

ผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก
ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

บทคัดย่อ

ของ

ศศิธร สังข์อู่

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
มีนาคม 2548

ศศิธร สังข์อู่. (2547). ผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน. ปรินุญานินพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม: รองศาสตราจารย์ ดวงเดือน ศาสตราภรณ์, ศาสตราจารย์ ศรียานิยมธรรม.

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน จำนวน 12 คน อายุ 4-6 ปี ที่ได้รับการคัดเลือกอย่างเจาะจงเพื่อแบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 6 คน โดยกลุ่มทดลอง 1 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบ โดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ส่วนกลุ่มทดลอง 2 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก แบบแผนการทดลองที่ใช้เป็นแบบ ABA Design ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 เป็นระยะเส้นฐานพฤติกรรมหรือระยะก่อนการทดลอง (A_1) 2 สัปดาห์ ระยะที่ 2 เป็นระยะการทดลอง (B) 4 สัปดาห์ และระยะที่ 3 เป็นระยะหลังการทดลอง (A_2) 2 สัปดาห์ ตามลำดับ โดยทำการทดลองสัปดาห์ละ 3 ครั้ง บันทึกพฤติกรรมเป้าหมายของกลุ่มทดลองแต่ละกลุ่มทุกครั้งด้วยวิธีสังเกตแบบสุ่มเวลา (Time Sampling) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การทดสอบของวิลคอกซัน (The Wilcoxon Matched-Pairs Signed Ranks Test) และการทดสอบของแมน-วิทนี (The Mann-Whitney U test)

ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลอง 1 และ 2 มีพฤติกรรมความร่วมมือทั้งในระยะการทดลอง และระยะหลังการทดลองเพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของพฤติกรรมความร่วมมือระหว่างกลุ่มทดลอง 1 และ 2 ทั้งในระยะการทดลองและระยะหลังการทดลอง ตามลำดับ

THE EFFECTS OF MODELING, PROMPTING, AND POSITIVE REINFORCEMENT TECHNIQUES
ON COOPERATIVE BEHAVIORS OF PRESCHOOL AUTISTIC CHILDREN

AN ABSTRACT
BY
SASITORN SUNG-U

Presented in partial fulfillment of the requirements
for the Masters of Education degree in Developmental Psychology
at Srinakharinwirot University
March 2005

Sasitorn Sung-u. (2004). *The Effects of Modeling, Prompting, and Positive Reinforcement Techniques on Cooperative Behaviors of Preschool Autistic Children*. Master Thesis, M.Ed. (Developmental Psychology). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Assoc. Prof. Duangduan Sartrapath, Prof. Sriya Niyomthum.

The purpose of this research was to study the effects of modeling, prompting, and positive reinforcement techniques on cooperative behaviors of preschool autistic children. The 12 subjects, aged 4-6, were purposive selected to divide into 2 experimental groups; each group consisted of 6 children. The experimental group I was received the procedure of teacher modeling in combination with prompting and positive reinforcement techniques while the experimental group II was received the procedure of peer modeling in combination with prompting and positive reinforcement techniques. In the experiment, the ABA Design which conducted in three phases was used. First, baseline or pre-training phase (A₁): 2 weeks. Second, training phase (B): 4 weeks. And third, post-training phase (A₂): 2 weeks; 3 sessions per week during all phases. The target behaviors of each experimental group were recorded by using a time sampling procedure. The data was analyzed by the Wilcoxon Match-Pairs Signed Ranks Test and the Mann-Whitney U Test.

The results indicated that the experimental group I & II had significantly increase of cooperative behaviors in both training and post-training phases at .05 level, but there was no significantly difference increase of cooperative behavior between both groups in both phases.

ผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก
ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

ปริญญานิพนธ์
ของ
ศศิธร สังข์อู่

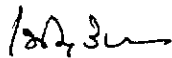
เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
มีนาคม 2548
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ปริญญานิพนธ์
เรื่อง

ผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก
ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

ของ
ศศิธร สังข์อู่

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

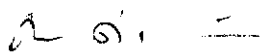


..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญศิริ จีระเดชากุล)

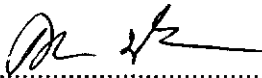
วันที่ 11 เดือน มีนาคม พ.ศ. 2548

คณะกรรมการสอบปริญญานิพนธ์



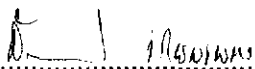
..... ประธาน

(รองศาสตราจารย์ ดวงเดือน ศาสตราภักดิ์)



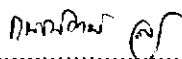
..... กรรมการ

(ศาสตราจารย์ ศรียา นิยมธรรม)



..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร)



..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม

(รองศาสตราจารย์ กนกรัตน์ สุขะตุงคะ)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยดีเพราะได้รับความกรุณาจาก รองศาสตราจารย์ ดวงเดือน ศาสตราภักดิ์ ประธานกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ศาสตราจารย์ ศรียา นิยมธรรม กรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และรองศาสตราจารย์ กนกรัตน์ สุขะตุงคะ กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม ที่ได้ให้คำปรึกษา แนะนำ ตลอดจนแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ อันเป็นประโยชน์ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างยิ่ง

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ประทีป จินนี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ทศพร ประเสริฐสุข อาจารย์ พาสนา จุลรัตน์ คุณรพีพรรณ สุกรโสจิ คุณชลธิชา สุดาลักษณ์ และคุณชุตีวรรณ แก้วไสย์ ผู้เชี่ยวชาญทุกท่าน ที่ได้กรุณาให้คำปรึกษา แนะนำ ตลอดจนตรวจปรับปรุงและแก้ไขเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

ขอกราบขอบพระคุณ คุณชลธิชา สุดาลักษณ์ ที่ปรึกษาสถาบันกระต๊อพัฒนาการบ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร อีกครั้ง ที่ได้กรุณาเอื้อเฟื้อสถานที่และให้ความร่วมมือในการดำเนินการทดลองและการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างดียิ่ง

ขอขอบคุณ คณะนักกิจกรรมบำบัด สถาบันกระต๊อพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร ผู้ช่วยวิจัยทุกท่าน ที่ได้ให้ความร่วมมือในการดำเนินการทดลองและการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นอย่างดี

ขอขอบคุณ รุ่งพี รุ่งน้อง และเพื่อน ๆ ทั้งระดับปริญญาตรี สาขากิจกรรมบำบัด คณะเทคนิคการแพทย์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ และปริญญาโท สาขาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่คอยช่วยเหลือ ห่วงใย และให้กำลังใจตลอดมา

สุดท้ายขอโน้มรำลึกถึงพระคุณของ บิดา มารดา ที่ได้มอบความรักและความห่วงใยให้การสนับสนุน กำลังใจ และให้โอกาสต่าง ๆ แก่ผู้วิจัย จนกระทั่งประสบความสำเร็จในการศึกษา

คุณประโยชน์ที่ได้รับจากปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชาพระคุณแก่ บิดา มารดา และครู อาจารย์ ผู้อบรมสั่งสอนและประสิทธิ์ประสาทความรู้แก่ผู้วิจัยมาจนบัดนี้

ศศิธร สังข์อู่

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ.....	1
ภูมิหลัง.....	1
ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	5
ความสำคัญของการวิจัย.....	5
ขอบเขตของการวิจัย.....	6
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	6
ตัวแปรที่ศึกษา.....	7
ระยะเวลาที่ใช้ในการศึกษาวิจัย.....	7
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	7
นิยามปฏิบัติการ.....	9
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	13
เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กออทิสติก.....	14
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมความร่วมมือ.....	26
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ.....	39
เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรง	
ทางบวก.....	39
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรง	
ทางบวก.....	55
สมมติฐานของการวิจัย.....	59
กรอบแนวคิดของการวิจัย.....	60
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	61
การกำหนดประชากรและการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	61
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	62
การดำเนินการทดลอง.....	68
การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล.....	70

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	73
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล.....	73
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	75
5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	83
สังเขปความมุ่งหมาย สมมติฐาน และวิธีดำเนินการวิจัย.....	83
สรุปผล.....	88
อภิปรายผล.....	89
ข้อเสนอแนะ.....	94
บรรณานุกรม.....	96
ภาคผนวก.....	106
ภาคผนวก ก.....	107
ภาคผนวก ข.....	112
ภาคผนวก ค.....	137
ภาคผนวก ง.....	146
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	163

บัญชีตาราง

ตาราง		หน้า
1	เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A ₁) และระยะการทดลอง (B).....	75
2	เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A ₁) และระยะการทดลอง (B).....	76
3	เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอน เป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และ กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A ₁) และระยะการทดลอง (B).....	77
4	เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A ₁) และระยะหลังการทดลอง (A ₂).....	78
5	เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A ₁) และระยะหลังการทดลอง (A ₂).....	79
6	เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอน เป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และ กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A ₁) และระยะหลังการทดลอง (A ₂).....	80

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง	หน้า
7 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	147
8 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	148
9 แสดงค่าสถิติพื้นฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอน เป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	149
10 แสดงค่าสถิติพื้นฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัย เป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	150

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 กระบวนการเรียนรู้โดยการสังเกต.....	41
2 องค์ประกอบของกระบวนการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ.....	48
3 ลำดับขั้นของตัวเสริมแรงตามวุฒิภาวะ.....	53
4 แสดงระยะต่าง ๆ ของการทดลอง.....	69
5 แสดงคำมัญฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอน เป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัย เป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ... 81	81
6 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	151
7 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	152
8 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 3 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	153
9 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 4 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	154
10 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 5 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	155
11 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 6 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	156

บัญชีภาพประกอบ (ต่อ)

ภาพประกอบ	หน้า
12 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	157
13 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	158
14 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 3 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	159
15 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 4 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	160
16 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 5 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	161
17 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 6 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ.....	162

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

ปัญหาทางจิตเวชในเด็กนับเป็นปัญหาหนึ่งที่สำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่าปัญหาทางจิตเวชในผู้ใหญ่ แต่จิตเวชในเด็กนั้นแตกต่างไปจากจิตเวชในผู้ใหญ่อยู่หลายประการด้วยกันทั้งในแง่ของการประเมินวินิจฉัยและการบำบัดรักษาอาการของโรค ทั้งนี้เนื่องมาจากสาเหตุหลักบางประการที่เห็นได้ชัด คือ เด็กเป็นวัยที่กำลังอยู่ในระยะของกระบวนการพัฒนาในทุก ๆ ด้านทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม ภาษา สติปัญญา และบุคลิกภาพ ดังนั้นพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกจึงมีการเปลี่ยนแปลงไปตามพัฒนาการ และการที่จะตัดสินความผิดปกติของพฤติกรรมก็ต้องคำนึงถึงระยะพัฒนาการเสมอ (จำลอง ดิษยวณิช และ พร้มเพรา ดิษยวณิช. 2542 : 350)

ความผิดปกติที่พบในเด็กนั้นมีหลายลักษณะด้วยกัน ออทิสซึม (Autism or Autistic Disorder) ก็เป็นลักษณะหนึ่งที่แสดงอาการความบกพร่องทางพัฒนาการหลายด้าน โดยเฉพาะพัฒนาการทางสังคม การสื่อความหมาย-ภาษา และจินตนาการ รวมถึงปัญหาทางด้านพฤติกรรมซึ่งสามารถสังเกตเห็นได้ตั้งแต่ในระยะ 3 ปีแรก (APA. 1994 : 70-71) ดังนั้นเมื่อเปรียบเทียบกับแล้ว เด็กที่มีภาวะออทิสซึม (Children with Autism) หรือเด็กออทิสติก (Autistic Children) จะมีความสามารถที่ด้อยกว่าวัย และไม่สามารถใช้ศักยภาพของตนในการดำรงชีวิตประจำวันได้ เช่นเดียวกับเด็กปกติ การรักษาดลอดจนการให้ความช่วยเหลือแก่เด็กกลุ่มนี้จึงมีความสำคัญและควรกระทำตั้งแต่ในระยะแรกเริ่ม (Early Intervention) (เพ็ญแข ลิมศิลา. 2540 : 1-5; ศันสนีย์สุดประเสริฐ. 2538 : ไม่ปรากฏเลขหน้า)

กล่าวได้ว่าการรักษาเด็กออทิสติกต้องอาศัยความร่วมมือจากบุคลากรหลายฝ่ายและใช้หลายแนวทางร่วมกันอย่างเป็นองค์รวม (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 154; เพ็ญแข ลิมศิลา. 2541 : 9) เพื่อกระตุ้นและส่งเสริมพัฒนาการในด้านต่าง ๆ ให้ใกล้เคียงหรือเทียบเท่ากับเด็กปกติมากที่สุด ลดหรือจัดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ รวมถึงการสนับสนุนทางด้านการศึกษา และการช่วยเหลือครอบครัวของเด็กออทิสติก (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 154; Rutter. 1985 : 196-207; Sabatino, Vance, & Fuller. 2001 : 210-211) โดยเฉพาะพัฒนาการทางสังคมที่เด็กออทิสติกจะมีความบกพร่องในการสร้างสัมพันธ์ภาพหรือมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นอย่างเด่นชัด โดยลักษณะสำคัญตามข้อบ่งชี้ทางสังคมของเด็กกลุ่มนี้มี 4 ประการ คือ 1) มีความบกพร่องในการใช้ท่าทาง เช่น การสบตา การแสดงสีหน้า กิริยาหรือท่าทางประกอบการเข้าสังคม 2) ไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมวัยได้อย่างเหมาะสม 3) ไม่แสวงหาที่จะเข้าร่วมสนุก ร่วมความสนใจ หรือร่วมความสำเร็จกับผู้อื่น และ 4) ไม่แสดงการโต้ตอบทางอารมณ์หรือสังคม

กับผู้อื่น (APA. 1994 : 70-71) ดังนั้นการช่วยเหลือจึงรวมถึงการกระตุ้นและส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมให้แก่เด็กกลุ่มนี้เป็นพิเศษ (Rutter. 1985 : 196-197, 199-200) ซึ่งมุ่งเน้นการปรับลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์และสร้างเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้เกิดแก่เด็ก (ต้นสนีย์ สุดประเสริฐ. 2538 : ไม่ปรากฏเลขหน้า; Kronenberger, & Meyer. 1996 : 400; Mash, & Wolfe. 1999 : 404-407)

นิวซัม (Mash & Wolfe. 1999 : 404 ; citing Newsom. 1998) ได้กล่าวถึงแนวทางการฝึกสอนพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมแก่เด็กออทิสติกว่า ควรสอนให้เด็กได้เลียนแบบและเรียนรู้จากการสังเกต (Teaching Imitation and Observational Learning) ได้แสดงออก (Expressing Affection) ได้เข้ากลุ่มการเล่นเชิงสังคมและกลุ่มทักษะทางสังคม (Social Play and Social Skills Groups) รวมถึงการฝึกเพื่อนให้มีส่วนร่วมช่วยเหลือเด็กออทิสติก (Peer-Mediated Interventions)

อย่างไรก็ตามจากสภาพปัญหาที่เด็กออทิสติกส่วนใหญ่ขาดความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมวัย ตั้งแต่ในขณะยังเป็นเด็กเล็กโดยที่เด็กจะไม่มีเพื่อน นอกจากนั้นเมื่อถึงวัยเรียนแม้ว่าเด็กจะมีเพื่อนได้ แต่ก็ขาดความเข้าใจเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ในการมีความสัมพันธ์ ไม่สนใจที่จะเข้าร่วมสนุกสนาน ให้ความสนใจหรือร่วมงานกับเพื่อน ๆ ขาดความร่วมมือในการทำกิจกรรมกับผู้อื่น ขาดอารมณ์ตอบสนองต่อปฏิกริยาที่ได้รับ ตลอดจนไม่รับรู้ถึงความเป็นไป และไม่เข้าใจถึงความต้องการหรือความทุกข์ใจของผู้อื่น (สมภพ เรืองตระกูล. 2542 : 266) ซึ่งตามพัฒนาการปกติแล้วเด็กควรเรียนรู้ที่จะเล่นหรือทำงานร่วมกันกับผู้อื่นได้ตั้งแต่ในระยะก่อนวัยเรียน (Hurlock. 1978 : 239) ดังนั้นในทางสังคม ความร่วมมือ (Cooperative) จึงถือเป็นพฤติกรรมสำคัญรูปแบบหนึ่งี่ควรพัฒนาให้เกิดขึ้นแก่เด็กออทิสติก (วิง. 2527 : 127; Aarons, & Gittens. 1998 : 21)

โดยทั่วไปการพัฒนาและส่งเสริมพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กก่อนวัยเรียนนั้นสามารถกระทำได้หลายแนวทาง กล่าวคือ การให้เด็กได้ทำกิจกรรมร่วมกันในกลุ่มย่อยอย่างสม่ำเสมอและค่อยเป็นค่อยไป (พัชรี ผลโยธิน. 2540 : 60-61) การลดการแข่งขัน (หรรษา นิลวิเชียร. 2535 : 162) ขณะเดียวกันครูหรือผู้ฝึกสอนต้องกระตุ้น สนับสนุน ให้การชี้แนะ และเสริมแรงให้เด็กได้ร่วมมือกันในพฤติกรรมที่เหมาะสม (หรรษา นิลวิเชียร. 2535 : 162; Morrison. 1995 : 484) ซึ่งคล้ายคลึงกับการส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมโดยรวม โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากเป็น การพัฒนาพฤติกรรมใหม่ให้เกิดขึ้นแก่เด็ก ชัยยงค์ พรหมวงศ์ (2537 : 31-36) ได้เสนอแนะให้ใช้วิธีการเสนอตัวแบบ การให้สัญญาณเตือนพฤติกรรมหรือการชี้แนะ และการให้การเสริมแรงแก่เด็ก ซึ่งเป็นเทคนิคทางด้านการปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) และสอดคล้องกับแนวทางการฝึกสอนเด็กออทิสติก (ดุสิต ลิขนะพิชิตกุล. 2545 : 167-171; พิศมัย พงศาธิรัตน์. 2538 : ไม่ปรากฏเลขหน้า; เพ็ญแข ลิ้มศิลา. 2541 : 6, 21; สมภพ เรืองตระกูล. 2542 : 269; Davidson, & Neale. 1998 : 446; Gelfand, & Drew. 2003 : 306-307; Kronenberger, & Meyer. 1996 : 396-401; O'Leary, & Wilson. 1987 : 93-104; Sabatino, Vance, & Fuller. 2001 : 213-214)

เนื่องจากเทคนิคตัวแบบ (Modeling Technique) เป็นวิธีการพื้นฐานของการเรียนรู้และพัฒนาทางสังคม โดยเป็นการเสนอตัวแบบที่มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ เพื่อให้ผู้สังเกตหรือผู้ที่ต้องการจะเลียนแบบจากตัวแบบนั้นได้สังเกตพฤติกรรม ตลอดทั้งกิจกรรมต่าง ๆ ของตัวแบบ ซึ่งผลจากการสังเกตจะทำให้บุคคลนั้นเลียนแบบพฤติกรรมหรือเกิดพฤติกรรมใหม่ที่พึงประสงค์ได้ (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536 : 53) ดังที่ แบนดูรา (Bandura. 1977 : 22-23) อธิบายว่า การเรียนรู้ส่วนใหญ่ของมนุษย์เกิดจากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่น ตัวแบบจึงมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทั้งในแง่ของการสร้างเสริมพฤติกรรมใหม่ การส่งเสริมพฤติกรรมเดิม หรือปรับปรุงพฤติกรรมที่มีอยู่แล้วให้ดียิ่งขึ้น รวมถึงการปรับลดพฤติกรรม (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 254 ; อ้างอิงจาก Bandura. 1969) จึงเป็นเทคนิคที่ได้รับความนิยมและผลจากการนำไปใช้ก็พบว่า การเสนอตัวแบบเป็นเทคนิคที่มีประสิทธิภาพอย่างมากในเด็ก ผู้ใหญ่ และคนไข้ ในโรงพยาบาลโรคจิต (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 253)

แต่อย่างไรก็ตามการเสนอตัวแบบเพียงวิธีเดียวในการสร้างเสริมพฤติกรรมใหม่มีข้อจำกัด คือ อาจทำให้พฤติกรรมที่พึงประสงค์ซึ่งเป็นพฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้นได้ช้า (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536 : 65) และการเสนอตัวแบบไม่ได้เป็นเทคนิคที่เอื้อให้เกิดความคงที่และสม่ำเสมอของพฤติกรรม (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 271) ด้วยเหตุดังกล่าว จึงควรใช้วิธีการชี้แนะ และการเสริมแรงต่อพฤติกรรมเป้าหมายร่วมด้วย เพื่อให้ผู้สังเกตเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ได้รวดเร็ว และมีความคงที่ สม่ำเสมอของพฤติกรรมที่เกิดขึ้น (ประเทือง ภูมิภักทราคม. 2540 : 242-243; ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536 : 53, 65; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 271)

สำหรับเทคนิคการชี้แนะ (Prompting Technique) เป็นการใช้สิ่งเร้าเป็นตัวชี้แนะเพื่อให้บุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้ถูกต้องมากขึ้น และช่วยลดระยะเวลาในการเรียนรู้ลง (Kazdin. 2001 : 38; Miller. 1980 : 81; Wilson, & O'Leary. 1980 : 115) นอกจากนี้ภายหลังที่บุคคลแสดงพฤติกรรมตามการชี้แนะแล้วควรให้การเสริมแรงทันที (Craighead, Kazdin, & Mahoney. 1976 : 128; Kazdin. 2001 : 38) เพราะจะทำให้การชี้แนะนั้นกลายเป็นสิ่งเร้าที่นำไปสู่การเสริมแรงหรือสิ่งเร้าที่จำแนกความแตกต่าง (Discriminative Stimulus) จึงควบคุมการเกิดพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

เทคนิคการเสริมแรง (Reinforcement Technique) เป็นการนำมาใช้เพื่อเพิ่มค่าของพฤติกรรม โดยเฉพาะเทคนิคการเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement Technique) ซึ่งเป็นการทำให้พฤติกรรมของบุคคลมีค่าเพิ่มมากขึ้น เนื่องจากการให้สิ่งใดสิ่งหนึ่งซึ่งเป็นผลกรรมที่พึงพอใจภายหลังจากที่ได้กระทำพฤติกรรมนั้น หรือ ได้รับตัวเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcer) (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 34) เทคนิคนี้จึงช่วยให้พฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้นมีความคงที่และสม่ำเสมอได้ (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536 : 67; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 172; Kazdin. 2001 : 195)

ดังนั้นการนำเทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกมาใช้ร่วมกันเพื่อพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือให้เกิดแก่เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน จึงน่าจะเป็นวิธีที่มีความเหมาะสมกับการวิจัยในครั้งนี้ แต่อย่างไรก็ตามด้วยเหตุที่กระบวนการเรียนรู้จากตัวแบบ ลักษณะของตัวแบบจัดได้ว่ามีอิทธิพลต่อการสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมของบุคคลเป็นอย่างมาก อาทิ ตัวแบบที่มีความเด่นชัด จดจำง่าย มีความดึงดูดใจ และไม่ซับซ้อน จะมีโอกาสทำให้ผู้สังเกตสนใจได้มาก หรือหากพฤติกรรม กิจกรรม และลักษณะของตัวแบบมีความสำคัญและใกล้เคียงกับผู้สังเกตก็จะโน้มน้าวให้ผู้สังเกตเกิดความสนใจได้มาก เป็นต้น (Bandura. 1977 : 23)

สำหรับเด็กก็เช่นเดียวกัน โดยบุคคลที่เด็กเลียนแบบจะเริ่มต้นจากผู้ใกล้ชิดที่สุดแล้วค่อย ๆ ห่างออกไปจากตัวเด็กตามพัฒนาการทางสังคม (สวนา พรพัฒน์กุล. 2525. 2-7) ดังนั้นนอกเหนือจากบิดามารดาและผู้เลี้ยงดูแล้ว ในฐานะตัวแบบ ครูหรือผู้ฝึกสอน ตลอดจนผู้ใหญ่รอบตัว และกลุ่มเพื่อนของเด็กจึงมีความสำคัญมากขึ้นเป็นลำดับ ทำให้การวิจัยที่ผ่านมาไม่เพียงแต่ มีการศึกษาในแง่ของประสิทธิภาพหรือประสิทธิผลของการใช้เทคนิคตัวแบบที่มีต่อการเรียนรู้ทางด้านต่าง ๆ ของเด็กเท่านั้น แต่ยังมีการศึกษาถึงลักษณะของตัวแบบในแง่ของครู ผู้ฝึกสอน หรือตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่ (Adult Models) และเพื่อนร่วมวัย (Peer Models) ที่มีอิทธิพลต่อการเลียนแบบของเด็กอีกด้วย ทั้งในเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (อาทิ Hicks. 1965 : 97-100; Egel, Richman, & Koegel. 1981 : 3-12; Ihrig, & Wolchik. 1988 : Abstract; Charlop, & Walsh. 1986 : 307-314; Goldstein, & Moussetis. 1989 : 245-259; Carr, & Darcy. 1990 : Abstract; Werts, Caldwell, & Wolery. 1996 : 53-66)

โดยเฉพาะในเด็กออทิสติก การเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัยซึ่งเป็นเด็กปกติ (Normal Peers) หรือเด็กที่มีความบกพร่องน้อย (Mildly Handicapped Peers) เป็นอีกแนวทางเสนอแนะให้เกิดการเรียนรู้พฤติกรรม นอกจากครูหรือผู้ฝึกสอน (Mash & Wolfe. 1999 : 404 ; citing Newsom. 1998) ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาถึงการสร้างเสริมพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนด้วยการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกว่าสามารถพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนได้หรือไม่ เพียงใด ใน 2 วิธีการ คือ 1) การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และ 2) การใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก เพื่อเป็นแนวทางสำหรับบุคลากรที่เกี่ยวข้องหรือผู้สนใจในการนำเทคนิคดังกล่าวไปประยุกต์ใช้พัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือและพฤติกรรมทางสังคมในด้านอื่นที่เหมาะสมแก่เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน รวมถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษในกลุ่มอื่นได้ต่อไป

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)
2. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)
3. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะการทดลอง (B)
4. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)
5. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)
6. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะหลังการทดลอง (A_2)

ความสำคัญของการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้จะช่วยให้ทราบว่า การฝึกพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนโดยใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกจะช่วยพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนได้หรือไม่เพียงใด. ใน 2 วิธีการ คือ 1) การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และ 2) การใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก เพื่อเป็นแนวทางสำหรับบุคลากรที่เกี่ยวข้องหรือผู้สนใจในการนำเทคนิคดังกล่าวไปใช้พัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ และพฤติกรรมทางสังคมในด้านอื่นที่เหมาะสมแก่เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน รวมถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษในกลุ่มอื่นได้อีกต่อไป

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่มารับบริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร ในปี พ.ศ. 2547

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่มารับบริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร ในปี พ.ศ. 2547 จำนวน 12 คน ที่มีอายุระหว่าง 4-6 ปี โดยมีขั้นตอนการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างดังนี้

2.1 สุ่มกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ตามเกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง คือ

2.1.1 ต้องได้รับการประเมินจากแพทย์ผู้วินิจฉัยว่า เป็นเด็กออทิสติก ตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติความผิดปกติทางจิตครั้งที่ 4 ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน และจัดอยู่ในกลุ่มเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง (High-Functioning Autism)

2.1.2 ต้องได้รับการฝึกทางด้านกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร เป็นระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 3 เดือน เพื่อให้เด็กได้รับการฝึกทักษะพื้นฐานในด้านสมาธิ การใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก การประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา และทักษะในการทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการ เช่น การวาดภาพ การระบายสี และการตัดกระดาษ

2.1.3 ต้องได้รับการทำความคุ้นเคยกับผู้วิจัยอย่างน้อย 2 สัปดาห์ ก่อนการทดลอง

2.1.4 ต้องได้รับการสังเกตและประเมินจากแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือแล้วว่า มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่แสดงออกขณะเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ต่ำกว่า 6 พฤติกรรม

2.2 สุ่มกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากข้อ 2.1 ด้วยวิธีจับคู่ (Matching Sample) โดยอาศัยความคล้ายคลึงกันทางด้านอายุ เพศ และความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มตัวอย่างเป็นเกณฑ์ เพื่อแบ่งออกเป็น กลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 6 คน โดยกลุ่มทดลอง 1 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ส่วนกลุ่มทดลอง 2 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตามลำดับ

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรอิสระ ได้แก่ วิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 วิธี คือ
 - 1.1 การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก
 - 1.2 การใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก
2. ตัวแปรตาม ได้แก่ พฤติกรรมความร่วมมือ

ระยะเวลาที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาทดลอง โดยมีกลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับการทดลองจำนวน 2 กลุ่ม และมีแบบแผนการทดลองแบบ ABA Design จึงแบ่งระยะเวลาที่ใช้ในการวิจัยออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ 1) ระยะเสถียรภาพพฤติกรรม หรือ ระยะก่อนการทดลอง (A_1) 2 สัปดาห์ 2) ระยะการทดลอง (B) 4 สัปดาห์ และ 3) ระยะหลังการทดลอง (A_2) 2 สัปดาห์ ตามลำดับ รวมทั้งสิ้นเป็นระยะเวลา 8 สัปดาห์ โดยแต่ละกลุ่มทำการทดลองสัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 40 นาที ในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา 10.00-10.40 น. สำหรับกลุ่มทดลอง 1 และเวลา 14.00-14.40 น. สำหรับกลุ่มทดลอง 2 ตามลำดับ

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. เด็กออทิสติก หมายถึง เด็กที่ได้รับการวินิจฉัยทางการแพทย์ตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติความผิดปกติทางจิตครั้งที่ 4 ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกันว่า มีภาวะออทิสซึม
2. เด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง หมายถึง เด็กที่ได้รับการวินิจฉัยทางการแพทย์ตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติความผิดปกติทางจิตครั้งที่ 4 ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกันว่า มีภาวะออทิสซึม แต่มีระดับสติปัญญาปกติ และมีความสามารถทางภาษาในระดับใกล้เคียงหรือเทียบเท่ากับเด็กปกติ
3. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน หมายถึง เด็กที่ได้รับการวินิจฉัยทางการแพทย์ตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติความผิดปกติทางจิตครั้งที่ 4 ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกันว่า มีภาวะออทิสซึม และมารับบริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระต๊อพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร ในปี พ.ศ. 2547 จำนวน 12 คน ที่มีอายุระหว่าง 4-6 ปี และมีคุณสมบัติดังนี้
 - 3.1.1 ต้องได้รับการประเมินจากแพทย์ผู้วินิจฉัยว่า เป็นเด็กออทิสติก ตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติความผิดปกติทางจิตครั้งที่ 4 ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน และจัดอยู่ในกลุ่มเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง (High-Functioning Autism)

3.1.2 ต้องได้รับการฝึกทางด้านกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร เป็นระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 3 เดือน เพื่อให้เด็กได้รับการฝึกทักษะพื้นฐานในด้านสมาธิ การใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก การประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา และทักษะในการทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการ เช่น การวาดภาพ การระบายสี และการตัดกระดาษ

3.1.3 ต้องได้รับการทำความเข้าใจกับผู้วิจัยอย่างน้อย 2 สัปดาห์ ก่อนการทดลอง

3.1.4 ต้องได้รับการสังเกตและประเมินจากแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ แล้วว่า มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่แสดงออกขณะเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ต่ำกว่า 6 พฤติกรรม

4. ตัวแบบผู้ฝึกสอน หมายถึง ผู้ช่วยวิจัยชายและหญิง ซึ่งเป็นนักกิจกรรมบำบัด วุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรี และมีประสบการณ์ในการบำบัดรักษาเด็กออทิสติกเป็นระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 2 ปี จำนวน 2 คน

5. ตัวแบบเพื่อนร่วมวัย หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องน้อยชายและหญิง ที่มารับบริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร ในปี พ.ศ. 2547 จำนวน 2 คน ที่มีอายุระหว่าง 4-6 ปี และมีคุณสมบัติดังนี้

5.1 ต้องได้รับการประเมินจากแพทย์ผู้วินิจฉัยว่า เป็นเด็กที่มีความบกพร่องน้อย

5.2 ต้องได้รับการฝึกทางด้านกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร เป็นระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 6 เดือน เพื่อให้เด็กได้รับการฝึกทักษะพื้นฐานในด้านสมาธิ การใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก การประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา และทักษะในการทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการ เช่น การวาดภาพ การระบายสี และการตัดกระดาษ รวมถึงทักษะทางสังคมที่เหมาะสมขณะเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม

5.3 ต้องได้รับการทำความเข้าใจกับผู้วิจัยอย่างน้อย 4 สัปดาห์ก่อนการทดลอง

5.4 ต้องได้รับการสังเกตและประเมินจากแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือแล้วว่า มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่แสดงออกขณะเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ไม่ต่ำกว่า 20 พฤติกรรม

5.5 ต้องได้รับการเตรียมความพร้อมหรือผ่านการฝึกตัวแบบจากผู้วิจัยแล้วก่อนการทดลอง

จากข้างต้น ผู้วิจัยคัดเลือกตัวแบบเพื่อนร่วมวัยที่มีคุณสมบัติเหมาะสมได้ดังนี้

1) เด็กคนที่ 1 (เด็กหญิง) อายุ 5 ปี 10 เดือน การวินิจฉัยโรค : พัฒนาการช้า (Delayed Development)

2) เด็กคนที่ 2 (เด็กชาย) อายุ 5 ปี 6 เดือน การวินิจฉัยโรค : สมาธิสั้น (Attention Deficit Disorder : ADD)

6. พัฒนาการทางสังคม หมายถึง การพัฒนาความสามารถในการแสดงพฤติกรรมของบุคคลให้สอดคล้องกับแบบแผนที่สังคมยอมรับเพื่อให้สามารถเข้ากับสังคมได้

7. พฤติกรรมทางสังคม หมายถึง พฤติกรรมการแสดงออกที่ได้รับอิทธิพลจากบุคคลหรือกลุ่มบุคคลอื่นในสังคม และขณะเดียวกันก็เป็นพฤติกรรมที่มีอิทธิพลต่อบุคคลหรือกลุ่มบุคคลอื่นในสังคมนั้นด้วย

นียมปฏิบัติกร

1. วิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ หมายถึง วิธีพัฒนาพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน โดยใช้หลายเทคนิคร่วมกัน ได้แก่ เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 วิธี คือ

1.1 การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก หมายถึง วิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน เพื่อให้เด็กได้เกิดการเรียนรู้โดยการสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมความร่วมมือจากตัวแบบผู้ฝึกสอน ซึ่งเป็นผู้ช่วยวิจัย 2 ท่าน ผ่านการทำกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ ควบคู่กับการที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็กเพื่อให้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือ เช่น การพูดชี้บางอย่าง ส่วน การพูดชี้ทั้งหมด การพยักหน้า การสั่นศีรษะ และการจับทำ เป็นต้น ร่วมกับการให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมความร่วมมือ เช่น ข้าวเกรียบ เยลลี่ นมอัดเม็ด การยิ้ม และการชมเชย เป็นต้น โดยมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นนำ ประมาณ 5-10 นาที

- 1) ผู้วิจัยกล่าวทักทายและให้เด็กแนะนำชื่อตนเองเป็นรายบุคคล
- 2) ผู้วิจัยสนทนาและกระตุ้นความสนใจของเด็กด้วยกิจกรรมเข้าจังหวะ
- 3) ผู้วิจัยแนะนำกิจกรรมกลุ่มที่เด็กต้องทำร่วมกัน ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ ขั้นตอนการทำ และความสำคัญของพฤติกรรมความร่วมมือ

ขั้นดำเนินการ ประมาณ 25-30 นาที

1) ขั้นการเสนอตัวแบบ

ผู้วิจัยเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอน พร้อมอธิบายประกอบ

2) ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

2.1) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมความร่วมมือของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม

2.2) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็กเพื่อให้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือ

2.3) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมความร่วมมือได้อย่างเหมาะสม

ขั้นสรุป ประมาณ 5 นาที

ผู้วิจัยสรุปเกี่ยวกับการทำกิจกรรมกลุ่มและปิดกลุ่ม

วิธีนี้ใช้กับกลุ่มทดลอง 1 ในระหว่างการทดลอง (B) 4 สัปดาห์ โดยทำการทดลองสัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 40 นาที ในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา 10.00-10.40 น.

1.2 การใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก หมายถึง วิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออกทีสติกก่อนวัยเรียน เพื่อให้เด็กได้เกิดการเรียนรู้โดยการสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมความร่วมมือจากตัวแบบเพื่อนร่วมวัย ซึ่งเป็นเด็กที่มีความบกพร่องน้อยจำนวน 2 คน ผ่านการทำกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ ควบคู่กับการที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็กเพื่อให้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือ เช่น การพูดขึ้นบางส่วน การพูดขึ้นทั้งหมด การพยักหน้า การสันนิษฐาน และการจับทำ เป็นต้น ร่วมกับการให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมความร่วมมือ เช่น ข้าวเกรียบเยลลี่ นมอัดเม็ด การยิ้ม และการชมเชย เป็นต้น โดยมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นนำ ประมาณ 5-10 นาที

- 1) ผู้วิจัยกล่าวทักทายและให้เด็กแนะนำชื่อตนเองเป็นรายบุคคล
- 2) ผู้วิจัยสนทนาและกระตุ้นความสนใจของเด็กด้วยกิจกรรมเข้าจังหวะ
- 3) ผู้วิจัยแนะนำกิจกรรมกลุ่มที่เด็กต้องทำร่วมกัน ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ ขั้นตอนการทำ และความสำคัญของพฤติกรรมความร่วมมือ

ขั้นดำเนินการ ประมาณ 25-30 นาที

1) ขั้นการเสนอตัวแบบ

ผู้วิจัยเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัย พร้อมอธิบายประกอบ

2) ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

2.1) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมความร่วมมือของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม

2.2) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็กเพื่อให้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือ

2.3) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมความร่วมมือได้อย่างเหมาะสม

ขั้นสรุป ประมาณ 5 นาที

ผู้วิจัยสรุปเกี่ยวกับการทำกิจกรรมกลุ่มและปิดกลุ่ม

วิธีนี้ใช้กับกลุ่มทดลอง 2 ในระหว่างการทดลอง (B) 4 สัปดาห์ โดยทำการทดลอง สัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 40 นาที ในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา 14.00-14.40 น.

2. พฤติกรรมความร่วมมือ หมายถึง การที่เด็กออกทดสอบก่อนวัยเรียนทำกิจกรรมกลุ่ม ร่วมกันแล้วแสดงออกทางกายและหรือทางวาจาให้เห็นว่า มีการรับผิดชอบ การช่วยเหลือ และการแบ่งปัน เพื่อให้กิจกรรมนั้นประสบผลสำเร็จ โดยมีรายละเอียดของพฤติกรรมดังต่อไปนี้

การรับผิดชอบ หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกทางกายและหรือทางวาจา ดังนี้

- 1) การทำกิจกรรมตามขั้นตอนหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายได้
- 2) การเก็บวัสดุอุปกรณ์ในการทำกิจกรรมเมื่อใช้เสร็จแล้วได้
- 3) การพูดถามเกี่ยวกับการทำกิจกรรมได้
- 4) การพูดตอบคำถามเกี่ยวกับการทำกิจกรรมได้

การช่วยเหลือ หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกทางกายและหรือทางวาจา ดังนี้

- 5) การช่วยเพื่อนทำกิจกรรมเมื่อเพื่อนขอหรือครูปอกได้
- 6) การยอมรับการช่วยเหลือจากเพื่อนหรือครูได้
- 7) การพูดขอให้เพื่อนหรือครูช่วยทำกิจกรรมได้
- 8) การพูดตอบรับหรือขอบคุณเมื่อเพื่อนหรือครูช่วยทำกิจกรรมได้

การแบ่งปัน หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกทางกายและหรือทางวาจา ดังนี้

- 9) การแบ่งหรือให้เพื่อนยืมวัสดุอุปกรณ์เมื่อเพื่อนขอหรือครูปอกได้
- 10) การรอคอยเพื่อนใช้วัสดุอุปกรณ์หรือรอคอยการทำกิจกรรมได้
- 11) การพูดขอยืมวัสดุอุปกรณ์จากเพื่อนหรือครูได้
- 12) การพูดตอบรับหรือขอบคุณเมื่อเพื่อนหรือครูให้ยืมวัสดุอุปกรณ์ได้

พฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออกทดสอบก่อนวัยเรียนนี้ สามารถทำการวัดโดยการ สังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ จากแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบบันทึกพฤติกรรมที่ได้จากการสังเกตแบบสุ่มเวลา (Time Sampling) ในช่วงกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ ขณะที่เด็กออกทดสอบก่อนวัยเรียนทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน (ขั้นตอนการ) โดยแบ่งเวลาในการสังเกตแต่ละครั้งออกเป็น 10 ช่วง ช่วงละ 2 นาที ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กทีละคน คนละ 20 วินาที จนครบในแต่ละช่วง รวมแต่ละครั้งใช้เวลาในการสังเกต 20 นาที

ทั้งนี้ถ้าพบพฤติกรรมตามรายการในแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ ให้ทำเครื่องหมาย / ลงในแต่ละช่วงของการสังเกตเพียงหนึ่งครั้ง และทำเครื่องหมาย — หากไม่พบพฤติกรรมตามรายการในแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ โดยมีเกณฑ์การบันทึกและแปลผล พฤติกรรมความร่วมมือ ดังนี้

/ หมายถึง เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนแสดงพฤติกรรมความร่วมมือในช่วงเวลาของการสังเกตนั้น จำนวน 1 ครั้ง

— หมายถึง เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนแสดงพฤติกรรมความร่วมมือในช่วงเวลาของการสังเกตนั้น จำนวน 0 ครั้ง (ไม่แสดงพฤติกรรมความร่วมมือ)

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยนำเสนอตามลำดับหัวข้อดังต่อไปนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กออทิสติก
 - 1.1 ลักษณะอาการของเด็กออทิสติก
 - 1.2 ระดับอาการของเด็กออทิสติก
 - 1.3 ระบาดวิทยาของภาวะออทิสซึม
 - 1.4 สาเหตุของภาวะออทิสซึม
 - 1.5 การดำเนินและการพยากรณ์โรค
 - 1.6 แนวทางการรักษาเด็กออทิสติก
 - 1.7 พฤติกรรมทางสังคมของเด็กออทิสติก
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมความร่วมมือ
 - 2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคม
 - 2.2 พฤติกรรมทางสังคมของเด็กก่อนวัยเรียน
 - 2.2.1 ลักษณะพฤติกรรมทางสังคม
 - 2.2.2 ลักษณะพฤติกรรมความร่วมมือ
 - 2.3 การส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมของเด็กก่อนวัยเรียน
 - 2.3.1 การส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม
 - 2.3.2 การส่งเสริมพฤติกรรมความร่วมมือ
 - ✓ 2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมความร่วมมือ
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ
 - 3.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก
 - ✓ 3.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กออทิสติก

1.1 ลักษณะอาการของเด็กออทิสติก

ในปี ค.ศ. 1943 ลีโอ แคนเนอร์ (Leo Kanner) จิตแพทย์ชาวอเมริกัน ได้รายงานถึงผู้ป่วยเด็กกลุ่มหนึ่งที่มีแบบแผนความผิดปกติทางพฤติกรรมจำเพาะ อาทิ ไม่สนใจผู้อื่น แยกตัว พูดเลียนเสียง พูดซ้ำ ใช้ภาษาสื่อสารที่ไม่เหมาะสม ต่อต้านการเปลี่ยนแปลง จึงเรียกกลุ่มอาการที่พบว่า "ออทิสซึม" (Autism) ซึ่งเป็นคำที่มีรากศัพท์มาจากภาษากรีก คือ "Auto" หมายถึง ตนเอง (Self) และเรียกเด็กที่มีลักษณะดังกล่าวว่า "เด็กออทิสติก" (Autistic Children or Children with Autism) ซึ่งหมายถึง เด็กที่แยกตัวอยู่ในโลกของตนเอง (เพ็ญแข ลิ้มศิลา. 2540 : 1; Achenbach. 1982 : 420-421 ; citing Kanner. 1943)

1.1.1 ลักษณะทางคลินิกและการวินิจฉัย

ระยะแรก แคนเนอร์ เชื่อว่า ความผิดปกติของเด็กออทิสติกนั้นต้องเป็นมาตั้งแต่แรกเกิด แต่ต่อมาเมื่อมีความรู้เกี่ยวกับโรคมากขึ้นจึงพบว่า อาการที่แสดงออกอาจเริ่มปรากฏให้เห็นในเด็กที่อายุมากขึ้นได้ (วินัดดา ปิยะศิลป์. 2538 : 12; Davison, & Neale. 1998 : 436 ; citing Kanner. 1943) ปัจจุบันการวินิจฉัยภาวะออทิสซึม (Autistic Disorder) จึงกำหนดอายุเมื่อเริ่มมีอาการของเด็กออทิสติกไว้ตั้งแต่แรกเกิดจนถึงก่อนมีอายุ 3 ปี ตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติความผิดปกติทางจิตครั้งที่ 4 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fourth edition : DSM-IV) ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน (American Psychiatric Association : APA) ซึ่งจัดให้ภาวะออทิสซึมอยู่ในกลุ่มของความบกพร่องทางพัฒนาการอย่างรุนแรง (Pervasive Developmental Disorders : PDDs) และมีเกณฑ์การวินิจฉัยแยกจากความผิดปกติอื่น โดยเฉพาะโรคจิตเภทในเด็ก (Childhood Schizophrenia) และภาวะความบกพร่องทางสติปัญญา (Mental Retardation) (APA. 1994 : 70-71; Davison, & Neale. 1998 : 436-437)

โดยสมาคมจิตแพทย์อเมริกันได้กำหนดลักษณะสำคัญตามอาการของเด็กออทิสติกไว้เพื่อเป็นเกณฑ์สำหรับการวินิจฉัย (APA. 1994 : 70-71) ดังนี้

ก. ต้องพบอาการทั้งหมด 6 ข้อ หรือ มากกว่า โดยอย่างน้อยจะต้องเป็นอาการจากหัวข้อ (1) 2 ข้อ และอีกอย่างละ 1 ข้อ จากหัวข้อ (2) และ (3)

(1) มีความบกพร่องในด้านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ได้แก่

(1.1) มีความบกพร่องอย่างเด่นชัดในการใช้ท่าทางหลายอย่าง เช่น การสบตา การแสดงสีหน้า กิริยา และท่าทาง ประกอบการเข้าสังคม

(1.2) ไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมวัยได้อย่างเหมาะสม

(1.3) ไม่แสวงหาที่จะเข้าร่วมสนุก ร่วมความสนใจ หรือร่วมความสำเร็จกับผู้อื่น

(1.4) ไม่แสดงการโต้ตอบทางอารมณ์หรือสังคมกับผู้อื่น

(2) มีความบกพร่องในด้านการสื่อความหมาย ได้แก่

(2.1) มีความล่าช้าหรือไม่มีการพัฒนาในการพูด ทั้งนี้ไม่นับความพยายามที่จะใช้การสื่อความหมายโดยใช้วิธีอื่นมาทดแทน เช่น การแสดงท่าทาง

(2.2) ในรายที่พูดได้ก็ไม่สามารถที่จะเริ่มหรือดำเนินการสนทนากับผู้อื่นได้อย่างต่อเนื่อง

(2.3) ใช้คำพูดซ้ำ ๆ หรือภาษาที่ไม่มีใครเข้าใจ

(2.4) ไม่สามารถเล่นสมมติหรือเล่นเลียนแบบทางสังคมตามวัยได้อย่างเหมาะสม

(3) มีแบบแผนพฤติกรรม ความสนใจ และกิจกรรมซ้ำ ๆ และจำกัด ได้แก่

(3.1) หมกมุ่นกับพฤติกรรมซ้ำ ๆ 1 อย่างหรือมากกว่า และมีความสนใจอย่างผิดปกติ

(3.2) ยึดติดกับกิจวัตรประจำวันที่เคยทำซ้ำ ๆ โดยไม่ยืดหยุ่น

(3.3) มีท่าทางการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ เช่น กระดิกนิ้ว สะบัดมือ หรือโยกตัว

(3.4) สนใจหมกมุ่นแต่เพียงเฉพาะกับบางส่วนของวัตถุ

ข. ต้องพบว่ามี ความล่าช้าหรือผิดปกติในด้านต่อไปนี้ อย่างน้อย 1 ด้าน ก่อนอายุ 3 ปี คือ (1) การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (2) ภาษาที่ใช้สื่อความหมายทางสังคม และ (3) การเล่นเชิงสัญลักษณ์ หรือ การเล่นโดยใช้จินตนาการ

ค. ความผิดปกตินี้ไม่ได้เกี่ยวข้องกับเรทท์ ดีสออเดอร์ (Rett's Disorder) หรือ ไชล์ดฮูด ดิสอินทีเกรทีฟ ดีสออเดอร์ (Childhood Disintegrative Disorder)

1.1.2 ลักษณะพฤติกรรมตามวัย

นอกจากลักษณะทางคลินิกแล้ว อาจอธิบายถึงลักษณะของเด็กออทิสติกได้จากพฤติกรรมตามวัยที่แสดงออก ซึ่งเด็กแต่ละคนอาจมีรายละเอียดของพฤติกรรมแตกต่างกันได้เนื่องจากมีปัจจัยหลายอย่างส่งผลต่อระดับความมากน้อยของอาการ อาทิ ความรุนแรงของโรค อาการหรือความผิดปกติอื่นที่พบร่วมด้วย รวมทั้งบุคลิกภาพของตัวเด็กเอง เป็นต้น (เพ็ญแข ลิ้มศิลา. 2540 : 6-7; 2541 : 7) โดย วิง (2527 : 21-34) ศึกษาและบรรยายไว้ดังนี้

1) ตั้งแต่แรกเกิดถึงอายุ 2 ปี

ระยะนี้เป็นช่วงวัยทารก โดยทารกที่เป็นออทิสติกจะแสดงลักษณะความผิดปกติให้เห็นได้เป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ร้องกวนมาก ส่งเสียงกรีดร้องทั้งกลางวันและกลางคืน แม้ว่าจะอุ้มหรือปลอบอย่างไรก็ไม่หยุด เวลาอุ้มก็อาจทำตัวแข็งขึ้น ต่อต้านทุกสิ่งทุกอย่าง เช่น การอาบน้ำหรือเปลี่ยนผ้าอ้อม ซึ่งทำให้บิดามารดารู้สึกเหนื่อยลำบากกับการเลี้ยงดูบุตรในลักษณะนี้ ส่วนอีกกลุ่มจะมีลักษณะตรงข้าม คือ เด็กจะนอนนิ่งเงียบ ไม่ร้องกวน ไม่ว่าจะรู้สึกหิวหรือเปียกเลอะเทอะ จนดูเหมือนเป็นเด็กเลี้ยงง่าย แต่พ่อแม่จะเริ่มวิตกกังวลต่อความเฉยเมยผิดปกติของเด็ก

นอกจากนี้ทารกบางรายอาจมีพฤติกรรมที่ผิดปกติอื่น ๆ ตัวอย่างเช่น เอามือขีดขีดหรือแคะผ้าห่มเล่นได้เป็นเวลานาน โยกตัวหรือเอาศีรษะโขกเตียง ชอบจ้องมองไฟหรือวัตถุที่มีแสงระยิบระยับ ไม่แสดงความอยากรู้อยากเห็น ไม่หันตามเมื่อได้ยินเสียงเรียกชื่อ ไม่สามารถทำตามสิ่งที่สอนง่าย ๆ ได้ เช่น ดบมือ โบกมือ หรือพูดออกเสียงเป็นคำไม่ได้ เป็นต้น แต่การเจริญเติบโตและการพัฒนาการทางกายของเด็กเหล่านี้จะปกติ ไม่ว่าจะเป็นส่วนสูง น้ำหนักตัว การคว่ำ การนั่ง การคลาน หรือการเดินตามอายุ ยกเว้นในรายที่มีปัญญาอ่อนร่วมด้วย พัฒนาการดังกล่าวจึงจะล่าช้า

