155.4.233
พ798ก
2559

การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ปริญญานิพนธ์
ของ
พีระพร รัตนาเกียรติ์

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้
เมษายน 2559
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

A 430174

การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

บทคัดย่อ

ของ

พีระพร รัตนาเกียรติ์

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้
เมษายน 2559

พีระพร รัตนาเกียรติ์. (2559). *การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย.* ปริญญานิพนธ์ ปร.ด. (วิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.คณะกรรมการควบคุม: รองศาสตราจารย์ ดร.สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์,รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์, อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา.

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย สร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นเด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามหาสารคาม แบ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น จำนวน 462 คน จากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi Stage Random Sampling) และกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นได้จากการเลือกแบบเจาะจงจำนวน 2 ห้องเรียน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองได้รับการเรียนการสอนตามรูปแบบ 4R จำนวน 27 คน และกลุ่มควบคุมได้รับการเรียนการสอนแบบปกติของโรงเรียน จำนวน 27 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย และรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1)การวิเคราะห์องค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย พบว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และด้านการเอื้ออาทร โมเดลทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีน้ำหนักองค์ประกอบในแต่ละด้านมีค่าเป็นบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกด้าน และสามารถวัดองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้2) ผลการสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ประกอบด้วย ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) และขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) มีคุณภาพอยู่ในระดับเหมาะสมมาก และ 3) รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R สามารถส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้ โดยมีคะแนนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ทั้งโดยรวมและรายด้าน โดยมีขนาดส่งผล (Effect size) ต่อคะแนนรวมระดับมาก(Cohend's d =5.66) และมีขนาดส่งผลต่อคะแนนรายด้านทุกด้านระดับมาก (Cohend's d = 4.97, 4.77 และ 6.18)

THE DEVELOPMENT OF 4R INSTRUCTIONAL MODEL TO PROMOTE LIFE SKILL IN UNDERSTANDING OTHERS OF YOUNG CHILDREN

AN ABSTRACT

BY

PEERAPORN RATTANAKIAT

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the

Doctor of Philosophy in Education Science and Learning Management

at Srinakharinwirot University

April 2016

Peeraporn Rattanakiat. (2016). *The Development of a 4R Instructional Model to Promote the Life Skill in Understanding others of Young Children*. Dissertation, Ph.D. (Education Science and Learning Management). Bangkok : Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee : Assoc.Prof.Dr. Sirima Pinyoanuntapong, Assoc. Prof.Dr.Boonchird Pinyoanuntapong, Dr. Rachan Boonthima.

The purposes of this research were to study the factors of life skills in understanding others of young children, to construct a 4R instructional model, and to promote the life skill in understanding others of young children through 4R instructional model. The sample used in the study was preschool children, with 5-6 years of age, in schools under the jurisdiction of Mahasarakham Office of Primary Education Service Area. The sample of 462 children used to study the factors of life skill in understanding others was selected by multi stage random sampling. The sample of two classes used to promote the life skill in understanding others was selected by purposive sampling. One class of 27 children was the experimental group with 4R instructional model and another class of 27 children was the control group with normal instruction conducted by schools. The research instruments were an evaluation form of the life skill in understanding others of young children and a 4R instructional model to promote the life skill in understanding others of young children.

The research results were summarized as followed. 1) Regarding the factor analysis of life skill in understanding others of young children, it was found that the model of confirmatory factor analysis of life skill in understanding others of young children comprised three areas: Knowing one's own feeling,Understanding the feelings of others, and Generosity. The model of life skill in understanding others of young children was well fitted to the empirical data. The weight of each factor was positive with statistical significance at the level of .01 in all areas. The factors of life skill in understanding others of young children were measurable. 2) According to the construct of a 4R instructional model, the model consisted of four stages: Receiving feeling, Reflecting feeling together, Connecting to understand others, and Responding to others. 3) The 4R instructional model could promote the life skill in understanding others of young children. The posttest scores after experiment were higher than those of before experiment, and were also higher than those of the control group with statistical significance at the level of 0.01 both in general and in individual areas. The effect size toward the total score was at the high level (Cohend's d = 5.66), and the effect sizes toward the scores of all individual areas were at the high level (Cohend's d = 4.97, 4.77 and 6.18).

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ของ

พีระพร รัตนาเกียรติ์

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้
(การศึกษาปฐมวัย)
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....รักษาราชการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(รองศาสตราจารย์ ดร.ปรินทร์ ชัยวิสุทธางกูร)
วันที่ 4 เดือนกุมภาพันธ์ พ.ศ. 2559

อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

.....ที่ปรึกษาหลัก
(รองศาสตราจารย์ ดร.สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์)

.....ที่ปรึกษาร่วม
(รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์)

.....ที่ปรึกษาร่วม
(อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา)

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

..... ประธาน
(รองศาสตราจารย์ ดร.กุลยา ดันติผลาชีวะ)

.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์)

.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์)

.....กรรมการ
(อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา)

.....กรรมการ
(อาจารย์ ดร.พัฒนา ชัชพงศ์)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยดี ด้วยความกรุณาอย่างสูงจาก รองศาสตราจารย์ ดร.สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์ รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์ และ อาจารย์ ดร.ราชันย์ บุญธิมา ที่ให้คำปรึกษา คำแนะนำในการตรวจแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ ด้วยความเอาใจใส่เป็นอย่างดีมาโดยตลอด ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในความกรุณาของท่านเป็นอย่างยิ่ง จึงขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูง มา ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.กุลยา ตันติผลาชีวะ และ อาจารย์ ดร.พัฒนา ชัชพงศ์ ที่ท่านกรุณาเสียสละเวลาเป็นกรรมการการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์ พร้อมทั้งให้ข้อเสนอแนะที่มีคุณค่าในจัดทำปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น และขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. เยาวพา เดชะคุปต์ อาจารย์ ดร.สุจินดา ขจรรุ่งศิลป์และอาจารย์สาขาการศึกษาปฐมวัยทุกท่านที่ประสิทธิ์ประสาทความรู้ให้แก่ผู้วิจัย

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เชี่ยวชาญทุกท่านที่ได้ให้ความอนุเคราะห์สละเวลาให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ในการศึกษาวิจัยและผู้เชี่ยวชาญทุกท่านที่ได้อนุเคราะห์ช่วยเหลือในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือในการวิจัย

ขอกราบขอบพระคุณคณะผู้บริหาร คณะอาจารย์ และขอขอบใจเด็กนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2 ของโรงเรียนอนุบาลกันทรวิชัย จังหวัดมหาสารคาม ที่ให้ความอนุเคราะห์ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้

ขอขอบพระคุณ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคามที่สนับสนุนทุนในการศึกษา ขอกราบขอบคุณบิดา มารดา ญาติพี่น้อง ขอขอบคุณ รุ่นพี่ปริญญาเอกและเพื่อนนิสิตปริญญาเอก ขอขอบคุณ เพื่อนอาจารย์สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม ที่ให้การสนับสนุน ช่วยเหลือเติมเต็ม และเป็นกำลังใจในการทำปริญญานิพนธ์ด้วยดีเสมอมา

และขอขอบคุณทุกท่านที่มิได้กล่าวนามไว้ ณ ที่นี้ ที่กรุณาให้ความช่วยเหลือสนับสนุนและเป็นกำลังใจในการทำให้ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้จนเสร็จสมบูรณ์

พีระพร รัตนาเกียรติ์

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ภูมิหลัง	1
คำถามการวิจัย	7
ความมุ่งหมายของการวิจัย	7
ความสำคัญของการวิจัย	7
ขอบเขตการวิจัย	8
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง	8
ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย	8
นิยามศัพท์เฉพาะ	9
กรอบแนวคิดในการวิจัย	11
สมมติฐานในการวิจัย	15
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	17
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น	18
ความหมายของทักษะชีวิต	18
ความสำคัญของทักษะชีวิต	19
องค์ประกอบของทักษะชีวิต	20
ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	25
ความหมายของการเข้าใจผู้อื่น	27
ความสำคัญของการเข้าใจผู้อื่น	29
องค์ประกอบของการเข้าใจผู้อื่น	29
รูปแบบของการเข้าใจผู้อื่น	32
แนวคิดทฤษฎีและพัฒนาการที่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจผู้อื่น	34
คุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น	46
แนวทางการส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	54
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	60
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการเรียนการสอน	63
แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอน	63

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
2 (ต่อ)	
ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์	63
ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์	64
ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของวีก็อทสกี้	64
ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม	66
รูปแบบการจัดการเรียนการสอนการเข้าใจผู้อื่นสำหรับเด็กปฐมวัย	
สำหรับเด็กปฐมวัย	68
แนวคิดรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาจิตพิสัย	68
แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ	69
แนวคิดการสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์	71
หลักการจัดการเรียนการสอนที่มีความสุข	72
เทคนิคการจัดกิจกรรมส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นสำหรับเด็กปฐมวัย	78
รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิต	
ในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	97
3 วิธีดำเนินการวิจัย	104
การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง	108
การพัฒนาเครื่องมือและวิธีการดำเนินการวิจัย	108
การเก็บรวบรวมข้อมูล	120
การวิเคราะห์ข้อมูล	122
4 การวิเคราะห์ข้อมูล	126
ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	127
ระยะที่ 2 การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิต	
ในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	134
ระยะที่ 3 การศึกษาผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R	136

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
5 สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ	150
สรุปผลการวิจัย	152
การอภิปรายผล	156
ข้อเสนอแนะ	168
บรรณานุกรม	170
ภาคผนวก	178
ภาคผนวก ก	179
ภาคผนวก ข	181
ภาคผนวก ค	184
ประวัติย่อผู้วิจัย	189

บัญชีตาราง

ตาราง หน้า

1 แสดงการวิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นจากแนวคิดของนักวิชาการ 45

2 แบบแผนการทดลอง..... 121

3 ค่าสถิติพื้นฐานของการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ซึ่งครูประจำชั้นเป็นผู้สังเกตและประเมินผลการแสดงออกของเด็กปฐมวัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง (n = 462 คน)..... 127

4 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) เชิงยืนยันอันดับที่ 1 โดยใช้โปรแกรม LISREL(n=462 คน)..... 129

5 ค่าดัชนีทดสอบโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย..... 131

6 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 โดยใช้โปรแกรม LISREL (n=462 คน)... 132

7 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการประเมินรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และเอกสารประกอบการใช้รูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ..... 135

8 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Paired-Sample t-test และขนาดส่งผลของคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายด้านและคะแนนรวม ก่อนและหลังการทดลอง..... 138

9 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Paired-Sample t-test และขนาดส่งผลของคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง ก่อนและหลังการทดลอง..... 140

10 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Paired-Sample t-test และขนาดส่งผล ของคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ก่อนและหลังการทดลอง..... 142

11 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Paired-Sample t-test และขนาดส่งผล ของคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเอื้ออาทร ก่อนและหลังการทดลอง..... 144

12 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Independent-Sample t-test และขนาดส่งผลของคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้านและคะแนนรวมวัดก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม..... 146

13 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Independent-Sample t-test และขนาดส่งผลของคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้านและคะแนนรวมวัดหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม..... 148

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ **หน้า**

1 กรอบแนวคิดและความเชื่อมโยงของแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสร้างรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย..... 103

2 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 (First Order) ของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย..... 130

3 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Second Order)..... 133

4 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยรายด้านก่อนและหลังการทดลอง..... 138

5 การเปรียบเทียบคะแนนรวมเฉลี่ยประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยโดยรวมก่อนและหลังการทดลอง..... 139

6 การเปรียบเทียบคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเองก่อนและหลังการทดลอง..... 141

7 การเปรียบเทียบคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นก่อนและหลังการทดลอง..... 143

8 การเปรียบเทียบคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเอื้ออาทรก่อนและหลังการทดลอง..... 145

9 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยจากการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้านและคะแนนรวมก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม..... 147

10 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยจากการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้านและคะแนนรวมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม..... 149

บทที่ 1
บทนำ

ภูมิหลัง

การพัฒนาประเทศในระยะแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559) มียุทธศาสตร์ของแผนฯเพื่อมุ่งสู่ "สังคมอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุขด้วยความเสมอภาคเป็นธรรมและมีภูมิคุ้มกันต่อการเปลี่ยนแปลง"จึงต้องเร่งสร้างภูมิคุ้มกันในประเทศให้เข้มแข็งขึ้นเพื่อเตรียมความพร้อมคนสังคมและระบบเศรษฐกิจของประเทศให้สามารถปรับตัวรองรับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงได้อย่างเหมาะสมโดยให้ความสำคัญกับการพัฒนาคน และสังคมไทยให้มีคุณภาพ (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. 2555: คำนำ) การเร่งสร้างภูมิคุ้มกันให้ประเทศ ตามแผนยุทธศาสตร์ของแผนฯ ดังกล่าว คือการสร้างให้คนมีภูมิต้านทานทางสังคมที่ดีกับท่ามกลางกระแสที่เปลี่ยนแปลงไปของสังคม ทักษะชีวิตเป็นองค์ความรู้ที่สำคัญที่เกี่ยวข้องกับการดำรงชีวิตในฐานะมนุษย์เป็นเครื่องมือที่แต่ละบุคคลต้องใช้ในการรับรู้และตอบสนองกับสถานการณ์เพื่อทำให้บุคคลสามารถปรับตัวและดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุขมีคุณภาพชีวิตที่ดี ทักษะชีวิตช่วยให้เราสามารถจัดการกับประสบการณ์ต่างๆ และความท้าทายในชีวิต การมีทักษะชีวิตสามารถช่วยให้เรารับผิดชอบตัวเอง รับผิดชอบต่อการกระทำของตัวเองในทางบวก การร่วมมือ การสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นสิ่งเหล่านี้ช่วยให้การเรียนรู้พัฒนาขึ้นและเป็นการเรียนรู้ไปตลอดชีวิต เพราะความสามารถเหล่านี้นำไปปรับใช้กับสิ่งที่ตัวเรารู้แล้ว และความเข้าใจในสิ่งใหม่ หรือสิ่งที่ไม่คุ้นเคย ความสามารถของบุคคลหนึ่งที่จะมีมุมมองต่อตัวเองและโลกด้วยความมั่นใจ (NCAC: 3) ในปี พ.ศ. 2558 กระแสแห่งความเปลี่ยนแปลงที่กำลังจะเกิดขึ้นคือการก้าวเข้าสู่ประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน (ASEAN Economic Community) ที่ทำให้ประชาชนของประเทศสมาชิก 10 ประเทศ ประกอบด้วย ประเทศบรูไน กัมพูชา อินโดนีเซีย ลาวมาเลเซีย พม่า ฟิลิปปินส์ สิงคโปร์ เวียดนาม และประเทศไทย สามารถเดินทางไปประกอบอาชีพทำมาหากินหรือแม้แต่ตั้งรกรากในประเทศใดก็ได้ในประเทศสมาชิก ซึ่งมีความหลากหลายทางเชื้อชาติ ภาษา วัฒนธรรม ศาสนาและทุกคนต้องเคารพความหลากหลายทางวัฒนธรรม การไหลบ่าของวัฒนธรรมที่แตกต่างมีโอกาสที่จะเกิดความเห็นต่าง ความคิดขัดแย้งทั้งต่อตนเองผู้อื่นและสังคม ความแตกต่างเรื่องความคิด ความเชื่อ ขนบประเพณี อาจนำมาซึ่งความขัดแย้งสู่สังคม และการที่จะแก้ไขโดยวิธีการเปลี่ยนความคิดของทุกคนให้หันมาเชื่อในสิ่งเดียวกันเป็นเรื่องที่ย่อมเป็นไปได้ยาก นักจิตวิทยาด้านความสัมพันธ์ของคนและสังคมต่างให้น้ำหนักไปที่ความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นของคนในสังคม ซึ่งถือเป็นสิ่งที่บ่งบอกความสัมพันธ์ของคนในสังคม สังคมใดมีสมาชิกในสังคมมีความสามารถในการเห็นอกเห็นใจและเข้าใจผู้อื่นสูง สังคมนั้นจะเต็มไปด้วยความสงบสุข สมาชิกของสังคมมีความเอื้ออาทร เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ มีความเคารพในความเป็นมนุษย์ของกันและกัน ในทาง

