



บทที่ 1

บทนำ

## ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

เด็กแยกตัว (Withdrawn Children) หมายถึง เด็กที่มีอัตราความถี่ของการแสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำกว่าปกติ (Allen, Hart, Buell, Harris and Wolf 1964 : 511-518; Furman, Rahe, & Hartup 1979: 912-922; Sainato, Maheady and Shook 1986: 187-195) ซึ่งอัตราความถี่นี้ไม่มีระบุไว้แน่นอน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ของผู้วิจัยแต่ละคนจะตั้งเอาไว้ว่าควรจะต้องต่ำขนาดไหน เช่น Keller and Carlson (1974: 912-919) ได้กำหนดไว้ว่าเด็กแยกตัวนั้นเป็นเด็กที่มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำกว่าร้อยละ 50 ของเวลาที่ใช้ในการสังเกตในช่วงเวลาเล่นอิสระ ในขณะที่ Furman, Rahe, & Hartup (1979: 95-922) กำหนดว่าพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กจะต้องต่ำกว่าร้อยละ 33 ของเวลาที่ใช้สังเกตทั้งหมดในช่วงเวลาเล่นอิสระจึงจะถือว่าเป็นเด็กแยกตัว

การที่เด็กมีพฤติกรรมแยกตัวก็อาจจะก่อให้เกิดปัญหาเกี่ยวกับเด็กหลายประการด้วยกัน เช่น ทำให้เด็กขาดทักษะทางสังคม ได้แก่ การไม่รู้จักแบ่งปัน ไม่รู้จักตอบสนองที่เหมาะสม และไม่มีความสามารถที่จะเข้าหาหรือทำความรู้จักกับคนอื่น (Gottman 1977: 513-517) ซึ่งจะทำให้เด็กไม่มีเพื่อนและไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนหรือจากครู จึงอาจเป็นเหตุให้เด็กเกิดความรู้สึกเบื่อโรงเรียน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีสุขภาพจิตที่เสื่อมโทรม (Cowen, Pederson, Babyian, Izzo, & Trost 1973: 438-446) อีกทั้งเด็กอาจต้องออกจากโรงเรียนกลางคัน (Ullman 1957: 257-267) และมีแนวโน้มที่จะเป็นยุวอาชญากรได้ (Roff, et al. 1972 cited by Hops 1983: 3-18) ในขณะที่เดียวกันหากเด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนที่เหมาะสมก็จะช่วยให้เกิดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสังคมตามสภาพการณ์เป็นจริงมากขึ้น และจากการที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมนี้เอง ทำให้เด็กมองหรือรับรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัวกว้างขวางขึ้น อีกทั้งมีทัศนคติและค่านิยมที่ดีต่อสภาพสังคมที่เป็นอยู่ รู้จักการประนีประนอม และแลกเปลี่ยนทัศนคติหรือความรู้ต่าง ๆ ตลอดจนเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นและลดความก้าวร้าว

ลงได้ (Rosen 1974: 920-927) สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้เด็กมีพัฒนาการทางสังคมที่เหมาะสม  
 เข้าใจบทบาททางสังคม และบทบาททางเพศ เพื่อเตรียมตัวเป็นผู้ใหญ่ที่ดีในอนาคตต่อไป  
 (Wicks-Nelson and Israel 1984: 154)

การที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนนอกจากจะช่วยให้เด็กมีพัฒนาการทางสังคม  
 ที่เหมาะสมแล้วยังช่วยให้เด็กมีพัฒนาการทางด้านสติปัญญาดีขึ้นอีกด้วย (Radin and Moan  
 1979: 1685-1699) เช่น ช่วยให้เด็กมีความสามารถทางด้านอนุรักษได้เร็วขึ้น (Murray  
 1972: 1-6; Silverman and Stone 1972: 603-608) ใช้ภาษาได้เป็นอย่างดี สามารถ  
 สื่อสารได้อย่างเหมาะสม (Gulanick 1981: 31-68; Heiss 1981: 11; Wicks-Nelson  
 and Israel 1984: 154) นอกจากนี้การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนยังช่วยในการพัฒนา  
 บุคลิกภาพของเด็กให้เหมาะสม เช่น เด็กจะสามารถรับรู้และเข้าใจตลอดจนเห็นคุณค่าของ  
 คน มีความสามารถในการปรับตัวเข้าหาเพื่อนได้ดี และมีอารมณ์ที่ร่าเริง เป็นต้น สำหรับการพัฒนา  
 ทางด้านอารมณ์นั้น (Schwarz 1927: 267-284) พบว่าเด็กแยกตัวที่อยู่ร่วมกับเพื่อนจะสามารถพัฒนา  
 พัฒนาการทางด้านอารมณ์ได้เป็นอย่างดี ซึ่งจะเห็นได้จากการที่เด็กสามารถควบคุมอารมณ์ได้  
 อย่างเหมาะสมในขณะที่เล่นของเล่นกับเพื่อน

จากการที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนที่เหมาะสมก็จะช่วยให้เด็กมีพัฒนาการ  
 ทั้งทางด้านสังคม สติปัญญา บุคลิกภาพ และอารมณ์ได้เป็นอย่างดี ในขณะที่เดียวกันหากเด็กแยกตัว  
 ก็จะทำให้เกิดปัญหาดังที่กล่าวมาแล้ว ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม  
 กับเพื่อนของเด็กแยกตัวที่เรียนในระดับชั้นอนุบาล ซึ่งมีอายุ 3-4 ปี อันเป็นวัยที่เด็กกำลังเริ่มที่  
 จะมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน (Hurlock 1984: 234) ซึ่งในวัยนี้หากเด็กสามารถเข้า  
 สังคมได้อย่างเหมาะสมจะช่วยให้เด็กมีพัฒนาการทั้งทางด้านสังคม อารมณ์ บุคลิกภาพ และ  
 สติปัญญา ได้อย่างเหมาะสมอีกด้วย แต่ถ้าเด็กแยกตัวจากเพื่อนในช่วงวัยนี้ก็จะส่งผลให้  
 พัฒนาการดังกล่าวไม่สามารถพัฒนาได้ดี อีกทั้งลักษณะการแยกตัวจะติดตัวเด็กไปจนเติบโต  
 ดังนั้นการแก้ไขปัญหของเด็กแยกตัวจึงควรกระทำตั้งแต่วัยที่เด็กเริ่มต้นมีการปฏิสัมพันธ์ทาง  
 สังคมกับเพื่อน

สำหรับ วิธีการที่นำมาใช้ในการพัฒนาพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของ  
 เด็กแยกตัวนั้นได้มีผู้ศึกษาและวิจัยโดยใช้วิธีการต่าง ๆ หลายวิธี เช่น การใช้ตัวแบบ ซึ่งการใช้  
 ตัวแบบนี้มีทั้งที่เป็นตัวแบบที่มีชีวิตจริง (Furman, Rahe and Hartup 1979: 912-922)

และตัวแบบสัญลักษณ์ ในการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์นี้มีผู้นิยมนำมาใช้กันมากเพราะพบว่ามีประสิทธิภาพสูงต่อการพัฒนาพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของเด็กแยกตัว (O'Connor 1969: 16-22; Evers and Schwarz 1973: 248-250; Keller and Carlson 1974: 912-922; Jakibchuk and Smeriglio 1976: 838-841) นอกจากนี้ยังมีการใช้วิธีการสอนทักษะทางสังคมร่วมกับการฝึกทักษะทางสังคมให้กับเด็กแยกตัวเป็นรายบุคคล (Gottman, Gonso and Schuler 1976: 179-197; Oden and Asher 1977: 495-506) การให้ข้อมูลย้อนกลับและการเสริมแรงด้วยสิ่งของ (Bergsgaard and Larson 1984: 194-199) การฝึกให้เพื่อนที่มีระดับปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เหมาะสมไปสร้างความสัมพันธ์หรือเข้าหาเด็กแยกตัว (Strain, Shore and Timm 1977: 189-198) ส่วน Kandel, Ayllon, and Rosenbaum (1977: 75-85) ใช้การให้เด็กแยกตัวมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนอย่างทันทีทันใด ซึ่งพบว่าวิธีการทั้งหมดที่กล่าวมานี้ใช้ได้ผลดีในการทำให้เด็กแยกตัวมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนมากขึ้น

วิธีการที่นำมาใช้ในการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของเด็กแยกตัวที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าวิธีการเหล่านั้นค่อนข้างซับซ้อน และครุ่นนำไปปฏิบัติได้ค่อนข้างยาก เพราะต้องอาศัยการฝึกฝน ไม่ว่าจะเป็นการฝึกฝนของครูเองที่จะนำไปฝึกเด็กแยกตัวหรือฝึกกลุ่มเพื่อนที่จะเข้ามามีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเด็กแยกตัว อีกทั้งต้องสูญเสียค่าใช้จ่ายในการจัดการ เช่น ในการดำเนินการสร้างตัวแบบภาพยนตร์ หรือค่าใช้จ่ายสำหรับสิ่งของที่ใช้ในการเสริมแรง ดังนั้นผู้วิจัยคิดว่าน่าจะมีวิธีการที่มีประสิทธิภาพ ทำได้ง่าย และประหยัดรวมทั้งสะดวกต่อการใช้ของครูซึ่งจากการศึกษาผู้วิจัยก็พบว่าวิธีการชี้แนะโดยใช้วาทะร่วมกับกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียนน่าจะเป็นวิธีการที่เหมาะสม เพราะการใช้การชี้แนะโดยใช้วาทะจะช่วยให้เด็กรู้ว่าควรแสดงพฤติกรรมเป้าหมายใด ส่วนการกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียนนั้นเป็นการเปิดโอกาสให้เด็กได้ลงมือปฏิบัติจริงในการเข้าร่วมกระทำกิจกรรมหรือมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน วิธีการที่กล่าวมาทั้ง 2 วิธีจึงน่าจะเหมาะสมกับครูที่จะนำไปใช้กับสภาพห้องเรียนได้ง่าย สะดวก พร้อมทั้งมีประสิทธิภาพเพียงพอในการพัฒนาพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กแยกตัว

#### แนวคิทธิกฤษฎีที่เกี่วข้องกับเด็กแยกตัว

เด็กแยกตัว หมายถึง เด็กที่มีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงหรือล้มเหลวในการที่จะมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน (Millman, et al. 1981: 459; Ross 1981: 29) อีกทั้งเด็กจะมีความดีของพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำกว่าปกติของเด็กในวัยเดียวกัน ซึ่งจาก

การสังเกตในสภาพการณ์ธรรมชาติพบว่า ลักษณะของเด็กแยกตัวที่อยู่ในวัยก่อนเข้าเรียนหรืออนุบาลนั้น เด็กมักจะติดอยู่กับผู้ใหญ่ และเด็กพวกนี้มักจะไม่ใช่เข้าหาเพื่อนหรือเมื่อเพื่อนเข้าหาเด็กก็จะไม่สนใจที่จะมีความสัมพันธ์ด้วย (Greenwood, Todd, Hops and Walker 1982: 273-293) จากการศึกษาของ Rubin (1982 cited by Schneider, et al. 1985: 127) แสดงให้เห็นว่าเด็กแยกตัวมักจะไม่มีความสามารถที่จะแสดงออกในลักษณะที่เหมาะสม อีกทั้งขาดทักษะและความพร้อมในการเล่นหรือทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน ซึ่งเป็นผลให้โอกาสของเด็กที่จะเข้าร่วมในการเล่นหรือทำกิจกรรมและในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนลดน้อยลงจึงทำให้เด็กเหล่านี้เริ่มแยกตัวออกจากเพื่อน ไม่แสดงตัวในสังคม ถอยห่างจากเพื่อน เล่นหรือทำกิจกรรมแต่เพียงลำพัง

จากลักษณะของเด็กแยกตัวที่กล่าวมาข้างต้น บุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็กอาจเห็นว่าไม่เป็นปัญหา เพราะเด็กแยกตัวมักจะไม่สร้างปัญหาหรือส่งเสียงดังรบกวนผู้อื่น หากแต่การแยกตัวนี้จะเป็นปัญหามากสำหรับตัวเด็กเอง เช่น ปัญหาเกี่ยวกับการเข้าสังคม ปัญหาการเรียนรู้ และปัญหาทางด้านพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง เป็นต้น (Millman, et al. 1981: 459)

สาเหตุที่ทำให้เด็กแยกตัวอาจแยกได้เป็น 2 ประการคือ ประการที่ 1 เกิดจากการที่เด็กไม่ได้เรียนรู้ทักษะที่เหมาะสมในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน ทั้งนี้พฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนนั้น เด็กจะเรียนรู้จากการเลียนแบบจากผู้ใหญ่ ตามสภาพสังคมและวัฒนธรรมที่แตกต่างกันออกไป โดยที่ในอดีตเด็กแสดงออกกับผู้ใหญ่แล้วผู้ใหญ่สนองตอบกับเด็ก เด็กก็จะเลียนแบบการสนองตอบของผู้ใหญ่มาสนองตอบกับเพื่อนเมื่อเด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน เช่น ในวัยทารกเด็กได้รับการกอดและสัมผัสจากผู้ใหญ่บ่อยครั้ง และเมื่อเด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน เด็กก็จะเลียนแบบพฤติกรรมการกอดสัมผัสจากผู้ใหญ่ไปกระทำกับเพื่อน แต่เมื่อเด็กกระทำพฤติกรรมที่เลียนแบบจากผู้ใหญ่กับเพื่อนแล้วไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน เด็กก็จะแยกตัวจากเพื่อน เช่น เด็กที่มาจากสัลมอาจมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในลักษณะที่ก้าวร้าว ซึ่งทำให้เพื่อนไม่พึงพอใจเด็กก็จะไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน เด็กก็จะแยกตัวออกจากเพื่อนในที่สุด (Whippman and Sraufe 1980: 208-216, Field 1981 cited by Wicks-Nelson and Israel 1984: 153-156) สาเหตุประการที่ 2 เกิดจากการที่เด็กประสบผลสำเร็จและมีความสุขในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้ใหญ่ ในขณะที่เดียวกันเมื่อเด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนแล้วไม่ประสบความสำเร็จหรือไม่มีความสุขเท่ากับเมื่ออยู่กับผู้ใหญ่ ก็จะเป็นผลให้เด็กมีแนวโน้มที่จะติดอยู่กับผู้ใหญ่และแยกตัวออกจากเพื่อนในที่สุด ซึ่ง

หากเด็กมีการแยกตัวในวัยเริ่มต้นของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนแล้วก็จะทำให้เด็กต้องเผชิญกับปัญหามากมาย เช่น ปัญหาการปรับตัว ปัญหาทางสังคม ปัญหาทางอารมณ์ ปัญหาทางการเรียน เป็นต้น (Draper and Draper 1977: 187-188; Mussen, Conger and Kagan 1984: 434)

### แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคที่ใช้

เทคนิคที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ใช้การชี้แนะโดยใช้วาจากับการกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียน ซึ่งการชี้แนะโดยใช้วาจาที่มีพื้นฐานมาจากแนวคิดเกี่ยวกับการควบคุมสิ่งเร้า (Stimulus Control) ดังนั้นการที่จะเข้าใจการชี้แนะได้ถูกต้องก็ควรจะต้องทำความเข้าใจเกี่ยวกับการควบคุมสิ่งเร้าเสียก่อน



#### การควบคุมสิ่งเร้า (Stimulus Control)

การควบคุมสิ่งเร้า หมายถึง สภาพการณ์สิ่งเร้าที่กำหนดมีผลต่อการแสดงพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงของบุคคล ซึ่งสภาพการณ์สิ่งเร้านี้อาจเป็นสิ่งเร้าภายนอกและสิ่งเร้าภายในก็ได้ อันได้แก่ สถานการณ์ เหตุการณ์ต่าง ๆ วัตถุ สิ่งของ หรือการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมของบุคคลอื่นที่มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นหรือกับตนเอง ตลอดจนการเปลี่ยนแปลงทางกายภาพของบุคคลนั้น (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต 2529: 153) เช่น ที่โรงเรียนเมื่อมีเสียงสัญญาณไฟไหม้ (สภาพการณ์สิ่งเร้า) ก็มีผลต่อพฤติกรรมการลุกจากที่นั่งหรือออกจากตึกเรียนของนักเรียน หรือเมื่อครูเขียนคำว่า "7 × 2" บนกระดานมีผลต่อพฤติกรรมการตอบคำถามของนักเรียนว่า "14" เป็นต้น และสภาพการณ์สิ่งเร้าที่กำหนดจะสามารถควบคุมพฤติกรรมของบุคคลได้ก็ต่อเมื่อสิ่งเร้านั้นต้องเชื่อมโยงกับผลกรรม ดังนั้นการที่บุคคลเห็นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับผลกรรมก็แสดงว่าบุคคลเรียนรู้ที่จะแยกแยะสิ่งเร้า (Discriminative Learning) แล้ว (Klein 1987: 223) ซึ่งสิ่งเร้าที่เชื่อมโยงกับผลกรรมนี้เรียกว่าสิ่งเร้าที่แยกแยะได้ (Discriminative Stimulus) อาจแบ่งสิ่งเร้าที่แยกแยะได้ออกเป็น 3 ประเภท

1. เอส ดี ( $S^D$ ) Discriminative Stimulus คือสิ่งเร้าที่เป็นตัวแนะว่าถ้าบุคคลกระทำพฤติกรรมเฉพาะอย่างแล้วจะได้รับการเสริมแรง เช่น ขณะที่พ่อกำลังคุยที่ด้วยความสบายใจ ลูกเข้ามาขอเงินพ่อ พ่อก็จะให้เงินก็จะทำให้ลูกเกิดการเรียนรู้ว่าถ้าจะขอเงินพ่อให้ได้ก็ควรจะเป็นขณะที่พ่อคุยที่ด้วยความสบายใจ ซึ่งลักษณะพฤติกรรมที่แสดงถึงความสบายใจของพ่อ คือสิ่งเร้าที่แยกแยะได้ของพฤติกรรมการขอเงินของลูก

2. เอส เดลต้า ( $S^\Delta$ ) S Delta คือสิ่งเร้าที่เป็นตัวแฉะว่าถ้าบุคคลกระทำพฤติกรรมเฉพาะอย่างแล้วไม่ได้รับการเสริมแรง เช่น โทรศัพท์ที่ไม่มีเสียงกริ่งดัง ถ้าบุคคลไปรับโทรศัพท์ที่ไม่ได้รับคำตอบ นั่นก็คือโทรศัพท์ที่ไม่มีเสียงกริ่งดังก็จะเป็น  $S^\Delta$  เนื่องจากสิ่งเร้านั้นไปเชื่อมโยงกับการที่ไม่ได้รับการเสริมแรง (การรับคำตอบ)

3. เอส พี ( $S^P$ ) Discriminative Stimulus of Punishment คือสิ่งเร้าที่เป็นตัวแฉะว่าถ้ากระทำพฤติกรรมเฉพาะอย่างแล้วจะได้รับการลงโทษ เช่น ป้ายห้ามทิ้งขยะ ถ้าบุคคลทิ้งขยะบริเวณนั้นจะถูกปรับ ป้ายห้ามทิ้งขยะจะเป็น  $S^P$  ทันทีเมื่อบุคคลทิ้งขยะแล้วถูกปรับก็แสดงว่าสิ่งเร้านั้นไปเชื่อมโยงกับการลงโทษ ซึ่งหากบุคคลไม่กระทำพฤติกรรมตามสภาพการณสิ่งเร้าที่กำหนดก็จะได้รับการลงโทษ

จากที่กล่าวมาแล้วจะเห็นว่า การเรียนรู้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อบุคคลสามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างสภาพการณสิ่งเร้าที่เกิดขึ้นก่อนพฤติกรรมกับผลกรรมในลักษณะที่สภาพการณสิ่งเร้าที่เกิดขึ้นจะเป็นตัวแฉะให้เกิดพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจง ซึ่งในสภาพการณสิ่งเร้าจริงจะเห็นได้ว่าบุคคลต้องเรียนรู้แยกแยะสิ่งเร้าอย่างมากมาย เช่น การแยกแยะเสียงหนึ่งออกจากเสียงหนึ่งได้ ได้แก่ การแยกแยะเสียงนกหวีดออกจากเสียงนาฬิกาปลุกและการแยกแยะเสียงหวอระดับเพลิงออกจากเสียงหวอรถพยาบาลได้ เป็นต้น หรือแม้แต่การแยกแยะป้ายต่าง ๆ เช่น แยกแยะป้ายสุชาชายออกจากป้ายสุชาหญิง และแยกแยะป้ายจราจร  ออกจากป้ายจราจร  เป็นต้น

วิธีการควบคุมสิ่งเร้าจึงเป็นวิธีการหนึ่งที่มีประสิทธิภาพที่จะก่อให้เกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์หรือลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ทั้งมีผลช่วยให้บุคคลสามารถเรียนรู้ได้ดีขึ้น และควบคุมพฤติกรรมที่จะเกิดขึ้นได้ (Watson and Tharp 1972: 15-16) ซึ่งการใช้วิธีการควบคุมสิ่งเร้าในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลสามารถกระทำโดยการเปลี่ยนแปลงหรือกำหนดสภาพการณสิ่งเร้าใหม่เพื่อให้สิ่งเร้านั้นไปเชื่อมโยงกับพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงก็ด้วยวิธีการจัดระบบตัวแฉะ และในการจัดระบบตัวแฉะนั้นอาจจัดได้ดังนี้คือ

1. การจำกัดขอบเขตพฤติกรรมให้เกิดขึ้นในสภาพการณสิ่งเร้าเพียง 2-3 อย่าง เพื่อให้พฤติกรรมเกิดขึ้นในสภาพการณที่เหมาะสมเท่านั้น (Stuart 1972: 142-143; Mikulus 1978: 80; Rimm and Master 1979: 425-426) เช่น การติดป้ายว่าห้ามสูบบุหรี่ในที่ทำงาน และป้ายเขตสูบบุหรี่ที่ห้องอาหารหรือห้องประชุมของบริษัท เป็นต้น

2. ทำให้สิ่งเร้าที่เป็นตัวแฉะพฤติกรรมที่พึงประสงค์เด่นชัดขึ้น เป็นการเพิ่มกำลังของตัวแฉะ เพื่อกระตุ้นให้พฤติกรรมที่พึงประสงค์เกิดขึ้น (Stuart 1972: 142-143; Mikulus 1978: 80) เช่น จักโตะที่มีอุปกรณ์การทำงานพร้อม มีความสะอาด และแสงสว่างเพียงพอเพื่อใช้เฉพาะเวลาทำงานโดยไม่ทำพฤติกรรมอื่น

3. วิธีการหยุด ระวัง ขจัด หรือนำสิ่งเร้าที่เป็นตัวแฉะพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ออกจากสภาพการณ์ที่บุคคลอยู่ (Stuart 1972: 142-143; Watson and Tharp 1972: 153-162; Mikulus 1978: 80) เช่น ไม่นำอาหารหรือทีวีเข้าไปไว้ในห้องนอน เพื่อให้เกิดพฤติกรรมการนอนในห้องนอนเท่านั้น

#### การชี้แนะ (Prompting)

การชี้แนะเป็นการให้สิ่งเร้าก่อนพฤติกรรมซึ่งจะช่วยให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้ถูกต้องและรวดเร็ว (Kazdin 1984: 40; Craighead, Kazdin and Mahoney 1976: 128; Wilson and O'Leary 1980: 115; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต 2526: 118) และเมื่อพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจากการชี้แนะได้รับการเสริมแรงทันที การชี้แนะนั้นจะกลายเป็นสิ่งเร้าที่แยกแยะได้ ( $S^D$ ) ซึ่งจะทำให้การชี้แนะสามารถควบคุมพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น เมื่อแม่บอกให้ลูกใส่เสื้อผ้าด้วยตัวเอง (สิ่งเร้า) ลูกใส่เสื้อผ้าเองได้ (พฤติกรรม) แม่กล่าวคำชมเชยพร้อมกับให้ขนม (เสริมแรง) หลังจากนั้นเมื่อแม่บอกลูกใส่เสื้อผ้าเอง ลูกกระทำพฤติกรรมนั้นสม่ำเสมอ แสดงว่าการชี้แนะนั้นได้กลายเป็นสิ่งเร้าที่แยกแยะได้แล้วสำหรับลูก


ประเภทของการชี้แนะ อาจแบ่งเป็น 2 ประเภทใหญ่ดังนี้คือ

1. การชี้แนะโดยใช้วาจา (Verbal Prompting) เป็นการใช้คำพูดในการชี้แนะ เพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย เช่น พ่อบอกให้ลูกไปเปิดประตู พี่บอกให้น้องไปหยิบขนม เป็นต้น ซึ่งการใช้การชี้แนะนี้ Houeten and Keith (1975: 197-201) ได้นำมาใช้เพื่อเพิ่มพฤติกรรมการชมเชยเด็กของครู 3 คน ที่สอนในระดับพิเศษ ระดับ 4 และระดับ 5 ผลปรากฏว่าครูที่ได้รับการชี้แนะด้วยคำพูดจากผู้วิจัยมีพฤติกรรมชมเชยเด็กเพิ่มขึ้น

2. การชี้แนะโดยไม่ใช้วาจา (Nonverbal Prompting) อาจแบ่งเป็น

2.1 การใช้ท่าทาง (Physical Guidance) เป็นการชี้แนะโดยการใช้สีหน้าท่าทางต่าง ๆ เช่น การชี้นิ้ว กวักมือ พยักหน้า เป็นต้น เพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรม-

เป้าหมายอย่างในกรณีที่ถูกไม่สามารถเปิดประตูเองได้ พ่ออาจใช้การชี้แนะเพื่อให้ลูกเปิดประตู  
 ได้เองเสียก่อน ด้วยการชี้แนะโดยใช้ท่าทางพร้อมกับการชี้แนะโดยใช้คำพูด นอกจากนี้อาจใช้  
 การชี้แนะโดยใช้ท่าทางร่วมกับวิธีการอื่น ๆ อีกด้วย เช่น Cooke and Apolli (1976:  
 65-75) ได้ใช้การชี้แนะโดยใช้ท่าทางร่วมกับการเสนอตัวแบบและการเสริมแรงทางสังคม  
 ในการเพิ่มพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม ได้แก่ การยิ้ม การร่วมมือ การสัมผัสทางกาย  
 เป็นต้น ของเด็กที่ด้อยความสามารถทางการเรียน 7 คน ซึ่งพบว่า การใช้การชี้แนะโดยใช้  
 ท่าทางร่วมกับการเสนอตัวแบบและการเสริมแรงทางสังคมทำให้พฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม  
 ของเด็กด้อยความสามารถเพิ่มขึ้น

2.2 การใช้สิ่งของ (Material Prompting) เป็นการชี้แนะโดยใช้สิ่งของ  
 วัตถุ สัญลักษณ์ หรือรูปภาพต่าง ๆ เช่น ป้ายประกาศ รูปภาพ ลูกศรชี้ทิศทางตัวอย่าง เช่น  
 การติดป้ายสัญญาณจราจรว่า  เพื่อให้คนขับไม่จอดรถในสถานที่นั้นหรือการติดป้ายไว้  
 ตามประตูว่าทางเข้า ทางออก เป็นการชี้แนะให้บุคคลรู้ว่าเขาควรจะเข้าทางไหนหรือออก  
 ทางไหน ซึ่งในสภาพสังคมทั่วไปนิยมใช้การชี้แนะโดยใช้สิ่งของเป็นอย่างมาก ดังเห็นได้จาก  
 ป้ายรูปภาพ สัญลักษณ์ต่าง ๆ ที่ติดแสดงไว้ตามท้องถนนหรือสถานที่ต่าง ๆ อันเป็นการแนะให้  
 บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้ถูกต้องและรวดเร็ว ดังนั้นจึงมีผู้วิจัยนำการชี้แนะโดยใช้  
 สิ่งของมาใช้เพิ่มพฤติกรรมต่าง ๆ เช่น เพิ่มพฤติกรรมการใช้ไมโครคอมพิวเตอร์ของนักเรียน  
 ปฐมวัยอ่อน 5 คน โดยการใช้การชี้แนะด้วยภาพในการสอน พบว่าการใช้การชี้แนะโดยการใช้  
 ภาพทำให้ทักษะการใช้ไมโครคอมพิวเตอร์ของนักเรียนเพิ่มขึ้น (Frank et al. 1985:  
 179-185) Houeten, Louis and Ahmoo (1985: 103-110) ศึกษาด้วยการใช้การ  
 ชี้แนะโดยใช้สิ่งของกับคนข้ามถนนและคนขับรถ โดยที่สำหรับคนข้ามถนนนั้นจะแจกเอกสาร  
 เกี่ยวกับสัญญาณการเดินถนน ส่วนคนขับรถให้ข้อมูลย้อนกลับโดยการติดป้ายร้อยละของคนขับ  
 ที่หยุดรถให้คนข้ามถนน ผลปรากฏว่าคนขับรถหยุดให้คนข้ามถนนมากขึ้น และขณะเดียวกันคน  
 ข้ามถนนข้ามถนนได้ถูกกฎจราจรมากขึ้นเช่นกัน นอกจากนี้ Muir and Milan (1982:  
 455-466) ผีผู้ปกครองของเด็กพิการให้ใช้การชี้แนะโดยใช้วาจา และการชี้แนะโดยไม่ใช้  
 วาจาร่วมกับการเสริมแรงโดยใช้เบียร์รตกรเพื่อเพิ่มพฤติกรรมการเล่นของตบต่อ การเรียกชื่อ  
 การโบกมือ การเลียนแบบ การมองอย่างมีเป้าหมาย เป็นต้น ของเด็กพิการเหล่านั้น ซึ่ง  
 จากการฝึกผู้ปกครองครั้งนี้พบว่าผู้ปกครองนำวิธีการดังกล่าวไปใช้แล้วทำให้เด็กมีพฤติกรรม  
 เหล่านั้นเพิ่มขึ้น



### หลักการชี้แนะอย่างมีประสิทธิภาพ

1. กำหนดพฤติกรรมในการชี้แนะอย่างชัดเจน และเป็นพฤติกรรมที่บุคคลสามารถทำได้ (Knapezyk and Livingston 1974: 115-121) เช่น การชี้แนะให้เด็กตั้งใจเรียน ก็อาจกำหนดพฤติกรรมในการชี้แนะดังนี้คือ หันหน้าไปทางครูในขณะที่ครูอธิบาย ทำงานตามที่ครูสั่ง ตอบคำถามที่ครูถาม เป็นต้น
2. ควรให้การเสริมแรงทันทีที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายหลังจากได้รับการชี้แนะแล้วจะทำให้การชี้แนะนั้นกลายเป็นสิ่งเร้าที่แยกแยะได้ ( $s^D$ ) ซึ่งเป็นผลทำให้สามารถควบคุมพฤติกรรมที่เกิดขึ้นได้อย่างเหมาะสม เช่น ครูบอกให้นักเรียนปิดไฟทุกครั้งก่อนออกจากห้องเรียน (ชี้แนะโดยใช้วาจา) เมื่อนักเรียนปิดไฟทุกครั้งก่อนออกจากห้องครูชมเชยทันที ถ้าเหตุการณ์เช่นนี้เกิดขึ้นบ่อยครั้ง การบอกของครูจะกลายเป็นสิ่งเร้าที่แยกแยะได้ ซึ่งมีผลต่อการแสดงพฤติกรรมการปิดไฟของนักเรียน (Grambrill 1978: 772)
3. การชี้แนะบุคคลเพื่อให้แสดงพฤติกรรมที่ซับซ้อน ควรให้การชี้แนะอย่างเป็นขั้นตอน ไม่รวบรัดจนเกินไป เพราะการรวบรัดจนเกินไปอาจทำให้บุคคลไม่สามารถแสดงพฤติกรรมได้ถูกต้องและเหมาะสม เนื่องจากการชี้แนะโดยข้ามขั้นตอนบางขั้นอาจทำให้บุคคลไม่สามารถแสดงพฤติกรรมในขั้นต่อไปได้ (Catania and Brigham 1978: 342) เช่น ในการชี้แนะให้บุคคลแสดงพฤติกรรมการขับรถ อาจชี้แนะอย่างเป็นขั้นตอนดังนี้คือ เริ่มจากการสตาร์ทเครื่อง, เขี่ยเบรค, เข้าเกียร์, ปลดเบรค, ค่อย ๆ เตะคันเร่ง, เขี่ยคันเร่ง เป็นต้น
4. ในแต่ละสภาพการณ์อาจมีความจำเป็นในการชี้แนะในลักษณะที่แตกต่างกันออกไป ได้แก่ การชี้แนะโดยใช้วาจา การชี้แนะโดยใช้ท่าทาง การชี้แนะโดยใช้สิ่งของ ดังนั้นควรพิจารณาว่าในสภาพการณ์ใดควรใช้การชี้แนะประเภทใด และส่วนมากนิยมใช้การชี้แนะหลายประเภทร่วมกัน (Mahoney, Van Wagenen and Meyerson 1971: 173-181) เช่น กรณีที่เด็กไม่สามารถใส่เสื้อผ้าด้วยตัวเองครั้งแรกแม่จับมือเด็กใส่เสื้อผ้าพร้อมบอกวิธีใส่ หลังจากนั้นก็ให้ลูกพยายามใส่เองโดยได้รับความช่วยเหลือจากแม่บ้างเล็กน้อย (จับมือลูกบ้าง) จนในที่สุดลูกใส่เองได้เมื่อแม่บอกเท่านั้น จากตัวอย่างนี้จะเห็นว่าแม่ใช้การชี้แนะโดยใช้วาจา ร่วมกับการชี้แนะโดยใช้ท่าทางพร้อม ๆ กัน และท้ายสุดจะเหลือเพียงการชี้แนะโดยใช้วาจา เท่านั้น

5. บุคคลที่ชี้แนะควรมีความสำคัญต่อผู้ที่ได้รับการชี้แนะ เพราะจะทำให้ผู้รับการชี้แนะ ฟังและทำตามการชี้แนะนั้น (Houeten and Keith 1975: 197-201) เช่น สภาพการณ์ในห้องเรียนบุคคลที่มีความสำคัญต่อเด็กก็คือครู ดังนั้นจึงควรให้ครูเป็นผู้ชี้แนะเด็ก

6. การถดถอย (Fading) การถดถอยการชี้แนะเป็นการค่อย ๆ นำเอาการชี้แนะออกจากสภาพการณ์อย่างเป็นขั้นตอนหรือนำเอาการชี้แนะในสภาพการณ์จริงเข้ามาทดแทนการชี้แนะเดิม โดยจะทำการถดถอยการชี้แนะออกหลังจากที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายนั้นอย่างสม่ำเสมอแล้ว ซึ่งการถดถอยนี้ควรค่อย ๆ ถดถอยออกเป็นขั้น เพื่อไม่ให้กระทบต่อพฤติกรรมเป้าหมาย เช่น การฝึกพฤติกรรมเดินไปห้องน้ำของเด็กเล็กด้วยการชี้แนะโดยการบอกและชี้ทาง พร้อมกับจับมือเด็กไปห้องน้ำ จากนั้นเมื่อเด็กพอกระทำพฤติกรรมได้ครูจึงค่อย ๆ เริ่มถดถอยการชี้แนะออกเป็นขั้น ๆ ดังนี้ แทนที่จะจับมือเด็กเพื่อชี้แนะให้เดิน ครูจะเดินข้างหน้าเด็กหรืออยู่ข้างหลังเด็ก หรือไม่เดินไปด้วย เพียงชี้และบอกทางให้เด็กไปแล้วก็เหลือเพียงการบอกให้เข้าห้องน้ำ จนกระทั่งเด็กจะสามารถเดินไปห้องน้ำได้เองโดยปราศจากการชี้แนะใด ๆ ทั้งสิ้น ทั้งนี้หากการถดถอยการชี้แนะในแต่ละขั้นมีผลกระทบต่อการแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย ควรยุติการถดถอยแล้วกลับไปสู่การชี้แนะขั้นก่อนที่จะมีการถดถอยขั้นนั้น จนกว่าบุคคลจะแสดงพฤติกรรมนั้นสม่ำเสมอ จึงถดถอยการชี้แนะในขั้นนั้นอีกครั้ง การถดถอยการชี้แนะในบางพฤติกรรมนั้นการชี้แนะบางตัวก็สำคัญ จึงไม่ควรจะถดถอยออก เช่น กรณีที่เป็นคำสั่งหรือกฎเกณฑ์ของสังคม ได้แก่ ป้ายสัญญาณจราจรต่าง ๆ ที่กำหนดหรือติดตั้งไว้ตามจุดต่าง ๆ เพื่อเป็นการชี้แนะให้คนขับรถหรือผู้ที่เกี่ยวข้องกระทำพฤติกรรมที่พึงประสงค์ อันจะนำมาสู่ความเป็นระเบียบเรียบร้อยของบ้านเมือง จึงไม่ควรนำป้ายหรือถดถอยการชี้แนะนั้นออก (Craighead, Kazdin and Mahoney 1976: 129; Sulzer-Azaroff and Mayer 1979: 203-205; Kazdin 1984: 41)

#### การกำหนดบทบาทแน่นอน (Fixed Role)

การกำหนดบทบาทแน่นอนมีแนวคิดมาจากการแสดงบทบาทสมมุติ (Role Playing) ซึ่งการแสดงบทบาทสมมุติเป็นวิธีการที่จะทำให้เด็ก เข้าใจในเรื่องที่เรียนหรือพฤติกรรมต่าง ๆ ได้ลึกซึ้งขึ้น ได้ฝึกฝนทักษะการคิด การวิเคราะห์ การอภิปราย การแสดง การแก้ไขปัญหา การตัดสินใจอย่างมีเหตุผล โดยครูเป็นผู้จัดสถานการณ์ให้เด็กได้แสดงบทบาทต่าง ๆ ในสถานการณ์นั้น ๆ (Taylor and Walford 1972: 19) และผู้ที่ริเริ่มนำการแสดงบทบาท

สมมุติมาใช้รักษาคอนไซท์ที่มีปัญหาโรคจิตโดยเรียกวิธีการนี้ว่า ไซโครดราม่า (Psychodrama) เป็นคนแรกคือ Jacob L. Moreno จิตแพทย์ชาวเวียนนา ในปี ค.ศ. 1934 (Biddle and Thomas 1979: 6) โดยที่พัฒนาการแสดงบทบาทสมมุติขึ้นมาเพื่อให้บุคคลเข้าใจบทบาทของบุคคลอื่นที่ตนแสดงอยู่ และทำให้บุคคลสามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสม อีกทั้งแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองได้ สำหรับการกำหนดบทบาทแน่นอนก็มีจุดมุ่งหมายคล้ายคลึงกับการแสดงบทบาทสมมุติโดยที่ข้อแตกต่างระหว่างการแสดงบทบาทสมมุติ และการกำหนดบทบาทแน่นอนก็คือ การแสดงบทบาทสมมุตินั้นเป็นการสมมุติให้บุคคลเป็นบุคคลอื่นและแสดงเป็นบุคคลอื่นที่เขาสัมพันธ์ด้วย เพื่อให้เขาเข้าใจบทบาทของผู้ที่เขาแสดงหรือสมมุติให้เขาเป็น เช่น เมื่อเด็กมีปัญหาเกี่ยวกับพ่อที่บ้าน ก็ให้เด็กแสดงบทบาทเป็นพ่อขณะที่อยู่ที่บ้านและแสดงพฤติกรรมอะไรก็ตามที่พ่อกระทำกับเขาเมื่ออยู่ที่บ้าน ซึ่งจากการที่เด็กแสดงบทบาทออกมาเป็นการกระทำนี้เองทำให้เด็กรู้และเข้าใจบทบาทของพ่อได้ดียิ่งขึ้น (Rawen 1973: 76-77, Gordon 1975: 117) ส่วนการกำหนดบทบาทแน่นอนเป็นการสร้างบทบาทใหม่ให้บุคคลได้กระทำ แล้วให้บุคคลได้กระทำตามบทบาทที่กำหนดนั้นจะช่วยให้เขาพัฒนาบุคลิกภาพที่เหมาะสมต่อไป เช่น กรณีของนักศึกษาชายที่มารับการบำบัดจาก Wolpe and Lazarus (1966 cited by Rimm and Master 1974: 41) เนื่องจากเขามีปัญหาทางอารมณ์อย่างรุนแรง มีความวิตกกังวลสูงและรู้สึกไม่สบายใจขณะที่รับประทานอาหารเย็นที่บ้านเพื่อนสาว Wolpe and Lazarus แก้ไขปัญหาของนักศึกษาคณนั้นด้วยการสร้างบทบาทให้เขาเป็นตัวของตัวเองมีความเชื่อมั่นและมีจิตใจที่มั่นคงโดยการที่กำหนดบทบาทนักธุรกิจที่มั่งคั่งให้เขา จากการทดลองก็พบว่ากำหนดบทบาทนั้น สามารถแก้ไขปัญหาทางอารมณ์และคลายความวิตกกังวลของนักศึกษาคณนั้นได้ อีกทั้งส่งผลให้เขาสามารถปรับตัวเข้ากับบุคคลอื่นและอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสม

การกำหนดบทบาทแน่นอนนั้น เป็นการจัดการให้บุคคลแสดงพฤติกรรมตามที่กำหนดไว้ (L'Abate and Milan 1985: 290) ซึ่งบทบาทที่กำหนดนั้นต้อง เป็นบทบาทที่บุคคลกระทำแล้วสามารถสังเกตเห็นได้ วัดได้ เพื่อให้รู้ว่าบุคคลมีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปหรือไม่ (Kelly 1955: 374-375; Biddle 1979: 329) การกำหนดบทบาทนั้นยังขึ้นกับวัฒนธรรมแต่ละท้องถิ่นด้วย เพราะบทบาทบางบทบาทไม่เหมาะสมกับสภาพสังคมในแต่ละท้องถิ่นนั้น ๆ เช่น พฤติกรรมการกล้าแสดงออกพบว่าบทบาทนั้นไม่ยอมรับในบางสภาพการณ์ของวัฒนธรรมไทย ดังนั้นบทบาทการกล้าแสดงออกนี้จึงไม่เหมาะสมที่จะกำหนดให้เด็กกระทำในบางสภาพการณ์ เพราะจะทำให้เกิดปัญหากับเด็กในอนาคตได้ (L'Abate and Milan 1985: 290) ทั้งนี้

การกำหนดบทบาทแน่นอนให้เด็กได้เหมาะสมนั้นควรทำการวิเคราะห์ปัญหาที่แท้จริงของเด็ก ตลอดจนพิจารณาเงื่อนไขของวัฒนธรรมด้วย แล้วจึงค่อยกำหนดบทบาทแน่นอนให้กับเด็กว่าต้องแสดงพฤติกรรมอะไรบ้าง นอกจากนี้ในการกำหนดบทบาทแน่นอน ควรกำหนดบทบาทที่เด็กแสดงแล้วจะทำให้เด็กได้รับการเสริมแรงและยอมรับจากสังคม บทบาทนั้นจะยิ่งช่วยให้เด็กสามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้เป็นอย่างดี (Baer, et al. 1976 cited by Kazdin 1984 : 232)

เนื่องจากการกำหนดบทบาทแน่นอนพัฒนามาจากการแสดงบทบาทสมมุติและมีลักษณะใกล้เคียงกัน ฉะนั้นการที่กำหนดบทบาทแน่นอนจึงต้องมีเงื่อนไขบางอย่างที่เหมือนกับการแสดงบทบาทสมมุติ นั่นคือเด็กที่จะกระทำบทบาทที่กำหนดไว้ได้ดั่งนั้น เด็กต้องมีทักษะทางภาษาคือพอสมควร เพราะจะทำให้เด็กสามารถเข้าใจคำพูดของคนอื่นและรู้ว่าตนควรสนองตอบอย่างไร

การกำหนดบทบาทแน่นอนก็มีประโยชน์อยู่หลายประการ (Lippitt and Hubbell 1956: 86-114) ดังนี้คือ

1. ช่วยให้คุณจะสามารถพัฒนาพฤติกรรม การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลอื่นได้อย่างเหมาะสม
2. การกำหนดบทบาทแน่นอนเป็นตัวกระตุ้นให้คุณหรือสมาชิก เข้าร่วมในแง่ของพัฒนางานวิชาการ หรือในแง่ของการฝึกอบรม
3. ทำให้บุคคลพัฒนาการสนองตอบของตนต่อผู้อื่นอย่างเป็นธรรมชาติ
4. วิธีการนี้อาจช่วยแก้ไข ปัญหาความขัดแย้งทางอารมณ์และพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้

### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เนื่องจากการชี้แนะโดยใช้วาจาเป็นวิธีการหนึ่งที่มีประสิทธิภาพทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้ถูกต้องและรวดเร็ว จึงมีผู้นำเอาการชี้แนะโดยใช้วาจามาใช้ในการเพิ่มพฤติกรรมตามคำถามของนักเรียน 2 คน ในระดับ 8 และระดับ 9 ซึ่งเป็นนักเรียนที่ไม่เคยถามคำถามเลยในช่วงการอ่าน ผู้วิจัยทำการทดลองแบบสลับกลับ (ABAB) โดยครูให้การชี้แนะโดยใช้วาจา 3 ครั้ง ในตอนแรกด้วยการที่ครูบอกให้นักเรียนถามคำถาม และให้นักเรียนถามคำถามตามที่ครูบอก ครูก็จะให้การเสริมแรงด้วยการตอบคำถามทุกคำถามที่นักเรียนถาม

เมื่อนักเรียนเริ่มตามคำตามบ้างแล้ว ครูก็ให้การชี้แนะเพียง 1-2 ครั้ง ผลปรากฏว่าการชี้แนะโดยใช้วาจาทำให้การตามคำตามของนักเรียนทั้ง 2 คนเพิ่มขึ้น (Knapczyk and Livingston 1974: 115-121) Gettinger (1985: 167-171) ได้นำเอาการชี้แนะมาใช้ปรับปรุงทักษะการสะกดของเด็กระดับ 3 ถึงระดับ 8 อายุระหว่าง 8-13 ปี จำนวน 9 คน ที่มีความสามารถในการสะกดคำต่ำ โดยผู้วิจัยทำการทดลอง 4 แบบสลับกันไปดังนี้ (1) ครูสอนการสะกดคำพร้อมกับชี้คเส้นใต้คำเพื่อเป็นการชี้แนะให้นักเรียนจำ (2) ครูสอนการสะกดคำแต่ไม่มีการชี้แนะ (3) นักเรียนฝึกการสะกดคำด้วยตนเองพร้อมทั้งวงกลมคำที่นักเรียนควรจำเพื่อชี้แนะตนเอง (4) นักเรียนฝึกการสะกดด้วยตนเองแต่ไม่มีการชี้แนะตนเอง ซึ่งกลุ่มตัวอย่างทุกคนจะได้รับการทดลองทั้ง 4 เงื่อนไขโดยสลับกันไป ผลปรากฏว่าการที่นักเรียนสะกดคำด้วยตนเองร่วมกับการวงกลมคำที่ควรจำเพื่อเป็นการชี้แนะตนเองนั้น เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดในการที่จะทำให้นักเรียนสะกดคำได้ถูกต้องมากยิ่งขึ้น

นอกจากนี้แล้วได้มีการเอาวิธีการชี้แนะโดยใช้วาจาร่วมกับการชี้แนะโดยใช้สิ่งของมาเสริมสร้างพฤติกรรมการควบคุมตนเองในการทำงานของนักเรียนประถมศึกษาอายุระหว่าง 7 ปี 1 เดือน ถึง 8 ปี 3 เดือน จำนวน 34 คน ผู้วิจัยออกแบบการทดลองแบบสลับกลับ (ABAB Reversal) ดำเนินการทดลองในเวลา 50 นาที ของวิชาฟัง-เขียนภาษา ซึ่งภายในเวลา 50 นาที นั้นครูจะแบ่งช่วงเวลาของการบันทึกพฤติกรรมการทำงานของนักเรียนตามคำสั่งของครูออกมาเป็นช่วงเวลาของการบันทึกสั้น ๆ โดยที่ช่วงเวลาของการบันทึกนี้อาจเป็น 1, 2, 3, 4 หรือ 5 นาที ก็ได้จากการสุ่มเวลาในแต่ละช่วงไม่แน่นอน และแต่ละช่วงนี้ใช้เสียงสัญญาณเพื่อให้นักเรียนบันทึกพฤติกรรมการทำงานของตนตามคำสั่งของครูลงในกระดาษบันทึกที่แจกให้ ซึ่งถ้านักเรียนทำงานก็ให้บันทึกว่า 1 หากไม่ได้ทำงานก็จะบันทึกว่า 0 การทำบันทึกว่า 1 นั้น นักเรียนสามารถนำไปแลกเปลี่ยนเป็นเวลาว่างหรือเวลาพิเศษได้เท่ากับ 1 นาที ดำเนินการเช่นนี้นั้นกว่านักเรียนจะมีพฤติกรรมการทำงานตามคำสั่งของครูอย่างสม่ำเสมอแล้ว ครูจึงใช้ป้ายคำสั่ง 2 แบบดังนี้ (1) ป้ายคำสั่งสีแดงเป็นการชี้แนะให้นักเรียนนั่งอยู่กับที่และมองดูครู โดยครูจะใช้ป้ายนี้เมื่อต้องการให้นักเรียนตั้งใจเรียนในระหว่างเวลาเรียน (2) ป้ายคำสั่งสีเขียว เป็นการชี้แนะให้นักเรียนทำงานที่โต๊ะของตนเขียนและอ่านในตอนท้ายเวลาเรียน ครูใช้ป้ายทั้ง 2 แบบ เพื่อให้นักเรียนบันทึกพฤติกรรมการทำงานของตนแทนเสียงสัญญาณ ผลปรากฏว่าไม่ว่าครูจะใช้การชี้แนะโดยใช้วาจาหรือชี้แนะโดยใช้สิ่งของก็สามารถทำให้พฤติกรรม

การทำงานของนักเรียนตามคำสั่งของครูเพิ่มขึ้น (Glynn and Thomas 1974: 299-306) Rincover and Koegel (1975: 235-246) นำเอาวิธีการชี้แนะโดยใช้วาจามาใช้ร่วมกับการชี้แนะโดยใช้ท่าทางเพื่อฝึกให้เด็กออทิสติกที่มีอายุระหว่าง 6 ปี 5 เดือน ถึง 13 ปี 5 เดือน จำนวน 10 คน สามารถกระทำพฤติกรรมที่ครูสั่งได้อย่างถูกต้องเมื่อครูสั่งให้ทำ เริ่มจากการที่ครูเลือกพฤติกรรมเป้าหมายซึ่งเป็นพฤติกรรมที่เด็กไม่สามารถทำได้ถูกต้อง 20 พฤติกรรม จากนั้นจึงดำเนินการทดลองโดยครูใช้การชี้แนะด้วยการพูดและการจับส่วนต่าง ๆ ของร่างกายของเด็กให้เคลื่อนไหว เช่น ครูบอกให้เด็กเอามือแตะศีรษะพร้อมทั้งช่วยยกมือเด็กขึ้นแตะศีรษะและให้การเสริมแรงด้วยคำชมและขนมทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมที่ครูชี้แนะ ครูจะกระทำเช่นนี้ไปเรื่อย ๆ จนครบ 20 พฤติกรรมเป้าหมาย หลังจากนั้นเมื่อเด็กกระทำพฤติกรรมตามคำสั่งของครูได้ถูกต้องและสม่ำเสมอแล้ว จึงค่อย ๆ ถอดถอนการชี้แนะด้วยการไม่ให้การชี้แนะโดยใช้ท่าทางคงเหลือแต่เพียงการชี้แนะโดยใช้วาจาเพียงอย่างเดียว ผลปรากฏว่าการชี้แนะโดยใช้วาจาและการชี้แนะโดยใช้ท่าทางทำให้พฤติกรรมการทำตามคำสั่งของครูทั้ง 20 พฤติกรรมเป้าหมายของเด็กออทิสติกเพิ่มขึ้น

Goetz, Thomas and Etzel (1975: 55-65) ศึกษาเปรียบเทียบวิธีการเสริมสร้างพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน 3 วิธีคือ (1) การเสริมแรงทางตรง (2) การเสริมแรงทางตรงและทางอ้อมร่วมกับการชี้แนะทางตรงและทางอ้อม (3) การเสริมแรงทางอ้อมและการชี้แนะทางอ้อม ซึ่งในการเสริมแรงทางตรงก็คือการเสริมแรงทางสังคมด้วยการที่ครูให้ความสนใจกับเด็กแยกตัวโดยตรงเมื่อเด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การเสริมแรงทางอ้อมคือการเสริมแรงทางสังคมด้วยการที่ครูให้ความสนใจกับเพื่อนที่เด็กแยกตัวมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมด้วย ส่วนการชี้แนะทางตรงก็คือการที่ครูบอกให้เด็กแยกตัวเข้าไปมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน การชี้แนะทางอ้อมคือการที่ครูบอกเพื่อนให้เข้าไปมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเด็กแยกตัว โดยครูเป็นผู้ดำเนินการใช้ทั้ง 3 วิธีกับเด็กแยกตัว 1 คน อายุ 4 ปี ผลปรากฏว่าวิธีการทั้ง 3 แบบมีประสิทธิภาพในการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กแยกตัว

Schraa, et al. (1979: 302) ได้นำเอาวิธีการชี้แนะโดยใช้วาจามาใช้ร่วมกับการเสนอตัวแบบ การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการเสริมแรงทางบวกเพื่อเพิ่มพฤติกรรมการพูดของเด็กจิตเภทที่มีลักษณะถอนตัวจากสังคม โดยเริ่มจากการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ที่แสดงพฤติกรรม

การพูดกับบุคคลอื่น จากนั้นจึงให้การชี้แนะให้เด็กพูดโดยใช้วาจา เมื่อเด็กพูดตามก็ให้ข้อมูลย้อนกลับและการเสริมแรงทางบวก ผลปรากฏว่าการชี้แนะโดยใช้วาจา ร่วมกับการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้พฤติกรรมการพูดของเด็กเพิ่มขึ้น วิธีการนี้ยังได้มีนักจิตวิทยานำไปใช้พัฒนาการอ่านให้กับเด็กออทิสติกอายุ 12 ปี โดยผู้วิจัยเริ่มจากการชี้แนะโดยใช้วาจาและการชี้แนะโดยใช้ท่าทาง แล้วจึงเสนอตัวแบบและให้การเสริมแรงทางบวก เช่น คำชมเชย ความสนใจและชมหลังจากที่เด็กตอบคำถามจากเรื่องี่อ่านได้ถูกต้อง ซึ่งพบว่าเด็กมีความเข้าใจในการอ่านเพิ่มขึ้น (Rosenbaum and Breiling 1976: 323-333) วิธีการที่ Rosenbaum and Breiling ใช้นี้ สุวรรณ วิริยะประยูร (2528) นำไปใช้ในการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กพิการ เนื่องจากสมองจำนวน 10 คน อายุระหว่าง 5-13 ปี โดยที่ผู้วิจัยแบ่งเด็กออกเป็นกลุ่มทดลอง 5 คน และกลุ่มควบคุม 5 คน ด้วยการใ้การใช้การทดลองแบบมีกลุ่มควบคุม ทดสอบก่อนและหลังการทดลองและการติดตามผล (A B C D F Control Group Design) ซึ่งในระยะทดลองนั้นเริ่มจากการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ที่แสดงการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน และใช้การชี้แนะด้วยคำพูด และ/หรือท่าทาง จากครูหรือพี่เลี้ยง พร้อมกับการให้การเสริมแรงทางสังคมทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน ผลปรากฏว่าการใช้การชี้แนะ การเสนอตัวแบบและการเสริมแรงทางบวก ทำให้พฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของเด็กพิการ เนื่องจากสมองเพิ่มขึ้น

สำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวกับการกำหนดบทบาทแน่นอนก็มีผู้วิจัยนำมาใช้บ้าง แต่ไม่มากนัก เช่น Sainato, Maheady and Shook (1986: 187-195) ได้นำการกำหนดบทบาทแน่นอนมาใช้เพื่อพัฒนาพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และสถานภาพทางสังคมของเด็กออทิสติก 3 คน เป็นชาย 1 คน อายุ 4 ปี 5 เดือน หญิง 2 คน อายุ 4 ปี และ 4 ปี 4 เดือน ที่มีลักษณะการแยกตัวโดยผู้วิจัยพิจารณาจากความถี่ของพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต่ำกว่าร้อยละ 30 ของเวลาที่ใช้สังเกตทั้งหมดในเวลานเล่นอิสระและตำแหน่งของเด็กในสังคมมิติ ผู้วิจัยออกแบบการทดลองแบบหลายเส้นฐานข้ามบุคคล (Multiple Baseline Across Subjects) โดยครูกำหนดให้เด็กแยกตัวเป็นผู้จัดการชั้นเรียนที่ละคนพร้อมบอกหน้าที่ที่เด็กต้องทำในระหว่างการเป็นผู้จัดการชั้นเรียนคนละ 2 สัปดาห์ ผลปรากฏว่าการกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียนสามารถเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กแยกตัวได้ และจากการทำสังคมมิติหลังการทดลองก็พบว่าเด็กแยกตัวได้รับเลือกจากเพื่อนมากขึ้น นอกจากนี้ Jones and Kazdin (1980: 509-521) ได้นำการแสดงบทบาทสมมุติมาใช้ในการฝึกการใช้โทรศัพท์แจ้งเหตุฉุกเฉิน

ในเวลาที่ถูกต้องของเด็กชาย 33 คน เด็กหญิง 27 คน อายุระหว่าง 3-6 ปี ซึ่งเป็นเด็กที่ทำคะแนนในแบบทดสอบเกี่ยวกับการสนองตอบต่อเหตุการณ์ฉุกเฉินได้ต่ำกว่า 4 คะแนน จากคะแนนเต็ม 14 คะแนน ในการทดลองแบ่งเด็กเป็น 3 กลุ่ม โดยกลุ่มที่ 1 ครูสอนโดยบรรยายเกี่ยวกับการติดต่อโอเปอเรเตอร์ การบอกชื่อที่อยู่ของตน และการให้ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ฉุกเฉินที่เกิดขึ้น แล้วให้เด็กดูตัวแบบสัญลักษณ์แสดงพฤติกรรมเหล่านั้นจากนั้นให้การชี้แนะเพื่อให้เด็กทดลองแสดงพฤติกรรมเหล่านั้นหลังจากที่เด็กแสดงพฤติกรรมเหล่านั้นแล้วครูให้ข้อมูลย้อนกลับ พร้อมทั้งวิจารณ์ในขั้นสุดท้ายและเด็กจะแสดงบทบาทสมมุติร่วมกันเกี่ยวกับการติดต่อโอเปอเรเตอร์ การบอกชื่อที่อยู่ของตน และการให้ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ฉุกเฉินที่เกิดขึ้น กลุ่มที่ 2 ครูสอนโดยการบรรยายเกี่ยวกับการติดต่อโอเปอเรเตอร์ การบอกชื่อที่อยู่ของตนเอง และการให้ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ฉุกเฉินที่เกิดขึ้น กลุ่มที่ 3 เด็กไม่ได้รับการสอนหรือฝึกอะไรเลย ผลการทดลองพบว่าเด็กกลุ่มที่ 1 สามารถทำคะแนนจากแบบทดสอบเกี่ยวกับการสนองตอบต่อเหตุการณ์ฉุกเฉินได้สูงกว่าเด็กกลุ่มที่ 2 และกลุ่มที่ 3

