การเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและในโรงเรียนมัธยมศึกษา

นาย วราวุธ หิรัญยศิริ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาจิตวิทยาพัฒนาการ
คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2548

ISBN 974-14-2229-6

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A COMPARISON OF SELF CONCEPT OF MALE JUVENILE DELINQUENTS IN DETENTION HOMES AND IN SECONDARY SCHOOLS

Mr. Varavut Hirunyasiri

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of Master of Arts Program in Developmental Psychology

Faculty of Psychology

Chulalongkorn University

Academic Year 2005

ISBN 974-14-2229-6

หัวข้อวิทยานิพนธ์	การเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและในโรงเรียนมัธยมศึกษา
โดย	นาย วราวุธ หิรัญยศิริ
สาขาวิชา	จิตวิทยาพัฒนาการ
อาจารย์ที่ปรึกษา	รองศาสตราจารย์ ศิรางค์ ทับสายทอง

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้นับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญามหาบัณฑิต

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

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์)

..... อาจารย์ที่ปรึกษา
(รองศาสตราจารย์ ศิรางค์ ทับสายทอง)

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

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วราวุธ หิรัญยศิริ : การเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและในโรงเรียนมัธยมศึกษา (A COMPARISON OF SELF CONCEPT OF MALE JUVENILE DELINQUENTS IN DETENTION HOMES AND IN SECONDARY SCHOOLS) อ. ที่ปรึกษา : รศ. ศิรางค์ ทับสายทอง, 151 หน้า. ISBN : 974-14-2229-6

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และในโรงเรียนมัธยมศึกษา อายุระหว่าง 15-18 ปี กลุ่มตัวอย่างมีจำนวนทั้งสิ้น 82 คน โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ เยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน จากสถานฝึกและอบรมบ้านกรุณา จำนวน 41 คน และเยาวชนชายที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา (จากโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป) ที่ฝ่าฝืนกฎระเบียบหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามบันทึกของโรงเรียน จำนวน 41 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปส่วนบุคคล และแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ของ Bruce A. Bracken (1992) แล้วนำข้อมูลมาวิเคราะห์ทางสถิติโดยใช้การทดสอบค่า *t*-test

ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีอัตมโนทัศน์ด้านต่าง ๆ อันประกอบด้วย อัตมโนทัศน์โดยรวม ($p<.01$) และอัตมโนทัศน์ย่อยทั้ง 6 ด้าน คือ อัตมโนทัศน์ด้านสังคม ($p<.05$) อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก ($p<.01$) อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ ($p\leq.001$) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ ($p<.01$) อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว ($p<.01$) และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ ($p<.01$) ต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สาขาวิชา ..... จิตวิทยาพัฒนาการ ..... ลายมือชื่อนิสิต .....

ปีการศึกษา ..... 2548 ..... ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา .....

ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม.....

4778147338 : MAJOR DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

KEY WORD : SELF CONCEPT / MALE JUVENILE DELINQUENTS / MIDDLE ADOLESCENTS

VARAVUT HIRUNYASIRI : A COMPARISON OF SELF CONCEPT OF MALE JUVENILE DELINQUENTS IN DETENTION HOMES AND IN SECONDARY SCHOOLS : THESIS ADVISOR : ASSOC. PROF. SIRANG TUBSAITONG, 151 pp. ISBN : 974-14-2229-6

The purpose of this research was to compare self concept of male juvenile delinquents in detention homes and in secondary schools aged 15-18. Samples were 82 male juvenile delinquents which were divided into 2 groups: (1) 41 male juvenile delinquents in detention homes, called Bann Karuna. (2) 41 male juvenile delinquents in secondary schools (from Santirajwittaya School, Pibulprachasan School, and Thaivijitsilp School) who broke rules or misbehaved according to school records. Research instruments were the personal data questionnaires and the Multidimensional Self Concept Scale, developed by Bruce A. Bracken (1992). The data were analyzed by *t*-test technique.

The result indicates that male juvenile delinquents in detention homes have significantly lower self concept than the ones in secondary schools in all aspects : Global ($p<.01$), Social ($p<.05$), Competence ($p\leq .001$), Affect ($p<.01$), Academic ($p<.01$), Family ($p<.01$), and Physical ($p<.01$) self concept.

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

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

Academic year .....2005 ..... Advisor's signature.....

Co-advisor's signature.....

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงไปได้ ด้วยความช่วยเหลืออย่างดียิ่งของ รองศาสตราจารย์ศิรางค์ ทับสายทอง อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ซึ่งกรุณาให้คำแนะนำ ข้อคิดเห็นต่าง ๆ ในการวิจัย รวมถึงการพิจารณาตรวจแก้ไข ปรับปรุงเนื้อหาวิทยานิพนธ์ด้วยดีตลอดมา ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในความกรุณาของอาจารย์ จึงขอกราบขอบพระคุณอาจารย์เป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต รองศาสตราจารย์ ดร. พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ รองศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์ รองศาสตราจารย์ประไพพรรณ ภูมิสาร ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พรรณระพี สุทธิวรรณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อวยพร เรืองตระกูล ที่ได้ประสิทธิ์ประศาสน์วิชาความรู้ให้แก่ผู้วิจัย นอกจากนั้นผู้วิจัยขอขอบพระคุณ อาจารย์ ดร. กุลยา เดชอิทธิรัตน์ ที่ได้กรุณาให้คำแนะนำต่าง ๆ แก่ผู้วิจัยอย่างดียิ่ง

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผู้อำนวยการสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน บ้านกรุณา รวมทั้งคณะเจ้าหน้าที่ ที่ให้ความกรุณาแก่ผู้วิจัยในการเข้าไปทำการเก็บรวบรวมข้อมูลในครั้งนี้ ผู้วิจัยขอขอบคุณน้อง ๆ ในสถานพินิจฯ ทุกคนที่ได้ให้ความร่วมมือในการเก็บข้อมูลเป็นอย่างดี นอกจากนั้นผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผู้อำนวยการโรงเรียนและคณาจารย์ของโรงเรียนทั้ง 3 แห่ง ได้แก่ โรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป ที่ให้ความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล และให้ความช่วยเหลือในการติดต่อประสานงานอย่างดียิ่ง ผู้วิจัยขอขอบคุณ นักเรียนทุกคนที่ให้ความร่วมมือในการเก็บข้อมูลในครั้งนี้

ผู้วิจัยขอขอบคุณพี่ ๆ เจ้าหน้าที่ คณะจิตวิทยาทุกท่าน ที่ให้ความช่วยเหลือในการติดต่อประสานงานต่าง ๆ เป็นอย่างดี ผู้วิจัยขอขอบคุณเพื่อน ๆ ร่วมสถาบันที่เป็นกำลังใจด้วยดีเสมอมา

สุดท้ายนี้ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ บิดา มารดา ย่า และสมาชิกในครอบครัวที่คอยให้การสนับสนุนในด้านการศึกษา และเป็นกำลังใจที่สำคัญอย่างที่สุดต่อการสำเร็จการศึกษาครั้งนี้ของผู้วิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย..... ง

บทคัดย่อภาษาอังกฤษ..... จ

กิตติกรรมประกาศ..... ฉ

สารบัญ..... ช

สารบัญตาราง..... ฌ

บทที่

1 บทนำ..... 1

ความเป็นมาและความสำคัญ..... 1

แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง..... 7

วัตถุประสงค์การวิจัย..... 43

ขอบเขตการวิจัย..... 43

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย..... 44

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ..... 45

บทที่

2 วิธีการดำเนินการวิจัย..... 46

กลุ่มตัวอย่าง..... 46

การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง..... 46

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย..... 47

วิธีการดำเนินการวิจัย..... 53

การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล..... 54

บทที่

3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล..... 55

บทที่

4 อภิปรายผลการวิจัย..... 72

หน้า

บทที่

5 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ..... 93

รายการอ้างอิง..... 96

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก 109

ภาคผนวก ข 110

ภาคผนวก ค 121

ภาคผนวก ง 134

ภาคผนวก จ 139

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์ 151

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

หน้า

1. ภาพแสดงการรับรู้ของอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Combs & Snygg (1959) 8
2. ภาพแสดงภาพซีสเบอร์เกอร์ของ McDavid & Harari (1974) 11
3. แผนภูมิแสดงโครงสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Wylie (1968) 13
4. แผนภูมิแสดงโครงสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Fitts (1971) 15
5. แผนภูมิแสดงโครงสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Burns (1979) 16
6. แผนภูมิแสดงโครงสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) 17
7. ภาพแสดงความสัมพันธ์ของอัตมโนทัศน์ การรับรู้ การกระทำ และ การพูดโต้กลับต่อตนเอง.. 24
8. ตารางแสดงค่าสัมประสิทธิอัลฟาของอัตมโนทัศน์ในแต่ละด้านทั้ง 6 ด้าน และอัตมโนทัศน์โดยรวม 53
9. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของเยาวชนที่กระทำความผิดจำแนกตามโรงเรียนมัธยมศึกษาและสถานพินิจฯ บ้านกรุณา 56
10. ตารางแสดงจำนวนคนในแต่ละช่วงอายุ ค่าเปอร์เซ็นต์ และค่าเฉลี่ยของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา 57
11. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามระดับการศึกษา 58
12. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามสภาพที่อยู่อาศัย 59
13. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามการอยู่อาศัยกับครอบครัว 60
14. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามการรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัว..... 61
15. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามสภาพแวดล้อมของที่พักอาศัย 62
16. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามรายได้ของครอบครัว 63

หน้า

17. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามระยะเวลาการถูกอบรมในสถานพินิจฯ หรือตามจำนวนครั้งที่ถูกตักเตือนจากทางโรงเรียนเนื่องจากการกระทำผิด 64
18. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามประเภทของการกระทำผิด..... 65
19. ตารางแสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามสาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิด 66
20. ตารางแสดงคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ในแต่ละคุณลักษณะ จำแนกตามสถานะ 67
21. ตารางแสดงแสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์โดยรวมระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจ ฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา..... 68
22. ตารางแสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านสังคมระ-หว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจ ฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา..... 69
23. ตารางแสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านความสา-มารถระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจ ฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา..... 69
24. ตารางแสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจ ฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา 70
25. ตารางแสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจ ฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา..... 70
26. ตารางแสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจ ฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา..... 71
27. ตารางแสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจ ฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา..... 71

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ในการพัฒนาประเทศให้เจริญก้าวหน้า ทรัพยากรมนุษย์ถือเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญมากที่สุด โดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กและเยาวชนซึ่งจะเติบโตไปเป็นกำลังในการพัฒนาประเทศให้เจริญก้าวหน้าต่อไป (อัจฉรา ทองตัน, 2536) ดังคำกล่าวที่ว่า เด็กในวันนี้คือผู้ใหญ่ในวันหน้า ดังนั้นคุณภาพของเด็กและเยาวชนจึงเป็นสิ่งสะท้อนถึงคุณภาพของประชากรของชาติในภายหน้า (พาสนา ผโลศิลป์, 2535) แต่ในสภาพสังคมปัจจุบันมักมีข่าวและเรื่องราวเกี่ยวกับความก้าวร้าวรุนแรงและพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมต่าง ๆ ของเด็กและเยาวชนอยู่เสมอ ไม่ว่าจะเป็นการทำตัวเป็นนักเลง ซ่องสุ่ม ยกพวกตีกัน ปล้นจี้ลักขโมย ซึ่งการกระทำบางประเภทถือเป็นความผิดตามกฎหมายในศาลคดีเด็กและเยาวชน เช่น การทำร้ายร่างกาย ลักทรัพย์ ข่มขืนกระทำชำเรา (สุพัตรา สุภาพ, 2545) ผู้ที่กระทำพฤติกรรมดังกล่าวบ่อย ๆ จะได้รับการเรียกว่าเป็นเยาวชนที่กระทำความผิด (Juvenile Delinquents) ถ้าเด็กและเยาวชนเหล่านี้ยังคงขาดความรับผิดชอบต่อตนเอง ต่อผู้อื่น และมุ่งกระทำผิดกฎหมายต่อไป จะเป็นปัญหาต่อสังคมและประเทศชาติในภายภาคหน้า ทั้งนี้เพราะภาครัฐต้องนำเงินงบประมาณและเวลาไปใช้ในการปราบปรามเยาวชนที่กระทำความผิดแทนการที่จะจัดสรรทรัพยากรไปใช้ในการพัฒนาประเทศให้เจริญก้าวหน้าทัดเทียมประเทศที่เจริญแล้วอื่น ๆ (กาญจนา อิ่มสำราญรัชต์, 2535)

ข้อมูลจากกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม (2548) แสดงจำนวนของเยาวชนที่กระทำความผิดและถูกจับกุมตั้งแต่ปี พ.ศ. 2538 - 2545 และพบว่าแนวโน้มของเยาวชนที่กระทำความผิดเพิ่มขึ้นจาก 20,419 คน (ปี 2538) เป็น 38,472 คน (ปี 2541) และ 35,439 คน (ปี 2543) โดยในปี พ.ศ. 2545 ตัวเลขทางสถิติของคดีจากเด็กและเยาวชนคือ 35,285 คน เยาวชนที่กระทำความผิดส่วนใหญ่มีอายุเฉลี่ยระหว่าง 15 - 18 ปี คดีที่ถูกจับกุมมากที่สุดจำแนกตามฐานความผิดคือ ความผิดเกี่ยวกับยาเสพติด ลักและปล้นทรัพย์ ทำร้ายร่างกายและฆ่าผู้อื่น ตามลำดับ รวมทั้งพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดเป็นเพศชายมากกว่าเพศหญิงมาโดยตลอด คิดเป็นสัดส่วน 10 ต่อ 1 อย่างไรก็ตามจากสถิติของกระทรวงยุติธรรมในปี พ.ศ. 2545 พบว่า มีเด็กและเยาวชนจำนวน 5,531 ราย จาก 35,285 คดีที่ถูกจับกุม ซึ่งคิดเป็น 15.7% หรือประมาณ 1 ใน 6 เท่านั้นที่เป็นผู้ที่กระทำผิดซ้ำ ดังนั้นหากสังคมสามารถหาแนวทางในการแก้ไขเพื่อลดการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนลงได้ จะเป็นการช่วยบรรเทาปัญหาต่าง ๆ ในสังคมได้อีกทาง

หนึ่ง การศึกษาวิจัยเกี่ยวกับสาเหตุการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนของ Lillyquist (1980 อ้างถึงในกิ่งเพชร ชนะชัยวิบูลวัฒน์, 2534) ได้อธิบายไว้ว่า มิได้มีสาเหตุเพียงสาเหตุเดียวที่ชี้ชัดถึงที่มาของการกระทำผิดที่เกิดขึ้น แม้ความผิดประเภทเดียวกันอาจเกิดจากสาเหตุที่แตกต่างกันได้ และต้นเหตุของการกระทำผิดเป็นสิ่งที่ซับซ้อนจนยากที่จะระบุได้ว่าตัวแปรใดที่ทำให้เกิดการกระทำผิดขึ้นอย่างชัดเจน

ด้วยเหตุนี้นักวิชาการจึงพยายามศึกษาตัวแปรต่าง ๆ เพื่ออธิบายพฤติกรรมการกระทำผิด และหนึ่งในตัวแปรหลักซึ่งนักวิชาการให้ความสนใจศึกษาก็คือ อัตมโนทัศน์ (Self Concept) ดังที่ พรรณี ช. เจนจิต (2528) กล่าวถึงอัตมโนทัศน์ไว้ว่า อัตมโนทัศน์เป็นตัวกำหนดพฤติกรรม บุคคลจะแสดงพฤติกรรมเช่นใดนั้นขึ้นอยู่กับว่าเขามีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองในลักษณะใด ถ้ามีอัตมโนทัศน์ในทางบวกก็จะมีพฤติกรรมในทางบวก เช่น ประเมินตนเองในทางบวก เชื่อมั่นในตนเอง มองเห็นคุณค่าในตนเอง นับถือตนเอง ยอมรับตนเอง เชื่อในความสามารถของตน ส่วนผู้ที่มีอัตมโนทัศน์ทางลบจะเป็นผู้ที่ประเมินตนเองในทางลบ มองตนเองต่ำต้อยไร้คุณค่า ไม่ยอมรับตนเอง มองตนเองว่าไร้ความสามารถ น้อยเนื้อต่ำใจ เหงาและว้าเหว่ เป็นต้น ดังนั้นอัตมโนทัศน์จึงมีบทบาทสำคัญในการชี้นำพฤติกรรมของมนุษย์ สอดคล้องกับที่ Fox (1990) ได้กล่าวไว้ว่าอัตมโนทัศน์เป็นศูนย์กลางในการทำความเข้าใจ การรับรู้ และการกระทำ บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ทางลบจะหมกหมุ่นอยู่กับการปกป้องตนเอง อารมณ์อ่อนไหว วิตกกังวล และมีขอบเขตการรับรู้ที่แคบและบิดเบือน ในขณะที่บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ในทางบวกจะมองโลกกว้างตามความเป็นจริง สามารถยอมรับเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น และรับรู้ความสามารถของตนเองอย่างแท้จริง เช่นเดียวกับที่ Combs & Gonzalez (1994) ที่ได้แสดงทัศนะไว้ว่าบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ทางบวกจะมีความมั่นใจในตนเอง ให้ความร่วมมือกับผู้อื่น มีการปรับตัวทางสังคมที่ดี อันจะนำไปสู่ความสำเร็จ นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยต่าง ๆ ที่ศึกษาอัตมโนทัศน์กับพฤติกรรมการกระทำผิดของบุคคล โดยพบความแตกต่างระหว่างอัตมโนทัศน์ของบุคคลที่กระทำผิดและบุคคลทั่ว ๆ ไป เช่น Moon (1991) ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดและเยาวชนทั่วไปชาวเกาหลีพบว่า เยาวชนที่กระทำความผิดมีอัตมโนทัศน์ต่ำกว่าเยาวชนทั่วไปในทุกด้าน เช่นเดียวกับ Eyo (1981) ศึกษาอัตมโนทัศน์ของเยาวชนทั่วไปชาวอังกฤษและเยาวชนที่กระทำความผิดที่อยู่ในสถานกักกัน พบว่าเยาวชนทั่วไปมีอัตมโนทัศน์สูงกว่าเยาวชนที่กระทำความผิด ผลการศึกษามีความสอดคล้องกับผลการศึกษาอื่น ๆ ที่พบว่าอัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการกระทำผิดของบุคคล (Joplin (1968, 1973); Fitts (1972); Fitts & Hammner (1969); Doggory (1966); Reckless, Dinitz, & Murray (1956)

อัตมโนทัศน์สามารถเปลี่ยนแปลงได้ตามสภาพแวดล้อมและการเรียนรู้ โดยเฉพาะในช่วงวัยรุ่น บุคคลจะมีการเปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองในหลากหลายด้าน (Crain, 1996; Harter, 1999) เนื่องจากเป็นช่วงคาบเกี่ยวระหว่างความเป็นเด็กและความเป็นผู้ใหญ่ บุคคลมีความอ่อนไหวต่อสิ่งรอบตัวทำให้เกิดปัญหาต่าง ๆ ได้ง่าย ถ้าเด็กวัยรุ่นดำเนินชีวิตผ่านพ้นช่วงเวลานี้ไปได้อย่างราบรื่น (Cole & Cole, 2001 cited in Hay & Ashman, 2003) จะไม่เกิดปัญหาที่ซับซ้อนมากนัก วัยรุ่นจะก้าวไปสู่ความเป็นผู้ใหญ่ได้ด้วยดี รวมทั้งสามารถจัดการกับชีวิตในวัยผู้ใหญ่ได้อย่างราบรื่น แต่ถ้าเป็นไปในทางตรงกันข้าม วัยนี้จะเป็นวัยที่ประสบความยุ่งยากอย่างมาก จนนักวิชาการในหลายทศวรรษที่ผ่านมาเรียกว่าเป็น “วัยวิกฤต” (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2545) ซึ่งสอดคล้องกับทัศนะของ Erikson (1968) ที่กล่าวว่าวัยรุ่นเป็นช่วงเวลาที่บุคคลมีความสับสนทางจิตใจมากที่สุด หากความสับสนทางจิตใจที่เกิดขึ้นได้รับการชี้แนะแนวทางแก้ไข ประคับประคอง ดูแลและเอาใจใส่ วัยรุ่นจะสามารถผ่านพ้นช่วงวิกฤตดังกล่าวไปได้ด้วยดี และเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มั่นคงมีสมรรถภาพ สามารถรับผิดชอบต่อตัวเอง ต่อครอบครัว และต่อสังคม อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนในช่วงวัยนี้เป็นระยะหัวเลี้ยวหัวต่อที่สำคัญช่วงหนึ่งของชีวิต มีความเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นในหลายด้านทั้งทางร่างกายและจิตใจ ทำให้บุคคลรู้สึกว่าตนเองแตกต่างไปจากวัยเด็ก แต่ในขณะเดียวกันความคิดและความต้องการยังไม่เหมือนกับผู้ใหญ่ (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530) และเป็นช่วงเวลาที่บุคคลจะค้นหา สำรวจ และสนใจตนเอง (Erikson, 1963)

การที่บุคคลมีความรู้สึกนึกคิดและการรับรู้เกี่ยวกับตนเองที่ถูกต้องเป็นสิ่งจำเป็น ทั้งนี้เพราะการกระทำและการแสดงออก เป็นผลมาจากความรู้สึกนึกคิดที่บุคคลมีต่อตนเอง (Hinshaw, 1992; Fine, 1986; Sedlak, Wheeler, Publin, & Cusick, 1986) ดังที่ Hurlock (1967) ซึ่งศึกษาการกระทำผิดของบุคคลพบว่า การมีอัตมโนทัศน์ที่ไม่ตรงตามสภาพความเป็นจริงมีแนวโน้มสัมพันธ์กับการกระทำผิด อันเป็นผลมาจากการที่บุคคลพยายามชดเชยความรู้สึกต่าง ๆ ที่ขาดหายไป รวมถึงการมีภาพลักษณ์เกี่ยวกับตนเองที่บิดเบือนไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง (Houghton & Corroll, 1996; Emler & Reicher, 1995; Carroll, Houghton, Hattie, & Durlems, 1990; Reicher & Emler, 1986 cited in Hay, 2000) นอกจากนี้ Welzeins (1997) ยังได้กล่าวไว้ว่าอัตมโนทัศน์และพฤติกรรมการกระทำผิดของบุคคลมีความสัมพันธ์กันในทางลบ กล่าวคือ บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ในทางบวกจะมีพฤติกรรมการกระทำผิดต่ำ ในทางกลับกันบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบจะมีแนวโน้มของพฤติกรรมการกระทำผิดสูง ซึ่งได้รับการสนับสนุนจากการศึกษาของ Eitzen (1976 cited in Burn, 1979) ที่พบว่าการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ของบุคคลจะส่งผลต่อการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมและการกระทำที่แสดงออกมา ซึ่งรวมทั้งในกลุ่มเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดด้วย ทั้งนี้เพราะอัตมโนทัศน์ประกอบด้วยความเชื่อ ทัศนคติ การรับรู้ทั้งหมดที่บุคคลมี

เกี่ยวกับตนเองในด้านต่าง ๆ และบุคคลจะแสดงพฤติกรรมไปตามที่คิดว่าตนเป็น เมื่อคิดว่าตนเป็นเช่นไรบุคคลจะปฏิบัติและแสดงออกไปตามที่คิด (สุรางค์ ปักครึก, 2543)

นับตั้งแต่ทศวรรษ 1950 เป็นต้นมา อัตมโนทัศน์เป็นปัจจัยหนึ่งในการศึกษาถึงมูลเหตุในการกระทำผิดกฎหมายของบุคคล Lemert (1951) ให้ความสำคัญกับผลของการควบคุมทางสังคม (Social Control) ต่อการกระทำผิด โดยพิจารณาผลสืบเนื่องจากการที่บุคคลถูกจับกุมจากเจ้าหน้าที่รัฐ การขึ้นศาล การถูกพิพากษาลงโทษ การกระทำดังกล่าวเป็นการตีตราบุคคล (Labeling) ซึ่งนำไปสู่การยอมรับของบุคคลว่า ตนเป็นผู้กระทำผิดกฎหมาย อันจะส่งผลต่อความรู้สึกนึกคิดของบุคคลและตอกย้ำอัตมโนทัศน์ด้านการกระทำผิดในจิตใจของบุคคลมากยิ่งขึ้น

อีกทั้ง Cohen (1955) แสดงทัศนะว่าการกระทำผิดกฎหมายเป็นวิถีทางหนึ่งในการแสวงหาสถานภาพของบุคคล Cohen ย้ำว่าการไม่สามารถแสดงบทบาทตามการคาดหวังของบุคคลรอบข้าง (พ่อแม่ ครู และเพื่อน) เป็นความกดดันอย่างยิ่งของบุคคล อันส่งผลต่อความรู้สึกนึกคิดต่อตนเองในทางลบ ดังนั้นการแสดงพฤติกรรมฝ่าฝืนกฎหมายจึงเป็นวิธีการหนึ่งในการทำให้บุคคลมีสถานภาพและมีอัตมโนทัศน์สูงขึ้น นอกจากนั้น Kaplan (1975, 1977, 1978, 1980) ยังได้กล่าวอีกว่าอัตมโนทัศน์ในทางลบจะนำไปสู่การกระทำผิดกฎหมาย โดยการกระทำผิดเป็นการตอบสนองต่ออัตมโนทัศน์ที่บิดเบือนของบุคคล การหลีกเลี่ยงความรู้สึกนึกคิดในทางลบเป็นแรง ผลักดันเบื้องต้นของมนุษย์ และพฤติกรรมต่อต้านสังคมต่าง ๆ เป็นวิธีการสนองตอบต่อการแก้ไข อัตมโนทัศน์ที่บิดเบือนของเด็กและเยาวชนบางกลุ่ม

จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนมีอัตมโนทัศน์ต่ำกว่าเยาวชนทั่ว ๆ ไป (Lau & Leung (1992); Evans, Levy, Sullenberger, & Vyas (1991); Jensen (1972); Lively, Dinitz, & Reckless (1963); Dietche, 1959 cited in Levy, 1997) และงานวิจัยของ Reckless & Dinitz (1957, cited in Combs & Gonzalez, 1994) ที่ทำการศึกษากลุ่ม “เด็กดี” ในชุมชนแออัด และกลุ่ม “เด็กไม่ดี” ที่มีพฤติกรรมที่มีปัญหาจากการรับรู้ของตนเองและของมารดา จากผลการศึกษาระยะยาวเป็นเวลา 4 ปี พบว่ากลุ่ม “เด็กดี” ไม่มีพฤติกรรมที่ฝ่าฝืนกฎหมาย ในทางตรงข้ามกลุ่ม “เด็กไม่ดี” ถึงร้อยละ 40 มีพฤติ-กรรมขัดต่อกฎหมายและถูกดำเนินคดีในศาลเด็กและเยาวชน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Johnson (1967 อ้างถึงในรัฐกมล บรรหาร, 2534) ที่ศึกษาอัตมโนทัศน์ของอาชญากรพบว่าอาชญากรส่วนใหญ่มีอัตมโนทัศน์ที่ไม่ดี รวมทั้งได้สรุปว่าความรู้สึกนึกคิดต่อตนเองในทางลบสัม-พันธ์กับพฤติกรรมที่ไม่ได้รับการยอมรับจากสังคม และ Ball (1977) ได้ศึกษาวัยรุ่นชายและหญิงที่

เป็นลูกของผู้ใช้แรงงานในเขตเมืองพบว่า อัตมโนทัศน์ในทางบวกสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมที่ขัดต่อกฎหมาย นอกจากนั้นงานวิจัยของ Lee Jac Chang (1984) ซึ่งศึกษาอัตมโนทัศน์และค่านิยมของวัยรุ่นเกาหลีอายุระหว่าง 14-22 ปี พบว่ากลุ่มเยาวชนหรือวัยรุ่นที่มีอัตมโนทัศน์ต่ำ ได้แก่ เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ เยาวชนที่ถูกกักกัน และเยาวชนในสถานเลี้ยงเด็กกำพร้า จากการศึกษาไม่พบความแตกต่างระหว่างเพศ ส่วนงานวิจัยของ Phyllis & Douglas (1994) ศึกษาความต้องการและอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่หนีออกจากบ้านพบว่า เยาวชนที่หนีออกจากบ้านมีอัตมโนทัศน์ต่ำเช่นเดียวกับกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิด

การรับรู้อัตมโนทัศน์ที่ถูกต้องและเหมาะสมนับเป็นสิ่งจำเป็นและควรส่งเสริมให้เกิดขึ้น Lazarus (1963) ได้กล่าวไว้ว่าอัตมโนทัศน์เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคล ทำให้บุคคลเข้าใจตนเองและแสดงพฤติกรรมไปตามการรับรู้ของตน สอดคล้องกับที่ Gottfredson & Hirschi, 1990; Wells & Rankin, 1983 (cited in Hay, 2000) ซึ่งกล่าวถึงอัตมโนทัศน์ไว้ว่า ความรู้สึกนึกคิดต่อตนเองในทางลบมีความเชื่อมโยงกับพฤติกรรมและการกระทำผิดของบุคคล ด้วยเหตุนี้การสร้างอัตมโนทัศน์ในทางบวกให้เกิดขึ้นจึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับเด็กและเยาวชนในสถานพินิจฯ เนื่องจากเด็กและเยาวชนเหล่านี้จะเติบโตและเป็นส่วนหนึ่งที่จะร่วมพัฒนาสังคม เป็นกำลังในการพัฒนาประเทศต่อไปในภายหน้า ซึ่งสนับสนุนโดยคำกล่าวของ Dinitz & Murray (1956 cited in Burns, 1979) ที่ว่าการที่บุคคลมีอัตมโนทัศน์ในทางบวกจะทำให้บุคคลมีพฤติกรรมและการแสดงออกที่เหมาะสมแม้อยู่ในสภาพแวดล้อมที่ไม่ดี ในขณะที่บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ทางลบจะแสดงพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปตามการรับรู้ของตน อัตมโนทัศน์ทางบวกจึงเป็นเสมือนฉนวน (insulator) ป้องกันการกระทำผิด โดยบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ทางบวกมีแนวโน้มจะหลีกเลี่ยงจากพฤติกรรมไม่เหมาะสม ในทางตรงกันข้าม Roid & Fitts (1988) ได้กล่าวว่า บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ทางลบจะมีพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปตามการรับรู้ของตนเช่นกัน

จากการที่อัตมโนทัศน์มีผลต่อพฤติกรรมดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้น ผู้วิจัยจึงสนใจจะทำการศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและในโรงเรียนมัธยมศึกษา ที่มีลักษณะการกระทำผิดคล้ายคลึงกันแต่มีระดับความรุนแรงของความผิดที่ไม่เหมือนกัน ว่ามีความแตกต่างกันในองค์ประกอบด้านต่าง ๆ ของอัตมโนทัศน์อย่างไรบ้าง โดยจะทำการควบคุมตัวแปรอายุ และใช้แบบทดสอบอัตมโนทัศน์ของ Bruce A. Bracken (Multidimensional Self Concept Scale : MSCS, 1992) เป็นเครื่องมือในการวัดอัตมโนทัศน์ งานวิจัยนี้นับเป็นงานวิจัยชิ้นแรกในประเทศไทยที่ได้นำแบบทดสอบ MSCS มาใช้เป็นเครื่องมือในการศึกษาอัตมโนทัศน์ของเด็กและเยาวชนในสถานพินิจฯ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อ

การศึกษาเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ให้กว้างขวางยิ่งขึ้น นอกจากนั้นงานวิจัยไม่เพียงแต่จะเป็นประโยชน์ต่อเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดเอง แต่ยังครอบคลุมไปถึงบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชนในสถานพินิจฯ จะได้เข้าใจในตัวของเยาวชนมากยิ่งขึ้น รวมทั้งค้นหาแนวทางแนะนำให้เยาวชนที่กระทำความผิดได้รู้จักตนเอง อันจะนำไปสู่การปรับปรุงตนเองให้มีอัตมโนทัศน์ในทางบวก และเป็นผลดีต่อสังคมและประเทศชาติต่อไป

แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ความหมายของอัตมโนทัศน์

นักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้มากมาย โดยมีความสอดคล้องกัน กล่าวคือ ผู้ที่อธิบายความหมายของอัตมโนทัศน์ว่าสัมพันธ์กับการมีปฏิสัมพันธ์ของบุคคลและสภาพแวดล้อม เช่น Rogers (1951) กล่าวไว้ว่า อัตมโนทัศน์เป็นโครงสร้างจากการรับรู้เกี่ยวกับบุคลิกลักษณะ ความสามารถ ตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างตน ผู้อื่น และสิ่งแวดล้อม ทั้งด้านดีและไม่ดีที่บุคคลมีต่อตนเอง อันสอดคล้องกับทัศนะของสมศรี ฉัตรวัฒนา (2535) ที่กล่าวว่าอัตมโนทัศน์เป็นความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อตนเองในด้านต่าง ๆ ซึ่งเป็นผลจากการเรียนรู้ ประสบการณ์ ที่ตนมีความสัมพันธ์กับสังคมและสิ่งแวดล้อม ทั้งด้านดีและไม่ดี เช่นเดียวกับ Stuart & Sundeen (1983) ที่ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ว่า เป็นความเชื่อ องค์ประกอบของความรู้สึกที่เกี่ยวกับตนเอง และการรับรู้เกี่ยวกับคุณลักษณะและความสามารถของบุคคล จากการมีสัมพันธ์กับผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม

ผู้ที่อธิบายความหมายของอัตมโนทัศน์ว่าสัมพันธ์กับพฤติกรรมและการกระทำของบุคคล ได้แก่ Bracken (1992) ได้กล่าวว่าอัตมโนทัศน์คือ การประเมินพฤติกรรมของตนเองในหลายมิติ แต่ละมิติมีเอกลักษณ์ที่สะท้อนพฤติกรรมในอดีต ประสบการณ์ที่ผ่านมา ซึ่งส่งผลต่อการแสดงออกในปัจจุบัน และสามารถทำนายพฤติกรรมในอนาคต อันสอดคล้องกับแนวคิดของทิศนา แขมมณี (2526) ที่อธิบายอัตมโนทัศน์ไว้ว่า เป็นความรู้สึกและความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเอง อันเป็นผลมาจากการรับรู้ของบุคคลที่มีต่อตนเอง เช่น การรับรู้ว่าตนเองเป็นอย่างไร มีความสามารถ มีปัญหาหรือปมด้อยอะไร ความรู้สึก ความเชื่อ หรือความคิดเห็นต่าง ๆ ที่รวมกัน จะเป็นเครื่องบ่งชี้หรือกำหนดพฤติกรรมและการแสดงออกของบุคคล เช่นเดียวกับ Zimbardo (1996) ที่กล่าวว่าอัตมโนทัศน์เป็นโครงสร้างทางจิต ครอบคลุมทั้งความเชื่อ คุณลักษณะ คุณค่า และความสามารถ จากการประเมินตนทั้งด้านบวกและด้านลบ นำมาซึ่งการตีความ จัดระบบ ประสาน ชี้นำ และกำหนดพฤติกรรมของบุคคล

สำหรับผู้ที่อธิบายความหมายของอัตมโนทัศน์ว่าสัมพันธ์กับความคิดด้านต่าง ๆ และการรับรู้คุณค่าของบุคคล เช่น Slavin (1994) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์เป็นการรับรู้ผ่านประสบการณ์ของบุคคลเกี่ยวกับความแข็งแกร่ง ความอ่อนด้อย ความสามารถ คุณลักษณะ และคุณค่าของตนเอง สอดคล้องกับทัศนะของพรรณี ชูทัย เจนจิต (2538) ที่กล่าวว่าอัตมโนทัศน์เป็นภาพของตนเองซึ่งเกิดขึ้นจากความคิด ความรู้สึก เจตคติ การรับรู้ การตีความ เกี่ยวกับรูปลักษณะ ความสามารถ และคุณค่าของตนเอง ส่วนสุรางค์ โค้วตระกูล (2544) อธิบายถึงความหมายของอัตมโนทัศน์ว่าเป็นการรับรู้ตนเอง ซึ่งหมายถึงการรับรู้ทัศนคติ ความรู้สึก และความรู้เกี่ยวกับตนเองในด้านต่าง ๆ ทั้งด้านสติปัญญา ความสามารถ ความคิด ทักษะต่าง ๆ รวมทั้งรูปร่างลักษณะทางด้านร่างกาย เช่นเดียวกับ Quinn (1984) ที่กล่าวว่าอัตมโนทัศน์คือ ภาพพจน์ของบุคคล ความคิดของตนเองเกี่ยวกับสุขภาพ ลักษณะภายนอก ความสามารถ ข้อดีและข้อด้อย ตามความเชื่อของตน ซึ่งไม่จำเป็นต้องตรงตามความเป็นจริง

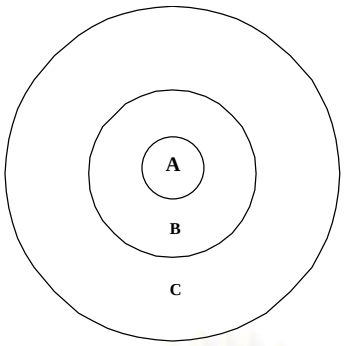
จากความหมายที่กล่าวมาทั้งหมดสามารถสรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์หมายถึงความรู้สึกนึกคิด การรับรู้ที่บุคคลมีต่อตนเองในทุก ๆ ด้านทั้งทางบวกและทางลบ ซึ่งไม่จำเป็นต้องตรงกับความเป็นจริง อันส่งผลต่อพฤติกรรมและการแสดงออกของบุคคล โดยผ่านการเรียนรู้จากประสบการณ์ของการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว แต่การวิจัยครั้งนี้ใช้แบบทดสอบอัตมโนทัศน์ของ Bruce A. Bracken (Multidimensional Self Concept Scale : MSCS, 1992) ผู้วิจัยจึงใช้ความหมายของอัตมโนทัศน์ตามคำอธิบายของ Bracken ในการวิจัย

แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์

อัตมโนทัศน์เป็นความรู้สึกนึกคิด การรับรู้ที่เป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละบุคคล การเข้าใจพฤติกรรมการแสดงออกจะถูกต้องและลึกซึ้งมากยิ่งขึ้น หากสามารถเข้าใจอัตมโนทัศน์ของบุคคลได้

1. <u>ทฤษฎีของ Combs & Snygg</u>

Combs & Snygg (1959 cited in Burns, 1979) กล่าวถึงอัตมโนทัศน์ว่า เป็นความคิด ความสามารถ การรับรู้ และทุก ๆ สิ่งที่เกี่ยวข้องกับตัวบุคคล การแสดงออกในสถานการณ์ต่าง ๆ ขึ้นอยู่กับความรู้สึกนึกคิดและการรับรู้ของบุคคลนั้น ด้วยเหตุนี้อัตมโนทัศน์จึงมีผลต่อการกระทำ บุคคลอาจจะบิดเบือนหรือปฏิเสธการรับรู้ที่ไม่สอดคล้องกับอัตมโนทัศน์ของตนได้ แต่การแสดงออกของพฤติกรรมมักจะสอดคล้องกับการรับรู้หรืออัตมโนทัศน์ของตนเอง



ภาพที่ 1 การรับรู้ของอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Combs & Snygg (1959 cited in Burns, 1979, *The self-concept theory, measurement, development and behavior*. p. 22)

1. วงกลม A (The Self Concept) เป็นบริเวณการรับรู้ที่เป็นตัวตนของบุคคลอย่างแท้จริง ซึ่งมีความคงที่

2. วงกลม B (The Self) รวมบริเวณของวงกลม A ไว้ด้วย เป็นบริเวณการรับรู้เกี่ยวกับตน ทั้งที่ตนรับรู้และไม่ต้องการรับรู้ เช่น ฉันเป็นผู้หญิง รอบคอบ และเห็นแก่ได้ เป็นต้น

3. วงกลม C (The Phenomenal) เป็นการรับรู้ในภาพรวมที่เกี่ยวกับตนทั้งด้านร่างกาย จิตใจ ความรู้สึกนึกคิด โดยรวมวงกลม A และ B ไว้ด้วย และยังครอบคลุมถึงการรับรู้ที่ผู้อื่นมีต่อตน เช่น ฉันเป็นผู้หญิงรอบคอบ และเห็นแก่ได้ นอกจากนี้ฉันยังมีลักษณะไม่เป็นมิตรในสายตาของผู้อื่นด้วย เป็นต้น

Combs & Snygg ได้อธิบายธรรมชาติของอัตมโนทัศน์ไว้ว่า

1. ความรู้สึกนึกคิดของบุคคลมีผลต่อการรับรู้ บุคคลจะเลือกรับรู้ในสิ่งที่สอดคล้องกับอัตมโนทัศน์ของตน เช่น ชายหนุ่มที่รับรู้ว่าตนหน้าตาหล่อ จะตอบรับกับคำชมว่า “คุณดูดี” ด้วยการตอบกลับอย่างง่าย ๆ ว่า “ขอบคุณครับ” ในทางตรงกันข้าม ชายอีกคนที่รู้สึกว่าตนมีหน้าตาไม่ดีจะตอบกลับอย่างเขินอายและอาจพูดต่ออีกด้วยว่า “ไม่จริงหรอกครับ”

2. อัตมโนทัศน์ไม่ใช่สิ่งตายตัว สามารถเปลี่ยนแปลงได้ เช่น การที่คนไข้ถูกวินิจฉัยจากแพทย์ว่าป่วยเป็นโรคเบาหวาน สามารถปรับเปลี่ยนความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองในด้านต่าง ๆ ใหม่ เช่น การดำเนินชีวิต การควบคุมปริมาณอาหาร สุขลักษณะการกิน และการยอมรับยาต่าง ๆ เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของการใช้ชีวิต เป็นต้น

3. ความรู้สึกนึกคิดของบุคคลสามารถผันแปรไปตามการรับรู้ ซึ่งขึ้นอยู่กับแรงจูงใจ (Motivation) ความรู้ (Knowledge) และประสบการณ์ เช่น คู่สามีภรรยาที่ไปร่วมงานแต่งงานด้วยกัน หลังจากงานเลิก หากภรรยาถามสามีว่า เขาคิดอย่างไรกับการแต่งกายของเพื่อนของเธอ สามีมีแนวโน้มที่จะตอบว่า “ไม่ได้สังเกต” เนื่องจากการรับรู้และแรงจูงใจของบุคคลในแต่ละเรื่องมี

ความแตกต่างกัน สามีในฐานะผู้ชายคนหนึ่งอาจมีมุมมอง ทัศนะ และความสนใจในเรื่องที่ภรรยามองข้ามและอาจไม่นึกถึงหรือไม่ให้ความสนใจเลยก็ได้ (Combs & Gonzalez, 1994)

จากแนวคิดดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า ความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนมีอิทธิพลโดยตรงในการอธิบายพฤติกรรมต่าง ๆ โดยเชื่อว่าบุคคลจะแสดงออกตามการรับรู้ของตน และหลีกเลี่ยงการรับรู้ที่บิดเบือนไปจากอัตมโนทัศน์ของตนเอง (สุภาวดี วงศ์ธรรมมา, 2543)

2. <u>ทฤษฎีของ Rogers</u>

อัตมโนทัศน์ หรือ มโนทัศน์แห่งตน มีความสำคัญอย่างยิ่งในทฤษฎีของ Rogers (1959) ตามทัศนะของ Rogers อัตมโนทัศน์เป็นความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับ “ตน” ว่า ตนเป็นใคร ควรทำอะไร และอยากจะเป็นเช่นไร (McGee & Wilson, 1984) อัตมโนทัศน์เป็นการสะท้อนถึงคุณลักษณะเฉพาะต่าง ๆ ที่บุคคลรับรู้เกี่ยวกับตนเองทั้งในความรู้สึกนึกคิดและบทบาทในชีวิต เช่น ฉันเป็นภรรยาที่ซื่อสัตย์ และเป็นแม่ที่ดีของลูก อัตมโนทัศน์ของบุคคลมีความหลากหลายและซับซ้อนมากยิ่งขึ้นตามวุฒิภาวะและประสบการณ์ที่เพิ่มขึ้น ส่งผลต่อการรับรู้และพฤติกรรมการแสดงออกต่าง ๆ ของบุคคล กล่าวได้ว่าอัตมโนทัศน์เป็นเสมือนผลผลิตจากการหล่อหลอมทางสังคม (Socialization) องค์ประกอบที่สำคัญต่ออัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Rogers ประกอบด้วย

1. ความต้องการการยอมรับในทางบวก (Need for Positive Regard) มนุษย์ต้องการความรัก ความอบอุ่น และการเป็นที่ยอมรับจากบุคคลที่มีความสำคัญต่อตน โดยในช่วงวัยเด็กบุคคลต้องการการดูแลเอาใจใส่จากผู้อื่น ตามทัศนะของ Rogers เด็กจะแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ เพื่อให้ได้มาซึ่งการยอมรับในทางบวกจากพ่อแม่ ดังนั้นการที่พ่อแม่บอกลูกให้เป็นเด็กดีแล้วพ่อแม่จะรัก เด็กจะปฏิบัติตามสิ่งที่พ่อแม่ต้องการคือ “เป็นเด็กดี” แทนการมีอิสระในการค้นหา ทดลองแสดงพฤติกรรมอื่น ๆ ของตนเองที่อาจถูกเรียกว่า “เด็กไม่ดี” การแสดงออกต่าง ๆ ของเด็กไม่ได้เกิดจากความรู้สึกนึกคิดของตนเป็นผู้กำหนด แต่กระทำไปเพื่อให้ได้การยอมรับในทางบวกจากพ่อแม่ Rogers กล่าวว่าความไม่สอดคล้องระหว่างความต้องการของตนเอง และการได้มาซึ่งการยอมรับในทางบวกนี้ จะเป็นอุปสรรคในการพัฒนาขีดความสามารถสูงสุดของบุคคล (Self Actualization) อย่างไรก็ตามการยอมรับตนเองในทางบวก (Positive Self-Regard) สามารถพัฒนาขึ้นได้ในตัวบุคคล หากบุคคลกระทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยความพึงพอใจและความไม่พึงพอใจจากมุมมองของตนเอง อันนำไปสู่การเกิดทัศนะที่ดีต่อทั้งตนเองและผู้อื่นแล้ว ความสอดคล้องระหว่างความต้องการการยอมรับในทางบวกและอัตมโนทัศน์ของตนในการกระทำสิ่งต่าง ๆ ของบุคคลจะเกิดขึ้น

2. การมีคุณค่าอย่างมีเงื่อนไข (Condition of Worth หรือ Conditional Positive Regard) เป็นการปฏิบัติตามความคาดหวังของบุคคลที่มีความสำคัญต่อเด็ก เพื่อให้ได้รับการยอมรับในทางบวก ลูกต้องเรียนรู้สิ่งที่ตนต้องปฏิบัติ (เช่น ประพฤติตนเป็นเด็กเรียบร้อย ว่านอนสอนง่าย) และสิ่งที่ตนไม่ควรปฏิบัติ (เช่น เกเร ไม่เชื่อฟังคำสั่งสอน) ตามความต้องการหรือความคาดหวังของพ่อแม่ ซึ่งเปรียบเสมือนการวางเงื่อนไขต่อการแสดงออกของลูก เพื่อให้ได้สิ่งที่ลูกต้องการคือความรักจากพ่อแม่ จึงกล่าวได้ว่าการมีคุณค่าอย่างมีเงื่อนไขคือการที่เด็กจะได้รับความสนใจ การเอาใจใส่ ความพอใจ หรือรูปแบบใด ๆ อันเป็นสิ่งที่เด็กต้องการ เมื่อตนเองประพฤติปฏิบัติตามความคาดหวังหรือความต้องการของบุคคลสำคัญ (Significant others) โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากพ่อแม่ Rogers กล่าวว่าการมีคุณค่าอย่างมีเงื่อนไขนี้เป็นสิ่งขัดขวางต่อการพัฒนาขีดความสามารถสูงสุดของบุคคล เพราะบุคคลจะยอมปฏิบัติตามสิ่งที่ถูกคาดหวังหรือความต้องการของผู้อื่นมากกว่าสิ่งที่ตนต้องการอย่างแท้จริง ทำให้บุคคลมองตนเองและการมีคุณค่าแห่งตนเป็นเพียงสิ่งที่นำมาซึ่งความต้องการการยอมรับในทางบวกจากผู้อื่นเท่านั้น

3. การยอมรับในทางบวกโดยไร้เงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) Rogers ให้ความหมายว่ามันเป็นการยอมรับและเคารพในสิ่งที่บุคคลนั้น ๆ เป็น โดยไม่คำนึงถึงคำว่า “ถ้า” “และ” หรือ “แต่” ในการสร้างเงื่อนไขใด ๆ ต่อพฤติกรรมและการแสดงออกของบุคคล เช่น การที่แม่มอบความรักให้แก่ลูกโดยไร้เงื่อนไขและปราศจากความคาดหวังต่อการกระทำของลูก เป็นความรักที่มีให้แก่บุคคลโดยแท้จริง ซึ่งการยอมรับในทางบวกโดยไร้เงื่อนไขนี้จะเป็นการเปิดโอกาสให้บุคคลสามารถพัฒนาขีดความสามารถสูงสุดของตนได้อย่างแท้จริง

Rogers กล่าวว่าการที่จะเข้าใจตัวบุคคล รวมทั้งพฤติกรรมการแสดงออกต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจน จะต้องศึกษาความคิดภายในของบุคคลให้มากที่สุด เนื่องจากพฤติกรรมของบุคคลเป็นผลจากการรับรู้ มุมมอง และความรู้สึกนึกคิดในด้านต่าง ๆ ที่มีต่อตนเอง (Hjelle & Ziegler, 1992)

3. <u>ทฤษฎีของ Cooley</u>

Cooley (1902, cited in Burns, 1979) ได้กล่าวว่าสภาพแวดล้อมทางสังคมที่บุคคลเติบโตขึ้นมีอิทธิพลอย่างมากต่อการที่บุคคลมองตนเอง โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากบุคคลที่มีความสำคัญต่อชีวิตของเขา (Significant Others) จากพื้นฐานนี้ Cooley ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับ “กระจกส่องตน” (The Looking-Glass Self) ซึ่งอธิบายว่า “กระจกส่องตน” เกิดจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับคนรอบข้าง เช่น การพูดคุย การพบปะสังสรรค์ หรือการติดต่อกับผู้อื่น อันทำให้ได้รับข้อมูลต่าง ๆ เพื่อนำมาใช้ในการประเมินตนเอง ในลักษณะเช่นนี้ท่าทีการแสดงออกของบุคคลที่มีปฏิสัมพันธ์

ด้วยจะเป็นเหมือนกระจกส่องตัวเราจากสายตาของคนรอบข้าง ซึ่งสะท้อนกลับมาให้เห็นว่าเราเป็นอย่างไร

Cooley ได้กล่าวว่าความคิดเห็นเกี่ยวกับตนประกอบด้วยกระบวนการ 3 ประการ คือ

1. ผู้อื่นมองภาพพจน์ของเราอย่างไร เป็นภาพรวมด้านต่าง ๆ ที่ผู้อื่นคิดเกี่ยวกับตัวเราโดยที่อาจยังไม่มีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน

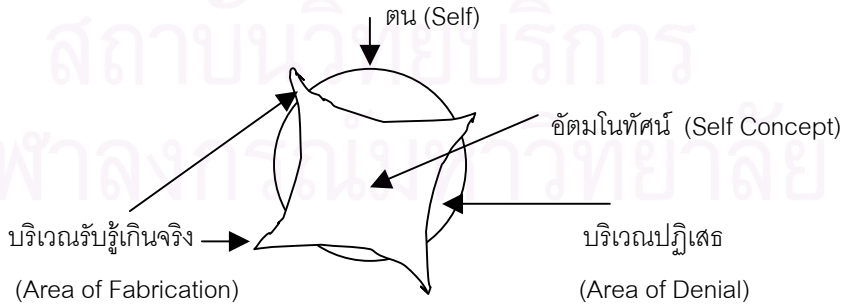
2. เมื่อมีการปฏิสัมพันธ์ การแสดงออกของบุคคลอื่นที่มีต่อตัวเราจะได้รับการตีความว่าเขาคิดอย่างไรเกี่ยวกับตัวเรา

3. ในขณะที่ผู้อื่นมีปฏิสัมพันธ์กับตัวเรา จะมีความรู้สึกเกิดขึ้นเมื่อตีความว่า บุคคลอื่นรู้สึกเช่นไรกับตัวเรา ความรู้สึกที่เกิดขึ้นได้แก่ ความภูมิใจในตนเองหรือรู้สึกว่าตนด้อยค่า เป็นต้น

สรุปได้ว่า “กระจกส่องตน” เน้นถึงปฏิกิริยาที่ผู้อื่นตอบสนองกลับ ทำให้บุคคลรับรู้และประเมินตนเอง (Perry & Bussey, 1984) ดังนั้นบุคคลและสังคมต่างมีอิทธิพลต่อกันและกันเสมือนหนึ่งเป็นคู่แฝด (Cooley, 1902)

4. <u>ทฤษฎีของ McDavid & Harari</u>

McDavid & Harari (1974) ได้กล่าวถึงอัตมโนทัศน์ของบุคคลว่าเป็นโครงสร้างของการรับรู้ที่ได้รับการจัดระเบียบอันเนื่องมาจากประสบการณ์ของ “ตน” โดยที่ “ตน” ครอบคลุมถึงการรู้จัก(Recognition) และการประเมินตนเองของบุคคลนั้น ๆ ซึ่งการรับรู้อาจไม่ถูกต้องหรือบิดเบือนได้ อัตมโนทัศน์เป็นโครงสร้างทางความคิดลักษณะหนึ่งที่ได้รับการนำไปใช้ในการรับรู้ที่มีต่อบุคคลอื่นด้วย ซึ่งไม่จำเป็นต้องตรงกับความเป็นจริงของ “ตน” โดยอาจเป็นการรับรู้ที่มากเกินไป การปฏิเสธหรือเพิกเฉยต่อสิ่งนั้น อันทำให้เกิดการบิดเบือนในการรับรู้เกี่ยวกับตน ดังแสดงในภาพซีสเบอร์เกอร์



