

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การล่อนตนเองเป็นเทคนิคการปรับพฤติกรรมที่ให้ผู้คคลควบคุมตนเองด้วยการใช้คำพูดภายในใจของตนเองเป็นตัวชี้แนะหรือแนวทางเพื่อให้พฤติกรรมที่ต้องการเกิดขึ้น (Wilson & O' Leary, 1980 : 222) ซึ่งการให้ผู้คนรับผิดชอบการปรับพฤติกรรมของตนเองนี้จะช่วยให้การปรับพฤติกรรมได้ผลมากกว่าการปรับพฤติกรรมโดยบุคคลอื่น เนื่องจากการใช้บุคคลหนึ่งคอยติดตามสังเกตและวางเงื่อนไขพฤติกรรมของบุคคลอื่นตลอดเวลาที่ทำได้ยากและอาจจะทำได้ไม่ทันทั่วถึง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกรณีการปรับพฤติกรรมภายใน เช่น ความคิด ความเชื่อ ที่คนคิด บุคคลอื่นจะไม่สามารถสังเกตพฤติกรรมภายในเหล่านี้ได้ทำให้ไม่สามารถวางเงื่อนไขเพื่อปรับพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพเท่ากับการปรับพฤติกรรมด้วยการควบคุมตนเอง ในการควบคุมตนเองนั้นบุคคลสามารถสังเกตพฤติกรรมทั้งพฤติกรรมภายนอกและพฤติกรรมภายในของตนเองได้ตลอดเวลาและสามารถวางเงื่อนไขพฤติกรรมได้ทันที การปรับพฤติกรรมจึงทำได้มีประสิทธิภาพมาก นอกจากนี้เมื่อบุคคลมีความรู้เกี่ยวกับการปรับพฤติกรรมของตนเองแล้วก็สามารถจะนำความรู้ไปใช้ปรับพฤติกรรมอื่น ๆ นอกเหนือจากพฤติกรรมที่ฝึกการปรับพฤติกรรมโดยตรงมาก่อนและนำไปใช้ในสภาพการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างกว้างขวางอีกด้วย (Thoresen & Mahoney, 1974 : 7)

การฝึกการล่อนตนเองกับพฤติกรรมหนึ่งอาจมีผลทำให้พฤติกรรมอื่น ๆ ที่นอกเหนือจากพฤติกรรมที่ฝึกการล่อนตนเอง มีการเปลี่ยนแปลงไปด้วยซึ่งสภาพการณ์นี้เรียกว่าเกิดการแผ่ขยายการใช้การล่อนตนเอง เช่น เมื่อบุคคลฝึกการล่อนตนเองให้สามารถใช้กลวิธีการทำงานอย่างเป็นขั้นตอนแล้ว ปรากฏว่าบุคคลยังมีความอดทนต่อความสับสนยุ่งยากมากขึ้น มีความก้าวร้าวลดลง มีการอ่าน การฟังและความเข้าใจดีขึ้น (Douglas, Parry, Marton, & Garson, 1976 : 389 - 410) Craighead. (1979 : 529 - 542) ได้ทำการวิจัยโดยให้นักศึกษาที่มีปัญหาไม่กล้าปฏิเสธคำขอร้องของผู้อื่นฝึกการล่อนตนเองเพื่อเพิ่มพฤติกรรมกล้าปฏิเสธคำขอร้องของผู้อื่น ปรากฏว่านอกจากนักศึกษาจะมีพฤติกรรมกล้าปฏิเสธคำขอร้องของผู้อื่นเพิ่มขึ้นแล้ว นักศึกษายังมีพฤติกรรมกล้าแสดงออกในลักษณะอื่น ๆ นอกเหนือจากพฤติกรรมกล้าปฏิเสธคำขอร้องของผู้อื่นเพิ่มขึ้นด้วย

นอกจากจะมีการแผ่ขยายการใช้การล่อนตนเองที่ใช้กับพฤติกรรมหนึ่ง ไปใช้กับพฤติกรรมอื่น ๆ แล้ว ยังมีการแผ่ขยายการใช้การล่อนตนเองจากสภาพการณ์ทดลองไปสู่สภาพการณ์อื่น ๆ ด้วย การศึกษาคำนวณมาก พบว่า เมื่อบุคคลฝึกการใช้การล่อนตนเองเพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม โดยทำการฝึกในห้องทดลองแล้ว บุคคลสามารถนำการล่อนตนเองที่ฝึกในห้องทดลองไปใช้ในชีวิตประจำวัน เช่น ในห้องเรียนที่ไม่ใช่ห้องที่ฝึกการล่อนตนเอง ในวิชาอื่น ๆ เป็นต้น (Bryant & Budd, 1982 : 266 - 270, Burgio, Whitman & Johnson, 1980 : 443 - 459; Kendall & Braswell, 1982 : 672 - 689; Whitman & Johnston, 1983 : 127 - 143) อย่างไรก็ตามการแผ่ขยายการใช้การล่อนตนเองไปสู่สภาพการณ์อื่นอาจจะไม่เกิดขึ้นถ้า สภาพการณ์อื่นแตกต่างจากสภาพการณ์ฝึกอย่างมากและมีปัจจัยอื่นที่มีผลต่อพฤติกรรมอย่างมากหรือ มีการฝึกน้อยครั้งเกินไปจนกระทั่งยังไม่เกิดทักษะการล่อนตนเองเพียงพอ เช่น จากการศึกษาของ Kendall & Braswell (1982 : 672 - 689) ซึ่งทำการฝึกเด็กที่ขาดการควบคุมตนเอง อายุ 8 - 12 ปี ให้ใช้การล่อนตนเองเพื่อควบคุมพฤติกรรมของตนโดยทำการฝึก 12 ครั้ง หลังจากการฝึกการล่อนตนเองพบว่า ในชั้นเรียนซึ่งมีสภาพการณ์คล้ายคลึงกับสภาพการณ์ฝึกเด็กมีการควบคุมตนเองดีขึ้น แต่ที่บ้านซึ่งมีสภาพการณ์แตกต่างจากการฝึกอย่างมากนั้น เด็กยังคงมีการควบคุมตนเองไม่แตกต่างจากก่อนการฝึกการล่อนตนเอง สำหรับการวิจัยของ Meichenbaum & Goodman (1971 : 115 - 126) ซึ่งทดลองกับเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 อายุ 7 - 9 ปี ใช้การฝึกการล่อนตนเองเพื่อลดความหุนหันโดยทำการฝึกเพียง 4 ครั้ง ครั้งละ 20 นาที พบว่า เด็กทำงานในแบบทดสอบต่าง ๆ ได้ดีขึ้น แต่พฤติกรรมในชั้นเรียนไม่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม

สำหรับประสิทธิภาพของการล่อนตนเองในแง่ความคงอยู่ของผลการฝึกมีรายงานการวิจัยจำนวนมากแสดงให้เห็นว่าผลของการฝึกการล่อนตนเองจะคงอยู่ในระยะเวลาตั้งแต่ 4 สัปดาห์ ถึง 1 ปี (Denicola & Sandler, 1920 : 261 - 269; Douglas, Parry, Marton, & Garson, 1976 : 389 - 410; Kendall & Braswell, 1982 : 672 - 689; Kendall & Finch, 1978 : 110 - 118; Kendall & Wilcox, 1980 : 80 - 91; Snyder & White, 1979 : 227 - 235) สำหรับความคงอยู่ของผลการฝึกในระยะ 6 เดือนถึง 1 ปีนั้น พบว่าผลการฝึกมีความไม่คงที่อาจจะคงอยู่หรือไม่คงอยู่ ทั้งนี้อาจจะขึ้นอยู่กับวิธีการฝึกการล่อนตนเองยังทำได้ไม่ดีเท่าที่ควร (Kazdin & Mascitelli, 1982 : 355) หรืออาจจะขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างบุคคล (Kendall & Braswell, 1982 : 688)

เมื่อพิจารณาถึงประสิทธิภาพของการสอนตนเองในแง่การนำไปประยุกต์ใช้ในการปรับพฤติกรรมต่าง ๆ เทคนิคการสอนตนเองเป็นเทคนิคการปรับพฤติกรรมที่สามารถนำไปใช้ได้อย่างกว้างขวางและประสิทธิผลสำเร็จทั้งในการปรับพฤติกรรมที่เกี่ยวกับจริยธรรม พฤติกรรมทางการศึกษา และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาอื่น ๆ สำหรับพฤติกรรมที่เกี่ยวกับจริยธรรมนั้นมีการนำการสอนตนเองไปใช้ในการสร้างพฤติกรรมด้านทานความเข้ายวนใจ ในเรื่องนี้ Patterson & Mischel (1976 : 209 - 217) ทดลองฝึกเด็กก่อนวัยเรียนให้ใช้การสอนตนเองเพื่อสร้างพฤติกรรมด้านทานความยวนใจในสภาพการณ์ที่เด็กจะต้องทำงานที่มีลักษณะซ้ำซากให้สำเร็จ โดยที่ตรงด้านหน้าของโต๊ะทำงานของเด็กจะมีของเล่นที่มีทั้งแสงและเสียงเข้ายวนใจให้เด็กสนใจอยากเล่นอย่างมาก แต่ห้ามเด็กมองหรือเล่นของเล่นที่เข้ายวนใจนั้น ผู้ทดลองสร้างสภาพการณ์ให้เด็กทำงานตามคำสั่งและทำให้เด็กมั่นใจว่าจะไม่มีใครรับรู้การกระทำของตนได้ การสังเกตพฤติกรรมของเด็กใช้การสังเกตผ่านกระจกทางเดียวเพื่อไม่ให้เด็กรู้ตัว ผลการทดลองปรากฏว่ากลุ่มที่ฝึกการสอนตนเองแบบสอนตนเองให้ยับยั้งพฤติกรรมที่ห้ามไว้และกลุ่มที่ฝึกการสอนตนเองแบบสอนตนเองให้ยับยั้งพฤติกรรมที่ห้ามใช้ร่วมกับการสอนตนเองให้สนใจในการทำงานมีพฤติกรรมด้านทานความยวนใจมากกว่ากลุ่มที่ฝึกการสอนตนเองแบบสอนตนเองให้สนใจในการทำงานและกลุ่มที่ไม่ได้ฝึกการสอนตนเอง ผลการทดลองของ Patterson & Mischel นี้ได้ผลเช่นเดียวกับผลการทดลองของ Genshaft (1985 : 339 - 341); Mischel & Patterson (1976 : 942 - 950); Sawin & Park (1979 : 120 - 127) ซึ่งทำการทดลองกับเด็กก่อนวัยเรียนจนถึงระดับประถมซึ่งฝึกการสอนตนเองเพื่อสร้างพฤติกรรมด้านทานความเข้ายวนใจในสภาพการณ์ทดลองคล้ายกันนี้

การนำการสอนตนเองไปใช้เพื่อแก้ไขปัญหาก็เกี่ยวกับการปรับตัวนั้นมีการนำไปใช้อย่างกว้างขวางทั้งปัญหาความวิตกกังวลในการพูด ความวิตกกังวลในการสอบ ความเครียด ความกลัว (Meichenbaum & Cameron, 1974 : 271 - 288) ความกลัวในเวลากลางคืน (Graziano & Mooney, 1980 : 206 - 213) และพฤติกรรมกล้าแสดงออก (Craighead, 1979 : 529 - 542; Kazdin & Mascitelli, 1982 : 357 - 358) ในการแก้ปัญหาคความวิตกกังวลในการพูดนั้น Meichenbaum, Gilmore, & Fedoravicius (Meichenbaum & Cameron, 1974 : 272) ศึกษาเปรียบเทียบการสอนตนเองกับการฝึกการผ่อนคลาย การฝึกจินตนาการ และการลดความรู้สึก โดยทำการฝึกเป็นกลุ่ม การฝึกเน้นให้เห็นว่าคำพูดต่อตนเอง

ภายในใจเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดความวิตกกังวลในการพูด มีการอธิบายถึงคำพูดต่อตนเองที่ทำร้ายตนเองและขาดเหตุผลในสถานการณ์ระหว่างบุคคลและสถานการณ์การพูดเพื่อให้ตระหนักถึงคำพูดต่อตนเองที่กระตุ้นให้เกิดความวิตกกังวลในการพูด แล้วฝึกการล่อนตนเอง เพื่อสร้างพฤติกรรมการพูดที่ขัดแย้งกับพฤติกรรมการพูดแบบเดิม ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ใช้การล่อนตนเองลดพฤติกรรมและความคิดวิตกกังวลในการพูดลงได้เท่า ๆ เท่ากับกลุ่มที่ใช้วิธีการฝึกการลดความรู้สึก

Meichenbaum (Meichenbaum, 1975 : 376 - 377) ทดลองใช้การล่อนตนเอง เพื่อลดความกลัว โดยให้บุคคลที่กลัวพูดตัวเองในการเผชิญกับความกลัวด้วยการพูดล่อนตนเองให้ผ่อนคลายและหายใจลึกลึก กระทำพฤติกรรมเผชิญกับสิ่งที่ละขั้นตอนอย่างช้า ๆ รวมทั้งการเผชิญกับความซับซ้อนใจ ความไม่มั่นใจในตนเอง และให้การเสริมแรงตนเองเมื่อสามารถเผชิญกับสิ่งที่สำเร็จ พบว่าบุคคลลดความกลัวลงได้

Craighead (1979 : 529 - 542) ทดลองให้นักศึกษาล่อนตนเองเพื่อให้กล้าปฏิเสธการขอร้องของผู้อื่นเปรียบเทียบกับวิธีการให้นักศึกษาอธิบาย จนกระทั่งหยั่งรู้ถึงปัญหา ผลปรากฏว่าการล่อนตนเองทำให้มีพฤติกรรมกล้าปฏิเสธการขอร้องของผู้อื่นเพิ่มขึ้นมากกว่าวิธีการอธิบายจนกระทั่งหยั่งรู้ถึงปัญหา เช่นเดียวกับการศึกษาของ Kazdin & Mascitelli (1982 : 346-360) พบว่าการล่อนตนเองทำให้มีพฤติกรรมกล้าแสดงออกมากกว่าวิธีการให้ฝึกซ้อมพฤติกรรมกล้าแสดงออกโดยไม่มี การล่อนตนเอง

ในกรณีการนำการล่อนตนเองไปใช้ทางการศึกษามีการนำไปใช้สร้างพฤติกรรมที่นำไปสู่สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนโดยตรงและใช้สร้างพฤติกรรมเบื้องต้นที่จะนำไปสู่สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนต่อไป ในแง่ของการนำไปใช้สร้างพฤติกรรมที่นำไปสู่สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนโดยตรง Whitman & Johnston (1983 : 127 - 143) ฝึกให้เด็กชั้นอนุบาลใช้การล่อนตนเองเพื่อให้บอก-ลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลักได้อย่างถูกต้องทีละขั้นตอน ผลปรากฏว่า เด็กบอก-ลบเลขได้ถูกต้องมากขึ้น ส่วนในแง่ของการนำไปใช้สร้างพฤติกรรมเบื้องต้นที่จะนำไปสู่สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนต่อไป Burgio, Whitman, & Johnson (1980 : 443 - 459) ให้เด็กที่มีพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนใช้การล่อนตนเองให้มีพฤติกรรมตั้งใจเรียนด้วยการล่อนตนเองไม่ให้สนใจสิ่งรบกวนต่าง ๆ และล่อนตนเองให้สนใจจดจ่ออยู่กับการเรียนเท่านั้น พบว่าการล่อนตนเองทำให้เด็กมีพฤติกรรมตั้งใจเรียนมากขึ้น แม้แต่ในสภาพการณ์ที่มีการรบกวนจากเสียงคุยกันหรือมีของเล่นหรือสิ่งอื่น ๆ ที่สิ่งเสียงรบกวนก็ตาม

และเช่นเดียวกับงานการวิจัยของ Bryant & Budd (1982 : 266 - 270) พบว่าเมื่อฝึกให้เด็กก่อนวัยเรียนใช้การล่อนตนเองเพื่อให้มีพฤติกรรมตั้งใจทำงาน นอกจากเด็กจะมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานทั้งในชั้นเรียนและเวลาที่ทำงานอย่างอิสระเพิ่มขึ้นแล้ว เด็กยังสามารถทำงานได้ถูกต้องมากขึ้นอีกด้วย

นอกจากนี้มีการนำการล่อนตนเองไปใช้ในการแก้ไขปัญหาทางพฤติกรรมอื่น ๆ ได้แก่ พฤติกรรมตีมีสุรา พฤติกรรมลุ่มบู่หรี (Meichenbaum & Cameron, 1974 : 288 - 289) พฤติกรรมช่นอยู่ไม่ลู่เกินปกติ (Bornstein & Quivillon, 1976 : 179 - 188) พฤติกรรมที่ลู่ไปในทางยวอาชญากร (Snyder & White, 1979 : 227 - 235) และพฤติกรรมหุนหัน (Meichenbaum & Goodman, 1971 : 115 - 126; Bender, 1976 : 347 - 354) ในการแก้ปัญหาวุติกรรมที่ลู่ไปในทางยวอาชญากร ซึ่งประกอบไปด้วยพฤติกรรมหลายอย่าง เช่น หนีโรงเรียน ก้าวร้าว ไม่รับผิดชอบต่อนตนเองและสังคม การฝึกการล่อนตนเองจะเป็นการฝึกให้เด็กเรียนรู้เห็นความเชื่อมโยงระหว่างคำพูดต่อนตนเอง พฤติกรรมที่เกิดขึ้นหลังจากคำพูดต่อนตนเอง และผลกรรมที่ได้รับ แล้วฝึกการล่อนตนเองที่ช่วยชี้แนะให้เกิดพฤติกรรมที่จะนำไปสู่การเสริมแรงให้ หลังการฝึกการล่อนตนเองเด็กเรียนรู้มีพฤติกรรมหนีโรงเรียนและก้าวร้าวลดลง มีพฤติกรรมการดูแลรับผิดชอบตนเองและสังคมมากขึ้น (Snyder & White, 1979 : 227 - 235) ส่วนการใช้การล่อนตนเองเพื่อลดความหุนหันนั้น Meichenbaum & Goodman (1971 : 115 - 126) ฝึกให้เด็กหุนหันอายุ 7 - 9 ปี ใช้การล่อนตนเองให้ทำงานตามกลวิธีการทำงานตามขั้นตอน ดังนี้ ถามตนเองว่าจะต้องทำอะไรและงานที่จะทำมีลักษณะอย่างไร แล้วตอบคำถามดังกล่าวพร้อมทั้งวางแผนการทำงานเพื่อให้ทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ จากนั้นชี้แนะตนเองเพื่อให้ทำงานตามแผนการที่วางไว้ และให้การเสริมแรงตนเอง ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ใช้การล่อนตนเองมีความหุนหันลดลงมากกว่ากลุ่มที่ฝึกทำงานแบบเดียวกันแต่ไม่ได้ใช้การล่อนตนเองและกลุ่มที่ทดสอบความหุนหันก่อนและหลังการฝึกเช่นเดียวกับกลุ่มที่ฝึก แต่ไม่ได้รับการฝึกใดใดทั้งสิ้น

