

การศึกษาผลของการเล่นสรรค์สร้างแบบขึ้นแะกับแบบกึ่งขึ้นแะที่มีต่อการยึดตนเอง
เป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุและความคิดสร้างสรรค์
ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ปริญญานิพนธ์

ของ

พรรักษ์ อินทามระ

14 ส.ค. 2537

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย

เมษายน 2536

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

187739

คณะกรรมการควบคุมและคณะกรรมการสอบ ได้พิจารณาปริญญานิพนธ์ฉบับนี้แล้ว
เห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต
วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้

คณะกรรมการควบคุม

..... ประธาน

(ผศ.ดร.จันทนา ภาคบงกช)

..... กรรมการ

(รศ.ชูศรี วงศ์รัตนะ)

คณะกรรมการสอบ

..... ประธาน

(ผศ.ดร.จันทนา ภาคบงกช)

..... กรรมการ

(รศ.ชูศรี วงศ์รัตนะ)

..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม

(ผศ.ละออ ชุตีกร)

บัณฑิตวิทยาลัยอนุมัติให้รับปริญญานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

(ศ.ดร.สมพร บัวทอง)

วันที่..26...เดือน....มิถุนายน.....พ.ศ. 2536

ประกาศขอบคุณ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลงได้ด้วยดี เพราะได้รับความช่วยเหลือและการให้คำแนะนำอย่างดียิ่งจาก ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฉันทนา ภาคภงกช รองศาสตราจารย์ชูศรี วงศ์รัตนะ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ละออ ชุตินทร ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในความกรุณาและขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ ที่นี้

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจิตต์ อภิรักษ์นุรักษ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ บังอร คันทาน ที่กรุณาตรวจและแก้ไขเครื่องมือในการทดลอง

ขอกราบขอบพระคุณ อาจารย์อนันทิศา ไชยะภฤชณะ ที่กรุณาให้คำแนะนำในการใช้แบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์ ของเจเลนและเออร์บัน

ขอกราบขอบพระคุณ ดร.อรอนงค์ เย็นอุทก ผู้บริหารโรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ และหัวหน้าภาควิชาการศึกษาพิเศษ อาจารย์ประวีณ พัทธราณนท์ อาจารย์สุชาศนี ศรีพันธุ์ อาจารย์เกษร วงศ์ก้อม และคณาจารย์ โรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต ที่กรุณาให้ความสะดวกและให้ความร่วมมือเป็นอย่างดีในการศึกษาทดลองครั้งนี้

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์พิตรเพลิน สนิทประชากร อาจารย์เยาวนา คลมั้น พี่และเพื่อนนิสิตปริญญาโท สาขาการศึกษาปฐมวัยทุกท่านที่ได้ให้ความช่วยเหลือ ห่วงใย และเป็นกำลังใจต่อผู้วิจัยด้วยดีตลอดมา และขอขอบพระคุณอีกหลายท่านที่มีได้กล่าวนามในที่นี้ แต่มีส่วนช่วยให้การทําศึกษาปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สมบูรณ์

คุณค่าและประโยชน์ของปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ขอมอบเป็นเครื่องบูชาพระคุณ บิดา มารดา ครู อาจารย์ ตลอดจนผู้มีพระคุณทุกท่านที่ช่วยให้ผู้วิจัยประสบความสำเร็จในการศึกษา

พริ้ง อินทามระ

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ภูมิหลัง	1
ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า	5
ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า	6
ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า	6
นิยามศัพท์เฉพาะ	7
2 เอกสารและงานวิจัย	9
เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน	10
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางสังคม และการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย	16
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคิดสร้างสรรค์	29
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่น	43
สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า	60
3 วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า	61
กลุ่มตัวอย่าง	61
เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า	62
การสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือ	62
การดำเนินการทดลอง	72
การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	76

4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	79
สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	79
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	79
5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	87
ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า	87
สมมติฐานของการศึกษาค้นคว้า	87
วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า.....	87
สรุปผลการศึกษาค้นคว้า	91
อภิปรายผล	91
ข้อสังเกตที่ได้จากการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้	94
ข้อเสนอแนะ	95
บรรณานุกรม	97
ภาคผนวก	107
ประวัติย่อของผู้วิจัย	170

บัญชีตาราง

ตาราง

หน้า

1	แบบแผนการทดลอง	72
2	การจัดกิจกรรมการเล่นระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	75
3	ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็น ตำแหน่งของวัตถุ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	80
4	ผลการเปรียบเทียบการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่ง ของวัตถุระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	82
5	ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนความคิดสร้างสรรค์ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม...	83
6	ผลการเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ...	84
7	ค่าสัดส่วนของนักเรียนที่ทำได้ในข้อหนึ่ง ๆ (p) และค่าสัดส่วนของนักเรียน ที่ทำผิดในข้อหนึ่ง ๆ (q) ของเครื่องมือวัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง ด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ จำนวน 12 ข้อ	109
8	การจัดอันดับที่นักเรียนของผู้ตรวจให้คะแนนความคิดสร้างสรรค์ 3 ท่าน	111
9	คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุระหว่าง กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	112
10	การจัดอันดับที่ผลต่างของคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางแยกตามกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม	113
11	คะแนนความคิดสร้างสรรค์ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	115
12	การจัดอันดับที่ผลต่างของคะแนนความคิดสร้างสรรค์แยกตามกลุ่มทดลองและ กลุ่มควบคุม	116
13	เปรียบเทียบคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่ง ของวัตถุ ก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	118
14	องค์ประกอบของการเล่นสร้างสรรค์สร้างในแต่ละกิจกรรม	128

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 โครงสร้างของสมรรถภาพทางสมองในลักษณะ 3 มิติของกิลฟอร์ด	33
2 วงจรการเล่นสรรค์สร้าง	49
3 เปรียบเทียบคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบชี้แนะกับ การเล่นสรรค์สร้างแบบทิ้งชี้แนะ	70
4 แสดงการเปรียบเทียบการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางก่อนและหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	81
5 แสดงการเปรียบเทียบผลต่างของคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางของ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	81
6 แสดงการเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ก่อนและหลังการทดลองของ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	84
7 แสดงการเปรียบเทียบผลต่างของคะแนนความคิดสร้างสรรค์ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม	85
8 แสดงภาพการวางรูปทรงเรขาคณิต ชุดที่ 1	124

บทนำ

เด็กทุกคนเป็นทรัพยากรที่มีคุณค่าและมีความสำคัญต่อการพัฒนาประเทศ ไม่ว่าจะเป็นมีความบกพร่องด้านร่างกาย สติปัญญา หรือมีความพิการอย่างใดอย่างหนึ่งก็ตาม หากเด็กเหล่านี้ได้รับความสนใจ เอาใจใส่และให้ความช่วยเหลืออย่างเหมาะสมก็จะช่วยให้เด็กเหล่านี้สามารถดำเนินชีวิต ทำงานร่วมกับคนปกติได้และเป็นกำลังสำคัญของชาติต่อไป ดังที่กล่าวไว้ในแผนการจัดการศึกษาพิเศษว่า "ถ้าสังคมเข้าใจยอมรับเด็กพิการว่ามีความสามารถเช่นเดียวกับเด็กปกติจะช่วยให้เด็กพิการอยู่ร่วมในสังคมอย่างมีประโยชน์ได้" (ศูนย์พัฒนาศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย. 2529 : 2 - 3) ทั้งนี้รัฐเองก็ให้ความสนับสนุนโดยเปิดโอกาสให้ผู้ที่มีความบกพร่องมีสิทธิเข้ารับการศึกษาดังในแผนการศึกษาแห่งชาติฉบับที่ 7 พ.ศ. 2535 - 2539 ได้กำหนดว่าจะส่งเสริมสนับสนุนการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับความสามารถทางร่างกาย จิตใจของผู้เรียนโดยเฉพาะกลุ่มที่มีความสามารถพิเศษและกลุ่มที่มีความบกพร่องทางร่างกาย และสติปัญญา (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. ม.ป.ป. : 3) ซึ่งการจัดการศึกษาให้แก่เด็กเหล่านี้แต่เดิมจัดให้เรียนในโรงเรียนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องแต่ละประเภทโดยเฉพาะ ปัจจุบันมีแนวโน้มที่จัดให้เรียนร่วมในโรงเรียนปกติมากขึ้น (ผดุง อารยะวิทย์. 2533 : 7 - 8)

การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องนี้ ผดุง อารยะวิทย์ (2533 : 9) กล่าวว่า ถ้าเริ่มจัดเร็วเพียงไรยังบังเกิดผลดีแก่เด็กเพียงนั้น ดังนั้นการส่งเสริมให้จัดการศึกษาแก่เด็กเหล่านี้ตั้งแต่ระดับปฐมวัยจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง ที่ผ่านมามีการจัดการศึกษาแก่เด็กที่มีความบกพร่องในด้านต่าง ๆ เช่น เด็กที่มีความบกพร่องทางสายตา เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เป็นต้น ซึ่งจากสถิติการประเมินโครงการเรียนร่วมใน พ.ศ. 2527 พบว่าเด็กหูตึง (เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน) เข้าเรียนในระดับชั้นอนุบาลทั้งในโรงเรียนปกติ และโรงเรียนเฉพาะมีจำนวนสูงกว่าเด็กที่มีความบกพร่อง

ประเภทอื่น (กองการศึกษาพิเศษ. 2529 : 10) แสดงว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีโอกาสเข้าเรียนจำนวนมาก เด็กเหล่านี้ได้รับความสนใจรวมทั้งได้รับการส่งเสริมให้ได้รับการศึกษาตั้งแต่ระดับอนุบาล โดยทั่วไปการจัดกิจกรรมให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีพื้นฐานเช่นเดียวกับเด็กปกติ กล่าวคือ มุ่งพัฒนาทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา กิจกรรมส่วนใหญ่มีลักษณะเช่นเดียวกับเด็กปกติ ยกเว้นบางอย่างอาจปรับให้เหมาะสมกับความบกพร่องทางการได้ยิน เช่น การอ่านริมฝีปาก เป็นต้น (ราศี ทองสวัสดิ์. 2531 : 109 - 114) เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะมีพัฒนาการด้านร่างกายเช่นเดียวกับเด็กปกติ แต่พัฒนาการด้านสติปัญญาอาจล่าช้ากว่าเนื่องจากความบกพร่องในการฟังเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ นอกจากนั้นพัฒนาการด้านสังคมของเด็กเหล่านี้อาจล่าช้าเพราะความบกพร่องทางการได้ยินทำให้มีปัญหาในการสื่อความหมายกับผู้อื่น ซึ่งจะส่งผลต่อพัฒนาการด้านอารมณ์ ดังที่ แสงจันทร์ คำเมือง (ม.ป.ป. : 28 - 29) กล่าวว่า การที่เด็กไม่สามารถพูดแสดงความคิดเห็นความรู้สึกให้ผู้อื่นรับรู้ได้ทำให้เกิดความกดดันทางอารมณ์และทำให้ไม่เข้าใจผู้อื่น เราจึงควรมีความสำคัญในการพัฒนาด้านอารมณ์ สังคม แก่เด็กเหล่านี้ไม่น้อยกว่าพัฒนาการด้านอื่น ๆ

ในทัศนะของเพียเจท์ ปฐมวัยเป็นวัยที่เด็กมีพัฒนาการด้านสติปัญญาอยู่ในขั้นความคิดก่อนปฏิบัติการ พัฒนาการขั้นนี้มีความจำกัดด้านสติปัญญา กล่าวคือ เด็กไม่สามารถคิดในแง่ผู้อื่น นอกจากตำแหน่งที่ตนเองมองเห็น ไม่สามารถรับรู้ได้อย่างถูกต้องว่าคนอื่นที่มองเห็นวัตถุในตำแหน่งที่ต่างไปจะมองเห็นวัตถุต่างไปด้วย ยากที่จะรับรู้ เข้าใจทัศนะของผู้อื่น ซึ่งเรียกว่ามีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) ดังที่ รูบิน (Rubin) กล่าวว่าเด็กที่มีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางจะมีความเชื่อว่าตนเองสำคัญกว่าคนอื่น มักแสดงออกในรูปของการดิ้นรน พู้อื้อवाद คิดว่าตนมีความสามารถเหนือผู้อื่น ต้องการให้ผู้อื่นเห็นด้วยกับความคิดของตน (Hurlock. 1978 : 546 - 548 ; citing Rubin. 1972) ลักษณะดังกล่าวทำให้เด็กรับรู้สิ่งต่าง ๆ น้อยลง มีผลต่อการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ที่แวดล้อมรอบตัวและการปรับตัวในสังคม ซึ่งเอลคายด์ (Elkind. 1970 : 50 - 51) กล่าวว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัยเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และพัฒนาการด้านสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งส่งผลต่อสติปัญญารวมทั้งบุคลิกภาพของเด็ก

เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งมีปัญหในการใช้ภาษาและการสื่อความหมายมากกว่าเด็กปกติ จึงน่าจะมีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางค่อนข้างมาก ย่อมจะมีอุปสรรคในการปรับตัวอยู่กับผู้อื่นในสังคมและการเรียนรู้ ดังนั้นจึงควรช่วยให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินลดน้อยลง ดังที่ ฟลาวเวล (Flavell) กล่าวว่า หากบุคคลมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางน้อยลงจะทำให้มีความเข้าใจผู้อื่นมากขึ้น (รักตวรรณ สิริภาพร. 2532 : 17 ; อ้างอิงมาจาก Flavell. 1963) การจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านสังคมจึงเป็นการลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้ (Andrews. 1988 : 1) อนึ่งโดยทั่วไปลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางถือว่าเป็นธรรมชาติของเด็กปฐมวัย ซึ่งจะค่อย ๆ คลายลงเมื่ออายุมากขึ้นแต่ พอร์ด (Ford. 1979 : 1171) มีความเห็นว่าเด็กบางคนอาจยึดตนเองเป็นศูนย์กลางอย่างถาวรในบางสถานการณ์ หรือคงอยู่ตลอดไป ไม่เปลี่ยนแปลง ดังนั้นเด็กปฐมวัยทั้งหลายจึงน่าจะได้รับการส่งเสริมให้คลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางลง

ปัจจุบันสังคมมีความซับซ้อนและเทคโนโลยีในด้านต่าง ๆ เจริญก้าวหน้าอย่างรวดเร็ว นอกจากจะต้องมีการปรับตัวให้เข้ากับผู้อื่นและสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงแล้วคนเรายังต้องรู้จักคิดแก้ปัญหาในสิ่งต่าง ๆ ที่พบเห็นได้อย่างเหมาะสม การแก้ปัญหาได้ดีต้องอาศัยความสามารถในการคิดเป็นพื้นฐาน การส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์มีความจำเป็นเนื่องจากความคิดสร้างสรรค์ทำให้เกิดสิ่งใหม่ ๆ และใช้เป็นพื้นฐานในการแก้ปัญหา (กรรณิการ์ สุธม. 2533 : 1) ซึ่งสอดคล้องกับความคิดของเมเยสกี (Mayeskey. 1985 : 3) ที่กล่าวว่าความคิดสร้างสรรค์เป็นแนวทางของการคิดและการแก้ปัญหาที่มีลักษณะเฉพาะตัวและมีคุณค่า ความคิดสร้างสรรค์จึงนับว่ามีความสำคัญต่อชีวิตและควรได้รับการส่งเสริมอย่างยิ่ง

โดยปกติทุกคนย่อมมีความคิดสร้างสรรค์ การที่จะมีมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับ การได้รับการส่งเสริมอย่างเหมาะสมและต่อเนื่องเพียงใด (พูนสุข บุญยสวัสดิ์ และธีรยุทธ บุญยสวัสดิ์. 2525 : 507) ที่ผ่านมามีเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีความจำเป็นที่จะต้องได้รับการส่งเสริมในด้านสติปัญญา ซึ่งน่าจะรวมถึงความคิดสร้างสรรค์ ทั้งนี้เพื่อช่วยให้เด็กสามารถรู้จักแก้ปัญหาและปรับตัวได้อย่างเหมาะสมกับสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลง โดยทั่วไปเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมักได้รับการส่งเสริมในเรื่องการสื่อความหมายกับผู้อื่นให้เข้าใจ

จึงน่าจะมีการส่งเสริมด้านความคิดสร้างสรรค์แก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินด้วยการจัดกิจกรรมที่เหมาะสมกับธรรมชาติของเด็กเพื่อกระตุ้นให้เด็กได้เกิดความคิด เกิดการค้นพบ และสร้างสรรค์สิ่งแปลกใหม่หรือแก้ปัญหาด้วยตนเองเพิ่มมากขึ้น จะเป็นประโยชน์ในการดำรงชีวิตต่อไป

ในการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์สามารถใช้กิจกรรมต่าง ๆ ที่สร้างสรรค์ เช่น ศิลปะ การเคลื่อนไหวสร้างสรรค์ หรือ การเล่น เป็นต้น กิจกรรมการเล่นถือว่าเป็นกิจกรรมที่เหมาะสมกับเด็กปฐมวัยเพราะธรรมชาติของเด็กปฐมวัยมักชอบเล่น การเล่นมีความจำเป็นและมีความสำคัญสำหรับเด็กปฐมวัยเนื่องจากช่วยให้เด็กได้รับการพัฒนาทุกด้าน การเรียนรู้ของเด็กส่วนใหญ่ มักได้รับการจากการเล่น (สมาธิ ทักษะชีวิต และละเอียด ชูติกร. 2525 : 165) ในการเล่น ควรเปิดกว้างให้เด็กเล่นอย่างอิสระ ดังที่ ทอร์แรนซ์ (Torrance. 1964 : 2) กล่าวว่า ควรเป็นกิจกรรมที่เปิดกว้างให้เด็กเล่นอย่างอิสระ และสร้างสรรค์ด้วยตนเอง การเล่นสร้างสรรค์ (Constructive Play) เป็นการเล่นที่มีลักษณะดังกล่าวเป็นการเล่นที่เปิดโอกาสให้ผู้เล่นคิดค้นวิธีเล่นด้วยตนเอง ทำให้เข้าใจสิ่งที่ตนเองเล่น กรรณิการ์ สุ่ม (2533 : 68) ศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์มีความคิดสร้างสรรค์และมีความสามารถในการสังเกตแตกต่างจากเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นปกติอย่างเด่นชัด นอกจากนี้กิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์อาจจัดขึ้นในลักษณะของการเปิดโอกาสให้เด็กปรับตัวให้เข้ากับของเล่นและผู้อื่น เช่น การหย่อนลูกบอลให้ลงตะกร้าโดยเล่นร่วมกับเพื่อน จะช่วยส่งเสริมให้เด็กปรับตัวเข้ากับของเล่นและผู้อื่น ตลอดจนพยายามรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่น ซึ่งจะมีส่วนช่วยคลายลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางลง (Sirithaporn and Parkbongkoch. 1991 : 338 - 339) เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจึงน่าจะได้รับประโยชน์จากการเล่นดังกล่าวไม่น้อยกว่าเด็กปกติทั่วไป เพราะเป็นการเล่นที่ช่วยให้เด็กสามารถมองเห็นของเล่นในตำแหน่งต่าง ๆ อีกทั้งลักษณะของเล่นและวิธีการเล่นยังสามารถช่วยให้เด็กเข้าใจ และปรับตัวเข้ากับของเล่น และผู้อื่น โดยไม่ต้องใช้ภาษาสื่อความหมายมากนัก

โดยปกติกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์จะเป็นการเล่นที่เปิดโอกาสให้เด็กเล่นอย่างอิสระ และค้นพบด้วยตนเอง ผู้สอนอาจเข้าไปมีส่วนร่วมเพื่อช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้นโดยการใช้

คำถามหรือจัดสถานการณ์ในจังหวะที่เหมาะสม ซึ่งได้มีศึกษาพบว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างประกอบการใช้คำถาม 2 - 3 คำถาม มีค่าเฉลี่ยของคะแนนความคิดสร้างสรรค์สูงกว่ากลุ่มที่เล่นสร้างสรรค์สร้างแบบไม่ใช้คำถาม (อนงค์ แสงเงิน. 2533 : บทคัดย่อ) และทวีพร ณ นคร (2533 : บทคัดย่อ) ศึกษาพบว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างกลางแจ้งแบบกึ่งขึ้นแะซึ่งใช้คำถาม 2 - 3 คำถาม มีความสามารถในการสังเกตจำแนกแตกต่างจากเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างกลางแจ้งแบบอิสระ แสดงว่า การใช้คำถามเพียง 2 - 3 คำถามในจังหวะที่เหมาะสมมีผลต่อความสามารถในการสังเกตจำแนกและความคิดสร้างสรรค์ในเด็กปฐมวัยทั่วไป สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินครูมักจะขึ้นแะและให้ความช่วยเหลือในขณะที่เด็กเล่นหรือทำกิจกรรมต่าง ๆ ดังนั้นจึงน่าจะมีการศึกษาว่าเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบที่ขึ้นแะซึ่งมีการแนะนำอธิบาย สาธิตวิธีเล่นและใช้คำถาม กับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งขึ้นแะโดยมีการใช้คำถาม 2 - 3 คำถาม ในจังหวะที่เหมาะสมจะมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ และความคิดสร้างสรรค์แตกต่างกันหรือไม่ เพื่อเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

1. เพื่อเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุระหว่างเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบที่ขึ้นแะกับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งขึ้นแะ
2. เพื่อเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ระหว่างเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบที่ขึ้นแะกับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งขึ้นแะ

ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า

ผลของการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้จะเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างที่มีต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ อันจะเป็นผลดีต่อการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุทำให้รับรู้การมองเห็นของผู้อื่นด้วย ช่วยให้เข้าใจและรับรู้ผู้อื่นมากขึ้น ซึ่งเป็น การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคม ตลอดจนพัฒนาการทางสติปัญญาด้านความคิดสร้างสรรค์สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน อีกทั้งยังเป็นแนวทางให้ครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องกับเด็ก ได้ตระหนักถึงความสำคัญและส่งเสริมให้มีการจัดกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อพัฒนาเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินต่อไป

ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า

1. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่สูญเสียการได้ยิน 55 - 90 เดซิเบล อายุระหว่าง 5 - 6 ปี กำลังเรียนอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2535 โรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 6 คน และห้องเรียนละ 7 คน และใช้วิธีสุ่มอย่างง่ายเพื่อกำหนดเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

2. ระยะเวลาในการทดลอง

การทดลองครั้งนี้กระทำในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2535 ใช้เวลาทดลอง 8 สัปดาห์ โดยใช้วิธีสลับเวลาในการจัดกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ซึ่งทั้งสองกลุ่มได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างกลุ่มละ 32 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที

3. เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา มี 4 ชุด

3.1 เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของศรีสุดา พิสิทธิ์ศักดิ์

3.2 แบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพ หรือเรียกว่า แบบทดสอบ

ที่ ซี ที-ดี พี (TCT-DP) ของเจเลน และเออร์บัน (Jellen and Urban)

3.3 ของเล่นสรรค์สร้างที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

- 3.4 คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างซึ่งประกอบด้วย
 - 3.4.1 คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบขั้นแนะ
 - 3.4.2 คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งขั้นแนะ
4. ตัวแปรที่ศึกษา
 - 4.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่ การเล่นสรรค์สร้าง แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ
 - 4.1.1 การเล่นสรรค์สร้างแบบขั้นแนะ
 - 4.1.2 การเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งขั้นแนะ
 - 4.2 ตัวแปรตาม ได้แก่
 - 4.2.1 การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ
 - 4.2.2 ความคิดสร้างสรรค์

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หมายถึง เด็กอายุระหว่าง 5 - 6 ปี ที่มีสภาพการได้ยินของหูเมื่อวัดการได้ยินด้วยเสียงบริสุทธิ์ที่ความถี่ 500 1,000 และ 2,000 รอบต่อวินาที โดยใช้เครื่องมือและวิธีการตรวจวัดทางการแพทย์ ซึ่งได้ค่าเฉลี่ยของความไว ณ ระดับที่น้อยที่สุด โดยวัดจากเสียงที่ความถี่ทั้งสามเป็นค่าระหว่าง 55 - 90 เดซิเบล และไม่มี ความพิการซ้ำซ้อนซึ่งกำลังเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2535 โรงเรียน สาธิตการศึกษาพิเศษ ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต

2. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ หมายถึง การยึด การมองเห็นของตนเป็นหลักจนไม่สามารถที่จะรับรู้ได้ว่าผู้ที่อยู่ ณ ตำแหน่งอื่นจะมองเห็นวัตถุ ในลักษณะที่ต่างไปจากที่ตนเห็น ซึ่งสามารถวัดได้ด้วยเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ของศรีสุดา พิสิษฐ์ศักดิ์

3. ความคิดสร้างสรรค์ หมายถึง ความสามารถของสมองในการเสนอความคิด จินตนาการ ผสมผสาน ความรู้ และประสบการณ์ ซึ่งทำให้เกิดความคิดและคิดแปลงให้เกิด สิ่งแปลกใหม่ ที่แตกต่างไปจากรูปแบบเดิม การแสดงออกด้วยอารมณ์ขัน ความคล่องแคล่ว ในการคิด และความกล้าที่จะทำสิ่งที่แปลกใหม่ ซึ่งสามารถวัดได้ด้วยแบบทดสอบความคิด สร้างสรรค์โดยการวาดภาพของเจสเลนและเออร์บัน

4. การเล่นเกมสร้างสรรค์ หมายถึง การจัดกิจกรรมการเล่นในห้องเรียนโดยใช้สื่อ และอุปกรณ์ประเภทของเล่นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ การปรับตัวและ ปรับทักษะให้ เข้ากับผู้อื่นและสิ่งของสำหรับให้เด็กเล่นคนเดียวหรือเล่นร่วมกับเพื่อน ในช่วงเวลา การเล่นเกม (กิจกรรมเสรี) ซึ่งเด็กสามารถคิดวิธีเล่นได้หลายวิธี ในการศึกษาครั้งนี้แบ่ง ออกเป็น

4.1 การเล่นเกมสร้างสรรค์แบบขึ้นโต๊ะ หมายถึง การจัดกิจกรรมการเล่นให้เด็ก เล่นในห้องเรียน โดยมีจุดมุ่งหมาย ให้เด็กเล่นคนเดียว หรือเล่นร่วมกับเพื่อน โดยครูดำเนินการ ดังนี้

4.1.1 ชักชวนให้เด็กเล่น

4.1.2 อธิบายวิธีเล่น

4.1.3 สาธิตวิธีเล่น

4.1.4 แนะนำวิธีเล่นเมื่อสังเกตว่าเด็กเล่นซ้ำวิธีเล่นเดิม

4.1.5 ถามคำถามเมื่อสิ้นสุดกิจกรรมการเล่นเพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจและ ค้นพบวิธีแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น

4.2 การเล่นเกมสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นโต๊ะ หมายถึง การจัดกิจกรรมการเล่นให้เด็ก เล่นในห้องเรียน โดยมีจุดมุ่งหมาย ให้เด็กเล่นคนเดียว หรือเล่นร่วมกับเพื่อน โดยครูดำเนินการ ดังนี้

4.2.1 ถามคำถาม เมื่อสังเกตว่าเด็กไม่รู้จะเริ่มเล่นอย่างไร หรือ เมื่อมีปัญหาในการเล่น หรือกระตุ้นให้เด็กค้นพบวิธีเล่นที่แตกต่างไปจากเดิม

4.2.2 ถามคำถามเมื่อสิ้นสุดกิจกรรมการเล่นเพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจ ค้นพบวิธีแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เรียบเรียงลำดับหัวข้อดังต่อไปนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
 - 1.1 ความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
 - 1.2 ลักษณะและพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
 - 1.3 พัฒนาการของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
 - 1.4 การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางสังคมและการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย
 - 2.1 ความหมายและทฤษฎีพัฒนาการทางสังคม
 - 2.2 พฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย
 - 2.3 การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย
 - 2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคิดสร้างสรรค์
 - 3.1 ความหมายของความคิดสร้างสรรค์
 - 3.2 องค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์
 - 3.3 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความคิดสร้างสรรค์
 - 3.4 พัฒนาการทางความคิดสร้างสรรค์
 - 3.5 ลักษณะของเด็กที่มีความคิดสร้างสรรค์
 - 3.6 หลักในการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์
 - 3.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคิดสร้างสรรค์

4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่น

- 4.1 ความหมายของการเล่น
- 4.2 ความสำคัญของการเล่น
- 4.3 แนวคิดเกี่ยวกับการเล่น
- 4.4 การเล่นสร้างสรรค์สร้าง
- 4.5 บทบาทของครูในการจัดกิจกรรมการเล่นแบบอิสระ การเล่นแบบชี้แนะ
การเล่นแบบกึ่งชี้แนะ
- 4.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่น

เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

1. ความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หมายถึง เด็กที่สูญเสียการได้ยิน อาจจะเป็นเด็กหูตึงหรือเด็กหูหนวกก็ได้ (ผดุง อารยะวิญญู. 2533 : 11) ซึ่งเป็นสภาพที่อวัยวะเกี่ยวกับการได้ยินไม่สามารถทำหน้าที่ได้อย่างสมบูรณ์เป็นปกติทำให้บุคคลไม่สามารถรับรู้เสียงต่าง ๆ ได้เป็นปกติ และจะไม่สามารถควบคุมเส้นเสียงให้สั่นสะเทือนหรือไม่สะเทือนตามลักษณะเสียงที่ต้องการ ทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินไม่สามารถออกเสียงพูดได้หรือพูดได้ก็ไม่ชัดเจน (แสงจันทร์ คำเมือง. ม.ป.ป. : บทนา) เป็นผลทำให้การเรียนรู้และการพูดบกพร่องในลักษณะการเปล่งเสียงไม่เป็นภาษา (สถาพร สุวันญสส์. 2530 : 444) เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งรวมถึงเด็กหูตึงและเด็กหูหนวก ดังนั้นเพื่อความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะของเด็กหูตึงและเด็กหูหนวกให้ชัดเจนยิ่งขึ้น นักการศึกษาจึงได้ให้ความหมายไว้ดังนี้

เด็กหูตึง หมายถึง เด็กที่สูญเสียความสามารถในการได้ยิน แต่ไม่ถึงกับสูญเสียทั้งหมด หากใช้เครื่องช่วยฟังแล้วจะสามารถได้ยินเสียงโดยสามารถได้ยินเสียงที่มีความดังตั้งแต่ 26 เดซิเบล ถึงเสียงที่มีความดัง 90 เดซิเบล (ชูชีพ อ่อนโคกสูง. 2527 : 69) วัดโดยใช้เสียงบริสุทธิ์ความถี่ 500, 1,000 และ 2,000 เฮอรัซท์ (ผดุง อารยะวิญญู. 2533 : 11) และการที่ได้ยินไม่มากพอ จึงไม่อาจพัฒนาทักษะทางภาษาได้ในวัยสำคัญที่กำลังอยู่ในช่วงการเรียนรู้ภาษา (ศรียา นิยมธรรม. 2534 : 25)

เด็กหูหนวก หมายถึง เด็กที่สูญเสียการได้ยิน 90 เดซิเบลขึ้นไปวัดด้วยเสียงบริสุทธิ์ความถี่ 500, 1,000 และ 2,000 เฮอรัทซ์ ในหูข้างดีกว่า เด็กเหล่านี้ไม่สามารถใช้การได้ยินให้เป็นประโยชน์ในการฟังอย่างเต็มประสิทธิภาพ (ผดุง อารยะวิญญู. 2533 : 11) อาจเป็นผู้ที่สูญเสียการได้ยินมาตั้งแต่เกิด หรือในช่วงที่กำลังมีการพัฒนาทางภาษาจนทำให้ไม่อาจเรียนรู้ ไม่เข้าใจ ไม่สามารถแสดงออกทางภาษาได้ตามปกติ (ศรียา นิยมธรรม. 2534 : 25)

จากความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กหูตึง เด็กหูหนวก พอสรุปได้ว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หมายถึง เด็กที่สูญเสียการได้ยิน ตั้งแต่ 26 เดซิเบลขึ้นไปจนถึง 90 เดซิเบล สามารถใช้เครื่องช่วยฟังเพื่อรับฟังให้ชัดเจนขึ้นได้ เรียกว่า เด็กหูตึง สำหรับเด็กที่สูญเสียการได้ยินตั้งแต่ 90 เดซิเบลขึ้นไปหรือไม่ได้ยินเสียงเลย เรียกว่า เด็กหูหนวก และจากการสูญเสียการได้ยินนี้ทำให้มีผลต่อการพัฒนาทางภาษา ทำให้การเรียนรู้ การเข้าใจภาษาไม่เป็นไปตามปกติ

2. ลักษณะและพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ผดุง อารยะวิญญู (2533 : 13 - 15) ได้กล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ดังนี้

1. การพูดจะมีปัญหา เด็กอาจพูดไม่ได้หรือพูดไม่ชัด ซึ่งขึ้นอยู่กับระดับการสูญเสียการได้ยินของเด็ก นอกจากนี้ขึ้นอยู่กับอายุของเด็กเมื่อสูญเสียการได้ยิน และโอกาสที่ได้รับการสอนพูด
2. เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีปัญหาเกี่ยวกับภาษา เช่น มีความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ในวงจำกัด เรียงคำเป็นประโยคผิดหลักภาษา เป็นต้น
3. ความสามารถทางสติปัญญา ผู้ที่ไม่คุ้นเคยกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอาจคิดว่าเด็กประเภทนี้เป็นเด็กที่มีสติปัญญาค่ำ ความจริงแล้วไม่เป็นเช่นนั้น จากรายงานการวิจัยเป็นจำนวนมากกล่าวว่า ระดับสติปัญญาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีความหลากหลายคล้ายเด็กปกติ

4. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินค่อนข้างต่ำกว่าเด็กปกติ ทั้งนี้เพราะเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมักมีปัญหาเกี่ยวกับภาษาทำให้เป็นอุปสรรค

5. เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอาจมีปัญหในการปรับตัว ซึ่งสาเหตุส่วนใหญ่มาจากการสื่อสารกับผู้อื่น หากเด็กสามารถสื่อสารได้ดี ปัญหาทางอารมณ์อาจลดลง ทำให้สามารถปรับตัวได้

สุชา จันทน์เอม (2525 : 53 - 54) ได้กล่าวถึงพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่อง ดังนี้

1. มีการพูดการฟังไม่ชัดเจน ชอบยกมือป้องหู จ้องหน้าคู่สนทนาตลอดเวลา เข้าใกล้คู่สนทนามากกว่าปกติ มีการเคลื่อนไหวเร็วอยู่ไม่สุข ชนมากกว่าเด็กปกติ บางคนมีการทรงตัวผิดปกติ ในรายที่มีโรคแทรกซ้อน

2. มักจะหลีกเลี่ยงการสนทนากับคนทั่วไป ชอบถามซ้ำ ๆ และบ่อย ๆ เสียงพูดเพี้ยนแปร่ง ลีลาการพูดไม่เป็นไปตามธรรมชาติ มักพูดผิดเสมอ ๆ จังหวะการพูดไม่ดี บางรายติดอ่าง

3. มักเข้าใจเรื่องราวต่าง ๆ คลาดเคลื่อนไปจากความเป็นจริงเสมอเพราะฟังไม่ชัด และไม่เข้าใจคำพูด ใช้ภาษาสั้นมาก ชอบใช้ภาษามือแทนภาษาพูด

4. มักชอบระแวงสงสัย อารมณ์ร้าย โกรธง่าย จุนเจี้ยว บางทีไม่มีเหตุผลปรับตัวเข้ากับคนอื่นค่อนข้างยาก ไม่ชอบเข้าสังคม บางรายขี้อาย เข้ากับเพื่อนไม่ได้

แสงจันทร์ คำเมือง (ม.บ.บ. : 11) ได้กล่าวถึงพฤติกรรมโดยทั่วไปของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ดังนี้

1. ไม่ใช้ภาษาพูดเพื่อสื่อความหมาย ถ้าใช้ภาษามักใช้ค่อนข้างน้อย หรือใช้ภาษาไม่ถูกต้องตามไวยากรณ์ มีความจำกัดในการใช้คำศัพท์

2. ชอบจ้องหน้าผู้พูด

3. ตาไวต่อการเคลื่อนไหวของสิ่งต่าง ๆ รอบตัว มักหันไปมองบ่อย ๆ

4. มีความรู้สึกไวต่อการสัมผัสแสบและจะหันไปดูที่มือ

5. ไม่ค่อยหัวเราะ หรือถ้าหัวเราะก็จะมีเสียงค่อนข้างแปลก
6. พูดไม่ชัด เสียงพูดผิดปกติ
7. ไม่พูดหรือเล่นเสียงกับตัวเองขณะเล่น
8. ไม่ชอบร้องเพลง หรือไม่แสดงอาการเปลือยเปลื้องกับเสียงดนตรี
9. อาจพบการใช้เสียง เอ้อ อ้า เรียกความสนใจจากผู้อื่น
10. ชอบทำท่าใบ้
11. แสดงอาการตอบสนองต่อเสียงที่ดังในระดับที่เราพอได้ยินค่อนข้างสม่ำเสมอ

บางที่แสดงอาการหวาดกลัวต่อเสียง

12. ชอบให้ผู้ใหญ่แสดงความรักโดยการกอด อุ้ม ลูบศีรษะ เป็นต้น
13. ค่อนข้างซน ชอบหยิบจับของมาพิจารณา
14. ชอบเล่นของเล่นต่าง ๆ มากกว่าเล่นกับเพื่อน ๆ ที่พบกติ
15. ชอบเล่นกับเพื่อนโดยใช้วิธีการสัมผัสกันบ่อยครั้ง เช่น ตีหลัง ตบศีรษะ

ดังเช่น เป็นต้น

16. อาจพบว่ามีปัญหาในพัฒนาการทางอารมณ์และสังคม

จากที่กล่าวมาข้างต้นทำให้เห็นได้ว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีลักษณะบางอย่างที่ปรากฏในเด็กปกติ แต่ความถี่ของพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมักจะมีมากกว่าเด็กปกติและเห็นได้เด่นชัดทางด้านภาษา มีการแสดงพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับภาษาแตกต่างจากเด็กปกติ

3. พัฒนาการของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีพัฒนาการบางอย่างเช่นเดียวกับเด็กปกติ แต่พัฒนาการบางด้านอาจแตกต่างไปจากเด็กปกติบ้าง ดังต่อไปนี้

3.1 พัฒนาการด้านร่างกาย เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะมีความเจริญเติบโตทางร่างกายเป็นไปเช่นเดียวกับเด็กปกติ แต่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะมีปัญหาเกี่ยวกับอวัยวะของการได้ยิน (แสงจันทร์ คำเมือง. ม.ป.ป. : 2) สำหรับในเรื่องส่วนสูง น้ำหนัก สุขภาพ และสมรรถภาพทางกายไม่มีอะไรแตกต่างจากเด็กปกติ บางทีอาจจะเหนือกว่าเด็กปกติ เด็กจะนำพลังงานส่วนเกินที่ไม่ต้องสูญเสียไปเพราะการพูดมาใช้ในการเล่นต่าง ๆ เช่น

เล่นเกม ไม่ชอบอยู่หนึ่ง และมักเล่นรุนแรง (สถาพร สุวัณณสุ. 2530 : 473) จะเห็นได้ว่า พัฒนาการทางร่างกายของเด็กที่มีความบกพร่องส่วนใหญ่จะเหมือนเด็กทั่วไป ถ้าเทียบเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินกับเด็กปกติจะไม่สามารถเห็นความแตกต่างเลย

3.2 พัฒนาการด้านอารมณ์ จิตใจ เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา ไม่สามารถพูดระบายความรู้สึกและความคิดให้คนอื่นรู้ได้ ทำให้เกิดภาวะกดดันของอารมณ์ (แสงจันทร์ คำเมือง. ม.ป.ป. : 29) การแสดงอารมณ์ของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมักจะรุนแรงกว่าเด็กปกติ เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมักมีความวิตกกังวล มีความรู้สึกอึดอัด คับข้องใจ เกือบตัว ขี้ระแวง ไม่ไว้วางใจใคร จุนเจ็ยว โกรธง่าย ใจน้อย หวาดกลัวในสิ่งที่ไม่น่ากลัว (สถาพร สุวัณณสุ. 2530 : 472) เมื่อเป็นเช่นนี้ผู้ที่มีความใกล้ชิดหรือเกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจึงควรที่จะเข้าใจถึงสภาวะทางอารมณ์ของเด็กเหล่านั้น และจัดประสบการณ์เพื่อพัฒนาเด็กเหล่านั้นให้เหมาะสมโดยไม่ทำให้เด็กเกิดความคับข้องใจ อันจะเป็นผลต่ออารมณ์ จิตใจของเด็กเหล่านั้น

3.3 พัฒนาการด้านสังคมและบุคลิกภาพขึ้นอยู่กับกระบวนการติดต่อสื่อความหมาย เป็นสำคัญ จึงมีผลให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีความสามารถทางสังคมและบุคลิกภาพแตกต่างจากเด็กปกติและมีปัญหาในการดำรงชีวิตมากกว่าเด็กปกติ ทั้งนี้เนื่องจากไม่สามารถสื่อสารกับผู้อื่นได้ จึงเติบโตด้วยความรู้สึกโดดเดี่ยว ขาดปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและไม่ได้รับการยอมรับจากผู้อื่น จึงมีผลต่อความสัมพันธ์กับผู้อื่น (ชูชีพ อ่อนโคกสูง. 2527 : 77) การปรับตัวของเด็กเหล่านี้จึงแตกต่างจากเด็กปกติ ดังนั้นเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจึงควรได้รับการส่งเสริมมากเป็นพิเศษเพื่อช่วยให้ปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้

3.4 พัฒนาการทางสติปัญญา มีผู้ศึกษาพบว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยเฉลี่ยแล้วสติปัญญาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะต่ำกว่าเด็กที่มีการฟังปกติเล็กน้อย และพบว่าบางคนอาจมีสติปัญญาสูงกว่าเด็กปกติ (สุชา จันทน์เอม. 2525 : 57) แต่อย่างไรก็ตาม พัฒนาการทางภาษาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มักจะแตกต่างไปจากเด็กปกติ เพราะมีความบกพร่องในการรับรู้ที่ส่งผลต่อความสามารถทางภาษา ภาษาเป็นสื่อทำให้ส่งผลต่อสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินย่อมจะมีความล่าช้าทางด้านสติปัญญาว่าเด็กปกติ

ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับระดับของความบกพร่องทางการได้ยิน ถ้าเด็กมีความบกพร่องทางการได้ยินเล็กน้อย พัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กก็จะพัฒนาช้ากว่าเด็กปกติเพียงเล็กน้อยเช่นกัน ทั้งนี้เพราะสามารถใช้ภาษาเป็นสื่อ ในการติดต่อ ถ่ายทอดการเรียนรู้และการรับรู้ต่าง ๆ (แสงจันทร์ คำเมือง. ม.ป.ป. : 23)

ดังนั้น อาจสรุปได้ว่าพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน อาจแตกต่างกับเด็กปกติทางด้านสติปัญญาบ้างขึ้นอยู่กับระดับของการได้ยินของเด็ก

4. การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ที่ผ่านมามีการจัดการศึกษาให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมักแยกเด็กหูตึงออกจากเด็กหูหนวก ทั้งนี้เพราะเด็กหูหนวกจะฟังอะไร ไม่ได้ยิน การเรียนการสอนจะมีลักษณะที่พิเศษกว่าเด็กทั่วไป มีการสื่อสารภาษาโดยการอ่านริมฝีปากผู้พูดหรือท่าทางของผู้พูด ส่วนเด็กหูตึงจะสื่อสารภาษาโดยใช้ท่าทางและใช้ภาษามือในการสื่อความหมาย

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กหูตึงควรมีลักษณะที่แตกต่างไปจากการจัดการศึกษาสำหรับเด็กหูหนวก การจัดการบริการทางการศึกษาแก่เด็กหูตึง ควรมุ่งเตรียมเด็กให้พร้อมเพื่อการเรียนร่วมหรือเด็กที่เรียนร่วมอยู่แล้วควร ได้รับการช่วยเหลือในการแก้ปัญหาต่าง ๆ เพื่อให้เด็กได้รับประโยชน์สูงสุดจากการเรียนร่วม ดังนั้นหลักสูตรจึงควรเน้นการฟังและควรมีเครื่องช่วยฟัง และได้รับการฝึกพูด (ผดุง อารยะวิบูลย์. 2533 : 15) ซึ่ง ศรียา นิยมธรรม (2534 : 37) กล่าวว่า ช่วงวัยต้นของชีวิตเป็นระยะสำคัญยิ่งของการเรียนรู้ การจัดประสบการณ์ที่ดีให้เด็กตั้งแต่ปฐมวัยจึงมีความสำคัญ และการจัดให้มีการเรียนร่วมระหว่างเด็กปกติและเด็กพิการ ควรเริ่มต้นตั้งแต่เยาว์วัย

รูปแบบของการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินดังนี้

1. เด็กหูหนวกมี 2 รูปแบบ

- 1.1 การเรียนในโรงเรียนที่เปิดสอนเฉพาะเด็กหูหนวก
- 1.2 ชั้นพิเศษสำหรับเด็กหูหนวกในโรงเรียนปกติ

2. เด็กหูตึง มี 3 รูปแบบ

- 2.1 การเรียนในโรงเรียนที่เปิดสอนเฉพาะเด็กหูตึง

2.2 ชั้นพิเศษสำหรับเด็กหญิงในโรงเรียนปกติ

2.3 ชั้นปกติที่มีเด็กหญิงเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ (สำนักงานการประม

ศึกษากรุงเทพมหานคร. 2529 : 22)

การจัดชั้นเรียนให้แก่เด็กไม่ควรยึดอายุเป็นหลัก แต่ควรยึดความสามารถเป็นหลัก โดยเฉพาะความสามารถทางภาษา ความสามารถในการสื่อสาร เด็กที่อยู่ในวัยอนุบาล ควรได้รับการเตรียมความพร้อมและการฝึกฟัง (นุคง อารยะวิทย์. 2533 : 22 - 33) ซึ่งมีความเห็นสอดคล้องกับ ราศี ทองสวัสดิ์ (2531 : 109, 114) ที่กล่าวว่า การช่วยเหลือเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องให้มีความพร้อมที่จะเรียนในระดับประถมศึกษาเป็นสิ่งที่จำเป็นและการจัดประสบการณ์แก่เด็กปฐมวัยไม่ว่าในรูปแบบใดจะมีพื้นฐานเหมือนกับที่จัดให้กับเด็กปกติ กล่าวคือ มุ่งพัฒนาทั้งทางด้านร่างกาย ทางอารมณ์ สังคม และสติปัญญา กิจกรรมที่จัดให้ส่วนใหญ่คล้ายกัน ยกเว้น บางกิจกรรมซึ่งเด็กที่มีความบกพร่องไม่อาจทำได้จะต้องปรับเปลี่ยนเป็นอย่างอื่นหรือมีกิจกรรมเสริมให้แก่เด็กด้วย เช่น เด็กไม่สามารถได้ยินได้ชัดเจน ต้องฝึกการฟัง การใช้ภาษามือ เป็นต้น

จากที่กล่าวมาในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ควรคำนึงถึงการจัดชั้นเรียนหรือการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับลักษณะของความบกพร่องทางการได้ยินของเด็ก คำนึงถึงความสามารถที่แตกต่างกันของเด็กด้วย พร้อมทั้งให้ความสำคัญในการเตรียมความพร้อมด้านต่าง ๆ และฝึกการฟังตั้งแต่ระดับปฐมวัย เพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญาที่เหมาะสม ทำให้เกิดการเรียนรู้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่น ปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ ซึ่งเป็นประโยชน์ในการเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียน ตลอดจนสามารถอยู่ร่วมในสังคมได้ดี เช่นเดียวกับเด็กปกติ

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทางสังคมและการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

1. ความหมายและทฤษฎีพัฒนาการทางสังคม

พัฒนาการทางสังคม หมายถึง การพัฒนาความสามารถในการแสดงพฤติกรรมของมนุษย์ให้สอดคล้องกับแบบแผนที่สังคมยอมรับเพื่อเข้าสังคมได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา

แห่งชาติ. 2528 : 220) ในการที่จะมีชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข จำเป็นจะต้องปรับตัวเข้ากับสังคมได้ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับพื้นฐานการอบรมเลี้ยงดูตั้งแต่วัยเด็ก (จรรยา สุวรรณทัต และคนอื่น ๆ. 2513 : 138) ซึ่งเฮอร์ล็อก (Hurlock. 1978 : 228) กล่าวว่า การที่เด็กปรับตัวเพื่อเข้าสังคมได้ดีเพียงใดขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่

1. ลักษณะพฤติกรรมที่เหมาะสม เด็กจะเข้าสังคมได้ดีต้องมีประพฤติดตามแนวที่สังคมยอมรับและนิยมชมชอบ ซึ่งสังคมแต่ละสังคมย่อมมีมาตรฐานของตนเอง เด็กจะต้องเข้าใจมาตรฐานและปฏิบัติตนให้เหมาะสม

2. บทบาทในสังคม หมายถึง แบบแผนพฤติกรรมที่ยึดถือปฏิบัติเป็นขนบธรรมเนียมของสังคมซึ่งในแต่ละสังคมไม่เหมือนกัน บทบาททางสังคมดังกล่าว ได้แก่ บทบาทของพ่อแม่ เด็ก ครู ฯลฯ ถ้าเด็กไม่เข้าใจและไม่สามารถปฏิบัติตนตามบทบาทที่สังคมกำหนด เด็กคนนั้นจะมีปัญหาในการปรับตัวและอยู่ในสังคมอย่าง ไม่มีความสุข

3. เจตคติต่อสังคม หมายถึง ความรู้สึกของเด็กที่มีต่อสังคม เด็กจะต้องรู้สึกว่าเป็นหน่วยหนึ่งของสังคม มีหน้าที่ที่จะต้องให้ความร่วมมือและมีความรู้สึกที่พึงพอใจในสังคมของตน เด็กจึงจะมีความสุข

พัฒนาการทางสังคมของเด็กจะเปลี่ยนแปลงไปอย่างมีแบบแผนตามลำดับขั้นดังทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมต่อไปนี้

ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมของอีริกสัน (Erikson Theory of Development)

อีริกสัน (Erikson) นักจิตวิทยาชาวอเมริกัน ได้เห็นว่า การเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อมและประสบการณ์ที่ได้รับมีผลต่อพัฒนาการทางสังคมของมนุษย์และการพัฒนาที่เกิดขึ้นจะดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับความสำเร็จในแต่ละช่วงอายุ ถ้าการพัฒนาเป็นไปด้วยดี บุคคลจะมีบุคลิกภาพดีพร้อมที่จะพัฒนาขึ้นต่อไปอย่างมีประสิทธิภาพ อีริกสันได้กำหนดขั้นพัฒนาการทางสังคมออกเป็น 5 ขั้น โดยใช้อายุเป็นเกณฑ์เพื่อให้ครอบคลุมพัฒนาการตลอดช่วงชีวิต แต่ในที่นี้จะกล่าวถึงเพียง 3 ระยะที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการช่วงปฐมวัย ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นความไว้วางใจ - ความไม่ไว้วางใจ (Trust V.S. Mistrust)
อายุของเด็กในขั้นนี้ จะอยู่ระหว่างแรกเกิด - 1 ปี เด็กจะพัฒนาเกี่ยวกับความรู้สึกเชื่อมั่น ถ้า

เด็กได้รับสิ่งจำเป็นและต้องการโดยเฉพาะในเรื่องอาหารและการได้รับความรักความสนใจจากมารดา ความพึงพอใจที่เด็กได้รับในระยะนี้จะทำให้เด็กพัฒนาด้านร่างกายอย่างรวดเร็ว การจับของเล่น การเดิน รวมทั้งการฟังและการพูดของเด็ก เด็กจะเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง ในทางตรงกันข้ามถ้าเด็กไม่ได้รับความพอใจและความสำเร็จในขั้นนี้ เด็กจะพัฒนาความรู้สึกไม่เชื่อมั่นขาดความไว้วางใจและติดตัวไปจนโต

ขั้นที่ 2 ขั้นความเป็นตัวของตัวเอง - ความไม่มั่นใจในตนเอง (Autonomy V.S. Doubt) อายุของเด็กในขั้นนี้อยู่ระหว่าง 1 1/2 - 3 ขวบ กล้ามเนื้อของเด็กจะพัฒนาแข็งแรงขึ้นเป็นผลให้เด็กทดลองใช้กล้ามเนื้อส่วนต่าง ๆ ของร่างกาย เด็กจะเริ่มแสดงให้เห็นถึงความเป็นตัวของตัวเองและมีความรู้สึกที่ตนเองมีความสามารถ แต่ก็ยังยอมรับการช่วยเหลือของผู้ใหญ่ในเรื่องที่สำคัญ ๆ ในระยะนี้ถ้าเด็กถูกห้ามปรามอยู่ตลอดเวลา ไม่สามารถทำสิ่งต่าง ๆ ตามความพอใจเด็กจะมีความรู้สึกอายและกลัวในการทำสิ่งต่าง ๆ ต่อหน้าผู้อื่น

ขั้นที่ 3 ขั้นความคิดริเริ่ม - ความรู้สึกผิด (Initiative V.S. Guilt) อายุของเด็กในขั้นนี้อยู่ระหว่าง 3 - 6 ขวบ เด็กจะพยายามเสาะหาหรือค้นคว้า เพื่อให้ทราบขอบเขตของความสามารถของเด็กเองที่ได้รับการสนับสนุนให้ได้ใช้ความสามารถของตนเอง จะพัฒนาความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ที่แสดงออกโดยการอยากรู้อยากเห็น ชอบทดลอง มีจินตนาการสูง ชอบเล่นสมมติและเลียนแบบ ซึ่งในระหว่างอายุ 4 - 5 ปี จะเป็นช่วงที่เด็กมีพลังอย่างมากและพร้อมที่จะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ได้อย่างรวดเร็ว รู้จักให้ความร่วมมือและวางแผนร่วมกับผู้อื่น สามารถพัฒนาเกี่ยวกับการเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี เด็กชายมีพฤติกรรมอยากรู้อยากเห็น มีการทะเลาะวิวาทกับผู้อื่นมากขึ้น ส่วนเด็กหญิงพยายามทำตัวเองให้เป็นที่น่าสนใจ เจ้าอูบยัย และช่างล้อเลียน ระยะนี้หากเด็กเกิดความกลัวเด็กจะยึดผู้ใหญ่เป็นที่พึ่งตลอดเวลา ทำให้ความคิดจินตนาการและการพัฒนาทักษะทางสังคมถูกจำกัดลงไปด้วย (Maier. 1969 : 32 - 35)

ตามทฤษฎีของอีริคสันจะเห็นได้ว่าเด็กจะมีพัฒนาตามขั้นพัฒนาการทางสังคมได้ดี ถ้าจิตสภาพแวดล้อมรอบตัวเด็กได้อย่างเหมาะสม ซึ่งเด็กวัย 3 - 6 ขวบ เป็นวัยที่ชอบค้นคว้าสำรวจ หากเด็กได้ใช้ความสามารถของตนเองอย่างเต็มที่และมีสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อความสามารถของเด็กแล้วก็จะทำให้เด็กพัฒนาได้เหมาะสมตามขั้นพัฒนาการ

ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมของฮาวิกเซอร์สท์ (Havighurst Theory of Development)

ฮาวิกเซอร์สท์ (Havighurst) ได้รับอิทธิพลแนวความคิดจาก อีริคสัน เกี่ยวกับลักษณะของพัฒนาการในแต่ละช่วงวัยของบุคคล โดยเขาได้อธิบายว่า ในแต่ละช่วงวัยของชีวิตนั้น มีงานซึ่งเป็นงานที่เด็กแต่ละคนควรจะได้ในช่วงนั้น ๆ ถ้าบุคคลใดไม่ประสบความสำเร็จในงานนั้นจะมีผลต่อการปรับตัว ฮาวิกเซอร์สท์ ได้เสนองานตามขั้นพัฒนาการทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัย คือ

1. เด็กสามารถมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับความจริงทางสังคมและทางกายภาพ ซึ่งหมายถึง การที่เด็กมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว เช่น พ่อ แม่ โรงเรียน ครู และสิ่งต่าง ๆ ที่เด็กต้องเกี่ยวข้องกับด้วย
2. เด็กสามารถเรียนรู้ที่จะสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับพี่น้อง และบุคคลอื่น รวมทั้งชอบเลียนแบบบุคคลอื่น
3. เด็กสามารถที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างสิ่งที่ถูกกับสิ่งที่ผิด และเริ่มมีพัฒนาการทางจริยธรรม (พรวณีย์ ช. เจริญจิต. 2528 : 77 - 78)

ทฤษฎีพัฒนาการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล (Social Interpersonal Theory)

ซัลลิแวน (Sullivan) ได้กำหนดขั้นของพัฒนาการจากพื้นฐานความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ประสิทธิภาพส่วนตัวของแต่ละบุคคล และการเรียนรู้ที่เกิดจากการที่เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ซัลลิแวนแบ่งขั้นพัฒนาการออกเป็น 6 ขั้น ในขั้นนี้จะกล่าวเพียง 2 ขั้นที่เกี่ยวข้องกับเด็กปฐมวัย ดังนี้

1. วัยเด็กเล็ก (Childhood) อายุ 2 - 4 ปี เป็นระยะที่เด็กพัฒนาทักษะการเคลื่อนไหวและทักษะทางภาษา ซึ่งจะช่วยให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้อย่างอิสระและกว้างขวางมากขึ้น จะเรียนรู้ถึงวัฒนธรรมที่เขามีส่วนร่วม เมื่อมีผู้พิจารณาพอก็จะเรียนรู้วิธีการปฏิบัติกับบุคคลอื่น เพื่อที่ทาให้ตนเองรู้สึกมั่นคงและปลอดภัย เด็กเริ่มรู้ถึงสิ่งที่ทำให้เขารู้สึกวิตกกังวลและสามารถขจัดความวิตกกังวลนั้นได้

2. วัยเข้าโรงเรียน (Juvenile Era) อายุ 4 - 11 ปี ในระยะนี้เด็กเริ่มรู้จักตนเองและเห็นสิ่งต่าง ๆ แตกต่างไปจากคนอื่น เริ่มมีเอกลักษณ์ของตนเอง เมื่อเข้าโรงเรียนเด็กได้ลองสำรวจและวิเคราะห์ตนเอง การแข่งขันและการประนีประนอม เริ่มปรากฏให้เห็นทำให้เด็กรู้จักสถานะและความเป็นตัวแทนของเขาจากความสัมพันธ์ที่เขามีส่วนร่วมอยู่ (Dinkmeyer and Dreikurs. 1963 : 150 - 151 ; Citing Sullivan n.d.)

นอกจากนี้ เพียเจต์ (Piaget) ได้กล่าวถึงพัฒนาการของเด็กปฐมวัยว่า เป็นวัยที่เด็กจะเรียนรู้พฤติกรรมทางสังคม โดยเด็กยังไม่เข้าใจว่า ความดี ความไม่ดีเป็นอย่างไร จึงยึดถือความพึงพอใจของตนเองเป็นใหญ่ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2528 : 8)

จากทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมที่กล่าวมา จะเห็นว่าเด็กปฐมวัยเริ่มเรียนรู้ที่จะเข้าสังคม เริ่มมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นและสิ่งแวดล้อม หากว่าจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมก็จะทำให้เด็กรู้จักตนเองและเห็นความแตกต่างของสิ่งที่ตนเองเห็นกับสิ่งที่คนอื่นเห็นได้เรียนรู้การปฏิบัติกับผู้อื่น นับว่าการจัดกิจกรรมและจัดประสบการณ์ที่เอื้อให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมจะช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมของเด็กปฐมวัยได้

2. พฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย

2.1 ความหมายของพฤติกรรมทางสังคม

พฤติกรรมทางสังคม หมายถึง การแสดงออกของบุคคลแต่ละบุคคลหรืออาจเป็นการแสดงออกโดยกลุ่มบุคคล (Good. 1973 : 44) ซึ่งได้รับอิทธิพลกลุ่มบุคคลหรือเป็นพฤติกรรมการแสดงออกซึ่งถูกควบคุมโดยองค์กรทางสังคมที่มีการจัดรูปแบบแล้ว เช่น ครอบครัว โรงเรียน เป็นต้น (English. 1958 : 506) ซึ่งสอดคล้องกับ (ทรงพร สุทธิธรรม. 2534 : 10) ที่กล่าวว่า พฤติกรรมทางสังคมเป็นการแสดงออกของแต่ละบุคคล ซึ่งได้รับอิทธิพลจากบุคคลในครอบครัวและสมาชิกอื่น ๆ ในสังคมที่ตนอาศัยอยู่

2.2 ลักษณะพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย

มีผู้กล่าวถึงลักษณะและแนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัยไว้หลากหลายดังนี้

เฮอร์ล็อก (Hurlock. 1964 : 338) พบว่า ทักษะคิดและพฤติกรรมทางสังคมที่ปรากฏในช่วงวัยนี้คือ การต่อต้าน การก้าวร้าว การทะเลาะวิวาท การแข่งขันชิงดี การร่วมมือ การเป็นผู้นำ การเป็นผู้นำตาม การมีใจกว้างขวาง การเป็นที่ยอมรับของสังคม การเห็นอกเห็นใจ พฤติกรรมเหล่านี้มีส่วนสำคัญต่อบุคลิกภาพ เฮอร์ล็อก ได้แบ่งประเภทพฤติกรรมของเด็กตามความหมายของสังคมเป็น 2 ประเภท

1. พฤติกรรมที่พึงประสงค์ (พฤติกรรมที่สังคมยอมรับ) หมายถึง พฤติกรรมที่เมื่อเด็กทำไปแล้ว สร้างความพอใจ เป็นที่นิยมชมชอบแก่ตัวเองและผู้อื่น ได้แก่ การร่วมมือ การยอมรับจากสังคม ความเป็นเพื่อน การเป็นผู้นำ ความไม่เห็นแก่ตัว การเลียนแบบ การแข่งขัน

2. พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ หมายถึง พฤติกรรมที่เมื่อเด็กทำไปแล้ว สร้างความเดือดร้อนและความไม่พอใจให้แก่ตนเองและผู้อื่น ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าว ได้แก่ ความก้าวร้าว การทะเลาะวิวาท การยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง การใช้อำนาจเหนือผู้อื่น การข่มขู่ และรังแก พฤติกรรมปฏิเสธโดยปฏิเสธไม่ให้ความช่วยเหลือหรือยอมรับความช่วยเหลือจากผู้อื่น

กีเซลและอีลก์ (Gesell and Ilg. 1964 : 354 - 355) ได้กล่าวถึงลักษณะพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัยไว้ดังนี้

อายุ 4 ปี เด็กจะร่วมมือกันเล่นกับเพื่อนสนิท สนทนากับเพื่อน มีการเล่นแบบจินตนาการ แต่มักมีพฤติกรรมดังต่อไปนี้คือ กัดกันเพื่อน พุดไม่มีสาระ ได้เถียง ทะเลาะวิวาท สนใจเพื่อนในวัยเดียวกันมากกว่าผู้ใหญ่ คุณแลเด็กที่อายุน้อยกว่าหรือขี้อาย มีเพื่อนสนิทเป็นเพศเดียวกันตน

อายุ 5 ปี เล่นกับเด็กอื่นได้ดีโดยเฉพาะในกลุ่มที่มีขนาดเล็ก ไม่ยินยารานที่จะเล่นวิธีที่ตัวเองชอบ และไม่วิตกกังวลเกี่ยวกับพฤติกรรมของคนอื่น ชอบเล่นกับเพื่อนวัยเดียวกัน หากไม่มีผู้ใดดูแลเด็กบางคนจะมีพฤติกรรมเกเรมากทำตัวเป็นนาย และร้องให้รุนแรงแต่ก็พร้อมที่จะหยุดได้โดยง่าย เล่นกับเพื่อนนอกบ้านมากขึ้น และความสัมพันธ์กับเพื่อนนอกบ้านดีกว่าภายในบ้าน

อายุ 6 ปี เด็กสนใจที่จะคบเพื่อนและอยู่กับเพื่อน มักใช้คำว่า "เพื่อนที่โรงเรียน" หรือ "เพื่อนเล่น" อยู่กับเพื่อนได้นาน แต่ในการเล่นหากไม่มีคนดูแลจะเล่นไม่ได้นาน

อาจจะทะเลาะกันหรือตีกันเพราะต่างฝ่ายต่างจะไม่ยอมกัน มีพฤติกรรมการเล่นเรื่องไม่เป็นสาระมากขึ้น มีการทำตัวเป็นคนเด่นและเป็นนายของกลุ่ม บางคนจะไม่ยอมให้บุคคลที่สามเล่นด้วย โดย มักจะถามว่า "เธอจะเล่นกับคนนั้น หรือคนนี้ ฉันจะเล่นกับเธอ" เด็กจะไม่ยอมแพ้ในการเล่น และพยายามโกงเพื่อที่จะให้ตัวเองชนะ เด็กมักคิดว่าเพื่อนเล่นโกงหรือทำไม่ถูก

กรณี ศุรุฑณะ (2523 : 49 - 54) ได้จำแนกพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย ช่วงอายุ 3 - 6 ปี ดังนี้

อายุ 3 ปี เด็กมีความพึงพอใจ เมื่อได้เล่นกับเด็กอื่น ๆ สามารถพูดคุยกับคนอื่นได้ เด็กต้องการความรักและการยอมรับจากผู้ใหญ่และมีความอิสระในการเล่น

อายุ 4 ปี เด็กเล่นกับเพื่อนเป็นกลุ่มตามกิจกรรม ที่เด็กสนใจ เด็กเริ่มเลือกคบเพื่อนบางคนที่ถูกใจ เด็กชอบเล่นสมมติหรือใช้จินตนาการ จินตนาการที่มีความหมายมากขึ้น แสดงความรู้สึกห่วงใยหรือกังวลกับเด็กที่ได้รับบาดเจ็บ มีความรอบคอบในการทำกิจกรรม ยามเจ็บป่วย เหนื่อย ไม่สบาย หรือตกใจกลัว เด็กมีความต้องการพึ่งผู้ใหญ่เพื่อให้อบอุ่น

อายุ 5 ปี เด็กมีความพอใจที่จะเล่นคนเดียวเป็นเวลานาน ๆ ชอบฝึกหัดทำสิ่งใหม่ ๆ ชอบเล่นกับเพื่อน ๆ โดยเฉพาะการช่วยกันสร้างสิ่งต่าง ๆ หรือ การเล่นสมมติ ชอบเล่นเกมแข่งขันโดยร่วมทีมกับเพื่อน ๆ ในการแข่งขันต้องการให้ผู้ใหญ่ตัดสิน ไม่พอใจเมื่อมีการเล่นรุนแรง

อายุ 6 ปี เริ่มห่างจากผู้ใหญ่ แต่ต้องการความช่วยเหลือและเรียกร้องคำชมเชยต้องการเพื่อนเล่น และอาจจะรักเพื่อนบางคนเป็นพิเศษ ห่วงของเล่น

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่า ลักษณะพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย จะเป็นไปตามลำดับขั้น บางพฤติกรรมเริ่มตั้งแต่วัยทารก บางพฤติกรรมเริ่มเกิดขึ้นในปฐมวัย ซึ่งเป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคล ดังนั้นการให้เด็กแสดงพฤติกรรมตามแบบแผนทางสังคมจะต้องร่วมมือกันระหว่างบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็ก โดยการจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม

3. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

3.1 ความหมายของการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

ชานท์ซ (Shantz. 1975 : 6 - 10) กล่าวว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นลักษณะที่เด็กไม่สามารถจะนำตนเองเข้าไปแทนที่ผู้อื่นทั้งในด้านความคิด การรับรู้

ทางสายตา ทางอารมณ์และความรู้สึก เด็กจะยึดติดอยู่กับความคิดของตน จึงไม่รู้ว่าความคิดและความรู้สึกของตน อาจต่างไปจากผู้อื่น ไม่เข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างตนเองกับผู้อื่น ทำให้เด็กมีลักษณะของการเห็นแก่ตัว เห็นเรื่องของตนเองสำคัญกว่าเรื่องของคนอื่น ลักษณะดังกล่าวเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาการด้านการทำงานเป็นกลุ่มและทางสังคมของเด็ก

รูบิน (Rubin) ได้อธิบายถึงการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางว่าเป็นลักษณะที่เด็กนึกถึงตนเองมากกว่าคนอื่น เด็กที่มีลักษณะดังกล่าวจะผูกพันอยู่กับตนเองจะรับรู้เฉพาะสิ่งที่ตนสนใจ ยึดตนเองเป็นศูนย์กลางแห่งความคิด ถือว่าสิ่งที่ตนคิดหรือทำดีกว่าผู้อื่น เชื่อว่าตนเองเป็นผู้ที่เหนือกว่า สำคัญกว่าผู้อื่น จากลักษณะดังกล่าวจึงทำให้เด็กมีการแสดงออกในรูปของความก้าวร้าว พูดถึงเรื่องของตนเองมากกว่าเรื่องของผู้อื่น ไม่ให้ความร่วมมือ หวงของ ต้องการให้ผู้อื่นเห็นด้วยกับสิ่งที่ตนสนใจ ซึ่งลักษณะดังกล่าวทำให้เด็กมีพฤติกรรมในลักษณะที่เป็นปรปักษ์และขัดแย้ง และไม่ให้ความร่วมมือกับผู้อื่นอยู่ตลอดเวลา ซึ่งจะเป็นสิ่งที่ขัดขวางการเข้าร่วมสังคมของเด็ก (Hurlock 1978 : 546 - 548 ; Citing Rubin. 1972)

ดวงเดือน ศาสตราจารย์ (ม.ป.ป. : 49 - 50) กล่าวว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นลักษณะที่ทำให้เด็กไม่สามารถเข้าใจความคิดเห็นของผู้อื่น เชื่อว่าทุกคนคิดเหมือนที่เขาคิด การแสดงพฤติกรรมการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางนี้อาจแสดงออกในรูปของการใช้ภาษาและทางสังคม ในขณะที่เด็กได้เข้าร่วมกลุ่มกับเพื่อน มีการแสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้งกัน เด็กจะคิดค้นหาข้อพิสูจน์ความคิดของตนเพื่อเปรียบเทียบกับความคิดเห็นของผู้อื่น จากที่กล่าวมาข้างต้น พอสรุปได้ว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นลักษณะที่เด็กคิดว่าทุกคนคิดเหมือนตนเอง โดยจะรับรู้เฉพาะสิ่งที่ตนสนใจและถือว่าสิ่งที่ตนคิดหรือทำดีกว่าผู้อื่น การยึดความเห็นของตนเป็นใหญ่ทำให้เด็กไม่สามารถเข้าใจบทบาทและความคิดเห็นของผู้อื่น มีผลให้การแสดงออกนี้เป็นอุปสรรคในการเข้าสังคม

3.2 ลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

ฟอร์ด (Ford. 1979 : 1171 - 1174) ได้กล่าวถึงลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางว่ามี 3 ลักษณะ ดังนี้

1. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ

(Visual Spatial Egocentrism) คือ การที่เด็กไม่สามารถที่จะแยกแยะความแตกต่างระหว่างสิ่งที่ตนมองเห็นกับสิ่งที่คนอื่นมองเห็น โดยเด็กจะรับ (Assimilate) เอาแต่สิ่งที่ตนมองเห็น และคิดว่าคนอื่นจะเห็นเหมือนตน และมักจะคิดว่าการรับรู้ของเขาเป็นสิ่งที่ตายตัวเปลี่ยนแปลงไม่ได้ เขาจะติดแน่นอยู่เฉพาะสิ่งที่เขามองเห็น ดังนั้น เด็กจะรับรู้มิติของสิ่งของที่อยู่ซ้าย - ขวา หน้า - หลัง ของคนที่นั่งอยู่ตรงกันข้ามไม่ได้ เด็กในวัยนี้มิได้สนใจว่าของสิ่งเดียวกันจะปรากฏแก่สายตาของผู้มองแตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับตำแหน่งของการมองของต่างกัน

2. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึก

(Affective Egocentrism) คือ การที่เด็กไม่สามารถแยกแยะระหว่างอารมณ์ และความรู้สึกของตนเองกับอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นได้ เด็กจะคิดว่าคนอื่นมีความรู้สึกเหมือนตน ถึงแม้จะอยู่ในสภาพการณ์ที่แตกต่างกัน โดยไม่ใส่ใจกับความรู้สึกที่แท้จริงของผู้อื่น เขาไม่สามารถที่จะเข้าใจในเรื่องความสามารถ การคาดหวังและปฏิกิริยาของผู้อื่นที่เป็นลักษณะของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคม เด็กวัยนี้ไม่รู้ว่าเมื่อคน ๆ หนึ่งแสดงพฤติกรรมอย่างหนึ่งคนอื่น ๆ จะได้รับผลกระทบจากพฤติกรรมนั้น ๆ ด้วย ทั้งนี้เพราะเด็กไม่เข้าใจในอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น ตัวอย่างเช่น เด็ก 2 คน เมื่อได้รับพองสบู่อจากผู้ใหญ่ เด็กคนหนึ่งเล่นพองสบู่ออย่างสนุกสนาน แต่เด็กอีกคนหนึ่งไม่เล่นและแสดงความไม่พอใจ ผู้ใหญ่จึงนำลูกบอลมาให้เล่นแทน เขาสนุกกับการเล่นลูกบอลมาก เมื่อถามเด็กคนที่ชอบเล่นพองสบู่ว่า "เพื่อนชอบเล่นอะไร" เด็กคนนั้นจะตอบว่า "ชอบเล่นพองสบู่อ" ทั้งนี้เป็นเพราะเขาตอบโดยใช้ความรู้สึกของตนเอง โดยไม่ใส่ใจต่อความรู้สึกของเพื่อน บางครั้งเด็กวัยนี้จึงไม่ชอบเล่นกับเพื่อนวัยเดียวกัน

3. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการคิดและการสื่อความหมาย

(Cognitive Communicative Egocentrism) คือ การที่เด็กไม่สามารถที่จะแยกแยะความแตกต่างระหว่างความคิดของตนเองและความคิดของผู้อื่น ซึ่งปรากฏอยู่ในการเล่นสวมบทบาท (Role Taking) เด็กที่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลางจะไม่สามารถเข้าใจในความคิดของผู้อื่นเพราะมีความจำกัดในด้านความคิดรวบยอดและการรับรู้ เด็กที่มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการคิด

และสื่อความหมายจะไม่สามารถเข้าใจในสิ่งที่เขาพูดด้วย เด็กจะไม่สามารถเข้าใจว่าเขาจะพูดกับใคร ไม่อาจปรับคำพูดของตนเองให้เหมาะสมกับผู้ฟัง เด็กจึงมักจะพูดกับตนเองหรือคุยกับผู้อื่นในลักษณะรำพึงความคิดของตนเองออกมาดัง ๆ เช่น ในการพูดโทรศัพท์ของเด็กกับพ่อซึ่งอยู่ที่ทำงานเขาถามว่า "พ่อ หนูแต่งชุดนี้สวยไหม" เด็กคิดหรือพูดราวกับว่า พ่อมองเห็นตนเพราะเด็กไม่ได้คิดว่าพ่อมองไม่เห็น

การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย ทั้งด้านการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ด้านอารมณ์และความรู้สึก และด้านการคิดและการสื่อความหมายเหล่านี้เป็นธรรมชาติของเด็กปฐมวัย ลักษณะดังกล่าวจะเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และพัฒนาการทางสังคมของเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งจะส่งผลกระทบต่อพัฒนาการทางสติปัญญาและบุคลิกภาพของเด็ก (Elkind. 1970 : 50 - 51)

3.3 พฤติกรรมที่แสดงถึงลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

อีราพร อูรรณไธ (2525 : 333) ได้กล่าวถึงลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กสามารถแสดงออกมาในลักษณะพฤติกรรมของการสื่อสารกับผู้อื่น ซึ่งปกติการใช้ภาษา ซึ่งปกติการใช้ภาษาของเด็กมี 2 ประเภทคือ การพูดโดยการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism Speech) และการพูดทางสังคม (Socialized Speech) การพูดโดยยึดตนเองเป็นศูนย์กลางจะเป็นการพูดเพื่อสนองความต้องการของตนเอง เด็กไม่ได้พยายามที่จะแลกเปลี่ยนความคิดเห็นหรือคำนึงถึงความคิดเห็นของคนอื่น จะพบว่าถ้าเด็กวัยเดียวกันอยู่ในกลุ่มเด็กจะต่างคนต่างพูดในเรื่องที่ตนสนใจพร้อม ๆ กัน และเมื่อเด็กเข้าร่วมกลุ่มกับเด็กที่โตกว่าหรือที่พัฒนาการเร็วกว่า จะเกิดปัญหาในการติดต่อสื่อสาร

ประดินันท์ อูปรมัย (2525 : 28 - 29) ได้จำแนกพฤติกรรมทั่ว ๆ ไปที่เด็กปฐมวัย แสดงออกถึงลักษณะการยึดตัวเองเป็นศูนย์กลางไว้ดังนี้ คือ

1. เล่าเรื่องของตนให้เพื่อนฟังในลักษณะคุยกัน แต่ต่างคนต่างเล่าเรื่องที่ตนต้องการเล่าคนละประโยค โดยไม่สนใจว่าอีกฝ่ายหนึ่งจะเล่าเรื่องอะไรและเล่าอย่างไร
2. คุยโอ้อวดว่าตนเป็นคนเก่งที่สุด ดีที่สุด แข็งแรงที่สุด ฯลฯ
3. พยายามเป็นผู้นำในทุก ๆ วิถีทาง ทั้งด้วยการกระทำและคำพูด

4. บอกความเท่า ไม่เท่าของน้ำหนักหรือปริมาตร จากการรับรู้ของตน มากกว่าจะคิดถึงหลักความจริง

5. ตัดสินว่าคนใดคนหนึ่งดีจากการที่รับรู้ว่าเขาให้ของแก่ตนหรือเขาใจดีกับตน โดยไม่สนใจเจตนาที่แท้จริงหรือผลเสียอื่นที่อาจเกิดขึ้น

6. ต้องการให้คนอื่นเล่นตามวิธีหรือความต้องการของตน โดยไม่สนใจว่าคนอื่นก็มีวิธีการและความต้องการในการเล่นต่างไปจากตน และถ้าไม่ยอมทำตาม ก็จะไม่มีการประนีประนอม มักจะทะเลาะกันเพื่อเอาชนะคนอื่น

7. สนใจซักถามเกี่ยวกับความเป็นมาของตน

8. พยายามเอาชนะเพื่อให้ได้สิ่งที่ตนต้องการด้วยการแกล้งฤทธิ์ต่าง ๆ เพราะถือว่าพ่อแม่รักตนก็ควรจะต้องตามใจตน

9. ทำในสิ่งตรงกันข้ามกับที่พ่อแม่บอก เพื่อดูว่าระหว่างพ่อแม่กับตนนั้น ใครจะมีอำนาจมากกว่ากัน หรือเมื่อยิ่งห้ามจะยิ่งทำ

10. เห็นว่าการกระทำหรือผลงานของตนเป็นสิ่งที่ดีที่สุด

ดวงเดือน ศาสตราจารย์ (2522 : 20 - 21) กล่าวว่า สิ่งที่จะทำให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางน้อยลงมี 4 ประการคือ

1. วุฒิภาวะ (Maturation) ส่วนสำคัญของวุฒิภาวะที่มีต่อพัฒนาการทางด้านความคิดอยู่ที่การเจริญเติบโตของระบบประสาท และพัฒนาการของระบบต่อมไร้ท่อ

2. ประสบการณ์ทางกาย (Physical Experience) เด็กต้องมีประสบการณ์ในการกระทำต่อวัตถุและสิ่งเร้าต่าง ๆ ในสิ่งแวดล้อมซึ่งจะเกิดกระบวนการรับ (Assimilation) และกระบวนการปรับให้เหมาะสม (Accommodation)

3. ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction) คือการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างบุคคล

4. ความก้าวหน้าทั่ว ๆ ไปทางความสมดุลย์ (General Progression of Equilibrium) ซึ่งหมายถึงการปฏิบัติงานร่วมกันระหว่างวุฒิภาวะ ประสบการณ์ทางกายและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอย่างเหมาะสม

ตามทฤษฎีของเพียเจท์ (Piaget) กล่าวว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เป็นธรรมชาติของเด็กวัยนี้และจะคลายลงเมื่อเด็กอายุประมาณ 7 ปี แฝฟอร์ด (Ford, 1979 : 1171) ได้ยืนยันว่าการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางนี้บางคนอาจคงอยู่อย่างถาวรในบางสถานการณ์และบางคนอาจปรากฏอยู่ตลอดเวลา ซึ่งลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย ทั้งด้านการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ด้านอารมณ์และความรู้สึก และด้านการคิดและการสื่อความหมายเป็นธรรมชาติของเด็กปฐมวัย จะเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และพัฒนาการทางสังคมของเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งจะส่งผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญาและบุคลิกภาพของเด็ก (Elkind, 1970 : 50 - 51)

ดังนั้นการจัดกิจกรรมที่เหมาะสมเพื่อต่อการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กจะช่วยลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ลง และส่งเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้มากขึ้น (Andrews, 1988 : 1) ทั้งนี้เด็กปฐมวัยเป็นวัยที่มีการเจริญเติบโตอย่างรวดเร็วทั้งด้านร่างกายสติปัญญาและสังคมสืบ จึงควรแก้ไขแต่เนิ่น ๆ มิฉะนั้นจะยากในการแก้ไขภายหลัง (สวัสดี สุวรรณอักษร, 2527 : 15)

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

4.1 งานวิจัยในต่างประเทศ

ซอลท์แมน และทาวน์เซนด์ (Saltman and Townsend, 1980 : 83 - 84) ได้ทำการศึกษาการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางกับความสามารถในการสื่อสารกับกลุ่มตัวอย่างชั้นอนุบาลถึงประถมปีที่ 4 จำนวน 48 คน โดยให้เด็กในกลุ่มทดลองหาวิธีการชี้แนะพาให้ผู้อื่นทราบคำสั่งที่กำหนดให้ และในกลุ่มควบคุมได้เล่นเกมโดมิโนใช้เวลาในการทดลอง 2 สัปดาห์ ผลปรากฏในการสอบครั้งหลัง พบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกมีความสามารถในการสื่อสารสูงขึ้นกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ .01

ซีเคอร์โร (Securro, 1985 : 17) ได้ศึกษาเด็กปฐมวัยที่มีอายุระหว่าง 2 - 7 ปี ที่มีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง พบว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กทำให้เด็กที่มีทักษะในการคิดและการตัดสินใจคับแคบ ขาดความสามารถในการ

คาดคะเนขนาดของสิ่งต่าง ๆ และเหตุการณ์เรื่องราวตามที่เป็นจริงหรือใกล้เคียงความเป็นจริง โดยเด็กจะชอบพูดและแสดงออกถึงสิ่งที่ตนเองคิดเป็นเกมและส่งผลต่อปัญหาด้านความประพฤติ ซึ่งจะเป็นภาระหนักแก่ผู้ให้การอบรมเลี้ยงดูการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง ทำให้เด็กเจริญเติบโตเป็นผู้มีปัญหาคาดการณ์และการแสดงออกซึ่งส่งผลต่อการรับรู้และเข้าใจด้านมิติและจำนวน

4.2 งานวิจัยในประเทศ

รักตวรรษ ศิริภาพร (2532 : 56) ทำการศึกษาถึงความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ได้เล่นกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง โดยศึกษากับเด็กอายุ 5 - 6 ปี จำนวน 65 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 34 คน และกลุ่มควบคุม 31 คน จากนั้นทำการทดลองโดยให้กลุ่มทดลองได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นที่เปิดโอกาสให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางวัตถุและบุคคล ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นจำนวน 40 กิจกรรม ใช้ระยะเวลาในการทดลอง 8 สัปดาห์ ผลการศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางมีความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ไม่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ทรงพร สุทธิธรรม (2534 : 92) ทำการศึกษาถึงความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนันทนาการเพื่อคลายการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง โดยศึกษากับเด็กอายุ 4 - 5 ปี ผลการศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนันทนาการเพื่อคลายการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางและเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองไม่ได้จัดกิจกรรมนันทนาการเพื่อคลายการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง มีความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากเอกสารและงานวิจัยดังกล่าวจะเห็นว่า ลักษณะการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นธรรมชาติของเด็กปฐมวัยและเป็นองค์ประกอบที่สำคัญต่อพฤติกรรมทางสังคมและการปรับตัวของเด็ก แม้ว่าลักษณะดังกล่าวจะลดลงเมื่ออายุมากขึ้นแต่บางคนอาจคงอยู่ถาวร ซึ่งเป็นอุปสรรคต่อการเข้าสังคมในอนาคต ดังนั้น การจัดกิจกรรมและสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมจะช่วยให้เด็กปฐมวัยปรับตัวได้ดีและรู้จักที่จะตามบทเรียนที่ควรปฏิบัติ ซึ่งจะทำให้เด็กมีความสามารถในการปรับตัวและเข้าสังคมได้อย่างดีต่อไป

จะช่วยให้เด็กปฐมวัยทั้งปกติและเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน สดุดิทธิกรรมการยึดตนเอง เป็นศูนย์กลางลงและสามารถปรับตัวอยู่ร่วมในสังคมได้เป็นอย่างดี

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคิดสร้างสรรค์

1. ความหมายของความคิดสร้างสรรค์

กิลฟอร์ด (Guilford. 1959 : 389, 470) กล่าวว่า ความคิดสร้างสรรค์ เป็นความสามารถทางสมองที่สามารถ "คิดได้หลายทิศทาง" หรือ "แบบอเนกนัย" และความคิดสร้างสรรค์นี้ประกอบด้วยความคล่องแคล่วในการคิด ความคิดยืดหยุ่น และความคิดที่เป็นของตนเอง โดยเฉพาะซึ่งเป็นความสามารถในการผลิตสิ่งแปลกใหม่ที่ไม่เคยมีใครทำมาก่อน สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้อาจเกิดจากการรวบรวมเอาความรู้ต่าง ๆ ที่ได้จากประสบการณ์แล้วเชื่อมโยงกับสถานการณ์ใหม่ ๆ สิ่งที่เกิดขึ้นไม่จำเป็นต้องเป็นสิ่งที่สมบูรณ์อย่างแท้จริง อาจออกมาในรูปของผลิตผลทางศิลปะ วรรณคดี วิทยาศาสตร์ (Torrance. : 1962 : 16) นอกจากนี้ วอลเลซ และโคแกน (Wallach and Kogan. 1965 : 13 - 20) กล่าวเพิ่มเติมอีกว่า ความคิดสร้างสรรค์ เป็นความคิดโยงสัมพันธ์โดยคนที่มีความคิดสร้างสรรค์จะสามารถคิดอะไร ได้อย่างสัมพันธ์กันเป็นลูกโซ่ เช่น เมื่อเห็นคำว่าปากกาก็นึกถึง กระดาษ ดินสอ ขวดหมึก โต๊ะ เก้าอี้ ฯลฯ ยิ่งคิดมากได้เท่าไร ยิ่งแสดงถึงศักยภาพด้านความคิดสร้างสรรค์มากเท่านั้น รวมทั้งความคิดสร้างสรรค์ยัง เป็นความสามารถของบุคคลในการแก้ปัญหาอย่างลึกซึ้งซึ่งนอกเหนือจากลำดับขั้นของการคิดอย่างปกติ (วิชัย วงษ์ใหญ่. 2523 : 4)

ความหมายดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า ความคิดสร้างสรรค์เป็นความสามารถทางสมองของบุคคล ในการแสดงความคิดที่หลากหลายในรูปแบบหรือวิธีการที่แตกต่างไปจากเดิม ซึ่งก่อให้เกิดสิ่งประดิษฐ์ ผลิตผลหรือกระบวนการตลอดจนมีความสามารถที่จะแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้ โดยลักษณะความคิด ความสามารถดังกล่าวเกิดขึ้นจากการผสมผสาน คัดแปลงความรู้ประสบการณ์เดิมกับสภาพการณ์ใหม่

2. องค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์

เมื่อก้าวถึงความคิดสร้างสรรค์ โดยทั่วไปมักเข้าใจและมุ่งเน้นที่ความคิดริเริ่ม ความจริงแล้วความคิดสร้างสรรค์ยังมีย่อยประกอบในลักษณะความคิดอื่น ๆ ด้วยซึ่งได้รับอิทธิพลมาจากทฤษฎีโครงสร้างทางสติปัญญาของกิลฟอร์ด ที่อธิบายว่า ความคิดสร้างสรรค์เป็นความสามารถทางสมองที่คิดได้อย่างซับซ้อนกว้างไกลหลายทิศทางหรือเรียกว่า ความคิดอเนกนัย (Guilford. 1967 : 62) ซึ่งประกอบด้วยความคิดริเริ่ม ความคิดยืดหยุ่น ความคิดคล่องตัว และความคิดละเอียดลออ

กิลฟอร์ด (Guilford. 1969 : 145 - 151) หารายละเอียดเกี่ยวกับองค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์ไว้ดังนี้

1. ความคิดริเริ่ม (Originality) หมายถึง ความคิดแปลกใหม่ไม่ซ้ำกับความคิดของคนอื่นและแตกต่างจากความคิดธรรมดา ความคิดริเริ่มอาจเกิดจากการคิดจากของเดิมที่มีอยู่แล้วให้แปลกแตกต่างจากที่เคยเห็นหรือสามารถพลิกแพลงให้กลายเป็นสิ่งที่ไม่เคยคาดคิด ความคิดริเริ่มอาจเป็นการนำเอาความคิดเก่ามาปรุงแต่งผสมผสานจนเกิดเป็นของใหม่ ความคิดริเริ่มมีหลายระดับ ซึ่งอาจเป็นความคิดครั้งแรกที่เกิดขึ้นโดยไม่มีใครสอน แม้ความคิดนั้นจะมีผู้อื่นคิดไว้ก่อนแล้วก็ตาม

2. ความคิดคล่องแคล่ว (Fluency) หมายถึง ปริมาณความคิดที่ไม่ซ้ำกันในเรื่องเดียวกัน แบ่งเป็น 4 ประเภท

- 2.1 ความคิดคล่องแคล่วทางด้านถ้อยคำ (Word Fluency) เป็นความสามารถในการใช้ถ้อยคำ

- 2.2 ความคิดคล่องแคล่วทางการโยงความสัมพันธ์ (Associational Fluency) เป็นความสามารถที่จะคิดหาถ้อยคำที่เหมือนกันหรือคล้ายกันได้มากที่สุดเท่าที่จะมากได้ภายในเวลาที่กำหนด

- 2.3 ความคิดคล่องแคล่วทางการแสดงออก (Expressional Fluency) เป็นความสามารถในการใช้วลีหรือประโยค และนำคำมาเรียงกันอย่างรวดเร็วเพื่อให้ได้ประโยคที่ต้องการ

2.4 ความคล่องแคล่วในการคิด (Ideational Fluency) เป็นความสามารถที่จะคิดในสิ่งที่ต้องการภายในเวลาที่กำหนด เช่น ให้คิดประโยชน์ของหนังสือพิมพ์ให้ได้มากที่สุด ภายในเวลาที่กำหนดให้

3. ความคิดยืดหยุ่น (Flexibility) หมายถึง ประเภทหรือแบบของการคิด โดยแบ่งออกเป็น

3.1 ความคิดยืดหยุ่นที่เกิดขึ้นได้ในทันที (Spontaneous Flexibility) เป็นความสามารถที่พยายามคิดได้หลายทางอย่างอิสระ ตัวอย่างของผู้ที่มีความคิดยืดหยุ่นนี้อาจได้แก่คิดประโยชน์ของหนังสือพิมพ์ว่ามีอะไรบ้าง ความคิดของผู้ที่มีความคิดยืดหยุ่นสามารถจัดกลุ่มได้หลายทิศทางหรือหลายด้าน เช่น เพื่อรู้ข่าวสาร เพื่อโฆษณาสินค้า เพื่อธุรกิจ ฯลฯ ในขณะที่คนซึ่งไม่มีความคิดยืดหยุ่นจะคิดได้เพียงทิศทางเดียว เช่น เพื่อรู้ข่าวสาร

3.2 ความคิดยืดหยุ่นทางการคิดแปลง (Adaptive Flexibility) หมายถึง ความสามารถในการคิดแปลงความรู้หรือประสบการณ์ให้เกิดประโยชน์หลายด้าน ซึ่งมีประโยชน์ต่อการแก้ปัญหา ผู้ที่มีความคิดยืดหยุ่นจะคิดคิดแปลงได้ไม่ซ้ำกัน

4. ความคิดละเอียดลออ (Elaboration) หมายถึง ความคิดในรายละเอียดเป็นขั้นตอน สามารถอธิบายให้เห็นภาพชัดเจน หรือเป็นแผนงานที่สมบูรณ์ขึ้น ความคิดละเอียดลออจัดเป็นรายละเอียดที่นำมาตกแต่งขยายความคิดครั้งแรกให้สมบูรณ์ขึ้น

กิลฟอร์ด และฮอฟท์เนอร์ (Guilford and Hoepfner. 1971 : 125 - 143) ได้ศึกษาถึงองค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์ว่าต้องมียอดประกอบอย่างน้อย

8 องค์ประกอบคือ

1. ความคิดริเริ่ม
2. ความคิดคล่องตัว
3. ความคิดยืดหยุ่น
4. ความคิดละเอียดลออ
5. ความไวต่อปัญหา
6. ความสามารถในการให้นิยามใหม่

7. ความซึ่มซาบ

8. ความสามารถในการทําทาย

เจเลน และเออร์บัน (Jellen and Urban. 1986 : 141) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์ไว้ในแบบทดสอบ ที่ ซี ที-ดี พี (TCT-DP) ดังนี้

1. ความคิดคล่องแคล่ว
2. ความคิดยืดหยุ่น
3. ความคิดริเริ่มตามที่ตนเองมีอยู่
4. ความคิดละเอียดลออ
5. การกระทำที่แสดงถึงการเสี่ยงอันตราย เช่น การแยกขอบเขต
6. การผสมให้เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน เช่น การจัดรวมสิ่งต่าง ๆ ให้มี

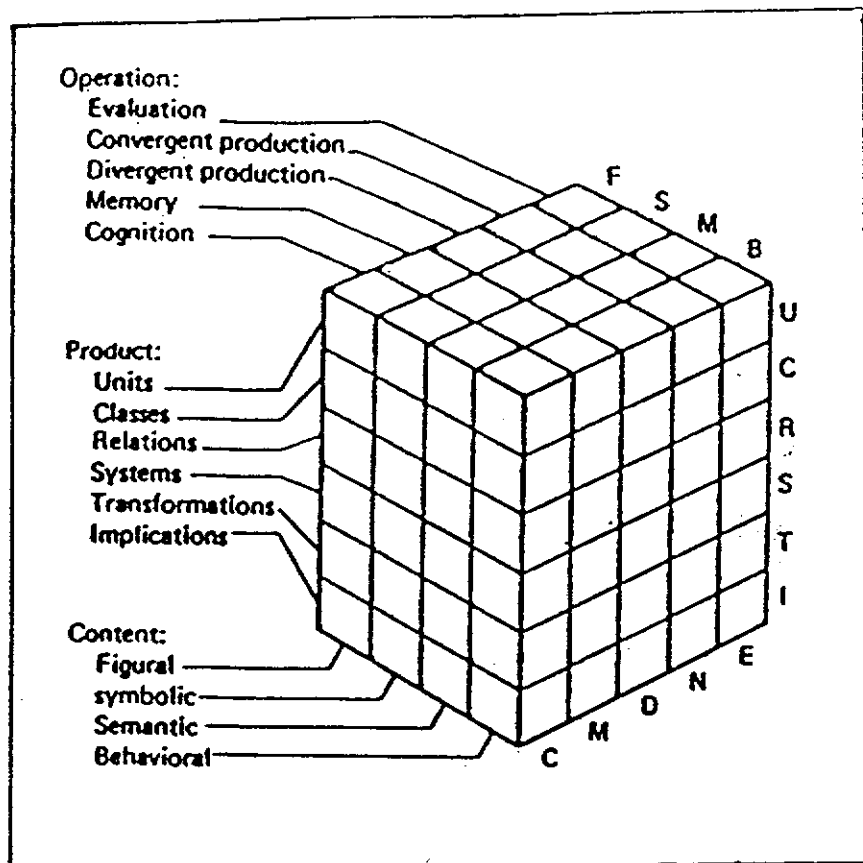
ความต่อเนื่อง

7. อารมณ์ขัน

3. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความคิดสร้างสรรค์

มีนักการศึกษาและนักจิตวิทยาหลายท่านได้ศึกษาเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์และแสดงทัศนะเกี่ยวกับเรื่องนี้แตกต่างกันไป ดังนี้

1. ทฤษฎีโครงสร้างสมรรถภาพสมอง (The Structure of Intellect Theory) ซึ่งเป็นแนวคิดของกิลฟอร์ดในปี ค.ศ. 1967 โดยอธิบายโครงสร้างของสมรรถภาพทางสมองในลักษณะ 3 มิติ ดังภาพประกอบ



ภาพประกอบ 1 โครงสร้างของสมรรถภาพทางสมองในลักษณะ 3 มิติของกิลฟอร์ด

กิลฟอร์ดได้แบ่งสมรรถภาพของสมองออกเป็น 3 มิติคือ วิธีการคิด (Operation) เนื้อหา (Content) และผลของการคิด (Product) ในมิติที่เกี่ยวกับวิธีการคิดได้ถูกแบ่งเป็น 5 ลักษณะคือ

1. การรู้การเข้าใจ (Cognition) หมายถึง เมื่อเห็นสิ่งเร้าแล้วสมองเกิดการรับรู้
2. ความจำ (Memory) หมายถึง ความสามารถในการรวบรวมข้อมูลและระลึกได้เมื่อต้องการ

3. ความคิดกระจัดกระจาย หรือ ความคิดแบบอเนกนัย (Divergent Thinking) หมายถึง ความสามารถในการคิดหลายรูปแบบ

4. ความคิดรวบยอด หรือ ความคิดแบบเอกนัย (Convergent Thinking) หมายถึง คิดหาคำตอบที่ดีที่สุด

5. การประเมิน (Evaluation) หมายถึง ความสามารถในการสรุป (Sisk. 1987 : 84 - 85 ; Citing Guilford. n.d.)

2. ทฤษฎีของเทเลอร์ (Tayler) ได้ให้ข้อคิดของทฤษฎีที่น่าสนใจผลงานของความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของคนนั้น ไม่จำเป็นต้องขึ้นสูงสุดเสมอไป คือไม่จำเป็นต้องคิดค้นคว้าประดิษฐ์ของใหม่ ๆ ที่ยังไม่มีผู้ใดคิดมาก่อนเลย หรือสร้างทฤษฎีที่ต้องใช้ความคิดคำนามธรรมอย่างสูงยิ่ง แต่ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของคนนั้น อาจจะเป็นขั้นใดขั้นหนึ่ง 6 ขั้นต่อไปคือ

ขั้นที่ 1 เป็นความคิดสร้างสรรค์ขั้นต้นที่สุดเป็นสิ่งธรรมดาสามัญ คือเป็นพฤติกรรมหรือการแสดงออกของตนอย่างอิสระ ซึ่งพฤติกรรมนั้นไม่จำเป็นต้องอาศัยความคิดริเริ่มและทักษะแต่อย่างใด คือเป็นแต่เพียงให้แสดงออกอย่างอิสระเท่านั้น

ขั้นที่ 2 ได้แก่งานที่ออกมาเป็นผลผลิตซึ่งจำเป็นต้องอาศัยทักษะบางประการแต่ไม่จำเป็นต้องเป็นสิ่งใหม่ เช่น การทำกับข้าวพลิกแปลงให้อร่อย เป็นต้น

ขั้นที่ 3 เป็นขั้นที่เรียกว่าขั้นสร้างสรรค์ คือเป็นผลงานที่แสดงให้เห็นว่าผู้กระทำได้แสดงความคิดใหม่ของเขาเอง มิได้ลอกแบบมาจากคนอื่น ถึงแม้ว่างานนั้นจะเป็นงานที่ผู้อื่นเคยทำมาแล้วก็ตาม ก็จัดว่าเป็นงานอยู่ในขั้นริเริ่มสร้างสรรค์ได้ เพราะเป็นสิ่งที่ผู้ทำคิดขึ้นเอง เช่น การแก้ปัญหาชีวิตประจำวัน

ขั้นที่ 4 เป็นขั้นความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ขั้นประดิษฐ์สิ่งใหม่ ๆ โดยไม่ซ้ำแบบใคร เป็นขั้นที่ผู้กระทำได้แสดงให้เห็นความสามารถที่แตกต่างไปจากผู้อื่น

ขั้นที่ 5 เป็นขั้นที่สามารถปรับปรุงขั้นที่สี่ได้ดียิ่งขึ้น

ขั้นที่ 6 เป็นความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ขั้นสูงสุด อันแสดงถึงความสามารถในการคิดสิ่งที่เป็นนามธรรมขั้นสูงสุด เช่น ชาลส์ ดาร์วิน คิดถึงทฤษฎีวิวัฒนาการขึ้น เป็นต้น (สุมณ อมรวิวัฒน์. 2530 : 63 - 65)

3. ทฤษฎีความคิดสร้างสรรค์ของทอร์แรนซ์ ทอร์แรนซ์กล่าวว่า ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์จะแสดงออกตลอดกระบวนการของความรู้สึกรู้สึกหรือการเห็นปัญหา การรวบรวมความคิดเพื่อตั้งเป็นสมมติฐาน การทดสอบและคัดแปลงสมมติฐาน ตลอดจนวิธีการเผยแพร่ผลสรุปที่ได้ ซึ่งทฤษฎีของทอร์แรนซ์อาจขยายความได้ว่า ผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์เมื่อเห็นและเข้าใจปัญหา จะรวบรวมประสบการณ์ และข้อมูลต่าง ๆ เข้าด้วยกัน เพื่อแสวงหาวิธีการใหม่ ๆ เพื่อเผชิญหรือแก้ปัญหา (รัชนี ลาซโรจน์. 2520 : 27)

4. ทฤษฎีของความคิดสร้างสรรค์ในรูปของการโยงสัมพันธ์ (Associative Theory) กล่าวว่า ความคิดสร้างสรรค์ประกอบด้วยการสร้างแนวคิดใหม่ โดยการรวมสิ่งที่มีความสัมพันธ์เข้าด้วยกัน ซึ่งการรวมตัวกันนั้นจะต้องเป็นไปตามเงื่อนไขเฉพาะอย่างทีกล่าวนำหรือรวมกันแล้วต้องเกิดประโยชน์ในทางใดทางหนึ่ง หรือเมื่อระลึกสิ่งใดก็เป็นแนวทางให้ระลึกถึงสิ่งอื่น ๆ ต่อ ๆ กันไปสัมพันธ์กันเป็นลูกโซ่ เช่น เมื่อเห็นนาฬิกาหิ้งถึงเก้าอี้ เป็นต้น ซึ่งคำที่ระลึกออกมาต่างก็เป็นสิ่งกับ (Concept) ที่มีความสัมพันธ์และเก็บสะสมอยู่ในสมองคน เมื่อมีสิ่งเร้ามากระตุ้นก็จะสนองตอบออกมา (บุตสีทองอยู่. 2527 : 56 - 57)

4. พัฒนาการทางความคิดสร้างสรรค์

ทอร์แรนซ์ (Torrance) ได้อ้างถึงงานวิจัยของลิกอน (Ligon) เกี่ยวกับพัฒนาการทางความคิดสร้างสรรค์ของเด็กโดยสรุปไว้ ดังนี้

แรกเกิด - 2 ขวบ ในระยะขวบแรกของชีวิตเด็กเริ่มพัฒนาการด้านจินตนาการ จะเห็นได้ว่าเด็กเริ่มถามชื่อของสิ่งต่าง ๆ โดยพยายามทำเสียงต่าง ๆ หรือจ้องหะ เมื่อเริ่มคิดทำอะไรเด็กจะตั้งชื่อให้ เด็กเริ่มคาดหวังเกี่ยวกับเหตุการณ์ในชีวิตประจำวัน เริ่มแสวงหาโอกาสหรือทำสิ่งที่แปลกไปกว่าเดิม โดยมีความกระตือรือร้นที่คิดจะสำรวจโดยการชิม ดม สัมผัส ด้วยความอยากรู้อยากเห็น เด็กจะเกิดการเรียนรู้ว่าสิ่งไหนทำได้ สิ่งไหนจะต้องไม่ได้ ซึ่งขึ้นอยู่กับวิธีการที่เด็กได้แสดงออกและลักษณะเฉพาะของเด็กแต่ละคน ในช่วงระยะเวลานี้เด็กควรได้รับการกระตุ้นโดยการให้สิ่งเร้าเป็นสิ่งที่ต่าง ๆ ทั้งนี้พ่อแม่ควรสนใจเล่นกับเด็ก

ระยะ 2 - 4 ขวบ เด็กเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ โดยผ่านประสบการณ์ตรงแล้วถ่ายทอดประสบการณ์เหล่านั้นออกมาทางการพูด และเล่าจินตนาการเด็กเริ่มพัฒนาความเป็นตัว

ของตนเอง และต้องการทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง เกิดความเชื่อมั่นอยากรู้ อยากเห็น และมักตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งแวดลอมต่าง ๆ เด็กต้องการอิสระในการสำรวจทดลอง การให้เด็กเล่นของเล่นที่สำเร็จรูปจะช่วยให้เด็กมีโอกาสคิดในขณะที่เล่น เช่น ไม้บล็อก เป็นต้น

ระยะ 4 - 6 ขวบ ในวัยนี้ เด็กมีจินตนาการสูง เด็กเริ่มสนุกสนานกับการวางแผนและการคาดคะเนในสิ่งที่จะเกิดขึ้นในการเล่นนั้น เด็กเริ่มเลียนแบบบทบาทผู้ใหญ่หรือผู้ใหญ่ที่มีความอยากรู้อยากเห็น เด็กจะพยายามค้นหาข้อเท็จจริงในวัยนี้ เด็กเริ่มตระหนักถึงความรู้สึกของผู้อื่น และเริ่มคิดว่าการกระทำของตนเองมีผลกระทบต่อผู้อื่นได้ ความคิดสร้างสรรค์มีการพัฒนาขึ้นจากประสบการณ์ใหม่ เด็กควรได้รับการส่งเสริมให้เล่นเพื่อฝึกด้านจินตนาการ (Torrance. 1964 : 87 - 88)

นอกจากนี้จากผลการศึกษาเพิ่มเติมพบว่าเด็กมีความคิดสร้างสรรค์สูงสุดเมื่ออายุ 4 1/2 ปี แต่มีได้หมายความว่า ความคิดสร้างสรรค์จะไม่พัฒนาในช่วงอื่น ความคิดสร้างสรรค์จะค่อย ๆ พัฒนาขึ้นจนกระทั่งเด็กเรียนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 และลดลงอย่างเห็นได้ชัด ทั้งนี้อาจขึ้นอยู่กับสิ่งแวดลอมอื่น ๆ เช่น ระเบียบ ข้อบังคับ กฎเกณฑ์ วัฒนธรรมประเพณีที่เด็กเรียนรู้ควบคู่กับอายุที่เพิ่มขึ้น หากคนอยู่ในสภาพแวดลอมที่เหมาะสมเอื้ออำนวย ความคิดสร้างสรรค์ยังคงพัฒนาต่อไป (อารี รังสินธ์. 2528 : 113 ; อ้างอิงมาจาก Torrance. 1969)

สถาบันมิเนโซต้า ได้ศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาทางความคิดสร้างสรรค์พบว่า พัฒนาการทางความคิดสร้างสรรค์ของเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จะสูงขึ้นจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และเริ่มลดลงในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และ 4 แล้วจะเริ่มพัฒนาต่อไปในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 - 6 พอถึงช่วงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จะกลับลดน้อยลง และจะเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ จนถึงปลายมัธยมศึกษาปีที่ 5 (อารี รังสินธ์. 2526 : 50 ; อ้างอิงมาจาก Minnesota Studies. 1962)

จากแนวคิดและการศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการทางความคิดสร้างสรรค์ของนักการศึกษาหลายท่าน สรุปได้ว่า พัฒนาการความคิดสร้างสรรค์ดำเนินไปตามลำดับขั้น เด็กในช่วงปฐมวัยมีพัฒนาการความคิดสร้างสรรค์สูงสุด และสามารถพัฒนาขึ้นเมื่อได้รับการกระตุ้น โดยสิ่งเร้าและการจัดสภาพแวดลอมที่เหมาะสม

5. ลักษณะของเด็กที่มีความคิดสร้างสรรค์

ฮิลการ์ด และแอตकिनสัน (Hilgard and Atkinson. 1967 : 365)

กล่าวว่า ผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์เป็นผู้ที่มีความคิดอิสระ ไม่ชอบตามแบบใคร ชอบคิดหรือชอบทำสิ่งที่ซับซ้อนแปลกใหม่เป็นผู้มีอารมณ์ขัน รวมทั้งเป็นผู้ที่ตื่นตัวตลอดเวลา มีสมาธิ มีความพยายามสามารถจินตนาการที่ความคิดอย่างถี่ถ้วนในการแก้ปัญหา นอกจากนี้ยังมีลักษณะสำคัญอีกประการหนึ่ง คือเป็นผู้เปิดรับประสบการณ์ต่าง ๆ ชอบแสดงออกมากกว่าเก็บกด (Mackinson. 1959 : 154)

ซันด์ และโทรว์บริดจ์ (Sund and Trowbridge. 1967 : 349 - 350)

กล่าวถึงลักษณะของผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์ ไว้ดังนี้

1. มีความอยากรู้อยากเห็น มีความตื่นตัวที่จะรับรู้ตลอดเวลา
2. อยากรู้ทำงานใหม่ ๆ แปลก ๆ
3. พอใจ และศรัทธาที่จะทำงานที่ยุ่งยากและซับซ้อน
4. มีความสนใจกับการแก้ปัญหา
5. มีแรงผลักดันให้เสียสละเวลาและอุทิศตนในการทำงาน
6. มีความยืดหยุ่นในการคิด
7. มีความสนใจและสนใจเมื่อพบเห็นของใหม่ ๆ
8. ตอบคำถามได้อย่างรวดเร็ว และตอบได้มากกว่าคนอื่น
9. มีความสามารถในการสังเคราะห์สิ่งใหม่
10. มีความกล้าที่จะวินิจฉัยในการสืบเสาะหาความรู้
11. สนใจในการอ่านอย่างกว้างขวาง

ครอปเลย์ (Cropley. 1970 : 124) กล่าวว่า ผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์จะประกอบด้วยคุณลักษณะ 4 ประการดังนี้

1. การมีประสบการณ์กว้างขวาง
2. มีความพร้อมที่จะเสี่ยง
3. มีความพร้อมที่จะก้าวไปข้างหน้า
4. มีความสามารถที่จะยืดหยุ่นความคิดได้อย่างคล่องแคล่วในระดับสูง

วราภรณ์ รักวิชัย (2533 : 162 - 163) ได้สรุปลักษณะเด็กที่มีความคิดสร้างสรรค์ ดังนี้

1. มีความสามารถในการคิดอย่างกว้างลึก สามารถเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ได้รวดเร็ว สามารถรับรู้ปัญหาต่าง ๆ ได้ไว สามารถใช้จิตใต้สำนึกและสามารถปรับปรุงเสริมแต่งความรู้ที่นำไปใช้ในชีวิตประจำวัน
 2. รู้จักคิดริเริ่มทำในสิ่งที่แปลกใหม่ เป็นคนช่างคิดช่างฝัน มีอารมณ์ขัน ชอบเคา ชอบทำงานที่ท้าทาย และมีความคิดกว้างขวางและยืดหยุ่นได้
 3. เป็นคนที่เป็นตัวของตัวเอง มีอุดมการณ์ มีความเชื่อมั่นในตนเองสูง ไม่ชอบคล้อยตามความคิดของผู้อื่นง่าย ๆ
 4. ชอบเสี่ยงภัย ผจญภัย มีความกล้าที่จะผจญสิ่งใหม่ ๆ ด้วยความมั่นใจ และมีความละเอียดลออ รอบคอบ
 5. มีความสามารถแก้ไข ดัดแปลง หรือมีขบวนการต่าง ๆ เพื่อนำไปแก้ปัญหาได้สำเร็จ
 6. ชอบมีอิสระเสรีภาพในเรื่องของความคิด และการกระทำการในการแสดงออก ไม่ชอบทำอะไรตามกฎเกณฑ์หรือข้อบังคับ ชอบแสดงออกมากกว่าเก็บกด
 7. มีความสนใจและประหลาดใจ ในเหตุการณ์หรือสิ่งใหม่ ๆ ในเรื่องที่ลึกซึ้งกว้างขวาง มีคำถามที่น่าสนใจ และพยายามหาเหตุผลว่าเพราะเหตุใด โดยใช้คำถามว่าทำไม
- จากที่กล่าวมา เด็กทุกคนสามารถมีความคิดสร้างสรรค์ได้ แต่จะมีแตกต่างกัน หรือน้อยขึ้นอยู่กับประสบการณ์ ซึ่งสามารถพัฒนาได้ถ้ามีการจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม

6. หลักในการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์

ความคิดสร้างสรรค์ไม่สามารถบังคับให้เกิดขึ้นได้ แต่สามารถส่งเสริมให้เกิดขึ้น โดยการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ (Rogers. 1959 : 78) ทั้งนี้ครูต้องมีศรัทธาและความเชื่อว่าเด็กทุกคนมีความคิดสร้างสรรค์มาแต่กำเนิดสามารถพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ได้อย่างมาก การสอนต้องกระทำอย่างต่อเนื่อง โดยจัดกิจกรรมและ

สิ่งแวดล้อมที่กระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ (ฉันทนา ภาคภงกช. 2528 : 17) ซึ่งมี นักการศึกษาหลายท่าน ให้หลักในการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ไว้ดังนี้

ฮิลเดรท (Heldreth. 1966 : 470) กล่าวถึง การส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ในกระบวนการเรียนการสอนว่า ความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนจะได้รับการส่งเสริมให้เพิ่มขึ้นได้ โดยสร้างบรรยากาศในห้องเรียนที่นักเรียนรู้สึกอิสระ ไม่ถูกควบคุมจากระเบียบวินัยที่เคร่งครัดเกินไปและส่งเสริมให้นักเรียนแต่ละคนรู้จักแก้ปัญหาของตนเอง ครูอนุบาลจะต้องเป็นผู้ค้นหาความคิดสร้างสรรค์ภายในตัวเด็กจากสิ่งต่าง ๆ ที่เด็กพูด เด็กทำ โดยสังเกตจากการกระทำกิจกรรมของเด็ก ครูควรสร้างความมั่นใจให้เด็กได้กล้าแสดงออก ไม่ควรเปรียบเทียบงานของเด็กกับเพื่อน ๆ คนอื่น หรือพิจารณางานของเด็กโดยเอามาตรฐานของผู้ใหญ่เป็นเครื่องวัด นอกจากนี้ครูควรช่วยให้เด็กเข้าใจว่าผลงานของเด็กแต่ละคนมีคุณค่า เพราะเป็นการแสดงออกถึงความคิดสร้างสรรค์ของเด็กแต่ละคน และมีความแตกต่างกันในด้านศิลปะ (Miller. 1970 : 195)

ทอร์แรนซ์ (Torrance. 1964 : 56 - 58) กล่าวถึงหลัก 5 ประการ ในการเสริมสร้างความคิดสร้างสรรค์ไว้ ดังนี้

1. ยอมรับคำถามของเด็กได้แก่ การตอบคำถามของเด็กอย่างพอเพียงหลายครั้ง เด็กมักจะถามคำถามแปลก ๆ คำถามที่หาคำตอบไม่ได้ แต่ผู้ใหญ่ก็ต้องยอมรับว่าคำถามเหล่านั้น เป็นเสมือนคำถามธรรมชาติและแสดงความชื่นชม ผู้ใหญ่ที่ตอบสนองโดยการขู่หรือหลบเลี่ยงจะทำให้ลายความสนุกสนานเพลิดเพลินที่ค้นหาคำตอบในการแก้ปัญหา พ่อแม่ และครู ต้องไม่กลัวที่จะให้เด็กเดาอย่างเสรี อย่ากลองผิดลองถูกเกี่ยวกับคำตอบและการแก้ปัญหา ควรจะส่งเสริมให้เด็กได้วิเคราะห์และหาคำตอบที่แตกต่างออกไปบนพื้นฐานของประสบการณ์ส่วนตัวของเด็กแต่ละคน

2. ยอมรับความคิดเชิงจินตนาการ และนิคธรรมคาของเด็ก

3. แสดงให้เห็นว่าความคิดเหล่านั้นของเด็กมีคุณค่า

4. จัดหาโอกาสเพื่อให้เด็กเรียนรู้ด้วยตนเอง ขณะเดียวกันผู้ใหญ่ก็แสดงออกถึงความเชื่อถือว่าวางใจในตัวเด็ก ให้เด็กทำกิจกรรมด้วยตัวของเขาเอง ซึ่งเป็นลักษณะอย่างหนึ่งของบุคคลที่มีความคิดสร้างสรรค์คือ ความสามารถในการเริ่มต้นด้วยตนเอง ปัญหาจึงมีอยู่ที่ว่า

พ่อแม่ และครู จะรักษาคุณสมบัติให้คงอยู่ต่อไปได้อย่างไร เพราะว่ามันจะถูกกัดเซาะด้วยการควบคุมอย่างใกล้ชิด สิ่งที่ครูจะทำได้ในเรื่องนี้คือ การสอนเนื้อหาให้น้อยลง และจัดให้มีเวลามากขึ้นสำหรับการเรียนรู้ด้วยตนเอง เพื่อการคิดอย่างสร้างสรรค์เกี่ยวกับวิชานั้น

5. ให้มีเวลาที่จะปฏิบัติและเรียนรู้โดยปราศจากการวัดผลหรือการประเมินผล เพราะจะทำให้เด็กเรียนเกิดความรู้สึกว่าถูกขู่ให้ตอบหรือแสดงออกไปตามแนวทางที่ครูต้องการ เด็กจะกลัวครูตำหนิหรือดัดคะแนน จึงเกิดความรู้สึกป้องกันตนเอง โดยจะไม่แสดงออกถึงความคิดหรือประสบการณ์ในเรื่องนั้น ๆ ของตน ความรู้สึกนี้จะค่อย ๆ สะสมจนทำให้เกิดความรู้สึกท้อแท้ที่จะขบคิดเพื่อแก้ปัญหา

บุญลือ ทองอยู่ (2527 : 59 - 61) กล่าวถึงวิธีการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ ดังนี้

1. ทางบ้านของเด็กจะต้องส่งเสริมให้เด็กมีความคิดเป็นของตัวเอง ถ้าแสดงความคิดเห็น และไม่สกัดกั้นความคิดเห็นของเด็ก ด้วยเหตุนี้ พ่อแม่ จึงต้องสอนลูกของตนให้กล้าคิด กล้าแสดงออก กล้าคัดค้าน กล้าใช้เหตุผล ซึ่งพ่อแม่ต้องยอมรับฟัง ถ้าเหตุผลนั้นเป็นสิ่งที่ถูกต้องและเป็นเหตุผลที่แสดงถึงลักษณะของการใช้ความคิดต่อไป

2. โรงเรียน บทบาทของโรงเรียนมีส่วนช่วยให้เด็กได้ค้นพบความคิดใหม่ ๆ และสามารถพัฒนาความคิดให้องงามเต็มที่ โรงเรียนที่มีบรรยากาศส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ คือ

- 2.1 ยอมรับความเป็นเอกลักษณ์ในการรับรู้และการคิด
- 2.2 เปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงความคิดเห็นเป็นของตัวเอง
- 2.3 เด็กได้ทดลองและประดิษฐ์สิ่งต่าง ๆ

3. ห้องเรียน บรรยากาศในห้องเรียนมีผลต่อการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ห้องเรียนที่เด็กสามารถแสดงความคิดใหม่ ๆ แปลก ๆ ของตนเองโดยเฉพาะได้เต็มที่ ย่อมเป็นห้องเรียนที่สนับสนุนความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนได้มากกว่าห้องเรียนที่เด็กต้องทำงานตามคำสั่ง

4. ครู เป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างยิ่งที่จะส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ให้เด็ก
ครูควรหาทางช่วยให้เด็กมีโอกาสพัฒนาให้เต็มที่ กล่าวคือครู ควรเน้นให้เด็กคิดสิ่งใหม่ ๆ
แปลก ๆ โดยทั่วไป ครูที่จะช่วยให้เด็กเกิดความคิดสร้างสรรค์ ควรมีบทบาทดังนี้

- 4.1 มีใจกว้างขวางที่จะยอมรับความคิดที่ไม่ตรงกับความคิดของตน
- 4.2 ท้าทายภาษาของห้องเรียนให้น่าตื่นเต้น น่าศึกษาค้นคว้า
- 4.3 สนับสนุนเด็กให้แสดงความคิดของตนเองออกมาโดยเสรี
- 4.4 ยอมรับความสามารถพิเศษของเด็ก
- 4.5 ไม่คิดว่าเด็กที่แตกต่างไปจากสังคมเป็นเด็กที่ผิดจากคณะ
- 4.6 วางโครงการระยะยาวในการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ให้เกิดขึ้น

ไปเรื่อย

5. การเรียนการสอน ครูไม่ควรกำหนดให้ตอบแต่ในสิ่งที่ถูกต้องเท่านั้นแต่ควร
ส่งเสริมให้เด็กกล้าตอบทุกสิ่งทุกอย่างที่เด็กคิด โดยไม่จำเป็นต้องเป็นคำตอบที่ถูกต้องเสมอไป
และไม่ควรลงโทษเด็กเมื่อเด็กตอบผิด

อาร์ รังสินธ์ (2527 : 577) กล่าวว่า หลักการจัดกิจกรรมเตรียมความพร้อม
แก่เด็กปฐมวัยที่จะเป็นการสอน อ่าน เขียน เรียน เลข โดยตรงนั้นและบังคับให้เด็กเรียน
ในขณะที่เด็กยังไม่พร้อมไม่ใช่วิธีการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ แต่การจัดกิจกรรมให้เด็กเรียนรู้
ด้วยความสนุกสนานจากการเล่นเกม วาดรูประบายสี การประดิษฐ์ ตกแต่ง ฟังนิทาน
แสดงบทบาทสมมติเล่านิทาน ฟังดนตรี เป็นต้น ซึ่งกิจกรรมเหล่านี้เป็นการที่ส่งเสริมให้เด็กได้
สำรวจ ทดลอง ลงมือปฏิบัติจริงและค้นพบคำตอบด้วยตนเอง เรียนรู้การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์
เป็นการส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้อย่างสร้างสรรค์

เท่าที่กล่าวมาจะเห็นว่า ความคิดสร้างสรรค์เป็นลักษณะที่มีอยู่ในตัวเด็กทุกคน ซึ่ง
สามารถส่งเสริมให้พัฒนาได้ โดยการจัดกิจกรรม จัดประสบการณ์และสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม
ให้อิสระ ไม่มีการบังคับ เพื่อให้เด็กได้มีโอกาสพัฒนาความสามารถในการคิดที่หลากหลาย รู้จักแก้
ปัญหา คิดค้น ตัดแปลงสิ่งประดิษฐ์ใหม่ ๆ ด้วยตนเอง นอกจากนี้การจัดกิจกรรมที่ส่งเสริม
ความคิดสร้างสรรค์นั้น ควรมีการส่งเสริมต่อเนื่องเพื่อให้เด็กได้แสดงออกทางความคิด
สร้างสรรค์ด้วยความเชื่อมั่น และมีกำลังใจในการแสดงผลงานทางความคิดสร้างสรรค์ต่อไป

7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความคิดสร้างสรรค์

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องในต่างประเทศ

เบลนเคนชิพ (Blankenship. 1976 : 7147 - A) ได้ทำการศึกษาพบว่า สามารถจัดการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ได้ โดยทำการทดลองกับ นักเรียนเกรด 1 เมืองฮันติงตัน รัฐเวอร์จิเนีย จำนวน 96 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและ กลุ่มควบคุม โดยฝึกให้กลุ่มทดลองได้มีการคิดอย่างสร้างสรรค์ มีกิจกรรมให้ 15 ชนิด ในเวลา 10 ชั่วโมง ผลการวิจัยปรากฏว่า กลุ่มทดลองมีความสามารถทางความคิดสร้างสรรค์เพิ่มขึ้นอย่าง มีนัยสำคัญทางสถิติ ในขณะที่กลุ่มควบคุมไม่มีพัฒนาการความคิดสร้างสรรค์เลย

คูซิเยมสกี (Kuziemiński. 1977 : 1891 - A) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของ ความคิดสร้างสรรค์กับการเล่นที่ใช้จินตนาการ (Imaginative Play) โดยศึกษากับเด็กระดับ 2 จำนวน 50 คน พบว่า การเล่นที่ใช้จินตนาการมีความสัมพันธ์กับความคิดสร้างสรรค์

เชคลี (Shaklee. 1985 : 3172 - A) ได้ศึกษาผลของการสอนเทคนิค การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย โดยแบ่งกลุ่ม ตัวอย่างออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ทั้งรอบเช้าและรอบบ่าย หลังจากทำการสอนให้ กลุ่มทดลอง จำนวน 18 บทเรียน บทเรียนละ 30 นาที ในขณะที่กลุ่มควบคุมเรียนบทเรียนตาม หลักสูตรปกติ พบว่า เด็กที่ได้รับการสอนเทคนิคการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์สามารถแก้ปัญหา ได้สูงกว่ากลุ่มควบคุม และพบว่า กลุ่มทดลองรอบบ่ายมีความสามารถในการแก้ปัญหาสูงขึ้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องในประเทศไทย

อารมณั ทักขิณ (2526 : 55 - 57) ได้ศึกษาพัฒนาการด้านความคิดสร้างสรรค์ ของเด็กปฐมวัย อายุ 4 - 6 ปี ที่มีการเล่นต่างกัน โดยกลุ่มทดลองได้เล่นอุปกรณ์สำเร็จรูป ต่าง ๆ ได้แก่ ดินน้ำมัน บล็อกไม้ ตัวต่อพลาสติก เป็นต้น ส่วนกลุ่มควบคุมได้เล่นอุปกรณ์พื้นบ้าน ได้แก่ อุปกรณ์ที่ทำได้ในท้องถิ่น เช่น ดินเหนียว ผลการทดลองพบว่า เด็กปฐมวัยทั้งสองกลุ่มมี ความคิดสร้างสรรค์ 3 ด้านคือ มีความคิดคล่องตัว ความคิดริเริ่ม และความคิดละเอียดลออ แตกต่างกัน

จงใจ ขจรศิลป์ (2532 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาความคิดสร้างสรรค์และความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัย ที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์และการเล่นตามมุมแบบริเริ่มอย่างอิสระกับแบบครูชี้แนะ ผลการศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ และเล่นตามมุมแบบครูชี้แนะมีความคิดสร้างสรรค์ และความเชื่อมั่นในตนเองแตกต่างจาก เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์และการเล่นตามมุมแบบริเริ่มอย่างอิสระ

สุนทรี่ สราวุธชาติ (2533 : 57) ได้ศึกษาความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัย ที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเคลื่อนไหวและจังหวะที่เน้นองค์ประกอบพื้นฐาน และการจัดกิจกรรมการเคลื่อนไหวและจังหวะตามแผนการจัดประสบการณ์ชั้นอนุบาลพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเคลื่อนไหวและจังหวะที่เน้นองค์ประกอบพื้นฐานมีคะแนนเฉลี่ยของความคิดสร้างสรรค์สูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเคลื่อนไหวและจังหวะตามแผนการจัดประสบการณ์ชั้นอนุบาล

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ จะเห็นว่ามีการศึกษาความคิดสร้างสรรค์ในลักษณะของการจัดกิจกรรมการเคลื่อนไหวและจังหวะ การจัดกิจกรรมการเล่นที่มีการจัดหาสื่ออุปกรณ์ต่าง ๆ ให้เด็กได้เล่น หรือจัดสถานการณ์การเล่นให้กับเด็กสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้เอื้อต่อการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัยทั้งสิ้น

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่น

1. ความหมายของการเล่น

การเล่นเป็นการเรียนรู้ เป็นงานของเด็ก (ชัชยงค์ พรหมวงศ์. 2521 : 64 ; อ้างอิงมาจาก Frank. 1971) เป็นกิจกรรมที่เกิดโดยอัตโนมัติ ไม่มีการวางแผน ไม่มีเป้าหมาย หรือจุดประสงค์โดยเฉพาะเจาะจงมากไปกว่าจะทำให้เกิดความสุขสนุกสนาน คลายความเครียด (ศรีสมวงศ์ วรรณศิลป์. 2520 : 1 ; อ้างอิงมาจาก Hutt and Gibby. n.d.) ไม่คำนึงถึงผลที่จะเกิดขึ้นและมักจะเป็นกิจกรรมที่บุคคลกระทำโดยไม่ถูกบังคับ (Hurlock. 1956 : 321) ซึ่ง รูดอล์ฟ (Rudolph. 1984 : 95) กล่าวว่าการเล่นเป็นกระบวนการ

ของการพัฒนาทั้ง 4 ด้านของเด็ก คือ ด้านร่างกาย ด้านสติปัญญา ด้านอารมณ์ และด้านสังคม โดยการเล่นมีองค์ประกอบ 3 ประการ คือ การเล่นนำไปสู่การค้นพบและความคิด การเล่นเป็นการเชื่อมโยงระหว่างเด็กกับสังคม การเล่นเป็นการนำเด็กไปสู่ภาวะสมดุลทางอารมณ์

นอกจากนี้ บุญเยี่ยม จิตรคอน (2524 : 92 - 93) ได้สรุปความหมายของการเล่นไว้ดังนี้

1. การเล่น คือการใช้กำลังที่เหลือใช้ให้เป็นประโยชน์
2. การเล่น คือการพักผ่อนขณะที่เด็กเล่น เด็กได้ผ่อนคลายความตึงเครียด ได้พักผ่อนไปในตัว
3. การเล่นเป็นการเตรียมเด็กสำหรับชีวิตในอนาคตเพื่อฝึกให้รู้จักหน้าที่ที่จะต้องกระทำในอนาคต

จากความหมายของการเล่นตามทัศนะของนักจิตวิทยา และนักการศึกษา พอสรุปได้ว่า การเล่นเป็นกิจกรรมหรือการกระทำที่ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้ เกิดความสนุกสนาน ได้ผ่อนคลายความเครียด หรือใช้กำลังที่มีอยู่ให้เป็นประโยชน์ได้พัฒนาความสามารถทางด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญา ตลอดจนส่งเสริมประสบการณ์ให้เด็กเรียนรู้ต่อไป

2. ความสำคัญของการเล่น

เมื่อกล่าวถึงการเล่น คนส่วนใหญ่มักเข้าใจว่า การเล่นนั้นเป็นสิ่งที่ไม่มี ความสำคัญมากไปกว่าการที่เด็กได้สนุกสนาน เพลิดเพลิน ซึ่งความจริงแล้วการเล่นนี้มีความสำคัญต่อเด็กเป็นอย่างมากเพราะการเล่นเป็นธรรมชาติของเด็ก การเล่นเป็นส่วนหนึ่งในชีวิตประจำวันของเด็ก และการเล่นทำให้เด็กเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัวอีกด้วย ดังนั้นนักจิตวิทยาและนักการศึกษาได้เสนอความคิดเกี่ยวกับความสำคัญของการเล่นไว้ดังนี้

รูดอล์ฟ (Rudolph. 1984 : 4) กล่าวว่า การเล่นเป็นกระบวนการของการพัฒนาทั้ง 4 ด้านของเด็กคือ ด้านร่างกาย ด้านสติปัญญา ด้านอารมณ์และด้านสังคม ซึ่งมีคุณค่าในการค้นพบเหตุผลและความคิด เชื่อมโยงระหว่างเด็กกับสังคม นำเด็กไปสู่ภาวะสมดุลทางอารมณ์

ชัยยงค์ พรหมวงศ์ (2521 : 4) กล่าวเสริมว่าการเล่นช่วยให้เด็กมีโอกาสฝึกแก้ปัญหา ได้รับการส่งเสริมจินตนาการและนำไปสู่การเรียนรู้ผ่านการเป็นผู้นำ และผู้ตามที่ดี

เกษมศักดิ์ ภูมิศรีแก้ว (2524 : 97) ให้ความสำคัญของการเล่นว่าสามารถตอบสนองวัตถุประสงค์หลายอย่างของเด็ก เช่น ได้ตอบสนองความอยากรู้อยากเห็น ตอบสนองต่อความรู้สึกทางร่างกาย ได้เรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม ฝึกการโต้ตอบเหล่านี้เป็นสิ่งที่บุคคลจะต้องเรียนรู้ก่อนถึงวัยผู้ใหญ่

สมาใจ ทิพย์ชัยเมธา และละออ ชูติกร (2525 : 165 - 169) ให้ความสำคัญของการเล่นไว้ดังนี้

1. การเล่นเป็นความสุขของเด็ก เพราะเขาได้เล่นตามที่เขาต้องการ เขาได้เคลื่อนไหวอย่างอิสระตามความพอใจ
2. การเล่นเป็นการตอบสนองความต้องการของเด็กในหลายด้านดังนี้
 - 2.1 ความอยากรู้อยากเห็น
 - 2.2 ความต้องการทางกายเป็นธรรมชาติของเด็กที่จะอยู่นิ่งไม่ได้ ต้องเคลื่อนไหวอยู่เสมอ
 - 2.3 ความต้องการทางจิตใจ การเล่นเป็นการกระทำที่เด็กพอใจ
 - 2.4 การเล่นเป็นการช่วยทดแทนในสิ่งที่เด็กต้องการและอยากเป็น
3. การเล่นเป็นการเรียนรู้ของเด็ก ในสิ่งที่ไม่มีใครสอนและเป็นวิธีหนึ่งที่เด็กจะได้ค้นคว้า ได้ฝึกให้รู้จักสิ่งแวดล้อมรอบตัวเด็กได้ดีขึ้น
4. การเล่นเป็นการเตรียมเด็กให้รู้จักหน้าที่ ช่วยเสริมสร้างการรู้จักพึ่งตนเองของเด็กได้ รู้จักแก้ปัญหา
5. การเล่นเป็นสิ่งที่ช่วยพัฒนาเด็ก การเล่นจะช่วยให้เด็กพัฒนาทั้งทางร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคมและสติปัญญาของเด็ก

พิตรเพลิน สนธิประชากร (2533 : 20 - 21) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการเล่นดังนี้

1. ด้านสรีระวิทยา เชื่อว่าเด็กที่เล่นและเคลื่อนไหวจะมีรูปร่างและทรวดทรงดี อวัยวะต่าง ๆ ท้าหน้าที่ดี มีการทำงานประสานสัมพันธ์ของอวัยวะและกล้ามเนื้อที่เป็นไปด้วยดี ทำให้ร่างกายมีทักษะทางด้านต่าง ๆ ทั้งยังมีบุคลิกภาพที่คล่องแคล่วว่องไว กระฉับกระเฉง ตรงกันข้ามกับเด็กที่ไม่เล่นจะมองดูขี้เกียจ ไม่กล้าตัดสินใจ ไม่กล้าแสดงออก ไม่เข้าสังคมกับเพื่อน หรือเข้าสังคมยาก
 2. ด้านสังคมวิทยาและมนุษยวิทยา เชื่อว่าการเล่นจะเป็นกระบวนการสำคัญที่ฝึกให้เด็กเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเองและผู้อื่น การยอมรับความคิดเห็นซึ่งกันและกัน กล่าวได้ว่าการเล่นเป็นการจัดระบบสังคมของเด็กที่แสดงถึงการแบ่งหน้าที่ การกำหนดข้อตกลง และการปฏิบัติตามข้อตกลง และการวางแผนร่วมกันเพื่อการดำเนินการ ไปสู่จุดหมายเดียวกัน การเล่นทำให้เด็กได้ประสบการณ์ที่สำคัญทางสังคม เพราะจากการเล่นทำให้เด็กเห็นความสำคัญของผู้อื่น เรียนรู้การปรับตัวให้สามารถสมาคมกับผู้อื่นได้ ทำให้รู้วิธีผูกมิตร ซึ่งสิ่งนี้จะส่งผลต่อบุคลิกภาพอันสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในวัยต่อมา
 3. ทางวัฒนธรรมนั้นเชื่อว่า การเล่นเป็นวัฒนธรรมอย่างหนึ่งที่ถ่ายทอดกันมาจากคนรุ่นเก่าสู่คนรุ่นใหม่ เด็กที่อายุมากกว่าจะถ่ายทอดวิธีเล่นต่าง ๆ ให้กับเด็กรุ่นต่อมา การเล่นจึงเปรียบเสมือนเครื่องแสดงถึงลักษณะวัฒนธรรมประจำชาติของแต่ละชนชาติ
 4. ทางด้านนันทนาการ ถือว่าการเล่นเป็นการพักผ่อนหย่อนใจเป็นการผ่อนคลายความเครียดทางด้านร่างกายและด้านจิตใจ โดยเฉพาะสำหรับเด็ก การเล่นเป็นสิ่งที่สร้างความเบิกบานใจ ก่อให้เกิดความสนุกสนาน ซึ่งเป็นสิ่งที่ช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางด้านอารมณ์และจิตใจ การได้ตัดสินใจและการร่วมเล่นกับกลุ่มทำให้เด็กเป็นคนที่มีสภาพอารมณ์ที่มั่นคง ไม่เกร็งเครียด มีเหตุผลและมีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง
- กล่าวโดยสรุปว่า การเล่นนอกจากจะช่วยพัฒนาทั้งทางร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญา ตลอดจนทำให้เด็กรู้จักปรับตัวเข้ากับผู้อื่น รู้จักการแก้ปัญหาและพัฒนาความคิดสร้างสรรค์แล้วยังมีคุณค่าในการช่วยให้เด็กได้เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัวอีกทั้งตอบ

สนองความอยากรู้อยากเห็นของเด็ก ซึ่งการเล่นน่าจะมีความสำคัญต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เช่นเดียวกับเด็กปกติ

3. แนวคิดเกี่ยวกับการเล่น

3.1 แนวคิดเกี่ยวกับการเล่นกับพัฒนาการทางสังคม

นักการศึกษาหลายท่านเสนอทัศนะเกี่ยวกับพฤติกรรมการเล่นที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางสังคมของเด็กปฐมวัยไว้ดังนี้

พาร์เทน (Parten. 1932 : 243 - 296) ได้ศึกษาลักษณะการเล่นทางสังคมเป็นพัฒนาการโดยมีลำดับขั้น 6 ขั้น ดังนี้

1. ขั้นการอยู่เฉย ๆ (Unoccupied Behavior)
2. ขั้นเล่นคนเดียว (Solitary Independent Play)
3. ขั้นมองดูคนอื่นเล่น (On Looking)
4. ขั้นเล่นคู่ขนาน (Parallel Play) เด็กจะเล่นตามลำพัง แต่จะเล่นอยู่ใกล้กับผู้อื่น แต่จะไม่เล่นด้วยกัน
5. ขั้นร่วมเล่นกับเพื่อน (Associative Play) เริ่มสนใจที่จะเกี่ยวข้องและสัมพันธ์กับเพื่อน
6. ขั้นร่วมเล่นกับเพื่อนอย่างมีจุดหมาย (Cooperative or Organized Supplementary Play) เด็กจะเริ่มเรียนรู้บทบาทการรวมกลุ่มมากขึ้น

คาร์นี คิชยเดช (2531 : 20) กล่าวว่า เด็กในช่วงปฐมวัย เป็นช่วงที่มีพัฒนาการทางสังคมเป็นไปอย่างรวดเร็วและเป็นขั้นตอน ลักษณะของพัฒนาการทางสังคมนี้ สามารถสังเกตได้จากการเล่นการเข้ากลุ่มเพื่อน ซึ่งจะพัฒนาขึ้นตามลำดับ เด็กจะค่อย ๆ เรียนรู้การอยู่ร่วมกันในสังคมกับบุคคลอื่น โดยการเรียนรู้สัมพันธภาพกับบุคคลอื่นและได้รับประสบการณ์จากสภาพแวดล้อมรอบตัวเด็ก

วราภรณ์ รักวิชัย (2533 : 127 - 128) กล่าวว่า การเล่นช่วยให้เด็กสามารถจัดหรือปรับตัวเองได้เข้ากับสังคม ทำให้เกิดความเข้าใจ ท้าให้อยู่ร่วมกับคนอื่นอย่างมีความสุข ทั้งนี้เนื่องจากการเล่นของเด็กจะต้องมีการติดต่อเกี่ยวข้องกับเด็กหรือ

บุคคลอื่น อย่างไรก็ตามขั้นตอนการเล่นของเด็กอาจแตกต่างกันไปเนื่องจากนิสัยหรือความเคยชิน รวมทั้งระดับพื้นฐานทางสังคมของเด็กแต่ละคนด้วย

3.2 แนวคิดเกี่ยวกับการเล่นกับความคิดสร้างสรรค์

การเล่นต่าง ๆ เด็กจะคิดค้นหาวิธีการ ตัดแปลงสิ่งต่าง ๆ ทั้งวัตถุ หรือกระบวนการเพื่อให้ได้สิ่งใหม่เกิดขึ้นมา เราจะสังเกตเห็นความมกงามทางความคิดสร้างสรรค์ได้จากการเล่นของเด็ก การฝึกฝนในการค้นหาวิธีการใหม่ ๆ หรือสร้างกลไกหรือกฎเกณฑ์ใหม่ ๆ ในการเล่น (พิตรเพลิน สนิทประชากร. 2533 : 22) อีกทั้งวิธีการเล่นที่ส่งเสริมการใช้ความคิดกว้างไกล ฝึกจินตนาการแก้ปัญหาจะช่วยส่งเสริมให้ผลต่อการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ (ชาญณรงค์ พรุ่งโรจน์. 2530 : 32) นอกจากนี้อุปสรรคในการเล่นมีความสำคัญมากในการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ถ้าอุปสรรคนี้น้อยก็จะทำให้เด็กไม่สามารถพัฒนาได้เต็มที่หรือถ้าอุปสรรคนั้นซับซ้อนมากเกินไป และไม่สัมพันธ์กับประสบการณ์ของเด็ก ทำให้เด็กไม่สามารถนำมาใช้เล่นได้ (ประภาพรรณ สุวรรณสุข และเลขา ปิยะอัจฉริยะ. 2534 : 21, 37)

4. การเล่นสรรค์สร้าง (Constructive Play)

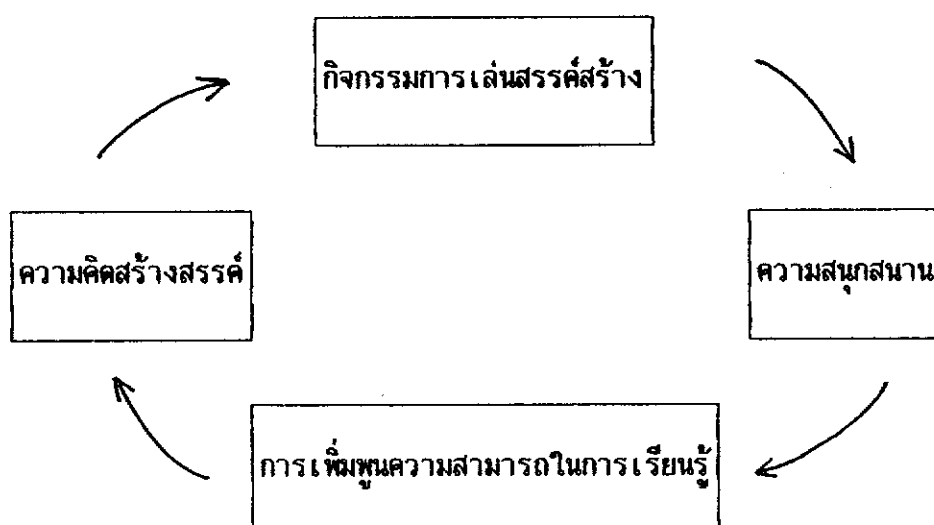
4.1 ความหมายของการเล่นสรรค์สร้าง

การเล่นสรรค์สร้าง หมายถึง การเล่นอย่างอิสระยามว่าง เด็กสามารถเล่นได้ตลอดเวลาและเล่นได้อย่างอิสระ (Neuman. 1971 : 202 ; citing Spodek. 1971 : 263) ซึ่งการเล่นมีคุณค่าแต่จะมีคุณค่าในการพัฒนาด้านสติปัญญาเพียงใดขึ้นอยู่กับการจัดสถานการณ์ให้เด็กเล่นในสถานการณ์ที่เปิดกว้างอย่างอิสระ การเล่นดังกล่าวก็คือการเล่นสรรค์สร้าง (Constructive Play) เลขา ปิยะอัจฉริยะ (2524 : 21) กล่าวเสริมว่าการเล่นดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงความสามารถของเด็กในการรวบรวมอารมณ์ การคิดหาเหตุผลให้สัมพันธ์กันขึ้นมาใหม่ การเล่นสรรค์สร้างเป็นการพัฒนาทักษะพื้นฐานของความคิดสร้างสรรค์ สมรรถนะด้านต่าง ๆ ให้แก่เด็ก ซึ่งจะนำไปสู่ความรู้ความเข้าใจในระดับที่สูงขึ้น (จันทนา ภาคบงกช. 2531 : 1) การเล่นดังกล่าวช่วยฝึกฝนความคิดเกี่ยวกับความเหมือนและความ

แตกต่างของสิ่งของ ความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งของและผู้อื่น การรู้เหตุและผล
ซึ่งจะช่วยพัฒนาสติปัญญาแก่เด็กปฐมวัยเป็นอย่างดี

จากที่กล่าวมาการเล่นสร้างสรรค์ คือ การจัดกิจกรรมการเล่นที่เปิด
โอกาสให้เด็กได้เล่นอย่างอิสระ โดยเตรียมของเล่นเพื่อให้ได้พัฒนาทักษะในการคิด ช่วยส่งเสริม
ความคิดสร้างสรรค์และรู้จักปรับตัวให้เข้ากับผู้อื่นและสิ่งของ ด้วยเหตุนี้จึงเป็นการเล่นที่ช่วย
ส่งเสริมพัฒนาการทางสติปัญญาและพัฒนาการทางสังคมควบคู่กัน การเล่นสร้างสรรค์จึงมีคุณค่า
สำหรับเด็กปฐมวัยมาก

จากลักษณะการเล่นสร้างสรรค์ กระบวนการ สุ่ม ได้เขียนเป็นวงจร
การเล่นสร้างสรรค์ไว้ดังนี้



ภาพประกอบ 2 วงจรการเล่นสร้างสรรค์

ของคนจะแตกต่างกันเพราะเกิดจากการดูสิ่งของกันคนละด้าน ความเข้าใจดังกล่าวจะเป็นพื้นฐานของการยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่างกัน และนำไปสู่ความเข้าใจในการกระทำของผู้อื่น นอกจากนี้การให้เด็กแลกเปลี่ยนทัศนะบ่อย ๆ ช่วยให้เด็กมีนิสัยชอบสำรวจ ค้นหา หาความจริงในแง่มุมต่าง ๆ อยู่เสมอ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาทางด้านสติปัญญาของเด็ก และช่วยให้เด็กคลายการยึดตัวเองเป็นศูนย์กลาง

1.3 การเรียนรู้เกี่ยวกับการเคลื่อนไหว

การเรียนรู้เกี่ยวกับการเคลื่อนไหว เป็นการเรียนรู้ที่เด็กค่อย ๆ สะสมความเข้าใจเกี่ยวกับการเคลื่อนไหวของสิ่งของต่าง ๆ เช่น การเล่นชิงช้าในขณะที่ชิงช้าแกว่งเด็กจะรู้จักสังเกตเห็นแนวโค้งของชิงช้า และเมื่อปล่อยมือชิงช้าจะไม่หยุดนิ่งทันที นอกจากนี้ยังมีการทาสีไว้ที่ ๆ นั้งชิงช้าเป็นสีต่าง ๆ จะดึงดูดสายตาเด็กที่จะเห็นแนวโค้งของชิงช้าที่แกว่งโดยง่าย แต่สิ่งที่พื้นนั้นจะเลือนหายไปเมื่อชิงช้าหยุดแกว่ง การเคลื่อนไหวเช่นนี้สามารถสังเกตได้ชัดเจน

1.4 การเรียนรู้เหตุและผลของการกระทำ

การเรียนรู้เหตุและผลของการกระทำ เป็นสภาพการเรียนรู้ที่เด็กต้องอาศัยความเข้าใจในความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลอันเกิดจากการกระทำ เด็กจะรู้ว่าความเปลี่ยนแปลงจากการกระทำสิ่งหนึ่งที่มีผลทำให้เกิดความเปลี่ยนแปลงที่เกี่ยวข้องกัน เช่น เมื่อเด็กตบลูกบอลแรงขึ้นกว่าเดิม ลูกบอลจะกระดอนสูงขึ้น แต่ในบางครั้งความเปลี่ยนแปลงอาจมีลักษณะกลับกัน เช่น การโยนก้อนแป้งหรือดินน้ำมันลงบนพื้น ยิ่งโยนแรงเท่าใด แป้งจะแบนติดพื้นมากยิ่งขึ้น การให้เด็กเรียนรู้ผลของการกระทำเป็นกิจกรรมที่ทำได้ยากต้องอาศัยการเล่นเป็นสื่อจึงจะเกิดการเรียนรู้ได้ดี

2. พัฒนาการของการรู้คิด การเรียนรู้จากสภาพการเรียนรู้ต่าง ๆ จะได้ผลดีเพียงใด ขึ้นอยู่กับระดับขั้นพัฒนาการทางการรู้คิดของเด็ก หากกิจกรรมใดยากเกินไปจะทำให้เด็กไม่สนุกและอึดอัด เช่น ให้เด็กเล่นรูปตัดต่อจากทวนหลายชิ้น ในขณะที่ประสาทสัมผัสระหว่างสายตาและมือไม่ดีพอ หากพบว่าเด็กเล่นด้วยความยากลำบากควรนำชุดซึ่งง่ายกว่ามาให้เด็กเล่นในทางตรงกันข้ามกิจกรรมซึ่งง่ายเกินไปเด็กจะเบื่อหน่าย เพราะสามารถคาดคะเนผล

และทำได้โดยง่ายจึงไม่สนุก ถ้าเมื่อใดสามารถจัดประสบการณ์หรือกิจกรรมที่สอดคล้องกับความสามารถตามพัฒนาการของเด็ก เด็กจะเรียนรู้ได้มากที่สุดและสามารถเพิ่มระดับเข้าใจปัญหาให้แก่เด็ก ครูจึงต้องเข้าใจพัฒนาการของเด็กจึงสามารถจัดกิจกรรมได้อย่างเหมาะสม ซึ่ง เพียเจท์ (Piaget) ได้กำหนดพัฒนาการของการรู้คิดของเด็กปฐมวัยไว้ 6 ขั้น ดังนี้

1. ขั้นรู้ความแตกต่าง (Absolute Differences)
2. ขั้นรู้สิ่งตรงกันข้าม (Oppositions)
3. ขั้นรู้หลายระดับ (Discrete Degree)
4. ขั้นรู้ความเปลี่ยนแปลงต่อเนื่อง (Variation)
5. ขั้นรู้ผลของการกระทำ (Function)
6. ขั้นการทดแทนอย่างเหมาะสม (Exact Compensation)

พัฒนาการการรู้คิดทั้ง 6 ขั้นนี้ จะมีความยากง่ายแตกต่างกัน พัฒนาการจะเริ่มจากขั้นที่ 1 ซึ่งเด็กจะรู้ความแตกต่าง จากนั้นจะเรียนรู้ในสิ่งที่ตรงกันข้าม เด็กเริ่มรู้เกี่ยวกับความมี - ไม่มี กลม - ยาว หลังจากนั้นเด็กสนใจที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับขั้นหลายระดับ สามารถเข้าใจสิ่งที่อยู่ตรงกลาง เรียงลำดับมาก - ปานกลาง - น้อย ได้ ต่อมาเด็กจะสามารถเรียนรู้ขั้นความเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง เช่น การเปลี่ยนแปลงจากแป้งก้อนกลม ๆ เป็นก้อนยาว ๆ ยิ่งคลึงแป้ง แป้งจะยิ่งเพิ่มความยาว หรือรู้ว่าถ้าตบลูกบอลแรงเพียงใดลูกบอลก็จะกระดอนสูงขึ้นเพียงนั้น เด็กเริ่มเข้าใจว่าเมื่อเกิดการเปลี่ยนแปลงไม่ว่าจะเพิ่มขึ้นหรือลดลง อาจส่งผลให้สิ่งหนึ่งเปลี่ยนแปลงไปด้วย ในขั้นสุดท้ายเป็นขั้นของการทดลองที่ลงตัว เช่น เด็กรู้ว่าแป้งก้อนกลม ๆ เมื่อนำมาปั้นเป็นแท่งยาว ๆ ย่อมมีขนาดเท่าเดิม ความเข้าใจนี้เป็นการใช้ตรรกโยงความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้น

3. กระบวนการเรียนและการสอนสำหรับการเรียนรู้สร้าง มี

2 กระบวนการ ดังนี้

3.1 กระบวนการเรียนรู้ การเรียนรู้ของเด็กนั้นจากการศึกษา

ตั้งแต่วัยทารก เพียเจท์ (Piaget) กล่าวว่า เด็กจะมองและรับรู้จดจำสิ่งต่าง ๆ เป็นช่วง ๆ เด็กเล็กจึงยากที่จะเข้าใจสิ่งต่าง ๆ อย่างถูกต้องและครอบคลุม แม้จะย่างเข้าสู่วัย 2 - 3 ขวบ

แล้วก็ตาม ทั้งนี้เป็นเพราะความจำกัดในการรับรู้ของเด็ก หรือ "ช่องว่าง" ของการรับรู้
 สิ่งต่าง ๆ ของเด็ก การเรียนรู้กระบวนการเพื่อลดช่องว่างของเด็กต้องอาศัยการแสดงออก
 หลาย ๆ แบบ เช่น การเลียนแบบ การวาดภาพ การใช้คำพูด ซึ่งจะช่วยให้เด็กเข้าใจโลก
 รอบ ๆ ตัวดีขึ้น และช่วยให้ผู้อื่นเข้าใจเด็กดีขึ้นด้วย

3.2 กระบวนการจัดประสบการณ์เพื่อการเรียนรู้ ในการจัด

ประสบการณ์สำหรับเด็กควรคำนึงถึงหลัก 3 ประการ ดังนี้

3.2.1 การเปลี่ยนแปลงโดยไม่ต้องสับเปลี่ยน ซึ่งเป็นหัวใจของการ
 จัดกิจกรรมแบบสร้างสรรค์ หากเด็กเห็นว่าสิ่งที่เป็นปัญหาไปสับเปลี่ยนกับสิ่งใหม่ ๆ เด็กจะไม่
 สามารถเรียนรู้ได้ดีเท่ากับความพยายามแก้ไขปัญหาคด้วยตนเอง กิจกรรมสร้างสรรค์จะช่วยให้เด็ก
 เข้าใจกระบวนการได้โดยจัดเตรียมกิจกรรมซึ่งเปิดโอกาสให้เด็กเปลี่ยนแปลงสิ่งต่าง ๆ ด้วย
 ตนเอง

3.2.2 การเรียนรู้เกี่ยวกับตรงกลางซึ่งอยู่ระหว่าง 2 ด้านตาม
 พัฒนาการเด็กในระยะแรก เด็กจะรู้แต่ปลายสุดทั้ง 2 ด้าน ของสิ่งต่าง ๆ เช่น หัว - ขา
 สูง - ต่ำ ต่อมาค่อย ๆ รู้จักสิ่งของที่อยู่ตรงกลาง เช่น มาก - กลาง - น้อย แต่พบว่า
 ห้องเรียนทั่วไปมักจัดสภาพแวดล้อมที่ไม่ได้ส่งเสริมให้เด็กได้เรียนรู้เกี่ยวกับระหว่างกลางมากนัก
 ฟร็อบเอล (Froebel) ได้ศึกษาโดยใช้แท่งไม้รูปทรงกระบอกอยู่ตรงกลางระหว่างแท่งไม้ทรงกลม
 ซึ่งกลิ้งได้ และรูปทรงลูกบาศก์ซึ่งกลิ้งไม่ได้ การเพิ่มระหว่าง 2 ด้านของ ฟร็อบเอล (Froebel)
 นับว่าเป็นสิ่งที่มีคุณค่าต่อการเรียนรู้อย่างมาก และสนับสนุนหลักการสอนนี้ได้เป็นอย่างดี

3.2.3 การจำแนกอย่างมีเหตุผล เด็กวัย 2 - 5 ขวบ ไม่สามารถ
 รู้ว่า คิดอย่างไร เด็กรู้แต่เพียงว่าทำอะไร ดังนั้นจึงไม่ควรนำตรรกศาสตร์มาให้เด็กฝึกฝนด้วย
 การพูด สนทนา หรือใช้มีตรภาพ แต่ควรใช้การกระทำที่มีเหตุผลเพื่อนำไปสู่การพูดที่มีเหตุผลต่อไป

4.3 หลักการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์

ในการจัดประสบการณ์การเล่นสร้างสรรค์ (Constructive Play)

สำหรับเด็กปฐมวัย บิดามารดา และครู ควรจะรู้จักมุ่งหมายในการเล่น แต่ไม่ควรพยายามผลักดัน

หรือชักจูงให้ไปสู่จุดมุ่งหมายจนเกินไป ควรเผื่อสังเกตว่าเด็กมีจุดมุ่งหมายอะไรโดยไม่เข้า
เกี่ยวข้องในการเล่นของเด็ก ทั้งนี้เพื่อให้เด็กมีอิสระในการเล่นและค้นพบด้วยตนเองมากที่สุด
เมื่อคุ้นเคยกับเด็กดีพอสมควร ผู้ใหญ่อาจเข้าไปเล่นใกล้ ๆ เพื่อเข้าใจความประสงค์ของเด็ก
และรู้ว่าเด็กมีความสามารถในการคิดเพียงใด บางครั้งอาจถามคำถามสั้น ๆ หรือคิดแปลงเกม
เล็กน้อยเพื่อให้เกิดปัญหา เช่น เปลี่ยนทิศทางของรางรถไฟ และบันทึกว่าเด็กแก้ปัญหาอย่างไร
จากการสังเกตนี้ ผู้ใหญ่จะรู้ว่าเด็กมีพัฒนาการอยู่ในระดับใดและรู้ว่าควรจัดหาอะไรให้เด็กเล่น
จึงจะเหมาะสม (Forman and Hill, 1980 : 3)

การจัดกิจกรรมสรรค์สร้างสำหรับเด็กปฐมวัย ควรคำนึงตามขั้นตอน

ต่อไปนี้

1. ศึกษาสภาพของเด็กและกำหนดขอบข่ายความสามารถของเด็ก
 2. ศึกษาสภาพแวดล้อมและวัสดุ จัดเตรียมกิจกรรมและสื่อที่เหมาะสม
 3. พยายามเข้าไปมีส่วนร่วมเพื่อสร้างความคุ้นเคยในการเล่นร่วมกับ
เด็กและมีโอกาสสังเกตเด็กโดยใกล้ชิด
 4. เข้าไปเกี่ยวข้องในจังหวะที่เหมาะสมเพื่อช่วยให้เด็กคิดค้นวิธีการ
เล่นเกิดความเข้าใจ หรือคิดแก้ปัญหาได้
 5. ในบางกรณีอาจตั้งคำถามสรุปตอนท้ายกิจกรรมเพื่อให้เด็กแลกเปลี่ยน
ความคิดเห็นและเกิดความเข้าใจในบางกิจกรรมที่ค่อนข้างยากต่อการเข้าใจ
- การตั้งคำถามสรุปตอนท้ายกิจกรรมการเล่นเพื่อให้เด็กเกิดความเข้าใจที่
ชัดเจนจะช่วยให้เด็กเกิดความเข้าใจในบางกิจกรรมที่ค่อนข้างยาก ทั้งนี้เพราะเด็กไทยจัดอยู่ใน
ในกลุ่มของเด็กไทยที่มีปฏิสัมพันธ์ทางภาษากับผู้ใหญ่ค่อนข้างน้อย และไม่ได้รับการอธิบายถึงเหตุผล
ของการกระทำจึงมีส่วนทำให้เด็กมีความจำกัดด้านความมีเหตุผล (ตรรก) (จินตนา ภาคบงกช.
2531 : 2 ; อ้างอิงมาจาก UNESCO. 1982)

จากแนวคิดเกี่ยวกับการเล่นสรรค์สร้างที่กล่าวมา จะเห็นว่า การเล่นสรรค์
สร้างเป็นการเล่นที่มีความสำคัญและมีคุณค่าในการส่งเสริมการเรียนรู้ให้แก่เด็กปฐมวัย ช่วยพัฒนา
ความคิดสร้างสรรค์การปรับตัวให้เข้ากับสิ่งของและผู้อื่น การแก้ปัญหา ซึ่งการส่งเสริมพัฒนาการ

ทางสติปัญญาและทางสังคม นับว่าการเล่นสร้างสรรค์สร้างเป็นการจัดประสบการณ์ที่เหมาะสมกับเด็กปฐมวัย

5. บทบาทของครูในการจัดกิจกรรมการเล่นแบบอิสระ การเล่นแบบชี้แนะ การเล่นแบบกึ่งชี้แนะ

5.1 บทบาทของครูในการจัดกิจกรรมการเล่นแบบอิสระ

การเล่นอิสระ (Unstructured / Free Play) เป็นการเล่นที่เด็กเล่นได้อย่างอิสระทั้งภายในและภายนอกห้องเรียนซึ่งเด็กจะมีอิสระในการเลือกเล่นตามลำพังหรือเล่นเป็นกลุ่ม โดยการจัดอุปกรณ์ให้เด็กเลือกเล่นหรือทำกิจกรรมตามความพอใจกิจกรรมการเล่นอาจเป็นมุมต่าง ๆ มุมสร้างสรรค์ กิจกรรมทางศิลปะ หรือเครื่องเล่นสนาม (ทวีพร ฌ นคร. 2533 : 35 - 36) รวมทั้งการเล่นน้ำ เล่นทราย เล่นกลางแจ้ง เป็นการเล่นที่จัดให้ได้เคลื่อนไหวและสามารถเล่นตามลำพังยามว่าง (Neuman. 1971 : 263 ; Citing Spodek. 1972) ซึ่งการเล่นแบบอิสระสามารถช่วยกระตุ้นการใช้สมองของเด็กต่อไป (มณีวรรณ พรหมน้อย. 2526 : 18) ครูควรปล่อยให้เด็กเล่นอิสระ การที่แนะนำเด็กหรือตั้งกฎเกณฑ์ต่าง ๆ จำกัดเสรีภาพแก่เด็กอาจเป็นการจำกัดความนึกคิดสร้างสรรค์ที่ดี และเลือกกระทำอย่างอิสระของเด็ก (มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์. 2524 : 15)

5.2 บทบาทของครูในการจัดกิจกรรมการเล่นแบบชี้แนะ

การเล่นชี้แนะ (Structured) เป็นการเล่นที่มีการกำหนดแบบแผน ครูเป็นผู้จัดเตรียมอุปกรณ์ให้แก่เด็ก (Neuman. 1971 : 623 Citing Spodek. 1972) และจัดสภาพแวดล้อมให้เด็กได้แสดงพฤติกรรมการเล่นที่ต้องการเล่นที่ต้องใช้ระดับความคิดที่สูงขึ้น และมีความซับซ้อนได้ โดยการแนะนำแก่เด็กเพื่อเด็กจะได้มีโอกาสแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ และเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง (เลขา ปิยะอัจฉริยะ. 2524 : 25)

5.3 บทบาทของครูในการจัดกิจกรรมการเล่นแบบกึ่งชี้แนะ

การเล่นกึ่งชี้แนะ (Semi Structured) เป็นการเล่นที่อยู่ในสถานการณ์ระหว่างการเล่นอิสระกับการเล่นชี้แนะ กล่าวคือ เป็นการเล่นที่ให้เด็กเล่นตามลำพังสามารถที่จะเลือกของเล่นได้อย่างเสรี (ทวีพร ฌ นคร. 2533 : 37) ในการเล่นครูไม่ควรเข้าไป

เกี่ยวข้องแต่ในการเล่นบางครั้งอาจต้องเข้าไปเกี่ยวข้องเพื่อช่วยให้เด็กคิดค้นการเล่นที่แปลกออกไปโดยการจัดสภาพหรือใช้คำถามเด็กหลังจากเด็กเสร็จการเล่นแล้ว แล้วให้เด็กลองทำในสถานการณ์ที่ต่างออกไปหรือคิดค้นวิธีการเล่นที่แปลกออกไปจากเดิม (Forman and Hills. 1980 : 2) สำหรับเด็กไทย จันทนา ภาคบงกช (2531 : 1 - 3) กล่าวว่า ลักษณะของเด็กไทยจัดอยู่ในกลุ่มที่มีปฏิสัมพันธ์ทางภาษากับผู้ใหญ่ค่อนข้างน้อยมากซึ่งมีผลทำให้การพัฒนาการด้านเหตุผลค่อนข้างช้า การเสริมความเข้าใจด้วยคำถามและคำพูดหรือเข้าไปเกี่ยวข้องกับเด็กในจังหวะที่เหมาะสมหรือท้ายการเล่น ทำให้เด็กมีความมั่นใจในความคิดของตน

6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่น

6.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นแบบอิสระ การเล่นแบบชี้แนะ การเล่นแบบกึ่งชี้แนะ

6.1.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นแบบอิสระ การเล่นแบบชี้แนะ การเล่นแบบกึ่งชี้แนะในต่างประเทศ

ไฟเทลสันและรอส (Fietelson and Ross. 1973 : 202 - 223) ได้ทดลองเกี่ยวกับการเล่นของเด็กปฐมวัยที่มีผู้แนะนากับไม่แนะนํา พบว่า กลุ่มที่อยู่ในบริเวณที่เล่นซึ่งมีผู้คอยแนะนําการเล่นมีความคิดสร้างสรรค์และพัฒนาการตามลำดับขั้นของการเล่นมากกว่ากลุ่มอื่น ๆ ที่ไม่มีผู้แนะนํา

ซิลวา บรูเนอร์ และเจโนวา (Sylva Bruner and Genova. 1976 : 193) ศึกษาพบว่านักเรียนกลุ่มที่เล่นแบบอิสระและกลุ่มที่เล่นโดยได้รับการสอนให้รู้จักสังเกตหลักการแก้ปัญหาสามารถแก้ปัญหาได้ดีกว่ากลุ่มควบคุมและยังแสดงออกถึงความเข้าใจอีกด้วย

คานท์ และเจค็อบสัน (Kahn and Jacobson. 1976 : 19) ได้ศึกษาพบว่า เด็กที่เล่นบล็อก (Block) แบบกึ่งชี้แนะสามารถพัฒนาทักษะการพูด ทักษะการคิด เช่น มีคลังสัมพันธ์และการจำแนกดีกว่ากลุ่มที่เล่นแบบชี้แนะ

บีเมอร์ และแอน (Bremer and Ann. 1985 : 294) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของประสาทสัมผัสที่ความบกพร่องต่อการสื่อความหมายระหว่างผู้ปกครอง

กับทารก โดยใช้กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นเด็กอายุระหว่าง 9 - 26 เดือน แบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 เด็กที่มีความบกพร่องทางสายตา กลุ่มที่ 2 เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน กลุ่มที่ 3 เป็นเด็กที่มีปัญหาทางการรับรู้ โดยให้เด็กทั้ง 3 กลุ่ม เล่นกับพ่อแม่ในลักษณะกึ่งชี้แนะ (Semi Structured Play) พบว่า พ่อแม่จะทำกิจกรรม และเล่นกับลูกได้สอดคล้องกับ พัฒนาการของเด็ก และพบว่าลักษณะการเล่นกึ่งชี้แนะจะช่วยสร้างความสัมพันธ์ระหว่างแม่กับลูก ได้ผลดี

จากงานวิจัยในต่างประเทศจะเห็นว่าการเล่นแบบกึ่งชี้แนะและการเล่นแบบอิสระจะช่วยส่งเสริมพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็ก ช่วยส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ รู้จัก แก้ปัญหา มากกว่าการเล่นแบบชี้แนะรวมทั้งการเล่นแบบกึ่งชี้แนะจะช่วยสร้างความสัมพันธ์ระหว่าง แม่กับลูกที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ลูกที่มีความบกพร่องทางสายตา และลูกที่มีปัญหาทางการรับรู้

6.1.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นแบบอิสระ การเล่นแบบชี้แนะ และการเล่นแบบกึ่งชี้แนะในประเทศ

รัตนา นุชบุญเลิศ (2525 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาพบว่า นักเรียนที่เล่นเกม ประกอบการสอนโดยมีผู้ชี้แนะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มนักเรียนที่เล่นเกมการศึกษา ประกอบการสอนอย่างอิสระ

ลดาวลัย กองช่าง (2530 : 59) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการแก้ปัญหา ของเด็กปฐมวัยที่ได้รับประสบการณ์การเล่นวัสดุสามมิติแบบอิสระ มีผลสัมฤทธิ์ในการแก้ปัญหา สูงกว่าและใช้เวลาในการแก้ปัญหาน้อยกว่าเด็กที่ได้รับประสบการณ์การเล่นวัสดุสามมิติแบบชี้แนะ

วิยะดา บัวเพื่อน (2531 : 46) ได้ศึกษาพบว่า การให้เด็กปฐมวัยเล่นเกมการศึกษาด้วยตนเองเด็กจะมีความสนใจในการเล่นสูงกว่าเด็กที่เล่นเกมการศึกษาโดย ครูชี้แนะ

ทวีพร ฒ นคร (2533 : 65 - 66) พบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัด ประสบการณ์เล่นสรรค์สร้างกลางแจ้งแบบกึ่งชี้แนะมีความสามารถในการสังเกตและจำแนก แตกต่างจากกลุ่มที่ได้รับการเล่นสรรค์สร้างกลางแจ้งแบบอิสระ

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในประเทศ จะเห็นว่า การเล่นเกมอิสระในบางสถานการณ์จะช่วยส่งเสริมพัฒนาการด้านต่าง ๆ แต่ในบางสถานการณ์การเล่นแบบที่นี้ไม่สามารถส่งเสริมพัฒนาการให้แก่เด็กปฐมวัยได้เช่นเดียวกัน ดังนั้นแสดงว่าในประเทศไทยการเล่นแบบที่นี้เกี่ยวกับการเล่นเกมอิสระแบบใดจะส่งผลต่อพัฒนาการของเด็กปฐมวัยให้ดีขึ้นกว่ากันยังไม่ชัดเจนนัก สำหรับการเล่นเกมทั้งที่นี้จะส่งเสริมความสามารถของเด็กปฐมวัยได้ดีกว่าการเล่นแบบอิสระ

6.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นสรรค์สร้าง

6.2.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นสรรค์สร้างในต่างประเทศ

บีซีวิกัส (Besevegis. 1983 : 161) ได้ศึกษาพัฒนาการการเล่นเชิงละครและการเล่นเชิงสรรค์สร้างในเด็กปฐมวัยชาวกรีก จำนวน 100 คน ซึ่งมีอายุ 3.5 - 6.5 ขวบ โดยกลุ่มการเล่นเชิงละครได้เล่นในอุโมงค์บ้านซึ่งมีของเล่น เช่น ตุ๊กตา ส่วนกลุ่มการเล่นเชิงสรรค์สร้างจะเล่นบนโต๊ะไม้ ผลการศึกษาพบว่า การเล่นเชิงละครและการเล่นเชิงสรรค์สร้างมีแนวโน้มจะพัฒนาขึ้นตามวัย

มัวร์ (Moors. 1986 : 152) ได้ศึกษาความสามารถในการเรียนรู้และการเข้าสังคมของเด็กโดยใช้การเล่น 4 แบบ คือ การเล่นโดยสมมติ (Functional Play) การเล่นสรรค์สร้าง (Constructive Play) การเล่นละคร (Dramatic Play) และเกมการเล่นโดยมีกติกา (Games With Rules Play) โดยสังเกตพฤติกรรมเด็ก 3 4 และ 5 ปี จำนวน 84 คน ผลการศึกษาพบว่า การเล่นสมมติ (Functional Play) และการเล่นสรรค์สร้าง (Constructive Play) จะเกิดขึ้นบ่อยมากเมื่อเด็กเล่นคนเดียว ขณะที่เล่นละคร (Dramatic Play) และเกมการเล่นโดยมีกติกา (Games With Rules Play) จะเกิดขึ้นบ่อยมากเช่นกันเมื่อเด็กเข้าร่วมในสังคม และพบว่าการเล่นทั้ง 4 แบบมีส่วนสัมพันธ์กับอายุและใช้เป็นแนวทางส่งเสริมการเล่นที่โรงเรียน

6.2.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นสรรค์สร้างในประเทศ

กรรณิการ์ สุ่ม (2533 : 68 - 69) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์และความสามารถในการสังเกตของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นปกติ ผลการศึกษาพบว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างมีค่าเฉลี่ยจากการทดสอบความคิดสร้างสรรค์และการสังเกตสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อนงค์ แสงเงิน (2533 : 64) ได้ศึกษาความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสรรค์สร้างประกอบการใช้คำถามกับแบบ ไม่ใช้คำถาม ซึ่งผลการศึกษาพบว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสรรค์สร้างประกอบการใช้คำถามมีความคิดสร้างสรรค์สูงกว่าเด็กปฐมวัยกลุ่มที่ได้รับการเล่นสรรค์สร้างแบบ ไม่ใช้คำถาม นอกจากนี้ยังพบว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสรรค์สร้างประกอบการใช้คำถามและการเล่นสรรค์สร้างแบบ ไม่ใช้คำถามมีค่าเฉลี่ยจากแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์สูงขึ้น

จากผลงานการวิจัยทั้งในต่างประเทศและในประเทศ พอสรุปได้ว่าการเล่นเป็นสิ่งที่มีความสำคัญในการเตรียมความพร้อมของเด็กปฐมวัยในการส่งเสริมพัฒนาการทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา การจัดกิจกรรมการเล่นนั้นควรเป็นกิจกรรมที่เปิดกว้างให้อิสระเพื่อให้เด็กได้มีโอกาสคิดวิธีเล่นซึ่งจะส่งผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กต่อไป ทั้งนี้ครูต้องใช้คำถามในจังหวะที่เหมาะสม

จากเอกสารและงานวิจัยที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินย่อมมีปัญหาในการสื่อความหมายกับผู้อื่น จึงมีโอกาสน้อยในการพัฒนาด้านสติปัญญา น้อยกว่าเด็กทั่วไป นอกจากนี้เด็กเหล่านี้มีความคับข้องใจ อันจะมีผลต่อการปรับตัวและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ดังนั้นการที่เด็กได้รับประสบการณ์การเล่นสรรค์สร้าง ซึ่งนอกจากจะส่งเสริมด้านความคิดสร้างสรรค์แล้วยังช่วยให้เด็กให้เข้าใจทักษะ มีการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งของและผู้อื่น การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุน้อย ทำให้เด็กเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นทำให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ดี อย่างไรก็ตามกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างดังกล่าวจะมีคุณค่าต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมากน้อยเพียงใดน่าจะขึ้นอยู่กับบทบาทของครูที่

มีต่อเด็กในขณะที่เด็กทำกิจกรรม จึงน่าจะศึกษาว่า การจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะกับการเล่นสร้างสรรค์แบบทั้งชี้แนะจะมีผลต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ และความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอย่างไร

สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า

1. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะกับการเล่นแบบทั้งชี้แนะมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุแตกต่างกัน
2. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะกับการเล่นสร้างสรรค์แบบทั้งชี้แนะมีความคิดสร้างสรรค์แตกต่างกัน

บทที่ 3

วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาค้นคว้าตามลำดับขั้นดังนี้

1. กลุ่มตัวอย่าง
2. เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า
3. การสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือ
4. การดำเนินการทดลอง
5. การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาค้นคว้านี้เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่สูญเสียการได้ยิน 55 - 90 เดซิเบล อายุระหว่าง 5 - 6 ปี กำลังเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2535 โรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 6 คน และห้องเรียนละ 7 คน ซึ่งทางโรงเรียนได้นำข้อมูลเกี่ยวกับการวัดการสูญเสียการได้ยินมาเฉลี่ยให้นักเรียนทั้งสองห้องมีระดับการสูญเสียการได้ยินใกล้เคียงกันโดยระดับการสูญเสียการได้ยินของหูข้างที่ดีกว่าของนักเรียนห้องหนึ่งอยู่ในระดับ 80 เดซิเบล อีกห้องหนึ่งมีระดับการสูญเสียการได้ยินของหูข้างที่ดีกว่า 81 เดซิเบล และใช้วิธีสุ่มอย่างง่ายโดยการจับฉลากเพื่อกำหนดเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ดังนี้

1. กลุ่มควบคุม ได้รับการเล่นสรรค์สร้างแบบชี้แนะ
2. กลุ่มทดลอง ได้รับการเล่นสรรค์สร้างแบบฟังชี้แนะ

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า

1. เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของศรีสุดา พิสิษฐ์ศักดิ์
2. แบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพ หรือเรียกว่า แบบทดสอบ ที ซี ที - ดี พี (TCT-DP) ของเจเลนและเออร์บัน
3. ของเล่นสร้างสรรค์สำหรับเด็กปฐมวัยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 32 ชุด โดยอาศัย องค์ประกอบดังนี้
 - 3.1 การเรียนรู้เกี่ยวกับการปรับตัวให้เข้ากับผู้อื่น
 - 3.2 การเรียนรู้เกี่ยวกับการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งของ
4. คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์ซึ่งประกอบด้วย
 - 4.1 คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์แบบขั้นแนะ
 - 4.2 คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขั้นแนะ

การสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือ

1. เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง
 เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยได้นำมาจาก เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของศรีสุดา พิสิษฐ์ศักดิ์ (2527 : 51 - 58) ซึ่งดัดแปลงมาจากเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเพียเจต์และฮอย (Piaget and Hoy)

1.1 ลักษณะของเครื่องมือ

เป็นเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง โดยเครื่องมือมีลักษณะเป็น การสร้างสถานการณ์จำลอง ประกอบด้วย

1.1.1 ของจริงที่เป็นรูปทรงเรขาคณิต 4 ชุด คือ ชุดที่ 1 เป็นรูป สี่เหลี่ยมด้านเท่า ชุดที่ 2 เป็นรูปสี่เหลี่ยมคางหมู ชุดที่ 3 เป็นรูปห้าเหลี่ยมด้านเท่า ชุดที่ 4 เป็นรูปสามเหลี่ยมด้านเท่า โดยแต่ละชุดเป็นรูปทรงเรขาคณิตที่มีรูปทรงเดียวกันแต่มี ขนาด สี และวางอยู่ในตำแหน่งที่ต่างกัน

1.1.2 ภาพถ่ายแสดงการมองเห็นของตุ๊กตาที่นั่งอยู่ทางด้านหน้า ด้านหลัง ด้านซ้าย และด้านขวา ของรูปทรงเรขาคณิต

1.1.3 ตุ๊กตา 3 ตัว

1.1.4 ไม้สำหรับจัดวางรูปทรงเรขาคณิต

1.1.5 แบบบันทึกการให้คะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางประกอบด้วย คำถาม 12 ข้อ ซึ่งคำถามแต่ละข้อจะถามในลักษณะเดียวกันว่า "หนูคิดว่าน้องตุ๊กตามองเห็น ภาพไหน" ซึ่งจะมีความแตกต่างกันในเรื่องของรูปทรงเรขาคณิตและตำแหน่งการมองรูปทรง เรขาคณิตของตุ๊กตา (ด้านซ้าย ด้านหลัง ด้านขวา)

1.2 วิธีดำเนินการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

การวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางในครั้งนี้เป็นการวัดเป็นรายบุคคล ซึ่งมีขั้นตอนการดำเนินการวัดดังนี้

1.2.1 ขึ้นเตรียมการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

1.2.1.1 จัดเตรียมสถานที่ในการวัดการยึดตนเองเป็น ศูนย์กลางสำหรับวัดเป็นรายบุคคล

1.2.1.2 จัดเตรียมรายชื่อเด็กที่จะทำการวัดการยึดตนเอง เป็นศูนย์กลางทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองแล้วสุ่มอย่างง่ายโดยวิธีจับฉลากเพื่อนำรายชื่อ มาเรียงลำดับผู้ถูกวัดคนที่ 1 ถึง คนที่ 13

1.2.1.3 จัดเตรียมเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

1.2.1.4 สันทนา กับเด็กก่อนการวัดการยึดตนเอง เป็น ศูนย์กลาง เพื่อสร้างความคุ้นเคย

1.2.2 ขึ้นการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

1.2.2.1 นำเด็กมาวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็น รายบุคคล

1.2.2.2 ผู้วัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (ผู้วิจัย) สันทนา กับเด็กเกี่ยวกับชื่อ - นามสกุลของเด็กและชื่อครูประจำชั้น

1.2.2.3 ให้เด็กเดินสำรวจตามตำแหน่งต่าง ๆ ของรูปทรงเรขาคณิตที่กำหนดให้ที่ละด้าน (ด้านหน้า ด้านซ้าย ด้านหลัง ด้านขวา) โดยผู้วัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กนำภาพที่แสดงการมองเห็นของคนในตำแหน่งต่าง ๆ ทั้ง 4 ตำแหน่ง ให้เด็กดู และให้เลือกภาพตรงกับที่เด็กมองเห็น

1.2.2.4 ให้เด็กยืนอยู่ด้านหน้าของรูปทรงเรขาคณิตแต่ละชุด โดยเริ่มจากชุดที่ 1 รูปสี่เหลี่ยมด้านเท่า นำภาพที่แสดงการมองเห็นของคนในตำแหน่งต่าง ๆ ทั้ง 4 ตำแหน่ง ให้เด็กดูแล้วสนทนากับเด็กเกี่ยวกับการมองเห็นของน้องตุ๊กตาที่อยู่ทางด้านซ้าย ด้านหลัง ด้านขวา ที่ละด้านตามลำดับ ให้เด็กเลือกภาพตามที่น้องตุ๊กตาเห็นแล้วบันทึกคำตอบของเด็กลงในแบบบันทึกการให้คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง ให้เด็กเดินรูปทรงเรขาคณิตและตอบคำถามจนครบทั้ง 12 ข้อ

1.3 เกณฑ์การให้คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง

เด็กตอบถูก จะได้ 0 คะแนน

เด็กตอบผิด จะได้ 1 คะแนน

1.4 การหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือ

นำเครื่องมือไปวัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่มีอายุระหว่าง 5 - 6 ปี ชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนสวัสดิการศึกษาศิษษุสสถานราชภัฏ สอนคลิตที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 7 คน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือด้วยวิธีของ คูเดอร์-ริชาร์ดสัน (Kuder - Richardson) โดยการวัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นรายบุคคล ให้ตอบคำถามจำนวน 12 ข้อ การได้คะแนนเป็น 0 หรือ 1 แล้วนำคะแนนที่ได้มาหาค่าความเชื่อมั่นตามวิธีของคูเดอร์-ริชาร์ดสัน (Kuder - Richardson) (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2531 : 130) ได้ค่าความเชื่อมั่น .827

2. แบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพ หรือแบบทดสอบ ที่ ซี ที-ดี พี (TCT-DP) ของเจเลนและเออร์บัน ดำเนินตามลำดับขั้นดังนี้

ศึกษาคุณภาพและวิธีการใช้แบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์ โดยการวาดภาพ หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า แบบทดสอบ ที่ ซี ที - ดี พี (TCT-DP) (Test for Creative

Thinking - Drawing Production) ของ แชนส์ จีย์ เจลเลนและเคลาส์ เค เออร์บัน (Jellen and Urban. 1986 : 138 - 155) ชาวเยอรมัน เพื่อทำความเข้าใจในเรื่องต่อไปนี

2.1 ลักษณะของแบบทดสอบ เป็นแบบทดสอบที่ใช้กระดาษและดินสอ โดยทดสอบเป็นรายบุคคลหรือเป็นรายกลุ่มบุคคล ซึ่งกำหนดรูปแบบ ดังนี้

2.1.1 สิ่งที่กำหนดเป็นสิ่งที่เร้าที่จัดเตรียมไว้ในรูปลายเส้นและจุดที่มีขนาดและรูปร่างแตกต่างกัน มีรูปครึ่งวง รูปมุมฉาก รูปรอยประ รูปเส้นโค้งคล้ายตัว S รูปจุด ซึ่งประกอบอยู่ด้านในและรูปสี่เหลี่ยมจัตุรัสปลายเปิด ประกอบอยู่ด้านนอกกรอบรูปสี่เหลี่ยมใหญ่

2.1.2 การตอบ ผู้ถูกทดสอบสามารถตอบได้อย่างอิสระตามจินตนาการ โดยการวาดภาพในขอบเขตของช่วงเวลาที่กำหนดให้และมีเกณฑ์สำหรับเป็นหลักในการประเมินคุณค่าความคิดสร้างสรรค์จากภาพวาดทั้งหมด 11 เกณฑ์

2.2 การใช้แบบทดสอบ

2.2.1 ผู้ถูกทดสอบจะได้รับแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์ TCT - DP และดินสอดำซึ่งไม่ควรมียางลบ เพื่อมิให้ผู้ตอบเปลี่ยนภาพที่วาดแล้ว

2.2.2 ผู้ทดสอบอ่านคำสั่งซึ่งปรับให้เหมาะสมกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินโดยอ่านคำสั่งช้า ๆ และชัดเจน ดังนี้

"ให้เด็ก ๆ วาดภาพอะไรก็ได้ตามใจ คิดเอง วาดเสร็จเอามาส่งครู"

2.2.3 ในช่วงเวลาของการทดสอบ หากมีคำถามก็อาจตอบได้ในลักษณะนี้คือ "เด็ก ๆ จะวาดอะไรก็ได้ตามที่อยากจะวาด ทำอย่างไรก็ได้ ไม่มีผิด" หากผู้ถูกทดสอบยังคงมีคำถามเช่น คำถามเกี่ยวกับชิ้นส่วนที่ปรากฏนอกกรอบ ก็ให้ตอบตนเองเดิม ห้ามอธิบายเนื้อหาหรือวิธีการใด ๆ เพิ่มเติม นอกจากนี้ควรหลีกเลี่ยงการพาดพิงถึงเวลาที่ควรใช้ในการวาดภาพ ควรพูดตนเองที่ว่า "เริ่มวาดไปได้เลย ไม่ต้องกังวลเรื่องเวลา"

2.2.4 ผู้ทดสอบต้องบันทึกเวลาการทำงานแบบทดสอบของผู้ที่ทำเสร็จก่อน 12 นาที โดยจดอายุ เพศ ชื่อ ของผู้ถูกทดสอบลงในช่องว่างมุมขวาบนของกระดาษทดสอบ

2.2.5 ผู้ทดสอบให้ผู้ถูกทดสอบตั้งชื่อเรื่อง หรือชื่อภาพด้วย แต่ควรพูดเบา ๆ โดยไม่รบกวนผู้ถูกทดสอบคนอื่นที่ยังทำไม่เสร็จ แล้วเขียนชื่อเรื่องที่ผู้ถูกทดสอบเขียนขึ้น

2.2.6 หลังจากเวลาทดสอบผ่านไป 15 นาที ให้เก็บแบบทดสอบทั้งหมดโดยบันทึกเวลาและชื่อภาพไว้ที่มุมขวาบนของแบบทดสอบ ทำนองเดียวกับข้อ 2.2.5

2.3 การประเมินผลแบบทดสอบ

นักภาษาศาสตร์แต่ละภาษามีการประเมินผลตามเกณฑ์การประเมินผลของแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพของ เจลเลน และเออร์บัน (Jellen and Urban) ซึ่งมีเกณฑ์ 11 ข้อ ดังนี้

2.3.1 การต่อเติม (Cu : Continuations)

2.3.2 ความสมบูรณ์ (Cm : Completions)

2.3.3 ภาพที่สร้างขึ้นใหม่ (Ne : New Element)

2.3.4 การต่อเนื่องด้วยเส้น (Cl : Connections made with Line)

2.3.5 การต่อเนื่องที่ทำให้เกิดเป็นเรื่องราว (Cth : Connections made that contribute to a theme)

2.3.6 การข้ามเส้นกันเขตโดยการใช้ชิ้นส่วนที่กำหนดให้นอกกรอบ (Bfd : Boundary - breaking being Fragment - dependent)

2.3.7 การข้ามเส้นกันอย่างอิสระโดยไม่มีชิ้นส่วนที่กำหนดให้นอกกรอบ (Bfi : Boundary - Breaking being Fragment - independent)

2.3.8 การแสดงความลึก ใกล้ - ไกล หรือมิติของภาพ (Pe : Perspective)

2.3.9 อารมณ์ขัน (Hu : Humor)

2.3.10 การคิดแปลกใหม่ไม่คิดตามแบบแผน (Uc : Unconventionality)

2.3.11 ความเร็ว (Sp : Speed)

2.4 คุณภาพของแบบทดสอบ

แบบทดสอบชุดนี้ เจลเลน และเออร์บัน (Jellen and Urban. 1986 : 138 - 155) ได้หาค่าความเชื่อมั่นโดยนำแบบทดสอบไปทดสอบเด็กต่างระดับความรู้ ได้ค่าสหสัมพันธ์ดังนี้

นำไปใช้กับเด็กพิเศษ หูตึง ได้ค่าความเชื่อมั่น .91

นำไปใช้กับเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ได้ค่าความเชื่อมั่น .97

นำไปใช้กับเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ได้ค่าความเชื่อมั่น .89

นำไปใช้กับเด็กที่เรียนโปรแกรมคณิตศาสตร์ ได้ค่าความเชื่อมั่น .94

2.5 การทดลองหาความเชื่อมั่นของการตรวจให้คะแนนแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์

เนื่องจากแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์ที่ใช้เป็นเครื่องมือสำหรับวัดค่าตัวแปรตามในการศึกษาครั้งนี้คือแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพ ของเจลเลน และเออร์บัน (Jellen and Urban. 1986) ซึ่งวิธีการตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ทั้ง 11 เกณฑ์ บางเกณฑ์ค่อนข้างเป็นอัตนัย (Subjective) ดังนั้นผู้วิจัยจึงนำแบบทดสอบนี้ไปทดลองใช้กับเด็กอายุ 5 - 6 ปี ซึ่งกำลังศึกษาอยู่ในชั้นอนุบาลปีที่ 2 ปีการศึกษา 2535 โรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏ สวนดุสิต ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 7 คน เพื่อหาความเชื่อมั่นในการตรวจให้คะแนนระหว่างผู้ตรวจ 3 ท่าน คือ

1. อาจารย์อนันทิศา ไปชะกฤษณะ (MS. in Ed.) ผู้บริหารโรงเรียนอนุบาลทูลุ่ย้อย สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน กรุงเทพมหานคร
 2. อาจารย์เขาวนา ดลแมน อาจารย์ประจำโรงเรียนอนุบาลกาฬสินธุ์
 3. ผู้วิจัย
- ซึ่งตรวจให้คะแนนอย่างเป็นอิสระแก่กัน มาหาค่าสัมประสิทธิ์ของคะแนนที่ได้จากผู้ตรวจแต่ละคน โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์แห่งความสอดคล้องของ Kendall (วิเชียร เกตุสิงห์. 2524 : 145 - 146) ได้ค่าสัมประสิทธิ์แห่งความสอดคล้อง .991

3. การสร้างของเล่นสรรค์สร้างสำหรับเด็กปฐมวัย

3.1 ศึกษาเอกสารและตำราเกี่ยวกับการสร้างของเล่นสรรค์สร้าง ได้แก่

3.1.1 ศึกษาเอกสารและตำราเกี่ยวกับจิตวิทยาพัฒนาการเด็กปฐมวัย และเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างของเล่นสรรค์สร้างให้มีขนาดรูปร่าง น้ำหนักตลอดจนการเลือกใช้วัสดุ อุปกรณ์ ที่สร้างของเล่นให้เหมาะสมกับพัฒนาการของเด็ก

3.1.2 ศึกษาเอกสารและตำราเกี่ยวกับทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างของเล่นสรรค์สร้างให้เหมาะสมกับความสามารถ และการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

3.1.3 ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวกับของเล่นสรรค์สร้าง ทำให้ทราบถึงองค์ประกอบของของเล่นสรรค์สร้าง หลักการจัด ตลอดจนของเล่นสรรค์สร้างที่ได้มีการศึกษาวิจัยกับเด็กปฐมวัย เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างของเล่นสรรค์สร้าง

3.2 กำหนดองค์ประกอบของของเล่นสรรค์สร้างแต่ละชุด และนำมาจัดเรียงลำดับตามความยากง่ายของของเล่นสรรค์สร้างทั้ง 32 ชุด ดังตาราง 14 ในภาคผนวก ค

3.3 ค่าเนนการสร้างของเล่นสรรค์สร้าง จำนวน 32 ชุด สำหรับการทดลองเล่นในห้องเรียน ดังตัวอย่างของเล่นสร้างสรรค์ในภาคผนวก ค

3.4 การตรวจหาคุณภาพของเล่นสรรค์สร้าง ค่าเนนตามลำดับขั้น ต่อไปนี้

3.4.1 นายของเล่นสรรค์สร้างที่ผู้วิจัยสร้างเสนอผู้เชี่ยวชาญทางอุปกรณ์การจัดกิจกรรมการเล่นของเด็กปฐมวัยและเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จำนวน 3 ท่าน เพื่อพิจารณาว่าของเล่นที่สร้างขึ้นมีความแข็งแรง ปลอดภัย ขนาดรูปร่างเหมาะสม การเลือกวัสดุ อุปกรณ์เหมาะสมกับเด็กปฐมวัย ตลอดจนการกำหนดจุดประสงค์สอดคล้องกับของเล่นสรรค์สร้างที่สร้างขึ้น

3.4.2 ปรับปรุงแก้ไขของเล่นสรรค์สร้างโดยปรับวิธีการสร้าง อุปกรณ์ วัสดุบางอย่างให้มีความแข็งแรง หรือเหมาะสมกับพัฒนาการของเด็กและเพิ่มเติมหรือแก้ไขจุดประสงค์ให้สอดคล้องกับของเล่นสรรค์สร้างที่สร้างขึ้นตลอดจนจัดลำดับการจัดของเล่นสรรค์สร้างให้มีความยากง่ายเหมาะสมกับเด็ก ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งมีรายนามดังต่อไปนี้

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ละออ ชูติกร ข้าราชการบำนาญ

ภาควิชาการศึกษาพิเศษ สถาบันราชภัฏ สวนดุสิต

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจิดต์ อภิขันธ์รักต์ อาจารย์ประจำ

ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์บังอร ต้นปาน อาจารย์ประจำภาควิชา

การศึกษาพิเศษ สถาบันราชภัฏ สวนดุสิต

3.3.3 นำของเล่นสรรค์สร้างที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอายุ 5 - 6 ปี ชั้นอนุบาลปีที่ 2 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 7 คน

3.3.4 ปรับปรุงแก้ไขของเล่นสรรค์สร้างให้มีขนาด รูปร่าง น้ำหนัก ความแข็งแรงให้เหมาะสมกับความสามารถของเด็กปฐมวัยให้สมบูรณ์เพื่อนำไปใช้ในการทดลอง

4. การสร้างคู่มือการดำเนินการกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบชี้แนะและแบบกึ่งชี้แนะ
ดำเนินการตามลำดับขั้น ดังนี้

4.1 ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นและทักษะการใช้คำถามรวมทั้ง จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการเรียนรู้การสอนของเด็กปฐมวัยและเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เพื่อเป็นแนวทางในการเขียนคู่มือการจัดกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบชี้แนะและการเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ

4.2 กำหนดรูปแบบของคู่มือการจัดกิจกรรมซึ่งประกอบด้วย ชื่อกิจกรรม อุปกรณ์ และจุดประสงค์การดำเนินการ กิจกรรม การเล่นสรรค์สร้างแบบชี้แนะและการเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ

4.3 กำหนดขั้นตอนการดำเนินการกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบชี้แนะและการเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ โดยกำหนดขั้นนำ ขั้นกิจกรรมการเล่น และขั้นสิ้นสุดกิจกรรมการเล่นทั้งสองกลุ่ม โดยมีขั้นนำ ขั้นสิ้นสุดกิจกรรมการเล่น และเล่นของเล่นสรรค์สร้างเหมือนกัน ยกเว้นขั้นกิจกรรมการเล่นจะแตกต่างดังภาพประกอบ 2

คู่มือการดำเนินกิจกรรม การเล่นสรรค์สร้างแบบขั้นแนะ	คู่มือการดำเนินกิจกรรม การเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งขั้นแนะ
1. <u>ขั้นนำ</u> (ใช้เวลา 5 นาที) 1.1 เตรียมเด็กให้พร้อมที่จะเริ่มกิจกรรมการเล่น 1.2 ครูแนะนำของเล่นชุดใหม่ 1.3 ครูแนะนำเรื่องความปลอดภัย 2. <u>ขั้นกิจกรรม</u> (ใช้เวลา 15 นาที) 2.1 让孩子เล่นสรรค์สร้างโดยครูชักชวนให้เด็กเล่นพร้อมทั้งอธิบายและสาธิตวิธีเล่น 2.2 ถามคำถามเพื่อให้เด็กคิดวิธีเล่น 2.3 让孩子เล่นของเล่นสรรค์สร้างตามลำพัง 2.4 ครูแนะนำวิธีการเล่นเมื่อเห็นว่าเด็กเล่นซ้ำวิธีการเดิมที่เคยเล่น	1. <u>ขั้นนำ</u> (ใช้เวลา 5 นาที) 1.1 เตรียมเด็กให้พร้อมที่จะเริ่มกิจกรรมการเล่น 1.2 ครูแนะนำของเล่นชุดใหม่ 1.3 ครูแนะนำเรื่องความปลอดภัย 2. <u>ขั้นกิจกรรม</u> (ใช้เวลา 15 นาที) 2.1 让孩子เล่นของเล่นสรรค์สร้างตามลำพัง 2.2 ในขณะที่ดำเนินกิจกรรมครูเข้าไปเกี่ยวข้องในจังหวะที่เหมาะสม โดยใช้คำถามเพื่อกระตุ้นให้เด็กเกิดความคิดแก้ปัญหาหรือคิดวิธีเล่นใหม่ เช่น 2.2.1 ในสถานการณ์ที่เด็กไม่รู้จะเริ่มต้นเล่นอย่างไร 2.2.2 ในสถานการณ์ที่เด็กเล่นซ้ำวิธีการเดิมเกิน 2 วัน

คู่มือการดำเนินกิจกรรม การเล่นสรรค์สร้างแบบขั้นเนาะ	คู่มือการดำเนินกิจกรรม การเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งขั้นเนาะ
3. <u>ขั้นสิ้นสุดกิจกรรม</u> (ใช้เวลา 10 นาที) 3.1 ครูเตือนเด็กล่วงหน้าก่อนหมดเวลา ประมาณ 3 - 5 นาที เพื่อให้เด็ก พร้อมที่จะยุติการเล่นและเก็บของเล่น 3.2 หลังสิ้นสุดกิจกรรมการเล่น ครูถาม คำถาม	3. <u>ขั้นสิ้นสุดกิจกรรม</u> (ใช้เวลา 10 นาที) 3.1 ครูเตือนเด็กล่วงหน้าก่อนหมด เวลา ประมาณ 3 - 5 นาที เพื่อให้เด็กพร้อมที่จะยุติการเล่น และเก็บของเล่น 3.2 หลังสิ้นสุดกิจกรรมการเล่นครูถาม คำถาม

ภาพประกอบ 2 เปรียบเทียบคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบขั้นเนาะกับการเล่น
สรรค์สร้างแบบกึ่งขั้นเนาะ

4.4 การตรวจหาคุณภาพของคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบ
ขั้นเนาะและการเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งขั้นเนาะ

4.4.1 นำคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบขั้นเนาะและการ
เล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งขั้นเนาะเสนอผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ที่มีความชำนาญเกี่ยวกับเรื่องการจัด
กิจกรรมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของ
ของเล่นสรรค์สร้าง ชื่อกิจกรรมการเล่น จุดประสงค์ และการดำเนินกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้าง
แบบขั้นเนาะและการเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งขั้นเนาะ ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญคณะเดียวกับที่ตรวจสอบคุณภาพ
ของเล่นสรรค์สร้าง

4.4.2 ปรับปรุงคู่มือการดำเนินการเล่นสรรค์สร้างโดยปรับปรุงเกี่ยวกับการใช้ภาษาที่เหมาะสมกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ปรับปรุงการดำเนินการกิจกรรมการเล่นให้สอดคล้องกับจุดประสงค์ และของเล่นสรรค์สร้างตลอดจนให้เหมาะสมกับความสามารถของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

4.4.3 นำคู่มือการดำเนินการกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบชี้แนะและการเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ ไปทดลองใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินชั้นอนุบาลปีที่ 2 อายุ 5 - 6 ปี ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 7 คน ซึ่งเป็นกลุ่มเดียวกับที่ให้ทดลองเล่นของเล่นสรรค์สร้าง

4.4.4 ปรับปรุงแก้ไขคู่มือการดำเนินการกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างแบบชี้แนะและการเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ โดยปรับปรุงเกี่ยวกับเรื่องการใช้ภาษาในการใช้คำถาม หรือการอธิบายให้ชัดเจนเหมาะสมกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เพื่อนำไปใช้ในการทดลอง

การดำเนินการทดลอง

1. การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง ซึ่งผู้วิจัยใช้แบบแผนการทดลอง แบบ Nonrandomized control - group pretest - posttest design) (ชูศรี วงศ์รัตน์, 2528 : 93) ดังตาราง 1

ตาราง 1 แบบแผนการทดลอง

การกำหนดเข้ากลุ่ม	สอบก่อน	ตัวแปรอิสระ	สอบหลัง
E	T1E	X	T2E
C	T1C	~ X	T2C

- E แทน กลุ่มทดลอง
- C แทน กลุ่มควบคุม
- T₁E แทน สอบก่อนการทดลองของกลุ่มทดลอง
- T₁C แทน สอบก่อนการทดลองของกลุ่มควบคุม
- X แทน การดำเนินการกิจกรรมการเล่นสรีรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ
- ~ X แทน การดำเนินการกิจกรรมการเล่นสรีรค์สร้างแบบชี้แนะ
- T₂E แทน สอบหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง
- T₂C แทน สอบหลังการทดลองของกลุ่มควบคุม

2. การดำเนินการทดลองดำเนินการตามขั้นตอนต่อไปนี้

2.1 ชี้แจงครูประจำชั้นที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์การดำเนินงานตามขั้นตอนการดำเนินการทดลอง

2.2 สร้างความคุ้นเคยกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเป็นระยะเวลา 1 สัปดาห์

2.3 ทำการวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลาง และทดสอบความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินก่อนดำเนินการทดลอง โดยดำเนินการดังนี้

2.3.1 การวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลางการดำเนินการโดยผู้วิจัย ซึ่งได้นำรายชื่อนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มมาสุ่มอย่างง่ายโดยจับฉลากเพื่อเรียงลำดับรายชื่อผู้ถูกวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลางคนที่ 1 ถึงคนที่ 13 และนำนักเรียนมาวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นรายบุคคลโดยใช้เครื่องมือวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลางของศรีสุดา พิสิทธิ์ศักดิ์ โดยดำเนินการวัดตามขั้นตอนการวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลาง ในหน้า 63 ซึ่งในการวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลางใช้เวลาคนละประมาณ 15 -20 นาที ทั้งนี้ภายในห้องที่ทำการวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลางนั้นเป็นห้องที่ไม่มีเสียงดังรบกวน มีแสงพอสมควรไม่จ้ามากเกินไป ลมพัดไม่แรง นอกจากนี้ผู้วิจัยตรวจสอบการจัดวางรูปทรงเรขาคณิตกับภาพให้เหมือนกันตลอดเวลา

2.3.2 การทดสอบความคิดสร้างสรรค์ดำเนินการทดสอบโดยผู้วิจัย

ซึ่งนำนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้ง 13 คนมาทดสอบความคิดสร้างสรรค์พร้อมกัน นักเรียนแต่ละคนได้รับแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพของเจลเลนและเออร์บัน 1 แผ่น และได้รับคินส์สอที่ไม่มียางลบคนละ 1 แท่ง และผู้วิจัยอ่านคำสั่งซึ่งได้รับภาษาให้เหมาะสมกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินว่า "ให้เด็ก ๆ วาดภาพอะไรก็ได้ ตามใจ คิดเอง วาดเสร็จเอามาส่งครู" ให้เด็กวาดภาพพร้อมกัน เมื่อเด็กวาดภาพเสร็จให้บันทึกชื่อภาพ และบันทึกเวลาที่ใช้วาดภาพ ไว้ที่มุมบนขวา หลังจากเวลาทดสอบผ่านไป 15 นาทีเก็บแบบทดสอบทั้งหมด

2.4 จัดสภาพแวดล้อมภายในและภายนอกห้องเรียนให้เป็นมุมต่าง ๆ ตามแผนการจัดประสบการณ์ของโรงเรียน โดยควบคุมสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกห้องเรียนและการจัดกิจกรรมตามตารางประจำวันของนักเรียนห้องที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งสองห้องให้คงสภาพปกติตลอดระยะเวลาการดำเนินการทดลอง

2.5 ดำเนินการทดลองกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ชั้นอนุบาลปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2535 โรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต 2 ห้องเรียน จำนวน 13 คน โดยสุ่มอย่างง่ายเพื่อกำหนดเป็นกลุ่มควบคุม 7 คน กลุ่มทดลอง 6 คน ดำเนินการทดลองโดยผู้วิจัยทั้งสองกลุ่ม ดังนี้

2.5.1 กลุ่มควบคุม ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบขึ้นและที่จัดให้เล่นของเล่นสร้างสรรค์สร้างในห้องเรียน ให้เด็กเลือกกิจกรรมตามความสนใจโดยใช้เวลา 30 นาที ซึ่งแบ่งการดำเนินกิจกรรมดังนี้

ขั้นนำ (5 นาที) ผู้วิจัยเตรียมเด็กให้พร้อมที่จะเล่น แนะนำของเล่นสร้างสรรค์สร้างและแนะนำเรื่องความปลอดภัย

ขั้นกิจกรรม (15 นาที) ผู้วิจัยอธิบาย สาธิต วิธีเล่น มีการถามคำถามเพื่อให้เด็กคิดวิธีเล่น และให้เด็กเล่นของเล่นสร้างสรรค์สร้างโดยผู้วิจัยให้คำแนะนำ

ขั้นสิ้นสุดกิจกรรม (10 นาที) ผู้วิจัยสรุปโดยการถามคำถามเพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจและค้นพบปัญหาที่เกิดขึ้น

2.5.2 กลุ่มทดลอง ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างกิ่งขึ้นแฉะ ที่จัดให้เล่นของเล่นสรรค์สร้างในห้องเรียน ให้เด็กเลือกกิจกรรมตามความสนใจโดยใช้เวลา 30 นาที ซึ่งแบ่งการดำเนินกิจกรรม ดังนี้

ขั้นนำ (5 นาที) ผู้วิจัยเตรียมเด็กให้พร้อมที่จะเล่น แนะนำ ของเล่นสรรค์สร้างและแนะนำเรื่องความปลอดภัย

ขั้นกิจกรรม (15 นาที) ให้เด็กเล่นของเล่นสรรค์สร้างอย่างอิสระครูเข้าไปถามเด็กเมื่อพบว่าเด็กไม่ทราบว่าจะเริ่มเล่นอย่างไร หรือเมื่อเด็กมีปัญหาในการเล่น หรือเมื่อเด็กจะละทิ้งการเล่นหรือเมื่อเด็กเล่นซ้ำวิธีเล่นเดิมเกิน 2 วัน

ขั้นสิ้นสุดกิจกรรม (10 นาที) ผู้วิจัยสรุปโดยการถามคำถาม เพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจและค้นพบปัญหาที่เกิดขึ้น

2.6 ในการดำเนินการทดลองครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการทดลองในช่วงกิจกรรมการเล่นตามมุม (กิจกรรมเสรี) โดยใช้วิธีสลับเวลาในการจัดกิจกรรมการเล่นระหว่าง กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ดังแสดงในตาราง 2

ตาราง 2 การจัดกิจกรรมการเล่นระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

สัปดาห์	วัน	เวลา 10.15 - 10.45 น.	เวลา 11.00 - 11.30 น.
1	จันทร์	กลุ่มควบคุม	กลุ่มทดลอง
	อังคาร	กลุ่มทดลอง	กลุ่มควบคุม
	พุธ	กลุ่มควบคุม	กลุ่มทดลอง
	พฤหัสบดี	กลุ่มทดลอง	กลุ่มควบคุม

สัปดาห์ที่ 2 จะสลับเวลาต่อจากสัปดาห์ที่ 1 จนถึงสัปดาห์ที่ 8

2.7 ระยะเวลาในการดำเนินการทดลอง ดำเนินการทดลองโดยใช้เวลา 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 ครั้ง โดยที่ทั้งสองกลุ่มได้รับการจัดกิจกรรมกลุ่มละ 32 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที

2.8 หลังทำการทดลองครบ 8 สัปดาห์ ทำการทดสอบหลังการทดลอง โดยใช้เครื่องมือการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของ ศรีสุดา พิสิษฐ์ศักดิ์ และแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพของเจเลนและเออร์บัน ทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง โดยดำเนินการทดสอบลักษณะเดียวกับการทดสอบก่อนการดำเนินการทดลอง

2.9 ตรวจสอบให้คะแนนตามเกณฑ์การให้คะแนน

2.10 นำคะแนนที่ได้จากการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและจากการทดสอบความคิดสร้างสรรค์ทั้งก่อนและหลังการทดลองมาวิเคราะห์

การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับขั้นดังต่อไปนี้

1. หาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้วยวิธีของ

คูเดอร์ - ริชาร์ดสัน (Kuder - Richardson) โดยคำนวณจากสูตร KR-20

(พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2531 : 129 - 130)

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_t^2} \right]$$

เมื่อ r_{tt} แทน ความเชื่อมั่นของเครื่องมือ

n แทน จำนวนข้อทั้งหมด

จำนวนนักเรียนที่ทำถูก

p แทน สัดส่วนของนักเรียนที่ทำได้ในข้อหนึ่ง ๆ = $\frac{\text{จำนวนนักเรียนที่ทำถูก}}{\text{จำนวนนักเรียนทั้งหมด}}$

จำนวนนักเรียนทั้งหมด

q แทน สัดส่วนของนักเรียนที่ทำผิดในข้อหนึ่ง ๆ = $1 - p$

S_t^2 แทน ความแปรปรวนของคะแนน

2. หาค่าความเชื่อมั่นในการตรวจให้คะแนนแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์ของผู้ตรวจให้คะแนน 3 ท่าน โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แห่งความสอดคล้อง Kendall (วิเชียร เกตุสิงห์. 2524 : 145 - 146)

$$W = \frac{12 \sum D^2}{m^2 N(N^2 - 1)}$$

เมื่อ W แทน สัมประสิทธิ์แห่งความสอดคล้อง
 D แทน ผลต่างระหว่างผลรวมของอันดับที่ของคะแนนแต่ละคนที่ได้จากการจัดอันดับทุกชุด กับค่าเฉลี่ยของผลรวมของอันดับที่เหล่านั้น
 m แทน จำนวนชุดของอันดับที่
 N แทน จำนวนนักเรียนที่ถูกจัดอันดับ

3. หาค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง ด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ และคะแนนความคิดสร้างสรรค์ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

3.1 คะแนนเฉลี่ย คำนวณจากสูตร (ชูศรี วงศ์รัตน์. 2534 : 40)

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

เมื่อ $\bar{X}$ แทน คะแนนเฉลี่ย
 $\sum X$ แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมด
 N แทน จำนวนนักเรียน

3.2 ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน คำนวณจากสูตร (ชูศรี วงศ์รัตนะ.

2534 : 74)

$$S = \sqrt{\frac{N \sum X^2 - (\sum X)^2}{N(N-1)}}$$

เมื่อ S แทน ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน

$(\sum X)^2$ แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมดยกกำลังสอง

$\sum X^2$ แทน ผลรวมของคะแนนแต่ละตัวยกกำลังสอง

N แทน จำนวนนักเรียน

4. เปรียบเทียบคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางและความคิดสร้างสรรค์ ระหว่างกลุ่มควบคุม และกลุ่มทดลอง โดยใช้วิธีการทดสอบของ แมน - วิตนีย์ (Mann - Whitney U test) (ชูศรี วงศ์รัตนะ. 2534 : 381 - 382)

$$U = N_1 N_2 + \frac{N_1(N_1 + 1)}{2} - R_1$$

เมื่อ U แทน ค่าสถิติ U

N_1 แทน จำนวนนักเรียนในกลุ่มควบคุม ซึ่งมี 7 คน

N_2 แทน จำนวนนักเรียนในกลุ่มทดลอง ซึ่งมี 6 คน

R_1 แทน ผลรวมของอันดับที่ของกลุ่มควบคุม

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

เพื่อให้การวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการทดลอง และการแปลความหมายจากการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นที่เข้าใจตรงกัน ผู้วิจัยจึงได้กำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

N	แทน	จำนวนนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง
R	แทน	ผลรวมของอันดับที่ของกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง
U	แทน	ค่าสถิติ U ใน Mann - Whitney U test
$\bar{X}$	แทน	คะแนนเฉลี่ย
S	แทน	ความเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนน

กลุ่มทดลอง คือ กลุ่มเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ

กลุ่มควบคุม คือ กลุ่มเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบชี้แนะ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

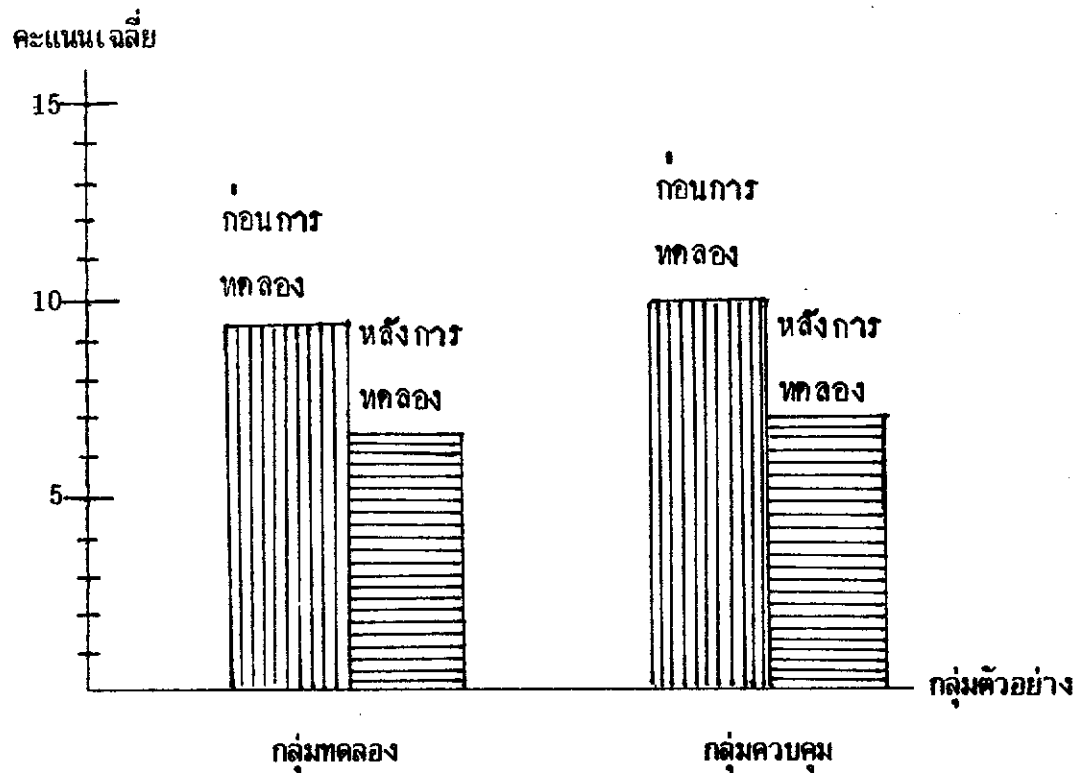
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็น ตำแหน่งของวัตถุ และความคิดสร้างสรรค์ระหว่างเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบชี้แนะ ปรากฏผลการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ตาราง 3 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่ง
ของวัตถุของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

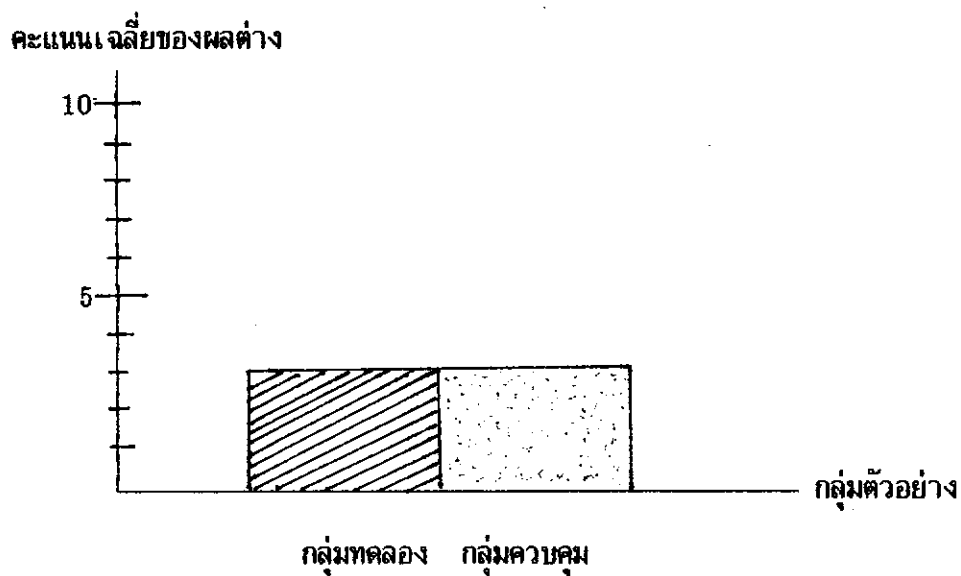
กลุ่มตัวอย่าง	จำนวนนักเรียน	คะแนนเต็ม	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		ผลต่าง	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
กลุ่มทดลอง	6	12	9.33	0.51	6.33	0.51	3.00	0.63
กลุ่มควบคุม	7	12	9.57	0.34	6.57	0.53	3.00	1.00

$$t_{.05} = 6$$

จากตาราง 3 ก่อนการทดลองคะแนนเฉลี่ย ของการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง
ด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมสูงพอ ๆ กัน ($\bar{X} = 9.33$
และ 9.57 ตามลำดับ) แต่หลังการทดลองคะแนนเฉลี่ย ของการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้าน
การมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของทั้ง 2 กลุ่มจะลดลง ($\bar{X} = 6.33$ และ 6.57 ตามลำดับ)
ส่วนค่าเฉลี่ยของคะแนนผลต่างระหว่างก่อนการทดลอง และหลังการทดลองของทั้ง 2 กลุ่ม
เท่ากัน 3.00 ซึ่งเขียนเป็นแผนภูมิแท่ง ดังภาพประกอบ 4 และ 5



ภาพประกอบ 4 แสดงการเปรียบเทียบการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม



ภาพประกอบ 5 แสดงการเปรียบเทียบผลต่างของคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ผู้วิจัยได้นำคะแนนผลต่างระหว่างก่อนการทดลองและหลังการทดลองของทั้งกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม มาทำการทดสอบว่าผลต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ โดยใช้สถิติ Mann - Whitney U test ปรากฏผลดังตาราง 4

ตาราง 4 ผลการเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กลุ่มตัวอย่าง	N	R	U
กลุ่มทดลอง	6	42	21
กลุ่มควบคุม	7	49	

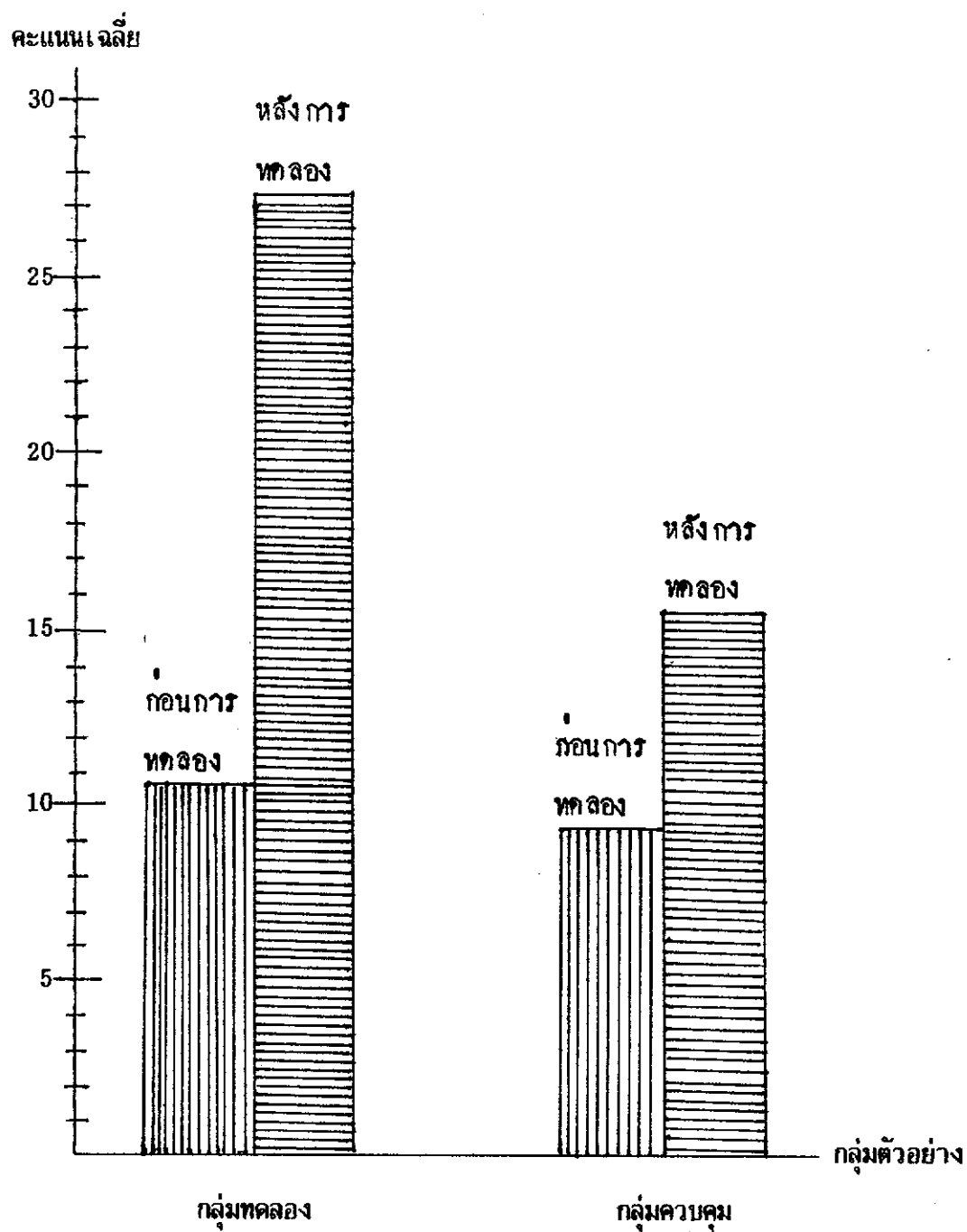
$$U_{.05} = 6$$

จากตาราง 4 แสดงว่า กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ กล่าวคือ เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบขึ้นนี้และ กับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งขึ้นนี้ มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุไม่แตกต่างกัน

ตาราง 5 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนความคิดสร้างสรรค์ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

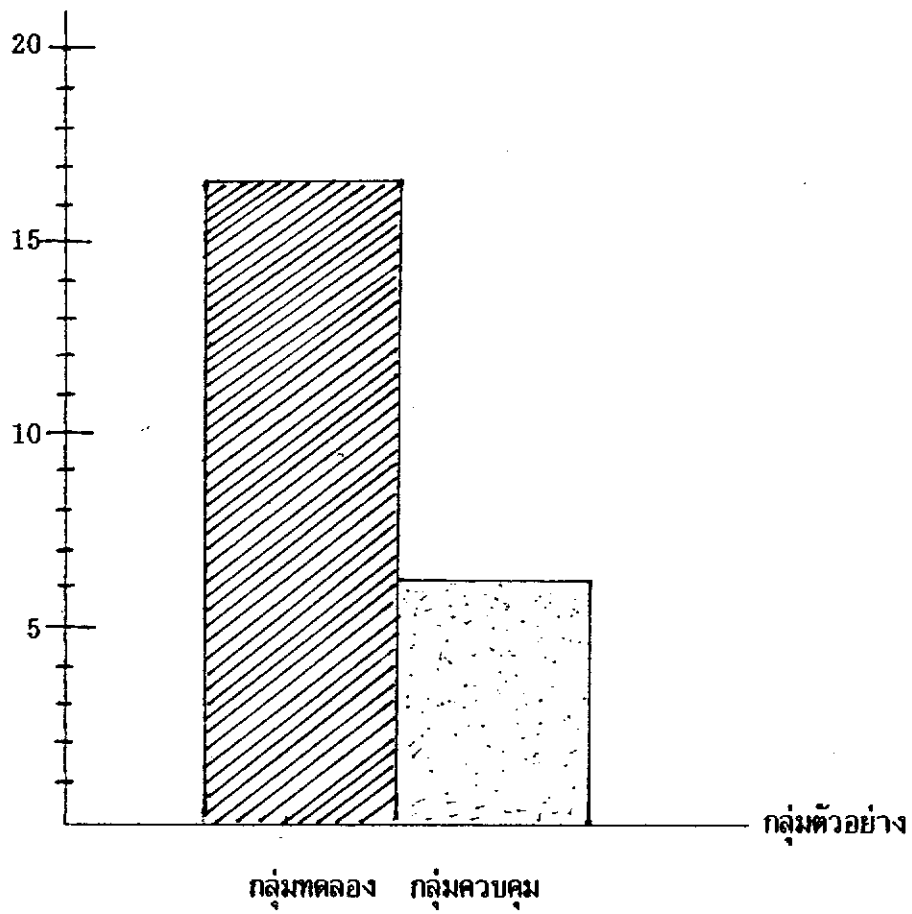
กลุ่มตัวอย่าง	จำนวนนักเรียน	คะแนนเต็ม	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		ผลต่าง	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
กลุ่มทดลอง	6	72	10.67	4.80	27.17	5.98	16.50	4.42
กลุ่มควบคุม	7	72	9.14	4.18	15.57	3.60	6.43	3.87

จากตาราง 5 ก่อนการทดลองคะแนนเฉลี่ย ของความคิดสร้างสรรค์ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมต่ำพอ ๆ กัน ($\bar{X} = 10.67$ และ 9.14 ตามลำดับ) แต่หลังการทดลองคะแนนเฉลี่ย ของความคิดสร้างสรรค์ของทั้ง 2 กลุ่มเพิ่มขึ้น โดยกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเพิ่มขึ้น มากกว่ากลุ่มควบคุม ($\bar{X} = 27.17$ และ 15.57 ตามลำดับ) ส่วนค่าเฉลี่ยของผลต่างของคะแนนระหว่างก่อนการทดลอง และหลังการทดลองของทั้ง 2 กลุ่มแตกต่างกัน โดยกลุ่มทดลอง มีค่าเฉลี่ยของผลต่างของคะแนนมากกว่ากลุ่มควบคุม ($\bar{X} = 16.50$ และ 6.43 ตามลำดับ) ซึ่งเขียนเป็นแผนภูมิแท่ง ดังภาพประกอบ 6 และ 7



ภาพประกอบ 6 แสดงการเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ก่อนและหลังการทดลองของ
กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

คะแนนเฉลี่ยของผลต่าง



ภาพประกอบ 7 แสดงการเปรียบเทียบผลต่างของคะแนนความคิดสร้างสรรค์ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

ผู้วิจัยได้นำคะแนนผลต่างระหว่างก่อนการทดลองและหลังการทดลองของทั้งกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม มาทำการทดสอบว่าเพิ่มขึ้นต่างกันอย่างไรอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ โดยใช้สถิติ Mann - Whitney U test ดังปรากฏดังตาราง 6

ตาราง 6 ผลการเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

กลุ่มตัวอย่าง	N	R	U
กลุ่มทดลอง	6	62	1
กลุ่มควบคุม	7	29	

$$U_{.05} = 6$$

จากตาราง 6 แสดงว่า กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีความคิดสร้างสรรค์แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 2 ที่ตั้งไว้ กล่าวคือเด็กปฐมวัย ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะ กับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะ มีความคิดสร้างสรรค์แตกต่างกัน โดยเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะ มีความคิดสร้างสรรค์สูงกว่าเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะ

บทที่ 5

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงทดลอง เพื่อศึกษาการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุและความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบขึ้นเนิน และเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นเนิน ซึ่งมีลำดับขั้นของการวิจัย และผลโดยสรุปดังนี้

ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

1. เพื่อเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุระหว่างเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบขึ้นเนินกับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นเนิน
2. เพื่อเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ระหว่างเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบขึ้นเนินกับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นเนิน

สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า

1. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบขึ้นเนินกับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นเนินมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุแตกต่างกัน
2. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบขึ้นเนินกับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นเนินมีความคิดสร้างสรรค์แตกต่างกัน

วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า

1. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่สูญเสียการได้ยิน 55 - 90 เดซิเบล อายุระหว่าง 5 - 6 ปี กำลังเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2

ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2535 โรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏ สวนดุสิต จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 6 คน และห้องเรียนละ 7 คน ซึ่งทางโรงเรียนได้นำข้อมูลเกี่ยวกับการวัดการสูญเสียการได้ยินมา เปรียบเทียบนักเรียนทั้งสองห้องที่มีระดับการสูญเสียการได้ยินใกล้เคียงกันโดยระดับการสูญเสียการได้ยินของหูข้างที่ต่ำกว่าของนักเรียนห้องหนึ่งอยู่ที่ระดับ 80 เดซิเบล อีกห้องหนึ่งมีระดับการสูญเสียการได้ยินของหูข้างที่ต่ำกว่า 81 เดซิเบล และใช้วิธีสุ่มอย่างง่ายโดยการจับสลากเพื่อกำหนด เป็นกลุ่มควบคุม และกลุ่มทดลอง ดังนี้

- 1.1 กลุ่มควบคุม ได้รับการเล่นสรรค์สร้างแบบขึ้นเนะ
- 1.2 กลุ่มทดลอง ได้รับการเล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งขึ้นเนะ

2. เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า

2.1 เครื่องมือวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่ง ของวัตถุของศรีสุภา พิสิษฐ์ศักดิ์ ซึ่งดัดแปลงมาจากเครื่องมือวัดการยืดตนเองเป็นศูนย์กลางของ เพียเจต์และฮอย (Piaget and Hoy) โดยผู้วิจัยได้นำเครื่องมือไปทดสอบกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินชั้นอนุบาลปีที่ 2 อายุ 5 - 6 ปี โรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ สถาบันราชภัฏ สวนดุสิต ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 7 คน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่น ของเครื่องมือด้วยวิธีของ คูเดอร์ - ริชาร์ดสัน (Kuder - Richardson) โดยใช้ สูตร KR - 20 มีค่าความเชื่อมั่น .827

2.2 แบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพ หรือ เรียกว่า แบบทดสอบ ที ซี ที - ดี ที (TCI - DP) ของเจเลนและเออร์บัน ซึ่งผู้วิจัยได้ศึกษาถึง ลักษณะแบบทดสอบ การใช้แบบทดสอบการประเมินผลแบบทดสอบ และทดลองหาค่าความเชื่อมั่น ในการตรวจให้คะแนนแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์ โดยผู้วิจัยได้นำแบบทดสอบนี้ไปทดลองใช้ กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน อายุ 5 - 6 ปี ซึ่งกำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ สถาบันราชภัฏ สวนดุสิต ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 7 คน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่นในการตรวจให้คะแนนของผู้ตรวจ 3 ท่าน โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์แห่งความ สอดคล้อง โดยใช้สูตรของ Kendall ได้ค่าสัมประสิทธิ์แห่งความสอดคล้อง .991

2.3 ของเล่นสร้างสรรค์สร้าง จำนวน 32 ชุด ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยอาศัย พื้นฐานจากทฤษฎีพัฒนาการของเด็กปฐมวัยและเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับของเล่นสร้างสรรค์สร้างทั้งในและต่างประเทศ แล้วนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญทาง อุปกรณ์ ของเล่นของเด็กปฐมวัยและเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน 3 ท่านตรวจสอบ คุณภาพของของเล่นสร้างสรรค์สร้าง หลังจากนั้นนำของเล่นสร้างสรรค์สร้างมาปรับปรุงตามคำแนะนำ ของผู้เชี่ยวชาญและนำไปทดลองใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินชั้นอนุบาลปีที่ 2 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขของเล่นสร้างสรรค์สร้างแต่ละชุดให้สมบูรณ์พร้อมที่จะนำไปใช้ในการทดลอง

2.4 คู่มือการดำเนินการกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบชี้แนะและการเล่น สรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างขึ้นโดยอาศัยพื้นฐานทางจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการ เรียนการสอน งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นและการใช้คำถาม จากเกณฑ์มาตรฐานรูปแบบของคู่มือ การจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างตลอดจนขั้นตอนการดำเนินการดำเนินการการเล่นสร้างสรรค์สร้าง แบบชี้แนะและการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ แล้วนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการจัดกิจกรรม สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินตรวจสอบความสอดคล้องของของเล่นสร้างสรรค์สร้าง ชื่อกิจกรรมการเล่น จุดประสงค์ และการดำเนินการการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบชี้แนะ และการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ หลังจากนั้นนำคู่มือการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบ ชี้แนะและการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะมาปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญและนำไป ทดลองใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินชั้นอนุบาลปีที่ 2 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง แล้วนำ มาปรับปรุงแก้ไขคู่มือการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบชี้แนะและการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบ กึ่งชี้แนะแต่ละชุดให้สมบูรณ์แล้วนำไปใช้ในการทดลอง

3. วิธีดำเนินการทดลอง

3.1 ประชุมชี้แจงครูประจำชั้นที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์ การดำเนินงานตามขั้นตอนการดำเนินงาน

3.2 สร้างความคุ้นเคยกับนักเรียนทั้งสองห้องเรียน เป็นระยะเวลา 1 สัปดาห์

3.3 จัดสภาพแวดล้อมภายในและภายนอกห้องเรียนให้เป็นมุมต่าง ๆ ตามแผนการจัดประสบการณ์ของโรงเรียน โดยควบคุมสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน และการจัดกิจกรรมตามตารางประจำวันของนักเรียนห้องที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งสองห้องให้คงสภาพปกติตลอดระยะเวลาดำเนินการทดลอง

3.4 ทำการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง และทดสอบความคิดสร้างสรรค์ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมก่อนดำเนินการทดลอง โดยดำเนินการดังนี้

3.4.1 การวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางดำเนินการโดยนำรายชื่อนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มมาสุ่มอย่างง่ายโดยวิธีจับฉลากเพื่อเรียงลำดับรายชื่อผู้ที่ถูกวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางคนที่ 1 ถึงคนที่ 13 และนำนักเรียนมาวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นรายบุคคลโดยใช้เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของศรีสุดา พิสิทธิ์ศักดิ์

3.4.2 การทดสอบความคิดสร้างสรรค์ดำเนินการทดสอบโดยนำนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้ง 13 คนมาทดสอบความคิดสร้างสรรค์พร้อมกัน โดยใช้แบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพของเจลดเลนและเออร์บัน

4. ผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการทดลองทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2535 ในช่วงกิจกรรมเสรี (การเล่นตามมุม) โดยใช้ระยะเวลาทำการทดลอง 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที รวมทั้งสิ้น 32 ครั้ง โดยดำเนินการ ดังนี้

กลุ่มควบคุม ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบขึ้น

กลุ่มทดลอง ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งขึ้น

5. หลังจากเสร็จสิ้นการทดลองแล้ว ผู้วิจัยทำการทดสอบด้วยเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของศรีสุดา พิสิทธิ์ศักดิ์ และแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์โดยการวาดภาพของเจลดเลนและเออร์บัน ทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง โดยดำเนินการทดสอบลักษณะเดียวกับการทดสอบก่อนการทดลอง

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 เปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองโดยใช้วิธีการทดสอบของแมน-วิทนี (Mann-Whitney U test)

4.2 เปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนความคิดสร้างสรรค์ระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง โดยใช้วิธีการทดสอบของแมน-วิทนี (Mann-Whitney U test)

สรุปผลการศึกษาค้นคว้า

1. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะมีการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ไม่แตกต่างกัน โดยที่ทั้งสองกลุ่มมีคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุลดลง (ดูตาราง 13 ในภาคผนวก ก)
2. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะมีความคิดสร้างสรรค์ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กล่าวคือ เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะมีความคิดสร้างสรรค์สูงกว่าเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะ

อภิปรายผล

1. จากผลการวิจัยปรากฏว่า เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะมีการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ จากการวิเคราะห์คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางก่อนการทดลองและหลังการทดลอง การยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของเด็กลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทั้งสองกลุ่ม ดังปรากฏในตาราง 13 ในภาคผนวก ก แสดงว่า

การจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะกับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะมีผลต่อการลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางแก่เด็กทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองทัดเทียมกัน

ตามปกติการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ให้แก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมักมีลักษณะของการชี้แนะ แนะนำ คู่มืออย่างใกล้ชิด แต่จากการศึกษาครั้งนี้แสดงให้เห็นว่าเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถเล่นสร้างสรรค์ได้อย่างอิสระ ถ้าหากมีการถามคำถาม 1 - 2 คำถามเมื่อสิ้นสุดการเล่นเพื่อช่วยให้เด็กคิดค้น เข้าใจวิธีเล่น และสามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้ ดังนั้นครูสามารถที่จะจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์ให้แก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยครูชี้แนะหรือกึ่งชี้แนะก็ได้

2. จากผลการวิจัยปรากฏว่า เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะกับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะมีความคิดสร้างสรรค์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ โดยกลุ่มทดลองซึ่งได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะมีความคิดสร้างสรรค์สูงกว่ากลุ่มควบคุมซึ่งได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะ แสดงให้เห็นว่าการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะช่วยส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์แก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมากกว่าการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะเด็กที่เล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะมีโอกาสได้คิดค้นวิธีเล่นอย่างอิสระ สามารถคิดวิธีเล่นที่หลากหลาย โดยครูเข้าไปช่วยเหลือด้วยการถามคำถามเพื่อกระตุ้นให้เด็กคิดวิธีเล่น หรือแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นเพียงบางจังหวะที่เหมาะสม ดังที่อนงค์ แสงเงิน (2533 : 65) กล่าวว่า เด็กควรได้รับการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ด้วยการถามเด็กในขณะที่เริ่มต้นเล่นหรือเมื่อสิ้นสุดการเล่น หากพิจารณาว่า เด็กสามารถเล่นอย่างอื่นได้อีก ควรถามเพื่อให้เด็กเกิดความคิดซึ่งสอดคล้องกับเดโบราห์ (Deborah. 1989 : 149) ที่กล่าวว่า คำถามจะช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้และช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กได้ดียิ่งขึ้น ดังนั้นบทบาทของครูนอกจากเตรียม สื่ออุปกรณ์ ของเล่นสร้างสรรค์ให้เด็กเล่นแล้ว การเข้าไปให้คำแนะนำ ช่วยเหลือ โดยถามคำถามในจังหวะที่เหมาะสมสามารถช่วยส่งเสริมให้เด็กได้คิดอย่างสร้างสรรค์และเป็นการคิดที่เกิดจากความคิดริเริ่มของเด็กเอง

นอกจากนี้การที่เด็กมีโอกาสเลือกกิจกรรมต่าง ๆ จากสื่อ วัสดุ อุปกรณ์ ด้วยตนเอง โดยไม่เร่งรัดเรื่องเวลาในการทำกิจกรรม และไม่ต้องมีครูคอยควบคุมช่วยย้ําให้เด็กได้มีโอกาสสำรวจและริเริ่มทำกิจกรรมด้วยตนเองสามารถส่งผลให้เด็กเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง (กรรณิการ์ สุ่ม. 2533 : 69 ; อ้างอิงมาจาก Schweinhart. 1988 : 20) ซึ่งสอดคล้องกับ เกอร์ทรูด ที่มีความเห็นว่า ความคิดสร้างสรรค์ของเด็กจะได้รับการส่งเสริมให้เกิดขึ้นได้ โดยการสร้างบรรยากาศให้เด็กรู้สึกอิสระ ไม่ถูกควบคุมด้วยระเบียบวินัยที่เคร่งครัดเกินไป เพราะความคิดสร้างสรรค์จะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยเสรีภาพของความคิด และการกระทำ หากขาดอิสระและความกล้าที่จะทำ ความคิดสร้างสรรค์จะไม่สามารถเกิดขึ้นได้ (อารมย์ ทักษิณ. 2526 : 9 ; อ้างอิงมาจาก Gertrude. 1966 : 549) ดังนั้นการเล่นที่เปิดโอกาสให้เด็กได้ศึกษาวิธีเล่นอย่างอิสระด้วยตนเองหรือคิดร่วมกับเพื่อน ทำให้เด็กได้คิดค้นการเล่นได้หลากหลายวิธี ซึ่งเป็นการเปิดโอกาสให้เด็กได้ใช้ความคิดในการสร้างสรรค์ผลงานด้วยตนเอง ลักษณะการเล่นและคิดค้นวิธีเล่นที่อิสระนับว่าเป็นการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ได้เป็นอย่างดี (Forman and Hill. 1980 : 2)

เท่าที่จะเห็นว่าการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นแะบัง เกิดผลดีแก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมากกว่าการเล่นสร้างสรรค์แบบที่ครูขึ้นแะ แสดงให้เห็นว่า การจัดกิจกรรมแบบกึ่งขึ้นแะสามารถส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์แก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอย่างมาก

ในการศึกษาครั้งนี้ พบว่า การจัดการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นแะและการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นแะให้ผลต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางไม่แตกต่างกัน แสดงว่า ครูสามารถใช้รูปแบบทั้งสองรูปแบบในการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์ ซึ่งบังเกิดผลให้เด็กคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางลงได้ แต่อย่างไรก็ตามการจัดให้เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินได้รับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นแะสามารถส่งผลต่อความคิดสร้างสรรค์สูงกว่าการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นแะ ผลจากการทดลองครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า การจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งขึ้นแะนอกจากช่วยคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางแล้วยังสามารถส่งเสริมด้านความคิดสร้างสรรค์แก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอย่างมีประสิทธิภาพอีกด้วย

ข้อสังเกตที่ได้จากการศึกษาครั้งนี้

จากการศึกษาครั้งนี้ พบว่าการเล่นสรรค์สร้างแบบชี้แนะและการเล่นสรรค์สร้างแบบ
กึ่งชี้แนะนอกจากจะลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุลงและ
ส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์แล้วยังช่วยส่งเสริมด้านอื่น ดังนี้

1. ส่งเสริมพัฒนาการทางภาษาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในเรื่องของ
การเรียนรู้คำใหม่ เข้าใจคำศัพท์ใหม่ ๆ ตลอดจนได้ทบทวนคำศัพท์ที่เคยเรียนมาแล้ว สังเกตได้
จากการพูดคุยกับเพื่อนขณะที่เด็กเล่นของเล่นสรรค์สร้าง
2. ส่งเสริมการแก้ปัญหาของเด็กสังเกตได้จากขณะที่เด็กเล่นในบางครั้งเมื่อเด็กพบ
ปัญหาเด็กสามารถจะแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้
3. ส่งเสริมความสามารถทางร่างกายทั้งกล้ามเนื้อใหญ่และกล้ามเนื้อเล็กเนื่องจาก
เด็กได้มีโอกาสเคลื่อนไหวร่างกายขณะที่เด็กเล่นของเล่นสรรค์สร้าง
4. ส่งเสริมทักษะทางคณิตศาสตร์ในเรื่องของ การสังเกต เปรียบเทียบ จานแนก
การคาดคะเนซึ่งสังเกตได้จากการที่เด็กได้เล่นของเล่นสรรค์สร้าง เด็กได้มีโอกาส สังเกต
คาดคะเนระยะทาง เป็นต้น
5. ส่งเสริมให้เด็กได้รู้จักการร่วมมือในการทำงาน การช่วยเหลือ การรู้จักแบ่งปัน
ของเล่นซึ่งกันและกัน
6. ส่งเสริมให้เด็กมีอารมณ์ที่แจ่มใส สนุกสนานร่าเริงซึ่งสังเกตได้จากขณะที่เด็กเล่น
เด็กยิ้มแย้ม หัวเราะร่าเริง
7. ส่งเสริมให้เด็กมีความเชื่อมั่น กล้าคิด กล้าแสดงออก อีกทั้งส่งเสริมให้เด็กยอมรับ
ความสามารถของตน

นอกจากนี้จากการศึกษาครั้งนี้ พบว่า มีข้อสังเกตโดยทั่วไปอีก คือ เด็กชอบของเล่น
ที่สามารถเคลื่อนย้ายได้ เคลื่อนไหวได้ง่ายโดยเฉพาะการเคลื่อนไหวได้ด้วยการกระทำหรือ
ผลของการเล่นของเด็ก

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

1.1 เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เล่นสรรค์สร้างแบบกึ่งชี้แนะ โดยครูเข้าไปให้ความช่วยเหลือ แนะนำ หรือถามคำถามในจังหวะที่เหมาะสม เช่น เมื่อเด็กไม่รู้จะเริ่มเล่นอย่างไร หรือเมื่อเด็กมีปัญหาในการเล่น จะช่วยส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ได้ดีกว่าเด็กที่ได้รับการชี้แนะโดยครูตลอดเวลา ดังนั้นในการเล่นสรรค์สร้างซึ่งเป็นกิจกรรมเสรีครูไม่จำเป็นต้องช่วยเด็กโดยคอยแนะนำ อธิบายเด็กตลอดเวลา การปล่อยให้เด็กเล่นอย่างอิสระ โดยครูเข้าไปให้ความช่วยเหลือในโอกาสที่เหมาะสมจะเป็นการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์แก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินได้ดีกว่า

1.2 ควรส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเล่นของเล่น สรรค์สร้างที่ช่วยให้เด็กรู้จักปรับตัวเองให้เข้ากับสิ่งของและผู้อื่น เพราะช่วยคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางลงได้

1.3 ควรส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์แก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยให้เล่นของเล่นที่สามารถคิดวิธีเล่นที่หลากหลาย เพื่อที่จะช่วยให้เด็กคิดวิธีเล่นที่แตกต่างกัน

1.4 ในการเล่นของเล่นสรรค์สร้างควรมีการแนะนำของเล่นเพื่อให้เด็กทราบว่าเด็กกำลังจะเล่นอะไร และเป็นการช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางภาษาให้กับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ทำให้เด็กรู้และเข้าใจ คำศัพท์ใหม่ ๆ มากขึ้น อีกทั้งเป็นการทบทวน คำศัพท์ที่เคยเรียนมาแล้ว

1.5 เนื่องจากเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีความจำกัดในการสื่อสารกับผู้อื่น โดยเฉพาะในการเตือนเพื่อนให้ระมัดระวังความปลอดภัย ดังนั้นก่อนที่จะเริ่มกิจกรรมการเล่นครูควรแนะนำเรื่อง ความปลอดภัยโดยสนทนาถึงอันตรายที่จะเกิดขึ้นได้หากเด็กไม่ระมัดระวัง นอกจากนี้ของเล่นสรรค์สร้างควรเป็นของเล่นที่มีความปลอดภัย

1.6 เมื่อสิ้นสุดกิจกรรมการเล่นสรรค์สร้างครูควรมีการถามเพื่อสรุปให้เด็ก รู้ เข้าใจวิธีเล่น และปัญหาที่เกิดจากการเล่นให้ชัดเจนยิ่งขึ้นและยังเป็นแนวทางการเล่น ของเล่นสรรค์สร้างชุดต่อไป

2. ข้อเสนอแนะในการทําวิจัย

2.1 ควรมีการศึกษารูปแบบและวิธีการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ที่จะส่งผลต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุและความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเพิ่มขึ้น

2.2 ควรมีการศึกษาถึงการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะกับการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะที่มีต่อการพัฒนาการด้านอื่น ๆ เช่น พัฒนาการทางภาษา การแก้ปัญหา เป็นต้น

2.3 ควรมีการศึกษาถึงผลการจัดการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะและการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะที่มีผลต่อเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่มีระดับการสูญเสียการได้ยินสูงไปจากกลุ่มตัวอย่าง

2.4 ควรมีการศึกษาถึงผลการจัดกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์แบบชี้แนะและการเล่นสร้างสรรค์แบบกึ่งชี้แนะในเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินกลุ่มอื่น เช่น เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เรียนร่วมกับเด็กปกติ เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งอยู่ในเมืองและต่างจังหวัด

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กรรณิการ์ สุ่ม. การศึกษาความคิดสร้างสรรค์และความสามารถในการสังเกตของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเล่นสร้างสรรค์สร้าง. ปริญญาโท กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2533. อัดสำเนา.
- การประถมศึกษากรุงเทพมหานคร, สำนักงาน. รายงานการวิจัยการทดลองการเรียนรู้สำหรับเด็กพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา. กรุงเทพฯ : สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2529.
- การศึกษาพิเศษ, กอง. ประเมินผลโครงการเรียนรู้ร่วม. กรุงเทพฯ : กองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา, 2529.
- เกษมศักดิ์ ภูมิศรีแก้ว. "การละเล่นของเด็กยากจน," ใน การละเล่นและเครื่องเล่นเพื่อพัฒนาเด็ก. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524.
- คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. สรุปสาระสำคัญของแผนพัฒนาการศึกษาฉบับที่ 7 (พ.ศ. 2535 - 2539) สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. กรุงเทพฯ : กองนโยบายและแผน สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, ม.ป.ป.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. การศึกษาสภาพการอบรมในศูนย์เด็กปฐมวัย. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ศรีเดชา, 2528.
- จงใจ ขจรศิลป์. การศึกษาลักษณะของการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์และการเล่นตามมุมที่มีต่อความคิดสร้างสรรค์และความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัย. ปริญญาโท กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2532. อัดสำเนา.
- จรรยา สุวรรณทัต และคนอื่น ๆ. อิทธิพลของสังคมต่อพัฒนาการของเด็ก. กรุงเทพฯ : สถาบันระหว่างชาติสำหรับการค้นคว้า, 2513.
- จินทนา ภาคบงกช. การเล่นสร้างสรรค์สร้าง. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2531.

- ฉันทนา ภาคบงกช. สอนให้เด็กคิด : โมเดลการพัฒนาทักษะการคิดเพื่อคุณภาพชีวิตและสังคม. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2528.
- ชัยยงค์ พรหมวงศ์. นวัตกรรมและเทคโนโลยีทางการศึกษากับการสอนระดับอนุบาล. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช, 2521.
- ชาอุณหรงค์ พรุ่งโรจน์. ผลของการเล่นที่มีต่อความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัย. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2530.
- ชูชีพ อ่อนโกลสูง. จิตวิทยาเด็กอุปถัมภ์. กรุงเทพฯ : หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมการฝึกหัดครู, 2527.
- ชูศรี วงศ์รัตนะ. เทคนิคการใช้สถิติเพื่อการวิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534.
- _____. แบบแผนการทดลองและสถิติ. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2528.
- ดวงเดือน ศาสตรภัทร. อิทธิพลของชุมชนที่มีต่อการพัฒนาทางสติปัญญาด้านเหตุผลและความสามารถในการเข้าใจบุคคลอื่น. กรุงเทพฯ : ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, ม.ป.ป.
- _____. เอกสารประกอบการสอน Piagetion Theory. กรุงเทพฯ : ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2522.
- คารณิ ดิษยเดช. การศึกษาเปรียบเทียบระดับขั้นการเล่นทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่เคยผ่านและไม่เคยผ่านศูนย์เด็กปฐมวัย. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2531. อัดสำเนา.
- ทรงพร สุทธิธรรม. การศึกษาความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนิทานเพื่อส่งเสริมการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534. อัดสำเนา.

- ทวีพร ฌ นคร. การศึกษาการเล่นสร้างสรรค์สร้างกลางแจ้งแบบอิสระกับแบบกึ่งชี้แนะที่มีผลต่อ
ความสามารถในการสังเกตและการจำแนกของเด็กปฐมวัย. ปริญญาโท กศ.ม.
 กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2533. อัดสำเนา.
- ธีราพร อรรถไพฑูริย์. เอกสารการสอนชุดวิชาพฤติกรรมวัยเด็ก หน่วยที่ 6. กรุงเทพฯ :
 อรุณการพิมพ์, 2525.
- บุญลือ ทองอยู่. "ความคิดสร้างสรรค์," ใน รวมบทความการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์
ของเด็ก. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
 ประสานมิตร, 2527.
- บุญเยี่ยม จิตรดอน. "การเล่นในร่มและการเล่นกลางแจ้ง," ใน การละเล่นและ
เครื่องเล่นเพื่อพัฒนาเด็ก. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524.
- ประคัมภ์ อูปรมย์. เอกสารการสอนชุดวิชาพฤติกรรมวัยเด็ก หน่วยที่ 8. กรุงเทพฯ :
 อรุณการพิมพ์, 2525.
- ประภาพรณ สุวรรณสุข และ เลขา ปิยะอัจฉริยะ "การเล่นของเด็ก," ใน เอกสารการ
การสอนชุดวิชาการพัฒนาพฤติกรรมเด็ก. พิมพ์ครั้งที่ 3. นนทบุรี : โรงพิมพ์
 มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2534.
- ผดุง อารยะวิญญู. การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์
 บรรณกิจ, 2533.
- พรณี ข.เจนจิต. จิตวิทยาการเรียนการสอน. กรุงเทพฯ : อมรินทร์การพิมพ์, 2528.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์. วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์. พิมพ์ครั้งที่ 2.
 กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์เจริญผล, 2531.
- พิตรเพลิน สนิทประชากร. เกมการเล่นสำหรับเด็กปฐมวัย. กรุงเทพฯ : ภาควิชา
 โรงเรียนสาธิต สหวิทยาลัยรัตนโกสินทร์ วิทยาลัยครูสวนดุสิต, 2533.
- พูนสุข บุญสวัสดิ์ และชัยยุทธ บุญสวัสดิ์. "การเล่นและเกมสำหรับเด็กปฐมวัย
 หน่วยที่ 4," ใน เอกสารการสอนชุดวิชาสื่อการสอนระดับปฐมวัยศึกษา หน่วยที่ 1-7.
 กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2525.

- ภรณ์ ศุรุตนะ. "เด็กก่อนวัยเรียน. กรุงเทพฯ : กรมประชาสัมพันธ์, 2523.
- มณีวรรณ พรหมน้อย. "การเล่นเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตเด็ก," ใน เครื่องเล่นเพื่อพัฒนาเด็ก.
 กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ศรีธรรมสาร, 2526.
- มณีรัตน์ สุกโชติรัตน์. "เด็กกับการเล่นเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางสติปัญญา," ใน
การละเล่นและเครื่องเล่นเพื่อพัฒนาเด็ก. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
 2524.
- รักตวรรณ ศิริภาพร. ความสามารถในการเรียนรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัย
ที่ได้เล่นกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม.
 กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2532. อัดสำเนา.
- รัตน์ ลาขโรจน์. "ความคิดสร้างสรรค์ : ข้อเสนอแนะสำหรับครูยุคปฏิรูป,"
คหเศรษฐศาสตร์. 2(4) : 27 - 23 ; ตุลาคม 2520.
- รัตนา นุชบุญเลิศ. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากเกมประกอบการสอนวิชา
คณิตศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ :
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2525. อัดสำเนา.
- ราศรี ทองสวัสดิ์. "แนวการจัดประสบการณ์ระดับปฐมวัยศึกษา," ใน เอกสารการสอนชุดวิชา
ฝึกอบรมครูและผู้เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงดูเด็กปฐมวัย. นนทบุรี : มหาวิทยาลัย
สุโขทัยธรรมมาธิราช, 2531.
- ลดาวัลย์ กองช่าง. การศึกษาการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยที่ได้รับประสบการณ์การเล่นวัสดุ
สามมิติแบบชิ้นและแบบอิสระ. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2530. อัดสำเนา.
- เลขา ปิยอัจฉริยะ. การละเล่นและเครื่องเล่นเพื่อพัฒนาเด็ก. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524.
- วราภรณ์ รักวิจัย. การอบรมเลี้ยงดูเด็กปฐมวัย. กรุงเทพฯ : แสงศิลป์การพิมพ์ 2533.
- วิเชียร เกตุสิงห์. หลักการสร้างและวิเคราะห์เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย. กรุงเทพฯ :
โรงพิมพ์และทาบกเจริญผล, 2524.

- วียะดา บัวเฟื่อน. การศึกษาความสนใจในการเล่นเกมการศึกษาของเด็กปฐมวัยโดยมีครูชี้แนะและเล่นด้วยตนเอง. ปรินทิเนียนพจน์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2531. อัดสำเนา.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. กิจกรรมสร้างสรรค์สำหรับเด็กก่อนวัยเรียน. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2523.
- ศรียา นิยมธรรม. การเรียนรู้ร่วมสำหรับเด็กปฐมวัย. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : เลิศแอนดัลฟเพรส, 2534.
- ศรีสมวงศ์ วรณศิลป์. การเล่นของเด็กไทย. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ไทยเกษม, 2520.
- ศรีสุดา พิสิทธิ์ศักดิ์. ผลของปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่มีต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของเด็กก่อนวัย. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2527. อัดสำเนา.
- ศูนย์พัฒนศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย. คู่มือการจัดการเรียนรู้ร่วม. นนทบุรี : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช, 2529.
- สมใจ ทิพย์ชัยเมธา และละออ ชุตินทร. "การเล่นและเกมสำหรับเด็กปฐมวัย หน่วยที่ 4," ใน เอกสารการสอนชุดวิชา สื่อการสอนระดับปฐมวัยศึกษาหน่วยที่ 1 - 7. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช, 2525.
- สวัสดิ์ สุวรรณอักษร. "พัฒนาการด้านบุคลิกภาพและสังคมของเด็ก," ใน มิตรครู. 26(14) : 14 - 17; ปักษ์หลัง กรกฎาคม 2527.
- สถาพร สุวัฒน์สุ. "การอบรมเลี้ยงดูเด็กพิเศษ," ใน เอกสารการสอนชุดวิชาพัฒนาการเด็กและการเลี้ยงดู. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์สหมิตร, 2530.
- สุชา จันทน์เอม. จิตวิทยาเด็กพิเศษ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์อักษรบัณฑิต, 2525.
- สุนทรี สราวุธาติ. ความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นไหวและจังหวะที่เน้นองค์ประกอบพื้นฐาน. ปรินทิเนียนพจน์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2533. อัดสำเนา.
- สมน อมรวิวัฒน์. การพัฒนาความคิด ทฤษฎี : กระบวนการสอนคิดเป็น : โยนิโสมนสิการ. กรุงเทพฯ : วิสวการพิมพ์ 2530.

แสงจันทร์ คำเมือง. การอบรมเลี้ยงดูและการพัฒนาเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน.

กรุงเทพฯ : ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ วิทยาลัยครูสวนดุสิต, ม.ป.ป.

อนงค์ แสงเงิน. การเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัด

ประสบการณ์การเล่นสร้างสรรค์สร้างประกอบการใช้คำถาม และการเล่นสร้างสรรค์สร้าง

แบบไม่ใช้คำถาม. ปริญญาโท กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัย

ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2533. อัดสำเนา.

อารมณ พักขิณ. เปรียบเทียบพัฒนาการทางความคิดสร้างสรรค์ของเด็กก่อนวัยเรียนที่มี

การเล่นต่างกัน. ปริญญาโท กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ประสานมิตร, 2526. อัดสำเนา.

อารี รังสินธุ์. ความคิดสร้างสรรค์. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ประสานมิตร, 2526.

_____. ความคิดสร้างสรรค์. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : แพร่พิทยา, 2528.

_____. "ที่ว่าคิดสร้างสรรค์นั้น...เป็นอย่างไร," ใน รวมบทความการพัฒนาความคิด
สร้างสรรค์ของเด็ก. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ประสานมิตร, 2527.

Andrews, D. Social Development in Early Childhood. (Cassette tape)
Bangkok : Srinakharinwirot University, 1988.

_____. "Social Development in Early Childhood," In A Paper
Presented at the Conference on Development of the Model for
Preschool Social Skills. Bangkok ; The office of the National
Primary Education Commission, 1988.

Besevegis, E. G. "The Development of Dramatic and Constructive
Play in Preschool Children," in Dissertation Abstracts
International. 44(3) : 2172-A ; September, 1983.

Blankenship, D.J. "A Study of the Effect of Creativity Training
upon the Self Concept, Achievement and Creative Performance of
First Grade Pupils," Dissertation Abstracts International.
36(11) : 7147 -A; May, 1976.

Bremer, D. A. "Parent - Infant Communication : Strategies
and Routines with Sensory Impaired and Sensory Intact Infants
(Blind), Visually - Impaired Deaf, Hearing - Impaired, Mother -
Infant," in Dissertation Abstracts International. 47(3) :
858 - A; September, 1985.

- Cropley, A.L. "S - R Psychology and Cognitive Psychology," in Creativity. Harmondsworth : Penguin, 1970.
- Deborah, Cassidy J. Questioning the young Child : Process and Function. Vo.65 No.3 : Childhood Education Spring 1989.
- Drinkmeyer, D.C. and R. Dreikurs. Encouraging Children to Learn. Englewood Cliffs : Prentice - Hall, 1963.
- Elkind, D. Children and Adolescents : Interpretive Essay in Jean Piaget. New York : Oxford University Press, 1970.
- English, H.E. Child Psychology. New York : Henry Holt and Company, Inc., 1958.
- Fietelson, D. and G. Ross. "The Neglected Factor - Play," in Human Development. 16 : 202 - 223 ; 1973.
- Ford, M.E. "The Construct Validity of Egocentrism," in Psychological Bulletin. p. 1169 - 1185. New York : John Wiley and Son Company, 1979.
- Forman, G.E. and Hill, Fleet. Constructive Play : Applying in the Preschool. California : Books Cale, 1980.
- Gesell, A. and F.H. Ilg. The Child from Five to Ten. New York : Harper and Brother Publishers, 1964.
- Good, Carter V. Dictionary of Education. McGraw - Hill Book, Co. Inc., 1972.
- Guilford, J.P. Fundamental Statistics in Psychology and Education. New York : McGraw - Hill, 1959.
- _____. Fundmental Statistics in Psychology and Education. New York : McGraw - Hill Book Co., 1969.
- _____. "Iraits of Creativity," in Creativity and Its Cultivation. New York : Harper and Sows, 1969.
- _____. Personality. New York : McGraw - Hill, 1959.
- _____. The Nature of Human Intelligence. New York : McGraw - Hill, 1967.
- Guilford, J.P. and R. Hopefner. The Analysis of Intelligence. New York : McGraw-Hill, 1971.
- Heldreth, G.H. Introduction to the Gifted. McGraw-Hill, Inc., 1966.

- Hilgard, E.R. and R.C. Atkinson. Introduction to Psychology. New York : Harcourt Brace and World, 1967.
- Hurlock, E.B. Child Development. 4th ed. New York : McGraw-Hill Book Co., 1964.
- _____. Child Development. New York : McGraw-Hill Book Co., 1978.
- _____. Development Psychology. New York : McGraw - Hill Book, Co., 1956.
- Jellen, G. and K. Urban. The Creative Child and Adult Quarterly. Volume, XI, No.3 : 137 - 152 ; Autumn, 1986.
- Kahn, R.J. Parents as Teachers : Linguistic and Behavioral Interactions of Middle - Class Mothers and Fathers and their Normally Developing and Developmentally Delayed Preschoolers during Teaching Learning Activities. Ph.D. Dissertation Connecticut : University of Connecticut, 1981. Photocopied.
- Kusiemeki, N.E. "Relationships Among Imaginative Play Predisposition Creative Thinking and Reflectivity Impulsivity in Second - Graders," in Dissertation Abstracts International. 38 : 1861-B; October, 1977.
- Mackinson, D.W. "What Makes a Person Creative," in Contemporary Reading in General Psychology. Houghton : Mifflin, 1959.
- Maier, H.W. Three Theories of Child Development. New York : Harper and Row Publisher, 1969.
- Mayeskey, M. Creative Activities for Young Children. New York : Delmar Publishers Inc., 1985.
- Miller, M. E. A Practical Guide For Kindergarten Teachers. West Nyack, N.Y : Paker Publishing, 1970.
- Moors, M. M. "The Contributions of Chronological Age Cognitive Ability and Social Involvement to Participation in Four Forms of Cognitive Play," in Dissertation Abstracts International. 46(9) : 3241 - B ; March, 1986
- Neuman E.A. The Problem of Play. Published Doctoral Dissertation University of Illinois, 1971.
- Parten, M.B. "Social Participation Among Pre - School Children," in Journal of Abnormal and Social Psychology. 27(1932) : 243 - 269.

- Rogers, C.R. "Toward a Theory of Creativity," in Creativity and Its' Cultivation. New York : Harper and Row, 1959.
- Rudolph, M. and D.H. Cohen. Kindergarten and Early Schooling. New York : New Jersey Prentice Hall Inc., 1984.
- Saltman, A.I. and D.J. Townsend. "Children Can Learn to Communicate in a Word - Pair Task : Evidence Against Egocentrism," in Developmental Psychology. 16 : 83 - 84 ; 1980.
- Securro, S.J. "Egocentrism and Perception Domiance in Young Children : Implications for Development and Management," (Copinion papers). West Virginia, 1985.
- Shaklee, B.D. "The Effectiveness of Teaching Creative Problem Solving Techniques to Enhance the Problem Solving Ability of Kindergarten Students," Dissertation Abstracts International 46(10) : 3172-A; April, 1985.
- Shantz, C.V. "The Development of Social Cognition," in Review of Child Development Research. ed. by E.M. Helhrington. 5 : 6 - 10; 1975.
- Sirithaporn, R and C. Parkbongkoch. "The Ability to Perceive and Understand the others' Perspectives of Young Children Playing Activities for decentering through," in Proceedings Sixth Asian Workshop on Child and Adolescent Development. Bangkok : Srinakharinwirot University, 1991.
- Sisk, D. Creative Teaching of the Gifted. New York : McGraw - Hill book Company, 1987.
- Sund, R. B. and W. Leslie. Trowbridge. Student Centered Teaching in the Secondary School Columbus Ohio : A Bell and Howall Co., 1974.
- Sylva, K., J.S. Bruner and P. Genova. "The Relationship Between Play and Problem Solving in Children Three to Five Year," Play - Its Role in Development and Evalution. Harmondsworth Middelsex Penguin, 1976.
- Torrance, E.P. "Association of Classroom Teacher of the National Education Association," in Creativity. 3 : 163 - 184 ; October, 1962.
- _____. Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs ; Prentice-Hall, 1962.
- Torrance, E.P. Education and the Creative Potential. Minneapolis : The Lund Press, Inc., 1964.
- Wallach, M.A. and N. Kogan. Model of Thinking in Young - Children. Holt : Rinehart and Winston, 1965.

ကမ္ဘာပေါ်

ภาคผนวก ก

การวิเคราะห์ข้อมูล ประกอบด้วย

1. การหาความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง
2. การหาความเชื่อมั่นในการตรวจให้คะแนนแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์
3. การเปรียบเทียบคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม
4. การเปรียบเทียบคะแนนความคิดสร้างสรรค์ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม
5. การเปรียบเทียบคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

การหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

ตาราง 7 ค่าสัดส่วนของนักเรียนที่ทำได้ในข้อหนึ่ง ๆ (p) และค่าสัดส่วนของนักเรียนที่ทำผิดในข้อหนึ่ง ๆ (q) ของเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง จำนวน 12 ข้อ

ข้อที่	p	q	pq
1	0.7	0.3	0.21
2	0.1	0.9	0.09
3	0.6	0.4	0.24
4	0.7	0.3	0.21
5	0.6	0.4	0.24
6	0.7	0.3	0.21
7	0.6	0.4	0.24
8	0.0	1.0	0.00
9	0.6	0.4	0.24
10	0.6	0.4	0.24
11	0.6	0.4	0.24
12	0.6	0.4	0.24

การหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ใช้สูตร คูเดอร์ - ริชาร์ดสัน 20 (KR-20) ผลปรากฏว่าเครื่องมือชุดนี้มีค่าความเชื่อมั่น .827 โดยมีวิธีคิด ดังนี้

คำนวณค่า s_t^2 จากสูตร

$$\begin{aligned}
 s_t^2 &= \frac{N \sum X^2 - (\sum X)^2}{N(N-1)} \\
 s_t^2 &= \frac{7(336) - (44)^2}{7(7-1)} \\
 &= \frac{2352 - 1936}{42} \\
 &= 9.905
 \end{aligned}$$

หาค่าความเชื่อมั่นจากสูตร

r_{tt} แทน ความเชื่อมั่นของเครื่องมือ

$$\begin{aligned}
 &= \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{pq}{s_t^2} \right] \\
 &= \frac{12}{12-1} \left[1 - \frac{2.4}{9.905} \right] \\
 &= \frac{12}{11} \left[1 - 0.242 \right] \\
 &= \frac{12}{11} \times 0.758 \\
 &= 0.827
 \end{aligned}$$

การหาค่าความเชื่อมั่นในการตรวจให้คะแนนแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์

ตาราง 8 การจัดอันดับที่นักเรียนของผู้ตรวจให้คะแนนความคิดสร้างสรรค์ 3 ท่าน

นักเรียน	ผู้ตรวจให้คะแนน			ผลรวมของ อันดับที่	D	D ²
	1	2	3			
1	4	4	4	12	-0.14	0.02
2	2	1.5	2	5.5	6.64	44.09
3	1	1.5	1	3.5	8.64	74.65
4	3	3	3	9	3.14	9.86
5	7	7	7	21	-8.86	78.5
6	5	5	5	15	-2.86	8.18
7	6	6	6	18	-5.86	34.34
รวม				85		249.64

การหาค่าความเชื่อมั่นในการตรวจให้คะแนนของแบบทดสอบความคิดสร้างสรรค์ของผู้ตรวจให้คะแนน 3 ท่านโดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์แห่งความสอดคล้อง ของ Kendall ผลปรากฏว่ามีค่าสัมประสิทธิ์แห่งความสอดคล้อง .991 โดยมีวิธีคิด ดังนี้

การหาค่าสัมประสิทธิ์แห่งความสอดคล้องโดยใช้สูตร

$$\begin{aligned}
 W &= \frac{12 \sum D^2}{n^2 N(N^2 - 1)} \\
 &= \frac{12(249.64)}{3^2 7(7^2 - 1)} \\
 &= \frac{2995.68}{9 \times 7 \times 48} \\
 &= \frac{2995.68}{3024} \\
 &= .991
 \end{aligned}$$

ตาราง 9 คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุระหว่าง
กลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุม

กลุ่มทดลอง				กลุ่มควบคุม			
คนที่	คะแนนก่อน การทดลอง	คะแนนหลัง การทดลอง	ผลต่างของ คะแนน	คนที่	คะแนนก่อน การทดลอง	คะแนนหลัง การทดลอง	ผลต่างของ คะแนน
1	10	6	4	1	9	7	2
2	9	6	3	2	9	6	3
3	10	7	3	3	10	6	4
4	9	6	3	4	10	6	4
5	9	7	2	5	11	7	4
6	9	6	3	6	9	7	2
				7	9	7	2
$\bar{X}$	9.33	6.33	3.00	$\bar{X}$	9.57	6.57	3.00
S	0.51	0.51	0.63	S	0.34	0.53	1.00

ตาราง 10 การจัดอันดับที่ผลต่างของคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางแยกตามกลุ่มทดลอง
กลุ่มควบคุม

ผลต่างของคะแนนของกลุ่มทดลอง	อันดับที่	ผลต่างของคะแนนของกลุ่มควบคุม	อันดับที่
4	11.5	2	2.5
3	7	3	7
3	7	4	11.5
3	7	4	11.5
2	2.5	4	11.5
3	7	2	2.5
		2	2.5
$N_1 = 6$	$R_1 = 42$	$N_2 = 7$	$R_2 = 49$

การคำนวณเปรียบเทียบการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้
ใช้วิธีการของแมน-วิทนี (Mann-Whitney U test)
โดยใช้สูตร

$$U = N_1 N_2 + \frac{N_1(N_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$= (6 \times 7) + \frac{6(6 + 1)}{2} - 42$$

$$= 42 + 21 - 42$$

$$= 21$$

$$U' = N_1 N_2 - U$$

$$= (6 \times 7) - 21$$

$$= 42 - 21$$

$$= 21$$

$$U = 2 \quad U' = 21$$

$U' = 21$ เปรียบเทียบกับ U ที่เปิดตาราง ($U = 6$) ดังนั้น ค่า U คำนวณมีค่ามากกว่า U ตารางที่ $\alpha = .05$ ดังนั้นแสดงว่าจะแนะนำการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของนักเรียนทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ตาราง 11 คะแนนความคิดสร้างสรรค์ระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

กลุ่มทดลอง				กลุ่มควบคุม			
คนที่ทำการทดลอง	คะแนนก่อนการทดลอง	คะแนนหลังการทดลอง	ผลต่างของคะแนน	คนที่ทำการทดลอง	คะแนนก่อนการทดลอง	คะแนนหลังการทดลอง	ผลต่างของคะแนน
1	10	22	12	1	7	20	13
2	8	29	21	2	5	10	5
3	20	34	14	3	17	19	2
4	11	34	23	4	11	18	7
5	7	21	14	5	7	15	8
6	8	23	15	6	6	14	8
				7	11	13	2
$\bar{X}$	10.67	27.17	16.50	$\bar{X}$	9.14	15.57	6.43
S	4.80	5.98	4.42	S	4.18	3.60	3.87

ตาราง 12 การจัดอันดับที่ผลต่างของคะแนนความคิดสร้างสรรค์แยกตามกลุ่มทดลอง
และกลุ่มควบคุม

ผลต่างของคะแนนของกลุ่มทดลอง	อันดับที่	ผลต่างของคะแนนของกลุ่มควบคุม	อันดับที่
12	7	13	8
21	12	5	3
14	9.5	2	1.5
23	13	7	4
14	9.5	8	5.5
15	11	8	5.5
		2	1.5
$N_1 = 6$	$R_1 = 62$	$N_2 = 7$	$R_2 = 29$

การคำนวณเปรียบเทียบความคิดสร้างสรรค์ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดย
ใช้วิธีการของแมน-วิทนี (Mann-Whitney U test)
โดยใช้สูตร

$$\begin{aligned}
 U &= N_1 N_2 + \frac{N_1(N_1 + 1)}{2} - R_1 \\
 &= \frac{(6 \times 7) + 6(6 + 1)}{2} - 62 \\
 &= 42 + 21 - 62 \\
 &= 1 \\
 U' &= N_1 N_2 - U \\
 &= (6 \times 7) - 1 \\
 &= 41 \\
 U &= 1 \quad ; \quad U' = 41 \quad \text{เลือก } U = 1
 \end{aligned}$$

$U = 1$ เปรียบเทียบกับ U ที่เปิดตาราง ($U = 6$) ดังนั้น ค่า U คำนวณมีค่าน้อยกว่าค่า U ตารางที่ $\alpha = .05$ ดังนั้นแสดงว่าความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตาราง 13 เปรียบเทียบคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ
ก่อน และหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุม

คะแนนกลุ่มทดลอง				คะแนนกลุ่มควบคุม			
คนที่	คะแนนก่อน การทดลอง	คะแนนหลัง การทดลอง	เครื่องหมาย	คนที่	คะแนนก่อน การทดลอง	คะแนนหลัง การทดลอง	เครื่องหมาย
1	10	6	+	1	9	7	+
2	9	6	+	2	9	6	+
3	10	7	+	3	10	6	+
4	9	6	+	4	10	6	+
5	9	7	+	5	11	7	+
6	9	6	+	6	9	7	+
				7	9	7	+

การเปรียบเทียบคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ
ก่อนและหลังการทดลอง โดยใช้ Sign test (ชูศรี วงศ์รัตนะ, 2534 : 377)

โดยใช้สูตร

$$N = \text{จำนวนเครื่องหมายบวก} + \text{จำนวนเครื่องหมายลบ}$$

$$X = \text{จำนวนเครื่องหมายที่มีค่าน้อยกว่า}$$

เปรียบเทียบการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง ก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง

$$N = 6 + 0$$

$$= 6$$

$$X = 0$$

$X = 0$ $N = 6$ ได้ค่าในตารางเท่ากับ .016 เปรียบเทียบกับค่าระดับนัยสำคัญที่ $\alpha = .05$ ปรากฏว่า ค่าที่เปิดจากตารางน้อยกว่าระดับนัยสำคัญที่ .05 แสดงว่า คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ หลังการทดลองของกลุ่มทดลองลดลงจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เปรียบเทียบการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง ก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มควบคุม

$$N = 7 + 0$$

$$= 7$$

$$X = 0$$

$X = 0$ $N = 7$ ได้ค่าในตารางเท่ากับ .008 เปรียบเทียบกับค่าระดับนัยสำคัญที่ $\alpha = .05$ ปรากฏว่า ค่าที่เปิดจากตารางน้อยกว่าระดับนัยสำคัญที่ .05 แสดงว่า คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็น ตำแหน่งของวัตถุ หลังการทดลองของกลุ่มควบคุมลดลงจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ภาคผนวก ข

แสดงภาพการวางรูปทรงเรขาคณิต ชุดที่ 1
แบบบันทึกการให้คะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

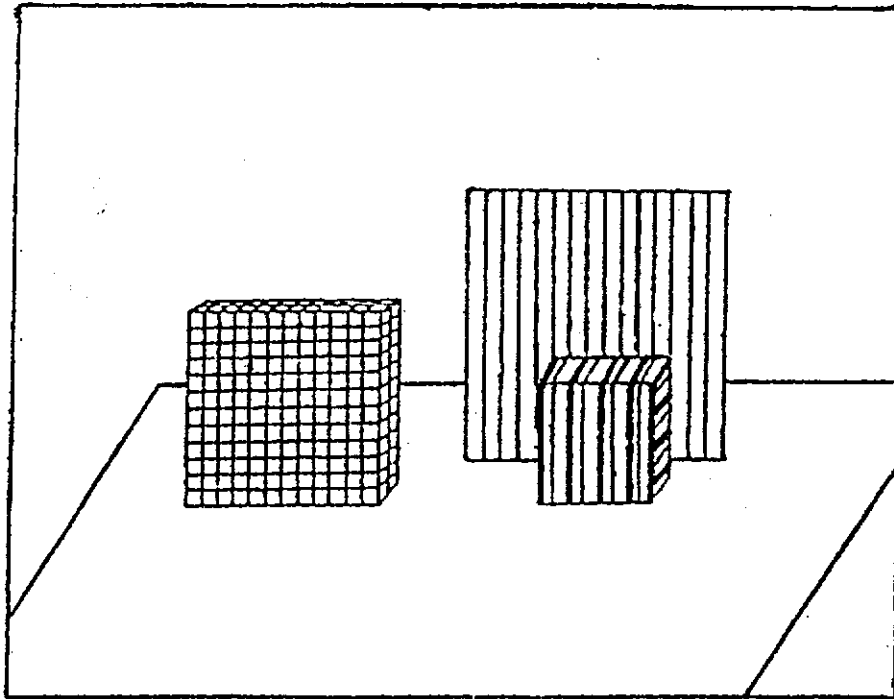
เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ

คำอธิบาย

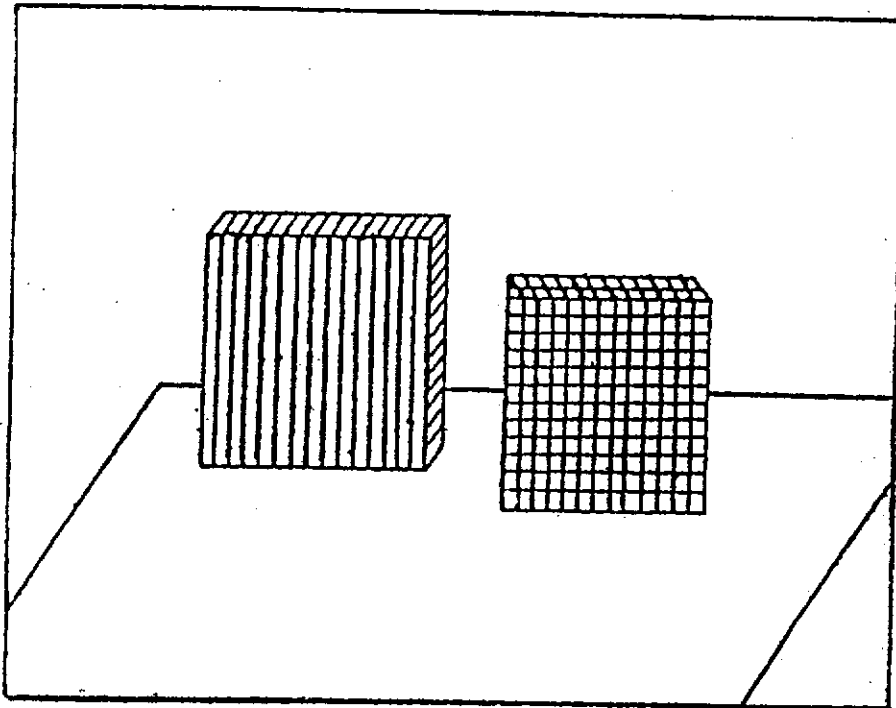
เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ฉบับนี้ ผู้วิจัยได้นำมาจากเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของ ศรีสุดา พิสิษฐ์ศักดิ์ ซึ่งดัดแปลงมาจากเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเพียเจต์และฮอย (Piaget and Hoy) โดยใช้เครื่องมือที่เป็นรูปทรงเรขาคณิตที่มีขนาด และสีต่างกันวางอยู่ ๕ ตำแหน่งที่ต่างกัน เครื่องมือดังกล่าวใช้ควบคู่กับภาพถ่ายสีแสดงถึงการมองเห็นของบุคคลที่อยู่ด้านหน้า ด้านซ้าย ด้านหลัง และด้านขวาของรูปทรงเรขาคณิต ซึ่งมีทั้งหมด 4 ชุด คือ ชุดรูปสี่เหลี่ยม ด้านเท่า ชุดรูปสี่เหลี่ยมคางหมู ชุดรูปห้าเหลี่ยมด้านเท่า ชุดรูปสามเหลี่ยมด้านเท่า ๕ ที่นี้ผู้วิจัยขอเสนอตัวอย่างแสดงภาพการวางรูปทรงเรขาคณิต เฉพาะชุดที่ 1 ดังภาพประกอบ 8

ชุดที่ 1
ชุดรูปสี่เหลี่ยมด้านเท่า

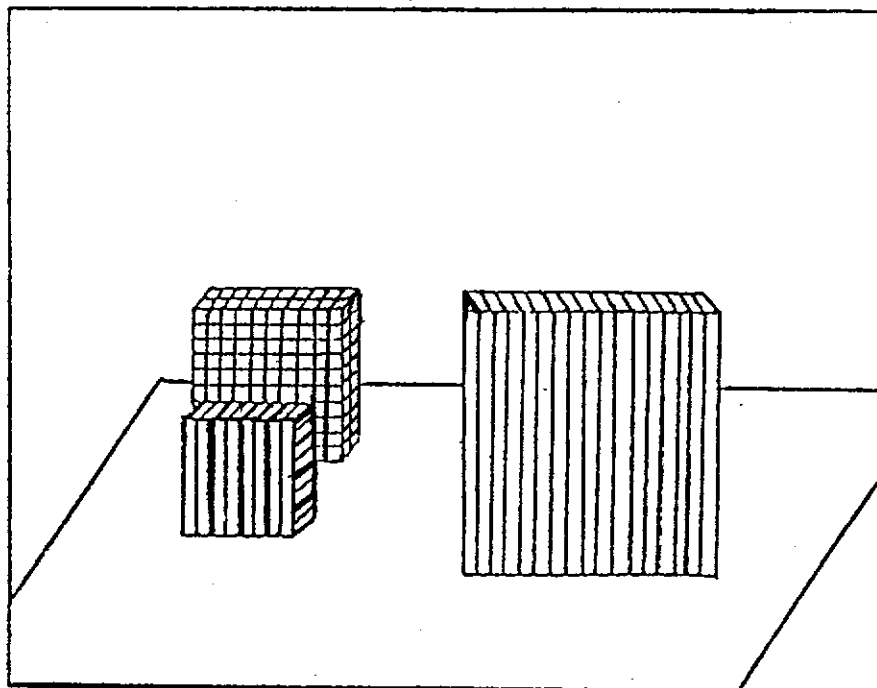
รูปที่ 1 รูปสี่เหลี่ยมด้านเท่าที่บุคคลมองเห็นทางด้านหน้า



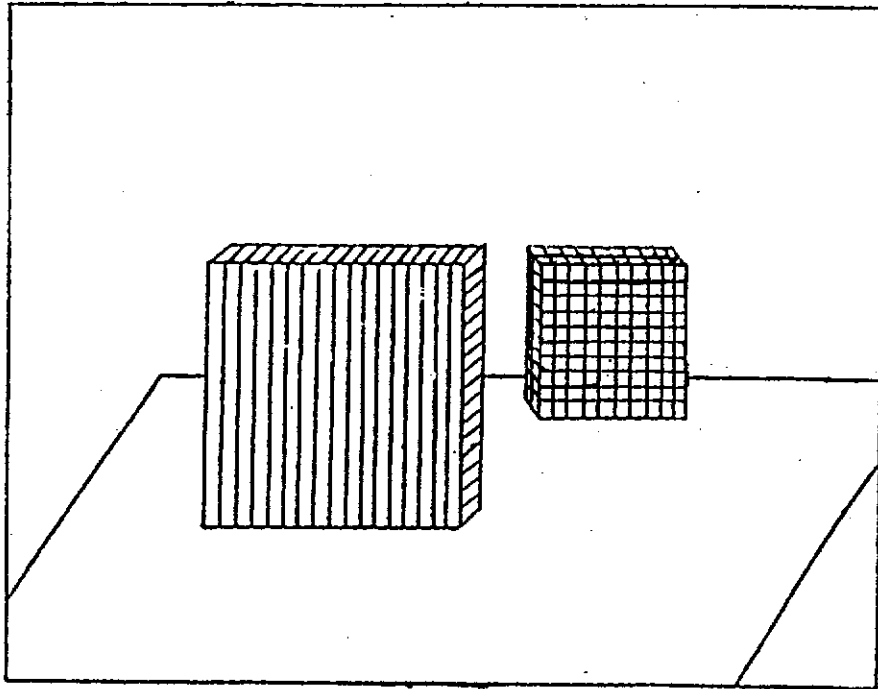
รูปที่ 2 รูปสี่เหลี่ยมด้านเท่าที่บุคคลมองเห็นทางด้านซ้าย



รูปที่ 3 รูปสี่เหลี่ยมด้านเท่าที่บุคคลมองเห็นทางด้านหลัง



รูปที่ 4 รูปสี่เหลี่ยมด้านเท่าที่บุคคลมองเห็นทางด้านขวา



แทน รูปสี่เหลี่ยมด้านเท่าสีแดง



แทน รูปสี่เหลี่ยมด้านเท่าสีน้ำเงิน



แทน รูปสี่เหลี่ยมด้านเท่าสีเหลือง

ภาพประกอบ 8 แสดงภาพการวางรูปทรงเรขาคณิต

แบบบันทึกการให้คะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

ชื่อ - สกุล ค.ช./ค.ญ.

ชั้นอนุบาลปีที่ วันที่วัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

ชุดที่	ข้อ	คะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง	
		ผิดให้คะแนน 1	ถูกให้คะแนน 0
1 รูปสี่เหลี่ยม ด้านเท่า	1. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ขี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านซ้าย) 2. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ขี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านขวา) 3. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ขี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านหลัง)		
2 รูปสี่เหลี่ยม คางหมู	4. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ขี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านซ้าย) 5. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ขี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านหลัง) 6. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ขี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านขวา)		

ชุดที่	ข้อ	คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง	
		ผิดให้คะแนน 1	ถูกให้คะแนน 0
3 รูปห้าเหลี่ยม ด้านเท่า	7. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ชี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านซ้าย) 8. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ชี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านหลัง) 9. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ชี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านขวา)		
4 รูปสามเหลี่ยม ด้านเท่า	10. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ชี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านซ้าย) 11. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ชี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านหลัง) 12. หนูคิดว่าน้องตุ๊กตาเห็นภาพไหน (ชี้ตุ๊กตาที่อยู่ด้านขวา)		
คะแนนรวม			

ภาคผนวก ค

องค์ประกอบของของเล่นสร้างสรรค์สร้างในแต่ละกิจกรรม

ตัวอย่างคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบขั้นแนะ

และการเล่นสร้างสรรค์สร้างแบบกึ่งขั้นแนะ (ฉบับสมบูรณ์เก็บไว้ที่

แผนกการศึกษาปฐมวัย ภาควิชาหลักสูตรและการสอน

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร)

ตาราง 14 องค์ประกอบของของเล่นสรรค์สร้างในแต่ละกิจกรรม

ชุดที่	ชื่อกิจกรรม	การปรับตัวให้เข้ากับ	
		สิ่งของ	ผู้อื่น
1	รับเงินให้ได้		/
2	ช่วยหย่อนเงินลงตะกร้าท่อน้อย	/	
3	กระดานมหาสนุก		/
4	เขาวงกตมหัศจรรย์	/	
5	ไม้หนีบผ้ามหาสนุก		/
6	กล่องอะไรเอ๋ย	/	
7	แผ่นไม้มหัศจรรย์		/
8	ชนให้ล้ม	/	
9	ลูกบอลสามัคคี		/
10	แผ่นภาพปริศนา	/	
11	ลอดตาข่าย		/
12	โต๊ะहरรชา		/
13	กระต่ายน้อยพาเพลิน		/
14	มาช่วยแต่งบ้านกันเถอะ	/	
15	เอ๊ะ...อะไรกัน	/	
16	ตาช้างแสนสนุก	/	
17	กระบะทรายมหาสนุก	/	
18	เล็งดี ๆ (1)	/	
19	แว่นมหัศจรรย์	/	

ตาราง 14 (ต่อ)

ชุดที่	ชื่อกิจกรรม	การปรับตัวให้เข้ากับ	
		สิ่งของ	ผู้อื่น
20	ห้วงพลาสติกแสนสนุก		/
21	ท่ายชี...ใครเอ่ย	/	
22	มาช่วยกันเก็บดอกไม้กันเถอะ		/
23	พลาสติกแสนสนุก		/
24	กล่องพรรคชา	/	
25	อุโมงค์มหาสนุก		/
26	หนูน้อยนักคิด		/
27	กล่องมหัศจรรย์	/	
28	เขาวงกตสามัคคี		/
29	พลาสติกมหาสนุก		/
30	รอกมหาสนุก		/
31	มาช่วยเก็บผลไม้เถอะ	/	
32	เล็งดี ๆ (2)	/	

หมายเหตุ

ของเล่นสรรค์สร้างแต่ละชุดจะเน้นองค์ประกอบของเล่นสรรค์สร้างด้านการเรียนรู้ การปรับตัวเข้ากับสิ่งของ หรือการปรับตัวเข้ากับผู้อื่นโดยของเล่นสรรค์สร้างทุกชุด สามารถคิด วิถีเล่นได้หลายวิธีซึ่งสามารถเล่นคนเดียวหรือเล่นร่วมกับเพื่อนได้