ภาพที่ 2 ภาพซีสเบอร์เกอร์ของ McDavid & Harari (1974 อ้างถึงในนวลมุกข์ สุทธิภาคศิลป์, 2528, *การศึกษาเปรียบเทียบความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองและต่อผู้อื่น...* หน้า 50)

ตน (Self) หมายถึงส่วนรวมทั้งหมดของบุคคลครอบคลุมทั้งร่างกาย พฤติกรรม ความรู้สึกนึกคิดตามความเป็นจริงที่บุคคลนั้นเป็นอยู่ แทนด้วยวงกลมทั้งหมด

อัตมโนทัศน์ (Self-Concept) คือระบบโครงสร้างของการรับรู้ความคิดความเข้าใจ (Cognition) ที่บุคคลมีต่อ “ตน” อันเป็นผลจากประสบการณ์ทั้งในอดีตและปัจจุบัน แทนด้วยรูปเหลี่ยมที่คลุมทับวงกลม

บริเวณปฏิเสธ (Area of Denial) เป็นส่วนของ “ตน” ที่ไม่อยู่ในอัตมโนทัศน์ เป็นส่วนที่บุคคลไม่ยอมรับความเป็นจริงของ “ตน” เป็นส่วนที่รับรู้ไม่ได้หรือไม่ยอมรับรู้ อาจเป็นไปได้ทั้งทางบวกหรือทางลบ

บริเวณรับรู้เกินจริง (Area of Fabrication) เป็นส่วนของอัตมโนทัศน์ซึ่งไม่มีอยู่ใน “ตน” แต่บุคคลรับรู้เกินกว่าความเป็นจริง อาจเป็นไปได้ทั้งทางบวกและทางลบเช่นกัน

สำหรับบุคคลที่มีการปรับตัวดีมีเหตุและผล อัตมโนทัศน์จะสอดคล้องกับธรรมชาติที่แท้จริงของ “ตน” (นวลมุกข์ สุทธิภาคศิลป์, 2528) McDavid & Harari มีความเห็นว่าอัตมโนทัศน์ที่บุคคลมีอยู่จะเป็นตัวกำหนดกรอบความคิด (Frame of Reference) ในการตีความประสบการณ์ใหม่ของบุคคลนั้น ๆ หากข้อมูลที่เข้ามาสอดคล้องกับอัตมโนทัศน์ บุคคลจะรับประสบการณ์นั้นไว้ ส่วนสิ่งที่ไม่สอดคล้องจะถูกคัดออกและปฏิเสธไม่ให้เข้ามาอยู่ในอัตมโนทัศน์ของบุคคล เช่น การที่นางสาวดาวรับรู้ว่าตนเองเป็น “คนใจดี” จากการที่ตนช่วยซื้อสินค้าที่เพื่อนร่วมงานนำมาขาย ทำให้นางสาวดาวคิดว่าตนมีจิตใจดีเสมือน “นักบุญ” ซึ่งการรับรู้ของบุคคลนี้ (เกินกว่าความจริงหรือปฏิเสธ) เป็นไปตามความรู้สึกนึกคิดของตน โดยนางสาวดาวอาจไม่ยอมรับรู้ข้อเท็จจริงที่ตนเองพึ่งได้ปฏิเสธการบริจาคเงินแก่องค์กรการกุศลหรือสมทบทุนแก่สมาคมศิษย์เก่าของโรงเรียน ดังนั้นการรับรู้ว่าตนเป็นคนใจดีเสมือน “นักบุญ” ของนางสาวดาวจึงเป็นการสอดคล้องกับความรู้สึกนึกคิดหรืออัตมโนทัศน์ของตนที่ว่าตนเป็นคนใจดีนั่นเอง

กล่าวโดยสรุปจากแนวคิดและทฤษฎีที่กล่าวแล้วข้างต้น บุคคลจะแสดงพฤติกรรมสอดคล้องกับอัตมโนทัศน์หรือความรู้สึกนึกคิดของตน การกระทำความผิดของบุคคลรวมทั้งของเด็กและเยาวชนในสถานพินิจฯ อาจสืบเนื่องมาจากการรับรู้และการประเมินตนในทางลบ อันส่งผลต่อพฤติกรรมและการแสดงออกตามอัตมโนทัศน์

โครงสร้างของอัตมโนทัศน์

เนื่องจากอัตมโนทัศน์เป็นปัจจัยหนึ่งซึ่งนักจิตวิทยาให้ความสำคัญในการอธิบายพฤติ-กรรม การกระทำ และการแสดงออกของบุคคล จึงมีการศึกษาโครงสร้างของอัตมโนทัศน์เพื่อเป็นประโยชน์ในการส่งเสริมให้บุคคลมีอัตมโนทัศน์ที่เหมาะสม

Wylie (1968) ได้แบ่งโครงสร้างของอัตมโนทัศน์ (General Self-Concept) ออกเป็น 2 ส่วน คือ

1. อัตมโนทัศน์ตามความเป็นจริง (Actual-Self Concept) คือความรู้สึกนึกคิดหรือการรับรู้ว่า ตนเป็นอย่างไร เช่น “ฉันเป็นคนดี” ซึ่งแบ่งออกได้ 2 ประเภท คือ

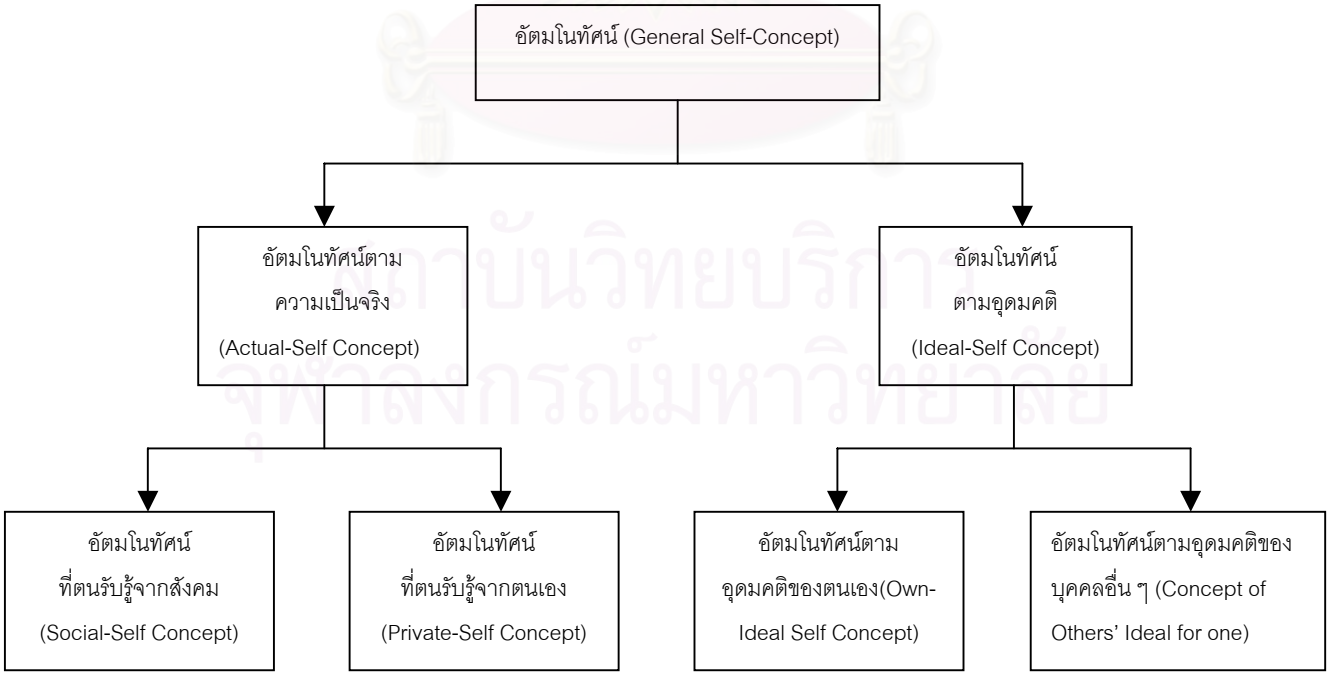
1.1 อัตมโนทัศน์ตามความเป็นจริงที่ตนรับรู้จากสังคม (Social-Self Concept) คือความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองว่า ผู้อื่นในสังคมรับรู้ว่าตนเป็นอย่างไร เช่น (ข้าพเจ้ารู้สึกว่า) คนอื่น ๆ รับรู้ว่าข้าพเจ้าเป็นคนฉลาด หรือ เป็นคนมีเหตุผล

1.2 อัตมโนทัศน์ตามความเป็นจริงที่ตนรับรู้จากตนเอง (Private-Self Concept) คือความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองว่า ตนเป็นอย่างไร เช่น ข้าพเจ้า (รู้สึกว่า) ตัวเองเป็นคนฉลาด หรือมีเหตุผล

2. อัตมโนทัศน์ตามอุดมคติ (Ideal-Self Concept) คือความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตน โดยมีความคิดในอุดมคติว่าต้องการเป็นอย่างไร เช่น ข้าพเจ้าอยากเป็นคนสวยที่สุด แบ่งออกได้ 2 ประเภท คือ

2.1 อัตมโนทัศน์ตามอุดมคติของตนเอง (Own-Ideal Self Concept) คือความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองว่า ตนต้องการเป็นไปตามอุดมคติในลักษณะอย่างไร เช่น ข้าพเจ้า (รู้สึกว่า) อยากเป็นคนมีเหตุผล หรือเป็นคนฉลาด

2.2 อัตมโนทัศน์ตามอุดมคติของบุคคลอื่น ๆ (Concept of Others’ Ideal for one) คือความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองว่า เป็นไปตามอุดมคติของคนอื่นที่ตั้งไว้กับตนอย่างไร เช่น (ข้าพเจ้ารู้สึกว่า) คนอื่น ๆ เห็นว่าข้าพเจ้าควรจะเป็นคนที่มีเหตุผลมากกว่าที่เป็นอยู่



แผนภูมิที่ 1 โครงสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Wylie (1968, *Handbook of personality, theory and research*. p. 741)

Fitts (1971) ได้แบ่งโครงสร้างอัตมโนทัศน์โดยใช้เกณฑ์ 2 ประการ คือ การพิจารณาโดยใช้ตนเองเป็นเกณฑ์ (Internal Frame of Reference) และการพิจารณาโดยใช้ผู้อื่นเป็นเกณฑ์ (External Frame of Reference) ดังนี้

1. การพิจารณาโดยใช้ตนเองเป็นเกณฑ์ (Internal Frame of Reference) แบ่งเป็น

1.1 อัตมโนทัศน์ด้านความเป็นเอกลักษณ์ (Identity) เป็นความรู้สึกนึกคิดของบุคคลเกี่ยวกับตนเองว่าเป็นอย่างไร เป็นการพิจารณาเพื่อตอบคำถามว่า “ฉันเป็นอะไร” (What I am)

1.2 อัตมโนทัศน์ด้านความพึงพอใจในตนเอง (Self-Satisfaction) เป็นความรู้สึกนึกคิดของบุคคลเกี่ยวกับความพึงพอใจในตนเอง เป็นการพิจารณาเพื่อตอบคำถามว่า “ฉันรู้สึกเกี่ยวกับตนเองอย่างไร” (How I feel about myself)

1.3 อัตมโนทัศน์ด้านพฤติกรรม (Behaviour) เป็นความรู้สึกนึกคิดของบุคคลเกี่ยวกับการประพฤติปฏิบัติของตนเองในเรื่องต่าง ๆ เป็นการพิจารณาเพื่อตอบคำถามว่า “ฉันประพฤติหรือกระทำอย่างไร” (What I do or the way I act)

2. การพิจารณาโดยใช้ผู้อื่นเป็นเกณฑ์ (External Frame of Reference) แบ่งเป็น

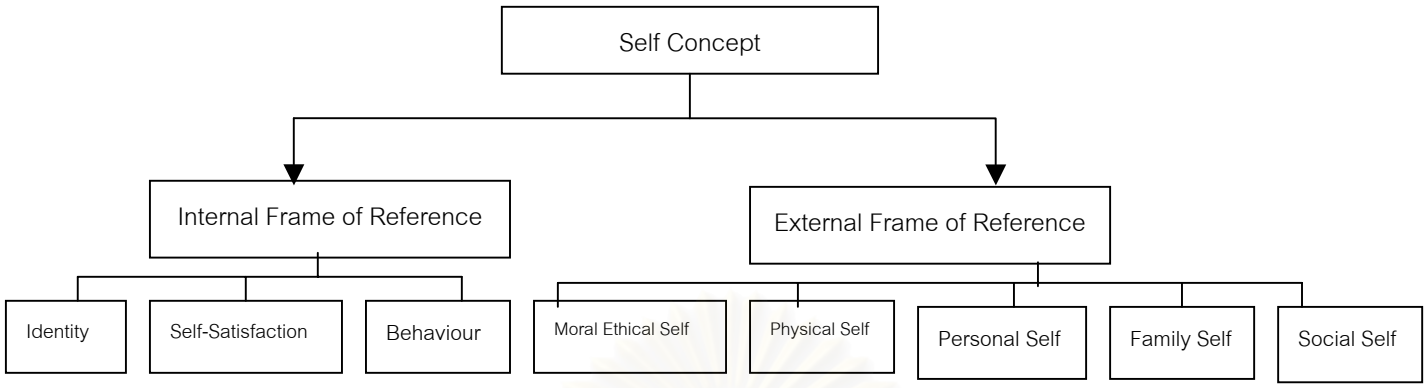
2.1 อัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ (Physical Self) เป็นความรู้สึกนึกคิดของบุคคลเกี่ยวกับการรับรู้ว่าบุคคลอื่นมีความคิดเกี่ยวกับรูปร่าง ลักษณะร่างกาย สุขภาพ ความสามารถ และทักษะของตนอย่างไร

2.2 อัตมโนทัศน์ด้านศีลธรรมจรรยา (Moral Ethical Self) เป็นความรู้สึกนึกคิดของบุคคลเกี่ยวกับการประเมินตนเองในด้านศีลธรรมจรรยา โดยเปรียบเทียบกับมาตรฐานในสังคมที่ตนอาศัยอยู่ อัตมโนทัศน์ด้านนี้ได้รับอิทธิพลจากค่านิยม วัฒนธรรม ตลอดจนศาสนาที่นับถือ

2.3 อัตมโนทัศน์ด้านความเป็นส่วนตัว (Personal Self) เป็นความรู้สึกนึกคิดของบุคคลเกี่ยวกับคุณค่าในตนเอง ความคาดหวังด้านอุดมคติต่าง ๆ การประเมินบุคลิกภาพ และความรู้สึกมั่นใจในตนเอง

2.4 อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว (Family Self) เป็นความรู้สึกนึกคิดของบุคคลเกี่ยวกับคุณค่าและความพอใจในฐานะที่ตนเป็นสมาชิกคนหนึ่งในครอบครัว สัมพันธภาพภายในครอบครัว เป็นการรับรู้ว่าตนเองใกล้ชิดหรือห่างเหินจากครอบครัว

2.5 อัตมโนทัศน์ด้านสังคม (Social Self) เป็นความรู้สึกนึกคิดของบุคคลเกี่ยวกับความเชื่อมั่นในการสร้างสัมพันธภาพ รวมทั้งการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น



แผนภูมิที่ 2 โครงสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Fitts (1971, *The self concept and self actualization.* p. 42)

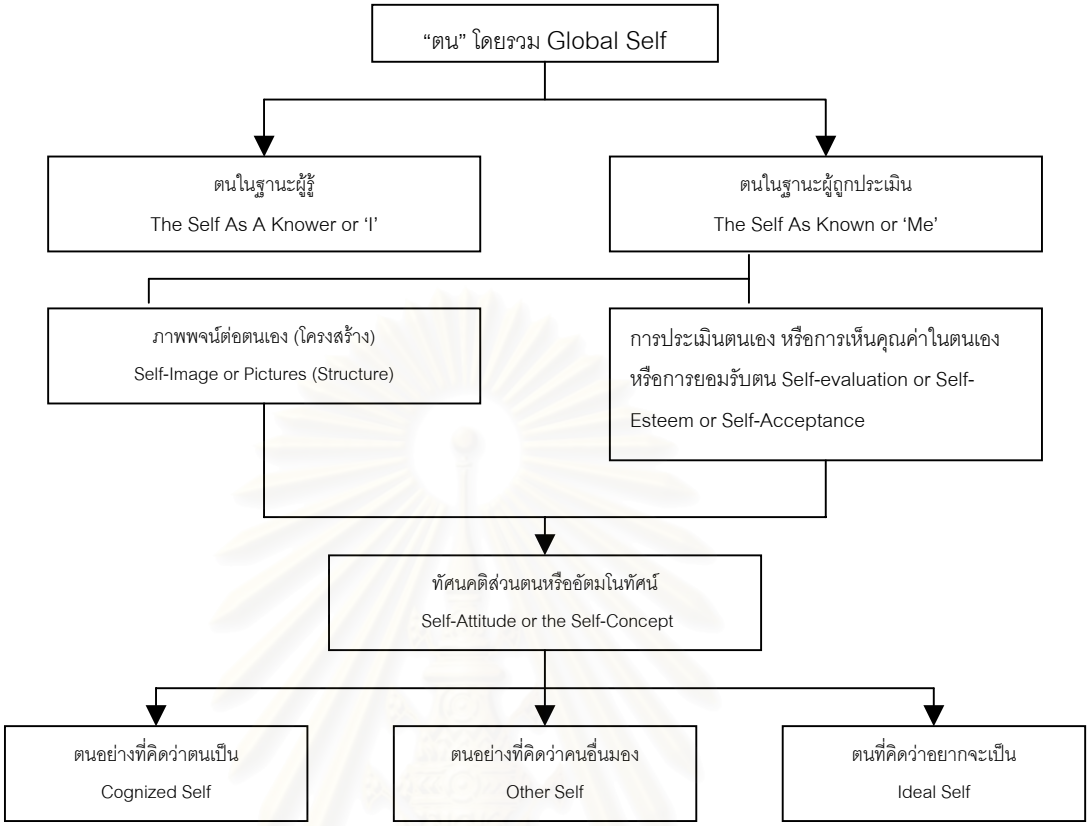
Burns (1979) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์เป็นทัศนคติของบุคคลที่มีต่อตนเอง (Self-Attitude) ซึ่งแตกต่างกันในแต่ละบุคคล หรือคือความรู้สึกนึกคิดที่ประเมินตนตามอัตวิสัย (Subjective) โครงสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Burns ประกอบ

1. Cognized Self เป็นความรู้สึกนึกคิด การรับรู้ หรืออัตมโนทัศน์ของบุคคลตามที่คิดว่าตนเป็น

2. Other Self เป็นความรู้สึกนึกคิด การรับรู้ หรืออัตมโนทัศน์ของบุคคลที่คิดว่าบุคคลอื่นมองตัวตนและประเมินตนว่าเป็นอย่างไร

3. Ideal Self เป็นความรู้สึกนึกคิด การรับรู้ หรืออัตมโนทัศน์ของบุคคลที่คาดหวังหรือต้องการจะเป็น

Burns เชื่อว่ามนุษย์ทุกคนมี "ตน" โดยรวม (Global self) ซึ่ง"ตน" โดยรวมจะทำหน้าที่ในการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมที่แตกต่างกันออกไป "ตน" โดยรวมของบุคคลแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่เป็นผู้กระทำ (I) และส่วนที่ถูกประเมิน (Me) หรือฉัน ซึ่งเป็นส่วนที่ทำให้เกิดอัตมโนทัศน์ ส่วนที่ถูกประเมิน (Me) จะถูกตีความผ่านประสบการณ์และบริบทของสังคม ไม่ว่าจะเป็นค่านิยม วัฒนธรรม ความรู้สึกนึกคิดและการรับรู้ของบุคคล ทำให้เกิดเป็นภาพพจน์ต่อตนเอง (Self-Image) และการประเมินตนเอง (Self-Evaluation) นำไปสู่การเกิดเป็นทัศนคติส่วนตน (Self-Attitude) หรืออัตมโนทัศน์ (Self-Concept) โดยที่อัตมโนทัศน์จะเป็นอย่างไรขึ้นอยู่กับภาพพจน์ต่อตนเองและการประเมินตนของบุคคลนั้น



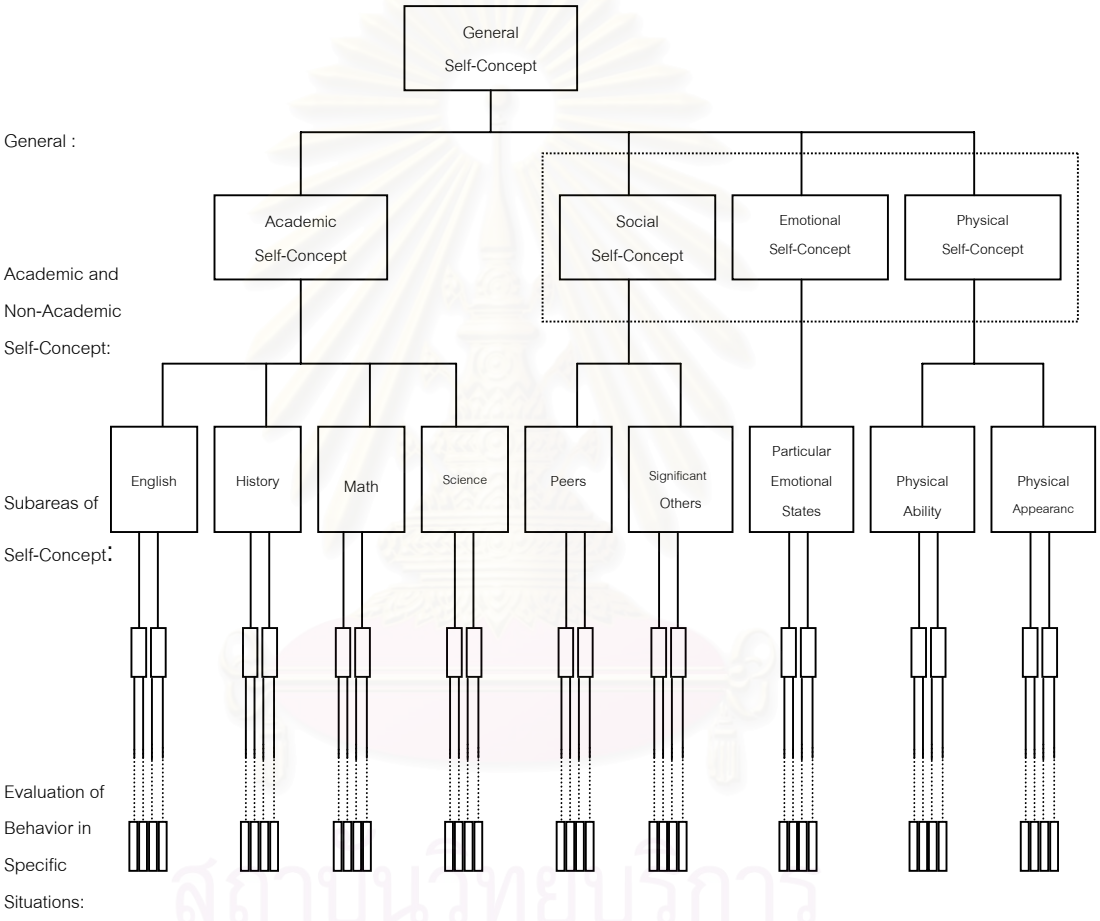
แผนภูมิที่ 3 โครงสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Burns (1979, *The self-concept theory, measurement, development and behavior*. p. 25)

Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) ได้เสนอโครงสร้างของอัตมโนทัศน์โดยแบ่งออกเป็นลำดับขั้น ขั้นสูงสุดเป็นอัตมโนทัศน์ทั่วไป (General Self-Concept) ซึ่งแบ่งออกได้เป็น 2 ส่วน คือ

1. อัตมโนทัศน์ทางวิชาการ (Academic Self-Concept) แบ่งออกเป็นสาขาวิชาต่าง ๆ ประกอบด้วยภาษาอังกฤษ ประวัติศาสตร์ คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ และแต่ละสาขาวิชาจะแบ่งออกเป็นองค์ประกอบย่อยคือ พฤติกรรมในสถานการณ์เฉพาะที่บุคคลประเมินอัตมโนทัศน์ของตนเองในสาขาวิชานั้น ๆ

2. อัตมโนทัศน์ที่ไม่ใช่วิชาการ (Non – Academic Self-Concept) แบ่งออกเป็นอัตมโน-ทัศน์ทางสังคม อัตมโนทัศน์ทางอารมณ์ และอัตมโนทัศน์ทางกายภาพ อัตมโนทัศน์ทั้งสามนี้แบ่งย่อยลงไปได้อีก เช่น กลุ่มเพื่อน รูปร่างหน้าตา และความสามารถทางร่างกาย ส่วนองค์ประ-กอบย่อยที่สุดคือพฤติกรรมในสถานการณ์เฉพาะที่บุคคลประเมินตน

Shavelson และคณะ (1976) อธิบายว่า มนุษย์แต่ละคนมีประสบการณ์เฉพาะจากสถานการณ์ต่าง ๆ ที่แตกต่างกัน โดยแต่ละสภาวการณ์ก่อให้เกิดอัตมโนทัศน์เฉพาะสถานการณ์ Coleman & Hendry (1999) กล่าวว่า เมื่อบุคคลมีประสบการณ์มากขึ้นทำให้เกิดอัตมโนทัศน์เฉพาะสถานการณ์เพิ่มขึ้นตามไปด้วย โดยที่อัตมโนทัศน์ในด้านต่าง ๆ มีความสัมพันธ์ระหว่างกัน กล่าวคือ การรับรู้และความรู้สึกนึกคิดของบุคคลที่มีต่อตนเองในด้านต่าง ๆ มีอิทธิพลต่อการแสดงออก และพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคลส่งผลย้อนกลับมาสู่การรับรู้หรืออัตมโนทัศน์ของตนเอง



แผนภูมิที่ 4 โครงสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวคิดของ Shavelson, Hubner, & Stanton (1976, *Self-concept: Validation of construct interpretations*. p. 413)

แม้ว่าโครงสร้างที่ประกอบขึ้นเป็นอัตมโนทัศน์จะมีองค์ประกอบที่หลากหลายตามแนวคิดของนักทฤษฎีต่าง ๆ แต่โครงสร้างในแต่ละแนวคิดนี้ต่างมีพื้นฐานเดียวกันคือ การรับรู้ที่บุคคลมีต่อตนเองหรืออัตมโนทัศน์ และจัดเป็นองค์ประกอบหลักในการกำหนดพฤติกรรมและการแสดงออกของบุคคล

ความสำคัญของอัตมโนทัศน์

อัตมโนทัศน์เป็นหนึ่งในปัจจัยมากมายที่มีความสำคัญในการอธิบายพฤติกรรมของบุคคล การที่บุคคลมีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองอย่างไรไม่ว่าทางบวกหรือทางลบ จะส่งผลต่อการกระทำและการแสดงออก (Hamachek, 1990) ด้วยเหตุนี้บุคคลที่มีอัตมโนทัศน์แตกต่างกันจึงย่อมมีพฤติกรรมที่แตกต่างกันด้วย ดังเช่นงานวิจัยต่าง ๆ ที่พบว่าอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นที่กระทำผิดในสถานพินิจฯ มีความแตกต่างจากอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นทั่วไป (Lau & Leung (1992); Evans, Levy, Sullenberger, & Vyas (1991); Jensen (1972); Lively, Dinitz, & Reckless (1963) cited in Levy (1997) ดังนั้นการที่จะเข้าใจถึงพฤติกรรมของบุคคลให้ถ่องแท้จึงต้องศึกษาสภาพความคิดภายในตัวบุคคลนั้น ๆ ให้มากที่สุด (Rogers, 1951) เนื่องจากพฤติกรรมและการแสดงออกต่าง ๆ ของบุคคล เป็นผลจากความรู้สึกนึกคิดและการรับรู้ของตนเอง (วาสนา วิสฤตาภา, 2543) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ McInerney (1999 cited in Tabassam & Grainger, 2002) ที่พบว่าอัตโนทัศน์เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการแสดงความสามารถของบุคคล บุคคลที่รับรู้ว่าตนเองสามารถทำได้ จะพยายามกระทำสิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จ ในทางตรงกันข้าม หากบุคคลมีความรู้สึกนึกคิดว่าตนขาดความสามารถ จะประสบความล้มเหลวในการทำสิ่งต่าง ๆ (Cooley & Ayres, 1988) นอกจากนั้นชูชัย สมิทธิไกร (2530) ยังได้กล่าวอีกว่าบุคคลจะกระทำและแสดงออกไปในทิศทางเดียวกับอัตมโนทัศน์ของตน ถ้าบุคคลมีอัตมโนทัศน์ในเรื่องใดในด้านบวก บุคคลนั้นจะมีแนวโน้มกระทำสิ่งนั้นได้สำเร็จลุล่วง ในทางตรงข้ามหากบุคคลมีอัตมโนทัศน์ในทางลบ บุคคลนั้นจะมีแนวโน้มกระทำสิ่งนั้นได้ไม่ดี ตัวอย่างเช่นผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา ซึ่งเป็นเรื่องที่นักวิจัยหลาย ๆ ท่านได้ศึกษาและพบความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์ของบุคคลกับผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา ดังที่ Purkey (1970) ศึกษาพบว่าอัตมโนทัศน์เป็นแรงผลักดันเบื้องต้นที่ทำให้บุคคลพยายามทำงานให้บรรลุเป้าหมาย ซึ่งส่งผลต่อความสำเร็จทางการเรียนของบุคคล (เถาวัลย์ สุวรรณบุตร, 2543) อีกทั้งยังสอดคล้องกับงานวิจัยอื่น ๆ อีกมากมาย เช่น Mujis (1997) & Harter (1999); Marsh & Craven (1997); Wigfield & Eccles (1992); Marsh (1989); Rampaul (1984); Savicky (1980); Robert (1972 cited in Guay, Marsh, & Boivin, 2003) ที่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการวิจัยพบว่าอัตมโนทัศน์ของบุคคลมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อัตมโนทัศน์ไม่เพียงแต่มีผลต่อพฤติกรรมของบุคคลเท่านั้น แต่ยังสะท้อนให้เห็นด้วยว่าบุคคลมองผู้อื่นอย่างไร หากบุคคลมีอัตมโนทัศน์ต่อตนเองในทางบวก มองเห็นคุณค่าในตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง เขาจะประพฤติปฏิบัติต่อคนอื่นอย่างทัดเทียมกัน เห็นคุณค่าของผู้อื่น เมื่อบุคคลมีความรู้สึกเช่นนี้กับผู้อื่น เขาจะได้รับการตอบสนองจากผู้อื่นในลักษณะเดียวกัน ในทางตรง

กันข้ามหากบุคคลมีอัตมโนทัศน์ในทางลบ มองเห็นตนเองต่ำต้อย ดูถูกตนเอง ไม่เห็นคุณค่าของตน เขาจะมีความรู้สึกเช่นเดียวกันนี้ต่อผู้อื่น ส่งผลให้เกิดความขัดแย้งกับบุคคลรอบข้างรวมทั้งมีปัญหาในการสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น (พรรณี เจนจิต, 2528) อันเป็นเหตุให้บุคคลมองว่าตนเอง “แตกต่าง” จากกลุ่มหรือคนรอบข้าง นำไปสู่การแยกตัวออกจากสังคม (Hurlock, 1973)

นอกจากนี้อัตมโนทัศน์ยังมีผลต่อความสามารถในการปรับตัวของบุคคลอีกด้วย ดังที่ Secord (1974) ได้กล่าวถึงบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบหรือมีอัตมโนทัศน์ที่อ่อนแอว่าจะมีความเชื่อมั่นในตนเองต่ำ มีการรับรู้แคบหรือเบี่ยงเบนจากความเป็นจริง เนื่องจากมีความรู้สึกว่าตนถูกคุกคาม มีระดับความวิตกกังวลสูง และมักหมกมุ่นอยู่กับตนเอง ทำให้ไม่สามารถปรับตัวต่อชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสม ตรงกันข้ามกับบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ที่เข้มแข็ง มักเป็นคนเปิดเผย ได้รับการยอมรับ ปรับตัวกับคนรอบข้างได้ดี มีความมั่นคงทางอารมณ์ และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ กระทำกิจกรรมใดมักจะประสบความสำเร็จ สอดคล้องกับที่ รุ้งนภา ผาณิตรัตน์ (2534) ที่กล่าวไว้ว่า การสร้างอัตมโนทัศน์ในทางบวกทำให้บุคคลมีการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม ส่วนผู้ที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบมักเป็นผู้ที่ขาดความมั่นใจ ล้มเหลว ไร้ความสามารถ ให้คุณค่ากับตนเองต่ำ ไม่สามารถสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นได้ (Coon, 2003) อีกทั้งยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Brody (1993 อ้างถึงในสุจิรา วิชัยดิษฐ, 2543) ที่ศึกษาความแตกต่างระหว่างเยาวชนหญิงที่กระทำความผิดและเยาวชนหญิงทั่วไป ในด้านอัตมโนทัศน์กับการรับรู้ สัมพันธภาพที่มีต่อครอบครัวและเพื่อน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาอายุระหว่าง 14-16 ปี โดยพบว่าเยาวชนหญิงที่กระทำความผิดจะมีอัตมโนทัศน์ต่ำ มีสัมพันธภาพกับพ่อแม่ในทางลบ มีความขัดแย้งภายในครอบครัวสูง การพูดคุยสื่อสารและความสามารถเข้าร่วมกลุ่มกับเพื่อนต่ำกว่ากลุ่มของเยาวชนหญิงทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ

จากการศึกษางานวิจัยมากกว่า 2,500 ชิ้น ของ Gordon & Gergon (1968) พบว่าอัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมของบุคคลในหลาย ๆ ด้าน เช่น ความวิตกกังวล การปรับตัวและการยอมรับจากบุคคลรอบตัว สอดคล้องกับ Harter (1993 cited in Papalia, Olds, & Feldman, 1998) ที่กล่าวว่าอัตมโนทัศน์เป็นความคิด ความเชื่อ ความสามารถ และการรับรู้ของตนที่มีผลต่อการแสดงออกและความรู้สึกนึกคิดต่าง ๆ ของบุคคล อันสัมพันธ์กับแนวความคิดของ Lecky (1945), Snygg & Combs (1949) และ Kelly (1955) ซึ่งสรุปตรงกันว่าอัตมโนทัศน์มีอิทธิพลที่สำคัญยิ่งต่อพฤติกรรมและการควบคุมการแสดงออกของบุคคล (Gurney, 1988) นอกจากนั้นยังมีงานวิจัยอื่น ๆ ที่สนับสนุนความสำคัญของอัตมโนทัศน์ เช่น การพบความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์กับความเชื่อในอำนาจภายในและภายนอกตน (Locus of Control) (รุ่งนภา ซีฆะ, 2521; Feldhusen & Hoover, 1986; Harty, Adkins, & Hungate, 1984 cited in Yong, 1994)

ความสัมพันธ์กับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Choi, 2005; Bong & Clark, 1999; Pajares, 1996 cited in Tabassam & Grainger, 2002) ความสัมพันธ์กับความสามารถทางกาย (Plaininsec & Fosnaric, 2005; Jonathan, Terry, Jenny, & Benedicte, 2003; Asci, 2002) และความสัมพันธ์กับการกระทำผิดของบุคคล (Lau & Leung (1992); Evans, Levy, Sullenberger, & Vyas (1991); Jensen (1972); Lively, Dinitz, & Reckless (1963) cited in Levy, 1997)

สรุปได้ว่าอัตมโนทัศน์มีความสำคัญต่อการรับรู้ ความรู้สึกนึกคิดอันส่งผลต่อบุคคลในด้านต่าง ๆ ดังนั้นจึงไม่ควรละเลยที่จะให้ความสำคัญและพัฒนาบุคคลให้มีอัตมโนทัศน์ในทางบวก อันส่งผลต่อการแสดงออกและพฤติกรรมของบุคคลในอนาคต

การพัฒนาอัตมโนทัศน์

พัฒนาการของอัตมโนทัศน์เป็นกระบวนการที่ดำเนินไปเป็นลำดับและมีความต่อเนื่อง (Hamachek, 1990) อัตมโนทัศน์ของมนุษย์ไม่ได้มีมาตั้งแต่แรกเกิด ในวัยทารกบุคคลไม่สามารถแยกตนเองจากสิ่งแวดล้อมได้ (Caplan, 1973 cited in Calhoun & Acocella, 1983) ทารกจะค่อย ๆ เรียนรู้ตนและสิ่งแวดล้อมจากประสบการณ์ทางกายโดยการสัมผัส ขั้นแรกของพัฒนาการอัตมโนทัศน์คือการที่ทารกเริ่มแยกแยะระหว่างร่างกายของตนออกจากสิ่งแวดล้อมรอบตัว ความแตกต่างระหว่างคนกับสิ่งของ และตนเองกับผู้อื่นได้ ซึ่งนับเป็นสัญญาณของการก่อตัวของอัต-มโนทัศน์

พัฒนาการของอัตมโนทัศน์มีความชัดเจนมากขึ้นเมื่อเด็กมีอายุประมาณ 15 เดือน เด็กในวัยนี้จะสามารถแยกตนจากบุคคลอื่นในเรื่องเพศและอายุ (Damon & Hart, 1982; Lewis & Brooks-Gunn, 1979) เด็กรู้เพียงความแตกต่างระหว่างความเป็นเด็กและความเป็นผู้ใหญ่ แต่เด็กยังขาดความเข้าใจเกี่ยวกับวัยที่แตกต่างกันอย่างแท้จริง เช่น เด็กพูดว่าฉันเป็นเด็กหญิง แต่เด็กยังไม่สามารถระบุได้ว่า “ฉันอายุ 3 ปี และลุงของฉันอายุ 47 ปี” (Baumeisterr, 1991 cited in Carducci, 1998) ดังนั้นอายุและเพศจะเป็นสิ่งแรก ๆ เกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ของบุคคลที่เด็กรับรู้

เด็กอายุ 2 ปีเริ่มเข้าใจว่า ตนจำเป็นต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบและความคาดหวังของผู้อื่น เด็กเริ่มรู้จักการประเมินการกระทำต่าง ๆ ของตนเองจากการคาดหวังของบุคคลรอบตัว (Kagan, 1981) ซึ่งนับเป็นก้าวสำคัญของการตระหนักรู้ตนเอง (Self-awareness) เด็กเรียนรู้ที่จะประเมินการกระทำของตนเองว่าดีหรือไม่ดีจากความคิดของตนเอง การแสดงออกด้วยการยิ้มของเด็กเมื่อทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดบรรลุผลสำเร็จ เป็นการแสดงถึงความรู้สึกของ “ตน” ที่สามารถทำตามความคาดหวังของผู้อื่นได้ (Kagan, 1981)

ในช่วงวัย 3 ถึง 5 ปี อัตมโนทัศน์ของเด็กจะมุ่งไปในด้านทักษะและความสามารถต่าง ๆ

โดยเน้นถึงสิ่งที่ตนสามารถหรือไม่สามารถที่จะทำได้ (Keller, Ford, & Meacham, 1978) เช่น ความสามารถในการแปรงฟัน ผูกเชือกรองเท้า ขี่จักรยาน บอกเวลา

เด็กในช่วงอายุ 6-12 ปี เริ่มที่จะมองเห็นความสามารถต่าง ๆ ของตนเองที่ซับซ้อนยิ่งขึ้นมากกว่าเพียงพิจารณาอย่างง่าย ๆ ถึงสิ่งที่ตนสามารถหรือไม่สามารถทำได้ เด็กเริ่มที่จะเปรียบเทียบความสามารถของตนกับผู้อื่น ในช่วงวัยเด็กตอนต้นเด็กจะคิดเพียงว่าตนสามารถขี่จักรยานได้หรือไม่ แต่ในช่วงวัยเด็กตอนกลางพวกเขาจะพิจารณาว่า ตนสามารถขี่ได้เร็วกว่า ช้ากว่า หรือเปรียบเทียบว่าตนเองดีกว่าผู้อื่นอย่างไร (Damon & Hart, 1982)

นอกจากนั้นในช่วงวัยนี้ยังเป็นการเริ่มพัฒนาอัตมโนทัศน์โดยพิจารณาถึงสิ่งที่อยู่ภายในจิตใจ เด็กในช่วงวัยเด็กตอนต้นนั้นจะคิดถึง “ตน” เพียงในเรื่องของร่างกาย รูปร่างของตน โดยที่ไม่สามารถคิดถึงสิ่งที่เกี่ยวกับ “ตน” มากไปกว่านั้นได้ ในทางตรงข้าม เด็กที่มีอายุมากยิ่งขึ้นจะเริ่มพัฒนาความคิดเกี่ยวกับตนในแง่ของจิตใจ (Psychological Self) มากขึ้น ซึ่งครอบคลุมถึงความคิด ความรู้สึก ความสนใจ ซึ่งขยายขอบเขตมากไปกว่าการคิดเพียงตนในแง่กายภาพเท่านั้น (Mohr, 1978)

เมื่อถึงวัยรุ่น การเจริญเติบโตทางวุฒิภาวะด้านต่าง ๆ ทำให้วัยรุ่นมีอัตมโนทัศน์ที่ละเอียดลึกซึ้ง และเป็นนามธรรมมากกว่าในช่วงวัยเด็ก (Montemayor & Eisen, 1977; Emmerich, 1974; Guardo & Bohan, 1971 อ้างถึงในรัฐกมล บรรหาร, 2535) เช่น การเพิ่มขึ้นของความสามารถในการคิดเปรียบเทียบตนกับผู้อื่น ความสามารถในการตัดสินใจต่าง ๆ และความคิดในด้านจริยธรรม นอกจากนั้นอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นยังครอบคลุมถึงเรื่องความเชื่อและอุดมคติด้านต่าง ๆ เช่น การเมือง ศาสนา และปรัชญา (Montemayor & Eisen, 1977 citied in Derlega, Winstead, & Jones,1997)

นอกจากนั้น Ellenson (1982) ได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับพัฒนาการของอัตมโนทัศน์ไว้ ดังนี้

1. อัตมโนทัศน์เป็นสิ่งที่ค่อย ๆ พัฒนา บุคคลไม่ได้เกิดมาพร้อมกับความนึกคิดเกี่ยวกับตนเอง แต่บุคคลรับรู้สิ่งที่เรียกว่า “ฉัน” หรือ “ของฉัน” จากประสบการณ์และวุฒิภาวะซึ่งเริ่มจากการเรียนรู้ว่าอะไรคือ “ฉัน” และอะไร “ไม่ใช่ฉัน” การที่เด็กรับรู้ว่านิ้วมือและนิ้วเท้าเป็นส่วนหนึ่งของร่างกายของ “ฉัน” และเรียนรู้ว่า “ฉัน” ครอบคลุมถึงการกระทำและผลของการกระทำ ซึ่งเป็นการได้มาซึ่งอัตมโนทัศน์ของบุคคล

2. บุคคลสำคัญ (Significant Others) มีอิทธิพลต่อพัฒนาการของอัตมโนทัศน์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากพ่อแม่และสมาชิกในครอบครัว ความสัมพันธ์ของเด็กต่อบุคคลสำคัญนั้นจะทำให้บุคคลเรียนรู้ว่าบุคคลเหล่านั้นชอบหรือไม่ชอบ ยอมรับหรือไม่ยอมรับ ให้เกียรติหรือเพิกเฉยต่อตัวเขา ซึ่งความรู้สึกเหล่านี้มีผลอย่างมากต่อพัฒนาการของอัตมโนทัศน์

3. บุคคลมี “ตนทางสังคม” (Social Selves) ซึ่งเกิดจากการเรียนรู้ว่ากลุ่มและบทบาททางสังคมที่แตกต่างกันจะคาดหวังสิ่งต่าง ๆ จากบุคคลต่างกัน บุคคลจะปฏิบัติและแสดง “ตน” ตามสภาพการณ์ เช่น เด็กวัยรุ่นจะแสดงออกต่อครอบครัว ครู เพื่อน และคู่รัก แตกต่างกัน

งานวิจัยมากมายเกี่ยวกับพัฒนาการของอัตมโนทัศน์ (Suls & Sanders, 1982; Eskilson & Wiley, 1987; Aspinwall & Taylor, 1993; Bishop & Inderbitzen, 1995; Harter & Whitesell, 1996) พบว่าพัฒนาการของอัตมโนทัศน์เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบต่าง ๆ ได้แก่ ระดับวุฒิภาวะ ลักษณะทางร่างกาย ทัศนคติต่อเพื่อน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ฐานะทางเศรษฐกิจ ความเชื่อทางศาสนา อิทธิพลจากสื่อมวลชน ความมุ่งหวังของพ่อแม่ ทัศนคติต่อสมาชิกในครอบครัว ปัญหาครอบครัว และปฏิสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่กับลูก (อเนกกุล กรีแสง, 2521) สอดคล้องกับงานวิจัยของ DuBois, Felner, Brand, Phillips, & Lease, 1996; Harter & Whitesell, 1996 (cited in Leadbeater, Kuperminc, Blatt, & Hertzog, 1999) ที่พบว่า ลักษณะทางร่างกาย การหล่อหลอมทางสังคม การดึงดูดเพศตรงข้าม และผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา มีผลต่อการพัฒนาของอัตมโนทัศน์ ตัวอย่างเช่นองค์ประกอบด้านลักษณะทางร่างกาย งานวิจัยของ Strauss (2000 cited in Davison & Birch, 2002) ทำการศึกษาเกี่ยวกับการมีน้ำหนักตัวที่มากเกินไปของบุคคล ตั้งแต่วัยเด็กจนเข้าสู่ช่วงวัยรุ่นพบว่า น้ำหนักตัวที่มากเกินไปมีผลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ในทางลบของบุคคล นอกจากนั้น Davison & Birch (2002) ได้กล่าวไว้ว่า พ่อแม่และกลุ่มเพื่อนเป็นองค์ประกอบที่มีบทบาทอย่างยิ่งต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ โดยมีการศึกษาจำนวนมากสนับสนุนอิทธิพลของพ่อแม่ต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ ได้แก่ Measelle, 1998; Conger, Conger, & Scaramella, 1997; Feiring & Taska, 1996; Baumrind, 1991; Buri, Louiselle, Misukanis & Mueller, 1988; Eskilson & Wiley, 1987 ส่วนงานวิจัยที่เน้นความสำคัญของอิทธิพลของกลุ่มเพื่อนต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ เช่น Tracey, 1998; Graham & Juvonen, 1998; Bishop & Inderbitzen, 1995; Boulton & Smith, 1994; Eskilson & Wiley, 1987; Suls & Sanders, 1982 นอกจากนั้น Burleson, Leach, & Harrington (2005) ยังพบอีกว่า ความรู้สึกด้อยอันเกิดจากการเปรียบเทียบตนเองกับผู้อื่น มีผลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ทางลบของบุคคล ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Collins, 1996; Smith, Turner, Garonzik, Leach, Urch, & Weston, 1996; Ybema & Buunk, 1995; Aspinwall & Taylor, 1993

กล่าวโดยสรุปว่า อัตมโนทัศน์พัฒนาจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมโดยเริ่มตั้งแต่วัยทารกและเป็นพื้นฐานสำคัญในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของบุคคลต่อไป นอกจากนั้นวุฒิภาวะและประสบการณ์ที่บุคคลเรียนรู้ทำให้อัตมโนทัศน์พัฒนามากยิ่งขึ้น และเมื่ออัตมโนทัศน์เปลี่ยนแปลงไป ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมและการแสดงออกของบุคคลด้วย

การเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์

อัตมโนทัศน์เป็นความรู้สึกนึกคิดของบุคคลที่เกิดจากการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ที่ได้รับและสภาพแวดล้อมรอบตัว ดังนั้นเมื่อบุคคลมีประสบการณ์ใหม่ ๆ หรืออยู่ในสิ่งแวดล้อมที่แตกต่างออกไป อัตมโนทัศน์ของบุคคลย่อมเปลี่ยนแปลงได้เช่นกัน ทิศนา แขมมณี (2526) ได้แสดงทัศนะว่า ในการจะเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์บุคคลต้องมีความเข้าใจเบื้องต้นเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ ดังนี้

1. อัตมโนทัศน์เป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ไม่ว่าจะเป็นด้านบวกหรือด้านลบ ดังนั้นบุคคลจึงควรเสริมสร้างความรู้สึกนึกคิดและการรับรู้ในทางที่ดีให้เกิดขึ้นกับตนเอง

2. แม้ว่าอัตมโนทัศน์สามารถเปลี่ยนแปลงได้ แต่ต้องใช้เวลาและความอดทนในการปรับเปลี่ยนการรับรู้ของบุคคลอย่างค่อยเป็นค่อยไป

3. การเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ในเรื่องที่สำคัญและมีผลกระทบต่อตัวบุคคลอย่างมากก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านการรับรู้ของบุคคลมากกว่าเรื่องที่มีความสำคัญน้อยสำหรับบุคคลคนนั้น

สำหรับวิธีการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ Calhoun & Acocella (1983) ได้กล่าวถึงวิธีการไว้เป็น 3 ขั้นตอน คือ

1. การตั้งเป้าหมาย (Setting the goal)

เริ่มจากการพิจารณาความรู้สึกนึกคิดทางลบภายในจิตใจของตน หลังจากนั้นจึงเขียนอธิบายพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ต้องการจะแสดงออกเพื่อเสริมสร้างอัตมโนทัศน์ในทางบวกของตนให้เกิดขึ้น แต่ต้องแน่ใจว่าพฤติกรรมที่ต้องการนั้นเป็นสิ่งที่สามารถบรรลุได้ ไม่ใช่สิ่งที่ยากหรือสมบูรณ์แบบเกินกว่าที่ตนเองจะสามารถกระทำได้ รวมทั้งต้องไม่ใช่สิ่งที่เกิดจากความต้องการของผู้อื่นด้วย โดยระบุพฤติกรรมที่ต้องการให้ชัดเจน มีความเฉพาะเจาะจง และมีเป้าหมายแน่นอนในการส่งเสริมอัตมโนทัศน์ทางบวกให้เกิดขึ้นต่อตนเอง เช่น ข้าพเจ้าอยากเป็นคนมีเสน่ห์ ดูดี และกล้าที่จะพูดคุยกับหญิงสาวที่มาร่วมในงานเลี้ยง แทนที่จะเหงาอยู่บ้านคนเดียว เป็นต้น

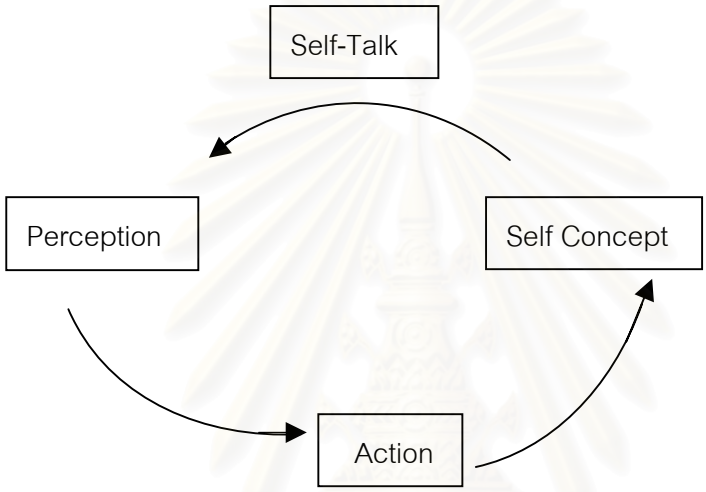
2. การรวบรวมข้อมูลใหม่ ๆ (Getting new information)

ขั้นตอนต่อไปคือ การรวบรวมข้อมูลใหม่ ๆ เกี่ยวกับความรู้สึกนึกคิดในด้านลบตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ บุคคลจำนวนมากหลีกเลี่ยงที่จะค้นหาหรือมองข้อด้อยของตน เพราะกลัวที่จะพบจุดบกพร่องต่าง ๆ แต่หากบุคคลต้องการจะเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ของตนเอง การยอมรับข้อมูลใหม่ ๆ เกี่ยวกับตนเองนับเป็นสิ่งที่มีความสำคัญยิ่ง

บุคคลควรสอบถามพูดคุยกับผู้อื่นเกี่ยวกับทัศนะของพวกเขาที่มีต่อตน ไม่ว่าจะเป็นด้านรูปลักษณ์ภายนอก บุคลิกภาพ สติปัญญา หรือด้านใด ๆ ที่บุคคลต้องการจะเปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิดของตนเอง สิ่งสำคัญคือบุคคลควรรับฟังอย่างสงบและตั้งใจ ถึงแม้จะเป็นการยากที่บุค-

คลจะต้องฟังข้อด้อยต่าง ๆ ของตนจากทัศนะของผู้อื่น อย่างไรก็ตามความลำบากใจที่ต้อง “ทน” รับฟังความคิดเห็นต่าง ๆ นับเป็นสัญญาณที่ดีซึ่งแสดงให้เห็นว่า ข้อมูลเหล่านั้นกำลังสะท้อนสิ่งที่บุคคลเป็น มิใช่เพียง “ความรู้สึกนึกคิด” ที่บุคคลคิดเองว่าตนเป็น การรับฟังข้อมูลที่แตกต่างไปจากทัศนะของตนเองอย่างเป็นกลาง และพยายามรวบรวมข้อมูลใหม่ ๆ เหล่านั้นให้มากที่สุด โดยไม่มีการบิดเบือนข้อเท็จจริงใด ๆ เป็นสิ่งที่มีความจำเป็น

3. การปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางการรับรู้ : การพูดกับตนเองในรูปแบบใหม่ (Cognitive restructuring : New Self-Talk)



ภาพที่ 3 ความสัมพันธ์ของอัตมโนทัศน์ การรับรู้ การกระทำ และการพูดโต้กลับต่อตนเอง ตามแนวคิดของ Calhoun & Acocella (1983, *Psychology of adjustment and human relationships* (3rd ed.). p. 113)

เนื่องจากอัตมโนทัศน์เป็นความรู้สึกนึกคิดและการรับรู้ของบุคคลซึ่งส่งผลต่อการแสดงออกและการกระทำ จากภาพที่ 3 อธิบายได้ว่า บุคคลจะบอกกับตนเองในสิ่งที่สอดคล้องกับอัตมโนทัศน์ของตน (ฉันดูไม่ดี ไม่มีเสน่ห์ ไม่มีหญิงสาวคนไหนอยากคุยด้วย) การพูดกับตนเองดังกล่าวนำไปสู่การรับรู้ว่า “ฉันขาดเสน่ห์และไม่น่าสนใจ” ส่งผลต่อการกระทำที่แสดงออกโดยการยืนอยู่ที่มุมห้องของงานเลี้ยง ในที่สุดพฤติกรรมจะเสริมแรงอัตมโนทัศน์ของบุคคล (ฉันเป็นคนดูไม่ดี ไร้เสน่ห์ ทั้ง ๆ ที่อยู่ในงานเลี้ยงแต่ก็มายืนเงียบ ๆ อยู่คนเดียว) อย่างไรก็ตามวงจรดังกล่าวสามารถเปลี่ยนแปลงได้ ก่อนที่อัตมโนทัศน์จะส่งข้อมูลไปสู่การรับรู้ของบุคคล การพูดกับตนเองในรูปแบบใหม่ด้วยมุมมองที่ดีจะเข้ามาแทนที่ทัศนะแบบเดิม ๆ ในด้านลบที่บั่นทอนการรับรู้ของตน ด้วยเหตุผลและข้อเท็จจริงต่าง ๆ ในทิศทางบวก อันจะนำมาซึ่งการปรับเปลี่ยนการรับรู้และส่งผลต่ออัตมโนทัศน์ และการแสดงออกของบุคคลในที่สุด

กระบวนการพูดกับตนเองในรูปแบบใหม่เริ่มจาก

3.1 รับฟังคำพูดของตนเอง (Listening to Self-Talk) ในช่วงเวลาที่บุคคลเกิดความรู้สึกนึกคิดในด้านลบต่อตนเอง แทนที่จะยอมจำนนต่อความรู้สึกนึกคิดที่ไม่ดีเหล่านั้น บุคคลควรรับฟังคำพูดต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในจิตใจและบอกกับตนเองว่า “ทำไมฉันต้องทำให้ตัวเองรู้สึกแย่ ๆ หรือ ไม่ดีด้วย” โดยกล่าวย้ำกับตนเองซ้ำ ๆ

3.2 พูดกลับโต้กลับ (Talking Back) หลังจากนั้นทบทวนความคิดในจิตใจและความรู้สึกนึกคิดของตนต่อสิ่งที่ได้พูดกับตนเอง และถามตนต่อไปว่า “อะไรเป็นหลักฐานที่ทำให้ตนเองเกิดความรู้สึกนึกคิดในทางลบ” (คุณมั่นใจอย่างเต็มที่หรือว่า การที่หญิงสาวไม่พูดคุยด้วยเป็นเพราะคุณดูไม่ดีและขาดเสน่ห์) พิจารณาทบทวนอย่างรอบคอบว่าอัตมโนทัศน์ในทางลบของตนเองเป็นสิ่งที่สมเหตุสมผลหรือไม่

3.3 ปฏิบัติตามสิ่งที่ได้ “พูดโต้กลับ” (Acting on your Back-Talk) หลังจากพิจารณาทบทวนแล้วตระหนักได้ด้วยเหตุและผลว่า ความรู้สึกนึกคิดหรืออัตมโนทัศน์ของตนไม่ใช่สิ่งที่ถูกต้องจงยอมรับและปฏิบัติตามความคิดใหม่ที่ได้ “พูดโต้กลับ” (ไม่มีข้อยืนยันใด ๆ ที่ว่า ฉันไม่น่าดึงดูดใจต่อเพศตรงข้ามหรือไม่มีเสน่ห์ มีหญิงสาวอีกหลายคนที่อยากพูดคุยกับฉัน หรือพวกเธออาจขี้อายเกินกว่าที่จะเข้ามาคุยกับฉันก็ได้) ถึงแม้ว่าอัตมโนทัศน์ในทางบวกอาจไม่สามารถขจัดปัญหาต่าง ๆ จากการรับรู้ของบุคคลออกไปได้โดยทันที แต่ความรู้สึกนึกคิดในทางบวกจะบอกสิ่งที่มีคุณค่าในตัวเรามากกว่าการพูดบั่นทอนจิตใจตนเอง การพูดโต้กลับในทางที่ดีจะเสริมสร้างอัตมโนทัศน์ในทางบวก และในที่สุดการรับรู้ในทางลบจะถูกแทนที่ด้วยความรู้สึกนึกคิดในทางบวกต่อไป

อย่างไรก็ตามควรคำนึงว่าการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์มิได้กระทำได้ในระยะเวลาอันสั้น การรับรู้ความรู้สึกนึกคิดต่อตนเองในทางลบซึ่งอยู่ในจิตใจของบุคคลเป็นเวลานานนั้น แม้ไม่สามารถหมดสิ้นไปได้ด้วยการพูดโต้กลับเพียงไม่กี่ครั้ง แต่ในที่สุดความรู้สึกนึกคิดแบบเดิม ๆ จะถูกลบล้างไปได้ด้วยอัตมโนทัศน์ใหม่ในทางบวก ดังนั้นจึงต้องใช้ความอดทนและการปรับเปลี่ยนการรับรู้ของบุคคลอย่างค่อยเป็นค่อยไป

ส่วน Derlega, Winstead, & Jones (1997) ได้กล่าวถึงวิธีการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ไว้ 2 วิธี คือ

1. วิธีการตามแนวทาง Biased Scanning บุคคลสามารถชักจูงให้ตนเองมีความคิด มุมมอง และทัศนะตามที่ตนต้องการจะรับรู้ หรืออยากจะจดจำเท่านั้น (Jones, Rhodewalt, Berglas, & Skelton, 1981; Fazio, Zanna, & Cooper, 1977) โดยบุคคลสามารถเลือกที่จะรับข้อมูลดังกล่าวเพียงแง่มุมเดียว (Biased) ด้านเดียว หรือบางส่วน เช่น การย้ำบอกกับตนเองอยู่เสมอว่า ตน

เป็นคนชอบสังคมหรือสมาคมกับผู้อื่น มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิดของบุคคลตามการชักจูงตามการรับรู้ของตนเอง

2. วิธีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interactions) การที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์หรือการติดต่อกับผู้อื่น บุคคลจะมีการเปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิดของตนเพื่อให้เป็นที่ยอมรับ หรือดูน่าเชื่อถือตามความคาดหวังหรือความคิดของผู้อื่น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Schlenker, Dlugolecki และ Doherty (1994) ที่พบว่าบุคคลรอบข้างจะมีผลต่อความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองและการเปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิดของบุคคล

ถึงแม้ว่าการรับรู้ท่าทีของตนจากบุคคลรอบข้างจะมีความสำคัญต่อความรู้สึกนึกคิดต่าง ๆ ของบุคคลที่มีต่อตนเอง (Wicklund & Gollwitzer, 1982) แต่การรับรู้ของบุคคลหรืออัตมโนทัศน์นี้จะมีอิทธิพลต่อตนเองมากกว่าอิทธิพลจากบุคคลรอบข้าง (Heatherton & Nichols, 1994) เช่น หากบุคคลบอกกับผู้อื่นว่าตนเองต้องการเลิกสูบบุหรี่หรือลดน้ำหนัก บุคคลนั้นจะมีแนวโน้มที่จะทำได้อย่างที่ต้องการ หากความต้องการนั้นเกิดจากการเปลี่ยนแปลงจากการรับรู้ของ “ตน” มากกว่าเป็นเพียงการบอกกับผู้อื่นว่าตนอยากจะทำ โดยปราศจากความต้องการจากภายในของ “ตน” เอง

สรุปได้ว่าอัตมโนทัศน์สามารถเปลี่ยนแปลงได้ตามความรู้สึกนึกคิด การตีความ และประสบการณ์ของแต่ละบุคคล โดยบุคคลจะแสดงพฤติกรรมและกระทำตามการรับรู้ซึ่งสอดคล้องกับอัตมโนทัศน์ของเขา

วัยรุ่น กลุ่มเพื่อน และอัตมโนทัศน์

วัยรุ่นเป็นช่วงระยะเวลาที่มีการเปลี่ยนแปลงในด้านต่าง ๆ ทั้งด้านบุคลิกภาพ ความคิด และสังคม ทำให้วัยรุ่นมีความเป็นตัวของตัวเอง มีความมั่นใจ และกล้าแสดงออกมากขึ้น แต่บุคคลในวัยนี้ยังขาดการตัดสินใจที่รอบคอบ ขาดความมั่นคงทางอารมณ์ และด้อยประสบการณ์ในชีวิต ทำให้การดำเนินชีวิตเกิดความผิดพลาดได้ง่าย (ปราณี รามสูตร, 2528)

ในช่วงวัยรุ่น บุคคลมีธรรมชาติที่ชอบรวมกลุ่มกับเพื่อนในวัยเดียวกัน (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530) การที่วัยรุ่นมีความสัมพันธ์กับกลุ่มเพื่อนมากขึ้นทำให้ความใกล้ชิดกับพ่อแม่ลดลง เนื่องจากวัยรุ่นต้องการความเป็นอิสระ สามารถทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้ด้วยตนเองมากขึ้น ตลอดจนมีความเข้าใจปัญหาต่าง ๆ ได้ดีกว่าช่วงวัยเด็ก รวมทั้งวัยรุ่นต้องการใช้เวลากับบุคคลอื่น ๆ ภายนอกครอบครัวเพิ่มขึ้น Brown (1990, cited in Dacey & Travers, 1996) กล่าวว่าเด็กในช่วงวัยรุ่นตอนกลางใช้เวลาอยู่กับกลุ่มเพื่อนของตนมากกว่าการอยู่กับพ่อแม่ถึง 2 เท่า อย่างไรก็ดีวัยรุ่นยังไม่สามารถเข้ารวมกลุ่มกับบุคคลในสังคมได้อย่างแท้จริง กลุ่มเพื่อนร่วมวัยจึงมีบทบาทในการเติมเต็มช่องว่างดังกล่าว (McCandless & Coop, 1979) สอดคล้องกับที่ Ausubel (1977) แสดง

ทัศนะว่า กลุ่มเพื่อนเป็นวัฒนธรรมชั่วคราว (Interim Culture) ของบุคคลในวัยนี้ เป็นเสมือนที่พึ่งพิงระหว่างการดูแลอย่างใกล้ชิดจากครอบครัว กับสังคมภายนอกซึ่งยังไม่พร้อมยอมรับเด็กวัยรุ่นเหล่านี้

Brown (1990) กล่าวถึงบทบาทของกลุ่มเพื่อนในช่วงวัยรุ่นไว้ 4 ประการ คือ

1. วัยรุ่นจะรวมกลุ่มกับเพื่อนในวัยเดียวกันมากขึ้น กลุ่มเพื่อนจะเป็นแหล่งของการเรียนรู้และให้ประสบการณ์ทางสังคมต่าง ๆ เปิดโอกาสให้วัยรุ่นสามารถใช้กลุ่มเพื่อนในการฝึกฝนบทบาทต่าง ๆ โดยที่ไม่ต้องคำนึงถึงภาระความรับผิดชอบต่าง ๆ เหมือนผู้ใหญ่

2. วัยรุ่นมักหลีกหนีจากการควบคุมและการดูแลของพ่อแม่และผู้ปกครอง การรวมกลุ่มกับเพื่อนในวัยเดียวกัน ทำให้วัยรุ่นรู้สึกเป็นอิสระและเป็นตัวของตัวเองในการแสดงออกโดยปราศจากการควบคุมของผู้ใหญ่

3. การมีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มเพื่อนทำให้วัยรุ่นได้รู้จักการแสดงออกกับบุคคลอื่น ๆ ทั้งกับเพื่อนเพศเดียวกันและต่างเพศ รวมถึงการเคารพกฎเกณฑ์และระเบียบต่าง ๆ ภายในกลุ่ม

4. กลุ่มเพื่อนมีอิทธิพลต่อการสร้างทัศนคติ พฤติกรรม และค่านิยมของวัยรุ่น ความต้องการเป็นส่วนหนึ่งและเป็นที่ยอมรับจากกลุ่มเพื่อน ทำให้วัยรุ่นมีแนวโน้มที่จะเลียนแบบและแสดงออกตามกลุ่มของตน

ตามทัศนะของ Erikson (1963) ช่วงวัยรุ่นจัดว่าเป็นระยะที่บุคคลกำลังแสวงหาเอกลักษณ์แห่งตน กลุ่มเพื่อนมีบทบาทสำคัญยิ่งต่อการค้นหาเอกลักษณ์ในช่วงวัยนี้ เนื่องจากวัยรุ่นอาจประสบปัญหาในการสำรวจตนเอง บทบาททางเพศ มุมมองความคิด ตลอดจนเป้าหมายชีวิตในอนาคต (Sigelman & Rider, 2003) บุคคลในช่วงวัยรุ่นซึ่งเป็นวัยคาบเกี่ยวระหว่างความเป็นเด็กและความเป็นผู้ใหญ่ จะเกิดความสับสนว่าควรจะพิจารณาเปรียบเทียบตนเองกับกลุ่มวัยใดจึงหันมาเปรียบเทียบตนกับกลุ่มเพื่อนในวัยเดียวกัน และใช้กลุ่มเพื่อนเป็นกลุ่มอ้างอิงไม่เพียงแต่ในการนิยามและค้นหาความเป็นตนเอง ยังครอบคลุมถึงทัศนคติ บทบาทการแสดงออก ความเชื่อและพฤติกรรมต่าง ๆ อีกด้วย (Atwater, 1992)

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปได้ว่า กลุ่มเพื่อนมีอิทธิพลกับวัยรุ่นเป็นอย่างมาก ดังนั้นการคบกับกลุ่มเพื่อนที่ดี มีการแสดงออกที่เหมาะสม ทำให้วัยรุ่นมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมที่เป็นที่ยอมรับของสังคม (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530) และ Reckless (1966) ได้กล่าวว่า การคบเพื่อนที่เกเรเป็นแรงผลักดันที่สำคัญที่สุดต่อการกระทำผิดกฎหมายและการก่ออาชญากรรมในวัยรุ่น นอกจากนั้นวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมเกเรหรือมีพฤติกรรมเบี่ยงเบนมักมีเพื่อนที่มีความประพฤติเช่นเดียวกัน สอดคล้องกับที่ Gold & Petronio (1980) ซึ่งศึกษาการกระทำผิดของวัยรุ่นพบว่า ปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งที่มีผลต่อการกระทำผิดของวัยรุ่นคือกลุ่มเพื่อน ซึ่งชี้ให้เห็นว่าวัยรุ่นที่มีเพื่อนซึ่งมีพฤติ-

กรรมการกระทำผิด มักมีการแสดงออกและประพฤติเช่นเดียวกับกลุ่มเพื่อนของตน ส่วนงานวิจัยของ Wong (1998) ได้ศึกษาลักษณะการคบเพื่อนและการกระทำผิดกฎหมายของวัยรุ่นเชื้อสายจีนในประเทศแคนาดาพบว่า กลุ่มวัยรุ่นทั่วไปซึ่งมีเพื่อนที่มิได้ทำผิดกฎหมายจะมีแนวโน้มการกระทำผิดต่ำกว่ากลุ่มวัยรุ่นที่มีเพื่อนทำผิดกฎหมาย ทั้งนี้เนื่องจากกลุ่มเพื่อนของวัยรุ่นทั่วไปมีส่วนในการป้องปรามการทำผิดของเพื่อน ๆ ในกลุ่ม ด้วยเหตุนี้กลุ่มเพื่อนจึงมีความสำคัญต่อวัยรุ่นเป็นอย่างมาก เพราะวัยรุ่นเป็นช่วงวัยซึ่งต้องการการยอมรับจากกลุ่ม ทำให้บางครั้งวัยรุ่นลอกเลียนแบบ หรือทำตามความต้องการของกลุ่มโดยไม่คำนึงถึงความถูกต้องหรือแม้แต่กฎหมายของสังคม แม้ว่าตนเองจะรู้ว่าการกระทำเหล่านั้นเป็นสิ่งผิดก็ตาม (กตัญชลี ณรงค์ราช, 2543)

นอกจากความสำคัญของกลุ่มเพื่อนที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของวัยรุ่นแล้ว ความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองหรืออัตมโนทัศน์ก็นับเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อการแสดงออกของบุคคลในวัยนี้ Harter (1990) ได้กล่าวถึงลักษณะอัตมโนทัศน์ในช่วงวัยรุ่นว่า มีความแตกต่างไปอย่างมากจากความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองในช่วงวัยต้น ๆ ของชีวิต โดย Harter กล่าวถึงลักษณะอัตมโนทัศน์ที่สำคัญในช่วงวัยรุ่นไว้ 4 ประการ คือ

1. อัตมโนทัศน์จะมีความเป็นนามธรรมมากยิ่งขึ้น ซึ่งตรงกับขั้นการคิดการเข้าใจอย่างมีเหตุผล (Formal Operational Thought) ตามแนวคิดของ Piaget (1972) ในช่วงต้นของวัยรุ่นบุคคลจะตอบคำถามที่ว่า “ฉันเป็นใคร” โดยอธิบายจากสภาพที่เป็นจริงและลักษณะทางกายของตนไม่ว่าจะเป็นสัดส่วน ความสูง ความรู้สึกทั่วไป หรือลักษณะกว้าง ๆ ของบุคคล เช่น ฉันเป็นนักเรียนหญิงและยิ้มง่าย ซึ่งลักษณะต่าง ๆ เหล่านี้สามารถมองเห็นได้ ต่อมาวัยรุ่นมีแนวโน้มที่จะอธิบายถึงตนเองจากสภาพจิตใจภายในที่มีความซับซ้อนมากยิ่งขึ้นทั้งทางอารมณ์ ความต้องการและความรู้สึกภายใน เช่น ความกังวล ความหดหู่ ความละอายใจ ซึ่งไม่สามารถมองเห็นได้จากภายนอก

2. อัตมโนทัศน์จะมีความหลากหลายมากขึ้น โดยวัยรุ่นจะพิจารณาตนเองแตกต่างกันไปตามบทบาท เช่น เมื่ออยู่กับพ่อแม่ กลุ่มเพื่อน หรือคู่รัก ปัญหาที่เกิดขึ้นกับบุคคลในวัยนี้คือ การตัดสินใจว่าอะไรคือ “ตัวตน” ที่แท้จริงของบุคคล Harter (1990) กล่าวว่าวัยรุ่นในช่วงอายุ 14-15 ปีจะเป็นวัยที่มีความขัดแย้งในการรับรู้เกี่ยวกับ “ตน” มากที่สุด วัยรุ่นรู้ว่าตนปฏิบัติต่อบุคคลรอบข้างแตกต่างกัน แต่พวกเขายังขาดความเข้าใจว่า ทำไมตนจึงแสดงออกหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมือนกันต่อบุคคลเหล่านั้น

3. บุคคลจะสำรวจจิตใจภายใน (Introspective) ของตนเองมากยิ่งขึ้น วัยรุ่นจะเริ่มตั้งคำถามต่าง ๆ กับตนเอง เช่น “จริง ๆ แล้ว ฉันเป็นใคร” บางครั้งวัยรุ่นจะกังวลเป็นอย่างมากที่ได้รับการจ้องมองจากคนรอบข้าง และไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างความคิดของตนและผู้อื่นที่

มีต่อตนเองได้ วัยรุ่นอาจรู้สึกว่าทุกคนกำลังเพ่งเล็งมาที่ตน รวมทั้งคิดว่าตนเองแตกต่างไปจากผู้อื่น โดยไม่เชื่อว่าจะมีใครเข้าใจตัวเขาแม้แต่พ่อแม่ เพราะตนมีปัญหาที่แตกต่างและไม่เหมือนใคร

4. อัตมโนทัศน์ในอุดมคติจะเริ่มพัฒนาในช่วงวัยรุ่น ตนในอุดมคติ (Ideal Self) เป็นสิ่งซึ่งบุคคลตั้งหวังหรือต้องการจะเป็น ความแตกต่างระหว่างตนในความเป็นจริงกับตนในอุดมคติทำให้เกิดปัญหาในจิตใจของบุคคล กล่าวคือ เมื่อบุคคลมองตนเองและรับรู้ว่าเป็นไปได้ยากที่ตนจะบรรลุในสิ่งที่ต้องการหรือตั้งหวังไว้ บุคคลจะไม่มีความสุข ผิดหวัง และหดหู่ ความแตกต่างนี้จะเกิดมากที่สุดในช่วงวัยรุ่นตอนกลาง เมื่อผ่านพ้นช่วงวัยรุ่น บุคคลเริ่มมีประกอบอาชีพและมีครอบครัว ความแตกต่างระหว่างตนในอุดมคติและตนในความเป็นจริงจะลดลง และหันกลับมาสู่โลกแห่งความเป็นจริงมากขึ้น อย่างไรก็ตามการพัฒนาตนในอุดมคติเป็นสิ่งที่ดีในการกระตุ้นให้บุคคลเกิดความพยายามที่จะผลักดันตนเองสู่สิ่งที่ตั้งหวังไว้ (Markus & Nurius, 1986 citied in Dacey & Kenny, 1994)

อัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นจะมีความเป็นเอกลักษณ์ วัยรุ่นสามารถมองตนเองในด้านจิตได้มากขึ้น และพยายามคิดทำความเข้าใจว่าทำไมพวกเขาจึงเป็นอย่างที่เป็น ซึ่งลักษณะการคิดเช่นนี้จะไม่เกิดขึ้นจนกระทั่งบุคคลเข้าสู่ช่วงวัยรุ่น (จิรนาถ จนาศักดิ์, 2544)

ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชน

1. การอบรมเลี้ยงดู

การอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อความคิด สภาพจิตใจ และการปลูกฝังบุคลิกภาพของเด็กเมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ (Bynum & Thompson, 1992) เนื่องจากพ่อแม่เป็นผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับเด็กตั้งแต่แรกเกิด หากพ่อแม่ให้ความเอาใจใส่เลี้ยงดู ให้ความรักความห่วงใย ย่อมทำให้เด็กเกิดความรู้สึกอบอุ่นและผูกพันกับครอบครัว สามารถซึมซับสิ่งที่ดีต่าง ๆ ในความคิดและการดำเนินชีวิต มีพัฒนาการทางบุคลิกภาพที่เหมาะสม และเติบโตอย่างมีคุณภาพ ในทางตรงข้ามหากเด็กไม่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่ดี ขาดความรัก ไม่ได้รับความสนใจ จะส่งผลต่อทั้งทางอารมณ์ จิตใจ การแสดงออก รวมทั้งพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและการกระทำผิดต่าง ๆ ได้ในอนาคต (กตัญชลี ณรงค์ราช, 2543)

Regoli & Hewitt (1997) กล่าวถึงการอบรมเลี้ยงดู 4 ลักษณะของพ่อแม่ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมของเด็กประกอบด้วย เด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบดูแลเอาใจใส่มักเป็นเด็กที่มีความรับผิดชอบ มั่นใจในตนเอง ปรับตัวได้ดี และมีความคิดสร้างสรรค์ พ่อแม่ที่อบรมเลี้ยงดูแบบใช้อำนาจควบคุมจะทำให้เด็กมีบุคลิกที่ไม่มั่นใจในตนเอง ขาดความใฝ่รู้และความอยากรู้อยากเห็น ยอมคนและมักพึงพาผู้อื่น สำหรับพ่อแม่ที่อบรมเลี้ยงดูแบบตามใจจะทำให้เด็กไม่รู้จักโต ขาดความเป็นผู้ใหญ่ ปราศจากความรับผิดชอบ และขาดความเป็นผู้นำ ส่วนเด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบ

ปล่อยปละละเลยมักเป็นคนที่หุนหันพลันแล่น มีแนวโน้มข้องเกี่ยวกับการกระทำผิด รวมทั้งชอบทดลองสิ่งต่าง ๆ ทั้งยาเสพติด สุรา และเรื่องเพศ

จากการวิจัยของ Ruchkin, Eisemann, & Haeggloef (1998) ศึกษาเปรียบเทียบความสัมพันธ์ระหว่างความก้าวร้าว อารมณ์ ลักษณะนิสัย และรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของวัยรุ่นชายที่ทำผิดกฎหมายและวัยรุ่นชายทั่วไปพบว่า วัยรุ่นที่กระทำผิดกฎหมายที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอย่างเข้มงวดจะมีคะแนนพฤติกรรมที่ก่อปัญหาสูง งานวิจัยยังพบอีกด้วยว่ารูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ที่มีอิทธิพลต่อการเกิดพฤติกรรมที่ก่อปัญหาคือ การอบรมเลี้ยงดูแบบใช้อำนาจควบคุมและแบบปล่อยปละละเลย นอกจากนั้นงานวิจัยของ Berk (1994) พบว่าพ่อแม่ที่อบรมเลี้ยงดูลูกแบบตามใจ จะทำให้เด็กเกิดปัญหาในการควบคุมตนเองในช่วงวัยรุ่น เด็กจะไม่สามารถจัดการกับปัญหาต่าง ๆ ได้ และมีแนวโน้มการใช้ยาเสพติดมากกว่าพ่อแม่ที่มีมาตรฐานในการเลี้ยงดู (Kurdek & Fine, 1994; Baumrind, 1991) สอดคล้องกับการศึกษาของอัสนา เปศะนันท์ (2537) เกี่ยวกับการเกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของเด็กจากวิธีการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ที่พบว่า การอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดทำให้เด็กขาดอิสระทั้งทางความคิดและการกระทำ ไม่สามารถพึ่งตนเองและตัดสินใจเองได้ ทำให้เด็กพยายามหลีกหนีสิ่งที่ควบคุมโดยการหนีจากบ้านไปหาสิ่งที่ยอมรับตนจากภายนอก โดยเฉพาะเมื่อเด็กเข้าสู่ช่วงวัยรุ่น จะกลายเป็นเด็กที่ดื้อรั้น มีปัญหา กระทำความผิดต่าง ๆ เพื่อทดแทนการที่พ่อแม่ไม่ให้อิสระ หันไปมั่วสุมกับเพื่อน ส่วนการอบรมเลี้ยงดูแบบตามใจเกินไปจะทำให้เด็กเอาแต่ใจตนเอง ช่วยเหลือตนเองไม่ได้ ง่ายต่อการถูกล่อลวงไปในทางที่ผิด พ่อแม่มักมองว่าลูกไร้เดียงสาอยู่ตลอดเวลา ทำให้เด็กเกิดความเบื่อหน่าย เมื่อเข้าสู่ช่วงวัยรุ่น เด็กจะแสวงหาสิ่งใหม่ ๆ ชอบทดลองสิ่งแปลกใหม่ที่ตื่นเต้นไม่ว่าจะเป็นสิ่งที่ดีหรือไม่ รวมทั้งการกระทำผิดกฎหมายด้วย สำหรับการอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลยจะทำให้เด็กรู้สึกว้าเหว่ ขาดความมั่นคงทางอารมณ์ เนื่องจากไม่มีแบบอย่างจากพ่อแม่ เมื่อเข้าสู่วัยรุ่น การได้พบปะผู้คนมากขึ้น มีเพื่อนฝูง ทำให้เด็กมีโอกาสคล้อยตามกลุ่มเพื่อนได้มาก ซึ่งหากไปคบหาเพื่อนที่ไม่ดีก็สามารถถูกชักนำไปสู่การทำผิดกฎหมาย เช่นเดียวกับการวิจัยระยะยาวของ Scholte (1999) เกี่ยวกับปัจจัยที่ทำนายการใช้ความรุนแรงในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น พบว่าปัจจัยด้านการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่แบบเข้มงวดกวดขันและแบบปล่อยปละละเลยต่อเด็กในช่วงวัยรุ่น มีความสัมพันธ์กับการเพิ่มระดับความรุนแรงของการกระทำผิดกฎหมายในช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนต้น ซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการศึกษาของพรเพ็ญ เพชรสุขศิริ (2524) ที่พบว่าวัยรุ่นที่กระทำผิดกฎหมายมักได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่ควบคุมเข้มงวด ใช้เหตุผลน้อย และมีการลงโทษสูง ทำให้เด็กมีทัศนคติทางลบต่อครอบครัว และเป็นสาเหตุหนึ่งที่ผลักดันให้เด็กคบหากับเพื่อนที่มีพฤติกรรมเบี่ยงเบน และนำไปสู่การกระทำผิดกฎหมาย และสนับสนุนงานวิจัยของ Maccoby (1980) ที่พบว่าพ่อแม่ที่อบรมเลี้ยงดูลูกด้วย

ความรักความอบอุ่น ทำให้เด็กมีพฤติกรรมความก้าวร้าวในระดับต่ำ ในทางตรงข้ามกับพ่อแม่ที่ใช้ความรุนแรง ไม่เป็นมิตรกับลูก ทำให้เด็กมีความก้าวร้าวสูงและโน้มเอียงต่อการกระทำผิดกฎหมายต่าง ๆ

2. ระดับการศึกษา

การศึกษาเป็นสิ่งที่มีความจำเป็นต่อบุคคล เพราะการศึกษาจะเป็นปัจจัยพื้นฐานในการยกระดับบุคคลให้เป็นทรัพยากรที่มีค่าต่อสังคมและการพัฒนาประเทศต่อไป (Curry & Deckes, 1998) การขาดโอกาสทางการเรียนหรือได้รับการศึกษาน้อยของเด็กและเยาวชน ทำให้เด็กมีเวลาว่างมากอาจใช้ไปกับการเที่ยวเตร่ มั่วสุมอบายมุข หรือคบหาเพื่อนเกเร นอกจากนั้นเด็กและเยาวชนที่ไม่ประสบความสำเร็จในการเรียน อาจเกิดความรู้สึกด้านลบต่อการศึกษา หากเด็กเหล่านี้ไม่ได้รับการชี้แนะแนวทางที่ถูกต้อง อาจนำไปสู่การเลิกเรียน หรือหันไปข้องเกี่ยวกับสิ่งยั่วยุหรือการกระทำผิดได้โดยง่าย (สุพจน์ สุโรจน์, 2521) สอดคล้องกับ Magvin & Loeber (1996 cited in Sharpe & Litzelfelner, 2004) ที่กล่าวว่าวัยรุ่นที่ไม่ได้รับการศึกษาหรือมีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนต่ำ เป็นกลุ่มเสี่ยงต่อการกระทำผิดหรือแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งไม่เป็นที่ยอมรับของสังคม เช่นเดียวกับ Webber (1997 cited in Matherne & Thomas, 2001) ที่แสดงทัศนะว่าเด็กที่ขาดโอกาสทางการเรียนจะเอื้อต่อการกระทำผิดกฎหมายได้ง่ายกว่าเด็กที่ได้รับการศึกษา โดยเฉพาะหากเด็กและเยาวชนอยู่ในสภาพแวดล้อมที่ไม่เหมาะสมด้วยแล้ว อาจสามารถถูกชักจูงไปสู่การกระทำผิดได้ง่าย (ป. กนิษฐนาคะ, 2538) สอดคล้องกับที่ Paetsch (1997) พบว่านักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมีแนวโน้มการกระทำผิดน้อยกว่านักเรียนที่มีผลการเรียนต่ำ นอกจากนั้นนักเรียนที่ไม่สนใจการเรียน ไม่เข้าชั้นเรียน หรือถูกพักการเรียน มีแนวโน้มจะกระทำผิดที่มีความรุนแรงระดับปานกลางถึงระดับสูง มากกว่านักเรียนที่สนใจกับการศึกษาถึง 3 เท่า สนับสนุนผลการศึกษาของชาญศักดิ์ จริยาวิทยานนท์ (2536) ที่กล่าวว่า การที่บุคคลได้รับการศึกษาน้อย มีแนวโน้มถูกชักจูงให้กระทำผิดต่าง ๆ ได้ง่ายกว่าบุคคลที่มีการศึกษาสูง โดยพบว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดกฎหมายส่วนใหญ่มักมีการศึกษาต่ำกว่าระดับประถมหรืออยู่เพียงระดับมัธยมเท่านั้น

ผลการวิจัยของ Rowe (1994) เรื่องลักษณะเฉพาะและสภาพแวดล้อมต่อการทำผิดกฎหมายของวัยรุ่นพบว่า ตัวแปรด้านการศึกษาเป็นหนึ่งในตัวแปรสำคัญที่ส่งผลต่อการทำผิดของบุคคล นอกจากนั้นการไม่ประสบผลสำเร็จทางการเรียนยังส่งผลต่อการกระทำผิดกฎหมายของบุคคล เช่นเดียวกับผลการศึกษาของประเทิน มหาขันธ์ (2521) ที่พบว่าวัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายมีความมุ่งหวังทางการเรียนต่ำ ประสบความล้มเหลวทางการศึกษา และมีความรู้สึกด้านลบต่อโรงเรียน อีกทั้งวัยรุ่นเหล่านี้ส่วนใหญ่ยังออกจากโรงเรียนก่อนวัยอันควรอีกด้วย สอดคล้องกับการวิจัยของ Archwamety & Antonis (1999) ที่ว่าความล้มเหลวและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำมี

ความสัมพันธ์กับอัตราการกระทำผิดและพฤติกรรมการต่อต้านสังคมต่าง ๆ ของเด็กและเยาวชน ผลการวิจัยเป็นไปในทิศทางเดียวกับที่จารุวรรณ รีฮาเซ็น (2539) พบว่าระดับการศึกษาของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกลางอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ กล่าวคือ ยังไม่จบการศึกษาภาคบังคับ กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมต้น และ/หรือกำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมปลาย คิดเป็นร้อยละ 45.8 37 และ 11.8 ตามลำดับ นอกจากนั้น Kelly (1977 cited in Bynum & Thompson, 1992) ได้แสดงทัศนะว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดมักมีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนต่ำ และไม่ประสบความสำเร็จทางการศึกษา เช่นเดียวกับผลงานวิจัยของศักดิ์ศรี บริบาลบรรพตเขตต์ และสุรพล ปธานวนิช (2538) ที่ศึกษาเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างระดับการศึกษากับการกระทำผิดกฎหมายพบว่า พฤติกรรมการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชนไทยมีความสัมพันธ์กับระดับการศึกษา โดยอัตราการกระทำผิดในคดีทุกประเภทของเด็กและเยาวชนที่มีการศึกษาในระดับอาชีวศึกษามีน้อยกว่าในระดับการศึกษาอื่น ๆ ที่ต่ำกว่า

3. สถานภาพการสมรสของพ่อแม่

ครอบครัวเป็นสถาบันแรกและมีความสำคัญที่สุดในสังคม (Bartollas, 1985) เด็กทุกคนต้องการความรัก ความอบอุ่น และความมั่นคงจากทั้งพ่อและแม่ สัมพันธภาพที่ดีของพ่อแม่จะเป็นแบบอย่างของการเรียนรู้ ความประพฤติ และบุคลิกภาพของเด็ก (ชัชนันท์ สุวินทรากร, 2536) แต่หากครอบครัวใดมีสภาพแตกแยก ย่อมทำให้เด็กเกิดความรู้สึกไม่มั่นคง ขาดความรัก มีความสับสนในจิตใจ และส่งผลต่อตัวเด็กอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ (สุชา จันทร์เอม, 2542)

โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากพ่อแม่หย่าร้างหรือแยกทางกัน เด็กมักคิดว่าเป็นความผิดของตนที่ทำให้พ่อแม่ต้องเลิกกัน เกิดความรู้สึกว่าบ้านขาดความมั่นคงและความอบอุ่น จึงหันไปสนใจกับกิจกรรมภายนอกบ้าน ส่งผลต่อการปรับตัวและพัฒนาการของเด็ก และอาจนำไปสู่ปัญหาด้านพฤติกรรมต่อไป (ปนัดดา มุมบ้านเช่า, 2537) เช่นเดียวกับที่ Cashwell & Vacc (1996) ศึกษาพบว่าสภาพครอบครัวที่อบอุ่นจะลดโอกาสพฤติกรรมการกระทำผิดต่าง ๆ ของเด็กและเยาวชน สอดคล้อง Matherne & Thomas (2001) ที่กล่าวว่า เด็กจากครอบครัวที่แตกแยกหรือพ่อแม่แยกทางกันจะล่อแหลมต่อการกระทำความผิดกฎหมายมากกว่าเด็กที่พ่อแม่อยู่ร่วมกัน (Thomas, Farrell, & Barnes, 1994; Featherstone, Cundick, & Jensen, 1993) สนับสนุนสิ่งที่ Rosenbaum (1989) เสนอไว้ว่าว่าวัยรุ่นจากครอบครัวที่พ่อแม่อยู่ร่วมกัน และมีความอบอุ่นในครอบครัว มีพฤติกรรมกระทำผิดน้อยกว่าวัยรุ่นจากครอบครัวที่พ่อแม่แยกทางกัน นอกจากนั้นผลการศึกษาของ Clark & Shields (1997) ยังพบอีกว่าการสื่อสารพูดคุยระหว่างกันภายในครอบครัวของพ่อแม่และลูก ๆ มีความสัมพันธ์กับการลดพฤติกรรมการกระทำผิดของเด็กวัยรุ่น

ผลการวิจัยของพรเพ็ญ เพชรสุขศิริ (2527) เกี่ยวกับการวิเคราะห์ปัจจัยบางประการของเยาวชนที่กระทำผิดกฎหมายพบว่า ลักษณะครอบครัวของเยาวชนที่กระทำผิดคือพ่อแม่ไม่ได้อยู่ร่วมกันซึ่งอาจเนื่องมาจากการหย่าร้าง การแยกกันอยู่ รวมทั้งการเสียชีวิตของอีกฝ่าย ซึ่งผลการศึกษาเป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการวิจัยของ Sutherland & Cressey (1974) เรื่องลักษณะครอบครัวที่ส่งผลต่อการกระทำผิดกฎหมายของวัยรุ่น ที่พบว่าลักษณะครอบครัวที่เด็กขาดบิดาหรือขาดมารดา หรือขาดทั้งบิดาและมารดา มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการทำผิดกฎหมายของเยาวชน นอกจากนั้นโสภา ชปีลมันน์ (2537) ยังได้กล่าวอีกว่า ครอบครัวที่ไม่สมบูรณ์จากการหย่าร้าง แยกกันอยู่ หรือคู่สมรสเสียชีวิต ทำให้เด็กซึมเศร้า ไม่มีร่าเริง และหาทางชดเชยสิ่งที่ตนขาดไป ซึ่งง่ายต่อการที่เด็กเหล่านี้จะถูกชักนำไปสู่ทางที่ผิด สอดคล้องกับ Slater & Herber (1984) ที่ศึกษาเปรียบเทียบเด็กจากครอบครัวที่พ่อแม่อยู่ร่วมกันและเด็กที่ครอบครัวแตกแยก พบว่าเด็กที่มาจากครอบครัวแตกแยกมีความวิตกกังวลสูง ภาคภูมิใจในตนเองต่ำ ขัดแย้งในใจสูง และสามารถควบคุมตนเองได้ต่ำ ทำให้เด็กเหล่านี้ล่อแหลมต่อการถูกชักจูงไปสู่การทำผิดกฎหมาย อันได้รับการสนับสนุนจากผลการวิจัยของ Berk, Sarensen, & Johnson (1994) เกี่ยวกับวัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายที่พบว่า วัยรุ่นเหล่านี้ส่วนใหญ่มีพื้นฐานมาจากครอบครัวที่พ่อแม่ไม่ได้อยู่ร่วมกัน ทำให้วัยรุ่นขาดความอบอุ่น ไม่มีที่พึงทางจิตใจ ประสบปัญหาในการปรับตัวทางสังคมและการแสดงออกด้านอารมณ์ เช่น หงุดหงิด ก้าวร้าว หรือแสดงพฤติกรรมเบี่ยงเบนต่าง ๆ เช่น การหนีโรงเรียน เป็นอันธพาล การมีเพศสัมพันธ์ก่อนวัยอันควร และอาจก่อปัญหาที่รุนแรงจนถึงขั้นกระทำผิดกฎหมายได้

4. รายได้ของครอบครัว

การที่ครอบครัวมีสภาพยากจน รายได้ไม่พอเพียงต่อค่าใช้จ่าย ทำให้พ่อแม่ต้องดิ้นรนหาเงินมาจุนเจือครอบครัว ขาดเวลาในการอบรม สั่งสอน และดูแลลูก เด็กจึงมีโอกาสแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมต่าง ๆ ได้ โดยเฉพาะหากเด็กและเยาวชนมีความต้องการสิ่งของต่าง ๆ แต่ขาดเงินที่จะหาซื้อตามความต้องการของตน ถ้าเด็กขาดการยับยั้งจิตใจก็อาจนำไปสู่การกระทำที่ผิดกฎหมาย ลักขโมย หรือประกอบอาชีพในทางทุจริตได้ (นวลจันทร์ ทัศนชัยกุล, 2540) สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Dentler (1961) ที่พบว่าระดับรายได้และความยากจนมีความสัมพันธ์กับการลักขโมยของบุคคล ซึ่งแสดงให้เห็นว่าเด็กและเยาวชนที่มาจากครอบครัวที่มีรายได้ต่ำจะมีโอกาสกระทำความผิดได้มากกว่าเยาวชนที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะดี

ดังที่ Heimer (1997) ศึกษาปัจจัยต่าง ๆ และความรุนแรงในการกระทำผิดกฎหมายของบุคคล พบว่าความรุนแรงในการกระทำผิดมีความสัมพันธ์ทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อปัจจัยต่าง ๆ ที่นำไปสู่การทำผิดกฎหมายทั้งการอบรมเลี้ยงดู การคบเพื่อนก้าวร้าว การกระทำผิดกฎหมายมา

ก่อน รวมไปถึงรายได้ของครอบครัว กล่าวคือครอบครัวมีรายได้ต่ำ ไม่เพียงพอต่อค่าใช้จ่าย รวมทั้งมีภาระหนี้สิน เป็นปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ต่อการกระทำผิดของบุคคลในระดับที่ความรุนแรงได้ เช่นเดียวกับการศึกษาของ Braithwaite (1979 cited in Sullivan & Thompson,1994) ที่พบว่าวัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำ มีจำนวนมากกว่ากลุ่มของวัยรุ่นที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมสูง นอกจากนั้นยังพบว่าบุคคลที่มีรายได้น้อย ยากจน และมีภาระหนี้สินเป็นกลุ่มเสี่ยงต่อการกระทำความผิดกฎหมายมากที่สุด โดยเฉพาะในคดีทำร้ายร่างกายและชีวิต คดีข่มขืน และคดีเกี่ยวกับทรัพย์ (Gerzine & More, 1991)

งานวิจัยของสุฑาทิพย์ จันทรวิศรุต (2538) เรื่องสาเหตุของการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชนในสถานฝึกอบรม พบว่าเด็กที่ทำผิดกฎหมายส่วนใหญ่มาจากครอบครัวที่มีรายได้ต่ำ มีสภาพความขาดแคลนและยากจน เช่นเดียวกับผลการศึกษาของอุรพี โอรสถานนท์ (2535) เรื่องปัจจัยสิ่งแวดล้อมทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อกับการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน พบว่ารายได้ของครอบครัวของเด็กและเยาวชนที่ทำผิดกฎหมายส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลางค่อนไปทางต่ำ เป็นไปในทิศทางเดียวกับการศึกษาของประสาร ทิพย์ธารา (2521) พบว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดมีพื้นฐานมาจากครอบครัวที่มีรายได้ต่ำ และมักกระทำความผิดในคดีทำร้ายร่างกายเพื่อชิงทรัพย์ ซึ่งเป็นผลมาจากความคับแค้นใจในฐานะของครอบครัวทั้งสภาพความยากจน รายได้ต่ำ และปัญหาการเงิน

5. สิ่งเสพติด

เป็นที่ยอมรับกันว่ายาเสพติดเป็นภัยอันตรายต่อทั้งผู้เสพ สังคม และประเทศ (Huizinga, Elliott, & Menard, 1989) โดยเฉพาะกับเด็กและเยาวชนที่จะเติบโตเป็นกำลังของชาติ การที่เยาวชนตกเป็นทาสของสิ่งเสพติด เกิดความเสื่อมโทรมทั้งทางร่างกายและจิตใจ ต้องดิ้นรนขนขวายหาสิ่งเสพติดมาเสพไม่ว่าด้วยวิธีการใด นำไปสู่การกระทำผิดกฎหมายต่าง ๆ เช่น การลักทรัพย์ ปล้นจี้ หรือการทำร้ายผู้อื่น สร้างความเดือดร้อนต่อครอบครัว ญาติพี่น้อง และเป็นปัญหาของสังคมต่อไป (วิชา มหาคุณ, 2531)

Trojanowicz & Morash (1992) กล่าวถึงแรงผลักดัน 2 ประการในการใช้สิ่งเสพติดของเด็กและเยาวชน ซึ่งนำไปสู่การกระทำผิดกฎหมายต่าง ๆ คือ แรงผลักดันจากครอบครัว การขาดความเอาใจใส่จากพ่อแม่ สัมพันธภาพที่ไม่ดีภายในครอบครัว และการไม่มีเวลาในการดูแลลูก เพื่อหลบเลี่ยงปัญหาต่าง ๆ ในชีวิต ทำให้เด็กหันไปพึงพายาเสพติด รวมทั้งการพบเห็นและเคยชินกับสภาพการใช้สิ่งเสพติดของพ่อแม่ เช่น การสูบบุหรี่ การใช้ยานอนหลับ และการดื่มแอลกอฮอล์ จึงเป็นการง่ายต่อเด็กและเยาวชนที่จะยอมรับสิ่งเสพติดประเภทอื่น ๆ เข้ามาในชีวิต นอกจากนั้นเพื่อนเป็นแรงผลักดันอีกประการหนึ่งต่อการใช้สิ่งเสพติดของเด็กและเยาวชน จากการศึกษาของ

ไพฑูรย์ จัยสิน (2536) เรื่องปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการใช้สารเสพติดในกลุ่มนักเรียนไทย พบว่าผู้ที่แนะนำให้นักเรียนใช้สิ่งเสพติดเป็นครั้งแรกคือเพื่อนในโรงเรียน เช่นเดียวกับผลการศึกษาของปรีชา วิหคโต (2540) ที่พบว่าปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมที่มีความสัมพันธ์กับการใช้ยาบ้าของนักเรียนคือ การถูกชักชวนจากเพื่อน รวมทั้งการที่มีคนใกล้ชิดเสพยา สอดคล้องกับ Schutlz & Wilson (1973) ที่แสดงทัศนะว่า ตัวทำนายที่ดีที่สุดในการใช้สิ่งเสพติดของเด็กและเยาวชนคือ การใช้สารเสพติดของเพื่อน ๆ ในกลุ่ม วัยรุ่นมักใช้เวลาอยู่กับกลุ่มเพื่อนค่อนข้างมาก การมีกิจกรรมภายในกลุ่มไม่ว่าจะเป็นงานเลี้ยงฉลอง การพบปะเพื่อนใหม่ ๆ หรือการเที่ยวเตร่ ล้วนแล้วแต่เป็นกิจกรรมที่เอื้อต่อการข้องเกี่ยวกับสิ่งเสพติดขั้นพื้นฐานคือ สุราและแอลกอฮอล์ นอกจากนั้นความต้องการที่จะเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ทำให้เด็กและเยาวชนยอมรับสิ่งเสพติดจากเพื่อนได้ไม่ยาก โดยเฉพาะหากบุคคลมีความต้องการจะทดลอง และขาดสิ่งยึดเหนี่ยวจิตใจจากครอบครัว (Spevach & Pihl, 1976)

จากการวิจัยของ Beck, Kline, & Greenfeld (1987) พบว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดมากกว่าครึ่งใช้สารเสพติดต่าง ๆ เป็นประจำ และเกือบ 40% ยอมรับว่าตนเองใช้สิ่งเสพติดในขณะที่ถูกจับกุม เช่นเดียวกับที่ White, Pandina, & LaGrange (1987) กล่าวว่าปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งในการกระทำผิดของบุคคลคือ การข้องเกี่ยวกับการใช้สิ่งเสพติด นอกจากนั้นการศึกษาของ Blumstein (1995) และ Kammew & Loeber (1994) พบว่า การเสพสิ่งเสพติดมีความสัมพันธ์กับการเพิ่มขึ้นของการกระทำต่าง ๆ ที่มีความรุนแรงของบุคคล เช่นเดียวกับที่ Lang (1993 cited in Loeber & Hay, 1997) พบว่าการดื่มแอลกอฮอล์เอื้อต่อการแสดงพฤติกรรมที่ก้าวร้าวด้วย

Sharpe & Litzelfelner (2004) กล่าวว่า บุคคลที่ติดสารเสพติดตั้งแต่เยาว์วัย เช่น กัญชาหรือแอลกอฮอล์ มีแนวโน้มที่จะทำผิดกฎหมายและมีพฤติกรรมต่อต้านสังคม โดยบุคคลที่ตกเป็นทาสยาเสพติดจะใช้เงินไปกับการซื้อหาสารเสพติดไม่ว่าจะได้จากการหยิบยืมเพื่อน รีดไถจากครอบครัว ประกอบอาชีพทุจริต การก่ออาชญากรรม รวมทั้งการทำผิดกฎหมายต่าง ๆ (Ball, 1981; Inciardi, 1981 cited in Trojanowicz & Morash, 1992) ซึ่งได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยของอุษา คงสาย (2538) เรื่องปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการกระทำผิดซ้ำของเด็กและเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกลาง ที่พบว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อการกระทำผิดซ้ำของเยาวชนได้แก่ ระดับการศึกษา สภาพความกดดันหลังออกจากสถานพินิจฯ และการติดยาเสพติด รวมทั้งยังพบอีกว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดซ้ำที่ติดสิ่งเสพติดร้อยละ 91.1 ไม่เคยถูกผู้ขายยาเสพติดบังคับให้ทำผิดกฎหมายเพื่อแลกกับยาเสพ ติดต่าง ๆ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าเด็กและเยาวชนเป็นผู้ตั้งใจกระทำความผิดเองโดยมิได้ถูกบังคับจากผู้ใด ผลการวิจัยเป็นไปในทิศทางเดียวกับการศึกษาของกรมคุมประพฤติ กระทรวงยุติธรรม (2542) เรื่องการกระทำผิดภายหลังพ้นการคุมประพฤติพบว่า ผู้ที่ถูกคุมประพฤติในคดีเกี่ยวกับยาเสพติดและสารระเหยมักจะหวนกลับไปกระทำความผิด

ภายหลังพ้นคุมประพฤติแล้ว มากกว่าผู้ถูกคุมประพฤติในฐานความผิดอื่น ๆ

นอกจากนั้นผลการวิจัยของ Elliott & Morse (1989); Elliott, Huizinga, Ageton (1985 cited in Regoli & Hewitt, 1997) จากกลุ่มตัวอย่างวัย 11-17 ปี จำนวน 1,725 คน ยังพบความสัมพันธ์ระหว่างการใช้สิ่งเสพติดและการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน และผลการวิจัยยังพบอีกว่า ยิ่งเยาวชนเข้าไปข้องเกี่ยวกับการกระทำผิดและใช้สิ่งเสพติดมากเท่าใด ยิ่งมีโอกาสกระทำความผิดทางเพศมากขึ้นตามไปด้วย สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Hanson (2000) เรื่องปัจจัยทำนายการทำผิดซ้ำของผู้กระทำความผิด โดยศึกษาผู้กระทำความผิดซ้ำเกี่ยวกับคดีทางเพศ พบว่าผู้ทำความผิดเหล่านี้เสพสารเสพติดประเภทแอลกอฮอล์ก่อนจะก่อคดีข่มขืนหรือกระทำความผิดต่าง ๆ ทางเพศ

6. เพื่อนที่ทำผิดกฎหมาย

ในช่วงวัยรุ่น เด็กจะมีธรรมชาติที่ชอบรวมกลุ่มกับเพื่อนในวัยเดียวกัน (ประไพพรรณ ภูมิ-สาร, 2530) เพื่อนจึงมีอิทธิพลกับบุคคลในวัยนี้เป็นอย่างยิ่ง (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2547) เช่นเดียวกับที่ Brown (1990) กล่าวว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนทำให้เยาวชนได้เรียนรู้การเคารพกฎเกณฑ์ ระเบียบต่าง ๆ ภายในกลุ่ม และรู้จักการแสดงออกต่อบุคคล อีกทั้งยังทำให้เด็กและเยาวชนมีความกล้ามากขึ้น กล้าที่จะทำตัวให้แตกต่างจากผู้อื่น กล้าทดลอง กล้าขัดแย้ง (พาสนา ผโลศิลป์, 2530) นอกจากนั้นกลุ่มเพื่อนยังมีอิทธิพลในการโน้มนำให้เยาวชนทำตามสิ่งที่กลุ่มต้องการ เพราะบุคคลในวัยนี้มักมีความคิดเห็น ความเชื่อ และมุมมองต่าง ๆ ที่เหมือนหรือเป็นไปในทิศทางเดียวกัน (Whitbeck, 1989) ประกอบกับวัยรุ่นเป็นช่วงวัยที่ต้องการการยอมรับจากเพื่อน ทำให้บางครั้งวัยรุ่นอาจลอกเลียนแบบหรือทำตามความต้องการของกลุ่มโดยไม่คำนึงถึงความถูกต้องได้ (กตัญชลี ณรงค์ราช, 2543) ดังนั้นหากเด็กและเยาวชนคบหาเพื่อนที่ไม่ดี อาจถูกชักจูงให้กระทำพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมต่าง ๆ ตามกลุ่มเพื่อนได้ ดังที่ Reckless (1966) กล่าวไว้ว่า การคบเพื่อนที่เกเรเป็นแรงผลักดันที่สำคัญที่สุดต่อการกระทำผิดกฎหมายและการก่ออาชญากรรมในวัยรุ่น