ตรงข้ามหากสังคมใดมีสมาชิกมีความสามารถในการเห็นอกเห็นใจและเข้าใจผู้อื่นสูง สังคมนั้นจะเต็มไปด้วยความขัดแย้งและความรุนแรงในรูปแบบต่างๆ (สำนักกิจการมวลชนและสารนิเทศ. 2555: 8) และในศตวรรษที่ 21 การสร้างมิตรภาพและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อื่นในเชิงบวกมีความสำคัญมากขึ้นเรื่อยๆ ดังเห็นได้จากความนิยมของเครือข่ายสังคม ความสัมพันธ์ดังกล่าวเกิดมาขึ้นภายใต้ลักษณะการปฏิสัมพันธ์แบบตัวต่อตัว และแบบออนไลน์ ความร่วมมือ และการแก้ไขความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์ จะมีบทบาทสำคัญยิ่งในการสร้างความสัมพันธ์เชิงบวก (เดวิด ดับเบิลยู, จอนห์สัน; และโรเจอร์ ที.จอห์นสัน. 2554: 320) องค์การอนามัยโลก (WHO) เป็นหน่วยงานที่เริ่มต้นในการนำทักษะชีวิตมาใช้ในการส่งเสริมสุขภาพของมนุษยชาติ กำหนดองค์ประกอบที่สำคัญของทักษะชีวิต 10 ด้าน ได้แก่ การตัดสินใจ การแก้ปัญหาการคิดสร้างสรรค์ การคิดวิเคราะห์ การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การตระหนักรู้ในตนเอง การเข้าใจผู้อื่น การจัดการกับอารมณ์ต่าง ๆ การจัดการความเครียด (WHO. 1997: 2-3) จะเห็นได้ว่า การเข้าใจผู้อื่น เป็นองค์ประกอบหนึ่งของทักษะชีวิต ถ้าหากเปรียบการเข้าใจผู้อื่นกับสำนวนสุภาษิตไทยจะตรงกับการเอาใจเขามาใส่ใจเรา ซึ่งหมายถึงการที่มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น หากคิดที่จะทำอะไรสักอย่างกับผู้อื่น ให้นึกถึงความรู้สึกของเขา โดยสมมติว่าหากตนเองถูกกระทำเช่นนั้นจะรู้สึกอย่างไร หากเรารู้สึกอย่างไรผู้ที่โดนกระทำก็จะรู้สึกเหมือนกัน (นิคม เขาลาด. 2539: 1471-1472) ตรงกับสำนวนภาษาอังกฤษว่า "put yourself in someone else's shoes" แฟลตเตอร์ (Flatter) กล่าวว่า การเข้าใจผู้อื่นคือความสามารถที่เปรียบเหมือนการนำตัวเองเข้าไปเป็นคนๆหนึ่ง และรับประสบการณ์ที่เขากำลังประสบอยู่ไปด้วย สามารถที่จะเข้าใจภาวะจิตใจของเขาขณะนั้นอย่างแท้จริง (Flatter. 2013 : Online) ในสังคมของเรามีคนอยู่ประเภทหนึ่งที่ขาดความเห็นอกเห็นใจ เข้าใจต่อเพื่อนมนุษย์พวกเขาอาจทำในสิ่งที่เลวร้ายเพียงเพื่อตอบสนองต่อความต้องการของตนเอง โดยไม่ได้สนใจว่าเพื่อนมนุษย์จะเป็นเช่นไร เมื่อวิเคราะห์ให้ดีถึงสิ่งเหล่านี้จะเห็นได้ว่าเกิดจากความไม่เข้าใจความรู้สึกและความต้องการของผู้อื่น จึงส่งผลทำให้ไม่เห็นอกเห็นใจ เข้าใจผู้อื่น ถือว่าเป็นปัญหาสังคมหนึ่งที่ถูกละเลยไปทั้งๆ ที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง (เทิดศักดิ์ เดชคง. 2545: 26)

การพัฒนาบุคคลให้เป็นทรัพยากรที่มีคุณภาพ มีความสอดคล้องกับวัย มีจริยธรรมและอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข จำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องเริ่มพัฒนาตั้งแต่วัยเด็กเนื่องจากเป็นวัยที่มีการพัฒนารวดเร็วทุกด้าน และเป็นพื้นฐานของบุคลิกภาพในวัยผู้ใหญ่ต่อไป (เว็บสเตอร์ สแทร็ตตัน. 2546) เด็กถือเป็นทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณค่ายิ่งของประเทศ มีความสำคัญต่อการกำหนดทิศทางของสังคมในอนาคต ดังนั้นจึงต้องบ่มเพาะให้เป็นผู้มีความรู้ความสามารถควบคู่ไปกับการมีคุณธรรมจริยธรรมในจิตใจเพื่อให้เติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพสร้างสรรค์สังคมที่ดีมีความสุขเป็นสังคมแห่งความดีงาม(สำนักการศึกษา.2554 : คำนำ)เด็กช่วงปฐมวัยเป็นช่วงชีวิตที่มีความสำคัญที่สุดเพราะมีพัฒนาการหลายด้านเกิดขึ้นในช่วงวัยนี้ เช่น การเรียนรู้ภาษา การรู้จักตนเองและผู้อื่น การเรียนรู้การเข้าสังคมตลอดจนความรู้สึกผิดชอบและจริยธรรม ซึ่งถ้าเด็กไม่ได้รับการพัฒนาในช่วงเวลาที่สำคัญนี้แล้ว จะสร้างให้เกิดขึ้นภายหลังได้ยาก (พัชรี ผลโยธิน. 2548: 11-5) เพราะเด็กปฐมวัยเป็นวัยของพัฒนาการสมองอย่างรวดเร็ว จากผลการวิจัยและหลักการทฤษฎี

ใหม่เชื่อว่าการให้เด็กได้เล่น ได้จับ ได้กระทำเป็นการพัฒนาความงอกงามของใยแต่ละเซลล์ประสาท (Neuron) ของสมองส่วนคอร์เทกซ์ที่เพิ่มขึ้นในระยะขวบปีแรก การเพิ่มขึ้นของใยประสาทจะมีการเชื่อมโยงต่อกัน แต่ละใยประสาทที่เพิ่มขึ้นจะมีแผ่นไขมันมาหุ้มเป็นฉนวน(Myelination) ทำให้เกิดการถ่ายทอดพลังประสาทที่รวดเร็ว เป็นการเพิ่มประสิทธิภาพของสมองเด็ก (กุลยา ตันติผลาชีวะ. 2547:31; อ้างอิงจาก Sroufe, Cooper; & DeHart.1992) ฉะนั้นเด็กในช่วงปฐมวัยจึงเป็นจุดเริ่มต้นของทุกสิ่ง และเป็นช่วงพัฒนาการที่สำคัญที่สุดที่จะสร้างบุคลิกภาพ และลักษณะนิสัยให้แก่เด็ก เด็กจะเป็นคนอย่างไรขึ้นอยู่กับการเลี้ยงดู การใช้วิธีการที่ถูกต้องต่อเด็ก ที่จะช่วยส่งเสริมเด็กให้เจริญเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ดีในอนาคต พัชรี ผลโยธิน (2551: 1-32) กล่าวว่า แม้เด็กปฐมวัยเป็นช่วงวัยที่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง แต่ความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นสามารถเกิดขึ้นกับเด็กอายุระหว่าง 1-10 ปีและสำหรับเด็กอายุ 3-5 ปี การส่งเสริมให้เด็กได้เล่นอย่างอิสระกับเด็กอื่น สนับสนุนให้เด็กมีเพื่อนสนิท เพื่อให้เด็กสามารถบอกได้ว่ารู้จักใคร หรือให้ความเข้าใจเพื่อน หรือรู้สึกว่าตนมีความสำคัญต่อบุคคลอื่น จะช่วยสอนให้เด็กได้รู้จักแบ่งปัน และเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ความรู้สึกที่ดีต่อผู้อื่นเป็นอารมณ์ที่เด็กควรได้รับการพัฒนาให้เกิดขึ้น เพราะเป็นพื้นฐานการมองโลกในแง่ดี

ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น เป็นความสามารถในการเข้าใจความเหมือนหรือความแตกต่างระหว่างบุคคล เป็นความสามารถที่เข้าใจคนๆ หนึ่ง และได้รับประสบการณ์ที่เขากำลังประสบอยู่ เข้าใจภาวะจิตใจของเขาขณะนั้นและปรารถนาที่จะช่วยเหลือ นอกจากนี้การเข้าใจผู้อื่นเป็นประสบการณ์ทางสติปัญญาที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการรับรู้และเข้าใจ ต่อเหตุการณ์ภายในจิตใจของตัวเอง และประสบการณ์ของผู้อื่น การเข้าใจผู้อื่น เป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ที่เชื่อมต่อกับสมองส่วนการคิด (Charles. 2013: 77) จากที่กล่าวการเข้าใจผู้อื่นเป็นความสามารถที่มีความเกี่ยวข้องทางด้านอารมณ์ สังคมของเด็กปฐมวัย สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์ (2550: 89-91) กล่าวถึงความเจริญทางอารมณ์จิตใจว่าเป็นความสามารถในการรู้สึกและแสดงความรู้สึกของเด็ก โดยที่เด็กรู้จักการควบคุมการแสดงออกอย่างเหมาะสมกับวัยและสถานการณ์ ตลอดจนการสร้างความรู้สึกที่ดีและนับถือตนเอง และความเจริญทางสังคมเป็นความสามารถของเด็กในการช่วยเหลือตนเองและสร้างสัมพันธภาพกับเพื่อน เล่นหรืออยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข ฉะนั้นพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกจะมีพัฒนาการตามแต่ละช่วงวัย เริ่มตั้งแต่แรกเกิดจนถึงวัย 6 ปี ซึ่งเด็กในช่วงปฐมวัยควรพัฒนาเด็กให้รับรู้ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น แสดงอารมณ์ได้อย่างถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์ รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา ซึ่งเป็นความสามารถในการรับรู้เข้าใจอารมณ์ความรู้สึกความต้องการของผู้อื่น มีความเมตตาพร้อมที่จะช่วยเหลือผู้อื่น เมื่อเกิดความขัดแย้งสามารถจัดการและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นโดยไม่ใช้ความรุนแรง เด็กที่รู้จักใช้คำพูดแทนการแสดงออกทางร่างกายเมื่อมีความรู้สึกรุนแรง คือเด็กที่กำลังพัฒนาการควบคุมตนเอง เด็กที่มีพัฒนาทางอารมณ์จิตใจ และสังคมจะรู้สึกสบายใจ เข้ากับเด็กอื่นได้ดี และสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข (พัชรี ผลโยธิน. 2548: 11-6) และสอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางอารมณ์ที่ประกอบด้วยการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (Self-Awareness) การจัดการกับอารมณ์ของตนเอง (Self-Regulation) การจูงใจตนเอง (Motivation) การเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy)

สัมพันธภาพกับผู้อื่น (Handing Relationships) (Goleman.1998: 93-102) และนอกจากนี้ การเข้าใจผู้อื่นยังมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับความสามารถหรือปัญญาของมนุษย์ตามทฤษฎีพหุปัญญาในปัญญาด้านการเข้ากับผู้อื่น (Interpersonal Intelligence)ปัญญาด้านนี้เป็นความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น เข้าใจอารมณ์ และเจตนาของผู้อื่น ผู้ที่มีความสามารถในด้านนี้ จะสามารถรับรู้ ความตั้งใจและความปรารถนาของผู้อื่นได้ แม้ว่าเจ้าตัวจะพยายามปิดบังความรู้สึกไว้ สามารถตอบสนองได้อย่างเหมาะสม มีประสิทธิภาพ และปัญญาในการรู้จักและเข้าใจตนเอง (Intrapersonal Intelligence) ปัญญาด้านนี้เป็นความเข้าใจในตนเองรู้ว่าตนเองเป็นอย่างไรมีจุดแข็งจุดอ่อนอย่างไร สามารถทำอะไรได้บ้าง และต้องการทำอะไร ตลอดจนมีความรู้ในเรื่องอารมณ์ของตน ความปรารถนาของตน เด็กที่มีความสามารถหรือปัญญาด้านนี้มักจะมีการควบคุมอารมณ์ดี รู้ว่าอะไรควรหลีกเลี่ยงควรจะไปทางใด มีความฉลาดทางอารมณ์ มีความตระหนักรู้สึกถึงศักยภาพของตนเอง และอารมณ์จิตใจของตน(Gardner.1993: 13-25)

