



รายงานการวิจัย

ชุดโครงการศึกษาพัฒนาแนวทางในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมรุนแรงในเด็กและเยาวชน
กลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม อบรมวินัยและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม

(A Series of Projects to Study and Develop Guidelines to Address Violent Behaviors of
at-risk adolescent and in Juvenile offenders in facilities)

โดย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทิพย์นภา หวนสุริยา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุภลักษณ์ ลวดลาย

อาจารย์ประจำคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน พ.ศ. 2565



รายงานการวิจัย

ชุดโครงการศึกษาพัฒนาแนวทางในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมรุนแรงในเด็กและเยาวชน
กลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม

(A Series of Projects to Study and Develop Guidelines to Address Violent Behaviors of
at-risk adolescent and in Juvenile offenders in facilities)

โดย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทิพย์นภา หวนสุริยา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุภลักษณ์ ลวดลาย

อาจารย์ประจำคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน พ.ศ. 2565

กิตติกรรมประกาศ

โครงการศึกษาพัฒนาแนวทางในการแก้ไขปัญหาวฤตกรรมรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม อบรมฝึกและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม เป็นโครงการที่คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัลภ์ ลวดลาย และคณะผู้วิจัยได้รับการสนับสนุนทุนดำเนินโครงการจากกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยสาเหตุของพฤติกรรมใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน พร้อมทั้งสร้างสรรค์สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อเป็นแนวทางหนึ่งในการช่วยลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนทั้งในกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุมของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม

ทั้งนี้โครงการดังกล่าวจะไม่สามารถสำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดีหากคณะผู้วิจัยไม่ได้รับความอนุเคราะห์และความร่วมมือเป็นอย่างดีจากบุคลากรส่วนกลาง บุคลากรและน้อง ๆ ในสถานควบคุมของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม ได้แก่ ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนหญิงบ้านปราณี ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนบ้านบึง ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 1 จังหวัดระยอง ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 4 จังหวัดขอนแก่น ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 7 จังหวัดเชียงใหม่ และศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 8 จังหวัดสุราษฎร์ธานี สำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย (กศน.) ผู้อำนวยการสำนักงานการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัยในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล คณาจารย์และน้อง ๆ นักศึกษาในโรงเรียนการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัยในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ผู้อำนวยการและคณาจารย์ชุมชนและบ้านเรียนละครมรดกใหม่ มูลนิธิบ้านพระพร และศูนย์การเรียนรู้ไร่ส้มวิทยา ผู้อำนวยการและน้อง ๆ นักเรียนนักศึกษาในโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ ได้แก่ โรงเรียนนารีรัตน์ โรงเรียนแม่ริมวิทยาคม โรงเรียนชะอวดวิทยาคาร โรงเรียนหาดใหญ่รัฐประชาสรรค์ วิทยาลัยเทคโนโลยีภาคตะวันออก วิทยาลัยเทคนิคเขมราฐ โรงเรียนมาบยางพรวิทยาคม โรงเรียนวัดหนองพะวา โรงเรียนเทศบาลบ้านกิโลสอง วิทยาลัยเทคโนโลยีมินบุรีโปลีเทคนิค โรงเรียนชุมชนประชาธิปไตยวิทยาคาร คณะผู้วิจัยจึงใคร่ขอขอบพระคุณอย่างสูง ณ ที่นี้

ขอขอบคุณจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย รองคณบดีฝ่ายวิจัยและเจ้าหน้าที่ฝ่ายวิจัยที่อำนวยความสะดวกในการติดต่อประสานงานและอำนวยความสะดวกต่าง ๆ แก่คณะผู้วิจัยให้การดำเนินงานเป็นไปด้วยความราบรื่น

ในท้ายที่สุดการดำเนินโครงการนี้ไม่สามารถสำเร็จได้เลย หากไม่ได้ความเสียสละ ความมานะ
อดสาหัส ความพยายาม และความร่วมมืออย่างสูงสุดของคณะผู้วิจัย ไม่ว่าจะเป็นผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทิพย์ภา
หวนสุริยา นางสาวสิริมนัส พะชนะ นางสาวอรอนงค์ อติพรพาณิชย์ นายสันทัต พรประเสริฐมานิต นางสาว
เขมิกา โตเทพวิมาน นายชวัลณัฐ เหล่าพูนพัฒน์ และผู้ช่วยวิจัยท่านอื่น ๆ ร่วมกันดำเนินโครงการนี้จนสำเร็จลุล่วง
ภายใต้ข้อจำกัดมากมาย ไม่ว่าจะเป็นเวลาที่จำกัดอย่างมาก ทรัพยากรต่าง ๆ และการประสานงานกับหน่วยงาน
ต่าง ๆ ในฐานะหัวหน้าโครงการจึงใคร่ขอขอบคุณทุกท่านอย่างจริงใจ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัลลค์ ลวดลาย)

หัวหน้าโครงการฯ

บทสรุปผู้บริหาร (Executive Summary)

โครงการศึกษาพัฒนาแนวทางในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมรุนแรง ในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม

จากรายงานของกรมกิจการเด็กและเยาวชน ในปี พ.ศ. 2557 “การใช้ความรุนแรง” คือสาเหตุอันดับที่ 3 ของการเสียชีวิตของเด็กและเยาวชน ซึ่งหมายถึงการขาดแคลนทรัพยากรบุคคลที่สำคัญในการขับเคลื่อนประเทศในอนาคต ดังนั้นการค้นหาลู่ทางป้องกันและแก้ไขอย่างเป็นรูปธรรมจึงเป็นสิ่งจำเป็นเร่งด่วนที่ควรให้ความสำคัญอย่างยิ่ง โดยการศึกษาในครั้งนี้ คณะผู้วิจัยได้แบ่งการศึกษาออกเป็น 2 โครงการย่อย โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. โครงการย่อยที่ 1 การศึกษาความสัมพันธ์ของความรุนแรงในครอบครัว การสนับสนุนจากเพื่อน ครู และพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน: บทบาทของการควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคมในฐานะตัวแปรส่งผ่าน และบทบาทของสติและลักษณะนิสัยรู้ความรู้สึกในฐานะตัวแปรกำกับ

1.1 การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N)

การศึกษานี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทำความเข้าใจปัจจัยและสถานการณ์การใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ย้อนหลัง 4 ปี (พ.ศ. 2561-2564)

ระเบียบวิธีวิจัย

ประชากรในการศึกษานี้ คือ เด็กและเยาวชน อายุ 10-18 ปี ที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 โดยคณะผู้วิจัยได้นำข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็นมาคัดกรองและวิเคราะห์เชิงสถิติด้วยการวิเคราะห์ค่าความถี่และร้อยละ (Percentage)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

จากการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 มีคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง โดยเฉลี่ยร้อยละ 15.89 จากคดีทั้งหมด โดยฐานความผิดที่พบมากที่สุด 3 ลำดับแรก คือ ความผิดต่อชีวิตและร่างกาย ความผิดเกี่ยวกับเพศ และความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ และสำหรับด้านปัจจัยเสี่ยงและความจำเป็นที่จะนำไปสู่การกระทำผิดพบว่า ปัจจัยเสี่ยงและความจำเป็นที่ส่งผลต่อการกระทำ ความผิดของเด็กและเยาวชนมากที่สุดในการวิจัยนี้คือ ปัจจัยด้านชุมชนและสภาพแวดล้อม รองลงมา คือ ครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิด

1.2 การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview)

การศึกษานี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุมเพื่อนำข้อมูลไปสนับสนุนการศึกษาที่ 3

ระเบียบวิธีวิจัย

คณะผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมการสัมภาษณ์ออกเป็น 3 กลุ่ม คือ 1) กลุ่มเด็กและเยาวชนอายุระหว่าง 10-18 ปี ในศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนฯ จำนวน 31 คน 2) กลุ่มเด็กและเยาวชนอายุระหว่าง 10-18 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในระบบสถานศึกษา จำนวน 37 คน และ 3) กลุ่มเด็กและเยาวชนอายุระหว่าง 10-18 ปี ที่อยู่นอกระบบสถานศึกษา จำนวน 38 คน ทั้งนี้คณะผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์เชิงลึกกับกลุ่มตัวอย่างผ่านโปรแกรม Zoom หลังจากนั้นจึงนำข้อมูลมาจัดประเด็นและจัดกลุ่มต่อไป

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมฯ รายงานว่าครอบครัวมีการหย่าร้างมากกว่ากลุ่มตัวอย่างอีก 2 กลุ่ม และกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มมองว่าเพื่อนและครุมีส่วนเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของกลุ่มตัวอย่าง นอกจากนี้ยังพบว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงมักเกิดจากการมีพฤติกรรมคล้อยตามกลุ่มเพื่อน รวมไปถึงการใช้สารเสพติด ในส่วนวิธีการแก้ปัญหาพบว่ากลุ่มตัวอย่างใช้วิธีการแก้ปัญหา 2 วิธีหลัก คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา

1.3 การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research)

ระเบียบวิธีวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถามมีทั้งสิ้น 1,562 คน แบ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในระบบ
สถานศึกษา 618 คน นอกกระบบสถานศึกษา 439 คน และในศูนย์ฝึกอบรมฯ 505 คน โดยคณะผู้วิจัย
ใช้แบบสอบถามจำนวน 9 ชุด ได้แก่ แบบสอบถามข้อมูลเชิงประชากร แบบสอบถามความรุนแรงใน
ครอบครัว แบบสอบถามการรับรู้การสนับสนุนจากเพื่อน แบบสอบถามการรับรู้การสนับสนุนจากครู
แบบสอบถามพฤติกรรมก้าวร้าว แบบสอบถามการควบคุมตัวเอง แบบสอบถามการแก้ปัญหาทาง
สังคม แบบสอบถามลักษณะนิสัยรับรู้ความรู้สึก และแบบสอบถามสติ ทั้งนี้คณะผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์
ค่าความเที่ยง ค่าความถี่และร้อยละ ค่าสหสัมพันธ์ และโมเดลสมการเชิงโครงสร้างผ่านโปรแกรม R
ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ความรุนแรงในครอบครัวส่งอิทธิพลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยความรุนแรงทางเพศที่เกิดจากการถูกระงับโดยคนในครอบครัว มีความสัมพันธ์ต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจที่น้อยลง และปัญหาการควบคุมความใส่ใจที่น้อยลงส่งอิทธิพลให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้น และความรุนแรงในครอบครัวรูปแบบอื่นมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อปัญหาการควบคุมอารมณ์รุนแรงหุนหันพลันแล่นและส่งอิทธิพลให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้นเช่นเดียวกัน

ที่สำคัญยังพบว่าระดับความใจดำมีอิทธิพลทางบวกต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ในขณะที่ความใส่ใจหรือการเห็นอกเห็นใจมีอิทธิพลทางลบต่อพฤติกรรมก้าวร้าว นอกจากนี้ยังพบว่าความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนส่งอิทธิพลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น และในทางตรงกันข้ามการสนับสนุนจากครูมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเองและส่งอิทธิพลให้มีพฤติกรรมก้าวร้าวลดลง

ข้อเสนอแนะการประยุกต์ผลการวิจัยเพื่อนำไปใช้

การประยุกต์ใช้เชิงบุคคล

จากผลการวิจัยสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในเชิงบุคคลได้ เช่น การจัดโปรแกรมฝึกอบรมพ่อแม่ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับเด็ก การเป็นแบบอย่างในการแก้ปัญหาอย่างเหมาะสม การจัดโปรแกรมฝึกอบรมเด็กและเยาวชนด้านการมีปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับครอบครัวและผู้อื่น การควบคุมตัวเองและทักษะการแก้ปัญหาทางสังคม การมองในมุมของผู้อื่นและการเห็นอกเห็นใจ

การประยุกต์ใช้เชิงองค์กรและสถาบันการศึกษา

จากผลการวิจัยสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในเชิงองค์กรและสถาบันการศึกษาได้ เช่น พัฒนามาตรการและโปรแกรมเพื่อฝึกอบรมพ่อแม่ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับเด็ก การฝึกอบรมบุคลากรภายในองค์กรและสถาบันการศึกษา รวมไปถึงเพื่อนร่วมสถาบันการศึกษาให้มีปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับครอบครัวและผู้อื่น การฝึกอบรมการควบคุมตัวเอง ทักษะการแก้ปัญหาทางสังคม การมองในมุมของผู้อื่นและการเห็นอกเห็นใจ

การประยุกต์ใช้เชิงนโยบาย

รัฐบาลและองค์กรเอกชนสามารถออกมาตรการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน โดยต้องครอบคลุมบริบทที่เล็กที่สุด คือ ครอบครัว โรงเรียน และเพื่อน ได้แก่ มาตรการให้ความช่วยเหลือครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อนของเด็กในกรณีที่มีบริบทดังกล่าวประสบปัญหาและขาดทักษะหรือองค์ความรู้ในการอบรมเลี้ยงดู สอน และการมีปฏิสัมพันธ์ นอกจากนี้ยังจำเป็นต้องครอบคลุมบริบทที่ใหญ่ขึ้น คือ ชุมชน หมู่บ้าน ตำบล อำเภอ จังหวัด และสังคมประเทศ โดยการออกมาตรการเฝ้าระวังพฤติกรรมการใช้สารเสพติดและการใช้ความรุนแรง มาตรการให้ความช่วยเหลือชุมชน เพื่อให้ประชาชนสังคมทุกระดับมีส่วนร่วมมากยิ่งขึ้นอันจะนำไปสู่การสร้างชุมชนและสังคมที่แข็งแกร่ง

2. โครงการย่อยที่ 2 พัฒนาเครื่องมือในการลดปัญหาการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน

โครงการวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาเครื่องมือลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงของเด็กและเยาวชนไทย ในรูปแบบของสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (E-learning) และเกมเพื่อการเรียนรู้ (Game-based learning) กลุ่มเป้าหมายคือเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และเยาวชนกลุ่มเสี่ยงอื่น ๆ ที่มีแนวโน้มจะมีพฤติกรรมก้าวร้าว โดยการพัฒนาเครื่องมือนี้ มีฐานคิดว่า สาเหตุหลักส่วนหนึ่งของพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงมาจาก กระบวนการทางความคิดเชิงลบที่อยู่ภายใน เนื้อหาของสื่อและเกมเพื่อการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นจึงมุ่งเน้นสร้างเสริม ทักษะการคิดเชิงบวกที่มีงานวิจัยพบว่ามีความสัมพันธ์ทางลบกับการใช้ความรุนแรง หมายความว่าหากมีทักษะ การคิดแบบนี้มากก็จะมีแนวโน้มจะมีพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงน้อย โดยมีทักษะที่มุ่งพัฒนา 3 อย่าง ได้แก่ สติและ การควบคุมตนเอง (Mindfulness and Self-control) การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) และการแก้ปัญหาทาง สังคม (Social problem solving) หากเด็กและเยาวชนสามารถเปลี่ยนแปลงกรอบความคิด ความเชื่อ วิธีคิด และมุมมองเป็นเชิงบวก มีสติ ควบคุมตนเองได้ เข้าใจผู้อื่น และมีวิธีคิดในการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกับ บุคคลอื่นได้อย่างมีสติรอบคอบ ก็น่าจะลดโอกาสการใช้ความก้าวร้าวรุนแรงลงได้อย่างยั่งยืน

ผู้วิจัยจึงพัฒนาสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ชื่อว่า “CHANGES : เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน” ความยาว ประมาณ 1 ชั่วโมง ซึ่งประกอบด้วยบทสัมภาษณ์เยาวชนที่ออกจากสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และปัจจุบันมีชีวิตที่ดีและเล่าประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงมุมมองความคิดให้มีสติ รู้จักควบคุมตนเอง เห็นอก เห็นใจผู้อื่น และคิดให้รอบด้านก่อนลงมือแก้ปัญหาว่าทำให้ชีวิตดีขึ้นอย่างไร ประกอบกับการบรรยายประกอบ ภาพและข้อความเพื่อให้แนวทางการพัฒนาทักษะการคิด 3 ประการที่เยาวชนสามารถนำไปปฏิบัติได้ จากการ นำเสนอสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ดังกล่าวกับครูและเจ้าหน้าที่จากศูนย์ฝึก และอบรมเด็กและเยาวชน และโรงเรียนเครือข่าย ได้รับเสียงตอบรับเชิงบวก โดยมีความเห็นว่าสื่อดังกล่าวมีเนื้อหาที่ดีและจะเป็นประโยชน์ใน การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเยาวชน

ส่วนเกมเพื่อการเรียนรู้ ผู้วิจัยให้ชื่อว่า “CHOICES : เกมตัดสินใจ” โดยมีแนวคิดที่ว่า เมื่อเรียนรู้ทักษะ การคิดเชิงบวกมาแล้ว ความรู้ความเข้าใจ ทักษะ และทักษะการคิดดังกล่าวจะอยู่คงทน และถูกนำไปใช้ใน สถานการณ์อื่น ๆ ในอนาคต ต้องมีการฝึกฝน ทดลองใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ แต่ภายในระยะเวลาที่อยู่ในศูนย์ฝึก และอบรมเด็กและเยาวชน แต่ละคนอาจไม่ได้มีโอกาสได้เจอสถานการณ์ที่หลากหลายที่จะได้ฝึกใช้แนวคิดที่ได้ เรียนรู้ไป เกมที่พัฒนาขึ้นจึงเป็นเหมือนสนามทดสอบให้เยาวชนได้เจอสถานการณ์จำลองที่หลากหลาย นอกเหนือจากสถานการณ์ภายในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน โดยสถานการณ์ที่สร้างขึ้นเป็นสถานการณ์ที่ เยาวชนมีโอกาสจะได้ประสบในโรงเรียน มหาวิทยาลัย ที่ทำงาน ครอบครัว และในสังคมทั่วไป เพื่อให้ได้ฝึกซ้อมว่า

ในอนาคตหากได้เจอสถานการณ์แบบนี้จะตอบสนองอย่างไร และเรียนรู้ว่าการตอบสนองของตนเองจะนำมาซึ่งผลลัพธ์อย่างไร

เกมที่พัฒนาขึ้นจึงออกแบบให้ผู้เล่นต้องตั้งเป้าหมายชีวิตที่ต้องการใน 10 ปีข้างหน้าในตอนเริ่มเกม จากนั้นต้องตัดสินใจในสถานการณ์จำลองต่าง ๆ ที่อาจพบเจอภายใน 10 ปีข้างหน้า จำนวน 20 สถานการณ์ ซึ่งออกแบบให้มีทางเลือกที่ตอบสนองโดยใช้หลักการของทักษะเชิงบวก 3 ประการ กับทางเลือกที่ไม่ใช้หลักการของทักษะดังกล่าว ผู้เล่นจะได้รับผลป้อนกลับว่าทางเลือกที่ตนเองเลือกให้ผลลัพธ์เป็นอย่างไร และมีผลต่อคะแนนเป้าหมายชีวิตระยะยาวที่ตั้งไว้อย่างไร ใช้เวลาเล่นทั้งหมดประมาณ 1 ชั่วโมงเช่นกัน

ผู้วิจัยได้เสนอแนวคิดเกมดังกล่าว พร้อมภาพนิ่งประกอบเรื่องราว (storyboard) แต่ละสถานการณ์ให้ตัวแทนครูและเจ้าหน้าที่กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนพิจารณาและให้ความเห็น รวมทั้งได้นำภาพนิ่งประกอบเรื่องราวดังกล่าวไปตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้ทรงคุณวุฒิที่เป็นนักจิตวิทยาจำนวน 2 ท่าน และนักพัฒนาเกม (Game Developer) จำนวน 2 ท่าน สถานการณ์ที่เจ้าหน้าที่ของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนหรือผู้ทรงคุณวุฒิเห็นว่ายังไม่ชัดเจน หรือยังสะท้อนหลักการของทักษะการคิดเชิงบวกที่ตั้งใจให้สะท้อนอยู่ในทางเลือกนั้นได้ไม่ตรงนัก ผู้วิจัยได้แก้ไขให้ชัดเจนและตรงแนวคิดมากขึ้น

จากนั้น ผู้วิจัยนำภาพนิ่งประกอบเรื่องราวดังกล่าวไปพัฒนาให้เป็นคลิปวิดีโอ มีดนตรีประกอบเพื่อเสริมอารมณ์ให้แต่ละสถานการณ์ และนำไปประกอบเป็นเกมบนแพลตฟอร์มออนไลน์ แล้วนำไปทดลองใช้กับเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน โดยเยาวชนทำแบบประเมินทักษะทางบวกทั้งสามประการและแบบวัดความคิดก้าวร้าว ทั้งก่อนและหลังการเล่นเกม และตอบคำถามปลายเปิดแสดงความคิดเห็นที่มีต่อเกม

จากผู้เข้ามาเล่นเกม 217 คน มีผู้ตอบแบบประเมินครบถ้วนทั้งก่อนและหลังการเล่นเกม สามารถนำข้อมูลมาทดสอบทางสถิติได้จำนวน 114 คน ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างก่อนและหลังการเล่นเกม ด้วยสถิติ พบว่าคะแนนสติและการควบคุมตนเอง และคะแนนการแก้ปัญหาทางสังคมเพิ่มขึ้นกว่าก่อนเล่นเกม และคะแนนความคิดก้าวร้าวลดลงจากก่อนเล่นเกมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนคะแนนการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นเพิ่มขึ้นเล็กน้อย แต่ยังไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ส่วนความคิดเห็นจากคำถามปลายเปิด มีผู้เขียนความเห็นทั้งหมด 48 คน ส่วนใหญ่ร่าเริงเยอะ 85 เป็นไปในเชิงบวก เช่น สนุก เข้าใจง่าย ภาพสวย ทำให้เห็นผลเสียของการใช้ความรุนแรงและข้อดีของการทำอะไรอย่างมีสติ และได้ฝึกคิด ได้ข้อคิดในการใช้ชีวิต

กล่าวโดยรวมคือ เกมเพื่อการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นสามารถเพิ่มทักษะการคิดเชิงบวก และลดความคิด
ก้าวร้าวลงได้หลังจากเล่นเกม อย่างไรก็ตาม ผลดังกล่าวเป็นเพียงจุดเริ่มต้นที่แสดงว่าวิธีการเรียนรู้ผ่านสื่อและเกม
ที่พัฒนาขึ้นสามารถกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้ แต่การทำให้ผลคงอยู่คงทนในระยะยาวและมีผลต่อ
พฤติกรรมในอนาคต ควรต้องมีการขยายผลด้วยการพูดคุย อภิปราย หรือทำกิจกรรมอย่างต่อเนื่อง เช่น ครูฝึกอาจ
นำเรื่องราวสถานการณ์สมมติในเกมมาพูดคุยกับเยาวชนต่อ ว่าเนื่องจากในเกมมีทางเลือกแค่สองทาง หากเยาวชน
เจอสถานการณ์ดังกล่าวในชีวิตจริง คิดว่ามีทางเลือกอื่นหรือไม่ อะไรบ้าง และช่วยกันอภิปรายว่าแต่ละทางเลือกมี
ข้อดี ข้อเสีย ในระยะสั้น ระยะยาว ต่อตนเอง และต่อผู้อื่นอย่างไร เป็นการฝึกทักษะการตัดสินใจ คติวิเคราะห์และ
ประเมินทางเลือกในการแก้ปัญหา พร้อมทั้งการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ให้เป็นนิสัย ทำได้โดยอัตโนมัติ และมาแทนที่
การตอบสนองด้วยอารมณ์ชั่ววูบตามความเคยชินที่เคยเป็นมาในอดีต

การศึกษาในอนาคตจึงอาจนำสื่อที่พัฒนาขึ้นไปประกอบกับชุดการเรียนรู้หรือกิจกรรมอื่น ๆ และคิดชุด
คำถามหรือกิจกรรมต่อเนื่องเพื่อให้ได้นำประเด็นมาพูดคุย ฝึกคิด รวมทั้งติดตามเก็บข้อมูลต่อเนื่องไปอีกเป็น
ระยะ ๆ เพื่อศึกษาว่ามีผลทางความคิดต่อเนื่องในระยะยาวหรือไม่ และมีผลต่อพฤติกรรมมากน้อยเพียงใด

บทคัดย่อ

การศึกษาโครงการย่อยที่ 1 มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) สรุปลักษณะการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนฯ ในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 (2) ค้นหาข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม และ (3) ทดสอบความสัมพันธ์ในรูปแบบสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Model (SEM)) ของตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม โดยตัวแปรต้น คือ การทารุณกรรมในครอบครัว การสนับสนุนของเพื่อนและการสนับสนุนของครู ตัวแปรส่งผ่านคือ การควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคม ตัวแปรกำกับ คือ สติและลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก ตัวแปรตาม คือ พฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน ทั้งนี้ผลการศึกษาพบว่า ในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 มีคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงคิดเป็นค่าเฉลี่ยเพียงร้อยละ 15.89 ของคดีทั้งหมดที่เกิดขึ้น โดยส่วนใหญ่เป็นความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกาย ความผิดเกี่ยวกับเพศ ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์สิน และความผิดอื่น ๆ และสำหรับปัจจัยเสี่ยงและความจำเป็นที่จะนำไปสู่การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนที่พบมากที่สุดคือ ปัจจัยด้านชุมชนและสภาพแวดล้อม รองลงมาคือ ครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิด

สำหรับการสัมภาษณ์เชิงลึกในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนอายุระหว่าง 10-18 ปี ในศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนฯ และที่กำลังศึกษาอยู่ในระบบสถานศึกษาและนอกระบบสถานศึกษา จำนวนทั้งสิ้น 106 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมฯ รายงานว่าครอบครัวมีการหย่าร้างมากกว่ากลุ่มตัวอย่างอีก 2 กลุ่ม และกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่มมองว่าเพื่อนและครูมีส่วนเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของกลุ่มตัวอย่าง นอกจากนี้ยังพบว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงมักเกิดจากการมีพฤติกรรมคล้อยตามกลุ่มเพื่อน รวมไปถึงการใช้สารเสพติด ในส่วนวิธีการแก้ปัญหาพบว่ากลุ่มตัวอย่างใช้วิธีการแก้ปัญหา 2 วิธีหลัก คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ และมีวิธีการควบคุมตัวเอง ได้แก่ การควบคุมอารมณ์และพฤติกรรม การระบายอารมณ์ทางลบออกไป การแสดงพฤติกรรมรุนแรงกับสิ่งของรอบตัว การใช้สติ และการมุ่งความสนใจไปที่ผลลัพธ์ในระยะยาว ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีความเข้าใจว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงมี 3 รูปแบบ คือ การทำร้าย การทำร้ายจิตใจด้วยคำพูด และการกลั่นแกล้งรังแกผ่านโลกสังคมออนไลน์ และในส่วนของลักษณะนิสัยส่วนตัวของกลุ่มตัวอย่าง พบว่า กลุ่มตัวอย่างบางคนมีลักษณะนิสัยใจร้อน ใจดำ ใจแค้น และมีความคิดแก้แค้นบุคคลที่เข้ามาคุกคาม ซึ่งอาจตรงกับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits)

และในส่วนของการทดสอบความสัมพันธ์ในรูปแบบสมการเชิงโครงสร้างของตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุมกลุ่ม มีกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถามทั้งสิ้น 1,562 คน โดยแบบสอบถามประกอบไปด้วย (1) แบบสอบถามข้อมูลเชิงประชากร (2) แบบสอบถามความรุนแรงในครอบครัว (3) แบบสอบถามการรับรู้การสนับสนุนจากเพื่อน (4) แบบสอบถามการรับรู้การสนับสนุนจากครู (5) แบบสอบถามพฤติกรรมก้าวร้าว (6) แบบสอบถามการควบคุมตัวเอง (7) แบบสอบถามการแก้ปัญหาทางสังคม (8) แบบสอบถามลักษณะนิสัยรับรู้ความรู้สึก และ (9) แบบสอบถามสติ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ความรุนแรงในครอบครัวส่งอิทธิพลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยความรุนแรงทางเพศที่เกิดจากการถูกระงับโดยคนในครอบครัวมีความสัมพันธ์ต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจที่น้อยลง และปัญหาการควบคุมความใส่ใจที่น้อยลงส่งอิทธิพลให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้น และความรุนแรงในครอบครัวรูปแบบอื่นมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นและส่งอิทธิพลให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้นเช่นเดียวกัน ที่สำคัญยังพบว่าระดับความใส่ใจมีอิทธิพลทางบวกต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ในขณะที่ความใส่ใจหรือการเห็นอกเห็นใจมีอิทธิพลทางลบต่อพฤติกรรมก้าวร้าว นอกจากนี้ยังพบว่าความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนส่งอิทธิพลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น และในทางตรงกันข้ามการสนับสนุนจากครูมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเองและส่งอิทธิพลให้มีพฤติกรรมก้าวร้าวลดลง

การศึกษาโครงการย่อยที่ 2 มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาเครื่องมือลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงของเด็กและเยาวชนไทยในรูปแบบสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (E-learning) และเกมเพื่อการเรียนรู้ (Game-based learning) โดยมีกลุ่มเป้าหมายเป็นเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และเยาวชนกลุ่มเสี่ยงอื่น ๆ ที่มีแนวโน้มจะมีพฤติกรรมก้าวร้าว เนื้อหาของสื่อและเกมเพื่อการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นมุ่งเน้นสร้างเสริมทักษะ 3 ประการ ที่มีงานวิจัยพบว่ามีสัมพันธ์ทางลบกับการใช้ความรุนแรง ได้แก่ สติและการควบคุมตนเอง (Mindfulness and Self-control) การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) และการแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem-solving)

ผู้วิจัยพัฒนาสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ชื่อว่า “CHANGES : เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน” ความยาว 1 ชั่วโมง ประกอบด้วยบทสัมภาษณ์เยาวชนที่ออกจากสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน มีชีวิตที่ดีและเล่าประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงมุมมองความคิดให้มีสติ รู้จักควบคุมตนเอง เห็นอกเห็นใจผู้อื่น และคิดให้รอบด้านก่อนลงมือแก้ปัญหา ว่าทำให้ชีวิตดีขึ้นอย่างไร ประกอบกับการบรรยายประกอบภาพและข้อความเพื่อให้แนวทางการพัฒนาทักษะ 3 ประการที่เยาวชนสามารถนำไปปฏิบัติได้ จากการนำเสนอสื่อกับครูและเจ้าหน้าที่ของ

กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และโรงเรียนเครือข่าย ได้รับข้อคิดเห็นว่าเป็นสื่อที่มีเนื้อหาประโยชน์ในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเยาวชน

ผู้วิจัยพัฒนาเกมเพื่อการเรียนรู้ ชื่อว่า “CHOICES : เกมตัดสินใจ” ที่ให้ผู้เล่นตั้งเป้าหมายชีวิตที่ต้องการใน 10 ปีข้างหน้า และต้องตัดสินใจในสถานการณ์จำลองต่าง ๆ ที่อาจพบเจอในชีวิต จำนวน 20 สถานการณ์ ซึ่งออกแบบให้มีทางเลือกที่ตอบสนองโดยใช้หลักทักษะเชิงบวก 3 ประการ กับทางเลือกที่ไม่ใช้ทักษะดังกล่าว ผู้เล่นจะได้รับผลป้อนกลับว่าผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการตัดสินใจที่ตนเลือกเป็นอย่างไร และมีผลต่อคะแนนเป้าหมายชีวิตระยะยาวที่ตั้งไว้อย่างไร ใช้เวลาเล่นประมาณ 1 ชั่วโมง

ผู้วิจัยได้เสนอแนวคิดเกม และตัวอย่างภาพประกอบให้ตัวแทนครูและเจ้าหน้าที่ของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนให้ความเห็น รวมทั้งได้ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแต่ละสถานการณ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิที่เป็นนักจิตวิทยาจำนวน 2 ท่าน และนักพัฒนาเกม (Game Developer) จำนวน 2 ท่าน จากนั้นแก้ไขสถานการณ์ที่ไม่ชัดเจนหรือไม่สอดคล้องกับแนวคิดของทักษะที่อยู่เบื้องหลังทางเลือกในการตัดสินใจให้ชัดเจนและตรงแนวคิดมากขึ้น และพัฒนาให้เป็นเกมที่เล่นออนไลน์ได้ แล้วนำไปทดลองใช้กับเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน โดยเยาวชนทำแบบวัดทักษะทางบวกทั้งสามประการและแบบวัดความคิดก้าวร้าว ทั้งก่อนและหลังการเล่นเกม และตอบคำถามปลายเปิดแสดงความคิดเห็นที่มีต่อเกม

จากผู้เข้ามาเล่นเกม 217 คน มีผู้ตอบแบบสอบถามครบถ้วนทั้งก่อนและหลังการเล่นเกม สามารถนำข้อมูลมาทดสอบทางสถิติได้จำนวน 114 คน ผลการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยด้วยสถิติ พบว่าคะแนนสติและการควบคุมตนเอง และคะแนนการแก้ปัญหาทางสังคมเพิ่มขึ้นกว่าก่อนเล่นเกม และคะแนนความคิดก้าวร้าวลดลงจากก่อนเล่นเกมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่คะแนนการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นเพิ่มขึ้นเล็กน้อย ยังไม่ถึงระดับนัยสำคัญ และความคิดเห็นปลายเปิดส่วนใหญ่ราวร้อยละ 85 เป็นไปในเชิงบวก เช่น สนุก เข้าใจง่าย ภาพสวย ทำให้เห็นผลเสียของการใช้ความรุนแรง และได้ข้อคิด หากมีเวลาดำเนินการมากกว่าที่ได้รับอาจติดตามต่อว่ามีผลทางความคิดต่อเนื่องในระยะยาวหรือไม่ และมีผลต่อพฤติกรรมมากน้อยเพียงใด

คำสำคัญ: พฤติกรรมก้าวร้าว, ความรุนแรง, ความรุนแรงในครอบครัว, การสนับสนุนจากเพื่อน, การสนับสนุนจากครู, การควบคุมตัวเอง, การแก้ปัญหาทางสังคม, ลักษณะนิสัยรับรู้ความรู้สึก, สติ, สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์, เกมเพื่อการเรียนรู้, ความสอดคล้องระหว่างเนื้อหาและวัตถุประสงค์

Abstract

The objectives of Study 1 are to (1) summarize violent behavior in children and youth at the Training Center of the Department of Juvenile Observation and Protection over the course of three years (2019–2021), (2) explore in-depth information about related factors on violent behaviors in children and youth of the Training Center of the Department of Juvenile Observation and Protection and in a risk group, and (3) investigate the relationships among family violence, peer support, self-control and social problem-solving (as mediators), and mindfulness and callous-unemotional trait (as moderators) on aggressive behaviors using Structural Equation Model (SEM). Results indicated that the average number of violent occurrences from 2019 to 2021 was 15.89%. The majority of cases fall under one of the following categories: against Life and Body offenses, sexual offenses, property offenses, and other instances. The most risk and necessary factors that lead to delinquency among children and young people are community and environments, followed by family, social backgrounds, and peers.

The Department of Juvenile Observation and Protection's Training Center participants reported having divorced parents more frequently than participants from schools and the non-formal education section did, according to the results of an interview with 106 children and youth aged 10 to 18 in a risk group and the Training Center. All participants concur that conforming friend and educator behaviors can be displayed in aggressive behavior and abuse. The majority of them reported using both problem- and emotion-focused coping strategies as coping mechanisms. The self-control strategies used by participants included using both emotional and behavioral strategies, talking to trustworthy friends about unpleasant feelings, mimicking violent behavior with objects, engaging in mindfulness practices, and concentrating on long-term consequences. According to participants, there are three forms of violent behavior that may be understood: physical violence, psychological harm caused by verbal abuse, and cyberbullying. Finally, a number of participants, particularly those in the training center run by the Department of Juvenile Observation and Protection, reported that they are aggressive, impatient, callous,

impetuous, and harbor ideas of retaliation. This may be relevant to the callous-unemotional characteristic (CU trait).

There were 1,562 participants in the relationship study, ranging in age from 10 to 18. Nine questionnaires were distributed to all participants to complete: (1) Demographic questions, (2) the Comprehensive Child Maltreatment Scale (CCMS), (3) the Friend Support Questionnaire, (4) the Teacher Support Questionnaire, (5) the Aggressive Behavior Questionnaire, (6) the Multidimensional Self-Control Scale (MSCS), (7) the Social Problem-Solving Inventory-Revised Short-Form (SPSI-R: SF), (8) the Inventory of Callous-Unemotional Trait (ICU), and (9) the State Mindfulness Scale (SMS). The findings demonstrated that participants' aggressive behaviors were highly influenced by family sexual violence. Aggressive behaviors in participants were also significantly predicted by other forms of familial violence. Importantly, attentional control issues are linked to family sexual violence. Additionally, the participants' increased aggressive behaviors were influenced by this difficulty. Results also showed that the more family violence there was, the harder it was to control an aggressive's arousal. Additionally, individuals' eventual aggressive behavior was influenced by their inability to manage their arousal. Unsurprisingly, callousness predicted violent behavior; empathy, on the other hand, was associated with a reduction in aggressive behavior. Finally, alienation predicted more violent conduct. In contrast, teacher support contributed to self-control strategies and, as a result, predicted less aggressive behavior.

The purpose of the second project is to develop e-learning and game-based learning materials to facilitate the attempt to reduce violent behaviors among Thai children and adolescents. Specifically, the e-learning and game-based learning materials were designed to enhance three critical positive skills negatively associated with violent behaviors: mindfulness and self-control, empathy, and social problem-solving. The intended target groups are at-risk children and adolescents in the Training Center of the Department of Juvenile Observation and Protection and other schools.

The e-learning--“CHANGES: change your mindset, change your life”—is a one-hour course that features interviews of youths who graduated from DJOP training centers and are now on track to a successful and more fulfilling life. These youths share their experience on how changing the way they perceive, think, and respond to negative incidents improves their lives. Then the course provides guidelines on practicing mindfulness and self-control, empathy, and social problem-solving. The feedback from DJOP staff is generally favorable.

In the online game— “CHOICES: The Decision Game,”—players set long-term life goals, i.e., ten years ahead, and then face 20 situations in which they choose how to respond. The choices either reflect the three positive skills or not. The players will see the consequences of their choice in that situation and its effects on their long-term life goals.

We present this concept and gather feedback from DJOP training center staff. We then created the storyboard and conducted content validation by presenting it to two psychologists and two game developers and asking them to rate the extent to which each situation reflects the principles of one of the three positive skills. The DJOP staff tried out the game with children and adolescents at DJOP training centers. Participants fill out the measures of the three positive skills and the aggressive thoughts before and after playing the game. There was also an open-ended question asking for comments on the game.

Of the 217 participants who played the game, 114 completed both the pretest and the posttest. The dependent-sample t-test showed that participants’ scores on social problem-solving, mindfulness and self-control increased, while the score on hostile thoughts decreased significantly. There was a subtle but non-significant increase in empathy score. Most (85%) of the players’ comments were positive, e.g., “fun and easy to understand,” “beautiful graphics,” and “make me aware of the negative consequences of violence.” Future studies should examine the game’s long-term effect on changes in actual behaviors.

Keyword: Aggressive behavior, Violence, Family violence, Peer support, Teacher support, Self-control, Social problem-solving, Callous-unemotional trait, Mindfulness, e-learning, Game-based learning, Index of Item Objective Congruence



รายงานการวิจัย

การศึกษาความสัมพันธ์ของความรุนแรงในครอบครัว การสนับสนุนจากเพื่อน ครู และพฤติกรรมก้าวร้าว
ในเด็กและเยาวชน: บทบาทของการควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคมในฐานะตัวแปรส่งผ่าน
และบทบาทของสติและลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกในฐานะตัวแปรกำกับ

(A Study of the Relations among Family Violence, Peer Support, and Teacher Support on Aggressive Behaviors
in Children and Youth: The Roles of Self-Control and Social Problem-Solving as Mediators and the Roles of
Mindfulness and Callous-Unemotional Trait as Moderators)

(โครงการย่อยที่ 1)

โดย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุภลักษณ์ ลวดลาย

อาจารย์ประจำคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

งานวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของชุดโครงการศึกษาพัฒนาแนวทางในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมรุนแรง
ในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม

สารบัญ

หน้า

สารบัญ.....	๗
สารบัญตาราง.....	๗
สารบัญภาพ.....	๗
สารบัญแผนภูมิ.....	๗
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญ.....	1
วัตถุประสงค์ของการศึกษา.....	6
สมมุติฐานการวิจัย.....	6
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	8
กรอบแนวคิดการวิจัย.....	12
ขอบเขตของการศึกษา.....	13
- ขอบเขตด้านเนื้อหาและเอกสาร.....	13
- ขอบเขตด้านประชากรและขอบเขตพื้นที่.....	14
- ขอบเขตด้านตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา.....	14
- ขอบเขตด้านระยะเวลา.....	15
วิธีการศึกษา.....	15
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	15
บทที่ 2 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง.....	16
กลุ่มทฤษฎีสัญชาตญาณ (Instinct Theories).....	16

ทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมใช้ความรุนแรง (Ecological Theory).....	17
ทฤษฎีกลุ่มการเรียนรู้ (Learning Theories).....	18
กลุ่มทฤษฎีพุทธิปัญญา (Cognitive Theories).....	21
พฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าว.....	23
- นิยามและลักษณะของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าว.....	23
- สถานการณ์การใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน ภายใน 5 ปีที่ผ่านมา.....	28
- มาตรการและแนวทางการแก้ไขปัญหามารยาทของเด็กและเยาวชนในระดับสากล.....	32
- มาตรการและแนวทางการแก้ไขปัญหามารยาทของเด็กและเยาวชนในประเทศไทย.....	46
การทารุณเด็ก (Child maltreatment).....	76
สังคมและสภาพแวดล้อมในโรงเรียน.....	77
การควบคุมตัวเอง (Self-Control).....	78
การแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem solving).....	81
ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits, CU trait).....	84
สติ (Mindfulness).....	86
บทที่ 3 วิธีการดำเนินการศึกษา.....	88
การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N).....	89
- ประชากร.....	89
- เกณฑ์การคัดเลือกประชากร.....	89
- เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา.....	89
- การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	90
- การคัดกรองและการวิเคราะห์ข้อมูล.....	90
การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview).....	97
- กลุ่มตัวอย่าง.....	97

- เกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	99
- ขั้นตอนจรรยาบรรณการวิจัยในมนุษย์.....	99
- พื้นที่ที่ดำเนินการศึกษา.....	100
- เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา.....	100
- การเก็บรวบรวมและการวิเคราะห์ข้อมูล.....	105
การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research).....	106
- ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	107
- เกณฑ์การคัดเลือกประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	111
- ขั้นตอนจรรยาบรรณการวิจัยในมนุษย์.....	112
- พื้นที่ที่ดำเนินการศึกษา.....	112
- เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา.....	113
- การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	119
- การวิเคราะห์ข้อมูล.....	120
บทที่ 4 ผลการศึกษา.....	122
การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N).....	123
- จำนวนและร้อยละของคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง.....	123
- จำนวนและร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นในเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง.....	127
การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview).....	145
- ประเด็นจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน.....	148
• ข้อมูลส่วนบุคคลและลักษณะนิสัย.....	148
• ข้อมูลด้านครอบครัว.....	151
• ข้อมูลด้านโรงเรียน (ครูและกลุ่มเพื่อน).....	151

• ข้อมูลด้านชุมชนที่อยู่อาศัย.....	152
• ข้อมูลด้านพฤติกรรมการใช้สารเสพติดและการใช้ความรุนแรง.....	153
• ข้อมูลกลวิธีการแก้ไขปัญหาและการควบคุมตัวเอง.....	155
• ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่ทำให้มาอยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ.....	156
• ข้อมูลการอยู่อาศัยในศูนย์ฝึกอบรม.....	156
- ประเด็นจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงในระบบสถานศึกษา (โรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์).....	157
• ข้อมูลส่วนบุคคลและลักษณะนิสัย.....	157
• ข้อมูลด้านครอบครัว.....	160
• ข้อมูลด้านโรงเรียน (ครูและกลุ่มเพื่อน).....	161
• ข้อมูลด้านชุมชนที่อยู่อาศัย.....	162
• ข้อมูลด้านพฤติกรรมการใช้สารเสพติดและการใช้ความรุนแรง.....	163
• ข้อมูลกลวิธีการแก้ไขปัญหาและการควบคุมตัวเอง.....	165
- ประเด็นจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงนอกระบบสถานศึกษา.....	167
• ข้อมูลส่วนบุคคลและลักษณะนิสัย.....	167
• ข้อมูลด้านครอบครัว.....	169
• ข้อมูลด้านโรงเรียน (ครูและกลุ่มเพื่อน).....	170
• ข้อมูลด้านชุมชนที่อยู่อาศัย.....	171
• ข้อมูลด้านพฤติกรรมการใช้สารเสพติดและการใช้ความรุนแรง.....	172
• ข้อมูลวิธีการแก้ไขปัญหาและการควบคุมตัวเอง.....	175
• ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่ทำให้มาอยู่ในมูลนิธิ.....	176
• ข้อมูลการอยู่อาศัยในมูลนิธิ.....	176
การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research).....	177
- กลุ่มตัวอย่าง.....	177
- แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล.....	179
• การวิเคราะห์องค์ประกอบ.....	179
• การแทนค่าสัญญาณแบบพหุ.....	184

• การวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ.....	188
- ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	192
• ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบ.....	192
• กระบวนการแทนค่าสูญหายแบบพหุ.....	209
• การวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ.....	210
บทที่ 5 สรุปและอภิปรายผลการศึกษา.....	244
การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N).....	244
การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview).....	245
- ลักษณะครอบครัว.....	245
- ลักษณะเพื่อนและครู.....	247
- วิธีการแก้ไขปัญหาและการควบคุมตัวเอง.....	248
- พฤติกรรมการใช้ความรุนแรง.....	250
- ลักษณะนิสัยของกลุ่มตัวอย่าง.....	251
การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research).....	252
- เจาะใจความแตกต่างของกลุ่มตัวอย่าง 3 กลุ่ม ต่อผลการวิจัยตัวแปรต่าง ๆ.....	254
- อิทธิพลของเพศและอายุที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว.....	257
- อิทธิพลของความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับ พฤติกรรมก้าวร้าว.....	258
- อิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนและพฤติกรรมก้าวร้าว.....	261
- อิทธิพลของการสนับสนุนจากครูต่อพฤติกรรมก้าวร้าว.....	262
- อิทธิพลของปัญหาการควบคุมความใส่ใจและปัญหาการควบคุมอารมณ์ทุนหันพลันแล่น ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว.....	263
- อิทธิพลของลักษณะนิสัยรู้ความรู้สึกและการเห็นอกเห็นใจที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าว.....	265
- อิทธิพลของสติต่อพฤติกรรมก้าวร้าว.....	267
- ข้อจำกัดในการวิจัย.....	269
- ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยในอนาคต.....	269

- แนวทางป้องกันและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน.....	270
รายการอ้างอิง.....	279
ภาคผนวก.....	319
- ภาคผนวก ก. แบบสอบถามโครงการศึกษาและพัฒนาแนวทางในการแก้ไข ปัญหาพฤติกรรมรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม.....	320
- ภาคผนวก ข. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชน ที่กระทำความผิดในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564.....	340
- ภาคผนวก ค. ตัวอย่างบทสรุปจากการสัมภาษณ์.....	352
- ภาคผนวก ง. ข้อมูลประชากรแยกย่อยรายกลุ่ม.....	368

สารบัญตาราง

	หน้า
ตารางที่ 2.1 ลักษณะพฤติกรรมก้าวร้าวในมุมมองต่าง ๆ และตัวอย่างพฤติกรรม.....	24
ตารางที่ 3.1 คดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง.....	90
ตารางที่ 3.2 คดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง.....	92
ตารางที่ 3.3 ผู้ประสานงานจากศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนฯ.....	98
ตารางที่ 3.4 คำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึก.....	102
ตารางที่ 3.5 ขนาดกลุ่มตัวอย่างในระดับต่ำสุดภายใต้เงื่อนไขที่กำหนด.....	108
ตารางที่ 4.1 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นโดยภาพรวมของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการ ยุติธรรมในปี พ.ศ. 2561.....	127
ตารางที่ 4.2 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการ ยุติธรรมในปี พ.ศ. 2561.....	130

ตารางที่ 4.3 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นโดยภาพรวมของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2562.....	132
ตารางที่ 4.4 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2562.....	134
ตารางที่ 4.5 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นโดยภาพรวมของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2563.....	136
ตารางที่ 4.6 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2563.....	139
ตารางที่ 4.7 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นโดยภาพรวมของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2564.....	141
ตารางที่ 4.8 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2564.....	143
ตารางที่ 4.9 ตารางข้อมูลทางประชากรของกลุ่มตัวอย่าง.....	146
ตารางที่ 4.10 ตารางแสดงการจัดกลุ่มคำจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจ.....	150
ตารางที่ 4.11 ตารางแสดงการจัดกลุ่มคำจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนที่เรียนในระบบสถานศึกษาของเครือข่ายโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์.....	159
ตารางที่ 4.12 ตารางแสดงการจัดกลุ่มคำจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงนอกระบบสถานศึกษา.....	168
ตารางที่ 4.13 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของมาตรความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัว.....	193
ตารางที่ 4.14 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบของผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของมาตรการสนับสนุนจากเพื่อน และค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของคะแนนองค์ประกอบที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน.....	195

ตารางที่ 4.15 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของการสนับสนุนจากครู.....	197
ตารางที่ 4.16 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ และค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า ของมาตรการควบคุมตัวเอง.....	198
ตารางที่ 4.17 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ และค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า ของมาตรการแก้ปัญหาทางสังคม.....	201
ตารางที่ 4.18 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบของผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และการวิเคราะห์ องค์ประกอบเชิงยืนยันของมาตรนิสัยไร้ความรู้สึก และค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของคะแนน องค์ประกอบที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน.....	203
ตารางที่ 4.19 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของมาตรสติ ที่ใช้โมเดลองค์ประกอบ สองด้าน มีสติเป็นองค์ประกอบรวม และใจและกายเป็นองค์ประกอบจำเพาะ.....	205
ตารางที่ 4.20 แสดงค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของมาตรพฤติกรรมก้าวร้าว ที่ได้จากโมเดลของ Marsee และคณะ (2011).....	207
ตารางที่ 4.21 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของมาตรพฤติกรรมก้าวร้าว.....	207
ตารางที่ 4.22 แสดงตัวแปรทั้งหมดที่ใช้ในการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ.....	210
ตารางที่ 4.23 แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดในโมเดล ส่งผ่านแบบกำกับ.....	212
ตารางที่ 4.24 แสดงค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดในโมเดล ต่อตัวแปรส่งผ่าน และตัวแปรผลลัพธ์.....	215
ตารางที่ 4.25 แสดงผลของการวิเคราะห์เส้นทาง ค่าในตารางแสดงค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยโดยที่ แถวแสดงถึงตัวแปรอิสระ และคอลัมน์แสดงถึงตัวแปรตาม.....	224
ตารางที่ 4.26 แสดงอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมในการทำนายพฤติกรรมก้าวร้าวด้วย ความรุนแรงทางเพศในครอบครัว และความเชื่อใจเพื่อน.....	231

ตารางที่ 4.27 แสดงอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมที่ถูกกำกับ และอิทธิพลรวมในการทำนายพฤติกรรม ก้าวร้าวด้วยความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัว.....	233
ตารางที่ 4.28 แสดงอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมที่ถูกกำกับ และอิทธิพลรวมในการทำนายพฤติกรรม ก้าวร้าวด้วยความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน.....	235
ตารางที่ 4.29 แสดงอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมที่ถูกกำกับ และอิทธิพลรวมในการทำนายพฤติกรรม ก้าวร้าวด้วยการสนับสนุนจากครู.....	239
ตารางที่ 5.1 การยอมรับและปฏิเสธสมมติฐานการวิจัย.....	252

สารบัญภาพ

	หน้า
ภาพที่ 1.1 กรอบแนวคิดการวิจัย.....	13
ภาพที่ 2.1 ระบบบริบททางสังคมตามแนวคิดทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาของ Urie Bronfenbrenner (2005).....	17
ภาพที่ 2.2 โมเดลตัวกำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism Model) ของ Bandura (1986).....	20
ภาพที่ 2.3 แนวคิดทฤษฎีของ Dodge.....	22
ภาพที่ 2.4 ตัวอย่าง Transactional Model.....	79
ภาพที่ 3.1 วิธีการดำเนินการศึกษาที่ 2.....	106
ภาพที่ 4.1 โมเดลองค์ประกอบรูปแบบต่าง ๆ ที่ใช้อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถาม.....	182
ภาพที่ 4.2 แสดงอิทธิพลของความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัวที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ ในแต่ละประเภทกลุ่มตัวอย่าง	234
ภาพที่ 4.3 แสดงอิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจ ในแต่ละระดับของสติ.....	237

ภาพที่ 4.4 แสดงอิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง ในแต่ละระดับของสติ และแต่ละประเภทของกลุ่มตัวอย่าง.....	238
ภาพที่ 4.5 แสดงอิทธิพลของการสนับสนุนจากครูที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเองในแต่ละประเภท ของกลุ่มตัวอย่าง.....	241
ภาพที่ 4.6 แสดงอิทธิพลของการสนับสนุนจากครูที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลักหนีในแต่ละระดับความใจดำ และแต่ละประเภทของกลุ่มตัวอย่าง.....	242
ภาพที่ 4.7 แสดงอิทธิพลของความใจดำที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบในแต่ละประเภทกลุ่มตัวอย่าง.....	243

สารบัญแผนภูมิ

หน้า

แผนภูมิที่ 4.1 จำนวนคดีความ ปี พ.ศ. 2561-2564.....	123
แผนภูมิที่ 4.2 ร้อยละของจำนวนคดีความ ปี พ.ศ. 2561-2564.....	124
แผนภูมิที่ 4.3 ร้อยละของคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2561-2564.....	124
แผนภูมิที่ 4.4 สัดส่วนคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2561.....	125
แผนภูมิที่ 4.5 สัดส่วนคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2562.....	125
แผนภูมิที่ 4.6 สัดส่วนคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2563.....	126
แผนภูมิที่ 4.7 สัดส่วนคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2564.....	126
แผนภูมิที่ 4.8 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ. 2561.....	129
แผนภูมิที่ 4.9 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ. 2562.....	133

แผนภูมิที่ 4.10 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด

ปี พ.ศ. 2563.....138

แผนภูมิที่ 4.11 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด

ปี พ.ศ. 2564.....142

บทที่ 1

บทนำ

1. ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน (Youth Violence) หมายถึง การจงใจกระทำพฤติกรรมใด ๆ โดยใช้กำลังต่อบุคคลหรือกลุ่มบุคคลจนส่งผลให้อีกฝ่ายได้รับบาดเจ็บทางร่างกาย ถูกทำร้ายจิตใจ หรืออาจเสียชีวิต จากพฤติกรรมดังกล่าว ผู้กระทำเป็นบุคคลอายุระหว่าง 10-18 ปี ที่มีระดับการแสดงออกซึ่งความรุนแรงที่หลากหลาย และส่งผลกระทบในระดับที่แตกต่างกัน เช่น การรังแกที่อาจไม่ทำให้ร่างกายบาดเจ็บหรือเกิดบาดแผลแต่ส่งผลกระทบทางจิตใจของผู้ถูกรังแก หรือพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง เช่น การทำร้ายร่างกาย การจี้ปล้น ที่อาจนำไปสู่การบาดเจ็บสาหัสหรือเสียชีวิต (National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention, 2016) จากนิยามดังกล่าว เมื่อได้ทำการศึกษาและทบทวนวรรณกรรมพบว่าองค์การอนามัยโลก (2020) ได้ประมาณการว่า ในทุก ๆ ปี มีเยาวชนอายุระหว่าง 10-19 ปี ประมาณ 200,000 คนทั่วโลกถูกฆาตกรรม (Homicide) ซึ่งเป็นสาเหตุอันดับ 4 ของการเสียชีวิตของเยาวชนในกลุ่มนี้ และเมื่อสำรวจข้อมูลจากทั่วโลกพบว่าเหยื่อของการฆาตกรรมประมาณร้อยละ 84 เป็นเพศชาย และผู้กระทำความรุนแรงส่วนใหญ่ก็เป็นเพศชายเช่นเดียวกัน ถึงแม้ในช่วงปี ค.ศ. 2000-2016 อัตราการเสียชีวิตของเยาวชนจากการฆาตกรรมจะลดลง แต่กลับพบว่าอัตราการเกิดคดีฆาตกรรมกลับเพิ่มขึ้นในประเทศที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำและปานกลางมากกว่าประเทศที่มีฐานะทางเศรษฐกิจในระดับสูง ซึ่งรูปแบบของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงกับเด็กและเยาวชนที่พบไม่ได้มีเพียงการทำร้ายร่างกายจนบาดเจ็บและเสียชีวิตเท่านั้น แต่ยังพบพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงทางเพศ (Sexual violence) อีกด้วย โดยพบว่าประมาณ 1 ใน 8 ของเด็กและเยาวชนทั่วโลกเคยถูกล่วงละเมิดทางเพศ ส่วนการกลั่นแกล้งรังแก (Bully) ก็สามารถพบได้ทั่วไปในประชากรกลุ่มนี้ และจากการศึกษาใน 40 ประเทศกำลังพัฒนาทั่วโลกพบว่า ประมาณร้อยละ 42 ของเยาวชนเพศชาย และร้อยละ 37 ของเยาวชนเพศหญิง รายงานว่าตนเองเคยถูกกลั่นแกล้งรังแก ซึ่งความรุนแรงดังกล่าวส่งผลให้เยาวชนซึ่งเป็นทรัพยากรสำคัญของประเทศได้รับความทุกข์ทรมานจากอาการบาดเจ็บทุพพลภาพ เกิดปัญหาทางสุขภาพจิตและการดำเนินชีวิตในสังคม รวมไปถึงเกิดการสูญเสียชีวิต สอดคล้องกับรายงานของกรมกิจการเด็กและเยาวชน กระทรวงพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ในปี พ.ศ. 2557 ที่แสดงให้เห็นว่าความรุนแรงในเด็กและเยาวชนเป็นสาเหตุหลักอันดับ 3 ของการ

เสียชีวิตของคนอายุระหว่าง 15-24 ปี ทั้งนี้ความรุนแรงไม่เพียงส่งผลต่อบุคคลที่เป็นเหยื่อเท่านั้น แต่ยังส่งผลต่อครอบครัวของเหยื่อและชุมชนด้วย เพราะความรุนแรงในเด็กและเยาวชนเพิ่มรายจ่ายทางสาธารณสุข สวัสดิการ และการบริการที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการศาลและยุติธรรม ทั้งยังลดทอนคุณภาพพลเมืองของประเทศโดยรวม ก่อให้เกิดการสูญเสียซึ่งประสิทธิภาพด้านต่าง ๆ ในสังคม รวมไปถึงการสูญเสียทรัพย์สินของคนอื่น ชุมชน และ สังคม (World Health Organization (WHO), 2020)

ในประเทศไทยนั้นข้อมูลจากกรมสุขภาพจิตแสดงให้เห็นว่า มีเด็กนักเรียนโดนกลั่นแกล้งในโรงเรียนถึง 600,000 คน เมื่อคิดเป็นอัตราส่วนแล้วเท่ากับประมาณร้อยละ 4 ถือเป็นอันดับ 2 ของโลก รองจากประเทศญี่ปุ่น โดย 1 ใน 3 หรือร้อยละ 35.33 ของเยาวชนไทย อายุระหว่าง 10-15 ปี ระบุว่าตนเคยถูกกลั่นแกล้งประมาณภาค การศึกษาละ 2 ครั้ง และประมาณ 1 ใน 4 หรือร้อยละ 24.86 รายงานว่าถูกกลั่นแกล้งมากถึงสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง ซึ่งถือว่าเป็นระดับที่รุนแรงมาก ผลที่ตามมาอย่างเห็นได้ชัดคือ ร้อยละ 42.86 ของเหยื่อที่เคยถูกกลั่นแกล้งรังแกมีความคิดที่จะโต้ตอบเอาคืน และอีกร้อยละ 26.33 ของเหยื่อ มีแนวโน้มที่จะพัฒนาไปเป็นผู้กระทำความผิดกรรรมรุนแรงในอนาคตได้อีกด้วย (กรมสุขภาพจิต, 2563) ทั้งนี้พฤติกรรมการใช้ความรุนแรงนั้นไม่ได้พบในสถานศึกษาเท่านั้น แม้แต่ในสถานควบคุมต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นสถานสงเคราะห์ สถานรับเลี้ยงเด็ก สถานพินิจและคุ้มครองเด็ก และเยาวชน หรือศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน ทั้งภายในสถานควบคุมหรือหลังจากพ้นจากกระบวนการยุติธรรมแล้ว ก็ยังพบพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของเยาวชนเช่นกัน ทั้งนี้มีรายงานที่แสดงให้เห็นว่าเด็กและเยาวชนมีลักษณะนิสัยไม่เหมาะสม จำนวน 25,640 คน คิดเป็นร้อยละ 90.34 มีเพียงเด็กและเยาวชนจำนวน 2,741 คน หรือร้อยละ 9.66 เท่านั้นที่มีลักษณะเหมาะสม และเมื่อสำรวจลักษณะ นิสัยของเด็กและเยาวชนที่ถูกดำเนินคดีโดยสถานพินิจทั่วประเทศพบว่า เด็กและเยาวชนที่ถูกดำเนินคดีส่วนใหญ่เป็นเด็กที่มีลักษณะนิสัยดื้อรั้น ขบถโต้เถียงและเอาแต่ใจ ซึ่งมีจำนวน 22,616 คน คิดเป็นร้อยละ 42.26 รองลงมาคือ ลักษณะนิสัยก้าวร้าวต่อต้าน โมโหและหุนหันได้ง่าย มีจำนวน 10,588 คน คิดเป็นร้อยละ 19.62 ถัดมาคือลักษณะนิสัยเกียจคร้าน ขาดความรับผิดชอบ เห็นแก่ตัว และสุดท้ายคือลักษณะนิสัยน้อยใจง่ายและเก็บตัว ในกลุ่มเด็กดังกล่าวพบว่ามีประวัติปัญหาพฤติกรรมทำร้ายร่างกายจำนวน 13,098 คน จากจำนวนทั้งหมด 28,966 คน คิดเป็นร้อยละ 45.22 โดยพบประวัติการทำร้ายร่างกายผู้อื่นมากที่สุดในช่วงอายุตั้งแต่ 10 ปี คิดเป็นจำนวน 12,377 คน หรือร้อยละ 42.73 (สถาบันวิจัยและพัฒนา กรมพินิจฯ, 2559) จากข้อมูลดังกล่าว พบว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดส่วนใหญ่เป็นเพศชาย ส่วนสาเหตุการกระทำความผิดนั้น ส่วนใหญ่มาจากการคบเพื่อน ความรู้เท่าไม่ถึงการณ์ สภาพปัญหาครอบครัว และสถานะทางเศรษฐกิจ โดยการกระทำความผิดส่วนใหญ่เป็นความผิดเกี่ยวกับทรัพย์สินและความผิดเกี่ยวกับยาเสพติดให้โทษ รวมไปถึงความผิดเกี่ยวกับชีวิตและทรัพย์สิน นอกจากนี้รายงานสถานการณ์การกระทำ

ผิดของเด็กและเยาวชนในกระบวนการยุติธรรมย้อนหลัง 5 ปี (ปีงบประมาณ 2559-2562) แสดงให้เห็นว่ามีจำนวนเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นฐานความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกาย ฐานความผิดเกี่ยวกับเพศ รวมไปถึงฐานความผิดเกี่ยวกับการใช้อาวุธและวัตถุระเบิด จากรายงานดังกล่าวแสดงให้เห็นว่ามีแนวโน้มการกระทำความผิดซ้ำที่เพิ่มขึ้นในทุกปี และอาจพัฒนาต่อไปเป็นผู้กระทำความผิดต่อเนื่อง (Chronic offender) ได้ (กองยุทธศาสตร์และแผนงาน กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน, 2563) จึงเป็นที่น่ากังวลว่าสถานการณ์การกระทำความผิดของเด็กและเยาวชนไทยนั้นมีแนวโน้มมากขึ้น และแนวโน้มดังกล่าวอาจส่งผลเสียในระดับบุคคล ครอบครัว ชุมชน และประเทศไทยโดยรวมในอนาคต ไม่ว่าจะเป็นสุขภาพจิต สุขภาพทางกาย การสาธารณสุข กระบวนการยุติธรรม งบประมาณแผ่นดิน สุขภาพทางสังคมและคุณภาพของประเทศ งานวิจัยนี้จึงมีวัตถุประสงค์**เพื่อศึกษาปัจจัยที่อาจมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชน รวมไปถึงเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงในสถาบันและมูลนิธิต่าง ๆ เพื่อให้เข้าใจถึงกระบวนการของสิ่งแวดล้อมและกระบวนการทางจิตวิทยาที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง กลไกทางจิตวิทยาที่ช่วยลดทอนหรือบรรเทาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงเพื่อนำไปสู่การสร้างสื่อการเรียนรู้ หรือแนวทางในการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มดังกล่าวต่อไป**

จากรายงานของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงหลากหลายรูปแบบ เมื่อคณะผู้วิจัยดำเนินการทบทวนวรรณกรรมพบความคาบเกี่ยวของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง (Violent behaviors) และพฤติกรรมก้าวร้าว (Aggressive behaviors) โดยพฤติกรรมก้าวร้าวได้ถูกให้นิยามว่า พฤติกรรมที่จงใจทำอันตรายแก่ผู้อื่น ซึ่งคนผู้นั้นพยายามหลีกเลี่ยงอันตรายนั้น (DeWall et al., 2012) ส่วนพฤติกรรมใช้ความรุนแรงหรือความรุนแรงได้ถูกนิยามว่าเป็นรูปแบบของพฤติกรรมที่เป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมก้าวร้าวในระดับที่รุนแรงที่มุ่งเป้าหมายไปที่การทำอันตรายต่อร่างกายบุคคลอื่นจนเกิดการบาดเจ็บและเสียชีวิต (Anderson & Bushman, 2002; Bushman & Huesmann, 2010) นอกจากนี้นักจิตวิทยาหลายคนยังระบุว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงนั้นควรใช้อธิบายในเชิงอาชญากรรมมากกว่า ดังนั้นพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงทุกรูปแบบจึงถูกมองว่าเป็นการแสดงออกซึ่งพฤติกรรมก้าวร้าว ทว่าไม่ใช่ทุกพฤติกรรมก้าวร้าวจะถูกมองว่าเป็นพฤติกรรมใช้ความรุนแรง (Allen & Anderson, 2017) จากนิยามดังกล่าวจะเห็นได้ว่า**พฤติกรรมก้าวร้าวมียกระดับตั้งแต่รุนแรงน้อยไปจนถึงรุนแรงมากและมีความครอบคลุมมากกว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง ดังนั้นคณะผู้วิจัยเห็นควรใช้พฤติกรรมก้าวร้าวในการศึกษาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนของหน่วยงานในสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน รวมไปถึงเด็กและเยาวชนในสถานศึกษา สถาบัน**

และมูลนิธิต่าง ๆ เนื่องจากระดับของพฤติกรรมน่าจะมีความหลากหลายทั้งน้อย ปานกลาง และมาก ซึ่งน่าจะมีความใกล้เคียงกับลักษณะพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจริงมากกว่า

จากการทบทวนวรรณกรรมถึงปัจจัยสาเหตุของพฤติกรรมก้าวร้าวพบว่า พฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนนั้นนอกจากมีสาเหตุมาจากปัจจัยทางพันธุกรรม (American Psychiatric Association (APA), 2013) และปัจจัยทางชีวภาพแล้ว (da Cunha-Bang, et al., 2016) ยังพบว่าปัจจัยทางสิ่งแวดล้อมที่เป็นบริบทใกล้ตัวเด็ก และ เยาวชนเป็นตัวแปรเชื่อมโยงและสาเหตุสำคัญของพฤติกรรมก้าวร้าว ไม่ว่าจะเป็นครอบครัว เพื่อน และ โรงเรียน (Lee & Bierman, 2015; Sripa et al., 2021) สอดคล้องกับทฤษฎีของ Bronfenbrenner (1999) ที่ว่า บริบททางสิ่งแวดล้อมรอบตัวบุคคลมีอิทธิพลต่อพัฒนาการด้านต่าง ๆ ทั้งนี้จากการศึกษาพบว่าความรุนแรงในครอบครัวและพฤติกรรมก้าวร้าวของเพื่อนสามารถทำนายพฤติกรรมการกลั่นแกล้งรังแกและพฤติกรรมก้าวร้าวในเวลาต่อมาของเหยื่อที่เป็นเยาวชนอายุระหว่าง 15-17 ปีได้ นอกจากนี้ยังพบว่าความรุนแรงในครอบครัว ไม่ว่าจะเป็นจากพ่อแม่และพี่น้องรวมไปถึงเพื่อนส่งผลกระทบยาวต่อสุขภาพจิต (ภาวะซึมเศร้า) และพฤติกรรมที่เป็นปัญหา (การใช้สารเสพติดและการเป็นยวอาชญากร) (Ingram et al., 2020) แม้แต่พฤติกรรมของครูเองก็มีส่วนทำนาย พฤติกรรมความก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนเช่นกัน จากการศึกษาพบว่ารูปแบบปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนที่ไม่ดีมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กและวัยรุ่น (McGrath & Van Bergen, 2015) ในทางตรงกันข้ามการฝึกวินัยที่ดี ความช่วยเหลือและสนับสนุนที่ดีจากครู มีส่วนช่วยป้องกันพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและสุขภาพจิตทางลบในเด็กและวัยรุ่น (Konishi et al., 2017) จากหลักฐานงานวิจัยดังกล่าว คณะผู้วิจัยเห็นควรให้นำตัวแปรครอบครัว เพื่อน และครู มาเป็นตัวแปรต้นในการทำนายพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็ก และเยาวชนที่อยู่ในหน่วยงานของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน รวมไปถึงเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง

สิ่งที่น่าสนใจคือ ไม่ใช่เด็กและเยาวชนทุกคนที่ประสบกับความรุนแรงในครอบครัว รวมถึงบริบทใกล้ตัวทั้ง เพื่อน และโรงเรียน จะพัฒนาพฤติกรรมก้าวร้าวและใช้ความรุนแรงในอนาคต สิ่งนี้แสดงว่ามีปัจจัยหรือกลไกบางประการในตัวเด็กและเยาวชนที่อาจเป็นกลไกป้องกัน หรือในทางกลับกันอาจเป็นกลไกที่ส่งเสริมพฤติกรรมก้าวร้าว ทางคณะผู้วิจัยจึงได้ศึกษาค้นคว้าวรรณกรรมเพิ่มเติมและพบว่ากลไกทางปัญญาและแนวโน้มของพฤติกรรมนั้น อาจมีส่วนในการส่งเสริมหรือป้องกันพฤติกรรมก้าวร้าวได้ ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีโมเดลตัวกำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism Model: Bandura, 1986) ที่กล่าวว่า แม้อิทธิพลภายนอกจะมีผลต่อพฤติกรรมแต่ บุคคลมีปัจจัยภายในที่เกี่ยวข้องกับการกระทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมเหล่านั้น ดังนั้นกลไกภายในที่เป็นกลไกทาง ปัญญาและแนวโน้มของพฤติกรรม ไม่ว่าจะเป็นการหมกมุ่นครุ่นคิดเกี่ยวกับความโกรธ (Anger rumination) (Acland & Cavanagh, 2022) การควบคุมตัวเอง (Self-control; Wojciechowski, 2018, 2020) การละทิ้ง

ศีลธรรม (Moral disengagement; Gini et al., 2014) และการแก้ปัญหาทางสังคม (Social Problem-Solving; McMurran et al., 2002) มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กและเยาวชน โดยการหมกมุ่นครุ่นคิดเกี่ยวกับความโกรธและการละทิ้งศีลธรรมเป็นกลไกทางปัญญาที่ยังมีระดับสูงจะยังทำนายพฤติกรรมก้าวร้าว (Kuzucu, 2016; Quan et al., 2021) ในขณะที่การควบคุมตัวเองและทักษะการแก้ปัญหาทางสังคมมีส่วนช่วยลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้ (Bjärehed et al., 2021) ซึ่งงานวิจัยนี้เป็นโครงการแรกที่ศึกษาโมเดลปัจจัยทำนายพฤติกรรมก้าวร้าวเพื่อนำองค์ความรู้จากงานวิจัยไปเชื่อมโยงกับโครงการที่ 2 คือการผลิตเกมและสื่อการเรียนรู้เพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน ดังนั้นคณะผู้วิจัยเห็นควรคัดเลือกตัวแปรที่สามารถนำไปบรรจุในเนื้อหาของเกมและสื่อการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสมและก่อให้เกิดการพัฒนาทักษะทางบวกที่สามารถลดหรือบรรเทาพฤติกรรมก้าวร้าวลงได้ ดังนั้นงานวิจัยนี้จึงเลือกศึกษาการควบคุมตัวเอง (Self-control) และการแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem solving) มาเป็นตัวแปรส่งผ่านความสัมพันธ์ระหว่างบริบทของครอบครัว เพื่อน ครู และพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน

นอกจากนี้มีการศึกษาที่พบว่าคุณลักษณะประจำตัว (Trait) ของบุคคลอาจมีส่วนเกี่ยวข้องกับระดับความรุนแรงของพฤติกรรมก้าวร้าวและรูปแบบของพฤติกรรมก้าวร้าว ตัวแปรที่นักจิตวิทยาส่วนใหญ่ให้ความสนใจ คือ **ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก** (Calmous-Unemotional Traits; Muñoz & Frick, 2012) ทั้งนี้งานวิจัยหลายงานพบว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกในเด็กและเยาวชนมีความสัมพันธ์อย่างมากกับพฤติกรรมก้าวร้าว (e.g. Kimonis et al., 2008; Waller et al., 2017; Kerig & Stellwagen, 2010) ดังนั้นงานวิจัยนี้จึงนำลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกมาเป็นตัวแปรกำกับระหว่างอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมภายนอก (ครอบครัว เพื่อน ครู) และกลไกทางปัญญา (การควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคม) ต่อพฤติกรรมก้าวร้าว

อีกตัวแปรหนึ่งที่นักจิตวิทยาศึกษาในการนำมาลดระดับหรือป้องกันการเกิดพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนคือ **สติ** (Mindfulness) (Felver & Singh, 2020; Felver et al., 2022; Klingbeil et al., 2016) ทั้งนี้ Wang และคณะ (2022) ได้ทำการศึกษาระยะยาวในเยาวชนชาวจีนจำนวน 535 คนที่อาศัยอยู่ในชนบทของประเทศจีน วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาอิทธิพลของสติที่กำกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้การเหยียดและพฤติกรรมก้าวร้าวในโลกโซเชียล ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าการรับรู้การเหยียดในครั้งที่ 1 (T1) มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับพฤติกรรมก้าวร้าวในโลกโซเชียลในครั้งที่ 2 (T2) และสติมีอิทธิพลในการลดระดับความรุนแรงในความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้การเหยียดและพฤติกรรมก้าวร้าวในโลกโซเชียลในระยะยาว จึงอาจสรุปได้ว่า สติสามารถเป็นตัวแปรกำกับความสัมพันธ์ของอิทธิพลภายนอกกับพฤติกรรมก้าวร้าวได้ อีกทั้งการส่งเสริมระดับสติในเด็กและเยาวชนที่เป็นกลุ่มเสี่ยงหรือมีแนวโน้มใช้พฤติกรรมก้าวร้าวยังอาจช่วยให้ลดพฤติกรรมดังกล่าวลงได้

คณะผู้วิจัยจึงสนใจตัวแปรสติในฐานะตัวแปรกำกับของความสัมพันธ์ของสิ่งแวดล้อมภายนอก (ครอบครัว เพื่อน ครู) และกลไกทางปัญญา (การควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคม) ต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน ที่อยู่ในหน่วยงานสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน รวมไปถึงเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงในสถาบันและ มุลนิธิต่าง ๆ

2. วัตถุประสงค์ของการศึกษา

- 1) เพื่อศึกษาปัจจัยที่เป็นสาเหตุของพฤติกรรมรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม
- 2) เพื่อพัฒนาแนวทางบูรณาการที่เป็นรูปธรรมในการแก้ไขปัญหามารวมรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม

3. สมมติฐานการวิจัย

- 1) ความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย
- 2) ความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์
- 3) ความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิภิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย
- 4) ความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิภิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์
- 5) การสนับสนุนจากเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย
- 6) การสนับสนุนจากเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์

- [illegible]

การควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคมเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีสติและลักษณะนิสัยไว้ความรู้สึกเป็นตัวแปรกำกับ

4. นิยามศัพท์เฉพาะ

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

เด็กและเยาวชน

เด็กและเยาวชนที่มีอายุ 10-24 ปี ซึ่งอาศัยอยู่ในประเทศไทย

เด็กและเยาวชนในสถานควบคุม

เด็กและเยาวชนที่มีอายุ 10-24 ปี ซึ่งได้กระทำความผิดและอยู่ในความควบคุมดูแลของหน่วยงานในสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน

เด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงในระบบสถานศึกษา

เด็กและเยาวชนที่มีอายุ 10-18 ปี ซึ่งได้กระทำความผิดกฎระเบียบของสถานศึกษา กระทำความผิดตามกฎหมาย หรือมีประวัติการใช้ความรุนแรง และได้ศึกษาอยู่ในโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ในเครือข่ายกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน

เด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงนอกระบบสถานศึกษา

เด็กและเยาวชนที่มีอายุ 10-24 ปี ที่อยู่ในความดูแลของมูลนิธิและสถานสงเคราะห์ต่าง ๆ

ตัวแปรต้น (Independent variables)

การทารุณเด็ก (Child maltreatment)

การกระทำความรุนแรงและทอดทิ้งเด็กที่มีอายุ 10-24 ปี ซึ่งนับรวมทั้งการกระทำความรุนแรงทางร่างกาย อารมณ์ ความรุนแรงทางเพศ การทอดทิ้ง และการเป็นพยานพบเห็นความรุนแรง (World Health Organization, 2020) ในบริบทความสัมพันธ์ของครอบครัว ซึ่งการศึกษาวิจัยครั้งนี้ใช้

แบบสอบถามความรุนแรงในครอบครัว (Comprehensive Child Maltreatment Scale (CCMS)) ที่พัฒนาโดย Higgins และคณะ (2001)

การสนับสนุนจากเพื่อน (Friend support)

การรับรู้การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) และการสนับสนุนทางสังคม (Social support) จากเพื่อน รวมถึงความพึงพอใจในความสัมพันธ์และระดับของความผูกพันกับเพื่อน โดยประเมินจากแบบสอบถามการสนับสนุนจากเพื่อน (Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)) ที่พัฒนาโดย Armsden และคณะ (1987)

การสนับสนุนจากครู (Teacher support)

การรับรู้ถึงการสนับสนุนจากคุณครูและเจ้าหน้าที่ในโรงเรียนของเด็กและเยาวชน รวมถึงความรู้สึกปลอดภัยในโรงเรียนด้วยเช่นกัน โดยประเมินจากแบบสอบถามความเชื่อมโยงกับโรงเรียน (School Connectedness) ที่พัฒนาโดย McNeely และคณะ (2002)

ตัวแปรตาม (Dependent variables)

พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย (Proactive aggression/Physical aggression)

พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความก้าวร้าวทางกาย เช่น การผลัก ต่อยตี ชก เตะ ตบ หรือต่อสู้ ซึ่งการกระทำดังกล่าวมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ตนต้องการ

พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Proactive aggression/Relational aggression)

การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออกโดยมุ่งเน้นไปที่การทำลายความสัมพันธ์และการยอมรับที่คนอื่นมีต่อบุคคลเป้าหมาย เช่น การสร้างข่าวลือ การนินทา การใส่ร้าย เป็นต้น การกระทำดังกล่าวมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ตนต้องการ

พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย (Reactive aggression/Physical aggression)

การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออกเนื่องจากต้องการตอบโต้ โดยมุ่งเน้นไปที่การทำร้ายร่างกาย เช่น การต่อสู้ ผลัก ต่อยตี ชก เตะ ตบ หรือต่อสู้ เป็นต้น ซึ่งการกระทำดังกล่าวเกิดขึ้นโดยที่บุคคลไม่ได้ไตร่ตรองมาก่อน

พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Reactive aggression/Relational aggression)

การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออกเนื่องจากต้องการตอบโต้ โดยมุ่งเน้นไปที่การทำลายความสัมพันธ์ เช่น การตวาด การตะคอก การสร้างข่าวลือ การนินทา การใส่ร้าย เป็นต้น ซึ่งการกระทำดังกล่าวเกิดขึ้นโดยที่บุคคลไม่ได้ไตร่ตรองมาก่อน

จากนิยามเชิงปฏิบัติการดังกล่าวตัวแปรพฤติกรรมก้าวร้าวที่ถูกจัดกระทำตัวแปรตามเป็นรูปแบบมิติของพฤติกรรมก้าวร้าวเป็น 2 X 2 ตามตารางความจริง จึงประเมินตามแนวทางของแบบสอบถาม Peer Conflict Scale ซึ่งพัฒนาโดย Marsee และคณะ (PCS; Marsee et al. 2004, 2007)

ตัวแปรส่งผ่าน (Mediator variables)

การควบคุมตัวเอง (Self-control)

การควบคุมตัวเอง หมายถึง ความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง ไม่ว่าจะเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกหรือพฤติกรรมภายใน (ได้แก่ การคิด เจตคติ ความเชื่อ อารมณ์) หรือการแสดงท่าทาง รวมไปถึงความสามารถในการอดกลั้นความฉุนเฉียวหรือยับยั้งความหุนหันพลันแล่นของตนเองได้ และยังหมายถึงความสามารถของบุคคลที่เลือกอดทนอดกลั้นเพื่อให้ได้มาซึ่งผลสัมฤทธิ์ในระยะยาว (American Psychological Association (APA), 2013) ซึ่งการศึกษาวิจัยครั้งนี้ใช้แบบสอบถามการควบคุมตัวเอง (The Multidimensional Self-Control Scale: MSCS) ที่พัฒนาโดย Nilsen และคณะ (2020)

การแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem solving)

การแก้ปัญหาทางสังคม หมายถึง กระบวนการทางปัญญา อารมณ์ และพฤติกรรม ที่คอยกำกับให้บุคคลหรือกลุ่มบุคคลพยายามค้นหาวิธีการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งแสดงออกผ่านทัศนคติและพฤติกรรม โดยประเมินจาก Social Problem Solving Inventory-Revised Short-Form (SPSI-R:SF) ที่พัฒนาโดย D’Zurilla และคณะ (2002)

ตัวแปรกำกับ (Moderator variable)

ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits)

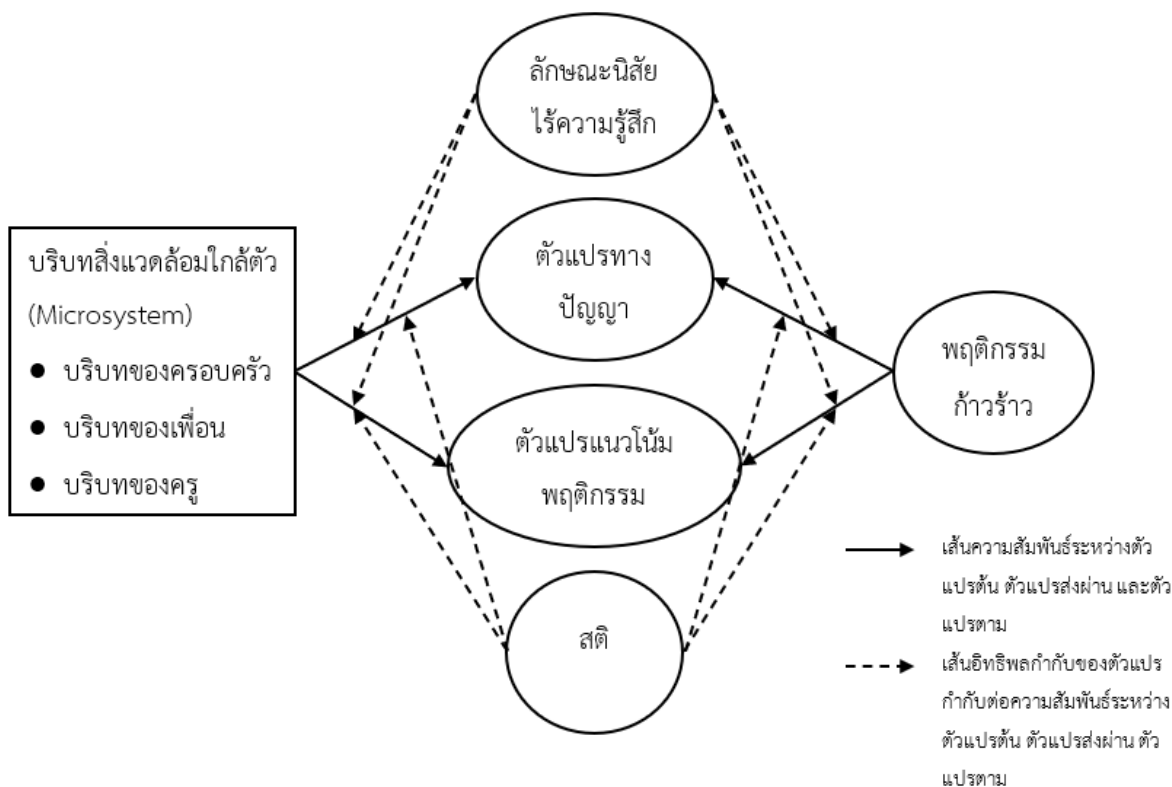
ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Trait (CU trait)) หมายถึง รูปแบบของพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกถึงการขาดความรู้สึกเห็นอกเห็นใจ ขาดความรู้สึกผิด มีการแสดงความรู้สึกแบบผิวเผิน หรือมีความบกพร่องในการแสดงออกทางอารมณ์และความรู้สึก รวมไปถึงขาดความใส่ใจเกี่ยวกับพฤติกรรมและความรู้สึกของผู้อื่น เช่น มีความบกพร่องในการแสดงออกถึงความรู้สึกเอื้อเฟื้อ (American Psychiatric Association, 2013) และการมีความบกพร่องในการตอบสนองต่อสิ่งกระตุ้นทางอารมณ์ ไม่ว่าจะเป็นการแสดงอารมณ์กลัว อารมณ์เศร้า หรือตอบสนองต่อความทุกข์ใจของบุคคลอื่น (Northam & Dadds, 2020) โดยประเมินจาก Inventory of Callous-Unemotional Trait (ICU) ที่พัฒนาโดย Paul J. Frick (2004)

สติ (Mindfulness)

สติ หมายถึง การกำหนดรู้อยู่กับปัจจุบันขณะ เป็นการระลึกโดยไม่ตัดสิน กำหนดความสนใจที่ปัจจุบันโดยไม่ตอบสนองหรือตัดสิน (Kabat-Zinn, 2015) โดยการมีสติรู้ที่ความคิดและร่างกาย การศึกษาวิจัยในครั้งนี้จึงประเมินสติตามรูปแบบของแบบสอบถามสติ (State Mindfulness Scale: SMS) ที่พัฒนาโดย Tanay และ Bernstein (2013)

5. กรอบแนวคิดการวิจัย

จากที่มาและความสำคัญของการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การศึกษาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงส่วนใหญ่ในงานวิจัยจำนวนมากใช้ความก้าวร้าวหรือพฤติกรรมก้าวร้าวมิติต่าง ๆ เป็นตัวแปรในการศึกษา มีความเป็นไปได้ว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงอาจแสดงออกในแง่การกระทำและมีความทับซ้อนกับพฤติกรรมก้าวร้าว (Amore et al., 2008; Rappaport & Thomas, 2004) ดังนั้นในงานวิจัยนี้จึงพัฒนารอบแนวคิดในการวิจัยโดยใช้มิติของความก้าวร้าวในลักษณะรูปแบบการตอบสนอง (Response modality: ความก้าวร้าวทางกายและความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์) และมิติของความก้าวร้าวในลักษณะพฤติกรรมที่กระตุ้นให้เกิดความรุนแรง (Instigation: พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุกและพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว) มาศึกษา เนื่องจากความก้าวร้าวในทั้งสองมิตินี้ก่อให้เกิดแนวโน้มที่จะนำไปสู่การมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงได้ในอนาคต (Allen & Anderson, 2017) จากนั้นจัดกระทำตามทฤษฎีโมเดลตัวกำหนดซึ่งกันและกัน นอกจากนี้งานวิจัยนี้ได้ยึดแนวคิดตามโมเดลการกำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism Model: Bandura, 1998) ว่าอิทธิพลภายนอก พฤติกรรม และปัจจัยภายในมีผลซึ่งกันและกัน ดังนั้นกรอบแนวคิดของการวิจัยนี้จึงนำตัวแปรอิทธิพลภายนอก (ครอบครัว เพื่อน ครู) มาเป็นตัวแปรต้น ส่วนพฤติกรรมก้าวร้าวนั้นคณะผู้วิจัยได้นำมิติของความก้าวร้าวมาจัดกระทำเป็นตารางค่าความจริง (Truth table) ทำให้ได้ตัวแปรตาม (Dependent variables) ที่เป็นพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาเป็น 4 รูปแบบ คือ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ โดยมีการควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคมซึ่งเป็นกลไกภายในตัวบุคคลเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีลักษณะนิสัยรู้สึกละแสดีเป็นตัวแปรกำกับตามกรอบแนวคิดการวิจัยในภาพที่ 1.1



ภาพที่ 1.1 กรอบแนวคิดการวิจัย

6. ขอบเขตของการศึกษา

6.1 ขอบเขตด้านเนื้อหาและเอกสาร

คณะผู้วิจัยศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนจากแหล่งข้อมูลวิทยานิพนธ์ออนไลน์ สถาบันวิทยบริการของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย รวมไปถึงจากแหล่งข้อมูลวารสารออนไลน์ต่าง ๆ ได้แก่ Google Scholar, SCOPUS, PSYNET, EBSCO, HOST, และ Science Direct เป็นต้น โดยศึกษาจากบทความทางวิชาการ หนังสือทางวิชาการ งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อมูลจากเว็บไซต์ทางอินเทอร์เน็ต นอกจากนี้คณะผู้วิจัยยังได้ศึกษาสถานการณ์การใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนในประเทศไทยจากระบบสารสนเทศของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน โดยศึกษาจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N) ของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ย้อนหลัง 3 ปี

6.2 ขอบเขตด้านประชากรและขอบเขตพื้นที่

ในการศึกษานี้ คณะผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุมจากศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน โรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ฯ สถานสงเคราะห์ และมูลนิธิ ที่กระจายอยู่ตามภูมิภาคต่าง ๆ ของประเทศไทย ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้

6.3 ขอบเขตด้านตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา

6.3.1 ตัวแปรต้น (Independent variables)

- การทารุณเด็ก (Child maltreatment)
- การสนับสนุนจากเพื่อน (Peer support)
- การสนับสนุนจากครู (Teacher support)

6.3.2 ตัวแปรตาม (Dependent variables)

- พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย (Proactive aggression/Physical aggression)
- พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Proactive aggression/Relational aggression)
- พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย (Reactive aggression/Physical aggression)
- พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Reactive aggression/Relational aggression)

6.3.3 ตัวแปรส่งผ่าน (Mediator variables)

- การควบคุมตัวเอง (Self-control)
- การแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem-solving)

6.3.4 ตัวแปรกำกับ (Moderator variable)

- ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-unemotional trait)
- สติ (Mindfulness)

6.4 ขอบเขตด้านระยะเวลา

ระยะเวลาในการดำเนินการวิจัยอยู่ในช่วงเดือนเมษายน ถึง เดือนกันยายน พ.ศ. 2565

7. วิธีการศึกษา

วิธีการศึกษาวิจัยแบ่งออกเป็น 3 การศึกษาย่อย คือ

1) การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N)

ในเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ย้อนหลัง 3 ปี โดยใช้ข้อมูลจากระบบสารสนเทศของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงปัจจัยและสถานการณ์เกี่ยวกับการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชน

2) การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview)

ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและเยาวชนในการควบคุมของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มดังกล่าว

3) การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research)

เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรที่กำหนดจากการทบทวนวรรณกรรมในรูปแบบสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Model (SEM))

8. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

- 1) หน่วยงานที่เกี่ยวข้องทั้งภาครัฐและเอกชนมีองค์ความรู้เรื่องสถานการณ์และปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชน
- 2) หน่วยงานที่เกี่ยวข้องทั้งภาครัฐและเอกชนมีมาตรการแก้ไขปัญหามารยาทและความรุนแรงในเด็กและเยาวชนไทยแบบบูรณาการและเป็นรูปธรรม

บทที่ 2

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาพฤติกรรมใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนนั้น มีแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องและสามารถนำมาอธิบายถึงพัฒนาการและแนวโน้มของการเกิดพฤติกรรมอยู่มากมาย ไม่ว่าจะเป็นกลุ่มทฤษฎีสัญชาตญาณ (Instinct Theories) ทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมใช้ความรุนแรง (Ecological theory) กลุ่มทฤษฎีการเรียนรู้ (Learning theory) และทฤษฎีพุทธิปัญญา (Cognitive theory) โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

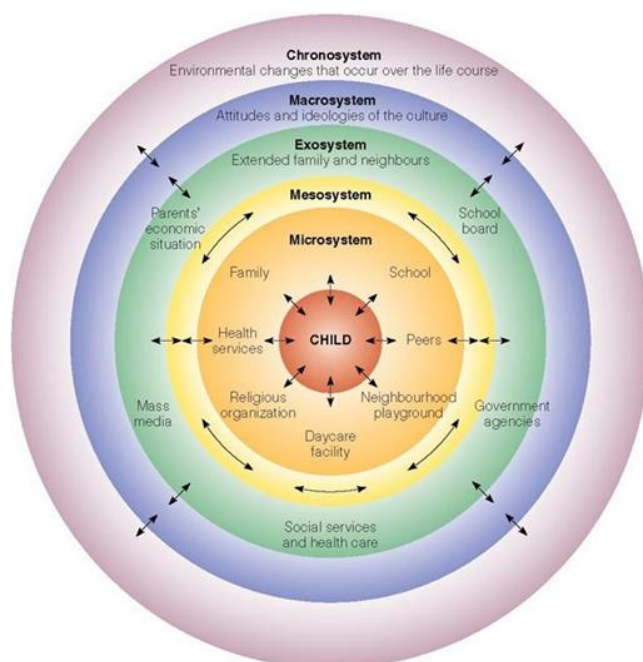
1. กลุ่มทฤษฎีสัญชาตญาณ (Instinct Theories)

ในทฤษฎีกลุ่มนี้มีทฤษฎีสำคัญอยู่ 2 ทฤษฎี คือ ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ (Psychoanalytic theory) ของ Sigmund Freud (1900, 1915) และทฤษฎีวิวัฒนาการ (Evolution Theory) ของ Konrad Lorenz (1938 อ้างถึงใน Kalikow, 1983) โดยในทฤษฎีจิตวิเคราะห์นั้น Freud เชื่อว่ามนุษย์เหมือนกับสัตว์อื่น ๆ ที่มีสัญชาตญาณเป็นแรงขับให้มนุษย์แสดงพฤติกรรม Freud (1915) เชื่อว่าบุคคลมีแรงขับ 2 ชนิดหลัก ชนิดแรกเป็นแรงขับที่บุคคลแสวงหาความทุกข์ความเจ็บปวดและความตาย (Thanatos) ชนิดที่สองเป็นแรงขับของบุคคลที่แสวงหาความสุขและการมีชีวิต (Eros) โดยความก้าวร้าวจะเกี่ยวข้องกับแรงขับชนิดแรก Freud เชื่อว่ามนุษย์ทุกคนมีสัญชาตญาณของความก้าวร้าว มีความปรารถนาที่ต้องการทำลายล้าง ส่วนในทฤษฎีวิวัฒนาการของ Lorenz (1983) นั้น เขาเชื่อเช่นเดียวกับ Freud ว่าความก้าวร้าวเป็นสิ่งที่มีมาแต่กำเนิดและพัฒนาจากวิวัฒนาการตั้งแต่วัยแรกที่มีมนุษย์ มนุษย์จำเป็นต้องมีความก้าวร้าวเป็นสัญชาตญาณพื้นฐานในการต่อสู้ เพราะมนุษย์ต้องต่อสู้เพื่อให้ตนเองและเผ่าพันธุ์อยู่รอด ความก้าวร้าวจึงเป็นกลไกขับเคลื่อนอยู่ภายในตัวของมนุษย์ Lorenz มีความเชื่อต่างจาก Freud ตรงที่ความก้าวร้าวเป็นพลังงานภายในร่างกายที่คงอยู่ตลอดไปและสามารถแสดงออกได้ตลอดเวลา ขึ้นอยู่กับว่ามนุษย์เจอสิ่งเร้าแบบใดและระดับความก้าวร้าวมีมากน้อยเพียงใด เมื่อมนุษย์เจอสิ่งเร้าหรือสิ่งกระตุ้นที่ก่อให้เกิดการป้องกันตนเอง สิ่งเร้านั้นจะกระตุ้นให้มนุษย์แสดงพลังงานความก้าวร้าวออกมา ถึงแม้ว่ามีความเป็นไปได้ที่มนุษย์เรามีสัญชาตญาณความก้าวร้าวและใช้พฤติกรรมรุนแรงโดยธรรมชาติ และความก้าวร้าวนี้สามารถแสดงออกมาในรูปแบบพฤติกรรมปกป้องตนเองและเผ่าพันธุ์ ทว่านักจิตวิทยาหลายคนคัดค้านว่าไม่ได้มีแค่สัญชาตญาณความก้าวร้าวของมนุษย์เท่านั้นที่ใช้เพื่อป้องกัน เพราะในความเป็นจริงแล้วมนุษย์พัฒนาความเห็นอก

เห็นใจ ความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ และความมีน้ำใจให้กับมนุษย์ด้วยกันเองเช่นเดียวกัน สิ่งนี้ต่างหากที่เป็นสิ่งที่มนุษย์พัฒนามาเพื่อความอยู่รอดและการดำรงเผ่าพันธุ์ นอกจากนี้ทฤษฎีในกลุ่มนี้ยังไม่สามารถที่จะทดสอบได้ชัดเจนจึงทำให้ไม่มีหลักฐานเชิงประจักษ์มากนัก (Shaffer, 2009)

2. ทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมใช้ความรุนแรง (Ecological theory)

ทฤษฎีนี้เป็นแนวคิดที่ริเริ่มโดย Urie Bronfenbrenner (1979 อ้างถึงใน Rosa & Tudge, 2013) โดย Bronfenbrenner เชื่อว่าพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของบุคคลนั้นได้รับอิทธิพลมาจากสิ่งแวดล้อมในบริบทต่าง ๆ ของสังคม เขาให้ความเห็นว่าบุคคลเติบโตในสิ่งแวดล้อมใดก็จะมีลักษณะพัฒนาการเฉพาะตามบริบทนั้น ปัจจัยสิ่งแวดล้อมทางสังคมเป็นตัวบ่งชี้พัฒนาการในแง่แนวความคิด เจตคติ อารมณ์ และบุคลิกภาพของแต่ละบุคคล นั้นหมายความว่าหากบุคคลเปลี่ยนสิ่งแวดล้อม พัฒนาการแต่ละด้านอาจมีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนแปลงตามสิ่งแวดล้อมนั้น ซึ่ง Bronfenbrenner (1999) ได้แบ่งระบบของบริบทสิ่งแวดล้อมออกเป็น 5 ระบบด้วยกัน ขึ้นอยู่กับระดับความใกล้ชิดของบริบทนั้นกับตัวบุคคล ระบบบริบทสิ่งแวดล้อม ได้แก่ Microsystem Mesosystem Exosystem Macrosystem และ Chronosystem (ภาพที่ 2.1)



ภาพที่ 2.1 ระบบบริบททางสังคมตามแนวคิดทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาของ Urie Bronfenbrenner (2005)

ที่มา: <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>

ทั้งนี้ระบบนิเวศวิทยาแต่ละระบบมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

- 1) Microsystem เป็นระบบนิเวศที่ใกล้ชิดตัวบุคคลมากที่สุด มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการเป็นอย่างมาก ระบบนี้ได้แก่ ครอบครัว ญาติพี่น้อง เพื่อน เพื่อนบ้าน ครู และโรงเรียน
- 2) Mesosystem เป็นระบบที่เชื่อมโยงกับระบบ Microsystem แต่ละส่วน เช่น พ่อแม่หรือครอบครัวกับครูและโรงเรียน เพื่อนกับครอบครัว เพื่อนบ้านกับครอบครัว เป็นต้น
- 3) Exosystem เป็นระบบนิเวศที่ไม่ได้มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการของบุคคลโดยตรง แต่มีอิทธิพลโดยอ้อมเป็นระบบที่ใกล้ชิดบุคคลออกไป เช่น สื่อต่าง ๆ สถานที่ทำงานของพ่อแม่ กรรมการบริหารโรงเรียน สถานการณ์ทางการเงินของพ่อแม่ เป็นต้น
- 4) Macrosystem เป็นระบบนิเวศระบบใหญ่ที่ครอบคลุมวิถีชีวิตมนุษย์ทุกคนในสังคม ได้แก่ ค่านิยม บรรทัดฐาน วัฒนธรรม อุดมคติ นโยบายภาครัฐ เป็นต้น
- 5) Chronosystem เป็นระบบนิเวศในรูปแบบของช่วงเวลา โดยช่วงเวลาที่เปลี่ยนแปลงมีอิทธิพลต่อสังคมที่เปลี่ยนแปลงและนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงในตัวบุคคลด้วยเช่นกัน

ถึงแม้ทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาจะอธิบายครอบคลุมระบบนิเวศระดับต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของบุคคล แต่ทว่าทฤษฎีนี้ยังมีจุดด้อยตรงที่มุ่งเน้นอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมที่มีต่อบุคคลเพียงประการเดียว แต่ที่จริงแล้วบุคคลนั้นมีความต้องการที่จะแสวงหาสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมกับลักษณะเฉพาะของแต่ละบุคคลด้วย (Elliot & Davis, 2018) จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่า พฤติกรรมใช้ความรุนแรงนั้นได้รับอิทธิพลจากระบบนิเวศในระดับ Microsystem ได้แก่ ครอบครัว เพื่อน ครู และโรงเรียนมากกว่าระบบนิเวศอื่น ๆ (Ingram et al., 2020; Konishi et al., 2017) ดังนั้นในงานวิจัยนี้จึงกำหนดตัวแปรระดับ Microsystem เป็นตัวแปรต้นเพื่อทำนายพฤติกรรมใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน

3. ทฤษฎีกลุ่มการเรียนรู้ (Learning Theories)

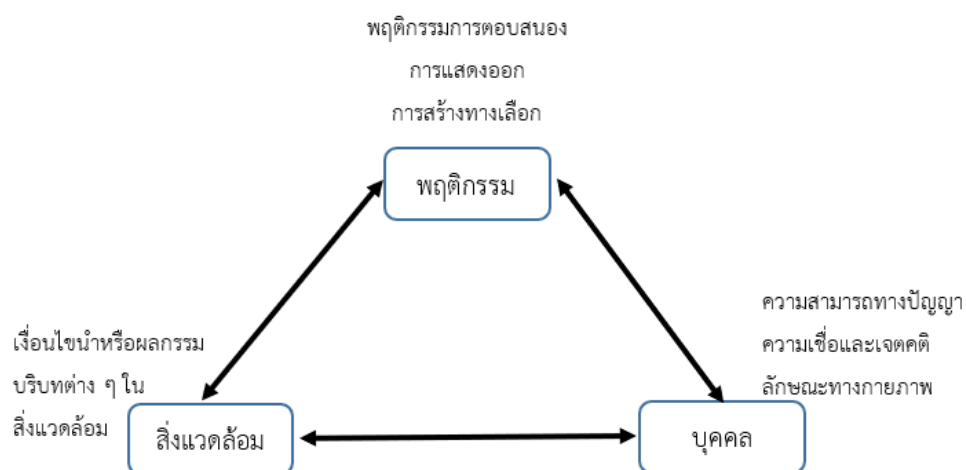
เป็นทฤษฎีแนวพฤติกรรมนิยมที่อธิบายความก้าวร้าวหรือพฤติกรรมก้าวร้าวว่ามาจากการเชื่อมโยงการเรียนรู้ ทฤษฎีแรกเป็นทฤษฎีที่พัฒนาโดย Dollard และคณะ (1939) นั่นคือ **สมมติฐานว่าด้วยความคับข้องใจหรือความก้าวร้าว (Frustration/Aggression Hypothesis)** โดยอธิบายพฤติกรรมก้าวร้าวที่เกิดขึ้นในตัวบุคคลว่ามีตัวแปรสำคัญ 2 ตัวที่ก่อให้เกิดความก้าวร้าว คือ ความคับข้องใจและการถูกคุกคาม ตัวแปรทั้ง 2 ตัวนี้

ทำให้เกิดการตอบสนองทางร่างกายที่พร้อมจะตอบสนองในรูปแบบการแสดงอารมณ์โกรธ หากไม่มีตัวชี้้นำให้แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวบุคคลอาจไม่แสดงพฤติกรรม แต่หากมีตัวชี้นำที่บ่งชี้ว่าบุคคลสามารถแสดงความก้าวร้าวได้ บุคคลก็จะแสดงความก้าวร้าวออกมาเพื่อตอบสนองความคับข้องใจและการถูกคุกคามนั้น เมื่อแสดงพฤติกรรมตอบสนองเช่นนี้ไปเรื่อย ๆ ความพร้อมทางกายภาพของบุคคลจะยิ่งไวต่อการตอบสนองความคับข้องใจและการถูกคุกคาม และหากมีตัวชี้นำอีกก็ยิ่งกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมก้าวร้าวตอบสนองต่อสิ่งนั้นไปเรื่อย ๆ จนอาจกลายเป็นนิสัยได้

จะเห็นได้ว่าตัวชี้นำความก้าวร้าว (Aggressive cues) เป็นสิ่งสำคัญที่อาจกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมา นอกจากแนวคิดของ Dollard และคณะแล้ว (1939) Berkowitz (1981) ได้ตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับ **“ตัวชี้นำพฤติกรรมก้าวร้าว (Aggressive cues hypothesis)”** ขึ้นมา เพื่ออธิบายว่าตัวชี้นำพฤติกรรมก้าวร้าวสามารถกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงเพื่อตอบสนองต่อความโกรธและโทสะได้ ทั้งนี้พฤติกรรมก้าวร้าวอาจแสดงออกมาได้ 2 รูปแบบ รูปแบบแรกคือ Thematic aggression เป็นการแสดงความก้าวร้าวในรูปแบบที่เหมาะสมกับบริบททางสังคม ส่วนรูปแบบที่สอง คือ Inappropriate aggression คือ รูปแบบพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น ใช้คำหยาบ ใช้ความรุนแรง เป็นต้น Berkowitz (1981) กล่าวว่า ตัวชี้นำทั้งหลายที่สามารถกระตุ้นให้เกิดความก้าวร้าวมีอยู่ในทุกที่และทุกสถานการณ์ และจะทำให้เกิดพฤติกรรม 2 รูปแบบดังที่ได้กล่าวไปแล้ว นอกจากนี้ Berkowitz ได้ทบทวนแนวคิดเกี่ยวกับตัวแปรความคับข้องใจ และเขาเชื่อว่าความคับข้องใจเป็นแรงผลักดันภายใน (Internal force) ของบุคคลที่กระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว ส่วนตัวชี้นำความก้าวร้าว (Aggressive cues) เป็นสิ่งเร้าภายนอก (External stimuli) ที่หากนำมาผนวกกับความคับข้องใจก็จะทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาได้

อีกหนึ่งทฤษฎีสำคัญที่อยู่ในกลุ่มทฤษฎีการเรียนรู้เช่นกัน คือ ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura (1986) ซึ่งเขาได้เสนอ **โมเดลตัวกำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism Model)** Bandura ไม่ได้ให้ความสำคัญกับสิ่งแวดล้อมที่เงื่อนไขและผลกระทบเท่านั้น Bandura ยังมองว่าพฤติกรรมของบุคคลนั้นเกิดขึ้นได้จากการส่งผลซึ่งกันและกันระหว่างสิ่งแวดล้อม ปัจจัยภายในตัวบุคคล และพฤติกรรม (ภาพที่ 2.2) เพราะการเกิดพฤติกรรมนั้นไม่ใช่แค่เกิดจากสิ่งเร้าหรือผลกระทบเท่านั้น ต้องเกิดจากความคิด ความเชื่อ เจตคติของบุคคลอีกด้วย กล่าวโดยละเอียด สิ่งแวดล้อมคือสิ่งเร้าที่มากระตุ้นให้เกิดพฤติกรรม และผลกรรมที่เกิดขึ้นตามหลังพฤติกรรมแล้วทำให้พฤติกรรมเกิดมากขึ้นหรือลดลง ในส่วนของปัจจัยภายในตัวบุคคล ได้แก่ ความเชื่อ ความคิด เจตคติ ความต้องการ และลักษณะทางกายภาพ ซึ่งแต่ละบุคคลจะมีปัจจัยภายในเหล่านี้ที่แตกต่างกันไป ก่อให้เกิดการแสดงออกซึ่งพฤติกรรมที่แตกต่างกัน และนำไปสู่ผลกรรมที่บุคคลได้รับ

แตกต่างกันด้วย เช่น หากบุคคลเชื่อว่าถ้าตนตั้งใจทำงาน ตนน่าจะได้รับการเลื่อนขั้นเร็วขึ้น บุคคลก็จะมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานและคาดหวังว่าผลกรรมจากสิ่งแวดล้อมจะเป็นในแบบที่ตนคาดหวัง แต่หากบุคคลเชื่อว่าต่อให้ตนตั้งใจทำงานเพียงใดก็ไม่ได้รับการเลื่อนขั้น บุคคลก็จะไม่ทุ่มเททำงานและไม่คาดหวังผลกรรมในทางบวกจากสิ่งแวดล้อม เป็นต้น ทั้งนี้การกำหนดจากพฤติกรรมสามารถส่งอิทธิพลต่อสิ่งแวดล้อมได้เช่นเดียวกัน ยกตัวอย่างเช่น หากบุคคลพูดจาไม่สุภาพกับคนอื่น คนอื่นก็จะตอบกลับมาด้วยคำพูดที่ไม่สุภาพเช่นกัน หรือสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อพฤติกรรม เช่น การแพร่ระบาดของโควิด-19 ทำให้คนในสังคมเปลี่ยนพฤติกรรม ไม่ว่าจะเป็นการใส่หน้ากากอนามัยทุกครั้งที่ออกจากบ้านและติดต่อสื่อสารกับคนอื่น ล้างมือบ่อยขึ้น หรือแม้กระทั่งทำงานที่บ้าน (Work-from-home) เป็นต้น



ภาพที่ 2.2 พัฒนามาจากแนวคิดโมเดลตัวกำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism Model) ของ Bandura (1986)

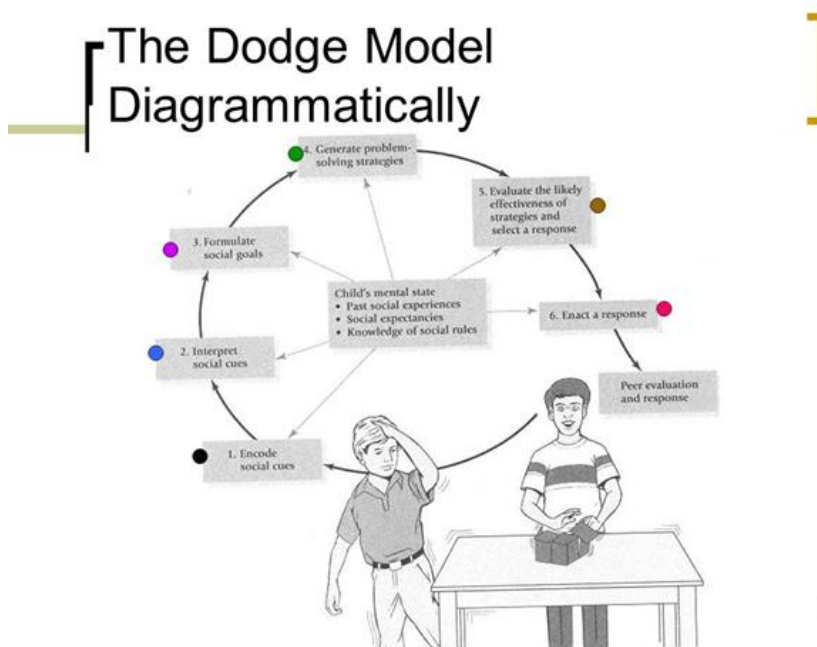
อย่างไรก็ตาม ทฤษฎีนี้มีแนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมก้าวร้าวว่าสามารถเรียนรู้จากตัวแบบได้ Bandura จึงเสนอ**ทฤษฎีการเรียนรู้จากการสังเกต (Observational learning)** ขึ้นมา ซึ่ง Bandura สาธิตให้ดูจากงานวิจัยตุ๊กตาล้มลุกที่เด็กได้เห็นวิดิทัศน์ที่ผู้ใหญ่เล่นกับตุ๊กตาล้มลุกด้วยวิธีที่รุนแรง เมื่อปล่อยให้เด็กเล่นตุ๊กตาล้มลุกตามลำพังโดยไม่เห็นวิดิทัศน์แล้ว ก็พบว่าเด็กมีวิธีการเล่นกับตุ๊กตาที่รุนแรงเช่นเดียวกับตัวแบบ Bandura จึงสรุปว่าความก้าวร้าวสามารถเกิดจากการดูตัวแบบได้ นอกจากนี้เด็กยังคาดหวังการเสริมแรงเช่นเดียวกับที่เห็นจากตัวแบบด้วย ซึ่ง Bandura กล่าวว่า มี 3 ตัวแปรสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ผ่านการสังเกต คือ การจดจำและใส่ใจ

ตัวแบบ สภาพแวดล้อมที่เอื้อให้เกิดการทำพฤติกรรมแบบเดียวกับตัวแบบ และการเสริมแรงที่เกิดขึ้นหลังจากทำพฤติกรรมเช่นเดียวกับตัวแบบ

ตามแนวคิดของ Bandura สามารถระบุได้ว่าพฤติกรรมก้าวร้าวเป็นสิ่งที่สามารถเกิดขึ้นได้อย่างต่อเนื่อง และคงทน หากบุคคลทำพฤติกรรมก้าวร้าวแล้วได้รับการเสริมแรงหลังจากการทำพฤติกรรมดังกล่าว ข้อดีของ ทฤษฎีการเรียนรู้จากการสังเกตของ Bandura คือ ทฤษฎีได้ระบุกระบวนการที่ทำให้คนเกิดความก้าวร้าวและการคงอยู่ของความก้าวร้าวที่ Bandura ไม่ได้มองแค่พฤติกรรมและอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมเพียงเท่านั้น แต่เขามองปัจจัยในเรื่องของสติปัญญาด้วย เขาเชื่อว่าความคิดและเจตคติมีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ซึ่งงานวิจัยนี้ได้นำแนวคิดดังกล่าวมาเป็นส่วนประกอบของการดำเนินการวิจัยเช่นเดียวกัน

4. กลุ่มทฤษฎีพุทธิปัญญา (Cognitive Theories)

อีกทฤษฎีหนึ่งซึ่งอยู่ในกลุ่มทฤษฎีพุทธิปัญญาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงคือทฤษฎีของ Kenet Dodge (Dodge & Crick, 1990) โดยพัฒนามาจากทฤษฎีการประมวลผลข้อมูล (Information processing theory) ทั้งนี้ Dodge ให้ความสำคัญกับกระบวนการทางปัญญาที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ การตีความ และการตัดสินใจ โดยสมมติว่าในเหตุการณ์หนึ่งเด็กชาย A กำลังต่อแผ่นไม้บล็อกบนโต๊ะ จู่ ๆ เพื่อนเดินมาชนจนทำให้บล็อกไม้พังทลายลงมา ในกรณีแบบนี้ Dodge อธิบายว่าเด็กชาย A จะต้องประมวลผลข้อมูลอะไรบ้างเพื่อแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อการเดินชนโต๊ะของเพื่อน เริ่มตั้งแต่ขั้นแรกที่ข้อมูลถูกป้อนเข้าสมอง สมองเริ่มตีความพฤติกรรมและสีหน้าของเพื่อนที่มาชน เพื่อดูว่าเพื่อนตั้งใจหรือไม่ตั้งใจชนให้เกิดความเสียหาย หลังจากนั้นสมองจะคิดหาวิธีการตอบสนอง เมื่อหาวิธีการตอบสนองได้แล้วก็จะนำไปสู่การแผ่ขยายวิธีการแก้ปัญหา โดยก่อนแสดงออกจะต้องผ่านกระบวนการประเมินก่อนว่าวิธีใดน่าจะดีที่สุด บุคคลจึงเลือกวิธีการที่เหมาะสมที่สุดในการตอบสนองเหตุการณ์ดังกล่าว (ภาพที่ 2.3)



ภาพที่ 2.3 แนวคิดทฤษฎีของ Dodge

ที่มา: <https://slideplayer.com/slide/4550424/>

จากแนวคิดของ Dodge แสดงให้เห็นว่าการตอบสนองพฤติกรรมต้องผ่านกระบวนการทางปัญญา ตั้งแต่ นำข้อมูลมาตีความ หากวิธีเพื่อแก้ปัญหา ประเมินกลวิธีต่าง ๆ และเลือกวิธีที่เหมาะสมที่สุด โดยดูจากตัวชี้แนะทางสังคม (Social cues) นอกจากนี้ Dodge ยังกล่าวถึงสภาวะจิตของเด็กที่หงุดหงิดง่ายและโมโหง่าย โดย Dodge มองว่าเด็กเหล่านี้เป็นคนก้าวร้าวที่ใช้การโต้ตอบแบบพันทิ (Reactive aggressor) คือเมื่อเขาตีความและประเมินแล้วว่าเพื่อนเดินมาชนโต๊ะตัวเองแต่เพื่อนไม่ได้ตั้งใจ เขาก็ยังหงุดหงิดโมโหง่ายเช่นเดิม Dodge กล่าวว่าเด็กเหล่านี้มีลักษณะที่เรียกว่า Hostile attributional bias คือ อคติหรือแนวโน้มของบุคคลที่จะตีความการกระทำที่อาจไม่ได้เป็นพฤติกรรมก้าวร้าวของบุคคลอื่นในเชิงลบ โดยเด็กที่เป็น Hostile attributional bias มักมองว่าคนอื่นมีเจตนาที่จะทำร้ายเขาและนำไปสู่การตีความที่ลำเอียงได้ ซึ่งจากการศึกษาหลายงานพบว่า Hostile attributional bias นั้นมีความสัมพันธ์หรือมีอิทธิพลทำนายพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าว (de Castro et al., 2002; Martinelli et al., 2018; Verhoef et al., 2019)

นอกจากนี้ยังมีตัวแปรทางปัญญาอื่น ๆ ที่อาจเกี่ยวข้องกับการตีความและกระบวนการทางปัญญาที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าว เช่น ความเชื่อเกี่ยวกับกลุ่มอ้างอิง (Normative Beliefs) การหมกมุ่นครุ่นคิดเกี่ยวกับความโกรธ (Angry rumination) สติ (Mindfulness) และการละทิ้งศีลธรรม

(Moral disengagement) (Acland & Cavanagh, 2022; Felver et al., 2022; Gini et al., 2014; Lim & Ang, 2009)

ดังนั้นงานวิจัยนี้จึงได้รวบรวมแนวคิดทฤษฎีต่าง ๆ เพื่อนำมาใช้ประกอบการคัดสรรตัวแปรที่เกี่ยวข้องและมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน โดยกำหนดตัวแปรตามเป็นพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงหรือพฤติกรรมก้าวร้าว และตัวแปรต้นเป็นบริบทภายนอก (สิ่งแวดล้อม) ที่มีความใกล้เคียงกับเด็กและเยาวชนมากที่สุด ได้แก่ ครอบครัว เพื่อน และครู ส่วนตัวแปรส่งผ่านหรือตัวแปรคั่นกลาง (Mediators) และตัวแปรกำกับ (Moderators) นั้น จะเป็นตัวแปรทางปัญญา รวมไปถึงตัวแปรทางอารมณ์และความรู้สึกที่อาจส่งผลต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงดังกล่าว ซึ่งได้แก่ การควบคุมตัวเอง (Self-Control) การแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem solving) ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits) และสติ (Mindfulness)

พฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าว

นิยามและลักษณะของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าว

พฤติกรรมใช้ความรุนแรงหรือความรุนแรงได้ถูกนิยามว่าเป็นรูปแบบของพฤติกรรมที่เป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมก้าวร้าวในระดับรุนแรงที่มุ่งเป้าหมายไปที่การทำอันตรายต่อร่างกายบุคคลอื่นจนเกิดการบาดเจ็บและเสียชีวิต (Anderson & Bushman, 2002; Bushman & Huesmann, 2010) นอกจากนี้นักจิตวิทยาหลายคนยังระบุว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงนั้นควรใช้อธิบายในเชิงอาชญากรรมมากกว่า ดังนั้นพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงทุกรูปแบบจึงถูกมองว่าเป็นการแสดงออกซึ่งพฤติกรรมก้าวร้าว ทว่าไม่ใช่ทุกพฤติกรรมก้าวร้าวที่จะถูกมองว่าเป็นพฤติกรรมใช้ความรุนแรง (Allen & Anderson, 2017) จากนิยามดังกล่าวจะเห็นได้ว่า พฤติกรรมก้าวร้าวมีระดับตั้งแต่รุนแรงน้อยไปจนถึงรุนแรงมากและมีความครอบคลุมมากกว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง เมื่อพิจารณาตัวแปรที่ศึกษาว่าเป็นพฤติกรรมก้าวร้าวแล้ว คณะผู้วิจัยจึงได้ทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับพฤติกรรมก้าวร้าว **โดยพฤติกรรมก้าวร้าว (Aggressive Behaviors) หมายถึง พฤติกรรมใด ๆ ก็ตามที่ทำให้เกิดขึ้นโดยเจตนามุ่งร้ายหรือทำอันตรายบุคคลอื่น โดยที่บุคคลอื่นไม่ต้องการเป็นเหยื่อของการกระทำนั้น** (DeWall et al., 2012) จากนิยามดังกล่าวทำให้สามารถจำแนกพฤติกรรมก้าวร้าวออกจากพฤติกรรมอื่นได้ โดยอันธพาล พฤติกรรมก้าวร้าวต้องเป็นสิ่งที่สามารถสังเกตได้ ถึงแม้จะมีความก้าวร้าวเชิงความคิด (เช่น Hostile attributional bias ความเชื่อเกี่ยวกับความก้าวร้าว ความคิดเกี่ยวกับความก้าวร้าว เป็นต้น) และความก้าวร้าวเชิงความรู้สึก (เช่น รู้สึกโกรธ รู้สึกอยากแก้แค้น เป็นต้น) แต่ก็ต้องสามารถสังเกตได้ ประการที่สอง การกระทำที่จัดเป็นพฤติกรรม

ก้าวร้าวต้องเกิดขึ้นจากเจตนาหรือความตั้งใจ ไม่ใช่เกิดจากอุบัติเหตุ ความชะล่าใจหรือไม่เจตนา ประการที่สาม พฤติกรรมก้าวร้าวต้องเป็นสิ่งที่กระทำต่อบุคคลและสัตว์จึงจะพิจารณาว่าเป็นพฤติกรรมก้าวร้าว หากกระทำต่อสิ่งของ เช่น ชกผนังห้อง เตะเก้าอี้ จะไม่ถือว่าเป็นพฤติกรรมก้าวร้าว ยกเว้นในกรณีที่กระทำเพื่อตั้งใจหรือเจตนาให้เกิดผลประโยชน์บางอย่างแก่ตนเองและเป็นอันตรายต่อคนอื่นจึงจะถือว่าเป็นพฤติกรรมก้าวร้าว ประการสุดท้าย บุคคลที่อาจเป็นเหยื่อของพฤติกรรมก้าวร้าวต้องแสดงออกถึงความต้องการหลีกเลี่ยงอันตรายที่จะเกิดขึ้นกับตนเอง และบุคคลไม่สมควรใจที่จะได้รับอันตรายนั้น (Allen & Anderson, 2017)

พฤติกรรมก้าวร้าวถูกศึกษามากมายต่อเนื่องหลายทศวรรษ เนื่องจากเป็นพฤติกรรมที่ส่งผลกระทบและสร้างความเสียหายต่อบุคคลอื่น (Beauchaine & Hinshaw, 2013) จากการศึกษาพบว่ารูปแบบของพฤติกรรมก้าวร้าวนั้นมีหลากหลาย ขึ้นอยู่กับมุมมองของพฤติกรรม ทั้งนี้ Krahé (2013) ได้รวบรวมมุมมองต่าง ๆ และจัดกลุ่มได้ตามตารางที่ 2.1 ดังนี้

ตารางที่ 2.1 ลักษณะพฤติกรรมก้าวร้าวในมุมมองต่าง ๆ และตัวอย่างพฤติกรรม

มุมมอง	รูปแบบพฤติกรรม	ตัวอย่างพฤติกรรม
รูปแบบการตอบสนอง (Response modality)	• ความก้าวร้าวทางวาจา • ความก้าวร้าวทางร่างกาย • ความก้าวร้าวทางสีหน้าท่าทาง • ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์	• ตะคอกหรือด่าทอคนอื่น • ทำร้ายร่างกายคนอื่น • มองคนอื่นด้วยสีหน้าท่าทางที่คุกคาม • นินทาคนอื่นลับหลังเพื่อให้เขาไม่ได้รับการยอมรับ
ปฏิภริยาที่แสดงออกทันทีทันใด (Immediacy)	• แสดงออกทางตรง • แสดงออกทางอ้อม	• ต่อยหน้าคนอื่น • กุข่าวลือให้ร้ายคนอื่นลับหลัง
คุณภาพการตอบสนอง (Response quality)	• แสดงออกซึ่งการกระทำ • ความล้มเหลวในการแสดงออกซึ่งการกระทำ	• บังคับคนอื่นให้มีเพศสัมพันธ์กับตน • ปกปิดข้อมูลสำคัญกับเพื่อนร่วมงานเพื่อเอาผลงานคนเดียว
การแสดงออกที่เห็นได้ชัดเจน (Visibility)	• แสดงออกให้เห็นประจักษ์ชัดเจน (Overt) • ไม่แสดงออกให้เห็นประจักษ์ชัดเจน (Covert)	• ทำให้คนอื่น ๆ อับอาย • ส่งข้อความข่มขู่ไปหาคนอื่น

มุมมอง	รูปแบบพฤติกรรม	ตัวอย่างพฤติกรรม
รูปแบบพฤติกรรมที่กระตุ้นให้เกิดความรุนแรง (Instigation)	- พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก (Proactive/Unprovoked/Instrumental aggression) - พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยา ก้าวร้าว (Reactive/Retaliative aggression)	- แย่งของเล่นจากเด็กคนอื่น - ตะคอกใส่คนอื่นหลังจากถูกคนอื่นเดินชน
เป้าหมายของการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว (Goal direction)	- พฤติกรรมก้าวร้าวเยี่ยงศัตรู (Hostile aggression) - พฤติกรรมก้าวร้าวที่เป็นเครื่องมือ (Instrumental aggression)	- ต่อตีคนอื่นเพราะโกรธ - การลักพาตัวเพื่อเรียกค่าไถ่
ชนิดการทำร้าย (Type of harm)	- ทำร้ายร่างกาย (Physical harm) - ทำร้ายจิตใจ (Psychological harm)	- ทำให้บาดเจ็บ เช่น แขนขาหัก เลือดออก - ทำให้หวาดกลัว
ระยะเวลาของผลการกระทำ (Duration of effects)	- ชั่วคราว (Transient) - เรื้อรัง (Lasting)	- แขนขาและลำตัวมีรอยขีด - ไม่สามารถมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นในระยะยาว
ลักษณะกลุ่มทางสังคมที่เกี่ยวข้อง (Social units involved)	- ระดับบุคคล - ระดับกลุ่ม	- พฤติกรรมใช้ความรุนแรงกับคู่ของตน - การก่อจลาจลหรือก่อสงคราม

รูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวตามการตอบสนอง (Response modality) มุมมองนี้ระบุว่าพฤติกรรมก้าวร้าวในแง่การตอบสนองซึ่งสามารถสังเกตได้จากพฤติกรรมที่แสดงออกทางกาย วาจา สีหน้าท่าทาง และการมีความสัมพันธ์กับคนอื่น โดยพฤติกรรมก้าวร้าวทางกาย หมายถึง เจตนาของบุคคลที่จะทำอันตรายต่อร่างกายของคนอื่น (เช่น การต่อตี ตบ ตี เตะ ยิง แทง ฟัน ชก เป็นต้น) ส่วนพฤติกรรมก้าวร้าวทางวาจานั้น หมายถึง เจตนาของบุคคลที่ใช้คำพูดที่ทำร้ายคนอื่น (เช่น ล้อชื่อเพื่อน ใช้คำหยาบ ใช้คำสบถ ตวาด หรือตะคอก เป็นต้น) พฤติกรรมก้าวร้าวทางสีหน้าท่าทาง หมายถึง การแสดงสีหน้าและท่าทางโดยเจตนาทำอันตรายต่อคนอื่น (เช่น การมองคนอื่นด้วยสีหน้าคุกคาม และแสดงท่าทางคุกคาม) และสุดท้ายคือพฤติกรรมก้าวร้าวในเชิงความสัมพันธ์ (บางครั้งเรียกว่า “ความก้าวร้าวเชิงสังคม”) หมายถึง พฤติกรรมที่มีเจตนาทำร้ายหรือทำอันตรายความสัมพันธ์ทาง

สังคมของคนอื่น หรือทำให้คนอื่นไม่ได้รับการยอมรับหรือถูกปฏิเสธจากสังคม (เช่น การแพร่ข่าวลือ การเพิกเฉยที่จะชักชวนคนอื่นเข้าสังคม หรือยุยงให้คนอื่น ๆ ไม่คบหาบุคคลนั้น) (Bushman & Huesmann, 2010)

พฤติกรรมก้าวร้าวที่เป็นปฏิกิริยาที่แสดงออกทันทีทันใด (Immediacy) สามารถแบ่งออกได้เป็น 2 รูปแบบ คือ การแสดงออกทางตรง หมายถึง การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวต่อบุคคลอื่นที่สามารถเห็นบุคคลที่ทำพฤติกรรมก้าวร้าวได้ เช่น การชกหน้าคนอื่น เป็นต้น ส่วนการแสดงออกทางอ้อม หมายถึง การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวต่อบุคคลอื่นที่ไม่สามารถเห็นบุคคลที่ทำพฤติกรรมก้าวร้าวได้ เช่น การลอบสังหารจากระยะไกล เป็นต้น จากนิยามดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าการแบ่งรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวประเภทนี้มีปัญหาทั้งในแง่ระยะใกล้และการที่ต้องสามารถเห็นบุคคลที่กระทำพฤติกรรมก้าวร้าว ทำให้เกิดความยากลำบากในการจัดพฤติกรรม

พฤติกรรมก้าวร้าวที่มีการแสดงออกที่เห็นได้ชัดเจน (Visibility) ได้แก่ พฤติกรรมก้าวร้าวที่แสดงออกให้เห็นประจักษ์ชัดเจน (Overt) และพฤติกรรมก้าวร้าวที่ไม่แสดงออกให้เห็นประจักษ์ชัดเจน (Covert) ซึ่งเป็นพฤติกรรมก้าวร้าวที่มักจะสังเกตเห็นได้

พฤติกรรมก้าวร้าวที่มีเป้าหมายของการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว (Goal direction) แบ่งเป็น พฤติกรรมก้าวร้าวเยี่ยงศัตรู (Hostile aggression) และพฤติกรรมก้าวร้าวที่เป็นเครื่องมือ (Instrumental aggression) โดยพฤติกรรมก้าวร้าวเยี่ยงศัตรู หมายถึง แรงจูงใจของบุคคลที่ปรารถนาจะทำอันตรายหรือทำร้ายบุคคลอื่นเนื่องจากความรู้สึกโกรธและฉุนเฉียว ซึ่งสามารถเรียกได้หลากหลายชื่อ ได้แก่ ความก้าวร้าวจากความรู้สึกโกรธ (Angry aggression) ความก้าวร้าวจากความรู้สึก (Affective aggression) ความก้าวร้าวแบบปฏิกิริยา (Reactive aggression) และความก้าวร้าวจากความหุนหันพลันแล่น (Impulsive aggression) ส่วนพฤติกรรมก้าวร้าวที่เป็นเครื่องมือ หมายถึง แรงจูงใจของบุคคลที่ปรารถนาจะทำอันตรายหรือทำร้ายบุคคลอื่นโดยมีเป้าหมายเบื้องหลังที่บุคคลจะได้ผลประโยชน์จากการกระทำพฤติกรรมก้าวร้าว นั้น (เช่น ต้องการได้เงิน สถานะทางสังคม หรือได้มีความสัมพันธ์ทางเพศ) เช่น บอกเล่าความทุกข์ใจของตัวเองที่เกิดจากการกระทำของคน ๆ หนึ่งเพื่อให้คนที่ฟังเรื่องราวเกิดความรู้สึกแค้นและไปออกหน้าว่ากล่าวคน ๆ นั้นให้ ซึ่งบุคคลที่มีลักษณะใช้พฤติกรรมก้าวร้าวเป็นเครื่องมือถือได้ว่าเป็นบุคคลที่มีลักษณะเลือดเย็นและโหดเหี้ยม เป็นคนชอบวางแผนและไม่แสดงอาการโกรธหรือฉุนเฉียวให้เห็นชัดเจน บางครั้งเรียกพฤติกรรมก้าวร้าวลักษณะนี้ว่า พฤติกรรมก้าวร้าวแบบไตร่ตรองไว้ล่วงหน้า (Premeditated aggression) และพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก (Proactive aggression)

จากนิยามของพฤติกรรมก้าวร้าวแสดงให้เห็นว่าการจัดรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวโดยแยกออกจากกันชัดเจนเป็น 2 มิตินั้น อาจมีความยากลำบากในการจำแนก เพราะบุคคลอาจแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวทั้งสองมิติ

เพื่อให้ได้เป้าหมายที่ตนต้องการ (Allen & Anderson, 2017) อย่างไรก็ตาม การศึกษาส่วนใหญ่ยังคงใช้มิติของพฤติกรรมก้าวร้าวที่มีเป้าหมายของการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างแพร่หลาย (Bailey & Ostrov, 2008; Lobbestael & Cima, 2021)

จากนิยามของรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวที่กล่าวมาข้างต้น Archer และ Coyne (2005) ได้นำมิติของรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวมาศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งรูปแบบความก้าวร้าวทางตรงและทางอ้อม พวกเขา มองว่า พฤติกรรมก้าวร้าวทางอ้อม พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ และพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงสังคม มีความใกล้เคียงกัน ทั้งในแง่พฤติกรรมและเป้าหมายของการแสดงการกระทำที่ไม่แสดงต่อหน้าโดยตรง แต่เป็นการแสดงลับหลัง หรือทางอ้อมเพื่อลดสถานะทางสังคมของคนอื่น พวกเขาจึงเสนอแนวคิดที่ว่าพฤติกรรมก้าวร้าวเหล่านั้นสามารถนำมาจัดกระทำโดยผสมผสานพฤติกรรมก้าวร้าวบางรูปแบบเข้าด้วยกัน แล้วนำมาศึกษาในกลุ่มตัวอย่างเพื่อให้เห็นความซับซ้อนของพฤติกรรมมากยิ่งขึ้น จึงเป็นที่มาของการจัดกระทำรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาในลักษณะรูปแบบ (Forms of aggression) ซึ่งหมายถึง พฤติกรรมก้าวร้าวที่สังเกตได้ จากนิยามนี้มีรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวที่สังเกตได้ 3 พฤติกรรม คือ พฤติกรรมก้าวร้าวทางกาย พฤติกรรมก้าวร้าวทางวาจา และพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ ทั้งนี้ Marsee และคณะ (2011) มองว่าพฤติกรรมก้าวร้าวทางวาจาอาจมีความใกล้เคียงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ในแง่ของการใช้คำพูด จึงได้นำพฤติกรรมก้าวร้าวทางวาจามารวมกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ ทำให้มิติรูปแบบของพฤติกรรมก้าวร้าวมี 2 รูปแบบ คือ พฤติกรรมก้าวร้าวทางกายและพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ นอกจากนี้ Marsee และคณะยังเลือกพฤติกรรมก้าวร้าวตามฟังก์ชันของพฤติกรรมก้าวร้าว (Function of aggression) อีกด้วย ลักษณะนี้หมายถึงพฤติกรรมก้าวร้าวที่มีกลไกของแรงจูงใจ ความต้องการ หรือความปรารถนาเป็นเบื้องหลังการแสดงออกของพฤติกรรม จากนั้นและแนวคิดดังกล่าวจะเห็นว่าพฤติกรรมก้าวร้าวที่เป็นมิติฟังก์ชัน คือ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุกและพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว ซึ่งจากการศึกษาพบว่าเด็กและเยาวชนแสดงมิติของพฤติกรรมก้าวร้าวทั้งสองมิติ (Card et al., 2008; Heilbron & Prinstein, 2008) ดังนั้นในงานวิจัยนี้คณะผู้วิจัยจะยึดแนวคิดของ Marsee และคณะ (2011) โดยนำเอามิติรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าว 2 รูปแบบคือ พฤติกรรมก้าวร้าวทางกายและพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ และมิติฟังก์ชันของพฤติกรรมก้าวร้าว คือ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุกและพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว มาจัดกระทำตามแนวตารางความจริง (Truth table: 2 x 2 dimensions) จะได้พฤติกรรมก้าวร้าวออกมา 4 ประเภท คือ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย (Proactive aggression/Physical aggression) พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Proactive aggression/Relational aggression) พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย (Reactive aggression/Physical aggression)

aggression) และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Reactive aggression/ Relational aggression) โดยแต่ละประเภทมีความหมายดังนี้

- 1) พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย (Proactive aggression/Physical aggression) หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความก้าวร้าวทางกาย เช่น การผลัก ต่อยตี ชก เตะ ตบ หรือต่อสู้ เป็นต้น ซึ่งการกระทำดังกล่าวมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ตนต้องการ
- 2) พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Proactive aggression/Relational aggression) หมายถึง การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออกโดยมุ่งเน้นไปที่การทำลายความสัมพันธ์และการยอมรับที่คนอื่นมีต่อบุคคลเป้าหมาย เช่น การสร้างข่าวลือ การนินทา การใส่ร้าย เป็นต้น การกระทำดังกล่าวมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ตนต้องการ
- 3) พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย (Reactive aggression/Physical aggression) หมายถึง การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออกเนื่องจากต้องการตอบโต้ที่มุ่งเน้นไปที่การทำร้ายร่างกาย เช่น การต่อสู้ ผลัก ต่อยตี ชก เตะ ตบ หรือต่อสู้ เป็นต้น ซึ่งการกระทำดังกล่าวเกิดขึ้นโดยที่บุคคลไม่ไตร่ตรองมาก่อน
- 4) พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Reactive aggression/Relational aggression) หมายถึง การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออก เนื่องจากต้องการตอบโต้ที่มุ่งเน้นไปที่การทำลายความสัมพันธ์ เช่น การดวาด การตะคอก สร้างข่าวลือ นินทา ใส่ร้าย เป็นต้น ซึ่งการกระทำดังกล่าวเกิดขึ้นโดยที่บุคคลไม่ไตร่ตรองมาก่อน

สถานการณ์การใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน ภายใน 5 ปีที่ผ่านมา

สถานการณ์การใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนได้รับความสนใจและศึกษามากอย่างต่อเนื่อง (Gorman-Smith et al., 2004) เพราะปัญหาการใช้ความรุนแรงดังกล่าวอาจส่งผลกระทบต่อทั้งตัวบุคคลและสังคมโดยรวม จนเป็นผลให้สังคมขาดความสงบสุข (กมลพร กัลยาณมิตร, 2562) โดยผลกระทบในระดับสังคมที่เกิดจากพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน อาทิ ผลกระทบต่อชีวิตความเป็นอยู่ของคนในสังคม (Krug et al., 2002) ผลกระทบต่อเศรษฐกิจเนื่องจากต้องเสียงบประมาณเพื่อป้องกันและปราบปราม รวมไปถึงบำบัดรักษาบุคคลที่เป็นเหยื่อ (Wickramasekera et al., 2015) ซึ่งจากการศึกษาของ Waters และคณะ (2005) พบว่างบประมาณที่สังคมทั่วโลกต้องสูญเสียไปเนื่องจากพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงนั้นคิดเป็นร้อยละ 3.3 ของ

ผลิตภัณฑ์มวลรวมของประเทศเลยที่เดียว (Waters et al., 2005) ส่วนในระดับบุคคลก็ส่งผลกระทบต่อบุคคลรอบข้างและบุคคลที่มีพฤติกรรมรุนแรงเอง (Font & Maguire-Jack, 2020; Reichel, 2017) โดยผลกระทบต่อบุคคล ได้แก่ ผลเสียต่อร่างกายไม่ว่าจะเป็นการบาดเจ็บ การเจ็บป่วย พิการทุพพลภาพ และการเสียชีวิต (Skinner et al., 2020)

ทั้งนี้องค์การอนามัยโลก (WHO, 2020) ได้ประมาณการว่าในทุก ๆ ปี มีเยาวชนอายุระหว่าง 10-29 ปี ประมาณ 200,000 คนทั่วโลกถูกฆาตกรรม (Homicide) ซึ่งเป็นสาเหตุอันดับ 4 ของการเสียชีวิตของเด็กและเยาวชน นอกจากนี้ยังพบว่าเหยื่อของการฆาตกรรมประมาณร้อยละ 84 เป็นเพศชาย และผู้กระทำพฤติกรรมรุนแรงส่วนใหญ่ก็เป็นเพศชายเช่นเดียวกัน ถึงแม้ในช่วงปี พ.ศ. 2543-2559 อัตราการเสียชีวิตของเยาวชนจากการฆาตกรรมจะลดลง แต่กลับพบว่าอัตราการเกิดคดีฆาตกรรมกลับเพิ่มขึ้นในประเทศที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำและปานกลางมากกว่าประเทศที่มีฐานะทางเศรษฐกิจในระดับดี ซึ่งรูปแบบของพฤติกรรมใช้ความรุนแรงกับเด็กและเยาวชนที่พบไม่ได้มีเพียงการทำร้ายร่างกายจนบาดเจ็บและเสียชีวิตเท่านั้น แต่ยังพบพฤติกรรมใช้ความรุนแรงทางเพศ (Sexual violence) อีกด้วย โดยพบว่าประมาณ 1 ใน 8 ของเด็กและเยาวชนทั่วโลกเคยถูกล่วงละเมิดทางเพศ ส่วนการกลั่นแกล้งรังแก (Bully) ก็สามารถพบได้ทั่วไปในประชากรกลุ่มนี้ และจากการศึกษาใน 40 ประเทศกำลังพัฒนาทั่วโลกพบว่า ประมาณร้อยละ 42 ของเยาวชนเพศชาย และร้อยละ 37 ของเยาวชนเพศหญิง รายงานว่าตนเองเคยถูกกลั่นแกล้งรังแก ซึ่งความรุนแรงดังกล่าวส่งผลให้เยาวชนซึ่งเป็นทรัพยากรสำคัญของประเทศได้รับความทุกข์ทรมานจากอาการบาดเจ็บทุพพลภาพ เกิดปัญหาทางสุขภาพจิตและการดำเนินชีวิตในสังคม รวมไปถึงเกิดการสูญเสียชีวิต สอดคล้องกับการรวบรวมข้อมูลของมหาวิทยาลัยชิคาโก (2018) ที่แสดงให้เห็นว่าในประเทศสหรัฐอเมริกามีการใช้ความรุนแรงของเด็กช่วงอายุ 9-12 ปีที่เกิดขึ้นในโรงเรียนค่อนข้างมาก โดยร้อยละ 22.6 มีการแสดงพฤติกรรมใช้ความรุนแรงโดยการทำร้ายร่างกาย เช่น ชกต่อย เป็นต้น ร้อยละ 16.2 พกพาอาวุธไปโรงเรียน และร้อยละ 7.8 ใช้อาวุธที่หาได้ในโรงเรียน ส่วนในระดับชุมชนนั้นพบว่ามียุทธศาสตร์ร้อยละ 50-60 ที่เยาวชนในเมืองต้องประสบกับความรุนแรงในชุมชนใกล้เคียงที่อยู่อาศัย ทั้งนี้ในบางชุมชนมีการใช้ความรุนแรงเกือบร้อยละ 100 เลยทีเดียว ซึ่งประมาณ 1 ใน 3 ของเยาวชนเพศชายในบางชุมชนรายงานว่าพวกเขาต้องเป็นเหยื่อของความรุนแรง ไม่ว่าจะเป็นการถูกทำร้าย การถูกจี้ปล้น การถูกแทงด้วยมีดหรือถูกยิง โดยเยาวชนที่มีเชื้อชาติแอฟริกัน-อเมริกัน อายุระหว่าง 15-17 ปี ถือเป็นกลุ่มเสี่ยงมากที่สุดที่จะประสบกับความรุนแรงในชุมชน

ในประเทศไทยนั้นมีการศึกษาภาคตัดขวาง (Cross Sectional Study) เมื่อปี พ.ศ.2556 โดยทวิมา ศิริรัตน์ และคณะ (2560) ที่ได้รวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างอายุระหว่าง 13-24 ปี จำนวน 920 คน จากทั่วประเทศทางคณะผู้วิจัยได้ขอให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสำรวจพฤติกรรมรุนแรงในเด็กและเยาวชน ซึ่งพฤติกรรมการใช้ความ

รุนแรงในงานวิจัยนี้ได้แก่ การพกพาอาวุธ การใช้ความรุนแรงในโลกออนไลน์หรือไซเบอร์บูลลี่ (Cyber-bullying) การทำร้ายร่างกาย การทำลายทรัพย์สินในโรงเรียน การใช้กำลังบังคับให้มีเพศสัมพันธ์ การทำร้ายร่างกายคู่ของตนเอง และการดื่มสุรา จากนั้นนำมารายงานเป็นสถิติเชิงพรรณนา (Descriptive statistics) พบว่า อุบัติการณ์ของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในสถานศึกษาพบมากในเด็กวัยรุ่นตอนกลางและตอนปลาย (ช่วงอายุ 15-19 ปี) และวัยรุ่นที่ไม่เข้าระบบการศึกษาและวัยรุ่นที่อาศัยอยู่ในภาคใต้รายงานว่ามีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในระดับสูงเช่นกัน ซึ่งวัยรุ่นเพศชายส่วนใหญ่มีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในระดับสูง นอกจากนี้งานวิจัยยังแสดงให้เห็นว่าการพกพาอาวุธน่าจะเป็นสิ่งกระตุ้นที่ทำให้วัยรุ่นมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมต่อสู้อีก (OR = 11.16, 95% CI = 6.55 ถึง 19.04) สอดคล้องกับการศึกษาของเพ็ญจันทร์ ประดับมุก และ Moshe Sherer (2014) ที่รายงานว่ายาวชนมุสลิมเพศชายจากสามจังหวัดชายแดนภาคใต้มีพฤติกรรมใช้ความรุนแรงมากกว่าเยาวชนเพศหญิง แม้ระดับความรุนแรงของเยาวชนไทยนั้นจะต่ำกว่าเยาวชนในประเทศทางตะวันตก แต่ยังพบว่าเยาวชนที่มีพฤติกรรมรุนแรงส่วนใหญ่จะก่อเหตุในโรงเรียนมากที่สุด รองลงมาคือ ในชุมชนและในครอบครัว ตามลำดับ

นอกจากนี้รายงานสถานการณ์การกระทำความผิดของเด็กและเยาวชนในกระบวนการยุติธรรมที่รวบรวมโดยกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนในปีงบประมาณ พ.ศ. 2560-2564 ยังแสดงให้เห็นว่ามีจำนวนเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงจำนวนมากพอสมควร โดยในปีงบประมาณ 2560 มีจำนวนเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งหมด 26,116 คน หากจำแนกตามฐานความผิด พบว่า มีเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในฐานความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกาย จำนวน 3,106 คน คิดเป็นร้อยละ 11.89 ฐานความผิดเกี่ยวกับเพศ จำนวน 1,314 คน คิดเป็นร้อยละ 5.13 ฐานความผิดเกี่ยวกับอาวุธและวัตถุระเบิด จำนวน 1,527 คน คิดเป็นร้อยละ 5.85 ส่วนในปีงบประมาณ 2561 มีจำนวนเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งหมด 22,609 คน ซึ่งจำแนกตามฐานความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกายได้ 2,157 คน คิดเป็นร้อยละ 9.54 ฐานความผิดเกี่ยวกับเพศ จำนวน 1,038 คน คิดเป็นร้อยละ 4.59 ฐานความผิดเกี่ยวกับอาวุธและระเบิด จำนวน 1,529 คน คิดเป็นร้อยละ 5.85 ในปีงบประมาณ 2562 มีจำนวนเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งหมด 20,812 คน จำแนกตามฐานความผิด พบว่า ฐานความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกายมีจำนวน 2,175 คน คิดเป็นร้อยละ 10.44 ฐานความผิดเกี่ยวกับเพศมีจำนวน 922 คน คิดเป็นร้อยละ 4.59 ฐานความผิดเกี่ยวกับอาวุธและวัตถุระเบิดมีจำนวน 951 คน คิดเป็นร้อยละ 4.56 และในปีงบประมาณ 2563 พบจำนวนผู้กระทำความผิดทั้งหมด 17,873 คน สามารถจำแนกตามฐานความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกายได้ 1,508 คน คิดเป็นร้อยละ 8.34 ฐานความผิดเกี่ยวกับเพศ จำนวน 698 คน คิดเป็นร้อยละ 3.90 ส่วนฐานความผิดเกี่ยวกับอาวุธและวัตถุระเบิดเป็นจำนวน 671 คน คิดเป็นร้อยละ 3.75 (กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน, 2563) ล่าสุดในปีงบประมาณ 2564 พบจำนวน

ผู้กระทำความผิดทั้งหมด 14,467 คน สามารถจำแนกตามฐานความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกายได้ 1,466 คน คิดเป็นร้อยละ 10.133 ฐานความผิดเกี่ยวกับเพศ จำนวน 716 คน คิดเป็นร้อยละ 4.949 ส่วนฐานความผิดเกี่ยวกับอาวุธและวัตถุระเบิดเป็นจำนวน 666 คน คิดเป็นร้อยละ 4.604

จะเห็นได้ว่าแนวโน้มของการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนยังคงเป็นปัญหาที่ควรให้ความสำคัญและจัดการอย่างเร่งด่วน ทั้งนี้เหตุผลที่เด็กและเยาวชนตัดสินใจใช้ความรุนแรงนั้นมีหลายประการ จากการศึกษาพบว่าการตัดสินใจใช้พฤติกรรมรุนแรงของเยาวชนเกี่ยวข้องกับการเผชิญความรุนแรงในชุมชนและสังคม โดยเด็กและเยาวชนที่เป็นผู้กระทำความผิดส่วนใหญ่มักยุติการเรียน เข้าไปยุ่งเกี่ยวกับสารเสพติด ดื่มแอลกอฮอล์ ประสบกับความรุนแรงภายในครอบครัวและการหย่าร้างของพ่อแม่ นอกจากนี้ยังพบว่าสาเหตุที่เยาวชนกระทำความผิดเป็นเพราะพวกเขามีประสบการณ์เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงในครอบครัวและกลุ่มเพื่อน ซึ่งประสบการณ์เหล่านี้ปลูกฝังให้พวกเขามีเจตคติทางบวกเกี่ยวกับการใช้ความรุนแรง ไม่ว่าจะเป็นการใช้ความรุนแรงที่เกี่ยวข้องกับความต้องการที่จะล้างแค้น การได้ครอบครองและวางแผนเพื่อแก้แค้น หรือแม้กระทั่งการใช้พฤติกรรมรุนแรงที่ไม่ได้ไตร่ตรองมาก่อน เช่น การพูดจาจาบจ้วง พฤติกรรมที่นำมาซึ่งอำนาจ การป้องกันตัวเองหรือการปกป้องพวกพ้อง (Wongin & Paileeklee, 2018) สอดคล้องกับปัจจัยสาเหตุของการมีพฤติกรรมใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนที่รวบรวมโดยองค์การอนามัยโลก (WHO, 2020) ที่แสดงให้เห็นว่าสาเหตุของการใช้ความรุนแรงในระดับชุมชนและสังคมมาจากการที่กลุ่มบุคคลดื่มแอลกอฮอล์และใช้สารเสพติด การใช้อาวุธปืนในทางที่ผิด การมีกลุ่มค้ายาเสพติดภายในชุมชน ปัญหาความยากจนและความเหลื่อมล้ำด้านฐานะทางเศรษฐกิจ นโยบายของรัฐและการทำงานของภาครัฐที่ขาดประสิทธิภาพ

ในส่วนปัจจัยเสี่ยงด้านความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับบุคคลรอบตัว (เช่น ครอบครัว เพื่อนและกลุ่มเพื่อน คู่ครอง) ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนได้แก่ การขาดความรู้ความสามารถในการอบรมเลี้ยงดูและสั่งสอนเด็กของพ่อแม่ การควบคุมวินัยและการลงโทษที่รุนแรงของพ่อแม่ ระดับความผูกพันที่ต่ำของพ่อแม่และเด็ก การไม่มีเวลาเอาใจใส่และดูแลลูกของพ่อแม่ การใช้สารเสพติดหรือเกี่ยวข้องกับอาชญากรรมของพ่อหรือแม่ ความซึมเศร้าในพ่อหรือแม่ ครอบครัวมีรายได้ต่ำหรืออยู่ในภาวะตกงาน และการคบเพื่อนหรือกลุ่มเพื่อนที่มีปัญหาทางพฤติกรรมและความก้าวร้าว สำหรับปัจจัยส่วนบุคคล ได้แก่ ปัญหาทางสุขภาพจิต (เช่น อาการสมาธิสั้นและมีพฤติกรรมไม่อยู่นิ่ง โรคก้าวร้าว ปัญหาทางพฤติกรรม เป็นต้น) การดื่มแอลกอฮอล์ การใช้สารเสพติดและบุหรี่ยังแต่อายุน้อย ปัญหาด้านการเรียนและมีระดับสติปัญญาต่ำ ปัญหาที่ทำให้ต้องหยุดเรียน การเกี่ยวข้องกับอาชญากรรม การตกงาน และการประสบกับความรุนแรงภายในครอบครัว (WHO, 2020)

จะเห็นได้ว่าสาเหตุของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนมีหลายประการ ทั้งปัจจัยส่วนบุคคล สิ่งแวดล้อมใกล้ตัว และสิ่งแวดล้อมภายในสังคม ดังนั้นการจัดการปัญหาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนและมาตรการป้องกัน จึงต้องใช้วิธีการหลากหลายรูปแบบทั้งในระดับบุคคล ระดับครอบครัว ไปจนถึงระดับสังคม

มาตรการและแนวทางการแก้ไขปัญหาความรุนแรงของเด็กและเยาวชนในระดับสากล

องค์การอนามัยโลก (WHO, 2020) ได้กำหนดแนวทางการตอบสนองเพื่อช่วยลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนดังนี้

- การส่งเสริมโปรแกรมป้องกันการใช้ความรุนแรงให้แก่โรงเรียนต่าง ๆ
- การให้ความสนใจต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและศึกษาความจำเป็นด้านกลวิธีป้องกัน
- ศึกษารวบรวมชนิดของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในสภาพการณ์และบริบทที่แตกต่างกัน
- พัฒนาแนวทางและกลวิธีป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงสำหรับประเทศสมาชิก
- จัดสรรทุนสนับสนุนการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน
- หาความร่วมมือจากนานาประเทศและองค์กรต่าง ๆ ทั่วโลกเพื่อสนับสนุนการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน
- รณรงค์ด้าน “ความปลอดภัยในการเรียน (Safe to learn campaign)” เพื่อยุติพฤติกรรมใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนตามสถานศึกษาต่าง ๆ

จากการตอบสนองดังกล่าวองค์การอนามัยโลกจึงได้เสนอโปรแกรมการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน ดังนี้

- โปรแกรมการฝึกทักษะการใช้ชีวิตและพัฒนาการทางสังคมเพื่อช่วยเหลือเด็กและเยาวชนในการจัดการกับความโกรธ แก้ปัญหาความขัดแย้ง พัฒนาทักษะทางสังคมที่จำเป็นต่อการแก้ปัญหา
- โปรแกรมช่วยเหลือและสนับสนุนให้โรงเรียนต่าง ๆ ร่วมมือกันอย่างเป็นระบบเพื่อป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน
- โปรแกรมสร้างเสริมทักษะทางบวกแก่พ่อแม่และครูในการดูแลเด็ก
- โปรแกรมสำหรับเด็กก่อนวัยเรียนเพื่อสร้างเสริมทักษะทางสังคมและทักษะทางวิชาการแก่เด็กเล็ก

- โปรแกรมการบำบัดแก่เยาวชนในกรณีที่เยาวชนมีความเสี่ยงสูงต่อการมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง
- วรรณคดีการตีแผ่แอลกอฮอล์ในเยาวชน
- โปรแกรมการบำบัดรักษาการติดสารเสพติด
- การกำหนดกฎหมายและใบอนุญาตการถือครองอาวุธปืนและอาวุธสงคราม
- โปรแกรมการจัดการปัญหาในระดับชุมชน
- โปรแกรมส่งเสริมรายได้แก่ครอบครัวยากจนและส่งเสริมสถานะทางเศรษฐกิจในชุมชนชนบทยากจน

นอกจากนี้การใช้มาตรการทางสังคมหรือนโยบายระดับรัฐอาจมีส่วนช่วยให้เกิดการเฝ้าระวัง การป้องกัน และการหากวิธีในระดับมหภาคที่ช่วยลดหรือบรรเทาปัญหาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนได้ ทั้งนี้จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่า องค์การอนามัยโลก (WHO, 2010) ได้กำหนดมาตรการป้องกันการใช้ความรุนแรงโดยแบ่งเป็น 3 ด้านด้วยกัน คือ Universal Prevention หรือมาตรการป้องกันเด็กและเยาวชนทั่วไปที่ไม่ใช่เด็กหรือเยาวชนที่มีความเสี่ยงหรือมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมใช้ความรุนแรง โดยมีเป้าหมายส่งเสริมพัฒนาการทางบวกแก่เด็ก Elective Prevention เป็นมาตรการสำหรับเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง โดยมุ่งเน้นป้องกันไม่ให้เด็กและเยาวชนมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง และ Indicated Prevention เป็นมาตรการสำหรับเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดหรือก่อความรุนแรงมาแล้ว โดยมุ่งเน้นช่วยเหลือเด็กและเยาวชนไม่ให้กระทำความผิดซ้ำและมีพฤติกรรมที่เหมาะสมมากขึ้น โดยในแต่ละด้านมีกลยุทธ์ดังนี้

1) กลยุทธ์ด้าน Universal Prevention

- 1.1) กลยุทธ์ระดับบุคคล เป็นกลยุทธ์ที่ส่งเสริมพัฒนาการทางบวกของเด็กและเยาวชนตั้งแต่วัยทารกเป็นต้นมา ได้แก่ การส่งเสริมให้เด็กเติบโตมามีร่างกายที่สมบูรณ์แข็งแรงและมีพัฒนาการทางสมองที่ดีด้วยการส่งเสริมและดูแลแม่ที่ตั้งครรภ์ให้ได้รับโภชนาการที่ดีและมีสุขภาพดี ดูแลสุขภาพของแม่และทารกระหว่างคลอดและหลังคลอด ดูแลโภชนาการของแม่และทารก ตรวจสอบระดับตะกั่วและสารพิษอื่น ๆ รวมไปถึงจัดสารพิษที่มีผลต่อพัฒนาการทางสมองของเด็กทารก จัดสรรสถานเลี้ยงดูหรือดูแลเด็กที่มีคุณภาพและส่งเสริมพัฒนาการทางบวกแก่เด็ก

- 1.2) กลยุทธ์ระดับครอบครัว จัดโปรแกรมฝึกพ่อแม่ (Parent training) เพื่อช่วยให้พ่อแม่มีกลวิธีการอบรมเลี้ยงดูและดูแลเด็กอย่างมีประสิทธิภาพ
- 1.3) กลยุทธ์ระดับโรงเรียน ส่งเสริมให้โรงเรียนพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอนที่น่าสนใจ มีสภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่ปลอดภัย มีกลวิธีที่เหมาะสมในการปรับพฤติกรรมเด็กนักเรียน โปรแกรมสำคัญที่ใช้คือ โครงการป้องกันการกลั่นแกล้งรังแก (Bullying Prevention Program) เพื่อลดการกลั่นแกล้งรังแกกันในโรงเรียนและช่วยส่งเสริมสุขภาพจิตแก่นักเรียน นอกจากนี้ยังมีหลักสูตรการดูแลสุขภาพจิตแก่นักเรียน (Mental Health Curriculum) เป็นหลักสูตรที่มุ่งเน้นช่วยเหลือเยียวยาทางจิตใจแก่นักเรียน รวมไปถึงฝึกทักษะการใช้ชีวิต (Life Skills Training) ที่สำคัญ ๆ แก่นักเรียน ไม่ว่าจะเป็นการแก้ปัญหาความสัมพันธ์ กลวิธีจัดการความโกรธ และการปฏิบัติตนต่อผู้อื่นด้วยการให้เกียรติ เป็นต้น
- 1.4) กลยุทธ์ระดับชุมชน มีการจัดโปรแกรมทำกิจกรรมที่เป็นประโยชน์หลังเลิกเรียน (After-School Program) โดยมุ่งเน้นการเปิดโอกาสให้เด็กได้ทำกิจกรรมที่สร้างสรรค์และเป็นประโยชน์ต่อชุมชนหลังเลิกเรียน
- 1.5) กลยุทธ์ระดับสังคม ภาครัฐและภาคสังคมพยายามสร้างระบบเศรษฐกิจที่ดี ทำให้บ้านเมืองมีความเป็นระเบียบและปลอดภัย สร้างวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันอย่างสงบสันติ ลดปัญหาความเหลื่อมล้ำ ความยากจน พยายามสร้างงานแก่เยาวชน มีการบังคับใช้กฎหมายอย่างเคร่งครัดและเท่าเทียม ปฏิรูปการศึกษาและควบคุมสื่อที่รุนแรง

2) กลยุทธ์ด้าน Elective Prevention

- 2.1) กลยุทธ์ระดับบุคคล มีการจัดโปรแกรมกระตุ้นพัฒนาการของเด็กก่อนวัยเรียนที่ด้อยโอกาส (Preschool Enrichment Program) เพื่อช่วยเหลือเด็กก่อนวัยเรียนที่ด้อยโอกาสด้วยการกระตุ้นพัฒนาการด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นพัฒนาการทางสติปัญญา อารมณ์ สังคมและจริยธรรม
- 2.2) กลยุทธ์ระดับครอบครัว ให้ความช่วยเหลือพ่อแม่กลุ่มเสี่ยงให้มีสุขภาพที่ดีขึ้นและมีทักษะในการจัดการและดูแลเด็กที่ดี ฝึกให้พ่อแม่มีทักษะในการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของลูก

- 2.3) กลยุทธ์ระดับโรงเรียน จัดโปรแกรมฝึกทักษะทางสังคมที่จำเป็นแก่เด็กในกลุ่มเสี่ยงไม่ว่าจะเป็นการแก้ปัญหา การแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง การฝึกรูปแบบความคิดและการใช้เหตุผล เพื่อตัดสินใจทางจริยธรรมที่เหมาะสม นอกจากนี้ยังมีโปรแกรมปรับพฤติกรรมนักเรียน โปรแกรมการส่งเสริมสุขภาวะจิต บริการการให้คำปรึกษาในโรงเรียน โปรแกรมป้องกันความรุนแรงในโรงเรียน และการสอนเสริมให้เด็กที่มีปัญหาด้านการเรียน
- 2.4) กลยุทธ์ระดับชุมชน ได้แก่ โปรแกรมการส่งเสริมการใช้เวลาว่างอย่างสร้างสรรค์ การพัฒนาทักษะทางอาชีพ โปรแกรมนันทนาการและเข้าค่ายที่ส่งเสริมพัฒนาการทางบวก การมีพี่เลี้ยง (Mentoring Program) และตัวแบบที่ดีเพื่อช่วยเหลือเด็ก
- 2.5) กลยุทธ์ระดับสังคม การมีนโยบายช่วยเหลือพ่อแม่เด็กที่ด้อยโอกาสอย่างจริงจัง ไม่ว่าจะเป็นการส่งเสริมทักษะทางอาชีพ การศึกษาและบริการทางสังคมสงเคราะห์

3) กลยุทธ์ด้าน Indicated Prevention

- 3.1) กลยุทธ์ระดับบุคคล จัดโปรแกรมการบำบัดและเยียวยาทางจิตใจ การทำจิตบำบัดและการให้คำปรึกษาแก่เด็กและเยาวชนในสถานพินิจ การฝึกทักษะทางสังคมที่จำเป็นโดยผ่านกระบวนการปรับพฤติกรรม (Behavior therapy)
- 3.2) กลยุทธ์ระดับครอบครัว จัดโปรแกรมบำบัดและให้คำปรึกษาแก่ครอบครัวที่มีเด็กกระทำผิด (Family therapy)
- 3.3) กลยุทธ์ระดับโรงเรียน มีมาตรการการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและการกระทำผิดอย่างเคร่งครัด
- 3.4) กลยุทธ์ระดับชุมชน จัดทำโปรแกรมป้องกันการกระทำผิดซ้ำและส่งเสริมให้เด็กสามารถใช้ชีวิตในสังคมได้อย่างเหมาะสม ฝึกทักษะทางสังคมที่จำเป็น
- 3.5) กลยุทธ์ระดับสังคม มีนโยบายและมาตรการปราบปรามอย่างเข้มงวดและเท่าเทียม ส่งเสริมการแก้ปัญหาแบบบูรณาการและแบบองค์รวม

ในส่วนประเทศสหรัฐอเมริกาได้มีการจัดตั้ง National Centers of Excellence in Youth Violence Prevention (YVPCs) โดยได้รับทุนจาก The Centers for Disease Control and Prevention (CDC) funded six YVPCs ในช่วงปี พ.ศ. 2553–2558 เพื่อบูรณาการความร่วมมือจากชุมชนต่าง ๆ ในหลายรัฐเพื่อจัดทำมาตรการกลยุทธป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนให้แก่ชุมชนในรัฐต่าง ๆ ได้แก่ Chicago Center for Youth Violence Prevention (CCYVP) ใน the University of Chicago, The University of Michigan Youth Violence Prevention Center (MI-YVPC), The Virginia Commonwealth University, Clark-Hill Institute for Positive Youth Development (Clark-Hill Institute at VCU), The North Carolina Rural Academic Center for Excellence in Youth Violence Prevention (NC-ACE) ใน the University of North Carolina at Chapel Hill, The Johns Hopkins Center for the Prevention of Youth Violence (JHCPYV) ใน Johns Hopkins University และ The “Steps to Success” Denver Collaborative to Reduce Youth Violence ของ the University of Colorado at Boulder (Steps to Success) ซึ่งแต่ละศูนย์มีภารกิจบูรณาการความร่วมมือจากชุมชนและองค์กรต่าง ๆ ในรัฐ เพื่อจัดการช่วยเหลือและจัดหาทรัพยากรต่าง ๆ ตามความจำเป็นของแต่ละชุมชน เพื่อให้ชุมชนสามารถลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงอย่างเป็นระบบ นอกจากนี้ยังให้ความช่วยเหลือในระดับบุคคลในกรณีที่มีเด็กหรือเยาวชนจำเป็นต้องได้รับการบำบัดรักษาหรือเยียวยาทางจิตใจ ทั้งนี้การช่วยเหลือดังกล่าวจะจัดกระทำทั้งในแง่ของกลยุทธด้าน Universal Prevention และ Indicated Prevention (Masseti et al., 2016)

ส่วนประเทศออสเตรเลียนั้นมีการจัดมาตรการเพื่อป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนเช่นเดียวกัน ซึ่งหลักการของมาตรการดังกล่าวได้ยึดตามแนวทางขององค์การอนามัยโลกเช่นกัน เพียงแต่เปลี่ยนชื่อเรียกของกลยุทธด้าน Universal Prevention เป็นการป้องกันระดับปฐมภูมิ (Primary Prevention) การป้องกันระดับทุติยภูมิ (Secondary Prevention) และการป้องกันระดับตติยภูมิ (Tertiary Prevention) โดยรวมแล้วในทุกะดับมีการจัดกลยุทธคือ กลยุทธระดับบุคคล กลยุทธระดับครอบครัว กลยุทธระดับความสัมพันธ์กับคนอื่น กลยุทธระดับโรงเรียน กลยุทธระดับชุมชน และกลยุทธระดับสังคม (The Australian Research Alliance for Children and Youth, 2010) โดยมีรายละเอียดดังนี้

- กลยุทธระดับบุคคล มุ่งเน้นการฝึกพัฒนาการทางสังคมโดยฝึกทักษะทางสังคมที่จำเป็น ได้แก่ การจัดการความโกรธ การปรับพฤติกรรม การปรับมุมมองทางสังคม ส่งเสริมพัฒนาการทางจริยธรรม ฝึกทักษะทางสังคม (การแก้ปัญหาทางสังคมและการแก้ปัญหาความขัดแย้ง)

- กลยุทธ์ระดับครอบครัว การใช้กลวิธีครอบครัวบำบัด (Family Therapy) โดยมุ่งเน้นการลดความเสี่ยงการมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน โดยฝึกให้พ่อแม่มีปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับลูก ปรับเปลี่ยนรูปแบบการมีปฏิสัมพันธ์ที่ไม่ดี ฝึกการสื่อสารกับลูกในรูปแบบที่เหมาะสม นอกจากนี้ยังใช้โปรแกรมฝึกพ่อแม่ (Parent training) เพื่อช่วยให้พ่อแม่มีกลวิธีการอบรมเลี้ยงดูและดูแลเด็กอย่างมีประสิทธิภาพ
- กลยุทธ์ระดับความสัมพันธ์กับคนอื่น มีการใช้โปรแกรมตัวแบบและระบบพี่เลี้ยง (Mentoring Program) เพื่อช่วยฝึกเด็กแบบตัวต่อตัวในเรื่องของเจตคติทางบวก การควบคุมตัวเอง ทักษะการใช้ชีวิตและทักษะทางสังคม รวมไปถึงการมีปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่น
- กลยุทธ์ระดับโรงเรียน เป็นรูปแบบการจัดโปรแกรมฝึกครูให้บริหารจัดการพฤติกรรมของเด็กนักเรียนและช่วยให้ครูมีทักษะการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยฝึกครูให้มีพลังในการช่วยเหลือเด็กอย่างต่อเนื่อง มีปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับนักเรียน และสามารถฝึกทักษะทางสังคมและฝึกการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นให้แก่เด็กได้ รวมไปถึงมีรูปแบบการสอนเชิงรุกและสร้างสรรค์ นอกจากนี้ยังมีโปรแกรมการฟื้นฟู (Restorative Program) สำหรับโรงเรียนในกรณีที่เด็กและเยาวชนกระทำความผิดแล้วกลับเข้ามาเรียนตามปกติ ซึ่งโปรแกรมนี้มีเป้าหมายเพื่อให้เด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดสามารถใช้ชีวิตในโรงเรียนได้ปกติ ด้วยการสร้างวัฒนธรรมที่เอื้อต่อการปรับตัว และส่งเสริมเครือข่ายเฝ้าระวังในโรงเรียนและต่างโรงเรียน
- กลยุทธ์ระดับชุมชน เป็นการบูรณาการความร่วมมืออย่างเป็นรูปธรรมของสถาบันและองค์กรต่าง ๆ ภายในชุมชน ไม่ว่าจะเป็นครอบครัว โรงเรียน หมู่บ้าน ร้านค้า เป็นต้น เพื่อช่วยเฝ้าระวังและลดปัญหาพฤติกรรมในเด็กและเยาวชน โปรแกรมการส่งเสริมการใช้เวลาว่างอย่างสร้างสรรค์ (เช่น การเป็นอาสาสมัคร) การพัฒนาทักษะทางอาชีพ การมีพี่เลี้ยง (Mentoring Program) และตัวแบบที่ดีเพื่อช่วยเหลือเด็ก เช่น ส่งเสริมโอกาสให้เด็กและเยาวชนที่มีความเสี่ยงหรือกระทำความผิดมีโอกาสได้เห็นตัวแบบเพื่อนที่มีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ การเรียนรู้ทักษะการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น รวมไปถึงรณรงค์เรื่องลดพฤติกรรมดื่มแอลกอฮอล์ในเด็กและเยาวชน
- กลยุทธ์ระดับสังคม มีนโยบายช่วยเหลือด้านสังคมสงเคราะห์ ภาครัฐและภาคสังคมพยายามสร้างระบบเศรษฐกิจที่ดี ทำให้บ้านเมืองมีความเป็นระเบียบและปลอดภัย สร้างวัฒนธรรมการอยู่ร่วมกันอย่างสงบสันติ ลดปัญหาความเหลื่อมล้ำ ความยากจน พยายามสร้างงานแก่เยาวชน มีการบังคับใช้กฎหมายอย่างเคร่งครัดและเท่าเทียม ปฏิรูปการศึกษาและควบคุมสื่อที่รุนแรง

จะเห็นได้ว่า มาตรการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนในต่างประเทศจะยึดแนวทางขององค์การอนามัยโลกเป็นหลัก ถึงแม้จะมีชื่อเรียกหรือกลวิธีแตกต่างกันไปบ้างแต่หลักการและเป้าหมายหลักนั้นไม่แตกต่างกัน คือ ในกลุ่มเด็กและเยาวชนที่ไม่มีความเสี่ยงจะมุ่งเน้นการส่งเสริมพัฒนาการทางบวกของเด็กและเยาวชน การสร้างสภาพแวดล้อมที่ป้องกันการไปมีส่วนเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง ส่วนในกลุ่มเด็กและเยาวชนที่มีความเสี่ยงจะมุ่งเน้นการป้องกันไม่ให้เด็กและเยาวชนมีโอกาพัฒนาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงที่มากขึ้นไปกว่าเดิม รวมถึงสร้างเสริมสิ่งแวดล้อมที่ช่วยป้องกันบริบทรอบตัวเด็กและเยาวชน ไม่ว่าจะเป็นการสร้างสังคมที่เท่าเทียม ลดความเหลื่อมล้ำ สร้างความปลอดภัยและมั่นคง และลดปัญหาความยากจน เป็นต้น และในกลุ่มเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดแล้ว มาตรการระดับต่าง ๆ จะมุ่งเน้นไปที่การบำบัดเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด สร้างเสริมวัฒนธรรมที่เอื้อให้เด็กปรับตัวจนมีพฤติกรรมที่เหมาะสม รวมไปถึงสร้างเครือข่ายเฝ้าระวังการกระทำผิดซ้ำในเด็กและเยาวชนอีกด้วย ทั้งนี้เมื่อศึกษาค้นคว้ามาตรการในประเทศไทยพบว่ามีกรรวบรวมมาตรการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนอยู่ 1 ฉบับ ซึ่งจัดทำโดยสถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์ กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข เมื่อปี พ.ศ. 2556 โดยเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับมาตรการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนนั้นมีความคล้ายคลึงกับมาตรการขององค์การอนามัยโลก คือ กลุ่มเด็กและวัยรุ่นปกติที่ไม่มีความเสี่ยง ให้ส่งเสริมพัฒนาการทางบวกแก่เด็กในทุกช่วงวัยอย่างต่อเนื่อง ส่วนในกลุ่มเด็กและเยาวชนที่มีความเสี่ยงให้พยายามลดจำนวนและความรุนแรงของปัจจัยเสี่ยง และเพิ่มจำนวนหรือความเข้มข้นของปัจจัยป้องกันไม่ให้เด็กมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงเพิ่มมากขึ้น และในกลุ่มเด็กและวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมรุนแรงแล้ว ให้ใช้วิธีการป้องกันไม่ให้เกิดพฤติกรรมรุนแรงซ้ำอีกหรือมากขึ้นกว่าเดิมด้วยการผสมผสานระหว่างการรักษาบำบัดกับการฟื้นฟูและการป้องกันไม่ให้เกิดซ้ำ โดยพยายามช่วยเหลือให้เด็กและวัยรุ่นที่กระทำความผิดสามารถมีกลวิธีที่เหมาะสมและปลอดภัย เช่น กลับเข้าสู่โรงเรียนได้ตามปกติ ผูกอาชีพ ช่วยเหลือสนับสนุนครอบครัว ฝึกและสนับสนุนให้ครอบครัวดูแลและควบคุมพฤติกรรมของลูกได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น โดยรายละเอียดมีดังนี้

มาตรการสำหรับเด็กและเยาวชน

- 1) การป้องกันในเด็กปกติ เช่นเดียวกับมาตรการของต่างประเทศคือเริ่มต้นตั้งแต่แม่ตั้งครรภ์ด้วยการส่งเสริมให้แม่มีสุขภาพกายและจิตที่ดีเพื่อนำไปสู่สุขภาพครรภ์ที่แข็งแรง ต่อมาคือมาตรการหลังคลอดและดูแลเด็กและเยาวชนอย่างต่อเนื่อง นอกเหนือจากพัฒนาการทางกายของเด็กที่พ่อแม่ควรดูแลเอาใจใส่ด้านโภชนาการที่ดีแก่เด็ก พ่อแม่ควรส่งเสริมการพัฒนาทางอารมณ์และสังคม ดังนี้

- 1.1) เด็กวัยขวบปีแรกพ่อแม่ต้องดูแลเอาใจใส่และปฏิบัติต่อเด็กด้วยความรักและเอาใจใส่
 - 1.2) เด็กอายุ 1-3 ปี พ่อแม่ควรมีแนวทางการเลี้ยงดูอย่างมีกฎเกณฑ์กติกาที่เหมาะสมกับความสามารถตามวัย มีความสม่ำเสมอในการฝึกวินัยแต่ไม่ใช้ความรุนแรงหรือความเข้มงวดที่มากเกินไป
 - 1.3) เด็กวัย 3-6 ปี พ่อแม่ควรเป็นแบบอย่างที่ดีในการไม่ใช้อารมณ์ในการแก้ไขปัญหา เอื้อให้เด็กทำกิจกรรมที่หลากหลาย และได้เล่นและมีความสุขสนุกสนานตามวัย
 - 1.4) เด็กวัย 6-12 ปี พ่อแม่ควรสนับสนุนให้เด็กประสบความสำเร็จในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ส่งเสริมให้เด็กทำกิจกรรมตามความถนัดและความสนใจของเด็กเอง เอื้อให้เกิดสภาพแวดล้อมทั้งที่บ้าน โรงเรียน และชุมชนที่ปลอดภัยและมั่นคง
 - 1.5) เด็กวัย 13 ปีขึ้นไป พ่อแม่ควรสนับสนุนให้เด็กค้นหาตัวตนของตัวเอง ค้นหาความถนัดความสามารถ ฝึกหัดทักษะการควบคุมอารมณ์ พัฒนาทักษะทางสังคมและจริยธรรม และเสริมสร้างความรู้สึกรักมีคุณค่าในตนเอง
- 2) การป้องกันในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง การเข้าถึงเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงโดยเร็วที่สุดเป็นมาตรการที่สำคัญที่จะช่วยป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน ด้วยการช่วยให้เด็กและวัยรุ่นมีการพัฒนาความเข้มแข็งในด้านต่าง ๆ รู้สึกว่าตนเองสามารถทำสิ่งที่ดีและประสบความสำเร็จได้ เช่น ประสบความสำเร็จในการเรียน การสร้างสัมพันธ์ภาพกับผู้อื่น การมีอัตลักษณ์ของตนเอง เป็นต้น
 - 3) การป้องกันในเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดแล้ว กลยุทธ์สำคัญคือ การบำบัดรักษาและการฝึกทักษะด้านสังคมแก่เด็กและเยาวชน ด้วยการจัดบริการให้การปรึกษา จัดบำบัด ให้ยารักษาอาการทางจิตเวช และฝึกทักษะทางสังคมด้วยวิธีการทางพฤติกรรม (Behavioral approach) ส่วนเด็กและเยาวชนที่มีพยาธิสภาพทางจิตและมีพฤติกรรมรุนแรงร่วมด้วยนั้นเป็นปัญหาที่ซับซ้อนและยากต่อการบำบัดรักษา การให้ความช่วยเหลือจำเป็นต้องบูรณาการจากหลากหลายหน่วยงาน ไม่ว่าจะเป็นหน่วยงานสังคมสงเคราะห์ หน่วยงานคุมประพฤติ ครอบครัว ชุมชน การสาธารณสุข และโรงเรียน รวมไปถึงการสร้างทักษะทางสังคมโดยเฉพาะการฝึกให้เด็กและเยาวชนมีกลวิธีจัดการความขัดแย้งอย่างเหมาะสม การช่วยสอนเสริมเพื่อแก้ปัญหาเกี่ยวกับการเรียน รวมถึงให้ความรู้และฝึกทักษะพ่อแม่ในการดูแลลูก

มาตรการสำหรับครอบครัว

- 1) การดูแลครอบครัวทั่วไป มุ่งเน้นไปที่การช่วยส่งเสริมให้ครอบครัวเข้มแข็ง มีการปฏิบัติหน้าที่ได้ดี ช่วยให้พ่อแม่ดูแลลูกได้ดี มีการฝึกระเบียบวินัยลูกอย่างมีประสิทธิภาพ และมีกลวิธีสอดส่องดูแลพฤติกรรมของลูกอย่างเหมาะสม โดยกลวิธีที่ใช้คือการฝึกทักษะพ่อแม่ในการเลี้ยงดูและอบรมวินัยลูกอย่างมีประสิทธิภาพ (Parent training) ซึ่งนายแพทย์พนม เกตุมาน ได้ให้แนวทางไว้ดังนี้
 - 1.1) การเป็นครอบครัวที่มีคุณภาพ มีความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกดี มีการสื่อสารที่เหมาะสม และมีความรักความอบอุ่นเป็นพื้นฐาน
 - 1.2) พ่อแม่เป็นตัวอย่างของการประพฤติตนอยู่ในกรอบศีลธรรมที่ดีและการแก้ปัญหาที่ดี ไม่ใช้ความรุนแรง ยอมรับสิ่งที่เกิดขึ้นได้หากไม่สามารถแก้ไข
 - 1.3) พ่อแม่ควรให้การเลี้ยงดูที่เหมาะสมแก่ลูก โดยมีพัฒนาการที่เหมาะสม สามารถช่วยเหลือตัวเองและพึ่งพาตัวเองได้ตามวัย ฝึกการมีระเบียบวินัย ให้รู้จักการแก้ปัญหา อดทนและรอคอยได้ มีการควบคุมพฤติกรรมเด็กอย่างเหมาะสม ไม่ลงโทษเด็กด้วยความรุนแรงและไม่ลงโทษด้วยอารมณ์
 - 1.4) การส่งเสริมพัฒนาการด้านอารมณ์และสังคมของลูก ได้แก่
 - ส่งเสริมให้เด็กรู้จักคิดดี คิดเป็น คิดไตร่ตรอง คิดสร้างสรรค์ รู้จักหาทางออกให้กับปัญหาชีวิตอย่างเหมาะสม ฝึกให้เด็กรู้จักอารมณ์ของตนเอง และมีความสามารถในการจัดการอารมณ์ของตนเอง
 - ฝึกให้เด็กรู้จักยอมรับความผิดหวังและสร้างแรงจูงใจตนเองได้
 - ส่งเสริมให้เด็กมีการสื่อสารและมีการปรึกษารือกับพ่อแม่
- 2) การสนับสนุนให้พ่อแม่กลุ่มเสี่ยงและกลุ่มมีปัญหา มีชีวิตและสุขภาพดีขึ้น มีกลวิธีจัดการปัญหาครอบครัวและช่วยให้พ่อแม่ทำหน้าที่ได้ดีขึ้น ได้แก่
 - 2.1) การทำงานเชิงรุกด้วยการเยี่ยมบ้านที่ฐานะไม่ดีหรือครอบครัวที่มีความเสี่ยง ให้คำปรึกษาและแนะนำ เฝ้าระวังและส่งต่อจะเป็นการป้องกันปัญหาในอนาคตที่คุ้มค่ากับการลงทุน
 - 2.2) การฝึกอบรมพ่อแม่ให้มีทักษะจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของลูก

- 2.3) ช่วยให้ครอบครัวทำหน้าที่ได้ดีขึ้น เช่น การจัดให้มีบริการปรึกษาครอบครัวที่ประชาชนกลุ่มเสี่ยงสามารถเข้าถึงบริการได้สะดวก ท้าถึง และมีคุณภาพ

มาตรการระดับโรงเรียน

- 1) การป้องกันทั่วไปสำหรับเด็กและเยาวชนทุกกลุ่ม คือ
 - 1.1) การพัฒนาสภาพแวดล้อมในโรงเรียนให้ดีขึ้น ปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพและพัฒนาหลักสูตรที่ฝึกทักษะการใช้ชีวิตแก่เด็กและเยาวชน จัดการสภาพแวดล้อมของโรงเรียนให้น่าอยู่และปลอดภัย นอกจากนี้โรงเรียนควรมีนโยบายและแนวทางปฏิบัติในการป้องกันความรุนแรงในโรงเรียนอย่างจริงจังและต่อเนื่อง สนับสนุนให้เด็กร่วมกำหนดกฎกติกาการอยู่ร่วมกัน และยึดถือระเบียบเดียวกัน
 - 1.2) ปรับพฤติกรรมนักเรียนในห้องเรียน ด้วยการมีกฎระเบียบที่ดี ชัดเจน ใช้หลักการปรับพฤติกรรมโดยการสอดส่องดูแล การให้แรงเสริมทางบวกต่อพฤติกรรมที่เหมาะสมและมีการลงโทษในรูปแบบที่ไม่ใช้ความรุนแรง
 - 1.3) ลดการกลั่นแกล้งกันระหว่างนักเรียน พยายามรณรงค์ในระดับโรงเรียนเพื่อลดการกลั่นแกล้งรังแกและส่งเสริมให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่ดีต่อกัน จัดโปรแกรมฝึกอบรมครูอาจารย์ และนักเรียนให้มีกลวิธีการแก้ปัญหาโดยสันติวิธี การควบคุมความโกรธและเพิ่มการมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น รวมทั้งฝึกให้นักเรียนที่เป็นเหยื่อของการถูกกลั่นแกล้งรังแกมีกลวิธีที่จัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น มีวิธีช่วยเหลือนักเรียนที่ตกเป็นเหยื่อ และจัดหลักสูตรส่งเสริมสุขภาพจิตของนักเรียน
- 2) มาตรการเพิ่มเติมในการป้องกันเด็กกลุ่มเสี่ยง ได้แก่ ส่งเสริมสุขภาพจิตของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงด้วยการมีระบบการดูแลและช่วยเหลือนักเรียนโดยการทำงานร่วมกันระหว่างหน่วยงานการศึกษา และหน่วยงานสาธารณสุข รวมทั้งหน่วยงานภาคสังคม จัดโปรแกรมการปรับพฤติกรรมนักเรียนกลุ่มเสี่ยง โปรแกรมการให้คำปรึกษาแก่เด็กและเยาวชนภายในโรงเรียน โปรแกรมการฝึกทักษะในการแก้ปัญหา การส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับเพื่อน มีระบบส่งต่อในกรณีที่เด็กและเยาวชนเกิดปัญหาที่รุนแรง

- 3) มาตรการดูแลเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดแล้ว โดยมีมาตรการจัดการกับนักเรียนที่กระทำผิดอย่างจริงจังควบคู่กับการช่วยเหลือนักเรียนที่กระทำผิดให้เข้าระบบการบำบัดรักษาทาง การแพทย์และให้กลับมาสู่ระบบการศึกษาหรือการทำงานได้ตามปกติ

มาตรการระดับชุมชนและสังคม

ภาครัฐและสังคมควรมีนโยบายและการปฏิบัติที่ทำให้สภาพแวดล้อมมีความมั่นคงและปลอดภัย มีการสร้างงานในชุมชน เอื้อให้บ้านเมืองมีระเบียบและความปลอดภัยด้วยการบังคับใช้กฎหมาย อย่างจริงจังและเท่าเทียม เข้มงวดกับกฎหมายการพกพาอาวุธปืนและปราบปรามยาเสพติดอย่างจริงจัง มี มาตรการควบคุมการซื้อขายสุราในเยาวชน การกระตุ้นให้ท้องถิ่นและชุมชนมีส่วนร่วมและสร้างมาตรการ ร่วมกันในการดูแลความเป็นระเบียบและความปลอดภัยของชุมชน สร้างวัฒนธรรมและค่านิยมที่เอื้อต่อ การอยู่ร่วมกันอย่างสันติ ปฏิรูปการศึกษาและควบคุมสื่อที่มีความรุนแรง เอื้อให้เด็กและเยาวชนมีโอกาส ทำกิจกรรมที่สร้างสรรค์

จะเห็นได้ว่ามาตรการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนของประเทศไทยมีความ สอดคล้องกับองค์การอนามัยโลกและในต่างประเทศ การประยุกต์ใช้มาตรการดังกล่าวนั้นสามารถนำไปใช้ได้ หลากหลายระดับ และจากมาตรการดังกล่าวมีงานวิจัยที่สนับสนุนว่าโปรแกรมการป้องกันและโปรแกรมการ ส่งเสริมพฤติกรรมหรือทักษะต่าง ๆ อาจช่วยลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนได้ โดยโปรแกรม เหล่านี้ได้ถูกนำไปประยุกต์ใช้กับครอบครัว เด็กเล็กก่อนวัยเรียน คลินิกส่งเสริมสุขภาพจิตในเด็ก ชุมชน และสถาน พินิจเพื่อลดพฤติกรรมกระทำความผิด (Farrington & Welsh, 2007; Lösel & Bender, 2017) ซึ่งโปรแกรมดังกล่าว ให้ผลลัพธ์ในทางที่ดี (Sandler et al., 2014) ทั้งนี้ Farrington และคณะ (2017) พบผลทางบวกของการใช้ โปรแกรมสำหรับครอบครัว โปรแกรมสำหรับโรงเรียน โปรแกรมสำหรับบุคคล และโปรแกรมทั่วไปสำหรับการ ป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน ยกตัวอย่างเช่นงานวิจัยของ Wong และคณะ (2022) พบว่าการใช้โปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญาและการให้คำปรึกษาโดยเน้นการทำกิจกรรมร่วมด้วยอย่าง สม่ำเสมอสามารถช่วยลดอาการทางจิตและพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้ (เช่น อาชญากรรม การใช้ความรุนแรง) และ ถึงแม้ว่าพวกเขาจะพบว่าการศึกษา (Mindfulness-based therapy) ไม่สามารถลดอาการทางจิตและพฤติกรรมที่ เป็นปัญหาได้ก็ตาม แต่จากการวิเคราะห์อภิมาน (Meta-analysis) พบว่าอิทธิพลของโปรแกรมดังกล่าวยังมีผลใน ระดับน้อย ($d = 0.25$ ใช้โมเดลวิเคราะห์แบบสุ่ม) อย่างไรก็ตาม จากการวิเคราะห์งานวิจัยต่าง ๆ พบว่าผลของการ ใช้โปรแกรมป้องกันนั้นมีผลดีในกรณีที่งานวิจัยใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่าง ส่วนข้อมูลที่มาจากการ รายงานตนเองนั้นผลลัพธ์ที่ได้ไม่ดีเท่า นอกจากนี้ยังพบว่าพฤติกรรมทางบวกที่เกิดขึ้นหลังจากเข้าโปรแกรมจะ

ลดลงเมื่อทั้งระยะเวลาที่ยาวนานขึ้น ทั้งนี้การศึกษาส่วนใหญ่มีการติดตามผลสัมฤทธิ์ของโปรแกรมต่าง ๆ ภายในเวลา 3 เดือนถึง 1 ปี แต่หลังจาก 1 ปีไปแล้วนั้นมีการศึกษาเพื่อติดตามผลการใช้โปรแกรมบำบัดน้อยมาก (14 การศึกษา) และยังพบอีกว่าโปรแกรมฝึกและป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนนั้นได้ผลกับเด็กโตมากกว่าเด็กเล็ก (Lösel & Beelmann, 2021)

จากการวิเคราะห์ห่อภิมาณของ Guzman-Holst และคณะ (2022) ที่ศึกษางานวิจัยจำนวน 22 งาน รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 58,091 คน ที่วิจัยเกี่ยวกับโปรแกรมต่อต้านการกลั่นแกล้งรังแก (Anti-bullying interventions) พบว่าโปรแกรمدังกล่าวใช้แนวทางการปรับพฤติกรรมโดยผ่านกระบวนการทางปัญญา (Cognitive-behavioral therapy (CBT)) และใช้การทำงานร่วมกับเพื่อน (Working with peers) มาเป็นแนวทาง ช่วยบำบัดอาการซึมเศร้าและอาการวิตกกังวลในบุคคลที่เป็นผู้รังแกและเหยื่อของการถูกลั่นแกล้งรังแก เป็นที่น่าสนใจว่าการทำงานร่วมกับเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางบวกต่ออาการซึมเศร้าและอาการวิตกกังวลที่ลดลง ในขณะที่การปรับพฤติกรรมโดยผ่านกระบวนการทางปัญญามีความสัมพันธ์ทางบวกต่ออาการซึมเศร้าและอาการวิตกกังวลที่เพิ่มขึ้น ถึงแม้ว่าอิทธิพลของผลการบำบัดดังกล่าวนี้มีไม่มากนัก (ES, 0.06; 95%CI, 0.0284 to 0.1005) สอดคล้องกับการศึกษาของ Caldwell และคณะ (2019) ที่พบว่าการปรับพฤติกรรมโดยผ่านกระบวนการทางปัญญามีความสัมพันธ์ทางบวกต่ออาการซึมเศร้าและอาการวิตกกังวลที่เพิ่มขึ้น จึงมีความเป็นไปได้ว่าลักษณะการปรับพฤติกรรมโดยผ่านกระบวนการทางปัญญาในบริบทโรงเรียนมีความจำเป็นต้องเลือกใช้อย่างเหมาะสม จำเป็นต้องฝึกครูผู้ใช่วิธีการดังกล่าวจนชำนาญและเลือกกลวิธีที่เหมาะสมกับเด็กแต่ละคน (Mertens et al., 2020) การใช้โปรแกรมการป้องกันและบำบัดอย่างเหมาะสมกับลักษณะของแต่ละบุคคลจึงมีความสำคัญเป็นอย่างมาก โดยควรคำนึงถึงเนื้อหาและวิธีการของโปรแกรมให้มีความจำเพาะเจาะจง รวมทั้งคำนึงถึงบริบทที่แตกต่างด้วย

ในส่วนของการฝึกทักษะพ่อแม่ในการเลี้ยงดูและอบรมวินัยลูกอย่างมีประสิทธิภาพ (Parent training) นั้นมีการศึกษาที่พบว่าการฝึกทักษะดังกล่าวเพิ่มความมั่นใจแก่พ่อแม่ในการพูดคุยกับลูก เอื้อให้เกิดการสนทนาในเรื่องที่อ่อนไหวและซับซ้อนกับลูกได้ดี นอกจากนี้ยังเพิ่มความสามารถของพ่อแม่ในการเป็นต้นแบบของทักษะการกำกับอารมณ์แก่ลูกของพวกเขาอีกด้วย (Edwards et al., 2022) นอกจากนี้การใช้กลวิธีครอบครัวบำบัด (Family therapy) ยังส่งผลดีหลายประการ ตัวอย่างเช่นการศึกษาของ Fictorie และคณะ (2022) ที่ศึกษาผลของการใช้ Family-based intensive trauma treatment (FITT) ที่ประสบกับความรุนแรงภายในครอบครัว พบว่าโปรแกรمدังกล่าวช่วยลดอาการบอบช้ำทางจิตใจในเด็ก พัฒนาการทำหน้าที่ที่ดีของพ่อแม่ เพิ่มความมั่นคงทางอารมณ์และความปลอดภัยทางร่างกายในเด็ก และยังเพิ่มการมีปฏิสัมพันธ์ทางบวกในพ่อแม่และเด็กอีกด้วย ทว่าการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบจากงานวิจัยจำนวน 15 งานกลับพบว่า งานวิจัยเกี่ยวกับการใช้

ครอบครัวบำบัดส่วนใหญ่ให้ผลลัพธ์ในระดับปานกลาง มีเพียงส่วนน้อยเท่านั้นที่ให้ผลลัพธ์ต่อการป้องกันพฤติกรรม การใช้ความรุนแรงในระดับดี และบางงานวิจัยให้ผลลัพธ์ในระดับต่ำอีกด้วย (Matjasko, 2012) ดังนั้นโปรแกรมการบำบัดและการฝึกในระดับครอบครัวยังต้องมีการศึกษาต่อไป

และในส่วนของการใช้โปรแกรมระดับโรงเรียนนั้นมีการศึกษาที่พบประสิทธิผลของการใช้ School-based intervention เช่นเดียวกัน โดยโปรแกรมดังกล่าวจะมีประสิทธิภาพอย่างมากในกรณีที่ฝึกเด็กในตอนที่ยังอายุน้อยๆ ช่วยให้เด็กมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาลดลง ป้องกันหรือลดแนวโน้มที่เด็กจะไปยุ่งเกี่ยวกับอาชญากรรม (Lynas & Hawkins, 2017) ทั้งยังช่วยให้เด็กและเยาวชนมีความรู้ถึงปัจจัยเสี่ยงต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงที่นำไปสู่การลดความประมาทในตัวเอง เพิ่มกลไกการหลีกเลี่ยงปัจจัยเสี่ยงที่จะนำไปสู่พฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและเพิ่มความปลอดภัยในตัวเองมากยิ่งขึ้น (Halford & Davies, 2021) นอกจากนี้ School-based intervention ยังมีส่วนช่วยป้องกันและลดความเสี่ยงที่เด็กจะไปเกี่ยวข้องกับปัจจัยที่กระตุ้นให้เด็กพัฒนาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง เช่น การคบเพื่อนที่มีพฤติกรรมใช้ความรุนแรงหรือการคบเพื่อนที่มีปัญหาทางพฤติกรรมอีกด้วย (Esbensen, 2015) อย่างไรก็ตาม ประสิทธิภาพของการใช้ School-based intervention ส่วนใหญ่ยังอยู่ในระดับปานกลางเช่นกัน (Matjasko, 2012)

นอกจากนี้ยังมีการศึกษาประสิทธิภาพของโปรแกรมการฟื้นฟู (Restorative Program) ในกรณีที่เด็กกระทำความผิดแล้วกลับสู่ระบบโรงเรียน ตามแนวคิดของ The International Institute for Restorative Practices (IIRP, 2019) ซึ่งเสนอว่าโปรแกรมการฟื้นฟูสามารถนำมาใช้ในเชิงป้องกันและบำบัดการกระทำผิดซ้ำ โดยโปรแกรมประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ คือ การสนทนาเพื่อช่วยป้องกันการกระทำผิดซ้ำ (เช่น การได้ร่วมปรึกษาปัญหากับครู การสนทนาด้วยความเอาใจใส่) การป้องกันวงจรการกระทำผิดซ้ำ เป็นลักษณะการใช้กลวิธีต่าง ๆ มาช่วยลดอิทธิพลของปัจจัยเสี่ยงและกลไกภายในตัวบุคคลที่อาจกระตุ้นการกระทำผิดซ้ำได้อีก การฟื้นฟูความร่วมมือจากชุมชน สถาบันการศึกษาและองค์กรอื่น ๆ ในการช่วยสร้างบรรยากาศการยอมรับ การสนับสนุนช่วยเหลือด้านต่าง ๆ เพื่อให้เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดสามารถปรับตัวได้ เป็นที่ยอมรับและก้าวข้ามปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ได้ และการให้เพื่อนในโรงเรียนเข้ามาช่วยเหลือในกรณีที่เด็กเกิดความขัดแย้งและมีปัญหาความสัมพันธ์ กลุ่มเพื่อนในโรงเรียนสามารถปฏิบัติตนเป็นสื่อกลางในการคลี่คลายปัญหา รวมไปถึงเป็นตัวแบบพฤติกรรมที่เหมาะสมแก่เด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดได้ ซึ่งจากการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบพบว่า โปรแกรมการฟื้นฟูก่อให้เกิดผลลัพธ์ทางบวกแก่ตัวเด็กและเยาวชนผู้กระทำผิด โดยทำให้เด็กมีทักษะทางสังคมที่เหมาะสมมากขึ้น มีความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดีขึ้น และลดปัญหาที่เด็กถูกส่งตัวไปฝึกวินัยกับครูฝ่ายปกครอง (Katic

et al., 2020) จึงเป็นที่น่าสนใจว่าโปรแกรมดังกล่าวอาจช่วยลดการกระทำผิดซ้ำและพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนลงได้

และสุดท้ายคือการศึกษาโปรแกรมกิจกรรมหลังเลิกเรียน (After-school program) พบว่าโปรแกรมดังกล่าวอาจส่งผลดีต่อการลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนเช่นกัน ที่เป็นเช่นนี้เพราะโปรแกรมกิจกรรมหลังเลิกเรียนเป็นสิ่งที่ชุมชนพยายามช่วยเหลือครอบครัวและตัวเด็ก โดยการจัดสรรทรัพยากรมาสนับสนุนพฤติกรรมที่เหมาะสม ไม่ว่าจะเป็นการช่วยเหลือด้านการเรียน การส่งเสริมทักษะการทำงานและอาชีพ ความช่วยเหลือด้านสุขภาพจิต (Frazier et al., 2007) นอกจากนี้ยังมีการจัดโปรแกรมกีฬา นันทนาการ ศิลปะ และส่งเสริมการมีส่วนร่วมของพลเมืองให้แก่เด็กและเยาวชน อันจะก่อให้เกิดความงอกงามทางปัญญาและทักษะที่เหมาะสมในการใช้ชีวิต ซึ่งในที่สุดจะนำไปสู่การเกิดปัจจัยการฟื้นคืนพลัง (Resilience) ในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและผู้กระทำผิดอีกด้วย (Morgan et al., 2014) โดยปัจจัยการฟื้นคืนพลังเป็นสิ่งที่ช่วยป้องกันพัฒนาการทางลบ และมีส่วนให้เด็กที่เป็นเหยื่อของความรุนแรงมีความเข้มแข็งและลดการกลับไปเป็นเหยื่อของความรุนแรงได้ (Hamby et al., 2018) อีกทั้งยังพบว่าโปรแกรมกิจกรรมหลังเลิกเรียนส่งผลดีต่อการเกิดทักษะทางสังคมและอารมณ์ในเด็กและเยาวชน เช่น ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการสื่อสาร การกำกับอารมณ์ เป็นต้น (Boustani et al., 2015) ส่วนการศึกษาของ Cromer และคณะ (2019) ที่ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมกิจกรรมในสวนหลังเลิกเรียน (กิจกรรมการส่งเสริมการเข้าชั้นเรียน การฝึกทักษะอาชีพ และการส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีต่อสุขภาพ) ต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง การกำกับอารมณ์ อาการวิตกกังวล อาการซึมเศร้า และความเชื่อมั่นในศักยภาพด้านการจัดการความขัดแย้งกับเพื่อนของวัยรุ่นผิวดำและวัยรุ่น กลุ่มตัวอย่างมีจำนวน 38 คน อายุระหว่าง 15-17 ปี แบ่งเป็นเพศชายร้อยละ 57.9 เพศหญิงร้อยละ 42.1 โดยกลุ่มตัวอย่างจะต้องตอบแบบสอบถามพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง การกำกับอารมณ์ อาการวิตกกังวล อาการซึมเศร้า และความเชื่อมั่นในศักยภาพด้านการจัดการความขัดแย้งกับเพื่อนทั้งก่อนและหลังเข้าโปรแกรม จากการวิเคราะห์ข้อมูลไม่พบความแตกต่างของคะแนนพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง การกำกับอารมณ์ อาการวิตกกังวล อาการซึมเศร้า และความเชื่อมั่นในศักยภาพด้านการจัดการความขัดแย้งกับเพื่อนในกลุ่มเด็กที่มีประสบการณ์เผชิญความรุนแรงต่ำ แต่ในกลุ่มเด็กที่มีประสบการณ์เผชิญความรุนแรงสูงพบว่าคะแนนอาการวิตกกังวลลดลงและมีคะแนนความเชื่อมั่นในศักยภาพด้านการจัดการความขัดแย้งกับเพื่อนเพิ่มขึ้นหลังจากเข้าร่วมโปรแกรม แสดงให้เห็นว่าโปรแกรมกิจกรรมในสวนหลังเลิกเรียนนั้นส่งเสริมศักยภาพด้านความสัมพันธ์ของกลุ่มเด็กที่มีประสบการณ์เผชิญความรุนแรงสูงให้มีมากยิ่งขึ้นซึ่งอาจนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ดีในอนาคตได้

มาตรการและแนวทางการแก้ไขปัญหาความรุนแรงของเด็กและเยาวชนในประเทศไทย

จากมาตรการและแนวทางที่กล่าวมาในข้างต้นถือได้ว่าเป็นมาตรฐานตามแนวทางขององค์การอนามัยโลก ที่หลายประเทศรวมทั้งประเทศไทยเองได้นำมาเป็นมาตรฐานในการจัดการและป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน อย่างไรก็ตาม จากการสืบค้นข้อมูลพบว่าหน่วยงานราชการและภาคเอกชนของไทยยังออกมาตรการและแนวทางการป้องกันและจัดการพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนเพิ่มเติมขึ้น ทั้งนี้ มาตรการและแนวทางดังกล่าวอาจยังมีไม่มากและขาดความต่อเนื่องในการนำมาใช้ในเชิงปฏิบัติ นอกจากนี้ยังพบว่า การดำเนินกิจกรรมตามมาตรการและแนวทางดังกล่าวนั้นมีการดำเนินการที่แยกส่วนกันตามหน่วยงาน ส่วนงานย่อย ๆ ในองค์กร หรือกระจายไปตามหน่วยงานระดับจังหวัดเท่านั้น และเมื่อสืบค้นมากยิ่งขึ้นพบว่า การดำเนินการมักจัดทำในรูปแบบการฝึกอบรมเด็กและเยาวชน การทำกิจกรรมและการบรรยายเชิงปฏิบัติการ กระนั้นก็ตามการประเมินโครงการมักไม่ได้นำเสนอถึงผลสัมฤทธิ์ของโครงการหลังจากได้ดำเนินการไปแล้วอย่างเป็นรูปธรรม จึงเป็นที่น่าเสียดายว่าโครงการต่าง ๆ อาจไม่มีการนำไปปรับปรุงและพัฒนาต่อยอดเพื่อให้ทันยุคสมัย และลักษณะพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนที่มีความซับซ้อนหรือเปลี่ยนแปลงได้

อย่างไรก็ตามเมื่อสืบค้นข้อมูลพบว่าสามารถจัดกลุ่มมาตรการและแนวทางการป้องกันและจัดการพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนออกได้เป็น 2 หมวด คือ หมวดกรณีเด็กและเยาวชนเป็นเหยื่อของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง และหมวดกรณีเด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำพฤติกรรมใช้ความรุนแรง ดังนี้

1) หมวดกรณีเด็กและเยาวชนเป็นเหยื่อของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง

หมวดนี้มุ่งเน้นข้อเสนอแนะ มาตรการ และแนวทางป้องกันและช่วยเหลือเด็กที่เป็นเหยื่อของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงว่าในส่วนของทั้งภาครัฐและเอกชนควรทำเช่นไร เพื่อช่วยเหลือเยียวยา ทั้งทางสุขภาพร่างกายและสุขภาพจิตของเด็กและเยาวชน รวมไปถึงการป้องกันเด็กและเยาวชนทั้งในระยะสั้นและระยะยาว ซึ่งอาจมีรายละเอียดและการมุ่งเน้นการเป็นเหยื่อของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงต่างกันไป บางหน่วยงานทำในภาพรวม บางหน่วยงานมุ่งเน้นการเป็นเหยื่อของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงบางประเภท ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1 นโยบายของรัฐ

ประเทศไทยมีพระราชบัญญัติคุ้มครองเด็กตั้งแต่ปี พ.ศ. 2546 “พระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก 2546” โดยพระบาทสมเด็จพระปรมินทรมหาภูมิพลอดุลยเดช พระมหากษัตริย์ทรงลงพระปรมาภิไธย เมื่อวันที่ 24 กันยายน พ.ศ. 2546 ประกาศในกิจจานุเบกษา เมื่อ 2 ตุลาคม พ.ศ.

2546 และมีผลใช้บังคับในอีก 180 วันถัดมา คือ วันที่ 30 มีนาคม พ.ศ. 2547 แทนที่ประกาศของคณะปฏิวัติฉบับที่ 132 และฉบับที่ 294 ที่ครอบคลุมทั้งในแง่ नियามหรือความหมายของเด็กในกลุ่มต่าง ๆ (เด็ก เด็กเร่ร่อน เด็กพิการ เด็กกำพร้า เด็กที่อยู่ในสภาพยากลำบาก เด็กที่เสี่ยงต่อการกระทำผิด) นักศึกษา นักเรียน บิดา มารดา ผู้ปกครอง ครอบครัวอุปถัมภ์ การเลี้ยงดูโดยมิชอบ ทารุณกรรม สืบเสาะและพินิจ สถานรับเลี้ยงเด็ก สถานแรกรับ สถานสงเคราะห์ สถานคุ้มครองสวัสดิภาพ สถานพัฒนาและฟื้นฟู สถานพินิจ ในการนี้เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการคุ้มครองสิทธิเด็กและเยาวชน รวมไปถึงการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหา พฤติกรรมอาชญากรรม และการทารุณกรรมจะมอบหมายให้กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ กระทรวงมหาดไทย กระทรวงศึกษาธิการ และกระทรวงยุติธรรม บูรณาการการทำงานร่วมกัน มีการมอบอำนาจให้แก่กระทรวงที่เกี่ยวข้องสามารถจัดจ้างผู้ทรงคุณวุฒิและที่ปรึกษาที่เป็นผู้เชี่ยวชาญมาร่วมทำงาน มอบหมายครู นักสังคมสงเคราะห์ นักกฎหมาย และนักจิตวิทยาร่วมทำงาน มีการระบุเป้าหมายการกระทำใด ๆ จะต้องคำนึงถึงสิทธิและผลประโยชน์สูงสุดของเด็ก มาตราต่าง ๆ จึงประกอบไปด้วยการคุ้มครองสวัสดิภาพเด็ก ผู้คุ้มครองสวัสดิภาพของเด็ก มาตราเกี่ยวกับสถานรับเลี้ยงเด็ก สถานแรกรับ สถานสงเคราะห์ สถานคุ้มครองสวัสดิภาพ และสถานพัฒนาและฟื้นฟู มาตราการส่งเสริมความประพฤตินักเรียนและนักศึกษา มาตรากองทุนคุ้มครองเด็ก บทกำหนดโทษและบทเฉพาะกาลต่าง ๆ

ทั้งนี้ในแง่ของการคุ้มครองสวัสดิภาพเด็ก (หน้าที่ 18-21) นั้นมีมาตราที่คุ้มครองเด็กที่ถูกทารุณกรรม เด็กที่เสี่ยงต่อการกระทำผิด และเด็กที่อยู่ในสภาพที่จำต้องได้รับการคุ้มครองสวัสดิภาพตามที่กำหนดไว้ในกฎกระทรวง โดยตั้งแต่มาตราที่ 41-43 (หน้าที่ 18-19) จะเป็นมาตราที่เกี่ยวข้องกับกรณีที่เด็กเป็นเหยื่อของการทารุณกรรม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

มาตรา ๔๑ ผู้ใดพบเห็นหรือประสบพฤติการณ์ที่น่าเชื่อว่าการกระทำทารุณกรรมต่อเด็ก ให้รีบแจ้งหรือรายงานต่อพนักงานเจ้าหน้าที่ พนักงานฝ่ายปกครองหรือตำรวจ หรือผู้มีหน้าที่คุ้มครองสวัสดิภาพเด็กตามมาตรา ๒๔ เมื่อพนักงานเจ้าหน้าที่ พนักงานฝ่ายปกครองหรือตำรวจ หรือผู้มีหน้าที่คุ้มครองสวัสดิภาพเด็กตามมาตรา ๒๔ ได้รับแจ้งเหตุตามวรรคหนึ่ง หรือเป็นผู้พบเห็นหรือประสบพฤติการณ์ที่น่าเชื่อว่าการกระทำทารุณกรรมต่อเด็กในสถานที่ใด ให้มีอำนาจเข้าตรวจค้นและมีอำนาจแยกตัวเด็กจากครอบครัวของเด็กเพื่อคุ้มครองสวัสดิภาพเด็กโดยเร็ว

ที่สุด การแจ้งหรือการรายงานตามมาตรา ๖ เมื่อได้กระทำโดยสุจริตย่อมได้รับความคุ้มครองและไม่ต้องรับผิดชอบทั้งทางแพ่ง ทางอาญา หรือทางปกครอง

มาตรา ๔๒ การดำเนินการคุ้มครองสวัสดิภาพเด็กตามมาตรา ๔๑ วรรคสอง ต้องรับผิดชอบให้มีการตรวจรักษาทางร่างกายและจิตใจทันที ถ้าพนักงานเจ้าหน้าที่เห็นสมควรต้องสืบเสาะและพินิจเกี่ยวกับเด็กและครอบครัวเพื่อหาวิธีการคุ้มครองสวัสดิภาพที่เหมาะสมแก่เด็ก ก็อาจส่งตัวเด็กไปสถานแรกรับก่อนได้หรือถ้าจำเป็นต้องให้การสงเคราะห์ก็ให้พิจารณาให้การสงเคราะห์ตามมาตรา ๓๓ และถ้าจำเป็นต้องให้การฟื้นฟูสภาพจิตใจก็ให้รับส่งเด็กไปยังสถานพัฒนาและฟื้นฟู การส่งเด็กไปสถานแรกรับ สถานพัฒนาและฟื้นฟู หรือสถานที่อื่นใดตามวรรคหนึ่ง ระหว่างการสืบเสาะและพินิจเพื่อหาวิธีการคุ้มครองสวัสดิภาพที่เหมาะสม ให้กระทำได้ไม่เกินเจ็ดวัน แต่ในกรณีที่มีเหตุจำเป็นและสมควรเพื่อประโยชน์ของเด็ก พนักงานเจ้าหน้าที่หรือพนักงานอยู่การจะยื่นคำร้องขอต่อศาลตามมาตรา ๕ เพื่อมีคำสั่งขยายระยะเวลาออกไปรวมแล้วไม่เกินสามสิบวันก็ได้

มาตรา ๔๓ กรณีที่ผู้ปกครองหรือญาติของเด็กเป็นผู้กระทำทารุณกรรมต่อเด็ก ถ้ามีการฟ้องคดีอาญาแก่ผู้กระทำผิดและมีเหตุอันควรเชื่อว่าผู้ถูกฟ้องนั้นจะกระทำทารุณกรรมแก่เด็กอีกก็ให้ศาลที่พิจารณาคดีนั้นมีอำนาจกำหนดมาตรการคุ้มครองความปลอดภัยผู้ถูกฟ้อง ห้ามเข้าเขตกำหนดหรือห้ามเข้าใกล้ตัวเด็กในระยะที่ศาลกำหนด เพื่อป้องกันมิให้กระทำการดังกล่าวและจะสั่งให้ผู้ต้องหาทำทัณฑ์บนตามวิธีการที่กำหนดไว้ตามมาตรา ๔๖ และมาตรา ๔๗ แห่งประมวลกฎหมายอาญาด้วยก็ได้ หากยังไม่มี การฟ้องคดีอาญาหรือไม่ฟ้องคดีอาญาแต่มีพฤติการณ์น่าเชื่อว่าจะมีการกระทำทารุณกรรมแก่เด็กอีก ให้พนักงานเจ้าหน้าที่ พนักงานฝ่ายปกครอง หรือตำรวจผู้มีหน้าที่คุ้มครองสวัสดิภาพเด็กตามมาตรา ๒๔ หรือพนักงานอัยการยื่นคำขอต่อศาลตามมาตรา ๕ เพื่อออกคำสั่งมิให้กระทำการดังกล่าวโดยกำหนดมาตรการคุ้มครองความปลอดภัยและเรียกประกันด้วยก็ได้ ในกรณีตามวรรคหนึ่งและวรรคสอง หากศาลเห็นว่ามีความจำเป็นเร่งด่วนเพื่อคุ้มครองเด็กมิให้ถูกกระทำทารุณกรรมอีก ให้ศาลมีอำนาจออกคำสั่งให้ตำรวจจับกุมผู้ซึ่งเชื่อว่าจะกระทำทารุณกรรมแก่เด็กมากักขังไว้มีกำหนดครั้งละไม่เกินสามสิบวัน การพิจารณาออกคำสั่งหรือการเรียกประกันตามมาตรา ๖ ให้คำนึงถึงประโยชน์สูงสุดของเด็กเป็นสำคัญ”

จะเห็นได้ว่ามาตราตามพระราชบัญญัติฉบับนี้มีลักษณะกว้างและครอบคลุมประเด็นการเป็นเหยื่อและการให้ความช่วยเหลือ ซึ่งขึ้นอยู่กับการตีความและนำไปใช้เพื่อประโยชน์ต่อตัวเด็ก

แต่ทว่าพระราชบัญญัติดังกล่าวอาจไม่มีความทันสมัยและเท่าทันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงที่มีความซับซ้อนหลากหลายขึ้นและการแสวงหาผลประโยชน์จากตัวเด็กและเยาวชน กองพัฒนานโยบายและนวัตกรรมทางสังคม (2563) สำนักงานปลัดกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ (สป.พม., 2563) จึงเสนอแนะแนวทางดังนี้

1.2 ข้อเสนอแนะ มาตรการ และแนวทางการป้องกันและบริหารจัดการพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนโดยกองพัฒนานโยบายและนวัตกรรมทางสังคม (2563) สำนักงานปลัดกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ (สป.พม.)

- ระยะสั้น
 - สร้างระบบการปกป้องคุ้มครองเด็กจากความรุนแรง โดยครอบครัว ชุมชน และภาคีเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง
 - บุคลากรทุกระดับและทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้องร่วมกันสร้างระบบคุ้มครองเด็กให้มีความต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพ
 - ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของเด็กในการเข้าถึงสิทธิต่าง ๆ โดยเริ่มจากสภาเด็กและเยาวชน
 - สร้างความตระหนักรู้ถึงปัญหาความรุนแรงในเด็ก ให้สังคมมีส่วนร่วมในการป้องกันและแก้ไขปัญหา
 - การสร้างสภาพแวดล้อมที่มีความปลอดภัย เช่น ให้เพื่อนบ้านเป็นเครือข่ายเฝ้าระวังความรุนแรงในชุมชน
 - จัดฝึกอบรมผู้ปกครองหรือผู้ดูแลเด็กเกี่ยวกับการเลี้ยงดูและป้องกันเด็กจากความรุนแรง
 - มีระบบฉุกเฉินสำหรับการดูแลเด็กที่ได้รับความรุนแรงทั้งทางร่างกายและจิตใจ
- ระยะยาว
 - ปรับปรุงพระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ.2546 ให้สอดคล้องกับสถานการณ์ปัญหาความรุนแรงในเด็ก รวมทั้งป้องกันการแสวงหาผลประโยชน์
 - ส่งเสริมให้มีการบังคับใช้กฎหมายอย่างเคร่งครัดในการเข้าถึงแหล่งอบายมุขและสิ่งที่มีผิดกฎหมาย

- จัดตั้งศูนย์ให้คำปรึกษา บำบัดรักษา และจัดตั้งกลุ่มเพื่อช่วยเหลือเยียวยาเด็กที่ถูกกระทำความรุนแรง
- ส่งเสริมครอบครัวอบอุ่น สร้างความรัก ความผูกพันต่อกัน ดูแลเอาใจใส่สมาชิกในครอบครัว หากิจกรรมทำร่วมกันเพื่อสร้างสัมพันธ์ที่ดี หากมีปัญหาเกิดขึ้นควรปรึกษาหารือกันด้วยเหตุผล อบรมสั่งสอนและดูแลเด็กด้วยความรัก ไม่ลงโทษเด็กด้วยวิธีการรุนแรง แต่ต้องลงโทษเพื่อให้เกิดการเรียนรู้หรือความเป็นเหตุเป็นผล เช่น ลงโทษเด็กด้วยการทำงานบ้าน หรือทำกิจกรรมบำเพ็ญประโยชน์เพื่อส่วนรวม แทนการเฆี่ยนตี เป็นต้น
- ทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้องร่วมกันพัฒนาและบูรณาการฐานข้อมูลเกี่ยวกับการกระทำความรุนแรงต่อเด็ก เพื่อใช้เป็นแนวทางในการกำหนดนโยบายและมาตรการในการแก้ไขปัญหาความรุนแรงต่อเด็ก
- พัฒนาเครือข่ายการคุ้มครองเด็กร่วมกับหน่วยงานภาคีเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง
- บรรจุหลักสูตรการเรียนการสอนเกี่ยวกับทักษะการใช้ชีวิตและการอยู่ร่วมกันในสังคมให้กับเด็กในโรงเรียน

นอกจากนี้กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ยังได้จัดตีพิมพ์คู่มือการปฏิบัติงานของหน่วยงานในการช่วยเหลือคุ้มครองผู้ถูกกระทำด้วยความรุนแรงในครอบครัว เพิ่มเติมให้แก่บุคลากรผู้ปฏิบัติงานช่วยเหลือเหยื่อที่ถูกครอบครัวกระทำความรุนแรง

1.3 คู่มือการปฏิบัติงานของหน่วยงานในการช่วยเหลือคุ้มครองผู้ถูกกระทำด้วยความรุนแรงในครอบครัว (กรมพัฒนาสังคมและสวัสดิการ กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์, 2554)

คู่มือฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อให้ความรู้และเสนอแนวทางปฏิบัติแก่บุคลากรในการช่วยเหลือและคุ้มครองผู้ถูกกระทำด้วยความรุนแรงในครอบครัว โดยเนื้อหาประกอบไปด้วยความรู้ด้านสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงในประเทศไทย ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสาระสำคัญของพระราชบัญญัติคุ้มครองผู้ถูกกระทำด้วยความรุนแรงในครอบครัว พ.ศ. 2550 ซึ่งจะมีเนื้อหาสาระสำคัญเกี่ยวกับนิยามของความรุนแรงในครอบครัว อำนาจของศาลและเจ้าหน้าที่ผู้ทำหน้าที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินคดี รวมไปถึงตัวบทกฎหมายและอนุสัญญาต่าง ๆ ที่บุคลากรควรรู้เพื่อให้

ปฏิบัติหน้าที่อย่างถูกต้อง อย่างไรก็ตาม คู่มือฉบับนี้นำเสนอในแง่ของมาตรการด้านกฎหมายเท่านั้น จึงไม่มีแนวทางการจัดกิจกรรมหรือกลวิธีการปกป้องเหยื่อที่ถูกกระทำด้วยความรุนแรง

จากการสืบค้นข้อมูลจากฐานข้อมูลต่าง ๆ พบเพียงมาตรการ 3 เล่ม ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการช่วยเหลือเหยื่อที่ถูกกระทำด้วยความรุนแรง แต่ทว่าไม่ค้นพบรายงานการประเมินผลของการใช้มาตรการดังกล่าว รวมทั้งปัญหาและอุปสรรคในการดำเนินงานตามมาตรการ อาจเป็นเพราะมาตรการที่นำเสนอมานั้นเป็นมาตรการกว้าง ๆ ที่เอื้อให้แต่ละหน่วยงานในสังกัดคิดค้นกลวิธีปฏิบัติที่เหมาะสมตามแต่ละสถานการณ์ จึงไม่สามารถนำเสนอในภาพรวมได้

1.4 ยุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติของสหประชาชาติ ว่าด้วยการขจัดความรุนแรงต่อเด็กในการป้องกันอาชญากรรมและความยุติธรรมทางอาญา (สำนักงานอัยการสูงสุด, 2557)

รายงานฉบับนี้เป็นรายงานที่นำมติของที่ประชุมสมัชชาใหญ่แห่งสหประชาชาติเมื่อวันที่ 18 ธันวาคม พ.ศ. 2557 โดยสาระสำคัญจากการประชุมจะมุ่งเน้นถึงสิทธิของเด็กและเยาวชน การกระทำรุนแรงต่อเด็กและเยาวชน การให้ความช่วยเหลือเด็กและเยาวชนและการป้องกันการถูกกระทำซ้ำ ทั้งนี้คณะมนตรีเศรษฐกิจและสังคมแห่งสหประชาชาติ คณะมนตรีสิทธิมนุษยชนแห่งสหประชาชาติ และคณะกรรมการสิทธิมนุษยชนแห่งสหประชาชาติตั้งเป็นข้อมติที่เชื่อว่าการกระทำรุนแรงต่อเด็กถือเป็นการกระทำที่ไม่ชอบธรรมและเป็นหน้าที่ของรัฐที่จะต้องปกป้องเด็ก ซึ่งการปกป้องกันดังกล่าวต้องรวมไปถึงการที่เด็กถูกกล่าวหาว่ากระทำความผิดจากความรุนแรงและจากการละเมิดสิทธิมนุษยชนในทุกรูปแบบ จากมตินี้แสดงให้เห็นว่าการป้องกันและการห้าม การสืบสวนสอบสวนและการช่วยเหลือเด็กและเยาวชนต้องกระทำด้วยความรอบคอบ

นอกจากนี้ยังให้ความสำคัญต่อพัฒนาการของเด็กทั้งทางร่างกายและจิตใจที่ว่าเด็กมีความเปราะบางเฉพาะ จำเป็นต้องได้รับการดูแลเป็นพิเศษและได้รับการคุ้มครองทางกฎหมายที่เหมาะสม รวมไปถึงเน้นย้ำว่าเด็กที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในฐานะผู้ถูกกระทำ พยานหรือผู้ถูกกล่าวหาหรือถูกตัดสินว่าเป็นผู้กระทำความผิดต้องได้รับการปฏิบัติด้วยวิธีการที่ละเอียดอ่อนต่อเด็กและเคารพสิทธิ ศักดิ์ศรีและความจำเป็นของเด็ก โดยต้องระลึกเสมอว่าสิทธิของทุกคนในสังคมในการเข้าถึงความยุติธรรมเป็นอย่างไร เด็กและเยาวชนที่เป็นผู้ถูกกระทำ พยาน หรือถูก

กล่าวหาว่ากระทำความผิดต้องมีสิทธิได้รับการรับรองและคุ้มครองตามกฎหมายเช่นเดียวกับผู้ใหญ่ รวมไปถึงการประกันการดำเนินคดีอย่างเป็นธรรมในทุกขั้นตอน ซึ่งถือเป็นพื้นฐานสำคัญในการเสริมสร้างหลักนิติธรรมผ่านการอำนวยความสะดวกยุติธรรม

ที่ประชุมสมัชชาใหญ่แห่งสหประชาชาติเองยังได้มุ่งเน้นการประณามอย่างรุนแรงต่อการกระทำความรุนแรงต่อเด็กทั้งปวง เน้นย้ำการกระทำหน้าที่ของรัฐในการคุ้มครองเด็กจากความรุนแรงทุกรูปแบบทั้งในพื้นที่สาธารณะและพื้นที่ส่วนบุคคล ยืนยันการเรียกร้องไม่ให้มีการลงโทษที่รุนแรง และการสืบสวนสอบสวนและการดำเนินคดีต้องกระทำตามกระบวนการที่ชอบด้วยกฎหมาย นอกจากนี้ยังแสดงถึงความห่วงใยอย่างมากที่สุดต่อการกระทำที่เด็กเป็นผู้ถูกกระทำรุนแรงซ้ำ จึงเป็นหน้าที่ของรัฐและกระบวนการยุติธรรมที่จะต้องทำหน้าที่คุ้มครองเด็ก

ที่ประชุมสมัชชาใหญ่แห่งสหประชาชาติยอมรับในความแตกต่างของบริบทเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม ยอมรับบทเสริมซึ่งกันและกันระหว่างการป้องกันอาชญากรรม ระบบยุติธรรมทางอาญา หน่วยงานคุ้มครองเด็ก ภาคสาธารณสุข ภาคการศึกษา และภาคสังคมในการสร้างสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย การป้องกันและการสนองตอบต่อเหตุการณ์ที่รุนแรงต่อเด็ก ให้คุณค่าของรายงานร่วมระหว่างหน่วยงานต่าง ๆ ของสหประชาชาติและผู้เสนอรายงานพิเศษในประเด็นความรุนแรงต่อเด็กเรื่องการป้องกันและการตอบสนองต่อความรุนแรงต่อเด็กภายใต้ระบบยุติธรรมสำหรับเยาวชน การค้าเด็ก การค้าประเวณีและสื่อลามกเด็ก กลไกการให้คำปรึกษา การร้องเรียนและรายงานที่สามารถเข้าถึงได้และละเอียดอ่อนต่อเด็กเพื่อจัดการเหตุความรุนแรง อีกทั้งร้องขอให้หน่วยงานของสหประชาชาติด้านยาเสพติดและอาชญากรรมดำเนินขั้นตอนต่าง ๆ เพื่อประกันว่าจะมีการเผยแพร่ยุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติอย่างกว้างขวาง รวมไปถึงดำเนินการที่ประเทศหรือรัฐสมาชิกร้องขอตามความต้องการตามศักยภาพ ให้ความช่วยเหลือทางวิชาการและบริการให้คำปรึกษาแก่ประเทศหรือรัฐสมาชิกรั้วนั้น ๆ เพื่อพัฒนาหรือเสริมสร้างกฎหมาย กระบวนการพิจารณา นโยบายและแนวปฏิบัติตามความเหมาะสมเพื่อป้องกันและตอบสนองต่อความรุนแรงต่อเด็ก รวมถึงประกันการเคารพสิทธิของเด็กในการอำนวยความสะดวกยุติธรรม นอกจากนี้ยังมีการร้องขอเพิ่มเติมให้มีความร่วมมืออย่างใกล้ชิดระหว่างสถาบันเครือข่ายต่าง ๆ ของสหประชาชาติ สถาบันระดับชาติและระดับภูมิภาคอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาเครื่องมือในการฝึกอบรม สร้างโอกาสในการฝึกอบรมและเสริมสร้างศักยภาพแก่ผู้ปฏิบัติงานในด้านการป้องกันอาชญากรรมและยุติธรรมทางอาญาร่วมด้วย

ทั้งนี้ร่างยุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติของสหประชาชาติได้รับการรับรองจากที่ประชุมสมัชชาใหญ่ของสหประชาชาติเป็นที่เรียบร้อยแล้ว จากการประมวลความรู้ในเล่มพบว่า เอกสารนำเอาเล่มฉบับยุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติของสหประชาชาติไว้ในภาคผนวก ประกอบไปด้วย บทนำและประเด็นของกระบวนการยุติธรรมที่ต้องคำนึงถึงความเปราะบางของเด็กและเยาวชนอย่างสูงสุด

บทนำ จะกล่าวถึงความสำคัญของการมียุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติของสหประชาชาติ มุ่งเน้นการนำยุทธศาสตร์ไปปฏิบัติจริง โดยนิยามของคำสำคัญในยุทธศาสตร์และมาตรการที่เกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชนที่เป็ผู้ถูกระทำ เหยื่อ หรือพยาน ได้แก่

- เด็ก (มนุษย์ทุกคนที่มีอายุต่ำกว่า 18 ปี เว้นแต่กฎหมายที่ใช้บังคับเด็กนั้นจะกำหนดอายุสำหรับการบรรลุนิติภาวะไว้ต่ำกว่านั้น)
- ระบบการคุ้มครองเด็ก (กรอบกฎหมายของรัฐ โครงสร้างของรัฐ และศักยภาพของรัฐในการป้องกันและตอบสนองต่อความรุนแรงและการกระทำโดยมิชอบ การแสวงหาประโยชน์โดยมิชอบ และการละเลยทอดทิ้งเด็ก)
- เด็กที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม (เด็กที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในฐานะผู้ถูกระทำหรือพยาน เด็กที่ถูกกล่าวหา ต้องหา หรือถูกตัดสินว่าฝ่าฝืนกฎหมายอาญา หรือเด็กอยู่ในสถานการณ์อื่นที่จำเป็นต้องมีการดำเนินตามกฎหมาย เช่น กรณีที่เกี่ยวกับการดูแลการใช้อำนาจปกครองหรือคุ้มครองเด็ก รวมถึงกรณีที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มารดาบิดาถูกคุมขัง)
- ละเอียดอ่อนต่อเด็ก (วิธีการที่คำนึงถึงสิทธิของเด็กที่จะได้รับความคุ้มครองและคำนึงถึงความจำเป็นและความคิดเห็นของเด็กแต่ละคน ซึ่งสอดคล้องกับอายุและวุฒิภาวะของเด็ก)
- เด็กที่เป็ผู้ถูกระทำ หมายถึง เด็กซึ่งตกเป็ผู้ถูกระทำจากอาชญากรรม โดยไม่ต้องคำนึงถึงบทบาทของเด็กนั้นในการกระทำความผิดหรือในการดำเนินคดีอาญาต่อผู้ถูกกล่าวหาหรือต่อกลุ่มผู้กระทำความผิด
- การป้องกันอาชญากรรม ประกอบด้วยยุทธศาสตร์และมาตรการที่มุ่งลดความเสี่ยงที่จะเกิดอาชญากรรมและผลร้ายของอาชญากรรมนั้นที่มีต่อบุคคลหรือสังคม ซึ่งรวมถึงความ

หวาดกลัวต่ออาชญากรรมโดยการเข้าไปแทรกแซงเพื่อควบคุมสาเหตุต่าง ๆ ของอาชญากรรม

- ระบบยุติธรรมทางอาญา หมายถึง กฎหมาย กระบวนการ ผู้ประกอบวิชาชีพ พนักงานเจ้าหน้าที่ และองค์กรที่เกี่ยวข้องกับผู้ถูกระทำ พยาน และผู้ถูกกล่าวหา ต้องหา หรือ ถูกตัดสินว่าฝ่าฝืนกฎหมายอาญา
- สภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย คือ สภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการอยู่รอดและการพัฒนาของเด็กที่มากที่สุดเท่าที่เป็นไปได้ รวมถึงพัฒนาการทางด้านร่างกาย จิตใจ จิตวิญญาณ ศีลธรรม สุขภาพจิตและสังคมในทางที่สอดคล้องกับศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์
- โปรแกรมความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ หมายถึง โปรแกรมใด ๆ ที่ใช้ในกระบวนการเชิงสมานฉันท์และมุ่งหมายที่จะบรรลุผลในทางสมานฉันท์
- กระบวนการเชิงสมานฉันท์ หมายถึง กระบวนการใด ๆ ซึ่งผู้ถูกระทำและผู้กระทำผิด และในกรณีสมควรที่อาจมีบุคคลอื่น ๆ หรือมีสมาชิกอื่น ๆ ของชุมชนที่ได้รับผลกระทบจากอาชญากรรมนั้นเข้ามามีส่วนร่วมอย่างจริงจังในการระงับข้อพิพาทที่เกิดขึ้นจากอาชญากรรม ซึ่งโดยทั่วไปแล้วจะได้รับความช่วยเหลือจากผู้ประสานการประชุม กระบวนการเชิงสมานฉันท์อาจรวมถึงการไกล่เกลี่ย การประนอมข้อพิพาทและการประชุมกลุ่มเพื่อระงับข้อพิพาท
- ความรุนแรง หมายถึง ความรุนแรงทางร่างกายและจิตใจทุกรูปแบบ การทำร้ายหรือการกระทำโดยมิชอบ การละเลยทอดทิ้ง หรือการเลี้ยงดูโดยมิชอบ การปฏิบัติที่ทารุณโหดร้ายหรือการแสวงหาผลประโยชน์โดยมิชอบ รวมถึงการกระทำโดยมิชอบทางเพศ

ประเด็นของกระบวนการยุติธรรมที่ต้องคำนึงถึงความเปราะบางของเด็กและเยาวชน

อย่างสูงสุด ซึ่งเป็นหลักการนำยุทธศาสตร์และมาตรการไปปฏิบัติ โดยผู้ปฏิบัติต้องยึดถือหลักการเรื่องสิทธิของเด็กทุกคนในการมีชีวิต การอยู่รอดและการพัฒนา และเด็กต้องได้รับการคุ้มครองสิทธิต่าง ๆ อย่างเคร่งครัด การกระทำใด ๆ ที่กระทำต่อเด็กและเยาวชนทั้งในแง่การป้องกันตอบสนองและดำเนินกระบวนการ ทั้งนี้ยุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติ แบ่งออกเป็น 3 หมวดด้วยกัน โดยยุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชนที่เป็นผู้ถูกระทำ เหยื่อ หรือพยาน คือ หมวดที่ 1 ยุทธศาสตร์การป้องกันโดยทั่วไปในการจัดการกับความรุนแรงต่อเด็ก และหมวดที่ 2 ยุทธศาสตร์และมาตรการเพื่อการปรับปรุง

ศักยภาพของระบบยุติธรรมทางอาญาเพื่อตอบสนองต่อปัญหาอาชญากรรมที่เป็นความรุนแรงต่อเด็ก

- หมวดที่ 1 ยุทธศาสตร์การป้องกันโดยทั่วไปในการจัดการกับความรุนแรงต่อเด็ก ในส่วนนี้นำเสนอมาตรการที่มุ่งเน้นการคุ้มครองเด็กจากความรุนแรงในเชิงรุก มีการห้ามอย่างชัดเจน และไม่ให้มีการกระทำความรุนแรงในทุกรูปแบบ ยอมรับข้อกฎหมายต่าง ๆ รัฐสมาชิกมีหน้าที่ห้ามและขจัดความรุนแรง การปฏิบัติต่อเด็กหรือการลงโทษที่โหดร้ายต่อเด็ก การกระทำที่ไร้มนุษยธรรมต่อเด็ก การลดทอนศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ต่อเด็กในทุกรูปแบบ ในทุกสถานที่แม้กระทั่งในสถานศึกษา โดยต้อง
 - ประกันว่าความรุนแรงต่อเด็กในทุกรูปแบบเป็นการต้องห้ามตามกฎหมาย ไม่ว่าจะเป็นการทำร้ายร่างกายและจิตใจ การการละเลย ทอดทิ้ง การล่วงละเมิดทางเพศ การแสวงหาผลประโยชน์จากเด็กในทุกรูปแบบ และการกระทำที่ไร้มนุษยธรรมต่าง ๆ เพราะมีทั้งเด็กผู้ชายและเด็กผู้หญิงที่เป็นเหยื่อของการถูกกระทำหรือการปฏิบัติที่เป็นอันตราย จำเป็นต้องยอมรับว่าการกระทำความรุนแรงต่อเด็กในรูปแบบต่าง ๆ มีลักษณะร้ายแรงและจำเป็นต้องกำหนดให้การกระทำเหล่านี้เป็นความผิดทางอาญา
 - ปฏิบัติตามแผนการป้องกันที่ครอบคลุม โดยรัฐสมาชิกควรพัฒนาทั้งมาตรการทั่วไปและมาตรการเฉพาะ โดยดำเนินการตามนโยบายและแผนที่มีอยู่ด้วยการประสานความร่วมมือระหว่างหน่วยงานต่าง ๆ สหวิชาชีพ ภาคประชาสังคม ผู้นำท้องถิ่น ผู้นำทางศาสนาและผู้มีส่วนได้เสีย ส่งเสริมศักยภาพของครอบครัว การเลี้ยงดูบุตรหาวิธีการบ่งชี้ บรรเทา และลดความเสี่ยงในการเกิดความรุนแรงต่อเด็กอย่างมีประสิทธิภาพ สร้างความตระหนักรู้แก่สาธารณชนและการมีส่วนร่วมของชุมชน ครอบครัวและเด็กในแผนนโยบายและการป้องกันสำหรับอาชญากรรมและในกรณี que เด็กเป็นผู้ถูกกระทำ นอกจากนี้การที่เด็กถูกกระทำโดยเด็กด้วยกันเองควรมีมาตรการป้องกันเป็นพิเศษที่ครอบคลุมการกระทำความรุนแรงต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นทางร่างกาย จิตใจ และทางเพศ ทั้งจากเด็ก กลุ่มเด็กหรือแก๊งเด็ก การแสวงหาผลประโยชน์ การขายเด็ก การค้าเด็ก การค้าประเวณีเด็กและสื่อลามกอนาจาร ไม่ว่าจะเป็นสื่อทั่วไปและสื่อเทคโนโลยีสารสนเทศ เช่น อินเทอร์เน็ตและเครือข่าย

สังคมออนไลน์ การชักชวนเข้ากลุ่มที่กระทำความผิดทางอาญาหรือเป็นผู้กระทำความผิด ปลุกปั่นให้เกิดความรุนแรงต่อเด็ก

- มีความจำเป็นต้องรณรงค์ให้ความรู้และสร้างความตระหนักรู้แก่สาธารณชนในวงกว้าง โดยปฏิบัติในรูปแบบการสนับสนุนโครงการสร้างความตระหนักรู้ ให้ความรู้วิธีการป้องกันและตอบสนองต่อความรุนแรงต่อเด็ก สนับสนุนความร่วมมือระหว่างหน่วยงานต่าง ๆ ในการดำเนินกิจกรรมและปฏิบัติตามแผนงานป้องกันความรุนแรงแก่ผู้ปฏิบัติงาน นักวิชาชีพและอาสาสมัคร ส่งเสริมภาคเอกชนและสื่อมวลชนให้มีส่วนร่วมพัฒนานโยบายการป้องกันการแสวงหาผลประโยชน์จากเด็กโดยมิชอบ สนับสนุนให้ชุมชนป้องกันและตอบสนองต่อปัญหาความรุนแรงของเด็ก สนับสนุนให้สื่อมวลชนพยายามสร้างสรรค์สื่อต่าง ๆ ที่เปลี่ยนแปลงบรรทัดฐานที่เพิกเฉยของคนในสังคมที่มีต่อความรุนแรงต่อเด็ก ส่งเสริมความร่วมมือแบบบูรณาการระหว่างภาครัฐ เอกชน ศาสนา มวลชนและสื่อในการคัดค้านความรุนแรงทุกประเภทต่อเด็กและเยาวชน รวมทั้งตระหนักถึงผลเสียและผลร้ายของความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนด้วย
- ดำเนินกลวิธีจัดการกับความเปราะบางและความเสี่ยงของเด็กในกรณีที่เกิดปราศจากผู้ดูแล แนวทางด้านนี้ให้ความสำคัญไม่ใช่เฉพาะเด็กและเยาวชนที่มีสัญชาติไทย หากแต่ให้ความสำคัญกับเด็กและเยาวชนที่เป็นคนต่างด้าวและลี้ภัยเข้าเมืองด้วย โดยมุ่งเน้นว่าเด็กและเยาวชนในกลุ่มดังกล่าวต้องได้รับการประกันว่าจะได้รับความช่วยเหลือ การให้คำปรึกษาและคำแนะนำอย่างเหมาะสม มีที่พักอย่างเหมาะสม หากจำเป็นต้องถูกแยกออกจากผู้ใหญ่เพื่อการคุ้มครอง เด็กและเยาวชนดังกล่าวต้องมีผู้แทนที่ได้รับการแต่งตั้งตามกฎหมายอยู่กับเด็กทันทีที่พนักงานเจ้าหน้าที่พบว่าเด็กไม่มีผู้ติดตามดูแล นอกจากนี้ควรวิเคราะห์ความรุนแรงต่าง ๆ ที่อาจเกิดขึ้นกับเด็กและเยาวชนกลุ่มนี้อย่างต่อเนื่อง รวมทั้งสร้างความร่วมมือระหว่างประเทศเพื่อจัดนโยบายและกลวิธีช่วยแบ่งเบาภาระประเทศพันธมิตร

การจัดทำยุทธศาสตร์ส่งเสริมงานวิจัย รวบรวม วิเคราะห์ และเผยแพร่ข้อมูล การวิจัย ในส่วนนี้รัฐสมาชิก สถาบันเครือข่ายแผนงานสหประชาชาติด้านการป้องกัน อาชญากรรมและความยุติธรรมทางอาญา องค์กรของระบบสหประชาชาติที่เกี่ยวข้อง สถาบันการวิจัย NGOs และสมาคมวิชาชีพควรดำเนินการ คือ

- มีการจัดตั้งและสร้างกลไกและกลวิธีการเก็บข้อมูลเกี่ยวกับความรุนแรงต่อเด็กและ เยาวชนทั้งในแง่การดำเนินชีวิตทั่วไปและการเข้าสู่กระบวนการยุติธรรม
 - สนับสนุนและส่งเสริมการติดตามและจัดพิมพ์รายงานคดีต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับ ความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนเป็นระยะ
 - จัดให้มีการพัฒนาระบบการรายงานของหลายระดับหน่วยงานตั้งแต่ระดับ พื้นฐาน ที่สุดไปจนถึงระดับชาติ รวมไปถึงการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างหน่วยงานที่ เกี่ยวข้องเพื่อก่อให้เกิดการพัฒนา นโยบายและแผนงานส่งเสริมการคุ้มครองเด็กและ เยาวชน
 - พัฒนาฐานข้อมูลและวิธีการที่ละเอียดอ่อนในการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก และเยาวชน เพื่อนำไปสู่การประเมินลักษณะและระดับความรุนแรงต่อเด็กและ เยาวชน
 - พัฒนาตัวชี้วัดที่เกี่ยวข้องต่อการทำงานของระบบยุติธรรมในการป้องกันและ ตอบสนองต่อความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนอย่างมีประสิทธิภาพ
 - จำเป็นต้องพัฒนาตัวชี้วัดที่เกี่ยวข้องกับความแพร่หลายของความรุนแรงต่อเด็กและ เยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม
 - มีการประเมินระบบยุติธรรมที่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล
- หมวดที่ 2 ยุทธศาสตร์และมาตรการเพื่อการปรับปรุงศักยภาพของระบบยุติธรรมทาง อาญาเพื่อตอบสนองต่อปัญหาอาชญากรรมที่เป็นความรุนแรงต่อเด็ก ในหมวดนี้เป็นการ เน้นย้ำถึงการพัฒนาระบบการ กลไก และกลวิธีการตรวจหาและรายงานการกระทำ ความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชน โดยทางสหประชาชาติเสนอแนวทางแก่รัฐสมาชิกว่า ควรดำเนินการตามความเหมาะสมในเรื่อง
 - รับประกันว่าจะมีการใช้มาตรการเพื่อบ่งชี้ปัจจัยเสี่ยงและสัญญาณความรุนแรงที่ เกิดขึ้นต่อเด็กและเยาวชนเพื่อให้ความช่วยเหลือโดยเร็วที่สุด

- รับประกันว่าผู้ประกอบวิชาชีพในกระบวนการยุติธรรมจะต้องได้รับการแนะนำและฝึกอบรมเพื่อให้เกิดความเข้าใจตัวบ่งชี้ต่าง ๆ
- กำหนดกฎหมายให้ผู้เกี่ยวข้องและนักวิชาชีพสามารถเข้าถึงและช่วยเหลือได้
- รับประกันว่ากระบวนการ แนวทาง กลไกการร้องเรียน การรายงาน และการให้คำปรึกษาแก่เด็กและเยาวชนต้องมีความละเอียดอ่อนและปลอดภัยต่อเด็กและเยาวชน สามารถเข้าถึงได้โดยง่าย รวมทั้งครอบคลุมถึงความปลอดภัยของบุคคลที่สามที่เกี่ยวข้องด้วย
- รับประกันว่าเด็กและเยาวชนที่แจ้งเหตุความรุนแรงด้วยความสุจริตต้องได้รับการคุ้มครองจากการถูกแก้แค้นในทุกรูปแบบ
- กำหนดกฎหมายที่รับประกันว่าการทำงานและรายงานนำเสนอในทุกรูปแบบที่เกี่ยวข้องกับเรื่องเพศ สื่อลามกอนาจารจะได้รับการปิดกั้นและลบเนื้อหาที่ผิดกฎหมาย หากมีการเก็บบันทึกข้อมูลจะนำมาใช้เพื่อเก็บรักษาพยานหลักฐาน และตามวัตถุประสงค์ของการสืบสวนสอบสวนและการฟ้องคดีอาญาตามระยะเวลาที่กฎหมายกำหนดเท่านั้น
- รับประกันเรื่องบทบาทหน้าที่ตามกฎหมายของหน่วยงานต่าง ๆ ของรัฐ ผู้ให้บริการเจ้าหน้าที่ตำรวจและหน่วยงานบังคับใช้กฎหมาย พนักงานอัยการ ผู้พิพากษา ผู้ประกอบวิชาชีพในกระบวนการยุติธรรมและวิชาชีพอื่น ๆ ว่ามีหน้าที่ค้นหาความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชน ดูแลและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ประกันความปลอดภัยตอบสนองอย่างทันที่ทั่วถึง จัดการคดีที่เกี่ยวข้องอย่างรวดเร็วและมีประสิทธิภาพ ให้ความใส่ใจเป็นพิเศษและละเอียดอ่อนต่อการปฏิบัติหน้าที่ต่อเด็กและเยาวชน เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการคุ้มครองเด็กและเยาวชนที่เป็นผู้ถูกระทำด้วยความรุนแรงผ่านกระบวนการยุติธรรมทางอาญา และหลีกเลี่ยงการกระทำที่เด็กและเยาวชนตกเป็นผู้ถูกระทำซ้ำ
- รับประกันว่าตำรวจ ศาล และพนักงานเจ้าหน้าที่อื่นที่มีอำนาจจะมีอำนาจตามกฎหมายที่จะออกและบังคับใช้มาตรการคุ้มครองเด็กและเยาวชน ในกรณีที่เกิดและเยาวชนไม่ได้ถูกระทำความรุนแรงจากบิดาและมารดา ต้องรับประกันว่าบิดามารดาของเด็กและเยาวชนสามารถปกป้องพวกเขาได้ ต้องมีการจัดตั้งระบบการลงทะเบียนให้ความคุ้มครองและออกคำสั่งระงับหรือห้ามที่ออกโดยศาล ข้อพิพาทและข้อตกลง

ต่าง ๆ จะทำได้เฉพาะกรณีเพื่อก่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อเด็กและเยาวชนเท่านั้น และเป็นการปฏิบัติที่ไม่อันตราย ซึ่งต้องพิจารณาถึงความไม่เสมอภาคทางอำนาจ และความเปราะบางของเด็กและเยาวชน พิจารณาถึงความเสี่ยงและความปลอดภัย ในอนาคตของเด็กและเยาวชนคนนั้นด้วย และต้องประกันว่าเด็กและเยาวชนที่ถูก กระทำรุนแรง รวมไปถึงครอบครัวต้องสามารถเข้าถึงกระบวนการที่เหมาะสมเพื่อ ได้รับการช่วยเหลือเยียวยา การชดเชยจากภาครัฐ และข้อมูลการชดเชย ช่วยเหลือ และเยียวยานั้นต้องเข้าถึงได้ง่าย

- ในกรณีที่ต้องให้เด็กและเยาวชนเข้าสู่ขั้นตอนกระบวนการยุติธรรมทางอาญา รัฐสมาชิกต้องประกันในแง่ของการบริการ การดูแลสุขภาพกายและสุขภาพจิต และคุ้มครองเด็กและเยาวชนเป็นพิเศษ โดยคำนึงถึงเพศสภาพ อายุ วุฒิภาวะ และความจำเป็นของเด็กและเยาวชน
- รับประกันว่าเด็กและเยาวชนที่ถูกล่วงละเมิดทางเพศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีที่ ตั้งครรภ์ และ/หรือติดเชื้อเอชไอวีหรือโรคเอดส์ หรือโรคติดต่อทางเพศที่มาจากการ ที่เด็กถูกล่วงละเมิดทางเพศ จะต้องได้รับคำแนะนำ การปรึกษาและการบำบัดรักษา ที่เหมาะสม นอกจากนี้จะต้องรับประกันว่าผู้ประกอบวิชาชีพที่เกี่ยวข้องและ เจ้าหน้าที่ที่เกี่ยวข้องจะต้องให้ความช่วยเหลือเด็กและเยาวชนอย่างต่อเนื่อง ตั้งแต่ เริ่มต้นจนสิ้นสุดการไม่จำเป็นต้องช่วยเหลือสิ่งใดแล้ว
- รับประกันการสืบสวน สอบสวน และการฟ้องคดีอาญาเกี่ยวกับเหตุการณ์ความ รุนแรงต่อเด็กและเยาวชนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยต้องดำเนินการให้การเริ่มต้น สืบสวนสอบสวนและฟ้องคดีอาญาจะต้องดำเนินการด้วยตำรวจ พนักงานอัยการ และเจ้าหน้าที่อื่น ๆ ที่มีอำนาจโดยไม่จำเป็นต้องมีการร้องทุกข์จากเด็กและเยาวชน ที่เป็นเหยื่อของการถูกกระทำหรือจากบิดาหรือมารดาหรือผู้ปกครอง การ ดำเนินการต้องกระทำด้วยความเที่ยงธรรม เสมอภาค และมีประสิทธิภาพ หาก จำเป็นต้องใช้ทรัพยากรทั้งปวงในการช่วยดำเนินการตามกฎหมายในประเทศต้อง นำมาใช้ได้ ที่สำคัญต้องดำเนินการด้วยความละเอียดอ่อน ตระหนักถึงความ เปราะบาง เพศสภาพ อายุ และเคารพศักดิ์ศรีของเด็กและเยาวชนอย่างเคร่งครัด
- รับประกันว่าในการสืบสวน สอบสวน และการฟ้องคดีอาญาเกี่ยวกับเหตุการณ์ ความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนจะนำเอานโยบาย กฎหมาย กระบวนการ แผนงาน

และแนวทางปฏิบัติมาใช้จริงและถูกต้อง เพื่อช่วยในเรื่องการสืบหาพยานหลักฐาน สำหรับพิจารณาคดีอาญา คดีแพ่ง และคดีปกครอง นอกจากนี้ต้องคำนึงถึงการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษด้วย ทั้งนี้หน่วยงานด้านสาธารณสุข บริการสังคม หรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องหากสงสัยว่าเด็กหรือเยาวชนถูกระทำรุนแรงให้สามารถแจ้งต่อพนักงานตำรวจหรือผู้บังคับใช้กฎหมายทันที

- รับประกันว่าในส่วนของการจับกุม ควบคุม หรือคุมขังและกำหนดเงื่อนไขการปล่อยตัวเด็กหรือเยาวชนต้องคำนึงถึงความปลอดภัยและความรุนแรงที่อาจเกิดขึ้นกับตัวเด็กหรือเยาวชนทั้งในปัจจุบันและอนาคต
- ส่งเสริมความร่วมมือหรือการบูรณาการหน่วยงานและภาคส่วนต่าง ๆ ในการทำงานด้านความรุนแรงในเด็กและเยาวชน โดยสร้างสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย สามารถป้องกันและตอบสนองความรุนแรงในเด็กและเยาวชน ประสานความร่วมมืออย่างมีประสิทธิภาพและสร้างเครือข่ายที่เข้มแข็ง ไม่ว่าจะเป็นภาคงานยุติธรรม การคุ้มครองเด็ก ภาควัสดิการสังคม ภาควิชาสาธารณสุข ภาควิชาการศึกษา ภาคเอกชน และประชาสังคมในการป้องกัน ค้นหา แจ้งเหตุและตอบสนองความรุนแรงในเด็กและเยาวชน
- ส่งเสริมและพัฒนาาระบบเทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อก่อให้เกิดประสิทธิภาพของการประสานความร่วมมือระหว่างหน่วยงานภาคต่าง ๆ หากหน่วยงานทางสาธารณสุขและบริการสวัสดิการทางสังคมพบหรือสงสัยว่ามีเด็กหรือเยาวชนเป็นเหยื่อความรุนแรง ต้องสามารถแจ้งความได้ทันที นอกจากนี้ควรส่งเสริมการจัดตั้งหน่วยงานที่มีความเชี่ยวชาญหรือชำนาญการพิเศษเพื่อช่วยจัดการความซับซ้อนและความละเอียดอ่อนในเด็กและเยาวชนที่ถูกกระทำด้วยความรุนแรง ควรส่งเสริมให้มีบริการอย่างเพียงพอทั้งทางการแพทย์ ด้านจิตวิทยา ด้านสังคม และด้านกฎหมายที่มีประสิทธิภาพและละเอียดอ่อน มีรูปแบบการป้องกันและบำบัดรักษาที่ดี เหมาะสม และถูกต้องตามหลักวิชาการ รวมถึงจัดการช่วยเหลือบิดามารดาหรือผู้ปกครองให้มีความรู้ความเข้าใจและพฤติกรรมที่เหมาะสมในการเลี้ยงดูเด็กและเยาวชน
- ปรับปรุงการดำเนินคดีอาญาเกี่ยวกับเด็กที่เป็นผู้ถูกระทำด้วยความรุนแรงอย่างเหมาะสม มีการจัดบริการให้ครอบคลุม คุ้มครองความปลอดภัย ความเป็นส่วนตัว

และศักดิ์ศรีของผู้ถูกระทำในทุกขั้นตอนของกระบวนการยุติธรรมโดยปราศจากอคติความลำเอียง และให้น้ำหนักความคิดเห็นของเด็กและเยาวชนอย่างเหมาะสมตามอายุและวุฒิภาวะของพวกเขา

- รับประกันว่าเด็กและเยาวชนต้องได้รับโอกาสและมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ในการพิจารณาคดีทางศาลและการปกครอง สามารถปฏิเสธการเบิกความได้โดยไม่ถือเป็นความผิดทางอาญาหรือความผิดอื่น ๆ และการเบิกความจำเป็นต้องกระทำด้วยความอ่อนโยน ละเอียดย่อน คำนึงถึงความปลอดภัย เคารพสิทธิตามกฎหมายและศักดิ์ศรีของเด็กและเยาวชน
- รับประกันว่าหากมีการกระทำรุนแรงต่อเด็กและเยาวชน บิดามารดาและผู้แทนโดยชอบด้วยกฎหมายของเด็กและเยาวชนคนนั้นต้องได้รับการแจ้งโดยทันทีไม่ว่าจะเป็นสิทธิของเด็กและเยาวชน กระบวนการที่เกี่ยวข้อง ความช่วยเหลือทางกฎหมาย ความคืบหน้าและผลของคดี ยกเว้นในกรณีที่บิดามารดา หรือบิดาหรือมารดา หรือผู้ปกครองเป็นผู้กระทำผิดต่อเด็กและเยาวชน หรือในกรณีที่ศาลเห็นว่าการอยู่ร่วมของบิดามารดาหรือผู้ปกครองไม่ก่อประโยชน์สูงสุดต่อเด็กและเยาวชน การประกันต่าง ๆ ต้องรวมไปถึงประกันไม่ให้เกิดความล่าช้าในกระบวนการทางกฎหมายคุ้มครองสิทธิต่าง ๆ ของเด็กและเยาวชน ใช้กระบวนการที่ละเอียดย่อนในการปฏิบัติต่อเด็กและเยาวชน รวมไปถึงการใช้ภาษาที่ง่ายและสามารถเข้าใจได้ มีเงื่อนไขความปลอดภัยที่เหมาะสมเพื่อป้องกันและคุ้มครองความปลอดภัยของเด็กและเยาวชน และปกปิดข้อมูลต่าง ๆ เป็นความลับ
- รับประกันว่าจะคำนึงถึงผลร้ายแรงที่อาจเกิดขึ้นกับเด็กและเยาวชน การกระทำใด ๆ ก็ตามไม่ควรกระทบต่อสุขภาพกายและจิตของเด็กและเยาวชน การกระทำรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนควรถูกประณาม ผู้ที่กระทำรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนต้องรับผิดชอบต่อการกระทำของตน ให้การช่วยเหลือเยียวยาและชดเชยค่าเสียหายแก่ผู้ถูกระทำ
- ยอมรับว่ามาตรการคุ้มครองและช่วยเหลือเด็กและเยาวชนผู้ถูกระทำต้องบังคับใช้ต่อไป แม้ผู้กระทำถูกตัดสินว่ามีความผิดและได้รับการลงโทษแล้ว ซึ่งรัฐสมาชิกต้องดำเนินการที่เหมาะสมไม่ว่าจะเป็นการลงโทษผู้กระทำผิด การบำบัดฟื้นฟู การวางแผนนำผู้กระทำผิดกลับคืนสู่สังคม ความปลอดภัยของผู้ถูกระทำและการ

ป้องกันการกระทำผิดซ้ำ ทั้งนี้ต้องคำนึงถึงผลประโยชน์สูงสุดของผู้ถูกระทำเป็นหลัก

2) หมวดกรณีเด็กและเยาวชนเป็นผู้กระทำพฤติกรรมใช้ความรุนแรง

2.1 นโยบายของรัฐ

มาตรการตามพระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ. 2546 ในส่วนของมาตราที่ 44-47 (หน้าที่ 20-21) จะเป็นกรณีที่เด็กเสี่ยงที่จะกระทำความผิดหรือกระทำความผิด ดังนี้

มาตรา ๔๔ เมื่อพนักงานเจ้าหน้าที่หรือผู้ที่มีหน้าที่คุ้มครองสวัสดิภาพเด็กตามมาตรา ๒๔ พบเห็นหรือได้รับแจ้งจากผู้พบเห็นเด็กที่เสี่ยงต่อการกระทำผิดให้สอบถามเด็กและดำเนินการหาข้อเท็จจริงเกี่ยวกับตัวเด็ก รวมทั้งสภาพความสัมพันธ์ภายในครอบครัว ความเป็นอยู่ การเลี้ยงดู อุปนิสัย และความประพฤติของเด็กเพื่อทราบข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก และถ้าเห็นว่าจำเป็นต้องคุ้มครองสวัสดิภาพแก่เด็กโดยวิธีส่งเข้าสถานคุ้มครองสวัสดิภาพหรือสถานพัฒนาและฟื้นฟูก็ให้เสนอประวัติพร้อมความเห็นไปยังปลัดกระทรวงหรือผู้ว่าราชการจังหวัดแล้วแต่กรณี เพื่อพิจารณาสั่งให้ใช้วิธีการคุ้มครองสวัสดิภาพที่เหมาะสมแก่เด็ก ในกรณีพนักงานเจ้าหน้าที่หรือผู้ที่มีหน้าที่คุ้มครองสวัสดิภาพเด็กตามมาตรา ๒๔ เห็นว่าเด็กจำเป็นต้องได้รับการสงเคราะห์ก็ให้พิจารณาให้การสงเคราะห์ตามมาตรา ๓๓ แต่ถ้าเห็นว่ายังไม่สมควรส่งตัวเด็กไปยังสถานแรกรับ สถานสงเคราะห์ สถานคุ้มครองสวัสดิภาพ หรือสถานพัฒนาและฟื้นฟู ก็ให้มอบตัวเด็กแก่ผู้ปกครองหรือบุคคลที่ยินยอมรับเด็กไปปกครองดูแล โดยอาจแต่งตั้งผู้คุ้มครองสวัสดิภาพแก่เด็กตามมาตรา ๔๘ หรือไม่ก็ได้ และเมื่อได้ปรึกษาหารือร่วมกับผู้ปกครองหรือบุคคลที่จะรับเด็กไปปกครองดูแลแล้วอาจจะวางข้อกำหนดเพื่อป้องกันมิให้เด็กมีความประพฤติเสียหาย หรือเสี่ยงต่อการกระทำผิด โดยให้ผู้ปกครองหรือบุคคลที่รับเด็กไปปกครองดูแลต้องปฏิบัติข้อใดข้อหนึ่งหรือหลายข้อตามความเหมาะสม ดังต่อไปนี้

- รมัตระวังมิให้เด็กเข้าไปในสถานที่หรือท้องที่ใดอันจะจงใจให้เด็กประพฤติตนไม่สมควร
- รมัตระวังมิให้เด็กออกนอกสถานที่อยู่อาศัยในเวลากลางคืน เว้นแต่มีเหตุจำเป็นหรือไปกับผู้ปกครอง
- รมัตระวังมิให้เด็กคบหาสมาคมกับบุคคลหรือคณะบุคคลที่จะชักนำไปในทางเสื่อมเสีย
- รมัตระวังมิให้เด็กกระทำการใดอันเป็นเหตุให้เด็กประพฤติเสียหาย

- จัดให้เด็กได้รับการศึกษาอบรมตามสมควรแก่อายุ สติปัญญา และความสนใจของเด็ก
- จัดให้เด็กได้ประกอบอาชีพที่เหมาะสมกับความถนัดและความสนใจของเด็ก
- จัดให้เด็กกระทำกิจกรรมเพื่อพัฒนาตนเองทางด้านคุณธรรม จริยธรรม และบำเพ็ญประโยชน์ต่อสังคม

หากปรากฏชัดว่าผู้ปกครองหรือผู้รับเด็กไว้ปกครองดูแลและไม่ปฏิบัติตามข้อกำหนดของพนักงานเจ้าหน้าที่หรือผู้มีหน้าที่คุ้มครองสวัสดิภาพเด็กตามมาตรา ๒๔ ก็ให้พนักงานเจ้าหน้าที่หรือผู้มีหน้าที่คุ้มครองสวัสดิภาพเด็กรับเด็กกลับไปดูแล

มาตรา ๔๕ ห้ามมิให้เด็กซื้อหรือเสพสุราหรือบุหรี่ หรือเข้าไปในสถานที่เฉพาะเพื่อการจำหน่ายหรือเสพสุราหรือบุหรี่ หากฝ่าฝืนให้พนักงานเจ้าหน้าที่สอบถามเด็กเพื่อทราบข้อมูลเกี่ยวกับเด็กและมีหนังสือเรียกผู้ปกครองมาร่วมประชุมเพื่อปรึกษาหารือว่ากล่าวตักเตือน ให้ทำทัณฑ์บน หรือมีข้อตกลงร่วมกันเกี่ยวกับวิธีการและระยะเวลาในการจัดให้เด็กทำงานบริการสังคมหรือทำงานสาธารณประโยชน์และอาจวางข้อกำหนดให้ผู้ปกครองต้องปฏิบัติข้อใดข้อหนึ่งหรือหลายข้อตามมาตรา ๔๔ วรรคสอง หรือวางข้อกำหนดอันใดเพื่อแก้ไขหรือป้องกันมิให้เด็กกระทำความผิดขึ้นอีกก็ได้ หากปรากฏว่าผู้ปกครองของเด็กฝ่าฝืนบทบัญญัติในวรรคหนึ่ง ให้นำบทบัญญัติ มาตรา ๓๙ มาใช้บังคับโดยอนุโลมการว่ากล่าวตักเตือน ทำทัณฑ์บน และจัดให้เด็กทำงานบริการสังคมหรือทำงานสาธารณประโยชน์ตามวรรคหนึ่ง ให้เป็นไปตามหลักเกณฑ์ วิธีการ และเงื่อนไขที่กำหนดในกฎกระทรวง

มาตรา ๔๖ ในกรณีที่ปลัดกระทรวงหรือผู้ว่าราชการจังหวัดสั่งให้ส่งเด็กเข้ารับการคุ้มครองสวัสดิภาพหรือในกรณีพนักงานเจ้าหน้าที่ออกข้อกำหนดให้เด็กทำงานบริการสังคม หรือทำงานสาธารณประโยชน์ตามมาตรา ๔๕ หากผู้ปกครองไม่เห็นด้วยให้มีสิทธินำคดีไปสู่ศาลตามมาตรา ๕ ภายใน 120 วันนับแต่วันรับทราบคำสั่ง

มาตรา ๔๗ วิธีการดำเนินการคุ้มครองสวัสดิภาพเด็กนอกจากที่บัญญัติไว้ในหมวดนี้ให้ เป็นไปตามระเบียบที่คณะกรรมการกำหนด

จากการกำหนดเป็นพระราชบัญญัติดังกล่าวมีการศึกษาของนพมาศ จาตุปาริสุทธิ์ (2559) ได้ทำการศึกษาเชิงคุณภาพโดยการสืบค้นเอกสารต่าง ๆ และสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิได้แก่ ผู้บริหารภาครัฐที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการกำหนดนโยบาย ผู้บริหารองค์กร

หน่วยงานเอกชนและมูลนิธิที่เกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชน นักวิชาการอิสระที่ปฏิบัติงานเกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชน แกนนำเยาวชนดีเด่น และเด็กและเยาวชนที่ต้องคดีหรือเคยต้องคดีจำนวนทั้งหมด 21 คน พบว่าการที่จะทำให้มาตราของพระราชบัญญัตินั้นได้ผลในเชิงปฏิบัติในการป้องกันและแก้ปัญหาการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนให้ประสบผลสัมฤทธิ์อย่างแท้จริงนั้น ควรคำนึงถึงประเด็นต่อไปนี้

- ผู้นำของหน่วยงานภาครัฐจำเป็นต้องผลักดันนโยบายอย่างจริงจัง
- ทุกภาคส่วนไม่ว่าจะเป็นราชการ เอกชน และประชาสังคมต้องพยายามให้ความร่วมมือและประสานงานร่วมกันขับเคลื่อนกฎหมายและนโยบายต่างๆ ทุกหน่วยงาน องค์กร และสถาบันต้องมีส่วนร่วมในการป้องกัน แก้ไข พัฒนา ส่งเสริม และคุ้มครองเด็กและเยาวชน
- ผู้ปฏิบัติงานควรตระหนักถึงความสำคัญของงานตัวเอง ความสำคัญของเด็กและเยาวชน และมีความมุ่งมั่นที่จะนำนโยบายไปลงปฏิบัติให้ประสบผลสำเร็จ
- ภาครัฐควรจัดสรรงบประมาณสนับสนุนอย่างเพียงพอ

ในส่วนของการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและการกระทำความผิดในเด็กและเยาวชนนั้น ผู้เชี่ยวชาญทั้งหมดมีความเห็นว่าการที่จะป้องกันปัญหาข้างต้นให้สำเร็จและมีประสิทธิภาพได้จะต้องสร้างเสริมศักยภาพของครอบครัวให้มีความเข้มแข็งและมีความพร้อมต่อการอบรมเลี้ยงดูเด็กและเยาวชนอย่างมีคุณภาพ เปิดโอกาสให้เด็กและเยาวชนแสดงศักยภาพทางบวกของตัวเองอย่างเต็มที่ ปรับหลักสูตรและระบบการศึกษาให้เหมาะสมกับแต่ละพื้นที่หรือท้องถิ่นโดยคำนึงถึงวัฒนธรรมและกลุ่มเป้าหมาย รวมไปถึงมีรูปแบบการวัดประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและพฤติกรรมหลากหลายรูปแบบที่ไม่มุ่งเน้นทางด้านวิชาการอย่างเดียว การสร้างชุมชนที่ช่วยกันเฝ้าระวังและสร้างความปลอดภัยแก่เด็กและเยาวชน รวมไปถึงการสร้างชุมชนที่ปลอดภัยเสถียรและอบายมุข นอกจากนี้รัฐควรจัดสรรทรัพยากรที่ประชาชนสามารถเข้าถึงได้อย่างเท่าเทียม และควรมีการบังคับใช้กฎหมายอย่างเคร่งครัด จากผลการวิจัยดังกล่าวเห็นได้ว่ามีความสอดคล้องกับมาตรการขององค์การอนามัยโลก ซึ่งหากภาครัฐ เอกชน และประชาสังคมสามารถดำเนินการได้จะเป็นประโยชน์อย่างมากต่อการลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน

2.2 คู่มือปฏิบัติสำหรับการดำเนินการป้องกันและจัดการการรังแกกันในโรงเรียนของสถาบัน สุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์ กรมสุขภาพจิต (2561)

สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์ กรมสุขภาพจิตจัดทำคู่มือปฏิบัติสำหรับการดำเนินการป้องกันและจัดการการรังแกกันในโรงเรียนขึ้นมา เหตุเพราะการรังแกกันในโรงเรียนนั้นเป็นพฤติกรรมที่พบเห็นกันบ่อยครั้ง ซึ่งการรังแกกันในโรงเรียนนั้นถือเป็นพฤติกรรมที่ใช้ความรุนแรงประเภทหนึ่งที่มีผลกระทบต่อทั้งทางร่างกายและจิตใจของผู้ถูกรังแกหรือเหยื่อ โดยเนื้อหาแบ่งเป็น 10 บทด้วยกัน คือ

- **แคไหนที่เรียกว่า “รังแกกัน”** โดยเนื้อหาในบทนี้จะเกี่ยวข้องกับความหมายของการรังแก รูปแบบพฤติกรรมที่จัดว่าเป็นการรังแก ความแตกต่างระหว่างการล้อ การรังแก และความก้าวร้าว ระดับการล้อเลียนที่มีลักษณะเป็นการรังแก ปัจจัยเสี่ยงที่ส่งผลต่อการรังแกกัน ผลกระทบของการรังแกกัน การระบุดูแลที่ถูกรังแกกับเด็กที่รังแก การมีส่วนร่วมของบุคคลในการรังแก บุคลากรในโรงเรียนที่เกี่ยวข้องกับการรังแกกัน การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการรังแกกัน การแก้ปัญหาการรังแกกันแบบทั้งโรงเรียน (Whole school approach) นโยบายต่อต้านการรังแกกันในโรงเรียนแบบ “ทั้งโรงเรียน” (Whole school policy) และแบบประเมินกลยุทธ์การป้องกันความรุนแรงในโรงเรียน
- **วัฒนธรรมความปลอดภัยในโรงเรียน** มีเนื้อหาเกี่ยวกับกระบวนการสร้างวัฒนธรรมความปลอดภัยในโรงเรียน การเสริมสร้างวัฒนธรรมการรายงานเมื่อพบเห็นการรังแกกันในโรงเรียน และตัวอย่างโรงเรียนที่มีวัฒนธรรมความปลอดภัยในโรงเรียนชัดเจน
- **การให้ความรู้ความเข้าใจ ทักษะชีวิตที่ถูกต้องต่อการรังแกกัน** โดยบทนี้จะเป็นบทที่ให้ความรู้แก่ผู้อ่านถึงสิ่งที่ควรและไม่ควรทำ มีการให้เอกสารแนะนำในการสอนทักษะชีวิตที่ถูกต้องต่อการรังแก วิธีการดำเนินกิจกรรมที่เป็นเรื่องของการให้ความรู้และความเข้าใจการไม่รังแกกัน ทักษะชีวิตของบุคลากรต่อการรังแกกันในโรงเรียน บทนี้เป็นบทที่ให้ความรู้แก่ครูเพื่อทำความเข้าใจสิ่งที่ควรทำและไม่ควรทำเมื่ออยู่ที่โรงเรียน ลักษณะของครูที่มีส่วนส่งเสริมวัฒนธรรมการรังแกกันในโรงเรียน นอกจากนี้ยังมีตัวอย่างกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้ครูสามารถนำไปใช้กับเด็กนักเรียนได้

- **การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน** บทนี้เป็นบทที่ให้ความรู้แก่ครูเพื่อทำความเข้าใจสิ่งที่ควรทำและไม่ควรทำเมื่อต้องสร้างความสัมพันธ์ทางบวกกับนักเรียน พร้อมทั้งให้ตัวอย่างที่ดีในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน
- **การจัดการชั้นเรียน (Classroom Management)** บทนี้ให้ความรู้เกี่ยวกับการสร้างวินัยทางบวก และกลไกของกลุ่มที่มีอิทธิพลต่อการรังแกกัน
- **ทักษะชีวิต** พื้นฐานในการป้องกันการรังแกกัน บทนี้เป็นการให้ความรู้เกี่ยวกับทักษะการแก้ปัญหา (Problem-solving) การควบคุมอารมณ์ (Emotional control) และวิธีการส่งเสริมให้เด็กมีความเห็นอกเห็นใจคนอื่น (Empathy)
- **การประสานความร่วมมือกับผู้ปกครองเพื่อป้องกันและแก้ไขการรังแกกันในโรงเรียน** บทนี้เป็นบทที่แนะนำบุคลากรทางการศึกษาและสาธารณสุขว่าข้อมูลจากผู้ปกครองของนักเรียนควรจะได้รับมีอะไรบ้าง ข้อควรระวังในการสื่อสารกับผู้ปกครองและแหล่งข้อมูลเพื่อประชาสัมพันธ์และสื่อสารกับผู้ปกครองเพื่อให้เกิดความเข้าใจและความร่วมมือเพื่อช่วยกันเฝ้าระวัง
- **เด็กที่มีความต้องการพิเศษ** บทนี้เป็นบทที่ให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมเพื่อช่วยเหลือเด็กพิเศษและแนวทางการจัดกิจกรรมช่วยเหลือเด็กพิเศษ เนื่องจากเด็กกลุ่มนี้มักเป็นเหยื่อของการรังแกในโรงเรียน
- **แนวทางการจัดการปัญหาเมื่อพบการรังแกกัน** บทนี้เป็นการให้ความรู้เกี่ยวกับลักษณะของเด็กที่มักถูกรังแก เด็กที่ผู้รังแกและผู้เห็นเหตุการณ์ หลักการที่สำคัญในการจัดการปัญหาหรือแนวทางการจัดกิจกรรมเมื่อพบปัญหาการรังแกกันในโรงเรียน การจัดการปัญหาเมื่อพบการรังแกกันแล้ว แผนการดูแลและการจัดกิจกรรมสำหรับผู้ถูกรังแกไม่ว่าจะเป็นการให้คำปรึกษารายบุคคล การเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา และการเสริมทักษะการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem) แนวทางการช่วยเหลือและฝึกให้เด็กมีความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองในทางที่ดีขึ้น รวมไปถึงการจัดการกับเด็กที่รังแกคนอื่น เช่น การหาทริคการรังแกคนอื่นและบทลงโทษที่เหมาะสม และการสร้างเสริมทักษะการจัดการความโกรธ (Anger management) ให้กับเด็ก

คู่มือดังกล่าวให้รายละเอียดที่น่าสนใจและมีตัวอย่างกิจกรรมที่สามารถนำไปใช้ได้ซึ่งเหมาะสมกับบุคลากรของโรงเรียนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชน และยังสามารถ

นำไปประยุกต์ใช้กับเด็กมัธยมศึกษาได้ด้วย ถือว่าเป็นคู่มือที่ให้ข้อมูลครบครัน แต่อาจจะต้องใช้เวลาในการศึกษาพอสมควรเนื่องจากมีข้อมูลปริมาณมาก

2.3 คู่มือสำหรับผู้บริหารในการดำเนินงานป้องกันและแก้ไขปัญหามลพิษในโรงเรียนของสำนักงานพัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2546)

คู่มือนี้จัดทำโดยสำนักงานพัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข ร่วมกับกระทรวงศึกษาธิการ เป็นคู่มือที่ให้ความรู้แก่ผู้บริหารเรื่องพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงว่าหมายถึงอะไร มีความรุนแรงกี่ประเภท ลักษณะของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง ผลกระทบของความรุนแรงในโรงเรียน ปัจจัยสาเหตุของความรุนแรงดังกล่าวทั้งปัจจัยระดับบุคคล ระดับครอบครัวและระดับสังคม สัญญาณเตือนของผลกระทบต่อตัวเด็กที่เป็นเหยื่อของความรุนแรง การดำเนินงานแก้ไขปัญหามลพิษซึ่งมีแนวทางใกล้เคียงกับคู่มือและมาตรการข้างต้นคือการประสานหรือบูรณาการความร่วมมือจากทั้งครอบครัว บุคลากรในโรงเรียน และชุมชนที่เด็กและเยาวชนอยู่อาศัย การให้ความรู้ด้านวิธีการประเมินสถานการณ์ความรุนแรงในโรงเรียน มาตรการการป้องกันความรุนแรงในโรงเรียนซึ่งประกอบไปด้วย มาตรการพัฒนาศักยภาพและการดูแลช่วยเหลือนักเรียนในโรงเรียน มาตรการพัฒนาศักยภาพผู้บริหาร ครูและบุคลากรในโรงเรียน มาตรการการพัฒนาสิ่งแวดล้อมและบรรยากาศของโรงเรียนให้มีความปลอดภัยและเป็นทางบวก มาตรการการมีส่วนร่วมของนักเรียนและเยาวชนไม่ว่าจะเป็นการแสดงความคิดเห็น การมีส่วนร่วม การประเมิน การรณรงค์ ดูแลและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และมาตรการการมีส่วนร่วมของพ่อแม่ ผู้ปกครองและชุมชนในการเฝ้าระวัง รณรงค์ สร้างเสริมและพัฒนาศักยภาพ การดูแลเด็กและเยาวชนในทางที่เหมาะสม นอกจากนี้คู่มือดังกล่าวยังให้ความรู้ด้านการให้บริการสาธารณสุขภายในโรงเรียนและการประเมินกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดกระทำตามมาตรการดังกล่าวด้วย

แม้คู่มือฉบับนี้ได้ถูกเผยแพร่มานานมากแล้วแต่เนื้อหายังทันสมัยและสามารถนำมาประยุกต์ใช้ได้กับสถานการณ์ปัจจุบัน เนื้อหาภายในคู่มือเองนั้นก็กระชับ เข้าใจง่ายและสั้น ช่วยให้ศึกษาและทำความเข้าใจได้ง่าย

2.4 คู่มือการดูแลเด็กวัยเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรม-อารมณ์ สำหรับบุคลากรสาธารณสุข (ฉบับทดลองใช้) ของสถาบันราชานุกูล กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2559)

คู่มือฉบับนี้เป็นคู่มือที่จัดทำขึ้นเพื่อให้ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสถานการณ์ของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและปัญหาทางอารมณ์ของเด็กและเยาวชน รวมไปถึงปัจจัยสาเหตุที่อาจมีส่วนเกี่ยวข้องกับปัญหาดังกล่าว ได้แก่ การบริโภคสื่อรุนแรงที่เพิ่มขึ้นในเด็กและเยาวชน ปัญหาการหย่าร้างที่เพิ่มขึ้นแล้วส่งผลกระทบต่อเด็กและเยาวชน ปัญหาการตั้งครรภ์ในวัยเรียนที่มีอัตราเพิ่มขึ้น ปัญหาการหนีเรียน ปัญหาความเครียด ปัญหาความรุนแรงในเด็กและเยาวชน โดยเฉพาะในเด็กประถมศึกษาและมัธยมต้น และการใช้ยาเสพติดในเด็กอายุน้อย นอกจากนี้คู่มือฉบับนี้ยังให้ความรู้เรื่องพัฒนาการด้านต่าง ๆ (ร่างกาย ภาษา สติปัญญา อารมณ์และสังคม และคุณธรรมจริยธรรม) ของเด็กและเยาวชนวัยเรียน แนวทางการช่วยเหลือและจัดการกับปัญหาทางพฤติกรรมและอารมณ์ในเด็กและเยาวชน แนวทางการประเมินปัญหาทางพฤติกรรมและอารมณ์ในเด็กและเยาวชน โดยให้ตัวอย่างแบบประเมินประเภทต่าง ๆ ที่สามารถนำไปใช้ได้ทันที นอกจากนี้ยังให้ความรู้เกี่ยวกับการให้คำปรึกษาแก่เด็กและเยาวชน การปรับพฤติกรรม และการให้การเสริมแรงอีกด้วย

คู่มือยังเสนอกลวิธีอย่างเป็นรูปธรรมในการจัดการกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาไม่ว่าจะเป็นการโกหก การลักขโมย การหนีโรงเรียน การติดเกมและพฤติกรรมก้าวร้าว พร้อมทั้งอธิบายแนวทางการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีปัญหาทางอารมณ์ ได้แก่ เด็กที่มีภาวะวิตกกังวล การกลัวทั่ว ๆ ไป การกลัวที่จะไปโรงเรียน และพฤติกรรมทำร้ายตัวเองและพยายามฆ่าตัวตาย

คู่มือฉบับนี้ไม่ได้เสนอมาตรการในการป้องกันชัดเจน แต่เป็นการเสนอกลวิธีและแนวทางแก้ปัญหาแก่บุคลากรสาธารณสุขอย่างเป็นรูปธรรม รูปแบบเนื้อหาที่น่าสนใจ มีความกระชับและเข้าใจง่าย เหมาะสมสำหรับผู้ที่มีความรู้พื้นฐานทางด้านจิตวิทยามาระดับหนึ่งแล้ว

2.5 ยุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติของสหประชาชาติ ว่าด้วยการจัดความรุนแรง
ต่อเด็กในด้านการป้องกันอาชญากรรมและความยุติธรรมทางอาญา (สำนักงานอัยการสูงสุด,
2557)

บทนำ นิยามของคำสำคัญในยุทธศาสตร์และมาตรการที่เกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชนที่
เป็นผู้ถูกกล่าวหา ต้องหา หรือถูกตัดสินว่าฝ่าฝืนกฎหมายอาญา ได้แก่

- การลิดรอนเสรีภาพ หมายถึง รูปแบบใด ๆ ของการควบคุมตัว หรือการจำคุก หรือการ
นำบุคคลไปคุมขังอยู่ในสถานที่ไม่ว่าจะเป็นของรัฐหรือเอกชน ซึ่งบุคคลนั้นไม่ได้รับ
อนุญาตให้ออกจากสถานที่ดังกล่าวได้ตามที่ต้องการโดยคำสั่งของศาล ฝ่ายปกครอง
หรือพนักงานเจ้าหน้าที่อื่นของรัฐ
- การเบี่ยงเบนคดี หมายถึง กระบวนการทางเลือกอื่นนอกจากการดำเนินคดีในศาล
สำหรับเด็กที่ถูกกล่าวหา ต้องหา หรือถูกตัดสินว่าฝ่าฝืนกฎหมายอาญา ด้วยความ
ยินยอมของเด็กและบิดามารดาของเด็กหรือผู้ปกครองตามกฎหมายของเด็ก
- ระบบยุติธรรมที่ไม่เป็นทางการ หมายถึง การระงับข้อพิพาทและการวางข้อกำหนด
ความประพฤติ โดยการวินิจฉัยชี้ขาดหรือการช่วยเหลือจากบุคคลที่สามที่เป็นกลางและ
ไม่ได้เป็นส่วนหนึ่งของฝ่ายตุลาการที่จัดตั้งขึ้นตามกฎหมาย และ/หรือพื้นฐานอำนาจใน
เชิงเนื้อหา กระบวนการและโครงสร้างไม่ได้มาจากกฎหมายลายลักษณ์อักษรเป็นหลัก
- ระบบยุติธรรมสำหรับเยาวชน ประกอบด้วยกฎหมาย นโยบาย แนวปฏิบัติบรรทัดฐาน
ทางประเพณี ระบบ ผู้ประกอบวิชาชีพ องค์กรและการปฏิบัติเฉพาะสำหรับเด็กที่ถูก
กล่าวหา ต้องหา หรือถูกตัดสินว่าฝ่าฝืนกฎหมายอาญา
- การช่วยเหลือทางกฎหมาย รวมถึงการให้คำปรึกษาทางกฎหมาย การช่วย และการเป็น
ผู้แทนในทางกฎหมายสำหรับบุคคลที่ถูกควบคุม ถูกจับกุม หรือถูกจำคุกเพื่อจากตก
เป็นผู้ต้องสงสัยหรือผู้ต้องหา หรือถูกกล่าวหาว่ากระทำความผิดกฎหมายอาญา ซึ่งจัดหา
ให้โดยไม่คิดค่าใช้จ่ายสำหรับผู้ที่ยากจน หรือเพื่อประโยชน์แห่งความยุติธรรม
นอกจากนั้นความช่วยเหลือทางกฎหมาย ยังหมายถึง แนวคิดเกี่ยวกับการให้ความรู้ทาง
กฎหมาย การเข้าถึงข้อมูลทางกฎหมายและการให้บริการอื่นใดที่จัดให้แก่บุคคลผ่าน
กลไกการระงับข้อพิพาททางเลือกและกระบวนการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์

ประเด็นของกระบวนการยุติธรรมที่ต้องคำนึงถึงความปลอดภัยของเด็กและเยาวชน

อย่างสูงสุด โดยยุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชนที่เป็นผู้ถูกกล่าวหา ต้องหา หรือถูกตัดสินว่าฝ่าฝืนกฎหมายอาญา คือ หมวดที่ 2 ยุทธศาสตร์และมาตรการเพื่อการปรับปรุงศักยภาพของระบบยุติธรรมทางอาญาเพื่อตอบสนองต่อปัญหาอาชญากรรมที่เป็นความรุนแรงต่อเด็ก และหมวดที่ 3 ยุทธศาสตร์และมาตรการป้องกันและตอบสนองต่อปัญหาความรุนแรงต่อเด็กที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม

- หมวดที่ 2 ยุทธศาสตร์และมาตรการเพื่อการปรับปรุงศักยภาพของระบบยุติธรรมทางอาญาเพื่อตอบสนองต่อปัญหาอาชญากรรมที่เป็นความรุนแรงต่อเด็ก
 - รัฐต้องจัดทำกฎหมายรองรับตามความเหมาะสม
 - รัฐต้องคำนึงถึงปัจจัยด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นอายุของผู้ถูกกระทำ ความบกพร่องทางจิตใจหรือสติปัญญา การกระทำรุนแรงซ้ำซาก การใช้อำนาจหรือความไว้วางใจโดยมิชอบ และการกระทำ ความรุนแรงต่อผู้ถูกกระทำโดยอาศัยความสัมพันธ์ใกล้ชิด
 - การกระทำรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนด้วยสาเหตุมีนเมา ใช้ยาเสพติดหรือสารอื่น ๆ ต้องไม่ได้รับการยกเว้นความผิดทางอาญา
 - ห้ามมิให้ก่อแ้วและคุกคามเด็กและเยาวชน
 - การใช้มาตรการทางกฎหมายและกระบวนการยุติธรรมต้องคำนึงถึงความปลอดภัยและความเปราะบางของเด็กและเยาวชนผู้กระทำความรุนแรง
 - มีกฎหมายใช้ดุลยพินิจอย่างเต็มที่ในการกำหนดโทษ ผลกระทบจากความรุนแรงและการบำบัดฟื้นฟูผู้กระทำความรุนแรง
 - ปรับปรุงและทบทวนข้อกฎหมายเกี่ยวกับการกระทำรุนแรงในเด็กและเยาวชน
 - รัฐสมาชิกควรช่วยเหลือและสนับสนุนผู้ประกอบการวิชาชีพในกระบวนการยุติธรรมทางอาญาในการป้องกันและตอบสนองต่อความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชน คຸ້ມครองเด็กและเยาวชนผู้ถูกกระทำในด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการออกมาตรการและสนับสนุนทรัพยากรเพื่อพัฒนาผู้ประกอบการวิชาชีพทางอาญา ประสานงานและบูรณาการการทำงานกับวิชาชีพอื่น ๆ ออกแบบแผนการทำงานด้านการฝึกอบรมความรู้ด้านกฎหมาย แนวทางการปฏิบัติงาน นโยบายและแผนงาน ความเชี่ยวชาญเฉพาะทางอำนาจหน้าที่ของตน จรรยาบรรณวิชาชีพ สิทธิมนุษยชน พัฒนาการของเด็กและ

เยาวชน การพัฒนาทักษะความคิด และพลวัตต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับความรู้แรงต่อเด็กและเยาวชน

- หมวดที่ 3 ยุทธศาสตร์และมาตรการป้องกันและตอบสนองต่อปัญหาความรู้แรงต่อเด็กที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม ยุทธศาสตร์นี้มีเป้าหมายเพื่อลดจำนวนเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม ป้องกันความรู้แรงที่เกี่ยวข้องกับการบังคับใช้กฎหมายและการฟ้องคดีอาญา ประกันว่าการสิทธิเสรีภาพของเด็กและเยาวชนจะถูกนำมาใช้เป็นมาตรการสุดท้าย และใช้ในระยะเวลาที่สั้นที่สุด ห้ามการทรมาน การปฏิบัติหรือการลงโทษที่โหดร้าย ไร้มนุษยธรรมหรือลดทอนศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ ป้องกันและตอบสนองต่อความรู้แรงใด ๆ ก็ตามต่อเด็กและเยาวชนในที่คุมขัง เพื่อตรวจหาช่วยเหลือและคุ้มครองเด็กและเยาวชนผู้ถูกกระทำด้วยความรุนแรงซึ่งเป็นผลมาจากการเกี่ยวข้องกับกระบวนการยุติธรรมในฐานะเป็นผู้ถูกกล่าวหาหรือถูกพิพากษาว่ากระทำความผิด และเพื่อเสริมสร้างกลไกความรับผิดชอบและการควบคุมดูแล โดยมีสาระสำคัญดังนี้
 - พยายามหลีกเลี่ยงการกำหนดความผิดทางอาญาและการลงโทษเด็กโดยไม่จำเป็น ทั้งนี้ต้องคำนึงถึงสิทธิเด็กและเยาวชนตามหลักกฎหมายสากลเป็นสำคัญ
 - ไม่ควรกำหนดอายุขั้นต่ำที่ต่ำเกินไปในการรับผิดทางอาญา โดยต่ำสุดควรขยายเป็นอายุ 12 ปีขึ้นไป
 - มีการใช้มาตรการเบี่ยงเบนคดี โปรแกรมความยุติธรรมเชิงสมานฉันท์ แผนการบำบัดรักษาและการให้การศึกษาแบบไม่บังคับเพื่อลดจำนวนเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม
 - กำหนดหน่วยงานรักษาความสงบอื่น ๆ และตำรวจให้มีส่วนรับผิดชอบต่อการกระทำความรู้แรงต่อเด็กและเยาวชน เพื่อป้องกันการใช้อำนาจโดยมิชอบ
 - ห้ามการใช้ความรู้แรง การทรมาน การปฏิบัติหรือการลงโทษที่โหดร้าย ไร้มนุษยธรรมหรือลดทอนศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ในทุกรูปแบบอย่างเด็ดขาด
 - ต้องดำเนินการตามความเหมาะสมเพื่อป้องกันความรู้แรงที่อาจเกิดขึ้นในระหว่างการจับกุมและการสืบสวนสอบสวน โดยคำนึงถึงสิทธิมนุษยชน ดำเนินการด้วยความละเอียดอ่อน ห้ามใช้อาวุธและวิธีการที่รุนแรงในการจับกุมเด็กและเยาวชน จำเป็นต้องกำหนด ปรับปรุง และพัฒนาแนวทาง ระเบียบและกฎหมายที่เหมาะสมในการจับกุมและดำเนินคดีต่อเด็กและเยาวชนผู้กระทำความผิด สร้างกระบวนการ

ร้องเรียนที่เหมาะสมและปลอดภัย รวมทั้งพิจารณาผู้แทนตามกฎหมาย บิดามารดา ผู้ปกครองให้เป็นไปตามผลประโยชน์สูงสุดของเด็กและเยาวชน

- ต้องจัดการและยอมรับว่าการจำกัดการคุมขังตามคำพิพากษา การสนับสนุนให้ใช้มาตรการทางเลือกแทนการคุมขังสามารถช่วยลดความเสี่ยงในการเกิดความเสี่ยงรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนในระหว่างกระบวนการยุติธรรม ซึ่งต้องดำเนินการตามความเหมาะสม ไม่ละเมิดสิทธิเสรีภาพของเด็กและเยาวชนโดยมิชอบด้วยกฎหมายหรือตามอำเภอใจ เด็กและเยาวชนมีสิทธิอุทธรณ์คำพิพากษาและได้รับความช่วยเหลือตามกฎหมาย สามารถปล่อยตัวก่อนกำหนดเท่าที่เป็นไปได้ มีแผนดูแลหลังปล่อยตัว และการคืนสู่สังคมที่มีประสิทธิภาพ ทั้งในแง่การให้การศึกษาและการฝึกอาชีพโดยไม่บังคับ
- ต้องยอมรับว่าไม่ควรมีเด็กหรือเยาวชนคนใดสมควรถูกทรมาน ถูกปฏิบัติหรือถูกละเมิดที่โหดร้าย ไร้มนุษยธรรมหรือถูกลดทอนศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์
- ต้องยอมรับว่าบางกรณีที่เด็กและเยาวชนอยู่ในการควบคุมของตำรวจหรือการคุมขังอาจถูกละเมิดสิทธิเสรีภาพและเสี่ยงต่อการตกเป็นเหยื่อของความรุนแรงได้ ดังนั้นควรต้องให้สิทธิเด็กและเยาวชนโต้แย้งการคุมขังดังกล่าวต่อหน้าศาลหรือคณะตุลาการทันที ลดความล่าช้าในกระบวนการยุติธรรมต่าง ๆ ลดการคุมขังและประกันการควบคุมดูแลอย่างมีประสิทธิภาพเพื่อความปลอดภัยของเด็กและเยาวชน
- ในกรณีที่เด็กและเยาวชนต้องถูกคุมขังอาจเกิดสภาพความรุนแรงในหลายรูปแบบ จำเป็นต้องประกันว่าสถานคุมขังรับเอานโยบายมาปฏิบัติด้วยความละเอียดอ่อน กำหนดศักยภาพสูงสุดในการรองรับผู้ถูกคุมขัง มีการแยกเพศชายออกจากเพศหญิง ส่งเสริมแนวทางการปฏิบัติที่ดีเพื่อคุ้มครองความปลอดภัยของเด็กและเยาวชน ส่งเสริมการจัดห้องพิเศษสำหรับแม่และเด็กหรือห้องครอบครัวแยกจากที่คุมขังทั่วไป รวมไปถึงอำนวยความสะดวกในการประเพณีและคัดแยกเด็กและเยาวชนในสถานที่คุมขัง ให้ความช่วยเหลือและบำบัดรักษาในกรณีที่มีความจำเป็นจำเพาะ เช่น การตั้งครุฑ สุขภาพจิต ความทุพพลภาพ โรคติดต่อต่าง ๆ การติดสารเสพติด และการทำร้ายตัวเองหรือการฆ่าตัวตาย เป็นต้น ป้องกันการเลือกปฏิบัติและคุ้มครองดูแลอย่างเหมาะสม มีความจำเป็นต้องปรับปรุงและพัฒนานโยบายและแนวปฏิบัติด้านความปลอดภัยภายในสถานคุมขังและมีความเข้มงวดในกรณีการกล่าวหาในสถานคุมขังอย่างเหมาะสมและทันทั่วถึง

- ต้องตระหนักถึงความจำเป็นในการลดความเสี่ยงของความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนในการคุมขัง โดยคำนึงเสมอว่าการคุมขังต้องเป็นไปตามกฎหมายเท่านั้น ไม่มีการใช้คุกมืด การขังปิดหรือการขังเดี่ยว หรือการลงโทษใด ๆ ที่รุนแรง ห้ามบุคลากรนำอาวุธเข้าหรือใช้อาวุธในสถานคุมขัง ห้ามเจ้าหน้าที่ของสถานที่คุมขัง ช่มชู้หรือกระทำรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนทุกรูปแบบ มีกระบวนการและวิธีจัดการ และสร้างเสริมวินัยทางบวก ป้องกันความรุนแรงจากแก๊งเยาวชนภายในสถานคุมขัง ป้องกันการกระทำรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนที่มีอาการป่วยทางกายและทางจิต หรือติดสารเสพติด รวมไปถึงมีการบำบัดรักษาที่เหมาะสม และเปิดโอกาสให้มีการเยี่ยมจากครอบครัว
- ต้องให้ความสำคัญต่อการคัดเลือก ควบคุมการทำงาน การให้ความรู้และจัดฝึกอบรมแก่เจ้าหน้าที่สถานคุมขังอย่างเหมาะสม เพื่อให้เกิดการตระหนักถึงหน้าที่และความรับผิดชอบ รวมไปถึงจรรยาบรรณที่พึงมีของเจ้าหน้าที่
- ต้องคำนึงถึงความจำเป็นจำเพาะของเด็กและเยาวชนเพศหญิงและความเปราะบางของเพศสภาพที่อาจก่อให้เกิดการกระทำรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนกลุ่มนี้ได้ การกระทำใด ๆ ต้องทำด้วยความให้เกียรติ เคารพและคุ้มครองศักดิ์ศรีของเด็กและเยาวชนเพศหญิง
- ต้องให้ความสำคัญต่อกลไกการติดตามและการตรวจสอบที่เป็นอิสระ โดยประกันว่าหน่วยงานและประชาสังคมมีอิสระในการติดตามและตรวจสอบการดำเนินงานอย่างอิสระ
- ต้องให้ความสำคัญอย่างมากต่อการให้ความคุ้มครอง ช่วยเหลือและการให้คำปรึกษาแก่เด็กและเยาวชนอย่างทันท่วงทีในกรณีที่เด็กและเยาวชนคนนั้นรายงานการกระทำโดยมิชอบและความรุนแรงในกระบวนการยุติธรรม โดยจัดตั้งกลไกการร้องเรียนที่ปลอดภัย เป็นความลับ เข้าถึงง่ายและมีประสิทธิภาพทั้งทางวาจาและลายลักษณ์อักษร ดำเนินการด้วยความละเอียดอ่อนโดยคำนึงถึงอายุและเพศสภาพ คุ้มครองความปลอดภัยจากการถูกแก้แค้น มีระบบป้องกันพยานที่มีประสิทธิภาพ มีกลไกการเยียวยาที่เป็นธรรม รวดเร็วและเสมอภาค
- ให้ความสำคัญต่อการตรวจหาและตอบสนองต่อเหตุการณ์ความรุนแรงต่อเด็กและเยาวชนในทุกกรณีที่เกี่ยวข้อกับกระบวนการยุติธรรมในฐานะที่เป็นผู้ถูกกล่าวหา หรือถูกพิพากษาว่ากระทำความผิด ด้วยการกระทำที่เคารพต่อสิทธิของเด็กและ

เยาวยชน หากเกิดการกระทำที่รุนแรงในกระบวนการยุติธรรมจำเป็นต้องสืบสวนสอบสวนโดยเร่งด่วน เป็นอิสระและมีประสิทธิภาพ

- ต้องใช้มาตรการที่เหมาะสมทั้งหมดในการต่อต้านการไม่ถูกต้องโทษ และต่อต้านการเพิกเฉยต่อความรุนแรงต่อเด็กและเยาวยชนในระบบยุติธรรม โดยการสร้างการตระหนักรู้ ให้การศึกษาและดำเนินคดีอาญาในกรณีกระทำรุนแรงต่อเด็กและเยาวยชนในระหว่างกระบวนการยุติธรรม
- สหประชาชาติต้องสนับสนุนให้รัฐสมาชิกประกันว่ามีการกำหนดข้อตกลงและหน้าที่ที่ชัดเจนในระบบงานยุติธรรมทุกระดับ เพื่อป้องกันการกระทำที่รุนแรงและจัดการปัญหาดังกล่าว
- ควรสนับสนุนให้มีการรับผิดชอบต่อความรุนแรงที่เกิดขึ้นต่อเด็กและเยาวยชนในกระบวนการยุติธรรม จัดทำกลไกความรับผิดชอบทั้งภายใน (เจ้าหน้าที่หน่วยงาน) และภายนอก (ตำรวจและวิชาชีพอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง) มีกลไกระดับหน่วยงานและชาติที่มีประสิทธิภาพในการควบคุมดูแล ติดตามและร้องเรียน ประกันการสืบสวนสอบสวนที่เป็นธรรม รวดเร็ว เป็นอิสระและมีประสิทธิภาพ โปร่งใส ก่อให้เกิดความรับผิดชอบของเจ้าหน้าที่ทุกคนที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับความรุนแรงต่อเด็กและเยาวยชนที่เกิดขึ้น

ในส่วนของมาตรการของหน่วยงานเอกชนที่เป็นมูลนิธิต่าง ๆ พบว่ามีมูลนิธิจำนวนหนึ่งที่ทำให้ความสนใจพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวยชน ได้แก่ มูลนิธิศูนย์พิทักษ์สิทธิเด็ก และมูลนิธิยุวพัฒน์ แต่ทั้งนี้พบว่าเป็นการให้ความรู้แก่ประชาชนทั่วไปเกี่ยวกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวยชนรูปแบบต่าง ๆ รวมไปถึงถึงแนวทางการป้องกันและการจัดการแบบกว้าง ๆ

จากการสืบค้นข้อมูลพบว่ามูลนิธิบ้านพระพร (Housing of Blessing Foundation) เป็นมูลนิธิที่มีแนวทางและโครงการจัดการและช่วยเหลือเด็กและเยาวยชนที่เคยกระทำความผิด อาจถูกจับกุมจากการใช้ความรุนแรง ก่อคดีอาชญากรรม และค้ายาเสพติดหรือมียาเสพติดในครอบครอง ซึ่งโครงการดังกล่าวมีหลากหลายโครงการที่ครอบคลุมมิติต่าง ๆ ในการช่วยเหลือเด็กและเยาวยชน โครงการต่าง ๆ ได้แก่

- โครงการอบรมพัฒนาชีวิต
 - การอบรมคุณธรรม
 - การอบรมผู้นำ
 - การอบรมหลักสูตร Celebrate Recovery

- โครงการเตรียมความพร้อมก่อนปล่อย
 - การอบรมเตรียมชีวิตและอาชีพ
 - การอบรมเตรียมการกลับสู่สังคม
- โครงการส่งเสริมการศึกษาในเรือนจำ
 - การสอนภาษาอังกฤษเพื่ออาชีพ
- โครงการช่วยเหลือผู้พ้นโทษ
 - บ้านกึ่งวิถีบ้านพระพร
 - การฝึกอาชีพต่าง ๆ
 - การส่งเสริมการศึกษาผู้พ้นโทษและเยาวชน
 - การจัดหาอาชีพและการลงทุน
- โครงการอุปการะเด็กติดผู้ต้องขังและลูกนักโทษ
 - การอุปการะเด็ก
 - การอุปการะเยาวชน

จากการสืบค้นพบว่าการนำเสนอตัวอย่างของเด็กหรือเยาวชนที่ประสบความสำเร็จจากการได้รับการอบรมในโครงการต่าง ๆ ของมูลนิธิบ้านพระพร แต่มีจำนวนไม่มากนัก นอกจากนี้ฐานข้อมูลไม่ได้นำเสนอรายละเอียดของโครงการต่าง ๆ อาจทำให้ยากต่อการทำความเข้าใจ

เป็นที่น่าเสียดายที่ว่าตลอดระยะเวลาที่หน่วยงานภาครัฐและภาคเอกชนมีมาตรการป้องกันและจัดการพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนนั้น ยังมีการประเมินผลสัมฤทธิ์และประสิทธิภาพของมาตรการและแนวทางดังกล่าวน้อยมาก ส่วนใหญ่แล้วเป็นการรายงานผลในแง่ความพึงพอใจและงบประมาณ อาจมีการจัดทำเป็นรายงานรูปเล่ม แต่ไม่ได้นำมาเผยแพร่ในฐานข้อมูลออนไลน์ จึงทำให้เกิดข้อจำกัดมากมายไม่ว่าจะเป็น การเข้าถึงของประชาชนทั่วไปในการเรียนรู้มาตรการและแนวทางดังกล่าว การต่อยอดมาตรการและแนวทางต่าง ๆ เพื่อนำไปใช้ การเรียนรู้ข้อผิดพลาดของมาตรการและแนวทางต่าง ๆ และการพัฒนาปรับปรุงมาตรการและแนวทางเพื่อให้เข้ากับยุคสมัยที่เปลี่ยนแปลงไปและทันต่อความหลากหลายซับซ้อนของพฤติกรรม

กระนั้นก็ตามปัญหาและอุปสรรคของการนำมามาตรการและแนวทางไปใช้อาจเป็นไปได้ที่ว่า งบประมาณที่ได้จากภาครัฐยังไม่เพียงพอ การขาดการบูรณาการการทำงานของภาครัฐ ภาคเอกชน และภาคประชาสังคม การขาดการเปิดโอกาสให้เด็กและเยาวชนมีส่วนร่วมในแง่การออกนโยบาย การรณรงค์ การแสดงความคิดเห็น และการออกแบบโครงการป้องกันและลดพฤติกรรมใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนเอง และการขาดความ

ต่อเนื่องในการนำมาตรการและแนวทางต่าง ๆ ไปใช้และดำเนินงาน อาจเนื่องมาจากการผลัดเปลี่ยนผู้นำและผู้บริหาร และการไม่ตระหนักถึงความสำคัญของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งหลาย

จากการทบทวนวรรณกรรมดังที่ได้กล่าวมาแล้ว จะเห็นได้ว่าพฤติกรรมก้าวร้าวมีปัจจัยสาเหตุและปัจจัยภายในตัวบุคคลมากมายมาเกี่ยวข้อง และโปรแกรมต่าง ๆ ที่พัฒนาขึ้นจากมาตรการป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนมีประโยชน์ต่อตัวเด็กและเยาวชนไม่มากนักน้อย แต่ทั้งนี้ผลการศึกษายังไม่อาจสรุปได้อย่างชัดเจนจึงจำเป็นต้องมีการวิจัยและศึกษาเพิ่มเติมในบริบทที่แตกต่างกันออกไป ในลำดับต่อไปจึงขอกล่าวถึงตัวแปรต่าง ๆ ที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ตามกรอบแนวคิดการวิจัย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

การทารุณเด็ก (Child maltreatment)

การทารุณเด็ก คือ การกระทำรุนแรงและทอดทิ้งเด็กที่มีอายุต่ำกว่า 18 ปี ซึ่งนับรวมทั้งการกระทำรุนแรงทางด้านร่างกายและ/หรือทางอารมณ์ ความรุนแรงทางเพศ การทอดทิ้ง การแสวงหาผลประโยชน์ทางการค้า หรือการแสวงหาประโยชน์อื่น ๆ ซึ่งก่อให้เกิดอันตรายทั้งทางตรงและทางแฝงต่อสุขภาพ การมีชีวิตอยู่ การเติบโต และเกียรติของเด็ก ในบริบทความสัมพันธ์ของความรับผิดชอบ ความไว้วางใจ หรืออำนาจ (World Health Organization, 2020) ซึ่งในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ เราจะใช้ในความหมายของการทารุณเด็กโดยครอบคลุมซึ่งถือเป็นผู้รับผิดชอบหลักต่อพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็กและเยาวชน รวมไปถึงพฤติกรรมก้าวร้าวด้วย

จากการศึกษางานวิจัย พบว่าการทารุณเด็กเบื้องต้นมักถูกแบ่งออกเป็น 3 มิติ คือ ความรุนแรงด้านร่างกาย ความรุนแรงด้านจิตใจ และการถูกทอดทิ้ง หรือในบางงานวิจัยอาจแบ่งออกเป็น 2 มิติ คือ ความรุนแรงและการถูกทอดทิ้ง และแบ่งตามความรุนแรงออกเป็น 2 มิติย่อย คือ ด้านร่างกาย และด้านจิตใจ และจากงานวิจัยแบบการวิเคราะห์ห่อภิมาณ (Meta analysis) พบว่า คำนิยามที่พบบ่อยที่สุดของการทารุณเด็ก แบ่งออกเป็น 5 ประเภท คือ ความรุนแรงทางร่างกาย ความรุนแรงทางเพศ ความรุนแรงทางอารมณ์ การทอดทิ้ง และการเป็นพยานพบเห็นความรุนแรง โดยพบเป็นร้อยละ 72 จากงานที่ศึกษา (Fitton et al., 2020) และเพื่อความครอบคลุมในด้านของตัวแปร งานวิจัยนี้จึงแบ่งการทารุณออกเป็น 5 ประเภท คือ ความรุนแรงทางร่างกาย ความรุนแรงทางเพศ ความรุนแรงทางอารมณ์ การทอดทิ้ง และการเป็นพยานพบเห็นความรุนแรง

จากการทบทวนวรรณกรรมเพิ่มเติม พบว่าการทารุณเด็กมักส่งผลให้เด็กเกิดพฤติกรรมก้าวร้าวตามมา เช่น ในงานวิจัยของ Dodge และคณะ ในปี 1990 พบว่าเด็กกลุ่มที่เคยถูกทารุณด้านร่างกายในวัยเด็กมีความก้าวร้าวมากกว่ากลุ่มที่ไม่เคยถูกทำร้ายอย่างมีนัยสำคัญ และยังพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติใน

ด้านกระบวนการทางปัญญาที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ระหว่างเด็กทั้งสองกลุ่มอีกด้วย กล่าวคือการถูกทารุณด้านร่างกายในวัยเด็กสามารถนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวเรื้อรัง โดยส่งผลกระทบผ่านกระบวนการทางปัญญาที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ (Dodge et al., 1990) และจากการศึกษาของ Fitton และคณะ ในปี 2020 ที่ศึกษาเรื่องการทารุณเด็กและการแสดงออกด้านความรุนแรงด้วยวิธีการวิเคราะห์ห่อภิมาณ (Meta-analysis) จาก 18 การศึกษาตั้งแต่ปี 1989 ถึง ปี 2016 รวบรวมข้อมูลจาก 39,271 งานวิจัย พบว่าการถูกทารุณในวัยเด็กมีส่วนเพิ่มความเสี่ยงในการใช้ความรุนแรงระหว่างบุคคล (interpersonal violence) ในภายหลัง

กล่าวโดยสรุปการทารุณเด็กถือเป็นปัจจัยของบริบทครอบครัวที่ส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนอย่างมาก เนื่องจากเป็นบริบทที่ใกล้ชิดตัวเด็กและเยาวชนมากที่สุด และนอกเหนือจากครอบครัวแล้ว บริบทใกล้ชิดที่อาจส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กและเยาวชน คือ เพื่อนและครู

สังคมและสภาพแวดล้อมในโรงเรียน

จากแนวคิดทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาของ Bronfenbrenner (2005) นอกจากครอบครัวแล้ว ครู เพื่อน และโรงเรียน ก็จัดอยู่ในระบบ Microsystem เช่นกัน ซึ่งเป็นระบบนิเวศที่ใกล้ชิดตัวบุคคลมากที่สุดและมีอิทธิพลต่อพัฒนาการเป็นอย่างมาก จากงานวิจัยเชิงคุณภาพของ Sripa และคณะในปี 2021 ได้แบ่งปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงในเด็กออกเป็น 6 มิติ ตามทฤษฎีของ Bronfenbrenner ได้แก่ ตนเอง ครอบครัว เพื่อน โรงเรียน ชุมชน/สังคม และความเชื่อ/วัฒนธรรม และได้แยกปัจจัยในระบบ Microsystem เช่น ตนเอง ครอบครัว เพื่อน โรงเรียน และชุมชน เพื่อการอธิบายอย่างชัดเจนมากขึ้น และจากผลการวิจัยพบว่าปัจจัยหลักที่เป็นสาเหตุของการใช้ความรุนแรงของเด็กในโรงเรียนคือเพื่อนและรุ่นพี่ นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่พบว่าความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดระหว่างนักเรียนกับครูมีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมก้าวร้าว (Lee & Bierman, 2015) และจากงานวิจัยเชิงวิเคราะห์ห่อภิมาณของ Yule และคณะ ในปี 2019 พบการศึกษาระยะยาวที่ระบุว่าการกำกับตนเอง การสนับสนุนจากครอบครัว การสนับสนุนจากโรงเรียน และการสนับสนุนจากเพื่อน เป็นปัจจัยป้องกันการใช้ความรุนแรงในเด็กและมีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญ โดยการสนับสนุนจากโรงเรียนเป็นตัวแปรที่ประเมินเรื่องความรู้สึกของเด็กที่ได้รับการสนับสนุนจากคุณครูและเจ้าหน้าที่ในโรงเรียน รวมไปถึงความรู้สึกปลอดภัยในโรงเรียนด้วย และการสนับสนุนจากเพื่อนเป็นตัวแปรที่ประเมินเกี่ยวกับการสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional support) การสนับสนุนทางสังคม (Social support) ความพึงพอใจในความสัมพันธ์ และระดับของความผูกพันกับเพื่อนสนิทและเพื่อนในโรงเรียน

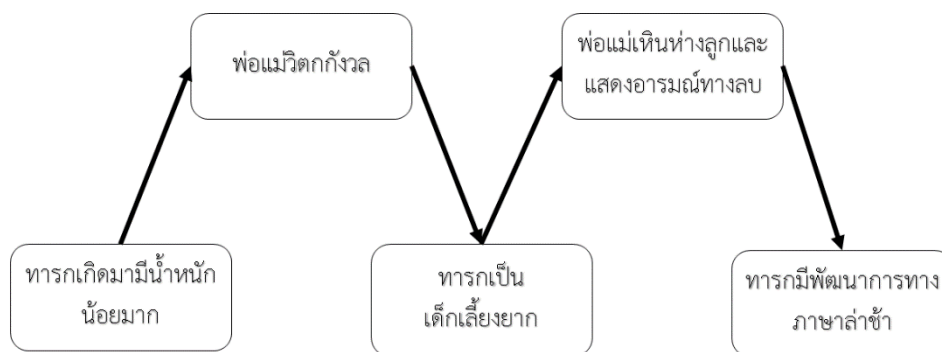
ทั้งนี้จึงกล่าวได้ว่าการสนับสนุนจากเพื่อนและครูมีอิทธิพลในการลดความรุนแรงของพฤติกรรมก้าวร้าวและยังเอื้อให้เกิดความพึงพอใจและความสัมพันธ์ที่ดีภายในบริบทสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนอีกด้วย

นอกเหนือจากปัจจัยทางสิ่งแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวแล้ว อาจมีกลไกบางประการในตัวเด็กและเยาวชนที่เป็นกลไกป้องกันหรือส่งเสริมพฤติกรรมก้าวร้าว ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีโมเดลตัวกำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism Model: Bandura, 1986) ที่กล่าวว่าแม้อิทธิพลภายนอกจะมีผลต่อพฤติกรรม แต่บุคคลมีปัจจัยภายในที่เกี่ยวข้องกับการกระทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมเหล่านั้น ดังนั้นกลไกภายในที่เป็นกลไกทางปัญญาและแนวโน้มของพฤติกรรมไม่ว่าจะเป็น การควบคุมตัวเอง (Self-control; Wojciechowski, 2018, 2020) และการแก้ปัญหาทางสังคม (Social Problem-Solving Skills; McMurran et al., 2002) อาจเป็นตัวแปรส่งผ่านความสัมพันธ์ระหว่างบริบทสิ่งแวดล้อมและพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนได้

การควบคุมตัวเอง (Self-Control)

การควบคุมตัวเองตามนิยามของ American Psychological Association (APA, 2013) คือ ความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง ไม่ว่าจะเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกพฤติกรรมภายใน (ได้แก่ การคิด เจตคติ ความเชื่อ อารมณ์) หรือการแสดงท่าทาง รวมไปถึงความสามารถในการอดกลั้นความฉุนเฉียวหรือยับยั้งความหุนหันพลันแล่นของตนเองได้ นอกจากนี้ การควบคุมตัวเองยังหมายถึงความสามารถของบุคคลที่จะอดทนอดกลั้นเพื่อให้ได้มาซึ่งผลสัมฤทธิ์ในระยะยาว

ตามทฤษฎี Transactional Model (Sameroff, 2009; Sameroff & MacKenzie, 2003) การควบคุมตนเองพัฒนาจากการที่เด็กและวัยรุ่นมีปฏิสัมพันธ์กับครอบครัว โดยปฏิสัมพันธ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างบุคคลและครอบครัวนั้นก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของการควบคุมตัวเองและสุขภาพจิตของเด็กและวัยรุ่น ในทางกลับกัน การเปลี่ยนแปลงของระดับการควบคุมและสุขภาพจิตของเด็กและวัยรุ่นก็มีส่วนทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของสุขภาพจิตของสมาชิกคนอื่น ๆ ในครอบครัว และบรรยากาศภายในครอบครัวเช่นกัน (ภาพที่ 2.4) จากการศึกษาของ Javakhishvili และ Vazonyi (2022) พบว่าการอบรมเลี้ยงดูของครอบครัวในทางบวกตั้งแต่ในช่วงวัยเด็กสามารถทำนายการควบคุมตัวเองและความรู้สึกเห็นอกเห็นใจในทางบวกเมื่อเด็กโตขึ้นเป็นวัยรุ่นได้ และยังสามารถทำนายลักษณะนิสัยรู้สึกรู้สีกและการเป็นเด็กเลี้ยงยากในทางลบได้อีกด้วย



ภาพที่ 2.4 ตัวอย่างของ Transactional Model พัฒนามาจากทฤษฎี Transactional Model (Sameroff, 2009; Sameroff & MacKenzie, 2003)

การควบคุมตัวเองเป็นประเด็นที่นักจิตวิทยาหลายสาขาให้ความสนใจศึกษา ไม่ว่าจะเป็นจิตวิทยาสังคม จิตวิทยาสุขภาพ จิตวิทยาบุคลิกภาพ จิตวิทยาพัฒนาการและประสาทวิทยา โดยมีงานวิจัยหลายชิ้นแสดงให้เห็นว่า ระดับของการควบคุมตัวเองในเด็กสามารถทำนายทักษะทางปัญญาและการกำกับตนเอง รวมไปถึงการมีสุขภาพและสุขภาวะจิตที่ดีในอนาคต (Moffit et al., 2011) การมีผลการเรียนที่ดี (Duckworth & Seligman, 2005) การมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นในทางที่ดี (Vohs et al., 2011) และการมีความสุขในชีวิต (Cheung et al., 2014; Hofmann et al., 2014) นอกจากนี้ในการศึกษาระยะยาวพบว่า การควบคุมตัวเองในระดับที่ดีในวัยเด็กเป็นตัวแปรทำนายความสำเร็จในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น โดยพบว่าเด็กระดับชั้นป. 1 ที่มีระดับการควบคุมตัวเองดี เมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ตอนต้นมักเป็นกลุ่มที่เรียนจบตามกำหนดเวลาและได้เรียนต่อในระดับมหาวิทยาลัยในชั้นสูงขึ้นไป (Johnson et al., 2022) จะเห็นได้ว่าการควบคุมตัวเองมีประโยชน์ต่อบุคคลทั้งในแง่ความสามารถในการกำกับตนเอง การประสบความสำเร็จในด้านการเรียน รวมไปถึงการมีความสุขและการมีสุขภาวะที่ดีด้วย

ในทางตรงกันข้าม ระดับการควบคุมตัวเองที่ต่ำมีความสัมพันธ์กับผลการเรียนที่ไม่ดี ปัญหาในการทำงาน สุขภาวะจิตที่ย่ำแย่ และปัญหาด้านสุขภาพจิต (Nedelec & Beaver, 2014) โดยบุคคลที่มีระดับการควบคุมตัวเองต่ำอาจแสดงพฤติกรรมหุนหันพลันแล่นและมีพฤติกรรมเสี่ยง ซึ่งอาจนำมาซึ่งผลเสียจากการกระทำของตนเอง กลายเป็นคนอารมณ์ร้อนจนทำให้มีลักษณะอารมณ์เสียง่าย ไม่เป็นมิตร หรือมีการแสดงออกในเชิงก้าวร้าวรุนแรง (Wojciechowski, 2018) ซึ่งมีงานวิจัยพบว่าระดับของการควบคุมตัวเองเป็นตัวแปรส่งผ่านของความสัมพันธ์ระหว่างโรคต่อต้านสังคมและพฤติกรรมละเมิดต่อกฎหมาย ทั้งยังเกี่ยวข้องกับอารมณ์ร้อนอีกด้วย (Wojciechowski, 2020) นอกจากนี้ยังพบว่าระดับการควบคุมตัวเองที่ต่ำในวัยรุ่นเป็นตัวแปรทำนายการใช้สาร

เสพติดในระดับรุนแรง ในขณะที่การคบเพื่อนมีอิทธิพลทำนายนายการใช้สารเสพติดในระดับต่ำ (Leimberg & Lehmann, 2022)

จากการศึกษาวิจัยแสดงให้เห็นว่าการควบคุมตัวเองมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมทางบวกและพฤติกรรมใช้ความรุนแรง ด้วยเหตุนี้จึงมีกลุ่มนักวิชาการที่สนใจนำแนวคิดนี้มาพัฒนาเป็น **ทฤษฎีการควบคุมตัวเอง** (Self-control Theory (SCT); Gottfredson & Hirschi, 1990) แล้วนำไปอธิบายความสัมพันธ์กับการกระทำผิดหรือพฤติกรรมอาชญากรรม โดย Gottfredson (2017) อธิบายว่าบุคคลที่มีระดับการควบคุมตัวเองต่ำมักมุ่งความสนใจไปที่ผลลัพธ์ในระยะสั้นและละเลยผลลัพธ์ในระยะยาว มักไม่อดทนอดกลั้น และต้องการตอบสนองความต้องการของตนเอง หากกล่าวให้รวบรัด การควบคุมตัวเองในระดับต่ำคือการการมุ่งสนใจแต่ผลกระทบในระยะสั้น และละเลยผลกระทบทางลบในระยะยาว ทั้งนี้ Gottfredson (2018) เชื่อว่าการควบคุมตัวเองในระดับต่ำจะนำไปสู่พฤติกรรมอาชญากรรม นอกจากนี้เขายังเชื่อว่าระดับของการควบคุมตัวเองมีความแตกต่างกันตามพัฒนาการซึ่งอาจขึ้นอยู่กับ การเลี้ยงดูและลักษณะของพ่อแม่ จากการศึกษาลงลึกแสดงให้เห็นว่าระดับการควบคุมตัวเองของเด็กมีความสัมพันธ์ทางบวกกับระดับการควบคุมตัวเองของพ่อแม่ นอกจากนี้ยังพบว่าระดับการควบคุมตัวเองของพ่อแม่ นั้นมีความสัมพันธ์ต่อพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของเด็กในระดับต่ำ (Cobb-Clark et al., 2022) และจากการทบทวนวรรณกรรมพบความสอดคล้องของข้อมูลในงานวิจัยว่าความรุนแรงภายในครอบครัวและการเลี้ยงดูที่ไม่ดี โดยเฉพาะในตอนเด็กมีความสัมพันธ์ทางลบกับความสามารถในการควบคุมตัวเอง (Lovallo, 2013; Shin et al., 2018) ยังมีการเลี้ยงดูที่ไม่ดี ได้แก่ การที่พ่อแม่ทำร้ายหรือทำทารุณกรรมลูกของตัวเองทั้งทางร่างกาย จิตใจ การล่วงละเมิดทางเพศ และการทอดทิ้งเด็ก) และมีความรุนแรงภายในครอบครัว (ได้แก่ การเป็นเหยื่อของความรุนแรง หรือการได้พบเห็นการใช้ความรุนแรงภายในครอบครัว) มากเท่าไรจะยิ่งทำให้ความสามารถในการควบคุมตัวเองลดลง (Meldrum et al., 2020)

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีการควบคุมตัวเองระบุว่าบุคคลที่มีระดับการควบคุมตัวเองต่ำมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพฤติกรรมอาชญากรรมเนื่องจากบุคคลมุ่งสนใจแต่ผลระยะสั้นและละเลยผลลัพธ์ระยะยาว ซึ่งเด็กอาจได้รับอิทธิพลจากบุคคลภายในครอบครัวอย่างพ่อแม่ เป็นต้น ด้วยเหตุนี้คณะผู้วิจัยจึงเห็นควรให้นำการควบคุมตัวเองมาเป็นตัวแปรศึกษาวิจัยเกี่ยวกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนเพิ่มเติมจากตัวแปรอื่น ๆ ในโมเดลการวิจัย

การแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem solving)

การแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem solving) หมายถึง กระบวนการทางปัญญา อารมณ์ และพฤติกรรมที่คอยกำกับให้บุคคลหรือกลุ่มบุคคลพยายามค้นหาวิธีการแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งกระบวนการเหล่านี้จะทำให้บุคคลมีวิธีการแก้ปัญหาที่หลากหลายและสามารถตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพสูงสุดจากทางเลือกทั้งหมดที่มีอยู่ได้ การแก้ปัญหาทางสังคมจึงเป็นกระบวนการที่ประกอบไปด้วยสติ เหตุผล ความพยายาม และเป้าหมายที่ต้องการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ที่เป็นปัญหาให้ดีขึ้นหรือลดความทุกข์ทางอารมณ์ที่เกิดขึ้น (D’Zurilla & Goldfried, 1971; D’Zurilla, 1986)

ในปัจจุบันโมเดลของการแก้ปัญหาทางสังคมแบ่งออกเป็น 2 องค์ประกอบ คือ การรับรู้ปัญหา (Problem orientation) และทักษะการแก้ปัญหา (Problem-solving skills) โดยการรับรู้ปัญหาเป็นกระบวนการอภิปัญญาที่เกี่ยวข้องกับการทำงานของชุดรูปแบบทางความคิด โดยสะท้อนถึงความเชื่อ การประเมิน และความรู้สึกรู้สึกของบุคคลที่มีต่อปัญหาต่าง ๆ รวมถึงความสามารถในการแก้ปัญหาของตนเอง ซึ่งการรับรู้ปัญหานี้เองเป็นส่วนสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการสร้างแรงจูงใจในการแก้ปัญหาของบุคคล โดยประสบการณ์ในอดีตอาจส่งผลต่อการรับรู้และประเมินสถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นใหม่ (D’Zurilla & Sheedy, 1991) ในขณะที่ทักษะการแก้ปัญหา หมายถึง ความรู้ความเข้าใจและพฤติกรรมของบุคคลที่พยายามทำความเข้าใจปัญหาและเลือกวิธีการแก้ไขที่มีประสิทธิภาพที่สุด ทั้งนี้ในระยะแรกทักษะการแก้ปัญหาถูกแบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน คือ การระบุปัญหา (Problem definition and formulation) การสร้างทางเลือกในการแก้ไขปัญหา (Generation of alternative solution) การตัดสินใจ (Decision making) และการนำไปใช้และตรวจสอบ (Solution implementation and verification) (D’Zurilla & Goldfried, 1971; D’Zurilla & Nezu, 1982, 1990; D’Zurilla et al., 2002)

ต่อมา Maydeu-Olivares และคณะ (1996) ได้ทำการศึกษาเพิ่มเติมและพบว่า การแก้ปัญหาทางสังคมเป็นโครงสร้างที่มีหลายมิติ (Multidimensional) จึงได้ทำการแบ่งการแก้ปัญหาทางสังคมออกเป็น 5 มิติ ได้แก่ การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive problem orientation) การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative problem orientation) การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational problem solving) การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity-carelessness style) และการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance style) โดยการรับรู้ปัญหาในเชิงบวกและการรับรู้ปัญหาในเชิงลบเป็นมิติที่อยู่ในองค์ประกอบด้านการรับรู้ปัญหา ส่วนการแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท และการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง เป็นมิติที่อยู่ในองค์ประกอบด้านทักษะการแก้ปัญหา ทั้งนี้ การรับรู้ปัญหาในเชิงบวกและการแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผลเป็นมิติที่แสดงถึงความสามารถในการแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพ ในขณะที่การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ การแก้ปัญหาแบบ

หุ่นหันปล้นเล่น-ประมาท และการแก้ปัญหาแบบหลักหนีเป็นมิติที่แสดงถึงความสามารถในการแก้ปัญหาที่ขาดประสิทธิภาพ

องค์ประกอบและมิติของการแก้ปัญหาทางสังคมในข้างต้น สอดคล้องกับทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลทางสังคมและทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม โดยคำอธิบายตามทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลทางสังคมระบุว่า ในการตอบสนองต่อสถานการณ์ทางสังคม บุคคลต้องมีการเข้ารหัสข้อมูลที่แม่นยำ กำหนดเป้าหมายในการตอบสนอง ค้นหาทางเลือกต่าง ๆ เพื่อบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ และสุดท้ายคือทำพฤติกรรมและประเมินจากการทำพฤติกรรมนั้น (Lochman & Dodge, 1998) ในขณะที่ยังองค์ประกอบด้านการรับรู้ปัญหาตามการศึกษาของ Maydeu-Olivares และคณะ (1996) เกี่ยวข้องกับการรับรู้ตนเอง (Self-efficacy) และความคาดหวังในผลลัพธ์ (outcome expectancies) ตามทฤษฎีการรู้คิดทางสังคม ทั้งนี้บุคคลที่รับรู้ปัญหาในเชิงบวกจะมองว่าปัญหาเป็นความท้าทาย และเชื่อมั่นว่าตนเองสามารถแก้ปัญหานั้น ๆ ได้ ในทางกลับกัน บุคคลที่รับรู้ปัญหาในเชิงลบจะขาดความมั่นใจในตนเอง เกิดความรู้สึกทางลบ และไม่มีแรงจูงใจในการแก้ปัญหาจนไปยับยั้งหรือขัดขวางความพยายามในการแก้ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต (Nezu, 2004; D’Zurilla & Nezu, 1999)

ผลการวิจัยหลายชิ้นชี้ให้เห็นว่าการแก้ปัญหาทางสังคมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับคุณภาพความสัมพันธ์ (Relationship Quality) และคุณภาพชีวิต (Quality of life) ในขณะที่มีความสัมพันธ์ทางลบกับปัญหาด้านพฤติกรรม (Behavioral problems) การปรับตัวทางจิตวิทยา (Psychological adjustment) และการล่วงละเมิดทางเพศ (Sexual offending) (Felce and Perry 1995; Wallander et al. 2001; Antonowicz & Ross, 2005; McGuire, 2001; Nezu et al., 2005) นอกจากนี้การแก้ปัญหาทางสังคมยังมีบทบาทสำคัญต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอีกด้วย โดยพฤติกรรมก้าวร้าวถูกมองว่าเป็นความพยายามเอาชนะตนเองในการแก้ปัญหาทางสังคม ซึ่งอาจตีความได้ว่าการแก้ปัญหาทางสังคมที่ไม่เหมาะสมหรือมีประสิทธิภาพอาจเพิ่มโอกาสให้เกิดความก้าวร้าวมากขึ้น (D’Zurilla et al., 2003) โดยมีงานวิจัยชี้ว่าบุคคลที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวมักมีปัญหาในขั้นตอนการประมวลผลข้อมูลตามทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลทางสังคม (Dodge, 1980, 1993; Dodge et al., 1997; Lochman & Dodge, 1998)

ยังมีงานวิจัยที่พบอีกว่าเด็กและเยาวชนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวจะมีวิธีการแก้ปัญหาทางสังคมที่น้อยกว่า และมักเลือกใช้วิธีการแก้ปัญหาเชิงรุนแรงมากกว่าเด็กและเยาวชนที่ไม่มีพฤติกรรมก้าวร้าว (McMurrin et al., 2002; Keltikangas-Järvinen & Kangas, 1988; Gouze, 1987) โดยการศึกษาของ Dodge และคณะ (1990) ระบุว่าบุคคลที่ก้าวร้าวมักตีความสภาพแวดล้อมว่าเป็นศัตรูและรับรู้พฤติกรรมของผู้อื่นว่าก้าวร้าว ในขณะที่ให้ความสนใจต่อสัญญาณเชิงบวกในสภาพแวดล้อมน้อยลง อย่างไรก็ตาม มีผลการวิจัยที่พบว่าทักษะการแก้ปัญหา

ของเด็กจะเพิ่มขึ้นตามพัฒนาการ และการแก้ปัญหาทางสังคมสามารถทำนายพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กโตได้มากกว่าในเด็กเล็ก (Takahashi et al., 2009) ด้วยเหตุนี้ การแก้ปัญหาทางสังคมจึงถูกนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการจัดการความโกรธและพฤติกรรมก้าวร้าว (Frey et al. 2000)

อย่างไรก็ดี ยังมีงานวิจัยอื่น ๆ ที่น่าสนใจอีก เช่น งานวิจัยของ D'zurilla และคณะ ในปี 2003 ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตัวเอง การแก้ปัญหาทางสังคม และความก้าวร้าว ในกลุ่มนักศึกษา จำนวน 205 คน ซึ่งผลการวิจัยพบว่าความก้าวร้าวมีความสัมพันธ์ทางลบกับการแก้ปัญหาทางสังคม โดยการรับรู้ปัญหาในเชิงบวกและการแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผลมีความสัมพันธ์ทางลบกับความก้าวร้าว ในทางกลับกันการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท และการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยงมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความรู้สึกเป็นศัตรู หรืองานวิจัยของ Kuzucu (2016) ที่ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการควบคุมความโกรธ (Anger regulation) ความก้าวร้าว ความยากลำบากในการควบคุมอารมณ์ (Difficulties in emotion regulation) และการแก้ปัญหาทางสังคมในวัยรุ่น จำนวน 413 คน ซึ่งผลการวิจัยพบว่าการควบคุมความโกรธและการแก้ปัญหาทางสังคมเป็นตัวแปรส่งผ่านบางส่วนในความสัมพันธ์ระหว่างความยากลำบากในการควบคุมอารมณ์และความก้าวร้าว