การศึกษาของ Fuhrmann (1990) เรื่องอิทธิพลของกลุ่มเพื่อนต่อวัยรุ่นชี้ให้เห็นว่ากลุ่มเพื่อนมีอิทธิพลต่อเด็กและเยาวชนมากกว่าครอบครัว โดยเฉพาะในช่วงของวัยรุ่น เยาวชนจะเลือกเข้าหาเพื่อนมากกว่าพ่อแม่ เนื่องจากการรวมกลุ่มกับเพื่อนในวัยเดียวกันทำให้บุคคลมีอิสระและเป็นตัวของตัวเองทั้งทางความคิดและการแสดงออก โดยปราศจากการควบคุมจากผู้ปกครองและพ่อแม่ (Brown, 1990) นอกจากนั้นการศึกษายังพบอีกว่าเพื่อนสนิทของบุคคลมักเป็นเพื่อนที่รู้จักคบกันมาตั้งแต่ช่วงวัยรุ่น ส่วนงานวิจัยของ Wong (1998) ศึกษาลักษณะการคบเพื่อนและการกระทำผิดกฎหมายของวัยรุ่นเชื้อสายจีน ในประเทศแคนาดา พบว่ากลุ่มวัยรุ่นทั่วไปซึ่งมีเพื่อนที่มิได้ทำผิดกฎหมาย มีแนวโน้มการกระทำผิดต่ำกว่ากลุ่มวัยรุ่นที่มีเพื่อนทำผิดกฎหมาย ทั้งนี้เนื่อง

จากกลุ่มเพื่อนของวัยรุ่นทั่วไปมีส่วนในการป้องปรามการทำผิดของเพื่อน ๆ ในกลุ่ม เช่นเดียวกับการศึกษาของพรเพ็ญ เพชรสุขศิริ (2527) เรื่องการวิเคราะห์ปัจจัยบางประการของวัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายพบว่า วัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายมักมีเพื่อนสนิทที่ถูกจับกุมคิดเป็นร้อยละ 67.2 ในขณะที่วัยรุ่นทั่วไปมีเพื่อนสนิทที่ถูกจับกุมเพียงร้อยละ 10.3 อันเป็นไปในทิศทางเดียวกับการศึกษาของ Gold & Petronio (1980) เรื่องการกระทำผิดของวัยรุ่น พบว่าปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งที่มีผลต่อการทำผิดของวัยรุ่นคือกลุ่มเพื่อน โดยวัยรุ่นที่มีเพื่อนที่มีพฤติกรรมการกระทำผิดมักมีการแสดงออกและพฤติกรรมเช่นเดียวกับกลุ่มเพื่อนของตน ดังนั้นเพื่อนจึงมีความสำคัญต่อเด็กและเยาวชนเป็นอย่างยิ่ง เพราะนอกจากครอบครัวแล้ว เยาวชนจะใกล้ชิดและคลุกคลีกับกลุ่มเพื่อนมากที่สุด หากเด็กและเยาวชนคบหาเพื่อนที่ไม่ดีแล้ว เด็กมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมในทางลบคล้อยตามเพื่อนได้ง่าย (โสภา ชูพิกุลชัย, 2532) และ Esther (1996) ซึ่งศึกษาการกระทำผิดของเยาวชนจากการรายงานตนเองพบว่า เพื่อนเป็นตัวทำนายที่สำคัญต่อการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเยาวชนที่มีอายุต่ำกว่า 18 ปี สอดคล้องกับงานวิจัยของ Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth, & Jang, (1994 cited in Paetsch, 1997) เรื่องกลุ่มเพื่อน ความเชื่อและพฤติกรรมการกระทำผิดของเยาวชน พบว่าเพื่อนที่ทำผิดกฎหมายเป็นตัวเสริมแรงที่สำคัญต่อการกระทำผิดของบุคคล และการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนที่คบหาเพื่อนที่มีพฤติกรรมการทำความผิด มีแนวโน้มที่จะกระทำความผิดเพิ่มมากยิ่งขึ้นอีกด้วย

เด็กและเยาวชนที่กระทำผิดกฎหมาย

McWhirter, McWhirter, McWhirter, & McWhirter (1998) กล่าวว่ามีปัจจัยมากมายที่เป็นสาเหตุของพฤติกรรมเบี่ยงเบนและการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน เยาวชนที่กระทำความผิดมักมีพื้นฐานการอบรมเลี้ยงดูที่ขาดการเอาใจใส่ ขาดความสนใจ หรือได้รับการทารุณกรรม ซึ่งเป็นการแสดงออกในทางลบและพบในครอบครัวที่มีการเลี้ยงดูแบบเข้มงวด แบบตามใจ และแบบปล่อยปละละเลย (Baumrind, 1993) พฤติกรรมและการแสดงออกในครอบครัวที่ไม่เหมาะสม รวมทั้งความรุนแรงต่าง ๆ ทั้งจากการกระทำและคำพูดเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นปรกติวิสัย การแสดงออกเหล่านั้นจะเป็นตัวแบบในด้านความรุนแรงให้แก่เด็กและเยาวชน นอกจากนั้นปัญหาในครอบครัวทั้งความยากจน การติดสุรา และปัญหาความสัมพันธ์ของพ่อแม่ ยังเป็นปัจจัยสนับสนุนต่อพฤติกรรมและการแสดงออกที่ไม่เหมาะสมของเด็กและเยาวชนอีกด้วย (Patterson, Ramsey, & DeBaryshe, 1989) ครอบครัวในชุมชนแออัดของผู้ใช้แรงงานนับเป็นกลุ่มเสี่ยง และล่อแหลมต่อการปลูกฝังพฤติกรรมเบี่ยงเบนและการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน เนื่องจากพ่อแม่และผู้ปกครองมักไม่มีเวลาในการดูแลเอาใจใส่ รวมทั้งขาดปัจจัยต่าง ๆ ที่ให้แก่ลูกและไม่มีความรู้ในการ

ปฏิบัติตนให้เป็นพ่อแม่ที่ดีอีกด้วย (Tolan & Guerra, 1994) อย่างไรก็ตามปัญหาของเด็กและเยาวชนนั้นมิได้เกิดมาจากพ่อแม่ผู้ปกครองเท่านั้น ตัวของเยาวชนเองที่มีปัญหาด้านพฤติกรรมและอารมณ์ก็อาจเป็นต้นเหตุของปัญหาต่าง ๆ ได้เช่นกัน (Neiderhiser, Hetherington, Reiss, & Plomin, 1999; Ge, Conger, Cadoret, Neiderhiser, Yates, Troughton, & Stewart, 1998; Henry, Caspi, Moffitt, & Silva, 1996; Patterson, Ramsey, & DeBaryshe, 1989)

เด็กและเยาวชนจะนำสิ่งที่ตนประสบและเรียนรู้จากที่บ้านไปใช้ในบทบาทต่าง ๆ ภายนอกครอบครัว เช่น ที่โรงเรียน การขาดความสามารถในการควบคุมอารมณ์ ปัญหาในการปรับตัวเข้ากับกลุ่มเพื่อนที่โรงเรียน และการแสดงออกที่ไม่เหมาะสมต่าง ๆ จะนำไปสู่การได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน ๆ (Fraser, 1996) เด็กและเยาวชนเหล่านี้มักรวมกลุ่มกับเด็กที่มีปัญหาด้วยกัน นำไปสู่การกระตุ้นและส่งเสริมพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนและไม่เหมาะสมต่าง ๆ แก่กันและกัน (Beauvais, Chavez, Oetting, Deffenbacher, & Cornell, 1996) อีกทั้งการที่เด็กและเยาวชนเข้าไปเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมและการกระทำผิดตั้งแต่วัยเยาว์ เช่น สุราและยาเสพติด การพกพาอาวุธ ความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อมที่ใช้ความรุนแรง (Eron, Gentry, & Schlegel, 1994) จะเอื้อต่อการแสดงออกที่เบี่ยงเบนและการกระทำที่ผิดกฎหมายต่าง ๆ มากยิ่งขึ้น นอกจากนั้นการแสดงความโกรธที่มีความรุนแรงสูง แต่มีความสามารถในการควบคุมอารมณ์ต่ำ จะเป็นแรงผลักดันภายในตัวบุคคลที่นำไปสู่พฤติกรรมการกระทำผิดต่าง ๆ (Colder & Stice, 1998) อีกทั้งปัจจัยทางพันธุกรรมและลักษณะทางกายภาพก็เป็นอีกส่วนหนึ่งที่ส่งผลต่อการแสดงออกและการกระทำของเด็กและเยาวชน (Pike, Reiss, McGuire, Hetherington, & Plomin, 1996; Edelbrock, Rende, Plomin, & Thompson, 1995)

Loeber, Keenan, & Zhang, 1997; Loeber & Hay, 1994; Patterson, Capaldi, & Bank, 1991 กล่าวถึง 3 รูปแบบ ในการพัฒนาพฤติกรรมการกระทำผิดของเด็กและเยาวชน โดยเริ่มจากปัญหาต่าง ๆ ในช่วงวัยเด็กซึ่งมักเป็นความขัดแย้งกับพ่อแม่และครู เด็กและเยาวชนมักแสดงออกในลักษณะการหลีกเลี่ยงไม่เข้าชั้นเรียน การเที่ยวเตร่เสเพล และการหนีโรงเรียน ต่อมาการแสดงออกจะเป็นลักษณะของการใช้ความรุนแรงต่อผู้อื่นซึ่งนับเป็นจุดเริ่มต้นของการกระทำผิดกฎหมายของเด็กและเยาวชน เช่น การชกต่อย การเป็นอันธพาล การข่มขู่กรรโชก การทำร้ายร่างกาย และในที่สุดจะเป็นการแสดงออกถึงพฤติกรรมความก้าวร้าวโดยทางอ้อม เริ่มจากการลักขโมยของเล็ก ๆ น้อย ๆ และเพิ่มความรุนแรงมากยิ่งขึ้นเป็นการวางเพลิง และการโจรกรรม (Hughes, 2002)

เนื่องจากเด็กและเยาวชนจะเติบโตขึ้นเป็นพลเมืองของประเทศในวันข้างหน้า วิธีหนึ่งในการช่วยเหลือเด็กและเยาวชนซึ่งมีพฤติกรรมเบี่ยงเบนคือ การมุ่งเน้นช่วยเหลือด้านความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเอง เนื่องจากอัตมโนทัศน์เป็นส่วนหนึ่งของบุคลิกภาพที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของ

บุคคล การปรับเปลี่ยนความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเองย่อมส่งผลถึงการแสดงออกและการกระทำที่เปลี่ยนไปของบุคคลไม่ว่าจะเป็นทางบวกหรือทางลบก็ตาม (Hamachek, 1990)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

Brody (1993) ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์และความสัมพันธ์กับพ่อแม่และเพื่อนของเยาวชนหญิงที่กระทำความผิดและเยาวชนหญิงทั่วไป อายุระหว่าง 14-16 ปี จำนวน 62 คน ประกอบด้วยกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิด 29 คน และกลุ่มเยาวชนทั่วไป 33 คน เครื่องมือที่ใช้คือแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Tennessee Self-Concept Scale การสัมภาษณ์ และแบบวัดความสัมพันธ์กับพ่อแม่ Seven Parental Attachment Scale ผลการศึกษาพบว่าเยาวชนหญิงทั่วไปมีอัตมโนทัศน์สูงกว่าเยาวชนหญิงที่กระทำความผิดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และเยาวชนทั่วไปมีความสัมพันธ์กับพ่อแม่ดีกว่าอย่างมีนัยสำคัญ รวมทั้งมีความขัดแย้งที่น้อยกว่า มีการพูดคุยกันมากกว่า และมีการเลี้ยงดูที่ดีกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิด นอกจากนั้นยังพบว่า พ่อของเยาวชนทั่วไปจะใช้เหตุผลมากกว่าการควบคุม เมื่อเปรียบเทียบกับพ่อในกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิด งานวิจัยยังพบอีกว่าอัตมโนทัศน์ที่สูงจะมีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกกับความสัมพันธ์กับแม่ และความสัมพันธ์ในทางลบกับแม่จะเป็นตัวบ่งชี้ที่สำคัญต่อพฤติกรรมการกระทำผิดกฎหมายของเยาวชนหญิง เช่นเดียวกับที่ Moon (1991) ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดและเยาวชนทั่วไปชาวเกาหลี กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชายที่ศึกษาในระดับมัธยมศึกษา จำนวน 309 คน อายุระหว่าง 14-18 ปี ประกอบด้วยเยาวชนที่ทำผิดครั้งแรก 102 คน เยาวชนที่ทำผิดซ้ำ 103 คน และเยาวชนทั่วไป 104 คน เครื่องมือที่ใช้คือแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Piers-Harris Self-Concept Scale จากการวิเคราะห์ 2 WAY ANOVA และ Multiple Regression พบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดมีอัตมโนทัศน์ต่ำกว่าเยาวชนทั่วไปในทุกด้านคือ อัตมโนทัศน์โดยรวม สถานะในโรงเรียน ด้านสติปัญญา และความสุขและความพึงพอใจ นอกจากนี้ยังพบว่าเยาวชนชายที่ได้รับการเลี้ยงดูจากมารดาเพียงผู้เดียว มีอัตราการกระทำผิดสูงกว่าเยาวชนชายที่ได้รับการเลี้ยงดูจากบิดาเพียงผู้เดียว ผลการศึกษามีความสอดคล้องกับงานวิจัยของ Eyo (1981) ที่ศึกษาอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชาวอังกฤษ 7 คุณลักษณะ กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิด 90 คน ทั้งจากสถานกักกันที่ดูแลอย่างเข้มงวดและสถานกักกันที่ปฏิบัติเหมือนอยู่กับครอบครัว และกลุ่มเยาวชนทั่วไป 121 คน รวมเป็น 211 คน อายุ 14-21 ปี โดยใช้แบบทดสอบ Tennessee Self-Concept Scale โดยมีสมมติฐานว่าเยาวชนทั่วไปจะมีอัตมโนทัศน์สูงกว่าเยาวชนที่กระทำความผิด ซึ่งผลการวิจัยเป็นไปตามสมมติฐานที่ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดมีอัตมโนทัศน์โดยรวมต่ำกว่าเยาวชนทั่วไป ผลการวิจัยมีความสอดคล้องกับการศึกษาอื่น ๆ เช่น งานวิจัยของรัฐกมล

บรรหาร (2534) ซึ่งศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าวกับวัยรุ่นชายปกติที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในรูปแบบที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของตนเอง โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นวัยรุ่นชายที่มีอายุระหว่าง 16-18 ปี ศึกษาอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 420 คน โดยใช้เครื่องมือคือ Tennessee Self-Concept Scale ผลการวิจัยพบว่า วัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าวมีคะแนนอัตมโนทัศน์ต่ำกว่าวัยรุ่นชายปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เช่นเดียวกับที่วิมล สุวรรณมณี (2527) ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์และสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนของกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวและกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาทั่วไป กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวจำนวน 234 คน และกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาทั่วไปจำนวน 240 คน รวม 474 คน มีอายุระหว่าง 16-20 ปี ผลการวิจัยพบว่าอัตมโนทัศน์ของนักเรียนสองกลุ่มมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวมีคะแนนอัตมโนทัศน์ต่ำกว่ากลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาทั่วไป นอกจากนั้นผลการศึกษาของคณิต ฤทธิรอด (2537) ซึ่งเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์และการอบรมเลี้ยงดูตามการรับรู้ของนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมปกติทั่วไป โดยศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จังหวัดเพชรบูรณ์ พบว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมปกติทั่วไปรับรู้วิธีการอบรมเลี้ยงดูและมีอัตมโนทัศน์แตกต่างจากนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งด้านสติปัญญาและสถานภาพในโรงเรียน ด้านพฤติกรรม ด้านความวิตกกังวล ด้านความเป็นคนน่านิยม และอัตมโนทัศน์โดยรวม

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยอื่น ๆ ที่ศึกษาอัตมโนทัศน์กับกลุ่มตัวอย่างต่าง ๆ ได้แก่ งานวิจัยของ Ostgard-Yorandt & Armelius (2004) ซึ่งศึกษาอัตมโนทัศน์และการรับรู้พฤติกรรมการเป็นพ่อเป็นแม่ของวัยรุ่นชาวสวีเดน 2 กลุ่ม คือ วัยรุ่นทั่วไป และวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมต่อต้านสังคม จำนวน 277 คน อายุ 12-19 ปี โดยใช้เครื่องมือ Structural Analysis of Social Behavior และแบบสอบถามการเป็นพ่อเป็นแม่ เพื่อวัดความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนและความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับการเป็นพ่อเป็นแม่ จากการวิเคราะห์ MANOVA พบว่า อัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นปกติและการรับรู้พฤติกรรมการเป็นพ่อเป็นแม่มีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวก และไม่มีความแตกต่างทั้งด้านอายุและเพศ นอกจากนั้นยังพบอีกว่าพฤติกรรมการเป็นแม่มีความสัมพันธ์ในทิศทางบวกมากกว่าพฤติกรรมการเป็นพ่อ ในทางตรงกันข้ามกลุ่มวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมต่อต้านสังคมจะมีอัตมโนทัศน์ในทางลบ และมีมากยิ่งขึ้นต่อการรับรู้การเป็นพ่อเป็นแม่ ส่วนงานวิจัยของนงลักษณ์ วงศ์ประเสริฐ (2533) ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นปกติกับวัยรุ่นติดยาเสพติดจากสถานบำบัดรักษาในกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยวัยรุ่นปกติจำนวน 120 คน จาก 2 โรงเรียน คือ โรงเรียนศรีอยุธยา และโรงเรียนวัดเบญจมบพิตร และวัยรุ่นติดยาเสพติดจำนวน 120 คน จากคลีนิก

บำบัดการติดยาเสพติดวชิรพยาบาล โรงพยาบาลพระมงกุฎเกล้า ศูนย์สาธารณสุขวงศ์สว่าง และโรงพยาบาลตากสิน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ Tennessee Self-Concept Scale ผลการวิจัยพบว่าวัยรุ่นปกติมีอัตมโนทัศน์สูงกว่าวัยรุ่นที่ติดยาเสพติดทั้ง 10 ด้าน คือ ด้านครอบครัว ด้านร่างกาย ด้านส่วนตัว ด้านสังคม ด้านศีลธรรมจรรยา ด้านการวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง ด้านความเป็นเอกลักษณ์ ด้านความพึงพอใจในตนเอง ด้านพฤติกรรมที่ตนแสดงออก และอัตมโนทัศน์โดยรวม งานวิจัยของ Hay (2000) ซึ่งศึกษาอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นที่ถูกพักการเรียนในระดับมัธยมศึกษาจำนวน 128 คน อายุ 14-15 ปี ในเมือง Brisbane ประเทศออสเตรเลีย โดยใช้แบบทดสอบ Self-Description Questionnaire-II พบว่า คุณลักษณะของอัตมโนทัศน์ด้านลักษณะทางกาย ความสัมพันธ์กับเพศตรงข้าม ความซื่อสัตย์และความไว้วางใจ ทั้งเพศชายและหญิงอยู่ในระดับปานกลาง แต่อัตมโนทัศน์ด้านความสัมพันธ์กับพ่อแม่ ตนโดยทั่วไป และการเรียนอยู่ในระดับต่ำทั้งสองเพศ เพศชายมีอัตมโนทัศน์ด้านคณิตศาสตร์ในระดับต่ำ ส่วนเพศหญิงมีอัตมโนทัศน์ด้านความมั่นคงทางอารมณ์และความสัมพันธ์กับเพศเดียวกันในระดับต่ำ จากการวิเคราะห์ทางสถิติ MANOVA พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างเพศด้านอัตมโนทัศน์โดยรวม โดยวัยรุ่นชายที่ถูกพักการเรียนจะมีอัตมโนทัศน์สูงกว่าของวัยรุ่นหญิงที่ถูกพักการเรียน นอกจากนี้ยังพบว่าพฤติกรรมการต่อต้านสังคมของเด็กชายมีความสัมพันธ์กับการสร้างภาพความเป็นชายของตนเอง ส่วนพฤติ-กรรมการต่อต้านสังคมของเด็กหญิงมีความสัมพันธ์กับความรู้สึกไม่มีคุณค่าทางสังคม (Social marginalisation)

นอกจากนั้นการศึกษาของสานิต รัตตัญญู (2533) เปรียบเทียบอัตมโนทัศน์และสภาพแวดล้อมในโรงเรียนตามการรับรู้ของนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวและไม่ก้าวร้าว ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 300 คน ผลการวิจัยพบว่าอัตมโนทัศน์และสภาพแวดล้อมในโรงเรียนตามการรับรู้ของนักเรียน มีความสัมพันธ์กันในทิศทางบวก และนักเรียนที่มีพฤติกรรมไม่ก้าวร้าวมีอัตมโนทัศน์สูงกว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เช่นเดียวกับสุภาพร วีรดาวิญญู (2538) ที่ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ การอบรมเลี้ยงดู และสภาพแวดล้อมของโรงเรียน ระหว่างนักเรียนที่มีพฤติกรรมผิดวินัยและนักเรียนที่มีพฤติกรรมอยู่ในวินัย ในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 390 คน พบว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมผิดวินัยและนักเรียนที่มีพฤติกรรมอยู่ในวินัยมีอัตมโนทัศน์แตกต่างกันและยังพบว่าอัตมโนทัศน์ การได้รับการอบรมเลี้ยงดู และสภาพแวดล้อมของโรงเรียนมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมด้านวินัยของนักเรียน สอดคล้องกับผลการศึกษาของประเทิน มหาขันธ์ (2521) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึกต่อตนเองและเจตคติต่อโรงเรียน ของกลุ่มเยาวชนในสถานฝึกและอบรมเยาวชน โดยใช้กลุ่มตัวอย่าง 401 คน อายุระหว่าง 14-20 ปี ผลการวิจัยพบว่าความรู้

สึกต่อตนเองและเจตคติต่อโรงเรียนของเยาวชนที่กระทำความผิด มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วน Vermerien, Bogaerts, Ruchkin, Deboutte, & Schwab-Stone (2004) ศึกษาคุณลักษณะต่าง ๆ ของการเห็นคุณค่าในตนเองและอัตมโนทัศน์ในเด็กวัยรุ่นที่ต่อต้านสังคมที่มีพฤติกรรมการกระทำผิดที่รุนแรงและไม่รุนแรง ในประเทศเบลเยี่ยม จำนวน 1,466 คน อายุ 12-18 ปี (อายุเฉลี่ย 14.9 ปี) เครื่องมือที่ใช้คือแบบทดสอบ Antisocial Behaviour (Junger-Tas) และ Self-Esteem Index (1991) ผลการศึกษาเมื่อจำแนกตามคุณลักษณะด้านความสามารถทางการเรียนและด้านการยอมรับจากครอบครัวพบว่า ความสามารถทางการเรียนที่ต่ำและการไม่เป็นที่ยอมรับจากครอบครัว มีความสัมพันธ์ในทางบวกกับพฤติกรรมการกระทำผิดที่รุนแรงและไม่รุนแรง ส่วนด้านความเป็นที่นิยมจากกลุ่มเพื่อนมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการกระทำผิดของเด็กวัยรุ่น โดยเฉพาะในเพศชายที่มีพฤติกรรมการกระทำผิดที่รุนแรง ผู้วิจัยสรุปว่าคุณลักษณะทั้งสามของการเห็นคุณค่าในตนเองและอัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อพฤติกรรมการกระทำผิดทั้งเพศชายและเพศหญิง สอดคล้องกับงานวิจัยของ Levy (1997) ที่ศึกษาความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อพฤติกรรมการกระทำความผิดของวัยรุ่นชาวออสเตรเลีย โดยใช้กลุ่มตัวอย่าง 3 กลุ่ม คือ กลุ่มเยาวชนทั่วไป กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดแต่ไม่ได้อยู่ในสถานกักกัน และกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดและอยู่ในสถานกักกัน จำนวนทั้งสิ้น 365 คน ประกอบ ด้วยเพศชาย 199 คน และเพศหญิง 166 คน ศึกษาในเกรด 9-12 โดยใช้เครื่องมือ Self-report Delinquency Scale และ Personal Descriptive Scale พบว่ายิ่งเยาวชนมีพฤติกรรมทำผิดกฎหมายมากเพียงใด อัตมโนทัศน์จะมีทิศทางลบมากขึ้นเท่านั้น ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานในการวิจัยที่ว่า วัยรุ่นที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมทำผิดกฎหมาย โดยเยาวชนในสถานกักกันเป็นกลุ่มมีคะแนน Personal Descriptive Scale ต่ำที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มเยาวชนทั่วไปและกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดแต่ไม่ได้อยู่ในสถานกักกัน นอกจากนั้นเยาวชนชายมีคะแนน Self-report Delinquency Scale สูงกว่าเยาวชนหญิงในทุกข้อกระทง (ยกเว้นการดื่มแอลกอฮอล์ในที่สาธารณะ) ซึ่งอาจเนื่องมาจากการหล่อหลอมทางสังคมของวัยรุ่นชายที่ทำให้เกิดความคิดว่า การกระทำที่ล่อแหลมหรือมีความเสี่ยง ความขัดแย้งกับเจ้าหน้าที่รัฐและตำรวจ รวมทั้งการแสดงออกเพื่อความเด่นของตนเอง เป็นลักษณะที่แสดงความเป็นชาย (Masculinity) ส่วนการศึกษาของรัตนาวลี ศุภโชค (2542) เกี่ยวกับปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความคิดเห็นต่อตนเองและจุดมุ่งหมายในชีวิตของเด็กเร่ร่อนในสถานคุ้มครองสวัสดิภาพเด็กภาคตะวันออก อายุระหว่าง 11-18 ปี จำนวน 120 คน ประกอบด้วยเพศชาย 60 คน และเพศหญิง 60 คน พบว่าเด็กเร่ร่อนมีความคิดเห็นต่อตนเองโดยรวมและคุณลักษณะย่อยด้านต่าง ๆ อยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งประกอบด้วยด้านรูปร่างลักษณะ ด้านความเป็นที่ชื่นชอบ ด้านความสามารถสติปัญญา ด้านความสุขและความพึงพอใจ ด้าน

พฤติกรรม และด้านสุขภาพจิต ตามลำดับ สอดคล้องกับผลการวิจัยของอ้อมเดือน สดมณี (2522) ที่ได้ศึกษาความคิดเกี่ยวกับตนและพฤติกรรมการกระทำผิดของเด็กวัยรุ่น โดยใช้กลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่มคือ นักเรียนชายจำนวน 110 คน จากโรงเรียน 2 แห่ง และกลุ่มเด็กที่ต้องคำพิพากษาในบ้านเมตตาจำนวน 40 คน ผลการวิจัยพบว่า การมองตนเองของเด็กที่มีพฤติกรรมเบี่ยงเบนสัมพันธ์กับการรับรู้จากกลุ่มเพื่อนสนิท พ่อ แม่ และครู ส่วนกลุ่มนักเรียน การมองตนเองจะสัมพันธ์กับการรับรู้จากครู แม่ เพื่อน และนักเรียน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและในโรงเรียนมัธยมศึกษา

ขอบเขตของการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ เยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน บ้านกรุณา (ต้องโทษครั้งแรกโดยกระทำความผิดสถานเบา และเข้ามาอยู่ในสถานพินิจฯ แล้วไม่น้อยกว่า 3 เดือน) และเยาวชนชายที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา ที่ฝ่าฝืนกฎระเบียบหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามบันทึกของโรงเรียน อายุระหว่าง 15-18 ปี กลุ่มละ 41 คน รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มได้ 82 คน โดยผู้วิจัยจะทำการควบคุมตัวแปรอายุของเยาวชนทั้งสองกลุ่ม

2. ตัวแปรในการวิจัย

2.1 ตัวแปรต้น คือ เยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน (ต้องโทษครั้งแรกโดยกระทำความผิดสถานเบา และเข้ามาอยู่ในสถานพินิจฯ แล้วไม่น้อยกว่า 3 เดือน อายุ 15-18 ปี) และเยาวชนชายที่กระทำความผิดโรงเรียนมัธยมศึกษา (ที่ฝ่าฝืนกฎระเบียบหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามบันทึกของโรงเรียน กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษา อายุ 15-18 ปี)

2.2 ตัวแปรตาม คือ คะแนนอัตมโนทัศน์ประกอบด้วย อัตมโนทัศน์โดยรวม (Global) อัตมโนทัศน์ด้านสังคม (Social) อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ (Competence) อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก (Affect) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ (Academic) อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว (Family) และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ (Physical) ที่วัดด้วยแบบทดสอบ Multidimensional Self Concept Scale (Bracken, 1992)

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. อัตมโนทัศน์โดยรวม (Global Self Concept) หมายถึง ความรู้สึกนึกคิด ความคิดเห็น ทัศนคติของบุคคลโดยรวมที่มีต่อตนเอง ซึ่งได้จากการประเมินตนเองในด้านต่าง ๆ อันประกอบด้วยด้านสังคม ด้านความสามารถ ด้านอารมณ์และความรู้สึก ด้านวิชาการ ด้านครอบครัว และด้านกายภาพ ซึ่งเป็นผลจากการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ที่ตนปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม และส่งผลต่อพฤติกรรมรวมทั้งการแสดงออกของบุคคล วัดได้จากคะแนนรวมที่ได้จากแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ของ Bruce A. Bracken (1992) จำนวน 150 ข้อ

2. อัตมโนทัศน์ในแต่ละด้าน หมายถึง คะแนนที่ได้จากการวัดอัตมโนทัศน์ในแต่ละด้าน (จำนวน 6 ด้าน) ที่เป็นองค์ประกอบสำคัญของแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ของ Bruce A. Bracken (1992) ได้แก่

2.1 ด้านสังคม (Social) เป็นคะแนนที่ได้จากการประเมินตนเองจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลต่าง ๆ โดยไม่เจาะจง ครอบคลุมทั้งสมาชิกในครอบครัว ครู และกลุ่มเพื่อน ว่ามีความสามารถในการสร้างปฏิสัมพันธ์ในทางบวกให้เกิดขึ้นได้หรือไม่ วัดได้จากคะแนนรวมของข้อคำถามที่ 1-25 ของแบบทดสอบ Multidimensional Self Concept Scale

2.2 ด้านความสามารถ (Competence) เป็นคะแนนที่ได้จากการประเมินความสามารถของตนในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ว่าประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว วัดได้จากคะแนนรวมของข้อคำถามที่ 26-50 ของแบบทดสอบ Multidimensional Self Concept Scale

2.3 ด้านอารมณ์และความรู้สึก (Affect) เป็นคะแนนที่ได้จากการประเมินอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง อันเป็นผลจากการตอบสนองต่อสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่บุคคลเข้าไปเกี่ยวข้องหรือมีส่วนร่วม วัดได้จากคะแนนรวมของข้อคำถามที่ 51-75 ของแบบทดสอบ Multidimensional Self Concept Scale

2.4 ด้านวิชาการ (Academic) เป็นคะแนนที่ได้จากการประเมินตนเองเกี่ยวกับการบรรลุความสำเร็จทางการเรียน รวมทั้งประสบการณ์อื่น ๆ ที่เชื่อมโยงกับกิจกรรม/งานการศึกษาของโรงเรียน วัดได้จากคะแนนรวมของข้อคำถามที่ 76-100 ของแบบทดสอบ Multidimensional Self Concept Scale

2.5 ด้านครอบครัว (Family) เป็นคะแนนที่ได้จากการประเมินตนเองเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์กับพ่อแม่ ผู้ปกครอง และสมาชิกญาติพี่น้องในครอบครัว รวมถึงการจัดการต่าง ๆ ในการเป็นอยู่ในครอบครัว วัดได้จากคะแนนรวมของข้อคำถามที่ 101-125 ของแบบทดสอบ Multidimensional Self Concept Scale

2.6 ด้านกายภาพ (Physical) เป็นคะแนนที่ได้จากการประเมินตนเองเกี่ยวกับลักษณะทางกาย เช่น การแต่งตัว ความสูง น้ำหนัก สุขภาพ เป็นต้น รวมถึงการเปรียบเทียบลักษณะดังกล่าวกับบุคคลอื่น และความคิดเห็นของผู้อื่นที่มีต่อตัวเรา วัดได้จากคะแนนรวมของข้อคำถามที่ 126-150 ของแบบทดสอบ Multidimensional Self Concept Scale

3. เยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน หมายถึง บุคคลที่มีอายุ 15-18 ปี ซึ่งถูกกักกันตัวอยู่ในสถานฝึกและอบรมบ้านกรุณาเป็นครั้งแรก (โดยไม่คำนึงว่าเยาวชนจะเคยถูกจับกุมมาก่อนหน้านี้หรือไม่) ในความผิดสถานเบา เช่น คดีเกี่ยวกับชีวิตร่างกาย (ทำร้ายร่างกายผู้อื่น ทะเลาะวิวาท) ทรัพย์ (ลักทรัพย์ ทำลายทรัพย์สินของผู้อื่น) สิ่งเสพติด (ขายสิ่งเสพติด มียาเสพติดในครอบครองเพื่อเสพ) และเพศ (ลวนลาม กระทำชำเรา หรือข่มขืน) และเข้ามาอยู่ในสถานพินิจฯ บ้านกรุณาแล้วไม่น้อยกว่า 3 เดือน

4. เยาวชนชายที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา หมายถึง เยาวชนชายที่มีอายุ 15-18 ปี กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนมัธยมศึกษาจากโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป ที่ฝ่าฝืนกฎระเบียบหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามบันทึกของโรงเรียน เช่น ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ (ลักขโมยของ ทำลายทรัพย์สินผู้อื่น) ความผิดเกี่ยวกับสิ่งเสพติด (สูบบุหรี่ ดื่มแอลกอฮอล์) ความผิดเกี่ยวกับชีวิตร่างกาย (ทำร้ายร่างกายผู้อื่น ทะเลาะวิวาท) และความผิดเกี่ยวกับเรื่องเพศหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม (จับมือ ถือแขน)

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ทำให้ทราบความแตกต่างของอัตมโนทัศน์ในแต่ละด้านของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

2. ทำให้พ่อแม่ ครู ผู้ปกครอง และบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ได้รับข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการให้คำแนะนำ หรือเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิด

3. เป็นประโยชน์ในการศึกษาวิจัยเรื่องอัตมโนทัศน์ของเด็กและเยาวชนให้กว้างขวางยิ่งขึ้น

บทที่ 2

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและในโรงเรียนมัธยมศึกษา

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย เยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน จากสถานฝึกและอบรมบ้านกรุณา จำนวน 41 คน และเยาวชนชายที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา ทำการคัดเลือกแบบเจาะจงจากโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป ที่ฝ่าฝืนกฎระเบียบหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามบันทึกของโรงเรียน รวม 210 คน จนได้กลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 41 คน อายุระหว่าง 15-18 ปี รวมกลุ่มตัวอย่างจากทั้งสองกลุ่มได้จำนวน 82 คน โดยจะทำการควบคุมตัวแปรอายุของเยาวชนทั้งสองกลุ่ม

การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ในการวิจัยนี้ได้กำหนดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ทั้งหมด 82 คน ผู้วิจัยได้ดำเนินการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. ได้ติดต่อสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนบ้านกรุณา และยื่นหนังสือจากคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ต่อผู้อำนวยการสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เพื่อขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูล

2. ได้ติดต่อผู้อำนวยการโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป และยื่นหนังสือจากคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ต่อฝ่ายวิชาการของแต่ละโรงเรียน เพื่อขออนุญาตผู้อำนวยการโรงเรียนในการขอความร่วมมือเก็บข้อมูล

3. ได้ทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม ดังนี้

3.1 ในกลุ่มเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน ผู้วิจัยได้เจาะจงเลือกกลุ่มตัวอย่างจากสถานฝึกและอบรมบ้านกรุณา จากเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งหมด จนได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 41 คน โดยจะพิจารณาคัดเลือกตามเกณฑ์ ดังนี้

- เยาวชนชายที่มีอายุระหว่าง 15 ถึง 18 ปี
- ต้องโทษกระทำผิดสถานเบา เช่น คดีเกี่ยวกับชีวิตร่างกาย ทรัพย์ สิ่งเสพติด และเพศ

- ถูกกักกันในสถานฝึกและอบรมบ้านกรุณาเป็นครั้งแรก
- อยู่ในสถานพินิจฯ มาแล้วไม่น้อยกว่า 3 เดือน

3.2 กลุ่มเยาวชนชายที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา อายุระหว่าง 15-18 ปี จำนวน 41 คน ทำการคัดเลือกแบบเจาะจงจากโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป โดยการคัดเลือกตามบัญชีรายชื่อของนักเรียนที่ฝ่าฝืนกฎระเบียบหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามบันทึกของโรงเรียนในความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ สิ่งเสพติด ชีวิตร่างกาย และเรื่องเพศ รวม 210 คน จนได้กลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 41 คน โดยพิจารณาตามเกณฑ์คือเป็นนักเรียนชายที่มีอายุ 15-18 ปี และกำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษา ในการเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนทั้งสองกลุ่ม ผู้วิจัยจะทำการควบคุมตัวแปรอายุของกลุ่มตัวอย่าง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย 2 ส่วน คือ

ส่วนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปส่วนบุคคล ประกอบด้วยข้อคำถามทั้งหมด 10 ข้อ (ขึ้นอยู่กับสถานะของผู้ตอบ) ประกอบด้วยข้อคำถามเกี่ยวกับอายุ ระดับการศึกษา การอาศัยอยู่กับครอบครัว สภาพที่อยู่อาศัย รายได้ของครอบครัว ความอบอุ่นภายในครอบครัวตามการรับรู้ของเยาวชน และข้อมูลเกี่ยวกับการกระทำผิด

ส่วนที่ 2 แบบทดสอบอัตมโนทัศน์ของ Bruce A. Bracken (Multidimensional Self Concept Scale : MSCS, 1992) จำนวน 150 ข้อ

Bruce A. Bracken (1992) ได้ใช้แนวคิดของ Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) ในการให้คำจำกัดความของคำว่าอัตมโนทัศน์เพื่อใช้เป็นกรอบในการพัฒนาแบบทดสอบ Multidimensional Self Concept Scale (MSCS) โดยแบ่งอัตมโนทัศน์ออกเป็น 6 ด้าน คือ ด้านสังคม ด้านความสามารถ ด้านอารมณ์และความรู้สึก ด้านวิชาการ ด้านครอบครัว และด้านกายภาพ มีข้อกระทงทั้งหมด 150 ข้อ ในการตอบแบบทดสอบนี้จะไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด ที่สำคัญคือต้องการให้ผู้ตอบตอบตามความรู้สึกนึกคิดที่แท้จริงของตนเองให้มากที่สุด โดยที่ผู้ตอบต้องมีความซื่อสัตย์ต่อตนเอง และกากบาทในช่องที่ตรงกับความรู้สึกนึกคิดของตนเองเพียงตัวเลือกเดียวเท่านั้น

<u>การสร้างและพัฒนาเครื่องมือ</u>

Bracken (1992) ได้สร้างและพัฒนาเครื่องมือซึ่งมีขั้นตอน ดังนี้

1. ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ เช่น การศึกษาวิจัยของ Bannister & Agnew (1977); Coopersmith (1967,1984); Epstein (1973); Harter (1978, 1982, 1983); L'Ecuyer (1981); Marsh & Holmes (1990); Minton (1979); Piers (1984); Rosenberg (1979);

Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) และได้ใช้แนวคิดของ Shavelson et al. (1976) เป็นกรอบในการพัฒนาแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale (1992)

2. นำข้อกระทงต่าง ๆ ที่คิดขึ้นไปทดสอบกับนักศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาจิตวิทยา ครู และนักเรียนในโรงเรียนต่าง ๆ เพื่อวิเคราะห์ข้อความที่อาจจะไม่ชัดเจน คลุมเครือ หรือทำให้รู้สึกสับสน สามารถตีความหรือเข้าใจได้มากกว่าหนึ่งความหมาย

3. นำข้อกระทงจำนวน 180 ข้อ ที่ครอบคลุมคุณลักษณะทั้ง 6 ด้าน ด้านละ 30 ข้อ ไปทดสอบค่าความตรงตามโครงสร้างกับกลุ่มตัวอย่างเด็กอเมริกัน เกรด 5-8 จำนวน 500 คน ในมลรัฐ Tennessee แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขจนได้ข้อกระทงทั้งหมด 150 ข้อ จาก 6 คุณลักษณะ คุณลักษณะละ 25 ข้อกระทง

4. นำแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ฉบับสมบูรณ์ ไปทดสอบกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กอเมริกัน อายุ 9-19 ปี จำนวน 2,501 คน จาก 17 เมือง ใน 9 มลรัฐ ซึ่งมีความหลากหลายทั้งเชื้อชาติ เพศ วัฒนธรรม และภูมิศาสตร์ แล้วนำมาวิเคราะห์ค่าสอดคล้องภายในโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์อัลฟา อัลฟาของครอนบาคได้ค่าความสอดคล้องภายใน .98

5. จากนั้นทดสอบค่าความเที่ยงโดยใช้วิธีทดสอบซ้ำกับนักเรียนเกรด 8 จำนวน 37 คน ทิ้งระยะห่างจากการทดสอบครั้งแรก 4 สัปดาห์ ได้ค่า r ของ Test-Retest Correlations คือ .90

ทำการรวมคะแนนดิบจากแต่ละคุณลักษณะคืออัตมโนทัศน์โดยรวม อัตมโนทัศน์ด้านสังคม อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ แล้วนำคะแนนที่ได้มาเทียบเป็นคะแนนมาตรฐาน ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ และการจำแนกอัตมโนทัศน์ จากคู่มือ MSCS (Bracken, 1992) เพื่อตัดสินอัตมโนทัศน์ของบุคคล

<u>ช่วงคะแนนมาตรฐานและการจำแนกรูปแบบอัตมโนทัศน์ (Bracken, 1992)</u>

ช่วงคะแนนมาตรฐาน (คะแนน)	การจำแนกอัตมโนทัศน์
มากกว่า 135	อัตมโนทัศน์ในทางบวกอย่างยิ่ง
126-135	อัตมโนทัศน์ในทางบวกมาก
116-125	อัตมโนทัศน์ในทางบวกปานกลาง
86-115	อัตมโนทัศน์ปานกลาง
76-85	อัตมโนทัศน์ในทางลบปานกลาง
66-75	อัตมโนทัศน์ในทางลบมาก
ต่ำกว่า 66	อัตมโนทัศน์ในทางลบอย่างยิ่ง

Bracken (1992) ได้จำแนกอัตมโนทัศน์จากช่วงคะแนนมาตรฐานเพื่อระบุอัตมโนทัศน์ของบุคคล ดังตารางข้างต้น อย่างไรก็ตามช่วงคะแนนตามคู่มือ MSCS ของ Bracken (1992) นั้นได้มาจากการศึกษากลุ่มตัวอย่างชาวอเมริกัน ซึ่งมีความแตกต่างด้านวัฒนธรรมจากกลุ่มตัวอย่างคนไทย ด้วยเหตุนี้จึงไม่สามารถใช้เกณฑ์มาตราฐานดังกล่าวในการเปรียบเทียบคะแนนอัตมโนทัศน์ในกลุ่มตัวอย่างคนไทยในการศึกษาวิจัยนี้ได้

ลักษณะมาตราวัด

แบบทดสอบอัตมโนทัศน์นี้ใช้มาตรวัดแบบ Likert 4 ระดับคือ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย และ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ประกอบด้วยข้อกระทง 150 ข้อ แบ่งออกเป็น 7 ด้าน คือ

1. โดยรวม (Global) เป็นผลรวมของคะแนนอัตมโนทัศน์ทุกด้าน อันประกอบด้วยอัตมโนทัศน์ด้านสังคม อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ

คะแนนสูงสุดของอัตมโนทัศน์โดยรวมคือ 600 คะแนน และคะแนนต่ำสุดของอัตมโนทัศน์โดยรวมคือ 150 คะแนน

2. ด้านสังคม (Social) เป็นการประเมินตนเองเจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลต่าง ๆ โดยไม่เจาะจง ครอบคลุมทั้งสมาชิกในครอบครัว ครู และกลุ่มเพื่อน ว่ามีความสามารถในการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางบวกได้ ได้แก่ข้อคำถามข้อที่ 1-25 ที่ประกอบด้วย
ข้อกระทงทางบวกจำนวน 9 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1 4 8 9 11 13 16 19 22
และข้อกระทงทางลบจำนวน 16 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 2 3 5 6 7 10 12 14 15 17 18 20 21 23 24 25

คะแนนสูงสุดของอัตมโนทัศน์ด้านสังคมคือ 100 คะแนน และคะแนนต่ำสุดของอัตมโนทัศน์ด้านสังคมคือ 25 คะแนน

3. ด้านความสามารถ (Competence) เป็นการประเมินความสามารถของตนในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ว่าประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว ได้แก่ข้อคำถามข้อที่ 26-50 ที่ประกอบด้วย
ข้อกระทงทางบวกจำนวน 10 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 26 29 31 33 35 38 41 42 45 48
และข้อกระทงทางลบจำนวน 15 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 27 28 30 32 34 36 37 39 40 43 44 46 47 49 50

คะแนนสูงสุดของอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถคือ 100 คะแนน และคะแนนต่ำสุดของอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถคือ 25 คะแนน

4. ด้านอารมณ์และความรู้สึก (Affect) เป็นการประเมินความรู้สึกของตนเองอันเป็นผลจากการตอบสนองต่อสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่บุคคลเข้าไปเกี่ยวข้องหรือมีส่วนร่วม ได้แก่ข้อคำถามข้อที่ 51-75 ที่ประกอบด้วย

ข้อกระทงทางบวกจำนวน 8 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 51 56 59 61 64 69 72 74

และข้อกระทงทางลบจำนวน 17 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 52 53 54 55 57 58 60 62 63 65 66 67 68 70 71 73 75

คะแนนสูงสุดของอัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกคือ 100 คะแนน และคะแนนต่ำสุดของอัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกคือ 25 คะแนน

5. ด้านวิชาการ (Academic) เป็นการประเมินตนเองเกี่ยวกับการบรรลุความสำเร็จทางการเรียน รวมทั้งประสบการณ์อื่น ๆ ที่เชื่อมโยงกับกิจกรรม/งานการศึกษาของโรงเรียน ได้แก่ข้อคำถามข้อที่ 76-100 ที่ประกอบด้วย

ข้อกระทงทางบวกจำนวน 15 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 76 78 80 81 82 83 85 87 89 91 93 95 96 98 100

และข้อกระทงทางลบจำนวน 10 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 77 79 84 86 88 90 92 94 97 99

คะแนนสูงสุดของอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการคือ 100 คะแนน และคะแนนต่ำสุดของอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการคือ 25 คะแนน

6. ด้านครอบครัว (Family) เป็นการประเมินตนเองเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์กับพ่อแม่ ผู้ปกครอง และสมาชิกญาติพี่น้องในครอบครัว รวมถึงการจัดการต่าง ๆ ในการเป็นอยู่ในครอบครัว ได้แก่ข้อคำถามข้อที่ 101-125 ที่ประกอบด้วย

ข้อกระทงทางบวกจำนวน 17 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 101 102 104 105 106 108 110 112 113 114 117 118 119 120 121 122 124

และข้อกระทงทางลบจำนวน 8 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 103 107 109 111 115 116 123 125

คะแนนสูงสุดของอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวคือ 100 คะแนน และคะแนนต่ำสุดของอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวคือ 25 คะแนน

7. ด้านกายภาพ (Physical) เป็นการประเมินตนเองเกี่ยวกับลักษณะทางกาย เช่น การแต่งตัว ความสูง น้ำหนัก สุขภาพ เป็นต้น รวมถึงการเปรียบเทียบลักษณะดังกล่าวกับบุคคลอื่นและความคิดเห็นของผู้อื่นที่มีต่อตัวเรา ได้แก่ข้อคำถามข้อที่ 126-150 ที่ประกอบด้วย

ข้อกระทงทางบวกจำนวน 15 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 126 127 129 131 132 134 135 136 137 138 141 143 146 148 150

และข้อกระทงทางลบจำนวน 10 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 128 130 133 139 140 142 144 145 147 149

คะแนนสูงสุดของอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพคือ 100 คะแนน และคะแนนต่ำสุดของอัตม-โนทัศน์ด้านกายภาพคือ 25 คะแนน

สำหรับคะแนนอัตมโนทัศน์ที่ได้ ยิ่งผู้ทำแบบทดสอบได้คะแนนสูงจากการประเมินตนเองจะมีแนวโน้มที่จะมีอัตมโนทัศน์ในทางบวก ในทางตรงข้ามหากผู้ทำแบบทดสอบได้คะแนนต่ำจากการประเมินตนเองจะมีแนวโน้มที่จะมีอัตมโนทัศน์ในทางลบ

<u>วิธีการตอบแบบทดสอบ</u>

ให้ผู้ตอบแบบทดสอบพิจารณาข้อความในแต่ละข้อและทำเครื่องหมาย (X) ในช่องซึ่งตรงกับความรู้สึกนึกคิดของเขามากที่สุด

หากเห็นด้วยอย่างยิ่งสำหรับผู้ตอบ ให้ผู้ตอบขีด (X) ลงในช่องว่าง “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

หากเห็นด้วย ให้ผู้ตอบขีด (X) ลงในช่องว่าง “เห็นด้วย”

หากไม่เห็นด้วย ให้ผู้ตอบขีด (X) ลงในช่องว่าง “ไม่เห็นด้วย”

หากไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ให้ผู้ตอบขีด (X) ลงในช่องว่าง “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

ตัวอย่างเช่น

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
ฉันมีรูปร่างดี	X			

หากเห็นด้วยอย่างยิ่งให้กากบาทลงไปในช่อง “เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
ฉันขาดสามัญสำนึก			X	

หากไม่เห็นด้วยให้กากบาทลงไปในช่อง “ไม่เห็นด้วย”

<u>เกณฑ์การให้คะแนน</u>

คำตอบ	คะแนน (ข้อกระทงทางบวก)	คะแนน (ข้อกระทงทางลบ)
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	4	1
เห็นด้วย	3	2
ไม่เห็นด้วย	2	3
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	1	4

การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. ผู้วิจัยได้ทำหนังสือขออนุญาตใช้แบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale (1992) จาก Bruce A. Bracken เพื่อเป็นส่วนหนึ่งในการทำวิจัย ดังแสดงในภาคผนวก ค

2. เมื่อได้รับอนุญาตแล้วผู้วิจัยได้นำแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale (Bracken, 1992) มาแปลและเรียบเรียงเป็นภาษาไทย แล้วนำเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณาตรวจสอบ ปรับปรุงแก้ไขการแปลข้อกระทงให้มีความถูกต้องและเหมาะสมยิ่งขึ้น

3. ผู้วิจัยได้นำแบบทดสอบที่ผ่านการตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา (Content Validity) จากทั้งอาจารย์ที่ปรึกษาและผู้เชี่ยวชาญทางด้านจิตวิทยาอีก 2 ท่าน ไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาแปลข้อกระทงจากภาษาไทยกลับเป็นภาษาอังกฤษ ดังแสดงในภาคผนวก ค

4. จากนั้นผู้วิจัยได้ทำหนังสือขอให้ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหา โดยการเปรียบเทียบความสอดคล้องกันระหว่างต้นฉบับที่เป็นภาษาอังกฤษกับฉบับแปล ดังแสดงในภาคผนวก ค

5. ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาได้แนะนำให้ผู้วิจัยแก้ไขความถูกต้องเนื้อหาของข้อกระทงจำนวน 16 ข้อ ผู้วิจัยได้นำข้อกระทงดังกล่าวกลับมาแก้ไขและนำเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณาตรวจสอบข้อกระทงให้มีความถูกต้องมากยิ่งขึ้น ดังแสดงในภาคผนวก ข

6. ผู้วิจัยได้นำข้อกระทงที่ได้รับการปรับเปลี่ยนแก้ไขใหม่ไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาอีกครั้ง โดยการเปรียบเทียบความสอดคล้องกันระหว่างต้นฉบับที่เป็นภาษาอังกฤษกับฉบับแปล

7. ผู้วิจัยได้นำแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ที่ผ่านการตรวจสอบครบถ้วนตามขั้นตอนต่าง ๆ แล้ว ไปทำการศึกษานำร่องกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่ฝ่าฝืนกฎระเบียบหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามบันทึกของโรงเรียนพิบูลประชาสรรค์และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป อายุ 15-18 ปี จำนวน 80 คน