จากข้อมูลดังกล่าวจะเห็นได้ว่าการล่อนตนเอง เป็นเทคนิคการปรับพฤติกรรมที่มีประสิทธิภาพ ทั้งในแง่การแผ่ขยายผลของการล่อนตนเองไปสู่พฤติกรรมอื่น ๆ และสภาพการณ์อื่นที่นอกเหนือจากการฝึก ในแง่ความคงอยู่ของผลการฝึกเป็นระยะเวลาาน และในแง่การนำไปประยุกต์ใช้ได้อย่างกว้างขวาง และในปัจจุบันเทคนิคการล่อนตนเองกำลังได้รับความสนใจศึกษาอย่างกว้างขวางในต่างประเทศ แต่ในประเทศไทยผู้วิจัยยังไม่พบว่ามีการศึกษาทดลองใช้เทคนิคการล่อนตนเอง ผู้วิจัย

สิ่งสนใจที่จะทดลองใช้เทคนิคการล่อนตนเองกับเด็กไทยว่าการล่อนตนเองจะมีผลในการลดความ
 หุนหันในเด็กได้มีประสิทธิภาพหรือไม่ การที่ผู้วิจัยสนใจที่จะนำการล่อนตนเองมาใช้ลดความหุนหันใน
 เด็กเนื่องจาก เด็กหุนหันมีลักษณะที่ไม่ค่อยใช้คำพูดชี้แนะพฤติกรรมของตนเอง และมักจะพูดในสิ่ง
 ที่ไม่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่ทำอยู่ในขณะนั้น (Meichenbaum & Cameron, 1974 : 265) เมื่อฝึก
 การล่อนตนเองซึ่งเป็นเทคนิคการควบคุมพฤติกรรมของตนเองที่ใช้คำพูดภายในใจของตนเองชี้แนะ
 นำทางให้แสดงพฤติกรรมตามลำดับขั้นตอนแล้ว เด็กหุนหันจะใช้คำพูดของตนเองชี้แนะ นำทาง
 พฤติกรรมอย่างเป็นระบบได้และอาจจะทำสิ่งต่าง ๆ ได้ถูกต้องเหมาะสมมากขึ้น

นอกจากนี้ความหุนหันในเด็กเป็นเรื่องที่ควรให้ความสนใจศึกษาและแก้ไขอย่างจริงจัง
 เพราะความหุนหันเป็นลักษณะที่ก่อให้เกิดผลเสียต่อตัวเด็กเองและต่อสังคมทั้งในด้านการศึกษาและ
 ในด้านสังคมส่วนรวม การที่เด็กหุนหันตอบสนองอย่างรวดเร็วแต่ผิดพลาดทำให้เด็กเรียนได้ไม่ดี
 เท่าที่ควร มีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนต่ำ มีความบกพร่องในการอ่าน (Bender, 1976 :
 347; Messer, 1976 : 1047 - 1048) เด็กหุนหันเป็นเด็กพวกหนึ่งที่มีปัญหาระเบียบ
 วินัยซึ่งก่อปัญหาให้กับโรงเรียน มีพฤติกรรมรบกวนชั้นเรียน รบกวนการสอนของครูทำให้เด็กคน
 อื่น ๆ ไม่ได้รับประโยชน์จากการล่อนเท่าที่ควรและทำให้ครูต้องเสียเวลาไปในการพยายามแก้
 ปัญหาพฤติกรรมของเด็กเหล่านี้ (Brigham, Hopper, Hill, Armas & Newson, 1985 :
 100) เด็กหุนหันเป็นเด็กที่กระทำสิ่งต่าง ๆ อย่างขาดความยับยั้งชั่งใจและถูกกระตุ้นให้เปลี่ยน
 แปลงพฤติกรรมได้ง่ายซึ่งพฤติกรรมนั้นอาจจะก่อให้เกิดผลเสียต่อตนเองและบุคคลอื่นได้ จากการ
 ศึกษาของ Redl & Wineman (Maccoby, 1980 : 187) ซึ่งทำการศึกษาโดยการสังเกต
 พฤติกรรมของเด็กในค่ายพักร้อนแห่งหนึ่ง พบว่า เมื่อเด็กหุนหันคนหนึ่งแสดงพฤติกรรมรุนแรงเอะอะ
 ตึงตังออกมา เด็กหุนหันคนอื่นจะเข้าร่วมแสดงพฤติกรรมดังกล่าวทันที ในขณะที่เด็กปกติจะมองดู
 เฉย ๆ หรือกลับไปอ่านหนังสือของตนต่อไป Copeland (1982 : 251 - 232) เสนอว่าการ
 ที่เด็กหุนหันถูกกระตุ้นได้ง่าย มีความอดทนต่อความคับข้องใจต่ำและสามารถควบคุมตนเองได้ต่ำ
 กว่าเด็กที่ตรงรองจึงทำให้มีแนวโน้มที่จะกระทำพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดผลเสียต่อตนเองและสังคมได้ง่าย

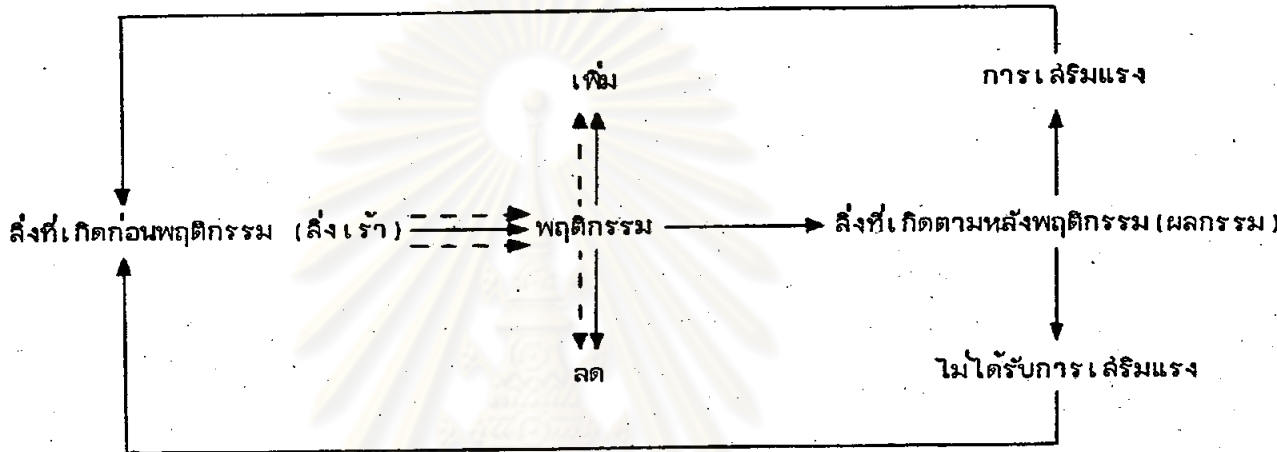
การวิจัยเกี่ยวกับการล่อนตนเอง เพื่อลดความหุนหันของเด็กในครั้งนี้ทำการวิจัยกับเด็กใน
 สถานสงเคราะห์เด็กซึ่งเป็นเด็กกำพร้าเร่ร่อน ไร้ที่พึ่ง ยากจน มีหน่วยงานต่าง ๆ ส่งมารับการ
 สงเคราะห์ หรือติดตามมารับการเลี้ยงดูไม่เหมาะสม นอกจากนี้จากการวิจัยขององุ่น ควรผดุง
 (2524 : 47 - 52) ซึ่งศึกษาเด็กในสถานสงเคราะห์เด็กชายบ้านปากเกร็ด พบว่า เด็กส่วนใหญ่

มาจากครอบครัวที่ยากจน บิดามารดามีอาชีพรับจ้างและมีการศึกษาระดับประถมศึกษา 4 หรือไม่มี การศึกษา ซึ่งแสดงถึงสภาพแวดล้อมทาง เศรษฐกิจและสังคมของ เด็กส่วนใหญ่ก่อนที่จะเข้ารับ การส่ง เคาระห์ในสถานส่ง เคาระห์ว่าส่วนใหญ่จะมีสภาพแวดล้อมทาง เศรษฐกิจและสังคมในระดับต่ำ ซึ่งสภาพแวดล้อมทาง เศรษฐกิจและสังคมมีความสัมพันธ์กับลักษณะการแก้ปัญหาของบุคคล มีการวิจัย พบว่า เด็กที่มีลักษณะการแก้ปัญหาอย่างรุนแรงส่วนใหญ่จะมาจากสภาพแวดล้อมทาง เศรษฐกิจและสังคม ระดับต่ำมากกว่าระดับกลาง (Messer, 1976 : 1041) จากสภาพแวดล้อมทาง เศรษฐกิจและ สังคมเดิมของเด็กในสถานส่ง เคาระห์นั้น เด็กมีแนวโน้มที่อาจจะเป็นเด็กหุนหันได้ ถ้าเด็กเป็นเด็ก หุนหันแล้วอยู่ในสถานส่ง เคาระห์เด็ก เด็กอาจจะมีปัญหาต่าง ๆ ได้ทั้งต่อตนเองและต่อส่วนรวม เนื่องจากเด็กหุนหันมีลักษณะต่าง ๆ ดังที่กล่าวมาข้างต้น นอกจากนี้ในสถานส่ง เคาระห์เด็ก เจ้าหน้าที่ แต่ละคนจะต้องดูแลเด็กจำนวนมาก เจ้าหน้าที่ 1 คน ต้องดูแลเด็กประมาณ 50 คนโดยเฉลี่ย การดูแลเด็กปกติจำนวนมากเช่นนี้เจ้าหน้าที่จะต้องทำงานมากอยู่แล้ว หากมีเด็กหุนหันซึ่งมักจะก่อ ปัญหาต่าง ๆ อยู่ด้วยเจ้าหน้าที่ยิ่งต้องทำงานมากขึ้นและต้องเสียเวลาคอยตามแก้ปัญหาที่เกิดจาก เด็กเหล่านี้แทนที่จะเอาเวลาไปใช้ในการพัฒนาเด็กคนอื่น ๆ ได้อีกจำนวนมากหรือพัฒนาเด็กในด้าน อื่น ๆ นอกจากนี้ยังมีการวิจัยพบว่าในเด็กอายุต่ำกว่า 10 ปี ความหุนหันของเด็กจะลดลงเมื่อเด็ก มีอายุมากขึ้น แต่เด็กอายุ 10 ปี ขึ้นไปจะมีระดับความหุนหันในระดับเดิมแม้ว่าเด็กจะมีอายุมากขึ้น ก็ตาม (Messer & Brodzinsky, 1981 : 848 - 850; Salkind, 1978 : 8) จากลักษณะดังกล่าวหากปล่อยให้เด็กมีความหุนหัน เช่น เดิมที่มีแนวโน้มที่เด็กหุนหันเหล่านี้จะก่อให้เกิด ปัญหาต่อตนเองและสังคมในระยะยาวด้วย แต่ถ้าสามารถลดความหุนหันของเด็กลงได้ก็จะเกิด ประโยชน์ทั้งต่อตัวเด็กเอง ต่อเด็กคนอื่น ต่อเจ้าหน้าที่ในสถานส่ง เคาระห์เด็ก และสังคมส่วนรวม

นอกจากนี้การลดความหุนหันด้วยวิธีการสอนตนเองซึ่งเป็นวิธีการที่ฝึกให้บุคคลรับผิดชอบ การควบคุมพฤติกรรมของตนเองควรจะเป็นวิธีที่เหมาะสมที่จะนำมาใช้ในสถานส่ง เคาระห์เด็กอีก ด้วย เนื่องจากวิธีแบบนี้ไม่ต้องเสียเวลาเจ้าหน้าที่ในการติดตามสังเกตวางเงื่อนไขเพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของเด็ก และหากเด็กฝึกการสอนตนเองเพื่อลดความหุนหันได้แล้วเด็กอาจจะนำ ความรู้และทักษะที่ได้รับจากการสอนตนเองไปใช้ในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอื่น ๆ ได้อีกด้วย

แนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

นักจิตวิทยามีแนวคิดเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหลายแนวคิดด้วยกัน แนวคิดหนึ่งคือ แนวคิดเชิงพฤติกรรมที่มุ่งศึกษาพฤติกรรมที่สังเกตได้และวัดได้ชัดเจน (Kalish, 1981 : 308) ซึ่งมีแนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมว่าเป็นผลมาจากสิ่งแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมคือสิ่งที่เกิดก่อนพฤติกรรมหรือสิ่งเร้าและสิ่งที่เกิดตามหลังพฤติกรรมหรือผลกรรม (Mahoney & Thoresen, 1974 : 4) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสิ่งแวดล้อมกับพฤติกรรมสามารถอธิบายตามภาพที่ 1 ดังนี้



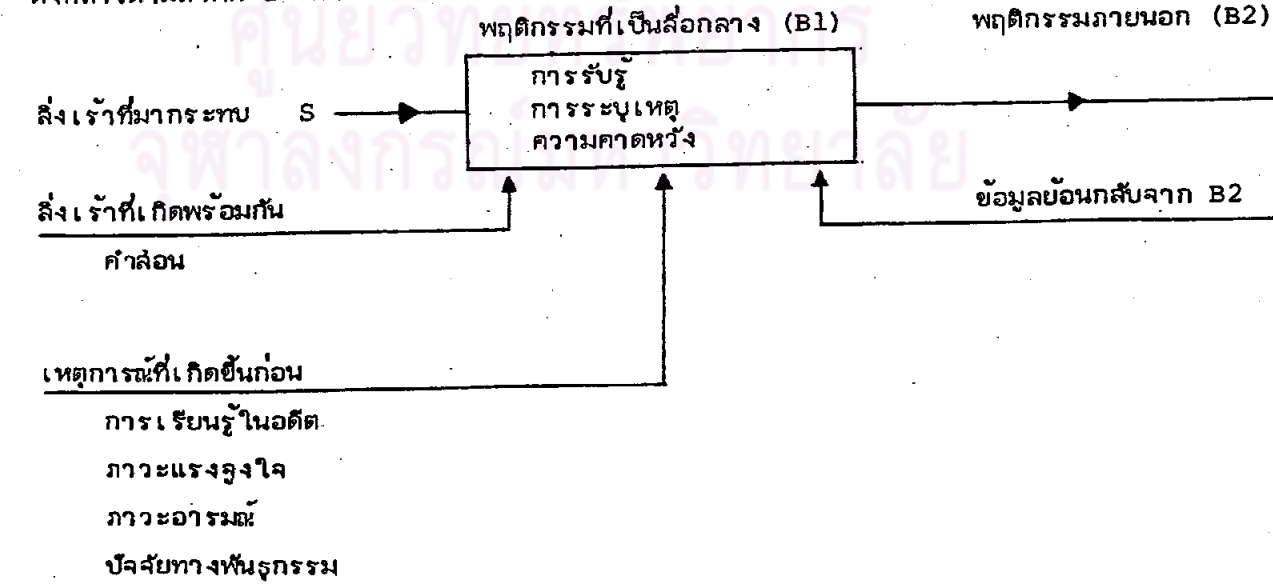
สิ่งที่เกิดก่อนพฤติกรรม (สิ่งเร้า) เป็นตัวกระตุ้นให้บุคคลกระทำพฤติกรรม ส่วนสิ่งที่เกิดตามหลังพฤติกรรม (ผลกรรม) มีอิทธิพลทำให้บุคคลกระทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมนั้นซ้ำอีก ถ้าผลกรรมที่บุคคลได้รับเป็นสิ่งที่พึงพอใจก็จะเสริมแรงให้บุคคลกระทำพฤติกรรมนั้นซ้ำอีก ถ้าผลกรรมที่บุคคลได้รับเป็นสิ่งที่ไม่พึงพอใจ บุคคลจะลดหรือไม่กระทำพฤติกรรมนั้นอีก เมื่อบุคคลเกิดการแยกแยะสิ่งเร้าได้ว่าสิ่งเร้าใดนำไปสู่ผลกรรมใดบุคคลจะกระทำพฤติกรรมในสภาพสิ่งเร้าที่แน่ชัดว่าเมื่อกระทำพฤติกรรมแล้วจะได้รับการเสริมแรงและไม่กระทำพฤติกรรมในสภาพสิ่งเร้าที่แน่ชัดว่าจะไม่ได้รับการเสริมแรง (อรสา ไทยการวงศ์, 2528 : 7 - 8; Mahoney & Thoresen, 1974 : 4 - 7 ; Martin & Peer, 1978 : 104 - 106)

จากการที่พฤติกรรมเป็นผลมาจากสิ่งแวดล้อมดังกล่าว ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามแนวคิดเชิงพฤติกรรมจึงทำได้ด้วยการเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมอย่างเป็นระบบ Thoresen & Mahoney (1974 : 16 - 22) เสนอกลวิธีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม 2 แนวทาง คือ

1. วางแผนและเปลี่ยนแปลงสิ่งที่เกิดก่อนพฤติกรรมหรือควบคุมสิ่งเร้าที่เป็นตัวแนะนำให้บุคคลกระทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมเป้าหมาย จากการวิจัยที่พบว่าเมื่อบุคคลเกิดจากเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งขึ้นแล้ว สิ่งเร้านั้นจะมีอิทธิพลต่อแนวโน้มที่บุคคลจะกระทำพฤติกรรมนั้นด้วยส่วนหนึ่ง บุคคลจะกระทำพฤติกรรมนั้นก็ต่อเมื่อมีสิ่งเร้าเป็นตัวแนะนำให้กระทำพฤติกรรมนั้น เมื่อไม่มีสิ่งเร้าบุคคลก็อาจจะไม่กระทำพฤติกรรมนั้น ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมแนวทางนี้จึงทำด้วยการสร้างความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้าสิ่งหนึ่งกับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ แล้วค่อยๆลดความถี่ของสิ่งเร้านั้นลง เพื่อให้พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ลดลงไปด้วย พร้อมกันนั้นสร้างเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้าอีกสิ่งหนึ่งกับพฤติกรรมที่พึงประสงค์แล้วเพิ่มความถี่ของสิ่งเร้าที่แนะนำให้กระทำพฤติกรรมที่พึงประสงค์ขึ้นอย่าง เป็นระบบ เพื่อให้บุคคลกระทำพฤติกรรมที่พึงประสงค์เพิ่มขึ้น

2. วางเงื่อนไขผลกระทบ หรือควบคุมสิ่งที่เกิดตามหลังพฤติกรรม จากแนวคิดที่ว่าผลกระทบมีผลทำให้บุคคลกระทำพฤติกรรมเพิ่มขึ้นหรือลดลงได้ ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามแนวทางนี้จึงทำด้วยการให้การเสริมแรงเพื่อบุคคลกระทำพฤติกรรมที่พึงประสงค์มีผลทำให้บุคคลกระทำพฤติกรรมที่พึงประสงค์เพิ่มขึ้น และให้การลงโทษเมื่อบุคคลกระทำพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์มีผลทำให้บุคคลลดการกระทำพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ลง

สำหรับแนวคิดเชิงปัญญามีแนวคิดว่ามีสิ่งที่อยู่ระหว่างสิ่งเร้ากับพฤติกรรมซึ่งเป็นสิ่งที่สังเกตไม่ได้ ได้แก่ ความคิด ความเชื่อ ทักษะคิด ความคาดหวัง สิ่งเหล่านี้เป็นตัวควบคุมพฤติกรรมที่สังเกตได้หรือพฤติกรรมภายนอก Kalish (1981 : 319) อธิบายกระบวนการดังกล่าวตามภาพที่ 2 ดังนี้



สิ่งเร้า (S) กระตุ้นต่ออินทรีย์และในที่สุดกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมภายนอก (B2)

โดยมีตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลหรือเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมอยู่ 3 พวก ได้แก่