2) ระหว่างอายุ 2 ถึง 5 ปี

ระยะนี้จะสังเกตเห็นพฤติกรรมแบบออทิสติกได้อย่างเด่นชัด โดยเฉพาะในช่วง 2 ถึง 3 ปี เนื่องจากเด็กจะมีปัญหาหลายด้านที่เห็นได้ชัด คือ ความผิดปกติทางภาษา ที่เด็กจะไม่เข้าใจคำพูดและพูดได้อย่างจำกัดหรือยากลำบาก ออกเสียงไม่ชัดหรือควบคุมเสียงพูดไม่ได้ มักพูดตามคำพูดของผู้อื่นแต่ก็ไม่เข้าใจในความหมายของภาษาที่ตนพูดออกไป เป็นลักษณะการพูดเลียนแบบ (Echolalia) หรืออาจมีภาษาเฉพาะของตน นอกจากนี้ยังไม่เข้าใจในสิ่งที่มองเห็น รวมถึงกิริยาท่าทางที่ผู้อื่นแสดงออก ไม่ได้ตอบ สบตา หรือแสดงออกด้านอารมณ์ทางสีหน้า มีลักษณะเฉยเมย ซึ่งในด้านอารมณ์และสังคมจะมีปัญหาอย่างมากเนื่องจากเด็กไม่สามารถเข้าใจและปรับตัวเข้ากับความเป็นไปของโลกได้

เด็กออทิสติกส่วนใหญ่มักมีพฤติกรรมแยกตัว ไม่สนใจสิ่งแวดล้อม และประพฤติดนที่ไม่น่าเป็นที่ยอมรับของสังคม เช่น อยู่กับตนเอง เมื่ออยู่ในที่สาธารณะก็มักกรีดร้อง ไม่รู้ว่าสิ่งใดควรและไม่ควรกระทำ อีกทั้งยังยึดติดอยู่กับเฉพาะบางสิ่ง ต่อต้านการเปลี่ยนแปลง เช่น หากกิจวัตรประจำวันที่เคยทำทุกวันเปลี่ยนแปลงไป อาจหงุดหงิด อาละวาด หรือแสดงออกทางอารมณ์รุนแรง เด็กบางคนอาจกลัวสิ่งต่าง ๆ อย่างไม่สมเหตุสมผล ระยะนี้จึงเป็นช่วงที่บิดามารดาเลี้ยงดูเด็กได้ยาก

ส่วนในด้านอื่น ๆ เช่น ด้านประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว อาจพบว่า เด็กออทิสติกมีการรับรู้และตอบสนองทางประสาทสัมผัสที่ผิดไปจากปกติ เช่น บางรายมีการหลีกเลี่ยงต่อการสัมผัสเบา ๆ ไม่รู้ร้อนรู้หนาว ไม่เจ็บปวด หรือมีปัญหาในการเคลื่อนไหวทางกายอย่างผิดปกติ รุ่มร่าม ไม่ประสานสัมพันธ์กัน เช่น เดินหรือวิ่งได้ไม่ดี ชอบเล่นมือ หรือหมุนตัวไปรอบ ๆ เป็นต้น โดยเฉพาะในด้านการเล่น เนื่องจากเด็กออทิสติกมีปัญหาเกี่ยวกับภาษาและขาดจินตนาการ การเล่นของเด็กจึงไม่เหมาะสมกับวัย คือ ยังคงเล่นในลักษณะสำรวจ เล่นสมมติไม่เป็น และเนื่องจากไม่ทราบถึงวิธีการเล่น จึงไม่สามารถเข้าร่วมเล่นกับเด็กอื่น ๆ ได้

3) ตั้งแต่อายุ 5 ปีขึ้นไป

ระยะนี้เด็กออทิสติกจะมีการเปลี่ยนแปลงอย่างมาก แต่ส่วนใหญ่เป็นการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น แม้ว่าในช่วงก่อนความผิดปกติทางพฤติกรรมของเด็กออทิสติกจะมีมาก รวมทั้งความก้าวหน้าในการเรียนรู้และพฤติกรรมก็เป็นไปอย่างช้า ๆ ซึ่งทั้งนี้การ

เปลี่ยนแปลงที่สำคัญ คือ ปัญหาทางด้านสังคมและอารมณ์ที่เด็กจะเริ่มมีความผูกพันและเข้าสังคมได้ดีขึ้น ต่อต้านการเปลี่ยนแปลงน้อยลง ความกลัวอย่างไม่มีเหตุผลก็ลดลง และเริ่มรู้จักกลัวในสิ่งที่เป็อันตรายจริง ๆ การประพุดติดต่อสาธารณะดีขึ้น รวมถึงปัญหาทางด้านภาษาและการเคลื่อนไหวร่างกาย ตลอดจนเรื่องของการใช้ชีวิตประจำวัน

จากลักษณะต่าง ๆ ที่กล่าวมาข้างต้นเห็นได้ว่า เด็กออทิสติกเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการ โดยเฉพาะทางด้านสังคม การสื่อความหมาย-ภาษา และจินตนาการ รวมถึงทางด้านพฤติกรรม ซึ่งสามารถสังเกตเห็นได้ตั้งแต่ในระยะ 3 ปีแรก

1.2 ระดับอาการของเด็กออทิสติก

ชูศักดิ์ จันทยานนท์ (ม.ป.ป. : 4) ได้จำแนกอาการของเด็กออทิสติกตามความมากน้อยออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

1) ระดับอาการน้อย (Mild Autism)

เป็นกลุ่มออทิสติกที่มีศักยภาพสูง (High-Functioning Autism) ซึ่งจะมีระดับสติปัญญาปกติหรือสูงกว่า และมีพัฒนาการทางภาษาดีกว่ากลุ่มอื่น แต่ยังคงมีความบกพร่องในทักษะทางสังคม การรับรู้อารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น ปัจจุบันมีผู้เรียกเด็กกลุ่มนี้อีกชื่อหนึ่งว่า แอสเพอร์เกอร์ (Asperger Syndrome) ตามชื่อแพทย์ผู้ค้นพบ

2) ระดับอาการปานกลาง (Moderate Autism)

กลุ่มนี้จะมีความล่าช้าในพัฒนาการด้านภาษา การสื่อสาร ทักษะทางสังคม การเรียนรู้ รวมทั้งด้านการช่วยเหลือตนเอง และมีปัญหาพฤติกรรมกระตุ้นตนเองพอสมควร

3) ระดับอาการรุนแรง (Severe Autism)

กลุ่มนี้จะมีความล่าช้าในพัฒนาการเกือบทุกด้าน และอาจเกิดร่วมกับภาวะอื่น เช่น ปัญญาอ่อน รวมทั้งมีปัญหาพฤติกรรมที่รุนแรง

ฮอฟฟ์ (Hoff. 2001) ได้แบ่งระดับอาการของเด็กออทิสติกตามระดับสติปัญญาและความสามารถทางภาษา ออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ ๆ ได้แก่

1) เด็กออทิสติกที่มีความสามารถต่ำ (Low Function Autism)

พบได้ประมาณร้อยละ 80 ของประชากรเด็กออทิสติกทั้งหมด โดยเด็กกลุ่มนี้จะมีระดับสติปัญญาดำกว่า 75 และมีพัฒนาการทางภาษาติดอยู่ในขั้นการเลียนแบบ (Echolalic Speech)

2) เด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง (High Function Autism)

มักเป็นเด็กออทิสติกที่มีพัฒนาการทางภาษาดี โดยเด็กกลุ่มนี้มักมีพัฒนาการทางภาษาผ่านในขั้นการเลียนแบบ (Echolalic Speech) แต่อาจยังมีพัฒนาการล่าช้าในด้านทักษะทางสังคม ปัจจุบันเด็กออทิสติกกลุ่มนี้มักได้รับการวินิจฉัยในอีกชื่อหนึ่งว่า แอสเพอร์เกอร์ (Asperger Syndrome) ตามชื่อแพทย์ผู้ค้นพบ

ดังนั้นจะเห็นได้ว่า อาการของเด็กออทิสติกอาจแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ ๆ ได้แก่ เด็กออทิสติกที่มีความสามารถต่ำ (Low-Functioning Autism : LFA) และเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง (High-Functioning Autism : HFA) โดยเฉพาะกลุ่มเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูงนั้น โอโซนอฟฟ์ ดอร์สัน และแมคพาร์ตแลนด์ (Ozonoff, Dowson, & McPartland. 2002 : 9) ได้ให้คำจำกัดความว่า หมายถึง กลุ่มที่มีระดับสติปัญญาปกติและมีความสามารถทางภาษาดีพอใช้ และหากพิจารณาตามเกณฑ์การวินิจฉัยภาวะออทิสติกสเปกตรัม ดิสออเดอร์ (Autistic Spectrum Disorders : ASD) ร่วมกับ โอโซนอฟฟ์ ดอร์สัน และแมคพาร์ตแลนด์ ได้ให้คำจำกัดความของเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูงว่า หมายถึง เด็กที่มีอาการตามเกณฑ์บ่งชี้ข้อที่เข้ม แต่มีความสามารถทางด้านการรู้คิดและการเรียนรู้ปกติ โดยที่เด็กอาจมีความยากลำบากในการเรียนรู้ภาษาในระยะแรกแต่ท้ายที่สุดแล้วจะสามารถพูดได้ในระดับใกล้เคียงกับเด็กวัยเดียวกัน ซึ่งคล้ายกับกลุ่มแอสเพอร์เกอร์ (Asperger Syndrome) แต่อย่างไรก็ตาม กลุ่มแอสเพอร์เกอร์จะมีอาการน้อยกว่าและมีความยากลำบากในการพัฒนาภาษาตามวัยเพียงเล็กน้อยหรือไม่มีเลย

สรุปได้ว่า อาการของเด็กออทิสติกแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ ๆ คือ กลุ่มเด็กออทิสติกที่มีความสามารถต่ำ (LFA) และกลุ่มเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง (HFA) โดยอาศัยความแตกต่างของระดับสติปัญญาและความสามารถทางภาษาเป็นสำคัญ

1.3 ระบาดวิทยาของภาวะออทิซึม

จากการศึกษาทางระบาดวิทยาที่ผ่านมา มีการรายงานถึงความชุกของภาวะออทิซึมหลายครั้งในประเทศต่าง ๆ โดย ฟอมบอนน์ (Fombonne. 1999 : 769-786) ได้รวบรวมและสรุปผลการศึกษาจำนวน 23 ฉบับ ระหว่างปี ค.ศ. 1966 ถึง 1998 ว่า ภาวะออทิซึมมีความชุกประมาณ 5.2 ต่อประชากร 10,000 คน (5.2 : 10,000) และครั้งหนึ่งของรายงานพบความชุกประมาณ 5.4 ถึง 5.5 ต่อประชากร 10,000 คน (5.4-5.5 : 10,000) นอกจากนี้เมื่อพิจารณาเฉพาะผลการศึกษาในระยะหลังตั้งแต่ปี ค.ศ. 1989 ถึง 1999 จำนวน 11 ฉบับ จะพบว่า ภาวะออทิซึมมีความชุกถึง 7.2 ต่อประชากร 10,000 คน (7.2 : 10,000) หรือประมาณ 1.44 ต่อ 2,000 คน (1.44 : 2,000) ซึ่งสอดคล้องกับ แทนเกว (Tanguay. 2000 : 1079-1095) ที่ได้รวบรวมและสรุปผลข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ ระหว่างปี ค.ศ. 1989 ถึง 1999 ว่า ภาวะออทิซึมมีความชุกราว 1 ต่อ 2,000 คน (1 : 2,000 คน) โดยอัตราความชุกที่สูงขึ้นนี้เกิดจากเกณฑ์การวินิจฉัยที่มีการเปลี่ยนแปลง และความรู้เกี่ยวกับภาวะออทิซึมที่แพร่หลาย ทำให้จำนวนเด็กออทิสติกโดยเฉพาะกลุ่มที่มีอาการไม่รุนแรงถูกวินิจฉัยเพิ่มมากขึ้น (Fombonne. 1999 : 769-789; Tanguay. 2000 : 1079-1095)

นอกจากนั้น ชาคราบาร์ตี และฟอมบอนน์ (Chakrabarti, & Fombonne. 2001 : 3093-3099) ยังได้ศึกษาถึงความชุกของภาวะความบกพร่องทางพัฒนาการอย่างรุนแรง (PDDs) ในเด็กก่อนวัยเรียน อายุระหว่าง 2.5 ถึง 6.5 ปี จำนวน 15,500 คน พบว่า ภาวะความบกพร่องทาง

พัฒนาการอย่างรุนแรงมีความชุกประมาณ 62.6 ต่อเด็ก 10,000 คน (62.6 : 10,000) โดยภาวะออทิซึมมีความชุกประมาณ 16.8 ต่อเด็ก 10,000 คน (16.8 : 10,000) และภาวะอื่นในกลุ่มมีความชุกประมาณ 45.8 ต่อเด็ก 10,000 คน (45.8 : 10,000)

ส่วนความแตกต่างระหว่างเพศ และสถานะทางเศรษฐกิจและสังคม พบว่า ภาวะออทิซึมพบในเด็กชายมากกว่าเด็กหญิง ในอัตราส่วน ชายต่อหญิง เท่ากับ 3.8 ถึง 4.0 ต่อ 1 (3.8-4.0 : 1) แต่ระดับอาการของเด็กหญิงมักมีความรุนแรงมากกว่า และพบภาวะออทิซึมได้ในทุกสถานะทางเศรษฐกิจและสังคม (Fombonne. 1999 : 769-786; Chakrabarti, & Fombonne. 2001 : 3093-3099; Volkmar, Szaimari, & Sparrow. 1993 : 579-591)

สรุปได้ว่า ภาวะออทิซึมมีความชุกประมาณ 5.2 ต่อประชากร 10,000 คน หรือประมาณ 16.8 ต่อเด็กก่อนวัยเรียน 10,000 คน และมีแนวโน้มเพิ่มสูงขึ้นในระยะหลัง โดยพบในเด็กชายมากกว่าเด็กหญิง และพบได้ในทุกสถานะทางเศรษฐกิจและสังคม

1.3 สาเหตุของภาวะออทิซึม

ปัจจุบันสาเหตุของการเกิดภาวะออทิซมนั้นยังไม่เป็นที่ทราบแน่ชัด แต่ผลจากการศึกษาค้นคว้าจำนวนมากสนับสนุนว่า เกี่ยวข้องกับสาเหตุทางชีววิทยา (เพ็ญแข ลิ้มศิลา. 2541 : 4-5) อาทิ

1) พบว่า เด็กออทิสติก ร้อยละ 25-30 จะมีอาการของโรคลมชักในระยะวัยรุ่น ส่วนเด็กปัญญาอ่อนมักมีอาการลมชักตั้งแต่อายุน้อย ๆ ในระยะแรกเกิดจนถึง 5 ปี

2) พบว่า เด็กที่มีอาการเจ็บป่วยทางกายอื่น ๆ เช่น เด็กที่เกิดจากมารดาที่เป็นหัดเยอรมันในระยะตั้งครรภ์ เมื่อหลังจากคลอดแล้วพบว่า มีภาวะแทรกซ้อนจากหัดเยอรมัน อาจหูหนวก ตาบอด หัวใจพิการแต่กำเนิด และมีลักษณะของเด็กออทิสติกร่วมด้วย

3) พบว่า เด็กออทิสติกมีส่วนเกี่ยวข้องกับกรรมพันธุ์ เนื่องจากพบเด็กออทิสติกในคู่แฝดจากไข่ใบเดียวกันมากกว่าในคู่แฝดที่เกิดจากไข่คนละใบ และพบเด็กออทิสติกในพี่น้องท้องเดียวกันในอัตราส่วน 1 ต่อ 50 ขณะที่เด็กทั่วไปพบในอัตราส่วน 1 ต่อ 2500

4) พบว่า มารดาของเด็กออทิสติกมีประวัติของการแทรกซ้อนในระยะตั้งครรภ์และการคลอดมากกว่าร้อยละ 50

5) พบว่า เด็กออทิสติกมีความผิดปกติของสารบางอย่างที่เป็นตัวนำทางระบบประสาทสูงมาก เช่น ซีโรโตนิน (Serotonin) และ โดพามีน (Dopamine)

6) พบว่า เด็กออทิสติกมีความผิดปกติในระบบภูมิคุ้มกัน โดยระบบภูมิคุ้มกันย้อนกลับไปทำลายระบบประสาทของตนเอง

7) พบว่า เด็กออทิสติกมีความผิดปกติของเซลล์สมอง 2 แห่ง โดยแห่งแรก คือ บริเวณที่ควบคุมด้านความจำ อารมณ์ และแรงจูงใจ ส่วนอีกแห่ง คือ บริเวณที่ควบคุมการเคลื่อนไหวของร่างกาย ซึ่งลักษณะของเซลล์สมองทั้ง 2 แห่ง เป็นเซลล์ที่ยังพัฒนาไม่เทียบเท่ากับเซลล์สมองของเด็กอายุ 38 สัปดาห์ที่อยู่ในครรภ์มารดา

จากสาเหตุต่าง ๆ ทางชีววิทยาเห็นได้ว่า นอกจากสาเหตุทางด้านกรรมพันธุ์แล้วส่วนใหญ่จะเกี่ยวข้องกับสาเหตุทางสมองและระบบประสาท ซึ่งเชื่อกันว่าเป็นจุดเริ่มต้นของความบกพร่องทางพัฒนาการอย่างรุนแรงในเด็ก

1.4 การดำเนินและการพยากรณ์โรค

ออทิสซึมเป็นภาวะที่มีการดำเนินโรคนานตลอดชีวิต นับตั้งแต่แรกเกิดหรือในช่วง 3 ปีแรก โดยอาการของเด็กออทิสติกมักจะเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้นเมื่ออายุมากขึ้นแต่ก็ยังคงพบปัญหาหลายอย่าง (Mash, & Wolfe. 1999 : 395; Popper, & West. 1999 : 898) จากผลการศึกษาในระยะยาวพบว่า เมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่แล้วมีบุคคลออทิสติกเพียงส่วนน้อยที่สามารถช่วยเหลือดูแลตนเองได้ดี (Good Outcomes) และปานกลาง (Fair Outcomes) คือประมาณร้อยละ 10 และร้อยละ 20 ตามลำดับ แต่ส่วนใหญ่คือประมาณร้อยละ 70 นั้นต้องพึ่งพาผู้อื่นเพื่อช่วยเหลือดูแลตลอดไป (Poor Outcomes) และพบว่า มีเพียงร้อยละ 1 ถึง 2 เท่านั้นที่สามารถดำเนินชีวิตอย่างอิสระได้เช่นเดียวกับคนปกติ (Mash, & Wolfe. 1999 : 396 citing Lotter. 1978)

แต่ทั้งนี้สิ่งที่เป็นตัวทำนายว่าเด็กออทิสติกจะสามารถเรียนรู้และดูแลตนเองได้มากน้อยเพียงใดเมื่ออายุมากขึ้นนั้นจะขึ้นอยู่กับหลายปัจจัย โดยเฉพาะทางด้านระดับสติปัญญาและพัฒนาการทางภาษา เด็กออทิสติกที่มีระดับสติปัญญาดำกว่า 50 และยังไม่สามารถพูดสื่อความหมายได้เลยเมื่ออายุ 5 ปี จะเป็นกลุ่มที่มีการพยากรณ์โรคไม่ดี ส่วนเด็กออทิสติกที่มีระดับสติปัญญาสูงกว่า 70 และสามารถพูดสื่อความหมายได้ก่อนอายุ 5 ปี จะเป็นกลุ่มที่มีการพยากรณ์โรคดีที่สุด (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 157-159; อำพล สุอำพัน. 2539 : 349; Mash, & Wolfe. 1999 : 396)

นอกจากนี้ปัจจัยสำคัญอีกประการที่จะช่วยให้เด็กออทิสติกมีผลการรักษาและการพยากรณ์โรคที่ดีก็คือ อายุเมื่อเริ่มรักษาหรือช่วยเหลือ เด็กออทิสติกที่ได้รับการวินิจฉัยและให้การรักษาย่างถูกต้องตั้งแต่อายุน้อยจะมีการพยากรณ์โรคดีกว่าเด็กที่ได้รับการรักษาเมื่ออายุมากขึ้น (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 157; เพ็ญแข ลิมศิลา. 2541 : 19-20) เพ็ญแข ลิมศิลา (2541 : 19-20) กล่าวว่า ถ้าเด็กออทิสติกได้รับการรักษาและช่วยเหลือตั้งแต่ก่อนอายุ 5 ปี เด็กจะมีพัฒนาการทางด้านสังคมดีขึ้น พูดได้ และสามารถเรียนรู้ได้ดีขึ้น แต่ยังคงน้อยกว่าเด็กปกติในวัยเดียวกัน และจะเริ่มมีปัญหาในด้านการเรียนรู้อีกในระดับประถมปีที่ 2 และ 3 เนื่องจากบทเรียนต้องใช้ความเข้าใจและจินตนาการมากขึ้น ซึ่งจะทำให้เด็กออทิสติกเริ่มมีปัญหาทางด้านพฤติกรรมและอารมณ์เพิ่มขึ้น เนื่องจากมีความวิตกกังวลสูงกว่าเด็กปกติ ในเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง (HFA) จะสามารถเรียนได้จนระดับปริญญา และสามารถดำเนินชีวิตได้ในสังคมช่วยเหลือตัวเองได้ สามารถมีอาชีพเลี้ยงตนเองได้ และสามารถแต่งงานได้ ส่วนเด็กออทิสติกที่มีความสามารถต่ำ (LFA) จะสามารถเรียนได้จนจบประถมปีที่ 6 และสามารถฝึกทางอาชีพที่ง่าย ๆ ได้ ช่วยงานในอาชีพของพ่อแม่ เช่น เลี้ยงปลา ขายของ หรือทำงานบ้าน งานที่เกี่ยวกับ

หัตถกรรม เช่น การถักสานตะกร้าหรืองานเพาะชำต้นไม้ เป็นต้น แต่ต้องอยู่ในความดูแลของผู้ปกครอง

จากข้างต้นสรุปได้ว่า ภาวะออทิสซึมมีระยะของการดำเนินโรคที่ยาวนานและการพยากรณ์โรคขึ้นอยู่กับหลายปัจจัย โดยเฉพาะทางด้านระดับสติปัญญา พัฒนาการทางภาษาด้านการพูด และอายุของเด็กเมื่อเริ่มรักษาหรือช่วยเหลือ

1.5 แนวทางการรักษาเด็กออทิสติก

เนื่องจากยังไม่มีข้อสรุปถึงสาเหตุที่แน่ชัด ประกอบกับภาวะออทิสซึมมีระยะของการดำเนินโรคที่ยาวนาน เป้าหมายของการรักษาจึงอยู่ที่การกระตุ้นและส่งเสริมพัฒนาการในด้านต่าง ๆ ให้ใกล้เคียงหรือเทียบเท่ากับเด็กปกติมากที่สุด ลดหรือจัดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ รวมถึงการสนับสนุนทางการศึกษา และการช่วยเหลือครอบครัวของเด็กออทิสติก (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 154; Rutter. 1985 : 196-207; Sabatino, Vance, & Fuller. 2001 : 210-211) การรักษาจึงต้องอาศัยความร่วมมือจากบุคคลากรหลายฝ่ายและใช้หลายแนวทางร่วมกันอย่างเป็นองค์รวม (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 154) ; (เพ็ญแข ลิมศิลา. 2541 : 19-20) ซึ่งอาจสรุปได้ดังต่อไปนี้

1) การปรับเปลี่ยนพฤติกรรม (Behavioral Interventions) โดยใช้การปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) หรือ พฤติกรรมบำบัด (Behavior Therapy) เพื่อลดหรือจัดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น พฤติกรรมซ้ำ ๆ ก้าวร้าว หรือ ทำร้ายตนเอง และสร้างหรือเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ทั้งในด้านสังคม ภาษา และการพัฒนาทักษะพื้นฐาน รวมถึงทักษะต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อการเรียนรู้และการดำรงชีวิตอย่างอิสระให้แก่เด็กออทิสติก (ดุสิต ลิขนะพิชิตกุล. 2545 : 167-171; พิศมัย พงศาธิรัตน์. 2538 : ไม่ปรากฏเลขหน้า; เพ็ญแข ลิมศิลา. 2541 : 6, 21; สมภาพ เรืองตระกูล. 2542 : 269; Davidson, & Neale. 1998 : 446; Gelfand, & Drew. 2003 : 306-307; Kronenberger, & Meyer. 1996 : 396-401; O'Leary, & Wilson. 1987 : 93-104; Sabatino, Vance, & Fuller. 2001 : 213-214)

2) การจัดการศึกษา (Educational Interventions) การจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับระดับความสามารถและความต้องการของเด็กแต่ละคนเป็นวิธีสำคัญที่ช่วยให้เด็กออทิสติกมีการพัฒนาความสามารถทั้งในด้านการเรียนรู้ ภาษา และสังคมได้อย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะการจัดการศึกษาพิเศษ (Special Education) ให้แก่เด็กออทิสติก ซึ่งส่วนใหญ่จะมีความต้องการตั้งแต่ในระยะก่อนวัยเรียนหรือชั้นอนุบาลจนถึงประถมศึกษาตอนต้น อย่างไรก็ตามเมื่อเด็กมีอายุมากขึ้นและมีทักษะทางภาษา สังคม รวมถึงพฤติกรรมดีขึ้นควรสนับสนุนให้เรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนทั่วไป (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 155; เพ็ญแข ลิมศิลา. 2541 : 6, 21; Sabatino, Vance, & Fuller. 2001 : 215-216)

3) การช่วยเหลือครอบครัว (Family Interventions) เป็นการให้คำปรึกษา ความรู้ และกระตุ้นสนับสนุนให้ครอบครัวได้มีส่วนร่วมช่วยเหลือเด็กออทิสติกในทุก ๆ ด้าน เพื่อเพิ่ม

สัมพันธ์ภาพและการยอมรับในตัวบุตร ช่วยลดความเครียดและความวิตกกังวลของบิดามารดา รวมถึงช่วยให้การรักษามีความต่อเนื่องและประสบผลสำเร็จมากยิ่งขึ้น (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 155; เพ็ญแข ลิมศิลา. 2541 : 6, 21; Kronenberger, & Myer. 1996 : 393-395; Mash, & Wolfe. 1999 : 409-411; Rutter. 1985 : 206-207; Sabatino, Vance, & Fuller. 2001 : 215)

4) การรักษาทางยา (Pharmacological Treatments) เป็นการรักษาตามอาการซึ่งใช้ในกรณีจำเป็นเท่านั้นเพื่อลดพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดปัญหาในการดูแล เช่น อาการขาดสมาธิ อยู่ไม่นิ่ง ย้ำคิดย้ำทำ ก้าวร้าว หรือทำร้ายตนเอง และการใช้ยาที่เหมาะสมจะช่วยให้เด็กออทิสติกได้รับประโยชน์จากการรักษาด้วยแนวทางอื่นได้มากยิ่งขึ้น (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 155-157; เพ็ญแข ลิมศิลา. 2541 : 6, 21-23; สมภพ เรื่องตระกูล. 2542 : 269; Davidson, & Neale. 1998 : 447; Kronenberger, & Meyer. 1996 : 402-403; Sabatino, Vance, & Fuller. 2001 : 217-219)

5) อื่น ๆ (Others) เช่น การฝึกประมวลผลข้อมูลจากประสาทสัมผัส (Sensory Integration Training) การฝึกประมวลผลข้อมูลจากการฟัง (Auditory Integration Training) การบำบัดด้วยการสวมกอด (Holding Therapy) ดนตรีบำบัด (Music Therapy) ศิลปะบำบัด (Art Therapy) และจิตบำบัด (Psychotherapy) เป็นต้น (Sabatino, Vance, & Fuller. 2001 : 217; Trevarthen, et al. 1998 : 149; Waterhouse. 2000 : 252, 266, 303)

จากข้างต้นกล่าวได้ว่า การรักษาเด็กออทิสติกต้องอาศัยความร่วมมือจากบุคคลากรหลายฝ่ายและใช้หลายแนวทางร่วมกันอย่างเป็นองค์รวมเพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายตามระดับความสามารถ และความต้องการ ตลอดจนความจำเป็นในด้านต่าง ๆ ที่เด็กมีความผิดปกติและบกพร่อง

1.6 พฤติกรรมทางสังคมของเด็กออทิสติก

นับตั้งแต่ในวัยทารก เด็กออทิสติกบางคนอาจเริ่มแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมทางสังคมที่ผิดไปจากปกติได้ แต่ส่วนใหญ่มักพบในช่วงอายุ 2 ถึง 3 ปี เช่นเดียวกันกับความผิดปกติของพฤติกรรมอื่นที่มีความเด่นชัดมากขึ้น แต่ทั้งนี้พัฒนาการทางสังคมนอกจากจะจัดเป็นความบกพร่องหลัก 1 ใน 3 ที่ใช้เป็นเกณฑ์สำคัญสำหรับการวินิจฉัยแล้ว (ตามเกณฑ์การวินิจฉัยในหัวข้อ 1.1.1) ยังถือได้ว่ามีความสำคัญมากที่สุดทั้งการวินิจฉัยภาวะออทิซึมและภาวะอื่น ๆ ในกลุ่มของความบกพร่องทางพัฒนาการอย่างรุนแรง (PDDs) อีกด้วย (ชาญวิทย์ พรนภดล. 2545 : 144; Siegel. 1996 : 25)

โดย ชาญวิทย์ พรนภดล (2545 : 144-145) ได้กล่าวถึงพฤติกรรมทางสังคมที่สามารถพบได้ในแต่ละช่วงวัยของเด็กออทิสติกไว้ดังนี้

1) วัยแรกเกิดถึง 1 ปี ช่วงนี้ทารกออทิสติกมักไม่ค่อยชอบให้อุ้ม จะขึ้นตัวแอนหนีหรือร้องเสียงดังเวลาถูกอุ้ม ไม่จ้องมองแม่หรือผู้เลี้ยงดู ไม่ส่งภาษาหรือมองตามเวลาที่แม่เดินจาก

ไม่สบตา และเวลามองหน้าเด็กก็มักจะเบือนหนี ไม่มีการยิ้มแย้มเชิงสังคม รวมถึงไม่อ้าแขนรอรับเมื่อมีผู้ใหญ่จะเข้ามาอุ้มแบบเด็กปกติ

2) วัย 2 ถึง 3 ปี ช่วงนี้ความผิดปกติจะชัดเจนขึ้น โดยที่เด็กออทิสติกจะขาดหรือไม่สามารถแสดงความรู้สึกร่วมกันกับผู้อื่นได้ มักไม่ตอบสนองเวลาที่แม่หรือผู้เลี้ยงดูเรียกให้สนใจอะไรบางอย่าง เวลาชี้ให้ดูสิ่งของที่อยู่ไกลออกไปก็จะไม่มองตาม มักไม่เข้าหาพ่อแม่เพื่ออวดของเล่นหรือชักชวนให้เล่นด้วย ไม่เลียนแบบท่าทางของผู้อื่น เวลาต้องการสิ่งใดก็จะไม่ชี้นิ้วของตนเองแต่จะจับมือผู้อื่นไปที่สิ่งนั้นแทน ไม่สามารถเล่นเกมที่ต้องผลัดกันเล่นได้ ไม่แสดงอาการวิตกกังวลเมื่อต้องแยกจากแม่ หรือ บางครั้งก็อาจแสดงอาการติดแม่หรือผู้เลี้ยงดูเป็นพิเศษ บางรายอาจมีพฤติกรรมเข้าหาคนแบบไม่เลือกหน้า ไม่กลัวคนแปลกหน้า

3) วัยก่อนเข้าเรียน ช่วงนี้เด็กออทิสติกจะแสดงถึงการขาดทักษะทางสังคมอย่างชัดเจน โดยเด็กอาจไม่สนใจที่จะเข้าหาหรือเล่นกับเด็กอื่นที่อยู่ในวัยเดียวกัน เวลาอยู่ในสนามเด็กเล่นก็มักจะเดินอยู่รอบ ๆ สนาม ไม่เข้าไปรวมกลุ่มเล่นกับเด็กอื่น ในรายที่มีอาการไม่รุนแรง เด็กอาจแสดงความรู้สึกที่จะเข้าไปเล่นแต่ก็ไม่รู้จะเริ่มอย่างไร บางรายอาจเล่นกับเด็กอื่นได้บ้างแต่ต้องเล่นเฉพาะสิ่งที่ตนเองสนใจเท่านั้น

4) วัยเรียน ช่วงนี้เด็กออทิสติกจะมีปัญหาเกี่ยวกับการเข้าใจสถานการณ์ทางสังคมที่ซับซ้อนขึ้น ไม่มีเพื่อนสนิท ชอบเก็บตัวหรืออยู่คนเดียวตามลำพัง ไม่เข้าใจหรือรับรู้ว่าผู้อื่นกำลังคิดอะไรหรือรู้สึกอย่างไร ไม่มีความรู้สึกสงสารหรือเห็นอกเห็นใจผู้อื่น บางรายอาจต้องการที่จะมีเพื่อน แต่ก็เข้ากับเพื่อนได้ยากแม้ว่าจะพยายามอย่างเต็มที่ มักถูกเด็กอื่นมองว่าแปลกหรือดลก

ส่วน สมภพ เรื่องตระกูล (2542 : 266) ก็ได้กล่าวถึงพฤติกรรมทางสังคมของเด็กออทิสติกว่า ในการเข้าสังคม เด็กจะไม่สามารถใช้กิริยาท่าทางเพื่อสื่อความหมาย เช่น การสบตา การแสดงสีหน้า หรือท่าทาง ในการติดต่อกับผู้อื่นได้ ทำให้ขาดความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมวัย ซึ่งในขณะที่ยังเป็นเด็กเล็ก เด็กก็จะไม่มีเพื่อน ส่วนในเด็กโตอาจมีเพื่อนได้ แต่ก็ขาดความเข้าใจเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ในการมีความสัมพันธ์ และไม่สนใจที่จะร่วมสนุกสนาน ให้ความสนใจหรือร่วมงานกับเพื่อน ๆ ขาดความร่วมมือในการทำกิจกรรมกับผู้อื่น รวมทั้งขาดอารมณ์ตอบสนองต่อปฏิกิริยาที่ได้รับ เช่น ไม่เล่นร่วมกับเพื่อนแต่จะชอบเล่นเพียงคนเดียว หรืออาจเข้าร่วมแต่มีลักษณะเหมือนหุ่นยนต์ เป็นต้น นอกจากนั้นเด็กออทิสติกยังไม่รับรู้ถึงความเป็นไป และไม่เข้าใจถึงความต้องการหรือความทุกข์ใจของผู้อื่น เช่นเดียวกับ แมช และวูล์ฟ (Mash, & Wolfe, 1999 : 378-379) ที่กล่าวว่า เด็กออทิสติกมีปัญหาอย่างมากในการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นตั้งแต่ขณะที่ยังเป็นเด็กเล็ก โดยเด็กจะขาดทักษะหลายอย่างซึ่งจำเป็นต่อการพัฒนาการทางสังคมในระยะแรก ทั้งในด้านการเลียนแบบ การรับรู้สิ่งต่าง ๆ ทางสังคม การร่วมแสดงความรู้สึก และการเข้าใจในอารมณ์หรือความรู้สึกของผู้อื่น รวมถึงการเล่นสมมติ จากนั้นเมื่อเด็กโตขึ้น แม้จะเริ่มมีพฤติกรรมทางสังคมได้บ้าง แต่ก็ยังไม่สามารถตอบสนองต่อความต้องการ

หรือความรู้สึกของผู้อื่น ขาดความไวในการรับรู้และแสดงออกทางสังคมต่อปฏิกริยาที่ได้รับ และไม่ค่อยเข้าไปมีส่วนร่วมในประสบการณ์หรือความรู้สึกกับผู้อื่น และ มณี ภิญโญพรพาณิชย์ (2542 : 383) ก็ได้กล่าวว่า เด็กออทิสติกมีปัญหาในการเข้าสังคม ไม่สามารถที่จะสร้างสัมพันธภาพกับบิดามารดาหรือกับบุคคลอื่น และขณะที่เข้าสังคม เด็กก็จะไม่ยิ้ม ไม่สบตา มีปัญหาในการจดจำและแยกแยะระหว่างคนสำคัญในชีวิตกับผู้อื่น รวมทั้งไม่รู้สึกวิตกกังวลเมื่อต้องแยกจากคนสำคัญเหล่านั้นของตนเหมือนเด็กปกติทั่วไป เมื่อถึงวัยเรียน เด็กก็จะไม่สามารถเข้ากลุ่มเพื่อนหรือมีพฤติกรรมไม่เหมาะสมขณะเข้ากลุ่ม และเมื่อเข้าสู่ระยะตอนปลายวัยรุ่น บุคคลออทิสติกก็มักต้องการที่จะมีเพื่อน แต่ทั้งนี้ก็ไม่สามารถเข้าสังคม ไม่สามารถตอบสนองต่อความสนใจ อารมณ์ และความรู้สึกของผู้อื่นได้ และแม้ว่าในวัยผู้ใหญ่ บุคคลออทิสติกจะมีความต้องการทางเพศตามปกติ แต่ส่วนใหญ่ก็มักไม่ได้แต่งงาน

นอกจากนั้น ริง (Wing, & Gould. 1979; Wing. 2001 : 14-16) ยังได้แบ่งเด็กออทิสติกตามลักษณะพฤติกรรมทางสังคมออกเป็น 3 กลุ่มใหญ่ ๆ ได้แก่ กลุ่มแยกตัว กลุ่มยอมตาม และกลุ่มเข้าหาคนแต่มีลักษณะแปลก ดังนี้

1) กลุ่มแยกตัว (Aloof Group)

เด็กออทิสติกกลุ่มแยกตัวจะมีพฤติกรรมที่แสดงออกถึงความไม่สนใจต่อสิ่งแวดล้อมและแยกตัวเองออกจากสังคมหลายลักษณะ ตัวอย่างเช่น ไม่เข้าหาเมื่อเรียก เมื่อพูดด้วยก็ไม่ตอบสนอง มีสีหน้าเรียบเฉยไม่แสดงความรู้สึก ไม่จ้องหน้าหรืออาจมองผ่านผู้คนไปเฉย ๆ อาจถอยหนีเมื่อมีคนสัมผัสหรือจับต้องตัว แต่ถ้าเด็กอยากได้สิ่งของที่หยิบเองไม่ได้ ก็จะจับด้านหลังมือหรือหลังแขนของผู้อื่นแล้วดึงให้ไปทำในสิ่งที่ต้องการแทน (ไม่จับแบบจูมมือเหมือนในเด็กปกติ) นอกจากนี้เด็กยังไม่มีทำที่ว่าจะสนใจหรือรู้สึกเห็นอกเห็นใจเมื่อผู้อื่นไม่สบายหรือเจ็บปวด ดูเหมือนตัดขาดจากโลกภายนอก อยู่ในโลกของตนเอง และฝังตัวอยู่กับกิจกรรมที่ไม่มีจุดมุ่งหมาย เป็นต้น

ในวัยเด็ก ความบกพร่องทางสังคมของเด็กออทิสติกกลุ่มแยกตัวจะเป็นที่สังเกตเห็นได้เด่นชัดเมื่อเปรียบเทียบกับเด็กวัยเดียวกัน เนื่องจากตามปกติแล้ว เด็กทั่วไปจะเริ่มแสดงความสนใจในเด็กอื่นตั้งแต่ในระยะแรกเริ่มของพัฒนาการและมีสัมพันธภาพกับเพื่อนได้ก่อนเข้าสู่วัยเรียน แต่เด็กออทิสติกกลุ่มแยกตัวขณะที่ยังเล็กนั้นจะไม่มี ความสนใจในกลุ่มเพื่อนเล่นหรือเพื่อนในชั้นก่อนอนุบาล ไม่มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กอื่นซึ่งไม่ใช่พี่น้องในครอบครัว

สำหรับเด็กกลุ่มนี้เมื่อโตขึ้น บางรายอาจมีพฤติกรรมเปลี่ยนไป แต่บางรายก็ยังคงมีลักษณะแยกตัวเช่นนี้ไปตลอดชีวิต และผู้ใหญ่ที่แยกตัวก็ยังคงไม่สนใจในกลุ่มเพื่อน

2) กลุ่มยอมตาม (Passive Group)

เด็กออทิสติกกลุ่มยอมตามจะมีพฤติกรรมที่ยอมรับเมื่อผู้อื่นเข้าหา และไม่ถอยห่างจากคนอื่น ๆ แต่เด็กก็มักไม่เข้าหาหรือว่ามีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลอื่นด้วยตนเองก่อน และแม้ว่าในวัยเด็ก เพื่อน ๆ จะชอบให้เด็กกลุ่มนี้ร่วมเล่นด้วย เพราะเด็กจะยอมฟังและยอมทำ

ตามคำสั่งที่เพื่อนหรือผู้อื่นบอก แต่ก็เล่นได้จำกัด (เนื่องจากมีความบกพร่องในด้านการใช้จินตนาการหรือการเล่นสมมติ) ตัวอย่างเช่น หากเล่นสมมติเป็นพ่อ-แม่-ลูก หรือ เล่นสมมติเป็นหมอ-คนไข้ในโรงพยาบาล เด็กก็จะเล่นเลียนแบบเป็น ลูก หรือ คนไข้ ซึ่งเป็นบทบาทผู้ตามในเรื่องราวได้ เป็นต้น แต่หากการเล่นเปลี่ยนแปลงไปก็จะเกิดปัญหา เนื่องจากไม่มีบทบาทที่เหมาะสมกับตัวเด็ก

อย่างไรก็ตามทั้งเด็กและผู้ใหญ่ในกลุ่มยอมตามจะมีปัญหาพฤติกรรม ซึ่งเกี่ยวกับภาวะออทิสซึมน้อยที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มอื่น แม้จะมีบางรายที่เมื่อเข้าสู่วัยรุ่นแล้วอาจมีการเปลี่ยนแปลงอย่างเด่นชัดและความยากลำบากในพฤติกรรมได้

3) กลุ่มเข้าหาคนแต่มีลักษณะแปลก (Active but Odd Group)

เด็กออทิสติกกลุ่มเข้าหาคนจะมีพฤติกรรมที่เข้าหาผู้อื่น แต่มีลักษณะแปลก เนื่องจากวิธีที่เด็กใช้เข้าหาจะเป็นการเข้าหาเพื่อถามหรือดูสิ่งที่ตนสนใจเพียงฝ่ายเดียว โดยไม่คำนึงถึงความต้องการหรือความรู้สึกของผู้ที่พูดด้วย และบุคคลที่เข้าหาก็มักจะเป็นผู้ใหญ่มากกว่าเพื่อนร่วมวัยเดียวกัน บางครั้งเด็กอาจเข้าหาเพื่อสัมผัสหรือโอบกอดผู้อื่นทางกายได้ แต่ก็ไม่เหมาะสมเพราะมักจะแน่นหรือรุนแรงจนเกินไป นอกจากนี้หากไม่ได้รับความสนใจในสิ่งที่ต้องการก็อาจแสดงความก้าวร้าวหรือดื้อดึงได้ บางรายอาจเพิกเฉยหรือก้าวร้าวต่อเพื่อน ๆ

โดยทั่วไปเด็กกลุ่มนี้มักก่อให้เกิดปัญหาในการวินิจฉัย เนื่องจากการที่เด็กมีลักษณะเข้าหาคน จึงอาจทำให้เข้าใจผิดว่ามีความสามารถ ทั้งที่ความจริงแล้วเด็กกลุ่มนี้ไม่ได้เข้าใจถึงการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นอย่างแท้จริง

อย่างไรก็ตาม วิง (Wing, 2001 : 14-16) กล่าวว่า การจัดกลุ่มนี้ไม่ถือเป็นการแบ่งแยกกันโดยเด็ดขาด นอกจากนั้นในช่วงวัยรุ่นตอนปลายถึงวัยผู้ใหญ่ อาจพบพฤติกรรมทางสังคมของบุคคลออทิสติกได้อีกกลุ่มหนึ่ง (Over-Formal, Stilted Group) ซึ่งมีพฤติกรรมเจ้าระเบียบ สุขภาพ และเป็นทางการจนเกินเหตุ มีความพยายามที่จะรักษาและปฏิบัติตามกฎระเบียบในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอย่างมาก ทั้งที่ไม่ได้เข้าใจในกฎเกณฑ์ดังกล่าวอย่างแท้จริง บุคคลกลุ่มนี้จึงปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ยากลำบาก รวมทั้งในสถานการณ์เดียวกันเมื่อเวลาผ่านไป หรืออาจแสดงออกไม่ถูกต้องเพราะความเข้าใจผิดได้ เป็นต้น

จากข้างต้นยืนยันได้ว่า การพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมของเด็กออทิสติกนั้นมีความล่าช้าและผิดปกติหลายลักษณะ ซึ่งเกี่ยวกับความบกพร่องของพัฒนาการที่เด็กกลุ่มนี้จะขาดความสามารถในการสร้างสัมพันธภาพหรือมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นอย่างเด่นชัดทั้งการปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่และเพื่อนร่วมวัยเดียวกัน การเข้าสังคมของเด็กออทิสติกจึงมีปัญหาในทุกกระยะ ดังนั้นการให้ความช่วยเหลือเพื่อกระตุ้นและส่งเสริมพัฒนาการดังกล่าวจึงมีความสำคัญและควรกระทำตั้งแต่ในระยะแรกเริ่ม

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมความร่วมมือ

2.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคม

พัฒนาการทางสังคมเป็นการพัฒนาความสามารถในการแสดงพฤติกรรมของบุคคลให้สอดคล้องกับแบบแผนที่สังคมยอมรับ เพื่อให้สามารถเข้ากับสังคมได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2528 : 220; Hurlock. 1978 : 228) โดยในแต่ละช่วงวัย พัฒนาการทางสังคมก็จะมีการเปลี่ยนแปลงไปตามลำดับ ซึ่งอาจอธิบายได้จากแนวคิดทางทฤษฎีสำคัญของนักจิตวิทยาหลายท่าน แต่ในที่นี้ผู้วิจัยจะได้นำเสนอเฉพาะขั้นพัฒนาการที่เกี่ยวข้องกับวัยเด็ก โดยเฉพาะในช่วงก่อนวัยเรียนซึ่งเป็นระยะแรกเริ่มของพัฒนาการดังนี้

2.1.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคม (Psychosocial Developmental Theory)

อีริกสัน (Eric H. Erikson) ได้เน้นถึงความสำคัญของสิ่งแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรมที่มีต่อการพัฒนาทางสังคมและบุคลิกภาพของมนุษย์ โดยแบ่งพัฒนาการของบุคคลออกเป็น 8 ขั้นตามลำดับ แต่สำหรับการพัฒนาในช่วงก่อนวัยเรียนมี 3 ขั้นด้วยกัน (โทมัส. 2535 : 251-256 ; อ้างอิงจาก Erikson. 1959; Maier. 1969 : 32-35; Shaffer. 2000 : 40-43) คือ

1) ขั้นความไว้วางใจกับความระแวงไม่ไว้วางใจ (Trust VS Mistrust) ตั้งแต่แรกเกิดจนถึงอายุ 1 ปี ระยะนี้ถ้าเด็กมีความสบายกายและได้รับความอบอุ่นจากมารดาในยามที่ต้องการจะช่วยให้เด็กปรับตัวได้ดี สามารถพัฒนาความรู้สึกไว้วางใจขึ้นได้ แต่ในทางตรงข้าม หากเด็กขาดความสุขทางกาย ขาดความรักความอบอุ่น หรือไม่ได้รับการตอบสนองความต้องการอย่างเหมาะสม ก็จะเป็นผู้ที่ไม่สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเอง มีความหวาดระแวง และขาดความไว้วางใจผู้อื่น

2) ขั้นความมีอิสระในตนเองกับความสงสัยไม่แน่ใจในตนเอง (Autonomy VS Shame and Doubt) ระหว่างอายุ 1 ถึง 3 ปี ระยะนี้เด็กจะเริ่มฝึกหัดการขับถ่าย ซึ่งหากปฏิบัติได้ดี เด็กก็จะรู้สึกว่าคุณมีความสามารถ มีอำนาจในการควบคุมการขับถ่ายของตัวเอง ซึ่งช่วยให้เด็กพัฒนาความมีอิสระในตนเองขึ้นมาได้ แต่ในทางตรงข้าม หากการฝึกหัดไม่ประสบผลสำเร็จ เด็กก็จะรู้สึกละอาย และเกิดความสงสัยไม่แน่ใจในตนเอง

3) ขั้นความคิดริเริ่มกับความรู้สึกผิด (Initiative VS Guilt) ระหว่างอายุ 3 ถึง 6 ปี ระยะนี้เด็กจะมีทักษะสูงขึ้นในการใช้ภาษา การเคลื่อนไหว รวมถึงการกระทำกับวัตถุสิ่งของก่อให้เกิดจินตนาการเมื่อพบกับสิ่งต่าง ๆ ซึ่งช่วยให้เด็กพัฒนาความคิดริเริ่มด้วยตนเองได้ แต่ในทางตรงข้าม หากไม่ได้รับการสนับสนุนในความคิดและจินตนาการ เด็กก็จะรู้สึกผิดเมื่อริเริ่มทำสิ่งใด ๆ

2.1.2 ทฤษฎีงานตามขั้นพัฒนาการ (Developmental Tasks Theory)

ฮาวิกเฮอร์สท (Robert Havighurst) ได้รับอิทธิพลจากทฤษฎีของอีริกสัน เกี่ยวกับลักษณะของพัฒนาการในแต่ละช่วงวัยของบุคคล โดยอธิบายว่า ในแต่ละช่วงวัยนั้นมี

งานประจำที่บุคคลควรจะทำได้ ซึ่งความสำเร็จในงานจะเป็นรากฐานของความก้าวหน้าในขั้นต่อไปและก่อให้เกิดความสุขในการดำรงชีวิตทางสังคม ส่วนความล้มเหลวจะให้ผลตรงข้ามหรือมีความยากลำบากในการปรับตัว โดยกล่าวถึงงานตามขั้นพัฒนาการของเด็กก่อนวัยเรียนไว้ (พรณี ช. เจนจิต. 2537 : 77-78; โทมัส. 2535 : 136 ; อ้างอิงจาก Havighurst. 1953) ดังนี้

- 1) เด็กสามารถมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับความจริงทางสังคมและกายภาพ ซึ่งหมายถึง การที่เด็กมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว
- 2) เด็กสามารถที่จะเรียนรู้การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับพี่น้องและบุคคลอื่น รวมทั้งชอบเลียนแบบบุคคลอื่น
- 3) เด็กสามารถที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างสิ่งที่ถูกกับสิ่งที่ผิด และเริ่มมีพัฒนาการทางจริยธรรม

2.1.3 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล (Social Interpersonal Theory)

ซัลลิแวน (Harry S. Sullivan) ได้เน้นถึงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและการเรียนรู้จากการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่มีต่อพัฒนาการทางสังคมและบุคลิกภาพของมนุษย์ โดยแบ่งพัฒนาการของบุคคลออกเป็น 6 ขั้นตอนลำดับ แต่ส่วนที่เกี่ยวข้องกับเด็กก่อนวัยเรียนนั้นมี 2 ขั้นตอนด้วยกัน (Dinkmeyer, & Dreikurs. 1963 : 150-151) คือ

- 1) วัยเด็กเล็ก (Childhood) ระหว่างอายุ 2 ถึง 4 ปี ระยะเวลาเด็กจะมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นกว้างขวางขึ้น ซึ่งเป็นผลเนื่องมาจากเด็กมีความก้าวหน้าของทักษะทางการเคลื่อนไหวและภาษา นอกจากนั้นยังเรียนรู้ที่จะปฏิบัติตนต่อบุคคลอื่นเพื่อให้ตนรู้สึกมั่นคงและปลอดภัย
- 2) วัยเด็กโต (Juvenile Era) ระหว่างอายุ 4 ถึง 11 ปี ระยะเวลาเด็กจะเริ่มรู้จักว่าตนมีความแตกต่างจากบุคคลอื่น มีเป้าหมายของตนเอง และเริ่มมีความสัมพันธ์ในกลุ่มเพื่อนและผู้ใหญ่ มีการแข่งขัน ประนีประนอม ตลอดจนรู้จักสถานะของตนจากการมีความสัมพันธ์กับวัฒนธรรมที่อยู่ร่วมได้

2.1.4 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory)

แบนดูรา (Albert Bandura. 1977 : 9-10,17-27) ได้เน้นถึงกระบวนการเรียนรู้พฤติกรรมซึ่งเป็นการเรียนรู้ทางสังคมของมนุษย์ โดยอธิบายว่า นับตั้งแต่แรกเกิดนั้นเด็กจะมีพฤติกรรมเบื้องต้นซึ่งก็คือพฤติกรรมที่เป็นปฏิกิริยาสะท้อนติดตัวมาด้วย แต่ต่อมาเด็กจะเรียนรู้พฤติกรรมต่าง ๆ เพิ่มขึ้นจนถึงพฤติกรรมที่มีความซับซ้อนได้เป็นลำดับ จากการมีประสบการณ์ต่าง ๆ ทั้งทางตรง ซึ่งเป็นการเรียนรู้จากผลกรรมหรือผลจากการกระทำของตนเอง และทางอ้อม ก็คือ การเรียนรู้จากตัวแบบหรือจากสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมของผู้อื่น ซึ่งถือเป็นวิธีการเรียนรู้ส่วนใหญ่ของมนุษย์ เนื่องจากทำให้ไม่ต้องอาศัยการลองผิดลองถูก จึงช่วยให้เกิดการเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ ๆ ได้อย่างกว้างขวางและรวดเร็ว

จากทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมที่กล่าวมาข้างต้นแสดงให้เห็นว่า การพัฒนาทางสังคมต้องอาศัยการเรียนรู้จากประสบการณ์โดยผ่านการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลหรือสิ่งแวดล้อมทางสังคม

ทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยเฉพาะในวัยต้นของชีวิต ช่วงก่อนวัยเรียนเป็นระยะที่เด็กเริ่มเรียนรู้พฤติกรรมทางสังคมของตน แม้เด็กปกติทั่วไปก็ควรได้รับการส่งเสริมตั้งแต่ในระยะนี้ ดังนั้นในเด็กออทิสติกที่มีความล่าช้าและผิดปกติทางสังคมจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง

2.2 พฤติกรรมทางสังคมของเด็กก่อนวัยเรียน

ในการพัฒนาทางสังคม พฤติกรรมทางสังคมเกิดขึ้นได้จากการที่เด็กมีการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น โดยเป็นพฤติกรรมการแสดงออกที่ได้รับอิทธิพลจากบุคคลหรือกลุ่มบุคคลอื่นในสังคม และขณะเดียวกันก็เป็นพฤติกรรมที่มีอิทธิพลต่อบุคคลหรือกลุ่มบุคคลอื่นในสังคมนั้น ๆ ด้วย (Good. 1973 : 44; English. 1958 : 506; Page, Thomas, & Marshall. 1977 : 314) พฤติกรรมทางสังคมจึงแสดงออกได้หลายลักษณะ

2.2.1 ลักษณะพฤติกรรมทางสังคม

หากพิจารณาตามระดับอายุ กีเซล และอีลส์ (Gesell, & Ilg. 1964. 354-355) ได้อธิบายถึงลักษณะพฤติกรรมทางสังคมของเด็กก่อนวัยเรียนช่วงอายุ 4 ถึง 6 ปี ว่า

1) อายุ 4 ปี ช่วงอายุนี้เด็กจะเล่นร่วมมือกันกับเพื่อนสนิท สนทนากับเพื่อน และมีการเล่นแบบจินตนาการ แต่มักมีพฤติกรรมต่อไปนี้ คือ กีดกันเพื่อน พุดไม่มีสาระ โต้เถียง ทะเลาะวิวาท สนใจเพื่อนวัยเดียวกันมากกว่าผู้ใหญ่ ดูแลเด็กที่อายุน้อยกว่าหรือช้ำอาย และมีเพื่อนสนิทเป็นเพศเดียวกันกับตน

2) อายุ 5 ปี ช่วงอายุนี้เด็กจะเล่นกับเด็กอื่นได้ดี โดยเฉพาะในกลุ่มที่มีขนาดเล็ก ไม่ยืนกรานที่จะเล่นด้วยวิธีที่ตนชอบ และไม่วิตกกังวลเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้อื่น ชอบเล่นกับเพื่อนวัยเดียวกัน หากไม่มีผู้ดูแล เด็กบางคนจะมีพฤติกรรมเกรงมาก ทำตัวเป็นนาย และร้องไห้รุนแรง แต่ก็พร้อมที่จะหยุดได้ง่าย นอกจากนั้นเด็กยังเล่นกับเพื่อนนอกบ้านมากขึ้น และมีความสัมพันธ์ดีกว่าภายในบ้าน

3) อายุ 6 ปี ช่วงอายุนี้เด็กสนใจที่จะคบเพื่อน มีเพื่อน และอยู่กับเพื่อนมากกว่า มักใช้คำว่า “เพื่อนที่โรงเรียน” หรือ “เพื่อนเล่น” อยู่กับเพื่อนได้นาน นอกจากไม่มีผู้ดูแล และอาจจะทะเลาะกัน ตีกัน เพราะต่างฝ่ายต่างไม่ยอมกัน มีพฤติกรรมการเล่นเรื่องที่ไม่มีสาระมากขึ้น มักทำตัวเด่นและเป็นนายในหมู่เพื่อน

ส่วน ซีเฟลด์ (Seefeldt. 1980 : 7-11) ก็ได้อธิบายถึงลักษณะพฤติกรรมทางสังคมของเด็กก่อนวัยเรียนไว้เช่นกัน ซึ่งเป็นช่วงอายุ 3 ถึง 6 ปี คือ

1) อายุ 3 ปี ช่วงอายุนี้เด็กจะเห็นว่าตนเป็นคนสำคัญที่สุด มีความสุขที่จะเล่นคนเดียว แม้ในขณะที่เล่น เด็กชอบที่จะนั่งเล่นอยู่ข้าง ๆ ผู้อื่น แต่เด็กก็จะไม่เล่นเป็นกลุ่ม ไม่ให้ความร่วมมือ และไม่มีการแบ่งปัน โดยเด็กอายุนี้ยังไม่มีเพื่อนที่ชอบเป็นพิเศษและจะเล่นเฉพาะกับเด็กอื่นที่มาอยู่ใกล้ ๆ เท่านั้น จึงกล่าวได้ว่า เป็นช่วงของการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

2) อายุ 4 ปี ช่วงอายุนี้เด็กจะเริ่มสนใจผู้อื่นมากขึ้น จึงเริ่มเล่นกับผู้อื่นบ้างในบางสถานการณ์ ชอบเล่นบทบาทสมมติ เล่นเลียนแบบชีวิตครอบครัวที่พบเห็นในชีวิตประจำวัน แต่

โดยทั่วไปเด็กยังคงมีลักษณะที่แสดงถึงความก้าวร้าวทางกาย เออะ อะ ไม่ระมัดระวัง เกเร และยังมีลักษณะของการเป็นนาย แต่ขณะเดียวกันก็จะเริ่มเป็นผู้ช่วยที่ดี มีท่าทีแสดงความเป็นมิตร เริ่มรู้จักแลกเปลี่ยนและการรอคอย เริ่มมีการแบ่งปัน

3) อายุ 5 ปี ช่วงอายุนี้เด็กจะมีความเป็นมิตรมากขึ้น มีความกระตือรือร้นที่จะให้ความช่วยเหลือผู้อื่น เริ่มเข้ากลุ่มใหญ่ขึ้น จาก 2 คนเป็น 5 คน เริ่มมีเพื่อนที่ถูกใจเป็นพิเศษ ชอบเล่นละครสมมติ เล่นเลียนแบบ เล่นละครใบ้ การทะเลาะกับเพื่อนลดน้อยลง เพราะเด็กเริ่มเข้าใจและยอมรับความสำคัญของผู้อื่น เริ่มมีความเห็นคล้อยตาม และเริ่มมีความรู้สึกไม่พอใจถ้าเพื่อนในกลุ่มไม่ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ของกลุ่ม

4) อายุ 6 ปี ช่วงอายุนี้เด็กจะเริ่มมีการประสานสัมพันธ์กับผู้อื่น เล่นเป็นกลุ่มและมักเป็นเพื่อนเพศเดียวกัน เริ่มรู้สึกกังวลเกี่ยวกับสังคมภายในกลุ่มของตน แต่ในการเล่นยังชอบแสดงเป็นตัวเด่น เล่นรุนแรง ต้องการชนะและพยายามชนะเป็นที่หนึ่ง และหากการเล่นมีกฎเกณฑ์ที่ยากเกินความสามารถของตนก็จะพยายามปรับกฎให้เป็นประโยชน์กับตนเองแทน

นอกจากนี้หากพิจารณาตามความคาดหวังของสังคม เฮอร์ล็อก (Hurlock, 1964 : 274-275; 1978 : 238-239) ได้แบ่งแบบแผนพฤติกรรมของเด็กตามความคาดหวังของสังคมออกเป็น 2 ประเภท คือ

1) แบบแผนพฤติกรรมที่เข้ากับสังคม หรือ พฤติกรรมที่พึงประสงค์ (Social Behavior Patterns) หมายถึง พฤติกรรมที่ทำแล้วก่อให้เกิดความพอใจ เป็นที่นิยมชมชอบแก่ตนเองและผู้อื่น ประกอบด้วยพฤติกรรมดังนี้

1.1) ความร่วมมือ (Cooperation) เป็นการเรียนรู้ที่จะเล่นหรือทำงานร่วมกับผู้อื่น โดยที่เด็กยังมีโอกาสปฏิบัติกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นมาก ก็ยิ่งเรียนรู้ที่จะให้ความร่วมมือกับผู้อื่นได้มาก

1.2) การแข่งขัน (Rivalry) เป็นการกระตุ้นให้เด็กพัฒนาความสามารถในการอยู่ร่วมกันได้สูงขึ้น แต่หากเป็นสาเหตุของการทะเลาะวิวาทหรือพุดทับถมกัน จะทำให้เด็กลดความสามารถที่จะอยู่ร่วมกันในสังคมลง

1.3) การมีใจกว้างขวาง (Generosity) เป็นพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกในรูปแบบของการแบ่งปันสิ่งของให้ผู้อื่นด้วยความเต็มใจ ซึ่งโดยปกติแล้วเด็กจะยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและเรียกร้องแต่ในสิ่งที่ต้องการ ดังนั้นเมื่อมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นมากขึ้น เด็กก็จะมีใจคอที่กว้างขวางมากขึ้น

1.4) ความต้องการเป็นที่ยอมรับของสังคม (Desire for Social Approval) เด็กจะแสดงพฤติกรรมตามความคาดหวังของสังคมได้ ถ้ามีความต้องการเป็นที่ยอมรับของสังคม โดยเฉพาะความต้องการเป็นที่ยอมรับของผู้ใหญ่ ซึ่งจะเกิดขึ้นก่อนความต้องการเป็นที่ยอมรับของเพื่อน

1.5) การยอมตาม (Conformity) เด็กจะเรียนรู้วิธีการที่จะเข้าร่วมเป็นสมาชิกในกลุ่ม โดยการเลียนแบบหรือปรับพฤติกรรมของตนให้ต่างจากกลุ่มน้อยที่สุด

1.6) ความเห็นอกเห็นใจ (Sympathy) เป็นพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกด้วยการปลอบโยนหรือช่วยเหลือเมื่อผู้อื่นเป็นทุกข์ โดยเด็กจะมีความเห็นอกเห็นใจต่อผู้อื่นได้ ก็ต่อเมื่อเคยอยู่ในสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกันมาก่อน

1.7) การเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy) เป็นความสามารถที่เด็กจะนำตนเองเข้าไปแทนที่ในสถานการณ์ของผู้อื่น และเข้าใจว่าเขารู้สึกอย่างไร ซึ่งจะพัฒนาขึ้นได้ก็ต่อเมื่อเด็กเข้าใจถึงการแสดงออกทางสีหน้าและคำพูดของผู้อื่น

1.8) การพึ่งผู้อื่น (Dependency) เด็กจะแสดงพฤติกรรมนี้เมื่อต้องการความช่วยเหลือ ความสนใจ ความรัก และการยอมรับจากผู้อื่น

1.9) ความเป็นเพื่อน (Friendliness) เด็กจะแสดงพฤติกรรมนี้เมื่อต้องการทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นหรือทำให้ผู้อื่น และต้องการแสดงความรักต่อผู้อื่น

1.10) ความไม่เห็นแก่ตัว (Unselfishness) เป็นการช่วยเหลือและแบ่งปันสิ่งที่ตนเองมีให้ผู้อื่น ซึ่งถือเป็นการเรียนรู้ถึงจิตใจของผู้อื่น และทำเพื่อผู้อื่นมากกว่าที่จะคิดถึงแต่ความสนใจและความต้องการของตนเองเท่านั้น

1.11) การเลียนแบบ (Imitation) เป็นการที่เด็กเลียนแบบคำพูด พฤติกรรม และบุคลิกลักษณะของผู้อื่นที่ใกล้ชิด เคยพบเห็น หรือเคยติดต่อสัมพันธ์ด้วย เช่น การเลียนแบบพ่อแม่ เด็กที่โตกว่า หรือแม่แต่พี่เลี้ยง หรือ ครู

1.12) ความผูกพัน (Attachment) เป็นพฤติกรรมที่มีพื้นฐานตั้งแต่ในวัยทารก จากการที่เด็กได้รับความรัก ความผูกพันจากแม่อย่างอบอุ่น ซึ่งเมื่อโตขึ้นก็จะถ่ายทอดความรู้สึกนี้ไปสู่ผู้อื่นและเรียนรู้ที่จะสร้างมิตรภาพเมื่ออย่างเข้าสู่วัยเด็ก

2) แบบแผนพฤติกรรมที่ไม่เข้ากับสังคม หรือ พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ (Nonsocial Behavior Patterns) หมายถึง พฤติกรรมที่ทำแล้วก่อให้เกิดความเดือดร้อน และความไม่พอใจแก่ตนเองและผู้อื่น ประกอบด้วยพฤติกรรมดังนี้

2.1) การปฏิเสธ (Negativism) เป็นการแสดงคำพูด อารมณ์ และวาจาทำทางในการปฏิเสธไม่ให้ความช่วยเหลือหรือรับความช่วยเหลือจากผู้อื่น

2.2) ความก้าวร้าว (Aggression) เป็นปฏิกิริยาตอบสนองต่อความไม่สมหวัง โดยเด็กจะแสดงความก้าวร้าวออกมาเป็นคำพูดมากกว่าการใช้กำลังต่อสู้กัน แต่เด็กที่ไม่มีใครชอบ มักเรียกร้องความสนใจจากผู้อื่นด้วยการหาเรื่องรังแกเพื่อนไม่ว่าจะด้วยกำลังหรือคำพูด

2.3) การทะเลาะวิวาท (Quarreling) เป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นเพราะเด็กยังขาดประสบการณ์ในการเล่นกับเพื่อน มักแย่งของเล่น ร้องไห้ ทูบตี แต่เมื่อเด็กโตขึ้นจะรู้จักปรับตัวต่อสังคมได้ดีขึ้น

2.4) การล้อเลียนและข่มขู่ (Teasing and Bullying) เป็นการรุกรานทางวาจา โดยพูดล้อเลียนหรือรุกรานทางกายโดยแสดงท่าทีข่มขู่ เพื่อให้ผู้อื่นรู้สึกโมโหหรืออับอาย

2.5) การมีอำนาจเหนือผู้อื่น (Ascendance) เป็นความพยายามที่จะข่มขู่หรือเป็นนายของผู้อื่น ซึ่งถ้าเด็กกระทำได้สำเร็จ ก็จะมีลักษณะของความเป็นผู้นำ แต่หากไม่สำเร็จ ก็จะถูกปฏิเสธจากกลุ่ม

2.6) การยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) เป็นการที่เด็กมีแนวโน้มจะคิดและพูดเกี่ยวกับเรื่องของตนเองเท่านั้น

2.7) ความมีอคติลำเอียง (Prejudice) เป็นพฤติกรรมที่เริ่มเกิดขึ้นในวัยเด็กเล็ก เนื่องจากเด็กจะมองเห็นถึงความแตกต่างระหว่างตนเองกับผู้อื่น ทั้งคุณลักษณะและพฤติกรรม รวมถึงความแตกต่างทางสังคม โดยเด็กมักแสดงความลำเอียงด้วยการแยกแยะความแตกต่างของผู้อื่นไปในทางลบ

2.8) การแบ่งเพศ (Sex Antagonism) ในวัยเด็กเล็ก เด็กชายมักจะหลีกเลี่ยงการมีความสัมพันธ์หรือไม่เล่นร่วมกับเด็กหญิง เนื่องจากเรียนรู้ว่าความเป็นชายนั้นเหนือกว่าความเป็นหญิง แม้ว่าในระยะนี้เด็กชายยังไม่ต่อต้าน แต่ก็หลีกเลี่ยงและรังเกียจกิจกรรมของเด็กหญิง

จากข้างต้นกล่าวได้ว่า ในช่วงก่อนวัยเรียน พฤติกรรมทางสังคมของเด็กปกติจะมีการเปลี่ยนแปลงอย่างมากทั้งในลักษณะที่พึงประสงค์และไม่พึงประสงค์ผ่านการเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นโดยเฉพาะพฤติกรรมที่เข้ากับสังคม แต่สำหรับเด็กออทิสติกแล้วการพัฒนาพฤติกรรมดังกล่าวจะพบว่ามีความล่าช้าและผิดปกติ เนื่องมาจากความบกพร่องทางสังคมที่แสดงออก ประกอบกับความบกพร่องทางภาษาและจินตนาการ รวมถึงปัญหาทางด้านพฤติกรรมที่เด็กมักแยกตัวหรือมีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ในหลายลักษณะ

ดังนั้นการช่วยเหลือให้เด็กออทิสติกมีพัฒนาการทางสังคมได้ใกล้เคียงหรือเทียบเท่ากับเด็กปกติมากที่สุด จึงเป็นการกระตุ้นและส่งเสริมพฤติกรรมตามวัยที่เหมาะสมให้แก่เด็ก ซึ่งทั้งนี้ ความร่วมมือ ถือเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์รูปแบบหนึ่งที่มีผู้เสนอแนะว่า เป็นพฤติกรรมเบื้องต้นสำคัญที่ควรฝึกสอนให้แก่เด็กออทิสติก (วิง. 2527 : 125-127)

2.2.2 ลักษณะพฤติกรรมความร่วมมือ

ความร่วมมือถือเป็นพฤติกรรมสำคัญส่วนหนึ่งของมนุษย์ ที่นอกจากจะจัดเป็นพฤติกรรมทางสังคมที่พึงประสงค์แล้ว ยังจัดเป็นพฤติกรรมเอื้อสังคม (Prosocial Behavior) ที่ก่อให้เกิดประโยชน์ทั้งต่อตนเองและบุคคลอื่น และตามปกติแล้วในการดำรงชีวิตประจำวันมนุษย์จำเป็นต้องร่วมมือกันกับผู้อื่น ความร่วมมือจึงเป็นหัวใจสำคัญของการติดต่อสื่อสารและการปฏิสัมพันธ์ต่อกันที่คนเรานั้นไม่อาจหลีกเลี่ยงได้ (Johnson, & Johnson. 1994 : 12)

โดย มุสเสน และคณะ (Mussen, & others. 1969 : 358) อธิบายว่า ความร่วมมือหมายถึง การทำกิจกรรมร่วมกันของบุคคล 2 คน หรือมากกว่า เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายอย่าง

เดียวกัน ซึ่งคล้ายคลึงกับ คอรัลีนส์ และเอชเมอร์ (คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2528 : 228 ; อ้างอิงจาก Collins, & Ashmors. 1970) ที่อธิบายว่า ความร่วมมือ หมายถึง การที่บุคคล 2 คน มีจุดมุ่งหมายอันเดียวกันในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ให้บรรลุวัตถุประสงค์ ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่า ความร่วมมือเป็นพฤติกรรมการทำกิจกรรมร่วมกันของบุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายอย่างเดียวกัน

นอกจากนั้น มุสเสน และคณะ (Mussen, & others. 1969 : 376) ยังได้กล่าวถึง พฤติกรรมความร่วมมือของเด็กไว้ด้วยว่า ความร่วมมือเป็นพฤติกรรมทางสังคมที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ที่เท่าเทียมกันระหว่างเด็ก ซึ่งก่อให้เกิดการพัฒนาทางภาษา โดยที่เด็กจะพยายามทำกิจกรรมร่วมกัน มีการร่วมมือกันในการแก้ปัญหา และมีความคิดเห็นที่เป็นประโยชน์แก่ผู้อื่น ได้มากขึ้นเมื่ออายุมากขึ้น รวมทั้งยังมีการโต้เถียงและการทะเลาะวิวาทลดน้อยลง ซึ่ง เฮิร์ลอค (Hurlock. 1978 : 239) ก็ได้อธิบายว่า เด็กจะเรียนรู้พฤติกรรมความร่วมมือในการที่จะเล่นหรือหรือทำงานร่วมกับผู้อื่น เมื่อเริ่มมีอายุเข้า 4 ปี และยังมีความสามารถที่จะเล่นหรือทำงานร่วมกับผู้อื่นได้เป็นเวลานานขึ้นทีละน้อยอีกด้วย

โดยเฉพาะในช่วงอายุ 3 ถึง 6 ปี เบิร์ค (สุนันทา ศิริวัฒนานนท์. 2544 : 11 ; อ้างอิงจาก Berk. 1996) กล่าวว่า พฤติกรรมความร่วมมือของเด็กวัยนี้ เป็นความร่วมมือในการเล่นกับเพื่อน เด็กจะมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนมากยิ่งขึ้นในการเล่นที่มีวัตถุประสงค์อย่างเดียวกัน หรือในการทำงานใดให้ได้ผลร่วมกัน เช่น การร่วมกันก่อปราสาททราย และการวาดภาพ เป็นต้น

หากพิจารณาถึงลักษณะพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กขณะเข้ากลุ่ม แมคไอนเนอร์เน และแมคไอนเนอร์เน (McInerney, & McInerney. 1998) อธิบายว่า ลักษณะพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กแต่ละคน คือ จะสามารถช่วยเหลือเพื่อนร่วมกลุ่มได้ ถ้าให้ความช่วยเหลือผู้อื่น มีความพยายามในการทำงาน มีความสุภาพและมีน้ำใจยกย่องผู้อื่น ส่วนลักษณะพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่ม คือ ไม่ส่งเสียงดังขณะทำงานกลุ่ม ร่วมกันไตร่ตรองปัญหาที่เกิดขึ้น รู้จักตั้งคำถามกันเองก่อนที่จะถาม และให้ความช่วยเหลือกลุ่มอื่นได้

จากลักษณะดังกล่าวเห็นได้ว่า ความร่วมมือของเด็กเป็นพฤติกรรมทางสังคมที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน โดยเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกถึงการทำกิจกรรมในการเล่นหรือการทำงานร่วมกันกับเพื่อนหรือผู้อื่น ซึ่งเด็กปกติจะเริ่มเรียนรู้และพัฒนาได้ในระยะก่อนวัยเรียน ดังนั้นการให้เด็กออกทัศนคติได้รู้จักที่จะร่วมมือในการทำกิจกรรมกับผู้อื่น จึงมีความสำคัญทั้งในแง่ของการพัฒนาพฤติกรรมตามวัยที่เหมาะสม และช่วยส่งเสริมพฤติกรรมในการดำรงชีวิตประจำวัน นอกจากนี้ วิง (2527 : 127) ยังได้อธิบายว่า การให้เด็กออกทัศนคติได้ทำกิจกรรมกลุ่มกับเพื่อนเป็นประจำจะช่วยให้เด็กเกิดความรู้สึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และช่วยให้เด็กได้มีสัมพันธภาพที่ดีต่อเด็กอื่น ๆ อีกด้วย

2.3 แนวทางการส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม

สำหรับแนวทางการส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมให้แก่เด็กก่อนวัยเรียน มีผู้กล่าวถึงแนวทางส่งเสริมไว้ทั้งโดยรวมและเฉพาะด้านความร่วมมือ ซึ่งผู้วิจัยจะได้นำเสนอตามลำดับ

2.3.1 การส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม

ชัยยงค์ พรหมวงศ์ (2537 : 31-36) ได้กล่าวถึง การส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมว่า เป็นการพัฒนาพฤติกรรมใหม่ให้เกิดขึ้นกับเด็ก โดยมีแนวทางดังนี้

1) การปรับพฤติกรรมของเด็ก ต้องให้เด็กค่อย ๆ ปรับพฤติกรรมทีละน้อยด้วยการเสริมแรง เช่น ให้การเสริมแรงเวลาที่เด็กแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม หรือเมื่อเด็กมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ

2) การพัฒนาพฤติกรรมโดยให้ตัวแบบที่ดี การให้เด็กได้เห็นตัวอย่างที่ดีจะช่วยให้เด็กเลียนแบบตาม ซึ่งเด็กมักจะชอบเลียนแบบบุคคลที่ตนชื่นชอบ เช่น พ่อแม่ ครู ญาติ พี่น้อง เพื่อน นักกีฬา ตัวละครในนิทาน และผู้มีชื่อเสียง เป็นต้น

3) การให้สัญญาเตือนพฤติกรรม โดยการแสดงออกด้วยวาจาหรือท่าทางว่าเด็กควรทำหรือไม่ด้วยคำพูดหรือการพยักหน้า เป็นการให้สัญญาเตือนพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมก่อนที่เด็กจะกระทำการพฤติกรรมที่ผิดแล้วตีเตือน

ส่วน ประมวล ดิคคินสัน (2527 : 107) ก็ได้กล่าวถึง แนวทางการส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมสำหรับเด็กก่อนวัยเรียนไว้เช่นกัน คือ

1) การกำหนดตารางกิจกรรมประจำวันอย่างเหมาะสมและต่อเนื่องกัน การจัดกิจกรรมที่ต้องใช้พลังงานและการผ่อนคลายสลับกัน เพื่อให้เด็กไม่รู้สึกเบื่อหน่าย มีบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดี การที่เด็กรู้ตามตารางกิจกรรมประจำวัน และสิ่งที่ครูคาดหวังให้เด็กทำ จะทำให้เกิดความเป็นระเบียบและมีความรู้สึกมั่นใจ

2) การเสริมแรง โดยให้การเสริมแรงทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมจะช่วยให้เด็กมีพฤติกรรมที่สังคมยอมรับ และขณะเสริมแรงครูควรพูดให้ชัดเจนว่า เด็กได้แสดงพฤติกรรมที่ดีคืออย่างไร เช่น “เธอใจดีจังที่ช่วยมานะเช็ดสีที่หกบนพื้น” เป็นต้น ซึ่งคำชมเชยของครูมีคุณค่าสำหรับเด็กส่วนใหญ่เนื่องจากเป็นตัวอย่างที่ดีที่เด็กมักจะเอาอย่าง ในบางครั้งอาจใช้ท่าทางแทนการเสริมแรงด้วยวาจาตามความเหมาะสม

3) การให้รางวัล การส่งเสริมความร่วมมือและความช่วยเหลือกันนับเป็นพฤติกรรมทางสังคมที่ควรส่งเสริม เช่น อาจพูดว่า “ถ้าแต่ละกลุ่มช่วยกันดูแลห้องให้เรียบร้อยภายใน 5 นาที ครูจะเล่นนิทานสนุก ๆ ให้ฟัง 1 เรื่อง” เป็นต้น ซึ่งทั้งนี้การเสริมแรงเป็นเป้าหมายสูงสุดของการพัฒนาทางสังคมเพื่อมุ่งให้เด็กสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้สำเร็จ โดยตัวเด็กเองเกิดความพึงพอใจและภาคภูมิใจในผลงานที่ตนทำ ซึ่งเป็นการเสริมแรงจากภายในตัวเด็กเอง

4) การส่งเสริมความเป็นอิสระ พัฒนาการทางสังคมที่เด่นชัดในโรงเรียน คือ การที่เด็กสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้ด้วยตนเองและรับผิดชอบในสิ่งที่ตนทำ ครูควรให้การเสริมแรงใน

พฤติกรรมที่เด็กแสดงออกอย่างเหมาะสม แต่เมื่อพบพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ครูไม่ควรใช้คำพูดที่คุกคามหรือข่มขู่ แต่ควรบอกกล่าวให้เด็กทราบเงื่อนไข เช่น อาจพูดว่า “ใครที่อยู่โต๊ะเรียบร้อยแล้ว แสดงว่าพร้อมที่จะรับประทานอาหารกลางวันแล้ว” หรือ “ใครที่ทำผนังเลอะเทอะ คนนั้นต้องทำความสะอาด” เป็นต้น

5) การส่งเสริมให้เด็กรู้และสนใจความรู้สึกของผู้อื่น โดยการส่งเสริมให้เด็กมีพฤติกรรมช่วยเหลือกันมีความเหมาะสม เพราะช่วยให้เด็กเอาใจใส่ในความต้องการของผู้อื่น ได้รับความรู้สึกของผู้อื่น โดยครูให้คำชมเชย ชื่นชมให้เด็กสนใจการกระทำที่แสดงถึงความมีน้ำใจ หรือแนะนำให้เด็กแบ่งปัน ร่วมมือ รวมถึงช่วยเหลือผู้อื่นและสังคม

จากแนวทางดังกล่าวเห็นได้ว่า การส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมโดยรวมนั้นมีหลายวิธีการ ทั้งการให้รางวัล การเสริมแรงต่อพฤติกรรม การให้ตัวแบบ การชี้แนะหรือให้สัญญาณเตือนพฤติกรรม การจัดกิจกรรม การส่งเสริมความเป็นอิสระ รวมถึงการส่งเสริมความรู้และความสนใจในความรู้สึกของผู้อื่น

2.3.2 การส่งเสริมพฤติกรรมความร่วมมือ

มอริสัน (Morrison, 1995 : 484) กล่าวว่า การส่งเสริมให้เด็กเกิดพฤติกรรมความร่วมมือสามารถทำได้โดย ครูให้การกระตุ้น สนับสนุน และเสริมแรงให้เด็กร่วมมือกัน ชื่นชมให้เด็กแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม กระตุ้นให้เด็กคิดทบทวนพฤติกรรมที่ได้ทำว่าเหมาะสมหรือไม่ โอกาสต่อไปควรจะแสดงพฤติกรรมอย่างไร และชมเชยเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม

พัชรี ผลโยธิน (2540 : 60-61) กล่าวว่า การใช้เวลา ให้โอกาส และให้เด็กเล่นวัสดุอุปกรณ์หรือทำงานร่วมกันในกลุ่มย่อยอย่างค่อยเป็นค่อยไปและสม่ำเสมอ รวมทั้งให้กำลังใจหรือแสดงความชื่นชมและชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ของการร่วมมือกันแล้ว จะช่วยพัฒนาให้เด็กเกิดพฤติกรรมความร่วมมือได้ ถ้าเด็กมีโอกาสได้ปฏิสัมพันธ์กับเด็กอื่นหรือผู้ใหญ่ เด็กก็จะยังมีโอกาสเรียนรู้ความคิดเห็นของผู้อื่น รู้จักแก้ปัญหา และเพื่อนก็จะมีอิทธิพลต่อการพัฒนาเด็กทั้งทางด้านสังคมและสติปัญญาเป็นอย่างยิ่ง ทั้งนี้เพราะเด็กต่างจากผู้ใหญ่ตรงที่เด็กจะแสดงออกกับเพื่อนแต่ละคนอย่างเสมอภาค พฤติกรรมความร่วมมือจึงเกิดขึ้น

หรรษา นิลวิเชียร (2535 : 162) กล่าวว่า ครูสามารถส่งเสริมและแนะนำเด็กให้รู้จักการให้ความร่วมมือซึ่งกันและกันในกลุ่ม โดยการให้กำลังใจ ลดการแข่งขัน และให้เด็กวางแผนการทำงานร่วมกัน

จากแนวทางดังกล่าวเห็นได้ว่า การส่งเสริมพฤติกรรมความร่วมมือต้องเปิดโอกาสให้เด็กได้ทำกิจกรรมร่วมกันในกลุ่มย่อยอย่างสม่ำเสมอและค่อยเป็นค่อยไป ลดการแข่งขัน ขณะเดียวกันครูผู้สอนต้องกระตุ้น สนับสนุน ให้การชี้แนะ และการเสริมแรงให้เด็กร่วมมือกันในพฤติกรรมที่เหมาะสม ซึ่งคล้ายคลึงกับการส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมโดยรวม โดยเฉพาะหากเป็นการพัฒนาพฤติกรรมขึ้นใหม่แล้ว การให้ตัวแบบ การชี้แนะ รวมถึงการให้รางวัลและการเสริมแรงต่อพฤติกรรมที่เหมาะสมจะมีความสำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากเป็นเทคนิคทางด้าน

การปรับพฤติกรรมที่ไม่เพียงนำมาประยุกต์ใช้กับเด็กปกติเท่านั้น แต่ยังเป็นแนวทางการฝึกสอนที่สอดคล้องและนิยมนำมาประยุกต์ใช้กับเด็กออทิสติก ตลอดจนเด็กที่มีความต้องการพิเศษกลุ่มอื่น ๆ อีกด้วย

2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมความร่วมมือ

สำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมความร่วมมือในส่วนนี้ผู้วิจัยจะได้นำเสนอ โดยพิจารณาจากพฤติกรรมทางสังคมที่แสดงออกถึงความร่วมมือทั้งทางกายและทางวาจาขณะที่เด็กเล่นหรือทำกิจกรรมร่วมกันกับผู้อื่น ทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งประกอบไปด้วยพฤติกรรมสำคัญ 3 ลักษณะ ได้แก่ 1) การรับผิดชอบ 2) การช่วยเหลือ และ 3) การแบ่งปัน ดังนี้

2.4.2 งานวิจัยในประเทศ

จันทร์เพ็ญ สุภาพผล (2535 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาพฤติกรรมทางสังคมด้านการแบ่งปัน การช่วยเหลือ และการร่วมมือของเด็กปฐมวัยที่ได้ฟังนิทานประกอบดนตรีและนิทานประกอบภาพควบคู่กับกิจกรรมส่งเสริมพฤติกรรมช่วยเหลือ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2 อายุ 5 ถึง 6 ปี จำนวน 30 คน ผลการศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้ฟังนิทานประกอบดนตรีควบคู่กับกิจกรรมส่งเสริมพฤติกรรมช่วยเหลือ และเด็กปฐมวัยที่ได้ฟังนิทานประกอบภาพควบคู่กับกิจกรรมส่งเสริมพฤติกรรมช่วยเหลือ มีพฤติกรรมทางสังคมสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้ฟังนิทานประกอบดนตรีควบคู่กับกิจกรรมส่งเสริมพฤติกรรมช่วยเหลือ และเด็กปฐมวัยที่ได้ฟังนิทานประกอบภาพควบคู่กับกิจกรรมส่งเสริมพฤติกรรมช่วยเหลือ มีพฤติกรรมทางสังคม (วิเคราะห์โดยรวม) แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อตรวจสอบค่าเฉลี่ยของทั้ง 2 กลุ่มแล้วพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้ฟังนิทานประกอบดนตรีควบคู่กับกิจกรรมส่งเสริมพฤติกรรมช่วยเหลือมีคะแนนพฤติกรรมทางสังคมสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้ฟังนิทานประกอบภาพควบคู่กับกิจกรรมส่งเสริมพฤติกรรมช่วยเหลือ

วันเพ็ญ ปลุพัฒนา (2539 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาพฤติกรรมทางสังคมด้านการแบ่งปัน การช่วยเหลือ และการร่วมมือของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสมมติแบบกึ่งชี้แนะ และแบบอิสระ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนอนุบาลชั้นปีที่ 2 อายุ 5 ถึง 6 ปี จำนวน 30 คน ผลการศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสมมติแบบกึ่งชี้แนะมีพฤติกรรมทางสังคมด้านการแบ่งปัน การช่วยเหลือ และการร่วมมือ สูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสมมติแบบอิสระอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 .05 และ .01 ตามลำดับ

สุทธิพรรณ ชีรพงศ์ (2534 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กปฐมวัยที่ทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์เป็นกลุ่มแบบครุมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วม โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนอนุบาลชั้นปีที่ 2 อายุ 5 ถึง 6 ปี จำนวน 28 คน ผลการศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์แบบครุมีส่วนร่วม และเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์แบบครุไม่มีส่วนร่วม มีพฤติกรรมความร่วมมือหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัด

กิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์แบบครุมีส่วนร่วมมีพฤติกรรมความร่วมมือสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์แบบครูไม่มีส่วนร่วมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2.4.1 งานวิจัยในต่างประเทศ

ซาโลเม (รัชดาภรณ์ อินทะนิน. 2544 : 17 ; อ้างอิงจาก Salome. 1979) ได้ศึกษาความแตกต่างในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กก่อนวัยเรียนระหว่างเด็กชายและเด็กหญิง อายุ 4 ถึง 5 ปี จำนวน 30 คน เป็นชายและหญิงเท่ากัน โดยพิจารณาถึง วิธีการที่เด็กใช้ในการเข้ากลุ่ม วิธีที่เด็กใช้ในการรวมกับเด็กอื่นเป็นกลุ่ม และการมีส่วนร่วมเล่นในกลุ่มของเด็ก ด้วยวิธีสังเกตเป็นรายบุคคล ผลการศึกษาพบว่า ในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กก่อนวัยเรียนระหว่างเด็กชายและเด็กหญิงไม่แตกต่างกันทั้งในด้านวิธีการที่เด็กใช้ในการเข้ากลุ่ม วิธีที่เด็กใช้ในการรวมกับเด็กอื่นเป็นกลุ่ม และการมีส่วนร่วมเล่นในกลุ่มของเด็ก นอกจากนี้ยังพบว่า มีพฤติกรรมที่เกิดขึ้นระหว่างการเล่นในกลุ่ม ได้แก่ พฤติกรรมการช่วยเหลือ การแบ่งปัน และการร่วมมือ

วอน (Vaughn. 1994 : Abstract) ได้ศึกษาพฤติกรรมความร่วมมือจากการเรียนรู้แบบร่วมมือในเด็กเล็ก อายุ 43 ถึง 45 เดือน จำนวน 17 คน เป็นเด็กชาย 9 คน เด็กหญิง 8 คน ผลการศึกษาพบว่า พฤติกรรมที่แสดงให้เห็นว่ามีการปฏิสัมพันธ์แบบร่วมมือกัน คือ การแสดงความคิดเห็นร่วมกัน การประนีประนอม การเจรจา และการแก้ปัญหาร่วมกันซึ่งแสดงให้เห็นได้จากการสนทนาร่วมกันระหว่างเด็กในหลายสถานการณ์

โรเจอร์-แวร์เรน และแบร์ (Rogers-Warren & Baer. 1976 : 335-354) ได้ทดลองฝึกพฤติกรรมความร่วมมือและการยกย่องชมเชยแก่เด็กเล็ก ด้วยการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวก โดยแบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม ให้แต่ละกลุ่มนั่งล้อมวงบนพื้นเพื่อทำงานศิลปะวาดรูประบายสีบนกระดาษแผ่นใหญ่ร่วมกัน ในช่วงของการทำงาน 10 นาที ส่วนผู้วิจัยและตัวแบบซึ่งเป็นผู้ใหญ่จะนั่งอยู่ที่โต๊ะหลังห้องและทำกิจกรรมรวมทั้งใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ เช่นเดียวกับเด็ก โดยตัวแบบจะแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมความร่วมมือและการยกย่องชมเชย เช่น ช่วยกันวาดรูป แบ่งอุปกรณ์ให้เพื่อนใช้ และชมรูปที่เพื่อนวาด เป็นต้น ต่อมาในช่วงของการรายงานพฤติกรรมผู้วิจัยจะเรียกเด็กทีละคนให้มารายงานว่า ได้ทำอะไรบ้างในช่วงการทำงาน ซึ่งตัวแบบจะรายงานเกี่ยวกับพฤติกรรมที่ต้องการก่อน เช่น รายงานว่า ตนได้ช่วยเพื่อนวาดรูป แบ่งดินสอสีให้เพื่อนใช้ และชมว่ารูปที่เพื่อนวาดนั้นสวย เป็นต้น จากนั้นผู้วิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกโดยกล่าวชมเชยการรายงานของตัวแบบ และให้ขนมหรือผลไม้ทันที แล้วถามเด็กให้รายงานบ้าง ถ้าเด็กรายงานถึงพฤติกรรมที่เป็นความร่วมมือหรือการยกย่องชมเชยผู้อื่น ก็จะได้รับเสริมแรงทางบวกเช่นเดียวกัน ผลการศึกษาพบว่า เด็กมีพฤติกรรมการรายงานถึงความร่วมมือและการยกย่องชมเชยผู้อื่นอย่างถูกต้องตรงกับภาระกิจจริงเพิ่มขึ้น รวมทั้งยังมีพฤติกรรมความร่วมมือและการยกย่องชมเชยผู้อื่นที่แสดงออกจริงเพิ่มขึ้นอีกด้วย

บาร์ตัน และแอสซิโอเน (Barton, & Ascione. 1979 : 417-430) ได้ทดลองฝึกการแบ่งปันทางกายและทางวาจาขณะเล่นร่วมกันของเด็กก่อนวัยเรียน อายุ 3 ปี ถึง 3 ปี

6 เดือน โดยแบ่งเด็กออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ฝึกการแบ่งปันทางกาย เช่น ส่งของให้เพื่อน รับของที่เพื่อนส่งให้ หรือช่วยส่งต่อให้ผู้อื่น กลุ่มที่ 2 ฝึกการแบ่งปันทางวาจา เช่น พูดแสดงความคิดเห็นต่อเพื่อน กลุ่มที่ 3 ฝึกให้มีพฤติกรรมทั้งสองอย่างร่วมกัน และกลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม ซึ่งกลุ่มที่ 1 ถึง 3 ผู้ทดลองได้ใช้วิธีการเสนอตัวแบบ ร่วมกับการชี้แนะ และการชมเชยแก่พฤติกรรมที่ต้องการฝึกในแต่ละกลุ่ม ผลการศึกษาพบว่า เด็กกลุ่มที่ 1 ถึง 3 ซึ่งเป็นกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมที่ต้องการเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่ม 4 ซึ่งเป็นกลุ่มควบคุม

ดาวน์ส์ และสมิท (Downs, & Smith. 2004 : Abstract) ได้ศึกษาพฤติกรรมความร่วมมือ การเข้าใจสภาวะอารมณ์ ลักษณะบุคลิกภาพ และพฤติกรรมทางสังคมของเด็กออทิสติก กลุ่มที่มีความสามารถสูง (HFA) จำนวน 10 คน โดยเปรียบเทียบกับเด็กกลุ่มที่มีความผิดปกติของสมาธิและพฤติกรรม ได้แก่ เด็กชน-สมาธิสั้น (ADHD) และเด็กที่มีพฤติกรรมต่อต้าน-ทำลาย (ODD) จำนวน 16 คน และเด็กปกติ อีกจำนวน 10 คน ซึ่งมีระดับสติปัญญาใกล้เคียงกัน ผลการศึกษาพบว่า ในด้านพฤติกรรมความร่วมมือ ระดับการเข้าใจอารมณ์ และพฤติกรรมแยกตัวนั้น กลุ่มเด็กออทิสติกแสดงออกมากกว่ากลุ่มเด็กที่มีความผิดปกติของสมาธิและพฤติกรรม (ADHD/ODD) และไม่แตกต่างจากกลุ่มเด็กปกติ แต่อย่างไรก็ตาม กลุ่มเด็กออทิสติกจะระลึกถึงสภาวะอารมณ์ได้น้อยกว่า (Emotional Recognition) และมีลักษณะการเข้าหาคนแต่แปลก (Active-but-odd) มากกว่ากลุ่มอื่น ผลการศึกษารังนี้แสดงให้เห็นว่า เด็กออทิสติกกลุ่มที่มีความสามารถสูง (HFA) สามารถที่จะพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมด้านความร่วมมือและมีความสามารถตามทฤษฎีเกี่ยวกับจิตใจ (Theory of Mind) ในขั้นสูงได้ แต่ยังคงมีความบกพร่องในการบ่งชี้สภาวะอารมณ์ และการแสดงพฤติกรรมทางสังคมอย่างเหมาะสม

อาร์เบลล์ ซิกแมน และคาสารี (Arbelle, Sigman, & Kasari. 1994 : Abstract) ได้ศึกษาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติก อายุ 3 ถึง 5 ปี เปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุม ซึ่งเป็นเด็กปัญญาอ่อนและเด็กปกติที่มีอายุสมองใกล้เคียงกัน โดยสังเกตทั้งแบบแผนพฤติกรรมความร่วมมือที่ตอบสนอง การแสดงความรู้สึก และการจ้องมองของเด็กเมื่อผู้ปกครองห้ามไม่ให้รับลูกกวาดจากผู้ทดลอง ผลการศึกษาพบว่า เด็กออทิสติกมีพฤติกรรมความร่วมมือน้อยกว่า และมีแบบแผนการแสดงความรู้สึกและการจ้องมองที่แตกต่างจากเด็กในกลุ่มควบคุมทั้ง 2 กลุ่ม

กู๊ดวิน (Goodwin. 1996 : Abstract) ได้ศึกษาการเล่นแบบร่วมมือกันของเด็กออทิสติก อายุ 10 ถึง 16 ปี จำนวน 6 คน ด้วยการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวก โดยแบ่งการทดลองออกเป็น 4 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 ใช้ตัวแบบเพียงอย่างเดียว ระยะที่ 2 ใช้การเสริมแรงทางบวกเพียงอย่างเดียว ระยะที่ 3 ใช้ตัวแบบร่วมกับการเสริมแรงทางบวก และระยะที่ 4 เป็นระยะควบคุม ผลการศึกษาพบว่า การใช้ตัวแบบร่วมกับการเสริมแรงทางบวกเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดซึ่งทำให้เด็กมีพฤติกรรมการเล่นแบบร่วมมือเพิ่มขึ้น และการใช้การเสริมแรงทางบวกแต่เพียงอย่างเดียวเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพรองลงมา

รีฟ (Reef. 2001 : Abstract) ได้ศึกษาพฤติกรรมความช่วยเหลือของเด็กออทิสติก อายุ 5 ถึง 6 ปี จำนวน 4 คน ด้วยการใช้ตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก โดยการทดลอง ผู้วิจัยจะสอนให้เด็กแสดงพฤติกรรมความช่วยเหลือทางกายและทางวาจา เช่น ช่วยหาสิ่งของ ช่วยหยิบสิ่งของ ช่วยวางสิ่งของตามคำสั่ง และช่วยจัดเตรียมกิจกรรม เป็นต้น ด้วยวิธีการเสนอตัวแบบภาพยนตร์ ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ผลการศึกษาพบว่า เด็กออทิสติกทั้ง 4 คน มีพฤติกรรมความช่วยเหลือทั้งทางกายและทางวาจาเพิ่มขึ้น

ไอซีแมน (Izeman.1992 : Abstract) ได้ศึกษาความแตกต่างของพฤติกรรมทางสังคมกับเพื่อนร่วมวัยระหว่างเด็กปกติและเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน อายุ 4 ถึง 5 ปี โดยสังเกตและวัดพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกทั้งทางกาย เช่น การเล่นของเล่นร่วมกัน การทำกิจกรรมอย่างเดียวกัน และทางวาจา เช่น การแนะนำวิธีการเล่น การตอบคำถามหรือความต้องการเมื่อเพื่อนร้องขอ เป็นต้น ผลการศึกษาพบว่า ในช่วงเวลาที่สังเกต เด็กปกติมีการแสดงพฤติกรรมทางสังคมกับเพื่อนร่วมวัยยาวนานกว่าเด็กออทิสติกทั้งโดยรวมและโดยเฉพาะทางด้านวาจา แต่อย่างไรก็ตามพบว่า เด็กทั้ง 2 กลุ่ม มีการแสดงพฤติกรรมทางสังคมทางกายกับเพื่อนร่วมวัยเป็นส่วนใหญ่

เมอร์ฟี (Murphy. 2002 : Abstract) ได้ทดลองฝึกทักษะทางสังคมโดยใช้หลายวิธีการร่วมกันเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน จำนวน 6 คน ที่เข้าโปรแกรมเรียนร่วมกับเด็กปกติก่อนวัยเรียนแบบครึ่งวัน โดยการทดลอง ผู้วิจัยจะเลือกทักษะทางสังคมเพื่อฝึกสอนให้แก่เด็กออทิสติกแต่ละคนด้วยวิธีการแนะนำโดยตรง ร่วมกับการใช้ตัวแบบ และการชักจูงพฤติกรรม ในสภาพการเรียนการสอนภายในชั้นที่นักเรียนจะได้รับการยอมรับและรางวัลทันทีที่แสดงพฤติกรรมเอื้อสังคม ผลการสังเกตพบว่า เด็กออทิสติกถึง 5 ใน 6 คน มีทักษะทางสังคมเพิ่มขึ้น

กุกลิเอลโม และไทรอัน (Guglielmo, & Tryon. n.d. : Abstract) ได้ทดลองฝึกทักษะทางสังคมของเด็กก่อนวัยเรียนที่มีความล่าช้าทางพัฒนาการ ด้วยการใช้โปรแกรมการฝึกทักษะทางสังคม และการเสริมแรงเป็นกลุ่ม โดยแบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 จำนวน 19 คน ได้รับโปรแกรมการฝึกทักษะทางสังคมร่วมกับการเสริมแรงเป็นกลุ่ม กลุ่มที่ 2 จำนวน 19 คน ได้รับการเสริมแรงเป็นกลุ่มเพียงอย่างเดียว และกลุ่มที่ 3 จำนวน 20 คน เป็นกลุ่มควบคุม ผลการศึกษาพบว่ากลุ่มที่ 1 มีพฤติกรรมแบ่งปันเพิ่มขึ้นสูงกว่ากลุ่มที่ 2 และ 3 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนั้นยังพบว่า กลุ่มที่ 1 และ 2 ซึ่งเป็นกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมกลุ่มเพิ่มขึ้นสูงกว่ากลุ่มควบคุม

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งภายในและต่างประเทศ สรุปได้ว่า พฤติกรรมความร่วมมือเป็นอีกตัวแปรหนึ่งที่ผู้สนใจศึกษาในกลุ่มเด็กก่อนวัยเรียนทั้งเด็กปกติและเด็กออทิสติก ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการศึกษาทดลองถึงแนวทางต่าง ๆ เพื่อส่งเสริมและพัฒนาพฤติกรรมทั้งรูปแบบของการจัดกิจกรรมและหรือการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมร่วมด้วย และผลการศึกษาส่วนใหญ่

ยังพบว่า ความร่วมมือเป็นพฤติกรรมที่สามารถสร้างเสริมให้เด็กก่อนวัยเรียนมีการเรียนรู้และแสดงออกอย่างเหมาะสมหรือเพิ่มขึ้นได้ โดยเฉพาะหากใช้หลายวิธีการร่วมกัน

ดังนั้นเมื่อพิจารณาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมความร่วมมือ ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาถึงการนำเทคนิคต่าง ๆ ทางด้านการปรับพฤติกรรม ซึ่งได้แก่ การใช้เทคนิคตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มาประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือให้แก่เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน โดยแบ่งพฤติกรรมที่แสดงออกทั้งทางกายและทางวาจาออกเป็น 3 ลักษณะใหญ่ ๆ ได้แก่ 1) การรับผิดชอบ 2) การช่วยเหลือ และ 3) การแบ่งปัน ส่วนกิจกรรมกลุ่มที่ใช้เป็นสื่อในการวิจัยครั้งนี้ คือ กิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์สำหรับเด็กก่อนวัยเรียน

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ

3.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

3.1.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม

ตามแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) แบนดูรา (Albert Bandura) เชื่อว่า นอกเหนือจากพฤติกรรมที่เป็นปฏิกิริยาสะท้อนเบื้องต้นแล้วนั้น พฤติกรรมของมนุษย์ล้วนเป็นพฤติกรรมที่เกิดจากการเรียนรู้ ซึ่งเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่าง 3 องค์ประกอบ ได้แก่ สภาพแวดล้อม (Environment : E) ตัวบุคคล (Personality : P) และพฤติกรรม (Behavior : B) (Bandura. 1977 : 9-10)

โดยในการเรียนรู้พฤติกรรม แบนดูรา (Bandura. 1977 : 17-29) อธิบายว่า นับตั้งแต่แรกเกิด เด็กจะมีพฤติกรรมเบื้องต้นซึ่งก็คือพฤติกรรมที่เป็นปฏิกิริยาสะท้อนติดตัวมาด้วย แต่ต่อมาเด็กจะเรียนรู้พฤติกรรมต่าง ๆ เพิ่มขึ้นจนถึงพฤติกรรมที่มีความซับซ้อนได้เป็นลำดับ จากวิธีการเรียนรู้ 2 แบบ ได้แก่ การเรียนรู้จากผลกรรม และการเรียนรู้จากตัวแบบ ดังนี้

1) การเรียนรู้จากผลกรรม (Learning by Response Consequence) หรือ การเรียนรู้จากผลการกระทำ เป็นการเรียนรู้ของบุคคลที่เกิดจากประสบการณ์ตรงซึ่งอาจเป็นการลองผิดลองถูกว่า พฤติกรรมใดกระทำแล้วก่อให้เกิดผลทางบวกและพฤติกรรมใดกระทำแล้วก่อให้เกิดผลทางลบ ดังนั้นในอนาคตจึงมีแนวโน้มที่บุคคลจะเลือกกระทำพฤติกรรมที่ทำแล้วให้ผลทางบวกและหลีกเลี่ยงหรือไม่กระทำพฤติกรรมที่ทำแล้วให้ผลทางลบ โดยเฉพาะผลทางบวกที่ได้รับจะเป็นสิ่งจูงใจและเป็นตัวเสริมแรงให้บุคคลมีโอกาและความถี่ที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น ๆ มากยิ่งขึ้น

