

ความเป็นมาของปัญหาและปัญหา

วิชาแนวคิดพื้นฐาน และหลักการพยาบาลถือเป็นรากฐานของการพยาบาล ถ้ารากฐานมั่นคง การให้การพยาบาลในสาขาต่าง ๆ ก็จะมีมั่นคงยิ่งขึ้น การจัดการเรียนการสอนวิชานี้ มีทั้งภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ ในส่วนของภาคทฤษฎี จะมีกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน ส่วนภาคปฏิบัตินั้น นักศึกษาพยาบาลจะต้องขึ้นฝึกภาคปฏิบัติที่สถานฝึกต่าง ๆ นับเป็นการฝึกภาคปฏิบัติครั้งแรกของนักศึกษาพยาบาล ซึ่งส่งผลให้นักศึกษาพยาบาล มีความวิตกกังวลสูงต่อการฝึกภาคปฏิบัติวิชาแนวคิดพื้นฐานและหลักการพยาบาล

ความวิตกกังวลในระดับสูง เป็นอาการทางประสาท (Neurotic Behavior) ซึ่งเกิดจากการเรียนรู้ เป็นสิ่งที่ไม่พึงพอใจ เพราะจะไปรบกวนการทำงานอื่น ๆ หลายอย่างก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งทางด้านร่างกายและพฤติกรรม คือ ทางด้านร่างกาย จะมีการกระทบกระเทือนต่อระบบประสาทอัตโนมัติ ทำให้ใจสั่น หัวใจเต้นเร็ว เหงื่อออก ปากแห้ง เวียนศีรษะ เป็นต้น ทางด้านพฤติกรรม ทำให้มีอาการนอนไม่หลับ หงุดหงิด เหนื่อยง่าย ไม่มีสมาธิ ไม่สนใจการงาน เป็นต้น สิ่งเหล่านี้มีผลกระทบต่อบุคคลทางการดำเนินชีวิต การงาน การเรียน การสอน เป็นต้น ถึงแม้ว่าความวิตกกังวลเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้ในบุคคลทั่ว ๆ ไป แต่ถ้าระดับความวิตกกังวลที่สูงขึ้น ก็จะมีผลกระทบต่อบุคคลหลายด้าน (Jersild, 1955 : 27-29)

นักศึกษาพยาบาลก็เป็นกลุ่มบุคคลหนึ่งที่มีความวิตกกังวลสูง โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 ได้มีผู้ทำการศึกษพบว่า นักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 จะมีความเครียดทางอารมณ์สูง เนื่องจากต้องปรับตัวต่อสิ่งแวดล้อมใหม่ที่ตนไม่เคยประสบมาก่อน เช่น ระเบียบการอยู่หอพัก วิธีการศึกษา และการฝึกปฏิบัติกับผู้ป่วย (มาลี นพเกล้า, 2523 : 4, อ่างกิ่งใน นิสนา เหล่าสุวรรณ, 2525 : 5) ความวิตกกังวลที่เกิดขึ้นมีผลกระทบกระเทือนต่อการเรียนการสอนอย่างมาก ทำให้ความสามารถในการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของบุคคลลดลง

(Sarason, 1960 : 398) แนวคิดดังกล่าวได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยของ คีย์ และ ไวทไซด์ (Keys and Whiteside, 1930, quoted in Sarason, 1960 : 74-75) ซึ่งได้ศึกษากลุ่มเด็กที่มีเพศ อายุ ระดับสติปัญญา และเชื้อชาติเดียวกัน แต่มีความแตกต่างในด้านอารมณ์ และระดับความวิตกกังวล พบว่าเด็กที่มีอารมณ์ไม่มั่นคง และมีระดับความวิตกกังวลสูง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าเด็กที่มีความมั่นคงทางอารมณ์ และมีระดับความวิตกกังวลต่ำ และจากการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลกับการเรียนรู้ของนักเรียนเกรด 4 และ เกรด 6 พบว่าคะแนนจากแบบสอบถามสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีความสัมพันธ์ เป็นลบกับระดับความวิตกกังวล นั่นคือ นักเรียนที่มีระดับความวิตกกังวลต่ำ จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่มีความวิตกกังวลสูง (Stevenson and Adam, 1965 : 1003)

นอกจากนี้ มีผู้ศึกษาว่า นักเรียนที่มีความวิตกกังวลต่ำจะเรียนรู้ได้ดีกว่า นักเรียนที่มีความวิตกกังวลสูง (คูลิคส์ พรธนะแพทส์, 2513 : 67) และพบว่า นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลสูง จะมีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนต่ำในขณะที่นักศึกษาที่มีความวิตกกังวลต่ำจะมีสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนสูง (ลิตดา ลิมปเสนีย์, 2515 : 42) จากการศึกษาของดิวเสก (Dusek, 1980, quoted in Klinger, 1982 : 153) พบว่าเด็กที่มีความวิตกกังวลสูงจะมีความจดจ่อในการทำงานต่ำกว่าเด็กที่มีความวิตกกังวลต่ำ และกาญจนา พงษ์พฤกษ์ (2522) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างพฤติกรรมที่เหมาะสมในการแสดงออก ความวิตกกังวล และความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่านักศึกษาที่มีความวิตกกังวลสูง จะมีพฤติกรรมที่เหมาะสมในการแสดงออกและรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำกว่านักศึกษาที่มีความวิตกกังวลต่ำ

จะเห็นได้ว่า นอกจากความวิตกกังวลจะมีผลต่อร่างกาย อารมณ์ และพฤติกรรมแล้ว ยังมีผลต่อความคิดทำให้บุคคลสนใจสิ่งต่าง ๆ ได้ในระยะเวลาสั้น ๆ ประสิทธิภาพในการจำลอง ความคิดไม่กว้างไม่ยืดหยุ่นในการแก้ปัญหา มีการคิดซ้ำ ๆ ในเรื่องเดิม มีความคิดหมกมุ่นต่อตนเองมากกว่า จะให้ความสนใจเรื่องงาน และมีแนวโน้มที่จะคิดไปในทางลดคุณค่าของตนเอง มีผลให้การปรับตัวของบุคคลไม่ดีเท่าที่ควร ประสิทธิภาพในการทำงานของบุคคลลดลง (Sarason, 1972 : 358)

จากผลดังกล่าวข้างต้น ทำให้ประสิทธิภาพทางด้าน การเรียนการสอน และการปฏิบัติงานลดลง ดังนั้น เพื่อเป็นการช่วยลดความวิตกกังวลของนักศึกษา

พบวาทก่อนการศึกษาภาคปฏิบัติวิชาแนวคิดพื้นฐานและหลักการพยาบาล ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำเอาการเสนอตัวแบบมาช่วยลดความวิตกกังวล ของนักศึกษาพยาบาล ทั้งนี้เพราะการเสนอตัวแบบเป็นวิธีการหนึ่งที่ใช้ในการปรับพฤติกรรม ซึ่งมีพื้นฐานมาจากแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ ที่ว่าพฤติกรรมของบุคคลเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ของบุคคลกับสิ่งแวดล้อม จากการที่บุคคลและสิ่งแวดล้อมของแต่ละบุคคลต่างกันเป็นผลให้พฤติกรรมของบุคคลต่างกัน (Bandura, 1977 : 9-10)

จากการศึกษาเรื่องพฤติกรรมของบุคคลตามแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ชี้ให้เห็นว่าพฤติกรรมของบุคคลเกิดขึ้นจากการเรียนรู้ 2 ลักษณะ ลักษณะแรกบุคคลเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงของตนเอง การเรียนรู้ดังกล่าวบุคคลจะรวบรวมประสบการณ์ต่าง ๆ ไว้เป็นข้อมูล ทำให้สามารถเลือกได้ว่าควรแสดงพฤติกรรมอย่างไร เพื่อให้ได้ผลกระทบบ้างพึงพอใจ เมื่อมีสิ่งเร้ามากระตุ้นที่มีลักษณะเหมือนหรือคล้ายกับสิ่งเร้าที่บุคคลประสบมาแล้วในอดีต อีกลักษณะหนึ่งพฤติกรรมของบุคคลเกิดขึ้นจากการเรียนรู้ โดยผ่านตัวแบบ เป็นการเรียนรู้ที่บุคคลสังเกตจากพฤติกรรมของตัวแบบ ซึ่งอาจเป็นบุคคลในครอบครัวหรือในสังคม (Bandura, 1977 : 17-22; Maccoby, 1980 : 336)

จากแนวคิดเรื่องการเกิดพฤติกรรม โดยการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ ได้มีผู้นำมาใช้ในการปรับพฤติกรรม โดยการเสนอตัวแบบเพื่อช่วยสร้างพฤติกรรมใหม่ เพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์และลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ได้มีผู้ทดลองเสนอตัวแบบให้ผู้ที่มีความวิตกกังวลในเรื่องเพศสัมพันธ์ โดยใช้เทปบันทึกภาพ จำนวน 30 - 45 เรื่อง ซึ่งเป็นพฤติกรรมตัวแบบที่ไม่มีปัญหาในเรื่องเพศสัมพันธ์ ในขณะที่เสนอตัวแบบนี้ ผู้ทดลองได้ให้ผู้สังเกตมีการลดความรู้สึกอย่างเป็นระบบไปด้วยระหว่างชมตัวแบบ ผลก็คือ ความวิตกกังวลในเรื่องเพศสัมพันธ์ของผู้เข้ารับการทดลองลดลงจนไม่ก่อให้เกิดปัญหา และผู้ทดลองได้ติดตามผลต่อไปอีก 1 ปี ผลปรากฏว่า ความวิตกกังวลในเรื่องเพศสัมพันธ์ไม่ได้เพิ่มขึ้นแต่อย่างใด (Winz and Carid, 1976; Nemetz et al, 1978, quoted in Wilson and O'Leary, 1980 : 199-200)

ไวเนอร์ (Winer, 1982 : 1111-1113) ได้รวบรวมงานวิจัยที่ศึกษาถึงการลดความวิตกกังวลของเด็กที่จะไปพบทันตแพทย์ พบว่าการเสนอตัวแบบและการลดความรู้สึกอย่างเป็นระบบมีประสิทธิภาพ ในการช่วยลดความวิตกกังวลต่อการไปพบทันตแพทย์มากที่สุด

สำหรับงานวิจัยในประเทศไทย มีผู้ศึกษาถึงผลของการใช้ตัวแบบในการลดความวิตกกังวลของนักศึกษา ก่อนเข้าศึกษาภาคปฏิบัติวิชา การพยาบาลจิตเวช พบว่า สามารถลดความวิตกกังวลได้ทั้งในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผล (คาราวรรณ ตะปิ่นตา, 2528 : 53)

จากผลงานวิจัยที่ได้กล่าวมาแล้ว ทำให้ผู้วิจัยสนใจ ที่จะนำเอาการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในรูปของเทปบันทึกภาพ มาช่วยลดความวิตกกังวลของนักศึกษาพยาบาลศาสตร์ชั้นปีที่ 1 ที่กำลังจะเข้าศึกษาภาคปฏิบัติวิชาแนวคิดพื้นฐานและหลักการพยาบาล เพื่อให้การเรียนรู้ในการศึกษาภาคปฏิบัติเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ นักศึกษามีความพร้อมและมีโอกาสแสดงศักยภาพได้อย่างเต็มที่มากขึ้น

เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ความวิตกกังวล (Anxiety)

มาจากภาษากรีก หมายถึง กดให้แน่น รัศให้แน่น เป็นความบีบคั้นและในภาษาละติน หมายถึง ความแคบ หรือตีบตัน เป็นความไม่สุขสบาย ความหมายดังกล่าวใช้อธิบายความวิตกกังวลที่ครอบคลุมความรู้สึกต่อไปนี้คือ ความรู้สึกหงุดหงิด ไม่สบายใจต่อสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน ความรู้สึกหวั่นเกรงต่อผลที่จะเกิดขึ้น ความรู้สึกกระสับกระส่าย ลัดลัด ไม่สบายใจ ความรู้สึกตื่นกลัว ตระหนกตกใจในบางสิ่งบางอย่างที่บอกไม่ได้ และความรู้สึกไม่แน่ใจ ไม่มั่นใจเกี่ยวกับอนาคต (Lader and Marks, 1971 : 3; Stuart and Sundeen, 1975 : 74, อ้างถึงใน สุกันธา ฉัตรสุวรรณ, 2529 : 29)

ความวิตกกังวลเป็นภาวะอารมณ์ชนิดหนึ่ง ที่นักจิตวิทยาให้คำอธิบายแตกต่างกันหลายแนวตามความเชื่อพื้นฐานของนักจิตวิทยาแต่ละกลุ่ม พอลจะแบ่งนักจิตวิทยาที่ให้คำอธิบายความวิตกกังวลเป็น 3 กลุ่มใหญ่ คือ กลุ่มจิตวิเคราะห์ (Psychoanalysis) กลุ่มปัญญานิยม (Cognitivist) และกลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behaviorist)

กลุ่มจิตวิเคราะห์เช่น ฟรอยด์ (Freud, 1923, quoted in Levitt, 1967 : 18-19) กล่าวว่า ความวิตกกังวลเป็นกลุ่มอาการที่เกิดขึ้นเพื่อจัดการความ

รู้สึกคือสัญญาณอันตรายซึ่งอันตรายดังกล่าวนี้ซ่อนอยู่ในจิตไว้ส่วนนี้และมักเป็นอันตรายที่เกิดขึ้นภายในมากกว่าจะเป็นอันตรายที่เห็นได้จากภายนอก ปรอยด์ เชื่อว่าความวิตกกังวลเป็นจุดก่อของโรคประสาท (Neurosis)

โดยธรรมชาติของบุคคล บุคคลจะพยายามปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม เพื่อรักษาภาวะความสมดุลย์ของร่างกาย และจิตใจ เมื่อมีสิ่งเร้ามากระตุ้นบุคคล ซึ่งมีผลให้บุคคลไม่สามารถรักษาภาวะความสมดุลย์ดังกล่าวไว้ได้ ความวิตกกังวลจะเกิดขึ้น ภาวะความไม่สมดุลย์ของร่างกายอันอาจได้แก่ ความหิว ความกระหาย ความรู้สึกร้อน หรือความรู้สึกหนาวมากเกินไป (Goldstien, 1939, quoted in May, 1977 : 297) ส่วนภาวะความไม่สมดุลย์ของจิตใจก็คือ ความขัดแย้งกันระหว่างสิ่งที่ตนเองคิด กับการรับรู้ความจริงที่ปฏิเสธไม่ได้ ทำให้เกิดความเครียด อันเป็นพื้นฐานของการเกิดความวิตกกังวล เช่นการไม่สมหวังตามที่บุคคลคาดหวังไว้ ความรู้สึกไม่ได้รับการยอมรับจากบุคคลใกล้ชิด เป็นต้น (Roger, 1951, quoted in Epstein, 1972 : 297)

เมย์ (May, 1977 : 205) อธิบายว่า เมื่อบุคคลเข้าใจว่าสิ่งเร้าที่มากระตุ้นบุคคล เป็นสัญญาณเตือนภัยต่อร่างกาย หรือจิตใจ เช่น อาจจะได้รับบาดเจ็บ หรืออาจสูญเสียอวัยวะ หรือกลายเป็นคนที่ไร้ความหมายจะทำให้บุคคลเกิดความวิตกกังวลขึ้น

จากแนวคิดของกลุ่มจิตวิเคราะห์สรุปได้ว่า ความวิตกกังวล หมายถึง ภาวะการตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่อาจจะมาทำร้าย ทำอันตรายต่อจิตใจ และร่างกายของบุคคล ซึ่งการตอบสนองนี้ขึ้นอยู่กับ ประสบการณ์ บุคลิกภาพ ความเชื่อ หรือความคิดของแต่ละบุคคล โดยสิ่งเร้าที่มากระตุ้นบุคคลมีลักษณะที่ไม่ชัดเจน และไม่เฉพาะเจาะจง แต่ถ้าเป็นสิ่งเร้าที่มีลักษณะชัดเจนและเฉพาะเจาะจงบุคคลทราบว่าจะทำให้เกิดอันตรายได้มากหรือน้อย ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ตรงของบุคคลหรือประสบการณ์ค้อมจากผู้อื่น บุคคลจะเกิดความกลัว แทนที่จะเป็นความวิตกกังวล (May, 1977 : 205, 208) ความวิตกกังวลกับความกลัวต่างกันที่ความวิตกกังวลเป็นอารมณ์ที่บุคคลคิดว่า เหตุการณ์อย่างหนึ่งที่น่ากลัวกำลังจะเกิดขึ้น แต่ไม่รู้ว่า เป็นสิ่งใด เรียกว่า ความวิตกกังวลแบบเลื่อนลอย (Free-Floating Anxiety) แต่ความกลัวเป็นการตอบสนองทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นอย่างมีเป้าหมาย รู้สึกเร้าชัดเจน นอกจากนี้ยังมีอีกแนวคิดหนึ่งซึ่งเสนอว่า ความวิตกกังวลกับความกลัวต่างกันตรงระดับความรู้สึกที่เหมาะสมกับความเป็นจริง กล่าวคือ หากอารมณ์นั้นมีระดับ

เหมาะสมกับความเป็นจริงถือว่าเป็นความกลัว แต่หากปฏิกิริยาที่แสดงออกมีมากเกินไป ระดับความเหมาะสมกับสิ่งที่ เป็นจริง ถือว่าเป็นความวิตกกังวล เกือบทุกทฤษฎี เชื่อว่า ความกลัวเป็นองค์ประกอบสำคัญของความวิตกกังวล (Adams, 1977 : 71; Groen, 1975 : 732; Izard, 1972 : 40; Levitt, 1967 : 9-10; Spielberg, quoted in Hodges in Zuckerman and Spielberg eds, 1976 : 177)

อีกแนวความคิดหนึ่งที่อยู่เกี่ยวกับความวิตกกังวลคือ แนวความคิดทางปัญญานิยม นักจิตวิทยาคลุ่มนี้กล่าวว่า ความวิตกกังวลเป็นผลจากการที่บุคคลได้รับสิ่งเร้า แล้วคิดประเมินหรือคาดคะเนว่าสิ่งเร้า นั้นจะทำให้เกิดสิ่งที่ไม่พึงพอใจ หรือทำให้เกิดอันตรายต่อบุคคลเป็นผลให้พฤติกรรมของบุคคลเปลี่ยนไป คือไม่สามารถดำเนินพฤติกรรมไปตามปกติ ทั้งยังก่อให้เกิดพฤติกรรมหลีกเลี่ยง หลีกเลี้ยงเพื่อหนีพ้นจากสิ่งเร้านั้น ดังเช่น ลาซารัสและอเวริลล์ (Lazarus and Averill, 1972 : 242-244) ได้ศึกษาถึงกระบวนการทางความคิด ที่เชื่อมโยงระหว่างสถานการณ์ จากสภาพแวดล้อมกับปฏิกิริยาตอบสนองทางอารมณ์ โดยวิเคราะห์ว่าอารมณ์เกิดขึ้นจากการประเมิน 3 ขั้นตอน การประเมินขั้นแรกเป็นการตัดสินใจของบุคคลว่าสถานการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งที่เกิดขึ้นเกี่ยวข้องกับตนหรือไม่ และจะก่อให้เกิดผลในทางดีหรือทางร้าย การประเมินขั้นที่สองเป็นการพิจารณาของบุคคลเพื่อเลือกวิธีจัดการกับสิ่งร้ายที่อาจเกิดขึ้น หรือส่งเสริมสิ่งที่ดีที่น่าจะได้รับ การประเมินขั้นที่สามเป็นการทบทวนผลและประสิทธิภาพของการตอบสนองและเปลี่ยนแปลงการตอบสนองที่บกพร่องเสียใหม่ให้เหมาะสมกับข้อมูลเดิม ซึ่งได้จากการประเมินในขั้นแรก การประเมินทั้งสามขั้นนี้ได้รับอิทธิพลมาจากตัวแปรสองประเภทคือ 1) ตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อม ได้แก่ องค์ประกอบด้านสิ่งแวดล้อมทั้งหลายที่เป็นตัวเร้าให้เกิดการตอบสนอง ตัวเร้านี้อาจมีอยู่โดยที่บุคคลรู้ตัวหรือไม่รู้ตัวก็ได้ 2) ตัวแปรด้านลักษณะบุคคล เช่น เจตคติทางสรีรวิทยา การสั่งสมทางสังคม และความเป็นมาจากอดีตของบุคคล เป็นต้น ส่วนผลที่ได้จากการประเมินขั้นที่สอง ซึ่งแสดงออกในรูปของการจัดการต่อสิ่งเร้านั้นแยกเป็นสองประเภทคือ 1) การแสดงออกเป็นพฤติกรรมโดยตรง เช่น การสู้ หรือการหลีกเลี่ยง เป็นต้น 2) การแสดงออกมาเป็นกระบวนการภายในของบุคคล เช่น ความฟุ้งซ่าน การคิดฝัน เป็นต้น

จากแนวคิดนี้ ลาซารัส และอเวอริลล์ นำมาวิเคราะห์ความวิตกกังวล เป็นอารมณ์พื้นฐานมาจากการประเมินของบุคคลต่อภาวะคุกคามตนเอง (Lazarus and Averill, 1972 : 247-251) การประเมินนี้ประกอบด้วย

1. การสร้างสัญลักษณ์ ซึ่งเป็นกระบวนการทางความคิด ได้แก่ ความคิดเห็น มโนทัศน์ คำนิยาม หรือระบบความคิดเห็น ซึ่งบุคคลจะให้ความหมายของสัญลักษณ์เหล่านี้ทั้งต่อสิ่งภายใน และภายนอกตนเอง เมื่อเกิดการคุกคามหรือสูญเสียสัญลักษณ์ก็ก่อให้เกิดความกังวลขึ้นได้

2. การคาดการณ์ล่วงหน้า คือ การประเมินหรือการคาดการณ์ล่วงหน้าถึงสิ่งที่จะมาคุกคามทำให้เกิดความขัดแย้ง ซึ่งอาจเกิดทั้งในจิตสำนึกและจิตใต้สำนึก

3. ความไม่แน่นอน หรือความคลุมเครือของเหตุการณ์

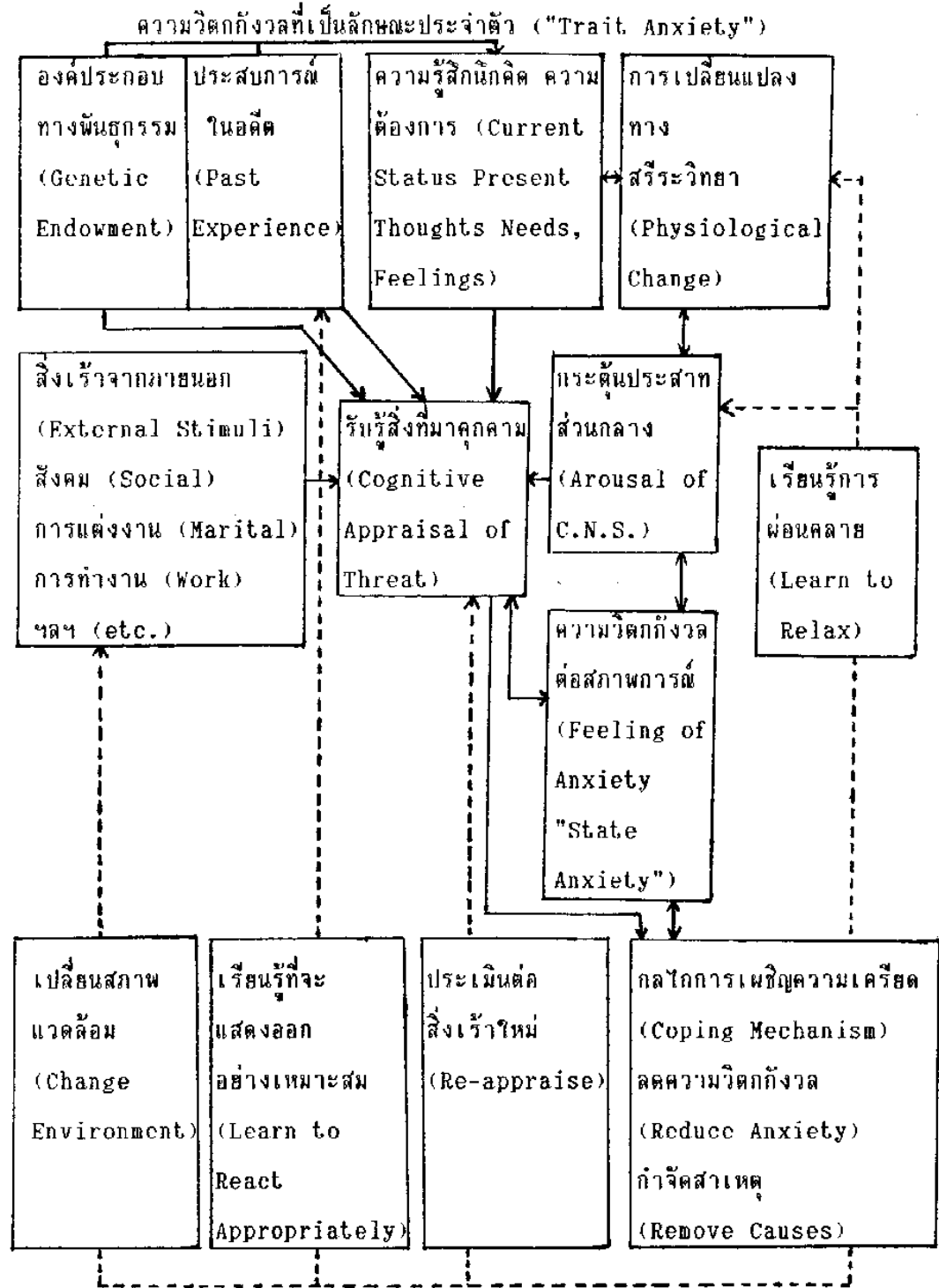
คุณสมบัติทั้งสามนี้มีความเกี่ยวเนื่องร่วมกันและมีผลทำให้บุคคลไม่สามารถเชื่อมโยงสภาพแวดล้อมรอบตัวให้สัมพันธ์กับตนเองอย่างกระจ่างชัดได้ แล้วจึงแสดงอาการตอบสนองออกมาในรูปของพฤติกรรม และอาการทางสรีระต่าง ๆ โดยมีความคิด เป็นอิทธิพลที่สำคัญ

สปีดเบอร์เกอร์ (Spielberger, 1972 : 485) กล่าวว่า การคาดคะเน หรือการประเมินสิ่งเร้าของบุคคลว่าจะทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ หรือทำให้เกิดอันตรายซึ่งทำให้บุคคลเกิดความวิตกกังวลนี้ บุคคลจะประเมินหรือคาดคะเนได้แตกต่างกันไปแล้วแต่การรับรู้ และการคิดของแต่ละบุคคล ถ้าบุคคลประเมินได้ว่าสิ่งเร้า นั้นจะทำให้เกิดความไม่พึงพอใจอย่างรุนแรง ก็จะมีพฤติกรรม การตอบสนองต่อสิ่งเร้า นั้นมาก และอาจจะมากเกินไปกว่าที่สิ่งเร้า นั้นจะมีผลต่อบุคคล ขณะที่อีกบุคคลหนึ่งตอบสนองต่อสิ่งเร้า เดียวกันนี้น้อยกว่า เพราะ เขาประเมินว่า สิ่งเร้า นี้จะทำให้เกิดความไม่พึงพอใจต่อตนเองน้อยกว่า และในกรณีที่บุคคลประเมิน สิ่งเร้า ว่าจะทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ หรือทำให้เกิดอันตรายต่อบุคคลอย่างรุนแรง บุคคลอาจถึงกับเกิดความหมดหวังที่จะช่วยเหลือตนเองให้พ้นจากสิ่งเร้า นั้น หรือเกิด ภาวะอับจนหนทาง (Helplessness) (Mandler, 1966, quoted in Epstein, 1972 : 300-301)

เลเดอร์ และมาร์ค (Lader and Mark, 1971 : 154-157) ได้ เขียนรูปแบบ (Model) ของความวิตกกังวลปกติ โดยใช้แนวความคิดของ สปีดเบอร์เกอร์ เป็นพื้นฐาน รูปแบบของความวิตกกังวลนี้แสดงให้เห็นถึงสาเหตุของ การเกิดความวิตกกังวล กลไกการรับรู้ของสมอง ปฏิริยาการตอบสนอง ปฏิริยา การลดความวิตกกังวลเมื่อสิ่งเร้า เข้าสู่การรับรู้และการประเมินของบุคคล (ดังรูป)

รูปแบบความวิตกกังวลปกติ

(A Model of Normal Anxiety)



เส้นทึบ _____ หมายถึง เส้นทางการแสดงการเพิ่มความวิตกกังวล
 เส้นประ ---- หมายถึง เส้นทางการลดความวิตกกังวล

ภาพ 1 รูปแบบของความวิตกกังวลปกติ ของเลเดอร์ และมาร์ค (Lader and Mark, 1971 : 155-156)

เลเดอร์ และ มาร์คได้อธิบายถึงรูปแบบของการแสดงควมวิตกกังวลว่า องค์ประกอบของพันธุกรรม ประสบการณ์ในอดีต และสภาพการณ์ปัจจุบันของบุคคล ได้แก่ ความรู้สึกนึกคิด ความต้องการ จะมีปฏิสัมพันธ์กันกลายเป็นส่วนหนึ่งของความวิตกกังวลแฝงอยู่ ซึ่งเรียกว่า "Trait Anxiety" เมื่อมีสิ่งเร้าจากภายนอกเข้าสู่การรับรู้ของบุคคล จะมีการประเมินว่าสิ่งเร้านั้นคุกคาม หรือเป็นอันตรายต่อตนหรือไม่ ซึ่งการประเมินนี้ได้รับอิทธิพลจากความวิตกกังวลแฝงด้วย ถ้าหากบุคคลประเมินว่าสิ่งเร้านั้นคุกคามต่อตน จะมีการแสดงออกของความวิตกกังวลดังนี้

1. ระบบการทำงานของประสาทส่วนกลางถูกระงับ ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางสรีระวิทยา

2. เกิดความวิตกกังวลในขณะนั้น (State Anxiety)

3. มีการแสดงออกโดยใช้กลไก การเผชิญต่อความเครียด (Coping Mechanism) เพื่อลดความวิตกกังวล หรือกำจัดสาเหตุของความวิตกกังวล

พฤติกรรมที่แสดงออกของความวิตกกังวลทั้งสามด้านนี้ จะมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน อาจเกิดพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งก่อนแล้วโยงไปสู่อีกพฤติกรรมก็ได้ การรับรู้การเปลี่ยนแปลงทางสรีระวิทยาและอารมณ์ผ่านทาง การประเมินความรู้สึกนี้ ทำให้บุคคลรับรู้ว่ เขาวิตกกังวลจึงพยายามหาทางลดความวิตกกังวล โดย

1. เปลี่ยนสภาพแวดล้อมที่ก่อให้เกิดความวิตกกังวล

2. เรียนรู้ที่จะแสดงออกอย่างเหมาะสม

3. มีการประเมินผลต่อสิ่งเร้าใหม่

4. เรียนรู้วิธีลดความวิตกกังวลโดยตรง เช่น เรียนรู้เทคนิคการผ่อนคลาย เพื่อลดการกระตุ้นระบบประสาทส่วนกลาง และการเปลี่ยนแปลงทางสรีระวิทยา

จากแนวคิดของกลุ่มปัญญานิยม สรุปได้ว่า ความกลัวเป็นส่วนหนึ่งของความวิตกกังวล (Izard, 1972 : 40)

กลุ่มพฤติกรรมนิยม เป็นนักจิตวิทยาอีกกลุ่มหนึ่งที่ให้คำอธิบายความวิตกกังวลไว้ตามแนวความคิดของการเกิดพฤติกรรมจาก 3 แนวคิด คือ

1. การวางเงื่อนไขอย่างคลาสสิก (Classical Conditioning)

2. การวางเงื่อนไขด้วยผลกรรม (Operant Conditioning)

3. การเรียนรู้ทางสังคม (Psycho-Social Learning)

ทั้ง 3 แนวคิดในกลุ่มพฤติกรรมนิยมนี้ มีส่วนคล้ายคลึงกันคือ เน้นถึงพฤติกรรม โดยอธิบายถึงตัวกระตุ้นที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมหลักหนึ่ง และหลักเลื่อง

ความวิตกกังวลในแนวคิดของการวางเงื่อนไขคลาสสิก อธิบายว่าเมื่อบุคคลถูกวางเงื่อนไขด้วยสิ่งเร้าที่จะทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ หรือจะทำอันตรายต่อบุคคล จะทำให้บุคคลเกิดความวิตกกังวลขึ้น โดยแสดงพฤติกรรมหลักหนึ่งหรือหลักเลื่อง และมีอาการของระบบประสาทอัตโนมัติถูกกระตุ้น (Wilson, 1980 : 222)

พาฟลอฟ (Pavlov, 1941, quoted in Epstein, 1972 : 294) ไม่ได้ใช้คำว่า ความวิตกกังวล แต่เขาพบจากการทดลองของเขาว่า จากการที่อินทรีย์ต้องถูกเร้าจากสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจ (Aversive Stimuli) โดยไม่อาจจะหลีกเลี่ยงได้จะทำให้พฤติกรรมของอินทรีย์เปลี่ยนแปลงไปจากพฤติกรรมปกติ อันได้แก่อาการกระสับกระส่าย และเมื่อสิ่งเร้าที่มากกระตุ้นทำให้เกิดความไม่พึงพอใจอย่างรุนแรงมากจะทำให้พฤติกรรมการโต้ตอบช้ากว่าปกติอีกด้วย ซึ่งพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไป ตรงกับพฤติกรรมของความวิตกกังวลนั่นเอง

สกินเนอร์ (Skinner, 1953 : 197) ศึกษาความวิตกกังวลโดยแนวความคิดว่า สิ่งที่เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมว่าจะเห็นเช่นใด คือผลกรรม ถ้าเป็นผลกรรมที่บุคคลไม่พึงพอใจหรือจะเป็นอันตรายต่อบุคคล บุคคลก็จะแสดงพฤติกรรมหลักหนึ่ง หรือหลักเลื่องจากสิ่งเร้าที่จะให้ผลกรรมนั้น เขาพบว่าความวิตกกังวลเป็นพฤติกรรมที่ปรากฏระหว่างสัญญาณเตือน (หรือตัวชี้แนะ) กับสิ่งเร้าที่จะทำให้เกิดภาวะที่ไม่พึงพอใจ และไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ ถ้าบุคคลเผชิญกับสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดภาวะที่ไม่พึงพอใจ โดยไม่มีสัญญาณเตือนหรือชี้แนะให้เห็นสิ่งเร้าดังกล่าว บุคคลก็จะไม่เกิดความวิตกกังวลขึ้น เช่น การที่เพื่อนสนิทป่วยหนักมาก (ตัวชี้แนะ) และคงจะต้องตายในเร็ววันนี้ (สิ่งเร้า) จะทำให้เกิดความวิตกกังวลขึ้น ส่วนในกรณีที่ได้รับแจ้งว่าเพื่อนสนิทเสียชีวิตด้วยอุบัติเหตุ จะเกิดความเสียใจ เสรีวิภาค หรือสูญเสียแทน การทำในสถานการณ์นี้ไม่ก่อให้เกิดความวิตกกังวลขึ้น ก็เพราะไม่มีตัวชี้แนะมาก่อนที่จะพบกับสิ่งเร้านั่นเอง

นอกจากนี้ ภาวะความวิตกกังวลยังเกิดขึ้นได้จากลักษณะของสิ่งเร้าที่สามารถให้ทั้งผลกรรมที่เป็นตัวเสริมแรงทางบวก (บุคคลพึงพอใจ) และผลกรรมที่เป็นตัวเสริมแรงทางลบ (บุคคลไม่พึงพอใจ) เมื่อบุคคลได้รับการกระตุ้นด้วยสิ่งเร้าลักษณะนี้ จะเกิดความวิตกกังวลขึ้น เพราะไม่แน่ใจว่าตนจะได้รับผลกรรมอย่างไร เช่น การสอบ เป็นต้น (Skinner, 1953 : 178)

ในกรณีที่สิ่งเร้าที่บุคคลได้รับ จะก่อให้เกิดผลกรรมที่เป็นตัวเสริมแรงทางลบอย่างแน่นอน แต่บุคคลไม่ทราบแน่ชัดว่าจะได้รับผลกรรมนั้นเมื่อใด บุคคลจะเกิดความวิตกกังวลขึ้น แต่ถ้าบุคคลจะต้องได้รับผลกรรมดังกล่าวตามเวลาที่บุคคลคาดคิดไว้อย่างแน่นอน บุคคลจะเกิดความกลัวขึ้น เช่น จากการทดลองของลิดเดล (Liddell, 1964) พบว่า จากการทดลองการถูกช็อตไฟฟ้าของลิงได้พบความวิตกกังวล ในช่วงที่เว้นการช็อตไฟฟ้าให้นานเกินกว่าปกติ ซึ่งเคยถูกช็อตไฟฟ้าทุก 10 นาที ส่วนในช่วงที่ลิงถูกช็อตไฟฟ้าทุก 10 นาที อย่างสม่ำเสมอแล้วลิงเกิดความกลัว (Liddell, 1964, quoted in Epstein, 1972 : 296)

แบนดูรา (Bandura, 1969 : 427-428, 177-191) มีความเชื่อว่า พฤติกรรมของบุคคลส่วนใหญ่เกิดจากการเรียนรู้ โดยการสังเกตผู้อื่นในสิ่งมหัศจรรย์ มีภาวะจดจำไว้ และนำมาลอกเลียนแบบในภายหลัง การเรียนรู้แบบนี้เป็นวิธีการเรียนรู้ตามธรรมชาติของบุคคล ดังนั้น ความวิตกกังวลจึงเกิดจากการได้เห็นบุคคล ถูกกระตุ้นโดยสิ่งเร้าบางอย่าง ซึ่งมีผลทำให้บุคคลนั้นได้รับผลกรรมที่ไม่พึงพอใจ และเมื่อตนเองจะต้องเผชิญกับสิ่งเร้าดังกล่าว จึงเกิดความวิตกกังวลว่า ตนจะได้รับผลกรรมที่ไม่พึงพอใจ ดังที่ได้เห็นจากตัวแบบ นอกจากการเรียนรู้จากตัวแบบแล้ว การที่บุคคลได้รับการเตือนให้ระมัดระวังอันตรายจากสิ่งเร้าบางสิ่งบางอย่างก็จะทำให้สิ่งเร้าเหล่านั้นสร้างความวิตกกังวลให้กับบุคคลได้ นอกจากนี้ ความวิตกกังวลยังเกิดได้จากการขาดทักษะในพฤติกรรมบางอย่าง ซึ่งมีผลทำให้บุคคลเกิดความไม่แน่ใจในผลกรรมที่ตนเองจะได้รับ ทำให้เกิดพฤติกรรมหลีกเลี่ยงต่อสิ่งเร้าที่จะนำไปสู่พฤติกรรมที่ขาดทักษะนั้น ๆ

จากคำอธิบายในเรื่องความวิตกกังวลของนักพฤติกรรมนิยมที่กล่าวมาแล้วสรุปได้ว่า ความวิตกกังวลเป็นพฤติกรรมที่เกิดจากการที่บุคคลถูกวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก หรือโดยการนำเอาสิ่งเร้าธรรมดาไปคู่กับสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความไม่พึงพอใจหรือมีอันตราย เช่น การที่เด็กเกิดความวิตกกังวลที่จะไปพบทันตแพทย์ เพราะเขาคิดว่าเขาอาจจะได้รับการรักษาด้วยวิธีที่ทำให้ได้รับความเจ็บปวด หรืออาจเพียงแต่รับยามารับประทานเท่านั้น จากวิธีรักษาฟันหลายวิธี (UCS) ทำให้เกิดความเจ็บปวดทรมาน (UCR) และสิ่งที่จะต้องคู่มากับการรักษาฟันคือ ทันตแพทย์ (CS) จึงทำให้เกิดความวิตกกังวล เมื่อจะต้องไปพบทันตแพทย์ ส่วนในกรณีที่จะต้องไปถอนฟัน ซึ่งคงจะได้รับความเจ็บปวดอย่างแน่นอน เขาจะเกิดความกลัวขึ้น

อีกประการหนึ่ง ความวิตกกังวลเป็นผลจากสิ่งเร้าที่มีลักษณะทำให้บุคคลทราบว่าได้รับการเสริมแรงทางบวกเปลี่ยนไป ทำให้บุคคลได้รับสิ่งที่ไม่พึงพอใจแทน ดังนั้นเมื่อบุคคลได้รับการกระตุ้นจากสิ่งเร้าดังกล่าวในเวลาต่อมา จึงเกิดความไม่แน่ใจว่าจะได้รับตัวเสริมแรงทางบวก หรือสิ่งที่ไม่พึงพอใจทำให้ความวิตกกังวลเกิดขึ้น (Skinner, 1953 : 179)

จากแนวคิดต่าง ๆ เกี่ยวกับความวิตกกังวลนี้ เอปสไตน์ (Epstein, 1972 : 303-305) ได้นำมาประมวล และสรุปได้ว่า ความวิตกกังวลเกิดจากเงื่อนไขต่าง ๆ 3 แบบ ได้แก่

1. ความวิตกกังวล ซึ่งเกิดจากการเข้าเกินระดับ การเข้าดังกล่าวนี้เป็นการเข้าทางกายภาพ ซึ่งมีมากเกินไปจนขีดความสามารถที่อินทรีย์จะรับไว้ได้ ปฏิกริยาตอบสนองที่อินทรีย์แสดงออกต่อการเข้านี้เป็นการตอบสนองที่ถูกล้างเงื่อนไขมาจากความเจ็บปวดทางกายภาพแล้วก่อให้เกิดความเมื่อยล้า ความวิตกกังวลขึ้น และขีดของความสามารถที่อินทรีย์จะต้านรับสิ่งเร้านั้นขึ้นอยู่กับการให้ความสำคัญของอินทรีย์แก่สิ่งเร้าที่ว่าอินทรีย์เคยถูกวางเงื่อนไขอย่างไร

2. ความวิตกกังวล ซึ่งเกิดจากความไม่กลมกลืนของความคิด กล่าวคือโดยปกตินั้นมนุษย์มีความต้องการโดยธรรมชาติ ที่จะจัดประสบการณ์ของตนให้สอดคล้องกับความคาดหวัง ระบบการสร้างความคิดหวังนี้เป็นกระบวนการทางปัญญา และหากความคาดหวังไม่สอดคล้องกับความเป็นจริงก็จะก่อให้เกิดสภาพการณ์ที่เป็นตัวเร้าทำให้เกิดความกดดัน และนำไปสู่ความวิตกกังวลได้

3. ความวิตกกังวล ซึ่งเกิดจากความไม่สามารถตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่เกิดขึ้นได้ เนื่องด้วยเงื่อนไขต่าง ๆ ที่ปิดกั้นไว้ ได้แก่ การไม่รู้ขั้นตอนของตัวเร้าที่ชัดเจน การตอบสนองต่อสิ่งเร้านั้นจะต้องใช้ระยะเวลารอคอยที่ยาวนาน มีความขัดแย้งกันระหว่างการตอบสนองที่ค่อนข้างเลือก หรือการตอบสนองที่ควรจะเป็น ไม่อยู่ในวิสัยที่บุคคลจะจัดให้มันได้ เงื่อนไขเหล่านี้ก่อให้เกิดความคับข้องใจ และนำมาสู่ความวิตกกังวล

ลักษณะของความวิตกกังวล

สปีลเบอร์เกอร์ (Spielberger, 1972 : 481-482, 487-489)

ได้แบ่งลักษณะความวิตกกังวลเป็น 2 ลักษณะ คือ

1. ความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว (Trait Anxiety or A-Trait) คือ ความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัวของแต่ละบุคคล เป็นลักษณะที่ค่อนข้างจะคงที่ และจะไม่ปรากฏออกมาเป็นพฤติกรรมโดยตรง แต่จะเป็นตัวเสริมหรือตัวประกอบของความวิตกกังวลที่มีต่อสถานการณ์ โดยเมื่อมีสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจ หรือจะเป็นอันตรายมากระตุ้นบุคคลที่มีความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัวค่อนข้างสูง จะรับรู้สิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ หรืออันตรายได้เร็วกว่าผู้ที่มีความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัวต่ำกว่า นอกจากนี้ระดับความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัวที่มีอยู่สูงกว่าจะเป็นตัวเสริม หรือไปประกอบความวิตกกังวลที่มีต่อสถานการณ์ให้มีความรุนแรง และมีระยะเวลาการเกิดนานมากกว่าบุคคลที่มีความวิตกกังวล ที่เป็นลักษณะประจำตัวต่ำกว่า

2. ความวิตกกังวลที่มีต่อสถานการณ์ (State Anxiety or A-State) คือ ความวิตกกังวลซึ่งเกิดขึ้นเพื่อสนองตอบต่อสถานการณ์เฉพาะอย่างหนึ่งที่เกิดขึ้นทันทีทันใดนั้น โดยเมื่อมีสิ่งใดที่จะทำให้เกิดความไม่พอใจ หรือเกิดอันตรายมากระตุ้นบุคคล จะแสดงพฤติกรรมได้ตอนที่สามารถสังเกตเห็นได้ในช่วงระยะเวลาที่ถูกระตุ้นนั้น เป็นภาวะที่บุคคลรู้สึกถึงความเครียด หวาดหวั่น กระวนกระวาย ระบบการทำงานของประสาทอัตโนมัติตื่นตัวสูง ซึ่งความรุนแรงและระยะเวลาที่เกิดขึ้นจะแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล ซึ่งส่วนหนึ่งขึ้นอยู่กับลักษณะความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว และประสบการณ์ในอดีตของแต่ละบุคคลนอกจากนั้น ในบุคคลที่เกิดความวิตกกังวลต่อสถานการณ์บ่อย ๆ ครั้งโดยในแต่ละครั้งจะมีความรุนแรงหรือไม่ก็ตาม อาจส่งผลให้บุคคลนั้นมีความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัวในระดับที่สูงขึ้น (Spielberger, 1966 : 18; Levitt, 1971 : 35)

สปีลเบอร์เกอร์ (Spielberger, 1966 : 12) กล่าวว่า ในภาวะที่บุคคลได้รับสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ หรือจะเกิดอันตรายในสถานการณ์ทั่ว ๆ ไป ความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว และความวิตกกังวลที่มีต่อสถานการณ์ จะมีความสัมพันธ์กันประมาณ .44-.67 แต่ในสถานการณ์ที่บุคคลได้รับ

สิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ หรือจะเกิดอันตรายต่อร่างกาย เช่น การถูกช็อคไฟฟ้า ความสัมพันธ์ของความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว และความวิตกกังวลที่มีต่อสถานการณ์ จะค่อนข้างต่ำ หรือแทบไม่มีความสัมพันธ์กันเลย นั่นคือไม่ว่าบุคคลนั้นจะมีความวิตกกังวลที่เป็นลักษณะประจำตัว อยู่ในระดับใดก็ตาม ความวิตกกังวลที่มีต่อสถานการณ์ ก็จะมี ความรุนแรงมากขึ้นทันที

ผลของความวิตกกังวล

ความวิตกกังวลมีผลต่อบุคคลทั้งทางด้านร่างกาย จิตใจ และความคิด ซึ่งพอสรุปผลของความวิตกกังวลได้ดังนี้ (สารโรจน์ ปรปักษ์ขาม และคณะ, 2519 : 310, 315-320, สุวนีย์ ตันติพัฒนานันต์, 2522 : 127-130; Deffenbacher and Suinn, 1982 : 391-442; Izard, 1972 : 37 - 41, อ้างถึงใน อนงค์ ลีละชัยกุล, 2529 : 10-12)

1. ผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางด้านชีวเคมี และสรีระวิทยา ในขณะที่มีความวิตกกังวลร่างกายจะมีการเปลี่ยนแปลงด้านชีวเคมี ซึ่งผลของการเปลี่ยนแปลงนี้มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางด้านสรีระวิทยา ความวิตกกังวลเป็นตัวกระตุ้นให้แคทีโคลามีน (Catecholamines) ถูกขับออกมาสู่กระแสเลือดมากขึ้น แคทีโคลามีน ที่สำคัญมี 2 ชนิด คือ อีพิเนฟริน (Epinephrine) และ นอร์อีพิเนฟริน (Norepinephrine)

อีพิเนฟริน (Epinephrine) ทำให้หัวใจเต้นแรงและเร็วขึ้น ใจสั่น ชนลุก เหงื่อออก เพิ่มอัตราการเผาผลาญของร่างกาย เร่งการย่อยของน้ำตาล ไกลโคเจนในตับ (Glycogenolysis) ทำให้น้ำตาลในเลือดสูงขึ้น นอกจากนี้ยังกระตุ้นต่อระบบประสาทส่วนกลางทำให้กระวนกระวาย ม่านตาขยายและหลอดลมขยายตัว

นอร์อีพิเนฟริน (Norepinephrine) ทำให้มีการหดตัวของหลอดเลือด ความดันโลหิตสูงขึ้น หัวใจเต้นช้าลง แต่ผลที่เกี่ยวข้องกับอัตราการเผาผลาญของร่างกายต่อระบบประสาทส่วนกลาง และการขยายหลอดลมมีน้อยกว่าอีพิเนฟริน

การเปลี่ยนแปลงทางด้านชีวเคมีที่สำคัญอีกประการหนึ่ง เมื่อมีความวิตกกังวลคือ มีสารคอร์ติโคสเตียรอยด์ (Corticosteroids) ถูกขับออกมาสู่กระแสเลือดมากขึ้น คอร์ติโคสเตียรอยด์ มีผลต่อร่างกายต่อไปนี้

1.1 ผลต่อการควบคุมความสมดุลของอิเล็กโทรลิตส์ ทำให้เกิดการคั่งของโซเดียม

1.2 ผลต่อการเผาผลาญอาหารจำพวก โปรตีน ไขมัน และน้ำ

1.3 ผลต่อไต ทำให้มีน้ำตาลในปัสสาวะ มีการขับยูริก แอซิด (Uric Acid) ทางปัสสาวะเพิ่มขึ้น

1.4 ผลต่อเอ็นไซม์ โดยเฉพาะในกระเพาะอาหาร ทำให้น้ำย่อยเพิ่มขึ้น มีกรดมากขึ้น เป็นผลในกระเพาะอาหาร

1.5 ผลต่อระบบประสาทส่วนกลาง เช่น ทำให้นอนไม่หลับ กระวนกระวาย มีอาการทางจิตประสาทได้

1.6 ผลต่อระบบการทำงานของหัวใจ ทำให้ปริมาณเลือดที่ขับออกจากหัวใจเพิ่มขึ้น

1.7 ผลต่อระบบภูมิคุ้มกันของร่างกาย ระดับคอร์ติซอลที่สูงทำให้ร่างกายขาดความต้านทานโรค

1.8 ผลต่อการเพิ่มหรือลดลงของการหลั่งฮอร์โมน เกี่ยวกับการเจริญเติบโต แต่ส่วนใหญ่จะลดมากกว่า

2. ผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางด้านอารมณ์ ความวิตกกังวลทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกหวาดหวั่น ความตึงเครียด และความกลัว ซึ่งบุคคลอาจแสดงออกมาในลักษณะต่าง ๆ เช่น ตกใจง่าย หงุดหงิด โกรธ กระสับกระส่าย โสโครก เสียวเสียว ร้องไห้ง่าย เหนื่อยหน่าย เป็นต้น

3. ผลต่อการเปลี่ยนแปลงด้านความคิด ความจำ และการรับรู้ ได้แก่ ลืมง่าย ประสิทธิภาพในการจำลดลง ระบบความคิดถูกรบกวน เช่น สับสน หมกมุ่น ซ้ำคิด ซ้ำทำ การตัดสินใจได้ช้า ความคิดแคบ และไม่ยืดหยุ่นในการแก้ปัญหา ความสนใจลดลง ขาดสมาธิ การรับรู้ผิดพลาด บุคคลที่มีความวิตกกังวล มีแนวโน้มที่จะคิดไปในทางลดคุณค่าของตนเอง

4. ผลต่อพฤติกรรมการแสดงออก ส่วนนี้ ดันคินตันันต์ (2522 : 129-130) ได้กล่าวถึงผลของความวิตกกังวลว่า เมื่อเกิดความวิตกกังวลขึ้น พฤติกรรมการแสดงออกโดยมากจะเป็นพฤติกรรมอัตโนมัติ พฤติกรรมเหล่านี้จำแนกเป็น 4 กลุ่มใหญ่ คือ

4.1 พฤติกรรมการที่แสดงความรู้สึกภายในออกมา ทั้งอย่างเปิดเผย และอย่างซ่อนเร้น เช่น ความหงุดหงิด โหมโห่ง่าส กระสับกระส่ายไม่อยู่นิ่ง ความรู้สึกขุ่นเคืองไม่เป็นมิตร เป็นต้น และอาจแสดงออกในรูปแบบอื่น เช่น พฤติกรรมของโรคจิต โรคประสาททั้งหลาย

4.2 พฤติกรรมที่เบนความสนใจจากภาวะวิตกกังวล ไปสู่อาการเจ็บปวดทางร่างกาย ได้แก่ ผู้ป่วยที่มีอาการทางร่างกาย ซึ่งมีสาเหตุมาจากจิตใจ (Psychosomatic) ทั้งหลายซึ่งทำให้ความสามารถในการกระทำสิ่งต่าง ๆ น้อยลง และเกิดพฤติกรรมหลักหนึ่แบบต่าง ๆ ตามมา เพื่อนำตนเองออกจากสภาพการณ์ที่ไม่พึงพอใจนี้

4.3 การระงับกันอยู่ในภาวะที่ก่อให้เกิดความวิตกกังวล พฤติกรรมการแสดงออก ได้แก่ การก่นตัวหนีจากเหตุการณ์ การเก็บความรู้สึกไว้ภายใน และกลาสเป็นอาการซึมเศร้า มีพฤติกรรมทดลองไปสู่พัฒนาการในวัยต้น ๆ

4.4 พฤติกรรมที่พยายามทำความเข้าใจ ถึงสาเหตุของความวิตกกังวล และวิธีการที่ตนเองใช้ เพื่อขจัดภาวะวิตกกังวลซึ่งทำให้ตนอึดอัดไม่สบายนั้นเสีย

การประเมินความวิตกกังวล

ความวิตกกังวลสามารถประเมินได้ 3 วิธี คือ

1. การประเมินความวิตกกังวล โดยการให้บุคคลรายงานความรู้สึกวิตกกังวลของตนเอง ซึ่งอาจจะเป็นการรายงานด้วยวาจา รายงานด้วยการเขียนหรือตอบคำถามจากแบบสอบถาม หรือแบบวัดความวิตกกังวล ซึ่งมีผู้สร้างขึ้นใช้หลายชนิด เช่นแบบวัดความวิตกกังวลแบบ STAI (The State-Trait Anxiety Inventory) ของสปีลเบิร์กเกอร์ และคณะ (Spielberger, et al, 1970) แบบวัดความวิตกกังวลแบบ TMAS (The Taylor Manifest-Anxiety Scale)

ของ เทเลอร์ (Taylor, 1953) เป็นต้น การประเมินความวิตกกังวลด้วยวิธีนี้ใช้ได้สะดวก และได้ผลดีถ้าแบบวัดที่สร้างขึ้นมีความเที่ยง และความตรงสูง

2. การประเมินจากสภาพทางสรีระวิทยา โดยการประเมินการเปลี่ยนแปลงที่แสดงออกทางค่าน้ำร่างกาย เช่น การวัดอัตราการเต้นของหัวใจ อัตราการหายใจ ระดับความดันโลหิต การหลั่งของน้ำลาย การหลั่งฮอร์โมนจากต่อมหมวกไต การดึงของกล้ามเนื้อ ความเกร็งของผิวหนัง การตรวจคลื่นสมอง เป็นต้น ซึ่งจะต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญทางการแพทย์ และการแปลผลที่ได้จากการตรวจทางสรีระวิทยา

3. การสังเกตพฤติกรรมที่แสดงออกของบุคคล โดยการสังเกตพฤติกรรม โดยตรงและโดยทางอ้อม การสังเกตโดยตรง เช่น การสังเกตอาการหายใจแรง มือสั่น เหงื่อออก กัดริมฝีปาก ถอนหายใจ ลักษณะการพูดเปลี่ยนไป เช่น พูดเร็วเร็วขึ้นหรือพูดช้าลง เป็นต้น ซึ่งการสังเกตพฤติกรรมเพื่อประเมินความวิตกกังวลนี้มีแบบการสังเกตไว้เป็นแนวทางในการสังเกต เช่น TBCL (Timed Behavioral Check List) (Panl, 1946) หรือแบบวัดอัตราการพูด (Mahl, 1956) เป็นต้น ส่วนการสังเกตพฤติกรรมทางอ้อม เมื่อประเมินภาวะความวิตกกังวลสามารถสังเกตได้จากสภาพการณ์ธรรมชาติ เช่น การสังเกตพฤติกรรมของบุคคลที่เข้าไปในเขตหวงห้าม หรือสังเกตพฤติกรรมของบุคคลที่ทำผิดกฎหมาย ซึ่งวิธีนี้มีปัญหาในเรื่องจรรยาบรรณ และการสังเกตก็ต้องมีการวางแผนล่วงหน้าเป็นอย่างดี หรืออีกวิธีหนึ่งที่จะสามารถสังเกตพฤติกรรมได้ทางอ้อม โดยการให้บุคคลแสดงบทบาทสมมติแล้วสังเกตพฤติกรรมความวิตกกังวล หรือให้บุคคลอยู่ในสถานการณ์ ที่ก่อให้เกิดความวิตกกังวลแล้วสังเกตพฤติกรรมความวิตกกังวลจาก BAT (Behavioral Avoidance Tests) เป็นต้น (Nietzel and Bernstein, 1981 :215-241)

วิธีลดความวิตกกังวล

จากแนวความคิดของนักจิตวิทยาที่แตกต่างกันไป ทำให้วิธีลดความวิตกกังวลมีหลายวิธี และมีกระบวนการไปตามแนวคิดในการเกิดความวิตกกังวล ตามความเชื่อของนักจิตวิทยาแต่ละกลุ่มนั่นเองสำหรับกลุ่มพฤติกรรมนิยม แกรมบิลล์ (Graham, 1978 : 449-450) ได้สรุปวิธีลดความวิตกกังวลตามแนวคิดของกลุ่มไวต์นิงคือ

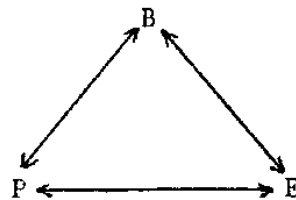
จากแนวคิดของกลุ่มที่เชื่อว่าสิ่งเร้าเป็นสิ่งสำคัญ ที่กระตุ้นให้เกิดความวิตกกังวลได้เสนอวิธีลดความวิตกกังวล โดยการลดความสัมพันธ์ที่เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับตัวกระตุ้น เช่น ใช้วิธีแยกสิ่งเร้าออกเป็นขั้น ๆ และลดความวิตกกังวลเป็นขั้น ๆ ตามสิ่งเร้านั้น วิธีนี้เรียกว่า การลดความรู้สึกร้อยอย่างเป็นระบบ (Systemic Desensitization) เป็นต้น

อีกกลุ่มหนึ่งมีความเชื่อว่าความวิตกกังวลขึ้นอยู่กับการพิจารณาลักษณะของผลกระทบ ที่เป็นตัวเสริมแรงทางลบอันบุคคลจะได้รับจากสิ่งเร้า ดังนั้นวิธีลดความวิตกกังวล จึงเสนอให้มีการจัดผลกระทบเสียใหม่ เพื่อให้บุคคลได้เรียนรู้ใหม่ว่าสิ่งเร้าดังกล่าวให้ผลกระทบทางบวกเช่นนี้ จะทำให้ความวิตกกังวลต่อสิ่งเร้าดังกล่าวลดลง เช่น การให้ตัวแบบ (Modeling) เป็นต้น

อีกวิธีหนึ่งเสนอให้ลดความวิตกกังวล โดยการให้บุคคลเข้าไปอยู่ในเหตุการณ์ หรือเผชิญกับสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความวิตกกังวล แล้วให้แรงเสริมในพฤติกรรมที่เราต้องการให้เกิดขึ้นก็จะช่วยลดความวิตกกังวล เช่น การใช้วิธี Flooding โดยการให้บุคคลเข้าไปอยู่ในสถานการณ์ หรือให้พบกับสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความวิตกกังวล แล้วปล่อยให้พฤติกรรมตอบสนองต่อภาวะความวิตกกังวลอย่างเต็มที่ เพื่อเลือกให้การเสริมแรงในพฤติกรรมที่เราต้องการที่เกิดขึ้นกับบุคคล หรือการให้บุคคลได้จินตนาการว่าได้เข้าไปอยู่ในสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความวิตกกังวลพร้อมกับตัวแบบ และให้เห็นตัวแบบในจินตนาการได้รับการเสริมแรง เป็นต้น

การเสนอตัวแบบ (Modeling)

แบนดูรา ได้เสนอทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมโดยเน้นว่า พฤติกรรมของบุคคลไม่ได้ถูกผลักดันโดยพลังภายใน (Inner Force) ไม่ได้ถูกปรับแต่งอย่างอัตโนมัติ (Automatically Shaped) และทั้งไม่ได้ถูกควบคุมโดยสิ่งเร้าจากภายนอก (External Stimuli) เท่านั้น แต่แบนดูราอธิบายว่า พฤติกรรมของบุคคลเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างองค์ประกอบ 3 ส่วน (Triadic Reciprocity) ดังนี้



ภาพ 2 แผนภูมิวงจรของพฤติกรรมบุคคลที่เกิดจากการปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างองค์ประกอบ 3 ส่วน (Triadic Reciprocity) (Bandura, 1986 : 23)

B = พฤติกรรม (Behavior)

p = ความคิดและองค์ประกอบส่วนบุคคล (Cognitive and Other Personal Factors)

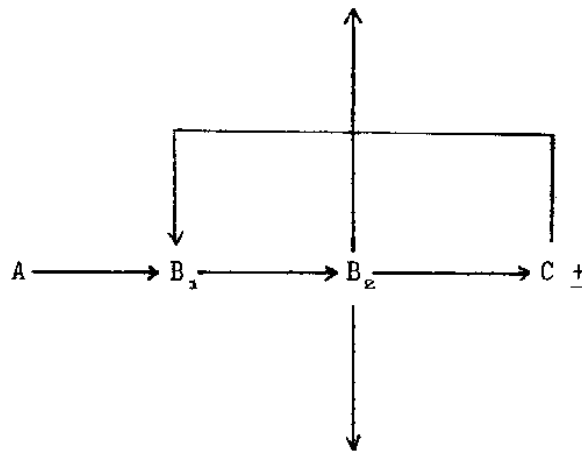
E = สภาพแวดล้อม (Environmental Events)

โดยแบนดูรา (Bandura, 1977 : 10, 16-29) กล่าวว่า พฤติกรรมส่วนมากของมนุษย์นั้นเกิดจากการเรียนรู้ที่แบ่งได้เป็น 2 แบบ คือ

1. การเรียนรู้จากผลกรรมโดยประสบการณ์ตรง (Direct Experience)

2. การเรียนรู้จากการสังเกต (Observational Learning)

1. การเรียนรู้จากผลกรรมโดยประสบการณ์ตรง เป็นผลมาจากการที่บุคคลได้รับผลกรรมทางบวก และผลกรรมทางลบจากการกระทำ คือเมื่อบุคคลเผชิญกับเหตุการณ์ก็จะตอบสนองต่อเหตุการณ์นั้น การตอบสนองบางอย่างทำให้ประสบความสำเร็จ ขณะที่บางอย่างไม่ประสบความสำเร็จ ก่อให้เกิดการลงโทษ ซึ่งบุคคลจะคงรูปแบบการตอบสนองที่ประสบความสำเร็จไว้ และเลิกปฏิบัติหรือละทิ้งรูปแบบการตอบสนองที่ไม่ประสบความสำเร็จไป แสดงว่าบุคคลได้ใช้ความสามารถทางปัญญา (Cognitive Capacities) ในการพิจารณาก่อนแสดงพฤติกรรม ซึ่งอธิบายได้ดังนี้



ภาพ 3 แผนภูมิวงจรของการเรียนรู้จากผลกรรมโดย
ประสบการณ์ตรง (Bandura, 1977 : 10)

A = สภาพแวดล้อมหรือสิ่งเร้า

B_1 = พฤติกรรมภายใน (Covert Behavior) คือความคิด (Cognitive) และองค์ประกอบส่วนบุคคล (Personal Factor) ซึ่งเชื่อว่าเป็นตัวกำหนดให้ B_2 เกิดขึ้น

B_2 = พฤติกรรมที่แสดงออกมา (Overt Behavior)

C = ผลกรรมที่มีทั้งผลกรรมทางบวก (C^+) และผลกรรมทางลบ (C^-)

2. การเรียนรู้จากการสังเกต เป็นการเรียนรู้อีกชนิดหนึ่งที่เกิดขึ้นจากการได้เห็นผู้อื่นแสดงพฤติกรรม หรือจากการบอกเล่าหรือจากข้อมูล ประกอบด้วยกระบวนการ 4 อย่าง คือ กระบวนการใส่ใจ (Attentional Processes) กระบวนการจดจำ (Retention Processes) กระบวนการทำตาม (Production Processes) และกระบวนการจูงใจ (Motivational Processes) ดังแผนภูมิต่อไปนี้

ACC. No. 084708
15 ส.ย. 2536

	Attentional Processes ใส่ใจ	Retention Processes จดจำ	Productional Processes ทำตาม	Motivational Processes จูงใจ	
เหตุการณ์ที่เป็นตัวแบบ	-ลักษณะ ตัวแบบเด่น ชัด ดึงดูด ความสนใจ	-มีการจดจำ สิ่งที่ได้รับรู้ ในแบบ สัญลักษณ์ -ฝึกฝนได้ โดยการ ทบทวน	-มีการแปลง สัญลักษณ์ที่ จำไปเป็น การกระทำ -การมี Feedback ที่ตรงความ จริงจะช่วย ให้ทำถูกต้อง ยิ่งขึ้น	-ตัวจูงใจมีทั้ง ตัวจูงใจ ภายนอก ตัวจูงใจที่ เห็นคนอื่น ได้รับและ ตัวจูงใจ ของตนเอง	แบบแผนการ ทำให้เหมือน
(Modeled Event)	-ลักษณะผู้ สังเกตมี ประสาท การรับรู้ดี มีความ ตื่นตัว	-ผู้สังเกต ต้องมีทักษะ ทางปัญญา และ โครงสร้าง ทาง ปัญญาปกติ	-ลักษณะ ผู้สังเกต ต้องมี ร่างกาย ปกติ สามารถทำ พฤติกรรม ได้และรู้ ทักษะย่อย	-ผู้สังเกต ต้องมี ความชอบ ในสิ่งจูงใจ -มีการ เปรียบเทียบ กับสังคม -มีมาตรฐาน ภายใน	(Matching Performance)

ภาพ 4 แผนภูมิจำลองของการเรียนรู้จากการสังเกต (Bandura, 1977: 16)

2.1 กระบวนการใส่ใจ (Attentional Processes)

บุคคลจะไม่สามารถเรียนรู้ได้มากนักจากการสังเกต ชกเว้น เขาจะมีความใส่ใจต่อสิ่งนั้น และต้องรับรู้ให้แม่นยำ นั่นคือ กระบวนการที่นี้จะเกิดขึ้นได้เพราะสาเหตุฝ่ายตัวแบบที่คงมีความเด่นชัด ถึงจุดความสนใจ และฝ่ายผู้สังเกตจะต้องมีประสาทการรับรู้ที่ดี มีความตื่นตัวขณะสังเกต จึงเกิดการรับรู้ที่ถูกต้อง แม่นยำ

2.2 กระบวนการจดจำ (Retention Processes)

บุคคลจะได้รับอิทธิพลไม่มากนักจากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ ถ้าบุคคลไม่มีความจำ บุคคลจะจำการกระทำของตัวแบบในลักษณะสัญลักษณ์ จึงทำให้เกิดเป็นความจำถาวรขึ้นในลักษณะสัญลักษณ์เชิงภาพ (Imagery) และสัญลักษณ์เชิงภาษา (Verbal) และความจำจะยิ่งถาวรโดยการทบทวน (Rehearsal) ทั้งโดยการคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เห็นมาเป็นภาพในความคิด และการทบทวนเป็นการปฏิบัติภายในความคิด นั้นมีตั้งแต่การสร้างเป็นสัญลักษณ์ความจำสิ่งที่ได้เห็น การจัดระบบสัญลักษณ์และการฝึกซ้อมภายในใจ ฉะนั้นบุคคลผู้สังเกตจะต้องมีทักษะทางปัญญา และโครงสร้างทางปัญญาที่ปกติ

2.3 กระบวนการทำตาม (Production Processes)

คือ การกระทำลอกมาเป็นพฤติกรรม เพราะว่าทักษะจะยังไม่เกิดขึ้นสมบูรณ์หากมีแต่การสังเกตอย่างเฉยๆ แต่จะต้องพัฒนาเป็นพฤติกรรมด้วย นั่นคือ เมื่อบุคคลดูตัวแบบแล้วจะต้องทดลองทำตามด้วยตนเอง และทำการปรับปรุงแก้ไขตามข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ ฉะนั้นข้อมูลป้อนกลับทั้งจากตนเอง และจากผู้อื่นที่มีความเป็นจริง จะมีส่วนช่วยที่สำคัญในการทำให้บุคคลสามารถกระทำพฤติกรรมได้เหมาะสมยิ่งขึ้น พร้อมทั้งต้องมีความสามารถทางร่างกายที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น และต้องรู้ทักษะย่อยที่ประกอบในการทำพฤติกรรม

2.4 กระบวนการจูงใจ (Motivational Processes)

ในทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม แบ่งระหว่างการเกิดความสามารถในการทำพฤติกรรม (Acquisition) และการปฏิบัติ (Performance) เพราะว่าบุคคลไม่ได้กระทำทุกอย่างตามที่เรียนรู้ แต่จะทำตามเมื่อเห็นคุณค่าของการกระทำนั้น ๆ หรือมีการจูงใจให้กระทำพฤติกรรม ตัวจูงใจมี 3 ชนิด คือ ตัวจูงใจภายนอก (External Incentives) ตัวจูงใจที่เห็นคนอื่นได้รับ (Vicarious Incentives) และตัวจูงใจของตนเอง (Self-Incentives)

บุคคลจะไม่สามารถกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบได้ ถ้าไม่ได้สังเกตเห็นอย่างถาวร หรือการลงรหัสเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่ตัวแบบแสดงในลักษณะความจำเชิงตัวบทมีไม่เพียงพอ หรือมีการล้มเหลวในการคงความรู้ไว้ หรือไม่มีความสามารถทางร่างกายพอที่จะทำพฤติกรรมนั้น ๆ หรือขาดการฝึกปฏิบัติ ตลอดจนการไม่ได้รับการจูงใจที่เพียงพอก็เป็นสาเหตุที่ทำให้พฤติกรรมไม่เกิดขึ้น หรือเกิดขึ้นไม่สมบูรณ์

การเกิดพฤติกรรม ส่วนใหญ่มาจากการเรียนรู้จากการสังเกต เพราะถ้าบุคคลเรียนรู้จากการมีประสบการณ์ตรงเท่านั้น จะทำให้พัฒนาการทางสติปัญญา และทางสังคม มีความจำกัดมาก เพราะมีข้อจำกัดเกี่ยวกับเวลา และบางพฤติกรรมจะเกิดการผิดพลาดได้มาก นอกจากนี้การเรียนรู้จากการสังเกตใช้ได้เหมาะสม ในกรณีที่จำนวนผู้รับสารมีจำนวนมาก การแสดงแบบอาจมีหลายลักษณะ เช่น บุคคลอื่นกระทำพฤติกรรม โทรทัศน์ ภาพยนตร์ วิทยุ เอกสาร นั่นคือการแสดงแบบอาจเป็นการแสดงการกระทำ (Physical Demonstration) การแสดงแบบโดยภาพ (Pictorial Representation) หรือการบรรยาย การพูด (Verbal Description) ซึ่งการใช้ตัวแบบลักษณะใด ขึ้นอยู่กับลักษณะผู้สังเกตและเนื้อหาข้อมูลที่จะเสนอ เช่น ใช้การบรรยาย การพูด หรือข้อความเอกสาร (Verbal Modeling) จะเหมาะสมกับการเรียนรู้ภาษาและเนื้อหาข้อมูลเชิงมนทัศน์มากกว่า การแสดงแบบโดยภาพ

ประเภทของตัวแบบ แบ่งเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

1. ตัวแบบที่มีชีวิตจริง (Live Model) หมายถึง ตัวแบบที่มีชีวิต ซึ่งผู้สังเกตสามารถมีปฏิสัมพันธ์ หรือสังเกตได้โดยตรง ไม่ต้องผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์

ข้อดีของการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง

1. การเสนอตัวแบบประเภทนี้สามารถปรับปรุง หรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตัวแบบที่จะเสนอกับผู้สังเกตให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ได้

2. ผู้สังเกตให้ความสนใจและเลียนแบบได้ดีกว่าวิธีอื่น เพราะรับรู้ตัวแบบประเภทนี้ใกล้เคียงหรือเหมือนกับสภาพจริงมากที่สุด

ข้อจำกัดของการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง

1. การฝึกตัวแบบให้แสดงพฤติกรรม ที่เป็นขั้นตอนและแสดงอย่างชัดเจน เพื่อให้ผู้สังเกตเลียนแบบตามนั้นยาก ถ้าตัวแบบแสดงพฤติกรรมได้ไม่สมจริง ผู้สังเกตอาจไม่สนใจที่จะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

2. ระยะเวลาในการเสนอตัวแบบ หากเกิดเหตุขัดข้องขึ้น ต้องระงับกระบวนการเสนอ ทำให้เสียเวลาในการดำเนินการใหม่ หรือไม่สามารถดำเนินการได้อีก

2. ตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Model) หมายถึง ตัวแบบที่บุคคลสังเกตผ่านสื่อ หรือสัญลักษณ์ เช่น ตัวแบบที่ปรากฏตามการบอกเล่า ปรากฏในหนังสือ แดป็นนทิกภาพ หรือผ่านทางสื่อมวลชนต่าง ๆ เช่น โทรทัศน์ วิทยุ หนังสือพิมพ์ เป็นต้น

ข้อดีของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์

1. ตัวแบบเพียงตัวเดียว สามารถก่อให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรม แก่บุคคลจำนวนมากอย่างพร้อมเพรียงกันในหลาย ๆ สถานการณ์อย่างกว้างขวาง (Bandura, 1977 : 40) เช่น ตัวแบบที่ปรากฏทางโทรทัศน์ หนังสือพิมพ์ เป็นต้น

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

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

4. สามารถใช้กับสภาพการณ์ที่สังเกตได้ยาก เช่น พฤติกรรมของตัวแบบขณะทำการผ่าตัด ขณะทำคลอด หรือขณะช่วยเหลือผู้ป่วย (Peterson et al, 1984 : 196-203)

5. ดึงดูดความสนใจสูง และอยู่ในสภาพแวดล้อมของบุคคลตลอดเวลา (Bandura, 1977 : 40)

ข้อจำกัดของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์

ถ้าตัวแบบสัญลักษณ์ไม่สมจริง หรือขัดแย้งกับพฤติกรรมของตัวแบบที่มีชีวิตจริงในสังคม อาจทำให้ผู้สังเกตเกิดความสับสน ไม่เชื่อถือ และอาจจะไม่เลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

อิทธิพลของการเสนอตัวแบบ

1. สร้างพฤติกรรม (Acquisition Effects) หมายถึง การที่บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมที่ไม่เคยเรียนรู้มาก่อนจากตัวแบบ เช่น พฤติกรรมการพูด พฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับทักษะบางคำสั่ง เช่น ทักษะในการเล่นกีฬา ทักษะการแสดง
2. เสริมพฤติกรรมที่มีอยู่ (Facilitation Effects) หมายถึง การที่บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบเพิ่มขึ้นจากพฤติกรรม ที่ตนเคยเรียนรู้มาแล้วในอดีต เช่น บุคคลที่แปรงฟันวันละ 1 ครั้งหลังอาหาร เมื่อได้เห็นตัวแบบแปรงฟันทุกครั้งหลังอาหารก็ทำตามพฤติกรรมของตัวแบบ
3. ลดพฤติกรรม (Disinhibition) หมายถึง การที่บุคคลลดพฤติกรรมของตนเองลง อันเป็นผลมาจากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ ถ้าตัวแบบเคยมีพฤติกรรมระดับเดียวกับผู้สังเกตแล้วสามารถลดลงได้ตามลำดับ ก็จะมีผลให้ผู้สังเกตเลียนแบบพฤติกรรมนั้นมากขึ้น เช่น ในคนแรกบุคคลไม่กล้าอยู่ในที่มีคคเลข ต่อมาเมื่อเห็นตัวแบบซึ่งมีพฤติกรรมไม่กล้าอยู่ในที่มีคคเลขคนค่อข ๆ ลดพฤติกรรมความกลัวที่มีคคลงและไม่มีผลกรรมที่ไม่น่าพึงพอใจเกิดขึ้น บุคคลก็อาจจะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

วิธีการเสนอตัวแบบ

ริมม์ และ แมสเตอร์ (Rimm and Masters, 1979 : 109-137) แบ่งการเสนอตัวแบบเป็น 9 วิธี ดังนี้

1. การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอน (Graduated Modeling) เป็นการให้ผู้สังเกตดูพฤติกรรมของตัวแบบที่เปลี่ยนไปทีละขั้นจนบรรลุเป้าหมาย เช่น การเสนอพฤติกรรมของตัวแบบให้ผู้สังเกต เพื่อลดพฤติกรรมกลัวสุนัขตามลำดับขั้น คือ
 - 1.1 ตัวแบบแสดงท่าทางกลัวสุนัขที่อยู่ในกรง
 - 1.2 ตัวแบบเดินไปใกล้ ๆ กรงและหุคคคคสุนัข
 - 1.3 ตัวแบบยื่นนมให้สุนัขในกรงกิน
 - 1.4 ตัวแบบกล้าเปิดกรงและลูบตัวสุนัข
 - 1.5 ตัวแบบเล่นกับสุนัขอย่างเพลิดเพลิน
2. การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอนร่วมกับการชี้แนะ (Guided Modeling) เป็นการให้ผู้สังเกตดูพฤติกรรมของตัวแบบที่เปลี่ยนไปทีละขั้น จนบรรลุเป้าหมายและได้รับการชี้แนะให้ทำพฤติกรรมนั้นด้วย เช่น หลังจากที่ถูกผู้สังเกตได้ดูตัวแบบแสดง

พฤติกรรมลดความกลัวสุนัขอย่างเป็นขั้นตอนแล้ว ผู้ดำเนินการหรือตัวแบบใช้คำพูดหรือท่าทางเป็นการแนะนำให้ผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ

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

4. การเสนอตัวแบบร่วมกับการแนะนำการปฏิบัติการ (Modeling with Guided Performance) เป็นการเสนอพฤติกรรมของตัวแบบให้ผู้สังเกตดูและแนะนำวิธีการปฏิบัติไปด้วย เช่น ตัวแบบแสดงพฤติกรรมปีนบันไดให้ผู้สังเกตดูแล้วให้ผู้สังเกตปีนตามขึ้นไป และตัวแบบอาจช่วยจุดข้อมือ หรือแนะนำวิธีการก้าวขาให้

5. การเสนอตัวแบบที่ผู้สังเกตมีส่วนร่วม (Participant Modeling) เป็นการให้ผู้สังเกตร่วมกิจกรรมกับตัวแบบ และผู้ดำเนินการ เช่น การให้ผู้สังเกตที่มีลักษณะก่อนตัวจากสิ่งคมร่วมเล่นกับตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมการเล่นกับเพื่อน ๆ

6. การเสนอตัวแบบที่มีระบบสัมผัสทางกาย (Contact Desensitization) การเสนอตัวแบบวิธีนี้มีลักษณะเหมือนกับการเสนอตัวแบบที่ผู้สังเกตมีส่วนร่วม (Participant Modeling) แต่นิยมใช้ในกรณีที่ผู้ดำเนินการมีโอกาสนสัมผัสทางร่างกายกับผู้สังเกต เพื่อเป็นการช่วยให้บรรลพฤติกรรมเป้าหมาย เช่น หลังจากตัวแบบแสดงพฤติกรรมแล้วมีความวางบนตัวงูแล้ว (ผู้ดำเนินการอาจแสดงเป็นตัวแบบเองก็ได้) ผู้ดำเนินการจะเอามือวางลงบนตัวงูก่อน แล้วให้ผู้สังเกตวางมือลงบนมือผู้ดำเนินการ แล้วผู้ดำเนินการค่อย ๆ ชักมือของตนออก เพื่อให้มือของผู้สังเกตสัมผัสกับตัวงูเอง

7. การเสนอตัวแบบภายใน (Covert Modeling) หมายถึง การให้ผู้สังเกตจินตนาการพฤติกรรมเป้าหมายโดยอาศัยตัวแบบ สาเหตุนี้เนื่องจากการที่ผู้ดำเนินการไม่สามารถจัดหาตัวแบบ ที่มีชีวิตให้มีลักษณะเหมือนผู้สังเกตทุกคนได้ทุกประการ และแม้จะใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ เช่น เทปบันทึกภาพก็อาจจะไม่ตรงกับปัญหาของผู้สังเกตทุกคน หรือผู้สังเกตไม่สามารถจินตนาการว่าตนกำลังแสดงพฤติกรรมนั้นอยู่ แต่สามารถจินตนาการว่า ผู้อื่นแสดงอยู่ได้ ประสิทธิภาพของกระบวนการนี้ขึ้นอยู่กับความมีประสิทธิภาพของผู้สังเกต และความชัดเจนของลำดับข้อมูลที่จินตนาการ เช่น การให้ผู้สังเกตจินตนาการว่า ตัวแบบแสดงพฤติกรรมปะทะสัมพันธ์กับหนู

8. การเสนอตัวแบบกับอุปกรณ์ชักนำการตอบสนอง และประสบการณ์ที่เชี่ยวชาญ ซึ่งเกิดจากการควบคุมตนเองของผู้สังเกต (Modeling with Response-Induction Aids and Self-Directed Master Experience) การเสนอตัวแบบกับอุปกรณ์ชักนำการตอบสนอง หมายถึง การใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ หรือกระบวนการในการช่วยให้ผู้มารับการบำบัดแสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างมั่นใจมากขึ้น เมื่อผู้สังเกตได้ร่วมกิจกรรมกับตัวแบบ เช่น หลังจากผู้สังเกตที่มีอาการหวาดกลัวงูตัวแบบแสดงพฤติกรรมลดความกลัวงูแล้ว เขาจะได้รับอุปกรณ์ที่ช่วยชักนำการตอบสนองต่าง ๆ เช่น ให้สวมถุงมือ ลดเวลาในการปะทะสัมผัสกับงู และใช้งูที่ไม่น่ากลัว เพื่อทำให้กล้าแสดงพฤติกรรมลดความกลัวงูอย่างมั่นใจมากขึ้น

การเสนอตัวแบบกับการใช้ประสบการณ์ที่เชี่ยวชาญซึ่งเกิดจากการควบคุมตนเองของผู้สังเกต หมายถึง การให้ผู้มารับการบำบัดแสดงพฤติกรรมเป้าหมายเอง โดยปราศจากการใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ และการชี้แนะของผู้บำบัด เช่น หลังจากผู้สังเกตที่มีอาการกลัวงูตัวแบบ แสดงพฤติกรรมลดความกลัวงูแล้วผู้บำบัดก็จะปล่อยให้เขาค่อย ๆ มีความสามารถในการปะทะสัมผัสกับงูด้วยตนเอง

9. การเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมเปลี่ยนไปที่ละขั้น กับการเสนอตัวแบบที่แสดงความชำนาญในการกระทำพฤติกรรม (Coping Modeling and Mastery Modeling) การเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมเปลี่ยนไปที่ละขั้น หมายถึง การที่ตัวแบบแสดงว่าไม่สามารถปฏิบัติพฤติกรรมเป้าหมายได้แล้วค่อย ๆ เปลี่ยนไปที่ละขั้นจนบรรลุพฤติกรรมเป้าหมาย การเสนอตัวแบบประเภทนี้มักใช้กับการลดพฤติกรรมความกลัวของบุคคล เช่น ตัวแบบแสดงพฤติกรรมตั้งแต่กลัวงูไม่กล้าเข้าไปใกล้งูในระยะ 2 เมตร แล้วค่อย ๆ เปลี่ยนไปที่ละขั้นจนสามารถจับงูได้

ตัวแบบที่แสดงความชำนาญในการกระทำพฤติกรรม หมายถึง การที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างชำนาญ เช่น ตัวแบบแสดงให้เห็นว่ากล้าจับงู และทำอย่างชำนาญตั้งแต่แรก

ส่วน เพอร์รี และ ฟุรุคาวา (Perry and Furukawa, 1980 : 138-139) แบ่งการเสนอตัวแบบเป็น 2 วิธี ดังนี้

1. เสนอให้เห็นพฤติกรรมตั้งแต่เริ่มแรก จนถึงพฤติกรรมสุดท้ายของตัวแบบที่ได้รับผลกรรมที่พึงพอใจ โดยใช้คำพูดประกอบการแสดงพฤติกรรมไปด้วยว่า แต่ละขั้นตอนตัวแบบพบปัญหาอย่างไร และแสดงพฤติกรรมอย่างไรเป็นขั้น ๆ

จะช่วยให้การเสนอตัวแบบได้ผลในการเลียนแบบมากขึ้น โดยเฉพาะผู้สังเกตที่มีความวิตกกังวล การเริ่มเสนอสถานการณ์ของตัวแบบตั้งแต่เริ่มแรกและแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ต่อมา จะช่วยให้บุคคลได้ปรับตัว ทำให้ความวิตกกังวลค่อย ๆ ลดลงตามไปด้วย

2. เสนอโดยการใช้ตัวแบบแสดงพฤติกรรมเผชิญปัญหา หรือโต้ตอบกับสภาพการณ์ที่ทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ หรือเกิดอันตรายโดยทันที และได้รับผลกรรมที่พึงพอใจตัวแบบจะแสดงพฤติกรรมที่แสดงให้เห็นถึงความมั่นใจในตนเองที่จะเผชิญกับสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ โดยอาจแสดงพฤติกรรมหลาย ๆ พฤติกรรมที่ช่วยให้เผชิญกับปัญหาได้ หาข้อใจลึก ๆ หรือผ่อนคลายตนเอง หรืออาจใช้คำพูดเพื่อสอนตัวเอง (Self-Instruction) เป็นต้น

การเสนอตัวแบบทั้ง 2 วิธี พบว่า การเสนอตัวแบบที่ทำให้เห็นพฤติกรรมของตัวแบบตั้งแต่เริ่มแรกจนถึงพฤติกรรมสุดท้าย ให้ผลในการช่วยลดความวิตกกังวลได้ดีกว่าการเสนอตัวแบบที่เผชิญกับปัญหาโดยทันที แต่ไม่พบงานวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าการเสนอตัวแบบทั้ง 2 ลักษณะ ให้ประสิทธิผลต่างกันในการเลียนแบบพฤติกรรมอื่น ๆ

ประโยชน์ของการเรียนรู้โดยผ่านตัวแบบ
มีประโยชน์ดังนี้

1. ลดระยะเวลาในการเรียนรู้ของบุคคล เพราะทำให้บุคคลไม่ต้องเรียนรู้ทุกอย่างโดยประสบการณ์ตรง และยังให้ความปลอดภัยแก่บุคคล เพราะพฤติกรรมบางประการไม่เหมาะแก่การเรียนรู้โดยประสบการณ์ตรง เช่น การเรียนรู้เรื่องผลของการถูกไฟฟ้าช็อต ผลของการจมน้ำ
2. สามารถปรับพฤติกรรมที่ต้องการได้เร็ว
3. สะดวกในการนำไปใช้ เพราะสามารถเลือกตัวแบบลักษณะต่าง ๆ ตามความมุ่งหมาย และยังสามารถควบคุมหรือจัดรูปแบบวิธีการเสนอให้เหมาะสมตามความต้องการได้
4. มีลักษณะเป็นธรรมชาติกว่าวิธีอื่น การเรียนรู้ของบุคคลส่วนมากมาจาก การสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบในสภาพการณ์จริง ดังนั้นการนำวิธีการเสนอตัวแบบมาใช้ย่อมไม่ทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกว่าคุณถูกควบคุมหรือรู้สึกผิดแปลกไปมากนัก

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยต่าง ๆ ที่ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์นั้น มีการศึกษาหลายด้าน เช่น ศึกษาถึงประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เพื่อสร้างพฤติกรรมใหม่ เพิ่มพฤติกรรม หรือลดพฤติกรรมต่าง ๆ

ในเรื่องการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ช่วยสร้างพฤติกรรมใหม่เกี่ยวกับพฤติกรรมกล้าแสดงออก กาแลชซี และ ลิตส์ (Galassi and Litz, 1974 : 390-394) ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการพัฒนาพฤติกรรมกล้าแสดงออก กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยที่ไม่ค่อยกล้าแสดงออก เป็นชาย 16 คน หญิง 16 คน โดยจะถูกสุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม และ จะถูกบันทึกภาพการแสดงบทบาทของตนในสภาพการณ์บทบาทสมมติไว้ก่อน จากนั้นกลุ่มทดลองจะได้รับการฝึก 8 ช่วง เป็นเวลา 2 สัปดาห์ ซึ่งประกอบด้วย การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นแถบบันทึกภาพที่แสดงพฤติกรรมกล้าแสดงออก การชักจูงพฤติกรรม การสนับสนุนจากกลุ่มเพื่อน คำแนะนำของผู้ฝึก การบำบัดด้วยตัวเอง และข้อมูลย้อนกลับจากผู้ฝึก ผลปรากฏว่ากลุ่มทดลองได้คะแนนจากแบบวัดการแสดงตน มีการประสานสายตาและแสดงเนื้อหาความกล้ามากกว่ากลุ่มควบคุม

เกลดสโตน และ สเปนเซอร์ (Gladstone and Spencer, 1977 : 75-84) ได้เสนอตัวแบบช่วยในการสร้างพฤติกรรมล้างหน้า แปรงฟัน และล้างมือด้วยตนเองโดยใช้วิธีหลายพื้นฐานข้ามบุคคลในเด็กปัญญาอ่อน จำนวน 4 คน อายุระหว่าง 8-15 ปี คณะที่ให้ตัวแบบผู้วิจัยได้ช่วยฝึกหัดให้กระทำพฤติกรรมตามตัวแบบไปด้วย และให้คำชมเชยเมื่อกลุ่มตัวอย่างกระทำพฤติกรรมได้ถูกต้องตามตัวแบบ ผลปรากฏว่าพฤติกรรมการล้างหน้า แปรงฟัน และล้างมือด้วยตนเองเพิ่มขึ้น และเมื่อติดตามผลต่อไปอีก 2 อาทิตย์ ผลปรากฏว่ากลุ่มตัวอย่างยังสามารถล้างหน้า แปรงฟัน และ ล้างมือได้เช่นเดิม

ซาโกตสกี และ คณะ (Sagotsky et al, 1981 : 1037-1042) ศึกษาถึงผลของตัวแบบในแถบบันทึกภาพต่อพฤติกรรมการทำงานกับเด็ก จำนวน 118 คน โดยแบ่งเป็น 4 กลุ่ม เด็กแต่ละกลุ่มจะต้องเล่นเกม 3 เกม และก่อนการเล่นเกมให้เด็กในกลุ่มที่ 1 ผู้ตัวแบบที่เป็นผู้ใหญ่จากแถบบันทึกภาพที่มีภารกิจตกลงกันว่าจะช่วยกันเล่นเกม และแสดงพฤติกรรมการทำงานร่วมกันจนสามารถเล่นเกม

สำเร็จ กลุ่มที่ 2 ให้อุณหภูมิที่เป็นผู้ใหญ่จากแถบบันทึกภาพที่เพียงแต่ตกลงกันว่า จะร่วมมือกันเล่นเกมจนสำเร็จ แต่ไม่ได้ดูพฤติกรรมความร่วมมือกันเล่น กลุ่มที่ 3 ผู้วิจัยอ่านคำแนะนำการเล่นเกมที่พิมพ์และแนะนำให้ร่วมมือกัน กลุ่มที่ 4 ให้เล่นเกม โดยไม่ให้คำแนะนำใด ๆ ผลปรากฏว่ากลุ่มที่ 1, 2 และ 3 เกิดพฤติกรรมความร่วมมือไม่ต่างกัน ส่วนกลุ่มที่ 4 ไม่พบพฤติกรรมความร่วมมือกัน

ไวเน็ต และ คณะ (Winett et al, 1982 : 381-402) ก็ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบในแถบบันทึกภาพ และการให้ข้อมูลย้อนกลับรายวันต่อการประหยัดพลังงานไฟฟ้าที่อยู่อาศัย โดยศึกษากับประชาชนในหมู่บ้านแบลคส์เบอร์ก (Blacksburg) รัฐเวอร์จิเนีย (Virginia) อายุระหว่าง 18-56 ปี ใช้ไฟฟ้าระหว่าง 32-124 หน่วย (Units) เฉลี่ยประมาณ 63 หน่วย โดยแบ่งเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้อุณหภูมิในแถบบันทึกภาพเพียงอย่างเดียว กลุ่มที่ 2 ให้อุณหภูมิในแถบบันทึกภาพ และผู้ทดลองจะรายงานผลการใช้ไฟฟ้าให้ทราบ ผลการวิจัยปรากฏว่า ในฤดูหนาวผลลัพธ์ที่ได้จากการรณรงค์การใช้ไฟฟ้า รวมทั้งหมู่บ้านลดลง 15% และไฟฟ้าที่ใช้สำหรับเครื่องทำความร้อนลดลง 25% เมื่อใช้ไฮโกรมิเตอร์ (Hygrometer) วัดความชื้น และอุณหภูมิตอนกลางวันเท่ากับ $62^{\circ} F$ และตอนกลางคืน $59^{\circ} F$ และจัดเป็นช่วงอุณหภูมิที่ประชาชนในหมู่บ้านอยู่ได้อย่างสะดวกสบาย โดยไม่มีการเปลี่ยนแปลงทางด้านการแต่งกาย ซึ่งแตกต่างไปจากการวิจัยในห้องทดลองที่พบว่า อุณหภูมิที่บุคคลจะอยู่ได้อย่างสะดวกสบายคือ $75^{\circ} F$ ส่วนในฤดูร้อนปรากฏว่า การใช้ไฟฟ้ารวมทั้งหมู่บ้านลดลง 15% ไฟฟ้าที่ใช้ทำความเย็นลดลง 34% นอกจากนี้ยังพบว่า การเสนอตัวแบบในแถบบันทึกภาพร่วมกับ การให้ข้อมูลย้อนกลับรายวันมีประสิทธิภาพดีกว่าการเสนอตัวแบบในแถบบันทึกภาพแต่เพียงอย่างเดียว

สำหรับการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ช่วยเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์นั้น

โอ คอนเนอร์ (O'Conner, 1969 : 15-22) ได้เสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ช่วยให้เด็กวัยก่อนเรียนในโรงเรียนอนุบาลที่แยกตัวไม่ยอมเข้าสังคม เพิ่มพฤติกรรมการเข้าสังคมโดยแบ่งเด็กเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้อุณหภูมิที่เกี่ยวกับเด็กที่ไม่แยกตัว และเข้าสังคมตามปกติ และได้รับผลกระทบที่พึงพอใจ โดยมีคำอธิบายเกี่ยวกับพฤติกรรมของตัวแบบ ขณะที่กลุ่มตัวอย่างตัวแบบด้วย ส่วนกลุ่มที่ 2 ให้อุณหภูมิที่เกี่ยวกับเรื่องอื่น ๆ ที่ไม่เกี่ยวกับการเข้าสังคม ผลปรากฏว่า เด็กในกลุ่มที่ 2 ยังคงแยกตัวเช่นเดิม ขณะที่กลุ่มที่ 1 มีพฤติกรรมเข้าสังคมมากขึ้นจนอยู่ในระดับเดียวกับเด็กปกติ

นอกจากนี้ โอ คอนเนอร์ (O'Conner, 1972 : 327-334) ยังได้ศึกษาประสิทธิภาพของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ เปรียบเทียบกับการแต่งพฤติกรรม เพื่อเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่มีปัญหาในการแยกตัวจากสังคม จำนวน 33 คน โดยผู้วิจัยแบ่งเด็กออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ ซึ่งเป็นภาพยนตร์ที่แสดงถึงการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เหมาะสม ความยาว 23 นาที กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการแต่งพฤติกรรม กลุ่มที่ 3 ใช้การแต่งพฤติกรรมอย่างเดี๋ยวจริง กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม ผลปรากฏว่าการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ เป็นกระบวนการที่สามารถเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมได้ผลเร็วกว่าการแต่งพฤติกรรม และระดับพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะคงอยู่นานกว่าการแต่งพฤติกรรม

เคลเลอร์ และ ชาร์ลสัน (Keller and Charlson, 1974 : 912-919) ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการเพิ่มพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอีกเช่นกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กก่อนวัยเรียนที่มีลักษณะแยกตัว จำนวน 19 คน โดยแบ่งเด็กเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นแถบบันทึกภาพตัวแบบที่แสดงทักษะทางสังคมแล้วได้รับการเสริมแรงทางสังคม เช่น การยิ้ม การหัวเราะ การแตะร่างกาย จำนวน 4 เรื่อง ความยาวเรื่องละ 5 นาที ส่วนกลุ่มที่ 2 ให้ชมภาพยนตร์ชีวิตธรรมดาจากการสังเกตพฤติกรรมทั้งก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ปรากฏว่า กลุ่มที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์แสดงทักษะทางสังคม มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่ากลุ่มที่ได้ชมภาพยนตร์ชีวิตธรรมดา

แจคกิบฮุก และ สเมอริกลิโอ (Jackibhuk and Smeriglio, 1975 : 838-841) ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในเด็กที่มีระดับการตอบสนองต่ำ (Social Responsiveness) อายุระหว่าง 3-10 ปี จำนวน 22 คน เป็นชาย 11 คน หญิง 11 คน แบ่งการทดลองเป็น 4 กลุ่ม คือกลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์ แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและใช้เสียงของตนเองบรรยาย กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และบุคคลอื่นเป็นผู้บรรยายเหตุการณ์ กลุ่มที่ 3 ให้ชมภาพยนตร์เกี่ยวกับเรื่องธรรมชาติ กลุ่มที่ 4 ไม่ให้ชมภาพยนตร์ใด ๆ ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 1 ก่อให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรม

มากที่สุด รองลงมาได้แก่กลุ่มที่ 2 และ 3 ตามลำดับ ส่วนกลุ่มที่ 4 ไม่พบว่ามีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น

ส่วนปัญหาเรื่องการอดยาเสพติด วิตเตอร์ และ กุน (Reeder and Kunce, 1976 : 560-562) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ และการบรรยายที่มีต่อพฤติกรรมการอดยาของผู้ติดเฮโรอีน อายุเฉลี่ย 29 ปี จำนวน 22 คน แบ่งผู้ทดลองเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ซึ่งเป็นแถบบันทึกภาพที่ตัวแบบแสดงการแก้ปัญหาการติดยา ตลอดจนวิธีการอดยาเสพติด กลุ่มที่ 2 ให้ฟังการบรรยายเกี่ยวกับวิธีการอดยาเสพติด จากการประเมินพฤติกรรมการปฏิบัติงานหลังการบำบัดรักษาเป็นเวลา 30, 90 และ 180 วันพบว่า กลุ่มที่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์มีผลการปฏิบัติงานสูงกว่ากลุ่มที่ฟังการบรรยาย

เกี่ยวกับพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ อิสราเอลี และ กิตตแมน (Israely and Guttman, 1983 : 311-312) ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ที่มีต่อการบริจาค กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กระดับ 3 จำนวน 60 คน และเด็กระดับ 6 จำนวน 60 คน ซึ่งจะถูกรวมเข้ากลุ่มทดลอง 5 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ชมหุ่นกระบอกแสดงการบริจาคร่วมกับการเสริมแรง กลุ่มที่ 2 ให้ชมหุ่นกระบอก กลุ่มที่ 3 ให้ฟังเรื่องการบริจาคร่วมกับการเสริมแรง กลุ่มที่ 4 ให้ฟังเรื่องการบริจาค กลุ่มที่ 5 เป็นกลุ่มควบคุม ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 1 และ 2 บริจาคเงินมากกว่ากลุ่มที่ 5 ไม่มีความแตกต่างระหว่างกลุ่มที่ 1 และ 3 ซึ่งได้รับการเสริมแรงและกลุ่มที่ได้รับฟังเรื่องการบริจาคกับกลุ่มที่ได้ชมหุ่นกระบอก

ยังมีการนำตัวแบบสัญลักษณ์ไปใช้ในการสอน หรือฝึกหัดทักษะการปรึกษาเชิงจิตวิทยาด้วย โฟรเอลล์ และ โรบินสัน (Froehle and Robinson, 1983 : 197-206) ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติที่มีต่อการเสนอความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับทักษะในการให้คำปรึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ให้คำปรึกษามือใหม่อายุ 21-60 ปี จำนวน 28 คน กลุ่มตัวอย่างจะถูกสุ่มเข้าในสถานการณ์ทดลอง 1 ใน 4 สถานการณ์ เพื่อสอนความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับทักษะการให้คำปรึกษา เรื่องการสะท้อนความรู้สึก โดยกลุ่มที่ 1ให้อ่านตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นสิ่งตีพิมพ์ กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นแถบบันทึกภาพ กลุ่มที่ 3 ให้อ่านตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นสิ่งตีพิมพ์ร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ

กลุ่มที่ 4 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นแถบบันทึกภาพร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติ จากนั้นทดสอบ โดยการให้คะแนนการตอบของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดต่อ เรื่องของผู้ป่วย ซึ่งสร้างเป็นแถบบันทึกภาพเรื่องสั้น ๆ 16 เรื่อง จากการวิเคราะห์ที่บุคคล แสดงให้เห็นว่า แม้จะไม่มี ความแตกต่างอย่างเห็นได้ชัดระหว่างสภาพการณ์ ที่ให้ตัวแบบ สัญลักษณ์เป็นสิ่งตีพิมพ์ และตัวแบบสัญลักษณ์เป็นแถบบันทึกภาพ แต่ก็มี ความแตกต่างกันระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีโอกาสได้แสดงบทบาทสมมติ กับกลุ่มตัวอย่างที่ไม่ได้แสดงบทบาทสมมติ สรุปว่าบทบาทสมมติสามารถเพิ่มประสิทธิภาพในการเลียนแบบของตัวแบบสัญลักษณ์

ประนอม ประเสริฐศรีศักดิ์ (2523) ได้นำเอาตัวแบบ และการเสริมแรงทางบวกไปใช้ในการเพิ่มพฤติกรรม การถาม และตอบคำถามในชั้นเรียนของเด็กปัญญาอ่อนที่สามารถเรียนได้ จำนวน 5 คน ซึ่งมีพฤติกรรม การถามและการตอบคำถาม ในเวลาเรียนโดยเฉลี่ยต่ำกว่า 1 ครั้งใน 20 นาที ผลปรากฏว่าพฤติกรรม การถาม และการตอบคำถามของเด็กปัญญาอ่อนทั้ง 5 คน เพิ่มขึ้นในระยะเวลาที่เสนอตัวแบบ และให้การเสริมแรงทางบวก

จรรยา นาคะรัต (2528) ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ต่อการบริจาค และพบผลเช่นเดียวกัน โดยกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนชั้นประถมปีที่ 5 จำนวน 50 คน สุ่มนักเรียนออกเป็น 5 สภาพการณ์ สภาพการณ์ละ 10 คน สภาพการณ์ที่ 1 ให้ชมแถบบันทึกภาพตัวแบบแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อและพูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อ สภาพการณ์ที่ 2 ให้ชมแถบบันทึกภาพตัวแบบแสดงพฤติกรรมไม่เอื้อเฟื้อ แต่พูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อ สภาพการณ์ที่ 3 ให้ชมแถบบันทึกภาพตัวแบบแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อแต่ไม่พูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อ สภาพการณ์ที่ 4 ให้ชมแถบบันทึกภาพตัวแบบไม่แสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ แต่พูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อสภาพการณ์ที่ 5 สภาพการณ์ควบคุม จากนั้นให้นักเรียนเล่นเกมต่อภาพปริศนา และเปิดโอกาสให้นักเรียนบริจาคบัตรรางวัลให้กับการศัล ผลปรากฏว่าตัวแบบสัญลักษณ์ที่แสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ และพูดสนับสนุนการเอื้อเฟื้อ สามารถเพิ่ม การบริจาคของผู้สังเกตได้

สำหรับการเพิ่มการปฏิบัติสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กพิการเนื่องจากสมองนั้น สุวรรณา วิริยะประสูร (2529) ได้ศึกษาโดยนำตัวแบบสัญลักษณ์ การชี้แนะ และ

การเสริมแรงทางบวกมาใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กพิการเนื่องจากสมองอายุ 5-13 ปี จำนวน 10 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 5 คน กลุ่มควบคุม 5 คน การทดลองมี 5 ระยะ ระยะที่ 1 เป็นระยะข้อมูลพื้นฐาน ระยะที่ 2 เป็นการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ระยะที่ 3 มีการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ร่วมกับการชี้แนะ ระยะที่ 4 มีการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก ระยะที่ 5 เป็นระยะติดตามผล การทดลองแบ่งเป็นระยะ ๆ ละ 5 วัน กลุ่มควบคุมไม่ได้กระทำกิจกรรมใด ผลปรากฏว่า กลุ่มทดลองมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่ากลุ่มควบคุมในระยะเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ระยะเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ ระยะเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และระยะติดตามผล และพบว่าพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กในระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เพิ่มมากกว่าระยะข้อมูลพื้นฐาน ระยะการเสนอตัวแบบร่วมกับการชี้แนะ เพิ่มมากกว่าระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวกเพิ่มมากกว่าระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ และระยะติดตามผลเพิ่มมากกว่าระยะข้อมูลพื้นฐาน

ส่วนการนำตัวแบบสัญลักษณ์มาใช้ในการลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์นั้น มีการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการลดความกลัวของบุคคล ชอร์ และ โทริเซน (Shaw and Thoresen, 1974 : 415-420) ศึกษาเปรียบเทียบผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ และการค่อย ๆ ลดอาการอย่างเป็นระบบที่มีต่อการกลัวทันตแพทย์ กลุ่มตัวอย่างเป็นบุคคลที่กลัวทันตแพทย์โดยพิจารณาความต้องการทำฟัน และการหลีกเลี่ยงการพบทันตแพทย์ อายุเฉลี่ย 30.6 ปี จำนวน 36 คน และมีค่าเฉลี่ยของการหลีกเลี่ยงการพบทันตแพทย์ 3.7 ปี แบ่งเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มละ 9 คน กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ที่เป็นแถบบันทึกภาพแสดงการลดความกลัวทันตแพทย์โดยการผ่อนคลายความรู้สึก กลุ่มที่ 2 ให้แสดงการค่อย ๆ ลดอาการอย่างเป็นระบบต่อการกลัวทันตแพทย์ กลุ่มที่ 3 ให้ฟังเทปบันทึกเสียงเกี่ยวกับเรื่องการช่วยบุคคลที่มีความวิตกกังวลและความกลัวอยู่เสมอ กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุมจากการประเมินโดยแบบประเมินตนเอง แบบประเมินความกลัว แบบประเมินทัศนคติ ตารางสำรวจความกลัว แบบสอบถามความวิตกกังวล และการขอให้ไปพบทันตแพทย์ ในระยะ 3 เดือนต่อมา สรุปว่า การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์มีประสิทธิภาพในการลดความกลัวการพบทันตแพทย์มากกว่าการค่อย ๆ ลดอาการอย่างเป็นระบบ และยิ่งพบว่า

เสนอตัวแบบสัญลักษณ์และการค่อฮ ๆ ลดอาการอย่างเป็นระบบมีผลต่อการสร้างทัศนคติที่ดีต่อการพบกันตแพทย์มากกว่าการให้ฟังเทปบันทึกเสียง เรื่องการลดความวิตกกังวลและกลัวอยู่เสมอ

เดวีซ์ และ คณะ (Davies et al, 1984 : 1290-1298) ได้ทดลองลดพฤติกรรมกรรมการไม่เชื่อฟังคำสั่งในเด็ก 2 ระดับอายุ คือ 2-4, 5 ปี และ 5.5-7.5 ปี ซึ่งพบว่า การใช้ตัวแบบร่วมกับการเพิกเฉย และการใช้คำพูดที่เป็นเหตุผล และการใช้วิธีเพิกเฉยร่วมกับการใช้คำพูดที่เป็นเหตุผล ช่วยลดพฤติกรรมกรรมการไม่เชื่อฟังคำสั่งได้ดีกว่าวิธีเพิกเฉยอย่างเดียว และวิธีนี้ไม่ได้ปรับพฤติกรรมของเด็กเฉย และพบว่า เด็กโตจะเข้าใจเงื่อนไขได้เร็วและดีกว่าเด็กเล็ก

ในการลดความกลัวนั้น นอกจากจะเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการลดความกลัวบุคคลหรือสถานการณ์แล้ว ก็ยังมีการศึกษาเกี่ยวกับการลดความกลัวที่มีต่อสัตว์ เช่น สุนทรีย์ ชูโต (2523) ได้เสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ในการลดความกลัวหนูของเด็กวัยรุ่นไทย กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กวัยรุ่นที่มีความกลัวหนู อายุ 13-15 ปี จำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 15 คน และกลุ่มควบคุม 15 คน ให้กลุ่มทดลองชมตัวแบบสัญลักษณ์ ซึ่งเป็นภาพยนตร์ที่ตัวแบบแสดงการลดความกลัวหนู ความยาวประมาณ 13 นาที ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้ชมตัวแบบสัญลักษณ์ จากนั้นทดสอบความกลัวหนูของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมจากการสังเกตพฤติกรรม ตามแบบสังเกตพฤติกรรมการหลีกเลี่ยงของ M. Mike Nawas ผลปรากฏว่า กลุ่มทดลองมีความกลัวหนูลดลงกว่ากลุ่มควบคุม แสดงว่า การเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ สามารถลดความกลัวหนูของเด็กวัยรุ่นไทยได้

สำหรับความวิตกกังวลนั้น มีงานวิจัยที่ศึกษาวิธีการลดความวิตกกังวล แมน (Mann, 1972 : 1-7) เสนอตัวแบบสัญลักษณ์ในการลดความวิตกกังวลของการสอบกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 80 คน ถูกสุ่มเป็นกลุ่มทดลอง 60 คน และกลุ่มควบคุม 20 คน กลุ่มทดลองจะได้ชมแถบบันทึกภาพตัวแบบที่พรรณาถึงการค่อฮ ๆ ลดความวิตกกังวลอย่างเป็นระบบ และนักเรียนจำนวน 10 คน ของแต่ละกลุ่มจะได้รับคำสอนที่เป็นกลาง จากการประเมินโดยแบบวัดความวิตกกังวล และการจับเวลาวัดความคล่องแคล่วในการอ่าน ผลปรากฏว่า กลุ่มทดลองลดความวิตกกังวลในการแสดงมากกว่ากลุ่มควบคุมและการให้คำสอนมีอิทธิพลต่อการลดความวิตกกังวลไม่มากนัก เมื่อได้ให้กลุ่มควบคุมชมแถบบันทึกภาพตัวแบบในเวลาต่อมาพบว่ากลุ่มควบคุมสามารถลดความวิตกกังวลได้เท่ากับกลุ่มทดลอง

โซโลมอน และ คณะ (Solomon et al, 1980 : 729-736) ได้ทดลองในนักศึกษาชาย 89 คน ของมหาวิทยาลัย แคนซัส (Kansas) โดยให้นักศึกษาทุกคนตัวเลขที่จัดเป็นกลุ่ม ๆ ทุกตัวให้ถูกต้องตามที่ได้อินจากเทป แบ่งเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 แจ้งให้นักศึกษาทราบว่าถ้าเขาพูดตัวเลขทุกตัวได้ถูกต้อง เขาจะไม่ถูกช็อคไฟฟ้า แต่ถ้าบอกเลขผิดจะถูกช็อคไฟฟ้า กลุ่มที่ 2 แจ้งให้นักศึกษาทราบว่า การถูกช็อคไฟฟ้าจะใช้วิธีสุ่ม ไม่ขึ้นอยู่กับการบอกทวนเลขได้ถูกหรือผิด กลุ่มที่ 3 เป็นกลุ่มควบคุม ได้รับการบอกว่าการกระทำและการถูกกระตุ้นทางสรีระของเขาจะถูกนำไปเปรียบเทียบกับกลุ่มทดลอง กลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 2 ที่ได้รับการกระตุ้นต่างกัน โดยมีการบันทึกการถูกกระตุ้นทางสรีระ โดยวัดความแรงของชีพจร และจำนวนครั้งของชีพจรใน 1 นาที และบันทึกการรายงานความวิตกกังวล โดยใช้แบบวัดความวิตกกังวล AACL (Affect Adjective Check List) ใน 2 ระยะ คือ ก่อนการถูกกระตุ้นด้วยสิ่งเร้าและในระยะที่โต้ตอบต่อสิ่งเร้า โดยพิจารณาในผู้ถูกทดลอง 2 ประเภทคือ พวกที่มีความพยายามมากและพวกที่มีความพยายามน้อย ผลปรากฏว่า

เหตุการณ์ที่ไม่พึงพอใจ (การถูกช็อคไฟฟ้า) เพิ่มความวิตกกังวลและกระตุ้นระบบสรีระของผู้ถูกทดลอง การฝึกให้มีการควบคุมสิ่งเร้าที่ไม่พึงพอใจ มีผลในการลดระดับความวิตกกังวลของผู้ถูกทดลองมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึก แต่จะเป็นเฉพาะในกรณีที่สิ่งเร้านั้นสามารถควบคุมได้ไม่ยากนัก ความคาดหวังว่าการควบคุมสิ่งเร้านี้ได้ผลดี ช่วยลดการกระตุ้นด้านสรีระของกลุ่มทดลองมากกว่ากลุ่มควบคุม ในระยะที่กลุ่มทดลองอยู่ในระหว่างที่รอการฝึกหัดการควบคุมสถานการณ์ที่ไม่พึงพอใจนั้น แต่เมื่ออยู่ในระยะการฝึกการควบคุมสถานการณ์ที่ไม่พึงพอใจ ผู้ถูกทดลอง แสดงให้เห็นถึงการถูกกระตุ้นทางสรีระเท่า ๆ กับผู้ที่ไม่ได้รับการฝึกสรุปว่าการฝึกการควบคุมสถานการณ์ที่ไม่พึงพอใจมีผลในการช่วยลดความเครียดและความวิตกกังวลแต่อยู่ในขอบเขตของความยากง่ายของการควบคุมสถานการณ์นั้น ๆ

เบนเดอร์ และ คณะ (Bander et al, 1982 : 96-103) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของความวิตกกังวลในการเรียนคณิตศาสตร์ โดยวิธีใช้ตัวแนะนำจะช่วยควบคุมให้เกิดการผ่อนคลาย กับวิธีการให้ฝึกทักษะในการเรียนคณิตศาสตร์ให้มากขึ้น กลุ่มตัวอย่าง 36 คน แบ่งเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ฝึกทักษะในการเรียนคณิตศาสตร์มากขึ้น กลุ่มที่ 2 ให้ตัวแนะนำที่จะช่วยควบคุมให้เกิดการผ่อนคลาย

กลุ่มที่ 3 ให้ทั้งการฝึกทักษะในการเรียนคณิตศาสตร์ และให้ตัวชี้แนะให้มีการผ่อนคลาย กลุ่มที่ 4 สอนตามปกติ ผลปรากฏว่าจาก แบบวัดความวิตกกังวลทางคณิตศาสตร์ และจากการทำคณิตศาสตร์ของผู้รับการทดลอง พบว่าการให้ฝึกทักษะในการเรียนคณิตศาสตร์มากขึ้น ให้ผลในการลดความวิตกกังวล แต่เมื่อมีการติดตามผลปรากฏว่าการให้ตัวชี้แนะ เพื่อให้มีการผ่อนคลายได้ผลในการลดความวิตกกังวล ได้ดีกว่าวิธีอื่น ๆ ทุกวิธี

ปีเตอร์สัน และ คณะ (Peterson et al, 1984 : 196-203) ได้ศึกษาถึงผลของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ต่อการลดความวิตกกังวลในการผ่าตัด กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่กำลังจะเข้ารับการผ่าตัดในช่องปาก จำนวน 44 คน ซึ่งเด็กทุกคนไม่เคยรับการผ่าตัดมาก่อน แบ่งเด็กเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้ซึมตัวแบบที่เป็นหุ่นกระบอก กลุ่มที่ 2 ให้ซึมตัวแบบภาพยนตร์ กลุ่มที่ 3 ให้ซึมตัวแบบแถบบันทึกภาพ โดยตัวแบบทั้ง 3 กลุ่มจะแสดงให้เห็นตั้งแต่การเตรียมเข้ารับการผ่าตัดจนเข้าผ่าตัด และพักอยู่ในโรงพยาบาล กลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุม ไม่ได้ซึมตัวแบบ ผลปรากฏว่าเด็กในกลุ่มที่ 1, 2 และ 3 ลดความวิตกกังวลลง แต่ไม่พบความแตกต่างของทั้ง 3 กลุ่ม ส่วนกลุ่มที่ 4 ไม่ได้ลดความวิตกกังวลลง

นีธนา เหล่าสุวรรณ (2525) ศึกษาวิธีลดความวิตกกังวลโดยวิธีลดความรู้สึกร้อย่างเป็นระบบ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 จำนวน 20 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 10 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกลดความรู้สึกร้อย่างเป็นระบบจำนวน 6 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง ภายในเวลา 2 สัปดาห์ ก่อนสอบปลายภาค กลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึก ผลปรากฏว่า กลุ่มทดลองได้คะแนนจากแบบสำรวจความวิตกกังวลในการสอบลดลงกว่ากลุ่มควบคุม

อุบล วุฒิสัทธา (2526) ได้ศึกษาวิธีลดความวิตกกังวลโดยใช้กระบวนการควบคุมตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนกวดวิชา เพื่อเตรียมตัวสอบคัดเลือกเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ จำนวน 20 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 10 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกกระบวนการควบคุมตนเอง ซึ่งแบ่งเป็น 5 ระยะ ห่างกันระยะละ 1 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึก ผลปรากฏว่า กลุ่มทดลองสามารถลดความวิตกกังวลในการเตรียมตัวสอบคัดเลือกเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐได้มากกว่า กลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึก

อัมพร พินิจวัฒนา (2527) ศึกษาถึงผลของการบำบัดด้วยหนังสือต่อภาวะความวิตกกังวลของเด็กป่วยเรื้อรังในโรงพยาบาล กลุ่มตัวอย่างเป็น เด็กป่วยชาย หญิง จำนวน 8 คน อายุระหว่าง 9-12 ปี ป่วยด้วยโรคไตเรื้อรัง แบ่งเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มทดลอง 1 มี 3 คน ให้รับการบำบัดด้วยหนังสือที่มีเนื้อหาสาระเกี่ยวข้องกับปัญหาของเด็กระหว่างการทดลอง พร้อมทั้งเข้าร่วมกิจกรรมของโรงพยาบาลตามปกติ กลุ่มทดลอง 2 มี 3 คน ให้อ่านหนังสือทั่วไปสำหรับเด็กที่ไม่มีเนื้อหาสาระเกี่ยวข้องกับปัญหาของเด็ก พร้อมทั้งเข้าร่วมกิจกรรมของโรงพยาบาลตามปกติ กลุ่มควบคุมมี 2 คน ให้เข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงพยาบาลตามปกติ โดยที่ไม่ได้อ่านหนังสือใด ๆ

ผลปรากฏว่า การบำบัดด้วยหนังสือที่มีเนื้อหาสอดคล้องกับปัญหาของเด็กสามารถลดความวิตกกังวลในเด็กป่วยเรื้อรังได้ ส่วนหนังสือที่ไม่มีเนื้อหาสอดคล้องกับปัญหาของเด็กไม่สามารถลดความวิตกกังวลในเด็กป่วยเรื้อรังได้ และระยะเวลาในการรักษาพยาบาล ความคุ้นเคยกับเจ้าหน้าที่โรงพยาบาล และสถานที่ ตลอดจนสภาวะความเจ็บป่วย ไม่มีส่วนช่วยลดความวิตกกังวลในเด็กป่วยเรื้อรังที่พักรักษาตัวในโรงพยาบาลเลย

อนงค์ ลีละชัยกุล (2529) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความวิตกกังวลของหญิงครรภ์แรกที่มีอายุ ระดับการศึกษา และฐานะทางเศรษฐกิจต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นหญิงครรภ์แรกที่มาฝากครรภ์ที่โรงพยาบาล จำนวน 100 คน สุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการสุ่มแบบบังใจ ใช้แบบวัดความวิตกกังวล STAI วัดผลปรากฏว่า หญิงครรภ์แรกที่มีอายุต่างกัน มีความวิตกกังวลในขณะตั้งครรภ์ไม่ต่างกัน แต่ความวิตกกังวลที่มีอยู่เป็นประจำในตัวบุคคลต่างกัน หญิงครรภ์แรกที่มีระดับการศึกษาต่างกัน มีความวิตกกังวลในขณะตั้งครรภ์ไม่ต่างกัน แต่ความวิตกกังวลที่มีอยู่เป็นประจำในตัวบุคคลต่างกัน หญิงครรภ์แรกที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่างกัน มีความวิตกกังวลขณะตั้งครรภ์และความวิตกกังวลที่มีอยู่เป็นประจำในตัวบุคคลไม่ต่างกัน

นอกจากนี้ทางด้านจิตวิทยาการปรึกษา ก็มีการศึกษาในการลดความวิตกกังวลกัน ดังเช่น นันทนา รัตนาศิรินทร์ (2531) ก็ได้ศึกษาถึงผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวของรอเจอร์ที่มีการลดความวิตกกังวลของผู้ป่วยมะเร็งเพศหญิง ในช่วงรับรังสีรักษา กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ป่วยมะเร็งเพศหญิงในช่วงการรับรังสีรักษา ที่สมัครใจเข้าร่วมการวิจัย และได้คะแนนจากแบบวัดความวิตกกังวล

± 0.5 SD ขึ้นไป ของคะแนนเฉลี่ยจากแบบวัด จำนวน 8 คน ผลปรากฏว่าความวิตกกังวลของผู้ป่วยมะเร็งเพศหญิงในช่วงรับรังสีรักษา ที่ได้รับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มลดลง

นิมิตสุธา แว (2532) ได้ศึกษาผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเป็นกลุ่มแบบโพลีลิสติกต่อการลดความวิตกกังวลของนักศึกษาพยาบาลและผดุงครรภ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาพยาบาลและผดุงครรภ์ จำนวน 16 คน ที่กำลังศึกษาภาคปฏิบัติการพยาบาลและผดุงครรภ์ ทำแบบวัด STAI ได้คะแนนอยู่ระหว่าง ± 1 SD ของคะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 8 คน กลุ่มควบคุม 8 คน กลุ่มทดลองนั้นได้เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเป็นกลุ่มแบบโพลีลิสติก เป็นเวลา 3 วัน 2 คืน ใช้เวลาเข้ากลุ่ม 30 ชั่วโมง ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้ากลุ่ม ผลปรากฏว่ากลุ่มทดลองสามารถลดความวิตกกังวลได้มากกว่ากลุ่มควบคุม

นิภา เลิศลือชาชัย (2533) ได้ศึกษาผลของการบำบัดแบบพิจารณาเหตุผลและอารมณ์ที่มีต่อความวิตกกังวลในการสอบของนักศึกษาเลขานุการ ปีที่ 4 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาเลขานุการชั้นปีที่ 4 จำนวน 20 คน เป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 10 คน ซึ่งมีคะแนนจากแบบวัดความวิตกกังวลสูงกว่า 40 คะแนนขึ้นไป กลุ่มทดลองได้รับการฝึกกระบวนการบำบัด แบบพิจารณาเหตุผลและอารมณ์ เป็นเวลา 5 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ในขณะที่กลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึก ผลปรากฏว่า กลุ่มทดลองมีระดับความวิตกกังวลในการสอบต่ำกว่ากลุ่มควบคุมทั้งในระยะหลังการทดลองและในระยะติดตามผล และระดับความวิตกกังวลในการสอบของนักศึกษากลุ่มทดลอง ในระยะหลังการทดลอง ระยะติดตามผลต่ำกว่าในระยะก่อนการทดลอง

สรุปจากการรวบรวม งานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศพบว่า การใช้ตัวแบบ จะได้ผลในการลดความวิตกกังวลมากที่สุด

วัตถุประสงค์

วัตถุประสงค์ทั่วไป

เพื่อศึกษามลพิษของสารเสกนคตัวแบบสัณฐานในรูปเทปบันทึกภาพ ต่อการลดความวิตกกังวลของนักศึกษาพยาบาลศาสตร์ ชั้นปีที่ 1 วิทยาลัยพยาบาลสงขลา ก่อนการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาพยาบาลและหลักสูตรพยาบาล

วัตถุประสงค์เฉพาะ

1. เพื่อเปรียบเทียบ ความวิตกกังวลของนักศึกษาที่ได้สัมผัสแบบจากเทปบันทึกภาพ ในระยะก่อนการทดลองกับในระยะหลังการทดลอง
2. เพื่อเปรียบเทียบ ความวิตกกังวลของนักศึกษาที่ได้สัมผัสแบบจากเทปบันทึกภาพ กับที่ไม่ได้สัมผัสแบบจากเทปบันทึกภาพ ในระยะหลังการทดลอง

สมมติฐาน

1. ความวิตกกังวลของนักศึกษาที่ได้สัมผัสแบบจากเทปบันทึกภาพ ในระยะหลังการทดลอง จะต่ำกว่าในระยะก่อนการทดลอง
2. ความวิตกกังวลของนักศึกษาที่ได้สัมผัสแบบจากเทปบันทึกภาพ จะต่ำกว่าความวิตกกังวลของนักศึกษาที่ไม่ได้สัมผัสแบบจากเทปบันทึกภาพ ในระยะหลังการทดลอง

ความสำคัญและประโยชน์ของการวิจัย

ผลการศึกษาวิจัยครั้งนี้ มีความสำคัญและประโยชน์ดังต่อไปนี้

1. ทำให้ทราบผลการเปรียบเทียบ ความวิตกกังวลของนักศึกษาที่ได้สัมผัสแบบจากเทปบันทึกภาพ ในระยะหลังการทดลองว่าจะต่ำกว่าในระยะก่อนการทดลองหรือไม่ เพื่อนำผลการวิจัยไปใช้ในการลดความวิตกกังวลของนักศึกษาพยาบาล ก่อนที่จะเข้าศึกษาภาคปฏิบัติวิชาแนวคิดพื้นฐานและหลักการพยาบาล โดยวิธีการเสนอตัวแบบในรูปของเทปบันทึกภาพ เพื่อให้การเรียนรู้ในการศึกษาภาคปฏิบัติมีประสิทธิภาพ นักศึกษามีความพร้อม มีโอกาสแสดงศักยภาพได้เต็มที่ยิ่งขึ้น

2. ทำให้ทราบผลการเปรียบเทียบ ความวิตกกังวลของนักศึกษาที่ได้ชมตัวแบบจากเทปบันทึกภาพว่าจะต่ำกว่าความวิตกกังวลของนักศึกษาที่ไม่ได้ชมตัวแบบจากเทปบันทึกภาพ ในระยะหลังการทดลองหรือไม่ เพื่อนำผลการวิจัยไปใช้เป็นแนวทางให้มีผู้นำเอาวิธีการเสนอตัวแบบไปใช้ในการเรียนการสอนนักศึกษาพยาบาล เพื่อให้การเรียนการสอนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

3. เป็นแนวทางในการศึกษาค้นคว้า วิจัย สำหรับผู้สนใจวิธีการเสนอตัวแบบในรูปของเทปบันทึกภาพต่อไป

✓ ขอบเขตของการวิจัย

ขอบเขตของการวิจัยครั้งนี้ มีดังนี้

1. ประชากรในการวิจัย เป็นนักศึกษาพยาบาลศาสตร์ชั้นปีที่ 1 ปีการศึกษา 2535 ของวิทยาลัยพยาบาลสงขลาที่กำลังจะเข้ารับการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาพยาบาลศาสตร์และหลักสูตรพยาบาล ที่โรงพยาบาลสงขลา จังหวัดสงขลา เป็นครั้งแรกมีจำนวน 73 คน
2. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักศึกษาพยาบาลศาสตร์ชั้นปีที่ 1 ปีการศึกษา 2535 ของวิทยาลัยพยาบาลสงขลา ก่อนการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาพยาบาลศาสตร์และหลักสูตรพยาบาลเป็นครั้งแรก ซึ่งทำแบบวัดความวิตกกังวลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ได้คะแนนอยู่ระหว่าง ± 1 SD ของคะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม คือได้คะแนนอยู่ระหว่าง 116 ถึง 161 ซึ่งมีจำนวน 48 คน แล้วสุ่มตัวอย่างอย่างง่าย (Simple Random Sampling) โดยการจับฉลาก มาเป็นกลุ่มทดลอง 24 คน กลุ่มควบคุม 24 คน
3. ตัวแปรในการวิจัย
 - 3.1 ตัวแปรอิสระ คือ ตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์เสนอในรูปเทปบันทึกภาพ
 - 3.2 ตัวแปรตาม คือ คะแนนความวิตกกังวลของนักศึกษาพยาบาลก่อนการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาพยาบาลศาสตร์และหลักสูตรพยาบาล ที่วัดได้จากแบบวัดความวิตกกังวลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

ข้อตกลงเบื้องต้น

ข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบวัดความวิตกกังวลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ถือว่าเป็นคำตอบที่กลุ่มตัวอย่างตอบด้วยความจริงใจ และเชื่อถือได้

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. ความวิตกกังวล หมายถึง การตอบสนองของนักศึกษาพยาบาลศาสตร์ ชั้นปีที่ 1 ที่เกิดขึ้นทั้งในด้านความรู้สึก ความคิด อารมณ์ และการเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย ต่อการเข้าศึกษาภาคปฏิบัติวิชาแนวคิดพื้นฐานและหลักการพยาบาล ซึ่งวัดได้จากแบบวัดความวิตกกังวลที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

2. การเสนอตัวแบบ หมายถึง การที่ผู้เข้ารับการศึกษาได้สมัครตัวแบบสัญลักษณ์ ในรูปของแถบบันทึกภาพ ใน 1 สถานการณ์ คือ นักศึกษาเข้าไปศึกษาภาคปฏิบัติวิชาแนวคิดพื้นฐาน และหลักการพยาบาลเป็นครั้งแรกได้สร้างสัมพันธภาพกับผู้ป่วย และดูแลให้การพยาบาลผู้ป่วยที่ได้รับมอบหมายอย่างสมบูรณ์

3. นักศึกษาพยาบาล หมายถึง นักศึกษาพยาบาล ชั้นปีที่ 1 ที่การศึกษา 2535 ที่กำลังจะเข้าศึกษาภาคปฏิบัติวิชาแนวคิดพื้นฐานและหลักการพยาบาลเป็นครั้งแรกของหลักสูตรพยาบาลศาสตร์ วิทยาลัยพยาบาลสงขลา สังกัด กองงาน วิทยาลัยพยาบาล สำนักงานปลัดกระทรวงสาธารณสุข กระทรวงสาธารณสุข

4. การศึกษาภาคปฏิบัติวิชาแนวคิดพื้นฐานและหลักการพยาบาล หมายถึง การจัดให้นักศึกษาพยาบาลศาสตร์ ชั้นปีที่ 1 ที่ศึกษาภาคทฤษฎีวิชาแนวคิดพื้นฐาน และหลักการพยาบาล 1, 2 จำนวน 4 หน่วยกิต แล้วได้ฝึกภาคปฏิบัติการพยาบาล, ฝึกทักษะพื้นฐานการพยาบาลบนหอผู้ป่วยของโรงพยาบาลสงขลา เพื่อเป็นประโยชน์ในการให้การพยาบาลที่ซับซ้อนต่อไป