1. พฤติกรรมที่เป็นสื่อกลาง (B1) บุคคลมีการรับรู้หรือตีความ (ความคิด ความรู้สึก หักคั่นคิด) ต่อสิ่งเร้าที่มากระตุ้นต่อพฤติกรรมอย่างไร
2. สิ่งเร้าอื่น ๆ ที่เกิดขึ้นควบคู่กับสิ่งเร้า (S) ที่มากระตุ้นต่ออินทรีย์และเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อน ซึ่งได้แก่ การเรียนรู้ในอดีต ภาวะแรงสูงใจ ภาวะอารมณ์ และปัจจัยทางพันธุกรรม สิ่งเหล่านี้มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมที่เป็นสื่อกลาง (B1) และบุคคลจดจำไว้
3. ข้อมูลย้อนกลับจากผลกรรมของพฤติกรรมที่เกิดขึ้น

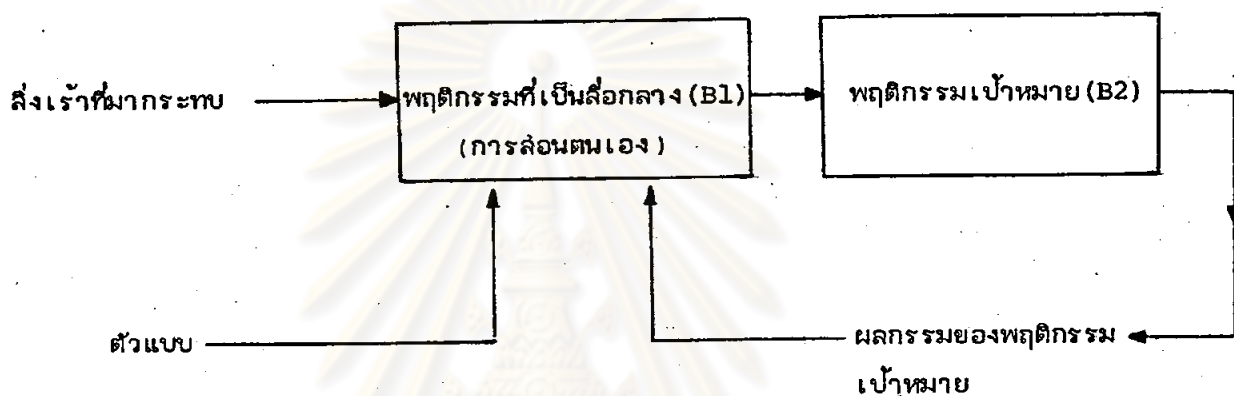
จากแนวคิดที่ว่าพฤติกรรมเป็นผลมาจากความคิดความเชื่อ หักคั่นคิดต่าง ๆ การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามแนวคิดเชิงปัญญาจึงทำโดยการเปลี่ยนแปลงความคิด ความเชื่อ หักคั่นคิด ด้วยวิธีการสอน การวิเคราะห์เหตุผล การให้ข้อมูลต่าง ๆ เพื่อให้บุคคลตระหนักถึงความคิดที่มีอยู่ แล้วชักจูงให้บุคคลเห็นว่า บุคคลสามารถควบคุมความคิดของตนเองได้ เมื่อความคิด ความเชื่อ หักคั่นคิดของบุคคลเปลี่ยนแปลงไป พฤติกรรมก็จะเปลี่ยนแปลงไปด้วย (Kalish, 1981 : 311 - 313,; Meichenbaum, 1975 : 362)

จากแนวคิดเชิงพฤติกรรมที่มุ่งเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกด้วยการเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมอย่างเป็นระบบด้วยวิธีการวางแผนจัดการวางเงื่อนไขสิ่งเร้าและผลกรรมของพฤติกรรม และจากแนวคิดเชิงปัญญาที่ให้ความสำคัญกับการเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญาซึ่งเป็นสื่อกลางระหว่างสิ่งเร้ากับพฤติกรรม นักจิตวิทยาที่มีแนวคิดปัญญา-พฤติกรรมได้บูรณาการแนวความคิดทั้งสองแนวคิดข้างต้นมาใช้เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมโดยเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญาและพฤติกรรมของบุคคลด้วยวิธีการวางเงื่อนไขสิ่งเร้าและผลกรรมตามกฎการเรียนรู้ของแนวคิดเชิงพฤติกรรม (Kalish, 1981 : 320 ; Kendall & Williams, 1981 : 417; Martin & Pear, 1983 : 420 - 422) หรืออาจจะกล่าวได้ว่าการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลนั้นทำได้โดยเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญาด้วยวิธีการวางเงื่อนไขสิ่งเร้าและผลกรรมของกระบวนการทางปัญญา เมื่อกระบวนการทางปัญญาของบุคคลเปลี่ยนไปจะมีผลให้พฤติกรรมของบุคคลเปลี่ยนแปลงไปด้วยโดยขณะที่ยังวางเงื่อนไขสิ่งแวดล้อมเพื่อเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญานั้นอาจจะวางเงื่อนไขสิ่งแวดล้อมเพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปพร้อมกัน

กระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามแนวคิดปัญญา-พฤติกรรมอาจจะพิจารณาได้อีก
 แห่งหนึ่งซึ่ง Thoresen & Mahoney (1974 : 112) อธิบายว่า กระบวนการทางปัญญาเป็น
 พฤติกรรมภายในใจของบุคคลซึ่งเกิดขึ้นในตอนต้นของข้อพฤติกรรมหรือเป็นพฤติกรรมลำดับแรกแรก
 ที่ค่อยค่อยเปลี่ยนไปเป็นพฤติกรรมภายนอก และสามารถวางเงื่อนไขสิ่งเร้าและผลกรรมเพื่อให้
 เกิดการเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญาซึ่งเป็นพฤติกรรมภายในใจของบุคคลได้ด้วยวิธีการเช่น
 เดียวกับการวางเงื่อนไขเพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกอื่น ๆ (Mahoney Cited by
 Kalish, 1981 : 302 ; Cautela, 1979 : 21 - 22) นอกจากนี้ Mahoney &
 Thoresen (1974 : 109) กล่าวด้วยว่า กระบวนการทางปัญญาหรือพฤติกรรมภายในใจของ
 บุคคลเป็นสิ่งแวดล้อมอย่างหนึ่งซึ่งมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมภายนอกของบุคคล เพียงแต่กระบวนการ
 ทางปัญญาเป็นสิ่งแวดล้อมที่อยู่ภายในตัวบุคคล ดังนั้น เมื่อวางเงื่อนไขให้กระบวนการทางปัญญา
 เปลี่ยนแปลงก็เป็นการเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมหรือสิ่งเร้าของพฤติกรรมภายนอกนั่นเอง ซึ่งเมื่อ
 เปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมของพฤติกรรมภายนอกจะมีผลทำให้พฤติกรรมภายนอกเปลี่ยนแปลงตามไป
 ด้วยเช่นกัน กระบวนการทางปัญญาและพฤติกรรมภายนอกมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันและกันกระบวนการทาง
 ปัญญาลำดับกำหนดพฤติกรรมซึ่งกำหนดสิ่งแวดล้อมได้ ในทางกลับกันสิ่งแวดล้อมก็สามารถกำหนด
 กระบวนการทางปัญญาได้เช่นกัน (Mahoney Cited by Kalish, 1981 : 321)

จากแนวคิดปัญญา-พฤติกรรมที่มุ่งเปลี่ยนแปลงทั้งปัญญาและพฤติกรรมของบุคคลโดยใช้กล
 วิธีการวางแผนสิ่งที่เกิดก่อนพฤติกรรมหรือการควบคุมสิ่งเร้าและใช้กลวิธีการวางเงื่อนไขผลกรรม
 ที่เกิดตามหลังพฤติกรรมดังกล่าว การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามแนวคิดนี้สามารถทำได้ด้วยเทคนิค
 การบำบัดแบบพิจารณาเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Therapy) ตามแนวทาง
 ของ Ellis การสอนตนเอง (Self - Instructional) ตามแนวทางของ Meichenbaum
 การแก้ปัญหา (Problem Solving) ตามแนวทางของ D'Zurilla and Goldfried การ
 หยุดความคิด (Thought Stopping) ตามแนวทางของ Wolpe. (Martin a Pear, 1983:
 422 - 429) สำหรับการวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้วยเทคนิคการสอน
 ตนเองตามแนวทางของ Meichenbaum ซึ่งปัจจุบันมีนักจิตวิทยาคนอื่น ๆ สนใจศึกษาอีกเป็น
 จำนวนมาก

การล่อนตนเอง เป็นเทคนิคการควบคุมพฤติกรรมของตนเองด้วยการใช้การพูดกับตนเอง ภายในใจ เป็นตัวชี้แนะหรือนำทาง เพื่อให้มีพฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้นซึ่งกระบวนการฝึกการล่อนตนเองอาจทำได้ด้วยการใช้การเล่นอดตัวเอง การฝึกซ้อม การให้ข้อมูลย้อนกลับและการวางเงื่อนไขผลกรรม (Meichenbaum, 1975 : 357; Meichenbaum Cameron, 1974 : 264; Wilson & O'Leary, 1980 : 257, 281) กระบวนการทั้งหมดนี้อธิบายได้ตามภาพที่ 3 ดังนี้



กระบวนการฝึกการล่อนตนเองเริ่มจากการสร้างพฤติกรรมการล่อนตนเอง (B1) ด้วยการใช้นโยบายการเล่นอดตัวเองแล้วให้บุคคลนั้นฝึกซ้อมการล่อนตนเอง ในขั้นต่อมาการล่อนตนเอง (B1) ของบุคคลจะเป็นตัวแนะ หรือนำทางให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมาย (B2) บุคคลให้การเสริมแรงพฤติกรรมเป้าหมาย (B2) ที่เกิดขึ้นมีผลให้เกิดความเชื่อมโยงระหว่างการล่อนตนเอง พฤติกรรมเป้าหมาย และการเสริมแรง การล่อนตนเองจะมีสภาพเป็น สิ่งเร้าที่นำไปสู่การเสริมแรงซึ่งบุคคลจะเลือกใช้เพื่อกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายที่นำไปสู่ การได้รับการเสริมแรงทำให้บุคคลมีพฤติกรรมเป้าหมายเพิ่มขึ้น

กลวิธีการสร้างพฤติกรรมการล่อนตนเองให้เกิดขึ้น กลวิธีหนึ่งซึ่งนิยมใช้และมีประสิทธิภาพ คือ การใช้ตัวแบบแสดงการล่อนตนเอง เทคนิคการใช้ตัวแบบในการสร้างพฤติกรรมนี้มีแนวคิดที่ว่า บุคคลเรียนรู้พฤติกรรมได้ด้วยการสังเกตจากตัวแบบ ซึ่งตัวแบบนั้นอาจจะเป็นบุคคลจริงหรือเป็น ตัวแบบสัญลักษณ์ก็ได้เช่น ตัวแบบในโทรทัศน์ ภาพยนตร์ วิทยุ หนังสือ การจินตนาการ และอื่น ๆ (Mikulus, 1978 : 121) ตัวแบบที่เป็นบุคคลจริงมีข้อดีในด้านที่ผู้สังเกตมีโอกาส

สิ่งเกดพฤติกรรมของตัวแบบได้โดยตรงและตัวแบบสามารถมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สังเกตได้ ตัวแบบสามารถแสดงพฤติกรรมเพื่อให้พฤติกรรมชัดเจนยิ่งขึ้นและเหมาะสมกับสภาพการณ์ได้ นอกจากนี้ตัวแบบสามารถกระตุ้นให้ผู้สังเกตเกิดความสนใจและเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้ การที่ตัวแบบมีโอกาสนั้นจะปฏิสัมพันธ์กับผู้สังเกตนั้นจะช่วยให้ตัวแบบสามารถเน้นจุดสำคัญของพฤติกรรมบางจุดเป็นพิเศษได้ทำให้การเลียนแบบพฤติกรรมทำได้ดีกว่าการเล่นตัวแบบที่ผู้สังเกตไม่มีโอกาสนั้นปฏิสัมพันธ์กับตัวแบบ (ดาร์วอร์ธ ตี๋ปีนตา, 2527 : 15; Bandura, 1969 : 178; Kalish, 1981 : 353) สำหรับตัวแบบสัญลักษณ์นั้นสามารถเตรียมการไว้ล่วงหน้าและจัดสภาพการณ์ที่ช่วยเน้นจุดสำคัญของพฤติกรรมได้ตามต้องการ สามารถควบคุมการให้ผลกรรมต่อพฤติกรรมของตัวแบบได้ตามต้องการและสามารถป้องกันผลกรรมที่ไม่ต้องการแต่อาจเกิดขึ้นโดยไม่คาดฝันไว้ล่วงหน้า อย่างไรก็ตามตัวแบบทั้ง 2 ประเภทนี้มีผลต่อการเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้ไม่แตกต่างกัน (สมโภชน์ เขียมลู่ภาจิต, 2526 : 19)

บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้โดยมีกระบวนการเรียนรู้จากตัวแบบเป็นลำดับขั้นตอนดังนี้

1. กระบวนการให้ความสนใจ การที่บุคคลจะเรียนรู้ด้วยการสังเกตได้นั้น บุคคลจะต้องมีการรับรู้และสนใจตัวแบบนั้นก่อน สิ่งที่มีอิทธิพลทำให้เกิดความสนใจประการแรกคือ ลักษณะของบุคคลที่เป็นตัวแบบ ถ้าบุคคลที่เป็นตัวแบบมีลักษณะคล้ายคลึงกับผู้สังเกต เป็นบุคคลที่มีชื่อเสียง มีความสามารถ หรือเป็นบุคคลที่มีความสำคัญต่อผู้สังเกต เช่น ตัวแบบวัยเดียวกัน เพศเดียวกัน เป็นนักแสดง เป็นผู้ปกครอง ครู พี่น้อง เป็นต้น จะช่วยทำให้เกิดความสนใจได้มาก ประการต่อมาลักษณะพฤติกรรมของตัวแบบที่ชัดเจน สังเกตได้ง่าย เป็นขั้นตอน การแสดงพฤติกรรมไม่เร็วเกินไปจนสังเกตไม่ทันหรือช้าจนน่าเบื่อ และสิ่งสำคัญอีกสิ่งหนึ่งคือ ผู้สังเกตต้องมีความพร้อมในด้านอวัยวะที่ใช้ในการรับรู้และมีความตื่นตัวที่จะรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบ การกระตุ้นให้สนใจตัวแบบจะทำให้มีความตื่นตัวมากขึ้น การใช้วิธีการที่รุนแรงหรือวิธีการบังคับให้สนใจตัวแบบอาจไม่ช่วยให้เกิดความสนใจในตัวแบบ

2. กระบวนการจดจำ เป็นกระบวนการที่รวบรวมข้อมูลรายละเอียดของสิ่งที่สังเกตไว้ภายในรูปของจินตภาพหรือภาษา การที่จะจดจำได้มากนั้นพฤติกรรมที่เป็นตัวแบบควรชัดเจน มีรายละเอียดแต่ละขั้นตอนของพฤติกรรมตามลำดับ เริ่มจากพฤติกรรมง่ายไปสู่พฤติกรรมที่ซับซ้อน หรือใช้คำพูดประกอบไปพร้อมกับการแสดงพฤติกรรม ควรให้ผู้สังเกตได้สังเกตตัวแบบแสดง

พฤติกรรมหลายหลายครั้ง และหากผู้สังเกตมีการทบทวนในใจ หรือฝึกซ้อมท่าพฤติกรรมบ่อย ๆ จะช่วยให้จดจำพฤติกรรมของตัวแบบได้ดียิ่งขึ้น

3. กระบวนการแสดงพฤติกรรมออกมา เป็นกระบวนการที่ถ่ายทอดสิ่งที่จดจำไว้ ออกมา เป็นพฤติกรรม สลับแบบจากตัวแบบจะถูกต้อง เหมาะสมขึ้นอยู่กับความสามารถและความพร้อมทางร่างกายของผู้สังเกตส่วนหนึ่งและขึ้นอยู่กับ การได้ฝึกซ้อมพฤติกรรมแล้วได้รับข้อมูลย้อนกลับต่อพฤติกรรมนั้นอย่างถูกต้องอีกส่วนหนึ่ง

4. กระบวนการรูจใจ เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมให้บุคคลแสดงหรือไม่แสดง พฤติกรรมตามตัวแบบ สิ่งที่มีอิทธิพลต่อความรูจใจในการแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบคือ ผลกรรมที่ตัวแบบได้รับ ถ้าตัวแบบได้รับผลกรรมทางบวกก็จะส่งเสริมให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบมากขึ้น แต่ถ้าตัวแบบได้รับผลกรรมทางลบจะทำให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะไม่แสดง พฤติกรรมตามตัวแบบ (จรรยา นาคะรัต, 2528 : 6 - 7, ตาราวรรณ ต๊ะปินตา, 2527 : 13 - 14, ธีระพร อูวรรณโณ, 2526 : 100 - 101, สัมโภชน์ เข้มสุภาจิต, 2524 : 140 - 141, 2526 : 19, 2528 : 371, 407)

วิธีการเสนอตัวแบบสามารถนำมาใช้ในการสร้างพฤติกรรมที่ผู้สังเกตยังไม่เคย เรียนรู้มาก่อน เมื่อบุคคลสังเกตพฤติกรรมจากตัวแบบจะเกิดการเรียนรู้และสามารถทำพฤติกรรม นั้นได้ เช่น การเสนอตัวแบบในการฝึกให้เด็กหัดพูด อ่าน เขียน นอกจากนี้การเสนอตัวแบบยัง สามารถใช้ในการพัฒนาพฤติกรรมที่มีอยู่เดิมให้ดียิ่งขึ้น เช่น การให้ครูที่สอนในโรงเรียนดูตัวแบบ แสดงพฤติกรรมการสอนที่ส่งเสริมให้การสอนมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นทำให้ครูที่ดูตัวแบบปรับปรุงพฤติ- กรรมการสอนของตนให้ดีขึ้นได้ การเสนอตัวแบบสามารถใช้ในการยับยั้งพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ได้อีกด้วย เช่น การเสนอตัวแบบที่ขับรถเร็วเกินกำหนดแล้วถูกตำรวจจับปรับเงินจะทำให้บุคคลอื่น ขับรถช้าลง เป็นต้น (ตาราวรรณ ต๊ะปินตา, 2527 : 16, สัมโภชน์ เข้มสุภาจิต, 2528 : 392; Kalish, 1978 : 121)

การนำเทคนิคการเสนอตัวแบบมาใช้ในการฝึกการสอนตนเองนั้นจะใช้การเสนอ ตัวแบบเพื่อสร้างพฤติกรรมการสอนตนเอง โดยให้ตัวแบบแสดงการสอนตนเองแล้วบุคคลฝึกซ้อม การสอนตนเองตามที่ได้สังเกตจากตัวแบบ นอกจากนี้ Meichenbaum ยังได้แนวคิดเกี่ยวกับ ขั้นตอนการเสนอตัวแบบและการฝึกซ้อมการสอนตนเองจากการศึกษางานวิจัยเชิงพัฒนาการของ