8. ผู้วิจัยได้หาค่าความตรงของแบบทดสอบโดยการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อ กับคะแนนรวมข้ออื่น ๆ ทั้งหมด (Corrected Item-Total Correlation หรือ CITC) จนได้แบบทดสอบทุกข้อที่มีนัยสำคัญ โดยพิจารณาค่า df ที่กลุ่มตัวอย่าง 80 คน พบว่ามีค่าเท่ากับ .217 ซึ่งมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เพื่อใช้ในการพิจารณาค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงของแบบทดสอบ ดังแสดงในภาคผนวก จ

9. ผู้วิจัยได้หาความเที่ยงของแบบทดสอบโดยวิเคราะห์ค่าความสอดคล้องภายในโดยใช้สูตรสัมประสิทธิอัลฟาของครอนบาค (Cronbach) ได้ค่าความสอดคล้องภายในเท่ากับ .96 โดยนำเสนอในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แสดงค่าสัมประสิทธิอัลฟาของอัตมโนทัศน์ในแต่ละด้านทั้ง 6 ด้าน และอัตมโนทัศน์โดยรวม

อัตมโนทัศน์ตาม MSCS ของ Bracken (1992)	ค่าสัมประสิทธิอัลฟา
ด้านสังคม (Social)	.89
ด้านความสามารถ (Competence)	.89
ด้านอารมณ์และความรู้สึก (Affect)	.86
ด้านวิชาการ (Academic)	.88
ด้านครอบครัว (Family)	.92
ด้านกายภาพ (Physical)	.86
อัตมโนทัศน์โดยรวม (Global Self-Concept)	.96

วิธีการดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยมีขั้นตอนดังนี้

1. ได้นำหนังสือขออนุญาตจากจุฬาลงกรณ์ไปยื่นต่อผู้อำนวยการสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนบ้านกรุณา รวมทั้งผู้อำนวยการโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป เพื่อขออนุญาตเก็บข้อมูล

2. ได้นำแบบสอบทั้ง 2 ส่วนไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม รวมทั้งสิ้น 82 คน

2.1 กลุ่มเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ จำนวน 41 คน โดยผู้วิจัยได้แจกเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลรวมทั้งอุปกรณ์การเขียนให้กับกลุ่มตัวอย่าง อ่านคำแนะนำ และอธิบายวิธีการทำแบบทดสอบโดยละเอียด

2.2 กลุ่มเยาวชนชายที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำนวน 41 คน จาก 3 โรงเรียน โดยผู้วิจัยได้ติดต่อกับอาจารย์ฝ่ายวิชาการเพื่อชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลรวมทั้งวิธีการทำ ผู้วิจัยได้อธิบายคำแนะนำและวิธีการทำแบบทดสอบให้ครูอย่างชัดเจน เนื่องจากทางโรงเรียนไม่อนุญาตให้ผู้วิจัยดำเนินการดังกล่าวเอง โดยผู้วิจัยได้ให้เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลแก่โรงเรียนทั้ง 3 แห่ง ๆ ละ 70 ชุด รวมทั้งสิ้น 210 ชุด ทางโรงเรียนได้แจกเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลให้กับกลุ่มตัวอย่าง โดยครูได้อ่านคำแนะนำ และอธิบายวิธีการทำแบบทดสอบให้แก่นักเรียนโดยละเอียด

3. ได้สัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการกับกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำนวน 12 และ 14 คน ตามลำดับ รวมทั้งหมด 26 คน หลังจากที่เยาวชนได้ทำแบบทดสอบเสร็จเรียบร้อยแล้ว โดยเป็นการสัมภาษณ์แบบรายบุคคล ข้อคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์เป็นแบบ Semi-structure interview ใช้เวลาประมาณ 10 นาทีในการสัมภาษณ์ ต่อคน

4. ได้ตรวจสอบความครบถ้วนและคัดแยกแบบสอบถาม และแบบทดสอบที่ไม่สมบูรณ์ออก

5. ได้นำแบบสอบถามและแบบทดสอบที่สมบูรณ์มาตรวจวิเคราะห์ข้อมูลตามวิธีการทางสถิติ

การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

นำข้อมูลที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างมาวิเคราะห์ทางสถิติโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS และเสนอผลการวิเคราะห์ ดังนี้

1. แสดงผลการวิเคราะห์เป็นค่าเปอร์เซ็นต์ (%) ค่ามัชฌิมเลขคณิต (M) และ ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำแนกตามกลุ่ม อายุ ระดับการศึกษา สภาพที่อยู่อาศัย การอยู่อาศัยกับครอบครัว การรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัว สภาพแวดล้อมของที่พักอาศัย รายได้ของครอบครัว ระยะเวลาการถูกอบรมหรือจำนวนครั้งที่ถูกตักเตือน ประเภทของการกระทำผิด สาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิด และคะแนนอัตมโนทัศน์ในแต่ละคุณลักษณะ

2. ใช้การวิเคราะห์ทางสถิติค่า *t*-test เพื่อเปรียบเทียบคะแนนอัตมโนทัศน์ประกอบด้วย อัตมโนทัศน์โดยรวม อัตมโนทัศน์ด้านสังคม อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ ระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 3

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและในโรงเรียนมัธยมศึกษา โดยทำการศึกษาวิจัยเชิงพรรณนากับกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม คือ เยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน บ้านกรุณา จำนวน 41 คน และเยาวชนชายที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาจาก 3 โรงเรียน จำนวน 41 คน อายุระหว่าง 15 ถึง 18 ปี รวมทั้งสิ้น 82 คน และนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ค่าเปอร์เซ็นต์ (%) ค่ามัชฌิมเลขคณิต (M) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำแนกตามกลุ่มอายุ ระดับการศึกษา สภาพที่อยู่อาศัย การอยู่อาศัยกับครอบครัว การรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัว สภาพแวดล้อมของที่พักอาศัย รายได้ของครอบครัว ระยะเวลาการถูกอบรมหรือจำนวนครั้งที่ถูกตักเตือน ประเภทของการกระทำผิด สาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิด และคะแนนอัต-มโนทัศน์ในแต่ละคุณลักษณะ

ตอนที่ 2 วิเคราะห์ทางสถิติค่า *t*-test เพื่อเปรียบเทียบคะแนนอัตมโนทัศน์ประกอบด้วย อัตมโนทัศน์โดยรวม อัตมโนทัศน์ด้านสังคม อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ ระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1 ค่าเปอร์เซ็นต์ (%) ค่ามัชฌิมเลขคณิต (M) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำแนกตามกลุ่มอายุ ระดับการศึกษา สภาพที่อยู่อาศัย การอยู่อาศัยกับครอบครัว การรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัว สภาพแวดล้อมของที่พักอาศัย รายได้ของครอบครัว ระยะเวลาการถูกอบรมหรือจำนวนครั้งที่ถูกตักเตือน ประเภทของการกระทำผิด สาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิด และคะแนนอัต-มโนทัศน์ในแต่ละคุณลักษณะ

ตารางที่ 2 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของเยาวชนที่กระทำความผิดจำแนกตามโรงเรียนมัธยมศึกษา และสถานพินิจฯ บ้านกรุณา

เยาวชนที่กระทำความผิดโรงเรียนมัธยมศึกษา	จำนวน (คน)	ค่า %
โรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย	10	24.39
โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์	16	39.02
โรงเรียนไทยวิจิตรศิลป	15	36.59
รวม	41	100

เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ บ้านกรุณา (คน)	จำนวน	ค่า %
รวม	41	100

จากตารางที่ 2 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของเยาวชนที่กระทำความผิดจำแนกตามโรงเรียนมัธยมศึกษา และสถานพินิจฯ บ้านกรุณา พบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดโรงเรียนมัธยมศึกษา ได้รับการคัดเลือกแบบเจาะจงจาก 3 โรงเรียน ประกอบด้วยโรงเรียนสันติราษฎร์วิท-ยาลัย จำนวน 10 คน โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ จำนวน 16 คน และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป จำนวน 15 คน รวมทั้งหมด 41 คน คิดเป็น 24.39% 39.02๔ และ 36.59% ตามลำดับ ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ บ้านกรุณา คิดเป็น 100% รวมทั้งหมด 41 คน

ตารางที่ 3 แสดงจำนวนคนในแต่ละช่วงอายุ ค่าเปอร์เซ็นต์ และค่าเฉลี่ยของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

อายุ (ปี)	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า %	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
15	2	4.88	2	4.88
16	5	12.20	5	12.20
17	11	26.83	11	26.83
18	23	56.09	23	56.09
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 3 แสดงจำนวนคนในแต่ละช่วงอายุ ค่าเปอร์เซ็นต์ และค่าเฉลี่ยของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่าจำนวนคนในแต่ละช่วงอายุของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีจำนวนเท่ากัน โดยจำนวนเยาวชนที่กระทำความผิดอายุ 18 ปี มีจำนวนมากที่สุดคือ 46 คน (กลุ่มละ 23 คน) คิดเป็น 56.09% ต่อกลุ่ม สำหรับเยาวชนที่กระทำความผิดอายุ 17 ปี มีจำนวนรองลงมาคือ 22 คน (กลุ่มละ 11 คน) คิดเป็น 26.83% ต่อกลุ่ม เยาวชนที่กระทำความผิดอายุ 16 ปี มีจำนวนมากเป็นอันดับสามคือ 10 คน (กลุ่มละ 5 คน) คิดเป็น 12.20% ต่อกลุ่ม ส่วนจำนวนเยาวชนที่กระทำความผิดอายุ 15 ปี มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 4 คน (กลุ่มละ 2 คน) คิดเป็น 4.88% ต่อกลุ่ม

รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งหมด 82 คน โดยมีอายุเฉลี่ย (M) ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดคือ 17 ปี 1 เดือน 4 วัน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 4 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามระดับการศึกษา

ระดับการศึกษา	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า %	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
มัธยมศึกษาปีที่ 1	15	36.59		
มัธยมศึกษาปีที่ 2	19	46.34		
มัธยมศึกษาปีที่ 3	7	17.07		
มัธยมศึกษาปีที่ 4 หรือ ปวช ปี 1			11	26.83
มัธยมศึกษาปีที่ 5 หรือ ปวช ปี 2			24	58.54
มัธยมศึกษาปีที่ 6 หรือ ปวช ปี 3			6	14.63
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 4 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามระดับการศึกษา พบว่าในกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ เยาวชนมีการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวนมากที่สุดคือ 19 คน คิดเป็น 46.34% สำหรับเยาวชนที่มีการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีจำนวนรองลงมาคือ 15 คน คิดเป็น 36.59% ส่วนเยาวชนที่มีการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 7 คน คิดเป็น 17.07%

สำหรับกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่า เยาวชนที่มีการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 5 หรือ ปวช ปี 2 จำนวนมากที่สุดคือ 24 คน คิดเป็น 58.54% เยาวชนที่มีการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4 หรือ ปวช ปี 1 มีจำนวนรองลงมาคือ 11 คน คิดเป็น 26.83% ส่วนเยาวชนที่มีการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 หรือ ปวช ปี 3 มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 6 คน คิดเป็น 14.63%

รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งสิ้น 82 คน โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มระดับการศึกษาต่ำกว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา

ตารางที่ 5 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามสภาพที่อยู่อาศัย

สภาพที่อยู่อาศัย	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า%	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
ผู้ปกครองหรือบิดามารดา เป็นเจ้าของ	7	17.07	31	75.61
เช่าอาศัย	23	56.10	8	19.51
ขออยู่อาศัยกับผู้อื่น	11	26.83	2	4.88
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 5 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามสภาพที่อยู่อาศัย พบว่าในกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ เยาวชนมีสภาพที่อยู่อาศัยโดยการเช่า มีจำนวนมากที่สุดคือ 23 คน คิดเป็น 56.10% ส่วนเยาวชนที่มีสภาพที่อยู่อาศัยโดยผู้ปกครองหรือบิดามารดาเป็นเจ้าของ มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 7 คน คิดเป็น 17.07% ในทางตรงกันข้ามกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่า เยาวชนที่มีสภาพที่อยู่อาศัยโดยผู้ปกครองหรือบิดามารดาเป็นเจ้าของ มีจำนวนมากที่สุดคือ 31 คน คิดเป็น 75.61% ส่วนจำนวนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีสภาพที่อยู่อาศัยโดยขออยู่อาศัยกับผู้อื่น มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 2 คน คิดเป็น 4.88%

รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งสิ้น 82 คน โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มอาศัยในที่พักอาศัยซึ่งบิดามารดาหรือผู้ปกครองเป็นเจ้าของ มากกว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 6 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามการอยู่อาศัยกับครอบครัว

การอยู่อาศัยกับครอบครัว	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า%	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
บิดามารดา	10	24.39	21	51.22
บิดา	3	7.32	5	12.19
มารดา	17	41.46	13	31.71
ผู้อื่น	11	26.83	2	4.88
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 6 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามการอยู่อาศัยกับครอบครัว พบว่าในกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ เยาวชนอาศัยกับมารดามีจำนวนมากที่สุดคือ 17 คน คิดเป็น 41.46% ส่วนเยาวชนที่อาศัยกับบิดามีจำนวนน้อยที่สุดคือ 3 คน คิดเป็น 7.32%

สำหรับกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่า เยาวชนอาศัยกับบิดามารดามีจำนวนมากที่สุดคือ 21 คน คิดเป็น 51.22% ส่วนเยาวชนที่อาศัยกับผู้อื่นมีจำนวนน้อยที่สุดคือ 2 คน คิดเป็น 4.88%

รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งสิ้น 82 คน โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มที่บิดามารดาไม่อาศัยอยู่ร่วมกันมากกว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 7 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามการรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัว

การรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัว	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า %	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
อบอุ่น	5	12.19	34	82.93
ไม่อบอุ่น	1	2.44	1	2.44
มีทั้งทุกข์และสุข	35	85.37	6	14.63
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 7 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามการรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัว พบว่าในกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ การรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัวว่ามีทั้งทุกข์และสุขมีจำนวนมากที่สุดคือ 35 คน คิดเป็น 85.37% ส่วนการรับรู้ว่าครอบครัวไม่มีความอบอุ่น มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 1 คน คิดเป็น 2.44% เช่นเดียวกับกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่า เยาวชนที่รับรู้ว่าไม่มีความอบอุ่นภายในครอบครัวมีจำนวนน้อยที่สุดคือ 1 คน คิดเป็น 2.44% ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาที่รับรู้ว่าครอบครัวมีความอบอุ่นมีจำนวนมากที่สุดคือ 34 คน คิดเป็น 82.93%

รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งสิ้น 82 คน โดยเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มรับรู้ว่ามีความอบอุ่นภายในครอบครัวมากกว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ซึ่งรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัวว่าชีวิตมีทั้งทุกข์และสุขเป็นส่วนใหญ่

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 8 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามสภาพแวดล้อมของที่พักอาศัย

สภาพแวดล้อมของที่พักอาศัย	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า %	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
ย่านที่พักอาศัย	4	9.76	35	85.37
โรงงานอุตสาหกรรม	7	17.07	0	0
ที่โล่งกว้าง หรือ สวน	8	19.51	6	14.63
ชุมชนแออัด	22	53.66	0	0
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 8 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามสภาพแวดล้อมของที่พักอาศัย พบว่าในกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ บริเวณใกล้เคียงกับที่พักเป็นชุมชนแออัดมีจำนวนมากที่สุดคือ 22 คน คิดเป็น 53.66% สำหรับบริเวณใกล้เคียงกับที่พักเป็นที่โล่งกว้างหรือสวน มีจำนวนรองลงมาคือ 8 คน คิดเป็น 19.51% ส่วนบริเวณใกล้เคียงกับที่พักเป็นย่านที่พักอาศัยมีจำนวนน้อยที่สุด คือ 4 คน คิดเป็น 9.76% ในทางตรงกันข้ามกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่า บริเวณใกล้เคียงกับที่พักเป็นย่านที่พักอาศัยมีจำนวนมากที่สุดคือ 35 คน คิดเป็น 85.37% ส่วนบริเวณใกล้เคียงกับที่พักเป็นที่โล่งกว้างหรือสวน มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 6 คน คิดเป็น 14.63%

รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งสิ้น 82 คน โดยเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มอาศัยอยู่ในย่านที่พักอาศัยมากกว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ซึ่งอาศัยอยู่ในชุมชนแออัดเป็นส่วนใหญ่

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 9 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามรายได้ของครอบครัว

รายได้/เดือน	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า %	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
รายวัน	12	29.27	0	0
ไม่เกิน 2,000 บาท	2	4.88	2	4.88
2,001-5,000 บาท	9	21.95	6	14.63
5,001-8,000 บาท	7	17.07	10	24.39
8,001-10,000 บาท	9	21.95	15	36.59
10,001-20,000 บาท	2	4.88	8	19.51
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 9 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามรายได้ของครอบครัว พบว่ารายได้ของครอบครัวของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ที่มีรายได้ต่อเดือนเป็นรายวันมีมากที่สุดคือ 12 คน คิดเป็น 29.27% และที่มีรายได้ต่อเดือนไม่เกิน 2,000 บาท และ 10,001-20,000 บาทต่อเดือน มีจำนวนน้อยที่สุดคือกลุ่มละ 2 คน คิดเป็น 4.88% ต่อช่วงรายได้ ในขณะที่รายได้ของครอบครัวของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาที่มีรายได้ 8,001-10,000 บาทต่อเดือน มีมากที่สุดคือ 15 คน คิดเป็น 36.59% และที่มีรายได้ต่อเดือนไม่เกิน 2,000 บาท มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 2 คน คิดเป็น 4.88%

รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งหมด 82 คน โดยครอบครัวของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มมีรายได้ของครอบครัวต่ำกว่าของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา

ตารางที่ 10 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามระยะเวลาการถูกอบรมในสถานพินิจฯ หรือตามจำนวนครั้งที่ถูกตัก- เตือนจากทางโรงเรียนเนื่องจากการกระทำผิด

	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า %	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
ระยะเวลาการถูกอบรมในสถานพินิจฯ				
6 เดือน หรือ น้อยกว่า	8	19.51		
6 เดือน – 1 ปี	22	53.66		
1-2 ปี	9	21.95		
2 ปี ขึ้นไป	2	4.88		
จำนวนครั้งที่ถูกตักเตือนจากทางโรงเรียนเนื่องจากกระทำความผิด				
1 ครั้ง			12	29.27
2 ครั้ง			19	46.34
3 ครั้ง			7	17.07
มากกว่า 3 ครั้ง			3	7.32
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 10 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามระยะเวลาการถูกอบรมในสถานพินิจฯ หรือตามจำนวนครั้งที่ถูกตักเตือนจากทางโรงเรียนเนื่องจากการกระทำผิด พบว่าในกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ระยะเวลาการถูกอบรม 6 เดือน-1 ปี มีจำนวนมากที่สุดคือ 22 คน คิดเป็น 53.66% สำหรับระยะเวลาการถูกอบรม 1-2 ปี มีจำนวนรองลงมาคือ 9 คน คิดเป็น 21.95% ส่วนระยะเวลาการถูกอบรม 2 ปีขึ้นไป มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 2 คน คิดเป็น 4.88%

สำหรับกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่า การถูกตักเตือนจากทางโรงเรียนจำนวน 2 ครั้ง มีจำนวนมากที่สุดคือ 19 คน คิดเป็น 46.34% สำหรับการถูกตักเตือนจากทางโรงเรียนจำนวน 1 ครั้ง มีจำนวนรองลงมาคือ 12 คน คิดเป็น 29.27% ส่วนการถูกตักเตือนจากทางโรงเรียนจำนวนมากกว่า 3 ครั้ง มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 3 คน คิดเป็น 7.32%

รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งสิ้น 82 คน

ตารางที่ 11 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามประเภทของการกระทำผิด

ประเภทความผิด	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า %	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
ทำร้ายร่างกายและชีวิตของผู้อื่น	6	14.63		
ลักขโมยหรือทำลายทรัพย์สินของผู้อื่น	15	36.59		
ขายสิ่งเสพติด/มีในครอบครองเพื่อเสพ	8	19.51		
ลวนลาม กระทำชำเรา หรือ ข่มขืน	12	29.27		
ทะเลาะวิวาท ชกต่อย			6	14.63
ลักขโมยของจากเพื่อนที่โรงเรียน			15	36.59
สูบบุหรี่และ/หรือดื่มแอลกอฮอล์			8	19.51
จับมือ ถือแขน หรือ มีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเรื่องเพศ			12	29.27
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 11 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามประเภทของการกระทำผิด พบว่าจำนวนเยาวชนที่กระทำความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ เช่น ลักขโมยของ ทำลายทรัพย์สินผู้อื่น มีจำนวนมากที่สุดคือ 30 คน (กลุ่มละ 15 คน) คิดเป็น 36.59% ต่อกลุ่ม จำนวนเยาวชนที่กระทำความผิดเกี่ยวกับเรื่องเพศ เช่น ลวนลาม กระทำชำเรา หรือข่มขืน (กรณีของเยาวชนที่กระทำผิดในสถานพินิจฯ) และ มีพฤติ-กรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น จับมือ ถือแขน (กรณีของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา) มีจำนวนรองลงมาคือ 24 คน (กลุ่มละ 12 คน) คิดเป็น 29.27% ต่อกลุ่ม สำหรับจำนวนเยาวชนที่กระทำความผิดเกี่ยวกับสิ่งเสพติด เช่น ขายยาเสพติด มียาเสพติดในครอบครองเพื่อเสพ (กรณีของเยาวชนที่กระทำผิดในสถานพินิจฯ) และ สูบบุหรี่ ดื่มแอลกอฮอล์ (กรณีของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา) มีจำนวนเป็นอันดับที่สามคือ 16 คน (กลุ่มละ 8 คน) คิดเป็น 19.51% ต่อกลุ่ม ส่วนจำนวนเยาวชนที่กระทำความผิดเกี่ยวกับชีวิตร่างกาย เช่น ทำร้ายร่างกายผู้อื่น ทะเลาะวิวาท มีจำนวนน้อยที่สุดคือ 12 คน (กลุ่มละ 6 คน) คิดเป็น 14.63% ต่อกลุ่ม รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งสิ้น 82 คน

แม้ว่าความผิดของเยาวชนทั้งสองกลุ่มจะเป็นประเภทเดียวกัน แต่ระดับความรุนแรงของความผิดมีความแตกต่างกัน เช่น ความผิดประเภทสิ่งเสพติด กรณีของเยาวชนที่กระทำผิดใน

สถานพินิจฯ คือ การขายยาเสพติดหรือมียาเสพติดในครอบครองเพื่อเสพ ในขณะที่กรณีของเยาว-ชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาคือ การสูบบุหรี่หรือดื่มแอลกอฮอล์ เท่านั้น

ตารางที่ 12 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามสาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิด

สาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิด	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (คน)	ค่า %	เยาวชนที่กระทำความผิดใน รร. มัธยมศึกษา (คน)	ค่า %
อารมณ์ชั่ววูบ	7	17.07	8	19.51
รายได้ไม่พอใช้	15	36.59	9	21.95
แค้นเคืองกับผู้เสียหาย	2	4.88	2	4.88
เพื่อนชักชวน	16	39.02	19	46.34
ขาดความอบอุ่น	0	0	0	0
ขาดโอกาสกลับตัว	1	2.44	0	0
อื่น ๆ	0	0	3	7.32
รวม	41	100	41	100

จากตารางที่ 12 แสดงจำนวนคนและค่าเปอร์เซ็นต์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ตามสาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิด พบว่าในกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ เพื่อนชักชวนเป็นสาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิดมีจำนวนมากที่สุดคือ 16 คน คิดเป็น 39.02% สำหรับรายได้ไม่พอใช้เป็นสาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิดมีจำนวนรองลงมาคือ 15 คน คิดเป็น 36.59% ส่วนสาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิดจากการขาดโอกาสกลับตัวมีจำนวนน้อยที่สุดคือ 1 คน คิดเป็น 2.44%

สำหรับกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่า เพื่อนชักชวนเป็นสา-เหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิดมีจำนวนมากที่สุดคือ 19 คน คิดเป็น 46.34% สำหรับรายได้ไม่พอใช้เป็นสาเหตุรองที่ผลักดันให้กระทำความผิดมีจำนวน 9 คน คิดเป็น 21.95% ส่วนสาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิดจากความแค้นเคืองกับผู้เสียหายมีจำนวนน้อยที่สุดคือ 2 คน คิดเป็น 4.88%

รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา (กลุ่มละ 41 คน) เป็นจำนวนทั้งสิ้น 82 คน

ตารางที่ 13 แสดงคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ในแต่ละคุณลักษณะ จำแนกตามกลุ่มเยาวชน

อัตมโนทัศน์	เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ		เยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา	
	M	SD	M	SD
ด้านรวม (G)	361.80	18.46	389.29	49.13
ด้านสังคม (Soc)	61.53	4.44	65.17	8.17
ด้านความสามารถ (Comp)	59.73	4.29	65.63	9.40
ด้านอารมณ์และความรู้สึก (Aff)	60.93	4.47	65.05	8.16
ด้านวิชาการ (Ac)	59.29	4.30	64.19	9.63
ด้านครอบครัว (Fam)	60.58	4.43	65.08	8.18
ด้านกายภาพ (Phy)	59.71	4.29	64.19	9.61

คะแนนสูงสุดของอัตมโนทัศน์ในแต่ละด้านคือ 100 คะแนน และคะแนนต่ำสุดของอัตมโนทัศน์ในแต่ละด้านคือ 25 คะแนน

จากตารางที่ 13 แสดงคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ในแต่ละคุณลักษณะ จำแนกตามกลุ่มเยาวชน พบว่าคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (361.80) มีแนวโน้มต่ำกว่าคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา (389.29) ทุกด้าน กล่าวคือ กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านสังคมโดยเฉลี่ยที่ 61.53 ในขณะที่คะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านสังคมของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มสูงกว่าคือ 65.17 เมื่อพิจารณาคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถพบว่า กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนโดยเฉลี่ยที่ 59.73 ซึ่งมีแนวโน้มต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา ที่มีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถอยู่ที่ 65.63

สำหรับค่าเฉลี่ยของคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกพบว่า กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์สูงกว่าคือ 65.05 ในขณะที่กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนโดยเฉลี่ยที่ 60.93 นอกจากนั้นค่าเฉลี่ยของคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการพบว่า กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ที่ต่ำกว่า โดยมีคะแนนเฉลี่ยอยู่ที่ 59.29 ในขณะที่กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการคือ 64.19

ส่วนคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์โดยเฉลี่ยที่ 60.58 ในขณะที่คะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มสูงกว่าคือ 65.08 เมื่อพิจารณาถึงคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพพบว่า กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนโดยเฉลี่ยที่ 59.71 ซึ่งมีแนวโน้มต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา โดยมีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์อยู่ที่ 64.19

ตอนที่ 2 วิเคราะห์ทางสถิติค่า *t*-test เพื่อเปรียบเทียบคะแนนอัตมโนทัศน์ประกอบด้วยอัตมโนทัศน์โดยรวม อัตมโนทัศน์ด้านสังคม อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ ระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

ตารางที่ 14 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์โดยรวมระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถานะ	n	M	SD	*t*	df
กลุ่มเยาวชนในสถานพินิจฯ	41	361.80	18.46	3.35**	51.07
กลุ่มเยาวชนใน รร. มัธยมศึกษา	41	389.29	49.13		

$p < .01$

จากตารางที่ 14 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์โดยรวมระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านรวมต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (t = 3.35, df = 51.07, $p < .01$)

ตารางที่ 15 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านสังคมระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถานะ	n	M	SD	*t*	df
กลุ่มเยาวชนในสถานพินิจฯ	41	61.53	4.44	2.50*	61.76
กลุ่มเยาวชนใน รร. มัธยมศึกษา	41	65.17	8.17		

$p < .05$

จากตารางที่ 15 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านสังคมระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านสังคมต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (t = 2.50, df = 61.76, $p < .05$)

ตารางที่ 16 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถานะ	n	M	SD	*t*	df
กลุ่มเยาวชนในสถานพินิจฯ	41	59.73	4.29	3.66***	56.00
กลุ่มเยาวชนใน รร. มัธยมศึกษา	41	65.63	9.40		

$p < .001$

จากตารางที่ 16 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านสามารถต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 (t = 3.66, df = 56.00, $p < .001$)

ตารางที่ 17 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถานะ	n	M	SD	*t*	df
กลุ่มเยาวชนในสถานพินิจฯ	41	60.93	4.47	2.83**	61.99
กลุ่มเยาวชนใน รร. มัธยมศึกษา	41	65.05	8.16		

$p < .01$

จากตารางที่ 17 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($t = 2.83$, df = 61.99, $p < .01$)

ตารางที่ 18 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถานะ	n	M	SD	*t*	df
กลุ่มเยาวชนในสถานพินิจฯ	41	59.29	4.30	2.98**	55.35
กลุ่มเยาวชนใน รร. มัธยมศึกษา	41	64.19	9.63		

$p < .01$

จากตารางที่ 18 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($t = 2.98$, df = 55.35, $p < .01$)

ตารางที่ 19 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถานะ	n	M	SD	*t*	df
กลุ่มเยาวชนในสถานพินิจฯ	41	60.58	4.43	3.07**	61.74
กลุ่มเยาวชนใน รร. มัธยมศึกษา	41	65.08	8.18		

$p < .01$

จากตารางที่ 19 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (t = 3.07, df = 61.74, $p < .01$)

ตารางที่ 20 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

สถานะ	n	M	SD	*t*	df
กลุ่มเยาวชนในสถานพินิจฯ	41	59.71	4.29	2.71**	55.31
กลุ่มเยาวชนใน รร. มัธยมศึกษา	41	64.19	9.61		

$p < .01$

จากตารางที่ 20 แสดงผลของการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (t = 2.71, df = 55.31, $p < .01$)

บทที่ 4

อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ต่ำกว่าอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา อันประกอบด้วยอัตมโนทัศน์ด้านสังคม ($p<.05$) อัตมโนทัศน์โดยรวม อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว อัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ ($p<.01$) และอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ ($p\leq .001$)

งานวิจัยนี้ประกอบด้วยกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ จากบ้านกรุณา และกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในในโรงเรียนมัธยมศึกษาจำนวน 3 โรงเรียน กลุ่มละ 41 คน อายุ 15-18 ปี พบว่า เยาวชนที่กระทำความผิดอายุ 18 ปี มีจำนวนมากที่สุด และเยาวชนที่กระทำความผิดอายุ 15 ปี มีจำนวนน้อยที่สุด โดยเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 หรือ ปวช ปี 1-3 อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มระดับการศึกษาต่ำกว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา นอกจากนั้นเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่มีสภาพที่อยู่อาศัยโดยการเช่า ในขณะที่เยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่มีสภาพที่อยู่อาศัยโดยพ่อแม่หรือผู้ปกครองเป็นเจ้าของ สำหรับการอยู่อาศัยกับครอบครัวพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ อาศัยอยู่กับมารดาเป็นส่วนใหญ่ และรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัวว่ามีทั้งทุกข์และสุขมากที่สุด ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอาศัยกับบิดามารดาเป็นส่วนใหญ่ และรับรู้ว่าครอบครัวมีความอบอุ่นมากที่สุด นอกจากนั้นสภาพแวดล้อมของที่พักอาศัยของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่เป็นชุมชนแออัด ในขณะที่เยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่เป็นย่านที่พักอาศัย สำหรับรายได้ของครอบครัวเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนมากมีรายได้ต่อเดือนเป็นรายวัน ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนมากมีรายได้ 8,001-10,000 บาท ต่อเดือน นอกจากนั้นยังพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีระยะเวลาการถูกอบรมในสถานพินิจฯ 6 เดือน - 1ปีมากที่สุด ในขณะที่เยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาที่ถูกตักเตือนจากทางโรงเรียนจำนวน 2 ครั้ง มีจำนวนมากที่สุด โดยเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ หรือถูกตักเตือนจากทางโรงเรียน ในความผิด

เกี่ยวกับทรัพย์มากที่สุด นอกจากนี้เยาวชนทั้งสองกลุ่มต่างระบุสาเหตุผลักดันให้กระทำความผิดจากเพื่อนชักชวนเป็นส่วนมาก เมื่อวิเคราะห์ทางสถิติด้วย *t*-test เพื่อเปรียบเทียบคะแนนอัตมโนทัศน์ของเยาวชนทั้งสองกลุ่มพบว่า อัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีความแตกต่างจากอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ กล่าวคืออัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ต่ำกว่าของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาในทุกด้าน ผลการวิจัยสามารถอภิปรายได้ดังนี้

1). อัตมโนทัศน์โดยรวม

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์โดยรวมต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยพบว่าคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์โดยรวมของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ คือ 361.80 จากคะแนนเต็มทั้งสิ้น 600 คะแนน ส่วนกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่ามีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์โดยรวมคือ 389.29 จากคะแนนเต็มทั้งสิ้น 600 คะแนน และเมื่อวิเคราะห์ทางสถิติด้วย *t*-test พบว่าอัตมโนทัศน์โดยรวมของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาสูงกว่าของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p<.01$) และจากการวิเคราะห์ข้อกระทงต่าง ๆ จากแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale (MSCS : Bruce A. Bracken, 1992) ทั้ง 6 ด้าน พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีแนวโน้มที่จะระบุการรับรู้เกี่ยวกับตนเองโดยรวมในทางบวกมากกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำผิดในสถานพินิจฯ ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงทางลบเป็นส่วนใหญ่ เช่น ผู้คนที่รู้จักฉันไม่ยอมรับฉัน ดูเหมือนว่าฉันจะประสบความยุ่งยากอยู่เสมอ ฉันทำให้ตนเองผิดหวังอยู่บ่อย ๆ ฉันรู้สึกอึดอัดเมื่ออยู่ที่โรงเรียน พ่อแม่ไม่ไว้ใจฉัน และฉันอยากจะเปลี่ยนรูปโฉมของตัวเอง ถ้าหากเป็นไปได้ ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงทางบวกเป็นส่วนใหญ่ เช่น คนส่วนใหญ่ชอบฉัน ฉันจัดการเรื่องส่วนตัวด้วยความรับผิดชอบ โดยปกติฉันเป็นคนสบาย ๆ ฉันเรียนรู้ได้ค่อนข้างเร็ว ครอบครัวของฉันทำให้ฉันรู้สึกเป็นที่รักใคร่ และเมื่อฉันส่องกระจก ฉันชอบสิ่งที่ฉันเห็น สอดคล้องกับการวิเคราะห์คำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการจากเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งสองกลุ่ม รวม 26 คน ด้วยคำถามที่ว่า “ตามความรู้สึก (นึกคิด) และการรับรู้ของท่าน ท่านมองตนเองโดยรวมเป็นอย่างไร” (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ง) เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่ตอบว่า รับรู้ว่าผิดพลาดและเสียใจกับสิ่งที่ได้เกิดขึ้น แต่ก็ไม่ได้รู้สึกแย่มาก เพราะไม่ต้อง

มารับฟังคำดุด่าหรือเสียงบ่นจากพ่อแม่ทุกวัน มีอาหารให้กิน รวมทั้งมีโอกาสได้รู้จักเพื่อนใหม่ แม้ว่าจะไม่มีอิสระมากนัก แต่ก็ใช้ชีวิตอยู่ได้ และคิดว่าเมื่อออกจากสถานพินิจฯ ตนเองจะแกร่งมากขึ้น โดยจะระมัดระวังเรื่องการกระทำผิดกฎหมายยิ่งขึ้น ในทางตรงกันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่า มีความสุขกับชีวิต พ่อแม่เอาใจใส่ดี ได้รับการยอมรับจากผู้อื่นโดยเฉพาะจากกลุ่มเพื่อน สามารถรับผิดชอบการเรียนได้ในระดับหนึ่ง อีกทั้งมีโอกาสได้ทำหลายสิ่งที่ตนต้องการ รวมถึงรับรู้ว่ามีความพอใจกับสิ่งที่ตนเป็นอยู่ กล่าวได้ว่าคำตอบทั้งที่ได้จากแบบทดสอบจากคุณลักษณะด้านต่าง ๆ และการสัมภาษณ์มีความสอดคล้องกันในแต่ละกลุ่ม อีกทั้งยังพบความแตกต่างอย่างเด่นชัดระหว่างกลุ่มกล่าวคือ กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนมากมีแนวโน้มรับรู้ตนเองโดยรวมในทางลบเป็นส่วนใหญ่ ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มรับรู้ตนเองโดยรวมในทางบวกเป็นส่วนใหญ่ สอดคล้องกับที่ Gottfredson & Hirschi, 1990; Wells & Rankin, 1983 (cited in Hay, 2000) ได้กล่าวถึงอัตมโนทัศน์ว่า ความรู้สึกนึกคิดต่อตนเองในทางลบมีความเชื่อมโยงกับพฤติกรรมและการกระทำผิดของบุคคล ด้วยเหตุนี้การสร้างอัตมโนทัศน์ในทางบวกให้เกิดขึ้นจึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ อันได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยที่ผ่านมาที่พบว่า อัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการกระทำผิดของบุคคล (Joplin (1968, 1973); Fitts (1972); Fitts & Hammner (1969); Doggory (1966); Reckless, Dinitz, & Murray (1956) เนื่องจากอัตมโนทัศน์เป็นส่วนหนึ่งของบุคลิกภาพที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคล ความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเอง ย่อมส่งผลถึงการแสดงออกและการกระทำที่เปลี่ยนไปทั้งทางบวกและทางลบ อันสัมพันธ์กับแนวความคิดของ Lecky (1945), Snygg & Combs (1949) และ Kelly (1955) ซึ่งสรุปตรงกันว่า อัตมโนทัศน์มีอิทธิพลที่สำคัญยิ่งต่อพฤติกรรมและการควบคุมการแสดงออกของบุคคล (Gurney, 1988)

2). อัตมโนทัศน์ด้านสังคม

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านสังคมต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยพบว่าคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านสังคมของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ คือ 61.53 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ส่วนกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่ามีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านสังคมคือ 65.17 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน และเมื่อวิเคราะห์ทางสถิติด้วย *t*-test พบว่าอัตมโนทัศน์ด้านสังคมของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาสูงกว่าของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p<.05$) และจากการวิเคราะห์ข้อกระทงด้านสังคมจากแบบทดสอบอัตมโนทัศน์

Multidimensional Self Concept Scale (MSCS : Bruce A. Bracken, 1992) พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีแนวโน้มที่จะระบุการรับรู้เกี่ยวกับตนเองด้านสังคมในทางบวกมากกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ผู้คนดูไม่ค่อยสนใจอยากจะคุยกับฉัน ผู้คนที่รู้จักฉันไม่ยอมรับฉัน ฉันรู้สึกเหมือนถูกละเลยเกือบตลอดเวลา ผู้คนหลบเลี่ยงฉัน รวมทั้งฉันรู้สึกโดดเดี่ยวเป็นส่วนใหญ่ อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองด้านสังคมในแง่ลบ รับรู้ว่าตนเองถูกละเลยและไม่ได้รับความสนใจจากผู้อื่น รวมทั้งมีความคิดเห็นว่าตนไม่เป็นที่ยอมรับจากบุคคลอื่น ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ คนส่วนใหญ่ชอบฉัน คนส่วนมากชื่นชมฉันอย่างที่ฉันเป็นอยู่ คนส่วนมากคิดว่าฉันเป็นคนน่าสนใจ รวมทั้งผู้คนหัวเราะกับมุขตลกของฉัน และปกติฉันทำให้คนที่อยู่ด้วยสนุกสนานเบิกบาน อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีทัศนะเกี่ยวกับตนเองด้านสังคมในทางบวก กล่าวคือเยาวชนรับรู้ว่าบุคคลรอบข้างชอบตน การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นดำเนินไปได้อย่างราบรื่น รวมทั้งมีความรู้สึกนึกคิดว่าตนเป็นที่สนใจจากคนรอบข้าง สอดคล้องกับการวิเคราะห์คำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการจากเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งสองกลุ่ม รวม 26 คน ด้วยคำถามที่ว่า “ตามความรู้สึก (นึกคิด) และการรับรู้ของท่าน ท่านคิดว่าความสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างตัวท่านกับผู้อื่นเป็นอย่างไร” (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ง) เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่ตอบว่า เวลาอยู่กับผู้อื่นมักถูกมองข้าม ไม่ได้รับความสนใจหรือให้ความสำคัญ เช่น ในวงสนทนา เมื่อตนแสดงความคิดเห็นหรือพูดอะไรออกไปมักไม่มีคนฟังหรือแสดงการรับรู้สิ่งที่ตนได้พูด เหมือนกับไม่มีตนอยู่ตรงนั้น นอกจากนั้นเมื่อตนเล่าเรื่องต่าง ๆ มักไม่มีคนสนใจ หรือหากตนชวนผู้อื่นไปเที่ยวหรือไปเดินที่ไหนด้วย มักได้รับการปฏิเสธ ในทางตรงกันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่า การติดต่อพูดคุยกับบุคคลอื่นดำเนินไปได้ด้วยดี ไม่มีคนรังเกียจที่จะสนทนาด้วย มีเพื่อนฝูงและคนรู้จักมาก นอกจากนั้นการเริ่มทำความรู้จักกับเพื่อนใหม่ ๆ มักไม่ประสบปัญหา หรือแม้แต่การขอความช่วยเหลือจากคนรอบข้างก็ได้รับการสนองตอบด้วยดี การที่บุคคลต่าง ๆ ให้ความสนใจ อาจเป็นเพราะตนมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี ร่าเริง ชอบพูดคุย ยิ้มแย้ม และจริงใจกับทุกคน กล่าวได้ว่าคำตอบทั้งที่ได้จากแบบทดสอบและการสัมภาษณ์มีความสอดคล้องกันในแต่ละกลุ่ม อีกทั้งยังพบความแตกต่างอย่างเด่นชัดระหว่างกลุ่ม กล่าวคือกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่มีการรับรู้ว่า เป็นการยากที่ตนจะได้รับความสนใจหรือการยอมรับเสมือนเป็น “ส่วนหนึ่ง” จากผู้คนรอบข้าง ถึงแม้ว่าตนจะพยายามปฏิบัติตนตามความต้องการของบุคคลอื่นแล้วก็ตาม จะมีเพียง

เพื่อนในกลุ่มเท่านั้นที่เข้าใจความคิดต่าง ๆ และตนสามารถแสดงออกตามความรู้สึกที่แท้จริงของตนเองได้ในกลุ่ม ในทางตรงกันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่มีความคิดเห็นว่า ผู้คนยอมรับและให้ความสนใจตนเอง ไม่ประสบปัญหาในการสร้างสัมพันธภาพกับผู้คนรอบข้างในสังคม รวมทั้งมีความพอใจในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านสังคมในทางลบเป็นส่วนใหญ่ ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านสังคมในทางบวกเป็นส่วนใหญ่ สอดคล้องกับที่ Secord (1974) ได้กล่าวว่าบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบจะมีการรับรู้แคบ มีระดับความวิตกกังวลสูง และหมกมุ่นอยู่กับตนเอง ทำให้ไม่สามารถปรับตัวและสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ตรงกันข้ามกับบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ที่เข้มแข็ง มักเป็นคนเปิดเผย ได้รับการยอมรับจากผู้อื่น และปรับตัวเข้ากับคนรอบข้างได้ดีและราบรื่น เช่นเดียวกับที่ Perry & Bussey (1984) ได้กล่าวว่า ปฏิกิริยาและการตอบสนองจากคนรอบข้างที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ด้วยจะได้รับการประเมิน ตีความ และส่งผลต่อการรับรู้และความรู้สึกนึกคิดของบุคคล และได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยของ Hay (2000) ที่ศึกษาอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นเพศชายและเพศหญิงที่ถูกพักการเรียนระดับมัธยมศึกษา อายุ 14-15 ปี ในประเทศออสเตรเลีย พบว่าพฤติกรรมการต่อต้านสังคมของวัยรุ่นเพศหญิงมีความสัมพันธ์กับความรู้สึกไม่มีคุณค่าทางสังคม (Social marginalisation) นอกจากนั้น Beauvais, Chavez, Oetting, Deffenbacher, & Cornell (1996) ยังสนับสนุนแนวคิดข้างต้นว่า เด็กและเยาวชนที่มีปัญหาในการสร้างสัมพันธ์กับผู้อื่นมักจะหันไปรวมกลุ่มกับเด็กที่มีปัญหาด้วยกัน นำไปสู่การกระตุ้นและส่งเสริมพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนและไม่เหมาะสมต่าง ๆ แก่กันและกัน โดยเฉพาะเด็กและเยาวชนในช่วงวัยรุ่น ซึ่งเป็นวัยที่เพื่อนมีอิทพลอย่างสูงต่อเยาวชน (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2547) เด็กในวัยนี้จะใช้เวลาอยู่กับกลุ่มเพื่อนของตนมากกว่าการอยู่กับพ่อแม่ถึง 2 เท่า (Brown,1990 cited in Dacey & Travers, 1996) อีกทั้งเด็กในวัยนี้มีความต้องการที่จะเป็นส่วนหนึ่งและเป็นที่ยอมรับจากกลุ่มตน ทำให้วัยรุ่นมีแนวโน้มที่จะเลียนแบบและแสดงออกตามกลุ่มเพื่อนของตน (Brown,1990) ทำให้บางครั้งวัยรุ่นลอกเลียนแบบ หรือทำตามความต้องการของกลุ่มโดยไม่คำนึงถึงความถูกต้อง แม้แต่กฎหมายของสังคม ถึงแม้จะรู้ว่าการกระทำเหล่านั้นเป็นสิ่งผิดก็ตาม (กตัญชลี ณรงค์ราช, 2543) สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Gold & Petronio (1980) เรื่องการกระทำผิดของวัยรุ่น พบว่าปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งที่มีผลต่อการทำผิดของวัยรุ่นคือกลุ่มเพื่อน โดยวัยรุ่นที่มีเพื่อนที่มีพฤติกรรมการกระ ทำผิดมักมีการแสดงออกและพฤติกรรมเช่นเดียวกับกลุ่มเพื่อนของตน ดังนั้นเพื่อนจึงมีความสำคัญต่อเด็กและเยาวชนเป็นอย่างมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากเด็กและเยาวชนคบหาเพื่อนที่ไม่ดีแล้ว เด็กมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมในทางลบคล้อยตามเพื่อนได้ง่าย (โสภา ชูพิกุลชัย, 2532)

3). อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยพบว่าคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ คือ 59.73 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ส่วนกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่ามีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถคือ 65.63 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน และเมื่อวิเคราะห์ทางสถิติด้วย *t*-test พบว่าอัตมโนทัศน์ด้านความสามารถของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาสูงกว่าของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p<.001$) และจากการวิเคราะห์ข้อกระทงด้านความสามารถจากแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale (MSCS : Bruce A. Bracken, 1992) พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีแนวโน้มที่จะระบุการรับรู้เกี่ยวกับตนเองด้านความสามารถในทางบวก มากกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำผิดในสถานพินิจฯ ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉันไม่กล้าแสดงออก ฉันพูดสิ่งที่ผิดบ่อย ๆ ดูเหมือนว่าฉันไม่สามารถมีอำนาจควบคุมชีวิตของตัวเองได้เลย ดูเหมือนว่าฉันจะประสบความยุ่งยากอยู่เสมอ รวมทั้งฉันผลาญเงินไปอย่างโง่ ๆ และที่ตอบว่าไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งหรือไม่เห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉันสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ดีทีเดียว ฉันประสบความสำเร็จในสิ่งต่าง ๆ เป็นส่วนใหญ่ และฉันเป็นคนกล้าแสดงออกเมื่อฉันต้องการจะทำ อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำผิดในสถานพินิจฯ มีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองด้านความสามารถในแง่ลบ มองตนเองว่าไร้ความสามารถ ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง รวมทั้งรับรู้ว่าตนไม่สามารถจัดการกับสิ่งต่าง ๆ ได้ ส่วนเยาวชนที่กระทำผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉันจัดการเรื่องส่วนตัวด้วยความรับผิดชอบ ฉันมีความมั่นใจในตัวเองสูงมาก ฉันเป็นคนกล้าแสดงออกเมื่อฉันต้องการจะทำ ฉันรู้สึกว่าคนส่วนมากยกย่องให้เกียรติฉัน และที่ตอบว่าไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งหรือไม่เห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉันไม่ดีเท่าที่ควรจะเป็น ดูเหมือนว่าฉันไม่สามารถมีอำนาจควบคุมชีวิตของตัวเองได้เลย โดยพื้นฐานแล้วฉันเป็นคนอ่อนแอ อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีทัศนะเกี่ยวกับตนเองด้านความสามารถในทางบวก กล่าวคือ เยาวชนรับรู้ว่าตนมีความสามารถในการทำสิ่งต่าง ๆ ให้บรรลุความสำเร็จ มีการไตร่ตรองก่อนที่จะกระทำ รวมทั้งเชื่อมั่นในตนเอง ภูมิใจในความสามารถและผลงานของตน สอดคล้องกับการวิเคราะห์คำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการจากเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งสองกลุ่ม รวม 26 คน ด้วยคำถามที่ว่า “ตามความรู้สึก (นึกคิด) และการรับรู้ของท่าน ท่านคิดว่าท่าน

สามารถทำสิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จได้หรือไม่ อย่างไร" (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ง) เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่ตอบว่า ตนไม่มีความสามารถเช่นเดียวกับผู้อื่น เช่น เวลาพูดอะไรก็มักถูกมองว่าไม่เข้าท่า เป็นความคิดที่ไม่เกิดประโยชน์ หรือเวลาทำงานกับผู้อื่น ความคิดเห็นต่าง ๆ ที่เสนอไปมักไม่ได้รับการยอมรับ แต่มักถูกตำหนิว่าไม่ดี ไม่สร้างสรรค์ และเมื่อร่วมงานกัน มักถูกมองว่าไม่สามารถช่วยเหลืองานของส่วนรวมได้ ขาดความสามารถในการทำงานที่ได้รับมอบหมายให้ลุล่วง ในทางตรงกันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่า มีความเชื่อมั่นในความสามารถที่ตนเองมี อีกทั้งการทำสิ่งต่าง ๆ จะมีการวางแผนก่อนทำ เช่น กิจกรรมการรับน้อง จะมีการแบ่งงานก่อนทำเพื่อให้เกิดความชัดเจนในหน้าที่ของแต่ละคน เพราะผลงานที่สำเร็จด้วยดีจะทำให้เกิดความภูมิใจ โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากผู้อื่นกล่าวชม กล่าวได้ว่าคำตอบทั้งที่ได้จากแบบทดสอบและการสัมภาษณ์มีความสอดคล้องกันในแต่ละกลุ่ม อีกทั้งยังพบความแตกต่างอย่างเด่นชัดระหว่างกลุ่ม กล่าวคือกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่มีการรับรู้ว่า ตนขาดความสามารถในการทำสิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จบรรลุตามเป้าหมาย โดยเยาวชนมักถูกด่าว่าจากบุคคลรอบข้างว่า สิ่งที่ได้กระทำลงไปนั้นไม่ดี เช่น การหยุดทำงานหารายได้พิเศษ การไม่สามารถได้ชัยชนะในการทำกิจกรรมหรือการแข่งกีฬา ทั้ง ๆ ที่พยายามแสดงความสามารถของตนแล้วก็ตาม อันเป็นการบั่นทอนความเชื่อมั่นและความพยายามในการทำสิ่งต่าง ๆ โดยเฉพาะการดุด่าจากพ่อแม่ ยิ่งทำให้เยาวชนเกิดความรู้สึกว่าตนไร้คุณค่าและไม่มีความสามารถไม่รู้ว่าจะทำสิ่งต่าง ๆ ไปเพื่ออะไร เพราะนอกจากไม่ได้รับคำชมแล้วยังถูกดุด่าว่ากล่าวอีกด้วย ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่มีความคิดเห็นว่า ตนมีความสามารถในการทำสิ่ง ๆ ได้ มีความคิดว่าทำได้ โดยเฉพาะหากเป็นสิ่งที่ตนสนใจ เช่น การแข่งขันร้องเพลง งานกีฬาสีของโรงเรียน หรือร่วมจัดพิธีไหว้ครู มีความกล้าแสดงออกและพอใจกับผลงานที่ตนได้ทำ อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านความสามารถในทางลบเป็นส่วนใหญ่ ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านความสามารถในทางบวกเป็นส่วนใหญ่ สอดคล้องกับที่ McInerney (1999 cited in Tabassam & Grainger, 2002) กล่าวว่า บุคคลที่รับรู้ว่าตนเองสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ มีแนวโน้มจะพยายามทำสิ่งต่าง ๆ ให้บรรลุความสำเร็จ ในทางตรงกันข้ามหากบุคคลรับรู้ว่าตนเองขาดความสามารถ บุคคลมีแนวโน้มจะประสบความล้มเหลว และไม่บรรลุในสิ่งต่าง ๆ ที่ตนกระทำ เช่นเดียวกับที่ชูชัย สมิทธิไกร (2530) กล่าวไว้ว่าบุคคลจะกระทำและแสดงออกในทิศทางเดียวกับอัตมโนทัศน์ของตน ถ้าบุคคลมีอัตมโนทัศน์ในเรื่องใดในด้านบวก บุคคลมีแนวโน้มกระทำสิ่งนั้นได้สำเร็จลุล่วง ในทางตรงข้ามหากบุคคลมีอัตมโนทัศน์ในทางลบ บุคคลมีแนวโน้มกระทำสิ่งนั้นได้ไม่ดีหรือล้มเหลว รวมทั้งได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยของ Archwamety & Antonis (1999) ที่พบว่า