จะเห็นได้ว่า การเข้าใจผู้อื่น สัมพันธ์กับพัฒนาการด้านสังคมและพัฒนาการทางด้านอารมณ์ควบคู่กันไป ซึ่งการเรียนรู้ทางสังคมของเด็กมาจากความรู้สึกผูกพันใกล้ชิดภายในครอบครัวที่ต้องการพึ่งพาผู้อื่นไปสู่การพึ่งพาตนเองและการปรับตัวเข้ากับผู้อื่น ซึ่งเด็กปฐมวัยมีความสามารถตามวัยที่จะช่วยเหลือตนเองได้ดี เด็กเริ่มพัฒนาความรู้สึกเป็นตัวของตัวเอง ชอบอิสระ มีความมั่นใจในตนเอง สนใจเรียนรู้สิ่งรอบตัวเพิ่มมากขึ้น และเรียนรู้ที่จะสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2550: 33-34)การสร้างให้เด็กรู้จักเข้าใจผู้อื่นหากเด็กได้รับการเอาใจใส่เห็นอกเห็นใจ เด็กจะมีความเห็นอกเห็นใจและเข้าใจผู้อื่น ถ้าเด็กไม่ได้รับการเอาใจใส่เห็นอกเห็นใจเด็กก็จะไม่ปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยความเห็นอกเห็นใจเช่นกัน (Swick. 2005: 53-59) เด็กอายุ 2-3 ปี เริ่มมีความเข้าใจความต้องการ ความรู้สึก ความปรารถนาของผู้อื่นที่แตกต่างจากตนเอง สัญชาตญาณของการตอบสนองคือแรงผลักดันจากความต้องการของเด็ก ความรู้สึกต่างๆ ความต้องการเหล่านั้นมาพร้อมกับการตอบสนองที่เห็นแก่ผู้อื่น (Claire. 2013: Online) การเข้าใจผู้อื่น คือ การรับรู้ความคิด และอารมณ์ของบุคคลอื่น และการแสดงพฤติกรรมไม่เห็นแก่ตัว ถือเป็นพฤติกรรมสังคมเชิงบวก พฤติกรรมทั้งสองมีระยะพัฒนาการ คือระยะแรกในวัยทารกเด็กจะแสดงพฤติกรรมรับรู้ความคิดและอารมณ์ของผู้อื่น โดยการร้องไห้เมื่อเห็นคนอื่นแสดงความทุกข์ เศร้าใจเสียใจ แต่เด็กยังไม่เข้าใจว่าเสียใจอะไร ต่อมาระยะที่สองในช่วงวัยเตาะแตะ เด็กพัฒนาความคิด รวบยอดเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น ทำให้เด็กมีพฤติกรรมช่วยเหลือโดยเจตนามากขึ้น เด็กอาจกอดหรือลูบหลังปลอบเด็กอื่นที่ร้องไห้หรือจูงแม่ไปหาน้องที่กำลังร้องไห้ ต่อมาระยะที่สามในช่วงปฐมวัยเด็กสามารถแสดงบทบาทของผู้อื่น รวมทั้งสามารถตอบสนองความต้องการของผู้อื่นด้วย อย่างไรก็ตามบางครั้งเด็กปฐมวัยจะไม่แสดงพฤติกรรมช่วยเหลือผู้อื่นเพราะเด็กรู้ว่าผู้ใหญ่จะช่วยเหลือ (พัชรี ผลโยธิน. 2551: 11-16-11-18 อ้างอิงจาก Sroufe; & Cooper.1988) จากที่กล่าวมาการรู้สึกเห็นใจ เข้าใจผู้อื่นมีอยู่ภายในตัวของเด็กที่จะสามารถแสดงออกได้ตามวัย

การพัฒนาเด็กให้ไปสู่การเข้าใจผู้ ซึ่งเป็นความสามารถตามวัยหรือพัฒนาการตามธรรมชาติเมื่อเด็กมีอายุถึงวัยนั้นๆ ผู้ใหญ่ที่เกี่ยวข้องจำเป็นต้องเข้าใจในพัฒนาการของการเข้าใจ

ผู้อื่นในเด็ก ซึ่งสัมพันธ์กับพัฒนาการทางอารมณ์และสังคมเป็นหลัก เพื่อนำไปจัดประสบการณ์ที่เหมาะสมให้กับเด็กต่อไป ในส่วนของแนวทางการส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นให้แก่เด็ก เคสลิน (Kaitlin. 2013: Online) ได้กล่าวถึงแนวทางการส่งเสริมไว้หลายวิธี เช่น การสอนจากสถานการณ์ บางครั้งที่เด็กพบเจอกับปัญหาและยากที่จะควบคุมอารมณ์ของตนเองและเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น เมื่อเด็กอารมณ์เสียให้พูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกนั้นของเด็ก พูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่น (เพื่อนที่ทำให้อารมณ์เสีย) เมื่อเด็กเข้าใจความรู้สึกของตนเองว่าเป็นอย่างไร จะช่วยให้เด็กเข้าใจความรู้สึกของคนอื่นในสถานการณ์ที่เหมือนกัน การพูดคุยกับเด็กเกี่ยวกับอารมณ์ ความรู้สึก ว่าเด็กรู้สึกอย่างไร จะช่วยให้เด็กเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง และจะทำให้เด็กมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น การเล่นบทบาทสมมติช่วยให้เด็กได้ฝึกแสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น จากการสนทนาซักถามเด็ก เช่น ถ้าเป็น..... รู้สึกอย่างไร หรือ การบอกความรู้สึกของตัวละครนั้นๆ การอ่านหนังสือร่วมกัน เป็นวิธีที่ดีมากสำหรับการส่งเสริมความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นให้แก่เด็กเล็กๆ การอ่านหนังสือที่มีเรื่องราวเกี่ยวกับการแสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นให้เด็กฟัง และพูดคุยหลัง การอ่านทำให้เด็กเรียนรู้ถึงความรู้สึกของคนอื่นๆ ซึ่งมีความสำคัญต่อการแสดงความเห็นอกเห็นใจ เข้าใจผู้อื่น เทอดศักดิ์ เดชคง (2545: 101) กล่าวว่าเด็กที่มีความเข้าใจผู้อื่นมักมีระบบประสาทอัตโนมัติแบบผ่อนคลาย และการเรียนรู้พฤติกรรมที่เกี่ยวกับการช่วยเหลือ แบ่งปัน และใส่ใจจะช่วยสร้างความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นได้ ซึ่งสอดคล้องกับ เกียรติวรรณ อมาตยกุล (2546) ที่กล่าวถึงจิตใจเมื่ออยู่ในสภาวะที่ผ่อนคลายที่สุด ปราศจากความตึงเครียด ความวิตกกังวล สบายใจและมีความสุขจะทำให้เด็กเรียนรู้สิ่งต่างๆ ได้สูงสุด ฉะนั้นการถ่ายทอดความรู้ ความคิด ความเข้าใจแก่เด็กควรเริ่มต้นจากความรู้สึกของเด็ก และนอกจากนี้ถ้าเด็กได้เรียนรู้จากการใช้ประสาทสัมผัสทั้งห้า ได้เคลื่อนไหวมีโอกาสคิดริเริ่มตามความต้องการและความสนใจของตนเองรวมทั้งอยู่ในบรรยากาศที่เป็นอิสระอบอุ่น ปลอดภัย และการเล่นถือเป็นกิจกรรมที่สำคัญในชีวิตเด็กทุกคนเด็กจะรู้สึกสนุกสนานเพลิดเพลินได้สังเกตมีโอกาสทำการทดลองสร้างสรรค์คิดแก้ปัญหาและค้นพบด้วยตนเอง การเล่นจะมีอิทธิพล และมีผลดีต่อการเจริญเติบโตช่วยพัฒนาร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญา จากการเล่นเด็กมีโอกาสเคลื่อนไหวส่วนต่างๆของร่างกายได้ใช้ประสาทสัมผัสและการรับรู้ผ่อนคลายอารมณ์และแสดงออกถึงตนเองเรียนรู้ความรู้สึกของผู้อื่นการเล่นจึงเป็นทางที่เด็กจะสร้างประสบการณ์เรียนรู้สิ่งแวดล้อมเรียนรู้ความเป็นอยู่ของผู้อื่นสร้างความสัมพันธ์อยู่ร่วมกับผู้อื่นกับธรรมชาติรอบตัว (กระทรวงศึกษาธิการ. 2546: 3-4) เพียเจท์ เชื่อว่า การเรียนรู้ของเด็กเกิดจากกระบวนการปรับตัว (adaptive process) ที่มีขั้นตอนการเกิดขึ้นเหมือนกับการปรับตัวทางด้านร่างกายที่เด็กเรียนรู้จากการรับและสะท้อนผลจนเกิดเป็นพัฒนาการทางสติปัญญา กระบวนการปรับตัวประกอบด้วย กระบวนการปฏิสัมพันธ์ 2 ประการคือ การซึมซับ (assimilation) และการรับไว้ (accommodation) เด็กจะซึมซับข้อมูลจากการสัมผัสประสบการณ์ และข้อมูลความรู้ที่ได้ แล้วผ่านเข้าไปสู่กระบวนการปรับเปลี่ยนเพื่อการรับเป็นแนวคิดเป็นพฤติกรรม (กุลยา ตันติผลาชีวะ. 2547: 33) ซึ่ง เพียเจท์ เน้นเรื่องการเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้เมื่อเด็กมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้ใหญ่ (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2550: 55) และจากแนวคิดทฤษฎีทางสติปัญญาของ ไวก็อตสกี้ ที่เชื่อว่า

อิทธิพลทางสังคมที่ซึมซับเข้าไปภายในตัวตนเป็นตัวแปรสำคัญที่ก่อให้เกิดพัฒนาการด้านการเปลี่ยนแปลงทางความคิด การเรียนรู้ และรับรู้ ซึ่งแนวคิด zone of proximal growth ความสัมพันธ์ที่ดีและใกล้ชิดระหว่างเด็ก-เด็ก เด็ก-ผู้ใหญ่ จะช่วยให้เด็กเรียนรู้เรื่องยากได้ง่ายและเร็ว (ศรีเดือน แก้วกังวาน. 2549: 60-61) จากทฤษฎีทำให้เห็นความสำคัญของการเรียนรู้ของเด็กที่มีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเกี่ยวข้องโดยตรงกับบุคคลอื่น รับรู้เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นในสถานการณ์ของคนนั้นเด็กจะเรียนรู้ได้เข้าใจในความรู้สึกของบุคคลอื่นเด็กจะต้องเข้าไปมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งนั้นๆ แบนดูรา (Bandura) กล่าวว่า การเรียนรู้ของมนุษย์เกิดจากพฤติกรรมของบุคคลนั้น การมีปฏิสัมพันธ์อย่างต่อเนื่องระหว่างบุคคลและสิ่งแวดล้อม ซึ่งแบนดูราเน้นการเรียนรู้โดยการให้ตัวแบบ (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2550: 65) ฉะนั้นการจัดการเรียนการสอนที่ให้เด็กได้เลียนแบบ คือการใช้บทบาทสมมติ ที่ให้ความสำคัญกับการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เด็กเข้าไปสวมบทบาทเป็นตัวละคร ความรู้สึกนึกคิดของตัวละครช่วยให้เกิดความเข้าใจในตนเองและเข้าใจผู้อื่น อีกทั้งยังเป็น การให้ผู้เรียนได้เรียนรู้แบบร่วมมือ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีการช่วยเหลือสนับสนุนซึ่งกันและกัน และมีความรับผิดชอบร่วมกันทั้งในส่วนตน และส่วนรวม เพื่อให้ได้รับความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ที่ให้เด็กร่วมกันแก้ไขปัญหา

จากแนวคิดทฤษฎีและหลักการเรียนรู้ดังกล่าว จึงนำมาสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่ประกอบด้วยขั้นตอนการสอน 4 ขั้นตอน ดังนี้คือ ขั้นที่ 1) กระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) เป็นขั้นเริ่มต้นของการกระตุ้นให้เด็กเกิดการกระทบทางอารมณ์ ความรู้สึก กระตุ้นให้เด็กสนใจ สังเกตอารมณ์ ความรู้สึกที่แสดงออกผ่านทางสีหน้า กิริยาท่าทาง คำพูด จากสื่อต่างๆ ได้แก่ นิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ เพื่อเป็นพื้นฐานนำไปสู่การเข้าใจความคิด ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นขั้นที่ 2) สะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) เป็นขั้นการสะท้อนความคิด ความรู้สึกของตนเองในมุมมองของตนเอง จากประสบการณ์ที่ได้รับผ่านการฟังนิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ ร่วมกันเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้ความคิด ความรู้สึกในมุมมองผู้อื่น จากการสนทนาซักถามโดยใช้คำถามปลายเปิดที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความคิดเห็นทางด้านความคิด ความรู้สึก อารมณ์ทั้งในมุมมองของตนเอง และในมุมมองของผู้อื่น ขั้นที่ 3) สร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) เป็นขั้นกระตุ้นให้เด็กได้แสดงความรู้สึกนึกคิดของตนเอง สู่การเข้าใจผู้อื่นด้วยการสวมบทบาทสมมติเป็นตัวละครต่างๆ ในเรื่องราวนั้นๆ หรือภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ ประกอบสื่ออุปกรณ์ ขั้นที่ 4) แสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) เป็นขั้นที่เด็กแสดงความเข้าใจต่อผู้อื่น โดยร่วมกันสะท้อนความคิด ความเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และความเข้าใจในผู้อื่น จากเรื่องราว ในเงื่อนไขของ การกำหนดสถานการณ์ที่แสดงออกผ่านการสวมบทบาทสมมติร่วมกันสรุปและนำเสนอความคิดเห็นเป็นรายบุคคลหรือร่วมกันเป็นกลุ่ม นำเสนอผ่านการสะท้อนออกมาเป็นการแสดงออกทางคำพูด ท่าทาง หรือผลงานวาดภาพ

ด้วยเหตุผลตามที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4Rและทำการศึกษารูปแบบการเรียนการสอน

ว่ามีความเหมาะสมสามารถส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้ดีเพียงใด พร้อมทั้งศึกษาผลของการพัฒนาทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบกาเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อเป็นแนวทางในการปลูกฝังและส่งเสริมให้เด็กมีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ในเด็กปฐมวัยต่อไป

คำถามการวิจัย

1. ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยมีองค์ประกอบอะไรบ้าง

2. รูปแบบการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นสำหรับส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยมีรูปแบบอย่างไร

3. รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น สามารถส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้มากน้อยเพียงใด

ความมุ่งหมายของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย และการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R โดยมีความมุ่งหมายเฉพาะของการวิจัย ดังนี้

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

2. เพื่อสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R สำหรับส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

3. เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

ความสำคัญของการวิจัย

ข้อค้นพบที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้ มีคุณค่าต่อการบุคลากรทางการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับเด็กปฐมวัยที่ทำให้หันมองย้อนกลับ และเห็นความสำคัญของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ซึ่งเป็นทักษะที่มีคุณค่าต่อการอยู่ร่วมกันของคนให้สังคม และหากทักษะเหล่านี้มีอยู่ภายในตัวของเด็ก ผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กปฐมวัยจะทำอย่างไรต่อไปให้ทักษะเหล่านี้คงอยู่ในตัวเด็กตลอดไป และให้สังคมเป็นสังคมแห่งความห่วงใย ใส่ใจ เข้าใจผู้อื่น และรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจะเป็นประโยชน์สำหรับครู และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กปฐมวัยสามารถนำไปปรับใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้กับเด็กต่อไป และช่วยกันสร้างทรัพยากรบุคคลที่มีคุณลักษณะของการเข้าใจผู้อื่น เพราะหากคนเรามีความรู้สึกเห็นใจและเข้าใจผู้อื่น จะทำให้ความเห็นแก่ตัวลดลงและนึกถึงผู้อื่น ประโยชน์ของส่วนรวมมากขึ้น ซึ่งเป็นคุณลักษณะที่สังคมไทยต้องการ

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ เด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามหาสารคาม

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในระยะการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยเป็นเด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามหาสารคาม ประกอบด้วย 3 เขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi – Stage Random Sampling) จำนวน 462 คน โดยใช้เกณฑ์การพิจารณาขนาดกลุ่มตัวอย่างของคอมเรย์และลี (Comrey; & Lee: 1992: Online) ที่เสนอให้ขนาดกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบที่ดีคือ จำนวน 300 คน ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2557

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เป็นเด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2558 โรงเรียนอนุบาลกันทรวิชัย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามหาสารคาม เขต 1 ที่ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 2 ห้องเรียน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R จำนวน 27 คน และกลุ่มควบคุมได้รับการจัดการเรียนการสอนแบบตามปกติ จำนวน 27 คน

ระยะเวลาที่ใช้ในการวิจัย

1. ระยะเวลาในการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย การสร้างแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ปีการศึกษา 2555 ถึง ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2557

2. การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R สำหรับส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2557

3. ระยะเวลาในการศึกษาการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2558 โดยใช้ระยะเวลา 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 วัน

ตัวแปรที่ศึกษา

การวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วยตัวแปรที่ศึกษา ดังนี้

1. ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย

1.1 ตัวแปรโครงสร้าง

1.1.1 การรู้ความรู้สึกของตนเอง

1.1.2 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

1.1.3 การเอื้ออาทร

1.2 ตัวแปรบ่งชี้

1.2.1 ตัวบ่งชี้โครงสร้างด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง

1.2.1.1 การรู้จักความรู้สึกของตนเอง

1.2.1.2 การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง

1.2.1.3 การแสดงออกอย่างเหมาะสม

1.2.2 ตัวบ่งชี้โครงสร้างด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

1.2.2.1 การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น

1.2.2.2 การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น

1.2.2.3 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

1.2.3 ตัวบ่งชี้โครงสร้างด้านการเอื้ออาทร

1.2.3.1 การห่วงใยผู้อื่น

1.2.3.2 การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น

1.2.3.3 การแบ่งปัน

2. ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาเพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มีดังนี้

2.1 ตัวแปรอิสระ คือ รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และ รูปแบบการเรียนการสอนแบบปกติ

2.2 ตัวแปรตาม คือ ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. เด็กปฐมวัย หมายถึง เด็กนักเรียนระดับปฐมวัย ที่กำลังศึกษาอยู่ระดับชั้นอนุบาลปีที่ 2 อายุ 5-6 ปี ของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามหาสารคาม เขต 1

2. ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย หมายถึง การแสดงออกของเด็กปฐมวัยในการรู้ เข้าใจความรู้สึกของตนเอง และรู้ความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่น ตลอดจนเข้าใจผู้อื่น และแสดงการตอบสนองต่อความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ด้วยการแสดงออกทางคำพูด กริยาท่าทาง หรือการกระทำ ซึ่งประกอบด้วย

1. การรู้ความรู้สึกของตนเอง หมายถึง การที่เด็กปฐมวัยสามารถบอกความรู้สึกของตนเองว่ากำลังรู้สึกอย่างไร ต้องการอะไร เพราะเหตุใดทั้งที่เป็นความรู้สึกทางบวก ดีใจ

สนุกสนาน ชอบ อยากได้ ฯลฯ และความรู้สึกทางลบ โกรธ เสียใจ ตกใจ กลัว ไม่ชอบ ด้วยการแสดงออกทางคำพูดและท่าทาง โดยแบ่งเป็น

1.1 การรู้จักความรู้สึกของตนเอง

1.2 การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง

1.3 การแสดงออกอย่างเหมาะสม

2. การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น หมายถึง การที่เด็กปฐมวัยสามารถรับรู้และเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น โดยบอกความรู้สึกของผู้อื่น ว่าเขากำลังรู้สึกอย่างไร ต้องการอะไร เพราะเหตุใด รวมถึงร่วมแสดงความรู้สึกตามผู้อื่น ตามเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น หรือตามสถานการณ์ที่ตนรับรู้ และตอบสนองต่อความรู้สึกของผู้อื่นได้สอดคล้องกับสถานการณ์ที่ผู้อื่นกำลังประสบอยู่อย่างเหมาะสม ทั้งที่เป็นความรู้สึกทางบวก และความรู้สึกด้านทางลบ โดยแบ่งเป็น

2.1 การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น

2.2 การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น

2.3 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

3. การเอื้ออาทร หมายถึง การแสดงออกของเด็กปฐมวัยในการทำให้ผู้อื่นเกิดความพึงพอใจ สบายใจ จากสถานการณ์ที่กำลังประสบอยู่ โดยการช่วยแก้ไขปัญหาจากความยากลำบากที่เกิดขึ้นจากความสามารถทางกายทางจิตใจของผู้อื่น แสดงความเห็นอกเห็นใจ ห่วงใย การแบ่งปันต่อผู้อื่น โดยแบ่งเป็น

3.1 การห่วงใยผู้อื่น

3.2 การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น

3.3 การแบ่งปัน

3. รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R หมายถึง กระบวนการจัดการเรียนการสอนที่เกิดจากนำหลักการ ทฤษฎีต่างๆ แนวทางการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น มาสร้างเป็นรูปแบบที่ประกอบด้วยขั้นตอนการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กระดับปฐมวัย โดยมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 กระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) หมายถึง ขั้นเริ่มต้นของการกระตุ้นให้เด็กเกิดการกระทบทางอารมณ์ ความรู้สึก กระตุ้นให้เด็กสนใจ สังเกตอารมณ์ความรู้สึกที่แสดงออกผ่านทางสีหน้า กิริยาท่าทาง คำพูด จากสื่อต่างๆ ได้แก่ นิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ เพื่อเป็นพื้นฐานนำไปสู่การเข้าใจความคิด ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น

ขั้นที่ 2 สะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) หมายถึง ขั้นการสะท้อนความคิด ความรู้สึกของตนเองในมุมมองของตนเอง จากประสบการณ์ที่ได้รับผ่านการฟังนิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ ร่วมกันเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้ความคิด ความรู้สึก

ในมุมมองผู้อื่น จากการสนทนาซักถามโดยใช้คำถามปลายเปิดที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความคิดเห็นทางด้านความคิด ความรู้สึก อารมณ์ทั้งในมุมมองของตนเอง และในมุมมองของผู้อื่น

ขั้นที่ 3 สร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) หมายถึง ขั้นกระตุ้นให้เด็กได้แสดงความรู้สึกนึกคิดของตนเอง สู่การเข้าใจผู้อื่นด้วยการสวมบทบาทสมมติเป็นตัวละครต่างๆ ในเรื่องราวนั้นๆ หรือภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ ประกอบสื่ออุปกรณ์

ขั้นที่ 4 แสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) หมายถึง ขั้นที่เด็กแสดงความเข้าใจต่อผู้อื่น โดยร่วมกันสะท้อนความคิด ความเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และความเข้าใจในผู้อื่น จากเรื่องราว ในเงื่อนไขของการกำหนดสถานการณ์ที่แสดงออกผ่านการสวมบทบาทสมมติ ร่วมกันสรุปและนำเสนอความคิดเห็นเป็นรายบุคคลหรือร่วมกันเป็นกลุ่ม นำเสนอผ่านการสะท้อนออกมาเป็นการแสดงออกทางคำพูด ท่าทาง หรือผลงานวาดภาพ

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ในการศึกษาองค์ประกอบและการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ผู้วิจัยได้วางกรอบแนวคิดในการวิจัยไว้ 3 ระยะดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาความหมายของการเข้าใจผู้อื่น สรุปได้ว่าการเข้าใจผู้อื่นเป็นความสามารถที่เด็กจะเข้าใจความรู้สึกของบุคคลอื่น รู้สึกได้ว่าเราจะรู้สึกอย่างไรในสถานการณ์นั้นและพัฒนาจนสามารถรู้ได้ว่าตนรู้สึกอย่างไร คนอื่นรู้สึกอย่างไร และยอมรับความรู้สึกของผู้อื่นที่อาจแตกต่างไปจากที่เราคิด สามารถเข้าใจในมุมของคนอื่น และสามารถตอบสนองกลับได้อย่างเหมาะสม อยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยความเข้าใจ และพัฒนาสู่ความสัมพันธ์อันดีด้านอื่นๆ (เทิดศักดิ์ เดชคง. 2543: 68; ประสงค์ สังขะไชย. 2546: 53; พรรณพิมล วิปุลากร. 2555: ออนไลน์; พัชรี ผลโยธิน. 2548: 11-17; Hoffman. 2001: 29-30; Swick. 2005: 53-59) จากการสรุปความหมายของการเข้าใจผู้อื่นมีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับพัฒนาการด้านอารมณ์ จิตใจและสังคมของเด็กปฐมวัย อีกทั้งยังเชื่อมโยงกับพัฒนาการทางสติปัญญาในด้านการรับรู้และเข้าใจต่อสถานการณ์และวิธีการปฏิบัติเพื่อตอบสนองกลับได้อย่างเหมาะสม ซึ่งต้องอาศัยความสามารถทางสติปัญญาที่ขึ้นอยู่กับระดับพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กร่วมด้วย ดังนั้นทฤษฎีที่เกี่ยวข้องในการนำมาศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ได้แก่ ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์ ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมของอิริคสัน ทฤษฎีพัฒนาการสติปัญญาและทางจริยธรรมของเพียเจท์ ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก ทฤษฎีพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ แนวคิดความฉลาดทางอารมณ์ของโกลแมน และแนวคิดพัฒนาการการเข้าใจผู้อื่นและคุณธรรมของฮอฟแมน

จากแนวคิดทฤษฎีของซิกมันด์ฟรอยด์ ความสำคัญของพัฒนาการในวัยเด็กเป็นรากฐานของพัฒนาการบุคลิกภาพตอนวัยผู้ใหญ่ โดยเฉพาะช่วง 5 ปีแรกของชีวิต (สุรางค์ โควัตระกูล.

2550:32-33) ฟรอยด์ อธิบายถึงความรู้สึกนึกคิด อารมณ์และพฤติกรรมการกระทำต่างๆ ของมนุษย์เกิดจากแรงผลักดันของความต้องการตามสัญชาตญาณซึ่งเป็นไปตามธรรมชาติ เช่น สัญชาตญาณความก้าวร้าว ทำลาย แต่การแสดงออกนี้ถูกขัดขวางโดยสภาพแวดล้อมของสังคมและวัฒนธรรมทำให้แสดงออกด้วยวิธีการที่สังคมยอมรับ (พัชรี ผลโยธิน.2548: 11-8) และฟรอยด์ยังมีความเห็นว่าอารมณ์เป็นสิ่งที่ซับซ้อน บางครั้งอาจรู้สึกได้อย่างลางเลือนหรือเกิดผลตามมาที่คนเราไม่เข้าใจความหมายของอารมณ์บางอย่างจะปรากฏขึ้นต่อเมื่อมีการแสดงออก อาจมีการพูดถึงอารมณ์นั้นกับบุคคลอื่น หรือสะท้อนกลับเพื่อให้เกิดความเข้าใจ ฟรอยด์ให้ความสนใจกับความผูกพันทางอารมณ์ระหว่างเด็กกับแม่ ซึ่งเป็นพื้นฐานที่พัฒนาไปสู่ความผูกพันทางอารมณ์ระหว่างบุคคลที่อาจดีหรือไม่ดีในวัยผู้ใหญ่ รวมทั้งการสร้างและคงไว้ซึ่งสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (กรมสุขภาพจิต. 2545: 7) ในส่วนของทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมของอิริคสันนั้น ให้ความสำคัญในพัฒนาการทางบุคลิกภาพของเด็ก และเชื่อว่าบุคลิกภาพของแต่ละคนได้รับอิทธิพลจากบริบทของสังคมซึ่งรวมทั้งครอบครัวและสถานศึกษา อิริคสัน อธิบายพัฒนาการของทารกในขวบปีแรกของชีวิต มีลักษณะไว้วางใจกับไม่ไว้วางใจ ทารกที่รู้สึกมั่นคงปลอดภัย และสามารถพึ่งพิงสภาพแวดล้อมจะพัฒนาความไว้วางใจ เมื่ออายุ 2 ปีเด็กจะพัฒนาความรู้สึกเป็นอิสระในตัวเองและเอกลักษณ์ของตน เป็นขั้นพัฒนาความภูมิใจในความสำเร็จและความรู้สึกเป็นอิสระ หรือความสงสัยในความสามารถของตนเอง และต่อจากนั้นจะพัฒนาเข้าสู่ขั้นความริเริ่มกับความรู้สึกผิด เด็กใช้ความริเริ่มของตนเองและพยายามที่จะเป็นส่วนหนึ่งของสังคม เป็นวัยที่เลียนแบบจากผู้ใหญ่ อยากทำอะไรด้วยตนเอง และเมื่อได้รับการยอมรับเด็กจะมีทัศนคติที่ดีต่อตนเอง อิริคสัน เชื่อว่าวัยแรกของชีวิตเป็นวัยรากฐานเบื้องต้นของวัยต่อๆ มา หากในช่วงแรกของชีวิตช่วยให้เด็กมีความเชื่อถือในผู้อื่นที่อยู่รอบข้าง เมื่อโตขึ้นเด็กจะเป็นผู้ที่รู้สึกว่าตนเองมีสมรรถภาพที่จะทำอะไรได้และสามารถที่จะยอมรับสิ่งที่ดีและไม่ดีของตนเอง ของผู้อื่น และเข้าใจผู้อื่น (พัชรี ผลโยธิน.2551: 11-11-11-12; สุรางค์ โควัตระกูล. 2550: 40-45) นอกจากสัมพันธ์กับพัฒนาการทางอารมณ์ จิตใจและสังคม การเข้าใจผู้อื่นยังมีความเชื่อมโยงกับพัฒนาการทางสติปัญญา กล่าวได้ว่าพัฒนาการทางสติปัญญามีบทบาทสำคัญต่อพัฒนาการทางสังคมด้วยเช่นกัน เนื่องจากความสามารถทางสติปัญญามีผลต่อความสามารถของเด็กในการเข้าสังคม เข้าใจความคิดของบุคคลอื่น จากทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจท์ที่เชื่อว่าเหตุผลทางจริยธรรมปรากฏขึ้นเมื่อเด็กอายุประมาณ 4-7 ปี และเกิดขึ้นภายในความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน ในส่วนทฤษฎีจริยธรรมของโคลเบอร์กนั้นช่วยทำให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการทางสติปัญญากับพฤติกรรมทางสังคม ซึ่งเป็นขั้นตอนตามวัยและประสบการณ์ เด็กจะกลายเป็นคนของสังคมได้โดยการเรียนรู้ที่จะแสดงบทบาทของบุคคลต่างๆ และทำให้การตัดสินตามลำดับขั้นทางจริยธรรมของเด็กพัฒนาได้เร็วขึ้น (พัชรี ผลโยธิน. 2551: 11-13-11-14; อ้างอิงจาก Thomas. 1985: 359) นอกจากนี้การ์ดเนอร์ ที่มีความเชื่อในความสามารถของมนุษย์ที่มีอย่างหลากหลายและริเริ่มทฤษฎีพหุปัญญา ซึ่งปัญญาส่วนตน (Personal Intelligence) ได้แก่ด้านความเข้าใจระหว่างบุคคล (Interpersonal Intelligence) ที่เป็นความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น แยกแยะความแตกต่างระหว่างบุคคล สื่อสารความหมายโดยไม่ใช้ภาษาพูดได้

สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ และปัญญาด้านความเข้าใจตนเอง (Intrapersonal Intelligence) ที่เกี่ยวกับความเข้าใจตนเอง ความรู้สึก ความคิดของตนเอง ตระหนักและแสดงความรู้สึกของตนเองได้หลายอย่าง (เยาวพา เดชะคุปต์. 2554: 21-29) ซึ่งปัญญาทั้ง 2 ด้านนี้เมื่อวิเคราะห์แล้วจะเห็นได้ว่ามีความสัมพันธ์กับการเข้าใจผู้อื่นที่เด็กจะต้องเข้าใจ ความแตกต่างระหว่างบุคคลเข้าใจว่าคนอื่นมีความคิดความรู้สึกแตกต่างกัน รู้ว่าประสบการณ์ทางความรู้สึกของคนส่วนใหญ่ คือ มีความสุข ประหลาดใจ ความโกรธ ความผิดหวัง ความเสียใจ ฯลฯ เกิดขึ้นได้เสมอ และสามารถจินตนาการถึงความรู้สึกของผู้อื่นจากสถานการณ์ของเขาขณะนั้น และแสดงออกอย่างเหมาะสมเพื่อให้เขาผ่อนคลายรู้สึกสบายใจจากสถานการณ์นั้น (Rebecca; & Claire. 2013: Online) ซึ่งสอดคล้องกับความฉลาดทางอารมณ์ ดังที่ปีเตอร์ซโลเว (Peter Slovey) ได้แบ่งความฉลาดทางอารมณ์ ได้แก่ การรู้จักอารมณ์ตน เป็นความสามารถในการรับรู้อารมณ์ตนเองทำให้เข้าใจตนเองได้ดี การจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม การรู้จักรับรู้อารมณ์ของบุคคลอื่น รู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่น รู้ความต้องการและตอบสนองสอดคล้องกับความต้องการของผู้อื่น ซึ่งบุคคลที่มีทักษะเห็นอกเห็นใจผู้อื่นทำให้เป็นที่รัก ชื่นชอบและยอมรับจากบุคคลรอบข้าง การรักษาสัมพันธภาพหรือคงไว้ซึ่งสัมพันธภาพให้ดำเนินไปอย่างราบรื่นนั้นขึ้นอยู่กับความสามารถในการจัดการกับอารมณ์ของผู้อื่น (อารี พันธ์มณี. 2546: 135-136) ซึ่งการสร้างและรักษาสัมพันธภาพมีการเข้าใจผู้อื่นเป็นองค์ประกอบ แนวคิดของฮอฟแมน (Hoffman.2001: 30) กล่าวว่าการเห็นอกเห็นใจ เข้าใจ ในความเสียใจ ความทุกข์ของผู้อื่นเป็นแรงจูงใจให้เกิดพฤติกรรมสังคมเชิงบวกที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการช่วยเหลือ โดยมีพฤติกรรมกรรมของผู้อื่นเข้ามาสัมพันธ์ด้วย ซึ่งในเด็กทารกแสดงการเอาใจเขามาใส่ใจเราจะเป็นลักษณะของปฏิกิริยาการตอบสนองต่อผู้อื่นด้วยการร้องไห้ต่อเสียงร้องของเด็กคนอื่นๆ และเมื่อเด็กเริ่มโตขึ้นเข้าสู่วัยเตาะแตะ เด็กแสดงการเข้าใจผู้อื่น โดยมีความสามารถทางสติปัญญาเข้ามาเชื่อมโยง และนำไปสู่การแสดงออกการเข้าใจผู้อื่นแบบผู้ใหญ่ต่อไป

การเข้าใจผู้อื่น มีความเกี่ยวข้องกับการรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตนเอง รับรู้เข้าใจความรู้สึกอารมณ์ของผู้อื่น และสามารถตอบสนองหรือแสดงออกได้อย่างเหมาะสมเพื่อให้อีกฝ่ายหนึ่งรู้สึกเป็นไปในทางที่ดีขึ้นและนำไปสู่การสร้างสัมพันธภาพที่ดี ซึ่งจากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องและวิเคราะห์ถึงพฤติกรรมที่เด็กปฐมวัยสามารถแสดงออกถึงการเข้าใจผู้อื่น แบ่งได้เป็น 3 ด้าน คือ 1) ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง มี 3 ตัวชี้วัด ได้แก่ การรู้จักความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง การแสดงออกอย่างเหมาะสม 2) ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น มี 3 ตัวชี้วัด ได้แก่ การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น 3) การเอื้ออาทร มี 3 ตัวชี้วัด ได้แก่ การห่วงใย การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น การแบ่งปัน

ระยะที่ 2 การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

จากการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยในระยะที่ 1 ทำให้เกิดเป้าหมายในการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ชัดเจนขึ้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ผ่านกระบวนการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากการศึกษาแนวคิดหลักการ และทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ประกอบด้วย

แนวคิดทฤษฎี และแนวคิดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาจิตพิสัย แนวคิดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์ ที่เชื่อว่าการให้เด็กได้รับประสบการณ์และมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมมากๆ จะช่วยให้เด็กดูดซับข้อมูลเข้าสู่โครงสร้างทางสติปัญญา การจัดประสบการณ์ที่มีคุณค่ากระตุ้นให้เด็กคิดรวมทั้งให้เด็กได้จัดกระทำกับวัตถุต่างจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ สอดคล้องกับทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์ ที่ว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นเมื่อเด็กประมวลข้อมูลข่าวสารจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมจะพัฒนาได้ดีขึ้นอยู่กับประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมจะนำไปสู่การค้นพบด้วยตนเอง และสามารถถ่ายทอดประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่างๆ โดยการใช้สัญลักษณ์หรือภาษาซึ่งภาษาเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความคิดของเด็ก ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูรา ที่เชื่อว่าการเรียนรู้ของเด็กเกิดจากการเรียนรู้โดยการสังเกตและการเลียนแบบที่เกิดจากกระบวนการเกิดจากกระบวนการสนใจในการสังเกต กระบวนการจดจำ กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนกับตัวแบบ และกระบวนการจูงใจที่แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ ทฤษฎีทางสติปัญญาของวีก็อทสกี้ ที่เชื่อว่าอิทธิพลทางสังคมที่ซึมซับเข้าไปภายในตัวตนเป็นตัวแปรสำคัญที่ก่อให้เกิดพัฒนาการด้านการเปลี่ยนแปลงทางความคิด การเรียนรู้ และรับรู้ ซึ่งแนวคิด zone of proximal growth ความสัมพันธ์ที่ดีและใกล้ชิดระหว่างเด็ก-เด็ก เด็ก-ผู้ใหญ่ จะช่วยให้เด็กเรียนรู้เรื่องยากได้ง่ายและเร็ว (ศรีเดือน แก้วกังวาน. 2549: 60-61) ทฤษฎีพัฒนาการทางอารมณ์ของออซุเบล ที่อธิบาย ลำดับขั้นตอนการแสดงออกทางอารมณ์ของแต่ละบุคคลมีผลจากประสบการณ์เดิมที่ได้รับอิทธิพลมาจากการเลี้ยงดูและลักษณะเฉพาะของบุคลิกภาพ ทฤษฎีพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ที่กล่าวถึงการเข้าใจตนเองและในส่วนของการเข้าใจผู้อื่นคือ คือ สติปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง (Interpersonal Intelligence) การรู้จักตนเองการรู้จักอารมณ์ของตนเองสามารถเข้าใจอารมณ์ตามความรู้สึกสนองตอบต่อความต้องการของตนเอง สติปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ (Intrapersonal Intelligence) การเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดของคนอื่น และรู้จักตอบสนองต่อผู้อื่น รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา สามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้ มีความสามารถในการสื่อสารและให้ความร่วมมือในการช่วยเหลือผู้อื่น และในส่วนของแนวคิดการพัฒนาทางด้านจิตพิสัยของบลูม ให้ความสำคัญกับการสร้างเจตคติที่ดีต่อคุณธรรมหรือค่านิยม เห็นคุณค่าและยอมรับคุณธรรมนั้นไปปฏิบัติในชีวิตประจำวันจนกระทั่งเป็นลักษณะนิสัย แนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือ ที่ให้ความสำคัญกับผู้เรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีการช่วยเหลือสนับสนุนซึ่งกันและกัน และมีความรับผิดชอบร่วมกันทั้งในส่วนตน และส่วนรวม เพื่อให้

ได้รับความสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนด รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ ที่ให้ความสำคัญกับปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ความรู้สึกนึกคิดต่างๆ ของบุคคล ช่วยให้เกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง เข้าใจในตนเอง และการสวมบทบาทของผู้อื่นช่วยให้ผู้เรียนเกิดเข้าใจในความคิด พฤติกรรมของผู้อื่นได้ และในขณะที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เด็กได้เรียนรู้ที่จะมองตนเองเช่นเดียวกับมองผู้อื่น ดังนั้นการแสดงบทบาทหรือเลียนแบบบุคคลอื่นจะทำให้เด็กอยู่ในสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งเด็กจะเรียนรู้ที่จะรับเอาบทบาทอื่นๆ ได้ดีเพียงใดขึ้นอยู่กับขอบเขตสภาพการณ์ในสิ่งแวดล้อมทางสังคมของเด็ก สิ่งแวดล้อมบางอย่างกระตุ้นการแสดงบทบาท และทำให้การตัดสินตามลำดับขั้นทางจริยธรรมของเด็กพัฒนาได้เร็วขึ้น (ทิศนา แขมมณี.2554: 32-33; อ้างอิงจาก Shaftel; & Shaftel.1967: 67-71,พัชรี ผลโยธิน. 2551:11-13-11-14; อ้างอิงจาก Thomas.1985: 359) นอกจากนี้เกียรติวรรณ อมาตยกุล (2546: 28-30) ยังได้กล่าวอีกว่าวิธีการถ่ายทอดความรู้ ความคิด ความเข้าใจแก่เด็กควรเริ่มต้น จากความรู้สึกของเด็ก การเล่าเรื่อง เล่านิทานมีส่วนสำคัญต่อการเรียนรู้ของเด็กเป็นอย่างมาก เพราะสามารถเป็นสื่อที่ปลุกอารมณ์ต่างๆ เช่น ความสนุกสนาน ความเห็นอกเห็นใจ แก่เด็ก ได้เป็นอย่างดี และมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมต่างๆ ของเด็กเป็นอย่างยิ่ง

จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์แนวคิดทฤษฎีจึงนำมาสู่รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 4 ขั้น ได้แก่ ขั้นที่1 กระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) ขั้นที่ 2 สะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) ขั้นที่ 3 สร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) ขั้นที่ 4 แสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others)

ระยะที่ 3 การส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

การศึกษาวิจัยในระยะนี้ต้องการศึกษาว่ารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นสามารถส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้ผลมากน้อยเพียงใด โดยออกแบบการทดลองกับกลุ่มตัวอย่าง ตามแบบแผนการทดลองแบบ Pretest-Posttest Control Group Design ซึ่งกลุ่มตัวอย่างเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 2 ห้องเรียน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และกลุ่มควบคุมได้รับการจัดการเรียนการสอนแบบตามปกติ

สมมติฐานในการวิจัย

1. ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง องค์ประกอบด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และองค์ประกอบด้านการเอื้ออาทร

2. รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R มีความเหมาะสม สามารถส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้

3. คะแนนเฉลี่ยทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยภายหลังได้รับการจัดประสบการณ์โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ของกลุ่มทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มควบคุม

บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ในครั้งนี้ ผู้วิจัยทำการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องโดยนำเสนอผลการค้นคว้าตามหัวข้อต่อไปนี้

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น
   1.1 ความหมายของทักษะชีวิต
   1.2 ความสำคัญของทักษะชีวิต
   1.3 องค์ประกอบของทักษะชีวิต
   1.4 ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย
      1.4.1 ความหมายของการเข้าใจผู้อื่น
      1.4.2 ความสำคัญของการเข้าใจผู้อื่น
      1.4.3 องค์ประกอบของการเข้าใจผู้อื่น
      1.4.4 รูปแบบของการเข้าใจผู้อื่น
      1.4.5 แนวคิดทฤษฎีและพัฒนาการที่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจผู้อื่น
      1.4.6 คุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น
      1.4.7 แนวทางส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย
      1.4.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการเรียนการสอน
   2.1 แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย
      2.1.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์
      2.1.2 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์
      2.1.3 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของวีก็อทสกี้
      2.1.4 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม
   2.2 รูปแบบการจัดการเรียนการสอนการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย
      2.2.1 แนวคิดรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาจิตพิสัย
      2.2.2 แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ
      2.2.3 แนวคิดการสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์
      2.2.4 หลักการจัดการเรียนการสอนที่มีความสุข
      2.2.5 เทคนิคการจัดกิจกรรมส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย
      2.2.6 รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น

1.1 ความหมายของทักษะชีวิต

ทักษะชีวิตมีความสัมพันธ์กับคำว่าทักษะหรือความสามารถที่มีลักษณะเป็นสมรรถภาพประกอบด้วยความสามารถทางจิตในทักษะการคิด การตัดสินใจ และการปรับตัว ทักษะชีวิตเกิดขึ้นกับบุคคลได้โดยการฝึกฝนในทุกช่วงชีวิต ซึ่งมีความแตกต่างไปจากคำว่าภูมิคุ้มกัน ทักษะชีวิตเกิดขึ้นกับบุคคลได้โดยการได้รับการขัดเกล่าทางสังคม และการเรียนรู้จากประสบการณ์ ทักษะชีวิตเริ่มต้นจากการฝึกฝนให้บุคคลมีพลังเสริมสร้างให้กับตนเอง โดยองค์การอนามัยโลก (WHO) เป็นองค์กรที่ริเริ่ม เพื่อใช้ในการพัฒนาสุขภาพ หากบุคคลสามารถรักษาสุขภาพของตนเองได้แล้ว จะเป็นผลดีในการพัฒนาด้านสติปัญญา อารมณ์ และสังคม พร้อมกับการแก้ไขปัญหาสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ คำว่าทักษะชีวิตได้มีหน่วยงานและนักการศึกษาให้ความหมายไว้ดังนี้

National Childcare Accreditation Council (NCAC. 2009: 3) ให้ความหมายทักษะชีวิตที่ครอบคลุมถึงความรู้ ทัศนคติ และลักษณะส่วนบุคคลที่ช่วยให้สามารถร่วมมือ ติดต่อสื่อสารกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถตัดสินใจจัดการกับสถานการณ์ที่มีความยากลำบากและดูแลตนเองได้ ดังนั้นทักษะชีวิตหมายรวมถึงความสามารถในการช่วยเหลือตนเอง การแก้ปัญหา และทักษะสังคม ตลอดจนความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง และความเชื่อมั่นในตนเอง

องค์การอนามัยโลก (WHO. 1997: 1) ให้ความหมายทักษะชีวิต คือความสามารถในการปรับตัวและการมีพฤติกรรมเชิงบวกของบุคคลต่อการจัดการกับสิ่งที่ท้าทายในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ยูเนสโก (UNESCO. 1999: 90) ให้ความหมายทักษะชีวิต คือความสามารถในการปรับตัวและมีพฤติกรรมที่ถูกต้องเหมาะสมกับการเผชิญกับปัญหาต่างๆ ในชีวิตประจำวัน

กรมสุขภาพจิต (2540 : 17) ให้ความหมายทักษะชีวิต คือทักษะหรือความสามารถที่จำเป็นเพื่อการปรับตัวในสังคมอย่างเหมาะสมเพื่อให้ตัวเองมีความปกติสุข

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (ม.ป.ป: 1) ให้ความหมายทักษะชีวิต คือความสามารถของบุคคลที่จะจัดการกับปัญหาต่างๆ รอบตัวในสภาพสังคมปัจจุบันและเตรียมพร้อมสำหรับการปรับตัวในอนาคต

ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานต์ (2540: 8) ให้ความหมายทักษะชีวิต คือความสามารถอันประกอบด้วย ความรู้ เจตคติ และทักษะในอันที่จะจัดการกับปัญหารอบๆ ตัวในสภาพสังคมปัจจุบันและเตรียมพร้อมสำหรับการปรับตัวในอนาคต

เสาวภา ไพทยวัฒน์ (2550: 7) ให้ความหมายทักษะชีวิต ว่ามีความสัมพันธ์กับการพัฒนาบุคลิกภาพภายในของบุคคล ซึ่งประกอบด้วยทักษะด้านการคิด การปรับตัวและการตัดสินใจ โดยเน้นความสำคัญในการฝึกฝนที่เหมาะสมในทุกทักษะ การฝึกฝนทักษะให้เกิดขึ้นในบุคคล นำไปสู่การปรับเปลี่ยนบุคลิกภาพของบุคคลในด้านการดำรงตนได้อย่างเหมาะสมกับสภาพแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรม

จากความหมายดังกล่าวสรุปได้ว่า ทักษะชีวิตคือความสามารถของบุคคลในการปรับตัว จัดการต่อสถานการณ์ที่เผชิญในชีวิตอย่างมีประสิทธิภาพที่รวมถึงด้านอารมณ์และด้านความรู้คิดในการสื่อสาร การแก้ปัญหา การช่วยเหลือ การร่วมมือ ด้วยการแสดงออกทางพฤติกรรมที่เหมาะสม

1.2 ความสำคัญของทักษะชีวิต

ทักษะชีวิตมีบทบาทสำคัญในการดำรงชีวิตให้ประสบกับความสำเร็จ และมีความสุข ซึ่งมีส่วนเกี่ยวข้องความสามารถในด้านการคิด การปรับตัวและการตัดสินใจ ทักษะชีวิตมีความสัมพันธ์กับจิตมนุษย์ 3 ด้านคือ ด้านสติปัญญา (IQ) ด้านอารมณ์ (EQ) และแรงจูงใจด้านการหล่อหลอมบุคลิกภาพในด้านมโนธรรมและคุณธรรม (MQ) เสาวภา ไพทยวัฒน์ (2550: 8) ได้อธิบายถึงความสัมพันธ์ทั้ง 3 ด้าน ไว้ดังนี้

1. ทักษะชีวิตที่มีความสัมพันธ์กับด้านสติปัญญา เกี่ยวข้องกับความจำ การคิดหาเหตุผล การตัดสินใจ การแก้ปัญหา การวิเคราะห์ปัญหา มีความคิดสร้างสรรค์ มีการใฝ่หาความรู้ทันโลก ทันเหตุการณ์

2. ทักษะชีวิตที่มีความสัมพันธ์กับด้านอารมณ์ คือมีเจตคติอันเกิดการเรียนรู้ทางด้านอารมณ์และความรู้สึกของตนเองในด้านการอยู่ร่วมกันในสังคมโดยรวม มีจิตสำนึกในสิทธิหน้าที่ของตนเองที่มีต่อสังคมโดยรวม ความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองและการสะท้อนความรู้สึกที่เห็นคุณค่าของผู้อื่น รู้จักการแสดงออกได้อย่างเหมาะสม

3. ทักษะชีวิตที่มีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจด้านการหล่อหลอมบุคลิกภาพในด้านมโนธรรมและคุณธรรม คือการมีความมั่นคงทางจิตใจ มีการปรับตัว มีทักษะในการสื่อสารระหว่างบุคคลให้เป็นไปอย่างราบรื่น มีความสามารถปฏิบัติงานให้เกิดผลสำเร็จ

ในเด็กปฐมวัยทักษะชีวิตนั้นขึ้นอยู่กับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่เด็กอาศัยอยู่ความแตกต่างกันตามสภาพสังคมวัฒนธรรมที่เด็กได้รับการถ่ายทอดและฝึกฝน ทักษะชีวิตจึงความสำคัญกับตัวเด็กและสังคม ดังที่ พัชรี ผลโยธิน (2558: 1-6-1-7) ไว้ดังนี้

1. ความสำคัญต่อตัวเด็ก การดำเนินชีวิตอยู่บนโลกใบนี้อย่างมีความสุขและอยู่รอดอย่างปลอดภัยจำเป็นต้องมีทักษะชีวิตเพราะจะช่วยให้เด็กรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มและรับรู้ในคุณค่าของตนเอง เด็กต้องได้รับการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไขโดยมาจากความผูกพันระหว่างเด็กกับพ่อแม่หรือผู้ที่มีความสำคัญต่อชีวิตเด็กตั้งแต่แรกเกิด เพราะก่อนที่เด็กจะสามารถสร้างการยอมรับตนเองว่าเป็นบุคคลที่มีคุณค่า ย่อมมาจากความต้องการพื้นฐานของเด็กที่ความไว้วางใจในโลกแวดล้อมคือ เด็กต้องได้รับการยอมรับจากสมาชิกในกลุ่มที่เข้าร่วมว่าตนเป็นบุคคลหนึ่งในกลุ่มนั้นๆ การมีทักษะชีวิตช่วยให้เด็กแสดงออกทางอารมณ์ที่เหมาะสม ไม่ใช้วิธีทำร้ายตนเองและผู้อื่น เพราะความสามารถในการควบคุมความคิด ความรู้สึก ให้แสดงออกอย่างเหมาะสมเป็นสิ่งที่สำคัญต่อเด็กมาก อีกทั้งการปลูกฝังทักษะชีวิตให้ได้อยู่ในสภาพแวดล้อมที่เปิดโอกาสให้เด็กมีอิสระ ทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นรับผิดชอบกิจกรรมร่วมกัน แก้ปัญหาต่างๆ อย่างสร้างสรรค์ มีประสบการณ์ร่วมกัน

จะทำให้เด็กไม่เกิดการเรียนรู้และเชื่อมโยงไปสู่มิตรภาพและยอมรับความแตกต่างของผู้อื่น และช่วยให้เด็กมีพฤติกรรมสังคมทางบวก

2. ความสำคัญต่อสังคม การปลูกฝังทักษะชีวิตให้แก่เด็กปฐมวัยอย่างเหมาะสมและต่อเนื่องย่อมส่งผลให้สังคมเกิดความสงบสุข เข้มแข็งและมีภูมิคุ้มกัน เพราะในสังคมนั้นๆ จะเต็มไปด้วยบุคคลที่รู้จักคิด รู้จักสื่อสารแลกเปลี่ยนและรับฟังความคิดเห็น รู้จักไตร่ตรอง ตัดสินใจแก้ปัญหาหรือข้อขัดแย้งที่ให้ผลดีต่อการกระทำ ไม่ทำร้ายให้ผู้อื่นเดือดร้อน ยอมรับบุคคลอื่นที่แตกต่างไปจากตน มีความรับผิดชอบหน้าที่และปฏิบัติตามกฎระเบียบกติกาของสังคมอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข รับมือกับปัญหาและความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในสังคม สามารถจัดการกับความเครียดและปัญหาต่างๆ ในชีวิตอย่างเหมาะสม และช่วยให้สังคมเจริญก้าวหน้า

จากความสำคัญของทักษะชีวิตที่กล่าวมาสรุปได้ว่าบุคคลที่มีทักษะชีวิตจะเป็นคนที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง เห็นคุณค่าในตนเอง เคารพสิทธิของผู้อื่น อยู่ร่วมในสังคมด้วยความเป็นมิตร มองโลกในแง่ดี การพัฒนาทักษะชีวิตทำให้บุคคลเป็นคนเก่ง คนดีของสังคม ทักษะชีวิตช่วยให้เราสามารถจัดการกับประสบการณ์ต่างๆ และความท้าทายในชีวิต การมีทักษะชีวิตสามารถช่วยให้เรารับผิดชอบตัวเอง รับผิดชอบต่อการกระทำของตัวเองในทางบวก การร่วมมือ การสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น สิ่งเหล่านี้ช่วยให้การเรียนรู้พัฒนาขึ้นและเป็นการเรียนรู้ไปตลอดชีวิต เพราะความสามารถเหล่านี้นำไปปรับใช้กับสิ่งที่ตัวเรารู้แล้ว และความเข้าใจในสิ่งใหม่ หรือสิ่งที่ไม่คุ้นเคย ความสามารถของบุคคลหนึ่งที่จะมีมุมมองต่อตัวเองและโลกด้วยความมั่นใจ นั่นคือหัวใจของทักษะชีวิตที่มีประสิทธิภาพ

1.3 องค์ประกอบของทักษะชีวิต

องค์การอนามัยโลก (WHO. 1997: 2-3) ได้เริ่มต้นในการนำทักษะชีวิตมาใช้ในการส่งเสริมสุขภาพของมนุษยชาติ และได้กำหนดองค์ประกอบสำคัญของทักษะชีวิตไว้ดังนี้

1. การตัดสินใจ (Decision Making) เป็นความสามารถในการตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องราวต่างๆ ในชีวิตได้อย่างมีระบบ เช่น ถ้าบุคคลสามารถตัดสินใจเกี่ยวกับการกระทำของตนเองที่เกี่ยวกับพฤติกรรมด้านสุขภาพ หรือความปลอดภัยในชีวิต โดยประเมินทางเลือกและผลที่ได้จากการตัดสินใจเลือกทางที่ถูกต้องเหมาะสม ก็จะมีผลต่อการมีสุขภาพที่ดีทั้งร่างกายและจิตใจ

2. การแก้ปัญหา (Problem Solving) เป็นความสามารถในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตได้อย่างมีระบบ ไม่เกิดความเครียดทางกายและจิตใจ จนอาจลุกลามเป็นปัญหาใหญ่โตเกินแก้ไข

3. การคิดสร้างสรรค์ (Creative Thinking) เป็นความสามารถในการคิดที่จะเป็นส่วนช่วยตัดสินใจและแก้ไขปัญหาโดยการคิดสร้างสรรค์ เพื่อค้นหาทางเลือกต่าง ๆ รวมทั้งผลที่จะเกิดขึ้นในแต่ละทางเลือก และสามารถนำประสบการณ์มาปรับใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสม

4. การคิดวิเคราะห์ (Critical Thinking) เป็นความสามารถในการคิดวิเคราะห์ข้อมูลต่างๆ และประเมินปัญหาหรือสถานการณ์ที่อยู่รอบตัวเราที่มีผลต่อการดำเนินชีวิต

5. การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ (Effective Communication) เป็นความสามารถในการใช้คำพูดและท่าทางเพื่อแสดงออกถึงความรู้สึกนึกคิดของตนเองได้อย่างเหมาะสมกับวัฒนธรรมและสถานการณ์ต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการแสดงความคิดเห็น การแสดงความต้องการ การแสดงความชื่นชม การขอร้อง การเจรจาต่อรอง การตักเตือน การช่วยเหลือ การปฏิเสธ

6. ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationship Skills) เป็นความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกันและกัน และสามารถรักษาสัมพันธภาพไว้ได้ยืนยาว

7. การตระหนักรู้ในตนเอง (Self Awareness) เป็นความสามารถในการค้นหารู้จักและเข้าใจตนเอง เช่น รู้ข้อดี ข้อเสียของตนเอง รู้ความต้องการ และสิ่งที่ไม่ต้องการของตนเอง ซึ่งจะช่วยให้เรารู้ตัวเองเวลาเผชิญกับความเครียดหรือสถานการณ์ต่าง ๆ และทักษะนี้ยังเป็นพื้นฐานของการพัฒนาทักษะอื่น ๆ เช่น การสื่อสาร การสร้างสัมพันธภาพ การตัดสินใจ ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

8. การเข้าใจผู้อื่น (Empathy) เป็นความสามารถในการเข้าใจความเหมือนหรือความแตกต่างระหว่างบุคคล ในด้านความสามารถ เพศ วัย ระดับการศึกษา ศาสนา ความเชื่อ สีผิว อาชีพ ฯลฯ ช่วยให้สามารถยอมรับบุคคลอื่นที่ต่างจากเรา เกิดการช่วยเหลือบุคคลอื่นที่ด้อยกว่าหรือได้รับความเดือดร้อน เช่น ผู้ติดยาเสพติด ผู้ติดเชื้อเอดส์

9. การจัดการกับอารมณ์ต่าง ๆ (Coping with emotions) เป็นความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น รู้ว่าอารมณ์มีผลต่อการแสดงพฤติกรรมอย่างไร รู้วิธีการจัดการกับอารมณ์โกรธ และความเศร้าโศก ที่ส่งผลทางลบต่อร่างกาย และจิตใจได้อย่างเหมาะสม

10. การจัดการความเครียด (Coping with Stress) เป็นความสามารถในการรับรู้ถึงสาเหตุของความเครียด รู้วิธีผ่อนคลายความเครียด และแนวทางในการควบคุมระดับความเครียดเพื่อให้เกินการเบี่ยงเบนพฤติกรรมไปในทางที่ถูกต้องเหมาะสมและไม่เกิดปัญหาด้านสุขภาพ

จากองค์ประกอบของทักษะชีวิตทั้ง 10 ข้อ สามารถจัดเป็น 5 คู่หลักทักษะชีวิต คือ

1. การตัดสินใจกับการแก้ปัญหา (Decision making – problem solving)

2. การคิดสร้างสรรค์กับการคิดวิเคราะห์ (Creative thinking – critical thinking)

3. การสื่อสารและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Communication – interpersonal relationships)

4. การตระหนักรู้ในตนเองกับการเข้าใจผู้อื่น (Self-awareness – empathy)

5. การจัดการกับอารมณ์กับความเครียด (Coping with – emotions stressors

องค์การยูนิเซฟ (Unicef. 2013: Online) ได้แบ่งองค์ประกอบของทักษะชีวิตเป็น 3 ทักษะหลัก และทักษะย่อย ดังนี้

1. ทักษะการสื่อสารและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Communication and interpersonal skills) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

1.1 ทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal Communication Skills) ประกอบด้วย การสื่อสารด้วยคำพูดและท่าทาง การฟังอย่างตั้งใจ การแสดงความรู้สึก การให้ข้อเสนอแนะ (ไม่ใช่ทางลบ) และการรับข้อเสนอแนะ

1.2 ทักษะการปฏิเสธและการเจรจาต่อรอง (Negotiation/Refusal Skills) ประกอบด้วย การเจรจาต่อรองและการจัดการกับความขัดแย้ง ทักษะการกล้าแสดงออก ทักษะการปฏิเสธ

1.3 การสร้างความเข้าใจผู้อื่น (Empathy Building) ประกอบด้วยความสามารถในการฟัง การเข้าใจความต้องการของผู้อื่นและแสดงออกถึงความเข้าใจในสิ่งนั้น

1.4 การร่วมมือและการทำงานเป็นทีม (Cooperation and Teamwork) ประกอบด้วย การให้เกียรติผู้อื่น ความเคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น การประเมินความสามารถของบุคคลและการสนับสนุนกลุ่ม

1.5 ทักษะการสนับสนุน (Advocacy Skills) ประกอบด้วยทักษะการโน้มน้าว ทักษะการจูงใจด้วยการสร้างเครือข่าย

2. ทักษะการตัดสินใจ การแก้ปัญหา และการคิดวิเคราะห์ (Decision - making and Critical thinking Skills) ประกอบด้วยทักษะย่อยดังนี้

2.1 ทักษะการตัดสินใจและการแก้ปัญหา (Decision-making/Problem solving Skills) ประกอบด้วย ทักษะการรวบรวมข้อมูล การประเมินผลกระทบที่จะเกิดขึ้นจากการกระทำของตนเองและผู้อื่นและหาแนวทางแก้ปัญหา ทักษะการวิเคราะห์เกี่ยวกับอิทธิพลของค่านิยม ทัศนคติของตนเองและผู้อื่น และปัจจัยต่างๆ ที่มีผลต่อแรงจูงใจ

2.2 ทักษะการคิดวิเคราะห์ (Critical Thinking Skills) ประกอบด้วย การวิเคราะห์กลุ่มเพื่อนและอิทธิพลของสื่อต่างๆ การวิเคราะห์เจตคติ ค่านิยม บรรทัดฐานของสังคมและความเชื่อ และปัจจัยต่าง ๆ ที่มีผลกระทบต่อตนเอง

3. ทักษะการจัดการตนเอง (Coping and Self - management Skills) ประกอบด้วย

3.1 ทักษะสำหรับการเพิ่มพูนความเชื่อมั่นและการควบคุมตนเอง ประกอบด้วย การสร้างความเชื่อมั่นและความภาคภูมิใจในตนเอง ทักษะการสร้างความตระหนักรู้ในตนเอง สิทธิ ค่านิยม ทัศนคติ จุดแข็ง จุดอ่อน การเป้าหมาย การประเมินตนเองและทักษะการตรวจสอบตัวเอง

3.1 ทักษะการจัดการความรู้สึก (Skills for Managing Feelings) ประกอบด้วย การจัดการกับความโกรธ การจัดการกับความโศกเศร้าและความวิตกกังวล การเผชิญกับการสูญเสียผิดหวัง

3.2 ทักษะการจัดการกับความเครียด (Skills for Managing Stress) ประกอบด้วย การบริหารเวลา การคิดเชิงบวก เทคนิคการผ่อนคลายความเครียด

วนิดา ขาวมงคล เอกแสงศรี (2546: 16) ได้สรุปองค์ประกอบทักษะชีวิตเป็น 3 กลุ่มคือ

1. องค์ประกอบทักษะชีวิต กลุ่มด้านพุทธิพิสัย คือ กลุ่มที่มีองค์ประกอบของการใช้ความคิดวิเคราะห์วิจารณ์ และความคิดสร้างสรรค์

2. องค์ประกอบทักษะชีวิต กลุ่มด้านจิตพิสัย หรือเจตคติ คือกลุ่มที่ประกอบด้วยทักษะที่กล่าวถึงความคิดความเชื่อที่มีความรู้สึก (อารมณ์และจิตใจ) และความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น รวมทั้งทักษะทางด้านสังคม ได้แก่ ความตระหนักรู้ในตนเอง ความเห็นใจผู้อื่น ความภาคภูมิใจในตนเอง และความรับผิดชอบต่อสังคม

3. องค์ประกอบทักษะชีวิต กลุ่มด้านทักษะพิสัย คือกลุ่มที่ประกอบด้วยองค์ประกอบที่เป็นความสามารถของมนุษย์ที่ไม่มีมาก่อน แต่เรียนรู้จนเกิดความเข้าใจอย่างชัดแจ้ง เห็นจริงแล้วฝึกฝนกระทำจนเกิดความชำนาญและมีความสามารถในทักษะนั้นได้ ประกอบด้วยการสร้างสัมพันธภาพและการสื่อสาร การตัดสินใจและการแก้ไขปัญหา รวมทั้งการจัดการกับอารมณ์และความเครียด

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2554: 2) ได้กำหนดองค์ประกอบทักษะชีวิตสำคัญที่จะเพิ่มภูมิคุ้มกันให้กับเด็กในสภาพสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงและเตรียมความพร้อมสำหรับการปรับตัวของผู้เรียนในอนาคตไว้ 4 องค์ประกอบ ดังนี้

1. การตระหนักรู้และเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น หมายถึง การรู้ความถนัด ความสามารถจุดเด่น จุดด้อยของตนเอง เข้าใจความแตกต่างของแต่ละบุคคล รู้จักตนเอง ยอมรับเห็นคุณค่าและภาคภูมิใจในตนเองและผู้อื่น มีเป้าหมายในชีวิตและมีความรับผิดชอบต่อสังคม

2. การคิดวิเคราะห์ ตัดสินใจและแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ หมายถึง การแยกแยะข้อมูลข่าวสาร ปัญหาและสถานการณ์รอบตัว วิพากษ์ วิจารณ์และประเมินสถานการณ์รอบตัวด้วยหลักเหตุผลและข้อมูลที่ถูกต้อง รับรู้ปัญหา สาเหตุของปัญหา หาทางเลือกและตัดสินใจในการแก้ปัญหาในสถานการณ์ต่างๆ อย่างสร้างสรรค์

3. การจัดการกับอารมณ์และความเครียด หมายถึง ความเข้าใจและรู้เท่าทันภาวะอารมณ์ของบุคคล รู้สาเหตุของความเครียด รู้วิธีการควบคุมอารมณ์และความเครียด รู้วิธีผ่อนคลายหลีกเลี่ยงและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดอารมณ์ไม่พึงประสงค์ไปในทางที่ดี

4. การสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น หมายถึง การเข้าใจมุมมอง อารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น ใช้ภาษาพูดและภาษากายเพื่อสื่อสารความรู้สึกนึกคิดของตนเอง รับรู้ความรู้สึกนึกคิดและความต้องการของผู้อื่น วางตัวได้ถูกต้องเหมาะสมในสถานการณ์ต่างๆ ใช้การสื่อสารที่สร้างสัมพันธภาพที่ดี สร้างความร่วมมือและทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข

นอกจากนี้พัชรี ผลโยธิน (2558: 1-12-1-18) ได้ศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตและได้กำหนดเป็นขอบข่ายของทักษะชีวิตสำหรับเด็กปฐมวัยไว้ 4 ด้าน ดังนี้

1. ทักษะชีวิตด้านอารมณ์ ประกอบด้วย

1.1 การตระหนักรู้และการควบคุมตนเอง หมายถึง ความสามารถในการรับรู้เกี่ยวกับตนเองในเรื่องความคิด ความรู้สึก เข้าใจตนเองรู้ว่าตนคิดอะไร รู้สึกอย่างไร ทำอะไรกับตนเอง สิ่งใดที่ชอบและไม่ชอบ สิ่งใดที่ควรทำไม่ควรทำ สิ่งใดถูกสิ่งใดผิด ซึ่งการควบคุมตนเองจะเกี่ยวข้องกับการทำงานระดับสูงของสมอง เช่น การจดจ่อมุ่งมั่น การจดจำกฎกติกา การทำงานให้สำเร็จตามเป้าหมาย การควบคุมตนเองนี้เด็กปฐมวัยสามารถเรียนรู้และพัฒนาได้

1.2 การตระหนักรู้ในทัศนะของผู้อื่น หมายถึง ความสามารถในการรับรู้ความคิดและความรู้สึกของผู้อื่น ซึ่งต้องอาศัยการทำงานระดับสูงของสมองในการควบคุมยับยั้งความคิดและความรู้สึกของตนเองในการที่จะรับรู้ทัศนะของผู้อื่น ต้องใช้การยืดหยุ่นทางความคิด คือสามารถที่จะมองสถานการณ์ในวิธีที่แตกต่างออกไป ต้องไตร่ตรองความคิดของผู้อื่นเช่นเดียวกับความคิดของตนเอง การตระหนักรู้ในทัศนะของผู้อื่นมีความสำคัญต่อเด็กปฐมวัย เพราะจะช่วยให้เด็กปรับตัวเมื่ออยู่ในสถานศึกษา อีกทั้งเข้าใจว่าครูต้องการและคาดหวังอะไร และมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ในการอ่าน นอกจากนี้ยังมีผลต่อการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น เพราะเด็กจะไม่รีบด่วนสรุปพฤติกรรมของผู้อื่น

1.3 การจัดการกับอารมณ์ตนเอง หมายถึง ความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของตนเอง รู้ว่าอารมณ์มีผลต่อการแสดงพฤติกรรม รู้วิธีจัดการกับอารมณ์โกรธ ผิดหวัง เสียใจหรืออารมณ์เศร้า หลีกเลี่ยงและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่จะก่อให้เกิดอารมณ์ไม่พึงประสงค์ไปในทางที่เหมาะสม มีอารมณ์มั่นคงแม้สถานการณ์และสิ่งแวดล้อมจะเปลี่ยนไปจากเดิม ความสามารถในการจัดการกับอารมณ์แสดงให้เห็นถึงความสามารถในการปรับตัวต่อการดำเนินชีวิต

2. ทักษะชีวิตด้านสังคม ประกอบด้วย

2.1 การเป็นสมาชิกในสังคมประชาธิปไตย ทักษะชีวิตในวิถีประชาธิปไตยที่เด็กปฐมวัยควรเรียนรู้ตามลำดับ ได้แก่ 1) การรับรู้ว่าตนได้รับการยอมรับว่าเป็นสมาชิกในกลุ่มและรู้สึกว่าตนนั้นมีคุณค่า 2) การแสดงออกทางอารมณ์ที่ไม่ใช้วิธีการทำร้าย 3) การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ด้วยตนเองและร่วมกับผู้อื่น 4) การยอมรับความแตกต่างของผู้อื่น และ 5) การคิดอย่างฉลาดมีจริยธรรม ซึ่งทักษะที่ 1 และ 2 เป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับความรู้สึกปลอดภัยต้องได้มาก่อน ทักษะที่ 3 ,4 และ 5 ซึ่งความสามารถในการคิดอย่างฉลาดมีจริยธรรมเป็นทักษะสูงสุดของทักษะชีวิตประชาธิปไตย สำหรับเด็กปฐมวัยยังต้องพึ่งผู้อื่นและกำลังพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ถ้าเด็กมีความรู้สึกผูกพันอย่างปลอดภัยที่บ้านและได้รับการศึกษาที่เหมาะสมกับพัฒนาการจากโรงเรียนมุ่งให้เด็กมีความสัมพันธ์และมีสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนให้กับเด็ก จะทำให้เด็กพัฒนาทักษะประชาธิปไตยทั้งหมดอย่างต่อเนื่อง

