บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม คือ การที่บุคคล 2 คนหรือมากกว่านั้นแสดงพฤติกรรมโต้ตอบซึ่งกันและกัน และพฤติกรรมของแต่ละฝ่ายจะส่งผลต่อกัน (Biddle, 1979 : 233; Carno, 1982 : 301; Forsyth, 1983 : 8 - 9; Heiss, 1981 : 11 - 12; Hollander, 1981 : 320; Thompson, 1971:51) เช่น การที่บุคคลแสดงพฤติกรรมบางอย่างต่ออีกบุคคลหนึ่ง พฤติกรรมของบุคคลนั้นจะมีอิทธิพลหรือเป็นแนวทางในการตอบสนองของอีกบุคคลหนึ่ง และการตอบสนองของอีกบุคคลหนึ่งก็จะมีอิทธิพลหรือเป็นแนวทางในการตอบสนองของบุคคลนั้นสลับกันไป ตลอดระยะของการปฏิสัมพันธ์ การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งต่อการดำเนินชีวิตในสังคมอย่างเป็นสุข O'Connor (1972 : 327 - 344) กล่าวว่า บุคคลจะมีพัฒนาการที่สมบูรณ์ได้ยาก ถ้าบุคคลนั้นขาดการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคลกับบุคคลอื่น ๆ เช่น พ่อแม่ พี่น้อง ครู และเพื่อน จะส่งผลต่อพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของบุคคล โดยเฉพาะการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเป็นสิ่งจำเป็นและสำคัญที่สุดสำหรับการดำรงชีวิตทั้งในทางส่วนตัวและทางสังคม (Gronlund, 1959 : 45)

ตามแนวคิดของนักจิตวิทยาพัฒนาการ การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นองค์ประกอบสำคัญประการหนึ่งซึ่งมีผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญา (Damon, 1981 : 161; Smart and Smart, 1973:83) Piaget (Elkind and Flavell, 1969 : 470) กล่าวว่า การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะช่วยให้บุคคลมีพัฒนาการทางสติปัญญาเพิ่มขึ้น แนวคิดดังกล่าวได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยของ Radin and Moan (1971 : 1685-1699) ซึ่งได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนและพัฒนาการทางสติปัญญา กับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักเรียนอนุบาลถึงระดับชั้นประถมปีที่ 3 จำนวน 81 คน โดยผู้วิจัยใช้แบบประเมินมโนทัศน์ฟอร์ม เอ ของโกลด์สมิทและเบนท์เลอร์ และแบบวัดการจำแนก

ความแตกต่างทางตรรก เพื่อวัดความสามารถทางสติปัญญาแล้ววัดสถานภาพและความสามารถทางสังคมจากแผนผังสังคมมิติ ผลปรากฏว่า พัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กมีความสัมพันธ์กับการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนอย่างคู่ขนาน

Murray (1972 : 1 - 6) ศึกษาถึงผลของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่อความสามารถในการอนุรักษ์ (Conservation) ของเด็กอายุเฉลี่ย 6.74 ปี เป็นชาย 28 คน หญิง 23 คน รวม 51 คน โดยใช้แบบทดสอบประเมินมโนทัศน์ฟอร์ม เอ ของโกลด์สมิท และเบนท์เลอร์ เพื่อคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ยังไม่มีความสามารถในการอนุรักษ์ แล้วแบ่งกลุ่มตัวอย่างที่ยังไม่มีความสามารถในการอนุรักษ์เป็นกลุ่ม กลุ่มละ 3 คน ให้แต่ละกลุ่มช่วยกันตอบปัญหาซึ่งทดสอบในครั้งแรกแล้ว โดยแต่ละกลุ่มจะต้องตกลงกันเพื่อให้ได้คำตอบอย่างเดียวกัน หลังจากนั้น 1 สัปดาห์ ผู้วิจัยทดสอบกลุ่มตัวอย่างเป็นรายบุคคลโดยใช้แบบทดสอบเดิม และแบบทดสอบคู่ขนาน ผลปรากฏว่า กลุ่มตัวอย่างที่ยังไม่มีความสามารถในการอนุรักษ์นั้นมีความสามารถในการอนุรักษ์เร็วขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ Silverman and Stone (1972 : 603 - 608) ได้ทำการทดลองทำนองเดียวกันกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักเรียนชั้นประถมปีที่ 3 ผลการวิจัยสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Murray ที่พบว่า การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนจะช่วยให้เด็กมีความสามารถในการอนุรักษ์เร็วขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ

การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนนั้น นอกจากจะช่วยให้บุคคลเกิดความสามารถในการอนุรักษ์เร็วขึ้นแล้ว ยังช่วยพัฒนาประสิทธิภาพทางภาษา (Heiss, 1981 : 11; Wicks-Nelson and isrel, 1984 : 154) และเป็นการเปิดโอกาสให้บุคคลได้เรียนรู้วิธีการแก้ปัญหาต่าง ๆ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2527 : 110)

ส่วนนักจิตวิทยาบุคลิกภาพมีความเห็นว่า การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีความสำคัญต่อบุคคลเพราะเป็นองค์ประกอบหนึ่งในการสร้างและพัฒนาบุคลิกภาพของบุคคล (กรรณิการ์ สิทธิศักดิ์, 2522 : 1) การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนทำให้บุคคลรับรู้และเข้าใจตนเองตามความเป็นจริง ทำให้รู้ว่าบุคคลอื่นรู้สึกต่อเราเช่นไร (Rogers, 1951 : 51) ซึ่งจะมีผลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของบุคคลต่อไป (Rogers, 1951 : 51) และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนยังนำไปสู่ความดึงดูดใจระหว่างบุคคล (Insko and Wilson, 1977 : 903 - 911)

ศรีสุดา พิสิษฐศักดิ์ (2527) ศึกษาถึงผลของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนที่มีต่อการยึดตนเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนอนุบาลและชั้นเตรียมประถมปีที่ 1 อายุระหว่าง 5 - 6 ปี จำนวน 96 คน โดยใช้เครื่องมือวัดการยึดตนเป็นศูนย์กลางซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นตามแนวของพีอาเจท์ พบว่า มีเด็กที่ยึดตนเป็นศูนย์กลาง จำนวน 62 คน จากนั้นผู้วิจัยสุ่มเด็กที่ยึดตนเป็นศูนย์กลางมา 32 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 16 คน กลุ่มควบคุม 16 คน ให้เด็กในกลุ่มทดลองเลือกจับคู่กับเด็กที่ไม่ยึดตนเป็นศูนย์กลางเป็นคู่ ๆ รวม 16 คู่ และจัดสภาพให้เด็กทั้ง 16 คู่มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมโดยช่วยกันแก้ปัญหาการมองตำแหน่งของวัตถุ 4 ชุด จากนั้น 1 สัปดาห์ ผู้วิจัยได้วัดการยึดตนเป็นศูนย์กลางของเด็กในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมอีกครั้ง ผลปรากฏว่า การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนสามารถลดการยึดตนเป็นศูนย์กลางลงได้

Schwarz (1927 : 276 - 284) ศึกษาถึงการปฏิสัมพันธ์กับพัฒนาการทางอารมณ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กวัย 4 ปี จำนวน 57 คน โดยจัดให้อยู่ในห้องที่ไม่คุ้นเคยซึ่งประกอบด้วยของเล่นใหม่ ๆ และของเล่นที่คุ้นเคย ภายใต้ 1 ใน 3 สภาพการณ์ คือ กลุ่มที่ 1 ให้อยู่กับเพื่อนสนิท กลุ่มที่ 2 ให้อยู่กับเพื่อนแปลกหน้า กลุ่มที่ 3 ให้อยู่ตามลำพัง จากนั้น ผู้วิจัยได้สังเกต และบันทึกพฤติกรรมของเด็กโดยใช้เทปโทรทัศน์ ผลปรากฏว่า เด็กที่อยู่กับเพื่อนสนิทแสดงความพึงพอใจมากกว่าเด็กที่อยู่กับเพื่อนแปลกหน้า และเด็กที่อยู่ตามลำพัง และเด็กทุกกลุ่มจะได้รับการดึงดูดใจจากของเล่นใหม่ ๆ มากกว่าของเล่นที่คุ้นเคย นอกจากนั้น การจัดอันดับคะแนนความชอบที่มีต่อกิจกรรมภายในสภาพการณ์ทดลอง พบว่า เด็กในกลุ่มที่อยู่กับเพื่อนสนิทหรือที่อยู่กับเพื่อนแปลกหน้าจะมีการควบคุมอารมณ์และอดทนต่อสิ่งเร้าได้มากกว่าเด็กที่อยู่ตามลำพัง

การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนไม่เพียงแต่จะช่วยพัฒนาความสามารถและบุคลิกภาพของบุคคลเท่านั้น ยังส่งผลต่อพัฒนาการทางสังคมของบุคคลอย่างมากเช่นกัน เนื่องจากพฤติกรรมทางสังคมของบุคคลเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลอื่นมากกว่ากระบวนการพัฒนาที่เกิดขึ้นภายใน (Sears อ้างใน พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2527 : 145) การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน เช่น การพูดคุย อภิปราย หรือเล่นรวมกัน ทำให้บุคคลมีโอกาสพบกับสภาพความเป็นจริงของสังคมและเกิดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับสังคมมากขึ้น (Botvin & Murray, 1975 : 796 - 799; Miller &

Brownell, 1975 : 992 - 997) ซึ่งมีผลให้บุคคลมีทัศนคติหรือค่านิยมต่อสิ่งต่าง ๆ กว้างขวางขึ้น (Rogers, 1951 : 48) ขณะที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน บุคคลจะได้รู้จักหรือพบกับความขัดแย้งระหว่างบุคคล ได้รู้จักการประนีประนอม และการแลกเปลี่ยน (Piaget cited by Rubin and Ross, 1982 : 353 - 354) ทำให้บุคคลได้เรียนรู้ทักษะที่จะแสดงให้เกิดผลดีต่อตนเองหรือทำให้ตนเป็นที่ยอมรับ (Rogers, 1951 : 48) โดยวิธีการปรับปรุงความสามารถในการตอบสนองต่อกลุ่มเพื่อนในทางบวก (Wicks-Nelson and Isrel, 1984 : 155) ความสามารถที่จะเข้าใจความรู้สึกของบุคคลอื่น และการควบคุมหรือลดความก้าวร้าวของตน (Burns & Brainerd, 1979 : 512 - 521; Chandler, 1973 : 326 - 332; Iannotti, 1978 : 119 - 124; Rosen, 1974 : 364) การกระทำดังกล่าวนี้เป็นผลให้บุคคลเกิดการพัฒนาเกี่ยวกับวิธีการเข้าสังคมและการติดต่อทางสังคมมากขึ้น นอกจากนั้น การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนก็ยังมีอิทธิพลต่อกระบวนการสังคมประกิตอย่างมาก เพราะการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนช่วยสนับสนุนหรือเตรียมการให้บุคคลเข้าใจความหมายของบทบาททางสังคม บทบาททางเพศ และก่อให้เกิดการเรียนรู้หรือการฝึกหัดบทบาทของผู้ใหญ่ต่อไป (Wicks-Nelson and Isrel, 1984 : 154) และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนยังช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลอีกด้วย (Hartup cited by Wicks-Nelson and Isrel, 1984 : 1)

Rubin and Ross (1982 : 354) กล่าวสรุปจากการรวบรวมและศึกษางานวิจัยของนักจิตวิทยาหลายท่านว่า ปริมาณและคุณภาพของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในวัยเด็ก มีผลกระทบต่อพัฒนาการในระยะต่อมาอย่างมาก หมายความว่า บุคคลที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนบ่อยครั้งและเป็นการปฏิสัมพันธ์เชิงบวกจะทำให้มีพัฒนาการด้านต่าง ๆ มากกว่าหรือดีกว่าบุคคลที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนน้อยครั้ง และเป็นการปฏิสัมพันธ์เชิงลบ ในบุคคลที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนน้อยครั้ง หรือที่เรียกว่า บุคคลที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ หรือบุคคลที่มีลักษณะโดดเดี่ยวหรือถอนตัวจากสังคมนั้น พบว่า บุคคลเหล่านี้มักจะประสบกับปัญหาในการเรียนรู้ทักษะที่สลับซับซ้อนซึ่งจำเป็นต่อการดำเนินชีวิตในสังคมอย่างมีประสิทธิภาพ ขาดการยอมรับในการร่วมกิจกรรมต่าง ๆ จากบุคคลอื่น (O'Connor, 1969 : 15 - 22) มีความรู้สึกไม่ปลอดภัย มีความไม่มั่นคงทางอารมณ์

ขาดการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม (Gronlund, 1959 : 47) มีลักษณะพึ่งพิงมากเกินไป (Booney, 1943 : 449 - 427) จากผลการวิจัยของนักจิตวิทยาหลายท่านยังพบอีกว่า บุคคลที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในวัยเด็กต่ำ มีแนวโน้มอย่างมากที่จะก่อให้เกิดปัญหานานาในระยะวัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ต่อไป เช่น ทำให้เกิดปัญหาในการปรับตัว (Ziv, 1970 : 871-879) เป็นคนที่ไม่มั่นคงและขาดเอกลักษณ์ในตนเอง (Bronson, 1966 : 125 - 155) และยังเสี่ยงต่อปัญหาทางสังคมและปัญหาทางอารมณ์ในหลายลักษณะ (Wicks-Nelson & Isrel, 1984 : 153) ดังที่ Cowen, Pederson, Babigian, Izzo and Irost (1973 : 438 - 446) ทำการวิจัยพบว่า บุคคลที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ หรือถูกเพื่อนปฏิเสธในช่วงวัยเด็กนั้นจะเป็นตัวพยากรณ์ให้ทราบถึงการออกจากโรงเรียนกลางคัน พฤติกรรมต่อต้านสังคม พฤติกรรมเกเร ความผิดปกติทางเพศ และมักจะเป็นบุคคลที่มีความเชื่อเกี่ยวกับเรื่องไร้สาระในเวลาต่อมา

แม้การพัฒนาบุคคลจะไม่ได้ขึ้นอยู่กับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคลกับเพื่อนเพียงอย่างเดียว ต้องอาศัยองค์ประกอบอื่น ๆ อีกหลายประการ แต่จากเหตุผลและงานวิจัยที่กล่าวมาก็แสดงให้เห็นว่าการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคลกับเพื่อนเป็นสิ่งจำเป็นต่อการส่งเสริมพัฒนาการของบุคคล ทั้งนี้เพราะการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถทางสติปัญญา บุคลิกภาพ อารมณ์ และสังคมของบุคคล ในเมื่อการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นต่อบุคคลแล้ว สิ่งที่เราควรตระหนักและให้ความใส่ใจยิ่ง ก็น่าจะเป็นประเด็นที่ว่า ไม่ใช่ทุกบุคคลที่จะมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในระดับที่เหมาะสม จนสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข และปัญหาที่ควรพิจารณาก็คือ ทำเช่นไรจึงจะสามารถเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในบุคคลที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำได้ เพราะพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนต่ำนั้น เป็นพฤติกรรมที่สามารถเกิดกับบุคคล ทั้งในบุคคลปกติ (Ballard and Crooks, 1984 : 95-109; Keller and Carlson, 1974 : 912-919) และบุคคลที่มีลักษณะพิเศษ (Odom, Hoyson, Jamieson and Strain, 1985 : 3-16) บุคคลที่มีลักษณะพิเศษประเภทหนึ่งที่ผู้วิจัยสนใจศึกษาก็คือ เด็กพิการเนื่องจากสมอง

เด็กพิการเนื่องจากสมอง (Cerebral Palsy) เป็นคำที่ใช้เรียกบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเคลื่อนไหวอันเนื่องมาจากความบกพร่องทางสมอง (Kirk, 1972 : 352) โดยมีสาเหตุจากระบบที่ทำหน้าที่ควบคุมการเคลื่อนไหวของร่างกายซึ่งมีตำแหน่งพยาธิสภาพของโรคอยู่ที่สมอง ได้รับความกระทบกระเทือนจนเกิดความบกพร่องในวัยทารก (Hallahan and Kauffman, 1982 : 325) ซึ่งความบกพร่องนี้อาจเกิดขึ้นก่อนการคลอด ระหว่างการคลอด หรือหลังการคลอด และพบว่าเกือบจะไม่มีบุคคลใดเลยที่มีผลของความบกพร่องจากพันธุกรรม (Cartwright, 1981 : 129) ส่วนลักษณะของบุคคลประเภทนี้ก็คือ มีความบกพร่องด้านการเคลื่อนไหว มีอาการเกร็งของกล้ามเนื้อส่วนต่าง ๆ ไม่สามารถควบคุมการทรงตัวหรือการเคลื่อนไหวได้ (Cartwright, 1981 : 131 - 132; Hallahan and Kauffman, 1982 : 329; Kirk, 1972:355-356) สำหรับสติปัญญานั้นพบว่า บุคคลส่วนมากจะมีความบกพร่องทางสติปัญญา แต่ก็มีบุคคลที่มีระดับสติปัญญาปกติ และสูงกว่าปกติรวมอยู่ด้วย (Cruickshank, Hallahan and Bice, 1976; Nelson and Ellenberg, 1978 cited by Hallahan and Kauffman, 1982 : 330) นอกจากนั้น บางบุคคลอาจจะมีความบกพร่องทางด้านอื่นรวมด้วย เช่น ความบกพร่องทางการพูด ทางการได้ยิน ขึ้นอยู่กับความบกพร่องที่ได้รับจากความกระทบกระเทือนของสมองนั้นมากหรือน้อยเท่าใด

ส่วนบุคลิกภาพของบุคคลที่พิการเนื่องจากสมองขึ้นอยู่กับปฏิกริยาที่เขาได้รับจากสังคม จากครอบครัว และจากลักษณะของตนเอง ถ้าสังคมคิดว่าเขาเพียงแต่มีข้อจำกัดทางร่างกายบางอย่างเท่านั้น ครอบครัวแสดงปฏิกริยาต่อเขาคล้ายคลึงกับบุคคลปกติ และเขามีอัตมโนทัศน์ที่ดีต่อตนเอง เขาก็อาจจะมีบุคลิกภาพเหมือนคนปกติทั่วไป และสามารถมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในระดับที่เหมาะสมได้เช่นกัน แม้จะยังไม่มีงานวิจัยใดสนับสนุนว่า บุคคลเหล่านี้จะมีลักษณะบุคลิกภาพเฉพาะเช่นใด แต่ก็มีงานวิจัยจำนวนมากที่พบว่า บุคคลเหล่านี้จำนวนถึง 55 - 65% มักจะแสดงพฤติ-กรรมที่เรียกกันว่า การปรับตัวไม่ดีและที่น่าสนใจก็คือ พฤติกรรมเหล่านั้นมักจะเป็นพฤติกรรมถอนตัวจากสังคมมากกว่าการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว (Kirk, 1972:373) เมื่อพิจารณาถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ที่มีผลต่อบุคลิกภาพของบุคคลเหล่านี้ในสภาพที่เป็นจริง เราจะพบว่า ปฏิกริยาที่สังคมมีต่อเขามักเป็นทำนองแสดงความหวาดกลัว กลั่นแกล้ง หรือแสดงความสงสาร ทำให้เขาเกิดความรู้สึกว่าไม่มี

ความสามารถ ไม่มีคุณค่า ไม่มีเอกลักษณ์ เกิดความรู้สึกไม่มั่นคง ไม่ปลอดภัย ส่วนปฏิกริยาของครอบครัวที่มีต่อบุคคลเหล่านี้ พบว่า พ่อแม่มักจะมีทัศนคติต่อลูกไปในทางใดทางหนึ่งมากกว่าจะมีความรู้สึกกลาง ๆ ต่อลูกเหมือนบุคคลปกติ คือ จะมีอาการปฏิเสธ เมื่อรู้สึกว่าไม่เป็นการยุติธรรมสำหรับตนที่ต้องมีลูกพิการ รู้สึกผิดหวังรู้สึกละอายที่จะแสดงให้บุคคลอื่นทราบว่า ตนมีลูกพิการ และพ่อแม่มักจะปกป้องให้ความใส่ใจจนเกินความจำเป็น เมื่อรู้สึกว่า ลูกของตนนำสงสาร หรือเป็นความผิดของตนที่ทำให้ลูกพิการ จากงานวิจัยพบว่า ส่วนมากพ่อแม่มักจะมีลักษณะปกป้องให้ความใส่ใจลูกจนเกินความจำเป็นมากกว่าจะมีลักษณะปฏิเสธลูก (Kirk, 1972 : 373) สำหรับพัฒนาการของบุคคลที่สมองพิการจะไม่ดำเนินไปตามรูปแบบพัฒนาการเหมือนบุคคลปกติ การที่กระดูกเจริญเติบโตไม่สัมพันธ์กับพัฒนาการของกล้ามเนื้อซึ่งเจริญได้ช้าและการสูญเสียทักษะที่ควรจะมี ทำให้เกิดความรู้สึกคับข้องใจ ซึ่งมีส่วนในการนำไปสู่ความรู้สึกเก็บกดและการถอนตัวจากสังคม (Smith and John, 1983 : 474) และเมื่อบุคคลพยายามที่จะฝึกฝนตนให้มีความสามารถในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ก็มักจะเกิดความคับข้องใจอันเนื่องมาจากขีดจำกัดเกี่ยวกับการนึกคิดและการกระทำของเขา (Shakespeare, 1975 : 31) มากกว่าจะพบกับความสำเร็จ เนื่องจาก การประสบอุปสรรคดังกล่าว แทนที่บุคคลจะสามารถสร้างความรู้สึกยกย่องตนเองขึ้นมา สิ่งที่กระทำไปกลับกลายเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความรู้สึกดูถูกหรือตำหนิตนเองยิ่งขึ้น จากเหตุผลดังกล่าว น่าจะสรุปได้ว่า การที่บุคคลเกิดความรู้สึกไม่มั่นคง ไม่ปลอดภัยจากสังคม การได้รับการปกป้องหรือปฏิเสธจากครอบครัวมากเกินไป ความรู้สึกว่าตนไม่มีความสามารถเท่าเทียมกับบุคคลปกติในวัยเดียวกัน และความรู้สึกล้มเหลว ทำให้บุคคลมีทัศนคติต่อตนเองว่าด้อยกว่าบุคคลปกติ และทำให้บุคคลละเลยหรือไม่สนใจที่จะมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนหรือบุคคลที่ไม่สามารถสนองความต้องการได้และเพื่อนหรือบุคคลวัยเดียวกันก็อาจจะไม่ได้ให้ความสนใจที่จะมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเขาก็เป็นได้เช่นกัน ดังนั้น เขาจึงพยายามเรียกร้องความสนใจจากบุคคลที่จะให้ความรู้สึกมั่นคงปลอดภัยและเป็นมิตรกับเขาได้ ซึ่งบุคคลดังกล่าวก็มักจะได้แก่ พ่อแม่ ผู้ใหญ่ ครู ซึ่งการเรียกร้องความสนใจของบุคคลที่สมองพิการนั้น มีมากกว่าบุคคลปกติทั่วไป เนื่องจากเขามีความต้องการความใส่ใจจากบุคคลอื่นมากเป็นพิเศษกว่าบุคคลปกติทั่วไปนั่นเอง ความต้องการดังกล่าวก่อให้เกิดปัญหาตามมาหลายประการ เช่น พ่อแม่ ผู้ใหญ่ หรือครูต้องเสียเวลาหรือภารกิจอื่นไป หรือเกิดความรำคาญใจและคับข้องใจกับการเรียกร้องความสนใจอย่างไม่รู้จักพอนั้น พฤติกรรมการเรียกร้องความสนใจกลายเป็นแบบอย่างแก่

บุคคลอื่น และผลเสียประการสำคัญก็คือ เด็กขาดโอกาสที่จะได้รับประโยชน์ในการพัฒนาตนด้านต่าง ๆ ซึ่งมีผลมาจากการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน

จากสภาพปัญหาดังกล่าว ทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาถึงวิธีการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของเด็กพิการเนื่องจากสมอง เพื่อเป็นประโยชน์แก่เด็ก ในการพัฒนาตนเองทั้งทางด้านสติปัญญา บุคลิกภาพ อารมณ์ และสังคม และยังทำให้ได้เรียนรู้ถึงวิธีการและความจำเป็นในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนและบุคคลวัยเดียวกันในโอกาสต่อไปด้วย แม้ว่าพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนจะเป็นที่สนใจของนักจิตวิทยาหลายท่าน แต่งานวิจัยที่ใช้วิธีการต่าง ๆ ในการเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนยังมีน้อยมาก สาเหตุประการหนึ่งก็คือ เป็นการยากที่จะระบุว่าบุคคลที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำนั้น หมายถึงบุคคลเช่นไร

สำหรับการศึกษาวิธีการในการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนนั้น พบว่า มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับวิธีการในการเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนที่แตกต่างกันไปบ้าง เช่น การนำวิธีการให้เพื่อนเข้าหามาใช้ซึ่งวิธีการดังกล่าวเป็นการให้เพื่อนที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนอย่างเหมาะสมไปสร้างความสัมพันธ์ หรือเข้าหาบุคคลที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ Strain, Shores and Timm (1977 : 289 - 298) ศึกษาถึงผลของการให้เพื่อนเข้าหาต่อการเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคลกับเพื่อน กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กก่อนวัยเรียน เพศชาย อายุระหว่าง 3 - 5 ปี ผู้วิจัยใช้รูปแบบการวิจัยแบบสลับกลับ (ABAB Rehearsal) (ABAB Reversal Design) โดยผู้วิจัยจะให้กลุ่มเพื่อนซึ่งผู้วิจัยได้ฝึกไว้แล้ว แสดงการเข้าหากลุ่มตัวอย่างเพียงเล็กน้อยในช่วงเส้นฐานแรก (baseline; A) และให้กลุ่มเพื่อนค่อย ๆ เพิ่มอัตราการเข้าหากลุ่มตัวอย่างในช่วงการทดลองแรก (Treatment; B) แล้วลดการเข้าหากลุ่มตัวอย่างลงในช่วงเส้นฐานที่สอง (baseline; A) และเพิ่มการเข้าหากลุ่มตัวอย่างอีกในช่วงการทดลองที่สอง (Treatment; B) ผลปรากฏว่าการเข้าหาของกลุ่มเพื่อนสามารถเพิ่มความถี่พฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของกลุ่มตัวอย่างได้ และกลุ่มตัวอย่าง 5 ใน 6 คน ได้แสดงให้เห็นถึงการเพิ่มพฤติกรรมการเข้าหาทางสังคมเชิงบวกของเขาเองในช่วงการทดลองด้วย

วิธีการให้เพื่อนเข้าหาได้ถูกนำไปใช้ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก เพื่อเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน โดย Odom et al. (1985:3-16) เขาและคณะได้ใช้วิธีการให้เพื่อนเข้าหาร่วมกับการชี้แนะของครู และการเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กก่อนวัยเรียนเพศชาย ซึ่งมีความบกพร่องทางกายที่เรียนร่วมชั้นกับเด็กปกติ อายุระหว่าง 34 - 52 เดือน จำนวน 3 คน โดยผู้วิจัยได้คัดเลือกเด็กปกติจากชั้นเรียน 3 คน เพื่อทำหน้าที่เข้าหาและประกบคู่กับเด็กที่มีความบกพร่องทางกาย ซึ่งมีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนไม่เหมาะสม การทดลองแบ่งเป็น 5 ระยะ ระยะที่ 1 เป็นระยะพฤติกรรมเส้นฐาน ระยะที่ 2 เป็นระยะที่ครูให้การชี้แนะและการเสริมแรงโดยเบี้ยอรรถกรแก่เด็กปกติที่เข้าหาและสามารถทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางกายแสดงพฤติกรรมตอบสนองได้ ระยะที่ 3 เป็นระยะที่ครูให้การชี้แนะแก่เด็กปกติเพื่อให้เข้าหาเพื่อนเพียงอย่างเดียว ระยะที่ 4 เป็นระยะที่ครูหยุดให้การชี้แนะและการเสริมแรงแก่เด็กปกติ ระยะที่ 5 เป็นระยะที่ครูกลับไปให้การชี้แนะแก่เด็กปกติเพื่อให้เข้าหาเพื่อนเช่นเดียวกับระยะที่ 3 ผลปรากฏว่า วิธีการให้เพื่อนเข้าหาสามารถเพิ่มระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของกลุ่มตัวอย่างได้ และพบว่า มีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนระหว่างเด็กปกติและกลุ่มตัวอย่างมากที่สุดในระยะที่ 2 รองลงมาได้แก่ระยะที่ 3 (5) และระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะลดลงจนใกล้เคียงกับช่วงพฤติกรรมเส้นฐาน (ระยะที่ 1) ในระยะที่ 4

วิธีการที่นำมาใช้ในการเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของบุคคลอีกแบบหนึ่งก็คือ การใช้วิธีการให้ข้อมูลย้อนกลับ และการเสริมแรง Bergsgaard, Michael and Larsson (1984 : 194 - 199) ทดลองใช้วิธีการให้ข้อมูลย้อนกลับร่วมกับการเสริมแรงในการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเชิงบวกระหว่างเด็กที่มีลักษณะโดดเดี่ยวกับเด็กปกติ กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชายผิวขาวที่มีลักษณะโดดเดี่ยว กำลังศึกษาในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 1 คน และเด็กชายเชื้อสายอินเดียนที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมปกติ กำลังศึกษาในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 15 คน โดยผู้วิจัยจะสังเกตพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของเด็ก 3 ระยะ ระยะละ 5 นาที และจะให้ข้อมูลย้อนกลับแก่เด็กประมาณวันละ 30 นาที ซึ่งข้อมูลย้อนกลับนี้ประกอบด้วยคำแนะนำสั้นๆ เกี่ยวกับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนร่วมกับการให้การเสริมแรงอย่างมีเงื่อนไข ซึ่งใช้สิ่งของเป็น

ตัวเสริมแรง ผลปรากฏว่า ระดับปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเชิงบวกของเด็กชายผิวขาวที่มีลักษณะโดดเดี่ยวเพิ่มขึ้น และเพิ่มขึ้นสูงกว่าเด็กเชื้อสายอินเดียนซึ่งครูระบุว่าเป็นบุคคลที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสูงที่สุดแล้ว นอกจากนี้พฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เพิ่มขึ้นนั้นยังคงอยู่ตลอดช่วงเวลา 6 เดือนที่ผู้วิจัยติดตามผล

การฝึกทักษะทางสังคมให้กับบุคคลที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ ก็นับว่าเป็นอีกวิธีการหนึ่งซึ่งสามารถทำให้บุคคลเพิ่มระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนได้ Oden and Asher (1977 : 495 - 506) ได้ใช้การฝึกทักษะทางสังคมในการเพิ่มระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับ 3 – 4 ซึ่งมีลักษณะโดดเดี่ยวจากการประเมินทางสังคมมิติ จำนวน 21 คน โดยผู้วิจัยแบ่งนักเรียนเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มที่ได้รับการฝึกทักษะทางสังคม ซึ่งรวมถึงการให้คำสอนเกี่ยวกับทักษะทางสังคมซึ่งสามารถนำไปใช้ในการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น การเล่นเกมกับกลุ่มเพื่อนเพื่อให้มีโอกาสใช้ทักษะทางสังคม และการทบทวนพร้อมกับฝึกหัด กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มที่ได้เล่นเกมร่วมกับกลุ่มเพื่อนเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 1 แต่ไม่มีการให้คำสอนเกี่ยวกับทักษะทางสังคมและการทบทวนพร้อมกับฝึกหัด กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุม ให้นักเรียนอยู่ในบริเวณใกล้เคียงกับเพื่อน แต่ต่างคนต่างเล่นเกมและไม่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกัน จากการประเมินผลด้วยสังคมมิติอีกครั้งหลังการทดลอง ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 1 ซึ่งได้รับการฝึกหัดมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มที่ 2 ซึ่งเพียงแต่ได้เล่นกับกลุ่มเพื่อน และกลุ่มที่ 3 ซึ่งเป็นกลุ่มควบคุม นอกจากนั้น เด็กที่ได้รับการฝึกหัดยังได้รับเลือกในการระบุชื่อเพื่อนในสังคมมิติและพฤติกรรมนั้นยังคงอยู่หลังการติดตามผลในระยะเวลา 1 ปีต่อมา

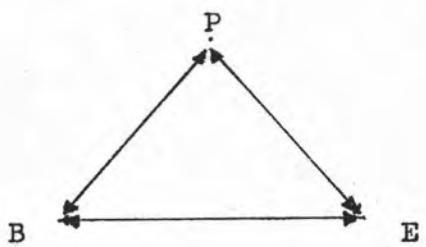
นอกจากนี้ วิธีการที่น่าสนใจซึ่งสามารถใช้เพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคลกับเพื่อนก็คือการเสนอตัวแบบ O'Connor (1969 : 15 - 22) ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของเด็กก่อนวัยเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กก่อนวัยเรียนที่มีปัญหาในการถอนตัวจากสังคม จำนวน 145 คน และเด็กปกติอีก 26 คน โดยแบ่งเด็กเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์ที่แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกัน และให้การเสริมแรงแก่เด็กหลังจากที่แสดงพฤติกรรมเลียนแบบตัวแบบ กลุ่มที่ 2 ให้ชมภาพยนตร์เรื่องชีวิตปลาโลมา ผล

ปรากฏว่า เด็กในกลุ่มที่ 1 มีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น ขณะที่เด็กกลุ่มที่ 2 ยังคงมีพฤติกรรมถอนตัวจากสังคมเช่นเดิม

สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยสนใจที่จะเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของเด็กสมองพิการโดยวิธีการเสนอตัวแบบ ซึ่งเป็นแนวคิดจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) ของ Bandura ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก ซึ่งเป็นวิธีการปรับพฤติกรรมที่ได้จากแนวคิดการวางเงื่อนไขการกระทำ (Operant Conditioning)ของ Skinner

<u>การเสนอตัวแบบ (Modeling)</u>

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura กล่าวว่า พฤติกรรมของบุคคลเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างองค์ประกอบ 3 ประการ คือ พฤติกรรม องค์ประกอบของบุคคล และองค์ประกอบของสิ่งแวดล้อม โดยองค์ประกอบทั้งสามนี้ต่างเป็นตัวกำหนดซึ่งกันและกัน (Bandura, 1977 : 10) ดังแผนภูมิต่อไปนี้



B : พฤติกรรม (Behavior)

P : องค์ประกอบของบุคคล (Personal Factors)

E : องค์ประกอบของสิ่งแวดล้อม (Environmental Factors)

สาเหตุของการเกิดพฤติกรรมของบุคคลนอกเหนือจากปฏิกริยาสะท้อนเบื้องต้น (elemantary reflex) แล้วยังเป็นผลมาจากการเรียนรู้ทางสังคมซึ่งอาจจะเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงหรืออ้อมก็ได้ว่า พฤติกรรมใดกระทำแล้วได้รับผลกรรมทางบวก และพฤติกรรมใดกระทำแล้วได้รับผลกรรมทางลบ การเรียนรู้เงื่อนไขดังกล่าวทำให้บุคคลเลือกกระทำพฤติกรรมที่ได้รับผลกรรมทางบวกและหลีกเลี่ยงการกระทำพฤติกรรมที่ได้รับผลกรรมทางลบ Bandura (1977 : 16-23) แบ่งวิธี

การเรียนรู้เป็น 2 ประเภท คือ

1 การเรียนรู้จากผลกรรม

การเรียนรู้เบื้องต้นของบุคคลเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงว่า การกระทำพฤติกรรมใดจะก่อให้เกิดผลทางบวก หรือทางลบ กระบวนการนี้ทำหน้าที่ 3 ประการ คือ

1. ทำหน้าที่ให้ข้อมูล (Information Function) ในการเรียนรู้นั้น บุคคลไม่เพียงแต่แสดงปฏิกริยาตอบสนองเท่านั้น แต่ยังสังเกตผลกรรมของการกระทำนั้นด้วย จากการสังเกตผลกรรมของการกระทำนี้จะทำให้บุคคลเลือกการตอบสนองที่เหมาะสมกับสภาพการณ์นั้น ๆ และข้อมูลที่ได้จะเป็นแนวทางหนึ่งในการกำหนดพฤติกรรมในสภาพการณ์อื่นในอนาคต

2. ทำหน้าที่ให้แรงจูงใจ (Motivational Function) การที่บุคคลมีความเชื่อในการคาดหวังผลกรรมก่อให้เกิดแรงจูงใจสูงในการกระทำพฤติกรรมที่คาดว่าจะได้รับผลกรรมที่พึงพอใจ และเกิดแรงจูงใจต่ำในการกระทำพฤติกรรมที่คาดว่าจะได้รับผลกรรมที่ไม่พึงพอใจ

3. ทำหน้าที่ในการเสริมแรง (Reinforcing Function) การที่บุคคลกระทำพฤติกรรมใด ๆ แล้วได้รับการเสริมแรง พฤติกรรมนั้นก็มีแนวโน้มที่จะเพิ่มขึ้นหรือคงอยู่ การเสริมแรงจะมีประสิทธิภาพในการปรับพฤติกรรมก็ต่อเมื่อบุคคลตระหนักถึงเงื่อนไขในการเสริมแรง (Reinforcement Contingency) ว่า การตอบสนองอันใดที่นำไปสู่การเสริมแรง ถ้าบุคคลไม่ตระหนักถึงเงื่อนไขการเสริมแรง การเสริมแรงนั้นก็อาจจะไม่มีอิทธิพลต่อการคงพฤติกรรมของบุคคลเลย

2. การเรียนรู้จากตัวแบบ

Bandura (1977:22) กล่าวว่า การเรียนรู้จากตัวแบบเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยบุคคลจะสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่น แล้วสร้างความคิดว่าจะสร้างพฤติกรรมใหม่ได้อย่างไร ซึ่งความคิดนี้ได้ประมวลเป็นข้อมูลไว้ใช้เป็นเครื่องชี้แนะการแสดงพฤติกรรมของตนต่อไป การเรียนรู้จากตัวแบบนี้ยังเป็นผลมาจากการสังเกต การฟัง หรือการอ่านเกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคลอื่นหรือสัญลักษณ์แทนบุคคล (Wilson and O'Leary, 1980 : 187) การที่บุคคลสามารถเรียนรู้และเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้นั้น ต้องประกอบด้วยกระบวนการ 4 กระบวนการ (Bandura, 1969 : 136 - 142; 1977 : 22 - 29) คือ

1. กระบวนการใส่ใจ (Attention Process) ความใส่ใจของผู้สังเกตจะทำหน้าที่ตัดสินใจเลือกสิ่งที่ได้รับจากการสังเกตพฤติกรรมทั้งหมดที่ตัวแบบแสดงออกมา ถ้าผู้สังเกตใส่ใจต่อพฤติกรรมของตัวแบบก็จะสามารถจำแนกพฤติกรรมที่เขาสนใจจากตัวแบบได้ ในทางตรงข้าม ถ้าผู้สังเกตไม่ใส่ใจ ขาดการรับรู้และเข้าใจพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงออกมาก็ไม่สามารถจะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้นได้ จากการศึกษาวิจัยของนักจิตวิทยาหลายท่านพบว่า ปัจจัยที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ในกระบวนการใส่ใจ ได้แก่

1.1. ลักษณะของตัวแบบ

1.1.1 ลักษณะทั่วไปของตัวแบบ

1. มีลักษณะใกล้เคียงกับผู้สังเกต เช่น อายุ เพศ เชื้อชาติ ทัศนคติ ซึ่งทำให้ผู้สังเกตรู้สึกว่าเหมาะสมกับตน และทำให้เกิดความคาดหวังว่า ถ้าตนแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบนั้นก็จะได้รับผลกรรมทำนองเดียวกัน (Bandura, 1977 : 24, 88)

2. มีลักษณะเด่นเป็นพิเศษ เช่น เป็นบุคคลที่มีความรู้ความชำนาญ มีชื่อเสียง มีอำนาจ หรือเป็นที่นิยมในสังคมนั้น (Biddle, 1979 : 45)

3. มีลักษณะดึงดูดใจสูง สร้างความสนใจแก่ผู้สังเกตได้นาน เช่น โทรทัศน์แถบบันทึกภาพ

4. มีลักษณะเป็นมิตรหรือแสดงการช่วยเหลือ (Dowling and Frantz, 1975 : 259, 263)

5. เป็นตัวแบบที่มีความสำคัญต่อผู้สังเกต เช่น พ่อแม่ ผู้ปกครอง ครู วีรบุรุษที่ผู้สังเกตนิยม (Krumboltz and Krumboltz, 1972 : 50)

6. เป็นการกระทำของตัวแบบที่ได้รับผลกรรมตามที่ผู้สังเกตต้องการ (Mikulus, 1978 : 112)

1.1.2 ลักษณะการเสนอตัวแบบ

1. การแสดงพฤติกรรมของตัวแบบที่ชัดเจน เป็นขั้นตอน ไม่ซับซ้อนจนเกินไป ทำให้สังเกตและจดจำง่าย (Fischer, 1975 : 101 - 102)

2. การที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมซ้ำ ๆ หรือมีตัวแบบหลาย ๆ ตัวแสดงพฤติกรรมนั้นทำให้ผู้สังเกตมีโอกาสใส่ใจพฤติกรรมนั้นมากขึ้นและเก็บจำได้ดีขึ้น (Kazdin, 1980 : 18)

3. การเสนอตัวแบบหลาย ๆ ตัว ซึ่งมีลักษณะหรือแสดงพฤติกรรมแตกต่างกันไปทำให้ผู้สังเกตสามารถเลือกเลียนแบบพฤติกรรมจากตัวแบบที่ตนสนใจเป็นพิเศษหรือเลือกแบบพฤติกรรมที่ตนต้องการได้ (Bandura & Menlove, 1968 : 99 - 108)

1.2 ลักษณะของผู้สังเกต

1. มีทัศนคติหรือประสบการณ์พื้นฐานใกล้เคียงกับตัวแบบ (Meisel, 1972: 6080 - B)

2. มีความนิยมตัวแบบหรือพอใจพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดง (Biddle, 1979:45)

3. ได้รับการแนะนำหรือมีความคาดหวังเกี่ยวกับตัวแบบหรือพฤติกรรมของตัวแบบ (Decker and Nathan, 1985 : 46)

4. มีความต้องการเลียนแบบ (Bandura, 1977 : 24)

2. กระบวนการเก็บจำ (Retention Process) เป็นการรวบรวมรูปแบบพฤติกรรมที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบแล้วเก็บจำในลักษณะของสัญลักษณ์ (Symbolic form) ซึ่งเป็นมโนภาพ (imaginal) และภาษา (verbal) ถ้าการเก็บจำมโนภาพแปลงเป็นสัญลักษณ์ทางภาษาก็จะทำให้จำได้ง่าย ถูกต้องและนานขึ้น การที่บุคคลมีการเก็บจำจึงสามารถแสดงพฤติกรรมเลียนแบบตามทันที หรือแสดงพฤติกรรมเลียนแบบภายหลังการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบผ่านไประยะหนึ่งโดยมีหรือไม่มีตัวแบบในที่นั้น แม้บุคคลจะให้ความใส่ใจต่อพฤติกรรมของตัวแบบ แต่ถ้าไม่มีการเก็บจำก็ไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้ จากการศึกษาวิจัยของนักจิตวิทยาหลายท่านพบว่าปัจจัยที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนในกระบวนการเก็บจำ ได้แก่

1. การที่บุคคลแปลงสัญลักษณ์ทางมโนภาพเป็นสัญลักษณ์ทางภาษา ทำให้เก็บจำได้ง่ายและนานขึ้น (Anderson, 1978 : 249 - 277)

2. การซักซ้อมในใจหรือคิดตาม ท่องจำ หลังจากได้สังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ (Bandura, 1977 : 27) ซึ่งนอกจากจะทำให้ผู้สังเกตจำแม่นแล้วยังช่วยให้เลียนแบบได้ถูกต้องยิ่งขึ้น (Wilson and O'Leary, 1980 : 208)

3. การได้เห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมบ่อย ๆ หรือหลาย ๆ ครั้งจะช่วยทำให้เก็บจำได้ดีขึ้น (Wilson and O'Leary, 1980 : 208)

3. กระบวนการกระทำทางกาย (Motor Reproduction Process) เป็นกระบวนการที่ผู้สังเกตเปลี่ยนสัญลักษณ์จากการเก็บจำมาเป็นการกระทำในการแสดงพฤติกรรม ในการแสดงพฤติกรรมการเลียนแบบครั้งแรกอาจมีความใกล้เคียง แต่ยังไม่ถูกต้องเหมาะสมนัก ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับลักษณะพฤติกรรมของตัวแบบ ความคิดความจำของผู้สังเกต ถ้ามีการให้ข้อมูลย้อนกลับจะช่วยให้ผู้สังเกตสามารถปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรมการเลียนแบบของตนจนเป็นที่พึงพอใจ จากการศึกษาวิจัยของนักจิตวิทยาหลายท่าน ปัจจัยที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ในกระบวนการกระทำทางกาย ได้แก่

1. ความสามารถ ความพร้อมทางร่างกายในการกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบ (Bandura, 1977 : 27 - 28)

2. การมีทักษะเบื้องต้นอันจะนำไปสู่การปฏิบัติตามพฤติกรรมที่ตัวแบบกระทำ (Bandura, 1977 : 27 - 28)

3. การปรับปรุงหรือการฝึกหัดหรือการแสดงบทบาทสมมุติตามพฤติกรรมของตัวแบบ (Decker and Nathan, 1985 : 64 - 65)

4. กระบวนการจูงใจ (Motivation Process) พฤติกรรมที่ผู้สังเกตเรียนรู้จากการสังเกตตัวแบบอาจจะถูกแสดงออกมาหรือไม่ก็ได้ ถ้าพฤติกรรมของตัวแบบได้รับผลกรรมที่พึงพอใจ หรือสามารถหลีกเลี่ยงผลกรรมที่ไม่พึงพอใจจะมีแนวโน้มในการเลียนแบบสูง เพราะบุคคลเกิดความคาดหวังว่าจะได้รับผลกรรมเช่นเดียวกับตัวแบบ หรือเกิดความรู้สึกแฝงว่าตนคือผู้ที่ได้รับผลกรรมที่น่าพึงพอใจนั้น จากการศึกษาวิจัยของนักจิตวิทยาหลายท่าน ปัจจัยที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ในกระบวนการจูงใจ ได้แก่

1. การให้ผลกรรมที่น่าพึงพอใจแก่พฤติกรรมของตัวแบบที่เราต้องการให้ผู้สังเกตเลียนแบบทันทีที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมนั้น (Bandura, 1977 : 31)

2. การให้ข้อมูลย้อนกลับและการเสริมแรงแก่ผู้สังเกตทันทีที่กระทำพฤติกรรมตามตัวแบบที่ต้องการ (Bandura, 1977 : 29; Craighead, Kazdin and Mahoney, 1976: 107)

011593

ประเภทของตัวแบบ

1. ตัวแบบที่มีชีวิตจริง (Live model) หมายถึง ตัวแบบที่มีชีวิตซึ่งผู้สังเกตสามารถปฏิสัมพันธ์หรือสังเกตโดยตรงไม่ต้องผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์อื่น

ข้อดีของการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง

1. การเสนอตัวแบบประเภทนี้สามารถปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตัวแบบที่จะเสนอกับผู้สังเกตให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ได้

2. ผู้สังเกตให้ความสนใจและเลียนแบบได้ดีกว่าวิธีอื่น (Bandura, 1969 : 186) เพราะรับรู้ว่าตัวแบบประเภทนี้ใกล้เคียงหรือเหมือนกับสภาพจริงมากที่สุด

ข้อจำกัดของการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง

1. การฝึกตัวแบบให้แสดงพฤติกรรมที่เป็นขั้นตอนและแสดงอย่างชัดเจนเพื่อให้ผู้สังเกตเลียนแบบตามนั้นยาก ถ้าตัวแบบแสดงพฤติกรรมได้ไม่สมจริง ผู้สังเกตอาจไม่สนใจที่จะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

2. ขณะดำเนินกระบวนการเสนอตัวแบบ หากเกิดเหตุขัดข้องขึ้นต้องระงับกระบวนการทำให้เสียเวลาในการดำเนินการใหม่หรือไม่สามารถดำเนินการได้อีก เช่น ขณะที่ให้ผู้สังเกตดูตัวแบบจับงูเพื่อให้ผู้สังเกตลดความกลัวงู ถ้างูเกิดหลุดจากที่ขังแล้วหนีมาทางผู้สังเกตขณะที่ยังรู้สึกกลัวงูอยู่ กระบวนการที่เตรียมไว้ก็ต้องหยุดชะงัก และผู้สังเกตอาจจะไม่ยอมเข้ารวมในกระบวนการนั้นอีก

2. ตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic model) หมายถึง ตัวแบบที่บุคคลสังเกตผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์ เช่น ตัวแบบที่ปรากฏตามการบอกเล่า ปรากฏในหนังสือ แถบบันทึกภาพ หรือผ่านทางสื่อมวลชนต่าง ๆ เช่น โทรทัศน์ วิทยุ หนังสือพิมพ์ เป็นต้น

การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ผ่านทางสื่อมวลชน เช่น ภาพยนตร์โทรทัศน์ และหนังสือพิมพ์ ซึ่งเป็นสื่อที่มีความแพร่หลาย มีประสิทธิภาพสูงนั้นมีอิทธิพลในการหล่อหลอมพฤติกรรมและทัศนคติของบุคคลในสังคมอย่างมาก (Bandura, Liebert, Neale & Davidson, 1973 cited by

Bandura, 1977 : 39) และการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เพิ่มขึ้นย่อมลดบทบาทของตัวแบบที่มีชีวิตจริง เช่น พ่อแม่ ครู เพื่อน และบุคคลอื่น ๆ ในการเรียนรู้ทางสังคมลงไป

ข้อดีของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์

1. ตัวแบบเพียงตัวเดียวสามารถก่อให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมแก่บุคคลจำนวนมากอย่างพร้อมเพรียงกันในหลาย ๆ สถานการณ์อย่างกว้างขวาง (Bandura, 1977 : 40) เช่น ตัวแบบที่ปรากฏทางโทรทัศน์ หนังสือพิมพ์

2. สามารถจัดกระบวนการเสนอตัวแบบให้เหมาะสมตามความต้องการก่อนนำไปใช้ (Thelen et al., 1979 : 701 - 720)

3. สามารถเก็บไว้ใช้ในการเสนอตัวแบบกรณีที่ต้องการให้บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมทำนองเดียวกัน (Thelen et al., 1979 : 701 - 720)

4. สามารถใช้กับสภาพการณ์ที่สังเกตได้ยาก เช่น พฤติกรรมของตัวแบบที่เข้ารับการผ่าตัด (Patterson et al., 1984 : 196 - 203)

5. ดึงดูดความสนใจสูงและอยู่ในสภาพแวดล้อมของบุคคลตลอดเวลา (Bandura, 1977 : 40)

ข้อจำกัดของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์

ถ้าตัวแบบสัญลักษณ์ไม่สมจริง หรือขัดแย้งกับพฤติกรรมของตัวแบบที่มีชีวิตจริงในสังคม อาจจะทำให้ผู้สังเกตเกิดความสับสน ไม่เชื่อ และไม่เลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

<u>อิทธิพลของการเสนอตัวแบบ</u>

1. สร้างพฤติกรรม (Acquisition effects) หมายถึง การที่บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมที่ไม่เคยเรียนรู้มาก่อนจากตัวแบบ เช่น พฤติกรรมการพูด พฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับทักษะบางอย่าง เช่น ทักษะในการเล่นกีฬา ทักษะการแสดง งานวิจัยที่ใช้การเสนอตัวแบบในการสร้างพฤติกรรมใหม่ ตัวอย่างเช่น Lavaas and Newsom (Wilson and O'Leary, 1980:189) ใช้วิธีการเสนอตัวแบบและการเสริมแรงในการพัฒนาการพูดของเด็กที่เป็นออทิสติค (autistic) ซึ่ง

ไม่สามารถใช้ภาษาในการสื่อความ สูญเสียความเข้าใจเสียงและมีปัญหาทางอารมณ์ โดยแบ่งกระบวนการเป็น 4 ขั้นตอน คือ 1. เมื่อเด็กเปล่งเสียงคำพูดใด ๆ ก็ตามผู้บำบัดจะให้อาหารเป็นตัวเสริมแรง 2. เมื่อเด็กเปล่งเสียงตามหลังจากผู้บำบัดแสดงการเปล่งเสียงให้ดูเป็นตัวแบบ ภายในเวลา 5 นาที จึงจะให้อาหารเป็นตัวเสริมแรง 3. เมื่อเด็กเปล่งเสียงใกล้เคียงกับผู้บำบัด หลังจากผู้บำบัดแสดงการเปล่งเสียงให้ดูเป็นตัวแบบภายในเวลา 5 นาที จึงจะได้รับอาหารเป็นตัวเสริมแรง 4. เด็กจะต้องเปล่งเสียงเป็นคำให้ใกล้เคียงกับผู้บำบัดหลังจากผู้บำบัดแสดงการเปล่งเสียงให้ดูเป็นตัวแบบภายในเวลา 5 นาที จึงจะได้รับอาหารเป็นตัวเสริมแรง ผลปรากฏว่า เด็กเรียนรู้เสียงแรกและคำแรกอย่างเชื่องช้า และต่อมามีการพัฒนาทักษะการเลียนแบบมากขึ้น ส่วน Dowrick and Dove (1980: 51 - 56) ใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ในการสร้างทักษะการว่ายน้ำในเด็กที่ไขสันหลังจรดกันไม่สนิท (spina bifida) อายุระหว่าง 5 - 10 ปี จำนวน 3 คน โดยการให้ข้อมูลย้อนกลับเป็นตัวแบบในแถบบันทึกภาพที่แสดงด้วยตนเอง และใช้การวิจัยแบบหลายเส้นฐานข้ามบุคคล ผลปรากฏว่า เด็กมีการปรับปรุงพฤติกรรมของตนอย่างต่อเนื่อง และยังสามารถพัฒนาวิธีการในการปฏิบัติที่เป็นประโยชน์ต่อตนขึ้นมาอีก

2. เสริมพฤติกรรมที่มีอยู่ (Facilitation effects) หมายถึง การที่บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบเพิ่มขึ้นจากพฤติกรรมที่ตนเคยเรียนรู้มาแล้วในอดีต เช่น บุคคลที่อาบน้ำวันละ 1 หน เมื่อได้เห็นตัวแบบอาบน้ำวันละ 2 หนก็ทำตามพฤติกรรมของตัวแบบ ตัวอย่างงานวิจัยเช่น Crusec et al. (1978 : 51 - 57) ศึกษาถึงผลของการแสดงพฤติกรรมของตัวแบบ การพูดของตัวแบบ และการระบุเหตุของการกระทำของเด็กชายและหญิงอายุระหว่าง 7 - 10 ปี จำนวน 126 คน โดยแบ่งเป็น 3 สภาพการณ์ใหญ่ คือ 1. สภาพการณ์ตัวแบบแสดงพฤติกรรมและพูดสนับสนุนการบริจาค 2. สภาพการณ์ตัวแบบพูดสนับสนุนการบริจาค 3. สภาพการณ์ตัวแบบแสดงพฤติกรรมบริจาค ในแต่ละสภาพการณ์ยังแบ่งเป็น 3 สภาพการณ์ย่อย คือ 1. การพูดสนับสนุนการบริจาคที่ระบุเหตุการกระทำจากภายนอก 2. การพูดสนับสนุนการบริจาคที่ระบุเหตุการกระทำจากภายใน 3. การพูดสนับสนุนการบริจาคที่ไม่มีการระบุเหตุการกระทำ ผลปรากฏว่า เด็กในสภาพการณ์ตัวแบบแสดงพฤติกรรมและพูดสนับสนุนการบริจาคแบบไม่ระบุเหตุการกระทำมีการบริจาคมากที่สุด

Brown, Dixon and Hudson (1982 : 1111-1117) ศึกษาถึงผลของตัวแบบที่มีต่อการเลียนแบบการหัวเราะของนักศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในวิทยาลัย จำนวน 40 คน โดยผู้วิจัยจัดสภาพการณ์ไว้ 3 สภาพการณ์ สภาพการณ์ที่ 1 ในขณะที่นักศึกษากำลังอ่านหนังสือการ์ตูนให้ตัวแบบซึ่งก็อ่านหนังสือการ์ตูนอยู่ด้วยแสดงอาการขบขันต่อหนังสือการ์ตูนที่กำลังอ่านนั้นโดยการหัวเราะ สภาพการณ์ที่ 2 จัดเหมือนสภาพการณ์ที่ 1 และเพิ่มจำนวนตัวแบบเป็น 2 คน สภาพการณ์ที่ 3 ไม่มีการเสนอตัวแบบใด ๆ ผลปรากฏว่า กลุ่มตัวอย่างที่สังเกตเห็นตัวแบบหัวเราะจะหัวเราะมากกว่าแต่จำนวนตัวแบบไม่มีผลกระทบต่อจำนวนของผู้หัวเราะ

3. ลดพฤติกรรม (Disinhibition) หมายถึง การที่บุคคลลดพฤติกรรมของตนเองลง อันเป็นผลมาจากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ ถ้าตัวแบบเคยมีพฤติกรรมระดับเดียวกับผู้สังเกตแล้วสามารถลดลงได้ตามลำดับก็จะยิ่งมีผลให้ผู้สังเกตเลียนแบบพฤติกรรมนั้นมากขึ้น เช่น ในตอนแรกบุคคลไม่กล้าอยู่ในที่มืดเลย ต่อมาเมื่อได้เห็นตัวแบบซึ่งมีพฤติกรรมไม่กล้าอยู่ในที่มืดคล้ายตนก่อย ๆ ลดพฤติกรรมความกลัวที่มืดลง และไม่มีผลกรรมอันไม่น่าพึงพอใจเกิดขึ้น บุคคลก็อาจจะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น งานวิจัยที่ใช้การเสนอตัวแบบในการลดพฤติกรรม ตัวอย่างเช่น Bandura and Barb (1973 : 1 - 9) ศึกษาผลของตัวแบบในการลดความกลัวของบุคคลที่กลัวงูอายุระหว่าง 16 - 54 ปี จำนวน 66 คน โดยแบ่งผู้ทดลองเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบที่เป็นเด็กชายและหญิงแสดงการปะทะสัมพันธ์กับงูโดยไม่หวาดกลัว กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่ทั้งชายและหญิงแสดงการปะทะสัมพันธ์กับงูโดยไม่หวาดกลัว กลุ่มที่ 3 ไม่มีตัวแบบ ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 2 มีพฤติกรรมกลัวงูลดลงกว่ากลุ่มควบคุม และกลุ่มที่ 1 กับกลุ่มที่ 2 ไม่มีความแตกต่างกัน นอกจากนี้ Davis et al. (1984 : 1290-1298) ได้ศึกษาถึงผลของการให้เหตุผลด้วยคำพูดและตัวแบบสำหรับการใช้วิธีการให้พ่อแม่มีบทบาท (parenting technique) ต่อพฤติกรรมเชื่อฟังของเด็ก 2 ระดับอายุ คือ 3 - $4\frac{1}{2}$ ปี และ $5\frac{1}{2}$ - $7\frac{1}{2}$ ปี โดยแบ่งเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ใช้การเพิกเฉย กลุ่มที่ 2 ใช้การเพิกเฉยกับการให้เหตุผลด้วยคำพูด กลุ่มที่ 3 ใช้การเพิกเฉย การให้เหตุผลด้วยคำพูด และตัวแบบ กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 2 และกลุ่มที่ 3 ลดพฤติกรรมการไม่เชื่อฟังของเด็กมากกว่ากลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 4

วิธีการเสนอตัวแบบ

Rimm & Masters แบ่งการเสนอตัวแบบเป็น 9 วิธี (Rimm & Masters, 1979 : 109 - 137)

1. การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอน (Graduated modeling) เป็นการให้ผู้สังเกตดูพฤติกรรมของตัวแบบที่เปลี่ยนไปทีละขั้น จนบรรลุเป้าหมาย เช่น การเสนอพฤติกรรมของตัวแบบให้แก่ผู้สังเกตดูเพื่อลดพฤติกรรมกลัวสุนัขตามลำดับขั้นคือ 1. ตัวแบบแสดงท่าทางกลัวสุนัขที่อยู่ในกรง 2. ตัวแบบเดินไปใกล้ ๆ กรงและหยุดดูสุนัข 3. ตัวแบบยื่นขนมให้สุนัขในกรงกิน 4. ตัวแบบกล้าเปิดกรงและลูบตัวสุนัข 5. ตัวแบบเล่นกับสุนัขอย่างเพลิดเพลิน

2. การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอนร่วมกับการชี้แนะ (Guided modeling) เป็นการให้ผู้สังเกตดูพฤติกรรมของตัวแบบที่เปลี่ยนไปทีละขั้น จนบรรลุเป้าหมาย และได้รับการชี้แนะให้ทำพฤติกรรมนั้นด้วย เช่น หลังจากที่ผู้สังเกตได้ดูตัวแบบแสดงพฤติกรรมลดความกลัวสุนัขอย่างเป็นขั้นตอนแล้ว ผู้ดำเนินการหรือตัวแบบใช้คำพูดหรือท่าทางเป็นการแนะให้ผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ

3. การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอนกับการชี้แนะและการเสริมแรง (Guided modeling with Reinforcement) มีลักษณะเช่นเดียวกับวิธีการที่ 2 และเพิ่มการเสริมแรงแก่ผู้สังเกต เช่น เมื่อผู้สังเกตดูตัวแบบแสดงพฤติกรรมลดความกลัวสุนัขอย่างเป็นขั้นตอนและได้รับการชี้แนะแล้ว ถ้าผู้สังเกตเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบ ผู้ดำเนินการก็จะให้การเสริมแรงแก่พฤติกรรมนั้นทันที

4. การเสนอตัวแบบร่วมกับการแนะนำการปฏิบัติการ (Modeling with guided performance) เป็นการเสนอพฤติกรรมของตัวแบบให้ผู้สังเกตดูและแนะนำวิธีการปฏิบัติไปด้วย เช่น ตัวแบบแสดงพฤติกรรมการปีนบันไดให้ผู้สังเกตดูแล้วให้ผู้สังเกตปีนตามขึ้นไป และตัวแบบอาจช่วยจับข้อมือหรือแนะวิธีการก้าวขาให้

5. การเสนอตัวแบบที่ผู้สังเกตมีส่วนร่วม (Participant modeling) เป็นการให้ผู้สังเกตร่วมกิจกรรมกับตัวแบบและผู้ดำเนินการ เช่น การให้ผู้สังเกตที่มีลักษณะถอนตัวจากสังคมร่วมเล่นกับตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมการเล่นกับเพื่อน ๆ

6. การเสนอตัวแบบที่มีระบบสัมผัสทางกาย (Contact Dezensitization) การเสนอตัวแบบวิธีนี้มีลักษณะเหมือนกับการเสนอตัวแบบที่ผู้สังเกตมีส่วนรวม (Participant modeling) แต่นิยมใช้ในกรณีที่ผู้ดำเนินการมีโอกาสสัมผัสทางร่างกายกับผู้สังเกต เพื่อเป็นการช่วยให้บรรลุพฤติกรรมเป้าหมาย เช่น หลังจากตัวแบบแสดงพฤติกรรมเอามือวางบนตัวงูแล้ว (ผู้ดำเนินการอาจแสดงเป็นตัวแบบเองก็ได้) ผู้ดำเนินการจะเอามือวางลงบนตัวงูก่อน แล้วให้ผู้สังเกตวางมือลงบนมือผู้ดำเนินการ แล้วผู้ดำเนินการค่อย ๆ ชักมือของตนออก เพื่อให้มือของผู้สังเกตสัมผัสกับตัวงูเอง

7. การเสนอตัวแบบภายใน (Covert modeling) หมายถึง การให้ผู้สังเกตจินตนาการพฤติกรรมเป้าหมายโดยอาศัยตัวแบบ สาเหตุนั้นเนื่องจากการที่ผู้ดำเนินการไม่สามารถจัดหาตัวแบบที่มีชีวิตให้มีลักษณะเหมือนผู้สังเกตทุกคนได้ทุกประการ และแม้จะใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ เช่น เทปบันทึกภาพก็อาจจะไม่ตรงกับปัญหาของผู้สังเกตทุกคน หรือผู้สังเกตไม่สามารถจินตนาการว่า ตนกำลังแสดงพฤติกรรมนั้นอยู่ แต่สามารถจินตนาการว่า ผู้อื่นแสดงอยู่ได้ Cautela (1979 อ้างใน สุนทรี ชูโต 2523) กล่าวว่า ประสิทธิภาพของกระบวนการนี้ขึ้นอยู่กับความมีประสิทธิภาพของผู้สังเกตและความชัดเจนของลำดับข้อมูลที่จินตนาการ เช่น การให้ผู้สังเกตจินตนาการว่า ตัวแบบแสดงพฤติกรรมปะทะสัมพันธ์กับหมู

8. การเสนอตัวแบบกับอุปกรณ์ชักนำการตอบสนอง และประสบการณ์ที่เชี่ยวชาญซึ่งเกิดจากการควบคุมตนเองของผู้สังเกต (Modeling with response-induction aids and self-directed master experience) การเสนอตัวแบบกับอุปกรณ์ชักนำการตอบสนอง หมายถึง การใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ หรือกระบวนการในการช่วยให้ผู้มารับการบำบัดแสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างมั่นใจมากขึ้น เมื่อผู้สังเกตได้ร่วมกิจกรรมกับตัวแบบ เช่น หลังจากผู้สังเกตที่มีอาการหวาดกลัวงูดูตัวแบบแสดงพฤติกรรมลดความกลัวงูแล้ว เขาจะได้รับอุปกรณ์ที่ช่วยชักนำการตอบสนองต่าง ๆ เช่น ให้สวมถุงมือ ลดเวลาในการปะทะสัมพันธ์กับงู และใช้งูที่ไม่น่ากลัว เพื่อทำให้กล้าแสดงพฤติกรรมลดความกลัวงูอย่างมั่นใจมากขึ้น

การเสนอตัวแบบกับการใช้ประสบการณ์ที่เชี่ยวชาญซึ่งเกิดจากการควบคุมตนเองของผู้สังเกต หมายถึง การให้ผู้มารับการบำบัดแสดงพฤติกรรมเป้าหมายเองโดยปราศจากการใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ และ

การชี้แนะของผู้บำบัด เช่น หลังจากผู้สังเกตที่มีอาการกลัวงูดูตัวแบบแสดงพฤติกรรมลดความกลัวงูแล้ว ผู้บำบัดก็จะปล่อยให้เขาค่อย ๆ มีความสามารถในการปะทะสัมพันธ์กับงูด้วยตนเอง

9. การเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมเปลี่ยนไปทีละขั้นกับการเสนอตัวแบบที่แสดงความชำนาญในการกระทำพฤติกรรม (Coping modeling and Mastery modeling)

การเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมเปลี่ยนไปทีละขั้น หมายถึง การที่ตัวแบบแสดงว่าไม่สามารถปฏิบัติพฤติกรรมเป้าหมายได้แล้วค่อย ๆ เปลี่ยนไปทีละขั้น จนบรรลุพฤติกรรมเป้าหมาย การเสนอตัวแบบประเภทนี้มักใช้กับการลดพฤติกรรมความกลัวของบุคคล เช่น ตัวแบบแสดงพฤติกรรมตั้งแต่กลัวงู ไม่กล้าเข้าไปใกล้งูในระยะ 2 เมตร แล้วค่อย ๆ เปลี่ยนไปทีละขั้นจนสามารถจับงูได้

ตัวแบบที่แสดงความชำนาญในการกระทำพฤติกรรม หมายถึง การที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างชำนาญ เช่น ตัวแบบแสดงให้เห็นว่า กล้าจับงูและทำอย่างชำนาญตั้งแต่แรก

ขั้นตอนในการนำวิธีการเสนอตัวแบบไปใช้

1. กำหนดพฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการให้ผู้สังเกตเรียนรู้
2. เลือกตัวแบบที่จะแสดงพฤติกรรมที่ต้องการให้ผู้สังเกตเรียนรู้อย่างเหมาะสม
3. ฝึกหัดตัวแบบให้มีความชำนาญในการแสดงพฤติกรรมอย่างเป็นขั้นตอน
4. ให้ตัวแบบแสดงพฤติกรรมเป้าหมายแก่ผู้สังเกต
5. ให้การเสริมแรงแก่ตัวแบบทันทีที่แสดงพฤติกรรมเป้าหมาย
6. ให้การเสริมแรงแก่ผู้สังเกตทันทีที่แสดงพฤติกรรมตามอย่างตัวแบบได้ตามความต้องการ
7. ให้ข้อมูลย้อนกลับหรือชี้แนะข้อมูลบางอย่างแก่ผู้สังเกตในกรณีที่ยังไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม

ข้อดีของการเสนอตัวแบบ

1. ลดระยะเวลาในการเรียนรู้ของบุคคล เพราะทำให้บุคคลไม่ต้องเรียนรู้ทุกอย่างโดยประสบการณ์ตรง และยังให้ความปลอดภัยแก่บุคคล เพราะพฤติกรรมบางประการไม่เหมาะแก่การเรียนรู้โดยประสบการณ์ตรง เช่น การเรียนรู้เรื่องผลของการถูกไฟดูดลอก ผลของการถูกไฟฟ้าช็อต

2. สามารถปรับพฤติกรรมที่ต้องการได้เร็ว

3. สะดวกในการนำไปใช้ เพราะสามารถเลือกตัวแบบลักษณะต่าง ๆ ตามความมุ่งหมาย และยังสามารถควบคุมหรือจัดรูปแบบวิธีการเสนอให้เหมาะสมตามความต้องการได้

4. มีลักษณะเป็นธรรมชาติกว่าวิธีอื่น การเรียนรู้ของบุคคลส่วนมากมาจากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบในสภาพการณ์จริง ดังนั้น การนำวิธีการเสนอตัวแบบมาใช้ย่อมไม่ทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกว่า ตนถูกควบคุม หรือรู้สึกผิดแผกไปมากนัก

การชี้แนะ (Prompting)

การชี้แนะ เป็นการให้สิ่งเร้าที่เป็นตัวชี้นำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างถูกต้องมากขึ้น และลดเวลาในการเรียนรู้ลง (Kazdin, 1980 : 44; Miller, 1980 : 181; Wilson and O'Leary, 1980 : 115) หลังจาก บุคคลแสดงพฤติกรรมตามการชี้แนะแล้วควรจะให้การเสริมแรงทันที (Craighead, Kazdin and Mahoney, 1976:128; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2524 : 133) เพราะจะทำให้การชี้แนะนั้นกลายเป็นสิ่งเร้าที่นำไปสู่การเสริมแรง (S^D) ซึ่งทำให้สามารถใช้การชี้แนะควบคุมพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น อาจารย์ขอให้นิสิตแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับบทเรียน เมื่อนิสิตทำตาม อาจารย์แสดงความสนใจ พึงพอใจต่อการแสดงความคิดเห็นของนิสิต หรือให้คะแนนนิสิตเพิ่มขึ้น ถ้าอาจารย์ทำเช่นนี้สม่ำเสมอ นิสิตก็จะสามารถแยกแยะได้ว่า การขอให้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับบทเรียนของอาจารย์เป็นสิ่งเร้าที่จะนำไปสู่การเสริมแรง คือ การแสดงความสนใจ ความพึงพอใจต่อการแสดงความคิดเห็นของนิสิต หรือการให้คะแนนนิสิตเพิ่มขึ้น นิสิตก็จะมีแนวโน้มที่จะแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับบทเรียนอีก เมื่ออาจารย์ขอให้นิสิตแสดงความคิดเห็น

การชี้แนะสามารถนำไปใช้ในการสร้างพฤติกรรม เพิ่มพฤติกรรม หรือลดพฤติกรรมได้ โดยมักจะนิยมใช้การชี้แนะร่วมกับวิธีการอื่น ๆ (Fischer and Gochros, 1975 : 205) เช่น การแต่งพฤติกรรม (Shaping) การเสนอตัวแบบ (Modeling) และการเสริมแรง (Reinforcement) เป็นต้น

ประเภทของการชี้แนะ

1. การชี้แนะโดยการใช้วาจา (Verbal Prompting) ได้แก่ การชี้แนะโดยการใช้คำพูดต่าง ๆ เพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย ตัวอย่างเช่น คุณแม่บอกลูกชายว่า ถึงเวลารับประทานอาหารแล้ว

2. การชี้แนะโดยการใช้ท่าทาง (Physical Guidance) ได้แก่ การชี้แนะโดยการแสดงสีหน้า ท่าทางต่าง ๆ เช่น การชี้นิ้ว การพยักหน้า การกวักมือ การกระพริบตา เพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย ตัวอย่างเช่น คุณแม่กวักมือเรียกลูกชายวัย 2 ขวบ เมื่อลูกชายเดินมาใกล้ คุณแม่ชี้ไปที่ลูกบอลซึ่งวางอยู่ที่พื้น ลูกชายเก็บลูกบอลขึ้นมา คุณแม่พยักหน้าให้ลูกชายเดินมาหา

3. การชี้แนะโดยการใช้สิ่งของ (Material Prompting) ได้แก่ การชี้แนะโดยการใช้สิ่งของ วัตถุหรือสัญลักษณ์ต่าง ๆ เช่น ป้ายประกาศ ลูกศรชี้บอกทาง เพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย ตัวอย่างเช่น การติดป้ายไว้ที่ตู้โทรศัพท์ว่า ไม่ควรใช้โทรศัพท์เกิน 3 นาที หรือป้ายสัญญาณจราจรตามถนน หรือการวางสบู่ไว้ในห้องน้ำ เมื่อบุคคลมาพบก็อาจนำไปใช้ล้างมือหรือล้างหน้า

หลักในการใช้การชี้แนะอย่างมีประสิทธิภาพ

1. พิจารณาว่าในสภาพการณ์นั้นควรจะใช้การชี้แนะประเภทไหน เพราะแต่ละสภาพการณ์อาจมีความจำเป็นในการใช้การชี้แนะในลักษณะที่ต่างกันไป และส่วนมากจะนิยมใช้การชี้แนะหลายประเภทผสมผสานกันไป ซึ่งจากการวิจัยของ Machoncy (1971 : 173 - 181) พบว่า การใช้การชี้แนะหลายประเภทควบคู่กันไปจะให้ผลดีกว่าการใช้การชี้แนะเพียงประเภทใดประเภทหนึ่งเท่านั้น และในสภาพการณ์จริงบุคคลทั่วไปก็มักจะใช้การชี้แนะหลายประเภทรวมกันไป

2. ควรใช้การชี้แนะอย่างเป็นขั้นตอน ไม่รวบรัดจนเกินไป เพราะการรวบรัดจนเกินไปอาจทำให้บุคคลสับสน หรือไม่ทราบว่า พฤติกรรมใดเป็นพฤติกรรมเป้าหมาย หรือไม่สามารถแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้ เพราะลำดับขั้นพฤติกรรมไม่ถูกต้อง (Catania and Brigham, 1978 : 342)

3. ควรให้การเสริมแรงทันทีที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย เพราะทำให้บุคคลสามารถแยกแยะหรือรับรู้ได้ว่า การแสดงพฤติกรรมตามการชี้แนะนั้นจะนำไปสู่ผลกรรมที่บุคคลพึงพอใจ (Crighead, Kazdin and Mahoney, 1976 : 128)

4. ควรค่อย ๆ ถอดถอน (Fading) การชี้แนะ หลังจากที่บุคคลมีพฤติกรรมเป้าหมายสม่ำเสมอแล้ว เพราะพฤติกรรมที่พึงประสงค์ควรอยู่ภายใต้เงื่อนไขของตัวแนะ (Cue) ที่อยู่ในสภาพการณ์จริง อย่างไรก็ตาม ในบางกรณีไม่จำเป็นต้องถอดถอนการชี้แนะออกทั้งหมด เช่น การชี้แนะที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในชีวิตประจำวัน (Craighead, Kazdin and Mahoney, 1976 : 129; Kazdin, 1980 : 45)

การเสริมแรงทางบวก

การเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement) คือ การที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเพิ่มขึ้น หรือคงอยู่อันเนื่องมาจากการได้รับผลกรรมที่น่าพึงพอใจ สิ่งเร้าที่เป็นผลกรรมที่บุคคลพึงพอใจเรียกว่า ตัวเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement)

ลักษณะของตัวเสริมแรงทางบวก

ตัวเสริมแรงทางบวกแบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ

1. ตัวเสริมแรงปฐมภูมิ หรือตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางเงื่อนไข (Primary or Unconditioned Reinforcer) หมายถึง ตัวเสริมแรงที่มีคุณสมบัติในการเสริมแรงโดยที่บุคคลไม่ต้องผ่านกระบวนการเรียนรู้ หรือไม่ต้องนำไปสัมพันธ์กับเหตุการณ์อื่น เช่น อาหารสำหรับคนที่หิว น้ำสำหรับคนที่กระหาย ตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางเงื่อนไขนี้ไม่สามารถเสริมแรงบุคคลได้ตลอดเวลา เช่น อาหารไม่เป็นตัวเสริมแรงสำหรับคนที่อิ่มแล้ว

2. ตัวเสริมแรงทุติยภูมิ หรือตัวเสริมแรงที่ต้องวางเงื่อนไข (Secondary or Conditioned Reinforcer) หมายถึง สิ่งเร้าที่มีคุณสมบัติเป็นกลาง (Neutral Stimulus) เมื่อนำมาคู่กับสภาพการณ์อื่น ๆ บ่อยครั้งทำให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ว่า สิ่งเร้านั้นเป็นตัวเสริมแรง เช่น คำชมเชย เงิน คะแนน เป็นต้น

ประเภทของตัวเสริมแรงบวก

ตัวเสริมแรงทางบวกแบ่งเป็น 5 ประเภท (Kazdin, 1980 : 131 - 148) คือ

1. อาหารและสิ่งเสพได้ (Food and Other Consumables) เป็นตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางเงื่อนไขและมีอิทธิพลต่อบุคคลมาก ตัวเสริมแรงชนิดนี้ เช่น อาหารสำหรับคนที่หิว ขนม เครื่องดื่ม หมากฝรั่ง บุหรี่ เป็นต้น ในการนำตัวเสริมแรงประเภทนี้ไปใช้ จะต้องพิจารณาถึงความต้องการของบุคคล ชนิดของอาหาร จำนวนครั้งและปริมาณในการให้แรงเสริมให้เหมาะกับบุคคลและสภาพการณ์ นอกจากนี้ จะต้องคำนึงถึงข้อจำกัดของตัวเสริมแรงชนิดนี้ ซึ่งมีข้อจำกัดว่า ในบางสภาพการณ์ไม่สามารถให้ตัวเสริมแรงแก่บุคคลได้ทันที และการให้ตัวเสริมแรงชนิดนี้อาจรบกวนพฤติกรรมที่บุคคลกำลังกระทำอยู่

2. ตัวเสริมแรงทางสังคม (Social Reinforcer) เป็นตัวเสริมแรงที่ต้องวางเงื่อนไข แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

1. การเสริมแรงโดยใช้วาจา ได้แก่ คำพูดต่าง ๆ ที่เป็นคำชมเชย ยกย่อง แสดงความพอใจ เช่น ดีมาก น่าสนใจ เก่ง ในการใช้ตัวเสริมแรงโดยใช้วาจา ควรทำให้บุคคลที่ได้รับการเสริมแรงทราบว่า เขาได้รับการเสริมแรงในพฤติกรรมใด เช่น ครูบอกว่า "ดีมาก สมชาย ที่เธอแบ่งขนมให้เพื่อน"

2. การเสริมแรงโดยใช้ท่าทาง เช่น การยิ้มให้ การแตะตัว ตบไหล่เบา ๆ เช่น เมื่อสมศรีเก็บเศษกระดาษไปทิ้งลงถังขยะ ครูก็ยิ้มพร้อมกับพยักหน้าให้สมศรี ต่อการเก็บขยะทิ้งลงถัง

ตัวเสริมแรงทางสังคมเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพมาก เพราะจัดเป็นตัวเสริมแรงแผ่ขยาย สามารถนำไปใช้คู่กับตัวเสริมแรงอื่น ทำให้บุคคลไม่เบื่อหน่าย ไม่รบกวนพฤติกรรมที่บุคคลกระทำอยู่ และใช้ได้สะดวก รวดเร็ว แต่มีข้อจำกัดว่า อาจจะไม่เป็นตัวเสริมแรงสำหรับบางบุคคล

3. การใช้หลักของพรีแม็ค (Premack's Principle)เป็นการนำกิจกรรมที่บุคคลชอบหรือมีโอกาสที่จะกระทำพฤติกรรมนั้นสูง (High Probability Behavior) มาใช้เป็นตัวเสริมแรง เพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย โดยที่บุคคลจะต้องแสดงพฤติกรรมเป้าหมายก่อน แล้วจึงให้เลือกทำกิจกรรมที่บุคคลชอบ ในการนำหลักของพรีแม็คไปใช้ควรมีกิจกรรมหลาย ๆ อย่างให้บุคคลเลือกกระทำและต้องเป็นกิจกรรมที่มีสภาพความพร้อมสำหรับการกระทำของบุคคล เช่น ถ้าบุคคลเลือกเล่นฟุตบอลจะต้องมีอุปกรณ์สำหรับการเล่นฟุตบอลครบทุกอย่าง ถ้าขาดอุปกรณ์สิ่งหนึ่งสิ่งใดไป เช่น ลูกฟุตบอล หรือบุคคลที่จะเล่นด้วยก็จะทำให้บุคคลไม่ได้รับสิ่งที่พึงพอใจและการใช้หลักของพรีแม็คก็จะไม่ได้ผล

4. การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Information Feedback) เป็นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับผลการกระทำของบุคคล การให้ข้อมูลย้อนกลับเพียงอย่างเดียวอาจไม่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม จึงควรนำไปสัมพันธ์กับตัวเสริมแรงอื่น ๆ เพราะจะทำให้เกิดประสิทธิภาพสูงขึ้นด้วย

5. เบี้ยอรรถกร (Token Economy) เป็นสัญลักษณ์ที่ใช้เป็นตัวเสริมแรง หรือแลกเปลี่ยนตัวเสริมแรงอื่น ๆ ที่บุคคลต้องการ เช่น เหรียญ ดาว ตั๋ว เบี้ย คูปอง เป็นต้น สิ่งสำคัญสำหรับการใช้ตัวเสริมแรงชนิดนี้ คือ ต้องกำหนดอัตราแลกเปลี่ยน (Rate of Exchange)ระหว่างเบี้ยอรรถกรกับตัวเสริมแรงอื่นอย่างชัดเจนเพื่อทำให้บุคคลรับรู้ว่า จะต้องใช้เบี้ยอรรถกรจำนวนเท่าใดเพื่อแลกกับตัวเสริมแรงที่ต้องการได้ เบี้ยอรรถกรเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพสูง สามารถทำให้ระดับพฤติกรรมของบุคคลคงอยู่ หรือเพิ่มขึ้นมากกว่าและนานกว่าตัวเสริมแรงอื่น นอกจากนั้นยังสามารถนำไปใช้ได้กับบุคคลส่วนมาก และนับเป็นตัวเสริมแรงที่หมดสภาพของการเสริมแรงช้ากว่าตัวเสริมแรงอื่น เพราะสามารถนำไปแลกเปลี่ยนตัวเสริมแรงอื่นได้

นอกจากตัวเสริมแรงทั้ง 5 ประเภทแล้ว ยังมีตัวเสริมแรงอีกประเภทหนึ่งซึ่งน่าให้ความสนใจ คือ ตัวเสริมแรงภายใน (Covert Reinforcer) ซึ่งเป็นตัวเสริมแรงที่เกิดจากความคิดจินตนาการ และการประเมินตนเองของบุคคล (Cautela, 1977; Marshall, Boutilier, & Minners, 1974;Masters. Furman & Barden, 1977; Masters & Santrock, 1976 cited by Rimm and Masters, 1979 : 174) เช่น การบอกกับตนเองในใจตนเองว่า สิ่งที่ทำไปเหมาะสมแล้ว

Cautela (Rimm and Masters, 1979 : 174)มีความเชื่อว่า ความคิดจินตนาการ และการประเมินตนเองของบุคคลสามารถใช้ควบคุมการกระทำของบุคคลได้ ดังนั้น เขาจึงนำตัวเสริมแรงภายในไปใช้เป็นองค์ประกอบหนึ่งในการบำบัดผู้มารับคำปรึกษาร่วมกับวิธีการต่าง ๆ เช่น การเสนอตัวแบบภายใน (Covert Modeling) การเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement) การหยุดยั้งพฤติกรรม (Extinction) เป็นต้น นอกจากนี้นักปรับพฤติกรรมยังมีความเชื่อว่า การเสริมแรงที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพได้แก่ การเสริมแรงภายใน (Intrinsic Reinforcement) ซึ่งบุคคลเป็นผู้ใช้ตัวเสริมแรงภายใน (Covert Reinforcer) ในการเสริมแรงตนเอง (Self Reinforcement) โดยมักจะใช้กับการประเมินพฤติกรรมของตนเอง เพื่อให้บรรลุถึงมาตรฐานและความมุ่งหมายของตน

<u>การเพิ่มประสิทธิภาพของการเสริมแรงทางบวก</u>

Kazdin (1980 : 123) เสนอว่า ประสิทธิภาพของการเสริมแรงทางบวกขึ้นกับองค์ประกอบหลายประการดังต่อไปนี้

1. ระยะเวลาของการให้การเสริมแรง การให้การเสริมแรงทันทีที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าการให้การเสริมแรงหลังจากที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายผ่านไปนาน การให้การเสริมแรงหลังจากที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายผ่านไปนานอาจทำให้บุคคลสับสนหรือเข้าใจเงื่อนไขการเสริมแรงคลาดเคลื่อนไป ถ้าบุคคลเกิดแสดงพฤติกรรมแทรกเข้ามาก่อนการให้การเสริมแรง

2. ขนาดหรือจำนวนของการเสริมแรง ขนาดหรือจำนวนของการเสริมแรงเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้การเสริมแรงมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น กล่าวคือ ยิ่งให้ตัวเสริมแรงจำนวนมากหรือเพิ่มขึ้นก็ยิ่งทำให้พฤติกรรมมีความถี่มากขึ้น แต่ตัวเสริมแรงบางประเภท ถ้าให้มากเกินไปอาจทำให้ตัวเสริมแรงนั้นหมดสภาพการเป็นตัวเสริมแรงและอาจกลายเป็นการลงโทษไป เช่น การให้อาหารกับบุคคลที่อิ่มแล้วย่อมไม่เป็นการเสริมแรงบุคคลนั้น และถ้าให้อาหารมาก ๆ อาจทำให้บุคคลรู้สึกไม่พึงพอใจต่อการให้นั้นและอาจหยุดแสดงพฤติกรรมที่นำไปสู่การเสริมแรงนั้นได้

3. คุณภาพหรือชนิดของตัวเสริมแรง ตัวเสริมแรงจะมีคุณภาพมากหรือน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับความพอใจของบุคคลที่มีต่อตัวเสริมแรงนั้น ถ้าบุคคลมีความพึงพอใจในตัวเสริมแรงมากจะก่อให้เกิดประสิทธิภาพในการเสริมแรงสูง ถ้าบุคคลมีความพึงพอใจต่อตัวเสริมแรงน้อย ประสิทธิภาพในการเสริมแรงก็จะต่ำด้วย ควรคำนึงว่า ความพึงพอใจของบุคคลต่อตัวเสริมแรงนั้น สามารถเปลี่ยนแปลงได้ จึงจำเป็นจะต้องพิจารณาตลอดระยะเวลาในการใช้ตัวเสริมแรงว่า ตัวเสริมแรงนั้นยังเป็นตัวเสริมแรงที่บุคคลพึงพอใจหรือไม่ และมีความพึงพอใจมากหรือน้อยเท่าใด

4. ตารางการเสริมแรง การใช้ตารางการเสริมแรงแบบการเสริมแรงทุกครั้งในระยะแรกจะทำให้อัตราการเกิดพฤติกรรมเป้าหมายสูงกว่าการเสริมแรงเป็นครั้งคราว และเมื่อเกิดพฤติกรรมเป้าหมายอย่างสม่ำเสมอแล้วควรเปลี่ยนเป็นการเสริมแรงเป็นครั้งคราว เพื่อทำให้พฤติกรรมคงอยู่

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเกี่ยวกับประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์นั้น มีการศึกษากันหลายด้าน เช่น ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เพื่อเพิ่มพฤติกรรม สร้างพฤติกรรมใหม่ หรือ ลดพฤติกรรมต่าง ๆ ดังเช่น O'Connor (1972 : 327 - 334) ได้ศึกษาประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เปรียบเทียบกับการแต่งพฤติกรรม เพื่อเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่มีปัญหาในการแยกตัวจากสังคม จำนวน 33 คน ซึ่งคัดเลือกจากการจัดอันดับคะแนนของครูและจากการสังเกตของผู้สังเกตที่ได้รับการฝึกมา โดยผู้วิจัยแบ่งเด็กออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นภาพยนตร์ที่แสดงถึงการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เหมาะสม ความยาว 23 นาที กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์รวมกับการแต่งพฤติกรรม กลุ่มที่ 3 ใช้การแต่งพฤติกรรมเพียงอย่างเดียว กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม ผลปรากฏว่า การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เป็นกระบวนการที่สามารถเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมได้ผลเร็วกว่าการแต่งพฤติกรรม และระดับพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะคงอยู่นานกว่าการแต่งพฤติกรรม ตอมา Keller and Carlson (1974 : 912 - 919) ได้ศึกษาถึงผลของการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ในการเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอีกเช่นกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กก่อนวัยเรียนที่มีลักษณะแยกตัว จำนวน 19 คน โดยผู้วิจัยแบ่งเด็กเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นแถบบันทึกภาพตัวแบบที่แสดงทักษะทางสังคมแล้วได้รับการเสริมแรงทางสังคม

เช่น การยิ้ม การหัวเราะ การแตะร่างกาย จำนวน 4 เรื่อง ความยาวเรื่องละ 5 นาที ส่วนกลุ่มที่ 2 ให้ชมภาพยนตร์ชีวิตธรรมชาติ จากการสังเกตพฤติกรรมทั้งก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ปรากฏว่า กลุ่มที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์แสดงทักษะทางสังคม มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่ากลุ่มที่ได้ชมภาพยนตร์ชีวิตธรรมชาติ

Jakibehuk and Semeriglio (1976:838-841) ศึกษาถึงผลของการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ในการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในเด็กที่มีระดับการตอบสนองต่ำ (Social responsiveness) อายุระหว่าง 3 – 10 ปี จำนวน 22 คน เป็นชาย 11 คน หญิง 11 คน แบ่งการทดลองเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและใช้เสียงของตนเองบรรยาย กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและบุคคลอื่นเป็นผู้บรรยายเหตุการณ์ กลุ่มที่ 3 ให้ชมภาพยนตร์เกี่ยวกับเรื่องธรรมชาติ กลุ่มที่ 4 ไม่ให้ชมภาพยนตร์ใด ๆ ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 1 ก่อให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมมากที่สุด รองลงมาได้แก่ กลุ่มที่ 2 และ 3 ตามลำดับ ส่วนกลุ่มที่ 4 ไม่พบว่า มีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น ต่อมามีการศึกษาทำนองเดียวกันกับเด็กอายุระหว่าง 4 ปี 5 เดือน – 4 ปี 8 เดือน จำนวน 6 คน โดยแบ่งเป็น 2 กลุ่ม และใช้วิธีแบบหลายเส้นฐานข้ามบุคคล ปรากฏว่า ได้ผลการวิจัยในทำนองเดียวกันคือ การให้ผู้สังเกตชมตัวแบบภาพยนตร์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม สามารถทำให้ผู้สังเกตมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น (Ballard and Crooks, 1984 : 95 - 109)

LaGreca and Santogrossi (1980 : 220 – 227) ศึกษาประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการฝึกหัดและการซักซ้อมพฤติกรรม เพื่อเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กนักเรียนระดับ 3 – 5 ซึ่งมีระดับการยอมรับจากเพื่อนต่ำ จำนวน 30 คน โดยผู้วิจัยแบ่งเด็กเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นแถบบันทึกภาพแสดงทักษะทางสังคม แล้วให้เด็กร่วมกันอภิปรายว่า สามารถนำทักษะนั้นไปใช้กับเพื่อน ๆ ในกิจวัตรประจำวันได้อย่างไร และให้เด็กฝึกหัดทักษะนั้น โดยการแสดงบทบาทสมมติแล้วจึงให้ซักซ้อมโดยการนำไปใช้จริงกับเพื่อน กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์เช่นเดียวกัน แต่ไม่มีการอภิปราย การฝึกหัด และการซักซ้อม กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุม ซึ่งไม่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ จากการประเมินผลโดยการแสดงบทบาทสมมติเกี่ยวกับการ

มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน การสังเกตการมีปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียน การประเมินความรู้เกี่ยวกับทักษะทางสังคม และการให้กลุ่มเพื่อนจัดอันดับคะแนน พบว่า กลุ่มที่ 1 ได้แสดงให้เห็นเกี่ยวกับทักษะที่เพิ่มขึ้นในสภาพการณ์บทบาทสมมติ ได้แสดงให้เห็นถึงความรู้เกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนทางวาจา และแสดงให้เห็นถึงการริเริ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับกลุ่มเพื่อนในโรงเรียนมากกว่ากลุ่มที่ 2 และ 3

ในเรื่องของพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ ก็พบว่า วิธีการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ก็สามารถนำไปใช้เพิ่มหรือสร้างพฤติกรรมดังกล่าวได้ Israely and Guttman (1983 : 311 - 312) ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ที่มีต่อการบริจาค กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กระดับ 3 จำนวน 60 คน และเด็กระดับ 6 จำนวน 60 คน ซึ่งจะถูกสุ่มเข้ากลุ่มการทดลอง 5 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมทุนกระบอกแสดงการบริจาครวมกับการเสริมแรง กลุ่มที่ 2 ให้ชมทุนกระบอก กลุ่มที่ 3 ให้ฟังเรื่องการบริจาครวมกับการเสริมแรง กลุ่มที่ 4 ให้ฟังเรื่องการบริจาค กลุ่มที่ 5 เป็นกลุ่มควบคุม ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 1 และ 2 บริจาคเงินมากกว่ากลุ่มที่ 5 ไม่มีความแตกต่างระหว่างกลุ่มที่ 1 และ 3 ซึ่งได้รับการเสริมแรง และกลุ่มที่ได้รับฟังเรื่องบริจาคกับกลุ่มที่ได้ชมทุนกระบอก จรรจา นาคะรัต (2528) ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ต่อการบริจาคและพบผลเช่นเดียวกัน กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนชั้นประถมปีที่ 5 จำนวน 50 คน โดยสุ่มนักเรียนออกเป็น 5 สภาพการณ์ สภาพการณ์ละ 10 คน สภาพการณ์ที่ 1 ให้ชมแถบบันทึกภาพตัวแบบแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ และพูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อ สภาพการณ์ที่ 2 ให้ชมแถบบันทึกภาพตัวแบบแสดงพฤติกรรมไม่เอื้อเฟื้อ แต่พูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อ สภาพการณ์ที่ 3 ให้ชมแถบบันทึกภาพตัวแบบแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ แต่ไม่พูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อ สภาพการณ์ที่ 4 ให้ชมแบบบันทึกภาพตัวแบบไม่แสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ แต่พูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อ สภาพการณ์ที่ 5 สภาพการณ์ควบคุม จากนั้นก็ให้นักเรียนเล่นเกมต่อภาพปริศนา และเปิดโอกาสให้นักเรียนบริจาคบัตรรางวัลให้กับการกุศล ผลปรากฏว่า ตัวแบบสัญลักษณ์ที่แสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อและ/หรือพูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อ สามารถเพิ่มการบริจาคของผู้สังเกตได้

สำหรับพฤติกรรมการร่วมมือกันนั้น ก็พบว่ามีการศึกษาถึงประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ต่อพฤติกรรมการร่วมมือเช่นกัน Sagotsky et al. (1981 : 1037 - 1042) ศึกษาถึงผลของตัวแบบในแถบบันทึกภาพต่อพฤติกรรมการร่วมมือในการทำงานกับเด็กจำนวน 118 คน โดยแบ่งเป็น

4 กลุ่ม เด็กแต่ละกลุ่มจะต้องเล่นเกม 3 เกม และก่อนการเล่นเกม ให้เด็กในกลุ่มที่ 1 ดูตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่จากแถบบันทึกภาพที่มีการตกลงกันว่าจะช่วยกันเล่นเกม และแสดงพฤติกรรมการร่วมมือกันจนสามารถเล่นเกมจนจบ กลุ่มที่ 2 ให้ดูตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่จากแถบบันทึกภาพที่เพียงแต่ตกลงกันว่าจะร่วมมือกันเล่นเกมจนสำเร็จ แต่ไม่ได้ดูพฤติกรรมการร่วมมือกันเล่น กลุ่มที่ 3 ผู้วิจัยอ่านคำแนะนำการเล่นเกมให้ฟัง และแนะนำให้ร่วมมือกัน กลุ่มที่ 4 ให้เล่นเกมโดยไม่ให้คำแนะนำใด ๆ ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 1, 2 และ 3 เกิดพฤติกรรมการร่วมมือไม่ต่างกัน ส่วนกลุ่มที่ 4 ไม่พบพฤติกรรมการร่วมมือ

นอกจากนั้นในเรื่องของการประหยัดพลังงานไฟฟ้า Winett et al (1982 : 381 - 402) ก็ได้ศึกษาเรื่องผลของการใช้ตัวแบบในแถบบันทึกภาพ และการใช้ข้อมูลย้อนกลับรายวันต่อการประหยัดพลังงานไฟฟ้าที่อยู่อาศัย โดยศึกษากับประชาชนในหมู่บ้าน Blacksburg รัฐ Virginia อายุระหว่าง 18 - 56 ปี ใช้ไฟฟ้าระหว่าง 32 - 124 กิโลวัตต์ (kWh) เฉลี่ยประมาณ 63 กิโลวัตต์ โดยแบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบในแถบบันทึกภาพเพียงอย่างเดียว กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบในแถบบันทึกภาพ และผู้ทดลองจะรายงานผลการใช้ไฟฟ้าให้ทราบ ผลการวิจัยปรากฏว่า ในฤดูหนาวผลลัพธ์ที่ได้จากการรณรงค์การใช้ไฟฟ้ารวมทั้งหมู่บ้านลดลง 15% และไฟฟ้าที่ใช้สำหรับเครื่องทำความร้อนลดลง 25% เมื่อใช้ไฮโกรมิเตอร์ (Hygrometer) วัดความชื้นและอุณหภูมิตอนกลางวันเท่ากับ 62 °F และตอนกลางคืน 59°F และจัดเป็นช่วงอุณหภูมิที่ประชาชนในหมู่บ้านอยู่ได้อย่างสุขสบายโดยไม่มีการเปลี่ยนแปลงทางด้านการแต่งกาย ซึ่งแตกต่างไปจากการวิจัยในห้องทดลองที่พบว่า อุณหภูมิที่บุคคลจะอยู่ได้อย่างสุขสบายคือ 75°F ส่วนในฤดูร้อนปรากฏว่า การใช้ไฟฟ้ารวมทั้งหมู่บ้านลดลง 15% ไฟฟ้าที่ใช้ทำความเย็นลดลง 34% นอกจากนั้นยังพบว่า การเสนอตัวแบบแถบบันทึกภาพรวมกับการให้ข้อมูลย้อนกลับรายวันมีประสิทธิภาพดีกว่าการเสนอตัวแบบแถบบันทึกภาพแต่เพียงอย่างเดียว

เกี่ยวกับพฤติกรรมกล้าแสดงออก Galassi, Galassi and Litz (1974 : 390 - 394) ได้ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการพัฒนาการกล้าแสดงออก กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยที่ไม่ค่อยกล้าแสดงออก เป็นชาย 16 คน หญิง 16 คน โดยจะถูกสุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม และจะถูกบันทึกภาพการแสดงบทบาทของตนในสภาพการณ์บทบาทสมมติไว้ก่อน จากนั้น กลุ่มทดลองจะได้รับการฝึก 8 ช่วง เป็นเวลา 2 สัปดาห์ ซึ่งประกอบด้วยการ

เสนอตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นแถบบันทึกภาพที่แสดงพฤติกรรมกล้าแสดงออก การซักซ้อมพฤติกรรม การสนับสนุนจากกลุ่มเพื่อน คำแนะนำของผู้ฝึก การบังคับด้วยตัวเอง และข้อมูลย้อนกลับจากผู้ฝึก ผลปรากฏว่า กลุ่มทดลองได้คะแนนจากแบบวัดการแสดงตน มีการประสานสายตา และแสดงเนื้อหาความกล้ามากกว่ากลุ่มควบคุม

ส่วนปัญหาเกี่ยวกับความวิตกกังวล Mann (1972 : 1 – 7) ทดลองใช้การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการลดความวิตกกังวลในการสอบ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวน 80 คน โดยถูกสุ่มเป็นกลุ่มทดลอง 60 คน และกลุ่มควบคุม 20 คน กลุ่มทดลองจะได้ชมแถบบันทึกภาพตัวแบบที่พรรณาถึงการคอย ๆ ลดความวิตกกังวลอย่างเป็นระบบ และนักเรียนจำนวน 10 คนของแต่ละกลุ่มจะได้รับคำสอนที่เป็นกลาง จากการประเมินโดยแบบวัดความวิตกกังวลและการจับเวลาวัดความคล่องแคล่วในการอ่าน พบว่า กลุ่มทดลองลดความวิตกกังวลในการสอบมากกว่ากลุ่มควบคุมอย่างเห็นได้ชัด และพบว่า การให้คำสอนมีอิทธิพลต่อการลดความวิตกกังวลไม่มากนัก นอกจากนั้นเมื่อได้ให้กลุ่มควบคุมชมแถบบันทึกภาพตัวแบบในเวลาต่อมา ก็พบว่า กลุ่มควบคุมสามารถลดความวิตกกังวลลงได้เท่ากับกลุ่มทดลอง ต่อมา Patterson et al. (1984 : 196 – 203) ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ต่อการลดความวิตกกังวลในการผ่าตัด กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่กำลังจะเข้ารับการผ่าตัดในช่องปาก จำนวน 44 คน ซึ่งเด็กทุกคนไม่เคยรับการผ่าตัดมาก่อน ผู้วิจัยแบ่งเด็กเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบที่เป็นหุ่นกระบอก กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์ กลุ่มที่ 3 ให้ชมตัวแบบแถบบันทึกภาพ โดยตัวแบบทั้ง 3 กลุ่มจะแสดงให้เห็นตั้งแต่การเตรียมการเข้ารับการผ่าตัด จนเข้าผ่าตัดและพักอยู่ในโรงพยาบาล กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม ไม่ได้ชมตัวแบบ ผลปรากฏว่า เด็กในกลุ่มที่ 1, 2 และ 3 ลดความวิตกกังวลลง แต่ไม่พบความแตกต่างของทั้ง 3 กลุ่ม ส่วนกลุ่มที่ 4 ไม่ได้ลดความวิตกกังวลลง ส่วนดาราวรรณ ตะปินตา (2527) ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ต่อการลดความวิตกกังวลในการเข้าศึกษาภาคปฏิบัติวิชาการพยาบาลจิตเวช กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาพยาบาลปีที่ 3 จำนวน 10 คน ซึ่งจะเข้าศึกษาภาคปฏิบัติวิชาการพยาบาลจิตเวช และทำแบบวัดความวิตกกังวลได้คะแนนอยู่ระหว่าง ± 1S.D. ของคะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม แล้วแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 5 คน กลุ่มควบคุม 5 คน ให้กลุ่มทดลองชมแถบบันทึกภาพตัวแบบที่แสดงการลดความวิตกกังวลจำนวน 3 เรื่อง เรื่องละ 2 ครั้ง ส่วนกลุ่มควบคุมให้ชมภาพยนตร์การ์ตูน จากการประเมินผลด้วยแบบวัดความวิตกกังวล

ซ้ำ พบว่า การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์สามารถลดความวิตกกังวลในการเข้าศึกษาภาคปฏิบัติวิชาการพยาบาลจิตเวชได้

นอกจากพฤติกรรมที่เกี่ยวกับความวิตกกังวลแล้ว ยังมีการนำการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ไปใช้ลดความกลัวของบุคคลอีกด้วย Shaw and Thorcsen (1974 : 415 - 420) ศึกษาเปรียบเทียบผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์และการคอย ๆ ลดอาการอย่างเป็นระบบที่มีต่อการกลัวทันตแพทย์ กลุ่มตัวอย่างเป็นบุคคลที่กลัวทันตแพทย์ ซึ่งพิจารณาความต้องการทำฟันและการหลีกเลี่ยงการพบทันตแพทย์ อายุเฉลี่ย 30.6 ปี จำนวน 36 คน และมีค่าเฉลี่ยของการหลีกเลี่ยงการพบทันตแพทย์ 3.7 ปี โดยแบ่งเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มละ 9 คน กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นแถบบันทึกภาพที่แสดงการลดความกลัวทันตแพทย์โดยการผ่อนคลายความรู้สึก กลุ่มที่ 2 ให้แสดงการคอย ๆ ลดอาการอย่างเป็นระบบต่อการกลัวทันตแพทย์ กลุ่มที่ 3 ให้ฟังเทปบันทึกเสียงเกี่ยวกับเรื่องการช่วยบุคคลที่มีความวิตกกังวลและความกลัวอยู่เสมอ กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม จากการประเมินโดยแบบประเมินตนเอง แบบประเมินความกลัว แบบประเมินทัศนคติ ตารางสำรวจความกลัว แบบสอบถามความวิตกกังวล และการขอให้ไปพบทันตแพทย์ ในระยะ 3 เดือนต่อมา สรุปได้ว่า การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์มีประสิทธิภาพในการลดความกลัวการพบทันตแพทย์มากกว่าการคอย ๆ ลดอาการอย่างเป็นระบบ นอกจากนั้นยังพบว่า การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์และการคอย ๆ ลดอาการอย่างเป็นระบบมีผลต่อการสร้างทัศนคติที่ดีต่อการพบทันตแพทย์มากกว่าการให้ฟังเทปบันทึกเสียงเรื่องการลดความวิตกกังวลและกลัวอยู่เสมอ

ในการลดความกลัวนั้น นอกจากจะใช้การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการลดความกลัวบุคคลหรือสถานการณ์แล้ว ยังมีการศึกษาเกี่ยวกับความกลัวที่มีต่อสัตว์ต่าง ๆ เช่น Meichenbaum (1971 : 298 - 307) ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการลดความกลัวงูของนิสิต กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตที่มีความกลัวงูจำนวน 36 คน แบ่งเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้สังเกตตัวแบบภาพยนตร์ที่มีตัวแบบเป็นผู้ชำนาญในการจับงู กลุ่มที่ 2 ให้สังเกตตัวแบบภาพยนตร์ที่มีตัวแบบเป็นผู้ชำนาญในการจับงู และตัวแบบจะเพิ่มการพูดกับตนเอง ขณะแสดงพฤติกรรม กลุ่มที่ 3 ให้สังเกตตัวแบบภาพยนตร์ที่มีตัวแบบซึ่งเริ่มต้นมีความกลัวและในที่สุดสามารถแสดงการปะทะสัมพันธ์กับงูได้ กลุ่มที่ 4 ให้

สังเกตตัวแบบซึ่งเริ่มต้นมีความกลัว และในที่สุดสามารถแสดงการปะทะสัมพันธ์กับงูได้ และตัวแบบจะเพิ่มการพูดกับตนเอง ขณะแสดงพฤติกรรม ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 3 และ 4 ลดพฤติกรรมกลัวงูได้มากกว่ากลุ่มที่ 1 และ 2 และ Kornhaber and Schroeder (1975 : 601 – 607) ก็ได้วิจัยและพบเช่นกันว่า ตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมกลัวงูเมื่อเริ่มต้น และสามารถแสดงการปะทะสัมพันธ์กับงูได้ในที่สุด จะทำให้ผู้สังเกตลดพฤติกรรมกลัวงูได้มากกว่าตัวแบบที่แสดงว่า มีความชำนาญในการปะทะสัมพันธ์กับงู และยังพบว่า ตัวแบบที่มีอายุใกล้เคียงกับผู้สังเกต หรือน้อยกว่าผู้สังเกต จะลดพฤติกรรมกลัวงูได้ดีกว่าตัวแบบที่มีอายุมากกว่าผู้สังเกต ส่วนสุนทรี ชูโต (2523) ได้ทดลองใช้การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เพื่อลดความกลัวหนูของเด็กวัยรุ่นไทย กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กวัยรุ่นที่มีความกลัวหนู อายุ 13 – 15 ปี จำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 15 คน และกลุ่มควบคุม 15 คน โดยให้กลุ่มทดลองชมตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นภาพยนตร์ที่ตัวแบบแสดงการลดความกลัวหนู ความยาวประมาณ 13 นาที ส่วนกลุ่มควบคุมนั้นไม่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ จากนั้นทดสอบความกลัวหนูของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมจากการสังเกตพฤติกรรม ตามแบบสังเกตพฤติกรรมการหลีกเลี่ยงของ M.Mike Nawas (1972) ผลปรากฏว่า กลุ่มทดลองมีความกลัวลดลงกว่ากลุ่มควบคุม สรุปได้ว่า การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์สามารถลดความกลัวหนูของเด็กวัยรุ่นได้

ด้านปัญหาเรื่องการอดยาเสพติด Reeder and Kunce (1976 : 560 – 562) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์และการบรรยายที่มีต่อพฤติกรรมการอดยาของผู้ติดเฮโรอีน อายุเฉลี่ย 29 ปี จำนวน 22 คน แบ่งผู้ทดลองเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นแถบบันทึกภาพที่ตัวแบบแสดงการแก้ปัญหาการติดยา ตลอดจนวิธีการอดยาเสพติด กลุ่มที่ 2 ให้ฟังการบรรยายเกี่ยวกับวิธีการอดยาเสพติด จากการประเมินพฤติกรรมการปฏิบัติงานหลังการบำบัดรักษาเป็นเวลา 30, 90 และ 180 วัน พบว่า กลุ่มที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์มีผลการปฏิบัติงานสูงกว่ากลุ่มที่ฟังการบรรยาย

นอกจากการเพิ่มพฤติกรรมหรือลดพฤติกรรมต่าง ๆ แล้ว ยังมีการนำตัวแบบสัญลักษณ์ไปใช้ในการสอนหรือฝึกทักษะการปรึกษาเชิงจิตวิทยาอีกด้วย Frochlce and Robinson (1983 : 197 – 206) ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์รวมกับการแสดงบทบาทสมมติที่มีต่อการสอนความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับทักษะในการให้คำปรึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ให้คำปรึกษาฝึกหัดใหม่ อายุ 21 – 60 ปี

i 18090318

จำนวน 28 คน กลุ่มตัวอย่างจะถูกสุ่มเข้าในสภาพการณ์ทดลอง 1 ใน 4 สภาพการณ์ เพื่อสอนความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับทักษะการให้คำปรึกษาเรื่องการสะท้อนความรู้สึก โดยกลุ่มที่ 1 ให้อ่านตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นสิ่งตีพิมพ์ กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นแถบบันทึกภาพ กลุ่มที่ 3 ให้อ่านตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นสิ่งตีพิมพ์รวมกับการแสดงบทบาทสมมติ กลุ่มที่ 4 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นแถบบันทึกภาพรวมกับการแสดงบทบาทสมมติ จากนั้นทดสอบโดยการให้คะแนนการตอบของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดต่อเรื่องของผู้ป่วยซึ่งสร้างเป็นแถบบันทึกภาพเรื่องสั้น ๆ 16 เรื่อง จากการวิเคราะห์พหุคูณแสดงให้เห็นว่า แม้จะไม่มีความแตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัดระหว่างสภาพการณ์ที่ใช้ตัวแบบสัญลักษณ์เป็นสิ่งตีพิมพ์ และตัวแบบสัญลักษณ์เป็นแถบบันทึกภาพ แต่ก็มีความแตกต่างกันระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีโอกาสได้แสดงบทบาทสมมติกับกลุ่มตัวอย่างที่ไม่ได้แสดงบทบาทสมมติ สรุปได้ว่า บทบาทสมมติสามารถเพิ่มประสิทธิภาพในการเลียนแบบของตัวแบบสัญลักษณ์

ส่วนการนำวิธีการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ไปใช้ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงนั้นก็มีการนำไปใช้ทั้งการเพิ่มพฤติกรรมที่เหมาะสม และลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ Cooke and Apolloni (1976 : 65 - 78) ใช้วิธีการเสนอตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมแก่เด็กที่ด้อยความสามารถในการเรียน (learning disabled)อายุ 6-9 ปี จำนวน 7 คน โดยที่เด็กเหล่านี้มีพฤติกรรมทางสังคมไม่เหมาะสม เช่น แยกตัว ไม่เล่นกับใคร หรือก้าวร้าว เขานำเด็ก 4 คน มาฝึกก่อนโดยวิธีใช้การชี้แนะ การเสนอตัวแบบ และการชมเชยทางสังคม เพื่อสร้างพฤติกรรมการยิ้ม การร่วมมือ และการสัมผัสทางกาย โดยฝึกทีละอย่าง คือ ระยะที่ 1 ฝึกการยิ้ม ระยะที่ 2 ฝึกการร่วมมือ ระยะที่ 3 ฝึกการสัมผัสทางกาย โดยวิธีเดียวกันทั้ง 3 ระยะ จากนั้น จึงให้เด็กอีก 3 คน ที่ไม่ได้รับการฝึกเข้ามาเล่นด้วย ผลการวิจัยพบว่า เมื่อผู้วิจัยออกจากไปและปล่อยให้เด็กเล่นตามลำพังโดยไม่มีการการชี้แนะและตัวแบบอีก เด็กที่ได้รับการฝึกจะมีพฤติกรรมที่ต้องการเพิ่มขึ้น และยังเป็นตัวแบบให้เด็กที่ไม่ได้รับการฝึกอีกด้วย และ Barton and Ascion (1979 : 417 - 430) ได้ใช้วิธีการเสนอตัวแบบร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกในการฝึกการร่วมมือทางกาย (Physical sharing) และการร่วมมือทางวาจา (Verbal sharing) แก่เด็กก่อนวัยเรียน อายุ 3 - 3 ปี 6 เดือน ในการเล่นร่วมกันในช่วงเวลาอิสระโดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ดูตัวแบบแสดงการชี้แนะด้วยการพูด กลุ่มที่ 2 ให้ดูตัวแบบ

ชี้แนะโดยการแสดง กลุ่มที่ 3 ให้ดูตัวแบบชี้แนะโดยการพูดและโดยการแสดงท่าทาง กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม เมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบชี้แนะก็จะได้รับการเสริมแรง ผลปรากฏว่า การชี้แนะ การเสนอตัวแบบ และการเสริมแรงมีผลในการเพิ่มพฤติกรรมการร่วมมือทางกายและทางวาจา

ในด้านการปรับพฤติกรรมของเด็กโรคจิต ก็มีการนำวิธีการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกไปใช้ โดย Schraa, et al.(1979 : 302) ได้นำวิธีการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกไปทดลองเพิ่มพฤติกรรมการพูดในเด็กจิตเภทที่มีลักษณะถอนตัวทางสังคม (withdrawn Schizophrenic) โดยเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ที่แสดงพฤติกรรมการพูด แล้วจึงให้การชี้แนะการพูด เมื่อเด็กพูดตามก็ให้ข้อมูลย้อนกลับและให้การเสริมแรงทางบวก ผลปรากฏว่า การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ การให้ข้อมูลย้อนกลับและการเสริมแรงทางบวกสามารถเพิ่มพฤติกรรมการพูดของเด็กได้ วิธีการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก ยังสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาความสามารถด้านการเรียนของบุคคล ผู้ที่ศึกษางานวิจัยดังกล่าวนี้ คือ Rosenbaum and Breiling (1976 : 323 - 333) โดยการนำวิธีการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกไปใช้พัฒนาความเข้าใจในการอ่านของเด็กหญิงที่เป็นออทิสติค (Austistic Child) อายุ 12 ปี โดยจะให้การชี้แนะทางวาจา และการชี้แนะทางกายในเรื่องการอ่านแก่เด็ก แล้วจึงเสนอตัวแบบและจะให้การเสริมแรงทางบวกแก่เด็ก หลังจากสามารถตอบสนองต่อเนื้อหาที่ฝึกหัดแล้วอย่างถูกต้อง ผลปรากฏว่า เด็กสามารถตอบสนองต่อเนื้อหาที่ฝึกหัดแล้วอย่างถูกต้องมากขึ้น และเมื่อมีการประเมินผลในระยะติดตามผลพบว่าพฤติกรรมเหล่านั้นยังคงอยู่เกือบถึงระดับ 100% แม้ว่าตัวเสริมแรงจะถูกตัดออกไป นอกจากนั้นยังสามารถให้นักวิจัยคนอื่นนำวิธีการดังกล่าวมาใช้กับเด็กอย่างได้ผลอีกด้วย

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกที่มีต่อการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กสมองพิการในสภาพธรรมชาติ

ปัญหาในการวิจัย

1. เด็กที่ชมตัวแบบสัญลักษณ์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก จะเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนหรือไม่

2. การที่เด็กชมตัวแบบสัญลักษณ์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนเพียงอย่างเดียว การชมตัวแบบสัญลักษณ์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมกับการชี้แนะ กับการชมตัวแบบสัญลักษณ์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก จะเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนต่างกันหรือไม่

สมมติฐานในการวิจัย

1. เด็กในกลุ่มทดลองที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์จะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่าเด็กในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์

2. เด็กในกลุ่มทดลองที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ จะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์เพิ่มมากกว่าเด็กในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ

3. เด็กในกลุ่มทดลองที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกจะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่าเด็กในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

4. เด็กในกลุ่มทดลองระยะติดตามผลจะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่าเด็กในกลุ่มควบคุมระยะติดตามผล

5. เด็กในระยะที่ชมตัวแบบสัญลักษณ์จะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่าระยะที่ไม่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์

6. เด็กในระยะที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ จะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่าระยะที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์เพียงอย่างเดียว

7. เด็กในระยะที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก จะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่าระยะที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ

8. เด็กในระยะติดตามผลหลังการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกจะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่าระยะที่ไม่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์

ตัวแปร

ตัวแปรอิสระ (Independent Variable) ได้แก่

1. ตัวแบบสัญลักษณ์ในแถบบันทึกภาพที่แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนและได้รับการเสริมแรงจากครูหรือพี่เลี้ยง

2. การชี้แนะ

3. การเสริมแรงทางบวก

ตัวแปรตาม (Dependent Variable) ได้แก่ พฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กกับเพื่อน

คำจำกัดความ

การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction) หมายถึง พฤติกรรมใด ๆ ของเด็กที่มุ่งตรงต่อเด็กคนอื่น และอาจทำให้ได้รับพฤติกรรมการตอบสนองจากเด็กผู้นั้น การปฏิสัมพันธ์ประกอบด้วยลักษณะต่าง ๆ คือ

1. มีระยะห่างระหว่างบุคคลไม่เกิน 2 เมตร

2. มีการประสานสายตากัน

3. มีการใช้คำพูดหรือท่าทางต่อเด็กคนอื่น

ในการวิจัยนี้ถือว่า เด็กมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ถ้าเด็กแสดงพฤติกรรมในเงื่อนไขใดเงื่อนไขหนึ่งใน 2 เงื่อนไขต่อไปนี้

เงื่อนไขที่ 1 ประกอบด้วย การมีระยะห่างระหว่างบุคคลไม่เกิน 2 เมตร มีการประสานสายตากัน และมีการใช้คำพูดหรือท่าทางต่อเด็กคนอื่น

เงื่อนไขที่ 2 ประกอบด้วย การมีระยะห่างระหว่างบุคคลไม่เกิน 2 เมตร และมีการใช้คำพูดหรือท่าทางต่อเด็กคนอื่น

ตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Models) หมายถึง เด็กพิการเนื่องจากสมอง (Cerebral Palsy) ที่แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในแถบบันทึกภาพ เพื่อให้ผู้รับการทดลองชมโดยมีลำดับในการแสดงปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน ดังนี้

1. ตัวแบบอยู่ตามลำพัง หรือติดตามผู้ใหญ่อยู่ตลอดเวลา

2. ตัวแบบเป็นฝ่ายเริ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนก่อนหรือเพื่อนเป็นฝ่ายเริ่มการปฏิสัมพันธ์กับตัวแบบก่อน

3. ตัวแบบมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนแล้วได้รับการเสริมแรงจากครู

การชี้แนะ (Prompting) หมายถึง การที่ครูหรือพี่เลี้ยงใช้คำพูดหรือท่าทางในการชี้แนะเกี่ยวกับพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กในห้อง

การเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement) หมายถึง การที่ครูหรือพี่เลี้ยงให้ตัวเสริมแรงแก่เด็ก และมีผลให้เด็กแสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเพิ่มขึ้นหรือคงอยู่ ในการวิจัยนี้ หมายถึง ตัวเสริมแรง 2 ชนิด คือ

1. ตัวเสริมแรงทางสังคม ได้แก่ ตัวเสริมแรงที่เป็นคำพูด เช่น การพูดชมเช่ยว่า "ดีมากที่เธอรู้จักเล่นกับเพื่อน" และตัวเสริมแรงที่เป็นท่าทาง เช่น การยิ้มให้ พยักหน้า แตะตัว โดยครูหรือพี่เลี้ยงจะให้ตัวเสริมแรงทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย

2. ตัวเสริมแรงที่เป็นอาหาร ได้แก่ ขนมชนิดต่าง ๆ ที่ได้จากการสัมภาษณ์ให้เด็กจัดอันดับ

เวลาเล่นอย่างอิสระ (Free play time) หมายถึง เวลาที่เด็กสามารถเลือกกระทำพฤติกรรมใดก็ได้ตามความสมัครใจ ในการวิจัยนี้ คือ เวลา 18.30 - 19.00 น. และเวลา 19.15 - 19.45 น. โดยนักเรียนในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีเวลาเล่นอย่างอิสระสลับกันระหว่างช่วง 18.30 - 19.00 น. และเวลา 19.15 - 19.45 น. ทุกวัน

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยนี้ศึกษาเฉพาะผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกต่อการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กพิการเนื่องจากสมอง ซึ่งกำลังศึกษาในโครงการศูนย์ฟื้นฟูเด็กพิการ โรงพยาบาลเลิดสิน และมีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำกว่าร้อยละ 30 ของช่วงเวลาที่สังเกตพฤติกรรม

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการวิจัย

1. ทราบถึงผลของการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกต่อการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กพิการเนื่องจากสมอง

2. เป็นการเสนอแนวทางในการนำวิธีการดังกล่าวไปใช้ในการปรับพฤติกรรมต่าง ๆ ทั้งในเด็กปกติและเด็กพิเศษประเภทอื่น ๆ

3. เป็นแนวทางในการศึกษาหรือวิจัยต่อไป