ความสามารถด้านการศึกษาต่ำและความล้มเหลวทางการศึกษา สัมพันธ์กับอัตราการกระทำผิดและพฤติกรรมการต่อต้านสังคมของเด็กและเยาวชน แม้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาจะมีการรับรู้ตนเองด้านความสามารถในทางบวกเป็นส่วนใหญ่ รายได้ของครอบครัวนับอีกเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการกระทำความผิดของบุคคล โดยเฉพาะถ้าเด็กและเยาวชนมีความต้องการสิ่งของต่าง ๆ แต่ขาดเงินที่จะหาซื้อตามความต้องการของตน หากเด็กขาดความยับยั้งจิตใจก็อาจนำไปสู่การกระทำที่ผิดกฎหมาย ลักขโมย หรือประกอบอาชีพในทางทุจริตได้ (นวล-จันทร์ ทัศนชัยกุล, 2540) ดังผลการวิจัยของ Dentler (1961) ที่พบว่าระดับรายได้และความยาก-จนมีความสัมพันธ์กับการลักขโมยของบุคคล ซึ่งแสดงให้เห็นว่าเด็กและเยาวชนที่มาจากครอบครัวที่มีรายได้ต่ำจะมีโอกาสกระทำความผิดได้มากกว่าเยาวชนที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะดี เป็นไปในทิศทางเดียวกับตารางที่ 9 ที่พบว่าครอบครัวของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีรายได้ต่อเดือนในช่วง 5,001-10,000 บาท เป็นส่วนใหญ่ (ประมาณ 60%) ซึ่งอาจกล่าวได้ว่ามีรายได้ของครอบครัวต่อเดือนค่อนข้างต่ำ นอกจากนั้นจากตารางที่ 12 ยังพบว่าสาเหตุอันดับที่สองซึ่งผลักดันให้เยาวชนทั้งสองกลุ่มกระทำความผิดมาจากรายได้ไม่พอใช้ สนับสนุนจากผลงานวิจัยของ Braithwaite (1979 cited in Sullivan & Thompson,1994) ที่พบว่าวัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำมีจำนวนมากกว่ากลุ่มของวัยรุ่นที่มีฐานะทางเศรษฐกิจสูง นอกจากนี้ยังพบว่าบุคคลที่มีรายได้น้อย ยากจน และมีภาระหนี้สิน เป็นกลุ่มเสี่ยงต่อการกระทำความผิดกฎหมายมากที่สุด โดยเฉพาะในคดีเกี่ยวกับทรัพย์ คดีข่มขืน และคดีทำร้ายร่างกาย (Gerzine & More, 1991) สอดคล้องกับประเภทของการกระทำความผิดของเยาวชนจากตารางที่ 11 ที่แสดงว่าเยาว-ชนทั้งสองกลุ่มต่างกระทำความผิดเกี่ยวกับทรัพย์มากที่สุด อันเป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการศึกษาของประสาร ทิพย์ธารา (2521) ที่พบว่าเด็กและเยาวชนที่กระทำผิดมีพื้นฐานมาจากครอบ-ครัวที่มีรายได้ต่ำ และมักกระทำความ ผิดในคดีชิงทรัพย์ ซึ่งเป็นผลมาจากความคับแค้นใจในฐานะของครอบครัวทั้งสภาพความยากจน รายได้ต่ำ และปัญหาการเงิน

<u>4). อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก</u>

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโน-ทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยพบว่าคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ คือ 60.93 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ส่วนกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่ามีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านอา-รมณ์และความรู้สึกคือ 65.05 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน และเมื่อวิเคราะห์ทางสถิติด้วย *t*-test

พบว่าอัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึกของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาสูงกว่าของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p<.01$) และจากการวิเคราะห์ข้อกระทงด้านอารมณ์และความรู้สึกจากแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale (MSCS : Bruce A. Bracken, 1992) พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มที่จะระบุการรับรู้เกี่ยวกับตนเองด้านอารมณ์และความรู้สึกในทางบวกมากกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉันไม่ใช่คนที่มีความสุข ฉันรู้สึกเหมือนตนเองเป็นคนล้มเหลว ฉันทำให้ตนเองผิดหวังอยู่บ่อย ๆ ฉันเป็นคนเจ้าอารมณ์เกินไป บางครั้งฉันรู้สึกไร้ค่า ฉันอยากจะเป็นคนอื่น ฉันรู้สึกไม่มั่นคงทางจิตใจ อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำผิดในสถานพินิจฯ มีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองด้านอารมณ์และความรู้สึกในแง่ลบ รับรู้ว่าตนไม่มีความสุข มีความแปรปรวนและสับสนทางอารมณ์ รวมทั้งไม่พอใจกับการเป็นตนเอง ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉันมีความสุขในการเป็นตัวเอง ฉันสนุกสนานกับชีวิต ฉันควบคุมตัวเองได้ดี โดยปกติฉันเป็นคนสบาย ๆ และที่ตอบว่าไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งหรือไม่เห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ชีวิตของฉันไม่แน่นอน มันไม่ง่ายสำหรับฉันที่จะหัวเราะเยาะตนเอง ฉันไม่ใช่คนที่มีความสุข อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีทัศนะเกี่ยวกับตนเองด้านอารมณ์และความรู้สึกในทางบวก กล่าวคือเยาวชนมีความพอใจในความเป็นตนเอง มีความสุขในการใช้ชีวิต และมีอารมณ์และความรู้สึกที่ยืดหยุ่น สอดคล้องกับการวิเคราะห์คำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการจากเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งสองกลุ่ม รวม 26 คน ด้วยคำถามที่ว่า “ตามความรู้สึก (นึกคิด) และการรับรู้ของท่าน ท่านมีอารมณ์และความรู้สึกต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ รอบตัวอย่างไร” (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ง) เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่ตอบว่า รู้สึกมีแต่เรื่องที่ไม่ดีในชีวิตประจำวัน พ่อแม่มักทะเลาะเบาะแว้งกัน ตนเองต้องเป็นที่รองรับอารมณ์ นอกจากนั้นเยาวชนยังรู้สึกว่าตนมักแสดงอารมณ์ที่ถูกกดดันจากที่บ้านต่อบุคคลอื่น เช่น เพื่อนที่โรงเรียน รับรู้ว่าตนมีอารมณ์ที่รุนแรงต่อการตอบสนองกับสิ่งรอบตัว เช่น โกรธง่าย หงุดหงิดง่าย สามารถทะเลาะกับคนรอบข้างได้ไม่ยาก ทำให้มีปัญหาในการปรับตัว อีกทั้งยากจน ไม่มีเงินใช้จ่าย อยากมีชีวิตที่สุขสบายเหมือนผู้อื่น อย่างไรก็ตามการได้อยู่กับเพื่อน ๆ พูดคุย เที่ยวเตร่ ทำให้ลืมอารมณ์ที่ขุ่นมัวและเรื่องที่ทุกข์ใจได้ ในทางตรงกันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่า ตนเองมองชีวิตว่ามีทั้งสิ่งที่ดีและไม่ดีปะปนกัน ซึ่งเป็นเรื่องธรรมดาสำหรับทุกคน เช่น การถูกพ่อดุเรื่องผลการเรียนที่ไม่น่าพอใจ แต่สามารถระบายอารมณ์ไปสู่การทำกิจกรรมอื่น (เล่นกีฬา) หรือการโดนแม่บ่น สามารถไปเที่ยวกับเพื่อนนอก

บ้านได้ มีทัศนคติที่ยืดหยุ่น มองโลกในแง่ดีและมีความหวัง รวมทั้งเข้าใจและยอมรับสิ่งต่าง ๆ ได้ตามสภาพการณ์ กล่าวได้ว่าคำตอบทั้งที่ได้จากแบบทดสอบและการสัมภาษณ์มีความสอดคล้องกันในแต่ละกลุ่ม อีกทั้งยังพบความแตกต่างอย่างเด่นชัดระหว่างกลุ่ม กล่าวคือกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่มีการรับรู้ว่า ตนไม่มีความภูมิใจในตนเอง มีปัญหาในการปรับตัวเข้ากับบุคคลรอบข้าง ไม่สามารถควบคุมอารมณ์ได้ดีนัก และมักทะเลาะเบาะแว้งกับผู้อื่น ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่มีความคิดว่า ตนมีความมั่นคงทางอารมณ์และความรู้สึก พอใจในความเป็นตนเอง มีความสุขในการใช้ชีวิต รวมทั้งสามารถเข้าใจและยอมรับสิ่งต่าง ๆ ได้ตามความเป็นจริง อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านอารมณ์และความรู้สึกในทางลบเป็นส่วนใหญ่ ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านอารมณ์และความรู้สึกในทางบวกเป็นส่วนใหญ่ สอดคล้องกับที่รุ้งนภา ผาณิตรัตน์ (2534) พบว่าบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ทางบวกจะมีการรับรู้และปรับตัวต่อสิ่งต่าง ๆ รอบตัวได้อย่างเหมาะสม เชื่อมั่นในตนเอง มองโลกกว้าง ยอมรับเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น และนับถือตนเอง ตรงข้ามกับบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ในทางลบมักเป็นผู้ที่ขาดความมั่นใจในตนเอง มองตนต่ำต้อยไร้คุณค่า ล้มเหลว และไม่ยอมรับตนเอง สอดคล้องกับ Hurlock (1973) ที่พบว่าการที่บุคคลมองว่าตนเอง “แตกต่าง” จากกลุ่ม จะนำไปสู่การแยกตัวออกจากบุคลรอบข้างและสังคม นอกจากนั้น Fraser (1996) ยังได้แสดงทัศนะว่าปัญหาในการปรับตัวเข้ากับบุคคลอื่น การขาดความสามารถในการควบคุมอารมณ์ และการแสดงออกที่ไม่เหมาะสมต่าง ๆ ของเด็กและเยาวชน จะนำไปสู่การได้รับการปฏิเสธจากผู้อื่นรวมทั้งกลุ่มเพื่อน สนับสนุนโดยผลงานวิจัยของ Colder & Stice (1998) ที่พบว่า ความสามารถในการควบคุมอารมณ์ของตนเองที่ต่ำ เช่น การแสดงออกด้านความโกรธที่รุนแรง เป็นแรงผลักดันภายในตัวบุคคลที่นำไปสู่พฤติกรรมการกระทำผิดของเยาวชน สอดคล้องกับการศึกษาของ Regoli & Hewitt (1997) ที่พบว่าเด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย มักเป็นคนที่หุนหันพลันแล่น มีแนวโน้มข้องเกี่ยวกับการกระทำผิด รวมทั้งชอบทดลองสิ่งต่าง ๆ ทั้งยาเสพติด สุรา และเรื่องเพศ เป็นไปในทิศทางเดียวกับการวิจัยระยะยาวของ Scholte (1999) เกี่ยวกับปัจจัยที่ทำนายการใช้ความรุนแรงในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น พบว่าปัจจัยด้านการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่แบบเข้มงวดกวดขันและแบบปล่อยปละละเลยต่อเด็กในช่วงวัยรุ่น มีความสัมพันธ์กับการเพิ่มระดับความรุนแรงของการกระทำผิดกฎหมายในช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนต้น ประกอบกับหากเด็กและเยาวชนที่มีสภาพครอบครัวแตกแยก พ่อแม่หย่าร้างกัน เด็กจะรู้สึกว่าบ้านขาดความมั่นคงและความอบอุ่น จึงหันไปสนใจกับกิจกรรมภายนอกบ้าน และอาจนำไปสู่ปัญหาด้านพฤติกรรมต่อไป (ปนัดดา มุมบ้านเช่า, 2537) สนับสนุนโดยการศึกษาของ Matherne & Thomas (2001) ที่พบว่าเด็กและเยาวชนจากครอบครัวที่พ่อแม่แยก

ทางกันจะล่อแหลมต่อการกระทำความผิดกฎหมาย มากกว่าเด็กและเยาวชนที่พ่อแม่อยู่ร่วมกัน (Thomas, Farrell, & Barnes, 1994; Featherstone, Cundick, & Jensen, 1993) จากตารางที่ 6 แม้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มที่พ่อแม่ไม่อาศัยอยู่ร่วมกันในครอบครัวมากกว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาจำนวนการอาศัยอยู่กับครอบครัวของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่า มีจำนวนเยาวชนประมาณ 50% เท่านั้นที่อาศัยอยู่กับพ่อและแม่ โดยจากผลงานวิจัยของ Sutherland & Cressey (1974) เรื่องลักษณะครอบครัวที่ส่งผลต่อการกระทำผิดกฎหมายของวัยรุ่นที่พบว่าลักษณะครอบครัวที่เด็กขาดบิดา หรือขาดมารดา หรือขาดทั้งบิดาและมารดา มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการทำผิดกฎหมายของเยาวชน เป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการศึกษาของโสภา ชปีล-มันน์ (2537) ที่พบว่าครอบครัวที่ไม่สมบูรณ์จากการหย่าร้าง แยกกันอยู่ หรือคู่สมรสเสียชีวิต มีผลต่ออารมณ์และความรู้สึกของเด็กและเยาวชน ซึ่งจะพยายามหาทางชดเชยสิ่งที่ตนขาดไป และง่ายต่อการที่เด็กเหล่านี้จะถูกชักนำไปสู่ทางที่ผิด ดังนั้นครอบครัวที่ไม่สมบูรณ์จะเอื้อต่อการที่เด็กและเยาวชนจะหันเหไปสู่สิ่งที่ยอมรับตนจากภายนอก โดยเฉพาะเมื่อเด็กเข้าสู่ช่วงวัยรุ่น การพบปะผู้คนมากขึ้น มีเพื่อนฝูง ทำให้เด็กมีโอกาสคล้อยตามกลุ่มเพื่อนของตนได้มาก หากเยาวชนคบหากับเพื่อนที่ไม่ดีก็ยิ่งจะถูกชักนำไปสู่การทำผิดกฎหมายต่าง ๆ ได้ เป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการศึกษาของ Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth, & Jang, (1994 cited in Paetsch, 1997) เรื่องกลุ่มเพื่อน ความเชื่อ และพฤติกรรมการกระทำผิดของเยาวชนที่พบว่า เพื่อนที่ทำผิดกฎหมายเป็นตัวเสริมแรงที่สำคัญต่อการกระทำผิดของบุคคล และการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนที่คบหาเพื่อนที่มีพฤติกรรมการทำความผิด มีแนวโน้มที่จะกระทำความผิดเพิ่มมากยิ่งขึ้นอีกด้วย

5). อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยพบว่าคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ คือ 59.29 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ส่วนกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่ามีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านวิชาการคือ 64.19 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน และเมื่อวิเคราะห์ทางสถิติด้วย *t*-test พบว่า อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาสูงกว่าของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p<.01$) และจากการวิเคราะห์ข้อกระทงด้านวิชาการจากแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale (MSCS : Bruce A. Bracken, 1992) พบว่า

กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มที่จะระบุการรับรู้เกี่ยวกับตนเองด้านวิชาการในทางบวกมากกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกโง่เขลา การเรียนเป็นสิ่งที่ยากสำหรับฉัน ฉันเป็นคนคิดอะไรได้ไม่เร็วมากนัก ฉันรู้สึกอึดอัดเมื่ออยู่ที่โรงเรียน ฉันไม่ใช่คนที่มีความคิดสร้างสรรค์มากนัก และที่ตอบว่าไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งหรือไม่เห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ คนส่วนมากอยากที่จะทำงานร่วมกับฉันมากกว่าทำกับคนอื่น ฉันเก่งวิชาคณิตศาสตร์ ฉันเรียนรู้ได้ค่อนข้างเร็ว อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองด้านวิชาการในแง่ลบ มองการเรียนเป็นสิ่งที่ยากสำหรับตน รับรู้ว่าตนเองเป็นคนเรียนรู้ช้า อีกทั้งคิดว่าตนเป็นคนไม่ฉลาด ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉันอ่านหนังสือได้ดีเหมือนเพื่อนคนอื่น ๆ ปกติฉันทำสอบได้ดี ปกติแล้วเพื่อนร่วมชั้นชอบความคิดของฉัน ฉันภูมิใจกับงาน/กิจกรรมที่โรงเรียน สามารถสรุปได้ว่าเยาวชนที่กระทำผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีทัศนะเกี่ยวกับตนเองด้านวิชาการในทางบวก กล่าวคือเยาวชนมีความคิดว่าตนไม่มีปัญหาให้ครูที่โรงเรียนต้องเพ่งเล็ง สามารถเข้ากับเพื่อน ๆ ร่วมห้องได้ และมีความภูมิใจกับงานหรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่โรงเรียน สอดคล้องกับการวิเคราะห์คำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการจากเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งสองกลุ่ม รวม 26 คน ด้วยคำถามที่ว่า “ตามความรู้สึก (นึกคิด) และการรับรู้ของท่าน ท่านคิดว่าตนเองประสบความสำเร็จด้านการเรียน (รวมทั้งกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการเรียนที่โรงเรียน) หรือไม่ อย่างไร” (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ง) เยาวชนผู้กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่ตอบว่า ไม่ค่อยสนใจการเรียนและมีผลการเรียนต่ำ ไม่ชอบเข้าชั้นเรียนเนื่องจากไม่มีสมองด้านการศึกษา ถึงเข้าห้องเรียนมักจะนอนหลับ เยาวชนพอใจกับการหนีเรียนไปเที่ยวเตร่หรือเล่นเกมส์กับเพื่อนมากกว่า เพราะการเรียนเป็นสิ่งที่น่าเบื่อและไม่น่าสนใจ ในทางตรงกันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่าตนมีความรับผิดชอบต่อการเรียนแม้จะมีผลการไม่เรียนโดดเด่น แต่ก็ไม่ได้สอบตก เพราะไม่ต้องการให้พ่อแม่หนักใจหรือครูตำหนิได้ และหากมีกิจกรรมหรืองานกลุ่มที่ต้องทำกับเพื่อนในห้องก็จะร่วมมือทำให้เสร็จตามเวลา แต่ไม่ได้พยายามแข่งขันกับใครเพื่อสอบให้ได้คะแนนสูง ๆ ในชั้นเรียน กล่าวได้ว่าคำตอบทั้งที่ได้จากแบบทดสอบและการสัมภาษณ์มีความสอดคล้องกันในแต่ละกลุ่ม อีกทั้งยังพบความแตกต่างอย่างเด่นชัดระหว่างกลุ่ม กล่าวคือกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่มีการรับรู้ว่าไม่ชอบการเรียน ขาดความสนใจด้านการศึกษา รู้สึกว่าเป็นเรื่องที่น่าเบื่อ ทำให้มีผลการเรียนต่ำ รวมทั้งคิดว่าแทนที่จะนั่งในห้องเรียนฟังครูสอน การออกไปทำกิจกรรมอื่นกับเพื่อน ๆ หรือทำสิ่งอื่นที่ตนเองต้องการ จะเป็นสิ่งที่เกิดประโยชน์มากกว่า ในทางตรง

กันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่พอใจกับการเรียนของตน รับรู้ว่าตนมีความรับผิดชอบและมีความคิดสร้างสรรค์ในระดับหนึ่ง แม้จะไม่มีผลการเรียนที่ดีมากแต่ก็รู้หน้าที่ของตนว่าต้องศึกษาหาความรู้ไม่ให้พ่อแม่เป็นห่วง อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านวิชาการในทางลบเป็นส่วนใหญ่ ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านวิชาการในด้านบวกเป็นส่วนใหญ่ สอดคล้องกับที่ Webber (1997 cited in Matherne & Thomas, 2001) ได้กล่าวว่าเด็กที่ด้อยโอกาสทางการศึกษา มีโอกาสกระทำผิดกฎหมายได้ง่ายกว่าเยาวชนที่ได้รับการศึกษา โดยเฉพาะหากเด็กและเยาวชนอยู่ในสภาพแวดล้อมที่ไม่เหมาะสมด้วยแล้ว สามารถถูกชักจูงไปสู่การกระทำผิดได้ง่าย (ป. กนิษฐนาคะ, 2538) ดังตารางที่ 4 พบว่าระดับการศึกษาของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ (มัธยมศึกษาตอนต้น) มีแนวโน้มต่ำกว่าระดับการศึกษาของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา (มัธยมศึกษาตอนปลายหรือระดับ ปวช) เป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการวิจัยของ Rowe (1994) เรื่องลักษณะเฉพาะและสภาพแวดล้อมต่อการทำผิดกฎหมายของวัยรุ่นพบว่า ตัวแปรด้านการศึกษาเป็นหนึ่งในตัวแปรสำคัญที่ส่งผลต่อการทำผิดของบุคคล อันได้รับการสนับสนุนจากผลการศึกษาของประเทิน มหาขันธ์ (2521) ที่พบว่าวัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายมีความมุ่งหวังทางการเรียนต่ำและมีความรู้สึกด้านลบต่อโรงเรียน อีกทั้งวัยรุ่นเหล่านี้ส่วนใหญ่ยังออกจากโรงเรียนก่อนวัยอันควรอีกด้วย ดังนั้นการที่บุคคลได้รับการศึกษาน้อย มีแนวโน้มถูกชักจูงให้กระทำผิดต่าง ๆ ได้ง่ายกว่าบุคคลที่มีการศึกษาสูง (ชาญศักดิ์ จริยาวิทยานนท์, 2536) เช่นเดียวกับผลงานวิจัยของจารุวรรณ รีฮาเซ็น (2539) พบว่าระดับการศึกษาของเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกลางอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ กล่าวคือยังไม่จบการศึกษาภาคบังคับ กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมต้น และ/หรือกำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมปลาย คิดเป็นร้อยละ 45.8 37 และ 11.8 ตามลำดับ

6). อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยพบว่าคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ คือ 60.58 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ส่วนกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่ามีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวคือ 65.08 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน และเมื่อวิเคราะห์ทางสถิติด้วย *t*-test พบว่าอัตมโนทัศน์ด้านครอบครัวของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาสูงกว่าของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถาน

พินิจฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p<.01$) และจากการวิเคราะห์ข้อกระทงด้านครอบครัวจากแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale (MSCS : Bruce A. Bracken, 1992) พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ตอบว่าไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งหรือไม่เห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ พ่อแม่ใส่ใจกับความสุขของฉัน ครอบครัวของฉันทำให้ฉันรู้สึกว่าเป็นที่รักใคร่ ในครอบครัวเอาใจใส่ดูแลซึ่งกันและกัน ฉันสนุกสนานเมื่ออยู่กับครอบครัวของฉัน ฉันภูมิใจในครอบครัวของฉัน พ่อแม่ให้ความสนใจกับฉัน อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่มองความสัมพันธ์ระหว่างตนเองและครอบครัวในแง่ลบ มองตนเองว่าไม่ได้รับความรักและการดูแลเอาใจใส่จากพ่อแม่ รับรู้ว่าพ่อแม่ไม่สนใจ รวมทั้งปราศจากความรักและห่วงใยต่อกัน ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ พ่อแม่ใส่ใจกับความสุขของฉัน ในครอบครัวเอาใจใส่ดูแลซึ่งกันและกัน ครอบครัวของฉันทำให้ฉันรู้สึกว่าเป็นที่รักใคร่ ครอบครัวของฉันอบอุ่นและใส่ใจกัน ฉันเป็นสมาชิกที่สำคัญคนหนึ่งของครอบครัว อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีทัศนะเกี่ยวกับตนเองด้านครอบครัวในทางบวก กล่าวคือเยาวชนรับรู้ว่าครอบครัวมีความอบอุ่น สมาชิกในครอบครัวเอาใจใส่กัน รวมทั้งเยาวชนมีความคิดว่าบุคคลต่าง ๆ ในครอบครัวให้ความสำคัญกับตนเอง สอดคล้องกับการวิเคราะห์คำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการจากเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งสองกลุ่ม รวม 26 คน ด้วยคำถามที่ว่า “ตามความรู้สึก (นึกคิด) และการรับรู้ของท่าน ท่านคิดว่าความสัมพันธ์ระหว่างท่านกับคนอื่น ๆ ในครอบครัวเป็นอย่างไร” (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ง) เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่ตอบว่า พ่อแม่มักมองตนว่าเป็นตัวปัญหา ไม่ค่อยมีการพูดคุยตามประสาพ่อแม่กับลูก แต่จะเป็นการตำหนิและดุด่ามากกว่า เมื่อมีการพูดคุยกันก็มักจะตามมาด้วยการทะเลาะเบาะแว้งหรือมีปากเสียงกัน มีความคิดเห็นว่าครอบครัวอยู่ด้วยกันเพราะต้องอยู่ มากกว่าการอยู่ร่วมกันด้วยความรักและความห่วงใย ในทางตรงกันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่า พ่อแม่ห่วงใยและใส่ใจในเรื่องต่าง ๆ ของตนทั้งทุกข์และสุข แม้จะถูกดุด่าบ้าง แต่เยาวชนก็รับรู้ได้ว่าเกิดจากความห่วงใยและความรักของพ่อแม่ที่มีต่อตน และที่ว่ากล่าวก็เพื่อชีวิตที่ดีของตนในอนาคต กล่าวได้ว่าคำตอบทั้งที่ได้จากแบบทดสอบและการสัมภาษณ์มีความสอดคล้องกันในแต่ละกลุ่ม อีกทั้งยังพบความแตกต่างอย่างเด่นชัดระหว่างกลุ่ม กล่าวคือกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่มีการรับรู้ว่าบ้านไม่ใช่ครอบครัว แต่เป็นเพียงสถานที่สำหรับอยู่อาศัย พ่อแม่ไม่แสดงออกซึ่งความรักหรือความอาทรต่อตน การพูดคุยระหว่างกันมีน้อย แต่จะเป็นการทะเลาะกันมากกว่า นอกจากนี้เยาวชนยังรับรู้อีกว่าพ่อแม่พยายามควบคุมและใช้อำนาจในการสั่ง มากกว่าจะรับฟังและพยายามทำความเข้าใจตนเอง การอยู่รวมกลุ่มกับเพื่อน ๆ ทำให้เกิด

ความสบายใจกว่าการอยู่ที่บ้าน ในทางตรงกันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่มีความคิดเห็นว่า ครอบครัวมีความอบอุ่น ตนได้รับความรักและการเอาใจใส่จากพ่อแม่ เยาวชนได้ร่วมเสนอและตัดสินใจในกิจกรรมต่าง ๆ ของครอบครัว เช่น เลือกซื้อของตบแต่งบ้าน ร้านอาหารที่จะไปทานร่วมกัน เยาวชนรับรู้ว่าพ่อแม่รับฟังความคิดเห็นและให้ความสำคัญกับตน อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านครอบครัวในทางลบเป็นส่วนใหญ่ ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านครอบครัวในด้านบวกเป็นส่วนใหญ่ สอดคล้องกับแนวคิดของ Rogers (1959) ที่กล่าวว่าความคาดหวังและความต้องการของบุคคลสำคัญ (Significant others) โดยเฉพาะจากพ่อแม่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ ความรู้สึกนึกคิด รวมทั้งพฤติกรรมและการกระทำของบุคคลอย่างยิ่ง สนับสนุนโดยงานวิจัยต่าง ๆ ของ Measelle, 1998; Conger, Conger, & Scaramella, 1997; Feiring & Taska, 1996; Baumrind, 1991; Buri, Louiselle, Misukanis & Mueller, 1988; Eskilson & Wiley, 1987 ที่ศึกษาพบว่าครอบครัวเป็นองค์ประกอบที่มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่ออัตมโนทัศน์ของบุคคล ซึ่งได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยของ Slater & Herber (1984) ที่ศึกษาเปรียบเทียบเด็กจากครอบครัวที่พ่อแม่อยู่ร่วมกันและเด็กที่ครอบครัวแตกแยกพบว่า เด็กที่มาจากครอบครัวแตกแยกหรือพ่อแม่ไม่ได้อยู่ร่วมกันจะมีความขัดแย้งในจิตใจสูงควบคุมตนเองได้ต่ำ ทำให้เด็กเหล่านี้ล่อแหลมต่อการถูกชักจูงไปสู่การทำผิดกฎหมาย สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Berk, Sarensen, & Johnson (1994) เกี่ยวกับวัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายพบว่า วัยรุ่นส่วนใหญ่มีพื้นฐานมาจากครอบครัวที่พ่อแม่ไม่ได้อยู่ร่วมกัน ขาดที่พึงทางจิตใจ ประสบปัญหาในการปรับตัวทางสังคมหรือแสดงพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนต่าง ๆ เช่น การหนีโรงเรียน เป็นอันธพาล การมีเพศสัมพันธ์ก่อนวัยอันควร และอาจก่อปัญหาที่รุนแรงจนถึงขั้นกระทำผิดกฎหมายได้ แม้ว่าตารางที่ 7 จะแสดงว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีการรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัวว่ามีทั้งทุกข์และสุขมากที่สุด ในขณะที่เยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษารับรู้ว่าครอบครัวมีความอบอุ่นมีจำนวนมากที่สุด แต่เนื่องจากการสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับการรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัวของเยาวชนทั้งสองกลุ่มใช้คำถามเพียงข้อเดียว (ในแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปส่วนบุคคล) อาจเกิดการตีความข้อคำถามที่ไม่ตรงกันระหว่างเด็กและเยาวชนผู้ตอบคำถามได้ รวมทั้งการรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัวของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ที่ว่า มีทั้งทุกข์และสุขนั้น ไม่สามารถระบุได้ว่าเยาวชนรับรู้ว่าความอบอุ่นภายในครอบครัวมีความทุกข์หรือมีความสุขมากกว่ากัน นอกจากนั้นการที่เยาวชนอยู่ในช่วงวัยรุ่น มีธรรมชาติที่ชอบรวมกลุ่มกับเพื่อนในวัยเดียวกัน (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530) เด็กในวัยนี้จะมีความเป็นตัวของตัวเองมากขึ้นและต้องการความเป็นอิสระ มีการรวมกลุ่มกับกลุ่มเพื่อนเพิ่มมากยิ่งขึ้น ทำให้กลุ่มมีอิทธิพลต่อทัศนคติ

พฤติกรรม และค่านิยมของบุคคล ความต้องการเป็นที่ยอมรับและเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ทำให้วัยรุ่นมีแนวโน้มที่จะแสดงออกและเลียนแบบตามกลุ่มเพื่อนของตน (Brown,1990) อันได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยของปรีชา วิหคโต (2540) พบว่าปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมที่มีความสัมพันธ์กับการใช้ยาบ้าของเด็กและเยาวชนคือ การถูกชักชวนจากเพื่อน ดังนั้นเพื่อนจึงนับเป็นอีกปัจจัยหนึ่งมีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อพฤติกรรมและการแสดงออกของเยาวชน เป็นไปในทิศทางเดียวกับที่ Reckless (1966) ที่ได้แสดงทัศนะว่า การคบเพื่อนที่เกเรเป็นแรงผลักดันที่สำคัญที่สุดต่อการกระทำผิดกฎหมายและการก่ออาชญากรรมในวัยรุ่น ซึ่งได้รับการสนับสนุนจากตารางที่ 12 แสดงสาเหตุที่ผลักดันให้เยาวชนทั้งในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา กระทำความผิดมากที่สุดมาจากเพื่อนชักชวน สอดคล้องกับผลงานวิจัยของพรเพ็ญ เพชรสุขศิริ (2527) เรื่องการวิเคราะห์ปัจจัยบางประการของวัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายพบว่า วัยรุ่นที่ทำผิดกฎหมายมีเพื่อนสนิทที่ถูกจับกุมคิดเป็นร้อยละ 67.2 เช่นเดียวกับผลการศึกษาของ Esther (1996) เรื่องการกระทำผิดของเยาวชนจากการรายงานตนเอง พบว่าเพื่อนเป็นตัวทำนายที่สำคัญต่อการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเยาวชนที่มีอายุต่ำกว่า 18 ปี เป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการศึกษาของไพฑูรย์ จัยสิน (2536) เรื่องปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการใช้สารเสพติดในกลุ่มนักเรียนไทย พบว่า ผู้ที่แนะนำให้นักเรียนใช้สิ่งเสพติดเป็นครั้งแรกคือ กลุ่มเพื่อนในโรงเรียน

7). อัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ

ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยพบว่าคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ คือ 59.71 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน ส่วนกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาพบว่ามีคะแนนค่าเฉลี่ยอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพคือ 64.19 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนน และเมื่อวิเคราะห์ทางสถิติด้วย *t*-test พบว่าอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาสูงกว่าของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p<.01$) และจากการวิเคราะห์ข้อกระทงด้านกายภาพจากแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale (MSCS : Bruce A. Bracken, 1992) พบว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา มีแนวโน้มที่จะระบุการรับรู้เกี่ยวกับตนเองด้านกายภาพในทางบวกมากกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉันเป็นคนไม่หล่อ ฉันไม่ชอบให้ใครเห็นฉันในชุดนุ่งน้อยห่มน้อย ฉันอยากจะเปลี่ยนรูปโฉมของตัวเองถ้าหากเป็นไปได้ และที่ตอบว่าไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งหรือไม่เห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉัน

เป็นคนมีเสน่ห์ ผิวพรรณของฉันชวนมอง ฉันมีรูปร่างดี เมื่อฉันส่องกระจก ฉันชอบสิ่งที่ฉันเห็น อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองด้านกายภาพในแง่ลบ มองตนเองว่ามีรูปลักษณ์และหน้าตาที่ไม่ดี ไม่พอใจกับลักษณะภายนอกต่าง ๆ ของตนเอง อยากจะเปลี่ยนแปลงรูปโฉมตน ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่าเห็นด้วยอย่างยิ่งหรือเห็นด้วยกับข้อกระทงดังต่อไปนี้ ฉันรู้สึกดีกับตนเอง ฉันเป็นคนมีเสน่ห์ น้ำหนักของฉันเหมาะสมอย่างที่ควรจะเป็น ฉันมีร่างกายแข็งแรง เมื่อฉันส่องกระจก ฉันชอบสิ่งที่ฉัน อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีทัศนะเกี่ยวกับตนเองด้านกายภาพในทางบวก กล่าวคือเยาวชนมีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง พอใจในรูปลักษณ์ของตน มั่นใจในการติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่น รวมทั้งมีการดูแลรักษาสุขภาพของตนเอง สอดคล้องกับการวิเคราะห์คำตอบที่ได้จากการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการจากเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งสองกลุ่ม รวม 26 คน ด้วยคำถามที่ว่า “ตามความรู้สึก (นึกคิด) และการรับรู้ของท่าน ท่านคิดว่าตนเองมีรูปร่างหน้าตาอย่างไร” (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ง) เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่ตอบว่า รู้สึกว่าตนเองมีรูปร่างหน้าตาไม่ดี ไม่หล่อ อยากจะเปลี่ยนแปลงตนเอง เช่นไปหาหมอรักษาผิวหน้า สิว เพื่อสร้างความมั่นใจในการดึงดูดเพศตรงข้าม หรือจะได้มีแฟนหน้าตาดี ในทางตรงกันข้ามเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่ตอบว่า ค่อนข้างพอใจกับรูปร่างหน้าตาของตน มีคนชื่นชมตนบ้างทั้งเพื่อนและบุคคลทั่วไปตามท้องถนน เช่น เดินผ่านแล้วเหลียวกลับมามองหรือเข้ามาทักทาย มีความสุขกับสิ่งที่ตนเองมีอยู่ รวมทั้งมีการดูแลตนเอง เช่น ออกกำลังกาย หรือใช้เครื่องสำอาง เพื่อดึงดูดความสนใจจากเพศตรงข้าม กล่าวได้ว่าคำตอบทั้งที่ได้จากแบบทดสอบและการสัมภาษณ์มีความสอดคล้องกันในแต่ละกลุ่ม อีกทั้งยังพบความแตกต่างอย่างเด่นชัดระหว่างกลุ่ม กล่าวคือกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ส่วนใหญ่มีการรับรู้ว่า ตนเองดูไม่ดี ไม่ชวนมอง ทำให้ไม่มีแฟน ไม่มีคนอยากทำความรู้จักหรือคบหา อยากที่จะเปลี่ยนตนเองให้มีหน้าตาและรูปร่างที่ดีมากขึ้น เพื่อดึงดูดความสนใจจากบุคคลรอบข้างให้เข้ามาทำความรู้จักและสร้างสัมพันธ์ด้วย ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่มีความคิดเห็นว่า ตนเองมีรูปร่างหน้าตาที่ดี ใส่ชุดต่าง ๆ ก็ดูเหมาะ มีความมั่นใจว่าตนเองดูดีเพราะคบหาแฟนหลายคน อีกทั้งตนเองก็แต่งตัวตามกระแสแฟชั่นของวัยรุ่น อาจกล่าวได้ว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านกายภาพในทางลบเป็นส่วนใหญ่ ส่วนเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มรับรู้ตนเองด้านกายภาพในด้านบวกเป็นส่วนใหญ่ สอดคล้องกับที่ Burleson, Leach, & Harrington (2005) กล่าวว่าความรู้สึกด้อยอันเกิดจากการเปรียบเทียบตนเองกับผู้อื่น และความคิดเห็นของผู้อื่นที่มีต่อตัวเรามีผลต่ออัตมโนทัศน์ของบุคคลทั้งทางบวกและทางลบ อีกทั้งได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยของ

Collins, 1996; Smith, Turner, Garonzik, Leach, Urch, & Weston, 1996; Ybema & Buunk, 1995; Aspinwall & Taylor, 1993 และผลการศึกษาของรัตนาวลี ศุภโชค (2542) เกี่ยวกับปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความคิดเห็นต่อตนเองและจุดมุ่งหมายในชีวิตของเด็กเร่ร่อนในสถานคุ้มครองสวัสดิภาพเด็กภาคตะวันออก พบว่าเด็กเร่ร่อนมีความคิดเห็นต่อตนเองโดยรวมและคุณลักษณะย่อยด้านต่าง ๆ อยู่ในระดับปานกลาง เช่น ด้านรูปร่างลักษณะ ด้านความเป็นที่ชื่นชอบ และด้านความสุขและความพึงพอใจ นอกจากนั้น Leadbeater, Kuperminc, Blatt, & Hertzog (1999) ยังแสดงทัศนะว่า ลักษณะทางร่างกายและการดึงดูดเพศตรงข้ามมีผลต่อความรู้สึกนึกคิดและอัตมโนทัศน์ของบุคคล เช่นเดียวกับ Harter & Whitesell, 1996 ; Bishop & Inderbitzen, 1995; Aspinwall & Taylor, 1993; Eskilson & Wiley, 1987; Suls & Sanders, 1982 ที่พบว่าอัตมโนทัศน์เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบหลายปัจจัย ได้แก่ ระดับวุฒิภาวะ ทัศนคติต่อเพื่อน รวมทั้งลักษณะทางร่างกาย และได้รับการสนับสนุนจากผลการศึกษาของ Levy (1997) ที่ศึกษาความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อพฤติกรรมการกระทำความผิดของวัยรุ่นชาว ออสเตรเลีย จำนวน 365 คน พบว่าอัตมโนทัศน์ด้านร่างกาย ด้านบุคคล และด้านสังคมของเยาวชนที่กระทำความผิดอยู่ในระดับต่ำ นอกจากนั้นปัจจัยด้านกายภาพและพันธุกรรมก็เป็นอีกส่วนหนึ่งที่ส่งผลต่อการแสดงออกและการกระทำของเด็กและเยาวชน (Pike, Hethering- ton, Reiss, McGuire, & Plomin, 1996; Edelbrock, Rende, Plomin, & Thompson, 1995) ประกอบกับปัญหาภายในครอบครัวและความยากจนนับเป็นอีกปัจจัยสนับสนุนต่อพฤติกรรมและการแสดงออกที่ไม่เหมาะสมของเยาวชน (Patterson, Ramsey, & DeBaryshe, 1989) ดังผลการศึกษาของ Heimer (1997) ที่พบว่าความรุนแรงในการกระทำผิดของบุคคลมีความสัมพันธ์ทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อปัจจัยต่าง ๆ ที่นำไปสู่การทำผิดกฎหมาย ได้แก่ รายได้ของครอบครัว การคบเพื่อนก้าวร้าว รวมทั้งการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่

สรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้ว่าคะแนนอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ต่ำกว่าคะแนนอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทุกคุณลักษณะอันประกอบด้วยอัตมโนทัศน์โดยรวม อัตมโนทัศน์ด้านสังคม อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ สอดคล้องกับ Hamachek (1990) ที่ได้กล่าวว่า อัตมโนทัศน์หรือความรู้สึกนึกคิดต่อตนเองไม่ว่าทางบวกหรือทางลบ จะส่งผลต่อพฤติกรรม การกระทำ และการแสดงออกของบุคคล อันสัมพันธ์กับทัศนะของ Welzeins (1997) ที่พบว่าอัตมโนทัศน์และพฤติกรรมการกระทำผิดของบุคคลมีความสัมพันธ์กันในทางลบ กล่าวคือบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ทางบวกจะมีพฤติกรรมการกระทำผิดต่ำ ในทางตรงกันข้ามบุคคลที่มีอัตมโน-

ทัศน์ในทางลบจะมีแนวโน้มของพฤติกรรมการกระทำผิดสูง ซึ่งได้รับการสนับสนุนจากผลการวิจัยครั้งนี้ดังตารางที่ 14 ถึงตารางที่ 20 แสดงการเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์โดยรวม อัตมโนทัศน์ด้านสังคม อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ ของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา ซึ่งแสดงให้เห็นว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีอัตมโนทัศน์แตกต่างจากเยาวชนที่อยู่ในสถานพินิจฯ โดยพบว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีคะแนนอัตมโนทัศน์สูงกว่าเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ในทุกด้าน สอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ข้อกระทงอัตมโนทัศน์ทั้ง 6 ด้านจากแบบทดสอบที่พบว่า กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มระบุการรับรู้เกี่ยวกับตนเองในทางบวกมากกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ทุกด้านเช่นกัน

ด้วยเหตุที่ว่าอัตมโนทัศน์เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคล บุคคลจะแสดงออกตามการรับรู้และความรู้สึกนึกคิดของตน (Lazarus, 1963) อันได้รับการสนับสนุนจากการศึกษาของ Hurlock (1967) เรื่องการกระทำผิดของบุคคลที่พบว่า การมีอัตมโนทัศน์ที่ไม่ตรงตามสภาพความเป็นจริง มีแนวโน้มสัมพันธ์กับพฤติกรรมการกระทำความผิด สอดคล้องกับทัศนะของ Roid & Fitts (1988) ที่กล่าวว่าบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ทางลบจะมีพฤติกรรมและการแสดงออกที่เบี่ยงเบนไปตามการรับรู้ของตน ดังนั้นความรู้สึกนึกคิดและการรับรู้เกี่ยวกับตนเองที่ถูกต้องเป็นสิ่งจำเป็น ทั้งนี้เพราะการกระทำและการแสดงออกเป็นผลจากความรู้สึกนึกคิดที่บุคคลมีต่อตนเอง (Hinshaw, 1992; Fine, 1986; Sedlak, Wheeler, Publin, & Cusick, 1986) ซึ่งได้รับการสนับสนุนจากการศึกษาของ Eitzen (1976 cited in Burn, 1979) ที่พบว่า อัตมโนทัศน์ของบุคคลจะส่งผลต่อพฤติกรรมและการกระทำที่แสดงออกมา รวมทั้งในกลุ่มเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดด้วย ผลการศึกษาเป็นไปในทิศทางเดียวกับงานวิจัยอื่น ๆ ที่พบว่าอัตมโนทัศน์มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการกระทำผิดของบุคคล (Joplin (1968, 1973); Fitts (1972); Fitts & Hammner (1969); Doggory (1966); Reckless, Dinitz, & Murray (1956) ดังนั้นการสร้างอัตมโนทัศน์ในทางบวกให้เกิดขึ้นกับบุคคล รวมทั้งเด็กและเยาวชนที่กระทำความผิด จึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญและควรได้รับการสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเยาวชน เนื่องจากเด็กและเยาวชนจะเติบโตเป็นทรัพยากรของชาติ และกำลังในการพัฒนาประเทศให้ก้าวหน้าต่อไป วิธีการหนึ่งในการช่วยเหลือเด็กและเยาวชนซึ่งมีพฤติกรรมเบี่ยงเบนคือ การมุ่งเน้นช่วยเหลือด้านความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเอง เพราะอัตมโนทัศน์เป็นส่วนหนึ่งของบุคลิกภาพที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรม การปรับเปลี่ยนความรู้สึกนึกคิดที่มีต่อตนเองย่อมส่งผลถึงการกระทำและการแสดงออก อันสัมพันธ์กับแนวความคิดของ Dinitz & Murray (1956 cited in Burns, 1979) ที่ว่าการที่บุคคลมีอัตมโนทัศน์ในทางบวกจะทำให้บุคคลมี

พฤติกรรมและการแสดงออกที่เหมาะสม แม้อยู่ในสภาพแวดล้อมที่ไม่ดี ในขณะที่บุคคลที่มีอัตม-โนทัศน์ทางลบจะแสดงพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปตามการรับรู้ของตน อัตมโนทัศน์ทางบวกจึงเป็นเสมือนฉนวน (insulator) ป้องกันการกระทำผิด โดยบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ทางบวกจะมีแนวโน้มห่างไกลจากพฤติกรรมและการแสดงออกที่ไม่เหมาะสมต่าง ๆ

ตามความคิดเห็นของผู้วิจัย ข้าพเจ้าไม่เห็นด้วยกับการให้เด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดต้องเข้ามาอยู่ในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนในทุกกรณี โดยควรมีการพิจารณาประเภทและระดับความรุนแรงของความผิดที่เด็กและเยาวชนกระทำไปประกอบด้วย เช่น การฆ่าคนตาย การทำร้ายร่างกาย การชิงทรัพย์ หรือการข่มขืนกระทำชำเรา โดยพิจารณาว่าความผิดนั้น ๆ สมควรที่จะให้เยาวชนต้องเข้ามาอยู่ในสถานพินิจฯ หรือไม่ ทั้งนี้เนื่องจากเยาวชนยังคงเป็นเด็กขาดวุฒิภาวะ ขาดความเข้าใจในสิ่งดีชั่วและความรู้ผิดรู้ชอบเช่นเดียวกับผู้ใหญ่ การกระทำใด ๆ ที่เกิดจากอารมณ์ ความรู้เท่าไม่ถึงการ หรือการกระทำผิดอันเป็นผลจากสิ่งยั่วยุ อารมณ์ชั่ววูบ ขาดการยั้งคิด เด็กและเยาวชนควรได้รับการยกเว้นจากการให้เข้ามารับโทษในสถานพินิจฯ แต่เยาวชนควรได้รับการทำทัณฑ์บน เพราะการส่งเยาวชนเข้ามาอยู่ในสถานพินิจฯ จะเป็นเหมือนการตีตราบุคคล (Labeling) อันนำไปสู่การเกิดความรู้สึกนึกคิดทางลบต่อตนเองว่า เป็นคนไม่ดี ทำผิดกฎ-หมาย ซึ่งเท่ากับเป็นการตอกย้ำอัตมโนทัศน์ด้านการกระทำผิดในจิตใจ (Lemert, 1951) ในทางตรงกันข้ามหากความผิดที่เด็กและเยาวชนก่อขึ้นกระทำไปโดยมีสติหรือตรึกตรองไว้ก่อน เยาวชนสมควรที่จะได้รับโทษตามข้อบัญญัติของกฎหมาย

การทำให้เด็กและเยาวชนที่กระทำความผิดโดยขาดสติและความยั้งคิดรู้ว่า สิ่งที่ตนได้ทำลงไปเป็นสิ่งที่ไม่ถูกต้อง ผิดกฎหมาย และไม่เป็นที่ยอมรับของสังคมเป็นสิ่งที่มีความจำเป็น เยาว-ชนที่กระทำความผิดควรต้องทำกิจกรรมหรือการบำเพ็ญประโยชน์เพื่อสังคมในช่วงระยะเวลาหนึ่งเสมือนเป็นการลงโทษ เพื่อสร้างความตระหนักรู้ให้เด็กและเยาวชนทราบว่า พฤติกรรมและการกระทำที่ตนได้ทำลงไปนั้นเป็นสิ่งที่ขัดต่อกฎเกณฑ์ของสังคม และเป็นสิ่งที่ผิดกฎหมาย แทนที่จะ “ตีตรา” เยาวชนตั้งแต่วัยเด็ก โดยการส่งไปอยู่ในสถานพินิจฯ อันจะส่งผลกระทบในระยะยาวต่อจิตใจของเด็กและเยาวชน

อย่างไรก็ตามสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนยังคงมีความสำคัญในการควบคุมเยาวชนที่กระทำความผิด สถานพินิจฯ จึงไม่ควรมีสถานะเป็นเพียงสถานที่กักกันเท่านั้น แต่ควรมีส่วนช่วยเตรียมความพร้อมของเด็กและเยาวชนให้สามารถกลับมาเผชิญกับสิ่งยั่วยุต่าง ๆ ในสังคมโดยไม่กระทำความผิดซ้ำและต้องกลับเข้ามาอยู่ในสถานพินิจฯ อีก บุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชนในสถานพินิจฯ ควรมีการจัดโปรแกรมการช่วยเหลือ ชี้แนะเยาวชนที่กระทำความผิด

ให้สามารถควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนเอง เพื่อไม่ให้กระทำในสิ่งที่ไม่ดีหรือก่อความผิดพลาดในชีวิตของตนเองอีก โดยการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมตามความเหมาะสมของเยาวชนในแต่ละกรณี นอกจากนั้นต้องมีการฟื้นฟูสภาพจิตใจของเยาวชนให้มีความพร้อมที่จะต่อสู้ เพื่อกลับมาเป็นทรัพยากรที่มีคุณค่าของสังคมต่อไป อีกทั้งควรผลักดันและส่งเสริมให้เกิดความเปลี่ยนแปลงด้านการรับรู้และอัตมโนทัศน์ของตนในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านความสามารถ ว่าตนเองมีศักยภาพในการทำสิ่งต่าง ๆ ให้บรรลุความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ เพราะความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองด้านความสามารถมีผลต่อพฤติกรรมและการแสดงออกของบุคคล รวมทั้งควรฝึกฝนวิชาชีพให้แก่เด็กและเยาวชนเพื่อใช้ในการเลี้ยงชีพหลังจากพ้นโทษ และกลับเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของสังคม

จากผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่าอัตมโนทัศน์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ แตกต่างจากอัตมโนทัศน์ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นผู้วิจัยเชื่อว่างานวิจัยฉบับนี้จะมีคุณค่าไม่เพียงต่อบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็กและเยาวชนในสถานพินิจฯ เท่านั้น แต่ยังครอบคลุมถึงพ่อแม่ ครู และผู้ปกครองที่จะได้เข้าใจในตัวของเยาวชนมากยิ่งขึ้น อันจะเป็นประโยชน์ในการให้คำแนะนำเพื่อเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ของเยาวชนให้มีอัตมโนทัศน์ในทางบวกซึ่งจะส่งผลดีต่อสังคมและประเทศชาติ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและในโรงเรียนมัธยมศึกษา

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย เยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน จากสถานฝึกและอบรมบ้านกรุณา จำนวน 41 คน และเยาวชนชายที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษา ทำการคัดเลือกแบบเจาะจงจากโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป ที่ฝ่าฝืนกฎระเบียบหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามบันทึกของโรงเรียน รวม 210 คน จนได้กลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 41 คน อายุระหว่าง 15-18 ปี รวมกลุ่มตัวอย่างจากทั้งสองกลุ่มได้จำนวน 82 คน โดยจะทำการควบคุมตัวแปรอายุของเยาวชนทั้งสองกลุ่ม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปส่วนบุคคล
2. แบบทดสอบอัตมโนทัศน์ของ Bruce A. Bracken (Multidimensional Self Concept Scale : MSCS, 1992)

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ผู้วิจัยได้นำแบบทดสอบอัตมโนทัศน์ที่ผ่านการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาตามขั้นตอนต่าง ๆ แล้ว ไปทำการศึกษานำร่องกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่ฝ่าฝืนกฎระเบียบหรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามบันทึกของโรงเรียนอายุระหว่าง 15-18 ปี จำนวน 80 คน
2. ผู้วิจัยได้นำหนังสือขออนุญาตจากจุฬาลงกรณ์ไปยื่นต่อผู้อำนวยการสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนบ้านกรุณา รวมทั้งผู้อำนวยการโรงเรียนสันติราษฎร์วิทยาลัย โรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ และโรงเรียนไทยวิจิตรศิลป เพื่อขออนุญาตเก็บข้อมูล
3. ผู้วิจัยได้นำแบบสอบทั้ง 2 ส่วนไปเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม อายุระหว่าง 15-18 ปี รวม 82 คน ประกอบด้วย กลุ่มเยาวชนชายที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ บ้านกรุณา จำนวน 41 คน และกลุ่มเยาวชนชายที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาจาก 3 โรงเรียน จำนวน

41 คน รวมทั้งสิ้น 82 คน

4. ได้นำแบบสอบถามและคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบที่สมบูรณ์มาทำการวิเคราะห์ข้อมูลตามวิธีการทางสถิติ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. แสดงผลการวิเคราะห์เป็นค่าเปอร์เซ็นต์ (%) ค่ามัชฌิมเลขคณิต (M) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำแนกตามกลุ่ม อายุ ระดับการศึกษา สภาพที่อยู่อาศัย การอยู่อาศัยกับครอบครัว การรับรู้ความอบอุ่นภายในครอบครัว สภาพแวดล้อมของที่พักอาศัย รายได้ของครอบครัว ระยะเวลาการถูกอบรมหรือจำนวนครั้งที่ถูกตักเตือน ประเภทของการกระทำผิด สาเหตุที่ผลักดันให้กระทำความผิด และคะแนนอัตมโนทัศน์ในแต่ละคุณลักษณะ

2. ใช้การวิเคราะห์ทางสถิติค่า *t*-test เพื่อเปรียบเทียบคะแนนอัตมโนทัศน์ประกอบด้วย อัตมโนทัศน์โดยรวม อัตมโนทัศน์ด้านสังคม อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ ระหว่างกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ และในโรงเรียนมัธยมศึกษา

ผลการวิจัย

กลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ มีอัตมโนทัศน์ด้านต่าง ๆ อันประกอบด้วย อัตมโนทัศน์โดยรวม ($p<.01$) และอัตมโนทัศน์ย่อยทั้ง 6 ด้าน คือ อัตมโนทัศน์ด้านสังคม ($p<.05$) อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์และความรู้สึก ($p<.01$) อัตมโนทัศน์ด้านความสามารถ ($p\leq.001$) อัตมโนทัศน์ด้านวิชาการ ($p<.01$) อัตมโนทัศน์ด้านครอบครัว ($p<.01$) และอัตมโนทัศน์ด้านกายภาพ ($p<.01$) ต่ำกว่ากลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในโรงเรียนมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ข้อเสนอแนะ

1. ควรทำการศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ระหว่างเยาวชนหญิงที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนและในโรงเรียนมัธยมศึกษา รวมทั้งความแตกต่างระหว่างอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดทั้งเพศชายและเพศหญิงในสถานพินิจฯ

2. ควรทำการศึกษาเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มเยาวชนในสถานพินิจฯ ที่กระทำความผิดในคดีรุนแรงมาก รุนแรงปานกลาง และไม่รุนแรง ว่ามีอัตมโนทัศน์แตกต่างกันมากน้อยเพียงใด

3. ควรทำการศึกษาอัตมโนทัศน์ของเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจฯ ทั้งในส่วนกลางและส่วนภูมิภาค เพื่อเปรียบเทียบกับผลการวิจัยครั้งนี้ว่ามีความสอดคล้องหรือแตกต่างกันอย่างไร

4. ควรทำการศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ในแต่ละช่วงวัยเพื่อพิจารณาว่า ในแต่ละวัยมีความแตกต่างของอัตมโนทัศน์มากน้อยเพียงใด

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

กตัญชลี ณรงค์ราช. (2543). *ปัจจัยคัดสรรที่เกี่ยวข้องกับวัยรุ่นชายที่ทำผิดกฎหมายในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนในเขตภาคใต้ของประเทศไทย*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กรมคุมความประพฤติ. (2542). *การกระทำผิดซ้ำภายหลังพ้นการคุมความประพฤติ*. กรุงเทพมหานคร: กองคลังข้อมูลและสนเทศสถิติ สำนักงานสถิติแห่งชาติ.

กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน, สำนักพัฒนาระบบงานยุติธรรมเด็กและเยาวชน. (2548). *กลุ่มงานข้อมูลและสารสนเทศ*. (25 มิถุนายน 2548) แหล่งที่มา http:www.djop.moj.go.th

กัลยา วานิชย์บัญชา. (2540). *หลักสถิติ*. (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กิ่งเพชร ชนะชัยวิบูลวัฒน์. (2534). *การศึกษาอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นเพศชายที่กระทำผิดในสถานฝึกอบรมของสถานพินิจและคุ้มครองเด็ก*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กาญจนา อิ่มสำราญรัชต์. (2535). *ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มที่มีต่ออัตมโนทัศน์ของเยาวชนกระทำผิดกฎหมาย*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

คณิต ฤทธิรอด. (2537). *การเปรียบเทียบมโนภาพแห่งตนและการอบรมเลี้ยงดูตามการรับรู้ของนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมผิดปกติทั่วไป*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

จารุวรรณ รีฮาเซ็น. (2539). *การศึกษางานด้านการฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนที่ทำความผิด : ศึกษาเฉพาะกรณีการฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนในสถานฝึกและอบรมของสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกลาง*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

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

ชัชนันท์ สุวินทรากร. (2536). *สาเหตุและผลกระทบของการหย่าร้าง : ศึกษาเฉพาะกรณีพนักงานการปิโตรเลียมแห่งประเทศไทย*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

ชาญศักดิ์ จริยวิทยานนท์. (2536). *ปัจจัยที่มีผลกระทบต่อการกระทำความผิดชอบเด็กและเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน จังหวัดอุบลราชธานี*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

ชูชัย สมิทธิไกร. (2530). การจัดกิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเยาวชน. *วารสารแนะแนว* (ธันวาคม 2529–มกราคม 2530) : 55-74.

ชูศรี วงศ์รัตนะ. (2541). *เทคนิคการใช้สถิติเพื่อการวิจัย*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เถาวัลย์ สุวรรณบุตร. (2543). *ความสัมพันธ์ระหว่างมโนภาพแห่งตนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาหลักของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ทิศนา แขมมณี. (2526). การสอนเพื่อเสริมสร้างอัตมโนทัศน์ตามแนวมนุษยนิยม: นวัตกรรมทางการศึกษา ระดับประถมศึกษา. *วารสารครุศาสตร์*. (ตุลาคม-ธันวาคม 2526) : 12-19.

นงลักษณ์ วงศ์ประเสริฐ. (2534). *การเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นปกติกับวัยรุ่นติดยาเสพติดในสถานบำบัด กรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นวลจันทร์ ทัศนชัยกุล. (2540). *อาชญากรรม (การป้องกัน : การควบคุม)*. นนทบุรี: พรทิพย์การพิมพ์.

นวลมุกข์ สุทธิภาคศิลป์. (2528). *การศึกษาเปรียบเทียบความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองและต่อผู้อื่นของเด็กลูกครึ่งผิวขาวที่ศึกษาอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในเขตกรุงเทพมหานคร: ศึกษาเฉพาะกรณีเด็กในความอุปการะขององค์การกุศลเพิร์ล เอส บัค*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ป. กนิษฐนาคะ. (2538). ยุทธวิธีด้านการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชน. *วารสารครุศาสตร์*. (สิงหาคม-กันยายน 2531) : 62-72.

ปนัดดา มุมบ้านเช่า. (2537). *ปัญหาพฤติกรรมในเด็กวัยรุ่นชั้นมัธยมต้น สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดลพบุรี*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประคอง กรรณสูต. (2542). *สถิติเพื่อการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์*. (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประเทิน มหาขันธ์. (2521). *การศึกษากับการกระทำผิดกฎหมายของเยาวชน*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร. (2530). จิตวิทยาวัยรุ่น. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประสาร ทิพย์ธารา. (2521). *พัฒนาการเด็กและการอบรมเลี้ยงดู*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แพร่พิทยา.

ปราณี รามสูตร. (2528). *จิตวิทยาวัยรุ่น.* กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์รุ่งวัฒนา.

พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2547). *ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ.* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พรรณี ช. เจนจิต. (2528). *จิตวิทยาการเรียนการสอน.* กรุงเทพมหานคร: อมรินทร์การพิมพ์.

พรรณี ช. เจนจิต. (2538). *จิตวิทยาการเรียนการสอน.* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพมหานคร: บริษัทต้นอ้อแกรมมี่ จำกัด.

พรเพ็ญ เพชรสุขศิริ. (2524). *แบบจำลองความคาดคะเนปัจจัยที่มีผลกระทบต่อการกระทำผิดกฎหมายของเยาวชน.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหิดล.

พรเพ็ญ เพชรสุขศิริ. (2527). *การวิเคราะห์ปัจจัยบางประการของเยาวชนกระทำผิดกฎหมาย.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พาสนา ผโลศิลป์. (2535). *การสำรวจปัญหาการปรับตัวในเด็กวัยรุ่น.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

รัฐกมล บรรหาร. (2535). *การเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ระหว่างวัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าวกับวัยรุ่นชายที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในรูปแบบที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของตนเอง.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

รัตนาวลี ศุภโชค. (2542). *ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความคิดเห็นต่อตนเองและจุดมุ่งหมายในชีวิตของเด็กเร่ร่อนในสถานคุ้มครองสวัสดิภาพเด็กภาคตะวันออก.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

รุ่งนภา ฑีฆะ. (2522). *ความสัมพันธ์ระหว่างอัตมโนทัศน์ ความเชื่ออำนาจภายในภายนอกตนและสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

รุ้งนภา ผาณิตรัตน์. (2534). *ผลของกลุ่มปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบองค์รวมต่ออัตมโนทัศน์ของบุคคลที่สูญเสียการทำหน้าที่ของอวัยวะ.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ลักขณา แก้วตระกูล. (2544). *ปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับการกระทำผิดซ้ำของเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกลาง.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วาสนา วิสฤตาภา. (2543). *การปรับแบบทดสอบวัดอัตมโนทัศน์หลายมิติสำหรับนักศึกษาระดับอุดมศึกษาของภาครัฐ สังกัดทบวงมหาวิทยาลัย.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

วิมล สุวรรณมณี. (2527). *การเปรียบเทียบมโนภาพแห่งตนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของ*

นักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวเป็นกลุ่มและนักเรียนอาชีวศึกษาทั่วไป. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

วิมล หาญตระกูล. (2529). *ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองของเด็กกำพร้า.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ศักดิ์ศรี บริบาลบรรพตเขตต์ และสุรพล ปธานวนิช. (2538). *แนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมการกระทำผิดของเด็กและเยาวชนไทย.* กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์สถาบันไทยคดีศึกษา.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2545). *จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 2 วัยรุ่น-วัยสูงอายุ* (พิมพ์ครั้งที่ 7) กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ศิริชัย พงษ์วิชัย. (2542). *วิธีใช้โปรแกรม SPSS และแปลความหมายผลลัพธ์ที่ได้.* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สมศรี ฉัตรวัฒนา. (2535). *การสร้างแบบทดสอบวัดมโนภาพแห่งตนสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ปริญญาโท มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

สานิต รัตตัญญู. (2533). *การเปรียบเทียบมโนภาพแห่งตนและสิ่งแวดล้อมของโรงเรียนตามการรับรู้ของนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวและไม่ก้าวร้าวในโรงเรียนประถมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ปริญญาโท มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

สุชา จันทน์เอม. (2542). *จิตวิทยาเด็กเกเร.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช.

สุจิรา วิชัยดิษฐ. (2543). *การประยุกต์หลักธรรมะทางพุทธศาสนาและการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเยาวชนกระทำผิดในสถานฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน จังหวัดสุราษฎร์ธานี.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

สุฑาทิพย์ จันทรวิศรุต. (2538). *สาเหตุของการกระทำความผิดของเด็กและเยาวชน ศึกษากรณีเด็กและเยาวชนที่ต้องโทษอยู่ในสถานฝึกและอบรมบ้านกรุณา.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

สุพจน์ สุโรจน์. (2521). เด็กและเยาวชนกระทำผิดกฎหมาย. *ดุลพาห.* (กรกฎาคม-สิงหาคม 2521) : 22-29.

สุภาพร วีรดาวิญญู. (2538). *การศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ การอบรมเลี้ยงดู และสภาพแวดล้อมของโรงเรียนระหว่างนักเรียนที่พฤติกรรมผิดวินัยและนักเรียนที่มีพฤติกรรมอยู่ในวินัย ในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

สุภาวดี วงศ์ธรรมมา. (2543). *ความสัมพันธ์ระหว่างลำดับการเกิดและอัตมโนทัศน์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาตอนปลายสังกัดสำนักงานการประถมศึกษา กรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุสาลี วิวัฒน์ศุกร. (2544). *จรรยาวิพากษ์ของวัยรุ่นที่กระทำผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกลาง.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุพัตรา สุภาพ. (2545). *ปัญหาสังคม.* กรุงเทพมหานคร: ไทยวัฒนาพาณิชย์.

โสภา ชปีลมันน์. (2532). *ความรู้เบื้องต้นทางพฤติกรรมอันมีแนวโน้มต่อการประกอบอาชญากรรมในประเทศไทย.* กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยมหิดล.

โสภา ชปีลมันน์. (2537). *อาชญากรรมปัญหาที่ควรแก้ไขในปัจจุบัน.* กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช .

อ้อมเดือน สดมณี. (2522). *ความคิดเกี่ยวกับตัวตนและพฤติกรรมเบี่ยงเบนของเด็กวัยรุ่น.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อังสนา เปศะนันท์. (2537). ป้องกันเด็กจากสารเสพติด. *วารสารแนะแนว.* (ตุลาคม-พฤศจิกายน 2537) : 41-48.

อัจฉรา ทองตัน. (2536). *การกระทำผิดของเด็กและเยาวชนในประเทศไทย.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหิดล.

อุรพี โอสถานนท์. (2533). *ปัจจัยสิ่งแวดล้อมทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อการกระทำผิดซ้ำของเด็กและเยาวชน.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

อุษา คงสาย. (2538). *ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการกระทำผิดซ้ำของเด็กและเยาวชน ณ สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกลาง.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สถาบันบัณฑิตพัฒน-บริหารศาสตร์.

เอนกกุล กรีแสง. (2521). *จิตวิทยาเกี่ยวกับการศึกษา.* พิษณุโลก: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

<u>ภาษาอังกฤษ</u>

Achwamety, T. & Antonis, K. (1999). Academic remediation parole violations and recidivism rates among delinquent youths. *Remedial & Special Education, 21,* 161-171. Retrieved December 22, 2005, from ProQuest database.

Asci, F. H. (2002). An investigation of age and gender differences in physical self-concept among Turkish late adolescents. *Adolescence, 37,* 365-371. Retrieved

August 15, 2005, from ProQuest database.

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

Bartollas, C. (1985). *Juvenile delinquency.* New York: John Wiley & Sons.

Berk, L. E. (1994). *Child development.* Boston: Allyn and Bacon.

Bracken, B. A. (1992). *MULTIDIMENSIONAL SELF CONCEPT SCALE.* Texas: Pro-Ed.

Burleson, K., Leach, C. W., & Harrington, D. M. (2005). Upward social comparison and self-concept: Inspiration and inferiority among art students in an advanced programme. *British Journal of Social Psychology, 44,* 109-123. Retrieved August 15, 2005, from ProQuest database.

Burns, R. B. (1979). *The self-concept theory, measurement, development and behavior*. New York: Longman.

Bynum, J. E., & Thompson, J. R. (1992). *Juvenile delinquency* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Calhoun, J. F., & Acocella, J. R. (1983). *Psychology of adjustment and human relationships* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Carducci, B. J. (1998). *The psychology of personality.* California: Brooks/Cole.

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students academic performance. *Psychology in the Schools, 42*, 197-205. Retrieved August 17, 2005, from EBSCOhost database.

Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence* (3rd ed.). London: Routledge.

Combs, A. W., & Gonzalez, D. M. (1994). *Helping relationships* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Coon, D. (2003). *Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior.* Carifornia: Wadsworth/Thomson.

Dacey, J. S., & Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. Boston: Brown & Benchmark.

Dacey, J. S., & Travers, J. F. (1996). *Human development across the lifespan*. London: Brown & Benchmark.

Davison, K. K., & Birch, L. L. (2002) Processes linking weight status and self-concept

among girls from ages 5 to 7 years. *Developmental Psychology, 38,* 735-748. Retrieved August 15, 2005, from ScienceDirect database.

Dentler, R. A. (1961). Social correlated of early adolescent theft. *American Sociological Review, 26,* 735-748. Retrieved December 22, 2005, from EBSCOhost database.

Derlega, V. J., Winstead, B. A., & Jones, W. H. (1997). *Personality contemporary theory and research* (3rd ed.). Canada: Wadsworth.

Ellenson, A. (1982). *Human relations.* New Jersey: Prentice-Hall.

Erikson, E. K. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W. W. Norton.

Esther, L. J. (1996). Predicting juvenile recidivism using self-reported data. *The Journal of Psychology, 34,* 1819-1930. Abstract retrieved December 22, 2005, from Wilson Web database.

Eyo, I. E. (1981). British delinquents and nondelinquents on seven domains of the self-concept. *The Journal of Psychology, 109,* 137-145. Retrieved August 15, 2005, from ScienceDirect database.

Fitts, H. W. et al. (1971). *The self concept and self actualization.* Tennessee: Counselor Recordings and Tests.

Fox, K. R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile: Manual*. Illinois: Northern Illinois University.

Fuhrmann, B. S. (1990). *Adolescence*. Illinois: Scott, Foresman, and Co.

Gold, M. & Petronio, R. J. (1980). *Delinquent behavior in adolescence*. New York: John Willey and Son.

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124-136. Retrieved August 15, 2005, from ScienceDirect database.

Gurney, P. W. (1988). *Self-esteem in children with special educational needs*. London: Routledge.

Hamachek, E. D. (1990). *Encounters with the self.* New York: Holt, Rinchart and Winston.

Hanson, R. K. (2000). Will they do it again? Predicting sex-offense recidivism.

Psychological Science, 9, 106-109. Retrieved August 15, 2005, from EBSCOhost database.

Hay, I. (2000). Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school. *Journal of Child Psychology, 41*, 345-352. Retrieved August 15, 2005, from ScienceDirect database.

Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*, 77-91. Retrieved August 15, 2005, from ScienceDirect database.

Hay, I., Ashman, A. F., Van K., & Christina, E. (1998). The influence of gender, academic, achievement and non-school factors upon pre-adolescent self-concept. *Educational Psychology, 18*, 184-197. Retrieved August 15, 2005, from EBSCOhost database.

Heimer, K. (1997). Socioeconomic status, subcultural definition, and violent delinquency *Social forces, 75*, 799-833. Retrieved December 22, 2005, from EBSCOhost database.

Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1992). *Personality theories* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Howell, D. C. (2004). *Fundamental statistics* (5th ed.). Victoria: Brooks/Cole.

Hughes, L. (2002). *Paving pathways child and adolescent development.* London: Wadsworth Thomas Learning.

Hurlock, E. B. (1978). *Child development* (6th ed.). Auckland: McGraw-Hill.

Jonathan, W., Terry, D., Jenny., & Benedicte, L. (2003). Involvement in special olympics and its relations to self-concept and actual competency in participants with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 24*, 281-305. Retrieved August 17, 2005, from EBSCOhost database.

Lazarus, R. S. (1963). *Personality and adjustment*. New Jersey: Prentice Hall.

Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J. ,& Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology, 35*, 1268-1282. Retrieved August 15, 2005, from

ScienceDirect database.

Lee, J. C. (1984). *Self-concepts and values of Korean adolescents.* Seoul: Korean Educational Development Institute.

Levy, K. C. (1997). The contribution of self-concept in the etiology of adolescent delinquency. *Adolescence, 32*, 671-686. Retrieved August 9, 2005, from Wilson Web database.

Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*, 371-410. Retrieved December 22, 2005, from EBSCOhost database.

Maccoby, E. E. (1980). *Social development psychological growth and parent-child relationship*. New York: Horcort Grace Javanovich.

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescene to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430. Retrieved August 15, 2005, from ScienceDirect database.

Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 85*, 687-706. Retrieved August 15, 2005, from ScienceDirect database.

Matherne, M. M., & Thomas A. (2001). Family environment as a predictor of adolescent delinquency. *Adolescence Roslyn Heights, 36*, 655-664. Retrieved December 22, 2005, from ProQuest database.

Mboya, M. M. (1994). Multidimensional self-concept: Relations with age and gender among African adolescents. *Educational Psychology, 14,* 252-266. Retrieved August 15, 2005, from EBSCOhost database.

McCandless, B. R. & Coop, R. H. (1979). *Adolescence* (2nd ed.). New York: Holt, Rinchart and Winton.

McDavid, J. W., & Harari, H. (1974). *Psychology and social behavior.* New York: Harper & Row.

McGee, M. G. & Wilson, D. W. (1984). *Psychology science and application.* New York: West Publishing.

Moon, S. (1991). A comparative study of self-concept between Korean juvenile delinquents and nondelinquents high school-aged boys on the piers-harris self-concept scale. *West Virginia University, 123*. Abstract retrieved May 31, 2001, from ProQuest database.

Ostgard-Yorandt, H. (2004). Self-concept and perception of early mother and father behavior in normal and antisocial adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology, 45*, 437-448. Retrieved August 15, 2005, from EBSCOhost database.

Papalia, E. D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1998). *Human development*. New York: McGraw-Hill.

Paetsch, J. J. (1997). The relationship between peer, social, and school factors, and delinquency among youth. *Journal of School Health, 67*, 27-32. Retrieved December 22, 2005, EBSCOhost database.

Perry, D. G., & Bussey, K. (1984). *Social development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Phyllis, P. & Douglas, M. (1994). *Need and self-concept of runaway adolescents*. New York: School Counselor.

Planinsec, J., & Fosnaric, S. (2005). Relationship of perceived physical self-concept and physical activity level and sex among young children. *Perceptual & Motor Skills, 100*, 349-353. Retrieved August 17, 2005, EBSCOhost database.

Quinn, V. N. (1984). *Applying psychology*. New York: McGraw-Hill.

Reckless, W. C. (1961). *The crime problem.* New York: Appleton Century Crafts.

Regoli R. M., & Hewitt J. D. (1997). *Delinquency in society.* New York: McGraw-Hill.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy.* Boston: Haughton Mifflin.

Roid, G. H., & Fitts, W. H. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) Revised Manual.* New York: Western Psychology Services.

Rowe, D. C. (1994). An examination of environmental and trait influences on adolescent delinquency. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 31*, 374-389. Retrieved December 22, 2005, from ProQuest database.

Ruchkin, V., Eisemann, M., & Haeggloef, B. (1998). Parental rearing and problem behaviors in male delinquent adolescents versus controls in northern Russia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 33*, 477-482. Retrieved December 22,

2005, from ProQuest database.

Scholte, E. M. (1999). Factors predicting continued violence into young adulthood. *Journal of Adolescence, 22*, 3-20. Retrieved December 22, 2005, from ScienceDirect database.

Seacord, P. P., & Backman, C. W. (1974). *Social psychology* (2nd ed.). Tokyo: McGraw-Hill.

Sharpe, E. G., & Litzelfelner, P. (2004). Juvenile case characteristics and risk factors as predictors of re-offenses. *Journal for Juvenile Justice Services, 19*, 73-84. Retrieved December 22, 2005, from ProQuest database.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46,* 407-441.

Sigelman, C. K. & Rider, E. A. (2003). *Life-span human development* (4th ed.). London: Wadsworth.

Slavin, R. E. (1994). *Educational psychology theory and practice.* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Stuart, G. W., & Sundeen, S. J. (1983). *Principle and practice of psychiatric nursing*. Saint Louis: The C. V. Mosby Company.

Sullivan, T. J., & Thompson, K. S. (1994). *Introduction to social problems.* New York: Macmillan.

Sutherland, E., & Cressey, D. R. (1974). *Principles of criminology.* Philadelphia: Lippincott.

Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability, 25*, 141-151. Retrieved August 17, 2005, from ScienceDirect database.

Trojanowicz, R. C., & Morash M. (1992). *Juvenile delinquency* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Vermerien, R., Bogaerts, J., Ruchkin, V., Deboutte., & Schwab-Stone, M. (2004). Subtypes of self-esteem and self-concept in adolescent violent and property offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 405-411. Retrieved

August 15, 2005, from ScienceDirect database.

Welzeins, I. V. (1997). The self-concept of societally vulnerable and delinquent boys within the context of school and leisure activities. *Journal of Adolescence, 20*, 695-705. Retrieved August 15, 2005, from ScienceDirect database.

Whitbeck, L. B. (1989). Value socialization and peer group affiliation among early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 9*, 436-453. Retrieved December 22, 2005, from ScienceDirect database.

Wong, S. K. (1998). Peer relations and Chinese-Canadian delinquency. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 641-659. Retrieved November 16, 2005, from ScienceDirect database.

Wylie, R. C. (1968). *Handbook of personality, theory and research*. Chicago: Rand Mcnally and Company.

Yeung, A. S., Chui, H. S., Lau, I. C., McInerney, D. M., Bowie, D. R., & Suliman R. (2000). Where is the hierarchy of academic self-concept? *Journal of Educational Psychology, 92*, 556-567. Retrieved August 9, 2005, from ScienceDirect database.

Yong, F. L. (1994). Self-concepts, locus of control, and machiavellianism of ethnically diverse middle school students who are gifted. *Roeper Review, 16*, 24-32. Retrieved August 17, 2005, from EBSCOhost database.

Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (1996). *Psychology and life.* (14th ed.). New York: Harper Collins College.

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ก

1). รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ช่วยตรวจเนื้อหาและเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

1. รองศาสตราจารย์ ดร. พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์
2. รองศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์
3. รองศาสตราจารย์ ศิรางค์ ทับสายทอง

2). รายชื่อผู้เชี่ยวชาญด้านภาษา ที่ช่วยแปลข้อกระทงต่าง ๆ ในแบบทดสอบอัตมโนทัศน์จากภาษาไทยกลับเป็นภาษาอังกฤษ

1. นางสาว อรปรียา วิเศษศิริ เป็นนักเรียนทุน AFS ในขณะศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จบการศึกษาปริญญาตรี ภาคความสัมพันธ์ระหว่างประเทศจากคณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และปริญญาโทจาก Universite d' Xais-Marseille III สาขาความช่วยเหลือด้านมนุษยธรรม คณะนิติศาสตร์ เคยทำงานในตำแหน่งผู้จัดการแผนกการสอบ ที่ British Council ปัจจุบันทำงานในตำแหน่ง Regional Programme Assistant ที่ European Commission Humanitarian Aid office

3). รายชื่อผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ช่วยตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหา โดยเปรียบเทียบความสอดคล้องกันระหว่างต้นฉบับภาษาอังกฤษกับฉบับแปลภาษาไทย

1. Dr. Patrick Jichaku

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ข

แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปส่วนบุคคล

กรุณาตอบคำถามทุกข้อตามความเป็นจริง คำตอบที่ได้จะใช้เพื่อประโยชน์ทางการศึกษาเท่านั้น ดังนั้น ข้อมูลจะได้รับการเก็บไว้เป็นความลับ และจะไม่มีผลกระทบทางลบต่อตัวท่านไม่ว่ากรณีใด ๆ ทั้งสิ้น

จงทำเครื่องหมายกากบาท (x) ลงในช่องว่างที่ตรงกับท่านมากที่สุด ในแต่ละข้อกรุณาเลือกคำตอบเพียงหนึ่งข้อ

1. **ปัจจุบันท่านอายุ**
   - ก. 15 ปี
   - ข. 16 ปี
   - ค. 17 ปี
   - ง. 18 ปี

2. **การศึกษาของท่านอยู่ในระดับ**
   - ก. ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 หรือ ปวช ปี 1
   - ข. ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 หรือ ปวช ปี 2
   - ค. ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 หรือ ปวช ปี 3

3. **ที่พักหรือบ้านซึ่งท่านอาศัยอยู่**
   - ก. ผู้ปกครอง หรือ บิดามารดา เป็นเจ้าของ
   - ข. เช่าอาศัย
   - ค. ขออาศัยอยู่กับผู้อื่น

4. **ท่านอาศัยอยู่กับ**
   - ก. พ่อแม่
   - ข. บิดา
   - ค. มารดา
   - ง. ผู้อื่น โปรดระบุ.....

5. **ตามการรับรู้ของท่าน ท่านรู้สึกว่าครอบครัวของท่าน**
   - ก. เป็นครอบครัวที่อบอุ่น
   - ข. เป็นครอบครัวที่ไม่อบอุ่น
   - ค. เป็นครอบครัวที่มีทั้งทุกข์และสุข เช่นเดียวกับครอบครัวทั่วไป

6. **รายได้ของครอบครัวของท่านเป็นเช่นไร**
   - ก. รายได้เป็นรายวัน
   - ข. ไม่เกิน 2,000 บาท ต่อเดือน
   - ค. 2,001 – 5,000 บาท ต่อเดือน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ง. 5,001 – 8,000 บาท ต่อเดือน

จ. 8,001 – 10,000 บาท ต่อเดือน

ฉ. 10,001 – 20,000 บาท ต่อเดือน

ช. อื่น ๆ โปรดระบุ.....

7. ท่านเคยถูกตักเตือนจากทางโรงเรียน เนื่องจากกระทำความผิดมาแล้วกี่ครั้ง

ก. 1

ข. 2

ค. 3

ง. มากกว่า 3 ครั้ง โปรดระบุจำนวน.....

8. ความผิดที่ทำให้ท่านถูกตักเตือนจากทางโรงเรียนคือ

ก. ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ เช่น ลักขโมยของ ทำลายทรัพย์สินผู้อื่น

ข. ความผิดเกี่ยวกับสิ่งเสพติด เช่น สูบบุหรี่ ดื่มแอลกอฮอล์

ค. ความผิดเกี่ยวกับชีวิตร่างกาย เช่น ทำร้ายร่างกายผู้อื่น ทะเลาะวิวาท

ง. ความผิดเกี่ยวกับเรื่องเพศ หรือ มีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น จับมือ ถือแขน

จ. อื่น ๆ โปรดระบุ.....

9. สาเหตุสำคัญที่สุดที่ผลักดันให้ท่านกระทำความผิดในข้อ 8 เกิดจาก

ก. อารมณ์ชั่ววูบ ถูกยั่วยุขาดการยั้งคิด

ข. รายได้ไม่พอใช้จ่าย

ค. มีสาเหตุแค้นเคืองกับผู้เสียหาย

ง. เพื่อนชักชวน

จ. ขาดความอบอุ่น ต้องการประชดทางบ้าน

ฉ. บุคคลอื่นไม่ให้โอกาสกลับตัวเป็นคนดี

ช. อื่น ๆ โปรดระบุ.....

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปส่วนบุคคล

กรุณาตอบคำถามทุกข้อตามความเป็นจริง คำตอบที่ได้จะใช้เพื่อประโยชน์ทางการศึกษาเท่านั้น ดังนั้น ข้อมูลจะได้รับการเก็บไว้เป็นความลับ และจะไม่มีผลกระทบทางลบต่อตัวท่านไม่ว่ากรณีใด ๆ ทั้งสิ้น

จงทำเครื่องหมายกากบาท (x) ลงในช่องว่างที่ตรงกับท่านมากที่สุด ในแต่ละข้อกรุณาเลือกคำตอบเพียงหนึ่งข้อ

1. **ปัจจุบันท่านอายุ**
   - ก. 15 ปี
   - ข. 16 ปี
   - ค. 17 ปี
   - ซ. 18 ปี

2. **การศึกษาของท่านอยู่ในระดับ**
   - ก. ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
   - ข. ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2
   - ค. ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3
   - ง. เรียนจบชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นแล้ว

3. **ที่พักหรือบ้านซึ่งท่านอาศัยอยู่**
   - ก. ผู้ปกครอง หรือ บิดามารดา เป็นเจ้าของ
   - ข. เช่าอาศัย
   - ค. ขออาศัยอยู่กับผู้อื่น

4. **ท่านอาศัยอยู่กับ**
   - ก. พ่อแม่
   - ข. บิดา
   - ค. มารดา
   - ง. ผู้อื่น โปรดระบุ.....

5. **ตามการรับรู้ของท่าน ท่านรู้สึกว่าครอบครัวของท่าน**
   - ก. เป็นครอบครัวที่อบอุ่น
   - ข. เป็นครอบครัวที่ไม่อบอุ่น
   - ค. เป็นครอบครัวที่มีทั้งทุกข์และสุข เช่นเดียวกับครอบครัวทั่วไป

6. **บริเวณใกล้เคียงที่ท่านอาศัยอยู่**
   - ก. เป็นที่พักอาศัย
   - ข. เป็นโรงงานอุตสาหกรรม
   - ค. บริเวณโล่งกว้าง หรือ สวน
   - ง. เป็นชุมชนแออัด

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จ. อื่น ๆ โปรดระบุ.....

7. **ท่านคิดว่าฐานะรายได้ของครอบครัวท่านเป็นเช่นไร**

ก. รายได้เป็นรายวัน

ข. ไม่เกิน 2,000 บาท ต่อเดือน

ค. 2,001 – 5,000 บาท ต่อเดือน

ง. 5,001 – 8,000 บาท ต่อเดือน

ฉ. 8,001 – 10,000 บาท ต่อเดือน

ญ. 10,001 – 20,000 บาท ต่อเดือน

ฎ. อื่น ๆ โปรดระบุ.....

8. **ท่านได้รับการพิจารณาพิพากษาให้ฝึกอบรมจากการกระทำความผิดในครั้งนี้ เป็นเวลา**

ก. 6 เดือน หรือ น้อยกว่า

ข. 6 เดือน - 1 ปี

ค. 1 - 2 ปี

ง. 2 ปีขึ้นไป โปรดระบุระยะเวลา.....

9. **ความผิดที่ทำให้ท่านถูกจับกุม คือข้อหา**

ก. ความผิดเกี่ยวกับทรัพย์ เช่น ลักทรัพย์ ทำลายทรัพย์สินของผู้อื่น

ข. ความผิดเกี่ยวกับยาเสพติด เช่น ขายสิ่งเสพติด มียาเสพติดในครอบครองเพื่อเสพ

ค. ความผิดเกี่ยวกับชีวิตร่างกาย เช่น ทำร้ายร่างกายผู้อื่น ทะเลาะวิวาท

ง. ความผิดเกี่ยวกับเรื่องเพศ เช่น ลวนลาม กระทำชำเรา หรือข่มขืน

จ. อื่น ๆ โปรดระบุ.....

10. **สาเหตุสำคัญที่สุดที่ผลักดันให้ท่านทำความผิดตามข้อหาในข้อ 9 เกิดจาก**

ก. อารมณ์ชั่ววูบ ถูกยั่วยุขาดการยั้งคิด

ข. รายได้ไม่พอใช้จ่าย

ค. มีสาเหตุแค้นเคืองกับผู้เสียหาย

ง. เพื่อนชักชวน

จ. ขาดความอบอุ่น ต้องการประชดทางบ้าน

ฉ. บุคคลอื่นไม่ให้โอกาสกลับตัวเป็นคนดี

ช. อื่น ๆ โปรดระบุ.....

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบทดสอบอัตมโนทัศน์

คำชี้แจง

กรุณาเลือกข้อความที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด โดยแต่ละข้อความจะไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด สิ่งสำคัญคือท่านได้เลือกข้อความที่ตรงกับความนึกคิดและความรู้สึกของตัวท่านเองเป็นหลัก การทำแบบทดสอบนี้ ข้อมูลจะถูกใช้เพื่อวัตถุประสงค์ทางการศึกษาเท่านั้น และจะไม่มีผลกระทบต่อท่านไม่ว่ากรณีใด ๆ ทั้งสิ้น

กรุณาทำเครื่องหมาย กากบาท (X) ลงในช่องว่างที่ตรงกับความรู้สึกนึกคิดของท่านมากที่สุด ในแต่ละข้อกรุณาเลือกเพียงคำตอบเดียว

กรุณาตอบคำถามในทุกข้อความ โดยที่

เห็นด้วยอย่างยิ่ง	หมายถึง	เมื่อท่านเห็นว่าข้อความนั้น*ตรงกับตัวท่านมากที่สุด*
เห็นด้วย	หมายถึง	เมื่อท่านเห็นว่าข้อความนั้นตรงกับตัวท่าน*เป็นส่วนใหญ่*
ไม่เห็นด้วย	หมายถึง	เมื่อท่านเห็นว่าข้อความนั้นส่วนใหญ่*ไม่ตรงกับตัวท่าน*
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	หมายถึง	เมื่อท่านเห็นว่าข้อความนั้น*ไม่ตรงกับตัวท่านเลย*

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
1. ปกติฉันทำให้คนที่อยู่ด้วยสนุกสนานเบิกบาน				
2. ผู้คนดูไม่ค่อยสนใจอยากจะคุยกับฉัน				
3. ฉันขี้อายเกินไป				
4. คนส่วนใหญ่ชอบฉัน				
5. ผู้คนหลบเลี่ยงฉัน				
6. ผู้คนส่วนมากหัวเราะเยาะฉัน				
7. ผู้คนที่รู้จักฉันไม่ยอมรับฉัน				
8. คนส่วนมากคิดว่าฉันเป็นคนน่าสนใจ				
9. ผู้คนส่วนมากรู้สึกสนุกสนานเบิกบานเมื่ออยู่กับฉัน				
10. ฉันรู้สึกเหมือนถูกละเลยเกือบตลอดเวลา				
11. ฉันเป็นที่หมายปองของเพศตรงข้าม				
12. ไม่มีใครหัวเราะกับมุขตลกของฉัน				
13. คนส่วนมากชื่นชมฉันอย่างที่ฉันเป็นอยู่				
14. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกว่าตนเองไม่ได้รับความสนใจจากผู้อื่น				
15. ผู้คนมักพูดถึงสิ่งที่ไม่จริงเกี่ยวกับตัวฉัน				
16. ฉันมีเพื่อนมาก				
17. ฉันรู้สึกโดดเดี่ยวเป็นส่วนใหญ่				
18. ฉันไม่รู้ว่าควรจะทำตัวอย่างไรเมื่ออยู่กับคนที่ฉันไม่คุ้นเคยด้วย				
19. ผู้คนชอบเล่าความลับของพวกเขากับฉัน				
20. ผู้คนชอบกลั่นแกล้งฉัน				
21. ฉันมักจะไม่ได้รับความสนใจจากผู้อื่น				
22. ฉันได้รับโทรศัพท์/จดหมายมากมายจากเพื่อน ๆ				
23. ผู้คนมากมายมีทัศนะ(ความคิด)ที่ไม่ดีเกี่ยวกับตัวฉัน				
24. ฉันยอมให้ผู้คนรังแกฉันมากเกินไป				
25. ผู้คนส่วนมากต้องรู้จักฉันก่อนที่พวกเขาจะชอบฉัน				
คะแนนรวม S				

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
26. ฉันเป็นคนซื่อสัตย์				
27. ฉันพูดสิ่งที่ผิดบ่อย ๆ				
28. ฉันเป็นคนขี้เกียจเกินไป				
29. ฉันเป็นคนมีอารมณ์ขัน				
30. โดยพื้นฐานแล้วฉันเป็นคนอ่อนแอ				
31. ฉันรู้สึกว่าคนส่วนมากยกย่องให้เกียรติฉัน				
32. ฉันไม่เก่งในการพูดถึงความคิดความรู้สึกภายในใจของตัวเอง				
33. ฉันเป็นคนกล้าแสดงออกเมื่อฉันต้องการจะทำ				
34. ฉันเป็นคนดวงไม่ดี				
35. ฉันมีความมั่นใจในตัวเองสูงมาก				
36. ดูเหมือนว่าฉันไม่สามารถมีอำนาจควบคุมชีวิตของตัวเองได้เลย				
37. บ่อยครั้งฉันผลัดผ่อนที่จะทำสิ่งที่มีความสำคัญจนกระทั่งมันสายเกินไป				
38. ฉันหาเหตุผลมาอ้างเพื่อให้ผู้คนเชื่อใจฉัน				
39. ฉันไม่ดีเท่าที่ควรจะเป็น				
40. ฉันไม่นิ่งเงียบเมื่อควรจะนิ่ง				
41. ฉันประสบความสำเร็จในสิ่งต่าง ๆ เป็นส่วนใหญ่				
42. ฉันจัดการกับเรื่องส่วนตัวด้วยความรับผิดชอบ				
43. ฉันขาดสามัญสำนึก				
44. ดูเหมือนว่าฉันจะประสบความยุ่งยากอยู่เสมอ				
45. ฉันสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ดีทีเดียว				
46. ฉันไม่ค่อยฉลาด				
47. ฉันเป็นคนขี้ขลาดในหลาย ๆ ด้าน				
48. คนอื่น ๆ เชื่อว่าฉันสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ด้วยตัวเอง				
49. ฉันทำสิ่งโง่ ๆ โดยไม่คิดบ่อย ๆ				
50. ฉันผลาญเงินไปอย่างโง่ ๆ				
คะแนนรวม C				

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
51. ฉันสนุกสนานกับชีวิต				
52. ฉันกลัวในหลาย ๆ สิ่ง				
53. มีหลายสิ่งที่ฉันอยากจะเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับตัวเอง				
54. มันไม่ง่ายสำหรับฉันที่จะหัวเราะเยาะตนเอง				
55. ฉันไม่ใช่คนที่มีความสุข				
56. ฉันภูมิใจในตัวเอง				
57. ฉันรู้สึกเหมือนตนเองเป็นคนล้มเหลว				
58. ชีวิตของฉันน่าท้อแท้				
59. ฉันมีความสุขในการเป็นตัวของตัวเอง				
60. ฉันเป็นคนเจ้าอารมณ์เกินไป				
61. ฉันควบคุมตัวเองได้ดี				
62. ฉันทำให้ตนเองผิดหวังอยู่บ่อย ๆ				
63. ชีวิตของฉันไม่แน่นอน				
64. ฉันมองชีวิตในแง่บวก				
65. บ่อยครั้งฉันรู้สึกสับสนเกี่ยวกับความรู้สึกต่าง ๆ ของตัวเอง				
66. บางครั้งฉันรู้สึกไร้ค่า				
67. บ่อยครั้งฉันรู้สึกละอายในสิ่งที่ตนเองได้ทำไป				
68. บ่อยครั้งฉันรู้สึกช่วยตัวเองไม่ได้				
69. ฉันเป็นคนที่ใคร ๆ ก็รัก				
70. ฉันอยากจะเป็นคนอื่น				
71. ฉันรู้สึกไม่มั่นคงทางจิตใจ				
72. ฉันเป็นคนดี				
73. ฉันดูจะไม่มีความสุขเหมือนที่ฉันแสดงออก				
74. โดยปกติฉันเป็นคนสบาย ๆ				
75. มีหลายครั้งทีเดียวที่ฉันไม่ชอบตัวเอง				
คะแนนรวม AFF				

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
76. ปกติแล้วเพื่อนร่วมชั้นชอบความคิดของฉัน				
77. บ่อยครั้งฉันรู้สึกไม่พร้อมในการเรียน				
78. ฉันเก่งวิชาคณิตศาสตร์				
79. การเรียนเป็นสิ่งที่ยากสำหรับฉัน				
80. ปกติฉันทำสอบได้ดี				
81. ฉันภูมิใจกับงาน/กิจกรรมที่โรงเรียนของฉัน				
82. ฉันสะกดคำได้ดีกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ				
83. ฉันอ่านหนังสือได้ดีเหมือนเพื่อนคนอื่น ๆ				
84. ฉันเป็นคนคิดอะไรได้ไม่เร็วนัก				
85. ฉันขยันเรียนกว่าเพื่อนร่วมชั้นส่วนมากของฉัน				
86. ฉันไม่เข้าใจสิ่งที่ฉันอ่านมากนัก				
87. ฉันเรียนรู้ได้ค่อนข้างเร็ว				
88. ดูเหมือนฉันจะไม่เคยมีความคิดดี ๆ เลย				
89. ครูชื่นชอบสิ่งที่ฉันทำในห้องเรียน				
90. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกโง่เขลา				
91. ครูส่วนมากดูเหมือนจะชอบฉัน				
92. ฉันมีลักษณะนิสัยในการเรียนที่ไม่ดี				
93. วิทยาศาสตร์เป็นวิชาที่ง่ายสำหรับฉัน				
94. ฉันรู้สึกอึดอัดเมื่ออยู่ที่โรงเรียน				
95. ปกติแล้วฉันขะมักขะเม้นในการเรียนมาก				
96. คนส่วนมากอยากที่จะทำงานร่วมกับฉันมากกว่าทำกับคนอื่น				
97. ครูมีทัศนะ(ความคิด)ที่ไม่ดีเกี่ยวกับตัวฉัน				
98. วิชาส่วนมากง่ายสำหรับฉัน				
99. ฉันไม่ใช่คนที่มีความคิดสร้างสรรค์มากนัก				
100. ปกติแล้วฉันรู้สึกดีกับงานเขียนของฉัน				
คะแนนรวม AC				

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
101. พ่อแม่ใส่ใจกับความสุขของฉัน				
102. ครอบครัวของฉันทำให้ฉันรู้สึกว่าเป็นที่รักใคร่				
103. ครอบครัวทำลายทุกสิ่งทุกอย่างของฉัน				
104. ในครอบครัว เราเอาใจใส่ดูแลซึ่งกันและกัน				
105. ครอบครัวของฉันชื่นชมในตัวฉัน				
106. ฉันสนุกสนานเมื่ออยู่กับครอบครัวของฉัน				
107. ฉันอยากจะแลกครอบครัวของฉันกับของคนอื่น				
108. พ่อแม่ให้ความสนใจฉัน				
109. พ่อแม่ไม่ไว้ใจฉัน				
110. ครอบครัวของฉันอบอุ่นและใส่ใจกัน				
111. พ่อแม่ไม่ชอบให้ฉันเข้าไปใกล้ชิดกับพวกเขา				
112. พ่อแม่ช่วยเหลือฉันเมื่อฉันต้องการ				
113. ฉันเป็นสมาชิกที่สำคัญคนหนึ่งของครอบครัว				
114. พ่อแม่ภูมิใจในตัวฉัน				
115. ครอบครัวของฉันไม่มีอะไรดีเลย				
116. ไม่มีอะไรเลยที่ฉันทำแล้วทำให้พ่อแม่พอใจ				
117. พ่อแม่เข้าร่วมงานต่าง ๆ ที่สำคัญต่อฉัน				
118. พ่อแม่เชื่อมั่นในตัวฉัน				
119. ฉันภูมิใจในครอบครัวของฉัน				
120. พ่อแม่ใส่ใจเรื่องการศึกษาของฉัน				
121. ครอบครัวเป็นส่วนที่มีความสำคัญมากที่สุดอย่างหนึ่งในชีวิตของฉัน				
122. พ่อแม่รักฉันอย่างที่ฉันเป็นอยู่				
123. ฉันไม่รู้ว่าทำไมครอบครัวของฉันจึงทนอยู่ด้วยกัน				
124. พ่อแม่ใส่ใจในอนาคตของฉัน				
125. บ้านของฉันไม่ใช่สถานที่ที่ให้ความสุข				
คะแนนรวม F				

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
126. ฉันรู้สึกดีกับตัวเอง				
127. ฉันเป็นคนมีเสน่ห์				
128. ฉันมีสุขภาพไม่ดี				
129. เมื่อฉันส่องกระจก ฉันชอบสิ่งที่ฉันเห็น				
130. ฉันเป็นคนเหนื่อยง่าย				
131. ฉันมีฟันสวย				
132. ฉันดูดีไปหมดไม่ว่าใส่ชุดอะไร				
133. ฉันเป็นคนไม่หล่อ				
134. ฉันเป็นคนแข็งแรงกว่าคนอื่น ๆ				
135. ฉันมีรูปร่างดี				
136. ฉันเป็นคนมีสุขภาพแข็งแรง				
137. ฉันรู้สึกดีกับรูปลักษณ์ของตนเอง				
138. ฉันเก่งกีฬาเกือบทุกประเภท				
139. ฉันชอบเสื้อผ้าที่ใส่แล้วเหมาะกับตัวฉัน				
140. ฉันได้รับเลือกเป็นคนท้าย ๆ ให้เข้าร่วมทีมกีฬา				
141. ฉันมีร่างกายแข็งแรง				
142. ผมของฉันไม่เคยดูดีเลย				
143. ผิวพรรณของฉันชวนมอง				
144. ฉันไม่ชอบให้ใครเห็นฉันในชุดนุ่งน้อยห่มน้อย เช่น ชุดว่ายน้ำ กางเกงขาสั้น หรือการใส่กางเกงในตัวเดียว				
145. มีหลายส่วนในร่างกายซึ่งฉันพยายามไม่ให้ผู้อื่นสังเกตเห็น				
146. เมื่อฉันสวมใส่เสื้อผ้าที่ดูเท่ห์/สวยงาม มันทำให้ฉันดูดีมากขึ้น				
147. ฉันดูจะไม่มีเรี่ยวแรงในการทำสิ่งต่าง ๆ มากนัก				
148. น้ำหนักของฉันเหมาะสมอย่างที่ควรจะเป็น				
149. ฉันอยากจะเปลี่ยนรูปโฉมของตัวเองถ้าหากเป็นไปได้				
150. ฉันเป็นคนมีสง่าราศี				
คะแนนรวม P				

ภาคผนวก ค

จดหมายอนุญาตให้ใช้แบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale : MSCS (Bracken, 1992)

pro-ed
An International Publisher

5/12/05

Varavut Hirunyasiri
British Council 254 Chulalongkorn Soi 64
Phyathai Siam Square Puthumwan, Bangkok, 10330 THAILAND

Dear Mr. Hirunyasiri:

Thank you for requesting to use the *MSCS* as part of your research. PRO-ED is pleased to provide you with a complimentary copy. As agreed upon, we would appreciate you sending us a copy of your completed paper. PRO-ED, Inc. will list you in the acknowledgements, if we should use any information obtained from your dissertation, in future revisions of the MSCS.

Within one month of your completion date of January 2006, I will contact you in order to make mailing arrangements. Please call if you have any questions, further requests, or schedule changes. You ma reach me at 800-897-3202, extension 668 or by e-mail at ***darci@proedinc.com***.

Sincerely,

Darci Mundfrom

Darci Mundfrom
Data & Materials Manager
Test Development Dept.