Burn and Brainerd (1979: 512-521) ศึกษาผลของการแสดงบทบาทสมมุติและการเล่นสร้างสรรค์ต่อทักษะด้านการรับรู้ ด้านความรู้ความเข้าใจ และด้านอารมณ์ของเด็กจำนวน 51 คน เป็นชาย 33 คน และหญิง 18 คน อายุเฉลี่ย 4 ปี 10 เดือน ออกแบบการทดลองแบบทดสอบก่อนหลังการทดลองโดยมีกลุ่มควบคุม เริ่มจากผู้วิจัยทำการทดสอบทักษะทั้ง 3 ด้านก่อน แล้วจึงแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 3 กลุ่มดังนี้ (1) กลุ่มทดลองจำนวน 17 คน ได้เล่นเกมสเบสสร้างสรรค์ โดยมีอุปกรณ์ให้เด็กสร้างเป็นอะไรก็ได้ตามความคิดและความต้องการของเด็ก (2) กลุ่มทดลองจำนวน 17 คน ได้แสดงบทบาทสมมุติ เช่น เป็นหมอ พ่อ และเสมียน เป็นต้น (3) กลุ่มควบคุมจำนวน 17 คน ไม่ได้เล่นทั้ง 2 แบบ ผลปรากฏว่าการแสดงบทบาทสมมุติและเล่นเกมสเบสสร้างสรรค์ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทักษะทั้ง 3 ด้าน ดีขึ้นนอกจากนี้แล้วยังได้มีการนำการแสดงบทบาทสมมุติไปใช้พัฒนา การอนุรักษ์ของเด็กที่ยังไม่มีมโนทัศน์ทางการอนุรักษ์อายุระหว่าง 4-4.6 ปี อายุเฉลี่ย 4.3 ปี จำนวน 30 คน จากการทดสอบก่อนการทดลองในด้านการอนุรักษ์ปริมาณของของแข็งและด้านการอนุรักษ์ปริมาณของของเหลว ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มทดลองเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มทดลอง 15 คน เป็นชาย 7 คน หญิง 8 คน แสดงบทบาทสมมุติ 6 เรื่อง เช่น การเตรียมอาหาร นั่งรถเข็นและพาตนเองขึ้นภูเขา แสดงละครด้วยหุ่นมือ เป็นต้น ใช้เวลา 3 วัน แสดงวันละ 2 เรื่อง ส่วนกลุ่มควบคุมได้เล่นต่อภาพ สร้างสิ่งต่าง ๆ จากวัตถุทรงเรขาคณิต และวาดภาพ แล้วจึงทำการทดสอบหลัง



การทดลอง ซึ่งเป็นแบบทดสอบเดียวกันกับแบบทดสอบก่อนการทดลอง ผลปรากฏว่าการแสดง  
บทบาทสมมุติทำให้เด็กมีความสามารถทางการอนุรักษ์เพิ่มขึ้น (Golomb and Cornelius  
1977: 246-252)

### ปัญหาในการวิจัย

เด็กแยกตัวที่ได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจาจะร่วมกับการแสดงบทบาทผู้จัดการชั้นเรียน  
จะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเพิ่มขึ้นหรือไม่

### สมมติฐานการวิจัย

1. เด็กแยกตัวที่ได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจาจะมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับ  
เพื่อนสูงกว่าเด็กแยกตัวที่ไม่ได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจา
2. เด็กแยกตัวที่ได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจาจะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม  
กับเพื่อนในระยะเวลาให้การชี้แนะโดยใช้วาจาสูงกว่าระยะเวลาที่ไม่ให้การชี้แนะโดยใช้วาจา
3. เด็กแยกตัวที่ได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจาจะร่วมกับการกำหนดบทบาทผู้จัดการ  
ชั้นเรียนจะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนสูงกว่าเด็กแยกตัวที่ไม่ได้รับการชี้แนะ  
โดยใช้วาจาจะร่วมกับการกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียน
4. เด็กแยกตัวที่ได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจาจะร่วมกับการกำหนดบทบาทผู้จัดการ  
ชั้นเรียนจะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในระยะเวลาให้การชี้แนะโดยใช้วาจาและ  
การกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียนสูงกว่าระยะเวลาที่ไม่ให้การชี้แนะโดยใช้วาจาและระยะเวลาให้การ  
ชี้แนะโดยใช้วาจาเพียงอย่างเดียว

### คำจำกัดความ

การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน หมายถึง การที่เด็กแสดงพฤติกรรมใด ๆ ก็ตาม  
ที่มุ่งสู่เพื่อนในลักษณะที่เหมาะสม ในช่วงเวลาเล่นอิสระ ซึ่งการกระทำพฤติกรรมที่มุ่งสู่เพื่อนของ  
เด็กนี้ต้องไม่ทำให้เพื่อนเจ็บปวดทั้งทางร่างกายและจิตใจ ประกอบไปด้วยลักษณะดังต่อไปนี้

1. มองดูเพื่อน
2. พูดคุยกับเพื่อน
3. เล่นสิ่งของหรือทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน

ซึ่งในงานวิจัยครั้งนี้ถ้าเด็กแสดงพฤติกรรมในเงื่อนไขใดเงื่อนไขหนึ่ง หรือผสมผสานตั้งแต่

2 เงื่อนไขขึ้นไป ก็ถือว่าเด็กมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน

การชี้แนะโดยใช้วาจา หมายถึง การที่ครูใช้คำพูดในการชี้แนะเพื่อให้เด็กแสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในช่วงเวลาเล่นอิสระ เช่น คำมองเพื่อนซีเพื่อนกำลังเล่นอยู่ คำเนินเข้าไปหาเพื่อนซี เป็นต้น ซึ่งการชี้แนะที่มีประสิทธิภาพนั้นจำเป็นต้องใช้ควบคู่กับการเสริมแรงทางบวก ดังนั้นในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงใช้การเสริมแรงทางสังคมเป็นการเสริมแรงทางบวกเพื่อให้การชี้แนะนั้นมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

การกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียน หมายถึง การที่ครูกำหนดให้เด็กมีบทบาทที่ต้องกระทำดังต่อไปนี้

1. ถามเพื่อนถึงขนมที่เพื่อนต้องการฝากครูซื้อพร้อมทั้งเก็บเงินค่าขนมในเวลา 8.30 น. ของแต่ละวัน
2. แจกอาหารว่างและนมพร้อมบอกให้เพื่อนรับประทานเวลาประมาณ 10.30 น. ของแต่ละวัน
3. เป็นผู้ดำเนินการเล่นเกม หรือทำกิจกรรมต่าง ๆ ทั้งในช่วงเวลาเรียนและเวลาเล่นอิสระ
4. วางอุปกรณ์เครื่องเขียนต่าง ๆ ให้เพื่อนใช้ในช่วงเวลาเรียน

ซึ่งบทบาทที่กำหนดขึ้นนี้เป็นบทบาทที่เกิดในสภาพการณ์จริงโดยที่ตำแหน่งผู้จัดการชั้นเรียนจะได้มาจากการจับฉลากให้เด็กกระทำหน้าที่คนละ 10 วัน หรือ 2 สัปดาห์

เวลาเล่นอิสระ หมายถึง เวลาที่ครูกำหนดไว้ประมาณวันละ 20 นาที เพื่อให้เด็กได้เลือกกระทำพฤติกรรมใดก็ได้ตามใจชอบภายในห้องเรียน

#### ขอบเขตการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอนุบาลที่มีอายุระหว่าง 3-3.9 ปี จำนวน 6 คน มาจาก 3 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 2 คน ซึ่งเป็นเด็กที่มีความถี่ของพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำกว่าร้อยละ 50 ของช่วงเวลาในการสังเกต 20 นาที ของการเล่นอิสระ

2. ตัวแปรการวิจัย

2.1 ตัวแปรอิสระ (Independent Variables) ได้แก่

2.1.1 การชี้แนะโดยใช้วาจา (Verbal Prompting)

2.1.2 การกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียน (Classroom Manager Role)

2.2 ตัวแปรตาม (Dependent Variables) ได้แก่ พฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์  
ทางสังคมกับเพื่อน

3. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

3.1 เพื่อ เป็นแนวทางให้ครูไปใช้พัฒนาพฤติกรรมที่เป็นประโยชน์ต่อการเรียน  
การสอน

3.2 เป็นการเสนอแนวทางในการนำวิธีการดังกล่าวไปใช้ปรับพฤติกรรม  
ต่าง ๆ

3.3 เป็นแนวทางในการศึกษาหรือวิจัยต่อไป