Vygotsky & Luria (Meichenbaum & Cameron, 1974 : 265) ซึ่งศึกษาขั้นตอนการใช้คำพูดเป็นตัวควบคุมพฤติกรรมในเด็ก พบว่า ในตอนแรก คำพูดของผู้อื่นจะเป็นตัวควบคุมและนำทางพฤติกรรมของเด็ก ต่อมาคำพูดที่พูดเสียงดังออกมาภายนอกของตัวเด็กเองเป็นตัวควบคุมและนำทางพฤติกรรมของตนเอง ขึ้นสู่สุดท้ายคำพูดภายในใจของเด็กเป็นตัวควบคุมพฤติกรรมของตนเอง

จากแนวคิดดังกล่าว Meichenbaum & Goodman (1971 : 116 - 117)

เสนอขั้นตอนการฝึกการล่อนตนเองด้วยการใช้ตัวแบบและการฝึกซ้อมการล่อนตนเองเพื่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายโดยการฝึกตามลำดับดังนี้

1. ตัวแบบพูดล่อนตนเองด้วยเสียงดัง ชี้แนะการกระทำพฤติกรรมเป้าหมายของตน
2. ตัวแบบพูดล่อนตนเองด้วยเสียงดังชี้แนะการกระทำพฤติกรรมเป้าหมายของบุคคลที่รับการฝึก
3. บุคคลที่รับการฝึกพูดล่อนตนเองด้วยเสียงดังชี้แนะการกระทำพฤติกรรมเป้าหมายของตนเอง
4. บุคคลที่รับการฝึกพูดล่อนตนเองด้วยเสียงกระซิบชี้แนะการกระทำพฤติกรรมเป้าหมายของตนเอง
5. บุคคลที่รับการฝึกพูดล่อนตนเองภายในใจชี้แนะการกระทำพฤติกรรมเป้าหมายของตนเอง

ตัวแบบแสดงการล่อนตนเองและบุคคลฝึกซ้อมการล่อนตนเองจนกระทั่งสามารถใช้ในการล่อนตนเองชี้แนะความคิดและพฤติกรรมเป้าหมายของตนได้ การใช้การล่อนตนเองเพื่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายขึ้นนี้ ทำตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมด้วยการวางแผนสิ่งที่เกิดก่อนพฤติกรรมหรือการควบคุมสิ่งเร้าโดยใช้เทคนิคการชี้แนะซึ่ง Kazdin (1980 : 44) และ Wilson & O'Leary (1980 : 115) อธิบายว่า การชี้แนะเป็นเทคนิคการปรับพฤติกรรม เทคนิคหนึ่งที่ใช้สิ่งที่เกิดก่อนพฤติกรรมหรือสิ่งเร้าช่วยกระตุ้นและช่วยให้มีโอกาสที่จะเกิดพฤติกรรมได้มากขึ้น การชี้แนะที่มีประสิทธิภาพควรทำเป็นขั้นตอนตามลำดับ การรวบรวมขั้นตอนการชี้แนะอาจจะทำให้บุคคลไม่สามารถกระทำพฤติกรรมตามการชี้แนะได้ (สมโภชน์ เข็มมสุภาอิต, 2524 : 133) นอกจากนี้ Kazdin (1980 : 44 - 45) ยังกล่าวอีกว่า เมื่อพฤติกรรมเกิดขึ้นตามการชี้แนะแล้วได้รับการเสริมแรง การชี้แนะนั้นจะกลายเป็นสิ่งเร้าที่นำไปสู่การเสริมแรง (S^D) เมื่อพฤติกรรมที่เกิดจากการชี้แนะได้รับการเสริมแรงอย่างสม่ำเสมอจะมีผลทำให้การชี้แนะนั้น

สามารถควบคุมพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพด้วย เช่น พ่อแม่ใช้การพูดชี้แนะให้เด็กนำของเล่นไปเก็บในตู้อย่างเรียบร้อย เมื่อเด็กนำของเล่นไปเก็บในตู้ได้ตามที่พูดชี้แนะ พ่อแม่ให้คำชมเชยเด็ก พ่อแม่ทำเช่นนี้บ่อยๆสม่ำเสมอ การพูดชี้แนะของพ่อแม่จะกลายเป็นสิ่งเร้าที่นำไปสู่การเสริมแรง (S^D) ต่อมาเมื่อพ่อแม่บอกให้ผ้าของเล่นไปเก็บ เด็กจะเก็บของเล่นอย่างเรียบร้อยทันที เป็นต้น

นอกจากการชี้แนะโดยใช้คำพูดดังตัวอย่างข้างต้นแล้ว การชี้แนะยังอาจทำได้โดยการชี้ท่าทาง การชี้สิ่งของ เช่น การชี้นิ้ว การรุมมือพาเดินไปยังที่ที่ต้องการให้ไป การจับมือให้หยิบช้อนตักข้าวใส่ปาก การชี้ป้ายลูกครึ่งบอกราง เป็นต้น นอกจากนี้ ยังสามารถใช้ความคิดหรือการพูดกับตนเองภายในใจเป็นตัวชี้แนะพฤติกรรมของตนเองได้ด้วย เช่น บอกกับตนเองว่า "ในขณะที่ลอสสัมภาษณ์นั้นจะต้องฟังกรรมการถามคำถามให้จบก่อน แล้วจึงตอบคำถาม" เป็นต้น ทั้งนี้การชี้แนะอาจจะใช้การชี้แนะอย่างใดอย่างหนึ่งเพียงอย่างเดียวหรืออาจใช้การชี้แนะหลายอย่างผสมผสานกันดังที่ Mahoney et al (Kazdin, 1980 : 44) ฝึกเด็กปกติและเด็กปัญญาอ่อนให้ฝึกทักษะในการใช้ห้องน้ำโดยใช้การชี้แนะหลายอย่างคือ นำของเล่นวางไว้ใกล้ทางเข้าห้องน้ำ (การชี้แนะทางสายตา) รุมมือเด็ก (การชี้แนะทางกาย) พร้อมทั้งบอกกับเด็กว่า "เดินไปข้างหน้า" (การชี้แนะทางคำพูด) เพื่อกระตุ้นให้เด็กเดิน การชี้แนะพร้อมกันหลายอย่างเช่นนี้จะช่วยให้พฤติกรรมมีแนวโน้มที่จะเกิดขึ้นได้

โดยทั่วไปแล้ว เป้าหมายสุดท้ายของการปรับพฤติกรรมจะพยายามลดการชี้แนะลงจนกระทั่งบุคคลสามารถกระทำพฤติกรรมได้โดยไม่ต้องใช้การชี้แนะอีกต่อไป วิธีการลดการชี้แนะทำได้โดยใช้การชี้แนะให้น้อยลงทีละน้อย การถอดถอนการชี้แนะออกทั้งหมดทันทีในตอนต้นของการฝึกจะทำให้พฤติกรรมที่เกิดขึ้นคงอยู่ได้ไม่นาน แต่ถ้าใช้การชี้แนะช่วยให้เกิดพฤติกรรมจนกระทั่งพฤติกรรมเกิดขึ้นอย่างสม่ำเสมอแล้วจึงค่อยๆลดการชี้แนะลงจะทำให้พฤติกรรมคงอยู่ได้โดยไม่ต้องใช้การชี้แนะอีกเลย เช่น การฝึกทักษะการใช้ห้องน้ำในการวิจัยของ Mahoney et al เมื่อเด็กสามารถทำพฤติกรรมได้จากการใช้การชี้แนะทางคำพูดและทางกายแล้วก็ค่อยๆลดการชี้แนะลงโดย ไม่รุมมือเด็กเพื่อนำให้เดินอีกต่อไป ผู้ฝึกเดินหน้าหน้าเด็ก ต่อมาผู้ฝึกเดินตามหลังและปล่อยให้เด็กเดินนำไปสู่ห้องน้ำเอง การชี้แนะทางคำพูดจะใช้น้อยลงเช่นเดียวกัน เป็นต้น

นอกจากการลดการชี้แนะลงทีละน้อยเพื่อให้พฤติกรรมที่เกิดขึ้นยังคงอยู่ต่อไปแล้ว การใช้การเสริมแรงพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจากการชี้แนะจะช่วยทำให้พฤติกรรมนั้นยังคงอยู่ได้โดยไม่ต้องใช้การชี้แนะอีกต่อไป อย่างไรก็ตามในบางกรณีไม่จำเป็นต้องถอดถอนการชี้แนะออกเช่นในกรณีที่ฝึกบุคคลให้ได้คำพูดชี้แนะในการกระทำพฤติกรรมต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน การชี้แนะดังกล่าวมีความสำคัญอยู่ตลอดเวลาจึงไม่ต้องถอดถอนออกไป (Kazdin, 1980 : 45)

สำหรับการชี้แนะที่ใช้ในกระบวนการล่อตนเอง เป็นการชี้แนะที่บุคคลใช้คำพูดภายในใจของตนเองชี้แนะให้กระทำพฤติกรรมเป้าหมาย ส่วนใหญ่คำพูดที่ใช้ชี้แนะจะมีลักษณะเป็นกลวิธีแก้ปัญหาหรือกลวิธีการทำงานตามขั้นตอนซึ่งมีรูปแบบเป็นการถามคำถาม-ตอบคำถามกับตนเอง Meichenbaum & Goodman (1971 : 17) เลื่อนแนวทางลำดับขั้นการชี้แนะในการล่อตนเองดังนี้

1. ตั้งคำถามเกี่ยวกับลักษณะของสภาพการณ์หรืองานที่กำลังทำในขณะนั้น
2. ตอบคำถามในลักษณะระบุ กำหนด จำกัดความสิ่งต่าง ๆ ออกมาให้ชัดเจน และวางแผนการ
3. พุดแนะตนเองในขณะที่ทำตามแผนการที่กำหนดไว้
4. ให้การเสริมแรงตนเอง

ตัวอย่างเช่น คำพูดล่อตนเองที่ฝึกให้เด็กหุนหันล่อตนเองในการลอกภาพให้เหมือนกับภาพที่กำหนดให้มีดังนี้ "ฉันจะต้องทำอะไรนะ คุณต้องการให้ฉันลอกภาพนี้ ฉันต้องทำอะไร ไม่รีบร้อนและละเอียดรอบคอบ เอาละลากเส้นลงไปข้างล่างลงไปอีก ดีแล้ว ลากเส้นไปทางขวา ใช่แล้ว ตอนนี้ลากเส้นลงมาข้างล่างอีกเล็กน้อย แล้วลากเส้นไปทางซ้าย ฉันทำได้ดีขึ้นนะ ฟ้าวันนี้ลากเส้นซ้ายขวา ตอนนี้ลากเส้นไปข้างบนอีกครั้ง ไม่ใช่สิ ฉันควรจะลากเส้นลงไปข้างล่าง นี่แหละถูกต้องแล้ว ลากเส้นอย่างระมัดระวังหน่อยนะ ดีแล้วแม้ว่าฉันจะทำผิด ฉันก็ยังสามารถจะทำให้ช้าลงและระมัดระวังมากขึ้น ตอนนี้ฉันต้องลากเส้นลงไปข้างล่าง เสร็จแล้ว ฉันว่าสำเร็จแล้ว" เป็นต้น

จะเห็นได้ว่านอกจากการล่อตนเองชี้แนะให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายขึ้นแล้ว การล่อตนเองยังมีขึ้นที่ให้การเสริมแรงทางวาจาต่อพฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้นอีกด้วย การเสริมแรงตนเอง เป็นการให้ผลกรรมต่อตนเองแทนที่จะคอยรับผลกรรมภายนอก การเสริมแรงตนเอง

ซึ่งสามารถทำได้ทันทีและทำได้ทุกครั้งที่พฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้นมีผลทำให้พฤติกรรมเป้าหมายได้รับการเสริมแรงอย่างทันทีทั่วทั้งที่และสม่ำเสมอ (Kazdin, 1980 : 256) การเสริมแรงตนเองมีประสิทธิภาพสูงในการควบคุมพฤติกรรมและช่วยให้การล่อนตนเองควบคุมพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สำหรับการเสริมแรงภายนอกต่อพฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้นก็เป็นสิ่งสำคัญสิ่งหนึ่งซึ่ง Meichenbaum (1975 : 357) กล่าวว่า เป็นเทคนิคหนึ่งที่สามารถนำมาใช้ในกระบวนการฝึกการล่อนตนเอง นอกจากนี้ Kazdin & Mascitelli (1982 : 358) ให้ข้อเสนอแนะว่าการฝึกการล่อนตนเองด้วยการฝึกซ้อมการล่อนตนเองเพียงอย่างเดียวช่วยให้พฤติกรรมเกิดขึ้นแต่อาจคงอยู่ได้ไม่นาน การใช้การวางเงื่อนไขผลกรรมต่อพฤติกรรมเป้าหมายจะช่วยให้พฤติกรรมคงอยู่ได้เนื่องจาก การเสริมแรงพฤติกรรมเป้าหมายนอกจากจะช่วยให้พฤติกรรมเพิ่มขึ้นโดยตรงแล้วยังช่วยให้การล่อนตนเองเปลี่ยนไปเป็นสิ่งที่นำไปสู่การเสริมแรง ดังแนวคิดที่กล่าวไปข้างต้นว่า เมื่อพฤติกรรมเกิดขึ้นจากการชี้แนะแล้วได้รับการเสริมแรง การชี้แนะนั้นจะกลายเป็นสิ่งที่นำไปสู่การเสริมแรง (S^D) ซึ่งบุคคลมีแนวโน้มที่จะเลือกใช้สิ่งเร้านั้นกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมเพื่อให้อาจได้รับการเสริมแรง

บุคคลสามารถใช้ในการล่อนตนเองเพื่อสร้างหรือเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ และใช้การล่อนตนเองเพื่อลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้ การสร้างหรือเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์จะทำโดยใช้การล่อนตนเองชี้แนะเพื่อให้เกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์และให้การเสริมแรงตนเองโดยใช้กระบวนการฝึกการล่อนตนเองตามที่กล่าวมาข้างต้นนั้น สามารถนำมาใช้ในการสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ได้แก่ พฤติกรรมตั้งใจทำงาน (Burgio, Whitman & Johnson, 1980 : 443 - 459) พฤติกรรมปฏิบัติสัมพันธ์ทางสังคมในคนไข้จิตเภท (Haley Cited by Meichenbaum & Cameron, 1974 : 270) พฤติกรรมการทำงานตามกลวิธีการทำงานอย่างเป็นขั้นตอนในเด็กทუნหัน (Meichenbaum & Goodman, 1971 : 115 - 126) พฤติกรรมกล้าแสดงออก (Kazdin & Mascitelli, 1982 : 346 - 360) เป็นต้น

นอกจากการล่อนตนเองที่ใช้ชี้แนะเพื่อสร้างและเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ดังกล่าว การล่อนตนเองยังสามารถใช้เพื่อลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้อีกด้วย โดยใช้การล่อนตนเองตัดข้อพฤติกรรมในช่วงต้นที่เกิดพฤติกรรมเพื่อไม่ให้เกิดพฤติกรรมลำดับต่อไปที่จะนำไปสู่พฤติกรรมสุดท้ายซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น Meichenbaum (1975 : 360, 380 - 381)

เล่นอให้ใช้การล่อนตนเองให้ "หยุด" เพื่อตัดโซ่พฤติกรรมการคิดในทางลบหรือการย่ำคิดที่ทำร้ายตนเองแล้วก่อให้เกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่นความวิตกกังวล ความกลัว กระบวนการฝึกการล่อนตนเอง เช่นนี้ทำให้บุคคลคิดความคิดที่กระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เมื่อบุคคลเริ่มต้นคิดผู้ฝึกจะตะโกนว่า "หยุด" เพื่อให้บุคคลชะงักความคิดนั้น ท้ายหลาย ๆ ครั้งจนกระทั่งบุคคลรายงานว่าตนชะงักความคิดทันทีที่ได้ยินคำว่าหยุด จากนั้นฝึกให้บุคคลล่อนตนเองให้หยุดเพื่อตัดโซ่พฤติกรรมทันทีที่เริ่มมีความคิดที่จะนำไปสู่พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์เพื่อไม่ให้เกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ขึ้น

การล่อนตนเองเพื่อลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ยังสามารถทำได้โดยใช้การล่อนตนเองตัดโซ่พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์แล้วใช้การล่อนตนเองเพื่อให้เกิดพฤติกรรมที่ขัดแย้งกับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ซึ่งอาจเป็นพฤติกรรมที่ตรงข้ามหรือเป็นพฤติกรรมที่เมื่อเกิดขึ้นแล้วพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์จะไม่เกิดขึ้น วิธีการนี้จะช่วยลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพราะจะเกิดพฤติกรรมอื่นแทนพฤติกรรมที่ลดไปทำให้พฤติกรรมที่ลดไปเกิดขึ้นมาอีกไม่ได้ การล่อนตนเองด้วยวิธีนี้สามารถนำไปใช้ในการลดความวิตกกังวล ความเครียด ความกลัว การลดน้ำหนัก การลดพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน (Meichenbaum, 1973 : 24 - 26 ; Meichenbaum, 1975 : 360, 380 - 382 ; Burgio Whitman & Johnston 1980 : 448-449)

การฝึกการล่อนตนเองต้องฝึกให้บุคคลตระหนักและเข้าใจถึงความหมายของคำพูดล่อนตนเองที่ใช้ชี้แนะพฤติกรรมของตนเพื่อให้การล่อนตนเองมีประสิทธิภาพในการชี้แนะพฤติกรรมได้ ในขณะที่บุคคลฝึกการล่อนตนเองนั้น บุคคลพูดล่อนตนเองแบบท่องจำ ท้าเหมือนเครื่องจักรที่ทำอย่าง เป็นอัตโนมัติโดยไม่ได้ตระหนักถึงความหมายของการล่อนตนเองและไม่สามารถปรับการล่อนตนเองไปตามสภาพการณ์ได้ การฝึกการล่อนตนเองนั้นก็จะได้ผล คล้ายกับบุคคลที่อ่านหนังสืออย่างใจลอย เมื่ออ่านข้อความจบย่อหน้าแล้วทดลองทบทวนความจำเนื้อหาที่อ่านไปไม่ได้เลย (Meichenbaum & Cameron 1974 : 384 - 385)

การดำเนินการฝึกการล่อนตนเองต้องมีเครื่องมือฝึกเป็นสื่อในการฝึกซึ่งเครื่องมือฝึกจะสร้างขึ้นโดยพิจารณาจากลักษณะสภาพการณ์หรือสิ่งเร้าที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมาย เครื่องมือฝึกควรมีสัญณะคล้ายคลึงกับสภาพการณ์หรือสิ่งเร้าที่มีอยู่ในสภาพการณ์จริง เพื่อให้บุคคลสามารถนำการล่อนตนเองไปใช้ในสภาพการณ์จริงต่อไป Kendall & Braswell, 1982 : 688; Kendall & Wilcox , 1980 : 89; Meichenbaum, 1975 : 384) เครื่องมือ

ฝึกการล่อนตนเองจะแตกต่างกันไปตามลักษณะของพฤติกรรมเป้าหมาย เช่น การฝึกการล่อนตนเองในการบวกเลข เครื่องมือฝึกจะเป็นโจทย์เลขปัญหาการบวกเลข (Whitman & Johnston, 1983 : 129 - 130) การฝึกการล่อนตนเองให้มีพฤติกรรมกล้าแสดงออกจะใช้ตัวอย่างสถานการณ์ที่มีพฤติกรรมไม่กล้าแสดงออกเป็นเครื่องมือฝึก (Craighead, 1979 : 532 - 533, Kazdin & Mascitelli, 1982 : 349) การฝึกการล่อนตนเองเพื่อลดความทุนหัน จะใช้งานจิตศึกษาเป็นเครื่องมือฝึก (Meichenbaum & Goodman, 1971 : 117; Kendall & Finch, 1978 : 112; Bender, 1976 : 349) การฝึกการล่อนตนเองเพื่อเพิ่มพฤติกรรมควบคุมตนเองจะใช้ทั้งงานจิตศึกษา งานที่ต้องมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และสถานการณ์การแก้ปัญหาปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคมเป็นเครื่องมือฝึก (Kendall & Braswell, 1982 : 674; Kendall & Wilcox, 1980 : 82 - 83) การฝึกการล่อนตนเองนี้อาจจะใช้การจินตนาการหรือการระลึกถึงสถานการณ์หรือสิ่งเร้าที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายเป็นสื่อในการฝึกได้ด้วย (Martin & Peer, 1983 : 427)

ในการสร้างเครื่องมือฝึกควรแยกแยะและกำหนดองค์ประกอบของพฤติกรรมเป้าหมายออกมาให้ชัดเจนก่อน แล้วลำดับองค์ประกอบเหล่านั้นจากสิ่งที่เป็นลำดับต้นและง่ายไปสู่พฤติกรรมสุดท้ายที่ซับซ้อนกว่าจะช่วยให้การล่อนตนเองในสิ่งที่ทำได้ยากนั้นทำได้ง่ายขึ้น หรือลำดับงานที่ใช้ฝึกจากงานที่ง่ายซึ่งเพียงแต่ใช้ประกอบการล่อนตนเองง่าย ๆ ก็สามารถชี้แนะให้เกิดพฤติกรรมได้ไปสู่งานที่ต้องใช้ความคิดซับซ้อนมากขึ้นซึ่งต้องใช้ประกอบการล่อนตนเองที่ซับซ้อนขึ้น การเริ่มต้นฝึกการล่อนตนเองในการทำสิ่งที่ยากจะช่วยให้คุณคลี่โอกาสที่จะประสบความสำเร็จซึ่งทำให้บุคคลเกิดกำลังใจในการฝึก เกิดประสบการณ์ที่ดี และเกิดการเชื่อมโยงการใช้การล่อนตนเองกับผลสำเร็จในสิ่งที่มีผลให้บุคคลนำการล่อนตนเองไปใช้อีกในโอกาสต่อไป (Meichenbaum, 1975 : 384 - 385; Meichenbaum & Goodman, 1971; Meichenbaum & Cameron, 1974 : 266 - 269)

การฝึกการล่อนตนเองเพื่อให้คุณคลี่โอกาสการล่อนตนเองไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ นั้นจำนวนครั้งของการฝึกการล่อนตนเองเป็นปัจจัยหนึ่งซึ่งช่วยให้การฝึกมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ถ้าวากการฝึกเป็นเวลานานและฝึกบ่อยครั้งโดยใช้เครื่องมือฝึกหลายอย่างจนกระทั่งบุคคลเกิดทักษะการล่อนตนเองและสามารถใช้การล่อนตนเองได้อย่างคล่องแคล่วแล้ว เมื่อบุคคลเผชิญสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกับสภาพการณ์ฝึกบุคคลอาจจะสามารถถ่ายโยงการล่อนตนเองไปใช้ในพฤติกรรม

อื่น ๆ หรือสภาพการณ์อื่น ๆ ได้ (Bender, 1976 : 353) เช่น Meichenbaum & Goodman (1971 : 120) ฝึกการล่อตนเองเพื่อลดความท้อแท้ของเด็กเป็นจำนวน 4 ครั้ง เด็กมีความท้อแท้ลดลง แต่เด็กยังคงทำผิดพลาดไม่ต่างจากเดิม ส่วนในการศึกษาของ Wozniak & Nuechtelein (Bender, 1976 : 353) ซึ่งฝึกการล่อตนเองเพื่อลดความท้อแท้ของเด็กเป็นเวลา 6 เดือน เดือนละ 2 ครั้ง พบว่าเด็กมีความท้อแท้ลดลง โดยที่เด็กทำผิดพลาดน้อยลง Bender (1976 : 363) ให้ความเห็นว่า Meichenbaum & Goodman ทำการฝึกการล่อตนเองให้กับเด็กในช่วงเวลาสั้นมากและฝึกน้อยครั้ง ทำให้ความผิดพลาดไม่ลดลง

อย่างไรก็ตาม Meichenbaum (1975 : 385) เล่นว่าจำนวนครั้งของการฝึกการล่อตนเองสามารถยืดหยุ่นได้ให้เหมาะสมกับแต่ละบุคคล บางคนต้องดูตัวแบบแสดงการล่อตนเองหลายครั้งและฝึกซ้อมการล่อตนเองซ้ำซ้ำหลายครั้ง ขณะที่บางคนสามารถไปการล่อตนเองได้ภายหลังจากดูตัวแบบแสดงการล่อตนเองเพียงครั้งเดียว

การดำเนินการฝึกการล่อตนเองนั้น สามารถดำเนินการฝึกเป็นรายบุคคลหรือดำเนินการฝึกเป็นกลุ่มก็ได้ การดำเนินการฝึกทั้งสองแบบมีประสิทธิภาพในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไม่แตกต่างกันทั้งในระยะสั้นและระยะยาวและการดำเนินการฝึกทั้งสองแบบเพื่อให้ได้ผลเช่นเดียวกันนั้นต้องไปจำนวนครั้งการฝึกไม่แตกต่างกัน (Kendall & Zupan, 1981 : 344 - 359) การดำเนินการฝึกเป็นกลุ่มอาจจะช่วยส่งเสริมให้การฝึกได้ผลเนื่องจากบุคคลในกลุ่มมีโอกาสที่จะสังเกตซึ่งกันและกัน เป็นตัวแบบซึ่งกันและกัน เมื่อบุคคลสังเกตเห็นการล่อตนเองของบุคคลอื่นแล้วอาจจะช่วยให้เริ่มล่อตนเองได้ง่ายขึ้น (Whitman & Johnston, 1983 : 141) นอกจากนี้การดำเนินการฝึกเป็นกลุ่มจะช่วยประหยัดเวลาของผู้ฝึกเพราะสามารถฝึกบุคคลให้ใช้การล่อตนเองในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้ครั้งละหลายหลายคน

มีการนำการล่อตนเองไปใช้ร่วมกับเทคนิคการปรับพฤติกรรมเทคนิคอื่นซึ่งช่วยให้ทำการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น โดยนำการล่อตนเองไปใช้ร่วมกับการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อและการจินตนาการภาพที่พึงพอใจ ในการแก้ปัญหาพ่อแม่ที่มีพฤติกรรมทำร้ายลูกของตนอย่างรุนแรง (Denicola & Sandler, 1980 : 263 - 270) และในการลดความกลัวการนอนคนเดียว (Graziano & Mooney, 1980 : 206 - 213) การนำการล่อตนเองไปใช้ร่วมกับการปรับความคิดใหม่ในการแก้ปัญหาการปรับตัวของนักศึกษาต่อภาควิชาที่เรียน (Kim, 1980 : 256 - 262) และการนำการล่อตนเองไปใช้ร่วมกับการปรับ

ลินโหม ในการเพิ่มพฤติกรรมการควบคุมตนเอง (Kendall & Braswell, 1982 : 672 - 689)

การศึกษาเกี่ยวกับการสอนตนเองมีข้อจำกัดอยู่คือไม่สามารถประเมินว่าบุคคลใช้ การสอนตนเองอย่างสม่ำเสมอหรือไม่และไม่สามารถประเมินว่าการฝึกการสอนตนเองจะทำให้ บุคคลเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญา ได้จริงหรือไม่โดยตรง เนื่องจากการสอนตนเองที่ฝึกให้ บุคคลใช้ชี้แนะให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายนั้นเป็นการสอนตนเองภายในใจ การสอนตนเองภายใน ใจและกระบวนการทางปัญญา เป็นสิ่งที่ไม่สามารถวัดหรือสังเกตได้โดยตรง การประเมินผลการ ฝึกการสอนตนเองจึงทำได้โดยการสังเกตพฤติกรรมภายนอกที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมภายในใจที่ฝึก ให้ และสิ่งอื่นที่แนะนำว่าจะมีการเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญา หรือพฤติกรรมภายในใจ จริงซึ่งได้แก่ การถ่ายโยงพฤติกรรมจากการฝึกไปสู่สภาพการณ์อื่น ๆ เวลาอื่น ๆ สิ่งเร้าอื่น ๆ (Meichenbaum, 1975 : 384; Thoresen & Mahoney, 1974 : 126 - 127)

ความทวนหัน

นักจิตวิทยาทำการศึกษารวบรวมเกี่ยวกับความทวนหันโดยพิจารณาจากลักษณะ 2 ประการคือ เวลาสนองตอบ หรือช่วงเวลาดั้งแต่บุคคลเผชิญกับสิ่งเร้าจนถึงเวลาที่บุคคลแสดงการตอบสนอง และความผิดพลาดที่เกิดจากการตอบสนองนั้น (Kagan & Messer, 1975 : 244) การ ศึกษาเกี่ยวกับความทวนหันในสมัยแรกจะให้ความสำคัญกับเวลาสนองตอบมากกว่าความผิดพลาดที่เกิด จากการตอบสนองเนื่องจากมีข้อสันนิษฐานว่า เวลาสนองตอบมีความเชื่อมโยงกับความผิดพลาด ในลักษณะ ยิ่งใช้เวลาสนองตอบนานยิ่งทำให้ผิดพลาดน้อย (Messer, 1976 : 1026) แต่ การศึกษาในปัจจุบันให้ความสำคัญกับเวลาสนองตอบและความผิดพลาดเท่าเทียมกันเนื่องจากมี การศึกษาพบว่า เวลาสนองตอบไม่ได้มีความเชื่อมโยงกับความผิดพลาดในลักษณะยิ่งใช้เวลาสนอง ตอบนานยิ่งทำให้ผิดพลาดน้อย หรือยิ่งใช้เวลาสนองตอบน้อยยิ่งทำให้ผิดพลาดมาก มีบุคคลที่มีลักษณะ ข้ำ-ไม่ถูกต้อง พวกนี้จะใช้เวลาสนองตอบนานแต่ทำผิดพลาดมาก และมีบุคคลที่มีลักษณะเร็ว- ถูกต้อง พวกนี้จะใช้เวลาสนองตอบน้อยแล้วทำผิดพลาดน้อยด้วย ดังนั้นการพิจารณาความทวนหัน จากเวลาสนองตอบหรือความผิดพลาดด้านใดด้านหนึ่งเพียงด้านเดียวจึงไม่พอเพียง ต้องพิจารณา ทั้งเวลาสนองตอบและความผิดพลาดร่วมกัน (Kagan & Messer, 1975 : 244)

จากแนวคิดดังกล่าว นักจิตวิทยาที่มีแนวคิดปัญญา-พฤติกรรมอธิบายเพิ่มเติมว่า บุคคลที่
 ทนหั้นมีลักษณะที่ไม่สามารถยับยั้งพฤติกรรมของตนไว้ได้ทำให้มีเวลาไม่เพียงพอที่จะทำสิ่งต่าง ๆ
 ได้ถูกต้อง นอกจากนี้บุคคลที่ทนหั้นยังมีความบกพร่องด้านความสามารถในการแก้ปัญหาหรือขาด
 ทักษะการคิดที่จะช่วยให้แก้ปัญหาได้อย่างถูกต้อง (Kendall & Finch, 1979 : 42) จาก
 แนวคิดนี้ Kendall & Finch (1979 : 39) จึงให้คำจำกัดความทนหั้นว่าเป็นลักษณะวิธีการ
 แก้ปัญหาด้วยการตอบสนองต่อสิ่งเร้าอย่างรวดเร็ว โดยก่อนตอบสนองไม่ได้ประเมินผลที่จะเกิด
 จากการตอบสนองนั้นอย่างรอบคอบก่อน ทำให้เกิดความผิดพลาดจากการตอบสนองนั้น ความ
 ทนหั้นเป็นลักษณะที่ตรงข้ามกับความไตร่ตรองซึ่งเป็นลักษณะวิธีการแก้ปัญหาด้วยการชะลอการตอบ
 ส่นองไว้จนกระทั่งพิจารณาผลที่จะเกิดจากการตอบสนองอย่างรอบคอบก่อน ทำให้มีโอกาาสที่จะเกิด
 ความถูกต้องแม่นยำจากการตอบสนองมากกว่าลักษณะความทนหั้น

มีการเสนอว่าความผิดพลาดจากการตอบสนองของเด็กทนหั้นอาจจะไม่ได้เกี่ยวข้องกับ
 ความเร็วของการตอบสนองแต่อาจจะเกี่ยวข้องกับกลวิธีการแก้ปัญหาที่บุคคลใช้ ซึ่งกลวิธีการแก้
 ปัญหานี้อาจจะวินิจฉัยได้จากลักษณะการกวาดสายตามองของบุคคล (Ault, 1973 : 259) ใน
 เรื่องนี้ นักจิตวิทยาทำการวิจัยเพื่อวิเคราะห์ลักษณะการกวาดสายตามองของเด็กทนหั้นและเด็ก
 ไตร่ตรองด้วยวิธีการสังเกต บันทึก และถ่ายภาพลักษณะการเคลื่อนไหวของตา จำนวนครั้งการ
 หยุดสายตาที่จุดใดจุดหนึ่งและระยะเวลาที่มอง การวิจัยพบว่าเด็กทนหั้นจะกวาดสายตามองแล้ว
 หยุดสายตาอยู่ที่จุดใดจุดหนึ่งเพียงจุดเดียว ไม่สนใจมองส่วนอื่น ๆ อย่างทั่วถึง ใช้เวลาการมอง
 ส่วนใหญ่อยู่ที่สิ่งใดสิ่งหนึ่งเท่านั้น มีการมองอย่างไม่เป็นระบบและมักจะมองภาพรวมส่วนเด็กไตรี่
 ตรองจะกวาดสายตามองส่วนต่าง ๆ อย่างทั่วถึงก่อน แล้วกวาดสายตามองรายละเอียดทีละส่วน
 มองกลับไปกลับมาระหว่างสิ่งหนึ่งกับอีกสิ่งหนึ่ง หยุดสายตาในหลายหลายจุด ใช้เวลาการมอง
 สิ่งต่าง ๆ เท่าเท่ากัน มองอย่างครอบคลุมและทั่วถึงมากกว่าเด็กทนหั้น เด็กทนหั้นตัดสินใจโดย
 ใช้การรวบรวมข้อมูลน้อยกว่าและรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบน้อยกว่าเด็กไตรี่ตรอง (Ault,
 1973 : 259 - 260; Egeland, 1974 : 166; Kendall & Finch, 1979 : 44;
 Messer, 1976 : 1036 - 1037)

นอกจากนี้ยังมีการศึกษาวิธีการแก้ปัญหาของเด็กทนหั้นในการทำงานต่าง ๆ ซึ่งมักจะ
 พบว่าเด็กทนหั้นทำงานการแก้ปัญหาได้ดีไม่เท่าเด็กไตรี่ตรองและใช้การแก้ปัญหาอย่างมีจุดภาวะ
 ต่ำกว่าเด็กไตรี่ตรอง (Messer, 1976 : 1037) ในงานที่ต้องใช้เหตุผลเปรียบเทียบมีการ
 วิจัย พบว่าเด็กทนหั้นจะเลือกคำตอบจากการใช้ความคิดเชิงสัมพันธ์ทำให้ทำงานผิดพลาด ส่วนเด็ก

ไตร่ตรองจะเลือกคำตอบจากการใช้ความคิดวิเคราะห์เปรียบเทียบกับทำให้ตอบได้ถูกต้องมากกว่า เด็กทูนหัน เช่น คำถามว่า "5 เป็นจำนวน และสี่ห้าเป็น..." เด็กทูนหันจะเลือกตอบว่า "ขาว" ส่วนเด็กไตร่ตรองจะเลือกตอบว่า "สี" เป็นต้น (Achenbach Cited by Kendall & Finch, 1979 : 44, Messer, 1976 : 1037)

สำหรับการศึกษากลวิธีการแก้ปัญหาโดยใช้เกมส์ 20 คำถาม ซึ่งให้เด็กตั้งคำถามเพื่อหาคำตอบที่ถูกที่สุดจากข้อเลือกที่ให้มา เด็กไตร่ตรองใช้คำถามที่ครอบคลุมหลายคำตอบทำให้ตัดข้อเลือกออกได้ครั้งละหลายหลายข้อ ส่วนเด็กทูนหันจะถามคำถามที่เป็นลักษณะเฉพาะของข้อเลือกข้อใดข้อหนึ่งทำให้ตัดข้อเลือกออกได้ครั้งละเพียงข้อเดียว เด็กไตร่ตรองจึงสามารถหาคำตอบได้โดยใช้คำถามจำนวนน้อยกว่าเด็กทูนหัน เช่น เด็กไตร่ตรองจะตั้งคำถามว่า "สิ่งนี้เป็นผลไม้ใช่หรือไม่" คำว่าผลไม้เป็นลักษณะของข้อเลือกหลายข้อ ถ้าตอบว่าไม่ใช่ ข้อเลือกที่เป็นผลไม้ก็ผิดทั้งหมด ก็ไม่ต้องพิจารณาอีกต่อไป ถ้าตอบว่าใช่ ข้อเลือกอื่นที่ไม่ใช่ผลไม้ก็ผิดทั้งหมด ครั้งต่อไปก็พิจารณาแต่ข้อเลือกที่เป็นผลไม้เท่านั้น ส่วนเด็กทูนหันจะตั้งคำถามว่า "สิ่งนี้เป็นส้มใช่หรือไม่" ถ้าตอบว่าไม่ใช่ ข้อเลือกที่ตัดทิ้งก็ตัดทิ้งได้เพียงข้อเดียว ทำให้ต้องถามคำถามจำนวนมาก เป็นต้น นอกจากนี้ยังพบว่า เด็กทูนหันอายุมากจะตั้งคำถามแบบเดียวกับเด็กไตร่ตรองอายุน้อย หรือกล่าวได้ว่า เด็กทูนหันใช้กระบวนการประมวลข้อมูลขั้นต่ำกว่ากระบวนการประมวลข้อมูลของเด็กไตร่ตรองและเด็กเร็ว-ถูกต้อง (Ault, 1973 : 259 - 266; Kendall & Finch, 1979 : 45)

อย่างไรก็ตาม Zelniker, Renan, Sorer & Shavit (1977 : 1436 - 1442) วิจัยและให้ข้อเสนอแนะว่าประสิทธิภาพของการกระทำนั้นขึ้นอยู่กับลักษณะของงานหรือสิ่งเร้ามากกว่าระดับความสามารถของเด็ก ความแตกต่างของลักษณะการประมวลข้อมูลที่ใช่เป็น เพราะเด็กมีความชอบกลวิธีการประมวลข้อมูลต่างกัน เด็กไตร่ตรองมีการประมวลข้อมูลแบบวิเคราะห์สิ่งเร้าออกเป็นส่วนประกอบและทำงานที่ต้องสนใจรายละเอียดได้ดี ส่วนเด็กทูนหันมีการประมวลข้อมูลแบบ สิ่งเร้าทั้งหมดและจะทำงานได้ดีเมื่องานนั้นต้องใช้การวิเคราะห์ภาพรวม การแก้ปัญหาจะมีประสิทธิภาพถ้าสอดคล้องงานให้เข้ากับลักษณะการประมวลข้อมูลที่บุคคลชอบใช้ แต่อย่างไรก็ตาม เด็กไตร่ตรองมีความยืดหยุ่นในการเลือกใช้การประมวลข้อมูลให้เหมาะสมกับลักษณะงานได้ดีกว่าเด็กทูนหัน (Zelniker & Jeffrey Cited by Kogan, 1983 : 682)

นอกจากการศึกษาในแง่กลวิธีการประมวลข้อมูลของเด็กทუნหันแล้ว ยังมีการศึกษาถึงความเข้าใจที่มีต่อสิ่งเร้าที่เผชิญอีกด้วย Brodzinsky, Fever & Owens (1977 : 240 - 242) วิจัยพบว่าเมื่อมีสิ่งเร้าที่มีลักษณะกำกวม มีความเคลือบแคลงทำให้อาจจะตีความได้หลายอย่าง เด็กทუნหันจะเข้าใจและตีความหมายได้ถูกต้องเหมาะสมน้อยกว่าเด็กโตตรง การให้การชี้แนะเพิ่มเติมจะช่วยให้เด็กทუნหันเข้าใจและตีความหมายได้ถูกต้องมากขึ้น เด็กโตตรงสามารถเข้าใจประโยคกำกวมทั่ว ๆ ไป และคำพูดตลกในการ์ตูนได้ดีกว่าเด็กทუნหันอีกด้วย

ในการแก้ปัญหาที่มีสิ่งที่สำคัญอีกสิ่งหนึ่ง คือ ความจำซึ่งเป็นองค์ประกอบที่ช่วยสนับสนุนในการแก้ปัญหอย่างหนึ่งการวิจัยจำนวนมากพบว่าเด็กทუნหันมีความจำระยะสั้นแบบจำได้และแบบระลึกได้น้อยกว่าและจำผิดพลาดมากกว่าเด็กโตตรง (Finch, Edwards, & Searey, 1984 : 263 - 267; Siegel, Kirasic, & Kilburg, 1973 : 651 - 656) เด็กทუნหันจำแบบจำได้ไม่แตกต่างจากเด็กโตตรงในข้อง่าย แต่ในข้อยากเด็กทუნหันจะจำผิดพลาดมากกว่าเด็กโตตรง ทั้งนี้อาจจะเป็นเพราะเด็กโตตรงมีแนวโน้มที่จะประมวลผลด้วยการวิเคราะห์สิ่งเร้าอย่างละเอียดและทั่วถึงมากกว่าเด็กทუნหัน (Siegel, Kirasic, & Kilburg, 1973 : 651-656) อย่างไรก็ตามมีการศึกษาบางการศึกษาที่พบว่าเมื่อให้เด็กจำแบบระลึกตัวเลขเด็กทუნหันและเด็กโตตรงสามารถจำตัวเลขได้จำนวนใกล้เคียงกัน (Finch, Spirito & Brophy, 1982 : 219 - 220)

จากการศึกษาส่วนใหญ่เด็กทუნหันมักจะไม่มีความจำระยะสั้นได้ไม่ดีเท่าควรซึ่งอาจจะมีผลให้เด็กมีแนวโน้มที่จะมีความจำระยะยาวได้ไม่ดีเท่าที่ควรด้วย เนื่องจากความจำระยะสั้นเป็นสิ่งที่จำเป็นต่อกระบวนการเกิดความจำระยะยาว นอกจากนี้ความบกพร่องด้านความจำอาจจะเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้เด็กทუნหันทำผิดพลาดทั้ง ๆ ที่เคยทำผิดมาก่อนเพราะไม่สามารถจำได้ว่าเคยทำอะไรแล้วได้รับผลกระทบอย่างไรตามมาซึ่งทำผิดพลาดอีก (Finch, Edwards & Seary, 1984 : 267)

ปัจจัยด้านความวิตกกังวลเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการแก้ปัญหา ในการศึกษาเกี่ยวกับความวิตกกังวลในเด็กทუნหันและเด็กโตตรงพบว่า เด็กทუნหันและเด็กโตตรงมีลักษณะความวิตกกังวลที่ต่างกัน เด็กทუნหันมีความวิตกกังวลว่าตนไร้ความสามารถในการทำ งาน และมีความวิตกกังวลสูงเกี่ยวกับความเร็วของการตอบสนอง แต่มีความวิตกกังวลต่ำ

เกี่ยวกับความผิดพลาดของการตอบล้นอง ซึ่งแตกต่างจากเด็กโตตรงตรงที่มีความวิตกกังวลสูง
 เกี่ยวกับความผิดพลาดของการตอบล้นองและมีความวิตกกังวลต่ำ เกี่ยวกับความเร็วของการตอบ
 ล้นอง (Kagan & Messer , 1976 : 246 - 247; Messer, 1976 : 1039) สำหรับ
 ผลของความวิตกกังวลต่อการแก้ปัญหา Kagan (Massari & Schach, 1972 : 183) เสนอ
 แนะว่า เด็กทุนหันจะทำงานถูกต้องมากขึ้นเมื่อได้รับการลงโทษหรือได้รับข้อมูลย้อนกลับทางลบ
 ซึ่งสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ทำถูกต้องมากขึ้นอาจจะเนื่องมาจากความวิตกกังวล โดยปกติแล้วเด็กทุนหัน
 จะไม่ค่อยมีความวิตกกังวลเกี่ยวกับความผิดพลาดของงาน เมื่อได้รับการลงโทษหรือข้อมูลย้อนกลับ
 ทางลบต่อความผิดพลาดของงานจึงทำให้เด็กทุนหันมีความวิตกกังวลเกี่ยวกับความผิดพลาดของงาน
 เพิ่มขึ้นทำให้เด็กพยายามทำงานให้ถูกต้องมากขึ้น

นอกจากนี้ยังมีการศึกษาลักษณะการพูดกับตนเองของบุคคลในขณะที่แก้ปัญหา การวิจัยด้วย
 วิธีการสังเกตขณะที่บุคคลทำกิจกรรมและการสัมภาษณ์หลังจากทำกิจกรรมเสร็จพบว่า เด็กทุนหันจะ
 พูดกับตนเองน้อยกว่าที่เด็กโตตรงพูดกับตนเอง คำพูดมักจะไม่เกี่ยวข้องับสิ่งที่กำลังทำอยู่ และ
 ไม่ได้ใช้คำพูดชี้แนะ นำทางพฤติกรรมของตนเองส่วนเด็กโตตรงจะพูดกับตนเองในสิ่งที่เกี่ยวข้อง
 กับสิ่งที่ทำอยู่และใช้คำพูดชี้แนะ นำทางพฤติกรรมของตนเอง (Meichenbaum, & Cameron,
 1974 : 265; Messer, 1976 : 1038 - 1039)

เมื่อพิจารณาความทุนหันของเด็กที่มีระดับอายุต่าง ๆ Salkind (1978) ศึกษา
 ความทุนหันของเด็กอายุ 5 - 12 ปี เพื่อหาเกณฑ์ปกติของความทุนหันของเด็กในแต่ละวัย พบว่า
 เมื่อเด็กมีอายุมากขึ้นเด็กจะมีความทุนหันลดลงและมีความโตตรงตรงมากขึ้นจนถึง 10 ปี เมื่อเด็ก
 อายุ 10 ปี แล้วความทุนหันที่มีอยู่จะไม่ลดลงอีกต่อไป นั่นคือ เด็กอายุ 10 ปี ขึ้นไป จะเลือก
 วิธีการแก้ปัญหาแบบใดแบบหนึ่งที่ชอบมากที่สุดและใช้ลักษณะวิธีการแก้ปัญหานั้นต่อไป เด็กบาง
 คนจะใช้ลักษณะทุนหัน บางคนจะใช้ลักษณะโตตรงตรง บางคนจะใช้ลักษณะเร็ว-ถูกต้อง และ
 บางคนจะใช้ลักษณะช้า-ไม่ถูกต้อง Messer & Brodzinsky (1981 : 848 - 850) ทำ
 การศึกษาแบบระยะยาว โดยทำการศึกษาในเด็กอายุเฉลี่ย 10 ปี 11 เดือน เมื่อติดตามผล
 ในระยะ 3 ปีต่อมา พบว่าเด็กเคยมีระดับความทุนหันในระดับใดจะยังคงมีความทุนหันอยู่ในระดับ
 เดิม ระดับความทุนหันของเด็กจะไม่เปลี่ยนแปลงไปตามอายุของเด็ก

จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้นและจากการที่ความทงหัน เป็นลักษณะที่ทำให้แก้ปัญหาได้อย่าง
ไม่มีประสิทธิภาพ นักจิตวิทยาจึงพยายามลดความทงหันลงด้วยวิธีการฝึกให้ชะลอการตอบสนอง
ไว้ชั่วคราว ฝึกทักษะการกวาดสายตาตามอง ใช้วิธีการวางเงื่อนไขผลกรรม การเล่นตัวแบบ
และการสอนตนเอง จากข้อสันนิษฐานว่าความเร็วของการตอบสนองอาจมีความสัมพันธ์กับ
ความผิดพลาดของการตอบสนอง จึงมีนักจิตวิทยาที่พยายามลดความทงหันด้วยการให้ชะลอการ
ตอบสนองไว้โดยให้หยุดชั่วคราวก่อนตอบสนองซึ่งทำโดยผู้ทดลองบอกให้บุคคลรอเวลาจนกว่าจะได้รับ
สัญญาณให้บอกคำตอบของปัญหา ช่วงเวลาที่ให้รอนี้อาจจะทำให้บุคคลนั้นรอเฉย ๆ โดยไม่ต้องทำอะไร
หรืออาจจะให้บุคคลนั้นคิดเกี่ยวกับคำตอบและตรวจทานคำตอบ การวิจัยเกี่ยวกับการให้ชะลอเวลา
ก่อนตอบสนองนี้ได้ผลเฉพาะการลดความทงหันในด้านเวลาสนองตอบนานขึ้นเท่านั้นแต่ไม่ทำให้
ความผิดพลาดลดลง (Heider Cited by Messer, 1976 : 1044; Kagan, Pearson,
& Welch, 1966 : 359 - 365) และวิธีการนี้ใช้ได้ผลเฉพาะเด็กที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจ
สังคมชั้นต่ำเท่านั้น ใช้ไม่ได้ผลในเด็กที่มีสถานภาพทางเศรษฐกิจสังคมชั้นกลาง (Heider Cited
by Messer, 1976 : 1044) แต่อย่างไรก็ตามมีงานวิจัยที่พบว่าความทงหันที่ลดลงจากการให้
ชะลอการตอบสนองนี้ลดลงไม่แตกต่างจากกลุ่มควบคุม (Albert Cited by Messer, 1976:
1044)

จากการวิจัยที่พบว่าเด็กทงหันมีการกวาดสายตาตามองอย่างไม่เป็นระบบและไม่ละเอียด
ทั่วถึงดังที่กล่าวในตอนต้นแล้วนั้น ทำให้เกิดแนวคิดในการลดความทงหันโดยฝึกทักษะการกวาดสายตา
ตามองอย่าง เป็นขั้นตอนก่อนตัดสินใจ การฝึกทำโดยใช้เครื่องมือฝึกที่ให้ภาพที่เหมือนกับภาพที่กำหนด
ให้ซึ่งฝึกทำให้เลือกหลายภาพ ขั้นตอนการกวาดสายตาตามองที่ฝึกให้มีดังนี้ ให้มองภาพที่กำหนดให้
แล้วมองข้อเลือกทุกข้อ แบ่งส่วนประกอบของภาพในข้อเลือกออกเป็นล้นย่อย ๆ เลือกล้น
ประกอบย่อยมาทีละล้นแล้วมองเปรียบเทียบความเหมือนและความแตกต่างระหว่างข้อเลือก กลับ
ไปตรวจสอบกับภาพที่กำหนดให้เพื่อตัดสินใจเลือกข้อที่ถูกต้องที่สุดเพียงข้อเดียว (Egeland,
1974 : 167) จากการวิจัยที่ใช้วิธีการฝึกทักษะการกวาดสายตาตามองนี้ พบว่าการฝึกทักษะการ
มองช่วยให้ความทงหันลดลงทั้ง ในด้านเพิ่ม เวลาสนองตอบและลดความผิดพลาด นอกจากนี้
Zelniker & Oppenheimer (1976 : 492 - 497) วิจัยพบเพิ่มเติมอีกว่า การฝึกทักษะการ
กวาดสายตาตามองโดยใช้เครื่องมือฝึกที่ให้ภาพต่างจากภาพที่กำหนดให้จะใช้ลดความทงหันได้ดีกว่า
การให้ภาพที่เหมือนกับภาพที่กำหนดให้ และถ้าฝึกให้แก้ไขล้นที่ผิดให้ถูกต้องด้วยพร้อมทั้งอธิบาย
ว่าล้นที่ต่างกันมีความแตกต่างกันอย่างไรบ้างก็จะช่วยให้ลดความทงหันได้ การฝึกทักษะการ

กวาดสายตามองจะช่วยทำให้สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนในด้านอื่นดีขึ้นด้วย (Egeland, 1974 : 170)

สำหรับการลดความท้อแท้ตามแนวคิดพฤติกรรมนิยมซึ่งมีแนวคิดที่ว่าสิ่งที่เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมคือผลกรรมของพฤติกรรมนั้น การลดความท้อแท้ทำได้โดยให้การเสริมแรงเมื่อบุคคลใช้เวลาเล่นของเล่นนาน และ/หรือทำงานได้ถูกต้อง การลงโทษเมื่อบุคคลใช้เวลาเล่นของเล่นเร็วและ/หรือทำงานผิดพลาด และการให้ข้อมูลย้อนกลับหลังจากการทำงาน เทคนิคการเสริมแรงที่ใช้ลดความท้อแท้ ได้แก่ การเสริมแรงทางสังคม การใช้หลักพรหมเมตตา การใช้เบี้ยอรรถกร การให้การเสริมแรงเมื่อใช้เวลาเล่นของเล่นนานขึ้นมีผลทำให้ใช้เวลาเล่นของเล่นนานขึ้น แต่ไม่มีผลต่อความผิดพลาด (Weinberg Cited by Messer, 1976 : 1044) ส่วนการให้ข้อมูลย้อนกลับเมื่อใช้เวลาเล่นของเล่นนานขึ้นจะทำให้ใช้เวลาเล่นของเล่นนานขึ้นและผิดพลาดน้อยลง (Briggs Cited by Messer, 1976 : 1044) การใช้หลักพรหมเมตตาเมื่อทำถูกต้องนั้นทำให้เด็กใช้เวลาเล่นของเล่นนานขึ้นเท่านั้น (Heider Cited by Messer, 1976 : 1044) การปรับเปลี่ยนเมื่อทำผิดพลาดทำให้ใช้เวลาเล่นของเล่นนานขึ้นและผิดพลาดลดลง (Errickson, Wine & Routh Cited by Messer, 1976 : 1044 - 1045) การให้ข้อมูลย้อนกลับทางลบเมื่อทำผิดพลาดจะให้ทำงานถูกต้องมากกว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับทางบวกเมื่อทำถูกต้อง (Massari & Schach, 1972 : 183) เมื่อเปรียบเทียบผลของการเสริมแรง การปรับเปลี่ยน และการเสริมแรงร่วมกับปรับเปลี่ยนจะพบว่า การเสริมแรงใช้ลดความท้อแท้ได้ผลน้อยกว่าการปรับเปลี่ยนและการเสริมแรงร่วมกับปรับเปลี่ยน (Henry, 1973 : 657 - 660; Nelson, Finch, & Hooke, 1975 : 426 - 428) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเสริมแรงด้วยสิ่งของจะไปทำให้บุคคลไม่จืดจางต่องานที่ทำมีผลให้ผลงานมีคุณภาพต่ำลงได้

ในการลดความท้อแท้ตามแนวคิดการเรียนรู้จากตัวแบบซึ่งมีแนวคิดที่ว่า บุคคลเรียนรู้พฤติกรรมด้วยการสังเกตบุคคลอื่นแล้วปฏิบัติตาม การลดความท้อแท้ตามแนวคิดนี้จึงทำได้โดยเล่นของเล่นที่มีลักษณะไตร่ตรองให้บุคคลได้มีโอกาสสังเกต การเล่นของเล่นอาจจะเล่นของเล่นในสภาพธรรมชาติ เช่น ให้ครูที่มีลักษณะไตร่ตรองเล่นเด็กในห้องเรียน เด็กอาจจะเลียนแบบลักษณะไตร่ตรองจากครู เป็นต้น หรือเล่นของเล่นในการฝึกการลดความท้อแท้โดยตรง เช่น ให้เด็กดูตัวแบบที่ทำงานอย่างไตร่ตรองแล้วให้การเสริมแรงแก่ตัวแบบเมื่อตัวแบบใช้กลวิธีคิดแบบไตร่ตรอง เป็นต้น หรือเล่นของเล่นทางภาพยนตร์ฉายให้เด็กดูตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมไตร่ตรอง วิธีการ

เล่นอตัวแบบนี้ใช้ลดความทรมานได้ผลเฉพาะด้านเพิ่มเวลาสนองตอบเท่านั้น (Yando & Kagan Cited in Kendall & Finch, 1979 : 48) การใช้ตัวแบบเพื่อลดความทรมานในด้านความผิดพลาดจะได้ผลเมื่อให้ตัวแบบแสดงการทำงานอย่างไตร่ตรองพร้อมทั้งพูดแนะนำการทำงานไปด้วย (Kendall & Finch, 1979 : 49)

การลดความทรมานตามแนวคิดปัญญา-พฤติกรรมซึ่งมีแนวคิดว่าการเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญาจะมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมโดยการเปลี่ยนแปลงปัญญา-พฤติกรรมทำได้ด้วยวิธีการวางเงื่อนไขตามกฎการเรียนรู้ของแนวคิดเชิงพฤติกรรม (Kendall & Williams, 1981 : 417) เทคนิคการเปลี่ยนแปลงปัญญา-พฤติกรรมเทคนิคหนึ่งคือการล่อนตนเอง ซึ่งเป็นวิธีการใช้คำพูดภายในใจของตนเองชี้แนะหรือนำทางเพื่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายขึ้น การฝึกการล่อนตนเองมักจะทำโดยให้ผู้ฝึกแสดงการล่อนตนเอง ต่อมาบุคคลฝึกซ้อมการล่อนตนเองภายนอก แล้วในที่สุดบุคคลใช้การล่อนตนเองภายในใจและให้การเสริมแรงต่อพฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้น ปัจจุบันการวิจัยการใช้การล่อนตนเองเพื่อลดความทรมานยังได้ผลไม่สอดคล้องกันในรายละเอียดของลักษณะความทรมานที่เปลี่ยนแปลงไป มีการวิจัยที่พบว่า การล่อนตนเองลดความทรมานเฉพาะด้านเวลาสนองตอบ (Meichenbaum & Goodman, 1971 : 115 - 126) มีการวิจัยที่พบว่า การล่อนตนเองลดความทรมานเฉพาะด้านความผิดพลาด (Wozniak & Noechtelain Cited by Bender, 1976 : 353) และยังมี การวิจัยที่พบว่า การล่อนตนเองลดความทรมานได้ทั้งสองด้านด้วย (Bender, 1976 : 347 - 354; Kendall & Finch, 1978 : 110 - 118)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเกี่ยวกับเทคนิคการล่อนตนเองเพื่อศึกษาประสิทธิภาพของการล่อนตนเองในการนำไปใช้ปรับพฤติกรรมต่าง ๆ นั้น Snyder & White (1979 : 227 - 235) ทดลองใช้การล่อนตนเองเพื่อลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของวัยรุ่นในสถานศึกษาซึ่งได้แก่ พฤติกรรมไม่เข้าชั้นเรียน ไม่ทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่กำหนดให้ทำ เล่นยาเสพติด ก้าวร้าว ขโมย หรือทำลายของ ก่อนการทดลองครั้งนี้นักจิตวิทยาในสถานศึกษาได้ใช้การวางเงื่อนไขเป็ยอรรถกรต่อพฤติกรรมที่พึงประสงค์เพื่อขจัดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเหล่านี้ แม้ว่าการใช้เป็ยอรรถกรจะมีผลทำให้วัยรุ่นส่วนใหญ่ในสถานศึกษามีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาลดน้อยลง แต่มีวัยรุ่นอีกจำนวนหนึ่งที่พฤติกรรมที่เป็นปัญหาไม่

เปลี่ยนแปลงจากเดิม นักจิตวิทยาจึงทดลองให้วัยรุ่นที่ยังคงมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาอย่างมากใช้การล่อตนเองเพื่อลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาดังกล่าวควบคู่ไปกับการวางเงื่อนไขแบบธรรมดาต่อพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในชีวิตประจำวันเช่นเดียวกับคนอื่น ๆ การทดลองทำกับวัยรุ่นอายุ 14 - 17 ปี จำนวน 15 คน แบ่งการทดลองเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มล่อตนเอง กลุ่มฝึกให้ตระหนักถึงความเชื่อมโยงของพฤติกรรมและผลกรรม และกลุ่มควบคุม กลุ่มล่อตนเองทำการฝึกการล่อตนเองเป็นกลุ่ม เริ่มต้นด้วยการที่ผู้ทดลองล่อให้ผู้รับการทดลองเห็นความเชื่อมโยงของคำพูดต่อตนเอง พฤติกรรม และผลกรรม แล้วผู้ทดลองและผู้รับการทดลองอภิปรายถึงคำพูดต่อตนเองที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมแล้วได้รับผลกรรมทางลบและคำพูดต่อตนเองที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมแล้วได้รับผลกรรมทางบวก ผู้รับการทดลองฝึกการล่อตนเองเพื่อสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เมื่อนำการล่อตนเองไปใช้ในชีวิตประจำวันแล้วนำผลการทดลองใช้มาอภิปรายในกลุ่มครั้งต่อไป สมาชิกในกลุ่มให้การเสริมแรงทางวาจาต่อการล่อตนเองที่ประสบความสำเร็จและอภิปรายถึงการล่อตนเองที่ไม่สำเร็จพร้อมทั้งพัฒนาทักษะการล่อตนเองให้ดีขึ้น ส่วนกลุ่มฝึกให้ตระหนักถึงความเชื่อมโยงของพฤติกรรมและผลกรรม ทำการฝึกเป็นกลุ่มเช่นเดียวกัน ทำการฝึกด้วยการให้ผู้รับการทดลองอภิปรายถึงความเชื่อมโยงของพฤติกรรมและผลกรรม ผู้ทดลองชี้แนะว่าเมื่อบุคคลเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมแล้วจะได้รับการเสริมแรงและบอกให้ทำคำชี้แนะและความรู้ที่ได้รับจากกลุ่มไปใช้สร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เมื่อนำคำชี้แนะและความรู้ที่ได้รับไปใช้ในชีวิตประจำวันแล้วนำผลการทดลองใช้มาอภิปรายในกลุ่มครั้งต่อไป สมาชิกกลุ่มให้การเสริมแรงทางวาจาเมื่อเปลี่ยนพฤติกรรมได้สำเร็จและอภิปรายถึงพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไม่สำเร็จพร้อมทั้งอภิปรายถึงลักษณะของพฤติกรรมและผลกรรมที่จะได้รับ ทั้งสองกลุ่มนี้ทำการฝึก 6 ครั้ง ครั้งละ 45 นาที สำหรับกลุ่มควบคุมไม่มีการเข้ากลุ่มฝึกสิ่งใดทั้งสิ้น ผลการทดลองปรากฏว่า กลุ่มล่อตนเองลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาทุกด้านลงมากกว่ากลุ่มฝึกให้ตระหนักถึงความเชื่อมโยงของพฤติกรรมและผลกรรมและกลุ่มควบคุม ทั้งในระยะหลังทดลองและติดตามผล 6 สัปดาห์

ในการล่อตนเองเพื่อลดความกลัวการนอนคนเดียว Graziano & Mooney (1980: 206 - 213) ศึกษาเด็กอายุ 6 - 12 ปี จำนวน 30 คน ซึ่งมีความกลัวการนอนคนเดียวอย่างมาก โดยแบ่งเด็กเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองได้รับการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ การจินตนาการสิ่งที่ไม่พึงพอใจ และการล่อตนเองให้กล้าเพื่อลดความกลัวการนอนคนเดียว พ่อแม่ของเด็กได้รับการฝึกให้สังเกตพฤติกรรมความกลัวการนอน

คนเดียวของเด็กและเป็นผู้ให้การเสริมแรง เมื่อเด็กลดความกลัวได้ตามเกณฑ์ที่กำหนดทำการฝึกเป็นเวลา 3 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุม ผู้ทดลองบอกให้รอชั่วระยะเวลาหนึ่งก่อนที่จะเริ่มการฝึก กลุ่มนี้ไม่ได้รับการฝึกสิ่งใดในระยะที่ดำเนินการฝึกกับกลุ่มทดลอง ผลการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองลดความกลัวการนอนคนเดียวมากกว่ากลุ่มควบคุม การติดตามผล 2, 6 และ 12 เดือนพบว่า เด็กยังคงมีความกลัวการนอนคนเดียวน้อยกว่าก่อนทดลอง นอกจากนี้เด็กที่ยังมีความกลัวการนอนคนเดียวอยู่บ้างในระยะหลังทดลองจะค่อย ๆ ลดความกลัวลงในระยะติดตามผล

สำหรับพฤติกรรมตั้งใจทำงาน Bryant & Budd (1982 : 259 - 271) ทดลองใช้การสอนตนเองเพื่อสร้างพฤติกรรมตั้งใจทำงาน ทำการวิจัยแบบหลายเส้นฐานข้ามบุคคลโดยฝึกการสอนตนเองให้เด็กทีละคน เริ่มต้นฝึกการสอนตนเองให้เด็กคนที่ 1 เมื่อเด็กมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานตามเกณฑ์ที่กำหนดจึงฝึกการสอนตนเองให้แก่เด็กคนที่สอง เมื่อเด็กคนที่สองมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานตามเกณฑ์ที่กำหนดจึงฝึกการสอนตนเองให้เด็กคนที่สามต่อไป ผู้ทดลองทำการฝึกการสอนตนเองให้กับเด็กก่อนวัยเรียนอายุ 4 - 5 ปี จำนวน 3 คน ตามลำดับดังกล่าว นอกจากนี้การฝึกการสอนตนเองในห้องทดลองยังมีการชี้แนะให้เด็กใช้การสอนตนเองเพื่อสร้างพฤติกรรมตั้งใจทำงานในช่วงทำงานอย่างอิสระในชั้นเรียนและให้การเสริมแรงด้วยการติดสติ๊กเกอร์ในสมุดบันทึกการทำงานเพื่อทำงานเสร็จก่อนเวลาอีกด้วย มีการบันทึกพฤติกรรมของครูที่ให้ความสนใจต่อเด็กเพื่อควบคุมไม่ให้เป็นตัวแปรที่อาจจะมีผลต่อพฤติกรรมของเด็ก ผลการทดลองพบว่า การสอนตนเองทำให้เด็กมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานเพิ่มขึ้นและทำงานได้ถูกต้องมากขึ้นทั้งในสภาพการณ์ทดลองและในชั้นเรียนรวมทั้งช่วงเวลาที่ย้ายให้เด็กทำงานอย่างอิสระ จากการสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนพบว่าเด็กมีพฤติกรรมรบกวนชั้นเรียนลดลงจนเกือบจะไม่มียุติกรรมรบกวนชั้นเรียนอีกเลย

นอกจากนี้ยังมีการใช้การสอนตนเองเพื่อสร้างพฤติกรรมตั้งใจทำงานของเด็กปัญญาอ่อน ซึ่ง Burgio, Whitman, & Johnson (1980 : 443 - 459) ทำการทดลองกับเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้อายุ 9 - 11 ปี จำนวน 5 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มสอนตนเอง 3 คน และกลุ่มควบคุม 2 คน กลุ่มสอนตนเองทำการวิจัยแบบหลายเส้นฐานข้ามบุคคล ฝึกการสอนตนเองให้ทำงานตามกลวิธีการทำงานอย่างเป็นขั้นตอนและสอนตนเองให้ไม่สนใจตัวแนะที่ทำงานไม่ตั้งใจทำงาน เริ่มต้นฝึกการสอนตนเองให้ตั้งใจทำงานในสภาพการณ์ที่ไม่มีสิ่งรบกวนต่อมาสร้างสภาพการณ์ให้มีสิ่งรบกวนทีละสิ่งตามลำดับ คือ มีภาพล้อตของสภาพการณ์ในชั้นเรียน มีเสียงจาก

เครื่องบันทึกเสียงซึ่งบันทึกเสียงคุยกันในห้องอาหารของโรงเรียน และมีของเล่นที่มีเสียงดังรบกวน การฝึกในแต่ละสภาพการณ์จะต้องฝึกจนกระทั่งเด็กสามารถเล่นตนเองได้ครบทุกขั้นตอนโดยที่ผู้ทดลองไม่ต้องช่วยชี้แนะในการฝึก 3 ครั้งติดต่อกันจึงจะเริ่มฝึกในสภาพการณ์ลำดับต่อไป เมื่อเด็กสามารถเล่นตนเองได้ครบทุกสภาพการณ์แล้วค่อย ๆ ลดการฝึกการเล่นตนเองลง จนกระทั่งไม่มีการฝึกอีกต่อไป ส่วนกลุ่มควบคุมไม่มีการฝึกใดใด ผลการทดลองพบว่า กลุ่มเล่นตนเองมีพฤติกรรมตั้งใจทำงานในชั้นเรียนเพิ่มขึ้นตามระยะของการฝึกและมีการนำการเล่นตนเองไปใช้สร้างพฤติกรรมตั้งใจเรียนในวิชาต่าง ๆ ที่มีลักษณะแตกต่างกัน เช่น วิชาคณิตศาสตร์ วิชาเขียนและการอ่านอีกด้วย

นอกจากงานวิจัยที่ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการเล่นตนเองต่อพฤติกรรมทางการเรียนแล้ว ยังมีงานวิจัยที่ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการเล่นตนเองในการเพิ่มสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน โดยตรง Whitman & Johnston (1983 : 127 - 143) ฝึกเด็กปัญญาอ่อนที่เล่นเองเรียนได้ให้เล่นเองในการบวกลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลักโดยทำการทดลองกับเด็กปัญญาอ่อนอายุเฉลี่ย 11 ปี 10 เดือน จำนวน 9 คน ซึ่งไม่สามารถบวกลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลักได้ การวิจัยเป็นแบบหลายเส้นฐานข้ามกลุ่ม แต่ละกลุ่มมีเด็ก 3 คน เมื่อเริ่มต้นระยะเส้นฐานจะใช้วิธีการเสริมแรงพฤติกรรมตั้งใจทำงานของเด็ก ต่อมาระยะฝึกการเล่นเองในการบวกลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลักจะใช้การเสริมแรงทางวาจาและชมต่อการเล่นเองได้ถูกต้องตามขั้นตอน และต่อความถูกต้องของงาน เมื่อเด็กสามารถเล่นเองได้ถูกต้องตามขั้นตอนโดยที่ผู้ทดลองไม่ต้องช่วยชี้แนะแล้วจึงค่อย ๆ ลดการเสริมแรงต่อการเล่นเองลง คงเหลือแต่การเสริมแรงต่อความถูกต้องของงาน ต่อมาค่อย ๆ ลดการเสริมแรงต่อความถูกต้องของงานลงจนกระทั่งไม่มีการเสริมแรงอีกต่อไป การฝึกการเล่นเองเริ่มต้นที่เด็กกลุ่มที่ 1 ฝึกการเล่นเองในด้านการบวกก่อนแล้วจึงฝึกการเล่นเองในด้านการลบ ขณะกลุ่มที่ 1 เริ่มต้นฝึกการเล่นเองในด้านการลบจะเริ่มฝึกกลุ่มที่ 2 ให้เล่นเองในด้านการบวก และเมื่อกลุ่มที่ 2 เริ่มต้นฝึกการเล่นเองในด้านการลบก็จะเริ่มต้นฝึกกลุ่มที่ 3 ให้เล่นเองในด้านการบวกไปพร้อมกัน จนกระทั่งทุกกลุ่มสามารถบวกลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลักได้ถูกต้อง ผลการทดลองพบว่า การเล่นเองทำให้เด็กบวกลบเลขที่ต้องขอยืมข้ามหลักได้ถูกต้องมากขึ้น ทั้งในสภาพการณ์ทดลองและในชั้นเรียน

ในแง่ของความทงหัน Meichenbaum & Goodman (1971 : 115 - 126) ทดลองใช้การล่อนตนเองเพื่อลดความทงหันของเด็กอายุ 7 - 9 ปี จำนวน 15 คน แบ่งการฝึกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มแรกผู้รับการทดลองฝึกการล่อนตนเองให้ทำกิจกรรมตามกลวิธีการทำงานอย่างเป็นขั้นตอน กลุ่มที่ 2 ผู้รับการทดลองฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกการล่อนตนเอง และกลุ่มที่ 3 ผู้รับการทดลองรับการทดลองต่าง ๆ เช่นเดียวกับสองกลุ่มแรก กลุ่มฝึกการล่อนตนเองและกลุ่มฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกการล่อนตนเองทำการฝึก 4 ครั้ง ครั้งละ 20 นาที ด้วยการฝึกเป็นรายบุคคล ผลการทดลองพบว่า หลังการทดลองและติดตามผล 1 เดือน กลุ่มฝึกการล่อนตนเองมีความทงหันลดลงกว่าก่อนทดลองในด้นใช้เวลาล่นองตอบเพิ่มขึ้น แต่คะแนนผิดพลาดไม่เปลี่ยนแปลง นอกจากนี้กลุ่มฝึกการล่อนตนเองสามารถทำแบบทดสอบสติปัญญาได้ดียิ่งกว่าอีกสองกลุ่ม อย่างไรก็ตามการล่อนตนเองไม่แผ่ขยายผลไปสู่พฤติกรรมการควบคุมตนเองในชั้นเรียนซึ่งผู้ทดลองตั้งข้อสงสัยเกิดว่าอาจเกิดจากการฝึกจำนวนน้อยครั้งเกินไป ต่อมา Meichenbaum & Goodman ทำการศึกษาครั้งที่ 2 กับเด็กอนุบาลและชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 15 คน แบ่งการฝึกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มดูตัวแบบพูดล่อนตนเอง กลุ่มฝึกการล่อนตนเอง และกลุ่มฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกการล่อนตนเอง ทั้งสามกลุ่มผู้ทดลองฝึกเด็กเป็นรายบุคคล ผลการทดลองพบว่า ทุกกลุ่มมีความทงหันลดลง ในด้นใช้เวลาล่นองตอบเพิ่มขึ้นและมีเพียงกลุ่มฝึกการล่อนตนเองเท่านั้นที่มีคะแนนผิดพลาดลดลง

Bender (1976 : 347 - 354) ศึกษาเปรียบเทียบการฝึกให้ผู้รับการทดลองพูดล่อนตนเองกับการให้ผู้รับการทดลองฟังผู้ทดลองพูดล่อนตนเอง โดยทำการทดลองกับเด็กทงหันชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 12 คน แบ่งเด็กเป็น 5 กลุ่ม กลุ่มแรกเด็กฝึกการพูดล่อนตนเองแบบระบุงวิธีการทำงานตามขั้นตอน กลุ่มที่ 2 ผู้ทดลองพูดวิธีการทำงานตามขั้นตอน เด็กเพียงแต่ตอบคำถามว่า "ใช่" หรือ "ไม่ใช่" เท่านั้น กลุ่มที่ 3 เด็กฝึกพูดล่อนตนเองโดยไม่ระบุงวิธีการทำงานตามขั้นตอน กลุ่มที่ 4 ผู้ทดลองให้เด็กดูเครื่องมือฝึกการล่อนตนเองเท่านั้น กลุ่มที่ 5 เด็กได้รับการทดลองต่าง ๆ เช่นเดียวกับกลุ่มอื่น ผลการทดลองปรากฏว่า กลุ่มแรกซึ่งเด็กฝึกการพูดล่อนตนเองแบบระบุงวิธีการทำงานตามขั้นตอนมีความทงหันลดลงมากกว่ากลุ่มอื่น ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งความทงหันด้นเวลาล่นองตอบนานกว่ากลุ่มอื่น ๆ กลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 3 ซึ่งเด็กเป็นผู้พูดล่อนตนเองมีความทงหันลดลงมากกว่ากลุ่มที่ 2 ซึ่งเด็กไม่ได้พูดล่อนตนเองแต่ฟังการล่อนตนเองจากผู้ทดลอง เมื่อพิจารณาตัวแปรด้านการใช้กลวิธีการทำงานตาม

ขั้นตอนจะพบว่าการใช้กลวิธีการทำงานตามขั้นตอนมีผลทำให้ผู้รับการทดลองใช้เวลาสนองตอบเพิ่มขึ้นแต่ความผิดพลาดไม่ลดลง

Kendall & Finch (1978 : 110 - 118) ทดลองใช้การล่อนตนเองร่วมกับการปรับสีนใหม่เมื่อทำงานผิดเพื่อลดความทุนหันของเด็กรอายุเฉลี่ย 10.2 ปี จำนวน 20 คน แบ่งเด็กเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองเด็กฝึกการล่อนตนเองให้ทำกิจกรรมตามกลวิธีการทำงานอย่างเป็นขั้นตอน และผู้ทดลองใช้การปรับสีนใหม่โดยเมื่อเริ่มต้นการฝึกแต่ละครั้งเด็กจะได้รับเบี้ย 10 เบี้ย ถ้าเด็กทำงานผิด 1 ครั้ง จะถูกปรับ 1 เบี้ย เมื่อสิ้นสุดการฝึกแต่ละครั้ง เด็กสามารถนำเบี้ยที่เหลืออยู่ไปแลกรางวัลตามรายการที่ระบุไว้ว่าจะต้องใช้เวลาจำนวนเท่าใดจึงจะแลกรางวัลนั้นได้ ส่วนกลุ่มควบคุม เด็กฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือที่กลุ่มแรกใช้ฝึกการล่อนตนเองเท่านั้น และใช้การโยงจับคู่เด็กกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองให้ได้รับรางวัลเหมือนกัน เมื่อสิ้นสุดการทดลองแต่ละครั้งเพื่อไม่ให้เด็กมีการเปรียบเทียบกัน โดยที่ผู้ทดลองบอกเด็กกลุ่มควบคุมว่าเด็กได้รับรางวัลเพราะให้ความร่วมมือในการทำงาน ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีการฝึก 6 ครั้ง ครั้งละ 20 นาที หลังทดลองและติดตามผล 2 เดือน พบว่ากลุ่มฝึกการล่อนตนเองร่วมกับการปรับสีนใหม่เมื่อทำงานผิดมีความทุนหันลดลง ส่วนกลุ่มควบคุมมีความทุนหันเพิ่มขึ้น