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบทดสอบอัตมโนทัศน์ฉบับแปลจากจากภาษาไทยกลับเป็นภาษาอังกฤษ

Statement	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
1. Normally I make people feel fun.				
2. People do not seem to talk to me.				
3. I am too shy.				
4. Most people like me.				
5. People keep away from me.				
6. Most people joke around me.				
7. People who knows me do not accept me.				
8. Most people think I am an interesting person.				
9. Most people feel happy when they are with me.				
10. I feel being ignored most of the time.				
11. I am attractive to the opposite sex.				
12. No one laughs when I make jokes.				
13. Most people admire me for what/who I am.				
14. Often I feel being excluded.				
15. People lie about me.				
16. I have a lot of friends.				
17. I feel lonely most of the time.				
18. I do not know how to behave when I am with people I am not familiar with.				
19. People tell me their secrets.				
20. People like to threaten me.				
21. I am not given attention from people.				
22. I receive a lot of LETTERS from friends.				
23. A lot of people have bad attitude towards me.				
24. I let people push me around too much.				
25. Most people have to know me first before they like it.				
S				

Statement	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
26. I am an honest person.				
27. I often say the wrong things.				
28. I am too lazy.				
29. I have a good sense of humour.				
30. Basically I am weak person.				
31. I feel that most people respect me.				
32. I am not good at speaking out what I feel.				
33. I am confident to express/do what I want to.				
34. I am an unlucky person.				
35. I am a very confident person.				
36. It seems like I am not able to control my life.				
37. Often I delay things that are important until it is too late.				
38. I give good reasons so that people trust me.				
39. I am not as good as I should be.				
40. I am not quiet when I am supposed to.				
41. I succeed most of the things.				
42. I manage my personal matters with responsibly.				
43. I am lack of common sense.				
44. It seems like I am always in terrible.				
45. I am able to do things pretty well.				
46. I am not that very clever/smart.				
47. I am coward in many ways.				
48. Other people believe that I will do some things on my own.				
49. I often do stupid things without thinking.				
50. I spend money stupidly.				
C				

Statement	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
51. I enjoy life.				
52. I am afraid of many things.				
53. There are a lot of things I want to change for myself.				
54. I cannot laugh at myself that easily.				
55. I am not a happy person.				
56. I am proud of myself.				
57. I feel that I am a loser/ I am feeling like I fail.				
58. My life is discouraging.				
59. I am happy with what I am.				
60. I am too emotional.				
61. I can control myself very well.				
62. I make myself disappointed often.				
63. My life is uncertain/unstable.				
64. I have positive viewpoint on life.				
65. Often I feel confused with my own feeling.				
66. Sometimes I feel worthless.				
67. Often I feel ashamed of what I did.				
68. A lot of times I feel helpless.				
69. I am adorable/ I am beloved.				
70. I want to be somebody else.				
71. I feel insecure emotionally.				
72. I am a good person.				
73. I am not as happy as what I express.				
74. Normally I am a very relax person.				
75. A lot of time I do not like myself.				
AFF				

Statement	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
76. Normally my classmates like my opinions.				
77. I often feel unprepared in studying.				
78. I am good at mathematics.				
79. Studying is a difficult thing for me.				
80. Normally I am good at doing an exam.				
81. I am proud of activities at my school.				
82. I can spell words better than people of my age.				
83. I can read better than most people of my age.				
84. I cannot think that fast/quickly.				
85. I study harder than most of my classmates.				
86. I do not understand what I read that much.				
87. I can learn things quite easily.				
88. It seems like I do not have good thinkings/ideas.				
89. Teachers like my behaviour in class.				
90. Often I feel silly.				
91. Most teachers seem to like me.				
92. I have bad habits in studying.				
93. Science is an easy subject for me.				
94. I feel uncomfortable when I am at school.				
95. Normally I work hard in studying a lot.				
96. Most people like to work with me than with others.				
97. Teachers have bad attitude towards me.				
98. Most of the subjects are easy for me.				
99. I am not that creative.				
100. Normally I feel good with my essays/with what I wrote.				
AC				

Statement	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
101. My parents pay attention to my happiness.				
102. My family makes feel that I am loved.				
103. My family destroys everything of me.				
104. In my family, we take care of one another.				
105. My family admires me.				
106. I enjoy being with my family.				
107. I want to exchange my family with others.				
108. My parents are interested in me.				
109. My parents do not trust me.				
110. My family is loving and caring.				
111. My parents do not like me being close to them.				
112. My parents help me when I am in need.				
113. I am an important member in the family.				
114. My parents are proud of me.				
115. My family is of no good.				
116. Nothing I do can please my parents.				
117. My parents attend my important events.				
118. My parents believe in me.				
119. I am proud of my family.				
120. My parents pay attention to my study/education.				
121. Family is one of the most important things in my life.				
122. My parents love me for what I am.				
123. I do not know why my family is together.				
124. My parents do care about my future.				
125. My home is not a place that renders happiness.				
F				

Statement	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
126. I feel good.				
127. I am charming/attractive.				
128. I am unhealthy.				
129. When I look at the mirror, I like what I see.				
130. I feel tired easily.				
131. I have beautiful teeth.				
132. I look good in whatever I wear.				
133. I am ugly.				
134. I am stronger than most people.				
135. I have good shape.				
136. I am healthy.				
137. I feel good with my look.				
138. I am good at almost all kinds of sports.				
139. I like wearing clothes that suit me.				
140. I am often one of the last people who are chosen to be part of a sport team.				
141. I have good health.				
142. My hair never looks good.				
143. My skin is pleasant to see.				
144. I do not like people seeing me in exposed clothes like swimming suit, shorts, and panties.				
145. There are many parts in my body that I try not to let others notice.				
146. My clothes look good on me.				
147. I do not seem to have energy to do things much.				
148. My weight is about what it should.				
149. I want to change my look if possible.				
150. I am elegant.				
P				

แบบทดสอบอัตมโนทัศน์ Multidimensional Self Concept Scale : MSCS (Bracken**,** 1992) **ต้นฉบับภาษาอังกฤษ**

S SCALE					
Strongly Agree (SA)	Agree (A)	Disagree (D)	Strongly Disagree (SD)		
					SCORE
1. I am usually a lot of fun to be with	SA	A	D	SD	
2. People do not seem interested in talking with me	SA	A	D	SD	
3. I am too shy	SA	A	D	SD	
4. Most people like me	SA	A	D	SD	
5. People avoid me	SA	A	D	SD	
6. A lot of people make fun of me	SA	A	D	SD	
7. I am not accepted by people who know me	SA	A	D	SD	
8. Most people think I am interesting	SA	A	D	SD	
9. People enjoy being with me	SA	A	D	SD	
10. Most of the time I feel ignored	SA	A	D	SD	
11. I feel desired by members of the opposite sex	SA	A	D	SD	
12. No one seems to laugh at my jokes	SA	A	D	SD	
13. Most people appreciate me just the way I am	SA	A	D	SD	
14. I often feel like I am left out of things	SA	A	D	SD	
15. People tell lies about me	SA	A	D	SD	
16. I have a lot of friends	SA	A	D	SD	
17. I spend a lot of time feeling lonely	SA	A	D	SD	
18. I am never sure how to act when I am with people I don't know well	SA	A	D	SD	
19. People tell me their secrets	SA	A	D	SD	
20. People pick on me	SA	A	D	SD	
21. People do not seem to notice me	SA	A	D	SD	
22. I get a lot of phone calls from friends	SA	A	D	SD	
23. Many people have a low opinion of me	SA	A	D	SD	
24. I let people bully me too much	SA	A	D	SD	
25. People have to get to know me before they like me	SA	A	D	SD	
S Scale Total Raw Score					

C SCALE				
Strongly Agree (SA)	Agree (A)	Disagree (D)	Strongly Disagree (SD)	

		SCORE
26. I am honest	SA A D SD	
27. Too often I say the wrong thing	SA A D SD	
28. I am too lazy	SA A D SD	
29. I have a good sense of humor	SA A D SD	
30. I am basically a weak person	SA A D SD	
31. I feel that most people respect me	SA A D SD	
32. I am not very good at speaking my mind	SA A D SD	
33. I am assertive when I need to be	SA A D SD	
34. I am unlucky	SA A D SD	
35. I am very self confident	SA A D SD	
36. I don't seem to have any control over my life	SA A D SD	
37. I frequently put off doing important things until it is too late	SA A D SD	
38. I give people good reason to trust me	SA A D SD	
39. I am not as good as I should be	SA A D SD	
40. I don't keep quiet when I should	SA A D SD	
41. I am successful at most things	SA A D SD	
42. I handle my personal business responsibly	SA A D SD	
43. I lack common sense	SA A D SD	
44. I always seem to be in trouble	SA A D SD	
45. I can do most things pretty well	SA A D SD	
46. I am not very smart	SA A D SD	
47. I am a coward in many ways	SA A D SD	
48. Others believe that I will make something of myself	SA A D SD	
49. Too often I do dumb things without thinking	SA A D SD	
50. I waste money foolishly	SA A D SD	
C Scale Total Raw Score		

AFF SCALE				
Strongly Agree (SA)	Agree (A)	Disagree (D)	Strongly Disagree (SD)	
				SCORE
51. I enjoy life			SA A D SD	
52. I am afraid of many things			SA A D SD	
53. There are many things I would like to change about myself			SA A D SD	
54. I am not able to laugh at myself very easily			SA A D SD	
55. I am not a happy person			SA A D SD	
56. I am proud of myself			SA A D SD	
57. I feel like a failure			SA A D SD	
58. My life is discouraging			SA A D SD	
59. I am happy with myself just the way I am			SA A D SD	
60. I am too emotional			SA A D SD	
61. I have good self control			SA A D SD	
62. I often disappoint myself			SA A D SD	
63. My life is unstable			SA A D SD	
64. I have a positive outlook on life			SA A D SD	
65. I am frequently confused about my feelings			SA A D SD	
66. Sometimes I feel worthless			SA A D SD	
67. I often feel ashamed of things I have done			SA A D SD	
68. I frequently feel helpless			SA A D SD	
69. I feel loved			SA A D SD	
70. I wish I could be someone else			SA A D SD	
71. I feel insecure			SA A D SD	
72. I am a good person			SA A D SD	
73. I am not as happy as I appear			SA A D SD	
74. I am usually very relaxed			SA A D SD	
75. There are times when I don't like myself			SA A D SD	
AFF Scale Total Raw Score				

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

AC SCALE

Strongly Agree (SA)	Agree (A)	Disagree (D)	Strongly Disagree (SD)

		SCORE
76. Classmates usually like my ideas	SA A D SD	
77. I frequently feel unprepared for class	SA A D SD	
78. I am good at mathematics	SA A D SD	
79. Learning is difficult for me	SA A D SD	
80. I usually do well on tests	SA A D SD	
81. I am proud of my school work	SA A D SD	
82. I can spell better than most people my age	SA A D SD	
83. I read as well as most people my age	SA A D SD	
84. I don't think very quickly	SA A D SD	
85. I work harder than most of my classmates	SA A D SD	
86. I don't understand much of what I read	SA A D SD	
87. I learn fairly easily	SA A D SD	
88. I never seem to have good ideas	SA A D SD	
89. My teachers like my classroom behavior	SA A D SD	
90. I often feel dumb	SA A D SD	
91. Most of my teachers seem to like me	SA A D SD	
92. I have poor study habits	SA A D SD	
93. Science is easy for me	SA A D SD	
94. I am uncomfortable in school	SA A D SD	
95. I usually work very hard	SA A D SD	
96. Most people would rather work with me than someone else	SA A D SD	
97. My teachers have a low opinion of me	SA A D SD	
98. Most subjects are pretty easy for me	SA A D SD	
99. I am not very creative	SA A D SD	
100. I usually feel good about my written work	SA A D SD	
AC Scale Total Raw Score		

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

F SCALE

Strongly Agree (SA)	Agree (A)	Disagree (D)	Strongly Disagree (SD)

		SCORE
101. My parents care about my happiness	SA A D SD	
102. My family makes me feel loved	SA A D SD	
103. My family ruins everything for me	SA A D SD	
104. In my family, we take care of each other	SA A D SD	
105. I feel appreciated by my family	SA A D SD	
106. I have fun with my family	SA A D SD	
107. I wish I could trade families with someone else	SA A D SD	
108. My parents are interested in me	SA A D SD	
109. My parents don't trust me	SA A D SD	
110. My home is warm and caring	SA A D SD	
111. My parents do not like my being around them	SA A D SD	
112. My parents help me when I need it	SA A D SD	
113. I am an important member of my family	SA A D SD	
114. My parents are proud of me	SA A D SD	
115. My family is no good	SA A D SD	
116. Nothing I do seems to please my parents	SA A D SD	
117. My parents attend events that are important to me	SA A D SD	
118. My parents believe in me	SA A D SD	
119. I am proud of my family	SA A D SD	
120. My parents care about my education	SA A D SD	
121. My family is one of the most important parts of my life	SA A D SD	
122. My parents love me just as I am	SA A D SD	
123. I don't know why my family stays together	SA A D SD	
124. My parents care about my future	SA A D SD	
125. My home is not a happy place	SA A D SD	
F Scale Total Raw Score		

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

P SCALE

Strongly Agree (SA)	Agree (A)	Disagree (D)	Strongly Disagree (SD)

		SCORE
126. I feel good	SA A D SD	
127. I am attractive	SA A D SD	
128. I am in poor shape	SA A D SD	
129. When I look in the mirror, I like what I see	SA A D SD	
130. I tire too quickly	SA A D SD	
131. I have nice looking teeth	SA A D SD	
132. I look nice in just about anything I wear	SA A D SD	
133. I am ugly	SA A D SD	
134. I am stronger than most people	SA A D SD	
135. I have a nice figure	SA A D SD	
136. I am healthy	SA A D SD	
137. I feel good about how I look	SA A D SD	
138. I am good at most sports	SA A D SD	
139. I do not like how my clothes fit me	SA A D SD	
140. I am typically chosen among the last for team sports	SA A D SD	
141. I am physically fit	SA A D SD	
142. My hair never seems to look very good	SA A D SD	
143. My skin is attractive	SA A D SD	
144. I do not like to be seen in a swimsuit	SA A D SD	
145. There are parts of my body that I try to keep others from noticing	SA A D SD	
146. My clothes look good on me	SA A D SD	
147. I do not seem to have the energy to do very much	SA A D SD	
148. My weight is just about where it should be	SA A D SD	
149. I would change my looks if I could	SA A D SD	
150. I am graceful	SA A D SD	
P Scale Total Raw Score		

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ง

การสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ

ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการกับกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนจำนวน 12 คน และกลุ่มเยาวชนที่กระทำความผิดในในโรงเรียนมัธยมศึกษาจำนวน 14 คนรวมทั้งหมด 26 คน โดยผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์หลังจากที่เยาวชนทั้งสองกลุ่มได้ทำแบบทดสอบเสร็จเรียบร้อยแล้ว สำหรับการสัมภาษณ์เป็นแบบรายบุคคล ใช้เวลาประมาณ 10 นาทีในการสัมภาษณ์ ต่อคน

ข้อคำถามในการสัมภาษณ์เป็นแบบ (Semi-structure interview) โดยจะถามคำถามตามลำดับ แต่อาจมีคำถามเพิ่มเติมที่แตกต่างออกไปบ้างในแต่ละบุคคล ทั้งนี้ขึ้นกับท่าทีและสถานการณ์ของผู้ถูกสัมภาษณ์เป็นสำคัญ

การสัมภาษณ์เยาวชนที่กระทำความผิดในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนทั้ง 12 คน ได้ทำการสัมภาษณ์ในห้องปรึกษา ซึ่งเป็นห้องที่เยาวชนใช้ในการพูดคุยและปรึกษาเรื่องต่าง ๆ กับนักจิตวิทยา โดยมีข้อคำถามในการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ ดังต่อไปนี้

ผู้วิจัย น้องชื่ออะไรครับ

เยาวชน ชื่อ บอล ครับ

ผู้วิจัย น้องอายุกี่ปี

เยาวชน 16 ปีครับ

ผู้วิจัย น้องบอลทำผิดข้อหาอะไร จึงเข้ามาฝึกอบรมในสถานพินิจฯ ครับ

เยาวชน ยาเสพติด

ผู้วิจัย ก่อนที่น้องบอลจะเข้ามาในสถานพินิจฯ น้องบอลรู้สึกเกี่ยวกับตนเองเป็นอย่างไร พี่หมายความว่า รู้สึกดี ๆ กับตนเอง หรือว่ารู้สึกไม่ค่อยดี หรือไม่ดีเลยต่อตนเอง

เยาวชน ไม่ค่อยดีครับ พ่อแม่มักด่าว่าผมเป็นคนใช้ไม่ได้ เกเร เอาแต่เที่ยวเตร่ ไม่ค่อยช่วยเหลืองานที่บ้าน ตอนเย็นหลังเลิกเรียนก็ไม่รีบกลับบ้านมาช่วยขายของ ผมเองก็คิดว่าตนเองก็ไม่ดีเหมือนที่พ่อแม่ว่า

ผู้วิจัย แล้วตอนแรก ๆ ที่น้องเข้ามาในสถานพินิจฯ น้องบอลรู้สึกอย่างไรกับตนเอง ดีขึ้นหรือแย่ลงกว่าตอนอยู่ในสังคมปกติภายนอก

เยาวชน แย่ลงครับ รู้สึกแย่ ๆ กลัว ๆ ไม่อยากอยู่ แต่ก็ออกไปไม่ได้ รู้สึกเหมือนหมดหวัง เหมือนนักโทษติดคุก กลัวหลายอย่างทั้งคนที่อยู่มาก่อนหน้าตนเอง รวมทั้งผู้คุมในสถานพินิจฯ

ผู้วิจัย แล้วน้องบอลรู้สึกอย่างไรบ้าง ตอนนี้

เยาวชน ก็รู้สึกธรรมดา เบื่อ ๆ อยู่ไปวัน ๆ รอเวลาพ้นโทษ ทุกอย่างเหมือนถูกบังคับที่นี่ ออกไปที่ไหนก็ไม่ได้ ต้องตื่น กิน เรียนหนังสือตามเวลา ถึงเวลานอนก็ต้องเข้านอน แม้จะยังไม่รู้สึกง่วง

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องบอล น้องคิดว่าตนเองมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นเป็นอย่างไร

เยาวชน ไม่ค่อยชอบพูดกับคนอื่น ชอบอยู่เฉย ๆ ครับ รู้สึกว่าตนเองไม่ค่อยกินเส้นกับคนรอบข้าง เหมือนว่าเพื่อน ๆ ไม่ค่อยชอบหน้าผม เวลามีกิจกรรมต่าง ๆ อยากจะเข้าไปร่วม แต่ก็ไม่มีคนชวน

ผู้วิจัย น้องบอลคิดว่าทำไมผู้อื่นไม่ชวนน้องครับ

เยาวชน สงสัยคิดว่าผมเป็นหมา

ผู้วิจัย น้องบอลพยายามปรับตัวให้เข้ากับเพื่อน ๆ บ้างไหมครับ

เยาวชน ทำไมผมต้องปรับตัวด้วยครับ ทำไมคนอื่นไม่ปรับเข้าหาผมบ้าง พวกเขาก็ไม่มีอะไรดีกว่าผม

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องบอล น้องคิดว่าตนเองสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จได้ หรือไม่อย่างไร

เยาวชน สิ่งต่าง ๆ คืออะไรครับ

ผู้วิจัย เช่นเวลาครูสอนน้องบอลให้ลองทำอะไร อย่าง..ฝึกอาชีพ น้องทำได้อย่างที่ครูสอนไหมครับ

เยาวชน ไม่ค่อยได้ครับ เวลาครูสอนหรือให้ลองทำอะไร มักจะโดนด่าว่าทำไมสอนแล้วไม่จำ สมองช้า หรือไม่สนใจฟังขณะสอน

ผู้วิจัย แล้วทำไมน้องบอลไม่ตั้งใจฟังครับ

เยาวชน ผมง่วง ใครจะอยากไปสนใจ พูดอะไรไม่รู้เรื่อง น่าเบื่อ แต่ความจริง ผมก็ไม่ได้โง่ ผมแค่ขี้เกียจ ผมคิดว่าถ้าผมทำได้ไม่ดี จะได้ไม่มีใครมาสั่งให้ผมทำโน่นทำนี่

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องบอล น้องคิดว่าตนเองมีอารมณ์และความรู้สึกต่อเหตุการณ์หรือสิ่งต่าง ๆ รอบตัวอย่างไร

เยาวชน (*คิดนานมาก*) เซ็งครับ มีแต่คนบังคับ เบื่อ

ผู้วิจัย น้องบอลเบื่ออะไรครับ

เยาวชน พ่อแม่ก็ชอบใช้งาน ให้เฝ้าบ้าน ขายของ อยู่ที่บ้านพ่อก็เมา กลับมาก็มักจะดุผม หรือถ้าแม่เสียหวยก็มาลงที่ผมอีกเหมือนกัน

ผู้วิจัย แต่ตอนนี้น้องอยู่ที่สถานพินิจฯ แล้ว พ่อแม่ก็ไม่ได้มาดุด่าน้องบอลแล้วนะครับ

เยาวชน แล้วพี่คิดว่า อยู่ที่นี่ดีมากหรือครับ ผมรู้สึกไม่มีอิสระ ไปไหนก็ไม่ได้ เหมือนถูกขัง มีแต่คนสั่งให้ทำสิ่งต่าง ๆ

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องบอล น้องคิดว่าตนเองประสบความสำเร็จด้านการเรียน รวมทั้งกิจกรรมต่าง ๆ ที่โรงเรียนหรือไม่ อย่างไรครับ

เยาวชน ไม่เลย ไม่อยากไปโรงเรียน ผมไปก็แค่อยากไปเจอกับเพื่อน ๆ ไปคุย ไปเที่ยวกัน บางทีก็โดดเรียนไปเดินห้าง เหล่สาว

ผู้วิจัย แล้วน้องบอลไม่กลัวว่า ไม่ได้เรียนหนังสือ ต่อไปจะทำอาชีพอะไรในอนาคต

เยาวชน ไม่รู้สิครับ ผมก็ไม่อยากไป แม่ให้ไปโรงเรียน ผมก็ต้องไป

ผู้วิจัย แล้วถ้าน้องบอลไม่ไปโรงเรียน น้องจะทำอะไรครับ

เยาวชน ผมคงไปเล่นเกมส์ครับ

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องบอล น้องคิดว่าตนเองมีความสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ ในครอบครัวเป็นอย่างไรครับ

เยาวชน ไม่เหมือนพ่อแม่คนอื่นหรอกครับ ครอบครัวของผม เช้าตื่นขึ้นมาก็โดนด่าว่าตื่นสาย ไม่ช่วยขายของ ตอนเย็นก็โดนดุว่า ไม่รีบกลับบ้านมาช่วยงาน โดนด่าแบบนี้ประจำ ใครจะอยากกลับบ้าน ผมทำอะไรก็ไม่ดี ขวางหูขวางตาตลอด แค่เดินกลับเข้าบ้านก็โดนด่าแล้ว บางทีก็โดนทั้งพ่อและแม่รุมด่า

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องบอล น้องคิดว่าตนเองมีรูปร่างหน้าตาอย่างไร

เยาวชน พี่ก็ดูซิครับ ก็คงไม่ดี เพราะเพื่อนชอบเรียกผมว่า จิ้งเหลน หน้าตาก็ไม่หล่อ จริง ๆ พี่ไม่น่าถามผมเลย ถ้าผมหล่อคงจีบสาวได้แล้ว เพราะคนที่จีบติด เขาหน้าตาดีกว่าผม

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องบอล น้องคิดว่าตนเองเป็นอย่างไร มองตัวเองโดยรวม ๆ ว่าเป็นอย่างไรครับ

เยาวชน (*คิดค่อนข้างนาน*) ไม่ค่อยมีอะไร อยู่ ๆ ไปจนกว่าจะได้ออก รู้สึกเหมือนไม่มีคนสนใจ พ่อแม่ก็ไม่ค่อยมาเยี่ยม บางทีก็เหงา ๆ ชินแล้วพี่

ผู้วิจัย น้องบอลคิดว่าหลังจากออกจากสถานพินิจฯ แล้ว สังคมจะยอมรับในตัวน้อง มองน้องเป็นคนใหม่ หรือน้องบอลคิดว่าตนเองจะหางานทำได้ไหมครับ

เยาวชน ผมคิดว่าสังคมน่าจะยอมรับ ผมไม่ได้ไปฆ่าคนตาย คิดว่าไม่น่ามีใครรังเกียจ งานก็คงหาทำได้ เพราะพี่ที่ร้านเก่าบอกว่า ออกไปแล้วกลับไปทำงานกับพี่ได้เหมือนเดิม หรือถ้าเบื่อ ๆ ผมก็คงไปทำงานรับจ้าง

ผู้วิจัย น้องบอลบอกว่า ที่บ้านขายของ น้องไม่ไปช่วยงานที่บ้านล่ะครับ

เยาวชน ไม่ครับ ไม่อยากทำ เบื่อ คงได้ฟังแม่บ่นทั้งวัน

ผู้วิจัย ขอบคุณมากครับน้องบอลสำหรับการให้สัมภาษณ์ โชคดีครับ

การสัมภาษณ์เยาวชนที่กระทำความผิดในในโรงเรียนมัธยมศึกษาทั้ง 14 คน ได้ดำเนินการสัมภาษณ์ในห้องแนะแนวของโรงเรียน โดยมีข้อคำถามในการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการดังต่อไปนี้

ผู้วิจัย น้องชื่ออะไรครับ

เยาวชน ชื่อ แม็ก ครับ

ผู้วิจัย น้องอายุกี่ปี

เยาวชน 17 ปีครับ

ผู้วิจัย น้องแม็กถูกตักเตือนจากทางโรงเรียนด้วยเรื่องอะไรครับ

เยาวชน ชกต่อย

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องแม็ก น้องคิดว่าตนเองมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นเป็นอย่างไร

เยาวชน ก็โอเคครับ เข้ากับผู้อื่นได้ดี คุยได้กับทุกคนทั้งเพื่อน ๆ และครู ผมเป็นคนสนุกสนาน เฮฮา ขำ ๆ ไปตามเรื่องครับ แต่บางทีก็โดนพ่อแม่ว่าบ้าง หาว่าผมทำอะไรไม่จริงจัง แต่ถ้าเพื่อน ๆ ว่าดี ผมก็ไม่เดือดร้อนครับ

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องแม็ก น้องคิดว่าตนเองสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จได้ หรือไม่ อย่างไร

เยาวชน ได้เรื่อย ๆ ครับ ทำอะไรผมจะคิดเองก่อน แล้วลองคุย ๆ กับเพื่อนดูว่าเห็นด้วยหรือเปล่า มีความคิดเห็นอย่างไร ผมเป็นนักบาสของห้องครับ เวลามีงานแข่งกีฬาสี ผมก็ลงเล่นทุกครั้ง ผมเล่นบาสเก่งครับ ได้ที่ 1 หรือที่ 2 ตลอด บางทีผมก็ไปแข่งมอไซด์กับพี่แถวบ้าน

ผู้วิจัย แล้วแข่งชนะไหมครับ

เยาวชน ชนะบ้าง แพ้บ้างครับ ผมขี่เอามันส์

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องแม็ก น้องคิดว่าตนเองมีอารมณ์และความรู้สึกต่อเหตุการณ์หรือสิ่งต่าง ๆ รอบตัวอย่างไร

เยาวชน แล้วแต่สถานการณ์ครับ ถ้าเหตุการณ์มันสนุก ผมก็มีความสุข อย่างไปเที่ยวกับเพื่อน ไปงานวันเกิด มันต้องเฮฮา จะให้ร้องไห้หรือพี่ แต่ถ้าโดนแม่ดุ ผมคงเดินหนีเข้าห้อง ไปเล่นเกมส์ คุยโทรศัพท์กับเพื่อน พ่อแม่ให้เงินใช้ มีตังค์ไปซื้อของ กินข้าวกับแฟน เที่ยวกับเพื่อน ก็ดีแล้วครับ ผมพอใจแล้ว

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องแม็ก น้องคิดว่าตนเองประสบความสำเร็จด้านการเรียน รวมทั้งกิจกรรมต่าง ๆ ที่โรงเรียนหรือไม่ อย่างไรครับ

เยาวชน การเรียนผมปานกลางครับ ผมไม่ได้เรียนดีอะไร พอผ่าน ชอบทำกิจกรรมมากกว่า นั่งฟังครูเฉย ๆ ในห้องมันไม่เร้าใจครับ ผมชอบทำกิจกรรมอย่างงานกีฬาสีหรือซ้อมบาสหลังเลิกเรียนมากกว่า

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องแม็ก น้องคิดว่าตนเองมีความสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ ในครอบครัวเป็นอย่างไรครับ

เยาวชน ดีครับ ขอเงินเพิ่ม แม่ก็ให้ทุกที ตอนเย็นนั่งกินข้าวด้วยกันทุกวัน มีปัญหาอะไรถ้าไม่คุยกับเพื่อน บางทีผมก็ปรึกษากับพ่อหรือแม่บ้าง ครอบครัวอบอุ่นดี บางทีเถียงกัน ผมก็หลบเข้าห้อง

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องแม็ก น้องคิดว่าตนเองมีรูปร่างหน้าตาอย่างไร

เยาวชน ออกวัดได้ครับ ผมหน้าตาธรรมดา แต่ผมมั่นใจในตัวเองมากกว่า แต่งตัวเป็นทำให้เราดูดีดูเด่นขึ้นครับ ไม่จำเป็นต้องหล่อ ผมก็พอมีกิ๊กบ้างครับ แฟนก็มีแล้ว พี่ว่าหุ่นผมเป็นไง ผมเป็นนักกีฬาครับ

ผู้วิจัย ตามความรู้สึกของน้องแม็ก น้องคิดว่าตนเองเป็นอย่างไร มองตัวเองโดยรวม ๆ ว่าเป็นอย่างไรครับ

เยาวชน ผมได้เรื่อย ๆ ครับ ทำกิจกรรม เรียนหนังสือ ตามหน้าที่ มีทะเลาะกับเพื่อนหรือพ่อแม่บ้างตามประสา ไม่ใช่เรื่องใหญ่อะไร ไม่ได้มีเรื่องอะไรเดือดร้อน แต่พ่อแม่ชอบบอกให้ผมใจเย็น ๆ อย่าใจร้อน ผมว่ามันธรรมดาของวัยรุ่น รวม ๆ ผมก็ว่าดีครับ มีความสุขดี เรื่อย ๆ

ผู้วิจัย ในอนาคต น้องแม็กคิด ๆ ไหมครับว่าอยากทำงานเกี่ยวกับอะไร

เยาวชน ผมอยากทำงานเกี่ยวกับดนตรีครับ เป็นนักร้องก็ดีครับ ถ้ามีโอกาส

ผู้วิจัย ขอบคุณมากครับน้องแม็กสำหรับการให้สัมภาษณ์ โชคดีครับ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก จ

ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC) ของแบบทดสอบ

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
1. ปกติฉันทำให้คนที่อยู่ด้วยสนุกสนานเบิกบาน	.242
2. ผู้คนดูไม่ค่อยสนใจอยากจะคุยกับฉัน	.517
3. ฉันขี้อายเกินไป	.563
4. คนส่วนใหญ่ชอบฉัน	.528
5. ผู้คนหลบเลี่ยงฉัน	.520
6. ผู้คนส่วนมากหัวเราะเยาะฉัน	.314
7. ผู้คนที่รู้จักฉันไม่ยอมรับฉัน	.517
8. คนส่วนมากคิดว่าฉันเป็นคนน่าสนใจ	.289
9. ผู้คนส่วนมากรู้สึกสนุกสนานเบิกบานเมื่ออยู่กับฉัน	.286
10. ฉันรู้สึกเหมือนถูกละเลยเกือบตลอดเวลา	.358
11. ฉันเป็นที่หมายปองของเพศตรงข้าม	.630
12. ไม่มีใครหัวเราะกับมุขตลกของฉัน	.571
13. คนส่วนมากชื่นชมฉันอย่างที่ฉันเป็นอยู่	.641
14. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกว่าตนเองไม่ได้รับความสนใจจากผู้อื่น	.307
15. ผู้คนมักพูดถึงสิ่งที่ไม่จริงเกี่ยวกับตัวฉัน	.398
16. ฉันมีเพื่อนมาก	.371
17. ฉันรู้สึกโดดเดี่ยวเป็นส่วนใหญ่	.562
18. ฉันไม่รู้ว่าควรจะทำตัวอย่างไรเมื่ออยู่กับคนที่ฉันไม่คุ้นเคยด้วย	.510
19. ผู้คนชอบเล่าความลับของพวกเขากับฉัน	.626
20. ผู้คนชอบกลั่นแกล้งฉัน	.727
21. ฉันมักจะไม่ได้รับความสนใจจากผู้อื่น	.433
22. ฉันได้รับโทรศัพท์/จดหมายมากมายจากเพื่อน ๆ	.329
23. ผู้คนมากมายมีทัศนะ(ความคิด)ที่ไม่ดีเกี่ยวกับตัวฉัน	.519
24. ฉันยอมให้ผู้คนรังแกฉันมากเกินไป	.592
25. ผู้คนส่วนมากต้องรู้จักฉันก่อนที่พวกเขาจะชอบฉัน	.456

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
26. ฉันเป็นคนซื่อสัตย์	.404
27. ฉันพูดสิ่งที่ผิดบ่อย ๆ	.588
28. ฉันเป็นคนขี้เกียจเกินไป	.668
29. ฉันเป็นคนมีอารมณ์ขัน	.579
30. โดยพื้นฐานแล้วฉันเป็นคนอ่อนแอ	.506
31. ฉันรู้สึกว่าคนส่วนมากยกย่องให้เกียรติฉัน	.365
32. ฉันไม่เก่งในการพูดถึงความคิดความรู้สึกภายในใจของตัวเอง	.556
33. ฉันเป็นคนกล้าแสดงออกเมื่อฉันต้องการจะทำ	.496
34. ฉันเป็นคนดวงไม่ดี	.413
35. ฉันมีความมั่นใจในตัวเองสูงมาก	.284
36. ดูเหมือนว่าฉันไม่สามารถมีอำนาจควบคุมชีวิตของตัวเองได้เลย	.577
37. บ่อยครั้งฉันผลัดผ่อนที่จะทำสิ่งที่มีความสำคัญจนกระทั่งมันสายเกินไป	.343
38. ฉันหาเหตุผลมาอ้างเพื่อให้ผู้คนเชื่อใจฉัน	.496
39. ฉันไม่ดีเท่าที่ควรจะเป็น	.436
40. ฉันไม่นิ่งเงียบเมื่อควรจะนิ่ง	.354
41. ฉันประสบความสำเร็จในสิ่งต่าง ๆ เป็นส่วนใหญ่	.404
42. ฉันจัดการกับเรื่องส่วนตัวด้วยความรับผิดชอบ	.485
43. ฉันขาดสามัญสำนึก	.531
44. ดูเหมือนว่าฉันจะประสบความยุ่งยากอยู่เสมอ	.353
45. ฉันสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ดีทีเดียว	.668
46. ฉันไม่ค่อยฉลาด	.702
47. ฉันเป็นคนขี้ขลาดในหลาย ๆ ด้าน	.598
48. คนอื่น ๆ เชื่อว่าฉันสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ด้วยตัวเอง	.579
49. ฉันทำสิ่งโง่ ๆ โดยไม่คิดบ่อย ๆ	.502
50. ฉันผลาญเงินไปอย่างโง่ ๆ	.394

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
51. ฉันสนุกสนานกับชีวิต	.630
52. ฉันกลัวในหลาย ๆ สิ่ง	.510
53. มีหลายสิ่งที่ฉันอยากจะเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับตัวเอง	.237
54. มันไม่ง่ายสำหรับฉันที่จะหัวเราะเยาะตนเอง	.443
55. ฉันไม่ใช่คนที่มีความสุข	.599
56. ฉันภูมิใจในตัวเอง	.283
57. ฉันรู้สึกเหมือนตนเองเป็นคนล้มเหลว	.444
58. ชีวิตของฉันน่าท้อแท้	.495
59. ฉันมีความสุขในการเป็นตัวของตัวเอง	.474
60. ฉันเป็นคนเจ้าอารมณ์เกินไป	.577
61. ฉันควบคุมตัวเองได้ดี	.363
62. ฉันทำให้ตนเองผิดหวังอยู่บ่อย ๆ	.402
63. ชีวิตของฉันไม่แน่นอน	.335
64. ฉันมองชีวิตในแง่บวก	.278
65. บ่อยครั้งฉันรู้สึกสับสนเกี่ยวกับความรู้สึกต่าง ๆ ของตัวเอง	.240
66. บางครั้งฉันรู้สึกไร้ค่า	.469
67. บ่อยครั้งฉันรู้สึกละอายในสิ่งที่ตนเองได้ทำไป	.260
68. บ่อยครั้งฉันรู้สึกช่วยตัวเองไม่ได้	.413
69. ฉันเป็นคนที่ใคร ๆ ก็รัก	.368
70. ฉันอยากจะเป็นคนอื่น	.574
71. ฉันรู้สึกไม่มั่นคงทางจิตใจ	.630
72. ฉันเป็นคนดี	.363
73. ฉันดูจะไม่มีความสุขเหมือนที่ฉันแสดงออก	.305
74. โดยปกติฉันเป็นคนสบาย ๆ	.327
75. มีหลายครั้งทีเดียวที่ฉันไม่ชอบตัวเอง	.379

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
76. ปกติแล้วเพื่อนร่วมชั้นชอบความคิดของฉัน	.233
77. บ่อยครั้งฉันรู้สึกไม่พร้อมในการเรียน	.477
78. ฉันเก่งวิชาคณิตศาสตร์	.428
79. การเรียนเป็นสิ่งที่ยากสำหรับฉัน	.738
80. ปกติฉันทำสอบได้ดี	.233
81. ฉันภูมิใจกับงาน/กิจกรรมที่โรงเรียนของฉัน	.474
82. ฉันสะกดคำได้ดีกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ	.428
83. ฉันอ่านหนังสือได้ดีเหมือนเพื่อนคนอื่น ๆ	.477
84. ฉันเป็นคนคิดอะไรได้ไม่เร็วนัก	.384
85. ฉันขยันเรียนกว่าเพื่อนร่วมชั้นส่วนมากของฉัน	.402
86. ฉันไม่เข้าใจสิ่งที่ฉันอ่านมากนัก	.681
87. ฉันเรียนรู้ได้ค่อนข้างเร็ว	.217
88. ดูเหมือนฉันจะไม่เคยมีความคิดดี ๆ เลย	.465
89. ครูชื่นชอบสิ่งที่ฉันทำในห้องเรียน	.234
90. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกโง่เขลา	.429
91. ครูส่วนมากดูเหมือนจะชอบฉัน	.440
92. ฉันมีลักษณะนิสัยในการเรียนที่ไม่ดี	.674
93. วิทยาศาสตร์เป็นวิชาที่ง่ายสำหรับฉัน	.217
94. ฉันรู้สึกอึดอัดเมื่ออยู่ที่โรงเรียน	.577
95. ปกติแล้วฉันขะมักขะเม้นในการเรียนมาก	.593
96. คนส่วนมากอยากที่จะทำงานร่วมกับฉันมากกว่าทำกับคนอื่น	.384
97. ครูมีทัศนะ(ความคิด)ที่ไม่ดีเกี่ยวกับตัวฉัน	.594
98. วิชาส่วนมากง่ายสำหรับฉัน	.681
99. ฉันไม่ใช่คนที่มีความคิดสร้างสรรค์มากนัก	.428
100. ปกติแล้วฉันรู้สึกดีกับงานเขียนของฉัน	.332

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
101. พ่อแม่ใส่ใจกับความสุขของฉัน	.597
102. ครอบครัวของฉันทำให้ฉันรู้สึกว่าเป็นที่รักใคร่	.749
103. ครอบครัวทำลายทุกสิ่งทุกอย่างของฉัน	.529
104. ในครอบครัว เราเอาใจใส่ดูแลซึ่งกันและกัน	.774
105. ครอบครัวของฉันชื่นชมในตัวฉัน	.477
106. ฉันสนุกสนานเมื่ออยู่กับครอบครัวของฉัน	.794
107. ฉันอยากจะแลกครอบครัวของฉันกับของคนอื่น	.576
108. พ่อแม่ให้ความสนใจฉัน	.638
109. พ่อแม่ไม่ไว้ใจฉัน	.496
110. ครอบครัวของฉันอบอุ่นและใส่ใจกัน	.820
111. พ่อแม่ไม่ชอบให้ฉันเข้าไปใกล้ชิดกับพวกเขา	.368
112. พ่อแม่ช่วยเหลือฉันเมื่อฉันต้องการ	.436
113. ฉันเป็นสมาชิกที่สำคัญคนหนึ่งของครอบครัว	.650
114. พ่อแม่ภูมิใจในตัวฉัน	.555
115. ครอบครัวของฉันไม่มีอะไรดีเลย	.476
116. ไม่มีอะไรเลยที่ฉันทำแล้วทำให้พ่อแม่พอใจ	.242
117. พ่อแม่เข้าร่วมงานต่าง ๆ ที่สำคัญต่อฉัน	.631
118. พ่อแม่เชื่อมั่นในตัวฉัน	.733
119. ฉันภูมิใจในครอบครัวของฉัน	.730
120. พ่อแม่ใส่ใจเรื่องการศึกษาของฉัน	.500
121. ครอบครัวเป็นส่วนที่มีความสำคัญมากที่สุดอย่างหนึ่งในชีวิตของฉัน	.623
122. พ่อแม่รักฉันอย่างที่ฉันเป็นอยู่	.426
123. ฉันไม่รู้ว่าทำไมครอบครัวของฉันจึงทนอยู่ด้วยกัน	.590
124. พ่อแม่ใส่ใจในอนาคตของฉัน	.591
125. บ้านของฉันไม่ใช่สถานที่ที่ให้ความสุข	.257

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
126. ฉันรู้สึกดีกับตัวเอง	.371
127. ฉันเป็นคนมีเสน่ห์	.313
128. ฉันมีสุขภาพไม่ดี	.285
129. เมื่อฉันส่องกระจก ฉันชอบสิ่งที่ฉันเห็น	.322
130. ฉันเป็นคนเหนื่อยง่าย	.337
131. ฉันมีฟันสวย	.505
132. ฉันดูดีไปหมดไม่ว่าใส่ชุดอะไร	.374
133. ฉันเป็นคนไม่หล่อ	.384
134. ฉันเป็นคนแข็งแรงกว่าคนอื่น ๆ	.384
135. ฉันมีรูปร่างดี	.426
136. ฉันเป็นคนมีสุขภาพแข็งแรง	.404
137. ฉันรู้สึกดีกับรูปลักษณ์ของตนเอง	.477
138. ฉันเก่งกีฬาเกือบทุกประเภท	.384
139. ฉันชอบเสื้อผ้าที่ใส่แล้วเหมาะกับตัวฉัน	.627
140. ฉันได้รับเลือกเป็นคนท้าย ๆ ให้เข้าร่วมทีมกีฬา	.374
141. ฉันมีร่างกายแข็งแรง	.584
142. ผมของฉันไม่เคยดูดีเลย	.292
143. ผิวพรรณของฉันชวนมอง	.487
144. ฉันไม่ชอบให้ใครเห็นฉันในชุดนุ่งน้อยห่มน้อย เช่น ชุดว่ายน้ำ กางเกงขาสั้น หรือการใส่กางเกงในตัวเดียว	.616
145. มีหลายส่วนในร่างกายซึ่งฉันพยายามไม่ให้ผู้อื่นสังเกตเห็น	.404
146. เมื่อฉันสวมใส่เสื้อผ้าที่ดูเท่ห์/สวยงาม มันทำให้ฉันดูดีมากขึ้น	.500
147. ฉันดูจะไม่มีเรี่ยวแรงในการทำสิ่งต่าง ๆ มากนัก	.500
148. น้ำหนักของฉันเหมาะสมอย่างที่ควรจะเป็น	.411
149. ฉันอยากจะเปลี่ยนรูปโฉมของตัวเองถ้าหากเป็นไปได้	.305
150. ฉันเป็นคนมีสง่าราศี	.565

ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC) **ครั้งที่** 1

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
1. ปกติฉันทำให้คนที่อยู่ด้วยสนุกสนานเบิกบาน	.242*
2. ผู้คนดูไม่ค่อยสนใจอยากจะคุยกับฉัน	.517*
3. ฉันขี้อายเกินไป	.563*
4. คนส่วนใหญ่ชอบฉัน	.528*
5. ผู้คนหลบเลี่ยงฉัน	.185*
6. ผู้คนส่วนมากหัวเราะเยาะฉัน	.314*
7. ผู้คนที่รู้จักฉันไม่ยอมรับฉัน	.517*
8. คนส่วนมากคิดว่าฉันเป็นคนน่าสนใจ	.289*
9. ผู้คนส่วนมากรู้สึกสนุกสนานเบิกบานเมื่ออยู่กับฉัน	.286*
10. ฉันรู้สึกเหมือนถูกละเลยเกือบตลอดเวลา	.358*
11. ฉันเป็นที่หมายปองของเพศตรงข้าม	.630*
12. ไม่มีใครหัวเราะกับมุขตลกของฉัน	.571*
13. คนส่วนมากชื่นชมฉันอย่างที่ฉันเป็นอยู่	.641*
14. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกว่าตนเองไม่ได้รับความสนใจจากผู้อื่น	.170*
15. ผู้คนมักพูดถึงสิ่งที่ไม่จริงเกี่ยวกับตัวฉัน	.210*
16. ฉันมีเพื่อนมาก	.371*
17. ฉันรู้สึกโดดเดี่ยวเป็นส่วนใหญ่	.562*
18. ฉันไม่รู้ว่าควรจะทำตัวอย่างไรเมื่ออยู่กับคนที่ฉันไม่คุ้นเคยด้วย	.510*
19. ผู้คนชอบเล่าความลับของพวกเขากับฉัน	.626*
20. ผู้คนชอบกลั่นแกล้งฉัน	.727*
21. ฉันมักจะไม่ได้รับความสนใจจากผู้อื่น	.433*
22. ฉันได้รับโทรศัพท์/จดหมายมากมายจากเพื่อน ๆ	.329*
23. ผู้คนมากมายมีทัศนะ(ความคิด)ที่ไม่ดีเกี่ยวกับตัวฉัน	.166*
24. ฉันยอมให้ผู้คนรังแกฉันมากเกินไป	.592*
25. ผู้คนส่วนมากต้องรู้จักฉันก่อนที่พวกเขาจะชอบฉัน	.456*

$p<.05$

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
26. ฉันเป็นคนซื่อสัตย์	.404*
27. ฉันพูดสิ่งที่ผิดบ่อย ๆ	.588*
28. ฉันเป็นคนขี้เกียจเกินไป	.668*
29. ฉันเป็นคนมีอารมณ์ขัน	.192*
30. โดยพื้นฐานแล้วฉันเป็นคนอ่อนแอ	.506*
31. ฉันรู้สึกว่าคนส่วนมากยกย่องให้เกียรติฉัน	.365*
32. ฉันไม่เก่งในการพูดถึงความคิดความรู้สึกภายในใจของตัวเอง	.556*
33. ฉันเป็นคนกล้าแสดงออกเมื่อฉันต้องการจะทำ	.496*
34. ฉันเป็นคนดวงไม่ดี	.413*
35. ฉันมีความมั่นใจในตัวเองสูงมาก	.284*
36. ดูเหมือนว่าฉันไม่สามารถมีอำนาจควบคุมชีวิตของตัวเองได้เลย	.577*
37. บ่อยครั้งฉันผลัดผ่อนที่จะทำสิ่งที่มีความสำคัญจนกระทั่งมันสายเกินไป	.343*
38. ฉันหาเหตุผลมาอ้างเพื่อให้ผู้คนเชื่อใจฉัน	.496*
39. ฉันไม่ดีเท่าที่ควรจะเป็น	.436*
40. ฉันไม่นิ่งเงียบเมื่อควรจะนิ่ง	.354*
41. ฉันประสบความสำเร็จในสิ่งต่าง ๆ เป็นส่วนใหญ่	.404*
42. ฉันจัดการกับเรื่องส่วนตัวด้วยความรับผิดชอบ	.485*
43. ฉันขาดสามัญสำนึก	.531*
44. ดูเหมือนว่าฉันจะประสบความยุ่งยากอยู่เสมอ	.353*
45. ฉันสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ดีทีเดียว	.668*
46. ฉันไม่ค่อยฉลาด	.702*
47. ฉันเป็นคนขี้ขลาดในหลาย ๆ ด้าน	.598*
48. คนอื่น ๆ เชื่อว่าฉันสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ด้วยตัวเอง	.181*
49. ฉันทำสิ่งโง่ ๆ โดยไม่คิดบ่อย ๆ	.502*
50. ฉันผลาญเงินไปอย่างโง่ ๆ	.394*

$p<.05$

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
51. ฉันสนุกสนานกับชีวิต	.630*
52. ฉันกลัวในหลาย ๆ สิ่ง	.510*
53. มีหลายสิ่งที่ฉันอยากจะเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับตัวเอง	.237*
54. มันไม่ง่ายสำหรับฉันที่จะหัวเราะเยาะตนเอง	.443*
55. ฉันไม่ใช่คนที่มีความสุข	.599*
56. ฉันภูมิใจในตัวเอง	.283*
57. ฉันรู้สึกเหมือนตนเองเป็นคนล้มเหลว	.444*
58. ชีวิตของฉันน่าท้อแท้	.495*
59. ฉันมีความสุขในการเป็นตัวของตัวเอง	.474*
60. ฉันเป็นคนเจ้าอารมณ์เกินไป	.577*
61. ฉันควบคุมตัวเองได้ดี	.363*
62. ฉันทำให้ตนเองผิดหวังอยู่บ่อย ๆ	.402*
63. ชีวิตของฉันไม่แน่นอน	.335*
64. ฉันมองชีวิตในแง่บวก	.205*
65. บ่อยครั้งฉันรู้สึกสับสนเกี่ยวกับความรู้สึกต่าง ๆ ของตัวเอง	.240*
66. บางครั้งฉันรู้สึกไร้ค่า	.469*
67. บ่อยครั้งฉันรู้สึกละอายในสิ่งที่ตนเองได้ทำไป	.260*
68. บ่อยครั้งฉันรู้สึกช่วยตัวเองไม่ได้	.413*
69. ฉันเป็นคนที่ใคร ๆ ก็รัก	.163*
70. ฉันอยากจะเป็นคนอื่น	.574*
71. ฉันรู้สึกไม่มั่นคงทางจิตใจ	.630*
72. ฉันเป็นคนดี	.363*
73. ฉันดูจะไม่มีความสุขเหมือนที่ฉันแสดงออก	.305*
74. โดยปกติฉันเป็นคนสบาย ๆ	.327*
75. มีหลายครั้งทีเดียวที่ฉันไม่ชอบตัวเอง	.379*

$p<.05$

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
76. ปกติแล้วเพื่อนร่วมชั้นชอบความคิดของฉัน	.233*
77. บ่อยครั้งฉันรู้สึกไม่พร้อมในการเรียน	.149*
78. ฉันเก่งวิชาคณิตศาสตร์	.428*
79. การเรียนเป็นสิ่งที่ยากสำหรับฉัน	.738*
80. ปกติฉันทำสอบได้ดี	.233*
81. ฉันภูมิใจกับงาน/กิจกรรมที่โรงเรียนของฉัน	.474*
82. ฉันสะกดคำได้ดีกว่าเพื่อนคนอื่น ๆ	.428*
83. ฉันอ่านหนังสือได้ดีเหมือนเพื่อนคนอื่น ๆ	.477*
84. ฉันเป็นคนคิดอะไรได้ไม่เร็วนัก	.384*
85. ฉันขยันเรียนกว่าเพื่อนร่วมชั้นส่วนมากของฉัน	.402*
86. ฉันไม่เข้าใจสิ่งที่ฉันอ่านมากนัก	.681*
87. ฉันเรียนรู้ได้ค่อนข้างเร็ว	.217*
88. ดูเหมือนฉันจะไม่เคยมีความคิดดี ๆ เลย	.465*
89. ครูชื่นชอบสิ่งที่ฉันทำในห้องเรียน	.234*
90. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกโง่เขลา	.429*
91. ครูส่วนมากดูเหมือนจะชอบฉัน	.440*
92. ฉันมีลักษณะนิสัยในการเรียนที่ไม่ดี	.674*
93. วิทยาศาสตร์เป็นวิชาที่ง่ายสำหรับฉัน	.217*
94. ฉันรู้สึกอึดอัดเมื่ออยู่ที่โรงเรียน	.577*
95. ปกติแล้วฉันขะมักขะเม้นในการเรียนมาก	.593*
96. คนส่วนมากอยากที่จะทำงานร่วมกับฉันมากกว่าทำกับคนอื่น	.384*
97. ครูมีทัศนะ(ความคิด)ที่ไม่ดีเกี่ยวกับตัวฉัน	.138*
98. วิชาส่วนมากง่ายสำหรับฉัน	.681*
99. ฉันไม่ใช่คนที่มีความคิดสร้างสรรค์มากนัก	.428*
100. ปกติแล้วฉันรู้สึกดีกับงานเขียนของฉัน	.332*

$p<.05$

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
101. พ่อแม่ใส่ใจกับความสุขของฉัน	.597*
102. ครอบครัวของฉันทำให้ฉันรู้สึกว่าเป็นที่รักใคร่	.749*
103. ครอบครัวทำลายทุกสิ่งทุกอย่างของฉัน	.529*
104. ในครอบครัว เราเอาใจใส่ดูแลซึ่งกันและกัน	.774*
105. ครอบครัวของฉันชื่นชมในตัวฉัน	.477*
106. ฉันสนุกสนานเมื่ออยู่กับครอบครัวของฉัน	.794*
107. ฉันอยากจะแลกครอบครัวของฉันกับของคนอื่น	.576*
108. พ่อแม่ให้ความสนใจฉัน	.638*
109. พ่อแม่ไม่ไว้ใจฉัน	.496*
110. ครอบครัวของฉันอบอุ่นและใส่ใจกัน	.820*
111. พ่อแม่ไม่ชอบให้ฉันเข้าไปใกล้ชิดกับพวกเขา	.368*
112. พ่อแม่ช่วยเหลือฉันเมื่อฉันต้องการ	.436*
113. ฉันเป็นสมาชิกที่สำคัญคนหนึ่งของครอบครัว	.650*
114. พ่อแม่ภูมิใจในตัวฉัน	.555*
115. ครอบครัวของฉันไม่มีอะไรดีเลย	.476*
116. ไม่มีอะไรเลยที่ฉันทำแล้วทำให้พ่อแม่พอใจ	.242*
117. พ่อแม่เข้าร่วมงานต่าง ๆ ที่สำคัญต่อฉัน	.631*
118. พ่อแม่เชื่อมั่นในตัวฉัน	.733*
119. ฉันภูมิใจในครอบครัวของฉัน	.730*
120. พ่อแม่ใส่ใจเรื่องการศึกษาของฉัน	.500*
121. ครอบครัวเป็นส่วนที่มีความสำคัญมากที่สุดอย่างหนึ่งในชีวิตของฉัน	.623*
122. พ่อแม่รักฉันอย่างที่ฉันเป็นอยู่	.426*
123. ฉันไม่รู้ว่าทำไมครอบครัวของฉันจึงทนอยู่ด้วยกัน	.590*
124. พ่อแม่ใส่ใจในอนาคตของฉัน	.591*
125. บ้านของฉันไม่ใช่สถานที่ที่ให้ความสุข	.257*

$p<.05$

ข้อกระทง	ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทง (CITC)
126. ฉันรู้สึกดีกับตัวเอง	.212*
127. ฉันเป็นคนมีเสน่ห์	.313*
128. ฉันมีสุขภาพไม่ดี	.155*
129. เมื่อฉันส่องกระจก ฉันชอบสิ่งที่ฉันเห็น	.322*
130. ฉันเป็นคนเหนื่อยง่าย	.337*
131. ฉันมีฟันสวย	.505*
132. ฉันดูดีไปหมดไม่ว่าใส่ชุดอะไร	.374*
133. ฉันเป็นคนไม่หล่อ	.384*
134. ฉันเป็นคนแข็งแรงกว่าคนอื่น ๆ	.384*
135. ฉันมีรูปร่างดี	.426*
136. ฉันเป็นคนมีสุขภาพแข็งแรง	.404*
137. ฉันรู้สึกดีกับรูปลักษณ์ของตนเอง	.477*
138. ฉันเก่งกีฬาเกือบทุกประเภท	.384*
139. ฉันชอบเสื้อผ้าที่ใส่แล้วเหมาะกับตัวฉัน	.627*
140. ฉันได้รับเลือกเป็นคนท้าย ๆ ให้เข้าร่วมทีมกีฬา	.374*
141. ฉันมีร่างกายแข็งแรง	.584*
142. ผมของฉันไม่เคยดูดีเลย	.292*
143. ผิวพรรณของฉันชวนมอง	.487*
144. ฉันไม่ชอบให้ใครเห็นฉันในชุดนุ่งน้อยห่มน้อย เช่น ชุดว่ายน้ำ กางเกงขาสั้น หรือการใส่กางเกงในตัวเดียว	.616*
145. มีหลายส่วนในร่างกายซึ่งฉันพยายามไม่ให้ผู้อื่นสังเกตเห็น	.147*
146. เมื่อฉันสวมใส่เสื้อผ้าที่ดูเท่ห์/สวยงาม มันทำให้ฉันดูดีมากขึ้น	.187*
147. ฉันดูจะไม่มีเรี่ยวแรงในการทำสิ่งต่าง ๆ มากนัก	.164*
148. น้ำหนักของฉันเหมาะสมอย่างที่ควรจะเป็น	.173*
149. ฉันอยากจะเปลี่ยนรูปโฉมของตัวเองถ้าหากเป็นไปได้	.305*
150. ฉันเป็นคนมีสง่าราศี	.565*

$p<.05$

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นายวราวุธ หิรัญยศิริ สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี ในหลักสูตรรัฐศาสตร์บัณฑิต เกียรตินิยมอันดับ 2 ภาคความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ จากคณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2536 จากนั้นได้ศึกษาต่อระดับปริญญาโท ในหลักสูตรธุรกิจระหว่างประเทศ คณะเศรษฐศาสตร์และพาณิชยการ จาก The University of Melbourne ประเทศออสเตรเลีย ในปี 2539 และจบการศึกษาในปีเดียวกัน ต่อมาเข้าศึกษาหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาพัฒนาการ จากคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2547

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย