



บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

เป็นที่กล่าวกันว่า ประสบการณ์ในวัยเด็กนั้นมีคุณค่าและมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการ
ใช้ชีวิตต่อไปในอนาคต ทั้งนี้เพราะในช่วงวัยเด็กนั้นจะเป็นรากฐานที่สำคัญของชีวิตในการ
เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ของเด็ก เพื่อเตรียมพร้อมที่จะเติบโตเป็นผู้ใหญ่อย่างมีประสิทธิภาพ และเป็น
การหล่อหลอมพฤติกรรมของเด็กให้เป็นไปในรูปแบบต่าง ๆ ตามสภาพแวดล้อมและการอบรม
เลี้ยงดู โดยเฉพาะในระยะก่อนวัยเรียนหรือเด็กในระดับชั้นอนุบาล ซึ่งเป็นช่วงที่เด็กจะต้อง
ออกไปสู่สังคมใหม่ ซึ่งแปลกไปกว่าที่เคยเป็นอยู่ โดยเด็กจะต้องพบกับเพื่อน ครูหรือบุคคลอื่น
ที่มีกิจกรรมสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกับตัวเด็ก ซึ่งจะก่อให้เกิดเด็กต้องมีการรับรู้บทบาทและพฤติกรรม
ของบุคคลเหล่านั้น ตลอดจนเรียนรู้บทบาทของตนเองว่าควรจะทำตนอย่างไรในสังคมใหม่
จากการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลต่าง ๆ ในสังคมนี้เอง ทำให้เด็กพัฒนาโครงสร้างทางปัญญาโดยทาง
สร้างรูปแบบทางสังคม (Social Schemas) ที่จำเป็นต่อการปฏิบัติตนในสังคม มีการหล่อหลอม
และพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับตนเอง (Self Concept) เพื่อที่จะดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้
อย่างมีความสุข

ดังนั้นสังคมในโรงเรียนจึง เป็นสังคมแรกที่มีความสำคัญต่อเด็กมากที่สุดสังคมหนึ่ง
เนื่องจาก เป็นสถาบันที่สองต่อจากสถาบันครอบครัว ที่จะเปิดโอกาสให้ประสบการณ์แก่เด็ก
ได้มีโอกาสเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ รวมทั้งได้มีโอกาสสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction)
กับบุคคลอื่น ๆ นอกเหนือจากสมาชิกในครอบครัว โดยการแสดงความสัมพันธ์ในรูปแบบต่าง ๆ
กับบุคคลอื่น ๆ เช่น การปฏิบัติตนต่อผู้อื่น การเล่นกับเพื่อน ซึ่งการเล่นกับเพื่อนนี้จะให้โอกาส
เด็กในการพัฒนาความพร้อมทางอารมณ์ สังคม และจริยธรรม นอกจากนี้การเล่นของเด็ก
ยังเป็นเครื่องสะท้อนถึงโครงสร้างทางสังคมได้เป็นอย่างดี เพราะสิ่งที่เด็กสมมุติขึ้นมาเล่นนั้น
จำลองมาจากสภาพชีวิตจริง ๆ ของสังคมนั้น เพราะในการเล่นนั้นเด็กอาจพบกับความสำเร็จ
ความพ่ายแพ้ ความขมขื่น และความคับข้องใจ เหมือนกับประสบการณ์ในชีวิตจริงด้วย ดังนั้น

การเล่นจึงถือว่าเป็นการฝึกตนในปัจจุบัน (Ego) ให้เข้มแข็งและมีประสิทธิภาพ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2530: 127)

ตามพัฒนาการของมนุษย์นั้นจะเห็นได้ว่า มนุษย์เป็นสัตว์สังคม ซึ่งจำเป็นจะต้องเกี่ยวข้องกับสัมพันธ์กับผู้อื่น ดังนั้นความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับบุคคลอื่น ๆ จึงมีอิทธิพลต่อพัฒนาการของเด็กด้วย จากการศึกษาของ เฮดเทอร์ (Heathers, 1975) พบว่า เด็กอายุ 2 - 5 ปี จะเริ่มมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน และเมื่อเด็กอายุ 6 - 10 ปี เด็กจะใช้เวลาส่วนใหญ่อยู่กับเพื่อนและมีพฤติกรรมพึ่งพ่อกันน้อยลง ซึ่ง ไรท์ (Wright, 1967) ก็พบเช่นเดียวกันว่า ในช่วงเด็กอายุ 6 ปีขึ้นไปนั้น เพื่อนจะมีอิทธิพลต่อเด็กมากกว่าพ่อแม่และครู โดยกลุ่มเพื่อนจะมีอิทธิพลต่อเด็กในด้านที่ทำให้เด็กมีการรับรู้ตนเองใหม่ ซึ่งจะก่อให้เกิดการปรับปรุงตนเองให้เป็นที่ชื่นชอบในกลุ่มเพื่อน ทำให้มีการยึดหยุ่นในทางการคิด การตัดสินใจและมีการปรับตนตามกลุ่ม ตลอดจนมีการพัฒนาความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ซึ่งจะมีผลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพของเด็กต่อไปในอนาคต

สำหรับขั้นพัฒนาการของเด็กวัย 3 - 5 ปีนี้ อิริกสัน (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2530: 133 - 135) ได้จัดไว้ในขั้นการเป็นผู้ริเริ่มหรือรู้สึกผิด (Sense of Initiative V.S. Sense of Guilt) เด็กในวัยนี้จะมีลักษณะที่จะพยายามควบคุมสิ่งแวดล้อมของตนให้ได้ เด็กจะมีความคิดริเริ่มในการทำสิ่งใหม่ ๆ เพราะสภาพแวดล้อมท้าทายให้เด็กพยายามทำงานเฉพาะอย่างให้สำเร็จด้วยตนเอง ซึ่งจะทำให้เด็กพยายามแสดงความสามารถใหม่ ๆ ออกมา และแสดงออกมามากที่สุดเท่าที่จะมี และถึงแม้ว่าจะทำไม่สำเร็จ เด็กก็จะลืมความล้มเหลวอย่างรวดเร็วและตั้งต้นใหม่ ดังนั้นถ้าเด็กได้รับการส่งเสริมอย่างถูกต้องก็จะเป็นการเสริมสร้างความคิดในการทำสิ่งใหม่ ๆ ขึ้น (Sense of Initiative) แต่ในทางตรงข้ามกัน หากเด็กถูกตำหนิตัวคนเดียวทุกครั้งที่ทำไม่สำเร็จ เด็กก็จะเกิดความรู้สึกผิดหรือมีพิรุณในใจ (Sense of Guilt) เกิดขึ้น สำหรับพัฒนาการทางด้านร่างกายของเด็กวัยนี้ดีมากจนสามารถทำกิจกรรมประจำวันได้เกือบทุกอย่าง จึงทำให้เด็กพยายามเลียนแบบและพยายามทำสิ่งต่าง ๆ ตามผู้ใหญ่ด้วยตนเองถ้าเขาพอจะทำได้ นอกจากนี้พัฒนาการทางอารมณ์ของเด็กวัยนี้จะมีอารมณ์รุนแรง เอาแต่ใจตัวเอง เริ่มรู้จักอิจฉาหรือคนอื่น ๆ ในช่วงวัยนี้เด็กจะเริ่มสังเกตความแตกต่างระหว่างเพศของตนกับอีกเพศหนึ่ง โดยสังเกตจากอวัยวะเพศ และเมื่อทราบแล้วก็จะ

คอยสังเกตว่า สังคมกำหนดบทบาทอะไรให้แก่เพศของตนบ้าง และตนจะทำอย่างไรกับเพศตรงข้าม ซึ่งเขาจะสังเกตจากพ่อแม่ เมื่อเด็กได้เรียนรู้แล้ว ก็จะแสดงพฤติกรรมให้เหมาะสมกับเพศของตน ดังนั้นแบบแผนพฤติกรรมและการแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กวัยนี้จึงแตกต่างกันตามลักษณะเพศ ซึ่ง แมคโคบี (Maccoby, 1980) พบว่า เด็กชายจะเล่นแบบส่งเสียงดัง ต่อสู้และพยายามข่มคนอื่น ซึ่งจะสังเกตได้จากการพูดคุย การตอบคำถาม การอยู่ร่วมกับคนอื่น และการทำกิจกรรมต่าง ๆ ส่วนเด็กหญิงมักจะเล่นแบบวางกฎเกณฑ์ในการเล่น ชอบพูดคุย พยายามหลีกเลี่ยงการขัดแย้งกับผู้อื่น ชอบช่วยเหลือเด็กที่เล็กกว่า สามารถแสดงความเห็นใจและเข้าใจผู้อื่นได้ดี

การแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กในวัยนี้ ส่วนใหญ่จะเป็นการเล่นกับเพื่อน ซึ่งการเล่นนี้จะ เป็นวิธีการหนึ่งซึ่งเด็กใช้ระบายความคับข้องใจ หรือแก้ปัญหา เมื่อเด็กพบกับปัญหาความคับข้องใจ (พรหมทิพย์ ศิริวรรณนุศย์, 2530: 135) ซึ่งแบบแผนของการเล่นของเด็กวัยนี้จะมี 2 ลักษณะ คือ

1. เด็กต้องการ เวลาที่จะ เล่นคนเดียวและคิดฝันกลางวัน (Day Dream)

เพื่อระบายความคับข้องใจออกไป

2. เด็กต้องการเพื่อนเล่น เนื่องจากการเล่นกับเพื่อนจะช่วยให้เด็กได้พบกับสภาพความเป็นจริงของสังคมและ เปิดโอกาสให้เด็กได้แก้ปัญหาต่าง ๆ เพียเจต์ (Piaget, 1976) และ โคเบอร์ก (Kohlberg, 1969) มีความเห็นว่า การที่เด็กเล่นกับเพื่อนนั้นจะทำให้เด็กได้มีการสร้างการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในรูปแบบต่าง ๆ ซึ่งจะก่อให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญา (Cognitive Conflict) และมีผลทำให้เกิดความเจริญงอกงามทางปัญญาเกิดขึ้น ทั้งนี้เพราะ เมื่อเด็กออกมาจากกรอบครีมาสู่สังคมของเพื่อน ๆ บางครั้งเด็กอาจมีการขัดแย้งทางความคิดกับเพื่อนในการทำกิจกรรมต่าง ๆ เนื่องจากเด็กแต่ละคนยังไม่สามารถรับรู้ความคิดในแง่มุมมองของคนอื่นได้ ประกอบกับเด็กแต่ละคนมาจากต่างประสบการณ์ คนละครอบครัว ต่างการเลี้ยงดู และแต่ละคนยังยึดตนเองเป็นจุดศูนย์กลาง ซึ่งลักษณะดังกล่าวนี้จะก่อให้เกิดความขัดแย้งและความไม่สมดุลในการคิด (Cognitive Disequilibrium) เนื่องจากเด็กไม่สามารถใช้รูปแบบสังคม (Social Schemas) เก่าที่เคยใช้ในครอบครัวมาใช้กับเพื่อนได้ จึงก่อให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญา (Cognitive Conflict) ซึ่งจะทำให้

เด็กพยายามหารูปแบบสังคมใหม่มาใช้ เพื่อปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อม โดยการซึมซาบ ประสพการณ์ (Assimilate) ที่ได้พบใหม่และปรับเข้าไว้ในโครงสร้างทางปัญญา (Accomodate) ของตน เพื่อใช้ในการปรับตนให้อยู่ในสังคมได้อย่างเป็นสุข ซึ่งจะ เป็นผลให้ เด็กมีพัฒนาการทาง ปัญญา เพิ่มขึ้น

เปียเจท์ (Piaget, 1926, 1932 อ้างถึงใน Rubin and Ross, 1982: 353) ให้ความเห็นว่า การที่เด็กเล่นกับเพื่อนนั้นจะทำให้เด็กได้พัฒนาทักษะในการติดต่อสื่อสารกับเพื่อน ทำให้เด็กได้ร่วมมือกันทำกิจกรรมต่าง ๆ กับเพื่อน ซึ่งจะส่งผลให้เด็กรู้จักทักษะทางสังคม เช่น การแบ่งปัน การรอคอย การให้อภัย ซึ่งลักษณะเช่นนี้จะทำให้เด็กลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางลงและยังเป็นการพัฒนาวุฒิภาวะทางจริยธรรม (Mature Judgmental Skill) การที่เด็ก ได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกันนี้ จะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อตัวเด็กมาก เพราะ นอกเหนือจากจะ เป็นการพัฒนาทางด้านปัญญาแล้ว ยังจะทำให้เด็กได้เรียนรู้บทบาทของตนและ ผู้อื่น ตลอดจนการตอบสนองที่เหมาะสมที่จะสามารถ เข้าหาหรือทำความเข้าใจกับคนอื่นได้ (Gottman, 1977: 513 - 517)

นอกจากนี้ตามแนวคิดของนักจิตวิทยาพัฒนาการ เชื่อว่าการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะเป็น องค์ประกอบที่มีผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญา และช่วยให้เด็กมีความสามารถในการอนุรักษ์เร็วขึ้น (Damon, 1981: 161; Smart and Smart, 1973: 83) ช่วยพัฒนาประสิทธิภาพในการใช้ ภาษา (Heiss, 1981: 17; Wicks Nelson and Isrel, 1984: 154) ช่วยให้เกิดลด การยึดตนเองเป็นจุดศูนย์กลาง ด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ (ศรีสุตา พิสิษฐ์ศักดิ์, 2527) ดังนั้นจะ เห็นได้ว่า การที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนจะช่วยเด็กลดการยึดตนเองเป็นจุด ศูนย์กลางลง และทำให้เด็กเข้ากับกลุ่มเพื่อนได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ยังช่วยให้เด็กมีกิจกรรมใน การเล่นกับเพื่อนในลักษณะต่าง ๆ ทั้งการเล่นในห้องเรียนและในสนาม ซึ่งจะ ทำให้เด็กได้มี โอกาสใช้กล้ามเนื้อต่าง ๆ ได้อย่างเต็มที่ ซึ่งจะส่งผลให้เด็กมีสุขภาพกายและใจที่ดี

การที่เด็กได้มีโอกาสแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนนั้นจะช่วยให้เด็กได้ พัฒนาความพร้อมทางอารมณ์ กล่าวคือ เด็กจะเรียนรู้และเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น รู้จักการ ประนีประนอมและมีความตระหนักที่ดีถึงการร่วมมือกัน และสร้างปฏิสัมพันธ์โดยแสดงออกถึงความ

ร่วมมือกันโดยคิดถึงประโยชน์ของกลุ่มหรือสังคม (Asher and Renshaw, 1981; Rubin and Pepler, 1980) และสามารถช่วยให้เด็กลดความก้าวร้าวลงได้ (Rosen, 1974: 920 - 927) ซึ่งจะทำให้เด็กมีความสามารถในการปรับตัวเข้ากับเพื่อนได้ดี สามารถควบคุมอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมเมื่อเล่นกับเพื่อน นักจิตวิทยาการเรียนรู้และนักจิตวิทยาการเรียนรู้สังคม (Rubin and Ross, 1982: 354) ได้ให้ความสำคัญของการเล่นกับเพื่อนว่า จะทำให้เด็กได้รับความรู้จากการพูดคุยกับเพื่อนในทางตรงคือการที่เด็กได้ออกความเห็นโต้เถียงกับเพื่อน (Allen, 1976) และในทางอ้อมคือ การสังเกตจากการกระทำของเพื่อนและยังช่วยให้เด็กพัฒนาการควบคุมอารมณ์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ด้วย (Schware, 1972) นอกจากนี้การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนยังช่วยให้เด็กเข้าใจบทบาททางสังคมและบทบาททางเพศของตนและเพศตรงข้าม เพื่อเตรียมตัวเป็นผู้ใหญ่ที่ดีต่อไป การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะช่วยเสริมสร้างและพัฒนาบุคลิกภาพของเด็ก ทำให้เด็กรับรู้และเข้าใจตนตามความเป็นจริงและรู้ว่าบุคคลอื่นรู้สึกต่อตนเช่นไร ซึ่งจะมีผลต่อการพัฒนาอัตมโนทัศน์ (Self Concept) ของเด็กต่อไป (Roger, 1951: 51 อ้างถึงใน สุวรรณ วิริยะประยูร, 2529: 2)

ด้วยเหตุผลที่กล่าวมาจะเห็นว่า การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กกับเพื่อนนั้นจะส่งผลต่อพัฒนาการของเด็กทั้งในด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา บุคลิกภาพ จริยธรรมและการปรับตัวของเด็ก เพื่อเตรียมพร้อมที่จะเจริญเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ดีในอนาคต แต่ถ้าเด็กขาดการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนหรือมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในเชิงลบ ขาดความมั่นใจในความสามารถที่จะ เริ่มมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนหรือถอนตัวออกจากกลุ่มเพื่อน ก็อาจก่อให้เกิดผลร้ายตามมาเมื่อเด็กเติบโตเป็นผู้ใหญ่ ซึ่ง รูบิน และ รอสส์ (Rubin and Ross, 1982: 354) ได้พบว่า บุคคลที่มีระดับการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ หรือบุคคลที่มีลักษณะโดดเดี่ยว ชอบอยู่คนเดียวหรือถอนตัวออกจากสังคม มักจะประสบปัญหาในการเรียนรู้ทักษะทางสังคมที่ซับซ้อนยิ่งขึ้น ขาดการยอมรับจากบุคคลอื่น มีความรู้สึกไม่ปลอดภัยและไม่มั่นคงทางอารมณ์ ไม่สามารถแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมได้ และมักมีแนวโน้มที่จะก่อให้เกิดปัญหาด้านการปรับตัว (Ziv, 1970: 871 - 879) และมีรายงานว่าเด็กในระดับชั้นประถมศึกษาตอนต้นที่ถูกเพื่อนปฏิเสธหรือไม่ยอมรับนั้น จะเป็นตัวแปรที่ทำนายให้ทราบถึงแนวโน้มที่จะออกจากโรงเรียนกลางคัน มีพฤติกรรมต่อต้านสังคม (Antisocial Behavior) เกเร (Delinquency) มีความผิดปกติ

ทางเพศ (Sexual Disorder) และมักจะเป็นบุคคลที่มีปัญหาทางจิตในวัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ต่อไป (Roff, Sells and Golden, 1972; Cowen, Pederson, Babigion Izzo and Irost, 1973: 438 - 446)

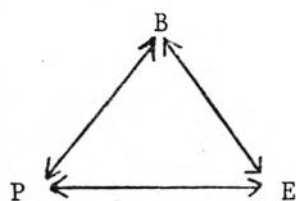
แม้ว่าการที่บุคคลจะพัฒนาตนให้ได้อย่างสมบูรณ์ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา จริยธรรมและบุคลิกภาพ จะมีได้ขึ้นอยู่กับการณ์พฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เพียงอย่างเดียวก็ตาม แต่จากเหตุผลสนับสนุนเบื้องต้นก็พอจะแสดงให้เห็นว่า ในวัยเด็กนั้นพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กกับเพื่อนมีความจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับเด็กในการรับรู้และเรียนรู้บทบาทของตนเองเมื่ออยู่ในสังคม และมีผลต่อพัฒนาการทางบุคลิกภาพ เพื่อเตรียมพร้อมที่จะปรับตัวเพื่อออกไปอยู่ในสังคม และเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีสุขภาพจิตดีในภายหน้า ด้วยเหตุผลเหล่านี้จึงเป็นเหตุให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาและพัฒนาพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในเด็กที่มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ ซึ่งมีอายุระหว่าง 4-5 ปี ให้มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเพิ่มขึ้น แม้ว่าตามหลักพัฒนาการแล้ว เด็กวัยนี้จะยังมีลักษณะการเล่นแบบมีเพื่อนสมมุติ หรือยึดตนเองเป็นจุดศูนย์กลางอยู่บ้างก็ตาม แต่ก็มีข้อมูลสนับสนุนว่า เด็กอายุ 3-4 ปีนั้น กำลังเป็นวัยที่เริ่มจะมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน (Hurlock, 1984: 234) ดังนั้นถ้าเด็กในวัยนี้ได้มีโอกาสเข้าสังคมได้อย่างเหมาะสม ก็จะทำให้เด็กสามารถพัฒนาความพร้อมทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา จริยธรรมและมีบุคลิกภาพได้อย่างเหมาะสม แต่ถ้าเด็กในวัยนี้มีแนวโน้มที่จะแยกตัวออกจากสังคม ซึ่งเป็นเพื่อนวัยเดียวกัน ก็จะทำให้เด็กขาดโอกาสที่จะพัฒนาตนในด้านต่าง ๆ ได้อย่างเต็มที่ และอาจมีพฤติกรรมหรือบุคลิกภาพเบี่ยงเบนไปจากปกติได้ และเด็กในวัยนี้เป็นระยะเริ่มต้นที่เด็กจะมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน ซึ่งเราสามารถพัฒนาให้เด็กมีพฤติกรรมดังกล่าวได้ง่ายและดีกว่าจะปล่อยให้เด็กผ่านพ้นวัยนี้ไปแล้ว เพราะอาจทำให้เด็กมีพฤติกรรมแยกตัว ซึ่งจะเกิดผลเสียและยากที่จะแก้ไขต่อไป

แนวคิดทฤษฎีพื้นฐาน

พฤติกรรม (Behavior) หมายถึง สิ่งที่บุคคลกระทำ แสดงออกหรือตอบสนองกับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ในสภาพการณ์ใดสภาพการณ์หนึ่ง โดยที่พฤติกรรมนั้นสามารถรับรู้ได้โดยการเห็น ได้ยิน สัมผัสหรือสัมผัส และสามารถวัดพฤติกรรมนั้นได้ตรงกันด้วยเครื่องมือที่เป็นวัตถุวิสัย ไม่ว่าจะการแสดง

ออกนั้นจะเกิดขึ้นภายในหรือภายนอกร่างกายก็ตาม (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2524: 3) นักจิตวิทยาเชื่อว่าพฤติกรรมสามารถจะปรับปรุงเปลี่ยนแปลงได้โดยอาศัยหลักของการปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) โดยการนำหลักจากทฤษฎีการเรียนรู้มาประยุกต์ใช้ในการปรับปรุงพฤติกรรม ซึ่งมีอยู่หลายทฤษฎีด้วยกัน เช่น ทฤษฎีการเรียนรู้แบบวางเงื่อนไขสิ่งเร้า (Classical Conditioning) ของ Pavlov และทฤษฎีการเรียนรู้แบบวางเงื่อนไขผลกรรม (Operant Conditioning) ของ สกินเนอร์ (Skinner, 1967) แต่ทั้งสองวิธีดังกล่าวนี้จะปรับพฤติกรรมโดยเน้นที่เงื่อนไขภายนอกบุคคลแต่เพียงด้านเดียว (ชัยพร. วิชาชาวุธ, 2526: 22 - 33) โดยไม่คำนึงถึงกระบวนการคิดภายในใจของบุคคล ประกอบกับในการปรับพฤติกรรมแบบนี้ ตัวอย่างการจัดโปรแกรมการเสริมแรงอย่างเป็นระบบให้กับบุคคล โดยอาจใช้ชุดการสอน การสร้างสถานการณ์และเสริมแรงให้กับบุคคล เพื่อให้บุคคลเกิดการตระหนักรู้ด้วยตนเองว่า ในสถานการณ์แบบนี้หรือมีสิ่งเร้าอย่างนี้ บุคคลจะต้องแสดงพฤติกรรมอย่างไร จึงจะได้รับการเสริมแรง ซึ่งวิธีการนี้อาจจะต้องใช้เวลานานและใช้เทคนิคในการปรับพฤติกรรมที่ค่อนข้างซับซ้อนและยุ่งยาก นอกจากนี้ยังมีวิธีที่ใช้ในการปรับพฤติกรรมอีกแนวหนึ่งคือ แบบกระจำค่านิยมและการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ซึ่งเป็นของนักจิตวิทยากลุ่มปัญญานิยมกลุ่มนี้จะเน้นทางด้านความรู้ความเข้าใจของบุคคลแต่เพียงด้านเดียว โดยไม่สนใจพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกมา ดังนั้นแนวคิดนี้จึงยังขาดความสมบูรณ์อยู่มาก (ชัยพร วิชาชาวุธ, 2526: 22 -33) ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) หรือทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ อัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura, 1977, 1986) ซึ่งอาศัยการเรียนรู้จากตัวแบบ (Modeling) โดยทฤษฎีนี้จะเน้นทั้งความรู้ ความเข้าใจ และเงื่อนไขภายนอกของบุคคล ซึ่งสามารถเกิดขึ้นได้ตามธรรมชาติและมีประสิทธิภาพดี

แนวคิดพื้นฐาน (Basic Concept) ของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม หรือ ทฤษฎีปัญญาทางสังคม เชื่อว่าพฤติกรรม (Behavior หรือ B) ของบุคคลมีการปฏิสัมพันธ์กับปัจจัยหลักอีก 2 ปัจจัย คือ ปัจจัยเกี่ยวกับบุคคล (Personal Factor หรือ P) และปัจจัยเกี่ยวกับสภาพแวดล้อม (Environment Influences หรือ E) โดยทั้งสามปัจจัยนี้จะมีอิทธิพลเชิงเหตุผลซึ่งกันและกัน (Triadic Reciprocal Causation) ดังจะได้แสดงในภาพข้างล่างนี้



B = พฤติกรรมของบุคคล

P = ตัวบุคคล

E = สภาพแวดล้อม

จากภาพจะเห็นว่า ปัจจัยทั้งสามนั้นจะมีหัวลูกศรชี้เข้าหากันและกัน โดยลูกศรนั้นจะแทน การปฏิสัมพันธ์เชิงเหตุผลซึ่งกันและกัน และจะส่งผลกำหนดปัจจัยอื่นให้เกิดขึ้นตามมา ซึ่ง แบนดูรา (Bandura, 1977) เรียกแนวความคิดทั้งหมดรวมกันว่าเป็นปัจจัยสามปัจจัย ซึ่งกำหนดซึ่งกันและกัน (Triadic Reciprocal Determinism) เช่น นักเรียนที่เข้าไปในห้องเรียน ซึ่งเพื่อนนักเรียน ส่วนมากเป็นคนขยัน สภาพแวดล้อม (E) เช่นนี้ มีผลให้นักเรียนเชื่อ (P) ว่า ความขยันเป็น บรรทัดฐานของกลุ่ม ซึ่งจะมีผลให้นักเรียนมีพฤติกรรม (B) ซึ่งแสดงถึงความขยันไปด้วย และ พฤติกรรมซึ่งแสดงถึงความขยันของนักเรียนคนนี้ก็ทำหน้าที่เป็นสภาพแวดล้อม ให้กับนักเรียน คนอื่น ๆ ด้วย ดังนั้นจะเห็นว่า บุคคลนอกจากจะได้รับอิทธิพลจากสิ่งเร้าแล้ว บุคคลยังมีอิทธิพล ต่อสิ่งเร้าทั้งสำหรับตนเองและผู้อื่นด้วย (ธีระพร อุวรรณโณ, 2532: 314 - 315)

ในทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมนี้ แบนดูรา เห็นว่า สิ่งที่มีมนุษย์เรียนรู้ คือความสัมพันธ์ ระหว่างสิ่งต่าง ๆ เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์กับเหตุการณ์ ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรม กับผลที่เกิดขึ้นจากพฤติกรรมในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ซึ่งการเรียนรู้ส่วนหนึ่งเกิดจาก ประสบการณ์ตรง (Direct Experience) ของตนเอง เช่น ประสบเหตุการณ์ต่าง ๆ ด้วย ตนเอง ประสบผลที่เกิดจากการกระทำต่าง ๆ ด้วยตนเอง (ชัยพร วิชชาวุธ, 2526: 22-33) ซึ่งถือว่าเป็นการเรียนรู้จากการกระทำ แบนดูรา ถือว่า การเรียนรู้ประเภทนี้เป็นกรณีพิเศษของ การเรียนรู้จากการสังเกต (Bandura, 1986: 111 อ้างถึงใน ธีระพร อุวรรณโณ, 2532: 321) เนื่องจากการเรียนรู้จากการกระทำนี้เกิดจากบุคคลได้กระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งลงไป ในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งแล้วสังเกตผลที่เกิดขึ้น หากผลที่เกิดขึ้นเป็นที่พึงพอใจของบุคคลนั้น เขาก็จะเก็บ จำการกระทำนั้นไว้เพื่อจะได้ทำในโอกาสต่อไป และในกรณีผลที่เกิดขึ้นไม่เป็นที่ พึงพอใจ บุคคลก็จะเก็บ จำการกระทำนั้นไว้และพยายามหลีกเลี่ยงที่จะไม่กระทำพฤติกรรมนั้นอีกใน อนาคต หรือเขาอาจจะเก็บ จำการกระทำนั้นไว้เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการคิดแปลงพฤติกรรมนั้นให้เกิด ผลดีในโอกาสหน้า ตัวอย่างการเรียนรู้จากการกระทำที่จะเห็นได้ทั่วไป คือ การเรียนรู้แบบลองผิด ลองถูก ซึ่งอาจจะต้องใช้เวลาในการเรียนรู้มาก และมีข้อจำกัดมากในการเรียนรู้ เนื่องจากสิ่งที่

จะ เรียนรู้มีมาก เกินกว่าโอกาสและ เวลาของผู้เรียนแต่ละคนจะอ่านวย นอกจากนี้การเรียนรู้แบบนี้ยังอาจ เกิดอันตรายแก่ผู้เรียนได้ ถ้าสิ่งที่เรียนรู้นั้นมีอันตราย

จากที่กล่าวข้างต้นแล้วว่า การเรียนรู้จากการกระทำนี้ ผู้เรียนจะเรียนรู้โดยการสังเกตผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำ หรือที่เรียกว่า ผลกรรม (Consequence) และผลกรรมนี้เองจะมีหน้าที่ให้ข้อมูลแก่ผู้เรียน การกระทำใดของผู้เรียนจะนำไปสู่ผลกรรมทางบวก เช่น ได้รับคำชม ยกย่อง หรือได้รับรางวัล และการกระทำใดที่จะนำไปสู่ผลกรรมทางลบ เช่น คำตำหนิติเตียน ลงโทษ ซึ่งผลกรรมนี้จะถูก เก็บไว้ในโครงสร้างทางปัญญา เพื่อที่จะเป็นเครื่องชี้นำการกระทำของบุคคลในโอกาสหน้า นอกจากนี้ผลกรรมยังทำหน้าที่เป็นตัวจูงใจให้บุคคลกระทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมนั้นต่อไปอีกในอนาคต ดังนั้นจะเห็นได้ว่า ผลกรรมจะมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ทั้งในด้าน เป็นข้อมูลเพื่อพิจารณาและ เป็นตัวจูงใจให้กระทำหรือหลีกเลี่ยงการกระทำนั้น ๆ ด้วย นอกจากนี้ผลกรรมที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ตรงจะยังทำหน้าที่เป็นตัวเสริมแรงให้บุคคลทราบหรือยืนยันหรือลบล้างความเชื่อ ความคาดหวังของความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำกับผลของการกระทำที่ตนมีอยู่เดิมอีกด้วย (Bandura, 1986: 118 - 122 อ้างถึงใน ธีระพร อุวรรณโณ, 2522: 322) ซึ่งในความเป็นจริงแล้ว ผลกรรมที่เกิดขึ้นนี้อาจเกิดขึ้นได้จากหลายกรณี เมื่อบุคคลกระทำพฤติกรรมใดลงไป เขามักสามารถสังเกต เห็นผลกรรมที่เกิดขึ้นได้ จึงทำให้บุคคลสร้างความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างการกระทำกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น แต่ผลกรรมที่เกิดขึ้นนี้อาจเกิดขึ้น เนื่องจากการกระทำนั้นหรือไม่ได้ ทั้งนี้เพราะความสามารถในการสังเกตและการคิดของมนุษย์ยังมีข้อบกพร่องอยู่มาก และความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำกับผลกรรมที่เกิดขึ้นก็มีความซับซ้อน แต่ทั้งนี้ความเชื่อของมนุษย์ก็มีอิทธิพลในการกำหนดพฤติกรรมของมนุษย์มากเช่นกัน (ชัยพร วิชชาวุธ, 2526: 22 - 33)

แต่ในชีวิตประจำวันมนุษย์ไม่ได้เรียนรู้จากประสบการณ์ตรงเพียงอย่างเดียว มนุษย์สามารถเรียนรู้จากการสังเกตผู้อื่นทำได้อีก ซึ่งการเรียนรู้จากการสังเกตนี้ (Learning by Observation) แบบดูรา ได้ให้ความสำคัญมากเช่นกัน ทั้งนี้เพราะมนุษย์มีความสามารถในการคิด มีความเชื่อ ความคาดหวังในการที่จะตัดสินใจกระทำพฤติกรรมใดลงไป และพฤติกรรมส่วนใหญ่ที่มนุษย์เรียนรู้ก็มาจากการสังเกต เช่น การรับรู้ข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ โดยคำพูด คำบอกเล่า

ลายลักษณ์อักษร ลักษณะหรือรายละเอียดของการแสดงพฤติกรรมและสภาพแวดล้อมของการกระทำจากตัวแบบ (Model) ตลอดจนผลกรรมที่ตัวแบบได้รับหลังจากกระทำพฤติกรรมนั้นแล้ว ซึ่งการเรียนรู้แบบนี้เป็นการเรียนรู้โดยอ้อมจากผลกรรมของบุคคลอื่น (Larry A. Hjelle and Daniel J. Ziegler, 1985: 241 - 242) จากนั้นบุคคลจะรับรู้ข้อมูลข่าวสารเหล่านั้น แล้วนำมาประมวลความคิดโดยแปลงสภาพข้อมูลเหล่านั้น เป็นสัญลักษณ์ (Symbolic Representation) เก็บไว้ในโครงสร้างทางปัญญา เพื่อใช้เป็นเครื่องชี้แนะการกระทำในอนาคต ซึ่งข้อมูลดังกล่าวนี้จะทำให้เกิดความคาดหวังระหว่างการกระทำและผลกรรม ซึ่งก่อให้เกิดการตัดสินใจกระทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมของผู้เรียนต่อไป

หลักของการเรียนรู้โดยการสังเกตโดยมีตัวแบบ (Modeling) นั้น จะแตกต่างจากการเลียนแบบ (Imitation) ทั้งนี้เพราะการเลียนแบบจะหมายถึงเฉพาะการทำพฤติกรรมให้เหมือนตัวแบบเท่านั้น แต่การมีตัวแบบนั้นเป็นกระบวนการทำให้เหมือนทางจิต (Psychological Matching Process) โดยการรวมกระบวนการทางจิตวิทยาในการรับข่าวสาร เก็บจำข่าวสาร การกระทำและการจูงใจเข้าไว้ด้วย (Bandura, 1986: 48 อ้างถึงใน ชีระพร อูรรณไพ, 2532: 315) และการมีตัวแบบนั้นจำเป็นต้องอาศัยสื่อของตัวแบบในการเรียนรู้ ซึ่งสามารถแบ่งออกได้ 4 ประเภทหลัก (Bandura, 1986: 70 - 72 อ้างถึงใน ชีระพร อูรรณไพ, 2532: 315 - 316) คือ

1. การมีตัวแบบทางพฤติกรรม (Behavioral Modeling) หมายถึง การมีตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมให้บุคคลเห็น ซึ่งส่วนมากจะเกิดขึ้นโดยตัวแบบไม่ได้ตั้งใจ จะแสดงให้เห็นแบบอย่างแก่ผู้สังเกตโดยตรง แต่ผู้สังเกตก็จะได้รับอิทธิพลจากตัวแบบประเภทนี้อย่างมาก เช่น ครูสอนให้นักเรียนรักษาความสะอาดของโรงเรียน แต่บังเอิญนักเรียนไปเห็นครูไม่ทิ้งขยะลงในถังขยะ นักเรียนก็จะกระทำพฤติกรรมตามที่เห็นครูกระทำโดยไม่ทิ้งขยะลงในถังขยะบ้าง

2. การมีตัวแบบทางวาจา (Verbal Modeling) หมายถึง การมีตัวแบบที่พูดบอกหรือเขียนบอกว่าจะทำอะไรได้อย่างไร โดยเฉพาะคำพูดบอกที่โน้มน้าวใจและมีความน่าเชื่อถือสูง ก็จะทำให้ผู้เรียนกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบได้มากขึ้น (ชัยพร วิชชาวุธ, 2526: 22 - 33) การมีตัวแบบทางวาจานี้อาจใช้ประกอบกับการมีตัวแบบทางพฤติกรรมหรือการมีตัวแบบประเภทอื่น ๆ ก็จะทำให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

3. การมีตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Modeling) หมายถึง การมีตัวแบบผ่านสื่อต่าง ๆ เช่น วิทยู โทรทัศน์ เทปบันทึกภาพ เทปบันทึกเสียง ภาพยนตร์ หนังสือ คอมพิวเตอร์ หรือสื่อประเภทอื่น ๆ ซึ่งสื่อต่าง ๆ ที่บุคคลสามารถเรียนรู้ผ่านสื่อเหล่านี้เป็นได้ทั้งสื่อที่เป็นรูปธรรมและนามธรรม เช่น คำนิยม ทศนคติ ความเชื่อต่าง ๆ และการมีตัวแบบสัญลักษณ์นี้ยังสามารถเผยแพร่ได้อย่างกว้างขวาง รวดเร็วและมีประสิทธิภาพสูง ทั้งนี้เพราะเราสามารถใช่เทคโนโลยีที่ทันสมัยมาใช้ในการศึกษาตัวแบบได้อย่างละเอียดถี่ถ้วน เช่น ใช้ศึกษาพฤติกรรมที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว โดยการบันทึกภาพพฤติกรรมเหล่านั้นแล้วนำมาศึกษาแบบภาพต่อภาพ จะพบมากในการเรียนรู้ทักษะทางด้านกีฬา เช่น ยิมนาสติก บาสเกตบอล และอื่น ๆ

4. การมีตัวแบบสัมผัส (Kinesthetic Modeling) ใช้ประโยชน์ได้มากกับการสอนให้คนทวนทวนและตบอดฝึกพูด ผู้เรียนจะพยายามเลียนแบบเสียงของครูโดยการสัมผัสริมฝีปากและคอของครู ซึ่งเป็นตัวแบบให้กับนักเรียน ส่วนคนตบอดหรือตาพิการ แต่ฟังเสียงได้ยิน ก็สามารถเรียนการพูดได้จากการสัมผัสประกอบกับคำอธิบายด้วยวาจาของครู

สำหรับกระบวนการในการเรียนรู้จากการสังเกตจากตัวแบบนั้น มีกระบวนการที่สำคัญอยู่ 4 กระบวนการ (Bandura, 1977: 88; Bandura, 1986: 51 - 70 อ้างถึงใน อีระพร อุวรรณโณ, 2532: 316 - 320 ; Larry A Hjells and Daniel J. Ziegler, 1985: 241 - 242) ดังนี้คือ

1. กระบวนการใส่ใจ (Attentional Process) หมายถึงกระบวนการที่บุคคลใส่ใจและสนใจที่จะรับรู้พฤติกรรมที่ตัวแบบแสดง ซึ่งบุคคลจะรับรู้ได้มากหรือน้อยนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยที่เกี่ยวกับการเสนอตัวแบบ คือ ตัวแบบจะต้องมีความเด่นชัด จึงจะสามารถดึงดูดความสนใจได้ดี นอกจากนี้ตัวแบบต้องไม่ซับซ้อนมากเกินไป เพราะจะดึงดูดความสนใจได้น้อย แต่ถ้าหากจำเป็นต้องเสนอเหตุการณ์ที่มีความซับซ้อนสูง ก็ควรแยกเสนอเป็นส่วนย่อย ๆ ให้มีความซับซ้อนลดลง จนผู้สังเกตสามารถใส่ใจได้ จำนวนตัวแบบก็มีความสำคัญต่อความใส่ใจด้วย เพราะถ้ามีตัวแบบแสดงพฤติกรรมนั้นหลายคนก็จะช่วยให้ผู้สังเกตใส่ใจที่จะรับรู้ได้มาก นอกจากนี้ทิศทางของอารมณ์ ความรู้สึกที่ผู้สังเกตมีต่อตัวแบบก็มีความสำคัญต่อการใส่ใจรับรู้ของผู้สังเกต เพราะถ้าผู้สังเกตชอบตัวแบบก็จะทำให้ผู้สังเกตสนใจที่จะรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบมากขึ้น นอกจากนี้

คุณค่าในการใช้ประโยชน์ของพฤติกรรมของตัวแบบที่มีต่อผู้สังเกต ถ้ามีมากก็จะทำให้ผู้สังเกตใส่ใจที่จะรับรู้พฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงมากขึ้น แต่ถ้าพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงนั้นไม่มีประโยชน์ต่อผู้สังเกตก็จะทำให้ผู้สังเกตไม่ใส่ใจที่จะรับรู้พฤติกรรมนั้น

ปัจจัยที่มีผลต่อกระบวนการใส่ใจนอกเหนือจากเหตุการณ์ที่เป็นตัวแบบแล้ว ยังมีปัจจัยเกี่ยวกับตัวของผู้สังเกตเองในด้านความสามารถในการรับรู้ ถ้าผู้สังเกตมีความสามารถในการรับรู้สูงก็จะมีโอกาสรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบได้อย่างมีประสิทธิภาพ ประสบการณ์เดิมของผู้สังเกตแต่ละคนก็มีผลต่อความสามารถในการรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบ ทั้งนี้ เพราะผู้สังเกตแต่ละคนจะมีชุดของการรับรู้ (Perceptual Set) ที่แตกต่างกัน ซึ่งแต่ละคนก็จะสนใจพฤติกรรมของตัวแบบในแง่มุมที่แตกต่างกันและตีความสิ่งที่ได้รับรู้แตกต่างกันไปตามประสบการณ์และตามความสามารถทางปัญญาของแต่ละคน โดยคนที่มีความสามารถทางปัญญาสูงเป็นคนช่างสังเกตและช่างคิดก็จะสามารถรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ผู้สังเกตที่มีความตื่นตัวต่อสภาพการณ์และพฤติกรรมของตัวแบบในระดับปานกลางนั้น จะสามารถรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบได้ดีกว่าผู้สังเกตที่มีความตื่นตัวในระดับสูงหรือระดับต่ำ เช่น ตื่นเต้นมากหรือ่วงนอนตามลำดับ นอกจากนั้นตัวแบบที่ผู้สังเกตมีความชอบหรือมีความคล้ายคลึงกับผู้สังเกตในด้านเพศ อายุ เชื้อชาติ สถานการณ์ ทักษะคติ จะทำให้ผู้สังเกตสนใจที่จะรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบได้มากกว่า เพราะผู้สังเกตจะคาดหวังและเข้าใจว่าพฤติกรรมที่ตัวแบบแสดงนั้น เหมาะสมกับตน

2. กระบวนการเก็บจำ (Retention Process) หมายถึง กระบวนการที่ผู้สังเกตเก็บรวบรวมข้อมูลที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบไว้ในโครงสร้างทางปัญญา ซึ่งกระบวนการเก็บจำนี้มีความสำคัญมาก โดยเฉพาะกรณีที่ผู้สังเกตไม่สามารถแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบได้ทันทีในขณะที่กำลังสังเกตอยู่ โดยบุคคลจะเก็บรวบรวมข้อมูลพฤติกรรมต่าง ๆ ของตัวแบบแล้วเก็บเป็นรูปสัญลักษณ์ (Symbolic Form) ไว้ในโครงสร้างทางปัญญา และจะแปลงข้อมูลต่าง ๆ เหล่านั้น โดยจำเป็นมโนภาพ (Imaginal Coding) และจำเป็นคำพูด (Verbal Coding) สำหรับการจำเป็นมโนภาพนั้นมักจะใช้ในการจำพฤติกรรมต่าง ๆ ในแง่มุมของผู้สังเกตเอง หรือพฤติกรรมที่ไม่สามารถใช้คำพูดอธิบายได้ดีเท่ากับการจำเป็นมโนภาพ นอกจากนี้การจำเป็นมโนภาพจะใช้มากในวัยเด็ก ทั้งนี้เพราะพัฒนาการทางภาษาของเด็กยังไม่พัฒนาเต็มที่ ส่วนการจำเป็นคำพูดนั้นจะใช้ได้ดีในกรณีที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมออกมาเป็นคำพูด

และการจำ เป็นคำพูดจะมีประสิทธิภาพ เพียงใดขึ้นอยู่กับความสามารถในการจัดระบบทางภาษา ของผู้สังเกตด้วย และหากตัวแบบแสดงพฤติกรรมพร้อมกับพูด ผู้สังเกตก็จะจำทั้งแบบ เป็น โนภาพและคำพูดด้วย

การ เก็บจำข้อมูลจะมีประสิทธิภาพเพียงใดนั้น ปัจจัยที่สำคัญอีกประการหนึ่งคือ การจัดระบบทางปัญญา ซึ่งหมายถึงความสามารถของผู้สังเกตในการ เลือกรับรู้พฤติกรรมของ ตัวแบบ และวิธีการ เก็บจำพฤติกรรมของตัวแบบ ตลอดจนวิธีในการระลึกสิ่งที่จดจำไว้ออกมา ซึ่งลักษณะดังกล่าวนี้ผู้สังเกตแต่ละคนจะมีความสามารถที่แตกต่างกัน นอกจากนั้นถ้าผู้สังเกต มีการนำพฤติกรรมของตัวแบบมาทบทวนในใจหรือทบทวนการกระทำของตัวแบบ ซึ่งอาจจะกระทำ ขณะที่สังเกตตัวแบบหรือหลังจากที่ตัวแบบแสดงให้เห็นไปแล้วระยะเวลาหนึ่ง จะทำให้ผู้สังเกต สามารถ เก็บจำแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้มาก

ปัจจัยที่ส่งผลต่อกระบวนการ เก็บจำนอกจากที่กล่าวมาแล้วก็คือ ลักษณะของผู้สังเกต แต่ละคนว่ามีทักษะทางปัญญาหรือความสามารถที่จะ เก็บสัญลักษณ์ที่จะจดจำ เป็น เวลานาน และ โครงสร้างทางปัญญาหรือการจัดระบบทางปัญญาที่สะดวกต่อการระลึกสิ่งที่จำไว้ออกมาใช้งาน ซึ่งบุคคลที่มีทักษะทางปัญญาดีและ โครงสร้างทางปัญญาที่เป็นระบบระเบียบดี ก็จะสามารถ เก็บ จำแบบแผนพฤติกรรมของตัวแบบที่ได้รับรู้มาได้อย่างดีและมีประสิทธิภาพ

3. กระบวนการแปลงข้อมูล เป็นการกระทำ (Motor Reproduction Process) เป็นกระบวนการที่ผู้สังเกตจะนำเอาการ เก็บจำรหัสสัญลักษณ์นั้นมาแปลง เป็นการ กระทำ ซึ่งการกระทำในครั้งแรก ๆ นั้น อาจยังไม่ถูกต้องเหมาะสมครบถ้วน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับข้อมูล ที่เก็บไว้ในโครงสร้างทางปัญญาของผู้สังเกตแต่ละคน ซึ่งจะต้องแก้ไขปรับปรุงการกระทำของ ตนจนกว่าจะได้รับผลที่พึงพอใจ สำหรับกระบวนการแปลงข้อมูล เป็นการกระทำนี้จะมีประสิทธิภาพ เพียงไรนั้น ขึ้นอยู่กับปัจจัยที่เป็นการกระทำ คือ การระลึกภาพจากปัญญา โดยผู้สังเกตจะระลึก ภาพแบบแผนการกระทำของตัวแบบที่ได้เก็บจำไว้ในปัญญาออกมา ถ้าหากระลึกได้แม่นยำก็จะสามารถ แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบได้ถูกต้องยิ่งขึ้น นอกจากนี้ผู้สังเกตยังจะต้องสังเกตการกระทำของ ตนเอง ทั้งในด้านการกระทำ ความรู้สึกต่าง ๆ ซึ่งถือเป็นข่าวสารป้อนกลับภายใน ตลอดจนสังเกต ข่าวสารป้อนกลับจากภายนอกด้วย เช่น การสังเกตจากคำบอกเล่าของผู้อื่น ตลอดจนสื่อต่าง ๆ

ที่จะสะท้อนการกระทำของผู้สังเกต ซึ่งผู้สังเกตจะนำข่าวสารป้อนกลับ เหล่านั้นมา เทียบเคียง การกระทำกับภาพในปัญญา เพื่อหาจุดบกพร่องแล้วจึงนำไปปรับปรุงในการแสดงพฤติกรรม ครั้งต่อไปให้ดียิ่งขึ้น

ปัจจัยที่ส่งผลต่อกระบวนการแปลงข้อมูล เป็นการกระทำนอกเหนือจากที่กล่าวมาแล้ว ยังมีปัจจัยที่เกี่ยวกับลักษณะของผู้สังเกตที่จะสามารถแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบได้ ซึ่งประกอบด้วย ความสามารถทางกายของผู้สังเกตว่ามีความสามารถที่ท่าพฤติกรรมนั้นได้หรือไม่ และผู้สังเกต มีทักษะของพฤติกรรมย่อยที่เป็นทักษะเบื้องต้นที่จะนำไปสู่พฤติกรรมที่ตัวแบบกระทำหรือไม่ ซึ่งถ้า หากขาดสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือทั้งสองสิ่งนี้ ก็จะทำให้ผู้สังเกตไม่สามารถกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบ ได้ถูกต้องครบถ้วนสมบูรณ์ได้เลย

4. กระบวนการจูงใจ (Motivation Process) เป็นกระบวนการเสริมแรง ที่แฝงอยู่ภายในบุคคล เพื่อที่จะกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง ทั้งนี้เพราะมนุษย์จะไม่ทำตาม พฤติกรรมทุกพฤติกรรมที่ได้เรียนรู้มา ทั้ง ๆ ที่มนุษย์มีความสามารถที่จะสังเกต เก็บจำและ แสดงการกระทำนั้นออกมาได้ก็ตาม ยกเว้นพฤติกรรมที่จะทำให้เขาได้รับความพึงพอใจ ได้ประโยชน์หรือรางวัล ซึ่งเขาจะกระทำตามตัวแบบนั้น เนื่องจากเขาสามารถคาดหวังผล ของพฤติกรรมนั้นได้ และมนุษย์จะหลีกเลี่ยงกระทำพฤติกรรมที่ไม่ได้รับการเสริมแรงหรือพฤติกรรม ที่ถูกลงโทษหรือได้รับสิ่งที่ไม่พึงพอใจ ยกเว้นถ้าพฤติกรรมอันนั้นจะได้รับการเสริมแรงที่ผู้สังเกต จะพึงพอใจมากกว่าการถูกลงโทษ หลังจากกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบนั้นแล้ว เช่น นักเรียนรู้ว่า ทูจริดในห้องสอบจะต้องถูกครูทำโทษ แต่ผลที่ได้จากการทูจริดนั้นทำให้นักเรียนสอบได้และนักเรียน คนนั้นมีความพึงพอใจต่อการสอบได้อย่างมาก ก็จะส่งผลให้นักเรียนคนนั้นแสดงพฤติกรรมทูจริด ในการสอบ

สิ่งที่มีอิทธิพลในกระบวนการการจูงใจนี้คือ สิ่งล่อใจ (Incentive) ซึ่งหมายถึง สิ่งของ ปฏิกริยาของผู้อื่น หรือปฏิกริยาของบุคคลเอง ที่จะจูงใจให้บุคคลทำหรือไม่ทำพฤติกรรม ใดพฤติกรรมหนึ่ง ซึ่งตัวจูงใจนี้สามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ประเภท (Bandura, 1986: 67 - 70 อ้างถึงใน อีระพร อุวรรณไณ, 2532: 320)

1. ตัวจูงใจภายนอก ซึ่งแบ่งออกได้เป็นวัตถุสิ่งของที่จับต้องได้ การกระตุ้นประสาทรับรู้ทั้งที่พึงพอใจและไม่พึงพอใจสำหรับบุคคล ปฏิกริยาจากผู้อื่นทั้งที่เป็นทางบวก เช่น คำยกย่องชมเชย และทางลบ เช่น คำตำหนิติเตียน ตลอดจนความพึงพอใจที่สามารถควบคุมเหตุการณ์ต่าง ๆ ได้ โดยทำพฤติกรรมตามตัวแบบ

2. ตัวจูงใจที่เห็นคนอื่นได้รับ (Vicarious Incentive) หมายถึง ตัวจูงใจที่เห็นผู้อื่นได้รับภายหลังจากที่ได้แสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งลงไป ซึ่งตัวจูงใจนี้อาจเป็นตัวจูงใจที่น่าพึงพอใจสำหรับผู้สังเกตหรือไม่ก็ได้ ถ้าตัวจูงใจนั้นเป็นที่พึงพอใจ ก็จะส่งผลให้ผู้สังเกตทำพฤติกรรมตามตัวแบบนั้น แต่ถ้าตัวจูงใจนั้นไม่เป็นที่พึงพอใจก็จะส่งผลให้ผู้สังเกตหลีกเลี่ยงไม่ทำพฤติกรรมตามตัวแบบนั้น

3. ตัวจูงใจของตนเอง หมายถึง ตัวจูงใจที่บุคคลให้กับตนเอง ซึ่งอาจจะ เป็นวัตถุสิ่งของหรือสิ่งที่จับต้องได้ เช่น ของรางวัลที่บุคคลจัดหาให้กับตนเองเมื่อตนเองสามารถกระทำพฤติกรรมได้เหมือนกับที่ตัวแบบแสดง หรือละเว้นการทำพฤติกรรมตามที่ตัวแบบแสดง ตัวจูงใจของตนเองอีกประเภทหนึ่งคือ การประเมินตนเอง โดยผู้สังเกตจะประเมินการกระทำของตนตามมาตรฐานที่ตนตั้งเอาไว้เป็นตัวจูงใจให้กระทำ หรือไม่กระทำพฤติกรรมตัวแบบ ซึ่งมาตรฐานที่ตั้งเอาไว้นี้จะ เป็นมาตรฐานภายใน ซึ่งบุคคลจะมีอยู่ในใจว่าพฤติกรรมแบบใดของตัวแบบที่ตนจะเลือกทำตามหรือไม่ทำตาม

นอกจากตัวจูงใจที่เป็นปัจจัยสำคัญของกระบวนการจูงใจแล้ว สิ่งที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่มีผลต่อกระบวนการจูงใจก็คือ ลักษณะของผู้สังเกตแต่ละคน เนื่องจากบุคคลแต่ละคนจะชอบตัวจูงใจที่แตกต่างกัน นั่นคือ ตัวจูงใจที่เป็นที่พึงปรารถนาของบุคคลหนึ่ง อาจไม่เป็นตัวจูงใจที่พึงปรารถนาของอีกบุคคลหนึ่งก็ได้ ดังนั้นในการปรับพฤติกรรมจึงต้องคำนึงถึงสิ่งจูงใจของผู้สังเกตแต่ละคนด้วย นอกจากนี้ผู้สังเกตแต่ละคนยังมีความลำเอียงจากการเปรียบเทียบพฤติกรรมของตัวแบบว่าเหมาะสมกับตนหรือไม่ ซึ่งถ้าผู้สังเกตเห็นว่าพฤติกรรมของตัวแบบนั้น เหมาะสมกับตนผู้สังเกตก็จะกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบนั้น ทั้งนี้พฤติกรรมของตัวแบบนั้นจะต้องไม่ขัดกับมาตรฐานภายในใจของผู้สังเกต นั่นคือ ผู้สังเกตนั้นจะมีลักษณะของการบังคับตนเอง (Self Regulation) โดยการประเมินพฤติกรรมของตนเองและมีปฏิริยาต่อตนเองทั้งในเชิงบวกและเชิงลบตามผลของการประเมินนั้น ซึ่งจะมีผลต่อการเลือกกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบหรือไม่ ซึ่งก็คือบุคคลจะควบคุมพฤติกรรมนั้นด้วยความคิด (Cognitive Control) นั่นเอง (ชัยพร วิชาวุธ, 2526: 22-33)

นอกจากกระบวนการทั้ง 4 กระบวนการที่ใช้ในการเรียนรู้โดยการสังเกตจากตัวแบบแล้ว Bandura, 1969: 120 ยังได้กล่าวถึงอิทธิพลจากตัวแบบว่าจะมีผลต่อผู้สังเกต 3 ประการคือ

1. ผลของการมีตัวแบบต่อพฤติกรรมใหม่ (Modeling Effect) เมื่อผู้สังเกตเห็นตัวแบบกระทำพฤติกรรมที่ผู้สังเกตไม่เคยกระทำมาก่อน จะทำให้ผู้สังเกตเรียนรู้ และสามารถกระทำพฤติกรรมใหม่ ๆ ที่ได้เห็นตัวแบบกระทำให้ดู และผู้สังเกตยังไม่เคยทำนั้นได้
2. การแสดงพฤติกรรมของตัวแบบ อาจมีผลไประงับหรือไม่ระงับ (Inhibitory or Disinhibitory) พฤติกรรมของผู้สังเกตที่มีอยู่ก่อนให้เพิ่มขึ้นหรือลดลงได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับผลกระทบของตัวแบบที่ได้รับหลังจากที่ได้แสดงพฤติกรรมนั้นแล้ว
3. การที่ผู้สังเกตได้เห็นพฤติกรรมของตัวแบบ อาจช่วยให้ผู้สังเกตสามารถแสดงพฤติกรรมที่มีแนวโน้มจะแสดงออกแต่ยังไม่แสดงออก ให้สามารถแสดงออกได้ง่ายขึ้น (Response Facilitation Effect)

สำหรับชนิดของตัวแบบสามารถแบ่งออกได้ 2 ชนิด คือ

1. ตัวแบบที่มีชีวิตจริง (Live Model) เป็นการเสนอตัวแบบตามสภาพการณ์ที่เป็นจริง ซึ่งจะช่วยให้ผู้สังเกตใส่ใจในการสังเกตตัวแบบได้ดีกว่าการเสนอตัวแบบโดยวิธีอื่น แต่จะต้องระมัดระวังในเรื่องการควบคุมผลกระทบที่ตัวแบบจะได้รับ เพราะอาจมีเหตุการณ์ที่คาดคิดไม่ถึงเกิดขึ้น ทำให้ตัวแบบอาจไม่ได้รับผลกระทบตรงตามเป้าหมายที่เราวางไว้ (Bandura, 1969: 178)
2. ตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Model) โดยการใช้ตัวแบบผ่านสื่อต่าง ๆ เช่น วิทยู โทรทัศน์ เทปบันทึกเสียง เทปบันทึกภาพ ภาพยนตร์ สไลด์ รูปภาพ นิทาน หุ่นกระบอก หรือสิ่งต่าง ๆ ให้ผู้สังเกตได้รับทราบพฤติกรรมของตัวแบบเหล่านั้น ซึ่งการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ในการปรับพฤติกรรมนี้มีข้อดี คือ สามารถเน้นจุดสำคัญของสถานการณ์และพฤติกรรม ให้มีความเด่นชัดน่าสนใจและไม่ซับซ้อน ตลอดจนสามารถควบคุมผลกระทบที่ตัวแบบจะได้รับ เนื่องจากการจัดระบบไว้ก่อนได้อย่างดี (Kalish, 1981: 360)

สำหรับการเสริมแรงในการเรียนรู้จากการสังเกต (Bandura, 1986: 74-78 อ้างถึงใน ชีระพร อุวรรณโณ, 2532: 320 - 321) นั้น จะทำหน้าที่เป็นตัวจูงใจมากกว่าที่จะเป็นตัวเสริมแรง ทั้งนี้เพราะตัวจูงใจนั้นจะเกิดขึ้นก่อนที่ผู้เรียนจะกระทำพฤติกรรมมากกว่าที่จะเกิดขึ้นหลังจากที่ผู้เรียนกระทำพฤติกรรมไปแล้ว นั่นคือ ตัวจูงใจนั้นจะทำหน้าที่ให้ข้อมูลแก่ผู้เรียนในการคาดหวังผลของการกระทำพฤติกรรมนั้นได้มากกว่าที่จะเกิดขึ้นหลังจากที่กระทำพฤติกรรมนั้นในฐานะเป็นตัวเสริมแรง นอกจากนี้การเรียนรู้จากการสังเกตยังสามารถเกิดขึ้นได้โดยไม่ต้องมีสิ่งจูงใจภายนอกให้เห็น ทั้งนี้เพราะผู้เรียนสามารถใช้กระบวนการประมวลข่าวสารของปัญญาในระหว่างที่ผู้เรียนสังเกตการกระทำของตัวแบบ ก่อนหน้าที่ผู้เรียนจะลงมือกระทำตามพฤติกรรมของตัวแบบนี้

แนวคิดเกี่ยวกับ เด็กที่มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต่ำ

พฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม หมายถึง พฤติกรรมใดก็ตามที่เด็กกระทำต่อเพื่อน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อความพึงพอใจของทั้งเด็กและเพื่อน และพฤติกรรมนั้นต้องเป็นไปอย่างเหมาะสม โดยไม่ทำให้ตนเองหรือเพื่อนได้รับความเจ็บปวดทั้งทางด้านร่างกายหรือจิตใจ สำหรับเด็กที่มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำนั้น ก็หมายถึงเด็กที่มีความถี่ของการแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำกว่าปกติ (Allen, Hart, Buell, Harris and Welf, 1964: 511 - 518; Furman Rahe and Hartup, 1979: 915 - 922) ซึ่งอัตราความถี่นี้ไม่ได้ระบุไว้แน่นอน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ของผู้วิจัยแต่ละคนจะกำหนด เช่น 15% (Gottman, 1977), 33% (Furman, Rahe and Hartup, 1979) หรือ 50% (Keller and Carlson, 1974) ของช่วงเวลาในการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ซึ่งเด็กที่มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนต่ำเหล่านี้จะถูกระบุว่าเป็นเด็กแยกตัว (Isolated Children)

เด็กที่มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำนั้นจะมีลักษณะที่ไม่เข้าหาเพื่อน หรือเมื่อเพื่อน เข้าหา เด็กก็จะไม่สนใจที่จะมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมด้วย (Greenwood Todd, Hops and Walker, 1982: 273 - 293) มักชอบนั่งอยู่คนเดียวเงียบ ๆ หรือพอใจที่จะอยู่ใกล้ผู้ใหญ่มากกว่าที่จะ เล่นกับเพื่อนวัยเดียวกัน (Gwendolyn Cartledge and JoAnne Fellows Milburn, 1986: 43) ลักษณะของเด็กที่มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต่ำนี้จะ

แตกต่างจากเด็กที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว หรือเด็กที่มีลักษณะทำกิจกรรมเคลื่อนไหวมากเกินไป (Hyperactive) ซึ่งอาจก่อให้เกิดการทะเลาะกับเพื่อน ๆ หรือถูกปฏิเสธการปฏิสัมพันธ์ด้วย (Rubin and Ross, 1982: 370) ซึ่งอาจส่งผลให้ไม่มีเพื่อนเล่นด้วย และเด็กจะแยกตัวไปอยู่คนเดียว

โดยสรุปแล้วลักษณะของเด็กที่มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ คือเด็กที่มีความถี่ของพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำกว่าเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดในสภาพการณ์ช่วงเวลาเล่นอิสระ ช่วงเวลาใดช่วงเวลาหนึ่ง ซึ่งเด็กเหล่านี้มักจะพอใจที่จะเล่นหรือพูดคุยกับตนเอง หรือผู้ใหญ่มากกว่าเพื่อนในวัยเดียวกัน

ส่วนสาเหตุที่ทำให้เด็กมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำนั้น สาเหตุหนึ่งอาจเป็นเพราะเด็กขาดทักษะทางสังคมในการติดต่อสื่อสารกับเพื่อน หรือไม่มีความสามารถที่จะแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมออกอย่างเหมาะสมในการเล่นหรือทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน (Rubin, 1982, Cited by Schneider et al, 1985: 127) เช่น ขาดทักษะในการทักทายเพื่อน ทักษะในการพูดหรือออกเสียงอย่างชัดเจน ทักษะในการตอบอย่างตรงประเด็น ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะทำให้เด็กรู้สึกไม่ประสบความสำเร็จในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน (Gweendolyn Cartledge, JoAnne Fellows Milburn, 1986: 43) หรือถูกเพื่อนปฏิเสธไม่ยอมรับ จนทำให้เด็กมีพฤติกรรมถอนตัวออกจากกลุ่มเพื่อน ไม่กล้าแสดงตัวและหันกลับมาเล่นหรือทำกิจกรรมเพียงลำพัง

ส่วนอีกสาเหตุหนึ่งที่ทำให้เด็กมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต่ำ คือ เด็กอาจเกิดการเปรียบเทียบผลจากการมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเด็กกับเพื่อนและระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ คือ เมื่อเด็กอยู่กับผู้ใหญ่แล้ว เด็กจะมีความสุข ได้รับความรักและเอาใจใส่ เนื่องจากผู้ใหญ่มักจะตามใจเด็ก ขณะเดียวกันกับที่เด็กประสบปัญหาในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน เช่น เพื่อนไม่ยอมรับ หรือเด็กได้รับสิ่งที่ไม่พึงพอใจ เกิดความคับข้องใจจากการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน (รัศมี ดินประเสริฐสัตย์, 2531: 5) หรือไม่มั่นใจในการมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน ก็ทำให้เด็กมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมหรือบุคลิกภาพเบี่ยงเบน เช่น หันไปมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเด็กที่เล็กกว่าตน โดยทำตัวเป็นพี่ใหญ่ หรืออื่น ๆ เพื่อ

เรียกร้องความสนใจจากเพื่อน ดังนั้นจะเห็นได้ว่าการที่เด็กมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต่ำกว่าปกติในวัยเริ่มต้นของการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนนั้น อาจส่งผลกระทบต่อ การเจริญเติบโต เป็นวัยรุ่น หรือวัยผู้ใหญ่ต่อไป เพราะ เด็กต้องเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ หลายด้าน เช่น ปัญหาการปรับตัว ปัญหาบุคลิกภาพ ปัญหาทางอารมณ์ และการแสดงออก ปัญหาทางการเรียนและปัญหาทางสังคม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในปัจจุบันได้มีการนำวิธีการใช้ตัวแบบ (Modeling) มาใช้ในการแก้ปัญหาพฤติกรรมเด็ก โดยใช้ประกอบกับการเสริมแรงทางบวกและการชี้แนะ เพื่อสร้างพฤติกรรมใหม่ ๆ ให้แก่เด็ก เช่น กุค และ อโพลโลนิ (Cook and Apolloni, 1976: 65 - 78) ได้ฝึกเด็ก 7 คน อายุระหว่าง 6 - 9 ปี ซึ่งคือความสามารถทางการเรียนและมีพฤติกรรมก้าวร้าว หรือแยกตัวไม่เล่นกับใคร โดยแบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกมี 4 คน จะได้รับการฝึกฝน 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 ได้รับความแนะนำและฝึกย้ำโดยดูจากตัวแบบ ระยะที่ 2 ได้รับการฝึกความร่วมมือโดยดูจากตัวแบบ ในสถานการณ์ภายในห้องเล่นและได้รับความชมเชยจากตัวแบบ ระยะที่ 3 ได้รับการฝึกการสัมผัสทางกายต่อผู้อื่นอย่างเป็นมิตร โดยได้รับความแนะนำและดูจากตัวแบบ จากนั้นให้เด็กกลุ่มที่สองซึ่งมี 3 คน เข้ามาเล่นกับเด็กในกลุ่มแรก ผลปรากฏว่า เด็กในกลุ่มแรกมีพฤติกรรมการยิ้ม การร่วมมือและการสัมผัสทางกายอย่างเป็นมิตร เพิ่มขึ้น และเด็กในกลุ่มที่สองที่ไม่ได้รับการฝึกแต่เข้ามาเล่นด้วย สามารถแสดงพฤติกรรมเลียนแบบเด็กในกลุ่มแรกและแสดงพฤติกรรมการยิ้ม การร่วมมือ และการสัมผัสทางกายอย่างเป็นมิตรเพิ่มขึ้นด้วย

โรเจอร์-วาร์เรน และ เบียร์ (Roger-Warren and Baer, 1976: 335-354) ได้สอนพฤติกรรมความร่วมมือและการยกย่องชมเชย โดยการให้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวก ให้แก่ตัวแบบ ให้แก่เด็กเล็ก โดยผู้ทดลองและตัวแบบจะเข้าไปในห้องทดลองพร้อมกับเด็ก เพื่อทำงานศิลปะเป็นเวลา 10 นาที ในระยะทดลองนั้นตัวแบบจะแสดงพฤติกรรมความร่วมมือ เช่น ช่วยวาดรูป แบ่งอุปกรณ์ให้เพื่อนใช้ เมื่อหมดเวลาทำงานแล้ว ผู้ทดลองจะให้ตัวแบบรายงานพฤติกรรมของตนเองในช่วงเวลาการทำงาน โดยตัวแบบจะรายงานก่อนถึงพฤติกรรมร่วมมือ ซึ่งผู้ทดลองจะกล่าวชมเชยการรายงาน เช่นนั้น และให้ขนมหรือผลไม้เป็นรางวัลทันที จากนั้นจึงให้เด็กในกลุ่มทดลองนั้นรายงานพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งถ้าเด็กรายงานถึงพฤติกรรมร่วมมือก็จะ

ได้รับคำชมเชยและการเสริมแรงทันที ผลปรากฏว่า การใช้ตัวแบบและการเสริมแรงสามารถเพิ่มพฤติกรรมการรายงานถึงความร่วมมือและการแสดงพฤติกรรมจริงในการร่วมมือกับผู้อื่นเพิ่มขึ้น

สครา. เลาท์แมน และ สกรีเวน (Schraa, Lautman and Screven, 1979: 302) ได้ทดลองเพิ่มพฤติกรรมการพูดแก่เด็กแยกตัว (Withdrawn Schizophrenic) ไม่ชอบพูดกับใคร โดยใช้วิธีการแนะนำให้พูด ให้ดูตัวแบบและวิจารณ์ผลให้ทราบ รวมทั้งการเสริมแรงอย่างมีเงื่อนไขและอย่างไม่มีเงื่อนไข ผลปรากฏว่า การใช้วิธีการแนะนำให้พูด ให้ดูตัวแบบและวิจารณ์ผลให้ทราบ ร่วมกับการให้แรงเสริมอย่างมีเงื่อนไขสามารถทำให้เด็กแยกตัวแสดงพฤติกรรมพูดเพิ่มขึ้น

เนื่องจากในวัยเด็กนี้เป็นวัยที่สำคัญในการปูพื้นฐานพฤติกรรมของเด็กต่อไปในอนาคต ถ้าเด็กขาดความสามารถในการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในวัยเดียวกันแล้ว ก็อาจก่อให้เกิดปัญหาอื่น ๆ ตามมา ดังนั้นจึงมีการคิดหาวิธีการต่าง ๆ มาเพื่อใช้ในการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมให้แก่เด็ก ซึ่งงานวิจัยที่กล่าวมานั้นจะใช้ตัวแบบที่มีชีวิตจริง (Live Model) ในการเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม นอกจากนี้แล้วยังมีงานวิจัยที่เพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่ได้ผลดีหลายวิธี เช่น งานวิจัยของ สเตรน ชอร์ส และ ทิมม (Strain, Shores and Timm, 1977: 289 - 298) ใช้วิธีการจับคู่ระหว่างเพื่อนที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนอย่างเหมาะสมกับเด็กที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ ผลปรากฏว่า สามารถทำให้เด็กที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ มีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น โอเดน และ เอสเชอร์ (Oden and Asher, 1977: 495 - 506) ใช้วิธีฝึกหัดทักษะทางสังคมให้เด็กที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ เบร์ฟสการ์ด, มิซเชล และลาร์สสัน (Berfsgard, Michael and Larsson, 1984: 194 - 199) ใช้วิธีการให้ข้อมูลย้อนกลับโดยการให้คำแนะนำสั้น ๆ เกี่ยวกับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมร่วมกับการเสริมแรงด้วยสิ่งของ ซึ่งวิธีการเหล่านี้สามารถเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในเด็กที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำให้สูงขึ้นได้ รัคมิ ดินประ เสริฐสัตย์ (2531) ได้ใช้การชี้แนะทางวาจาร่วมกับการกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียน เช่น การแจกของให้แก่เพื่อนในห้อง ให้กับเด็กแยกตัว ซึ่งสามารถเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในเด็กแยกตัวได้

นอกจากวิธีดังกล่าวเหล่านี้การใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Model) ก็เป็นอีกวิธีหนึ่งที่มีประสิทธิภาพสูงในการสร้างพฤติกรรมใหม่ให้แก่เด็ก เช่น งานวิจัยของ โอคอนเนอร์ (O'Connor, 1969: 15 - 22) ใช้การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมให้กับเด็กก่อนวัยเรียนที่มีปัญหาถอนตัวออกจากสังคม ร่วมกับการให้การเสริมแรงแก่เด็กที่แสดงพฤติกรรมเลียนแบบพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ตามตัวแบบนั้น โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็น เด็กถอนตัวออกจากสังคม 145 คน และเด็กปกติอีก 26 คน แล้วแบ่งเด็กออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์ที่แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยตัวแบบในภาพยนตร์นั้นจะเป็นเด็กที่มีอายุระหว่าง 4 ถึง 7 ปี จำนวน 6 คน ซึ่งตัวแบบนี้จะมีลักษณะใกล้เคียงกับเด็กในกลุ่มตัวอย่าง และจะให้การเสริมแรงแก่เด็กหลังจากที่แสดงพฤติกรรมเลียนแบบตัวแบบ กลุ่มที่ 2 ให้ชมภาพยนตร์เรื่องชีวิตปลาโลมา ผลปรากฏว่า เด็กในกลุ่มที่ 1 มีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น

งานวิจัยของ จาโคบฮัค และ เซเมอร์ลิโอ (Jakibeňuk and Semeriglio, 1976: 838 - 841) ได้ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบภาพยนตร์ในการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในเด็กที่มีระดับการตอบสนองต่ำ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่มีระดับการตอบสนองต่ำ 22 คน เป็นชาย 11 คน หญิง 11 คน โดยแบ่งการทดลองเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและใช้เสียงตนเองบรรยาย กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและบุคคลอื่นเป็นผู้บรรยาย กลุ่มที่ 3 ให้ชมภาพยนตร์เกี่ยวกับเรื่องธรรมชาติ กลุ่มที่ 4 ไม่ให้ชมภาพยนตร์ใด ๆ ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 1 เด็กจะเลียนแบบพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจากตัวแบบมากที่สุด รองลงมาได้แก่กลุ่มที่ 2 และ 3 ตามลำดับ ส่วนกลุ่มที่ 4 ไม่พบว่า มีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น หลังจากนั้น บาลลาร์ด และ ครูคส์ (Ballard and Crooks, 1984: 95 - 109) ได้ทำการศึกษาทำนองเดียวกันนี้กับเด็กก่อนวัยเรียนอายุระหว่าง 4 ปี 6 เดือน ถึง 4 ปี 8 เดือน จำนวน 6 คน ซึ่งก็ได้ผลเช่นเดียวกัน คือ เด็กที่ได้ดูตัวแบบภาพยนตร์ที่แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น

จากงานวิจัยดังกล่าว จึงทำให้ผู้วิจัยมีแนวคิดที่จะใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ในการพัฒนา
 พฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในเด็กที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต่ำ โดยตัวแบบสัญลักษณ์
 ที่ใช้นี้จะใช้เป็นนิทานประกอบภาพ เนื่องจากนิทานประกอบภาพนี้สามารถเตรียมได้ง่าย สะดวก
 ต่อการนำไปใช้ ตลอดจนมีประสิทธิภาพในการสร้างพฤติกรรมใหม่ให้แก่เด็ก ดังงานวิจัยของ
 พรหมเพรา นิตมร (2526) ใช้ตัวแบบนิทานประกอบภาพที่มีตัวละครเป็นรูปคนกับรูปสัตว์
 จำนวน 6 เรื่อง เพื่อเพิ่มพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้กับเด็ก โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุระหว่าง
 3 - 5 ปี ซึ่งการวัดพฤติกรรมเอื้อเพื่อนั้นวัดโดยสมมุติเหตุการณ์ต่าง ๆ ให้เด็กเลือกว่า
 ถ้าอยู่ในเหตุการณ์เหล่านั้นจะปฏิบัติตนอย่างไร ผลปรากฏว่า การใช้ตัวแบบในนิทานประกอบภาพ
 ทำให้พฤติกรรมเอื้อเพื่อของเด็กสูงขึ้น และไม่มีความแตกต่างระหว่างภาพที่มีตัวละคร เป็นรูปคน
 หรือสัตว์ นอกจากนี้การใช้นิทานประกอบภาพเพื่อสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ยังมีประสิทธิภาพ
 เทียบได้กับการใช้นิทานประกอบหุ่นมือ ดังงานวิจัยของ หิมพิไล ทองใหญ่ (2528) ที่ได้
 ศึกษาเปรียบเทียบผลของการใช้ตัวแบบในนิทานประกอบภาพกับตัวแบบในนิทานประกอบหุ่นมือ
 เพื่อเพิ่มพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้แก่เด็ก กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุ 4 - 6 ปี จำนวน 60 คน โดย
 แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 3 กลุ่ม ๆ ละ 20 คน กลุ่มที่ 1 ได้ดูตัวแบบในนิทานประกอบภาพ
 กลุ่มที่ 2 ได้ดูตัวแบบในนิทานประกอบหุ่นมือ กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุมจะอยู่ในห้องเรียนปกติ
 ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ดูตัวแบบในนิทานประกอบภาพและตัวแบบในนิทานประกอบหุ่นมือ ต่างก็มี
 พฤติกรรมการเอื้อเพื่อเพิ่มมากขึ้น และไม่มีความแตกต่างกันทางสถิติ

จากงานวิจัยที่กล่าวมาจะ เห็นได้ว่า ตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นตัวแบบในภาพยนตร์ ทั้งที่เสียง
 ตนเองบรรยายและเสียงบุคคลอื่นบรรยาย ตัวแบบที่เป็นภาพยนตร์ที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์
 ทางสังคม ตัวแบบที่เป็นนิทานประกอบภาพและตัวแบบที่เป็นหุ่นเชิดมือ ต่างก็มีประสิทธิภาพในการ
 สร้างหรือปรับพฤติกรรม ดังนั้น เพื่อเป็นการสะดวกต่อการนำไปใช้ จึงทำให้ผู้วิจัยตั้งสมมุติฐานว่า
 การใช้นิทานประกอบสามารถเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในเด็กที่มีการปฏิสัมพันธ์
 ทางสังคมกับเพื่อนต่ำให้สูงขึ้นได้หลังจากที่ได้สังเกตตัวแบบในนิทานประกอบภาพแล้ว

ปัญหาในการวิจัย

ผู้วิจัยต้องการศึกษาถึงอิทธิพลของตัวแบบในนิทานประกอบภาพว่าจะทำให้มีพฤติกรรม
 ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน เพิ่มขึ้นหรือไม่ ในเด็กที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำ

สมมุติฐานในการวิจัย

1. เด็กที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนด่ำ ที่ได้ดูตัวแบบในนิทานประกอบภาพ จะมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเพิ่มขึ้น ระหว่างระยะก่อนทดลองกับระยะหลังทดลอง
2. เด็กที่มีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนด่ำ กลุ่มที่ได้ดูตัวแบบในนิทานประกอบภาพ จะมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเพิ่มขึ้นจากระยะก่อนทดลองกับระยะหลังทดลองสูงกว่ากลุ่มที่ไม่ได้อ่านนิทานประกอบภาพ

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

พฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม หมายถึง พฤติกรรมใดก็ตามที่เด็กกระทำต่อเพื่อน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อความพึงพอใจของทั้งเด็กและเพื่อน และพฤติกรรมนั้นจะต้องเป็นไปอย่างเหมาะสม โดยไม่ทำให้ตนเองหรือเพื่อนได้รับความเจ็บปวด ทั้งทางด้านร่างกายหรือจิตใจ ซึ่งในงานวิจัยนี้จะถือเอา เฉพาะพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาเล่นอิสระ โดยพฤติกรรมดังกล่าวจะประกอบไปด้วยลักษณะดังต่อไปนี้

1. ยิ้มกับเพื่อน
2. พูดคุยกับเพื่อน
3. เล่นสิ่งของหรือทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน
4. กวักมือ เรียกเพื่อน
5. จูงมือเพื่อน

ถ้าเด็กมีพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งในห้าพฤติกรรมนี้ จะถือว่า เด็กได้แสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน

ตัวแบบ หมายถึง ตัวละครที่แสดงเป็นตัวแบบในนิทานประกอบภาพ จำนวน 8 เรื่อง ซึ่งตัวแบบที่ใช้นั้นจะเป็น เด็กซึ่งเดิมไม่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน หรือขาดทักษะในการแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน และหลังจากที่ได้แสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนแล้วจะได้รับรางวัลหรือสิ่งที่พึงพอใจ ตัวแบบนี้จะเป็นเด็กไทยอายุระหว่าง 4 - 7 ปี

ซึ่งมีอายุใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็น เด็กก่อนวัยเรียน สถานการณ์ในเรื่อง จะเป็น เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในโรงเรียน โดยเน้นลักษณะของตัวละครที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับกลุ่มตัวอย่าง มากที่สุด เพื่อที่จะทำให้เด็กในกลุ่มตัวอย่างเกิดแรงจูงใจ และคาดหวังผลกรรมของตัวแบบ หลังจากในตัวแบบแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนได้ สำหรับ เนื้อเรื่องในนิทาน ประกอบภาพจะ เน้นถึงผลกรรม ซึ่งเป็นแรง เสริมทางบวกที่ตัวแบบจะได้รับหลังจากที่แสดง พฤติกรรมปฏิสัมพันธ์นั้นแล้ว ตลอดจนทักษะพื้นฐานที่จำเป็นในการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคม กับเพื่อน

ชีวิตสัตว์ประกอบภาพ หมายถึง รูปสัตว์ต่าง ๆ และมีการบรรยายถึงลักษณะการ ดำรงชีวิตของสัตว์เหล่านั้น โดยไม่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

ขอบเขตการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอนุบาลที่มีอายุ ระหว่าง 4 ปี 4 เดือน ถึง 5 ปี 1 เดือน จำนวน 6 คน อายุเฉลี่ย 4 ปี 9 เดือน มาจาก 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 3 คน ซึ่งเป็นเด็ก ที่มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยลบด้วยสอง เท่าของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ($\bar{x} - 2 S.D$) ของช่วงเวลาการสังเกต 27 นาที ในช่วงเวลาเล่นอิสระ เป็นเวลา 5 วันติดต่อกัน

2. ตัวแปรในการวิจัย

2.1 ตัวแปรอิสระ คือ นิทานประกอบภาพ ซึ่งมีตัวแบบที่ได้รับการเสริมแรง หรือรางวัล ภายหลังจากที่ได้แสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อน

2.2 ตัวแปรตาม คือ จำนวนความถี่ที่เด็กแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม กับเพื่อน

3. ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

3.1 เพื่อเป็นแนวทางให้ครูนำวิธีการนี้ไปใช้เพื่อเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ในเด็ก

3.2 เพื่อเป็นแนวทางให้ครูนำไปใช้พัฒนาพฤติกรรมต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ ต่อการเรียนการสอน

3.3 เพื่อเป็นแนวทางในการนำวิธีการดังกล่าวไปใช้ปรับพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ต้องการ

3.4 เพื่อเป็นแนวทางในการศึกษาหรือวิจัยต่อไป