2) การเรียนรู้จากตัวแบบ (Learning Through Modeling) หรือ การเรียนรู้โดยการสังเกต เป็นการเรียนรู้ของบุคคลที่เกิดจากการสังเกตพฤติกรรมของผู้อื่นหรือตัวแบบ และถือเป็นวิธีการเรียนรู้ส่วนใหญ่ของมนุษย์ ที่ไม่ต้องอาศัยการมีประสบการณ์ตรงหรือการลองผิด

ลองดูที่บางครั้งอาจทำให้เสียเวลาขาดความเหมาะสม หรือมีอันตรายได้ในบางพฤติกรรม ประกอบกับในชีวิตประจำวัน สิ่งที่คุณจะเรียนรู้นั้นมีมากมายเกินกว่าที่เวลาและโอกาสจะอำนวยให้ ด้วยวิธีนี้คนเราจึงสามารถเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ได้กว้างขวางและรวดเร็ว โดย แบนดูรา (Bandura, 1977 : 17-29 ; 1986 : 51-80) กล่าวว่า การเรียนรู้จากตัวแบบเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะประกอบด้วยกระบวนการสำคัญ 4 ประการ คือ

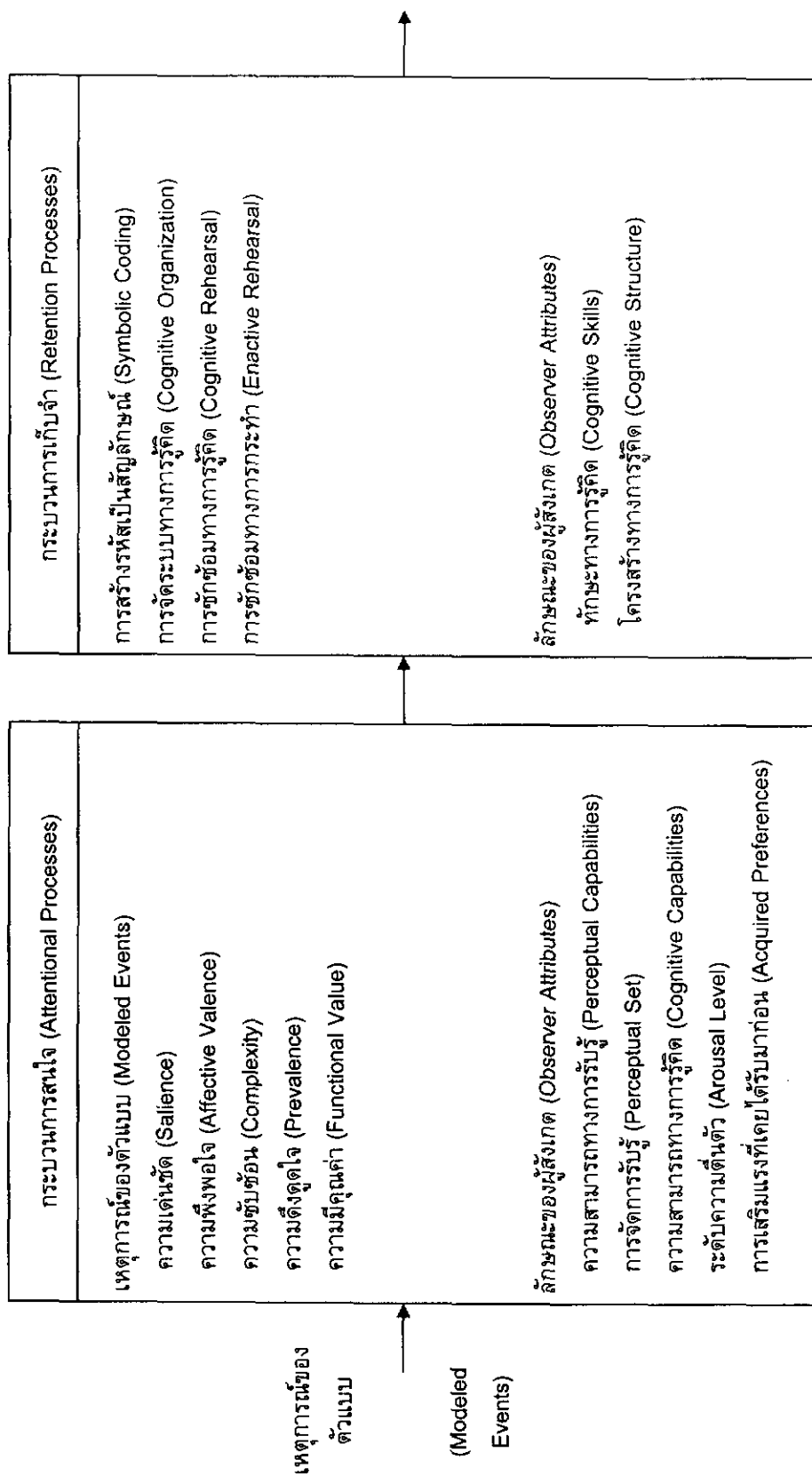
2.1) กระบวนการสนใจ (Attentional Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้สังเกตให้ความสนใจในการสังเกตและรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบที่แสดงออก ซึ่งเป็นตัวกำหนดว่าคุณจะเรียนรู้อะไรจากตัวแบบนั้น กล่าวคือ คุณจะเรียนรู้ได้ไม่มากหรือไม่สามารถเรียนรู้ได้เลยหากขาดความสนใจและการรับรู้ในพฤติกรรมของตัวแบบ ดังนั้นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการสนใจจึงขึ้นอยู่กับทั้งลักษณะของตัวแบบและผู้สังเกตเอง

โดยตัวแบบที่มีลักษณะเด่นชัด ดึงดูดใจ และไม่ซับซ้อนจะมีโอกาสทำให้ผู้สังเกตสนใจได้มาก และหากพฤติกรรมของตัวแบบมีคุณค่าหรือเป็นประโยชน์ก็จะโน้มน้าวให้ผู้สังเกตสนใจได้มากเช่นเดียวกัน ส่วนลักษณะของผู้สังเกต ก็ได้แก่ ความสามารถในการรับรู้ การคิด อารมณ์หรือระดับความตื่นตัว รวมถึงรางวัลหรือการเสริมแรงที่ผู้สังเกตนั้นเคยได้รับมาก่อน

2.2) กระบวนการเก็บจำ (Retention Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้สังเกตรวบรวมข้อมูลหรือแบบแผนพฤติกรรมของตัวแบบที่ได้จากการสังเกต แล้วจัดเก็บไว้ในรูปของสัญลักษณ์ ที่ช่วยให้ผู้สังเกตสามารถจดจำพฤติกรรมของตัวแบบได้ง่ายและยาวนานแม้จะไม่ได้เห็นตัวแบบในช่วงระยะเวลาอันสั้นก็ตาม โดยการสร้างรหัสเป็นสัญลักษณ์สามารถกระทำได้ 2 ลักษณะ คือ ทางมโนภาพและภาษา การเก็บจำในรูปมโนภาพจะกระทำได้ง่ายหากตัวแบบแสดงพฤติกรรมให้เห็นอยู่บ่อย ๆ ส่วนการเก็บจำในรูปภาษาจะพัฒนาขึ้นภายหลัง แต่เป็นลักษณะที่ดีกว่าและช่วยให้การเรียนรู้ประสบความสำเร็จมากขึ้น เพราะสัญลักษณ์ทางภาษาจะให้ข้อมูลที่มากพอและง่ายต่อการสะสมความรู้ที่ได้มา

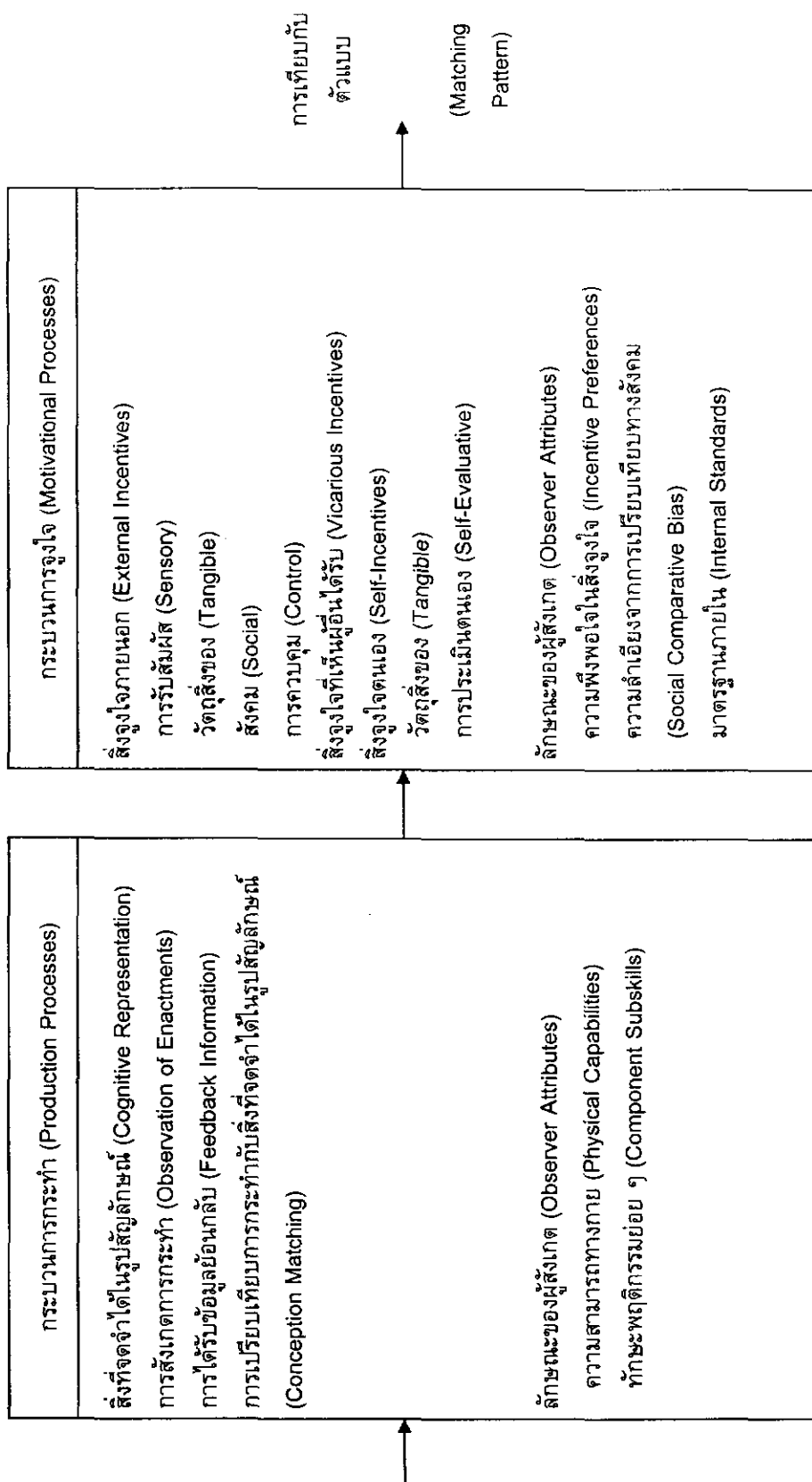
นอกจากนี้ แบนดูรา ยังอธิบายว่า การฝึกคิดหรือฝึกกระทำตามตัวแบบก็จะช่วยส่งเสริมให้ผู้สังเกตจดจำพฤติกรรมของตัวแบบได้ดียิ่งขึ้น แต่อย่างไรก็ตามการเก็บจำจะดีหรือไม่เพียงใดยังขึ้นอยู่กับทักษะและโครงสร้างทางการคิดของผู้สังเกตเองด้วย

2.3) กระบวนการกระทำ (Production Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้สังเกตเปลี่ยนสัญลักษณ์ที่เก็บจำไว้มาเป็นการกระทำหรือการแสดงออกที่เหมาะสม ซึ่งในระยะแรก ๆ อาจกระทำได้ยาก แต่เมื่อทราบถึงข้อบกพร่องระหว่างการดัดแปลงสัญลักษณ์ให้เป็นพฤติกรรม จะช่วยให้การกระทำตามตัวแบบในระยะต่อไปมีความถูกต้องได้ยิ่งขึ้น ดังนั้นบุคคลจึงต้องสังเกตการกระทำในแต่ละครั้งของตนเป็นข้อมูลย้อนกลับ และเปรียบเทียบกับพฤติกรรมของตัวแบบที่เก็บไว้ในรูปของสัญลักษณ์ เพื่อที่จะได้ทราบข้อบกพร่อง แต่ทั้งนี้กระบวนการกระทำก็ยังขึ้นอยู่กับความสามารถทางกายและทักษะอื่นที่เกี่ยวข้องของผู้สังเกตเองด้วย



ภาพประกอบ 1 กระบวนการเรียนรู้โดยการสังเกต

ที่มา : Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. p. 52.



ภาพประกอบ 1 (ต่อ)

2.4) กระบวนการจูงใจ (Motivational Processes) เป็นกระบวนการที่ผู้สังเกตจะเลือกหรือไม่เลือกกระทำพฤติกรรมที่ได้เรียนรู้มาแล้วจากตัวแบบ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างสิ่งที่ได้เรียนรู้มากับการแสดงออก กล่าวคือ บุคคลไม่จำเป็นต้องกระทำพฤติกรรมทุกอย่างตามที่ตนได้เรียนรู้มาทั้งหมด แต่จะเลือกกระทำหรือเลียนแบบพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดผลทางบวกแก่ตนมากกว่าผลทางลบ ดังนั้นกระบวนการจูงใจจึงขึ้นอยู่กับสิ่งจูงใจหรือตัวเสริมแรงต่าง ๆ เป็นสำคัญ ประกอบกับตัวผู้สังเกตเองก็ต้องมีความพึงพอใจในสิ่งจูงใจนั้น ๆ

จากแนวคิดพื้นฐานทางทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมสรุปได้ว่า พฤติกรรมของมนุษย์นอกเหนือจากปฏิกิริยาสะท้อนเบื้องต้นแล้วล้วนเกิดจากการเรียนรู้ทั้งสิ้น โดยที่การเรียนรู้พฤติกรรมสามารถเรียนรู้ได้ทั้งการมีประสบการณ์ตรงในการเรียนรู้จากผลกรรม และการสังเกตหรือเลียนแบบพฤติกรรมในการเรียนรู้จากตัวแบบ แต่ส่วนใหญ่แล้วเป็นการเรียนรู้จากตัวแบบ เนื่องจากไม่ต้องอาศัยการลองผิดลองถูก จึงช่วยให้บุคคลสามารถเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ได้อย่างกว้างขวางและรวดเร็ว ซึ่งมีกระบวนการสำคัญ 4 ประการ คือ กระบวนการสนใจ กระบวนการเก็บจำ กระบวนการกระทำ และกระบวนการจูงใจ ดังแสดงในภาพประกอบ 1 (หน้า 41-42)

3.1.2 อิทธิพลของตัวแบบ

เนื่องจากการเรียนรู้จากตัวแบบ เป็นวิธีการเรียนรู้พฤติกรรมส่วนใหญ่ของมนุษย์ ตัวแบบจึงมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้พฤติกรรมของบุคคลที่เป็นผู้สังเกต ซึ่ง แบนดูรา ได้อธิบายถึงอิทธิพลของตัวแบบไว้ 3 ประการด้วยกัน (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 254 ; อ้างอิงจาก Bandura. 1969) ดังนี้

1) การสร้างพฤติกรรม (Acquisition Effect) คือ ช่วยให้ผู้สังเกตเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ ๆ หรือทักษะใหม่ ๆ ที่ไม่เคยเรียนรู้มาก่อนได้จากการสังเกตตัวแบบ เช่น พฤติกรรมการพูด ทักษะการเล่นกีฬา ทักษะการแสดง หรืออื่น ๆ เป็นต้น

2) การส่งเสริมพฤติกรรม (Facilitation Effect) คือ ช่วยให้พฤติกรรมของผู้สังเกตที่เคยเรียนรู้มาแล้วแต่ยังไม่ได้กระทำหรือแสดงออกได้มีโอกาสแสดงออก หรือช่วยให้พฤติกรรมของผู้สังเกตที่เคยกระทำมาแล้วแต่ไม่ค่อยได้แสดงออกได้มีโอกาสแสดงออกเพิ่มมากขึ้น เช่น ผู้ที่เคยอาบน้ำวันละ 1 ครั้ง เมื่อเห็นตัวแบบอาบน้ำวันละ 2 ครั้ง ผู้สังเกตจึงอาบน้ำวันละ 2 ครั้ง ตามตัวแบบ เป็นต้น

3) การระงับและยุติการระงับพฤติกรรม (Inhibition and Disinhibition Effect) คือ ทำให้พฤติกรรมของผู้สังเกตลดลงหรือหยุดลง (ระงับ) หากเห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมแล้วได้รับผลทางลบหรือไม่เป็นที่พึงพอใจ เช่น เด็กเห็นเพื่อนเล่นกับสุนัขแล้วถูกสุนัขกัด เด็กคนนั้นอาจเกิดความกลัวและไม่กล้าเข้าไปเล่นกับสุนัข เป็นต้น หรือ ทำให้พฤติกรรมของผู้สังเกตที่ถูกระงับไปแล้วนั้นได้กลับมาแสดงออก (ยุติการระงับ) หากต่อมาได้เห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมเดียวกันแต่ได้รับเป็นผลทางบวกหรือเป็นที่พึงพอใจ เช่น ในตัวอย่างเดียวกัน เมื่อเด็กคนเดิม

ได้ไปเห็นเพื่อน ๆ เล่นกับสุนัขอย่างสนุกสนานและไม่ถูกกัด ทำให้เด็กกล้าเข้าไปเล่นกับสุนัข หลังจากที่ไม่กล้าเล่นกับสุนัขมาก่อน เป็นต้น

จากข้างต้นเห็นได้ว่า ตัวแบบมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้พฤติกรรมของผู้สังเกตทั้งในแง่ของการสร้างพฤติกรรม การส่งเสริมพฤติกรรม และการระงับหรือยุติการระงับพฤติกรรม ซึ่งทั้งนี้ไม่ได้หมายถึงพฤติกรรมภายนอกเท่านั้น แต่ยังรวมถึงความรู้ ความคิด ความเข้าใจ และความรู้สึกต่าง ๆ ที่เป็นสิ่งภายในของบุคคลอีกด้วย ดังนั้นในการปรับพฤติกรรมจึงมีการนำตัวแบบมาใช้เป็นเทคนิคอย่างแพร่หลาย

3.1.3 ประเภทของตัวแบบ

ตัวแบบที่บุคคลสามารถสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมได้นั้นสามารถ แบ่งออกเป็น 2 ประเภทด้วยกัน (ประเทือง ภูมิภักทราคม, 2540 : 339-340) ดังนี้

1) ตัวแบบที่มีชีวิตจริง (Live Model) คือ ตัวแบบที่บุคคลสามารถสังเกตหรือมีปฏิสัมพันธ์ได้โดยตรง เช่น พ่อ แม่ พี่ น้อง เพื่อน และครู เป็นต้น การเสนอตัวแบบในลักษณะนี้จึงเป็นการให้ผู้สังเกตได้เห็นตัวแบบในสภาพการณ์จริง

ซึ่งมีข้อดี คือ ทำให้ผู้สังเกตสนใจและเลียนแบบได้ดีกว่าวิธีอื่น เพราะตัวแบบประเภทนี้มีความใกล้เคียงหรือเหมือนกับสภาพจริงมากที่สุด ประกอบกับตัวแบบสามารถที่จะปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเพื่อให้การแสดงออกชัดเจนหรือเหมาะสมกับสภาพการณ์ได้มากขึ้น

แต่ข้อจำกัด ก็คือ หากตัวแบบแสดงพฤติกรรมไม่สมจริงจะทำให้ผู้สังเกตไม่สนใจที่จะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น และระหว่างดำเนินการหากเกิดเหตุขัดข้องอาจต้องระงับทำให้เสียเวลาและบางครั้งไม่สามารถดำเนินการได้ใหม่

2) ตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Model) คือ ตัวแบบที่บุคคลสามารถสังเกตได้โดยผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์ต่าง ๆ เช่น วิทยุ โทรทัศน์ การ์ตูน และหนังสือนวนิยาย เป็นต้น การเสนอตัวแบบในลักษณะนี้จึงเป็นการให้ผู้สังเกตได้เห็นตัวแบบผ่านสื่อที่จัดขึ้น

ซึ่งมีข้อดี คือ ตัวแบบดึงดูดใจและอยู่ในสภาพแวดล้อมตลอดเวลา ก่อให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมแก่บุคคลจำนวนมากพร้อม ๆ กันได้ในหลายสถานการณ์ (เช่น ตัวแบบจากโทรทัศน์ และหนังสือพิมพ์) สามารถจัดเตรียมการเสนอตัวแบบให้เหมาะสมได้ก่อนนำไปใช้จริง และเมื่อเสนอแล้วยังเก็บไว้เพื่อใช้ได้ใหม่ นอกจากนี้ในสถานการณ์ที่สังเกตได้ยากก็ยังสามารถนำเสนอได้ (เช่น พฤติกรรมของตัวแบบในห้องผ่าตัด)

แต่ข้อจำกัด ก็คือ หากตัวแบบสัญลักษณ์ไม่สมจริงหรือขัดแย้งกับพฤติกรรมของตัวแบบที่มีชีวิตจริงในสังคม อาจทำให้ผู้สังเกตเกิดความสับสน ไม่เชื่อ และไม่เลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

จากข้างต้นเห็นได้ว่า ตัวแบบมี 2 ประเภท คือ ตัวแบบที่มีชีวิตจริงและตัวแบบสัญลักษณ์ ซึ่งแต่ละประเภทจะมีข้อดีและข้อจำกัดในการนำไปใช้ที่ต่างกัน แต่สำหรับในการวิจัย

ครั้งนี้ เป็นการศึกษาค้นคว้าทดลองกับกลุ่มตัวอย่างเด็กออกัสติกก่อนวัยเรียนเพื่อพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือในสภาพการณ์จริงขณะทำกิจกรรมกลุ่ม ดังนั้นการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริงจึงน่าจะเป็นวิธีที่เหมาะสมกับทั้งกลุ่มตัวอย่างและตัวแปรตามที่ศึกษาในครั้งนี้

3.1.4 ลักษณะของตัวแบบ

แบนดูรา และวอลเตอร์ (โทมัส. 2535 : 390 ; อ้างอิงจาก Bandura, & Walters. 1963 : 10-11, 50, 84, 94-100) ได้กล่าวถึงธรรมชาติของตัวแบบที่มีอิทธิพลต่อการเลียนแบบของเด็กจากผลการทดลองต่าง ๆ ว่า มีลักษณะสำคัญ คือ

- 1) ตัวแบบที่เด็กชอบเลียนแบบ จะเป็นบุคคลที่มีชื่อเสียงมากกว่าบุคคลที่ไม่มีชื่อเสียง
 - 2) ตัวแบบที่เด็กชอบเลียนแบบ จะเป็นบุคคลที่เป็นเพศเดียวกันมากกว่าบุคคลที่เป็นเพศตรงข้าม
 - 3) ตัวแบบที่ได้รับรางวัลเป็นเครื่องตอบแทน เช่น เงิน ชื่อเสียง สถานภาพทางเศรษฐกิจสูง จะมีอิทธิพลต่อการเลียนแบบมากกว่าตัวแบบที่ไม่ได้รับรางวัลเป็นเครื่องตอบแทน
 - 4) ตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมแล้วถูกลงโทษ มีแนวโน้มที่เด็กจะไม่เลียนแบบพฤติกรรม
 - 5) ตัวแบบที่เด็กเห็นว่ามีคล้ายคลึงกับตน เช่น อายุ หรือ สถานภาพทางสังคม จะมีอิทธิพลต่อการเลียนแบบมากกว่าตัวแบบที่เด็กเห็นว่ามีแตกต่างจากตนเองมาก
- สวนา พรพัฒน์กุล (2525 : 2-7) กล่าวว่า บุคคลที่เด็กเลียนแบบจะเริ่มต้นจากคนที่ใกล้ชิดที่สุดแล้วค่อย ๆ ห่างออกไปจากตนเองตามพัฒนาการทางสังคมของเด็ก ได้แก่
- 1) เลียนแบบจากพ่อแม่และครู โดยในช่วงที่เด็กเริ่มเลียนแบบได้ เด็กจะเลียนแบบบุคคลที่ใกล้ชิดที่สุด คือ พ่อแม่ ซึ่งหมายถึงผู้ปกครองและผู้เลี้ยงดูเด็กแทนพ่อแม่ด้วย และเมื่อถึงวัยเข้าเรียน ครูก็จะมีผลสำคัญในการเป็นตัวแบบให้แก่เด็ก
 - 2) เลียนแบบจากตัวแบบที่เด็กชอบ โดยจะต้องเป็นตัวแบบที่ก่อให้เกิดความพอใจแก่เด็ก ซึ่งอาจเป็นเพื่อนหรือบุคคลอื่น ๆ ที่แวดล้อม
 - 3) เลียนแบบจากตัวแบบที่ตรงกับความสนใจ โดยเด็กหญิงจะเลียนแบบแตกต่างไปจากเด็กชาย เนื่องจากความสนใจแตกต่างกัน แม้ในกลุ่มเด็กหญิงหรือเด็กชายด้วยกัน ความสนใจก็จะแตกต่างกันออกไปอีก เช่น เด็กหญิงบางคนสนใจเลียนแบบการทำงานในบ้านของพ่อแม่ แต่บางคนอาจสนใจเลียนแบบการแสดงที่พบเห็นทางโทรทัศน์ เป็นต้น
 - 4) เลียนแบบจากผู้กล้าหาญ โดยเด็กหญิงและเด็กชายย่อมมีผู้กล้าหาญที่ตนยกย่องและพึงพอใจ ซึ่งอาจเป็นตัวแบบที่มาจากเรื่องจริงหรือไม่ก็ได้และมักเป็นบุคคลที่มีอายุมากกว่า
 - 5) เลียนแบบจากตัวละคร เช่น ตัวละครในนิยาย โทรทัศน์ ภาพยนตร์ เป็นต้น
- จากข้างต้นเห็นได้ว่า ลักษณะของตัวแบบมีความสำคัญอย่างมากต่อการเลียนแบบพฤติกรรมของเด็กซึ่งเป็นไปตามพัฒนาการ ที่นอกจากจะเลียนแบบปิตามารดาหรือผู้เลี้ยงดูแล้ว

เมื่อสังคมของเด็กขยายมากขึ้น บุคคลรอบตัวก็จะมีค่าสำคัญเพิ่มขึ้นเป็นลำดับ ทั้งผู้ใหญ่และเพื่อนร่วมวัยหรือเด็กอื่น ๆ ที่พบเห็นโดยตรงหรือผ่านสื่อสัญลักษณ์

3.1.5 วิธีการเสนอตัวแบบ

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2536 : 53) กล่าวว่า วิธีการเสนอตัวแบบสามารถกระทำได้ โดยการเสนอตัวแบบที่มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ เพื่อให้ผู้สังเกตหรือผู้ต้องการจะเลียนแบบ จากตัวแบบนั้นสังเกตพฤติกรรม ตลอดจนทั้งกิจกรรมต่าง ๆ ของตัวแบบ ซึ่งผลจากการสังเกต จะทำให้บุคคลนั้นเลียนแบบพฤติกรรมหรือเกิดพฤติกรรมใหม่ ๆ ที่พึงประสงค์ได้ โดยวิธีการที่จะเสนอตัวแบบได้อย่างมีประสิทธิภาพ ต้องคำนึงถึงองค์ประกอบดังนี้

1) การคัดเลือกตัวแบบ

1.1) ตัวแบบจะต้องมีชื่อเสียง มีความน่าเชื่อถือ และเป็นตัวแบบที่ได้รับการคัดเลือกแล้วว่าเป็นตัวแบบที่ดี มีความเหมาะสม และสอดคล้องกับเป้าประสงค์ ซึ่งจะทำให้ผู้เลียนแบบมั่นใจที่จะเลียนแบบตัวแบบนั้นมากยิ่งขึ้น

1.2) ตัวแบบและผู้เลียนแบบหรือผู้สังเกตควรมีความคล้ายคลึงกันมีคุณลักษณะหรือคุณสมบัติร่วมกัน ซึ่งจะช่วยให้เกิดความสนใจของผู้สังเกต และช่วยให้ประสิทธิภาพของการเลียนแบบสูงขึ้น เช่น อยู่ในวัยเดียวกัน เป็นเพื่อนกัน ฯลฯ

1.3) ลักษณะของกิจกรรมที่จะเลียนแบบควรเป็นกิจกรรมที่ประกอบด้วยพฤติกรรมที่ไม่สลับซับซ้อน เพื่อให้การเลียนแบบเกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว ดึงดูดความสนใจของผู้สังเกตหรือผู้เลียนแบบ และจะทำให้เกิดการเลียนแบบได้ง่ายขึ้น

2) การเสนอตัวแบบ

2.1) ควรเสนอตัวแบบควบคู่กับการเสริมแรง โดยจะต้องให้ตัวเสริมแรงแก่ตัวแบบและให้ตัวเสริมแรงแก่ผู้สังเกตหรือผู้เลียนแบบ เมื่อสามารถแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้เช่นเดียวกับตัวแบบหรือแสดงพฤติกรรมใหม่ ๆ ได้อย่างเหมาะสม

2.2) ควรเสนอตัวแบบควบคู่กับสิ่งเร้าที่จำแนกความแตกต่าง โดยสิ่งเร้าที่จำแนกความแตกต่างนี้จะทำหน้าที่เป็นสัญญาณบอกให้บุคคลรู้ว่าถ้าแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์แล้วจะได้รับการเสริมแรง ซึ่งจะช่วยให้การเลียนแบบเกิดขึ้นอย่างคงทนและมีประสิทธิภาพ

2.3) ควรเสนอตัวแบบควบคู่กับสิ่งเร้าที่จำแนกความแตกต่าง การเสริมแรงทางบวก และการให้ข้อมูลย้อนกลับที่ถูกต้อง

นอกจากนี้ ประเทือง ภูมิภักทราคม (2540 : 242-243) ก็ได้กล่าวถึงวิธีการเสนอตัวแบบไว้ว่า มีลำดับขั้นตอนที่ควรพิจารณาดังนี้

1) กำหนดพฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการให้ผู้สังเกตเรียนรู้

2) เลือกตัวแบบที่เหมาะสม ไม่ว่าจะใช้ตัวแบบที่มีชีวิตจริงหรือตัวแบบสัญลักษณ์ก็ตาม จะต้องพิจารณาถึงความเหมาะสมกับบุคคล สถานที่ และสภาพการณ์ของสังคม

3) ฝึกตัวแบบให้แสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างเป็นขั้นตอน

- 4) ให้ตัวแบบแสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างเป็นขั้นตอนแก่ผู้สังเกต
- 5) ให้การเสริมแรงแก่ตัวแบบทันทีที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย เพื่อให้ผู้สังเกตรับรู้ผลของการแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย คือ การได้รับการเสริมแรง
- 6) ให้การเสริมแรงแก่ผู้สังเกตทันทีที่ผู้สังเกตเลียนแบบพฤติกรรมเป้าหมาย ตามตัวแบบ
- 7) ให้ข้อมูลย้อนกลับหรือชี้แนะข้อมูลบางอย่างแก่ผู้สังเกต ในกรณีที่ผู้สังเกตไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

จากข้างต้น เป็นการอธิบายถึงวิธีการและขั้นตอนดำเนินการเพื่อให้การเสนอตัวแบบนั้นมีประสิทธิภาพ กล่าวคือ ช่วยให้ผู้สังเกตเกิดการเรียนรู้โดยการสังเกตพฤติกรรมตลอดจนกิจกรรมต่างๆ ของตัวแบบและเลียนแบบพฤติกรรมเป้าหมายหรือเกิดพฤติกรรมใหม่ ๆ ที่พึงประสงค์ได้อย่างแท้จริง

3.1.6 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ

ตามแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant Conditioning Theory) สกินเนอร์ (B. F. Skinner) เชื่อว่า พฤติกรรมของอินทรีย์หรือบุคคล (Organism) เป็นผลเนื่องมาจากการปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อม (Environment) (Lefrancois. 2000 : 94) และพฤติกรรมส่วนใหญ่ที่แสดงออกเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้น (Emitted) เนื่องจากบุคคลนั้นเป็นผู้ลงมือกระทำหรือแสดงการตอบสนองด้วยตนเอง (Operant Behavior) มากกว่าถูกกระตุ้น (Elicited) จากสิ่งเร้าให้เกิดการตอบสนองอย่างอัตโนมัติ (Respondent Behavior) เช่น การยั้ม การสนทนา การนั่ง การยืน หรือ การเดิน เหล่านี้ล้วนเป็นพฤติกรรมแบบการกระทำที่เกิดขึ้นอย่างจงใจ และถูกควบคุมโดยผลกรรมที่ตามมาภายหลังจากที่ได้กระทำพฤติกรรมนั้น ซึ่ง สกินเนอร์ เรียกกระบวนการเรียนรู้พฤติกรรมดังกล่าวว่า การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant or Instrumental Conditioning : Type R) (Kazdin. 2001 : 17; Lefrancois. 2000 : 96-97)

หลักของการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ จะอธิบายถึงความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมกับสภาพแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรม ซึ่งสภาพแวดล้อมนั้นก็ได้แก่ เหตุการณ์หรือสิ่งเร้าที่เกิดขึ้นก่อน และผลกรรม (เหตุการณ์) หรือสิ่งเร้าที่ตามมาภายหลังจากที่ได้กระทำพฤติกรรมนั้น โดยเน้นความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมกับผลกรรม (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต และคณะ. 2532 : 28; Kazdin. 2001 : 17, 34-35) เนื่องจากผลกรรมจะเป็นตัวกำหนดแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในอนาคตของบุคคลว่าจะเพิ่มขึ้นหรือลดลง (Kalish. 1981 : 122; Kazdin. 2001 : 17, 34-35) ทั้งนี้ผลกรรมที่ได้รับแล้วทำให้พฤติกรรมมีความถี่เพิ่มมากขึ้นเรียกว่าเป็น ตัวเสริมแรง (Reinforcers) ส่วนผลกรรมที่ได้รับแล้วทำให้พฤติกรรมมีความถี่ลดน้อยลงหรือยุติลง เรียกว่าเป็น ตัวลงโทษ (Punishers) (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 32) เงื่อนไข (Contingency) ที่ควบคุมพฤติกรรมของบุคคล จึงแบ่งออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ

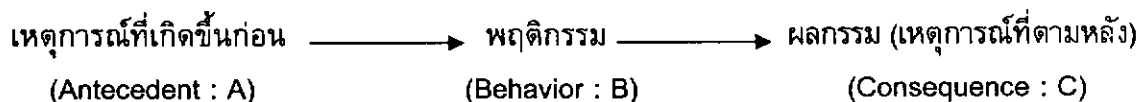
(ชัยพร วิชายุทธ. 2525 : 141; Cooper, Heron, & Heward. 1987 : 24-26; Powell, Symbaluk, & Macdonald. 2002 : 210-211) ได้แก่

1) เงื่อนไขการเสริมแรง (Contingency of Reinforcement) เป็นการทำให้พฤติกรรมของบุคคลมีความถี่เพิ่มขึ้น เนื่องจากได้รับผลกรรมที่พึงพอใจภายหลังจากที่ได้กระทำพฤติกรรมนั้น หรือ เนื่องจากการกระทำพฤติกรรมนั้นสามารถถอดถอนสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจออกไป

2) เงื่อนไขการลงโทษ (Contingency of Punishment) เป็นการทำให้พฤติกรรมของบุคคลมีความถี่ลดลงหรือยุติลง เนื่องจากได้รับผลกรรมที่ไม่พึงพอใจภายหลังจากที่ได้กระทำพฤติกรรมนั้น หรือ เนื่องจากการกระทำพฤติกรรมนั้นทำให้ถูกถอดถอนสิ่งเร้าที่พึงพอใจออกไป

อย่างไรก็ตามแม้ว่าพฤติกรรมของบุคคลจะได้รับอิทธิพลอย่างมากจากผลกรรม แต่พฤติกรรมที่แสดงออกนั้นจะเกิดขึ้นภายในบริบทบางอย่างของสภาพแวดล้อม (Cooper, Heron, & Heward. 1987 : 21, 30) เช่น สิ่งเร้า สภาพการณ์ และการชี้แนะต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นก่อน (Kazdin. 2001 : 34-35) ซึ่งนอกจากจะทำหน้าที่เป็นตัวแนะหรือชี้แนะให้บุคคลเกิดพฤติกรรมและได้รับผลกรรมที่เป็นตัวเสริมแรงหรือตัวลงโทษแล้ว ในครั้งต่อไป เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนจะยังทำหน้าที่เป็นสิ่งที่เร้าที่จำแนกความแตกต่าง (Discriminative Stimulus : S^D) ได้ว่าการตอบสนองเฉพาะต่อสิ่งเร้านี้จะนำไปสู่การเสริมแรง หรือ ไม่นำไปสู่การเสริมแรง (Nondiscriminative Stimulus : S^A) สิ่งเร้าที่จำแนกความแตกต่างจึงทำให้โอกาสของพฤติกรรมที่เคยได้รับการเสริมแรงมาก่อนมีความเป็นไปได้ที่จะเกิดขึ้นซ้ำ ๆ อีก (ประเทือง ภูมิภัทราคม. 2540 : 167-170; Kazdin. 2001 : 41-43) เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนจึงมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคลเช่นเดียวกัน

ดังนั้นกระบวนการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant Conditioning Process) จึงเป็นกระบวนการเรียนรู้ความสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องกับ 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อน 2) พฤติกรรม และ 3) ผลกรรม (เหตุการณ์ที่ตามหลัง) ตามลำดับ (Three Components of a Contingency or Three-Term Contingency) (Cooper, Heron, & Heward. 1987 : 21, 29-30; Kazdin. 2001 : 34-35; Powell, Symbaluk, & Macdonald. 2002 : 202-203) (ภาพประกอบ 2)



ภาพประกอบ 2 องค์ประกอบของกระบวนการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ

ที่มา : สรุปจาก Kazdin, Alen E. (2001). *Behavior Modification in Applied Settings*. 6th ed. Belmont, CA: Wadsworth. pp. 34-35.

ตามแนวคิดทางทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ หากมีการควบคุม เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนและหรือผลกรรมที่ตามมาภายหลัง ก็สามารถที่จะปรับเปลี่ยนพฤติกรรม ทั้งในแง่ของการส่งเสริม พัฒนา รวมถึงการรักษาหรือคงไว้ซึ่งพฤติกรรมของอินทรีย์หรือบุคคลได้ (Kazdin. 2001 : 34-35)

3.1.7 การชี้แนะ

การชี้แนะ (Prompting) หมายถึง การใช้สิ่งเร้า (หรือเหตุการณ์เฉพาะที่เกิดขึ้นก่อน) เป็นตัวชี้แนะเพื่อให้บุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้ถูกต้องมากขึ้น และช่วยลด ระยะเวลาในการเรียนรู้ลง (Kazdin. 2001 : 38; Miller. 1980 : 181; Wilson, & O'Leary. 1980 : 115) นอกจากนี้ภายหลังจากที่บุคคลแสดงพฤติกรรมตามการชี้แนะแล้วควรให้การเสริมแรงทันที (Craighead, Kazdin, & Mahoney. 1976 : 128; Kazdin. 2001 : 38) เพราะจะทำให้การชี้แนะ นั้นกลายเป็นสิ่งเร้าที่นำไปสู่การเสริมแรงหรือสิ่งเร้าที่จำแนกความแตกต่าง (S^D) จึงควบคุม พฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โดยการชี้แนะสามารถนำไปใช้เพื่อสร้างเสริมพฤติกรรมได้หลายลักษณะ และมี ประโยชน์อย่างมากโดยเฉพาะในช่วงเริ่มต้นของโปรแกรมการปรับพฤติกรรม แต่จะไม่นิยมใช้ ตามลำพัง มักใช้ร่วมกับเทคนิคอื่นมากกว่า (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 203; Kazdin. 2001 : 38-39, 269-270)

3.1.7.1 ประเภทของการชี้แนะ

การชี้แนะแบ่งออกเป็น 3 ประเภทใหญ่ ๆ (ประเทือง ภูมิภักทราคม. 2540 : 163-164) ได้แก่

1) การชี้แนะด้วยวาจา (Verbal Prompting) คือ การชี้แนะโดยการใช้ คำพูดต่าง ๆ เพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย เช่น การพูดหรือบอกให้ทำ เป็นต้น

2) การชี้แนะด้วยท่าทาง (Physical Prompting or Physical Guidance) คือ การชี้แนะโดยการใช้ลักษณะสีหน้า กิริยาท่าทาง เพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย เช่น การสัมผัสศีรษะ พยักหน้า ชี้นิ้ว กวักมือ หรือ โบกมือ เป็นต้น

3) การชี้แนะด้วยสิ่งของ (Material Prompting) คือ การชี้แนะโดยการใช้ วัตถุสิ่งของ ตลอดจนสัญลักษณ์ต่าง ๆ เพื่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย เช่น การใช้ป้าย ประกาศ ลูกศรชี้ทาง หรือ ป้ายสัญญาณจราจร เป็นต้น

จากข้างต้นเห็นได้ว่าการชี้แนะมี 3 ประเภท คือ การชี้แนะด้วยวาจา การชี้แนะด้วยท่าทาง และการชี้แนะด้วยสิ่งของ

3.1.7.2 หลักการชี้แนะ

วิธีที่จะใช้การชี้แนะได้อย่างมีประสิทธิภาพ ต้องคำนึงถึงหลักสำคัญ บางประการ (ประเทือง ภูมิภักทราคม. 2540 : 164; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 203-204) คือ

1) พิจารณาว่าในสถานการณ์นั้น ๆ ควรจะใช้การชี้แนะแบบใด เนื่องจากแต่ละสภาพการณ์อาจต้องใช้การชี้แนะในลักษณะที่แตกต่างกันออกไป แต่ส่วนใหญ่นิยมใช้การชี้แนะแบบผสมผสาน

2) ควรใช้การชี้แนะอย่างเป็นขั้นตอน ไม่รวบรับจนเกินไป เพราะอาจทำให้บุคคลเกิดความสับสน ไม่ทราบว่าการกระทำใดเป็นพฤติกรรมเป้าหมาย หรืออาจไม่สามารถกระทำการเป้าหมายได้เพราะลำดับขั้นพฤติกรรมไม่ถูกต้อง

3) ควรให้การเสริมแรงทันทีเมื่อใช้การชี้แนะแล้วบุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย เพื่อให้บุคคลแยกแยะหรือรับรู้ได้ว่า การแสดงพฤติกรรมตามการชี้แนะนั้นจะนำไปสู่ผลกรรมที่พึงพอใจ

4) ควรค่อย ๆ ลดการชี้แนะลงเมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้คงที่สม่ำเสมอแล้ว เพื่อให้เหมือนกับในสภาพการณ์จริง

จากข้างต้นจะเห็นว่า การชี้แนะเป็นเทคนิคที่มีประโยชน์ในการพัฒนาพฤติกรรม ไม่ว่าจะเป็นการชี้แนะด้วยวาจา ทำทาง หรือวัตถุสิ่งของ ซึ่งต้องพิจารณาว่าควรจะใช้การชี้แนะแบบใด ในสภาพการณ์ใด แต่ส่วนใหญ่นิยมใช้แบบผสมผสานและเป็นขั้นตอน และเมื่อบุคคลกระทำการเป้าหมายได้ตามการชี้แนะแล้วควรให้การเสริมแรงทันที จากนั้นจึงค่อย ๆ ลดการชี้แนะลงเมื่อพฤติกรรมของบุคคลคงที่สม่ำเสมอแล้ว ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงเลือกใช้การชี้แนะ 2 ประเภท ได้แก่ การชี้แนะด้วยวาจา และการชี้แนะด้วยทำทาง

3.1.8 การเสริมแรงทางบวก

การเสริมแรง (Reinforcement) นับเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้พฤติกรรมของบุคคลมีความถี่เพิ่มมากขึ้น เนื่องจากได้รับผลกรรมที่พึงพอใจภายหลังจากการกระทำพฤติกรรมนั้น หรือ เนื่องจากการกระทำพฤติกรรมนั้นสามารถถอดถอนสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจออกไป (ชัยพร วิชายุทธ. 2525 : 141; Cooper, Heron, & Heward. 1987 : 24-26; Powell, Symbaluk, & Macdonald. 2002 : 210-211) การเสริมแรงจึงแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ การเสริมแรงทางบวก และการเสริมแรงทางลบ (Cooper, Heron, & Heward. 1987 : 25, 256-261; Kazdin. 2001 : 50-56, 158-159; Miltenberger. 2001 : 69-71; Powell, Symbaluk, & Macdonald. 2002 : 211-212) ซึ่งอธิบายในแง่ของการนำไปใช้ได้ดังนี้

1) การเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement) หมายถึง การทำให้พฤติกรรมของบุคคลมีความถี่เพิ่มมากขึ้น เนื่องจากการให้สิ่งใดสิ่งหนึ่งซึ่งเป็นผลกรรมที่พึงพอใจภายหลังจากการกระทำพฤติกรรมนั้น โดยผลกรรมที่พึงพอใจ เรียกว่าเป็น ตัวเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcer)

2) การเสริมแรงทางลบ (Negative Reinforcement) หมายถึง การทำให้พฤติกรรมของบุคคลมีความถี่เพิ่มมากขึ้น เนื่องจากการถอดถอนสิ่งใดสิ่งหนึ่งซึ่งเป็นสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจ

ภายหลังจากที่ได้กระทำพฤติกรรมนั้น โดยสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจ เรียกว่าเป็น ตัวเสริมแรงทางลบ (Negative Reinforcer)

แต่อย่างไรก็ตามสำหรับการเสริมแรงทางลบนั้นไม่เป็นที่นิยมนำไปใช้ในสภาพการณ์ต่าง ๆ มากนัก ด้วยเหตุผลสำคัญบางประการ คือ 1) การเสริมแรงทางลบต้องมีการให้สิ่งเร้าหรือเหตุการณ์ที่ไม่พึงพอใจอยู่ตลอดเวลาซึ่งจะยุติลงได้ก็ต่อเมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายแล้วตามต้องการ 2) การใช้สิ่งเร้าหรือเหตุการณ์ที่ไม่พึงพอใจอาจก่อให้เกิดผลข้างเคียงตามมา เช่น แสดงพฤติกรรมหลีกเลี่ยงหรือหลีกเลี่ยงในลักษณะอื่นแทน หรือ แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวต่อผู้ดำเนินการแทน และ 3) การเสริมแรงทางลบมีความยุ่งยากในการปฏิบัติ ดังนั้นเพื่อความเหมาะสมโดยไม่ขัดต่อหลักจริยธรรมและป้องกันผลข้างเคียงที่อาจเกิดขึ้น การเสริมแรงทางบวกจึงมีความเหมาะสมมากกว่า (Kazdin, 2001 : 195) เพราะสามารถเพิ่มความถี่ของพฤติกรรมเป้าหมายได้เช่นเดียวกันหรือทำให้พฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้นมีความคงที่สม่ำเสมอได้ (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536 : 67; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 172; Kazdin. 2001 : 195)

ด้วยเหตุดังกล่าวการเสริมแรงทางบวกจึงเป็นเทคนิคที่มีความสำคัญและนิยมนำไปประยุกต์ใช้ในสภาพการณ์ต่าง ๆ อย่างแพร่หลายเพื่อเพิ่มความถี่หรือให้เกิดความคงที่สม่ำเสมอของพฤติกรรม ดังนั้นในการนำมาใช้จึงต้องมีการวางแผนโดยให้ผลกรรมที่พึงพอใจหรือให้ตัวเสริมแรงทางบวกภายหลังจากที่บุคคลได้กระทำพฤติกรรมนั้น

3.1.8.1 ประเภทของตัวเสริมแรงทางบวก

โดยทั่วไปตัวเสริมแรงที่หมายถึงตัวเสริมแรงทั้งทางบวกและทางลบจะแบ่งออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 33; Cooper, Heron, & Heward. 1987 : 261-264) ได้แก่

1) ตัวเสริมแรงปฐมภูมิ หรือ ตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางแผนเงื่อนไข (Primary or Unconditioned Reinforcers) คือ ตัวเสริมแรงที่มีคุณสมบัติด้วยตัวของมันเอง ไม่ต้องผ่านกระบวนการวางแผนเงื่อนไข (ไม่ต้องอาศัยการเรียนรู้) เนื่องจากสามารถตอบสนองต่อความต้องการทางชีวภาพของบุคคลได้หรือมีผลต่อบุคคลโดยตรง เช่น อาหาร น้ำ อากาศ เป็นต้น

2) ตัวเสริมแรงทุติยภูมิ หรือ ตัวเสริมแรงที่ต้องวางแผนเงื่อนไข (Secondary or Conditioned Reinforcers) คือ ตัวเสริมแรงที่ไม่มีคุณสมบัติด้วยตัวของมันเอง แต่เมื่อนำไปสัมผัสหรือใช้ควบคู่กับตัวเสริมแรงปฐมภูมิบ่อยครั้งในกระบวนการวางแผนเงื่อนไขแล้วจึงมีคุณสมบัติเป็นตัวเสริมแรงได้ (ต้องอาศัยการเรียนรู้) เช่น คำชมเชย เงิน คະแนน เป็นต้น

ส่วนตัวเสริมแรงปฐมภูมิและทุติยภูมิที่มีการนำมาใช้เป็นตัวเสริมแรงทางบวก อาจแบ่งออกได้เป็น 5 ประเภทด้วยกัน (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 172-174 ; 193-203; Kazdin. 2001 : 159-176) คือ

1) ตัวเสริมแรงที่เป็นสิ่งของ หรือ ตัวเสริมแรงทางวัตถุ (Material Reinforcers) ได้แก่ อาหารหรือสิ่งเสพได้ (Food or Consumable Reinforcers) เช่น ขนม

น้ำหวาน ลูกกวาด ลูกกี้ หรือ ไอศกรีม เป็นต้น และของใช้ต่าง ๆ (Tangible Reinforcers) เช่น เสื้อผ้า เครื่องประดับ รถยนต์ ของเล่น หรือ ตุ๊กตา เป็นต้น ซึ่งเป็นตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางเงื่อนไข และจัดเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพกับเด็กมากที่สุด แม้ในกรณีของวัยรุ่นหรือผู้ใหญ่ก็ใช้ได้ผลเช่นเดียวกัน เช่น กรณีที่ซื้อของขวัญให้คู่รักบ่อย ๆ หรือบริษัทให้รางวัลแก่พนักงานที่ทำงานดี เป็นต้น

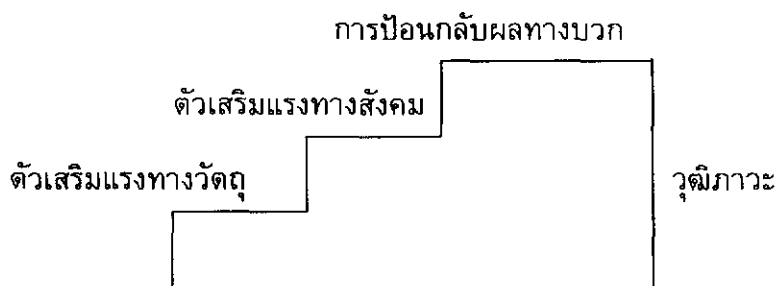
2) ตัวเสริมแรงทางสังคม (Social Reinforcers) ได้แก่ การแสดงออกทางกาย เช่น การยิ้ม การสบตา การพยักหน้า การสัมผัส หรือ การเข้าใกล้ เป็นต้น และการแสดงออกทางวาจา เช่น การยกย่อง หรือ การชมเชย เป็นต้น ซึ่งเป็นตัวเสริมแรงที่ต้องวางเงื่อนไขก่อน แต่ค่อนข้างจะมีประสิทธิภาพในการปรับพฤติกรรม นอกจากนี้ยังเป็นตัวเสริมแรงที่มีอยู่แล้วในชีวิตประจำวันจึงมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมแม้ไม่ได้อยู่ในสภาพการณ์ของการปรับพฤติกรรมก็ตาม

3) ตัวเสริมแรงที่เป็นกิจกรรม (Activity Reinforcers or High-Probability Behaviors) ได้แก่ การใช้กิจกรรมหรือพฤติกรรมที่บุคคลชื่นชอบหรือมีความถนัดมาเสริมแรง กิจกรรมหรือพฤติกรรมที่บุคคลไม่ชื่นชอบหรือมีความถนัดต่ำ รวมทั้งการให้สิทธิพิเศษต่าง ๆ ซึ่งบางครั้งอาจเรียกตัวเสริมแรงที่เป็นกิจกรรมนี้ว่า หลักของฟรีแมค (Premack's Principle) เช่น การได้รับอนุญาตให้ไปวิ่งเล่นที่สนามหญ้าอาจใช้เสริมแรงต่อพฤติกรรมการนั่งอยู่กับที่เงียบ ๆ ในห้องเรียนของเด็กได้ เป็นต้น

4) ตัวเสริมแรงที่เป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับ (Informative Feedback) ได้แก่ การให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับผลของการกระทำพฤติกรรมของบุคคลนั้นเพื่อให้บุคคลทราบได้ว่า พฤติกรรมที่กระทำนั้นเหมาะสมหรือไม่ อย่างไร เช่น ครูบอกผลคะแนนสอบแก่นักเรียน เป็นต้น

5) ตัวเสริมแรงที่เป็นเบี้ยอรรถกร (Token Economy or Token Reinforcers) ได้แก่ การใช้สัญลักษณ์หรือวัตถุอย่างหนึ่ง เช่น เบี้ย ดาว คะแนน แสตมป์ หรือ คูปอง เป็นต้น เป็นตัวเสริมแรงที่สามารถนำไปแลกเป็นตัวเสริมแรงอื่น ๆ ได้มากกว่า 1 ตัวขึ้นไป (Back-up Reinforcers) เช่น ขนม สมุด หนังสือ การดูภาพยนตร์ หรือ การเล่นเกม เป็นต้น จึงเป็นตัวเสริมแรงแผ่ขยาย (Generalized Reinforcers) ที่มีประสิทธิภาพสูงและมีโอกาสที่จะหมดสภาพการเป็นตัวเสริมแรงได้น้อย

นอกจากตัวเสริมแรงทั้ง 5 ประเภทนี้แล้ว นักจิตวิทยายังได้แบ่งตัวเสริมแรงโดยพิจารณาตามความเหมาะสมกับระดับพัฒนาการของเด็กออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่ ตัวเสริมแรงทางวัตถุ (ระดับที่ 1) ตัวเสริมแรงทางสังคม (ระดับที่ 2) และการบอกลบผลทางบวก (ระดับที่ 3) ตามลำดับ ซึ่งแสดงลำดับขั้นของตัวเสริมแรงตามวุฒิภาวะได้ (พรณทิพย์ ศิริวรรณบุญย์, 2527 : 45-48) ดังนี้



ภาพประกอบ 3 ลำดับขั้นของตัวเสริมแรงตามวุฒิภาวะ

ซึ่งพรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ (2527 : 45-48) อธิบายโดยอาศัยแนวคิดเกี่ยวกับพัฒนาการด้านสติปัญญาของเพียเจต์และบรูเนอร์ประกอบว่า พฤติกรรมของเด็กมักถูกควบคุมด้วยสิ่งเร้าที่มองเห็นอยู่เฉพาะหน้า ความคิดความเข้าใจจึงขึ้นอยู่กับความรู้ต่อสิ่งที่ปรากฏอยู่ นั่นคือ เด็กเล็กจะสามารถรับรู้ต่อตัวเสริมแรงทางวัตถุสิ่งของซึ่งมองเห็นได้ขณะนั้นได้ดีกว่าตัวเสริมแรงที่มองไม่เห็น เช่น คำชมเชย เมื่อเด็กมีวุฒิภาวะเพิ่มขึ้น รู้จักคิดและตัดสินใจต่าง ๆ อย่างมีเหตุผลมากขึ้น เด็กจะพัฒนาโครงสร้างทางสติปัญญาเพื่อเตรียมที่จะเรียนรู้สิ่งแวดล้อมรูปธรรมทั้งที่ปรากฏและไม่ปรากฏอยู่ ตัวเสริมแรงทางสังคมจะเริ่มมีประสิทธิภาพสำหรับเด็กมากขึ้น ต่อมาเมื่อวุฒิภาวะของเด็กพัฒนาถึงระดับที่มีความสามารถเชิงนามธรรมสามารถใช้วิจารณ์ญาณในการตัดสินใจปัญหา คิดอย่างมีเหตุมีผล สามารถรับและให้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองได้ การเสริมแรงโดยการป้อนกลับผลทางบวกจึงจะมีประสิทธิภาพสำหรับเด็กมากกว่าตัวเสริมแรงในระดับก่อน ๆ เนื่องจากบุคคลรับรู้ความสามารถของตนเอง จึงกำหนดพฤติกรรมตามความคาดหวังของตนเองมากกว่าการกระทำพฤติกรรมเพื่อให้ได้รับตัวเสริมแรงอย่างในระดับวุฒิภาวะแรก ๆ

จากข้างต้นเห็นได้ว่า ตัวเสริมแรงทางบวกมีทั้งตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางเงื่อนไขและตัวเสริมแรงที่ต้องวางเงื่อนไข โดยการนำมาใช้จะแบ่งออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ ตัวเสริมแรงทางวัตถุ ตัวเสริมแรงทางสังคม ตัวเสริมแรงที่เป็นกิจกรรม ตัวเสริมแรงที่เป็นเบียร์รถกร และตัวเสริมแรงที่เป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับ แต่เมื่อพิจารณาถึงระดับพัฒนาการตามวุฒิภาวะแล้ว ตัวเสริมแรงทางวัตถุและตัวเสริมแรงทางสังคมจะใช้ได้ดีกับเด็กเล็ก ดังนั้นเมื่อพิจารณาถึงความเหมาะสมของเด็กออกฮิสติกก่อนวัยเรียน ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงเลือกใช้ตัวเสริมแรงทางวัตถุร่วมกับตัวเสริมแรงทางสังคมในเทคนิคการเสริมแรงทางบวก

3.1.8.2 หลักการเสริมแรงทางบวก

วิธีใช้การเสริมแรงทางบวกได้อย่างมีประสิทธิภาพ ต้องคำนึงถึงหลักสำคัญบางประการ (Kazdin, 2001 : 177-186) ดังนี้

1) การยืดเวลาการเสริมแรง (Delay of Reinforcement) ในการเสริมแรง ควรให้การเสริมแรงทันทีภายหลังจากที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย เนื่องจากพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในเวลาใกล้เคียงกับการเสริมแรงจะก่อเกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าพฤติกรรมที่เกิดขึ้นแล้วทิ้งช่วงไปนานก่อนได้รับการเสริมแรง เนื่องจากอาจเป็นไปได้ว่าในระหว่างที่ยืดเวลาออกไป มีพฤติกรรมอื่นซึ่งไม่ใช่พฤติกรรมเป้าหมายแทรกซ้อนเข้ามาด้วย การเสริมแรงอย่างทันทีทันใด จึงมีความสำคัญอย่างมาก โดยเฉพาะในช่วงเริ่มต้นของโปรแกรมการปรับพฤติกรรม ซึ่งหากยืดเวลาการเสริมแรงแล้วอาจไม่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรืออาจเปลี่ยนแปลงได้ช้า แต่ถ้าพฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้นคงที่สม่ำเสมอแล้ว ควรยืดเวลาการเสริมแรงออกไป เนื่องจากการดำรงชีวิตประจำวันของคนเรานั้นมีตัวเสริมแรงหลายชนิดที่บุคคลได้รับภายหลังจากที่ได้แสดงพฤติกรรมเสร็จสิ้นไปนานแล้ว เช่น เงินเดือน เกรด หรือ เกียรติยศชื่อเสียง เป็นต้น

2) ขนาดหรือปริมาณของตัวเสริมแรง (Magnitude or Amount of the Reinforcer) ปริมาณของตัวเสริมแรงที่ได้รับภายหลังจากแสดงพฤติกรรมจะต้องมากพอกับความต้องการของบุคคล โดยยังมีปริมาณมากก็ยิ่งทำให้ความถี่ของพฤติกรรมเกิดขึ้นได้มาก ซึ่งปริมาณของตัวเสริมแรง อาจได้แก่ ปริมาณอาหาร จำนวนคะแนน หรือ จำนวนเงิน เป็นต้น แต่ทั้งนี้ต้องคำนึงถึงข้อจำกัดด้วยว่า หากให้ในปริมาณที่มากอย่างไม่มีขอบเขตแล้ว อาจทำให้ตัวเสริมแรงนั้นหมดสภาพลงได้ โดยเฉพาะตัวเสริมแรงปฐมภูมิ เช่น อาหาร หรือ น้ำ เป็นต้น และบางกรณีอาจกลายเป็นสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจอีกด้วย ส่วนตัวเสริมแรงทุติยภูมิจะหมดสภาพการเป็นตัวเสริมแรงได้น้อยกว่า เช่น การชมเชย การให้ความสนใจ หรือ เบี้ยอรรถร เป็นต้น แต่การหมดสภาพของตัวเสริมแรงปฐมภูมิจะเป็นเพียงชั่วคราวและจะกลับมาเป็นตัวเสริมแรงได้อีกเมื่อบุคคลขาดตัวเสริมแรงนั้น ประสิทธิภาพของปริมาณตัวเสริมแรงจึงขึ้นอยู่กับสภาวะการอิ่ม (หมดสภาพ) และการขาดของบุคคลด้วย

3) คุณภาพหรือชนิดของตัวเสริมแรง (Quality or Type of the Reinforcer) การที่ตัวเสริมแรงจะมีคุณภาพมากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับความพึงพอใจของบุคคลที่มีต่อตัวเสริมแรงนั้น โดยตัวเสริมแรงที่บุคคลพึงพอใจมากก็จะมีผลต่อพฤติกรรมมากกว่าตัวเสริมแรงที่บุคคลพึงพอใจน้อย การสอบถามระดับความความพึงพอใจของบุคคลจึงมีประโยชน์อย่างมากในการเลือกตัวเสริมแรง แต่ต้องคำนึงด้วยว่า ข้อมูลที่ได้จากคำพูดอาจไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง จึงต้องมีการตรวจสอบโดยสังเกตจากผลของตัวเสริมแรงนั้นที่มีต่อพฤติกรรม ซึ่งคุณภาพของตัวเสริมแรงก็จะสะท้อนให้เห็นว่า ตัวเสริมแรงต่าง ๆ มีผลต่อพฤติกรรมไม่เท่าเทียมกัน เช่น เบี้ยอรรถรเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพมากกว่าการชมเชย แต่ทั้งเบี้ยอรรถรและการชมเชยเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพมากกว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับ เป็นต้น ดังนั้นเพื่อให้เกิดคุณภาพสูงสุดจึงนิยมใช้ตัวเสริมแรงหลายชนิดร่วมกัน

4) ตารางการเสริมแรง (Schedule of Reinforcement) ในการเสริมแรง ตารางการเสริมแรงจะเป็นตัวกำหนดว่า บุคคลจะต้องกระทำพฤติกรรมเท่าไรหรือแสดง

พฤติกรรมอย่างใดจึงจะได้รับการเสริมแรง โดยแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ การเสริมแรงแบบทุกครั้ง (Continuous Reinforcement) เป็นการให้การเสริมแรงทุกครั้งที่พฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้น และการเสริมแรงแบบครั้งคราว (Intermittent Reinforcement) เป็นการให้การเสริมแรงเป็นครั้งคราว (ตามจำนวนครั้งหรือระยะเวลา) ที่พฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้น ซึ่งตารางการเสริมแรงแบบแรกจะมีประโยชน์อย่างมากโดยเฉพาะในช่วงต้นของการพัฒนาพฤติกรรมใหม่ เพราะจะทำให้พฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีความถี่สูงกว่า แต่เมื่อใดก็ตามที่พฤติกรรมเกิดขึ้นสม่ำเสมอแล้วควรเปลี่ยนเป็นตารางการเสริมแรงแบบหลัง เพื่อให้พฤติกรรมคงอยู่หรือลดลงได้ช้าเมื่อหยุดยั้งการเสริมแรง

ดังนั้นจากเอกสารที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก สรุปได้ว่า การใช้เทคนิคตัวแบบเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพอย่างมากในการปรับพฤติกรรม ทั้งในแง่ของการสร้าง การส่งเสริม และการระงับหรือยุติการระงับพฤติกรรม ซึ่งเหมาะแก่การนำมาใช้เพื่อพัฒนาพฤติกรรมขึ้นใหม่ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ก็คือ พฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน แต่อย่างไรก็ตามในการเสนอตัวแบบให้มีประสิทธิภาพนั้นควรใช้ควบคู่กับเทคนิคอื่นเพื่อช่วยเสริมกระบวนการเรียนรู้จากตัวแบบ โดยเฉพาะการใช้เทคนิคชี้แนะและการเสริมแรงต่อพฤติกรรมเป้าหมายร่วมด้วย

3.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

สำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกนั้น ได้มีผู้วิจัยนำมาทดลองใช้เพื่อให้เกิดการเรียนรู้พฤติกรรมต่าง ๆ อย่างแพร่หลาย ซึ่งผู้วิจัยได้รวบรวมไว้เฉพาะส่วนที่เกี่ยวข้องดังนี้

3.2.1 งานวิจัยในประเทศ

ประนอม ประเสริฐศรีศักดิ์ (2523 : 45-48) ได้ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวก ในการเพิ่มพฤติกรรมการถามและตอบคำถามในชั้นเรียนของเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้ จำนวน 10 คน อายุเฉลี่ย 16.4 ปี ที่มีพฤติกรรมการถามและตอบคำถามน้อย โดยทดลองใช้เพื่อนร่วมชั้นเป็นตัวแบบ และให้การเสริมแรงทางบวกทันทีเมื่อตัวแบบหรือกลุ่มตัวอย่างแสดงพฤติกรรมที่ต้องการ แบ่งการทดลองออกเป็น 4 ระยะ คือ ระยะที่ 1 เป็นระยะเส้นฐานโดยสอนปกติ ระยะที่ 2 เป็นระยะการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวก ระยะที่ 3 เป็นระยะยุติการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกโดยสอนปกติ และระยะที่ 4 เป็นระยะการกลับมาใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกอีกครั้ง ผลการศึกษาพบว่า ในระยะที่ 2 และ 4 ซึ่งมีการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวก ผู้รับการทดลองทุกคนมีพฤติกรรมการถามและตอบคำถามเพิ่มขึ้น

สุวรรณา วิริยะประยูร (2528: 80-86) ได้ศึกษาผลของตัวแบบสัญลักษณ์ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ต่อการเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กพิการเนื่องจากสมอง อายุ 5 ถึง 13 ปี จำนวน 10 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 5 คน โดยตัวแบบเป็น

เด็กพิการซึ่งมีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง และใช้ตัวเสริมแรงทางบวกที่เป็นสิ่งของ ได้แก่ ขนมและของเล่น แบ่งการทดลองออกเป็น 5 ระยะ คือ ระยะที่ 1 เป็นระยะเส้นฐาน ระยะที่ 2 เป็นระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ระยะที่ 3 เป็นระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ร่วมกับการชี้แนะ ระยะที่ 4 เป็นระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก และระยะที่ 5 เป็นระยะติดตามผล ผลการศึกษาพบว่า ในระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 5 กลุ่มทดลองมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสูงกว่ากลุ่มควบคุมทุกระยะ

สุรีย์ กสิวิทย์อำนาจ (2536 : 71-74) ได้ศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกในการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ของเด็กดาวน์ซินโดรม อายุ 3 ถึง 4 ปี จำนวน 10 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 5 คน โดยกลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามโปรแกรมปกติ ส่วนกลุ่มทดลองได้รับการสอนตามโปรแกรมการสอนคำศัพท์ที่ผู้วิจัยออกแบบซึ่งเป็นการสอนทีละคำ เริ่มจากฉายวิดีโอทัศน์ให้เด็กดูตัวแบบ ซึ่งเป็นเด็กปัญญาอ่อนที่มีอายุใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง ทั้งเด็กชายและหญิง จำนวน 4 คน แสดงพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ 1 คำ จากนั้นผู้วิจัยจะบอกให้เด็กชี้ภาพคำศัพท์นั้นเพื่อสอนความเข้าใจคำศัพท์ หากเด็กทำไม่ได้จะชี้แนะโดยจับมือให้เด็กชี้ และให้การเสริมแรงทางบวกโดยกล่าวคำชมเชยเมื่อเด็กทำได้ จากนั้นทำซ้ำอีก 2 ครั้ง ถ้าเด็กทำได้ถูกต้อง 3 ครั้งต่อกันจะให้การเสริมแรงด้วยขนม ส่วนการสอนการใช้คำศัพท์ ผู้วิจัยจะฉายวิดีโอทัศน์ซ้ำอีก 1 รอบ แล้วจึงถามให้เด็กตอบชื่อภาพคำศัพท์นั้น ซึ่งวิธีการจะเหมือนกับความเข้าใจคำศัพท์ แต่จะเปลี่ยนเป็นการชี้แนะโดยพูดนำให้เด็กพูดตามแทน ผลการศึกษาพบว่า ในระยะการทดลองและระยะหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ทั้ง 2 ด้านสูงกว่ากลุ่มควบคุม

รัศมี ดินประเสริฐสัตย์ (2531 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาผลของการชี้แนะโดยใช้วาจา และการกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียนต่อการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของเด็กแยกตัว โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชั้นอนุบาล 1 จำนวน 6 คน ที่มีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนต่ำในขณะเล่นอิสระ แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 3 คน แบ่งการทดลองเป็น 5 ระยะ ผลการศึกษาพบว่า ในระยะที่กลุ่มทดลองได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจา และในระยะที่กลุ่มทดลองได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจาร่วมกับการกำหนดบทบาทผู้จัดการในชั้นเรียนมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนสูงกว่าเด็กแยกตัวกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับเงื่อนไขดังกล่าวทั้ง 2 ระยะ นอกจากนั้นยังพบอีกว่า ในระยะที่กลุ่มทดลองได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจามีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนสูงกว่าระยะที่ไม่ได้รับ และในระยะที่กลุ่มทดลองได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจาร่วมกับการกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียน มีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนสูงกว่าระยะที่ไม่ได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจา และระยะที่ได้รับการชี้แนะโดยใช้วาจาเพียงอย่างเดียว

3.2.2 งานวิจัยในต่างประเทศ

ซากอดสกี และคณะ (Sagotsky, & others.1981 : 1037-1042) ได้ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบในการเพิ่มพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กเกรด 1 ถึง 3 จำนวน 118 คน แบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม แต่ละกลุ่มได้รับวิธีการต่างกัน คือ กลุ่มที่ 1 ให้ดูภาพยนตร์ที่ตัวแบบผู้ใหญ่แสดงการตกลงที่จะช่วยเหลือกันก่อนการเล่นเกม และแสดงพฤติกรรมความร่วมมือกันตั้งแต่เริ่มต้นจนจบการเล่นเกม กลุ่มที่ 2 ให้ดูภาพยนตร์ที่ตัวแบบผู้ใหญ่แสดงการตกลงที่จะช่วยเหลือกันก่อนการเล่นเกม กลุ่มที่ 3 ผู้วิจัยอ่านคำแนะนำวิธีการเล่นเกม และแนะนำให้ร่วมมือกันในการเล่นเกม และกลุ่มที่ 4 ไม่ได้รับตัวแบบใด ๆ จากนั้นให้เด็กแต่ละกลุ่มได้เล่นเกม ผลการศึกษาพบว่า เด็กกลุ่มที่ 1 2 และ 3 มีการแสดงพฤติกรรมความร่วมมือในการเล่นสูงกว่าในกลุ่มที่ 4 แต่ไม่พบความแตกต่างในการแสดงพฤติกรรมความร่วมมือระหว่างกลุ่มที่ 1 2 และ 3

กูตวิน (Goodwin. 1996 : Abstract) ได้ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกที่มีต่อพฤติกรรมการเล่นแบบร่วมมือกันของเด็กออทิสติก อายุ 10 ถึง 16 ปี จำนวน 6 คน โดยแบ่งการทดลองออกเป็น 4 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 ใช้ตัวแบบเพียงอย่างเดียว ระยะที่ 2 ใช้การเสริมแรงทางบวกเพียงอย่างเดียว ระยะที่ 3 ใช้ตัวแบบร่วมกับการเสริมแรงทางบวก และระยะที่ 4 เป็นระยะควบคุม ผลการศึกษาพบว่า การใช้ตัวแบบร่วมกับการเสริมแรงทางบวกเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด ซึ่งทำให้เด็กมีพฤติกรรมการเล่นแบบร่วมมือเพิ่มขึ้น และการใช้การเสริมแรงทางบวกแต่เพียงอย่างเดียวเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพรองลงมา

คูค และอโพลโลนี (Cooke, & Apolloni. 1976 : 65-78) ได้ทดลองใช้ตัวแบบการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมแก่เด็กด้อยความสามารถทางการเรียน อายุ 6 ถึง 9 ปี จำนวน 7 คน ที่มีพฤติกรรมทางสังคมไม่เหมาะสม เช่น ก้าวร้าว แยกตัว ไม่เล่นกับใคร โดยนำเด็ก 4 คนมาฝึกก่อนด้วยวิธีการให้ดูตัวแบบซึ่งเป็นผู้ฝึกสอน ร่วมกับการชี้แนะ และการชมเชย (การเสริมแรงทางสังคม) เพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการยิ้ม การให้ความร่วมมือ และการสัมผัสทางกาย ซึ่งเริ่มฝึกทีละอย่าง คือ ระยะที่ 1 ฝึกการยิ้ม ระยะที่ 2 ฝึกการให้ความร่วมมือ ระยะที่ 3 ฝึกการสัมผัสทางกาย และระยะที่ 4 ฝึกการพูดแสดงการชมเชย จากนั้นให้เด็กอีก 3 คนที่ไม่ได้รับการฝึกเข้ามาเล่นด้วย ผลการศึกษาพบว่า เมื่อผู้วิจัยออกไปและปล่อยให้เด็กเล่นกันตามลำพัง โดยไม่มีการให้คำแนะนำ ตัวแบบ และการชมเชย เด็กที่ได้รับการฝึกจะมีพฤติกรรมทางสังคมเพิ่มขึ้น และยังเป็นตัวแบบให้แก่เด็กที่ไม่ได้รับการฝึกอีกด้วย และในระยะติดตามผล พบว่า พฤติกรรมทางสังคมของเด็กทั้ง 2 กลุ่มยังคงอยู่หลังการทดลอง

โรเจอร์-วอร์เรน และแบร์ (Rogers-Warren, & Baer. 1976 : 335-354) ได้ทดลองใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกในการฝึกพฤติกรรมความร่วมมือและการยกย่องชมเชยแก่เด็กเล็ก อายุ 3 ปี 2 เดือน ถึง 5 ปี 6 เดือน จำนวน 32 คน โดยแบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม ให้แต่ละกลุ่มนั่งล้อมวงบนพื้นเพื่อทำงานศิลปะวาดรูประบายสีบนกระดาษแผ่นใหญ่ร่วมกัน ใน

ช่วงของการทำงาน 10 นาที ส่วนผู้วิจัยและตัวแบบซึ่งเป็นผู้ใหญ่จะนั่งอยู่ที่โต๊ะหลังห้องและทำกิจกรรมรวมทั้งใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ เช่นเดียวกับเด็ก โดยตัวแบบจะแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมความร่วมมือและการยกย่องชมเชย เช่น ช่วยกันวาดรูป แบ่งอุปกรณ์ให้เพื่อนใช้ และชมรูปที่เพื่อนวาด เป็นต้น ต่อมาในช่วงของการรายงานพฤติกรรม ผู้วิจัยจะเรียกเด็กทีละคนให้มารายงานว่า ได้ทำอะไรบ้างในช่วงการทำงาน ซึ่งตัวแบบจะรายงานเกี่ยวกับพฤติกรรมที่ต้องการก่อน เช่น รายงานว่า ตนได้ช่วยเพื่อนวาดรูป แบ่งดินสอสีให้เพื่อนใช้ และชมว่ารูปที่เพื่อนวาดนั้นสวย เป็นต้น จากนั้นผู้วิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกโดยกล่าวชมเชยการรายงานของตัวแบบและให้ขนมหรือผลไม้ทันที แล้วถามเด็กให้รายงานบ้าง ถ้าเด็กรายงานถึงพฤติกรรมที่เป็นความร่วมมือหรือการยกย่องชมเชยผู้อื่น ก็จะได้รับเสริมแรงทางบวกเช่นเดียวกัน ผลการศึกษาพบว่า เด็กมีพฤติกรรมการรายงานถึงความร่วมมือและการยกย่องชมเชยผู้อื่นอย่างถูกต้องตรงกับ การกระทำจริงเพิ่มขึ้น รวมทั้งยังมีพฤติกรรมความร่วมมือและการยกย่องชมเชยผู้อื่นที่แสดงออกจริงเพิ่มขึ้นด้วย

บาร์ตัน และแอสซีโอเน (Barton, & Ascione. 1979 : 417-430) ได้ทดลองใช้ตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกเพื่อฝึกพฤติกรรมความร่วมมือทางกายและทางวาจาขณะเล่นร่วมกันของเด็กก่อนวัยเรียน อายุ 3 ปี ถึง 3 ปี 6 เดือน โดยแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้อุปกรณ์ชี้แนะด้วยท่าทางเพื่อฝึกความร่วมมือทางกาย เช่น ส่งของให้เพื่อนรับของที่เพื่อนส่งให้ หรือช่วยส่งต่อให้ผู้อื่น กลุ่มที่ 2 ให้อุปกรณ์ชี้แนะด้วยคำพูดเพื่อฝึกความร่วมมือทางวาจา เช่น แสดงความคิดเห็นต่อเพื่อน กลุ่มที่ 3 ให้อุปกรณ์ชี้แนะด้วยคำพูดและท่าทางเพื่อฝึกให้มีพฤติกรรมทั้งสองอย่างร่วมกัน และกลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม โดยกลุ่มที่ 1 ถึง 3 ซึ่งเป็นกลุ่มทดลองนั้นเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบชี้แนะก็จะได้รับการเสริมแรงทางบวกด้วยคำชมเชย ผลการศึกษาพบว่า เด็กกลุ่มที่ 1 2 และ 3 ซึ่งเป็นกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมความร่วมมือทางกายและทางวาจาเพิ่มขึ้น

รีฟ (Reef. 2001 : Abstract) ได้ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มพฤติกรรมความช่วยเหลือแก่เด็กออทิสติก อายุ 5 ถึง 6 ปี จำนวน 4 คน โดยการทดลอง ผู้วิจัยจะสอนให้เด็กแสดงพฤติกรรมความช่วยเหลือทางกายและทางวาจา เช่น ช่วยหาสิ่งของ ช่วยหยิบสิ่งของ ช่วยวางสิ่งของตามคำสั่ง และช่วยจัดเตรียมกิจกรรม เป็นต้น ด้วยวิธีการเสนอตัวแบบภาพยนตร์ ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ผลการศึกษาพบว่า เด็กออทิสติกทั้ง 4 คน มีพฤติกรรมความช่วยเหลือทั้งทางกายและทางวาจาเพิ่มขึ้น

อิซริก และโวลชิก (Ihrig & Wolchik. 1988 : Abstract) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการใช้ตัวแบบผู้ใหญ่และเพื่อนร่วมวัย ที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาของเด็กออทิสติกเพศชาย จำนวน 4 คน โดยการทดลอง ผู้วิจัยจะให้เด็กแต่ละคนได้ดูตัวแบบซึ่งเป็นผู้ใหญ่และเพื่อนร่วมวัย แสดงการใช้ภาษาในกิจกรรมการสอนสลับกันไปตลอดระยะเวลาการทดลอง ผลการศึกษาพบว่า

เด็กออทิสติกทั้ง 4 คน สามารถเรียนรู้ภาษาโดยการสังเกตจากตัวแบบได้ทั้งตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่ และเพื่อนร่วมวัย โดยมีความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ทั้ง 2 เงื่อนไขเพียงเล็กน้อย นอกจากนี้ ยังมีการแผ่ขยาย (ข้ามสภาพการณ์ฝึก 2 สภาพการณ์ คือ ที่โรงเรียนและที่บ้าน) และการคงอยู่ของการเรียนรู้ดังกล่าวในอัตราที่สูงทั้ง 2 เงื่อนไข

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งภายในและต่างประเทศเห็นได้ว่า การใช้เทคนิคตัวแบบควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกนั้น เป็นเทคนิคทางด้านการปรับพฤติกรรมที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้ร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาถึงผลของการใช้เทคนิคตัวแบบการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนว่าสามารถพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนได้หรือไม่ เพียงใด ใน 2 วิธีการ คือ 1) การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และ 2) การใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก เพื่อเป็นแนวทางสำหรับบุคลากรที่เกี่ยวข้องหรือผู้สนใจในการนำเทคนิคดังกล่าวไปประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือและพฤติกรรมทางสังคมในด้านอื่นที่เหมาะสมแก่เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนรวมถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษในกลุ่มอื่นได้ต่อไป

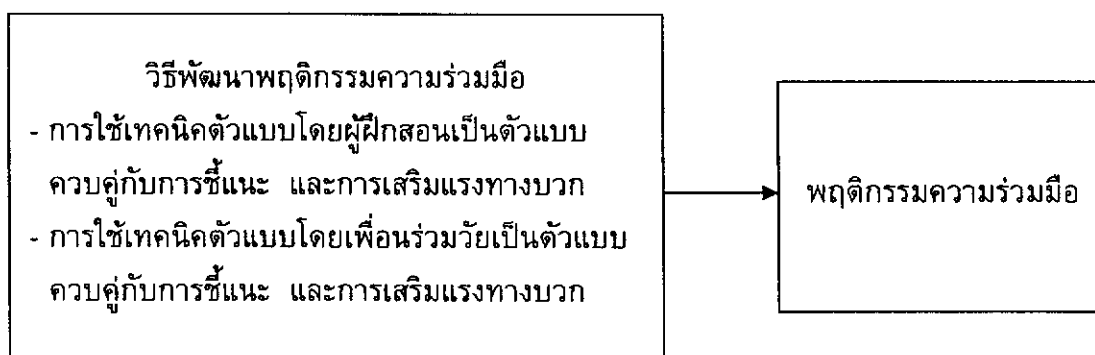
สมมติฐานในการวิจัย

1. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระหว่างการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1)
2. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระหว่างการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1)
3. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระหว่างการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกัน
4. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1)

5. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1)

6. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้ เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มี พฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกัน

กรอบแนวคิดในการวิจัย



บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาทดลอง ผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน โดยผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. การกำหนดประชากรและการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง
2. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
3. การดำเนินการทดลอง
4. การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การกำหนดประชากรและการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

การกำหนดประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่มารับบริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร ในปี พ.ศ. 2547

การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่มารับบริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร ในปี พ.ศ. 2547 จำนวน 12 คน ที่มีอายุระหว่าง 4-6 ปี โดยมีขั้นตอนการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างดังนี้

1.1 สุ่มกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ตามเกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง คือ

1.1 ต้องได้รับการประเมินจากแพทย์ผู้วินิจฉัยว่า เป็นเด็กออทิสติก ตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติความผิดปกติทางจิตครั้งที่ 4 ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน และจัดอยู่ในกลุ่มเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง (High-Functioning Autism)

1.2 ต้องได้รับการฝึกทางด้านกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร เป็นระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 3 เดือน เพื่อให้เด็กได้รับการฝึกทักษะพื้นฐานในด้านสมาธิ การใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก การประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา และทักษะในการทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการ เช่น การวาดภาพ การระบายสี และการตัดกระดาษ

1.3 ต้องได้รับการทำความคุ้นเคยกับผู้วิจัยอย่างน้อย 2 สัปดาห์ ก่อนการทดลอง

1.4 ต้องได้รับการสังเกตและประเมินจากแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ แล้วว่ามีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่แสดงออกขณะเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์ต่ำกว่า 6 พฤติกรรม

1.2 สุ่มกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากข้อ 2.1 ด้วยวิธีจับคู่ (Matching Sample) โดยอาศัยความคล้ายคลึงกันทางด้านอายุ เพศ และความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มตัวอย่างเป็นเกณฑ์ เพื่อแบ่งออกเป็น กลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 6 คน โดยกลุ่มทดลอง 1 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ส่วนกลุ่มทดลอง 2 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตามลำดับ

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย 1. แบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ 2. โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก 3. โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และ 4. แผนการจัดกิจกรรมกลุ่ม ตามลำดับ โดยมีขั้นตอนและการหาคุณภาพของเครื่องมือดังนี้

1. แบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ

1.1 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือ

1.1.1 ศึกษาหลักการสังเกตและการบันทึกพฤติกรรม จากเอกสารที่เกี่ยวข้อง

1.1.2 ศึกษาพฤติกรรมทางสังคม และพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กก่อนวัยเรียน จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1.1.3 ศึกษาพฤติกรรมทางสังคม และปัญหาพฤติกรรมทางสังคมของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1.1.4 สังเกตพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน ในระหว่างการทำกิจกรรมกลุ่ม เป็นเวลา 2 สัปดาห์ แล้วคัดเลือกพฤติกรรมความร่วมมือที่แสดงออกทางกายและทางวาจาเพื่อเป็นพฤติกรรมเป้าหมายในการสังเกตและพัฒนา โดยแบ่งออกเป็น 3 ลักษณะพฤติกรรม ได้แก่ การรับผิดชอบ การช่วยเหลือ และการแบ่งปัน

1.1.5 นำรายการพฤติกรรมความร่วมมือที่ได้จากข้อ 1.1.4 มากำหนดเป็นนิยามปฏิบัติการ

1.1.6 สร้างแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ และคู่มือประกอบการใช้แบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือให้สอดคล้องกับนิยามปฏิบัติการ

1.2 การหาคุณภาพของเครื่องมือ

1.2.1 นำแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ และคู่มือประกอบการใช้แบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ (Content Validity) โดยมีรายชื่อผู้เชี่ยวชาญดังนี้

1) ผศ. ประทีป จินนี้ อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

2) ผศ. ทศพร ประเสริฐสุข อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

3) อ. พาสณา จุลรัตน์ อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

1.2.2 ปรับปรุงแก้ไขแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ และคู่มือประกอบการใช้แบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

1.2.3 นำแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ ที่ผ่านการปรับปรุงและแก้ไขแล้ว ไปทดลองใช้กับเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง 6 คน โดยผู้สังเกตซึ่งเป็นผู้ช่วยวิจัยอีก 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ เพื่อหาความเชื่อมั่นของแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ ด้วยวิธีหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องระหว่างผู้สังเกต (IOR) ตามขั้นตอนดังนี้

1.2.3.1 ผู้วิจัยขอความร่วมมือจากผู้สังเกต 2 ท่าน ซึ่งเป็นนักกิจกรรมบำบัด ที่มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรี และมีประสบการณ์ในการนำบัตรรักษาเด็กออทิสติกเป็นระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 2 ปี เป็นผู้สังเกตพฤติกรรม โดยมีรายชื่อผู้สังเกตพฤติกรรมดังนี้

1) คุณวันนารี อัมมวรรณ นักกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร

2) คุณอภิญา พลอินตะ นักกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร

1.2.3.2 ผู้วิจัยอธิบายให้ผู้สังเกต 2 ท่าน เข้าใจถึงวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือโดยใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก รวมถึงวิธีการสังเกตและการฝึกสังเกตในการศึกษารั้งนี้

1.2.3.3 ผู้วิจัยอธิบายให้ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำความเข้าใจจุดมุ่งหมายของการวิจัยและศึกษานิยามปฏิบัติการของพฤติกรรมความร่วมมือ และแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือให้เข้าใจตรงกัน เพื่อสามารถสังเกตและบันทึกได้อย่างถูกต้อง

1.2.3.4 ผู้ช่วยวิจัยฝึกการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออกทิสติกก่อนวัยเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 6 คน และหาความเชื่อมั่นของผู้สังเกตเป็นเวลา 2 สัปดาห์ จนได้ค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของผู้สังเกตไม่ต่ำกว่า .80

หมายเหตุ ในการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือแต่ละครั้ง มีชุดอุปกรณ์เพิ่มเติม คือ 1) นาฬิกาจับเวลา 2) เครื่องเล่นเทปและหูฟัง และ 3) เทปบันทึกบอกสัญญาณการสังเกตพฤติกรรมทุก 20 วินาที

1.3 ลักษณะของเครื่องมือ

แบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือนี้ มีลักษณะเป็นแบบบันทึกพฤติกรรมที่ได้จากการสังเกตแบบสุ่มเวลา (Time Sampling) ในช่วงโมงกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์ ขณะที่เด็กออกทิสติกก่อนวัยเรียนทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน (ขั้นตอนการ) โดยแบ่งเวลาในการสังเกตแต่ละครั้งออกเป็น 10 ช่วง ช่วงละ 2 นาที ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กทีละคน คนละ 20 วินาที จนครบในแต่ละช่วง รวมแต่ละครั้งใช้เวลาในการสังเกต 20 นาที ทั้งนี้ถ้าพบพฤติกรรมตามรายการในแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือให้ทำเครื่องหมาย / ลงในแต่ละช่วงของการสังเกตเพียงหนึ่งครั้ง และทำเครื่องหมาย — หากไม่พบพฤติกรรมตามรายการในแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ

1.4 เกณฑ์การบันทึกและแปลผลพฤติกรรมความร่วมมือ

1.4.1 / หมายถึง เด็กออกทิสติกก่อนวัยเรียนแสดงพฤติกรรมความร่วมมือในช่วงเวลาของการสังเกตนั้น จำนวน 1 ครั้ง

1.4.2 — หมายถึง เด็กออกทิสติกก่อนวัยเรียนแสดงพฤติกรรมความร่วมมือในช่วงเวลาของการสังเกตนั้น จำนวน 0 ครั้ง (ไม่แสดงพฤติกรรมความร่วมมือ)

2. โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

2.1 วิธีการสร้างเครื่องมือ

2.1.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดพื้นฐานทางทฤษฎี และวิธีการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

2.1.2 สร้างโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของการวิจัย

2.2 วิธีการหาคุณภาพเครื่องมือ

2.2.1 นำโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามข้อ 3.1 เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน

เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของโปรแกรม โดยมีรายชื่อผู้เชี่ยวชาญดังนี้

1) ผศ. ประทีป จินนี้ อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

2) ผศ. ทศพร ประเสริฐสุข อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

3) อ. พาสณา จุลรัตน์ อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

2.2.2 ปรับปรุงแก้ไขโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

2.2.3 นำโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ไปทดลองใช้กับเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 6 คน เพื่อหาข้อบกพร่องของโปรแกรมและปรับปรุงแก้ไขอีกครั้งให้มีความสมบูรณ์

2.3 การเตรียมการก่อนการทดลอง

2.3.1 ก่อนการทดลอง ผู้วิจัยขอความร่วมมือจากผู้ช่วยวิจัยชายและหญิง ซึ่งเป็นนักกิจกรรมบำบัดที่มีวุฒิการศึกษาระดับปริญญาตรี และมีประสบการณ์ในการบำบัดรักษา เด็กออทิสติกเป็นระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 2 ปี จำนวน 2 คน เพื่อเข้าร่วมเป็นตัวแทนผู้ฝึกสอน และผู้ดำเนินการทดลองร่วมกับผู้วิจัย โดยมีรายชื่อดังนี้

1) คุณพนิดา หนังสือ นักกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร

2) คุณพุมิเมธ อังคนานุชาติ นักกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร

2.3.2 ผู้วิจัยเตรียมความพร้อมแก่ตัวแทนผู้ฝึกสอน โดยซักซ้อมลำดับขั้นตอน และวิธีดำเนินการให้เหมาะสม ใช้เวลา 2 สัปดาห์ ก่อนการทดลอง

สำหรับโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกนี้ ใช้กับกลุ่มทดลอง 1 ในระยะการทดลอง (B) 4 สัปดาห์ โดยทำการทดลองสัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 40 นาที ในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา 10.00-10.40 น.

3. โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

3.1 วิธีการสร้างเครื่องมือ

3.1.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดพื้นฐานทางทฤษฎี และวิธีการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

3.1.2 สร้างโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของการวิจัย

3.2 วิธีการหาคุณภาพเครื่องมือ

3.2.1 นำโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามข้อ 4.1 เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของโปรแกรม โดยมีรายชื่อผู้เชี่ยวชาญดังนี้

1) ผศ. ประทีป จินน์ อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

2) ผศ. ทศพร ประเสริฐสุข อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

3) อ. พาสณา จุลรัตน์ อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

3.2.2 ปรับปรุงแก้ไขโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

3.2.3 นำโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ไปทดลองใช้กับเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 6 คน เพื่อหาข้อบกพร่องของโปรแกรมและปรับปรุงแก้ไขอีกครั้งให้มีความสมบูรณ์

3.3 การเตรียมการก่อนการทดลอง

3.3.1 ก่อนการทดลอง ผู้วิจัยคัดเลือกเด็กที่มีความบกพร่องน้อยชายและหญิง ที่มารับบริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร ในปี พ.ศ. 2547 จำนวน 2 คน ที่มีอายุระหว่าง 4-6 ปี เพื่อเข้าร่วมเป็นตัวแบบเพื่อนร่วมวัย โดยมีคุณสมบัติดังนี้

3.3.1.1 ต้องได้รับการประเมินจากแพทย์ผู้วินิจฉัยว่า เป็นเด็กที่มีความบกพร่องน้อย

3.3.1.2 ต้องได้รับการฝึกทางด้านกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร เป็นระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 6 เดือน เพื่อให้เด็กได้รับการฝึกทักษะพื้นฐานในด้านสมาธิ การใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก การประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา และทักษะในการทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการ เช่น การวาดภาพ การระบายสี และการตัดกระดาษ รวมถึงทักษะทางสังคมที่เหมาะสมขณะเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม

3.3.1.3 ต้องได้รับการทำความคุ้นเคยกับผู้วิจัยอย่างน้อย 4 สัปดาห์ ก่อนการทดลอง

3.3.1.4 ต้องได้รับการสังเกตและประเมินจากแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือแล้วว่า มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่แสดงออกขณะเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์ไม่ต่ำกว่า 20 พฤติกรรม

3.3.1.5 ต้องได้รับการเตรียมความพร้อมหรือผ่านการฝึกตัวแบบจากผู้วิจัยแล้วก่อนการทดลอง

จากข้างต้น ผู้วิจัยคัดเลือกตัวแบบเพื่อนร่วมวัยที่มีคุณสมบัติเหมาะสมได้ดังนี้

1) เด็กคนที่ 1 (เด็กหญิง) อายุ 5 ปี 10 เดือน การวินิจฉัยโรค : พัฒนาการช้า (Delayed Development)

2) เด็กคนที่ 2 (เด็กชาย) อายุ 5 ปี 6 เดือน การวินิจฉัยโรค : สมาธิสั้น (Attention Deficit Disorder : ADD)

3.3.2 ผู้วิจัยเตรียมความพร้อมแก่ตัวแบบเพื่อนร่วมวัย โดยซักซ้อมลำดับขั้นตอนและวิธีดำเนินการให้เหมาะสม ใช้เวลา 2 สัปดาห์ ก่อนการทดลอง

สำหรับโปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกนี้ ใช้กับกลุ่มทดลอง 2 ในระยะการทดลอง (B) 4 สัปดาห์ โดยทำการทดลองสัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 40 นาที ในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา 14.00-14.40 น.

4. แผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

4.1 วิธีการสร้างเครื่องมือ

4.1.1 ศึกษาแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์สำหรับเด็กก่อนวัยเรียนจากแผนการจัดกิจกรรมสำหรับเด็กก่อนวัยเรียนของ สุภาวดี ปัญญวงศ์ (2527) วิรุณ ตั้งเจริญ (2539) สัตยา สายเชื้อ (2541) เดนิส ริโอบาลด์ (2545) เทอร์รี่ ลินน์ เกรแฮม และลินดา แคมป์ (2545) และชินเรีย แมคเกรเกอร์ (2546)

4.1.2 ศึกษาแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์สำหรับเด็กออกัสติกก่อนวัยเรียน จากแผนการจัดกิจกรรมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ของฮาเมล แชม และสก็อตต์ แพม (2542)

4.1.3 สร้างแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

4.2 วิธีหาคูณาภาพของเครื่องมือ

4.2.1 นำแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามข้อ 2.1 เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์ (Content Validity) โดยมีรายชื่อผู้เชี่ยวชาญดังนี้

1) คุณรพีพรรณ สุกรโสจิ นักกิจกรรมบำบัด ที่ปรึกษาศูนย์กระตุ้นพัฒนาการ บ้านรพีพรรณ กรุงเทพมหานคร

2) คุณชลธิชา สุตาลักษณ์ นักกิจกรรมบำบัด ที่ปรึกษาสถาบัน
กระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร

3) คุณชุตีวรรณ แก้วไสย์ นักอาชีวบำบัด สถาบันราชานุกูล
กรุงเทพมหานคร

4.2.2 ปรับปรุงแก้ไขแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ตามคำแนะนำของ
ผู้เชี่ยวชาญ

4.2.3 นำแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ไปทดลองใช้กับเด็กออทิสติก
ก่อนวัยเรียน ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 6 คน เพื่อหาข้อบกพร่องของแผนการจัดกิจกรรมและ
ปรับปรุงแก้ไขอีกครั้งให้มีความสมบูรณ์

การดำเนินการทดลอง

1. แบบแผนการทดลอง

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาทดลอง โดยมีแบบแผนการทดลองแบบ ABA Design
ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่

1.1 ระยะที่ 1 ระยะเส้นฐานพฤติกรรม หรือ ระยะก่อนการทดลอง (A_1)

ใช้เวลา 2 สัปดาห์ (สัปดาห์ที่ 1-2) ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึก
พฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ในสภาพการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มซึ่ง
ยังไม่ได้รับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ เมื่อหมดเวลาการสังเกตแต่ละครั้ง ผู้วิจัยนำผลการ
บันทึกพฤติกรรมความร่วมมือมาหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง

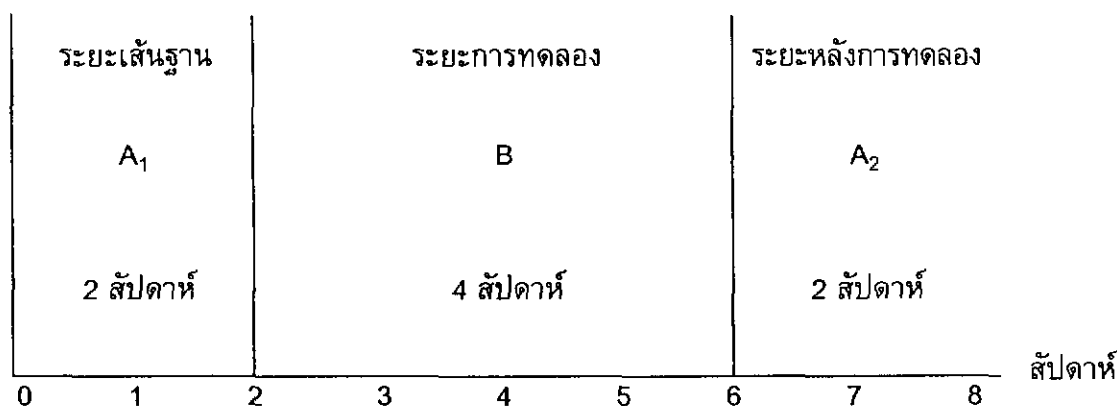
1.2 ระยะที่ 2 ระยะการทดลอง (B)

ใช้เวลา 4 สัปดาห์ (สัปดาห์ที่ 3-6) ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึก
พฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ในสภาพการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม
ซึ่งได้รับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ โดยกลุ่มทดลอง 1 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดย
ผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ได้รับการ
ใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรง
ทางบวก เมื่อหมดเวลาการสังเกตแต่ละครั้ง ผู้วิจัยนำผลการบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือมาหา
ค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง

1.3 ระยะที่ 3 ระยะหลังการทดลอง (A_2)

ใช้เวลา 2 สัปดาห์ (สัปดาห์ที่ 7-8) ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึก
พฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ในสภาพการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม
ซึ่งไม่ได้รับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ เมื่อหมดเวลาการสังเกตแต่ละครั้ง ผู้วิจัยนำผลการ
บันทึกพฤติกรรมความร่วมมือมาหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง

ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



ภาพประกอบ 4 แสดงระยะต่าง ๆ ของการทดลอง

2. วิธีดำเนินการทดลอง

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการศึกษาทดลอง โดยมีแบบแผนการทดลองแบบ ABA Design ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระยะ จึงมีวิธีดำเนินการทดลองในระยะต่าง ๆ ดังนี้

2.1 ระยะที่ 1 ระยะเส้นฐานพฤติกรรม หรือ ระยะก่อนการทดลอง (A₁)

ใช้เวลา 2 สัปดาห์ (สัปดาห์ที่ 1-2) ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึก พฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ในสภาพการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มซึ่งยัง ไม่ได้รับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ เฉพาะขั้นตอนการ 20 นาที ในช่วงโมงกิจกรรมกลุ่ม ศิลปสร้างสรรค์ ในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา 10.00-10.40 น. สำหรับกลุ่มทดลอง 1 และ เวลา 14.00-14.40 น. สำหรับกลุ่มทดลอง 2 ตามลำดับ เมื่อหมดเวลาการสังเกตแต่ละครั้ง ผู้วิจัยนำผลการบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือมาหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง และนำข้อมูล ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่มีค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องไม่ต่ำกว่า .80 เสนอในรูป ตารางและกราฟ จากนั้นนำไปหาค่ามัธยฐาน (Median : Mdn) และส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์ (Quartile Deviation : Q.D.) เพื่อเป็นข้อมูลระยะก่อนการทดลอง (A₁) จำนวน 6 ครั้ง (ครั้งที่ 1-6)

2.2 ระยะที่ 2 ระยะการทดลอง (B)

ใช้เวลา 4 สัปดาห์ (สัปดาห์ที่ 3-6) ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึก พฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ในสภาพการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มซึ่ง ได้รับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ ดังนี้

2.2.1 ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลอง 1 เฉพาะขั้นตอนการ 20 นาที ในช่วงกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ซึ่งได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา 10.00-10.40 น. เมื่อหมดเวลาการสังเกตแต่ละครั้ง ผู้วิจัยนำผลการบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือมาหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง และนำข้อมูลความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่มีค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องไม่ต่ำกว่า .80 เสนอในรูปตารางและกราฟ จากนั้นนำไปหาค่ามัธยฐาน (Median : Mdn) และส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์ (Quartile Deviation : Q.D.) เพื่อเป็นข้อมูลระยะการทดลอง (B) จำนวน 12 ครั้ง (ครั้งที่ 7-18)

2.2.2 ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลอง 2 เฉพาะขั้นตอนการ 20 นาที ในช่วงกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ซึ่งได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา 14.00-14.40 น. เมื่อหมดเวลาการสังเกตแต่ละครั้ง ผู้วิจัยนำผลการบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือมาหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง และนำข้อมูลความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่มีค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องไม่ต่ำกว่า .80 เสนอในรูปตารางและกราฟ จากนั้นนำไปหาค่ามัธยฐาน (Median : Mdn) และส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์ (Quartile Deviation : Q.D.) เพื่อเป็นข้อมูลระยะการทดลอง (B) จำนวน 12 ครั้ง (ครั้งที่ 7-18)

2.3 ระยะที่ 3 ระยะหลังการทดลอง (A₂)

ใช้เวลา 2 สัปดาห์ (สัปดาห์ที่ 7-8) ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ในสภาพการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มซึ่งไม่ได้รับวิวัฒนาการพฤติกรรมความร่วมมือ เฉพาะขั้นตอนการ 20 นาที ในช่วงกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ ในวันจันทร์ พุธ และศุกร์ เวลา 10.00-10.40 น. สำหรับกลุ่มทดลอง 1 และเวลา 14.00-14.40 น. สำหรับกลุ่มทดลอง 2 ตามลำดับ เมื่อหมดเวลาการสังเกตแต่ละครั้ง ผู้วิจัยนำผลการบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือมาหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง และนำข้อมูลความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่มีค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องไม่ต่ำกว่า .80 เสนอในรูปตารางและกราฟ จากนั้นนำไปหาค่ามัธยฐาน (Median : Mdn) และส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์ (Quartile Deviation : Q.D.) เพื่อเป็นข้อมูลระยะหลังการทดลอง (A₂) จำนวน 6 ครั้ง (ครั้งที่ 19-24)

การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. การวิเคราะห์ข้อมูล

1.1 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนกลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A₁) และระยะการทดลอง (B)

1.2 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)

1.3 เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)

1.4 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)

1.5 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)

1.6 เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)

2. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

2.1 สถิติพื้นฐาน ได้แก่

2.1.1 ค่ามัธยฐาน (Median : Mdn)

2.1.2 ส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์ (Quartile Deviation : Q.D.)

2.2 สถิติสำหรับทดสอบสมมติฐาน

2.2.1 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือภายในกลุ่มของกลุ่มทดลอง 1 และกลุ่มทดลอง 2 ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B) และในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2) (สมมติฐานข้อ 1, 2, 4 และ 5 ตามลำดับ) โดยใช้การทดสอบของวิลคอกซัน (The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test) (นิภา ศรีไพโรจน์. 2533 : 91-97)

2.2.2 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือระหว่างกลุ่มทดลอง 1 และกลุ่มทดลอง 2 ในระยะการทดลอง (B) และระยะหลังการทดลอง (A_2) (สมมติฐานข้อ 3 และ 6

ตามลำดับ) โดยใช้การทดสอบของแมน-วิทนี (The Mann-Whitney U Test) (นิภา ศรีไพโรจน์. 2533 : 120-128)

2.3 สถิติสำหรับวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือ

การหาค่าความเชื่อมั่นของผู้สังเกต โดยการนำแบบสังเกตไปทดลองใช้กับเด็ก ออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 6 คน จากวิธีหาค่าความเชื่อมั่นของผู้สังเกต 2 คน โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของผู้สังเกต (IOR) (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2530 : 48-50)

$$IOR = \frac{\text{จำนวนช่วงเวลาที่บันทึกตรงกัน}}{\text{จำนวนช่วงเวลาที่บันทึกตรงกัน} + \text{จำนวนช่วงเวลาที่บันทึกต่างกัน}}$$

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

สำหรับการวิเคราะห์และแปลผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์ต่าง ๆ เพื่อใช้แทนความหมายดังต่อไปนี้

n	แทน	จำนวนเด็กก้อทิสติกก่อนวัยเรียนในกลุ่มตัวอย่าง
Mdn	แทน	ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มตัวอย่าง
Q.D.	แทน	ค่าส่วนเบี่ยงเบนควอไทล์ของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มตัวอย่าง
N	แทน	จำนวนผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่มีค่าเป็นบวกและลบในการทดสอบของวิลคอกซัน (The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Rank Test) และจำนวนข้อมูลความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่มในการทดสอบของแมน-วิทนี (The Mann-Whitney U Test)
Mean Rank	แทน	ค่าเฉลี่ยของอันดับที่ของผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ
Ranks ⁻	แทน	ค่าเฉลี่ยของอันดับที่ของผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่มีค่าเป็นลบ (Negative Ranks)
Ranks ⁺	แทน	ค่าเฉลี่ยของอันดับที่ของผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่มีค่าเป็นบวก (Positive Ranks)
Z	แทน	ค่าสถิติทดสอบ Z ที่ใช้ในการทดสอบการแจกแจงข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างในการทดสอบของวิลคอกซัน (The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Rank Test) และการทดสอบของแมน-วิทนี (The Mann-Whitney U Test)
p	แทน	ค่าความน่าจะเป็น (Probability) ของสถิติที่ใช้ทดสอบ
IOR	แทน	ค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของผู้สังเกต

ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้เสนอดังนี้

1. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)
2. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)
3. เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)
4. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)
5. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)
6. เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

1. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B) ตามสมมติฐานข้อ 1 ที่ว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) ดังแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง 1

ตาราง 1 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)

กลุ่มทดลอง 1	Ranks ⁻		Ranks ⁺		Z	p
	N	Mean	N	Mean		
ระยะก่อนการทดลอง (A_1)	0	.00	6	3.50	-2.207*	.027
ระยะการทดลอง (B)						

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 1 พบว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนมีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1

2. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B) ตามสมมติฐานข้อ 2 ที่ว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) ดังแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง 2

ตาราง 2 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)

กลุ่มทดลอง 1	Ranks ⁻		Ranks ⁺		Z	p
	N	Mean	N	Mean		
ระยะก่อนการทดลอง (A_1)	0	.00	6	3.50	-2.232 *	.026
ระยะการทดลอง (B)						

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 2 พบว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า การใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนมีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 2

3. เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็น ตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะ การทดลอง (B) ตามสมมติฐานข้อ 3 ที่ว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิค ตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และ การเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะ ก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกัน ดังแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง 3

ตาราง 3 เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และ การเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็น ตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และ ระยะการทดลอง (B)

กลุ่มทดลอง	N	Mean Rank	U	p
กลุ่มทดลอง 1	6	4.75	7.50	.081
กลุ่มทดลอง 2	6	8.25		

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 3 พบว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบ โดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติก ก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรง ทางบวก ทำให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนมีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 3

4. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2) ตามสมมติฐานข้อ 4 ที่ว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) ดังแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง 4

ตาราง 4 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)

กลุ่มทดลอง 1	Ranks ⁻		Ranks ⁺		Z	p
	N	Mean	N	Mean		
ระยะก่อนการทดลอง (A_1)	0	.00	6	3.50	-2.201*	.028
ระยะหลังการทดลอง (A_2)						

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 4 พบว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนมีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 4

5. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2) ตามสมมติฐานข้อ 5 ที่ว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) ดังแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง 5

ตาราง 5 เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)

กลุ่มทดลอง 1	Ranks ⁻		Ranks ⁺		Z	P
	N	Mean	N	Mean		
ระยะก่อนการทดลอง (A_1)	0	.00	6	3.50	-2.220*	.026
ระยะหลังการทดลอง (A_2)						

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 5 พบว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า การใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนมีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 5

6. เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2) ตามสมมติฐานข้อ 6 ที่ว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกัน ดังแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง 6

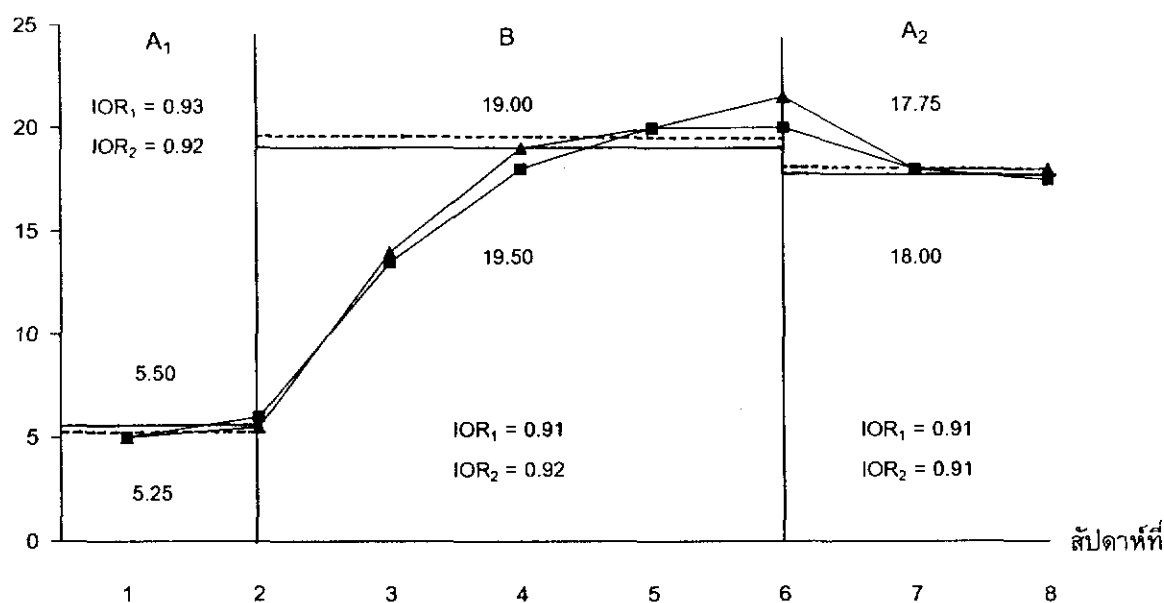
ตาราง 6 เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)

กลุ่มทดลอง	N	Mean Rank	U	p
กลุ่มทดลอง 1	6	6.33	17.00	.870
กลุ่มทดลอง 2	6	6.67		

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 6 พบว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนมีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 6

ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ในแต่ละสัปดาห์
- ▲— ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ในแต่ละระยะ
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ในแต่ละระยะ
- IOR₁ ค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของผู้สังเกตที่ได้จากกลุ่มทดลอง 1 ในแต่ละระยะ
- IOR₂ ค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของผู้สังเกตที่ได้จากกลุ่มทดลอง 2 ในแต่ละระยะ

ภาพประกอบ 5 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ

จากภาพประกอบ 5 แสดงให้เห็นว่า ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะเส้นฐานพฤติกรรม หรือ ก่อนการทดลอง (A_1) ระยะการทดลอง (B) และระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจาก 5.50 เป็น 19.00 และ 17.75 ตามลำดับ แสดงว่า การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้พฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนเพิ่มขึ้นได้

จากภาพประกอบ 5 แสดงให้เห็นว่า ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะเส้นฐานพฤติกรรม หรือ ก่อนการทดลอง (A_1) ระยะการทดลอง (B) และระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจาก 5.25 เป็น 19.50 และ 18.00 ตามลำดับ แสดงว่า การเทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้พฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนเพิ่มขึ้นได้

เมื่อเปรียบเทียบค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะเส้นฐานพฤติกรรม หรือ ก่อนการทดลอง (A_1) พบว่า ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ใกล้เคียงกัน คือ มีค่าเท่ากับ 5.50 และ 5.25 ตามลำดับ ส่วนในระยะการทดลอง (B) พบว่า ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม เพิ่มขึ้นไม่แตกต่างกัน คือ มีค่าเท่ากับ 19.00 และ 19.50 ตามลำดับ เช่นเดียวกันกับ ในระยะหลังการทดลอง (A_2) ซึ่งพบว่า ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม เพิ่มขึ้นไม่แตกต่างกัน คือ มีค่าเท่ากับ 17.75 และ 18.00 ตามลำดับ

บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)
2. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B)
3. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะการทดลอง (B)
4. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)
5. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2)
6. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะหลังการทดลอง (A_2)

สมมติฐานในการวิจัย

1. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1)

2. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระหว่างการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1)

3. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระหว่างการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกัน

4. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1)

5. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1)

6. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกัน

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่มาใช้บริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่มาใช้บริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร ในปี พ.ศ. 2547 จำนวน 12 คน ที่มีอายุระหว่าง 4-6 ปี โดยมีขั้นตอนการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างดังนี้

2.1 สุ่มกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ตามเกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง คือ

2.1.1 ต้องได้รับการประเมินจากแพทย์ผู้วินิจฉัยว่า เป็นเด็กออทิสติก ตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติความผิดปกติทางจิตครั้งที่ 4 ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน และจัดอยู่ในกลุ่มเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง (High-Functioning Autism)

2.1.2 ต้องได้รับการฝึกทางด้านกิจกรรมบำบัด สถาบันกระตุ้นพัฒนาการบ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร เป็นระยะเวลาไม่ต่ำกว่า 3 เดือน เพื่อให้เด็กได้รับการฝึกทักษะพื้นฐานในด้านสมาธิ การใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก การประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา และทักษะในการทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการ เช่น การวาดภาพ การระบายสี และการตัดกระดาษ

2.1.3 ต้องได้รับการทำความคุ้นเคยกับผู้วิจัยอย่างน้อย 2 สัปดาห์ ก่อนการทดลอง

2.1.4 ต้องได้รับการสังเกตและประเมินจากแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือแล้วว่า มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือที่แสดงออกขณะเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ต่ำกว่า 6 พฤติกรรม

2.2 สุ่มกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากข้อ 2.1 ด้วยวิธีจับคู่ (Matching Sample) โดยอาศัยความคล้ายคลึงกันทางด้านอายุ เพศ และความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มตัวอย่างเป็นเกณฑ์ เพื่อแบ่งออกเป็น กลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 6 คน โดยกลุ่มทดลอง 1 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ส่วนกลุ่มทดลอง 2 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตามลำดับ

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรอิสระ ได้แก่ วิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 วิธี คือ

1.1 การใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

1.2 การใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

2. ตัวแปรตาม ได้แก่ พฤติกรรมความร่วมมือ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ
2. แผนการจัดกิจกรรมกลุ่ม
3. โปรแกรมพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ

3.1 โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

3.2 โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

การดำเนินการทดลอง

1. การเตรียมการก่อนการทดลอง

1.1 ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 12 คน เข้าร่วมการทดลอง โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 6 คน ตามเกณฑ์การคัดเลือกและการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง

1.2 ผู้วิจัยคัดเลือกผู้สังเกต จำนวน 2 ท่าน เป็นผู้สังเกตพฤติกรรม จากนั้นฝึกการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมให้แก่ผู้ช่วยวิจัยทั้ง 2 ท่าน จนได้ค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของผู้สังเกตไม่ต่ำกว่า .80

1.3 ผู้วิจัยคัดเลือกผู้ช่วยวิจัย จำนวน 2 ท่าน เป็นตัวแบบผู้ฝึกสอน จากนั้นฝึกการเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอนให้แก่ผู้ช่วยวิจัยทั้ง 2 ท่าน จนสามารถแสดงพฤติกรรมเป้าหมายตามลำดับขั้นตอนได้อย่างเหมาะสม

1.4 ผู้วิจัยคัดเลือกเด็กที่มีความบกพร่องน้อย จำนวน 2 คน เป็นตัวแบบเพื่อนร่วมวัย จากนั้นฝึกการเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัยให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องน้อยทั้ง 2 คน จนสามารถแสดงพฤติกรรมเป้าหมายตามลำดับขั้นตอนได้อย่างเหมาะสม

2. การดำเนินการทดลอง

ใช้ระยะเวลาทั้งสิ้น 12 สัปดาห์ โดยมีแบบแผนการทดลองแบบ ABA Design ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่

2.1 ระยะที่ 1 ระยะเส้นฐานพฤติกรรม หรือ ระยะก่อนการทดลอง (A_1)

ใช้เวลา 2 สัปดาห์ (สัปดาห์ที่ 1-2) ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม สัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 20 นาที ในสภาพการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มซึ่งยังไม่ได้รับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ รวมกลุ่มละ 6 ครั้ง (ครั้งที่ 1-6)

2.2 ระยะที่ 2 ระยะการทดลอง (B)

ใช้เวลา 4 สัปดาห์ (สัปดาห์ที่ 3-6) ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม สัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 20 นาที ในสภาพการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มซึ่งได้รับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ โดยกลุ่มทดลอง 1 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรง

ทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแทน ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตามลำดับ รวมกลุ่มละ 12 ครั้ง (ครั้งที่ 7-18)

2.3 ระยะที่ 3 ระยะหลังการทดลอง (A_2)

ใช้เวลา 2 สัปดาห์ (สัปดาห์ที่ 7-8) ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม สัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 20 นาที ในสภาพการณ์การเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มซึ่งไม่ได้รับวิธีพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือ รวมกลุ่มละ 6 ครั้ง (ครั้งที่ 19-24)

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. นำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนมาหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องของผู้สังเกต
2. นำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนมาวิเคราะห์ตามวิธีทางสถิติ
3. นำเสนอข้อมูลและผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยตารางและกราฟ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B) ด้วยสถิติทดสอบของวิลคอกซัน (The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test)
2. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแทน ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B) ด้วยสถิติทดสอบของวิลคอกซัน (The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test)
3. เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแทน ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแทน ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะการทดลอง (B) ด้วยสถิติทดสอบของแมน-วิทนี (The Mann-Whitney U Test)

4. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2) ด้วยสถิติทดสอบของวิลคอกซัน (The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test)

5. เปรียบเทียบความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2) ด้วยสถิติทดสอบของวิลคอกซัน (The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test)

6. เปรียบเทียบผลต่างของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และกลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ในระยะก่อนการทดลอง (A_1) และระยะหลังการทดลอง (A_2) ด้วยสถิติทดสอบของแมน-วิทนี (The Mann-Whitney U Test)

สรุปผลการวิจัย

1. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ

ในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

6. เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน พบผลการวิจัยซึ่งอภิปรายได้ดังนี้

จากสมมติฐานข้อ 1 และ 2 พบผลการวิจัยว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

การที่พบผลเช่นนี้อาจเป็นเพราะ ทั้งการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก เป็นวิธีที่สามารถพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 และ 2 ในระยะการทดลอง (B) ได้เหมาะสม กล่าวคือ ในการทดลองแต่ละครั้ง ผู้วิจัยได้จัดให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ได้รับการใช้เทคนิคต่าง ๆ หลายวิธีการร่วมกัน โดยเฉพาะการใช้เทคนิคตัวแบบ จัดว่าเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพอย่างมากในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เนื่องจากเป็นการเสนอตัวแบบที่มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ เพื่อให้ผู้สังเกตหรือผู้ที่ต้องการจะเลียนแบบจากตัวแบบนั้นได้สังเกตพฤติกรรม ตลอดทั้งกิจกรรมต่าง ๆ ของตัวแบบ และผลจากการสังเกตทำให้บุคคลนั้น

สามารถเลียนแบบพฤติกรรมหรือเกิดพฤติกรรมใหม่ที่พึงประสงค์ได้ (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536 : 53) โดยผู้วิจัยจัดให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ได้มีโอกาสเรียนรู้โดยการสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมความร่วมมือจากตัวแบบผู้ฝึกสอน ซึ่งเป็นผู้ช่วยวิจัยชายและหญิง จำนวน 2 คน ในสภาพการณ์จริง ส่วนเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ได้มีโอกาสเรียนรู้โดยการสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมความร่วมมือจากตัวแบบเพื่อนร่วมวัย ซึ่งเป็นเด็กชายและหญิงที่มีความบกพร่องน้อย จำนวน 2 คน ในสภาพการณ์จริง จึงอาจเป็นผลให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม เกิดการเรียนรู้พฤติกรรมเป้าหมายอันเป็นพฤติกรรมใหม่ที่ผู้วิจัยต้องการพัฒนาให้เกิดขึ้นได้

นอกจากนี้ในระยะดังกล่าว เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ยังได้รับการใช้เทคนิคการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ควบคู่ไปกับวิธีการเสนอตัวแบบด้วย จึงเป็นปัจจัยที่ช่วยเสริมให้การเสนอตัวแบบนั้นมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ดังที่ บอร์นสเดน (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536 : 65 ; อ้างอิงจาก Bornstein, et al. 1977) กล่าวว่า การเสนอตัวแบบเพียงวิธีเดียวในการสร้างเสริมพฤติกรรมใหม่ อาจทำให้พฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้นได้ช้า และการเสนอตัวแบบไม่ได้เป็นเทคนิคที่เอื้อให้เกิดความคงที่สม่ำเสมอของพฤติกรรม (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 271) ดังนั้นการชี้แนะจึงช่วยให้บุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้ถูกต้องมากขึ้นและลดระยะเวลาในการเรียนรู้ลง (Kazdin. 2001 : 38; Miller. 1980 : 181; Wilson, & O'Leary. 1980 : 115) ส่วนการเสริมแรงทางบวกจะช่วยให้พฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีความคงที่สม่ำเสมอได้ (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536 : 67; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541 : 172; Kazdin. 2001 : 195) เพราะนอกจากการเสริมแรงทางบวกเป็นวิธีที่ใช้ในการเพิ่มความถี่ของพฤติกรรมด้วยตัวเองแล้ว (Craighead, Kazdin, & Mahoney. 1976 : 113; Kazdin. 2001 : 50-51, 158-159) เมื่อใช้ร่วมกับการเสนอตัวแบบ ทั้งในแง่ของการเสริมแรงแก่ตัวแบบและการเสริมแรงแก่ผู้สังเกตดังเช่นในการวิจัยครั้งนี้ ก็ช่วยสนับสนุนให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมเป้าหมายจากตัวแบบได้มากขึ้น ตามที่ แบนดูรา (Bandura. 1977 : 26, 28-29) อธิบายว่า การเสริมแรงแก่ตัวแบบจะทำให้ผู้สังเกตเกิดความคาดหวังว่า จะได้รับผลกรรมที่พึงพอใจหากแสดงพฤติกรรมเช่นเดียวกับตัวแบบ และการเสริมแรงโดยตรงแก่ผู้สังเกตก็จะช่วยจูงใจให้บุคคลนั้นมีแนวโน้มที่จะเลียนแบบพฤติกรรมดังกล่าวอีก

สอดคล้องกับงานวิจัยของ โรเจอร์-วอร์เรน และแบร์ (Rogers-Warren, & Baer. 1976 : 335-354) ที่พบว่าการใช้ตัวแบบซึ่งเป็นผู้ใหญ่ ร่วมกับการเสริมแรงทางบวก ทำให้เด็กเล็กมีพฤติกรรมการทำงานถึงความร่วมมือและการยกย่องชมเชยผู้อื่นอย่างถูกต้องตรงกับภาระกาจริงเพิ่มขึ้น รวมทั้งยังมีพฤติกรรมความร่วมมือและการยกย่องชมเชยผู้อื่นที่แสดงออกจริงเพิ่มขึ้นอีกด้วย นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ คูค และอโพลโลนี (Cooke, & Apolloni. 1976 : 65-78) ที่พบว่า การใช้ตัวแบบซึ่งเป็นผู้ฝึกสอน ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก สามารถเพิ่มพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมแก่เด็กด้อยความสามารถทางการเรียนได้

และยังสนับสนุนงานวิจัยของ มาร์ติน (Martin. 1975 : 203-209) ที่พบว่า การใช้ตัวแบบซึ่งเป็น ผู้ฝึกสอน ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้เด็กปัญญาอ่อนสามารถใช้ประโยค ที่มีคำคุณศัพท์บอกขนาดและสืบริยายภาพสัตว์ 6 ชนิดได้ถูกต้อง

สำหรับเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ก็เช่นเดียวกัน มีงานวิจัยที่สนับสนุนว่า การใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกนั้น สามารถสร้างเสริมพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมได้ โดย สุวรรณ วิริยะประยูร (2528 : 80-86) ได้ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อการเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กพิการเนื่องจากสมอง แบ่งการทดลอง ออกเป็น 5 ระยะ คือ ระยะที่ 1 เป็นระยะเส้นฐาน ระยะที่ 2 เป็นระยะการเสนอตัวแบบ สัญลักษณ์เพียงอย่างเดียว โดยให้เด็กได้เห็นตัวแบบซึ่งเป็นเด็กพิการที่มีลักษณะใกล้เคียงกับ กลุ่มตัวอย่าง ระยะที่ 3 เป็นระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ ระยะที่ 4 เป็นระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และระยะที่ 5 เป็นระยะติดตามผล ผลการศึกษาพบว่า ในระยะที่ 2 ถึงระยะที่ 5 กลุ่มทดลองมีพฤติกรรม การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสูงกว่ากลุ่มควบคุมทุกระยะ และผลจากการทดลองในระยะที่ 4 ยัง แสดงให้เห็นว่า การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มี ประสิทธิภาพมากกว่าการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เพียงอย่างเดียว และการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ร่วมกับการชี้แนะ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ ประนอม ประเสริฐศรีศักดิ์ (2523 : 45-48) ที่พบว่า การใช้ตัวแบบซึ่งเป็นเพื่อนร่วมชั้นเดียวกัน ร่วมกับการเสริมแรงทางบวก สามารถเพิ่มพฤติกรรมการถามและตอบคำถามในชั้นเรียนของเด็กปัญญาอ่อนที่มีพฤติกรรม การถามและตอบคำถามน้อยได้ และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ สุรีย์ กสิวิทย์อำนวย (2536 : 71-74) ที่พบว่า เด็กดาวน์ซินโดรมที่ได้รับการช้ชีวิตที่ต้นซึ่งตัวแบบเป็นเด็กปัญญาอ่อนที่มี ลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง ร่วมกับการใช้วิธีการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่สูงกว่าเด็กที่ไม่ได้รับ

จากเหตุผลข้างต้นสรุปได้ว่า ทั้งการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่ กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ทำให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม มี พฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) ได้

แต่อย่างไรก็ตามเมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลอง 1 และ 2 ในระยะ การทดลอง (B) ตามสมมติฐานข้อ 3 แล้วพบผลการวิจัยว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิค ตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถึ

ของพฤติกรรมความร่วมมือในระหว่างการทดลอง (B) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐาน และยังไม่สอดคล้องกับหลักการที่ว่า การเลียนแบบจะมีประสิทธิภาพดีที่สุดเมื่อตัวแบบเป็นบุคคลที่มีเพศและวัยในระดับเดียวกันกับกลุ่มตัวอย่าง (โทมัส. 2535 : 390 ; อ้างอิงจาก Bandura, & Walters. 1963)

ผลที่พบนี้อาจเป็นเพราะ ทั้งการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก เป็นวิธีที่สามารถพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน ในระหว่างการทดลอง (B) ได้ใกล้เคียงกัน กล่าวคือ ในการทดลองแต่ละครั้ง เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ต่างก็ได้รับการฝึกพฤติกรรมความร่วมมือด้วยการใช้เทคนิคตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตามกระบวนการ ขั้นตอน ตลอดจนสภาพการณ์ต่าง ๆ ของการทดลองที่คล้ายคลึงกัน หากแตกต่างกันตรงที่ลักษณะตัวแบบเท่านั้น คือ เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ได้รับการเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอน ส่วนเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ได้รับการเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัย ตามลำดับ

การเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอนนั้น นอกจากลักษณะของตัวแบบจะมีความน่าเชื่อถือซึ่งเป็นคุณสมบัติที่ดึงดูดความสนใจได้ดีแล้ว ตัวแบบผู้ฝึกสอนยังมีความเหมาะสมในการนำมาใช้ในสภาพการณ์จริง เพราะเป็นตัวแบบที่สอดคล้องกับชีวิตประจำวัน ซึ่งผู้ฝึกสอนหรือผู้ใหญ่จะเป็นแบบอย่างในการเรียนรู้ทางสังคมให้แก่เด็ก และเนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ ตัวแบบผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบที่ได้รับการคัดเลือกมาแล้วว่า มีความสามารถสูง จึงช่วยให้การเสนอตัวแบบเป็นไปตามจุดมุ่งหมายและวิธีดำเนินการตามลำดับขั้นตอนต่าง ๆ ได้ชัดเจนและถูกต้อง ทั้งนี้อาจส่งผลทำให้การเสนอตัวแบบนั้นมีประสิทธิภาพมากขึ้นได้

การเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัยก็น่าจะให้ผลที่มีประสิทธิภาพดีกว่าตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่ เพราะลักษณะของตัวแบบมีความคล้ายคลึงกัน อยู่ในวัยเดียวกัน เป็นเพื่อนกัน และมีสถานภาพที่ใกล้เคียงกัน ซึ่งเป็นคุณสมบัติที่ดึงดูดความสนใจได้เป็นอย่างดี และตัวแบบเพื่อนร่วมวัยยังมีความเหมาะสมในการนำมาใช้ในสถานการณ์ชีวิตประจำวัน ซึ่งเด็กจะเลียนแบบหรือเอาอย่างพฤติกรรมจากเพื่อน แต่เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ ตัวแบบเพื่อนร่วมวัย เป็นตัวแบบที่ได้รับการคัดเลือกและฝึกมาแล้ว จึงมีความสามารถในระดับที่เหมาะสม ช่วยให้การเสนอตัวแบบเป็นไปตามจุดมุ่งหมายและวิธีดำเนินการตามลำดับขั้นตอนต่าง ๆ ได้ชัดเจนและถูกต้อง อันส่งผลทำให้การเสนอเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบนั้นมีประสิทธิภาพมากขึ้นกว่าในระบที่ยังไม่ได้รับการฝึก แต่ก็ยังมีประสิทธิภาพสูงพอ ๆ กับตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่

ดังนั้นจะเห็นได้ว่า ตัวแบบทั้ง 2 ลักษณะนี้ ต่างก็ส่งผลต่อพฤติกรรมความร่วมมือในระหว่างการทดลอง (B) ของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่มเช่นเดียวกัน สอดคล้องกับงานวิจัยของ อิซริก และโวลซิค (Ihrig, & Wolchik. 1988 : Abstract) ที่ได้ศึกษาเปรียบเทียบ

ผลของการใช้ตัวแบบผู้ใหญ่และเพื่อนร่วมวัย ที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาของเด็กออทิสติกเพศชาย จำนวน 4 คน โดยที่เด็กแต่ละคนจะได้ดูตัวแบบซึ่งเป็นผู้ใหญ่และเพื่อนร่วมวัยแสดงการใช้ภาษา ในกิจกรรมการสอนสลับกันไปตลอดระยะเวลาการทดลอง ผลการศึกษาพบว่า เด็กออทิสติก ทั้ง 4 คน สามารถเรียนรู้ภาษาโดยการสังเกตจากตัวแบบได้ทั้งตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่และเพื่อนร่วมวัย โดยมีความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ทั้ง 2 เงื่อนไขเพียงเล็กน้อย

อย่างไรก็ตาม ในการฝึกทักษะทางสังคมให้แก่เด็กออทิสติกนั้น ควิลล์ (Quill, 2000 : 85) กล่าวว่า ผู้ใหญ่จะเห็นถึงความพยายามที่เด็กแสดงออกและสามารถปรับการปฏิสัมพันธ์ ได้ตอบเพื่อให้เด็กออทิสติกประสบผลสำเร็จในการเรียนรู้ได้ดีกว่าเพื่อนของเด็ก จึงเสนอแนะว่า ในการฝึกทักษะทางสังคมควรให้เด็กออทิสติกได้เริ่มต้นฝึกกับผู้ใหญ่ก่อน แล้วจึงขยายการเรียนรู้ ทักษะดังกล่าวให้ดีขึ้นโดยการฝึกกับเพื่อนเช่นเดียวกับทักษะอื่น ๆ

นอกจากเหตุผลข้างต้น การที่พบผลเช่นนี้ยังน่าจะเป็นเพราะ ผู้วิจัยได้ทดลองฝึก พฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนโดยใช้เทคนิคต่าง ๆ หลายวิธีการร่วมกัน ดังนั้นการที่กลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม มีพฤติกรรมความร่วมมือในระยะเวลาการทดลอง (B) เพิ่มขึ้น ไม่แตกต่างกัน จึงน่าจะเป็นผลที่เกิดจากกระบวนการของตัวแบบทั้งหมด และยังเป็นผล ที่เกิดร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกที่ผู้วิจัยใช้ควบคู่ไปด้วย ดังการอภิปรายใน สมมติฐานข้อ 1 และ 2

อีกทั้งในระยะเวลาหลังการทดลอง (A_2) ผู้วิจัยยังพบผลในทำนองเดียวกับระยะเวลาการทดลอง (B) คือ จากสมมติฐานข้อ 4 และ 5 พบผลการวิจัยว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดย เพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรม ความร่วมมือในระยะเวลาหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้

การที่พบผลเช่นนี้อาจเป็นเพราะ ในระยะเวลาหลังการทดลอง (A_2) ประสิทธิภาพของการใช้ เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และ ประสิทธิภาพของการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และ การเสริมแรงทางบวก ที่เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 และ 2 ได้รับนั้นยังคงอยู่ และเมื่อพิจารณาการเปลี่ยนแปลงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน ทั้ง 2 กลุ่ม ในระยะเวลาการทดลอง (B) และระยะเวลาหลังการทดลอง (A_2) ดังแสดงในภาพประกอบ 5 (หน้า 81) เห็นได้ว่า ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ลดระดับลงเล็กน้อย ผู้วิจัยจึงได้ทดสอบสมมติฐานเพิ่มเติมจากความมุ่งหมายของการวิจัย โดย เปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมความร่วมมือระหว่าง 2 ระยะเวลา นี้ แต่ผลจากการทดสอบ

ปรากฏว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนทั้ง 2 กลุ่ม มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะการทดลอง (B) และระยะหลังการทดลอง (A_2) แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีพฤติกรรมความร่วมมือลดลง จึงอาจเป็นไปได้ว่า ระยะเวลาที่ผู้วิจัยได้จัดให้กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบ ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกในระยะการทดลอง (B) นั้น ไม่มากพอที่จะทำให้ผลในระยะยาวคงทน จึงน่าจะทำการวิจัยในระยะการทดลอง (B) ให้นานขึ้น แม้เป็นเด็กออทิสติกกลุ่มที่มีความสามารถสูง (High-Functioning Autism : HFA) ซึ่งนิวซัม (Mash, & Wolfe. 1999 : 403 ; citing Newsom, 1998) ก็ได้กล่าวว่า ความก้าวหน้าในระยะยาวของเด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูงนั้น นอกจากขึ้นอยู่กับอายุเมื่อเริ่มให้การรักษาหรือช่วยเหลือแล้ว ยังขึ้นอยู่กับความต่อเนื่องหรือความเข้มข้นของการรักษาที่เด็กได้รับอีกด้วย

จากสมมติฐานข้อ 6 พบผลการวิจัยว่า เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก มีความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือในระยะหลังการทดลอง (A_2) เพิ่มขึ้นจากระยะก่อนการทดลอง (A_1) แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐาน

ผลที่พบนี้อาจเป็นเพราะ ประสิทธิภาพของการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และการใช้เทคนิคตัวแบบ โดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 และ 2 ได้รับนั้น ส่งผลทำให้พฤติกรรมความร่วมมือของเด็กทั้ง 2 กลุ่ม ยังคงอยู่ในระดับใกล้เคียงกัน ด้วยเหตุผลในทำนองเดียวกับการอภิปรายในสมมติฐานข้อ 3

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะทั่วไป

1.1 การฝึกสอนเด็กออทิสติก ควรมีการฝึกอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ

1.2 การนำวิธีการใช้เทคนิคตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ไปใช้ในการปรับพฤติกรรมใด ผู้ที่จะนำไปใช้ควรศึกษา ทำความเข้าใจในจุดมุ่งหมาย ขั้นตอน และวิธีดำเนินการดังกล่าวก่อนที่จะนำไปใช้ในการปรับพฤติกรรมนั้น

1.3 การนำวิธีการใช้เทคนิคตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ไปใช้เพื่อพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนและเด็กที่มีความต้องการพิเศษในกลุ่มอื่น ผู้ที่จะนำไปใช้ควรคำนึงถึงปัจจัยต่าง ๆ โดยเฉพาะระดับความสามารถและ

ความพร้อมของเด็กแต่ละคนในการฝึกพฤติกรรมดังกล่าว รวมถึงสภาพการณ์ที่ใช้ในการฝึก ตัวอย่างเช่น

1) ในกลุ่มเด็กที่มีความสามารถน้อยถึงปานกลาง ผู้ฝึกสอนอาจเลือกเฉพาะพฤติกรรมเป้าหมายในการฝึกเพียงครั้งละ 1 หรือ 2 พฤติกรรม หรืออาจเริ่มจากการฝึกแบบตัวต่อตัวกับผู้ฝึกสอนแล้วจึงค่อย ๆ ปรับเปลี่ยนให้เด็กได้ฝึกพฤติกรรมเป้าหมายกับเพื่อนร่วมวัย

2) ในกลุ่มเด็กที่มีความสามารถสูงหรือมีความพร้อมในการฝึก ผู้ฝึกสอนอาจเลือกใช้ตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่หรือเพื่อนร่วมวัยอย่างใดอย่างหนึ่งหรือนำไปใช้ร่วมกันได้โดยพิจารณาให้เหมาะสมกับสภาพการณ์

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัย

2.1 ควรมีการเพิ่มจำนวนครั้งหรือขยายระยะเวลาในการทดลอง เพื่อให้ผลของการวิจัยนั้นมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น และมีความคงทนของพฤติกรรมเป้าหมายอย่างต่อเนื่อง

2.2 ควรมีการติดตามผลเป็นระยะ ภายหลังการทดลอง เช่น 1 เดือน 3 เดือน หรือ 6 เดือน เพื่อศึกษาความคงทนของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

2.3 ควรนำวิธีการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ไปใช้พัฒนาพฤติกรรมทางสังคมในด้านอื่นของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

2.4 ควรนำวิธีการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ไปใช้พัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในกลุ่มอื่น

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กัญญารัตน์ ศิลปบรรเลง. (2528). ผลของการเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มปริมาณการดื่ม
น้ำนมของเด็กก่อนวัยเรียน. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ: บัณฑิต
วิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- แกรแฮม, เทอร์รี ลีนน์ และแคมป์, ลินดา. (2545). *วัยชนวัยสร้างสรรค์: กิจกรรมศิลปะ
สำหรับเด็ก 2-4 ขวบ*. แปลและเรียบเรียงโดย มณีทิพย์ จันทรอุทัย. พิมพ์ครั้งที่ 2.
กรุงเทพฯ: แอปเปิ้ล แพมิลี่.
- จำลอง ดิษยวณิช และพริ้มเพรา ดิษยวณิช. (2542). "การประเมินในจิตเวชเด็กและวัยรุ่น =
Psychiatric assessment in children and adolescents," ใน *ตำราจิตเวชศาสตร์*.
บรรณาธิการโดย มานิต ศรีสุรภานนท์ และจำลอง ดิษยวณิช. หน้า 373-405.
เชียงใหม่: โครงการตำราคณะแพทยศาสตร์มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- จันทร์เพ็ญ สุภาพล. (2535). *การศึกษาพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่ได้ฟังนิทาน
ประกอบดนตรีและนิทานประกอบภาพควบคู่กับกิจกรรมส่งเสริมพฤติกรรม
ช่วยเหลือ*. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิต
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ชาญวิทย์ พรนภดล. (2545). "Autism and the Pervasive Developmental Disorders," ใน
จิตเวชเด็กและวัยรุ่น. บรรณาธิการโดย วินัดดา ปิยะศิลป์ และพนม เกตุมาน.
หน้า 140-159. กรุงเทพฯ: ปิยอนด์เอนเดอร์ไพรส์.
- ชูศักดิ์ จันทยานนท์. *การเรียนรู้ของเด็กออทิสติก*. (Online). Available: [http://www.
ONEC.go.th; Directory: New; File: Autistic](http://www.ONEC.go.th; Directory: New; File: Autistic). Retrieve: July 20, 2003.
- ชัยพร วิชาวุธ. (2525). *มูลสารทางจิตวิทยา*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชัยยงค์ พรหมวงศ์. (2521). *นวัตกรรมการศึกษาและการสอนระดับอนุบาล*.
กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ดุสิต ลิขนะพิชิตกุล. (2545). "พฤติกรรมบำบัดในการรักษาผู้ป่วยออทิสซึม," ใน *จิตเวชเด็กและ
วัยรุ่น*. บรรณาธิการโดย วินัดดา ปิยะศิลป์ และพนม เกตุมาน. หน้า 167-171.
กรุงเทพฯ: ปิยอนด์เอนเดอร์ไพรส์.
- ซีโอบาลด์, เดนิส. (2545). *สนุกกับ Homeschool : หลักสูตรและกิจกรรมสำหรับเด็กปฐมวัย
และเด็กประถมต้น*. แปลและเรียบเรียงโดย สิริณา พัฒนะเมลิ้ง. พิมพ์ครั้งที่ 2.
กรุงเทพฯ: แอปเปิ้ล แพมิลี่.

- โทมัส, อาร์ เมอเร. (2535). *การเปรียบเทียบทฤษฎีพัฒนาการเด็ก*. แปลและเรียบเรียงโดย ดวงเดือน ศาสตราภักดิ์. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- นิตยา ประพุดติกิจ. (2539). *การพัฒนาเด็กปฐมวัย (Developing Young Children)*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- นิภา ศรีไพโรจน์. (2533). *สถิตินอนพาราเมตริก*. มหาสารคาม: ภาควิชาพื้นฐานการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มหาสารคาม.
- ประนอม ประเสริฐศรีศักดิ์. (2523). *ผลของการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกในการเพิ่มพฤติกรรมกรรมการถามและตอบคำถามในชั้นเรียนของเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประมวญ ดิคคินสัน. (2527). *จิตวิทยาคลินิกสมองมนุษย์ (พรสวรรค์) เล่ม 3*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ประเทือง ภูมิภักธาคม. (2540). *การปรับพฤติกรรม: ทฤษฎีและการประยุกต์*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2536). *การปรับพฤติกรรมเบื้องต้น = Introduction to behavior modification*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2527). *ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พรรณี ช. เจนจิต. (2537). "การสนองความต้องการขั้นพื้นฐานของเด็ก," ใน *เอกสารการสอนชุดวิชาการพัฒนาพฤติกรรมเด็ก หน่วยที่ 3*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัย สุโขทัยธรรมาธิราช.
- พิศมัย พงศาธีรัตน์. (2538). "การปรับเปลี่ยนพฤติกรรม," ใน *การเลี้ยงลูกออกนอกสถิติ*. (เอกสารเย็บเล่ม). กรุงเทพฯ: งานโรงพยาบาลกลางวัน ศูนย์สุขวิทยาจิต. อัดสำเนา.
- พัชรี ผลโยธิน. (2540). "เด็กอนุบาลกับพฤติกรรมความร่วมมือ," *การศึกษาปฐมวัย*. 1(1): 59-62.
- เพ็ญแข ลิมศิลา. (2540). *การวินิจฉัยโรคออทิสซึม*. สมุทรปราการ: ช. แสงงามการพิมพ์.
- _____. (2541). *รวมเรื่องน่ารู้เกี่ยวกับออทิสซึม*. สมุทรปราการ: ช. แสงงามการพิมพ์.
- มณี ภิญญูพรพาณิชย์. (2542). "โรคที่มักให้การวินิจฉัยครั้งแรกในทารก, เด็ก, หรือวัยรุ่น = Disorders usually first diagnosed in infancy, childhood, or adolescence," ใน *ตำราจิตเวชศาสตร์*. บรรณาธิการโดย มานิต ศรีสุภานนท์ และจำลอง ดิษยวณิช. หน้า 373-405. เชียงใหม่: โครงการตำราคณะแพทยศาสตร์มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- แม็กเกรเกอร์, ซินเธีย. (2546). *สนุกกับ 356 กิจกรรมสร้างสรรค์หลังเลิกเรียน*. แปลและเรียบเรียงโดย มาณิษา ปาลกะวงศ์ ณ อยุธยา. กรุงเทพฯ: แอปป์ แฟมิลี่.

- เยาวพา เดชะคุปต์. (2528). *กิจกรรมสำหรับเด็กก่อนวัยเรียน*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- รัศมี ดินประเสริฐสัตย์. (2531). *ผลของการชี้แนะโดยใช้วาจาและการกำหนดบทบาทผู้จัดการชั้นเรียนต่อการเพิ่มพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนของเด็กแยกตัว*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วันเพ็ญ ปลูกพันธ์. (2539). *การเล่นสมมติแบบกึ่งชี้แนะที่ส่งผลต่อพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย*. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- วิง, ลอร์นา. (2527). *เด็กออทิสติก : คำแนะนำสำหรับบิดามารดาและนักวิชาการ*. แปลและเรียบเรียงโดย รจนา ทรรทรานนท์. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์เกียรติธุรกิจ.
- วินัดดา ปิยะศิลป์. (2543). *คู่มือเกี่ยวกับเด็กออทิสติก*. กรุงเทพฯ: แอดทิม ครีเอชั่น.
- ศุภวดี บุญญวงศ์. (2527). *ตำรากิจกรรมกลุ่มในโรงเรียน*. สงขลา: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ สงขลา.
- สมภพ เรืองตระกูล. (2542). "โรคออทิซึม," ใน *ตำราจิตเวชศาสตร์*. บรรณาธิการโดย เขียวชัย งามทิพย์วัฒนา และสุชีรา ภัทรายุตวรรตน์. หน้า 265-269. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: เรือนแก้ว.
- สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2541). *ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม = Theories and techniques in behavior modification*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สวนา พรพัฒน์กุล. (2525). *อิทธิพลของตัวแบบที่มีต่อพัฒนาการทางด้านความคิดและการเรียนรู้ทางสังคมของเด็กไทย*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สัตยา สายเชื้อ. (2541). *กิจกรรมศิลปะสำหรับเด็กก่อนวัยเรียน*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- สุทธิพรรณ ชีรพงศ์. (2534). *การศึกษาพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กปฐมวัยที่ทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์เป็นกลุ่มแบบครูมีส่วนร่วมและแบบครูไม่มีส่วนร่วม*. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- สุรีย์ กสิวิทย์อำนวย. (2536). *ผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกในการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ของเด็กดาวน์ซินโดรม ที่มีอายุระหว่าง 3-4 ปี*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวรรณา วิระยะประยูร. (2529). *ผลของตัวแบบสัญลักษณ์ การชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกต่อการเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กพิการเนื่องจากสมอง*. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2528). *การศึกษาสภาพการอบรมในศูนย์เด็กปฐมวัย*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ศรีเดชา.
- หรรษา นิลวิเชียร. (2535). *ปฐมวัยศึกษา: หลักสูตรและแนวทางปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- อำพล สุอำพัน. (2539). "Autistic Disorder," ใน *ตำรากุมารเวชศาสตร์ เล่ม 1*. บรรณาธิการ โดย สำหรี จิตตินันท์. หน้า 347-351. กรุงเทพฯ: กรุงเทพมหานคร.
- ฮามิล, แคม และสก็อตต์, แพม. (2542). "ศิลปะ-ประดิษฐ์สำหรับเด็กพิเศษ," ใน *กิจกรรมเพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ*. กรุงเทพฯ: หน่วยอาสาสมัครอังกฤษ วีเอสไอ ศูนย์วิชาการการศึกษาพิเศษ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต.
- Aarons, Maureen, & Gittens, Tessa. (1998). *Autism : a Social Skills Approach for Children & Adolescents*. (Online). Available: <http://www.netlibrary.com/nlreader.dll?bookid=13723>. Retrieved November, 2003.
- Achenbach, Thomas M. (1982). *Developmental Psychology*. 2nd ed. New York: John Wiley.
- American Psychaitric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)*. 4th ed. Washington, DC: American Association Press.
- Arbelle, S., Sigman, M. D., & Kasari, C. (1994). "Compliance with Parental Prohibition in autistic Children," *Journal of Autism and Developmental Disorders*. (Online). 24(6) : 693-702. Available: NCBI; File: PubMed Database; Item: PMID 7844094. Retrieved January 15, 2003.
- Bandura, Albert. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- _____. (1986). *Social foundations of though and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barton, E.J., & Ascione, F.R. (1979). "Sharing in Preschool Children : Facilitation, Stimulus Generalization," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 12 : 417-430.
- Bondy, A. S., & Ericson, M. T. (1976). "Comparison of Modeling and Reinforcement Procedure Increasing Question Asking of Mildly Retarded Children," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 9 : 108.
- Brody, G. H., Lahey, B. B., & Combs, M .L. (1978). "Effects of Intermittent Modeling on Observational Learning," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 11 : 87-90.
- Carr, E. G., & Darcy, M. (1990). "Setting Generality of Peer Modeling in Children with Autism," *Journal of Autism and Developmental Disorders*. (Online). 20(1) : 45-59. Available: NCBI; File: PubMed Database; Item: PMID 2324055. Retrieved January 15, 2003.

- Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2001). "Pervasive Developmental Disorders in Preschool Children," *Journal of American Medical Association*. 285(24) : 3093-3099.
- Chalop, M. H., & Walsh, M. E. (1986). "Increasing Autistic Children's Spontaneous Verbalizations of affection: an Assessment of Time Delay and Peer Modeling Procedures," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 19 : 307-314.
- Chance, P. (1998). *First Course in Applied Behavior Analysis*. California: Brooks Cole.
- Cooke, Thomas. P., & Apolloni, Tony. (1976). "Developing Positive Social-Emotional Behaviors : a Study or Training and Generalization Effects," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 9 : 65-78.
- Cooper, John O., Heron, Timothy E., & Heward, William L. (1987). *Applied Behavior Analysis*. New York: Macmillan.
- Craighead, W. E., Kazdin, Alan E., & Mohoney, M. J. (1976). *Behavior Modification : Principles, Issues, and Applications*. Boston: Houghton Mifflin.
- Davidson, Gerald C., & Neale, John M. (1998). *Abnormal Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Dinkmeyer, Don C., & Druikers, Rudolf. (1963). *Encouraging Children to Learn : the Encouragement Process*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Downs, A., & Smith, T. (2004). "Emotional Understanding, Cooperation, and Social Behavior in High-Functioning Children with Autism," *Journal of Autism and Developmental Disorders*. (Online). 34 (6) : 625-635. Available: NCBI; File: PubMed Database; Item: PMID15679183. Retrieved January 15, 2003.
- Egel, A. L., Richman, G. S. & Koegel, R. L. (1981). "Normal Peer Models and Autistic Children's Learning," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 14 : 3-12.
- English, H. B., & English A. C. (1958). *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*. New York: David Mckay.
- Fombonne, E. (1999). "The Epidemiology of Autism : a Review," *Psychological Medicine*. 29(4) : 769-786.
- Gelfand, Donna M., & Drew, Clifford J. (2003). *Understanding Child Behavior Disorders*. 4th ed. Australia: Thomson/Wadsworth.
- Gesell, Arnold, & Ilg, Frances L. (1949). *Child Development : an Introduction to Study of Human Growth*. New York: Harper.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of Education*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill Book.

- Goodwin, Mandy Sue. (1995). *The Influence of Modeling and Reinforcement on Improving Cooperative Play Skills of Children with Autism*. (CD-ROM). Available: Master Abstracts International.
- Goldstein, Howard, & Moussetis, Lori. (1989). "Generalization Language Learning by Children with Severe Mental Retardation : Effects of Peers' Expressive modeling," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 22 : 245-249.
- Guglielmo, Hindi M., & Tron, Georgiana Shick. (2002). "Social Skill Training in an Integrated Preschool Program," *School Psychology Quarterly*. (Online). 16(2) : 158-175. Available: <http://masetto.catchword.com>. Retrieved August 29, 2002.
- Hicks, D. J. (1965). "Imitation and Relation of Film Aggressive Peer and Adult Models," *Journal of Personality and Social Psychology*. 2 : 197-200.
- Hurlock, Elizabeth B. (1964). *Child Development*. New York: McGraw-Hill.
- _____. (1978). *Child Development*. 6th ed. New York: McGraw-Hill.
- Ihrig, K., & Wolchik, S. A. (1988). "Peer versus Adult Models and Autistic Children's Learning : Acquisition, Generalization, and Maintenance," *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 18(1) : 67-79.
- Izeman, Susan Gail. (1991). *Motoric and Verbal Social Behaviors of Preschool-Aged Children With Autism and Typical Children (Motoric Behavior, Verbal Behaviors)*. (CD-ROM). Available: Dissertation Abstracts International.
- James, S. D., & Egel, A. L. (1986). "A Direct Prompting Strategy for Increasing Reciprocal Interactions between Handicapped and Nonhandicapped Sibling," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 19 : 173-186.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone : Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kalish, Harry I. (1981). *From Behavioral Science to Behavior Modification*. New York: McGraw-Hill.
- Kazdin, Alan E. (2001). *Behavior Modification in Applied Settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kronenberger, William G., & Mayer, Robert G. (1996). *The Child Clinician's Handbook*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lefrancois, Guy R. (2000). *Theories of Human Learning : What the Old Man Said*. 4th ed. Belmont, CA: Wadsworth.

- Maier, H. W. (1969). *Three Theories of Child Development*. Revised ed. New York: Harper & Row.
- Martin, J. A. (1975). "Generalizing the Use of Descriptive Adjectives Through Modeling," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 8 : 203-209.
- Mash, Eric J., & Wolfe, David A. (1999). *Abnormal Child Psychology*.
- MacInerney, D. M., & MacInerney, V. (1998). *Education of Psychology Constructing Learning*. 2nd ed. Sydney: Prentice-Hall.
- Midlarsky, B., Bryan, J. H., & Brickman, P. (1973). "Aversive Approval : Interactive Effects of Modeling and Reinforcement on altruistic behavior," *Child Development*. 44 : 321-328.
- Miller, L. K. (1980). *Principle of Everyday Behavior Analysis*. 2nd ed. California: Wadsworth.
- Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior Modification : Principles and Procedures*. 2nd ed. California: Wadsworth.
- Morrison, George S. (1995). *Early Childhood Education Today*. 6th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mussen, P. H., & J. J. Conger. (1956). *Child Development and Personality*. New York: Harper and Brothers.
- Mussen, P. H., et al. (1969). *Child Development and Personality*. New York: Harper and Row.
- Odom, S. L. & Strain, R. S. (1986). "A Comparison of Peer-Initiation and Teacher Antecedent Interventions for Modeling Reciprocal Social Interaction of Autistic Preschoolers," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 19 : 59-71.
- O'Leary, K. Daniel, & Wilson, G. Terence. (1987). *Behavior Therapy : Application and Outcome*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ozonoff, Sally, Downson, Geraldine, & McPartland, James. (2002). *A Parent's Guide to Asperger Syndrome and High-Functioning Autism: How to Meet the Challenges and Help Your Child Thrive*. New York: Gillford Press.
- Page, G. T., J. B. Thomas, & A. R. Marshall. (1977). *International Dictionary of education*. New York: Nichols Pub.
- Popper, C., & West, S. A. (1999). "Disorders Usually First Diagnosis in Infancy, Childhood, or Adolescence," in *Textbook of Psychiatry*. 3rd ed. Edited by Hales, R. E., Yudofsky, S. C., & Talbott, J. A. pp. 825-954. Washington: American Psychiatric Press.

- Powell, Russell A., Symbaluk, Diane G., & Macdonald, Suzanne E. (2002). *Introduction to Learning and Behavior*. California: Wadsworth.
- Quill, Kathleen Ann. (2000). *Do-Watch-Listen-Say: Social and Communication Intervention for Children with Autism*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Reeve, Sharon Ann. (2001). *Effect of Modeling, Video Modeling, Prompting, and Reinforcement Strategies on Increasing Helping Behavior in Children with Autism*. (CD-ROM). Available: Dissertation Abstracts International.
- Rogers-Warren, A., & Bear, D. M. (1976). "Correspondence between Saying and Doing : Teaching Children to Share and Praise," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 9 : 335-354.
- Rosenbaum, Michale S., & Brieling, James. (1976). "The Development and Functional Control of Reading Comprehensive Behavior," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 9 : 323-333.
- Rutter, Michael. (1985). "The Treatment of Autistic Children," *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 26(2) : 193-214.
- Sabatino, David A., Vance, H. Booney, & Fuller, Gerald. (2001). "Pervasive Developmental Disorders," in *Clinical Assessment of Child and Adolescent Behavior*. Edited by Vance, H. Booney, & Pumariega, Andres J. pp. 188-230. New York: John Wiley & Sons.
- Sagotsky, Gerald, et al. (1981). "Learning to Cooperate : Effects of Modeling and Direct Instruction," *Child Development*. 52 : 1037-1042.
- Salome, Estes. (1979). "Play with Peer : a Comparison of the Social Intervention of Preschool Girls and Boys," *Child Development*. 47(4) : 1148-1158.
- Seefeldt, C. (1980). *Teaching Young Children*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Seigel, Bryna. (1996). *The World of the Autistic Child : Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press.
- Shaffer, David Reed. (2000). *Social and Personality development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Tanguay, P. E. (2000). "Pervasive Developmental Disorders : a 10-Years Review," *Journal of American Academic of Child and Adolescent Psychiatry*. 39(9) : 1079-1095.
- Trevathen, C., et al. (1998). *Children with Autism : Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*. 2nd ed. London: Jessica Kingsley.

- Vaughn, J. B. (1994). *Cooperative Learning and Young Children : Emerging Cooperative Behavior*. (CD-ROM). Available: Dissertation Abstracts International.
- Volkmar, F., Szatmari, P., & Sparrow, S. S. (1993). "Sex Differences in Pervasive Developmental Disorders," *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 23 : 579-591.
- Waterhouse, Stella. (2000). *A Positive Approach to Autism*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Werts, M. G., Caldwell, N. K., & Wolery, M. (1996). "Peer Modeling of Response Chains: Observational Learning by Students with Disabilities," *Journal of Applied Behavior Analysis*. 29 : 53-66.
- Wilson, G. Terence, & O'Leary, K. Daniel. (1980). *Principles of Behavior Therapy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wing, L. (2001). *The Autistic Spectrum : a Parents' Guide to Understanding and Helping Your child*. California: Berkeley.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification," *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 9 : 11-29.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก.
แบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ

แบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ

กลุ่มทดลองที่..... ครั้งที่.....
วัน/เดือน/ปี..... เวลา.....
ชื่อผู้สังเกต..... เป็นผู้สังเกตคนที่.....
ชื่อผู้ถูกสังเกต 1)..... 4).....
2)..... 5).....
3)..... 6).....

คำชี้แจง

พฤติกรรมความร่วมมือ หมายถึง การที่ได้ถือปฏิบัติก่อนวัยเรียนทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกันแล้วแสดงออกทางกายและหรือทางวาจาให้เห็นว่า มีการรับผิดชอบ การช่วยเหลือ และการแบ่งปัน เพื่อให้กิจกรรมนั้นประสบผลสำเร็จ โดยมีรายละเอียดของพฤติกรรมดังต่อไปนี้

การรับผิดชอบ หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกทางกายและหรือทางวาจา ดังนี้

- 1) การทำกิจกรรมตามขั้นตอนหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายได้
- 2) การเก็บวัสดุอุปกรณ์ในการทำกิจกรรมเมื่อใช้เสร็จแล้วได้
- 3) การพูดถามเกี่ยวกับการทำกิจกรรมได้
- 4) การพูดตอบคำถามเกี่ยวกับการทำกิจกรรมได้

การช่วยเหลือ หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกทางกายและหรือทางวาจา ดังนี้

- 5) การช่วยเพื่อนทำกิจกรรมเมื่อเพื่อนขอหรือครูปอกได้
- 6) การยอมรับการช่วยเหลือจากครูหรือเพื่อนได้
- 7) การพูดขอให้เพื่อนหรือครูช่วยทำกิจกรรมได้
- 8) การพูดตอบรับหรือขอบคุณเมื่อเพื่อนหรือครูช่วยทำกิจกรรมได้

การแบ่งปัน หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกทางกายและหรือทางวาจา ดังนี้

- 9) การแบ่งหรือให้เพื่อนยืมวัสดุอุปกรณ์เมื่อเพื่อนขอหรือครูปอกได้
- 10) การรอคอยเพื่อนใช้วัสดุอุปกรณ์หรือรอคอยการทำกิจกรรมได้
- 11) การพูดขอยืมวัสดุอุปกรณ์จากเพื่อนหรือครูได้
- 12) การพูดตอบรับหรือขอบคุณเมื่อเพื่อนหรือครูให้ยืมวัสดุอุปกรณ์ได้

วิธีการบันทึก

1. บันทึกแบบสุ่มเวลา (Time Sampling) โดยแบ่งเวลาในการสังเกตแต่ละครั้งออกเป็น 10 ช่วง ช่วงละ 2 นาที ผู้สังเกต 2 ท่าน ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กทีละคน คนละ 20 วินาที จนครบในแต่ละช่วง รวมแต่ละครั้งใช้เวลาในการสังเกต 20 นาที
2. ถ้าพบพฤติกรรมตามรายการในแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ ให้ทำเครื่องหมาย / ลงในแต่ละช่วงของการสังเกตเพียงหนึ่งครั้ง และทำเครื่องหมาย — หากไม่พบพฤติกรรมตามรายการในแบบบันทึกพฤติกรรมความร่วมมือ

เกณฑ์การบันทึกและแปลผล

1. / หมายถึง เด็กออกิสติกก่อนวัยเรียนแสดงพฤติกรรมความร่วมมือในช่วงเวลาของการสังเกตนั้น จำนวน 1 ครั้ง
1. — หมายถึง เด็กออกิสติกก่อนวัยเรียนแสดงพฤติกรรมความร่วมมือในช่วงเวลาของการสังเกตนั้น จำนวน 0 ครั้ง (ไม่แสดงพฤติกรรมความร่วมมือ)

[illegible]

ภาคผนวก ข.

1. โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับ
การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก
2. โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับ
การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ

ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก

(กลุ่มทดลอง 1)

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
7, 10, 13 และ 16	<u>พฤติกรรมความร่วมมือ</u> : การรับผิดชอบ 1) การทำกิจกรรมตามขั้นตอนหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายได้ 2) การเก็บวัสดุอุปกรณ์ในการทำกิจกรรมเมื่อใช้เสร็จแล้วได้ 3) การพูดถามเกี่ยวกับการทำกิจกรรมได้ 4) การพูดตอบคำถามเกี่ยวกับการทำกิจกรรมได้	เพื่อให้เด็กออกทัศนคติก่อนวัยเรียนรู้จักพฤติกรรมความร่วมมือโดยแสดงพฤติกรรมให้เห็นว่ามีการรับผิดชอบทั้งทางกายและหรือทางวาจาต่อกันเพื่อให้กิจกรรมนั้นประสบผลสำเร็จ	<u>ขั้นนำ</u> 1) ผู้วิจัยกล่าวทักทายและให้เด็กแนะนำชื่อตนเองเป็นรายบุคคล 2) ผู้วิจัยสนทนาและกระตุ้นความสนใจของเด็กด้วยกิจกรรมเข้าจังหวะ 3) ผู้วิจัยแนะนำกิจกรรมกลุ่มที่เด็กต้องทำร่วมกัน ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ ขั้นตอนการทำ และความสำคัญของพฤติกรรมความร่วมมือว่า ต้องมีการรับผิดชอบในการทำกิจกรรมกลุ่ม <u>ขั้นดำเนินการ</u> (รายละเอียดหน้า 116) 1) <u>ขั้นการเสนอตัวแบบ</u> ผู้วิจัยเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอน เรื่อง "การรับผิดชอบ" พร้อมอธิบายประกอบ 2) <u>ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก</u> 2.1) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมการรับผิดชอบของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม 2.2) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบ 2.3) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบได้อย่างเหมาะสม

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
8, 11, 14 และ 17	<u>พฤติกรรมความร่วมมือ</u> : การช่วยเหลือ 1) การช่วยเพื่อนทำกิจกรรมเมื่อเพื่อนขอหรือครูปอกได้ 2) การยอมรับการช่วยเหลือจากเพื่อนหรือครูได้ 3) การพูดขอให้เพื่อนหรือครูช่วยทำกิจกรรมได้ 4) การพูดตอบรับหรือขอบคุณเมื่อเพื่อนหรือครูช่วยทำกิจกรรมได้	เพื่อให้เด็กออกทิสติกก่อนวัยเรียนรู้จักพฤติกรรมความร่วมมือโดยแสดงพฤติกรรมให้เห็นว่ามีการช่วยเหลือทั้งทางกายและหรือทางวาจาต่อกันเพื่อให้กิจกรรมนั้นประสบผลสำเร็จ	<u>ขั้นสรุป</u> ผู้วิจัยสรุปเกี่ยวกับการทำกิจกรรมกลุ่มและปิดกลุ่ม <u>ขั้นนำ</u> 1) ผู้วิจัยกล่าวทักทายและให้เด็กแนะนำชื่อตนเองเป็นรายบุคคล 2) ผู้วิจัยสนทนาและกระตุ้นความสนใจของเด็กด้วยกิจกรรมเข้าจังหวะ 3) ผู้วิจัยแนะนำกิจกรรมกลุ่มที่เด็กต้องทำร่วมกัน ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ ขั้นตอนการทำ และความสำคัญ ของพฤติกรรมความร่วมมือว่า ต้องมีการช่วยเหลือในการทำกิจกรรมกลุ่ม <u>ขั้นดำเนินการ</u> (รายละเอียดหน้า 119) 1) <u>ขั้นการเสนอตัวแบบ</u> ผู้วิจัยเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอน เรื่อง "การช่วยเหลือ" พร้อมอธิบายประกอบ 2) <u>ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก</u> 2.1) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมความช่วยเหลือของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม 2.2) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมความช่วยเหลือ 2.3) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม <u>ขั้นสรุป</u> ผู้วิจัยสรุปเกี่ยวกับการทำกิจกรรมกลุ่ม

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
9, 12, 15 และ 18	<u>พฤติกรรมความร่วมมือ</u> : การแบ่งปัน 1) การแบ่งหรือให้เพื่อนยืมวัสดุอุปกรณ์เมื่อเพื่อนขอหรือครบรอบได้ 2) การรอคอยเพื่อนใช้วัสดุอุปกรณ์หรือรอคอยการทำกิจกรรมได้ 3) การพูดขอยืมวัสดุอุปกรณ์จากเพื่อนหรือครูได้ 4) การพูดตอบรับหรือขอบคุณเมื่อเพื่อนหรือครูให้ยืมวัสดุอุปกรณ์ได้	เพื่อให้เด็กออกทิสติกก่อนวัยเรียนรู้จักพฤติกรรมความร่วมมือโดยแสดงพฤติกรรมให้เห็นว่ามีการแบ่งปันทั้งทางกายและหรือทางวาจาต่อกันเพื่อให้กิจกรรมนั้นประสบผลสำเร็จ	และปิดกลุ่ม <u>ขั้นนำ</u> 1) ผู้วิจัยกล่าวทักทายและให้เด็กแนะนำชื่อตนเองเป็นรายบุคคล 2) ผู้วิจัยสนทนาและกระตุ้นความสนใจของเด็กด้วยกิจกรรมเข้าจังหวะ 3) ผู้วิจัยแนะนำกิจกรรมกลุ่มที่เด็กต้องทำร่วมกัน ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ ขั้นตอนการทำ และความสำคัญ ของพฤติกรรมความร่วมมือว่า ต้องมีการแบ่งปันในการทำกิจกรรมกลุ่ม <u>ขั้นดำเนินการ</u> (รายละเอียดหน้า 122) 1) <u>ขั้นการเสนอตัวแบบ</u> ผู้วิจัยเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอน เรื่อง “การแบ่งปัน” พร้อมอธิบายประกอบ 2) <u>ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก</u> 2.1) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมการช่วยเหลือของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม 2.2) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมการช่วยเหลือ 2.3) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมการช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม <u>ขั้นสรุป</u> ผู้วิจัยสรุปเกี่ยวกับการทำกิจกรรมกลุ่มและปิดกลุ่ม

ขั้นตอนการ (ครั้งที่ 7, 10, 13 และ 16)

1. ขั้นการเสนอตัวแบบ : การรับผิดชอบ

ผู้วิจัยเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอน เรื่อง “การรับผิดชอบ” พร้อมอธิบายประกอบ โดยตัวแบบผู้ฝึกสอน 2 คน (ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 และ 2) แสดงพฤติกรรมตามลำดับดังนี้

ผู้วิจัย : “เด็ก ๆ รู้จักการรับผิดชอบมั๊ยคะ?” “การรับผิดชอบ ก็คือ การทำงานหรือทำหน้าที่ของตนเองให้เสร็จทันเวลา อย่างเช่นเวลาที่ครูสั่งให้ทำการบ้าน นักเรียนก็ต้องทำการบ้านมาส่ง” “อย่างวันนี้เราจะทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักรับผิดชอบในการทำกิจกรรมด้วย” “เดี๋ยว...(ชื่อผู้วิจัย)...จะให้...(ชื่อผู้วิจัยคนที่1)...กับ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่2)...แสดงให้ดูเป็นตัวอย่าง ตั้งใจดูนะคะ”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : วาดภาพ

ผู้วิจัย : ยิ้ม พร้อมพูดว่า “...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...ดีมากค่ะที่ตั้งใจวาดภาพ”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : เก็บดินสอใส่กล่องเมื่อวาดภาพเสร็จแล้ว

ผู้วิจัย : พยักหน้า พร้อมพูดว่า “...ถูกต้องค่ะ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...ที่เก็บดินสอใส่กล่องเมื่อวาดภาพเสร็จแล้ว”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : “...(ชื่อผู้วิจัย) คะ...วาดภาพต้นไม้ด้วยได้มั๊ยคะ?”

ผู้วิจัย : “ดีมากที่ถาม...วาดรูปต้นไม้ด้วยก็ได้ค่ะ” “แล้ว...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2) ละคะ...กำลังวาดรูปอะไรอยู่?”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : “รูปสิงโตครับ”

ผู้วิจัย : พยักหน้า พร้อมพูดว่า “เก่งมากค่ะ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...ที่ตอบคำถาม”

หมายเหตุ : แสดงซ้ำอีก 1 ครั้ง โดยมีการเปลี่ยนบทบาทและบทสนทนาระหว่างผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 และ 2

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : ระบายสี

ผู้วิจัย : ยิ้ม พร้อมพูดว่า “...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...ดีมากค่ะที่ตั้งใจระบายสี”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : เก็บดินสอสีใส่กล่องเมื่อระบายเสร็จแล้ว

ผู้วิจัย : พยักหน้า พร้อมพูดว่า “...ถูกต้องค่ะ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...ที่เก็บดินสอสีใส่กล่องเมื่อระบายเสร็จแล้ว”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : “...(ชื่อผู้วิจัย) ครับ...ตรงนี้ต้องระบายสีหรือเปล่าครับ?”

ผู้วิจัย : ดีมากที่ถาม “ตรงนี้ต้องระบายสีด้วยค่ะ” “แล้ว...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...ละคะ ...กำลังระบายสีภาพอะไรอยู่?”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : “ภาพดอกไม้ค่ะ”

ผู้วิจัย : พยักหน้าพร้อมพูดว่า “เก่งมากค่ะ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...ที่ตอบคำถาม...”

ผู้วิจัยสรุป : ประมวลพร้อมพูดว่า “เยี่ยมมากทั้งสองคน” “เห็นมัยคะเด็ก ๆ ว่า ทั้ง...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...และ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...มีการรับผิดชอบดีมาก” “ฉันเอาขนมไปเลย คนละหนึ่งชิ้น” “เอาละ ถ้าเข้าใจแล้ว เดี่ยวเวลาทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จัก รับผิดชอบ อย่างที่...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...กับ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...รับผิดชอบด้วยเหมือนกันนะคะ” “เริ่มทำกิจกรรมได้”

หมายเหตุ : สำหรับบทบาทและบทสนทนาข้างต้นอาจมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสม กับลักษณะกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์ซึ่งใช้เป็นสื่อในการทดลองครั้งนั้น ๆ

2. ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก : การรับผิดชอบ

ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยอีก 2 ท่าน ให้การชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกแก่เด็ก โดย พิจารณาตามลำดับขั้นตอนดังนี้

2.1 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อตัวแบบผ่านการ ทำกิจกรรมกลุ่ม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.1.1 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว เด็กสามารถแสดงพฤติกรรมโดยเลียนแบบ พฤติกรรมการรับผิดชอบต่อตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3.1 ทันที

2.1.2 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว แต่เด็กไม่แสดงพฤติกรรมหรือไม่สามารถ เลียนแบบพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการ ในขั้น 2.2 ต่อไป

2.2 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อ โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.2.1 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กแสดง พฤติกรรมการรับผิดชอบต่อ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.2.2 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กไม่แสดง พฤติกรรมการรับผิดชอบต่อ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การชี้แนะทางกายร่วมด้วย จากนั้นเมื่อเด็ก แสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.3 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือ ทางสังคมแก่เด็ก เมื่อแสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบต่ออย่างเหมาะสม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กกำลังทำกิจกรรมอยู่ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรง ทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางสังคมทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมรับผิดชอบต่อตนเอง (2.1.1) หรือด้วยการชี้แนะของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย (2.2)

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กทำกิจกรรมเสร็จสิ้นแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุแก่เด็ก หากในระหว่างการทำกิจกรรมนั้น เด็กได้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือทั้ง 3 ด้าน รวมกันอย่างน้อย 6 พฤติกรรม (สูงกว่าพฤติกรรมในระยะเส้นฐานหรือระยะก่อนการทดลอง)

ตัวอย่างการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

ตัวอย่างที่ 1 ในกิจกรรมวาดภาพระบายสี

- | | | |
|----------|---|---|
| ผู้วิจัย | : | “น้อง...(ชื่อเด็ก)...หนูวาดภาพอะไรอยู่คะ” |
| เด็ก | : | เฉย ไม่ตอบคำถาม |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะด้วยวาจา |
| | : | เมื่อก็ครูถามหนูว่า วาดภาพอะไรอยู่ หนูควรตอบคำถามครูว่า วาดภาพดอกไม้ค่ะ/ครับ” |
| เด็ก | : | พูดตาม |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | “เก่งมากค่ะ...(ชื่อเด็ก)...ที่ตอบคำถามครู” |

ตัวอย่างที่ 2 ในกิจกรรมพิมพ์ภาพ

- | | | |
|----------|---|---|
| เด็ก | : | ลุกขึ้นจากที่นั่ง ไม่ทำงาน |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | “...(ชื่อเด็ก)...กลับมานั่งที่ ขณะกำลังทำงานอยู่ หนูไม่ควรลุกออกจากกลุ่ม” |
| และหรือ | - | ให้การชี้แนะทางกาย |
| | : | เดินไปจับเด็กมานั่งที่ |
| เด็ก | : | กลับมานั่งที่และพิมพ์ภาพ |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | พยักหน้า พร้อมพูดว่า “ดีมากที่หนูทำตามที่คุณบอก และกลับมานั่งที่” |

ขั้นตอนการ (ครั้งที่ 8, 11, 14 และ 17)

1. ขั้นการเสนอตัวแบบ : การช่วยเหลือ

ผู้วิจัยเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอน เรื่อง “การช่วยเหลือ” พร้อมอธิบายประกอบ โดยตัวแบบผู้ฝึกสอน 2 คน (ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 และ 2) แสดงพฤติกรรมตามลำดับดังนี้

ผู้วิจัย : “เด็ก ๆ รู้จักการช่วยเหลือมั๊ยคะ” “การช่วยเหลือ ก็คือ การมีน้ำใจช่วยผู้อื่น อย่างเช่นเวลาที่ครูทำของตก หนูก็ช่วยครูเก็บได้” “อย่างวันนี้เราจะทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักช่วยเหลือเพื่อนในการทำกิจกรรมด้วย” “เดี๋ยว...(ชื่อผู้วิจัย)...จะให้...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...และ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...แสดงให้ดูเป็นตัวอย่าง ตั้งใจดูนะคะ”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : “...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...ช่วยวาดภาพใบไม้ให้หน่อย”

ผู้วิจัย : “เก่งมากคะ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...ที่รู้จักพูดขอให้...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...ช่วย”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : “ได้สิ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...”

ผู้วิจัย : และตัวผู้วิจัยคนที่ 2 พร้อมพูดว่า “...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...ก็เหมือนกัน เก่งมากที่ช่วย...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...วาดภาพใบไม้”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : “ขอบคุณ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...”

ผู้วิจัย : “ถูกแล้วคะ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...ที่พูดขอบคุณเมื่อ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...ช่วย”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 และ 2 : วาดภาพด้วยกัน

ผู้วิจัย : ยิ้มพร้อมพูดว่า “ดีแล้วคะที่ช่วยกันวาดภาพ”

หมายเหตุ : แสดงซ้ำอีก 1 ครั้ง โดยมีการเปลี่ยนบทบาทและบทสนทนาระหว่างผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 และ 2

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : “...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...ช่วยระบายสีหน่อยนะ”

ผู้วิจัย : “เก่งมากคะ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...ที่รู้จักพูดขอให้...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...ช่วย”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : “ได้สิ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...”

ผู้วิจัย : และตัวผู้วิจัยคนที่ 1 พร้อมพูดว่า “...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...ก็เหมือนกัน เก่งมากที่ช่วย...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...ระบายสี”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : “ขอบคุณ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...”

ผู้วิจัย : “ถูกแล้วคะ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...ที่พูดขอบคุณเมื่อ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...ช่วย”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 และ 2 : ระบายสีด้วยกัน

ผู้วิจัย : ยิ้มพร้อมพูดว่า “ดีแล้วคะที่ช่วยกันวาดภาพ”

ผู้วิจัยสรุป : ประทับมือ พร้อมพูดว่า “เยี่ยมมากทั้งสองคน” “เห็นมั๊ยคะเด็ก ๆ ว่า ทั้ง...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...และ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...มีน้ำใจช่วยเหลือซึ่งกันและกัน” “ฉันเอาขนมไปเลยคนละหนึ่งชิ้น” “เอาละ ถ้าเข้าใจแล้ว เดี่ยวเวลาทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักช่วยเหลือ อย่างที่...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...กับ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...ช่วยเหลือด้วยเหมือนกันนะคะ” “เริ่มทำกิจกรรมได้”

หมายเหตุ : สำหรับบทบาทและบทสนทนาข้างต้นอาจมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับลักษณะกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์ซึ่งใช้เป็นสื่อในการทดลองครั้งนั้น ๆ

2. ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก : การช่วยเหลือ

ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยอีก 2 ท่าน ให้การชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกแก่เด็ก โดยพิจารณาตามลำดับขั้นตอนดังนี้

2.1 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.1.1 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว เด็กสามารถแสดงพฤติกรรมโดยเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือของตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3.1 ทันที

2.1.2 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว แต่เด็กไม่แสดงพฤติกรรมหรือไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือของตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.2 ต่อไป

2.2 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือ โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.2.1 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.2.2 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กไม่แสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การชี้แนะทางกายร่วมด้วย จากนั้นเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.3 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็ก เมื่อแสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กกำลังทำกิจกรรมอยู่ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางสังคมทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือด้วยตนเอง (2.1.1) หรือด้วยการชี้แนะของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย (2.2)

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กทำกิจกรรมเสร็จสิ้นแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุแก่เด็ก หากในระหว่างการทำกิจกรรมนั้น เด็กได้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือทั้ง 3 ด้าน รวมกันอย่างน้อย 6 พฤติกรรม (สูงกว่าพฤติกรรมในระยะเส้นฐานหรือก่อนการทดลอง)

ตัวอย่างการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

ตัวอย่างที่ 1 ในกิจกรรมพิมพ์ภาพ

- | | | |
|----------|---|--|
| เด็ก | : | เด็กยื่นแม่พิมพ์ให้ครู |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | “ถ้าหนูจะให้ครูช่วยหนูต้องพูดว่า ครูคะ/ครับ ช่วยพิมพ์ภาพหน่อย” |
| เด็ก | : | พูดตาม |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | พยักหน้า พร้อมกับพูดว่า “ดีมากค่ะ ถ้าอยากให้ครูช่วย หนูต้องพูดแบบนี้ค่ะ” |

ตัวอย่างที่ 2 ในกิจกรรมการปั้นกระดาด

- | | | |
|-------------|---|--|
| เด็กคนที่ 1 | : | “...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ช่วยปั้นหน่อย” |
| เด็กคนที่ 2 | : | ทำกิจกรรมของตนเองต่อไป โดยไม่สนใจเด็กคนที่ 1 |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | “น้อง...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...เมื่อกี้...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ขอให้หนูปั้นกระดาด หนูควรช่วยเพื่อนทำนะคะ |
| | - | ให้การชี้แนะทางกาย |
| | : | จับมือเด็กคนที่ 2 ให้หยิบกระดาดของเพื่อนปั้น |
| เด็กคนที่ 2 | : | ช่วยเพื่อนปั้นกระดาด |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | “ดีมากที่หนูทำตามที่คุณบอก และกลับมา นั่งที่” |

ขั้นตอนการ (ครั้งที่ 9, 12, 15 และ 18)

1. ขั้นการเสนอตัวแบบ : การแบ่งปัน

ผู้วิจัยเสนอตัวแบบผู้ฝึกสอน เรื่อง “การแบ่งปัน” พร้อมอธิบายประกอบ โดยตัวแบบผู้ฝึกสอน 2 คน (ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 และ 2) แสดงพฤติกรรมตามลำดับดังนี้

ผู้วิจัย : “เด็ก ๆ รู้จักการแบ่งปันมั๊ยคะ” “การแบ่งปัน ก็คือ การมีน้ำใจแบ่งสิ่งของให้ผู้อื่น อย่างเช่นเวลาที่เพื่อนไม่มีของใช้ เราก็แบ่งของให้เพื่อนใช้หรือให้เพื่อนยืมได้” “อย่างวันนี้เราจะทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักแบ่งปันของที่ใช้ในการทำกิจกรรมให้กับเพื่อนด้วย” “เดี๋ยว...(ชื่อผู้วิจัย)...จะให้...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...กับ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...แสดงให้ดูเป็นตัวอย่าง ตั้งใจดูนะคะ”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : “...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)... ยืมยางลบหน่อยนะ”

ผู้วิจัย : “ดีมากค่ะ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...ที่รู้จักพูดขอ ไม่หยิบยางลบมาจาก...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...เฉย ๆ ”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : “ได้สิ” พร้อมหยิบยางลบและยื่นให้ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1

ผู้วิจัย : “...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...ก็เหมือนกัน ดีมากค่ะที่ให้...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...ยืมยางลบ”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : “ขอบคุณ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...” พร้อมรับยางลบจากผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2

ผู้วิจัย : ยิ้มพร้อมพูดว่า “เก่งมากค่ะ ที่รู้จักรับและพูดขอบคุณเวลาที่คนอื่นให้ยืมของ”

หมายเหตุ : แสดงซ้ำอีก 1 ครั้ง โดยมีการเปลี่ยนบทบาทและบทสนทนาระหว่างผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 และ 2

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : “...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...ยืมดินสอสีเขียวหน่อยนะ”

ผู้วิจัย : “ดีมากค่ะ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...ที่รู้จักพูดขอ ไม่หยิบยางลบมาจาก...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...เฉย ๆ ”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1 : “ได้สิ” พร้อมหยิบดินสอสีเขียวและยื่นให้ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2

ผู้วิจัย : “...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...ก็เหมือนกัน ดีมากค่ะที่ให้...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...ยืมดินสอสีเขียว”

ผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2 : “ขอบคุณ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1)...” พร้อมรับดินสอสีเขียวจากผู้ช่วยวิจัยคนที่ 1

ผู้วิจัย : ยิ้มพร้อมพูดว่า “เก่งมากค่ะ ที่รู้จักรับและพูดขอบคุณเวลาที่คนอื่นให้ยืมของ”

ผู้วิจัยสรุป : ประทับมือ พร้อมพูดว่า “เยี่ยมมากทั้งสองคน” “เห็นมั๊ยคะเด็ก ๆ ว่า...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)...และ...(ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)...มีน้ำใจแบ่งปันซึ่งกันและกัน” “งั้นเอาขนมไปเลยคนละหนึ่งชิ้น” “เอาละ ถ้าเข้าใจแล้ว เดี่ยวเวลาทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักแบ่งปัน

อย่าง... (ชื่อผู้วิจัยคนที่ 1)... กับ... (ชื่อผู้วิจัยคนที่ 2)... แบ่งปันด้วยเหมือนกันนะคะ” “เริ่มทำกิจกรรมได้”

หมายเหตุ : สำหรับบทบาทและบทสนทนาข้างต้นอาจมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับลักษณะกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์ซึ่งใช้เป็นสื่อในการทดลองครั้งนั้น ๆ

2. ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก : การแบ่งปัน

ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยอีก 2 ท่าน ให้การชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกแก่เด็ก โดยพิจารณาตามลำดับขั้นตอนดังนี้

2.1 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.1.1 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว เด็กสามารถแสดงพฤติกรรมโดยเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันของตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3.1 ทันที

2.1.2 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว แต่เด็กไม่แสดงพฤติกรรมหรือไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันของตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.2 ต่อไป

2.2 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปัน โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.2.1 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปัน ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.2.2 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กไม่แสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปัน ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การชี้แนะทางกายร่วมด้วย จากนั้นเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.3 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็ก เมื่อแสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันได้อย่างเหมาะสม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กกำลังทำกิจกรรมอยู่ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางสังคมทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันด้วยตนเอง (2.1.1) หรือด้วยการชี้แนะของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย (2.2)

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กทำกิจกรรมเสร็จสิ้นแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุแก่เด็ก หากในระหว่างการทำกิจกรรมนั้น เด็กได้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือทั้ง 3 ด้าน รวมกันอย่างน้อย 6 พฤติกรรม (สูงกว่าพฤติกรรมในระยะเส้นฐานหรือก่อนการทดลอง)

ตัวอย่างการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

ตัวอย่างที่ 1 ในกิจกรรมฝึก-ตัด-ปะ

- | | | |
|----------|---|---|
| เด็ก | : | รับกรรไกรจากครู โดยไม่พูดขอบคุณ |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | ดึงกรรไกรกลับมา และยื่นกรรไกรให้เด็กใหม่ พร้อมพูดว่า
"หนูต้องพูดว่าอะไรคะ เวลารับของจากคนอื่น" |
| เด็ก | : | "ขอบคุณค่ะ/ครับ" |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | พยักหน้า |

ตัวอย่างที่ 2 ในกิจกรรมวาดรูประบายสี

- | | | |
|-------------|---|---|
| เด็กคนที่ 1 | : | "...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ขอยืมดินสอสีแดงหน่อย" |
| เด็กคนที่ 2 | : | ทำกิจกรรมของตนเองต่อไป โดยไม่สนใจเด็กคนที่ 1 |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | "น้อง...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...เมื่อก็...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ขอยืมดินสอสีแดงจากหนู หนูควรให้เพื่อนยืมนะคะ" |
| และหรือ | - | ให้การชี้แนะทางกาย |
| | : | จับมือเด็กคนที่ 2 หยิบดินสอสีแดง แล้วยื่นให้เด็กคนที่ 1 |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | พยักหน้า พร้อมกับพูดว่า "ถ้าเพื่อนพูดขอยืมของ...หนูต้องแบ่งของให้เพื่อนอย่างนี้นะคะ" |

โปรแกรมการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ
ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก
(กลุ่มทดลอง 2)

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
7, 10, 13 และ 16	<u>พฤติกรรมความร่วมมือ</u> : การรับผิดชอบ 1) การทำกิจกรรมตามขั้นตอนหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายได้ 2) การเก็บวัสดุอุปกรณ์ในการทำกิจกรรมเมื่อใช้เสร็จแล้วได้ 3) การพูดถามเกี่ยวกับการทำกิจกรรมได้ 4) การพูดตอบคำถามเกี่ยวกับการทำกิจกรรมได้	เพื่อให้เด็กออกทิสติกก่อนวัยเรียนรู้จักพฤติกรรมความร่วมมือโดยแสดงพฤติกรรมให้เห็นว่ามีการรับผิดชอบทั้งทางกายและหรือทางวาจาต่อกันเพื่อให้กิจกรรมนั้นประสบผลสำเร็จ	<u>ขั้นนำ</u> 1) ผู้วิจัยกล่าวทักทายและให้เด็กแนะนำชื่อตนเองเป็นรายบุคคล 2) ผู้วิจัยสนทนาและกระตุ้นความสนใจของเด็กด้วยกิจกรรมเข้าจังหวะ 3) ผู้วิจัยแนะนำกิจกรรมกลุ่มที่เด็กต้องทำร่วมกัน ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ ขั้นตอนการทำ และความสำคัญของพฤติกรรมความร่วมมือว่า ต้องมีการรับผิดชอบในการทำกิจกรรมกลุ่ม <u>ขั้นดำเนินการ</u> (รายละเอียดหน้า 128) 1) <u>ขั้นการเสนอตัวแบบ</u> ผู้วิจัยเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัย เรื่อง "การรับผิดชอบ" พร้อมอธิบายประกอบ 2) <u>ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก</u> 2.1) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมการรับผิดชอบของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม 2.2) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบ 2.3) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบได้อย่างเหมาะสม

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
8, 11, 14 และ 17	<u>พฤติกรรมความร่วมมือ</u> : การช่วยเหลือ 1) การช่วยเพื่อนทำกิจกรรมเมื่อเพื่อนขอหรือครูปอกได้ 2) การยอมรับการช่วยเหลือจากเพื่อนหรือครูได้ 3) การพูดขอให้เพื่อนหรือครูช่วยทำกิจกรรมได้ 4) การพูดตอบรับหรือขอบคุณเมื่อเพื่อนหรือครูช่วยทำกิจกรรมได้	เพื่อให้เด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนรู้จักพฤติกรรมความร่วมมือโดยแสดงพฤติกรรมให้เห็นว่ามีการช่วยเหลือทั้งทางกายและหรือทางวาจาต่อกันเพื่อให้กิจกรรมนั้นประสบผลสำเร็จ	<u>ขั้นสรุป</u> ผู้วิจัยสรุปเกี่ยวกับการทำกิจกรรมกลุ่มและปิดกลุ่ม <u>ขั้นนำ</u> 1) ผู้วิจัยกล่าวทักทายและให้เด็กแนะนำชื่อตนเองเป็นรายบุคคล 2) ผู้วิจัยสนทนาและกระตุ้นความสนใจของเด็กด้วยกิจกรรมเข้าจังหวะ 3) ผู้วิจัยแนะนำกิจกรรมกลุ่มที่เด็กต้องทำร่วมกัน ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ ขั้นตอนการทำ และความสำคัญของพฤติกรรมความร่วมมือว่า ต้องมีการช่วยเหลือในการทำกิจกรรมกลุ่ม <u>ขั้นดำเนินการ</u> (รายละเอียดหน้า 131) 1) <u>ขั้นการเสนอตัวแบบ</u> ผู้วิจัยเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัย เรื่อง "การช่วยเหลือ" พร้อมอธิบายประกอบ 2) <u>ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก</u> 2.1) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมความช่วยเหลือของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม 2.2) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมความช่วยเหลือ 2.3) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม <u>ขั้นสรุป</u> ผู้วิจัยสรุปเกี่ยวกับการทำกิจกรรมกลุ่ม

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
9, 12, 15 และ 18	<u>พฤติกรรมความร่วมมือ</u> : การแบ่งปัน 1) การแบ่งหรือให้เพื่อนยืมวัสดุอุปกรณ์เมื่อเพื่อนขอหรือครูปอกได้ 2) การรอคอยเพื่อนใช้วัสดุอุปกรณ์หรือรอคอยการทำกิจกรรมได้ 3) การพูดขอยืมวัสดุอุปกรณ์จากเพื่อนหรือครูได้ 4) การพูดตอบรับหรือขอบคุณเมื่อเพื่อนหรือครูให้ยืมวัสดุอุปกรณ์ได้	เพื่อให้เด็กออกทิสติกก่อนวัยเรียนรู้จักพฤติกรรมความร่วมมือโดยแสดงพฤติกรรมให้เห็นว่ามีการแบ่งปันทั้งทางกายและหรือทางวาจาต่อกันเพื่อให้กิจกรรมนั้นประสบผลสำเร็จ	และปิดกลุ่ม <u>ขั้นนำ</u> 1) ผู้วิจัยกล่าวทักทายและให้เด็กแนะนำชื่อตนเองเป็นรายบุคคล 2) ผู้วิจัยสนทนาและกระตุ้นความสนใจของเด็กด้วยกิจกรรมเข้าจังหวะ 3) ผู้วิจัยแนะนำกิจกรรมกลุ่มที่เด็กต้องทำร่วมกัน ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ ขั้นตอนการทำ และความสำคัญของพฤติกรรมความร่วมมือว่า ต้องมีการแบ่งปันในการทำกิจกรรมกลุ่ม <u>ขั้นดำเนินการ</u> (รายละเอียดหน้า 134) 1) <u>ขั้นการเสนอตัวแบบ</u> ผู้วิจัยเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัย เรื่อง “การแบ่งปัน” พร้อมอธิบายประกอบ 2) <u>ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก</u> 2.1) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมการช่วยเหลือของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม 2.2) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมช่วยเหลือ 2.3) ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็กเมื่อแสดงพฤติกรรมช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม <u>ขั้นสรุป</u> ผู้วิจัยสรุปเกี่ยวกับการทำกิจกรรมกลุ่มและปิดกลุ่ม

ขั้นตอนการ (ครั้งที่ 7, 10, 13 และ 16)

1. ขั้นการเสนอตัวแบบ : การรับผิดชอบ

ผู้วิจัยเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัย เรื่อง “การรับผิดชอบ” พร้อมอธิบายประกอบ โดยตัวแบบเพื่อนร่วมวัย 2 คน (เด็กคนที่ 1 และ 2) แสดงพฤติกรรมตามลำดับดังนี้

ผู้วิจัย : “เด็ก ๆ รู้จักการรับผิดชอบมั้ยคะ?” “การรับผิดชอบ ก็คือ การทำงานหรือทำหน้าที่ของตนเองให้เสร็จทันเวลา อย่างเช่นเวลาที่ครูสั่งให้ทำการบ้าน นักเรียนก็ต้องทำการบ้านมาส่ง” “อย่างวันนี้เราจะทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักรับผิดชอบในการทำกิจกรรมด้วย” “เดี๋ยว...(ชื่อผู้วิจัย)...จะให้...(ชื่อเด็กคนที่1)...กับ...(ชื่อเด็กคนที่2)...แสดงให้ดูเป็นตัวอย่าง ดั่งใจดูนะคะ”

เด็กคนที่ 1 : วาดภาพ

ผู้วิจัย : ยิ้ม พร้อมพูดว่า “...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ดีมากค่ะที่ตั้งใจวาดภาพ”

เด็กคนที่ 2 : เก็บดินสอใส่กล่องเมื่อวาดภาพเสร็จแล้ว

ผู้วิจัย : พยักหน้า พร้อมพูดว่า “...ถูกต้องค่ะ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ที่เก็บดินสอใส่กล่องเมื่อวาดภาพเสร็จแล้ว”

เด็กคนที่ 1 : “...(ชื่อผู้วิจัย) คะ...วาดภาพต้นไม้ด้วยได้มั้ยคะ?”

ผู้วิจัย : “ดีมากที่ถาม...วาดรูปต้นไม้ด้วยก็ได้ค่ะ” “แล้ว...(ชื่อเด็กคนที่ 2) ละคะ...กำลังวาดรูปอะไรอยู่?”

เด็กคนที่ 2 : “รูปสิงโตครับ”

ผู้วิจัย : พยักหน้า พร้อมพูดว่า “เก่งมากค่ะ...(ชื่อผู้ช่วยวิจัยคนที่ 2)...ที่ตอบคำถาม”

หมายเหตุ : แสดงซ้ำอีก 1 ครั้ง โดยมีการเปลี่ยนบทบาทและบทสนทนาระหว่างเด็กคนที่ 1 และ 2

เด็กคนที่ 2 : ระบายสี

ผู้วิจัย : ยิ้ม พร้อมพูดว่า “...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ดีมากค่ะที่ตั้งใจระบายสี”

เด็กคนที่ 1 : เก็บดินสอสีใส่กล่องเมื่อระบายเสร็จแล้ว

ผู้วิจัย : พยักหน้า พร้อมพูดว่า “...ถูกต้องค่ะ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ที่เก็บดินสอสีใส่กล่องเมื่อระบายเสร็จแล้ว”

เด็กคนที่ 2 : “...(ชื่อผู้วิจัย) ครับ...ตรงนี้ต้องระบายสีหรือเปล่าครับ?”

ผู้วิจัย : ดีมากที่ถาม “ตรงนี้ต้องระบายสีด้วยค่ะ” “แล้ว...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ละคะ ...กำลังระบายสีภาพอะไรอยู่?”

เด็กคนที่ 1 : “ภาพดอกไม้ค่ะ”

ผู้วิจัย : พยักหน้าพร้อมพูดว่า “เก่งมากค่ะ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ที่ตอบคำถาม...”

ผู้วิจัยสรุป : ประบมือ พร้อมพูดว่า “เยี่ยมมากทั้งสองคน” “เห็นมั๊ยคะเด็ก ๆ ว่า ทั้ง...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...และ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...มีการรับผิดชอบดีมาก” “จ้ะเอาขนมไปเลยคนละหนึ่งชิ้น” “เออละ ถ้าเข้าใจแล้ว เตี่ยวเวลาทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักรับผิดชอบ อย่างที่...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...กับ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...รับผิดชอบด้วยเหมือนกันนะคะ” “เริ่มทำกิจกรรมได้”

หมายเหตุ : สำหรับบทบาทและบทสนทนาข้างต้นอาจมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับลักษณะกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ซึ่งใช้เป็นสื่อในการทดลองครั้งนั้น ๆ

2. ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก : การรับผิดชอบ

ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยอีก 2 ท่าน ให้การชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกแก่เด็ก โดยพิจารณาตามลำดับขั้นตอนดังนี้

2.1 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.1.1 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว เด็กสามารถแสดงพฤติกรรมโดยเลียนแบบพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3.1 ทันที

2.1.2 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว แต่เด็กไม่แสดงพฤติกรรมหรือไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.2 ต่อไป

2.2 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อ โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.2.1 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กแสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.2.2 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กไม่แสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การชี้แนะทางกายร่วมด้วย จากนั้นเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.3 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็ก เมื่อแสดงพฤติกรรมการรับผิดชอบต่อได้อย่างเหมาะสม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กกำลังทำกิจกรรมอยู่ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางสังคมทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมรับผิดชอบต่อตนเอง (2.1.1) หรือด้วยการชี้แนะของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย (2.2)

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กทำกิจกรรมเสร็จสิ้นแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุแก่เด็ก หากในระหว่างการทำกิจกรรมนั้น เด็กได้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือทั้ง 3 ด้าน รวมกันอย่างน้อย 6 พฤติกรรม (สูงกว่าพฤติกรรมในระบะเส้นฐานหรือก่อนการทดลอง)

ตัวอย่างการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

ตัวอย่างที่ 1 ในกิจกรรมวาดภาพระบายสี

- | | | |
|----------|---|---|
| ผู้วิจัย | : | “น้อง...(ชื่อเด็ก)...หนูวาดภาพอะไรอยู่คะ” |
| เด็ก | : | เฉย ไม่ตอบคำถาม |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะด้วยวาจา |
| | : | เมื่อก็ครูถามหนูว่า วาดภาพอะไรอยู่ หนูควรตอบคำถามครูว่า วาดภาพดอกไม้ค่ะ/ครับ” |
| เด็ก | : | พูดตาม |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | “เก่งมากค่ะ...(ชื่อเด็ก)...ที่ตอบคำถามครู” |

ตัวอย่างที่ 2 ในกิจกรรมพิมพ์ภาพ

- | | | |
|----------|---|---|
| เด็ก | : | ลุกขึ้นจากที่นั่ง ไม่ทำงาน |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | “...(ชื่อเด็ก)...กลับมานั่งที่ ขณะกำลังทำงานอยู่ หนูไม่ควรลุกออกจากกลุ่ม” |
| และหรือ | - | ให้การชี้แนะทางกาย |
| | : | เดินไปจับเด็กมานั่งที่ |
| เด็ก | : | กลับมานั่งที่และพิมพ์ภาพ |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | พยักหน้า พร้อมพูดว่า “ดีมากที่หนูทำตามที่คุณบอก และกลับมานั่งที่” |

ขั้นตอนการ (ครั้งที่ 8, 11, 14 และ 17)

1. ขั้นการเสนอตัวแบบ : การช่วยเหลือ

ผู้วิจัยเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัย เรื่อง “การช่วยเหลือ” พร้อมอธิบายประกอบ โดยตัวแบบเพื่อนร่วมวัย 2 คน (เด็กคนที่ 1 และ 2) แสดงพฤติกรรมตามลำดับดังนี้

ผู้วิจัย : “เด็ก ๆ รู้จักการช่วยเหลือมั๊ยคะ” “การช่วยเหลือ ก็คือ การมีน้ำใจช่วยผู้อื่น อย่างเช่นเวลาที่ครูทำของตก หนูก็ช่วยครูเก็บได้” “อย่างวันนี้เราจะทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักช่วยเหลือเพื่อนในการทำกิจกรรมด้วย” “เดี๋ยว...(ชื่อผู้วิจัย)...จะให้...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...และ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...แสดงให้ดูเป็นตัวอย่าง ตั้งใจดูนะคะ”

เด็กคนที่ 1 : “...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ช่วยวาดภาพใบไม้ให้หน่อย”

ผู้วิจัย : “เก่งมากคะ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ที่รู้จักพูดขอให้...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ช่วย”

เด็กคนที่ 2 : “ได้สิ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...”

ผู้วิจัย : และตัวเด็กคนที่ 2 พร้อมพูดว่า “...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ก็เหมือนกัน เก่งมากที่ช่วย...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...วาดภาพใบไม้”

เด็กคนที่ 1 : “ขอบคุณ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...”

ผู้วิจัย : “ถูกแล้วคะ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ที่พูดขอบคุณเมื่อ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ช่วย”

เด็กคนที่ 1 และ 2 : วาดภาพด้วยกัน

ผู้วิจัย : ยิ้มพร้อมพูดว่า “ดีแล้วคะที่ช่วยกันวาดภาพ”

หมายเหตุ : แสดงซ้ำอีก 1 ครั้ง โดยมีการเปลี่ยนบทบาทและบทสนทนาระหว่างเด็กคนที่ 1 และ 2

เด็กคนที่ 2 : “...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ช่วยระบายสีหน่อยนะ”

ผู้วิจัย : “เก่งมากคะ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ที่รู้จักพูดขอให้...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ช่วย”

เด็กคนที่ 1 : “ได้สิ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...”

ผู้วิจัย : และตัวเด็กคนที่ 1 พร้อมพูดว่า “...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ก็เหมือนกัน เก่งมากคะที่ช่วย...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ระบายสี”

เด็กคนที่ 2 : “ขอบคุณ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...”

ผู้วิจัย : “ถูกแล้วคะ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ที่พูดขอบคุณเมื่อ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ช่วย”

เด็กคนที่ 1 และ 2 : ระบายสีด้วยกัน

ผู้วิจัย : ยิ้มพร้อมพูดว่า “ดีแล้วคะที่ช่วยกันวาดภาพ”

ผู้วิจัยสรุป : ประทับมือ พร้อมพูดว่า “เยี่ยมมากทั้งสองคน” “เห็นมั๊ยคะเด็ก ๆ ว่า ทั้ง...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...และ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...มีน้ำใจช่วยเหลือซึ่งกันและกัน” “ฉันเอาขนมไปเลยศคนละหนึ่งชิ้น” “เอาล่ะ ถ้าเข้าใจแล้ว เดี่ยวเวลาทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักช่วยเหลือ อย่างที่...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...กับ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ช่วยเหลือด้วยเหมือนกันนะคะ” “เริ่มทำกิจกรรมได้”

หมายเหตุ : สำหรับบทบาทและบทสนทนาข้างต้นอาจมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับลักษณะกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์ซึ่งใช้เป็นสื่อในการทดลองครั้งนั้น ๆ

2. ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก : การช่วยเหลือ

ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยอีก 2 ท่าน ให้การชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกแก่เด็ก โดยพิจารณาตามลำดับขั้นตอนดังนี้

2.1 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.1.1 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว เด็กสามารถแสดงพฤติกรรมโดยเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือของตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3.1 ทันที

2.1.2 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว แต่เด็กไม่แสดงพฤติกรรมหรือไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือของตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.2 ต่อไป

2.2 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือ โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.2.1 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.2.2 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กไม่แสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การชี้แนะทางกายร่วมด้วย จากนั้นเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.3 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็ก เมื่อแสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กกำลังทำกิจกรรมอยู่ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางสังคมทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการช่วยเหลือด้วยตนเอง (2.1.1) หรือด้วยการชี้แนะของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย (2.2)

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กทำกิจกรรมเสร็จสิ้นแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุแก่เด็ก หากในระหว่างการทำกิจกรรมนั้น เด็กได้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือทั้ง 3 ด้าน รวมกันอย่างน้อย 6 พฤติกรรม (สูงกว่าพฤติกรรมในระนาบฐานหรือระยะการทดลอง)

ตัวอย่างการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

ตัวอย่างที่ 1 ในกิจกรรมพิมพ์ภาพ

- | | | |
|----------|---|--|
| เด็ก | : | เด็กยื่นแม่พิมพ์ให้ครู |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | “ถ้าหนูจะให้ครูช่วยหนูต้องพูดว่า ครูคะ/ครับ ช่วยพิมพ์ภาพหน่อย” |
| เด็ก | : | พูดตาม |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | พยักหน้า พร้อมกับพูดว่า “ดีมากค่ะ ถ้าอยากให้ครูช่วย หนูต้องพูดแบบนี้ค่ะ” |

ตัวอย่างที่ 2 ในกิจกรรมการปั้นกระดาศ

- | | | |
|-------------|---|--|
| เด็กคนที่ 1 | : | “...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ช่วยปั้นหน่อย” |
| เด็กคนที่ 2 | : | ทำกิจกรรมของตนเองต่อไป โดยไม่สนใจเด็กคนที่ 1 |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | “น้อง...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...เมื่อกี้...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ขอให้หนูปั้นกระดาศ หนูควรช่วยเพื่อนทำนะคะ |
| | - | ให้การชี้แนะทางกาย |
| | : | จับมือเด็กคนที่ 2 ให้หยิบกระดาศของเพื่อนปั้น |
| เด็กคนที่ 2 | : | ช่วยเพื่อนปั้นกระดาศ |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | “ดีมากที่หนูทำตามที่คุณบอก และกลับมา นั่งที่” |

ขั้นตอนการ (ครั้งที่ 9, 12, 15 และ 18)

1. ขั้นการเสนอตัวแบบ : การแบ่งปัน

ผู้วิจัยเสนอตัวแบบเพื่อนร่วมวัย เรื่อง “การแบ่งปัน” พร้อมอธิบายประกอบ โดยตัวแบบเพื่อนร่วมวัย 2 คน (เด็กคนที่ 1 และ 2) แสดงพฤติกรรมตามลำดับดังนี้

ผู้วิจัย : “เด็ก ๆ รู้จักการแบ่งปันมั๊ยคะ” “การแบ่งปัน ก็คือ การมีน้ำใจแบ่งสิ่งของให้ผู้อื่น อย่างเช่นเวลาที่เพื่อนไม่มีของใช้ เราก็แบ่งของให้เพื่อนใช้หรือให้เพื่อนยืมได้” “อย่างวันนี้เราจะทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักแบ่งปันของที่ใช้ในการทำกิจกรรมให้กับเพื่อนด้วย” “เดี๋ยว...(ชื่อผู้วิจัย)...จะให้...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...กับ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...แสดงให้ดูเป็นตัวอย่าง ตั้งใจดูนะคะ”

เด็กคนที่ 1 : “...(ชื่อเด็กคนที่ 2)... ขอยืมยางลบหน่อยนะ”

ผู้วิจัย : “ดีมากค่ะ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ที่รู้จักพูดขอ ไม่หยิบยางลบมาจาก...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...เฉย ๆ ”

เด็กคนที่ 2 : “ได้สิ” พร้อมหยิบยางลบและยื่นให้เด็กคนที่ 1

ผู้วิจัย : “...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ก็เหมือนกัน ดีมากค่ะที่ให้...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ยืมยางลบ”

เด็กคนที่ 1 : “ขอบคุณ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...” พร้อมรับยางลบจากเด็กคนที่ 2

ผู้วิจัย : ยิ้มพร้อมพูดว่า “เก่งมากค่ะ ที่รู้จักรับและพูดขอบคุณเวลาที่คนอื่นให้ยืมของ”

หมายเหตุ : แสดงซ้ำอีก 1 ครั้ง โดยมีการเปลี่ยนบทบาทและบทสนทนาระหว่างเด็กคนที่ 1 และ 2

เด็กคนที่ 2 : “...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ขอยืมดินสอสีเขียวหน่อยนะ”

ผู้วิจัย : “ดีมากค่ะ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ที่รู้จักพูดขอ ไม่หยิบยางลบมาจาก...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...เฉย ๆ ”

เด็กคนที่ 1 : “ได้สิ” พร้อมหยิบดินสอสีเขียวและยื่นให้เด็กคนที่ 2

ผู้วิจัย : “...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...ก็เหมือนกัน ดีมากค่ะที่ให้...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ยืมดินสอสีเขียว”

เด็กคนที่ 2 : “ขอบคุณ...(ชื่อเด็กคนที่ 1)” พร้อมรับดินสอสีเขียวจากเด็กคนที่ 1

ผู้วิจัย : ยิ้มพร้อมพูดว่า “เก่งมากค่ะที่รู้จักรับและพูดขอบคุณเวลาที่คนอื่นให้ยืมของ”

ผู้วิจัยสรุป : ประบมือ พร้อมพูดว่า “เยี่ยมมากทั้งสองคน” “เห็นมั๊ยคะเด็ก ๆ ว่า...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...และ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...มีน้ำใจแบ่งปันซึ่งกันและกัน” “ฉันเอาขนมไปเลยคนละหนึ่งชิ้น” “เออละ ถ้าเข้าใจแล้ว เดี่ยวเวลาทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน เด็ก ๆ ก็ต้องรู้จักแบ่งปันอย่าง...(ชื่อเด็กคนที่ 1)...กับ...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...แบ่งปันด้วยเหมือนกันนะคะ” “เริ่มทำกิจกรรมได้”

หมายเหตุ : สำหรับบทบาทและบทสนทนาข้างต้นอาจมีการปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับลักษณะกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์ซึ่งใช้เป็นสื่อในการทดลองครั้งนั้น ๆ

2. ขั้นการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก : การแบ่งปัน

ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยอีก 2 ท่าน ให้การชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกแก่เด็ก โดยพิจารณาตามลำดับขั้นตอนดังนี้

2.1 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันของตัวแบบผ่านการทำกิจกรรมกลุ่ม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.1.1 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว เด็กสามารถแสดงพฤติกรรมโดยเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันของตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3.1 ทันที

2.1.2 ถ้าในกรณีที่เริ่มทำกิจกรรมแล้ว แต่เด็กไม่แสดงพฤติกรรมหรือไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันของตัวแบบด้วยตนเองได้ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.2 ต่อไป

2.2 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะด้วยการชี้แนะทางวาจาและหรือทางกายแก่เด็ก เพื่อให้แสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปัน โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.2.1 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปัน ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.2.2 ถ้าในกรณีที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การชี้แนะทางวาจาแล้ว เด็กไม่แสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปัน ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การชี้แนะทางกายร่วมด้วย จากนั้นเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะดำเนินการในขั้น 2.3 ต่อไป

2.3 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุและหรือทางสังคมแก่เด็ก เมื่อแสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันได้อย่างเหมาะสม โดยพิจารณาจาก 2 เงื่อนไข คือ

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กกำลังทำกิจกรรมอยู่ ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางสังคมทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมกรรมการแบ่งปันด้วยตนเอง (2.1.1) หรือด้วยการชี้แนะของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย (2.2)

2.3.1 ถ้าในกรณีที่เด็กทำกิจกรรมเสร็จสิ้นแล้ว ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยจะให้การเสริมแรงทางบวกด้วยตัวเสริมแรงทางวัตถุแก่เด็ก หากในระหว่างการทำกิจกรรมนั้น เด็กได้แสดงพฤติกรรมความร่วมมือทั้ง 3 ด้าน รวมกันอย่างน้อย 6 พฤติกรรม (สูงกว่าพฤติกรรมในระยะเส้นฐานหรือก่อนการทดลอง)

ตัวอย่างการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก

ตัวอย่างที่ 1 ในกิจกรรมฉีก-ตัด-ปะ

- | | | |
|----------|---|---|
| เด็ก | : | รับกรรไกรจากครู โดยไม่พูดขอบคุณ |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | ดึงกรรไกรกลับมา และยื่นกรรไกรให้เด็กใหม่ พร้อมพูดว่า
“หนูต้องพูดว่าอะไรคะ เวลารับของจากคนอื่น” |
| เด็ก | : | “ขอบคุณค่ะ/ครับ” |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | พยักหน้า |

ตัวอย่างที่ 2 ในกิจกรรมวาดภาพระบายสี

- | | | |
|-------------|---|--|
| เด็กคนที่ 1 | : | “...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ขอยืมดินสอสีแดงหน่อย” |
| เด็กคนที่ 2 | : | ทำกิจกรรมของตนเองต่อไป โดยไม่สนใจเด็กคนที่ 1 |
| ผู้วิจัย | - | ให้การชี้แนะทางวาจา |
| | : | “น้อง...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...เมื่อกี้...(ชื่อเด็กคนที่ 2)...ขอยืมดินสอสีแดงจากหนู หนูควรให้เพื่อนยืมนะคะ” |
| และหรือ | - | ให้การชี้แนะทางกาย |
| | : | จับมือเด็กคนที่ 2 หยิบดินสอสีแดง แล้วยื่นให้เด็กคนที่ 1 |
| ผู้วิจัย | - | ให้การเสริมแรงทางสังคม |
| | : | พยักหน้า พร้อมกับพูดว่า “ถ้าเพื่อนพูดขอยืมของ...หนูต้องแบ่งของให้เพื่อนอย่างนี้นะคะ” |

ภาคผนวก ค.
แผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

แผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

หลักการ

แผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์นี้ ได้จัดทำขึ้นเพื่อเป็นสื่อในการศึกษาทดลองผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่มารับบริการทางกิจกรรมบำบัด สถาบันกระต๊อพัฒนาการ บ้านพัฒนาการ กรุงเทพมหานคร จำนวน 12 คน ที่มีอายุระหว่าง 4-6 ปี ตามเกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งแบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มละ 6 คน ดังนั้นสื่อกิจกรรมที่จัดขึ้นจึงมีวัตถุประสงค์ เนื้อหา และวิธีดำเนินการเฉพาะที่เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างและสอดคล้องกับการศึกษาทดลองครั้งนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริมกล้ามเนื้อมัดเล็ก
2. เพื่อส่งเสริมการประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา
3. เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม
4. เพื่อเป็นสื่อในการศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

เนื้อหา

- | | |
|----------------------|-----------------|
| 1. กิจกรรมเล่นกับสี | จำนวน 8 กิจกรรม |
| 2. กิจกรรมจิก-ตัด-ปะ | จำนวน 8 กิจกรรม |
| 3. กิจกรรมการปั้น | จำนวน 8 กิจกรรม |

ขั้นนำ ประมาณ 5-10 นาที

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายและให้เด็กแนะนำชื่อตนเองเป็นรายบุคคล
2. ผู้วิจัยสนทนาและกระตุ้นความสนใจของเด็กด้วยกิจกรรมเข้าจังหวะ
3. ผู้วิจัยแนะนำกิจกรรมกลุ่มที่เด็กต้องทำร่วมกัน ได้แก่ ชื่อกิจกรรม วัสดุอุปกรณ์ และขั้นตอนการทำ

ขั้นดำเนินการ ประมาณ 20 นาที

ผู้วิจัยให้เด็กทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน

ขั้นสรุป ประมาณ 5 นาที

ผู้วิจัยสรุปเกี่ยวกับการทำกิจกรรมกลุ่มและปิดกลุ่ม

แผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปะสร้างสรรค์

สัปดาห์ที่	ครั้งที่ : กิจกรรม		
1	1 : เล่นกับสี	2 : ฉีก-ตัด-ปะ	3 : การปั้น
2	4 : ฉีก-ตัด-ปะ	5 : การปั้น	6 : เล่นกับสี
3	7 : การปั้น	8 : เล่นกับสี	9 : ฉีก-ตัด-ปะ
4	10 : เล่นกับสี	11 : ฉีก-ตัด-ปะ	12 : การปั้น
5	13 : ฉีก-ตัด-ปะ	14 : การปั้น	15 : เล่นกับสี
6	16 : การปั้น	17 : เล่นกับสี	18 : ฉีก-ตัด-ปะ
7	19 : เล่นกับสี	20 : ฉีก-ตัด-ปะ	21 : การปั้น
8	22 : ฉีก-ตัด-ปะ	23 : การปั้น	24 : เล่นกับสี

ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

ครั้งที่ 1

ชื่อกิจกรรม “ภาพมีกลิ่น”

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริมกล้ามเนื้อมัดเล็ก
2. เพื่อส่งเสริมการประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา
3. เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม
4. เพื่อเป็นสื่อในการศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

วัสดุอุปกรณ์

1. กระดาษที่มีรูปดอกไม้ต่าง ๆ วาดไว้
2. ดินสอสี หรือ สีเทียน
3. แป้งผงมีกลิ่นหอมสำหรับโรย
4. กาว

ขั้นตอนการทำ

1. ระบายสีกลีบและลำต้นดอกไม้
2. ทากาวบริเวณแกนตรงกลาง
3. โรยผงแป้งลงบนแกน
4. รอจนกาวแห้ง แล้วเป่าผงแป้งส่วนที่เกินออกให้หมด

ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

ครั้งที่ 2

ชื่อกิจกรรม “ภาพปะติดรูปปลา”

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริมกล้ามเนื้อมัดเล็ก
2. เพื่อส่งเสริมการประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา
3. เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม
4. เพื่อเป็นสื่อในการศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

วัสดุอุปกรณ์

1. แบบกระดาษรูปตัวปลา
2. กระดาษห่อของขวัญแบบมัน
3. กาว

ขั้นตอนการทำ

1. ฉีกกระดาษห่อของขวัญเป็นชิ้นเล็ก ๆ
2. ทากาวลงบนกระดาษให้ทั่วรูปตัวปลา
3. นำกระดาษที่ฉีกเตรียมไว้มาติดลงบนตัวปลาให้ทั่ว
4. นำตัวปลาที่ได้มาแขวนผนังหรือติดลงบนกระดาษโปสเตอร์สีฟ้าเป็นภาพปลาในน้ำ

ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

ครั้งที่ 3

ชื่อกิจกรรม “ขยำบับมัลลาย”

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริมกล้ามเนื้อมัดเล็ก
2. เพื่อส่งเสริมการประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา
3. เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม
4. เพื่อเป็นสื่อในการศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

วัสดุอุปกรณ์

1. กระดาษหนังสือพิมพ์หรือกระดาษทิชชู
2. กระดาษขาว
3. สีโปสเตอร์
4. ภาดสี

ขั้นตอนการทำ

1. ขยำกระดาษหนังสือพิมพ์หรือกระดาษทิชชูเป็นก้อน ๆ เพื่อให้มีรอยยับของกระดาษ
2. นำกระดาษที่ขยำไว้จุ่มในภาดสี
3. พิมพ์ลงบนกระดาษขาว
4. ทำซ้ำด้วยสีเดิมและหรือเปลี่ยนสีใหม่

ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

ครั้งที่ 4

ชื่อกิจกรรม “ติดปะให้สวย”

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริมกล้ามเนื้อมัดเล็ก
2. เพื่อส่งเสริมการประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา
3. เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม
4. เพื่อเป็นสื่อในการศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

วัสดุอุปกรณ์

1. กระดาษวาดเขียนหรือกระดาษ A4
2. เศษกระดาษสีหรือกระดาษนิตยสารสีต่าง ๆ
3. สีเทียน
4. กาว

ขั้นตอนการทำ

1. วาดภาพด้วยสีเทียนให้เป็นรูปร่างตามต้องการ
2. ฉีกกระดาษสีหรือกระดาษนิตยสารสีต่าง ๆ เป็นชิ้นเล็ก ๆ
3. ทากาวลงบนภาพที่วาดไว้ให้ทั่ว
4. ติดปะกระดาษที่ฉีกเตรียมไว้ ตกแต่งให้สวยงาม

ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

ครั้งที่ 5

ชื่อกิจกรรม “สร้อยดินเหนียว”

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริมกล้ามเนื้อมัดเล็ก
2. เพื่อส่งเสริมการประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา
3. เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม
4. เพื่อเป็นสื่อในการศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

วัสดุอุปกรณ์

1. ดินเหนียวหรือแป้งโดว์
2. ถาดสำหรับใส่ดินเหนียวที่ปั้นแล้ว
3. ลวดหรือไม้สำหรับเจาะรู
4. เชือกหรือไหมพรม

ขั้นตอนการทำ

1. ปั้นและคลึงดินเหนียวให้เป็นก้อนกลมเหมือนลูกบิด
2. ทำซ้ำเพื่อให้ได้ลูกบิดพอประมาณ
3. ใช้ปลายไม้เจาะลูกบิดให้เป็นรูสำหรับร้อย
4. วางลูกบิดที่เจาะรูแล้วลงในถาด ทิ้งไว้ให้แห้งหรือแข็งตัว
5. นำลูกบิดที่ได้มาร้อยด้วยเชือกเป็นสร้อยคอ

ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมกลุ่มศิลปสร้างสรรค์

ครั้งที่ 6

ชื่อกิจกรรม “ภาพพิมพ์รูปดอกทิวลิป”

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริมกล้ามเนื้อมัดเล็ก
2. เพื่อส่งเสริมการประสานสัมพันธ์ระหว่างมือและตา
3. เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคม
4. เพื่อเป็นสื่อในการศึกษาผลของการใช้เทคนิคตัวแบบ การชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ที่มีต่อพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน

วัสดุอุปกรณ์

1. สีน้ำหรือสีโปสเตอร์
2. ภาดสี
3. พู่กัน
4. กระดาษขาว
5. ถังน้ำและผ้าเช็ดมือ

ขั้นตอนการทำ

1. จุ่มฝ่ามือข้างใดข้างหนึ่งลงในภาดสี
2. พิมพ์ฝ่ามือลงบนกระดาษ โดยให้นิ้วทุกนิ้วชิดกัน
3. ทำซ้ำด้วยสีเดิมและหรือเปลี่ยนสีใหม่ โดยล้างมือให้สะอาดก่อนเปลี่ยนสี
4. ใช้พู่กันลากเส้นสีเขียวต่อเติมให้เป็นก้านหรือใบ
5. นำผลงานที่ได้ไปส่งให้แห้ง

ภาคผนวก ง.

แสดงข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์และแปลผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ตาราง 7 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ

ระยะ	สัปดาห์ที่	ครั้งที่	คนที่						รวม
			1	2	3	4	5	6	
A ₁	1	1-การรับผิดชอบ	3	2	3	1	2	1	12
		2-การช่วยเหลือ	1	1	2	2	1	3	10
		3-การแบ่งปัน	2	2	2	1	1	1	9
	พฤติกรรมความร่วมมือ		6	5	7	4	4	5	31
	2	1-การรับผิดชอบ	4	2	2	3	1	1	13
		2-การช่วยเหลือ	1	2	2	2	3	2	12
		3-การแบ่งปัน	2	2	2	1	1	1	9
	พฤติกรรมความร่วมมือ		7	6	6	6	5	4	34
B	3	1-การรับผิดชอบ	6	5	5	5	5	4	30
		2-การช่วยเหลือ	4	4	4	4	5	5	26
		3-การแบ่งปัน	4	6	4	4	4	4	26
	พฤติกรรมความร่วมมือ		14	15	13	13	14	13	82
	4	1-การรับผิดชอบ	6	6	7	6	6	6	37
		2-การช่วยเหลือ	7	6	5	6	7	5	36
		3-การแบ่งปัน	8	5	5	6	6	7	37
	พฤติกรรมความร่วมมือ		21	17	17	18	19	18	110
	5	1-การรับผิดชอบ	7	7	8	7	8	8	45
		2-การช่วยเหลือ	5	7	7	7	6	6	38
		3-การแบ่งปัน	8	6	6	6	6	6	38
	พฤติกรรมความร่วมมือ		20	20	21	20	20	20	121
	6	1-การรับผิดชอบ	8	7	7	7	7	8	44
		2-การช่วยเหลือ	6	6	6	6	7	6	37
		3-การแบ่งปัน	7	7	7	8	6	6	41
	พฤติกรรมความร่วมมือ		21	20	20	21	20	20	122
A ₂	7	1-การรับผิดชอบ	8	7	7	7	6	7	42
		2-การช่วยเหลือ	7	6	7	6	6	6	38
		3-การแบ่งปัน	6	5	4	5	5	7	32
	พฤติกรรมความร่วมมือ		21	18	18	18	17	20	112
	8	1-การรับผิดชอบ	7	8	8	6	6	6	41
		2-การช่วยเหลือ	6	6	5	5	7	6	35
		3-การแบ่งปัน	6	5	5	5	4	5	30
	พฤติกรรมความร่วมมือ		19	19	18	16	17	17	106

ตาราง 8 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรง ทางบวก ตลอด 3 ระยะ

ระยะ	สัปดาห์ที่	ครั้งที่	คนที่						รวม
			1	2	3	4	5	6	
A ₁	1	1-การรับผิดชอบ	3	3	2	3	1	2	14
		2-การช่วยเหลือ	2	1	2	1	1	1	8
		3-การแบ่งปัน	2	2	2	0	2	1	9
	พฤติกรรมความร่วมมือ		7	6	6	4	4	4	31
	2	1-การรับผิดชอบ	3	2	2	2	2	2	13
		2-การช่วยเหลือ	1	1	2	1	1	2	8
		3-การแบ่งปัน	2	2	2	1	2	2	11
	พฤติกรรมความร่วมมือ		6	5	6	4	5	6	32
B	3	1-การรับผิดชอบ	6	6	5	4	5	5	31
		2-การช่วยเหลือ	4	5	5	4	4	4	26
		3-การแบ่งปัน	4	5	4	5	4	5	27
	พฤติกรรมความร่วมมือ		14	16	14	13	13	14	84
	4	1-การรับผิดชอบ	7	7	6	6	7	5	38
		2-การช่วยเหลือ	5	6	7	7	5	6	36
		3-การแบ่งปัน	7	6	6	6	6	6	37
	พฤติกรรมความร่วมมือ		19	19	19	19	18	17	111
	5	1-การรับผิดชอบ	9	7	7	6	7	7	43
		2-การช่วยเหลือ	6	7	7	6	6	6	38
		3-การแบ่งปัน	7	6	7	7	7	7	41
	พฤติกรรมความร่วมมือ		22	20	21	19	20	20	122
	6	1-การรับผิดชอบ	8	8	8	6	7	7	44
		2-การช่วยเหลือ	7	8	7	8	7	7	44
		3-การแบ่งปัน	7	6	7	7	6	7	40
	พฤติกรรมความร่วมมือ		22	22	22	21	20	21	128
A ₂	7	1-การรับผิดชอบ	7	8	6	6	6	6	39
		2-การช่วยเหลือ	6	5	6	5	5	6	33
		3-การแบ่งปัน	7	5	6	6	6	6	36
	พฤติกรรมความร่วมมือ		20	18	18	17	17	18	108
	8	1-การรับผิดชอบ	7	7	7	6	5	6	38
		2-การช่วยเหลือ	6	7	6	6	6	5	36
		3-การแบ่งปัน	7	6	5	5	5	7	35
	พฤติกรรมความร่วมมือ		20	20	18	17	16	18	109

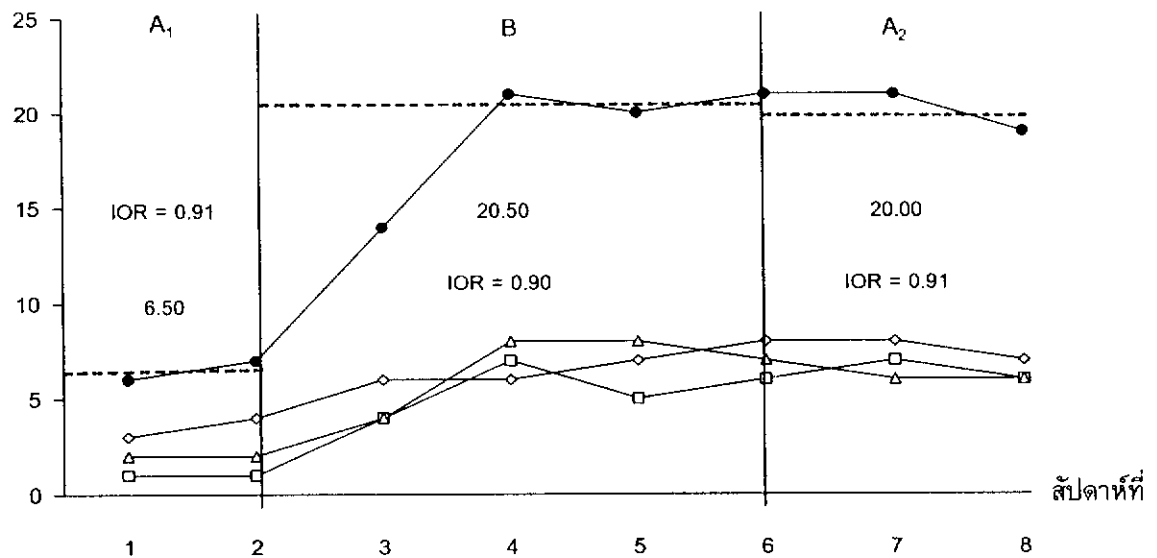
ตาราง 9 แสดงค่าสถิติพื้นฐานของความสัมพันธ์ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน
กลุ่มทดลอง 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ
และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ

ระยะ	สัปดาห์ที่	คนที่						Σ	Mdn	Q.D.
		1	2	3	4	5	6			
A ₁	1	6	5	7	4	4	5	31.00	5.00	0.75
	2	7	6	6	6	5	4	34.00	6.00	0.38
	Σ	13.00	11.00	13.00	10.00	9.00	9.00	65.00	-	-
	Mdn	6.50	5.50	6.50	5.00	4.50	4.50	-	5.50	-
	Q.D.	0.25	0.25	0.25	0.50	0.25	0.25	-	-	-
B	3	14	15	13	13	14	13	82.00	13.50	0.50
	4	21	17	17	18	19	18	110.00	18.00	0.75
	5	20	20	21	20	20	20	121.00	20.00	0.00
	6	21	20	20	21	20	20	122.00	20.00	0.38
	Σ	76	72	71	72	73	71	435.00	-	-
	Mdn	20.50	18.50	18.50	19.00	19.50	19.00	-	19.00	-
A ₂	7	21	18	18	18	17	20	112.00	18.00	0.75
	8	19	19	18	16	17	17	106.00	17.50	0.88
	Σ	40	37	36	34	34	37	218.00	-	-
	Mdn	20.00	18.50	18.00	17.00	17.00	18.50	-	17.75	-
	Q.D.	0.50	0.25	0.00	0.50	0.00	0.75	-	-	-

ตาราง 10 แสดงค่าสถิติพื้นฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน
กลุ่มทดลอง 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ
และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ

ระยะ	ลำดับที่	คนที่						Σ	Mdn	Q.D.
		1	2	3	4	5	6			
A ₁	1	7	6	6	4	4	4	31.00	5.00	1.00
	2	6	5	6	4	5	6	32.00	5.50	0.50
	Σ	13.00	11.00	12.00	8.00	9.00	10.00	63.00	-	-
	Mdn	6.50	5.50	6.00	4.00	4.50	5.00	-	5.25	-
	Q.D.	0.25	0.25	0.00	0.00	0.25	0.50	-	-	-
B	3	14	16	14	13	13	14	84.00	14.00	0.38
	4	19	19	19	19	18	17	111.00	19.00	0.38
	5	22	20	21	19	20	20	122.00	20.00	0.38
	6	22	22	22	21	20	21	128.00	21.50	0.50
	Σ	77.00	77.00	76.00	72.00	71.00	72.00	445.00	-	-
	Mdn	20.50	19.50	20.00	19.00	19.00	18.50	-	19.50	-
	Q.D.	2.13	1.13	1.75	1.00	1.63	2.00	-	-	-
A ₂	7	20	18	18	17	17	18	108.00	18.00	0.38
	8	20	20	18	17	16	18	109.00	18.00	1.13
	Σ	40.00	38.00	36.00	34.00	33.00	36.00	217.00	-	-
	Mdn	20.00	19.00	18.00	17.00	16.50	18.00	-	18.00	-
	Q.D.	0.00	0.50	0.00	0.00	0.25	0.00	-	-	-

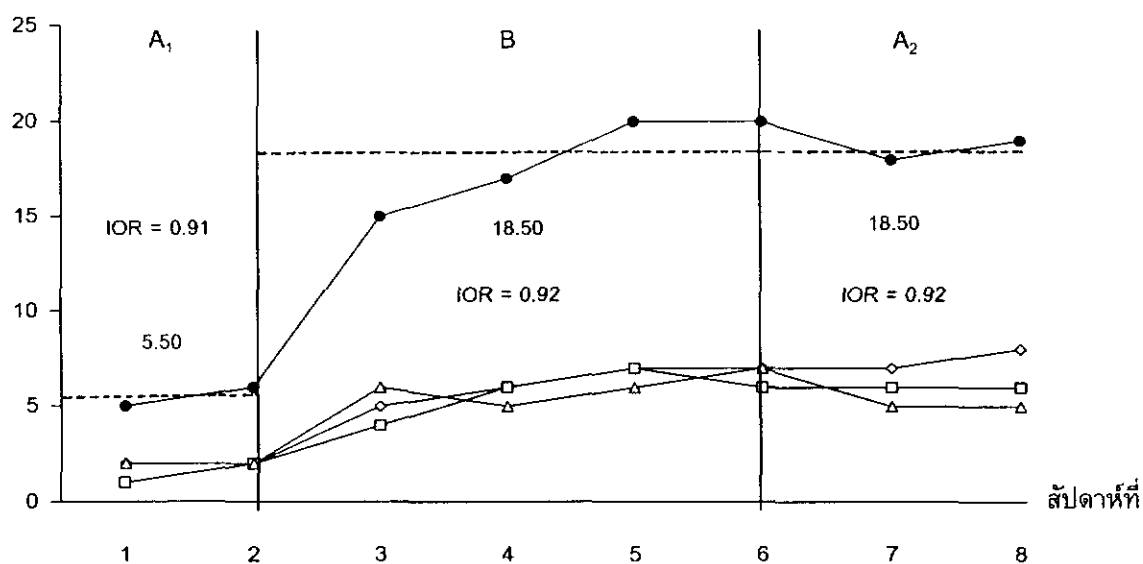
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◆ ความถี่ของพฤติกรรมการรับผิดชอบของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △ ความถี่ของพฤติกรรมการแบ่งปันของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละระยะ

ภาพประกอบ 6 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

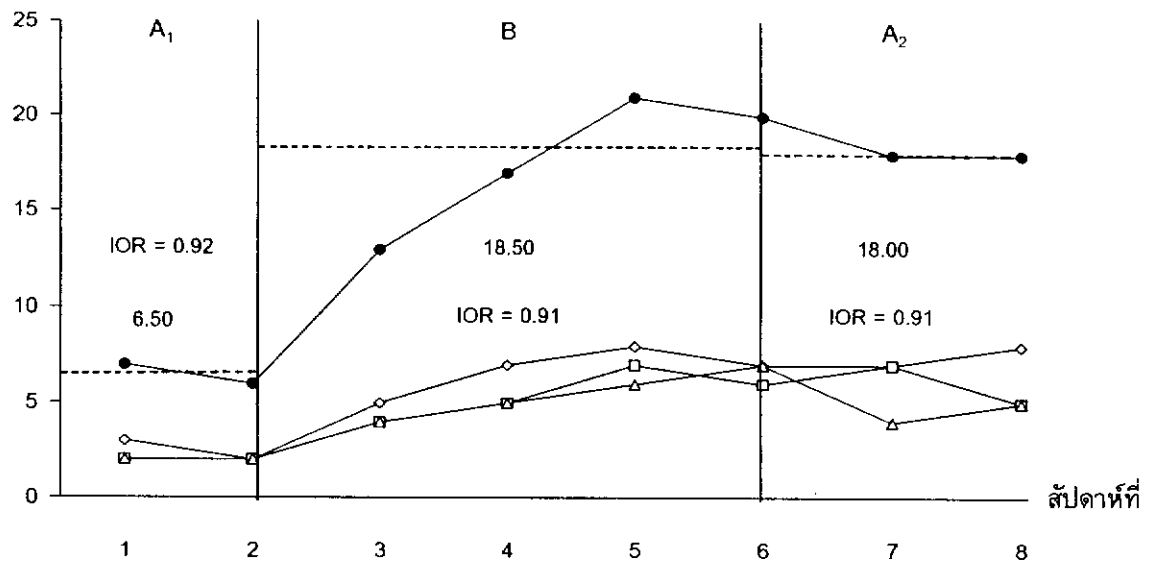
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◆ ความถี่ของพฤติกรรมการรับผิชอบของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △ ความถี่ของพฤติกรรมการแบ่งปันของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละระยะ

ภาพประกอบ 7 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ

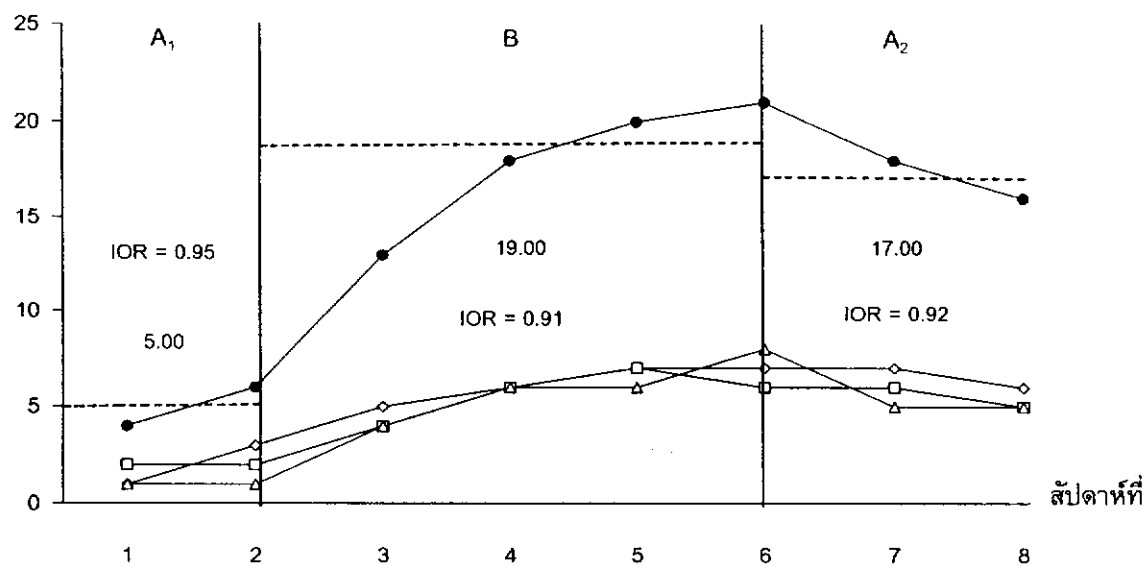


- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กร้อยละ 100 ในแต่ละสัปดาห์
- ◆ ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กร้อยละ 50 ในแต่ละสัปดาห์
- ◻ ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กร้อยละ 25 ในแต่ละสัปดาห์
- ▲ ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กร้อยละ 10 ในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กร้อยละ 100 ในแต่ละสัปดาห์

ภาพประกอบ 8 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กร้อยละ 100

กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 3 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวอย่าง ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

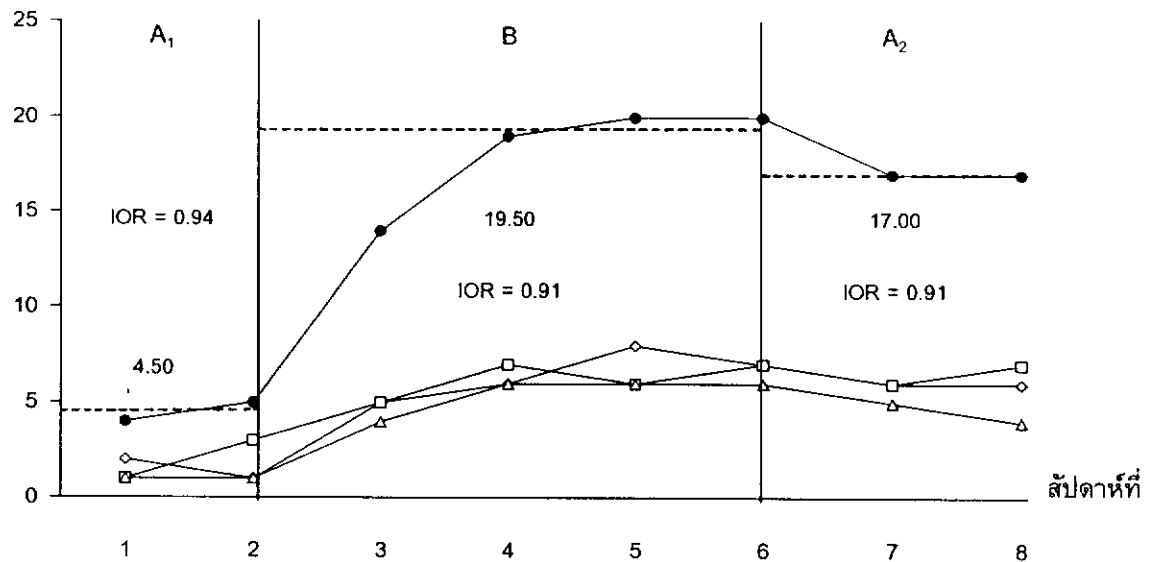
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◆ ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △ ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์

ภาพประกอบ 9 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 4 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

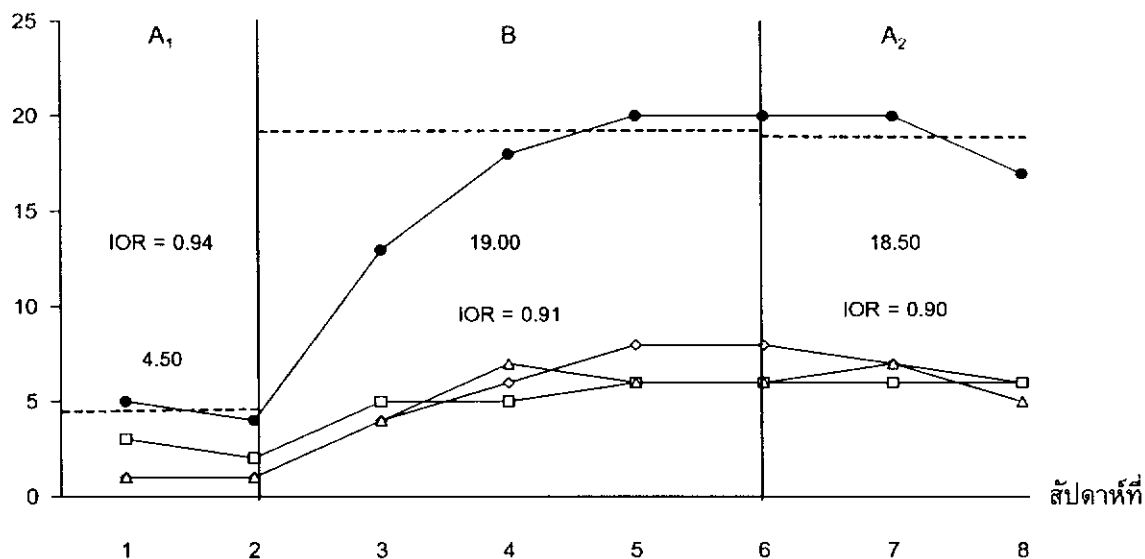
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◆ ความถี่ของพฤติกรรมการรับผิดชอบของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △ ความถี่ของพฤติกรรมการแบ่งปันของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละระยะ

ภาพประกอบ 10 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 5 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

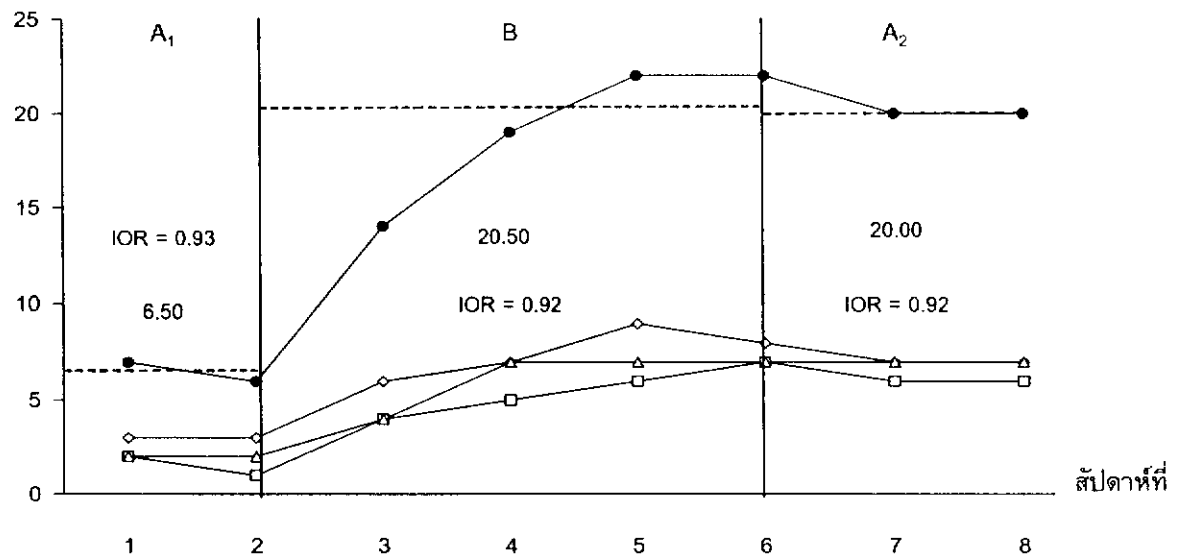
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◆— ความถี่ของพฤติกรรมการรับผิดชอบของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △— ความถี่ของพฤติกรรมการแบ่งปันของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละระยะ

ภาพประกอบ 11 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 1 คนที่ 6 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยผู้ฝึกสอนเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

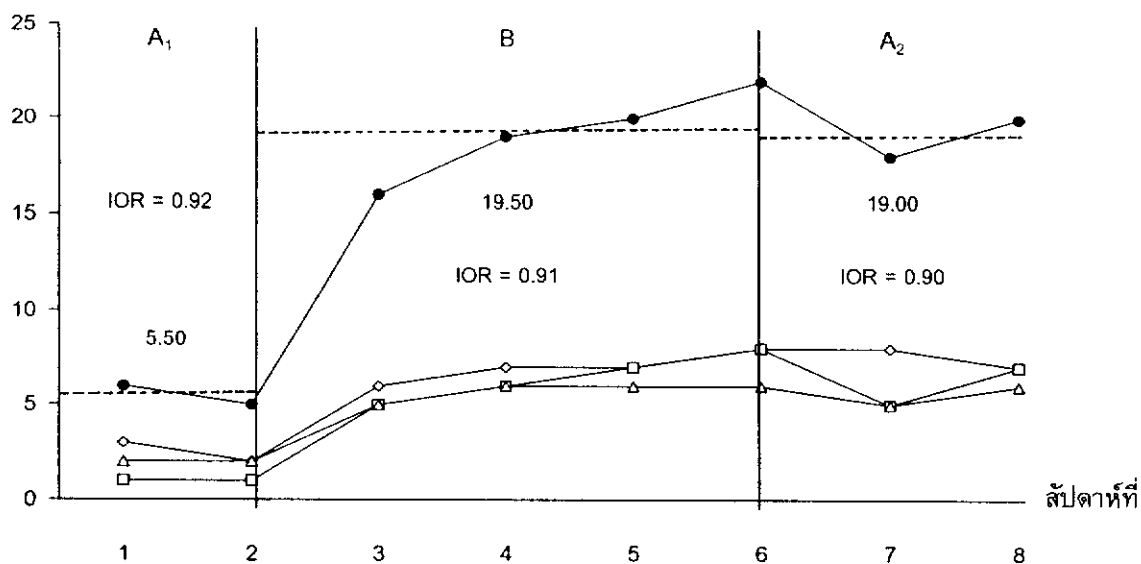
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◆ ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △ ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์

ภาพประกอบ 12 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 1 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคุมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

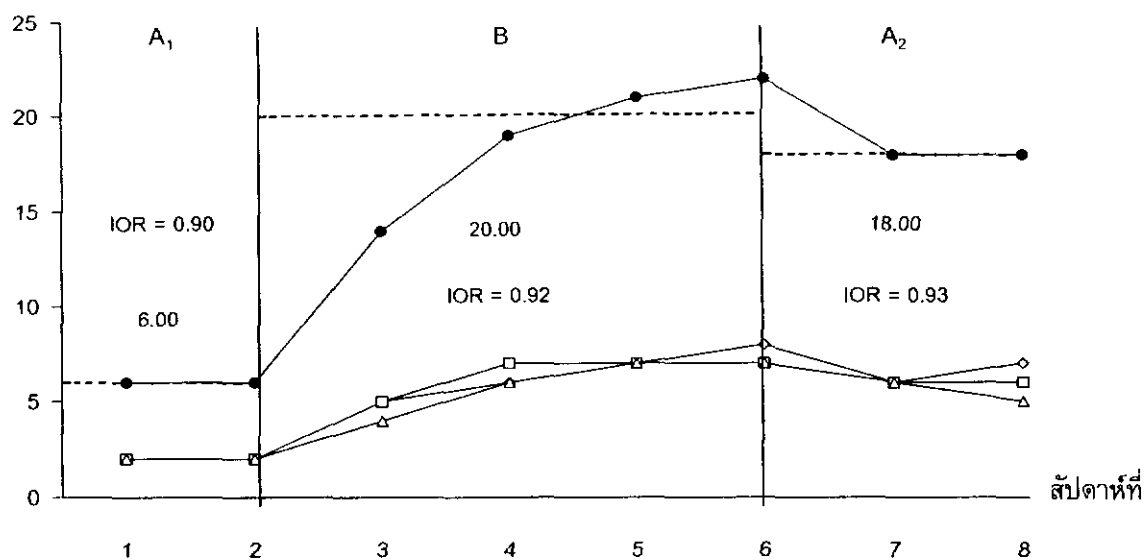
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◇— ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการช่วยเหลือในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการช่วยเหลือในแต่ละสัปดาห์
- △— ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนที่ได้รับการช่วยเหลือในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์

ภาพประกอบ 13 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 2 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

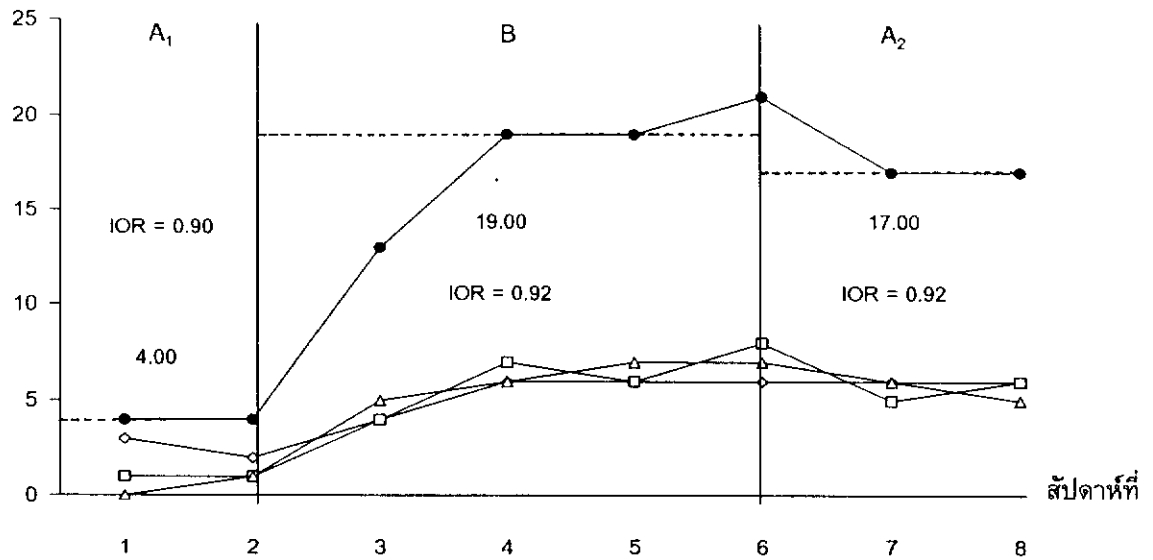
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◆ ความถี่ของพฤติกรรมการรับผิดชอบของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △ ความถี่ของพฤติกรรมการแบ่งปันของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละระยะ

ภาพประกอบ 14 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 3 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

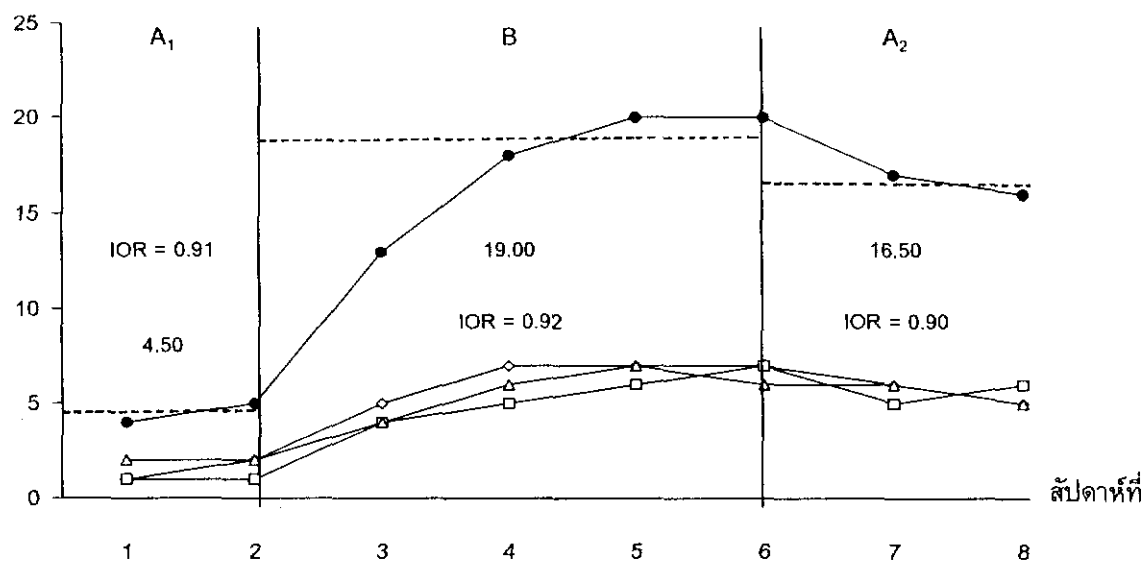
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◆— ความถี่ของพฤติกรรมการรับผิดชอบของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △— ความถี่ของพฤติกรรมการแบ่งปันของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละระยะ

ภาพประกอบ 15 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 4 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

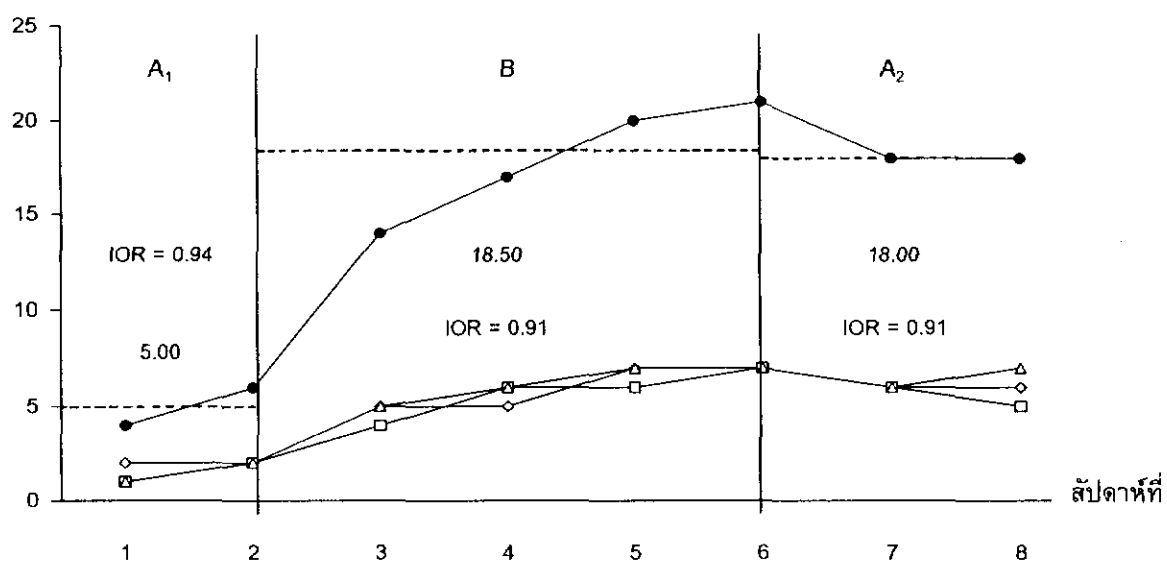
ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◇ ความถี่ของพฤติกรรมการรับผิดชอบของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ความถี่ของพฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △ ความถี่ของพฤติกรรมการแบ่งปันของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละระยะ

ภาพประกอบ 16 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 5 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือ



- ความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◆ ความถี่ของพฤติกรรมการรับผิดชอบของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ◻ ความถี่ของพฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- △ ความถี่ของพฤติกรรมการแบ่งปันของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละสัปดาห์
- ค่ามัธยฐานของความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียนในแต่ละระยะ

ภาพประกอบ 17 แสดงความถี่ของพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กออทิสติกก่อนวัยเรียน กลุ่มทดลอง 2 คนที่ 6 ที่ได้รับการใช้เทคนิคตัวแบบโดยเพื่อนร่วมวัยเป็นตัวแบบ ควบคู่กับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ตลอด 3 ระยะ ทั้งโดยรวมและจำแนกตามลักษณะพฤติกรรม

ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล	นางสาวศศิธร สังข์อยู่
วันเดือนปีเกิด	14 กรกฎาคม 2521
สถานที่เกิด	อำเภอเมือง จังหวัดน่าน
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	บ้านเลขที่ 10 ซอยสาทร 9 ถนนสาทรใต้ แขวงยานนาวา เขตสาทร กรุงเทพมหานคร
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ. 2542	วิทยาศาสตรบัณฑิต (กิจกรรมบำบัด) มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
พ.ศ. 2548	การศึกษามหาบัณฑิต (จิตวิทยาพัฒนาการ) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