ในการศึกษาผลของการล่อนตนเองร่วมกับการเสริมแรงและการปรับสีนใหม่เปรียบเทียบกับผลของการเสริมแรงและการปรับสีนใหม่เพื่อเพิ่มพฤติกรรมการควบคุมตนเอง Kendall & Braswell (1982 : 672 - 689) ศึกษาเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 - 6 อายุ 8.5 - 12.1 ปี จำนวน 27 คน แบ่งเด็กเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มแรก เด็กฝึกการล่อนตนเองและผู้ทดลองใช้การเสริมแรงทางวาจาเมื่อทำงานถูกต้องและการปรับสีนใหม่โดยเมื่อเริ่มต้นการฝึกแต่ละครั้งเด็กจะได้รับเบี้ย 20 เบี้ย เมื่อเด็กใช้การล่อนตนเองไม่ถูกต้องตามขั้นตอนหรือทำงานเร็วกว่าเกณฑ์ที่กำหนดหรือทำงานผิดจะถูกปรับ 1 เบี้ย เมื่อสิ้นสุดการฝึกแต่ละครั้งเด็กสามารถนำเบี้ยที่เหลืออยู่ไปแลกของรางวัลตามรายการที่ระบุไว้ เด็กสามารถสะสมเบี้ยไว้แลกรางวัลในครั้งต่อไปได้ กลุ่มที่ 2 เด็กฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกการล่อนตนเองเช่นเดียวกับที่ใช้ในกลุ่มแรก ผู้ทดลองใช้การเสริมแรงทางวาจาเมื่อเด็กทำงานถูกต้องและปรับสีนใหม่เมื่อทำงานเร็วกว่าเกณฑ์ที่กำหนดหรือทำงานผิดพลาด การปรับสีนใหม่ใช้วิธีการเหมือนกับกลุ่มแรก ส่วนกลุ่มที่ 3 เด็กฝึกทำ

กิจกรรมในเครื่องมือฝึกการล่อนตนเองเหมือนกับที่ใช้ในกลุ่มแรก โยงสับคู่เด็กกลุ่มนี้กับเด็กในกลุ่มแรกหรือกลุ่มที่ส่งให้ได้รับรางวัลเหมือนกันเมื่อสิ้นสุดการฝึกแต่ละครั้งเพื่อไม่ให้เด็กมีการเปรียบเทียบกัน โดยที่ผู้ทดลองบอกเด็กว่าเป็นรางวัลสำหรับความร่วมมือและความพยายามในการทำงาน แต่ละกลุ่มทำการฝึก 12 ครั้ง ครั้งละ 45 - 55 นาที หลังทดลองและการติดตามผล 10 สัปดาห์พบว่ามีเพียงกลุ่มฝึกการล่อนตนเองเท่านั้นที่มีการควบคุมตนเองมากกว่าก่อนทดลอง อย่างไรก็ตามในการติดตามผล 1 ปี กลุ่มฝึกการล่อนตนเองมีการควบคุมตนเองลดลงกว่าระยะหลังทดลองและติดตามผล 10 สัปดาห์ แต่ไม่ต่างจากก่อนทดลอง

สำหรับการศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิภาพของการล่อนตนเองแบบรูปธรรมเปรียบเทียบกับ การล่อนตนเองแบบความคิดรวบยอดเพื่อเพิ่มพฤติกรรมการควบคุมตนเอง Kendall & Wilcox (1980 : 80 - 91) ทดลองกับเด็กอายุ 8 - 12 ปี จำนวน 33 คน ซึ่งมีปัญหาขาดการควบคุมตนเอง ทำการวิจัยโดยแบ่งเด็กเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มล่อนตนเองแบบรูปธรรม กลุ่มล่อนตนเองแบบความคิดรวบยอดและกลุ่มควบคุม กลุ่มล่อนตนเองแบบรูปธรรมนั้น เด็กฝึกการล่อนตนเองเพื่อควบคุมพฤติกรรมของตนเองโดยใช้คำพูดที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจงสำหรับงานที่กำลังทำอยู่ ส่วนกลุ่มล่อนตนเองแบบความคิดรวบยอด เด็กฝึกการล่อนตนเองโดยใช้คำพูดลักษณะที่ประยุกต์ใช้ได้กับงานหลายหลายอย่าง ไม่เฉพาะเจาะจงในงานที่กำลังทำเท่านั้น ทั้งสองกลุ่มนี้ใช้การล่อนตนเองร่วมกับการปรับวินัยโดยเมื่อเริ่มต้นการฝึกแต่ละครั้งเด็กจะได้รับเบี้ย 25 เบี้ย ถ้าเด็กล่อนตนเองได้ไม่ถูกต้องตามขั้นตอนหรือทำงานผิดจะถูกปรับ 1 เบี้ย เมื่อสิ้นสุดการฝึกแต่ละครั้งเด็กสามารถนำเบี้ยที่เหลืออยู่สะสมไว้ครั้งต่อไปหรือแลกรางวัลตามที่ตามรายการที่ระบุไว้ว่าต้องใช้เบี้ยจำนวนเท่าใด สำหรับกลุ่มควบคุมเด็กฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกการล่อนตนเองแบบเดียวกับที่ใช้ในกลุ่มล่อนตนเอง โยงสับคู่เด็กกลุ่มควบคุมกับกลุ่มล่อนตนเองให้ได้รับรางวัลเหมือนกัน โดยบอกเด็กว่าเป็นรางวัลสำหรับความร่วมมือในการฝึก ทั้งสามกลุ่มทำการฝึกสัปดาห์ละ 2 ครั้ง เป็นเวลา 3 สัปดาห์ ครั้งละ 30 - 40 นาที หลังการทดลองและติดตามผล 1 เดือนพบว่า เด็กทั้งสามกลุ่มมีการควบคุมตนเองไม่แตกต่างกันแต่กลุ่มที่ฝึกการล่อนตนเองทั้งสองกลุ่มมีการควบคุมตนเองมากขึ้นกว่าก่อนทดลอง ส่วนกลุ่มที่ไม่ได้ฝึกการล่อนตนเองมีการควบคุมตนเองไม่แตกต่างจากก่อนทดลอง กลุ่มฝึกการล่อนตนเองแบบความคิดรวบยอดมีการควบคุมตนเองในระยะติดตามผลมากกว่ากลุ่มล่อนตนเองแบบรูปธรรม การติดตามผล 1 ปี พบว่า ผลการฝึกยังคงอยู่ เด็กมีการควบคุมตนเองดีขึ้น และเด็กที่ฝึกการล่อนตนเองแบบความคิดรวบยอดกำลังที่ฝึกได้ดีกว่าเด็กที่ฝึกการล่อนตนเอง แบบรูปธรรมและกลุ่มควบคุม

เกี่ยวกับการล่อนตนเองในเด็กที่มีระดับความสามารถทางการคิดแตกต่างกันและวิธีการฝึกการล่อนตนเองแตกต่างกันนั้น (Schleser, Cohen, Meyers & Rodick (1984 : 187-200) วิจัยด้วยการทดลองระดับความสามารถทางการคิดของเด็กประถมปีที่ 1 และ 2 แบ่งเด็กตามระดับความสามารถทางการคิดเป็นเด็กระดับความคิดขั้นก่อนปฏิบัติการและระดับความคิดขั้นปฏิบัติการด้วยรูปธรรม แล้วแบ่งเด็กแต่ละระดับความสามารถออกเป็น 4 กลุ่ม ให้แต่ละกลุ่มประกอบด้วยเด็กทั้งสองระดับความคิด วิธีการฝึกแตกต่างกันคือ กลุ่มที่ 1 ฝึกการล่อนตนเองด้วยวิธีการที่ผู้ทดลองแสดงการล่อนตนเองให้เด็กสังเกต แล้วให้เด็กฝึกซ้อมการล่อนตนเองจากภายนอกไปสู่ภายในใจ กลุ่มที่ 2 ฝึกการล่อนตนเองด้วยวิธีการค้นพบของ Socratic ผู้ทดลองแสดงการทำงานโดยไม่พูดล่อนตนเอง แต่ตั้งคำถามให้เด็กตอบ จนกระทั่งเด็กค้นพบวิธีการล่อนตนเองเพื่อช้และพฤติกรรมของตนได้ กลุ่มนี้ไม่ได้ฝึกให้เด็กลดการล่อนตนเองจากภายนอกไปสู่ภายในใจ กลุ่มที่ 3 ใช้วิธีการฝึกโดยผู้ทดลองอ่านคำพูดเกี่ยวกับกลวิธีการทำงานแบบเดียวกับที่ช้การล่อนตนเอง แต่ไม่ได้ฝึกให้เด็กพูดล่อนตนเอง และไม่มีการเสริมแรงตนเอง ซึ่งเป็นส่วนประกอบย่อยส่วนหนึ่งของเทคนิคการล่อนตนเอง กลุ่มที่ 4 ผู้ทดลองอ่านโคลงกลอนสั้น ๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกับการทำงาน ขณะที่ให้เด็กทำงานเช่นเดียวกับสามกลุ่มแรก แต่ไม่ได้ฝึกให้เด็กล่อนตนเอง ทุกกลุ่มช้เครื่องมือฝึกแบบเดียวกันและทำกิจกรรมจำนวนครั้งเท่ากัน ผลการทดลองปรากฏว่า เด็กที่มีระดับความคิดขั้นก่อนปฏิบัติการและเด็กที่มีระดับความคิดขั้นปฏิบัติการด้วยรูปธรรมสามารถเข้าใจและช้การล่อนตนเองได้ แต่การฝึกการล่อนตนเองด้วยวิธีการค้นพบช้ได้ดีกับเด็กที่มีระดับความคิดขั้นปฏิบัติการด้วยรูปธรรมเท่านั้น การแผ่ขยายผลของการฝึกขึ้นอยู่กับทั้งระดับความสามารถทางการคิดของเด็กและวิธีการฝึกการล่อนตนเอง เด็กที่ฝึกการล่อนตนเองด้วยวิธีการสังเกตจากตัวแบบแล้วฝึกซ้อมการล่อนตนเองและด้วยวิธีการค้นพบช้เวลาในการทำงานเพิ่มขึ้น และทำงานถูกต้องมากขึ้น การล่อนกลวิธีการทำงานให้แก่เด็กโดยที่ไม่ได้ฝึกให้เด็กช้การล่อนตนเองไม่ช่วยให้เด็กช้กลวิธีการทำงานได้

ในการฝึกเปรียบเทียบผลระหว่างการให้เด็กพูดล่อนตนเองกับให้เด็กฟังบุคคลอื่นพูดล่อนเพื่อสร้างพฤติกรรมต้านทานความเข้ยวนใจ Genshaft (1983 : 339 - 341) ทำการศึกษาเกี่ยวกับเด็กโตตรงและเด็กหนุ่มหน้ประเภทละ 60 คน แบ่งการทดลองเป็น 5 กลุ่ม แต่ละกลุ่มมีทั้งเด็กโตตรงและเด็กหนุ่มหน้ สดลภาพการทดลองให้เด็กอยู่ตามลำพังในห้องที่มียองเล่นที่เข้ยวนใจให้อายการเล่น แต่ห้ามเด็กมองของเล่นเหล่านั้น กลุ่มที่ 1 ฝึกให้เด็กพูดล่อนตนเอง

ให้ยับยั้งพฤติกรรมที่ผู้ทดลองห้ามทำ กลุ่มที่ 2 มีเสียงจากเครื่องบันทึกเสียงพูดสอนให้ยับยั้ง
พฤติกรรมที่ผู้ทดลองห้ามทำ กลุ่มที่ 3 ฝึกให้เด็กพูดสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกับของเล่น กลุ่มที่ 4 ให้
เด็กทำงานอย่างอื่น กลุ่มที่ 5 ไม่มีการฝึกให้เด็กพูดหรือทำงานใด ๆ การสังเกตพฤติกรรม
ของเด็กใช้การสังเกตผ่านกระจกทางเดียว พบว่าเด็กโตร่องมีพฤติกรรมด้านทานความเข้ายวน
ใจในการทดลองแบบต่าง ๆ ไม่แตกต่างกัน ส่วนเด็กทูนหั้นมีพฤติกรรมด้านทานความเข้ายวนใจ
แตกต่างกันไปตามเงื่อนไขการทดลอง กลุ่มที่ฝึกให้เด็กพูดสอนตนเอง เพื่อยับยั้งพฤติกรรมที่ผู้ทดลอง
ห้ามทำและกลุ่มที่มีเสียงจากเครื่องบันทึกเสียงพูดสอนให้ยับยั้งพฤติกรรมที่ผู้ทดลองห้ามทำ มีพฤติกรรม
ด้านทานความเข้ายวนใจมากกว่าอีกสามกลุ่ม

สำหรับการเปรียบเทียบระหว่างผลการฝึกการล่อนตนเองกับผลการให้ฝึกซ้อมพฤติกรรม
โดยไม่ได้ฝึกการล่อนตนเอง เพื่อเพิ่มพฤติกรรมกล้าแสดงออก Kazdin & Mascitelli (1982:
346 - 360) ทำการวิจัยกับบุคคลที่มีอายุระหว่าง 17 - 57 ปี จำนวน 90 คน ซึ่งผ่านการ
ทดสอบว่ามีพฤติกรรมไม่กล้าแสดงออก แบ่งการฝึกออกเป็น 5 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ฝึกซ้อมพฤติกรรม
กล้าแสดงออกตามบทที่เขียนไว้ กลุ่มที่ 2 ฝึกซ้อมพฤติกรรมกล้าแสดงออกโดยฝึกการล่อนตนเอง
ใช้บทฝึกซ้อมเช่นเดียวกับกลุ่มแรก กลุ่มที่ 3 ฝึกซ้อมพฤติกรรมกล้าแสดงออกตามบทที่เขียนไว้ทั้ง
ในห้องทดลองและฝึกเป็นการบ้าน กลุ่มที่ 4 ฝึกซ้อมพฤติกรรมกล้าแสดงออกโดยฝึกการล่อนตนเอง
ใช้บทฝึกซ้อมเช่นเดียวกันทั้งในห้องทดลองและฝึกเป็นการบ้าน และกลุ่มที่ 5 เป็นกลุ่มควบคุม
ไม่ได้ฝึกพฤติกรรมกล้าแสดงออก แต่ได้รับการทดสอบพฤติกรรมกล้าแสดงออกเช่นเดียวกับกลุ่มอื่น
ผลการวิจัย พบว่า ทั้งการฝึกการล่อนตนเองและการฝึกเป็นการบ้านช่วยทำให้มีพฤติกรรมกล้า
แสดงออกเพิ่มขึ้นมากกว่าการฝึกซ้อมพฤติกรรม ในการติดตามผล 6 เดือน พบว่า มีเพียงกลุ่ม
ที่ฝึกเป็นการบ้านเท่านั้น ที่ยังคงมีพฤติกรรมกล้าแสดงออกมากกว่าก่อนทดลอง

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของการใช้ล่อนตนเองต่อการลดความทวนหันของเด็กอายุ 10 - 12 ปี ใน
สถานสงเคราะห์เด็ก

ตัวแปรในการวิจัย

1. ตัวแปรอิสระ คือ การล่อนตนเอง
2. ตัวแปรตาม คือ ระดับความทุนหันซึ่งวัดจากแบบวัดความทุนหัน MFFT ของ Kagan et al (1964)

สมมติฐานในการวิจัย

1. ความทุนหันของเด็กที่ได้รับการฝึกการล่อนตนเองในระยะหลังทดลองและระยะติดตามผลจะต่ำกว่าระยะก่อนทดลอง
2. ความทุนหันของเด็กที่ได้รับการฝึกการล่อนตนเองจะต่ำกว่าเด็กที่ได้รับการล่อนกลวิธีทั้งในระยะหลังทดลองและระยะติดตามผล
3. ความทุนหันของเด็กที่ได้รับการฝึกการล่อนตนเองจะต่ำกว่าเด็กที่ได้รับการฝึกทำกิจกรรมในเครื่องมือฝึกทั้งในระยะหลังทดลองและระยะติดตามผล

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยนี้ศึกษาเฉพาะผลของการใช้การล่อนตนเองต่อการลดความทุนหันของเด็ก กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เป็นเด็กอายุ 10 - 12 ปี ในสถานสงเคราะห์เด็กชายบ้านปากเกร็ดซึ่งระดับความทุนหันได้จากการทดสอบด้วยแบบวัดความทุนหัน MFFT ของ Kagan et al (1964) ซึ่ง Salkind (1978) สัดทำตารางเกณฑ์ปกติของระดับความทุนหันไว้ กลุ่มตัวอย่างใช้เด็กที่มีความทุนหันด้านเวลาล่อนงตอบต่ำกว่ามัธยฐานของเด็กวัยเดียวกันและมีคะแนนผิดพลาดสูงกว่ามัธยฐานของเด็กวัยเดียวกัน

ค่าจำกัดความในการวิจัย

1. การล่อนตนเองหมายถึง การควบคุมพฤติกรรมของตนเองด้วยการใช้คำพูดกับตนเองภายในใจเป็นข้อชี้แนะหรือนำทางเพื่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายขึ้น ซึ่งการล่อนตนเองจะดำเนินตามลำดับดังนี้ 1) กำหนดสิ่งที่จะต้องทำว่าจะทำอะไร 2) วิเคราะห์งานโดยพิจารณาว่างานนั้นมีลักษณะอย่างไรบ้าง 3) วางแผนการทำงาน 4) ทำตามแผนการทำงานที่วางไว้ 5) ตรวจสอบและประเมิน ถ้าผิดให้ตรวจสอบขั้นตอนการทำงานแต่ละขั้นตอนแล้วแก้ไขให้ถูกต้อง ถ้าถูกต้องให้การเสริมแรงทางวาจาต่อตนเอง

2. เด็กทุนหันหมายถึง เด็กที่ทำแบบวัดความทงหัน MFFT ได้คะแนนผิดพลาดสูงกว่ามาตรฐานของเด็กวัยเดียวกันและใช้เวลาสนองตอบต่ำกว่ามาตรฐานของเด็กวัยเดียวกัน โดยที่มาตรฐานของคะแนนผิดพลาดและเวลาสนองตอบนี้เทียบจากตารางเกณฑ์ปกติ ซึ่ง Salkind (1978) จัดทำขึ้น

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการวิจัย

1. การวิจัยนี้จะเป็นแนวทางสำหรับนักจิตวิทยา ครู ผู้ปกครองที่จะนำการล่อนตนเองไปใช้ลดความทงหันของเด็กต่อไป
2. การฝึกการล่อนตนเองให้กับเด็กมีผลให้เด็กมีความรู้และทักษะในการใช้การล่อนตนเอง ซึ่งนอกจากจะช่วยลดความทงหันของตนเองแล้ว เด็กอาจจะนำความรู้และทักษะการล่อนตนเองไปใช้ในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอื่น ๆ ของตนได้อีก
3. เป็นแนวทางในการศึกษาวิจัยต่อไป เช่น การวิจัยเกี่ยวกับการใช้การล่อนตนเองเพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอื่น ๆ การวิจัยเกี่ยวกับองค์ประกอบที่มีผลต่อประสิทธิภาพของเทคนิคการล่อนตนเอง เป็นต้น

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย