

การเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคม และพฤติกรรมรังแกกันในนักเรียน
ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น*

SELF-ESTEEM, SOCIAL SUPPORT, AND BULLYING BEHAVIOR AMONG
JUNIOR
HIGH SCHOOL STUDENTS

รัศมีแสง หนูเป็นน้อย, พย.บ. (Rutsamisaeng Nuphannoi, BNS.) **

ทัศน ทวีคุณ, RN, Ph.D. (Tusana Thaweekoon, RN, Ph.D.) ***

พัชรินทร์ นินทจันทร์, RN, Ph.D. (Patcharin Nintachan, RN, Ph.D.) ****

Abstract

Objectives: To compare self-esteem and social support among the victim of bully group, the bully group, the bully/victim group and the non-involved to bully/victim group in junior high school students.

Methods: The samples were 527 students who were studying in grade 7 - 9 in the academic year 2015 from three schools in a province in the south under the office of the secondary education. The research instruments including general information questionnaire, bullying behavior questionnaire, self-esteem questionnaire,

and social support questionnaire. Data were analyzed using descriptive statistics and One-way Analysis of Variance.

Results: The results revealed that there are statistically and significantly different in three pairs of mean scores of self-esteem which are 1) the victim group and the non-involved to bully/victim group ($p = .019$, 2) the bully/victim group and the non-involved to bully/victim group ($p < .001$), and 3) the bully/victim group and the victim group ($p < .001$). In addition, the results revealed that there are statistically and significantly different in two pairs of mean scores

*วิทยาลัยพยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการพยาบาลจิตเวชและสุขภาพจิต คณะแพทยศาสตร์โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดล

**นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาการพยาบาลจิตเวชและสุขภาพจิต คณะแพทยศาสตร์โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดล

***Corresponding author, ผู้ช่วยศาสตราจารย์ โรงเรียนพยาบาลรามาธิบดี คณะแพทยศาสตร์โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดล Email: tusana.tha@mahidol.edu

****รองศาสตราจารย์ โรงเรียนพยาบาลรามาธิบดี คณะแพทยศาสตร์โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดล

of social support which are the bully/victim group and the victim group ($p = .019$), and 2) the bully/victim group and the non-involved to bully/victim group ($p = .007$).

Conclusion: Results from this study could be applied for developing programs to prevent bullying behaviors in junior high school students.

Keywords: Bullying, Students, Adolescents, Self-Esteem, Social Support

บทคัดย่อ

วัตถุประสงค์: เพื่อเปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคม ระหว่างกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นและผู้ถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น

วิธีการศึกษา: กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 - 3 ที่กำลังศึกษาในภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2558 จาก 3 โรงเรียนของจังหวัดหนึ่งในภาคใต้ จำนวน 527 คน เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วย แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป แบบสอบถามพฤติกรรมรังแกกันสำหรับนักเรียน แบบสอบถามการเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบสอบถามการสนับสนุนทางสังคม วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติบรรยาย และสถิติวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบมี 1 ตัวแปร

ผลการศึกษา: ผลการวิจัยพบว่าค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ 3 คู่ ได้แก่ 1) กลุ่มผู้ถูกรังแกและกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน ($p = .019$),

2) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกและกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน ($p < .001$), และ 3) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นและถูกรังแกกับกลุ่มผู้ถูกรังแก ($p < .001$) และพบว่า ค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ 2 คู่ ได้แก่ 1) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกและกลุ่มผู้ถูกรังแก ($p = .019$) และ 2) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกและกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน ($p = .007$)

สรุป: ผลที่ได้จากการศึกษาครั้งนี้ใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานที่นำไปสู่การพัฒนาโปรแกรมป้องกันพฤติกรรมรังแกกันต่อไป

คำสำคัญ: พฤติกรรมรังแกกัน นักเรียน วัยรุ่น การเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคม

ความสำคัญของปัญหา

พฤติกรรมรังแกกันเป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมก้าวร้าว เกิดจากบุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่มีอำนาจเหนือกว่า เจตนาทำให้ผู้อื่นได้รับอันตรายหรือเดือดร้อนทางร่างกายและจิตใจ เกิดขึ้นซ้ำ ๆ อย่างต่อเนื่อง สามารถแสดงออกได้ทางร่างกาย คำพูด หรือวิธีการต่าง ๆ (เกษตรชัย และหิเม, 2556; สมบัติ ตาปัญญา, 2549; Olweus, 1996) พฤติกรรมรังแกกัน แบ่งได้ 3 ประเภท คือ การรังแกด้านร่างกาย การรังแกด้านวาจา และการรังแกด้านสังคม โดยการรังแกกันด้านร่างกาย เช่น การกีด ชก ตบตี เตะ ต่อย ผลัก ขัดขาให้สะดุด หรือล้มกระแทก เป็นต้น การรังแกด้านวาจา เช่น การพูดคำหยาบ ล้อเลียนชื่อพ่อแม่หรือรูปร่าง พูดเสียดสี ขู่ ตำหนิ เป็นต้น และการรังแกด้านสังคม เช่น การไม่สนใจ ไม่ให้เข้ากลุ่ม สร้างเรื่องโกหก

ปล่อยข่าวลือ เป็นต้น (ชุตินาถ ศักรินทร์กุล และ
อลิสตา วัชรสินธุ, 2557; Khamis, 2015; Pengpid &
Peltzer, 2013)

เมื่อเกิดพฤติกรรมรังแกกัน สามารถจำแนก
บุคคลออกเป็นกลุ่มตามการมีประสบการณ์
รังแกกันออกเป็นกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรม
รังแกกัน และกลุ่มที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรม
รังแกกัน โดยที่กลุ่มที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรม
รังแกกัน ยังแบ่งออกเป็น กลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่ม
ผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับ
ถูกรังแก จากการทบทวนงานวิจัยพฤติกรรม
รังแกกันในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นใน
ต่างประเทศของพอลลาสทรี และคณะ (Pollastri,
Cardemil, & O'Donnell, 2010) พบว่า มีนักเรียน
ที่อยู่ในกลุ่มผู้รังแกผู้อื่น ร้อยละ 12.69 กลุ่มผู้ถูก
รังแก ร้อยละ 12.68 และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแก
ผู้อื่นกับถูกรังแก ร้อยละ 34.70 การศึกษาของ
โจฟรี-วีลาสเควซ และคณะ (Jofre-Velasquez
et al., 2011) พบว่า มีนักเรียนที่อยู่ในกลุ่มผู้ถูก
รังแก ร้อยละ 20.5 กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น ร้อยละ 13.1
และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก ร้อยละ
27.4 ส่วนการศึกษาในไทยของกอร์ปบุญ ภาวะกุล
และปราโมทย์ สุคนิษฐ์ (2554) พบว่า มีนักเรียน
ที่อยู่ในกลุ่มผู้ถูกรังแก ร้อยละ 17.72 กลุ่มผู้รังแก
ผู้อื่น ร้อยละ 16.14 และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแก
ผู้อื่นกับถูกรังแก ร้อยละ 37.57 และการศึกษาของ
ชุตินาถ ศักรินทร์กุล และอลิสตา วัชรสินธุ (2557)
พบว่า มีนักเรียนที่อยู่ในกลุ่มผู้ถูกรังแก ร้อยละ
23.4 กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น ร้อยละ 6.1 และกลุ่มที่
เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก ร้อยละ 58.3 ตาม
ลำดับ จะเห็นได้ว่า นักเรียนกลุ่มที่มีประสบการณ์
พฤติกรรมรังแกกัน ในกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่น

กับถูกรังแกมีแนวโน้มของอุบัติการณ์เกิดมากกว่า
กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มผู้ถูกรังแก

พฤติกรรมรังแกกันส่งผลต่อทั้งกลุ่มผู้ถูก
รังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแก
ผู้อื่นกับถูกรังแก โดยที่กลุ่มผู้ถูกรังแกเมื่อถูกรังแก
แล้ว โดยเฉพาะการรังแกทางด้านร่างกาย จะมี
บาดแผลตามร่างกาย (Tharp-Taylor, Haviland,
& D'Amico, 2009) รู้สึกไม่ปลอดภัยกับการมา
โรงเรียน (Alikasifoglu, Erginoz, Ercan, Uysal,
& Albayrak-Kaymak, 2007) วิตกกังวล (Juvonen,
Graham, & Schuster, 2003) รู้สึกเห็นคุณค่าใน
ตนเองลดลง (กอร์ปบุญ ภาวะกุล และปราโมทย์
สุคนิษฐ์, 2554; O'Moore & Kirkham, 2001)
รู้สึกตนเองไม่มีความสามารถ (Seixas, Coelho,
& Nicolas-Fischer, 2013) ซึมเศร้า (Fleming
& Jacobson, 2009) และมีความพยายามในการ
ฆ่าตัวตาย (Klomek, Marrocco, Kleinman,
Schonfeld, & Gould, 2007) สำหรับกลุ่มผู้รังแก
ผู้อื่นมักมีการใช้ความรุนแรงต่อต้านสังคม (Liang,
Flisher, & Lombard, 2007) ขณะที่ผู้รังแกผู้อื่น
จะรู้สึกที่ตนเองมีความสามารถและได้รับความ
ยอมรับ (Seixas et al., 2013) เห็นคุณค่าในตนเอง
เพิ่มขึ้น (Atik, 2006) แต่ในขณะเดียวกันก็จะเกิด
ความรู้สึกเครียดได้เช่นกัน (Coggan, Bennett,
Hooper, & Dickinson, 2012) รวมทั้งมีภาวะ
ซึมเศร้าและมีความพยายามในการฆ่าตัวตาย
(Bauman, Toomay, & Walker, 2013) ส่วนกลุ่มที่
เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก กลุ่มนี้มีพฤติกรรม
ชอบการทำร้ายผู้อื่น (Kumpulainen et al., 1998)
เห็นคุณค่าในตนเองลดลง (O'Moore & Kirkham,
2001; Pollastri et al., 2010) มีภาวะซึมเศร้า
(Wang, Nansel, & Iannotti, 2011) และมี

ความคิดความพยายามในการฆ่าตัวตาย (Bauman et al., 2013)

จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่า มีปัจจัยหลากหลายที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน จำแนกได้ เป็น ปัจจัยด้านบุคคล ด้านครอบครัว และด้านโรงเรียน ปัจจัยด้านบุคคล ได้แก่ เพศชาย (Khamis, 2015) ผลการเรียนรู้ต่ำ (Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013) และการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (Cassidy, 2009) ปัจจัยด้านครอบครัว ได้แก่ ฐานะทางเศรษฐกิจต่ำ (Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst, & Reijneveld, 2011) และขาดการสนับสนุนจากครอบครัว (Cassidy, 2009) และปัจจัยด้านโรงเรียน ได้แก่ ประเภทของโรงเรียน (Uba, Yaacob, & Juhari, 2010) ทักษะคติของครูต่อพฤติกรรมรังแกกัน (Byers, Calabiano, & Calabiano, 2011) ขาดการสนับสนุนช่วยเหลือจากครู (Brewster & Bowen, 2004) และขาดการสนับสนุนจากเพื่อน (Natvig, Albrechtsen, & Qvarnstrom, 2001) เป็นต้น ปัจจัยกีดสรรในการศึกษาครั้งนี้ประกอบด้วยปัจจัยด้านบุคคล คือ การเห็นคุณค่าในตนเอง ปัจจัยด้านครอบครัว และปัจจัยด้านโรงเรียน คือ การสนับสนุนทางสังคม โดยครอบคลุมถึงการสนับสนุนช่วยเหลือจากครอบครัว ครูและเพื่อน ซึ่งจากการทบทวนวรรณกรรมพบว่า นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกกันในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกและกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันมีการเห็นคุณค่าในตนเองและการสนับสนุนทางสังคมที่แตกต่างกัน โดยที่การศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างของการเห็นคุณค่าในตนเองในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกและกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน

ที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน พบว่า กลุ่มผู้ถูกรังแกมีการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (O'Moore & Kirkham, 2001; Pollastri et al., 2010) กลุ่มผู้รังแกผู้อื่นมีการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (O'Moore & Kirkham, 2001) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มผู้ถูกรังแก (O'Moore & Kirkham, 2001) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มผู้รังแกผู้อื่น (กอร์ปบุญ ภาวะกุล และปราโมทย์ สุนิษฐ์, 2554; Pollastri et al., 2010) และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (กอร์ปบุญ ภาวะกุล และปราโมทย์ สุนิษฐ์, 2554; Pollastri et al., 2010) ในขณะที่บางการศึกษา ไม่พบความแตกต่างของการเห็นคุณค่าในตนเองในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (Seals & Young, 2003)

การศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างของการสนับสนุนทางสังคมในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกและกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน พบว่า กลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีการสนับสนุนทางสังคมน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (Demaray & Malecki, 2003) การศึกษาเปรียบเทียบการสนับสนุนจากมารดาและเพื่อน พบว่า กลุ่มผู้ถูกรังแกมีการสนับสนุนจากมารดาและเพื่อนน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน อีกทั้งกลุ่มผู้ถูกรังแก

และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีการสนับสนุนจากเพื่อนน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (Holt & Espelage, 2007) การศึกษาเปรียบเทียบการสนับสนุนจากเพื่อนและครู พบว่า กลุ่มผู้ถูกรังแกมีการสนับสนุนจากเพื่อนน้อยกว่ากลุ่มผู้รังแกผู้อื่น อีกทั้งกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีการสนับสนุนจากเพื่อนน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน และยังพบว่า กลุ่มผู้รังแกผู้อื่นมีการสนับสนุนจากครูน้อยกว่ากลุ่มผู้ถูกรังแก และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีการสนับสนุนจากครู และเพื่อนน้อยกว่าทั้งกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (Elfstrom, 2007) ในขณะที่บางการศึกษาไม่พบความแตกต่างของการสนับสนุนจากพ่อแม่ เพื่อนร่วมห้อง เพื่อนสนิท และครูในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (Offen, 2012) จากการทบทวนวรรณกรรมจะเห็นได้ว่า ผลการศึกษาที่ผ่านมาเกี่ยวกับความแตกต่างของการเห็นคุณค่าในตนเองและการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกกันในกลุ่มต่าง ๆ ยังไม่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน

จากสถิติที่ผ่านมาพบว่าจังหวัดหนึ่งในภาคใต้มีปัญหาวุฒิกฤตกรรมความรุนแรงของนักเรียนเกิดขึ้นอยู่ทั่วไป ส่วนการศึกษาพฤติกรรมรังแกกันยังไม่พบการศึกษา แต่จากการที่ผู้ศึกษาได้มีโอกาสเข้าไปสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมของนักเรียนจากคุณครูในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาแห่งหนึ่ง พบว่า มีพฤติกรรม

รังแกกันเกิดขึ้นตามบริเวณในห้องเรียนขณะที่ครูไม่อยู่ บริเวณโรงอาหารและหน้าโรงเรียน ส่วนการจัดการของครูจะใช้วิธีการตามกฎของโรงเรียน คือ การหักคะแนนความประพฤติ การเชิญผู้ปกครอง และพักการเรียน เป็นต้น ซึ่งจากการทบทวนงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า ความรู้สึกมีคุณค่าในตนเองและการสนับสนุนทางสังคมมีความแตกต่างกันในนักเรียนกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก สำหรับการศึกษาการเห็นคุณค่าในตนเองกับพฤติกรรมรังแกกันในประเทศไทย พบว่า มีการศึกษาเฉพาะในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 2 และยังไม่มีการศึกษาเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคม การศึกษาการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในจังหวัดหนึ่งในภาคใต้ จากนักเรียนกลุ่มที่มีประสบการณ์พฤติกรรมรังแกกันแตกต่างกันคือ กลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง ผลที่ได้จากการศึกษาจะเป็นข้อมูลพื้นฐานที่นำไปสู่การพัฒนาโปรแกรมป้องกันพฤติกรรมรังแกกันต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองและการสนับสนุนทางสังคมระหว่าง กลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น

สมมติฐานการวิจัย

นักเรียนกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน มีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองและการสนับสนุนทางสังคมแตกต่างกัน

กรอบแนวคิดการวิจัย

ในการศึกษาครั้งนี้กรอบแนวคิดได้มาจากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับความเกี่ยวข้องกันของการเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคม และพฤติกรรมรังแกกัน โดยที่พฤติกรรมรังแกกันเป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมก้าวร้าวแสดงออกได้ทางร่างกาย คำพูด หรือวิธีการต่าง ๆ (สมบัติ ตาปัญญา, 2549; Olweus, 1996) การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นความรู้สึกต่อตนเองเกี่ยวกับคุณค่า ความสามารถในการด้านต่าง ๆ และการยอมรับจากคนอื่น ๆ มีทั้งด้านบวกและลบส่งผลต่ออารมณ์ พฤติกรรม และแสดงออกมาทางบุคลิกภาพของคน ๆ นั้นได้ (APA, 2002a) โดยการเห็นคุณค่าในตนเองเกิดจากมุมมองที่มีต่อตนเองในด้านต่าง ๆ เช่น รูปร่าง หน้าตา ความฉลาด ฐานะ และความต้องการให้ตนเองเป็นอย่างไร ถ้าทั้งความต้องการจะเป็นอย่างไร และมุมมองที่มีต่อตนเองสอดคล้องกัน หรือใกล้เคียงกัน จะทำให้คน ๆ นั้นรู้สึกว่าคุณค่าตนเองมีคุณค่า น่าภาคภูมิใจในตนเอง แต่ถ้าทั้งความต้องการจะเป็นอย่างไรและมุมมองที่มีต่อตนเองไม่ไปด้วยกันเลย ก็คล้ายกับว่าไม่บรรลุเป้าหมายเสียที ส่งผลให้เด็กกลุ่มนี้ไม่รู้สึกลงถึงคุณค่าของตัวเอง และไม่ภาคภูมิใจในตนเอง ซึ่งจากทั้ง 2 ความรู้สึกดังกล่าวสามารถส่งผลต่อพฤติกรรมที่แสดงออกมา (สุวรรณ

พุทธิศรี, 2556) จากการศึกษาที่ผ่านมา พบว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกกันในแต่ละกลุ่มจะมีการเห็นคุณค่าในตนเองแตกต่างกัน โดยนักเรียนกลุ่มผู้ถูกรังแกจะมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (Kumpulainen et al., 1998) ขณะที่กลุ่มผู้รังแกผู้อื่นนั้นมีทั้งเห็นคุณค่าในตนเองสูง (กอร์ปบุญ ภาวะกุล และปราโมทย์ สุคนิษฐ์, 2554) และมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (O'Moore & Kirkham, 2001) ส่วนกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกพบว่า กลุ่มนี้จะมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (Pollastri et al., 2010) และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง (O'Moore & Kirkham, 2001)

สำหรับการสนับสนุนทางสังคมเป็นการได้รับความช่วยเหลือจากบุคคลอื่นด้านสิ่งของเงิน ข้อมูล ข่าวสาร ทักษะ แรงงาน และด้านอารมณ์ เป็นต้น เพื่อให้บุคคลสามารถปรับตัวและจัดการกับสถานการณ์ที่เผชิญได้อย่างเหมาะสม (APA, 2002b) โดยที่การสนับสนุนทางสังคมในนักเรียนครอบคลุมถึงการได้รับความช่วยเหลือจากพ่อแม่ ญาติพี่น้อง เพื่อน และครู (อรุณี เกษรอุบล, 2544) ซึ่งพฤติกรรมรังแกกันนั้นมีความเกี่ยวข้องกับการสนับสนุนทางสังคม โดยพบว่ากลุ่มผู้ถูกรังแกจะได้รับการช่วยเหลือน้อย อาจเนื่องจากเมื่อถูกรังแกแล้วจะไม่ค่อยพูดระบายให้คนอื่นได้รับรู้ (Holt & Espelage, 2007) หรือการที่ไปรังแกผู้อื่นนั้น จะไม่เป็นที่ชื่นชอบในกลุ่มเพื่อน (Austin & Joseph, 1996) รวมทั้งการที่ถูกรังแกหรือรังแกผู้อื่นเสร็จแล้วจะมีการพูดคุยกับแหล่งสนับสนุนทางสังคม เช่น คนในครอบครัว หรือครูน้อยลง (Holt & Espelage, 2007) จากการศึกษาที่ผ่านมา พบว่ากลุ่มผู้ถูกรังแกจะมีการสนับสนุนจากครอบครัว

การสนับสนุนจากเพื่อน และการสนับสนุนทางสังคมต่ำ (Elfstrom, 2007; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, & Sink, 2009; Holt & Espelage, 2007; Porsteinsdottir, 2014) และพบว่ากลุ่มผู้รังแกผู้อื่นก็มีแนวโน้มที่จะมีการสนับสนุนจากครอบครัว การสนับสนุนจากพ่อและแม่ การสนับสนุนจากเพื่อน และการสนับสนุนจากครูและการสนับสนุนทางสังคมต่ำ (Austin & Joseph, 1996; Flaspohler et al., 2009; Flouri & Buchanan, 2003; Konishi & Hymel, 2009) นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกจะมีการสนับสนุนทางสังคมต่ำ (Demaray & Malecki, 2003) ส่วนกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันจะมีการสนับสนุนทางสังคมสูง (Holt & Espelage, 2007)

นั่นคือการเห็นคุณค่าในตนเองและการสนับสนุนทางสังคมในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันน่าจะมี ความแตกต่างกัน

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงบรรยาย เพื่อเปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 - 3 ปีการศึกษา 2558 ในช่วงเดือนกุมภาพันธ์ พ.ศ. 2559 ถึง เดือนมีนาคม พ.ศ. 2559 จำนวน 3 โรงเรียน ที่อยู่ภายใต้สำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษามัธยมศึกษา เขต 11 ของจังหวัดหนึ่ง ในภาคใต้ จำนวน 529 คน ตามเกณฑ์การคัดเลือก

กลุ่มตัวอย่างให้เข้าร่วมการวิจัยคือ สามารถสื่อสารด้วยภาษาไทยได้เข้าใจ ได้รับความยินยอมการเข้าร่วมวิจัยจากทั้งตัวนักเรียนเองและบิดามารดาหรือผู้ปกครองของนักเรียน

การกำหนดขนาดตัวอย่าง

การศึกษาครั้งนี้ การคำนวณกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยใช้หลัก power analysis ของโคเฮน (Cohen, 1988) ใช้สถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบมี 1 ตัวแปร (One-way analysis of variance) และจากการทบทวนวรรณกรรมในการศึกษาของพอลลาสทรี และคณะ (Pollastri et al., 2010) เกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองกับพฤติกรรมรังแกกัน มีขนาดอิทธิพล (effect size) เท่ากับ .19 และการศึกษาของเดมาร์เรย์ และมาร์เลคกี (Demaray & Malecki, 2003) เกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมกับพฤติกรรมรังแกกัน มีขนาดอิทธิพล เท่ากับ .15 การศึกษาครั้งนี้จึงใช้ขนาดอิทธิพลที่น้อยสุด (Cohen, 1988; Polit & Beck, 2004) มาคำนวณ คือ เท่ากับ .15 คำนัยสำคัญทางสถิติ เท่ากับ .05 และค่าอำนาจการทดสอบ เท่ากับ .80 จำนวนขนาดกลุ่มตัวอย่างโดยใช้โปรแกรม G*power (Erdfelder, Faul, & Buchner, 1996) ได้ จำนวนกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 492 ราย เพื่อป้องกันปัญหาความไม่สมบูรณ์ของข้อมูลจึงปรับเพิ่มกลุ่มตัวอย่างขึ้นอีก 5% ได้จำนวนกลุ่มตัวอย่าง 516 ราย

การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

การศึกษาครั้งนี้คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน โดยขั้นที่ 1 ใช้วิธีการเลือกแบบเฉพาะเจาะจง โดยเลือกโรงเรียนที่สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 11 ของจังหวัด

หนึ่งในภาคใต้ ซึ่งมีโรงเรียนขนาดเล็ก จำนวน 18 แห่ง โรงเรียนขนาดกลาง จำนวน 18 แห่ง และโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 8 แห่ง ชั้นที่ 2 ใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย โดยสุ่มโรงเรียน มาขนาดละ 1 โรงเรียน ได้โรงเรียนทั้งหมดรวมเป็น 3 โรงเรียน จากนั้นทำการสุ่มห้องเรียนในชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 - 3 ตามสัดส่วน โดยมี 1 โรงเรียนได้ชั้นปีละ 1 ห้อง และอีก 2 โรงเรียนได้ชั้นปีละ 2 ห้อง รวมนักเรียนที่สมัครใจเข้าร่วมการวิจัยจำนวนทั้งหมด 543 คน โดยที่มีนักเรียนตอบแบบถามสมบุรณ์ จำนวน 527 คน ซึ่งเพียงพอตามการกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่างในข้างต้น

การพิทักษ์สิทธิกลุ่มตัวอย่าง

การวิจัยครั้งนี้ได้ผ่านการอนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรมการทำวิจัยในคน คณะแพทยศาสตร์โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดล และได้รับอนุญาตในการเก็บข้อมูลจากผู้อำนวยการโรงเรียนของแต่ละโรงเรียน มีการชี้แจงวัตถุประสงค์ของการทำวิจัย ขั้นตอนการวิจัย และสิทธิของกลุ่มตัวอย่างก่อนเก็บรวบรวมข้อมูล รวมทั้งผู้วิจัยได้ขออนุญาตผู้ปกครองในการให้นักเรียนเข้าร่วมการวิจัยโดยลงการนามในหนังสือยินยอมเข้าร่วมวิจัย ซึ่งเป็นไปด้วยความสมัครใจ และสามารถออกจากงานวิจัยได้ตลอดเวลาที่ผู้เข้าร่วมวิจัยต้องการ ซึ่งข้อมูลจะถูกเก็บเป็นความลับ การนำเสนอผลการศึกษาก็คือเป็นการนำเสนอในภาพรวม ไม่มีการระบุชื่อของกลุ่มตัวอย่าง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ส่วนที่ 1: แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป

สร้างขึ้นโดยผู้วิจัย ประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับ อายุ ระดับการศึกษา ผลการเรียนรู้ สถานภาพ สมรสของบิดามารดา บุคคลที่อาศัยอยู่ด้วย และบรรยากาศในครอบครัว

ส่วนที่ 2: แบบสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรม การรังแกกัน พัฒนาโดยโอลวีธ (Olweus, 1996) แปลเป็นภาษาไทยโดยสมบัติ ตาปัญญา (2549) มีคำถามที่เกี่ยวข้องกับการเกิดพฤติกรรมรังแกกัน จำนวน 18 ข้อ แบ่งออกเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกเป็นคำถามเกี่ยวกับความถี่ในการถูกรังแกรูปแบบต่าง ๆ จำนวน 9 ข้อ และส่วนที่สอง เป็นคำถามเกี่ยวกับความถี่ในการรังแกผู้อื่นรูปแบบต่าง ๆ จำนวน 9 ข้อ โดยตัวเลือกในแต่ละข้อแบ่งตามความถี่ออกเป็น 5 ระดับ คือ ใน 2 - 3 เดือนที่ผ่านมา นั้นมันไม่เคยเกิดขึ้นกับฉันเลย เคยเกิดขึ้น 1 - 2 ครั้ง เท่านั้น เกิดขึ้นเดือนละ 2 - 3 ครั้ง สัปดาห์ละครั้ง และสัปดาห์ละ 3 - 4 ครั้ง ในการศึกษาครั้งนี้ การแบ่งกลุ่มของการมีประสบการณ์รังแกกัน ทำได้โดยจัดกลุ่มผู้ที่ตอบคำถามในแต่ละข้อว่า ใน 2 - 3 เดือนที่ผ่านมา ไม่เคยเกิดขึ้น และเคยเกิดขึ้น 1 - 2 ครั้งเท่านั้น เป็นกลุ่มที่ไม่เคยเกิดพฤติกรรมรังแกกันขึ้น กลุ่มที่ตอบข้อคำถามในแต่ละข้อว่า เกิดขึ้น 2 - 3 ครั้ง/เดือน สัปดาห์ละครั้ง และสัปดาห์ละ 3 - 4 ครั้ง เป็นกลุ่มที่เกิดพฤติกรรมรังแกกัน จากนั้นจัดกลุ่ม ออกเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ 1) กลุ่มผู้ถูกรังแก 2) กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น 3) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก และ 4) กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน

ส่วนที่ 3: แบบสอบถามการเห็นคุณค่าในตนเอง พัฒนาโดยโรเซนเบิร์ก (Rosenberg, 1965) แปลเป็นภาษาไทยโดยพัศตร์วิไล ศรีแสง (Srisaeng, 2003) ข้อคำถามจำนวนทั้งหมด 10 ข้อ

ประกอบด้วยข้อความทางบวก 5 ข้อ และข้อความทางลบ 5 ข้อ ลักษณะของข้อคำถามเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 4 ระดับ คือ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ไม่เห็นด้วย เห็นด้วย และเห็นด้วยอย่างยิ่ง การคิดคะแนนในข้อคำถามเชิงบวกเท่ากับ 1 2 3 และ 4 ตามลำดับ และคะแนนในข้อคำถามเชิงลบ เท่ากับ 4, 3, 2, และ 1 ตามลำดับ คะแนนรวมมีตั้งแต่ 10 - 40 คะแนน คะแนนรวมสูง หมายถึง มีระดับของการเห็นคุณค่าในตนเองสูง จากการนำแบบสอบถามไปหาความเชื่อมั่นในกลุ่มนักเรียนที่มีลักษณะคล้ายกลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .76

ส่วนที่ 4: แบบสอบถามการสนับสนุนทางสังคม พัฒนาโดย อรุณี เกษรอุบล (2544) ตามแนวคิดของ คอบบ์ (Cobb, 1976) และแนวคิดของเชฟเฟอร์ และคณะ (Schaefer et al., 1982, as cited in Lazarus & Folkman, 1984) ข้อคำถามมีจำนวนทั้งหมด 25 ข้อ ลักษณะคำถามเป็นการถามเกี่ยวกับการสนับสนุนช่วยเหลือ และประคับประคองจากบุคคลรอบข้าง เช่น บุคคลในครอบครัว เพื่อน และครูอาจารย์ เป็นต้น ประกอบด้วย 5 ด้าน คือ 1) ด้านอารมณ์ 2) ด้านการยอมรับและเห็นคุณค่า 3) ด้านการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม 4) ด้านข้อมูลข่าวสาร และ 5) ด้านวัตถุประสงค์ของลักษณะข้อคำถามเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ คือ จริงมากที่สุด จริงมาก จริงปานกลาง จริงเล็กน้อย และไม่จริง (การให้คะแนนเรียงจาก 5, 4, 3, 2, และ 1 ตามลำดับ) คะแนนรวมมีตั้งแต่ 25 - 125 คะแนน คะแนนรวมสูง หมายถึง การสนับสนุนทางสังคมอยู่ในระดับสูง จากการนำแบบสอบถามไปหาความเชื่อมั่นในกลุ่มนักเรียน

ที่มีลักษณะคล้ายกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคเท่ากับ .91

การเก็บรวบรวมข้อมูล มีขั้นตอน ดังนี้

- 1) เมื่อผ่านการอนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ คณะแพทยศาสตร์โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดลแล้ว ผู้วิจัยขอหนังสืออนุญาตเก็บข้อมูลผ่านบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล ถึงผู้อำนวยการโรงเรียนของแต่ละโรงเรียน เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์ของการทำวิจัยและขออนุญาตการทำวิจัย
- 2) เมื่อได้รับการอนุมัติจากผู้อำนวยการโรงเรียนของแต่ละโรงเรียนแล้ว ผู้วิจัยติดต่ออาจารย์ที่เกี่ยวข้องในสถานศึกษา เพื่อแนะนำตัวชี้แจงรายละเอียดของการวิจัย พร้อมทั้งขอจำนวนของนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 จำนวนห้องเรียนในแต่ละระดับชั้น และร่วมกันกำหนดวันที่และเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูล
- 3) เตรียมผู้ช่วยผู้วิจัยจำนวน 1 ท่าน ซึ่งเป็นพยาบาลที่จบการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาพยาบาลศาสตร์ สำหรับช่วยในกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูล
- 4) ผู้วิจัยเข้าพบกลุ่มตัวอย่าง ชี้แจงวัตถุประสงค์ ขั้นตอนการเก็บข้อมูล การรักษาความลับของกลุ่มตัวอย่าง สิทธิในการเข้าร่วมและถอนตัวออกจากการทำวิจัย และให้ผู้เข้าร่วมวิจัยนำหนังสือขออนุญาตให้ผู้ปกครองเซ็นยินยอมที่บ้าน เพื่อขออนุญาตเข้าร่วมวิจัย แล้วให้หัวหน้าห้องทำการรวบรวมมาเก็บไว้ที่ห้องกิจการนักเรียนในวันถัดมาหลังจากที่ได้รับเอกสาร
- 5) ผู้วิจัยเข้าพบกลุ่มตัวอย่าง ชี้แจงการทำแบบสอบถามก่อนเข้าร่วมวิจัย และให้กลุ่ม

ตัวอย่างเริ่มทำแบบสอบถาม โดยใช้เวลาประมาณ 40-50 นาที และเมื่อกลุ่มตัวอย่างทำแบบสอบถามเสร็จ ให้นำแบบสอบถามใส่ในกล่องปิดผนึกที่ผู้วิจัยเตรียมไว้

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ใช้โปรแกรมวิเคราะห์ทางสถิติ และใช้สถิติสถิติบรรยาย ได้แก่ การแจกแจงความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เพื่ออธิบายข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง และตัวแปรที่ศึกษา และใช้สถิติวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบมี 1 ตัวแปร (One-way analysis of variance) และ ใช้วิธี Least Significant Difference (LSD) เพื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแกกัน ซึ่งจากการทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นพบว่า ไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ One-way analysis of variance

ผลการวิจัย

1. ข้อมูลทั่วไป

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 - 3 จำนวน 527 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีอายุเฉลี่ย 13.94 ปี (SD = .972) นักเรียนส่วนใหญ่มีผลการเรียนอยู่ในช่วง 2.01 - 3.00 (ร้อยละ 53.51) (Mean = 2.72, SD = .652) สถานภาพสมรสของบิดามารดา คือ สถานภาพอยู่ด้วยกัน (ร้อยละ 77.40) อาศัยอยู่กับบิดามารดา (ร้อยละ 76.66)

และบรรยากาศในครอบครัวรักใคร่กลมเกลียว (ร้อยละ 73.62)

2. พฤติกรรมรังแกกัน

นักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 - 3 จำแนกออกเป็นกลุ่มตามการมีประสบการณ์พฤติกรรมรังแกกัน 4 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน กลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกจากการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่ามีกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน ร้อยละ 34.54 และกลุ่มที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (3 กลุ่ม) ร้อยละ 65.46 โดยพบกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมากที่สุด (ร้อยละ 31.50) ตามด้วยกลุ่มผู้ถูกรังแก (ร้อยละ 30.55) และกลุ่มผู้รังแกผู้อื่น (ร้อยละ 3.41) ตามลำดับ

3. ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนทั้ง 4 กลุ่ม

กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน มีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเอง และค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมสูงสุด คือ 29.36 คะแนน (SD = 3.50) และ 96.60 คะแนน (SD = 17.61) ในขณะที่กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก มีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำสุด คือ 26.79 คะแนน (SD = 3.81) และกลุ่มกลุ่มผู้รังแกผู้อื่นมีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมต่ำสุดคือ 91.39 คะแนน (SD = 19.75) ตามลำดับ ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคม ของนักเรียนกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน ($n = 527$)

กลุ่มที่มีพฤติกรรมรังแกกัน	การเห็นคุณค่าในตนเอง		การสนับสนุนทางสังคม	
	Mean	SD	Mean	SD
กลุ่มผู้ถูกรังแก	28.46	3.66	95.93	17.20
กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น	27.89	4.52	91.39	19.75
กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแก	26.79	3.81	91.63	15.53
กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน	29.36	3.50	96.60	17.61

4. เปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแกกันในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน ผลที่ได้ เป็นดังนี้

การเห็นคุณค่าในตนเอง

ผลการศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองระหว่างกลุ่มด้วยสถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA) พบว่าค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกกัน มีอย่างน้อย 1 คู่ แตกต่างกัน ($F_{(3, 523)} = 14.54$, $p < .001$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการเปรียบเทียบพหุคูณด้วยวิธี Least Significant

Difference (LSD) พบว่าแตกต่างกัน 3 คู่ ประกอบด้วย 1) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแกและกลุ่มผู้ถูกรังแกแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p = .000$) โดยกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มผู้ถูกรังแก 2) กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันและกลุ่มผู้ถูกรังแกแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p = .019$) โดยกลุ่มผู้ถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน และ 3) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแกและกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p = .000$) โดยกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบพหุคูณค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจำแนกตามกลุ่มที่มีประสบการณ์พฤติกรรมรังแกกัน ด้วยวิธี Least Significant Difference (LSD) (n = 527)

กลุ่ม (Mean)	กลุ่ม (Mean)	p-value
กลุ่มผู้ถูกรังแก (28.44)	กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น (27.89)	.547
กลุ่มผู้ถูกรังแก (28.44)	กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก (26.79)	.000
กลุ่มผู้ถูกรังแก (28.44)	กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (29.38)	.019
กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น (27.89)	กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก (26.79)	.230
กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น (27.89)	กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (29.38)	.103
กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (29.38)	กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก (26.79)	.000

การสนับสนุนทางสังคม

ผลการศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมระหว่างกลุ่มด้วยสถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA) พบว่า ค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกกันมีอย่างน้อย 1 คู่ แตกต่างกัน ($F_{(3, 523)} = 3.081$, $p = .027$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการเปรียบเทียบพหุคูณด้วยวิธี Least Significant Difference (LSD) พบว่า แตกต่างกัน 2 คู่ ประกอบด้วย 1) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกและกลุ่ม

ผู้ถูกรังแกแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p = .019$) โดยกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมน้อยกว่ากลุ่มผู้ถูกรังแก และ 2) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกและกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p = .007$) โดยกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 การเปรียบเทียบพหุคูณของค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จำแนกตามกลุ่มที่มีประสบการณ์พฤติกรรมรังแกกัน ด้วยวิธี Least Significant Difference (LSD) (n = 527)

กลุ่ม (Mean)	กลุ่ม (Mean)	p-value
กลุ่มผู้ถูกรังแก (96.02)	กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น (91.39)	.271
กลุ่มผู้ถูกรังแก (96.02)	กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแก (91.63)	.019
กลุ่มผู้ถูกรังแก (96.02)	กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (96.52)	.786
กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น (91.39)	กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแก (91.63)	.955
กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น (91.39)	กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (96.52)	.220
กลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน (96.52)	กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแก (91.63)	.007

การอภิปรายผลการวิจัย

การเห็นคุณค่าในตนเอง

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองระหว่างกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน พบว่า ค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกกันแตกต่างกัน 3 คู่ คือ 1) กลุ่มผู้ถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน 2) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน และ 3) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มผู้ถูกรังแก ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาที่ผ่านมาของ โอเมอร์ และเคิร์กแฮม (O'Moore & Kirkham, 2001) และพอลลาสทรี และคณะ (Pollastri et al.,

2010) ที่พบว่ากลุ่มผู้ถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน สอดคล้องกับการศึกษาของ กอร์ปบุญ ภาวะกุล และปราโมทย์ สุคนิษฐ์ (2554) และการศึกษาของพอลลาสทรี และคณะ (Pollastri et al., 2010) ที่พบว่า กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน และสอดคล้องกับการศึกษาที่ผ่านมาของโอเมอร์ และเคิร์กแฮม (O'Moore & Kirkham, 2001) ที่พบว่า กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับผู้ถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองน้อยกว่ากลุ่มผู้ถูกรังแก แต่ผลการศึกษาในครั้งนี้ไม่สอดคล้องกับการศึกษาของซีลและยัง (Seals & Young, 2003) ที่พบว่า ค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากผลการศึกษาจะเห็นได้ว่า ทั้งกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่นและกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำเมื่อเทียบกับกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกันโดยกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำที่สุด ทั้งนี้อาจเนื่องจากในกลุ่มผู้ถูกรังแกนั้นเมื่อถูกรังแกซ้ำ ๆ ไม่สามารถที่จะปกป้องตนเองให้พ้นจากการถูกรังแกได้ จะทำให้กลุ่มนี้มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (O'Moore & Kirkham, 2001) และกลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกเป็นกลุ่มที่เคยมีประสบการณ์ถูกรังแกมาก่อน จากนั้นมีการปรับตัวเพื่อไม่ให้ถูกรังแกต่อไปโดยการไปรังแกผู้อื่นแทน ซึ่งจากการศึกษาที่ผ่านมาพบว่ากลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกเป็นกลุ่มที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำมีปัญหาในการปรับตัวมีความเสี่ยงต่อปัญหาสุขภาพจิตมากที่สุด (Choi & Park, 2018; Pollastri et al., 2010)

นอกจากนี้การเปลี่ยนแปลงด้านอารมณ์ของวัยรุ่นที่มีความอ่อนไหวได้ง่าย ไม่มั่นคง เนื่องจากยังมีความสามารถในการควบคุมการแสดงออกด้านอารมณ์ของตนได้ไม่ดีนัก (สุริยเดว ทรีปาตี, 2556) จากการรับรู้และบุคลิกภาพดังกล่าว ทำให้นักเรียนกลุ่มนี้มีแนวโน้มที่จะมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (Spade, 2007) ในทางกลับกันบุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำก็มีแนวโน้มที่จะเป็นผู้รังแกผู้อื่น ซึ่งจากการศึกษาที่ผ่านมาจึงพบว่าในกลุ่มที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวต่อต้านสังคมเป็นกลุ่มที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (Salmivalli, 2001) นอกจากนี้

การสนับสนุนทางสังคม

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมกับพฤติกรรมรังแกกันในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน พบว่าค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกกัน แตกต่างกัน 2 คู่ โดยพบว่า 1) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมน้อยกว่ากลุ่มผู้ถูกรังแก และ 2) กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของเดย์มาร์เรย์ และมาร์เลคกี (Demaray & Malecki, 2003) ที่พบว่า กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน และสอดคล้องกับการศึกษาของโฮท์ และเอสเปแลค (Holt & Espelage, 2007) ที่พบว่า กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนจากเพื่อนน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับการศึกษาของเอลสตรอม (Elfstrom, 2007) ที่พบว่า กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแกมีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนจากครูและเพื่อนน้อยกว่าทั้งกลุ่มผู้ถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน แต่ผลการศึกษาครั้งนี้ไม่สอดคล้องกับการศึกษาที่ผ่านมาของออฟเฟน (Offen, 2012) ที่พบว่า กลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้อง

กับพฤติกรรมรังแกกัน มีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนจากพ่อแม่ เพื่อนร่วมห้อง เพื่อนสนิท และครู ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

การที่กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก มีค่าเฉลี่ยการสนับสนุนทางสังคมต่ำกว่ากลุ่มอื่นๆ อาจเนื่องจากเมื่อกลุ่มนี้ถูกรังแก ถูกกระทำแล้ว จะไม่ค่อยพูดระบายให้คนอื่นได้รับรู้ (Elfstrom, 2007; Holt & Espelage, 2007) และการที่ไปรังแกคนอื่นนั้น จะไม่เป็นที่ชื่นชอบในหมู่เพื่อน และมีเพื่อนสนิทน้อยลง (Austin & Joseph, 1996) และการที่ถูกรังแกหรือรังแกผู้อื่นเสร็จแล้วจะมีการพูดคุยกับแหล่งสนับสนุนทางสังคมเช่น คนในครอบครัว หรือครูอาจารย์น้อยลง เป็นต้น (Holt & Espelage, 2007) นอกจากนี้การมีพฤติกรรมดังกล่าวยังไม่เป็นที่น่าพึงพอใจต่อเพื่อน และครู จากบุคลิกภาพ และพฤติกรรมดังกล่าว น่าจะส่งผลให้นักเรียนกลุ่มนี้มีแนวโน้มที่จะมีการสนับสนุนทางสังคมต่ำ (Demaray & Malecki, 2003) ในขณะเดียวกัน การที่บุคคลมีการสนับสนุนทางสังคมต่ำ จะมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมรังแกกันมากกว่ากลุ่มที่มีการสนับสนุนทางสังคมสูง จะเห็นได้จากการศึกษาที่ผ่านมาพบว่า การมีแหล่งสนับสนุนทางสังคมต่ำ โดยรับรู้ว่าตนเองได้รับการช่วยเหลือจากเพื่อน ครูและพ่อ-แม่น้อยมีแนวโน้มที่จะถูกรังแก (Herráiz & Gutiérrez, 2016) หรือมีแนวโน้มที่จะไปรังแกผู้อื่นและถูกรังแกเพิ่มขึ้นได้ (Chan & Wong, 2015)

ข้อเสนอแนะ

ด้านการปฏิบัติการพยาบาล

1. พยาบาลจิตเวชที่ดูแลงานด้านสุขภาพจิตของนักเรียน สามารถนำผลศึกษาไปใช้โดยควร

คำนึงถึงความแตกต่างในกลุ่มที่รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก ซึ่งเป็นกลุ่มที่พบมากที่สุด และมีการเห็นคุณค่าในตนเองและการสนับสนุนทางสังคมต่ำสุด

2. พยาบาลจิตเวชควรส่งเสริมให้นักเรียนมีการตระหนักถึงการเห็นคุณค่าในตนเอง พร้อมทั้งส่งเสริมแหล่งสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนด้วยการให้พ่อแม่ เพื่อน และครูเข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมด้วยกัน เพื่อป้องกันการเกิดปัญหาพฤติกรรมรังแกกัน

ด้านการวิจัย

1. ควรมีการนำข้อมูลไปใช้ในการพัฒนางานด้านสุขภาพจิตโรงเรียน เพื่อดูแลช่วยเหลือเมื่อนักเรียนมีพฤติกรรมรังแกกัน

2. ควรมีการศึกษาเปรียบเทียบผลกระทบของพฤติกรรมรังแกกัน เช่น ภาวะซึมเศร้า ปัญหาสุขภาพจิตการใช้ความรุนแรงและการใช้ยาเสพติด เป็นต้น ในกลุ่มผู้ถูกรังแก กลุ่มผู้รังแกผู้อื่น กลุ่มที่เป็นทั้งผู้รังแกผู้อื่นกับถูกรังแก และกลุ่มที่ไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกกัน

กิตติกรรมประกาศ

ขอบขอบคุณตัวอย่างนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นทุกคนที่ยินดีเข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้

เอกสารอ้างอิง

กอร์ปบุญ ภาวะกุล และปราโมทย์ สุกนิษฐ์. (2554). การศึกษาพฤติกรรมรังแกข่มขู่กับระดับความรู้สึกรู้คุณค่าในตนเองในโรงเรียนมัธยมแห่งหนึ่ง กรุงเทพมหานคร. *วารสารสมาคมจิตแพทย์แห่งประเทศไทย*, 56(1), 35-44.

- เกษรชัย และหิ้ม. (2556). พฤติกรรมการรังแกของนักเรียน. (พิมพ์ครั้งที่ 1). สงขลา: หน่วยโสตทัศนศึกษา คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.
- ชุนินา สักกรินทร์กุล และอลิสา วัชรสินธุ. (2557). ความชุกของการข่มเหงรังแกและปัจจัยด้านจิตสังคมที่เกี่ยวข้องในเด็กมัธยมต้นเขตอำเภอเมือง จังหวัดเชียงใหม่. *วารสารสมาคมจิตแพทย์แห่งประเทศไทย*, 59(3), 221-230.
- สมบัติ ตาปัญญา. (2549). รายงานการสำรวจปัญหาการรังแกกันของนักเรียน. ภาควิชาจิตเวชศาสตร์ คณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- สุริยเดว ทรีปาตี. (2556). รู้จักเด็กทั้งตัวและหัวใจ พัฒนาการของเด็กและวัยรุ่น (พิมพ์ครั้งที่ 2). สมุทรสาคร: แอ๊ปเปิ้ล ฟรินติ้ง กรุป.
- สุวรรณิ พุทธิศรี. (2556). การพัฒนาความนับถือตนเองในเด็กและเยาวชน (self-esteem). เข้าถึงเมื่อ 16 มิถุนายน 2558, จาก <http://www.cf.mahidol.ac.th/autopage/file/MonAugust2008-12-35-46-4self%20-%20esteem.pdf>
- อรุณี เกษรอุบล. (2544). การสำรวจความเครียดการจัดการกับปัญหาและการสนับสนุนทางสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดนนทบุรี. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาเวชศาสตร์ชุมชน, บัณฑิตวิทยาลัย, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., & Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying behaviours and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics*, 166(12), 1253-1260.
- American Psychological Association. (2002a). *Glossary of psychological terms*. Retrieved February 25, 2015, from <http://www.apa.org/research/action/glossary.aspx?tab=18>
- American Psychological Association. (2002b). *Glossary of psychological terms*. Retrieved February 25, 2015, from <http://www.apa.org/research/action/glossary.aspx?tab=18>
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. The degree of Master of Science, Graduate School, Middle East Technical University.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.
- Bauman, S., Toomay, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350.

- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1(21), 47-67.
- Byers, D., Caltabiano, N., & Caltabiano, M. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 104-119.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12(1), 63-76.
- Chan, H., & Wong, D. (2015). The overlap between school bullying perpetration and victimization: Assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Child & Family Studies*, 24(11), 3224-3234. doi:10.1007/s10826-015-0125-7
- Choi, B., & Park, S. (2018). Who becomes a bullying perpetrator after the experience of bullying victimization? The moderating role of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2414-2423. doi:10.1007/s10964-018-0913-7
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 5(38), 300-314. doi: 10.1097/00006842-197609000-00003
- Coggan, C., Bennett, S., Hooper, R., & Dickinson, P. (2012). Association between bullying and mental health status in New Zealand adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 5(1), 16-22.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *Journal of School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Erdfelder, E., Faul, F., & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28(1), 1-11.
- Elfstrom, J. L. (2007). *Bullying and victimization: School climate matters*. The degree of Masters of Arts, Department of Psychology, Graduate School, Miami University.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., & Sink, H. E. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 7(46), 636-649.
- Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of School Health*, 79(3), 130-137.

- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 6(18), 634-644.
- Herráiz, E., & Gutiérrez, R. (2016). Social support as a school victimisation risk factor. *Journal of Child & Family Studies*, 25(12), 3473-3480. doi:10.1007/s10826-016-0503-9
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984-994.
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11(1), 1-7.
- Jofre-Velasquez, V. M., Garcia-Maldonado, G., Saldivar-Gonzalez, A. H., Martinez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martinez, S., et al. (2011). Bullying in junior high school students: General characteristics and associated risk factors. *Boletin Medico Del Hospital Infantil De Mexico*, 68(3), 177-185.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: Risk and protective factors. *Child Abuse & Neglect*, 39(1), 137-146.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Konishi, C., & Hymel, S. (2009). Bullying and stress in early adolescence: The role of coping and social support. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 333-356.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 7(22), 705-717.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse and Neglect*, 31(2), 161-171.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 5(30), 561-575.

- Offen, I. (2012). *Social support for adolescents involved in traditional and cyber bullying*. The degree of Masters of Arts, Department of education, Graduate School, California State University.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1), 265-276.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2013). Bullying and its associated factors among school-aged adolescents in Thailand. *Scientific World Journal*, 1(1), 1-6.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2004). *Nursing research: Principles and methods*. (7thed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Pollastri, A. R., Cardemil, E. V., & O'Donnell, E. H. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1489-1502.
- Porsteinsdottir, E. (2014). Effects of bullying on symptoms of depression and anxiety, the importance of parental support. *Department of Psychology School of Business*, 1(1), 1-20.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 6(4), 375-393.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Journal of Adolescence*, 152(38), 735-747.
- Seixas, S. R., Coelho, J. P., & Nicolas-Fischer, G. (2013). Bullies, victims and bully-victims impact on health profile. *Journal Educacao Sociedadee Culturas*, 38(1), 53-75.
- Srisaeng, P. (2003). *Self-esteem, Stressful life events, social support and postpartum depression in adolescent mothers in Thailand*. The degree of doctor of philosophy, Graduate School, Case Western Reserve University.
- Spade, J. A. (2007). *The relationship between student bullying behaviors and self-esteem*. The degree of Doctor of Education, Graduate School, Bowling Green State University.

- Strom, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.
- Tharp-Taylor, S., Haviland, A., & D'Amico, E. J. (2009). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence. *Addictive Behaviors*, 34(6), 561-567.
- Uba, I., Yaacob, S. N., & Juhari, R. (2010). Bullying and its relationship with depression among teenagers. *Journal of Psychology*, 1(1), 15-22.
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415-417.