

ความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียนกับความขี้มั่วและความวิตกกังวลในกลุ่มวัยรุ่นตอนต้น โดยมี
คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมี
ความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ



บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)
เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR)
are the thesis authors' files submitted through the University Graduate School.

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาจิตวิทยา
คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2560
ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ASSOCIATIONS AMONG TEASING, DEPRESSION, AND ANXIETY: THE MEDIATED ROLES
OF FRIENDSHIP QUALITY AND PEER ACCEPTANCE WITH RESILIENCE AS A MODERATOR

Mr. Nattapon Chaikittipornlert



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

Faculty of Psychology

Chulalongkorn University

Academic Year 2017

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

ความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียนกับความขี้มั่วและ
ความวิตกกังวลในกลุ่มวัยรุ่นตอนต้น โดยมีคุณภาพ
ความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและการยอมรับจากเพื่อนใน
ชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีความสามารถในการฟื้นฟู
พลังเป็นตัวแปรกำกับ

โดย

นายณัฐพล ชัยกิตติพรเลิศ

สาขาวิชา

จิตวิทยา

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พรรณระพี สุทธิวรรณ

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาโท

.....คณบดีคณะจิตวิทยา

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พรรณระพี สุทธิวรรณ)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

.....ประธานกรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เรวดี วัฒนกิจโกศล)

.....อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พรรณระพี สุทธิวรรณ)

.....กรรมการ

(ดร. นิพัทธ์ พิชญโยธิน)

.....กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย

(รองศาสตราจารย์ ดร. สมโภชน์ เอี่ยมสุภาชาติ)

ณัฐพล ชัยกิตติพรเลิศ : ความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียนกับความซึมเศร้าและความวิตกกังวลในกลุ่มวัยรุ่นตอนต้น โดยมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ (ASSOCIATIONS AMONG TEASING, DEPRESSION, AND ANXIETY: THE MEDIATED ROLES OF FRIENDSHIP QUALITY AND PEER ACCEPTANCE WITH RESILIENCE AS A MODERATOR) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: ผศ. ดร. พรรณระพี สุทธิวรรณ, 79 หน้า.

งานวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากลุ่มวัยรุ่นตอนต้นในเรื่องความสัมพันธ์ของการถูกล้อเลียนที่ส่งผลให้เกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล โดยมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ โดยผู้เข้าร่วมงานวิจัย คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จากโรงเรียนในจังหวัดกรุงเทพมหานคร มีอายุระหว่าง 13 – 15 ปี การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 433 คน ผู้วิจัยตรวจสอบสมมติฐานด้วยการทดสอบตัวแปรส่งผ่านและตัวแปรกำกับ ด้วยการทดสอบตัวแปรส่งผ่านอย่างมีเงื่อนไข (moderated mediation)

ผลการวิจัยพบว่า 1. คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทเป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่าง การถูกล้อเลียน และความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ($B = .02, p < .05$) 2. การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนไม่ได้เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่าง การถูกล้อเลียน และความซึมเศร้าและความวิตกกังวล แต่การล้อเลียน สัมพันธ์ทางบวกกับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเพียงอย่างเดียว ($B = .13, p < .05$) 3. ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง เป็นตัวแปรกำกับระหว่าง คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ($B = -.13, p < .05$) และ 4. การถูกล้อเลียนสามารถอธิบายความซึมเศร้าและความวิตกกังวลของวัยรุ่นได้โดยตรง เมื่อควบคุมอิทธิพลของตัวแปรส่งผ่านทั้ง 2 ตัวแปร ($B = .36, p < .05$)

ผลการวิจัยสามารถนำไปปรับใช้ในการออกแบบโปรแกรมเพื่อจัดการกับปัญหาการล้อเลียน โดยเสริมสร้างให้เด็กมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังมากขึ้น โดยผู้วิจัยได้อภิปรายถึงแนวทางการป้องกันต่าง ๆ เพื่อให้เด็กที่ถูกล้อเลียนสามารถจัดการกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นและไม่ส่งผลให้เกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลตามมา

สาขาวิชา จิตวิทยา

ปีการศึกษา 2560

ลายมือชื่อนิสิต

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก

5977610838 : MAJOR PSYCHOLOGY

KEYWORDS: ADOLESCENT / TEASING / FRIENDSHIP / PEER ACCEPTANCE / ANXIETY AND DEPRESSION / RESILIENCE

NATTAPON CHAIKITTIPORNLEERT: ASSOCIATIONS AMONG TEASING, DEPRESSION, AND ANXIETY: THE MEDIATED ROLES OF FRIENDSHIP QUALITY AND PEER ACCEPTANCE WITH RESILIENCE AS A MODERATOR. ADVISOR: ASST. PROF. PANRAPEE SUTTIWAN, Ph.D., 79 pp.

This study aimed to examine mediated roles of friendship quality and peer acceptance in associations between teasing, depression and anxiety with resilience as a moderator in early adolescent. The participants in this study were 433 students aged between 13 - 15 years.

The results using mediated moderation analysis were shown that 1. friendship quality could mediate the association between teasing, depression and anxiety. ($B = .02$, $p < .05$) 2. Peer acceptance could not mediate the relation between teasing, depression and anxiety. On the other hand, teasing directly associated with peer acceptance directly ($B = .13$, $p < .05$) 3. resilience could moderated the relation between friendship quality, depression and anxiety ($B = -.13$, $p < .05$). 4. Teasing could explain depression and anxiety directly when control the effect of both mediator roles ($B = .36$, $p < .05$).

This result suggested that promoting of resilience in adolescents could help teased adolescents handle their situations properly. Ways to buffer teased adolescents from negative outcomes were discussed.

Field of Study: Psychology

Academic Year: 2017

Student's Signature

Advisor's Signature

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ จากการได้รับการสนับสนุนจากผู้มีพระคุณหลายท่าน ผู้วิจัย จึงแสดงความขอบพระคุณต่อท่านทั้งหลาย ดังนี้

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พรรณระพี สุทธิวรรณ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และอาจารย์สีกกพัฒน์ นามเอก รวมถึงอาจารย์ทุกท่านในสาขาจิตวิทยา พัฒนาการเป็นอย่างสูงที่ได้ให้ความเมตตาและช่วยเหลือผู้วิจัยอย่างมาก ทั้งการให้คำปรึกษาและข้อเสนอแนะต่าง ๆ เกี่ยวกับงานวิจัย รวมทั้งตรวจสอบและแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ ในการวิจัย ด้วยดีมาโดยตลอด

ขอกราบขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เรวดี วัฒนทกโกศล ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ รองศาสตราจารย์ ดร.สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ และอาจารย์ ดร.นิพัทธ์ พิชญโยธิน กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ให้คำแนะนำเกี่ยวกับงานวิจัยนี้แก่ผู้วิจัย

นอกจากนี้ผู้วิจัยต้องขอขอบพระคุณคุณครู รัชชานา รังกาแกม คุณครู ญาณิน พรหมมล มาศ คุณครู วรชภา บรรยงคิด คุณครู ปิยวัฒน์ เฉลิมวุฒิกุล และนายยอดมงคล ศรีอรุณทัย ที่ประสานงานและอนุญาตให้ผู้วิจัยเข้าไปเก็บข้อมูลในโรงเรียนได้ตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ และสุดท้าย ต้องขอขอบพระคุณแม่ บิดา มารดา และเพื่อน ๆ ทุกท่านที่ให้กำลังใจแก่ผู้วิจัย มาโดยตลอด

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฎ
สารบัญภาพ.....	ฏ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
แนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	3
1. การล้อเลียน (Teasing).....	3
1.1 นิยามและขอบเขตของการล้อเลียน.....	4
1.2 แนวคิดของการล้อเลียน.....	5
1.2.1 สาเหตุของการล้อเลียน.....	5
1.2.2 การตอบสนองต่อการล้อเลียน.....	6
1.2.3 ประเภทของการล้อเลียน.....	7
1.3 การวัดและการประเมินการล้อเลียน.....	8
2. ความสัมพันธ์กับเพื่อน (Peer Relations).....	8
2.1 แนวคิดของความสัมพันธ์กับเพื่อน.....	9
2.2 ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย (Clique).....	10
2.2.1 คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship Quality).....	11
2.2.1.1 นิยามและขอบเขตของคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท.....	11
2.2.1.2 การวัดและการประเมินคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท.....	13

2.3 ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มใหญ่ (Crowd หรือ Peer group).....	14
2.3.1 การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer acceptance).....	15
2.3.1.1 นิยามและขอบเขตของการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน.....	15
2.3.1.2 การวัดและการประเมินการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน.....	16
3. ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (Depression and Anxiety).....	17
3.1 นิยามและขอบเขตความซึมเศร้า (Depression)	17
3.2 นิยามและขอบเขตความวิตกกังวล (Anxiety).....	17
3.3 แนวคิดเกี่ยวกับความซึมเศร้าและความวิตกกังวล.....	18
3.3.1 แนวคิดของความซึมเศร้า.....	18
3.3.2 สาเหตุของการเกิดความซึมเศร้า.....	19
3.3.3 อาการของความซึมเศร้า.....	20
3.3.4 แนวคิดของความวิตกกังวล.....	22
3.3.5 สาเหตุของการเกิดความวิตกกังวล.....	23
3.3.6 อาการของความวิตกกังวล.....	23
3.4 การวัดและการประเมินความซึมเศร้าและความวิตกกังวล	24
4. ความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience).....	25
4.1 นิยามและขอบเขต.....	25
4.2 แนวคิดและองค์ประกอบของความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience).....	26
4.2.1 ลักษณะของบุคคลที่มีความสามารถในการฟื้นพลัง	26
4.2.2 ปัจจัยภายในครอบครัว (Family conditions).....	27
4.2.3 การสนับสนุนทางสังคม (Community supports).....	27
4.2.4 ปัจจัยด้านอื่น ๆ.....	28
4.3 องค์ประกอบความสามารถในการฟื้นพลัง.....	28

4.4 การวัดและการประเมินความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience).....	31
5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	32
วัตถุประสงค์การวิจัย	39
สมมติฐานการวิจัย	39
ขอบเขตการวิจัย	39
กรอบแนวคิดการวิจัย	39
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	40
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	41
บทที่ 2 วิธีดำเนินการวิจัย.....	42
กลุ่มตัวอย่าง.....	42
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	42
การเก็บรวบรวมข้อมูล	45
บทที่ 3 ผลการวิจัย.....	46
1. คุณสมบัตินของผู้เข้าร่วมการวิจัย	46
2. การตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นที่สำคัญในการวิเคราะห์โมเดล	47
2.1 การพิจารณาความไค้ปกติของข้อมูล.....	47
2.2 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวแปรในโมเดล	48
3. การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ที่ทดสอบการเป็นตัวแปรส่งผ่านอย่างมีเงื่อนไข (moderated mediation) ในโมเดล	49
3.1 การทดสอบตัวแปรส่งผ่านและการวิเคราะห์อิทธิพลทางอ้อม ผ่าน <i>คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท</i>	52
3.2 การทดสอบตัวแปรส่งผ่านและการวิเคราะห์อิทธิพลทางอ้อม ผ่าน <i>การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน</i>	52
3.3 การวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (ที่ควบคุมอิทธิพลของตัวแปรส่งผ่าน).....	52

3.4 การทดสอบอิทธิพลกำกับ ของ ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง	53
3.5 การวิเคราะห์โมเดลโดยรวม ของตัวแปรทั้งหมด	54
บทที่ 4 อภิปรายผล	55
คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่างการล้อเลียน และความซึมเศร้า และความวิตกกังวล	55
การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน <u>ไม่ได้</u> เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่างการล้อเลียน และความ ซึมเศร้าและความวิตกกังวล.....	57
ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง เป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพความสัมพันธ์ กับเพื่อนสนิทและความซึมเศร้าและความวิตกกังวล	58
ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้	60
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย ข้อจำกัด และข้อเสนอแนะ	61
รายการอ้างอิง.....	66
ภาคผนวก	73
ภาคผนวก ก.....	74
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์	79

สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 ข้อมูลคุณสมบัติของผู้เข้าร่วมการวิจัย	46
ตาราง 2 ค่าความเบ้ของตัวแปรต่าง ๆ ก่อนปรับคะแนนและหลังปรับคะแนนให้เป็นโค้งปกติ	48
ตาราง 3 แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร	48
ตาราง 4 ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยมาตรฐาน ค่ากำลังสองของความสัมพันธ์พหุคูณ และค่าความต่างของความแปรปรวน ของตัวแปรในการทำนายคุณภาพความสัมพันธ์ การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน และความซึ่มเศร้าและความวิตกกังวล โดยมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ	51

สารบัญภาพ

หน้า

ภาพ 1 เส้นอิทธิพลทำนายความซึมเศร้าและความวิตกกังวล	50
ภาพ 2 แสดงกราฟแนวโน้มระดับความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และความสามารถในการฟื้นฟูพลัง.....	54



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ผู้คนส่วนใหญ่ในประเทศไทยมักจะดำรงชีวิตอย่างสบาย ๆ และเป็นกันเองต่อคนที่สนิทสนมกัน และมักมีนิสัยที่ไม่คิดอะไรมาก แต่ในหลาย ๆ ครั้ง อุปนิสัยความไม่คิดอะไรมากต่อกันเช่นนี้ ส่งผลให้เกิดพฤติกรรมบางอย่างที่สร้างผลเสียต่อจิตใจของบุคคลอื่น อีกทั้งยังได้รับการมองข้ามว่าไม่ได้เป็นเรื่องสำคัญ เช่น การล้อเลียน (Teasing) การล้อเลียนเป็นหนึ่งในปรากฏการณ์ที่พบได้ทั่วไปในสังคมไทย และพบได้มากตั้งแต่ช่วงวัยเด็กเรื่อยมาจนถึงวัยผู้ใหญ่ (Roth, Coles, & Heimberg, 2002; Zlomke, Jeter, & Cook, 2016) ทั้งในรูปแบบที่ดูไม่เป็นอันตราย เช่น การหยอกล้อในกลุ่มเพื่อนหรือครอบครัว และการล้อเลียนในรูปแบบที่จิตใจให้เจ็บช้ำ เช่น การข่มเหงรังแก (Bullying) แต่ไม่ว่าจะมาในรูปแบบใดก็ตาม การล้อเลียนมักจะโดนมองข้าม และถูกมองว่าเป็นเรื่องที่ยอมรับได้ในสังคมไทย

บทความวิเคราะห์สถานการณ์เยาวชนและวัยรุ่นไทยขององค์การ Unicef ประจำประเทศไทย (2559) รายงานว่า การล้อเลียน หรือการล่วงละเมิดทางวาจาเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นและเห็นได้บ่อยครั้งในโรงเรียนไทย อีกทั้งสังคมไทยมักจะมองว่าการล้อเลียนเป็นเรื่องปกติ และจากการสำรวจเด็กนักเรียนตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในประเทศไทยของสำนักกองทุนการสร้างเสริมสุขภาพ (2556) พบว่า เด็กร้อยละ 40 ถูกรังแกอย่างน้อย 2 ถึง 3 ครั้งต่อเดือน และเป็น การรังแกที่มาจาก การล้อเลียนถึงร้อยละ 47.9 โดยส่วนใหญ่เป็นการล้อเลียนในเรื่องของสีผิวและเชื้อชาติ นอกจากนี้การเพิ่มขึ้นของเด็กในกลุ่มที่มีความหลากหลายทางเพศ (Lesbian Gay Bisexual Transgender หรือ LGBT) ทำให้เด็กในกลุ่ม LGBT ตกเป็นเป้าหมายสำคัญของการล้อเลียน โดยมีการรายงานว่าเด็กกลุ่ม LGBT ถูกล้อเลียนถึงร้อยละ 36.2 จึงนับได้ว่าการล้อเลียนเป็นประเภทของการข่มเหงรังแกที่พบได้มากที่สุดไม่วัยรุ่นไทย โดยสามารถพบการล้อเลียนในสังคมไทยได้เป็นวงกว้าง อีกทั้งการล้อเลียนยังไม่ได้รับการแก้ไขปัญหาที่เหมาะสม ทั้ง ๆ ที่มีงานวิจัยจำนวนมากรายงานว่า การล้อเลียนเป็นหนึ่งในปัจจัยที่ทำให้เกิดผลเสียต่อพัฒนาการทางสังคมของเด็กทุกช่วงวัย เช่น ปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อนและบุคคลอื่นในสังคม นอกจากนี้ยังส่งผลเสียทางด้านสุขภาพจิต อันนำไปสู่ปัญหาระยะยาวต่อไป (Kerr, Gini, & Capaldi, 2017; Liu, Lan, Hsu, Huang, & Chen, 2014; Roth et al., 2002)

ดังที่กล่าวไปแล้วข้างต้นว่า การถูกล้อเลียนโดยเฉพาะการถูกล้อเลียนในวัยรุ่น ส่งผลให้เกิดปัญหาที่ตามมาหลายประการ หนึ่งในนั้น คือ ปัญหาต่อพัฒนาการทางสังคมในวัยรุ่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องความสัมพันธ์กับเพื่อน วัยรุ่นบางคนเมื่อประสบกับการถูกล้อเลียน ส่งผลให้ตนเองมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทอยู่ในระดับต่ำ และไม่เป็นที่ยอมรับจากกลุ่มเพื่อน ทำให้วัยรุ่นไม่สามารถสร้างและดำรงความสัมพันธ์กับเพื่อนต่อไปในระยะยาวได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Tillfors, Persson, Willén, & Burk, 2012) ซึ่งการที่วัยรุ่นถูกล้อเลียนพร้อมทั้งมีปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อนเช่นนี้ ส่งผลกระทบต่อเนื่องทำให้วัยรุ่นเกิดความซึมเศร้า (Depression) และความวิตกกังวล (Anxiety) โดยมีรายงานว่าวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนมักจะมีอาการซึมเศร้าและความวิตกกังวล โดยเฉพาะอย่างยิ่งความวิตกกังวลในการเข้าสังคมมากกว่าวัยรุ่นทั่วไป (Liu et al., 2014) นอกจากนี้ปัญหาด้านความซึมเศร้าและความวิตกกังวลดังกล่าวข้างต้น ยังทำให้เกิดผลเสียต่อเนื่องตามมา กล่าวคือ ทำให้วัยรุ่นมีความคิดในการฆ่าตัวตาย (Suicidal Ideation) มีความพยายามฆ่าตัวตาย (Suicide attempt) (Swearer & Hymel, 2015 อ้างถึงใน Kerr et al., 2017) มีการถอนตัวจากสังคมและความรู้สึกว่าเหว่ (Social rejection & Loneliness) (Zlomke et al., 2016) รวมไปถึงการใช้สารเสพติด การติดเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ และการสูบบุหรี่ที่เพิ่มขึ้น (Sigurdson, Wallander, & Sund, 2014)

ปัญหาที่เกิดขึ้นจากการล้อเลียนจะไม่สามารถแก้ไขให้สำเร็จจุลวงไปได้ ถ้าเราสนใจแค่ต้นเหตุของปัญหาเพียงอย่างเดียว นั่นคือ การป้องกันไม่ให้เกิดการล้อเลียนเกิดขึ้น ซึ่งเป็นไปได้ยาก ดังนั้นเราควรที่จะมองให้รอบด้าน โดยอีกทางหนึ่งในการแก้ไขปัญหาคือ การช่วยให้ผู้ที่ถูกล้อเลียนมีวิธีการและรับมือกับการล้อเลียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น การหาทางเยียวยาความรู้สึกไม่ดีที่เกิดขึ้นภายหลังจากการถูกล้อเลียน โดยทักษะหนึ่งที่น่าจะเป็นปัจจัยสำคัญในการเยียวยาความรู้สึกไม่ดีที่เกิดขึ้น คือ ความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience) เนื่องจากความสามารถในการฟื้นพลังเป็นทักษะส่วนบุคคลที่ใช้เพื่อจัดการกับความคิดและความรู้สึกไม่ดีของตนเองเมื่อต้องเผชิญกับประสบการณ์เลวร้ายในชีวิต เพื่อให้กลับมาดำรงชีวิตได้ตามปกติเหมือนเดิม โดย Ding, Han, Zhang, Wang, Gong และ Yang (2017) รายงานว่า ความสามารถในการฟื้นพลังช่วยลดระดับการเกิดของความซึมเศร้าและความวิตกกังวลที่เกิดจากประสบการณ์เลวร้ายในวัยเด็กได้ แต่อย่างไรก็ตามขณะนี้ยังไม่พบว่ามีการศึกษาถึงอิทธิพลของความสามารถในการฟื้นพลังที่ช่วยในการลดปัญหาที่เกิดจากการล้อเลียนมาก่อน

งานวิจัยที่ผ่านมา (Howe & Parke, 2001; Kochel, Bagwell, Ladd, & Rudolph, 2017; Storch et al., 2004; Tillfors et al., 2012; Zlomke et al., 2016) รายงานว่าวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนมีแนวโน้มที่จะมีปัญหาในเรื่องของความซึมเศร้า และความวิตกกังวล โดยพบว่าเด็กที่มีปัญหาดังกล่าวมักเป็นเด็กที่มีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทในระดับต่ำ และไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน อันเป็นพฤติกรรมส่งผ่านของปัญหาการล้อเลียนไปยังความซึมเศร้าและความวิตกกังวล แต่ทั้งนี้

วัยรุ่นหลายคนที่ถูกล้อเลียนก็ไม่เกิดปัญหาความซึมเศร้าและความวิตกกังวลเสมอไป บางคนแม้ว่าจะถูกล้อเลียนบ่อยครั้ง แต่ก็ยังสามารถใช้ชีวิตได้อย่างมีความสุขตามปกติ ไม่พบปัญหาเหมือนเด็กที่ถูกล้อเลียนแบบคนอื่น แสดงว่าต้องมีปัจจัยบางประการที่มีอิทธิพลช่วยลดปัญหาตามมาที่เกิดจากการล้อเลียนได้ ซึ่งผู้วิจัยมีความเห็นว่า ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง น่าจะเป็นปัจจัยที่ช่วยกำกับให้วัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนและมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทในระดับต่ำหรือไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไม่มีปัญหาความซึมเศร้าและความวิตกกังวลตามมา หรือความสามารถในการฟื้นฟูพลังอาจช่วยกำกับให้วัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทดีขึ้น และได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนมากขึ้น

ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาความสัมพันธ์ของ 5 ปัจจัย คือ การถูกล้อเลียน คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และความสามารถในการฟื้นฟูพลัง เพื่อที่ผลการวิจัยจะเป็นข้อมูลที่มีประโยชน์ในการทำให้อสังคมนตรีได้ตระหนักถึงภัยเงียบของการล้อเลียนที่แฝงอยู่ในความสนุกสนานของผู้คนในสังคม รวมทั้งเป็นประโยชน์ในการพัฒนาทักษะการจัดการปัญหาในกลุ่มเด็กที่ถูกล้อเลียนเพื่อไม่ให้เกิดผลเสียตามมาในอนาคตต่อไป

แนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมเรื่องการล้อเลียน ความสัมพันธ์กับเพื่อนในเรื่องของคุณภาพความสัมพันธ์ และการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง และงานวิจัยอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง จากบทความ เอกสารงานวิจัย และวารสารวิชาการทั้งในและต่างประเทศ พบว่ามีแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การล้อเลียน (Teasing)

การล้อเลียน (Teasing) เป็นพฤติกรรมหนึ่งของการข่มเหงรังแก (Kerr et al., 2017; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010; Storch et al., 2004) แต่การล้อเลียนจะมีลักษณะซับซ้อนและเฉพาะเจาะจงมากกว่าพฤติกรรมข่มเหงรังแกทั่วไป เนื่องจากการล้อเลียนจะต้องคำนึงถึงจุดประสงค์ของผู้ล้อเลียน และการตีความของผู้ที่ถูกล้อเลียนร่วมด้วย (Macklem, 2004) ดังนั้นการล้อเลียนจึงเป็นเหมือนปรากฏการณ์ที่มาจากทั้งสองฝั่ง คือ จากฝั่งของคนที่ล้อเลียน และฝั่งของคนที่ถูกล้อเลียน โดยเฉพาะในเรื่องของจุดประสงค์และการตีความของการล้อเลียน นับว่าเป็นสิ่งสำคัญของปรากฏการณ์นี้ เนื่องจากเวลาบุคคลกระทำการล้อเลียน การแสดงออกของพฤติกรรมมักจะมีคามกำกวมต่อการตีความอยู่เสมอ คนที่ล้อเลียนเมื่อแสดงการล้อเลียนไปแล้ว และไม่เห็นว่า

มีการตอบสนองทางลบกลับมา จึงอาจคิดว่าผู้ที่ถูกล้อเลียนไม่ได้คิดมากอะไร และทำให้ผู้ล้อเลียนยังคงแสดงการล้อเลียนต่อไปในอนาคต แต่ในความเป็นจริงคนที่ถูกล้อเลียนอาจรู้สึกไม่พอใจ แต่ไม่ได้พูดออกมา ทำให้เกิดการรับรู้ที่ผิดไปจากความเป็นจริงและนำมาสู่การมองข้ามปัญหาความรุนแรงที่มาจากถูกล้อเลียน เนื่องจากความกำกวมดังที่กล่าวไปแล้วข้างต้น

1.1 นิยามและขอบเขตของการล้อเลียน

การศึกษาเรื่องการล้อเลียนเริ่มต้นขึ้นในปี 1991 โดย Shapiro Baumeister และ Kessler นิยามการล้อเลียนว่า หมายถึง การสื่อสารส่วนบุคคลระหว่างผู้สื่อสารและเป้าหมาย อันประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความก้าวร้าว (aggression) ความขบขัน (humor) และ ความกำกวม (ambiguity) (Shapiro, Baumeister, & Kessler, 1991) ต่อมาภายหลังนักวิจัยให้ความสำคัญกับเรื่องความตั้งใจของคนล้อเลียน และความรู้สึกของคนที่ถูกล้อเลียนมากขึ้น โดยอธิบายว่า การล้อเลียนเป็นการกระทำอย่างจงใจจากผู้กระทำเพื่อก่อให้เกิดความเครียด ความกังวล ความโกรธ ความอับอาย และการเหยียดหยามต่อเหยื่อ (Warm, 1997 อ้างถึงใน Lightner, Bollmer, Harris, Milich, & Scambler, 2000) ซึ่งในช่วงแรกเรื่องที่พบในการล้อเลียนยังไม่มีภาระบุชี้ชัดเจนนัก Roth, Coles, และ Heimberg ปี 2002 จึงอธิบายเพิ่มเติมถึงลักษณะของพฤติกรรมว่า การกระทำดังที่ Warm บอกข้างต้นนั้น จะทำโดยใช้การสบประมาททางวาจา ซึ่งเป็นรูปแบบที่เฉพาะเจาะจงแบบหนึ่งของการข่มเหงรังแก โดยมักจะสบประมาทเกี่ยวกับรูปร่างลักษณะ บุคลิกภาพ และพฤติกรรมทางสังคม (Storch et al., 2004) โดยแบ่งเรื่องที่พบในการล้อเลียนเป็น 5 เรื่อง ได้แก่

1. การแสดงออก (Performance)
2. คุณลักษณะทางการเรียน (Academic Characteristics)
3. พฤติกรรมสังคม (Social Behaviour)
4. ภูมิหลังครอบครัว (Family Background)
5. รูปร่างลักษณะ (Appearance)

แม้ว่าการล้อเลียนจะถูกระบุว่าเป็นการสบประมาททางวาจาเพื่อให้ผู้ที่ตกเป็นเหยื่อรู้สึกโดนเหยียดหยาม อับอาย แต่การล้อเลียนยังสามารถพบได้ทั้งด้านบวกและด้านลบ แต่โดยปกติจะถูกพิจารณาไปในทางลบตามวัตถุประสงค์ของผู้กระทำ (Kruger, Gordon & Kuban, 2006 อ้างถึงใน Schaefer & Salafia, 2014) ดังนั้นการสื่อสารที่เกิดขึ้นจึงเป็นเหมือนการทำร้ายเกี่ยวกับลักษณะส่วนบุคคล หรือลักษณะความสัมพันธ์ของบุคคลที่เป็นเป้าหมาย บางครั้งใช้ความสนุกสนาน การเล่น หรือความขบขัน เข้ามาประกอบกับการสื่อสาร จึงทำให้เกิดทางเลือกในการตีความของสารที่ได้รับมา (Mills & Carwile, 2009 อ้างถึงใน Zlomke et al., 2016)

ดังนั้น การศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยนิยมการล้อเลียนตาม Storch และคณะ (2004) ว่าหมายถึง การได้รับคำสบประมาททางวาจาที่เกี่ยวข้องกับลักษณะทางสังคมและลักษณะส่วนบุคคล อันประกอบไปด้วย 5 เรื่อง ได้แก่ การแสดงออก (Performance) คุณลักษณะทางการเรียน (Academic Characteristics) พฤติกรรมสังคม (Social Behaviour) ภูมิหลังครอบครัว (Family Background) และรูปร่างลักษณะ (Appearance)

1.2 แนวคิดของการล้อเลียน

การล้อเลียนสามารถพบได้ทั่วไปในสังคมจากทั้งครอบครัวและโรงเรียน (Keery, Boutelle, van den Berg, & Thompson, 2005; Monks et al., 2009; Schaefer & Salafia, 2014) ซึ่งวัยรุ่นเพศหญิงจะถูกล้อเลียนมากกว่าวัยรุ่นเพศชาย (Menzel et al., 2010; Schaefer & Salafia, 2014) นอกจากนี้การล้อเลียนยังสามารถพบได้จากหลายแหล่งที่มาแตกต่างกัน งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า เด็กวัยรุ่นจะเผชิญกับการล้อเลียนในโรงเรียนมากที่สุด ซึ่งพฤติกรรมส่วนใหญ่มาจากกลุ่มเพื่อนเป็นอันดับหนึ่ง (Schaefer & Salafia, 2014) โดยสาเหตุอาจเกิดจากการใช้ชีวิตในช่วงวัยนี้จะอยู่ที่โรงเรียน และมีการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนมากกว่าพ่อแม่ ดังนั้นกลุ่มเพื่อนจึงเป็นสังคมที่ส่งอิทธิพลต่อเด็กมากที่สุด ในช่วงวัยรุ่น แหล่งของการล้อเลียนถัดมาที่พบ คือ ครอบครัว โดยพบในกลุ่มพี่น้องของวัยรุ่นเป็นลำดับที่สอง และลำดับท้ายสุด คือ ผู้ปกครอง (Keery et al., 2005) ซึ่งงานวิจัยรายงานว่า วัยรุ่นจะถูกล้อเลียนจากพี่ชายคนโตมากที่สุด และในกลุ่มผู้ปกครองจะพบการล้อเลียนจากมารดามากกว่าบิดา แต่เรื่องเนื้อหาในการล้อเลียนมีลักษณะแตกต่างกัน โดยมารดาจะมีเนื้อหาการล้อเลียนในเชิงของการเป็นห่วงเกี่ยวกับปัญหาด้านสุขภาพของวัยรุ่น ในทางกลับกันบิดาจะมีเนื้อหาการล้อเลียนในเชิงโจมตีรูปร่างลักษณะทางลบของวัยรุ่นมากกว่า (Berge, Hanson-Bradley, Tate, & Neumark-Sztainer, 2016)

1.2.1 สาเหตุของการล้อเลียน

การล้อเลียนในโรงเรียน พบว่าเกี่ยวข้องการเรียนรู้ของวัยรุ่น เช่น การเรียนรู้เรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคล และการเรียนรู้เรื่องการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มและนอกกลุ่ม โดยวัยรุ่นบางคนล้อเลียนเพื่อนร่วมชั้น เพราะเกิดจากความพยายามที่จะแสดงให้เห็นว่าสิ่งใดที่ทำให้วัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนมีลักษณะแตกต่าง หรือพิเศษมากกว่าคนอื่นในห้อง เพื่อแสดงให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล และการเป็นคนนอกกลุ่มของวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียน โดยส่วนมากวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนมักจะเป็นคนที่มีปัญหาบางประการอยู่แล้ว เช่น ปัญหาด้านบุคลิกภาพ หรือปัญหาความสามารถด้านการเรียน ฯลฯ นอกจากนี้ยังมีเด็กอีกกลุ่มหนึ่งที่แสดงการล้อเลียนเพื่อต้องการได้รับความสนใจ แม้ว่าจะเป็นความสนใจทางลบ แต่เด็กกลุ่มนี้ก็กลับคิดว่าก็ยังดีกว่าการไม่ได้รับความสนใจเลย เนื่องจากเด็กหลายคนมอง

ว่าการล้อเลียนคนอื่นเป็นเรื่องเท่ และเจ๋ง โดยแสดงออกมาเพื่อที่จะได้รับการยอมรับจากเพื่อน และได้เข้าเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (McCoy, 1997 อ้างถึงใน Macklem, 2004) ซึ่งสอดคล้องกับ Goldstein (1999 อ้างถึงใน Macklem, 2004) ที่พบว่าการล้อเลียนมีส่วนเกี่ยวข้องกับการเข้าเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และเด็กจะยังคงล้อเลียนคนนั้นอยู่แม้ว่าเด็กจะรู้อยู่แก่ใจว่าคนที่ถูกล้อเลียนรู้สึกไม่พอใจก็ตาม นอกจากนี้การล้อเลียนยังเป็นวิธีที่วัยรุ่นใช้แสดงความก้าวร้าวออกมามากกว่ารูปแบบอื่น เพราะเป็นการสื่อสารทางอารมณ์ที่ไม่ทำให้ผู้สื่อสารเกิดความรู้สึกอับอาย โดย Warm (1997 อ้างถึงใน Lightner et al., 2000) พบว่าร้อยละ 80 ของเด็กรายงานว่าตนแสดงการล้อเลียนคนอื่นเพื่อการแก้แค้น ความสนุก และเพื่อแสดงอำนาจของตนเอง ซึ่งนับว่าเป็นการแสดงความก้าวร้าวในรูปแบบหนึ่ง

นอกจากเรื่องแหล่งที่มาของการล้อเลียนแล้ว ความแตกต่างของช่วงวัยก็ส่งอิทธิพลต่อการล้อเลียนเช่นเดียวกัน โดยการล้อเลียนสามารถพบได้ตั้งแต่วัยเด็กเรื่อยมาจนถึงวัยผู้ใหญ่ (Olweus, 1991 อ้างถึงใน Roth et al., 2002; Zlomke et al., 2016) แต่การเผชิญกับการล้อเลียนในวัยเด็ก วัยรุ่น และวัยผู้ใหญ่มีลักษณะที่แตกต่างต่างกัน โดยเด็กและวัยรุ่นจะตีความการล้อเลียนในทางลบมากกว่าวัยผู้ใหญ่ (Lightner et al., 2000) สาเหตุอาจมาจากเด็กและวัยรุ่นจะประสบกับการถูกล้อเลียนอยู่เป็นประจำและต่อเนื่อง รวมทั้งความสามารถในการจัดการของตัวเด็กต่อการล้อเลียนที่ยังไม่มีประสิทธิภาพมากพอเมื่อเทียบกับช่วงวัยผู้ใหญ่ ทำให้การตีความของเด็กรับรู้ไปในทางลบมากกว่า ซึ่งแตกต่างจากวัยผู้ใหญ่ ถึงแม้ว่าจะยังประสบกับการถูกล้อเลียนอยู่บ้างในบางครั้ง แต่จากงานวิจัยพบว่ามุมมองที่มีต่อการล้อเลียนนั้นมีแนวโน้มไปในทิศทางบวกมากกว่า โดยมักจะมองว่าการล้อเลียนเป็นสิ่งที่สนุกสนาน และช่วยเพิ่มความสัมพันธ์ในกลุ่มเพื่อน โดยใช้การหัวเราะ การยิ้ม และอารมณ์ทางบวกเข้ามาประกอบกับการตีความการล้อเลียน (Keltner, Young, Heeray, Oemig, & Monarch, 1998 อ้างถึงใน Lightner et al., 2000) ดังนั้นจะเห็นได้ว่าการตีความของคนที่ถูกล้อเลียนและจุดประสงค์ของคนล้อเลียนเป็นสิ่งสำคัญในปรากฏการณ์ แต่การที่จะรับรู้ว่าคุณค่าที่ถูกล้อเลียนนั้นมีความรู้สึกอย่างไร เป็นเรื่องที่คาดเดาได้ยาก ด้วยปัญหาความกำกวมในการตีความดังกล่าวข้างต้น จึงเป็นอีกประเด็นหนึ่งที่ทำให้การล้อเลียนยังคงอยู่ และพบได้ทั่วไปในสังคม

1.2.2 การตอบสนองต่อการล้อเลียน

การตอบสนองต่อการล้อเลียนเป็นสิ่งหนึ่งที่มีความหลากหลายในเด็กแต่ละคน โดยการตอบสนองการล้อเลียนของเด็กจะต้องคำนึงถึงประสบการณ์การถูกล้อเลียนที่ผ่านมา และบทบาทของเด็กในสถานการณ์ ว่าตนเองอยู่ในบทบาทที่จะตอบสนองกลับได้มากแค่ไหน โดยเด็กที่มีลักษณะอ่อนไหวทางอารมณ์มักจะตอบสนองทันที ด้วยการร้องไห้ หรือใช้กำลังต่อสู้กลับไป (Macklem,

2004) แต่การตอบสนองต่อการล้อเลียนของผู้ปกครองและวัยรุ่นที่ดีที่สุด คือ การตอบสนองโดยไม่ใช้ความรุนแรง (Lightner et al., 2000) และสามารถใช้ได้สามวิธี ได้แก่ การแสดงความเข้าใจ การเมินเฉย และการใช้ความตลกเพื่อตอบโต้กลับบุคคลที่ล้อเลียน

1.2.3 ประเภทของการล้อเลียน

Storch และคณะ (2004) แบ่งประเภทของการล้อเลียนออกเป็น 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการแสดงออก (Performance) ด้านคุณลักษณะทางการเรียน (Academic Characteristics) ด้านพฤติกรรมสังคม (Social Behaviour) ด้านภูมิหลังครอบครัว (Family Background) และด้านรูปร่างลักษณะ (Appearance) โดยประเภทของการล้อเลียนที่เด็กวัยรุ่นตกเป็นเหยื่อมากที่สุดจะเป็นเรื่องของ ด้านรูปร่างลักษณะ (Appearance) ซึ่งเรื่องน้ำหนักเกินและความอ้วน เป็นสองประเด็นที่พบได้บ่อยที่สุด (Cash, 1995 อ้างถึงใน Menzel et al., 2010) นอกจากนี้ร่องลงมาจะเป็นเรื่องทางสังคมทั่วไป เช่น การไม่แสดงพฤติกรรมตามบรรทัดฐานกลุ่ม การมีทักษะการเข้าสังคมที่ไม่ดี หรือแม้แต่ว่าเรื่องของการล้อเลียนก็เป็นหนึ่งในประเด็นที่ทำให้ได้รับการล้อเลียน โดย Monks และคณะ (2009) พบว่าเด็กที่ถูกล้อเลียน ร้อยละ 20 เป็นชนกลุ่มน้อยในสังคม

อย่างไรก็ตามแม้ว่าการล้อเลียนจะทำให้เกิดผลเสียหลายประการ แต่จากงานวิจัยพบว่าการล้อเลียนยังมีด้านที่เป็นประโยชน์ด้วยเช่นกัน โดยงานวิจัยพบว่าการล้อเลียนมีส่วนช่วยในเรื่องของความสามัคคีภายในพวกพ้อง (Hay, 2000; Lampert & Ervin-Tripp, 2006) ซึ่งมักจะเกิดขึ้นในวัยผู้ใหญ่ เช่น การล้อเลียนภายในกลุ่มเพื่อนสนิท จะช่วยเพิ่มระดับความสนิทสนมต่อกัน ทำให้บุคคลรับรู้ว่าเป็นกลุ่มเดียวกัน อีกทั้งยังช่วยเพิ่มความสนุกสนานในบทสนทนา อันนำมาซึ่งการดำรงความสัมพันธ์ ทั้งนี้ก็เป็นเพราะเจตนาของคนล้อเลียนไม่ได้มีความตั้งใจที่จะทำร้าย ประกอบกับการตีความที่ถูกต้องของคนที่ถูกล้อเลียน เมื่อเจตนาและการตีความจากทั้งสองฝ่ายตรงกัน ผลเสียจึงไม่เกิดขึ้น ดังนั้นการตีความจึงเป็นสิ่งสำคัญของปัญหาการล้อเลียน โดยมีระดับพัฒนาการทางความคิดและประสบการณ์ที่ผ่านมาเป็นปัจจัยที่ส่งอิทธิพลร่วมกันต่อการตีความ ดังนั้นการล้อเลียนที่เกิดขึ้นในวัยเด็กและวัยรุ่น ซึ่งเป็นกลุ่มที่ยังมีพัฒนาการทางความคิดและประสบการณ์ไม่มากพอ จึงทำให้เกิดผลเสียมากกว่าผลดีต่อตัววัยรุ่นเอง อีกทั้งงานวิจัยส่วนใหญ่ที่ผ่านมาก็เป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ยืนยันได้ชัดเจนว่า การล้อเลียนในช่วงของวัยรุ่น ทำให้เกิดปัญหาและควรได้รับการแก้ไข เนื่องจากส่งผลกระทบต่อพัฒนาการทางสังคม เช่น ปัญหาการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อน รวมทั้งปัญหาด้านความซึมเศร้า (Depression) และความวิตกกังวล (Anxiety) อันนำมาซึ่งปัญหาที่เป็นภัยต่อชีวิตในอนาคต

1.3 การวัดและการประเมินการล้อเลียน

มาตรวัดการล้อเลียนมีหลายมาตร เช่น มาตรวัดการล้อเลียนด้านรูปร่างลักษณะ (The Physical Appearance Related Teasing) ของ Thompson, Fabian, Moulton, Dunn และ Altabe (1991) หรือมาตรวัดการล้อเลียนหรือถ่มน้ำหนัก (Weight Teasing) ของ Eisenberg, Sztainer, Haine, และ Wall (2006) แต่ที่นิยมใช้กันแพร่หลาย คือ มาตรวัดการล้อเลียนฉบับปรับปรุง (Teasing Questionnaire—Revised หรือ TQ-R) ของ Storch และคณะ (2004) ซึ่งเป็นมาตรประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ โดย 0 หมายถึง ฉันไม่เคยถูกล้อเลียนเรื่องนี้เลย จนถึง 4 หมายถึง ฉันถูกล้อเลียนเรื่องนี้เป็นประจำ มาตรวัดนี้วัดประสบการณ์การถูกล้อเลียน โดยแบ่งเป็นองค์ประกอบย่อย 5 ด้าน ได้แก่ (1) การแสดงออก (Performance) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 3 ข้อ มีค่า Cronbach alpha = .58 (2) คุณลักษณะทางการเรียน (Academic Characteristics) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 6 ข้อ มีค่า Cronbach alpha = .84 (3) พฤติกรรมสังคม (Social Behaviour) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 7 ข้อ มีค่า Cronbach alpha = .70 (4) ภูมิหลังครอบครัว (Family Background) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 3 ข้อ และ มีค่า Cronbach alpha = .48 (5) รูปร่างลักษณะ (Appearance) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 10 ข้อ มีค่า Cronbach alpha = .78 รวมทั้งสิ้น 29 ข้อ โดยมีค่า Cronbach alpha รวมทั้งมาตร = .87

2. ความสัมพันธ์กับเพื่อน (Peer Relations)

ความสัมพันธ์กับเพื่อนในช่วงวัยรุ่นจะแสดงบทบาทที่สำคัญต่อการดำรงชีวิตในสังคมต่อจากสถาบันครอบครัว (Wentzel, 2013) ซึ่งบทบาทของความสัมพันธ์กับเพื่อนในช่วงวัยรุ่นจะต่อเนื่องเรื่อยมาจากช่วงวัยเด็ก แต่จะมีความแตกต่างกันเล็กน้อยในเรื่องของคุณภาพและลักษณะของความสัมพันธ์ (Lansford, Yu, Pettit, Bates, & Dodge, 2014) ซึ่งความสัมพันธ์ในช่วงวัยรุ่นจะมีความซับซ้อน และเปลี่ยนแปลงรูปแบบอยู่บ่อยครั้ง ทำให้วัยรุ่นได้ฝึกฝนทักษะในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้ และหนึ่งในประเด็นที่ส่งผลให้เกิดปัญหาต่อการสร้างและดำรงความสัมพันธ์ในช่วงวัยรุ่น คือการล้อเลียน (Griese, Buhs, & Lester, 2016; Sigurdson et al., 2014; Callaghan & Joseph, 1995 อ้างถึงใน Zlomke et al., 2016) โดยงานวิจัยรายงานว่าวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนมักมีปัญหาในเรื่องของความสัมพันธ์กับเพื่อนย่อมส่งผลเสียต่อพัฒนาการทางสังคม และนำมาซึ่งปัญหาทางด้านอารมณ์ เช่น ความซึมเศร้า และความวิตกกังวลต่อไป (Tillfors et al., 2012)

2.1 แนวคิดของความสัมพันธ์กับเพื่อน

ดังที่กล่าวไปแล้วข้างต้นว่าการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนเริ่มต้นมาตั้งแต่ในช่วงวัยเด็ก และต่อเนื่องมาจนถึงช่วงวัยรุ่น ซึ่ง Dusek (1987) กล่าวว่า การสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนจะช่วยเพิ่มโอกาสในการปฏิสัมพันธ์กับคนวัยเดียวกัน อีกทั้งยังช่วยพัฒนาทักษะทางสังคมแก่วัยรุ่น เช่น ความสามารถในการอยู่ร่วมกันกับผู้อื่นภายใต้สถานการณ์ที่หลากหลาย โดยความสัมพันธ์กับเพื่อนทั้งในช่วงวัยเด็กและวัยรุ่นมีสิ่งหนึ่งที่เหมือนกัน คือ วัยรุ่นจะต้องมีการแบ่งปันสิ่งสนใจร่วมกัน หรือในอีกแง่หนึ่ง คือ วัยรุ่นและเพื่อนมักจะเป็นกลุ่มคนที่มีความสนใจในสิ่งเดียวกัน (Bowker, 2004)

บทบาทของเพื่อนในช่วงวัยเด็กและวัยรุ่น แม้ว่าจะมีความเหมือนกันในเรื่องดังกล่าวข้างต้น แต่บทบาทของเพื่อนในช่วงวัยรุ่นจะแสดงความสำคัญมากกว่าและแตกต่างจากช่วงวัยเด็ก โดยความสัมพันธ์กับเพื่อนในวัยรุ่นจะมีลักษณะที่คล้ายความสัมพันธ์กับเพื่อนในวัยผู้ใหญ่ ตรงที่ความสัมพันธ์จะมีลักษณะเป็นแบบต่างเพศ (Heterosexual) มากขึ้น ซึ่งต่างจากในวัยเด็กที่กลุ่มเพื่อนมักจะเป็นเพศเดียวกัน (Homosexual) กับตนเอง เหตุผลที่ลักษณะความสัมพันธ์กับเพื่อนในช่วงวัยรุ่นเปลี่ยนแปลงไป อาจเป็นเพราะการเรียนรู้ที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศมีความจำเป็นมากขึ้นในการดำรงชีวิต ทั้งนี้ส่วนหนึ่งเป็นเพราะวัยรุ่นเริ่มเตรียมความพร้อมที่จะมีความสัมพันธ์แบบคู่รักในวัยผู้ใหญ่ (Dusek, 1987)

อีกหนึ่งมุมมองเกี่ยวกับความแตกต่างของความสัมพันธ์กับเพื่อนจากช่วงวัยเด็กมาวัยรุ่น คือ เรื่องการเปรียบเทียบทางสังคม (Social Comparison) และการประเมินตนเองกับผู้อื่น (Self-evaluation) โดยในวัยรุ่นจะพบการเปรียบเทียบทางสังคม และการประเมินตนเองกับผู้อื่นมากกว่าในช่วงวัยเด็ก เนื่องจากการแสดงพฤติกรรมเรื่องต่าง ๆ ของวัยรุ่นมักจะต้องคำนึงถึงบรรทัดฐานทางสังคมหรือกลุ่มที่ตนเองดำรงอยู่ด้วย ส่วนหนึ่งก็เพื่อที่จะต้องการการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน และการเป็นที่ชื่นชอบจากกลุ่มเพื่อน (J. C. Coleman, 1980) ถ้าวัยรุ่นแสดงพฤติกรรมที่แปลกแยกออกจากบรรทัดฐานกลุ่ม อาจส่งผลให้เกิดปัญหาในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนได้

Coleman (2011) เสนอทฤษฎีที่สามารถใช้อธิบายการเริ่มต้นสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมของวัยรุ่น ซึ่งประกอบด้วยทฤษฎีสองส่วน คือ ทฤษฎีความผูกพัน (Attachment theory) และทฤษฎีอัตลักษณ์ทางสังคม (Social identity theory)

จากมุมมองของทฤษฎีความผูกพัน (Attachment theory) การมีความสัมพันธ์กับเพื่อนส่วนหนึ่งเกิดจากรูปแบบความผูกพันที่วัยรุ่นเรียนรู้มาตั้งแต่ช่วงวัยเด็ก เพราะรูปแบบความผูกพันที่ได้เรียนรู้มาตั้งแต่วัยเด็ก จะส่งผ่านลักษณะไปยังความสัมพันธ์กับเพื่อนตลอดช่วงของการสร้างความสัมพันธ์ในวัยรุ่น ซึ่งนักทฤษฎีความผูกพันเชื่อว่า มนุษย์มีแบบจำลองความสัมพันธ์ของตนเองอยู่ในความคิด และจะปรับใช้รูปแบบนี้กับคนที่วัยรุ่นจะสร้างความสัมพันธ์ต่อไป (Carlson, Sroufe, &

Byron, 2004 อ้างถึงใน J. Coleman, 2011) โดยสามสิ่งจากมุมมองทฤษฎีความผูกพันที่เป็นองค์ประกอบให้กับความสัมพันธ์กับเพื่อน คือ ความรู้สึกปลอดภัย (Security) ความมั่นคง (Stability) และการแสวงหาความใกล้ชิด (Proximity-seeking) ซึ่งทั้งสามสิ่งนี้ เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้วัยรุ่นมีความสัมพันธ์กับเพื่อนได้ดี โดยจะเห็นได้จากลักษณะพฤติกรรมในชีวิตจริง เช่น พฤติกรรมการติดต่อและพูดคุยในกลุ่มเพื่อน หรือแม้แต่การส่งข้อความหากันเมื่อวัยรุ่นไม่ได้เรียนห้องเดียวกัน ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการพยายามที่จะมีความใกล้ชิดในความสัมพันธ์

มุมมองทฤษฎีถัดมาคือ ทฤษฎีอัตลักษณ์ทางสังคม (Social identity theory) มุมมองนี้เกิดขึ้นมาจากการวิจัยในเรื่องของความคิดเหมารวม (Stereotyping) ซึ่ง Tajfel (1978 อ้างถึงใน Coleman, 2011) กล่าวว่า อัตลักษณ์กลุ่ม ที่มาจากการแบ่งปันประสบการณ์ ความคิด และเจตคติ ร่วมกันในกลุ่ม เป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยให้วัยรุ่นก้าวข้ามปัญหาที่เกิดขึ้นในช่วงวัยนี้ได้ โดยเฉพาะการเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงเรื่องต่าง ๆ ในชีวิต ทั้งที่มาจากบุคคลและสิ่งแวดล้อมรอบตัว เช่น การย้ายโรงเรียน นับว่าเป็นสถานการณ์ที่ส่งผลกระทบต่อชีวิตในวัยรุ่น โดยผลกระทบนี้สามารถพบได้ทั้งผู้ใหญ่ และกลุ่มเพื่อนวัยเดียวกัน โดย Tajfel (1987) บอกว่าอัตลักษณ์กลุ่ม คือ การมีความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งกับกลุ่ม โดยจะขึ้นอยู่กับสถานะของกลุ่มเมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มอื่น ๆ ข้างเคียง ซึ่งวัยรุ่นที่อ่อนไหวต่อสิ่งที่มีผลกระทบจะเป็นคนที่แสดงให้เห็นความแตกต่างระหว่างกลุ่มของตนเอง และกลุ่มคนอื่น โดยส่วนมากจะมองว่ากลุ่มอื่นที่ไม่ใช่กลุ่มของตนเองจะมีลักษณะไม่ดี เพื่อให้อัตลักษณ์ของกลุ่มมีความชัดเจนมากขึ้น และมีส่วนช่วยในการดำรงความสัมพันธ์กับเพื่อนต่อไป

ความสัมพันธ์กับเพื่อนในช่วงวัยรุ่นสามารถแบ่งได้เป็นสองกลุ่ม กลุ่มแรก คือ ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย (Clique) โดยปัจจัยที่สะท้อนให้เห็นถึงระดับการมีความสัมพันธ์ที่ดีในเพื่อนกลุ่มย่อยมากที่สุด คือ คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship quality) และกลุ่มที่สอง คือ ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มใหญ่ (Crowd หรือ Peer group) โดยปัจจัยที่สะท้อนให้เห็นถึงระดับการมีความสัมพันธ์ที่ดีในเพื่อนกลุ่มใหญ่ คือ การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer Acceptance) ซึ่งความสัมพันธ์กับเพื่อนทั้งสองกลุ่มนี้เป็นความสัมพันธ์แบบพลวัต กล่าวคือมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา โดยจะอธิบายรายละเอียดดังต่อไปนี้

2.2 ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย (Clique)

ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย หรือที่คนทั่วไปเรียกว่า ความสัมพันธ์กับกลุ่มเพื่อนสนิท (Friendship) Boulton (1999 อ้างถึงใน Kochel et al., 2017) นิยามความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อยว่า เป็นความสัมพันธ์ที่มีการแบ่งปันความรู้สึกใกล้ชิดซึ่งกันและกัน มีความสนุกสนานด้วยกัน และให้การสนับสนุนต่อกัน นอกจากนี้ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย จะต้องเป็นความสัมพันธ์ที่

เฉพาะเจาะจง และเป็นรูปแบบที่เกิดขึ้นจากทั้งสองฝั่งระหว่างตัววัยรุ่นและเพื่อน (Howe & Parke, 2001; Lansford et al., 2014) ซึ่งความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อยนี้ จะเริ่มพัฒนาตั้งแต่ในช่วงวัยเด็กเรื่อยมาจนถึงในวัยรุ่น แต่ในวัยรุ่นมีความสำคัญมากกว่า เนื่องจากเพื่อนกลุ่มย่อย หรือเพื่อนสนิทเป็นแหล่งของการสนับสนุนทางอารมณ์ที่สำคัญ รวมทั้งเป็นแหล่งในการแบ่งปันความรู้สึกและความคิดที่เกิดขึ้น เพื่อช่วยในการสร้างความเชื่อใจ ความมั่นใจ และยังเป็นส่วนสำคัญในการป้องกันปัญหาจากการเผชิญกับเปลี่ยนแปลงทางสังคมต่าง ๆ (Dusek, 1987; Bagwell & Schmidt, 2011 อ้างถึงใน Kochel et al., 2017) โดยความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อยมักจะมีจำนวนวัยรุ่นในกลุ่มประมาณ 3-9 คน (Dunphy, 1963 อ้างถึงใน Dusek, 1987) และอยู่รวมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ

Mendelson และ Abound (1999 อ้างถึงใน Coleman, 2011) กล่าวว่า ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย จะมีลักษณะความสัมพันธ์ที่สนิทสนมต่อกันภายในกลุ่ม โดยจะแสดงพฤติกรรมที่เอื้อให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดี 6 พฤติกรรมด้วยกัน ได้แก่ การแสดงมิตรภาพที่ดีต่อกัน (Companionship), การให้ความไว้วางใจต่อกัน (Reliable alliance), การมีความช่วยเหลือเกื้อกูลซึ่งกันและกัน (Help), การแสดงความใกล้ชิดสนิทสนมต่อกัน (Intimacy), การช่วยประเมินตนเองระหว่างกัน (Self-validation) และ การมีความมั่นคงทางอารมณ์ (Emotional security)

Bukowski และ Hoza (1989 อ้างถึงใน Tipton, 2011) แบ่งมุมมองของความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย ออกเป็นสามด้าน ได้แก่ (1) ด้านความถี่ของการแสดงความสัมพันธ์กับเพื่อน (The presence of friendships) (2) ด้านจำนวนของความสัมพันธ์กับเพื่อน (The number of friendship) และ (3) ด้านคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อน (The quality of friendship) ซึ่งในด้านคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อน เป็นด้านที่มีความสำคัญต่อพัฒนาการในเรื่องของความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อยมากที่สุด (Cairano, Rabaglietti, Roggero, Bonino, & Beyers, 2007; Hartup & Stevens, 1997 อ้างถึงใน Tipton, 2011) ดังนั้นจึงขออธิบายรายละเอียดเพิ่มเติมเกี่ยวกับคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship Quality)

2.2.1 คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship Quality)

คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท เป็นคุณลักษณะที่แสดงให้เห็นถึงระดับของความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อยได้ชัดเจน โดยงานวิจัยที่ผ่านมากล่าวถึงคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทไว้หลากหลาย ดังนี้

2.2.1.1 นิยามและขอบเขตของคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท

โดยทั่วไปนิยามของคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท หมายถึง คุณลักษณะที่ดีอันก่อให้เกิดความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทมากขึ้น ซึ่งสามารถแบ่งได้เป็นสองด้าน ได้แก่ คุณลักษณะด้าน

บวก และคุณลักษณะด้านลบ โดยคุณลักษณะด้านบวกมักจะกล่าวถึงลักษณะพฤติกรรมที่เอื้อให้วัยรุ่น มีความสัมพันธ์กับเพื่อนมากขึ้น เช่น Berndt และ Perry (1986) รายงานว่า ความสนุกสนาน (Play) พฤติกรรมเอื้อสังคม (Pro-social behaviour) ความใกล้ชิด (Intimacy) ความจงรักภักดี (Loyalty) และความผูกพัน (Attachment) เป็นคุณลักษณะด้านบวกที่ทำให้วัยรุ่นมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทมากขึ้น (Berndt & Perry, 1986) ต่อมา Bukowski และ Hoza (1989) เพิ่มความรู้สึกปลอดภัย (Safety) เข้ามาในคุณลักษณะด้านบวก โดยให้เหตุผลว่าเพื่อนที่ดีควรจะเป็นเพื่อนที่ทำให้วัยรุ่นรู้สึกปลอดภัยที่จะอยู่ด้วย (Bukowski & Hoza, 1989) นอกจากนี้ Asher และ Parker (1993) รายงานว่าการแบ่งปันข้อมูลและความรู้สึกซึ่งกันและกัน (Intimate exchange) ก็เป็นด้านหนึ่งที่ทำให้วัยรุ่นมีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนมากขึ้น ซึ่งคุณลักษณะด้านบวกนี้วัยรุ่นควรจะส่งเสริมให้มีในระดับสูง เพื่อก่อให้เกิดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทที่ดีขึ้น (Parker & Asher, 1993)

คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทยังมีอีกด้านหนึ่ง คือ คุณลักษณะด้านลบ อันเป็นด้านที่ควรจะมีให้น้อยที่สุด เพื่อจะก่อให้เกิดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น คุณลักษณะด้านลบ ในที่นี้ คือ ระดับปัญหาในความสัมพันธ์ (Conflict) ถ้าวัยรุ่นไม่มีปัญหาและไม่ทรยศต่อกันในความสัมพันธ์ (Conflict and betrayal) จะทำให้มีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทมากขึ้น (Berndt & Perry, 1986; Bukowski & Hoza, 1989; Parker & Asher, 1993) โดย Ladd, Kochenderfer และ Coleman (1996) อ้างถึงใน Thien, Razak, & Jamil, (2012) จัดกลุ่มคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทเพิ่มเติมว่า กระบวนการของบุคคลที่ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนได้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถแบ่งออกเป็นสองกระบวนการใหญ่ คือ ด้านกระบวนการในความสัมพันธ์ (Friendship processes) หมายถึง รูปแบบที่สังเกตได้ของการปฏิสัมพันธ์ที่ส่งอิทธิพลต่อคุณภาพความสัมพันธ์ โดยสามารถประเมินได้จากความใกล้ชิดในความสัมพันธ์ ด้านที่สองคือ ด้านความสัมพันธ์ที่มอบให้กับบุคคล (Friendship provision) หมายถึง ผลประโยชน์จากการมีความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทจะให้ได้แก่บุคคลหนึ่ง โดยสามารถวัดได้จาก ความมั่นคง ความเชื่อใจ ความใกล้ชิด การมีมิตรภาพที่ดี และการให้การสนับสนุน

ในปัจจุบันการศึกษาเกี่ยวกับคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท มุ่งประเด็นไปที่ด้านบวกของคุณภาพความสัมพันธ์เพียงอย่างเดียว เนื่องจากพบว่าคุณลักษณะด้านบวกเพียงด้านเดียวก็เพียงพอในการอธิบายคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทแล้ว ดังเช่น Tien, Razak และ Jamil (2012) นิยาม คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท หมายถึง ระดับความตั้งใจของบุคคลที่จะปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นเพื่อที่จะได้รับซึ่งผลประโยชน์ทั้งโดยเจตนาและไม่เจตนา อันประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่

1. ความใกล้ชิด (Closeness) หมายถึง ระดับของความผูกพันที่เพื่อนมีให้กันและกัน
2. การช่วยเหลือเกื้อกูล (Help) หมายถึง การช่วยเหลือซึ่งกันและกันเพื่อที่จะดำรงความสัมพันธ์
3. การได้รับการยอมรับ (Acceptance) หมายถึง ระดับของการยอมรับโดยเพื่อนนักเรียนทั้งทางด้านสังคมและด้านอารมณ์
4. ความรู้สึกปลอดภัย (Safety) หมายถึง ระดับของความรู้สึกมั่นใจหรือเชื่อใจในตัวเพื่อน

จากคำนิยามข้างต้น ผู้วิจัยสรุปนิยามคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทตาม Thien และคณะ (2012) ว่าเป็นความตั้งใจของบุคคลที่จะปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นเพื่อที่จะได้รับซึ่งผลประโยชน์ ทั้งโดยเจตนาและไม่เจตนา ประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ ความใกล้ชิด (Closeness) การช่วยเหลือเกื้อกูล (Help) การได้รับการยอมรับ (Acceptance) และความรู้สึกปลอดภัย (Safety)

แนวคิดของคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทในช่วงแรก จะแบ่งออกเป็นสองด้าน คือ คุณลักษณะด้านบวก เช่น การมีมิตรภาพที่ลึกซึ้ง (Companionship) ความรู้สึกปลอดภัย (Safety) ความจงรักภักดี (Loyalty) และการช่วยเหลือ (Help) เป็นต้น และคุณลักษณะด้านลบ เช่น ระดับปัญหาในความสัมพันธ์ (Conflict) แต่ในภายหลังดังที่กล่าวไปแล้วข้างต้น การศึกษาพบว่าคุณลักษณะด้านบวกเพียงด้านเดียวก็เพียงพอในการอธิบายคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Ladd et al., 1996; Thien et al., 2012) เนื่องจากคุณลักษณะด้านบวกแสดงให้เห็นถึงผลลัพธ์ชัดเจนของการมีคุณภาพความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อน เช่น การคงอยู่ของความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย หรือการเปิดเผยตัวตนที่มากขึ้น อันส่งผลต่อการดำรงความสัมพันธ์ในอนาคต (Bowker, 2004) นอกจากนี้คุณลักษณะทางด้านบวกของคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท ในเรื่องของความรู้สึกปลอดภัย (Security) และการช่วยเหลือ (Help) ยังมีส่วนช่วยในการลดระดับปัญหาทางอารมณ์ในวัยรุ่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องของความซึมเศร้า (Depression) และความวิตกกังวล (Anxiety) อีกด้วย (Schmidt & Bagwell, 2007 อ้างถึงใน Kochel et al., 2017)

2.2.1.2 การวัดและการประเมินคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท

การวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship quality) เป็นการวัดเพื่อบอกถึงระดับความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย ซึ่งเครื่องมือที่ใช้ในการวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท ที่ผ่านมามีหลายเครื่องมือ เช่น มาตรฐานวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship quality questionnaire - FQQ) ของ Asher และ Parker (1993) ที่ประกอบไปด้วย 40 ข้อกระทง โดยการ

ตอบจะมีลักษณะเป็นการประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ 0 คือ เรื่องนี้ไม่ตรงกับตัวฉันเลย จนถึง 4 คือ เรื่องนี้ตรงกับตัวฉันมากที่สุด โดยแบ่งเป็น 6 ด้าน ได้แก่ (1) การให้ความสนใจต่อกัน (Validation and caring) มีค่า Cronbach alpha = .90, (2) การไม่มีปัญหาไม่ลงรอยกัน (Conflict and betrayal) มีค่า Cronbach alpha = .84, (3) การมีมิตรภาพที่ดีต่อกัน (Companionship and recreation) มีค่า Cronbach alpha = .75, (4) การช่วยเหลือเมื่อยามที่ต้องการ (Help and guidance) มีค่า Cronbach alpha = .90, (5) การแบ่งปันข้อมูลและความรู้สึกซึ่งกันและกัน (Intimate exchange) มีค่า Cronbach alpha = .86 และ (6) การแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในความสัมพันธ์ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Conflict resolution) มีค่า Cronbach alpha = .73 แต่ด้วยจำนวนข้อที่มีจำนวนมาก ทำให้มาตรานี้จึงมักถูกนำมาเพียงบางด้านเพื่อประเมินคุณภาพความสัมพันธ์

มาตรวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทถัดมา คือ Friendship Quality Questionnaire – FQUA ของ Thien และคณะ (2012) ที่มีจำนวนข้อกระทงทั้งสิ้น 21 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า (rating scale) 6 ระดับ ตั้งแต่ 1 คือ ฉันไม่เห็นด้วยมากที่สุด 2 คือ ฉันไม่เห็นด้วยค่อนข้างมาก 3 คือ ฉันไม่เห็นด้วย 4 คือ ฉันเห็นด้วย 5 คือ ฉันเห็นด้วยค่อนข้างมาก และ 6 คือ ฉันเห็นด้วยมากที่สุด โดยแบ่งเป็นองค์ประกอบย่อย 4 ด้าน ได้แก่ (1) ความใกล้ชิด (Closeness) ซึ่งมีข้อกระทง 6 ข้อ มีค่า Cronbach alpha = .84, (2) การช่วยเหลือเกื้อกูล (Help) ซึ่งมีข้อกระทง 3 ข้อ มีค่า Cronbach alpha = .78, (3) การได้รับการยอมรับ (Acceptance) ซึ่งมีข้อกระทง 4 ข้อ มีค่า Cronbach alpha = .83 และ (4) ความรู้สึกปลอดภัย (Safety) ซึ่งมีข้อกระทง 8 ข้อ มีค่า Cronbach alpha = .88 โดยมาตรานี้พัฒนาขึ้นในประเทศมาเลเซีย นับว่ามีลักษณะวัฒนธรรมที่ใกล้เคียงกับประเทศไทยมากกว่ามาตรวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship quality questionnaire - FQQ) ของ Asher และ Parker (1993) และมีจำนวนข้อที่ไม่มากจนเกินไป แต่ยังคงคุณภาพในการวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทได้เป็นอย่างดี ดังนั้นการวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงเลือกใช้มาตรของ Thien และคณะ (2012)

2.3 ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มใหญ่ (Crowd หรือ Peer group)

ความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มใหญ่ (Crowd หรือ Peer group) จะมีระดับความสนิทสนมที่น้อยกว่าความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อย ซึ่งเพื่อนในกลุ่มใหญ่นี้ หมายถึง กลุ่มสังคมที่วัยรุ่นดำรงอยู่ มักเป็นกลุ่มที่ขนาดใหญ่มากขึ้น มีจำนวนคนประมาณ 15 – 30 คน หรือบางกลุ่มอาจมีมากกว่านั้น แต่จะไม่เยอะจนเป็นระดับประชากร (Dunphy, 1963 อ้างถึงใน Dusek, 1987) โดยอาจเป็นกลุ่มคนที่อยู่ในห้องเรียนเดียวกัน อยู่ในชมรมเดียวกัน หรือแม้แต่อยู่ในงานเลี้ยงเดียวกัน ฯลฯ ดังนั้นจะเห็นว่าความสัมพันธ์ในเพื่อนกลุ่มใหญ่นี้จะไม่ใช้ความสัมพันธ์แบบใกล้ชิดสนิทสนม (Sanrock, 2015) โดย

บริบทการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มใหญ่จะช่วยให้วัยรุ่นมีการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศมากขึ้น นอกจากนี้ยังช่วยส่งเสริมทักษะในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนที่มีความแตกต่างจากตนเอง เช่น ความแตกต่างทางรสนิยม สิ่งสนใจ รวมถึงภูมิหลังเชื้อชาติที่แตกต่างกัน (Dusek, 1987) แต่สิ่งหนึ่งที่วัยรุ่นจะต้องพบเมื่อมีการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มใหญ่ คือ การได้รับแรงกดดันจากเพื่อน (Peer pressure) ซึ่งมักจะนำไปสู่การคล้อยตาม (Conformity) ทั้งทางความคิดและพฤติกรรมในกลุ่มวัยรุ่น (Badaly, 2013 อ้างถึงใน Santrock, 2015) โดยกระบวนการคล้อยตามทั้งหมดที่เกิดขึ้นก็เพื่อที่จะนำไปสู่การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer acceptance) อันเป็นสถานการณ์ที่ส่งเสริมให้วัยรุ่นมีความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มใหญ่ได้ดีขึ้น

2.3.1 การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer acceptance)

การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน เป็นปรากฏการณ์ที่แสดงให้เห็นถึงการได้รับความชื่นชอบจากกลุ่มเพื่อน (Asher & McDonald, 2009; Cillessen & Marks, 2011 อ้างถึงใน Kochel et al., 2017) ซึ่งวัยรุ่นทุกคนย่อมมีความต้องการที่จะได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนของตนเอง และจากการศึกษาที่ผ่านมากล่าวถึงการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนไว้หลายหลาย ดังนี้

2.3.1.1 นิยามและขอบเขตของการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน

โดยทั่วไปนิยามของ การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน หมายถึง การได้รับความชื่นชอบและเป็นที่ยอมรับสูงจากเพื่อนกลุ่มใหญ่ (Greco & Morris, 2005; Kochel, Ladd, Bagwell, & Yabko, 2015; Lansford et al., 2014; Oberle & Schonert-Reichl, 2013) อย่างไรก็ตามการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ย่อมเกิดจากการตัดสินใจจากเพื่อนกลุ่มใหญ่ ซึ่งอาจเป็นการจัดอันดับเพื่อนตามความรู้สึกที่มีให้กับคนในกลุ่ม (Doll, Murphy, & Song, 2003)

จากคำนิยามข้างต้น ผู้วิจัยสรุปนิยามการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนตาม Lansford และคณะ (2014) ว่าหมายถึง *ระดับของการชื่นชอบและเป็นที่ยอมรับจากเพื่อนกลุ่มใหญ่ในวัยรุ่น*

แนวคิดเรื่องการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน เกิดขึ้นเมื่อวัยรุ่นมีการเข้าสังคมและต้องการที่จะสร้างความสัมพันธ์ โดยปัจจัยที่ส่งผลต่อการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนแบ่ง 2 ปัจจัย ปัจจัยแรกส่งผลถึงความต้องการการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน คือ ช่วงวัย โดยช่วงวัยที่ส่งผลต่อความต้องการเป็นที่ยอมรับจากกลุ่มเพื่อนมากที่สุด จะอยู่ในช่วงของวัยรุ่นตอนต้นจนถึงวัยรุ่นตอนกลาง โดยมีช่วงอายุ ประมาณ 12 ถึง 15 ปี (Coleman, 2011) ซึ่งแตกต่างจากช่วงวัยรุ่นตอนปลาย เพราะวัยรุ่นตอนปลายจะจัดการกับแรงกดดันที่มาจากเพื่อนได้ดีขึ้น โดยจะมีการตัดสินใจที่เป็นตัวของตัวเองมากขึ้น

ทำให้การคล้อยตามลดลง และไม่ค่อยสนใจเรื่องการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน อีกหนึ่งปัจจัยที่ส่งผลให้เกิดความอ่อนไหวต่อแรงกดดันจากเพื่อน และนำมาซึ่งความต้องการที่จะได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน คือ ความแตกต่างระหว่างบุคคล (Individual difference) ซึ่งในเรื่องนี้ปัจจัยภายในของแต่ละคน เช่น บุคลิกภาพที่เชื่อมั่นในความเป็นตัวของตัวเอง จะแสดงบทบาทสำคัญว่าวัยรุ่นจะคล้อยตามกลุ่มใหญ่เพื่อที่จะได้รับการยอมรับมากน้อยขนาดไหน ก็ขึ้นอยู่กับว่าวัยรุ่นมีความเป็นตัวของตัวเองมากขนาดไหน ถ้าวัยรุ่นมีความเป็นตัวของตัวเองมาก การคล้อยตามทางสังคมก็จะลดลง (Coleman, 2011)

Dusek (1987) พบว่าวัยรุ่นที่ได้รับการยอมรับและเป็นที่ยอมรับจากเพื่อน จะมีลักษณะรูปลักษณ์ภายนอกที่ดี แต่งตัวดี เป็นคนสนุกสนาน เป็นคนกล้าแสดงออก มีทักษะทางสังคมที่ดี เป็นคนร่าเริงแจ่มใส มีความสุข มีอารมณ์ขัน และมีความมั่นใจในตัวเอง ซึ่งแตกต่างจากวัยรุ่นที่ไม่ได้รับการยอมรับหรือไม่เป็นที่ชื่นชอบ ที่มักจะเป็นคนประเภทเก็บตัว อยู่แต่บ้าน ซื่อๆ ไม่ชอบเข้าสังคม หยาบคาย ทำตัวเป็นเด็ก ชอบทะเลาะวิวาท เป็นคนหยิ่งจองหอง รวมถึงการเป็นคนไม่มีเหตุผล

และจากการศึกษาที่ผ่านมาพบว่า การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer acceptance) เป็นตัวสะท้อนให้เห็นถึงระดับความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มใหญ่ (Crowd หรือ Peer group) ได้เป็นอย่างดี (Howe & Parke, 2001; Kochel et al., 2017; Lansford et al., 2014) นอกจากนี้ การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนยังมีส่วนช่วยลดความเสี่ยงที่จะเกิดความซึมเศร้าในวัยรุ่นได้ (Kochel et al., 2017) สาเหตุเป็นเพราะการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนทำให้วัยรุ่นมีความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งกับกลุ่ม ส่งผลให้ลดระดับความรู้สึกว่าเหว และนำมาซึ่งการลดความเสี่ยงของการเกิดความซึมเศร้าได้ (Asher & Paquette, 2003 อ้างถึงใน Kochel et al., 2017)

2.3.1.2 การวัดและการประเมินการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน

การวัดการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน เป็นวิธีที่ใช้ประเมินระดับความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มใหญ่ ซึ่งวิธีที่ใช้ประเมินการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนที่แพร่หลาย คือ การวัดด้วยวิธีสังคมมิติ (Sociometric measurement) โดยคำถามและวิธีที่ใช้วัดสังคมมิติมีหลากหลาย ยกตัวอย่างเช่น การให้เด็กเขียนชื่อตัวแทนเพื่อนในห้องตามคำถามที่ผู้วิจัยต้องการ (Peer Nomination Procedure) ที่เริ่มต้นขึ้นโดย Moreno (1934 อ้างถึงใน Whitcomb, 2013) โดยคำถามมักจะเป็นเรื่องเพื่อนที่เด็กชอบเล่นด้วย หรือไม่ชอบเล่นด้วย (Lansford et al., 2014) หรือเป็นสถานการณ์ เช่น เพื่อนที่อยากไปเที่ยวด้วยกัน (Kochel et al., 2017) ซึ่งสถานการณ์ที่ต่างกันอาจทำให้ผลลัพธ์ของคำตอบในเด็กแต่ละคนมีความแตกต่างกันออกไป นอกจากนี้การตอบคำถามนอกจากจะใช้การเขียนชื่อตัวแทนเพื่อนแล้ว ยังสามารถตอบโดยการให้คะแนนในเรื่องที่ถามกับรายชื่อเพื่อนในห้องได้อีกด้วย

3. ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (Depression and Anxiety)

บุคคลที่มีสุขภาพจิตดี จะสามารถปรับตัวให้มีความสุขอยู่กับสังคมและสิ่งแวดล้อมได้ดี รวมทั้งมีความสัมพันธ์อันดีงามกับบุคคลอื่น และดำรงอยู่ได้ด้วยความสะดวก โดยไม่มีความขัดแย้งภายในจิตใจ (องค์การอนามัยโลก อ้างถึงใน นัยนา เอื้อพงศ์กิติกุล, 2551) ซึ่งในช่วงวัยรุ่นที่ต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงและสถานการณ์ที่ส่งผลกระทบต่ออารมณ์และความรู้สึกอยู่บ่อยครั้ง ทำให้เสี่ยงต่อการเกิดปัญหาทางสุขภาพจิต และกลุ่มอาการที่เป็นตัวบ่งชี้ถึงปัญหาสุขภาพจิตในช่วงวัยรุ่น คือ ความซึมเศร้า (Depression) และความวิตกกังวล (Anxiety) (Eisenberg, Neumark-Sztainer, Haines, & Wall, 2006; Liu et al., 2014; Strawser, Storch, & Roberti, 2005)

3.1 นิยามและขอบเขตความซึมเศร้า (Depression)

โดยทั่วไป ความซึมเศร้า หมายถึง สภาวะทางอารมณ์ที่แปรปรวนง่าย โดยพบเป็นความเศร้า โศก เสียใจ อ้างว้าง โดดเดี่ยว เฉื่อยชา และเซื่องซึม และมักมีความคิดแง่ลบเกี่ยวกับตนเอง เช่น การตำหนิตนเอง มีพฤติกรรมถดถอยและลงโทษตนเอง รวมทั้งเบื่ออาหาร นอนไม่หลับ สูญเสียแรงขับทางเพศ อีกทั้งพบปัญหาในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม และอาจมีความคิดเกี่ยวกับความตาย (Beck, 1973) โดยสามารถแบ่งออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ ด้านความรู้สึกเศร้า เสียใจ ด้านความผิดปกติทางอารมณ์ที่แสดงออกให้เห็นเป็นความรู้สึกเสียใจไม่มีความสุข มีความรู้สึกทุกข์กับประสบการณ์ต่าง ๆ ในแต่ละวัน ความรู้สึกเห็นค่าในตนเองลดลง และความคิดช้าลงกว่าเดิม และด้านสุดท้ายคือด้านระยะเวลาของการดำเนินอาการ

จากที่กล่าวมาข้างต้นในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยนิยาม ความซึมเศร้า (Depression) ตาม Liu และคณะ (2014) ว่าหมายถึง *สภาวะทางอารมณ์ของมนุษย์ที่รู้สึกเศร้า อ้างว้าง โดดเดี่ยว มีความคิดเกี่ยวกับความตาย โดยแสดงออกมาทั้งในรูปแบบของอารมณ์ความรู้สึก และการเปลี่ยนแปลงของร่างกาย เช่น การนอนไม่หลับ*

3.2 นิยามและขอบเขตความวิตกกังวล (Anxiety)

ความวิตกกังวล หมายถึง ลักษณะอารมณ์ที่ไม่น่าพึงพอใจ ซึ่งเกิดจากการคาดการณ์ล่วงหน้าถึงอันตราย เป็นความรู้สึกของการเตรียมพร้อมที่จะเผชิญหน้ากับสิ่งที่เกิดขึ้น รวมถึงการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่ไม่คุ้นเคย (Rycroft, 1988) หรือความขัดข้องใจที่คุกคามสวัสดิภาพ ภาวะสมดุล วิถีชีวิตของบุคคล หรือกลุ่มสังคมที่บุคคลนั้นเป็นเจ้าของอยู่ (Groen & Bastiaans, 1975) ดังนั้น Spielberger (1966) จึงบอกว่าความวิตกกังวลไม่ได้เป็นความรู้สึกที่เกิดขึ้นกับบุคคลโดยตรงจากสถานการณ์ที่เข้ามากระทบ แต่เป็นกระบวนการที่เกิดจากการที่บุคคลประเมินความน่าจะเป็นของสถานการณ์ใน

อนาคต ซึ่งเป็นผลมาจากการที่บุคคลเรียนรู้จากประสบการณ์ในอดีตที่เคยประสบ (Spielberger, 1966) ซึ่งอาการที่พบ Liu และคณะ (2014) กล่าวว่า อาการความวิตกกังวล เป็นอาการทางอารมณ์อย่างหนึ่งของมนุษย์ โดยจะมีความรู้สึกเครียด กังวล กระวนกระวายใจ นอนไม่หลับ รู้สึกว่าเหว่ ทั้งนี้ยังมีอาการชาหรือเจ็บแปลบตามร่างกาย และมีความคิดเกี่ยวกับความตาย

ในมุมมองของคนไทย นิยามความวิตกกังวลไว้สอดคล้องกับทางตะวันตกเช่นเดียวกัน โดยมาโนชน์ หล่อตระกูล และ ปราโมทย์ สุขนิษฐ์ นิยามความวิตกกังวล หมายถึง ภาวะตึงเครียดระแวดระวัง เป็นอาการตื่นตระหนก ในสิ่งต่าง ๆ ที่ยังไม่ถึง โดยอาจเป็นเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้นล่วงหน้า โดยพบการเปลี่ยนแปลงตามสรีระวิทยาต่าง ๆ เช่น เหงื่อออก ใจสั่น ท้องไส้ปั่นป่วน และอาจรบกวนชีวิตประจำวัน หรือเป้าหมายของงาน หรืออารมณ์และความรู้สึกของบุคคล (มาโนชน หล่อตระกูล & ปราโมทย์ สุขนิษฐ์, 2558)

จากที่กล่าวมาข้างต้นในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยนิยาม ความวิตกกังวล (Anxiety) ตาม Liu และคณะ (2014) ว่าหมายถึง *สภาวะทางอารมณ์ที่บุคคลรู้สึกกังวล กระวนกระวายใจ เครียด รู้สึกว่าเหว่ มีความคิดเกี่ยวกับความตาย รวมทั้งมีอาการนอนไม่หลับ และอาการชาหรือเจ็บแปลบตามร่างกายในชีวิต*

3.3 แนวคิดเกี่ยวกับความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

ปัญหาเรื่องความซึมเศร้าและความวิตกกังวลเป็นปัญหาที่พบได้ทั่วโลก ประชากรประมาณ 350 ล้านคนทั่วโลกมีความซึมเศร้า และความวิตกกังวล (Xia & Yao, 2015 อ้างถึงใน Ding et al., 2017) สำหรับปัญหาเรื่องความซึมเศร้าในคนไทย พบว่ามีผู้ป่วยโรคซึมเศร้าประมาณ 1.5 ล้านคน หรือประมาณร้อยละ 2.5 ของประชากรไทย (โสภณ เมฆธน, 2560) และความชุกของความวิตกกังวลในประเทศไทยพบว่ามีค่าร้อยละ 1.9 (สินเงิน สุขสมปอง, สาวิตรี แสงสว่าง, ดุษฎี อุดมอิทธิพงศ์, & วัฒนาภรณ์ พิบูลอาลักษณ์, 2559) โดยพบว่าเพศหญิงมีความเสี่ยงที่จะมีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลมากกว่าเพศชาย (Benas, Uhrlas, & Gibb, 2010; Hankin et al., 1998)

3.3.1 แนวคิดของความซึมเศร้า

ความซึมเศร้าสามารถจำแนกได้เป็น 3 กลุ่ม (ศิริอร ฤทธิรัตน์, 2544) ดังนี้

ความซึมเศร้าในกลุ่มอารมณ์ปกติ (Affect or state) กล่าวคือเป็นความรู้สึกที่ใคร ๆ ก็รู้สึกได้ แต่อยู่ในระดับไม่รุนแรงและไม่นาน รวมทั้งไม่ส่งผลกระทบต่อชีวิต

ความซึมเศร้าในกลุ่มอารมณ์ที่ผิดปกติ (Mood or Trait) กล่าวคือเป็นความรู้สึกในระดับที่มากกว่าปกติและคงอยู่เป็นเวลานาน เกิดขึ้นเนื่องจากมีปัญหาในการปรับตัวที่ผิดปกติ (Adjustment disorder) หรือเป็นผลมาจากการมีโรคทางกายและโรคทางจิตต่าง ๆ

ความซึมเศร้าในกลุ่มอาการโรคทางจิตขั้นต้น (Primary effect disorder) โดยมีอารมณ์ที่ผิดปกติชัดเจนและดำรงอยู่เป็นเวลานาน ซึ่งจำแนกออกไปอีกตามลักษณะที่แตกต่างกัน เช่น เป็นภาวะเศร้า (Hypomania) หรือแบ่งตามระดับความรุนแรง หรือความเรื้อรัง เป็นต้น โดยมีอาการอื่น ๆ ร่วมด้วย ได้แก่ 1) อาการทางจิตสรีระ (Psychophysiology หรือ Vegetative) เช่น เบื่ออาหาร นอนไม่หลับ มีอาการท้องผูก หรือความรู้สึกทางเพศลดลง เป็นต้น 2) อาการทางความคิด (Cognitive) เช่น ไม่มีสมาธิ มีอาการหลงลืม ขาดความมั่นใจ รู้สึกว่าตนมีปมด้อย หลงผิด เป็นต้น 3) อาการทางพฤติกรรมเคลื่อนไหว (Psychomotor) เช่น มีอาการเซื่องซึม กระสับกระส่าย นั่งไม่ติด เป็นต้น

3.3.2 สาเหตุของการเกิดความซึมเศร้า

สาเหตุของการเกิดความซึมเศร้าสามารถจำแนกได้ออกเป็น 4 กลุ่ม (สมภพ เรื่องตระกูล, 2542) ได้แก่ สาเหตุด้านพันธุกรรม พบลักษณะว่า ถ้าบุคคลมีญาติสนิทป่วยเป็นโรคซึมเศร้า บุคคลจะมีโอกาสมีอาการซึมเศร้าสูงกว่าประชาชนทั่วไป 1.5 ถึง 3 เท่า และมีโอกาสเป็นโรคพิษสุราเรื้อรังในอัตราที่สูงกว่าประชากรทั่วไปอีกด้วย ถ้าบิดาหรือมารดาคนใดคนหนึ่งมีความซึมเศร้า บุตรจะมีโอกาสพบอาการซึมเศร้าสูงกว่าประชากรทั่วไป 2 เท่า และถ้าทั้งบิดาและมารดาที่มีความซึมเศร้า บุตรจะมีโอกาสพบความซึมเศร้าสูงกว่าเด็กทั่วไป 4 เท่า และจากการศึกษาคู่แฝด พบว่าแฝดที่เกิดจากไข่ใบเดียวกัน ถ้าคนหนึ่งพบว่ามีความซึมเศร้าจะพบว่าอีกคนจะเป็นด้วยร้อยละ 54 และโอกาสที่คู่แฝดที่เกิดจากไข่คนละใบจะเป็นด้วยมีร้อยละ 24 นอกจากนี้การศึกษาในบุตรบุญธรรม ที่เกิดจากบิดามารดาที่มีความซึมเศร้าทั้ง 2 คน พบว่าบุตรบุญธรรมจะมีความซึมเศร้าด้วยในอัตราที่สูงกว่าบุตรบุญธรรมที่เกิดจากบิดามารดาที่เป็นปกติ

สาเหตุจากความผิดปกติทางชีวเคมีของสมอง โดยพบว่าความผิดปกติของ monoamine metabolism ในระบบประสาทส่วนกลางเป็นสาเหตุสำคัญของการเกิดโรคอารมณ์แปรปรวน โดยในระยะที่ผู้ป่วยมีอาการซึมเศร้าจะมีการทำงานที่ผิดปกติของ norepinephrine และ serotonin

สาเหตุจากปัญหาด้านจิตใจ โดยพบว่าผู้ที่มีอาการซึมเศร้าจะมีความคิดเกี่ยวกับตนเองรวมทั้งชีวิตที่เฉยช้อย และในอนาคตไปในทิศทางลบ และอาการซึมเศร้ามักเกิดภายหลังจากบุคคลเจอปัญหาทางด้านจิตใจ เช่น การเผชิญกับการสูญเสียบุคคลอันเป็นที่รัก การเผชิญกับสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด เช่น การถูกล้อเลียน เป็นต้น (Eisenberg et al., 2006; Liu et al., 2014;

Strawser et al., 2005) โดยปัจจัยทางจิตใจจะเป็นสาเหตุสำคัญในการเกิดความซึมเศร้าในช่วงแรก ๆ แต่จะมีผลเพียงเล็กน้อยในครั้งต่อ ๆ ไป

สาเหตุจากโรคทางกายเรื้อรัง และสารเสพติด โดยการเจ็บป่วยทางกายเรื้อรังสามารถก่อให้เกิดความซึมเศร้าได้ เช่น กลุ่มอาการอ่อนเพลียเรื้อรัง อีกทั้งการเสพติดสุราและโคเคน อาจกระตุ้นให้ผู้ป่วยมีความซึมเศร้าซ้ำได้

3.3.3 อาการของความซึมเศร้า

อาการเศร้า นับว่าเป็นอาการสำคัญของโรค ความรู้สึกเศร้ามีหลายอย่าง เช่น ความรู้สึกใจคอหดหู่ ไม่มีชีวิตชีวา ไม่แจ่มใส สิ้นหวัง ใจคอเศร้าหมอง หรือรู้สึกดื้อ ๆ อยู่ในหัว ซึ่งอารมณ์เศร้าไม่จำเป็นต้องเกิดขึ้นตลอดเวลา บุคคลสามารถที่จะมีความสุขสนุกสนาน มีอารมณ์ขันได้เมื่อไม่เศร้า แต่เมื่อรู้สึกเศร้านักจะเป็นอยู่ตลอดเวลา ซึ่งในเด็กและวัยรุ่นอาจพบเป็นอารมณ์ฉุนเฉียวแทนอาการเศร้า

ความรู้สึกเบื่อและหมดความสนใจ มักพบความรู้สึกเบื่อในกิจวัตรประจำวัน กิจกรรมต่าง ๆ ที่เคยชอบก็กลายเป็นไม่ชอบ ไม่สนใจเหมือนอย่างเคย และอาจมีอาการถอนตัวจากสังคมที่ตนเคยเป็นอยู่ เช่น นักฟุตบอลไม่ยอมไปเตะบอล และมีข้ออ้างเพื่อที่จะไม่ไปเตะบอลตามปกติ ซึ่งในบางคนอาจแสดงในรูปแบบของการมีความต้องการทางเพศลดลง

ปัญหาเรื่องการกินอาหาร สามารถเกิดได้ทั้งกินมากไป และเบื่ออาหาร ความรู้สึกจะเกิดจากความไม่ชอบอาหาร บางคนรายงานว่าต้องฝืนตัวเองอย่างมากในการรับประทานอาหาร แต่บางคนอาจกินอาหารมากไป โดยเฉพาะอาหารจำพวกน้ำตาล เช่น ลูกกวาด และคาร์โบไฮเดรตต่าง ๆ รวมถึงการรู้รสจะเปลี่ยนไปด้วย นอกจากนี้ยังพบว่าบุคคลที่มีอาการน้ำหนักมีการเปลี่ยนแปลงไป

ปัญหาเรื่องการนอนหลับ อาการนี้มักจะปรากฏเป็นอาการแรก ๆ บุคคลอาจนอนไม่หลับเป็นเวลา 1-2 สัปดาห์ ก่อนมีอาการอื่น ในระยะแรกบุคคลที่มีอาการซึมเศร้าอาจนอนหลับยาก หลับไม่สนิท ฝันร้ายหรือตื่นบ่อย แต่เมื่อเป็นมากขึ้นมักจะมีอาการนอนไม่หลับตอนปลาย (Terminal insomnia) ลักษณะคือจะนอนหลับได้ในช่วงต้น แต่มักจะตื่นขึ้นมากกลางดึก และนอนไม่ค่อยหลับอีกเลย หรือบางคนอาจนอนหลับมากจนเกินไป เช่น นอนเป็นเวลานานในตอนกลางคืน หรือเพิ่มการนอนหลับในช่วงกลางวัน

ความคิดเชิงซ้ำ เมื่อเริ่มมีอาการบุคคลจะมีความคิด การเคลื่อนไหว ตลอดจนการพูดที่ เชื่องช้ากว่าปกติ มีการหยุดคิดนานกว่าจะสื่อสาร รวมถึงพูดเบาลง เนื้อหาน้อยลง จนถึงไม่ค่อยได้พูด แม้ว่าจะพยายามฝืนทำให้เหมือนเดิม แต่ก็มักจะไปประสบความสำเร็จ

สมาธิเสีย การมีความจำไม่ดี และลืมนง่ายเป็นอาการสำคัญ โดยบุคคลที่มีอาการส่วนใหญ่จะปรากฏอาการนี้ร้อยละ 90 โดยคนที่มีอาการจะเริ่มอ่านหนังสือแล้วจำไม่ได้ หรือจำในสิ่งที่ตนเองผู้ไป แล้วไม่ได้

อาการอ่อนเพลีย บุคคลที่มีความซึมเศร้ามักจะรู้สึกอ่อนเพลีย แม้ไม่ได้ออกกำลังกาย และเป็นอยู่เกือบตลอดเวลา อีกทั้งการพักผ่อนก็ไม่ช่วยให้ดีขึ้น อาการอาจเกิดเฉพาะส่วนของร่างกายก็ได้ เช่น แขนหรือขา โดยจะมีอาการรู้สึกชาและไม่มีแรง

ความรู้สึกว่าตนเองไร้ค่า บุคคลที่มีอาการซึมเศร้ามักจะคิดว่าตนเองไม่มีคุณค่า หรือหมดความสำคัญต่อคนอื่น โดยบุคคลจะรู้สึกว่าตนเองไม่ดีในด้านต่าง ๆ เช่น ความสามารถ สติปัญญา และมักจะคิดซ้ำวนไปวนมากับความรู้สึกที่เกิดขึ้น โดยความคิดเช่นนี้ถ้ามีมาก จะนำไปสู่ความคิดที่อยากจะทำร้ายตัวเอง หรือการฆ่าตัวตายได้

การรู้สึกมีความผิด โดยอาการจะเป็นรูปแบบของการรู้สึกว่าตนเองมีความผิด ต่ำห็นตนเอง แม้ว่าจะไม่มีความผิดใด ๆ หรือถ้ามีก็ไม่ใช่เรื่องสำคัญ ไม่จำเป็นต้องตำหนิมากขนาดนั้น โดยจะนำไปสู่การคิดว่าตนเป็นคนไม่ดี สมควรถูกลงโทษ ไม่สมควรมีชีวิตอยู่ และนำไปสู่ความคิดอยากจะทำร้ายตัวเอง

ความคิดอยากตาย บุคคลเมื่อมีอาการเศร้ามาก ๆ จะมีความคิดที่อยากจะทำร้ายตัวเอง เพราะอยากจะทำร้าย และหาทางหยุดยั้งความรู้สึกที่ตนเองเป็นอยู่ ซึ่งบุคคลมักคิดว่าทางออกเดียวที่จะหลุดพ้นได้ คือการไม่มีชีวิตอยู่อีกต่อไป

ปัญหาในการใช้ความคิดและการตัดสินใจ บุคคลเมื่อมีอาการซึมเศร้า มักจะทำให้เกิดปัญหาในการใช้ความคิด การคงความสนใจ และการตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ โดยมักพบว่ามีปัญหาในเรื่องความจำ จำอะไรไม่ค่อยได้ ถ้าเป็นในวัยรุ่นอาจส่งผลให้มีผลการเรียนแย่ง

อาการทางกาย บุคคลที่มีความซึมเศร้าจะมีอาการทางกายร่วมด้วยเสมอ และเกิดได้กับทุกอวัยวะ ทุกระบบ เช่น ปวดท้อง อาหารไม่ย่อย คลื่นไส้ อาเจียน ปวดศีรษะ ปวดเมื่อยตามตัว เจ็บหน้าอก โดยลักษณะดังกล่าวบางที่เป็น Masked depression หมายถึง การมีอาการทางกายมากจนมาบดบังอารมณ์ซึมเศร้า ทำให้สังเกตไม่ได้ว่ามีภาวะซึมเศร้าเนื่องจากการแสดงออกที่คลุมเครือ (American Psychiatric Association, 2013)

ความซึมเศร้าในวัยรุ่นจะมีลักษณะคล้ายกับวัยผู้ใหญ่ กล่าวคือวัยรุ่นสามารถบอกได้ว่าตนเองรู้สึกอย่างไร เช่น รู้สึกเศร้า เฉยชา ไม่สนใจสิ่งแวดล้อม มีปัญหาในเรื่องการนอนหลับ ซึ่งสาเหตุที่ทำให้วัยรุ่นพบกับความซึมเศร้า มาจากหลายสาเหตุ หนึ่งในนั้น คือ สาเหตุจากสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งสังคมที่โรงเรียน West และ Sweeting (2003 อ้างถึงใน Coleman, 2011) พบว่าเด็กวัยรุ่นตอนต้นเผชิญกับความซึมเศร้าเนื่องจากได้รับแรงกดดันจากเพื่อนที่มากขึ้น นอกจากนี้การตกเป็นเหยื่อของการกลั่นแกล้งจากเพื่อนที่โรงเรียน เช่น การล้อเลียน ส่งผลกระทบให้วัยรุ่นมีความซึมเศร้าที่เพิ่มมากขึ้น (Liu et al., 2014; Strawser, Storch, & Roberti, 2005; Eisenberg, Sztainer, Haine, & Wall,

2006; Zlomke et al., 2016;) และอาจส่งผลให้เกิดความคิดฆ่าตัวตายได้อีกด้วย (Arango, Opperman, Gipson, & King, 2016)

3.3.4 แนวคิดของความวิตกกังวล

แนวคิดหนึ่งของความวิตกกังวล คือ ทฤษฎีแนวปัญญานิยม (Cognitive Theory)

ความวิตกกังวลตามแนวคิดปัญญานิยมจะอธิบายว่า เป็นภาวะที่ไม่ได้เกิดขึ้นโดยตรงจากสถานการณ์ที่เข้ามากระทบบุคคล แต่เกิดจากกระบวนการทางปัญญา ได้แก่ การคิด ความเชื่อ ความหวัง ฯลฯ ได้รับความรู้ และประเมินสถานการณ์ว่าจะทำให้เกิดอันตรายหรือคุกคามตนเองหรือไม่ ดังนั้นการเกิดความวิตกกังวลตามแนวคิดนี้ จึงพิจารณาที่การรับรู้และการประเมินสถานการณ์ของกระบวนการทางปัญญาเป็นหลัก ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นที่จะทำให้เกิดความวิตกกังวลแล้วแสดงออกทางพฤติกรรม อารมณ์ รวมทั้งลักษณะทางสรีรวิทยาที่เป็นปัญหาขึ้น (Clark, Beck, & Stewart, 1990)

ซึ่งลักษณะการเรียนรู้และการประเมินสถานการณ์ของกระบวนการทางปัญญาที่นำไปสู่ความวิตกกังวล มีลักษณะสำคัญ คือ การรับรู้และการประเมินสถานการณ์จะมีผลต่อตนเองในด้านลบ ประกอบกับการประเมินศักยภาพของตนเองในระดับที่ต่ำกว่าความเป็นจริง (Butler, 1989) ซึ่งการรับรู้ และการประเมินสถานการณ์เช่นนี้จะนำไปสู่ความวิตกกังวลและนำไปสู่การตอบสนองกลับทางพฤติกรรม ร่างกายหรืออารมณ์ โดยมักจะโต้ตอบในลักษณะหลีกเลี่ยง และระมัดระวังมากกว่าปกติ

Lazarus และ Averill (1972) ได้ศึกษาถึงกระบวนการทางความคิดที่เชื่อมโยงระหว่างสถานการณ์จากสภาพแวดล้อมกับปฏิบัติการตอบสนองทางอารมณ์ กล่าวว่า ความวิตกกังวลเป็นผลจากการที่บุคคลได้รับสิ่งเร้าแล้วคิดประเมินหรือคาดคะเนว่าสิ่งเร้าเหล่านั้นจะทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ หรือทำให้เกิดอันตรายต่อบุคคล เป็นผลให้บุคคลไม่สามารถดำเนินพฤติกรรมตามปกติได้ อีกทั้งยังก่อให้เกิดพฤติกรรมหลีกเลี่ยงให้พ้นจากสิ่งนั้น ประกอบด้วยการประเมิน 3 ขั้นตอน ได้แก่

การประเมินขั้นแรก เป็นการตัดสินใจว่าเหตุการณ์นั้นเกี่ยวกับตนหรือไม่ และจะก่อให้เกิดผลลัพธ์ดีหรือไม่ดีแก่ตนเองอย่างไร

การประเมินขั้นที่สอง เป็นการพิจารณาเลือกวิธีการจัดการกับสิ่งที่ไม่พึงพอใจที่อาจเกิดขึ้น หรือทำการส่งเสริมสิ่งดีที่ทำให้เกิดความพึงพอใจ ซึ่งวิธีการจัดการกับเหตุการณ์นั้นอาจแสดงออกเป็นพฤติกรรมโดยตรง เช่น การสู้ หรือหลีกเลี่ยง เพื่อให้พ้นจากเหตุการณ์นั้น หรือการดิ้นรนต่อสู้ให้ถึงเป้าหมาย หรืออาจแสดงออกเป็นกระบวนการภายในของบุคคล เช่น การคิดฟุ้งซ่าน และการคิดฝัน เป็นต้น

การประเมินขั้นที่สาม เป็นการทบทวนผลและประสิทธิภาพของการตอบสนองที่บกพร่องเสียใหม่ให้เหมาะสมกับข้อมูลเดิม ซึ่งได้จากการประเมินขั้นแรก การประเมินทั้งสามขั้นนี้ได้รับอิทธิพล

จากตัวแปรสองประเภท คือ ตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อม ได้แก่ องค์ประกอบทางด้านสิ่งแวดล้อมทั้งหลายที่เป็นตัวเราให้เกิดการตอบสนอง อีกตัวแปรหนึ่ง คือ ตัวแปรด้านลักษณะบุคคล เช่น เจื่อนไขทางสรีระวิทยา การสั่งสมทางสังคม และประสบการณ์ในอดีตของบุคคล (Lazarus & Averill, 1972)

3.3.5 สาเหตุของการเกิดความวิตกกังวล

ความวิตกกังวลสามารถเกิดจากการเปลี่ยนแปลงทางพัฒนาการในชีวิต เช่น การเปลี่ยนแปลงจากวัยเด็กเข้าสู่วัยรุ่น โดยจะเกิดความเปลี่ยนแปลงทั้งทางร่างกายและจิตใจ ส่งผลให้เกิดความวิตกกังวลและความคับข้องใจ อีกทั้งความวิตกกังวลยังสามารถเกิดจากการเปลี่ยนแปลงทางชีวภาพ เช่น การเปลี่ยนแปลงของฮอร์โมน หรือการเจ็บป่วยทางร่างกาย หรือเกิดจากสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน เช่น การสูญเสียบุคคลอันเป็นที่รัก การเลิกกับแฟน ความขัดแย้งกับบุคคลอื่น เป็นต้น (ทิภาพร อังคกุล, 2543)

3.3.6 อาการของความวิตกกังวล

ความรู้สึกวิตกกังวล นับว่าเป็นอาการหลักที่เกิดขึ้น โดยบุคคลมักจะรายงานว่า ตนเองรู้สึกวิตกกังวลอย่างมาก รู้สึกว่าตนอยู่ในภาวะตึงเครียด อึดอัด หวาดหวั่น หงุดหงิด กระทบกระชวยอารมณ์เปลี่ยนแปลงง่าย สิ้นหวัง รู้สึกว่าตนเองไร้คุณค่า ต่ำหนืดตนเองและผู้อื่น คิดกลับไปกลับมา และมีการคาดการณ์ล่วงหน้าว่าจะมีเคราะห์ร้ายเกิดขึ้นกับตนเอง อีกทั้งรู้สึกไม่สามารถควบคุมความวิตกกังวลของตนเองได้

อาการด้านร่างกาย บุคคลที่มีความวิตกกังวลจะมีการกระตุ้นการทำงานของระบบประสาทอัตโนมัติโดยเฉพาะระบบประสาทซิมพาเทติก ทำให้เกิดการทำงานของระบบต่าง ๆ ในร่างกายเปลี่ยนแปลงไป และนำมาซึ่งอาการต่าง ๆ เช่น หัวใจสั่น หัวใจเต้นเร็ว เจ็บหน้าอก เหงื่อออก กล้ามเนื้อตึง ปวดเมื่อยตามร่างกาย เบื่ออาหาร อ่อนเพลีย คลื่นไส้ ท้องอืด รู้สึกขาบริเวณปลายมือและเท้า ประจำเดือนมาผิดปกติ

ปัญหาเรื่องการนอนหลับ บุคคลที่มีความวิตกกังวลมักจะมีอาการนอนหลับยาก พักผ่อนไม่เพียงพอ รู้สึกไม่พึงพอใจในการนอนหลับของตนเอง อาจมีปัญหาการตื่นขึ้นกลางดึกและไม่สามารถนอนหลับได้อีก ทำให้รู้สึกเหนื่อยล้า

ด้านความคิด สติปัญญา และการรับรู้ โดยบุคคลจะมีความหมกมุ่น ฟุ้งซ่าน ไม่มีสมาธิ สิ้นง่าย สับสน ความสามารถในการตัดสินใจลดลง ระดับการรับรู้ลดลง บางครั้งรายงานว่ายู่ ๆ ก็รู้สึกหัวตื้อ รู้สึกโหวง ๆ

อารมณ์โกรธ โมโหง่าย บุคคลที่มีความวิตกกังวล อาจมีอาการโกรธง่าย มีอารมณ์ฉุนเฉียวกับเรื่องเล็กน้อย อีกทั้งไม่สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้

อาการอ่อนเพลีย บุคคลที่มีความวิตกกังวลมักจะรู้สึกอ่อนเพลีย แม้ไม่ได้ออกกำลังกาย อีกทั้งการพักผ่อนก็ไม่ช่วยให้ดีขึ้น ซึ่งอาการอ่อนเพลียอาจกระทบต่อการดำเนินชีวิต และการทำงาน

ด้านพฤติกรรม บุคคลจะแสดงออกพฤติกรรมทั้งทางคำพูดและท่าทาง เช่น หน้ามึน คิ้วขมวด กระสับกระส่าย กำมือแน่น พูดเร็ว พูดเรื่องซ้ำเติม ใจลอย เคลื่อนไหวโดยไม่มีจุดหมาย พฤติกรรมถดถอย และหลีกเลี่ยงบุคคลหรือสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความกังวล

ความวิตกกังวลในวัยรุ่น จากงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าปัญหาที่ทำให้เกิดความวิตกกังวลในวัยรุ่น มาจากปัญหาในเรื่องของความสัมพันธ์กับเพื่อนเป็นสำคัญ ทั้งการตกเป็นเหยื่อจากการถูกล้อเลียน หรือการมีปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อน ย่อมส่งผลให้วัยรุ่นเกิดความวิตกกังวล (Liu et al., 2014; Merrifield, Balk, & Moscovitch, 2013; Reijntjes et al., 2010; Roth et al., 2002; Storch et al., 2004; Strawser et al., 2005; Su, Pettit, & Erath, 2016; Tillfors et al., 2012) ซึ่งวัยรุ่นที่มีปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อนแล้ววิตกกังวล รายงานว่าสาเหตุเป็นเพราะไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer acceptance) เป็นเรื่องแรก ทำให้วัยรุ่นเกิดความกังวลว่าตนเองไม่เป็นที่ยอมรับจากคนอื่น นับว่าเป็นสถานการณ์ที่มาคุกคามตนเอง ทำให้แสดงออกต่อสถานการณ์ในเชิงของกระบวนการภายในบุคคล โดยจะคิดฟุ้งซ่าน และนำมาซึ่งการเกิดความวิตกกังวล (American Psychiatric Association, 2013; Stuart, Laraia, & Sundeen, 1998)

3.4 การวัดและการประเมินความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

ในการวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล วิธีที่ใช้กันอย่างแพร่หลายคือ การใช้มาตรวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ซึ่งจากการวิจัยที่ผ่านมามาตรที่ใช้ประเมินมีทั้งแบบแยกความซึมเศร้าและความวิตกกังวลออกจากกันและแบบรวมกัน ซึ่งมาตรวัดความซึมเศร้าที่ได้รับความนิยม ได้แก่ Beck Depression Inventory-II (BDI-II; Beck, 1996) ซึ่งประเมินความซึมเศร้าด้วยข้อกระทงทั้งหมด 21 ข้อ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ของแอลฟารวมทั้งมาตร = .81 ส่วนมาตรวัดความวิตกกังวล ได้แก่ Anxiety Sensitivity Index, Revised (ASI-R; Roth et al., 2002) ซึ่งเป็นมาตรวัดความวิตกกังวลที่ประกอบไปด้วยข้อกระทงทั้งหมด 36 ข้อ นอกจากมาตรที่แยกการประเมินออกเป็นรายเดี่ยวแล้ว การวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลยังมีมาตรที่วัดรวมกันอีกด้วย เช่น มาตร Depression—Anxiety Symptoms; DAS ของ Liu และคณะ (2014) ซึ่งเป็นมาตรประมาณค่าแบบลิเคิร์ต 4 ระดับ โดย 1 หมายถึง ฉันไม่เคยรู้สึกเลย จนถึง 4 หมายถึง ฉันรู้สึกแบบนี้บ่อยครั้ง มาตรวัดนี้มีข้อกระทงทั้งหมด 9 ข้อกระทง โดยมีคะแนนอยู่ในช่วง 9 – 36 คะแนน มีค่าสัมประสิทธิ์ของแอลฟารวมทั้ง

มาตร = .88 โดยในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้มาตรวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลของ ของ Liu และคณะ (2014) เนื่องจากมีจำนวนข้อที่ไม่มาก แต่ยังคงวัดเรื่องความซึมเศร้าและความวิตกกังวลได้ในระดับดี

4. ความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience)

ความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience) เป็นส่วนหนึ่งในศาสตร์ทางด้านจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) ซึ่งอธิบายถึงความสามารถในการกลับมารู้สึกเป็นปกติอีกครั้ง หลังจากเผชิญกับปัจจัยที่มากดคามชีวิต (Santos, 2012) โดยความสามารถนี้มีการพูดถึงกันเป็นวงกว้าง สำหรับในช่วงวัยรุ่นซึ่งเป็นช่วงวัยที่ต้องเผชิญกับสถานการณ์เปลี่ยนแปลงบ่อยครั้ง ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ และสังคม ดังนั้นจึงเป็นช่วงวัยที่ต้องพึ่งพิงความสามารถในการฟื้นพลัง เพื่อนำมาจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิต และเช่นเดียวกับทุกความสามารถ ย่อมมีบุคคลที่ทำได้ดี และทำได้ไม่ดี ความสามารถในการฟื้นพลังจึงถูกนำมาเป็นส่วนหนึ่งในการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเผชิญสถานการณ์ที่มากดคามชีวิต เพื่อแสดงให้เห็นถึงประโยชน์ของความสามารถในการฟื้นพลังในแต่ละปรากฏการณ์

4.1 นิยามและขอบเขต

โดยทั่วไปนิยาม ความสามารถในการฟื้นพลัง หมายถึง กระบวนการ หรือความสามารถ อันทำให้เกิดการปรับตัวที่ประสบความสำเร็จ ภายใต้สถานการณ์ที่มากดคามชีวิต เป็นภัย หรือมีความเสี่ยง อีกทั้งเป็นความสามารถในการดำรงการปฏิบัติหน้าที่ต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี แม้จะอยู่ในสถานการณ์ที่ถูกคุกคาม หรือการเผชิญกับความเครียดฉับพลันและเรื้อรังในชีวิต (Connor & Davidson, 2003; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer, 1990) ซึ่งการเผชิญกับปัญหาและสามารถผ่านพ้นอุปสรรคมาได้ ทำให้บุคคลมีความเข้มแข็งมากขึ้น อันเป็นคุณลักษณะที่พัฒนามาจากการเอาชนะสถานการณ์ที่ยากในชีวิต (Grotberg, 1995) โดยคุณลักษณะดังกล่าวจะเกิดขึ้นได้ต้องขึ้นอยู่กับหลากหลายมิติ ทั้งเรื่องของบริบท เวลา เพศ อายุ และวัฒนธรรมต้นกำเนิด (Garmezy, 1985) ซึ่งกระบวนการ หรือความสามารถข้างต้นนี้ Luthar และ Cicchetti (2000 อ้างถึงใน Ding et al., 2017) รายงานว่าจะไม่หยุดอยู่ในระดับคงที่ แต่มีความเป็นพลวัต กล่าวคือ สามารถที่จะเปลี่ยนไปตามประสบการณ์ หรือความสามารถที่เพิ่มขึ้นของบุคคลหนึ่ง

จากคำนิยามข้างต้นในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยนิยามความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience) ตามแนวคิดของ Connor และ Davidson (2003) ว่าเป็น*ความสามารถของบุคคลในการแก้ไขปัญหา หรือการปรับตัวต่อสถานการณ์คุกคามที่เกิดขึ้นในช่วงหนึ่งของชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ แล้วก้าวข้ามปัญหาจนสามารถกลับมาใช้ชีวิตที่ดีเป็นปกติได้อีกครั้งหนึ่ง*

4.2 แนวคิดและองค์ประกอบของความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience)

ความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience) เป็นแนวคิดที่เกิดขึ้นตั้งแต่ช่วงปีคริสต์ศักราช 1970 ซึ่งความสามารถในการฟื้นพลังนี้เป็นปัจจัยป้องกัน (Protective factor) ของบุคคล กล่าวคือ เป็นปัจจัยที่ช่วยบุคคลให้พัฒนาความสามารถที่จะรับมือกับสถานการณ์ที่มาคุกคามชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบไปด้วย 4 ด้าน (Zolkoski & Bullock, 2012) ได้แก่

4.2.1 ลักษณะของบุคคลที่มีความสามารถในการฟื้นพลัง

จากคำนิยามข้างต้น จะเห็นว่าความสามารถในการฟื้นพลังเป็นความสามารถทางด้านบวก ภายในตัวบุคคล ร่วมกับแหล่งทรัพยากรภายนอก ดังนั้นนักวิจัยในเรื่องนี้จึงแยกลักษณะของบุคคลที่มีความสามารถในการฟื้นพลังได้ดังนี้

Werner (1995) จำแนกลักษณะของเด็กที่มีความสามารถในการฟื้นพลังออกมา 4 ลักษณะ ได้แก่

1. เด็กที่มีความสามารถในการฟื้นพลัง จะเป็นบุคคลที่มีแนวโน้มในการจัดการกับปัญหาโดยมุ่งจัดการกับปัญหา ซึ่งวิธีในการที่เด็กใช้แก้ปัญหาส่งผลให้เด็กดำรงความเข้มแข็งของการรับรู้เกี่ยวกับตน และทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในทางบวก และกระตุ้นให้เกิดการรับรู้เกี่ยวกับคุณค่าของตนเอง (Self-esteem) และความเชื่อในความสามารถของตนเอง (Self-efficacy)
2. เด็กที่มีความสามารถในการฟื้นพลัง เป็นเด็กที่มีลักษณะธรรมชาติในตนเอง ทั้งนี้เกิดจากการได้รับการดูแลใส่ใจทางบวก ทำให้เป็นบุคคลที่เข้ากับคนอื่นได้ง่าย ลักษณะธรรมชาติที่ดีประกอบไปด้วย การมีอารมณ์ขัน และมีทักษะในการเผชิญปัญหา รวมถึงการที่สามารถใช้ทรัพยากรภายในตนเองเพื่อการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นภายในบริบทของเด็กอย่างมีประสิทธิภาพ และโดยทั่วไปเด็กจะมีความผูกพันใกล้ชิด กับผู้เลี้ยงดูใส่ใจ ซึ่งการได้รับการเอาใจใส่จากบุคคลดังกล่าว ทำให้ได้รับข้อมูลป้อนกลับทางบวก และมีการเพิ่มประสิทธิภาพเกี่ยวกับการรับรู้ตนเอง
3. เด็กที่มีความสามารถในการฟื้นพลัง เป็นบุคคลที่สามารถจัดการกับสิ่งท้าทายในชีวิตได้ดี และมีการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่เกิดขึ้น โดยใช้สถานการณ์ทางลบให้เป็นประโยชน์ต่อการดำเนินชีวิต และบรรลุเป้าหมายที่วางไว้ รวมทั้งมีการพัฒนาความสามารถในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้น คล้ายเดิมได้ดีในอนาคตอีกด้วย

4. เด็กที่มีความสามารถในการฟื้นฟูพลัง จะรับรู้ความสามารถในการควบคุมชีวิตตนเอง และพัฒนาความมั่นคง การมีความเชื่อว่าเราสามารถควบคุมชีวิตตนเองได้นี้ จะส่งผลให้บุคคลดำเนินชีวิตได้โดยดำรงไว้ซึ่งแบบแผน และหลักเกณฑ์ในชีวิต (Werner, 1995)

Warschaw และ Barlow (1995) จำแนกว่าคุณลักษณะของบุคคลที่มีความสามารถในการฟื้นฟูพลังประกอบไปด้วย 10 คุณลักษณะ ได้แก่ ความมุ่งมั่นผูกมัดตนเองในชีวิตอย่างแน่วแน่ ความมั่นใจในตนเอง ความสามารถในการปรับตัว ความสามารถในการจัดการกับสถานการณ์ได้ดี ความเต็มใจในการเสี่ยง การยอมรับในเรื่องความรับผิดชอบส่วนบุคคล การมีทัศนคติที่ดีต่อเรื่องต่าง ๆ การเปิดรับฟังความคิดเห็นต่าง ๆ การเป็นผู้ริเริ่ม และการมีความตั้งใจ (Warschaw & Barlow, 1995)

Zolkoski และ Bullock (2012) ศึกษาความสามารถในการฟื้นฟูพลัง พบว่า 2 คุณลักษณะสำคัญของบุคคลที่พบว่าเป็นปัจจัยป้องกันที่ช่วยส่งเสริมให้เกิดความสามารถในการฟื้นฟูพลัง คือ การควบคุมตนเอง (Self-regulation) และการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง (Self-concept)

1. การควบคุมตนเอง (Self-regulation) เป็นปัจจัยที่ส่งเสริมให้บุคคลมีปัจจัยป้องกัน และส่งเสริมความสามารถในการฟื้นฟูพลัง โดยพบว่า บุคคลที่ควบคุมอารมณ์ตนเองได้ในระดับต่ำจะส่งผลให้เกิดพฤติกรรมเอื้อสังคม (Pro-social behaviour) ในระดับต่ำได้ในอนาคต และในทางกลับกัน บุคคลที่สามารถควบคุมอารมณ์ตนเองได้ดี จะมีพฤติกรรมเอื้อสังคมในระดับสูง

2. การรับรู้เกี่ยวกับตนเอง (Self-concept) จากการศึกษาพบว่า บุคคลที่มีความมั่นใจในตนเอง จะมีความสัมพันธ์กับการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง และอาจเป็นไปได้ว่าการเอาชนะปัญหาที่มาจากชีวิตอาจส่งผลให้บุคคลเพิ่มการรับรู้เกี่ยวกับตนเองทางด้านบวกสูงขึ้น

4.2.2 ปัจจัยภายในครอบครัว (Family conditions)

ปัจจัยภายในครอบครัว เป็นอีกหนึ่งประเด็นที่ส่งเสริมปัจจัยป้องกัน โดยจากการศึกษาพบว่า ผู้ปกครองที่มีความรับผิดชอบ จะเป็นผู้ปกครองที่ให้การสนับสนุน ให้ความอบอุ่น และให้ความรักแก่เด็ก รวมทั้งให้รูปแบบความคิดที่มีประสิทธิภาพแก่เด็ก (Baumrind, 1991 อ้างถึงใน Zolkoski & Bullock, 2012) ส่งผลให้เด็กมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังที่ดี นอกจากนี้ทักษะทางสังคมและการปรับตัวของเด็กยังมีความสัมพันธ์กับการแสดงอารมณ์ทางบวกของมารดาอีกด้วย

4.2.3 การสนับสนุนทางสังคม (Community supports)

บทบาทของตัวแบบภายนอกครอบครัว เป็นหนึ่งในปัจจัยที่สำคัญต่อการป้องกันปัจจัยเสี่ยงที่จะเกิดขึ้นในวัยรุ่น ซึ่งตัวแบบที่สำคัญในสังคม ได้แก่ คุณครู นักจิตวิทยาการศึกษาในโรงเรียน โค้ช

เพื่อนร่วมชั้นเรียน หรือเพื่อนบ้าน ซึ่งคุณลักษณะที่สำคัญของสังคมที่เอื้อให้วัยรุ่นมีปัจจัยป้องกันเพิ่มขึ้น คือ การมีโครงการเพื่อป้องกันและบำบัดปัญหาต่าง ๆ เช่น การมีสถานที่ปลอดภัยละแวกบ้าน การบริการสนับสนุนวัยรุ่น กิจกรรมนันทนาการ หรือองค์กรทางศาสนาจะช่วยส่งเสริมปัจจัยป้องกันและพัฒนาความสามารถในการฟื้นฟูพลังในวัยรุ่นได้

4.2.4 ปัจจัยด้านอื่น ๆ

Alvord และ Grados (2005) กล่าวว่าปัจจัยป้องกัน ที่ช่วยให้วัยรุ่นสามารถจัดการกับปัญหา และมีการปรับตัวได้ดีต่อสถานการณ์ที่ยากในชีวิต คือ การคำนึงถึงบริบททางวัฒนธรรมและระดับพัฒนาการในแต่ละชั้น เนื่องจากในแต่ละวัฒนธรรมอาจมีมุมมองในการให้คุณค่าที่แตกต่างกันออกไป เช่น บางวัฒนธรรมมีมุมมองของความเชื่อสำคัญว่ามุมมองทางด้านวิทยาศาสตร์ และแต่ละชั้นพัฒนาการก็ส่งผลในการใช้ความคิดต่อการจัดการกับปัญหาที่แตกต่างกัน ซึ่งประเด็นเหล่านี้ล้วนส่งผลต่อปัจจัยป้องกัน ที่นำไปสู่การส่งเสริมให้เกิดความสามารถในการฟื้นฟูพลังต่อไป (Alvord & Grados, 2005)

4.3 องค์ประกอบความสามารถในการฟื้นฟูพลัง

แนวคิดองค์ประกอบในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกแนวคิดของ Connor และ Davidson (2003) มาเป็นแนวคิดหลัก ซึ่งแนวคิดของ Connor และ Davidson จะเป็นการผสมแนวคิดจาก 4 บุคคลด้วยกัน ได้แก่ แนวคิดความเข้มแข็งของบุคคลของ Kobasa (1979), แนวคิดปัจจัยป้องกัน (Protective factor) ของ Rutter (1985), แนวคิดความสามารถในการฟื้นฟูพลังของ Lyons (1991) และแนวคิดความสามารถในการฟื้นฟูพลังของ Connor และ Davidson (2003)

Kobasa (1979) ศึกษา สถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดในชีวิต บุคลิกภาพ และสุขภาพ อันนำมาซึ่งความเข้มแข็งของบุคคล พบว่า บุคคลที่สามารถปรับตัวได้ดีหลังจากเผชิญกับสถานการณ์ที่มีความเครียด จะเป็นบุคคลที่มีความชัดเจนในการให้คุณค่าและเป้าหมายต่อตนเอง รวมไปถึงมีความเชื่อว่าตนเองมีความสำคัญ กล่าวคือจะมีความคิดผูกมัดกับตนเอง (Commitment to self) แทนที่จะคิดแยกออกจากตน

ปัจจัยที่สอง คือ บุคคลจะมีความอดทน (Vigorousness) อีกทั้งมีความกระตือรือร้นต่อสถานการณ์ที่มากุ่ความชีวิต โดยมองสถานการณ์ที่มากุ่ความว่าเป็นเรื่องที่น่าท้าทาย นำต้นตื้นที่จะเผชิญ และพยายามใช้ความสามารถของตนเองในการจัดการกับปัญหา นอกจากนี้ยังมองทุกสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตเป็นสิ่งที่มีความหมาย (Meaningfulness) แม้ว่ามันจะเป็นเรื่องที่น่ามากุ่ความชีวิตก็ตาม

แต่บุคคลจะมองหาความหมายที่ดีของการเปลี่ยนแปลงครั้งนี้ และจัดการกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นต่อไป (Kobasa, 1979)

ปัจจัยที่สาม คือ บุคคลจะระบุงการแก้ไขปัญหาไปที่ปัจจัยภายในบุคคล (Internal locus of control) ซึ่งเป็นกระบวนการคิดของคนที่สามารถจัดการกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหาได้ด้วยตนเอง ดังนั้นไม่ว่าผลลัพธ์จะออกมาดีหรือไม่ ตัวของเราเองจะเป็นคนตัดสินใจ ซึ่ง Connor และ Davidson (2003) เลือกทั้ง 3 รูปแบบของบุคคลในการเผชิญปัญหามาไว้ในแนวคิด

Rutter (1985) กล่าวถึง ปัจจัยป้องกัน (Protective factor) ซึ่งช่วยให้บุคคลสามารถเผชิญกับสถานการณ์ที่มาคุกคามชีวิตได้ดีขึ้น โดย Rutter อธิบายปัจจัยป้องกันว่า หมายถึงอิทธิพลที่ช่วยปรับเปลี่ยนการตอบสนองของบุคคลต่อสถานการณ์ที่เลวร้ายอันเป็นสาเหตุให้เกิดปัญหาในการปรับตัว โดยประเด็นที่ส่งผลต่อปัจจัยป้องกัน มีหลายประเด็นดังนี้

ประเด็นแรก คือ เวลา (Time) ยกตัวอย่างเช่น วุฒิภาวะของวัยรุ่น ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งที่จะบอกถึงความสามารถในการจัดการกับปัญหา โดยการตอบสนองต่อสถานการณ์ที่เครียดของวัยรุ่นอาจเปลี่ยนแปลงไป เพราะความคิดทางปัญญามีมากขึ้น รวมถึงประสบการณ์ที่เผชิญมามากขึ้น อาจส่งผลให้วัยรุ่นมีความสามารถที่จะแก้ไข จัดการกับปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพเมื่อเทียบกับช่วงวัยที่ผ่านมา หรือ เวลาในที่นี่ อาจหมายถึง ระยะเวลาของปัญหาที่เกิดขึ้น ถ้าปัญหานี้กินระยะเวลายาวนานก็อาจส่งผลต่อความสามารถในการจัดการปัญหาของบุคคลได้ยากขึ้น

ประเด็นที่สองคือ การให้ความหมาย (Meaning) โดยสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไป จะถูกรับรู้ว่าเป็นประเด็นที่มาคุกคามหรือไม่คุกคามชีวิต ส่วนหนึ่งก็ขึ้นอยู่กับการให้ความหมายต่อสถานการณ์นั้น ๆ ของแต่ละบุคคล ซึ่งสามารถเปลี่ยนแปลงไปตามระดับพัฒนาการเมื่อโตขึ้น

ประเด็นที่สาม คือ ความสามารถทางด้านปัญญา (Cognitions) ซึ่งในส่วนนี้ Rutter อธิบายว่า ความสามารถในการฟื้นฟู อาศัยหลายปัจจัยในด้านนี้เพื่อกระตุ้นให้เกิดปัจจัยป้องกัน (Protective factor) ได้แก่ การรับรู้ความเชื่อมั่นในตนเอง (self-confidence) และการรับรู้ความสามารถของตนเองที่จะทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้สำเร็จ (self-efficacy) นอกจากนี้ยังรวมถึงความสามารถในการจัดการกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น (ability to deal with change) ปัจจัยถัดมาคือ แนวทางในการแก้ไขปัญหาทางสังคม (Social problem-solving approach) และการมีความสัมพันธ์ทางอารมณ์ที่มั่นคงและคงที่ (secure stable affectional relationship) และการได้รับการสนับสนุนจากคนอื่น (Engaging the support of others) เช่น ครอบครัว หรือเพื่อน ผลกระทบที่รุนแรงของความเครียด (Strengthening effect of stress) และประสบการณ์ความสำเร็จในอดีต (Experience of success and achievement) ก็ส่งผลต่อปัจจัยป้องกันของการฟื้นคืนพลังด้วยเช่นกัน

ประเด็นที่สี่ คือ การปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น (Interactions with others) พบว่า บุคคลที่มีการเปิดเผยตนเอง (self-disclosure) อีกทั้งมีความสามารถในการสร้างอารมณ์ขัน (Sense of humor) ในการปฏิสัมพันธ์ จะสะท้อนให้เห็นถึงความสามารถทางสังคมในการจัดการกับสถานการณ์ที่มีความเครียดได้ดี (Rutter, 1985)

Lyons (1991) ศึกษาวิธีการประเมินศักยภาพของการปรับตัวที่ดีหลังจากเผชิญกับเหตุการณ์อันเลวร้ายในชีวิต พบว่าบุคคลที่มีการปรับตัวได้อย่างมีประสิทธิภาพและคงการปรับตัวที่ดีได้เป็นเวลานาน มักจะเป็นบุคคลที่สามารถนึกย้อนไปถึงเหตุการณ์ที่มาคุกคามชีวิตตนเอง ได้อย่างมีสติ และอยู่ภายใต้อำนาจการควบคุมของตนเอง ไม่ใช่การควบคุมของจิตไม่สำนึก (Unconscious) ทั้งในรูปแบบของการคิดด้วยตนเอง และการมีนักบำบัดเป็นผู้นำของความคิด ซึ่งนั่นหมายถึงความสามารถในการทนทานต่อสถานการณ์ที่เลวร้ายได้เป็นอย่างดี เพราะบุคคลที่เคยประสบกับเหตุการณ์ที่มาคุกคามชีวิต มักจะคิดย้อนถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นซ้ำอยู่บ่อยครั้ง แต่การคิดมักจะอยู่ในรูปแบบของการไม่รู้ตัวว่าตนเองคิด เช่น การฝันถึงเหตุการณ์ตอนกลางคืน จนสะดุ้งตื่นกลางดึก หรือการนั่งนึกถึงโดยไม่รู้ตัว จนร้องไห้ อันส่งผลกระทบต่อจิตใจ ซึ่งการที่เราจะย้อนกลับไปนึกถึงเหตุการณ์ที่มาคุกคามชีวิตได้อย่างมีสติรู้ตัวนั้น ต้องเป็นบุคคลที่มีความอดทน (Patient) และมีความทนทานต่อผลกระทบทางลบ (Enduring of negative affect) มากอยู่พอสมควร ดังนั้นบุคคลที่มีสองคุณสมบัตินี้นับได้ว่าเป็นบุคคลที่มีความสามารถในการฟื้นฟูพลังที่ดี (Lyons, 1991)

ในงานวิจัยของ Connor และ Davidson (2003) ได้เพิ่มสององค์ประกอบในการประเมินความสามารถในการฟื้นฟูพลัง ได้แก่ การมองโลกในแง่ดี (Optimism) และความศรัทธา (Faith) โดยมาจากการศึกษาวิจัยของ Alexander (1998) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการเดินทางในยุค Heroic age ที่มหาสมุทรแอนตาร์กติก ของ Sir Edward Shackleton ปี 1912 ซึ่งเป็นการเดินทางที่ยากลำบาก และต้องใช้ความอดทนสูงเพื่อที่จะมีชีวิตรอดไปได้ และพบว่าการมองโลกในแง่ดี และการมีความศรัทธาเป็นส่วนหนึ่งของการมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังที่ดี

ซึ่ง Connor และ Davidson (2003) แบ่งความสามารถในการฟื้นฟูพลังออกเป็น 5 องค์ประกอบได้แก่

1. ความสามารถและความตั้งใจมั่นของบุคคล (Personal competence and tenacity)
2. ความเชื่อในความสามารถของบุคคล ความทนทานต่อผลกระทบด้านลบ และผลกระทบของความเครียด (Trust in person instincts, tolerance of negative effect and strengthening effects of stress)
3. การยอมรับในการเปลี่ยนแปลง และการมีความสัมพันธ์ที่มั่นคง (Acceptance of change and secure relationship)

4. ความสามารถในการควบคุมตนเอง (Related to control)
5. อิทธิพลในเรื่องเหนือธรรมชาติ (spiritual)

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นว่า ความสามารถในการฟื้นพลัง ไม่ใช่เป็นเพียงลักษณะนิสัยที่ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ แต่เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยเสี่ยง (Risk factor) และปัจจัยป้องกัน (Protective factor) ของบุคคลกับสิ่งแวดล้อมอยู่ตลอดเวลา (Coleman, 2011) ซึ่งหลายครั้ง ความสามารถในการฟื้นพลังถูกมองว่าเป็นผลลัพธ์จากการเผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหา แต่ที่จริง แล้วความสามารถในการฟื้นพลังนั้นเป็นแนวทางในการตอบสนองต่อสถานการณ์ที่ยากลำบากในชีวิต ซึ่งสามารถเป็นได้หลากหลายรูปแบบ ขึ้นอยู่กับแต่ละบุคคล นอกจากนี้ความสามารถในการฟื้นพลังไม่ได้เป็นสิ่งที่คงที่ แต่จะมีการเปลี่ยนแปลงไปตลอดทุกช่วงชีวิต โดยขึ้นอยู่กับปัจจัยเสี่ยง และปัจจัยป้องกันที่แต่ละบุคคลมีหรือเผชิญของแต่ละปรากฏการณ์

4.4 การวัดและการประเมินความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience)

มาตรวัดความสามารถในการฟื้นพลังมีอยู่หลากหลาย เช่น มาตรวัดการฟื้นพลัง (Resilience scale) (Wagnild & Young, 1993) หรือ มาตรวัดการฟื้นพลังในเด็กและเยาวชน (Child and Youth Resilience Measure) (Ungar & Liebenberg, 2011) แต่เครื่องมือที่ใช้วัดความสามารถในการฟื้นพลังที่แพร่หลาย คือ มาตรวัดความสามารถในการฟื้นพลังของ Connor และ Davidson ปี 2003 (Connor-Davidson resilience scale หรือ CD-RISC; Connor & Davidson, 2003) ซึ่งเป็นมาตรประมาณค่าแบบลิเคิร์ต 5 ระดับ โดย 0 หมายถึง เรื่องนี้ไม่ตรงกับตัวฉันเลย จนถึง 4 หมายถึง เรื่องนี้ตรงกับตัวฉันมากที่สุด มาตรวัดนี้วัดความสามารถในการฟื้นพลัง โดยแบ่งเป็นองค์ประกอบย่อย 5 ด้าน ได้แก่ (1) ความสามารถและความตั้งใจมั่นของบุคคล (Personal competence and tenacity) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 8 ข้อ (2) ความเชื่อในความสามารถของบุคคล ความทนทานต่อผลกระทบด้านลบ และผลกระทบของความเครียด (Trust in person instincts, tolerance of negative effect and strengthening effects of stress) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 7 ข้อ (3) การยอมรับในการเปลี่ยนแปลง และการมีความสัมพันธ์ที่มั่นคง (Acceptance of change and secure relationship) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 5 ข้อ (4) ความสามารถในการควบคุมตนเอง (Related to control) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 3 ข้อ และ (5) อิทธิพลในเรื่องเหนือธรรมชาติ (spiritual) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 2 ข้อ รวมทั้งสิ้น 25 ข้อ และมีค่าสัมประสิทธิ์ของแอลฟารวมทั้งมาตร = .89

ทั้งนี้มาตรวัดความสามารถในการฟื้นพลังของ Connor และ Davidson ปี 2003 เหมาะที่จะใช้ในงานวิจัยที่มีการศึกษาอาการทางอารมณ์ (Mood Symptoms) ต่าง ๆ ร่วมด้วย เพราะเนื้อหาของมาตรพัฒนามาจากกลุ่มตัวอย่างที่เคยมีปัญหาเกี่ยวกับอาการทางอารมณ์ (Mood Symptoms)

และสามารถรับมือกับสถานการณ์นั้นได้ดี ดังนั้นจึงสะท้อนให้เห็นถึงคุณลักษณะของความสามารถในการฟื้นพลังที่บุคคลควรมีในผู้ที่เผชิญปัญหาและมีอาการทางอารมณ์ได้เป็นอย่างดี

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาเกี่ยวกับการล้อเลียน ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน และความสามารถในการฟื้นพลัง มีนักวิจัยศึกษาอยู่หลายประเด็น โดยสามารถสรุปเป็นกลุ่มงานวิจัยได้ 3 กลุ่ม คือ (1) กลุ่มงานวิจัยการล้อเลียนกับปัญหาความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (2) กลุ่มงานวิจัยปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อนกับความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และ (3) กลุ่มงานวิจัยความสามารถในการฟื้นพลังกับความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

5.1 กลุ่มงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการล้อเลียน ปัญหาความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

Eisenberg, Sztainer, Haines และ Wall (2006) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียนเรื่องน้ำหนัก กับสุขภาวะทางอารมณ์โดยเป็นการศึกษาระยะยาว โดยตั้งสมมติฐานไว้ 2 ข้อ คือ 1) การล้อเลียนเรื่องน้ำหนักส่งผลให้เด็กไม่ค่อยมีความมั่นใจในตนเอง มีการรับรู้ภาพลักษณ์ทางร่างกายในทางลบ และมีอาการซึมเศร้ามากกว่ากลุ่มที่ไม่ถูกล้อเลียนเรื่องน้ำหนัก 2) ทิศทางของการส่งอิทธิพลจากการถูกล้อเลียนเรื่องน้ำหนักต่อสุขภาวะทางอารมณ์มีสองทิศทาง กลุ่มตัวอย่าง คือ วัยรุ่นจำนวน 2,516 คน เป็นการเก็บข้อมูลระยะยาว โดยแยกเก็บ 2 ช่วงเวลา ช่วงแรกเก็บในปี 1988-1999 และช่วงที่สองเก็บในปี 2003-2004 และเป็นกลุ่มวัยรุ่นที่เปลี่ยนจากวัยรุ่นตอนต้นเป็นวัยรุ่นตอนกลาง และจากวัยรุ่นตอนกลางเป็นวัยรุ่นตอนปลายหรือวัยรุ่นผู้ใหญ่ตอนต้น เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ มาตรการ Weight-teasing มาตรการ Emotional health มาตรการ Body Satisfaction (Pingitore, Spring, & Garfield, 1997) มาตรการ Self esteem (Rosenberg, 1965) มาตรการ Depressive symptom (Kandel & Davies, 1982) มาตรการ Body Mass Index (BMI) นอกจากนี้ยังมีการถามเพิ่มในเรื่องของ Race or ethnicity และ มาตรการ socio-economic status ที่เก็บกับผู้ปกครองของเด็กที่เข้าร่วม

ผลการศึกษาพบว่า ประมาณหนึ่งในสามของผู้ชายและเกือบครึ่งหนึ่งของผู้หญิงพบการถูกล้อเลียนเรื่องน้ำหนักในช่วงวัยรุ่น และการถูกล้อเลียนเรื่องน้ำหนักทำให้วัยรุ่นมีความมั่นใจในตนเองอยู่ในระดับต่ำ มีการรับรู้ภาพลักษณ์ทางร่างกายในทางลบ และมีอาการซึมเศร้าเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียนเรื่องน้ำหนักและสุขภาวะทางอารมณ์สามารถพบได้สองทิศทาง ทิศทางแรก คือ การล้อเลียนเรื่องน้ำหนักส่งผลทางตรงให้เกิดสุขภาวะทางอารมณ์ที่ไม่ดี อีกทางหนึ่ง

คือ การล้อเลียนเรื่องน้ำหนักในอดีตส่งผลให้เกิดสุขภาวะทางอารมณ์ที่ไม่ดีตั้งแต่ต้น แล้วส่งผลต่อเนื่องถึงการมีสุขภาวะทางอารมณ์ที่ไม่ดีในเวลาต่อมา

Zlomke, Jeter และ Cook (2016) ศึกษาความสัมพันธ์ของการล้อเลียนในวัยเด็กต่อการแยกตัวจากสังคมในวัยผู้ใหญ่ และความอ่อนไหวต่อการประเมินจากสังคม โดยตั้งสมมติฐานไว้ 3 ข้อ คือ 1) การถูกล้อเลียนในวัยเด็กส่งผลต่อความอ่อนไหวที่ทำให้เกิดการแยกตัวจากสังคม ความกลัวการประเมินทางลบ และความอึดอัด 2) ศึกษาบทบาทการเป็นตัวแปรกำกับของความอ่อนไหวต่อการแยกตัวจากสังคม และความกลัวการประเมินทางลบ ในความสัมพันธ์ระหว่างการถูกล้อเลียนในวัยเด็ก และความอึดอัดในวัยผู้ใหญ่ 3) การถูกล้อเลียนในวัยเด็กเรื่องใดที่ทำให้เกิดผลเสียทางด้านจิตสังคมมากที่สุด กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาในระดับปริญญาตรี จำนวน 167 คน โดยมีค่าอายุเฉลี่ยอยู่ที่ 19.72 ปี เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ มาตรฐาน Brief Fear of Negative Evaluation Scale (B-FNE; Leary, 1983) มาตรฐาน Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM; Boyce & Parker, 1989) มาตรฐาน Social Interaction Anxiety Scale (SIAS; Mattick & Clarke, 1998) มาตรฐาน Teasing Questionnaire — Revised (TQ-R; Storch et al., 2004) และมาตรฐาน UCLA Loneliness Scale-3 (UCLA-3; Russell, 1996)

ผลการศึกษาพบว่า ความอ่อนไหวต่อการแยกตัวจากสังคมและความกลัวการประเมินทางลบ มีความสัมพันธ์ทางบวกต่อการถูกล้อเลียนในวัยเด็ก และจะมีความสัมพันธ์มากที่สุดกับการถูกล้อเลียนในเรื่องรูปร่างลักษณะ (Appearance) และจากการทดสอบตัวแปรกำกับพบว่า การถูกล้อเลียนในวัยเด็ก ความอ่อนไหวต่อการแยกตัวจากสังคม และความกลัวการประเมินทางลบ สามารถทำนายความอึดอัดในวัยผู้ใหญ่ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีความอ่อนไหวต่อการแยกตัวจากสังคมและความกลัวการประเมินทางลบ เป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่างการถูกล้อเลียนช่วงวัยเด็กและความอึดอัดในวัยผู้ใหญ่

Kerr, Gini และ Capaldi (2017) ศึกษาความซึมเศร้า การฆ่าตัวตาย อาชญากรรม และความเสี่ยงในการใช้ยาที่มีความสัมพันธ์ต่อการล้อเลียนในวัยเด็กในวัยรุ่นเพศชาย โดยตั้งสมมติฐานไว้ 2 ข้อ ได้แก่ 1) วัยรุ่นทั้งสามกลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ล้อเลียนคนอื่น กลุ่มที่ถูกล้อเลียน และกลุ่มที่เป็นทั้งสองประเภท มีความเสี่ยงต่อการคิดฆ่าตัวตาย ความพยายามฆ่าตัวตาย ความซึมเศร้า และการใช้ยาเมื่ออยู่ในวัยผู้ใหญ่มากขึ้น 2) วัยรุ่นที่ล้อเลียนคนอื่น หรือเป็นทั้งคนล้อเลียนและถูกล้อเลียน มีแนวโน้มจะถูกจับกุมในเรื่องอาชญากรรมหรือพฤติกรรมรุนแรงมากกว่าวัยรุ่นทั่วไป กลุ่มตัวอย่าง คือ วัยรุ่นเพศชายจำนวน 206 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ มาตรฐาน Child Behaviour Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1983) มาตรฐาน Teacher Report Form (Achenbach & Edelbrock, 1983) มาตรฐาน Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D; Radloff, 1977)

มาตร Depression Self-Rating Scale (Birlson, 1981) มาตร Elliott Delinquency Scale (Elliott, Ageton, Huizinga, Knowles, & Canter, 1983) มาตร Suicidal ideation (Beck, 1967)

ผลการศึกษาพบว่าเมื่อเทียบกับกลุ่มวัยรุ่นทั่วไป การพยายามฆ่าตัวตายมีอัตราสูงในกลุ่มวัยรุ่นที่เป็นทั้งคนล้อเลียนและถูกล้อเลียน ส่วนความซึมเศร้าพบในอัตราสูงในวัยรุ่นทั้งสามกลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ล้อเลียนคนอื่น กลุ่มที่ถูกล้อเลียน และกลุ่มที่เป็นทั้งสองประเภท นอกจากนี้การถูกจับกุมด้านอาชญากรรมพบว่า มีอัตราสูงในกลุ่มวัยรุ่นที่ล้อเลียนคนอื่น และที่เป็นทั้งคนล้อเลียนและถูกล้อเลียน และการใช้สารเสพติดพบว่า มีอัตราสูงในกลุ่มที่เป็นคนล้อเลียน และเป็นทั้งคนล้อเลียนและถูกล้อเลียน

Reijntjes, Kamphuis, Prinzie และ Telch (2010) ทำการวิเคราะห์แบบสอบถามในความสัมพันธ์ระหว่างการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียน (Peer victimization) กับปัญหาภายในตัวบุคคลของเด็ก โดยตั้งสมมติฐานอยู่ 3 ข้อ ได้แก่ 1) การเกิดปัญหาภายในตัวบุคคลเป็นสาเหตุให้เด็กโดนเพื่อนแกล้ง 2) การเกิดปัญหาภายในตัวบุคคลเป็นผลลัพธ์ที่เกิดจากการโดนแกล้งจากกลุ่มเพื่อน 3) การเกิดปัญหาภายในตัวบุคคลเป็นทั้งสาเหตุและผลลัพธ์ของการโดนแกล้งในกลุ่มเพื่อน ผลการศึกษาพบว่า การเกิดปัญหาภายในตัวบุคคลเป็นได้ทั้งสาเหตุและผลลัพธ์ของการโดนแกล้งในกลุ่มเพื่อน

Benas, Uhrlass และ Gibb (2010) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความไม่พึงพอใจในรูปร่างของตนเอง การถูกล้อเลียนเรื่องน้ำหนัก และความซึมเศร้าในผู้หญิง โดยตั้งวัตถุประสงค์อยู่ 3 ข้อ ได้แก่ 1) เพื่อตรวจสอบรูปแบบโมเดลของความเครียดที่ทำให้เกิดความซึมเศร้าในเพศหญิง 2) การถูกล้อเลียนเรื่องน้ำหนักทำให้เกิดความซึมเศร้าเพิ่มขึ้นในกลุ่มผู้หญิงที่ไม่พึงพอใจในรูปร่างของตนเอง 3) ความไม่พึงพอใจในรูปร่างของตนเองเป็นตัวแปรกำกับอิทธิพลของการถูกล้อเลียนเรื่องน้ำหนักต่อความซึมเศร้าในผู้หญิง กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้หญิงที่ศึกษาในระดับปริญญาตรี จำนวน 116 คน อายุเฉลี่ยอยู่ที่ 18.64 ปี เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ มาตร Body Shape Questionnaire (BSQ; Cooper, Taylor, Cooper, & Fairburn, 1987) มาตร Physical Appearance Related Teasing Scale (PARTS; Thompson, Fabian, Moulton, Dunn, & Altabe, 1991) มาตร Beck Depression Inventory-II (BDI-II; Beck, Steer, & Brown, 1996)

ผลการศึกษาพบว่า การถูกล้อเลียนเรื่องน้ำหนักส่งผลให้ผู้หญิงที่ไม่พึงพอใจในรูปร่างของตนเอง มีความซึมเศร้าสูงกว่ากลุ่มผู้หญิงที่พึงพอใจในรูปร่างของตนเอง นอกจากนี้ความไม่พึงพอใจในรูปร่างของตนเองเป็นตัวแปรกำกับอิทธิพลของการถูกล้อเลียนเรื่องน้ำหนักต่อความซึมเศร้า

Liu, Lan, Hsu, Huang, & Chen (2014) ศึกษาการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียน และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในนักเรียนมัธยมปลาย โดยมุ่งประเด็นไปที่ความสามารถทางปัญญา ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และการปรับตัวทางจิตสังคม โดยตั้งเป้าหมายในการวิจัยไว้ 5 ข้อ ได้แก่ 1) ศึกษาความชุกของการตกเป็นเหยื่อจากการข่มเหงรังแกและพฤติกรรมที่เป็นปัญหา 2) ศึกษาความ

แตกต่างของความชุกในเรื่อง เพศ ระดับชั้น พื้นที่ และประเภทของโรงเรียน 3) ความสัมพันธ์ระหว่างการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียนและพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่อความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และการปรับตัวทางจิตสังคม 4) ความสัมพันธ์ระหว่างการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียนและพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่อระดับความสามารถทางปัญญา 5) ความสัมพันธ์ของการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียนและพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่อความตั้งใจที่จะศึกษาต่อและการใช้ยาในอีก 2 ปีถัดมา กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนในประเทศจีนในปี 2001 เป็นเด็กเกรด 7 จำนวน 20,055 คน และเป็นเด็กเกรด 8 จำนวน 19,051 คน ในปี 2003 เป็นเด็กเกรด 7 จำนวน 19,088 คน และเป็นเด็กเกรด 8 18,383 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ มาตรฐาน Analytical ability test (TEPS) มาตรฐาน Depression-Anxiety symptoms (DAS) มาตรฐาน Psychosocial adjustment

ผลการศึกษาพบว่า เด็กนักเรียนจำนวน 9,025 คน รายงานว่ามีปัญหาการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียนในกลุ่มเพื่อนโดยคิดเป็นร้อยละ 31.8 โดยเป็นคนที่ถูกแกล้ง ร้อยละ 4.0 มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ร้อยละ 23.9 และพบทั้งสองประเด็นที่กล่าวมาคิดเป็นร้อยละ 3.9 นอกจากนี้ นักเรียนที่ถูกแกล้ง และนักเรียนที่ทั้งโดนแกล้งและมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาจะมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ที่อยู่ในระดับต่ำ มีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลสูง และมีการปรับตัวทางจิตสังคมที่ไม่ดีในการศึกษาสองปีต่อมาพบว่านักเรียนที่แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา และนักเรียนทั้งที่ถูกแกล้งและมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาไม่ค่อนมีความตั้งใจที่จะเรียนต่อ อีกทั้งนักเรียนที่ถูกแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียน นักเรียนที่แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา และนักเรียนทั้งโดนแกล้งและมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ทั้งสามกลุ่มมีความเสี่ยงในการใช้ยาเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มนักเรียนทั่วไป

Storch, Roth, Coles, Heimberg, Bravata และ Moser (2004) ศึกษามาตรวัดและผลกระทบของการถูกล้อเลียนในอดีตในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น โดยตั้งวัตถุประสงค์ไว้ 2 ข้อ ได้แก่ 1) เพื่อพัฒนามาตรวัดประสิทธิภาพการถูกล้อเลียนที่มีคุณภาพ และ 2) ศึกษาความสัมพันธ์ของประสิทธิภาพการถูกล้อเลียนในวัยเด็กต่อความซึมเศร้าและความวิตกกังวลในวัยผู้ใหญ่ กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษามหาวิทยาลัย จำนวน 414 คน โดยมีอายุเฉลี่ยอยู่ที่ 20.52 ปี และเป็นผู้หญิงร้อยละ 73.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ มาตรฐานวัดการล้อเลียนฉบับปรับปรุง (Teasing Questionnaire—Revised หรือ TQ-R) มาตรฐาน Brief Fear of Negative Evaluation Scale (B-FNE; Leary, 1983) มาตรฐาน Beck Depression Inventory-II (BDI-II; Beck, Steer, & Brown, 1996) มาตรฐาน State-Trait Anxiety Inventory-Trait Version (STAI-T; Spielberger, 1983) มาตรฐาน UCLA Loneliness Scale (Version 3; Russell & Cutrona, 1988)

ผลการศึกษาพบว่า มาตรฐานวัดการล้อเลียนฉบับปรับปรุง หลังจากทำการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า การล้อเลียนประกอบไปด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การแสดงออก (Performance) คุณลักษณะทางการเรียน (Academic Characteristics) พฤติกรรมสังคม (Social Behaviour)

ภูมิหลังครอบครัว (Family Background) และรูปร่างลักษณะ (Appearance) และค่าความสอดคล้องภายในของมาตราโดยรวมเท่ากับ .87 และมีรายด้านอยู่ระหว่าง .58 - .78 และความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบมีความสัมพันธ์กันในระดับกลาง (.18 - .74) และนอกจากนี้พบว่าบุคคลที่เคยประสบกับการถูกล้อเลียนในวัยเด็กส่งผลให้ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้นมีความซึมเศร้า ความวิตกกังวล ความกลัวในการประเมินทางลบ และความหวาดเหว และการโดนล้อในด้านการแสดงออก และพฤติกรรมสังคมส่งผลกระทบต่อปัญหาทางด้านสุขภาพจิตมากที่สุด

5.2 กลุ่มงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อน ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

Tillfors, Persson, Willén และ Burk (2012) ศึกษาแบบความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลทางสังคมและความสัมพันธ์กับเพื่อนในช่วงวัยรุ่น โดยตั้งสมมติฐานไว้ 3 ข้อ คือ 1) การมีความสัมพันธ์กับเพื่อนที่ไม่ดี อันได้แก่ การไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน การตกเป็นเหยื่อในกลุ่มเพื่อน และการมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทในระดับต่ำ จะส่งเสริมให้วัยรุ่นมีความวิตกกังวลทางสังคมเพิ่มขึ้น 2) การมีความวิตกกังวลทางสังคมส่งผลให้วัยรุ่นใช้พฤติกรรมปกป้องตนเองซึ่งทำให้วัยรุ่นไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ตกเป็นเหยื่อในกลุ่มเพื่อนมากขึ้น และมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนในระดับต่ำ 3) ความวิตกกังวลทางสังคมในวัยรุ่นเพศหญิงจะส่งอิทธิพลต่อความสัมพันธ์กับเพื่อนมากกว่าในวัยรุ่นเพศชาย กลุ่มตัวอย่างคือ วัยรุ่นสวีเดนในช่วงมัธยม จำนวน 1,528 คน แบ่งเป็นวัยรุ่นชาย 774 คน และวัยรุ่นหญิง 754 คน มีค่าอายุเฉลี่ยอยู่ที่ 14.69 ปี เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ มาตรฐาน Social phobia screening questionnaire for children and adolescent (Green-Landell et al., 2009) การวัดโดยวิธีสังคมมิติเพื่อวัดการยอมรับจากเพื่อน มาตรฐานการตกเป็นเหยื่อจากกลุ่มเพื่อน และมาตรฐานคุณภาพในความสัมพันธ์โดยปรับจากมาตรฐาน Friendship Quality Questionnaire (Parker & Asher, 1993)

ผลการศึกษาพบว่า วัยรุ่นที่ไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนมีความวิตกกังวลทางสังคมมากขึ้น และวัยรุ่นที่มีความวิตกกังวลทางสังคมจะไม่ค่อยได้รับการสนับสนุนทางความสัมพันธ์โดยเฉพาะในวัยรุ่นเพศชาย ส่วนวัยรุ่นเพศหญิงจะตกเป็นเหยื่อจากการแกล้งในกลุ่มเพื่อนมากขึ้น

Kochel และคณะ (2017) ศึกษาอิทธิพลของความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนในการลดระดับความสัมพันธ์ระหว่างความซึมเศร้าและการตกเป็นเหยื่อจากการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียนในกลุ่มเพื่อนช่วงวัยรุ่น โดยตั้งสมมติฐาน 3 ข้อ ได้แก่ 1) ความซึมเศร้าและการตกเป็นเหยื่อในกลุ่มเพื่อนมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน 2) การได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นปัจจัยป้องกันที่สำคัญในการลดระดับความสัมพันธ์ระหว่างความซึมเศร้าและการตกเป็นเหยื่อในกลุ่มเพื่อนในวัยรุ่นตอนต้น ไม่ใช่ในวัยรุ่นตอนปลาย 3) ความสัมพันธ์ที่สนิทในกลุ่มเพื่อนจะลดระดับความสัมพันธ์ระหว่างความ

ชิมเศร้าและการตกเป็นเหยื่อในกลุ่มเพื่อนทั้งในวัยรุ่นตอนต้นและวัยรุ่นตอนปลาย กลุ่มตัวอย่าง คือ วัยรุ่น จำนวน 483 คน เป็นเพศชาย 243 คน และเพศหญิง 240 คน มีค่าอายุเฉลี่ยที่ 11.10 ปี เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ มาตรฐาน Child Behaviour Checklist (CBCL; Achenbach, 1991a) มาตรฐาน Teacher Report Form (TRF; Achenbach, 1991b) การให้บอกตัวแทนคนที่ตกเป็นเหยื่อ เพื่อประเมินการตกเป็นเหยื่อในกลุ่มเพื่อน (Peer nomination) มาตรฐาน Victimization scale (Kocher, Derfer, & Ladd, 1996) มาตรฐาน Peer Rating-scale instrument (Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel, 1979)

ผลการศึกษาพบว่าความซึมเศร้าและการตกเป็นเหยื่อในกลุ่มเพื่อนมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน นอกจากนี้ยังพบว่าการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนจะช่วยลดอิทธิพลของความซึมเศร้าระหว่างความซึมเศร้าและการตกเป็นเหยื่อจากการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียนในกลุ่มเพื่อนได้ โดยการมีความสัมพันธ์ที่ดีในกลุ่มเพื่อนจะเป็นปัจจัยป้องกันที่สำคัญในการลดการโดนแกล้งจากเพื่อน นอกจากนี้การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนช่วยลดปัญหาการโดนแกล้งที่มาจากการมีความซึมเศร้าได้ในวัยรุ่นตอนต้นแต่ไม่ใช่ในวัยรุ่นตอนปลาย

Su, Pettit และ Erath (2016) ศึกษาความสัมพันธ์ของการแนะนำทักษะทางสังคมของผู้ปกครอง ความสัมพันธ์กับเพื่อน และความวิตกกังวลทางสังคมในวัยรุ่นตอนต้น โดยตั้งสมมติฐานไว้ 2 ข้อ ได้แก่ 1) วัยรุ่นที่ถูกปฏิเสธจากกลุ่มเพื่อนและโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียนจากกลุ่มเพื่อนจะแสดงความวิตกกังวลทางสังคมในระดับสูง 2) การได้รับรูปแบบคำแนะนำทางสังคมที่ดีจากผู้ปกครองจะทำให้วัยรุ่นมีความวิตกกังวลทางสังคมในระดับต่ำ กลุ่มตัวอย่าง คือ วัยรุ่นและผู้ปกครองจำนวน 80 คู่ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ มาตรฐาน Social Anxiety Scale for Adolescent (SAS-A; La Greca & Lopez, 1998) มาตรฐาน Children peer victimization experiences (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002) มาตรฐาน Checklist of Peer Relations (Coie & Dodge, 1988) มาตรฐาน Prosocial behavioural advice มาตรฐาน Parental facilitation (Vernberg et al., 1993) มาตรฐาน Conversational skill (Erath et al., 2007)

ผลการศึกษาพบว่า การถูกปฏิเสธและการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียนจากกลุ่มเพื่อนรวมทั้งการไม่ได้รับคำแนะนำทางสังคมที่ดีจากผู้ปกครองส่งผลให้วัยรุ่นมีความวิตกกังวลทางสังคมสูงขึ้น

5.3 กลุ่มงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับความสามารถในการฟื้นฟูพลัง ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

Griese, Buhs และ Lester (2016) ศึกษาการโดนแกล้งที่รวมถึงการล้อเลียนในกลุ่มเพื่อนและแนวทางของพฤติกรรมเอื้อสังคม และศึกษาแหล่งที่มาของพฤติกรรมการฟื้นฟูพลังในกลุ่มที่โดน

แก๊งจากเพื่อน โดยตั้งวัตถุประสงค์ในการวิจัยว่า เพื่อวิเคราะห์แนวทางของแหล่งที่มาของพฤติกรรม ฟันปลั่ง พฤติกรรมเอื้อสังคม และการโดนแก๊งที่รวมถึงการล้อเลียนจากกลุ่มเพื่อน กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนจำนวน 1,091 คน เพศชาย 551 คน และเพศหญิง 540 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ มาตรฐาน Kid at school questionnaire (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997) มาตรฐาน Child Behaviour scale (Ladd & Profilet, 1996) มาตรฐาน The Getting Along with My Parent questionnaire มาตรฐาน What My School Is Like มาตรฐาน Social Skills Rating System (SSRS)

ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีความสามารถในการฟันปลั่งในระดับสูงมีแนวโน้มที่จะโดน แก๊งที่รวมถึงการล้อเลียนจากกลุ่มเพื่อนลดลง และการมีพฤติกรรมเอื้อสังคมช่วยส่งเสริม ความสามารถในการฟันปลั่งในเด็กที่โดนแก๊งจากกลุ่มเพื่อน

Ding, Han, Zhang, Wang, Gong และ Yang (2017) ศึกษาบทบาทความสามารถในการ ฟันปลั่งในการเป็นตัวแปรกำกับและตัวแปรส่งผ่านระหว่างความสัมพันธ์ของการเผชิญกับเหตุการณ์ที่ คุกคามชีวิตและความซึมเศร้าในเด็กนักเรียนที่ประเทศจีน โดยตั้งสมมติฐานไว้ 2 ข้อได้แก่ 1) ความสามารถในการฟันปลั่งเป็นตัวแปรส่งผ่านในความสัมพันธ์ระหว่างการเผชิญกับเหตุการณ์ที่ คุกคามชีวิตและความซึมเศร้า 2) ความสามารถในการฟันปลั่งเป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ ระหว่างการเผชิญกับเหตุการณ์ที่คุกคามชีวิตและความซึมเศร้า กลุ่มตัวอย่าง คือ เด็กประถมและเด็ก มัธยมในประเทศจีน โดยแบ่งเป็นเพศชาย 3,308 คน และเพศหญิง 3,098 คน โดยมีอายุเฉลี่ยอยู่ที่ 12.55 ปี เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ มาตรฐาน Childhood trauma (CTQ; Bernstein et al., 2003) มาตรฐาน Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003) มาตรฐาน Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D; Radloff, 1977)

ผลการศึกษาพบว่าความสามารถในการฟันปลั่งมีอิทธิพลในการเป็นตัวแปรส่งผ่านแบบ บางส่วนในความสัมพันธ์ระหว่างการเผชิญกับเหตุการณ์ที่คุกคามชีวิตและความซึมเศร้า โดยเด็กที่ เผชิญกับเหตุการณ์ที่คุกคามชีวิต และมีระดับความสามารถในการฟันปลั่งที่สูง จะสามารถใช้ ประโยชน์จากแหล่งทรัพยากรทางด้านบวกของตนเองได้ดี จึงทำให้มีการจัดการและปรับตัวต่อปัญหา ได้ดี ส่งผลให้ไม่เกิดปัญหาทางด้านสุขภาพจิตตามมา และนอกจากนี้ยังพบว่า ความสามารถในการฟัน ปลั่งมีอิทธิพลในการเป็นตัวแปรกำกับแบบบางส่วนในความสัมพันธ์ระหว่างการเผชิญกับเหตุการณ์ที่ คุกคามชีวิตและความซึมเศร้าด้วยเช่นกัน โดยพบว่าความสามารถในการฟันปลั่งเป็นปัจจัยที่ป้องกัน ไม่ให้เกิดความซึมเศร้าในเด็กได้

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษากลุ่มวัยรุ่นตอนต้นในเรื่องความสัมพันธ์ของการล้อเลียนที่ส่งผลให้เกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล โดยมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท และการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และ มีความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ

สมมติฐานการวิจัย

การล้อเลียนมีความสัมพันธ์กับความซึมเศร้าและความวิตกกังวล โดยมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ

ขอบเขตการวิจัย

ตัวแปรที่ใช้ในงานวิจัย

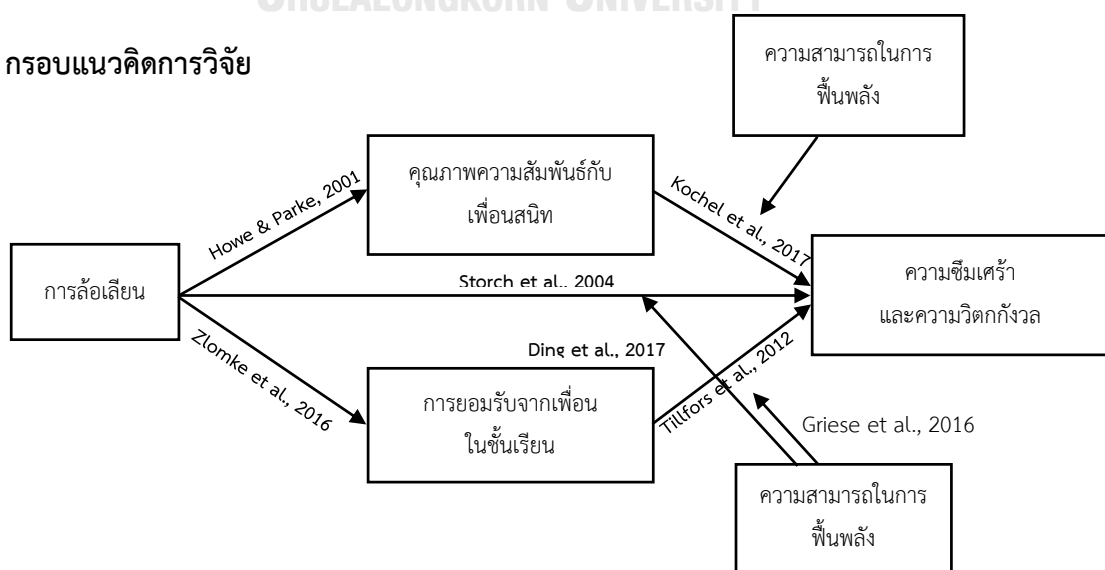
ตัวแปรต้น: การล้อเลียน

ตัวแปรตาม: ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

ตัวแปรส่งผ่าน: คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท
การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน

ตัวแปรกำกับ: ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง

กรอบแนวคิดการวิจัย



คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. การล้อเลียน (Teasing) หมายถึง ประสบการณ์ได้รับคำสบประมาททางวาจาที่เกี่ยวข้องกับลักษณะทางสังคมและลักษณะส่วนบุคคล อันประกอบไปด้วย 5 ด้าน คือ 1) ด้านการแสดงออก (Performance) 2) ด้านคุณลักษณะทางการเรียน (Academic Characteristics) 3) ด้านพฤติกรรมสังคม (Social Behaviour) 4) ด้านภูมิหลังครอบครัว (Family Background) และ 5) ด้านรูปร่างลักษณะ (Appearance)

ในงานวิจัยครั้งนี้ การล้อเลียน วัดได้โดยคะแนนรวมที่ได้จากมาตรวัดการล้อเลียน (Teasing Questionnaire—Revised หรือ TQ-R) ที่พัฒนาโดยผู้วิจัยตามแนวคิดของ Storch และคณะ ปี 2004 โดยคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นประสบกับการถูกล้อเลียนมาก

2. คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship Quality) หมายถึง คุณลักษณะที่ดีของความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อยในวัยรุ่น เพื่อได้รับซึ่งผลประโยชน์อันดีทั้งโดยเจตนาและไม่เจตนา ประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ความใกล้ชิด (Closeness) 2) การช่วยเหลือเกื้อกูล (Help) 3) การได้รับการยอมรับ (Acceptance) 4) ความรู้สึกปลอดภัย (Safety)

ในการวิจัยครั้งนี้ คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท วัดได้โดยคะแนนที่ได้จากมาตรวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship Quality Questionnaire – FQUA) ที่พัฒนาโดยผู้วิจัยตามแนวคิดของ Tien และคณะ ปี 2012 โดยคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นมีคุณภาพความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อน

3. การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer Acceptance) หมายถึง การได้รับความชื่นชอบ และเป็นที่ยอมรับจากเพื่อนกลุ่มใหญ่ที่อยู่ในห้องเรียนเดียวกันของวัยรุ่น ซึ่งจะรวมทั้งเพื่อนที่สนิทและไม่สนิท และการวิจัยครั้งนี้ การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน วัดได้โดยคะแนนที่ได้จากการประเมินสังคมมิติในห้องเรียน ซึ่งคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนมาก

4. ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (Depression and Anxiety) หมายถึง สภาวะทางอารมณ์ของมนุษย์ที่รู้สึกเศร้า อ้างว้าง โดดเดี่ยว รวมทั้งมีความวิตกกังวล กระวนกระวายใจ เครียด และมีความคิดเกี่ยวกับความตาย โดยแสดงออกมาทั้งในรูปแบบของอารมณ์ความรู้สึก และการเปลี่ยนแปลงของร่างกาย เช่น การนอนไม่หลับ อารมณ์ หรือปวดเมื่อยตามร่างกาย

ในงานวิจัยครั้งนี้ วัดได้โดยคะแนนรวมที่ได้จากจากมาตรวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (Depression—Anxiety Symptoms – DAS) ที่ผู้วิจัยพัฒนาตามแนวคิดของ Liu และคณะ ปี 2014 โดยคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นมีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลมาก

5. ความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience) หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการแก้ไขปัญหา หรือการปรับตัวต่อสถานการณ์ไม่ดีที่เกิดขึ้นในช่วงหนึ่งของชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ พร้อมทั้งข้ามผ่านปัญหาจนสามารถกลับมามีความสุขภาวะที่ดีเป็นปกติได้อีกครั้งหนึ่ง

ในการวิจัยครั้งนี้ ความสามารถในการฟื้นพลัง วัดได้จากคะแนนมาตรฐานวัดความสามารถในการฟื้นพลัง (Connor-Davidson resilience scale หรือ CD-RISC) ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาตามแนวคิด ของ Connor และ Davidson ปี 2003 โดยคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นมีความสามารถในการฟื้นพลังสูง

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ทราบถึงข้อมูลพื้นฐานของเด็กวัยรุ่นตอนต้น เกี่ยวกับระดับของการล้อเลียน คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และความสามารถในการฟื้นพลัง
2. ทราบถึงความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียน คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และความสามารถในการฟื้นพลังในกลุ่มวัยรุ่นตอนต้น
3. ทำให้เกิดการตระหนักถึงผลกระทบจากการล้อเลียนต่อบุคคล ทั้งในเรื่องของความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และเรื่องความสัมพันธ์กับเพื่อนในสังคมไทย เพื่อให้เกิดแนวทางการจัดการให้ลดการล้อเลียนในโรงเรียน
4. นำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้เพื่อส่งเสริมให้เด็กที่เคยเจอกับการถูกล้อเลียน สามารถดำรงชีวิตต่อไปได้อย่างปกติสุข โดยไม่เกิดปัญหาทั้งภายในตนเอง และการปรับตัวภายนอกในสังคม

บทที่ 2

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ของการล้อเลียน คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และความสามารถในการฟื้นฟูพลังในกลุ่มวัยรุ่นตอนต้นของโรงเรียนไทย โดยมีรายละเอียดการดำเนินการวิจัยดังนี้

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จากโรงเรียนในจังหวัดกรุงเทพมหานคร การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 433 คน โดยใช้วิธีการสุ่มโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างแบบรายสะดวก (Convenience sampling) จากโรงเรียนที่ครูพร้อมให้การสนับสนุนในการเก็บข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือแบบสอบถามจำนวน 6 ชุด แบ่งเป็น

1. แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป ประกอบด้วย เพศ อายุ การศึกษาสูงสุดของบิดา และการศึกษาสูงสุดของมารดา

2. มาตรการล้อเลียน ผู้วิจัยใช้มาตรการล้อเลียน ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากแนวคิดของ Storch และคณะ (2004) โดยการเพิ่มข้อกระทง รวมทั้งเพิ่มการประเมินความรู้สึกเข้าไป โดยมาตรวัดนี้มีจำนวนข้อกระทงทั้งสิ้น 27 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า (rating scale) โดยวัดความถี่ของการถูกล้อเลียน โดยผู้ตอบแบบสอบถามจะต้องประเมินว่า ตนเองเคยประสบกับการล้อเลียนตามข้อความในข้อกระทงแต่ละข้อบ่อยมากน้อยเพียงใด ซึ่งแบ่งเป็น 5 ระดับ ตั้งแต่ 0 ถึง 5 โดย 0 คือ ฉันไม่เคยถูกล้อเลียนเรื่องนี้เลย 1 คือ ฉันแทบจะไม่เคยถูกล้อเลียนในเรื่องนี้ 2 คือ ฉันถูกล้อเลียนเรื่องนี้บ้างเป็นบางครั้ง 3 คือ ฉันถูกล้อเลียนเรื่องนี้บ่อยครั้ง และ 4 คือ ฉันถูกล้อเลียนเรื่องนี้เป็นประจำ โดยแบ่งเรื่องในการล้อเลียนเป็น 5 ด้าน ได้แก่ (1) การแสดงออก (Performance) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 3 ข้อ เช่น ฉันถูกล้อเลียนเพราะฉันไม่เก่งเรื่องกีฬา (2) คุณลักษณะทางการเรียน (Academic Characteristics) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 6 ข้อ เช่น ฉันถูกล้อเลียนเพราะฉันเป็นคนเฉิ่ม ๆ ที่เอาแต่เรียน (3) พฤติกรรมสังคม (Social Behaviour) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 7 ข้อ เช่น ฉันถูกล้อเลียนเพราะฉันไม่ใช่คนร่าเริงแจ่มใส (4) ภูมิหลังครอบครัว (Family Background) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 3 ข้อ เช่น ฉันถูกล้อเลียนเพราะครอบครัวของฉันฐานะไม่ค่อยดี และ (5) รูปร่างลักษณะ

(Appearance) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 12 ข้อ เช่น *ฉันถูกล้อเลียนเพราะฉันฟันเหยิน* โดยคะแนนการล้อเลียนคำนวณจากคะแนนความถี่คูณคะแนนความรู้สึกไม่พอใจ

ผู้วิจัยได้ทดสอบคุณสมบัติของมาตรวัดกับนักเรียนมัธยมศึกษาจำนวน 433 คน โดยมีความเที่ยง จากการทดสอบค่าสัมประสิทธิ์ของแอลฟา ทั้งแบบวัดเท่ากับ .86 และรายด้านมีค่าตั้งแต่ .46-.77 และจากการทดสอบหาความสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงกับคะแนนรวมของมาตรวัด (corrected item total correlation-CITC) ของทั้งมาตรวัดมีค่าตั้งแต่ .21-.66 โดยมีข้อกระทงจำนวน 4 ข้อ ที่มีค่า CITC ต่ำกว่า .30 ได้แก่ ข้อ 6 *ฉันถูกล้อเลียนเพราะฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัวฉัน* ข้อ 15 *ฉันถูกล้อเลียนเพราะฉันเป็นคนโปรดของครู* ข้อ 28 *ฉันถูกล้อเลียนเกี่ยวกับความเตี้ยของฉัน* และข้อ 29 *ฉันถูกล้อเลียนเพราะฉันฟันเหยิน* ผู้วิจัยจึงตัด 4 ข้อกระทงดังกล่าวออก ทำให้ทั้งมาตรวัดมีข้อกระทงทั้งสิ้น 27 ข้อ และมีค่าสัมประสิทธิ์ของแอลฟา ทั้งมาตรวัดเท่ากับ .86 และมีคะแนนการทดสอบหาความสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงกับคะแนนรวมของมาตรวัด (corrected item total correlation-CITC) ของทั้งมาตรวัดมีค่าตั้งแต่ .30-.67 (ดู ภาคผนวก ก)

3. มาตรวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท ผู้วิจัยใช้มาตรวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากแนวคิดของ Thien และคณะ (2012) โดยการเพิ่มข้อคำถามข้อสุดท้าย ซึ่งมาตรมีข้อกระทงทั้งสิ้น 22 ข้อย่อย มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า (rating scale) 6 ระดับ แบ่งเป็น 21 ข้อที่เป็นมาตร และข้อสุดท้ายเป็นการตอบคำถามว่า ใช่หรือไม่ใช่ โดยการตอบแบบสอบถามผู้ตอบจะต้องนึกถึงเพื่อนสนิทของตนเองเพียงคนเดียว และจะต้องประเมินว่า ข้อกระทงแต่ละข้อ ตรงกับตัวคุณกับเพื่อนสนิทมากน้อยเพียงใด ตั้งแต่ 1 ถึง 6 โดย 1 คือ ไม่ตรงกับตัวฉันเลย 2 คือ ไม่ตรงกับตัวฉันมาก 3 คือ ไม่ตรงกับตัวฉันเล็กน้อย 4 คือ ตรงกับตัวฉันเล็กน้อย 5 คือ ตรงกับตัวฉันมาก และ 6 คือ ตรงกับตัวฉันมากที่สุด โดยแบ่งเป็นองค์ประกอบย่อย 4 ด้าน ได้แก่ ความใกล้ชิด (Closeness) ซึ่งมีข้อกระทง 6 ข้อ การช่วยเหลือเกื้อกูล (Help) ซึ่งมีข้อกระทง 3 ข้อ การได้รับการยอมรับ (Acceptance) ซึ่งมีข้อกระทง 4 ข้อ และความรู้สึกปลอดภัย (Safety) ซึ่งมีข้อกระทง 8 ข้อ รวมทั้งสิ้น 22 ข้อ

จากการทดสอบคุณสมบัติของมาตรวัดกับนักเรียนมัธยมศึกษาจำนวน 433 คน พบว่ามีความเที่ยง จากการทดสอบค่าสัมประสิทธิ์ของแอลฟา ของทั้งแบบวัดเท่ากับ .93 และจากการทดสอบหาความสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงกับคะแนนรวมของมาตรวัด (corrected item total correlation-CITC) ของทั้งมาตรวัดพบว่าทุกข้อมีค่าตั้งแต่ .45 - .80 (ดู ภาคผนวก ก)

4. มาตรวัดการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ผู้วิจัยใช้วิธีการประเมินสังคมมิติ โดยให้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาแต่ละห้องเรียนเขียนชื่อเพื่อนในห้อง ที่ตนเองต้องการจะนั่งทานอาหารกลางวันด้วยเมื่อไปทัศนศึกษามา 3 รายชื่อ โดยให้เขียนรายชื่อเรียงตามลำดับความต้องการที่จะนั่ง

ทานอาหารด้วยมากที่สุดจากบนลงล่าง ซึ่งชื่อตัวแทนของนักเรียนที่เขียนไว้บนสุดจะได้ 3 คะแนน ลำดับถัดมาได้ 2 คะแนน และลำดับล่างสุดได้ 1 คะแนน เพื่อวัดระดับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน โดยคะแนนของนักเรียนแต่ละห้องเรียนจะถูกทำให้เป็นคะแนนมาตรฐาน ก่อนจะนำมาคิดเป็นคะแนนรวม

5. มาตรการวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ผู้วิจัยพัฒนามาตรการวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (Depression—Anxiety Symptoms – DAS) จากแนวคิดของ Liu และคณะ (2014) มาตรการนี้นำมาใช้เพื่อวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลที่เกิดจากการถูกล้อเลียนของเด็กนักเรียนมัธยมศึกษา โดยมาตรการนี้มีจำนวนข้อกระทงทั้งสิ้น 9 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ ผู้ตอบแบบสอบถามจะต้องประเมินว่าในระยะเวลา 6 เดือนที่ผ่านมา ตนเองมีอาการเหล่านี้บ้างหรือไม่ ตั้งแต่ 0 ถึง 4 คะแนน โดย 0 คือ ไม่เคยเกิดขึ้นกับฉันเลย 1 คือ เกิดขึ้นกับตัวฉันบ่อยมาก 2 คือ เกิดขึ้นกับฉันบ้างเป็นบางครั้ง 3 คือ เกิดขึ้นกับฉันอยู่บ่อยครั้ง และ 4 คือ เกิดขึ้นกับตัวฉันเป็นประจำ

จากการทดสอบคุณสมบัติของมาตรการกับนักเรียนมัธยมศึกษาจำนวน 433 คน พบว่ามีความเที่ยง จากการทดสอบค่าสัมประสิทธิ์ของแอลฟา ของทั้งแบบวัดมีค่า .85 และจากการทดสอบหาความสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงกับคะแนนรวมของมาตรการ (corrected item total correlation-CITC) ของทั้งมาตรการมีค่าตั้งแต่ .46 - .75 (ดู ภาคผนวก ก)

6. มาตรการวัดความสามารถในการฟื้นพลัง ผู้วิจัยพัฒนามาตรการวัดความสามารถในการฟื้นพลัง จากแนวคิดของ Connor และ Davidson ปี 2003 (Connor-Davidson resilience scale หรือ CD-RISC; Connor & Davidson, 2003) โดยมาตรการนี้มีจำนวนข้อกระทงทั้งสิ้น 25 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า (rating scale) 6 ระดับ คะแนนตั้งแต่ 1 ถึง 6 โดยผู้ตอบจะต้องประเมินว่า ข้อกระทงแต่ละข้อ ตรงกับตนเองมากน้อยเพียงใด ตั้งแต่ 1 คือ ไม่ตรงกับตัวฉันเลย 2 คือ ไม่ตรงกับตัวฉันมาก 3 คือ ไม่ตรงกับตัวฉันเล็กน้อย 4 คือ ตรงกับตัวฉันเล็กน้อย 5 คือ ตรงกับตัวฉันมาก และ 6 คือ ตรงกับตัวฉันมากที่สุด โดยแบ่งองค์ประกอบย่อยเป็น 5 ด้าน ได้แก่ (1) ความสามารถและความตั้งใจมั่นของบุคคล (Personal competence and tenacity) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 8 ข้อ เช่น *ฉันพยายามเต็มที่ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้* (2) ความเชื่อในสัญชาตญาณของบุคคล ความทนทานต่อผลกระทบด้านลบ และผลกระทบของความเครียด (Trust in person instincts, tolerance of negative effect and strengthening effects of stress) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 7 ข้อ เช่น *ฉันทำสิ่งต่าง ๆ ตามกลางสังหรณ์ของตนเอง* (3) การยอมรับในการเปลี่ยนแปลง และการมีความสัมพันธ์ที่มั่นคง (Acceptance of change and secure relationship) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 5 ข้อ เช่น *ฉันสามารถจัดการกับทุกเรื่องที่เกิดขึ้นในชีวิตได้* (4) ความสามารถในการควบคุมตนเอง (Related to control) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 3 ข้อ เช่น *ฉันสามารถควบคุมชีวิตของฉันได้เอง* และ (5) อิทธิพลใน

เรื่องเหนือธรรมชาติ (spiritual) ซึ่งมีข้อกระทงจำนวน 2 ข้อ เช่น บางครั้ง ฉันเชื่อว่าครัทธาหรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์สามารถช่วยฉันได้

จากการทดสอบคุณสมบัติของมาตรวัดกับนักเรียนมัธยมศึกษาจำนวน 433 คน โดยมีความเที่ยง จากการทดสอบค่าสัมประสิทธิ์ของแอลฟา ของทั้งแบบวัดเท่ากับ .93 และจากการทดสอบหาความสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงกับคะแนนรวมของมาตรวัด (corrected item total correlation-CITC) ของทั้งมาตรวัดมีค่าตั้งแต่ .39 - .71 (ดู ภาคผนวก ก)

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยติดต่อประสานงานไปยังโรงเรียนที่ต้องการจะไปเก็บข้อมูลการศึกษา โดยให้การส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์พร้อมแนบข้อมูลการวิจัยไปยังโรงเรียน โดยเก็บข้อมูลโรงเรียนทั้งหมด 5 โรงเรียนและใช้ห้องเรียนทั้งหมดจำนวน 13 ห้อง โดยมีรายละเอียดการเก็บข้อมูลดังนี้

1. ผู้วิจัยเข้าไปยังห้องเรียนพร้อมผู้ช่วยวิจัยและคุณครูประจำวิชา แนะนำตัว และชี้แจงวัตถุประสงค์การวิจัย
2. ผู้วิจัยขอความร่วมมือในการทำแบบสอบถาม เมื่อแจกแบบสอบถามเสร็จแล้ว ผู้วิจัยจะยังไม่ให้เริ่มทำด้วยตัวเอง แต่จะรอทำไปพร้อมกันทั้งห้อง โดยผู้วิจัยจะอธิบายวิธีการตอบคำถามและอ่านคำถามไปทีละข้ออย่างละเอียด เมื่อมีปัญหาในข้อคำถามเด็กสามารถถามผู้วิจัยขณะตอบแบบสอบถามได้ทันที
3. เมื่อนักเรียนทำแบบสอบถามเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจึงตรวจทานความสมบูรณ์ของการตอบคำถามทุกข้ออีกครั้ง จากนั้นผู้วิจัยจึงขอบคุณแก่นักเรียนและถือเป็นการสิ้นสุดขั้นตอนการเก็บแบบสอบถาม

บทที่ 3

ผลการวิจัย

การวิจัยความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียน ความซึ่มเศร้าและความวิตกกังวลในกลุ่มวัยรุ่นตอนต้น โดยมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ ผู้วิจัยได้รายงานผลการตรวจสอบลักษณะเชิงประชากรของผู้เข้าร่วมการวิจัย และผลการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์ที่ทดสอบการเป็นตัวแปรส่งผ่านอย่างมีเงื่อนไข (moderated mediation) อันมีรายละเอียดของผลการวิจัยดังต่อไปนี้

1. คุณสมบัติของผู้เข้าร่วมการวิจัย

ผู้เข้าร่วมการวิจัยมีจำนวนทั้งสิ้น 433 คน แบ่งเป็นเพศชาย 259 คน และเพศหญิง 174 คน มีอายุตั้งแต่ 13 – 15 ปี ($M = 13.7, SD = .58$) จากโรงเรียนมัธยมในจังหวัดกรุงเทพมหานคร บิดา และมารดาของผู้เข้าร่วมการวิจัยส่วนใหญ่จบการศึกษาสูงสุดในระดับปริญญาตรี (ร้อยละ 25.6 ของบิดา และร้อยละ 31.2 ของมารดา) โดยแจกแจงรายละเอียดความถี่และร้อยละ ดังตาราง 1

ตาราง 1 ข้อมูลคุณสมบัติของผู้เข้าร่วมการวิจัย ($N = 433$)

คุณสมบัติของผู้เข้าร่วมงานวิจัย		ความถี่	ร้อยละ
เพศ	ชาย	259	59.8
	หญิง	174	40.2
	รวม	433	100
อายุ	13 ปี	153	35.3
	14 ปี	257	59.4
	15 ปี	23	5.3
	รวม	433	100
การศึกษาสูงสุดของบิดา	ต่ำกว่ามัธยมศึกษา	43	9.9
	มัธยมศึกษา	103	23.8
	ปวช./ปวส./อนุปริญญา	57	13.2
	ปริญญาตรี	111	25.6

ตาราง 1 (ต่อ)

คุณสมบัติของผู้เข้าร่วมงานวิจัย		ความถี่	ร้อยละ
การศึกษาสูงสุดของบิดา (ต่อ)	ปริญญาโท	48	11.1
	ปริญญาเอก	9	2.1
	ไม่ทราบ	62	14.3
	รวม	433	100
การศึกษาสูงสุดของ มารดา	ต่ำกว่ามัธยมศึกษา	62	14.3
	มัธยมศึกษา	74	17.1
	ปวช./ปวส./อนุปริญญา	57	13.2
	ปริญญาตรี	135	31.2
	ปริญญาโท	48	11.1
	ปริญญาเอก	4	0.9
	ไม่ทราบ	53	12.2
	รวม	433	100

2. การตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นที่สำคัญในการวิเคราะห์โมเดล

ก่อนจะทำการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์ที่ทดสอบการเป็นตัวแปรส่งผ่านอย่างมีเงื่อนไข ผู้วิจัยตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นที่สำคัญในการวิเคราะห์โมเดล ได้แก่ การพิจารณาความโค้งงอของข้อมูล (ตาราง 2) ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษา (correlation) และการคำนวณค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation) ดังรายละเอียดตาราง 3

2.1 การพิจารณาความโค้งงอของข้อมูล

จากการวิเคราะห์ความเบ้พบว่า คะแนนการล้อเลียน และคะแนนการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน มีลักษณะไม่เป็นโค้งปกติ คือ มีค่าความเบ้มากกว่า 1.0 ดังรายละเอียดในตาราง 2

เพื่อให้เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นที่สำคัญในการวิเคราะห์โมเดล ผู้วิจัยจึงปรับคะแนนของตัวแปรดังกล่าว ด้วยวิธีถอดรากที่ 2 (square root) ตามคำแนะนำของ Tabachnick, Fidell, และ Osterlind (Osterlind, Tabachnick, & Fidell, 2001) ผลคือ คะแนนการล้อเลียน และคะแนนการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน มีความแปรปรวนในลักษณะใกล้เคียงโค้งปกติมากขึ้น อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้วิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์ที่ทดสอบการเป็นตัวแปรส่งผ่านอย่างมีเงื่อนไข โดยใช้ชุดข้อมูลที่ไม่ได้ปรับคะแนน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยชุดที่ปรับคะแนน และไม่ได้

ปรับคะแนน มีลักษณะใกล้เคียงกัน ผู้วิจัยจึงเลือกใช้ข้อมูลที่ไม่ปรับคะแนน เพื่อความเข้าใจง่ายในการตีความผลการวิจัย

ตาราง 2 ค่าความเบ้ของตัวแปรต่าง ๆ ก่อนปรับคะแนนและหลังปรับคะแนนให้เป็นโค้งปกติ (N = 433)

ตัวแปร	ค่าความเบ้ (Skewness)	
	ก่อนปรับคะแนน	หลังปรับคะแนน
1 การล้อเลียน	1.19	.13
2 ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล*	.86	.86
3 คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท*	-.43	-.43
4 การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน	1.98	-.00
5 ความสามารถในการฟื้นพลัง*	-.35	-.35

หมายเหตุ * คือ ตัวแปรที่มีลักษณะเป็นโค้งปกติไม่มีการปรับคะแนน

2.2 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของตัวแปรในโมเดล

จากการวิเคราะห์ค่าสถิติสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน พบว่า ตัวแปรอิสระทั้งหมดไม่มีความสัมพันธ์ต่อกันมากจนเกินไป (รายละเอียดในตาราง 3) ซึ่งเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นที่สำคัญในการวิเคราะห์โมเดล

ตาราง 3 แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (N = 433)

ตัวแปร	M	SD	1	2	3	4
1. การล้อเลียน (0-108)	13.89	10.75	-	-	-	-
2. คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (21-126)	82.77	20.79	.04	-	-	-
3. การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (0-100)	5.03	4.06	.13**	.00	-	-
4. ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (0-36)	10.36	7.23	.41**	.14**	.00	-
5. ความสามารถในการฟื้นพลัง (25-150)	96.38	20.71	-.10**	.56**	.01	-.13**

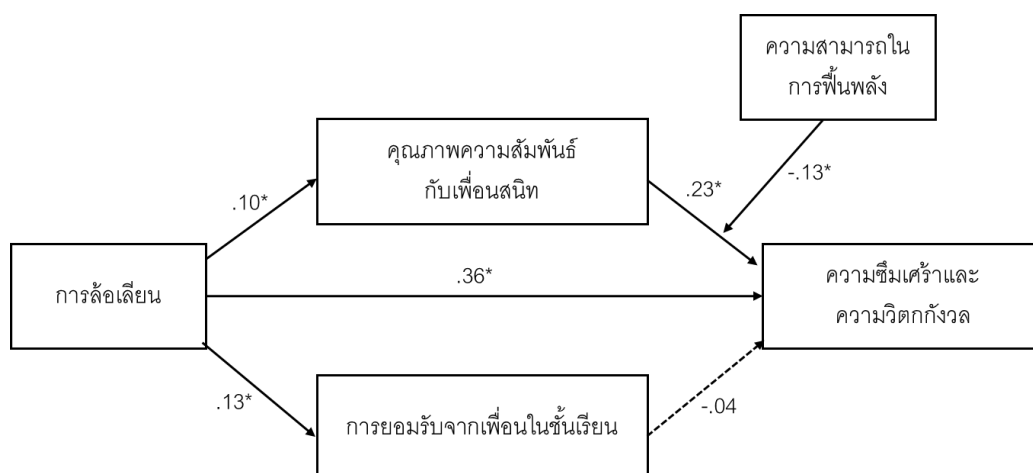
หมายเหตุ. ** $p < .01$ และในวงเล็บ คือ ช่วงคะแนนของมาตร

3. การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ที่ทดสอบการเป็นตัวแปรส่งผ่านอย่างมีเงื่อนไข (moderated mediation) ในโมเดล

หลังจากตรวจสอบว่าข้อมูลว่าเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นในการวิเคราะห์โมเดลแล้ว ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ที่ทดสอบการเป็นตัวแปรส่งผ่านอย่างมีเงื่อนไขอีกครั้ง โดยใช้โปรแกรมเสริม PROCESS MACRO (Hayes, 2013) ใน SPSS เพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียนและความซึมเศร้าและความวิตกกังวล โดยมี คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท และการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และ ความสามารถในการฟื้นฟู เป็นตัวแปรกำกับ

ผลการวิเคราะห์โมเดลใหม่ในตาราง 4 พบว่า

1. คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่าง การล้อเลียน (ความถี่) และความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (β (.10 x .23) = .02, SE = .05, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [.005, .05], p < .05)
2. การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไม่ได้เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่าง การล้อเลียน (ความถี่) และความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (β = -.00, SE = .00, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [-.02, .003]) เนื่องจากการล้อเลียน (ความถี่) ส่งผลให้วัยรุ่นมีการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเพียงอย่างเดียว (β = .13, SE = .04, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [.04, .23], p < .05) แต่การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนไม่มีความสัมพันธ์ต่อความซึมเศร้าและความวิตกกังวลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (β = -.04, SE = .04, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [-.13, .03], p = .25)
3. ความสามารถในการฟื้นฟู เป็นตัวแปรกำกับระหว่าง คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (β = -.13, SE = .03, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [-.19, -.06], p < .05)
4. การล้อเลียน (ความถี่) ส่งผลโดยตรงต่อ ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล เมื่อควบคุมอิทธิพลของตัวแปรส่งผ่านทั้ง 2 ตัวแปร พบว่ามีความสัมพันธ์ต่อกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (β = .36, SE = .04, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [.28, .45], p < .05)



ภาพ 1 เส้นอิทธิพลทำนายความซึมเศร้าและความวิตกกังวล $R^2 = .25$ (* $p < .05$)

จากการวิเคราะห์โมเดลข้างต้น จึงสรุปได้ดังภาพ 1 และอธิบายได้ว่า ความสัมพันธ์ระหว่าง การล้อเลียน มีอิทธิพลทางตรงให้เกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านตัวแปรส่งผ่านคือ คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท โดยอิทธิพลทางอ้อมของตัวแปรส่งผ่านนี้แปรเปลี่ยนไปตามการกำกับของ ความสามารถในการฟื้นพลัง กล่าวคือ เมื่อวัยรุ่นถูกล้อเลียนจะส่งอิทธิพลทางอ้อมให้มีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น และส่งผลต่อเนื่องให้มีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลเพิ่มขึ้น ส่วน การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไม่มีอิทธิพลทางอ้อมเป็นตัวแปรส่งผ่านในโมเดลนี้ โดยมีรายละเอียดการวิเคราะห์ข้อมูลดังตาราง 4

ตาราง 4 ค่าสัมประสิทธิ์ถดถอยมาตรฐาน ค่ากำลังสองของความสัมพันธ์พหุคูณ และค่าความต่างของความแปรปรวน ของตัวแปรในการทำนายคุณภาพความสัมพันธ์ การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน และความซึ่มเศร้าและความวิตกกังวล โดยมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ (N = 433)

ตัวแปรตาม	ตัวแปรต้น	b	t	β
คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (ตัวแปรส่งผ่าน)	$R^2 = .33, F(3,429) = 72.28$	-	-	-
	การล้อเลียน (ความถี่)	.19	2.53*	.10
	ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง	.57	14.36**	.57
	การล้อเลียน x ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง	.00	-1.50	-.06
การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (ตัวแปรส่งผ่าน)	$R^2 = .01, F(3,429) = 2.69$	-	-	-
	การล้อเลียน (ความถี่)	.05	2.80*	.13
	ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง	.00	.68	.03
	การล้อเลียน x ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง	.00	.00	.00
ความซึ่มเศร้าและความวิตกกังวล	$R^2 = .25, F(7,425) = 20.7$	-	-	-
	การล้อเลียน (ความถี่)	.25	8.5**	.36
	คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท	.08	4.61**	.23
	การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน	-.08	-1.14	-.04
	ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง	-.09	-4.99**	-.25
	การล้อเลียน x ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง	-.00	-.67	-.03
	คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท x ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง	-.00	-3.70**	-.13
	การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน x ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง	-.00	-1.00	-.00

หมายเหตุ ** $p < .001$, * $p < .05$

3.1 การทดสอบตัวแปรส่งผ่านและการวิเคราะห์อิทธิพลทางอ้อม ผ่าน *คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท*

ในการทดสอบอิทธิพลของตัวแปรส่งผ่าน ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยวิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างซ้ำ (Bootstrapping) และกำหนดการสุ่มกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 5,000 ชุดข้อมูล ผลการวิเคราะห์พบว่า คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท เป็นตัวแปรส่งผ่านหรือเป็นอิทธิพลทางอ้อม ระหว่างการล้อเลียนและความซึมเศร้าและความวิตกกังวล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ภาพ 2 แสดงอิทธิพลทางอ้อม β (.10 x .23) = .02, SE = .05, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [.02, .33], $p < .05$)

นั่นหมายความว่า คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท เป็นตัวแปรส่งผ่านหรืออิทธิพลทางอ้อม ที่สามารถอธิบายปรากฏการณ์ความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียน และความซึมเศร้าและความวิตกกังวลได้ โดยอธิบายได้ว่า เมื่อวัยรุ่นถูกล้อเลียนมากขึ้น การถูกล้อเลียนที่มากขึ้นจะส่งผลให้วัยรุ่นมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น และส่งผลต่อเนื่องให้วัยรุ่นเกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลเพิ่มขึ้นในชีวิต

3.2 การทดสอบตัวแปรส่งผ่านและการวิเคราะห์อิทธิพลทางอ้อม ผ่าน *การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน*

ในการทดสอบอิทธิพลของตัวแปรส่งผ่าน ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยวิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างซ้ำ (Bootstrapping) และกำหนดการสุ่มกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 5,000 ชุดข้อมูล ผลการวิเคราะห์พบว่า การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไม่เป็นตัวแปรส่งผ่านหรือเป็นอิทธิพลทางอ้อม ระหว่างการล้อเลียนและความซึมเศร้าและความวิตกกังวล เนื่องจากการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนไม่มีความสัมพันธ์ต่อความซึมเศร้าและความวิตกกังวลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($\beta = -.04$, SE = .04, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [-.13, .03], $p = .25$) แต่อย่างไรก็ตามการล้อเลียนยังคงมีความสัมพันธ์ต่อการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน โดยการล้อเลียนที่เพิ่มขึ้น ส่งผลทางตรงให้วัยรุ่นได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนมากขึ้น ($\beta = .13$, SE = .04, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [.04, .23], $p < .05$)

3.3 การวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (ที่ควบคุมอิทธิพลของตัวแปรส่งผ่าน)

เมื่อควบคุมอิทธิพลทางอ้อมของตัวแปรส่งผ่าน คือ คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท และการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน แล้ว การวิเคราะห์ใหม่เดลในการวิจัยครั้งนี้ยังพบอิทธิพลทางตรงของความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียน (ความถี่) กับความซึมเศร้าและความวิตกกังวลอย่างมีนัยสำคัญทาง

สถิติ (ภาพ.. แสดงอิทธิพลทางตรง: ($\beta = .36, SE = .04, 95\%$ ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [.28, .45], $p < .05$) ซึ่งอธิบายได้ว่า เมื่อวัยรุ่นถูกล้อเลียนมากขึ้น การถูกล้อเลียนที่มากขึ้นจะส่งผลโดยตรงให้วัยรุ่นมีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลเพิ่มมากขึ้นในชีวิต

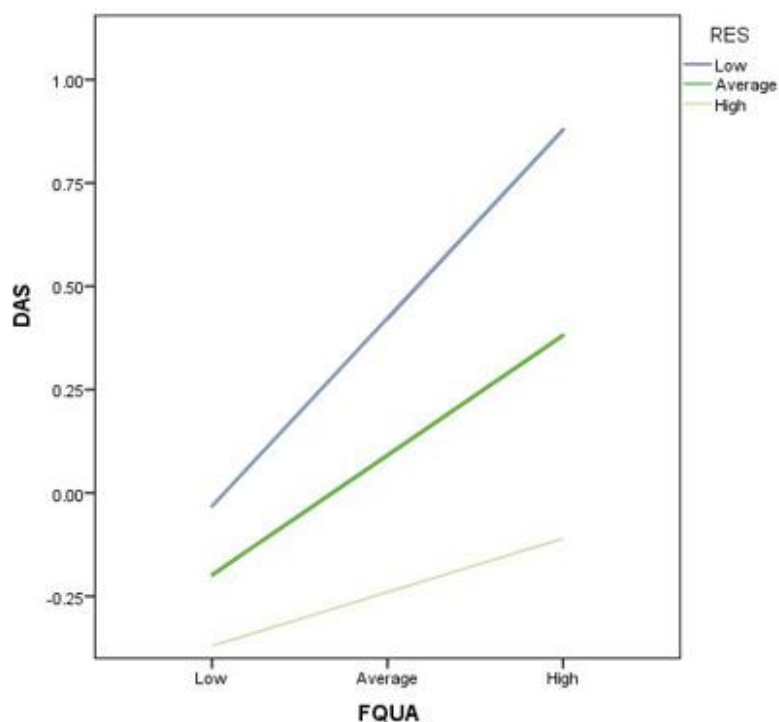
3.4 การทดสอบอิทธิพลกำกับ ของ ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง

การทดสอบความเป็นตัวแปรกำกับในงานวิจัยนี้ ใช้แนวคิดของ Hayes (2013) ในการวิเคราะห์อิทธิพลปฏิสัมพันธ์ (Interaction effect) ทั้งหมด 5 อิทธิพลปฏิสัมพันธ์ ได้แก่

1. การล้อเลียน และความสามารถในการฟื้นฟูพลัง ในการทำนาย คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท
2. คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท และความสามารถในการฟื้นฟูพลัง ในการทำนาย ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล
3. การล้อเลียน และความสามารถในการฟื้นฟูพลัง ในการทำนาย การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน
4. การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน และความสามารถในการฟื้นฟูพลัง ในการทำนาย ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล
5. การล้อเลียน และความสามารถในการฟื้นฟูพลัง ในการทำนาย ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลข้างต้น แสดงว่า ความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท กับความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ($\beta = -.13, SE = .03, 95\%$ ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [-.19, -.06], $p < .05$) กล่าวคือ *ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง* มีอิทธิพลในการลดความสัมพันธ์ระหว่าง*คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท* และ*ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล*

เมื่อวิเคราะห์ Simple slope analysis พบว่ากลุ่มวัยรุ่นที่มีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงจะพบความซึมเศร้าและความวิตกกังวลสูงตามไปด้วย แต่เมื่อพิจารณาความสามารถในการฟื้นฟูพลังร่วมด้วย พบเพิ่มเติมว่าความสามารถในการฟื้นฟูพลังที่เพิ่มขึ้นทำให้ระดับของความซึมเศร้าและความวิตกกังวลในกลุ่มวัยรุ่นที่มีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทในทุกระดับลดลง ดังแสดงในภาพ 2



ภาพ 2 แสดงกราฟแนวโน้มระดับความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท ความเข้มเศร้าและความวิตกกังวล และความสามารถในการฟื้นฟูพลัง

3.5 การวิเคราะห์โมเดลโดยรวม ของตัวแปรทั้งหมด

ในการวิจัยครั้งนี้ เมื่อนำอิทธิพลความสัมพันธ์ของตัวแปรทุกตัวมารวมในโมเดล (ภาพที่ 2) สามารถอธิบายความเข้มเศร้าและความวิตกกังวลได้ดังที่สรุปไว้แล้วข้างต้น คือ ความเข้มเศร้าและความวิตกกังวล ได้รับอิทธิพลหลักจาก 2 แหล่ง คือ 1) อิทธิพลโดยตรงจาก การล้อเลียน (ความถี่) และ 2) คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท โดยอิทธิพลจากทั้ง 2 แหล่งนี้ สามารถร่วมกันทำนายความเข้มเศร้าและความวิตกกังวลได้ถึง 25% (Cohen, 1992)

บทที่ 4

อภิปรายผล

งานวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียน ความขี้มั่วและความวิตกกังวลในกลุ่มวัยรุ่นตอนต้น โดยมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ มีสมมติฐาน คือ

สมมติฐานการวิจัย: การล้อเลียนมีความสัมพันธ์กับความขี้มั่วและความวิตกกังวล โดยมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท และการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังเป็นตัวแปรกำกับ

ผลการวิจัยนี้สนับสนุนสมมติฐานบางส่วน คือ คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทเป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่างการล้อเลียน กับความขี้มั่วและความวิตกกังวล และความสามารถในการฟื้นฟูพลัง มีอิทธิพลเป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท กับความขี้มั่วและความวิตกกังวล แต่การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไม่ได้เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่างการล้อเลียน กับความขี้มั่วและความวิตกกังวล อีกทั้ง

ผลการวิจัยอธิบายได้ว่า เมื่อวัยรุ่นถูกล้อเลียนจะส่งผลให้วัยรุ่นมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น และส่งผลต่อเนื่องให้วัยรุ่นมีความขี้มั่วและความวิตกกังวลมากขึ้น นั่นคือ คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่างการล้อเลียน และความขี้มั่วและความวิตกกังวล ในอีกทางหนึ่ง เมื่อวัยรุ่นถูกล้อเลียนมากขึ้น การถูกล้อเลียนที่มากขึ้นนี้จะส่งผลให้วัยรุ่นได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนสูงขึ้น แต่ไม่ส่งผลต่อเนื่องให้วัยรุ่นมีความขี้มั่วและความวิตกกังวลเพิ่มขึ้น นอกจากนี้ อิทธิพลของคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทที่ส่งผลต่อความขี้มั่วและความวิตกกังวล ยังขึ้นอยู่กับการที่วัยรุ่นนั้นมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังได้ดีเพียงใด นั่นคือ ความสามารถในการฟื้นฟูพลัง เป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท และความขี้มั่วและความวิตกกังวล

คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่างการล้อเลียน และความขี้มั่วและความวิตกกังวล

ในงานวิจัยนี้ พบอิทธิพลทางอ้อมของการล้อเลียน ผ่านตัวแปรส่งผ่าน คือ คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท ไปยังความขี้มั่วและความวิตกกังวล และอิทธิพลทางตรงของการล้อเลียนที่มีต่อความขี้มั่วและความวิตกกังวล ที่แสดงให้เห็นว่าการล้อเลียนเป็นพฤติกรรมที่ส่ง

ให้เกิดปัญหาในชีวิตวัยรุ่นได้อย่างแท้จริง แต่อย่างไรก็ตามแม้จะพบว่าการล้อเลียนส่งผลให้เกิดปัญหาความซึมเศร้าและความวิตกกังวล แต่ก็พบประโยชน์ในอิทธิพลทางอ้อมที่ช่วยส่งเสริมความสัมพันธ์ด้วยเช่นเดียวกัน

การล้อเลียนส่งผลให้เกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลดังที่กล่าวไว้ข้างต้น เป็นไปได้ว่าวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในโรงเรียน ทำให้วัยรุ่นเกิดทัศนคติที่ไม่ดีต่อตนเอง เช่น ความกังวลด้านรูปร่าง หน้าตา หรือด้านทักษะพฤติกรรมที่วัยรุ่นถูกล้อเลียน รวมไปถึงก่อให้เกิดเจตคติที่ไม่เหมาะสม เช่น โลกใบนี้เป็นสถานที่อันตราย (Roth et al., 2002) หรือการรับรู้ว่าตนเองไม่สามารถจัดการกับสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตได้ ทำให้วัยรุ่นมีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลที่จะดำเนินชีวิตในด้านต่าง ๆ เนื่องจากรู้สึกว่าคุณค่าตนเองไม่ใช่คนที่จะควบคุมสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้ และไม่รู้ว่าจะมีอะไรเกิดขึ้นอีกในอนาคต ซึ่งส่งผลกระทบต่อกระบวนการคิดทางปัญญาที่เหมาะสม (Ding et al., 2017) อันจะนำไปสู่ภาวะความซึมเศร้าและความวิตกกังวลได้ง่ายขึ้น อีกทั้งเป็นไปได้ว่าวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนเป็นประจำอาจรู้สึกเศร้าที่เพื่อนล้อเลียนในเรื่องไม่ดีที่เกี่ยวข้องกับตน ส่งผลให้เกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลเพิ่มขึ้น

นอกจากอิทธิพลทางตรงของการล้อเลียนที่มีต่อความซึมเศร้าและความวิตกกังวลแล้ว ยังพบอิทธิพลทางอ้อมผ่านคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทด้วยเช่นเดียวกัน ซึ่งสามารถอธิบายได้ว่าวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียน จะมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น และนำไปสู่การมีระดับความซึมเศร้าและความวิตกกังวลที่มากขึ้น โดยผลการวิจัยมีความสอดคล้องกับการศึกษาเรื่องการล้อเลียนของ Hay (2000) และ Lampert และ Ervin-Tripp (2006) ที่รายงานว่า การล้อเลียนแม้จะทำให้เกิดผลเสีย เช่น ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล แต่การล้อเลียนยังพบประโยชน์ที่ช่วยในเรื่องของความสัมพันธ์อีกเช่นเดียวกัน โดยการล้อเลียนมีส่วนช่วยให้วัยรุ่นมีความสนิทสนมกับเพื่อนมากขึ้น (Hay, 2000) เนื่องจากวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียน อาจถูกล้อเลียนจากเพื่อนคนอื่นที่ไม่สนิท และเมื่อถูกล้อเลียนแล้วจึงหันมาปรึกษาและมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทของตนเองมากขึ้น ส่งผลให้วัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนกลับมามีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น เป็นไปตาม Dusek (1987) ที่บอกว่าในวัยรุ่นตอนต้น เรื่องเพื่อนเป็นเรื่องที่สำคัญมากในชีวิต วัยรุ่นในช่วงนี้ต้องการการสนับสนุนจากเพื่อนเป็นอย่างมาก และเมื่อวัยรุ่นมีปัญหา บุคคลที่จะหันไปปรึกษา หรือถามความคิดเห็นเป็นกลุ่มแรก ๆ ก็คือเพื่อนของตนเอง ดังนั้นจึงเป็นไปได้ว่าวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนจะหันมาพูดคุย หรือปรึกษาปัญหาที่เกิดขึ้นกับเพื่อนสนิทของตนเองมากขึ้น อันนำมาสู่การเสริมสร้างคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทที่ดีขึ้น

แต่การที่วัยรุ่นมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น กลับส่งผลให้วัยรุ่นที่ถูกล้อเลียน มีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลเพิ่มขึ้น นับว่าเป็นข้อค้นพบที่น่าสนใจ โดยสามารถอธิบายได้ว่า เมื่อ

วัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนหันมาปรึกษาปัญหาเกี่ยวกับเพื่อนสนิทของตนเองมากขึ้น การพิจารณาเพียงพฤติกรรม การพูดคุย หรือพฤติกรรมการใส่ใจที่เอื้อให้มีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้นคงยังไม่เพียงพอ แต่ควรพิจารณาถึงเนื้อหาของการปฏิสัมพันธ์ด้วย โดย Rose (2002) รายงานว่า วัยรุ่นตอนต้นที่เปิดเผยตนเองเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่มากระทบต่อจิตใจตนเองกับเพื่อนสนิทอยู่บ่อยครั้ง หรือการเล่าถึงเรื่องราวที่ไม่สบายใจอยู่เป็นประจำ (Co-rumination) ย่อมทำให้วัยรุ่นมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น เพราะมีการเปิดเผยตนเองกับเพื่อนสนิทมากขึ้น แต่ในอีกทางหนึ่งก็ทำให้วัยรุ่นมีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลมากขึ้นด้วยเช่นกัน เพราะการพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาและอารมณ์ทางลบเป็นประจำ จะทำให้วัยรุ่นยังคงหมกมุ่นอยู่กับปัญหาและอารมณ์ทางลบบนนั้น อันนำมาซึ่งการคงอยู่ของปัญหาความซึมเศร้าและความวิตกกังวลต่อไป

ดังนั้นในงานวิจัยครั้งนี้จึงน่าสนใจว่า วัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนมากขึ้น อาจส่งผลให้วัยรุ่นพยายามเปิดเผยและปรึกษาเรื่องราวต่าง ๆ กับเพื่อนสนิทของตนเองมากขึ้น นำมาซึ่งการมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น แต่การมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทที่สูงขึ้นนี้ ส่งอิทธิพลให้ ความซึมเศร้าและความวิตกกังวลเพิ่มขึ้นด้วย เนื่องจากการพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาและอารมณ์ทางลบที่เกิดขึ้นกับเพื่อนสนิทอยู่เป็นประจำ อาจจะทำให้วัยรุ่นยิ่งหมกมุ่นเกี่ยวกับความรู้สึกทางลบบนนั้น (Rose, 2002) และทำให้ความซึมเศร้าและความวิตกกังวลยังคงอยู่

การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไม่ได้เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่างการล้อเลียน และความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

ผลการวิจัยครั้งนี้ ไม่เป็นไปตามสมมติฐาน ที่ว่าไม่พบอิทธิพลทางอ้อมของการล้อเลียน ผ่านตัวแปรส่งผ่าน คือ การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไปยังความซึมเศร้าและความวิตกกังวล แต่พบอิทธิพลทางตรงของการล้อเลียนที่มีต่อการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน

การนำตัวแปร การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน มาทดสอบเป็นตัวแปรส่งผ่านในความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียนและความซึมเศร้าและความวิตกกังวลในงานวิจัยนี้ เนื่องจากงานวิจัย Zlomke และคณะ (2016) พบว่าการล้อเลียนส่งผลให้วัยรุ่นไม่เป็นที่ชื่นชอบ และมักจะโดนละเลยจากเพื่อน อีกทั้ง Tillfors และคณะ (2012) พบว่า การไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนจะส่งผลให้วัยรุ่นมีความวิตกกังวลทางสังคมสูงขึ้น ซึ่งดูแล้ว การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน น่าจะเป็นตัวแปรส่งผ่านในความสัมพันธ์ระหว่างการล้อเลียนและความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยครั้งนี้ ไม่เป็นไปตามงานที่กล่าวไปข้างต้น โดยการล้อเลียน ส่งผลให้วัยรุ่นมีการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนสูงขึ้น อีกทั้งการยอมรับหรือไม่ยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนไม่มีความสัมพันธ์ต่อความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ซึ่งอธิบายได้ว่า คะแนนการยอมรับจากเพื่อนใน

ชั้นเรียนของงานวิจัยครั้งนี้ เป็นคะแนนที่มาจากคนกลุ่มใหญ่ คือ เพื่อนในชั้นเรียน ให้คะแนนแก่วัยรุ่น ดังนั้นมุมมองความเป็นที่ชื่นชอบจึงเป็นมุมมองจากเพื่อนกลุ่มใหญ่มองมาที่วัยรุ่น ไม่ใช่วัยรุ่นมองตนเอง อีกทั้งการล้อเลียนในประเทศไทยยังถูกมองว่าเป็นเรื่องที่ยอมรับได้ วัยรุ่นส่วนใหญ่จึงยอมให้ตนเองโดนเพื่อนในชั้นเรียน หรือคนที่ไม่มีผลสำคัญต่อตนเองมากนักมาล้อเลียนตนเองได้เป็นปกติ โดยไม่แสดงอารมณ์โกรธตอบโต้กลับไป เนื่องจากไม่อยากให้เพื่อนในชั้นเรียนรู้สึกไม่ชอบตนเอง อีกทั้งวัยรุ่นอาจต้องการได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน จึงยอมตามพฤติกรรมต่าง ๆ ที่เพื่อนส่วนใหญ่น่าจะชอบ โดยเทียบจากบรรทัดฐานของสังคม (Coleman, 1980) ดังนั้นวัยรุ่นที่ยอมให้ถูกล้อเลียนได้ จึงถูกมองว่าเป็นคนที่มีลักษณะเป็นมิตร ในเชิงที่ว่า เพื่อน ๆ สามารถพูดเล่นด้วยได้ โดยไม่ถือโทษโกรธกัน อีกทั้งคนส่วนใหญ่ชอบบุคคลที่เป็นมิตร พูดเล่นด้วยได้ มีความสนุกสนาน (Dusek, 1987; Hendry & Kloep, 2012; Jersild, 1969) จึงทำให้วัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนมาก อาจจะได้รับ การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนในท้องเพิ่มมากขึ้นตามไปด้วย

ประเด็นถัดมาที่ว่า การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไม่มีความสัมพันธ์กับความซึมเศร้าและความวิตกกังวล สามารถอธิบายได้ว่า วัยรุ่นในประเทศไทยอาจไม่ได้ให้ความสำคัญกับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนมากนัก โดยวัยรุ่นมองว่าเพื่อนในท้องส่วนใหญ่เป็นเพียงเพื่อนทั่ว ๆ ไป ไม่ใช่บุคคลที่มีความสำคัญต่อตนเองมากเท่ากับเพื่อนสนิทของตน ไม่ว่าจะได้รับการยอมรับมากหรือน้อยก็ตาม จึงไม่ก่อให้เกิดอารมณ์ทางลบต่อตนเอง เช่น ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล แต่อย่างไรก็ตาม ขอเพียงวัยรุ่นยังคงมีเพื่อนสนิทอยู่เคียงข้าง เรื่องการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนในท้องจึงถูกมองว่าเป็นเรื่องรอง ไม่มีอิทธิพลต่อความรู้สึกของวัยรุ่นแต่อย่างใด อีกทั้งความซึมเศร้าและความวิตกกังวลที่ใช้วัดในงานวิจัยครั้งนี้ เป็นความซึมเศร้าและความวิตกกังวลทั่วไปในชีวิต ซึ่งจากงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนไม่ค่อยมีความสัมพันธ์กับความซึมเศร้า แต่จะมีความสัมพันธ์กับความวิตกกังวลที่ระบุเฉพาะทางโดยเฉพาะอย่างยิ่งความวิตกกังวลทางสังคมมากเป็นพิเศษ (Tillfors et al., 2012)

ความสามารถในการฟื้นฟู เป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพ

ความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและความซึมเศร้าและความวิตกกังวล

การวิจัยครั้งนี้พบว่า ความสามารถในการฟื้นฟู เป็นตัวแปรกำกับในความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท กับความซึมเศร้าและความวิตกกังวล โดยการทดสอบตัวแปรกำกับในงานวิจัยครั้งนี้ ต้องการทดสอบเพื่อที่จะบอกว่าความสามารถในการฟื้นฟูมีส่วนช่วยในการลดอิทธิพลที่ทำให้เกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลได้อย่างไรบ้าง

คุณสมบัติหนึ่งของการมีความสามารถในการฟื้นฟู คือ การเปิดเผยตนเอง จึงเป็นไปได้ว่า การพูดคุยกับเพื่อนสนิท ช่วยให้วัยรุ่นมีการเปิดเผยตนเองมากขึ้น อันเป็นคุณสมบัติที่ช่วยให้วัยรุ่นมีความสามารถในการฟื้นฟู และถ้าวัยรุ่นเป็นคนที่นิสัยไม่ย่อท้อต่ออะไรง่าย ๆ เป็นคนมองโลกในแง่บวก เป็นคนที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง และสามารถควบคุมตนเองได้ดี จึงทำให้ความสามารถในการฟื้นฟูเข้ามาช่วยวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนได้หลังจากวัยรุ่นมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น และนำมาซึ่งการจัดการกับอารมณ์และความรู้สึกทางลบที่เกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ ไม่นำไปสู่การเก็บกดเอาไว้ภายใน และอาจแปรเปลี่ยนเป็นแรงผลักดันที่จะแก้ปัญหาความรู้สึกและอารมณ์ทางลบของตนเองให้ดีขึ้น ทำให้ลดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลที่อาจจะตามมาในอนาคต (Burns & Anstey, 2010; Ding et al., 2017) ดังนั้นวัยรุ่นที่ถูกล้อเลียนแล้วมีการพูดคุยกับเพื่อนมากขึ้นในเรื่องปัญหาการถูกล้อเลียน ทำให้วัยรุ่นมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น แม้การพูดคุยกับเพื่อนที่มากขึ้นจะยังคงทำให้วัยรุ่นมีความซึมเศร้าและความวิตกกังวล แต่ถ้าวัยรุ่นเป็นคนที่มีความสามารถในการฟื้นฟู จะช่วยลดแนวโน้มในการเกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลในอนาคตได้

การวิจัยครั้งนี้สรุปได้ว่า การล้อเลียนไม่ได้เป็นรูปแบบหนึ่งของการข่มเหงรังแก เนื่องจากการล้อเลียนมีลักษณะความรุนแรงเบาว่าการข่มเหงรังแก โดยการวิจัยพบว่าการล้อเลียนยังส่งผลเสียต่อวัยรุ่นอยู่ กล่าวคือทำให้วัยรุ่นเกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล และในประเทศไทยการล้อเลียนยังคงถูกมองว่าเป็นเรื่องที่เกิดขึ้นได้ ยอมรับได้ในบางกรณี ทำให้เราจึงยังพบเห็นการล้อเลียนได้ทั่วไป โดยเฉพาะอย่างยิ่งในโรงเรียน ซึ่งจากงานวิจัยครั้งนี้ก็พิสูจน์ให้เห็นได้ว่าการล้อเลียนพบได้ทั่วไปในโรงเรียนจริง ๆ แต่อย่างไรก็ตามการล้อเลียนยังมีส่วนที่สร้างประโยชน์แก่วัยรุ่นด้วยเช่นเดียวกัน กล่าวคือทำให้วัยรุ่นมีความสัมพันธ์กับเพื่อนดีขึ้น ทั้งในกลุ่มเพื่อนสนิท และเพื่อนในชั้นเรียน โดยในกลุ่มเพื่อนสนิท เมื่อถูกล้อเลียนแล้วทำให้วัยรุ่นหันมาพูดคุยปรึกษาหารือกับเพื่อนสนิทมากขึ้น แต่การพูดคุยแบบนี้ต้องระวัง เนื่องจากยังก่อให้เกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลอยู่ เพราะเป็นการพูดคุยแต่เรื่องเครียด ๆ หรือเรื่องที่วัยรุ่นกังวล จึงทำให้วัยรุ่นมีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลสูงขึ้น และการวิจัยพบอีกว่าความสามารถในการฟื้นฟูสามารถลดการเกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลได้ โดยอาจมาลดการพูดคุยแต่เรื่องที่วัยรุ่นกังวล และอาจช่วยให้การพูดคุยกับเพื่อนสนิทเปลี่ยนเนื้อหาไปในเรื่องดี ๆ ไม่กังวลมากขึ้น อีกทั้งยังช่วยให้วัยรุ่นมีการจัดการกับความซึมเศร้าและความวิตกกังวลได้ดีขึ้น

ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้

ผลการวิจัยครั้งนี้ พบว่าการล้อเลียนส่งผลให้วัยรุ่นเกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลได้ แต่ในขณะเดียวกัน ยังสามารถก่อให้เกิดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทสูงขึ้น และทำให้ได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนมากขึ้น ซึ่งนับว่าพบทั้งประโยชน์ และโทษต่อวัยรุ่น ดังนั้นการจัดการกับการล้อเลียนจึงต้องทำอย่างระมัดระวัง เนื่องจากอาจส่งผลกระทบต่อผลลัพธ์ที่เป็นประโยชน์ได้

แนวทางจัดการ คือ การสร้างเสริมให้วัยรุ่นมีความสามารถในการฟื้นฟูพลังที่ดี จะสามารถช่วยให้วัยรุ่นคงคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทไว้ได้ และสามารถลดผลของความซึมเศร้าและความวิตกกังวลจากการถูกล้อเลียนได้อีกด้วย การสร้างเสริมความสามารถในการฟื้นฟูพลัง อาจจัดเป็นโปรแกรมที่กระตุ้นให้วัยรุ่นฝึกคิดทางด้านบวก สนับสนุนให้วัยรุ่นมีความเชื่อมั่นที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ได้สำเร็จ ฝึกให้วัยรุ่นมองหาด้านดีที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ที่เลวร้าย การกระตุ้นให้วัยรุ่นคิดทางด้านบวกและมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น จะทำให้วัยรุ่นไม่ย่อท้อต่ออุปสรรคที่เข้ามาในชีวิต และสามารถก้าวผ่านสถานการณ์ที่มากุศลชีวิตได้เป็นอย่างดี นอกจากนี้คุณครูหรือผู้ปกครองอาจต้องคำนึงถึงการพูดคุยเรื่องราวทางลบ (Co-rumination) ระหว่างวัยรุ่นกับเพื่อนสนิทให้มากขึ้น ถ้าเป็นไปได้อาจส่งเสริมให้วัยรุ่นทำกิจกรรมที่เป็นประโยชน์ และสนุกสนาน เพื่อให้วัยรุ่นไม่นึกถึงอารมณ์ทางลบตลอดเวลา และเอาเวลามาคิดถึงแต่เรื่องราวดี ๆ ในชีวิตบ้าง เพื่อให้วัยรุ่นไม่เกิดความรู้สึกซึมเศร้าและวิตกกังวลต่อไป

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย ข้อจำกัด และข้อเสนอแนะ

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษากลุ่มวัยรุ่นตอนต้นในเรื่องความสัมพันธ์ของการล้อเลียนที่ส่งผลให้เกิดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล โดยมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีความสามารถในการพินิจเป็นตัวแปรกำกับ

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

1. การล้อเลียน (Teasing) หมายถึง ประสบการณ์ได้รับคำสบประมาททางวาจาที่เกี่ยวข้องกับลักษณะทางสังคมและลักษณะส่วนบุคคล อันประกอบไปด้วย 5 ด้าน คือ 1) ด้านการแสดงออก (Performance) 2) ด้านคุณลักษณะทางการเรียน (Academic Characteristics) 3) ด้านพฤติกรรมสังคม (Social Behaviour) 4) ด้านภูมิหลังครอบครัว (Family Background) และ 5) ด้านรูปร่างลักษณะ (Appearance)

ในงานวิจัยครั้งนี้ การล้อเลียน วัดได้โดยคะแนนที่ได้จากมาตรวัดการล้อเลียน (Teasing Questionnaire—Revised หรือ TQ-R) ที่พัฒนาโดยผู้วิจัยตามแนวคิดของ Storch และคณะ ปี 2004 โดยคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นประสบกับการถูกล้อเลียนมาก

2. คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship Quality) หมายถึง คุณลักษณะที่ดีของความสัมพันธ์กับเพื่อนกลุ่มย่อยในวัยรุ่น เพื่อได้รับซึ่งผลประโยชน์อันดีทั้งโดยเจตนาและไม่เจตนา ประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ความใกล้ชิด (Closeness) 2) การช่วยเหลือเกื้อกูล (Help) 3) การได้รับการยอมรับ (Acceptance) 4) ความรู้สึกปลอดภัย (Safety)

ในการวิจัยครั้งนี้ คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship Quality) วัดได้โดยคะแนนที่ได้จากมาตรวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท (Friendship Quality Questionnaire – FQUA) ที่พัฒนาโดยผู้วิจัยตามแนวคิดของ Thien และคณะ ปี 2012 โดยคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นมีคุณภาพความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อน

3. การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer Acceptance) หมายถึง การได้รับความชื่นชอบและเป็นที่ยอมรับจากเพื่อนกลุ่มใหญ่ที่อยู่ในห้องเรียนเดียวกันของวัยรุ่น ซึ่งจะรวมทั้งเพื่อนที่สนิท

และไม่สนิท และการวิจัยครั้งนี้ การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน (Peer Acceptance) วัดได้โดยคะแนนที่ได้จากการประเมินสังคมมิติในห้องเรียน ซึ่งคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนมาก

4. ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (Depression and Anxiety) หมายถึง สภาวะทางอารมณ์ของมนุษย์ที่รู้สึกเศร้า อ้างว้าง โดดเดี่ยว รวมทั้งมีความวิตกกังวล กระวนกระวายใจ เครียด และมีความคิดเกี่ยวกับความตาย โดยแสดงออกมาทั้งในรูปแบบของอารมณ์ความรู้สึก และการเปลี่ยนแปลงของร่างกาย เช่น การนอนไม่หลับ อารมณ์หงุดหงิด หรือปวดเมื่อยตามร่างกาย

ในงานวิจัยครั้งนี้ วัดได้โดยคะแนนรวมที่ได้จากจากมาตรวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล (Depression—Anxiety Symptoms – DAS) ที่ผู้วิจัยพัฒนาตามแนวคิดของ Liu และคณะ ปี 2014 โดยคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นมีความซึมเศร้าและความวิตกกังวลมาก

5. ความสามารถในการฟื้นพลัง (Resilience) หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการแก้ไขปัญหา หรือการปรับตัวต่อสถานการณ์ไม่ดีที่เกิดขึ้นในช่วงหนึ่งของชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ พร้อมทั้งข้ามผ่านปัญหาจนสามารถกลับมาสู่สภาวะที่ดีเป็นปกติได้อีกครั้งหนึ่ง

ในการวิจัยครั้งนี้ ความสามารถในการฟื้นพลัง วัดได้จากคะแนนมาตรวัดความสามารถในการฟื้นพลัง (Connor-Davidson resilience scale หรือ CD-RISC) ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาตามแนวคิดของ Connor และ Davidson ปี 2003 โดยคะแนนสูง หมายถึง วัยรุ่นมีความสามารถในการฟื้นพลังสูง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สมมติฐานการวิจัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

การล้อเลียนมีความสัมพันธ์กับความซึมเศร้าและความวิตกกังวล โดยมีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท และการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนเป็นตัวแปรส่งผ่าน และมีความสามารถในการฟื้นพลังเป็นตัวแปรกำกับ

วิธีการวิจัย

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ของโรงเรียนมัธยมในจังหวัด

กรุงเทพมหานคร เป็นจำนวน 433 คน แบ่งเป็นเพศชาย 259 คน และเพศหญิง 174 คน มีอายุตั้งแต่ 13 – 15 ปี

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้น ประกอบไปด้วยมาตรวัดจำนวน 6 ชุด ได้แก่

1. แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป ประกอบด้วย เพศ อายุ การศึกษาสูงสุดของบิดา และ การศึกษาสูงสุดของมารดา
2. มาตรวัดการล้อเลียน
3. มาตรวัดคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท
4. มาตรวัดการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน
5. มาตรวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวล
6. มาตรวัดความสามารถในการฟื้นพลัง

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยติดต่อประสานงานไปยังโรงเรียนที่ต้องการจะไปเก็บข้อมูลการศึกษา โดยให้การส่ง หนังสือขอความอนุเคราะห์พร้อมแนบข้อมูลการวิจัยไปยังโรงเรียน โดยเก็บข้อมูลโรงเรียนทั้งหมด 5 โรงเรียนและใช้ห้องเรียนทั้งหมดจำนวน 13 ห้อง โดยมีรายละเอียดการเก็บข้อมูลดังนี้

1. ผู้วิจัยเข้าไปยังห้องเรียนพร้อมผู้ช่วยวิจัยและคุณครูประจำวิชา แนะนำตัว และชี้แจง วัตถุประสงค์การวิจัย
2. ผู้วิจัยขอความร่วมมือในการทำแบบสอบถาม เมื่อแจกแบบสอบถามเสร็จแล้ว ผู้วิจัยจะยังไม่ให้เริ่มทำด้วยตัวเอง แต่จะรอทำไปพร้อมกันทั้งห้อง โดยผู้วิจัยจะอธิบายวิธีการตอบคำถามและอ่านคำถามไปทีละข้ออย่างละเอียด เมื่อมีปัญหาในข้อคำถามเด็กสามารถเรียกผู้วิจัยเพื่อถามได้ทันที
3. เมื่อนักเรียนทำแบบสอบถามเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจึงตรวจทานความ สมบูรณ์ของการตอบคำถามทุกข้ออีกครั้ง จากนั้นผู้วิจัยจึงขอบคุณแก่นักเรียนและถือเป็นการสิ้นสุด ขั้นตอนการเก็บแบบสอบถาม

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลมา ทดสอบสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (mean) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation) และความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ในการ คำนวณและตรวจสอบสมมติฐานด้วยการทดสอบตัวแปรสองผ่านและตัวแปรกำกับ (moderated

mediation) ด้วยการทดสอบตัวแปรส่งผ่านอย่างมีเงื่อนไข โดยใช้โปรแกรมวิเคราะห์เสริม PROCESS (Hayes, 2013)

ผลการวิจัย

1. คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่าง การล้อเลียน (ความถี่) และความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ($\beta = .10 \times .23 = .02$, $SE = .05$, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [.005, .05], $p < .05$)
2. การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไม่ได้เป็นตัวแปรส่งผ่านระหว่าง การล้อเลียน (ความถี่) และความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ($\beta = -.00$, $SE = .00$, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [-.02, .003]) เนื่องจากการล้อเลียน (ความถี่) ส่งผลให้วัยรุ่นมีการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเพียงอย่างเดียว ($\beta = .13$, $SE = .04$, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [.04, .23], $p < .05$) แต่การยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนไม่มีความสัมพันธ์ต่อความซึมเศร้าและความวิตกกังวลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($\beta = -.04$, $SE = .04$, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [-.13, .03], $p = .25$)
3. ความสามารถในการฟื้นฟู เป็นตัวแปรกำกับระหว่าง คุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทและความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ($\beta = -.13$, $SE = .03$, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [-.19, -.06], $p < .05$)
4. การล้อเลียน (ความถี่) ส่งผลโดยตรงต่อ ความซึมเศร้าและความวิตกกังวล เมื่อควบคุมอิทธิพลของตัวแปรส่งผ่านทั้ง 2 ตัวแปร พบว่ามีความสัมพันธ์ต่อกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($\beta = .36$, $SE = .04$, 95% ของช่วงชั้นความเชื่อมั่น [.28, .45], $p < .05$)

ข้อจำกัดและข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. จากงานวิจัยจะเห็นว่าคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท และการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียน ไม่ได้มีส่วนช่วยให้ปัญหาความซึมเศร้าและความวิตกกังวลที่เกิดจากการถูกล้อเลียนลดลง แสดงว่าในปรากฏการณ์นี้น่าจะมีตัวแปรอื่น เช่น การหมกมุ่นกับอารมณ์ทางลบกับเพื่อนสนิท (Co-rumination) ส่งอิทธิพลต่อปัญหาความซึมเศร้าและความวิตกกังวล ซึ่งเป็นสิ่งที่น่าสนใจในการศึกษาต่อไป
2. ในการวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลของงานวิจัย งานวิจัยครั้งนี้ใช้เป็นการวัดความซึมเศร้าและความวิตกกังวลโดยทั่วไปในชีวิต ถ้าระบุความซึมเศร้าและความวิตกกังวลที่เกิดจากการล้อเลียนโดยตรงอาจทำให้ได้ผลที่มีความชัดเจนมากยิ่งขึ้น

3. งานวิจัยครั้งนี้มีข้อจำกัดในเรื่องของการวัดแหล่งที่มาของการล้อเลียน เนื่องจากผลการวิจัยพบว่า การล้อเลียนส่งผลให้มีคุณภาพความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิทดีขึ้น แม้จะยังส่งผลให้ความซึมเศร้าและความวิตกกังวลมากด้วยก็ตาม ดังนั้นแหล่งที่มาของการล้อเลียนจึงอาจไม่ได้มาจากเพื่อนสนิท หรือเพื่อนในห้อง แต่อาจเป็นเพื่อนคนอื่น ที่อยู่ต่างห้อง เพื่อนแถวบ้าน หรืออาจเป็นสมาชิกในครอบครัว ดังนั้นการทราบถึงแหล่งที่มาของการล้อเลียนในประเทศไทยอาจช่วยให้การจัดการกับการล้อเลียนมีความชัดเจนและตรงจุดมากยิ่งขึ้น

4. งานวิจัยครั้งนี้มีข้อจำกัดเรื่องของการวัดความรู้สึกไม่พอใจจากการถูกล้อเลียน เนื่องจากการวัดความรู้สึกไม่พอใจจากการถูกล้อเลียนครั้งนี้ คะแนนที่ได้จะต้องขึ้นอยู่กับความถี่ของการล้อเลียนที่เกิดขึ้น ว่าเคยถูกล้อเลียนเรื่องนี้บ้างหรือไม่ ถ้ามี จึงจะสามารถตอบได้ว่ารู้สึกไม่พอใจระดับใด ถ้าเปลี่ยนคำถามให้แยกจากกัน โดยไม่นำมาผูกกับคะแนนความถี่ โดยถามว่า ถ้าคุณถูกล้อเลียนเรื่องนี้ คุณจะรู้สึกไม่พอใจระดับใด อาจสะท้อนให้เห็นถึงมิติด้านความรู้สึกมากขึ้น

5. จากการวิจัยพบว่า การหมกมุ่นกับอารมณ์ทางลบกับเพื่อนสนิท (Co-rumination) อาจมีส่วนสำคัญที่ทำให้ปัญหาความซึมเศร้าและความวิตกกังวลในวัยรุ่นยังคงอยู่ ดังนั้นการศึกษาในภาคหน้าควรศึกษาตัวแปรนี้ร่วมกับการล้อเลียนด้วยเพื่อให้ปรากฏการณ์ของการล้อเลียนแสดงความชัดเจนมากยิ่งขึ้น

รายการอ้างอิง

- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional psychology: research and practice, 36*(3), 238.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*: American Psychiatric Pub.
- Beck, A. T. (1973). The diagnosis and management of depression.
- Benas, J. S., Uhrlass, D. J., & Gibb, B. E. (2010). Body dissatisfaction and weight-related teasing: A model of cognitive vulnerability to depression among women. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 41*(4), 352-356.
- Berge, J. M., Hanson-Bradley, C., Tate, A., & Neumark-Sztainer, D. (2016). Do parents or siblings engage in more negative weight-based talk with children and what does it sound like? A mixed-methods study. *Body image, 18*, 27-33.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental psychology, 22*(5), 640.
- Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 24*(2), 85-112.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome.
- Burns, R., & Anstey, K. (2010). The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Testing the invariance of a uni-dimensional resilience measure that is independent of positive and negative affect. *Personality and Individual Differences, 48*(5), 527-531.
- Ciairano, S., Rabaglietti, E., Roggero, A., Bonino, S., & Beyers, W. (2007). Patterns of adolescent friendships, psychological adjustment and antisocial behavior: The moderating role of family stress and friendship reciprocity. *International Journal of Behavioral Development, 31*(6), 539-548.
- Clark, D. A., Beck, A. T., & Stewart, B. L. (1990). Cognitive specificity and positive-negative affectivity: Complementary or contradictory views on anxiety and depression? *Journal of abnormal psychology, 99*(2), 148.

- Coleman, J. (2011). *The nature of adolescence*: Routledge.
- Coleman, J. C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 408-431.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Ding, H., Han, J., Zhang, M., Wang, K., Gong, J., & Yang, S. (2017). Moderating and mediating effects of resilience between childhood trauma and depressive symptoms in Chinese children. *Journal of affective disorders*, 211, 130-135.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41(2), 113-130.
- Dusek, J. B. (1987). *Adolescent development and behavior*: Prentice-Hall, Inc.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., Haines, J., & Wall, M. (2006). Weight-teasing and emotional well-being in adolescents: Longitudinal findings from Project EAT. *Journal of Adolescent Health*, 38(6), 675-683.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. *Recent research in developmental psychopathology*, 4, 213-233.
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36(2), 197-205.
- Griese, E. R., Buhs, E. S., & Lester, H. F. (2016). Peer victimization and prosocial behavior trajectories: Exploring sources of resilience for victims. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 1-11.
- Groen, J., & Bastiaans, J. (1975). Psychosocial stress, interhuman communication, and psychosomatic disease. *Stress and anxiety*, 1, 27-49.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*: Bernard van leer foundation The Hague, Netherlands.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood:

- emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of abnormal psychology*, 107(1), 128.
- Hay, J. (2000). Functions of humor in the conversations of men and women. *Journal of pragmatics*, 32(6), 709-742.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*: Guilford Publications.
- Hendry, L., & Kloep, M. (2012). *Adolescence and adulthood: Transitions and transformations*: Palgrave Macmillan.
- Howe, T. R., & Parke, R. D. (2001). Friendship quality and sociometric status: between-group differences and links to loneliness in severely abused and nonabused children. *Child Abuse & Neglect*, 25(5), 585-606.
- Jersild, A. T. (1969). *In search of self: An exploration of the role of the school in promoting self-understanding*: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Keery, H., Boutelle, K., van den Berg, P., & Thompson, J. K. (2005). The impact of appearance-related teasing by family members. *Journal of Adolescent Health*, 37(2), 120-127.
- Kerr, D. C., Gini, G., & Capaldi, D. M. (2017). Young men's suicidal behavior, depression, crime, and substance use risks linked to childhood teasing. *Child Abuse & Neglect*, 67, 32-43.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.
- Kochel, K. P., Bagwell, C. L., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2017). Do positive peer relations mitigate transactions between depressive symptoms and peer victimization in adolescence? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 51, 44-54.
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L., & Yabko, B. A. (2015). Bully/victim Profiles' differential risk for worsening peer acceptance: The role of friendship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 38-45.
- Lampert, M. D., & Ervin-Tripp, S. M. (2006). Risky laughter: Teasing and self-directed joking among male and female friends. *Journal of pragmatics*, 38(1), 51-72.

- Lansford, J. E., Yu, T., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2014). Pathways of peer relationships from childhood to young adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(2), 111-117.
- Lazarus, R. S., & Averill, J. R. (1972). Emotion and cognition: With special reference to anxiety *Anxiety: Current Trends in Theory and Research, Volume 2* (pp. 241-290): Elsevier.
- Lightner, R. M., Bollmer, J. M., Harris, M. J., Milich, R., & Scambler, D. J. (2000). What do you say to teasers? Parent and child evaluations of responses to teasing. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(4), 403-427.
- Liu, M. C.-C., Lan, C.-C., Hsu, J.-W., Huang, K.-L., & Chen, Y.-S. (2014). Bullying victimization and conduct problems among high school students in Taiwan: Focus on fluid intelligence, mood symptoms and associated psychosocial adjustment. *Children and youth services review, 47*, 231-238.
- Lyons, J. A. (1991). Strategies for assessing the potential for positive adjustment following trauma. *Journal of Traumatic Stress, 4*(1), 93-111.
- Macklem, G. L. (2004). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*: Springer Science & Business Media.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology, 2*(4), 425-444.
- Menzel, J. E., Schaefer, L. M., Burke, N. L., Mayhew, L. L., Brannick, M. T., & Thompson, J. K. (2010). Appearance-related teasing, body dissatisfaction, and disordered eating: A meta-analysis. *Body image, 7*(4), 261-270.
- Merrifield, C., Balk, D., & Moscovitch, D. A. (2013). Self-portrayal concerns mediate the relationship between recalled teasing and social anxiety symptoms in adults with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders, 27*(5), 456-460.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and violent behavior, 14*(2), 146-156.

- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(1), 45-51.
- Osterlind, S. J., Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *SPSS for Window Workbook to Accompany: Using Multivariate Statistics.--4th.--Tabachnick and Fidell: Allyn and Bacon.*
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology, 29*(4), 611.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect, 34*(4), 244-252.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health education, 21*(6), 33-39.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child development, 73*(6), 1830-1843.
- Roth, D. A., Coles, M. E., & Heimberg, R. G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders, 16*(2), 149-164.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry, 147*(6), 598-611.
- Ryckoff, C. (1988). *Anxiety and neurosis*: Karnac Books.
- Santos, R. S. (2012). "Why resilience?" *A review of literature of resilience and implications for further educational research.* (Qualifying's Paper), Claremont Graduate University.
- Santrock, J. W. (2015). *Life-span development*: McGraw-Hill Boston, MA.
- Schaefer, M. K., & Salafia, E. H. B. (2014). The connection of teasing by parents, siblings, and peers with girls' body dissatisfaction and boys' drive for muscularity: The role of social comparison as a mediator. *Eating behaviors, 15*(4), 599-608.

- Shapiro, J. P., Baumeister, R. F., & Kessler, J. W. (1991). A three-component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology, 10*(4), 459-472.
- Sigurdson, J., Wallander, J., & Sund, A. (2014). Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood? *Child Abuse & Neglect, 38*(10), 1607-1617.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and behavior, 1*(3).
- Storch, E. A., Roth, D. A., Coles, M. E., Heimberg, R. G., Bravata, E. A., & Moser, J. (2004). The measurement and impact of childhood teasing in a sample of young adults. *Journal of Anxiety Disorders, 18*(5), 681-694.
- Strawser, M. S., Storch, E. A., & Roberti, J. W. (2005). The Teasing Questionnaire—Revised: Measurement of childhood teasing in adults. *Journal of Anxiety Disorders, 19*(7), 780-792.
- Stuart, G. W., Laraia, M. T., & Sundeen, S. J. (1998). *Stuart & Sundeen's Principles and Practice of Psychiatric Nursing*: Mosby.
- Su, S., Pettit, G. S., & Erath, S. A. (2016). Peer relations, parental social coaching, and young adolescent social anxiety. *Journal of Applied Developmental Psychology, 42*, 89-97.
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Jamil, H. (2012). Friendship Quality Scale: Conceptualization, Development and Validation. *Australian Association for Research in Education (NJ1)*.
- Tillfors, M., Persson, S., Willén, M., & Burk, W. J. (2012). Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of adolescence, 35*(5), 1255-1263.
- Tipton, L. A. (2011). *A Study of the Friendship Quality in Adolescents with and Without an Intellectual Disability*: University of California, Riverside.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research, 5*(2), 126-149.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of nursing measurement*.

- Warschaw, T. A., & Barlow, D. (1995). *Resiliency: How to bounce back faster, stronger, smarter*: Master Media Publishing Corporation.
- Wentzel, K. R. (2013). School adjustment. *Handbook of Psychology, Second Edition*, 7.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current directions in psychological science*, 4(3), 81-84.
- Whitcomb, S. A. (2013). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*: Routledge.
- Zlomke, K., Jeter, K., & Cook, N. (2016). Recalled childhood teasing in relation to adult rejection and evaluation sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 89, 129-133.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and youth services review*, 34(12), 2295-2303.
- โสภณ เมฆธน. (2560). เดือน เม.ย.-พ.ค. เสียชีวิตด้วยวัยสูง.
- ทิภาพร อังคกุล. (2543). การเปรียบเทียบระหว่างวิธีการรักษาทางจิตเวชมาตรฐานกับการฝึกผ่อนคลายกล้ามเนื้อพร้อมกับวิธีการรักษาทางจิตเวชมาตรฐานในผู้ป่วยโรควิตกกังวล. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มาโนช หล่อตระกูล, & ปราโมทย์ สุคนิษฐ์. (2558). จิตเวชศาสตร์ รามาธิบดี. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตเวชศาสตร์คณะแพทยศาสตร์โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ศิริอร ฤทธิรัตน์. (2544). ความชุกและปัจจัยของภาวะซึมเศร้าในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในเขตจังหวัดเพชรบุรี. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมภพ เรืองตระกูล. (2542). จิตเวชศาสตร์. กรุงเทพฯ: เรือนแก้วการพิมพ์.
- สินเงิน สุขสมปอง, สาวิตรี แสงสว่าง, ดุชนฎิ อุดมอิทธิพงศ์, & วัฒนาภรณ์ พิบูลอาลักษณ์. (2559). ความชุกของโรคจิตเวชในสังคมเมืองและปัจจัยที่เกี่ยวข้อง: การทบทวนวรรณกรรม. *วารสารสวนปรุง*, 32(1), 25-41.



ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ภาคผนวก ก

การพัฒนามาตรวัด

แจกแจงสัมประสิทธิ์ของแอลฟาและค่าความสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงกับคะแนนรวมของมาตรวัด
(N = 433)

มาตรวัด	ข้อกระทง	CITC
การล้อเลียน $\alpha = .86$	1. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันไม่เก่งเรื่องกีฬา	.42
	2. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันชอบตอบคำถามในห้องเรียน	.30
	3. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันเรียนไม่เก่ง	.41
	4. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันเป็นคนเฉิ่ม ๆ ที่เอาแต่เรียน (เช่น เต็กเนิร์ต)	.35
	5. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ความแตกต่างทางวัฒนธรรมหรือ ท้องถิ่น (เช่น สีผิว การกินอาหาร พูดสำเนียงเหนือ พูดภาษา ท้องถิ่น ฯลฯ)	.34
	6. ฉันถูกล้อเลียนเกี่ยวกับ รูปร่างและหน้าตาของฉัน	.58
	7. ฉันถูกล้อเลียนเกี่ยวกับ ทรงผมหรือสีผมของฉัน	.39
	8. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันไม่ใช่คนร่าเริงแจ่มใส	.52
	9. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันเอาแต่เรียน	.45
	10. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันหน้าตาน่าเกลียด / ไม่มีเสน่ห์	.61
	11. ฉันถูกล้อเลียนเกี่ยวกับ น้ำหนักตัวของฉัน	.45
	12. ฉันถูกล้อเลียนเกี่ยวกับ เสื้อผ้าเครื่องแต่งตัวที่ใส่	.67
	13. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันท่าทางขี้วิตกกังวล	.55
	14. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันคุยไม่เก่ง	.46
	15. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันขี้อายเวลามีคนอื่นอยู่ด้วย	.42
	16. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันไม่เก่งในเรื่องการแสดงกิจกรรมต่าง ๆ (เช่น การร้องเพลง การแสดง หรือการพูดต่อหน้าชุมชน)	.55
	17. ฉันถูกล้อเลียนเกี่ยวกับ ลักษณะการพูดของฉัน (เช่น พูดติดอ่าง, พูดเหนือ)	.43
	18. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันเป็นเด็กเรียนเก่ง	.48
	19. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันดูเป็นผู้ใหญ่กว่าเด็กคนอื่น (เช่น มีหน้าอกโต)	.47

มาตรวัด	ข้อกระทง	CITC
การล้อเลียน $\alpha = .86$	20. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันชอบบรู๊องให้หรือทำตัวเป็นเด็ก	.57
	21. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันอ้วนกว่าเด็กคนอื่น	.40
	22. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันกลัวโน่นกลัวนี่ไปหมด	.49
	23. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันตั้งใจเรียนเกินไป	.35
	24. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันใส่แว่น	.33
	25. ฉันถูกล้อเลียนเพราะ ฉันตัวสูงกว่าเด็กคนอื่น	.50
	26. ฉันถูกล้อเลียนเพราะฉันตัวดำ	.33
27. ฉันถูกล้อเลียนเพราะฉันมีลักษณะเป็นตุ๊ด หรือเป็นทอม	.36	
คุณภาพความสัมพันธ์ กับเพื่อนสนิท $\alpha = .93$	1. ฉันเชื่อทุกเรื่องที่เพื่อนบอก	.55
	2. เพื่อนไม่เคยผิดสัญญากับฉัน	.53
	3. ฉันมั่นใจว่าเพื่อนจะไม่เอาความลับของฉันไปบอกคนอื่น	.61
	4. เพื่อนไม่เคยโกหกฉัน	.53
	5. ฉันมักจะฟังในสิ่งที่เพื่อนแนะนำเสมอ	.68
	6. ฉันรู้สึกปลอดภัยที่จะฝากของมีค่าไว้กับเพื่อน	.64
	7. ฉันจะรีบบอกเพื่อนทันที ถ้าฉันได้ข่าวว่าเพื่อนกำลังจะเจอปัญหาที่โรงเรียน	.62
	8. ฉันรู้สึกปลอดภัยเวลาไปไหนแล้วมีเพื่อนไปด้วย	.68
	9. ฉันมักจะหยอแหย่เล่นกับเพื่อนเสมอ	.45
	10. ฉันเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของเพื่อน	.73
	11. ฉันมักจะส่งข้อความคุยกับเพื่อนเสมอ แม้เราจะไม่ได้เรียนห้องเดียวกัน	.50
	12. ฉันและเพื่อนแชร์เรื่องราวในชีวิตให้กันและกันฟังเสมอ	.66
	13. ฉันเข้าใจพื้นเพของเพื่อน (เช่น รู้จักบ้านเพื่อน รู้จักฐานะทางบ้านของเพื่อน หรือรู้จักพ่อและแม่ของเพื่อน)	.58
	14. ฉันไม่อายที่จะทำอะไรเป็น ๆ ต่อหน้าเพื่อน	.64
	15. เพื่อนพร้อมจะยกโทษให้ฉันอย่างง่ายดาย	.72
	16. เวลาที่ฉันและเพื่อนมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน เราจะตกลงกันได้อย่างรวดเร็ว	.69
	17. เพื่อนดูแลฉันเป็นอย่างดี	.80
	18. ฉันและเพื่อนรักกันเหมือนพี่น้อง	.69

มาตรวัด	ข้อกระทง	CITC
คุณภาพความสัมพันธ์ กับเพื่อนสนิท $\alpha = .93$	19. เพื่อนช่วยตรวจแก้การบ้านให้ฉัน	.57
	20. เพื่อนคอยช่วยเหลือฉันเสมอ เวลาฉันทำการบ้านไม่ได้	.57
	21. เพื่อนคอยช่วยแก้ปัญหาทุกเรื่องให้ฉัน	.70
ความซึมเศร้าและ ความวิตกกังวล $\alpha = .85$	1. รู้สึกซึมเศร้า	.71
	2. รู้สึกวิตกกังวล	.69
	3. รู้สึกไม่อยากพบปะพูดคุยกับคนอื่น	.60
	4. รู้สึกเหงา	.62
	5. รู้สึกหมดหวัง	.75
	6. รู้สึกเครียดหรือฟุ้งซ่าน	.71
	7. คิดเรื่องความตาย	.57
	8. มีอาการชา หรืออาการเจ็บแปล็บตามร่างกาย	.52
	9. นอนไม่หลับ	.46
ความสามารถในการ ฟื้นพลัง $\alpha = .93$	1. ฉันสามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงได้ดี	.60
	2. ฉันมีความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดและมั่นคงกับบุคคลอื่น	.57
	3. บางครั้ง ฉันเชื่อว่าศรัทธาหรือสิ่งศักดิ์สิทธิ์สามารถช่วยฉันได้	.39
	4. ฉันสามารถจัดการกับทุกเรื่องที่เกิดขึ้นในชีวิตได้	.63
	5. ความสำเร็จในอดีต ช่วยให้ฉันมีความมั่นใจเพิ่มขึ้นที่จะทำสิ่งอื่นต่อไป	.63
	6. ฉันมองเห็นด้านบวกของเรื่องต่าง ๆ	.61
	7. ฉันจัดการความเครียดได้ดี	.58
	8. หลังเผชิญกับเรื่องร้าย ๆ ในชีวิต ฉันก็สามารถกลับมาดีเหมือนเดิมได้	.64
	9. ฉันเชื่อว่า ทุกสิ่งที่เกิดขึ้นล้วนมีเหตุผลของมัน	.57
	10. ไม่ว่าจะทำอะไร ฉันจะพยายามทำให้ดีที่สุด	.65
	11. ฉันสามารถทำได้สำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้เสมอ	.69
	12. แม้จะหมดหวัง แต่ฉันก็ไม่เคยยอมแพ้	.61
	13. ฉันรู้ว่าฉันจะหาความช่วยเหลือได้จากที่ไหน	.59
	14. เมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่กดดัน ฉันจะตั้งสติให้ดีและค่อย ๆ คิด หาทางแก้ปัญหา	.68
	15. ฉันชอบเป็นผู้นำในการแก้ไขปัญหา	.53

มาตรวัด	ข้อกระทง	CITC
ความสามารถในการ ฟื้นพลัง $\alpha = .93$	16. ความล้มเหลวไม่ได้ทำให้ฉันรู้สึกท้อแท้	.54
	17. ฉันคิดว่าตนเองเป็นคนแข็งแกร่ง	.61
	18. ฉันตัดสินใจเรื่องยาก ๆ ได้	.67
	19. ฉันสามารถจัดการกับความรู้สึกไม่ดีที่เกิดขึ้นได้	.71
	20. ฉันทำสิ่งต่าง ๆ ตามกลางสังหรณ์ของตนเอง	.50
	21. ฉันมีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจนในการทำสิ่งต่าง ๆ	.71
	22. ฉันสามารถควบคุมชีวิตของฉันได้เอง	.66
	23. ฉันชอบเรื่องท้าทายในชีวิต	.52
	24. ฉันพยายามเต็มที่ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้	.68
	25. ฉันรู้สึกภูมิใจกับความสำเร็จของตนเอง	.62



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นายณัฐพล ชัยกิตติพรเลิศ จบการศึกษา วิทยาศาสตร์บัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับ 1) คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ปีการศึกษา 2557 และเข้าศึกษา ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาพัฒนาการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ต่อในปีการศึกษา 2559 โดยมีความสนใจทางด้าน พัฒนาการเด็กเล็กจนถึงวัยรุ่น