นอกจากนี้ยังมีการศึกษาที่พบว่าคุณลักษณะประจำตัว (Trait) ของบุคคลอาจเกี่ยวข้องกับระดับความรุนแรงของพฤติกรรมก้าวร้าวและรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าว ตัวแปรนั้นคือ ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits; Muñoz & Frick, 2012) ซึ่งงานวิจัยหลายงานพบว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกในเด็กและวัยรุ่นมีความสัมพันธ์อย่างมากกับพฤติกรรมก้าวร้าว (e.g. Kimonis et al., 2008; Waller et al., 2017; Kerig & Stellwagen, 2010) ส่วนอีกตัวแปรหนึ่งที่นักจิตวิทยาได้ทำการศึกษาเพื่อช่วยลดระดับพฤติกรรมก้าวร้าวหรือป้องกันการเกิดพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน คือ สติ (Mindfulness) (Felver & King, 2020; Felver et al., 2022; Klingbeil et al., 2016) ดังนั้นงานวิจัยนี้จึงนำลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกและสติมาเป็นตัวแปรกำกับระหว่างอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมภายนอก (ครอบครัว เพื่อน ครู) และกลไกทางปัญญา (การควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคม) ต่อพฤติกรรมก้าวร้าว

ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits (CU trait))

ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Trait (CU trait)) หมายถึง รูปแบบพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกถึงการขาดความรู้สึกเห็นอกเห็นใจ ขาดความรู้สึกผิด มีการแสดงความรู้สึกแบบผิวเผิน หรือมีความบกพร่องในการแสดงออกทางอารมณ์และความรู้สึก รวมไปถึงขาดความใส่ใจเกี่ยวกับพฤติกรรมและความรู้สึกของผู้อื่น เช่น มีความบกพร่องในการแสดงออกถึงความรู้สึกเอื้อเฟื้อ (American Psychiatric Association, 2013) นอกจากนี้บุคคลที่มีลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกยังมีความบกพร่องในการตอบสนองต่อสิ่งกระตุ้นทางอารมณ์ ไม่ว่าจะเป็นการแสดงอารมณ์กลัว อารมณ์เศร้า หรือการตอบสนองต่อความทุกข์ใจของบุคคลอื่นอีกด้วย (Northam & Dadds, 2020)

ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกนั้นอาจมีสาเหตุมาจากทั้งการถ่ายทอดทางพันธุกรรมและจากปัจจัยเสี่ยงทางสิ่งแวดล้อม (Hyde et al., 2016) เช่น ในงานวิจัยของ Moore และคณะ (2019) ที่ทำการศึกษาในเด็กแฝดแท้และพบว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกอาจถ่ายทอดทางพันธุกรรม แต่ทว่างานวิจัยของ Clark และ Frick (2018) พบว่ารูปแบบการเลี้ยงดูของพ่อแม่อาจมีบทบาทสำคัญที่ทำให้เด็กและเยาวชนพัฒนาลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก นอกจากนี้การศึกษาของ Willoughby และคณะ (2013) ยังพบว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกที่ถ่ายทอดทางพันธุกรรมนั้นจะมีระดับที่ลดต่ำลงเมื่อพ่อแม่แสดงความอบอุ่นต่อลูก และหากพ่อแม่เลี้ยงลูกด้วยความรุนแรงก็อาจเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกรุนแรงขึ้น (Willoughby et al., 2013) นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยที่พบว่าอารมณ์ทางลบของพ่อแม่ (Pardini et al., 2008) การไม่เอาใจใส่ และความไม่อบอุ่นของพ่อแม่ (Clark & Frick, 2018) อาจทำให้เด็กมีความยากลำบากในการตีความและแสดงออกทางอารมณ์ในบริบททางสังคม (Pasalich et al., 2014) ซึ่งนำไปสู่การพัฒนาลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกในเด็ก (Waller et al., 2018) และการศึกษาระยะยาวก็แสดงให้เห็นว่าการที่พ่อแม่ไม่แสดงความเอาใจใส่อย่างอบอุ่นกับลูกและการใช้ความรุนแรงในการเลี้ยงลูกมีความสัมพันธ์ต่อการพัฒนาลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกในเด็กและวัยรุ่น (Bisby et al., 2017; Kim & Chang, 2019; Wright et al., 2018) เช่น งานวิจัยของ Cavanagh และคณะ (2022) พบว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกในแม่เป็นตัวแปรกำกับความสัมพันธ์ระหว่างช่วงเวลาของการพัฒนาการลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกในวัยรุ่น โดยพบว่าระดับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกที่สูงของแม่เป็นตัวแปรที่สัมพันธ์กับระดับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกของลูกวัยรุ่น อาจเป็นเพราะแม่แสดงออกถึงความเอาใจใส่ที่ต่ำ แม่แสดงอารมณ์ฉุนเฉียวได้ง่าย เด็กอาจเป็นเหยื่อของการทำร้ายของแม่ หรืออาจเป็นผู้เห็นเหตุการณ์ที่แม่ใช้ความรุนแรงด้วยเช่นกัน โดยสรุปแล้ว ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกอาจถ่ายทอดทางพันธุกรรม แต่รูปแบบบรรยากาศของครอบครัวและพฤติกรรมของพ่อแม่เวลาที่เลี้ยงดูเด็กนั้นอาจเป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ต่อการพัฒนาการลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกของเด็กและวัยรุ่นอย่างมาก

ที่สำคัญงานวิจัยหลายงานพบว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกมีความสัมพันธ์หรือเป็นตัวแปรสำคัญที่ทำนายพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและวัยรุ่น (e.g. Kimonis et al., 2008; Waller et al., 2017; Kerig & Stellwagen, 2010) จากการทบทวนอย่างเป็นระบบของ Levine และคณะ (2022) ที่ศึกษางานวิจัยจำนวน 37 งาน พบข้อมูลเชิงประจักษ์มากมายที่แสดงให้เห็นว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกส่งผลต่อพฤติกรรม การเรียนและพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็ก โดยลักษณะลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกมีความสัมพันธ์กับการเรียนที่ตกต่ำ พฤติกรรมก้าวร้าวและพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในระดับสูง รวมไปถึงความยากลำบากของเด็กในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนในโรงเรียน นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่ระบุว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกนั้นสามารถสังเกตได้ตั้งแต่วัยเด็กตอนต้นโดยเฉพาะอย่างยิ่งในเด็กที่มีปัญหาพฤติกรรม (Frick et al., 2014) ยกตัวอย่างเช่น การศึกษาของ Waller และคณะ (Waller et al., 2017) ที่ได้ศึกษาอิทธิพลของ Executive Function (EF) และลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกในการกำกับความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมก้าวร้าวในช่วงที่ 1 (เด็กอายุ 3 ปี) และ 2 (เด็กอายุ 10 ปี) ข้อมูลที่ได้มาจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นพ่อแม่และครูจำนวน 240 คน (พ่อแม่และครูของเด็กเพศหญิง จำนวน 118 คน และเด็กเพศชาย จำนวน 122 คน) โดยให้พ่อแม่และครูรายงานพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็ก 3 รูปแบบด้วยกัน คือ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก (Proactive aggression) พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว (Reactive aggression) และพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Relational aggression) เมื่อเด็กอายุ 3 ปี และตอนที่เด็กโตขึ้นในอายุ 10 ปี จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า รายงานลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกในเด็กของพ่อแม่ เมื่อเด็กอายุ 3 ปี สามารถทำนายการรายงานของครูเกี่ยวกับพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กทั้ง 3 รูปแบบ รวมไปถึงการที่เด็กถูกเพื่อน ๆ ไม่ชอบเมื่อเด็กอายุ 10 ปีได้ และผลการวิเคราะห์อิทธิพลของตัวแปรกำกับ (Moderation analysis) แสดงให้เห็นว่าระดับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกที่สูงและระดับ EF ต่ำในเด็กเป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว และการที่เด็กถูกเพื่อน ๆ ไม่ชอบเมื่อเด็กอายุมากขึ้น

กล่าวโดยสรุป ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกเป็นคุณลักษณะสำคัญที่มีความสัมพันธ์หรืออาจเป็นสาเหตุหนึ่งของพฤติกรรมก้าวร้าว ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกนั้นสามารถสังเกตได้ตั้งแต่วัยเด็กตอนต้น โดยคุณลักษณะดังกล่าวอาจคงอยู่ต่อเนื่องตลอดทุกช่วงวัยและอาจเป็นสิ่งที่แสดงออกมาในรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าว ทั้งในแง่พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว และพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ ซึ่งถือเป็นพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงเช่นกัน

สติ (Mindfulness)

“สติ” ในความหมายทางพุทธศาสนา หมายถึง จิตที่ระลึกตั้งแต่จุดเริ่มต้นของสิ่งที่เกิดขึ้นภายในจิต คำพูด กิริยาและการกระทำไปจนถึงจุดสิ้นสุดของกิริยาดังกล่าว สติเป็นธรรมมีอุปการะมากเพราะทำให้ตื่นตัว สัมผัสรู้ และตระหนักรู้ (สุชีพร ปุณฺณนาภาพ, 2539) จากนิยามทางพุทธศาสนา “สติ” จึงมีหน้าที่ดึงอารมณ์มาสู่จิต เหนี่ยวอารมณ์ให้อยู่กับจิต คมหรือกำกับจิตไว้กับอารมณ์ ไม่ให้จิตและอารมณ์คลาดจากกัน บุคคลต้องเริ่มมีสติ จากภายในของตนเอง เกิดจากความตั้งใจและการกำหนดรู้ด้วยตนเอง (พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต), 2552) จากนิยามดังกล่าวได้มีแพทย์ชาวตะวันตกชื่อ Jon Kabat-Zinn (2015) นำไปใช้ในการบำบัดสุขภาพจิตและได้ระบุ นิยามว่า “สติ” หมายถึง การกำหนดรู้อยู่กับปัจจุบันขณะ เป็นการระลึกโดยไม่ตัดสิน กำหนดความสนใจที่ ปัจจุบันโดยไม่ตอบสนองหรือตัดสิน จะเห็นว่า Kabat-Zinn ได้กำหนดองค์ประกอบของสติว่ามี 2 องค์ประกอบ คือ สติที่กำหนดรู้ (Deliberated mindfulness) และสติที่รู้สึกแต่ไม่รู้ (Effortless mindfulness) โดยไม่ตัดสิน และไม่ตีความ จากองค์ประกอบดังกล่าวนี้เอง Kabat-Zinn (1982) ได้นำแนวทางกำหนดสติหรือแนวทางวิปัสสนา กัมมัฏฐานของพุทธศาสนาไปประยุกต์เป็นการบำบัดที่ชื่อว่า Mindfulness-based stress reduction (MBSR) เพื่อลดความเครียด จนปัจจุบันนักจิตวิทยาได้นำแนวทางการบำบัดแบบ MBSR ไปใช้กันอย่างแพร่หลายทั้งในกลุ่ม ตัวอย่างที่เป็นคนปกติและกลุ่มตัวอย่างทางคลินิก (e.g., Carroll et al., 2022; Conversano et al., 2021; Kriakous et al., 2021, Mutumba et al., 2021)

ต่อมาจึงมีกลุ่มนักจิตวิทยาที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสติกับพฤติกรรมใช้ความรุนแรงในเด็กและ วัยรุ่น (Felver et al., 2014) และพบว่าการฝึกสติช่วยลดพฤติกรรมก้าวร้าวและพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในเด็ก และวัยรุ่นได้ (Felver et al., 2022) โดยบุคคลที่มีสติในระดับสูงจะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวในระดับ ต่ำ แต่หากบุคคลมีสติในระดับต่ำจะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวในระดับสูง (Shorey et al., 2015) ที่เป็น เช่นนี้เพราะ “สติ” เอื้อให้บุคคลเปิดใจรับสภาวะอารมณ์โดยไม่ตัดสิน มีความยืดหยุ่นทางความคิดและจดจ่อกับ ปัจจุบันขณะ ซึ่งสิ่งเหล่านี้เองทำให้สติมีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมก้าวร้าว ทั้งยังเป็นไปได้ที่สติอาจ กระตุ้นให้เกิดปัจจัยหลายประการที่ป้องกันความก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน (Tao et al., 2021) เช่น การกำกับ ตนเองและอารมณ์ (Sklad et al., 2021) ความสามารถในการควบคุมตัวเองและการยับยั้งความหุนหันพลันแล่น (Black et al., 2011) รวมไปถึงการหมั่นครุ่นคิดเกี่ยวกับความโกรธ (Tabeke & Sato, 2021) ยกตัวอย่างเช่น งานวิจัยของ Wang และคณะ (2022) ที่ได้ทำการศึกษาระยะยาวในเยาวชนชาวจีนจำนวน 535 คน ($M\ age = 19.89$ ปี; $SD = 1.20$; 57.2% เป็นเพศหญิง) ที่อาศัยอยู่ในชนบทประเทศจีน เพื่อศึกษาการเป็นตัวแปรกำกับของ สติที่กำกับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้การเหยียดและพฤติกรรมก้าวร้าวในโลกไซเบอร์ โดยให้กลุ่มตัวอย่างตอบ

แบบสอบถาม 2 ครั้ง ครั้งที่แรก (T1) กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามในเดือนตุลาคม ปี ค.ศ. 2019 และครั้งที่สอง (T2) กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามในเดือนมีนาคม ปี ค.ศ. 2020 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าการรับรู้การเหยียดในครั้งที่ 1 (T1) มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับพฤติกรรมก้าวร้าวในโลกโซเชียลในครั้งที่ 2 (T2) และสถิติมีอิทธิพลในการลดระดับความรุนแรงในความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้การเหยียดและพฤติกรรมก้าวร้าวในโลกโซเชียลในระยะยาว (Wang et al., 2022) ซึ่งนั่นอาจเป็นเพราะสถิติสามารถลดการแสดงออกซึ่งความโกรธและอารมณ์ร้อนได้ (Li et al., 2019)

จะเห็นได้ว่าสถิติเป็นกระบวนการทางปัญญาที่สามารถลดรูปแบบความคิดทางลบและเจตคติทางลบ (Shokri, 2021) ซึ่งนำไปสู่การลดระดับพฤติกรรมใช้ความรุนแรงและความก้าวร้าวได้ อีกทั้งยังเป็นตัวแปรกำกับที่ลดอิทธิพลของสิ่งเร้าที่มากระตุ้นความก้าวร้าวได้อีกด้วย ดังนั้นทางคณะผู้วิจัยเห็นควรศึกษาตัวแปรสถิติร่วมกับตัวแปรทางปัญญานอื่น ๆ เพื่อทำความเข้าใจกลไกของสถิติในการกำกับอิทธิพลของตัวแปรต้นและตัวแปรส่งผ่านที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวมากขึ้น และอาจนำไปสู่แนวทางการจัดกลวิธีหรือแนวทางลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บทที่ 3

วิธีการดำเนินการศึกษา

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยที่เป็นสาเหตุของการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง และในสถานควบคุม เพื่อเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหาความรุนแรงของเด็กและเยาวชนต่อไป งานวิจัยนี้ประกอบไปด้วย 3 การศึกษา คือ

1) การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N)

ในเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ย้อนหลัง 4 ปี โดยใช้ข้อมูลจากระบบสารสนเทศของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงปัจจัยและสถานการณ์เกี่ยวกับการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชน

2) การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview)

ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและเยาวชนในการควบคุมของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มดังกล่าว

3) การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research)

เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรที่กำหนดจากการทบทวนวรรณกรรมในรูปแบบสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Model (SEM))

รายละเอียดของวิธีดำเนินการวิจัยทั้ง 3 การศึกษา มีดังนี้

1. การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N)

วัตถุประสงค์ของการศึกษาที่ 1 คือ การทำความเข้าใจปัจจัยและสถานการณ์การใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ย้อนหลัง 4 ปี (พ.ศ. 2561-2564)

1.1 ประชากร

ประชากร คือ เด็กและเยาวชน อายุ 10-18 ปี ที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564

1.2 เกณฑ์การคัดเลือกประชากร

เกณฑ์ในการคัดเลือกเข้าร่วมงานวิจัย

- 1) เป็นบุคคลที่มีสัญชาติไทยหรือไม่มีสัญชาติไทย และอายุระหว่าง 10-18 ปี
- 2) สามารถสื่อสารภาษาไทยได้ในระดับดี

เกณฑ์การคัดออกจากงานวิจัย

- 1) มีความพิการทางสายตาและ/หรือการได้ยิน โดยประเมินจากประวัติสุขภาพและการรักษาของเด็กและเยาวชน
- 2) มีความบกพร่องทางจิตในกลุ่มความบกพร่องทางสติปัญญา ได้แก่ โรคดาวน์ซินโดรม (Down syndrome) โรคแพรเดอร์-วิลลีซินโดรม (Prader-Willi syndrome) โรคแองเจิลแมนซินโดรม (Angelman syndrome) และโรคแฟร็กไจล์เอ็กซ์ซินโดรม (Fragile X syndrome) โดยประเมินจากประวัติสุขภาพและการรักษาของเด็กและเยาวชน

1.3 เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษานี้ คือ แบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N) ของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน จากระบบสารสนเทศของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน

1.4 การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการศึกษานี้ คณะผู้วิจัยดำเนินการขอข้อมูลเด็กและเยาวชน อายุ 10-18 ปี ที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 จากกระบบสารสนเทศของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน โดยเป็นข้อมูลที่กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนได้เก็บรวบรวมมาจากหน่วยงานต่าง ๆ ในสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน

1.5 การคัดกรองและการวิเคราะห์ข้อมูล

คณะผู้วิจัยดำเนินการนำข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N) มาคัดกรองโดยตัดข้อมูลคดีที่ไม่ครบถ้วนออก จากนั้นจึงแบ่งคดีทั้งหมดออกเป็น 2 ส่วน คือคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง โดยยึดตามนิยามของความรุนแรงว่า “การจงใจกระทำความผิดกรรมใด ๆ ที่ส่งผลให้อีกฝ่ายได้รับบาดเจ็บทางร่างกาย จิตใจ หรือเสียชีวิต” ดังรายละเอียดตามตารางที่ 3.1 และ 3.2 หลังจากนั้นคณะผู้วิจัยได้นำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์เชิงสถิติด้วยการวิเคราะห์ค่าความถี่และร้อยละ (Percentage) แล้วนำเสนอในรูปแบบแผนภูมิประกอบความเรียง

นอกจากนี้คณะผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงสถิติด้วยการวิเคราะห์ค่าความถี่และร้อยละเพื่อเปรียบเทียบปัจจัยความเสี่ยงและความจำเป็นระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง แล้วนำเสนอในรูปแบบตารางและแผนภูมิประกอบความเรียง

ตารางที่ 3.1 คดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง

คดีความผิดตามกฎหมายอาญา	
ฐานความผิด	ฐานความผิดข้อหา
ความผิดต่อชีวิตและร่างกาย	- ทำร้ายผู้อื่น จนเป็นเหตุให้เกิดอันตรายแก่กายหรือจิตใจ - พยายามทำร้ายร่างกายหรือทำร้ายร่างกายผู้อื่น - พยายามฆ่าหรือฆ่าผู้อื่นโดยเจตนา - ซุ่มหน่อสู้เป็นเหตุให้ผู้อื่นได้รับอันตรายสาหัสหรือตาย
ความผิดเกี่ยวกับเพศ	- พยายามข่มขืนหรือข่มขืนกระทำชำเรา - กระทำอนาจาร - โทรมหรึง - กระทำชำเรา

	• พรากรผู้เยาว์และกระทำชำเราหรืออนาจาร • พยายามทำความผิดเกี่ยวกับเพศ อันได้แก่ เป็นธุระจัดหา ล่อไป หรือพาไปเพื่อการอนาจาร หรือรับตัวบุคคลซึ่งมีผู้จัดหา ล่อไป หรือพาไปเพื่อการอนาจาร
ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์	• พยายามชิงทรัพย์หรือชิงทรัพย์ • พยายามกรรโชกทรัพย์หรือกรรโชกทรัพย์ • พยายามรีดเอาทรัพย์หรือรีดเอาทรัพย์ • พยายามชิงทรัพย์หรือชิงทรัพย์ • พยายามปล้นทรัพย์หรือปล้นทรัพย์ • ทำให้เสียทรัพย์ • พยายามบุกรุกหรือบุกรุก
ความผิดเกี่ยวกับเสรีภาพและชื่อเสียง	• พรากรเด็กหรือผู้เยาว์ • ข่มขืนใจผู้อื่นให้กระทำหรือไม่กระทำการใด หรือยอมจำนนต่อสิ่งใด • หน่วงเหนี่ยวหรือกักขังผู้อื่น • หมิ่นประมาท ใส่ความผู้อื่น แจ้งความเท็จ ฟ้องเท็จ หรือเบิกความอันเป็นเท็จในการพิจารณาคดีต่อศาล
ความผิดเกี่ยวกับความสงบสุขของประชาชน	• ต่อสู้หรือขัดขวางเจ้าพนักงาน ฝ่าฝืนคำสั่งเจ้าพนักงาน หรือขู่ว่าจะใช้กำลังประทุษร้าย • อั้งยี่ ช่องโจร • มั่วสุมหรือสมคบกันตั้งแต่ 5 คนขึ้นไป เพื่อกระทำการอันมิชอบด้วยกฎหมาย
ความผิดเกี่ยวกับการก่อให้เกิดอันตรายต่อประชาชน	• วางเพลิงเผาทรัพย์ของผู้อื่น
ความผิดเกี่ยวกับความมั่นคงแห่งราชอาณาจักร	• หมิ่นประมาท ดูหมิ่น หรือแสดงความอาฆาตมาดร้าย พระมหากษัตริย์ พระราชินี รัชทายาทฯ
ลหุโทษ	• ใช้กำลังทำร้ายผู้อื่นโดยไม่ถึงกับเป็นเหตุให้เกิดอันตรายแก่กายและจิตใจ • กระทำทารุณต่อสัตว์หรือฆ่าสัตว์ ให้ได้รับทุกขเวทนา อันไม่จำเป็น • ดูหมิ่นผู้อื่นซึ่งหน้า หรือด้วยการโฆษณา • กระทำการในที่สาธารณะอันเป็นการรังแกผู้อื่น

	• ร่วมกันกระทำด้วยประการใด ๆ ต่อผู้อื่นอันเป็นการรังแก ข่มเหง คุกคาม หรือเดียดร้อนรำคาญ • ร่วมกันทำให้ผู้อื่นเกิดความกลัว หรือความตกใจ โดยการขู่เข็ญ
คดีความผิดอื่น ๆ	
ฐานความผิด	ฐานความผิดข้อหา
พระราชบัญญัติป้องกันและปราบปรามการค้าประเวณี พ.ศ. 2539 และพระราชบัญญัติป้องกันและปราบปรามการค้ามนุษย์ พ.ศ. 2551	• ค้ำมนุษย์โดยการแสวงหาประโยชน์โดยมิชอบหรือจากการค้าประเวณี • ร่วมกันเป็นธุระจัดหา ล่อไป หรือชักพาไป เพื่อให้บุคคลนั้นกระทำการค้าประเวณี • โฆษณา ชักชวนหรือกระทำการให้แพร่หลายด้วยวิธีการใดเพื่อการค้าประเวณี
พระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ. 2546	• ส่งเสริมยินยอมให้เด็กเป็นขอทานหรือใช้เด็กเป็นเครื่องมือในการขอทานและทำการขอทานโดยผิดกฎหมาย • พรางผู้เยาว์ไปเสียจากบิดา มารดา ผู้ปกครองหรือผู้ดูแล เพื่อหากำไรหรือเพื่อการอนาจาร • บังคับ ขู่เข็ญ ชักจูง ส่งเสริม หรือยินยอมให้เด็กประพฤติตนไม่สมควรฯ
พระราชบัญญัติว่าด้วยการกระทำความผิดเกี่ยวกับคอมพิวเตอร์ พ.ศ. 2550	• นำเข้าสู่ระบบคอมพิวเตอร์ซึ่งข้อมูลคอมพิวเตอร์ที่บิดเบือนหรือปลอมฯ โดยประการที่น่าจะเกิดความเสียหายแก่ประชาชน

ตารางที่ 3.2 คดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง

คดีความผิดตามกฎหมายอาญา	
ฐานความผิด	ฐานความผิดข้อหา
ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์	• พยายามลักทรัพย์หรือลักทรัพย์ • ยักยอกทรัพย์ • ฉ้อโกงผู้อื่น • รับของโจร • เข้าไปซ่อนตัวอยู่ในเคหสถานในความครอบครองของผู้อื่น

ความผิดเกี่ยวกับศพ	• ทำให้เสียหาย เคลื่อนย้าย ทำลาย ทำให้เสื่อมค่าหรือทำให้ไร้ประโยชน์ ซึ่งศพ ส่วนของศพ
ความผิดเกี่ยวกับการปลอมและการแปลง	• แสดงพยานหลักฐานอันเป็นเท็จต่อพนักงานเจ้าหน้าที่ในการขอมิบัตรฯ • ปลอมและใช้เอกสารราชการปลอมฯ • ปลอมและใช้รอยตราประทับของเจ้าพนักงานตรวจคนเข้าเมืองที่ทำปลอมขึ้น
ลหุโทษ	• ทราบบ้างเจ้าพนักงานที่สั่งตามกฎหมาย ไม่ปฏิบัติตาม โดยไม่มีเหตุหรือข้อแก้ตัวอันสมควร • เสพสุราหรือของเมาอย่างอื่นจนประพฤติดนุญวายในสาธารณะหรือสาธารณสถาน • กระทำโดยประมาทเป็นเหตุให้ผู้อื่นได้รับอันตรายแก่กายหรือจิตใจ
คดีความผิดอื่น ๆ	
ฐานความผิด	ฐานความผิดข้อหา
พระราชบัญญัติอาวุธปืน เครื่องกระสุนปืน วัตถุระเบิด ดอกไม้เพลิง และสิ่งเทียมอาวุธปืน พ.ศ. 2490	• มีอาวุธปืน เครื่องกระสุนไว้ในครอบครอง • พกพาอาวุธปืน เครื่องกระสุน • พกพาอาวุธสงคราม • พกพาวัตถุระเบิด • พกพาอาวุธอื่น ๆ โดยสภาพ
พระราชบัญญัติยาเสพติดให้โทษ (ฉบับที่ 6) พ.ศ. 2560	• เสพ/ครอบครอง/ผลิต/จำหน่าย/นำเข้า/ส่งออกยาเสพติดให้โทษ
พระราชบัญญัติวัตถุที่ออกฤทธิ์ต่อจิตและประสาท พ.ศ. 2559	• มีไว้ในครอบครอง หรือใช้ประโยชน์ซึ่งวัตถุออกฤทธิ์ต่อจิตและประสาทโดยมิได้รับอนุญาต
พระราชกำหนดป้องกันการใช้สารระเหย พ.ศ. 2533	• ใช้สารระเหยบำบัดความต้องการของร่างกายและจิตใจด้วยวิธีสุดโต่ง
พระราชบัญญัติการพนัน พ.ศ. 2478	• เล่นการพนันไฮโลว์ พนันสลากกินรวบ พนันไพ่เสียมังกร พนันไก่ชน พนันไพ่ผสมสิบ พนันไพ่เอกแปดเก้า พนันไพ่อยุ่คู่ พนันไพ่มี่ พนันทายผลฟุตบอลต่างประเทศ พนันเอาทรัพย์สินกันโดยผิดกฎหมายฯ

	จัดให้มีการเล่นหรือทำอุบายล้อ ช่วยประกาศโฆษณาหรือชักชวน โดยทางตรงหรือทางอ้อมให้ผู้อื่นเข้าเล่นพนันซึ่งมิได้รับอนุญาต
พระราชบัญญัติจราจรทางบก พ.ศ. 2522 และพระราชบัญญัติขนส่งทางบก พ.ศ. 2522	- ขับรถในขณะเมาสุราหรือของเมาอย่างอื่น - ขับรถโดยประมาทหรือหวาดเสียวเป็นเหตุให้ผู้อื่นได้รับบาดเจ็บ ถึงแก่ความตาย หรือทำให้ทรัพย์สินเสียหาย - เป็นผู้ขับซึ่งรถจักรยานยนต์โดยไม่คำนึงถึงความปลอดภัยหรือความเดือดร้อนของผู้อื่น - ขับรถโดยไม่มีใบอนุญาตขับรถ - ขับซึ่งรถจักรยานยนต์ในลักษณะที่ผิดปกติวิสัยของการขับรถตามธรรมดา - ร่วมกันแข่งรถในทางโดยไม่ได้รับอนุญาต - จัด สนับสนุนหรือส่งเสริมให้มีการแข่งรถในทางโดยไม่ได้รับอนุญาต - ขับซึ่งรถจักรยานยนต์ขณะมีสารเสพติดในร่างกาย - ปฏิบัติหน้าที่เป็นผู้ประจำรถ(ขับรถ)โดยไม่ได้รับอนุญาตจากนายทะเบียน - ไม่สวมหมวกที่จัดทำขึ้นสำหรับผู้นั่งโดยสารรถจักรยานยนต์ขณะนั่งโดยสารรถ
พระราชบัญญัติการเล่นแชร์ พ.ศ. 2534	ชักชวนให้ประชาชนเข้าร่วมเล่นแชร์และเป็นนายแชร์มากกว่าสามวง
พระราชบัญญัติห้ามเรียกดอกเบี้ยเกินอัตรา พ.ศ. 2560	ประกอบธุรกิจสินเชื่อรายย่อยเพื่อการประกอบอาชีพภายใต้การกำกับโดยไม่ได้รับอนุญาต และให้ผู้อื่นกู้ยืมเงินหรือกระทำการใด ๆ อันมีลักษณะการอำพรางการให้กู้ยืมเงิน โดยเรียกดอกเบี้ยเกินอัตราที่กฎหมายกำหนด
พระราชกำหนดการประมง พ.ศ. 2558	- ทำประมงพาณิชย์โดยไม่ได้รับอนุญาต - ใช้เรือไร้สัญชาติหรือต่างชาติทำการประมง - ลักลอบใช้เครื่องมืออวนรุนทำการประมงในที่จับสัตว์น้ำโดยไม่ได้รับอนุญาต
พระราชบัญญัติลิขสิทธิ์ พ.ศ. 2558	ละเมิดลิขสิทธิ์ของผู้อื่นเพื่อการค้า ด้วยการขาย เสนอขาย มีไว้เพื่อขาย ซึ่งงานศิลปกรรมลักษณะงานศิลปะประยุกต์ โดยไม่ได้รับอนุญาต

	ทำธุรกิจหรือกิจการโดยไม่ได้รับอนุญาต
พระราชบัญญัติเครื่องหมายการค้า พ.ศ. 2559	ร่วมกันขาย เสนอขาย มีไว้เพื่อขายสินค้าที่มีเครื่องหมายการค้าปลอมๆ
พระราชบัญญัติคนเข้าเมือง พ.ศ. 2522 พระราชกำหนดการบริหารจัดการการทำงานของคนต่างด้าว และพระราชบัญญัติการทำงานของคนต่างด้าว พ.ศ. 2551	- เป็นบุคคลต่างด้าวเข้ามาและอยู่ในราชอาณาจักรโดยการอนุญาตสิ้นสุด - เป็นบุคคลต่างด้าวหลบหนีเข้ามาและอยู่ในราชอาณาจักรโดยไม่ได้รับอนุญาต - เป็นบุคคลต่างด้าวประกอบทำงานโดยไม่ได้รับอนุญาต - เป็นบุคคลต่างด้าวทำงานที่กฎหมายห้ามไว้โดยไม่ได้รับอนุญาต - เป็นบุคคลต่างด้าวได้รับอนุญาตให้ทำงาน ไม่แจ้งให้นายทะเบียนทราบถึงผู้เป็นนายจ้าง - ช่วยเหลือด้วยประการใด ๆ ให้บุคคลต่างด้าวที่หลบหนีเข้าเมืองโดยไม่ได้รับอนุญาตพ้นจากการจับกุม
พระราชบัญญัติศุลกากร พ.ศ. 2560 และพระราชบัญญัติภาษีสรรพสามิต พ.ศ. 2560	- ซ่อนเร้น ช่วยพาเอาไปเสีย ซื้อมา รับจำนำ หรือรับไว้โดยประการอื่นใดซึ่งของอันตนรู้ว่าเป็นของที่ยังมิได้เสียภาษีหรือของต้องจำกัดหรือต้องห้ามหรือที่เข้ามาในราชอาณาจักรโดยยังมิได้ผ่านศุลกากร - มีไว้ในครอบครอง รับไว้ซึ่งของอันตนรู้ว่าเป็นของที่ยังไม่ผ่านพิธีการศุลกากร - ช่วยซ่อนเร้น ช่วยจำหน่าย ๆ ของซึ่งยังไม่เสียภาษี - ลักลอบนำเข้าราชอาณาจักรโดยไม่ผ่านพิธีศุลกากรหรือยังมิได้รับอนุญาตจากเจ้าพนักงานศุลกากร
พระราชบัญญัติป้องกันและปราบปรามการฟอกเงิน พ.ศ. 2542	- ฟอกเงิน - ร่วมกันมีส่วนร่วมในองค์กรอาชญากรรมข้ามชาติเพื่อฟอกเงินที่เกี่ยวกับการกระทำความผิดเกี่ยวกับยาเสพติด
พระราชบัญญัติรับราชการทหาร พ.ศ. 2497	หลีกเลี่ยงขัดขืนไม่มาลงบัญชีทหารกองเกินภายในเวลากำหนด
พระราชบัญญัติโรงงาน พ.ศ. 2535	ร่วมกันประกอบกิจการโรงงานโดยไม่ได้รับอนุญาต
พระราชบัญญัติยา พ.ศ. 2530	มียาแผนปัจจุบันซึ่งเป็นอันตรายไว้ในครอบครองเพื่อจำหน่ายโดยไม่ได้รับอนุญาต

พระราชบัญญัติป่าไม้ พ.ศ. 2484	• ร่วมกันทำไม้หวงห้ามโดยไม่ได้รับอนุญาตจากพนักงานเจ้าหน้าที่ • ตัดโค่นหรือทำลายต้นไม้ หรือพฤษชาติอื่นใดในเขตรักษาพันธุ์โดยไม่ได้รับอนุญาต • ร่วมกันบุกรุก ก่อสร้าง แผ้วถาง ยึดถือ ครอบครอง หรือทำด้วยประการใด ๆ อันเป็นพื้นที่ป่าสงวน • เข้าไปในเขตรักษาพันธุ์สัตว์ป่าโดยไม่ได้รับอนุญาต • เข้าไปดำเนินกิจการใด ๆ เพื่อหาประโยชน์เพื่อตนเองหรือผู้อื่นในเขตอุทยานแห่งชาติโดยไม่ได้รับอนุญาต • มีไว้ครอบครองซึ่งของป่าหวงห้าม
พระราชบัญญัติสงวนและคุ้มครองสัตว์ป่า พ.ศ. 2557	• ล่า ช้อนเร้น นำออกไปซึ่งซากของสัตว์ป่าคุ้มครอง • นำสัตว์ออกไปหรือกระทำด้วยประการใด ๆ ให้เป็นอันตรายแก่สัตว์ภายในเขตอุทยานแห่งชาติ • มีไว้ในครอบครองและค้าสัตว์ป่าคุ้มครองโดยไม่ได้รับอนุญาต • ร่วมกันเก็บหรือนำออกไป หรือกระทำด้วยประการใด ๆ ให้เป็นอันตรายหรือทำให้เสื่อมสภาพหรือทรัพยากรธรรมชาติอื่น หรือกระทำอันส่งผลกระทบต่อทรัพยากร ธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม ระบบนิเวศ หรือความหลากหลายทางชีวภาพ
พระราชบัญญัติเลื่อยโซยนต์ พ.ศ. 2545	• มี ผลิต หรือนำเข้าเลื่อยโซยนต์โดยไม่ได้รับอนุญาตกับพนักงานเจ้าหน้าที่
พระราชกำหนดการบริหารราชการในสถานการณ์ฉุกเฉิน พ.ศ. 2548	• ร่วมกันมั่วสุมหรือชุมนุมกันหรือทำกิจกรรมอันเสี่ยงต่อการแพร่ระบาดของเชื้อโรคไวรัสโคโรนา 2019 • จัดกิจกรรมซึ่งมีผู้เข้าร่วมเป็นจำนวนมากในลักษณะมั่วสุมกันหรือมีโอกาสติดต่อสัมผัสกันง่าย • ชุมนุมทำกิจกรรมหรือมั่วสุมกัน ณ ที่ใด ในสถานที่แออัดหรือกระทำการดังกล่าวอันเป็นการยุยงให้เกิดความไม่สงบสุข • เดินทางจากจังหวัดพื้นที่ควบคุมสูงสุดเข้ามาในพื้นที่อื่น ๆ โดยฝ่าฝืนกฎหมาย • ออกนอกเคหสถานโดยไม่มีเหตุจำเป็นอื่น ๆ โดยไม่ได้รับอนุญาตจากพนักงานเจ้าหน้าที่

พระราชบัญญัติโรคติดต่อ พ.ศ. 2558	• ฝ่าฝืนคำสั่งคณะกรรมการโรคติดต่อจังหวัด • ฝ่าฝืนไม่สวมหน้ากากอนามัยหรือหน้ากากผ้าก่อนออกนอก เคหสถานทุกครั้งตามสถานการณ์โควิด-19

2. การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview)

วัตถุประสงค์ของการศึกษาที่ 2 คือ การหาปัจจัยที่แท้จริง แนวคิด และองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม เพื่อนำคำตอบจากการสัมภาษณ์เชิงลึกมาผสมผสานกับแนวคิดและทฤษฎีที่ได้จากการทบทวนวรรณกรรม และนำมารายงานในเชิงพรรณนาร่วมกับข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเชิงสำรวจด้านปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม

2.1 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง คือ ตัวแทนเด็กและเยาวชน อายุ 10-18 ปี จากหน่วยงานสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน จำนวน 30 คน และเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงที่สังกัดในระบบสถานศึกษาและนอกระบบสถานศึกษา (เช่น โรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ฯ สถานสงเคราะห์ และมูลนิธิต่าง ๆ) จำนวนกลุ่มละ 30 คน รวมเป็น 60 คน โดยในกลุ่มตัวอย่างจากหน่วยงานสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนใช้การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive sampling) จาก 5 ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนฯ โดยขอความอนุเคราะห์ให้เจ้าหน้าที่ผู้ประสานงานประชาสัมพันธ์ให้แก่เด็กในความดูแลและขอความอนุเคราะห์จากเด็กที่เข้าร่วมด้วยความสมัครใจ ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนฯ ได้แก่

- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนหญิงบ้านปรานี มีจำนวน 16 คน เข้าสัมภาษณ์ 10 คน (เนื่องจากเพศหญิงมีจำนวนน้อย)
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนบ้านบึง มีจำนวน 51 คน เข้าสัมภาษณ์ 3 คน
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 1 จังหวัดระยอง มีจำนวน 50 คน เข้าสัมภาษณ์ 6 คน
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 7 จังหวัดเชียงใหม่ มีจำนวน 210 คน เข้าสัมภาษณ์ 6 คน
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 8 จังหวัดสุราษฎร์ธานี มีจำนวน 121 คน เข้าสัมภาษณ์ 6 คน

โดยมีผู้ประสานงานที่ได้รับมอบหมายจากผู้อำนวยการศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชน ดังนี้

ตารางที่ 3.3 ผู้ประสานงานจากศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนฯ

ลำดับ	ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชน	ผู้ประสานงาน	ตำแหน่ง
1	ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนหญิงบ้านปรานี	นางสาวพัชชนันท์ อัสโร	นักจิตวิทยาชำนาญการ
2	ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนบ้านบึง	นางสาวจำปี เสภา	นักจิตวิทยาชำนาญการ
3	ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 1	นางธัญญารัตน์ คำสกล	ผู้ช่วยผู้อำนวยการ
4	ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 7	นางอมรรัตน์ มณีจักร	นักจิตวิทยาคลินิกชำนาญการ
5	ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 8	นางสาวสุพาณี นาวารี	นักจิตวิทยา

ส่วนเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงที่สังกัดในระบบสถานศึกษาและนอกระบบสถานศึกษา มาจาก 5 ภูมิภาค ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้ โดยวิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive sampling) เนื่องจากวัตถุประสงค์ของการวิจัยต้องการศึกษาปัจจัยและกลไกทำนายพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง ส่วนการเข้าถึงกลุ่มตัวอย่างใช้การติดต่อผ่านภาคีเครือข่ายที่ทำงานกับเยาวชนกลุ่มต่าง ๆ ที่ทางกรมพินิจเคยร่วมงานด้วย ทั้งภาครัฐและเอกชนในส่วนกลาง (กรุงเทพมหานคร และจังหวัดปทุมธานี) และส่วนภูมิภาค (จังหวัดเชียงใหม่ จังหวัดแพร่ จังหวัดนครศรีธรรมราช จังหวัดสงขลา จังหวัดอุบลราชธานี จังหวัดสกลนคร จังหวัดระยอง และจังหวัดสระแก้ว) ดังนี้

กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงในระบบสถานศึกษา

- โรงเรียนนารีนรัตน์ จังหวัดแพร่ เข้าสัมภาษณ์ 3 คน
- โรงเรียนแมริมวิทยาคม จังหวัดเชียงใหม่ เข้าสัมภาษณ์ 5 คน
- โรงเรียนชะอวดวิทยาคาร จังหวัดนครศรีธรรมราช เข้าสัมภาษณ์ 5 คน
- โรงเรียนหาดใหญ่รัฐประชาสรรค์ จังหวัดสงขลา เข้าสัมภาษณ์ 4 คน
- วิทยาลัยเทคโนโลยีภาคตะวันออกเฉียงเหนือสกลนคร จังหวัดสกลนคร เข้าสัมภาษณ์ 3 คน
- วิทยาลัยเทคนิคเขมราฐ จังหวัดอุบลราชธานี เข้าสัมภาษณ์ 5 คน
- โรงเรียนวัดหนองพะวา จังหวัดระยอง เข้าสัมภาษณ์ 4 คน
- วิทยาลัยเทคโนโลยีมินบุรีโปลีเทคนิค จังหวัดกรุงเทพฯ เข้าสัมภาษณ์ 4 คน
- โรงเรียนชุมชนประชาธิปไตยวิทยาการ จังหวัดปทุมธานี เข้าสัมภาษณ์ 4 คน

กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงนอกระบบสถานศึกษา

- ศูนย์การศึกษานอกโรงเรียนในกรุงเทพมหานคร จำนวน 50 เขต เข้าสัมภาษณ์ 20 คน
- มูลนิธิบ้านพระพร มีจำนวน 15 คน เข้าสัมภาษณ์ 5 คน
- ศูนย์การเรียนรู้ไร่ส้มวิทยา มีจำนวน 70 คน เข้าสัมภาษณ์ 14 คน

2.2 เกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

เกณฑ์ในการคัดเลือกเข้าร่วมงานวิจัย

- 1) เป็นบุคคลที่มีสัญชาติไทย ไม่มีสัญชาติไทย (เช่น ชนเผ่า ชนกลุ่มน้อย บุคคลต่างชาติ) และมีอายุระหว่าง 10-18 ปี
- 2) สามารถฟัง อ่าน เขียน และพูดภาษาไทยได้ในระดับดี โดยประเมินจากการรายงานของครูหรือเจ้าหน้าที่ที่ดูแลเด็ก

เกณฑ์การคัดออกจากงานวิจัย

- 1) มีความพิการทางสายตาและ/หรือการได้ยิน โดยประเมินจากประวัติสุขภาพและการรักษาของเด็กและเยาวชนที่เข้าร่วมงานวิจัยในแฟ้มประวัติของหน่วยงานในสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนร่วมกับการรายงานของเจ้าหน้าที่ผู้ดูแลและ/หรือจากการรายงานของครูผู้สอน
- 2) มีความบกพร่องทางจิตในกลุ่มความบกพร่องทางสติปัญญา ได้แก่ โรคดาวน์ซินโดรม (Down syndrome) โรคแพเรเดอร์-วิลลีซินโดรม (Prader-Willi syndrome) โรคแองเจิลแมนซินโดรม (Angelman syndrome) และโรคแฟร็กไจล์เอ็กซ์ซินโดรม (Fragile X syndrome) โดยประเมินจากประวัติสุขภาพและการรักษาของเด็กและเยาวชนที่เข้าร่วมงานวิจัยในแฟ้มประวัติของหน่วยงานในสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนร่วมกับการรายงานของเจ้าหน้าที่ผู้ดูแลและ/หรือจากการรายงานของครูผู้สอน

2.3 ขั้นตอนจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

การวิจัยในครั้งนี้ เด็กและเยาวชนทุกคนที่สามารถเข้าร่วมการวิจัยได้จะต้องให้ความยินยอมเข้าร่วมงานวิจัยเท่านั้น โดยตอบแบบยินยอมเข้าร่วมงานวิจัยที่ทางคณะผู้วิจัยได้ขออนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรม การ

วิจัยในคน ((Institutional Review Board (IRB)) ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ซึ่งมีการระบุรายละเอียดของการนำข้อมูลไปใช้ ช่วงระยะเวลาการเก็บและทำลายข้อมูล ทั้งนี้ข้อมูลต่าง ๆ จากการสัมภาษณ์เชิงลึก จะเป็นความลับ ไม่มีการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวของเด็กและเยาวชนที่ให้ความอนุเคราะห์เป็นกลุ่มตัวอย่าง และข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึกจะถูกนำเสนอในภาพรวมเท่านั้น ในการวิจัยครั้งนี้ การขอจริยธรรมการวิจัยในคนแบ่งออกเป็น 2 ช่วงตามการศึกษา การศึกษาเชิงการสัมภาษณ์เชิงลึกและการศึกษาเชิงสำรวจ โดยทั้งสองการศึกษาต้องได้รับการอนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยเรียบร้อยแล้วจึงดำเนินการเก็บข้อมูลได้

2.4 พื้นที่ที่ดำเนินการศึกษา

ในการศึกษานี้ คณะผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุมจากศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน โรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ฯ สถานสงเคราะห์ และมูลนิธิที่กระจายอยู่ตามภูมิภาคต่าง ๆ ของประเทศไทย ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้

ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในสถานควบคุม จะเป็นการสัมภาษณ์เชิงลึกรายบุคคล เพื่อให้ได้ข้อมูลโดยที่กลุ่มตัวอย่างไม่รู้สึกรู้สิดัดที่ต้องพูดคุยต่อหน้าคนอื่น โดยการสัมภาษณ์จะเป็นการสัมภาษณ์ผ่านโปรแกรม Zoom ซึ่งทางศูนย์ฝึกอบรมจะจัดห้องสัมภาษณ์และคอมพิวเตอร์ให้เป็นกรณีพิเศษ นอกจากนี้ยังมีเจ้าหน้าที่ผู้ดูแลอยู่นอกห้องสัมภาษณ์เพื่อไม่ให้กลุ่มตัวอย่างรู้สึกอึดอัดและสามารถเจาะลึกถึงข้อมูลที่แท้จริงได้

ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงที่อยู่ในโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ มูลนิธิ และสถานสงเคราะห์ต่าง ๆ คณะผู้วิจัยดำเนินการติดต่อผ่านผู้อำนวยการและครูผู้ประสานงานเพื่อนัดวันและเวลาในการสัมภาษณ์รายบุคคล โดยดำเนินการสัมภาษณ์ผ่านโปรแกรม Zoom เช่นเดียวกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในสถานควบคุม ทั้งนี้โรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ มูลนิธิ และสถานสงเคราะห์ จะจัดห้องสัมภาษณ์และคอมพิวเตอร์ให้เป็นกรณีพิเศษ โดยครูผู้ดูแลจะอยู่นอกห้องสัมภาษณ์เพื่อไม่ให้กลุ่มตัวอย่างรู้สึกอึดอัดและสามารถเจาะลึกถึงข้อมูลที่แท้จริงได้

2.5 เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา

เครื่องมือที่ใช้ในการสนทนากลุ่มเป็นคำถามปลายเปิด เพื่อเอื้อให้กลุ่มตัวอย่างได้มีโอกาสตอบและแสดงความคิดเห็นของตนอย่างเต็มที่ โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

คำชี้แจงและคำถามเพื่อละลายพฤติกรรม

ผู้วิจัยจะแนะนำตัวเอง และขอให้กลุ่มตัวอย่างแนะนำตัวเอง จากนั้นผู้วิจัยจะชี้แจงแก่กลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1) ช่วงเตรียมความพร้อม

แนะนำตัว: “สวัสดีค่ะน้อง ๆ ทุกคน ขออนุญาตเช็คเสียงเช็คไมค์นะคะ ลองพูดนะคะ (กรณีจำเป็นต้องสอนการใช้อุปกรณ์สื่อสาร อาจต้องสอนน้อง) พี่ชื่อ (ชื่อ-นามสกุล) หรือชื่อเล่นว่าพี่ (ชื่อเล่นของผู้สัมภาษณ์) เป็นผู้ช่วยวิจัยในโครงการศึกษาและพัฒนาแนวทางในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมรุนแรงในเด็กและเยาวชนค่ะ วันนี้พี่อยากชวนน้องมาร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันนะคะ ก่อนอื่นเรามาทำความรู้จักกันก่อน พี่อยากให้น้องแนะนำตัวเองหน่อยค่ะ” (หลังจากนั้นอาจชวนน้องพูดคุยทำความรู้จักเพิ่มเติมเพื่อสร้างบรรยากาศสบาย ๆ และละลายพฤติกรรม อาจถามว่าอายุเท่าไร เรียนที่ไหน ชั้นอะไร เปิดเทอมมาเป็นยังไงบ้าง)

วัตถุประสงค์: “เอาล่ะค่ะ เราก็ได้พูดคุยกันพอสมควรแล้ว เดี๋ยวพี่จะขอแจ้งเกี่ยวกับรายละเอียดในการพูดคุยวันนี้ค่ะ การสัมภาษณ์ในวันนี้มีเป้าหมายเพื่อหาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชน เพื่อนำไปพัฒนาแนวทางแก้ไขและป้องกันการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนต่อไปค่ะ ซึ่งน้องเป็นคนที่สำคัญต่องานนี้มากนะคะ ข้อมูลที่ได้จากน้องในวันนี้จะมีประโยชน์อย่างมากต่อการศึกษาวิจัยและยังช่วยเอาไปต่อยอดการทำสื่อและเกมเพื่อช่วยลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนด้วยค่ะ มาถึงตรงนี้น้องคำถามไหมคะ สามารถถามได้เลยนะคะ” (เว้นช่วงให้ถาม หากกลุ่มตัวอย่างถามถึงประเด็นที่จะถาม ให้พูดว่า “งั้นเดี๋ยวพี่จะเริ่มอธิบายประเด็นที่จะถามน้องว่ามีอะไรบ้างนะคะ”)

การรักษาความลับ: “ในการพูดคุยวันนี้ น้องสามารถบอกเล่าตามประสบการณ์ ความรู้สึกและสิ่งที่คิดได้เลยโดยไม่ต้องกังวล คำตอบของน้องไม่มีถูกหรือผิด และข้อมูลส่วนตัวของน้องจะเป็นความลับที่จะนำประเด็นสำคัญไปสรุปในภาพรวมเท่านั้นค่ะ ประเด็นคำถามจะแบ่งออกเป็น 3 ส่วนนะคะ ส่วนแรกเราจะพูดคุยเรื่องข้อมูลส่วนตัวของทุกคนกัน เช่น ลักษณะนิสัยส่วนตัว งานอดิเรก ส่วนที่สองจะเป็นคำถามเกี่ยวกับครอบครัว เพื่อน การใช้ชีวิตในโรงเรียน หรือชุมชนที่เราอาศัยอยู่ ส่วนที่สามจะเป็นคำถามเกี่ยวกับกิจกรรมและกิจกรรมต่าง ๆ ที่น้องทำค่ะ (สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในสถานควบคุมหรือมูลนิธิคำถามจะมี 4 ส่วน คือเพิ่มคำถามเกี่ยวกับการใช้ชีวิตในสถานควบคุมหรือมูลนิธิ) บางคำถามอาจมีเนื้อหา

ที่รุนแรงและกระทบต่อจิตใจหรือความรู้สึก เช่นอาจทำให้เกิดความรู้สึกเครียด โกรธ เศร้า เสียใจ หรือ อักแถมใจจะกระอักกระอ่วนใจนะค่ะ แต่พี่อยากขอความกรุณาจากน้องให้ข้อมูลที่สำคัญนี้เพื่อจะได้นำไปช่วยเด็กและ เยาวชนคนอื่น ๆ ในอนาคตค่ะ แต่หากน้องรู้สึกไม่สบายใจและไม่อยากพูดคุยต่อสามารถยุติการพูดคุยได้ โดยไม่มีผลเสียใด ๆ ต่อน้องนะค่ะ พี่ขออภัยนะค่ะข้อมูลทุกอย่างที่ได้จากน้องในวันนี้จะเป็นความลับ พี่จะ นำแค่คำและประเด็นสำคัญไปรายงานและเอาไปใช้สร้างแบบสอบถามต่อไปเท่านั้นค่ะ ตรงนี้น้องมีข้อ สงสัยอยากสอบถามไหมคะ” (รอกลุ่มตัวอย่างสอบถาม)

การขอความยินยอม: “การเข้าร่วมการพูดคุยในครั้งนี้จะใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมง 30 นาทีค่ะ พี่ขออนุญาตบันทึกภาพและเสียงการสัมภาษณ์ โดยภาพ เสียง และข้อมูลจากการสัมภาษณ์จะถูกเก็บเป็น ความลับ ไม่มีการนำชื่อและข้อมูลต่าง ๆ ไปเปิดเผยหรือเผยแพร่ที่ใด และหลังจากจบโครงการแล้วภาพ และเสียงที่บันทึกจะถูกทำลายทั้งหมดค่ะ การสัมภาษณ์ครั้งนี้ไม่มีค่าตอบแทนให้ค่ะ พี่ต้องขอขอบคุณ น้องเป็นอย่างมากที่ยินดีเข้าร่วมค่ะ หากน้องยินดีและยินยอมให้ข้อมูลรบกวนน้องพูดคำว่า “ยินยอม” ด้วยนะค่ะ (รอกลุ่มตัวอย่างพูดแสดงความยินยอม) ขอขอบคุณมากค่ะ งั้นเรามาเริ่มกันเลยนะค่ะ”

2) ช่วงปิดการสัมภาษณ์

เมื่อสัมภาษณ์เรียบร้อยแล้วผู้สัมภาษณ์กล่าวปิดการสัมภาษณ์ ดังนี้ “เสร็จสิ้นการพูดคุยของเรา ในวันนี้แล้วนะค่ะ พี่ขอขอบคุณน้องอีกครั้งที่สละเวลามาร่วมพูดคุยกัน ขอขอบคุณสำหรับการให้ข้อมูลที่เป็น ประโยชน์มาก ๆ ต่องานวิจัยค่ะ ขอให้้องโชคดีและสมหวังกับสิ่งที่หวังไว้นะค่ะ ขอขอบคุณมาก ๆ อีกครั้ง สวัสดีค่ะ”

คำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึกเพื่อเก็บข้อมูล

ตารางที่ 3.4 คำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึก

คำถามสำหรับเด็กและเยาวชนใน สถานควบคุม	คำถามสำหรับเด็กและเยาวชนใน ระบบสถานศึกษา	คำถามสำหรับเด็กและเยาวชนนอก ระบบสถานศึกษา
<u>ข้อมูลเกี่ยวกับตัวตน</u>	<u>ข้อมูลเกี่ยวกับตัวตน</u>	<u>ข้อมูลเกี่ยวกับตัวตน</u>
• โดยส่วนตัวของ.....มีลักษณะนิสัย เป็นอย่างไร • งานอดิเรกของ.....คืออะไร	• โดยส่วนตัวของ.....มีลักษณะนิสัย เป็นอย่างไร • งานอดิเรกของ.....คืออะไร	• โดยส่วนตัวของ.....มีลักษณะนิสัย เป็นอย่างไร • งานอดิเรกของ.....คืออะไร

คำถามสำหรับเด็กและเยาวชนใน สถานควบคุม	คำถามสำหรับเด็กและเยาวชนใน ระบบสถานศึกษา	คำถามสำหรับเด็กและเยาวชนนอก ระบบสถานศึกษา
- เวลาที่เจอกับปัญหา.....ทำอะไร - เมื่อเจอปัญหาหรือเรื่องแย่ ๆ ใช้วิธีอะไรบ้างในการควบคุมตัวเอง	- เวลาที่เจอกับปัญหา.....ทำอะไร - เมื่อเจอปัญหาหรือเรื่องแย่ ๆ ใช้วิธีอะไรบ้างในการควบคุมตัวเอง	- เวลาที่เจอกับปัญหา.....ทำอะไร - เมื่อเจอปัญหาหรือเรื่องแย่ ๆ ใช้วิธีอะไรบ้างในการควบคุมตัวเอง
<u>ข้อมูลภูมิหลังและสภาพแวดล้อม</u> <i>ครอบครัว</i>	<u>ข้อมูลภูมิหลังและสภาพแวดล้อม</u> <i>ครอบครัว</i>	<u>ข้อมูลภูมิหลังและสภาพแวดล้อม</u> <i>ครอบครัว</i>
ครอบครัวของ.....เป็นอย่างไร มีใครบ้าง ประกอบอาชีพอะไร	ครอบครัวของ.....เป็นอย่างไร มีใครบ้าง ประกอบอาชีพอะไร	ครอบครัวของ.....เป็นอย่างไร มีใครบ้าง ประกอบอาชีพอะไร
<i>เพื่อน ครู และโรงเรียน</i>	<i>เพื่อน ครู และโรงเรียน</i>	<i>เพื่อน ครู และโรงเรียน</i>
- ระดับการศึกษาล่าสุดของ.....คือระดับชั้นใด - โรงเรียนที่.....เคยเรียนเป็นอย่างไร - ตอนอยู่ที่โรงเรียน.....เป็นนักเรียนแบบไหน - เพื่อนที่โรงเรียนของ.....เป็นอย่างไร - ครูที่โรงเรียนของ.....เป็นอย่างไร	- ระดับการศึกษาล่าสุดของ.....คือระดับชั้นใด - โรงเรียนที่.....เคยเรียนเป็นอย่างไร - ตอนอยู่ที่โรงเรียน.....เป็นนักเรียนแบบไหน - เพื่อนที่โรงเรียนของ.....เป็นอย่างไร - ครูที่โรงเรียนของ.....เป็นอย่างไร	- ระดับการศึกษาล่าสุดของ.....คือระดับชั้นใด - โรงเรียนที่.....เคยเรียนเป็นอย่างไร - ตอนอยู่ที่โรงเรียน.....เป็นนักเรียนแบบไหน - เพื่อนที่โรงเรียนของ.....เป็นอย่างไร - ครูที่โรงเรียนของ.....เป็นอย่างไร
<i>ชุมชนและสังคม</i>	<i>ชุมชนและสังคม</i>	<i>ชุมชนและสังคม</i>
ชุมชนที่.....เคยอาศัยอยู่เป็นอย่างไร	ชุมชนที่.....เคยอาศัยอยู่เป็นอย่างไร	ชุมชนที่.....เคยอาศัยอยู่เป็นอย่างไร
<u>ข้อมูลด้านพฤติกรรมและการใช้ความรุนแรง</u>	<u>ข้อมูลด้านพฤติกรรมและการใช้ความรุนแรง</u>	<u>ข้อมูลด้านพฤติกรรมและการใช้ความรุนแรง</u>
- เคยดื่มแอลกอฮอล์ สูบบุหรี่ หรือใช้สารเสพติดไหม และคิดอย่างไรกับสิ่งเหล่านี้ - ตามความเข้าใจของ.....ความรุนแรงคืออะไร และ.....เคยใช้	- เคยดื่มแอลกอฮอล์ สูบบุหรี่ หรือใช้สารเสพติดไหม และคิดอย่างไรกับสิ่งเหล่านี้ - ตามความเข้าใจของ.....ความรุนแรงคืออะไร และ.....เคยใช้	- เคยดื่มแอลกอฮอล์ สูบบุหรี่ หรือใช้สารเสพติดไหม และคิดอย่างไรกับสิ่งเหล่านี้ - ตามความเข้าใจของ.....ความรุนแรงคืออะไร และ.....เคยใช้

คำถามสำหรับเด็กและเยาวชนใน สถานควบคุม	คำถามสำหรับเด็กและเยาวชนใน ระบบสถานศึกษา	คำถามสำหรับเด็กและเยาวชนนอก ระบบสถานศึกษา
ความรุนแรงบ้างไหม อะไรทำให้ เลือก/ไม่เลือกใช้ความรุนแรง	ความรุนแรงบ้างไหม อะไรทำให้ เลือก/ไม่เลือกใช้ความรุนแรง	ความรุนแรงบ้างไหม อะไรทำให้ เลือก/ไม่เลือกใช้ความรุนแรง
.....เคยทะเลาวิวาท กลั่นแกล้งคน อื่น หรือถูกกลั่นแกล้งบ้างไหม คิด ว่าอะไรทำให้สิ่งนี้เกิด/ไม่เกิดขึ้น - มีเหตุการณ์ที่ต้องไปช่วยเพื่อน เพราะเพื่อนไปทะเลาะกับคนอื่น หรือไม่ อะไรที่ทำให้คุณตัดสินใจ ทำเช่นนั้น	เคยทะเลาวิวาท กลั่นแกล้งคน อื่น หรือถูกกลั่นแกล้งบ้างไหม คิด ว่าอะไรทำให้สิ่งนี้เกิด/ไม่เกิดขึ้น - มีเหตุการณ์ที่ต้องไปช่วยเพื่อน เพราะเพื่อนไปทะเลาะกับคนอื่น หรือไม่ อะไรที่ทำให้คุณตัดสินใจ ทำเช่นนั้น	เคยทะเลาวิวาท กลั่นแกล้งคน อื่น หรือถูกกลั่นแกล้งบ้างไหม คิด ว่าอะไรทำให้สิ่งนี้เกิด/ไม่เกิดขึ้น - มีเหตุการณ์ที่ต้องไปช่วยเพื่อน เพราะเพื่อนไปทะเลาะกับคนอื่น หรือไม่ อะไรที่ทำให้คุณตัดสินใจ ทำเช่นนั้น
<u>ข้อมูลเกี่ยวกับการอยู่ในสถานควบคุม</u> <u>มูลนิธิ หรือสถานสงเคราะห์</u>		<u>ข้อมูลเกี่ยวกับการอยู่ในสถานควบคุม</u> <u>มูลนิธิ หรือสถานสงเคราะห์</u>
- เหตุการณ์อะไรทำให้.....มาอยู่ใน สถานควบคุม รู้สึกอย่างไรเมื่อต้องเข้ามาอยู่ ในสถานควบคุม - การใช้ชีวิตในสถานควบคุมของ..... เป็นอย่างไร อะไรคือสิ่งที่ยาก/ง่ายในการอยู่ที่นี้ - ในมุมมองของ.....ผู้คุมหรือ เจ้าหน้าที่ในสถานควบคุมเป็น อย่างไร - เพื่อน ๆ ที่อยู่ในสถานควบคุม ด้วยกันเป็นอย่างไร		- เหตุการณ์อะไรทำให้.....มาอยู่ที่ มูลนิธิหรือสถานสงเคราะห์ รู้สึกอย่างไรเมื่อต้องเข้ามาอยู่ที่ มูลนิธิหรือสถานสงเคราะห์ - การใช้ชีวิตที่มูลนิธิหรือสถาน สงเคราะห์ของ.....เป็นอย่างไร อะไรคือสิ่งที่ยาก/ง่ายในการอยู่ที่นี้ - ในมุมมองของ.....เจ้าหน้าที่ที่มูลนิธิ หรือสถานสงเคราะห์เป็นอย่างไร - เพื่อน ๆ ที่อยู่ที่มูลนิธิหรือสถาน สงเคราะห์ด้วยกันเป็นอย่างไร

2.6 การเก็บรวบรวมและการวิเคราะห์ข้อมูล

2.6.1 การสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ

ก่อนสัมภาษณ์คณะผู้วิจัยส่งเอกสารขอความอนุเคราะห์ไปยังศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ ทั้ง 5 แห่ง เมื่อได้รับการอนุเคราะห์ให้เก็บข้อมูลแล้ว คณะผู้วิจัยจะนัดหมายวันและเวลาในการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ กับผู้อำนวยการและเจ้าหน้าที่ผู้ดูแล การสัมภาษณ์จะดำเนินการผ่านระบบ Zoom ซึ่งคณะผู้วิจัยจะส่ง Link ให้แก่เจ้าหน้าที่ผู้ดูแล ทางเจ้าหน้าที่จะจัดห้องที่เป็นส่วนตัวสำหรับดำเนินการสัมภาษณ์ให้แก่กลุ่มตัวอย่าง เมื่อถึงวันและเวลาสัมภาษณ์ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเป็นรายบุคคล ก่อนการสัมภาษณ์ผู้วิจัยแจ้งขออนุญาตบันทึกเสียงบทสนทนา ในขณะที่สัมภาษณ์นั้นไม่มีเจ้าหน้าที่ผู้ดูแลอยู่ในห้องสัมภาษณ์เพื่อความเป็นอิสระในการตอบคำถามและแสดงความคิดเห็น เมื่อเสร็จสิ้นการสัมภาษณ์ผู้วิจัยจะดำเนินการถอดความบทสนทนาเพื่อนำไปตรวจสอบและวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

2.6.2 การสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างในระบบสถานศึกษาและนอกระบบสถานศึกษา

ก่อนสัมภาษณ์คณะผู้วิจัยส่งเอกสารขอความอนุเคราะห์ไปยังโรงเรียน สำนักงานการศึกษานอกระบบ (กศน.) และมูลนิธิต่าง ๆ ในกรุงเทพมหานคร ปริมณฑล และต่างจังหวัด เมื่อได้รับการอนุเคราะห์ให้เก็บข้อมูลแล้ว คณะผู้วิจัยจะนัดหมายวันและเวลาในการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างกับเจ้าหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายจากผู้บริหารโรงเรียน หรือ กศน. หรือมูลนิธิ ให้ประสานการดำเนินการสัมภาษณ์ การสัมภาษณ์จะดำเนินการผ่านระบบ Zoom ซึ่งคณะผู้วิจัยจะส่ง Link ให้แก่เจ้าหน้าที่ผู้ประสานงาน ทั้งนี้ทางเจ้าหน้าที่จะจัดห้องที่เป็นส่วนตัวสำหรับดำเนินการสัมภาษณ์ให้แก่กลุ่มตัวอย่าง เมื่อถึงวันและเวลาสัมภาษณ์ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเป็นรายบุคคล ก่อนการสัมภาษณ์ผู้วิจัยแจ้งขออนุญาตบันทึกเสียงบทสนทนา ในขณะที่สัมภาษณ์นั้นไม่มีเจ้าหน้าที่ผู้ประสานงานอยู่ในห้องสัมภาษณ์เพื่อความเป็นอิสระในการตอบคำถามและแสดงความคิดเห็น เมื่อเสร็จสิ้นการสัมภาษณ์ผู้วิจัยจะดำเนินการถอดความบทสนทนาเพื่อนำไปตรวจสอบและวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

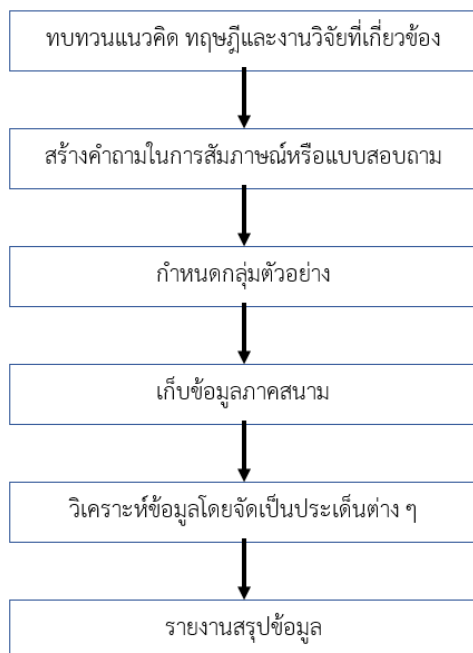
2.6.3 การตรวจสอบข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึก

คณะผู้วิจัยตรวจสอบข้อมูลอีกครั้งหนึ่งผ่านเสียงที่บันทึก และให้ผู้ช่วยวิจัยที่ได้รับการฝึกด้านการฟังและจับประเด็นจำนวน 2 คน มาตรวจสอบความชัดเจนและความหมายของข้อมูลที่ได้

2.6.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

นำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เชิงลึกมาทำการวิเคราะห์โดยการจัดกลุ่มข้อมูลสำคัญที่ได้จากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่าง และนำข้อมูลแต่ละด้านมาเปรียบเทียบกันในด้านความคิดเห็นของแต่ละคน

จากนั้นนำไปจัดเรียงเรียงข้อมูลใหม่เพื่อให้เข้าใจได้ง่ายและมีความชัดเจนยิ่งขึ้น และสุดท้ายจึงนำไปจัดประเด็นและสรุปเพื่อนำไปรายงานร่วมกับการวิจัยเชิงสำรวจต่อไป (ภาพที่ 3.1)



ภาพที่ 3.1 วิธีการดำเนินการศึกษาที่ 2

3. การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research)

จากการทบทวนวรรณกรรมแสดงให้เห็นว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงอาจมีความก้าวร้าวเป็นเบื้องหลัง ซึ่งในงานวิจัยนี้ได้แบ่งมิติของความก้าวร้าวออกเป็น 2 มิติ คือ ความก้าวร้าวในมิติฟังก์ชัน ได้แก่ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก (Proactive aggression) และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว (Reactive aggression) และความก้าวร้าวในมิติรูปแบบ ได้แก่ ความก้าวร้าวทางกาย (Physical aggression) และความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Relational aggression) ทั้งนี้คณะผู้วิจัยได้นำมิติของความก้าวร้าวมาจัดกระทำเป็นตารางค่าความจริง (Truth table) ทำให้ได้ตัวแปรตาม (Dependent variables) ที่เป็นพฤติกรรมก้าวร้าว ออกมาเป็น 4 รูปแบบ คือ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์

นอกจากนี้คณะผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับปัจจัยสาเหตุและปัจจัยภายในที่อาจมีความสัมพันธ์หรือนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวดังกล่าว จนในที่สุดคณะผู้วิจัยได้คัดสรร**ตัวแปรต้น (Independent variables)** ที่น่าจะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว คือ ความรุนแรงและการเลียดูในครอบครัว การสนับสนุนจากเพื่อน และการสนับสนุนจากเพื่อน ส่วนปัจจัยภายในของเด็กและเยาวชนที่น่าจะเป็น**ตัวแปรส่งผ่าน (Mediators)** ซึ่งเป็นรูปแบบทางปัญญา อารมณ์ และแนวโน้มของพฤติกรรม ได้แก่ การควบคุมตัวเอง และการแก้ปัญหาทางสังคม นอกจากนี้ หลังจากทบทวนวรรณกรรมคณะผู้วิจัยพบว่าคุณลักษณะบางประการที่เป็นลักษณะประจำตัวซึ่งสามารถนำมาวิเคราะห์อิทธิพลในแง่ตัวแปรกำกับ (Moderators) ของความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต้น ตัวแปรตาม และตัวแปรส่งผ่าน **ตัวแปรกำกับ**ในงานวิจัยนี้ได้แก่ สติและลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก

3.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยมี 2 กลุ่มด้วยกัน คือ

- 1) เด็กและเยาวชนเพศชายและเพศหญิงอายุระหว่าง 10-18 ปี จากหน่วยงานสังกัดกรมพินิจ และคุ้มครองเด็กและเยาวชน
- 2) เด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงเพศชายและเพศหญิงอายุระหว่าง 10-18 ปี ที่สังกัดในระบบสถานศึกษา และนอกระบบสถานศึกษา

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยมี 2 กลุ่มด้วยกัน คือ

- 1) เด็กและเยาวชนเพศชายและเพศหญิงอายุระหว่าง 10-18 ปี จากหน่วยงานสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน
- 2) เด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงเพศชายและเพศหญิงอายุระหว่าง 10-18 ปี ที่สังกัดในระบบสถานศึกษา และนอกระบบสถานศึกษา

สำหรับขนาดของกลุ่มตัวอย่าง คณะผู้วิจัยได้คำนวณตามแนวทางของ Hair และคณะ (2010) ที่ดูจากจำนวนตัวแปรที่ใช้ (ตารางที่ 3.5)

ตารางที่ 3.5 ขนาดกลุ่มตัวอย่างในระดับต่ำสุดภายใต้เงื่อนไขที่กำหนด (Hair, et al., 2010)

จำนวนตัวแปรแฝง	ค่า Communality	ขนาดกลุ่มตัวอย่างต่ำสุด
ตัวแปรแฝง < 5 ตัวแปร และแต่ละตัวแปรแฝงวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ > 3 ตัวแปร (ไม่มี Under identified ของตัวแปรแฝง)	Highest (> .6)	100
ตัวแปรแฝง < 7 ตัวแปร และแต่ละตัวแปรแฝงวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ > 3 ตัวแปร (ไม่มี Under Identified ของตัวแปรแฝง)	Modest (= .5)	150
ตัวแปรแฝง < 7 ตัวแปร และแต่ละตัวแปรแฝงวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ < 3 ตัวแปร (มี Under Identified ของตัวแปรแฝง)	Lower (<.45)	300
ตัวแปรแฝง > 7 ตัวแปร และแต่ละตัวแปรแฝงวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ < หรือ > 3 ตัวแปร (มี Under Identified ของตัวแปรแฝงหลายตัว)	Lower (<.45)	500

จากตารางที่ 3.5 งานวิจัยนี้มีตัวแปรแฝงที่ต้องการศึกษาน้อยกว่า 7 ตัวแปร และแต่ละตัวแปรแฝงวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้มากกว่า 3 ตัวแปร ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างช่วงอายุ 10-18 ปี ของงานวิจัยนี้ควรมีจำนวนอย่างน้อย 150 คน ซึ่งคณะผู้วิจัยจะใช้วิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบตามสะดวก (Convenience Sampling) จากจากกลุ่มตัวอย่างชุดแรกของหน่วยงานสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงที่สังกัดในระบบสถานศึกษา และนอกระบบสถานศึกษา จากจังหวัดต่าง ๆ ครอบคลุม 5 ภูมิภาคในประเทศไทย ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคตะวันออก และภาคใต้

การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างในส่วนของหน่วยงานภายใต้การกำกับดูแลของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนมีจำนวน 8 ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชน ได้แก่

- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนหญิงบ้านปราณี มีจำนวน 16 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 10 คน (เนื่องจากเพศหญิงมีจำนวนน้อย)
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนบ้านบึง มีจำนวน 51 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 30 คน
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนชายบ้านกรุณา มีจำนวน 82 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 50 คน
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนชายบ้านอุเบกขา มีจำนวน 22 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 10 คน
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 1 จังหวัดระยอง มีจำนวน 50 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 30 คน
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 4 จังหวัดขอนแก่น มีจำนวน 214 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 100 คน
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 7 จังหวัดเชียงใหม่ มีจำนวน 210 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 100 คน
- ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนเขต 8 จังหวัดสุราษฎร์ธานี มีจำนวน 121 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 70 คน

ทั้งนี้คณะผู้วิจัยได้ติดต่อขอความร่วมมือจากผู้ประสานงานของศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ ทั้ง 8 ศูนย์ฝึกอบรมฯ ซึ่งส่วนใหญ่เป็นนักจิตวิทยาประจำศูนย์ฝึกอบรมฯ โดยส่งเอกสารขอความร่วมมือที่ออกโดยกรมพินิจฯ และโทรศัพท์แจ้งรายละเอียดเพื่อความรวดเร็วในการขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูล จากนั้นคณะผู้วิจัยดำเนินการส่งเอกสารชี้แจงข้อมูลเกี่ยวกับงานวิจัย ใบยินยอมการเข้าร่วมงานวิจัย และโครงร่างงานวิจัยในส่วนการวิจัยเชิงสำรวจทางไปรษณีย์ไปยังศูนย์ฝึกอบรมฯ ทั้ง 8 แห่ง เมื่อได้รับอนุมัติจากผู้อำนวยการศูนย์ฝึกอบรมฯ แต่ละแห่งแล้ว จึงดำเนินการเก็บข้อมูลโดยส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์ไปยังผู้ประสานงานของแต่ละศูนย์ฝึกอบรมฯ ทั้งนี้ศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนชายบ้านอุเบกขาขอไม่เข้าร่วมการวิจัยเนื่องจากมีการปรับปรุงและพัฒนาระบบภายในศูนย์ฝึกอบรมฯ จึงจำเป็นต้องขอกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กในสถานควบคุมจากศูนย์ฝึกอบรมฯ อีก 7 แห่งเพิ่มเติม ประการสำคัญคือคณะผู้วิจัยเน้นย้ำและขอความอนุเคราะห์ผู้ประสานงานให้กระจายแบบสอบถามอย่างทั่วถึงในทุกกลุ่มเด็กและเยาวชนในสถานควบคุมเพื่อให้เกิดอำนาจการทำนายของการวิเคราะห์ทางสถิติ โดยเหตุที่

ต้องขอความอนุเคราะห์จำนวนมาก ทั้งนี้เพื่อป้องกันการยุติการเข้าร่วมงานวิจัย (Drop-out) และการตอบข้อมูลไม่ครบถ้วนสมบูรณ์ (Missing data)

ในส่วนของการเข้าถึงกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มเสี่ยง คณะผู้วิจัยใช้การติดต่อผ่านภาคีเครือข่ายที่ทำงานกับเยาวชนกลุ่มต่าง ๆ ที่ทางกรมพินิจฯ เคยร่วมงานด้วย ทั้งภาครัฐและเอกชน ในส่วนกลาง (กรุงเทพมหานคร จังหวัดปทุมธานี) และส่วนภูมิภาค (จังหวัดเชียงใหม่ จังหวัดแพร่ จังหวัดสุราษฎร์ธานี จังหวัดนครศรีธรรมราช จังหวัดสงขลา จังหวัดอุบลราชธานี จังหวัดสกลนคร จังหวัดขอนแก่น จังหวัดระยอง และจังหวัดสระแก้ว) ดังนี้

ในระบบสถานศึกษา (โรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์)

ได้แก่ โรงเรียนนาริรัตน์จังหวัดแพร่ โรงเรียนแม่ริมวิทยาคม โรงเรียนชะอวดวิทยาคาร โรงเรียนหาดใหญ่รัฐประชาสรรค์ วิทยาลัยเทคโนโลยีภาคตะวันออก วิทยาลัยเทคนิคเขมราฐ โรงเรียนมาบยางพรวิทยาคม โรงเรียนวัดหนองพะวา โรงเรียนเทศบาลบ้านกิโลสอง วิทยาลัยเทคโนโลยีมินบุรีโปลีเทคนิค โรงเรียนชุมชนประชาธิปไตย วิทยาการ โดยขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลจากผู้อำนวยการโรงเรียน โรงเรียนละ 40 คน รวมทั้งหมด 440 คน

ทั้งนี้คณะผู้วิจัยได้ติดต่อขอความร่วมมือจากผู้ประสานงานของโรงเรียนทั้ง 11 โรงเรียน ซึ่งส่วนใหญ่เป็นข้าราชการครู (ครูแนะแนวและครูฝ่ายปกครอง) โดยส่งเอกสารขอความร่วมมือที่ออกโดยกรมพินิจฯ และคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย รวมถึงมีการติดต่อสื่อสารทางโทรศัพท์เพื่อความรวดเร็วในการขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูล หลังจากนั้นคณะผู้วิจัยดำเนินการส่งเอกสารชี้แจงข้อมูลเกี่ยวกับงานวิจัย ใบยินยอมการเข้าร่วมงานวิจัย และโครงร่างงานวิจัยในส่วนของการวิจัยเชิงสำรวจทางไปรษณีย์ไปยังโรงเรียนทั้ง 11 แห่ง เมื่อได้รับอนุมัติจากผู้อำนวยการโรงเรียนแต่ละแห่งแล้ว จึงดำเนินการเก็บข้อมูลโดยส่งเอกสารขอความร่วมมือที่ออกโดยกรมพินิจฯ และคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย พร้อมแนบ QR Code ที่แสดงเอกสารชี้แจงข้อมูลเกี่ยวกับงานวิจัยและใบยินยอมการเข้าร่วมงานวิจัย เพื่อให้ครูผู้ประสานงานแจกจ่ายแก่นักเรียนที่ยินยอมเข้าร่วมงานวิจัยต่อไป กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมงานวิจัยในครั้งนี้จึงมาจากความสมัครใจ ประการสำคัญคือคณะผู้วิจัยเน้นย้ำและขอความอนุเคราะห์ครูผู้ประสานงานให้กระจายแบบสอบถามอย่างทั่วถึงในทุกกลุ่มนักเรียนที่มีอายุระหว่าง 10-18 ปี เพื่อให้เกิดอำนาจการทำนายของการวิเคราะห์สถิติ

นอกระบบสถานศึกษา

คณะผู้วิจัยได้ติดต่อและส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลและโครงร่างงานวิจัยที่ได้รับการอนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคนไปยังสำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย สังกัดกรุงเทพมหานคร และผู้อำนวยการมูลนิธิชุมชนและบ้านเรียนละครมรดกใหม่ มูลนิธิบ้านพระพร และศูนย์การเรียนรู้ไร่ส้มวิทยา เพื่อดำเนินการขอเก็บข้อมูลเชิงสำรวจ และเมื่อได้รับการอนุมัติแล้ว คณะผู้วิจัยจึงดำเนินการส่งเอกสารขอความร่วมมือที่ออกโดยกรมพินิจฯ และคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ให้แก่สำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย สังกัดกรุงเทพมหานคร รวมถึงมูลนิธิและศูนย์การเรียนรู้ดังกล่าว พร้อมแนบ QR Code ที่แสดงเอกสารชี้แจงข้อมูลเกี่ยวกับงานวิจัยและใบยินยอมการเข้าร่วมงานวิจัย เพื่อให้ผู้ประสานงานแจกจ่ายแก่นักเรียน หรือเด็กและเยาวชนที่ยินยอมเข้าร่วมงานวิจัยต่อไป กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมงานวิจัยนี้จึงมาจากความสมัครใจ

รายละเอียดของจำนวนกลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงนอกระบบสถานศึกษา

- ศูนย์การศึกษานอกโรงเรียนในกรุงเทพมหานคร จำนวน 50 เขต จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถามเขตการศึกษาละ 8 คน รวม 400 คน
- ชุมชนและบ้านเรียนละครมรดกใหม่ 20 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 10 คน
- มูลนิธิบ้านพระพร 15 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 10 คน
- ศูนย์การเรียนรู้ไร่ส้มวิทยา 70 คน จำนวนที่ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม 40 คน

3.2 เกณฑ์การคัดเลือกประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

เกณฑ์ในการคัดเลือกเข้าร่วมงานวิจัย

- 1) เป็นบุคคลที่มีสัญชาติไทย ไม่มีสัญชาติไทย (เช่น ขนเผ่า ขนกลุ่มน้อย บุคคลต่างชาติ) และมีอายุระหว่าง 10-18 ปี
- 2) สามารถฟัง อ่าน เขียนและพูดภาษาไทยได้ในระดับดี โดยประเมินจากประวัติสุขภาพและการรักษาของเด็กและเยาวชนที่เข้าร่วมงานวิจัยในแฟ้มประวัติของหน่วยงานในสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนร่วมกับการรายงานของเจ้าหน้าที่ผู้ดูแลและ/หรือครูผู้สอน

เกณฑ์การคัดออกจากงานวิจัย

- 1) มีความพิการทางสายตาและ/หรือการได้ยิน โดยประเมินจากประวัติสุขภาพและการรักษาของเด็กและเยาวชนที่เข้าร่วมงานวิจัยในแฟ้มประวัติของหน่วยงานในสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนร่วมกับการรายงานของเจ้าหน้าที่ผู้ดูแลและ/หรือครูผู้สอน
- 2) มีความบกพร่องจิตในกลุ่มความบกพร่องทางสติปัญญา ได้แก่ โรคดาวน์ซินโดรม (Down syndrome) โรคแพเรเดอร์-วิลลีซินโดรม (Prader-Willi syndrome) โรคแองเจิลแมนซินโดรม (Angelman syndrome) และโรคแฟร็กไล์เอ็กซ์ซินโดรม (Fragile X syndrome) โดยประเมินจากประวัติสุขภาพและการรักษาของเด็กและเยาวชนที่เข้าร่วมงานวิจัยในแฟ้มประวัติของหน่วยงานในสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนร่วมกับการรายงานของเจ้าหน้าที่ผู้ดูแลและ/หรือครูผู้สอน

3.3 ขั้นตอนจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

การวิจัยในครั้งนี้ เด็กและเยาวชนทุกคนที่สามารถเข้าร่วมการวิจัยได้จะต้องให้ความยินยอมเข้าร่วมงานวิจัยเท่านั้น โดยตอบแบบยินยอมเข้าร่วมงานวิจัยที่ทางคณะผู้วิจัยได้ขออนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน (Institutional Review Board (IRB)) ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ซึ่งมีการระบุรายละเอียดของการนำข้อมูลไปใช้ ช่วงระยะเวลาการเก็บและทำลายข้อมูล ทั้งนี้ข้อมูลต่าง ๆ จากการตอบแบบสอบถามจะเป็นความลับ ไม่มีการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวของเด็กและเยาวชนที่ให้ความอนุเคราะห์เป็นกลุ่มตัวอย่าง และข้อมูลจากการตอบแบบสอบถามจะถูกนำเสนอในภาพรวมเท่านั้น อย่างไรก็ตาม ในระหว่างการตอบแบบสอบถาม หากผู้เข้าร่วมการวิจัยรู้สึกอึดอัด ไม่สบายใจ หรือไม่ต้องการเข้าร่วมการวิจัย สามารถยุติการตอบแบบสอบถามได้โดยไม่ต้องชี้แจงเหตุผล หรือคำอธิบายใด ๆ และหากมีข้อสงสัยสามารถสอบถามคณะผู้วิจัยได้ตลอดเวลา

3.4 พื้นที่ดำเนินการศึกษา

ในการศึกษาครั้งนี้ คณะผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุมจาก 8 ศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนฯ โรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ฯ สถานสงเคราะห์ และมูลนิธิ ที่กระจายอยู่ตามภูมิภาคต่าง ๆ ของประเทศไทย ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้ ส่วนการเข้าถึงกลุ่มตัวอย่างใช้การติดต่อผ่านภาคีเครือข่ายที่ทำงานกับเยาวชนกลุ่มต่าง ๆ ที่ทางกรมพินิจ

เคยร่วมงานด้วยทั้งภาครัฐและเอกชน ในส่วนกลาง (กรุงเทพมหานคร จังหวัดนนทบุรี และจังหวัดปทุมธานี) และ ส่วนภูมิภาค (จังหวัดเชียงใหม่ จังหวัดแพร่ จังหวัดสุราษฎร์ธานี จังหวัดนครศรีธรรมราช จังหวัดสงขลา จังหวัดอุบลราชธานี จังหวัดสกลนคร จังหวัดขอนแก่น จังหวัดระยอง และจังหวัดสระแก้ว)

3.5 เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษานี้ ประกอบไปด้วยแบบสอบถาม 2 ตอน คือ แบบสอบถามข้อมูลเชิงประชากร และแบบสอบถามตัวแปรที่ศึกษาวิจัย โดยแบ่งแบบสอบถามออกเป็น 3 ชุดตามประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ แบบสอบถามสำหรับเด็กและเยาวชนที่อยู่ในสถานควบคุม (รหัสชุดแบบสอบถาม: JOP) แบบสอบถามสำหรับเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงที่อยู่ในระบบสถานศึกษา (รหัสชุดแบบสอบถาม: IES) และแบบสอบถามสำหรับเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงที่อยู่นอกระบบสถานศึกษา (รหัสชุดแบบสอบถาม: OES) ทั้งนี้ในแต่ละชุดแบบสอบถามจะมีการปรับข้อคำถามให้เหมาะสมกับประชากรและกลุ่มตัวอย่าง โดยมีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลเชิงประชากร

แบบสอบถามส่วนนี้เป็นการให้กลุ่มตัวอย่างกรอกข้อมูลเชิงประชากรของตนเองไม่ว่าจะเป็น เพศ อายุ ระดับการศึกษา สถานการณ์สมรส (ถ้ามี) การอยู่อาศัย สถานะทางเศรษฐกิจของครอบครัว จังหวัดที่อยู่อาศัย ระยะเวลาที่อยู่ในความดูแลของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน (กรณีเด็กและเยาวชนที่อยู่ในความดูแลของหน่วยงานของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน) โรงเรียน หรือมูลนิธิ

ตอนที่ 2 แบบสอบถามตัวแปรที่ศึกษาวิจัย

1) แบบสอบถามความรุนแรงในครอบครัว (Comprehensive child maltreatment scale CCMS)

แบบสอบถามความรุนแรงในครอบครัวฉบับนี้ประกอบไปด้วยข้อคำถาม 22 ข้อ พัฒนาโดย Higgins และคณะ (2001) เพื่อวัดความรุนแรงที่เคยประสบเมื่อวัยเด็ก โดยพัฒนามาจากมาตราที่มี 5 องค์ประกอบ คือ ความรุนแรงทางเพศ (Sexual abuse) เช่น ถูกขอให้ทำพฤติกรรมทางเพศ ความรุนแรงทางร่างกาย (Physical abuse) เช่น ถูกตี/ต่อย/เตะ ความรุนแรงทางอารมณ์ (Psychological maltreatment) เช่น ทำให้อับอายหรือน่าขบขัน การถูกทอดทิ้ง (Neglect) เช่น ไม่สนใจ และการ

เป็นพยานเห็นความรุนแรงในครอบครัว (Witnessing family violence) เช่น พบเห็นการใช้ความรุนแรงด้านร่างกาย โดยพบว่าแต่ละองค์ประกอบของแบบสอบถาม CCMS มีค่าในระดับน่าพึงพอใจ ดังนี้ ความรุนแรงทางเพศ Cronbach's alpha = 0.88 ความรุนแรงทางร่างกายมีค่า Cronbach's alpha = 0.66 ความรุนแรงทางอารมณ์มีค่า Cronbach's alpha = 0.78 การถูกทอดทิ้งมีค่า Cronbach's alpha = 0.84 การเป็นพยานการใช้ความรุนแรงในครอบครัวมีค่า Cronbach's alpha = 0.77 โดยมีค่า Cronbach's alpha โดยรวมทั้งฉบับ = 0.93 และจากการวัดความตรงตามเกณฑ์สัมพัทธ์ รวมไปถึงการวิเคราะห์องค์ประกอบพบว่า ควรจัดกลุ่มความรุนแรงทางร่างกาย (Physical abuse) ความรุนแรงทางอารมณ์ (Psychological maltreatment และการถูกทอดทิ้ง (Neglect) เป็นหนึ่งองค์ประกอบ คือ ความรุนแรงที่ไม่เกี่ยวกับเพศ และอีกหนึ่งองค์ประกอบคือ ความรุนแรงทางเพศ (Sexual abuse) ซึ่งแยกเป็น 2 องค์ประกอบย่อย คือ ความรุนแรงทางเพศ (Common Sexual abuse) และความรุนแรงทางเพศแบบผิดปกติ (Uncommon Sexual abuse) ดังนั้นมาตรนี้จะประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ คือ ความรุนแรงทางเพศทั่วไป (Common Sexual abuse) ความรุนแรงทางเพศแบบผิดปกติ (Uncommon Sexual abuse) ความรุนแรงที่ไม่เกี่ยวกับเพศ (Non-sexual maltreatment) และการเป็นพยานเห็นความรุนแรงในครอบครัว (Witnessing family violence) แบบประเมินเป็นแบบรายงานตนเอง (Self-report) แบบลิเคิร์ท (Likert scale) โดยความรุนแรงทางเพศ มีค่าคะแนนตั้งแต่ 0-5 (0 = “ไม่เคย”, 1 = “1 ครั้ง”, 2 = “1 ครั้ง”, 3 = “3-6 ครั้ง”, 4 = “7-20 ครั้ง” 5 = “มากกว่า 20 ครั้ง”) ความรุนแรงด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และการเป็น พยานเห็นการใช้ความรุนแรงในครอบครัว มีค่าคะแนนตั้งแต่ 0-4 (0 = “ไม่เคย หรือแทบจะไม่มีเลย และ 4 = บ่อยมาก”) จากการศึกษาของ Higgins และคณะ (2001)

2) แบบสอบถามการรับรู้การสนับสนุนจากเพื่อน (Friend Support)

แบบสอบถามฉบับนี้ ประกอบไปด้วยข้อคำถาม 53 ข้อ พัฒนาโดย Armsden และคณะ (1987) ได้พัฒนามาตร Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) เพื่อวัดความรู้สึกผูกพันของวัยรุ่นที่มีต่อพ่อแม่และเพื่อน โดยแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ ความรู้สึกผูกพันต่อพ่อแม่ 28 ข้อ และความรู้สึกผูกพันต่อเพื่อน 25 ข้อ โดยทั้ง 2 ส่วนแบ่งย่อยออกเป็น 3 องค์ประกอบ คือ ความไว้วางใจ การสื่อสาร และความรู้สึกแปลกแยก (องค์ประกอบทางลบ) โดยงานวิจัยในครั้งนี้ นำด้านความรู้สึกผูกพันของวัยรุ่นที่มีต่อเพื่อนมาใช้ โดยองค์ประกอบ ความเชื่อใจ 9 ข้อคำถาม มีค่า Cronbach's alpha เท่ากับ 0.91 การสื่อสาร 9 ข้อคำถาม มีค่า Cronbach's alpha เท่ากับ 0.87 และความรู้สึก

แปลกแยก 7 ข้อคำถาม มีค่า Cronbach's alpha เท่ากับ 0.72 แบบประเมินเป็นแบบรายงานตนเอง (Self-report) แบบลิเคิร์ต (Likert scale) มีค่าคะแนนตั้งแต่ 1-5 (0 = “ไม่จริงเลยหรือเกือบไม่จริง”, 1 = “ไม่ค่อยจริง”, 2 = “จริงเป็นบางครั้ง”, 3 = “ค่อนข้างจริง”, และ 4 = “จริงเสมอ”)

3) แบบสอบถามการรับรู้การสนับสนุนจากครู (Teacher Support)

ใช้แบบสอบถาม School Connectedness ที่ประกอบไปด้วยข้อคำถาม 5 ข้อ พัฒนาโดย McNeely และคณะ(2002) ซึ่งใช้วัดความรู้สึกการเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน (เช่น ฉันรู้สึกปลอดภัยเมื่ออยู่โรงเรียนนี้) ความรู้สึกสนับสนุน (เช่น ฉันรู้สึกสนิทกับคนที่อยู่ในโรงเรียนนี้ คุณครูที่โรงเรียนนี้ปฏิบัติกับนักเรียนอย่างเสมอภาค) แบบประเมินเป็นแบบรายงานตนเอง (Self-report) แบบลิเคิร์ต (Likert scale) มีค่าคะแนนตั้งแต่ 0-4 (0 = “เห็นด้วยมากที่สุด”, และ 4 = “ไม่เห็นด้วยมากที่สุด”) จากการศึกษาของ McNeely และคณะ (2002) พบว่าแบบสอบถามมีค่าในระดับน่าพึงพอใจ Cronbach's alpha เท่ากับ 0.79

4) แบบสอบถามพฤติกรรมก้าวร้าว (Aggressive Behavior Questionnaire)

เนื่องจากคณะผู้วิจัยได้จัดกระทำตัวแปรตามเป็นรูปแบบมิติของพฤติกรรมก้าวร้าวเป็น 2X2 ตามตารางความจริง จึงได้พฤติกรรมที่ต้องประเมินตามแนวทางของแบบสอบถาม Peer Conflict Scale ซึ่งพัฒนาโดย Marsee และคณะ (PCS; Marsee et al. 2004, 2007) แบบสอบถาม PCS ได้ถูกพัฒนาขึ้นตามแนวทางพฤติกรรมก้าวร้าว โดยรวบรวมพฤติกรรมก้าวร้าวในรูปแบบพฤติกรรมที่กระตุ้นความก้าวร้าว คือ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุกและพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว และพฤติกรรมก้าวร้าวในมิติรูปแบบการตอบสนอง คือ ความก้าวร้าวทางกายและความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ ซึ่งแบบสอบถาม PCS นี้ เป็นเครื่องมือแบบรายงานตนเอง (self-report measure) จำนวน 40 ข้อ แบบสอบถาม PCS เป็นแบบประมาณค่า (Rating scales) 4 ช่วงคะแนนมีค่าคะแนนตั้งแต่ 0 ถึง 3 (0 = “ไม่เป็นความจริงเลย”, 1 = “จริงเป็นบางครั้ง”, 2 = “จริง”, และ 3 = “จริงที่สุด”) การคำนวณคะแนนจะคำนวณเป็นคะแนนรวมในแต่ละมิติของแบบสอบถามแยกจากกัน โดยประกอบไปด้วยข้อกระทงที่ประเมินรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวตามตารางความเป็นจริง (2x2 categories) คือ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย (เช่น ฉันจะต่อตี กับคนอื่นเพื่อให้ได้สิ่งที่ฉันต้องการ) พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (เช่น ฉันนินทาคนอื่นเพื่อฉันเป็นที่นิยมชมชอบ) พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย (เช่น เวลา

ที่มีคนมาทำร้ายฉัน สิ่งที่คุณจะทำคือไปหาเรื่องทะเลาะวิวาทกับคน ๆ นั้น) และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (เช่น หากมีคนทำให้ฉันโกรธ ฉันจะเปิดเผยความลับของคน ๆ นั้นกับคนอื่น) จากการศึกษาขององค์ประกอบของแบบสอบถาม PCS พบว่าทั้ง 4 รูปแบบของพฤติกรรมก้าวร้าวสามารถนำไปใช้ได้ทั้งในเด็กผู้หญิงและเด็กผู้ชาย (Marsee & Frick, 2007) การศึกษาของ Marsee และคณะ (2011) พบความตรงภายในของแบบสอบถาม PCS เป็นที่น่าพอใจและมีค่าความเที่ยงในของพฤติกรรมก้าวร้าวแต่ละมิติอยู่ในเกณฑ์ดีถึงดีมาก คือ มิติความก้าวร้าวทางกายโดยรวม Cronbach's alpha = 0.90 พฤติกรรมก้าวร้าวแบบ ปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย Cronbach's alpha = 0.87 พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย Cronbach's alpha = 0.82 พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ Cronbach's alpha = 0.80 พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ Cronbach's alpha = 0.76 และมี Cronbach's alpha โดยรวม = 0.87 ในการนี้คณะผู้วิจัยจะปรับค่าของแบบสอบถามไม่ให้เป็นบริบทเพื่อนเพียงอย่างเดียว และจะปรับค่าในแต่ละข้อคำถามให้เป็นลักษณะเหตุการณ์ทั่วไป และอ้างอิงบุคคลทั่วไป

5) แบบสอบถามการควบคุมตัวเอง (The Multidimensional Self-Control Scale: MSCS)

แบบสอบถามการควบคุมตัวเองฉบับนี้ประกอบไปด้วยข้อคำถาม 29 ข้อ พัฒนาโดย Nilsen และคณะ (2020) เพื่อประเมินคุณลักษณะการควบคุมตัวเองในหลากหลายองค์ประกอบ ได้แก่ การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination) เช่น ฉันมักผัดวันประกันพรุ่ง การควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse control) เช่น บางครั้งฉันตกเป็นทาสของอารมณ์หุนหันพลันแล่น การควบคุมความใส่ใจ (Attentional control) เช่น เป็นเรื่องยากมากที่ฉันจะมีสมาธิจดจ่อ การควบคุมอารมณ์ (Emotional control) เช่น เมื่อฉันรู้สึกเศร้า ฉันพยายามทำในสิ่งที่ฉันชอบ การมุ่งเป้าหมาย (Goal orientation) เช่น ในทุก ๆ วัน ฉันพยายามมองเป้าหมายระยะยาวของตนเอง และกลวิธีการควบคุมตัวเอง (Self-control strategies) เช่น เมื่อฉันรู้สึกมีปัญหาติดขัด ฉันพยายามมองสถานการณ์ที่เกิดขึ้นด้วยมุมมองที่ต่างออกไป แบบสอบถามเป็นแบบรายงานตนเอง (Self-report) แบบลิเคิร์ท (Likert scale) โดยมีค่าคะแนนตั้งแต่ 1 ถึง 5 (1 = “ไม่ตรงเลย”, 2 = “ค่อนข้างไม่ตรง”, 3 = “ตรงบ้างไม่ตรงบ้าง”, 4 = “ตรงเป็นส่วนใหญ่” และ 5 = “ตรงที่สุด”) จากการศึกษาของ Nilsen และคณะ (2020) พบว่าแต่ละองค์ประกอบของแบบสอบถาม MSCS มีค่าในระดับน่าพึงพอใจ ดังนี้ การผัดวันประกันพรุ่ง มีค่า Cronbach's alpha = 0.82 การควบคุมอารมณ์หุนหันพลัน

เล่น มีค่า Cronbach's alpha = 0.80 การควบคุมความใส่ใจ มีค่า Cronbach's alpha = 0.78 การควบคุมอารมณ์ มีค่า Cronbach's alpha = 0.76 การมุ่งเป้าหมาย มีค่า Cronbach's alpha = 0.78 และกลวิธีการควบคุมตัวเอง มีค่า Cronbach's alpha = 0.72 โดยมีค่า Cronbach's alpha โดยรวมทั้งฉบับ = 0.88

6) แบบสอบถามการแก้ปัญหาทางสังคม (Social Problem Solving Inventory-Revised Short-Form: SPSI-R:SF)

คณะผู้วิจัยใช้แบบสอบถามการแก้ปัญหาทางสังคม (Social Problem Solving Inventory-Revised Short-Form: SPSI-R:SF) ที่พัฒนาโดย Sorsdahl และคณะ (2017) มีข้อคำถามทั้งหมด 25 ข้อ แบ่งเป็น 5 มิติ คือ การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก จำนวน 5 ข้อ (เช่น เมื่อใดก็ตามที่ฉันเจอกับปัญหา ฉันเชื่อว่าฉันสามารถแก้ไขมันได้) การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ จำนวน 5 ข้อ (เช่น เมื่อฉันพยายามแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในครั้งแรกแล้วล้มเหลว ฉันจะรู้สึกท้อแท้เป็นอย่างมาก) การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล จำนวน 5 ข้อ (เช่น เมื่อฉันต้องแก้ไขปัญหา สิ่งหนึ่งที่ฉันจะทำคือวิเคราะห์สถานการณ์และค้นหาว่าอะไรคืออุปสรรคที่ขัดขวางฉันอยู่) การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท จำนวน 5 ข้อ (เช่น เมื่อฉันพยายามแก้ไขปัญหานั้น ฉันจะทำตามความคิดแรกที่แวบเข้ามาในหัวฉัน) และการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยงอีกจำนวน 5 ข้อ (เช่น ฉันเลือกที่จะหลีกเลี่ยงการคิดถึงปัญหาในชีวิตของฉันมากกว่าการพยายามแก้ไขมัน) โดยแบบสอบถามเป็นแบบรายงานตนเอง (Self-report) แบบลิเคิร์ต (Likert scale) ที่มีค่าตั้งแต่ 0-4 (0 = “ไม่จริงเลย”, 1 = “จริงเป็นบางครั้ง”, 2 = “ค่อนข้างจริง”, 3 = “จริง” และ 4 = “จริงที่สุด”) ทั้งนี้ Sorsdahl และคณะ (2017) ได้ทำการทดสอบค่าความเที่ยง (Reliability) ของแบบสอบถามในกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 721 คน พบว่า ค่าความเที่ยงของแบบสอบถามอยู่ในระดับพอใช้ มีค่า Cronbach's alpha โดยรวมทั้งฉบับ = 0.77 โดยการรับรู้ปัญหาในเชิงบวก มีค่า Cronbach's alpha = 0.70 การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ มีค่า Cronbach's alpha = 0.77 การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล มีค่า Cronbach's alpha = 0.73 การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท มีค่า Cronbach's alpha = 0.65 และการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง มีค่า Cronbach's alpha = 0.77

7) แบบสอบถามลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Inventory of Callous-Unemotional Trait: ICU)

คณะผู้วิจัยใช้แบบสอบถามที่ชื่อว่า Inventory of Callous-Unemotional Trait (ICU; Frick, 2004) เป็นสอบถามรูปแบบรายงานตนเอง (Self-report) พัฒนาโดย Paul J. Frick (2004) เป็นแบบประเมินที่สร้างขึ้นมาเพื่อวัดลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกที่เป็นบุคลิกภาพของเด็กและเยาวชน แบบสอบถามนี้เป็นแบบรายงานตนเองจำนวน 24 ข้อ ในรูปแบบการประมาณค่า (Rating scale) 4 ช่วงคะแนน มีค่าคะแนนตั้งแต่ 0 ถึง 3 (0 = “ไม่เป็นความจริงเลย”, 1 = “จริงเป็นบางครั้ง”, 2 = “จริง” และ 3 = “จริงที่สุด”) โดยแบบสอบถามประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ คือ ความใจดำ (Callous) คือ ลักษณะขาดความเห็นอกเห็นใจและความสำนึกผิด (เช่น หากฉันต้องการอะไร ฉันจะไม่สนใจหากฉันต้องทำร้ายคนอื่น) ความไม่ใส่ใจ (Uncaring) คือ มีเจตคติไม่ใส่ใจกับความรู้สึกของคนอื่นและการทำงาน (เช่น ฉันไม่สนใจว่าฉันจะต้องไปตรงตามเวลาทำงานหรือไม่) และความด้านชา (Unemotional) คือ มีความบกพร่องด้านแสดง รับรู้อารมณ์ และตีความอารมณ์ของตนเองและคนอื่น (เช่น ฉันไม่แสดงอารมณ์ของตัวเองต่อหน้าคนอื่น) (Frick & Ray, 2015) จากการศึกษาของ Kimonis และคณะ (2008) ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นยุวอาชญากร อายุระหว่าง 12-20 ปี จำนวน 248 คน พบว่าแบบสอบถามมีค่าความเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ดี Cronbach's alpha = 0.81

8) แบบสอบถามสติ (State Mindfulness Scale: SMS)

แบบสอบถามสติ (State Mindfulness Scale: SMS) พัฒนาโดย Tanay และ Bernstein (2013) ประกอบไปด้วยข้อคำถาม 23 ข้อ ในรูปแบบรายงานตนเอง (Self-report) ซึ่งแบบสอบถามนี้เป็นแบบลิเคิร์ต (Likert scale) โดยมีค่าคะแนนตั้งแต่ 1 ถึง 5 (1 = “ไม่ตรงเลย”, 2 = “ค่อนข้างไม่ตรง”, 3 = “ตรงบ้างไม่ตรงบ้าง”, 4 = “ตรงเป็นส่วนใหญ่” และ 5 = “ตรงที่สุด”) โดย Tanay และ Bernstein ยึดนิยามทางพุทธศาสนา คือ การตระหนักรู้ ณ ปัจจุบันขณะ ซึ่งสามารถขยายความออกมาได้ 5 พฤติกรรมทางจิตย่อย คือ การตระหนักรู้ การรับรู้สิ่งเร้าต่าง ๆ ที่มากระตุ้นระบบประสาทสัมผัส ใคร่ครวญและจดจ่อ อยู่กับปัจจุบันขณะ อาการไม่วอกแวกหรือถูกเบนความสนใจไปเรื่องอื่น และมีความอ่อนโยนของสติ ทั้งนี้ Tanay และ Bernstein นำไปทดสอบเครื่องมือกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเยาวชนวัยเรียนและผู้ใหญ่อายุ 353 คน เพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor analysis) ของแบบสอบถาม จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าแบบสอบถาม SMS ประกอบไปด้วย 2 องค์ประกอบคือ การตื่นรู้ทางจิตใจ (State Mindfulness of Mind) เช่น ฉันสามารถสังเกตรู้อารมณ์

พอใจและไม่พอใจของฉันได้ และการตื่นรู้ทางกาย (State Mindfulness of Body) เช่น ฉันรู้สึกเชื่อมโยงกับร่างกายของฉัน นอกจากนี้ยังพบว่า แบบสอบถาม SMS มีความสัมพันธ์ทางบวกกับแบบสอบถามสติอื่น ๆ ไม่ว่าจะเป็น The State of Mindful Attention and Awareness Scale (SMAAS: Brown & Ryan, 2003) หรือ Toronto Mindfulness Scale (TMS: Lau, et al., 2006) รวมทั้งมีค่าความเที่ยงอยู่ในเกณฑ์ดี โดยมี Cronbach's alpha = 0.91

คณะผู้วิจัยจะแบบสอบถามทั้งหมดจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย จากนั้นจะดำเนินการแปลกลับ (Back translation) เพื่อตรวจสอบความถูกต้องและความหมาย แล้วให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความตรงด้านเนื้อหา (Content validity) ของแบบสอบถามอีกครั้งหนึ่ง จึงนำไปใช้จริง

3.6 การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยในส่วนนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research) ที่มุ่งเน้นระเบียบวิธีวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ (Correlational research) เมื่อได้ตัวแปรในงานวิจัยเรียบร้อยแล้ว คณะผู้วิจัยจะพัฒนาและปรับปรุงแบบสอบถาม และหลังจากที่ได้รับการอนุมัติโครงร่างงานวิจัยแล้ว คณะผู้วิจัยจะดำเนินเรื่องขอจริยธรรมการวิจัยในคน (Institutional Review Board (IRB)) ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อนำไปเก็บข้อมูลกับเด็กและเยาวชนจากหน่วยงานสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงที่สังกัดในระบบสถานศึกษา และนอกระบบสถานศึกษา จาก 5 ภูมิภาคในประเทศไทย ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ภาคตะวันออก และภาคใต้ โดยแบบสอบถามทั้งหมดจะพัฒนาเป็นรูปแบบออนไลน์และชุดแบบสอบถามเป็นรูปเล่ม (ในกรณีที่กลุ่มตัวอย่างไม่มีสมาร์ทโฟนในการตอบแบบสอบถาม) คณะผู้วิจัยจะจัดทำหนังสือราชการเพื่อขอความอนุเคราะห์กลุ่มตัวอย่างจากหน่วยงานสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน โรงเรียน และมูลนิธิต่าง ๆ เมื่อได้รับอนุมัติให้เก็บข้อมูลแล้ว คณะผู้วิจัยจะส่งลิงก์และ QR Code หรือชุดแบบสอบถามไปยังหน่วยงาน โรงเรียน และมูลนิธิ เพื่อขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูล ทั้งนี้คณะผู้วิจัยจะเน้นย้ำต่อเจ้าหน้าที่หรือครูผู้ประสานงานการเก็บข้อมูลว่าให้กระจายแบบสอบถามให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามด้วยความสมัครใจและไม่มีการบังคับตอบ และในขณะที่กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถาม เจ้าหน้าที่หรือครูผู้ประสานงานไม่ควรอยู่กับกลุ่มตัวอย่างเพื่อให้กลุ่มตัวอย่างมีอิสระในการตอบ เมื่อรวบรวมข้อมูลได้แล้วจะนำมาสู่การวิเคราะห์ข้อมูลและรายงานผลการศึกษาในรูปแบบเล่มรายงานต่อไป

3.7 การวิเคราะห์ข้อมูล

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ในการวิเคราะห์ข้อมูลครั้งนี้คณะผู้วิจัยใช้ค่าสถิติ ดังนี้

1) วิเคราะห์ค่าความเที่ยง (Reliability)

นำข้อมูลจากแบบสอบถามทั้งหมดมาวิเคราะห์ค่าคะแนนต่ำสุด (Minimum value) ค่าคะแนนสูงสุด (Maximum value) เฉลี่ย (Mean) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) ค่าความเที่ยงแบบครอนบาค (Cronbach's alpha, α) แล้วนำเสนอในรูปแบบตารางประกอบความเรียง

2) ค่าความถี่และค่าร้อยละ (Percentage)

2.1) คณะผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลประชากร โดยนำมาแจกแจงความถี่ และวิเคราะห์ข้อมูลเป็นค่าร้อยละ แล้วนำเสนอในรูปตารางประกอบความเรียง

2.2) นำข้อมูลจากแบบสอบถามทั้งหมดมาวิเคราะห์ค่าคะแนนต่ำสุด (Minimum value) ค่าคะแนนสูงสุด (Maximum value) เฉลี่ย (Mean) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) แล้วนำเสนอในรูปตารางประกอบความเรียง

3) วิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ (Correlation analysis)

นำค่าเฉลี่ย (Mean) มาวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต้น (การทารุณเด็ก การสนับสนุนจากเพื่อน และการสนับสนุนจากครู) ตัวแปรตาม (พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์) ตัวแปรส่งผ่าน (การควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคม) และตัวแปรกำกับ (สติและลักษณะนิสัยรู้ความรู้สึก) แล้วนำเสนอในรูปตารางประกอบความเรียง

4) วิเคราะห์โมเดลสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Model: SEM)

วิเคราะห์โมเดลสมการเชิงโครงสร้างเพื่อทดสอบอิทธิพลทางตรงของตัวแปรต้นต่อตัวแปรตาม และวิเคราะห์อิทธิพลทางอ้อมของตัวแปรต้นผ่านตัวแปรส่งผ่าน (Mediators) และทดสอบ

อิทธิพลของตัวแปรกำกับ (Moderators) ต่อความสัมพันธ์ของตัวแปรต้น ตัวแปรตามและตัวแปรส่งผ่าน โดยใช้โปรแกรม R แล้วนำเสนอในรูปแบบกราฟและตารางประกอบความเรียง

บทที่ 4

ผลการศึกษา

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยที่เป็นสาเหตุของการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง และในสถานควบคุม เพื่อเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหาความรุนแรงของเด็กและเยาวชนต่อไป งานวิจัยนี้ประกอบไปด้วย 3 การศึกษา คือ

1) การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N)

ในเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ย้อนหลัง 4 ปี โดยใช้ข้อมูลจากระบบสารสนเทศของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงปัจจัยและสถานการณ์เกี่ยวกับการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชน

2) การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview)

ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและเยาวชนในการควบคุมของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มดังกล่าว

3) การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research)

เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรที่กำหนดจากการทบทวนวรรณกรรมในรูปแบบสมการเชิงโครงสร้าง (Structural Equation Model (SEM))

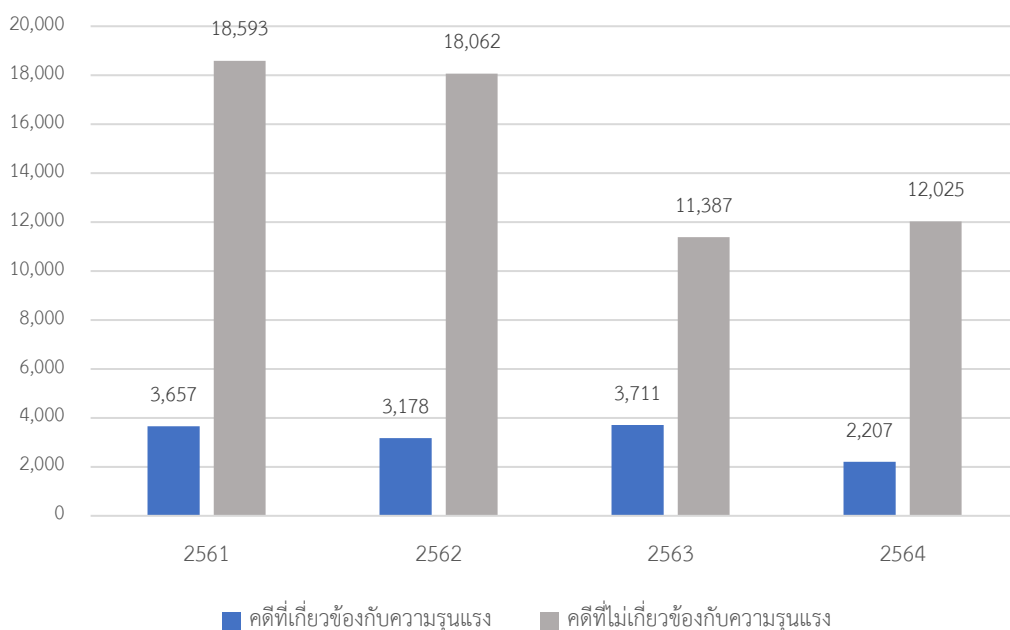
การวิจัยจะนำเสนอผลการวิจัยออกเป็น 3 ส่วน คือ การศึกษาที่ 1 การศึกษาที่ 2 และการศึกษาที่ 3 โดยจากการศึกษาพบผลดังนี้

1. การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N)

การศึกษานี้เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N) เพื่อวิเคราะห์ปัจจัยและสถานการณ์การใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนในสถานควบคุมในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 โดยผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีรายละเอียดดังนี้

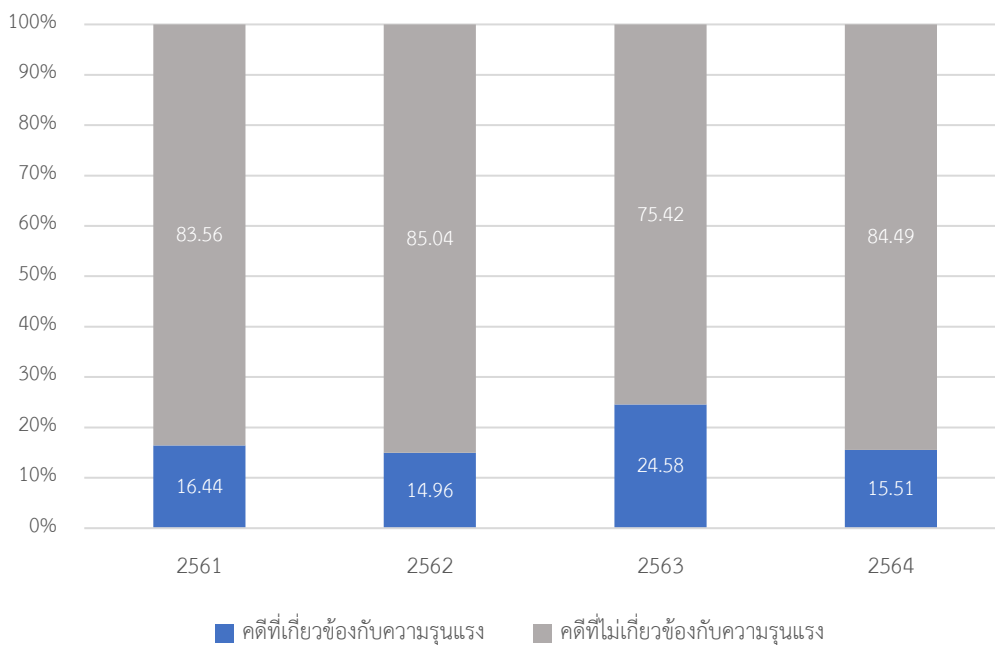
1.1 จำนวนและร้อยละของคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง

ในปี พ.ศ. 2561 มีคดีทั้งสิ้น 22,250 คดี โดยมีคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง จำนวน 18,593 คดี คิดเป็นร้อยละ 83.56 และคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง จำนวน 3,657 คดี คิดเป็นร้อยละ 16.44 ส่วนในปี พ.ศ. 2562 มีคดีทั้งสิ้น 21,240 คดี โดยมีคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง จำนวน 18,062 คดี คิดเป็นร้อยละ 85.04 และคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง จำนวน 3,178 คดี คิดเป็นร้อยละ 14.96 ในปี พ.ศ. 2563 มีคดีทั้งสิ้น 15,098 คดี โดยมีคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง จำนวน 11,387 คดี คิดเป็นร้อยละ 75.42 และคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง จำนวน 3,711 คดี คิดเป็นร้อยละ 24.58 และในปี พ.ศ. 2564 มีคดีทั้งสิ้น 14,232 คดี โดยมีคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง จำนวน 12,025 คดี คิดเป็นร้อยละ 84.49 และคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง จำนวน 2,207 คดี คิดเป็นร้อยละ 15.51 ดังแผนภูมิที่ 4.1 และ 4.2



แผนภูมิที่ 4.1 จำนวนคดีความ ปี พ.ศ. 2561-2564

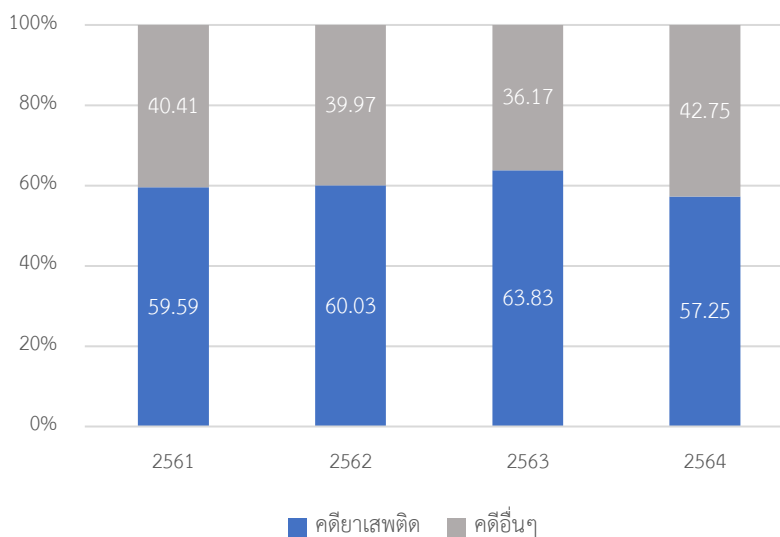
โดยแบ่งตามความเกี่ยวข้องกับความรุนแรง



แผนภูมิที่ 4.2 ร้อยละของจำนวนคดีความ ปี พ.ศ. 2561-2564

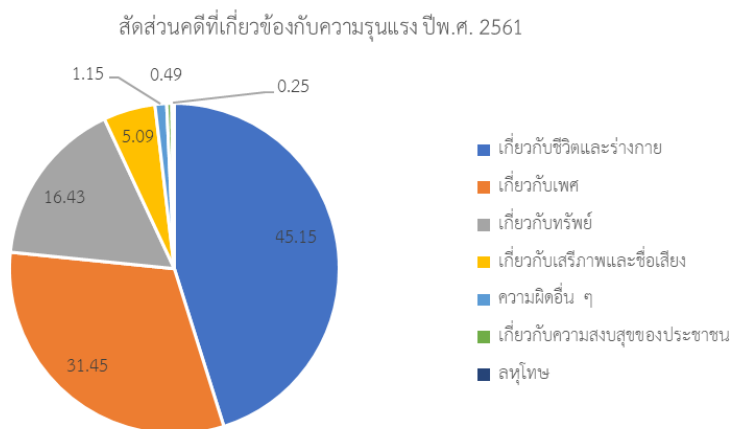
โดยแบ่งตามความเกี่ยวข้องกับความรุนแรง

ทั้งนี้คดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 ส่วนใหญ่เป็นความผิดเกี่ยวกับยาเสพติดและความผิดอื่นๆ ดังรายละเอียดในแผนภูมิที่ 4.3



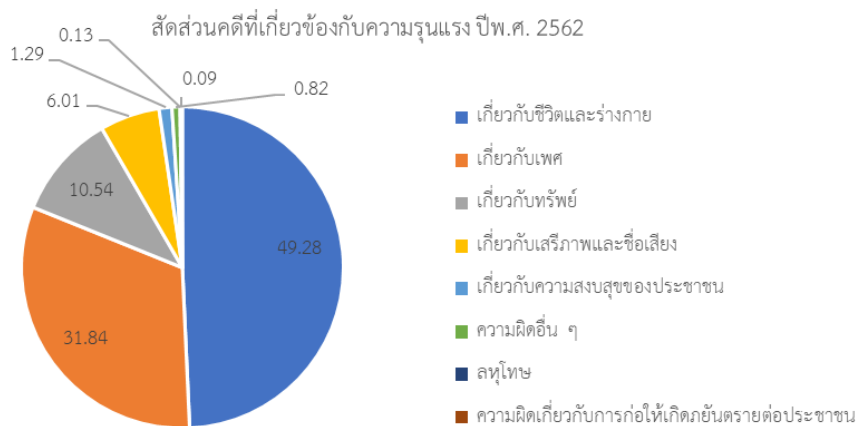
แผนภูมิที่ 4.3 ร้อยละของคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2561-2564

และหากพิจารณาเฉพาะคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงจะพบว่า ในปี พ.ศ. 2561 จากคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงทั้งหมด 3,657 คดี จะประกอบไปด้วย 7 ฐานความผิดเรียงลำดับตามร้อยละดังนี้ ความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกาย ความผิดเกี่ยวกับเพศ ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์สิน ความผิดเกี่ยวกับเสรีภาพและชื่อเสียง ความผิดอื่น ๆ ความผิดเกี่ยวกับความสงบสุขของประชาชน และลหุโทษ โดยมีสัดส่วนร้อยละของคดีตามแผนภูมิที่ 4.4



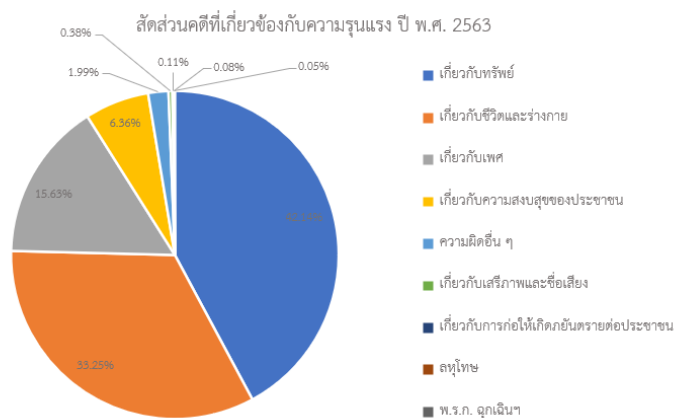
แผนภูมิที่ 4.4 สัดส่วนคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2561

ในปี พ.ศ. 2562 จากคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงทั้งหมด 3,178 คดี จะประกอบไปด้วย 7 ฐานความผิดเรียงลำดับตามร้อยละดังนี้ ความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกาย ความผิดเกี่ยวกับเพศ ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์สิน ความผิดเกี่ยวกับเสรีภาพและชื่อเสียง ความผิดเกี่ยวกับความสงบสุขของประชาชน ความผิดอื่น ๆ ลหุโทษ และความผิดเกี่ยวกับการก่อให้เกิดอันตรายต่อประชาชน โดยมีสัดส่วนร้อยละของคดีตามแผนภูมิที่ 4.5



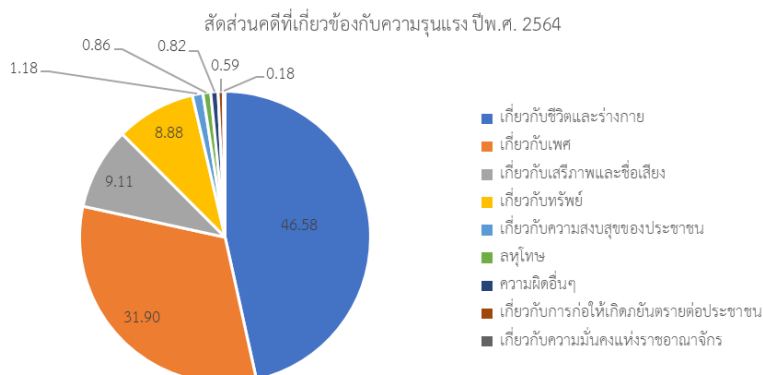
แผนภูมิที่ 4.5 สัดส่วนคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2562

ในปี พ.ศ. 2563 จากคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงทั้งหมด 3,711 คดี จะประกอบไปด้วย 9 ฐานความผิด เรียงลำดับตามร้อยละดังนี้ ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ ความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกาย ความผิดเกี่ยวกับเพศ ความผิดเกี่ยวกับความสงบสุขของประชาชน ความผิดอื่น ๆ ความผิดเกี่ยวกับเสรีภาพและชื่อเสียง ความผิดเกี่ยวกับการก่อให้เกิดภัยอันตรายต่อประชาชน ลหุโทษ และความผิดตามพระราชกำหนดการบริหารราชการในสถานการณ์ฉุกเฉิน พ.ศ. 2548 โดยมีสัดส่วนร้อยละของคดีตามแผนภูมิที่ 4.6



แผนภูมิที่ 4.6 สัดส่วนคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2563

และในปี พ.ศ. 2564 จากคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงทั้งหมด 2,207 คดี จะประกอบไปด้วย 9 ฐานความผิดเรียงลำดับตามร้อยละดังนี้ ความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกาย ความผิดเกี่ยวกับเพศ ความผิดเกี่ยวกับเสรีภาพและชื่อเสียง ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ ความผิดเกี่ยวกับความสงบสุขของประชาชน ลหุโทษ ความผิดอื่น ๆ ความผิดเกี่ยวกับการก่อให้เกิดภัยอันตรายต่อประชาชน และความผิดเกี่ยวกับความมั่นคงแห่งราชอาณาจักร โดยมีสัดส่วนร้อยละของคดีตามแผนภูมิที่ 4.7



แผนภูมิที่ 4.7 สัดส่วนคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ปี พ.ศ. 2564

1.2 จำนวนและร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นในเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม ในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 พบว่า โดยภาพรวมมีความเสี่ยงและความจำเป็นอยู่ในระดับกลาง รองลงมาคือ ระดับต่ำ และระดับสูง ทั้งในเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง (โปรดดูรายละเอียดในภาคผนวก ข.)

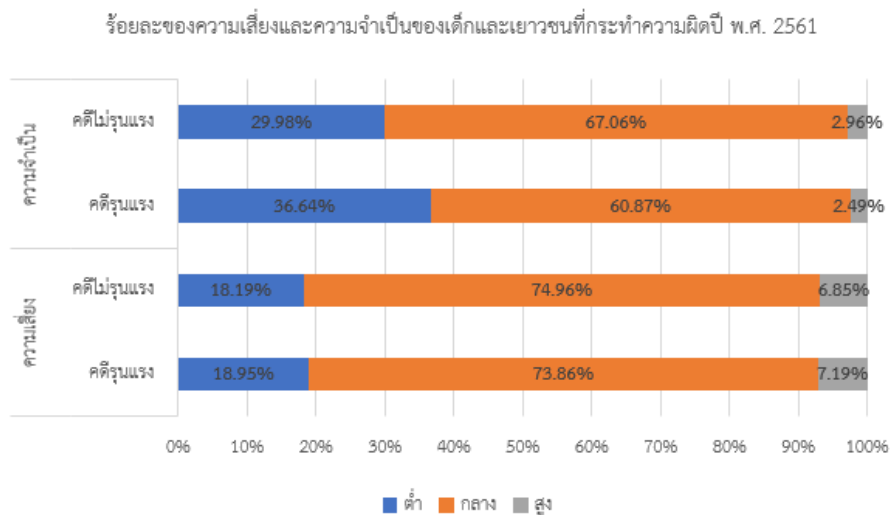
สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม ในปี พ.ศ. 2561 พบว่า ทั้งเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงและความจำเป็นอยู่ในระดับกลาง รองลงมาคือ ระดับต่ำ และระดับสูง โดยมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 69.17 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษา และสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 66.57, 68.20 และ 60.59 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด ประวัติการกระทำความผิด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 40.18, 61.31 และ 79.54 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 69.19 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 65.57, 68.22 และ 60.59 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ำหนุนอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 40.20, 93.87, 79.55, 99.04 และ 99.92 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.1

ตารางที่ 4.1 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นโดยภาพรวมของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2561

		All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
ความเสี่ยง	ครอบครัว	RfGr	20.98	66.57	12.45	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	30.83	0.00	69.17	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	15.02	68.20	16.77	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	26.63	60.59	12.78	100.00

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/ สารเสพติด	RdGr	40.18	33.43	26.39	100.00
ประวัติการกระทำผิด	RcGr	61.31	36.27	2.42	100.00
ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	79.54	20.03	0.43	100.00
ครอบครัว	NfGr	23.02	65.57	11.41	100.00
ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	30.81	0.00	69.19	100.00
ภูมิหลังทางการศึกษาและ สังคม	NsbGr	14.99	68.22	16.79	100.00
เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	26.65	60.59	12.76	100.00
ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/ สารเสพติด	NdGr	40.20	33.41	26.39	100.00
สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	93.87	5.95	0.18	100.00
ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	79.55	20.02	0.43	100.00
การคุ้มครองและสวัสดิภาพ เด็ก	NcpGr	99.04	0.00	0.96	100.00
การค้ำนุษย์	NhtGr	99.92	0.00	0.08	100.00

และเมื่อเปรียบเทียบเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงจะพบว่า โดยภาพรวมทั้งสองกลุ่มมีระดับความเสี่ยงและความจำเป็นไม่แตกต่างกัน โดยเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 73.86 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 18.95 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 7.19 ในขณะที่เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 74.96 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 18.19 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 6.85 และในส่วนของความจำเป็นพบว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความจำเป็นในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 60.87 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 36.64 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 2.49 ในขณะที่เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความจำเป็นในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 67.06 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 29.98 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 2.96 ดังแผนภูมิที่ 4.8



แผนภูมิที่ 4.8 ร้อยละของความเสียและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ. 2561

เมื่อพิจารณาความเสียและความจำเป็นรายด้านจะพบว่า เด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 63.30 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด และประวัติการกระทำผิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 66.15, 69.40, 53.21 และ 52.26 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 62.10 และ 78.29 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 63.39 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 65.57, 69.43 และ 53.16 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุมครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ามนุษย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 62.10, 94.07, 78.32, 99.26 และ 99.81 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.2

ในขณะที่ เด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 70.33 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 66.65, 67.97 และ 62.04 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด ประวัติการกระทำผิด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 35.87, 65.86 และ 79.79 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 70.33 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง

คิดเป็นร้อยละ 65.57, 67.99 และ 62.06 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ำนุชย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 35.89, 93.83, 79.79, 98.99 และ 99.95 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.2

ตารางที่ 4.2 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2561

	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความเสี่ยง	ครอบครัว	RfGr	22.61	66.15	11.24	100
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	36.70	0.00	63.30	100
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	18.13	69.40	12.47	100
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	37.95	53.21	8.83	100
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	62.10	28.03	9.87	100
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	38.15	52.26	9.60	100
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	78.29	21.16	0.55	100
ความจำเป็น	ครอบครัว	NfGr	24.31	65.57	10.12	100
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	36.61	0.00	63.39	100
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	18.05	69.43	12.52	100
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	37.98	53.16	8.86	100
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	62.10	28.00	9.90	100
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	94.07	5.69	0.25	100
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	78.32	21.14	0.55	100
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	99.26	0.00	0.74	100
	การค้ำนุชย์	NhtGr	99.81	0.00	0.19	100

	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
กลุ่มอายุ ๒๕-๓๔ ปี	ครอบครัว	RfGr	20.65	66.65	12.69	100
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	29.67	0.00	70.33	100
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	14.41	67.97	17.62	100
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	24.41	62.04	13.55	100
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	35.87	34.49	29.63	100
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	65.86	33.13	1.01	100
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	79.79	19.81	0.40	100
กลุ่มอายุ ๓๕-๔๔ ปี	ครอบครัว	NfGr	22.77	65.57	11.67	100
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	29.67	0.00	70.33	100
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	14.39	67.99	17.62	100
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	24.42	62.06	13.53	100
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	35.89	34.48	29.63	100
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	93.83	6.00	0.17	100
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	79.79	19.80	0.40	100
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	98.99	0.00	1.01	100
	การค้ำนุชย์	NhtGr	99.95	0.00	0.05	100

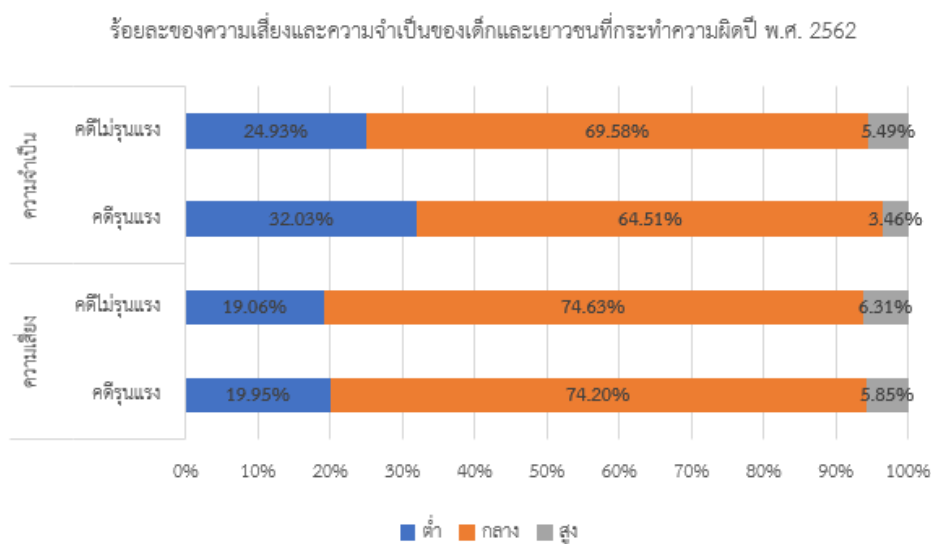
สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม ในปี พ.ศ. 2562 พบว่า ทั้งเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงและความจำเป็นอยู่ในระดับกลาง รองลงมาคือ ระดับต่ำ และระดับสูง โดยมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 67.53 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 66.16, 66.05 และ 58.60 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด ประวัติการกระทำผิด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็น

ร้อยละ 42.56, 63.54 และ 84.50 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 67.54 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 64.36, 66.01 และ 58.59 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ำนุชย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 42.55, 94.12, 84.48, 99.38 และ 99.92 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.3

ตารางที่ 4.3 ร้อยละของความเสียและความจำเป็นโดยภาพรวมของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2562

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
ความจำเป็นด้านครอบครัว	RfGr	24.83	66.16	9.01	100.00
	RceGr	32.47	0.00	67.53	100.00
	RsbGr	19.41	66.05	14.54	100.00
	RpGr	31.35	58.60	10.06	100.00
	RdGr	42.56	32.01	25.43	100.00
	RcGr	63.54	34.35	2.11	100.00
	RdbGr	84.50	15.36	0.15	100.00
ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อม	NfGr	27.26	64.36	8.37	100.00
	NceGr	32.46	0.00	67.54	100.00
	NsbGr	19.41	66.01	14.58	100.00
	NpGr	31.33	58.59	10.08	100.00
	NdGr	42.55	31.99	25.46	100.00
	NhmGr	94.12	5.61	0.26	100.00
	NdbGr	84.48	15.37	0.15	100.00
	NcpGr	99.38	0.00	0.62	100.00
	NhtGr	99.92	0.00	0.08	100.00

และเมื่อเปรียบเทียบเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงจะพบว่า โดยภาพรวมทั้งสองกลุ่มมีระดับความเสี่ยงและความจำเป็นไม่แตกต่างกัน โดยเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 74.20 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 19.95 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 5.85 ในขณะที่เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 74.63 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 19.06 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 6.31 และในส่วนของความจำเป็นพบว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความจำเป็นในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 64.51 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 32.03 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 3.46 ในขณะที่เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความจำเป็นในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 69.58 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 24.93 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 5.49 ดังแผนภูมิที่ 4.9



แผนภูมิที่ 4.9 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ. 2562

เมื่อพิจารณาความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านจะพบว่า เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 63.56 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 64.16, 66.24 และ 56.67 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด ประวัติการกระทำผิด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 47.67, 66.11 และ 88.11 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 63.96 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและ

สังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 62.46, 66.24 และ 56.67 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ามนุษย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 47.61, 94.30, 88.11, 99.31 และ 99.91 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.4

ในขณะที่ เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 68.23 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 66.52, 66.01 และ 58.94 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด ประวัติการกระทำผิด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 41.66, 63.09 และ 83.86 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 68.22 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 64.70, 65.97 และ 58.92 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ามนุษย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 41.66, 94.09, 83.84, 99.39 และ 99.92 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.4

ตารางที่ 4.4 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2562

	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
ครอบครัว	RfGr	29.83	64.16	6.01	100.00
ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	36.44	0.00	63.56	100.00
ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	23.19	66.24	10.57	100.00
เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	35.40	56.67	7.93	100.00
ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	47.67	29.92	22.40	100.00
ประวัติการกระทำผิด	RcGr	66.11	32.50	1.38	100.00
ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	88.11	11.80	0.09	100.00

	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ปัญหาเฝ้าระวัง	ครอบครัว	NfGr	32.35	62.46	5.19	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	36.31	0.00	63.69	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	23.22	66.24	10.54	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	35.43	56.67	7.90	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	47.61	29.96	22.44	100.00
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	94.30	5.48	0.22	100.00
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	88.11	11.80	0.09	100.00
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	99.31	0.00	0.69	100.00
	การค้ำนุชย์	NhtGr	99.91	0.00	0.09	100.00
	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความเสี่ยง	ครอบครัว	RfGr	23.95	66.52	9.54	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	31.77	0.00	68.23	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	18.75	66.01	15.24	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	30.63	58.94	10.43	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	41.66	32.38	25.97	100.00
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	63.09	34.67	2.24	100.00
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	83.86	15.98	0.16	100.00
ปัญหาเฝ้าระวัง	ครอบครัว	NfGr	26.37	64.70	8.93	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	31.78	0.00	68.22	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	18.74	65.97	15.29	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	30.61	58.92	10.46	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	41.66	32.34	25.99	100.00

	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	94.09	5.64	0.27	100.00
ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	83.84	15.99	0.16	100.00
การคุ้มครองและสวัสดิภาพ เด็ก	NcpGr	99.39	0.00	0.61	100.00
การค้ำนุชย์	NhtGr	99.92	0.00	0.08	100.00

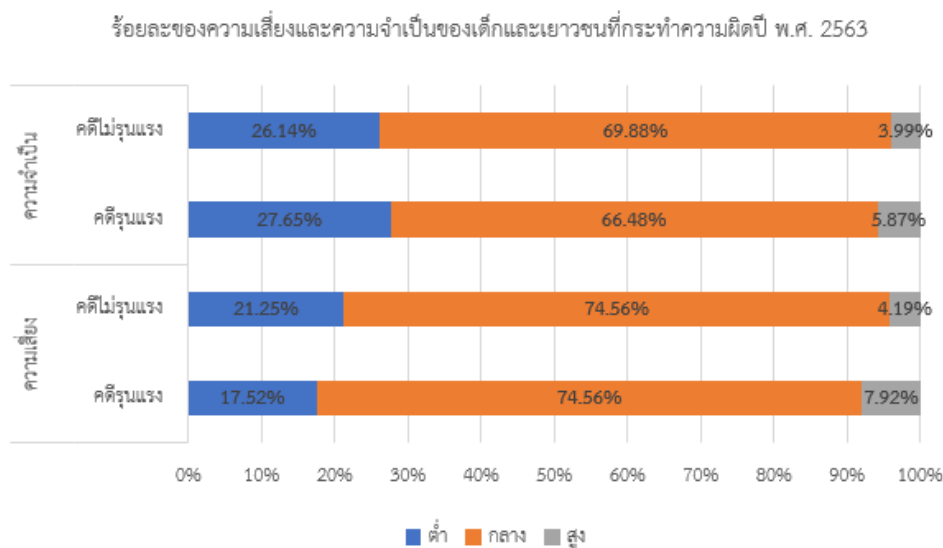
สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม ในปี พ.ศ. 2563 พบว่า ทั้งเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงและความจำเป็นอยู่ในระดับกลาง รองลงมาคือ ระดับต่ำ และระดับสูง โดยมีความเสี่ยงด้าน ชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 69.65 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษา และสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 64.74, 67.06 และ 60.01 ตามลำดับ และ ความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด ประวัติการกระทำผิด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็น ร้อยละ 40.12, 67.60 และ 83.28 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 69.69 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 63.29, 67.06 และ 59.97 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสาร เสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ำนุชย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 40.16, 93.58, 83.28, 99.46 และ 99.93 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.5

ตารางที่ 4.5 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นโดยภาพรวมของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการ ยุติธรรมในปี พ.ศ. 2563

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
ครอบครัว	RfGr	23.65	64.74	11.61	100.00
ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	30.35	0.00	69.65	100.00
ภูมิหลังทางการศึกษาและ สังคม	RsbGr	17.12	67.06	15.82	100.00
เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	28.63	60.01	11.35	100.00
ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/ สารเสพติด	RdGr	40.12	32.05	27.83	100.00

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
ประวัติการกระทำผิด	RcGr	67.60	30.71	1.69	100.00
ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	83.28	16.38	0.34	100.00
ครอบครัว	NfGr	25.75	63.29	10.97	100.00
ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	30.31	0.00	69.69	100.00
ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	17.13	67.06	15.82	100.00
เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	28.65	59.97	11.38	100.00
ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	40.16	32.02	27.82	100.00
สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	93.58	6.17	0.26	100.00
ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	83.28	16.38	0.34	100.00
การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	99.46	0.00	0.54	100.00
การค้ำนุชย์	NhtGr	99.93	0.00	0.07	100.00

และเมื่อเปรียบเทียบเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงจะพบว่า โดยภาพรวมทั้งสองกลุ่มมีระดับความเสี่ยงและความจำเป็นไม่แตกต่างกัน โดยเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 74.56 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 17.52 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 7.92 ในขณะที่เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 74.56 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 21.25 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 4.19 และในส่วนของความจำเป็นพบว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความจำเป็นในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 66.48 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 27.65 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 5.87 ในขณะที่เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความจำเป็นในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 69.88 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 26.14 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 3.99 ดังแผนภูมิที่ 4.10



แผนภูมิที่ 4.10 ร้อยละของความเสียและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ. 2563

เมื่อพิจารณาความเสียและความจำเป็นรายด้านจะพบว่า เด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 64.03 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด และประวัติการกระทำความผิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 64.62, 66.96, 52.30 และ 60.47 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 61.55 และ 75.53 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 64.05 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 62.97, 66.96 และ 52.25 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ามนุษย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 61.63, 91.35, 75.59, 98.73 และ 99.87 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.6

ในขณะที่ เด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 71.49 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด และประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด อยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 64.78, 67.09, 62.53 และ 33.88 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติการกระทำความผิด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 78.65 และ 85.80 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ

71.53 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด และประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 63.39, 67.09, 62.49 และ 33.88 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านสภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ามนุษย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 94.30, 85.78, 99.70 และ 99.95 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.6

ตารางที่ 4.6 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2563

	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
ความจำเป็นด้านครอบครัว	RfGr	21.64	64.62	13.74	100.00
	RceGr	35.97	0.00	64.03	100.00
	RsbGr	19.99	66.96	13.04	100.00
	RpGr	38.45	52.30	9.24	100.00
	RdGr	61.55	26.43	12.02	100.00
	RcGr	33.68	60.47	5.85	100.00
	RdbGr	75.53	23.63	0.84	100.00
ความจำเป็นด้านสุขภาพ	NfGr	23.69	62.97	13.34	100.00
	NceGr	35.95	0.00	64.05	100.00
	NsbGr	20.02	66.96	13.02	100.00
	NpGr	38.48	52.25	9.27	100.00
	NdGr	61.63	26.33	12.05	100.00
	NhmGr	91.35	8.06	0.59	100.00
	NdbGr	75.59	23.58	0.84	100.00
	NcpGr	98.73	0.00	1.27	100.00
	NhtGr	99.87	0.00	0.13	100.00

	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความรุนแรง	ครอบครัว	RfGr	24.31	64.78	10.92	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	28.51	0.00	71.49	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	16.19	67.09	16.72	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	25.43	62.53	12.04	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	33.13	33.88	32.98	100.00
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	78.65	21.02	0.33	100.00
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	85.80	14.02	0.18	100.00
ความรุนแรง	ครอบครัว	NfGr	26.42	63.39	10.20	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	28.47	0.00	71.53	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	16.19	67.09	16.73	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	25.44	62.49	12.07	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	33.16	33.88	32.96	100.00
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	94.30	5.55	0.15	100.00
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	85.78	14.03	0.18	100.00
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	99.70	0.00	0.30	100.00
	การค้ำนุชย์	NhtGr	99.95	0.00	0.05	100.00

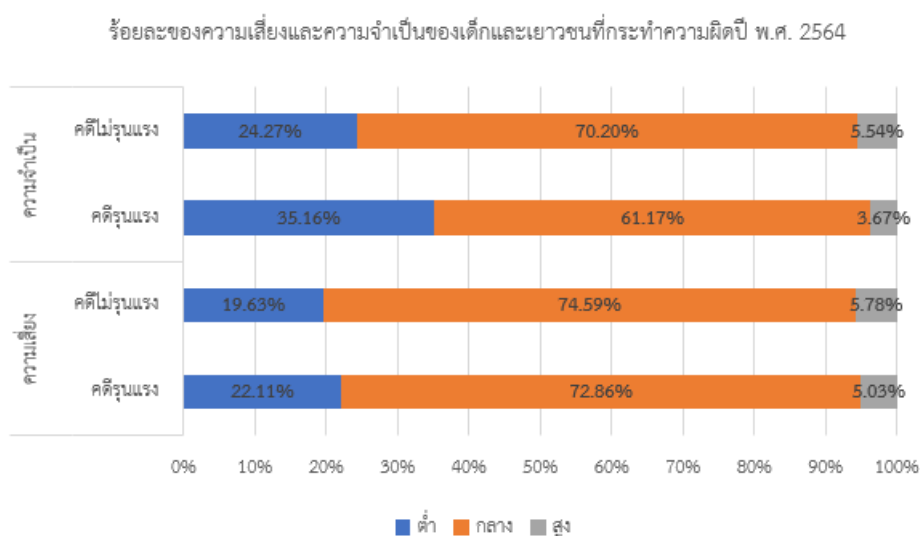
สำหรับผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรม ในปี พ.ศ. 2564 พบว่า ทั้งเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงและความจำเป็นอยู่ในระดับกลาง รองลงมาคือ ระดับต่ำ และระดับสูง โดยมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 77.68 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 67.21, 62.55 และ 59.55 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด ประวัติการกระทำผิด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็น

ร้อยละ 63.97, 70.40 และ 83.28 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 77.68 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 66.48, 62.55 และ 59.55 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ำหนุนอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 63.97, 92.71, 83.28, 99.19 และ 100.00 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.7

ตารางที่ 4.7 ร้อยละของความเสียและความจำเป็นโดยภาพรวมของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2564

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความเสีย	ครอบครัว	RfGr	17.41	67.21	15.37	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	22.32	0.00	77.68	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	21.84	62.55	15.61	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	29.69	59.55	10.76	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	63.97	20.19	15.84	100.00
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	70.40	28.85	0.74	100.00
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	83.28	16.47	0.25	100.00
ความจำเป็น	ครอบครัว	NfGr	19.07	66.48	14.45	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	22.32	0.00	77.68	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	21.84	62.55	15.61	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	29.69	59.55	10.76	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	63.97	20.19	15.84	100.00
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	92.71	6.88	0.41	100.00
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	83.28	16.47	0.25	100.00
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	99.19	0.00	0.81	100.00
	การค้ำหนุน	NhtGr	100.00	0.00	0.00	100.00

และเมื่อเปรียบเทียบเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงและไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงจะพบว่า โดยภาพรวมทั้งสองกลุ่มมีระดับความเสี่ยงและความจำเป็นไม่แตกต่างกัน โดยเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 72.86 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 22.11 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 5.03 ในขณะที่เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 74.59 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 19.63 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 5.78 และในส่วนของความจำเป็นพบว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความจำเป็นในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 61.17 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 35.16 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 3.67 ในขณะที่เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความจำเป็นในระดับกลางคิดเป็นร้อยละ 70.20 ระดับต่ำคิดเป็นร้อยละ 24.27 และระดับสูงคิดเป็นร้อยละ 5.54 ดังแผนภูมิที่ 4.11



แผนภูมิที่ 4.11 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ. 2564

เมื่อพิจารณาความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านจะพบว่า เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 70.10 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และประวัติการกระทำผิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 66.65, 62.85 และ 52.42 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านเพื่อนและบุคคลใกล้ชิด ประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 47.94, 88.17 และ 83.46 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 70.10 ความจำเป็นด้านครอบครัว และภูมิหลังทาง

การศึกษาและสังคมอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 65.93 และ 62.85 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านเพื่อนและบุคคลใกล้ชิด ประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ำนุชย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 47.94, 88.17, 92.34, 83.46, 99.32 และ 100.00 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.8

ในขณะที่ เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงมีความเสี่ยงด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 79.07 ความเสี่ยงด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 67.32, 62.49 และ 61.71 ตามลำดับ และความเสี่ยงด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด ประวัติการกระทำผิด และปัญหาพฤติกรรมอยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 59.53, 75.26 และ 83.25 ตามลำดับ ในขณะที่ความจำเป็นด้านชุมชนและสภาพแวดล้อมอยู่ในระดับสูง คิดเป็นร้อยละ 79.07 ความจำเป็นด้านครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิดอยู่ในระดับกลาง คิดเป็นร้อยละ 66.58, 62.49 และ 61.71 ตามลำดับ และความจำเป็นด้านประวัติเกี่ยวข้องกับสารเสพติด สภาวะทางกายและจิต ปัญหาพฤติกรรม การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก และการค้ำนุชย์อยู่ในระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 59.53, 92.78, 83.25, 99.17 และ 100.00 ตามลำดับ ดังตารางที่ 4.8

ตารางที่ 4.8 ร้อยละของความเสี่ยงและความจำเป็นรายด้านของเด็กและเยาวชนที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมในปี พ.ศ. 2564

	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
ครอบครัว	RfGr	19.66	66.65	13.68	100.00
ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	29.90	0.00	70.10	100.00
ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	26.55	62.85	10.60	100.00
เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	47.94	47.76	4.30	100.00
ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	88.17	7.88	3.94	100.00
ประวัติการกระทำผิด	RcGr	43.95	52.42	3.62	100.00
ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	83.46	16.27	0.27	100.00

	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ปัญหาเบี่ยงเบน	ครอบครัว	NfGr	21.16	65.93	12.91	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	29.90	0.00	70.10	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	26.55	62.85	10.60	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	47.94	47.76	4.30	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	88.17	7.88	3.94	100.00
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	92.34	7.02	0.63	100.00
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	83.46	16.27	0.27	100.00
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	99.32	0.00	0.68	100.00
	การค้ำนุชย์	NhtGr	100.00	0.00	0.00	100.00
	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความเสี่ยง	ครอบครัว	RfGr	17.00	67.32	15.68	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	20.93	0.00	79.07	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	20.97	62.49	16.53	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	26.34	61.71	11.95	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	59.53	22.45	18.02	100.00
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	75.26	24.52	0.22	100.00
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	83.25	16.51	0.24	100.00
ปัญหาเบี่ยงเบน	ครอบครัว	NfGr	18.69	66.58	14.74	100.00
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	20.93	0.00	79.07	100.00
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	20.97	62.49	16.53	100.00
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	26.34	61.71	11.95	100.00
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	59.53	22.45	18.02	100.00

	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	92.78	6.85	0.37	100.00
ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	83.25	16.51	0.24	100.00
การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	99.17	0.00	0.83	100.00
การค้ำนุชย์	NhtGr	100.00	0.00	0.00	100.00

2. การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview)

การศึกษาที่ 2 จะนำเสนอผลการวิจัยออกเป็น 3 ส่วน ได้แก่ ข้อมูลทางประชากรของกลุ่มตัวอย่าง ผลการจัดกลุ่มข้อมูลตามประเด็นคำถาม และการอภิปรายผล โดยการสัมภาษณ์เป็นการใช้คำถามแบบกึ่งโครงสร้าง (The semi-structured interview) ที่พัฒนามาจากแนวคิดทฤษฎีในบทที่ 2

คณะผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมการสัมภาษณ์ออกเป็น 3 กลุ่มด้วยกัน คือ กลุ่มเด็กและเยาวชนอายุระหว่าง 10-18 ปี ในศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน จำนวน 31 คน กลุ่มเด็กและเยาวชนอายุระหว่าง 10-18 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในระบบสถานศึกษา จำนวน 37 คน โดยทั้งหมดมาจากเครือข่ายโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ (โรงเรียนนารีนรัตน์ โรงเรียนแม่ริมวิทยาคม โรงเรียนชะอวดวิทยาคาร โรงเรียนหาดใหญ่รัฐประชาสรรค์ วิทยาลัยเทคโนโลยีภาคตะวันออกเจียงเหนือสกลนคร วิทยาลัยเทคนิคเขมราฐ โรงเรียนวัดหนองพะวา วิทยาลัยเทคโนโลยีมินบุรีโปลิเทคนิค และโรงเรียนชุมชนประชาธิปไตยวิทยาการ) และกลุ่มเด็กและเยาวชนอายุระหว่าง 10-18 ปี ที่อยู่นอกระบบสถานศึกษา จำนวน 39 คน ซึ่งได้กลุ่มตัวอย่างมาจากการศึกษาจากโรงเรียนในเขตกรุงเทพมหานครจำนวน 50 เขต ศูนย์การเรียนรู้ไร่ส้มวิทยา และมูลนิธิบ้านพระพร กลุ่มตัวอย่างมีอายุระหว่าง 10-18 ปี โดยมีค่าเฉลี่ย (Mean) เท่ากับ 12.111 ปี ค่าฐานนิยม (Mode) เท่ากับ 17 ปี เนื่องจากมีจำนวนมากที่สุดคือ 38 คน และมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation (SD)) เท่ากับ 6.990 กลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่ม แบ่งเป็นเพศชาย จำนวน 57 คน และเพศหญิง จำนวน 50 คน รวมทั้งหมดมีกลุ่มตัวอย่างที่ร่วมมือให้สัมภาษณ์ จำนวน 107 คน ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดยินยอมเข้าร่วมการสัมภาษณ์ด้วยตัวเอง (ตารางที่ 4.9)

ตารางที่ 4.9 ตารางข้อมูลทางประชากรของกลุ่มตัวอย่าง

ข้อมูล		จำนวน (คน)	ร้อยละ
1. กลุ่มตัวอย่างในศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน			
เพศ	ชาย	11	35.48
	หญิง	20	64.52
	รวม	31	100.00
ระดับการศึกษา	ประถมศึกษา	0	0
	มัธยมศึกษาตอนต้น	1	3.23
	มัธยมศึกษาตอนปลาย	30	96.77
	รวม	31	100.00
สถานะครอบครัว	อยู่ร่วมกับพ่อแม่	4	12.90
	พ่อแม่แยกบ้านกันอยู่แต่ไม่หย่าร้าง	4	12.90
	พ่อแม่หย่าร้าง	20	64.52
	พ่อหรือแม่เสียชีวิต	1	3.23
	พ่อแม่เสียชีวิต	0	0
	ไม่สามารถให้ข้อมูลได้	2	6.45
	รวม	31	100.00
2. กลุ่มตัวอย่างที่กำลังศึกษาในระบบสถานศึกษาในเครือโรงเรียนยุติธรรมอุบลัมภ์			
เพศ	ชาย	20	54.05
	หญิง	17	45.95
	รวม	37	100.00
ระดับการศึกษา	ประถมศึกษา	0	0
	มัธยมศึกษาตอนต้น	5	24.32
	มัธยมศึกษาตอนปลาย	32	86.48
	รวม	37	100.00
สถานะครอบครัว	อยู่ร่วมกับพ่อแม่	22	59.46
	พ่อแม่แยกบ้านกันอยู่แต่ไม่หย่าร้าง	3	8.11
	พ่อแม่หย่าร้าง	9	24.32
	พ่อหรือแม่เสียชีวิต	3	8.11

ข้อมูล		จำนวน (คน)	ร้อยละ
	พ่อแม่เสียชีวิต	0	0
	ไม่สามารถให้ข้อมูลได้	0	0
รวม		37	100.00
3. กลุ่มตัวอย่างที่กำลังศึกษานอกระบบสถานศึกษา			
เพศ	ชาย	26	66.67
	หญิง	13	33.33
	รวม	39	100.00
ระดับการศึกษา	ประถมศึกษา	12	30.77
	มัธยมศึกษาตอนต้น	10	25.64
	มัธยมศึกษาตอนปลาย	17	43.59
	รวม	39	100.00
สถานะครอบครัว	อยู่ร่วมกับพ่อแม่	23	58.98
	พ่อแม่แยกบ้านกันอยู่แต่ไม่หย่าร้าง	1	2.56
	พ่อแม่หย่าร้าง	13	33.34
	พ่อหรือแม่เสียชีวิต	1	2.56
	พ่อแม่เสียชีวิต	0	0
	ไม่สามารถให้ข้อมูลได้	1	2.56
	รวม	39	100.00

จากตารางที่ 4.9 แสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน มีจำนวนเพศหญิง (จำนวน 20 คน ร้อยละ 64.52) มากกว่าเพศชาย (จำนวน 11 คน ร้อยละ 35.48) โดยกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีสถานะทางครอบครัวหย่าร้าง (จำนวน 20 คน ร้อยละ 64.52) และศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (จำนวน 30 คน ร้อยละ 96.77) ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่กำลังศึกษาในระบบสถานศึกษาในเครือโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์พบว่า มีจำนวนเพศชาย (จำนวน 20 คน ร้อยละ 54.05) มากกว่าเพศหญิง (จำนวน 17 คน ร้อยละ 45.95) โดยกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีสถานะทางครอบครัวที่พ่อแม่อยู่ร่วมกัน (จำนวน 22 คน ร้อยละ 59.46) และศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (จำนวน 32 คน ร้อยละ 86.48) เช่นเดียวกับกลุ่มตัวอย่างที่กำลังศึกษานอกระบบสถานศึกษา และมูลนิธิต่าง ๆ พบว่ามีจำนวนเพศชาย (จำนวน 26 คน ร้อยละ 66.67) มากกว่าเพศหญิง (จำนวน 13 คน ร้อยละ 33.33) โดยกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีสถานะทางครอบครัวที่พ่อ

แม่อยู่ร่วมกัน (จำนวน 23 คน ร้อยละ 58.98) และศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (จำนวน 17 คน ร้อยละ 43.59)

จากการเก็บข้อมูลด้วยวิธีการสัมภาษณ์เชิงลึกสามารถแยกข้อมูลออกเป็นประเด็นต่าง ๆ ดังนี้

- ข้อมูลส่วนบุคคลและลักษณะนิสัย
- ข้อมูลด้านครอบครัว
- ข้อมูลด้านโรงเรียน ได้แก่ ครูและกลุ่มเพื่อน
- ข้อมูลด้านชุมชนที่อยู่อาศัย
- ข้อมูลด้านพฤติกรรมการใช้สารเสพติดและการใช้ความรุนแรง
- ข้อมูลกลวิธีการแก้ปัญหาและควบคุมตัวเอง

นอกจากนี้ในกลุ่มเด็กและเยาวชนที่อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ และอยู่ในมูลนิธิ ได้มีประเด็นการสัมภาษณ์เพิ่มเติม ดังนี้

- ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่ทำให้มาอยู่ศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ/มูลนิธิ
- ข้อมูลการอยู่อาศัยในศูนย์ฝึกอบรม/มูลนิธิ

ทั้งนี้ข้อมูลส่วนบุคคลและครอบครัวบางส่วนได้รายงานไปแล้วในข้างต้น ในลำดับต่อไปคณะผู้วิจัยจะรายงานข้อมูลจากการสัมภาษณ์ตามประเด็น ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.1 ประเด็นจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชนของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน

ข้อมูลส่วนบุคคลและลักษณะนิสัย

จากการสัมภาษณ์เด็กและเยาวชนกลุ่มนี้ คณะผู้วิจัยวิเคราะห์จากคำถามหลักและการจัดกลุ่มคำ (ตารางที่ 4.10) พบลักษณะนิสัยที่น่าสนใจคือ ลักษณะต่อต้านและลักษณะหุ่นหันพลันแล่นที่เห็นได้อย่างชัดเจน โดยเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมฯ ส่วนใหญ่ รายงานว่าตนมีลักษณะนิสัยคือ ชอบต่อต้าน โมโหง่าย ขี้หงุดหงิดและฉุนเฉียวง่าย ใจร้อนหรืออารมณ์ร้อน

ตัวอย่าง

“หนูเป็นคนดีฟี ชอบต่อต้าน”

“ผมดีครับ อารมณ์ร้อน พุณิดหน่อยก็ไม่พอใจ คำพูดที่ทำให้ไม่พอใจ เช่น พูดคำทอ หรือพูด
ปั่นประสาท”

“ผมเป็นคนอารมณ์ร้อน อยู่ไม่ค่อยนิ่ง มีอะไรพูดเลย ไม่ชอบคือไม่ชอบ ชอบคือชอบเลย”

อันดับรองลงมาเป็นกลุ่มลักษณะนิสัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นหรือด้านมนุษยสัมพันธ์ โดย
กลุ่มตัวอย่างหลายคนรายงานว่าตนมีลักษณะนิสัยเป็นมิตร มีมนุษยสัมพันธ์ดี และชอบพูดคุย ร่าเริง และขี้เล่น

ตัวอย่าง

“หนูเป็นคนร่าเริง เฟรนด์ลี่ ขี้เล่นค่ะ”

“หนูว่าหนูเป็นคนมนุษยสัมพันธ์ดีนะ”

“เป็นคนเข้ากับเพื่อนได้ง่ายครับ คุยกับเพื่อนได้ทุกเรื่อง เป็นคนนิ่ง ๆ และรับฟัง ชอบมีเพื่อนมา
เล่าเรื่องที่บ้านให้ฟังครับ”

“เป็นคนนิสัยน่ารักครับ คุยได้ทุกคน แต่ตอนที่ไม่ได้คุย ก็จะอยู่เฉย ๆ แต่ถ้าได้คุยก็จะสนิทกับเขา
ถ้ามีคนมาคุยด้วยก็คุยด้วย เช่นเรื่องงาน เป็นคนเฟรนด์ลี่ แต่ไม่ถึงกับไปชวนคุยกับคนอื่น”

ต่อมาเป็นรูปแบบลักษณะนิสัยส่วนบุคคลที่เป็นสิ่งสะท้อนความเป็นตัวตนที่อาจมีความเกี่ยวข้องกับการมี
ปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น คือ การมีนิสัยและพูดจาตรงไปตรงมา

ตัวอย่าง

“คิดว่าเป็นคนตรง ๆ ครับ”

“ผมเป็นคนตรง ๆ ครับ ไม่ชอบคือไม่ชอบ”

“ผมเป็นตรง ๆ โผงผาง อยู่ไม่ค่อยนิ่ง มีอะไรพูดเลย ไม่ชอบคือไม่ชอบ ชอบคือชอบเลย”

นอกจากนี้ยังมีลักษณะนิสัยด้านอื่น ๆ ที่กลุ่มตัวอย่างรายงานซึ่งไม่ได้พบในกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ เช่น
ชอบช่วยเหลือคนอื่น ชอบให้คำปรึกษา อ่อนไหวง่าย (Sensitive) ขี้จน ขี้เจินน้อย เก็บตัว ชอบอยู่คนเดียว ขี้สงสาร
และเห็นคนหรือสัตว์ถูกแกล้งไม่ได้ ง่าย ๆ อะไรก็ได้ เป็นต้น

ตัวอย่าง

“ผมว่าผมเป็นคนแบบอะไรก็ได้ง่าย ๆ แล้วแต่การตัดสินใจของเพื่อน เป็นคนที่อะไรก็ได้”

“หนูเป็นคนที่ชอบช่วยเหลือผู้อื่น ชอบให้คำปรึกษาค่ะ ถ้าเป็นเรื่องที่เราสามารถให้คำปรึกษาได้ เป็นนักวางแผนเกี่ยวกับอนาคตว่าต่อไปต้องทำอะไรบ้าง ทำแบบนี้จะเกิดอะไร เพราะโดนปลูกฝัง มาแบบนี้ ให้คิดไปข้างหน้า พยายามอย่าคิดลบ อย่างอื่นก็เป็นคน Sensitive ค่ะ โดนคนสนิท ตะคอกก็จะน้อยใจ ร้องไห้เลยค่ะ”

“คือผมเป็นคนโลกส่วนตัว อยู่กับตัวเองบ้างครับ”

“เป็นคนรักสัตว์ เอ็นดูคน เห็นคนถูกแกล้งไม่ได้ ขี้สงสาร ปกติว่าง ๆ ชอบไปให้อาหารสัตว์ มีเงิน ก็เอาเงินไปให้อาหารสัตว์จรจัดหมดเลย เห็นสิ่งมีชีวิตอัม แสบปัสแล้ว”

ตารางที่ 4.10 ตารางแสดงการจัดกลุ่มคำจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในศูนย์ ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ

กลุ่มคำ	ความสัมพันธ์	คำหลัก
ดี ต่อต้าน	}	เป็นองค์ประกอบของ ลักษณะนิสัยดีและต่อต้าน
ขี้หงุดหงิด อารมณ์ร้อน ขี้โมโห โกรธง่าย ฉุนเฉียวง่าย		
คนตรง ๆ โผงผาง ไม่ชอบคือไม่ชอบ	}	เป็นองค์ประกอบของ ลักษณะนิสัยตรงไปตรงมา
อ่อนไหวง่าย ขี้งอน ขี้ไฉน ชอบช่วยเหลือ เอ็นดูคน รักสัตว์		

ข้อมูลด้านครอบครัว

จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลพบว่า ลักษณะครอบครัวของกลุ่มตัวอย่างในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ มีหลายรูปแบบด้วยกัน ประการแรกบางครอบครัวมีการสื่อสารแบบเปิด คือ มีการพูดคุยกันภายในครอบครัว สื่อสารใกล้ชิดและเปิดเผย มีความสัมพันธ์และช่วยเหลือสนับสนุน สมาชิกในครอบครัวได้รับอิสระในการคิดและทำในสิ่งที่ตนต้องการ กระนั้นก็ตามยังอยู่ในขอบเขตที่ผู้ปกครองดูแล เช่น “อยู่กับพ่อแม่ตั้งแต่เด็ก พ่อเป็นทหาร แม่เป็นแม่บ้าน มีพี่ชาย 2 คน สนิทกับแม่ แม่ไม่ดุ ปล่อย อยากทำอะไรก็ทำ แต่อยู่ในขอบเขต” หรือ “ความสัมพันธ์กับปู่ย่าตายายคือการไปมาหาสู่กันตลอด มีการพูดคุยกัน เวลาไม่มีเรื่องไม่สบายใจจะเล่าให้ปู่กับย่า ฟัง ชอบสนับสนุนเราตลอด” ในขณะที่บางครอบครัวแม้จะมีรูปแบบการสื่อสารแบบเปิดแต่ก็มีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงภายในครอบครัวด้วย ไม่ว่าจะเป็นการทำโทษที่รุนแรง การทำร้ายร่างกาย และการล่วงละเมิดทางเพศ เช่น “อยู่กับแม่และตายาย ตายายตามใจทุกอย่าง แต่เวลาที่โกรธหรือโมโหจะทำโทษรุนแรง เช่น เขี่ยน ตี” หรือ “อยู่กับยาย ยายก็ตามใจทุกอย่าง แต่เคยโดนตาเลี้ยงแอบเข้ามาในมุ้ง มาสะกิดเราแต่หนูไม่ยอม แล้วก็มีความนิ่งตาเลี้ยงเข้ามาในมุ้งตอนหนูหลับ หนูตื่นมาก็เห็นว่ากางเกงนอนกับกางเกงในถูกถอด แล้วตาเลี้ยงก็พยายามทำหนู” นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนหนึ่งมาจากครอบครัวที่มีรูปแบบการสื่อสารแบบปิด คือ มีรูปแบบการเลี้ยงดูแบบควบคุม ไม่ค่อยรับฟังความคิดเห็นและความต้องการของกลุ่มตัวอย่าง ใช้การต่อว่าและตำหนิ เช่น “แต่บ้านย่ากฎเกณฑ์เยอะ ไม่ตามใจ พ่อไม่ได้เลยก้าวร้าว ไม่พอใจ ไม่อยู่กับพี่ ๆ ผึ่งบ้านย่า แค่กตั่น” หรือ “ป้าว่างงานไม่มีรายได้ ค้ายาเสพติดแทน ป้าชอบว่าและบ่นจนอึดอัดหนีออกจากบ้าน” ทว่าลักษณะของครอบครัวของกลุ่มตัวอย่างบางคนเป็นการสื่อสารในรูปแบบปิดและมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในครอบครัวด้วย ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการทำโทษทางกายที่รุนแรง เช่น “พ่อเลี้ยงทั้งคู่ตามใจเด็ก แต่ตามใจแบบน่ากลัว แม่ใช้วิธีทำโทษที่รุนแรง ไม่ฟังเหตุผล เด็กกลัวว่าถ้าทำแบบที่พวกเขาตามใจจะพบเจอผลไม่ดีตามมา” หรือ “แม่อารมณ์ร้อนเวลาโมโหจะน่ากลัว ทำโทษรุนแรง ตี เขี่ยน ตบหน้า ตีจนข้อต่าง ๆ บวมไปหมด ตัวเขียวซ้ำ” เป็นต้น

ข้อมูลด้านโรงเรียน ได้แก่ ครูและกลุ่มเพื่อน

- พฤติกรรมเด็กขณะอยู่โรงเรียน จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าลักษณะพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่างในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ เมื่อครั้งอยู่โรงเรียนนั้นกลุ่มตัวอย่างตอบในรูปแบบความสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ มากกว่าตอบพฤติกรรมที่แท้จริงของตนเอง ซึ่งสามารถแบ่งออกเป็น รูปแบบความสัมพันธ์สนิทสนมกับกลุ่มเพื่อนและรูปแบบความสัมพันธ์ไม่สนิทสนมกับกลุ่มเพื่อน โดยรูปแบบความสัมพันธ์สนิทสนมกับกลุ่มเพื่อน คือ ความสัมพันธ์ใกล้ชิด ช่วยเหลือกัน ไว้เนื้อเชื่อใจกัน และมีความสนิทสนมกัน เช่น “เพื่อนที่สนิทในกลุ่มมักพาเล่นพาเรียนตามแต่อารมณ์ของเพื่อนและตัวเอง เพื่อนในกลุ่ม

- ไว้ใจกันได้” หรือ “เริ่มมีเพื่อนที่เข้ากันได้ เพื่อนช่วยลากจนเรียนจบ” ส่วนรูปแบบความสัมพันธ์ไม่สนิทสนมกับกลุ่มเพื่อน คือ ความไม่สนิทสนมกัน การที่ถูกเพื่อนทำร้าย การไม่สามารถเข้ากันกับเพื่อนได้ เช่น “เพื่อนที่คบหาเป็นเพื่อนในโซเซียลมากกว่าที่โรงเรียน พูดคุยกันเข้าใจมากกว่าเพื่อนในโรงเรียน” หรือ “มีเพื่อนไม่มาก เคยโดนเพื่อนหลอกไปให้เพื่อนอีกกลุ่มหนึ่งทำร้ายร่างกาย” เป็นต้น
- ลักษณะของเพื่อนและครู เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าลักษณะของเพื่อนและครูสามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ เพื่อนและครูที่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ และเพื่อนและครูที่ไม่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ ซึ่งลักษณะเพื่อนและครูที่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ หมายถึง เพื่อนและครูที่ช่วยเหลือเรื่องการเรียน พยายามสนับสนุนให้กลุ่มตัวอย่างเข้าเรียน ดักเตือนและดึงมาในทิศทางที่ถูกหรือเหมาะสม เช่น “ครูใจดี ไม่ค่อยให้การบ้าน สนิทกับครู มีปัญหาที่เข้าไปถาม ครูก็ให้คำแนะนำเรื่องเรียน” หรือ “เพื่อนที่สนิทก็จะเป็นกลุ่ม ช่วยเหลือกัน ช่วยเตือนกัน ครูที่โรงเรียนส่วนใหญ่ก็ดี โดยเฉพาะครูพละ แก่ใจดีและตามใจ” ส่วนลักษณะของเพื่อนและครูที่ไม่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ หมายถึง เพื่อนและครูไม่ช่วยเหลือด้านการเรียน ขบถล้อเลียนหรือใช้คำตำหนิที่รุนแรง เพื่อนที่ชักชวนไปในแนวทางที่ไม่เหมาะสม ครูที่สอนไม่เข้าใจ เช่น “แต่บางคนก็ชอบแหย่ เพื่อน ๆ ก็โอเค แต่ไปอยู่กับกลุ่มเพื่อนที่ชอบโดดเรียนไปเที่ยวห้างบ้างไปบ้านเพื่อนบ้าง เพื่อนชวนดูบุหรี่ยี่ห้อ 3” หรือ “เพื่อนเป็นรุ่นพี่ เพื่อนชวนไปไหนก็ไป ครูที่โรงเรียนบางคนสอนไม่รู้เรื่อง และชอบพูดแต่เรื่องของตัวเอง” เป็นต้น

ข้อมูลด้านชุมชนที่อยู่อาศัย

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างสามารถแบ่งลักษณะชุมชนออกเป็น 2 ลักษณะที่มีความคาบเกี่ยวกัน คือ มีการให้ความช่วยเหลือกันและไม่มีอาชญากรรมและยาเสพติด เช่น “เป็นเหมือนกับเมืองเล็ก ๆ เมืองหนึ่งเดินทางสะดวก คนมีหลายรูปแบบ แต่เราก็อยู่กับกลุ่มนักเรียน ไม่ได้มีความรุนแรงอะไรมาก สภาพแวดล้อมดี” หรือ “เป็นเครือญาติหมดเลย เป็นญาติ พี่น้องกัน ในซอยที่อาศัยเป็นพี่น้องหมดเลย ประมาณ 20-30 หลัง ติดถนนใหญ่” ก็มีการให้ความช่วยเหลือกันแต่มีอาชญากรรมและยาเสพติด เช่น “สามารถหายยาเสพติดได้ง่ายมาก ทุกบ้านขายหมด ในชุมชนรู้จักกันหมด รู้สึกอึดอัดเพราะตำรวจเยอะ ไม่อยากอยู่ เพราะต้องกลับไปทำอะไรเดิม ๆ เช่น ขายยาเพราะได้เงินเยอะ ไม่หลุดพ้น เพราะไม่มีอย่างอื่นให้ทำที่ได้เงินเยอะกว่าการขายยา” หรือ “อยู่เป็นหมู่บ้าน ย้ายออกไปทำงานที่กทม. ซึ่งที่ทำงานขายยาได้ดีกว่า ที่บ้านก็มีเรื่องยาเสพติด โดยภาพรวมในชุมชนก็จะอยู่กับเป็นขั้ว มีการเกาะกลุ่มกัน ผมชอบไปเล่นบ้านพี่ เราไม่ได้รู้สึกอึดอัดอะไรในชุมชน” โดยการให้ความช่วยเหลือกันในชุมชน หมายถึง การรู้จักกันในชุมชน การแสดงความช่วยเหลือกัน

ข้อมูลด้านพฤติกรรมการใช้สารเสพติดและการใช้ความรุนแรง

- ความคุ้นเคยและการใช้สารเสพติด** จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีความคุ้นเคยและเคยใช้สารเสพติดเป็นอย่างดี โดยส่วนหนึ่งรายงานว่าได้มีทัศนคติที่ดีต่อสารเสพติด ไม่ว่าจะเป็นการใช้สารเสพติดแล้วรู้สึกชอบ ใช้แล้วช่วยให้มีแรงทำงานและอยู่ได้ทั้งคืน นอกจากนี้เวลาใช้แล้วจะรู้สึกสนุกสนาน รู้สึกว่าตัวเองเท่ เช่น “เสพยาบ้ามันหอม มีแรง สนุก อยู่กับเพื่อนได้ทั้งคืน พุดเก่งขึ้น” หรือ “เคยเล่นยาทุกชนิด เล่นแล้วก็ติด เลยเริ่มต้องหาเงินมาซื้อ ลักพาก็ขายเลย เพราะคุ้มค่ากว่าเริ่มแรกมาจากพี่ชายชวนดมสารระเหย มาสอนมาแนะนำ ถ้าเลิกก็ไม่ได้มีใครว่าอะไร” หรือ “เกือบทุกอย่าง ยาบ้า ยาไอซ์ กัญชา กระท่อม ไม่เอาอย่างเดี๋ยวคือฝืน เพราะหาไม่ได้ เริ่มจากเพื่อน ตามเพื่อน แม่เพื่อนห้ามแต่อยากรู้อยากลอง พอได้ลองแล้วมันนอน 4 คืน ทำไรไม่ถูก พอลองแล้วรู้สึกน่าลองอีก สนุก ชอบที่ไม่ได้นอน รู้สึกเท่ เพื่อนเห็นแล้วเรารู้สึกเท่ ยิ่งหยอกยิ่งชอบ เจ๋ง ผู้หญิงคนนี้เจ๋งดี” อันดับรองลงมาคือ กลุ่มตัวอย่างที่คุ้นเคยกับสารเสพติดเป็นอย่างดีแต่มีทัศนคติที่ไม่ดีต่อสารเสพติด เนื่องจากใช้แล้วเกิดอาการหลอน ร่างกายเสื่อมโทรม เริ่มรับตัวเองไม่ได้ เช่น “เคยใช้หลายอย่าง ยาบ้า ยาไอซ์ ใช้เพราะอยากรู้อยากลอง และเพื่อนแนะนำ ลองแล้วคิดว่าดี เลยใช้มาตลอด ใช้เป็นปี ใช้หลอน มาถึงจุดที่คิดถึงครอบครัว เลยเลิกให้คนที่บ้าน เลิกมา 3 ปีได้แล้ว” หรือ “เสพยาไอซ์ ไม่ติด แต่เสพยาที่เสพยาหนัก จนหลอน จริง ๆ ติดแหละ (หัวเราะ) รู้ว่าเยอะแต่ก็เสพยา เพราะอยากรู้อยากลอง ติดเบียร์ ติดบุหรี่” หรือ “ติดยาบ้า ยาไอซ์ จากเพื่อน เพราะอยากรู้อยากลอง พอลองเลยติดเลย ใช้เป็นปี เลิกใช้เพราะเริ่มสะสมอึดสะเอียน ร่างกายไม่รับแล้ว เราเลยออกมาแล้ว” ทั้งนี้จากการสัมภาษณ์พบว่าเกินกว่าร้อยละ 90 ของกลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ กระทำผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับยาเสพติด ทั้งนี้สาเหตุเริ่มต้นมาจากการทดลองใช้ตามคำชวนของเพื่อนหรือรุ่นพี่ เมื่อลองแล้วรู้สึกดีหรือสนุก จึงใช้บ่อยขึ้นจนเสพติด จากนั้นจึงจำเป็นต้องหารายได้เพื่อมาซื้อ วิธีการที่ง่ายที่สุดคือค้ายาเสพติดชนิดเดียวกันกับที่ตนเสพ เป็นวงจรที่เกิดขึ้นในกลุ่มตัวอย่าง
- ความเข้าใจเกี่ยวกับความรุนแรง** พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เข้าใจว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงคือ พฤติกรรมที่แสดงออกทางกาย การทำร้ายคนอื่นทางกาย และการทำร้ายคนอื่นด้วยวาจา การพูดว่าร้ายและกล่าวหาไม่ให้คนอื่นมีที่ยืนในสังคม เช่น “การทำร้ายคนอื่น ทำให้คนอื่นอับอายหรือไม่มีที่ยืนในสังคม” หรือ “การต่อย ตี ความรุนแรงได้ทั้งหมดเลย ทั้งคำพูด การกระทำ สีนหัว ทำทาง เป็นความรุนแรง” โดยหลายคนไม่รายงานว่าการเขียนว่าคนอื่นในโลกออนไลน์หรือโซเชียลมีเดีย การกลั่นแกล้งและรังแกคนอื่นเป็นการใช้ความรุนแรงเช่นเดียวกัน

- พฤติกรรมการใช้ความรุนแรง/กลั่นแกล้ง/ทะเลาะวิวาท พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เคยประสบหรือใช้การกระทำที่รุนแรง ไม่ว่าจะเป็นการต่อยตี ทำร้ายร่างกาย การใช้คำพูดรุนแรง การต่อว่าและใส่ร้าย เช่น “ใช้คำพูดรุนแรง จะใช้เมื่อพูดหลายรอบแล้วไม่ฟัง ก็ใช้เลย” หรือ “เคยเจอคนต่างถิ่นมาหาเรื่อง รักเพื่อนก็เลยไปต่อยตี หัวร้อนง่าย ใจร้อน เมื่อก่อนใครมาหาเรื่องจะต่ออยอย่างเดียว” หรือ “เคยไปงานรถแท็กซี่แล้วเพื่อนถูกรุมตี ฝ่ายตรงข้ามไล่ยิงรุ่นพี่ เห็นเพื่อนเจ็บและรักเพื่อนเลยเข้าไปช่วย” และพบว่าน้อยรายที่ไม่เคยใช้ความรุนแรงกับบุคคลอื่นเลย แต่ใช้การหลีกเลี่ยงเหตุการณ์รุนแรงแทน เช่น “ไม่ค่อยใช้ เวลาจะเจอเรื่องก็วิ่งหนี”
- รูปแบบพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ ใช้รูปแบบพฤติกรรม 2 รูปแบบ คือ ความรุนแรงทางร่างกายและความรุนแรงทางจิตใจ ความรุนแรงทางร่างกาย หมายถึง การทำให้คนอื่นบาดเจ็บ ปวดบวมทางร่างกาย และเป็นอันตรายต่อร่างกายและชีวิต เช่น “เมื่อก่อนใครมาหาเรื่องจะต่ออยอย่างเดียว” หรือ “รุ่นพี่อีกคนโดนคู่รักยิงหน้าวิทยาลัยก็เลยไปช่วยต่อยตี” หรือ “เคยแทงคนมา 3 คน” ส่วนความรุนแรงทางจิตใจ หมายถึง การใช้คำพูดหรือการกระทำใด ๆ ที่ทำให้ผู้ถูกกระทำมีความรู้สึกและอารมณ์ทางลบ รู้สึกถูกด้อยค่า หรือถูกทำร้ายจิตใจ เช่น “ใช้คำพูดรุนแรง จะใช้เมื่อพูดหลายรอบแล้วไม่ฟัง ก็ใช้เลย” หรือ “ใช้เมื่ออีกฝ่ายไม่รักษาคำพูด ก็ใช้ความรุนแรงทั้งทางร่างกายและคำพูด” เป็นต้น ส่วนสาเหตุของการใช้พฤติกรรมรุนแรงนั้นมาจากการถูกใช้คำพูดที่ไม่เหมาะสม เช่น “ก็เป็นคนโง่งง่าย ถ้าโดนพูดแทงใจดำ ก็พร้อมบวก (หลุดง่าย)” การขาดทักษะในการควบคุมอารมณ์ เช่น “ใช้เมื่อไม่พอใจ หมั่นไส้ ไม่ชอบหน้า ก็พร้อมบวก” หรือ “พอเพื่อนพูดว่า ‘เย็ดแม่ มึงมา ๆ’ ตอนนั้นในความคิดคือไม่ฟังอะไรใครแล้ว วิ่งเข้าไปแทงเลย เหมือนกับเป็นเหล็กที่เป็นแฉก เพราะรู้สึกว่าเขาด่าแม่ทำให้ทนไม่ไหว” การผิดสัญญาต่อกัน เช่น “ใช้เมื่ออีกฝ่ายไม่รักษาคำพูด ก็ใช้ความรุนแรงทั้งทางร่างกายและคำพูด” หรือ “เคยแทงคนมา 3 คน เพราะโดนด่าและเขาก็ติดเงิน แม้ว่าเขาจะยอมแล้ว แต่เราไม่ยอม ต้องแก้แค้น” และจากการต้องไปช่วยเหลือเพื่อน เช่น “เคยไปงานรถแท็กซี่แล้วเพื่อนถูกรุมตี ฝ่ายตรงข้ามไล่ยิงรุ่นพี่ เห็นเพื่อนเจ็บและรักเพื่อนเลยเข้าไปช่วย” หรือ “ไม่ค่อยดีกับใคร มีแต่รุ่นพี่พาไปยกพวกตีกันกับคนอื่น ทำไปเพราะรักรุ่นพี่ ตีกันแล้วก็เจ็บ คนที่ไปตีด้วยก็ไปแจ้งความ ไปโรงพัก หลังจากนั้นก็ตีกันบ้าง ตามงาน” หรือ “เรื่องของคนอื่น ช่วงวัยรุ่น เราไม่ทันคิดเพื่อนทะเลาะกับคนอื่น เราก็ไปช่วยเพราะรักเพื่อน” เป็นต้น ซึ่งกลุ่มตัวอย่างได้เสนอแนวทางการแก้ปัญหาการใช้ความรุนแรงว่า บุคคลควรนึกถึงผลเสียที่อาจตามมาในอนาคตและทำให้ตนต้องหมด

โอกาสที่ดี เช่น “ต้องพยายามอดทนอดกลั้นไม่หาเรื่องหรือไม่ไปตามสิ่งที่เค้ายุ ต้องคิดว่าเราจะต้องไม่เริ่มก่อน ไม่งั้นโดนทำโทษและจะได้ออกไปซ้ำ”

ข้อมูลกลวิธีการแก้ปัญหาและควบคุมตัวเอง

- วิธีที่ใช้ในการแก้ไขปัญหา จากการวิเคราะห์ข้อมูลสามารถจัดกลุ่มกลวิธีหรือวิธีที่ใช้แก้ปัญหออกเป็น 2 รูปแบบคือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-focused coping) และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Emotion-focused coping) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา คือ การที่กลุ่มตัวอย่างพยายามจัดการที่สาเหตุของปัญหาและมีพฤติกรรมที่มุ่งจัดการปัญหา (คิดทบทวนปัญหา ไตร่ตรองสาเหตุและวิธีแก้ พูดคุยกับผู้อื่น การหาการสนับสนุนทางสังคม) เช่น “คุยกับตัวเองในใจ พยายามคิดแก้ปัญหาเอง” หรือ “เจอปัญหากลับมาอยู่กับตัวเอง ตัดสินใจเอง บางทีปรึกษาเพื่อน แต่ไม่กล้าให้ฟังทั้งหมด ใช้การถามแทนตัวเองว่าตัวเองเป็นเพื่อน โดยถามตัวเองว่า ถ้าเจอเหตุการณ์แบบนี้จะตัดสินใจยังไง” หรือ “เรื่องคุณครูก็ใช้การพูดคุย แต่ถ้าเพื่อนก็ติดต่อกันบ้าง ซึ่งความสัมพันธ์ก็ไม่เหมือนเดิม ต่างคนต่างอยู่” หรือ “นั่งบ่นกับตัวเอง ปรึกษาเจ้าหน้าที่ที่ศูนย์ฝึกอบรมฯ” ในบางรายอาจให้พฤติกรรมรุนแรงแก้ปัญหา เช่น “ได้ตอบเถียง ถ้าเป็นเรื่องที่ผิดก็ยอม ถ้าไม่ไหวจริง ๆ เช่นมาว่าเรามาก ๆ มาด่าคนที่รักก็จะไม่ยอม แล้วก็พุ่งไปทำร้ายเลย ไม่ยอมคน” ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ หมายถึง การที่กลุ่มตัวอย่างมุ่งจัดการกับสภาวะอารมณ์ทางลบเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาเพื่อให้สภาวะอารมณ์ทางลบนั้นลดลงและเกิดสภาวะอารมณ์ทางบวกมากขึ้น (การผ่อนคลาย การหลีกเลี่ยง การออกจากสภาพแวดล้อมที่เป็นปัญหา) เช่น “ของเราจะอยู่กับตัวเอง เราก็จะเครียดและนอนไม่หลับ เราเลยชอบอ่านหนังสือที่ทำให้เราคลายลง เช่น หนังสือธรรมะ หนังสือที่ทำให้เราบริหารจัดการใจตัวเอง” หรือ “นั่งบ่นกับตัวเอง ปรึกษาจนท. ที่ศูนย์ฯ” หรือ “เงียบ (เมื่อก่อนด่า) ปล่อยผ่านไป ถ้าจำเป็นก็พูดดี ๆ อดทนไว้” เป็นต้น
- วิธีการควบคุมตัวเอง จากการวิเคราะห์พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ ส่วนใหญ่ใช้การระบายกับคนอื่น นั่นคือ การใช้สภาพแวดล้อมหรือหาทรัพยากรแวดล้อมที่สามารถช่วยเหลือตนเองได้มาช่วยผ่อนคลายอารมณ์ทางลบ เช่น การหาที่ปรึกษาเพื่อพูดคุยปัญหาและรับฟัง ดังตัวอย่าง “พยายามปรับตัว พยายามหาที่ปรึกษา” รวมไปถึงการระบายอารมณ์ทางลบ เช่น “ใช้เวลาอยู่กับตัวเองร้องไห้ให้หมด พรุ่งนี้ก็จะไม่ร้องเรื่องนี้แล้ว” หรือ “ร้องไห้ อยู่กับตัวเอง (แล้วเพื่อนก็จะเข้ามาถาม) พอพร้อมแล้วก็เล่าให้เพื่อนฟัง” นอกจากนี้กลุ่มตัวอย่างยังใช้การเบี่ยงเบนความสนใจของตัวเองไปยังสิ่งอื่น เช่น “ทำบ้าไปเลย ตลกเข้าไว้ มีปัญหาเยอะ ๆ จะ

หยอดมุกกับคนอื่น เพื่อนฆ่าเราฆ่าด้วย ความเครียดก็จะหายไปเอง” หรือ “ชอบไปข้างนอก ไป relax ไปไหนก็ได้ พักสมอง ไปเที่ยว สมองได้พักก็จะหาทางแก้ได้” หรือ “วิ่ง เล่นกีฬา เป็นเด็ก ฟุตบอล อาจจะหาวิธี ไปอยู่ที่สวน บรรยากาศริมคลอง บางทีก็ไปหาเพื่อน เฮฮาปาร์ตี้” รวมไปถึง การใช้การควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนเอง เช่น “พยายามหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง อยู่เฉย ๆ ไม่ไปหาเรื่อง พยายามคิดถึงอนาคต” หรือ “พยายามใจเย็น ๆ พยายามไม่ตัดสินคนอื่นไปกว่านี้” หรือ “พยายามใจเย็นและอยู่คนเดียว” เป็นต้น

ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่ทำให้มาอยู่ในศูนย์ฝึกอบรบฯ ของกรมพินิจฯ

ประเด็นนี้เป็นประเด็นที่ทางคณะผู้วิจัยเพิ่มเติมขึ้นในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรบฯ ของกรมพินิจฯ เพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐาน จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ที่เข้ามาในศูนย์ฝึกอบรบฯ นั้น มาจากคดีอาชญากรรม เช่น “อยู่กับแฟนขายยา รู้เห็นทุกอย่าง ยอมสารภาพเพราะไม่นั้นจะจับแฟน (ตอนนั้นรักมาก)” หรือ “อยู่กับแฟน แฟนพาไปเสพยาที่บ้านรุ่นพี่ วันนั้นตำรวจเข้าพอดี เลยโดน” รองลงมาคือคดีลักทรัพย์ เช่น “ลักทรัพย์ ดิดเงินคนอื่น ไม่รู้จะหาจากไหนมาคืน เลยไปขโมย มีหมายจับที่บ้าน” หรือ “ลักทรัพย์ โดนเรื่องยามาก่อน แล้วโดนสืบต่อมาถึง” ข้อหาพยายามฆ่า เช่น “พยายามฆ่า แทะและปาดคอ เนื่องจากเขาติดเงิน” หรือ “คดีฆ่า มีเพื่อนผู้ชายเยอะมาก เพื่อนของแฟนเข้าใจว่าตนมีกิ๊ก แล้วไปบอกแฟนของผู้ให้สัมภาษณ์ ก็เลยนัดให้ผู้ชายมาคุยกับแฟน ตัวเองเลยพาไป เหมือนกับว่าตนเป็นคนล่อให้ผู้ชายไป พอไปถึงอยู่กันเยอะ แฟนของตนกระซอกเพื่อนไปรุมกระหึบ จนเพื่อนเสียชีวิต โดนคดีไปด้วยเพราะมีรูปตนอยู่ในกล้องวงจรปิด” และบางส่วนยังอยู่ในระหว่างพิจารณาคดี

ข้อมูลการอยู่อาศัยในศูนย์ฝึกอบรบฯ

- การใช้ชีวิตและความรู้สึกต่อศูนย์ฝึกอบรบฯ ของกรมพินิจฯ จากการสัมภาษณ์พบว่าการใช้ชีวิตในศูนย์ฝึกอบรบฯ จำเป็นต้องปรับตัวในช่วงแรก ๆ เพื่อให้สามารถอยู่และเข้ากับสังคมข้างในได้ เช่น “ปรับตัวยากนิดนึง เพราะมีการแบ่งแยกพี่เก่ากับน้องใหม่ แต่ใช้เวลาก็อยู่ได้ ยึดหลักมีกรอบที่ชัดเจน เราไม่ล้ำใครและจะไม่ให้ใครล้ำเส้นเรา อยู่ยาก อ่อนโยนต่อโลกไม่รอด คิดดีทำดีไม่ได้ เชื่อใจได้ยาก รู้หน้าไม่รู้ใจ” หรือ “อยู่ให้เป็น เย็นให้พอ รอให้ได้” นอกจากนี้กลุ่มตัวอย่างยังมองว่าตนอยากมีอิสระและออกจากศูนย์ฝึกอบรบฯ เพื่อที่จะออกไปใช้ชีวิตภายนอก เช่น “รู้สึกแะและท้อ เพราะไม่ได้อยู่บ้าน ศาลให้ย้ายมาที่บ้านปิงเพราะเราดี๊ เราต้องการอิสระ ชีวิตในสถานควบคุมมีดีบ้าง เช่น ได้เรียนต่อ ไม่ดีคือไม่มีอิสระ” หรือ “มี 2 แ่ง แ่งที่ 1 ไม่เป็นไรได้ปรับเปลี่ยนนิสัย ได้มารู้ว่าเราได้ทำผิดพลาด

- โรงไป ถ้าไม่เข้าที่นี้ต้องเข้าที่อื่นที่ใหญ่กว่านี้” อีกแ่งไม่ยอมเข้ามา อยากมีอิสระมากกว่านี้ เหมือนตอนนี้ขึ้นไปแล้วในการอยู่ มีระเบียบ กฎ การปฏิบัติตัว ลืมไปแล้วว่าโลกข้างนอกอยู่ยังไง (เพิ่งเข้ามา 5 เดือน)” ทว่ากลุ่มตัวอย่างมีมุมมองหรือความคิดเห็นต่อศูนย์ฝึกอบรมในแง่บวก เช่น “รู้สึกดีที่ได้อยู่ที่บ้าน เพราะเจ้าหน้าที่เข้าใจมากกว่า” หรือ “เจ้าหน้าที่ที่นี่ใจดีและใจเย็น ดกเดือนและคอยสอน” หรือ “เจ้าหน้าที่ใจดีและใจเย็น ชอบนักจิตวิทยาที่เป็นที่ปรึกษา ใจเย็นค่อย ๆ สอน และรับฟัง”
- ความรู้สึกและทัศนคติที่มีต่อเพื่อนและผู้ดูแลในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีความรู้สึกทางบวกต่อเพื่อนและผู้ดูแลในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ ในระดับดี เช่น “มีแก๊งค์หลายกลุ่ม ส่วนใหญ่ก็ดี แต่เพื่อนมีหลากหลายมาก” หรือ “มีแก๊งค์หลายกลุ่ม เพื่อนบางคนหรือพี่ ๆ ให้คำแนะนำดี คอยช่วยเหลือ” หรือ “ผู้คุมก็ดี สอนทุกอย่าง เช่น คอมพิวเตอร์ ตัดต่อ วาดรูป มีการสอนเกี่ยวกับรัฐศาสตร์ที่เรียนต่ออยู่ ไม่ได้มีเรื่องอึดอัดกับผู้คุมเพื่อน ๆ เราคุยได้เป็นบางคน พูดกับเพื่อนที่สนิทกัน แต่ก็ไม่ได้มีปัญหาอะไรกับเพื่อนคนอื่น ๆ” รองลงมาเป็นความรู้สึกทางบวกในระดับปานกลาง เช่น “มีแก๊งค์หลายกลุ่ม มีแก๊งค์และรังแกกัน แต่ถือว่าน้อยและไม่รุนแรงเท่าเพื่อนในโรงเรียน” หรือ “มีแก๊งค์หลายกลุ่ม มีรุ่นพี่ดีบ้างไม่ดีบ้าง ชอบแก๊งค์ก็มี” หรือ “มีแก๊งค์หลายกลุ่ม บางคนก็เดี๋ยวดีเดี๋ยวร้าย ปรับตัวเข้าหาเพื่อนยากกว่าปรับตัวเข้าหาเจ้าหน้าที่” มีจำนวนไม่มากที่มีทัศนคติทางลบโดยรายงานว่ามีการกลั่นแกล้งรังแกกันภายในศูนย์ฝึกอบรม เช่น “มีแก๊งค์หลายกลุ่ม เพื่อนในนี้มีแก๊งค์กันบ้าง รังแกกันบ้าง”

2.2 ประเด็นจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงในระบบสถานศึกษา (โรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์)

ข้อมูลส่วนบุคคลและลักษณะนิสัย

จากการวิเคราะห์และจัดกลุ่มข้อมูลพบว่า ลักษณะนิสัยที่มีความถี่มากที่สุดในเด็กและเยาวชนกลุ่มนี้เป็นกลุ่มอารมณ์และลักษณะนิสัยร่าเริง คือ ลักษณะนิสัยร่าเริง สนุกสนาน รักสนุก อารมณ์ดีและเฮฮา (ตารางที่ 4.11)

ตัวอย่าง

“เป็นคนร่าเริงค่ะ แล้วก็เฮฮา”

“หนูเป็นคนร่าเริงค่ะ หัวเราะง่าย”

“ผมเป็นคนสนุกสนานครับ พุดเยอะ อารมณ์ดีมาก”

“หนูเป็นคนรักสนุก ชอบอยู่กับเพื่อนๆ”

ในบางรายกลุ่มตัวอย่างมีลักษณะนิสัยอยู่ในกลุ่มเก็บตัว เช่น ชอบอยู่คนเดียว ง่ายๆ มีโลกส่วนตัวสูง และเป็นคนเก็บตัว

ตัวอย่าง

“หนูเป็นคนมีโลกส่วนตัวสูงค่ะ เข้าถึงยาก แต่กับเพื่อนสนิทหนูจะคุยเยอะนะ แต่กับคนไม่สนิทจะไม่คุยจนดูเหมือนหยิ่งนะคะ จริง ๆ แล้วไม่มีอะไรเลยคะ”

“หนูเป็นคนเป็นกันเองค่ะ แล้วก็โลกส่วนตัวสูง ชอบอยู่บ้านค่ะ”

“ผมเป็นคนมีโลกส่วนตัวสูงครับ”

นอกจากนี้ยังพบว่าเด็กและเยาวชนในกลุ่มเสี่ยงในเครือข่ายโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์รายงานว่าตนเป็นคนรักเพื่อนและมีเพื่อนมาก รวมไปถึงมีมนุษยสัมพันธ์ดี สามารถเข้ากับคนอื่น ๆ ได้ง่าย

ตัวอย่าง

“เป็นคนรักเพื่อนรักพี่รักน้องครับ”

“เป็นคนรักเพื่อนฝูงค่ะ”

“ผมเป็นคน Friendly ครับ พุดเก่งมากครับ พุดมากด้วย พุดจนคนอื่นรำคาญอะครับ (หัวเราะ)”

เด็กและเยาวชนในกลุ่มนี้ส่วนใหญ่ยังรายงานว่าตนมีลักษณะนิสัยในทางบวก เช่น จิตใจดี นิสัยดี รักความยุติธรรม ใจเย็น ไม่วุ่นวาย มีเหตุผล และพูดจาสุภาพ เป็นต้น

ตัวอย่าง

“หนูว่าหนูเป็นคนนิ่ง ๆ นะ ไม่ค่อยยุ่งกับใครก่อน มีเหตุผล แล้วก็พูดจาสุภาพค่ะ”

“ผมเป็นคนนิสัยดีครับ ชอบช่วยเหลือคนแก่ข้ามถนน รักแมว รักแม่ครับผม”

“หนูว่าหนูจิตใจดีอะ ไม่ได้คิดร้ายอะไรกับใครมาก ทศนคติค่อนข้างเป็นกลาง เข้าสังคมง่าย แล้วก็รักสัตว์”

กระนั้นก็ตามยังมีเด็กและเยาวชนในกลุ่มเสี่ยงบางคนที่รายงานว่าตนมีลักษณะนิสัยในทางตรงกันข้ามกับลักษณะนิสัยทางบวก เช่น ลักษณะใจร้อน โกรธง่าย ชอบโววายว้าย ก้าวร้าว และชอบแกล้งเพื่อนคนอื่น ซึ่งโดยมากแล้วจะเป็นเพศชายมากกว่าเพศหญิง

ตัวอย่าง

“ผมเป็นคนอารมณ์ร้อนครับ ชอบขี้โมโห เกือบกด แล้วก็ชอบอยู่คนเดียว”

“ผมเป็นคนอารมณ์ร้อนครับ ชอบไปต่อยุติกับคนอื่น แล้วก็ชอบตลกของเด็กคนอื่นในโรงเรียนมาขายครับ”

“หนูเป็นคนใจร้อนค่ะ จะหงุดหงิดง่าย ขี้รำคาญนะคะ แต่ก็ไม่ได้แสดงอาการออกไปนะ แคร่รู้สึกกับตัวเองมากกว่าค่ะ”

ในส่วนลักษณะนิสัยปลีกย่อยอื่น ๆ ที่ไม่สามารถจัดเข้ากลุ่มได้ เช่น มีความอ่อนไหว กวน มีความคิดเป็นของตัวเอง เรือ่น ชอบมองดูคนอื่น เป็นต้น

ตารางที่ 4.11 ตารางแสดงการจัดกลุ่มคำจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนที่เรียนในระบบสถานศึกษาในเครือโรงเรียนยุติธรรมอุบลัมภ์

กลุ่มคำ	ความสัมพันธ์	คำหลัก
อารมณ์ดี ชอบหัวเราะ ร่าเริง สนุกสนาน เป็นคนตลก เป็นคนเฮฮา เป็นคนรักสนุก	เป็นองค์ประกอบของ	กลุ่มอารมณ์และลักษณะนิสัยร่าเริง
ขี้หงุดหงิด อารมณ์ร้อน ขี้โมโห โกรธง่าย ชอบไปต่อยุติกับคนอื่น ขี้รำคาญ	เป็นองค์ประกอบของ	ลักษณะนิสัยทางลบ

กลุ่มคำ	ความสัมพันธ์	คำหลัก
เป็นคนที่โลกส่วนตัวสูง ชอบอยู่บ้าน เข้าถึงยาก	}	เป็นองค์ประกอบของ ลักษณะนิสัยเก็บตัว
จิตใจดี นิสัยดี มีเหตุผล เข้ากับคนง่าย		
อ่อนไหวง่าย มีความคิดเป็นของตัวเอง คิดมาก ชอบมองคนอื่น กวน	}	เป็นองค์ประกอบของ ลักษณะนิสัยอื่น ๆ

ข้อมูลด้านครอบครัว

จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลพบว่า ลักษณะครอบครัวของกลุ่มตัวอย่างในระบบโรงเรียนเครือข่ายโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์มีหลายรูปแบบ จึงสามารถแบ่งรูปแบบครอบครัวเป็นแบบครอบครัวที่มีการสื่อสารแบบเปิด คือ มีการพูดคุยกันภายในครอบครัว สื่อสารใกล้ชิดและเปิดเผย มีความสัมพันธ์และช่วยเหลือสนับสนุนสมาชิกในครอบครัวให้ได้รับอิสระในการคิดและทำในสิ่งที่ตนต้องการ กระนั้นก็ตามยังอยู่ในขอบเขตที่ผู้ปกครองดูแล เช่น “สนิทกับแม่ที่สุด มีปัญหาที่ปรึกษาแม่ก่อนตลอด” หรือ “อยู่กับพ่อแม่ที่ทำอาชีพรับจ้าง และพี่ครอบครัวสนิทกัน ปรึกษาได้ทุกอย่าง” และรูปแบบการสื่อสารแบบปิด คือ มีรูปแบบการเลี้ยงดูแบบควบคุม ไม่ค่อยรับฟังความคิดเห็นและความต้องการของกลุ่มตัวอย่าง ใช้การต่อว่าและตำหนิ เช่น “พ่อแม่หย่าร้างตั้งแต่เด็ก ตอนนี้อาศัยอยู่กับยายและแม่ ประกอบอาชีพขายรองเท้า ไม่ค่อยพูดคุยกันมาก แต่ก็ไม่มีการใช้ความรุนแรงในครอบครัว ยกเว้นเคยโดนตีเนื่องจากเกรงใจ” หรือ “อยู่กับพ่อแม่ พ่อแม่อยู่ด้วยกัน มีน้องสาว 1 คน น้องและตัวเองมีโลกส่วนตัวสูง ต่างคนต่างอยู่ไม่ค่อยได้คุยกัน” นอกจากนี้ยังพบลักษณะครอบครัวของกลุ่มตัวอย่างบางคนเป็นการสื่อสารในรูปแบบปิดและมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในครอบครัวด้วย ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการทำโทษทางกายที่รุนแรง เช่น “พ่อแม่หย่าร้างตั้งแต่เด็ก ตอนนี้อาศัยอยู่กับแม่และพ่อเลี้ยง ทั้งสองทำงานในโรงงาน แต่ยังคุยกับแม่บ้าง มีเรื่องอะไรก็ปรึกษาแม่ได้ (หมายเหตุ: แม่ทะเลาะกับพ่อเลี้ยงบ่อย แม่จะพาลมาลงที่ตัวลูก)” หรือ “พ่อแม่หย่าร้างตั้งแต่เด็ก ตอนนี้อาศัยกับน้าชายและยาย ส่วนแม่ย้ายไปอยู่กับแฟนใหม่ แต่ก็ได้เจอกับพ่อแท้ ๆ บ้าง

เป็นครั้งคราว (หมายเหตุ: น้ำชาวยมีการใช้กำลังอย่างการเตะ/ถีบ และไล่ออกจากบ้าน) เคยนำเรื่องน้ำชาไปปรึกษาแม่แล้ว แม่บอกว่าน้ำชาเขาอารมณ์ร้อนเลยให้ทำตัวดี ๆ ไว้ และมีการกำชับน้ำชาไว้ด้วยว่าให้เลิกใช้กำลัง” เป็นต้น

ข้อมูลด้านโรงเรียน ได้แก่ ครูและกลุ่มเพื่อน

- พฤติกรรมเด็กขณะอยู่โรงเรียน จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าลักษณะพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่างในระบบโรงเรียนรายงานความสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ มากกว่าตอบพฤติกรรมที่แท้จริงของตนเอง ซึ่งพบรูปแบบความสัมพันธ์แบบสนิทสนมกับกลุ่มเพื่อนทั้งหมด โดยรูปแบบความสัมพันธ์สนิทสนมกับกลุ่มเพื่อน คือ ความสัมพันธ์ใกล้ชิด ช่วยเหลือกัน ไว้เนื้อเชื่อใจกัน เช่น “รุ่นพี่ดี รู้ลึกกว่าเพื่อนกวน ๆ เข้ากัน เพื่อนคอยเตือนกันให้ไปเรียน” หรือ “คิดว่าเพื่อนนิสัยดี คอยช่วยเหลือเรื่องงาน มีกลุ่มเพื่อนสนิทที่จะปรึกษาเรื่องงานเรื่องเรียน” หรือ “เพื่อนใจดี นิสัยดี ไม่เกรง ให้ยืมเงินไปซื้อขนมได้” เป็นต้น
- ลักษณะของเพื่อนและครู เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าลักษณะของเพื่อนและครูสามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ เพื่อนและครูที่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ และเพื่อนและครูที่ไม่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ ซึ่งลักษณะเพื่อนและครูที่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ หมายถึง เพื่อนและครูที่ช่วยเหลือเรื่องการเรียน พยายามสนับสนุนให้กลุ่มตัวอย่างเข้าเรียน ตักเตือนและดึงมาในทิศทางที่ถูกหรือเหมาะสม เช่น “เพื่อนดี คอยช่วยเหลืองานตอนเรียนตลอด แต่เพื่อนอาจจะพูดแรงไปนิดหน่อย ครูสอนปกติทั่วไป” หรือ “รุ่นพี่ดี รู้ลึกกว่าเพื่อนกวน ๆ เข้ากัน เพื่อนคอยเตือนกันให้ไปเรียน ครูใจดีไม่เครียด” ส่วนลักษณะของเพื่อนและครูที่ไม่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ หมายถึง เพื่อนและครูไม่ช่วยเหลือด้านการเรียน ชอบล้อเลียนหรือใช้คำตำหนิที่รุนแรง เพื่อนที่ชักชวนไปในแนวทางที่ไม่เหมาะสม ครูที่สอนไม่เข้าใจ เช่น “เพื่อนตัวเองไม่ค่อยตั้งใจเรียนนั่งหลังห้องกันหมด มีแกลังกันบ้างแต่ไม่รุนแรง เช่น ชกต้อยเบา ๆ ไม่ได้รู้สึกชอบหรือเกลียดอาจารย์คนไหนเป็นพิเศษ” หรือ “เคยเจอปัญหาความขัดแย้งของครูที่โยนอารมณ์มาใส่เรา คืออาจารย์ทะเลาะกันเองแล้วโดนลูกหลงการใช้อารมณ์ของครู โดยรวมก็มองโรงเรียนคืออยู่ เป็นเด็กกิจกรรมครูเรียกใช้ตลอด เป็นรองประธานสถานักเรียน ไม่มีครูที่สนิทเป็นพิเศษ” เป็นต้น
- สภาพแวดล้อมภายในโรงเรียน เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า กลุ่มตัวอย่างรายงานสภาพแวดล้อมภายในโรงเรียน 2 รูปแบบด้วยกัน คือ สภาพแวดล้อมภายในโรงเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ และสภาพแวดล้อมภายในโรงเรียนที่ไม่เอื้อต่อการเรียนรู้ สภาพแวดล้อมภายในโรงเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ คือ การ

สนับสนุนด้านอุปกรณ์ต่าง ๆ และแนวการสอนหรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ของเด็ก รวมไปถึงการควบคุมพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงภายในโรงเรียน เช่น “โรงเรียนสนับสนุนเรื่องกีฬา เลยคิดว่าดีเพราะตัวเองชอบเล่นกีฬา” หรือ “รู้สึกว่าเป็นโรงเรียนที่ไม่ได้มีการใช้ความรุนแรงอะไร” หรือ “โรงเรียนมีกิจกรรมให้ทำเยอะ ซึ่งดีเพราะเราชอบทำกิจกรรม” ส่วนสภาพแวดล้อมภายในโรงเรียนที่ไม่เอื้อต่อการเรียนรู้ เป็นลักษณะที่โรงเรียนอาจมีกฎระเบียบที่ไม่เหมาะสมกับสถานการณ์ การเปลี่ยนแปลงหรือการออกกฎระเบียบบางอย่างที่เอื้อต่อนักเรียนบางกลุ่มเกินไป หรือกลุ่มนักเรียน บางกลุ่มมีพฤติกรรมทางลบ กลั่นแกล้งรังแกจนทำให้ไม่อยากไปโรงเรียน เช่น “มองว่ารุ่นน้อง ม.ต้น เรียกร้องสิทธิเท่าเทียมจนทำลายกฎระเบียบโรงเรียน เอาแต่สิทธิของตัวเอง แต่มีเพื่อนคนอื่น ๆ บางคนที่ชอบพูดกระทบจิตใจ รู้สึกว่าเขาพูดดูถูกความพยายามเรา แต่สุดท้ายก็ปล่อยไปไม่ได้สนใจเขา” หรือ “เพื่อนในโรงเรียนลอบให้หนูไปโดนรุมตบจากเพื่อนอีกห้องนึงค่ะ” เป็นต้น

ข้อมูลด้านชุมชนที่อยู่อาศัย

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างสามารถแบ่งลักษณะชุมชนออกเป็น 3 ลักษณะที่มีความคาบเกี่ยวกัน คือ มีการให้ความช่วยเหลือกันและไม่มีอาชญากรรมและยาเสพติด เช่น “เพิ่งย้ายมาอยู่ที่สกลไม่กี่เดือนเลยไม่ค่อย รู้จัก แต่ก่อนหน้านี้ที่อยู่ชลบุรีในชุมชนรู้จักกันหมด เป็นเพื่อนสนิทเพราะโตมาด้วยกัน ไม่มีปัญหาอะไร” หรือ “สภาพแวดล้อมดี เพื่อนบ้านดี คุ้ยได้ ช่วยเหลือกันตลอด ไม่เคยมีผิดใจกัน” ชุมชนมีการให้ความช่วยเหลือกันแต่ มีอาชญากรรมและยาเสพติด เช่น “คิดว่าคนแถวนั้นตรง ๆ ดี แต่บางคนไม่ค่อยช่วยเหลือเรา คนแถวนั้นชอบกินยา แก๊ส เราเลยเลิกไม่ยุ่งกับพวกนั้นมากกว่า” หรือ “ชุมชนเป็นหมู่บ้านนอกเมืองที่มีความสนิทสนมกันดีถึงแม้ไม่ใช่ญาติ แต่ตัวเด็กไม่ค่อยชอบเพราะชอบมาคุ้ยมาถามโน่นนี่นั่น ชอบมาคุ้ยกับเด็ก ช่างแม่ทำ เด็กเลยรู้สึกไม่ชอบ เพราะไม่มีความเป็นส่วนตัว แถวบ้านไม่มีเรื่องอะไร แต่อีกโซนหนึ่งที่ใกล้เคียงจะมีเรื่องค้ายา ดักต๋อยดีและทำร้าย คน มีการมั่วสุมเรื่องยาเสพติดเพราะใกล้สวนยางจะมีกระท่อมเล็ก ๆ แล้วคนอื่นก็ไปมั่วสุมที่นั่น” โดยการให้ความช่วยเหลือกันในชุมชน หมายถึง การรู้จักกันในชุมชน การแสดงความช่วยเหลือกัน ส่วนอีกรูปแบบหนึ่งคือ ชุมชนไม่มีการให้ความช่วยเหลือกันแต่ไม่มีอาชญากรรมและยาเสพติด เช่น “อยู่ในชุมชนเมือง มีความปลอดภัย แสงสว่าง เข้าถึง คนในชุมชนชอบจับกลุ่มนินทาคนอื่น” หรือ “รู้สึกว่าการชุมชนสงบ ป้าข้างบ้านนิสัยดีและสนิทกัน แต่คนในชุมชนชอบนินทาคนอื่น” ซึ่งการไม่ช่วยเหลือกันเป็นรูปแบบของคนในชุมชนแบบต่างคนต่างอยู่ ไม่มีกิจกรรม ร่วมกันมากนัก และไม่ช่วยเหลือกันเมื่อเดือดร้อน

ข้อมูลด้านพฤติกรรมการใช้สารเสพติดและการใช้ความรุนแรง

- ความคุ้นเคยและการใช้สารเสพติด จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีความคุ้นเคยและเคยใช้สารเสพติด แต่เป็นสารเสพติดที่ไม่ผิดกฎหมาย ได้แก่ แอลกอฮอล์และบุหรี่ย กลุ่มตัวอย่างที่เคยใช้สารเสพติดส่วนใหญ่รายงานว่าตนมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อสารเสพติด ใช้แล้วไม่อยากจะลองอีก เนื่องจากไม่ชอบความรู้สึกวิงเวียนและมึนหัว ไม่ชอบคุณสมบัติของสารเสพติด รู้สึกว่าสารเสพติดถ้าใช้จะติดง่ายและเมื่อติดแล้วจะควบคุมตัวเองไม่ได้ ขาดสติและอาจทำให้เกิดการทะเลาะวิวาท รวมทั้งคิดว่าสารเสพติดไม่ดีต่อสุขภาพ เช่น “เคยดื่มแอลกอฮอล์และสูบบุหรี่ครั้งเดียวตอนป.3 เพราะรุ่นพี่เคยยื่นให้ลองโดยที่ไม่รู้ว่ามันคืออะไร แต่ส่วนตัวไม่ได้ชอบความรู้สึกมัน ๆ หลังเสพและดื่ม จึงไม่ได้ลองต่อจากนั้น ตอนเด็กก็มองว่าเทดี แต่ตอนนี้ก็คิดว่ามันทำร้ายร่างกายตัวเอง และไม่รู้สึกว่าอยากลองอีก” หรือ “เคยลองดื่มแอลกอฮอล์เมื่อตอนเด็ก ไม่ชอบสิ่งเหล่านี้ เพราะวาบบุหรี่เหม็น แอลกอฮอล์ไม่อร่อย คิดว่าสารเสพติดจะติดง่าย และคนที่ติดจะควบคุมอารมณ์ตัวเองไม่ได้” หรือ “ดื่มเหล้าเบียร์ ใช้บุหรี่ยไฟฟ้า คิดว่าเล็กได้ก็ควรเล็ก เพราะรู้ว่าพวกนี้ไม่ดีต่อสุขภาพ” หรือ “เคยชิมแอลกอฮอล์ครั้งเดียว คิดว่าแอลกอฮอล์กับบุหรี่ยทำได้แต่อย่าให้เดือดร้อนคนอื่น เพราะแอลกอฮอล์ทำให้ขาดสติ อาจไปทะเลาะวิวาทลูกหลงโดนคนอื่น ควรกินที่บ้าน ไม่ขับรถ มองว่ายาเสพติดไม่มีข้อดีเลย เห็นแต่ผลเสีย ถ้าลองก็จะติดไปตลอดแล้วก็เดือดร้อนคนอื่นจากข่าวที่เคยเห็น เช่น ขูดรีดพ่อแม่ ทำร้ายคนอื่น” นอกจากนี้มีบางส่วนในกลุ่มตัวอย่างที่ไม่เคยลองใช้สารเสพติดและมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อสารเสพติด เพราะมองว่าสารเสพติดไม่ว่าจะเป็นเหล้าหรือบุหรี่ยนั้นอันตรายและไม่ดีต่อสุขภาพ เคยพบตัวแบบที่ไม่ดีจากคนที่ติดสารเสพติด เช่น “ไม่เคยใช้ทุกอย่างเลย ไม่ชอบพวกนี้แบบเกลียดมาก มองว่าอันตราย กลัวตัวเองจะติด เห็นภาพคนติดว่าจะทำอะไรไม่ดี เช่น ขโมยเงินพ่อแม่” หรือ “ไม่เคยใช้ แต่รู้สึกว่ามันไม่ดีต่อสุขภาพ และไม่เคยรู้สึกว่าอยากลอง” แสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนส่วนใหญ่มีทัศนคติที่ไม่ดีต่อสารเสพติดแม้ว่าจะเคยใช้หรือไม่เคยใช้ก็ตาม เนื่องจากมีความคิดว่าสารเสพติดเป็นอันตรายต่อสุขภาพและอาจก่อให้เกิดผลเสียอื่น ๆ ตามมา
- ความเข้าใจเกี่ยวกับความรุนแรง พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เข้าใจว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงคือ พฤติกรรมที่แสดงออกทางกาย การทำร้ายคนอื่นทางกาย และการทำร้ายคนอื่นด้วยวาจา การพูดว่าร้ายและกล่าวหาไม่ให้คนอื่นมีที่ยืนในสังคม การละเมิดสิทธิและเสรีภาพของผู้อื่น รวมไปถึงการกลั่นแกล้งรังแกในโลกโซเชียลมีเดียหรือสังคมออนไลน์ เช่น “คิดว่าเป็นการกระทำที่ท้อแล้วเจ็บ เป็นการล่วงละเมิดสิทธิเสรีภาพ” หรือ “ความรุนแรงคือการทำร้ายร่างกาย ตบ ตะ ค่อย ตี การด่า การ

ว่าคนอื่น การใช้สื่อออนไลน์ว่าคนอื่นเสีย ๆ หาย ๆ” หรือ “การทำร้ายร่างกายคนอื่น ที่ส่งผลให้คนอื่นได้รับผลกระทบหรือรู้สึกเจ็บ”

- พฤติกรรมการใช้ความรุนแรง/กลั่นแกล้ง/ทะเลาะวิวาท ส่วนพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงนั้นพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เคยประสบหรือใช้การกระทำที่รุนแรง ไม่ว่าจะเป็นการต่อยตี การทำร้ายร่างกาย การใช้คำพูดรุนแรง การต่อว่าและใส่ร้าย เช่น “เคยใช้ความรุนแรง โดยมีรุ่นพี่ที่เทคโนโลยีดเพคเลยเข้าไปตบทันที (กลุ่มตัวอย่างเป็น LGBTQ)” หรือ “ใช้ความรุนแรงบ่อย สามสัปดาห์ก่อนเพิ่งทะเลาะกับคนในร้านเหล้า มีการต่อยตีใช้ขวดเหล้าฟาดหัวเขา” หรือ “เคยใช้ความรุนแรงกับกลุ่มเพื่อนสนิท ตะโกนด่า/บ่น” และพบว่ามีกลุ่มตัวอย่างที่ไม่เคยใช้ความรุนแรงกับบุคคลอื่นเลย แต่ใช้การควบคุมพฤติกรรมของตนเองไม่ให้ก่อความรุนแรง เช่น “ไม่เคยชกต่อยใครและหาเรื่องใคร ใจเย็นไว้ก่อนดีกว่า ไปทำร้ายแล้วผลตามมาจะไม่ดี เดียวเดือดร้อนพ่อแม่” หรือ “ไม่เคยใช้ความรุนแรง เคยเห็นในเฟซแล้วรู้สึกว่าจะทำไปทำไม ทำไปก็ไม่ดี” เป็นต้น
- รูปแบบพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในระบบสถานศึกษา ใช้รูปแบบพฤติกรรม 2 รูปแบบ คือ ความรุนแรงทางร่างกายและความรุนแรงทางจิตใจ ความรุนแรงทางร่างกาย หมายถึง การทำให้คนอื่นบาดเจ็บ เจ็บปวดทางร่างกาย และเป็นอันตรายต่อร่างกายและชีวิต เช่น “เคยต่อยเพื่อนตอน ม.3 แต่ปัจจุบันก็ไม่ค่อยใช้ความรุนแรงแล้ว” หรือ “เคยตบกับเพื่อนนอกกลุ่ม เพราะโดนเพื่อนด่าลงเฟซบุ๊ก และโดนเขาทำตบ ไปเป็นมือตบ” หรือ “เคยใช้ความรุนแรงโดยดึงหัวเพื่อน เนื่องจากเพื่อนมาหาเรื่องก่อน” ส่วนความรุนแรงทางจิตใจ หมายถึง การใช้คำพูดหรือการกระทำใด ๆ ที่ทำให้ผู้ถูกกระทำมีความรู้สึกทางลบและอารมณ์ทางลบ รู้สึกถูกด้อยค่า หรือถูกทำร้ายจิตใจ เช่น “เคยล้อเลียนนินทาเพื่อนตามที่เพื่อนคนอื่นล้อมา ถ้าเจอเรื่องไม่ถูกใจจริง ๆ อาจใช้ความรุนแรงแก้ปัญหา” หรือ “เคยนินทาล้อเลียนเพื่อน เพราะอีกฝั่งพูดจาอวดเก่ง พูดกวน ไม่เข้าหู ถ้าคุยกันดี ๆ ไม่กวน เราก็จะไม่เลือกใช้ความรุนแรง” หรือ “เคยด่าอีกฝ่ายตอนเล่นเกม เพราะอีกฝ่ายเริ่มก่อน และคำพูดเขากระทบจิตใจเรามาก ๆ จนไม่พอใจ ถ้าอารมณ์ไม่ดีเราก็จะสวนกลับไป โดยจะไม่เลือกใช้ความรุนแรงหากหวังสภาพจิตใจฝ่ายตรงข้าม” เป็นต้น ส่วนสาเหตุของการใช้พฤติกรรมรุนแรงนั้นมาจากการถูกใช้คำพูดที่ไม่เหมาะสม ไม่จะเป็นการด่าทอ เสียดสี ล้อเลียน หรือยั่วยุ เช่น “ก็คิดว่าการทะเลาะกลั่นแกล้งเกิดจากการที่เราดูไม่ดีในสายตาเขา” หรือ “คิดว่าคำพูดเชิงล้อเลียน ไปว่าไปด่า และการกระทำแบบไปกวน เช่น ทำทางกวน ๆ จะทำให้เกิดการทะเลาะวิวาทได้” หรือ “เคยด่าเพื่อน เลือกทำเพราะเขาเริ่มก่อน ถ้ามีเพื่อนช่วยห้ามก็จะไม่ทำ แต่บางทีเพื่อนก็ยั่วให้ใช้ความรุนแรง เคยชกต่อยเพื่อน เพราะเขาพูดไม่ดี เคยโดน

เพื่อนเอาแอลกอฮอล์ฉีดเท้าแล้วจุดไฟแช็ก คิดว่าการทะเลาะถกเถียงกันเกิดขึ้นจากการที่เราดูไม่ดีในสายตาเขา ถ้าคุยกันดี ๆ อย่างต่ำ ช่วยให้ไม่เกิดขึ้น เพราะคิดว่าปัญหาการทะเลาะมาจากคำพูดที่พูดไม่ดีต่อกัน เคยเข้าไปตักเตือนที่ทะเลาะอยู่ออกแต่ก็สวนต่ออีกฝ่ายที่ดีกับเพื่อนไปด้วยเพราะกลัวโดนลูกหลง” การถูกก่อกวนหรือถกเถียงกัน เช่น “เคยทำสิ่งที่ดีคิดว่ารุนแรงเพราะตอนนั้นโมโห โดนกวน” หรือ “ต่อยกับกลุ่มเพื่อนตัวเอง เหตุผลคือมันส์/รำคาญเวลาทำอะไรบางอย่างอยู่แล้วเพื่อนมากวนแต่ไม่เคยใช้ความรุนแรงกับเพื่อนนอกกลุ่ม เคยไปช่วยเพื่อนตอนเพื่อนโดนต่อย โดยเอาตัวเองเข้าไปบังหมัด เพราะรู้สึกรักเพื่อน” หรือ “เคยถกเถียงต่อยเพื่อน แล้วโดนเพื่อนต่อยกลับ โดนเพื่อนล้อเลียน” จากการขาดทักษะในการควบคุมอารมณ์ เช่น “เลือกใช้ความรุนแรงเพราะมองว่าเป็นเรื่องง่ายที่จะใช้ ถ้ามีเพื่อนและพี่ชายช่วยยับยั้งก็จะทำให้ไม่ใช้ความ” หรือ “ตอน ม.ต้น เคยเล่นกับเพื่อนและถกเถียงกัน ถกเถียงกันไปถกเถียงกันมาเลยต่อยเพื่อนจริง ๆ เพราะมันปี้ด หนมาเยอะแล้ว” หรือ “การทะเลาะกันที่เกิดขึ้นจากการไม่ยอมเสียศักดิ์ศรี ขัรบรถปาดหน้า มองหน้ากัน” นอกจากนี้ยังเกิดจากการดื่มแอลกอฮอล์และเรื่องชู้สาว เช่น “แย่งผู้หญิงกันเลยชกต่อยเรื่องผู้หญิง” ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างได้เสนอแนวทางการแก้ปัญหาการใช้ความรุนแรงว่า บุคคลควรนึกถึงผลเสียที่อาจตามมาในอนาคตและทำให้ตนต้องหมดโอกาสที่ดี เช่น “คิดว่าถ้าคนเราเข้าใจกัน และพูดคุยใช้เหตุผลก่อนอารมณ์จะช่วยให้ไม่เกิดการทะเลาะวิวาท” หรือ “การใช้เหตุผลคุยก่อนจะทำให้ไม่ใช้ความรุนแรง” การพยายามใช้เหตุผลและพูดคุยกัน รวมไปถึงไม่ใช้สารเสพติด เช่น “คิดว่าการคุยกันด้วยเหตุผลตอนไม่เมาจะช่วยไม่ให้เกิดการทะเลาะ” หรือ “คิดว่าการไม่พูดจารุนแรง ไม่พูดจาเสียดสีจะช่วยทำให้ไม่เกิดการทะเลาะวิวาท” นอกจากนี้กลุ่มตัวอย่างยังเสนอว่า “การมีสติ” อาจช่วยยับยั้งหรือลดการใช้ความรุนแรงและความก้าวร้าวได้ เช่น “การใช้สติมากกว่าอารมณ์จะช่วยให้ไม่เกิดขึ้น” หรือ “ถ้ามีเพื่อนเตือนเราก็คงจะไม่ใช้ความรุนแรง” เป็นต้น ในท้ายที่สุดกลุ่มตัวอย่างเห็นว่าการมีทัศนคติทางบวก มองสิ่งต่าง ๆ ในแง่บวกและเห็นอกเห็นใจคนอื่นอาจช่วยลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงได้ เช่น “คิดว่าการไม่ถกเถียงกัน คิดถึงใจเขาใจเราจะทำให้ไม่ทะเลาะกัน” หรือ “การนึกถึงหัวอกคนอื่นเป็นปัจจัยที่ทำให้ไม่เกิดความรุนแรง” หรือ “ไม่อคติต่อกันก็ช่วยให้ไม่เกิดการทะเลาะถกเถียงกันขึ้นได้ เคยช่วยไปไกล่เกลี่ยเพื่อนที่ทะเลาะกันเพราะอยากให้เขาฟังกันและกันก่อน” เป็นต้น

ข้อมูลกลวิธีการแก้ปัญหาและควบคุมตัวเอง

- วิธีที่ใช้ในการแก้ไขปัญหา จากการวิเคราะห์ข้อมูลสามารถจัดกลุ่มวิธีที่ใช้แก้ปัญหาออกเป็น 2 รูปแบบ คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-focused coping) และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่

อารมณ์ (Emotion-focused coping) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา คือ การที่กลุ่มตัวอย่างพยายามจัดการที่สาเหตุของปัญหาและมีพฤติกรรมที่มุ่งจัดการปัญหา (คิดทบทวนปัญหา ไตร่ตรองสาเหตุและวิธีแก้ การพูดคุยกับคู่กรณี การหาการสนับสนุนทางสังคม) เช่น “หาทางจัดการแก้ปัญหาไม่หลีกเลี่ยงปัญหา” หรือ “เข้าไปคุยก่อน แบบพูดธรรมดาใช้น้ำเสียงปกติ” หรือ “ปรึกษาพ่อแม่ถ้าเป็นเรื่องใหญ่” หรือ “แก้ปัญหาด้วยตัวเองก่อน พยายามคิดแก้ปัญหาด้วยตัวเองเพราะไม่อยากให้คนอื่นมาทุกข์เรื่องของเรา ถ้าหนักจริง ๆ ก็จะไปปรึกษาเพื่อนและแม่” เป็นต้น ในบางรายอาจใช้พฤติกรรมรุนแรงแก้ปัญหา เช่น “ถ้าปัญหามีเหตุผลจะคุยกัน แต่ถ้าปัญหาที่ไม่มีเหตุผลอย่างอีกฝ่ายจะมา จะใช้ความรุนแรง” หรือ “คุยก่อน แต่ถ้าคุยไม่รู้เรื่องอาจจะใช้ความรุนแรง” ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ หมายถึง การที่กลุ่มตัวอย่างมุ่งจัดการกับสภาวะอารมณ์ทางลบเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาเพื่อให้สภาวะอารมณ์ทางลบนั้นลดลงและเกิดสภาวะอารมณ์ทางบวกมากขึ้น (การผ่อนคลาย การหลีกเลี่ยง การออกจากสภาพแวดล้อมที่เป็นปัญหา) เช่น “ระบายอารมณ์ลงโซเชียล (เช่น โพสต์ลง Facebook)” หรือ “ใช้อารมณ์ จะขว้างข้าวของ” หรือ “อยู่คนเดียวเงียบ ๆ ฟังเพลง ไปเล่นกีฬาเลยโดยทิ้งปัญหาไว้” เป็นต้น

- วิธีการควบคุมตัวเอง จากการวิเคราะห์พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในระบบสถานศึกษาส่วนใหญ่ใช้การควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนเอง เช่น “เก็บอารมณ์อยู่กับตัวเอง บางทีก็ระบายอารมณ์โดยการร้องไห้คนเดียว” หรือ “แยกไปอยู่คนเดียว ไม่พูดกับใคร คิดทบทวนเรื่องที่เกิดขึ้น คิดไม่ออกก็ร้องไห้ ระบายความรู้สึก คิดออกก็ปรับความเข้าใจ ขอโทษในเรื่องที่ทำผิด” หรือ “อยู่คนเดียว ไม่พูดอะไรกับใคร ทบทวนอยู่กับตัวเอง ปรึกษาแม่ถ้าคิดหาทางออกไม่เจอ” ร่วมกับการเบี่ยงเบนความสนใจของตนเองไปสู่สิ่งอื่น เช่น “จะเงียบก่อน แล้วหาหนังสือมาอ่านหรือสิ่งที่ทำให้ไม่เครียด เพื่อไม่ให้คิดเรื่องนั้น” หรือ “จะไปหาอะไรทำ ไม่ให้ตัวเองโง่อยู่กับปัญหา ให้สนใจกับอย่างอื่นแทน เช่น ไปเล่นโทรศัพท์” หรือ “ไปหาความสุขชั่วคราวทำ เช่น ไปเที่ยวกลางคืน กินเหล้า คุยกับพี่ชาย” นอกจากนี้ยังมีกลุ่มตัวอย่างบางคนรายงานว่าตนใช้การระบายอารมณ์ทางลบช่วยควบคุมตัวเอง เช่น “ต้อยตันไม่ ออกกำลังกายอย่างหนัก” เป็นต้น

2.3 ประเด็นจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงนอกระบบสถานศึกษา

ข้อมูลส่วนบุคคลและลักษณะนิสัย

จากการสัมภาษณ์เด็กและเยาวชนกลุ่มนี้คณะผู้วิจัยวิเคราะห์จากคำถามหลักและการจัดกลุ่มคำ (ตารางที่ 4.12) พบลักษณะนิสัยที่น่าสนใจคือ ลักษณะหุ่นหันหลังเล่นและมีสภาวะอารมณ์ทางลบที่เห็นได้อย่างชัดเจน โดยเด็กและเยาวชนกลุ่มนี้ ส่วนใหญ่รายงานว่าตนมีลักษณะนิสัยโมโหง่าย หงุดหงิดและฉุนเฉียวง่าย ใจร้อนหรืออารมณ์ร้อน เจ้าอารมณ์ ขี้เบื่อ อ่อนไหวง่าย และขี้อาย

ตัวอย่าง

“ผมเป็นคนอารมณ์ร้อนครับ ชอบไปต่อยตี ตกของเด็กโรงเรียนมาหลายครั้ง คือแบบเวลาเบื่อ ๆ ครับก็ไปขโมยของเด็ก ๆ ที่โรงเรียนอะครับ มาขายเอาตังค์”

“เป็นคนอารมณ์ร้อนง่ายครับ โกรธง่ายหายเร็ว ไม่ค่อยคิดมากครับ”

“ผมคิดว่าผมเป็นคนเอาแต่ใจครับ โมโหง่าย ก็ชอบใช้แต่อารมณ์ครับ”

ลำดับต่อมากลุ่มตัวอย่างได้รายงานลักษณะนิสัยที่เกี่ยวข้องกับการแสดงออกซึ่งพฤติกรรมทางลบ เช่น พฤติกรรมชอบใช้ความรุนแรง การทำร้ายร่างกาย การแสดงออกถึงการระเบิดของอารมณ์ เป็นต้น

ตัวอย่าง

“ผมเวลาที่เล่นเกมแล้วยิ่งหัวร้อนง่ายครับ”

“เป็นคนทีฟุ้งเหตผลบ้าง แต่บางครั้งก็ไม่ทำตามค่ะ”

“เป็นคนพูดไม่คิดค่ะ”

ลักษณะนิสัยที่ได้รับรายงานจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างในกลุ่มนี้อีกรูปแบบหนึ่งคือ ลักษณะนิสัยทางบวกที่อาจนำไปสู่สภาวะอารมณ์ทางบวกและเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์กับคนอื่น เช่น ร่าเริง เฮฮา ตลก

ตัวอย่าง

“หนูเป็นคนเฮฮาค่ะ มีเพื่อนเยอะ แต่ก็เฉพาะกับคนสนิทนะคะถึงจะพูดเยอะ”

“หนูเป็นคนร่าเริงค่ะ ชอบแกล้งเพื่อน แต่ก็เพราะเขาแกล้งเราก่อน แต่เป็นแกล้งแบบหยอกกัน อะไรแบบนี้ค่ะ สลับกันแกล้งกันอะค่ะ”

“ผมว่าผมเป็นคนร่าเริงครับ ชอบความสนุกสนานครับ”

ลำดับต่อมาเป็นกลุ่มลักษณะนิสัยเก็บตัวที่พบว่ากลุ่มตัวอย่างหลายคนในกลุ่มนี้รายงาน เช่น มีโลกส่วนตัวสูง ชอบอยู่เงียบ ๆ ชอบอยู่คนเดียว ซื่อาย เป็นต้น

ตัวอย่าง

“ก็เป็นคนเก็บตัวค่ะ อ่อนไหวง่ายด้วย”

“ผมเป็นคนเงียบ ๆ ครับ ชอบอยู่คนเดียวครับ”

“ก็เป็นคนชอบอยู่คนเดียว เป็นคนโลกส่วนตัวสูง รักสันโดษค่ะ”

นอกจากนี้ยังมีลักษณะนิสัยย่อย ๆ รูปแบบอื่น ๆ แต่พบไม่มาก ได้แก่ เก็บกด เจ้าชู้ รักความยุติธรรม ขยัน อดทน เป็นต้น

ตัวอย่าง

“ผมเป็นคนรักความยุติธรรมครับ รักเพื่อนฝูง เห็นเพื่อนเดือดร้อนจะต้องเข้าไปช่วย ชอบมองดูคนอื่นครับ”

“ผมเป็นคนเจ้าชู้ครับ จะให้ทำงานหาเงินก็ได้ จริง ๆ ผมรักครอบครัวนะ”

“หนูเป็นคนขยันค่ะ อดทน จะวางแผนอนาคตเสมอ”

ตารางที่ 4.12 ตารางแสดงการจัดกลุ่มคำจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงนอกระบบการศึกษา

กลุ่มคำ	ความสัมพันธ์	คำหลัก
ขี้หงุดหงิด อารมณ์ร้อน ขี้โมโห โกรธง่าย ซื่อาย ขี้เปื้อน	 เป็นองค์ประกอบของ	ลักษณะทุนหันพลันแล่น และสภาวะอารมณ์ทางลบ

กลุ่มคำ	ความสัมพันธ์	คำหลัก
ยิ่งเล่นเกมยิ่งหัวร้อนง่าย พูดไม่คิด ชกต่อย	} เป็นองค์ประกอบของ	ลักษณะนิสัยที่เกี่ยวข้อง กับการแสดงออกซึ่ง พฤติกรรมทางลบ
เฮฮา ร่าเริง เป็นคนตลก ชอบความสนุกสนาน		ลักษณะนิสัยทางบวกที่ นำไปสู่สภาวะอารมณ์ ทางบวกและเกี่ยวข้องกับ ความสัมพันธ์กับคนอื่น
มีโลกส่วนตัวสูง ชอบอยู่เงียบ ๆ ชอบอยู่คนเดียว ขี้อาย รักสันโดษ	} เป็นองค์ประกอบของ	ลักษณะนิสัยเก็บตัว
เก็บกด เจ้าชู้ รักความยุติธรรม ขยัน อดทน		ลักษณะนิสัยอื่น ๆ

ข้อมูลด้านครอบครัว

จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลพบว่า ลักษณะครอบครัวของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนนอกระบบโรงเรียนมีหลายรูปแบบด้วยกัน คือ ครอบครัวมีการสื่อสารแบบเปิด คือ มีการพูดคุยกันภายในครอบครัว สื่อสารใกล้ชิดและเปิดเผย มีความสัมพันธ์และช่วยเหลือสนับสนุน สมาชิกในครอบครัวได้รับอิสระในการคิดและทำในสิ่งที่ตนต้องการ กระนั้นก็ตามยังอยู่ในขอบเขตที่ผู้ปกครองดูแล เช่น “อยู่กับแม่พี่สาวพี่ชาย ส่วนพ่อทำนาอยู่อุบล ส่วนน้องโตมากับยาย สนิทกับคนในครอบครัวดี แม่ทำงานเจาะแปรังสีฟัน รู้สึกว่าครอบครัวอบอุ่นดี ถ้ามีเรื่องก็ปรึกษาได้” หรือ “อยู่กับพ่อแม่ น้องชาย พ่อแม่อาชีพค้าขาย น้องชายเรียนอยู่ สนิทกับน้องที่ลุดแนวเล่นด้วยกัน แต่ถ้าเรื่องใช้ความคิดจะปรึกษาพ่อแม่ สนิทกับคนในครอบครัว” ครอบครัวที่มีรูปแบบการสื่อสารแบบปิด คือ มีรูปแบบการเลี้ยงดูแบบควบคุม ไม่ค่อยรับฟังความคิดเห็นและความต้องการของกลุ่มตัวอย่าง ไม่พูดคุยกันเท่าใดนัก เช่น “อยู่กับแม่ น้องสาว แม่อาชีพรับจ้างร้านอาหาร ส่วนมากตัวเองไม่ค่อยอยู่บ้าน เพราะ

คุยกับแม่ได้ไม่นานก็ทะเลาะ รู้สึกว่าแม่ชอบพูดบั่นทอนจิตใจ จะกลับบ้านตอนแม่หลับแล้ว ไม่สนิทกับน้องมากไม่ค่อยไปไหนด้วยกัน พ่อแยกทางกับแม่ประมาณ 12 ปี ติดต่อกับพ่ออยู่แต่ไม่สนิทมากเพราะเขาไม่ได้เลี้ยงดูมาตั้งแต่เด็ก คุยตอนขอเงิน พ่อชอบเล่นการพนัน” นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนหนึ่งมาจากครอบครัวที่มีรูปแบบการสื่อสารแบบปิดและมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในครอบครัวด้วย เช่น “ตอนนี้อยู่คนเดียว ออกมาจากบ้านเพราะไม่ยุ่งเกี่ยวกับยาเสพติด ครอบครัวมีแม่มียายมีพี่น้องอีก 2 คน (พ่อแม่เดียวกัน 1 คน คนละพ่อ 1 คน และลูกพี่ลูกน้องอีก 6 คน ตอนเด็กอาศัยอยู่กับยายแต่โดนพี่น้องกระที่บเลี่ยย่ำขึ้นมากกรุงเทพ ยายก็ดำแต่ก็ยังโดนแกล้งอยู่ และมักจะถูกกีดกันออกจากกลุ่มพี่น้อง ส่วนพ่อแม่แยกทางแต่เด็ก ไม่เคยเจอพ่อแท้ ๆ ไม่สนิทกับพ่อเลี้ยงและไม่ชอบพ่อเลี้ยง เพราะพ่อเลี้ยงใช้ยาเสพติดในบ้าน” หรือ “อยู่กับพี่สาวที่ขายของในเกม ขายของออนไลน์ แยกกันอยู่กับพ่อและแม่ที่หย่าร้างกัน พ่อเป็นตำรวจ แม่ไม่ได้ทำงาน มักจะทะเลาะกับแฟนของพ่อกันใช้ความรุนแรงกัน แต่ปัจจุบันดีขึ้นไม่ใช้ความรุนแรงบ่อยมากแบบในอดีต” เป็นต้น

ข้อมูลด้านโรงเรียน ได้แก่ ครูและกลุ่มเพื่อน

- พฤติกรรมเด็กขณะอยู่โรงเรียน จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าลักษณะพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่างนอกระบบสถานศึกษาส่วนใหญ่รายงานพฤติกรรมของตนเองในรูปแบบพฤติกรรมที่แสดงออกทั้งทางบวกและทางลบ เช่น “เรียนทำอาหารกับเกษตร ตั้งใจเรียน เพื่อนนิสัยดี ครูใจดี” หรือ “ชอบเรียนกับครูบูย ครูบูยพูดเพราะ เรียนก็ได้ เล่นก็ได้ เพื่อนบางคนก็ดี ครูมีดีบ้างไม่ดีบ้าง” หรือ “ไม่ค่อยสนใจสถานที่เรียน สนใจแค่อายกรเรียนให้จบ รู้สึกว่าสนใจเรียนภาษาอังกฤษเองนอกห้องเรียน เป็นนักเรียนชิล ๆ ส่งงานครบแม้ว่าจะต้องงาน บางครั้งมีคนจ้างงานก็ไปทำงานก่อนเลยขาดเรียน” หรือ “ไม่มีปัญหาอะไรยากในที่เรียน เพื่อนใน กศน. มักเป็นคนทำงานที่ยุ่งมาก มีทั้งเด็กแวนซ์ เลี้ยงลูก คนที่มาสายขี้เกียจ” นอกจากนี้ยังสามารถแบ่งรูปแบบความสัมพันธ์ออกเป็นประเด็นย่อย ๆ ได้อีก 2 รูปแบบ คือ รูปแบบความสัมพันธ์สนิทสนมกับกลุ่มเพื่อน และรูปแบบความสัมพันธ์ไม่สนิทสนมกับกลุ่มเพื่อน โดยรูปแบบความสัมพันธ์สนิทสนมกับกลุ่มเพื่อน คือ ความสัมพันธ์ใกล้ชิด ช่วยเหลือกัน ไว้เนื้อเชื่อใจกัน เช่น “มองว่า กศน. ที่เรียนอยู่โอเคดี มีเพื่อน ครูสอนดี บรรยากาศในห้องเรียนดี ทุกคนตั้งใจเรียน เพื่อนเฟรนด์ลี่ คุยกับเพื่อนทุกคนในห้องได้แม้ว่าไม่ได้สนิท เวลามีปัญหาที่คุยกันได้ แต่เพื่อนสนิทจริง ๆ ในห้องมีสองสามคน เพื่อนคอยช่วยเหลือกันเสมอ ตัวเองเรียนแบบไม่เครียดมาก ไม่กดดันตัวเอง ถ้าทำไม่ได้ก็ปรึกษาครูและเพื่อน ส่งงานครบ รู้สึกว่าครูใส่ใจนักเรียนดีเวลามีปัญหาที่ถามได้” หรือ “มีเพื่อนสนิทคนเดียว เพื่อนคอยช่วยเหลือเรื่องงาน รู้สึกว่าครูสอนง่าย ๆ ไม่เครียดไม่สั่งงานเยอะ” หรือ “กศน. ก็เพื่อนดีครูดี สนิทกับเพื่อนเกือบทั้งห้อง เวลาไม่มีเงินเพื่อนก็เลี้ยงข้าว” ส่วน

รูปแบบความสัมพันธ์ไม่สนิทสนมกับกลุ่มเพื่อน คือ ความไม่สนิทสนมกัน การที่ถูกเพื่อนทำร้าย การไม่สามารถเข้ากันกับเพื่อนได้ เช่น “ไม่ค่อยได้เจอเพื่อนจริง ๆ เจอแค่สัปดาห์เพราะที่เหลือเรียนออนไลน์ ตอนเจอก็แค่ไปเรียน ทำงานส่งแล้วก็กลับ ต่างคนต่างไม่ได้คุยกันเลย คิดว่าตัวเองเป็นนักเรียนเงียบ ๆ ไม่ยุ่งกับใคร ครูดีคอยแจ้งตลอดมีปัญหาอะไรก็ถามได้ตลอด” หรือ “รู้สึกเพื่อนดี แต่ไม่ได้สนิทกับเพื่อนคนอื่นมาขนาดนั้น” หรือ “มีเพื่อนเป็นกลุ่ม แต่ไม่ค่อยสนิทกัน” เป็นต้น

- ลักษณะของเพื่อนและครู เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าลักษณะของเพื่อนและครูสามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ เพื่อนและครูที่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ และเพื่อนและครูที่ไม่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ ซึ่งลักษณะเพื่อนและครูที่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ หมายถึง เพื่อนและครูที่ช่วยเหลือเรื่องการเรียน พยายามสนับสนุนให้กลุ่มตัวอย่างเข้าเรียน ตักเตือนและดึงมาในทิศทางที่ถูกหรือเหมาะสม เช่น “มีเพื่อนสนิทคนเดียว เพื่อนคอยช่วยเหลือเรื่องงาน รู้สึกว่าครูสอนง่าย ๆ ไม่เครียดไม่สั่งงานเยอะ ไม่มีปัญหาอะไรยากในที่เรียน” หรือ “มองว่า กคน. ที่เรียนอยู่โอเคดี มีเพื่อน ครูสอนดี บรรยากาศในห้องเรียนดีทุกคนตั้งใจเรียน เพื่อนเฟรนด์ลี่ คุยกับเพื่อนทุกคนในห้องได้แม้ว่าไม่ได้สนิท เวลามีปัญหาที่คุยกันได้ แต่เพื่อนสนิทจริง ๆ ในห้องมีสองสามคน เพื่อนคอยช่วยเหลือกันเสมอ ถ้าทำไม่ได้ก็ปรึกษาครูและเพื่อน รู้สึกว่าครูใส่ใจนักเรียนดีเวลามีปัญหาที่ถามได้” ส่วนลักษณะของเพื่อนและครูที่ไม่เหมาะสมต่อการสนับสนุนการเรียนรู้ หมายถึง เพื่อนและครูไม่ช่วยเหลือด้านการเรียน ขอบล้อเลียนหรือใช้คำตำหนิที่รุนแรง เพื่อนที่ชักชวนไปในแนวทางที่ไม่เหมาะสม ครูที่สอนไม่เข้าใจ เช่น “เพื่อนค่อนข้างเกรง ครูบางคนด่าบ้างถ้าเราดื้อมาก โดนด่า เวลาทำไรไม่รู้เรื่อง” หรือ “เพื่อนนิสัยดีไม่ค่อยกวน บางคนก็ไม่” หรือ “พอย้ายมาที่กคน. ก็ไม่มีเพื่อนที่กคน.” เป็นต้น

ข้อมูลด้านชุมชนที่อยู่อาศัย

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างสามารถแบ่งลักษณะชุมชนออกเป็น 4 ลักษณะที่มีความคาบเกี่ยวกัน คือ มีการให้ความช่วยเหลือกันและไม่มีอาชญากรรมและยาเสพติด เช่น “อยู่ในหมู่บ้านเงียบ ๆ สงบ รู้จักกับคนในหมู่บ้านบ้าง ปลอดภัยดี ไม่มีเรื่องความรุนแรง ไม่มียาเสพติด” หรือ “อยู่แถวพระโขนง ชุมชนสงบสุขดี สนิทกับคนข้างบ้าน อายุใกล้เคียงกัน” หรือ “เพื่อนบ้านดี มีการช่วยเหลือกันและกัน” มีการให้ความช่วยเหลือกันแต่มีอาชญากรรมและยาเสพติด เช่น “อยู่ในซอยหอพัก ที่คนทั้งซอยรู้จักกันเพราะทำงานในที่เดียวกัน ในซอยไม่มีเรื่องยาเสพติด แต่เป็นซอยที่มีวงเหล้าเยอะมากกว่า แต่สนิทกัน ไม่มีเรื่องตีกัน เราก็เคยไปสังสรรค์กับเขาเหมือนกัน” โดยการให้ความช่วยเหลือกันในชุมชน หมายถึง การรู้จักกันในชุมชน การแสดงความช่วยเหลือกัน ไม่มีการให้ความ

ช่วยเหลือกันและไม่มีอาชญากรรมและยาเสพติด เช่น “อาศัยอยู่ในกระท่อมบนบ่อดิน เป็นพื้นที่คนงานขับรถแม็คโคร ไม่ค่อยยุ่งกับใคร มีเรื่องชกต่อยกันบ้าง แต่ไม่มีเรื่องยาเสพติด” หรือ “ปกติดี ส่วนใหญ่อยู่ใครอยู่มันไม่ค่อยได้มาด้วยกัน” หรือ “คิดว่าที่อยู่แถวบ้านเจียบสงบดี แต่ไม่ค่อยได้ออกไปไหนอยู่แล้ว” และไม่มีการให้ความช่วยเหลือกันแต่มีอาชญากรรมและยาเสพติด เช่น “บ้านใกล้วัดทำให้ได้ไปทำบุญ ได้ไปช่วยอาของแฟนชายของ ไม่ค่อยชอบแถวบ้านเพราะมีปัญหาเสพยา คนชอบแถวบ้านชอบว่าและพูดจาเปรียบเทียบ ตรงข้ามบ้านมีคนชอบกินเหล้าเมา เปิดเพลงเสียงดังจนตำรวจมา” หรือ “อยู่สลับ มียาเสพติดทุกอย่างจนรู้เห็นเป็นชีวิตประจำวัน รู้สึกว่ารอบข้างมียาเสพติดเยอะมาก มีต่อยดี มีซื้อขายยา รุ่นพี่เพื่อนๆ ใช้ยาเสพติด เช่น ยาบ้า ยาเค ยาอี ยาไอซ์ ขนมีรถแวนซ์” หรือ “ข้างบ้านมีตั้งโต๊ะกินเหล้ารู้สึกไม่ค่อยชอบ มาขวางทาง แต่ยังโอเคอยู่เพราะเขาไม่ได้มายุ่งอะไรกับเรา” ซึ่งในกลุ่มหลังนี้มีจำนวนมากที่สุด นอกจากนี้ยังมีการรายงานรูปแบบชุมชนที่ไม่สามารถจัดกลุ่มได้ เนื่องจากไม่มีรายละเอียด เช่น “ชอยนรก” หรือ “อยู่ในตัวเมือง แถววงเวียนใหญ่ อาศัยเป็นบ้านทาวนโฮม ไม่ค่อยสูงลิ้งกับเพื่อนบ้าน” หรือ “มีหลายบ้าน จน รวย ปน ๆ กัน” เป็นต้น

ข้อมูลด้านพฤติกรรมการใช้สารเสพติดและการใช้ความรุนแรง

- ความคุ้นเคยและการใช้สารเสพติด จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีความคุ้นเคยและเคยใช้สารเสพติด ทว่าส่วนใหญ่รายงานว่าตนมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อสารเสพติด เช่น “เคยใช้ยาเสพติดแล้ว แต่ประเภทใช้เพื่อให้อารมณ์ดี หรือใช้เพื่อให้งานสู้แดดได้ ตอนนี้เลิกแล้วและมองว่าไม่ดีต่อสุขภาพ อย่างเตะบอลก็ไม่ทนเท่าเพื่อน เพราะเหนื่อยง่าย สมองไม่ค่อยดี เรียนรู้ได้ช้า” หรือ “ดื่มเหล้าเปียร์บ้างตอนสังสรรค์ เคยลองสูบบุหรี่เดือนเดียวตอน 14 แต่เลิกไปแล้ว แต่ไม่เคยลองยาเสพติด เพราะเคยเห็นญาติเสพยาแล้วไม่ยากเป็นแบบนั้น คิดว่าพวกนี้มันก็ไม่ดีทั้งต่อเราและคนรอบข้าง ที่เลิกบุหรี่ได้เพราะไม่ออกไปซื้อแล้วก็เลิกไปได้เอง” หรือ “เคยลองสูบบุหรี่ตามเพื่อน แต่สูบไม่ได้สูบไม่เป็น และเคยลองดื่มเปียร์ แอลกอฮอล์ และสิ่งเสพติดเป็นสิ่งที่ไม่ดี ดื่มเหล้าแล้วมึนสร้างความวุ่นวายให้คนอื่น” อันดับรองลงมาคือ กลุ่มตัวอย่างไม่คุ้นเคยกับสารเสพติดและมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อสารเสพติด เช่น “ไม่เคยลองเลย เพื่อนเคยชวนแต่รู้สึกไม่กล้าลอง เพราะกลัวไปส่งผลให้สุขภาพเราแย่ลง” หรือ “ไม่เคยใช้เลย คิดว่าเป็นสิ่งที่ไม่ดี พ่อแม่ก็ไม่ชอบ เคยเห็นว่าคนเมาแล้วชอบหาเรื่องคนอื่น” กระนั้นก็ตามมีกลุ่มตัวอย่างบางรายที่รายงานว่าคุ้นเคยและใช้สารเสพติด รวมถึงมีทัศนคติที่ดีต่อสารเสพติด โดยตนมั่นใจว่าไม่ติดสารเสพติด เช่น “เคยสูบบุหรี่ และใช้ยาเสพติด เป็นสิ่งที่ช่วยให้อารมณ์ดี” หรือ “มีกินเหล้าบ้างเวลาสังสรรค์ ไม่ได้บ่อย สูบบุหรี่บ้างเป็นบางวันเริ่มสูบตั้งแต่อายุ 15 กินน้ำกระเทียม

ดื่มน้ำกระเทียมมานานแล้วเพราะกินแล้วรู้สึกมีกำลังมากขึ้น สู้แดดสู้งานดีขึ้น แต่ไม่เคยใช้สารเสพติดอื่น ๆ และไม่ได้อยากลอง เพราะกลัวติดคุก”

- ความเข้าใจเกี่ยวกับความรุนแรง พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เข้าใจว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงคือ พฤติกรรมที่แสดงออกทางกาย การทำร้ายคนอื่นทางกาย และการทำร้ายคนอื่นด้วยวาจา การพูดว่าร้ายและกล่าวหาไม่ให้คนอื่นมีที่ยืนในสังคม เช่น “ความรุนแรงคือการทำร้ายร่างกายและจิตใจ” หรือ “การใช้ความรุนแรงจะทำให้คนอื่นเดือดร้อน ทำให้คนอื่นบาดเจ็บ” หรือ “การทะเลาะวิวาท ใช้กำลัง ตบตี กลั่นแกล้ง ด่า ล้อเลียน” โดยทุกคนไม่รายงานว่าการเขียนว่าคนอื่นในโลกออนไลน์หรือโซเชียลมีเดีย การกลั่นแกล้งและรังแกคนอื่นเป็นการใช้ความรุนแรงเช่นเดียวกัน
- พฤติกรรมการใช้ความรุนแรง/กลั่นแกล้ง/ทะเลาะวิวาท จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีทั้งเคยประสบหรือใช้การกระทำที่รุนแรงไม่ว่าจะเป็นการต่อยตี การทำร้ายร่างกาย การใช้คำพูดรุนแรง การต่อว่าและใส่ร้าย เช่น “แต่ก่อนชอบแกล้งน้องแก้วบ้านแก้ว ทั้งเตะทั้งตบ เพราะตอนนั้นเรายังเด็ก ใจร้อน และรู้สึกหมั่นไส้ที่เด็กเขาปากเสียมาทำเราเหมือนปีนเกลียว แต่ไม่มีเรื่องทะเลาะวิวาทอื่น ๆ” หรือ “เคยใช้ความรุนแรงตอนเพื่อนมาทวงตอนกำลังทำงานอยู่ก็เลยต่อยเพื่อน แต่เกิดขึ้นครั้งเดียวตอนปีที่แล้ว” หรือ “แกล้งเพื่อนเพราะความสนุก อยากลอง ไปต่อยตีแย่งของเด็กโรงเรียนอื่น” และไม่เคยใช้ความรุนแรงกับบุคคลอื่นเลย เช่น “ไม่เคยใช้ความรุนแรงกับใครเพราะไม่อยากให้คนอื่นรู้สึกไม่ดีกับเรา” หรือ “ไม่เคยใช้ความรุนแรงเลย คิดว่าไม่มีเรื่องอะไรที่ต้องเลือกแก้ปัญหาด้วยความรุนแรงเพราะส่วนใหญ่จะเลือกไม่สนใจไปเลย ไม่เคยทะเลาะวิวาทและโดนกลั่นแกล้ง” หรือ “เราไม่เคยไปทำร้ายใครก่อน เพราะไม่ค่อยสงสัยกับใคร สิ่งที่จะช่วยให้การใช้ความรุนแรงไม่เกิดขึ้นคือการไม่ใส่ใจ” เป็นต้น
- รูปแบบพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนนอกระบบสถานศึกษา ใช้รูปแบบพฤติกรรม 2 รูปแบบ คือ ความรุนแรงทางร่างกายและความรุนแรงทางจิตใจ ความรุนแรงทางร่างกาย หมายถึง การทำให้คนอื่นบาดเจ็บ เจ็บปวดทางร่างกาย และเป็นอันตรายต่อร่างกายและชีวิต เช่น “เวลาโดนทวงมาก ๆ ก็จะตบหัวเพื่อน” หรือ “เคยโกรธเพื่อนที่ไม่ให้เล่นด้วยเลยวิ่งชนเพื่อน” หรือ “ใช้กำลังขกต่อยตี” ส่วนความรุนแรงทางจิตใจ หมายถึง การใช้คำพูดหรือการกระทำใด ๆ ที่ทำให้ผู้ถูกกระทำมีความรู้สึกทางลบและอารมณ์ทางลบ รู้สึกถูกด้อยค่า หรือถูกทำร้ายจิตใจ เช่น “แกล้งเพราะชอบ อยากเข้าหา แต่ไม่รู้จะทำยังไงเลยแกล้งด้วยคำพูด หยอก ๆ แชว ๆ” หรือ “มีเพื่อนมาล้อชื่อพ่อแม่ ตนไม่ชอบ บางทีก็ด่ากลับ มีคนมาทำให้เราไป ด่าเรา เรารู้สึกเจ็บก็เลยไป” เป็นต้น ส่วนสาเหตุของการใช้พฤติกรรมรุนแรงนั้นส่วนใหญ่มา

จากการถูกก่อกวนและถูกกลั่นแกล้ง เช่น “เคยตบหัวคนที่แฉกนี้ว่ากลางไส้ แต่เขาก็กินชูนี้ว่ากลางไส้ อีก” หรือ “การโดนกลั่นแกล้ง เลยแกล้งคนอื่นเพราะเขาแกล้งเราก่อน” อันดับรองลงมาคือถูกด่าทอ ต่อว่า เสียชื่อเสียง และล้อเลียน เช่น “ก็ส่วนมากที่ใช้กำลังก็กับน้องผู้หญิงบางคนทีพุดยั่วยุกวนประสาท” หรือ “เคยโดนแซวแรง ๆ คิดว่าการทะเลาะวิวาทเกิดจากการยั่วโมโห” หรือ “มีเพื่อนมาล้อชื่อพ่อแม่ เราไม่ชอบ บางทีก็ด่ากลับ” นอกจากนี้สาเหตุยังเกิดจากการขาดทักษะในการควบคุมอารมณ์ เช่น “มองว่าถ้ามีคนมาทำร้ายคนที่เรารักหรือมาหาเรื่องเราจนสุด ๆ จริง ๆ เราก็มักจะใช้ความรุนแรงแก้ปัญหา” หรือ “เคยหาเรื่องคนอื่นด้วยเพราะรู้สึกหมั่นไส้และโมโหมาจากเรื่องอื่น ก็เลยไปตบไปเตะเด็กคนนั้น หลังจากนั้นได้ปีนมาจากรั้วพี่ แล้วไปมีเรื่องกับคนอื่นแต่ดีที่เขายังไม่ออกมาเลย ยังไม่ได้ยิง” หรือ “ถ้าโมโหจะใช้ความรุนแรง” เป็นต้น นอกจากนี้ยังพบว่าความคึกคะนองอาจเกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรง เช่น “แกล้งเพื่อนเพราะความสนุก อยากลอง ไปต่อยตีแย่งของเด็กโรงเรียน” หรือ “เคยโดนเอาของเท้าไปซ่อน ก็เลยไปต่อยเขา และก็เคยชกต่อยเข้าห้องปกครอง เพราะผู้หญิงเลือกผู้ชายอีกฝั่ง เลยรู้สึกหมั่นไส้ก็เลยต่อยผู้ชายไป นอกนั้นก็เคยมีทะเลาะวิวาท ไม่ได้มีสาเหตุเป็นพิเศษแค่รู้สึกว่าคุณคึกคะนองรู้สึกหงุดหงิดโมโห” รวมไปถึงการดื่มแอลกอฮอล์อาจทำให้เกิดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงได้ เช่น “มีทะเลาะกัน คือมีฤทธิ์ของแอลกอฮอล์ร่วมด้วย” หรือ “คิดว่าเหล้าเปียร์เป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดการทะเลาะกันเพราะเคยเจอมาจากเหตุการณ์แถวบ้านที่เขาเมา” ประการสำคัญอีกประการหนึ่งคือการหลีกเลี่ยงเหตุการณ์ที่ใช้ความรุนแรง เช่น “คิดว่าสิ่งที่จะไม่ทำให้การทะเลาะวิวาทเกิดขึ้นคือหลีกเลี่ยงปัญหาไป” หรือ “สิ่งที่จะช่วยให้การใช้ความรุนแรงไม่เกิดขึ้นคือการไม่ใส่ใจ” สิ่งที่น่าสนใจจากการสัมภาษณ์ครั้งนี้พบว่า เด็กและเยาวชนมีความรู้สึกแปลกแยกและแตกต่างจากคนอื่น แต่เป็นในกรณีที่ถูกลั่นแกล้ง เช่น “มีความคิดว่าที่โดนแกล้งเป็นเพราะตัวเองดำและมีสิ่ว ถ้าตัวเองขาวและสวยเหมือนเพื่อนคนอื่น น่าจะไม่ถูกแกล้ง” ซึ่งกลุ่มตัวอย่างได้เสนอแนวทางการแก้ปัญหาการใช้ความรุนแรงว่า บุคคลควรตระหนักถึงผลเสียที่อาจตามมาในอนาคตและทำให้ตนต้องหมดโอกาสที่ดี เช่น “เป็นคนรักแม่มาก และทนไม่ได้หากมีคนมาว่าร้ายแม่ตัวเอง จึงเปลี่ยนแปลงตัวเองให้ใจเย็นขึ้นและขึ้นมาเรียนและทำงานไปด้วยในกรุงเทพ เพราะไม่อยากให้แม่เดือดร้อนเรื่องเงิน” หรือ “ได้ปีนมาจากรั้วพี่ แล้วไปมีเรื่องกับคนอื่นแต่ดีที่เขายังไม่ออกมาเลย ยังไม่ได้ยิง จากนั้นก็เลยกลัวตายและกลัวไปทำคนอื่นตาย เลยเอาตัวเองออกมาจากสภาพแวดล้อมแบบนั้น และเลิกใช้ความรุนแรง” หรือ “ไม่เคยใช้ความรุนแรงกับใครเพราะไม่อยากให้คนอื่นรู้สึกไม่ดีกับเรา” รวมไปถึงการพยายามใช้เหตุผลและพูดคุยแก้ปัญหาด้วยเหตุผลที่ดี เช่น “คิดว่าการทะเลาะเกิดจากเพราะอีกฝ่ายไม่ค่อยชอบหน้ากัน จงใจหาเรื่อง การพุดต๊อ และดูอารมณ์อีกฝ่ายที่โดนแกล้ง

ว่าโอเคไหมจะช่วยไม่ให้เกิดการทะเลาะวิวาทได้” หรือ “ต้องพยายามคิดหาเหตุผลว่าทำไมต้องทะเลาะหรือมีปัญหา” การมีทัศนคติทางบวก เช่น “สิ่งที่จะทำให้ไม่เกิดการทะเลาะคือต้องมาปรับความคิดกันใหม่ ให้มีความเข้าใจคนอื่น” การใช้สติหรือมีสติแก้ปัญหา เช่น “แม่บอกว่าให้ลองปรับอารมณ์ดู ให้ใจเย็น ๆ บวกกับคนในหมู่บ้านนินทาว่าเป็นคนเอาเรื่องมาให้แม่เสียเงินตลอด จึงปรับปรุง” นอกจากนี้ยังมีการรายงานว่าตัวแบบที่ดีจากสังคมอาจช่วยลดปัญหาการใช้ความรุนแรงได้ เช่น “คิดว่าการที่มีผู้ใหญ่เป็นต้นแบบที่ดี รวมไปถึงจัดกิจกรรมเช่นดนตรี จะช่วยไม่ให้เกิดการทะเลาะวิวาทได้” ทั้งนี้มีกลุ่มตัวอย่างบางรายที่มองว่าเป็นการยากที่จะยับยั้งพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงเนื่องจากคนส่วนใหญ่ชอบใช้อารมณ์แก้ปัญหาและการใช้ความรุนแรงเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นธรรมดา เช่น “คิดว่าไม่มีอะไรมาช่วยให้ไม่เกิดการทะเลาะได้เพราะคนส่วนมากชอบใช้อารมณ์ ใช้ความรุนแรง” หรือ “มองว่ายากที่จะห้ามไม่ให้เกิดปัญหาพวกนี้ เจอคนที่ต่อyardกันจนเป็นปกติ มองว่าเรื่องอย่างนี้ยังงี้ก็ต้องเกิด” เป็นต้น

ข้อมูลกลวิธีการแก้ปัญหาและควบคุมตัวเอง

- วิธีที่ใช้ในการแก้ไขปัญหา จากการวิเคราะห์ข้อมูลสามารถจัดกลุ่มกลวิธีหรือวิธีที่ใช้แก้ปัญหออกเป็น 2 รูปแบบ คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-focused coping) และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Emotion-focused coping) การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา คือ การที่กลุ่มตัวอย่างพยายามจัดการที่สาเหตุของปัญหาและมีพฤติกรรมที่มุ่งจัดการปัญหา (การคิดพิจารณาปัญหา ไตร่ตรองสาเหตุและวิธีแก้ การใช้การพูดคุยกับคู่กรณีซึ่งวิธีการนี้พบมากที่สุด) เช่น “ถ้าเป็นเรื่องที่คุ้ยไม่รู้เรื่องจะพูดคุยให้รู้เรื่องก่อน แล้วค่อยหาวิธีแก้ปัญหา” หรือ “ถามหาเหตุผลก่อน ถ้าเราผิดก็จะยอมรับผิด แต่ถ้าปัญหาความรุนแรงก็จะหลีกเลี่ยงเลย” หรือ “จัดการด้วยตัวเอง คิดทบทวนมองในด้านที่ดี นึกถึงคำพูดที่ปู่ย่าพ่อแม่เคยบอกหรือสอน” หรือ “จะแก้ปัญหาด้วยตัวเองก่อน อย่างการคิดว่าจะทำอะไรต่อ แล้วค่อยไปปรึกษาเพื่อนทีหลัง” เป็นต้น ในบางรายอาจใช้พฤติกรรมรุนแรงแก้ปัญหา เช่น “ถ้าไม่รู้เรื่องก็ใช้ความรุนแรง เช่น ต่อยตี” หรือ “ทะเลาะกับพี่จะใช้ความรุนแรง วิ่งเข้าไปต่อยตี” ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ หมายถึง การที่กลุ่มตัวอย่างมุ่งจัดการกับสภาวะอารมณ์ทางลบเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาเพื่อให้สภาวะอารมณ์ทางลบนั้นลดลงและเกิดสภาวะอารมณ์ทางบวกมากขึ้น (การผ่อนคลาย การหลีกเลี่ยงจากสภาพแวดล้อมที่เป็นปัญหา) เช่น “ดูหนังตลก เล่นเกม” หรือ “เล่นโทรศัพท์” หรือ “ตอนนี้ชอบหลีกเลี่ยงปัญหา ไม่อยากมีเรื่องกับใคร” หรือ “ถอยออกมา ไม่ตอบโต้กลับ” เป็นต้น

- วิธีการควบคุมตัวเอง จากการวิเคราะห์พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนนอกระบบการศึกษาส่วนใหญ่ใช้การเบี่ยงเบนความสนใจของตัวเองออกจากปัญหาหรือไปทำกิจกรรมอื่นแทน เช่น “ส่วนใหญ่จะดูหนังก่อน ถ้ารู้สึกดีขึ้นมาบ้างก็จะชวนเพื่อนออกไปข้างนอก” หรือ “จะทำอะไรที่ตัวเองจะรู้สึกดีก่อน ด้วยการทำอะไรที่ชอบ เช่น นั่งฟังเพลง ดูการ์ตูน” หรือ “นับ 1-100 ในใจ” อันดับรองลงมาจะใช้การระบายอารมณ์ความรู้สึกกับคนหรือสิ่งของ นั่นคือการใช้สภาพแวดล้อมหรือหาทรัพยากรแวดล้อมที่สามารถช่วยเหลือตนเองได้มาช่วยผ่อนคลายอารมณ์ทางลบ เช่น การหาที่ปรึกษาเพื่อพูดคุยปัญหาและรับฟัง ดังตัวอย่าง “ระบายความรู้สึกกับเพื่อน” หรือ “เตะต้นไม้ ต่อยลงเตียง นั่งเงียบคิดหาวิธีว่าควรทำตัวยังไง” เป็นต้น นอกจากนี้กลุ่มตัวอย่างยังใช้การตั้งสติเพื่อควบคุมตัวเอง เช่น “จะตั้งสติก่อน ด้วยการยืนนิ่ง ๆ จนกว่าจะใจเย็น” หรือ “นั่งนิ่ง ๆ เก็บอารมณ์ สงบสติตัวเอง” รวมไปถึงการคิดถึงผลลัพธ์ทางลบที่อาจเกิดขึ้นในอนาคตหากไม่สามารถควบคุมพฤติกรรมของตัวเองได้ เช่น “คิดถึงผลลัพธ์ที่ตามมา เช่น กลัวผิดกฎหมาย” เป็นต้น

ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่ทำให้มาอยู่ในมูลนิธิ

ประเด็นนี้เป็นประเด็นที่ทางคณะผู้วิจัยเพิ่มเติมมาในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนจากมูลนิธิ เพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐาน จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ที่เข้ามาอยู่ในมูลินิธนั้นมาจากการติดคดีความ โดยเฉพาะคดีลักทรัพย์ เช่น “ขโมยเงินแล้วโดนจับ ตอนแรกอยู่ศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ แล้วติดต่อครอบครัวไม่ได้ มีมูลนิธิตามพระพรเจ้าไปช่วยเหลือ” และทะเลาะวิวาท เช่น “ยกพวกตีกันแล้วสู้ไม่ได้เลยหนี แต่โดนจับ แล้วฝ่ายผู้เสียหายเอาเรื่อง จะได้เข้าศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ แต่มูลนิธิตัดต่อเข้ามาช่วยเหลือ” นอกจากนั้นเป็นกรณีที่กลุ่มตัวอย่างออกจากศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ และทางมูลนิธิตัดต่อช่วยเหลือ เช่น “อยู่บ้านเมตตา แล้วติดต่อครอบครัวไม่ได้ มีมูลนิธิตามพระพรเจ้าไปช่วยเหลือ” หรือ “อยู่บ้านมฤตดา และมูลนิธิตามพระพรเจ้าไปช่วยเหลือ” เป็นต้น

ข้อมูลการอยู่อาศัยในมูลนิธิ

- การใช้ชีวิตและความรู้สึกต่อมูลนิธิตามพระพรเจ้า จากการสัมภาษณ์พบว่าการใช้ชีวิตในมูลนิธิตามพระพรเจ้านั้นทำให้กลุ่มตัวอย่างพบแนวทางการดำเนินชีวิตของตนเองในอนาคตไม่ว่าจะเป็น การมีอาชีพ การศึกษา และโอกาสที่ดี เช่น “อยากเป็นนักฟุตบอล เห็นครอบครัวมีความสุขก็สุขไปด้วย” หรือ “โคตรดี ต่างจากบ้านที่เคยอยู่ ที่นี้ให้โอกาส อยากทำอะไรได้ทำ เตะฟุตบอล เรียนดนตรี ทำให้เห็นโอกาสและความเป็นไปได้ในการมีชีวิตในทางที่ดี ที่ถูกต้อง เข้าใจการมีกฎเกณฑ์ในการอยู่ร่วมกัน” หรือ “บ้านพระพรทำให้

มองเห็นความเป็นไปได้ในการเรียนต่อมหาวิทยาลัย จากที่ไม่เคยคิดมาก่อน มองเห็นว่าเป็นเรื่องที่เราสามารถทำได้ ตอนนี้ก็พยายามอ่านเขียนให้ออก” และมีมุมมองหรือความคิดเห็นต่อมูลนิธิในแง่บวก เช่น “รู้สึกซาบซึ้งขอบคุณที่ให้โอกาสอีกครั้ง” หรือ “รู้สึกดีที่ได้อยู่ที่นี้” หรือ “ดี ที่นี้เอาใจใส่ ดูแลให้กินอิ่มกินดี ได้เรียน ได้ทำงาน”

- ความรู้สึกและทัศนคติที่มีต่อเพื่อนและผู้ดูแลในมูลนิธิ จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีความรู้สึกทางบวกต่อผู้ดูแลในมูลนิธิ เช่น “เป็นครอบครัว เหมือนมีพี่ชาย คอยให้คำแนะนำ ปรึกษาได้” หรือ “ดี เป็นครอบครัว เหมือนพ่อ ที่สอนให้คำแนะนำ ปรึกษาได้” หรือ “ดีมาก เหมือนครอบครัว สนใจดูแล คอยถามและปรึกษาได้ ปกติเวลาอยู่คนเดียว อาจารย์ก็จะเข้ามาถามตลอดว่าเป็นอะไรหรือเปล่า เอาใจใส่มาก”

3. การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research)

การศึกษานี้เป็นการศึกษาเชิงสำรวจมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาอิทธิพลของการทารุณกรรมในครอบครัว การสนับสนุนจากเพื่อน และการสนับสนุนจากครูต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน และเพื่อทดสอบอิทธิพลของตัวแปรส่งผ่าน คือ การควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคม และของตัวแปรกำกับ คือ สติและลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก

3.1 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถามมีทั้งหมด 1,562 คน แบ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างที่เรียนอยู่ในระบบสถานศึกษา 618 คน เรียนอยู่นอกระบบสถานศึกษา 439 คน และอยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ 505 คน กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดนี้ แบ่งเป็นเพศชาย 884 คน เพศหญิง 658 คน ตอบว่าอื่น ๆ 12 คน และไม่ตอบ 8 คน อายุเฉลี่ย 16.99 ปี (SD = 2.59) สถานะการแต่งงานเป็นโสด 1,506 คน สมรส 38 คน หย่าร้าง/แยกกันอยู่/หม้าย 11 คน และไม่ตอบ 7 คน ระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่างมีผู้จบระดับปริญญาโท/เอก 4 คน ระดับปริญญาตรี 151 คน ปวช./ปวส. 153 คน มัธยมศึกษาตอนปลาย 339 คน มัธยมศึกษาตอนต้น 783 คน ประถมศึกษาตอนปลาย 100 คน ประถมศึกษาตอนต้น 14 คน ไม่ได้รับการศึกษา 13 คน และไม่ได้ออก 5 คน รายได้ของครอบครัวอยู่ระดับต่ำกว่า 15,000 บาท 743 คน 15,001-25,000 บาท 494 คน 25,001-35,000 บาท 148 คน 35,001-45,000 บาท

71 คน 45,001-55,000 บาท 25 คน สูงกว่า 55,000 บาท 58 คน และไม่ตอบ 23 คน การอยู่อาศัย¹ อยู่กับครอบครัว 1,350 คน อยู่กับญาติ 97 คน อยู่คนเดียว 41 คน อยู่ในรูปแบบอื่น ๆ 68 คน (ซึ่งส่วนใหญ่สามารถจัดว่าอยู่กับครอบครัว เช่น อยู่กับแฟน อยู่กับสามี อยู่กับลูก) และไม่ตอบ 6 คน สำหรับผู้ที่อยู่ศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ ระยะเวลาโดยเฉลี่ยที่อยู่ศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ เท่ากับ 1.77 ปี โดยมีผู้ไม่ตอบคำถาม 19 คน รายละเอียดของข้อมูลทางประชากรของกลุ่มผู้ที่อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ แยกจากผู้ที่ไม่ได้อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ จะแสดงไว้ในภาคผนวก ง.

ข้อมูลแบบสอบถามจะถูกคัดกรองคุณภาพด้วย 2 ขั้นตอน คือ 1) คัดกรองจากจำนวนข้อคำถามที่ตอบ หากผู้ร่วมการสำรวจตอบไม่ถึง 50% ของจำนวนข้อคำถามในแบบสำรวจ ข้อมูลของผู้นั้นจะถูกคัดทิ้งออกจาก การวิเคราะห์ ทำให้กลุ่มตัวอย่างถูกคัดกรองออกไป 173 คน คงเหลือ 1,389 คน 2) คัดกรองจากรูปแบบการตอบ คำถามในแต่ละมาตร ผู้วิจัยจะคัดกรองผ่านมาตรวัดที่มีทั้งข้อคำถามทางบวกและลบ ซึ่งมีอยู่ 4 มาตร (นิสัยรู้รัก การควบคุมตัวเอง การแก้ปัญหาทางสังคม และการสนับสนุนจากเพื่อน) การตอบให้มีคุณภาพในมาตร ทั้ง 4 มาตรนี้ จะต้องไม่มีการทิ้งดิ่ง (เพราะมีข้อคำถามทั้งทางลบและบวก) และคะแนนตอบข้อทางบวกจะต้อง กลับทิศทางกับคะแนนตอบข้อทางลบ ด้วยเหตุนี้ รูปแบบการตอบของทั้ง 4 มาตรในแต่ละคน จะถูกนำมาคัดกรอง ว่า 2.1) ผู้ตอบมีการเลือกตัวเลือกเดียวกันเกิน 90% หรือไม่ เช่น มาตรวัดการสนับสนุนจากเพื่อนมีข้อคำถาม 25 ข้อ หากเลือกตัวเลือกเดียวกัน (เช่น เลือก “ไม่ค่อยจริง”) ตั้งแต่ 23 ข้อขึ้นไป ให้ถือว่าคำตอบไม่มีคุณภาพ และ 2.2) ค่าเฉลี่ยของคะแนนข้อคำถามทางบวก และข้อคำถามทางลบหลังจากกลับคะแนนแล้ว ต้องมีค่าต่ำกว่า 60% ของคะแนนที่เป็นไปได้ของมาตร มิเช่นนั้น แสดงว่าผู้ตอบตอบข้อคำถามทางบวกในทิศทางที่ตรงกันข้ามกับข้อ คำถามทางลบ (เช่น ถามว่าฉันไม่ไว้วางใจเพื่อน ก็ตอบว่าไม่จริง แต่พอลถามว่าฉันไว้วางใจเพื่อน ก็ตอบว่าไม่จริง ซึ่งไม่ สอดคล้องกัน) เช่น มาตรวัดการสนับสนุนจากเพื่อน มีค่าที่เป็นไปได้ตั้งแต่ 1-5 ทำให้ 60% ของค่าที่เป็นไปได้ คือ $0.6 \times (5 - 1) = 2.4$ คะแนน หากค่าเฉลี่ยข้อคำถามทางบวกและทางลบที่กลับคะแนนแล้ว สูงกว่า 2.4 คะแนน แสดงว่าการตอบมาตรนี้ของบุคคลกล่าวไม่มีคุณภาพ ผู้ตอบที่ไม่ผ่านเกณฑ์ในข้อ 2.1 หรือ 2.2 ในมาตรใดมาตร หนึ่ง จะถูกคัดกรองออกทั้งฉบับ รวมคัดออกเป็นจำนวน 376 คน คงเหลือ 1,013 คน ข้อมูลจำนวนนี้จะถูกนำไปใช้ ในการวิเคราะห์องค์ประกอบและวิเคราะห์ถดถอยต่อไป ข้อมูลประชากรเฉพาะกลุ่มตัวอย่างที่นำไปใช้ในการ วิเคราะห์ (ผ่านการคัดกรองทั้ง 2 ข้อ) จะแสดงไว้ในภาคผนวก ง.

¹ สำหรับผู้ที่อยู่ศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ จะสอบถามการอยู่อาศัยก่อนเข้าสู่ศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ

3.2 แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล

วัตถุประสงค์ของงานวิจัยนี้ เพื่อต้องการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรผ่านการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ (Moderated Mediation) ซึ่งโมเดลความสัมพันธ์นี้มีพื้นฐานมาจากการวิเคราะห์ถดถอย มาตรวัดแต่ละมาตรวัด หรือตัวแปรแต่ละตัวแปร จะต้องมีความหมายที่ชัดเจนเป็นตัวแทนของตัวแปรนั้น และต้องบอกระดับความสูงต่ำของแต่ละคนในมาตรวัดหรือตัวแปรนั้น โดยปกติจะใช้คะแนนรวมของแต่ละมาตรวัดเป็นคะแนนในการวิเคราะห์ถดถอย อย่างไรก็ตาม คะแนนรวมนี้จะสะท้อนองค์ประกอบภายใต้มาตรได้ดี หากมาตรมีความเที่ยงสูง และมาตรดังกล่าวมีมิติเดียว (Unidimensionality) จริง แต่มาตรทุกมาตรที่ใช้ในงานนี้ เป็นมาตรที่แปลมาจากต่างประเทศ และมาตรวัดเกือบทั้งหมดในงานวิจัยต้นฉบับมีคะแนนองค์ประกอบย่อย (Subscales) ทั้งสิ้น ผู้วิจัยจึงต้องการวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) ก่อน เพื่อยืนยันว่าสามารถสร้างคะแนนเดียวในการเป็นตัวแทนมาตรทั้งมาตรได้หรือไม่ ถ้าไม่ได้ ควรทำเป็นคะแนนองค์ประกอบย่อยอย่างไรบ้าง ควรจะให้การจับกลุ่มองค์ประกอบย่อยเป็นไปตามมาตรต้นฉบับ หรือควรจับกลุ่มองค์ประกอบย่อยรูปแบบใหม่ โดยคะแนนที่ได้ออกมาเป็นตัวแทนมาตรเหล่านี้ (ทั้งแบบคะแนนเดียวหรือแบบองค์ประกอบย่อย) จะเรียกว่า คะแนนองค์ประกอบ (Factor Scores) เมื่อสามารถตัดสินใจได้ว่าจะใช้คะแนนเดียวทั้งมาตร หรือจะใช้คะแนนองค์ประกอบย่อยรูปแบบใด ที่เป็นตัวแทนของมาตรวัดที่สนใจ ผู้วิจัยจะนำคะแนนเหล่านั้นมาวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับต่อไป การอธิบายแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลจะแบ่งเป็น 3 ส่วน คือ การวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor analysis) การแทนค่าสูญหายแบบพหุ (Multiple Imputation) และการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ (Moderated Mediation)

การวิเคราะห์องค์ประกอบ

วัตถุประสงค์ของการวิเคราะห์องค์ประกอบในงานวิจัยครั้งนี้ คือ 1) ตรวจสอบว่าองค์ประกอบของแต่ละตัวแปรเป็นไปตามมาตรต้นฉบับหรือไม่ 2) สามารถใช้คะแนนองค์ประกอบเดียวเป็นตัวแทนของตัวแปรดังกล่าวได้หรือไม่ และ 3) หากองค์ประกอบไม่เป็นไปตามมาตรต้นฉบับ องค์ประกอบที่สอดคล้องกับข้อมูลที่เก็บมาเป็นอย่างไร

การยืนยันองค์ประกอบจากมาตรต้นฉบับ ผู้วิจัยจะตรวจสอบก่อนว่า องค์ประกอบย่อยที่ถูกนำเสนอในงานวิจัยต้นฉบับเหมาะสมกับข้อมูลที่เก็บมาในงานวิจัยครั้งนี้หรือไม่ โดยองค์ประกอบย่อยตามงานวิจัยต้นฉบับ จะถูกเรียกว่า โมเดลตามสมมติฐาน (Hypothesized Model)

การยืนยันองค์ประกอบ จะทดสอบผ่านสถิติวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) โดยวิเคราะห์ด้วย lavaan package (Rosseel, 2012) ใน R (R Development

Core Team, 2022) โดยกำหนดให้ข้อคำถามเป็นแบบจัดกลุ่มแบบมีลำดับ (Ordered categorical variables) โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบจะมีสมมติฐานว่า ภายใต้การตอบข้อคำถามแต่ละข้อที่เป็นแบบจัดกลุ่มแบบมีลำดับ จะมีตัวแปรต่อเนื่อง (Continuous variable) ซ่อนอยู่ แล้วตัวแปรต่อเนื่องนั้นจะเป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับคะแนนองค์ประกอบ ผู้ตอบแต่ละคนมีคะแนนตัวแปรต่อเนื่องที่ซ่อนอยู่แตกต่างกัน แต่เป็นตัวแปรที่ไม่สามารถสังเกตได้ (Latent Variables) คะแนนตัวแปรต่อเนื่องของผู้ตอบแต่ละคนจะถูกแบ่งด้วยจุดตัด (Threshold) ให้ได้คะแนนแบบจัดกลุ่มแบบมีลำดับคะแนนต่าง ๆ เช่น หากคะแนนต่อเนื่องมากกว่าจุดตัดที่ 1.3 ผู้ตอบจะตอบว่าเห็นด้วย และหากต่ำกว่า 1.3 ผู้ตอบจะตอบว่าไม่เห็นด้วย ซึ่งความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่อเนื่องที่ซ่อนอยู่และตัวแปรจัดกลุ่มแบบมีลำดับจะเรียกว่าเป็นความสัมพันธ์แบบโพรบิท (Probit) วิธีการประมาณค่าพารามิเตอร์จะใช้วิธี WLSMV (Weighted Least Square with Means and Variances Adjusted; Muthén, 1984)

ส่วนวิธีการตรวจสอบความเหมาะสมของโมเดล ในงานนี้จะใช้ดัชนีความเหมาะสมของโมเดล (Fit Indices) ซึ่งเป็นวิธีที่ใช้กันอย่างแพร่หลายในปัจจุบัน และไม่ไวต่อจำนวนกลุ่มตัวอย่าง (Hu & Bentler, 1995) ค่าดัชนีที่จะใช้ในงานนี้ ได้แก่ RMSEA, CFI, TLI, และ SRMR อย่างไรก็ตาม งานวิจัยยังไม่ระบุคำแนะนำที่ชัดเจนว่าจุดตัดที่ใช้ในการตัดสินใจว่าโมเดลเหมาะสมหรือไม่เหมาะสมสำหรับการวิเคราะห์ที่มีข้อคำถามแบบจัดกลุ่มแบบมีลำดับเป็นอย่างไร (Nye & Drasgow, 2011) ทางผู้วิจัยจึงเลือกใช้จุดตัดการตัดสินใจความเหมาะสมของโมเดลตามคำแนะนำของ Little (2013) ที่ให้โมเดลที่มีความเหมาะสมแบบพอประมาณ (Approximate Fit) ควรมี $RMSEA < .08$, $CFI > .90$, $TLI > .90$, และ $SRMR < .08$ หากดัชนีความเหมาะสมส่วนใหญ่ผ่านจุดตัดข้างต้นจะถือว่าโมเดลเหมาะสมกับข้อมูล แต่หากค่าดัชนีส่วนใหญ่ไม่ผ่านจุดตัดนี้ จะให้ถือว่าโมเดลไม่เหมาะสมกับข้อมูล

หากโมเดลตามสมมติฐานซึ่งเป็นโมเดลที่ข้อคำถามจับกลุ่มเป็นองค์ประกอบย่อยตามต้นฉบับของมาตรานั้นเหมาะสมกับข้อมูล ทางผู้วิจัยจะตรวจสอบต่อไปว่าสามารถใช้คะแนนองค์ประกอบเพียงตัวแปรเดียว เป็นตัวแทนของตัวแปรนี้ได้หรือไม่ ซึ่งจะกล่าวถึงในหัวข้อการตรวจสอบการใช้คะแนนองค์ประกอบเดียว ที่เป็นหัวข้อถัดไป แต่หากโมเดลตามสมมติฐานไม่เหมาะสมกับข้อมูล ผู้วิจัยจะไปตรวจสอบว่าองค์ประกอบย่อยที่เหมาะสมกับข้อมูลนี้เป็นอย่างไร ควรมีจำนวนเท่าไร สามารถแปลความหมายอย่างไร ซึ่งจะอธิบายในหัวข้อการค้นหาลักษณะองค์ประกอบ

ในการหาค่าความเที่ยงของแต่ละองค์ประกอบ ผู้วิจัยเลือกใช้สัมประสิทธิ์โอเมก้า (Coefficient omega; McDonald, 1999) โดยจะเลือกค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าที่ถูกออกแบบมาสำหรับตัวแปรแบบจัด

กลุ่มแบบมีลำดับ (Green & Yang, 2009; Kelley & Pornprasertmanit, 2016) ค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าดีกว่าค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาที่ไม่ได้ตั้งข้อตกลงเบื้องต้นว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบของแต่ละข้อคำถามเท่ากัน การคำนวณค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าใช้ฟังก์ชัน reliability ของ semTools package (Jorgensen, et al., 2022) ใน R การแปลความหมายของสัมประสิทธิ์โอเมก้าเหมือนกับสัมประสิทธิ์อัลฟาที่มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 1 ยิ่งค่าใกล้ 1 แสดงว่าความเที่ยงอยู่ในระดับดี แสดงว่ามีความผิดพลาดจากการวัดน้อย

การตรวจสอบการใช้คะแนนองค์ประกอบเดียว เมื่อโมเดลตามสมมติฐานเป็นโมเดลที่เหมาะสมกับข้อมูล หมายความว่า แท้จริงแล้วผู้วิจัยสามารถใช้อำนาจองค์ประกอบย่อยรูปแบบดังกล่าวในการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับได้เลย แต่เพื่อให้การวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับแสดงผลการวิเคราะห์ได้อย่างรวบรัดมากขึ้น ทางผู้วิจัยจะตรวจสอบเพิ่มเติมว่า สามารถใช้คะแนนองค์ประกอบรวมเพียงคะแนนเดียวเป็นตัวแทนของตัวแปรได้หรือไม่ กล่าวคือ คะแนนองค์ประกอบเดียวสามารถอธิบายความสัมพันธ์ของตัวแปรองค์ประกอบย่อยทั้งหมดได้หรือไม่ ถ้าสามารถใช้ได้ ผู้วิจัยจะเลือกใช้คะแนนองค์ประกอบรวมเพียงอย่างเดียว เพื่อให้การวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับอธิบายความได้ง่ายขึ้น วิธีการตรวจสอบการใช้อำนาจองค์ประกอบเดียวจะใช้โมเดล 3 โมเดลมาเปรียบเทียบกับโมเดลตามสมมติฐาน

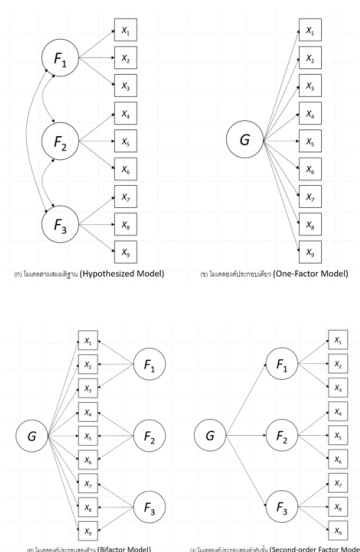
โมเดลที่ 1 คือ โมเดลองค์ประกอบเดียว (One-Factor Model, รูปที่ 1ข) โมเดลนี้จะมีแนวคิดที่ว่า หากยกเลิกองค์ประกอบย่อยทั้งหมดและให้ทุกข้อคำถามถูกอธิบายด้วยองค์ประกอบทั่วไป (General Factor) เพียงองค์ประกอบเดียว จะอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามได้ใกล้เคียงกับโมเดลตามสมมติฐานหรือไม่ หากโมเดลองค์ประกอบเดียวมีค่าความสัมพันธ์ใกล้เคียงหรือดีกว่าโมเดลตามสมมติฐาน ทางผู้วิจัยจะเลือกโมเดลองค์ประกอบเดียวอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถาม และใช้โมเดลองค์ประกอบเดียวในการสร้างคะแนนองค์ประกอบ (Factor score) หากไม่ใช่ จะตรวจสอบโมเดลที่ 2

โมเดลที่ 2 คือ โมเดลองค์ประกอบสองด้าน (Bifactor Model, รูปที่ 1ค) ที่เชื่อว่า ความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามทั้งหมดนั้น เกิดจากองค์ประกอบรวม (General Factor) แต่มีการจับกลุ่มของข้อคำถามกลุ่มเล็ก ๆ ที่ผู้วิจัยไม่ได้สนใจในความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามด้วย การจับกลุ่มนี้เป็นเพียงตัวแปรแทรกซ้อน ที่เรียกว่าองค์ประกอบจำเพาะ (Specific Factor) ผู้วิจัยมักไม่ได้สนใจองค์ประกอบจำเพาะ แต่จำเป็นต้องใส่ในโมเดลเพื่อให้โมเดลเป็นตัวแทนความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามที่เกิดขึ้น องค์ประกอบจำเพาะเหล่านี้จะไม่สัมพันธ์กัน เพราะถือว่ามีความเฉพาะขององค์ประกอบรวมเพียงองค์ประกอบเดียวที่อธิบายความสอดคล้องกันของข้อคำถามทั้งหมด และองค์ประกอบรวมจะไม่สัมพันธ์กับองค์ประกอบจำเพาะด้วย

หากโมเดลองค์ประกอบ 2 ด้าน มีค่าความเหมาะสมของโมเดลใกล้เคียงหรือดีกว่าโมเดลตามสมมติฐาน จะใช้โมเดลองค์ประกอบ 2 ด้าน และเลือกคะแนนองค์ประกอบรวมสะท้อนคะแนนของมาตร หากโมเดลองค์ประกอบ 2 ด้านไม่เหมาะสมกับข้อมูล จะตรวจสอบโมเดลที่ 3

โมเดลที่ 3 คือ โมเดลองค์ประกอบสองลำดับชั้น (Second-order Factor Model) ที่เชื่อว่าจะมีคะแนนองค์ประกอบรวม (General Factor หรือ Second-order factor) อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนองค์ประกอบตามสมมติฐาน ที่ในโมเดลนี้อาจถูกเรียกว่าองค์ประกอบลำดับชั้นแรก (First-order factor) หากโมเดลนี้มีค่าความเหมาะสมของโมเดลใกล้เคียงหรือดีกว่าโมเดลตามสมมติฐาน จะเลือกโมเดลนี้อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถาม และใช้คะแนนองค์ประกอบรวมสะท้อนคะแนนของมาตร

หากโมเดลทั้ง 3 โมเดล มีค่าความเหมาะสมของโมเดลแย่กว่าโมเดลตามสมมติฐาน ผู้วิจัยจะใช้โมเดลตามสมมติฐานสร้างคะแนนองค์ประกอบสะท้อนคะแนนของมาตร ซึ่งจำนวนคะแนนองค์ประกอบที่สะท้อนมาตรนั้น จะมีจำนวนเท่ากับองค์ประกอบย่อยในโมเดลตามสมมติฐาน กล่าวคือ จะนำคะแนนองค์ประกอบย่อยทั้งหมดไปใช้วิเคราะห์ถดถอย (วิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ)



รูปที่ 4.1 โมเดลองค์ประกอบรูปแบบต่างๆ ที่ใช้อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถาม โดยโมเดล (ก) เป็นโมเดลที่ไม่ได้มีองค์ประกอบรวม (General Factor) อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถาม ทำให้คะแนนองค์ประกอบที่เป็นตัวแทนของมาตรมีมากกว่า 1 องค์ประกอบ แต่โมเดล (ข) (ค) และ (ง) เป็นโมเดลที่มีองค์ประกอบรวม ทำให้สามารถใช้คะแนนองค์ประกอบหลักเป็นองค์ประกอบเดียวในการอธิบายมาตรได้

เกณฑ์ในการเปรียบเทียบความเหมาะสมระหว่างโมเดล (Model Fit Comparison) ว่าโมเดลใดเหมาะสมกับข้อมูลมากกว่ากัน เป็นสิ่งที่ต้องใช้ในการคัดเลือกโมเดล (Model Selection) โดยปกติ นักวิเคราะห์อาจใช้การเปรียบเทียบความเป็นไปได้ระหว่างโมเดล (Likelihood Ratio Test) หรือที่เรียกว่าการทดสอบความแตกต่างระหว่างไคสแควร์ (Chi-square difference test) อย่างไรก็ตาม การทดสอบนี้จะมีปัญหาที่ยิ่งจำนวนกลุ่มตัวอย่างสูงจะทำให้ความแตกต่างมีเพียงเล็กน้อย ไม่ใช่จุดใหญ่ของโมเดลที่ส่งผลให้เกิดความแตกต่างถึงระดับนัยสำคัญ และทำให้ต้องใช้โมเดลที่ซับซ้อนกว่า (West, et al., 2012) ผู้วิจัยจึงไม่ใช้วิธีการเปรียบเทียบความเป็นไปได้ระหว่างโมเดลในงานวิจัยนี้ และเนื่องจากการใช้วิธีประมาณค่าแบบ WLSMV ทำให้ไม่มีค่า AIC หรือ BIC มาใช้ในการเปรียบเทียบโมเดล (Preacher & Merkle, 2012) ผู้วิจัยจึงเลือกวิธีการเปรียบเทียบค่า CFI ระหว่างโมเดลตามแนวคิดของ Cheung และ Rensvold (2002) ที่ว่า หากโมเดลที่ซับซ้อนน้อยกว่า (มีค่า df มากกว่า มีจำนวนพารามิเตอร์น้อยกว่า) มีค่า CFI ต่ำกว่าโมเดลที่ซับซ้อนมากกว่า (มีค่า df ต่ำกว่า มีจำนวนพารามิเตอร์มากกว่า) ไม่เกิน .01 ให้ถือว่าโมเดลที่ซับซ้อนน้อยกว่ามีค่าความเหมาะสมของโมเดลใกล้เคียงกับโมเดลที่ซับซ้อนมากกว่า แล้วเลือกโมเดลที่ซับซ้อนน้อยกว่า แต่หากค่า CFI ตกลงมากกว่า .01 ให้ถือว่าโมเดลที่ซับซ้อนน้อยกว่าไม่ดีเท่าโมเดลที่ซับซ้อนมากกว่า ให้ใช้โมเดลที่ซับซ้อนมากกว่า

การค้นหาลักษณะประกอบ หากโมเดลตามสมมติฐานไม่เหมาะสมกับข้อมูลที่ได้รับ แสดงว่าการจัดองค์ประกอบย่อยที่นำเสนอตามงานวิจัยต้นฉบับไม่เหมาะสมกับข้อมูลที่ผู้วิจัยได้เก็บมา ทางผู้วิจัยจะวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (Exploratory Factor Analysis: EFA) ใหม่ โดยกำหนดให้ข้อคำถามเป็นแบบจัดกลุ่มแบบมีลำดับ (Ordered Categorical Variable) ซึ่งจะวิเคราะห์องค์ประกอบผ่านเมตริกสหสัมพันธ์โพลีคอร์ริก (Polychoric correlation) การวิเคราะห์นี้จะใช้ psych package (Revelle, 2022) ใน R วิเคราะห์ข้อมูล

เนื่องจากการวิเคราะห์เชิงสำรวจ จึงเป็นไปได้ที่ชุดองค์ประกอบหลายรูปแบบ สามารถอธิบายข้อมูลได้ดีใกล้เคียงกัน ผู้วิจัยจะรวบรวมหลักฐานหลายด้านเพื่อใช้ในการตัดสินใจเลือกชุดองค์ประกอบที่เหมาะสม โดย (ก) ใช้การวิเคราะห์คู่ขนาน (Parallel Analysis) เพื่อตรวจสอบว่าจำนวนองค์ประกอบที่เป็นไปได้มีกี่องค์ประกอบ แล้วหาผลลัพธ์จากจำนวนองค์ประกอบที่การวิเคราะห์คู่ขนานแนะนำ รวมถึงลองวิเคราะห์จำนวนองค์ประกอบที่น้อยกว่าที่แนะนำ 1 องค์ประกอบ และมากกว่าที่แนะนำ 1 องค์ประกอบ เพื่อตรวจสอบความเป็นไปได้ทั้งหมด (ข) ใช้การหมุนแกนด้วยวิธี Quartimin

(หรืออาจถูกเรียกว่า Oblimin) ซึ่งเป็นการหมุนแกนแบบมุมแหลม องค์ประกอบย่อยที่ได้จะสัมพันธ์กัน (ค) เมื่อได้ชุดองค์ประกอบที่เป็นไปได้หลายแบบ (จากหลายจำนวนองค์ประกอบ) ผู้วิจัยจะเลือกใช้อองค์ประกอบย่อยที่มีความหมายใกล้เคียงกับงานวิจัยต้นฉบับเป็นหลัก และจะพยายามไม่ใช่ชุดองค์ประกอบที่มีจำนวนองค์ประกอบมากเกินไป เกณฑ์ที่ผู้วิจัยใช้แสดงว่าจำนวนองค์ประกอบมากเกินไป คือ องค์ประกอบตัวที่เพิ่มขึ้นมานั้น อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามได้น้อย (เช่น มีเพียง 2 ข้อคำถามที่น้ำหนักองค์ประกอบสูงกว่า .4) เมื่อได้ชุดองค์ประกอบที่เหมาะสมแล้ว ผู้วิจัยจะตรวจสอบซ้ำว่า โมเดลองค์ประกอบที่ได้เหมาะสมกับข้อมูลหรือไม่ โดยใช้ดัชนีความเหมาะสมของโมเดลดังที่กล่าวไปข้างต้น ถ้าไม่เหมาะสม จะเลือกชุดที่มีจำนวนองค์ประกอบย่อยมากขึ้น

หลังจากได้โมเดลการจัดชุดองค์ประกอบย่อยใหม่แล้ว ผู้วิจัยจะวิเคราะห์ CFA ด้วยโมเดลที่ได้จาก EFA ใหม่อีกครั้งหนึ่ง โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเดิมที่ทำ EFA การจัดว่าข้อคำถามใดอยู่องค์ประกอบใด จะคัดเฉพาะตัวแปรที่มีน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) สูงกว่า .4 เป็นข้อคำถามที่แต่ละองค์ประกอบย่อยอธิบาย สาเหตุที่ทำ CFA ในกลุ่มตัวอย่างเดิม เพื่อจะนำผลของ CFA มาสร้างคะแนนองค์ประกอบของแต่ละองค์ประกอบย่อยที่ได้ การวิเคราะห์ CFA นี้ไม่ได้มุ่งหมายที่จะยืนยันองค์ประกอบที่ได้จาก EFA เพราะว่าเป็นการวิเคราะห์จากกลุ่มตัวอย่างเดียวกัน ไม่สามารถมองว่าเป็นการยืนยันซ้ำอีกครั้งได้

อย่างไรก็ตาม การวิเคราะห์องค์ประกอบทั้งหมดที่กล่าวมาข้างต้น อาจมีจำนวนกลุ่มตัวอย่างบาง人不ตอบมาตราบนี้ ผู้วิจัยจะใช้กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดที่ตอบในมาตรดังกล่าว ส่งผลให้จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบของแต่ละมาตรวัด มีจำนวนที่แตกต่างกัน ผู้ตอบที่ไม่ตอบมาตราบแต่ละมาตรจะไม่มีคะแนนองค์ประกอบในมาตรวัดดังกล่าว ผู้วิจัยจะกำหนดให้ค่าของผู้ตอบคนนั้นเป็นค่าสูญหาย (Missing Value) แล้วนำไปจัดการในการแทนค่าสูญหายแบบพหุต่อไป

การแทนค่าสูญหายแบบพหุ

ผู้ตอบบางคน อาจตอบไม่ครบทุกข้อ ส่งผลให้เกิดค่าสูญหายภายในผู้ตอบคนนั้น โดยปกติแล้วการวิเคราะห์ถดถอยจำเป็นต้องมีข้อมูลของตัวแปรทุกตัว หากมีข้อมูลสูญหายเพียงแค่ตัวแปรเดียว ข้อมูลของผู้ตอบคนนั้นจะถูกตัดออกทั้งหมด (listwise deletion) ข้อมูลที่คงเหลือก็就会被ตัดไปด้วย ในงานนี้มีค่าสูญหายเป็นจำนวนมาก จนการใช้การตัดข้อมูลทั้งหมดของคนที่มีข้อมูลสูญหายอย่างน้อย 1 ตัวแปร ทำให้กลุ่มตัวอย่างหายไปเกือบ 50% ส่งผลให้กำลังในการทดสอบทางสถิติ (Statistical Power) มีน้อยกว่าความเป็นจริง และอาจเกิดอคติ (Bias)

ในการประมาณค่าพารามิเตอร์ (Parameter Estimate) และอคติในการประมาณค่าความผิดพลาดมาตรฐาน (Standard Error) ส่งผลให้การทดสอบทางสถิติผิดพลาดด้วย วิธีการที่สามารถจัดการกับอคติเหล่านี้ได้ดีมี 2 วิธี (Enders, 2022) คือ การประมาณค่าจากค่าที่มีทั้งหมด (Full information maximum likelihood) และการแทนค่าสูญหายแบบพหุ (Multiple Imputation; Rubin, 1987) ในงานนี้มีตัวแปรแบบจัดกลุ่ม (Categorical Variables) และมีการทำนายตัวแปรตามด้วยค่าปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ทำให้การแทนค่าสูญหายแบบพหุเหมาะสมกับงานนี้มากกว่า (Enders, 2022)

การแทนค่าสูญหายแบบพหุ จะเป็นการเอาข้อมูลที่มีไปทำนายค่าสูญหายในข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์ถดถอย ค่าที่ทำนายได้ (Predicted score) จะนำไปบวกด้วยค่าความผิดพลาด (Prediction error) แล้วนำไปแทนค่าในค่าสูญหาย หากสมการถดถอยสามารถทำนายได้แม่นยำ ขนาดของค่าความผิดพลาดจะมีน้อย แต่หากสมการถดถอยไม่สามารถทำนายได้อย่างแม่นยำ ขนาดของค่าความผิดพลาดจะมีค่าสูง แต่หากแทนค่าลงในข้อมูลชุดเดียว ค่าที่ถูกแทนลงไปนั้นจะดูเหมือนว่าเป็นข้อมูลที่แท้จริง ไม่ได้สะท้อนว่าค่าที่ถูกแทนนั้นเป็นการบวกกันของค่าที่ทำนายได้และค่าความผิดพลาดในการทำนาย Rubin (1987) จึงเสนอว่า ควรแทนค่าสูญหายออกมาในข้อมูลหลายชุด เพื่อให้ความแตกต่างระหว่างค่าที่ถูกแทนสะท้อนถึงระดับของความผิดพลาดในการทำนาย หากข้อมูลที่มีทำนายค่าสูญหายไม่ค่อยได้ ค่าที่ถูกแทนจากข้อมูลแต่ละชุดจะแตกต่างกันมาก แต่หากข้อมูลที่มีทำนายค่าสูญหายได้ดี ค่าที่ถูกแทนจากข้อมูลแต่ละชุดจะไม่ค่อยแตกต่างกัน ปัญหาที่ตามมา คือ เมื่อต้องวิเคราะห์ข้อมูล เมื่อมีข้อมูลหลายชุด ก็จะได้การประมาณค่าพารามิเตอร์และค่าความผิดพลาดมาตรฐานที่ต่างกันไปจากข้อมูลแต่ละชุด Rubin (1987) ได้เสนอวิธีการรวมค่าพารามิเตอร์และค่าความผิดพลาดมาตรฐานที่ได้จากข้อมูลหลายชุดให้เป็นค่าเดียว และค่าที่ได้สามารถทดสอบสถิติ ด้วย t-test โดยคำนวณ df ด้วยวิธีของ Rubin และ Schenker (1991) วิธีการรวมค่าของ Rubin (1987) จะใช้ในการรวมค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์ถดถอย ส่วนค่าสหสัมพันธ์จะมีปัญหาที่ค่าที่เป็นไปได้อยู่ระหว่าง -1 และ 1 Schaffer (1997) ได้แนะนำให้แปลงค่าสหสัมพันธ์ด้วย Fisher's z transformation ก่อน จึงค่อยรวมค่าพารามิเตอร์และความผิดพลาดมาตรฐาน ส่วนค่าสัมประสิทธิ์การทำนาย ซึ่งเป็นค่าสหสัมพันธ์ยกกำลังสอง ก็นำมาถอดรากที่สองก่อน แล้วค่อยแปลงด้วย Fisher's z transformation ก่อนที่จะรวมค่า (Harel, 2009)

เนื่องจากงานนี้ต้องการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ ผู้วิจัยจึงคาดหวังว่าจะต้องมีค่าปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรในการทำนายค่าสูญหายต่าง ๆ หากไม่นึกถึงอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ในการแทนค่าสูญหาย จะทำให้ค่าที่แทนค่าสูญหายไม่ได้สะท้อนการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ทำให้ผลการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับมีอคติ และมีโอกาสในการเจอผลปฏิสัมพันธ์น้อยกว่าความเป็นจริง (กำลังทางในสถิติในการทดสอบปฏิสัมพันธ์น้อยลง) วิธีการแทนค่า

สูญหายแบบพหุที่สามารถจัดการปฏิสัมพันธ์ได้ คือ วิธีการแทนค่าที่ละตัวแปรด้วยสมการถดถอยแบบต่อเนื่อง (multiple imputation by chained equations) ในงานนี้จะใช้ mice package (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) ใน R ในการแทนค่าสูญหาย วิธีนี้โปรแกรมจะสร้างค่าเริ่มต้นในการแทนค่าสูญหายขึ้นมาตามจำนวนชุดข้อมูลที่ต้องการ เช่น ต้องการข้อมูลใหม่ 5 ชุด โปรแกรมจะทำค่าเริ่มต้น 5 รูปแบบมาแทนข้อมูลสูญหายภายในข้อมูลใหม่ทั้ง 5 ชุด ซึ่งค่าเริ่มต้นที่แทนลงไปนั้น ไม่ใช่ค่าที่แทนค่าสูญหายได้ดี แต่หลังจากนั้น โปรแกรมจะค่อย ๆ ทำนายค่าสูญหายใหม่ที่ละตัวแปรในข้อมูลแต่ละชุดด้วยค่าที่เก็บข้อมูลได้และค่าสูญหายที่ได้แทนค่าไปก่อนหน้านี้ เมื่อทำนายได้ ค่าที่แทนค่าสูญหายใหม่ก็จะนำไปแทนค่าเก่า ทำแบบนี้วนไปเรื่อย ๆ โดยหาจนการทำนายไปหลาย ๆ รอบ ค่าที่แทนข้อมูลสูญหายของข้อมูลใหม่ทั้ง 5 ชุดจะอยู่ในโซนเดียวกัน จะเรียกว่าการวิเคราะห์ลู่เข้าสู่ผลลัพธ์ (Convergent) เมื่อมั่นใจว่าผลการวิเคราะห์ลู่เข้าแล้ว ผู้วิจัยก็สามารถนำข้อมูลชุดเหล่านี้ไปวิเคราะห์ผล ทั้งนี้ การวิเคราะห์ด้วย mice จะต้องสร้างโมเดลแทนค่าสูญหายขึ้นก่อน แบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอนดังนี้

- 1) คัดเลือกตัวแปรเข้าไปในโมเดล โดยผู้วิจัยคัดเลือกตัวแปรควบคุม 6 ตัวเข้าไปในโมเดล คือ เพศ ประเภทกลุ่มตัวอย่าง ที่อยู่อาศัย สถานภาพสมรส รายได้ และอายุ นอกจากนั้นจะเป็นตัวแปรองค์ประกอบย่อย (หรืออาจเป็นคะแนนองค์ประกอบเดียว) ที่ได้จากผลการวิเคราะห์องค์ประกอบจากการทารุณเด็ก การสนับสนุนจากเพื่อน การสนับสนุนจากครู การควบคุมตัวเอง การแก้ปัญหาทางสังคม ลักษณะนิสัยรู้ความรู้สึก สติ และพฤติกรรมก้าวร้าว
- 2) กำหนดรูปแบบสมการถดถอยที่ใช้ทำนายค่าสูญหายของตัวแปรแต่ละตัว ตัวแปรเพศ ที่อยู่อาศัย และสถานภาพสมรส จะใช้สมการโลจิสติกแบบหลายกลุ่ม (Polytomous logistic regression) ในการทำนายค่าสูญหาย ส่วนตัวแปรรายได้ อายุ และตัวแปรองค์ประกอบย่อยจากมาตรวัดต่าง ๆ จะใช้การจับคู่ค่าเฉลี่ยการทำนาย (predictive mean matching) ในการทำนายค่าสูญหาย เทคนิคการจับคู่นี้จะคล้ายกับการวิเคราะห์ถดถอยปกติ แต่แทนที่จะนำค่าคะแนนที่ทำนายได้ไปใส่โดยตรง เทคนิคนี้จะดูว่าค่าของตัวแปรตามเดิมที่มี มีอะไรบ้าง และจากตัวแปรต้นทั้งหมด โอกาสที่จะเกิดค่าตัวแปรตามแต่ละค่าเป็นอย่างไร แล้วจะสุ่มค่าของตัวแปรตามลงไปจากสมการทำนายนั้น (Rubin, 1987) วิธีนี้จะการันตีว่าค่าที่เป็นไปไม่ได้ เช่น อายุติดลบ จะไม่ถูกนำไปแทนค่าสูญหาย
- 3) สร้างตัวแปรปฏิสัมพันธ์ เพื่อให้สอดคล้องกับโมเดลส่งผ่านแบบกำกับ โมเดลแทนค่าสูญหายต้องสร้างตัวแปรปฏิสัมพันธ์เพื่อใช้ในการทำนายค่าสูญหายด้วย ชุดตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่ใส่ในโมเดลแทนค่าสูญหายมีดังนี้ (ก) ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างตัวแปรอิสระและตัวแปรกำกับทั้งหมด (ข) ปฏิสัมพันธ์สอง

ทางระหว่างตัวแปรส่งผ่านและตัวแปรกำกับทั้งหมด (ค) ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างตัวแปรอิสระและประเภทกลุ่มตัวอย่าง (ง) ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างตัวแปรส่งผ่านและประเภทกลุ่มตัวอย่าง (จ) ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างตัวแปรกำกับและประเภทกลุ่มตัวอย่าง (ฉ) ปฏิสัมพันธ์สามทางระหว่างตัวแปรอิสระ ตัวแปรกำกับ และประเภทกลุ่มตัวอย่าง และ (ซ) ปฏิสัมพันธ์สามทางระหว่างตัวแปรส่งผ่าน ตัวแปรกำกับ และประเภทกลุ่มตัวอย่าง ตัวแปรปฏิสัมพันธ์เหล่านี้จะมีค่าสูญหาย หากตัวแปรที่ใช้คำนวณมีค่าสูญหายตั้งแต่ต้น ตัวแปรปฏิสัมพันธ์จะถูกแทนค่าสูญหายด้วย ค่าที่ถูกแทนค่าสูญหายของตัวแปรตั้งต้น เช่น ตัวแปร AB เกิดจากการคูณกันระหว่างตัวแปร A และ B หากตัวแปร A มีค่าสูญหาย และถูกแทนค่าสูญหายใหม่ ค่าที่แทนค่าใน A จะนำไปคูณกับค่าของ B ในผู้ตอบคนนั้น เพื่อให้ได้ค่าแทนใน AB แล้วค่าที่แทนได้ ก็จะนำไปใช้ทำนายค่าสูญหายตัวแปรอื่นต่อไป

- 4) กำหนดว่าตัวแปรอะไร ทำนายตัวแปรอะไรบ้าง ใน mice จะเรียกว่าการกำหนดเมทริกซ์การทำนาย (Prediction matrix) โดยปกติแล้วตัวแปรแต่ละตัวจะทำนายค่าสูญหายตัวแปรอื่นทั้งหมดยกเว้นตัวเอง อย่างไรก็ตาม ตัวแปรปฏิสัมพันธ์จะถูกปฏิบัติแตกต่างจากตัวแปรปกติ โดย (ก) ตัวแปรปฏิสัมพันธ์จะไม่ต้องใช้โมเดลทางสถิติในการทำนาย เพราะเกิดจากการคูณกันของตัวแปรตั้งต้น ด้วยเหตุนี้ จึงไม่มีตัวแปรอิสระในการทำนายตัวแปรปฏิสัมพันธ์ (ข) ตัวแปรปฏิสัมพันธ์จะสามารถทำนายตัวแปรอื่นได้ทุกตัว ยกเว้นตัวแปรปฏิสัมพันธ์อื่น และตัวแปรตั้งต้นที่ใช้ในการคำนวณตัวแปรปฏิสัมพันธ์ตัวดังกล่าว เช่น AB ไม่ควรใช้ในการทำนายค่าสูญหายของ A
- 5) กำหนดลำดับในการแทนค่า โดยปกติลำดับในการแทนค่าว่าจะต้องแทนค่าตัวแปรใดก่อน แล้วค่อยไปแทนค่าตัวแปรอะไร จะไม่มีผลอะไรหากไม่มีตัวแปรปฏิสัมพันธ์ แต่การมีตัวแปรปฏิสัมพันธ์จะต้องให้ความสำคัญกับการกำหนดลำดับการแทนค่า โดยเมื่อตัวแปรตั้งต้นมีการแทนค่าสูญหายแล้ว จะต้องปรับค่าตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรที่เพิ่งแทนค่าสูญหายโดยทันที

ผู้วิจัยได้สร้างข้อมูลใหม่ทั้งหมด 20 ชุด โดยใช้การหมุนรอบการทำนายตัวแปร (ปรับการแทนค่าสูญหายใหม่) ทั้งหมด 50 ครั้ง ยังมีจำนวนชุดข้อมูลใหม่มากเท่าไรก็ดี แต่ทางผู้วิจัยต้องใช้ข้อมูลเหล่านี้ในการวิเคราะห์ Bootstrap ด้วย ซึ่งหากจำนวนชุดข้อมูลเยอะจะทำให้ต้องใช้ระยะเวลาในการวิเคราะห์ข้อมูลนาน ผู้วิจัยจึงจำกัดเพียงแค่ 20 ชุด โดยใช้การหมุน 50 ครั้ง ซึ่งเป็นจำนวนที่ผู้วิจัยตรวจสอบแล้วว่า ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานทั้งหมดของแต่ละตัวแปรอยู่ภายในพื้นที่ (โซน) เดียวกัน ข้อมูลที่แทนค่าแล้ว (Imputed data) ทั้ง 20 ชุดนี้ จะถูกนำไปวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับต่อไป

การวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ

จากกระบวนการข้างต้น มาตราทั้งหมดจะมีคะแนนองค์ประกอบเดียวหรือองค์ประกอบย่อยมาใช้ในการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีการวิเคราะห์เส้นทาง (Path analysis) ในการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ การวิเคราะห์เส้นทางแท้จริงแล้ว คือ การวิเคราะห์ถดถอย แต่เป็นการวิเคราะห์ถดถอยหลายสมการพร้อมกัน ประกอบไปด้วย สมการที่ให้ตัวแปรส่งผ่านเป็นตัวแปรตาม และสมการที่ให้ตัวแปรผลลัพธ์เป็นตัวแปรตาม การวิเคราะห์เส้นทางจะทำให้การจัดการโมเดลขนาดใหญ่ ที่มีตัวแปรส่งผ่านหรือตัวแปรผลลัพธ์หลายตัวแปร ทำได้ง่ายขึ้น ผลลัพธ์ที่ได้ระหว่างสมการสอดคล้องกันมากขึ้น การวิเคราะห์เส้นทางนี้จะทำผ่าน lavaan package ใน R

จากสมมติฐานของงานวิจัย ตัวแปรจะถูกแบ่งออกเป็น 5 กลุ่มดังต่อไปนี้

ตัวแปรควบคุม (Control Variable) คือ

- เพศ แปลงเป็นตัวแปรดัมมี่ 2 ตัว ให้เพศหญิงเป็นกลุ่มอ้างอิง
- ประเภทกลุ่มตัวอย่าง แปลงเป็นตัวแปรดัมมี่ 2 ตัว ให้กลุ่มในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ เป็นกลุ่มอ้างอิง
- ที่อยู่อาศัย แปลงเป็นตัวแปรดัมมี่ 3 ตัว ให้การอยู่กับครอบครัวเป็นกลุ่มอ้างอิง
- สถานภาพสมรส แปลงเป็นตัวแปรดัมมี่ 2 ตัว ให้กลุ่มโสดเป็นกลุ่มอ้างอิง
- รายได้ ให้นำค่ากลางของแต่ละตัวเลือกในหน่วยพันบาท มาเป็นค่าแทนของแต่ละกลุ่ม กล่าวคือ ต่ำกว่า 15,000 บาท แปลงเป็น 7.5, 15,001-25,000 บาท แปลงเป็น 20, 25,001-35,000 บาท แปลงเป็น 30, 35,001-45,000 บาท แปลงเป็น 40, 45,001-55,000 บาท แปลงเป็น 50, สูงกว่า 55,000 บาท แปลงเป็น 60
- อายุ นำอายุมาหาร 10 เพื่อให้หน่วยของตัวเลข ใกล้เคียงกับตัวแปรอื่นในโมเดล และลดเวลาในการคำนวณในโปรแกรม การหารด้วยค่าคงที่ไม่ได้ทำให้ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรอื่นเปลี่ยนแปลง

ตัวแปรอิสระ (Independent Variable) ได้แก่

- การทารุณเด็ก ซึ่งแบ่งเป็น ความรุนแรงทางเพศ และความรุนแรงในรูปแบบอื่น ๆ
- การสนับสนุนจากเพื่อน
- การสนับสนุนจากครู

ตัวแปรส่งผ่าน (Mediators) ได้แก่

- การควบคุมตัวเอง
- การแก้ปัญหาทางสังคม

ตัวแปรกำกับ (Moderators) ได้แก่

- ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก
- สติ

ตัวแปรผลลัพธ์ (Outcome Variable) ได้แก่

- พฤติกรรมก้าวร้าวแบบเชิงรุกทางกาย (Proactive/Physical)
- พฤติกรรมก้าวร้าวแบบเชิงรุกด้านความสัมพันธ์ (Proactive/Relational)
- พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าวทางกาย (Reactive/Physical)
- พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าวด้านความสัมพันธ์ (Reactive/Relational)

ตัวแปรต้นมีใช้วิธีการแปลงค่าอิทธิพลแบบถ่วงน้ำหนัก (Weighted Effect Coding) วิธีนี้คล้ายกับการแปลงค่าอิทธิพลแบบไม่ถ่วงน้ำหนัก (Unweighted Effect Coding) ในนักวิเคราะห์ปกติใช้กัน แต่การถ่วงน้ำหนักจะคำนึงถึงจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในแต่ละกลุ่ม หากกลุ่มใดมีจำนวนมากกว่าก็จะถ่วงน้ำหนักให้กับกลุ่มนั้นมากกว่า วิธีการใส่ค่าอิทธิพลแบบถ่วงน้ำหนักจะทำให้ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรอื่น คือ ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยเมื่อประชากรมีสัดส่วนตัวแปรจัดกลุ่มเทียบเท่ากับกลุ่มตัวอย่าง (ผลการใส่ค่าอิทธิพลแบบถ่วงน้ำหนักคล้ายกับผลการย้ายศูนย์กลางไปที่ค่าเฉลี่ยของตัวแปรแบบต่อเนื่อง) หากใช้การใส่ค่าอิทธิพลแบบปกติที่ไม่ถ่วงน้ำหนักจะทำให้ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรอื่น หมายถึงค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยเมื่อตัวแปรจัดกลุ่มมีสัดส่วนของทุกกลุ่มเท่ากัน เมื่อดูลักษณะของข้อมูลในงานวิจัยนี้ พบว่ากลุ่มต่างๆ ในตัวแปรควบคุมมีสัดส่วนแตกต่างกันมาก ทำให้เหมาะกับการใส่ค่าอิทธิพลแบบถ่วงน้ำหนักมากกว่า

โมเดลส่งผ่านแบบกำกับในงานวิจัยนี้ มีพารามิเตอร์ที่ต้องประมาณค่าจำนวนมาก เนื่องจากมีตัวแปรที่เกี่ยวข้องจำนวนมาก จนบางโมเดลอาจมีจำนวนค่าพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่าสูงกว่าจำนวนกลุ่มตัวอย่าง ทำให้ต้องระวังการแปลความหมาย เพื่อลดโอกาสที่จะเกิดความผิดพลาดแบบที่ 1 (Type I Error) ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีการฉีกโมเดลลง (Tear-down strategy; Snijders & Bosker, 2012) ซึ่งเริ่มจากโมเดลที่ใส่ตัวแปรทำนายตามสมมติฐานทั้งหมด แล้วนำตัวแปรที่อิทธิพลไม่ถึงระดับนัยสำคัญออกจากโมเดล กล่าวคือ โมเดลเริ่มต้นจะเป็นโมเดลที่ (ก) ทำนายตัวแปรผลลัพธ์ด้วยตัวแปรควบคุม ตัวแปรอิสระ ตัวแปรส่งผ่าน ตัวแปรกำกับ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระและตัวแปรกำกับ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรส่งผ่านและตัวแปรกำกับ และ (ข) ทำนายตัวแปรส่งผ่านด้วยตัวแปรควบคุม ตัวแปรอิสระ ตัวแปรกำกับ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรกำกับและตัวแปรอิสระ

โมเดลส่งผ่านแบบกำกับในงานวิจัยนี้ มีพารามิเตอร์ที่ต้องประมาณค่าจำนวนมาก เพราะมีตัวแปรอิสระที่ใช้ทำนายตัวแปรตามในการวิเคราะห์ถดถอยจำนวนมาก หากใส่ปฏิสัมพันธ์ที่เป็นไปได้ทั้งหมด จะทำให้จำนวนค่าพารามิเตอร์ที่ต้องการประมาณค่าสูงกว่าจำนวนกลุ่มตัวอย่าง ทำให้ผู้วิจัยต้องระวังโอกาสการเจอความสัมพันธ์ที่จริง ๆ แล้วไม่มี หรือที่เรียกว่าความผิดพลาดแบบที่ 1 (Type I Error) เพื่อลดโอกาสที่จะเกิดความผิดพลาดขึ้น ผู้วิจัยจึงเลือกใช้วิธีการสร้างโมเดลด้วยวิธีการฉีกโมเดลลง (Tear-down strategy; Snijders & Bosker, 2012) ซึ่งเริ่มจากโมเดลที่ใส่ตัวแปรทำนายที่เป็นไปได้ทั้งหมด (รวมถึงปฏิสัมพันธ์ทั้งสองทางและสามทาง) แล้วนำตัวแปรอิสระที่อิทธิพลไม่ถึงระดับนัยสำคัญออกจากโมเดล กล่าวคือ โมเดลเริ่มต้นจะเป็นโมเดลที่ (ก) ทำนายตัวแปรผลลัพธ์ ด้วยตัวแปรควบคุม ตัวแปรอิสระ (IV) ตัวแปรส่งผ่าน (MV) ตัวแปรกำกับ (OV) ปฏิสัมพันธ์ระหว่าง IV+OV, MV+OV, IV+ประเภทกลุ่มตัวอย่าง (EV), MV+EV, OV+EV, IV+OV+EV, และ MV+OV+EV และ (ข) ทำนายตัวแปรส่งผ่าน ด้วยตัวแปรควบคุม ตัวแปรอิสระ ตัวแปรกำกับ และปฏิสัมพันธ์ระหว่าง IV+OV, IV+EV, OV+EV, และ IV+OV+EV

จากโมเดลเริ่มต้น อิทธิพลของตัวแปรปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดที่มีต่อตัวแปรส่งผ่านหรือตัวแปรผลลัพธ์จะถูกทดสอบว่าถึงระดับนัยสำคัญหรือไม่ ถ้ามีตัวแปรปฏิสัมพันธ์ใดถึงระดับนัยสำคัญ จะเก็บปฏิสัมพันธ์เหล่านั้นไว้ และนำปฏิสัมพันธ์ที่ไม่ถึงระดับนัยสำคัญออกจากโมเดล หลังจากนั้นประมาณค่าพารามิเตอร์ทั้งโมเดลใหม่อีกครั้งหนึ่ง เพื่อตรวจสอบอีกครั้งว่าปฏิสัมพันธ์ที่เก็บไว้นั้นยังคงถึงระดับนัยสำคัญ ถ้ายังคงมีปฏิสัมพันธ์ถึงระดับนัยสำคัญ ก็จะไม่แปลความปฏิสัมพันธ์ด้วยการตรวจสอบปฏิสัมพันธ์ (Probing Interaction) ด้วยการตรวจสอบอิทธิพลของตัวแปรอิสระหรือตัวแปรส่งผ่านในแต่ละค่าของตัวแปรกำกับหรือตัวแปรประเภทกลุ่มตัวอย่าง โดยตัวแปรกำกับจะ

ตรวจสอบทั้งหมด 3 ระดับ คือ สูง ($M + SD$) ปานกลาง (M) และต่ำ ($M - SD$) สำหรับประเภทกลุ่มตัวอย่างก็จะมี 3 ระดับ คือ ในระบบสถานศึกษา นอกสถานศึกษา และในสถานควบคุม

หากปฏิสัมพันธ์ที่ถึงระดับนัยสำคัญเกี่ยวข้องกับตัวแปรอิสระหรือตัวแปรส่งผ่าน ผู้วิจัยจะตรวจสอบอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมในแต่ละค่าของตัวแปรกำกับหรือตัวแปรประเภทกลุ่มตัวอย่างด้วย วิธีการตรวจสอบอิทธิพลทางอ้อมหรืออิทธิพลทางอ้อมในแต่ละค่าของตัวแปรกำกับหรือประเภทกลุ่มตัวอย่าง (Conditional Indirect Effect) จะทดสอบด้วยการหาช่วงเชื่อมั่น (Confidence Interval) ด้วยวิธี Bootstrap (Efron & Tibshirini, 1993) อย่างไรก็ตาม เนื่องจากข้อมูลในตอนนี้เป็นข้อมูลที่ได้จากการแทนค่าแบบพหุ ผู้วิจัยจะใช้วิธีของ Wu และ Jia (2013) ในการรวมผลการวิเคราะห์ Bootstrap จากข้อมูลแต่ละชุด หลักการคือ นำผลการประมาณค่าพารามิเตอร์จากกลุ่มตัวอย่าง Bootstrap ในแต่ละชุดข้อมูลมารวมกันเป็นตารางเดียว แล้วหาเปอร์เซนไทล์ (Percentile Bootstrap) ที่เหมาะสมสำหรับช่วงเชื่อมั่นที่กำหนด เช่น ช่วงเชื่อมั่นระดับ 95% ใช้เปอร์เซนไทล์ที่ 2.5% และ 97.5% หากช่วงเชื่อมั่นในระดับที่กำหนด (เช่น 95%, 99%) ไม่คลุม 0 แสดงว่าค่าพารามิเตอร์ดังกล่าวแตกต่างจาก 0 อย่างมีนัยสำคัญ ในงานวิจัยนี้ใช้การสุ่ม Bootstrap 1,000 ครั้ง ในการวิเคราะห์ข้อมูลแต่ละชุด ส่งผลให้มีกลุ่มตัวอย่าง Bootstrap รวม 20,000 ครั้ง (1,000 ครั้งจาก 20 ชุดข้อมูล)

ข้อบกพร่องของวิธีการฝึกโมเดล คือ ตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่อยู่ในโมเดลเริ่มต้นจะมีจำนวนมาก เช่น หากมีตัวแปรอิสระ 5 ตัวแปร และตัวแปรกำกับ 3 ตัวแปร จะมีค่าพารามิเตอร์ที่ต้องใช้ในการทำนายตัวแปรตามแต่ละตัว 15 ค่า หากตัวแปรส่งผ่านและตัวแปรผลลัพธ์มีจำนวนรวมกัน 10 ตัวแปร จะทำให้ค่าพารามิเตอร์ที่ต้องประมาณค่าเท่ากับ $15 \times 10 = 150$ ค่า ซึ่งหากใช้ระดับค่าอัลฟา .05 แบบปกติในการทดสอบนัยสำคัญ จะทำให้มีโอกาสเกิดความผิดพลาดแบบที่ 1 สูงกว่า .05 แน่นอน ผู้วิจัยจึงจัดกลุ่มของพารามิเตอร์ของค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรปฏิสัมพันธ์เหล่านี้ แล้วควบคุมค่าอัลฟาทั้งชุด (Familywise error rate) ให้เท่ากับ .05 วิธีการควบคุมค่าอัลฟาทั้งชุดจะใช้วิธีของ Dunn-Sidak การจัดชุดปฏิสัมพันธ์ จะเป็นดังนี้ (ก) IV+OV ที่มีต่อตัวแปรผลลัพธ์ (ข) IV+EV ที่มีต่อตัวแปรผลลัพธ์ (ค) MV+OV ที่มีต่อตัวแปรผลลัพธ์ (ง) MV+EV ที่มีต่อตัวแปรผลลัพธ์ (จ) OV+EV ที่มีต่อตัวแปรผลลัพธ์ (ฉ) IV+OV+EV ที่มีต่อตัวแปรผลลัพธ์ (ช) MV+OV+EV ที่มีต่อตัวแปรผลลัพธ์ (ซ) IV+OV ที่มีต่อตัวแปรส่งผ่านแต่ละตัว (ฌ) IV+EV ที่มีต่อตัวแปรส่งผ่านแต่ละตัว (ญ) OV+EV ที่มีต่อตัวแปรส่งผ่านแต่ละตัว และ (ฎ) IV+OV+EV ที่มีต่อตัวแปรส่งผ่านแต่ละตัว การทดสอบนัยสำคัญในชุดเดียวกัน จะมีการควบคุมค่าอัลฟาทั้งชุดให้เท่ากัน

3.3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบ

1) มาตรการความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัว

มาตรฐานฉบับของ Higgins และ McCabe (2001) ได้ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบออกเป็น 4 องค์ประกอบ คือ ความรุนแรงทางเพศทั่วไป (Common Sexual abuse) ความรุนแรงทางเพศแบบผิดปกติ (Uncommon Sexual abuse) ความรุนแรงที่ไม่เกี่ยวกับเพศ (Non-sexual maltreatment) และการเป็นพยานเห็นความรุนแรงในครอบครัว (Witnessing family violence) เมื่อทดสอบโมเดลตามสมมติฐานพบว่าโมเดลเหมาะสมกับข้อมูลดี $\chi^2 (202, N = 956) = 539.21, p < .001, RMSEA = .042, CFI = .996, TLI = .995, SRMR = .057$ จึงทดสอบว่าสามารถใช้องค์ประกอบเดียวอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามได้หรือไม่

เมื่อเปรียบเทียบกับโมเดลแบบองค์ประกอบเดียว $\chi^2 (202, N = 956) = 5043.78, p < .001, RMSEA = .156, CFI = .928, TLI = .920, SRMR = .213$ พบว่าแย่กว่าโมเดลตามสมมติฐาน ผู้วิจัยจึงลองจับกลุ่มให้เหลือ 2 องค์ประกอบตามลักษณะของความรุนแรง คือ ความรุนแรงทางเพศ ซึ่งรวมสององค์ประกอบแรก และความรุนแรงรูปแบบอื่น ซึ่งรวมสององค์ประกอบหลัง โมเดลแบบสององค์ประกอบ $\chi^2 (208, N = 798) = 709.422, p < .001, RMSEA = .050, CFI = .993, TLI = .992, SRMR = .070$ มีค่าความเหมาะสมของโมเดลใกล้เคียงกับโมเดลตามสมมติฐาน ค่าสหสัมพันธ์ระหว่าง 2 องค์ประกอบเท่ากับ .447 ($p < .001$) น้ำหนักองค์ประกอบและค่าความเที่ยงเป็นดังตารางที่ 4.13 ด้วยเหตุนี้ โมเดลสององค์ประกอบจึงนำมาใช้ในการหาคะแนนองค์ประกอบ ซึ่งได้แก่ ความรุนแรงทางเพศ และความรุนแรงรูปแบบอื่น

ตารางที่ 4.13 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของมาตรความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัว

ข้อคำถาม	ความรุนแรงทางเพศ	ความรุนแรงแบบอื่น
1. ถูกสัมผัสอวัยวะเพศ	.874	
2. ถูกขอให้ทำพฤติกรรมทางเพศ	.984	
3. จับอวัยวะเพศผู้อื่น	.879	
4. โขวอวัยวะเพศที่กำลังแข็งตัว	.860	
5. ถูกผู้อื่นใช้นิ้วกระทำเกี่ยวกับเพศ (ใช้นิ้วเข้าไปในช่องคลอดหรือทวาร)	.880	
6. ถูกผู้อื่นกระทำออร์ลเซ็กซ์	.876	
7. ได้รับการสอดใส่ทางช่องคลอด ปาก หรือทวาร	.883	
8. เป็นผู้สอดใส่	.841	
9. ถูกนำวัตถุเข้าไปในช่องคลอด/ทวาร	.854	
10. ดูผู้อื่นมีเพศสัมพันธ์	.697	
11. ถูกบังคับให้ทำออร์ลเซ็กซ์	.877	
12. จำเป็นต้องขอรับความช่วยเหลือด้านการแพทย์		.654
13. ได้รับบาดเจ็บทางกายจากการลงโทษ		.786
14. ถูกทุบตี ต่อย เตะ		.817
15. ถูกทอดทิ้งทำให้โดดเดี่ยว		.865
16. ถูกทอดทิ้งหรือถูกละเลยความต้องการพื้นฐานทางร่างกาย		.940
17. ไม่มีใครสนใจหรือถูกละเลยไม่ได้รับความสนใจ		.878
18. ถูกตะโกนใส่		.716
19. ถูกแก้ง (ปลุกปั่น) และทำให้กลัว		.836
20. ถูกทำให้เป็นที่น่าอับอายและเป็นที่น่าตลกขบขัน		.817
21. เห็นคนในครอบครัวถูกทำร้ายร่างกาย		.753
22. เห็นคนในครอบครัวถูกทำร้ายจิตใจ		.756
ค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า	.911	.924

2) มาตรการสนับสนุนจากเพื่อน

มาตรต้นฉบับของ Armsden และ Greenberg (1987) เฉพาะส่วนการสนับสนุนจากเพื่อน ได้ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็น 3 องค์ประกอบ คือ ความเชื่อใจ (Trust) การสื่อสาร (Communication) และความรู้สึกแปลกแยก (Alienation) เนื่องจากมาตรต้นฉบับไม่ได้ทำ CFA ทำแต่ EFA การจัดว่าข้อใดอยู่ในองค์ประกอบใดจึงไม่ชัดเจน ผู้วิจัยจึงจัดข้อคำถามจากน้ำหนักองค์ประกอบ โดยให้ข้อคำถามอยู่ในองค์ประกอบที่มีน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด แต่หากน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด และลำดับที่ 2 ต่างกันไม่เกิน 0.1 ผู้วิจัยจะให้ข้อคำถามนั้นอยู่ในทั้งองค์ประกอบลำดับที่ 1 และ 2 (ได้แก่ ข้อที่ 3, 6, 11, และ 19) เมื่อทดสอบโมเดลตามสมมติฐานพบว่าโมเดลไม่เหมาะสมกับข้อมูล $\chi^2 (268, N = 980) = 2854.01, p < .001, RMSEA = .099, CFI = .954, TLI = .948, SRMR = .086$

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงทำ EFA ใหม่อีกครั้งหนึ่ง พบว่าโมเดล 2 องค์ประกอบเหมาะสมมากที่สุด $\chi^2 (251, N = 980) = 1563.65, p < .001, RMSEA = .072$ ความหมายขององค์ประกอบใกล้เคียงกับมาตรต้นฉบับ และเมื่อเพิ่มองค์ประกอบเป็น 3 องค์ประกอบ พบว่ามีองค์ประกอบที่ 3 มีข้อคำถามมีน้ำหนักองค์ประกอบสูงแค่ 2 ข้อคำถาม ตารางที่ 4.14 แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบและความเที่ยงของโมเดล 2 องค์ประกอบ องค์ประกอบสามารถแปลความหมายได้ว่าเป็น ความรู้สึกแปลกแยก (Alienation) และความเชื่อใจ (Trust) โดยค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบเท่ากับ $-.32$

หลังจากนั้น ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์ EFA มาทำ CFA อีกครั้ง โดยหากน้ำหนักองค์ประกอบสูงกว่า .4 ให้ถือว่าข้อคำถามดังกล่าวอยู่ในองค์ประกอบนั้น พบว่าโมเดลเหมาะสมกับข้อมูล $\chi^2 (274, N = 980) = 1740.475, p < .001, RMSEA = .074, CFI = .974, TLI = .971, SRMR = .066$ น้ำหนักองค์ประกอบและค่าความเที่ยงแสดงในตารางที่ 4.14 ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างสององค์ประกอบเท่ากับ $-.443, p < .001$ ด้วยเหตุนี้ จึงใช้ผล CFA นี้ ในการสร้างคะแนนองค์ประกอบ ซึ่งสามารถแปลความหมายได้ว่าเป็นความรู้สึกแปลกแยก และความเชื่อใจ

ตารางที่ 4.14 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบของผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของมาตรการสนับสนุนจากเพื่อน และค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของคะแนนองค์ประกอบที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

	EFA		CFA	
	ความรู้สึก แปลกแยก	ความเชื่อ ใจ	ความรู้สึก แปลกแยก	ความเชื่อ ใจ
1. ฉันอยากรู้ความคิดเห็นของเพื่อนเกี่ยวกับเรื่องที่ฉันห่วง	.244	.431		.320
2. เพื่อนรับรู้ได้เมื่อฉันมีอารมณ์เสียเกี่ยวกับเรื่องบางอย่าง	.159	.539		.468
3. เวลาปรึกษาเรื่องบางอย่างกัน เพื่อนจะนึกถึงความเห็นของ ฉันด้วย	-.068	.600		.636
4. เวลาพูดคุยปัญหาของฉันกับเพื่อน ทำให้ฉันรู้สึกอายและ เป็นคนโง่	.564	-.024	.546	
5. ฉันอยากให้เพื่อนต่างออกไปจากเดิม	.531	-.075	.575	
6. เพื่อนเข้าใจฉัน	-.152	.634		.708
7. เพื่อนทำให้ฉันกล้าหรือพร้อมพูดถึงความยากลำบากของ ตัวเอง	-.026	.634		.649
8. เพื่อนยอมรับความเป็นตัวฉัน	-.178	.637		.711
9. ฉันรู้สึกอยากติดต่อกับเพื่อนให้บ่อยกว่านี้	.280	.576		.442
10. เพื่อนไม่เข้าใจว่าทุกวันนี้ฉันกำลังเผชิญกับอะไร	.590	.029	.494	
11. ฉันรู้สึกโดดเดี่ยว หรือไม่เป็นส่วนหนึ่งเมื่ออยู่กับเพื่อน	.579	-.228	.809	
12. เพื่อนฟังในสิ่งที่ฉันต้องการพูด/สื่อสารจริง ๆ	-.141	.611		.675
13. ฉันรู้สึกว่าเพื่อนของฉันเป็นเพื่อนที่ดี	-.152	.650		.719

	EFA		CFA	
	ความรู้สึก แปลกแยก	ความเชื่อ ใจ	ความรู้สึก แปลกแยก	ความเชื่อ ใจ
14. เพื่อนของฉันค่อนข้างพูดคุยด้วยง่าย	-.152	.645		.718
15. เพื่อนพยายามทำความเข้าใจเมื่อฉันโกรธเกี่ยวกับบางเรื่อง	.028	.673		.661
16. เพื่อนทำให้ฉันเข้าใจตัวเองได้ดีขึ้น	.000	.704		.709
17. เพื่อนใส่ใจทุกความสุขของฉัน	-.016	.764		.777
18. ฉันรู้สึกโกรธเพื่อน	.551	-.119	.641	
19. ฉันสามารถพึ่งพาเพื่อนได้เมื่อต้องการระบายบางอย่างในใจ	.007	.749		.747
20. ฉันเชื่อใจเพื่อน	-.010	.695		.714
21. เพื่อนให้ความสำคัญกับความรู้สึกของฉัน	-.049	.763		.793
22. ฉันอารมณ์เสียมากกว่าที่เพื่อนรับรู้ได้	.556	.106	.384	
23. ดูเหมือนว่าเพื่อนจะรู้สึกหงุดหงิดฉันโดยไม่มีเหตุผล	.644	-.065	.661	
24. ฉันบอกเพื่อนเกี่ยวกับปัญหาหรือความเดือดร้อนของฉัน	.275	.614		.501
25. ถ้าเพื่อนรู้ว่ามီးอะไรกำลังกวนใจฉัน เพื่อนจะใส่ใจไถ่ถามฉันเกี่ยวกับเรื่องนั้น	.097	.720		.680
ค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า			.760	.914

3) มาตรการสนับสนุนจากครู

มาตรฐานฉบับของ McNeely และคณะ (2002) มีข้อคำถาม 5 ข้อ มีองค์ประกอบเดียว เมื่อวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าโมเดลเหมาะสมกับข้อมูลดี $\chi^2 (5, N = 1003) = 64.643, p < .001, RMSEA = .109, CFI = .991, TLI = .982, SRMR = .044$ ตารางที่ 4.15 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบของแต่ละข้อและค่าความเที่ยงของมาตร โมเดลนี้จึงใช้ในการสร้างคะแนนองค์ประกอบต่อไป

ตารางที่ 4.15 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของการสนับสนุนจากครู

ข้อคำถาม	การสนับสนุนจากครู
1. ฉันรู้สึกสนิทกับคนที่โรงเรียนของฉันหรือกับคนที่อยู่ด้วยกันที่นี่	.692
2. ฉันรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนนี้หรือสถานที่ที่อยู่ปัจจุบันนี้/มูลนิธิแห่งนี้	.634
3. ฉันมีความสุขที่ได้อยู่ที่นี่หรืออยู่ที่โรงเรียนของฉัน	.814
4. เจ้าหน้าที่หรือคุณครูฉันปฏิบัติกับนักเรียนอย่างเท่าเทียม (เป็นห่วง สนใจฉัน)	.752
5. ฉันรู้สึกปลอดภัยเมื่ออยู่ในโรงเรียนของฉันหรือในที่แห่งนี้	.786
ค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า	.832

4) มาตรการควบคุมตัวเอง

มาตรฐานฉบับของ Nilsen และคณะ (2020) ได้ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบมี 6 องค์ประกอบ คือ การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination) ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (Attention Control) ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control) การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control) การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation) และกลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies) เมื่อทดสอบโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลในงานวิจัยนี้พบว่าโมเดลเหมาะสมกับข้อมูล $\chi^2 (362, N = 980) = 3306.92, p < .001, RMSEA = .091, CFI = .952, TLI = .946, SRMR = .076$ จึงทดสอบต่อไปว่าสามารถสร้างคะแนนองค์ประกอบเดียวได้หรือไม่

เมื่อเปรียบเทียบกับโมเดลองค์ประกอบเดียว พบว่าโมเดลองค์ประกอบเดียวมีความเหมาะสมของโมเดลแย่กว่าโมเดลตามสมมติฐาน $\chi^2 (377, N = 980) = 8985.83, p < .001, RMSEA = .153, CFI = .860, TLI = .849, SRMR = .116$ ในงานของ Nilsen และคณะ (2020) ได้แบ่งกลุ่มขององค์ประกอบทั้ง 6 ออกเป็น 2 กลุ่ม คือ การยับยั้งชั่งใจ (Inhibition) ซึ่งประกอบด้วยสามองค์ประกอบย่อยแรก และการ

สร้างการควบคุม (Initiation) ซึ่งประกอบด้วยสามองค์ประกอบหลัง เมื่อทดสอบโมเดลสององค์ประกอบ พบว่าค่าความเหมาะสมแยกว่าโมเดลตามสมมติฐาน $\chi^2 (376, N = 980) = 6677.89, p < .001, RMSEA = .131, CFI = .897, TLI = .889, SRMR = .103$

หลังจากนั้น ผู้วิจัยได้ทดสอบโมเดลองค์ประกอบสองด้าน พบว่าค่าความเหมาะสมของโมเดลแยกว่าโมเดลตามสมมติฐาน $\chi^2 (34, N = 980) = 3520.97, p < .001, RMSEA = .097, CFI = .948, TLI = .940, SRMR = .079$ ส่วนโมเดลสองลำดับชั้นเกิดปัญหาค่าพารามิเตอร์ที่เป็นไปไม่ได้ ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงใช้องค์ประกอบตามโมเดลสมมติฐาน 6 ด้านในการวิเคราะห์ส่งผ่านกำกับในขั้นต่อไป ตารางที่ 4.16 แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบ สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ และค่าความเที่ยงผ่านสัมประสิทธิ์โอเมก้าของแต่ละองค์ประกอบ

ตารางที่ 4.16 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ และค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของมาตรการควบคุมตัวเอง

	PROC	ATT	IMPU	EMO	GOAL	STRA
1. ฉันชอบผลดีวันประกันพรุ่ง	.425					
2. หากมีบางอย่างที่ต้องทำ ฉันจะทำมันก่อนที่จะทำสิ่งเล็กๆ น้อยๆ อื่น	-.490					
3. ฉันต้องงานเอาไว้เป็นเวลานานจนทำให้สุขภาพและประสิทธิภาพการทำงานของฉันแย่ลงโดยไม่จำเป็น	.590					
4. ฉันใช้เวลาอย่างฉลาด	-.630					
5. ฉันเริ่มทำงานได้ยากมาก	.484					
6. มันเป็นการยากสำหรับฉันที่จะมีสมาธิจดจ่อ		.589				
7. ฉันมีความสามารถในการจดจ่อหรือมีสมาธิดี		-.753				
8. ฉันสามารถมีสมาธิจดจ่อได้แม้ว่าจะมีสิ่งอื่น ๆ มารบกวน		-.673				
9. ฉันสามารถควบคุมสมาธิของตัวเองขณะทำงานได้		-.745				
10. ฉันมีปัญหาในการคงความใส่ใจระหว่างการฟังบรรยาย		.278				
11. บางครั้งแรงกระตุ้นภายในร่างกายมีอำนาจเหนือจิตใจของฉันมากเกินไป			.599			

	PROC	ATT	IMPU	EMO	GOAL	STRA
12. ฉันถูกเบนความสนใจได้ง่ายด้วยอารมณ์หรือความคิดชั่ววูบ			.712			
13. บางครั้งมันเป็นการยากที่จะควบคุมตัวเอง			.812			
14. ฉันไม่สามารถหยุดคิดถึงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ภายในร่างกายที่ฉันไม่ต้องการได้			.558			
15. ฉันมักแสดงพฤติกรรมโดยไม่คิด			.676			
16. ฉันพยายามคิดถึงเรื่องอื่นเวลาที่มีความคิดแยะ ๆ มา รบกวนฉัน				.409		
17. เมื่อฉันรู้สึกเศร้า ฉันพยายามคิดถึงเรื่องดี ๆ				.796		
18. เมื่อฉันรู้สึกแยะ ฉันพยายามทำสิ่งที่ฉันชอบ				.807		
19. เมื่อฉันโกรธ ฉันพยายามใส่ใจกับเรื่องอื่นแทน				.782		
20. ฉันจะวางแผนอย่างชัดเจนถึงสิ่งที่ต้องทำเพื่อให้ไปถึง เป้าหมายนั้น					.832	
21. ฉันวางแผนว่าต้องทำอะไร เมื่อไหร่ และอย่างไร เพื่อให้ไปถึงเป้าหมาย					.879	
22. ฉันใส่ใจทุกวันที่จะทำให้บรรลุเป้าหมายระยะยาวที่วาง ไว้					.819	
23. ฉันรู้ว่าฉันต้องทำอะไรเพื่อให้เป้าหมายของฉันสำเร็จ					.794	
24. ฉันพยายามทำทุกวิถีทางเมื่อฉันไม่มั่นใจว่าจะทำงานให้ สำเร็จได้อย่างไร						.702
25. เมื่อฉันรู้สึกติดขัดและมีปัญหา ฉันพยายามมองปัญหา หรือสถานการณ์นั้นในมุมอื่น ๆ						.678
26. ฉันพยายามเอาชนะความกลัวเมื่อฉันต้องทำอะไรที่น่า กลัว						.610
27. เมื่อมันยากที่จะเริ่มต้นทำงาน ฉันพยายามหาวิธีให้ฉัน เริ่มต้นทำงานได้						.702
28. เวลาที่ฉันไม่มีสมาธิจดจ่อกับสิ่งที่ฉันอ่าน ฉันพยายาม หาวิธีที่ทำให้ฉันมีสมาธิกับมันเพิ่มขึ้น						.654
29. ฉันมักพยายามมองหาวิธีแก้ปัญหาคือใหม่ ๆ โดยนิยาม/ มองปัญหาที่พบในมุมใหม่ ๆ						.724

	PROC	ATT	IMPU	EMO	GOAL	STRA
ATT (การควบคุมความใส่ใจ)	.750					
IMPU (การควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น)	.523	.492				
EMO (การควบคุมอารมณ์)	-.409	-.416	-.159			
GOAL (การมุ่งเป้าหมาย)	-.697	-.639	-.315	.555		
STRA (กลวิธีในการควบคุมตัวเอง)	-.521	-.597	-.146	.605	.784	
ค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า	.617	.712	.784	.773	.868	.804

*หมายเหตุ: PROC = การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination), ATT = การควบคุมความใส่ใจ (Attention Control), IMPU = การควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control), EMO = การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control), GOAL = การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation), STRA = กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies)

5) มาตรการแก้ปัญหาทางสังคม

มาตรฐานฉบับของ Sorsdahl และคณะ (2017) ได้ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็น 5 องค์ประกอบ คือ การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance) การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational) การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation) การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness) และการรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation) เมื่อทดสอบโมเดลตามสมมติฐานกับข้อมูลในงานวิจัยนี้พบว่าโมเดลเหมาะสมกับข้อมูล $\chi^2 (264, N = 972) = 2411.373, p < .001, RMSEA = .092, CFI = .943, TLI = .936, SRMR = .078$

เมื่อเปรียบเทียบกับโมเดลองค์ประกอบเดียว พบว่าโมเดลองค์ประกอบเดียวมีความเหมาะสมของโมเดลแย่กว่าโมเดลตามสมมติฐาน $\chi^2 (275, N = 972) = 14274.53, p < .001, RMSEA = .229, CFI = .630, TLI = .597, SRMR = .178$ เมื่อทดสอบโมเดลองค์ประกอบสองด้าน พบว่ามีความเหมาะสมของโมเดลแย่กว่าโมเดลตามสมมติฐาน $\chi^2 (249, N = 972) = 5815.995, p < .001, RMSEA = .152, CFI = .853, TLI = .823, SRMR = .109$ และเมื่อทดสอบโมเดลสองลำดับขั้น พบว่ามีความเหมาะสมของโมเดลแย่กว่าโมเดลตามสมมติฐานเช่นกัน $\chi^2 (269, N = 972) = 6692.085, p < .001, RMSEA = .157, CFI = .830, TLI = .811, SRMR = .117$ ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงใช้องค์ประกอบย่อยทั้ง 5 องค์ประกอบเป็นตัวแทนของมาตรนี้ในการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับในขั้นต่อไป ตารางที่ 4.17 แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบ สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ และค่าความเที่ยงผ่านสัมประสิทธิ์โอเมก้า

ตารางที่ 4.17 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ และค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของมาตรการแก้ปัญหาทางสังคม

ข้อคำถาม	AVO	RAT	NPO	IC	PPO
1. ฉันรู้สึกกลัวเมื่อมีปัญหาสำคัญที่ต้องแก้ไข			.614		
2. เมื่อต้องตัดสินใจ ฉันไม่ได้คิดอย่างรอบคอบว่ามีวิธีแก้ปัญหาอะไรบ้าง			.720		
3. ฉันรู้สึกกังวลและไม่มั่นใจในตัวเองเมื่อต้องตัดสินใจเรื่องสำคัญ ๆ			.706		
4. เมื่อฉันพยายามแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในครั้งแรกแล้วล้มเหลว ฉันจะยอมแพ้ทันที เพราะการหาวิธีแก้ปัญหาหันยากเกินไป	.786				
5. บางครั้งปัญหาที่ยากลำบาก ก็ช่วยให้ชีวิตของฉันก้าวไปข้างหน้าในทางที่ดีได้		.614			
6. หากฉันหลีกเลี่ยงปัญหา ปัญหาเหล่านั้นมักจะหายไปเอง	.503				
7. เมื่อฉันไม่สามารถแก้ไขปัญหาได้ ฉันจะรู้สึกกดดันเป็นอย่างมาก			.610		
8. ถ้าฉันเจอปัญหาที่ยาก ฉันคงแก้ไขมันเองไม่ได้ ไม่ว่าจะพยายามมากแค่ไหนก็ตาม	.677				
9. เมื่อใดก็ตามที่ฉันเจอปัญหา ฉันเชื่อว่าฉันสามารถแก้ไขมันได้					.668
10. ฉันพยายามทำทุกอย่างที่ทำได้เพื่อหลีกเลี่ยงปัญหาในชีวิตของฉัน	.306				
11. ปัญหายาก ๆ มักทำให้ฉันอารมณ์เสีย			.639		
12. เมื่อต้องตัดสินใจ ฉันจะใช้เวลาในการพยายามคาดเดาผลที่จะตามมา ทั้งทางบวกและทางลบของแต่ละทางเลือกที่เป็นไปได้ก่อนจะลงมือทำ		.579			
13. เมื่อเกิดปัญหาขึ้นในชีวิต ฉันชอบที่จะจัดการมันให้เร็วที่สุด		.589			.092
14. เมื่อฉันพยายามแก้ไขปัญหา ฉันจะใช้วิธีการแรกที่ผุดขึ้นมาในหัว				.557	
15. เมื่อฉันต้องเผชิญหน้ากับปัญหาที่ยาก ฉันเชื่อว่าฉันจะแก้ไขมันได้ถ้าพยายามมากพอ					.788
16. เมื่อฉันต้องแก้ไขปัญหา สิ่งแรกthatฉันจะทำคือหาข้อเท็จจริงเกี่ยวกับปัญหาให้ได้มากที่สุด		.720			
17. เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น ฉันจะพยายามผัดผ่อนเลื่อนเวลาแก้ไขให้ออกไปนานที่สุดเท่าที่จะทำได้	.707				
18. ฉันใช้เวลาในการหลีกเลี่ยงปัญหามากกว่าที่จะแก้ไขมัน	.801				

ข้อคำถาม	AVO	RAT	NPO	IC	PPO
19. ก่อนที่ฉันจะพยายามแก้ไขปัญห ฉันจะตั้งเป้าหมายที่เจาะจงเอาไว้เพื่อให้ฉันรู้ว่าสิ่งที่ต้องทำให้สำเร็จคืออะไร		.700			
20. เมื่อต้องตัดสินใจ ฉันจะไม่ใช้เวลาไปกับการคิดถึงข้อดีข้อเสียของแต่ละทางเลือก				.566	
21. หลังจากแก้ปัญหาแล้ว ฉันจะประเมินอย่างรอบคอบที่สุดว่าสถานการณ์เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นเพียงใด		.710			
22. ฉันปล่อยปัญหาทิ้งไว้จนสายเกินไปที่จะแก้ไขมัน	.727				
23. เมื่อฉันพยายามแก้ปัญหา ฉันจะคิดหาทางเลือกให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ จนกว่าฉันจะคิดไม่ออกแล้ว		.593			
24. เมื่อต้องตัดสินใจ ฉันจะใช้สัญชาตญาณของตัวเองโดยไม่คิดมากถึงผลที่จะตามมา				.720	
25. ฉันหุนหันพลันแล่นเกินไปเมื่อต้องตัดสินใจ				.745	
RAT (การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล)	-.104				
NPO (การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ)	.708	.073			
IC (การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท)	.753	.187	.597		
PPO (การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก)	-.353	.881	-.232	.024	
ค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า	.810	.801	.762	.715	.515

*หมายเหตุ: AVO = การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance), RAT = การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational), NPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation), IC = การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness), PPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation)

6) มาตรการลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก

มาตรฐานฉบับของ Kimonis และคณะ (2008) ได้ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบหลายรูปแบบ แต่โมเดลสุดท้าย คือ โมเดลแบบองค์ประกอบสองด้านที่มีคะแนนลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกเป็นองค์ประกอบทั่วไป (General Factor) และมีองค์ประกอบจำเพาะ 3 ด้าน คือ ความไม่ใส่ใจ (Uncaring) ความใจดำ (Callousness) และความด้านชา (Unemotional) เมื่อวิเคราะห์โมเดลองค์ประกอบสองด้าน พบว่าโมเดลไม่สามารถประมาณค่าได้ (Non-converget) ผู้วิจัยจึงทดลองวิเคราะห์ข้อมูลแบบมีสามองค์ประกอบ (ตาม 3 องค์ประกอบจำเพาะ) โดยให้ทั้งสามองค์ประกอบสัมพันธ์กัน พบว่าโมเดลนี้ไม่

เหมาะสมกับข้อมูล $\chi^2 (227, N = 966) = 2587.085, p < .001, RMSEA = .104, CFI = .833, TLI = .814, SRMR = .101$

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงทำ EFA พบว่าโมเดลสององค์ประกอบใกล้เคียงกับมาตรเดิม และเหมาะสมกับข้อมูล $\chi^2 (251, N = 966) = 1848.68, p < .001, RMSEA = .079$ เมื่อเพิ่มเป็นสามองค์ประกอบ พบว่าองค์ประกอบที่สามมีเพียง 2 ข้อคำถามที่น้ำหนักองค์ประกอบสูงกว่า .4 ผู้วิจัยจึงเลือกการจับกลุ่ม 2 องค์ประกอบ คือ ความใจดำ (Calmness) และความใส่ใจ (Caring) โดยมีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบเท่ากับ -.19 ตารางที่ 4.18 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบแบบสำรวจ หลังจากนั้น ผู้วิจัยจึงคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีน้ำหนักองค์ประกอบเกิน .4 ไปทำ CFA พบผลความเหมาะสมในเกณฑ์ $\chi^2 (134, N = 972) = 792.844, p < .001, RMSEA = .071, CFI = .944, TLI = .936, SRMR = .073$ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างสององค์ประกอบ คือ -.352 ($p < .001$) ตารางที่ 4.18 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและความเที่ยงโดยสัมประสิทธิ์โอเมก้าของแต่ละองค์ประกอบ ดังนั้นการแบ่งแบบสององค์ประกอบจึงนำไปใช้ในโมเดลส่งผ่านแบบกำกับต่อไป

ตารางที่ 4.18 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบของผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ของมาตรนิสัยไร้ความรู้สึก และค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของคะแนนองค์ประกอบที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

ข้อคำถาม	EFA		CFA	
	ความใจดำ	ความใส่ใจ	ความใจดำ	ความใส่ใจ
1. ฉันแสดงความรู้สึกของฉันอย่างเปิดเผย	.160	.303		
2. เวลาที่ฉันคิดว่าอะไรก็เถอะมันมักจะไม่เหมือนกับที่คนอื่นคิด	.344	.367		
3. ฉันสนใจว่าฉันทำได้ดีแค่ไหนตอนอยู่ที่โรงเรียนหรือที่ทำงาน	.103	.410		.322
4. เพื่อให้ได้สิ่งที่ต้องการ ฉันไม่สนใจว่าฉันทำร้ายใครไปบ้าง	.752	.009	.728	
5. ฉันรู้สึกแยเมื่อฉันทำผิด	-.213	.536		.632
6. ฉันไม่แสดงอารมณ์ให้คนอื่นเห็น	.314	.303		
7. ฉันไม่สนใจการตรงต่อเวลา	.689	-.066	.733	
8. ฉันกังวลเกี่ยวกับความรู้สึกของคนอื่น	-.002	.542		.524

ข้อคำถาม	EFA		CFA	
	ความใจต่ำ	ความใส่ใจ	ความใจต่ำ	ความใส่ใจ
9. ฉันไม่สนใจว่าฉันจะมีปัญหาไหม	.673	.122	.607	
10. ฉันไม่ปล่อยให้ความรู้สึกควบคุมฉัน	.118	.251		
11. ฉันไม่สนใจการทำสิ่งต่าง ๆ ให้ออกมาดี	.707	-.092	.754	
12. ฉันดูเย็นชาและไม่สนใจคนอื่น	.603	.047	.556	
13. ฉันยอมรับผิดชอบได้อย่างง่ายดาย	.193	.466		.327
14. มันง่ายมากที่คนอื่นจะบอกว่าฉันรู้สึกยังไง	.358	.252		
15. ฉันพยายามทำให้ดีที่สุดเสมอ	-.287	.579		.708
16. ฉันพูดขอโทษคนที่ฉันทำให้เจ็บปวด	-.141	.524		.648
17. ฉันขอโทษ (บอกว่าตัวเสียใจ) คนที่ฉันทำให้รู้สึกไม่ดี	-.036	.560		.615
18. ฉันไม่รู้สึกผิดเมื่อฉันทำผิด	.483	-.059	.496	
19. ฉันพยายามไม่ทำร้ายความรู้สึกใคร	-.140	.508		.564
20. ฉันแสดงออกง่ายและอ่อนไหวง่าย	.086	.382		
21. ฉันไม่ชอบเสียเวลาทำอะไรให้ออกมาดี แค่ทำผ่าน ๆ ก็พอแล้ว	.602	-.072	.640	
22. ความรู้สึกของคนอื่นไม่สำคัญสำหรับฉัน	.679	-.093	.704	
23. ฉันซ่อนความรู้สึกของฉันไม่ให้คนอื่นรู้	.284	.344		
24. ฉันทำงานอย่างหนักในทุกสิ่งที่ฉันทำ	.080	.515		.447
25. ฉันทำสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้คนอื่นรู้สึกดี	.069	.624		.555
ค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า			.810	.763

7) มาตรฐาน

มาตรฐานฉบับของ Tanay และ Bernstein (2013) ได้ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็น 2 องค์ประกอบ คือ การตื่นรู้ทางจิตใจ (State Mindfulness of Mind) และการตื่นรู้ทางกาย (State Mindfulness of Body) เมื่อทดสอบโมเดลตามสมมติฐานพบว่าโมเดลเหมาะสมกับข้อมูล $\chi^2 (188, N = 966) = 1754.29, p < .001, RMSEA = .093, CFI = .965, TLI = .961, SRMR = .070$

เมื่อเปรียบเทียบกับโมเดลองค์ประกอบเดียว พบว่าโมเดลองค์ประกอบเดียวมีความเหมาะสมของโมเดลแย่กว่าโมเดลตามสมมติฐาน $\chi^2 (189, N = 966) = 2249.65, p < .001, RMSEA = .106, CFI = .955, TLI = .950, SRMR = .077$ ผู้วิจัยจึงได้ทดสอบโมเดลองค์ประกอบสองด้าน พบว่าค่าความเหมาะสมของโมเดลดีกว่าโมเดลตามสมมติฐาน $\chi^2 (168, N = 966) = 754.06, p < .001, RMSEA = .060, CFI = .987, TLI = .984, SRMR = .047$ ผู้วิจัยจึงใช้องค์ประกอบสองด้านในการอธิบายมาตรนี้ และนำเสนอองค์ประกอบทั่วไป ซึ่งจะเรียกว่าสติเป็นตัวแปรที่ใช้ในโมเดลส่งผ่านแบบกำกับ ตารางที่ 4.19 แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเที่ยงผ่านสัมประสิทธิ์โอเมก้า

ตารางที่ 4.19 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของมาตรสติ ที่ใช้โมเดลองค์ประกอบสองด้าน มีสติเป็นองค์ประกอบรวม และใจและกายเป็นองค์ประกอบจำเพาะ

ข้อคำถาม	สติ	ใจ (จำเพาะ)	กาย (จำเพาะ)
1. ฉันสังเกตอารมณ์ทางบวกและทางลบของตัวเองได้	.522	.690	
2. ฉันสังเกตความคิดทางบวกและทางลบของตัวเองได้	.605	.654	
3. ฉันสังเกตได้ว่าอารมณ์นั้นเกิดขึ้นและหายไป	.578	.263	
4. ฉันตระหนักรู้ความแตกต่างของอารมณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในตัวฉัน	.605	.354	
5. ฉันตระหนักรู้สิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในตัวฉัน	.663	.278	
6. ฉันตระหนักรู้ความเปลี่ยนแปลงในใจของฉัน	.597	.191	
7. ฉันรู้สึกเชื่อมโยงกับปัจจุบันเต็มที่หรือฉันอยู่กับช่วงเวลาปัจจุบันอย่างเต็มที่	.588	-.082	
8. ฉันมีช่วงเวลาที่ฉันรู้สึกตื่นตัวและรู้ตัว	.659	-.016	
9. ฉันใส่ใจพิจารณาประสบการณ์ที่มีอยู่ในปัจจุบันขณะ	.721	-.127	
10. ฉันรู้สึกว่าคุณรับรู้ประสบการณ์ในปัจจุบันขณะอย่างเต็มที่	.740	-.135	
11. ฉันพยายามใส่ใจความรู้สึกทางบวกและทางลบที่มี	.596	.132	
12. ฉันรู้สึกสนใจที่ได้รู้ว่าตัวเองมีรูปแบบความคิดอย่างไร	.627	.035	
13. ฉันสังเกตรายละเอียดสิ่งเล็ก ๆ น้อย ๆ ที่เกิดขึ้นในประสบการณ์ของฉัน	.621	.042	
14. ฉันสังเกตว่าความคิดพอมันเกิดขึ้นมันก็หายไป	.432	-.087	
15. ฉันพบว่าประสบการณ์บางเรื่องของฉันน่าสนใจ	.586	-.130	
16. ฉันสังเกตได้ว่าสิ่งที่ผ่านเข้ามาทางการมองเห็น ได้ยิน ตมกลิ่น รสชาติ และสัมผัส มันเกิดขึ้นและหายไป	.543		.308

ข้อคำถาม	สติ	ใจ (จำเพาะ)	กาย (จำเพาะ)
17. ฉันสังเกตความรู้สึกทางบวกและทางลบกับสิ่งที่ผ่านเข้ามาทางการมองเห็น ได้ยื้น ดมกลิ่น รสชาติ และสัมผัสได้	.616		.386
18. ฉันสังเกตการรับรู้ที่เปลี่ยนแปลงไปตามสิ่งแวดล้อมได้ (เช่น ความร้อน เย็น สายลมที่กำลังปะทะหน้าของฉัน)	.640		.385
19. ฉันรู้สึกถึงการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ในร่างกายได้ชัดเจน	.545		.472
20. ฉันรู้สึกเชื่อมโยงกับร่างกายได้	.539		.526
21. เวลาที่ฉันเปลี่ยนท่าทางของร่างกาย ฉันใส่ใจจดจ่อกับกระบวนการที่เกิดขึ้น ได้	.488		.382
ค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า	.803	.196	.418

8) มาตรการพฤติกรรมก้าวร้าว

มาตรฐานฉบับของ Marsee และคณะ (2011) ได้ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเป็น 4 องค์ประกอบ คือ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุกทางกาย (Proactive/Physical) พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุกด้านความสัมพันธ์ (Proactive/Relational) พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าวทางกาย (Reactive/Physical) และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าวด้านความสัมพันธ์ (Reactive/Relational) เมื่อทดสอบโมเดลตามสมมติฐานพบว่าโมเดลเหมาะสมกับข้อมูล $\chi^2 (734, N = 959) = 1929.031, p < .001$, RMSEA = .041, CFI = .998, TLI = .998, SRMR = .046

เมื่อเปรียบเทียบกับโมเดลองค์ประกอบเดียว พบว่าโมเดลองค์ประกอบเดียวมีความเหมาะสมของโมเดลใกล้เคียงกับโมเดลตามสมมติฐาน $\chi^2 (740, N = 959) = 2070.184, p < .001$, RMSEA = .043, CFI = .998, TLI = .998, SRMR = .047 แสดงว่าการแบ่งเป็น 4 องค์ประกอบไม่สอดคล้องกับข้อมูลที่ได้มา ซึ่งสอดคล้องกับตารางสหสัมพันธ์ขององค์ประกอบจากโมเดลสมมติฐาน ที่ค่าสหสัมพันธ์ของทุกองค์ประกอบสูงกว่า .947 (ตารางที่ 4.20) ซึ่งสนับสนุนการใช้โมเดลองค์ประกอบเดียวเช่นกัน ผู้วิจัยจึงตัดสินใจใช้อ้างอิงองค์ประกอบพฤติกรรมก้าวร้าวเพียงแค่องค์ประกอบเดียว ซึ่งจะใช้เป็นตัวแปรผลลัพธ์ในโมเดลส่งผ่านแบบกำกับถัดไป ตารางที่ 4.21 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและค่าความเที่ยงแบบสัมประสิทธิ์โอเมก้าของโมเดลองค์ประกอบเดียวของพฤติกรรมก้าวร้าว

ตารางที่ 4.20 แสดงค่าสหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของมาตรพฤติกรรมก้าวร้าว ที่ได้จากโมเดลของ Marsee และคณะ (2011)

	เชิงรุกทางกาย	เชิงรุกด้าน ความสัมพันธ์	ปฏิกิริยาทางกาย	ปฏิกิริยาด้าน ความสัมพันธ์
เชิงรุกทางกาย				
เชิงรุกด้านความสัมพันธ์	.987			
ปฏิกิริยาทางกาย	.985	.961		
ปฏิกิริยาด้านความสัมพันธ์	.976	.999	.947	

ตารางที่ 4.21 แสดงน้ำหนักองค์ประกอบและค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้าของมาตรพฤติกรรมก้าวร้าว

ข้อคำถาม	ก้าวร้าว
1. ฉันทำร้ายคนอื่นเพื่อต้องการเอาชนะ เช่น เอาชนะในการเล่นเกมนหรือการแข่งขัน	.605
2. ฉันมีความสุขที่ได้ล้อเลียนคนอื่น	.752
3. หากฉันถูกรังแก ฉันจะไปทำร้ายคนหรือทำลายข้าวของ	.747
4. บางครั้งเมื่อฉันโกรธใครบางคน ฉันจะนินทาคน ๆ นั้น	.532
5. ฉันจะต่อตีกับคนอื่นเพื่อให้ได้สิ่งที่ฉันต้องการ	.818
6. ฉันตั้งใจตัดคนบางคนออกจากกลุ่มแม้ว่าเขาไม่ได้ทำอะไรไม่ดีกับฉัน	.832
7. เมื่อใครบางคนทำผิดต่อฉัน ฉันจะกล่าวหาหรือสร้างเรื่องโกหกเกี่ยวกับเขาคคนนั้น	.891
8. ฉันพยายามทำให้คนอื่นดูไม่ดี เพื่อให้ได้สิ่งที่ฉันต้องการ	.897
9. หากมีใครทำร้ายฉัน มันจะลงเอยด้วยการที่ฉันไปต่อตีหรือทะเลาะกับเขา	.690
10. หากมีใครทำให้ฉันเสียใจ ฉันจะบอกเพื่อนคนอื่น ๆ ให้เลิกคบคน ๆ นั้น	.849
11. ฉันขู่และคุกคามคนอื่นหากพวกเขาทำผิดต่อฉัน	.829
12. เวลาที่ฉันทำร้ายคนอื่น ฉันรู้สึกตัวเองมีอำนาจและได้รับการเคารพ	.850
13. ฉันบอกความลับของคนอื่น ๆ เพื่อล้างแค้นสิ่งที่เขาทำกับฉันเมื่อก่อน	.836
14. เวลาที่มีใครมาคุกคามฉัน ฉันจะต่อสู้อย่างกับพวกเขา	.427
15. ฉันจะหาเพื่อนใหม่เพื่อแก้แค้นเพื่อนที่ทำให้ฉันโกรธ	.858
16. ฉันทำร้ายคนอื่นเมื่อฉันโกรธพวกเขา	.857
17. เมื่อมีคนทำให้ฉันโกรธ ฉันจะเขียนข้อความหยาบคายด่าทอเขาคคนนั้นแล้วส่งต่อให้คนอื่น ๆ อ่าน	.875

ข้อคำถาม	ถ่วงน้ำหนัก
18. ฉันคุกคามคนอื่นเพื่อให้ได้สิ่งที่ฉันต้องการ	.919
19. ฉันนินทาคนอื่นเพื่อให้ฉันได้รับความนิยมชมชอบ	.911
20. หากมีคนมีท่าร้ายฉัน ฉันจะทำร้ายเขา	.541
21. ฉันตั้งใจแสดงความโหดร้ายต่อคนอื่นแม้พวกเขาไม่ได้ทำอะไรฉันก็ตาม	.892
22. เมื่อฉันโกรธใคร ฉันจะทำให้เขาคนนั้นดูแย่ในสายตาคนอื่น	.859
23. ฉันจะยุให้เพื่อนแตกกันและแย่งมาเป็นพวก เพื่อให้ได้สิ่งที่ฉันต้องการ	.935
24. ฉันวางแผนอย่างระมัดระวังว่าจะทำร้ายคนอื่นอย่างไร	.806
25. หากมีใครทำให้ฉันโกรธ ฉันจะขว้างปาสิ่งของใส่เขา	.837
26. เมื่อฉันนินทาคนอื่น มันทำให้ฉันรู้สึกเป็นที่นิยมชมชอบ	.898
27. ฉันทำร้ายคนอื่น เพราะเขาเคยทำไม่ดีกับฉันมานานแล้ว	.795
28. ฉันมีความสุขที่ได้ทำร้ายคนอื่น	.930
29. ฉันปล่อยข่าวลือหรืออุกเรื่องโกหกเกี่ยวกับคนอื่น เพื่อให้ได้สิ่งที่ฉันต้องการ	.915
30. ที่ฉันไปทะเลาะตอแยหรือโต้เถียงกับคนอื่น มักเป็นเพราะฉันแสดงพฤติกรรมโดยไม่คิดหน้าคิดหลัง	.638
31. หากมีใครทำให้ฉันโกรธ ฉันจะเอาความลับของเขาไปเปิดเผย	.861
32. ฉันไม่แยแสหรือไม่พูดกับคนบางคน เพื่อกดดันให้ทำสิ่งที่ฉันต้องการ	.744
33. ฉันชอบทำร้ายเด็กที่ตัวเล็กกว่าฉัน	.888
34. เมื่อคนอื่นทำให้ฉันโกรธ ฉันจะแย่งชิงเพื่อนของคน ๆ นั้นมา	.902
35. ฉันคุกคามคนอื่น แม้ว่าเขาไม่ได้ทำอะไรฉันเลย	.936
36. เมื่อฉันโกรธ ฉันจะทำร้ายคนอื่น	.874
37. ฉันไปตอแยตีกับคนอื่น แม้ว่าพวกเขาจะล้อเลียนฉันเพียงเล็กน้อย	.841
38. เมื่อฉันอุกข่าวลือเกี่ยวกับคนบางคน ฉันมักทำไปโดยไม่คิดหน้าคิดหลัง	.810
39. ฉันพูดร้าย ๆ เกี่ยวกับคนอื่น แม้พวกเขาไม่ได้ทำอะไรฉันก็ตาม	.887
40. เมื่อมีใครมาทำให้ฉันโกรธ ฉันพยายามเอาเขาออกจากกลุ่ม	.822
ค่าสัมประสิทธิ์โอเมก้า	.977

กระบวนการแทนค่าสูญหายแบบพหุ

จากผลการวิเคราะห์องค์ประกอบข้างต้น ตัวแปรทั้งหมดที่จะใช้ในการแทนค่าสูญหายแบบพหุมีดังนี้

- 1) ตัวแปรควบคุม 6 ตัวแปร คือ เพศ ประเภทกลุ่มตัวอย่าง ที่อยู่อาศัย สถานภาพสมรส รายได้ และอายุ
- 2) ตัวแปรอิสระ 5 ตัวแปร คือ ความรุนแรงทางเพศ ความรุนแรงรูปแบบอื่น ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน ความเชื่อใจเพื่อน และการสนับสนุนจากครู
- 3) ตัวแปรส่งผ่าน 11 ตัวแปร คือ การผัดวันประกันพรุ่ง ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ ปัญหาการควบคุมอารมณ์ หุนหันพลันแล่น การควบคุมอารมณ์ การมุ่งเป้าหมาย กลวิธีในการควบคุมตัวเอง การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท และการรับรู้ปัญหาในเชิงบวก
- 4) ตัวแปรกำกับ 3 ตัวแปร คือ สติ ความใจดำ ความใส่ใจ
- 5) ตัวแปรตาม 1 ตัวแปร คือ พฤติกรรมก้าวร้าว

จากกระบวนการที่ได้กล่าวไป ผู้วิจัยจะสร้างตัวแปรปฏิสัมพันธ์เข้ามาในโมเดล ดังต่อไปนี้

- 1) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระและตัวแปรกำกับ 15 ตัวแปร
- 2) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรส่งผ่านและตัวแปรกำกับ 33 ตัวแปร
- 3) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระและประเภทกลุ่มตัวอย่าง 10 ตัวแปร
- 4) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรส่งผ่านและประเภทกลุ่มตัวอย่าง 22 ตัวแปร
- 5) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรกำกับและประเภทกลุ่มตัวอย่าง 6 ตัวแปร
- 6) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระ ตัวแปรกำกับ และประเภทกลุ่มตัวอย่าง 30 ตัวแปร
- 7) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรส่งผ่าน ตัวแปรกำกับ และประเภทกลุ่มตัวอย่าง 66 ตัวแปร

คะแนนองค์ประกอบทั้งหมดจะถูกแปลงเป็นคะแนนมาตรฐาน เพื่อร่นระยะเวลาในการวิเคราะห์การแทนค่าสูญหายแบบพหุ และเพื่อให้ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยสามารถแปลความหมายเป็นสัมประสิทธิ์ถดถอยมาตรฐาน (Standardized Regression Coefficient) ในการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับได้เลย ผู้วิจัยได้นำตัวแปรเหล่านี้ไปสร้างเมทริกซ์การทำนาย (Prediction matrix) และกำหนดลำดับในการแทนค่าสูญหาย โดยตั้งค่าให้สร้างข้อมูลที่

แทนค่าสูญหายแล้ว 20 ชุด มีการหมุนของการแทนค่า (จำนวนครั้งในการแทนค่าใหม่) เท่ากับ 50 รอบในแต่ละชุดข้อมูล ผลที่ได้พบว่าค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของแต่ละตัวแปรอยู่ภายในโซนเดียวกัน แสดงให้เห็นว่าการแทนค่าสูญหายแบบพหุได้ผลออกมาในทางที่ดี จึงนำผลการแทนค่าข้อมูลสูญหายนี้ไปใช้ในการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับต่อไป

การวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ

หลังจากได้ข้อมูลที่แทนค่าสูญหายแบบพหุทั้งหมด 20 ชุด ข้อมูลเหล่านี้จะนำมาวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับต่อไป ตัวแปรที่อยู่ในข้อมูลที่แทนค่าสูญหายที่จะใช้วิเคราะห์ข้อมูลแสดงใน ตารางที่ 4.22 และค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสหสัมพันธ์ของตัวแปรเหล่านี้แสดงไว้ในตารางที่ 4.23

ตารางที่ 4.22 แสดงตัวแปรทั้งหมดที่ใช้ในการวิเคราะห์ส่งผ่านแบบกำกับ

ประเภท	ตัวแปรในโมเดล
ตัวแปรควบคุม (11 ตัวแปร)	- เพศชาย (เทียบกับหญิง) (Weighted Effect Coding) - เพศอื่น (เทียบกับหญิง) (Weighted Effect Coding) - โรงเรียนในระบบ (เทียบกับศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ) (Weighted Effect Coding) - โรงเรียนนอกระบบ (เทียบกับศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ) (Weighted Effect Coding) - อยู่อาศัยกับญาติ (เทียบกับครอบครัว) (Weighted Effect Coding) - อยู่อาศัยคนเดียว (เทียบกับครอบครัว) (Weighted Effect Coding) - อยู่อาศัยแบบอื่น ๆ (เทียบกับครอบครัว) (Weighted Effect Coding) - สถานภาพสมรส (เทียบกับโสด) (Weighted Effect Coding) - สถานภาพหย่าร้าง/แยกกันอยู่/หม้าย (เทียบกับโสด) (Weighted Effect Coding) - รายได้ (หน่วยพันบาท) (Mean Centered) - อายุ (Mean Centered)
ตัวแปรอิสระ (5 ตัวแปร)	- ความรุนแรงทางเพศ (จากมาตรการความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัว) - ความรุนแรงรูปแบบอื่น (จากมาตรการความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัว) - ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน (จากการสนับสนุนจากเพื่อน) - ความเชื่อใจเพื่อน (จากการสนับสนุนจากเพื่อน) - การสนับสนุนจากครู

ประเภท	ตัวแปรในโมเดล
ตัวแปรส่งผ่าน (11 ตัวแปร)	• การผัดวันประกันพรุ่ง (จากมาตรการควบคุมตัวเอง) • ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (จากมาตรการควบคุมตัวเอง) • ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (จากมาตรการควบคุมตัวเอง) • การควบคุมอารมณ์ (จากมาตรการควบคุมตัวเอง) • การมุ่งเป้าหมาย (จากมาตรการควบคุมตัวเอง) • กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (จากมาตรการควบคุมตัวเอง) • การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (จากมาตรการแก้ปัญหาทางสังคม) • การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (จากมาตรการแก้ปัญหาทางสังคม) • การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (จากมาตรการแก้ปัญหาทางสังคม) • การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (จากมาตรการแก้ปัญหาทางสังคม) • การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (จากมาตรการแก้ปัญหาทางสังคม)
ตัวแปรกำกับ (3 ตัวแปร)	• สติ • ความใจดำ (จากมาตรนิสัยไร้ความรู้สึก) • ความใส่ใจ (จากมาตรนิสัยไร้ความรู้สึก)
ตัวแปรผลลัพธ์ (1 ตัวแปร)	• พฤติกรรมก้าวร้าว

ในลำดับถัดไปจะวิเคราะห์โมเดลส่งผ่านแบบกำกับ (Moderated Mediation Model) เนื่องจากงานนี้ใช้วิธีการฉีกโมเดล (Tear down strategies) โมเดลแรกที่ต้องการวิเคราะห์จะใส่ตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่เป็นไปได้ลงไปทั้งหมด เพื่อป้องกันปัญหาความผิดพลาดแบบที่ 1 ทั้งชุด (Familywise error rate) คณะผู้วิจัยจึงควบคุมค่าอัลฟาในการทดสอบอิทธิพลของตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อตัวแปรตามแต่ละตัว การควบคุมจะใช้วิธีของ Dunn-Sidak ที่ปรับระดับนัยสำคัญในการทดสอบสัมประสิทธิ์ถดถอยรายตัวด้วยสูตร $1 - (1 - .05)^k$ โดย k คือจำนวนการทดสอบที่ต้องการควบคุม จำนวนปฏิสัมพันธ์แต่ละรูปแบบได้แสดงไว้ในหัวข้อกระบวนการแทนค่าสัญญาณแบบพหุยกตัวอย่างการควบคุม เช่น ค่าอัลฟาที่ใช้ทดสอบสัมประสิทธิ์ถดถอยแต่ละตัว คือ $1 - (1 - .05)^{1/15} = .0034$ สำหรับปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระและตัวแปรกำกับที่มี $5 \times 3 = 15$ ตัวแปร ตารางที่ 4.15 แสดงผลของการทดสอบอิทธิพลของตัวแปรปฏิสัมพันธ์ข้างต้นต่อตัวแปรส่งผ่านและตัวแปรผลลัพธ์

ตารางที่ 4.23 แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดในโมเดลส่งผ่านแบบกำกับ ($N = 1013$)

ตัวแปร	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. อายุ															
2. รายได้	.140**														
3. สถานะสมรส	.047	.009													
4. สถานะหย่า	-.015	.047	.015												
5. อาศัยกับญาติ	.032	-.031	-.008	.066*											
6. อาศัยคนเดียว	.159**	.047	-.022	-.011	.039										
7. อาศัยแบบอื่น	.132**	-.048	.064	.036	.059	.036									
8. ในระบบ	-.454**	.005	-.005	.007	.006	-.033	-.061								
9. นอกระบบ	.028	.161**	-.040	-.052	.040	.041	-.038	.402**							
10. เพศชาย	.106**	-.017	.046	.041	-.018	.006	.010	-.382**	-.445**						
11. เพศอื่นๆ	.069*	.027	-.008	-.004	-.023	-.012	-.016	-.013	.002	.090**					
12. สติ	.094**	.094**	.015	-.053	-.059	.018	-.014	-.112**	-.101**	.031	.063*	(.803)			
13. ใจดำ	-.048	-.047	.005	.007	.022	.029	-.074*	.047	.023	.188**	.001	-.205**	(.810)		
14. ใส่ใจ	.050	.081*	.068*	-.005	.053	-.053	.017	-.048	.004	-.148**	.030	.349**	-.433**	(.763)	
15. รุนแรงทางเพศ	.085**	-.041	.039	-.005	.031	.078*	-.004	-.015	-.031	.109**	.043	-.077*	.226**	-.069*	(.916)
16. รุนแรงแบบอื่น	-.039	-.048	.044	.037	.102**	.122**	.031	.104**	.091**	-.056	.012	-.107**	.233**	-.072*	.509**
17. ความเชื่อใจ															
เพื่อน	-.014	.095**	.033	-.051	-.037	.001	-.031	.059	.055	-.139**	.060	.302**	-.232**	.361**	-.148**
18. ความรู้สึกแปลก															
แยกจากเพื่อน	-.007	-.059	-.017	.063	.078*	.007	-.015	-.032	.012	.067*	-.007	-.160**	.385**	-.194**	.188**
19. สนับสนุนจากครู	-.022	.023	.016	.053	.063*	.010	-.022	.041	.000	-.075*	-.060	-.148**	.137**	-.090**	.104**

ตัวแปร	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
20. PROC	-.135**	-.013	-.088**	-.003	.019	.050	-.014	.252**	.290**	-.145**	-.015	-.430**	.398**	-.329**	.101**
21. ATT	-.090**	-.039	-.057	.034	.010	.063*	-.026	.175**	.229**	-.100**	-.026	-.465**	.360**	-.354**	.093**
22. IMPU	-.061	-.014	-.049	.006	.049	.032	-.024	.073*	.173**	-.092**	-.025	-.151**	.390**	-.147**	.110**
23. EMO	.094**	.016	.061	-.049	-.010	-.035	-.026	-.208**	-.185**	.034	.024	.385**	-.264**	.416**	-.097**
24. GOAL	.149**	.032	.079*	-.001	-.008	-.036	.006	-.247**	-.225**	.092**	.022	.498**	-.335**	.425**	-.106**
25. STRA	.134**	.044	.051	-.003	-.008	-.015	.021	-.185**	-.154**	.036	.037	.524**	-.289**	.474**	-.084**
26. AVO	-.063*	-.055	-.046	-.014	.033	.014	-.083**	.115**	.152**	.000	.028	-.227**	.620**	-.205**	.190**
27. RAT	.143**	.111**	.109**	.044	-.018	.038	-.007	-.154**	-.061	.010	.016	.435**	-.195**	.483**	-.003
28. NPO	-.080*	-.030	-.054	.001	.057	-.002	-.087**	.133**	.215**	-.131**	.020	-.106**	.406**	.048	.132**
29. IC	.003	-.013	-.006	.006	.016	.035	-.067*	.004	.067*	.031	.034	-.064	.554**	-.066*	.188**
30. PPO	.157**	.118**	.120**	.043	-.033	.039	.017	-.196**	-.140**	.049	.014	.443**	-.310**	.448**	-.050
31. AGG	.042	-.030	.020	.003	.029	-.009	.007	-.039	-.055	.221**	.030	-.154**	.578**	-.299**	.329**
<i>M</i>	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	-0.006	0.017	-0.005	0.134
<i>SD</i>	0.249	0.133	0.157	0.095	0.252	0.149	0.228	0.707	0.679	1.151	0.078	0.495	0.638	0.486	0.643

หมายเหตุ * $p < .05$, ** $p < .01$ PROC = การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination), ATT = ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (Attention Control), IMPU = ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control), EMO = การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control), GOAL = การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation), STRA = กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies) AVO = การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance), RAT = การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational), NPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation), IC = การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness), PPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation) AGG = พฤติกรรมก้าวร้าว

ตารางที่ 4.23 (ต่อ) แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดในโมเดลส่งผ่านแบบกำกับ ($N = 1013$)

ตัวแปร	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
16. รุนแรงแบบอื่น	(.924)															
17. ความเชื่อใจเพื่อน	-.195**	(.914)														
18. ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน	.251**	-.534**	(.760)													
19. สนับสนุนจากครู	.118**	-.211**	.214**	(.832)												
20. PROC	.232**	-.227**	.309**	.143**	(.617)											
21. ATT	.199**	-.296**	.293**	.134**	.867**	(.712)										
22. IMPU	.255**	-.110**	.376**	.147**	.614**	.549**	(.784)									
23. EMO	-.170**	.288**	-.165**	-.104**	-.523**	-.516**	-.226**	(.773)								
24. GOAL	-.176**	.299**	-.231**	-.118**	-.809**	-.744**	-.372**	.637**	(.868)							
25. STRA	-.134**	.334**	-.178**	-.107**	-.648**	-.704**	-.217**	.692**	.863**	(.804)						
26. AVO	.240**	-.138**	.411**	.136**	.529**	.465**	.566**	-.216**	-.371**	-.287**	(.810)					
27. RAT	-.020	.299**	-.138**	-.034	-.488**	-.523**	-.133**	.468**	.615**	.665**	-.163**	(.801)				
28. NPO	.237**	-.034	.353**	.120**	.472**	.417**	.597**	-.113**	-.263**	-.130**	.796**	.044	(.762)			
29. IC	.205**	-.037	.328**	.127**	.320**	.249**	.494**	-.033	-.147**	-.030	.832**	.174**	.708**	(.715)		
30. PPO	-.098**	.293**	-.244**	-.073*	-.615**	-.634**	-.309**	.494**	.662**	.677**	-.419**	.936**	-.261**	-.027	(.515)	
31. AGG	.292**	-.208**	.344**	.121**	.237**	.187**	.300**	-.157**	-.213**	-.166**	.439**	-.076*	.275**	.426**	-.155**	(.977)
<i>M</i>	0.050	-0.001	0.002	0.004	0.001	0.003	0.002	-0.004	-0.002	-0.004	0.005	0.000	-0.001	0.007	0.000	0.056
<i>SD</i>	0.562	0.755	0.336	0.620	0.366	0.525	0.535	0.365	0.784	0.646	0.738	0.657	0.540	0.653	0.084	0.660

หมายเหตุ * $p < .05$, ** $p < .01$ PROC = การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination), ATT = ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (Attention Control), IMPU = ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control), EMO = การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control), GOAL = การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation), STRA = กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies) AVO = การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance), RAT = การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational), NPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation), IC = การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness), PPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation) AGG = พฤติกรรมก้าวร้าว

ตารางที่ 4.24 แสดงค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยของตัวแปรปฏิสัมพันธ์ทั้งหมดในโมเดล ต่อตัวแปรส่งผ่าน และตัวแปรผลลัพธ์ (N = 1013)

[illegible]

ตัวแปรปฏิสัมพันธ์	α_{PW}	PROC	ATT	IMPU	EMO	GOAL	STRA	AVO	RAT	NPO	IC	PPO	AGG
การหลีกเลี่ยงปัญหา x ในระบบ	.0023												-0.030
การใช้เหตุผลแก้ปัญหา x ในระบบ	.0023												0.417
แนวโน้มทางด้านลบต่อปัญหา x ในระบบ	.0023												0.012
การรับมือโดยไม่ระวัง x ในระบบ	.0023												-0.043
แนวโน้มทางด้านบวกต่อปัญหา x ในระบบ	.0023												-2.399
การผัดวันประกันพรุ่ง x นอกกรอบ	.0023												0.017
ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ x นอกกรอบ	.0023												0.108
ปัญหาการควบคุมแรงกระตุ้น x นอกกรอบ	.0023												-0.089
การควบคุมอารมณ์ทางลบ x นอกกรอบ	.0023												-0.322
การมุ่งสู่จุดหมาย x นอกกรอบ	.0023												0.080
กลยุทธ์ในการควบคุมตนเอง x นอกกรอบ	.0023												0.165
การหลีกเลี่ยงปัญหา x นอกกรอบ	.0023												0.114
การใช้เหตุผลแก้ปัญหา x นอกกรอบ	.0023												-0.336
แนวโน้มทางด้านลบต่อปัญหา x นอกกรอบ	.0023												-0.090
การรับมือโดยไม่ระวัง x นอกกรอบ	.0023												0.017
แนวโน้มทางด้านบวกต่อปัญหา x นอกกรอบ	.0023												1.849
ความรุนแรงทางเพศ x สติ x ในระบบ	.0017	-0.109	-0.051	0.033	0.121	0.291	0.292	0.015	0.077	-0.022	0.077	0.012	0.137
ความรุนแรงรูปแบบอื่น x สติ x ในระบบ	.0017	0.040	-0.043	-0.084	-0.108	-0.213	-0.210	-0.037	-0.057	0.065	0.004	-0.013	0.030
ความเชื่อใจเพื่อน x สติ x ในระบบ	.0017	0.047	0.029	0.055	0.006	-0.017	-0.014	0.140	-0.077	0.066	0.070	-0.014	-0.085
การถูกแปลกแยกจากเพื่อน x สติ x ในระบบ	.0017	-0.317	-0.493	-0.118	0.218	0.712	0.693*	0.094	0.355	-0.069	0.025	0.047	-0.084
การสนับสนุนจากครู x สติ x ในระบบ	.0017	0.015	-0.001	0.041	0.005	-0.133	-0.113	0.028	-0.020	-0.089	0.077	0.005	-0.048
ความรุนแรงทางเพศ x ความใจดำ x ในระบบ	.0017	-0.047	-0.018	-0.133	0.040	0.064	0.004	-0.009	0.129	0.035	0.005	0.012	-0.137
ความรุนแรงรูปแบบอื่น x ความใจดำ x ในระบบ	.0017	0.013	-0.037	0.068	-0.070	-0.030	-0.041	-0.055	-0.189	-0.084	-0.087	-0.019	0.034
ความเชื่อใจเพื่อน x ความใจดำ x ในระบบ	.0017	0.061	0.113	0.065	0.017	-0.168	-0.179	0.050	-0.093	0.012	0.060	-0.011	-0.200
การถูกแปลกแยกจากเพื่อน x ความใจดำ x ในระบบ	.0017	0.000	0.111	0.020	0.058	0.034	-0.041	-0.038	0.085	0.149	0.052	0.006	-0.378
การสนับสนุนจากครู x ความใจดำ x ในระบบ	.0017	0.048	0.097	0.107	0.030	-0.004	0.011	0.189	0.067	0.101	0.174	0.006	-0.137

ตัวแปรปฏิสัมพันธ์	α_{PW}	PROC	ATT	IMPU	EMO	GOAL	STRA	AVO	RAT	NPO	IC	PPO	AGG
การหลีกเลี่ยงปัญหา x ความใจต่ำ x ในระบบ	.0008												0.065
การใช้เหตุผลแก้ปัญหา x ความใจต่ำ x ในระบบ	.0008												-0.064
แนวโน้มทางด้านลบต่อปัญหา x ความใจต่ำ x ในระบบ	.0008												0.456
การรับมือโดยไม่ระวัง x ความใจต่ำ x ในระบบ	.0008												-0.130
แนวโน้มทางด้านบวกต่อปัญหา x ความใจต่ำ x ในระบบ	.0008												1.047
การผัดวันประกันพรุ่ง x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												0.303
ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												-0.001
ปัญหาการควบคุมแรงกระตุ้น x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												-0.209
การควบคุมอารมณ์ทางลบ x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												0.268
การมุ่งสู่จุดหมาย x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												0.040
กลยุทธ์ในการควบคุมตนเอง x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												0.029
การหลีกเลี่ยงปัญหา x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												-0.028
การใช้เหตุผลแก้ปัญหา x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												0.281
แนวโน้มทางด้านลบต่อปัญหา x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												0.082
การรับมือโดยไม่ระวัง x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												0.031
แนวโน้มทางด้านบวกต่อปัญหา x ความใส่ใจ x ในระบบ	.0008												-4.419
ความรุนแรงทางเพศ x สติ x นอกกรอบ	.0017	0.099	0.092	0.085	-0.049	-0.246	-0.185	0.000	0.077	-0.033	0.024	0.009	-0.265
ความรุนแรงรูปแบบอื่น x สติ x นอกกรอบ	.0017	0.033	0.167	-0.022	0.019	0.017	-0.003	-0.144	-0.092	-0.318	-0.147	0.005	0.102
ความเชื่อใจเพื่อน x สติ x นอกกรอบ	.0017	0.006	0.054	-0.034	-0.019	-0.031	0.038	-0.192	0.099	-0.028	-0.197	0.011	0.073

ตัวแปรปฏิสัมพันธ์	α_{PW}	PROC	ATT	IMPU	EMO	GOAL	STRA	AVO	RAT	NPO	IC	PPO	AGG
การใช้เหตุผลแก้ปัญหา x ความใส่ใจ x นอกระบบ	.0008												-0.621
แนวโน้มทางด้านลบต่อปัญหา x ความใส่ใจ x นอกระบบ	.0008												0.197
การรับมือโดยไม่ระวัง x ความใส่ใจ x นอกระบบ	.0008												0.062
แนวโน้มทางด้านบวกต่อปัญหา x ความใส่ใจ x นอกระบบ	.0008												6.857

หมายเหตุ ตัวแปร 15 แถวแรกที่เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระและตัวแปรกำกับ ใช้ระดับนัยสำคัญที่ .0034 (ค่าอัลฟาที่ชุดเท่ากับ .05) และตัวแปร 33 แถวหลังที่เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรส่งผ่านและตัวแปรกำกับ ใช้ระดับนัยสำคัญที่ .0016 (ค่าอัลฟาที่ชุดเท่ากับ .05) * แสดงถึงค่า p ต่ำกว่าระดับนัยสำคัญข้างต้น PROC = การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination), ATT = ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (Attention Control), IMPU = ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control), EMO = การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control), GOAL = การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation), STRA = กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies) AVO = การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance), RAT = การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational), NPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation), IC = การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness), PPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation) AGG = พฤติกรรมก้าวร้าว

ชนิดตัวแปร	ตัวแปร	PROC	ATT	IMPU	EMO	GOAL	STRA	AVO	RAT	NPO	IC	PPO	AGG
	EMO												0.026
	GOAL												-0.078
	STRA												-0.001
	AVO												0.098
	RAT												-0.032
	NPO												-0.060
	IC												0.083
	PPO												0.725
ปฏิสัมพันธ์	ความรุนแรงรูปแบบอื่น x ในระบบ									0.083*			
	ความรุนแรงรูปแบบอื่น x นอกกระบบ									-0.145**			
	การถูกแปลกแยกจากเพื่อน x สติ		0.161				-0.218						
	การถูกแปลกแยกจากเพื่อน x ในระบบ						-0.068						
	การถูกแปลกแยกจากเพื่อน x นอกกระบบ						0.104						
	สติ x ในระบบ						0.062						-0.041
	สติ x นอกกระบบ						0.003						0.023
	การถูกแปลกแยกจากเพื่อน x สติ x ในระบบ						0.486**						
	การถูกแปลกแยกจากเพื่อน x สติ x นอกกระบบ						-0.375						
	การสนับสนุนจากครู x ในระบบ						-0.122**	-0.070					
	การสนับสนุนจากครู x นอกกระบบ						0.073	-0.017					
	การสนับสนุนจากครู x ความใจดำ							0.006					
	ความใจดำ x ในระบบ							-0.055		-0.104**			
	ความใจดำ x นอกกระบบ							0.056		0.100**			
	การสนับสนุนจากครู x ความใจดำ x ในระบบ							0.085					
	การสนับสนุนจากครู x ความใจดำ x นอก ระบบ							-0.170*					
R^2		.409	.376	.286	.305	.412	.434	.484	.360	.376	.391	.368	.457

หมายเหตุ * $p < .05$ PROC = การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination), ATT = ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (Attention Control), IMPU = ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control), EMO = การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control), GOAL = การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation), STRA = กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies) AVO = การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance), RAT = การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational), NPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation), IC = การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness), PPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation) AGG = พฤติกรรมก้าวร้าว

จากตารางที่ 4.24 พบว่าอิทธิพลปฏิสัมพันธ์ที่ถึงระดับนัยสำคัญ แบ่งเป็น 5 กลุ่มตามตัวแปรอิสระดังต่อไปนี้

- 1) ความรุนแรงรูปแบบอื่นเป็นตัวแปรอิสระ มีปฏิสัมพันธ์ถึงระดับนัยสำคัญ 2 ตัว คือ (ก) อิทธิพลของความรุนแรงรูปแบบอื่นที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ ที่ถูกกำกับด้วยรูปแบบการศึกษาในระบบ (เทียบกับกลุ่มศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจ) (ข) อิทธิพลของความรุนแรงรูปแบบอื่นที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ ที่ถูกกำกับด้วยรูปแบบการศึกษานอกระบบ (เทียบกับกลุ่มศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจ)
- 2) ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนเป็นตัวแปรอิสระ มีปฏิสัมพันธ์ถึงระดับนัยสำคัญ 3 ตัว คือ (ก) อิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจ ที่ถูกกำกับด้วยสติ (ข) อิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง ที่ถูกกำกับด้วยสติ (ค) อิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง ถูกกำกับร่วมกันด้วยสติ และรูปแบบการศึกษาในระบบ (เทียบกับกลุ่มศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจ)
- 3) การสนับสนุนจากครูเป็นตัวแปรอิสระ มีปฏิสัมพันธ์ถึงระดับนัยสำคัญ 2 ตัว คือ (ก) อิทธิพลของการสนับสนุนจากครูที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง ที่ถูกกำกับด้วยรูปแบบการศึกษาในระบบ (เทียบกับกลุ่มศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจ) (ข) อิทธิพลของการสนับสนุนจากครูที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลักหนี ถูกกำกับร่วมกันด้วยความใจดำและรูปแบบการศึกษานอกระบบ (เทียบกับกลุ่มศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจ)
- 4) สติเป็นตัวแปรอิสระ มีปฏิสัมพันธ์ถึงระดับนัยสำคัญ 2 ตัว คือ (ก) อิทธิพลของสติที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวที่ถูกกำกับด้วยรูปแบบการศึกษาในระบบ (เทียบกับกลุ่มศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจ) (ข) อิทธิพลของสติที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวที่ถูกกำกับด้วยรูปแบบการศึกษานอกระบบ (เทียบกับกลุ่มศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจ)
- 5) ความใจดำเป็นตัวแปรอิสระ มีปฏิสัมพันธ์ถึงระดับนัยสำคัญ 1 ตัว คือ อิทธิพลของความใจดำที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ ถูกกำกับด้วยรูปแบบการศึกษานอกระบบ (เทียบกับกลุ่มศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจ)

จากแผนการวิเคราะห์ที่กล่าวไว้ในเบื้องต้น ผู้วิจัยจะทำการประมาณค่าอิทธิพลของตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อตัวแปรส่งผ่านหรือตัวแปรตามที่ไม่ถึงระดับนัยสำคัญออกทั้งหมด และประมาณค่าโมเดลทั้งหมด อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยยังคงเก็บตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องเนื่องด้วยตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่ถึงระดับนัยสำคัญไว้ ความเกี่ยวเนื่อง

เป็นไปได้ 2 รูปแบบ (ก) หากปฏิสัมพันธ์ 3 ทางถึงระดับนัยสำคัญ จำเป็นต้องเก็บปฏิสัมพันธ์ 2 ทางที่อยู่ภายใต้ปฏิสัมพันธ์ 3 ทางนั้นไว้ทั้งหมด (ข) หากปฏิสัมพันธ์ที่มีการศึกษาในระบบไปเกี่ยวข้องถึงระดับนัยสำคัญ จำเป็นต้องเก็บปฏิสัมพันธ์ที่มีการศึกษานอกระบบด้วย (เนื่องจากเป็นตัวแปรประเภทกลุ่มตัวอย่างเหมือนกัน) และในทางกลับกันหากปฏิสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษานอกระบบถึงระดับนัยสำคัญ จำเป็นต้องเก็บปฏิสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาในระบบด้วย ด้วยเหตุนี้ ตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่ยังคงเก็บไว้มี 23 ตัวดังนี้

1) ความรุนแรงรูปแบบอื่นเป็นตัวแปรอิสระ มี 2 ตัว

- ก. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความรุนแรงรูปแบบอื่นและรูปแบบการศึกษาในระบบที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ
- ข. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความรุนแรงรูปแบบอื่นและรูปแบบการศึกษานอกระบบที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ

2) ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนเป็นตัวแปรอิสระ มี 8 ตัว

- ก. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนและสติที่มีต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจ
- ข. ปฏิสัมพันธ์สามทางระหว่างความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน สติ และรูปแบบการศึกษาในระบบที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง
- ค. ปฏิสัมพันธ์สามทางระหว่างความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน สติ และรูปแบบการศึกษานอกระบบที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 2ข ถึงระดับนัยสำคัญ)
- ง. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนและสติที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง
- จ. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนและรูปแบบการศึกษาในระบบที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 2ข ถึงระดับนัยสำคัญ)
- ฉ. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนและรูปแบบการศึกษานอกระบบที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 2ข ถึงระดับนัยสำคัญ)
- ช. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างสติและรูปแบบการศึกษาในระบบที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 2ข ถึงระดับนัยสำคัญ)
- ซ. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างสติและรูปแบบการศึกษานอกระบบที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 2ข ถึงระดับนัยสำคัญ)

3) การสนับสนุนจากครูเป็นตัวแปรอิสระ มี 9 ตัว

- ก. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างการสนับสนุนจากครูและการศึกษาในระบบที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง
- ข. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างการสนับสนุนจากครูและการศึกษานอกระบบที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 3ก ถึงระดับนัยสำคัญ)
- ค. ปฏิสัมพันธ์สามทางระหว่างการสนับสนุนจากครู ความใจดำ และการศึกษานอกระบบที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลักหนี
- ง. ปฏิสัมพันธ์สามทางระหว่างการสนับสนุนจากครู ความใจดำ และการศึกษาในระบบที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลักหนี (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 3ค ถึงระดับนัยสำคัญ)
- จ. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างการสนับสนุนจากครูและความใจดำที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลักหนี (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 3ค ถึงระดับนัยสำคัญ)
- ฉ. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างการสนับสนุนจากครูและการศึกษาในระบบที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลักหนี (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 3ค ถึงระดับนัยสำคัญ)
- ช. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างการสนับสนุนจากครูและการศึกษานอกระบบที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลักหนี (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 3ค ถึงระดับนัยสำคัญ)
- ซ. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความใจดำและการศึกษาในระบบที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลักหนี (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 3ค ถึงระดับนัยสำคัญ)
- ณ. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความใจดำและการศึกษานอกระบบที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลักหนี (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 3ค ถึงระดับนัยสำคัญ)

4) สติเป็นตัวแปรอิสระ มี 2 ตัว

- ก. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างสติและการศึกษาในระบบที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าว
- ข. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างสติและการศึกษานอกระบบที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าว

5) ความใจดำเป็นตัวแปรอิสระ มี 2 ตัว

- ก. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความใจดำและการศึกษานอกระบบที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ
- ข. ปฏิสัมพันธ์สองทางระหว่างความใจดำและการศึกษาในระบบที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (เพิ่มขึ้นมาเนื่องจากข้อ 5ก ถึงระดับนัยสำคัญ)

ผลของการวิเคราะห์ถดถอยที่ใส่เฉพาะปฏิสัมพันธ์ 23 ตัวนี้ ได้แสดงไว้ในตารางที่ 4.25 จากตารางพบว่า ตัวแปรปฏิสัมพันธ์หลายตัวถึงระดับนัยสำคัญ และเพื่อให้การแปลความหมายผลการวิเคราะห์ข้อมูลกระชับ ผู้วิจัย ขอมุ่งการแปลความหมายในการอธิบายพฤติกรรมก้าวร้าว และกล่าวถึงอิทธิพลของตัวแปรอิสระที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในรูปแบบอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ในที่นี้จะไม่อธิบายผลของตัวแปรต้นที่มีต่อตัวแปรส่งผ่าน เนื่องจากสิ่งนี้จะอธิบายในการอภิปรายอิทธิพลทางอ้อมของตัวแปรต้นที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอยู่แล้ว

จากการตรวจสอบอิทธิพลของ**ตัวแปรควบคุม**ต่อพฤติกรรมก้าวร้าว พบว่า อายุมีอิทธิพลต่อความก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญ เมื่ออายุสูงขึ้น 10 ปี จะทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น 0.151 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ส่วนรายได้ สถานภาพสมรส ที่อยู่อาศัย และประเภทกลุ่มตัวอย่าง ไม่ส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้เพศชายรายงานถึงพฤติกรรมก้าวร้าวสูงกว่าเพศหญิงเท่ากับ 0.058 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของพฤติกรรมก้าวร้าว ซึ่งถึงระดับนัยสำคัญ

สำหรับอิทธิพลของ**ตัวแปรกำกับ**ต่อพฤติกรรมก้าวร้าว พบว่า ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกทั้งสองตัวแปรย่อย ส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉลี่ยแล้วหากความใจดำเพิ่มขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานจะทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น 0.360 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ซึ่งถึงระดับนัยสำคัญ และตัวแปรนี้เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงที่สุดต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในโมเดล (เทียบระหว่างตัวแปรที่ถึงระดับนัยสำคัญอื่น ๆ) ส่วนความใส่ใจ หากเพิ่มขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานจะทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวลดลง 0.131 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ซึ่งถึงระดับนัยสำคัญ ส่วนอิทธิพลของสติที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าว แม้โมเดลใหญ่จะพบผลว่าถูกกำกับด้วยประเภทกลุ่มตัวอย่าง (ตารางที่ 4.24) แต่เมื่อวิเคราะห์ผลอีกรอบกลับพบว่าผลการกำกับนั้นไม่ถึงระดับนัยสำคัญ (ตารางที่ 4.25) ผลโดยทั่วไปพบว่าสติไม่มีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญ

เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรงของ**ตัวแปรอิสระ**ต่อพฤติกรรมก้าวร้าว (หมายถึง c ในการวิเคราะห์ส่งผ่าน) พบว่าความรุนแรงทางเพศในครอบครัวเพิ่มขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ส่งผลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น 0.139 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ซึ่งถึงระดับนัยสำคัญ และหากความรุนแรงแบบอื่นในครอบครัวเพิ่มขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จะส่งผลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น 0.111 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ซึ่งถึงระดับนัยสำคัญ ส่วนตัวแปรความเชื่อใจเพื่อนมีอิทธิพลไม่ถึงระดับนัยสำคัญ และหากความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน เพิ่มขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จะส่งผลให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้น 0.176 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ซึ่งถึงระดับนัยสำคัญ ส่วนการสนับสนุนจากครูมีอิทธิพลไม่ถึงระดับนัยสำคัญ

ส่วนอิทธิพลของตัวแปรส่งผ่านต่อพฤติกรรมก้าวร้าว (หมายถึง b ในการวิเคราะห์ส่งผ่าน) พบว่า เมื่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจเพิ่มขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน พฤติกรรมก้าวร้าวจะลดลง 0.172 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ส่วนเมื่อปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นเพิ่มขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน พบว่าพฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น 0.110 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ตัวแปรการควบคุมตัวเองอื่น ๆ มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวไม่ถึงระดับนัยสำคัญ และตัวแปรการแก้ปัญหาทางสังคมทุกตัวมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวไม่ถึงระดับนัยสำคัญเช่นเดียวกัน

จากผลการวิเคราะห์ตัวแปรปฏิสัมพันธ์พบว่าอิทธิพลทางตรงไม่ถูกกำกับด้วยตัวแปรอื่น แต่อิทธิพลทางอ้อมถูกกำกับด้วยตัวแปรอื่น โดยตัวแปรกำกับส่งผลกระทบต่อขนาดอิทธิพลของตัวแปรอิสระที่มีต่อตัวแปรส่งผ่าน (หมายถึง a ในการวิเคราะห์ส่งผ่าน) ต่อไปนี้ผู้วิจัยจะอภิปรายอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวมของตัวแปรอิสระแต่ละตัวที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าว หากพบผลของตัวแปรกำกับ (ปฏิสัมพันธ์) ในอิทธิพลทางอ้อมใด ก็จะอภิปรายไปพร้อมกัน

1) ความรุนแรงทางเพศในครอบครัว ตารางที่ 4.26 แสดงผลการวิเคราะห์โมเดลส่งผ่านของความรุนแรงทางเพศในครอบครัวที่มีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางตรงของความรุนแรงทางเพศต่อพฤติกรรมก้าวร้าวพบว่ามีอิทธิพลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ เมื่อความรุนแรงทางเพศในครอบครัวสูงขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จะส่งผลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น 0.139 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน แต่อิทธิพลทางอ้อมทั้งผ่านตัวแปรส่งผ่านแต่ละตัวและรวมอิทธิพลทางอ้อมทั้งหมด พบว่าไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ทั้งนี้อิทธิพลรวมมีค่าเท่ากับ 0.146 ซึ่งถึงระดับนัยสำคัญ แสดงว่าอิทธิพลของความรุนแรงทางเพศในครอบครัวที่มีผลต่อความก้าวร้าวไม่ได้ส่งผ่านการควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคม

ตารางที่ 4.26 แสดงอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม และอิทธิพลรวม ในการทำนายพฤติกรรมก้าวร้าว ด้วยความรุนแรงทางเพศในครอบครัว และความเชื่อใจเพื่อน

ชนิดของอิทธิพล	ตัวแปรส่งผ่าน	ความรุนแรงทางเพศ	ความเชื่อใจเพื่อน
ทางอ้อม	PROC	0.000	0.000
	ATT	0.004	0.008
	IMPU	-0.005	0.012*
	EMO	0.000	0.002
	GOAL	0.001	-0.007
	STRA	0.000	0.000
	AVO	0.001	0.013

ชนิดของอิทธิพล	ตัวแปรส่งผ่าน	ความรุนแรงทางเพศ	ความเชื่อใจเพื่อน
	RAT	0.000	-0.004
	NPO	0.001	-0.006
	IC	0.003	0.012
	PPO	0.001	0.005
	รวม	0.006	0.034**
ทางตรง		0.139**	0.014
รวม		0.146**	0.048

หมายเหตุ * $p < .05$ ** $p < .01$ PROC = การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination), ATT = ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (Attention Control), IMPU = ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control), EMO = การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control), GOAL = การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation), STRA = กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies) AVO = การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance), RAT = การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational), NPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation), IC = การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness), PPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation)

2) ความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัว ตารางที่ 4.27 แสดงผลการวิเคราะห์โมเดลส่งผ่านของความรุนแรงทางเพศในครอบครัวที่มีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว อิทธิพลทางตรงของความรุนแรงรูปแบบอื่นมีผลเพิ่มพฤติกรรมก้าวร้าว กล่าวคือ ความรุนแรงรูปแบบอื่นเพิ่มขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จะส่งผลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น 0.111 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อม พบว่าผลของความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัวต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบถูกกำกับด้วยประเภกลุ่มตัวอย่าง กล่าวคือ ในกลุ่มในระบบสถานศึกษาและในสถานควบคุม หากความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัวสูงขึ้น จะส่งผลให้มีการรับรู้ปัญหาในเชิงลบมากขึ้น แต่ในกลุ่มนอกระบบสถานศึกษา ความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัวไม่มีผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ ดังที่แสดงไว้ในรูปที่ 4.2 อย่างไรก็ตาม การรับรู้ปัญหาในเชิงลบไม่มีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ส่งผลให้อิทธิพลทางอ้อมของความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัวต่อพฤติกรรมก้าวร้าวผ่านการรับรู้ปัญหาในเชิงลบไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ไม่ว่าจะเป็นประเภกลุ่มตัวอย่างแบบใดก็ตาม

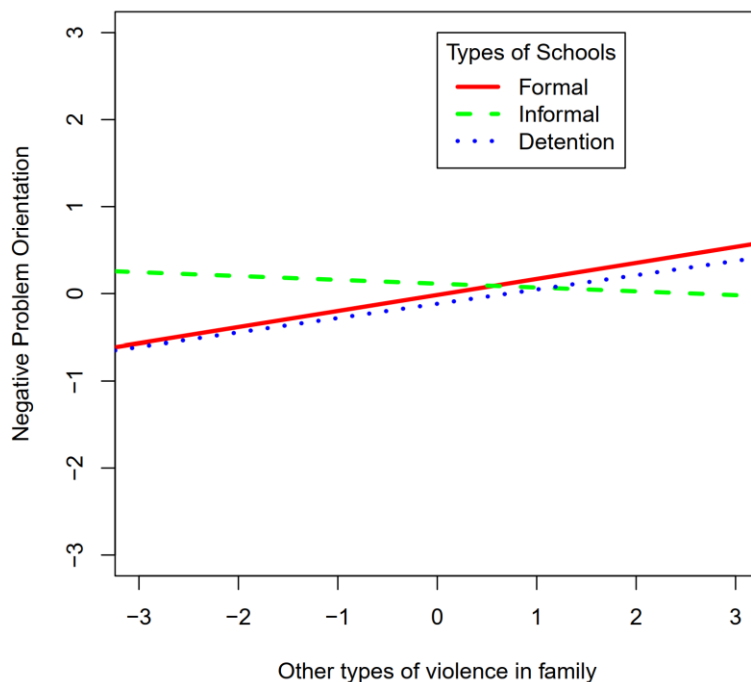
เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมผ่านตัวแปรส่งผ่านอื่น พบว่าอิทธิพลทางอ้อมผ่านปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นถึงระดับนัยสำคัญ กล่าวคือ เมื่อความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัวสูงขึ้น ส่งผลให้ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นสูงขึ้น แล้วส่งผลให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้น อย่างไรก็ตาม อิทธิพลทางอ้อมรวมทุก

ตัวแปรส่งผ่านไม่ถึงระดับนัยสำคัญ อาจกล่าวได้ว่าความรุนแรงรูปแบบอื่นที่มีผลทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้นนั้น ส่วนใหญ่เป็นอิทธิพลทางตรง ตัวแปรส่งผ่านในโมเดลแทบไม่สามารถอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นได้

ตารางที่ 4.27 แสดงอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมที่ถูกกำกับ และอิทธิพลรวมในการทำนายพฤติกรรมก้าวร้าวด้วยความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัว

ตัวแปร ส่งผ่าน	ตัวแปรต้น -> ตัวแปรส่งผ่าน			ตัวแปร ส่งผ่าน -> ตัวแปรตาม	อิทธิพลทางอ้อม		
	ในระบบ	นอกระบบ	สถานพินิจ		ในระบบ	นอกระบบ	สถานพินิจ
PROC	0.061**	->	->	-0.006	0.000	->	->
ATT	0.061*	->	->	-0.172*	-0.010	->	->
IMPU	0.142**	->	->	0.110*	0.016*	->	->
EMO	-0.044	->	->	0.026	-0.001	->	->
GOAL	-0.051	->	->	-0.078	0.004	->	->
STRA	-0.015	->	->	-0.001	0.000	->	->
AVO	0.069	->	->	0.098	0.007	->	->
RAT	0.057	->	->	-0.032	-0.002	->	->
NPO	0.184**	-0.044	0.164**	-0.060	-0.011	0.003	-0.010
IC	0.051	->	->	0.083	0.004	->	->
PPO	0.002	->	->	0.725	0.001	->	->
อิทธิพลทางอ้อมรวม					0.007	0.021	0.008
อิทธิพลทางตรง					0.111**	->	->
อิทธิพลรวม					0.118**	0.132**	0.120**

หมายเหตุ * $p < .05$ ** $p < .01$ -> = ค่าเหมือนกับข้อมูลทางด้านซ้าย PROC = การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination), ATT = ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (Attention Control), IMPU = ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control), EMO = การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control), GOAL = การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation), STRA = กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies) AVO = การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance), RAT = การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational), NPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation), IC = การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness), PPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation)



รูปที่ 4.2 แสดงอิทธิพลของความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัวที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ

ในแต่ละประเภทกลุ่มตัวอย่าง

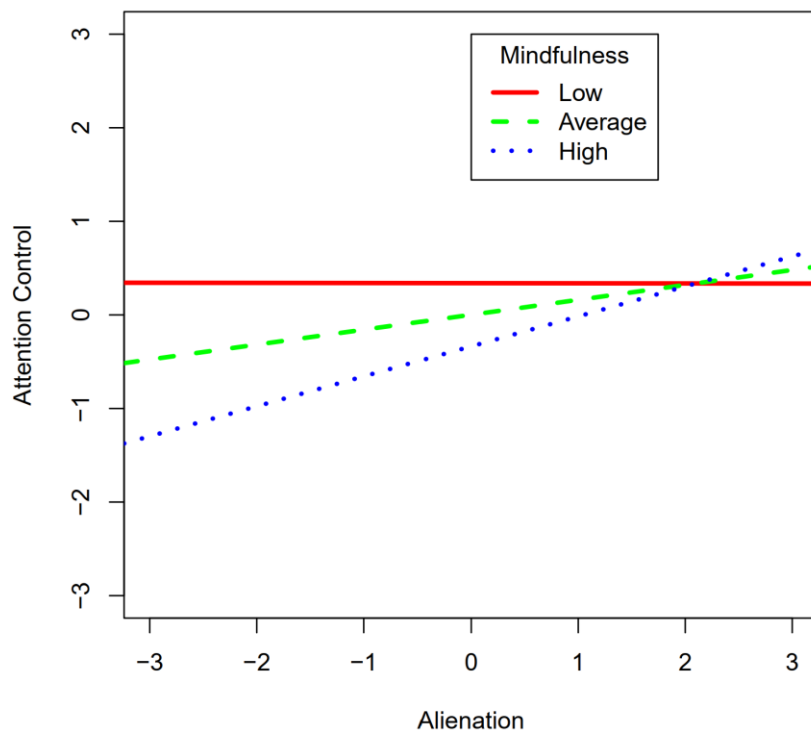
3) ความเชื่อใจเพื่อน ตารางที่ 4.26 แสดงผลการวิเคราะห์โมเดลส่งผ่านของความเชื่อใจเพื่อนที่มีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว พบว่าอิทธิพลทางตรงของความเชื่อใจเพื่อนที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวไม่ถึงระดับนัยสำคัญ เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมแล้ว พบว่าอิทธิพลทางอ้อมรวมมีผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ โดยตัวแปรส่งผ่านมีผลอธิบายความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญ คือ ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น กล่าวคือ เมื่อความเชื่อใจเพื่อนสูงขึ้น ส่งผลให้ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นสูงขึ้น แล้วส่งผลให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้นตามลำดับ เนื่องจากอิทธิพลทางตรงไม่ถึงระดับสำคัญ แต่อิทธิพลทางอ้อมมีผลทางบวก ทำให้อิทธิพลรวมของความเชื่อใจเพื่อนมีผลทางบวกต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญ โดยอิทธิพลส่วนใหญ่เป็นอิทธิพลทางอ้อมผ่านปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น

4) ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน ตารางที่ 4.28 แสดงผลการวิเคราะห์โมเดลส่งผ่านของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว อิทธิพลทางตรงของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนมีผลเพิ่มพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนเพิ่มขึ้น 1 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จะส่งผลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น 0.176 เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อม พบว่าอิทธิพล

ตัวแปรส่งผ่าน	ต่ำ			ปานกลาง			สูง		
	ในระบบ	นอก	สถาน	ในระบบ	นอก	สถาน	ในระบบ	นอก	สถาน
		ระบบ	ควบคุม		ระบบ	ควบคุม		ระบบ	ควบคุม
อิทธิพลทางอ้อม	0.102*	0.102	0.102*	0.075**	0.075*	0.075**	0.047	0.047	0.047
รวม									
อิทธิพลทางตรง	0.176*	->	->	->	->	->	->	->	->
อิทธิพลรวม	0.278**	0.278**	0.278**	0.250**	0.250**	0.250**	0.222**	0.223**	0.223**

หมายเหตุ * $p < .05$ ** $p < .01$ แถวบนสุดแสดงถึงระดับความใจต่ำ แถวที่สองจากด้านบนคือประเภทกลุ่มตัวอย่าง -> = ค่าเหมือนกับเซลล์ทางซ้าย PROC = การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination), ATT = ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (Attention Control), IMPU = ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control), EMO = การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control), GOAL = การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation), STRA = กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies) AVO = การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance), RAT = การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational), NPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation), IC = การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness), PPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation)

เมื่อพิจารณาอิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อตัวแปรส่งผ่าน ถูกกำกับด้วยตัวแปรอื่น มีตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่ถึงระดับนัยสำคัญที่เกี่ยวข้อง 2 ตัวแปร อันดับแรก คือ อิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจ ถูกกำกับด้วยสติ หากสติมีค่าต่ำ ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนจะไม่มีผลอย่างมีนัยสำคัญต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจ แต่เมื่อสติอยู่ในระดับปานกลางหรือสูง ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนจะมีผลทางบวกต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจ ยิ่งสติสูง ผลทางบวกยิ่งรุนแรง ดังรูปที่ 4.3 เมื่อพิจารณารูปจะสามารถแปลความหมายอีกรูปแบบหนึ่งได้ว่า ถ้าสติสูงและความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนต่ำพร้อมกัน จะมีปัญหาการควบคุมความใส่น้อย แต่หากมีสติต่ำหรือความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนสูงอันใดอันหนึ่งเกิดขึ้น จะทำให้เกิดปัญหาการควบคุมความใส่ใจสูง และปัญหาการควบคุมความใส่อีกก็มีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวทางบวกอย่างมีนัยสำคัญด้วย ด้วยเหตุนี้ อิทธิพลทางอ้อมของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ผ่านปัญหาการควบคุมความใส่ใจจึงถูกกำกับด้วยสติเช่นกัน หากระดับสติต่ำ อิทธิพลทางอ้อมของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนต่อพฤติกรรมก้าวร้าวผ่านปัญหาการควบคุมความใส่ใจจะไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ที่เป็นเช่นนี้ เพราะหากสติต่ำ ปัญหาการควบคุมความใส่อจะสูง พฤติกรรมก้าวร้าวจะสูงอยู่แล้ว ไม่ว่าความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนจะสูงหรือต่ำก็ตาม แต่หากสติอยู่ในระดับปานกลางหรือสูง อิทธิพลทางอ้อมจะมีผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ ยิ่งความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนมีค่าต่ำ จะยิ่งทำให้ปัญหาการควบคุมความใส่ใจต่ำลง และยิ่งทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวน้อยลง ยิ่งสติมีค่าสูงขึ้น อิทธิพลทางอ้อมนี้ยิ่งรุนแรง

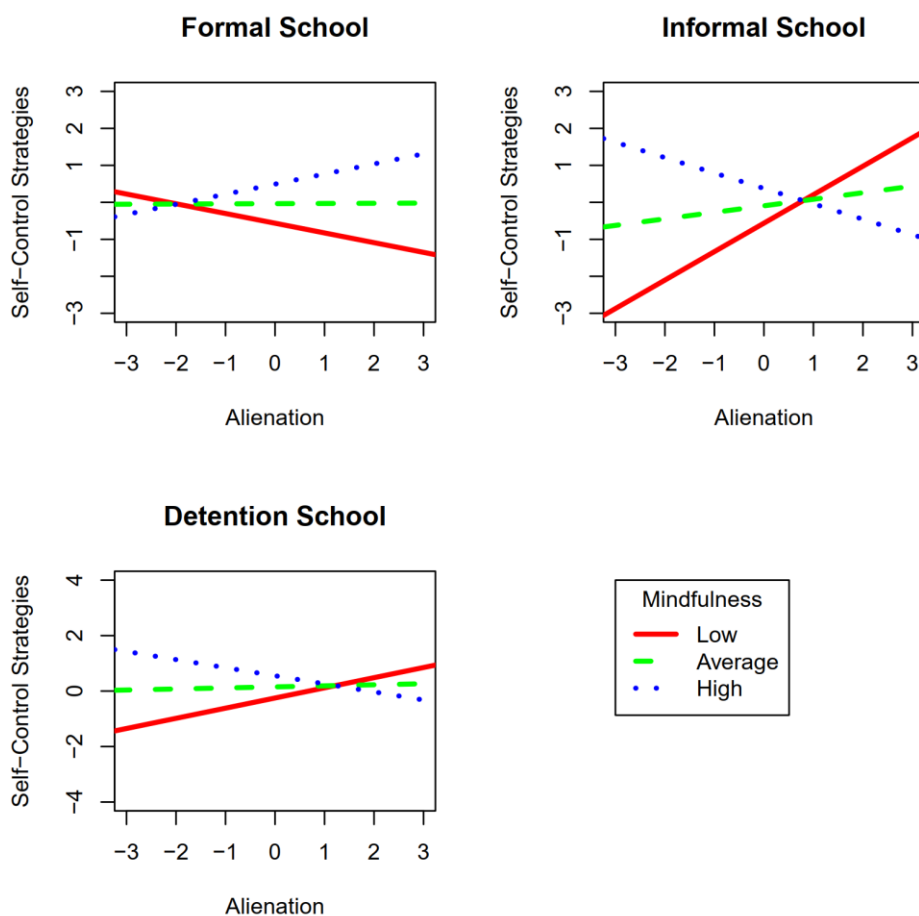


รูปที่ 4.3 แสดงอิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจในแต่ละระดับของสติ

อันดับที่สอง อิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง ถูกกำกับด้วยทั้งสติและประเภทกลุ่มตัวอย่าง เมื่อพิจารณาค่าอิทธิพลแยกย่อยในตารางที่ 4.28 พบว่าในเงื่อนไขที่สติมีระดับต่ำและการศึกษานอกระบบสถานศึกษาเท่านั้นที่ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนส่งผลต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง กล่าวคือ ยิ่งความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนยิ่งสูง ยิ่งทำให้มีกลวิธีในการควบคุมตัวเองสูง แต่ในเงื่อนไขไม่พบอิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเองอย่างมีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตาม อิทธิพลของกลวิธีในการควบคุมตัวเองต่อพฤติกรรมก้าวร้าวไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ส่งผลให้อิทธิพลทางอ้อมของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนต่อพฤติกรรมก้าวร้าวผ่านกลวิธีในการควบคุมตัวเองไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ไม่ว่าจะอยู่เงื่อนไขสติในระดับใด หรือประเภทกลุ่มตัวอย่างแบบใด

เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมผ่านตัวแปรส่งผ่านอื่น พบว่าอิทธิพลทางอ้อมผ่านปัญหาการควบคุมอารมณ์ หุนหันพลันแล่นถึงระดับนัยสำคัญ กล่าวคือ เมื่อความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนสูง ปัญหาการควบคุมอารมณ์ หุนหันพลันแล่นจะสูงขึ้น ส่งผลทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้น ดังนั้น อิทธิพลทางอ้อมรวมจึงมีปัญหาการควบคุมการใส่ใจ และปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นเป็นตัวแปรส่งผ่าน แต่การส่งผ่านปัญหาการควบคุมการใส่ใจ

ใจถูกกำกับด้วยสติ ทำให้อิทธิพลทางอารมณ์รวมถูกกำกับด้วยสติด้วยเช่นกัน เมื่อสติมีค่าต่ำ อิทธิพลทางอารมณ์ผ่านปัญหาการควบคุมการใส่ใจไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ทำให้อิทธิพลทางอารมณ์มีค่าบวกจากปัญหาการควบคุมอารมณ์ หุนหันพลันแล่น แต่เมื่อสติมีค่าปานกลาง อิทธิพลทางอารมณ์ผ่านปัญหาการควบคุมการใส่ใจมีค่าทางลบ แต่อิทธิพลทางอารมณ์ผ่านปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นมีค่าทางบวก แต่ตัวหลังมีค่ามากกว่า ดังนั้นอิทธิพลทางอารมณ์จึงมีค่าบวก แต่หากสติมีค่าสูง อิทธิพลทางอารมณ์ทิศทางลบผ่านปัญหาการควบคุมการใส่ใจ และอิทธิพลทางอารมณ์ทิศทางบวกผ่านปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นมีค่าใกล้เคียงกัน ทำให้อิทธิพลทางอารมณ์ไม่แตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญ พุดอีกนัยหนึ่งคือ ยิ่งสติน้อย อิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวยิ่งสูง และเนื่องจากอิทธิพลทางอารมณ์รวมถูกกำกับด้วยสติ ดังนั้นอิทธิพลรวมก็ถูกกำกับด้วยสติด้วยเช่นกัน ยิ่งสติมีค่าน้อย อิทธิพลรวมของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวก็ยิ่งสูง



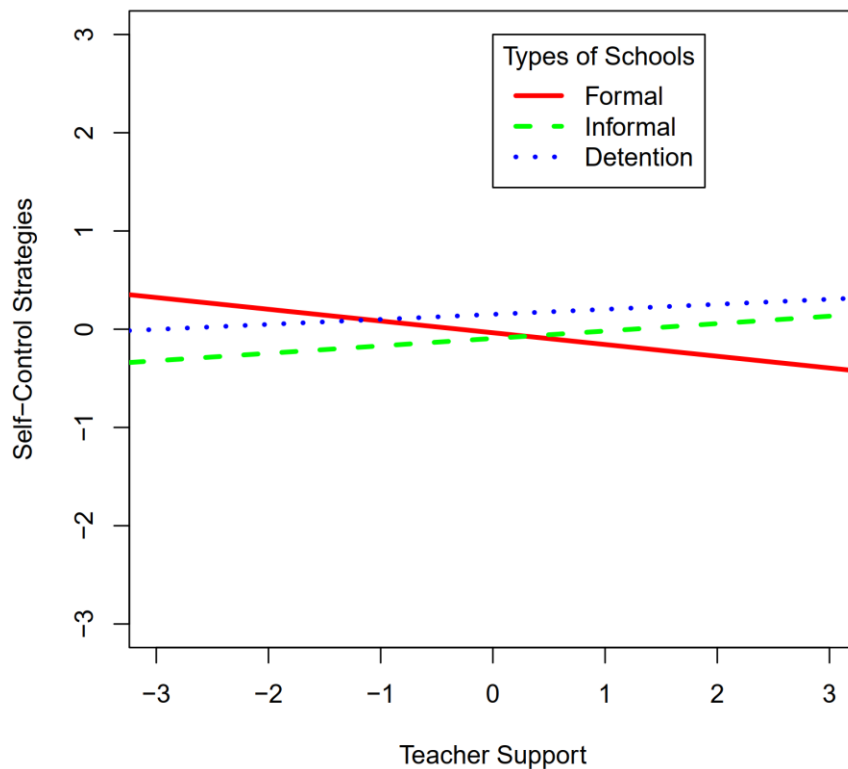
รูปที่ 4.4 แสดงอิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง

ในแต่ละระดับของสติ และแต่ละประเภทกลุ่มตัวอย่าง

ตัวแปรส่งผ่าน	ในระบบ			นอกระบบ			สถานควบคุม		
	ต่ำ	ปานกลาง	สูง	ต่ำ	ปานกลาง	สูง	ต่ำ	ปานกลาง	สูง
IC	0.004	->	->	->	->	->	->	->	->
PPO	0.004	->	->	->	->	->	->	->	->
อิทธิพลทางอ้อม									
รวม	-0.007	0.002	0.011	0.024	0.008	-0.008	0.009	0.018	0.027
อิทธิพลทางตรง	0.011	->	->	->	->	->	->	->	->
อิทธิพลรวม	0.004	0.013	0.022	0.035	0.019	0.003	0.020	0.029	0.038

หมายเหตุ * $p < .05$ ** $p < .01$ แถวบนสุดแสดงถึงระดับสถิติ แถวที่สองจากด้านบนคือประเภทโรงเรียน -> = ค่าเหมือนกับเซลล์ทางซ้าย PROC = การผัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination), ATT = ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ (Attention Control), IMPU = ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น (Impulse Control), EMO = การควบคุมอารมณ์ (Emotional Control), GOAL = การมุ่งเป้าหมาย (Goal Orientation), STRA = กลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Self-Control Strategies) AVO = การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance), RAT = การแก้ปัญหาโดยใช้เหตุผล (Rational), NPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (Negative Problem Orientation), IC = การแก้ปัญหาแบบหุนหันพลันแล่น-ประมาท (Impulsivity Carelessness), PPO = การรับรู้ปัญหาในเชิงบวก (Positive Problem Orientation)

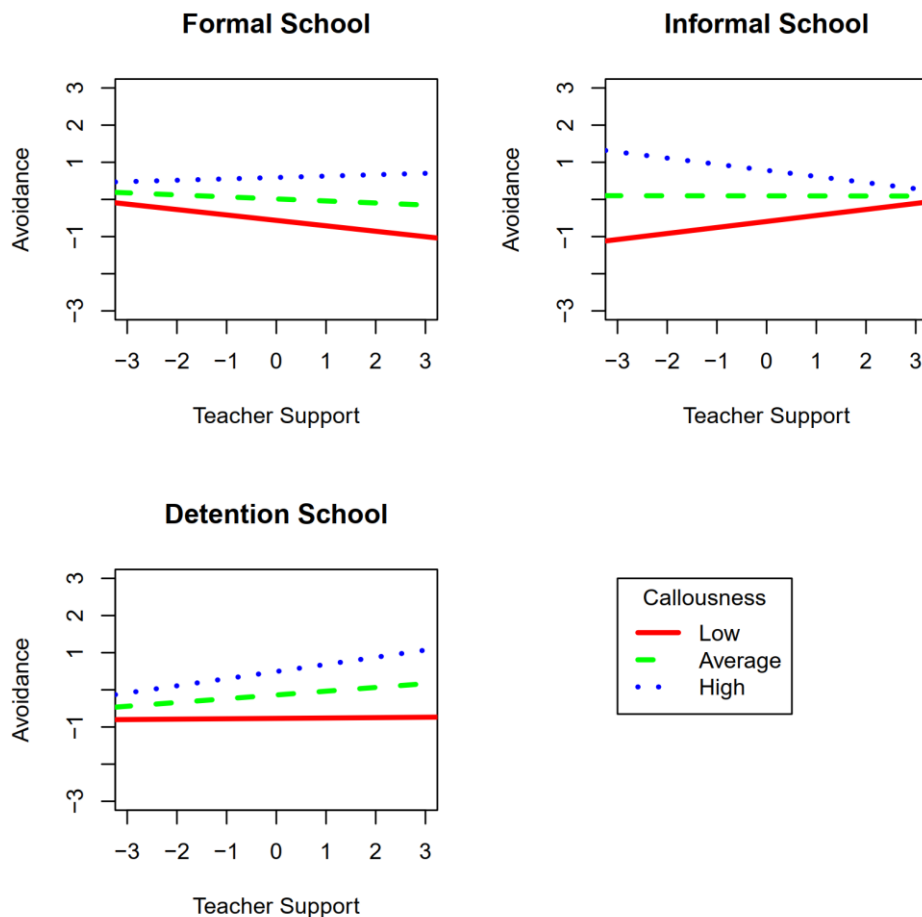
เมื่อพิจารณาอิทธิพลของการสนับสนุนจากครูที่มีต่อตัวแปรส่งผ่าน ถูกกำกับด้วยตัวแปรอื่น มีตัวแปรปฏิสัมพันธ์ที่ถึงระดับนัยสำคัญที่เกี่ยวข้อง 2 ตัวแปร อันดับแรก อิทธิพลของการสนับสนุนจากครูที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง ถูกกำกับด้วยประเภทกลุ่มตัวอย่าง ดังรูปที่ 4.5 ในกลุ่มในระบบสถานศึกษา หากการสนับสนุนจากครูมีค่าสูง จะมีแนวโน้มที่กลวิธีในการควบคุมตัวเองมีค่าต่ำ ซึ่งอิทธิพลทางลบนี้ถึงระดับนัยสำคัญ แต่สำหรับในกลุ่มนอกระบบสถานศึกษาและในกลุ่มสถานควบคุม พบว่ายังได้รับการสนับสนุนจากครู ยังมีแนวโน้มมีกลวิธีในการควบคุมตัวเองที่สูงขึ้น อย่างไรก็ตาม อิทธิพลทางบวกในกลุ่มนอกระบบสถานศึกษาและในกลุ่มสถานควบคุมไม่ถึงระดับนัยสำคัญ นอกจากนี้ อิทธิพลของกลวิธีในการควบคุมตัวเองต่อพฤติกรรมก้าวร้าวไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ส่งผลให้อิทธิพลทางอ้อมผ่านกลวิธีในการควบคุมตัวเองไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ไม่ว่าจะอยู่ในประเภทกลุ่มตัวอย่างแบบใดก็ตาม



รูปที่ 4.5 แสดงอิทธิพลของการสนับสนุนจากครูที่มีต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง
ในแต่ละประเภทของกลุ่มตัวอย่าง

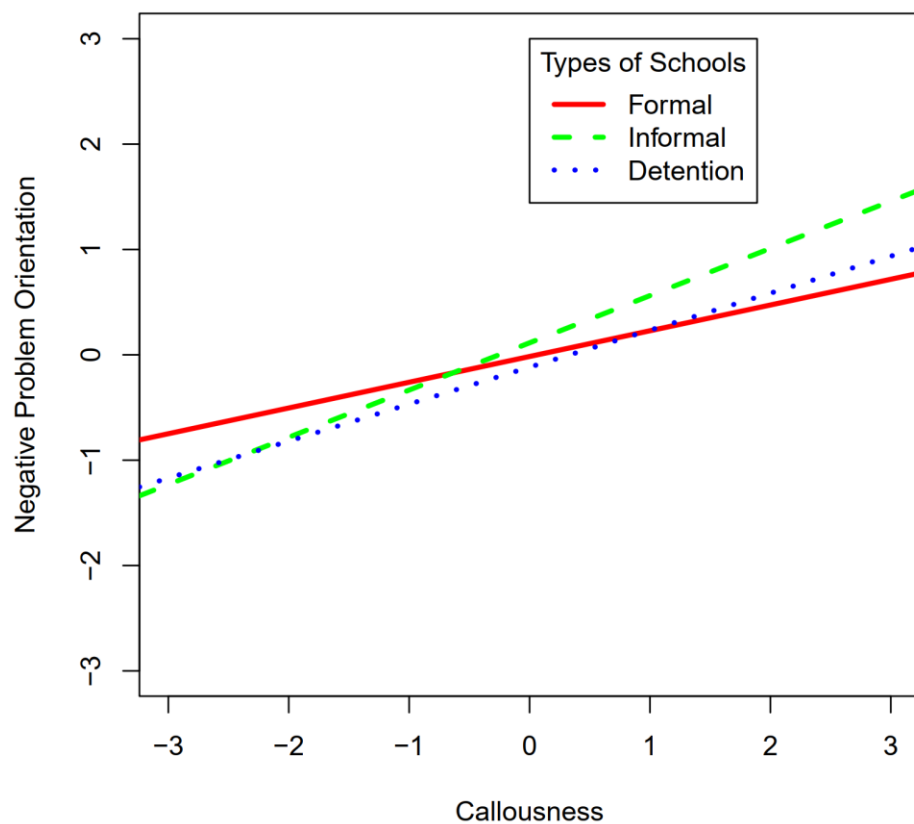
อันดับที่สอง อิทธิพลของการสนับสนุนจากครูที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง ถูกกำกับด้วยทั้งความใจ
ดำและประเภทกลุ่มตัวอย่าง ดังรูปที่ 4.6 เมื่อพิจารณาค่าอิทธิพลแยกย่อยในตารางที่ 4.29 พบว่าในเงื่อนไขที่
ความใจดำมีระดับสูงและในกลุ่มสถานควบคุมเท่านั้นที่อิทธิพลการสนับสนุนจากครูมีผลทางบวกต่อการแก้ปัญหา
แบบหลีกเลี่ยง กล่าวคือ ยิ่งการสนับสนุนจากครูยิ่งสูง ยิ่งส่งผลทำให้การแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยงยิ่งสูง แต่ในเงื่อนไข
อื่น ไม่พบอิทธิพลของการสนับสนุนจากครูต่อการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง อย่างไรก็ตาม อิทธิพลของการแก้ปัญหา
แบบหลีกเลี่ยงต่อพฤติกรรมก้าวร้าวไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ส่งผลให้อิทธิพลทางอ้อมของการสนับสนุนจากครู ต่อ
พฤติกรรมก้าวร้าวผ่านการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยงไม่ถึงระดับนัยสำคัญ ไม่ว่าจะอยู่เงื่อนไขความใจดำในระดับใด
หรือประเภทกลุ่มตัวอย่างแบบใด

เมื่อพิจารณาอิทธิพลทางอ้อมผ่านตัวแปรส่งผ่านอื่น ก็ไม่พบอิทธิพลทางอ้อมที่ถึงระดับนัยสำคัญ ดังนั้น
การสนับสนุนจากครู ไม่มีผลอย่างมีนัยสำคัญต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ไม่ว่าจะเป็นอิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อม
หรืออิทธิพลรวม



รูปที่ 4.6 แสดงอิทธิพลของการสนับสนุนจากครูที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยง
ในแต่ละระดับความใจดำและแต่ละประเภทกลุ่มตัวอย่าง

นอกจากนี้ยังพบว่า ปฏิสัมพันธ์ระหว่างความใจดำและประเภทกลุ่มตัวอย่างมีผลต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบถึงระดับนัยสำคัญ อิทธิพลของความใจดำที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบในแต่ละประเภทกลุ่มตัวอย่าง แสดงไว้ในรูปที่ 4.7 ซึ่งพบแนวโน้มว่า ความใจดำยิ่งสูง ยิ่งทำให้การรับรู้ปัญหาในเชิงลบสูง ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยในกลุ่มในระบบสถานศึกษา กลุ่มนอกระบบสถานศึกษา และกลุ่มสถานควบคุม เท่ากับ .244, .448, และ .351 ตามลำดับ ซึ่งมีค่าทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทั้งหมด กล่าวคือ ยิ่งความใจดำสูง ยิ่งทำให้การรับรู้ปัญหาในเชิงลบยิ่งสูง โดยอิทธิพลจะสูงในกลุ่มนอกระบบสถานศึกษา กลุ่มสถานควบคุม และกลุ่มในระบบสถานศึกษาตามลำดับ



รูปที่ 4.7 แสดงอิทธิพลของความใจดำที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบในแต่ละประเภทของกลุ่มตัวอย่าง

บทที่ 5

สรุปและอภิปรายผลการศึกษา

1. การศึกษาที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N)

จากการศึกษาปัจจัยและสถานการณ์การใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนด้วยแบบประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น โดยศึกษาแนวโน้มของคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงในเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 พบว่า คดีที่เกิดขึ้นทั้งหมดมีแนวโน้มลดลงอย่างเห็นได้ชัดในปี พ.ศ. 2563 และ 2564 ซึ่งคาดว่า มีสาเหตุมาจากการประกาศใช้พระราชกำหนดการบริหารราชการในสถานการณ์ฉุกเฉิน พ.ศ. 2548 เนื่องจากการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 อย่างไรก็ตาม เมื่อเปรียบเทียบคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรงในปี พ.ศ. 2561-2564 จะพบว่ามีอัตราส่วนที่ไม่ต่างแตกต่างกัน โดยคิดเป็นร้อยละ 16.44 14.96 16.67 และ 15.57 ตามลำดับ และมีค่าเฉลี่ยเพียงร้อยละ 15.89 ในขณะที่คดีที่พบมากที่สุดในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 คือคดีที่เกี่ยวข้องกับยาเสพติด โดยมีค่าเฉลี่ยสูงถึงร้อยละ 50.96 (ร้อยละ 49.79 51.05 49.34 และ 53.77 ตามลำดับ ตั้งแต่ปี 2561-2564) ซึ่งชี้ให้เห็นว่า เด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดและเข้าสู่กระบวนการยุติธรรม หรืออยู่ในสถานควบคุมส่วนใหญ่ไม่ได้กระทำความผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรง

ถึงแม้ว่าเด็กและเยาวชนส่วนใหญ่ที่เข้าสู่กระบวนการยุติธรรมหรืออยู่ในสถานควบคุมจะไม่ได้กระทำความผิดที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรง แต่ยังคงมีความเสี่ยงที่จะพัฒนาจากการกระทำความผิดที่ไม่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงมาเป็นการกระทำความผิดที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรงได้ ทั้งนี้ จากผลการศึกษาพบว่า เด็กและเยาวชนส่วนใหญ่ที่กระทำความผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความรุนแรง มักกระทำความผิดในฐานะความผิดต่อชีวิตและร่างกาย ความผิดเกี่ยวกับเพศ และความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ ซึ่งอาจอธิบายได้ว่า เนื่องจากเด็กและเยาวชนอยู่ในช่วงวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงทั้งทางสภาพร่างกายและสภาวะอารมณ์ ซึ่งมีความแปรปรวนสูง อ่อนไหวง่าย และรุนแรง รวมถึงมีความอยากรู้อยากเห็นและต้องการการยอมรับจากสังคมและคนรอบข้าง ด้วยปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้ จึงอาจส่งผลให้เด็กและเยาวชนมีพฤติกรรมรุนแรงและกระทำความผิด (สุพัตรา สุภาพ, 2539; ศรีเรือน แก้วกังวาน, 2540)

นอกจากนี้หากพิจารณาจากผลการวิเคราะห์ด้านปัจจัยเสี่ยงและความจำเป็นที่จะนำไปสู่การกระทำผิดพบว่า ปัจจัยเสี่ยงและความจำเป็นที่ส่งผลต่อการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนมากที่สุดในการวิจัยนี้คือ ปัจจัยด้านชุมชนและสภาพแวดล้อม รองลงมาคือ ครอบครัว ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม และเพื่อนและบุคคลใกล้ชิด โดยไม่พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง และกลุ่มเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในคดีที่ไม่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง ซึ่งผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยก่อนหน้านี้หลายชิ้นที่ระบุว่า ความยากจน ระดับสติปัญญาด้านภาษาต่ำ การขาดทักษะการแก้ปัญหาทางสังคม การเผชิญกับความรุนแรงในวัยเด็ก การขาดทักษะการเลี้ยงดูที่ดีของพ่อแม่ การทำหน้าที่ของครอบครัวที่บกพร่อง เพื่อและรุ่นพี่ที่มีพฤติกรรมเสี่ยง การเข้าถึงอาวุธ การอาศัยอยู่ในชุมชนที่ยากจน และความรู้สึกโดดเดี่ยวทางสังคม เป็นปัจจัยสำคัญที่เพิ่มความน่าจะเป็นในการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชน (Stander, et al. 2022; Zakaria et al., 2022; Sripa, et al., 2021; Dahlberg, 1998) ทั้งนี้ยังสามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาของ Bronfenbrenner ที่ระบุว่า บุคคลเติบโตในสิ่งแวดล้อมใดก็จะมีลักษณะพัฒนาการเฉพาะตามบริบทนั้น โดยปัจจัยและสิ่งแวดล้อมทางสังคมเป็นตัวบ่งชี้พัฒนาการในแง่แนวความคิด เจตคติ อารมณ์ และบุคลิกภาพของแต่ละบุคคล (Bronfenbrenner, 1979 อ้างถึงใน Rosa & Tudge, 2013)

2. การศึกษาที่ 2 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview)

จากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่ม พบว่า มีข้อมูลที่สอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีที่ได้จากการทบทวนวรรณกรรมหลายทฤษฎี โดยขอกล่าวถึงประเด็นต่าง ๆ ดังนี้

2.1 ลักษณะครอบครัว

เมื่อสังเคราะห์ลักษณะครอบครัวของกลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนทั้ง 3 กลุ่ม พบความสอดคล้องและความแตกต่าง ดังนี้ ลักษณะครอบครัวของกลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ รายงานว่ามีการหย่าร้างมากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มาจากในระบบสถานศึกษาและนอกระบบสถานศึกษา ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนนอกระบบสถานศึกษารายงานว่าครอบครัวหย่าร้างเป็นอันดับรองลงมาและกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในระบบสถานศึกษามีอัตราการหย่าร้างของครอบครัวน้อยที่สุด ขณะเดียวกันอัตราการอยู่อาศัยกับครอบครัวและครอบครัวไม่ได้หย่าร้างก็พบมากในกลุ่มตัวอย่างในระบบสถานศึกษาเช่นเดียวกัน ซึ่งอาจสอดคล้องกับทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาของ Urie Bronfenbrenner (1979 อ้างถึงใน Rosa & Tudge, 2013) ที่เชื่อว่าพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของบุคคลนั้นได้รับอิทธิพลมาจากสิ่งแวดล้อมในบริบทต่าง ๆ ของ สังคม โดยบุคคลเติบโต

ในสิ่งแวดล้อมใดก็จะมีลักษณะพัฒนาการเฉพาะตามบริบทนั้น ทั้งนี้สิ่งแวดล้อมทางสังคมเป็นตัวบ่งชี้พัฒนาการในแง่แนวความคิด เจตคติ อารมณ์ และบุคลิกภาพของแต่ละบุคคล นั้นหมายความว่าหากบุคคลเปลี่ยนสิ่งแวดล้อม พัฒนาการแต่ละด้านอาจมีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนแปลงตามสิ่งแวดล้อมนั้น ซึ่งครอบครัวถือเป็นสิ่งแวดล้อมระบบ Microsystem (Bronfenbrenner, 2005) ที่อยู่ใกล้ตัวบุคคลมากที่สุดและมีอิทธิพลต่อพัฒนาการเป็นอย่างมาก จากการสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ มีครอบครัวที่หย่าร้างและบางครอบครัวใช้การลงโทษที่รุนแรง มีการล่วงละเมิดทางเพศ ใช้การควบคุมและอำนาจกับกลุ่มตัวอย่างมากเกินไป รวมไปถึงไม่รับฟังความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่าง จึงเป็นไปได้ว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะครอบครัวในรูปแบบนี้อาจพัฒนารูปแบบพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม มีทักษะการดำเนินชีวิตที่ไม่ดีพอ มีกลวิธีการแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่ไม่มีประสิทธิภาพ ขาดทักษะการควบคุมอารมณ์ทางลบและลักษณะหุ่นยนต์พลันแล่น จนนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวและการใช้ความรุนแรง สอดคล้องกับงานวิจัยเชิงการวิเคราะห์ห่อหุ้ม (Meta-analysis) ของ Booth และ Amato (2001) ที่ว่าการหย่าร้างของพ่อแม่มีความสัมพันธ์ต่อปัญหาหลายประการในเด็กและเยาวชน ไม่ว่าจะเป็นอาการวิตกกังวล อาการซึมเศร้า พฤติกรรมก้าวร้าว พฤติกรรมที่เป็นปัญหา ความบกพร่องด้านทักษะการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ปัญหาด้านสุขภาพ และการติดสารเสพติด นอกจากนี้ยังอาจสอดคล้องกับงานวิจัยของ Fitton และคณะ (2020) ที่แสดงให้เห็นว่าการใช้การลงโทษที่รุนแรงและการทารุณกรรมเด็กในหลาย ๆ รูปแบบอาจส่งผลต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงเช่นกัน จากวิธีการวิเคราะห์ห่อหุ้ม (Meta-analysis) ทั้ง 18 การศึกษาดังแต่ปี 1989 ถึง 2016 ที่รวบรวมข้อมูลจาก 39,271 งานวิจัย พบว่า การถูกทารุณในวัยเด็กเป็นปัจจัยที่เพิ่มความเสี่ยงในการใช้ความรุนแรงระหว่างบุคคล (interpersonal violence) ในภายหลัง

จึงกล่าวได้ว่าครอบครัวเป็นสิ่งแวดล้อมที่สำคัญต่อพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็กและเยาวชน ไม่ว่าจะเป็นพัฒนาการทางบวกหรือทางลบ สิ่งที่น่าสนใจต่อมาคือ เหตุใดลักษณะการเลี้ยงดู พฤติกรรมของพ่อแม่ บรรยากาศภายในครอบครัว และปฏิสัมพันธ์ภายในครอบครัวจึงมีอิทธิพลต่อพัฒนาการและพฤติกรรมต่าง ๆ ของเด็กและเยาวชน คำถามดังกล่าวอาจอธิบายได้ด้วยโมเดลการกำหนดซึ่งกันและกันของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura (1986) ที่กล่าวว่าพฤติกรรมของบุคคลนั้นเกิดขึ้นได้จากการส่งผลซึ่งกันและกันระหว่างสิ่งแวดล้อม ปัจจัยภายในตัวบุคคล และพฤติกรรม โดยการใช้ความรุนแรงภายในครอบครัวอาจเป็นต้นแบบให้กับเด็กและเยาวชนตามทฤษฎีการเรียนรู้จากการสังเกต ส่งผลให้เด็กและเยาวชนพัฒนาความเชื่อ ความคิด เจตคติ และความต้องการตามต้นแบบและเชื่อว่าการใช้ความรุนแรงเป็นเรื่องปกติที่คนอื่น ๆ น่าจะใช้กัน หรือการแก้ปัญหาด้วยพฤติกรรมก้าวร้าวและใช้ความรุนแรงตามต้นแบบจากพ่อแม่ก็เป็นกลวิธีแบบหนึ่งที่มีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับการศึกษาของ Li และคณะ (2021) ที่พบว่าความรุนแรงภายในครอบครัวมีความสัมพันธ์กับ “ความเชื่อเกี่ยวกับ

กลุ่มอ้างอิง (Normative Belief)” ที่หมายถึง ความเชื่อของบุคคลที่มีต่อบุคคลที่มีความสำคัญของเขาว่า หากบุคคลสำคัญของเขาทำพฤติกรรมใดหรือมีความต้องการใด บุคคลจะมีความคล้อยตามในการทำพฤติกรรมนั้น ซึ่ง Li และคณะพบว่าความรุนแรงในครอบครัวและความรุนแรงในเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางบวกต่อความเชื่อเกี่ยวกับกลุ่มอ้างอิงและยังส่งอิทธิพลทางบวกต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กวัยรุ่น ไม่ว่าจะเป็นการเข้าไปอยู่ในกลุ่มเพื่อนที่มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา การทำร้ายร่างกายคนอื่นด้วยอาวุธ การทำร้ายผู้อื่นทางวาจา และการบังคับจิตใจให้คนอื่นมีเพศสัมพันธ์ด้วย นอกจากนี้ยังพบว่าความเชื่อเกี่ยวกับกลุ่มอ้างอิงยังเป็นตัวแปรส่งผ่านของความสัมพันธ์ระหว่างความรุนแรงในครอบครัวและความรุนแรงในเพื่อนกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กวัยรุ่นอีกด้วย

กล่าวโดยสรุปได้ว่าครอบครัวเป็นระบบนิเวศใกล้ชิดตัวที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กและเยาวชน เพราะอาจทำให้เกิดเจตคติและความเชื่อที่ว่า การใช้ความรุนแรงเป็นเรื่องปกติ เนื่องจากครอบครัวเป็นบุคคลสำคัญของพวกเขา หากบุคคลสำคัญสามารถกระทำพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงได้ พฤติกรรมเหล่านี้ก็น่าจะเป็นเรื่องธรรมดา นอกจากนี้พฤติกรรมใช้ความรุนแรงนั้นอาจได้รับอิทธิพลจากระบบนิเวศในระดับ Microsystem อื่น ๆ เช่น เพื่อน ครู และชุมชน (Ingram et al., 2020; Konishi et al., 2017)

2.2 ลักษณะเพื่อนและครู

จากการสัมภาษณ์พบข้อมูลสนับสนุนทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาของ Bronfenbrenner (2005) ที่ว่า “เพื่อน” มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมและพัฒนาการของเด็กและเยาวชนเช่นเดียวกัน โดยลักษณะพฤติกรรมที่ดีของเพื่อนมีส่วนช่วยและเอื้อให้กลุ่มตัวอย่างมีพฤติกรรมคล้อยตามในทางที่ดี ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้มีความคิดเห็นว่าเพื่อนที่ช่วยเหลือกันและเป็นที่ปรึกษาที่ดี สามารถแนะนำแนวทางการเรียนและการดำเนินชีวิตที่เหมาะสมจะช่วยให้กลุ่มตัวอย่างลดการมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา (เช่น โดดเรียน การใช้สารเสพติด) และพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง หากเพื่อนมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา (เช่น โดดเรียน ดื่มเหล้า สูบบุหรี่ เสพยาเสพติด) และมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง (เช่น การต่อยตี กลั่นแกล้ง ด่าทอ ทำร้ายร่างกาย) กลุ่มตัวอย่างอาจมีพฤติกรรมคล้อยตามพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเหล่านี้เช่นกัน จากการสัมภาษณ์พบว่าพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในข้างต้นมักเกิดจากการที่กลุ่มตัวอย่างไปช่วยเพื่อนที่ถูกทำร้ายหรือไปกลั่นแกล้งคนอื่น ๆ ตามกลุ่มเพื่อน รวมไปถึงการเสพยาเสพติดและค้ายาเสพติดนั้นก็เกิดจากการมีพฤติกรรมคล้อยตามกลุ่มเพื่อนเช่นเดียวกัน ซึ่งสอดคล้องกับหลักพัฒนาการมนุษย์ (Santrock, 2017) ที่ระบุว่าวัยเด็กและวัยรุ่นเป็นวัยที่ต้องการการยอมรับจากกลุ่มเพื่อน เพื่อนจึงถือเป็นสิ่งแวดล้อมที่สำคัญต่อตัวเด็กและเยาวชน เด็กจึงต้องทำตามหรือคล้อยตามเพื่อน เช่นเดียวกับการศึกษา

ของ Hong และ Espelage (2012) ที่ว่าวัยรุ่นที่มีเพื่อนที่มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหามีแนวโน้มที่จะกระทำพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและคล้อยตามการกระทำของเพื่อน

ส่วนอิทธิพลของครูนั้นจากการสัมภาษณ์พบว่า “ครู” ก็มีอิทธิพลต่อกลุ่มตัวอย่างเช่นเดียวกัน การส่งเสริมและสนับสนุนของครู ไม่ว่าจะเป็นด้านวิชาการและการดำเนินชีวิตเอื้อให้กลุ่มตัวอย่างมีทางเลือกและกลวิธีที่เหมาะสมในการจัดการตัวเองและปัญหาต่าง ๆ ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างรายงานว่าครูไม่จำเป็นต้องทำตัวสนิทสนมกับเด็กมากจนเกินไป สิ่งที่ครูควรมีและเป็นคือ มีความเข้าใจเด็กและเป็นที่ปรึกษาที่ดีสำหรับเด็ก ไม่ควรใช้การตัดสินตัวเด็กอย่างไม่เป็นธรรมใช้อำนาจของครูในทางที่ผิด ใช้การตำหนิหรือเสียดสี และไม่ควรรำลึกจิตใจของเด็ก สอดคล้องกับการศึกษาของ Scharpf และคณะ (2022) และ Spilt และคณะ (2012) ที่ว่าความขัดแย้งของเด็กกับครูถือเป็นปัจจัยเสี่ยงที่สำคัญต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ของเด็ก พัฒนาการทางอารมณ์และสังคมของเด็ก รวมไปถึงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของเด็กด้วย

กล่าวได้ว่าเพื่อนและครูต่างมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของเด็กและเยาวชน การมีเพื่อนและครูที่ดี พร้อมทั้งเข้าใจเด็กและเยาวชน รวมไปถึงแนะนำและชี้นำแนวทางการเรียนและการดำเนินชีวิตที่ถูกต้องจะเอื้อให้เด็กและเยาวชนมีพฤติกรรมที่เหมาะสมและลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาลงได้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Coyle และคณะ (2022) ที่พบว่าการสนับสนุนและช่วยเหลือของครูและเพื่อนถือเป็นปัจจัยป้องกันที่สำคัญต่อการตกเป็นเหยื่อของความรุนแรงและความรู้สึกปลอดภัยในเด็กและเยาวชน

2.3 วิธีการแก้ไขปัญหาและการควบคุมตัวเอง

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างใช้กลวิธีการแก้ปัญหา 2 กลวิธีหลัก คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา (Problem-focused coping) และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ (Emotion-focused coping) ทั้งนี้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่ปัญหา คือ การที่กลุ่มตัวอย่างพยายามจัดการที่สาเหตุของปัญหาและมีพฤติกรรมที่มุ่งจัดการปัญหา (เช่น คิดทบทวนปัญหา ไตร่ตรองสาเหตุและวิธีแก้ พูดคุยกับคู่กรณี การหาการสนับสนุนทางสังคม) ส่วนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งที่อารมณ์ หมายถึง การที่กลุ่มตัวอย่างมุ่งจัดการกับสภาวะอารมณ์ทางลบเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาเพื่อให้สภาวะอารมณ์ทางลบนั้นลดลงและเกิดสภาวะอารมณ์ทางบวกมากขึ้น (เช่น การผ่อนคลาย การหลีกเลี่ยง การออกจากสภาพแวดล้อมที่เป็นปัญหา) โดยการแก้ปัญหาของกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นการแก้ปัญหาในเชิงการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เช่น การไปช่วยเหลือเพื่อนที่ถูกทำร้าย การปฏิเสธเพื่อนที่มาชวนไปเสพยาเสพติด และการใช้ชีวิตในสังคม

ดังนั้นการแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem solving) จึงมีความจำเป็นต่อการศึกษาระบบการทางปัญญา อารมณ์ และพฤติกรรม ที่คอยกำกับให้เด็กและเยาวชนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างพยายามค้นหาวิธีการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันอย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้กระบวนการเหล่านี้จะทำให้บุคคลมีวิธีการแก้ปัญหาที่หลากหลายและสามารถตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพสูงสุดจากทางเลือกทั้งหมดที่มีอยู่ได้ จากแนวคิดของ D’Zurilla และ Goldfried (1971) การแก้ปัญหาทางสังคมจึงเป็นกระบวนการที่ประกอบไปด้วยสติ เหตุผล ความพยายาม และเป้าหมายที่ต้องการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ที่เป็นปัญหาให้ดีขึ้น หรือลดความทุกข์ทางอารมณ์ที่เกิดขึ้น (D’Zurilla & Goldfried, 1971; D’Zurilla, 1986) สอดคล้องกับการศึกษาที่พบว่า การแก้ปัญหาทางสังคมมีบทบาทสำคัญต่อพฤติกรรมก้าวร้าว เนื่องจากการแก้ปัญหาทางสังคมที่ไม่เหมาะสมอาจเพิ่มโอกาสให้เกิดความก้าวร้าวมากขึ้น (D’Zurilla et al., 2003) งานวิจัยหลายงานยังแสดงให้เห็นว่าเด็กและวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวจะมีวิธีการแก้ปัญหาทางสังคมที่น้อยกว่าและมักเลือกใช้วิธีการแก้ปัญหาเชิงรุนแรงมากกว่าเด็กและวัยรุ่นที่ไม่มีพฤติกรรมก้าวร้าว (McMurrin et al., 2002; Keltikangas-Järvinen & Kangas, 1988; Gouze, 1987)

ในส่วนของการควบคุมตัวเอง ข้อมูลจากการสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 กลุ่ม มีวิธีการควบคุมตัวเองหลากหลายวิธี ไม่ว่าจะเป็นการควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนเอง เช่น การพยายามควบคุมการแสดงออกซึ่งอารมณ์ทางลบและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมด้วยการพยายามระบายอารมณ์ทางลบออกไป (การระบายอารมณ์กับบุคคลที่ไวใจหรือเป็นที่ปรึกษาได้) หรือการแสดงพฤติกรรมกับสิ่งของรอบตัว แม้บางพฤติกรรมอาจเป็นการกระทำที่รุนแรงก็ตาม (การเตะต้นไม้ การตบสิ่งของ) แสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างพยายามใช้ทรัพยากรแวดล้อมมาช่วยควบคุมตัวเอง นอกจากนี้กลุ่มตัวอย่างยังพยายามใช้กระบวนการทางปัญญาอย่างสติมาช่วยควบคุมตัวเองอีกด้วย และเนื่องจากสติช่วยให้บุคคลเปิดใจรับสภาวะอารมณ์โดยไม่ตัดสิน มีความยืดหยุ่นทางความคิด และจดจ่อกับปัจจุบันขณะ สติจึงมีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมก้าวร้าว และยังสามารถกระตุ้นให้เกิดปัจจัยหลายประการที่ป้องกันความก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน (Tao, et al., 2021) เช่น การกำกับตนเองและอารมณ์ (Sklad et al., 2021) ความสามารถในการควบคุมตัวเองและการยับยั้งความหุนหันพลันแล่น (Black et al., 2011) รวมไปถึงการหมั่นครุ่นคิดเกี่ยวกับความโกรธ (Tabeke & Sato, 2021) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Wang และคณะ (2022) ที่พบว่าสติมีอิทธิพลในการลดระดับความรุนแรงในความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้การเหยียดและพฤติกรรมก้าวร้าวในโลกโซเชียลมีเดียในระยะยาว โดยอาจเป็นเพราะสติสามารถลดการแสดงออกซึ่งความโกรธและอารมณ์ร้อนได้ (Li et al., 2019) นอกจากนี้สติยังเป็นกระบวนการทางสติปัญญาที่สามารถลด

รูปแบบความคิดทางลบและเจตคติทางลบ (Shokri, 2021) อันนำไปสู่การลดระดับพฤติกรรมใช้ความรุนแรงและความก้าวร้าวได้

นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มตัวอย่างใช้การนึกถึงผลลัพธ์ทางลบที่อาจเกิดขึ้นในอนาคตเป็นวิธีการควบคุมตัวเอง สอดคล้องกับทฤษฎีการควบคุมตัวเอง (Self-control Theory (SCT); Gottfredson & Hirschi, 1990) ที่ว่าบุคคลที่มีระดับการควบคุมตัวเองต่ำมักมุ่งความสนใจไปที่ผลลัพธ์ในระยะสั้นและละเลยผลลัพธ์ในระยะยาว และมักไม่อดทนอดกลั้นและต้องการตอบสนองความต้องการของตนเอง โดย Gottfredson (2018) เชื่อว่าการควบคุมตัวเองในระดับต่ำจะนำไปสู่พฤติกรรมอาชญากรรม ดังนั้นการตระหนักถึงผลลัพธ์ทางลบในระยะยาวอาจทำให้บุคคลพยายามลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงได้

2.4 พฤติกรรมการใช้ความรุนแรง

จากการสัมภาษณ์พบประเด็นเกี่ยวกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง ดังนี้ การเข้าใจความหมายของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง รูปแบบพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง และสาเหตุของการมีพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง โดยพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เข้าใจความหมายของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงว่าเป็นการทำอันตรายต่อบุคคลอื่นหรือทำให้บุคคลอื่นเดือดร้อน และรูปแบบการใช้ความรุนแรงส่วนใหญ่แบ่งเป็น 2 รูปแบบ คือ การทำร้ายร่างกาย เช่น การต่อย ตี ตบ การทำร้ายบุคคลอื่นด้วยอาวุธ (เช่น มีด ปืน การแทงคน) และการทำร้ายจิตใจด้วยคำพูด เช่น การด่าทอ การเสียดสี ใช้คำหยาบคาย การนินทาหรือใส่ร้าย การพูดที่ทำให้บุคคลอื่นไม่มีจุดยืนในสังคม (เช่น การเหยียดเพศที่สาม การล้อเลียนเรื่องรูปร่างหน้าตา) เป็นต้น อย่างไรก็ตามมีกลุ่มตัวอย่างจำนวนน้อยที่แสดงความคิดเห็นว่า การกลั่นแกล้งรังแกผ่านโลกสังคมออนไลน์นั้น (การด่าทอ ใช้คำหยาบคาย หรือการใช้ข้อความที่รุนแรง) เป็นการแสดงออกซึ่งพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงเช่นเดียวกัน จากความคิดเห็นดังกล่าว สอดคล้องกับงานวิจัยหลายงานที่ระบุว่าบุคคลอาจใช้พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ (Relational aggression) ซึ่งหมายถึง การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออก เนื่องมาจากต้องการตอบโต้ที่มุ่งเน้นไปที่การทำลายความสัมพันธ์ เช่น การด่าทอ การตะคอก สร้างข่าวลือ นินทา ใส่ร้าย เป็นต้น ซึ่งการกระทำดังกล่าวเกิดขึ้นโดยที่บุคคลไม่ไตร่ตรองมาก่อน และยังอาจสอดคล้องกับการศึกษาพฤติกรรมก้าวร้าวที่ระบุว่าเด็กและเยาวชนรายงานว่าตนใช้หรือแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวรูปแบบนี้ (Card, et al., 2008; Heilbron & Prinstein, 2008, Marsee, et al., 2011) ดังนั้นการศึกษาที่ 3 ของงานวิจัยในโครงการศึกษาปัจจัยที่อาจมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชนไทยในสังกัดหน่วยงานกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง จึงศึกษาตัวแปรพฤติกรรมก้าวร้าวในกลุ่มตัวอย่างตามแนวคิดของ Marsee และคณะ (2011)

นอกจากนี้จากการรวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์ยังแสดงให้เห็นว่าสาเหตุของพฤติกรรมก้าวร้าวต่อบุคคลอื่นนั้นมาจากหลายสาเหตุไม่ว่าจะเป็นการไม่สามารถควบคุมความโกรธ อารมณ์ฉุนเฉียวและอาการหุนหันพลันแล่นของตนเอง รวมไปถึงการจำเป็นต้องตอบโต้เพราะถูกกลั่นแกล้งรังแกหรือทำร้ายก่อน และการไปช่วยเหลือเพื่อนที่ถูกทำร้าย จึงเป็นการแสดงให้เห็นว่าลักษณะอารมณ์ร้อนและฉุนเฉียวข้างนั้นเป็นรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว (Reactive aggression) หมายถึง การกระทำพฤติกรรมก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออกเนื่องมาจากต้องการตอบโต้ที่มุ่งเน้นไปที่การทำร้ายร่างกาย เช่น การต่อสู้ ผลัก ต่อยตี ชก เตะ ตบ หรือต่อสู้ เป็นต้น สอดคล้องกับการจัดกลุ่มพฤติกรรมก้าวร้าวของ Marsee และคณะ (2011) ที่ว่าพฤติกรรมก้าวร้าวทั้งสองมิตินี้มีในเด็กและเยาวชน

2.5 ลักษณะนิสัยของกลุ่มตัวอย่าง

จากการสัมภาษณ์พบลักษณะนิสัยสำคัญประการหนึ่งคือ ลักษณะนิสัยใจร้อน วู่วาม และมีความคิดล้างแค้นหรือแก้แค้นบุคคลที่เข้ามาคุกคาม ซึ่งอาจตรงกับคุณลักษณะประจำตัว (Trait) ของบุคคลที่อาจเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าวและรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าว นั่นคือ ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits; Muñoz & Frick, 2012) ซึ่งหมายถึง รูปแบบพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกถึงการขาดความรู้สึกเห็นอกเห็นใจ ขาดความรู้สึกผิด มีการแสดงความรู้สึกแบบผิวเผิน หรือมีความบกพร่องในการแสดงออกทางอารมณ์และความรู้สึก รวมไปถึงขาดความใส่ใจเกี่ยวกับพฤติกรรมและความรู้สึกของผู้อื่น เช่น มีความบกพร่องในการแสดงออกถึงความรู้สึกเอื้อเฟื้อและเห็นอกเห็นใจ (Empathy) (American Psychiatric Association, 2013) สอดคล้องกับงานวิจัยหลายงานที่แสดงให้เห็นว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกมีความสัมพันธ์หรือเป็นตัวแปรสำคัญที่ทำนายพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและวัยรุ่น (e.g. Kimonis et al., 2008; Waller et al., 2017; Kerig & Stellwagen, 2010) ดังที่แสดงให้เห็นในการทบทวนวรรณกรรมที่ Levine และคณะ (2022) พบข้อมูลเชิงประจักษ์มากมายที่แสดงให้เห็นว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้และพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็ก โดยลักษณะลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกมีความสัมพันธ์กับการเรียนที่ตกต่ำ พฤติกรรมก้าวร้าว และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในระดับสูง รวมไปถึงความยากลำบากของเด็กในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนในโรงเรียน ดังนั้นการศึกษาที่ 3 ของงานวิจัยจึงนำลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกมาเป็นหนึ่งในตัวแปรกำกับอิทธิพลของตัวแปรต้นด้านครอบครัว เพื่อนและครูต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน

3. การศึกษาที่ 3 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research)

จากการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ผลการวิจัยปฏิเสธหลายสมมติฐานและยอมรับบางสมมติฐาน ดังตารางที่

5.1

ตารางที่ 5.1 การยอมรับและปฏิเสธสมมติฐานการวิจัย

ข้อ	สมมติฐาน	ยอมรับ	ปฏิเสธ
1	ความรุนแรงและการเล็งดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย	✓	
2	ความรุนแรงและการเล็งดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์	✓	
3	ความรุนแรงและการเล็งดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย	✓	
4	ความรุนแรงและการเล็งดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์	✓	
5	การสนับสนุนจากเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย		✓
6	การสนับสนุนจากเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์		✓
7	การสนับสนุนจากเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย		✓
8	การสนับสนุนจากเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์		✓
9	การสนับสนุนจากครูมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย		✓
10	การสนับสนุนจากครูมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์		✓
11	การสนับสนุนจากครูมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย		✓

ข้อ	สมมติฐาน	ยอมรับ	ปฏิเสธ
12	การสนับสนุนจากครูมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์		✓
13	ความรุนแรงและการเลี้ยวในครอบครัวมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ ความก้าวร้าวทางกาย และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ โดยมีตัวแปรการควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคมเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีสติและลักษณะนิสัยรู้ความรู้สึกเป็นตัวแปรกำกับ	✓ บางมิติ	
14	การสนับสนุนจากเพื่อนมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ โดยมีตัวแปรการควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคมเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีสติและลักษณะนิสัยรู้ความรู้สึกเป็นตัวแปรกำกับ	✓ บางมิติ	
15	การสนับสนุนจากครูมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ โดยมีตัวแปรการควบคุมตัวเองและการแก้ปัญหาทางสังคมเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีสติและลักษณะนิสัยรู้ความรู้สึกเป็นตัวแปรกำกับ	✓ บางมิติ	

เพื่อให้เกิดความเข้าใจโดยง่ายและให้เป็นไปตามเงื่อนไขเวลาการวิจัยที่มีไม่มากนัก คณะผู้วิจัยจึงขออภิปรายเฉพาะผลการวิจัยที่มีนัยสำคัญเท่านั้น จากการวิเคราะห์องค์ประกอบของแบบสอบถามการควบคุมตัวเอง ลักษณะนิสัยรู้ความรู้สึก สติ และการแก้ปัญหาทางสังคมพบว่า ไม่ควรรวมองค์ประกอบแล้วทำเป็นตัวแปรแฝงเพื่อการวิเคราะห์โมเดล ดังนั้นจึงเห็นได้ว่าองค์ประกอบหรือมิติของตัวแปรส่งผ่าน (การควบคุมตัวเอง: ปัญหาการควบคุมความใส่ใจและปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น) และตัวแปรกำกับบางองค์ประกอบหรือบางมิติเท่านั้น (ลักษณะนิสัยรู้ความรู้สึก: ความใจดำ) ที่มีอิทธิพลต่อความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต้นและตัวแปรตาม อีกทั้งการวิเคราะห์โมเดลพบว่ามีตัวแปรต้น คือ ความรุนแรงในครอบครัวเท่านั้นที่มีอิทธิพลต่อตัวแปรตาม (พฤติกรรม

ก้าวร้าว) อย่างมีนัยสำคัญ แสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของครอบครัวที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กและเยาวชน นอกจากนี้ยังพบว่าตัวแปรพฤติกรรมก้าวร้าวที่แบ่งออกเป็น 4 มิติ ได้แก่ พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวทางกาย พฤติกรรมก้าวร้าวเชิงรุก/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์ พฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวทางกาย และพฤติกรรมก้าวร้าวแบบปฏิกิริยาก้าวร้าว/ความก้าวร้าวเชิงความสัมพันธ์นั้นมีความสัมพันธ์สูง (Multicollinearity) จึงสามารถรวมมิติต่าง ๆ แล้วจัดกระทำเป็นตัวแปรแฝง (Latent variable) ได้ ทั้งนี้จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบอิทธิพลของทั้งตัวแปรควบคุม ตัวแปรต้น (ความรุนแรงทางเพศในครอบครัว ความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัว ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน การสนับสนุนของครู) ตัวแปรส่งผ่าน (บางมิติ) ตัวแปรกำกับ (สติและการควบคุมตัวเอง (บางมิติ)) ที่มีอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน นอกจากนี้ยังพบว่าในกลุ่มตัวอย่างบางกลุ่มเท่านั้นที่มีความแตกต่าง แต่เมื่อวิเคราะห์โมเดลแยกแต่ละกลุ่มตัวอย่างแล้วกลับพบว่าไม่มีความแตกต่างกัน จึงสามารถอภิปรายเป็นหัวข้อต่าง ๆ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

เงื่อนไขความแตกต่างของกลุ่มตัวอย่าง 3 กลุ่มต่อผลการวิจัยตัวแปรต่าง ๆ

เมื่อตรวจสอบผลการวิเคราะห์ข้อมูลโดยรวมแล้วไม่พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนทั้งในกลุ่มที่อยู่ในระบบสถานศึกษา นอกกระบบสถานศึกษา และในสถานควบคุม ถึงแม้ว่าผลการวิเคราะห์ข้อมูลจะพบว่าความรุนแรงทางเพศในครอบครัวส่งอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในสถานควบคุมมากกว่ากลุ่มนอกกระบบสถานศึกษาและในระบบสถานศึกษาก็ตาม นอกจากนี้ยังพบอิทธิพลทางอ้อมของความรุนแรงรูปแบบอื่นในครอบครัวที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบซึ่งส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในกลุ่มในระบบสถานศึกษาและกลุ่มในสถานควบคุมมากกว่าในกลุ่มนอกกระบบสถานศึกษา ทั้งนี้จากการวิเคราะห์ข้อมูลเพิ่มเติมพบอีกว่า มีอิทธิพลทางบวกของความรุนแรงรูปแบบอื่นต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบที่ถูกกำกับด้วยรูปแบบการศึกษาในระบบและการศึกษานอกกระบบสถานศึกษา แต่ไม่พบในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในสถานควบคุม โดยเด็กและเยาวชนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งในและนอกกระบบสถานศึกษารายงานว่าความรุนแรงรูปแบบอื่น ๆ ในครอบครัวมีความสัมพันธ์กับการใช้วิธีการแก้ปัญหาเชิงลบ เช่น หลีกเลียงหรือหลีกหนีปัญหา มีความรู้สึกแย้เมื่อตัวเองไม่สามารถแก้ปัญหาได้ และมีความรู้สึกกลัวหรือวิตกกังวลที่จะเผชิญหน้ากับปัญหา แต่เมื่อตรวจสอบโดยรวมแล้วความแตกต่างของกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่มไม่ถึงระดับนัยสำคัญทางสถิติ บ่งชี้ให้เห็นว่าความรุนแรงทางเพศและความรุนแรงรูปแบบอื่นไม่ว่ารูปแบบใดก็ตามจากคนในครอบครัวมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนทุกกลุ่ม สอดคล้องกับการศึกษาระยะยาวของ Guo และคณะ (Guo et al., 2021) ที่ศึกษาในกลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นชาวจีนจำนวน 1,836 คน พบว่าวัยรุ่นชาวจีนที่เคยถูกทารุณกรรมด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการทำร้ายร่างกาย การทำร้ายจิตใจและการถูกละเลยทอดทิ้งรายงานว่าตนใช้กลวิธีการแก้ปัญหาเชิงลบ หลีกหนีหรือหลีกเลียงปัญหา เก็บกดอารมณ์และใช้การดื่มแอลกอฮอล์และสารเสพติดมาช่วยแก้ปัญหา อาจรวมไปถึงการใช้ความรุนแรง ต่อต้าน

สังคม และการเก็บกตอารมณ์ (Milojevich, et al., 2018) ทั้งนี้กลวิธีในการแก้ปัญหาเป็นรูปแบบการตอบสนองที่บ่งชี้ถึงความสามารถในการปรับตัวที่เหมาะสมและไม่เหมาะสมของแต่ละบุคคลต่อการเป็นเหยื่อของการใช้ความรุนแรงหรือถูกทารุณกรรม (Flett, et al., 2012) ซึ่งการใช้กลวิธีในการแก้ปัญหาเชิงลบอาจเกิดจากเด็กและเยาวชนไม่มีข้อมูลการตอบสนองที่เหมาะสมต่อปัญหาอย่างเพียงพอ และได้เรียนรู้แต่กลวิธีในการแก้ปัญหาที่ไม่เหมาะสมจากคนในครอบครัว (Compass, et al., 2017)

นอกจากนี้ยังพบอิทธิพลของความรุนแรงรูปแบบอื่นที่มีต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบที่ถูกกำกับด้วยรูปแบบการศึกษานอกระบบสถานศึกษาซึ่งเป็นอิทธิพลทางลบ แสดงให้เห็นว่าความรุนแรงต่าง ๆ ในครอบครัว ไม่ว่าจะเป็นความรุนแรงทางกาย ความรุนแรงทางจิตใจ และการทอดทิ้งหรือละเลย ส่งผลต่อการรับรู้ปัญหาของเด็กและเยาวชนในกลุ่มนอกระบบสถานศึกษา โดยพบว่าเด็กและเยาวชนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างนอกระบบสถานศึกษาที่รายงานว่ามีการใช้ความรุนแรงรูปแบบอื่น ๆ ในครอบครัวมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ คือ มีความรู้สึกแย่เมื่อตัวเองไม่สามารถแก้ปัญหาได้ และมีความรู้สึกกลัวหรือวิตกกังวลที่จะเผชิญหน้ากับปัญหา

สิ่งที่น่าสนใจคือ จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนที่อยู่ในระบบสถานศึกษา หากได้รับการสนับสนุนจากครูสูงจะมีแนวโน้มที่จะมีกลวิธีในการควบคุมตัวเองต่ำ แต่สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนที่อยู่ในกลุ่มนอกระบบสถานศึกษาและในสถานควบคุม หากยังได้รับการสนับสนุนจากครูจะยังมีแนวโน้มในการมีกลวิธีในการควบคุมตัวเองสูงขึ้น ซึ่งแตกต่างจากงานวิจัยส่วนใหญ่ที่พบว่าการสนับสนุนจากครูช่วยให้เด็กนักเรียนมีการควบคุมตัวเองในระดับที่สูงขึ้น (เช่น Saeed, et al. 2021; Yang, et al., 2022; Zebua, et al., 2022) มีความเป็นไปได้ว่าเด็กและเยาวชนที่อยู่ในระบบสถานศึกษาเป็นกลุ่มที่มีศักยภาพในการควบคุมตัวเองสูงระดับหนึ่งอยู่แล้ว และสามารถควบคุมตัวเองได้ด้วยตัวเอง แต่เมื่อได้รับความช่วยเหลือจากครู เด็กและเยาวชนกลุ่มนี้อาจมีความคิดว่าพวกเขาไม่จำเป็นต้องใช้กลวิธีในการควบคุมตัวเองมากนัก นอกจากนี้ความช่วยเหลือจากครูในโรงเรียนในระบบสถานศึกษาอาจเป็นแหล่งทรัพยากรที่เข้าถึงได้ง่ายมากกว่า เด็กและเยาวชนกลุ่มนี้จึงไม่จำเป็นต้องแก้ปัญหาและใช้กลวิธีในการควบคุมตัวเอง แต่ทั้งนี้ยังไม่สามารถระบุสาเหตุที่ชัดเจนได้ จึงจำเป็นต้องทำการศึกษาวิจัยในกลุ่มนี้ต่อไป

ส่วนเด็กและเยาวชนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในกลุ่มนอกระบบสถานศึกษาและสถานควบคุมนั้น โดยพื้นฐานอาจมีปัญหาเรื่องกลวิธีในการควบคุมตัวเอง เนื่องจากไม่สามารถหาแหล่งทรัพยากรและตัวแบบที่มีคุณภาพเพียงพอในการอบรมเลี้ยงดูและสอนกลวิธีในการควบคุมตัวเอง (Chang, et al., 2003; Shields & Cicchetti, 1998) การได้รับความช่วยเหลือและการสนับสนุนจากครูจึงเป็นเสมือนแหล่งความรู้และแนวทางที่จะช่วยให้เด็กและเยาวชนกลุ่มนี้มีกลวิธีในการควบคุมตัวเองมากยิ่งขึ้น เพราะการสนับสนุนของครูนั้นเป็นทั้งกำลังใจ มีการแสดงออกซึ่งความใส่ใจ ส่งเสริมพฤติกรรมที่เหมาะสม และเป็นแหล่งที่รับประกันความปลอดภัยของเด็กและเยาวชน สิ่งนี้จะเอื้อให้เด็กและเยาวชนสามารถเรียนรู้และสั่งสมกลวิธีในการควบคุมตัวเองได้ดียิ่งขึ้น (Gregory, et al., 2010) จึงเป็นการดีที่หากเด็กและเยาวชนในทั้งสองกลุ่มนี้จะได้รับความสนใจและการสนับสนุนจากครู อย่างไรก็ตาม เมื่อ

ตรวจสอบค่านัยสำคัญทางสถิติจากการวิเคราะห์โมเดลที่ใช้ตัวแปรทั้งหมดกลับไม่พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างทั้งสามกลุ่ม จึงสามารถสรุปได้ว่าการสนับสนุนและช่วยเหลือจากครูยังคงมีความสำคัญที่จะเอื้อให้เด็กและเยาวชนไม่ว่าจะจากกลุ่มใดก็ตามมีกลวิธีในการควบคุมตัวเองมากยิ่งขึ้น และอาจนำไปสู่การมีพฤติกรรมก้าวร้าวและใช้ความรุนแรงลดลงได้

อย่างไรก็ตาม การสนับสนุนจากครูอาจมีผลในแง่ที่ทำให้เด็กและเยาวชนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในสถานควบคุม มีพฤติกรรมหลีกเลี่ยงปัญหามากยิ่งขึ้น ทั้งนี้จะเป็นเฉพาะในเด็กและเยาวชนที่มีระดับความใจต่ำสูงเท่านั้น ซึ่งจากการวิจัยในเด็กและเยาวชนที่มีลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกรู้สึกพบว่า แม้เด็กและเยาวชนกลุ่มนี้จะมีลักษณะนิสัยหลงตัวเอง เย็นชา มีจิตสำนึกในระดับต่ำ ไร้รู้สึกผิดของชั่วดี ไม่ไวต่อความรู้สึกคนอื่น ไม่เห็นอกเห็นใจคนอื่น และใจดำ แต่กลับพบองค์ประกอบของลักษณะนิสัยที่ซับซ้อนลงไปอีกว่าบุคคลเหล่านี้มักมีการเก็บกดอารมณ์ของตัวเองสูง และมีปัญหาในการยอมรับอารมณ์ของตัวเอง (Bennett, & Kerig, 2014; Craig & Moretti, 2019) จึงมักใช้วิธีการเหล่านี้ในการหลีกเลี่ยงความวิตกกังวล ซึ่งอาจเป็นไปได้ที่ว่าเมื่อเด็กและเยาวชนกลุ่มนี้ได้รับความช่วยเหลือและสนับสนุนจากครูเมื่อพบเจอปัญหา อาจทำให้พวกเขาไม่อยากจะเผชิญกับปัญหาและต้องการหลีกเลี่ยงการเกิดอารมณ์ทางลบและความวิตกกังวล พวกเขาจึงใช้รูปแบบวิธีการแก้ปัญหาแบบหลีกเลี่ยงแทน (Craig, et al., 2021) อย่างไรก็ตาม อิทธิพลดังกล่าวไม่ถึงระดับนัยสำคัญทางสถิติ จึงจำเป็นต้องมีการศึกษาวิจัยต่อไป

ในท้ายที่สุด ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลพบปฏิสัมพันธ์ระหว่างระดับความใจต่ำและความแตกต่างของกลุ่มตัวอย่างทั้งสามกลุ่มที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้ปัญหาในเชิงลบ (เช่น รู้สึกแย่เมื่อแก้ปัญหาผิดพลาด รู้สึกไม่อยากแก้ปัญหาเพราะเคยแก้ไขผิดพลาดมาก่อน เป็นต้น) โดยพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนที่อยู่ในกลุ่มนอกระบบสถานศึกษารายงานว่า หากตนมีระดับความใจต่ำสูงจะยังมีการรับรู้ปัญหาในเชิงลบมาก และมากกว่าเด็กและเยาวชนในกลุ่มอื่น รองลงมาคือเด็กและเยาวชนในกลุ่มสถานควบคุม และเด็กและเยาวชนในกลุ่มในระบบสถานศึกษาตามลำดับ ทั้งนี้มีความเป็นไปได้ที่ว่าเด็กและเยาวชนที่มีความใจต่ำในระดับสูงนั้นอาจไม่อยากจะเผชิญกับปัญหาและต้องการหลีกเลี่ยงการเกิดอารมณ์ทางลบและความวิตกกังวล จึงมักไม่อยากจะแก้ไขปัญหามีแนวโน้มที่จะรู้สึกไม่ดีเมื่อแก้ปัญหาผิดพลาด

กล่าวโดยสรุป แม้ว่าจะพบความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างทั้งสามกลุ่มในบางประเด็น แต่ยังไม่ถึงค่านัยสำคัญทางสถิติ จึงสามารถอภิปรายผลโดยรวมได้ นอกจากนี้ยังมีตัวแปรควบคุมที่อาจส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอีกด้วยนั่นคือ เพศและอายุ

อิทธิพลของเพศและอายุที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว

เมื่อทดสอบโมเดลและกำหนดตัวแปรควบคุมเป็นเพศ พบว่า เพศชายรายงานพฤติกรรมก้าวร้าวสูงกว่าเพศหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลนี้ยังคงสอดคล้องกับงานวิจัยหลายงานที่ผ่านมาตั้งแต่อดีตว่าเพศชายมักแสดงและใช้พฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่าเพศหญิง (e.g. Georgiev et al., 2013; Hammock & Richardson, 1992; Ireland, 1999) ทั้งนี้อาจเกี่ยวข้องกับปัจจัยและความแตกต่างทางเพศหลายประการด้วยกัน ไม่ว่าจะเป็นการที่เพศชายมีระดับฮอร์โมนเทสโทสเตอโรน (Testosterone) มากกว่าเพศหญิง เนื่องจากมีงานวิจัยหลายงานที่พบความสัมพันธ์ระหว่างระดับฮอร์โมนเทสโทสเตอโรนกับพฤติกรรมก้าวร้าว โดยยังมีระดับฮอร์โมนเทสโทสเตอโรนสูงยิ่งมีพฤติกรรมก้าวร้าวสูงตามไปด้วย (Book, et al., 2001) นอกจากนี้อาจเกิดจากความลำเอียงด้านบทบาททางเพศแบบดั้งเดิมที่มองว่าเพศชายควรมีความเป็นผู้นำ มีพลังและความก้าวร้าว มีความเด็ดขาด มีอำนาจตัดสินใจเรื่องสำคัญต่าง ๆ ภายในครอบครัว มีสถานะทางสังคมที่สูงกว่าเพศหญิงและเป็นผู้หาเลี้ยงครอบครัว จึงอาจทำให้มีการอบรมเลี้ยงดูเพศชายให้มีความอดทนอดกลั้น เป็นผู้นำ กล้าคิดกล้าตัดสินใจ และกล้าที่จะต่อสู้ด้วยกำลัง จึงอาจส่งผลให้เพศชายมีความเชื่อที่ว่าตนสามารถใช้กำลังได้อย่างเปิดเผยมากกว่าเพศหญิง (Hutchinson, & Kleiber, 2000) ซึ่งปัจจัยเหล่านี้ อาจเป็นสาเหตุที่เพศชายรายงานระดับพฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่าเพศหญิง

ในส่วนของอายุ พบว่า อายุที่มากขึ้น 10 ปี มีความสัมพันธ์ต่อพฤติกรรมก้าวร้าวที่มากยิ่งขึ้น ผลการวิจัยนี้ค่อนข้างขัดแย้งกับงานวิจัยในอดีตที่พบว่ายิ่งอายุมากขึ้นบุคคลจะรายงานว่าตนมีความก้าวร้าวลดลง (O'Connor, et al., 2001) เนื่องจากยิ่งอายุมากขึ้นบุคคลมักเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่ไม่ใช้ความรุนแรงเพื่อให้ยังคงไว้ซึ่งความสัมพันธ์กับคนอื่น เช่นเดียวกันกับที่ Marsh และคณะ (Marsh et al., 2013) ระบุว่าคนที่มียุมาก ยิ่งคนในวัยชราจะมีลักษณะอ่อนอ่อนผ่อนตามสูง มีความมั่นคงทางอารมณ์ และมีลักษณะไม่เปิดเผยตัวมากนัก อย่างไรก็ตาม จากการศึกษาของ Vigil-Colet และคณะ (2015) พบว่าคนที่อยู่ในวัยผู้ใหญ่และวัยชรามักรายงานตัวเองว่ามีความก้าวร้าวลดลงเพราะต้องการให้เป็นที่ยอมรับตามความคาดหวังของสังคม ส่งผลให้พวกเขาจึงพยายามรายงานว่าตนมีพฤติกรรมก้าวร้าวลดลง โดยเฉพาะความก้าวร้าวทางกายและวาจา ซึ่งอาจเป็นไปได้ว่าพวกเขายังมีพฤติกรรมก้าวร้าวอยู่แต่พยายามปฏิบัติตนให้เป็นไปตามความคาดหวังของสังคม

ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมงานวิจัยนี้เป็นกลุ่มตัวอย่างที่มีความจำเพาะคือ เป็นเด็กและเยาวชนในสถานควบคุมของกรมพินิจฯ กลุ่มโรงเรียนที่อยู่ในเครือข่ายโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ กลุ่มมูลนิธิ และกลุ่มการศึกษานอกโรงเรียน ซึ่งกลุ่มตัวอย่างดังกล่าวอาจไม่มีความแตกต่างกันมากนัก นอกจากนี้ ในแง่ของทฤษฎีทางวิวัฒนาการได้ถือว่าพฤติกรรมก้าวร้าวเป็นสิ่งที่มนุษย์พัฒนามาพร้อมกับวิวัฒนาการ เพราะหากมนุษย์ไม่มีความก้าวร้าว มนุษย์จะไม่สามารถปกป้องเผ่าพันธุ์ของตนเองเอาไว้ได้ ดังนั้นพฤติกรรมก้าวร้าวจึงถือเป็นพฤติกรรมที่เมื่อเกิดขึ้นมาแล้ว

จะเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและมีได้ตลอดทุกช่วงพัฒนาการ (Continuity) เช่นเดียวกับโรคก้าวร้าว โดยมีงานวิจัยที่พบความสัมพันธ์ของพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กกับพฤติกรรมที่รุนแรงในวัยรุ่น (Bauchaine & Hinshaw, 2013) จึงอาจเป็นไปได้ว่าพฤติกรรมก้าวร้าวอาจมีเพิ่มขึ้นตามวัยได้

ที่สำคัญคือ ผลการวิจัยนี้ยังสนับสนุนทฤษฎีระบบนิเวศวิทยาต่อพัฒนาการมนุษย์ของ Bronfenbrenner อีกด้วย โดยพบว่าตัวแปรต้นทั้ง 3 ประเด็น ได้แก่ อิทธิพลของครอบครัว (ความรุนแรงทางเพศและรูปแบบอื่น ๆ) อิทธิพลของครู (การสนับสนุนจากครู) และอิทธิพลของเพื่อน (ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน) มีความสำคัญต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน รวมถึงกระบวนการภายในของเด็กและเยาวชน ไม่ว่าจะเป็นการควบคุมตัวเอง ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น ก็อาจนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนได้

อิทธิพลของความรุนแรงและการเลี้ยงดูในครอบครัวมีความสัมพันธ์ทางตรงกับพฤติกรรมก้าวร้าว

จากการวิเคราะห์อิทธิพลของตัวแปรอิสระ พบว่าความรุนแรงในครอบครัวส่งผลให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงให้เห็นว่าอิทธิพลของครอบครัวมีความสำคัญต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนเป็นอย่างมาก และอาจมากกว่าอิทธิพลของเพื่อนและครู เนื่องจากความเชื่อใจเพื่อนและการสนับสนุนจากครูมีอิทธิพลไม่ถึงระดับนัยสำคัญ สอดคล้องกับงานวิจัยที่พบว่าเด็กและวัยรุ่นที่เคยถูกทารุณกรรมหรือล่วงละเมิดจะมีความสัมพันธ์กับปัญหาทางจิต เช่น บางส่วนเป็นโรคสมาธิสั้นและมีพฤติกรรมไม่อยู่นิ่ง (Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)) ในมิติหุนหันพลันแล่นและหัวร่อนง่าย โรคก้าวร้าว (Conduct disorder) และโรคต่อต้าน (Oppositional Defiant Disorder (ODD)) (Jaffee, 2017; Heather et al., 2003; Lee & Hoaken, 2007) นอกจากนี้ยังพบว่าเด็กที่ถูกทารุณกรรมทางกายมักจะพัฒนาตัวเองไปเป็นเด็กก้าวร้าวต่อต้าน มีพฤติกรรมต่อต้านสังคม รวมไปถึงพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับอาชญากรรม หรือที่เรียกว่ายุวอาชญากร (Delinquency) และใช้สารเสพติดไม่ว่าจะเป็นบุหรี่ยาเสพติด หรือยาเสพติด (Fagan, 2020)

Klengel และคณะ (2013) พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เคยถูกทารุณกรรมจะมีความทำงานที่ผิดปกติของระดับ cortisol ซึ่ง cortisol นั้นเกิดมาจาก HPA Axis หรือ Hypothalamus-Pituitary-Adrenal Axis โดยงานวิจัยนี้พบว่าบุคคลที่เคยถูกทารุณกรรมจะมีระดับ cortisol ต่ำ และ cortisol ที่ต่ำมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมที่เป็นปัญหา โดยเฉพาะอย่างยิ่งพฤติกรรมทางสังคม และลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก ไม่มีจิตสำนึก ใจดำและไม่รู้จักผิดชอบชั่วดี

นอกจากนี้การล่วงละเมิดทางเพศและการทารุณกรรมจากคนในครอบครัวยังส่งผลต่อกระบวนการทางปัญญาและอารมณ์ที่อาจเป็นตัวแปรส่งผ่านไปสู่การเกิดพฤติกรรมก้าวร้าว โดยกระบวนการทางปัญญาสำคัญที่

เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว คือ Executive Function (EF) ซึ่งเป็นความสามารถในการทำงานของสมองส่วนหน้า (Prefrontal Cortex (PFC)) ที่ทำหน้าที่ 1) ระวังระวังและควบคุมสมาธิ 2) วางแผนและจัดการ 3) ยับยั้งการตอบสนอง 4) เปลี่ยนงานและจัดหมวดหมู่ 5) เลือกใส่ใจ 6) มองแบบผ่าน ๆ และ 7) เรียนรู้ภาษา (Biederman et al., 2004) ซึ่งงานวิจัยหลายงานพบว่า การทารุณกรรมอาจส่งผลกระทบต่อความบกพร่องของ EF จนนำไปสู่การมีพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน (Brocki & Bohlin, 2004; Séguin, et al., 2004) โดยเฉพาะอย่างยิ่งความบกพร่องด้านความสามารถในการยับยั้งการตอบสนองและการเลือกใส่ใจ (Séguin, et al., 2002) ความบกพร่องดังกล่าวจะทำให้เด็กและเยาวชนไม่สามารถยับยั้งอารมณ์หุนหันพลันแล่นและความใจร้อนของตัวเองได้เมื่อเกิดการกระตุ้นจากสิ่งเร้าที่ก่อให้เกิดอารมณ์ทางลบ ทำให้เด็กและเยาวชนแสดงพฤติกรรมที่ขับเคลื่อนด้วยอารมณ์หุนหันพลันแล่นและความใจร้อน ได้แก่ การแสดงอารมณ์ฉุนเฉียว การต่อเยติ การทำลายสิ่งของ เป็นต้น

ความบกพร่องด้าน EF ยังนำไปสู่ความบกพร่องของพัฒนาการทางสติปัญญาด้านกระบวนการทางปัญญาขั้นสูง ซึ่งตามกระบวนการพัฒนาการของมนุษย์เมื่อเด็กเติบโตขึ้นเป็นวัยรุ่น เด็กต้องพัฒนาความสามารถด้านการคิดในเชิงนามธรรมและการคิดอย่างมีเหตุผล รวมทั้งการคิดถึงมุมมองของบุคคลอื่นได้ ซึ่งกระบวนการคิดดังกล่าวมีความจำเป็นต่อการดำรงชีวิตในสังคม (Papalia & Martorel, 2021) การคิดในเชิงนามธรรมและการคิดอย่างมีเหตุผลเป็นความสามารถที่ทำให้เด็กและเยาวชนคิดถึงกลวิธีการแก้ปัญหาทางสังคม สร้างตัวเลือก และกลวิธีแก้ปัญหาต่างๆ รวมไปถึงการตัดสินใจเลือกทางเลือก สิ่งเหล่านี้เป็นพัฒนาการทางอภิปญญา (Metacognition) ที่เป็นการสังเคราะห์องค์ความรู้ที่ได้ก็วัยรุ่นมีมาสะท้อนและประเมินตัวเอง บุคคลอื่น และสถานการณ์เพื่อตอบสนองในทิศทางที่เหมาะสม หนึ่งในความสามารถทางอภิปญญาที่จำเป็นต้องพัฒนาตลอดช่วงพัฒนาการเด็กและเยาวชนคือทฤษฎีเกี่ยวกับจิตใจ (Theory of Mind (ToM)) ซึ่งหมายถึงความเข้าใจพฤติกรรมและการกระทำของบุคคลที่มีที่มาจากภาวะทางจิตใจ เช่น เจตนา ความเชื่อ และความปรารถนา (Mueller, et al., 2005) โดยต้องเข้าใจว่า 1) บุคคลแต่ละคนมีมุมมองที่ต่างจากคนอื่นได้แม้ในเหตุการณ์เดียวกัน 2) ระบุและเชื่อมโยงสภาวะทางจิตของบุคคลอื่นกับเหตุการณ์ต่าง ๆ ได้ 3) ติดตามการเปลี่ยนแปลงของสภาพแวดล้อมและพฤติกรรมของบุคคลอื่นเพื่อปรับกลวิธีคิดได้อย่างเหมาะสม และ 4) อนุมานพฤติกรรมต่าง ๆ ได้ว่ามีสาเหตุมาจากสภาวะทางจิต (Flavell, et al., 2002) ทั้งนี้พัฒนาการด้านนี้จำเป็นต้องสั่งสมมาตั้งแต่วัยทารก จากการศึกษาวิจัยพบว่าเด็กที่เคยถูกรอบครวทารุณกรรมนั้นไม่ได้ส่งผลกระทบโดยทันทีทันใดเพียงอย่างเดียว แต่ยังส่งผลกระทบต่อเนื่องในระยะยาวไปจนกระทั่งเด็กเติบโตเป็นวัยรุ่นอีกด้วย ซึ่งความสามารถทางอภิปญญาและ EF ที่บกพร่องจะทำให้เด็กและเยาวชน

ไม่สามารถเข้าใจมุมมองและสภาวะจิตของคนอื่น ทำให้คิดถึงผลเสียจากการกระทำของตนเองต่อคนอื่นได้ไม่ดีเท่าที่ควร รวมทั้งมีการตัดสินใจที่ไม่เหมาะสมและอาจมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในที่สุด (Lee & Hoeken, 2007)

ไม่เพียงเท่านั้นการถูกละเมิดจากครอบครัวยังส่งผลเสียต่อการพัฒนาทางอารมณ์ของเด็กและเยาวชนอีกด้วย โดยพัฒนาการทางอารมณ์ คือ ความสามารถในการแสดงออกทางอารมณ์ที่เหมาะสมต่อสถานการณ์และสิ่งเร้า การเข้าใจอารมณ์ทั้งของตนเองและบุคคลอื่น และความสามารถในการจัดการและกำกับอารมณ์ (Papalia, & Martorel, 2021) ทั้งนี้มีงานวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าความบกพร่องในการกำกับอารมณ์เป็นตัวแปรส่งผ่านที่ส่งอิทธิพลทางอ้อมในความสัมพันธ์ระหว่างการถูกละเมิดกับความก้าวร้าวเชิงพฤติกรรมก้าวร้าว และความสัมพันธ์ระหว่างการเลี้ยงดูที่ไม่เหมาะสมกับความก้าวร้าวในเด็ก (Chang, et al., 2003; Shields & Cicchetti, 1998) ซึ่งความบกพร่องในการกำกับอารมณ์ หมายถึง การขาดความสามารถหรือไม่สามารถควบคุมการแสดงออกของอารมณ์อย่างเหมาะสม ไม่สามารถจัดการอารมณ์ของตนเองให้ตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อมอย่างเหมาะสมได้ ไม่สามารถลดระดับสภาวะอารมณ์ทางลบได้ด้วยกลวิธีที่เหมาะสม หากเด็กและเยาวชนขาดความสามารถดังกล่าวจะส่งผลให้พวกเขาแสดงออกทางอารมณ์ไม่เหมาะสม เช่น แสดงออกอารมณ์ทางลบ (ฉุนเฉียว โกรธ วิตกกังวล และหุนหันพลันแล่น) มากเกินไป ไม่สามารถจัดการอารมณ์ของตนเองจนทำให้มีพฤติกรรมไม่ดีต่อคนอื่น และมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เช่น ก้าวร้าว ทำร้ายร่างกายคนอื่น ทำร้ายคนอื่นทางวาจา หรือการกลั่นแกล้งรังแก เป็นต้น จนนำไปสู่การมีปัญหาในการเข้าสังคมและการมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น เช่น การแสดงออกซึ่งความก้าวร้าวรุนแรง

จะเห็นได้ว่าการที่เด็กและเยาวชนถูกละเมิดจากคนในครอบครัวส่งผลต่อความบกพร่องของกระบวนการทางปัญญา โดยเฉพาะอย่างยิ่งกระบวนการอภิปัญญาและความบกพร่องในการกำกับอารมณ์จนนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าว นอกจากนี้ยังมีการศึกษาที่พบว่าการถูกละเมิดยังเกี่ยวข้องกับกระบวนการทางปัญญาผนวกกับอารมณ์ นั่นคือ การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) (Hoffman, 1984) อีกด้วย โดยบุคคลจะต้องมีทักษะที่จะสวมบทบาทเป็นบุคคลอื่นได้ เข้าอกเข้าใจความคิดและอารมณ์ความรู้สึกของบุคคลอื่น การที่จะพัฒนาความสามารถนี้ได้บุคคลต้องสามารถทนต่อสภาวะอารมณ์ที่แผ่ขยายมาจากความรู้สึกเห็นอกเห็นใจ หากเกิดสภาวะอารมณ์ทางลบขึ้นกับคนอื่น บุคคลต้องสามารถรับรู้ เข้าใจ และสามารถตอบสนองสภาวะอารมณ์ของคนอื่นได้ รวมไปถึงมีวิธีจัดการกับการรับรู้สภาวะอารมณ์ของตนเองด้วย (Eisenberg, 2000) ทั้งนี้มีงานวิจัยที่พบว่าเด็กที่มีลักษณะก้าวร้าวจะประสบกับความทุกข์ใจของตนเองในระดับสูง เนื่องจากมีปัญหาในเรื่องการกำกับอารมณ์ จนทำให้มุ่งสนใจแต่สภาวะอารมณ์ของตนเองและละเลยการรับรู้สภาวะอารมณ์ของคนอื่น นำไปสู่การขาดความเห็น

อกเห็นใจหรือมีความเห็นอกเห็นใจคนอื่นในระดับต่ำ และในที่สุดอาจแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวต่อคนอื่น (Cohen & Strayer, 1996)

เมื่อประมวลและสังเคราะห์องค์ความรู้ที่ได้กล่าวมาแล้ว พบว่าการทารุณกรรมในครอบครัว ไม่ว่าจะเป็นทางกาย (เช่น ตบ ตี เตะ ทำร้ายร่างกาย) ทางวาจา (เช่น การล้อเลียน คำทอ เสียดสี เย้ยหยัน) และการล่วงละเมิดทางเพศก่อผลเสียต่อเด็กและเยาวชนที่เป็นเหยื่อหรือเป็นผู้เห็นเหตุการณ์อย่างมาก เพราะนอกจากจะส่งผลกระทบต่อระบบชีวภาพในตัวเด็กแล้ว ยังส่งผลกระทบต่อความบกพร่องของกระบวนการทางปัญญาไม่ว่าจะเป็น Executive Function อธิปัญญา ความรู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และกระบวนการทางอารมณ์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งความบกพร่องในการกำกับอารมณ์ สิ่งเหล่านี้อาจนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวและการใช้ความรุนแรงที่มากขึ้นของเด็กและเยาวชนได้

อิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนและพฤติกรรมก้าวร้าว

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว โดยพบว่าหากเด็กและเยาวชนรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนมากขึ้นเท่าใดจะยิ่งรายงานว่ามีพฤติกรรมก้าวร้าวมากขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ Lee และคณะ (2021) ที่ทำการศึกษาในเด็กและเยาวชนชาวเกาหลีที่รายงานว่าการถูกทารุณกรรมในครอบครัวจะเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าวแล้ว การที่เด็กรู้สึกแปลกแยกกับเพื่อน เด็กและเยาวชนจะมีพฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น เช่นเดียวกับงานวิจัยของ Exelmans และคณะ ในปี 2015 ที่ทำการศึกษาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว ทั้งนี้พวกเขาพบว่านอกเหนือจากการเล่นเกมคอมพิวเตอร์และวิดีโอเกมแล้ว การมีเพื่อนที่มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและเข้าไปเกี่ยวข้องกับอาชญากรรม รวมไปถึงความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำนายพฤติกรรมก้าวร้าวของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชน โดยความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนนั้นเป็นตัวแปรที่มีความสัมพันธ์เป็นอันดับรองลงมาจากกรณีที่มีเพื่อนที่มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและเกี่ยวข้องกับอาชญากรรมเลยทีเดียว นอกจากนี้ยังมีความเป็นไปได้ว่าความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนอาจมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมอาชญากรรมได้อีกด้วย (Walsh, et al., 2018) จึงกล่าวได้ว่าความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนนั้นเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำนายพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนได้

สาเหตุที่ความรู้สึกแปลกแยกมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวที่สูงขึ้น อาจอธิบายได้ด้วยแนวคิดของ Agnew (1992) ที่เรียกว่า ทฤษฎีความเครียดโดยองค์รวมที่เกี่ยวข้องกับอาชญากรรมและพฤติกรรมยวอาชญากรรม (General Strain Theory of Youth Crime and Delinquency) ซึ่งทฤษฎีดังกล่าวพิจารณาถึงอิทธิพลของโครงสร้างทางสังคมและความรู้สึกแปลกแยกที่มีต่อพฤติกรรมของเด็กและเยาวชน โดยเน้นที่การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางสังคม เช่น การเมือง เศรษฐกิจ และสังคม ที่ทำให้เกิดความตึงเครียดและนำไปสู่พฤติกรรมที่เป็น

ปัญหาของเด็กและเยาวชน นอกจากนี้ความรู้สึกแปลกแยกยังมีความเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เช่นเดียวกัน (O'Donnell, et al., 2006; Slater, 2003)

ความรู้สึกแปลกแยก หมายถึง ความบกพร่องในการมีความผูกพันและรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งหรือเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับบุคคลใกล้ชิดที่อยู่รอบข้าง ได้แก่ บุคคลในครอบครัว รวมไปถึงเพื่อนและโรงเรียน ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนเสมือนเป็นการถูกเพื่อนปฏิเสธ (Slater, 2003) ทำให้เด็กและเยาวชนไม่มีแหล่งทรัพยากรที่เหมาะสมในการสร้างความสัมพันธ์ การยอมรับ และไม่สามารถมีแบบอย่างที่ดีด้านพฤติกรรมต่าง ๆ ได้ ทำให้เด็กเกิดความเครียดและความคับข้องใจ นำไปสู่การเลือกทรัพยากรอื่น ๆ เช่น กลุ่มเพื่อนที่มีปัญหา (เช่น ดิตสารเสพติด เป็นยวอาชญากร มีพฤติกรรมก้าวร้าว) ใช้สื่อต่าง ๆ รวมไปถึงเล่นเกมที่มีลักษณะรุนแรงเพื่อระบายความคับข้องใจดังกล่าว จนในที่สุดเด็กจึงมีพฤติกรรมก้าวร้าวและมีปัญหาด้านอาชญากรรมเกิดขึ้น (Slater, 2006) อาจกล่าวได้ว่า พฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนนั้นมีลักษณะที่เรียกว่า Equifinality ซึ่งหมายถึง ปัจจัยต่าง ๆ มากมายที่บุคคลประสบตลอดช่วงพัฒนาการของชีวิตสามารถทำให้เกิดผลลัพธ์ที่คล้ายคลึงกันหรือเหมือนกัน (Cicchetti, & Rogosch, 1996) นั่นคือ เด็กและเยาวชนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวและใช้ความรุนแรงนั้นอาจประสบกับปัจจัยเสี่ยงต่าง ๆ เช่น การถูกทารุณกรรม การมีพ่อแม่ดิตสารเสพติด และมีความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน เป็นต้น จึงทำให้มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาดังกล่าวในที่สุด

อิทธิพลของการสนับสนุนจากครูต่อพฤติกรรมก้าวร้าว

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า การสนับสนุนจากครูมีอิทธิพลต่อกลวิธีในการควบคุมตัวเอง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในระบบสถานศึกษา นั้นหมายความว่า หากเด็กและเยาวชนได้รับการสนับสนุนจากครูมากเท่าใด พวกเขาเหล่านั้นจะยังมีกลวิธีในการควบคุมตัวเองมากขึ้นเท่านั้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ Zhang และคณะ (2021) ที่พบว่าการสนับสนุนจากครูช่วยลดความวิตกกังวลจากการถูกทอดทิ้ง ลดพฤติกรรมก้าวร้าว และเพิ่มการควบคุมตัวเองมากขึ้น ซึ่งอาจเป็นไปได้ว่าการสนับสนุนและช่วยเหลือจากครูเอื้อให้เด็กและเยาวชนรับรู้ว่ามีคนที่ห่วงใย จนนำไปสู่การเพิ่มขึ้นของการรับรู้คุณค่าและการเคารพตัวเองของเด็กและเยาวชน ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยป้องกันพฤติกรรมที่เป็นปัญหา (Ikiz & Cakar, 2010) นอกจากนี้การศึกษาของ Zhang และคณะ (2021) ยังพบว่า การรับรู้การสนับสนุนจากครูยังมีความสัมพันธ์ต่อการมองเห็นคุณค่าในตัวเองแล้วส่งผ่านไปยังความสามารถในการควบคุมตัวเองและมีความสัมพันธ์กับการลดลงของปัญหาพฤติกรรมอีกด้วย รวมไปถึงการมีความสามารถในการฟื้นคืนตัวเองและมีกลวิธีกำกับตัวเองมากขึ้น (Lan & Wang, 2019) จึงอาจกล่าวได้ว่า การสนับสนุนจากครูมีความสำคัญต่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวและการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนดังที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น

กล่าวโดยสรุป ครอบครัว (ความรุนแรงทางเพศและรูปแบบอื่น ๆ) ครู (การสนับสนุนจากครู) และเพื่อน (ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน) มีความสำคัญต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน เนื่องจากมีความสัมพันธ์ต่อ

กระบวนการภายในของเด็กและเยาวชน ไม่ว่าจะเป็นการควบคุมตัวเอง ปัญหาการควบคุมความใส่ใจ ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อระดับพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนได้

อิทธิพลของปัญหาการควบคุมความใส่ใจและปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว

เมื่อวิเคราะห์อิทธิพลของตัวแปรส่งผ่าน พบว่าตัวแปรด้านการควบคุมตัวเองในมิติปัญหาการควบคุมความใส่ใจและปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ส่วนตัวแปรการควบคุมตัวเองอื่น ๆ ไม่ถึงระดับนัยสำคัญ และตัวแปรการแก้ปัญหาทางสังคมอื่น ๆ ก็มีอิทธิพลต่อความก้าวร้าวไม่ถึงระดับนัยสำคัญเช่นกัน โดยพบว่าปัญหาการควบคุมความใส่ใจมีความสัมพันธ์ในรูปแบบผกผันกับพฤติกรรมก้าวร้าว หากเด็กและเยาวชนมีปัญหาการควบคุมความใส่ใจเพิ่มขึ้น พฤติกรรมก้าวร้าวจะลดลง โดยจากการตรวจสอบข้อกระทงในแบบสอบถามพบว่า มิติดังนี้เกี่ยวข้องกับความสามารถในการคงความใส่ใจและมีสมาธิจดจ่อ เป็นไปได้ว่าเมื่อบุคคลมีปัญหาเรื่องการคงความใส่ใจและขาดสมาธิจดจ่อ จึงอาจทำให้บุคคลไม่ได้จดจ่อกับความคิดและอารมณ์ของตนเองมากนัก นอกจากนี้ยังถูกเบี่ยงเบนความสนใจไปเรื่องอื่นได้ง่าย (APA, 2013) ส่งผลให้บุคคลไม่จดจ่อกับสภาวะอารมณ์ทางลบอย่างความโกรธและความไม่พึงพอใจมากนัก หรือไม่ได้หมกมุ่นครุ่นคิดเกี่ยวกับอารมณ์โกรธของตัวเอง (Angry rumination) ซึ่งใกล้เคียงกับงานวิจัยของ Bonham และคณะ (2022) ที่พบว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนมากกว่าความบกพร่องทางความใส่ใจ

และเมื่อวิเคราะห์ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นพบว่า ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมก้าวร้าว โดยหากเด็กและเยาวชนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมีปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น กลุ่มตัวอย่างจะมีพฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นตามนิยามของงานวิจัยนี้ คือ การที่บุคคลไม่สามารถควบคุมความรู้สึกทางกายและการเปลี่ยนแปลงภายในร่างกาย ไม่สามารถควบคุมตัวเอง และเวลาที่เกิดอารมณ์หรือความคิดบางอย่างก็จะถูกเบี่ยงเบนความสนใจได้ง่าย เมื่อพิจารณานิยามเหล่านี้เป็นการบ่งชี้ว่าปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นนั้นเป็นลักษณะที่บุคคลไม่สามารถควบคุมตัวเองได้เมื่อเกิดสิ่งเร้ามากระตุ้น ไม่ว่าจะเป็นจากสิ่งเร้าภายนอกและภายในตัวบุคคลเอง (เช่น ความคิดและความรู้สึก) กล่าวได้ว่ามิติดังนี้เป็นมิติปัญหาด้านการควบคุมอารมณ์และความคิดหุนหันพลันแล่น ซึ่งงานวิจัยหลายงานแสดงให้เห็นว่าความบกพร่องด้านนี้มีความสัมพันธ์กับความก้าวร้าว (Bresin, 2019) ซึ่งอาจเป็นเพราะลักษณะหุนหันพลันแล่นนั้นประกอบไปด้วยสภาวะอารมณ์ทางลบ การขาดความไตร่ตรอง ขาดความอดทนอดกลั้น และแสวงหาความตื่นเต้นแปลกใหม่ (Whiteside & Lynam, 2001) จึงไม่เป็นเรื่องแปลกนักที่เด็กและเยาวชนที่มีลักษณะหุนหันพลันแล่นหรือมีปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นจะมีพฤติกรรมก้าวร้าว

เมื่อตรวจสอบอิทธิพลส่งผ่านของตัวแปรอิสระทั้งหมดที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าว พบว่าอิทธิพลรวมของความรุนแรงทางเพศมีผลทางบวกต่อพฤติกรรมก้าวร้าว โดยแบ่งเป็นอิทธิพลทางตรงที่มีผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ แต่อิทธิพลทางอ้อมผ่านตัวแปรส่งผ่านทุกตัวไม่ถึงระดับนัยสำคัญ แต่เมื่อพิจารณาตัวแปรส่งผ่านรายตัวแปร พบว่าอิทธิพลทางอ้อมผ่านปัญหาการควบคุมความใส่ใจจะมีผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ **ความรุนแรงทางเพศ ทำให้ปัญหาการควบคุมความใส่ใจน้อยลง แล้วปัญหาการควบคุมความใส่ใจที่น้อยลงกลับไปเพิ่มพฤติกรรมก้าวร้าวให้สูงขึ้น** ผลการวิเคราะห์ข้อมูลอิทธิพลส่งผ่านนี้แสดงให้เห็นประเด็นของความใส่ใจที่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ซึ่งปัญหาการควบคุมความใส่ใจที่น้อยลงหรืออาจเรียกว่าสามารถใส่ใจจดจ่อได้มากขึ้นกลับยิ่งทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวของกลุ่มตัวอย่างเพิ่มขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยในอดีตที่ผ่านมาที่พบว่ายิงบุคคลมุ่งใส่ใจต่อพฤติกรรม ความคิด หรือความรู้สึกบางอย่าง โดยเฉพาะความรู้สึกและความคิดทางลบ เหตุการณ์ที่ทำให้ตนหงุดหงิดหรือโกรธ จะยิ่งทำให้บุคคลมีความก้าวร้าวเพิ่มสูงขึ้น (Giancola, et al., 2009) ซึ่งปรากฏการณ์นี้อธิบายได้ด้วยโมเดลขอบเขตของความใส่ใจต่อการหมกมุ่นครุ่นคิด (Attentional Scope Model of Rumination: Whitmer & Gotlib, 2013) โดย Whitmer และ Gotlib (2013) ได้อธิบายว่า โดยปกติบุคคลแต่ละคนจะมีขอบเขตของการมุ่งใส่ใจแตกต่างกัน บางคนกว้างบางคนแคบ จากการที่พวกเขาศึกษาวิจัยต่าง ๆ เกี่ยวกับลักษณะหมกมุ่นครุ่นคิดของคนที่มีอาการซึมเศร้าและเป็นคนที่มินิสัยคิดมากพบว่า บุคคลดังกล่าวมักมีขอบเขตของความใส่ใจที่แคบ มักมุ่งไปที่ประเด็นใดประเด็นหนึ่งมากเกินไป จนละเลยการเปลี่ยนแปลงของสภาพแวดล้อมและรูปแบบการคิดอื่น ๆ ข้อดีของขอบเขตความใส่ใจแบบนี้ช่วยให้คนมีสมาธิจดจ่อต่อสิ่งที่กำลังสนใจ แต่หากสิ่งที่สนใจนั้นเป็นปรากฏการณ์ สภาวะอารมณ์ หรือความคิดทางลบ ย่อมส่งผลเสียต่อตัวบุคคลมากกว่าผลดี เพราะอาจทำให้เกิดความตึงเครียดและสภาวะอารมณ์ทางลบที่มากขึ้น ซึ่งต่างจากคนที่ไม่มีนิสัยคิดมาก พวกเขา มีขอบเขตการใส่ใจที่กว้างกว่าและสามารถคิดถึงรูปแบบการคิดอื่น ๆ สภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนไป และสามารถคิดเบี่ยงเบนความสนใจได้มากกว่า แน่นอนว่าข้อเสียของขอบเขตความใส่ใจที่กว้างคือทำให้บุคคลไม่ค่อยมีสมาธิจดจ่อกับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง แต่ข้อดีคือช่วยให้บุคคลสนใจรูปแบบการคิดอื่น ๆ ที่หลากหลายกว่าและสามารถเบนความสนใจจากเรื่องทางลบได้ดีกว่า จากแนวคิดดังกล่าวมีความเป็นไปได้ว่าการถูกทารุณกรรมทางเพศทำให้เด็กและเยาวชนมีปัญหาด้านความใส่ใจน้อยลง แต่กลายเป็นว่าขอบเขตของความใส่ใจของเด็กและเยาวชนเหล่านั้นกลับเป็นขอบเขตที่แคบ และอาจทำให้เด็กและเยาวชนมุ่งใส่ใจกับสภาวะอารมณ์และความคิดทางลบมากเกินไป จนในที่สุดเด็กและเยาวชนอาจแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมา จากการศึกษาพบว่าหากเด็กมุ่งความใส่ใจไปที่การกระทำที่ก้าวร้าว เด็กก็จะแสดงออกซึ่งพฤติกรรมก้าวร้าว (Arsenault & Foster, 2012)

นอกจากนี้ยังพบว่าอิทธิพลทางรวมของความรุนแรงรูปแบบอื่นต่อพฤติกรรมก้าวร้าวมีผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ โดยผลทางตรงเป็นผลส่วนใหญ่และเป็นผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ ขณะที่ผลทางอ้อมโดยรวมผ่านตัวแปรส่งผ่านทุกตัวแปรไม่ถึงระดับนัยสำคัญ แต่เมื่อพิจารณาตัวแปรส่งผ่านรายตัวแปร พบว่าอิทธิพลทางอ้อมผ่านปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นเป็นผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ เมื่อความรุนแรงรูปแบบอื่นสูงขึ้นจะทำให้ปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นมากขึ้นและทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวสูงขึ้น ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยหลายงานที่ผ่านมา (Cherek, et al., 1997; Leone, et al., 2016; Tangney, et al., 2004) นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Thibodeau และคณะ (2015) ที่พบว่าความรุนแรงหรือการทารุณกรรมรูปแบบอื่น ๆ ในครอบครัวมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน โดยมีตัวแปรการควบคุมตัวเองเป็นตัวแปรส่งผ่าน ซึ่งเป็นไปได้ที่การทารุณกรรมรูปแบบต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการทำโทษที่รุนแรง การทอดทิ้ง และการไม่เอาใจใส่ จะส่งผลกระทบต่อร่างกายและกระบวนการทางชีวภาพของเด็ก เช่น ทำให้ระดับ cortisol ต่ำ ซึ่งสัมพันธ์กับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Ouellet-Morin, et al., 2011) รวมไปถึงมีความสัมพันธ์กับลักษณะหุนหันพลันแล่นที่อาจนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวในที่สุด (Shields & Cicchetti, 1998) นอกจากนี้การถูกทารุณกรรมรูปแบบต่าง ๆ ยังส่งผลเสียต่อกระบวนการทางปัญญาและอารมณ์ของเด็กและเยาวชนอีกด้วย (Papalia et al., 2022)

นอกจากกระบวนการภายในตัวเด็กและเยาวชนที่ได้รับผลกระทบจากครอบครัว ครู และเพื่อนแล้ว จากการวิเคราะห์ข้อมูลยังแสดงให้เห็นว่าลักษณะประจำตัวของเด็กและเยาวชนก็มีอิทธิพลกำกับความสัมพันธ์ดังกล่าวอย่างมากเช่นกัน ซึ่งลักษณะประจำตัวนั้น ได้แก่ ระดับของสติและลักษณะนิสัยใจดำ

อิทธิพลของลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกและการเห็นอกเห็นใจที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าว

สำหรับอิทธิพลของตัวแปรกำกับพบว่า สติไม่มีอิทธิพลต่อความก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญ ส่วนมิติของลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกสองตัวแปร คือ ความใจดำและความใส่ใจส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ **หากเด็กมีระดับความใจดำเพิ่มขึ้นจะทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวเพิ่มขึ้น**อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จากการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงให้เห็นว่า**ความใจดำเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลสูงที่สุดต่อพฤติกรรมก้าวร้าว** สอดคล้องกับงานวิจัยหลายงานที่พบว่าความใจดำมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมก้าวร้าว (Edens, et al., 2007; Frick & Dickens, 2006; Leistico, et al., 2008) อย่างไรก็ตาม อิทธิพลของความใจดำนั้นถูกกำกับด้วยความไว้วางใจเพื่อน ซึ่งจะอภิปรายในภายหลัง

นอกจากนี้ยังพบว่า**หากเด็กและเยาวชนมีความใส่ใจเพิ่มขึ้นจะทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวลดลง**อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งเมื่อตรวจสอบข้อกระทงมิติด้านความใส่ใจจะพบว่า ลักษณะของพฤติกรรมในข้อกระทงดังกล่าวสะท้อนถึง**ลักษณะการเห็นอกเห็นใจ (Empathy)** นั่นเอง ซึ่งก็แสดงให้เห็นว่าการเห็นอกเห็นใจมีอิทธิพลต่อระดับพฤติกรรมก้าวร้าวที่ต่ำลงในเด็กและเยาวชน สอดคล้องกับงานวิจัยของ LeSure-Lester (2000) ที่พบว่าการเห็นอกเห็นใจมีความสัมพันธ์กับระดับพฤติกรรมก้าวร้าวในความสัมพันธ์ที่ต่ำ และยังมีความสัมพันธ์กับการโอนอ่อนผ่อนตามในระดับสูงอีกด้วย ความความใส่ใจจึงมีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมก้าวร้าว นั่นคือยิ่งมีระดับความใส่ใจเพิ่มขึ้น พฤติกรรมก้าวร้าวยิ่งลดลง (Miller, & Eisenberg, 1988) และจากการตรวจสอบแบบสอบถามพบว่า มิติความใส่ใจในแบบสอบถามที่ใช้ในงานวิจัยนี้เป็นคำที่เกี่ยวข้องกับการมองในมุมมองของคนอื่น (Perspective-taking) ซึ่งเป็นมิตีย่อยของการเห็นอกเห็นใจ (Empathy) (Varker & Devilly, 2007) จึงเป็นไปได้ที่ว่าความใส่ใจอาจทำหน้าที่เสมือนจุดเริ่มต้นของการเห็นอกเห็นใจที่สะท้อนถึงการรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของคนอื่น และสามารถตระหนักถึงความรู้สึกนั้นเพื่อให้เข้าใจมุมมองของคนอื่นได้ (Decety & Jackson, 2004) ลักษณะดังกล่าวจึงอาจเป็นส่วนหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมเอื้อเพื่อทำให้บุคคลเข้าอกเข้าใจความคิดและความรู้สึกของคนอื่นและอาจไม่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวต่อคนอื่นในที่สุด (Brazil, et al., 2022)

สาเหตุที่การเห็นอกเห็นใจมีส่วนช่วยลดพฤติกรรมก้าวร้าวก็เป็นเพราะการเห็นอกเห็นใจประกอบไปด้วย 2 มิติด้วยกันคือ 1) มิติทางปัญญา ซึ่งเป็นกระบวนการทางความคิดที่บุคคลสามารถเข้าอกเข้าใจหรืออนุมานสภาวะทางจิตและอารมณ์ของบุคคลอื่นได้ (Smith, 2006) และ 2) มิติทางอารมณ์ เป็นกระบวนการที่บุคคลสามารถแบ่งปันประสบการณ์ทางอารมณ์ของบุคคลอื่นมาสู่ตัวเองและแสดงออกซึ่งความเห็นใจต่อบุคคลอื่นได้ (Vossen et al., 2015) ทั้งนี้การแสดงออกซึ่งความเห็นใจยังหมายรวมถึงการที่บุคคลรู้สึกว่าเขาได้รับรู้และเข้าถึงความรู้สึกและอารมณ์ของคนอื่น จนกระทั่งเกิดแรงจูงใจที่จะช่วยเหลือและห่วงใยในสวัสดิภาพของคนอื่น อันนำไปสู่การเกิดความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ (Batson, et al., 2007) ส่วนการแบ่งปันความรู้สึกของคนอื่นเข้าสู่ตนเองนั้นเกี่ยวข้องกับความสามารถในการเข้าใจประสบการณ์ทางอารมณ์ของคนอื่น หากประสบการณ์ทางอารมณ์นั้นเป็นทางลบก็จะทำให้บุคคลที่เข้าใจประสบการณ์ทางอารมณ์นั้นรู้สึกเป็นทุกข์ไปด้วย (Batson et al., 1987) ด้วยกระบวนการเหล่านี้เองที่ทำให้การเห็นอกเห็นใจมีความสัมพันธ์ต่อพฤติกรรมก้าวร้าวต่ำเพราะได้ช่วยเอื้อให้บุคคลเข้าใจความทุกข์ของคนอื่นและหลีกเลี่ยงการตอบสนองในรูปแบบไม่ดีต่อความทุกข์เหล่านั้น (Moffitt, 2018)

อย่างไรก็ตาม อำนาจทำนายของความใส่ใจมีความใกล้เคียงกับการเห็นอกเห็นใจ คือ มีอำนาจการทำนายค่อนข้างต่ำ ทั้งนี้ยังมีการศึกษาหลายงานที่ยังนำมิติของการเห็นอกเห็นใจมาใช้ในโปรแกรมการบำบัดบุคคลที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว ดังนั้นงานวิจัยเกี่ยวกับประเด็นดังกล่าวจึงจำเป็นต้องศึกษาต่อไป (Vachon, et al., 2014)

อิทธิพลของสติต่อพฤติกรรมก้าวร้าว

ถึงแม้จากการวิเคราะห์ข้อมูลจะพบว่า “สติ” ไม่มีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง แต่ยังพบอิทธิพลทางอ้อมของสติในฐานะตัวแปรกำกับของความสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนกับปัญหาการควบคุมความใส่ใจ นั่นคือ ถ้าสติสูงและความแปลกแยกจากเพื่อนต่ำ จะทำให้มีปัญหาการควบคุมความใส่ใจต่ำ แต่หากมีสติต่ำหรือความแปลกแยกจากเพื่อนสูง จะทำให้เกิดปัญหาการควบคุมความใส่ใจสูง และปัญหาการควบคุมความใส่ใจก็มีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ หากสติต่ำ ปัญหาการควบคุมความใส่ใจจะสูง และพฤติกรรมก้าวร้าวจะสูงตาม ไม่ว่าความแปลกแยกจากเพื่อนจะสูงหรือต่ำก็ตาม แต่หากสติอยู่ในระดับปานกลางหรือสูง อิทธิพลทางอ้อมจะมีผลทางบวกอย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ ยิ่งความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนมีค่าต่ำ จะยิ่งทำให้ปัญหาการควบคุมความใส่ใจต่ำลง และยิ่งทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวน้อยลง แล้วยิ่งสติมีค่าสูงขึ้นอิทธิพลทางอ้อมนี้ก็ยิ่งสูงไปด้วย

นอกจากนี้สดียังกำกับอิทธิพลทางอ้อมรวมด้วยเช่นกัน โดยพบว่าสดีมีอิทธิพลโดยรวมทางบวกจากปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่น ซึ่งปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นที่สูงขึ้นนี้เองที่ทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวที่ได้รับอิทธิพลจากความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนยิ่งสูงมากขึ้นกว่าเดิม อย่างไรก็ตาม อิทธิพลโดยรวมนั้นยังไม่ถึงระดับนัยสำคัญทางสถิติ แต่ก็สามารถกล่าวได้ว่ายังสดียังน้อย อิทธิพลของความแปลกแยกจากเพื่อนที่มีต่อพฤติกรรมก้าวร้าวจะยิ่งสูงขึ้นไปอีก แสดงให้เห็นว่า **สติ** เป็นตัวแปรที่สำคัญที่จะช่วยเพิ่มหรือลดอิทธิพลของความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนต่อปัญหาการควบคุมความใส่ใจและพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน ยิ่งสดีมีระดับสูงยิ่งจะช่วยให้ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนนั้นมีอิทธิพลลดลง นำมาสู่การมีปัญหาการควบคุมความใส่ใจที่ลดลงและพฤติกรรมก้าวร้าวที่ลดลงไปด้วย แต่หากสดีมีระดับต่ำจะยิ่งช่วยให้ความรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนนั้นมีอิทธิพลมากขึ้น นำมาสู่การมีปัญหาการควบคุมความใส่ใจที่เพิ่มขึ้นและพฤติกรรมก้าวร้าวที่เพิ่มขึ้นไปด้วย สอดคล้องกับการศึกษาวิจัยของ Shorey และคณะ (2015) ที่พบว่า การมีสติที่มากขึ้นมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวที่ลดลง จึงไม่น่าแปลกใจที่หลายสิบปีที่ผ่านมาได้มีการนำการฝึกสติมาช่วยลดปัญหาพฤติกรรมก้าวร้าวทั้งในเด็กและเยาวชน (Fix & Fix, 2013; Franco, et al., 2016; Kabat-Zinn, 2006; Sign, et al., 2017) สาเหตุที่สติสามารถช่วยลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้อาจเนื่องมาจากสติและการฝึกสตินั้นมุ่งเน้นให้บุคคลจดจ่อกับปัจจุบันขณะ เมื่อบุคคลจดจ่อกับปัจจุบันขณะได้ก็อาจส่งผลให้บุคคลลดการหมกหมุ่นครุ่นคิดเกี่ยวกับประสบการณ์ทางลบหรือความโกรธต่าง ๆ (Angry rumination (Felder, et al., 2022; Gini, et al., 2014)) ก่อให้เกิดความรู้สึกทางบวกเพิ่มมากขึ้น จนทำให้บุคคลสามารถเลือกกลวิธีการจัดการปัญหาด้วยวิธีการที่เหมาะสมแทนการใช้พฤติกรรมก้าวร้าวและความรุนแรง อย่างไรก็ตาม จากการวิเคราะห์ห่อถักพบว่าการฝึกสตินั้นจะมีประสิทธิภาพสูงเมื่อใช้ในกรณีบำบัดเป็นรายบุคคลมากกว่าใช้การบำบัดเป็นกลุ่ม และยังจำเป็นต้องพัฒนาโปรแกรมหรือกลวิธีการฝึกสติให้มากขึ้นเพื่อให้ได้ผลที่ชัดเจนมากยิ่งขึ้น (Fix & Fix, 2013)

กล่าวโดยสรุป ความรุนแรงทางเพศและรูปแบบอื่น ๆ จากคนในครอบครัว อาจส่งผลให้เด็กและเยาวชนมีพฤติกรรมก้าวร้าวโดยผ่านความบกพร่องในการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นและจากการมีขอบเขตความใส่ใจแคบ ทั้งนี้ความใจดำและการเห็นอกเห็นใจเป็นตัวแปรกำกับที่มีอิทธิพลต่อความสัมพันธ์ระหว่างการทารุณกรรมและพฤติกรรมก้าวร้าว อีกประการหนึ่งที่สำคัญคือพบว่าสถิติมีอิทธิพลกำกับความสัมพันธ์ของงานวิจัยนี้ นอกจากนี้การที่เด็กและเยาวชนรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อนยังส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอีกด้วย โดยมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านความบกพร่องในการควบคุมตัวเอง โดยเฉพาะมิติปัญหาการควบคุมอารมณ์หุนหันพลันแล่นและจากการมีขอบเขตความใส่ใจแคบที่มุ่งสนใจเฉพาะเรื่องบางเรื่องมากเกินไป

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งหมดทำให้ได้ตัวแปรที่น่าสนใจที่สามารถนำไปต่อยอดในการทำโปรแกรมหรือสื่อสร้างเสริมคุณลักษณะนิสัยที่เหมาะสมและการฝึกสติให้แก่เด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจและเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง ไม่ว่าจะเป็นการควบคุมลักษณะหุนหันพลันแล่น การมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และการรู้จักสร้างกระบวนการใส่ใจในขอบเขตที่กว้างขึ้น เพื่อมีกรอบแนวคิดที่ไม่แคบจนเกินไป การฝึกให้เด็กมีสติจดจ่อที่ปัจจุบันขณะจะช่วยให้เด็กและเยาวชนสามารถพัฒนากลวิธีในการควบคุมตัวเองได้ดีขึ้น

นอกจากนี้จากการวิเคราะห์ข้อมูลยังแสดงให้เห็นว่าสถาบันครอบครัวถือเป็นบริบทที่มีความใกล้ชิดกับเด็กและเยาวชนมากที่สุดและมีอิทธิพลต่อการพัฒนาการของเด็กและเยาวชนมากที่สุด การป้องกันพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงจำเป็นต้องมีมาตรการช่วยเหลือครอบครัวของเด็กในกรณีที่ครอบครัวประสบปัญหาและขาดทักษะหรือองค์ความรู้ในการอบรมเลี้ยงดูและสอนลูก การส่งเสริมการสนับสนุนจากครูและเพื่อนเป็นการป้องกันพฤติกรรมก้าวร้าวและการใช้ความรุนแรงที่สำคัญในเด็กและเยาวชนได้เช่นกัน ซึ่งการป้องกันดังกล่าวสามารถดำเนินการทั้งในแง่นโยบายของภาครัฐและเอกชน รวมไปถึงการบูรณาการความร่วมมือจากหน่วยงานของกระทรวง มูลนิธิ และองค์การเอกชนต่าง ๆ เพื่อช่วยกันสอดส่องดูแลคนในสังคมให้เข้มข้นและครอบคลุมทุกปัญหามากยิ่งขึ้น อันจะนำไปสู่การพัฒนาพลเมืองที่มีคุณภาพ การลดลงของอาชญากรรม ปัญหาสังคม และมีสังคมที่ยั่งยืนต่อไป

ข้อจำกัดในการวิจัย

- 1) ระยะเวลาดำเนินการวิจัยน้อยเกินไปทำให้ได้ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ยังไม่ลึกเท่าที่ควร
- 2) เนื่องจากเวลาในการวิเคราะห์ข้อมูลที่จำกัด ทำให้ผู้วิจัยไม่สามารถใช้สถิติที่จัดการข้อมูลสูญหายที่ดีกว่านี้ได้ เช่น การแทนค่าแบบพหุ (Multiple Imputation) ที่ต้องระมัดระวังในการใส่โมเดลแทนค่าสูญหายของตัวแปรแต่ละตัว และใช้เวลาในการแทนค่าหลายสิบชั่วโมง และต้องวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธี bootstrap สำหรับการวิเคราะห์ส่งผ่านด้วย ซึ่งต้องใช้ระยะเวลาในการคำนวณแต่ละโมเดลหลายชั่วโมง ผู้วิจัยจึงตัดสินใจข้ามวิธีนี้ไปก่อน และเลือกใช้การลบคะแนนของบุคคลเมื่อเจอค่าสูญหาย หรือที่เรียกว่าวิธีการลบทั้งแถว (Listwise deletion) ทั้งที่ตระหนักว่าไม่ใช่วิธีที่ดีที่สุด
- 3) แบบสอบถามในการศึกษาเชิงสำรวจมีจำนวนข้อมากเกินไปส่งผลให้กลุ่มตัวอย่างเบื่อหน่ายและไม่ตั้งใจตอบ จำเป็นต้องตัดข้อมูลไปกว่าครึ่งของจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด
- 4) กลุ่มตัวอย่างมีแนวโน้มที่อาจไม่แตกต่างกันมากนัก จึงอาจส่งผลให้การกระจายของข้อมูลมีค่าความแปรปรวนไม่มากพอ

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยในอนาคต

- 1) โครงการวิจัยควรขยายเวลาให้มากกว่าที่เป็น
- 2) ศึกษาตัวแปรเชิงลบที่อาจมีอิทธิพลสูงต่อพฤติกรรมก้าวร้าวและการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน ทั้งนี้ตัวแปรเชิงลบดังกล่าวควรเป็นตัวแปรที่สามารถลดระดับความรุนแรงหรือใช้ตัวแปรทางบวกมาสร้างเสริมทดแทนได้
- 3) ลดจำนวนข้อกระทงของแบบสอบถามเพื่อให้ได้ข้อมูลที่มีคุณภาพ
- 4) ดำเนินการศึกษาวิจัยในกลุ่มตัวอย่างอื่น ๆ เพื่อให้เกิดการกระจายของข้อมูลเพียงพอ

แนวทางป้องกันและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน

จากการสังเคราะห์งานวิจัยทั้งในรูปแบบสถิติการประเมินความเสี่ยงและความจำเป็น (R&N) จากฐานข้อมูลกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน การศึกษาโดยการสัมภาษณ์เชิงลึกจากเด็กและเยาวชนในสถานควบคุมและเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงจำนวนกว่า 100 คน และการศึกษาเชิงสำรวจจากกลุ่มตัวอย่างมากกว่า 1,200 คน สามารถสรุปเป็นองค์ความรู้และแนวทางป้องกันและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน ได้ดังนี้

อิทธิพลของครอบครัวที่มีต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชน

ครอบครัวถือเป็นสถาบันทางสังคมและระบบนิเวศที่เล็กที่สุด แต่กลับส่งอิทธิพลอย่างมากต่อพัฒนาการมนุษย์ (Bronfenbrenner, 2005) จากการทบทวนวรรณกรรมและผลการวิจัยในปัจจุบันต่างแสดงให้เห็นว่า การใช้ความรุนแรงในครอบครัว การทารุณกรรมในรูปแบบต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการกระทำความรุนแรงทางร่างกาย จิตใจหรืออารมณ์ การทอดทิ้ง การกระทำความรุนแรงทางเพศ การแสวงหาผลประโยชน์ทางการค้า หรือการแสวงหาประโยชน์อื่น ๆ ที่บุคคลในครอบครัวกระทำต่อเด็กและเยาวชน มีส่วนเพิ่มความเสี่ยงในการใช้ความรุนแรงระหว่างบุคคล (Interpersonal violence) เมื่อเด็กและเยาวชนเติบโตขึ้นในภายหลัง (Fitton et al., 2020)

ทั้งนี้ พฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนน่าจะพัฒนาอย่างต่อเนื่องไม่ใช่เพิ่งเกิดขึ้น การที่เด็กและเยาวชนถูกกระทำทารุณกรรมหรือเป็นเหยื่อของความรุนแรงก็น่าจะเป็นสิ่งที่ดำเนินมาอย่างต่อเนื่องเช่นเดียวกัน ดังนั้นการป้องกันและแก้ไขพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนจำเป็นต้องใช้แนวทางและกลวิธีที่หลากหลายตั้งแต่ระดับบุคคล ชุมชน สังคม และภาครัฐ รวมถึงบูรณาการความร่วมมือจากทั้งหน่วยงานภายในกระทรวง ระหว่างกระทรวง ภาคประชาสังคม และภาคเอกชน เพื่อช่วยลดและป้องกันพฤติกรรม การใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนอย่างครอบคลุมและเป็นระบบ เพราะเด็กไม่สามารถเปลี่ยนพ่อแม่ได้ เด็กอาจอยู่แยกจากพ่อแม่ได้ แต่การกระทำของพ่อแม่ นั้นจะยังหยั่งรากลึกในจิตใจของเด็กเหมือนรอยแผลเป็นที่อาจไม่มีวันรักษาหาย

แนวทางการป้องกันและแก้ไขระดับบุคคล

1) การจัดกระบวนการฝึกพ่อแม่หรือผู้ปกครองที่มีลักษณะทารุณกรรมลูก

เป็นการฝึกให้พ่อแม่หรือผู้ปกครองมีวิธีการควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนเอง รวมถึงมีพฤติกรรมมุ่งเป้าหมายไปที่การช่วยเหลือลูกและมีปฏิสัมพันธ์ทางบวกระหว่างกัน โดยอาจฝึกในรูปแบบกลุ่มเพื่อไม่ให้พ่อแม่รู้สึกโดดเดี่ยว ถูกตำหนิ ถูกวิพากษ์วิจารณ์ หรือถูกตัดสินจากสังคมมากเกินไป การฝึกดังกล่าวมุ่งเน้นการฝึกให้พ่อแม่มีพฤติกรรมและกลวิธีที่สามารถแสวงหาความ

ช่วยเหลือในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเอง ทำความเข้าใจรูปแบบการเลี้ยงดูในอดีตของตนเอง เปิดโอกาสให้พ่อแม่ได้แสดงความคิดเห็น ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเอง เพื่อให้ตระหนักรู้และหากวิธีปรับเปลี่ยนสิ่งที่ไม่เหมาะสมให้เหมาะสมมากยิ่งขึ้น ฝึกให้พ่อแม่รู้จักวิธีการเข้าหาลูก พูดคุย และมีพฤติกรรมเอาใจใส่ดูแลลูกในทางที่ดี (Muratori et al., 2018) สำหรับในส่วนของความรุนแรงทางเพศหรือการล่วงละเมิดทางเพศ สิ่งที่จะต้องฝึกแก่พ่อแม่คือการให้ความรู้ถึงอันตรายและผลเสียที่เกิดขึ้นในระยะยาวต่อทั้งตัวเองและตัวเด็ก ไม่ว่าจะเป็นการถูกจำคุก การถูกปรับเงิน และการถูกประณามจากสังคม (Johnson, 2004)

2) การจัดกระบวนการป้องกันการถูกทารุณกรรมและช่วยเหลือเด็กที่ถูกทารุณกรรม

แนวทางนี้เป็นแนวทางที่พัฒนามาจาก School-based universal interventions for preventing Child Sexual Abuse (CSA) (Bronson, 2019) โดยแบ่งเป็น 3 องค์ประกอบหลัก คือ (1) การสร้างพลังให้แก่เด็กกลุ่มเสี่ยง (Empowerment) การฝึกเด็กให้กล้าที่จะลุกขึ้นสู้และปกป้องตัวเองจากการถูกทารุณกรรมด้วยวิธีการที่เหมาะสม กล้าที่จะบอกกล่าวสิ่งที่ตนถูกระทำต่อผู้ใหญ่ที่ไว้วางใจได้ (2) การให้ความรู้เด็กและเยาวชนที่มีความเสี่ยง (Knowledge) ให้เข้าใจรูปแบบการทารุณกรรมและผลเสียต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่ (3) การพัฒนาทักษะและศักยภาพ (Competence) ในการปกป้องตัวเอง ทั้งในแง่การหากวิธีหลีกเลี่ยงการอยู่ลำพังคนเดียว การหาแหล่งให้ความช่วยเหลือไม่ว่าจะเป็นจากผู้ใหญ่คนอื่น ๆ ในครอบครัว เพื่อนและครู (Kim & Kang, 2017) รวมไปถึงการสอนให้เด็กและเยาวชนสามารถเข้าถึงแหล่งให้ความช่วยเหลือจากภาคสังคม เช่น สายด่วนมูลนิธิสายเด็ก 1387 หรือสายด่วนศูนย์ช่วยเหลือสังคม 1300 เป็นต้น การฝึกนั้นจำเป็นต้องฝึกหลายครั้งเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพ ซึ่งการสอนและการฝึกดังกล่าวสามารถทำได้ 2 รูปแบบ คือ (1) การสอนและบอกโดยตรงจากครูหรือผู้ใหญ่ที่เด็กและเยาวชนสามารถเชื่อถือได้และช่วยเหลือเด็กได้ (Information-based training (IBT)) และ (2) การฝึกเด็กและเยาวชนโดยผ่านกิจกรรมรูปแบบต่าง ๆ (Behavioral skill training (BST)) เช่น การใช้บทบาทสมมติ (Role-play) การใช้ตัวแบบ (Modeling) การฝึกกลวิธีแก้ปัญหาที่เหมาะสมโดยใช้กรณีศึกษา เป็นต้น (Lu et al., 2022) นอกจากนี้ควรฝึกให้เด็กและเยาวชนรู้จักคัดกรองและใช้โซเชียลมีเดียอย่างเหมาะสม รู้จักปกป้องตัวเองจากการเป็นเหยื่อของการล่อลวงผ่านโซเชียลมีเดีย รวมถึงใช้โซเชียลมีเดียเป็นเครื่องมือในการป้องกันตัวเองได้ ในส่วนของการแก้ปัญหาเมื่อเด็กและเยาวชนถูกทารุณกรรมมาแล้วสามารถทำได้โดยการบำบัดพฤติกรรมผ่านกระบวนการทางปัญญาในผู้ประสบเหตุการณ์รุนแรง (Trauma-focused cognitive-behavioral therapy (TF-CBT)) ซึ่งการบำบัดแนวทางนี้เป็นการบำบัดร่วมกันระหว่างเด็กและพ่อแม่ของเด็ก (Cheng, 2022) สิ่งสำคัญคือมุ่งเน้นให้เด็กระลึกถึงประสบการณ์การถูกระทำรุนแรงและพยายามระบายความรู้สึกที่แย่ ๆ ออกมา

แล้วให้เด็กลองคิดหาวิธีการจัดการอารมณ์ความรู้สึกแย่ ๆ เหล่านั้น จากนั้นจึงเป็นการฝึกทักษะการป้องกันตนเอง โดยการฝึกดังกล่าวควรฝึกประมาณ 12-16 ครั้ง (Deblinger et al., 2015)

แนวทางการป้องกันและแก้ไขระดับสมาชิกคนอื่น ๆ ในครอบครัว ชุมชน และโรงเรียน

1) การจัดกระบวนการเฝ้าระวังและการให้ความช่วยเหลือเด็กและเยาวชนที่เสี่ยงหรือถูกทารุณกรรม

การเฝ้าระวังเป็นการป้องกันเหตุของการทารุณกรรมต่อเนื่องและยังเป็นการตัดวงจรลูกโซ่ของผลเสียจากการถูกทารุณกรรมในระยะยาว เพราะงานวิจัยหลายงานพบว่าเด็กที่ถูกทารุณกรรมไม่ว่าจะเป็นทางกาย การถูกทอดทิ้ง และความรุนแรงทางเพศ จะส่งผลกระทบต่อเหยื่อในระยะยาวไปจนถึงวัยผู้ใหญ่ และมีความเป็นไปได้อย่างมากที่เด็กที่เคยเป็นเหยื่ออาจเติบโตไปเป็นผู้ใหญ่ที่เป็นผู้กระทำการทารุณกรรมลูกหรือคู่ชีวิตของตัวเอง การเฝ้าระวังสามารถทำได้ทุกคนโดยการฝึกบุคคลอื่นในครอบครัว เพื่อนบ้าน เพื่อน และครูในโรงเรียน ให้สังเกตสัญญาณบ่งชี้เรื่องการทารุณกรรม เช่น การแสดงออกซึ่งสีหน้าเศร้า ตึงเครียด นิสัยที่เปลี่ยนไปจากเด็กร่าเริงกลายเป็นเด็กเก็บตัว แยกตัวออกจากกลุ่มเพื่อน ไม่ไปเล่นสนุกสนานกับเพื่อนเหมือนเคย มีอาการเจ็บป่วยบ่อยครั้งจนทำให้ขาดเรียนหรือขาดงาน ทำการบ้านและเรียนหนังสือแย่งลง บาดแผลหรือรอยฟกช้ำตามตัวเด็ก รวมถึงประวัติการรักษาของแพทย์เป็นต้น และเมื่อสังเกตเห็นควรมีการติดต่อสื่อสารกันภายในเครือข่ายครอบครัว ชุมชน หรือโรงเรียนที่ไว้วางใจได้ จากนั้นแจ้งเรื่องต่อเจ้าหน้าที่ตำรวจ หรือเจ้าหน้าที่ภาครัฐที่มีส่วนเกี่ยวข้อง เช่น เจ้าหน้าที่กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ (พม.) ที่มีศูนย์อยู่ในแต่ละจังหวัด สายด่วนผู้ว่าราชการจังหวัด เป็นต้น ทั้งนี้จากการศึกษาพบว่าสมาชิกในครอบครัวโดยเฉพาะพี่น้องด้วยกัน เป็นบุคคลสำคัญที่จะคอยช่วยเฝ้าระวังและช่วยเหลือเด็กและเยาวชนที่เสี่ยงถูกทารุณกรรมได้ (Katz & Tener, 2020) ดังนั้นการรณรงค์ให้เกิดกระบวนการเหล่านี้ในชุมชน กลุ่มเพื่อน และโรงเรียน จะช่วยให้เด็กและเยาวชนที่เสี่ยงจะถูกทารุณกรรมหรือถูกทารุณกรรมอยู่ได้รับความช่วยเหลือและมีความปลอดภัยมากยิ่งขึ้น

2) การแก้ปัญหาเมื่อเด็กและเยาวชนถูกทารุณกรรม

นอกเหนือจากการแยกเด็กออกจากครอบครัวเพื่อหาที่พักพิงชั่วคราวที่ปลอดภัยแล้ว สมาชิกคนอื่นในครอบครัว ชุมชน เพื่อน และครู มีส่วนสำคัญอย่างยิ่งในการช่วยแก้ไขปัญหาด้วยการให้แรงสนับสนุนและความช่วยเหลือ ไม่ว่าจะเป็นการติดต่อเครือข่ายที่สามารถช่วยเหลือเด็กได้อย่างทัน่วงที การเฝ้าระวังภายในชุมชน โดยทุกคนในชุมชนต้องร่วมแรงร่วมใจช่วยกันเป็นหูเป็นตาและให้ความร่วมมือกับภาครัฐในการช่วยเหลือและแจ้งเบาะแสต่าง ๆ นอกจากนี้ครูและบุคลากรภายในโรงเรียน ควรสร้างเครือข่ายร่วมกับผู้นำชุมชน อาสาสมัครหมู่บ้าน (อสม.) โรงพยาบาล และเจ้าหน้าที่ภาครัฐ ในการช่วยเหลือเด็กที่ออกมาจากครอบครัวที่เป็นอันตราย โดยสิ่งที่ชุมชนและโรงเรียนควรกระทำคือ การ

ให้ความช่วยเหลือด้านต่าง ๆ เท่าที่จำเป็นแก่ครอบครัวของเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง เพราะจากการศึกษาวิจัยพบว่าสาเหตุที่พ่อแม่ทารุณกรรมลูกอาจเป็นเพราะมีปัญหาารุมเร้าหลายทาง ไม่ว่าจะเป็นความยากจนที่เป็นสาเหตุหลัก แล้วนำมาซึ่งปัญหาอื่น ๆ พ่อแม่ต้องหาเช่ากินค่าเพื่อหาเลี้ยงตัวเองและครอบครัว ทำให้ไม่สามารถเลี้ยงดู อบรม สั่งสอน และเอาใจใส่ รวมถึงให้ความรักและความอบอุ่นอย่างเต็มที่ นำมาสู่การใช้การลงโทษที่รุนแรงเพื่อควบคุมพฤติกรรมของลูก หรือใช้ลูกเป็นที่ระบายอารมณ์ ดังนั้นการที่คนในชุมชนและโรงเรียนสามารถรวมตัวกันแล้วช่วยแบ่งเบาภาระบางอย่างของพ่อแม่อาจช่วยให้พ่อแม่ปรับตัวได้ดีและมีความเครียดน้อยกว่า ซึ่งอาจทำให้ใช้ความรุนแรงกับลูกน้อยลงด้วย เช่น การคอยดูแลสอบถามทุกข์สุข การช่วยเหลือเรื่องอาหารการกินในบางมื้อ การสร้างงานและรายได้ภายในชุมชน เป็นต้น (Feely, 2022; Molnar et al., 2016)

แนวทางการป้องกันและแก้ไขระดับประชาสังคมและนโยบายภาครัฐ

จะเห็นได้ว่าแนวทางการป้องกันและแก้ไขที่ได้กล่าวมาแล้วในข้างต้นจะเกิดขึ้นไม่ได้เลย หากสถาบันครอบครัว เครือข่ายเพื่อน ครู โรงเรียน และชุมชนไม่เข้มแข็ง และการที่บริบทข้างต้นจะเข้มแข็งได้ต้องมาจากประชาสังคมและภาครัฐให้ความใส่ใจและเคร่งครัดต่อการส่งเสริมความเข้มแข็งดังกล่าว ถึงแม้ว่าภาครัฐจะออกพระราชบัญญัติคุ้มครองเด็กและเยาวชนมาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2549 แต่กระนั้นการนำไปใช้ก็อาจยังไม่ทั่วถึงและเข้มงวดมากพอ ซึ่งเห็นได้จากข่าวสารมากมายที่ยังชี้ให้เห็นว่าการทารุณกรรมเด็กและเยาวชนยังคงเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นภาคประชาสังคมและภาครัฐจึงควรให้ความสนใจและตระหนักว่าปัญหาการทารุณกรรมเด็กและเยาวชนเป็นหนึ่งในปัญหาหลักที่ส่งผลกระทบอย่างใหญ่หลวงต่อทรัพยากรมนุษย์ของประเทศ ทำให้พลเมืองของประเทศมีคุณภาพต่ำและอาจก่อความรุนแรงภายในสังคมและทำให้คนทั่วไปตกเป็นเหยื่อของความรุนแรงนั้น ๆ ได้ ทั้งนี้การที่จะตระหนักได้ทุกภาคส่วนในสังคม หน่วยงานราชการ เอกชน หรือสื่อต่าง ๆ ต้องทำงานภายใต้เป้าหมายเดียวกันคือ การพัฒนาสังคมสู่สังคมคุณภาพ พลเมืองมีคุณภาพ และลดปัญหาการใช้ความรุนแรงและการทารุณกรรมในครอบครัว

- ผู้นำรัฐบาลและผู้มีอำนาจในส่วนของรัฐบาลต้องตระหนักถึงความสำคัญของผลกระทบของพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนที่มีต่อตัวเด็กและเยาวชนเอง ครอบครัว ชุมชน และสังคมประเทศชาติในภาพรวมทั้งในระยะสั้นและระยะยาว จึงจะนำไปสู่การจัดสรรงบประมาณอย่างเพียงพอและทั่วถึง
- สื่อควรทำหน้าที่อย่างเป็นกลาง ให้ข้อมูลที่ถูกต้องและเป็นประโยชน์ต่อประชาชน สร้างเสริมความคิดและเจตคติที่ถูกต้อง พยายามสร้างสรรค์ประเด็นทางสังคมที่ก่อให้เกิดการพัฒนา ร่วมกัน ช่วยให้คนภายในประเทศมีพัฒนาการด้านต่าง ๆ ในทิศทางที่ดี

- ภาครัฐและเอกชน รวมทั้งสื่อต่าง ๆ ภายในประเทศควรใส่ใจและรณรงค์ให้ปัจเจกบุคคล ภาครัฐ ภาคเอกชน และประชาสังคมต้องตระหนักถึงความสำคัญของผลกระทบของ พฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนที่สามารถมีต่อตัวเด็กและเยาวชนเอง ครอบครัว ชุมชน และสังคมประเทศชาติในภาพรวมทั้งในระยะสั้นและระยะยาว จากนั้นควร บูรณาการการทำงานร่วมกันเพื่อสร้างสังคมที่ปลอดภัย สร้างสรรค์เครือข่ายการเฝ้าระวัง และ การช่วยเหลือครอบครัวและตัวเด็กและเยาวชนอย่างรอบด้าน
- เปิดโอกาสให้เด็กและเยาวชนมีส่วนร่วมในแง่การออกนโยบาย การรณรงค์ การแสดงความ คิดเห็นและการออกแบบโครงการป้องกันและลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและ เยาวชน
- ปรับกรอบความคิด (Mindset) และทัศนคติของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ไม่ว่าจะเป็นผู้บริหารใน ภาครัฐ ผู้นำชุมชน และประชาชนให้เข้าใจและตระหนักถึงการดำเนินการตามมาตรการและ แนวทางที่เอื้อต่อการลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่ เพียงเพื่อการสร้างคะแนนนิยมหรือประชานิยมหรือผลงานส่วนบุคคลเพื่อความก้าวหน้าใน หน้าที่การงานเพียงประการเดียว
- หน่วยงานของรัฐควรร่วมมือกันทำงาน ไม่ผลักภาระไปให้หน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่ง ทำงาน ในเชิงรุกมากยิ่งขึ้น ไม่รอให้เกิดปัญหาแล้วจึงหาทางแก้ไข แต่ควรใช้บทเรียนเกี่ยวกับปัญหา ในสังคมมาวางแผนและนโยบายเพื่อช่วยเหลือและบูรณาการความร่วมมือจากกรมและ กระทรวงต่าง ๆ ที่จะทำงานร่วมกัน เพื่อช่วยเหลือครอบครัว โรงเรียน และชุมชน ให้สามารถ นำนโยบายต่าง ๆ ไปปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ
- เอกชนเป็นอีกภาคส่วนหนึ่งที่สามารถให้การสนับสนุนและช่วยเหลือหน่วยงานในทุกระดับ ไม่ว่าจะเป็นการสนับสนุนเงินทุน เทคโนโลยี กิจกรรม และแนวทางการให้ความร่วมมือ ต่าง ๆ เพื่อตอบสนองนโยบายของภาครัฐในการสร้างสรรค์สังคมที่ลดการใช้ความรุนแรงหรือ การทารุณกรรมในครอบครัว

อิทธิพลของเพื่อนที่มีต่อพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงของเด็กและเยาวชน

เพื่อนถือเป็นบริบทใกล้ชิดที่มีความสำคัญอย่างมากต่อการพัฒนาการและพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน องค์ความรู้ทั้งจากการสัมภาษณ์และการวิจัยเชิงสำรวจแสดงให้เห็นว่า ความไว้นื้อเชื่อใจของเด็กและเยาวชนที่มีต่อเพื่อนก่อให้เกิดความผูกพันและต้องการการยอมรับจากเพื่อน ดังนั้นจะเห็นได้ว่าการที่เด็กใช้พฤติกรรมความรุนแรงส่วนใหญ่เกิดมาจากการที่เด็กไปช่วยเหลือเพื่อนที่ถูกทำร้ายหรือถูกกลั่นแกล้งรังแก และการถูกข่มขู่ โกรธ การถูกล้อเลียนหรือด่าทอจากเพื่อนในโรงเรียน แนวทางการป้องกันและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนจากอิทธิพลของเพื่อน มีดังนี้ (Gross-Manos et al., 2022)

แนวทางการป้องกันและแก้ปัญหาในระดับบุคคล

- ฝึกทักษะการแก้ปัญหาทางสังคมที่เหมาะสมแก่เด็กและเยาวชนแทนการใช้กำลังหรือใช้ความรุนแรง เช่น การเจรจาต่อรอง การหาแหล่งให้ความช่วยเหลือจากสังคม การใช้เหตุผลเพื่อหาทางแก้ปัญหาโดยสันติวิธี การอดทนอดกลั้น ทักษะในการปฏิเสธเพื่อนอย่างมีเหตุผล เป็นต้น
- ฝึกทักษะการควบคุมตัวเองให้เด็กและเยาวชน โดยฝึกวิธีการจัดการและควบคุมอารมณ์ โดยเฉพาะอารมณ์ทางลบ เช่น โกรธ อุนเฉียว หงุดหงิด และฝึกให้เด็กและเยาวชนมีทางเลือกที่หลากหลายในการแก้ปัญหาความสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ
- ฝึกการใช้กลวิธีการแก้ปัญหาด้วยวิธีที่หลากหลายและเหมาะสมกว่าการใช้ความรุนแรงในการแก้ปัญหา
- สร้างความตระหนักรู้ในเด็กและเยาวชนว่าการใช้ความรุนแรงไม่ใช่เรื่องธรรมดาที่ใคร ๆ ก็ใช้กัน ในทางตรงกันข้ามการใช้ความรุนแรงเป็นสิ่งที่ไม่ได้รับการยอมรับจากคนส่วนใหญ่ในสังคม และมักนำไปสู่ผลเสียในระยะยาว เช่น การถูกประณามจากคนในสังคม การไม่ได้รับการยอมรับจากคนส่วนใหญ่ การเสี่ยงที่จะถูกจับกุมและลงโทษทางกฎหมายซึ่งอาจทำให้เสียโอกาสหลายอย่างในชีวิต

แนวทางการป้องกันและแก้ไขระดับสมาชิกคนอื่น ๆ ในครอบครัว ชุมชน และโรงเรียน

- ส่งเสริมการสรรหาหรือเลือกสรรผู้นำชุมชนที่มีความกล้าหาญในการเปลี่ยนแปลงชุมชนมองเห็นเป้าหมายและผลประโยชน์ของส่วนรวมที่จะเกิดจากการลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนที่เกิดจากการคล้อยตามเพื่อน

- ชุมชนควรร่วมมือกับโรงเรียนและครอบครัวในการสร้างเครือข่ายเฝ้าระวังพฤติกรรมของเด็กและกลุ่มเพื่อน
- ชุมชนอาจจัดสรรพื้นที่ทำกิจกรรมแก่เด็กและเยาวชน เพื่อให้มีพื้นที่ทำกิจกรรมที่เป็นประโยชน์ มีสถานที่ส่วนรวมที่เปิดโอกาสให้เด็กและเยาวชนได้แสดงความสามารถหรือใช้เวลาว่างให้เกิดประโยชน์
- ผู้นำชุมชน ผู้นำโรงเรียน ครู ครอบครัว และเด็กและเยาวชน ควรมีส่วนร่วมในการวางแผนเป้าหมาย พัฒนากิจกรรม และสร้างเครือข่ายเฝ้าระวังในฐานะพลเมือง ในการลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง รวมไปถึงปัญหาอื่น ๆ ที่อาจนำไปสู่การใช้ความรุนแรง เช่น การใช้ยาเสพติด เป็นต้น
- ร่วมกันรณรงค์และเฝ้าระวังเพื่อลดการกลั่นแกล้งรังแก (Bullying) ในเด็กและเยาวชน ไม่ว่าจะในรูปแบบต่อหน้า ลับหลัง หรือผ่านสื่อสังคมออนไลน์

แนวทางการป้องกันและแก้ปัญหาในระดับประชาสังคมและนโยบายภาครัฐ

ภาครัฐ ภาคเอกชน และภาคประชาสังคม ควรออกนโยบายที่สร้างความเข้าใจและการตระหนักรู้แก่คนในสังคม ส่งเสริมและพัฒนากิจกรรมยอมรับความแตกต่างของแต่ละกลุ่มคน เชื้อชาติ และศาสนาที่ต่างกัน เปิดโอกาสให้ชุมชนและภาคประชาสังคมได้แสดงศักยภาพ แนวคิด และริเริ่มการพัฒนาแนวทางลดปัญหาการใช้ความรุนแรง สนับสนุนแหล่งทรัพยากรและงบประมาณเพื่อสนับสนุนโครงการต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ในชุมชน รวมไปถึงสร้างระบบการให้บริการจากผู้เชี่ยวชาญด้านต่าง ๆ ที่เด็กและเยาวชน ครอบครัว ชุมชน เพื่อน และโรงเรียนสามารถเข้าถึงได้อย่างทันท่วงที

อิทธิพลของยาเสพติดที่อาจนำไปสู่พฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน

แม้ในงานวิจัยเชิงสำรวจในครั้งนี้จะไม่ได้สำรวจพฤติกรรมการใช้สารเสพติดและความคุ้นเคยต่อสารเสพติดของเด็กและเยาวชน ทว่าในการสัมภาษณ์เชิงลึกแสดงให้เห็นว่าการใช้สารเสพติดอาจมีความเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง โดยข้อมูลบ่งชี้ว่าเด็กและเยาวชนมีความคุ้นเคยกับสารเสพติดหลายชนิดไม่ว่าจะเป็น เครื่องดื่มแอลกอฮอล์ บุหรี่ ยาไอซ์ ยาไอซ์ และยาบ้า ทั้งนี้เด็กและเยาวชนหลายคนรายงานว่าสารเสพติดดังกล่าวอาจเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการใช้ความรุนแรง เนื่องจากฤทธิ์ของสารเสพติดอาจทำให้ขาดสติ ไม่สามารถควบคุมตัวเองได้ และเกิดอารมณ์หุนหันพลันแล่น สอดคล้องกับการศึกษาที่พบว่าสารเสพติดทำให้บุคคลที่เสพมีปัญหาการควบคุมอารมณ์ และมีอารมณ์หุนหันพลันแล่นมากขึ้น อาจหงุดหงิดง่ายและแสดงออกด้วยการกระทำที่

ก้าวร้าวรุนแรง เช่น ทำร้ายร่างกายคนอื่น ทำลายสิ่งของและทำลายทรัพย์สิน (Fite et al., 2022) นอกจากนี้เด็กและเยาวชนทั้งหมดยังรายงานว่าการใช้สารเสพติดจนนำไปสู่การติด การมีสารเสพติดไว้ในครอบครอง และการค้ายาเสพติดนั้นมีจุดเริ่มต้นในรูปแบบเดียวกันคือ เด็กและเยาวชนมีปัญหาในครอบครัวที่ไม่สามารถแก้ไขได้ และเพื่อนหรือครูบางคนไม่สามารถให้ความช่วยเหลือได้ เด็กและเยาวชนจึงหาทางอื่นเพื่อระบายความเครียด หรือนำปัญหาไปปรึกษาเพื่อนบางคน ทว่าเพื่อนกลุ่มนั้นอาจชักจูงให้ใช้ยาเสพติด หวานล้อมให้อยากทดลอง รวมถึงอาจเกิดจากความอยากรู้อยากลองของตนเอง ความมั่นใจว่าลองเสพไม่ก็ครั้งไม่ทำให้ติด จนทำให้เสพติดและจำเป็นต้องค้าเพื่อนำเงินมาซื้อหาเสพติดในที่สุด

แนวทางการป้องกันและแก้ไขระดับบุคคล

- การฝึกให้เด็กและเยาวชนมีกลวิธีการแก้ปัญหาที่เหมาะสม โดยเฉพาะการแก้ปัญหาทางสังคม ความสัมพันธ์ การเรียน และการใช้ชีวิต
- การฝึกให้เด็กและเยาวชนรู้จักปฏิเสธการชักจูง โน้มน้าว และการบังคับจากเพื่อน และยืนหยัดที่จะไม่ใช้สารเสพติดเพื่อแก้ปัญหา (Ganji et al., 2022)
- ฝึกการควบคุมตัวเองและการมีสติแก่เด็กและเยาวชน (Leimberg & Lehmann, 2022; Wills et al., 2006) เพื่อจัดการและควบคุมแรงจูงใจที่จะใช้สารเสพติด

แนวทางการป้องกันและแก้ไขระดับสมาชิกคนอื่น ๆ ในครอบครัว ชุมชนและโรงเรียน (Gross-Manos et al., 2022)

- ส่งเสริมการสรรหาหรือเลือกสรรผู้นำชุมชนที่มีความกล้าหาญในการเปลี่ยนแปลงชุมชน มองเห็นเป้าหมายและผลประโยชน์ของส่วนรวมที่จะเกิดจากการลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชนที่เกิดจากการคล้อยตามเพื่อน
- ชุมชนควรร่วมมือกับโรงเรียนและครอบครัวในการสร้างเครือข่ายเฝ้าระวังพฤติกรรมการใช้สารเสพติดของเด็กและกลุ่มเพื่อน
- ชุมชนอาจจัดสรรพื้นที่ทำกิจกรรมแก่เด็กและเยาวชนเพื่อให้มีพื้นที่ทำกิจกรรมที่มีประโยชน์ มีสถานที่ส่วนรวมที่เปิดโอกาสให้เด็กและเยาวชนได้แสดงความสามารถหรือใช้เวลาว่างให้เกิดประโยชน์
- ผู้นำชุมชน ผู้นำโรงเรียน ครู ครอบครัว และเด็กและเยาวชน ควรมีส่วนร่วมในการวางเป้าหมาย พัฒนากิจกรรม และสร้างเครือข่ายเฝ้าระวังในฐานะพลเมือง ในการลด

พฤติกรรมการใช้ความรุนแรง รวมไปถึงปัญหาอื่น ๆ ที่อาจนำไปสู่การใช้ความรุนแรง เช่น การใช้สารเสพติด เป็นต้น

แนวทางการป้องกันและแก้ไขระดับประชาสังคมและนโยบายภาครัฐ

- รัฐควรทบทวนและเข้มงวดต่อการออกกฎหมายและการบังคับใช้กฎหมายอย่างยุติธรรมและเท่าเทียม
- ภาครัฐควรช่วยทั้งภาคประชาสังคมและเอกชนร่วมส่งเสริมการใช้กฎหมายในทางที่ถูกต้อง เฝ้าระวังการขึ้นาสังคมเกี่ยวกับสารเสพติดและการใช้สารเสพติดในทางที่ผิด
- ภาครัฐควรส่งเสริมและสนับสนุนเครือข่ายการเฝ้าระวังการใช้สารเสพติดทั้งในระดับชุมชน โรงเรียน สถาบันการศึกษา และสถานประกอบการ
- ภาครัฐควรส่งเสริมการตรวจสอบการบังคับใช้กฎหมายเกี่ยวกับสารเสพติดจากภาคประชาชน

รายการอ้างอิง

- กมลพร กัลยาณมิตร. (2562). การนำนโยบายการปฏิบัติต่อเด็กและเยาวชนไปปฏิบัติในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน จังหวัดสมุทรสาคร. *วารสารสันติศึกษาปริทรรศน์*, 7(1), 126-140.
- กองพัฒนานโยบายและนวัตกรรมทางสังคม สำนักงานปลัดกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ (สป.พม.). (2563). ชุดข้อมูลข้อเสนอในการแก้ไขปัญหาความรุนแรงต่อเด็ก. ได้จาก <https://opendata.nesdc.go.th/dataset/recommendations-on-solving-child-abuse-problems>. [สืบค้นเมื่อ วันที่ 20 สิงหาคม 2565]
- กรมกิจการเด็กและเยาวชน. (2563). สถิติเด็กถูกระบาดความรุนแรงและละเมิดที่เข้ารับการสงเคราะห์และคุ้มครองสวัสดิภาพ ในสถานรองรับเด็กของ ดย. ระหว่างปี พ.ศ. 2556 – 2563.
- กรมพัฒนาสังคมและสวัสดิการ กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์. (25xx). *คู่มือการปฏิบัติงานของหน่วยงานในการช่วยเหลือคุ้มครองผู้ถูกกระทำด้วยความรุนแรงในครอบครัว*. กรุงเทพมหานคร: กรมพัฒนาสังคมและสวัสดิการ กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์
- กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน. (2557). *รายงานสถิติคดีประจำปี พ.ศ.2557*. กรุงเทพฯ : ศูนย์เทคโนโลยีสารสนเทศ.
- กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน. (2558). *แผนกลยุทธ์และแผนปฏิบัติราชการ 4 ปี พ.ศ.2559 – 2562 กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน*. กรุงเทพฯ : กองแผนงานและงบประมาณ.
- กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน. (2559). *Forensic CBT การบำบัดความคิดและพฤติกรรมสำหรับเด็ก และเยาวชนในกระบวนการยุติธรรม*. กรุงเทพฯ : สำนักพัฒนาระบบงานยุติธรรมเด็กและเยาวชนและสถาบันวิจัยและพัฒนา.
- กรมสุขภาพจิต. (2563). *ห้วง!! พฤติกรรม "บูลลี่" เด็กไทยติดอันดับ 2 ของโลก เกือบครึ่งคิดตอบโต้เอาคืน*. สืบค้นเมื่อวันที่ 28 พฤษภาคม 2565, <https://www.dmh.go.th/news-dmh/view.asp?id=30148>
- กองยุทธศาสตร์และแผนงาน กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน. (2563). *ผลการดำเนินงานและการใช้จ่ายงบประมาณ ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2563 ไตรมาสที่ 1 (1 ตุลาคม 2562 – 31 ธันวาคม 2562)*. กรุงเทพมหานคร: กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน.

ทวิมา ศิริรัศมี, บุปผา ศิริรัศมี, จรัมพร ไหล่ายอง, อารี จำปากลาง, ปรียา เกนโรจน์ และธีรณัฐ ก้อนแก้ว. (2556).

ผลกระทบจากนโยบายควบคุมการบริโภคยาสูบในประเทศไทย กลุ่มผู้สูบบุหรี่ รอบที่ 5 (พ.ศ.2554).

เล่ม 1. นครปฐม: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.

นพมาศ จาตุปาริสฤทธิ์. (2559). นโยบายภาครัฐในการป้องกันและแก้ไขปัญหาการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชนที่มีประสิทธิภาพ. *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร*, 2559, 200-211.

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตโต). (2552). *พุทธธรรม (ฉบับปรับปรุงและขยายความ)*. กรุงเทพฯ:

มหาวิทยาลัยจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย.

วาสนา แก้วพรัตน์. (2546). *พระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ. 2546: สาระสำคัญและเด็กกลุ่มเป้าหมายตามพระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ. 2546*. ได้จาก chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ramdang.go.th/files/com_news_laws/2021-03_9b3c0248120f64c.pdf. [สืบค้นเมื่อ วันที่ 24 สิงหาคม 2565]

ศรีเรือน แก้วกังวาน (2540). *จิตวิทยา พัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 2*. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพมหานคร :

สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

สถาบันราชานุกูล กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. (2559). *คู่มือการดูแลเด็กวัยเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรม-อารมณ์ สำหรับบุคลากรสาธารณสุข (ฉบับทดลองใช้, 2nd ed.)*. กรุงเทพมหานคร : โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.

สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์ กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. (2556). *แนวทางการดูแลช่วยเหลือวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมความรุนแรง: สำหรับบุคลากรสาธารณสุข*. กรุงเทพฯ : บริษัท ดินาคู มีเดีย พลัส จำกัด. ISBN : 978-616-11-1902-7

สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์ กรมสุขภาพจิต. (2561). *คู่มือปฏิบัติสำหรับการดำเนินการป้องกันและจัดการการรังแกกันในโรงเรียน*. กรุงเทพมหานคร : สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์ กรมสุขภาพจิต

สำนักงานพัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. (2546). *คู่มือสำหรับผู้บริหารในการดำเนินงานป้องกันและแก้ไขปัญหาคความรุนแรงในโรงเรียน*. นนทบุรี : สำนักงานพัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.

สำนักงานอัยการสูงสุด. (2021). *ยุทธศาสตร์ต้นแบบและมาตรการเชิงปฏิบัติของสหประชาชาติ ว่าด้วยการขจัดความรุนแรงต่อเด็กในด้านการป้องกันอาชญากรรมและความยุติธรรมทางอาญา*. กรุงเทพมหานคร : สำนักงานอัยการสูงสุด.

สุชีพ ปุญญานุภาพ (2539). *พระไตรปิฎกฉบับสำหรับประชาชน*. กรุงเทพฯ : มหามกุฏราชวิทยาลัย ในพระบรมราชูปถัมภ์.

สุพัตรา สุภาพ (2539). *ปัญหาสังคม*. พิมพ์ครั้งที่ 13. กรุงเทพมหานคร : สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิชย์จำกัด

Acland, E. L., & Cavanagh, C. (2022). Anger, Violence, and Recidivism in Justice System Involved Youth. *Justice Quarterly*, 1-22.

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30(1), 47–88.

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and Violence: Definitions and Distinctions. In P. Sturme (Ed.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Ltd. DOI: 10.1002/9781119057574.whbva001.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5; 5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association Publishing. ISBN 978-0-89042-555-8.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. Doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231.

Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212–230.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903_2

Arsenault, D. J., & Foster, S. L. (2012). Attentional Processes in Children’s Overt and Relational Aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(3), 409–436.
<http://www.jstor.org/stable/41850991>

- Amore, M., Menichetti, M., Tonti, C., Scarlatti, F., Lundgren, E., Esposito, W., & Berardi, D. (2008). Predictors of violent behavior among acute psychiatric patients: Clinical study. *Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 62(3), 247-255. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2008.01790.x>
- Antonowicz, D. H., & Ross, R. R. (2005). Social Problem-Solving Deficits in Offenders. In M. McMurran & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 91–102). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470713488.ch5>
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 16(5), 427-454.
- Bailey, C. A., & Ostrov, J. M. (2008). Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Association with hostile attributional biases and normative belief. *J. Youth Adolescence*, 37, 713–722. DOI 10.1007/s10964-007-9211-5
- Bandura, Albert (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall. ISBN 978-0-13-815614-5
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Bélanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science, Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects* (pp. 51–71). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Batson, C.D., Eklund, J.H., Chermok, V.L, Hoyt, J.L., & Ortiz, B.G. (2007). An additional antecedent of empathic concern: Valuing the welfare of the person in need. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2007), 65-74.

Batson, C.D., Fultz, J., & Schoenrade P.A. (1987). Distress & empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19-39.

Beauchaine, T. P., & Hinshaw, S. P. (2013). *Child and Adolescent Psychopathology* (3rd ed.). Hoboken NJ: John Wiley & Sons.

Beelmann, A., Lösel, F. (2021). A Comprehensive Meta-Analysis of Randomized Evaluations of the Effect of Child Social Skills Training on Antisocial Development. *J Dev Life Course Criminology* 7, 41–65 (2021). <https://doi.org/10.1007/s40865-020-00142-8>

Bennett, D. C., & Kerig, P. K. (2014). Investigating the construct of trauma-related acquired callousness among delinquent youth: Differences in emotion processing. *Journal of Traumatic Stress*, 27(4), 415–422. <https://doi.org/10.1002/jts.21931>.

Berkowitz, Leonard (1981). "On the difference between internal and external reactions to legitimate and illegitimate frustrations: A demonstration". *Aggressive Behavior*, 7(2): 83–96. doi:10.1002/1098-2337(1981)7:2<83::aid-ab2480070202>3.0.co;2-h. ISSN 1098-2337

Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., Morgan, C. L., & Faraone, S. V. (2004). Impact of Executive Function Deficits and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on Academic Outcomes in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757–766. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.5.757>

Bisby, M. A., Kimonis, E. R., & Goulter, N. (2017). Low Maternal Warmth Mediates the Relationship Between Emotional Neglect and Callous-Unemotional Traits Among Male Juvenile Offenders. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 1790-1798. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0719-3>

- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Moral disengagement and verbal bullying in early adolescence: A three-year longitudinal study. *Journal of School Psychology, 84*, 63-73.
- Black, D. S., Semple, R. J., Pokhrel, P., & Grenard, J. L. (2011). Component processes of executive function-mindfulness, self-control, and working memory-and their relationships with mental and behavioral health. *Mindfulness, 2*, 179-185. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0057-2>.
- Bonham, M. D., Hawkins, E., Waters, A. M., & Shanley, D. C. (2022) Can't Stop, Won't Stop? The Role of Inhibitory Control and Callous-Unemotional Traits in Childhood Conduct Problems and Aggression. *Developmental Neuropsychology, 47*(4), 210-225, DOI: [10.1080/87565641.2022.2069770](https://doi.org/10.1080/87565641.2022.2069770)
- Book, A. S., Starzyk, K. B., & Quinsey, V. L. (2001). The relationship between testosterone and aggression: a meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 6*(6), 579-599, [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(00\)00032-X](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(00)00032-X).
- Booth, A., & Amoto, P. R. (2001). Parental predivorce relations and offspring postdivorce well-being. *Journal of Marriage and Family, 63*(1), 197-212. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00197.x>.
- Boustani, M. M., Frazier, S. L., Becker, K. D., et al. (2015). Common elements of adolescent prevention programs: minimizing burden while maximizing reach. *Adm Policy Ment Health, 42*(2), 209–219.
- Brazil, K. J., Volk, A. A., & Dane, A. V. (2022). Is empathy linked to prosocial and antisocial traits and behavior? It depends on the form of empathy. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cbs0000330>

- Bresin, K. (2019). Impulsivity and aggression: A meta-analysis using the UPPS model of impulsivity. *Aggression and Violent Behavior, 48*, 124-140.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.003>
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology, 26*(2), 571-593.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological systems theory (1992). In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 106–173). Sage Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Bronson, L. M. (2019). *Preventing child sexual abuse: A prevention program for elementary school students*. (Publication No. 13812317) [Master's thesis, California State University, Long Beach, United States]. ProQuest UMI Dissertations and Theses Global.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefit of being present. Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822-848. Doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gillbert, & G. Lindsey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed.), Vol. 2, pp. 833-863). Hoboken NJ: John Wiley & Sons.

- Caldwell, D.M., Davies, S.R., Hetrick, S.E., Palmer, J.C., Caro, P., López-López, J.A., Gunnell, D., Kidger, J., Thomas, J., French, C., Stockings, E., Campbell, R., & Welton, N.J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: A systematic review and network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 6, 1011–1020.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G., & Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carroll, A., Sanders-O'Connor, E., Forrest, K., Fynes-Clinton, S., York, A., Ziaei, M., Flynn, L., Bower, J. M., & Reutens, D. (2022). Improving emotion regulation, well-being, and neuro-cognitive functioning in teachers: A matched controlled study comparing the mindfulness-based stress reduction and health enhancement programs. *Mindfulness*, 13, 123–144 (2022). <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01777-4>
- Cavanagh, C., Simmons, C., OMalley, R. L., Frick, P. J., Steinberg, L., & Cauffman, E., (2022). The moderating role of maternal CU traits in the stability of justice-involved adolescents' CU trait. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2022, 1-15. <https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2051522>
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598.
- Cheng, J. (2022). A Literature Review of Prevention and Treatments on Child Sexual Abuse. Proceedings of the 2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022). *Atlantis Press*, 2022, 2473-2478. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220504.447>

- Cherek, D. R., Moeller, F. G., Dougherty, D. M., & Rhoades, H. (1997). Studies of violent and nonviolent male parolees: II. Laboratory and psychometric measurements of impulsivity. *Biol Psychiatry* 41, 523–529.
- Cheung, T. T., Gillebaart, M., Kroese, F., and De Ridder, D. T. D. (2014). Why are people with high self-control happier? The effect of trait self-control on happiness as mediated by regulatory focus. *Front. Psychol.* 5:722. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00722
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002) Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for testing measurement invariance, Structural Equation Modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. DOI: [10.1207/S15328007SEM0902_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 8(4), 597-600.
- Clark, J. E., & Frick, P. J. (2018). Positive Parenting and Callous-Unemotional Traits: Their Association With School Behavior Problems in Young Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(sup1), 242-254.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1253016>
- Cobb-Clark, D. A., Dahmann, S. C., Kamhöfer, D. A., & Schildberg-Hörisch, H. (2022). The Predictive Power of Self-Control for Life Outcomes. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 197, 725-744. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2022.02.028>.
- Compass, B., Jaser, S., Bettis, A., Watson, K., Gruhn, M., Dunbar, J., & Thigpen, J. (2017). Coping, emotion regulation and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psych Bulletin*, 143, 939-991.

- Conversano, C., Orrù, G., Pozza, A., Miccoli, M., Ciacchini, R., Marchi, L., & Gemignani, A. (2021). Is mindfulness-based stress reduction effective for people with hypertension? A systematic review and meta-analysis of 30 years of evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2882. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062882>
- Coyle, A. C., Yen, R. W., & Elwyn, G. (2022). Interrupted opening statements in clinical encounters: A scoping review. *Patient Education and Counseling*.
- Craig, S. G., Goulter, N., & Moretti, M. M. (2021). A systematic review of primary and secondary callous-unemotional traits and psychopathy variants in youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(1), 65-91.
- Craig, S. G., & Moretti, M. M. (2019). Profiles of primary and secondary callous-unemotional features in youth: The role of emotion regulation. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1489–1500. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001062>.
- Cromer, K. D., D'Agostino, E. M., Hansen, E., Alfonso, C., & Frazier, S. L. (2019). After-school poly-strengths programming for urban teens at high risk for violence exposure. *Translational Behavioral Medicine*, 9(3), 541–548. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibz013>
- da Cunha-Bang, S., McMahon, B., Fisher, P. M., Jensen, P. S., Svarer, C., & Knudsen, G. M. (2016). High trait aggression in men is associated with low 5-HT levels, as indexed by 5-HT₄ receptor binding. *Soc Cogn Affect Neurosci*, 11(4), 548-555.
- Dahlberg L. L. (1998). Youth violence in the United States. Major trends, risk factors, and prevention approaches. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 259–272. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00009-9](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00009-9)
- DcWall, C. N., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2012). Aggression. In H. Tennen, J. Suls, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology* (2nd ed., Vol. 5, pp. 449-466). Hoboken, NJ: John Willey & Sons.

- de Castro, B. O., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile Attribution of Intent and Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Child Development*, 73(3), 916–934. doi: 10.1111/1467-8624.00447.
- Deblinger, E., Mannarino, A. P., Cohen, J. A., Runyon, M. K., & Heflin, A. H. (2015). *Child sexual abuse: A primer for treating children, adolescents, and their nonoffending parents*. Oxford University Press, Incorporated.
- Decety J., Jackson P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 51, 162–170.
- Dodge, K.A. (1993). Social–cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559–584.
doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.003015
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social-information processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22.
<https://doi.org/10.1177/0146167290161002>
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250(4988), 1678-1683.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Harnish, J.D., Bates, J.E., & Pettit, S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37–51. doi:10.1037/0021- 843X.106.1.37
- Dollard, John; Miller, Neal E.; Doob, Leonard W.; Mowrer, Orval H.; Sears, Robert R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT, US: Yale University Press. doi:10.1037/10022-000. OCLC 256003

- Duckworth, A. L., and Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychol. Sci.* 16, 939–944. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- D’Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107 –126.
- D’Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409 – 432.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 1, pp. 201–244). New York: Academic Press.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment*, 2, 156 –163.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2nd ed.). New York, NY: Springer.
- D’Zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem-solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424–440.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social problem-solving inventory revised (SPSI-R): Technical manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc.
- D’Zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problemsolving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 841– 846.

- Edens, J. F., Campbell, J. S., Weir, J. M. (2007). Youth psychopathy and criminal recidivism: A meta-analysis of the Psychopathy Checklist measures. *Law and Human Behavior*, 31(1), 53-75
- Edwards, K. M., Banyard, V. L., & Kirkner, A. (2022). Parents Matter: A Descriptive Study of Parental Discussions With Teens About Violence Prevention and Related Topics. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(7-8), NP3856-NP3874. <https://doi.org/10.1177/0886260520949153>
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Chapman & Hall.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annu Rev Psychol*, 51, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665. PMID: 10751984.
- Enders, C. K. (2022). *Applied missing data analysis* (2nd ed.). Guilford.
- Esbensen, F. (2015). *The Gang Resistance Education and Training (G.R.E.A.T.)*. US Department of Justice. <https://doi.org/10.1002/9781118726822.ch20>.
- Exelmans, L., Custers, K., & Van den Bulck, J. (2015). Violent video games and delinquent behavior in adolescents: A risk factor perspective. *Aggressive Behavior*, 41(3), 267-279.
- Fagan, A. A. (2020). Child Maltreatment and Aggressive Behaviors in Early Adolescence: Evidence of Moderation by Parent/Child Relationship Quality. *Child Maltreatment*, 25(2), 182-191. <https://doi.org/10.1177/1077559519874401>
- Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F., & Ttofi, M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 91-106. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.003>.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime*. Oxford: Oxford University Press.

Feely, M. (2022) Changed for the Better: The Modifiable Maltreatment Factors Framework.

Societies, 12(1), 21. <https://doi.org/10.3390/soc12010021>

Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: its definition and measurement. *Research in developmental disabilities*, 16(1), 51–74. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)

Felver, J. C., Frank, J. L., & McEachern, A. D. (2014). Effectiveness, acceptability, and feasibility of the soles of the feet mindfulness-based intervention with elementary school students. *Mindfulness*, 5(5), 589–597. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0238-2>

Felver, J. C., Clawson, A. J., Ash, T. L., Martens, B. K., Wang, Q., & Singh, N. N. (2022). Meta-analysis of mindfulness-based program Soles of the Feet for disruptive behaviors. *Behavior Modification*, 2022, 1-29. doi:10.1177/01454455211073738

Felver, J. C., Singh, N. N. (2020). *Mindfulness in the classroom: An evidence-based program to reduce disruptive behavior and increase academic engagement*. New Harbinger Publications.

Fictorie, V., Jonkman, C., Visser, M., Vandenbosch, M., Sketekee, M., & Schuengel, C. (2022). Effectiveness of a high-intensive trauma-focused, family-based therapy for youth exposed to family violence: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 23, 46 (2022). <https://doi.org/10.1186/s13063-021-05981-4>

Fite, P. J., Griffith, R. L., Robertson, S., & Odell, R. (2022). Proactive and reactive aggression and substance use among detained youth. *Journal of Substance Use*, 27(3), 328-334, DOI: [10.1080/14659891.2021.1941353](https://doi.org/10.1080/14659891.2021.1941353)

Fitton, L., Yu, R., & Fazel, S. (2020). Childhood maltreatment and violent outcomes: A systematic review and meta-analysis of prospective studies. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(4), 754-768.

Fix, R. L., & Fix, S. T. (2013). The effects of mindfulness-based treatments for aggression: A critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 219-227.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Flett, G. L., Druckman, T., Hewitt, P. L., & Wekerle, C. (2012). Perfectionism, coping, social support, and depression in maltreated adolescents. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(2), 118-131.

Font, S. A., & Maguire-Jack, K. (2020). It's not "just poverty": Educational, social, and economic functioning among young adults exposed to childhood neglect, abuse, and poverty. *Child Abuse and Neglect*, 101, 104356.

Font, S. A., & Maguire-Jack, K. (2020). The scope, nature, and causes of child abuse and neglect. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 692(1), 26-49. <https://doi.org/10.1177/0002716220969642>

Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in psychology*, 7, 1385.

Frazier, S. L., Cappella, E., & Atkins, M. S. (2007). Linking mental health and after school systems for children in urban poverty: preventing problems, promoting possibilities. *Adm Policy Ment Health*, 34(4), 389–399.

Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *J Learn Disabil*, 40(1), 49-65. doi: 10.1177/00222194070400010401. PMID: 17274547.

Freud, S (1915). *The Unconscious*. XIV (2nd ed.). Hogarth Press, 1955.

Freud, S (1900). *The Interpretation of Dreams*. IV and V (2nd ed.). Hogarth Press, 1955.

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102–112. <https://doi.org/10.1177/106342660000800206>
- Frick, P. J. (2004). *Inventory of Callous–Unemotional Traits* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t62639-000>
- Frick, P. J., Dickens, C. (2006). Current perspectives on conduct disorder. *Current Psychiatry Reports*, 8(1), 59–72
- Frick, P. J., & Ray, J. V. (2015). Evaluating callous-unemotional traits as a personality construct. *Journal of Personality*, 83, 710–722. doi: 10.1111/jopy.12114
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C., & Kahn, R. E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin*, 140, 1–57.
- Ganji, F., Khani, F., Karimi, Z., & Rabiei, L. (2022). Effect of assertiveness program on the drug use tendency, mental health, and quality of life in clinical students of Shahrekord University of Medical Sciences. *J Educ Health Promot*, 26(11), 48. doi: 10.4103/jehp.jehp_107_21. PMID: 35372608; PMCID: PMC8974960.
- Georgiev, A. V., Klimczuk, A. C. E., Traficante, D. M., & Maestripieri, D. (2013). When Violence Pays: A Cost-Benefit Analysis of Aggressive Behavior in Animals and Humans. *Evolutionary Psychology*. <https://doi.org/10.1177/147470491301100313>
- Giancola, P. R., Josephs, R. A. C., Dewart, N., & Gunn, R. L. (2009) Applying the Attention-Allocation Model to the Explanation of Alcohol-Related Aggression: Implications for Prevention. *Substance Use & Misuse*, 44(9-10), 1263-1279.
DOI: [10.1080/10826080902960049](https://doi.org/10.1080/10826080902960049)

- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56 – 68.
<http://dx.doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gorman-Smith, D., Henry, D. B., & Tolan, P. H. (2004). Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(3), 439-449.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Gottfredson, M. R. (2017). “Self-control theory and crime.” *Oxford Research Encyclopedia of Criminology*, 2007, 1–25.
- Gottfredson, M. R. (2018). “General theory and global criminology: Childhood environments, problem behaviors, and a focus on prevention.” *Asian Journal of Criminology*, 13(4), 347–365.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and Social Problem Solving as Correlates of Aggression in Preschool Males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-197.
[doi:10.1007/BF00916348](https://doi.org/10.1007/BF00916348)
- Green, S. B., & Yang, Y. (2009). Reliability of summed item scores using structural equation modeling: An alternative to coefficient alpha. *Psychometrika*, 74(1), 155-167.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11336-008-9099-3>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Gross-Manos, D., Cohen, A., & Korbin, J. E. (2022). Community Change Programs for Children and Youth At-Risk: A Review of Lessons Learned. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 20-35.
<https://doi.org/10.1177/1524838020915622>

- Guo L., Wang W., Li W., Zhao M., Wu R., & Lu C. (2021) Childhood maltreatment predicts subsequent anxiety symptoms among Chinese adolescents: the role of the tendency of coping styles. *Transl Psychiatry*, 11, 340 (2021). <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01463-y>
- Guzman-Holst, C., Zaneva, M., Chessell, C., Creswell, C., & Bowes, L. (2022). Research Review: Do antibullying interventions reduce internalizing symptoms? A systematic review, meta-analysis, and meta-regression exploring intervention components, moderators, and mechanisms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2022, 1-12.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E., (2010). *Multivariate data analysis: A global perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, International.
- Halford, E., & Davies, A. (2021) Safeguarding Children: Early Trends of a Police School-Based Intervention Program, *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 15(4), 2269–2280, <https://doi.org/10.1093/police/paab046>
- Hamby, S. Taylor, E., Jones, L., Mitchell, K. J., Turner, H. A., & Newlin, C. (2018). From poly-victimization to poly-strengths: understanding the web of violence can transform research on youth violence and illuminate the path to prevention and resilience. *J Interpers Violence*, 33(5), 719-739.
- Hammock, G. S., & Richardson, D. R. (1992). Predictors of aggressive behaviors. *Aggressive Behavior*, 18, 219-229.
- Harel, O. (2009). The estimation of R^2 and adjusted R^2 in incomplete data sets using multiple imputation. *Journal of Applied Statistics*, 36(10), 1109-1118.
- Heather, Y., Swanston, P. N., Parkinson, B. I., O'Toole, A. M., Plunkett, S., Shrimpton, R., & Kim O. (2003). Juvenile Crime, Aggression and Delinquency After Sexual Abuse: A Longitudinal Study. *The British Journal of Criminology*, 43(4), 729-749, <https://doi.org/10.1093/bjc/43.4.729>

- Heilbron, N., & Prinstein, M. (2008). A review and reconceptualization of social aggression: Adaptive and maladaptive correlates. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 176–217. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0037-9>.
- Higgins, D. J., & McCabe, M. P. (2001). The development of the comprehensive child maltreatment scale. *Journal of family studies*, 7(1), 7-28.
<http://dx.doi.org/10.5172/jfs.7.1.7>
- Higgins, E. T., Friedman, R. S., Harlow, R. E., Idson, L. C., Ayduk, O. N., & Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, 31(1), 3-23.
<http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.27>
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103–131). New York: Cambridge University Press.
- Hofmann, W., Luhmann, M., Fisher, R. R., Vohs, K. D., and Baumeister, R. F. (2014). Yes, but are they happy? Effects of trait self-control on affective well-being and life satisfaction. *J. Pers.* 82, 265–277. doi: 10.1111/jopy.12050
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). Sage Publications, Inc.
- Hutchinson, S. L., & Kleiber, D. A. (2000). Heroic masculinity following spinal cord injury: Implications for therapeutic recreation practice and research. *Therapeutic Recreation Journal*. 34 (1).

- Hyde, L. W., Waller, R., Trentacosta, C. J., Shaw, D. S., Neiderhiser, J. M., Ganiban, J. M., Reiss, D., & Leve, L. D. (2016). Heritable and nonheritable pathways to early callous-unemotional behaviors. *American Journal of Psychiatry*, 173(9), 903-910.
<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.15111381>
- Ikiz, F. E., & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.460>.
- Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P., & Merrin, G. J. (2020). Family violence, sibling, and peer aggression during adolescence: Association with behavioral health outcomes. *Frontier in Psychiatry*. 2020, 11. DOI=10.3389/fpsyt.2020.00026
- International Institute for Restorative Practices (IIRP). 2019. *Restorative practices continuum*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices, IIRP;
2019. <https://www.iirp.edu/defining-restorative/restorative-practices-continuum>
- Ireland, J. L. (1999). Bullying behaviors among male and female prisoners: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 25(3), 161-178.
- Jaffee, S. R. (2017). Child maltreatment and risk for psychopathology in childhood and adulthood. *Annual Review of Clinical Psychology*, 13, 525-551.
- Javakhishvili, M., Vazsonyi, A.T. (2022). Empathy, Self-control, Callous-Unemotionality, and Delinquency: Unique and Shared Developmental Antecedents. *Child Psychiatry Hum Dev*, 53, 389-402. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01137-2>
- Johnson, C. F. (2004). Child sexual abuse. *The Lancet*, 364(9432), 462-470.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(04\)16771-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(04)16771-8).
- Johnson, S. B., Voegtline, K. M., Ialongo, N., Hill, K. G., & Musci, R. J. (2022). Self-control in first grade predicts success in the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 1-13. doi:10.1017/S0954579421001255

- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2022). semTools: Useful tools for structural equation modeling. *R package version 0.5-6*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*(1), 33–47.
[https://doi.org/10.1016/01638343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/01638343(82)90026-3)
- Kabat-Zinn, J. (2006). *Mindfulness for Beginners; Reclaiming the Present Moment—and Your Life*. Louisville, CO: Sound True Publishing.
- Kabat-Zinn, J. Mindfulness. *Mindfulness, 6*, 1481–1483 (2015). <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>
- Kalikow, T. J. (1983). "Konrad Lorenz's ethological theory: Explanation and ideology, 1938–1943". *Journal of the History of Biology, 16* (1), 39–73.
- Katic, B., Alba, L. A., & Johnson, A. H. (2020). A Systematic Evaluation of Restorative Justice Practices: School Violence Prevention and Response. *Journal of School Violence, 19*(4), 579-593. DOI: [10.1080/15388220.2020.1783670](https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1783670)
- Katz, C., & Tener, D. (2020). My brother's keeper? The sibling subsystem in the context of physical and sexual child abuse. *Family Process, 60*(1), 186-198.
<https://doi.org/10.1111/famp.12544>
- Kerig, P. K., & Stellwagen, K. K. (2010). Roles of callous-unemotional traits, narcissism, and Machiavellianism in childhood aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32*, 343–352.
- Kelley, K., & Pornprasertmanit, S. (2016). Confidence intervals for population reliability coefficients: Evaluation of methods, recommendations, and software for composite measures. *Psychological methods, 21*(1), 69-92. <http://dx.doi.org/10.1037/a0040086>

- Keltikangas-Järvinen, L., & Kangas, P. (1988). Problem-Solving Strategies in Aggressive and Nonaggressive Children. *Aggressive Behavior*, 14, 255-264. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1988\)14:4<255::AID-AB2480140404>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1988)14:4<255::AID-AB2480140404>3.0.CO;2-E)
- Kim, H., & Chang, H. (2019). Longitudinal association between children's callous-unemotional traits and social competence: Child executive function and maternal warmth as moderators. *Frontiers in Psychology*, 10(FEB), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00379>
- Kim, S. J., & Kang, K. A. (2017). Effects of the child sexual abuse prevention education (C-SAPE) program on south Korean fifth-grade students' competence in terms of knowledge and self-protective behaviors. *The Journal of School Nursing*, 33(2), 123-132. <https://doi.org/10.1177/1059840516664182>
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Munoz, L. C., & Aucoin, K. J. (2008) Callous-unemotional traits and the emotional processing of distress cues in detained boys: Testing the moderating role of aggression, exposure to community violence, and histories of abuse. *Development and psychopathology* 20:569–589. <https://doi.org/10.1017/S095457940800028X>
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Skeem, J. L., Marsee, M. A., Cruise, K., Munoz, L. C., ... Morris, A. S. (2008). Assessing callous–unemotional traits in adolescent offenders: Validation of the Inventory of Callous–Unemotional Traits. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31, 241–252. doi: 10.1016/j.ijlp.2008.04.002
- Klengel, T., & Binder, E. B. (2013). Gene—environment interactions in major depressive disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 58(2), 76-83.
- Klingbeil, D. A., Fischer, A. J., Renshaw, T. L., Bloomfield, B. S., Polakoff, B., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T. (2016). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: A meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, 54(1), 70–87. <https://doi.org/10.1002/pits.21982>

- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240-263.
<https://doi.org/10.1177/0143034316688730>
- Krahé, B. (2013). *The Social Psychology of Aggression* (2nd ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Kriakous, S. A., Elliott, K. A., Lamers, C., & Owen, R. (2021). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on the psychological functioning of healthcare professionals: A systematic review. *Mindfulness*, 12, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01500-9>
- Krug, E. G., Dahlber, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Kuzucu, Y. (2016). Do anger control and social problem-solving mediate relationships between difficulties in emotion regulation and aggression in adolescents? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(3), 849–866.
<https://doi.org/10.12738/estp.2016.3.0003>
- Lan, X., & Wang, W. (2019). Direct and interactive effects of peer support and resilience on psychosocial adjustment in emerging adults with early left-behind experiences. *Psychology Research and Behavior Management*, 12(2019), 277-288.
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., Shapiro, S., Carmody, J., Abbey, S., & Devins, G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1445-1467. Doi: 10.1002/jclp.20326.
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 61(3), 383.

- Lee, V., & Hoaken, P. N. S. (2007). Cognition, Emotion, and Neurobiological Development: Mediating the Relation Between Maltreatment and Aggression. *Child Maltreatment*, 12(3), 281–298. <https://doi.org/10.1177/1077559507303778>
- Lee, Y., Kim, K.-B., Heo, M.-H., Noh, J.-W., & Im, Y.-M. (2021). The Effect of Factors on Aggression in Adolescents: Focusing on Individual, Parent, Friend Factors and SNS Usage. *The Journal of the Korea Contents Association*, 21(4), 699–706.
- Leimberg, A., & Lehmann, P. S. (2022). Unstructured Socializing with Peers, Low Self-Control, and Substance Use. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 66(1):3-27. doi:10.1177/0306624X20967939
- Leistico, A. M. R., Salekin, R. T., DeCoster, J., Rogers, R. (2008). A large-scale meta-analysis relating the Hare measures of psychopathy to antisocial conduct. *Law and Human Behavior*, 32(1), 28-45.
- Leone, R. M., Crane, C. A., Parrott, D. J., & Eckhardt, C. I. (2016). Problematic drinking, impulsivity, and physical IPV perpetration: A dyadic analysis. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(3), 356–366. <https://doi.org/10.1037/adb0000159>
- LeSure-Lester, G.E. (2000). Relation Between Empathy and Aggression and Behavior Compliance Among Abused Group Home Youth. *Child Psychiatry Hum Dev*, 31, 153–161. <https://doi.org/10.1023/A:1001900727156>
- Levine, R. S., Smith, K., & Wagner, N. J. (2022). The impact of callous-unemotional traits on achievement, behaviors, and relationships in school: A systematic review. *Clinical Psychiatry & Human Development*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01344-5>
- Li, J. B., Bi, S. S., Willems, Y. E., & Finkenauer, C. (2021). The association between school discipline and self-control from preschoolers to high school students: a three-level meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(1), 73-111.

- Li, J-B., Dou, K., Situ, Q-M., Salcuni, S., Wang, Y-J., & Friese, M. (2019). Anger rumination partly accounts for the association between trait self-control and aggression. *Journal of Research in Personality*, 81, 207-223. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.06.011>.
- Li, S. D., Xiong, R., Liang, M., Zhang, X., & Tang, W. (2021). Pathways from family violence to adolescent violence: Examining the mediating mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 12, 611006.
- Lim SH & Ang RP. (2009). Relationship between boys' normative beliefs about aggression and their physical, verbal, and indirect aggressive behaviors. *Adolescence*, 44(175): 635-50. PMID: 19950874.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal Structural Equation Modeling*. Guilford press.
- Lobbestael, J., & Cima, M. J. (2021). Virtual reality for aggression assessment: The development and preliminary results of two Virtual Reality Tasks to assess reactive and proactive aggression in males. *Brain Sciences*, 11(12), 1653. <https://doi.org/10.3390/brainsci11121653>
- Lochman, J.E., & Dodge, K. A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development & Psychopathology*, 10, 495–512. doi:10.1017/S0954579498001710
- Lorenz, K. (1983). *On Aggression*. KG Munich, Germany: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.
- Lovallo, W. R. (2013). Early life adversity reduces stress activity and enhances impulsive behavior: Implications for health behaviors. *International Journal of Psychophysiology*, 90, 8–16.
- Lynas, J., & Hawkins, R. (2017). Fidelity in School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Systematic Review. *Child Abuse & Neglect*, 72, 10–21.

- Lösel, F., & Bender, D. (2017). Parenting and family-oriented programs for the prevention of child behavior problems: what the evidence tells us. *Journal of Family Research*, 11(SI), 217–239.
- Lu, M., Barlow, J., Meinck, F., Walsh, K., & Wu, Y. (2022). School-based Child Sexual Abuse Interventions: A Systematic Review and Meta-analysis. *Research on Social Work Practice*. <https://doi.org/10.1177/10497315221111393>
- Lynas, J., & Hawkins, R. (2017). Fidelity in School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Systematic Review. *Child Abuse & Neglect*, 72, 10–21.
- Martinelli, A., Ackermann, K., Bernhard, A., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2018). Hostile attribution bias and aggression in children and adolescents: A systematic literature review on the influence of aggression subtype and gender. *Aggression and Violent Behavior*, 39(Complete), 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.005>
- Marsee, M. A., Kimonis, E. R., & Frick, P. J. (2004). *Peer conflict scale*. Unpublished rating scale, University of New Orleans.
- Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 969–981. doi: 10.1007/s10802-007-9147-y.
- Marsee, M. A., Barry, C. T., Childs, K. K., Frick, P. J., Kimonis, E. R., Muñoz, L. C., Aucoin, K. J., Fassnacht, G. M., Kunimatsu, M. M., & Lau, K. S. L. (2011). Assessing the forms and functions of aggression using self-report: Factor structure and invariance of the Peer Conflict Scale in youths. *Psychological Assessment*, 23(3), 792–804. <https://doi.org/10.1037/a0023369>
- Massetti, G. M., Holland, K. M., & Gorman-Smith, D. (2016). Implementation Measurement for Evidence-Based Violence Prevention Programs in Communities. *J. Community Health*, 41(4), 881–894. doi: 10.1007/s10900-016-0156-z

- Matjasko, J. L., Vivolo-Kantor, A. M., Massetti, G. M., Holland, K. M., Holt, M. K., & Cruz, J. D. (2012). A systematic meta-review of evaluations of youth violence prevention programs: Common and divergent findings from 25 years of meta-analyses and systematic reviews. *Aggression and Violent Behavior, 17*(6), 540-552, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.06.006>.
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Hillsdale: Erlbaum.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- McGuire, J. (2001). What is problem solving? A review of theory, research and applications. *Criminal Behaviour and Mental Health, 11*(4), 210–235. <https://doi.org/10.1002/cbm.397>
- McMurrin, M., Blair, M., & Egan V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problemsolving, and alcohol use. *Aggressive Behavior, 28*, 439-445. doi:10.1002/ab.80017
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health, 72*, 138–146.
- Meldrum, R. C., Campion Young, B., Soor, S., Hay, C., Copp, J. E., Trace, M., Smith-Darden, J., Kernsmith, P. D. (2020). Are adverse childhood experiences associated with deficits in self-control? A test among two independent samples of youth. *Criminal Justice and Behavior, 47*(2), 166–186.
- Mertens, E., Deković, M., Leijten, P., Van Londen, M., & Reitz, E. (2020). Components of school-based interventions stimulating students' intrapersonal and interpersonal domains: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review, 23*, 605–631.

- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.324>
- Milojevich, H. M., Levine, L. J., Cathcart, E. J., & Quas, J. A. (2018). The role of maltreatment in the development of coping strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54 (2018), 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.10.005>.
- Moffitt, T.E. (2018). Male antisocial behavior in adolescence and beyond. *Nature Human Behaviour*, 2(2018), 177-186.
- Molnar, B. E., Beatriz, E. D., & Beardslee, W. R. (2016). Community-Level Approaches to Child Maltreatment Prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(4), 387-397.
<https://doi.org/10.1177/1524838016658879>
- Moore, A. A., Blair, R. J., Hettrema, J. M., & Roberson-Nay, R. (2019). The genetic underpinnings of callous-unemotional traits: A systematic research review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 100, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.02.018>
- Morgan, C., Sibthorp, J., Wells, M. S. (2014). Fun, activities, and social context: Leveraging key elements of recreation programs to foster self-regulation in youth. *J Park Recreation Adm*, 32(3), 74-91.
- Mueller, U., Zelazo, P., & Imrisek, S. (2005). Executive function and children's understanding of false belief: How specific is the relation?. *Cognitive Development*. 20, 173-189.
10.1016/j.cogdev.2004.12.004.
- Muñoz, L. C., & Frick, P. J. (2012). Callous-Unemotional Traits and Their Implication for Understanding and Treating Aggressive and Violent Youths. *Criminal Justice and Behavior*, 39(6), 794–813. <https://doi.org/10.1177/0093854812437019>

- Muratori, P., Levantini, V., Manfredi, A., Laura Ruglioni, L., & Lambruschi, F. (2018). Parent Training Interventions for Children and Adolescents with Aggressive Behavioral Problems. In L. Benedetto, & M. Ingrassia (Eds.), *Parenting - Empirical Advances and Intervention Resources*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.73541>
- Muthén, B. (1984). A General Structural Equation Model with Dichotomous, Ordered Categorical, and Continuous Latent Variable Indicators. *Psychometrika*, 49, 115-132.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF02294210>
- Mutumba, M., Moskowitz, J. T., Neilands, T. B., Lee, J-Y., Dilworth, S. E., & Carrico, A. W. (2021). A mindfulness-based, stress and coping model of craving in methamphetamine users. *PLoS ONE*, 16(5): e0249489. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249489>
- Maydeu-Olivares, A., & D’Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 115–133.
- National center for Injury Prevention and Control. (2016). *Youth Violence Fact at a Glance*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/yv-datasheet.pdf>
- Nedelec, J. L., & Beaver, K. M. (2014). The relationship between self-control in adolescence and social consequences in adulthood: Assessing the influence of genetic confounds. *Journal of Criminal Justice*, 42(3), 288–298. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2014.02.002>
- Nezu, A. M. (2004). Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy*, 35, 1-33. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80002-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80002-9)
- Nezu, C. M., Nezu, A. M., Dudek, J. A., Peacock, M. A., & Stoll, J. G. (2005). Social problem-solving correlates of sexual deviancy and aggression among adult child molesters. *Journal of Sexual Aggression*, 11(1), 27–36. <https://doi.org/10.1080/13552600512331329540>

- Nilsen, F. A., Bang, H., Boe, O., Martinsen, Ø. L., & Lang-Ree, O. C. (2020). The multidimensional self-control scale (MSCS): Development and validation. *Psychological Assessment*, 32(11), 1057-1074. <http://xlv.doi.org/10.1037/pas0000950>.
- Northam, J. C., & Dadds, M. R. (2020). Is callous always cold? a critical review of the literature on emotion and the development of callous-unemotional traits in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00304-1>
- Nye, C. D., & Drasgow, F. (2011). Assessing goodness of fit: Simple rules of thumb simply do not work. *Organizational Research Methods*, 14(3), 548-570.
<http://dx.doi.org/10.1177/1094428110368562>
- O'Connor, D.B., Archer, J., & Wu, F.W. (2001). Measuring aggression: Self-reports, partner reports, and responses to provoking scenarios. *Aggressive Behavior*, 27, 79-101.
- O'Donnell, D., Schwab-Stone, M., & Ruchkin, V. (2006). The mediating role of alienation in the development of maladjustment in youth exposed to community violence. *Development and Psychopathology*, 18(1), 215-232. Doi: 10.1017/S0954579406060123
- Ouellet-Morin, I., Odgers, C. L., Danese, A., Bowes, L., Shakoor, S., Papadopoulos, A., et al. (2011). Blunted cortisol responses to stress signal social and behavioral problems among maltreated/bullied 12-year-old children. *Biological Psychiatry*, 70, 1016–1023.
- Papalia, D. E., & Martorel, G. (2021). *International Student Edition of Experience Human Development* (14ed.). NY: [McGraw-Hill Education](#) ISBN: 9781260570878
- Papalia, N., Mann, E., & Ogloff, J. R. (2021). Child sexual abuse and risk of revictimization: Impact of child demographics, sexual abuse characteristics, and psychiatric disorders. *Child Maltreatment*, 26(1), 74-86.
- Pardini, D. A., & Loeber, R. (2008). Interpersonal callousness trajectories across adolescence: Early social influences and adult outcomes. *Criminal Justice and Behavior*, 35(2), 173–196. <https://doi.org/10.1177/0093854807310157>

- Pasalich, D. S., Waschbusch, D. A., Dadds, M. R., & Hawes, D. J. (2014). Emotion socialization style in parents of children with callous–unemotional traits. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(2), 229–242. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0395-5>
- Pradubmook, P., & Sherer, M. (2014). In the shadow of terror: High school youth violence in Thailand. *Journal of Family Violence*, 29(7), 783–795.
- Preacher, K. J., & Merkle, E. C. (2012). The problem of model selection uncertainty in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 17, 1–14. doi:10.1037/a0026804
- Quan, D., Luna Wong, L., Shallal, A. *et al.* (2021). Impact of Race and Socioeconomic Status on Outcomes in Patients Hospitalized with COVID-19. *J GEN INTERN MED.*, 36, 1302–1309. <https://doi.org/10.1007/s11606-020-06527-1>
- R Development Core Team. (2022). *TEAM, 2017. R: Language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.* [https://www. r-project. Org](https://www.r-project.Org).
- Rappaport, N., & Thomas, C. (2004). Recent research findings on aggressive and violent behavior in youth: Implications for clinical assessment and intervention. *Journal of Adolescent Health*, 35(4), 260–277. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.10.009>.
- Reichel, D. (2017). Determinants of intimate partner violence in Europe: The role of socioeconomic status, inequality, and partner behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(12), 1853–1873.
- Revelle, W. (2022). *Package ‘Psy’*. Achieved from <https://personality-project.org/r/psych-manual.pdf>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory and Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>

- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rubin, D. A. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. Wiley.
- Rubin, D. B., & Schenker, N. (1991). Multiple imputation in health-care databases: An overview and some applications. *Statistics in medicine*, 10(4), 585-598.
- Saeed, M., Zhao, Q., Zhang, B. *et al.* (2021). Does teacher’s emotional support amplify the relationship between parental warm support and academic achievement via self-control in Chinese adolescents: A longitudinal moderated mediation model. *Curr Psychol* (2021). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01695-7>
- Sameroff, A. (Ed.). (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association.
- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15(3), 613–640. [https://doi.org/10.1017.S0954579403000312](https://doi.org/10.1017/S0954579403000312)
- Sandler, I., Wolchik, S. A., Cruden, G., Mahrer, N. E., Ahn, S., Brincks, A., & Brown, C. H. (2014). Overview of meta-analyses of the prevention of mental health, substance use, and conduct problems. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 243–273. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185524>.
- Santrock, J. W. (2017). *Life-Span Development* (17th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Scharpf, F., Kiziltepe, R., Kirika, A., & Hecker, T. (2022). A systematic review of the prevalence and correlates of emotional violence by teachers. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15248380221102559.

- Séguin, J., Arseneault, L., Boulerice, B., Harden, P., & Tremblay, R. (2002). Response perseveration in adolescent boys with stable and unstable histories of physical aggression: The role of underlying processes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43, 481-94. 10.1111/1469-7610.00039.
- Séguin, J. R., Nagin, D., Assaad, J.-M., & Tremblay, R. E. (2004). Cognitive-Neuropsychological Function in Chronic Physical Aggression and Hyperactivity. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(4), 603–613. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.113.4.603>
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and Personality Development* (6th ed.). Wadsworth: CA.
- Sherer, P., & Sherer, M. (2014). Witnessing Violence Among High School Students in Thailand. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58(5), 567–589. <https://doi.org/10.1177/0306624X13479565>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 381–395.
- Shin, S. H., McDonald, S. E., Conley, D. (2018). Profiles of adverse childhood experiences and impulsivity. *Child Abuse & Neglect*, 85, 118–126.
- Shokri, A. (2021). A program synthesis approach for adding architectural tactics to an existing code base. *Proceeding of 2021 36th IEEE/ACM International Conference on Automated Software Engineering (ASE)*, 1388-1390.
- Shorey, R. C., Brasfield, H., Anderson, S., & Stuart, G. L. (2015). The relation between trait mindfulness and early maladaptive schemas in men seeking substance use treatment. *Mindfulness*, 6(2), 348-355.

- Shorey, R. C., Brasfield, H., Zapor, H. Z., Febres, J., & Stuart, G. L. (2015). The relation between alcohol use and psychological, physical, and sexual dating violence perpetration among male college students. *Violence Against Women, 21*(2), 151-164.
doi:10.1177/1077801214564689
- Sirirassamee, T. Yoelao, D., Mohan, K. P., Vanno, V., Thummaphan, P., & Limkhunthummo, S. (2017). Violent related behavior and risk factors for physical fighting among Thai youth. *J. Med. Assoc. Thai, 100*(8), 78-86.
- Skinner, G. C., Farrington, D. P., & Shepherd, J. P. (2020). Offender trajectories, health and hospital admissions: Relationships and risk factors in the longitudinal Cambridge study in delinquent development. *Journal of the Royal Society of Medicine, 113*(3), 110–118.
- Sklad, M., Irrmischer, M., Park, E., Versteegt, I., & Wignand, J. (2021). Mindfulness and emotional self-regulation. In: *Social and Civic Competencies Against Radicalization in Schools*, pp 119-143. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85921-3_5
- Slater, M. (2003). Alienation, aggression, and sensation seeking as predictors of adolescent use of violent film, computer, and website content. *Journal of Communication, 53*, 105–121.
doi: [10.1111/j.1460-2466.2003.tb03008.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2003.tb03008.x)
- Smith A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record, 56* (2006), 3-21.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling (2nd ed.)*. London etc.: Sage Publishers. ISBN 9781849202008
- Sorsdahl, K., Stein, D. J., & Myers, B. (2017). Psychometric properties of the Social Problem Solving Inventory-Revised Short-Form in a South African population. *International Journal of Psychology, 52*(2), 154-162.

- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195.
- Sripa, K., Glubwila, S., & Thummaphan, P. (2021). Pathways, Situations, and Factors Associated with Youth Violence in Educational Settings. *The Journal of Behavioral Science*, 16(1), 85-100. ISSN:1906-4675
- Tabeke, M., & Sato, H. (2021). A mindfulness-based intervention for Japanese non-clinical adolescent anger: A pilot study. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01645-3>.
- Takahashi, F., Koseki, S., & Shimada, H. (2009). Developmental trends in children's aggression and social problem-solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 265–272. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.007
- Tanay, G., & Bernstein, A. (2013). State Mindfulness Scale (SMS): Development and initial validation. *Psychological Assessment*, 25(4), 1286-1299. <https://doi.org/10.1037/a0034044>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2004), 271-322. 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x.
- Tao, S., Li, J., Zhang, M., Zheng, P., Lau, E. Y. H., Sun, J., & Zhu, Y. (2021). The effects of mindfulness-based interventions on child and adolescent aggression: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 12, 1301–1315. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01570-9>
- The Australian Research Alliance for Children and Youth. (2010). *Preventing youth violence What does and doesn’t work and why?: An overview of the evidence on approaches and programs*. Melbourne: Centre for Adolescent Health, Department of Paediatrics, University of Melbourne.

- The University of Chicago. (2018). *Chicago Youth Center for Violence Prevention: Crown Family School of Social Work, Policy, and Practice*. Achieve on 2022, 12th June
<https://voices.uchicago.edu/ccyvp/nature-and-causes/>
- The University of Chicago. (2020). *A Comprehensive Plan to Reduce Violence in Chicago*. Chicago: The Chicago Police Department.
- Thibodeau, E., Cicchetti, D., & Rogosch, F. (2015). Child maltreatment, impulsivity, and antisocial behavior in African American children: Moderation effects from a cumulative dopaminergic gene index. *Development and Psychopathology*, 27(4pt2), 1621-1636.
 doi:10.1017/S095457941500098X
- Vachon, D. D., Lynam, D. R., & Johnson, J. A. (2014). The (non) relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(3), 751-773.
- van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, C. G. M. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67.
- Varker T., Devilly G. J. (2007). Types of empathy and adolescent sexual offenders. *Journal of Sexual Aggression*, 13(2), 139–149. <https://doi.org/10.1080/13552600701661573>
- Verhoef, R., Alsem, S. C., Verhulp, E. E., & De Castro, B. O. (2019). Hostile Intent Attribution and Aggressive Behavior in Children Revisited: A Meta-Analysis. *Child development*, 90(5), e525–e547. <https://doi.org/10.1111/cdev.13255>
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., & Morales-Vives, F. (2015). The effects of ageing on self-reported aggression measures are partly explained by response bias. *Psicothema*, 27(3), 209-215. doi: 10.7334/psicothema2015.32
- Vohs, K. D., Finkenauer, C., and Baumeister, R. F. (2011). The sum of friends' and lovers' self-control scores predicts relationship quality. *Soc. Psychol. Pers. Sci.* 2, 138–145. doi: 10.1177/1948550610385710

- Vossen, H. G. M., Piotrowski, J.T., & Valkenburg, P.M. (2015). Development of the adolescent measure of Empathy & Sympathy (AMES). *Personality & Individual Differences*, 74 (2015), 66-71.
- Waller, R., Hyde, L. W., Klump, K. L., & Burt, S. A. (2018). Parenting is an environmental predictor of callous-unemotional traits and aggression: A monozygotic twin differences study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(12), 955-963. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.882>
- Waller R, Hyde LW, Baskin-Sommers AR, Olson SL (2017) Interactions between callous unemotional behaviors and executive function in early childhood predict later aggression and lower peer-liking in late-childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 597–609. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0184-2>
- Wallander, J. L., Schmitt, M., & Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: issues, instruments, and applications. *Journal of clinical psychology*, 57(4), 571–585. <https://doi.org/10.1002/jclp.1029>
- Walsh, S. D., Kolobov, T., & Simanovskaya, O. (2018). What is it about perceived discrimination that can lead immigrant adolescents to alcohol use and delinquency? The mediating role of feelings of alienation. *Substance Use & Misuse*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10826084.2018.1495738>.
- Wang, W., Yuan, Y., Zhang, X., & Song, C. (2022). Mindfulness Moderates the Association Between Perceived Discrimination and Cyber Aggression Among Emerging Adults with Early Left-Behind Experience: A Longitudinal Study. *Psychology research and behavior management*, 15, 801–809. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S361501>
- Waters, H. R., Hyder, A. A., Rajkotia, Y., Basu, S., & Butchart, A. (2005). The costs of interpersonal violence—An international review. *Health Policy*, 73, 303–315.

- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). *Model fit and model selection in structural equation modeling*. In R. H. Hoyle. (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231). Guilford.
- Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences, 30*(2001), 669-689.
- Whitmer, A. J., & Gotlib, I. H. (2013). An attentional scope model of rumination. *Psychological Bulletin, 139*(5), 1036-1061.
- Wickramasekera, N., Wright, J., Elsey, H., Murray, J., & Tubeuf, S. (2015). Cost of crime: A systematic review. *Journal of Criminal Justice, 43*(3), 218–228.
- Willoughby, M. T., Mills-Koonce, R., Propper, C. B., & Waschbusch, D. A. (2013). Observed parenting behaviors interact with a polymorphism of the brain-derived neurotrophic factor gene to predict the emergence of oppositional defiant and callous–unemotional behaviors at age 3 years. *Development and Psychopathology, 25*, 903-917.
<https://doi.org/10.1017/S0954579413000266>
- Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors, 20*(3), 265–278.
<https://doi.org/10.1037/0893-164X.20.3.265>
- Wojciechowski, T. W. (2018). The development of deviant peer association across the life-course and its relevance for predicting offending in early adulthood. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology, 4*(1), 73–91.
- Wojciechowski, T. W. (2020). The Relevance of Hostility and Self-Control as Mediators of the Relationship Between Antisocial Personality Disorder and Offending. *Crime & Delinquency, 68*(2), 183-205. doi:10.1177/0011128720968503.

- Wong, D. F. K., Cheung, Y. C. H., Huang, Y.-T., Tam, C. H. L., Chan, W. M. H., & Yeung, K. K. W. (2022). *Quasi-Experimental Study Comparing CBT, MBCT, Activity-Based Supportive Counselling for Hongkong Delinquent Youth*. *Research on Social Work Practice*. <https://doi.org/10.1177/10497315221077651>
- Wongin, W., & Paileeklee, S. (2018). Factors influencing the decision to commit violence in Thai male juvenile offenders: A phenomenological study [version 1; peer review: 2 approved with reservations]. *F1000Research*, 7, 425-437.
- World Health Organization (WHO). (2010). *Violence Prevention: The Evidence*. Geneva: WHO Press.
- World Health Organization (WHO). (2020). *Youth violence*, accessed 28 June 2022, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>.
- Wright, N., Hill, J., Sharp, H., & Pickles, A. (2018). Maternal sensitivity to distress, attachment and the development of callous-unemotional traits in young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(7), 790–800. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12867>
- Wu, W., & Jia, F. (2013). A new procedure to test mediation with missing data through nonparametric bootstrapping and multiple imputation. *Multivariate Behavioral Research*, 48(5), 663-691.
- Yang, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2022). Transactional processes among childhood maltreatment, self-control and aggression in early adolescence: disentangling between- and within-person associations. *Research on child and adolescent psychopathology*, 50(3), 321-334.
- Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in children exposed to violence: A meta-analysis of protective factors across ecological contexts. *Clinical child and family psychology review*, 22(3), 406-431. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00293-1>

- Zakaria, E., Kamarudin, N. N., Mohamad, Z. S., Suzuki, M., Rathakrishnan, B., Bikar Singh, S. S., Ab Rahman, Z., Sabramani, V., Shaari, A. H., & Kamaluddin, M. R. (2022). The Role of Family Life and the Influence of Peer Pressure on Delinquency: Qualitative Evidence from Malaysia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7846. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137846>
- Zebua, N. I., Zein, A., & Sahputra, E. (2022). Learning Strategies of Teacher the Qur'an Hadith in Improving Student Self Control at Madrasah Aliyah Negeri. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam Dan Multikulturalisme*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.37680/scaffolding.v4i1.1234>
- Zhang, R., Qiu, Z., Li, Y., Liu, L., & Zhi, S. (2021). Teacher support, peer support, and externalizing problems among left-behind children in rural China: Sequential mediation by self-esteem and self-control. *Children and Youth Services Review*, 121, 105824. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.10582>

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก.

รหัสชุดแบบสอบถาม.....

แบบสอบถามโครงการศึกษาและพัฒนาแนวทางในการแก้ไข

ปัญหาพฤติกรรมรุนแรงในเด็กและเยาวชน

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลเชิงประชากร

1. เพศ

☐ ชาย ☐ หญิง ☐ อื่น ๆ

2. อายุ.....ปี

3. สถานภาพ

☐ โสด ☐ สมรส ☐ หย่าร้าง/แยกกันอยู่/หม้าย

4. ที่อยู่อาศัย (จังหวัด)

5. สถานภาพการอยู่อาศัย (กรณีเด็กและเยาวชนที่อยู่ในความดูแลของกรมพินิจฯ มูลนิธิ หรือสถาน
สงเคราะห์ โปรดระบุสถานภาพก่อนที่จะมาอยู่ในความดูแล)

☐ อยู่กับครอบครัว (พ่อ-แม่/ผู้ปกครอง) ☐ อยู่กับญาติ

☐ อยู่คนเดียว ☐ อื่น ๆ

6. ระดับการศึกษาในปัจจุบัน

☐ ไม่ได้รับการศึกษา	☐ ประถมศึกษาตอนต้น (ป.1.-ป.3)
☐ ประถมศึกษาตอนปลาย (ป.4-ป.6)	☐ มัธยมศึกษาตอนต้น (ม.1-ม.3)
☐ มัธยมศึกษาตอนปลาย (ม.4-ม.6)	☐ ปวช./ปวส.
☐ ปริญญาตรี	☐ ปริญญาโท/ปริญญาเอก

7. รายได้/เดือนของครอบครัว (บาท)

☐ ต่ำกว่า 15,000 บาท	☐ 15,001 - 25,000 บาท	☐ 25,001 – 35,000 บาท
☐ 35,001 – 45,000 บาท	☐ 45,001 - 55,000 บาท	☐ มากกว่า 55,000 บาท

8. ระยะเวลาที่อยู่ในความดูแลของกรมพินิจฯ มูลนิธิ หรือสถานสงเคราะห์ จำนวน.....ปี.....เดือน
(ตอบเฉพาะเด็กและเยาวชนที่อยู่ในความดูแลของกรมพินิจฯ มูลนิธิ หรือสถานสงเคราะห์)

ตอนที่ 2 แบบสอบถามสติ

คำชี้แจง: ขอให้ท่านอ่านข้อความด้านล่าง แล้วพิจารณาว่าข้อความในแต่ละข้อนั้นตรงกับสิ่งที่ท่านเป็นมากน้อยเพียงใด แล้วทำเครื่องหมาย X ลงบนคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

0 หมายถึง ไม่ตรงเลย

1 หมายถึง ค่อนข้างไม่ตรง

2 หมายถึง ตรงบ้างไม่ตรงบ้าง

3 หมายถึง ค่อนข้างตรง

4 หมายถึง ตรงที่สุด

พฤติกรรม	ไม่ตรง เลย	ค่อนข้าง ไม่ตรง	ตรงบ้าง ไม่ตรง บ้าง	ค่อนข้าง ตรง	ตรงที่สุด
1. ฉันสังเกตอารมณ์ทางบวกและทางลบของตัวเองได้	0	1	2	3	4
2. ฉันสังเกตความคิดทางบวกและทางลบของตัวเองได้	0	1	2	3	4
3. ฉันสังเกตได้ว่าอารมณ์นั้นเกิดขึ้นและหายไป	0	1	2	3	4
4. ฉันตระหนักรู้ความแตกต่างของอารมณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในตัวฉัน	0	1	2	3	4
5. ฉันตระหนักรู้สิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในตัวฉัน	0	1	2	3	4
6. ฉันตระหนักรู้ความเปลี่ยนแปลงในใจของฉัน					
7. ฉันรู้สึกเชื่อมโยงกับปัจจุบันเต็มที่หรือฉันอยู่กับ ช่วงเวลาปัจจุบันอย่างเต็มที่	0	1	2	3	4
8. ฉันมีช่วงเวลาที่ฉันรู้สึกตื่นตัวและรู้ตัว	0	1	2	3	4
9. ฉันใส่ใจพิจารณาประสบการณ์ที่มีอยู่ในปัจจุบัน ขณะ	0	1	2	3	4
10. ฉันรู้สึกว่าคุณรับรู้ประสบการณ์ในปัจจุบันขณะ อย่างเต็มที่	0	1	2	3	4

พฤติกรรม	ไม่ตรง เลย	ค่อนข้าง ไม่ตรง	ตรงบ้าง ไม่ตรง บ้าง	ค่อนข้าง ตรง	ตรงที่สุด
11. ฉันพยายามใส่ใจความรู้สึกทางบวกและทางลบที่มี	0	1	2	3	4
12. ฉันรู้สึกสนใจที่ได้รู้ว่าตัวเองมีรูปแบบความคิด อย่างไร	0	1	2	3	4
13. ฉันสังเกตรายละเอียดสิ่งเล็กๆ น้อยๆ ที่เกิดขึ้นใน ประสบการณ์ของฉัน	0	1	2	3	4
14. ฉันสังเกตว่าความคิดพอมันเกิดขึ้นมันก็หายไป	0	1	2	3	4
15. ฉันพบว่าประสบการณ์บางเรื่องของฉันน่าสนใจ	0	1	2	3	4
16. ฉันสังเกตได้ว่าสิ่งที่ผ่านเข้ามาทางการมองเห็น ได้ ยิน ดมกลิ่น รสชาติ และสัมผัส มันเกิดขึ้นและ หายไปได้	0	1	2	3	4
17. ฉันสังเกตความรู้สึกทางบวกและทางลบกับสิ่งที่ ผ่านเข้ามาทางการมองเห็น ได้ยิน ดมกลิ่น รสชาติ และสัมผัสได้	0	1	2	3	4
18. ฉันสังเกตการรับรู้ที่เปลี่ยนแปลงไปตามสิ่งแวดล้อม ได้ (เช่น ความร้อน เย็น สายลมที่กำลังปะทะหน้า ของฉัน)	0	1	2	3	4
19. ฉันรู้สึกถึงการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ในร่างกาย ได้ชัดเจน	0	1	2	3	4
20. ฉันรู้สึกเชื่อมโยงกับร่างกายได้	0	1	2	3	4
21. เวลาที่ฉันเปลี่ยนท่าทางของร่างกาย ฉันใส่ใจจดจ่อ กับกระบวนการที่เกิดขึ้นได้	0	1	2	3	4

ตอนที่ 3 แบบสอบถามการรับรู้การสนับสนุนจากเพื่อน

คำชี้แจง: โปรดพิจารณาข้อความในแต่ละข้อ แล้วทำเครื่องหมาย X ลงบนคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

0	หมายถึง	ไม่จริงเลย
1	หมายถึง	ไม่ค่อยจริง
2	หมายถึง	จริงเป็นบางครั้ง
3	หมายถึง	ค่อนข้างจริง
4	หมายถึง	จริงที่สุด

ข้อความ	ไม่จริง เลย	ไม่ค่อย จริง	จริงเป็น บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริง ที่สุด
1. ฉันอยากรู้ความคิดเห็นของเพื่อนเกี่ยวกับเรื่องที่ผมห่วง	0	1	2	3	4
2. เพื่อนรับรู้ได้เมื่อฉันมีอาการเสียเกี่ยวกับเรื่องบางอย่าง	0	1	2	3	4
3. เวลาปรึกษาเรื่องบางอย่างกับเพื่อนจะนึกถึงความเห็น ของฉันด้วย	0	1	2	3	4
4. เวลาพูดคุยปัญหาของฉันกับเพื่อน ทำให้ฉันรู้สึกสบาย และเป็นคนโง่	0	1	2	3	4
5. ฉันอยากให้เพื่อนต่างออกไปจากเดิม	0	1	2	3	4
6. เพื่อนเข้าใจฉัน	0	1	2	3	4
7. เพื่อนทำให้ฉันกล้าหรือพร้อมพูดถึงความยากลำบาก ของตัวเอง	0	1	2	3	4
8. เพื่อนยอมรับความเป็นตัวฉัน	0	1	2	3	4
9. ฉันรู้สึกอยากติดต่อกับเพื่อนให้บ่อยกว่านี้	0	1	2	3	4
10. เพื่อนไม่เข้าใจว่าทุกวันนี้ฉันกำลังเผชิญกับอะไร	0	1	2	3	4
11. ฉันรู้สึกโดดเดี่ยว หรือไม่เป็นส่วนหนึ่งเมื่ออยู่กับเพื่อน	0	1	2	3	4
12. เพื่อนฟังในสิ่งที่ฉันต้องการพูด/สื่อสารจริง ๆ	0	1	2	3	4
13. ฉันรู้สึกว่าเพื่อนของฉันเป็นเพื่อนที่ดี	0	1	2	3	4

ข้อความ	ไม่จริง เลย	ไม่ค่อย จริง	จริงเป็น บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริง ที่สุด
14. เพื่อนของฉันค่อนข้างพูดคุยด้วยง่าย	0	1	2	3	4
15. เพื่อนพยายามทำความเข้าใจเมื่อฉันโกรธเกี่ยวกับบางเรื่อง	0	1	2	3	4
16. เพื่อนทำให้ฉันเข้าใจตัวเองได้ดีขึ้น	0	1	2	3	4
17. เพื่อนใส่ใจทุกความสุขของฉัน	0	1	2	3	4
18. ฉันรู้สึกโกรธเพื่อน	0	1	2	3	4
19. ฉันสามารถพึ่งพาเพื่อนได้เมื่อต้องการระบายบางอย่าง ในใจ	0	1	2	3	4
20. ฉันเชื่อใจเพื่อน	0	1	2	3	4
21. เพื่อนให้ความสำคัญกับความรู้สึกของฉัน	0	1	2	3	4
22. ฉันอารมณ์เสียมากกว่าที่เพื่อนรับรู้ได้	0	1	2	3	4
23. ดูเหมือนว่าเพื่อนจะรู้สึกหงุดหงิดฉันโดยไม่มีเหตุผล	0	1	2	3	4
24. ฉันบอกเพื่อนเกี่ยวกับปัญหาหรือความเดือดร้อนของฉัน	0	1	2	3	4
25. ถ้าเพื่อนรู้ว่ามီးไรกำลังกวนใจฉัน เพื่อนจะใส่ใจไถ่ถาม ฉันเกี่ยวกับเรื่องนั้น	0	1	2	3	4

ตอนที่ 4 แบบสอบถามการรับรู้การสนับสนุนจากครู

คำชี้แจง: ขอให้ท่านนึกถึงประสบการณ์ที่ท่านพบเจอในโรงเรียน (หากท่านเป็นเด็กและเยาวชนที่อยู่ในความดูแลของสถานพินิจฯ ขอให้ท่านนึกถึงประสบการณ์ในโรงเรียนของท่านก่อนที่จะเข้ามาอยู่ในความดูแลของสถานพินิจฯ และหากท่านเป็นเด็กและเยาวชนที่อยู่ในความดูแลของมูลนิธิหรือสถานสงเคราะห์ ขอให้ท่านนึกถึงประสบการณ์ในโรงเรียนของท่านก่อนหรือระหว่างอยู่ในความดูแลของมูลนิธิหรือสถานสงเคราะห์) และพิจารณาข้อความในแต่ละข้อ แล้วทำเครื่องหมาย X ลงบนคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

- 0 หมายถึง เห็นด้วยมากที่สุด
- 4 หมายถึง ไม่เห็นด้วยมากที่สุด

1. ฉันรู้สึกสนิทกับคนที่โรงเรียนของฉัน

เห็นด้วย มากที่สุด	0	1	2	3	4	ไม่เห็นด้วย มากที่สุด

2. ฉันรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนนี้

เห็นด้วย มากที่สุด	0	1	2	3	4	ไม่เห็นด้วย มากที่สุด

3. ฉันมีความสุขที่ได้อยู่ที่โรงเรียนของฉัน

เห็นด้วย มากที่สุด	0	1	2	3	4	ไม่เห็นด้วย มากที่สุด

4. คุณครูที่โรงเรียนของฉันปฏิบัติกับนักเรียนอย่างเท่าเทียม (คุณครูเป็นห่วง สนใจฉัน)

เห็นด้วย มากที่สุด	0	1	2	3	4	ไม่เห็นด้วย มากที่สุด

5. ฉันรู้สึกปลอดภัยเมื่ออยู่ในโรงเรียนของฉัน

เห็นด้วย มากที่สุด	0	1	2	3	4	ไม่เห็นด้วย มากที่สุด

ตอนที่ 5 แบบสอบถามการควบคุมตัวเอง

คำชี้แจง: ขอให้ท่านอ่านข้อความด้านล่าง แล้วพิจารณาว่าข้อความในแต่ละข้อนั้นตรงกับสิ่งที่ท่านเป็นมากน้อยเพียงใด แล้วทำเครื่องหมาย X ลงบนคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

0	หมายถึง	ไม่ตรงเลย
1	หมายถึง	ค่อนข้างไม่ตรง
2	หมายถึง	ตรงบ้างไม่ตรงบ้าง
3	หมายถึง	ค่อนข้างตรง
4	หมายถึง	ตรงที่สุด

พฤติกรรม	ไม่ตรง เลย	ค่อนข้าง ไม่ตรง	ตรงบ้าง ไม่ตรง บ้าง	ค่อนข้าง ตรง	ตรง ที่สุด
1. ฉันชอบผลัดวันประกันพรุ่ง	0	1	2	3	4
2. หากมีบางอย่างที่ต้องทำ ฉันจะทำมันก่อน ที่จะทำสิ่งเล็กๆ น้อยๆ อื่น	0	1	2	3	4
3. ฉันต้องงานเอาไว้เป็นเวลานานจนทำให้สุขภาพ และประสิทธิภาพการทำงานของฉันแย่ลงโดย ไม่จำเป็น	0	1	2	3	4
4. ฉันใช้เวลาอย่างฉลาด	0	1	2	3	4
5. ฉันเริ่มทำงานได้ยากมาก	0	1	2	3	4
6. มันเป็นการยากสำหรับฉันที่จะมีสมาธิจดจ่อ	0	1	2	3	4
7. ฉันมีความสามารถในการจดจ่อหรือมีสมาธิดี	0	1	2	3	4
8. ฉันสามารถมีสมาธิจดจ่อได้แม้ว่าจะมีสิ่งอื่น ๆ มา รบกวน	0	1	2	3	4
9. ฉันสามารถควบคุมสมาธิของตัวเองขณะทำงานได้	0	1	2	3	4

พฤติกรรม	ไม่ตรง เลย	ค่อนข้าง ไม่ตรง	ตรงบ้าง ไม่ตรง บ้าง	ค่อนข้าง ตรง	ตรง ที่สุด
10. ฉันมีปัญหาในการคงความใส่ใจระหว่างการฟัง บรรยาย	0	1	2	3	4
11. บางครั้งแรงกระตุ้นภายในร่างกายมีอำนาจ เหนือจิตใจของฉันมากเกินไป	0	1	2	3	4
12. ฉันถูกเบนความสนใจได้ง่ายด้วยอารมณ์หรือ ความคิดชั่ววูบ	0	1	2	3	4
13. บางครั้งมันเป็นการยากที่จะควบคุมตัวเอง	0	1	2	3	4
14. ฉันไม่สามารถหยุดคิดถึงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ภายในร่างกายที่ฉันไม่ต้องการได้	0	1	2	3	4
15. ฉันมักแสดงพฤติกรรมโดยไม่คิด	0	1	2	3	4
16. ฉันพยายามคิดถึงเรื่องอื่นเวลาที่มีความคิดแยะ ๆ มารบกวนฉัน	0	1	2	3	4
17. เมื่อฉันรู้สึกเศร้า ฉันพยายามคิดถึงเรื่องดี ๆ	0	1	2	3	4
18. เมื่อฉันรู้สึกแยะ ฉันพยายามทำสิ่งที่ฉันชอบ	0	1	2	3	4
19. เมื่อฉันโกรธ ฉันพยายามใส่ใจกับเรื่องอื่นแทน	0	1	2	3	4
20. ฉันจะวางแผนอย่างชัดเจนถึงสิ่งที่ต้องทำเพื่อให้ไป ถึงเป้าหมายนั้น	0	1	2	3	4
21. ฉันวางแผนว่าต้องทำอะไร เมื่อไหร่ และทำ อย่างไรเพื่อให้ไปถึงเป้าหมาย	0	1	2	3	4
22. ฉันใส่ใจทุกวันที่จะทำให้บรรลุเป้าหมายระยะยาว ที่วางไว้	0	1	2	3	4
23. ฉันรู้ว่าฉันต้องทำอะไรเพื่อให้เป้าหมายของฉัน สำเร็จ	0	1	2	3	4
24. ฉันพยายามทำทุกวิถีทางเมื่อฉันไม่มั่นใจว่าจะ ทำงานให้สำเร็จได้อย่างไร	0	1	2	3	4
25. เมื่อฉันรู้สึกติดขัดและมีปัญหา ฉันพยายามมอง ปัญหาหรือสถานการณ์นั้นในมุมอื่น ๆ	0	1	2	3	4

พฤติกรรม	ไม่ตรง เลย	ค่อนข้าง ไม่ตรง	ตรงบ้าง ไม่ตรง บ้าง	ค่อนข้าง ตรง	ตรง ที่สุด
26. ฉันพยายามเอาชนะความกลัวเมื่อฉันต้องทำอะไร ที่น่ากลัว	0	1	2	3	4
27. เมื่อมันยากที่จะเริ่มต้นทำงาน ฉันพยายามหาวิธี ให้ฉันเริ่มต้นทำงานได้	0	1	2	3	4
28. เวลาที่ฉันไม่มีสมาธิจดจ่อกับสิ่งที่ฉันอ่าน ฉันพยายามหาวิธีที่ทำให้ฉันมีสมาธิกับมันเพิ่มขึ้น	0	1	2	3	4
29. ฉันมักพยายามมองหาวิธีแก้ปัญหาใหม่ ๆ โดย นิยาม/มองปัญหาที่พบในมุมใหม่ ๆ	0	1	2	3	4

ตอนที่ 6 แบบสอบถามการแก้ปัญหาทางสังคม

คำชี้แจง: โปรดพิจารณาข้อความในแต่ละข้อ แล้วทำเครื่องหมาย X ลงบนคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

0	หมายถึง	ไม่จริงเลย
1	หมายถึง	จริงเป็นบางครั้ง
2	หมายถึง	ค่อนข้างจริง
3	หมายถึง	จริง
4	หมายถึง	จริงที่สุด

ข้อความ	ไม่จริง เลย	จริง เป็น บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริง	จริง ที่สุด
1. ฉันรู้สึกกลัวเมื่อมีปัญหาสำคัญที่ต้องแก้ไข	0	1	2	3	4
2. เมื่อต้องตัดสินใจ ฉันไม่ได้คิดอย่างรอบคอบว่ามีวิธีแก้ ปัญหาอะไรบ้าง	0	1	2	3	4

ข้อความ	ไม่จริง เลย	จริง เป็น บางครั้ง	ค่อนข้างจริง	จริง	จริง ที่สุด
3. ฉันรู้สึกกังวลและไม่มั่นใจในตัวเองเมื่อต้องตัดสินใจเรื่องสำคัญ ๆ	0	1	2	3	4
4. เมื่อฉันพยายามแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในครั้งแรกแล้วล้มเหลว ฉันจะยอมแพ้มันที เพราะการหาวิธีแก้ปัญหา มันยากเกินไป	0	1	2	3	4
5. บางครั้งปัญหาที่ยากลำบาก ก็ช่วยให้ชีวิตของฉันก้าวไปข้างหน้าในทางที่ดีได้	0	1	2	3	4
6. หากฉันหลีกเลี่ยงปัญหา ปัญหาเหล่านั้นมักจะหายไปเอง	0	1	2	3	4
7. เมื่อฉันไม่สามารถแก้ไขปัญหาก็ได้ ฉันจะรู้สึกกดดันเป็นอย่างมาก	0	1	2	3	4
8. ถ้าฉันเจอปัญหาที่ยาก ฉันคงแก้ไขมันเองไม่ได้ไม่ว่าจะพยายามมากแค่ไหนก็ตาม	0	1	2	3	4
9. เมื่อใดก็ตามที่ฉันเจอปัญหา ฉันเชื่อว่าฉันสามารถแก้ไขมันได้	0	1	2	3	4
10. ฉันพยายามทำทุกอย่างที่ทำได้เพื่อหลีกเลี่ยงปัญหาในชีวิตของฉัน	0	1	2	3	4
11. ปัญหายาก ๆ มักทำให้ฉันอารมณ์เสีย	0	1	2	3	4
12. เมื่อต้องตัดสินใจ ฉันจะใช้เวลาในการพยายามคาดเดาผลที่จะตามมา ทั้งทางบวกและทางลบของแต่ละทางเลือกที่เป็นไปได้ก่อนจะลงมือทำ	0	1	2	3	4
13. เมื่อเกิดปัญหาขึ้นในชีวิต ฉันชอบที่จะจัดการมันให้เร็วที่สุด	0	1	2	3	4
14. เมื่อฉันพยายามแก้ไขปัญห ฉันจะใช้วิธีการแรกที่สุดขึ้นมาในหัว	0	1	2	3	4
15. เมื่อฉันต้องเผชิญหน้ากับปัญหาที่ยาก ฉันเชื่อว่าฉันจะแก้ไขมันได้ถ้าพยายามมากพอ	0	1	2	3	4

ข้อความ	ไม่จริง เลย	จริง เป็น บางครั้ง	ค่อนข้างจริง	จริง	จริง ที่สุด
16. เมื่อฉันต้องแก้ไขปัญหา สิ่งแรกที่ฉันจะทำคือหาข้อเท็จจริงเกี่ยวกับปัญหาให้ได้มากที่สุด	0	1	2	3	4
17. เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น ฉันจะพยายามผัดผ่อนเลื่อนเวลาแก้ไขให้ออกไปนานที่สุดเท่าที่จะทำได้	0	1	2	3	4
18. ฉันใช้เวลาในการหลีกเลี่ยงปัญหามากกว่าที่จะแก้ไขมัน	0	1	2	3	4
19. ก่อนที่ฉันจะพยายามแก้ไขปัญหา ฉันจะตั้งเป้าหมายที่เจาะจงเอาไว้เพื่อให้ฉันรู้ว่าสิ่งที่ต้องทำให้สำเร็จคืออะไร	0	1	2	3	4
20. เมื่อต้องตัดสินใจ ฉันจะไม่ใช้เวลาไปกับการคิดถึงข้อดีข้อเสียของแต่ละทางเลือก	0	1	2	3	4
21. หลังจากแก้ปัญหาแล้ว ฉันจะประเมินอย่างรอบคอบที่สุดว่าสถานการณ์เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นเพียงใด	0	1	2	3	4
22. ฉันปล่อยปัญหาทิ้งไว้จนสายเกินไปที่จะแก้ไขมัน	0	1	2	3	4
23. เมื่อฉันพยายามแก้ปัญหา ฉันจะคิดหาทางเลือกให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ จนกว่าฉันจะคิดไม่ออกแล้ว	0	1	2	3	4
24. เมื่อต้องตัดสินใจ ฉันจะใช้สัญชาตญาณของตัวเองโดยไม่คิดมากถึงผลที่จะตามมา	0	1	2	3	4
25. ฉันหุนหันพลันแล่นเกินไปเมื่อต้องตัดสินใจ	0	1	2	3	4

ตอนที่ 7 แบบสอบถามลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก

คำชี้แจง: โปรดพิจารณาข้อความในแต่ละข้อ แล้วทำเครื่องหมาย X ลงบนคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

0	หมายถึง	ไม่จริงเลย
1	หมายถึง	จริงเป็นบางครั้ง
2	หมายถึง	ค่อนข้างจริง
3	หมายถึง	จริงที่สุด

ข้อความ	ไม่จริง เลย	จริงเป็น บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริง ที่สุด
1. ฉันแสดงความรู้สึกของฉันอย่างเปิดเผย	0	1	2	3
2. เวลาที่ฉันคิดว่าอะไรจะเกิดขึ้น มันมักจะไม่เหมือนกับที่คนอื่นคิด	0	1	2	3
3. ฉันสนใจว่าฉันทำได้แค่ไหนตอนอยู่ที่โรงเรียนหรือที่ทำงาน	0	1	2	3
4. เพื่อให้ได้สิ่งที่ต้องการ ฉันไม่สนใจว่าฉันทำร้ายใครไปบ้าง	0	1	2	3
5. ฉันรู้สึกแยเมื่อฉันทำผิด	0	1	2	3
6. ฉันไม่แสดงอารมณ์ให้คนอื่นเห็น	0	1	2	3
7. ฉันไม่สนใจการตรงต่อเวลา	0	1	2	3
8. ฉันกังวลเกี่ยวกับความรู้สึกของคนอื่น	0	1	2	3
9. ฉันไม่สนใจว่าฉันจะมีปัญหาไหม	0	1	2	3
10. ฉันไม่ปล่อยให้ความรู้สึกควบคุมฉัน	0	1	2	3
11. ฉันไม่สนใจการทำให้คนอื่นพอใจ	0	1	2	3
12. ฉันดูเย็นชาและไม่สนใจคนอื่น	0	1	2	3
13. ฉันยอมรับผิดชอบได้อย่างง่ายดาย	0	1	2	3
14. มันง่ายมากที่คนอื่นจะบอกว่าฉันรู้สึกอย่างไร	0	1	2	3
15. ฉันพยายามทำให้ดีที่สุดเสมอ	0	1	2	3
16. ฉันพูดขอโทษคนที่ฉันทำให้เจ็บปวด	0	1	2	3
17. ฉันขอโทษ (บอกว่าตัวเสียใจ) คนที่ฉันทำให้รู้สึกไม่ดี	0	1	2	3

ข้อความ	ไม่จริง เลย	จริงเป็น บางครั้ง	ค่อนข้าง จริง	จริง ที่สุด
18. ฉันไม่รู้สึกลดเมื่อดฉันทำผิด	0	1	2	3
19. ฉันพยายามไม่ทำร้ายความรู้สึกใคร	0	1	2	3
20. ฉันแสดงออกง่ายและอ่อนไหวง่าย	0	1	2	3
21. ฉันไม่ชอบเสียเวลาทำอะไรให้ออกมาดี แค่ทำผ่าน ๆ ก็พอแล้ว	0	1	2	3
22. ความรู้สึกของคนอื่นไม่สำคัญสำหรับฉัน	0	1	2	3
23. ฉันซ่อนความรู้สึกของฉันไม่ให้คนอื่นรู้	0	1	2	3
24. ฉันทำงานอย่างหนักในทุกสิ่งที่ฉันทำ	0	1	2	3
25. ฉันทำสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้คนอื่นรู้สึกดี	0	1	2	3

ตอนที่ 8 แบบสอบถามพฤติกรรมก้าวร้าว

คำชี้แจง: ขอให้ท่านอ่านข้อความด้านล่าง แล้วพิจารณาว่าข้อความในแต่ละข้อนั้นเป็นจริงในแง่ของพฤติกรรมของท่านมากน้อยเพียงใด แล้วทำเครื่องหมาย X ลงบนคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

0	หมายถึง	ไม่จริงเลย
1	หมายถึง	จริงเป็นบางครั้ง
2	หมายถึง	จริงเป็นส่วนใหญ่
3	หมายถึง	จริงที่สุด

พฤติกรรม	ไม่จริงเลย	จริงเป็น บางครั้ง	จริงเป็น ส่วนใหญ่	จริงที่สุด
1. ฉันทำร้ายคนอื่นเพื่อต้องการเอาชนะ เช่น เอาชนะในการเล่นกีฬาหรือการแข่งขัน	0	1	2	3
2. ฉันมีความสุขที่ได้ล้อเลียนคนอื่น	0	1	2	3
3. หากฉันถูกรังแก ฉันจะไปทำร้ายคนหรือทำลายข้าวของ	0	1	2	3

พฤติกรรม	ไม่จริงเลย	จริงเป็น บางครั้ง	จริงเป็น ส่วนใหญ่	จริงที่สุด
4. บางครั้งเมื่อฉันโกรธใครบางคน ฉันจะนินทาคน ๆ นั้น	0	1	2	3
5. ฉันจะต่อยตีกับคนอื่นเพื่อให้ได้สิ่งที่ฉันต้องการ	0	1	2	3
6. ฉันตั้งใจตัดคนบางคนออกจากกลุ่มแม้ว่าเขาไม่ได้ทำ อะไร ไม่ดีกับฉัน	0	1	2	3
7. เมื่อใครบางคนทำผิดต่อฉัน ฉันจะกล่าวหาหรือสร้างเรื่อง โกหกเกี่ยวกับเขาคนนั้น	0	1	2	3
8. ฉันพยายามทำให้คนอื่นดูไม่ดี เพื่อให้ได้สิ่งที่ฉันต้องการ	0	1	2	3
9. หากมีใครทำร้ายฉัน มันจะลงเอยด้วยการที่ฉันไปต่อยตี หรือทะเลาะกับเขา	0	1	2	3
10. หากมีใครทำให้ฉันเสียใจ ฉันจะบอกเพื่อนคนอื่น ๆ ให้เลิก คบคน ๆ นั้น	0	1	2	3
11. ฉันขู่และคุกคามคนอื่นหากพวกเขาทำผิดต่อฉัน	0	1	2	3
12. เวลาที่ฉันทำร้ายคนอื่น ฉันรู้สึกว่ามีอำนาจและ ได้รับการเคารพ	0	1	2	3
13. ฉันบอกความลับของคนอื่น ๆ เพื่อล้างแค้นสิ่ง ที่เขาทำกับฉันเมื่อก่อน	0	1	2	3
14. เวลาที่มีใครมาคุกคามฉัน ฉันจะต่อสู้กับพวกเขา	0	1	2	3
15. ฉันจะหาเพื่อนใหม่เพื่อแก้แค้นเพื่อนที่ทำให้ฉันโกรธ	0	1	2	3
16. ฉันทำร้ายคนอื่นเมื่อฉันโกรธพวกเขา	0	1	2	3
17. เมื่อมีคนทำให้ฉันโกรธ ฉันจะเขียนข้อความหยาบคาย ตำหนิเขาคนนั้นแล้วส่งต่อให้คนอื่น ๆ อ่าน	0	1	2	3
18. ฉันคุกคามคนอื่นเพื่อให้ได้สิ่งที่ฉันต้องการ	0	1	2	3
19. ฉันนินทาคนอื่นเพื่อให้ฉันได้รับความนิยมชมชอบ	0	1	2	3
20. หากมีคนมาทำร้ายฉัน ฉันจะทำร้ายเขา	0	1	2	3
21. ฉันตั้งใจแสดงความโหดร้ายต่อคนอื่นแม้พวกเขาไม่ได้ทำ อะไรฉันก็ตาม	0	1	2	3

พฤติกรรม	ไม่จริงเลย	จริงเป็น บางครั้ง	จริงเป็น ส่วนใหญ่	จริงที่สุด
22. เมื่อฉันโกรธใคร ฉันจะทำให้เขาคนนั้นดูแย่ในสายตาคนอื่น	0	1	2	3
23. ฉันจะอยู่ให้เพื่อนแตกกันและแย่งมาเป็นพวก เพื่อให้ได้สิ่งที่ ฉันต้องการ	0	1	2	3
24. ฉันวางแผนอย่างระมัดระวังว่าจะทำร้ายคนอื่นอย่างไร	0	1	2	3
25. หากมีใครทำให้ฉันโกรธ ฉันจะขว้างปาสิ่งของใส่เขา	0	1	2	3
26. เมื่อฉันนินทาคนอื่น มันทำให้ฉันรู้สึกเป็นที่นิยมชมชอบ	0	1	2	3
27. ฉันทำร้ายคนอื่น เพราะเขาเคยทำไม่ดีกับฉันมานานแล้ว	0	1	2	3
28. ฉันมีความสุขที่ได้ทำร้ายคนอื่น	0	1	2	3
29. ฉันปล่อยข่าวลือหรือกุเรื่องโกหกเกี่ยวกับคนอื่น เพื่อให้ได้ สิ่งที่ฉันต้องการ	0	1	2	3
30. ที่ฉันไปทะเลาะตอแยหรือไปโต้เถียงกับคนอื่น มักเป็น เพราะฉันแสดงพฤติกรรมโดยไม่คิดหน้าคิดหลัง	0	1	2	3
31. หากมีใครทำให้ฉันโกรธ ฉันจะเอาความลับของเขาไป เปิดเผย	0	1	2	3
32. ฉันไม่แสบหรือไม่พูดกับคนบางคน เพื่อกดดันให้ทำสิ่งที่ ฉันต้องการ	0	1	2	3
33. ฉันชอบทำร้ายเด็กที่ตัวเล็กกว่าฉัน	0	1	2	3
34. เมื่อคนอื่นทำให้ฉันโกรธ ฉันจะแย่งชิงเพื่อนของคน ๆ นั้น มา	0	1	2	3
35. ฉันคุกคามคนอื่น แม้ว่าเขาไม่ได้ทำอะไรฉันเลย	0	1	2	3
36. เมื่อฉันโกรธ ฉันจะทำร้ายคนอื่น	0	1	2	3
37. ฉันไปตอแยตีกับคนอื่น แม้ว่าพวกเขาจะล้อเลียนฉันเพียง เล็กน้อย	0	1	2	3
38. เมื่อฉันกุข่าวลือเกี่ยวกับคนบางคน ฉันมักทำไปโดยไม่ คิดหน้าคิดหลัง	0	1	2	3

พฤติกรรม	ไม่จริงเลย	จริงเป็น บางครั้ง	จริงเป็น ส่วนใหญ่	จริงที่สุด
39. ฉันพุดร้าย ๆ เกี่ยวกับคนอื่น แม้พวกเขาไม่ได้ทำอะไร ฉันก็ตาม	0	1	2	3
40. เมื่อมีใครมาทำให้ฉันโกรธ ฉันพยายามเอาเขาออก จากกลุ่ม	0	1	2	3

ตอนที่ 9 แบบสอบถามความรุนแรงในครอบครัว

9.1 ความรุนแรงทางเพศ

คำชี้แจง: โปรดพิจารณาข้อความในแต่ละข้อ โดยนึกถึงสถานการณ์ที่เกิดจากบุคคลในครอบครัวต่อตัวท่าน แล้วทำเครื่องหมาย X ลงบนคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

0	หมายถึง	ไม่เคย
1	หมายถึง	ครั้งเดียว
2	หมายถึง	2 ครั้ง
3	หมายถึง	3-6 ครั้ง
4	หมายถึง	7-20 ครั้ง
5	หมายถึง	มากกว่า 20 ครั้ง

ข้อความ	ไม่เคย	1 ครั้ง	2 ครั้ง	3-6 ครั้ง	7-20 ครั้ง	มากกว่า 20 ครั้ง
1. ถูกสัมผัสอวัยวะเพศ	0	1	2	3	4	5
2. ถูกขอให้ทำพฤติกรรมทางเพศ	0	1	2	3	4	5
3. จับอวัยวะเพศผู้อื่น	0	1	2	3	4	5

ข้อความ	ไม่เคย	1 ครั้ง	2 ครั้ง	3-6 ครั้ง	7-20 ครั้ง	มากกว่า 20 ครั้ง
4. โข้ววัยวะเพศที่กำลังแข็งตัว	0	1	2	3	4	5
5. ถูกผู้อื่นใช้นิ้วกระทำทางเพศ	0	1	2	3	4	5
6. ถูกผู้อื่นกระทำอรัลเช็กซ์	0	1	2	3	4	5
7. ได้รับการสอดใส่ทางช่องคลอด ปาก หรือ ทวาร	0	1	2	3	4	5
8. เป็นผู้สอดใส่วัยวะเพศ	0	1	2	3	4	5
9. ถูกนำวัตถุสอดใส่เข้าไปในช่องคลอด/ทวาร	0	1	2	3	4	5
10. คู่ผู้อื่นมีเพศสัมพันธ์	0	1	2	3	4	5
11. ถูกบังคับให้ทำอรัลเช็กซ์	0	1	2	3	4	5

** ปล. penile penetration แปลว่า การที่วัยวะเพศชายเข้าไปในช่องคลอด/ทวาร หรือปาก (penetration คล้าย ๆ กับ intercourse)

9.2 ความรุนแรงด้านอื่นๆ

คำชี้แจง: โปรดพิจารณาข้อความในแต่ละข้อ โดยนึกถึงสถานการณ์ในครอบครัว สิ่งที่เกิดขึ้นในครอบครัว หรือเกิดจากสมาชิกในครอบครัวของท่าน “**กระทำต่อท่าน**” แล้วทำเครื่องหมาย X ลงบนคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

0 หมายถึง ไม่เคยหรือแทบจะไม่เคยเกิดขึ้น

4 หมายถึง เกิดขึ้นบ่อยครั้ง

1. จำเป็นต้องขอรับความช่วยเหลือด้านการแพทย์

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

2. ได้รับบาดเจ็บทางกายจากการลงโทษ

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

3. ถูกทุบตี ต่อย เตะ

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

4. ฉันทเห็นคนในครอบครัวถูกทำร้ายร่างกาย

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

5. ถูกทอดทิ้งทำให้โดดเดี่ยว

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

6. ถูกทอดทิ้งหรือถูกละเลยความต้องการพื้นฐานทางร่างกาย

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

7. ไม่มีใครสนใจหรือถูกละเลยไม่ได้รับความสนใจ

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

8. ถูกตะโกนใส่

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

9. ถูกแก้ง (ปลุกปั่น) และทำให้กลัว

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

10. ถูกทำให้เป็นที่น่าอับอายและเป็นที่น่าตลกขบขัน

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

11. ฉันเห็นคนในครอบครัวถูกทำร้ายจิตใจ

ไม่เคย เกิดขึ้น	0	1	2	3	4	เกิดขึ้น บ่อยครั้ง

ภาคผนวก ข.

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด
ในช่วงปี พ.ศ. 2561-2564 (ความถี่)

ตารางที่ ข.1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ.
2561

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความจำเป็น	ครอบครัว	RfGr	4667	14812	2771	22250
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	6859	0	15391	22250
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	3343	15175	3732	22250
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	5926	13481	2843	22250
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	8941	7438	5871	22250
	ประวัติการกระทำความผิด	RcGr	13641	8070	539	22250
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	17698	4457	95	22250
ความเฉพาะ	ครอบครัว	NfGr	5122	14589	2539	22250
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	6856	0	15394	22250
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	3335	15180	3735	22250
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	5929	13482	2839	22250
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	8944	7434	5872	22250
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	20885	1324	41	22250
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	17700	4455	95	22250

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
การคุ้มครองและสวัสดิภาพ เด็ก	NcpGr	22036	0	214	22250
การค้ำมนุษย์	NhtGr	22233	0	17	22250
	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม
ครอบครัว	RfGr	827	2419	411	3657
ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	1342	0	2315	3657
ภูมิหลังทางการศึกษาและ สังคม	RsbGr	663	2538	456	3657
เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	1388	1946	323	3657
ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/ สารเสพติด	RdGr	2271	1025	361	3657
ประวัติการกระทำผิด	RcGr	1395	1911	351	3657
ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	2863	774	20	3657
ครอบครัว	NfGr	889	2398	370	3657
ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	1339	0	2318	3657
ภูมิหลังทางการศึกษาและ สังคม	NsbGr	660	2539	458	3657
เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	1389	1944	324	3657
ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/ สารเสพติด	NdGr	2271	1024	362	3657
สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	3440	208	9	3657
ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	2864	773	20	3657
การคุ้มครองและสวัสดิภาพ เด็ก	NcpGr	3630	0	27	3657
การค้ำมนุษย์	NhtGr	3650	0	7	3657

	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความรุนแรงสูง	ครอบครัว	RfGr	3840	12393	2360	18593
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	5517	0	13076	18593
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	2680	12637	3276	18593
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	4538	11535	2520	18593
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	6670	6413	5510	18593
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	12246	6159	188	18593
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	14835	3683	75	18593
ความรุนแรงปานกลาง	ครอบครัว	NfGr	4233	12191	2169	18593
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	5517	0	13076	18593
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	2675	12641	3277	18593
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	4540	11538	2515	18593
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	6673	6410	5510	18593
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	17445	1116	32	18593
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	14836	3682	75	18593
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	18406	0	187	18593
	การค้ำมนุษย์	NhtGr	18583	0	10	18593

ตารางที่ ข.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ.

2562

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
กลุ่มเยาวชน	ครอบครัว	RfGr	5273	14053	1914	21240
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	6896	0	14344	21240
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	4123	14028	3089	21240
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	6658	12446	2136	21240
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	9039	6799	5402	21240
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	13496	7295	449	21240
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	17947	3262	31	21240
กลุ่มผู้ใหญ่	ครอบครัว	NfGr	5791	13671	1778	21240
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	6894	0	14346	21240
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	4123	14021	3096	21240
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	6655	12444	2141	21240
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	9038	6794	5408	21240
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	19992	1192	56	21240
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	17944	3264	32	21240
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	21108	0	132	21240
	การค้ำนุชย์	NhtGr	21223	0	17	21240

	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความรุนแรง	ครอบครัว	RfGr	948	2039	191	3178
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	1158	0	2020	3178
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	737	2105	336	3178
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	1125	1801	252	3178
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	1515	951	712	3178
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	2101	1033	44	3178
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	2800	375	3	3178
ความรุนแรงน้อย	ครอบครัว	NfGr	1028	1985	165	3178
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	1154	0	2024	3178
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	738	2105	335	3178
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	1126	1801	251	3178
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	1513	952	713	3178
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	2997	174	7	3178
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	2800	375	3	3178
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	3156	0	22	3178
	การค้ำมนุษย์	NhtGr	3175	0	3	3178

	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
กลุ่มสูง	ครอบครัว	RfGr	4325	12014	1723	18062
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	5738	0	12324	18062
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	3386	11923	2753	18062
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	5533	10645	1884	18062
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	7524	5848	4690	18062
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	11395	6262	405	18062
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	15147	2887	28	18062
กลุ่มต่ำ	ครอบครัว	NfGr	4763	11686	1613	18062
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	5740	0	12322	18062
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	3385	11916	2761	18062
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	5529	10643	1890	18062
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	7525	5842	4695	18062
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	16995	1018	49	18062
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	15144	2889	29	18062
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	17952	0	110	18062
	การค้ำนุชย์	NhtGr	18048	0	14	18062

ตารางที่ ข.3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ.

2563

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
กลุ่มเยาวชน	ครอบครัว	RfGr	3571	9774	1753	15098
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	4582	0	10516	15098
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	2585	10125	2388	15098
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	4323	9061	1714	15098
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	6057	4839	4202	15098
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	10206	4637	255	15098
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	12573	2473	52	15098
กลุ่มผู้ใหญ่	ครอบครัว	NfGr	3887	9555	1656	15098
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	4576	0	10522	15098
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	2586	10124	2388	15098
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	4325	9055	1718	15098
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	6063	4835	4200	15098
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	14128	931	39	15098
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	12573	2473	52	15098
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	15017	0	81	15098
	การค้ำนุชย์	NhtGr	15087	0	11	15098

	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความเข้ม	ครอบครัว	RfGr	803	2398	510	3711
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	1335	0	2376	3711
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	742	2485	484	3711
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	1427	1941	343	3711
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	2284	981	446	3711
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	1250	2244	217	3711
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	2803	877	31	3711
ความจำ	ครอบครัว	NfGr	879	2337	495	3711
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	1334	0	2377	3711
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	743	2485	483	3711
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	1428	1939	344	3711
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	2287	977	447	3711
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	3390	299	22	3711
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	2805	875	31	3711
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	3664	0	47	3711
	การค้ำมนุษย์	NhtGr	3706	0	5	3711

	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความรุนแรง	ครอบครัว	RfGr	2768	7376	1243	11387
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	3247	0	8140	11387
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	1843	7640	1904	11387
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	2896	7120	1371	11387
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	3773	3858	3756	11387
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	8956	2393	38	11387
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	9770	1596	21	11387
ความรุนแรงปานกลาง	ครอบครัว	NfGr	3008	7218	1161	11387
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	3242	0	8145	11387
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	1843	7639	1905	11387
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	2897	7116	1374	11387
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	3776	3858	3753	11387
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	10738	632	17	11387
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	9768	1598	21	11387
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	11353	0	34	11387
	การค้ำนุชย์	NhtGr	11381	0	6	11387

ตารางที่ ข.4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความเสี่ยงและความจำเป็นของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด ปี พ.ศ.

2564

	All	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
กลุ่มเยาวชน	ครอบครัว	RfGr	2478	9566	2188	14232
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	3177	0	11055	14232
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	3108	8902	2222	14232
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	4225	8475	1532	14232
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	9104	2874	2254	14232
	ประวัติการกระทำความผิด	RcGr	10020	4106	106	14232
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	11853	2344	35	14232
กลุ่มผู้ใหญ่	ครอบครัว	NfGr	2714	9461	2057	14232
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	3177	0	11055	14232
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	3108	8902	2222	14232
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	4225	8475	1532	14232
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	9104	2874	2254	14232
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	13195	979	58	14232
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	11853	2344	35	14232
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	14117	0	115	14232
	การค้ำนุชย์	NhtGr	14232	0	0	14232

	รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความรุนแรง	ครอบครัว	RfGr	434	1471	302	2207
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	660	0	1547	2207
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	586	1387	234	2207
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	1058	1054	95	2207
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	1946	174	87	2207
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	970	1157	80	2207
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	1842	359	6	2207
ความรุนแรงน้อย	ครอบครัว	NfGr	467	1455	285	2207
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	660	0	1547	2207
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	586	1387	234	2207
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	1058	1054	95	2207
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	1946	174	87	2207
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	2038	155	14	2207
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	1842	359	6	2207
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	2192	0	15	2207
	การค้ำมนุษย์	NhtGr	2207	0	0	2207

	ไม่รุนแรง	ต่ำ	กลาง	สูง	รวม	
ความรุนแรง	ครอบครัว	RfGr	2044	8095	1886	12025
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	RceGr	2517	0	9508	12025
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	RsbGr	2522	7515	1988	12025
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	RpGr	3167	7421	1437	12025
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	RdGr	7158	2700	2167	12025
	ประวัติการกระทำผิด	RcGr	9050	2949	26	12025
	ปัญหาพฤติกรรม	RdbGr	10011	1985	29	12025
ความรุนแรงปานกลาง	ครอบครัว	NfGr	2247	8006	1772	12025
	ชุมชนและสภาพแวดล้อม	NceGr	2517	0	9508	12025
	ภูมิหลังทางการศึกษาและสังคม	NsbGr	2522	7515	1988	12025
	เพื่อนและบุคคลใกล้ชิด	NpGr	3167	7421	1437	12025
	ประวัติการเกี่ยวข้องกับยา/สารเสพติด	NdGr	7158	2700	2167	12025
	สภาวะทางกายและจิต	NhmGr	11157	824	44	12025
	ปัญหาพฤติกรรม	NdbGr	10011	1985	29	12025
	การคุ้มครองและสวัสดิภาพเด็ก	NcpGr	11925	0	100	12025
	การค้ำมนุษย์	NhtGr	12025	0	0	12025

ภาคผนวก ค.

ตัวอย่างบทสรุปจากการสัมภาษณ์

1. กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชน ของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน

คนที่ 1

คำถามข้อที่ 1 คุณมีลักษณะนิสัยส่วนตัวเป็นอย่างไร

อารมณ์ร้อน พุทธิคติหน่อยก็ไม่พอใจ คำพูดที่ทำให้ไม่พอใจ เช่น พูดคำทอ หรือพูดปั่นประสาท

เป็นคนทีกล้าเข้าไปทักคนอื่น ถ้าอยากรู้จักก็เดินเข้าไปทักเลย

คำถามข้อที่ 2 งานอดิเรกของคุณคืออะไร

ชอบทำงาน (ก่อสร้าง) เพราะไม่รู้ว่าจะทำอะไร

คำถามข้อที่ 3 ระดับการศึกษาล่าสุด

ป. 6

คำถามข้อที่ 4 ครอบครัวของคุณเป็นอย่างไร มีใครบ้าง สถานภาพทางสังคมเป็นอย่างไร

แม่ไม่ได้ทำงาน หย่าร้างและแต่งงานกับพ่อเลี้ยง พ่อเลี้ยงทำงาน แม่ไม่บ่นไม่ว่า เพราะก็บอกแม่ว่าไม่ชอบคนดู แต่ก็ไม่ได้ทำให้แม่เดือดร้อน แม่มีการส่งเงินมาให้ใช้ตลอด พ่อเลี้ยงก็ดี พูดคุยบ้าง เรียกพ่อเลี้ยงว่าพ่อ มีพี่ชายแต่แยกกันอยู่ เพราะไปแต่งงาน อยู่ด้วยชอบทะเลาะกัน พี่ชายชอบเอาแต่ใจ ตัวเองไปหาเรื่องพี่ชายเพราะไม่ได้ตั้งใจ และพูดไม่เข้าหูบ่อย มีเคยโดนทำโทษบ้าง แต่พอเราไม่ทำตามมาก ๆ ก็เลิกไป

คำถามข้อที่ 5 ชุมชนที่คุณอาศัยอยู่เป็นอย่างไร

อยู่เป็นหมู่บ้าน ย้ายออกไปทำงานที่กทม. ซึ่งที่ทำงานขายยาได้ดีกว่า ที่บ้านก็มีเรื่องยาเสพติด โดยภาพรวมในชุมชนก็จะอยู่กันเป็นซุ่ม มีการเกาะกลุ่มกัน ชอบไปเล่นบ้านรุ่นพี่ เราไม่ได้รู้สึกอึดอัดอะไรในชุมชน

คำถามข้อที่ 6 อยู่ที่โรงเรียน คุณเป็นอย่างไร

เรียนถึงแค่ระดับประถม ไม่ได้เรียนแล้ว เป็นนักเรียนที่เกเร ไม่เข้าเรียน โดดเรียน เพราะตามเพื่อนเยอะ ไม่อยากเรียน อยากอยู่เฉย ๆ ชอบการหาประสบการณ์เอง ไม่ต้องเรียน

คำถามข้อที่ 7 เพื่อนสนิทของคุณเป็นคนอย่างไร

เพื่อนสนิทมีหลายคนเป็นนักเรียนด้วยกัน ชอบเล่น และเพื่อนพาไปเล่นยา

คำถามข้อที่ 8 อยากให้เล่าถึงคุณครูที่โรงเรียน

สนิทกับครูห้องปกครองเพราะเพื่อนชอบแต่งตัวผิดระเบียบ ผมแต่งผิดระเบียบ ครูบางคนชอบใช้อารมณ์กับเด็กและชอบบ่น บ่นได้แต่ต้องเข้าใจเด็กด้วย บางคนชอบกระแทกแตกดิน ใช้คำที่รุนแรง

คำถามข้อที่ 9 คุณเคยดื่มแอลกอฮอล์ สูบบุหรี่ หรือใช้สารเสพติดหรือไม่ อะไรทำให้เคย/ไม่เคย

เคยเล่นยาทุกชนิด เล่นแล้วก็ติด เลยเริ่มต้องหาเงินมาซื้อ ลักพาก็ขายเลย เพราะคุ้มค่ากว่าเริ่มแรกมาจากพี่ชาย ชวนดมสารระเหย มาสอนมาแนะนำ ถ้าเลิกก็ไม่ได้มีใครว่าอะไร

คำถามข้อที่ 10 คุณเคยทะเลาะวิวาทกับใครไหม หากเคยอะไรทำให้เกิดขึ้น

เคยแทงคนมา 3 คน เพราะโดนด่าและเขาก็ติดเงิน แม้ว่าเขาจะยอมแล้ว แต่เราไม่ยอม ต้องแก้แค้น ถ้าไม่ไหวเราจะต่อสู้ตลอดเลย ไม่ค่อยคุยกัน เคยคุยกันครั้งเดียว คุยกันไม่จบ เพราะตนเองไม่ยอม เขาต่างคนต่างอยู่ แต่เรายังเห็นหน้า มั่นคใจ ไม่อยากเห็นหน้า ต้องจบสิ้น มีชีวิตอยู่ร่วมกันไม่ได้

คำถามข้อที่ 11 คุณเคยรังแกหรือกลั่นแกล้งใครไหม อะไรทำให้คุณทำอย่างนั้น

ไม่เคย

คำถามข้อที่ 12 คุณเคยถูกรังแกหรือกลั่นแกล้งหรือไม่ แล้วคุณทำอย่างไรกับสถานการณ์นั้น

ไม่เคย

คำถามข้อที่ 13 เมื่อไรก็ตามที่เจอกับปัญหา คุณทำอย่างไร

ได้ตอบ เถียง ถ้าเป็นเรื่องที่ผิดก็ยอม เวลาทุกขใจเราเลือกที่จะเงียบ เพราะไม่รู้จะทำอะไร ถ้าไม่ไหวจริง ๆ เช่นมาว่าเรามาก ๆ มาด่าคนที่รักก็จะไม่ยอม แล้วก็พุ่งไปทำร้ายเลย ไม่ยอมคน

คำถามข้อที่ 14 อยากให้เล่าถึงเหตุการณ์ที่ทำให้มาอยู่ที่สถานควบคุม

ทำพยายามฆ่า แทะและปาดคอ เนื่องจากเขาติดเงิน

คำถามข้อที่ 15 คุณรู้สึกอย่างไรเมื่อต้องเข้ามาอยู่ในสถานควบคุม

รู้สึกเครียด เพราะโดนโทษเพิ่มเพราะไปทะเลาะวิวาท ทั้งที่จะโดนปล่อยตัวแล้ว

คำถามข้อที่ 16 การใช้ชีวิตในสถานควบคุมของคุณเป็นอย่างไร อะไรคือสิ่งที่ยาก/ง่ายในการอยู่ที่นี่

การใช้ชีวิตก็สบาย แต่ก็คิดตลอดว่าอยากออกไปทำงานข้างนอก สิ่งที่ดีคือได้ฝึกอาชีพ เพราะถ้าไม่ได้ทำงานก็ต้องกลับไปขายยา

คำถามข้อที่ 17 เมื่อคุณเจอปัญหาหรือเรื่องแย่ ๆ คุณใช้วิธีอะไรบ้างในการควบคุมตัวเอง

ไม่มีวิธีการควบคุมตัวเอง คุมตัวเองไม่อยู่ รู้สึกยอมไม่ได้ ด่ามาด่ากลับ บางครั้งก็เงียบเพราะมีคนห้าม แต่ในใจก็ไม่ได้หายไป

คำถามข้อที่ 18 อยากให้เล่าถึงผู้คุมหรือเจ้าหน้าที่ในสถานควบคุม

ครูสอนให้เชื่อม มีครูฝึกไม่ยากให้เป็นช่างเชื่อม แต่อนุญาตให้มาเรียนรู้ได้ เราอยากทำ เราก็พุ่งเป้าไปเลย

คำถามข้อที่ 19 อยากให้เล่าถึงคนที่ถูกควบคุมตัวอยู่ด้วยกัน

เพื่อน ๆ ก็ดี มีอะไรก็ปรึกษาได้ แต่ก็จะคุยแต่กับคนที่สนิท อยากฝากถึงคนอื่นว่า แล้วแต่จะคิด บางอย่างก็บังคับไม่ได้หรอก ถ้าเราโตไป ก็คิดได้เองว่าอันไหนควรทำ อันไหนไม่ควรทำ แต่ถ้าให้บังคับ ตั้งแต่ตอนแรกก็ไม่ได้หรอก อีกประเด็นคือข้างในก็เจอสิ่งแวดล้อมอีกแบบ ข้างนอกก็อีกแบบ

คำถามข้อที่ 20 มีเหตุการณ์ที่ต้องไปช่วยเพื่อนเพราะเพื่อนไปทะเลาะกับคนอื่นหรือไม่ อะไรที่ทำให้คุณตัดสินใจทำเช่นนั้น

มีการกวนและปั่นกันข้างในก็เลยไปทะเลาะต่อยตีกับคนอื่น ก็มีบ้างข้างใน แต่ก็พยายามไม่ทะเลาะเพราะเดียวไม่ได้ออกไป จริง ๆ ก็คิดว่าออกไปแล้วจะตั้งตัวใหม่ แต่พอออกไป เราไปเจอคนสิ่งแวดล้อมเดิม ๆ ไม่มีใครมาว่า มันทำให้เราหลงลืมไปและคุมตัวเองไม่อยู่และก็ทำผิดซ้ำ แต่ถ้ามีงาน มีเป้าหมาย เราก็ไม่มีเวลาคิดเรื่องอื่น ๆ เพราะเราอยากพึ่งพาตัวเอง ไม่อยากพึ่งพาพ่อแม่

คนที่ 2

คำถามข้อที่ 1 คุณมีลักษณะนิสัยส่วนตัวเป็นอย่างไร

เป็นคนตรง ๆ ไม่ชอบคือไม่ชอบ อะไรก็ได้ง่าย ๆ แล้วแต่การตัดสินใจของเพื่อน เป็นคนที่อะไรก็ได้ เป็นคนตลก

คำถามข้อที่ 2 งานอดิเรกของคุณคืออะไร

ทำงาน ขับรถ 8 ล้อ ไม่ค่อยได้พักผ่อนหรือมีเวลา ทำงานตลอด

คำถามข้อที่ 3 ระดับการศึกษาล่าสุด

ระดับการศึกษาล่าสุดมัธยมปลาย เรียนกศน. ทำงานควบคู่ไปด้วย ทำงานแข่งกับเวลา ส่งทรายส่งหินให้ทัน ไปสอบทั้งชุดทำงาน

คำถามข้อที่ 4 ครอบครัวของคุณเป็นอย่างไร มีใครบ้าง สถานภาพทางสังคมเป็นอย่างไร

อาศัยที่สระบุรี พ่อแม่หย่าร้าง อยู่กับยาย ยายรับจ้างทั่วไปได้เงินเดือนละ 3,500 บาท ยายดูชอบบ่นชอบเปรียบเทียบกับรุ่นพี่ข้างบ้าน ทั้ง ๆ ที่รุ่นพี่คนนั้นแท้จริงไม่ใช่คนดีและไม่ใช่ว่าเด็กเรียน เพราะรุ่นพี่คนนั้นก็แอบมาที่ห้องของเราเองมาเล่นยา จนอึดอัดอยากหนีออกจากบ้าน เวลายายโมโหจะตีและด่าแรง

คำถามข้อที่ 5 ชุมชนที่คุณอาศัยอยู่เป็นอย่างไร

บ้านติดถนนใหญ่ เป็นญาติกันทั้งหมด ประมาณ 15 หลัง และบ้านติดคลองได้เล่นน้ำคลอง

คำถามข้อที่ 6 อยู่ที่โรงเรียน คุณเป็นอย่างไร

ไม่ได้ไปโรงเรียนทุกวัน ไปเสาร์อาทิตย์ อาจารย์สั่งรายงาน เดือนนึงส่งครั้งนึง ทำในรถ ไม่ค่อยได้ไป นอกจากสอบ

คำถามข้อที่ 7 เพื่อนสนิทของคุณเป็นคนอย่างไร

เพื่อนที่โรงเรียนก็ดี พูดคุยด้วย แต่ส่วนมากจะไม่ค่อยสนิทเท่าไร กคน. ไม่ได้รุ่นเดียวกับเราทุกคน มีอายุ 50 กว่าก็มี รุ่นโตกว่าเยอะ ส่วนครูของหนูเป็นลูกพี่ลูกน้องกัน ยังวัยรุ่น 20 กว่า เพิ่งบรรจุ อยู่ที่โรงเรียนกับบ้านต่างกัน

คำถามข้อที่ 8 อยากให้เล่าถึงคุณครูที่โรงเรียน

จะมีครูคนหนึ่งใจดีพยายามตามให้มาเรียน

คำถามข้อที่ 9 คุณเคยดื่มแอลกอฮอล์ สูบบุหรี่ หรือใช้สารเสพติดหรือไม่ อะไรทำให้เคย/ไม่เคย

ทุกอย่าง บุหรี่ไฟฟ้า บารากู สูบบุหรี่ กัญชา ยาบ้า ยาไอซ์ เอาหมดเลย เริ่มจากการอยากลอง อยากรู้ เห็นเพื่อนทำอยากทำด้วย เห็นเพื่อนบอกว่าดี เอาเลย ความรู้สึกแรกที่ใช้ทำให้เราล่องและขยับไปเลย ดิด ไม่ใช่ตัวของเราไปเลย อยู่ไม่นิ่ง ซึ่งรู้สึกกระแวงตำรวจ แต่ก็เล่นมาตลอด เล่นจนขาย

คำถามข้อที่ 10 คุณเคยทะเลาะวิวาทกับใครไหม หากเคยอะไรทำให้เกิดขึ้น

เคยเจอเมื่อก่อนตอนทำงาน ลูกค้าพูดเวลาเราไปไม่ทันเวลา สำหรับตัวเองคำพูดแรงกับหนูนี้ที่สุดแล้ว เขาพูดว่า "มึงเนี่ย กูสั่งไปตั้งนานแล้ว ทำไมมึงเพิ่งมา กูรอมึงตั้งนานแล้ว บ้านกูจะเสร็จไหม" แล้วตนก็ถาม "แล้วพี่จะเอาไหม ถ้าพี่ไม่เอา หนูก็พร้อมจะกลับ" เขาก็ยังพูดต่อ ตนก็เลยบอกว่า "งั้นก็ไม่ให้แล้วจะเอาไปไหนก็เอาไป" แล้วก็เทให้นิดนึง ประมาณ 1 กะละมัง เทเอาออกไปนิด ๆ ที่เหลือไม่ให้ เพราะว่าเขาแรงเกิน เขาเหมือนพูดไม่รักษาน้ำใจเรา ซึ่งตอนนั้นโมโห อยากบอกว่า "ทำไมไม่ไปสั่งกับคนอื่นวะ" แต่ว่าตอนนั้นพูดไม่ได้ ส่วนเรื่องการใช้ความรุนแรง ด่าอะไรด่าได้ตนรับได้หมด ยกเว้นด่าพ่อกับแม่ จะไม่ฟังเหตุผลใด ๆ ทั้งสิ้น ถ้าได้ยินคำว่าพ่อกับแม่ พร้อมบวมเต็มที เขาพูด "เย็ดแม่" ไม่ฟังแล้ว จังหวะนั้นใส่เลย เคยมีอยู่รอบนึง แรงสุด ๆ เป็นเทศกาลกินเจ อายุ 14-15 ไปเที่ยวกับเพื่อน เพื่อนว่า "มึงเจ้งเหรือ มึงเจ้งนักรือ มึงมากับกูไหม" แล้วตนตอบว่า "จะพูดไรก็พูดไป" แล้วพอเพื่อนพูดว่า "เย็ดแม่ มึงมาๆ" ตอนนั้นในความคิดไม่ฟังอะไรใครแล้ว วิ่งเข้าไปแทงเลย เหมือนกับเป็นเหล็กที่เป็นแฉก ซึ่งตนรู้สึกว่าเขาด่าแม่ทำ

ให้ทนมั้ไหว จากคำที่ว่า "เฮ็ดแม่ มึงมาเลย มึงเจ้งมึงมาเลย" ตนบอกว่า ถ้าว่าตัวเองไม่เป็นไร แต่พุดถึงแม่ไปเลย เพราะมองว่าตนเป็นคนที่มีเหตุผลพอ ถ้าไม่ไหวจริง ๆ ก็ไล่เลย เขาไม่ควรมาพุด พ่อแม่ใครใครก็รัก

คำถามข้อที่ 11 คุณเคยรังแกหรือกลั่นแกล้งใครไหม อะไรทำให้คุณทำอย่างนั้น

ไม่เคยกลั่นแกล้งเพื่อน

คำถามข้อที่ 12 คุณเคยถูกรังแกหรือกลั่นแกล้งหรือไม่ แล้วคุณทำอย่างไรกับสถานการณ์นั้น

เพื่อนไม่เคยกลั่นแกล้ง นอกจากมีเรื่องกันจริง ๆ มันไม่ได้แกล้ง แต่เป็นหยอดมุกกวน ๆ หมั่นไส้ ไม่ซีเรียส แต่ถ้าลามถึงพ่อแม่ ไม่ว่าจะอารมณ์เสียหรือไม่ ก็คือไม่ชอบเลย

คำถามข้อที่ 13 เมื่อไรก็ตามที่เจอกับปัญหา คุณทำอย่างไร

ถ้าไม่เกินรับไว้ก็อยู่กับตัวเอง นั่งคิดทบทวนกับตัวเอง แต่ถ้าไม่ได้ก็ปรึกษาแฟน พ่อกับแม่ ขอคำปรึกษา

คำถามข้อที่ 14 อยากให้เล่าถึงเหตุการณ์ที่ทำให้มาอยู่ในสถานควบคุม

ค้ายา ตอนนั้นส่งยา กระจายส่ง (นักบิน) พ่อกับแม่ที่บ้านก็รู้ โดนจับตำรวจกับสายตรวจ ประจันหน้า ขับหนีไปไม่ทัน คนที่จับคือลุงแท้ ๆ ได้ยาหมิ่นกว่าเม็ด เสพเองจนขาย

คำถามข้อที่ 15 คุณรู้สึกอย่างไรเมื่อต้องเข้ามาอยู่ในสถานควบคุม

รู้สึกดีกว่าอยู่ที่บ้าน เพราะเจ้าหน้าที่ที่นี่เข้าใจมากกว่า

คำถามข้อที่ 16 การใช้ชีวิตในสถานควบคุมของคุณเป็นอย่างไร อะไรคือสิ่งที่ยาก/ง่ายในการอยู่ที่นี่

อยู่ข้างนอกเป็นแบบเดิม เหมือนเดิม ได้ประสบการณ์หลาย ๆ อย่าง จากทำอะไรไม่ได้ทำ เบเกอร์ คุกกี้ สานตะกร้า อยู่ข้างนอกไม่ได้ทำแบบนี้แน่ ๆ แต่แรก ๆ อยากหนีมาก กลัวอยู่ในห้องขัง แต่พอเข้ามาจริง ๆ เขาก็ปล่อยอิสระ เหมือนอยู่บ้านเลย (อยู่เกือบ 1 ปี)

คำถามข้อที่ 17 เมื่อคุณเจอปัญหาหรือเรื่องแย่ ๆ คุณใช้วิธีอะไรบ้างในการควบคุมตัวเอง

ทำบ้าไปเลย ตลกเข้าไว้ มีปัญหาเยอะ ๆ จะหยอดมุกกับคนอื่น เพื่อนขำไรเราขำด้วย ความเครียดก็จะหายไปเอง

คำถามข้อที่ 18 อยากให้เล่าถึงผู้คุมหรือเจ้าหน้าที่ในสถานควบคุม

เหมือนแม่ พูดได้ทุกอย่าง ดีมาก ที่นี้รักเราเหมือนลูกแท้ ๆ เขาเป็นทุกอย่าง เราก็รักเขาเหมือนแม่แท้ ๆ มีดื่บบ้าง ดูเพราะเราดื้อ ไม่เชื่อฟัง แต่เหมือนเราอยู่บ้านหลังที่ 2 ก่อนเข้ากล้วไม่มีคนรัก แต่พอเข้ามาจริง ๆ ทุกคนรักเรา ใส่ใจ ไม่ว่าเราจะเป็นยังไง เขาใส่ใจเราทุก ๆ อย่าง อยากกินไรก็ซื้อให้

คำถามข้อที่ 19 อยากให้เล่าถึงคนที่ถูกควบคุมตัวอยู่ด้วยกัน

ได้มาเปลี่ยนพฤติกรรม ไม่มีใครเชื่อว่าเราจะทำได้ เหมือนเป็นคนใหม่ทุกคน ที่นี้ทุกคนร้าย แต่พอมาอยู่ที่นี่เป็นคนใหม่กันหมด ตั้งต้องกันหมด ส่วนเพื่อนดี อยู่เป็นครอบครัวเดียวกัน ใช้ชีวิตอยู่ด้วยกัน ใช้ชีวิตเหมือนกันทุกอย่าง ทุกคนก็ดีกับเรา

คำถามข้อที่ 20 มีเหตุการณ์ที่ต้องไปช่วยเพื่อนเพราะเพื่อนไปทะเลาะกับคนอื่นหรือไม่ อะไรที่ทำให้คุณตัดสินใจทำเช่นนั้น

จะไปช่วยเพื่อนถ้าเพื่อนโดนรุมจากผู้ชาย เขาหนีไปแล้วพวกที่มารุมเพื่อน แต่พอไปถึงเพื่อนไม่มีแรงแล้ว โดนรุมจนไม่ไหวหน้าเพื่อนแล้ว

2. กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงในระบบสถานศึกษาในเครือข่ายโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์

คนที่ 1

คำถามข้อที่ 1 คุณมีลักษณะนิสัยส่วนตัวเป็นอย่างไร

กวน ๆ รักเพื่อนรักพี่รักน้อง เป็นคนกระตือรือร้นชอบเสียงดังให้คนสนใจ

คำถามข้อที่ 2 งานอดิเรกของคุณคืออะไร

เล่นกีตาร์ ออกกำลังกายยกเวท

คำถามข้อที่ 3 ระดับการศึกษาล่าสุด

ปวช. ปี 1

คำถามข้อที่ 4 ครอบครัวของคุณเป็นอย่างไร มีใครบ้าง สถานภาพทางสังคมเป็นอย่างไร

อยู่กับพี่ชาย-น้องสาวที่ไป ๆ มา ๆ พ่อแม่ปกติทำงานต่างจังหวัดเจอแค่ช่วงเทศกาล ทำงานโรงงาน แต่ช่วงนี้มารักษาตัวเลยได้อยู่ด้วยกัน ปกติส่วนใหญ่อยู่กับยาย

คำถามข้อที่ 5 ชุมชนที่คุณอาศัยอยู่เป็นอย่างไร

คิดว่าคนแถวนั้นตรง ๆ ดี แต่บางคนไม่ค่อยช่วยเหลือเรา คนแถวนั้นชอบกินยาแก้ไอ เราเลยเลือกไม่ยุ่งกับพวกนั้นมากกว่า

คำถามข้อที่ 6 อยู่ที่โรงเรียน คุณเป็นอย่างไร

คิดว่าตัวเองมุ่งเรียนเป็นหลัก ไม่ค่อยติดเล่น

คำถามข้อที่ 7 เพื่อนสนิทของคุณเป็นคนอย่างไร

เพื่อนดีแต่มีเพื่อนผู้หญิงเยอะแล้วมองว่าพวกนั้นกระเดะ มีแค่ตัวเองที่ต้องตามเพื่อนไปเรียนตลอด คอยแนะนำเพื่อนในสิ่งที่ควรทำ

คำถามข้อที่ 8 อยากให้เล่าถึงคุณครูที่โรงเรียน

ด้านดีคืออาจารย์เข้าใจเด็ก อาจารย์คอยเตือนคอยแนะนำ

คำถามข้อที่ 9 คุณเคยดื่มแอลกอฮอล์ สูบบุหรี่ หรือใช้สารเสพติดหรือไม่ อะไรทำให้เคย/ไม่เคย

เคยดื่มแอลกอฮอล์แต่ตอนนี้ไม่แล้ว ตอนนี้นึกแต่น้ำกระท่อม โอจี (ผสมกัญชา) ใช้ของพวกนี้ตอนทำงานให้ติดไม่เหนื่อย คิดว่าสารเสพติดดีบางชนิด ให้ใช้ในทางที่ถูก อย่างการใช้ทำงาน มันช่วยทำให้หิวบ่อยเลยชอบเพราะตัวเองมีความสุขกับการกิน แต่ก็ยังเป็นสิ่งที่ไม่ดีถ้ามีคนใช้ในทางที่ผิด

คำถามข้อที่ 10 คุณเคยทะเลาะวิวาทกับใครไหม หากเคยอะไรทำให้เกิดขึ้น

สามสัปดาห์ก่อนเพิ่งทะเลาะกับคนในร้านเหล้า มีการต่อยตีใช้ขวดเหล้าฟาดหัวเขาและช่วงเทศกาลใช้ความรุนแรงบ่อย ถ้ามีใครมาเบีรรถไล่ มองหน้า ทำให้ไม่พอใจเราก็จะเข้าไปต่อย ถ้าเป็นเรื่องผู้หญิง (แฟน) จะไม่เลือกใช้ความรุนแรงแก้ปัญหาเลย แต่ถ้าโดนขู่แว้งกลางไล่หรือมาตะตองคนที่ตัวเองรักจะใช้ความรุนแรงแก้ปัญหา

คำถามข้อที่ 11 คุณเคยรังแกหรือกลั่นแกล้งใครไหม อะไรทำให้คุณทำอย่างนั้น

ไม่เคย มีแต่เล่นกันหยอกกัน

คำถามข้อที่ 12 คุณเคยถูกรังแกหรือกลั่นแกล้งหรือไม่ แล้วคุณทำอย่างไรกับสถานการณ์นั้น

เคยถูกคนมาพูดจาไม่ดี มาพูดอวดใส่เลยใช้ความรุนแรงตอบโต้ คิดว่าการคุยกันด้วยเหตุผลตอน
ไม่เมาจะช่วยไม่ให้เกิดการทะเลาะ มองว่าการเมาและเรื่องชู้สาวทำให้เกิดการทะเลาะ

คำถามข้อที่ 13 เมื่อไรก็ตามที่เจอกับปัญหา คุณทำอย่างไร

ถ้าปัญหามีเหตุผลจะคุยกัน แต่ถ้าปัญหาที่ไม่มีเหตุผลอย่างอีกฝ่ายเมา จะใช้ความรุนแรง

คำถามข้อที่ 14 เมื่อคุณเจอปัญหาหรือเรื่องแย่ ๆ คุณใช้วิธีอะไรบ้างในการควบคุมตัวเอง

เงียบกับทุกปัญหาไว้สักระยะ ถ้าปัญหามีสาระจะทำการคุย

คำถามข้อที่ 15 มีเหตุการณ์ที่ต้องไปช่วยเพื่อนเพราะเพื่อนไปทะเลาะกับคนอื่นหรือไม่ อะไรที่ทำให้คุณ
ตัดสินใจทำเช่นนั้น

เคยเข้าไปช่วยเพื่อนที่ทะเลาะอยู่บ่อย เพราะคิดว่าเราไปด้วยกันต้องช่วยกัน เพื่อนมีอะไรต้อง
ช่วยกัน

คนที่ 2

คำถามข้อที่ 1 คุณมีลักษณะนิสัยส่วนตัวเป็นอย่างไร

ขี้ไวยวาย แต่มีความอ่อนไหวทางอารมณ์

คำถามข้อที่ 2 งานอดิเรกของคุณคืออะไร

ฟังเพลง เล่นกีฬา

คำถามข้อที่ 3 ระดับการศึกษาล่าสุด

ม. 5

คำถามข้อที่ 4 ครอบครัวของคุณเป็นอย่างไร มีใครบ้าง สถานภาพทางสังคมเป็นอย่างไร

พ่อแม่หย่าร้างตั้งแต่เด็ก ตอนนี้อาศัยอยู่กับแม่และพ่อเลี้ยง ทั้งสองทำงานในโรงงาน แต่ยังคุยกับแม่บ้าง มีเรื่องอะไรก็ปรึกษาแม่ได้ (หมายเหตุ: แม่ทะเลาะกับพ่อเลี้ยงบ่อย แม่จะพาลมาลงที่ตัวลูก)

คำถามข้อที่ 5 ชุมชนที่คุณอาศัยอยู่เป็นอย่างไร

ไม่ยุ่งเกี่ยวกับคนในชุมชน ถ้ากลับบ้านก็จะเก็บตัวอยู่ในบ้านเลย

คำถามข้อที่ 6 อยู่ที่โรงเรียน คุณเป็นอย่างไร

โดดเรียนบ้างแต่ตามงานทัน อาจารย์ก็ดีไม่ค่อยให้การบ้านเยอะ ผลการเรียนระดับกลาง ๆ

คำถามข้อที่ 7 เพื่อนสนิทของคุณเป็นคนอย่างไร

ส่วนมากก็จะอยู่กับเพื่อนในกลุ่ม ก็มีการแกล้งกันแบบรุนแรงบ้าง เช่น มีต่อยกันบ้าง แต่ส่วนใหญ่ก็ดีกัน ขอคำปรึกษาเพื่อนได้

คำถามข้อที่ 8 อยากให้เล่าถึงคุณครูที่โรงเรียน

มีอาจารย์ที่พร้อมจะเข้าไปปรึกษาได้ และไม่มีอาจารย์ที่ไม่ชอบเป็นพิเศษ อาจารย์มีการ take action หลังเด็กต่อยกัน มีการพาเด็กที่ต่อยคนอื่นเข้าห้องกิจการนักเรียน

คำถามข้อที่ 9 คุณเคยดื่มแอลกอฮอล์ สูบบุหรี่ หรือใช้สารเสพติดหรือไม่ อะไรทำให้เคย/ไม่เคย

เคยดื่มแอลกอฮอล์และสูบบุหรี่ครั้งเดียวตอนป.3 เพราะรุ่นพี่เคยยื่นให้ลองโดยที่ไม่รู้ว่ามันคืออะไร แต่ส่วนตัวไม่ได้ชอบความรู้สึกมัน ๆ หลังเสพและดื่ม จึงไม่ได้ลองต่อจากนั้น ตอนเด็กก็มองว่าเทดี แต่ตอนนี้ก็คิดว่ามันทำร้ายร่างกายตัวเอง และไม่รู้ลึกรู้ลึกว่าอยากลองอีก

คำถามข้อที่ 10 คุณเคยทะเลาะวิวาทกับใครไหม หากเคยอะไรทำให้เกิดขึ้น

ต่อยกับกลุ่มเพื่อนตัวเอง เหตุผลคือหมั่นไส้/รำคาญ เวลาทำอะไรบางอย่างอยู่แล้วเพื่อนมากวน แต่ไม่เคยใช้ความรุนแรงกับเพื่อนนอกกลุ่ม

คำถามข้อที่ 11 คุณเคยรังแกหรือกลั่นแกล้งใครไหม อะไรทำให้คุณทำอย่างนั้น

ต่อยกับกลุ่มเพื่อนตัวเองนั่นแหละ แต่ไม่เคยใช้ความรุนแรงกับเพื่อนนอกกลุ่ม

คำถามข้อที่ 12 คุณเคยถูกรังแกหรือกลั่นแกล้งหรือไม่ แล้วคุณทำอย่างไรกับสถานการณ์นั้น

เคยโดนแกล้งเอาของไปซ่อน ถ้าเป็นของสำคัญก็จะไม่สนุกด้วย เคยโดนล้อเรื่องหน้าผาก
เมื่อก่อนรู้สึกแย่ตอนโดนล้อแต่เดี๋ยวนี้ไม่แล้ว คิดว่าการพูดจาล้อเลียนจะทำให้เกิดการทะเลาะ และมองว่า
การไม่พูดจาไม่ดี ไม่ล้อเลียนจะทำให้ไม่เกิดการทะเลาะได้

คำถามข้อที่ 13 เมื่อไรก็ตามที่เจอกับปัญหา คุณทำอย่างไร

จัดการกับปัญหาโดยตรง มุ่งเน้นไปที่ปัญหา

คำถามข้อที่ 14 เมื่อคุณเจอปัญหาหรือเรื่องแย ๆ คุณใช้วิธีอะไรบ้างในการควบคุมตัวเอง

เก็บอารมณ์อยู่กับตัวเอง บางทีก็ระบายอารมณ์โดยการร้องไห้คนเดียว

คำถามข้อที่ 15 มีเหตุการณ์ที่ต้องไปช่วยเพื่อนเพราะเพื่อนไปทะเลาะกับคนอื่นหรือไม่ อะไรที่ทำให้คุณ
ตัดสินใจทำเช่นนั้น

เคยไปช่วยเพื่อนตอนเพื่อนโดนต่อย โดยเอาตัวเองเข้าไปบังหมัด เพราะรู้สึกรักเพื่อน

3. กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงนอกระบบสถานศึกษา

คนที่ 1

คำถามข้อที่ 1 คุณมีลักษณะนิสัยส่วนตัวเป็นอย่างไร

อารมณ์ร้อน โมโหง่าย แต่เข้ากับคนอื่นได้ ชอบคุย แต่บางทีก็ใช้คำไม่ค่อยถูก

คำถามข้อที่ 2 งานอดิเรกของคุณคืออะไร

เตะบอล คุยกับเพื่อน

คำถามข้อที่ 3 ระดับการศึกษาล่าสุด

ม. 5

คำถามข้อที่ 4 ครอบครัวของคุณเป็นอย่างไร มีใครบ้าง สถานภาพทางสังคมเป็นอย่างไร

พ่อแม่แยกทางกัน อยู่กับพ่อ ไม่มีหลักแหล่งแน่นอน

คำถามข้อที่ 5 ชุมชนที่คุณอาศัยอยู่เป็นอย่างไร

ที่อยู่ไม่แน่นอน บ้านจน

คำถามข้อที่ 6 อยู่ที่โรงเรียน คุณเป็นอย่างไร

เรียนเฉย ๆ ไม่ได้เก่งของห้อง โดดเรียนบ้าง

คำถามข้อที่ 7 เพื่อนสนิทของคุณเป็นคนอย่างไร

เพื่อนดี

คำถามข้อที่ 8 อยากให้เล่าถึงคุณครูที่โรงเรียน

ครูดุ เตือนบ่อย

คำถามข้อที่ 9 คุณเคยดื่มแอลกอฮอล์ สูบบุหรี่ หรือใช้สารเสพติดหรือไม่ อะไรทำให้เคย/ไม่เคย

เคยใช้ยาเสพติดแล้ว แต่เฉพาะประเภทใช้เพื่อให้อารมณ์ดี หรือใช้เพื่อให้งานสู้แดดได้ ตอนนั้น
เลิกแล้วและมองว่าไม่ดีต่อสุขภาพ อย่างเตะบอลก็ไม่ทนเท่าเพื่อน เพราะเหนื่อยง่าย สมองไม่ค่อยดี
เรียนรู้ได้ช้า

คำถามข้อที่ 10 คุณเคยทะเลาะวิวาทกับใครไหม หากเคยอะไรทำให้เกิดขึ้น

ใช้กำลังบ้างถ้าดูแล้วเรารู้ได้ ถ้าตัวใหญ่กว่าก็ไม่สู้

คำถามข้อที่ 11 คุณเคยรังแกหรือกลั่นแกล้งใครไหม อะไรทำให้คุณทำอย่างนั้น

แกล้งเพื่อนบ้าง ขโมยเงินครู

คำถามข้อที่ 12 คุณเคยถูกรังแกหรือกลั่นแกล้งหรือไม่ แล้วคุณทำอย่างไรกับสถานการณ์นั้น

แกล้งกันเล่น เวลาเล่นกัน แต่ไม่ใช้การรังแกหรือกลั่นแกล้ง

คำถามข้อที่ 13 เมื่อไรก็ตามที่เจอกับปัญหา คุณทำอย่างไร

สู้กลับ

คำถามข้อที่ 14 เมื่อคุณเจอปัญหาหรือเรื่องแย่ ๆ คุณใช้วิธีอะไรบ้างในการควบคุมตัวเอง

พยายามอดทนอดกลั้น ควบคุมตัวเอง ถ้าควบคุมไม่ได้ก็ใช้กำลัง

คำถามข้อที่ 15 อยากให้เล่าถึงเหตุการณ์ที่ทำให้มาอยู่ในมูลนิธิ

ขโมยเงินแล้วโดนจับ ตอนแรกอยู่ศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ แล้วติดต่อกครอบครัวไม่ได้ มีมูลนิธิบ้านพระพรเข้าไปช่วยเหลือ

คำถามข้อที่ 16 คุณรู้สึกอย่างไรเมื่อต้องเข้ามาอยู่ในมูลนิธิ

รู้สึกดี เข้ามาแล้วติดนิสัยขโมยของเกือบได้ไปอยู่ศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ แต่บ้านพระพรให้โอกาสอีกครั้งก็รู้สึกซาบซึ้งขอบคุณที่ให้โอกาสอีกครั้ง

คำถามข้อที่ 17 การใช้ชีวิตในมูลนิธิของคุณเป็นอย่างไร อะไรคือสิ่งที่ยาก/ง่ายในการอยู่ที่นี้

ดี

คำถามข้อที่ 18 อยากให้เล่าถึงเจ้าหน้าที่ของมูลนิธิ

ครูเป็นเหมือนพ่อ ที่สอนให้คำแนะนำ ปรึกษาได้

คำถามข้อที่ 19 อยากให้เล่าถึงเพื่อนที่อยู่ในมูลนิธิด้วยกัน

รู้สึกเหมือนเป็นครอบครัว

คำถามข้อที่ 20 มีเหตุการณ์ที่ต้องไปช่วยเพื่อนเพราะเพื่อนไปทะเลาะกับคนอื่นหรือไม่ อะไรที่ทำให้คุณตัดสินใจทำเช่นนั้น

ไม่มี

คนที่ 2

คำถามข้อที่ 1 คุณมีลักษณะนิสัยส่วนตัวเป็นอย่างไร

เป็นคนตรง ๆ รู้สึกยังไงก็จะแสดงออกอย่างนั้น

คำถามข้อที่ 2 งานอดิเรกของคุณคืออะไร

เล่นโซเซียลมีเดีย ถ้ามีวันหยุดก็จะไปเที่ยว

คำถามข้อที่ 3 ระดับการศึกษาล่าสุด

กศน. ม.ต้น

คำถามข้อที่ 4 ครอบครัวของคุณเป็นอย่างไร มีใครบ้าง สถานภาพทางสังคมเป็นอย่างไร

ก่อนพ่อจะเสียชีวิต อยู่กับพ่อแม่ พี่ชาย 2 คน และพี่สาวอีก 1 คน รู้สึกว่าครอบครัวอบอุ่นดี หลังจากพ่อเสียชีวิต แม่ได้ย้ายออกไปมีสามีใหม่ แต่ตัวเองอาศัยกับพี่ ๆ ต่อ เป็นลูกหลงอายุห่างจากพวกพี่ ๆ มาก รู้สึกสนิทกับพี่ ๆ มากกว่าแม่ รู้สึกว่าพี่ ๆ เป็นเซฟโซน เป็นทั้งพี่ทั้งพ่อแม่ในเวลาเดียวกัน สามารถพูดคุยและปรึกษาพี่ได้ทุกเรื่อง

คำถามข้อที่ 5 ชุมชนที่คุณอาศัยอยู่เป็นอย่างไร

อยู่ในตัวเมือง แถววงเวียนใหญ่ อาศัยเป็นบ้านทาวน์โฮม ไม่ค่อยสูงลิ้งกับเพื่อนบ้าน

คำถามข้อที่ 6 อยู่ที่โรงเรียน คุณเป็นอย่างไร

เป็นคนตั้งใจเรียนตอนอยู่ในห้องเรียน เคยไปสายครั้งเดียว

คำถามข้อที่ 7 เพื่อนสนิทของคุณเป็นคนอย่างไร

เพื่อนที่กศน. มีวุฒิภาวะแล้ว จึงรู้สึกมีความสุขกับการเรียนมากกว่าชีวิตในโรงเรียนม.ต้นที่ผ่านมา แต่ในชีวิตนี้ไม่เคยมีเพื่อนสนิทเลย ที่ปรึกษาที่มีมีแค่พี่สาวและพี่ชายเท่านั้น

คำถามข้อที่ 8 อยากให้เล่าถึงคุณครูที่โรงเรียน

ก่อนย้ายมาเรียนกศน. เคยย้ายไปเรียนม.ต้นที่โรงเรียนในกรุงเทพแห่งหนึ่งและถูกกลั่นแกล้งตลอด ทั้งโดนใส่ร้ายว่าขโมยเงิน โดนล้อเรื่องจน ผิดคำและเป็นสิ่ว โดนเอาสมุดการบ้านไปทิ้ง ฯลฯ และ

ทุกครั้งที่เอาไปฟ้องครู ครูก็จะไม่จัดการเด็ดขาด เพราะคนที่แกล้งเป็นคนที่รวยกว่า มาจากครอบครัวที่ดีกว่า หลังจากนั้นเลยไม่ฟ้องครูอีกเลย หลังลาออกสักพักกลับมาเรียนกศน. คุณครูที่กศน. ใจดีมาก

คำถามข้อที่ 9 คุณเคยดื่มแอลกอฮอล์ สูบบุหรี่ หรือใช้สารเสพติดหรือไม่ อะไรทำให้เคย/ไม่เคย

เคยดื่มแอลกอฮอล์เพราะเพื่อนชวนไปร้านเหล้า แต่ไม่ได้ติด แคร่กินเพื่อเข้าสังคมเฉย ๆ และรู้สึกว่าการกินเหล้าถ้ากินแบบรู้ลิมิตตัวเอง ไม่ทำให้ใครเดือดร้อนก็ไม่ได้แยอะไร แต่บุหรี่และยาเสพติดนั้นนอกจากจะทำร้ายสุขภาพร่างกายตัวเองแล้วยังทำร้ายคนรอบตัวด้วย และส่วนตัวก็หมั่นกลืนบุหรี่ และไม่กล้าลองสิ่งเสพติดอยู่แล้วเพราะกลัวผลที่ตามมา เช่น โดนจับ

คำถามข้อที่ 10 คุณเคยทะเลาะวิวาทกับใครไหม หากเคยอะไรทำให้เกิดขึ้น

เคยสู้กลับครั้งหนึ่งที่ทนไม่ไหวแล้วเพราะโดนแกล้ง

คำถามข้อที่ 11 คุณเคยรังแกหรือกลั่นแกล้งใครไหม อะไรทำให้คุณทำอย่างนั้น

ไม่เคยหาเรื่องใครก่อนและไม่เคยตอบโต้คนที่มากลั่นแกล้งเลย มีแค่ตอนที่ใช้ไม้กวาดไล่ตีเพื่อนกลับเท่านั้น เพราะรู้สึกทนไม่ไหวแล้ว (ทุกครั้งที่โดนแกล้งจะฟ้องครู แต่เมื่อครูเป็นที่พึ่งไม่ได้จึงสู้กลับเอง มีความคิดว่าที่โดนแกล้งเป็นเพราะตัวเองดื้อและมีสีว ถ้าตัวเองขาวและสวยเหมือนเพื่อนคนอื่น น่าจะไม่ถูกแกล้ง ตอนจึงพยายามทำทุกวิธีให้ขาวเหมือนคนอื่น ๆ)

คำถามข้อที่ 12 คุณเคยถูกรังแกหรือกลั่นแกล้งหรือไม่ แล้วคุณทำอย่างไรกับสถานการณ์นั้น

ก่อนย้ายมาเรียนกศน. เคยย้ายไปเรียนม.ต้นที่โรงเรียนในกรุงเทพแห่งหนึ่งและถูกกลั่นแกล้งตลอด ทั้งโดนใส่ร้ายว่าขโมยเงิน โดนล้อเรื่องจน ผิดคำและเป็นสิ่ว โดนเอาสมุดการบ้านไปทิ้ง ฯลฯ และทุกครั้งที่เอาไปฟ้องครู ครูก็จะไม่จัดการเด็ดขาด เพราะคนที่แกล้งเป็นคนที่รวยกว่า มาจากครอบครัวที่ดีกว่า หลังจากนั้นจึงไม่ฟ้องครูอีกเลย เหตุการณ์ที่ร้ายแรงที่สุดคือโดนเพื่อนเอาไม้กวาดมาฟาด เราเลยเอาไม้กวาดฟาดคืนเพื่อน สุดท้ายเมื่อจบม.1 เลยลาออกด้วยตัวเองแล้วไปหางานทำ (ไม่ได้ทำเรื่องลาออกอย่างเป็นทางการแต่ไม่กลับไปเรียนอีกเลย) ตอนนี้อยากกลับมาเรียนกศน. ในวุฒิเทียบเท่าม.ต้นอีกครั้ง

คำถามข้อที่ 13 เมื่อไรก็ตามที่เจอกับปัญหา คุณทำอย่างไร

ถอยออกมา ไม่ตอบโต้กลับ

คำถามข้อที่ 14 เมื่อคุณเจอปัญหาหรือเรื่องแย่ ๆ คุณใช้วิธีอะไรบ้างในการควบคุมตัวเอง

คิดถึงผลลัพธ์ที่ตามมา เช่น กลัวผิดกฎหมาย

คำถามข้อที่ 15 อยากให้เล่าถึงเหตุการณ์ที่ทำให้มาอยู่ในมูลนิธิ

N/A

คำถามข้อที่ 16 คุณรู้สึกอย่างไรเมื่อต้องเข้ามาอยู่ในมูลนิธิ

N/A

คำถามข้อที่ 17 การใช้ชีวิตในมูลนิธิของคุณเป็นอย่างไร อะไรคือสิ่งที่ยาก/ง่ายในการอยู่ที่นี่

N/A

คำถามข้อที่ 18 อยากให้เล่าถึงเจ้าหน้าที่ของมูลนิธิ

N/A

คำถามข้อที่ 19 อยากให้เล่าถึงเพื่อนที่อยู่ในมูลนิธิด้วยกัน

N/A

คำถามข้อที่ 20 มีเหตุการณ์ที่ต้องไปช่วยเพื่อนเพราะเพื่อนไปทะเลาะกับคนอื่นหรือไม่ อะไรที่ทำให้คุณตัดสินใจทำเช่นนั้น

ไม่มี

ภาคผนวก ง.

ข้อมูลประชากรแยกย่อยรายกลุ่ม

ตารางที่ ค.1 แสดงข้อมูลประชากรของกลุ่มตัวอย่างที่เก็บข้อมูลมาทั้งหมด และกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในโมเดล
ส่งผ่านกำกับ (Moderated Mediation) แยกระหว่างกลุ่มที่อยู่และไม่อยู่ศูนย์ฝึกรบรมาฯ ของกรมพินิจฯ

ตัวแปร	ประเภท	กลุ่มตัวอย่างรวม			กลุ่มตัวอย่างในโมเดลส่งผ่านกำกับ		
		ทั้งหมด	ไม่อยู่ศูนย์ ฝึกรบรมาฯ ของกรม พินิจฯ	อยู่ศูนย์ ฝึกรบรมาฯ ของกรม พินิจฯ	ทั้งหมด	ไม่อยู่ศูนย์ ฝึกรบรมาฯ ของกรม พินิจฯ	อยู่ศูนย์ ฝึกรบรมาฯ ของกรม พินิจฯ
	จำนวน	1342	505	837	634	366	268
เพศ	ชาย	821	388	433	378	147	231
	หญิง	505	441	64	253	217	36
	อื่น ๆ	9	8	1	3	2	1
	ไม่ตอบ	7	0	7	0	0	0
สถานภาพ	โสด	1,291	814	477	611	355	256
การสมรส	สมรส	34	18	16	16	7	9
	หย่าร้าง/แยกกันอยู่/ หม้าย	11	5	6	7	4	3
	ไม่ตอบ	6	0	6	0	0	0
การศึกษา	ปริญญาตรี	8	2	6	6	2	4
	ปวช./ปวส.	14	4	10	6	0	6
	มัธยมปลาย	100	17	83	54	10	44
	มัธยมต้น	773	512	261	377	241	136
	ประถมปลาย	287	174	113	147	84	63
	ประถมต้น	146	125	21	41	29	12

ตัวแปร	ประเภท	กลุ่มตัวอย่างรวม			กลุ่มตัวอย่างในโมเดลส่งผ่าน		
		กำกับ					
		ทั้งหมด	ไม่อยู่ศูนย์ ฝึกอบรมฯ ของกรม พินิจฯ	อยู่ศูนย์ ฝึกอบรมฯ ของกรม พินิจฯ	ทั้งหมด	ไม่อยู่ศูนย์ ฝึกอบรมฯ ของกรม พินิจฯ	อยู่ศูนย์ ฝึกอบรมฯ ของกรม พินิจฯ
	ไม่ได้รับการศึกษา	10	3	7	3	0	3
	ไม่ตอบ	4	0	4	0	0	0
รายได้ของ ครอบครัว (บาท)	ไม่ตอบ	677	460	217	273	161	112
	ต่ำกว่า 15,000	425	240	185	239	128	111
	15,001-25,000	123	82	41	72	50	22
	25,001-35,000	50	30	20	28	15	13
	35,001-45,000	15	8	7	8	4	4
	45,001-55,000	30	17	13	14	8	6
	สูงกว่า 55,000	22	0	22	0	0	0
การอยู่ อาศัย	ไม่ตอบ	1,157	730	427	545	314	231
	ญาติ	87	57	30	45	29	16
	คนเดียว	27	15	12	10	4	6
	อื่น ๆ	66	35	31	34	19	15
	ไม่ตอบ	5	0	5	0	0	0

ตารางที่ ค.2 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของอายุ และระยะเวลาที่อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ ของกลุ่มตัวอย่างที่เก็บข้อมูลมาทั้งหมด และกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในโมเดลส่งผ่านกำกับ (Moderated Mediation) แยกระหว่างกลุ่มที่อยู่และไม่อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ

ตัวแปร	สถิติ	กลุ่มตัวอย่างรวม			กลุ่มตัวอย่างในโมเดลส่งผ่านกำกับ		
		ทั้งหมด	ไม่อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ	อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ	ทั้งหมด	ไม่อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ	อยู่ในศูนย์ฝึกอบรมฯ ของกรมพินิจฯ
	จำนวน	1342	505	837	634	366	268
อายุ	<i>M</i>	16.57	15.76	17.95	16.60	15.60	17.96
	<i>SD</i>	2.44	2.52	1.53	2.44	2.47	1.60
	ไม่ตอบ	15	0	15	0	0	0
ระยะเวลา ในศูนย์ ฝึกอบรมฯ ของกรม พินิจฯ	<i>M</i>			1.77			1.69
	<i>SD</i>			1.27			1.27
	ไม่ตอบ			18			7



รายงานการวิจัย

การพัฒนาเครื่องมือและสื่อการเรียนรู้ในการลดปัญหาการใช้ความรุนแรงในเด็กและเยาวชน

(The Creation of Tools and Online Education to Lessen Violent Behaviors in Children and Youth)

(โครงการย่อยที่ 2)

โดย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทิพย์นภา หวนสุริยา

อาจารย์ประจำคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

งานวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของชุดโครงการศึกษาและพัฒนาแนวทางในการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมรุนแรง
ในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อ.....	ก
บทสรุปผู้บริหาร.....	ง
สารบัญ.....	ช
สารบัญภาพ.....	ญ
สารบัญตาราง.....	ฉ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญ.....	1
วัตถุประสงค์ของการศึกษา.....	4
สมมุติฐานการวิจัย.....	5
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	5
กรอบแนวคิดการวิจัย.....	10
ขอบเขตของการศึกษา.....	12
วิธีการศึกษา.....	12
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	13
บทที่ 2 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง.....	14
ลักษณะการเรียนรู้ การพัฒนาทัศนคติและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของเด็กและเยาวชนทั้งในและต่างประเทศ.....	14
โปรแกรมแทรกแซงเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงในประเทศไทย.....	15
เครื่องมือและสื่อการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพในการลดพฤติกรรมความรุนแรงของเด็กและเยาวชนทั้งในประเทศและต่างประเทศ.....	16

การเรียนรู้และปรับเปลี่ยนพฤติกรรมผ่านสื่อดิจิทัล.....	16
การเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning).....	17
การใช้เกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning).....	19
การใช้สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อการเรียนรู้เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง.....	21
ปัจจัยทางจิตวิทยาที่ส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว.....	23
สติ (mindfulness) และ การควบคุมตัวเอง (self-control).....	23
การแก้ปัญหาทางสังคม (social problem solving).....	24
ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) กับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits).....	25
ตัวแปรตาม: อารมณ์และความคิดก้าวร้าว.....	26
บทที่ 3 วิธีการดำเนินการศึกษา.....	27
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	27
เกณฑ์การคัดเลือกประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	28
ขั้นตอนการวิจัยในมนุษย์.....	28
พื้นที่ดำเนินการศึกษา.....	28
เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา.....	28
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	34
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	34
บทที่ 4 ผลการทดลองใช้เครื่องมือ.....	35
ผลการทดลองใช้เกมเพื่อการเรียนรู้.....	35

ผลการทดลองใช้สื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์.....	38
อภิปรายผลการทดลองใช้เกมและสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์.....	39
บทที่ 5 ข้อจำกัดและข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา.....	40
ข้อจำกัดในการพัฒนาเครื่องมือ/สื่อเพื่อการเรียนรู้.....	40
ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา.....	40
รายการอ้างอิง.....	43
ภาคผนวก.....	51
ภาคผนวก ก เนื้อหาเกมเพื่อการเรียนรู้ CHOICES: เกมตัดสินใจ.....	51
ภาคผนวก ข เนื้อหาเกมเพื่อการเรียนรู้ CHANGE: เปลี่ยนความคิด ชีวิตเปลี่ยน.....	91
ภาคผนวก ค คู่มือการใช้สื่อการเรียนรู้ในเด็กและเยาวชนในสถานควบคุมเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง ...	114
ภาคผนวก ง เอกสารประกอบสื่อการเรียนรู้ CHANGE: เปลี่ยนความคิด ชีวิตเปลี่ยน.....	120

สารบัญภาพ

หน้า

ภาพที่ 1.1 กรอบแนวคิดการวิจัย.....	12

สารบัญตาราง

หน้า

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และผลการวิเคราะห์ Dependent sample t-test ของตัวแปร 4 ตัว	
.....	36

บทที่ 1

บทนำ

1. ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ปัญหาความรุนแรงหรือพฤติกรรมก้าวร้าวเป็นอีกหนึ่งปัญหาสำคัญที่พบในเด็กและเยาวชนไทย ปัจจุบัน การศึกษาสำรวจพฤติกรรมรุนแรงในเด็กและเยาวชนปี พ.ศ. 2556 พบว่ากลุ่มตัวอย่างอายุระหว่าง 13-24 ปี มีพฤติกรรมการพกพาอาวุธ การกลั่นแกล้งบนโลกออนไลน์ การทำร้ายร่างกาย การทำลายทรัพย์สิน ฯลฯ (ทวิมา ศิริรัศมี และคณะ, 2560) ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้นำไปสู่การกระทำผิดของเด็กและเยาวชน ในกระบวนยุติธรรมมากถึง 26,116 คน ในปีพ.ศ. 2560 และ 14,467 คน ในปี พ.ศ. 2564 อ้างอิงจากรายงาน สถานการณ์การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนที่รวบรวมโดยสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน (กรม พินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน, 2558) แม้ในเรื่องระดับความรุนแรงของเยาวชนไทยจะต่ำกว่าเยาวชน ในประเทศอื่น ๆ ทางตะวันตก แต่พฤติกรรมเหล่านี้ไม่ควรละเลยและควรได้รับการจัดการแก้ไขอย่างรวดเร็วที่สุด

เพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน มีนักวิชาการและนักปฏิบัติจำนวนมากได้ศึกษาและ พัฒนาโปรแกรมแทรกแซง (intervention programs) หลากหลายรูปแบบทั้งในและต่างประเทศ และมีการวิจัยที่ประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมเหล่านี้จำนวนมาก เช่น งานวิจัยของ Lipsey และ Wilson ในปี 1998 (อ้างถึงใน McGuire, 2008) ได้รวบรวมงานวิจัยที่ทดสอบโปรแกรมลดพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็ก และเยาวชนผู้กระทำผิดจำนวน 200 เรื่อง แบ่งออกเป็นโปรแกรมเดี่ยวสำหรับใช้ในทัณฑสถานสำหรับเด็กและ เยาวชน จำนวน 83 เรื่อง และโปรแกรมกลุ่มสำหรับใช้ในชุมชนจำนวน 117 เรื่อง และพบว่า โดยเฉลี่ยแล้ว โปรแกรมแทรกแซงในบริบทชุมชนที่มีประสิทธิภาพสูงสุดสามารถช่วยลดการกระทำผิดซ้ำได้ถึงร้อยละ 40 และ โปรแกรมที่ใช้ในทัณฑสถานลดการกระทำผิดซ้ำได้ถึงร้อยละ 30

ทั้งนี้ แนวทางหนึ่งในการสร้างโปรแกรมแทรกแซงที่ได้รับการยอมรับและนำมาใช้ปรับพฤติกรรม ก้าวร้าวจำนวนมาก ได้แก่ เทคนิคจิตบำบัดโดยการปรับเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรม (Cognitive-behavioral Therapy - CBT) ส่วนใหญ่เทคนิคจิตบำบัดโดยการปรับเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรมมักใช้ ในการจัดการความวิตกกังวลทั่วไปของเด็กและวัยรุ่น โดยการชี้ให้เห็นมุมมองที่หลากหลายและเผชิญหน้ากับ ความกลัวหรือความวิตกกังวลของตนเอง แล้วเหนี่ยวนำให้เปลี่ยนมุมมองหรือความคิดที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรม (James et. al., 2020) แต่เทคนิคดังกล่าวก็ถูกนำมาใช้เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้กระทำผิดหรือแสดง

พฤติกรรมก้าวร้าวด้วย ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดแบบจำลองความก้าวร้าวทั่วไป (General aggression model) ของ Anderson และ Bushman (2002) ที่เสนอว่า พฤติกรรมก้าวร้าวแต่ละครั้ง มีขั้นตอนที่เกี่ยวข้องสามขั้นตอน ได้แก่ 1) ปัจจัยนำเข้าซึ่งมีทั้งปัจจัยในตัวบุคคลเองและสถานการณ์ที่ประสบ ซึ่งทำงานร่วมกันในการกำหนด 2) สภาวะภายในขณะนั้น อาทิ ภาวะตื่นตัวในสมองและสรีรวิทยา อารมณ์ และความคิด สภาวะภายในนี้จะนำไปสู่ 3) ผลลัพธ์ว่าบุคคลจะประหม่นและตัดสินใจอย่างไรในสถานการณ์นั้น ๆ โดยบุคคลอาจแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาตามแรงขับโดยไม่ได้ยับยั้งชั่งใจ (impulsive action) หรือแสดงพฤติกรรมที่ผ่านการไตร่ตรองมาดีแล้ว (thoughtful action) ซึ่งจะกำหนดว่าจะเกิดสถานการณ์เผชิญหน้าทางสังคม (social encounter) ในรูปแบบใด ผลของการกระทำและการเผชิญหน้าทางสังคมก็จะเป็นวังวนของผลป้อนกลับที่อาจทำให้สถานการณ์ความรุนแรงเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ (Anderson, Buckley, & Carnagey, 2008; DeWall & Anderson, 2011) ดังนั้น หากสามารถฝึกให้เยาวชนปรับเปลี่ยนกรอบความคิด เช่น ทักษะความคิดเชื่อเกี่ยวกับความก้าวร้าว หรือความเอนเอียงที่เชื่อว่าคนอื่นทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยเจตนาร้ายอยู่ตลอดเวลา ซึ่งเป็นความคิดที่อาจผิดเพี้ยนและเอื้อต่อการเกิดอารมณ์หรือความก้าวร้าวได้ง่าย ก็อาจแก้ไขการรับรู้การตีความสถานการณ์ และลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้

การวิจัยจำนวนมากที่ทดสอบประสิทธิภาพของการแทรกแซงด้วยเทคนิคจิตบำบัดโดยการปรับเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรม พบว่ามีประสิทธิผลปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของเยาวชนที่กระทำผิดซ้ำจนเป็นนิสัย จากการวิเคราะห์อภิมาน (meta analysis) ของ Landenberger และ Lipsey ในปี 2005 ที่รวบรวมงานวิจัยเชิงทดลองและกึ่งทดลอง 58 เรื่องที่ใช้โปรแกรมแทรกแซงด้วยเทคนิคจิตบำบัดโดยการปรับเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรมเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวและการกระทำผิดซ้ำของผู้ใหญ่และเยาวชน ยืนยันว่า โดยเฉลี่ยแล้วอัตราส่วนออดส์ (odds ratio) มีค่า 1.53 ($p < .001$) หมายความว่า กลุ่มที่ได้เข้าโปรแกรมแทรกแซงมีอัตราคนที่ไม่กระทำผิดซ้ำมากกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับโปรแกรมแทรกแซงถึงประมาณ 1.5 เท่า

Landenberger และ Lipsey (2005) ยังได้ทดสอบด้วยว่า ลักษณะใดในโปรแกรมแทรกแซงที่ทำนายความสำเร็จของการบำบัดด้วยการปรับเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรม โดยในแง่องค์ประกอบของเนื้อหา พบหลักฐานยืนยันว่า โปรแกรมที่มีการฝึกให้ควบคุมอารมณ์โกรธ (anger control) และทักษะการแก้ปัญหาระหว่างบุคคล (interpersonal problem solving) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับขนาดอิทธิพลของโปรแกรมที่มีต่อการกระทำผิดซ้ำ กล่าวคือ หากโปรแกรมแทรกแซงมีองค์ประกอบทั้งสองนี้ จะได้ผลลดการกระทำผิดซ้ำได้ชัดเจนยิ่งขึ้น กล่าวคือ ความแตกต่างของอัตราส่วนการกลับไปกระทำผิดซ้ำระหว่างกลุ่มที่ได้รับโปรแกรมแทรกแซงที่มีการฝึกทักษะเหล่านี้กับกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการแทรกแซงจะแตกต่างกันสูงกว่ากรณีที่มีการแทรกแซงที่ใช้ไม่มีการฝึกทักษะเหล่านี้

ทั้งนี้ การทบทวนวรรณกรรมในการศึกษาสถานการณ์ ปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมรุนแรงและมาตรการแก้ไขความรุนแรงในเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุมแบบบูรณาการละเป็นรูปธรรมของการวิจัยชุดนี้ก็ให้ข้อสรุปคล้ายกัน และนำไปสู่การตั้งสมมุติฐานของการศึกษาที่ 1 ว่า ตัวแปรทักษะการแก้ปัญหาทางสังคม (social problem solving) (ซึ่งคล้ายกับตัวแปรการแก้ปัญหาระหว่างบุคคล) และตัวแปรทักษะการควบคุมตนเอง (self-control) (ซึ่งคล้ายกับทักษะการควบคุมอารมณ์โกรธ) เป็นตัวแปรทางจิตวิทยาที่น่าจะส่งผ่านอิทธิพลของปัจจัยพื้นหลังต่าง ๆ ของเยาวชน เช่น ความรุนแรงในครอบครัวหรืออิทธิพลของกลุ่มเพื่อน ไปยังพฤติกรรมก้าวร้าว โดยมีสติ (mindfulness) และบุคลิกภาพแบบไร้ความรู้สึก (callous trait) หรืออาจเรียกได้ว่าการขาดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (empathy) เป็นตัวแปรกำกับที่ทำให้อิทธิพลของทักษะการแก้ปัญหาทางสังคมและการควบคุมตนเองมีน้ำหนักมากขึ้นในการลดพฤติกรรมก้าวร้าว

ส่วนในแง่รูปแบบวิธีดำเนินการ Landenberger และ Lipsey (2005) พบว่า ประสิทธิภาพโปรแกรมแทรกแซงที่ใช้ขึ้นอยู่กับ ระยะเวลาของโปรแกรม ยิ่งทำได้บ่อย และทำต่อเนื่องยาวนานยิ่งมีประสิทธิภาพ ต่อมาคือระดับความถูกต้องตรงตามที่โปรแกรมแทรกแซงนั้นถูกออกแบบมา (fidelity) หากผู้นำโปรแกรมไปใช้สามารถดำเนินกิจกรรมได้ตรงตามที่ออกแบบมา ก็จะทำให้ได้ผลมากกว่าการนำโปรแกรมไปใช้โดยไม่ทำตามรายละเอียดที่ออกแบบมาอย่างเคร่งครัด โดยผลการวิเคราะห์พบว่าโปรแกรมแทรกแซงที่ดำเนินการเป็นส่วนหนึ่งในการทำการวิจัยมีแนวโน้มที่จะมีขนาดอิทธิพลสูงกว่าเวลาที่มีผู้นำไปใช้ต่อในสถานการณ์ทั่วไปหรือในทัศนสถาน ซึ่งส่วนนี้อาจเป็นผลจากความเชี่ยวชาญของผู้ดำเนินโปรแกรมเพื่อการวิจัยซึ่งมักจะมีความเชี่ยวชาญมากกว่า หรือมีการควบคุม รักษามาตรฐานในการดำเนินการให้ตรงตามที่ออกแบบมามากกว่าผู้ปฏิบัติที่เรียนรู้และนำไปโปรแกรมอีกต่อหนึ่ง

เมื่อการควบคุมมาตรฐานในการดำเนินการเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีผลต่อความสำเร็จของโปรแกรมแทรกแซงเพื่อลดความก้าวร้าว คณะผู้วิจัยจึงเล็งเห็นความเป็นไปได้ที่จะใช้เทคโนโลยีดิจิทัลให้เป็นประโยชน์ ด้วยจุดเด่นของเทคโนโลยีดิจิทัลที่สามารถควบคุมกระบวนการและประสบการณ์ให้เหมือนเดิมทุกประการกับผู้เข้าร่วมโปรแกรมทุกคนและทุกครั้งที่นำไปใช้ หากสามารถพัฒนาโปรแกรมแทรกแซงที่มีประสิทธิภาพให้อยู่ในรูปสื่อดิจิทัลได้โดยไม่ต้องใช้คนในการดำเนินกิจกรรม จะช่วยให้กลุ่มเป้าหมายได้รับการแทรกแซงที่เป็นมาตรฐานเดียวกัน นอกจากนี้ สื่อดิจิทัลอาจช่วยเพิ่มการเข้าถึงกลุ่มเป้าหมายได้ในวงกว้างมากขึ้นอีกด้วย เนื่องจากต้นทุนที่ต่ำกว่า โดยมีมาตรฐานตรงกัน แก้ปัญหาการขาดแคลนผู้เชี่ยวชาญที่สามารถดำเนินกิจกรรมเทคนิคจิตบำบัดโดยการปรับเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรมได้

ปัจจุบันเทคโนโลยีดิจิทัลเริ่มมีบทบาทมากขึ้นในออกแบบโปรแกรมแทรกแซงรูปแบบใหม่ ๆ เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรม เช่น สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) และการเรียนรู้โดยใช้เกมเป็นฐาน (game-based learning) โดยในการแก้ปัญหาความก้าวร้าวก็เริ่มมีการใช้การเรียนรู้ผ่านเกม อาทิ เกม Green Acres High ซึ่งออกแบบมาเพื่อลดพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงในการออกเดชของเยาวชน ซึ่ง Sorbring และคณะ (2015) ได้ทดลองใช้กับเยาวชนในประเทศสวีเดน พบว่าเยาวชนที่ได้เล่นเกมรายงานในการสนทนากลุ่ม (focus group) ว่าการเรียนรู้เรื่องความรุนแรงในการออกเดชผ่านเกมมีความน่าสนใจกว่าการอ่านหนังสือ และรายงานว่ามีความตระหนักรู้มากขึ้นว่าพฤติกรรมบางอย่างที่คิดว่าทำได้ความจริงแล้วพฤติกรรมที่ไม่ดี เป็นต้น

การวิจัยครั้งนี้ จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาเครื่องมือลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงของเยาวชนไทย ในรูปแบบสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) และเกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning) เพื่อปรับเปลี่ยนความคิด (cognition) ที่นำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงของเยาวชน โดยมีกลุ่มเป้าหมายเป็นเยาวชนในสถานพินิจฯ และเยาวชนกลุ่มเสี่ยงอื่น ๆ เนื้อหาภายในสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อการเรียนรู้ จะครอบคลุมการพัฒนาทักษะ 3 อย่าง ที่จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่ามีอิทธิพลต่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง ตัวแปรทั้งหมด 3 ตัวแปร ได้แก่ การแก้ปัญหาทางสังคม (social problem solving) และการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (empathy) ซึ่งเป็นด้านตรงกันข้ามกับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก สติร่วมกับการควบคุมตัวเอง (mindfulness and self-control)

ทั้งนี้ เนื่องจากงานวิจัยนี้มีข้อจำกัดด้านระยะเวลา เมื่อสร้างเครื่องมือเสร็จแล้ว จะนำไปให้กลุ่มตัวอย่างทดลองเรียนรู้และเล่นเกม และประเมินประสิทธิผลที่มีต่อตัวแปรตามระยะใกล้ที่วัดได้ทันทีหรือหลังเล่นเกมไม่นาน ได้แก่ ตัวแปรทางจิตวิทยาทั้งสามตัวข้างต้น รวมทั้งอารมณ์ความรู้สึกก้าวร้าว ว่ามีคะแนนลดลงหรือไม่ เพื่อเป็นข้อมูลให้งานวิจัยในอนาคตที่มีโอกาสเก็บข้อมูลตัวแปรตามระยะไกล เช่น การกระทำผิดซ้ำหรือพฤติกรรมก้าวร้าวในชีวิตจริง เพื่อตอบคำถามว่าเมื่อเวลาผ่านไปเยาวชนที่ได้เรียนรู้จากสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น มีพฤติกรรมก้าวร้าวลดลงหรือไม่

2. วัตถุประสงค์ของการศึกษา

1. เพื่อพัฒนาสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) ให้ความรู้เกี่ยวกับทักษะต่าง ๆ ที่จำเป็นสำหรับการจัดการอารมณ์และสถานการณ์ความขัดแย้ง ลดโอกาสที่จะนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง

2. เพื่อพัฒนาเกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning) สำหรับให้เยาวชนกลุ่มเป้าหมายฝึกฝนทักษะที่จำเป็นสำหรับการจัดการอารมณ์และสถานการณ์ความขัดแย้ง เพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง

3. สมมติฐานการวิจัย

1. เยาวชนที่ได้เรียนรู้ทักษะที่จำเป็นสำหรับการจัดการอารมณ์และสถานการณ์ความขัดแย้งผ่านสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) มีคะแนนทักษะด้านสติและการควบคุมตัวเอง (mindfulness and self-control) การแก้ปัญหาทางสังคม (social problem solving) และการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (empathy) เพิ่มขึ้น

2. เยาวชนที่ได้เรียนรู้ทักษะที่จำเป็นสำหรับการจัดการอารมณ์และสถานการณ์ความขัดแย้งผ่านสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) ทำคะแนนความก้าวหน้าในเกมออนไลน์เพื่อการเรียนรู้ (online game-based learning) ที่พัฒนาขึ้นเพื่อฝึกฝนทักษะการจัดการอารมณ์และสถานการณ์ความขัดแย้งได้ดีกว่าเยาวชนที่ไม่ได้เรียนรู้ผ่านสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์

3. เยาวชนที่ได้ฝึกฝนทักษะการจัดการอารมณ์และสถานการณ์ความขัดแย้งผ่านเกมออนไลน์เพื่อการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น มีคะแนนความก้าวร้าวด้านความคิดและอารมณ์น้อยกว่าเยาวชนที่ไม่ได้ฝึกทักษะดังกล่าวผ่านเกมออนไลน์เพื่อการเรียนรู้

4. นิยามศัพท์เฉพาะ

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

เด็กและเยาวชน

เด็กและเยาวชนที่มีอายุ 10-24 ปี ซึ่งอาศัยอยู่ในประเทศไทย

เด็กและเยาวชนในสถานควบคุม

เด็กและเยาวชนที่มีอายุ 10-24 ปี ซึ่งได้กระทำความผิดและอยู่ในความควบคุมดูแลของหน่วยงานในสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน

เด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงในระบบสถานศึกษา

เด็กและเยาวชนที่มีอายุ 10-24 ปี ซึ่งได้กระทำความผิดกฎระเบียบของสถานศึกษาและนักเรียน/นักศึกษาที่เข้าร่วมโครงการโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์

เด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงนอกระบบสถานศึกษา

เด็กและเยาวชนที่มีอายุ 10-24 ปี ที่อยู่ในความดูแลของมูลนิธิและสถานสงเคราะห์ต่าง ๆ

ตัวแปรต้น (Independent variables)

สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning)

การเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) หมายถึง การศึกษาเนื้อหาความรู้ผ่านสื่อที่จัดทำอยู่ในรูปสื่ออิเล็กทรอนิกส์ ซึ่งมีลักษณะสำคัญ 5 องค์ประกอบ (Neelakanda, 2021) ได้แก่ 1) การเลือกใช้งานเนื้อหาส่วนต่าง ๆ เองได้ (Navigation) 2) เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับผลลัพธ์การเรียนรู้ (relevant content) 3) การออกแบบองค์ประกอบศิลป์ (Design and visual) 4) ความสามารถในการโต้ตอบ (interactivity) และ 5) การวัดระดับความก้าวหน้าของผู้เรียน (track learners' progress)

ในการศึกษาครั้งนี้ สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ คือ สื่อที่ผสมผสานภาพนิ่ง ภาพเคลื่อนไหว และเสียง ซึ่งมีการบรรยายให้ความรู้ การตั้งคำถามให้ตอบเพื่อทดสอบความเข้าใจ หรือให้คิดทบทวนเพื่อให้เกิดการตระหนักรู้ในพฤติกรรมของตนเอง และการให้ผลป้อนกลับเพื่อสร้างความเข้าใจมากขึ้น โดยมีเนื้อหา ดังนี้

บทนำ

บทเรียนที่ 1 สติและการควบคุมตัวเอง (mindfulness and self-control)

บทเรียนที่ 2 การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (empathy)

บทเรียนที่ 3 การแก้ปัญหาทางสังคมเชิงบวก (positive social problem solving)

บทส่งท้าย

เกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning)

เกมเพื่อการเรียนรู้ (Game-based learning) หมายถึง สื่อการเรียนรู้ที่ถูกพัฒนาขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนรู้สนุกสนานเหมือนกับการเล่นเกมพร้อมกับได้รับความรู้ โดยผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ลงมือเล่นลงมือเล่นและฝึกปฏิบัติด้วยตนเอง (กันติมา เต็มแก้ว และนพดล ผู้มีจรรยา, 2561) สามารถอยู่ในรูปแบบของการเล่นเกมกระดาน หรือเกมออนไลน์ ประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ 1) องค์ประกอบด้านมัลติมีเดีย (Multimedia elements) 2) องค์ประกอบด้านความสนุกสนาน (fun elements) 3) องค์ประกอบเชิงโต้ตอบ (interactive elements) 4) องค์ประกอบการสร้างแรงจูงใจ (motivational elements)

ในการศึกษานี้ เกมเพื่อการเรียนรู้ คือ สื่อการเรียนรู้มัลติมีเดีย ที่ออกแบบให้ผู้เล่นต้องตัดสินใจ ในสถานการณ์ต่างๆ ในชีวิตประจำวัน โดยจำลองให้เกมแทนช่วงเวลา 10 ปีนับจากวันที่เล่นเกม ให้ผู้เล่น ตั้งเป้าหมายชีวิตในอีก 10 ปีข้างหน้าเพื่อสร้างแรงจูงใจ และเดินทางผ่านด่าน 5 ด่าน ที่ผู้เล่นจะได้ปฏิสัมพันธ์ โต้ตอบกับตัวละครอื่นในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ถูกสุ่มขึ้นมา เนื้อเรื่องในสถานการณ์จะสร้างขึ้นโดยใช้หลักการ ของปัจจัยทางจิตวิทยาที่คัดสรรมาว่ามีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ได้แก่ สติและการควบคุมตัวเอง (mindfulness and self-control) การแก้ปัญหาทางสังคม (social problem solving) และการเห็นอก เห็นใจผู้อื่น (empathy)

ผู้วิจัยพิจารณาว่าสถานการณ์แบบใดที่ทำให้ต้องตัดสินใจโดยมีทางเลือกทั้งที่เป็นไปตามหลักการของ ตัวแปรเหล่านี้ ซึ่งจะทำให้ได้คะแนนตัวแปรนั้น ๆ เพิ่มขึ้น และที่ตรงกันข้ามกับตัวแปรเหล่านี้ซึ่งจะทำให้คะแนน ตัวแปรนั้น ๆ ลดลง คะแนนปัจจัยทางจิตวิทยาที่เพิ่มขึ้นหรือลดลง จะมีผลกระทบต่อคะแนนความสัมพันธ์กับ ผู้อื่น ชื่อเสียงและการยอมรับจากคนในสังคม แนวโน้มประสบความสำเร็จในการเรียนและอาชีพ และหลัง การตัดสินใจแต่ละสถานการณ์ผู้เล่นจะได้รับผลป้อนกลับว่าการตัดสินใจที่เลือกนำไปสู่ผลซึ่งเป็นสถานการณ์ ทางบวกหรือทางลบ และคะแนนด้านต่าง ๆ เพิ่มขึ้นหรือลดลง และในตอนท้ายของแต่ละด่าน และในตอนท้าย หลังเล่นครบห้าด่าน จะมีการแสดงผลว่าผู้เล่นเข้าใกล้เป้าหมายชีวิตที่ตั้งเอาไว้ตอนต้นเกมมากน้อยเพียงใด

ตัวแปรตามระยะใกล้ (Proximal Dependent variables)

สติ (Mindfulness) และการควบคุมตนเอง (Self-control)

สติ หมายถึง การกำหนดรู้อยู่กับปัจจุบันขณะ เป็นการระลึกรู้โดยไม่ตัดสิน กำหนด ความสนใจที่ ปัจจุบันโดยไม่ตอบสนองหรือตัดสิน (Kabat-Zinn, 2015) โดยการมีสติรู้ที่ความคิดและ ร่างกาย การศึกษาวิจัยในครั้งนี้จึงประเมินสติตามรูปแบบของแบบสอบถามสติ (State Mindfulness Scale: SMS) ที่พัฒนาโดย Tanay และ Bernstein (2013)

ส่วนการควบคุมตนเอง หมายถึง ความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง ไม่ว่าจะเป็น พฤติกรรมที่แสดงออกหรือพฤติกรรมภายใน (ได้แก่ การคิด เจตคติ ความเชื่อ อารมณ์) หรือการแสดง ทำทาง รวมไปถึงความสามารถในการอดกลั้นความฉุนเฉียวหรือยับยั้งความหุนหันพลันแล่นของ ตนเองได้ และยังหมายถึงความสามารถของบุคคลที่เลือกอดทนอดกลั้นเพื่อให้ได้มาซึ่งผลสัมฤทธิ์ ในระยะยาว (ส่วนการควบคุมตนเอง หมายถึง ความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง ไม่ว่าจะเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกหรือพฤติกรรมภายใน (ได้แก่ การคิด เจตคติ ความเชื่อ อารมณ์)

หรือการแสดงท่าทางรวมไปถึงความสามารถในการอดกลั้นความฉุนเฉียวหรือยับยั้งความหุนหันพลันแล่นของตนเองได้ และยังหมายถึงความสามารถของบุคคลที่เลือกอดทนอดกลั้นเพื่อให้ได้มาซึ่งผลสัมฤทธิ์ในระยะยาว (American Psychological Association (APA), 2013) ซึ่งการศึกษาคั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนามาตรวัดสติผสมผสานกับการควบคุมตนเองขึ้นใหม่ ประกอบด้วยข้อคำถามจาก (1) State Mindfulness Scale (SMS) (Tanay and Bernstein, 2013) จำนวน 4 ข้อคำถาม (2) The Multidimensional Self-Control Scale (MSCS) (Nilsen, 2020) จำนวน 4 ข้อคำถาม (3) Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross, 2003) จำนวน 2 ข้อคำถาม (4) The Self-control Scale (Tangney et. Al., 2004) จำนวน 1 ข้อคำถาม และ (5) The Self-Control Cognition Questionnaire (Maas, 2017) จำนวน 1 ข้อคำถาม และในการพัฒนามาตร ผู้วิจัยได้มีการเขียนข้อคำถามขึ้นเองเป็นภาษาไทย จำนวน 8 ข้อ ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น ฉันสังเกตเห็นและบอกได้เมื่อเกิดอารมณ์ด้านบวกและด้านลบขึ้นในใจตัวเอง เวลาเกิดความคิดไม่ดีในใจ ฉันจะพยายามคิดถึงอย่างอื่น เป็นต้น โดยเป็นมาตรวัด Likert Scale มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 4 (0 = “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ถึง 4 = “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”) ซึ่งจากกลุ่มตัวอย่าง 114 คน พบค่าความสอดคล้องภายในของมาตรก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้มีค่าเท่ากับ .822 และค่าความสอดคล้องภายในของมาตรหลังกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้มีค่าเท่ากับ .886

ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy)

การเห็นอกเห็นใจผู้อื่นเป็นตัวแปรที่ตรงข้ามกับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (callous trait) โดยมีความหมายว่าเป็นการให้ความสำคัญ และการเข้าใจมุมมอง และความรู้สึกของผู้อื่น (Decety & Lamm, 2006) ซึ่งในการศึกษานี้กลุ่มผู้วิจัยเลือกใช้นิยามการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นสองด้าน ได้แก่ ด้านอารมณ์ เป็นการตอบสนองทางอารมณ์เมื่อเห็นผู้อื่นอยู่ในสถานการณ์ที่ลำบาก จะเห็นถึงความต้องการของผู้อื่นมากกว่าตนเอง และด้านความคิด เป็นการพยายามทำความเข้าใจมุมมอง ความคิดของอีกฝ่าย มุ่งเน้นไปที่การมองเห็นผลที่จะตามมาว่าแต่ละฝ่ายจะได้ผลลัพธ์อย่างไร (Longmire & Harrison, 2018) ผู้วิจัยพัฒนามาตรวัดการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นขึ้นใหม่ ประกอบด้วยข้อคำถามจาก (1) มาตรวัดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Davis, 1980) จำนวน 5 ข้อคำถาม (2) The Toronto Empathy Questionnaire (Spreng, 2009) จำนวน 3 ข้อคำถาม และ (3) A measure of emotional empathy (Mehrabian, 1972) จำนวน 1 ข้อคำถาม และในการพัฒนามาตร ผู้วิจัยได้มีการเขียนข้อคำถามขึ้นเองเป็นภาษาไทย จำนวน 8 ข้อ ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น สิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับคนรอบตัว มีผลต่อความรู้สึกของฉัน ฉันจะพยายามทำความเข้าใจมุมมองของ

ทุกคนที่เห็นต่างก่อนจะตัดสินใจ เป็นต้น โดยเป็นมาตรวัด Likert Scale มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 4 (0 = “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ถึง 4 = “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”) ซึ่งจากกลุ่มตัวอย่าง 114 คน พบค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .50 และค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรหลังกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .693

ทักษะการแก้ปัญหาทางสังคมเชิงบวก (Positive social problem solving)

ทักษะการแก้ปัญหาทางสังคมเชิงบวก หมายถึง กระบวนการทางปัญญา อารมณ์ และพฤติกรรม ที่คอยกำกับให้บุคคลหรือกลุ่มบุคคลพยายามค้นหาวิธีการแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันอย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ ซึ่งแสดงออกผ่านทัศนคติและพฤติกรรมโดยประเมินจาก มาตรทักษะการแก้ปัญหาทางสังคมเชิงบวก ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาขึ้นใหม่ โดยพิจารณาข้อคำถามจากมาตร 3 มาตร ได้แก่ (1) Social Problem Solving Inventory-Revised Short-Form (Sorsdahl et al., 2017) จำนวน 4 ข้อคำถาม (2) Social Problem Solving Inventory-Revised (D’Zurilla et al., n.d.) จำนวน 3 ข้อคำถาม และ (3) Problem-Solving Inventory (PSI) (Heppner & Petersen, 1982) จำนวน 1 ข้อคำถาม และเขียนข้อคำถามขึ้นเองเป็นภาษาไทยจำนวน 8 ข้อ โดยมาตรที่พัฒนาขึ้นใหม่เป็นมาตรวัด Likert Scale มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 4 (0 = “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ถึง 4 = “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”) โดยตัวอย่างข้อคำถามที่นำมาใช้ เช่น ฉันมีวิธีเปรียบเทียบทางเลือกในการแก้ปัญหาและตัดสินใจอย่างเป็นขั้นเป็นตอน, หากฉันต้องแก้ไขปัญหาค้นหาข้อเท็จจริงเกี่ยวกับปัญหาให้ได้มากที่สุดก่อนลงมือทำอะไรต่อ เป็นต้น ซึ่งจากกลุ่มตัวอย่าง 114 คน พบค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .801 และค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรหลังก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .860

อารมณ์และความคิดก้าวร้าว (hostile affect and cognition)

เนื่องจากงานวิจัยนี้มีระยะเวลาจำกัด จึงยากที่จะวัดพฤติกรรมก้าวร้าวที่เกิดขึ้นในชีวิตจริง ซึ่งต้องอาศัยเวลาและการติดตามไปสอบถามหรือสังเกตพฤติกรรม ผู้วิจัยจึงเลือกวัดอารมณ์และ

ความคิดก้าวร้าวที่สามารถวัดได้ทันทีหลังจากได้เรียนรู้จากสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และทดลองเล่นเกม ตามหลักการในแบบจำลองความก้าวร้าวทั่วไป (General aggression model) ของ Anderson และ Bushman (2002) ซึ่งชี้ว่าอารมณ์และความคิดก้าวร้าวเป็นตัวทำนายการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว จึงอาจใช้เป็นตัวแปรที่ทดสอบประสิทธิผลของสื่อการเรียนรู้และเกมที่สร้างขึ้นว่าสามารถลดความก้าวร้าวได้ในเบื้องต้น

โดยในการศึกษานี้ ผู้วิจัยพัฒนามาตรวัดความคิดเชิงก้าวร้าวขึ้นใหม่ โดยพิจารณาข้อคำถามจาก 4 มาตร ได้แก่ (1) Acceptance of street code-related Violence จำนวน 4 ข้อคำถาม (Stewart, 2009) (2) The Aggression Questionnaire (Buss, 1992) จำนวน 2 ข้อคำถาม (3) The HAT scale (Snyder, 1997) จำนวน 1 ข้อคำถาม และ (4) The Children's Automatic Thoughts Scale (CATS) (Hogendoorn, 2010) จำนวน 1 ข้อคำถาม และเขียนข้อคำถามขึ้นเองเป็นภาษาไทย จำนวน 8 ข้อ ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น หากมีคนทำให้ฉันเจ็บปวด ฉันจะทำร้ายให้เขาเจ็บเท่ากับที่เขากับทำฉัน ถ้ามีใครทำร้ายฉัน ฉันมีสิทธิ์ที่จะทำร้ายเขากลับ เป็นต้น โดยเป็นมาตรวัด Likert Scale มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 4 (0 = “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ถึง 4 = “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”) ซึ่งจากกลุ่มตัวอย่าง 114 คน พบค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .840 และค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรหลังกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .882

5. กรอบแนวคิดการวิจัย

จากที่มาและความสำคัญของการวิจัย ชี้ให้เห็นความจำเป็น และความเป็นไปได้ที่จะพัฒนาสื่อดิจิทัลในรูปแบบสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) และเกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning) เพื่อช่วยลดพฤติกรรมก้าวร้าวของเยาวชน โดยทำงานผ่านการเปลี่ยนแปลงทางความคิดความเชื่อ ซึ่งเป็นกลุ่มตัวแปรที่แบบจำลองความก้าวร้าวทั่วไป (General aggression model) ของ Anderson และ Bushman (2002) ชี้ว่าเป็นกระบวนการที่เกิดก่อนที่จะมีพฤติกรรมก้าวร้าวออกมา หากสามารถปรับเปลี่ยนความคิดหรืออารมณ์ความรู้สึกที่เกี่ยวข้องได้ ก็อาจลดโอกาสที่จะเกิดการตีความสถานการณ์เชิงลบ หรือสามารถช่วยให้ถูกคิดและยังยั้งชั่งใจมากขึ้นก่อนที่จะตอบสนอง และหลีกเลี่ยงการใช้ความรุนแรงได้

ทั้งนี้ ตัวแปรทางจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับความคิดความเชื่อที่เลือกมาสร้างเป็นเนื้อหาของสื่อการเรียนรู้และเกม เป็นตัวแปรที่วรรณกรรมวิจัยพบว่ามีผลช่วยลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้ โดยผู้วิจัยเลือกมา 3 ตัวแปร ได้แก่ 1) ทักษะการแก้ปัญหา 2) สติร่วมกับทักษะการควบคุมตนเอง และ 3) ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

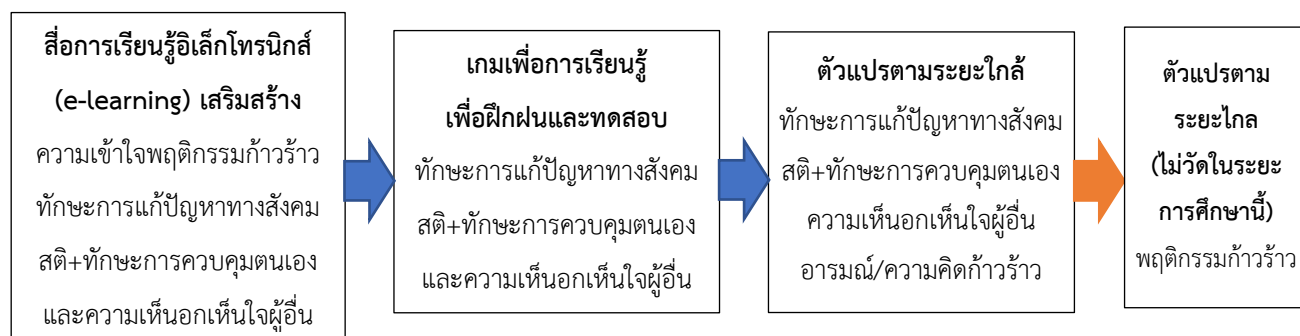
สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์จะสร้างการตระหนักรู้ถึงลักษณะและที่มาของพฤติกรรมก้าวร้าว จากนั้นให้ความรู้เกี่ยวกับตัวแปร 3 ตัวที่มีผลช่วยลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้ บอกเทคนิควิธีการพัฒนาทักษะแต่ละด้าน และทำแบบฝึกหัดเพื่อทบทวนความเข้าใจ

เมื่อมีความเข้าใจแล้วว่าวิธีการแก้ปัญหาทางสังคมที่ดีทำอย่างไร เทคนิคการฝึกสติและการควบคุมตนเองทำได้อย่างไร วิธีมองและทำความเข้าใจสถานการณ์และความรู้สึกของผู้อื่นเพื่อให้เกิดความเข้าใจและเห็นใจผู้อื่นมากขึ้นทำอย่างไร หากให้ไปเล่นเกมที่มีสถานการณ์ต่าง ๆ ให้ตัดสินใจ ก็น่าจะสมารถตัดสินใจเลือกทางออกที่ให้ผลทางบวกมากขึ้นในแต่ละสถานการณ์ ผลลัพธ์ในการเล่นเกมน่าจะดีกว่าเยาวชนที่ไม่ได้เรียนรู้หลักการจากสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์มาก่อน

และเมื่อได้ฝึกฝนจากการเล่นเกมแล้ว ก็น่าจะทำให้ตัวแปรระยะใกล้ที่น่าจะเป็นผลมาจากการได้รับโปรแกรมแทรกแซงทั้งสองนี้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่วัดและสังเกตได้ โดยเชื่อว่าจะทำให้ตัวแปรทางจิตวิทยาทั้งสามตัวที่วัดหลังจากการเล่นเกมมีคะแนนดีขึ้น พร้อมทั้งตัวแปรที่เป็นตัวทำนายพฤติกรรมก้าวร้าวตามแนวคิดในแบบจำลองความก้าวร้าวทั่วไป คืออารมณ์และความคิดก้าวร้าว ก็ควรจะมียาค่าต่ำลง และต่ำกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เรียนรู้และเล่นเกมด้วย

ทั้งนี้ ด้วยข้อจำกัดเรื่องเวลา ผู้วิจัยจะไม่มีโอกาสเก็บข้อมูลพฤติกรรมก้าวร้าวในชีวิตประจำวัน ซึ่งอาจใช้เวลาระยะหนึ่งจึงจะเห็นผล และขึ้นอยู่กับว่าแต่ละคนได้เจอหรือไม่ได้เจอเหตุการณ์ที่อาจกระตุ้นความก้าวร้าวอีกด้วย จึงอาจต้องติดตามเก็บข้อมูลระยะยาว ซึ่งอาจอยู่นอกขอบเขตด้านเวลาที่จำกัด จึงขอเสนอกรอบแนวคิดการวิจัยในภาพรวมไว้ดัง ภาพที่ 1.1 โดยมีหมายเหตุว่าตัวแปรพฤติกรรมก้าวร่วมนั้นจะยังไม่มีการวัดในการศึกษาครั้งนี้

ภาพที่ 1.1 กรอบแนวคิดการวิจัย



6. ขอบเขตของการศึกษา

6.2 ขอบเขตด้านประชากรและขอบเขตพื้นที่

ในการศึกษานี้ คณะผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม จากศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน นักเรียน/นักศึกษาในสถานศึกษาที่เข้าร่วมโครงการโรงเรียนยุติธรรมอุปถัมภ์ สถานสงเคราะห์ และมูลนิธิ ที่กระจายอยู่ตามภูมิภาคต่าง ๆ ของประเทศไทย ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้

6.3 ขอบเขตด้านตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา

6.3.1 ตัวแปรต้น (Independent variables)

- สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-Learning) เพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าว
- เกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning) เพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าว

6.3.2 ตัวแปรตามระยะใกล้ (Proximal dependent variables)

- สติ (Mindfulness) และการควบคุมตนเอง (Self-control)
- การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy)
- การแก้ปัญหาทางสังคมเชิงบวก (Positive social problem-solving)
- อารมณ์และความคิดก้าวร้าว (hostile affect and cognition)

7. วิธีการศึกษา

ผู้วิจัยใช้การทดลองภาคสนาม ให้เด็กและเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และโรงเรียนในเครือข่าย ที่เข้าร่วมการวิจัย ช่วยตอบแบบประเมินความคิดก้าวร้าว และตัวแปรทักษะและความคิด

เชิงบวก 3 ตัวแปรที่วรรณกรรมวิจัยชี้ว่ามีผลลดพฤติกรรมก้าวร้าว แล้วให้ทดลองใช้เกมและสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ จากนั้นทำแบบประเมินอีกครั้งหนึ่ง เพื่อเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังใช้สื่อ ว่ามีความแตกต่างกันหรือไม่

ทั้งนี้ผู้วิจัยมีสมมุติฐานว่า หลังจากใช้เกมเพื่อการเรียนรู้และสื่อเพื่อการเรียนรู้แล้ว เยาวชนจะมีคะแนนตัวแปรทักษะการคิดเชิงบวกดีขึ้น ทั้งสติและการควบคุมตนเอง การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และทักษะการแก้ปัญหาเชิงบวก และมีคะแนนความคิดก้าวร้าวลดลง

8. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

- 1) เยาวชนที่ได้เรียนรู้ผ่านสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์มีความรู้ความเข้าใจแนวทางการปรับมุมมองแนวความคิดในการตีความสถานการณ์ความขัดแย้งกับบุคคลอื่น และแนวทางการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งก่อนจะนำไปสู่การใช้ความก้าวร้าวรุนแรง
- 2) เยาวชนที่ได้เรียนรู้ผ่านเกมออนไลน์ ได้นำความรู้ที่ได้รับจากการเรียนรู้ด้วยสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์มาทดลองใช้และฝึกฝนทักษะในสถานการณ์จำลองที่ปลอดภัย และได้เห็นผลเชิงประจักษ์ว่าการใช้ทักษะต่าง ๆ ที่ได้เรียนรู้ไปสามารถนำไปสู่ผลลัพธ์ที่แตกต่างไปจากการใช้ความรุนแรงอย่างไร และนำไปสู่การลดพฤติกรรมการใช้ความก้าวร้าวรุนแรงในชีวิตจริง

บทที่ 2

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ลักษณะการเรียนรู้ การพัฒนาทัศนคติและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของเด็กและเยาวชนทั้งในและต่างประเทศ

แนวทางการจัดการปัญหาความรุนแรงหรือพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและเยาวชน ได้รับการศึกษาและพัฒนาในรูปแบบแบบโปรแกรม (intervention programs) กันเป็นจำนวนมาก และมีประสิทธิผลในการลดความรุนแรงได้ในระดับดี ภายในโรงเรียนหลายแห่งมีการจัดการสอนหรือโปรแกรมพิเศษเพื่อจัดการกับพฤติกรรมก้าวร้าวหรือพฤติกรรมเชิงลบต่าง ๆ ในรูปแบบกลุ่ม จากการวิเคราะห์แบบอภิมาน (Meta-analysis) (Wilson & Lipsey, 2007) ได้รวบรวมโปรแกรมจัดการความก้าวร้าวภายในโรงเรียน (school-based interventions for aggressive and disruptive behavior) พบว่ารูปแบบของโปรแกรมสามารถแบ่งออกเป็น 4 รูปแบบ ได้แก่ โปรแกรมสำหรับนักเรียนทุกคน (universal programs) โปรแกรมเฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีประวัติประพฤติพฤติกรรมก้าวร้าวหรือมีปัจจัยเสี่ยงในการแสดงความก้าวร้าว (selected programs) โปรแกรมสำหรับนักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลือด้านการเรียนเป็นพิเศษ (behavioral or academic difficulty) และโปรแกรมแบบผสมผสาน (comprehensive programs) โดยทุกแบบจัดขึ้นในการเรียนการสอนแบบกลุ่มหรือในห้องเรียนรวม รวม 249 โปรแกรม มีแนวโน้มช่วยป้องกันหรือลดพฤติกรรมก้าวร้าวในโรงเรียน อย่างเช่น การทะเลาะวิวาท การกลั่นแกล้ง การล้อเลียนชื่อ หรือการข่มขู่ โดยเฉพาะโปรแกรมเฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีประวัติประพฤติพฤติกรรมก้าวร้าวหรือมีปัจจัยเสี่ยงในการแสดงความก้าวร้าว เนื่องจากโปรแกรมรูปแบบนี้สามารถมีประสิทธิผลทั้งในการปรับเชิงความคิด (cognitive approach) และการปรับเชิงพฤติกรรม (behavioral treatment) ในทางกลับกันโปรแกรมแบบผสมผสานที่รวม Universal programs และ Selected programs กลับได้ประสิทธิผลที่น้อยกว่ารูปแบบอื่น กล่าวคือนักเรียนที่เข้ารับโปรแกรมรูปแบบผสมผสานมีความจดจ่อกับโปรแกรมอื่น

อีกรูปแบบโปรแกรมที่ได้รับการยอมรับและนำมาใช้ปรับพฤติกรรมได้แก่การทำจิตบำบัดแบบ Cognitive-behavioral Therapy (CBT) ทั้งในการจัดการความวิตกกังวลของเด็กและวัยรุ่นโดยการชี้ให้เห็นมุมมองที่หลากหลายและเผชิญหน้ากับความกลัวของพวกเขา (James et. al., 2020) รวมถึงการบำบัดจิตแบบ Cognitive-Behavioral Therapy ยังว่าถูกนำมาใช้เพื่อปรับผู้กระทำผิดโดยเฉพาะ นอกจากจะพบว่าการแทรกแซงด้วยกระบวนการทางปัญญาและพฤติกรรม (Cognitive-behavioral intervention) นั้นมีประสิทธิผลปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของเยาวชนที่กระทำผิดซ้ำจนเป็นนิสัย จากการศึกษาเชิงอนุমান

ของ Landenberger และ Lipsey ในปี 2005 ได้กล่าวถึงปัจจัยที่ทำให้โปรแกรมปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่มีประสิทธิผลในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมผู้กระทำผิด คือ (1) ระยะเวลาของโปรแกรม (2) ความเชื่อมั่นในโปรแกรมปรับเปลี่ยนพฤติกรรม (3) ความเชี่ยวชาญของผู้ปฏิบัติการ นอกจากนี้ยังพบว่าโปรแกรมดำเนินการเป็นส่วนหนึ่งในการวิจัยมีแนวโน้มปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้กระทำผิดได้มากกว่าโปรแกรมปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่ใช้จริงในทัณฑสถาน ซึ่งเป็นผลจากความเชี่ยวชาญของผู้ปฏิบัติงานในโปรแกรมเพื่อการวิจัยจะมีความเชี่ยวชาญในการทำบำบัดมากกว่าหรือเป็นมาตรฐานใกล้เคียงกันมากกว่าผู้ปฏิบัติงานที่เรียนรู้และนำไปใช้ต่อ

โปรแกรมแทรกแซงเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงในประเทศไทย

จากการทบทวนวรรณกรรม พบว่าโปรแกรมเดี่ยวที่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกลางเคยใช้ ได้แก่ โปรแกรมกิจกรรมการฝึกสมาธิแบบ Transcendental (ช.กิตติ ศิริบูรณ์, 2524) โดยจัดให้เด็กและเยาวชนผู้กระทำผิดนั่งสมาธิทุกเช้า-เย็นทุกวันและให้จดบันทึกเป็นเวลาสามเดือน พบว่าเด็กกลุ่มที่เข้าโปรแกรมการนั่งสมาธิมีคะแนนในมาตราความสนใจเรื่องเพศและความหวาดระแวงลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดนผู้วิจัยได้อธิบายเพิ่มเติมว่าการนั่งสมาธิมีส่วนช่วยให้ความวิตกกังวลของเด็กและเยาวชนลดลง ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของบุคลิกภาพไปในทิศทางบวก ต่อมาคณะผู้วิจัยทำการพัฒนาชุดกิจกรรมสร้างเสริมสุขภาวะทางปัญญา 6 กิจกรรม (อุไรรัตน์ หน้าใหญ่, 2559) ที่ช่วยส่งเสริมสุขภาวะทางปัญญาด้านการจัดการอย่างมีสติ การเห็นตนเองตามความเป็นจริงด้วยใจที่เป็นกลาง การปล่อยวางเรื่องราวที่ทุกข์ใจได้ การให้อภัยตนเองและผู้อื่นที่ทำความผิดพลาด การระงับการกระทำที่เป็นโทษต่อตนเองและผู้อื่น และการมีกำลังใจในการใช้ชีวิต ในเด็กและเยาวชนในสถานพินิจประจำจังหวัดปัตตานี

โปรแกรมลดความก้าวร้าวภายในโรงเรียนไม่ได้มีเพียงที่ต่างประเทศ ในประเทศไทยได้มีการศึกษาในรูปแบบโปรแกรมระยะสั้น พบว่ามีการนำการเล่นพื้นบ้านไทยจัดเป็นโปรแกรมส่งเสริมสุขภาพเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นประถมศึกษา (จักรี ออย่าเสียสัตย์ และรศ.ดร.จินตนา สรายุทธพิทักษ์, 2547) พบว่าโปรแกรมส่งเสริมสุขภาพโดยใช้การเล่นพื้นบ้านไทยเป็นเวลา 8 สัปดาห์สามารถลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาได้ และสำหรับนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาที่เป็นช่วงอายุเดียวกับกลุ่มเสี่ยงการใช้ความรุนแรง โปรแกรมการกำกับตนเองที่พัฒนาขึ้นจากแนวคิดการกำกับตัวเองของเบนคูราส่งผลเชิงบวกต่อทัศนคติการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมควบคุมตนเอง กล่าวคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา มีคะแนนเฉลี่ยทัศนคติที่ดีต่อการควบคุมตัวเองและพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงน้อยลงหลังจบโปรแกรม 10 สัปดาห์ (ธัญญาภรณ์ อุบมัยรัตน์, วินิกาญจน์ คงสุวรรณ, และ วันดี สุทธิรังสี, 2562) และนักเรียนที่ได้รับสื่อตามแนวพุทธจิตวิทยามีการพัฒนาพฤติกรรมเชิงสร้างสรรค์ในการใช้โซเชียลมีเดียตามหลักไตรสิกขาอย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติ หลังเข้าร่วมกิจกรรมเป็นเวลา 16 ชั่วโมง ซึ่งแนวความคิดการพัฒนาพฤติกรรมเชิงสร้างสรรค์นี้ เป็นการฝึกการใช้ความคิดให้รู้จักคิดอย่างถูกวิธีและการคิดจักวิเคราะห์แก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในโซเชียลมีเดีย (จิณห์จุฑา ศุภมณฑล และกมลาศ ภูวนาธิพงศ์, 2563) รวมถึงภายในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ประจำจังหวัดร้อยเอ็ดได้จัดการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มโดยใช้การบำบัดแบบเผชิญความจริงให้ตระหนัก ในคุณค่าตัวเอง (สุตารักษ์ ศรีภูกาสิงห์ และคณะ, 2556) โดยใช้เวลาครั้งละ 90 นาที เป็นจำนวน 8 ครั้ง ภายหลังการให้คำปรึกษาความสามารถในการตระหนักรู้ความจริงสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งความตระหนักรู้ในตัวเองเป็นปัจจัยที่นำไปสู่การลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่อไป

เครื่องมือและสื่อการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพในการลดพฤติกรรมความรุนแรงของเด็กและเยาวชนทั้งในประเทศและต่างประเทศ

การเรียนรู้และปรับเปลี่ยนพฤติกรรมผ่านสื่อดิจิทัล

เมื่อเทคโนโลยีเริ่มเข้ามามีบทบาทสำคัญในการพัฒนาโปรแกรมปรับพฤติกรรมของมนุษย์ในยุคสมัย ที่คนสามารถเข้าถึงเทคโนโลยีอย่างง่ายดาย ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีในปัจจุบันทำให้หน่วยงานต่าง ๆ และนักวิจัยได้พัฒนาเครื่องมือสำหรับปรับพฤติกรรมและเก็บข้อมูลของผู้ใช้งานกันมากขึ้น ทั้งในรูปแบบ โปรแกรมเว็บไซต์เพื่อปรับพฤติกรรมการดูแลตนเอง (self-management) หรือการรักษาสุขภาพ มีงานวิจัย ที่ได้ทดสอบประสิทธิภาพในการปรับความคิดและพฤติกรรมของผู้ใช้งาน โดยเว็บไซต์เพื่อปรับพฤติกรรม เป็นตัวแปรส่งผ่านที่ส่งผลทางบวกต่อความตั้งใจและความพึงพอใจในตนเอง (self-efficacy) ในขณะที่การใช้ เว็บไซต์เพื่อปรับพฤติกรรมนี้มีความคลุมเครือในเรื่องประสิทธิผล กล่าวคือขนาดอิทธิพลของงานวิจัยค่อนข้าง ต่ำและมีเพียงบางโปรแกรมที่ได้ประสิทธิผลสูง (Murray, 2012) ยังคงมีบางงานวิจัยที่ได้นำพฤติกรรมการใช้ เทคโนโลยีในชีวิตประจำวันของมนุษย์เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งที่ต้องทำในโปรแกรมปรับพฤติกรรมการควบคุม ตนเอง (self-control training: SCT) ผู้วิจัยได้ให้ผู้เข้าร่วมทำใช้มือข้างที่ไม่ถนัดในการทำภารกิจของแต่ละวัน ผ่านและบันทึกทางแอปพลิเคชันหรืออีเมล รวมทั้งหมด 5 ภารกิจ ผลของงานวิจัยพบว่านักเรียนมีแนวโน้ม คะแนนควบคุมตัวเองสูงขึ้น อย่างไรก็ตามในครั้งนี้นักเรียนมีแนวโน้มการลดพฤติกรรมก้าวร้าวแต่ยังไม่ถึงระดับ นัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งผู้วิจัยได้อธิบายว่าคะแนนความก้าวร้าวของกลุ่มตัวอย่างก่อนเข้าร่วมโปรแกรมงาน ไม่จัดอยู่ในกลุ่มที่ก้าวร้าวจึงไม่สามารถสรุปประสิทธิผลในการลดความก้าวร้าวได้ (Kip, et. al., 2021)

การใช้สื่อดิจิทัลเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของเยาวชนไทยในช่วง 5 ปีที่ผ่านมา

เช่นเดียวกับประเทศไทย นักวิจัยได้มีการศึกษาการใช้สื่อโซเชียลมีเดีย (ไลน์) เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการสูบบุหรี่ของนักศึกษา โดยกลุ่มตัวอย่างจะได้รับข้อความ ภาพนิ่งประกอบข้อความ และวิดีโอ ทัศนรณรงค์การปรับพฤติกรรมการสูบบุหรี่ งานวิจัยครั้งนี้พบว่าทัศนคติที่ดีต่อการสูบบุหรี่ของนักศึกษาลดน้อยลง และมีแนวโน้มการรับรู้ความสารถในการควบคุมพฤติกรรมการสูบบุหรี่ได้มากขึ้น ถึงแม้ว่าทัศนคติที่ดีต่อการสูบบุหรี่ไม่ส่งผลโดยตรงความตั้งใจในการสูบบุหรี่ แต่การรับรู้ความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมการสูบบุหรี่ยังมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมลดการสูบบุหรี่ได้ (รัชณี กุลศลภูเกียรติ, 2559) อีกทั้งยังมีโปรแกรมความจริงเสมือน (Virtual Reality) จำลองสถานการณ์การจัดการกับผู้ป่วยก้าวร้าวสำหรับนักศึกษาพยาบาล ที่ช่วยส่งเสริมความรู้และฝึกฝนทักษะการตัดสินใจกับพฤติกรรมก้าวร้าว และได้รับคะแนนความพึงพอใจจากผู้ใช้งานอยู่ในระดับดี (รวีวรรณ อินจัญ, สรินทร เชี่ยวโสธร, และญาดา น้อยเลิศ, 2564)

การเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning)

การเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) หมายถึงการศึกษาทางไกลที่ผู้เรียนไม่จำเป็นต้องไปยังสถานศึกษาด้วยตนเอง สามารถเรียนได้ตามช่วงเวลา สถานที่ที่สะดวก เลือกเรียนในความถนัดและความสนใจ โดยเนื้อหาสาระ แบบฝึกหัดต้องผ่านระบบเครือข่ายอินเทอร์เน็ต อีกทั้งมีระบบการวัดและประเมินผลเพื่อให้ได้คุณภาพและเป็นมาตรฐานตามที่หน่วยงานจัดการศึกษากำหนด (อิสริยา เลหาหิรานนท์, 2553) การออกแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์มีองค์ประกอบที่ควรคำนึงถึง 5 องค์ประกอบ (Neelakanda, 2021) ได้แก่

1. การใช้งาน (Navigation) ภายในระบบควรเข้าใจได้ง่าย มีสัญลักษณ์ ปุ่ม และ ลูกศร ฯลฯ ที่อยู่ในตำแหน่งที่สามารถเห็นได้ชัดเจน โดยองค์ประกอบนี้จะสามารถทำให้ผู้เรียนเรียนตามลำดับที่ผู้สร้างวางไว้ ยกตัวอย่างเช่น ผู้เรียนรู้ว่าตัวเองเรียนอะไรไปแล้ว เรียนอะไรอยู่ และจะเรียนอะไรต่อไป จากหลักสูตรที่ผู้จัดทำได้เขียนไว้

2. เนื้อหาที่เกี่ยวข้อง (relevant content) เป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการทำสื่อการเรียนอิเล็กทรอนิกส์ เนื้อหาที่ใช้ควรสั้น กระชับ ดึงดูด และไม่ควรยาวเกินไป อย่างไรก็ตามความยาก-ง่ายของเนื้อหาต้องเหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน ไม่ง่ายจนเกินไป ทำให้เขารู้สึกท้อ

3. การออกแบบองค์ประกอบศิลป์ (Design and visual) คือการเลือกใช้สี ภาพ ตาราง รูปทรงที่ไม่สร้างความสับสนให้กับผู้เรียนและดึงดูดสายความสนใจของผู้เรียนได้ดี

4. ความสามารถในการโต้ตอบ (interactivity) หมายถึง การที่สื่อการเรียนอิเล็กทรอนิกส์มีข้อมูลป้อนกลับให้ผู้เรียน สามารถอยู่ในรูปข้อความ แบบทดสอบ เกม หรือคำสั่ง หลังจากให้ผู้เรียนแสดงปฏิสัมพันธ์กับสื่อการเรียนรู้นั้น ยิ่งไปกว่านั้นหากผู้เรียนต้องใช้ข้อมูลที่ผ่านมากระบวนการคิดเพื่อโต้ตอบกับสื่อการเรียนรู้นั้นมากเท่าไร โอกาสที่จะถูกรบกวนจากภายนอกหรือหยุดการเรียนรู้ผ่านสื่อเหล่านั้นจะน้อยลง

5. การวัดระดับการเรียนรู้ของผู้เรียน (track learners' progress) เป็นอีกหนึ่งองค์ประกอบสำคัญ แต่มักไม่ได้รับความสนใจเท่าที่ควร เพื่อทำความเข้าใจว่าสื่อการเรียนอิเล็กทรอนิกส์นั้นมีประสิทธิผลต่อผู้เรียนจริง มีฐานข้อมูลของผู้เรียน เพื่อนำไปวิเคราะห์พฤติกรรมการเรียนรู้และพัฒนาให้เหมาะสมกับผู้เรียนมากขึ้นในลำดับถัดไป

การเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์เน้นการเรียนรู้เนื้อหาด้วยตนเองหรือเน้นการรับข้อมูลเป็นหลัก ดังนั้นการออกแบบจะต้องเข้าใจง่ายและไม่ซับซ้อนเพื่อให้เกิดความสับสนในการใช้งานน้อยที่สุด สามารถใช้กับเนื้อหาได้หลากหลาย ทั้งเนื้อหาเชิงวิชาการหรือการเรียนรู้ของผู้เรียนตั้งแต่เด็กไปจนถึงผู้ใหญ่ สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์จึงได้รับความนิยมจากหน่วยงานต่าง ๆ จะเห็นได้ว่าปัจจุบันหลายโรงเรียน มหาวิทยาลัย สถาบันกวดวิชา ฯลฯ ต่างก็มีแพลตฟอร์มการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์เป็นของตัวเอง ยกตัวอย่างเช่น คอร์สเรียนวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ของสถาบันกวดวิชา OnDemand หรือระบบการอบรมต่ออายุใบอนุญาตขับรถของกรมการขนส่งทางบก และจากงานวิจัยของ Lai และคณะในปี 2012 ได้ใช้เว็บไซต์เพื่อการแข่งขันตอบคำถาม ในการนำเสนอหลักสูตรของภาควิชาไฟฟ้า ของคณะวิศวกรรมศาสตร์ และพบว่าการใช้เว็บไซต์ตอบคำถามซึ่งเป็นหนึ่งในเกมเพื่อการเรียนรู้ช่วยส่งเสริมการมีส่วนร่วมของนักศึกษาและสร้างแรงจูงใจในการทำความเข้าใจรายวิชาแลหลักสูตรมากกว่าการบรรยายหลักสูตรปกติ

ความสะดวกเป็นคุณลักษณะเด่นอย่างหนึ่งของการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ แต่อาจไม่สามารถทำให้ผู้เรียนสัมผัสถึงประสบการณ์เรียนบางประการ เช่น การเรียนในห้องเรียนที่สภาพแวดล้อมเอื้อต่อการเรียนรู้หรือการทำงานเป็นทีม รวมถึงการสร้างสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์นั้นอาศัยงบประมาณและเวลาการเตรียมมากกว่าสื่อการสอนรูปแบบอื่น (Alexander & McKenzie, 1998) แต่อย่างไรก็ตามในยุคที่เทคโนโลยีพัฒนาเป็นส่วนหนึ่งในการดำเนินชีวิตของมนุษย์ ความสะดวกสบายในการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์เป็นสิ่งที่เอื้อให้การเรียนรู้สามารถเกิดได้อย่างแพร่หลายอีกทั้งเป็นมาตรฐานเดียวกัน และลบข้อจำกัดทางด้านต้นทุนเวลาและสถานที่ซึ่งเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนบางสิ่งบางอย่างของมนุษย์และส่งเสริมคุณภาพในการเรียนรู้ (productivity) อีกทั้งยังเป็นการสนับสนุนการศึกษาเพื่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Gunasekaran, McNeil, & Shaul, 2002) จากการศึกษาพบว่านักเรียนให้คะแนนการที่ไม่มีข้อจำกัดในสถานที่เรียนมากที่สุดในบรรดา

ข้อดีของการเรียนผ่านสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ ตามมาด้วยการส่งเสริมให้นักเรียนตัดสินใจและจัดการตนเอง (develops student independence) การพัฒนาทักษะการเรียนรู้ สามารถเลือกเวลาเรียนได้เอง และเลือกเครื่องมือการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตัวเองได้ ตามลำดับ (Luaran et al., 2013) รวมถึงองค์ประกอบที่สร้างการโต้ตอบระหว่างสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และผู้เรียนยังส่งเสริมแรงจูงใจของผู้เรียน วิทยุระหว่างกระบวนการเรียนรู้ของพวกเขา (El-Seound et. Al., 2014) การเรียนรู้ผ่านสื่อหรือกิจกรรมต่าง ๆ เป็นที่ยอมรับในวงการศึกษาและต่อมาจึงเกิดเป็นคำว่า Edutainment (education + entertainment) หมายถึงเกมที่สามารถให้ความรู้แก่ผู้เล่นได้ หรือสามารถเรียกได้อีกอย่างว่า “Game-based learning”

การใช้เกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning)

เกมเพื่อการเรียนรู้ (Game-based learning) เป็นสื่อการเรียนรู้รูปแบบหนึ่ง ถูกพัฒนาขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกสนุกสนานเหมือนกับการเล่นเกมพร้อมกับได้รับความรู้ โดยผู้เรียนจะมีส่วนร่วมในการลงมือเล่นและฝึกปฏิบัติด้วยตนเอง (กันติมา เต็มแก้ว และนพดล ผู้มีจรรยา, 2561) เกมเพื่อการเรียนรู้ในปัจจุบันมีรูปแบบที่หลากหลายไม่ว่าจะเป็น การละเล่น เกมกระดาน (board game) หรือเกมออนไลน์ รวมถึงไม่ได้มีข้อจำกัดในหัวข้อการเรียนการสอน ยกตัวอย่างเช่น เกม SMARTies เกมกระดานเพื่อการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ จากงานวิจัย (Lee, 2012) พบว่านักเรียนมีเจตคติ (attitude) เชิงบวกต่อการประยุกต์นำเกมกระดานนี้มาเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ และในงานวิจัยของอนวัช คงประเสริฐ (2560) ที่ใช้โปรแกรมเกมคอมพิวเตอร์ที่พัฒนาโดยโมเดล Abstract code แบ่งย่อยออกเป็นห้าเกมเพื่อวัดความรู้ความเข้าใจเชิงตัวเลขใน 3 มิติ ความเข้าใจเชิงสัญลักษณ์ (Comprehension) การคำนวณ (Calculation) และระบบการแสดงผลลัพธ์ตามลำดับ (Number Production system) และโปรแกรมจะทำการสุ่มโจทย์เพื่อวัดผลและพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมต้น

หากพูดถึงเกมเพื่อการเรียนรู้ที่ช่วยเพิ่มความผูกพันจดจ่อ (engagement) ของผู้เรียน เกมเพื่อการเรียนรู้ในรูปแบบเกมออนไลน์เป็นอีกหนึ่งอย่างที่จะขาดไปไม่ได้ ในที่นี้เกมออนไลน์หมายถึงการเล่นเกมบนทุกแพลตฟอร์มที่เข้าใช้ผ่านอินเทอร์เน็ต หลายปีที่ผ่านมาเว็บไซต์ในต่างประเทศได้สร้างแพลตฟอร์มเพื่อให้ผู้สอนสามารถเข้าไปสร้างเกมของตัวเองได้ ยกตัวอย่างเช่น EdApp Kahoot และ Quizlet (Bariuad, 2022) และถูกนำมาใช้ในการเรียนการสอนรายวิชาต่าง ๆ พบว่าการเรียนผ่านเกมเพื่อการเรียนรู้ในรูปแบบออนไลน์ส่งเสริมความผูกพันจดจ่อต่อการเรียนและช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้มากกว่าการเรียนแบบบรรยาย

(Felseghy et al., 2019 ; Kuo, 2007) และในปัจจุบันบริษัทในประเทศไทยบริษัท Vonder ก็มีพัฒนาแพลตฟอร์มช่วยสร้างสื่อการสอนแบบ Microlearning สำหรับผู้สอนขึ้นมาเช่นกัน

องค์ประกอบของเกมเพื่อการเรียนรู้

ภายในเกมออนไลน์เพื่อการเรียนรู้ประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบหลัก (Abdul Jabbar & Felicia, 2015)

องค์ประกอบด้านมัลติมีเดีย (Multimedia elements)

เป็นองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับประสาทสัมผัสทั้งห้าและใช้ดึงดูดความสนใจของผู้เล่น ทั้งภาพประกอบ ภาพเคลื่อนไหว ตัวหนังสือ หรือเสียงประกอบ องค์ประกอบนี้นับเป็นองค์ประกอบสำคัญของเกมเพื่อการเรียนรู้ จากงานวิจัยของ Ramirez และคณะ (2010) พบว่าผู้เล่นส่วนส่วนใหญ่ละเลยการอ่าน คำสั่งชี้แจง ข้อความ หรือเนื้อเรื่องที่มีตัวอักษรปริมาณมากในเกม ดังนั้นเกมเพื่อการเรียนรู้จึงควรปรับเนื้อหาที่ต้องการจะสื่อสารออกมาในรูปแบบภาพ หรือข้อความที่กระชับเข้าใจง่าย

องค์ประกอบด้านความสนุกสนาน (fun elements)

ประกอบไปด้วยองค์ประกอบย่อยอีกหลายองค์ประกอบ เช่น ความสามารถของตัวละคร โครงเรื่อง การก๊ากภายในเกม หรือระดับความยาก-ง่ายของเกม เป็นต้น จากงานวิจัยพบว่าสาเหตุที่องค์ประกอบนี้มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเพลิดเพลิน เนื่องจากองค์ประกอบนี้ส่งผลต่อความผูกพันจดจ่อ (engagement) และทำให้รู้สึกผ่อนคลาย (Plass et al., 2015) โดยที่ระดับความท้าทายในโครงเรื่องและวิธีการเล่นต้องเหมาะสมกับความสามารถหรือพัฒนาการของผู้เรียน ตามทฤษฎีการเรียนรู้ของ Vygotsky (1962) ที่กล่าวถึงการเรียนรู้ว่าบุคคลจะเรียนรู้บางอย่างได้อย่างเต็มประสิทธิภาพ เมื่อระดับความท้าทายของสิ่งนั้นสอดคล้องกับทักษะเดิมที่มีอยู่

องค์ประกอบเชิงโต้ตอบ (interactive elements)

เป็นองค์ประกอบที่ส่งเสริมความผูกพันจดจ่อของผู้เล่น ทำให้ผู้เล่นรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของเกม โดยเปิดโอกาสให้ผู้เล่นได้มีปฏิสัมพันธ์กับเรื่องราวภายในเกม หรือมีบทบาทในการตัดสินใจ กล่าวคือหากผู้เล่นรับรู้ว่าคุณมีปฏิสัมพันธ์หรืออำนาจตัดสินใจภายในเกม ผู้เล่นจะมีแรงจูงใจและทัศนคติเชิงบวกต่อเกมเกมนั้น (Yang et. al., 2007)

องค์ประกอบการสร้างแรงจูงใจ (motivational elements)

เป็นองค์ประกอบที่ทำให้ผู้เล่นรู้สึกอยากรู้และสนใจในการดำเนินเกม การสร้างแรงจูงใจในเกมสามารถทำได้หลายรูปแบบโดยอาศัยความสอดคล้องกับองค์ประกอบอื่น ๆ เป็นหลัก ยกตัวอย่างเช่น การให้เหรียญรางวัลสะสมเมื่อผ่านด่านในเกม หรือ การสร้างเกณฑ์แพ้-ชนะภายในเกม เป็นต้น

ประโยชน์ของเกมเพื่อการเรียนรู้

จากการศึกษาเพิ่มเติมความสนุกสนานถือเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้เกมเพื่อการเรียนรู้แตกต่างจากสื่อการเรียนรู้รูปแบบอื่น ๆ และความสนุกสนานที่เกิดขึ้นในเกม ซึ่งสามารถอธิบายได้ว่าเป็นองค์ประกอบเชิงบวกของอารมณ์และความคิด (emotional and cognitive appraisal) ที่ทำให้ประสบการณ์การเล่นเกมตอบสนองความต้องการและคุณค่าที่ผู้เล่นมี รวมถึงทำให้ความสนุกสนานที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียนรู้นั้นมีแนวโน้มส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้หรือผลการเรียนรู้ตามมา (Papadimitriou, n.d.) ยิ่งไปกว่านั้นเมื่อความสนุกสนานรวมเข้ากับองค์ประกอบเกมเพื่อการเรียนรู้ที่เหลืได้รับการวิจัยเรื่องประโยชน์ของเกมเพื่อการเรียนรู้ในงานวิจัยของ Al-Azawi และคณะ (2016) และพบว่าเกมเพื่อการเรียนรู้

1. ช่วยเพิ่มหน่วยความจำ (memory capacity) ในวัยเด็กช่วงต้น (early childhood)
2. เพิ่มความคล่องแคล่วในการใช้งานคอมพิวเตอร์ (computer fluency)
3. ช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ การวางแผน และการแก้ปัญหา
4. พัฒนาการทำงานประสานกันของมือและดวงตา (hand-eye coordination)
5. พัฒนาหรือสร้างทักษะใหม่ตามจุดประสงค์ของเกม

การใช้สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อการเรียนรู้เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง

จากลักษณะเด่นของการเรียนอิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อการเรียนรู้ ที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีประสบการณ์เรียนรู้ที่ดีและสร้างความสะดวกในการเข้าถึงการเรียนรู้ ทำให้การขยายผลการใช้งานจึงเป็นสิ่งที่นักวิจัยและนักพัฒนาสนใจเพื่อพัฒนาศักยภาพของเกมให้เป็นพื้นที่ฝึกฝนทักษะต่าง ๆ ให้กับผู้เรียน รวมไปถึงการเรียนรู้เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมก้าวร้าวและการใช้ความรุนแรง

การใช้ e-learning เพื่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง

ศักยภาพของการเรียนอิเล็กทรอนิกส์ที่ช่วยลดข้อจำกัดทางด้านเวลาและสถานที่รวมถึงส่งเสริมประสบการณ์การเรียนรู้ในเด็กและผู้ใหญ่ ทำให้เกมอิเล็กทรอนิกส์ถูกนำมาใช้อย่างแพร่หลายมากขึ้นในยุค

การแพร่ระบาดของเชื้อโควิด-19 (Brika et. al., 2022) และนำมาใช้เป็นโปรแกรมแข่งแทรกเพื่อลดการใช้ถ้อยคำก้าวร้าวในสื่อโซเชียลมีเดีย จากงานวิจัยของ Bilewicz และคณะ (2020) ได้พัฒนาโปรแกรมโต้ตอบข้อความ (bot) ในเว็บไซต์ Reddit เพื่อลดระดับความก้าวร้าวที่เกิดขึ้นในโลกออนไลน์ โปรแกรมดังกล่าวสามารถแบ่งออกเป็น 3 ส่วน ซึ่งแต่ละส่วนมีจุดประสงค์หรือหัวข้อที่ต้องการจะสอนแตกต่างกันออกไป ได้แก่ (1) โปรแกรมทำความเข้าใจบรรทัดฐานของคนส่วนใหญ่ในสังคม (induction of a descriptive norm) (2) โปรแกรมทำความเข้าใจการกระทำที่เหมาะสมต่อสถานการณ์ (induction of prescriptive norm) (3) โปรแกรมทำความเข้าใจความเข้าใจอกเข้าใจผู้อื่น (induction of empathy) ผลจากการวิเคราะห์พบว่าทั้ง 3 โปรแกรมช่วยลดการใช้ถ้อยคำที่ก้าวร้าวระหว่างการพิมพ์ข้อความโต้ตอบ

การใช้ game-based learning เพื่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง

บางโปรแกรมลดความก้าวร้าวในรูปแบบเกมออนไลน์ได้พัฒนาเป็นเครื่องมือของนักสังคมสงเคราะห์เพื่อจัดการปัญหาความรุนแรงในคู่รักของวัยรุ่นสวีเดน ผู้เข้าร่วมโปรแกรมได้แสดงความคิดเห็นทางบวกเกี่ยวกับเกมออนไลน์ที่ใช้ในการเรียนรู้ว่าเป็นสิ่งแปลกใหม่ น่าสนใจ และทำให้เกิดความผูกพันจดจ่อ อีกทั้งยังช่วยในการเรียนรู้วิธีป้องกันและจัดการกับความรุนแรงในคู่รักได้ แต่อย่างไรก็ตาม เกมเพื่อเรียนรู้ที่เหมาะสมกับการใช้ในห้องเรียนแต่ไม่สามารถดึงดูดให้นักเรียนเล่นทดแทนการเล่นเกมเพื่อความสนุกสนานอื่น ๆ ได้ (Sorbring, Bolin, & Ryding, 2015)

การใช้ game-based learning เพื่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงในเยาวชนไทยภายใน 5 ปีที่ผ่านมา

การศึกษาเรื่องการใช้ game-based learning เพื่อลดพฤติกรรมความก้าวร้าวรุนแรงในประเทศไทยยังเกิดขึ้นไม่มากนัก ในช่วงห้าปีย้อนหลัง ผู้วิจัยพบงานวิจัยที่ได้ศึกษาโปรแกรมการเรียนรู้ผ่านชุดเกมกระดานประกอบไปด้วย เกมส่งเสริมคุณค่าในตนเอง การยอมรับนับถือผู้อื่น การกล้าแสดงออกและการเผชิญปัญหาที่ส่งผลให้นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นมีทักษะการป้องกันการข่มเหงรังแกผู้อื่นและการป้องกันถูกข่มเหงรังแกในระดับที่สูงขึ้น (วาสนา มั่งคั่ง, ศรีประไพ อินทร์ชัยเทพ, และรุ่งนภา สุนันทน์โอภาส, 2564)

ทั้งนี้ ยังไม่พบงานวิจัยที่ใช้เกมอิเล็กทรอนิกส์ในการเรียนรู้เพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวในช่วงห้าปีย้อนหลัง อาจด้วยต้นทุนในการผลิตที่สูง ความพร้อมของเครื่องมือ หรือความสามารถในการเข้าถึงอินเทอร์เน็ตของผู้ใช้เอง แต่ในปัจจุบันที่โรงเรียนต้องทำการสอนแบบออนไลน์ทำให้ความพร้อมของผู้ใช้เพิ่มขึ้นทั้งในด้านความสามารถในการใช้เครื่องมืออิเล็กทรอนิกส์และการเข้าถึงอินเทอร์เน็ต คณะผู้วิจัยเล็งเห็น

ว่าการทำ game-base learning เพื่อลดพฤติกรรมความก้าวร้าวรุนแรงในรูปแบบของเกมออนไลน์จะส่งผลเชิงบวกในระยะยาว ทั้งในด้านของความเหมาะสมกับเด็กและเยาวชนปัจจุบัน ความน่าสนใจ ความสะดวกต่อการเผยแพร่และบำรุงรักษา และความเป็นมาตรฐานของผลลัพธ์ ฯลฯ งานวิจัยครั้งนี้จึงเลือกพัฒนาเครื่องมือในการลดพฤติกรรมความก้าวร้าวรุนแรงในรูปแบบเกมออนไลน์ขึ้นมา

ปัจจัยทางจิตวิทยาที่ส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว

การออกแบบเกมและสื่อการเรียนรู้ที่กล่าวมาข้างต้น นอกจากคำนึงถึงแพลตฟอร์มว่าทำในรูปแบบใดแล้ว ยังต้องพิจารณาเป้าหมายและหลักการทางจิตวิทยาที่เป็นรากฐานของข้อเสนอดังกล่าวด้วย โดยเนื้อหาที่จะอยู่ในสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น ควรเป็นตัวแปรที่พบว่ามีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว และเป็นตัวแปรที่สามารถปรับเปลี่ยนได้ด้วยสื่อและเกมที่จะสร้างขึ้น ผู้วิจัยจึงเลือกที่จะศึกษาและใช้ตัวแปรดังต่อไปนี้ในการพัฒนาสื่อการเรียนรู้และเกมเพื่อลดความก้าวร้าวในครั้งนี้

สติ (Mindfulness) และ การควบคุมตนเอง (Self-Control)

คำนิยามของสติ (Mindfulness) ในมุมมองศาสนาพุทธ หมายถึง จิตที่ระลึกรับรู้จุดเริ่มต้นไปถึงจุดสิ้นสุดของสิ่งที่เกิดขึ้นภายในจิตใจ ความคิด คำพูด และการกระทำ หน้าที่ของสติจึงมีไว้ตั้งอารมณ์มาสู่จิต เหนี่ยวอารมณ์ให้อยู่กับจิต ไม่ให้ทั้งสองคลาออกจากกัน บุคคลที่มีสติเกิดจากความตั้งใจและการกำหนดรู้ด้วยตนเอง (สุชีพ ปุณฺณานุภาพ, 2539 ; พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต), 2552) และจากนิยามดังกล่าวได้มีแพทย์ชาวตะวันตกนำไปใช้ในการบำบัดสุขภาพจิตและนิยามคำว่าสติ คือ การกำหนดรู้อยู่กับปัจจุบัน เป็นการระลึกรู้โดยไม่ตัดสินสิ่งที่รู้สึก สนใจอยู่ที่ปัจจุบัน โดยสามารถแบ่งออกเป็น 2 องค์ประกอบ คือ สติกำหนดรู้ (Deliberated mindfulness) และสติรู้ที่สักแต่ว่ารู้ (Effortless mindfulness) (Kabat-Zinn, 2015)

จากการศึกษาพบว่าสติยังเป็นอีกหนึ่งกระบวนการทางปัญญาที่สามารถลดเจตคติทางลบและความคิดทางลบ ซึ่งบุคคลที่มีสติในระดับสูงจะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวในระดับต่ำ ในทางกลับกันบุคคลที่มีสติในระดับต่ำจะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวในระดับสูง (Shorey et al., 2015) น่าจะเนื่องจากการมีสติทำให้สามารถหยุดการตอบสนองตามแรงกระตุ้นแบบอัตโนมัติ (automatic process) โดยขาดการไตร่ตรองได้ เพราะเมื่อมีสติรู้ตัวแล้ว จะสามารถเข้าสู่กระบวนการประมวลผลข้อมูลที่มีการควบคุม (controlled process) เพื่อประเมินสถานการณ์ให้รอบด้านขึ้นก่อนตอบสนองได้ การมีสติจึงสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับการควบคุมตนเอง

ตามคำนิยามของ American Psychological Association (APA, 2013) การควบคุมตนเอง (self-control) หมายถึงความสามารถในการควบคุมและจัดการพฤติกรรมของตนเอง ทั้งพฤติกรรมที่แสดงออกภายนอก (overt behavior) หรือพฤติกรรมที่ไม่แสดงออกภายนอก (covert behavior) ซึ่งคือความคิด ความเชื่อ เจตคติ และอารมณ์ การควบคุมพฤติกรรมนี้ยังรวมไปถึงความสามารถในการอดกลั้นไม่แสดง ความฉุนเฉียวหรือความหุนหันพลันแล่น (impulsive) และการอดกลั้นเพื่อผลสัมฤทธิ์ในระยะยาว

การควบคุมตัวเองสามารถนำมาอธิบายการกระทำผิดหรือก่ออาชญากรรมได้ เรียกว่าทฤษฎีการควบคุมตนเอง (Self-control Theory (SCT); Gottfredson & Hirschi, 1990) ซึ่งจากการศึกษาของ Gottfredson (2017) สามารถอธิบายได้ว่าบุคคลที่มีความสามารถในการควบคุมตนเองต่ำมีแนวโน้มสนใจ ผลลัพธ์ในระยะสั้น มีพฤติกรรมอดทนอดกลั้นต่ำ มักกระทำการที่ตอบสนองความต้องการของตนเองเท่านั้น และละเลยผลลัพธ์ในระยะยาว ด้วยเหตุเหล่านี้ความสามารถในการควบคุมตนเองที่ต่ำจึงน่าจะนำไปสู่การกระทำผิดในที่สุด

ดังนั้น หากพัฒนาสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อการเรียนรู้เพื่อฝึกให้เยาวชนมีสติ รู้วิธีและได้ฝึกควบคุมตนเอง ก็อาจจะช่วยลดโอกาสที่จะตอบสนองไปตามแรงกระตุ้นชั่วครู่ ซึ่งอาจกลายเป็นพฤติกรรมก้าวร้าวได้

การแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem solving)

การแก้ปัญหาทางสังคม (Social problem solving) หมายถึง กระบวนการการกำกับให้บุคคลพยายามค้นหาวิธีการแก้ปัญหา และตัดสินใจเลือกวิธีแก้ไขปัญหามาจากตัวเลือกทั้งหมดที่มีเพื่อจัดการกับปัญหา ในประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งครอบคลุมกระบวนการทางปัญญา อารมณ์ และพฤติกรรมที่แสดงออกมา ดังนั้นการแก้ไขปัญหทางสังคมจึงต้องอาศัยสติ การให้เหตุผล ความพยายาม และมีการตั้งเป้าหมายเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น (D’Zurilla & Goldfried, 1971 ; D’Zurilla, 1986)

การตอบสนองของบุคคลที่มีต่อสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในสังคมตามทฤษฎีการประมวลผลทางสังคม (information processing) นั้นระบุว่าบุคคลมีกระบวนการเข้ารหัสข้อมูลที่แม่นยำ ตั้งเป้าหมายการตอบสนอง และค้นหาทางเลือกเพื่อแก้ปัญหามาตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ เมื่อทำการเลือกแล้วจะแสดงออกเป็นพฤติกรรม และบุคคลจะมีการประเมินพฤติกรรมที่ได้กระทำไป (Lochman & Dodge, 1998) ซึ่งบุคคลที่มีการรับรู้และตีความปัญหาที่เจอในเชิงบวก จะมองว่าปัญหาเป็นสิ่งที่ท้าทายและตนสามารถแก้ปัญหานั้นได้ ในขณะที่บุคคลที่มีการรับรู้และตีความปัญหาในเชิงลบ จะเกิดความรู้สึกทางลบ ไม่มีความมั่นใจในตนเอง และไม่มีแรงจูงใจที่จะแก้ไขปัญหานั้น รวมถึงความคิดเชิงลบเหล่านั้นอาจขัดขวางความพยายามแก้ไขปัญหานั้นในอนาคต

อีกด้วย (Nezu, 2004 ; D’Zurilla & Nezu, 1999) ยิ่งไปกว่านั้นจากงานวิจัยในเด็กและเยาวชนพบว่าเด็กและเยาวชนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวจะมีจำนวนวิธีการแก้ปัญหาทางสังคมที่น้อยและมักแก้ปัญหาด้วยความรุนแรงมากกว่าเยาวชนที่ไม่มีพฤติกรรมก้าวร้าว (McMurran et al., 2002 ; Keltikangas-Järvinen & Kangas, 1988 ; Gouze, 1987) การแก้ปัญหาทางสังคมจึงเป็นส่วนหนึ่งของเครื่องการจัดการความโกรธและพฤติกรรมก้าวร้าว (Frey et al., 2000)

ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) กับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits)

ลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (Callous-Unemotional Traits (CU trait)) คือ พฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกอย่างไร้ความรู้สึกผิด ขาดความเห็นอกเห็นใจ ไม่ใส่ใจพฤติกรรมหรือความรู้สึกผู้อื่น มีการแสดงความรู้สึกแบบผิวเผิน หรือมีความบกพร่องในการแสดงออกทางอารมณ์หรือความรู้สึก (American Psychiatric Association, 2013) รวมไปถึงบุคคลที่มีลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกจะมีความบกพร่องในการตอบสนองสิ่งเร้าทางอารมณ์ อย่างเช่นการแสดงอารมณ์กลัว อารมณ์เศร้า หรือการตอบสนองอารมณ์เศร้าของผู้อื่น เป็นต้น (Northam & Dadds, 2020)

งานวิจัยหลายงานพบว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกมีความสัมพันธ์หรือเป็นตัวแปรสำคัญที่ทำนายพฤติกรรมการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กและวัยรุ่น (Kimonis et al., 2008 ; Waller et al., 2017 ; Kerig & Stellwagen, 2010) จากการทบทวนวรรณกรรมวิจัยอย่างเป็นระบบของ Levine และคณะ (2022) ที่ศึกษางาน วิจัยจำนวน 37 งาน พบข้อมูลเชิงประจักษ์มากมายที่แสดงให้เห็นว่าลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกส่งผลต่อพฤติกรรม การเรียนและพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็ก โดยลักษณะลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึกมีความสัมพันธ์กับการเรียนที่ตกต่ำ พฤติกรรมก้าวร้าวและพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในระดับสูง รวมไปถึงความยากลำบากของเด็กในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนในโรงเรียน

ส่วนการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) เป็นตัวแปรที่ตรงข้ามกับลักษณะนิสัยไร้ความรู้สึก (callous trait) โดยมีความหมายว่าเป็นการให้ความสำคัญ และการเข้าใจมุมมอง และความรู้สึกของผู้อื่น (Decety & Lamm, 2006) ซึ่งในการศึกษานี้กลุ่มผู้วิจัยเลือกใช้นิยามการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นสองด้าน ได้แก่ ด้านอารมณ์ เป็นการตอบสนองทางอารมณ์เมื่อเห็นผู้อื่นอยู่ในสถานการณ์ที่ลำบาก จะเห็นถึงความต้องการของผู้อื่นมากกว่าตนเอง และด้านความคิด เป็นการพยายามทำความเข้าใจมุมมองความคิดของอีกฝ่าย มุ่งเน้นไปที่การมองเห็นผลที่จะตามมาว่าแต่ละฝ่ายจะได้ผลลัพธ์อย่างไร (Longmire & Harrison, 2018) โดยจะวัดในรูปแบบของภาวะการเห็นอกเห็นใจคนอื่น (state empathy) ซึ่งมีโอกาสเปลี่ยนแปลงได้หลังจากได้เรียนรู้ผ่านสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเลือกตัวแปรความเห็นอกเห็นใจมาเป็นทักษะที่จะพัฒนาผ่านสื่อเพื่อการเรียนรู้ และเกมเพื่อการเรียนรู้ในครั้งนี้ โดยมีสมมุติฐานว่า หากเพิ่มความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นได้ ก็จะทำให้ตีความ พฤติกรรมของผู้อื่นอย่างเข้าอกเข้าใจ ยืดหยุ่นมากขึ้น มองพฤติกรรมผู้อื่นในแง่ลบน้อยลง เพราะพยายาม เข้าใจเหตุผลเบื้องหลังพฤติกรรมมากขึ้น

ตัวแปรตาม: อารมณ์และความคิดก้าวร้าว (Hostile affect and cognition)

เมื่อได้เรียนรู้ทักษะต่าง ๆ ดังที่กล่าวมาข้างต้นจากสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อการเรียนรู้ แล้ว จะวัดผลอย่างไรว่าช่วยลดความก้าวร้าวได้ เนื่องจากข้อจำกัดด้านเวลาในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยจึงเลือกวัด อารมณ์และความคิดก้าวร้าวที่สามารถวัดได้ทันทีหลังจากได้เรียนรู้จากสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และทดลอง เล่นเกม เนื่องจากแนวคิดแบบจำลองความก้าวร้าวทั่วไป (General aggression model) ของ Anderson และ Bushman (2002) ที่เสนอว่า พฤติกรรมก้าวร้าวแต่ละครั้ง มีขั้นตอนที่เกี่ยวข้องสามขั้นตอน ได้แก่ 1) ปัจจัยนำเข้าซึ่งมีทั้งปัจจัยในตัวบุคคลเองและสถานการณ์ที่ประสบ ทั้งสองปัจจัยทำงานร่วมกันในการกำหนด 2) สภาวะภายในขณะนั้น อาทิ ภาวะตื่นตัวในสมองและสรีรวิทยา อารมณ์ และความคิด สภาวะ ภายในนี้จะนำไปสู่ 3) ผลลัพธ์ว่าบุคคลจะประหม่นและตัดสินใจอย่างไรในสถานการณ์นั้น ๆ โดยบุคคล อาจแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาตามแรงขับโดยไม่ได้ยับยั้งชั่งใจ (impulsive action) หรือแสดงพฤติกรรม ที่ผ่านการไตร่ตรองมาดีแล้ว (thoughtful action) ซึ่งจะกำหนดว่าจะเกิดสถานการณ์เผชิญหน้าทางสังคม (social encounter) ในรูปแบบใด ผลของการกระทำและการเผชิญหน้าทางสังคมก็จะเป็นวังวนของผล ป้อนกลับที่อาจทำให้สถานการณ์ความรุนแรงเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ (Anderson, Buckley, & Carnagey, 2008; DeWalt & Anderson, 2011) ดังนั้น หากสามารถฝึกให้เยาวชนปรับเปลี่ยนกรอบความคิด เช่น ทักษะคติ ความเชื่อเกี่ยวกับความก้าวร้าว หรือความเอนเอียงที่เชื่อว่าคนอื่นทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยเจตนาร้ายอยู่ตลอดเวลา ซึ่งเป็นความคิดที่อาจผิดเพี้ยนและเอื้อต่อการเกิดอารมณ์หรือความคิดก้าวร้าวได้ง่าย ก็อาจแก้ไขการรับรู้ การตีความสถานการณ์ และลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้

บทที่ 3

วิธีการดำเนินการศึกษา

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) ให้ความรู้เกี่ยวกับทักษะการคิดเชิงบวกสามทักษะที่ช่วยในการจัดการอารมณ์และสถานการณ์ความขัดแย้ง ไม่ให้ลุกลามกลายเป็นความขัดแย้ง และพัฒนาเกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning) สำหรับให้เยาวชนกลุ่มเป้าหมายเหล่านั้นฝึกฝนทักษะการที่จำเป็นสำหรับการจัดการอารมณ์และสถานการณ์ความขัดแย้ง เพื่อลดโอกาสที่จะนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง

การทดสอบต้นแบบสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์และเกมเพื่อการเรียนรู้

ผู้วิจัยนำต้นแบบสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) และเกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning) เพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวที่พัฒนาขึ้นในเบื้องต้นไปทดสอบกับเด็กและเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และในโรงเรียนในเครือข่าย และสัมภาษณ์หรือสนทนากลุ่ม (focus group) กับเยาวชนที่ได้เรียนรู้ผ่านสื่อและเกมดังกล่าว เพื่อขอความคิดเห็นมาพัฒนาสื่อและเกมต่อไป

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรคือเด็กและเยาวชนในสถานควบคุม หรือกลุ่มเสี่ยงในและนอกระบบการศึกษา โดยกลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมทดลองใช้เกมเพื่อการเรียนรู้ จำนวน 217 คน แต่มีคนที่ตอบแบบประเมินครบถ้วนทั้งก่อนและหลังการเล่นเกม และสามารถนำข้อมูลมาทดสอบเพื่อพิจารณาความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากการเล่นเกมได้ทั้งสิ้น 114 คน และมีคนให้ความเห็นเกี่ยวกับเกมอีกจำนวน 47 คน

ส่วนสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ เนื่องจากประสบปัญหาในช่วงการผลิตสื่อทำให้ล่าช้าและมีข้อจำกัดด้านเวลา จึงยังไม่ได้ทดลองกับเยาวชน ทำให้ไม่มีข้อมูลเชิงปริมาณ แต่ได้นำเสนอและรับความคิดเห็นจากครูฝึกและเจ้าหน้าที่ของกรมพินิจ จึงมีข้อมูลการประเมินในเชิงคุณภาพจากผู้เข้าร่วมกลุ่มดังกล่าว

เกณฑ์การคัดเลือกประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. มีอายุ 10 – 24 ปี
2. อาศัยอยู่ในประเทศไทย
3. อยู่ในสถานควบคุม หรือเป็นกลุ่มเสี่ยงในและนอกระบบการศึกษา

ขั้นตอนจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้เป็นเด็กและเยาวชนที่ยินยอมเข้าร่วมงานวิจัยเท่านั้น โดยคณะผู้วิจัยได้ขออนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรม การวิจัยในคน (Institutional Review Board (IRB)) ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย พร้อมกับการศึกษาการสัมภาษณ์เชิงลึกในโครงการย่อยที่ 1 ซึ่งระบุรายละเอียดการนำข้อมูลไปใช้ ช่วงระยะเวลาการเก็บและการทำลายข้อมูล อย่างไรก็ตามข้อมูลที่ได้จากการเก็บข้อมูลเกมเพื่อการเรียนรู้และสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์นั้นเป็นข้อมูลที่ไม่สามารถระบุตัวตนของเด็กและเยาวชนที่เข้าร่วมทดลองการใช้เครื่องมือได้ รวมถึงข้อมูลการวิจัยจะถูกเก็บเป็นความลับและจะถูกทำลายทิ้งเมื่อครบกำหนดเวลาที่ได้รับไว้ ตามการอนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัย

พื้นที่ดำเนินการศึกษา

คณะผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่างเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงและในสถานควบคุม จากศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน โรงเรียนยุติธรรมอุปลักษณ์ฯ สถานสงเคราะห์ และมูลนิธิ ที่กระจายอยู่ตามภูมิภาคต่าง ๆ ของประเทศไทย ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคตะวันออก ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และภาคใต้

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา

สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning)

ผู้วิจัยพัฒนาสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ในโปรแกรมสำหรับสร้างการนำเสนอ Microsoft PowerPoint ชื่อ **CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน** โดยมีแนวคิดเบื้องหลังคือ พฤติกรรมความก้าวร้าวรุนแรงเกิดจากการมีวิธีคิดเชิงลบ ที่มองผู้อื่นเป็นปรปักษ์ มองว่าการใช้ความรุนแรงเป็นวิธีที่ถูกแล้วในการจัดการปัญหา ซึ่งอาจเนื่องมาจากการขาดวิธีคิดหรือทักษะเชิงบวกที่จะช่วยให้ตอบสนองและจัดการสถานการณ์พบเจอได้อย่างมีประสิทธิภาพ สื่อการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นจึงเน้นการเสริมสร้างทักษะเชิงบวกสามด้านที่พบว่ามีความสัมพันธ์ทางลบกับความก้าวร้าว ได้แก่ สติและการควบคุมตัวเอง (mindfulness and self-control) การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

(empathy) และการแก้ปัญหาทางสังคมเชิงบวก (positive social problem solving) โดยหลีกเลี่ยงการสื่อสารที่สะท้อนว่าเยาวชนก้าวร้าวและเราต้องการแก้ความก้าวร้าวของเขา แต่กระตุ้นให้เยาวชนมองด้านบวกไปในอนาคตว่าหากเราสามารถเปลี่ยนแปลงมุมมองความคิด เราก็เปลี่ยนชีวิตให้ดีขึ้นได้

เนื้อหาที่นำเสนอแบ่งเป็น 5 ส่วน ดังนี้

บทนำ

บทเรียนที่ 1 สติและการควบคุมตัวเอง (mindfulness and self-control)

บทเรียนที่ 2 การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (empathy)

บทเรียนที่ 3 การแก้ปัญหาทางสังคมเชิงบวก (positive social problem solving)

บทส่งท้าย

การนำเสนอเนื้อหา จะใช้สื่อมัลติมีเดีย ทั้งภาพนิ่ง ภาพเคลื่อนไหว ข้อความ เสียงบรรยาย โดยเนื้อหาแต่ละบทจะมีความหลากหลาย ประกอบด้วย อาทิ วิดีโอการให้สัมภาษณ์โดยรุ่นพี่ออกจากสถานพินิจไปแล้วและประสบความสำเร็จในชีวิต มาเล่าให้ฟังว่าในสมัยที่ยังขาดสติ การควบคุมตนเอง ไม่เห็นอกเห็นใจคนอื่น และแก้ปัญหาเชิงบวกไม่เป็นนั้น ชีวิตเป็นอย่างไร มีผลเสียอย่างไร จากนั้นเข้าสู่ช่วงการบรรยายเนื้อหาโดยใช้เสียงบรรยายประกอบภาพนิ่ง ข้อความ หรืออะนิเมชัน เพื่อให้แนวคิดและแนวทางเพื่อฝึกทักษะทางบวก การตั้งคำถามให้ตอบเพื่อคิดทบทวนตามบทเรียน และการให้จินตนาการสถานการณ์สมมุติและคิดว่าจะตอบสนองอย่างไร และปิดท้ายด้วยวิดีโอของรุ่นพี่ที่เล่าประสบการณ์ว่า เมื่อเปลี่ยนมุมมองและวิธีคิดดังที่บทเรียนแนะนำแล้วชีวิตดีขึ้นอย่างไร เพื่อเป็นตัวอย่างและกำลังใจให้เยาวชนเห็นว่าสามารถเปลี่ยนแปลงชีวิตตนเองได้หากเปลี่ยนแปลงมุมมองวิธีคิด ดุราลัยละเอียดเนื้อหาสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ได้ในภาคผนวก ก.

เกมเพื่อการเรียนรู้ (game-based learning)

ผู้วิจัยพัฒนาต้นแบบเกมเป็นสื่อมัลติมีเดีย ที่ผู้เล่นสามารถมีปฏิสัมพันธ์กับเกมในรูปแบบการตัดสินใจในสถานการณ์ต่างๆ ในชีวิตประจำวัน และได้รับผลป้อนกลับว่าการตัดสินใจแต่ละครั้งมีผลอะไรตามมา โดยจำลองให้ตลอดทั้งเกมแทนช่วงเวลา 10 ปี นับจากวันที่เล่นเกม และขอให้ผู้เล่นตั้งเป้าหมายชีวิตในอีก 10 ปี ข้างหน้าว่าต้องการมีชีวิตที่เป็นอย่างไร เพื่อสร้างแรงจูงใจ และกระตุ้นให้ผู้เล่นเกมคิดถึงเป้าหมายระยะยาว และตระหนักรู้ว่าเป้าหมายระยะยาวนั้นสำเร็จได้ด้วยสิ่งที่ทำในแต่ละวันตั้งแต่ปัจจุบันเป็นต้นไป โดยในตอนท้ายเกมจะมีข้อสรุป

ว่าผู้เล่นประสบความสำเร็จในชีวิตตามเป้าหมายที่จัดลำดับไว้หรือไม่ รายละเอียดแต่ละตอนของเกมสามารถสรุปได้ดังนี้ และรายละเอียดทั้งหมดพร้อมภาพประกอบสามารถดูได้ในภาคผนวก ข.

ฉากเปิด : แนะนำแนวคิดภาพรวมของเกม

จะมีภาพและคำถามให้คิดถึงช่วงเวลา 10 ปี ข้างหน้า ว่าชีวิตของผู้เล่นจะเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรและมากแค่ไหน พร้อมทั้งเน้นย้ำว่าสิ่งที่คนเราจะเป็นในอีก 10 ปี ข้างหน้า เป็นผลของการตัดสินใจในแต่ละวัน และถามผู้เล่นว่าพร้อมจะเดินทางไปในอนาคตหรือไม่ หากพร้อมแล้วให้กดเริ่มเกม

การให้คิดถึงอนาคตข้างหน้าถึง 10 ปี ก็เพื่อฝึกให้ผู้เล่นคิดถึงเป้าหมายระยะยาว และพยายามเน้นให้เห็นความเชื่อมโยงระหว่างการตัดสินใจทำสิ่งต่าง ๆ ในแต่ละวัน ว่ามีผลต่อเป้าหมายระยะยาวนั้น โดยผู้ออกแบบเกมมีความเชื่อว่า หากเยาวชนคิดถึงอนาคตของตนเองในระยะยาวมากขึ้น ก็อาจช่วยให้ตัดสินใจในสถานการณ์ประจำวันได้ดีขึ้น ว่าควรเลือกทำอย่างไรเพื่อให้มีความก้าวหน้าไปในทิศทางที่เข้าใกล้เป้าหมายที่ตั้งไว้

สร้างตัวตน : เพิ่มความรู้สึกมีส่วนร่วมในเกมด้วยการเลือกตัวละครแทนตนเอง

ฉากต่อมา ผู้เล่นจะเลือกตัวละครแทนตัวเองและกรอกชื่อของตนเองลงไป ระบบจะนำชื่อของผู้เล่นไปใส่เป็นชื่อตัวละครในสถานการณ์ต่าง ๆ ในเกมฉากต่อ ๆ ไป ทั้งนี้เพื่อเพิ่มความรู้สึกมีส่วนร่วมในเกม

ตั้งเป้าหมายชีวิต : กระตุ้นให้คิดถึงการมีชีวิตโดยมีเป้าหมาย

ฉากต่อมา ผู้เล่นจะตั้งเป้าหมายชีวิตว่าใน 10 ปี ข้างหน้า อยากประสบความสำเร็จเรื่องอะไร โดยมีเป้าหมาย 4 ด้านให้เลือกจัดอันดับ ได้แก่ ฐานะการเงิน หน้าที่การงาน การยอมรับจากสังคม และการมีครอบครัวหรือคนที่รัก

การให้ตั้งเป้าหมาย มีวัตถุประสงค์เพื่อกระตุ้นให้ผู้เล่นคิดถึงเป้าหมายระยะยาวในชีวิตที่ตนเองต้องการ ช่วยให้คิดทบทวนว่าอะไรคือสิ่งที่ควรให้คุณค่า การมีเป้าหมายจะทำให้การใช้ชีวิต การเลือกตัดสินใจทำสิ่งต่าง ๆ ในแต่ละวันเป็นไปอย่างมีทิศทาง

ก่อนออกเดินทาง : แนะนำวิธีเล่นและกติกา

ฉากต่อมา เป็นการอธิบายว่าเกมจะแบ่งเป็น 5 ด้าน แต่ละด้านเปรียบเทียบกับชีวิตประมาณ 2 ปี รวมเป็น 10 ปี ซึ่งในแต่ละด้านจะมีเหตุการณ์ต่าง ๆ ถูกสุ่มขึ้นมาให้ผู้เล่นพิจารณาว่าจะตัดสินใจทำอย่างไร จำนวน 4 สถานการณ์ แต่ละครั้งที่ตัดสินใจจะมีผลป้อนกลับให้ทราบว่า การตัดสินใจเช่นนั้นทำให้เกิดอะไรขึ้นมา

เมื่อจบด้านจะให้เห็นการสรุปคะแนนว่าชีวิตเข้าใกล้เป้าหมายแต่ละด้านมากเพียงใด หากเล่นจนจบเกม 5 ด้าน จะได้ตัดสินใจทั้งสิ้น 20 สถานการณ์ และมีข้อสรุปในตอนท้ายว่าเข้าใกล้เป้าหมายชีวิตที่ตั้งไว้มากเพียงใด หากผู้เล่นเข้าใจกติกาแล้ว ให้กดต่อไปเพื่อเริ่มเล่น

ตัดสินใจ! : เริ่มต้นที่ 1 สถานการณ์ที่ 1

ระบบจะสุ่มสถานการณ์ขึ้นมาจากคลังสถานการณ์ (ซึ่งคลังสถานการณ์นี้สามารถคิดเพิ่มเติมได้อีก เพื่อให้สามารถกลับมาเล่นเกมซ้ำได้โดยสถานการณ์ไม่ซ้ำ) สถานการณ์แต่ละสถานการณ์ออกแบบโดยอ้างอิงหลักการของปัจจัยทางจิตวิทยาที่คัดสรรมาว่ามีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ได้แก่ สติและการควบคุมตัวเอง (mindfulness and self-control) การแก้ปัญหาทางสังคม (social problem solving) หรือการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (empathy) กล่าวคือ เนื้อเรื่องในแต่ละสถานการณ์ออกแบบให้เลียนแบบสถานการณ์ที่พบได้ในชีวิตจริงที่ปัจจัยทางจิตวิทยาอย่างใดอย่างหนึ่งในสามปัจจัยดังกล่าวจะมีผลต่อการตัดสินใจ เช่น สถานการณ์ที่ถูกผู้อื่นยั่วเย้าให้โกรธ คนที่มีสติและการควบคุมตนเองดีก็จะตอบสนองแตกต่างจากคนที่ไม่มีความอดทนและการควบคุมตนเอง เป็นต้น

ดังนั้น ถึงจุดที่ต้องตัดสินใจในแต่ละสถานการณ์จึงมีทางเลือกให้ 2 ทางเลือก ทางเลือกหนึ่งจะสอดคล้องกับแนวทางที่ดีตามหลักการของปัจจัยทางจิตวิทยาที่ต้องการให้ฝึกฝนในสถานการณ์นั้น ๆ (การแก้ปัญหาทางสังคม หรือสติและการควบคุมตนเอง หรือการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น) อีกทางเลือกหนึ่งจะเป็นแนวปฏิบัติที่ไม่ดี

เมื่อตัดสินใจเลือกแล้วผู้เล่นจะทราบผลการตัดสินใจ ว่าเกิดผลทางบวกหรือทางลบตามมา เพื่อให้ผู้เล่นได้เรียนรู้ว่าในแต่ละสถานการณ์มีทางเลือกที่แตกต่างและให้ผลที่แตกต่าง โดยในระบบเกมจะบันทึกคะแนนตัวแปรทั้งสามคือ ทักษะการแก้ปัญหาทางสังคม สติและการควบคุมตนเอง หรือการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ว่าผู้เล่นมีคะแนนแต่ละด้านเพิ่มขึ้นหรือลดลงหลังจากการตัดสินใจแต่ละครั้ง แล้วแปลงเป็นผลลัพธ์ด้านต่าง ๆ ที่มีผลต่อเป้าหมายชีวิตที่ผู้เล่นตั้งเอาไว้ ได้แก่ ผลกระทบต่อความสัมพันธ์กับคนรอบข้าง ผลกระทบต่อโอกาสประสบความสำเร็จในการเรียนและการทำงาน และผลกระทบต่อชื่อเสียงและการยอมรับทางสังคม (ดูภาพสถานการณ์ทั้ง 20 สถานการณ์พร้อมคำอธิบายในภาคผนวก ข)

ผู้วิจัยได้นำสถานการณ์จากนั้นขอให้ผู้ทรงคุณวุฒิที่เป็นนักจิตวิทยา จำนวน 2 คนและนักพัฒนาเกม (Game Developer) จำนวน 2 คน ประเมินความสอดคล้องระหว่างเนื้อหาและวัตถุประสงค์ จากการประเมินพบว่าเกมเพื่อการเรียนรู้แต่ละด้านมีค่าความสอดคล้องระหว่างเนื้อหาและวัตถุประสงค์ตั้งแต่ 0.75-1.00 ทั้งนี้

มีจำนวน 3 ด้านที่ค่าความสอดคล้องระหว่างเนื้อหาและวัตถุประสงค์ไม่ผ่าน ผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ

มาตรวัดสติและการควบคุมตัวเอง

การศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยพัฒนามาตรวัดสติผสมผสานกับการควบคุมตนเองขึ้นใหม่ โดยพิจารณาตัวอย่างข้อคำถามจากมาตรการควบคุมตัวเองหลายมิติ Multidimensional Self-Control Scale: MSCS ของ Nilsen และคณะ (2020), มาตรวัดการควบคุมตนเอง (self-control) พัฒนาโดย Tangney และ Boone (2004); มาตรวัดสติกำหนดรู้ (State Mindfulness Scale: SMS) Tanay และ Bernstein (2013); มาตรวัดการควบคุมอารมณ์ (Emotion Regulation Questionnaire: ERQ) พัฒนาโดย Gross และ John (2003); มาตรวัดการควบคุมกระบวนการความคิดตนเอง (The Self-Control Cognition Questionnaire: SSCQ) พัฒนาโดย Mass และคณะ (2017) แล้วจึงเขียนข้อคำถามขึ้นเองเป็นภาษาไทย จำนวน 12 ข้อ ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น ฉันสังเกตเห็นและบอกได้เมื่อเกิดอารมณ์ด้านบวกและด้านลบขึ้นในใจตัวเอง เวลาเกิดความคิดไม่ดีในใจ ฉันจะพยายามคิดถึงอย่างอื่น เป็นต้น โดยเป็นมาตรวัด Likert Scale มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 4 (0 = “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ถึง 4 = “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”) ซึ่งจากกลุ่มตัวอย่าง 114 คน พบค่าความสอดคล้องภายในของมาตรก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้มีค่าเท่ากับ .822 และค่าความสอดคล้องภายในของมาตรหลังกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้มีค่าเท่ากับ .886

มาตรวัดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

ผู้วิจัยพัฒนามาตรวัดการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นขึ้นใหม่ โดยดัดแปลงจากข้อคำถามจาก (1) มาตรวัดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Davis, 1980) จำนวน 5 ข้อคำถาม (2) The Toronto Empathy Questionnaire (Spreng, 2009) จำนวน 3 ข้อคำถาม และ (3) A measure of emotional empathy (Mehrabian, 1972) จำนวน 1 ข้อคำถาม รวมเป็น 8 ข้อ ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น สิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับคนรอบตัวมีผลต่อความรู้สึกของฉัน ฉันจะพยายามทำความเข้าใจมุมมองของทุกคนที่เห็นต่างก่อนจะตัดสินใจ เป็นต้น โดยเป็นมาตรวัด Likert Scale มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 4 (0 = “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ถึง 4 = “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”) ซึ่งจากกลุ่มตัวอย่าง 114 คน พบค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .50 และค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรหลังกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .693

มาตรวัดทักษะการแก้ปัญหาทางสังคมเชิงบวก

มาตรวัดทักษะการแก้ปัญหาทางสังคมเชิงบวก ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาขึ้นใหม่ โดยดัดแปลงมาจากข้อคำถามจาก 3 มาตร ได้แก่ (1) Social Problem Solving Inventory-Revised Short-Form (Sorsdahl et al., 2017) จำนวน 4 ข้อคำถาม (2) Social Problem Solving Inventory-Revised (D’Zurilla et al., 2002) จำนวน 3 ข้อคำถาม และ (3) Problem-Solving Inventory (PSI) (Heppner & Petersen, 1982) จำนวน 1 ข้อคำถาม รวมเป็น 8 ข้อ ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น ฉันมีวิธีเปรียบเทียบทางเลือกในการแก้ปัญหาและตัดสินใจอย่างเป็นขั้นเป็นตอน, หากฉันต้องแก้ไขปัญหาค้นหาข้อเท็จจริงเกี่ยวกับปัญหาให้ได้มากที่สุดก่อนลงมือทำอะไรต่อ เป็นต้น โดยเป็นมาตรวัด Likert Scale มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 4 (0 = “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ถึง 4 = “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”) ซึ่งจากกลุ่มตัวอย่าง 114 คน พบค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .801 และค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรหลังก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .860

มาตรวัดความคิดก้าวร้าว

ผู้วิจัยพัฒนามาตรวัดความคิดเชิงก้าวร้าวขึ้นใหม่ โดยดัดแปลงข้อคำถามจาก 4 มาตร ได้แก่ (1) Acceptance of street code-related Violence จำนวน 4 ข้อคำถาม (Stewart, 2009) (2) The Aggression Questionnaire (Buss, 1992) จำนวน 2 ข้อคำถาม (3) The HAT scale (Snyder, 1997) จำนวน 1 ข้อคำถาม และ (4) The Children’s Automatic Thoughts Scale (CATS) (Hogendoorn, 2010) จำนวน 1 ข้อคำถาม รวมเป็น 8 ข้อ ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น หากมีคนทำให้ฉันเจ็บปวด ฉันจะทำร้ายให้เขาเจ็บเท่ากับที่เขาทำฉัน ถ้ามีใครทำร้ายฉัน ฉันมีสิทธิ์ที่จะทำร้ายเขากลับ เป็นต้น โดยเป็นมาตรวัด Likert Scale มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 4 (0 = “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ถึง 4 = “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”) ซึ่งจากกลุ่มตัวอย่าง 114 คน พบค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรก่อนกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .840 และค่าความสอดคล้องภายใน (Cronbach's α) ของมาตรหลังกลุ่มตัวอย่างได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้เท่ากับ .882

การเก็บรวบรวมข้อมูล

เนื่องจากกระบวนการจัดทำสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์มีความล่าช้า ผู้วิจัยจึงมุ่งเน้นทดสอบเกมเพื่อการเรียนรู้ก่อน โดยกรมพินิจทำหนังสือขอความร่วมมือเข้าร่วมทดสอบเครื่องมือ ถึงเจ้าหน้าที่ในหน่วยงานสังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง เพื่อสรรหาเยาวชนเข้าร่วมการวิจัยจำนวนอย่างน้อย 200 คน

ผู้วิจัยส่งลิงก์เพื่อเล่นเกมพร้อมคู่มือวิธีการเล่นให้ครูฝึกและเจ้าหน้าที่ประจำศูนย์และโรงเรียนต่าง ๆ โดยเมื่อเปิดลิงก์ที่ส่งให้ จะเริ่มต้นจากการตอบมาตราวัดสติและการควบคุมตนเอง มาตราวัดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น มาตราวัดทักษะการแก้ปัญหาทางสังคม และมาตราวัดความคิดก้าวร้าว จากนั้นจึงเริ่มเล่นเกม หลังจากเล่นเกมซึ่งใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมงเสร็จแล้ว ผู้เข้าร่วมการวิจัยจะตอบมาตราวัดตัวแปรทั้งหมดซ้ำอีกครั้ง และตอบคำถามปลายเปิดเพื่อแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเกม

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยจะนำคะแนนตัวแปรทั้งสี่มาทดสอบทางสถิติเพื่อประเมินประสิทธิผลของเกมว่าสามารถเพิ่มทักษะการคิดเชิงบวกและลดความคิดก้าวร้าวได้หรือไม่ ด้วยการทดสอบ dependent-sample t-test เปรียบเทียบคะแนนก่อนเล่นและหลังเล่นเกมว่ามีการเปลี่ยนแปลง เพิ่มขึ้นหรือลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ และสรุปจับประเด็นความคิดเห็นที่เป็นข้อมูลเชิงคุณภาพ

บทที่ 4

ผลการทดลองใช้เครื่องมือ

ผลการทดลองใช้เกมเพื่อการเรียนรู้

จากผู้เข้าร่วมทดลองเล่นเกม 217 คน มีผู้ตอบแบบสอบถามครบถ้วนทั้งก่อนและหลังการเล่นเกม สามารถนำข้อมูลเชิงปริมาณมาวิเคราะห์เพื่อทดสอบการเปลี่ยนแปลงของคะแนนทักษะการคิดเชิงบวก และความคิดก้าวร้าวจากก่อนไปหลังเล่นเกมได้จำนวน 114 คน และมีผู้ตอบคำถามปลายเปิดที่ถามความเห็นต่อเกมจำนวน 47 คน เป็นข้อมูลเชิงคุณภาพที่ผู้วิจัยจะนำไปวิเคราะห์และสรุปประเด็น

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

สำหรับข้อมูลเชิงปริมาณจากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 114 คน ผู้วิจัยได้ตรวจสอบข้อมูลและพบว่าการละเมิดข้อตกลงเบื้องต้น โดยมีตัวแปรที่มีค่าสุดโต่งทำให้การกระจายเบี่ยงเบนไปจากโค้งปกติ ผู้วิจัยจึงได้ปรับคะแนนที่มีค่าผิดปกติสุดโต่ง (outliers) ด้วยวิธี Winsorization ซึ่งมีการปรับแก้คะแนนความคิดเชิงก้าวร้าวจำนวน 6 คน ปรับแก้คะแนนสติร่วมกับการควบคุมตนเองจำนวน 7 คน ปรับแก้คะแนนการแก้ไขปัญหาทางสังคมจำนวน 5 คน และปรับแก้คะแนนความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นจำนวน 3 คน

จากนั้นนำข้อมูลมาวิเคราะห์ทางสถิติด้วยวิธีทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างที่สัมพันธ์กัน (dependent sample t-test) เพื่อทดสอบการเปลี่ยนแปลงของคะแนนแต่ละตัวแปรหลังจากที่ได้เล่นเกมเพื่อการเรียนรู้ โดยตัวแปรที่ศึกษาประกอบด้วย 1) ความคิดเชิงก้าวร้าว 2) สติร่วมกับการควบคุมตนเอง 3) ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และ 4) การแก้ไขปัญหาทางสังคม ผลเป็นดังตารางที่ 1 โดยมีรายละเอียดดังนี้

คะแนนความคิดเชิงก้าวร้าวของกลุ่มตัวอย่างก่อนเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้มีค่า $M = 1.578$, $SD = 0.934$ และคะแนนความคิดเชิงก้าวร้าวของกลุ่มตัวอย่างหลังเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้มีค่า $M = 1.457$, $SD = 0.859$ ผลการวิเคราะห์ด้วย Dependent sample t-test พบว่า คะแนนความคิดเชิงก้าวร้าวของกลุ่มตัวอย่างหลังเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้มีค่าลดลงจากคะแนนความคิดเชิงก้าวร้าวของกลุ่มตัวอย่างก่อนเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ $t(113) = 2.474$, $p = .015$

ในตัวแปรสติและการควบคุมตนเอง คะแนนสติและการควบคุมตนเองของกลุ่มตัวอย่างก่อนการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้ คือ $M = 2.813$, $SD = 0.639$ และคะแนนสติร่วมกับการควบคุมตนเองของกลุ่มตัวอย่างหลังการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้ คือ $M = 2.994$, $SD = 0.674$ ผลการวิเคราะห์ด้วย Dependent sample t-test พบว่า คะแนนสติร่วมกับการควบคุมตนเองของกลุ่มตัวอย่างหลังการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนสติร่วมกับการควบคุมตนเองของกลุ่มตัวอย่างก่อนการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ, $t(113) = 5.439$, $p < .001$

ส่วนตัวแปรความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น พบว่าคะแนนความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นของกลุ่มตัวอย่างก่อนการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้ ($M = 2.79$, $SD = 0.538$) และคะแนนความเห็นอกเห็นใจของกลุ่มตัวอย่างหลังการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้ ($M = 2.81$, $SD = 0.630$) เมื่อวิเคราะห์ด้วย Paired sample t-test พบว่าไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ, $t(113) = 0.650$, $p = .517$

สำหรับตัวแปรการแก้ไขปัญหาทางสังคม คะแนนการแก้ไขปัญหาทางสังคมของกลุ่มตัวอย่างก่อนการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้ คือ $M = 3.738$, $SD = 0.652$ และคะแนนการแก้ไขปัญหาทางสังคมของกลุ่มตัวอย่างหลังการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้ คือ $M = 3.831$, $SD = 0.728$ ผลการวิเคราะห์ด้วย Dependent sample t-test พบว่า คะแนนการแก้ไขปัญหาทางสังคมของกลุ่มตัวอย่างหลังการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้สูงกว่าคะแนนการแก้ไขปัญหาทางสังคมของกลุ่มตัวอย่างก่อนการเล่นเกมเพื่อการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ, $t(113) = 2.466$, $p = .015$

ตารางที่ 1

ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และผลการวิเคราะห์ Dependent sample t-test ของตัวแปร 4 ตัว ($N=114$)

คะแนนตัวแปร		posttest - pretest			
		M	SD	t	p
AGCOG_pre	ความคิดก้าวร้าว ก่อนเล่นเกม	1.578	0.934	-2.474	.015
AGCOG_post	ความคิดก้าวร้าว หลังเล่นเกม	1.457	0.859		
MSC_pre	สติและการควบคุมตนเอง ก่อนเล่นเกม	2.813	0.639	5.439	< .001
MSC_post	สติและการควบคุมตนเอง หลังเล่นเกม	2.994	0.674		
EMP_pre	ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ก่อนเล่นเกม	2.786	0.538	0.650	.517
EMP_post	ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น หลังเล่นเกม	2.813	0.630		
SPS_pre	การแก้ปัญหาเชิงบวก ก่อนเล่นเกม	2.745	0.645	2.466	.015
SPS_post	การแก้ปัญหาเชิงบวก หลังเล่นเกม	2.838	0.731		

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ผู้วิจัยนำคำตอบต่อคำถามปลายเปิดที่ให้แสดงความคิดเห็นต่อเกมที่ได้เล่นไป ซึ่งมีผู้ตอบ 47 คน มาวิเคราะห์เพื่อจับประเด็นและประเมินว่ามีเสียงตอบรับทางบวกหรือทางลบเป็นสัดส่วนเท่าใด พบว่า ในคำตอบ มีทั้งความเห็นเชิงบวกและเชิงลบ

ตัวอย่างความเห็นเชิงบวก เช่น

- ภาพดีนะครับพี่ สวยมากๆ
- สนุกมากครับ ได้คิดใช้สมองเพลินดีครับ
- ดีครับสุดยอดไปเลย
- เห็นว่าอย่าใช้ความรุนแรงแก้ปัญหา เห็นผลลัพธ์ที่เกิดจากการใช้ความรุนแรงแก้ปัญหา ว่ามันส่งผลเสีย เห็นความสำเร็จของการตัดสินใจถูกต้อง สามารถไปถึงเป้าหมายได้ เกมสนุก เห็นภาพชัดเจน
- ก็แบบสอบถามนี้ ก็ทำให้ผมได้รู้จักตัวเองมากขึ้น ได้รู้ข้อบกพร่องของตัวเอง ทั้งในด้านเชิงบวกและเชิงลบ ทำให้ผมได้รู้วิธีการตัดสินใจหาวิธีการแก้ปัญหา และหาทางออกให้เหมาะสมกับสิ่งที่ต้องเผชิญหน้ากับปัญหาให้มากที่สุดครับ เน้นเข้าไปหน่อยแต่ก็ทำเสร็จเรียบร้อยครับ
- เห็นผลลัพธ์ที่ชัดเจน ถ้าตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ถูกต้องผลลัพธ์ก็จะดี
- ชอบ ทำให้หนูได้เรียนการคิดก่อนตัดสินใจ

ตัวอย่างความเห็นเชิงลบ หรือการเสนอแนะว่าควรปรับปรุง เช่น

- มึนนะค้าบ
- เยอะไปครับ
- สนุกดี แต่เข้าใจยากหน่อย
- ควรมีทางเลือกหลายทางมากกว่านี้
- เข้าใจง่าย แต่เนื้อหาเยอะไปหน่อยทำให้น่าเบื่อที่ใช้เวลาในการทำนาน แต่ก็คิดว่ามีประโยชน์อยู่ครับ
- อยากให้วิดีโอมีเสียงพูดค่ะ เพราะเสียงดนตรีมันทำให้น่าเบื่อ สำหรับคนไม่ชอบอ่านตัวหนังสือมาก
- ก็เข้าใจง่ายดี แต่อยากให้มิตัวเลือกคำตอบมากกว่านี้เพราะว่าจริง ๆ แล้วมันคำตอบที่มากกว่าตัวเลือกที่ให้มา หรือก็ให้พิมพ์คำตอบใส่เองได้ สถานการณ์ที่ให้เลือกตัดสินใจกำลังดี ไม่มาก/น้อยไป

เมื่อผู้วิจัยนับจำนวนความเห็นทางบวกแยกกับความเห็นทางลบ เพื่อคำนวณเป็นสัดส่วน พบว่า มีสัดส่วนความเห็นทางบวกคิดเป็น 85% ในขณะที่ความเห็นทางลบคิดเป็น 15%

ทั้งนี้ประเด็นของความเห็นทางบวกสามารถสรุปออกมาได้ 4 ประเด็น ได้แก่

- สนุก เข้าใจง่าย ภาพสวย
- เนื้อหาปริมาณพอดี ไม่มากหรือน้อยจนเกินไป
- ทำให้เห็นผลเสียของการใช้ความรุนแรงและผลดีเมื่อตัดสินใจโดยใช้สติ
- ทำให้ได้คิดตามไปกับสถานการณ์ ได้รู้จักตนเอง และได้ข้อคิด

ส่วนความเห็นเชิงลบหรือข้อเสนอแนะ สามารถสรุปได้เป็น 3 ประเด็น ได้แก่

- เนื้อหาเยอะเกินไป ใช้เวลาเล่นนาน สับสนและเบื่อ
- อยากให้มีเสียงพูดเพราะไม่ชอบอ่านตัวหนังสือมาก
- ควรมีตัวเลือกมากกว่าสองทาง

ผลการทดลองใช้สื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์

การทดลองใช้สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ ยังไม่ได้ทดลองกับเยาวชนเต็มรูปแบบ เนื่องจากประสบปัญหาในช่วงการผลิตสื่อทำให้ล่าช้าและมีข้อจำกัดด้านเวลา ทำให้ไม่มีข้อมูลเชิงปริมาณที่ประเมินการเปลี่ยนแปลงของทักษะการคิดเชิงบวกและความคิดก้าวร้าวหลังการเรียนรู้ แต่ได้นำเสนอและรับความคิดเห็นจากครูฝึกและเจ้าหน้าที่ของกรมพินิจ จึงมีข้อมูลการประเมินเชิงคุณภาพจากผู้เข้าร่วมกลุ่มดังกล่าว

- จากบทเรียนที่ได้เรียนไป มีความคิดว่าเป็นการเรียนการสอนที่ดีมาก และมีประโยชน์ในการควบคุมอารมณ์ตนเอง ต่างคน ต่างมุมมองต่างความคิด ใจเขาใจเรา เข้าอกเข้าใจคนอื่นมากขึ้น นำความรู้ที่ได้ไปแก้ปัญหาด้วยวิธีทางวิทยาศาสตร์ พิสูจน์ได้
- มนุษย์ควรดำรงชีวิตด้วยการมีสติรับความถึงความรู้สึกตัวเองอยู่อย่างต่อเนื่อง
- สามารถนำความรู้ที่ได้ไปแก้ปัญหาด้วยวิธีทางวิทยาศาสตร์ พิสูจน์ได้
- สื่อใช้ได้ง่าย แต่พื้นที่บำบัดอาจมีเครื่องมือไม่เพียงพอสำหรับการทำงานกับกลุ่มเด็กที่มีจำนวนหลาย ๆ คน
- ในสถานการณ์จำลอง เช่น เหยียบเท้า มีตัวเลือก เฉย ๆ ต่ำ ลุย เป็นต้น แต่ในชีวิตจริง อาจจะมีพฤติกรรมอย่างอื่น เช่น มองหน้า ซึ่งอาจนำไปสู่สถานการณ์ที่รุนแรงได้ เป็นไปได้ไหมคะ ว่าอาจมีตัวเลือกอื่น ๆ เพิ่มเติม

- คำที่ยกตัวอย่างหรือสถานการณ์อาจจะยังไม่กระตุ้นเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกได้ ตัวอย่างคำที่กระตุ้น เช่น การพูดถึงบุคคลที่เขารักในทางที่ไม่ดี

อภิปรายผลการทดลองใช้เกมและสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์

จากผลประเมินทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ แสดงให้เห็นว่าสื่อเกมเพื่อการเรียนรู้สามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงโดยเพิ่มทักษะการคิดเชิงบวกและลดความคิดก้าวร้าวได้ และได้รับการประเมินทางบวกจากเยาวชนส่วนใหญ่ที่ได้ทดลองเล่นและแสดงความคิดเห็นกลับมา ทั้งในแง่ประสบการณ์การใช้งาน เช่น รู้สึกสนุก ใช้งานง่าย ภาพสวย เนื้อหาพอดีไม่มากหรือน้อยเกินไป และในแง่เนื้อหาสาระ ที่มองว่าช่วยให้เห็นผลเสียของการขาดสติและผลดีของการตัดสินใจอย่างมีสติได้ชัดเจน และได้ฝึกการคิดการตัดสินใจในสถานการณ์ต่าง ๆ จึงถือว่าเกมเพื่อการเรียนรู้มีประสิทธิภาพตามวัตถุประสงค์

ส่วนสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์นั้น แม้ว่าจะไม่ได้มีผลการทดลองใช้เต็มรูปแบบ แต่ได้รับเสียงตอบรับเชิงบวกจากคุณครูที่ได้รับฟังการนำเสนอและได้ทดลองใช้สื่อ ว่าเป็นสื่อที่ดีมาก มีประโยชน์ในการฝึกการควบคุมตนเอง การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ แต่ก็มีข้อเสนอแนะว่าควรปรับปรุงสถานการณ์จำลองในสื่อให้มีความรุนแรงหรือเข้มข้นมากขึ้นเพื่อให้ใกล้เคียงสิ่งที่เยาวชนได้พบเจอจริงมากขึ้น ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาสื่อดังกล่าวต่อไปในอนาคต

บทที่ 5

ข้อจำกัดและข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา

ข้อจำกัดในการพัฒนาเครื่องมือ/สื่อเพื่อการเรียนรู้

ข้อจำกัดสำคัญของโครงการนี้คือข้อจำกัดด้านเวลา ที่กำหนดให้เพียง 6 เดือน ซึ่งไม่เหมาะสมกับขอบเขตงาน การเร่งงานในระยะเวลาอันสั้น ทำให้การพัฒนาเกมและสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ต้องรีบตัดสินใจเลือกตัวแปรที่จะนำมาพัฒนาเป็นเนื้อหาในสื่อ โดยเลือกจากผลการทบทวนวรรณกรรมวิจัยจากต่างประเทศเป็นหลัก หากมีระยะเวลาที่เหมาะสม ให้ได้ทราบผลการวิจัยจากโครงการที่ 1 ว่าผลจากข้อมูลของเยาวชนไทยพบว่าตัวแปรใดบ้างที่เป็นตัวแปรทำนายพฤติกรรมก้าวร้าว อาจจะทำให้ได้ฐานของเนื้อหาที่เหมาะสมกับเยาวชนมากยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ การมีเวลาที่จำกัดทำให้ต้องใช้โปรแกรมที่มีอยู่แล้วมาดัดแปลงเป็นแพลตฟอร์มเพื่อสร้างเกมและสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ แทนที่จะเขียนโปรแกรมใหม่ทั้งหมดเพื่อเกมและสื่อนี้โดยเฉพาะ เพราะตามที่สอบถามบริษัทที่รับจ้างเขียนโปรแกรมลักษณะดังกล่าว โดยเฉลี่ยประเมินว่าการเขียนโปรแกรมใหม่ทั้งหมดต้องใช้เวลาน้อย 4 เดือน จึงเป็นไปได้ที่จะทำได้สำเร็จ เพราะขั้นตอนสำคัญคือการทบทวนวรรณกรรมวิจัย ออกแบบเนื้อหาและกราฟฟิกของเกม สื่อเพื่อการเรียนรู้ การประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญทางจิตวิทยา และผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาเกม ทดลองใช้ รับฟังความเห็นและปรับปรุง ต้องใช้เวลายาวนานเช่นกัน

การใช้แพลตฟอร์ม powerpoint สำหรับสร้างเนื้อหาสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ และใช้แพลตฟอร์ม Qualtrics ซึ่งเป็นแพลตฟอร์มสำหรับการสำรวจออนไลน์ มาดัดแปลง ใส่เนื้อหาเกมเข้าไปและเขียนโค้ดเพิ่มเพื่อสร้างเงื่อนไขการนำเสนอสิ่งเร้า คำถามและนำเสนอคะแนน ทำให้สื่อเพื่อการเรียนรู้และเกมสามารถเล่นได้ตามวัตถุประสงค์ แต่หากได้พัฒนาโดยเขียนโปรแกรมโดยเฉพาะก็อาจทำให้การควบคุมประสบการณ์การเล่นและการเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา

จากผลการวิจัย การรับฟังข้อเสนอแนะในการประชุมที่ผ่านมาทั้งหมด และการตกผลึกจากประสบการณ์การพัฒนาเกมและสื่อเพื่อการเรียนรู้ในโครงการนี้ ผู้วิจัยขอสรุปข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาให้เกมและสื่อเพื่อการ

เรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์มีประสิทธิภาพในการช่วยปรับเปลี่ยนและลดพฤติกรรมการใช้ความก้าวร้าวรุนแรงของเยาวชนในสถานพินิจและเยาวชนกลุ่มเสี่ยงมากขึ้น ดังนี้

- เพิ่มจำนวนสถานการณ์ในเกมเพื่อให้เล่นซ้ำได้ ปัจจุบันเกมที่พัฒนาขึ้นมี 20 สถานการณ์ หากเยาวชนที่เล่นเกมตัดสินใจแล้วได้ผลลัพธ์ไม่ดีในรอบแรกที่เล่น และอยากลองใหม่ ก็จะต้องเจอสถานการณ์เดิม อาจทำให้เบื่อ แต่หากพัฒนาสถานการณ์เพิ่มขึ้น ทำให้มีความหลากหลายมากขึ้น เมื่อกลับมาเล่นซ้ำใช้การสุ่มสถานการณ์ขึ้นมา จะทำให้รู้สึกไม่ซ้ำซากจำเจ สามารถเล่นซ้ำโดยได้เจอสถานการณ์ใหม่ เป็นการฝึกการตัดสินใจในสถานการณ์ที่หลากหลายขึ้นอีกด้วย
- เพิ่มความเข้มข้นหรือความรุนแรงของสถานการณ์ในเกม เพื่อให้ใกล้เคียงเหตุการณ์จริงที่เยาวชนกลุ่มเสี่ยงต้องเจอมากขึ้น จะช่วยฝึกการตัดสินใจในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับที่น่าจะเจอในชีวิตจริงมากขึ้น โดยอาจสัมภาษณ์ครู เจ้าหน้าที่ และเยาวชนเพื่อหาตัวอย่างสถานการณ์เพื่อนำมาพัฒนาเป็นสถานการณ์ในเกม ซึ่งต้องใช้เวลาในการสัมภาษณ์ พุดคุย แต่หากมีเวลาและทำได้ก็จะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพของเกมและสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์มากขึ้น
- เพิ่มตัวเลือกในแต่ละสถานการณ์เพื่อให้ใช้ความคิดมากขึ้น ผู้ทดลองใช้หลายคนเสนอว่าแต่ละสถานการณ์ควรมีตัวเลือกมากกว่าสองตัวเลือก เพราะในชีวิตจริงอาจไม่ทำตามตัวเลือกที่ให้มา หากสามารถพัฒนาเกมขั้นต่อไปได้ อาจพัฒนาให้มีทางเลือกมากขึ้น เพิ่มความซับซ้อนของเกม อาจทำให้ท้าทายมากขึ้น หากในขั้นที่ยังไม่ได้พัฒนาให้มีตัวเลือกมากขึ้น การที่มีผู้ตระหนักว่ามีทางเลือกอื่นนอกจากสองทางนี้ เป็นโอกาสอันดีที่ครูฝึกหรือเจ้าหน้าที่สามารถใช้เป็นจุดเริ่มต้นในการสนทนาได้ ว่านอกจากสองทางนี้มีทางเลือกอะไรอีกบ้าง และแต่ละทางเลือกมีข้อดีข้อเสีย ระยะสั้นระยะยาวอย่างไร เพื่อให้เยาวชนได้ฝึกคิดวิเคราะห์ทางเลือกต่าง ๆ ในการตอบสนอง ยังได้ฝึกคิดอย่างมีหลักการและมีสติมากยิ่งขึ้นมีโอกาสนำวิธีคิดเช่นนี้ขึ้นมาใช้ในเวลาคับขันได้ทันเวลา แทนที่จะตอบสนองด้วยทางเลือกแรกที่คิดออกในเวลาที่ยังไม่มีสติ
- จากข้อเสนอแนะก่อนหน้านี้ จึงอยากเสนอให้คิดต่อยอดเป็นกิจกรรมรายสัปดาห์ หรือรายเดือน ที่มีการนำประเด็นจากเนื้อหาแต่ละเรื่องมาพูดคุยแลกเปลี่ยนกันเป็นกลุ่มย่อย เพื่อให้เกิดการฝึกคิดบ่อย ๆ เพื่อให้วิธีคิดแบบใหม่เข้าไปแทนที่ชุดความคิดและวิธีคิดแบบเก่าที่เยาวชนเคยชินมาตลอดเวลาสิบกว่าปีในชีวิต การเปลี่ยนแปลงความคิดดังกล่าวและแทนที่ด้วยความคิดชุดใหม่ย่อมใช้เวลาและการฝึกฝนซ้ำ ๆ หลาย ๆ ครั้ง

- สร้างคอร์สออนไลน์ที่บูรณาการสื่อทั้งสองอย่างเข้าด้วยกันไว้บนเว็บไซต์ของกรมพินิจเพื่อให้ผู้ใช้เข้าถึงได้ง่าย ตอนนี้สื่อที่นำเสนออยู่ในรูป flash drive และลิงก์เข้าถึงโทรศัพท์ที่แชร์ไฟล์ให้ผู้ใช้งาน มีโอกาสที่จะหายหรือสับสนได้ง่าย กรมพินิจอาจพิจารณาสร้างคอร์สออนไลน์ที่รวมสื่อทั้งสองอย่างเข้าด้วยกันไว้บนเว็บไซต์ที่เข้าถึงได้ง่ายทีเดียว โดยให้เรียนสื่อเพื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ **CHANGES: เปลี่ยนมุมมองชีวิตเปลี่ยน** ก่อน แล้วทดลองนำความรู้และทักษะที่ได้ไปใช้ในการตัดสินใจในสถานการณ์จำลองในเกม **CHOICES: เกมตัดสินใจ** และอาจเพิ่มกิจกรรมอื่น ๆ ที่ให้เยาวชนได้นำเนื้อหาที่เรียนไปพูดคุยแลกเปลี่ยนกัน และพูดคุยกับครูหรือเจ้าหน้าที่ด้วย

รายการอ้างอิง

- Abdul Jabbar, A. I., & Felicia, P. (2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740–779. <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- Al-Azawi, R., Al-Blushi, M., & Al-Faliti, F. (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation, Management and Technology (IJIMT)*, 7(4), 131-136. <https://doi.org/10.18178/ijimt.2016.7.4.659>
- Alexander, S., & McKenzie, J. (1998). *An Evaluation of Information Technology Projects in University Learning, Department of Employment, Education and Training and Youth Affairs*. Australian Government Publishing Services.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5; 5thed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association Publishing. ISBN978-0-89042-555-8.
- Anderson, C. A., Buckley, K. E., & Carnagey, N. L. (2008). Creating Your Own Hostile Environment: A Laboratory Examination of Trait Aggressiveness and the Violence Escalation Cycle. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 462–473. <https://doi.org/10.1177/0146167207311282>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 27-51.
- Bariuard, S. (May 1, 2022). *12 Game Based Learning Platforms*. Microlearning Blog. <https://www.edapp.com/blog/game-based-learning-platforms/>
- Bilewicz, M., Tempaska, P., Leliwa, P., Dowgiallo, M., Tanska, M., Urbaniak, R., & Wroczynski, M. (2020). Artificial intelligence against hate: Intervention reducing verbal aggression in the social network environment. *Aggressive Behavior*, 47(2). <https://doi.org/10.1002/ab.21948>
- Brika, S. K. M., Chergiu, K., Algamdi, A., Musa, A. A., & Zouaghi, R. (2022). E-learning Research Trends in Higher Education in Light of COVID-19: A Bibliometric Analysis. *frontiers in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762819>
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.

- D’Zurilla, T. J. (1986). Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention. New York: Springer.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*, 107 –126.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). Problem-solving therapy: *A social competence approach to clinical intervention*(2nd ed.). New York, NY: Springer.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (No year specified.). *Social Problem-Solving Inventory - Revised (SPSI-R™)* [Database record]. APA PsycTests.
<https://doi.org/10.1037/t05068-000>
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Science World Journal, 6*, 280363. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>
- DeWall, C. N., & Anderson, C. A. (2011). The general aggression model. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (pp. 15–33). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12346-001>
- Dillon, K. H., Allan, N. P., Cogle, J. R., & Fincham, F. D. (2016). Measuring Hostile Interpretation Bias: The WSAP-Hostility Scale. *Assessment, 23*(6), 707–719. <https://doi.org/10.1177/1073191115599052>
- El-Soeud, M. S. A., taj-Eddin, I. A. T. F., Seddiek, N., El-Khouly, M. M., & Nosseir, A. (2014). E-Learning and Students’ Motivation: A Research Study on the Effect of E-Learning on Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 9(4), 20–26. <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i4.3465>
- Felszeghy, S., Pasonen-Seppänen, S., Koskela, A., Nieminen, P., Härkönen, K., Paldanius, K. M. A., & Mahonen, A. (2019). Using inline game-based platforms to improve student performance and engagement in history teaching. *BCM Medical Education, 19*(273). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1701-0>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102–112. <https://doi.org/10.1177/106342660000800206>

- Gottfredson, M. R. (2017). "Self-control theory and crime." *Oxford Research Encyclopedia of Criminology*, 2007,1–25.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and Social Problem Solving as Correlates of Aggression in Preschool Males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-197.
<https://doi.org/10.1007/BF00916348>
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362
- Gunasekaran, A., Mcneil, R. D., & Shaul, D. (2002). E-learning: Research and applications. *Industrial and Commercial Training*, 34(2), 44-53.
<https://doi.org/10.1108/00197850210417528>
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66–75. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Hogendoorn, S. M., Wolters, L. H., Vervoort, L., Prins, P. J., Boer, F., Kooij, E., & De Haan, E. (2010). Measuring negative and positive thoughts in children: An adaptation of the Children's Automatic Thoughts Scale (CATS). *Cognitive therapy and research*, 34(5), 467-478. <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9306-2>
- Implementation of a digital game-based learning environment for elementary education. *Paper presented at the proceedings of the 2010 Second International Conference on Education Technology and Computer*. <https://doi.org/10.1109/ICETC.2010.5529699>
- Jame, A. C., Reardon, T. R., Soler, A., James, G., & Creswell, C.. (2020). *Cochrane Database of Systematic Reviews 2020*, (11) . <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013162.pub2>
- Kabat-Zinn, J. Mindfulness. *Mindfulness*, 6, 1481–1483 (2015).
<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>
- Keltikangas-Järvinen, L., & Kangas, P. (1988). Problem-Solving Strategies in Aggressive and

- Nonaggressive Children. *Aggressive Behavior*, 14, 255-264.
[https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1988\)14:4<255::AID-AB2480140404>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1988)14:4<255::AID-AB2480140404>3.0.CO;2-E)
- Kerig, P. K., & Stellwagen, K. K. (2010). Roles of callous-unemotional traits, narcissism, and Machiavellianism in childhood aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 343–352.
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Munoz, L. C., & Aucoin, K. J. (2008) Callous-unemotional traits and the emotional processing of distress cues in detained boys: Testing the moderating role of aggression, exposure to community violence, and histories of abuse. *Development and psychopathology*, 20:569–589.
<https://doi.org/10.1017/S095457940800028X>
- Kip, H., Da Silva, M. C., Bouman, Y. H. A., Van Gemert-Pijnen, L. J. E. W. C., & Kelders, S. M. (2021). A self-control training app to increase self-control and reduce aggression - A full factorial design. *Internet Interventions-The application of information technology in mental and behavioral health*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2021.100392>
- Kuo, M. (2007). How does an online game based learning environment promote students' intrinsic motivation for learning natural science and how does it affect their learning outcomes?. *2007 First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning*, 2007, 135-142. <https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2007.28>
- Lai, C., Lee, T., Jong, B. S., & Hsia, Y. (2012). A Research on Applying Game-Based to Enhance the Participation of Student. *Lecture Notes in Electrical Engineering*.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-5076-0_36
- Landenberger, N. A., & Lipsey, M. W. (2005). The positive effects of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. *Journal of Experimental Criminology*, 1(4), 451-476.
<https://doi.org/10.1007/s11292-005-3541-7>
- Lee, H. L. J. (2012). SMARTies: Using a board game in the English classroom for education and assessment. *Malaysian Journal Of ELT Research*, 8(11). Retrieved, May 15, 2022 from

https://www.researchgate.net/publication/328717476_SMARTies_Using_a_board_game_in_the_English_classroom_for_edutainment_and_assessment

Levine, R. S., Smith, K., & Wagner, N. J. (2022). The impact of callous-unemotional traits on achievement, behaviors, and relationships in school: A systematic review. *Clinical Psychiatry & Human Development*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01344-5>

Lochman, J.E., & Dodge, K. A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development & Psychopathology*, 10, 495–512.

<https://doi.org/10.1017/S0954579498001710>

Longmire, N. H., & Harrison, D. A. (2018). Seeing their side versus feeling their pain: Differential consequences of perspective-taking and empathy at work. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 894–915. <https://doi.org/10.1037/apl0000307>

Luaran, J. E., Samsuri, N. N., Nadzri, F. A., & Rom, K. B. M. (2013). A study on the student's perspective on the effectiveness of using e-learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 139-144. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1407>

Mass, J., Keijsers, G. P. J., Cangliosi, C. M., van der Veld, W., Tanis-Jacobs, J., & van Minnen, A. (2017). The Self-Control Cognition Questionnaire: Cognitions in the maintenance of unwanted habits. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(5), 328–335. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000290>

McGuire, J., (2008). A review of effectiveness interventions for reducing aggression and violence. *Philosophical transactions of The Royal Society B*, 363, 2577-2597. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0035>

McMurrin, M., Blair, M., & Egan V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445. <https://doi.org/10.1002/ab.80017>

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>

Murray, E. (2012). Web-Based Interventions for Behavior Change and Self-Management:

- Potential, Pitfalls, and Progress. *Medicine 20. 2012, 1(2).*
<https://doi.org/10.2196/med20.1741>
- Neelakandan, N. (March 21, 2021). *Important Elements Of eLearning Courses.*
<https://elearningindustry.com/important-elements-of-elearning-courses>
- Nezu, A. M. (2004). Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy, 35*, 1-33. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80002-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80002-9)
- Nilsen, F. A., Bang, H., Boe, O., Martinsen, Ø. L., Lang-Ree, O. C., & Røysamb, E. (2020). The Multidimensional Self-Control Scale (MSCS): Development and validation. *Psychological Assessment, 32*(11), 1057–1074. <https://doi.org/10.1037/pas0000950>
- Northam, J. C., & Dadds, M. R. (2020). Is callous always cold? a critical review of the literature on emotion and the development of callous–unemotional traits in children. *Clinical Child and Family Psychology Review, 23*(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1007/s10567-019-00304-1>
- Papadimitriou, A. (n.d.). The Important Of Enjoyment In Game-based Learning. *Computer Game Development and Education : An International Journal (CGDEIJ), 1(2).*
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Games-Based Learning. *Education Psychologist, 50*(4), 258-283.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Ramirez, R. G. C., Almonte, B. J., Tugade, R. R., & Atienza, O. R. (2010). Implementation of a digital game-based learning environment for elementary education. *Paper presented at the proceedings of the 2010 Second International Conference on Education Technology and Computer.* <https://doi.org/10.1109/ICETC.2010.5529699>
- Shen, L. (2010). On a Scale of State Empathy During Message Processing. *Western Journal of Communication, 74*(5), 504-524. <https://doi.org/10.1080/10570314.2010.512278>
- Snyder, C.R., Crowson, J.J., Houston, B.K. *et al.* (1997). Assessing Hostile Automatic Thoughts: Development and Validation of the HAT Scale. *Cognitive Therapy and Research. 21*, 477–492. <https://doi.org/10.1023/A:1021988511695>
- Shorey, R. C., Brasfield, H., Zapor, H. Z., Febres, J., & Stuart, G. L. (2015). The relation

- between alcohol use and psychological, physical, and sexual dating violence perpetration among male college students. *Violence Against Women*, 21(2), 151-164.
<https://doi.org/10.1177/1077801214564689>
- Sorbring, E., Bolin, A., & Ryding, J. (2015). A Game-based Intervention - a technical tool for social workers to combat Adolescent Dating Violence. *Technology, the Internet & Social Work Practice*, 16(1). <https://doi.org/10.18060/18260>
- Sorsdahl, K., Stein, D. J., & Myers, B. (2017). Psychometric properties of the Social Problem Solving Inventory-Revised Short-Form in a South African population. *International journal of psychology*, 52(2), 154-162.
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of personality assessment*, 91(1), 62-71.
<https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Stewart, E. A., & Simons, R. L. (2009). *The code of the street and African-American adolescent violence*. Washington, DC, U.S. Dept. of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. .F, & Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Waller, R., Hyde, L. W., Baskin-Sommers, A. R., Olson, S. L. (2017) Interactions between callous unemotional behaviors and executive function in early childhood predict later aggression and lower peer-liking in late-childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 597-609. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0184-2>
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based Intervention for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *J Prev Me*, 33(2), S130-S143.
<https://doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011>

- Yang, J. C., Chen, H. Y., & Chen, H. C. (2007). PILE: Physical interactive learning environment. *Paper presented at the proceedings of the First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning*. <https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2007.39>
- กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน. (2558). *แผนกลยุทธ์และแผนปฏิบัติการ 4 ปี พ.ศ.2559 – 2562 กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน*. กรุงเทพฯ : กองแผนงานและงบประมาณ.
- กันติมา เต็มแก้ว และนพดล ผู้มีจรรยา. (2561). *การนำบทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนโดยใช้เกมเป็นฐานเรื่องการทำงานของคอมพิวเตอร์และโปรแกรมเบื้องต้น สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนวัดดอนหวาย (นครรัฐประสาธ)*. งานประชุมวิชาการระดับชาติ ครั้งที่ 10 มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม. <http://sc.npru.ac.th/newsc/UploadFolder/6d0da7aaa9081c10965ca7983020485e.pdf>
- จักรี อย่ายเสียสัตย์ และจินตนา สรายุทธพิทักษ์. (2557). ผลของการจัดโปรแกรมส่งเสริมสุขภาพโดยใช้เกมการเล่นพื้นบ้านไทยเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนประถมศึกษา. *An Online Journal of Education*, 9(2), 16–30. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/OJED/article/view/20307>
- จิณห์จุฑา ศุภมงคล และกมลลาศ ภูวนาธิพงศ์. (2563). การพัฒนาพฤติกรรมเชิงสร้างสรรค์สำหรับเยาวชนโดยใช้สื่อตามแนวพุทธจิตวิทยา. *วารสาร มจร มนุษยศาสตร์ปริทรรศน์*, 6(1), 97-110.
- ช.กิริติ ศิริบุณท์. (2524). ผลของการฝึกสมาธิแบบที่เอ็ม ต่อลักษณะบุคลิกภาพบางประการของเยาวชนสถานพินิจและคุ้มครองเด็กกลาง. *งานวิจัยกรุงเทพมหานคร*. <http://research.culture.go.th/index.php/research/item/97-2012-09-14-07-41-45.html>
- ทวิมา ศิริรัศมี, บุปผา ศิริรัศมี, จรัมพร ไหล่ายอง, อารี จำปากลาย, ปรียา เกนโรจน์ และธีรณัฐ ก้อนแก้ว. (2554). *ผลกระทบจากนโยบายควบคุมการบริโภคยาสูบในประเทศไทย กลุ่มผู้สูบบุหรี่ รอบที่ 5 (พ.ศ. 2554)*. นครปฐม: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม.
- ธัญญาภรณ์ อุปัยรัตน์, วินิภาญจน์ คงสุวรรณ และวันดี สุทธิรังษี. (2562). ผลของโปรแกรมการกากับ ตนเองต่อทัศนคติการใช้ความรุนแรงและพฤติกรรมควบคุมตนเองในนักเรียนวัยรุ่น. *วารสาร การพยาบาลจิตเวชและสุขภาพจิต*. 33, 13-28. สืบค้นเมื่อ 20 พฤษภาคม 2565 จาก <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/JPNMH/article/view/212203>
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป.อ.ปยุตฺโต). (2552). *พุทธธรรม (ฉบับปรับปรุงและขยายความ)*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย.
- รัชณี กุลศลภูเกียรติ. (2559). การใช้สื่อสังคมเพื่อการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการสูบบุหรี่:กรณีศึกษาเฉพาะไลน์. *มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์*. <https://doi.org/10.14457/TU.the.2016.1509>

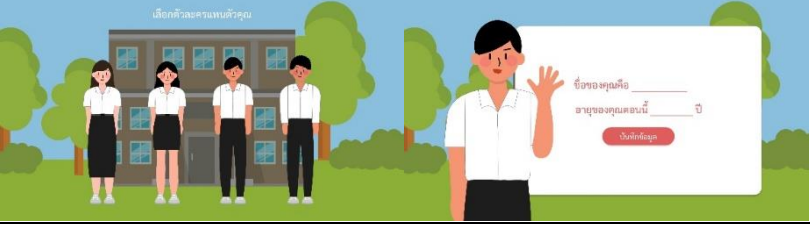
- รวีวรรณ อินจ้อย, สรินทร เชี่ยวโสธร, ญาดา น้อยเลิศ. (2564). การพัฒนานวัตกรรมโปรแกรมความจริงเสมือนในการจัดการผู้ป่วยก้าวร้าว. *วารสารพยาบาลทหารบก*, 22(1), 110-117. สืบค้นเมื่อวันที่ 19 พฤษภาคม 2565 จาก <http://https://he01.tci-thaijo.org/index.php/JRTAN/article/view/246946/168569>
- วาสนา มั่งคั่ง, ศรีประไพ อินทร์ชัยเทพ, และ รุ่งนภา สุตินันท์โอภาส. (2564). การพัฒนาโปรแกรมการเรียนรู้เพื่อป้องกันพฤติกรรมกรรมการข่มเหงรังแกในโรงเรียน. *วารสารวิทยาลัยพยาบาลพระปกเกล้า จันทบุรี*, 13(2), 119-131. สืบค้นเมื่อวันที่ 21 พฤษภาคม 2565 จาก <https://he01.tci-thaijo.org/index.php/unc/issue/view/17210>
- สุชีพ ปุญญานุภาพ. (2539). พระไตรปิฎกฉบับสำหรับประชาชน. กรุงเทพฯ: มหามกุฏราชวิทยาลัยในพระบรมราชูปถัมภ์.
- สุดารักษ์ ศรีภู่งามสิงห์, จตุพร เพ็งชัย, และยุพาศรี ไพรวรรณ. (2556). การให้คำปรึกษาแบบกลุ่มโดยใช้การบำบัดแบบเผชิญความจริงให้ตระหนักในคุณค่าตนเองกับเด็กและเยาวชนกระทำผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนจังหวัดร้อยเอ็ด. *ว.มร. (มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์)*, 7(3), 243-252. สืบค้นเมื่อวันที่ 15 พฤษภาคม 2565, จาก <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/rmuj/article/view/19493/17117>
- อนวัช คงประเสริฐ. (2560). การเพิ่มทักษะการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ด้วยเกมคอมพิวเตอร์โมเดลแอบแตร์โคดของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น. *วารสารวิชาการแพรวากาฬสินธุ์*, 5(3), 529-545. สืบค้นเมื่อวันที่ 20 พฤษภาคม 2565 จาก https://so05.tci-thaijo.org/index.php/Praewa-ksu_Journal/article/view/155148
- อิสริยา เลหาดีรานนท์. (21 พฤษภาคม 2553). *อีเลิร์นนิ่ง*. <http://legacy.orst.go.th/?knowledges=%E0%B8%AD%E0%B8%B5%E0%B9%80%E0%B8%A5%E0%B8%B4%E0%B8%A3%E0%B9%8C%E0%B8%99%E0%B8%99%E0%B8%B4%E0%B8%87-%E0%B9%92%E0%B9%91-%E0%B8%9E%E0%B8%A4%E0%B8%A9%E0%B8%A0%E0%B8%B2%E0%B8%84%E0%B8%A1-%E0%B9%92>
- อุไรรัตน์ หน้าใหญ่. (2559). การพัฒนารูปแบบกิจกรรมสร้างเสริมสุขภาวะทางปัญญาสำหรับเด็กและเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนจังหวัดปัตตานี. *วิทยานิพนธ์ ด้านสุขภาพ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี*. https://soreda.oas.psu.ac.th/show_detail.php?research_id=982

ภาคผนวก ก

เนื้อหาเกมเพื่อการเรียนรู้ CHANGE: เกมตัดสินใจ

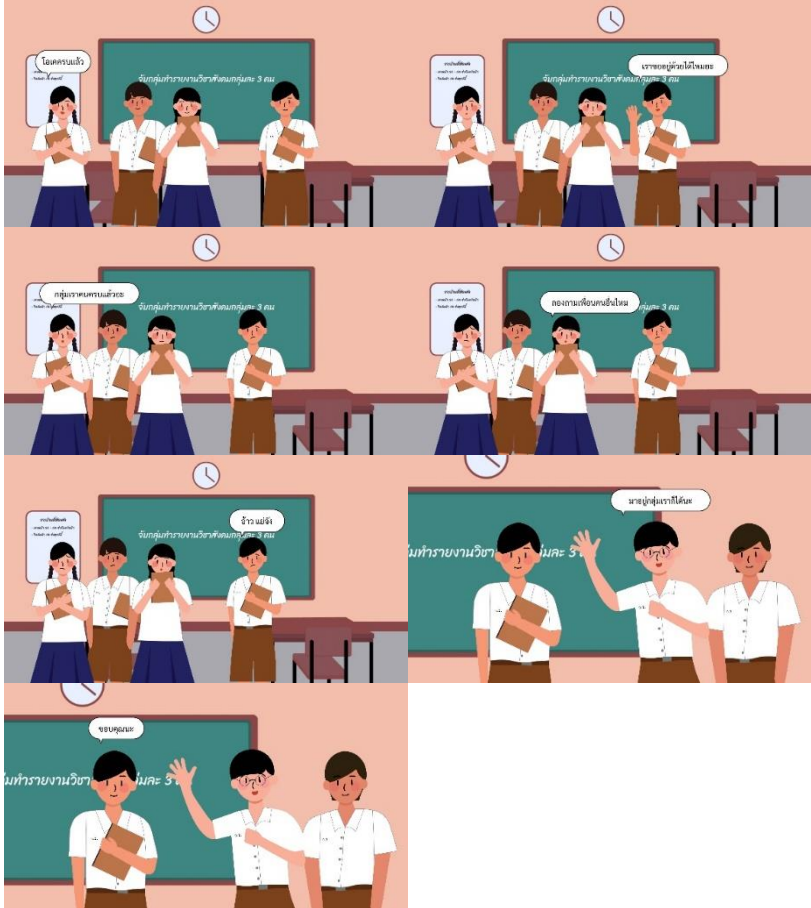
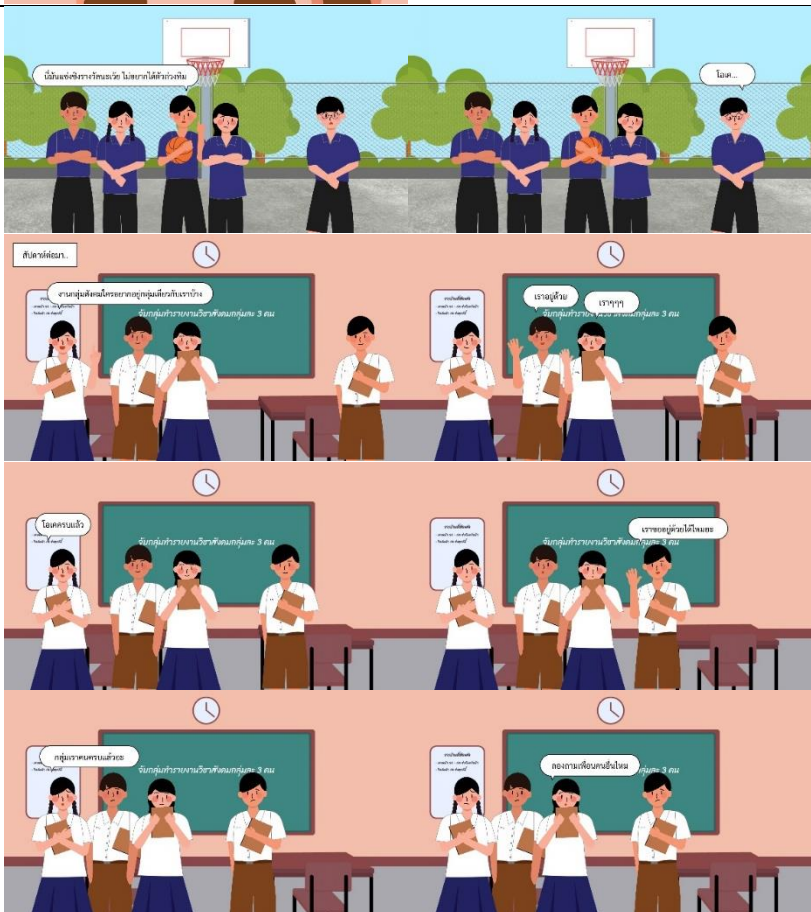
ฉากเปิด

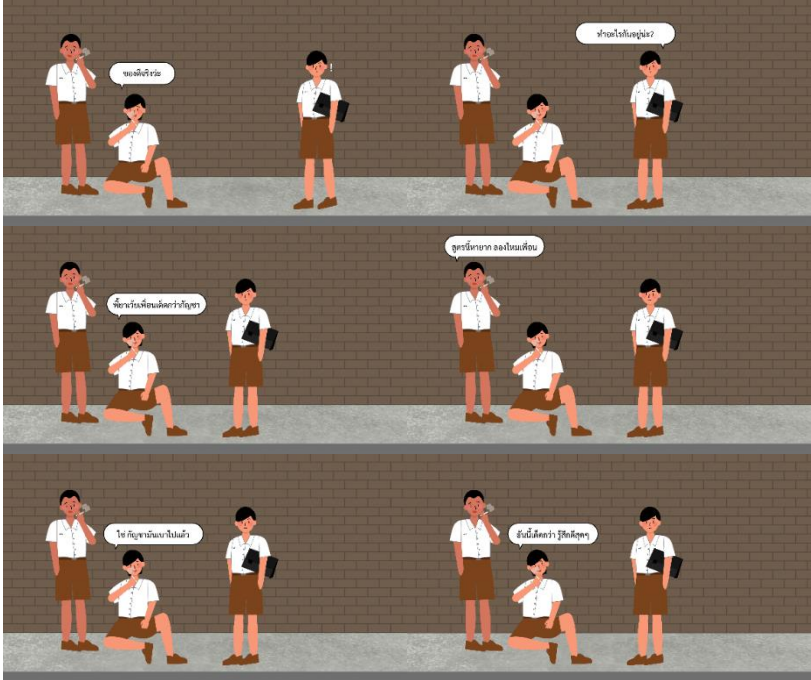
ลำดับ	รูปประกอบ	คำอธิบาย
1		ขึ้นชื่อเกม CHOICES: ตัดสินใจ
2	วิธีเล่น  1. ดูสถานการณ์  2. ตัดสินใจ  3. ดูผลลัพธ์  4. ดูคะแนนสะสม  แต่ละเป้าหมายมีคะแนนเริ่มต้นที่ 50 จาก 100  คะแนนรวมจากเริ่มขึ้นวีรกรรมลดลงแล้วแต่แสดงการตัดสินใจ 5. เริ่มสถานการณ์ต่อไป 	อธิบายวิธีการเล่นเกม 1. ดูสถานการณ์ 2. ตัดสินใจ 3. ดูผลลัพธ์ 4. ดูคะแนนสะสม 5. เริ่มสถานการณ์ต่อไป
3		อธิบายภาพรวมเกม การเดินทางในช่วงเวลา 10 ปี ตั้งแต่วัยเรียนไปจนถึงวัยทำงาน และการมีครอบครัว เป็นผลจากการตัดสินใจในเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น

		
3		การออกแบบตัวละคร 1. เลือกตัวละคร 1 ตัว 2. ตั้งชื่อและอายุ
4		ตั้งเป้าหมาย ผู้เล่นเรียงลำดับเป้าหมายชีวิตที่ตนต้องการจากมากที่สุดไปน้อยที่สุด โดยเป้าหมายประกอบไปด้วย 1. ฐานะการเงิน 2. หน้าที่การงาน 3. การยอมรับจากสังคม 4. ความรักและครอบครัว

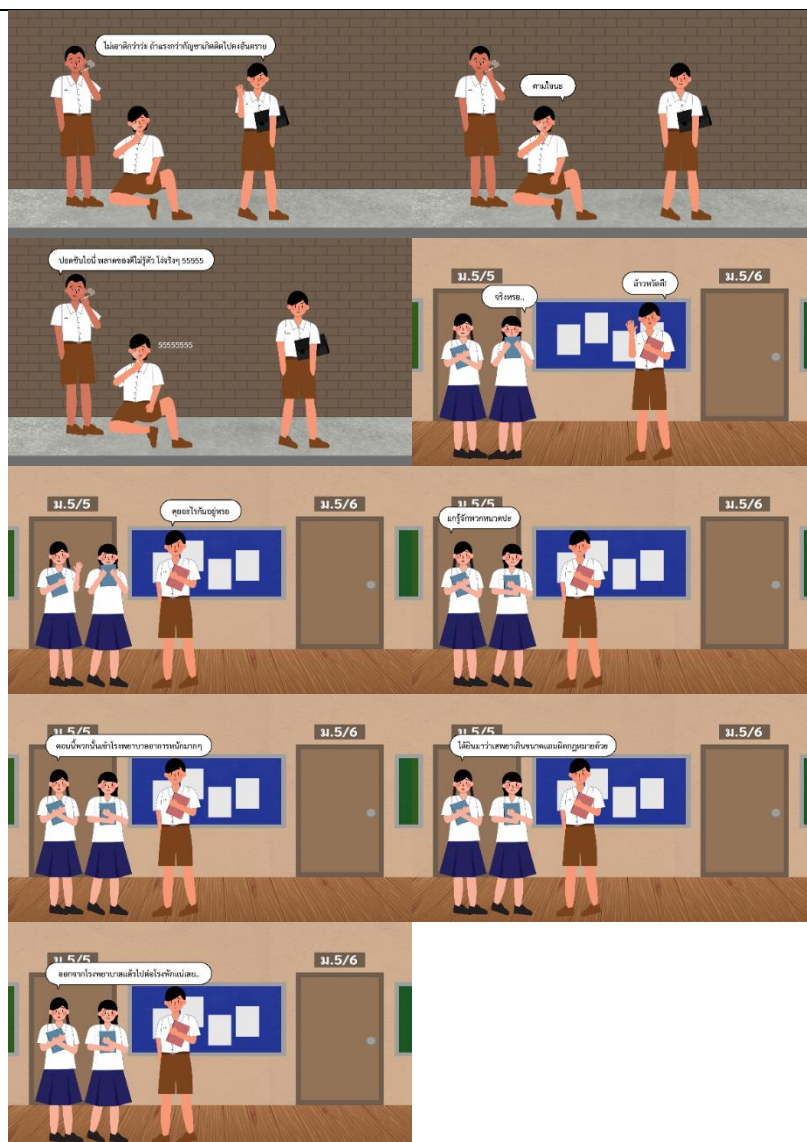
ด้านที่ 1

สถานการณ์	รูปประกอบ	คำอธิบาย
		แสดงสถานะ ด้านที่ 1
1		เพื่อนที่เล่นกีฬาไม่เก่งมา ขอเข้าร่วมทีมของ X เพื่อเล่นกีฬาด้วย
1.1		ตัวเลือก 1. ให้เพื่อนเข้าร่วมทีม 2. เดินหนี และให้เพื่อนไปอยู่ทีมอื่น
1.1.1		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 เพื่อนที่เล่นกีฬาไม่เก่งชวนมาทำงานกลุ่มด้วยกันในวิชาอื่น

		
1.1.2		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 ไม่มีเพื่อนรับเราเข้ากลุ่มใน วิชาอื่น

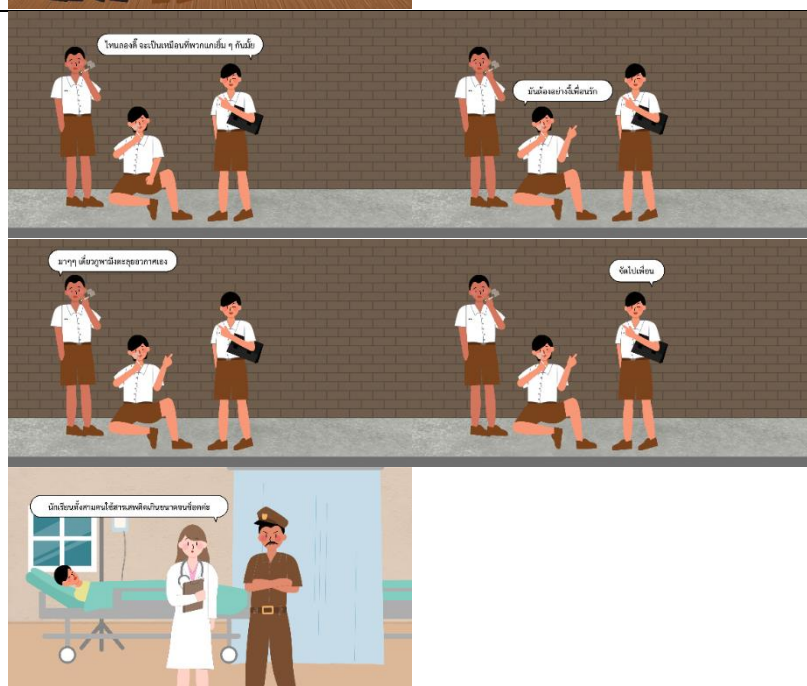
		
		แสดงสถานะ ด้านที่ 2
2		เพื่อนชวนให้ลองสูบกัญชา ที่อ้างว่ามีสรรพคุณทาง การแพทย์
2.1		ตัวเลือก 1. ปฏิเสธการลองสูบกัญชา 2. ลองสูบกัญชาตามเพื่อน

2.1.1



ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1
ได้ยืมว่าเพื่อนที่ชวนสูบ
กัญชาเข้าโรงพยาบาล

2.1.2



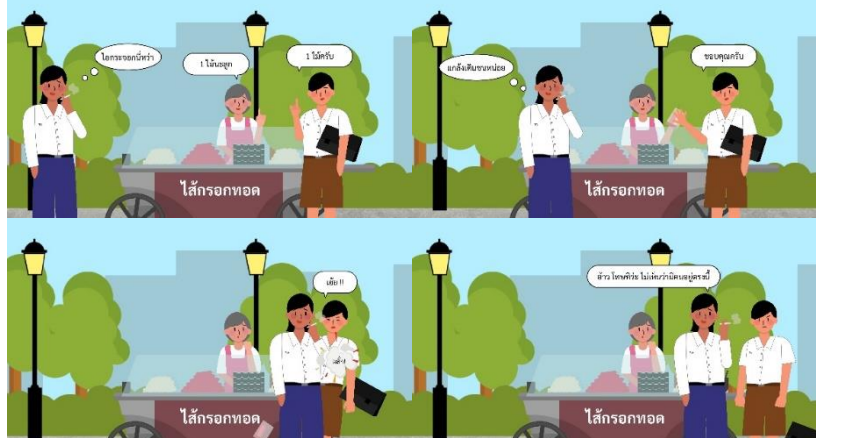
ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2
เมื่อกัญชาจนต้องเข้า
โรงพยาบาล

		แสดงสถานะ ด้านที่ 3
3	  	คุณครูปกครองตำหนิและตบหัว X ที่มาโรงเรียนสายเพราะต้องช่วยงานแม่ตอนเช้า
3.1		ตัวเลือก - อธิบายสาเหตุที่มาสายและจะพยายามมาให้ตรงเวลา - โกรธคุณครูและทำร้ายร่างกายคุณครูกลับ

4		X เห็นนักเรียนใหม่โดนเพื่อนในห้องกลั่นแกล้งและกำลังตะโกนขอความช่วยเหลือ
4.1		ตัวเลือก 1. คิดว่าเรื่องนี้ไม่เกี่ยวกับตนและเดินจากไป 2. เรียกคุณครู/เจ้าหน้าที่มาช่วยเหลือนักเรียนใหม่
4.1.1		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 นักเรียนใหม่มีภาวะซึมเศร้าและจำเป็นต้องย้ายโรงเรียนอีกครั้ง X จึงพลาดโอกาสมีเพื่อนใหม่ที่อาจเป็นเพื่อนแท้ในยามยากของเขาในอนาคต

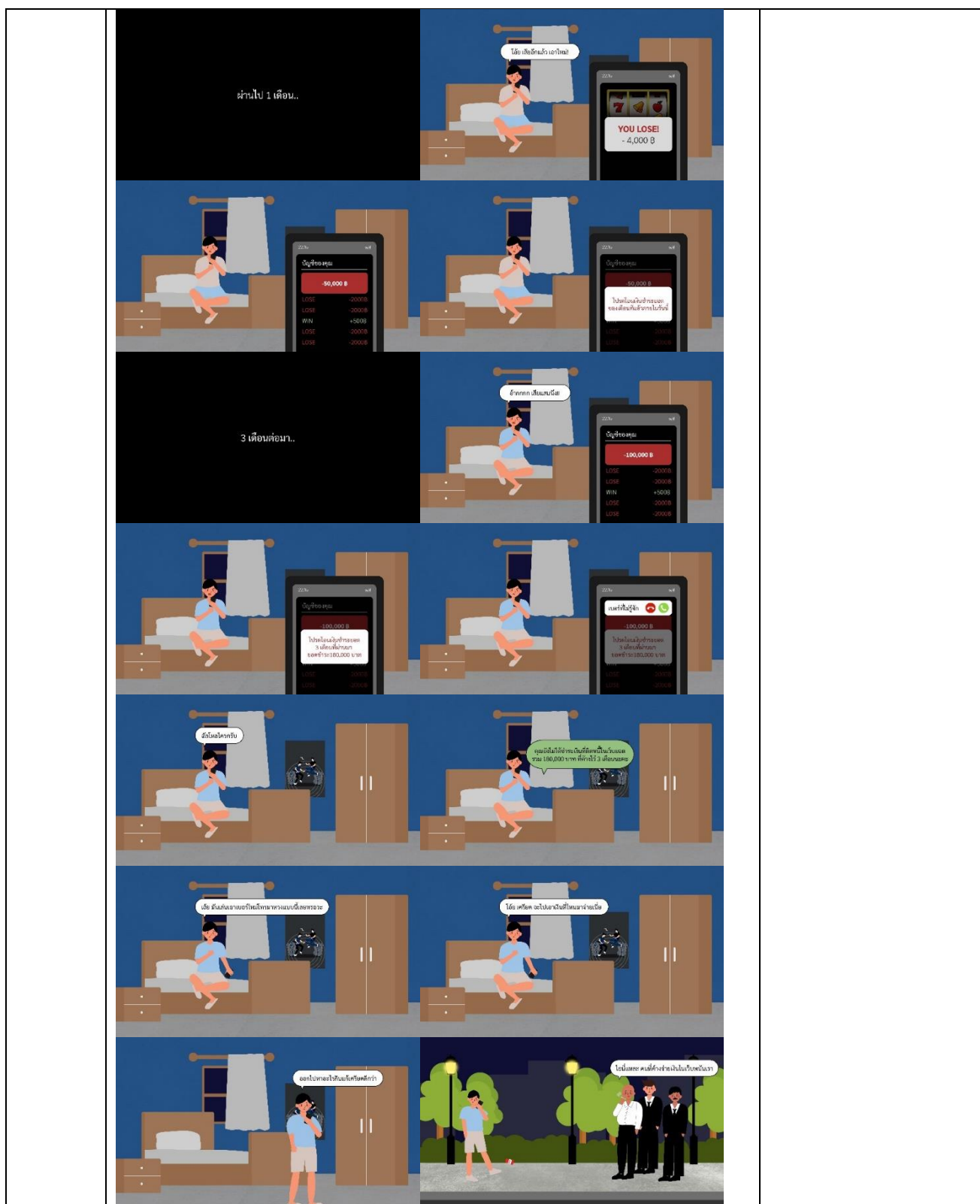
4.1.2		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 เจ้าหน้าที่หลายคนมาช่วยนักเรียนใหม่ กล่าวชมเรา และนักเรียนใหม่เห็นเราแอบดูอยู่หลังเสาแล้วก็มาขอบคุณเรา เป็นเพื่อนกัน

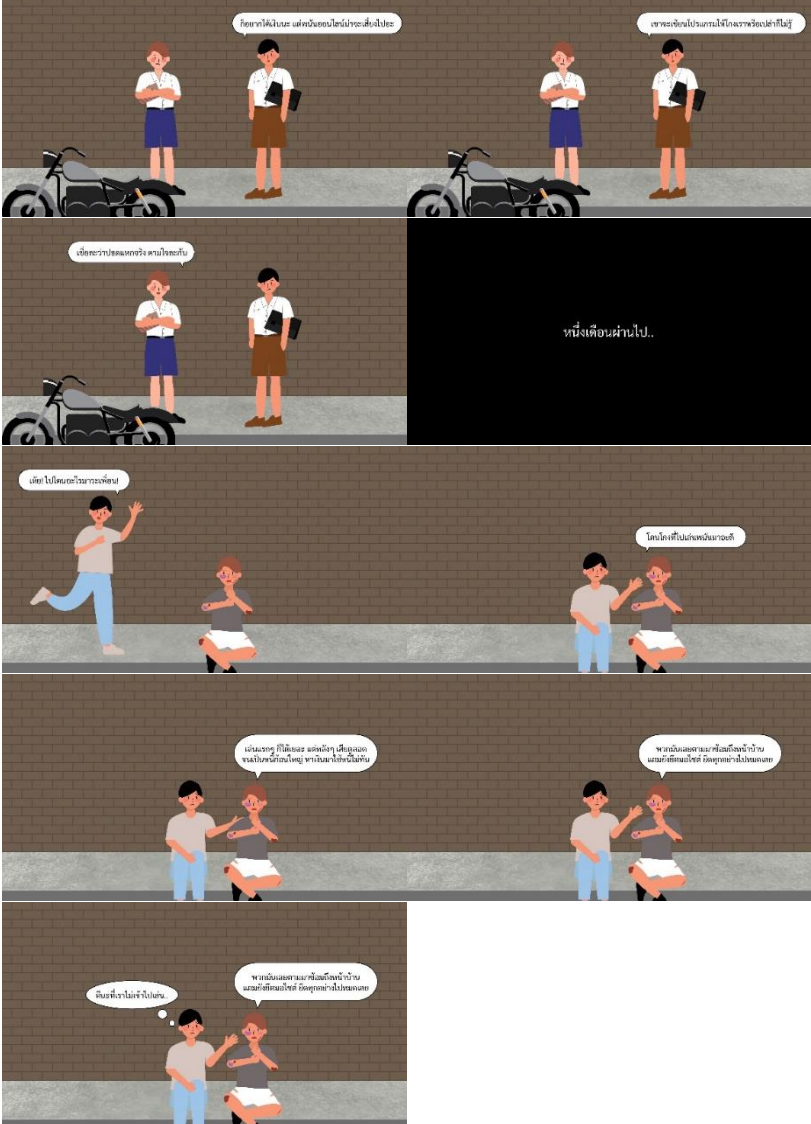
ด้านที่ 2

สถานการณ์	ภาพประกอบ	คำอธิบาย
		แสดงสถานะ ด้านที่ 3
5		เจอคู่อริกระแทกไหล่ใส่และพูดจายั่ว
5.1		ตัวเลือก 1. ผลักคู่อริ 2. เดินหนีไป

5.1.1		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 เกิดการทะเลาะเบาะแว้งจน คนอื่นต้องเข้ามาห้าม
5.1.2		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 หลีกเลี่ยงการทะเลาะและ เดินออกจากเหตุการณ์นั้น
		แสดงสถานะ ด้านที่ 6
6		เพื่อนต่างสถาบันชักชวนให้ เล่นพนันบอล และยั่วๆ “ไม่ กล้าหรือ ไม่กล้าอะดิ”

6.1		ตัวเลือก 1. เข้าร่วมด้วยความกระตือรือร้น “เอาด้วยดี” 2. “ไม่เอาหรอก เราไม่สนใจ”
6.1.1		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 สูญเสียเงินพนันจำนวนมหาศาล และมีเจ้าหนี้มาทวงเงินที่ยืมไปพร้อมทำร้ายร่างกาย



		
6.1.2		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 หลีกเลี่ยงการเสียเงินได้
		แสดงสถานะ ด้านที่ 7

7	 เพื่อนของ X พุ่งเข้าไปทำร้ายคู่อริต่างสถาบันที่มาคนเดียว	เพื่อนของ X พุ่งเข้าไปทำร้ายคู่อริต่างสถาบันที่มาคนเดียว
7.1		ตัวเลือก 1. ตะโกนห้ามเพื่อนว่าอย่าทำเลย 2. ยืนดูเพื่อนต่อด้วยความสนใจ
7.1.1		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 คู่อริรอดพ้นอันตราย โดยคู่อริได้ซาบซึ้งน้ำใจของ X และกลายเป็นเพื่อนแทนการเป็นคู่อริกัน

7.1.2		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 คู่อาชญากรจับหนัก โดย X และเพื่อน ๆ ถูกจับกุมข้อหาทำร้ายร่างกายผู้อื่น
		แสดงสถานะ ด้านที่ 8
8		พนักงานเสิร์ฟในร้านอาหาร สิ้นและทำอาหารหกลใส่ X พร้อมกล่าวขอโทษ
8.1		ตัวเลือก 1.มองว่าเป็นอุบัติเหตุ 2. รายงานเรื่องที่เกิดขึ้น เพื่อให้พนักงานคนนั้นถูกไล่ออก

8.1.1		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 X เจอพนักงานคนนั้นสามารถใช้หนี้ได้
8.1.2		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 1. ทางร้านจำเป็นต้องไล่พนักงานคนนั้นออกและ X ได้เห็นเหตุการณ์ที่พนักงานคนนั้นไม่มีเงินจ่ายค่าเช่าห้อง

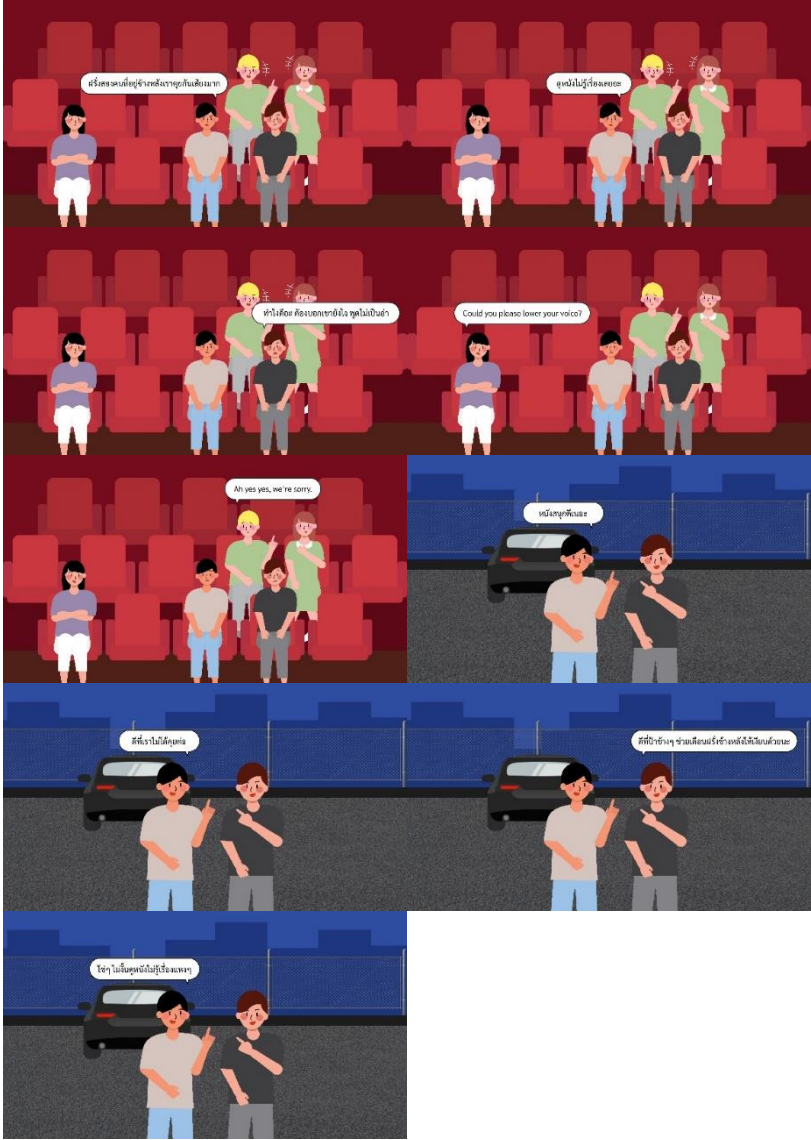
ด้านที่ 3

สถานการณ์	ภาพประกอบ	คำอธิบาย
		แสดงสถานะ ด้านที่ 9

9		X เห็นผู้ชายสองคนกำลังแอบถ่ายได้กระโปรง/ ลวนลามผู้หญิง
9.1		ตัวเลือก 1. แจ้งเจ้าหน้าที่ที่อยู่ใกล้ ๆ ให้เข้าช่วยเหลือผู้หญิงคนนั้น 2. เข้าไปช่วยผู้ชายสองคนนั้น
9.1.1		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 X ไม่ได้รับบาดเจ็บและผู้หญิงคนนั้นปลอดภัยดี
9.1.2		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 X โดนทำร้าย
		แสดงสถานะ ด้านที่ 10

			
10.1.2		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 1 อาทิตย์ผ่านไป X เดินไปนั่งกินข้าวด้วย แต่เพื่อนเดินหนี/ลู่หนี	
		แสดงสถานะ ด้านที่ 11	
11		X ไปดูหนังกับเพื่อนและคุยกับเพื่อนเสียงดัง จนคนข้างๆ หันมาต่อว่า	

11.1		ตัวเลือก - พูดโต้ตอบด้วยถ้อยคำไม่ดี ไล่ให้เขาไปนั่งที่อื่น - กล่าวขอโทษและนั่งดูหนังต่อเรื่อยๆ
11.1.1		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 คนที่ X ไล่ ย้ายที่นั่งไปนั่งที่อื่น หลังจากนั้นก็มีคู่รักชาวต่างชาติเข้ามาพูดเสียงดังในโรงหนัง แต่ X ไม่สามารถสื่อสารกับพวกเขาได้
11.1.2		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 ต่อมามีคู่รักชาวต่างชาติเข้ามาในโรงหนังและพูดคุยกันเสียงดัง ซึ่ง X เองไม่สามารถสื่อสารกับเขาได้ โดยผู้หญิงที่นั่งอยู่ใกล้ ๆ บอกคู่รักชาวต่างชาติให้เบาเสียงลงได้

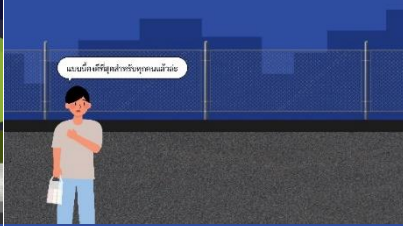
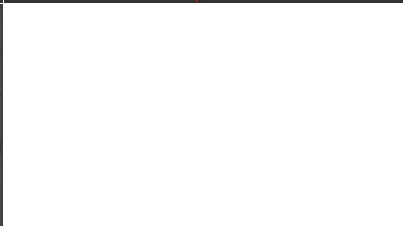
	 เสียงดนตรีดังมากจนทำให้เราฟังเสียงคนอื่นไม่ได้ คุณไม่ได้ร้องเพลงอะ ทำเสียงดังแบบนี้ทำไมล่ะ? ขอร้องหน่อย Could you please lower your voice? Ah yes yes, we're sorry. นี่รถอะไรอะ นี่เป็นรถของใคร? นี่เป็นรถของใคร? นี่เป็นรถของใคร? นี่เป็นรถของใคร?	
		แสดงสถานะ ด้านที่ 12
12	 สถานี สถานี สถานี สถานี นี่คือสถานีรถไฟไหม? มันดังมาก ขอ นึกออกไหมว่าเราเคยฟัง จ๊ะ! นี่คือสถานีรถไฟ	X ทำตัวรถไฟหาย และเห็น ตัวรถไฟของคนข้างหน้าตก

ด้านที่ 4

สถานการณ์	ภาพประกอบ	คำอธิบาย
		แสดงสถานะ ด้านที่ 13
13		X ไปปาร์ตี้กับแฟน และนอนห้องเดียวกัน ทั้งคู่ต้องการมีเพศสัมพันธ์แต่ไม่มีถุงยางอนามัย
13.1		ตัวเลือก 1. คิดว่าไม่เป็นไร และมีเพศสัมพันธ์โดยไม่ใช้ถุงยาง 2. หยุดการกระทำ และไปหาซื้อถุงยางอนามัย

13.1.1		ผลลัพธ์ของ ตัวเลือกที่ 1 X และแฟนต้อง เลี้ยงลูก ไปพร้อม ๆ กับทำงานและเรียน
13.1.2		ผลลัพธ์ของ ตัวเลือกที่ 2 X และแฟนคบกัน ต่อ และเห็นเพื่อน อีกคู่ที่พลาดท้อง ตัว ละครเลยหันมาคุย กันว่า “ดีนะที่เรา ห้ามใจไว้ได้”

		แสดงสถานะ ด้านที่ 14
14		X ไปเดินตลาดแล้ว บังเอิญเจอแฟนเก่า มากับแฟนใหม่
14.1		ตัวเลือก 1. ทักทายกัน เล็กน้อยและแยก ย้าย 2. เข้าไปชกแฟน ใหม่ของแฟนเก่า
14.1.1		ผลลัพธ์ของ ตัวเลือกที่ 1 X เดินผ่านไปและไป เจอกับหนุ่ม/สาวคน ใหม่

	     	
14.1.2	     	ผลลัพธ์ของ ตัวเลือกที่ 2 X ถูกจับข้อหา ทะเลาะวิวาท
		แสดงสถานะ ด้านที่ 15

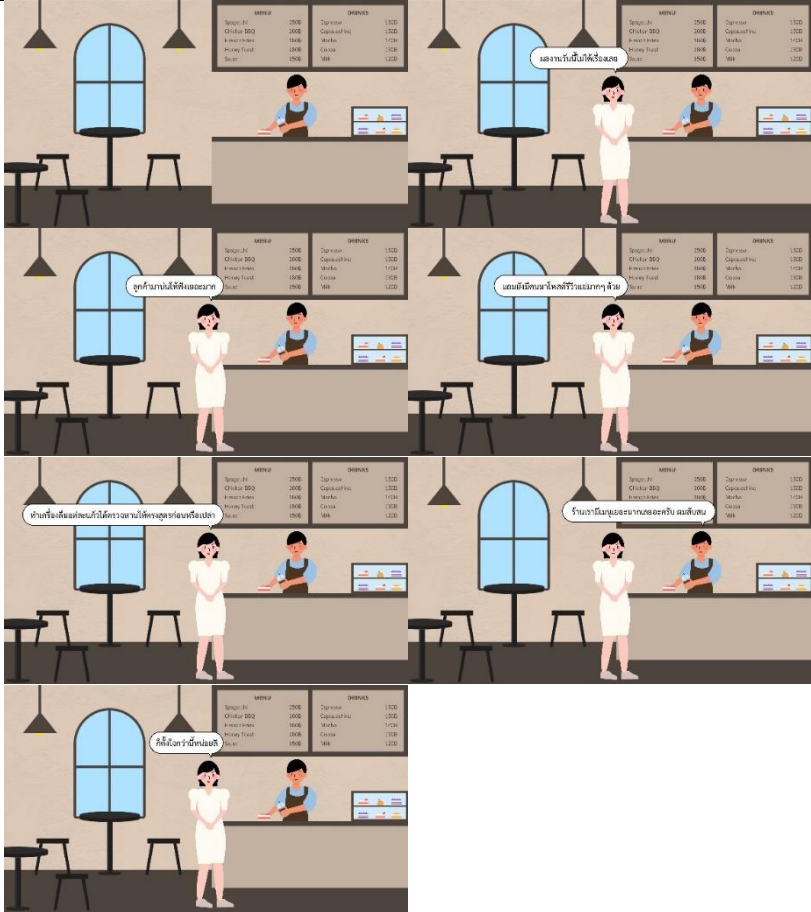
15		X กลับบ้านมาเจอ พ่อเลี้ยงกำลังเมา และใช้กำลังทุบตีแม่ อยู่
15.1		ตัวเลือก 1. รีบโทรแจ้งตำรวจ 2. หยิบขวดสุราขึ้นมาและตีหัวพ่อเลี้ยง
15.1.1		ผลลัพธ์ของ ตัวเลือกที่ 1 พ่อเลี้ยงถูกตำรวจ จับ

16.1		ตัวเลือก 1. คำหนึ่งที่แฟนไม่ยอมเปิดกล่องระหว่างอ่านหนังสือไปด้วย ทำให้แฟนรู้สึกผิด 2. บอกแฟนว่า “ไปอ่านหนังสือเถอะ ว่างสอบเสร็จค่อยคุยกันก็ได้ เอาใจช่วยอยู่ตรงนี้ น้ำ <3”
16.1.1	  	ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 แฟนเหนื่อยกับการคบกับ X และเริ่มไม่อยากจะคบกับ X อีกต่อไป
16.1.2	   	ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 2 แฟนรู้สึกดีใจที่มี X อยู่และสามารถคงความสัมพันธ์เชิงคู่รักผ่านสถานการณ์นี้ไปได้

ด่านที่ 5

สถานการณ์	ภาพประกอบ	คำอธิบาย
		แสดงสถานะ ด่านที่ 17

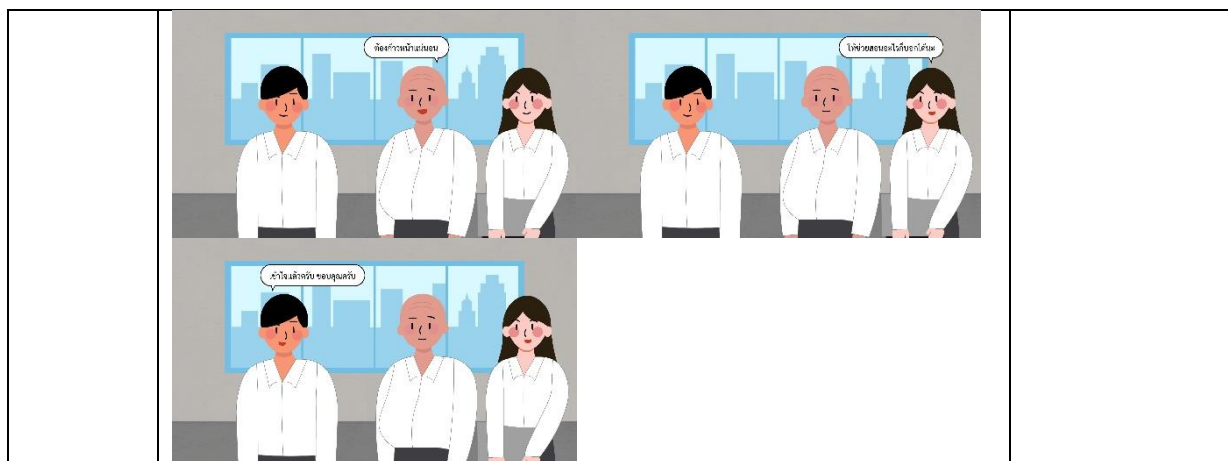
17.1.2		ผลลัพธ์ของ ตัวเลือกที่ 2 X ช่วยทำงานของ แผนกผ่านไปได้ ด้วยดี เพื่อนร่วมงาน รู้สึกชื่นชมและ ขอบคุณ X
		แสดงสถานะ ด้านที่ 18
18		X ไปรับรู้ พนักงานใหม่ขโมย เงิน และขอให้ X ช่วยปิดบัง

		แสดงสถานะ ด้านที่ 19
19	 ห้วนหน้าปะทะ อารมณ์เสียเนื่องจาก วันนี้ X ทำงาน ผิดพลาด "ผลงาน วันนี้ไม่ได้เรื่องเลย ทำเครื่องดื่มแต่ละ แก้วได้ตรวจทานให้ ดีมาก่อนหรือเปล่า ตั้งใจว่าให้น้อย"	
19.1		ตัวเลือก 1. นำคำตำหนิของ ห้วนหน้าไป พัฒนาการทำงาน ของตัวเอง 2. มองว่าห้วนหน้า เป็นคนไม่เปิดรับ และแสดงออกว่าไม่ ชอบที่ห้วนหน้าตำหนิ

19.1.1		ผลลัพธ์ของ ตัวเลือกที่ 1 X ได้รับคำชมจาก หัวหน้าว่างาน เรียบร้อยดี หลังจาก ที่ได้ปรับปรุงและ พัฒนาตัวเอง
19.1.2		ผลลัพธ์ของ ตัวเลือกที่ 2 X ทนพฤติกรรม หัวหน้าไม่ไหว จน ทำให้ต้องลาออก จากที่ทำงานนี้
		แสดงสถานะ ด้านที่ 20

20		หัวหน้าเลื่อนชั้นให้เพื่อนร่วมงาน X ที่เห็นคนลือกันเรื่องเงินในแซทที่เราเห็น จึงคิดว่าเพื่อนร่วมงานคนนี้น่าจะแอบมีความสัมพันธ์เชิงชู้สาวกับหัวหน้า
20.1		ตัวเลือก 1. นำรูปภาพแซทโพสต์ลงโซเชียลมีเดีย 2. ลองเปิดใจมองว่าเพื่อนอาจจะทำงานได้ดีจริง ๆ และตั้งใจทำงานของตัวเอง
20.1.1		ผลลัพธ์ของตัวเลือกที่ 1 เงินถูกคนอื่น ๆ มองและ X ถูกจับได้ว่าเป็นผู้ปล่อยข่าวและโดนไล่ออกเนื่องจากทำให้ร้านเสียชื่อเสียง

20.1.2		ผลลัพธ์ของ ตัวเลือกที่ 2 X ได้พูดคุยกับเจน และพบว่าข่าวลือ ไม่ใช่เรื่องจริง จึงได้ เป็นเพื่อนกัน อีกทั้ง เจนบอกด้วย X ช่วยสอนงานนะ X พัฒนาตัวเองมากขึ้น ผู้จัดการชมว่า X ทำ ข้อผิดพลาดน้อยลง นะ

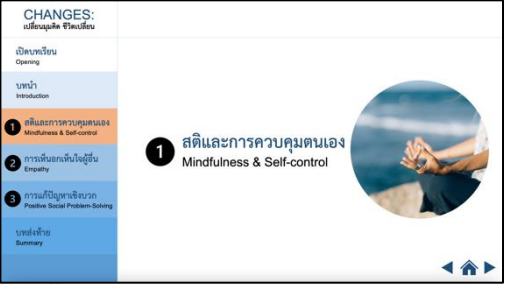


ภาคผนวก ข

เนื้อหาบทเรียนออนไลน์ (E-Learning) CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
1		- BGM: ดนตรีประกอบแบบสดใส - VOF: ยินดีต้อนรับเข้าสู่ บทเรียนออนไลน์ “CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน” - VOM: พบกับประสบการณ์ของคนที่เคย “เปลี่ยนมุมมอง” และพบว่า “ชีวิตเปลี่ยน” ไปในทางที่ดี พร้อมเรียนรู้เทคนิคง่าย ๆ ที่ จะช่วยให้เราเริ่มเปลี่ยนมุมมองและความคิดของเราเอง - VOF: มาลองเรียนรู้ไปด้วยกันนะคะ	เพื่อเตรียมความพร้อมและแนะนำผู้เรียนก่อนเข้าสู่สื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning)
2	 ภาพแนะนำพื้นที่และปุ่มต่าง ๆ ในโปรแกรม	ดนตรีประกอบแบบสดใสเพื่อกระตุ้นให้ ดิ้นตัว พร้อมเริ่มบทเรียน	เพื่อแนะนำวิธีการใช้งานของสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning)

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
3	 จากอดีต (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) • ตอนนั้นอะไรที่ทำให้เข้ามาอยู่ในสถานพินิจ • มองตัวเองตอนนั้นเป็นอย่างไร สู่ปัจจุบัน (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) • ตอนนี้ชีวิตเป็นอย่างไรบ้าง เล่าให้ฟังหน่อย การเปลี่ยนแปลง (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) • คิดว่าตัวเองมีอะไรที่เปลี่ยนแปลงไปบ้าง เราอาจแก้ไขสิ่งที่เกิดขึ้นในอดีตไม่ได้ แต่เราเปลี่ยนแปลงตัวเองไปในทางที่ดีขึ้นได้ มาเรียนรู้เทคนิคการเปลี่ยนมุมมองและความคิด เพื่อเปลี่ยนแปลงชีวิตตัวเองกัน	● BGM: จากอดีต (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) • ตอนนั้นอะไรที่ทำให้เข้ามาอยู่ในสถานพินิจ • มองตัวเองตอนนั้นเป็นอย่างไร สู่ปัจจุบัน (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) • ตอนนี้ชีวิตเป็นอย่างไรบ้าง เล่าให้ฟังหน่อย การเปลี่ยนแปลง (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) • คิดว่าตัวเองมีอะไรที่เปลี่ยนแปลงไปบ้าง	เพื่อนำผู้เรียนเข้าสู่เนื้อหาของสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) และเป็นการเชื่อมโยงประสบการณ์ระหว่างผู้เรียนผ่านการเล่าเรื่องของเยาวชนผู้ที่เคยกระทำความผิด

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
4	 หน้าแรกของบทสติและการควบคุมตนเอง		เพื่อเรียนรู้และฝึกทักษะเรื่องสติและการควบคุมตนเอง ผ่านเนื้อหา เรื่องเล่าจากประสบการณ์จริง และการทดลองฝึกปฏิบัติผ่านกรณีศึกษา
5	 ● เคยมีเหตุการณ์อะไรที่เราคิดว่าเราทำไปด้วยอารมณ์ชั่ววูบบ้างไหม ● เราเองเคยทำอะไรด้วยความชั่ววูบบ้างไหม ลองจินตนาการว่ามีคนมาพูดแบบนี้กับเรา “ไอ้โง่เอ๊ย... เรื่องแค่นี้ก็ทำไม่ได้” “หน้าอย่างแก ไม่มีทางได้ดีหรอก” “อีอ้วน” “ไอ้ดำ” “อีหน้าปลวก” “ไม่กล้าอะดิ... โห อ่อนว่ะ” “กระจอก”	● BGM : ● เคยมีเหตุการณ์อะไรที่เราคิดว่าเราทำไปด้วยอารมณ์ชั่ววูบบ้างไหม (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) ● เราเองเคยทำอะไรด้วยความชั่ววูบบ้างไหม VOF: ลองจินตนาการดูนะว่ามีคนมาพูดแบบนี้กับเรา VOM: “ไอ้โง่เอ๊ย...เรื่องแค่นี้ก็ทำไม่ได้” “หน้าอย่างแก ไม่มีทางได้ดีหรอก” “อีอ้วน” “ไอ้ดำ” “อีหน้าปลวก” “ไม่กล้าอะดิ... โห อ่อนว่ะ” “กระจอก”	ดูวิดีโอสัมภาษณ์รุ่นพี่เพื่อให้เห็นภาพว่าการทำอะไรโดยไม่สติมีผลเสียอย่างไร จากนั้นลองกระตุ้นให้โกรธแล้วเข้าสู่การฝึกสติ

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
6	 ฟังแล้วรู้สึกอย่างไร คลิกเลือกตัวเลขเพื่อบอกว่า ตอนนี้รู้สึกแบบนี้มากแค่ไหน แล้วเราจะทำอะไรเมื่อเกิดอาการแบบนี้ ลองหยุดแล้วทำตามนี้ดูหน่อย	ใจเต้นแรง ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ เหงื่อออก ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ หน้าร้อน ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ ไม่พอใจ ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ โกรธ ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ หงุดหงิด ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ	ฝึกการสังเกตอารมณ์ของตนเอง
7	 หายใจออก เป่าเทียนเบาๆ หายใจเข้าดมกลิ่นดอกไม้	Clip : ฝึกหายใจ ฝึกสติ	ฝึกหายใจ ฝึกสติ

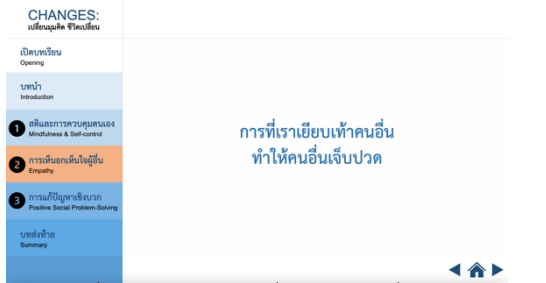
Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
8	 ตอนนี้รู้สึกอย่างไร คลิกลีเลือกตัวเลขเพื่อบอกว่า ตอนนี้รู้สึกแบบนี้มากแค่ไหน ใจเต้นแรง ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ เหงื่อออก ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ หน้าร้อน ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ ไม่พอใจ ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ โกรธ ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ หงุดหงิด ไม่เลย 1 2 3 4 5 สุด ๆ	VOM: หลังจากที่เราได้ลองหยุด ดั้งหลัก และอยู่กับลมหายใจของตัวเองแล้ว ตอนนี้รู้สึกอย่างไรบ้าง ลองสังเกตตัวเองดูอีกทีว่าอาการหรือความรู้สึกก่อนหน้านี้ที่เกิดขึ้นกับตัวเรายังเท่าเดิมรึเปล่า ใจเต้นแรง เหงื่อออก หน้าร้อน ไม่พอใจ โกรธ หงุดหงิด	ฝึกการสังเกตอารมณ์ของตนเองทั้ง หยุดตั้งหลักและหายใจ
9	รู้สึกดีขึ้นกว่าเดิมไหม 	BGM: VOF: เวลาที่เรามีอาการโกรธ หรือหงุดหงิด หากได้หยุดและตั้งหลักเพื่อสังเกตอารมณ์ความรู้สึกและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับร่างกายของตัวเอง คนส่วนใหญ่จะมีสติรู้ตัวมากขึ้น ใจเย็นลง และคิดทางออกได้ดีขึ้นว่าควรทำอย่างไรต่อไป	

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
10			ชวนคิดให้นำวิธีที่เรียนไปฝึกในสถานการณ์อื่น
11		VOM: เมื่อเราต้องเผชิญกับสถานการณ์อื่นๆ ที่แตกต่างจากเหตุการณ์ที่เราได้ลองฝึกกันเมื่อกี้ละ เรายังสามารถใช้วิธีการหยุดเพื่อตั้งหลักตั้งหลัก และสำรวจอารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้อยู่เปล่า VOF: คราวนี้ลองจินตนาการใหม่อีกที ว่าขณะที่เรากำลังเดินเล่นอยู่ในห้างกับเพื่อน แล้วมีคนเดินมาชนและเหยียบเท้าเราอย่างแรง	ชวนคิดให้นำวิธีที่เรียนไปฝึกในสถานการณ์อื่น
12		VOF: เมื่อเราตกอยู่ในสถานการณ์นั้นเราจะทำอะไร • เหยย ไม่ตอบโต้อะไร • ตะโกนต่อว่าคนอื่นๆ นั้นทันที • ตอบโต้ด้วยการใช้กำลังทันที ลองเลือกคำตอบที่ตรงกับตัวเรามากที่สุด	ชวนคิดให้นำวิธีที่เรียนไปฝึกในสถานการณ์อื่น

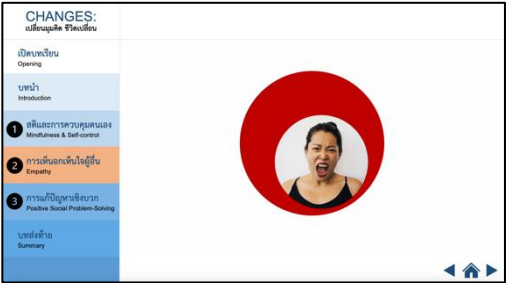
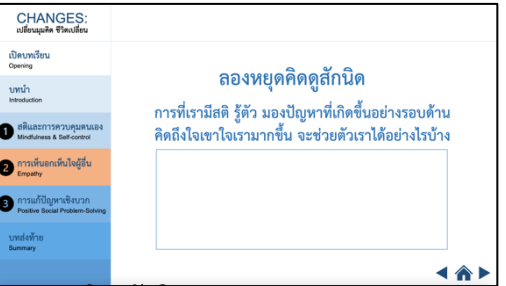
Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
13	 ● เราคิดว่าวิธีตอบสนองที่เราเลือกเหมาะกับสถานการณ์ที่สุดแล้วหรือยัง ● ลองหยุดแล้วทำตามนี้ดูหน่อย (clip ผีกลายใจ) ● ตอนนี้รู้สึกเป็นยังไงบ้าง รู้สึกดีขึ้นกว่าเดิมไหม ● หากก่อนหน้านี้เราเลือกคำหรือลุย หลังจากได้หยุดตั้งหลัก และสังเกตอารมณ์ตนเองแล้ว ตอนนี้เราจะตอบสนองต่อเหตุการณ์นี้ต่างไปไหม	Clip : ผีกลายใจ	ฝึกการตั้งสติ สำรวจอารมณ์ และการควบคุมตนเองในสถานการณ์ใหม่
14	 เราจะทำอย่างไร คลิกเลือกว่าจะตอบสนองอย่างไร เฉย ด่า ลุย		ฝึกการตั้งสติ สำรวจอารมณ์ และการควบคุมตนเองในสถานการณ์ใหม่

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
15	 หลังจากได้หยุดและตั้งหลักแล้ว หากยังไม่ดีขึ้น ลองพาตัวเองออกจากสถานการณ์นั้นดู • เบนความสนใจไปทำอย่างอื่น • เดินออกจากสถานการณ์ • พูดคุยหรือระบายเพื่อน สรุปวิธีลดและควบคุมความหงุดหงิดและความโกรธ: เดินออกไป ทำอย่างอื่น พูดระบาย สติและการควบคุมตนเองสำคัญอย่างไรในชีวิตจริง (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) • คำว่าสติสำหรับเราหมายความว่าอย่างไร • การที่เรามีสติช่วยอะไรเราได้บ้าง	VOM: หากยังไม่ดีขึ้น ลองพาตัวเองออกจากสถานการณ์นั้นดูก่อน เช่น การเปลี่ยนความสนใจจากเหตุการณ์นั้นไปทำกิจกรรมอย่างอื่น แทน หรือวางเรื่องที่เกิดขึ้นลงก่อนแล้วลองเดินไปที่อื่น ลองพูดคุยกับเพื่อนหรือคนใกล้ตัวเพื่อปรึกษา ระบาย หรือเล่าเรื่องราวที่เกิดขึ้นดู วิธีการเหล่านี้จะช่วยลดอารมณ์ความหงุดหงิด ความโกรธที่เกิดขึ้นได้ • คำว่าสติสำหรับเราหมายความว่าอย่างไร (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) • การที่เรามีสติช่วยอะไรเราได้บ้าง (Clip สัมภาษณ์เยาวชน)	

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
16	 หน้าแรกของบทเรียนเรื่องการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น		เพื่อเรียนรู้และฝึกทักษะเรื่องการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ผ่านเนื้อหา เรื่องเล่า จากประสบการณ์จริง และการทดลอง ฝึกปฏิบัติผ่านกรณีศึกษา
17	 ลองมองในมุมกลับกันบ้าง ถ้าเราเองเป็นคนเดินชนคนอื่นจะเป็นเพราะอะไรได้บ้าง	VOF: ที่นี้ลองมองกลับกันดูซึกนิด ว่าถ้าเรากลายเป็นคนที่เดินชนเราเมื่อไหร่ เราคิดว่าสาเหตุที่เค้าเดินมาชนเราเป็นเพราะอะไรได้บ้าง	เพื่อกระตุ้นให้ลองมองจากมุมมองของคนอื่นบ้างโดยเริ่มจากมองจากมุมมองตัวเองว่าอาจทำพฤติกรรมเดียวกันด้วยเหตุผลหรือสาเหตุอะไรได้บ้าง
18	 กดเลือกเหตุผลที่เป็นไปได้ (เลือกได้หลายข้อ) กดปุ่มไปต่อ เมื่อเลือกเสร็จ	VOF: ลองกดเลือกคำตอบที่ตรงกับตัวเรามากที่สุดดูนะคะ • ในห้างคนเยอะ เดินเบียดกัน เค้าอาจไม่ได้ตั้งใจ • รีบแหละ น่าจะต้องทำธุระอะไรหลายอย่าง • ให้ความสนใจกับอะไรบางอย่างอยู่ เลยไม่ทันมอง • กำลังตอบแชทในโทรศัพท์อยู่	เพื่อกระตุ้นให้ลองมองจากมุมมองของคนอื่นบ้างโดยเริ่มจากมองจากมุมมองตัวเองว่าอาจทำพฤติกรรมเดียวกันด้วยเหตุผลหรือสาเหตุอะไรได้บ้าง

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
19	 ● การที่เราเหยียบเท้าคนอื่น ทำให้คนอื่นเจ็บปวด มีสาเหตุที่เป็นไปได้หลายอย่างเลยใช่ไหม? เราอาจไม่ได้ตั้งใจเลย ● การที่คนอื่นเหยียบเท้าเรา ทำให้เราเจ็บปวด ก็อาจมีสาเหตุที่เป็นไปได้หลายอย่างเช่นกัน เขาอาจไม่ได้ตั้งใจเลย ● หรือแม้แต่ว่าเวลาที่เขาดังใจทำให้เราเจ็บ ก็อาจเป็นเพราะเขายังไม่รู้วิธีตั้งสติและควบคุมตนเองเลย จึงปล่อยให้อารมณ์ครอบงำและมาทำร้ายเรา ● จะว่าไปก็น่าเห็นใจนะข		เพื่อกระตุ้นให้ลองมองจากมุมของคนอื่นบ้างโดยเริ่มจากมองจากมุมของตัวเองว่าอาจทำพฤติกรรมเดียวกันด้วยเหตุผลหรือสาเหตุอะไรได้บ้าง และเห็นอกเห็นใจ มีเมตตาต่อผู้อื่นที่ทำร้ายตนเองด้วย

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
20	 คิดแบบนี้แล้ว อาการหรือความรู้สึกที่เกิดขึ้นเมื่อจินตนาการว่าถูกเหยียบเท้าเมื่อไหร่ เป็นอย่างไรบ้าง แย่ง ----- เหมือนเดิม ----- ดีขึ้น	VOF: มาถึงตอนนี้ อาการหรือความรู้สึกที่เกิดขึ้นเมื่อไหร่ของเรา เป็นอย่างไรบ้างลองเลือกคำตอบนะคะ แย่ง-----เหมือนเดิม-----ดีขึ้น	ฝึกสังเกตอารมณ์ของตนเองเพื่อตั้งสติอีกครั้ง
21	 หากย้อนกลับไป เรายังจะตอบสนองแบบเดิมหรือเปล่า? คลิกเพื่อเลือกคำตอบ ทำเหมือนเดิม ----- ไม่แน่ใจ ----- ไม่ทำแล้ว	VOF: มาถึงตอนนี้ เรายังจะตอบสนองแบบเดิมหรือเปล่า? คลิกเพื่อเลือกคำตอบ ทำเหมือนเดิม ----- ไม่แน่ใจ ----- ไม่ทำแล้ว	ฝึกสังเกตอารมณ์ของตนเองและลองทบทวนเปรียบเทียบการตอบสนองตอนที่ยังไม่ได้ตั้งสติและคิดจากมุมของผู้อื่น กับตอนที่ได้ฝึกสติและการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นแล้ว

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
22	 ● การหยุด ตั้งหลัก มีสติ ใจเย็นลง ร่วมกับเข้าใจคนอื่น จะช่วยให้หาทางออกได้ดีขึ้น ● และอย่าลืมคิดถึงใจคนที่เรารักและอยู่ข้าง ๆ เราด้วย ● รู้สึกเสียใจ/รู้สึกผิดกับอะไรบ้าง (Clip สัมภาษณ์เยาวชน)	VOM: ตอนที่กำลังมีอาการโกรธ หงุดหงิด ไม่พอใจ คนส่วนใหญ่จะให้ความสนใจกับอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง และมองว่าคนที่ทำพฤติกรรมนั้นเป็นฝ่ายผิด ทำให้เราดัดจริตใจที่จะจัดการกับอารมณ์เหล่านั้นโดยไม่ทันได้ยั้งคิด แต่ถ้าเราได้ลองฝึกสังเกตและทำความเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกและที่มาที่ไปของพฤติกรรมของคนที่ทำให้เราไม่พอใจใหม่ นี่ก็ถึงใจเขาใจเรามากขึ้นอีกนิด จะช่วยให้เราเข้าใจและรับมือกับสิ่งที่เกิดขึ้นได้ง่ายขึ้น VOF: นอกจากการเห็นอกเห็นใจที่มีต่อบุคคลทั่วไป แล้วการเห็นอกเห็นใจ ยังรวมไปถึงการคิดถึงใจคนที่เรารัก และคนที่อยู่ข้างๆเราด้วย ● รู้สึกเสียใจ/รู้สึกผิดกับอะไรบ้าง (Clip สัมภาษณ์เยาวชน)	เพื่อกระตุ้นให้คิดถึงและเห็นอกเห็นใจคนที่ใกล้ชิดและรักเราด้วย อาจช่วยให้มีสติยังคิดมากขึ้นก่อนจะทำอะไร
23	 ลองหยุดคิดดูสักนิด การที่เรามีสติ รู้ตัว มองปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างรอบด้าน คิดถึงใจเขาใจเรามากขึ้น จะช่วยตัวเราได้อย่างไรบ้าง	VOF : ตอนนี้เราลองหยุดคิด และทบทวนตัวเองดูนะคะ ว่าการที่เรา มีสติ รู้ตัว มองปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างรอบด้าน คิดถึงใจเขาใจเรามากขึ้น จะช่วยตัวเราได้อย่างไรบ้าง ลองเขียนคำตอบของตัวเองสั้นๆในกระดาษดูนะคะ	กระตุ้นให้ทบทวนสิ่งที่เรารู้ไป

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
24	 เป็นอย่างไรกันบ้าง ตอนนี้รู้สึกบ้างรึยัง... พักกันซักนิดนะ	VOM: ตอนนี้ผ่านมาครึ่งทางแล้ว เป็นอย่างไรกันบ้างครับ รู้สึก ล้ากันบ้างรึยัง เรามาพักเพื่อให้ร่างกายและสมองได้ผ่อนคลายกันซักนิดนะครับ อยากให้ลองหายใจเข้าและหายใจออกพร้อมกันช้าๆนะครับ หายใจเข้า.....หายใจออก.....ลองหลับตา ผ่อนคลายกล้ามเนื้อบริเวณไหล่....ลำตัว.....ลิ้นตาขึ้นช้าๆ.....สะบัดมือ ตอนนี้เรามาทเตรียมพร้อมสูบทเรียนต่อไปกันนะครับ	เพื่อให้ผู้เรียนได้พัก ผ่อนคลาย ก่อนจะเริ่มต้นเรียนบทเรียนต่อไป จะช่วยให้มีสมาธิดีขึ้น
25	 หน้าแรกของบทเรียนเรื่องการแก้ปัญหาเชิงบวก		เพื่อเรียนรู้และฝึกทักษะเรื่องการแก้ปัญหาเชิงบวก ผ่านเนื้อหา เรื่องเล่าจากประสบการณ์จริง และการทดลองฝึกปฏิบัติผ่านกรณีศึกษา

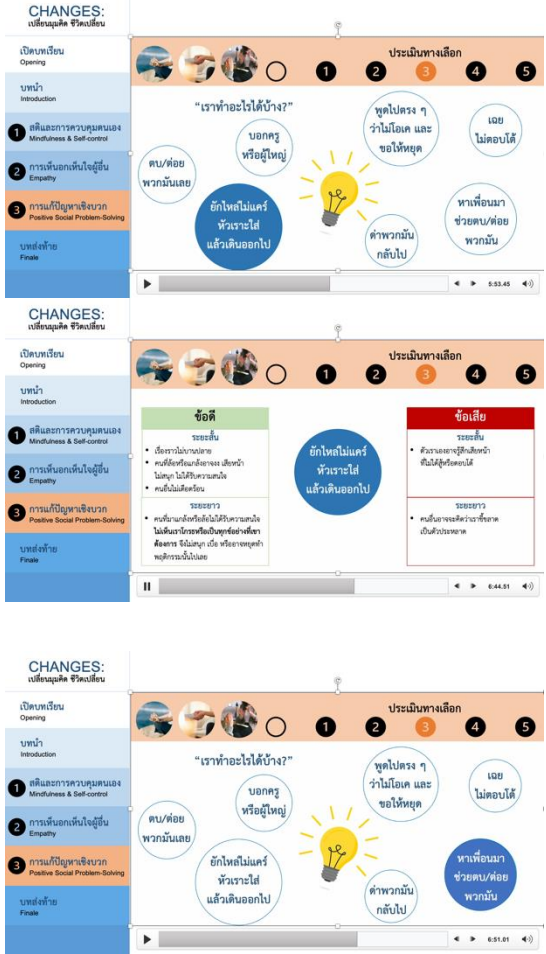
Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
26	 คนเราแต่ละคนมีความคิดและความต้องการต่างกันไป คนอื่นและแม้แต่คนใกล้ชิดของเราจึงอาจทำสิ่งที่เราไม่พอใจได้ และบางครั้งสิ่งที่เราทำก็อาจทำให้คนรอบข้างไม่พอใจได้เช่นกัน • ในอดีตที่ผ่านมาเมื่อมีปัญหาขัดแย้งกับคนอื่นเราทำอะไร ผลที่ตามมาเป็นอย่างไร • แล้วเราจะทำอะไรเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่แตกต่างไป  • เรามาเรียนรู้การแก้ปัญหาเชิงบวกกันดีกว่า	• ในอดีตที่ผ่านมาเมื่อมีปัญหาขัดแย้งกับคนอื่นเราทำอะไร (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) • ผลที่ตามมาเป็นอย่างไร (Clip สัมภาษณ์เยาวชน) VOF: หากเราได้ลองหยุด ตั้งหลัก มีสติ ใจเย็นลง ร่วมกับเข้าอกเข้าใจผู้อื่น จะช่วยให้เรามีความพร้อมที่จะแก้ปัญหาเชิงบวก ซึ่งจะช่วยให้เราหาทางออกและสร้างผลลัพธ์ที่ดียิ่งขึ้นได้ • ถ้าย้อนกลับไปตอนนั้นได้ (Clip สัมภาษณ์เยาวชน)	เพื่อให้เห็นประสบการณ์ของรุ่นพี่ที่เคยใช้วิธีเชิงลบในการแก้ปัญหา และผลลัพธ์ที่ได้ ชวนให้ฝึกทักษะการแก้ปัญหาเชิงบวก เพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่ดีขึ้น

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
27	 การแก้ปัญหาเชิงบวกคือการฝึกคิดอย่างเป็นขั้นตอน	VOF : ทักษะการแก้ปัญหาเชิงบวกคือการฝึกคิดอย่างเป็นขั้นตอนว่าเราจะจัดการกับปัญหา ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างเรากับคนอื่นให้ได้ผลลัพธ์ที่ดีที่สุด ทั้งต่อตัวเราเอง คนรอบข้าง ทั้งในระยะสั้นและระยะยาวได้อย่างไร การแก้ไขปัญหาเชิงบวกจะเกิดขึ้นได้เราต้องมีสติ และใจที่พร้อมจะเข้าอกเข้าใจผู้อื่นก่อน จึงจะสามารถคิดอย่างมีเหตุผล เป็นขั้นตอนได้ เมื่อมีสติและความพร้อมที่จะเข้าอกเข้าใจผู้อื่น เราจะสามารถเริ่มต้นด้วยการมองปัญหาในเชิงบวก ประเมินปัญหา คิดทางออกที่หลากหลาย ประเมินข้อดีข้อเสียของแต่ละทางเลือก เพื่อนำมาทดลองใช้แก้ปัญหา และประเมินว่าสามารถแก้ปัญหาให้ได้ผลตามที่ต้องการหรือไม่ ขั้นตอนแรกหลังจากเริ่มตั้งสติได้แล้ว เราควรเริ่มจากการตั้งมุมมองเชิงบวกเกี่ยวกับการแก้ปัญหา เช่น เรามักมองว่า ปัญหานี้ยาก แก้ไม่ได้หรืออาจจะลองเปลี่ยนมุมมองดูว่าปัญหานี้ยาก แต่ไม่ใช่แก้ไม่ได้ แทนที่จะคิดว่า ใอันนี้มันเกินเยียวยา อาจจะลองคิดใหม่ว่า มีวิธีอื่นที่เรายังไม่ได้ลองพูดกับเขาหรือเปล่า แทนที่จะบ่นว่า ทำไมเราต้องมาเจอเรื่องแบบนี้ อาจจะลองคิดข้ามข้อทไปเลยว่า แล้วเราจะหาทางแก้ยังไงดี แทนที่จะเชื่อว่าปัญหานี้ไม่มีทางออก อาจจะลองบอกตัวเองใหม่ว่า เราอาจจะยังไม่เจอทางออกเท่านั้นเอง การตั้งต้นด้วยมุมมองที่ดีทำให้เรามีแนวโน้มที่จะเลือกเผชิญกับปัญหา	เพื่อให้เข้าใจหลักการแก้ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน มีเหตุผล

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
		และมองหาทางออกเชิงบวก แทนที่จะหลีกเลี่ยงการแก้ปัญหาหรือการมองหาทางออกเชิงลบ ● การประเมินปัญหา ปัญหาที่เราเจอมีรูปแบบและความรุนแรงที่แตกต่างกัน บางอย่างเราอาจจะแก้เองได้ บางอย่างก็เกินกำลังของเรา เราอาจต้องการความช่วยเหลือจากผู้อื่น ดังนั้นเราควรประเมินก่อนเพื่อให้รู้ว่าเราจะแก้เองหรือว่าเราจะหาคนช่วย เราอาจลองแบ่งปัญหาเป็นปัญหขนาดเล็กลง กลาง ใหญ่ และรุนแรงหรืออันตรายตามระดับของผลกระทบที่เกิดขึ้นกับเรา ● ปัญหาเล็กอาจทำให้หงุดหงิด หรือไม่สบายใจเล็กน้อย เช่น เพื่อนโกรธที่เราผิดนัด ● ปัญหขนาดกลางคือปัญหาที่รบกวนจิตใจหรือร่างกายแต่ไม่รุนแรง หรือมีผลต่อชีวิตของเราในระยะยาว เช่น เพื่อนยืมเงินแล้วไม่คืน ถ้าไม่ได้จำนวนมากมายเราอาจหงุดหงิดอยู่ จนกว่าจะคิดวิธีพูดจนเพื่อนจะยอมคืนเงินได้ ● ปัญหขนาดใหญคือปัญหาที่มีผลกระทบต่อร่างกายหรือจิตใจอย่างรุนแรงหรืออาจจะมีผลต่ออนาคตในระยะยาว เช่นการล้อเลียน กลั่นแกล้ง รังแก ที่ทำร้ายจิตใจและอาจมีการทำร้ายร่างกาย ● สุดท้ายปัญหาบางอย่างอาจรุนแรงหรืออันตราย เช่น ความขัดแย้งที่ลุกลาม การใช้กำลังหรืออาวุธซึ่งอาจทำให้เกิดอันตรายร้ายแรงต่อร่างกายและชีวิตได้	

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
		• กรณีที่เป็นปัญหาเล็กๆอาจจะหายไปเองได้เมื่อทุกฝ่ายใจเย็นลง กรณีที่เป็นปัญหขนาดกลางหากเราใจเย็นลงแล้วค่อยๆคิด อาจจะหาทางออกเองได้ว่าจะต้องทำอะไร • ส่วนปัญหขนาดใหญ่วที่ซับซ้อนและมีผลกระทบมากเราจะต้อง ตั้งสติ ค่อยๆ คิดวิธีแก้โดยอาจจะต้องปรึกษาคนอื่นหรือผู้ใหญ่ที่เราไว้ใจให้ช่วยคิด เพราะเขาอาจเคยเจอปัญหาล้ายๆ กันและมีไอเดียดีๆ ที่จะช่วยเราแก้ปัญหาได้ แต่ถ้าประเมินแล้วปัญหาที่เราเจอเป็นปัญหาที่รุนแรงหรืออันตรายเราควรหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้าไปก่อนเพื่อความปลอดภัยของตัวเอง และอาจขอความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือเจ้าหน้าที่ ที่สามารถระงับและจัดการกับเหตุการณ์ที่อันตรายได้ เช่น ตำรวจ หรือครู • กลับมาที่ปัญหาที่เราคิดว่าเราสามารถแก้เองได้ ขั้นตอนต่อไปคือการคิดทางเลือกในการแก้ปัญหา ทางเลือกในการแก้ปัญหา มาจากไหน อาจมาจากประสบการณ์ของเราเองในการแก้ปัญหาที่คล้ายๆกันในอดีต หรือการลองคิดหาวิธีแก้ปัญหาใหม่ที่ไม่เคยได้ใช้เลย หรืออาจปรึกษาคนอื่นที่เราไว้ใจที่มีประสบการณ์กับปัญหาแบบนี้มาก่อน	

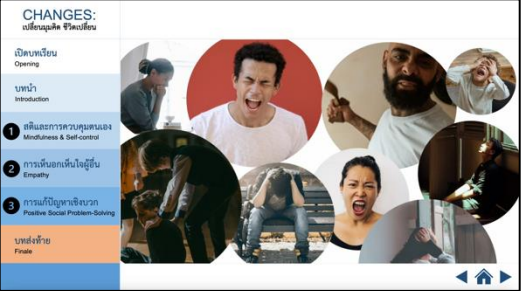
Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
	ลองฝึกกับสถานการณ์สมมติกัน  ● ลองจินตนาการดูว่าเราถูกเพื่อนกลุ่มหนึ่งล้อเลียนและรังแกเป็นประจำ ● เราจะทำอะไร	ลองฝึกกับสถานการณ์สมมติกัน ● ลองจินตนาการดูว่าเราถูกเพื่อนกลุ่มหนึ่งล้อเลียนและรังแกเป็นประจำและเพิ่มความรุนแรงขึ้นเรื่อยๆ วันนี้เพื่อนกลุ่มนี้ก็ล้อเลียนเราอีกเช่นเคย และเริ่มขว้างปาข้าวของใส่เราด้วย เราจะทำอย่างไรเราลองเริ่มจากการหยุด ตั้งหลัก ตั้งสติให้ใจเย็นลง ลองมองและตั้งคำถามว่าเราจะมองเหตุการณ์นี้และบอกตัวเองว่าอย่างไร “ทำไมต้องมาเจอเรื่องแบบนี้ด้วย” หรือ “เราจะหาทางแก้ได้อย่างไรดี ● ประเมินปัญหาว่า การถูกเพื่อนกลั่นแกล้งรังแก เป็นปัญหาระดับไหน เล็ก กลาง ใหญ่ หรือว่ารุนแรงอันตราย แต่ละคนอาจมองปัญหา เล็กหรือใหญ่ไม่เท่ากัน แต่หากเราประเมินว่าเป็นปัญหาใหญ่ที่เราน่าจะพอมองหาทางออกได้เรามาลองคิดทางเลือกกัน ● ถ้าเป้าหมายของเราคือต้องการให้เพื่อนเลิกแกล้งเรา เราจะทำอะไรได้บ้าง ตบหรือต่อยไปเลย ยกโหล่ไม่แคร์หัวเราะใส่แล้วก็เดินออกไป เงยๆไม่ได้ตอบอะไร ด่ากลับไป หาเพื่อนมาช่วยตบหรือต่อยเพื่อนกลุ่มนี้ บอกครูหรือผู้ใหญ่ หรือจะพูดไปตรงๆว่าไม่โอเคและบอกให้เขาหยุด	

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
		สมมติว่าเราเลือก “อย่าโทษใคร หัวเราะใส่ แล้วเดินออกไป” เราคิดว่าทางเลือกนี้ทำแล้วจะเกิดผลอะไรตามมาบ้าง - ข้อดี: เรื่องราวไม่บานปลายใหญ่โต คนที่ล้อหรือแกล้งอาจงงหรือทำตัวไม่ถูก รู้สึกเสียหน้า ไม่สนุก ไม่ได้ได้รับความสนใจ เรื่องมันจบที่เรากับเค้า คนอื่นไม่เดือดร้อน <u>ส่งผลกระทบยาว</u> คนที่มาแกล้งหรือล้อไม่ได้ได้รับความสนใจ ไม่ได้รับการตอบสนองที่ต้องการ จึงทำให้ไม่ทำแบบนั้นกับเราอีก เพื่อ หรือหยุดทำพฤติกรรมนั้นไปเลย - ข้อเสีย : ตัวเราเองอาจรู้สึกเสียหน้า ที่ไม่ได้สู้หรือตอบโต้ <u>ส่งผลกระทบยาว</u> คนอื่นอาจจะคิดว่าเราหนี ขี้ขลาด เป็นตัวประหลาด (แต่ความจริงแล้วเรารู้วิธีรับมือที่เหมาะสมต่างหาก) หากเราเลือก หาเพื่อนมาช่วยตบหรือต่อยเพื่อนกลุ่มนี้ - ข้อดี: สบายใจ สะใจที่ได้แก้แค้น <u>ส่งผลกระทบยาว</u> คนที่แกล้งเราจะได้รู้ว่าเราไม่ได้ยอมคน - ข้อเสีย : เจ็บตัว อาจเป็นอันตรายต่อชีวิต ข้าวของเสียหาย คนใกล้ชิดเดือดร้อน เพื่อนเจ็บตัวและได้รับอันตรายไปด้วย หากเรื่องราวถึงโรงพัก พ่อแม่ คนในครอบครัวเสียใจ เสียทรัพย์สิน	

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
		ส่งผลกระทบยาว เรื่องราวอาชญากรรมใหญ่โต เกิดการแก้แค้นกันไปมา เราอาจเป็นอันตรายถึงชีวิต พิกการ (แล้วพ่อแม่จะอยู่ยังไง) อาจต้องเสียอนาคต เสียการเรียน เสียหน้าที่การงาน ขาดรายได้ แล้วเราจะเลือกอย่างไรดี การตัดสินใจนี้เป็นของเราเองว่าเราจะเลือกทางไหน ขอให้เลือกทางที่คิดว่าผลลัพธ์จะดีที่สุดแล้วลองลงมือแก้ปัญหา ลองวิธีแรกแล้วได้ผลที่ต้องการมีย เกิดผลที่ไม่ต้องการตามมาบ้างหรือเปล่า ถ้ายังไม่ได้ผลที่ต้องการ เราสามารถกลับไปดูทางเลือกที่เหลืออยู่ หรือคิดทางเลือกใหม่เพิ่มก็ได้ เลือกวิธีใหม่แล้วลองดูอีกที และอย่าลืมว่าเรายังสามารถขอความช่วยเหลือจากใครสักคนได้ถ้าเหตุการณ์รุนแรงเกินกว่าจะจัดการได้ด้วยตนเอง การขอความช่วยเหลือไม่ใช่ความอ่อนแอ แต่เป็นทางออกที่เหมาะสมแล้ว	

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
		คราวนี้อยากให้ลองย้อนกลับมามองคนที่กลั่นแกล้งเราบ้าง ว่าอะไรทำให้เค้ากลั่นแกล้งหรือรังแกเรา เพราะ สนุก คึกคะนอง อยากให้เพื่อนมองว่าตัวเองเจ๋ง ทำตามเพื่อน โดนเพื่อนยุ หรือเค้าเองเคยโดนรังแกแบบนั้นมาก่อน บางทีสิ่งที่เค้าทำอาจไม่ได้ทำให้เค้ามีความสุขจริงๆก็ได้ อาจเป็นแค่การกลบเกลื่อนความไม่มั่นใจ หรือความกลัวของเค้า หรือระบายความทุกข์ของตัวเองออกมาเลยมาลงกับคนอื่นโดยไม่รู้ตัว แล้วเราละ เคยกลั่นแกล้งหรือทำร้ายคนอื่นไหม เราทำไปเพราะอะไร เหตุผลของเราเหมือนเหตุผลของคนที่กลั่นแกล้งเราไหม แล้วคนที่โดนกลั่นแกล้งหรือทำร้าย จะรู้สึกเหมือนกับเราเวลาที่เรโดนกลั่นแกล้งหรือเปล่า หากเราเคยกลั่นแกล้งหรือทำร้ายคนอื่นอาจจะโดยตั้งใจหรือไม่ตั้งใจก็ตาม การพูดคำว่า “ขอโทษ” จะช่วยให้ทั้งสองฝ่ายรู้สึกดีขึ้นได้ การขอโทษไม่ใช่การยอมแพ้ หรืออ่อนแอแต่เป็นการแสดงความเข้มแข็งที่จะรับผิดชอบสิ่งที่เราทำพลาดไป ในทางตรงกันข้ามถ้าเราเป็นฝ่ายได้รับคำขอโทษจากคนที่เคยกลั่นแกล้งหรือทำร้ายเรา การให้อภัยเค้าได้ก็แสดงถึงความเข้มแข็งของเราที่ไม่ถูกครอบงำด้วยอารมณ์โกรธเกลียด เช่นกัน	

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
28			เพื่อสรุปเนื้อหาจากสิ่งที่ได้เรียนรู้และฝึกทักษะปฏิบัติ จากทั้ง 3 บทเรียน ได้แก่ การมีสติและการควบคุมตนเอง การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และการแก้ปัญหาเชิงบวก
29	 บทส่งท้าย : ถ้าวันนั้นเรามีมุมมองความคิดแบบวันนี้ • ชีวิตจะแตกต่างไปอย่างไร • อยากฝากอะไรถึงน้องๆ บ้าง	Clip สัมภาษณ์เยาวชน • ชีวิตจะแตกต่างไปอย่างไร • อยากฝากอะไรถึงน้องๆ บ้าง	ให้กำลังใจเยาวชนว่าเขาสามารถเปลี่ยนชีวิตตัวเองได้ เหมือนรุ่นพี่ที่ทำได้

Slide No.	ภาพ (ภาพ / ข้อความ)	เสียง (บรรยาย + เพลง + SFX)	วัตถุประสงค์
		VOF: คนเราอาจจะเคยทำผิดพลาดมาในอดีต หรือเคยตัดสินใจทำอะไรลงไปโดยขาดสติ และไม่ทันได้คิดถึงคนอื่นรอบตัว ในขณะที่บางคนไม่สามารถหาทางออกให้กับปัญหาที่ตนเองเจอได้ แต่เมื่อเราเคยผ่านมันมาแล้ว ปัญหาเหล่านั้นจะช่วยเพิ่มประสบการณ์ในการใช้ชีวิต และเปลี่ยนมุมมองความคิดให้กับเราได้	สรุปบทเรียนและให้กำลังใจเพื่อการเปลี่ยนแปลง
30		ดนตรี	

ภาคผนวก ค

คู่มือการใช้สื่อการเรียนรู้ในเด็กและเยาวชนในสถานควบคุมและเด็กและเยาวชนกลุ่มเสี่ยง

1. คู่มือการใช้สื่อ Change: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน

 CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน	แนวคิดและเนื้อหาโดยรวม CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน
แนวคิดของสื่อการสอน CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน เป็นสื่อการเรียนรู้ออนไลน์ (e-learning) ที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยตัวเองได้ โดยเนื้อหาส่วนใหญ่จะอยู่ในรูปแบบการบรรยาย การดูวิดีโอ และการตอบคำถามที่มีจุดประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนได้นำวิถีชีวิตใหม่ ๆ ไปปรับใช้กับการรับมือสถานการณ์ต่าง ๆ ในชีวิต ด้วยแนวคิดที่ต้องการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ว่าหากเราเปลี่ยนแปลงมุมมองการคิด ก็ช่วยให้เราเปลี่ยนพฤติกรรม และส่งผลให้ชีวิตเปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้นได้	แนวคิดของสื่อการสอน CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน บทเรียนนี้อาจจะไม่ได้พูดถึงพฤติกรรมก้าวร้าวโดยตรง เพื่อหลีกเลี่ยงความรู้สึกต่อต้านจากเยาวชนกลุ่มเป้าหมาย แต่เน้นการฝึกทักษะทางอารมณ์และความคิดสามด้านที่มีงานวิจัยชี้ว่ามีความสัมพันธ์ทางลบกับความก้าวร้าว ได้แก่ สติและควบคุมตนเอง ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และทักษะการแก้ปัญหาทางสังคม ซึ่งทั้งสามด้านนี้ก็มีผลต่อการประสบความสำเร็จในชีวิตด้านต่าง ๆ ด้วยเช่นกัน
อุปกรณ์ที่ใช้ประกอบการเรียน - คอมพิวเตอร์ที่มีโปรแกรม Microsoft PowerPoint - คู่มือสำหรับผู้เรียน - อุปกรณ์เครื่องเขียน เช่น ดินสอ ปากกา ยางลบ	อุปกรณ์ที่ใช้ประกอบการเรียน CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน เป็นสื่อการเรียนรู้ออนไลน์ผ่านโปรแกรม PowerPoint slideshow ดังนั้นจะต้องใช้บนเครื่องคอมพิวเตอร์ที่มีโปรแกรม Microsoft PowerPoint เท่านั้น และเนื่องจากเป็นสื่อการสอนแบบบรรยายผ่านวิดีโอเป็นหลัก จึงจำเป็นต้องมีลำโพงหรือหูฟังให้ผู้เรียนด้วย และแนะนำให้เปิดเสียงและปิดแจ้งเตือนเพื่อให้ผู้เรียนได้รับสารอย่างเต็มที่
วิธีการใช้สื่อการสอนเบื้องต้น CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน	วิธีใช้งาน คลิกเลือกบทเรียน หรือคลิกปุ่มถัดไปเพื่อเริ่มบทเรียน 1. ปุ่มกดเพื่อไปหน้าถัดไป 

3.1 ให้คะแนน

คลิกเลือกตัวเลขเพื่อบอกว่า ตอบรู้สึกแบบนี้นักแค่ไหน

ใจดีเม่ง	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
เหงื่อออก	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
หน้าร้อน	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
ไม่พอใจ	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
โกรธ	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
หงุดหงิด	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ

คลิกเลือกตัวเลขเพื่อบอกว่า ตอบรู้สึกแบบนี้นักแค่ไหน

ใจดีเม่ง	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
เหงื่อออก	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
หน้าร้อน	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
ไม่พอใจ	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
โกรธ	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ
หงุดหงิด	ไม่เลย	1	2	3	4	5	สุดๆ

กดเลือกตัวเลขคะแนนที่ตรงกับความรู้สึกในแต่ละข้อ
จะปรากฏสีรอบตัวเลขที่เลือก ตอบให้ครบทุกข้อจึงจะกดไปหน้าต่อไป

3.2 เลือกคำตอบเดียว

เราจะทำอย่างไร?

คลิกเพื่อเลือกว่าจะตอบอย่างไร



เดย์



คำ



ลุย

กดเลือกคำตอบข้อที่ตรงกับความรู้สึกที่สุด

3.2 เลือกคำตอบเดียว

เราจะทำอย่างไร?

คุณเลือก "อะไรคือคำว่า (คำ)"



เดย์



คำ



ลุย

จะปรากฏสีรอบคำตอบที่เลือก จากนั้นให้กดลูกศรเพื่อไปหน้าถัดไป

3.3 เลือกหลายคำตอบ

คลิกเลือกเหตุผลที่เป็นไปได้ (เลือกได้หลายข้อ)



เดย์



คำ



ลุย

กดคำตอบข้อที่เลือก ที่ข้อก็ได้ (ไม่สามารถยกเลิกคำตอบได้)
หากผู้เรียนเลือก **อื่น ๆ** ให้เขียนคำตอบลงกระดาษด้วย

3.3 เลือกหลายคำตอบ

คลิกเลือกเหตุผลที่เป็นไปได้ (เลือกได้หลายข้อ)



เดย์



คำ



ลุย

จะปรากฏสีรอบคำตอบที่เลือก เมื่อเลือกเสร็จแล้วกดลูกศรเพื่อไปหน้าถัดไป

3.4 เขียนตอบ

ลองหยุดคิดครู่สักนิด

การที่เราไม่คิด รู้ตัว มองปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างรอบด้าน
คิดถึงใจเขาใจเรามากขึ้น จะช่วยตัวเราได้อย่างไรบ้าง

เขียนคำตอบลงในกระดาษ เมื่อเสร็จแล้วให้กดลูกศรเพื่อไปหน้าถัดไป

ข้อควรระวังในการใช้งาน

1. หากกดปุ่ม Spacebar บนแป้นพิมพ์ คลิกที่หน้าจอ หรือกดปุ่มลูกศรบนคีย์บอร์ด จะเปลี่ยนไปหน้าถัดไปทันที
2. ผู้เรียนสามารถข้ามหรือรอวิดีโอเองได้ อาจทำให้ผู้เรียนไม่ได้เรียนรู้เนื้อหาอย่างครบถ้วน
3. เมื่อผู้เรียนต้องตอบคำถามผู้เรียนจะต้องกดที่ตัวหนังสือให้เมาส์ขึ้นเป็นรูปมือเท่านั้น หากกดไปยังช่องว่างที่เมาส์ยังเป็นรูปลูกศร จะทำให้เปลี่ยนไปหน้าถัดไปแทน

ไม่เลย 1 2 3 4 5 ซดๆ

ไม่เลย 1 2 3 4 5 ซดๆ

ไม่เลย 1 2 3 4 5 ซดๆ

ไม่เลย 1 2 3 4 5 ซดๆ

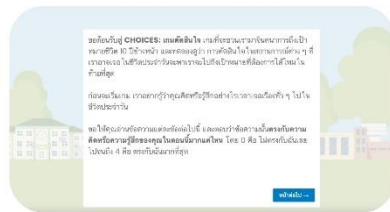
สิ่งที่สามารถเพิ่มเติมหลังจบบทเรียน

1. ครูสามารถถามความเห็นหรือความรู้สึกจากผู้เรียนเพิ่มเติมโดยการให้เขียนลงในกระดาษ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการตกตะกอนเนื้อหาในบทเรียน
2. จัดกลุ่มแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับเนื้อหาในบทเรียน เช่น วิธีการอื่น ๆ ในการสงบสติอารมณ์
3. จัดกลุ่มแลกเปลี่ยนประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับความรุนแรง
4. จัดกลุ่มกิจกรรม candle and flower breathing เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความคุ้นเคยกับวิธีการนี้

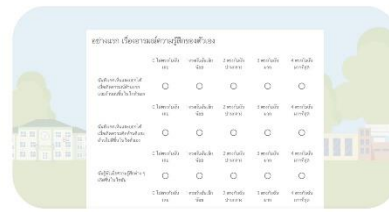
2. คู่มือการใช้สื่อ Choices: เกมตัดสินใจ

 CHOICES: เกมตัดสินใจ	แนวคิดของเกม CHOICES: เกมตัดสินใจ เป็นเกมจำลองสถานการณ์ที่มีจุดประสงค์ให้ผู้เล่นได้ลองตั้งเป้าหมายชีวิตระยะยาว และตัดสินใจในสถานการณ์ย่อย ๆ ที่พบเจอได้ในชีวิตประจำวัน ด้วยแนวคิดเบื้องหลังที่ต้องการให้ผู้เล่นเรียนรู้ว่า การตัดสินใจเรื่องต่าง ๆ ในแต่ละวัน สะสมไปทีละนิด ส่งผลต่อความสำเร็จของชีวิตในระยะยาวได้
แนวคิดของเกม CHOICES: เกมตัดสินใจ ไม่ได้พูดถึงพฤติกรรมก้าวร้าวโดยตรง เพื่อหลีกเลี่ยงความรู้สึกต่อต้านจากเยาวชนกลุ่มเป้าหมาย แต่เน้นการฝึกทักษะทางอารมณ์และความคิดลบด้านที่มีงานวิจัยชี้ว่ามีความสัมพันธ์ทางลบกับความก้าวร้าว ได้แก่ สติ และควบคุมตนเอง ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และทักษะการแก้ปัญหาทางสังคม ซึ่งทั้งสามด้านนี้ก็มีผลต่อการประสบความสำเร็จในชีวิตด้านต่าง ๆ ด้วยเช่นกัน	แนวคิดของเกม CHOICES: เกมตัดสินใจ อาจไม่ใช่เครื่องมือบำบัดรักษาที่เล่นหนึ่งครั้งแล้วทำให้เลิกก้าวร้าวเลย แต่สามารถใช้เป็นจุดเริ่มต้นของการสนทนา เช่น “ทางเลือกสำหรับแต่ละสถานการณ์ในเกมมีเพียงสองข้อ ความจริงอาจมีทางเลือกอื่นได้หรือไม่” ผู้เล่นคิดว่ามีทางเลือกที่จะตอบสนองอย่างไรได้อีก และผลที่จะตามมาเป็นอย่างไรได้บ้าง ทั้งผลที่จะเกิดต่อตนเองและผู้อื่น” หากมีการสนทนาและชวนให้ผู้เล่นได้ฝึกคิดเช่นนี้บ่อยๆ จะช่วยฝึกสติและการควบคุมอารมณ์ การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และทักษะการแก้ปัญหาให้ติดตัวผู้เล่นต่อไป
อุปกรณ์สำหรับการเล่น CHOICES: เกมตัดสินใจ เป็นเกมออนไลน์ แนะนำให้เล่นบนเครื่องคอมพิวเตอร์ที่เชื่อมต่อสัญญาณอินเทอร์เน็ตที่แรงและเสถียร และควรใช้เบราว์เซอร์ Chrome รวมทั้งตรวจสอบว่าไม่มีการตั้งค่าปิดกั้นการเล่นวิดีโออัตโนมัติไว้ ทั้งนี้ หากอินเทอร์เน็ตความเร็วไม่สูง อาจโหลดภาพหรือคลิปช้า หรือคลิปไม่เล่นโดยอัตโนมัติ โปรดแจ้งผู้เล่นให้รอสักครู่ หรือคลิก ▶ เพื่อให้อัตโนมัติเริ่มเล่นได้ค่ะ	Link สำหรับเล่นเกม CHOICES: เกมตัดสินใจ https://chulalongkornjournal.com/files/form/SV_Zhnn88mX72u272  หากมีข้อเสนอแนะทางเทคนิค ติดต่อที่ 02-2554-1111 ศ.ดร.พญ.กนกพร หานธุริยา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย Line ID: @hanapa.muensunrya
ขั้นตอนและวิธีเล่น CHOICES: เกมตัดสินใจ	1. เปิดชื่อเกม 

2. ตอบแบบประเมินก่อนเริ่มเล่นเกม



2. ตอบแบบประเมินก่อนเริ่มเล่นเกม



3. ดูวิดีโอแนะนำเกม



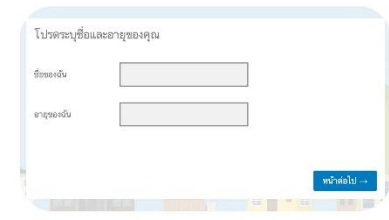
3. ดูวิดีโอแนะนำเกม



4. เลือกตัวละครแทนตัวเอง



5. กรอกชื่อและอายุ



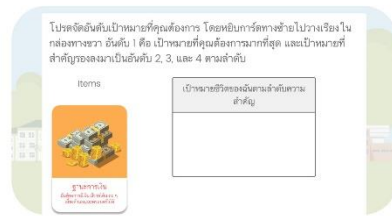
5. กรอกชื่อและอายุ



6. จัดอันดับเป้าหมายที่ต้องการในชีวิต



6. จัดอันดับเป้าหมายที่ต้องการในชีวิต



7. ดูวิดีโอวิธีการเล่น



8. เริ่มเล่น

1. คู่มือการเล่น



8. เริ่มเล่น

1. คู่มือการเล่น
2. ตัดสินใจ



8. เริ่มเล่น

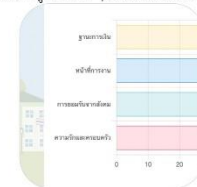
1. คู่มือการเล่น
2. ตัดสินใจ
3. คู่มือผลลัพธ์



8. เริ่มเล่น

1. คู่มือการเล่น
2. ตัดสินใจ
3. คู่มือผลลัพธ์
4. คู่มือคะแนนสะสม

แต่ละเป้าหมายมีคะแนนเริ่มต้นที่ 50 จาก 100
หมายถึงเราอยู่ช่วงกลาง ๆ ของการเดินทางไปสู่เป้าหมายนั้น



คะแนนของเราเพิ่มขึ้นหรือลดลง
แล้วแต่ผลของการตัดสินใจ

8. เริ่มเล่น

1. คู่มือการเล่น
2. ตัดสินใจ
3. คู่มือผลลัพธ์
4. คู่มือคะแนนสะสม
5. เริ่มสถานการณ์ต่อไป (ทั้งหมด 20 สถานการณ์)



9. ตอบแบบสอบถามหลังเล่นเกม

ภาคผนวก ง

เอกสารประกอบการใช้สื่อ Changes: ปรับมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน



CHANGES:

เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน



CHANGES: เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน

บทเรียนออนไลน์ที่มีจุดประสงค์เพื่อให้ความรู้
และฝึกทักษะที่สำคัญในการใช้ชีวิต ที่เนื้อหาประกอบไปด้วย

การฝึกสติและการควบคุมตนเอง

การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

รวมถึงทักษะในการแก้ปัญหาเชิงบวก

ที่จะช่วยให้ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ ปรับเปลี่ยนแนวคิด

และมีทักษะในการใช้ชีวิตที่หลากหลายขึ้น

คนเราอาจจะเคยทำผิดพลาดมาในอดีต
หรือเคยตัดสินใจทำอะไรลงไปโดยขาดสติ
แต่หากเปลี่ยนมุมมองและความคิด
ปัญหาเหล่านั้นก็เป็นบทเรียน
เพื่อเปลี่ยนวิธีใช้ชีวิตของเราได้

มาเรียนรู้จากประสบการณ์ของคนที่เคย
“เปลี่ยนมุมมอง” และ
พบว่า “ชีวิตเปลี่ยน” ไปในทางที่ดีขึ้น

1

สติและการควบคุมตนเอง

Mindfulness & Self-control



การมีสติ รู้ตัว หมายถึง การรับรู้สิ่งที่เกิดขึ้น
ภายในจิตใจ คำพูด กิริยา และการกระทำ
ทำให้เราตื่นตัว และรู้ตัวอยู่เสมอ

“สติ” จะช่วยให้บุคคลเปิดใจรับรู้อารมณ์ที่เกิดขึ้นโดยไม่ตัดสิน
มีความยืดหยุ่นทางความคิด และจดจ่ออยู่กับปัจจุบัน

หลายครั้งที่เราต้องเผชิญกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิต รวมถึงการมีอารมณ์เชิง
ลบ เช่น โกรธ หรือหงุดหงิด การมีสติจะช่วยให้เราสามารถจัดการกับปัญหา
และอารมณ์เชิงลบได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

วิธีการที่จะช่วยให้เรามีสติ รู้ตัว สามารถทำได้ ดังนี้

1. สังเกตการเปลี่ยนแปลงของร่างกาย เช่น เรากำลังกำมือแน่น อยู่หรือไม่ หัวใจเต้นเร็ว เหงื่อออก ร้อนหน้าร้อนตา อยู่ริเปล่า
2. สำรวจอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง ว่าตอนนี้เรากำลังรู้สึกอย่างไร ต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่เรา กำลังเผชิญอยู่ เช่น รู้สึกโกรธ เสียใจ หงุดหงิด ไม่พอใจ เป็นต้น
3. **ตั้งหลัก** สูดหายใจลึกๆ อย่าเพิ่งโต้ตอบ

หากยังไม่ดีขึ้น ลองพาตัวเองออกจากสถานการณ์นั้นดูก่อน

- ทำกิจกรรมที่ชอบทำ เช่น ฟังเพลง ออกกำลังกาย
- เล่าเรื่องราวให้เพื่อนหรือคนที่สนิทฟัง
- เขียนหรือจดบันทึกเพื่อระบาย

“ เวลาที่เรามีอารมณ์โกรธ หรือหงุดหงิด หากได้หยุดและ
ตั้งหลักเพื่อสังเกตอารมณ์ความรู้สึกและการเปลี่ยนแปลงที่
เกิดขึ้นกับร่างกายของตัวเอง จะช่วยให้มีสติรู้ตัวมากขึ้น
ใจเย็นลง “และคิดทางออกได้ดีขึ้นว่าควรทำอะไร”

บันทึกการเรียนรู้



2

การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

Empathy



"ความเห็นอกเห็นใจ" การยอมรับในความ

แตกต่างระหว่างบุคคล รับรู้ถึงอารมณ์ ความรู้สึก

ความต้องการของผู้อื่น นอกจากการเห็นอกเห็นใจที่มีต่อบุคคลทั่วไป

แล้วการเห็นอกเห็นใจ ยังรวมไปถึงการคิดถึงใจคนที่เรารัก

และคนที่อยู่ข้างๆเราด้วย

ตอนที่เรากำลังมีอารมณ์โกรธ หงุดหงิด ไม่พอใจ

- คนส่วนใหญ่จะให้ความสนใจกับอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง
- กล่าวโทษ และมองว่าคนอื่นเป็นฝ่ายผิด



ทำให้เราตัดสินใจที่จะจัดการกับอารมณ์

โดยไม่ทันได้ยั้งคิด

ลองฝึก

- สังเกตและทำความเข้าใจ อารมณ์ความรู้สึก และที่มาที่ไปของพฤติกรรมของคนที่ทำให้เราไม่พอใจใหม่
- นึกถึงใจเขาใจเรามากขึ้น

ช่วยให้เราเข้าใจและรับมือ
กับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นได้ง่ายขึ้น



ลองหยุดคิดดูซักนิด

การที่เรามีสติ รู้ตัว มองปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างรอบด้าน
คิดถึงใจเขาใจเรามากขึ้น จะช่วยตัวเราได้อย่างไรบ้าง

.....

.....

.....

.....

บันทึกการเรียนรู้

3

การแก้ปัญหาเชิงบวก

Positive Social Problem-Solving



ในชีวิตของพวกเราแต่ละคน อาจจะพบเจอปัญหามากมายแตกต่างกันไป

หากเราลอง

- หยุด ตั้งหลัก
- มีสติรู้ตัว ใจเย็นลง
- เอาใจเขามาใส่ใจเรา



จะช่วยให้เราพร้อมที่จะ
แก้ปัญหา และหาทางออก
สำหรับปัญหาได้ดีขึ้น

วิธีการแก้ปัญหาเชิงบวก เราควรเริ่มจากการตั้งมุมมองเชิงบวกเกี่ยวกับการ
แก้ปัญหาและเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองว่าเราสามารถผ่านมันไปได้
จากนั้น

1. ประเมินปัญหา และประเมินความรุนแรงของปัญหา
2. คิดทางเลือกในการแก้ปัญหา
3. ประเมินทางเลือก คิดถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมา
4. เลือกวิธีที่ดีที่สุดและทดลองแก้ปัญหา
5. ประเมินผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น หากยังไม่ดีพอ ลองใช้วิธีการอื่นๆ ดู

สำคัญมาก!

หากปัญหาที่เราเจอนั้นมีความรุนแรงมากเกินไปกว่าที่จะจัดการด้วยตนเอง เราควรขอความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือคนใกล้ชิด



ลองฝึกทำกันดูนะ

ปัญหาที่เราเจอ คือ

ประเมินความรุนแรงของปัญหา

.....
.....
.....
.....

คิดทางเลือกในการแก้ปัญหา

.....
.....
.....
.....

ผลที่จะตามมาจาก
ทางเลือกในการแก้ปัญหา

.....
.....
.....
.....

ทดลองแก้ปัญหาและ
ประเมินผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น
หากยังไม่ดีพอ ลองใช้วิธีการอื่นๆดู

บันทึกการเรียนรู้

ลองสรุปกันอีกครั้ง

คนเราอาจจะเคยทำผิดพลาดมาในอดีต ตัดสินใจทำอะไรลงไปโดยขาดสติ และไม่ทันได้คิดถึงคนอื่น ๆ รอบตัว บางคนไม่สามารถหาทางออกให้กับปัญหาที่ตนเองเจอได้

แต่เมื่อผ่านไปได้แล้ว หากเราเปลี่ยนมุมมองความคิด
ความผิดพลาดเหล่านั้นก็จะเรียน
ที่ช่วยเปลี่ยนวิธีใช้ชีวิตของเราได้

ลองฝึกตัวเองบ่อยๆ

- หมั่นสังเกตอารมณ์และการเปลี่ยนแปลงของตนเอง
- หยุด ตั้งหลัง และมีสติ
- คิดถึงใจเขาใจเราให้มากขึ้น
- ฝึกการแก้ปัญหาเชิงบวก



อย่าลืมเชื่อมั่น ในตนเอง
เชื่อในความสามารถที่เรามี

CHANGES:

เปลี่ยนมุมมอง ชีวิตเปลี่ยน

หากมีข้อสงสัย ติดต่อทีมวิจัยได้ที่

ผศ.ดร.ทิพย์นภา หวนสุริยา

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Line ID: Thipnapa.Huansuriya