2.2 การเรียนรู้พฤติกรรมสังคมทางบวก พฤติกรรมสังคมทางบวกเป็นพฤติกรรมที่เกิดจากความสมัครใจโดยมีเจตนามุ่งประโยชน์แก่ผู้อื่น เช่น ความเห็นอกเห็นใจ การแบ่งปัน ความเมตตากรุณา การช่วยเหลือผู้อื่น การประนีประนอม การเคารพในผู้อื่น การกอด นอกจากนี้ยังรวมถึงการร่วมมือ การร่วมมือกับผู้อื่นในการเล่น การให้คำชมเชย การปลอบโยน ดังที่กล่าวพฤติกรรมสังคมทางบวกเกิดจากความสมัครใจ ถ้าเด็กถูกบังคับให้เป็นคนดีแบ่งปันของให้เพื่อนหรือถูกบังคับให้กล่าวคำขอโทษ พฤติกรรมดังกล่าวไม่ใช่พฤติกรรมสังคมทางบวก เด็กปฐมวัยสามารถเรียนรู้พฤติกรรมสังคมทางบวกได้หลากหลายวิธีโดยปราศจากการบังคับ

2.3 การดำรงชีวิต สำหรับเด็กปฐมวัย หมายถึง การมีชีวิตความเป็นอยู่ที่ดี ได้แก่ การมีสุขภาพร่างกายที่ดี มีสุขภาพจิตดี ดูแลและช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรประจำวันได้ รวมทั้งการรักษาความปลอดภัยของตนเองและผู้อื่น

3. ทักษะชีวิตด้านการสื่อสาร หมายถึง ความสามารถในการใช้ภาษา หรือคำพูดและท่าทางเพื่อแสดงออกถึงความคิดและความรู้สึกของตนเอง เช่น การแสดงความคิดเห็น ความต้องการ การขอร้อง การเจรจาต่อรอง การช่วยเหลือ การปฏิเสธ ทักษะชีวิตด้านการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพเกี่ยวข้องกับการทำงานของสมองในระดับสูง เช่น ในการไตร่ตรอง เด็กจะต้องยับยั้งมุมมองของตนเองเพื่อจะเข้าใจมุมมองของผู้อื่น ทราบว่าตนเองต้องการสื่อสารอะไร ทักษะชีวิตด้านการสื่อสารที่สำคัญสำหรับเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย การใช้ภาษา และการรู้หนังสือ

4. ทักษะชีวิตด้านการคิด ประกอบด้วย

4.1 การเชื่อมโยง เป็นการเชื่อมโยงทางการคิดที่แสดงความเข้าใจในสิ่งใหม่ที่ไม่เคยเข้าใจมาก่อนและมองเห็นความเชื่อมโยงใหม่ของสิ่งนั้นๆ สำหรับเด็กปฐมวัยการเชื่อมโยงเริ่มจากการจัดกลุ่ม จัดประเภทของสิ่งต่างๆ ตามขนาด รูปร่าง สี จำนวน และอื่นๆ การเชื่อมโยงจากสิ่งที่แปลกใหม่ไม่เดิมถือเป็นพื้นฐานของความคิดสร้างสรรค์ แต่อุปสรรคที่ขัดขวางความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัยมักเกิดจากผู้ใหญ่ที่ไม่ส่งเสริมให้เด็กได้มีโอกาสเชื่อมโยงสิ่งง่ายๆ ไปสู่สิ่งแปลกใหม่และซับซ้อน จำกัดขอบเขตให้เด็กทำตามความคิดของผู้ใหญ่ ซึ่งถือเป็นการทำลายความคิดสร้างสรรค์ของเด็ก

4.2 การคิดวิจารณญาณ เป็นลักษณะการคิดอย่างมีจุดประสงค์ การคิดวิจารณญาณเป็นความสามารถในการคิดวิเคราะห์หาสาเหตุและเหตุผลนำมาสนับสนุนความเชื่อเพื่อหาทางเลือกและตัดสินใจแก้ปัญหาด้วยตนเอง ซึ่งเป็นการคิดที่ประกอบด้วยความรู้ ทักษะ และเจตคติ

4.3 การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์เป็นกระบวนการหรือวิธีการสำหรับการแก้ปัญหาอย่างมีจินตนาการและให้ผลการปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพ เป็นความสามารถของบุคคลที่มีการรับรู้ ทำความเข้าใจกับปัญหา และคิดหาเหตุผลเพื่อแสวงหาทางเลือกมาปฏิบัติการแก้ปัญหาด้วยวิธีการใหม่หลากหลายมากกว่าหนึ่งแนวคิด ซึ่งกระบวนการแก้ปัญหาที่สร้างสรรค์นั้นมีการคิดวิจารณญาณและการคิดสร้างสรรค์มาเป็นวิธีการคิดร่วมกันที่สำคัญ

จากองค์ประกอบของทักษะชีวิตที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าทักษะชีวิตนั้นครอบคลุมด้านความรู้ความคิด อารมณ์จิตใจ และสังคม ล้วนเป็นสิ่งที่มีความจำเป็นของการอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างมีคุณภาพและนำมาซึ่งความสุขของคนในสังคม

1.4 ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

การเข้าใจผู้อื่นเป็นหนึ่งในองค์ประกอบหลักของทักษะชีวิตที่เกี่ยวกับการเข้าใจความเหมือนหรือความแตกต่างระหว่างบุคคล การยอมรับบุคคลอื่นที่ต่างจากเรา เกิดการช่วยเหลือบุคคลอื่นที่ด้อยกว่าหรือได้รับความเดือดร้อน ซึ่งเป็นทักษะที่มีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตอยู่ร่วมกันในสังคม เด็กอายุ 3-5 ปี มีพัฒนาการที่ซับซ้อนขึ้นและมีประสบการณ์ที่สัมพันธ์กับผู้อื่นมากขึ้น การเล่นของเด็กคือศูนย์รวมของบทบาท วิธีการ การจัดระเบียบกฎเกณฑ์ต่างๆ เด็กในช่วงวัยนี้เป็นวัยของการพัฒนาทักษะการทำงานที่เกิดจากการเล่นร่วมกัน การแบ่งปัน การผลัดกัน สิ่งเหล่านี้

นำมาซึ่งความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นของเด็ก และเริ่มนำไปสู่การเข้าใจในการเคารพสิทธิผู้อื่น ความเป็นธรรมเท่าเทียม เด็กเริ่มนำทักษะและความรู้ที่มีเหล่านี้พัฒนาไปสู่ประสบการณ์ใหม่ คาดเดาสถานการณ์ และแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น เด็กที่มีทักษะในการช่วยเหลือตนเองสามารถช่วยเหลือเพื่อนในการทำกิจกรรมร่วมกันและช่วยเหลืองานต่างๆ ในชีวิตประจำวันของผู้ใหญ่ เช่น การช่วยเหลืองานบ้านเล็กๆ น้อยๆ ซึ่งการส่งเสริมให้เด็กมีการพัฒนาทักษะของชีวิตเหล่านั้น คือ การส่งเสริมให้เด็กมีความภาคภูมิใจในตนเองและมีทักษะทางสังคมที่ดี มีทักษะในการช่วยเหลือตนเอง และทักษะการคิดแก้ปัญหา (NCAC: 3-5) ซึ่ง เฮอร์ลอค (Hurlock. 1978: 238) ได้กล่าวถึงรูปแบบของพฤติกรรมทางสังคมของเด็กในช่วงปฐมวัย ได้แก่

1. การร่วมมือ (Cooperation) เด็กเริ่มเรียนรู้การร่วมมือจากการเล่นหรือการทำงานร่วมกับผู้อื่น เมื่อเด็กมีโอกาสได้ทำสิ่งต่างๆ ร่วมกันมากขึ้นยิ่งนำไปสู่การเรียนรู้ถึงวิธีการร่วมมือกับผู้อื่นที่มากขึ้น

2. การแข่งขัน (Rivalry) ขณะที่มีการแข่งขันจะเป็นการกระตุ้นให้เด็กเข้าร่วมกิจกรรมให้ดี เพราะการแข่งขันนั้นมีกฎ กติกาที่ต้องปฏิบัติร่วมกัน และเป็นการขัดเกลาทางสังคมของเด็ก แต่ถ้าหากเด็กแสดงการทะเลาะวิวาท โอ้อวดก็จะนำไปลักษณะของสังคมที่ไม่ดี ฉะนั้นการแข่งขันเป็นลักษณะของการต่อสู้ในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้ดีขึ้น หรือดีเทียบเท่ากับผู้อื่นโดยปราศจากการขัดแย้งโดยตรง

3. การเอื้อเฟื้อ (Generosity) คือการแสดงออกถึงการแบ่งปันผู้อื่นด้วยความเต็มใจเมื่อเด็กมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นมากขึ้นการแสดงพฤติกรรมที่ยึดตนเองเห็นแก่ตนเองจะลดลง

4. การเป็นที่ยอมรับของสังคม (Desire for social approval) เมื่อเด็กต้องการเป็นที่ยอมรับของสังคม เด็กจะแสดงพฤติกรรมตามที่สังคมคาดหวัง โดยเฉพาะความต้องการเป็นที่ยอมรับจากผู้ใหญ่จะเกิดขึ้นก่อนความต้องการเป็นที่ยอมรับจากเพื่อน

5. การเห็นอกเห็นใจ (Sympathy) ในเด็กเล็กจะแสดงการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น โดยการปลอบโยน ช่วยเหลือเมื่อผู้อื่นเป็นทุกข์ เด็กจะพยายามช่วยให้บุคคลนั้นๆ รู้สึกผ่อนคลายจากความทุกข์ ซึ่งเด็กสามารถแสดงความเห็นอกเห็นใจต่อผู้อื่นได้เมื่อเด็กเคยอยู่ในสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกับผู้นั้นมาก่อน

6. การเข้าใจผู้อื่น (Empathy) คือความสามารถในการนำตนเองเข้าไปแทนที่ในประสบการณ์ของผู้อื่น เด็กจะพัฒนาการเข้าใจผู้อื่นนี้ได้เมื่อเด็กมีความสามารถในการเข้าใจการแสดงออกทางสีหน้าและคำพูดของผู้อื่น

7. การพึ่งพาผู้อื่น (Dependency) เด็กมีพฤติกรรมการพึ่งพาผู้อื่นต้องการความช่วยเหลือความสนใจ ซึ่งจะเป็นการกระตุ้นให้เด็กมีพฤติกรรมที่สังคมยอมรับ เด็กที่มีอิสระต่อตนเองจะขาดแรงกระตุ้นนี้

8. การเป็นมิตร (Friendliness) เด็กเล็กแสดงความเป็นมิตรต่อเพื่อนเมื่อต้องการทำสิ่งต่างๆ ร่วมกับผู้อื่น และแสดงความรู้สึกออกมาโดยการยิ้ม พูดเชิญชวน และแนะนำการเล่น

9. การไม่เห็นแก่ตัว (Unselfishness) เด็กที่มีโอกาสได้รับการส่งเสริมให้รู้จักแบ่งปันทำให้ได้เรียนรู้ถึงจิตใจผู้อื่นและทำเพื่อผู้อื่นมากกว่าที่จะคิดถึงแต่ความต้องการของตนเอง

10. การเลียนแบบ (Imitation) การเลียนแบบบุคคลที่เป็นที่ยอมรับของกลุ่มสังคม จะทำให้เด็กได้พัฒนานิสัยที่เป็นที่ยอมรับของกลุ่มด้วย

11. พฤติกรรมความผูกพัน (Attachment behavior) พื้นฐานของพฤติกรรมดังกล่าวเริ่มต้นตั้งแต่ทารก เมื่อเด็กเติบโตขึ้นเด็กจะถ่ายโยงความรัก ความผูกพันที่อบอุ่นที่ได้รับจากแม่ไปสู่ผู้อื่น และเรียนรู้ที่จะสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นต่อไป

จะเห็นได้ว่าการเข้าใจผู้อื่นเป็นองค์ประกอบหนึ่งของทักษะชีวิต และเป็นพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมพฤติกรรมหนึ่งที่มีอยู่ในเด็กปฐมวัย เพราะเด็กในช่วงปฐมวัยนั้นเริ่มมีประสบการณ์ที่สัมพันธ์กับผู้อื่นมากขึ้นเรื่อยๆ การเล่นร่วมกันของเด็กมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่งเพราะทำให้เด็กเข้าใจผู้อื่น เข้าใจความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่น ได้เรียนรู้เกี่ยวกับการอยู่ร่วมกันในสังคม และนำมาซึ่งพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมต่อไป ซึ่ง ดุลยา จิตตะยโศธร (2553: 144) ได้กล่าวว่าการเข้าใจผู้อื่นเป็นพัฒนาการทางสังคมที่ทำให้บุคคลรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา ส่งผลให้บุคคลสามารถเข้าใจถึงความคิด อารมณ์ ความรู้สึกของบุคคลอื่นนำไปสู่การมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ได้แก่ พฤติกรรมเอื้อต่อสังคม การมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีความสามารถในการแก้ไขปัญหาระหว่างบุคคลและมีเหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับสูง

1.4.1 ความหมายของการเข้าใจผู้อื่น

สวิค (Swick. 2005: 53) กล่าวว่า การเข้าใจผู้อื่น คือการเข้าใจความรู้สึกของคนๆหนึ่งจากสิ่งที่เขากำลังรู้สึกอยู่ และปรารถนาที่จะช่วยเหลือ ในเด็กแรกเกิดจะมีปฏิกิริยาตอบสนองโดยทันทีต่อความทุกข์ของเด็กคนอื่น โดยเด็กจะแสดงออกโดยการร้องไห้เนื่องจากเด็กยังเล็กเกินไปที่จะเข้าใจวิธีการช่วยเหลือแบบอื่น แต่นั่นคือการเข้าใจผู้อื่นของเด็ก

แฟลตเตอร์และรอสส์ (Flatter: & Ross. 2013: Online) กล่าวว่าการเข้าใจผู้อื่น คือความสามารถที่เปรียบเหมือนการนำตัวเองเข้าไปเป็นคนๆ หนึ่ง และได้รับประสบการณ์ที่เขากำลังประสบอยู่ไปด้วย สามารถที่จะเข้าใจภาวะจิตใจของเขาขณะนั้นอย่างแท้จริง

ฮอฟแมน (Hoffman. 2001: 29) ได้นิยามการเข้าใจผู้อื่นไว้ 2 ด้านคือ 1) การตระหนักในเชิงความคิดของภาวะภายในจิตใจผู้อื่นเกี่ยวกับการรับรู้ความคิด ความรู้สึกและความตั้งใจของบุคคลนั้น 2) ความรู้สึกของภาวะทางจิตใจที่ตอบสนองต่อบุคคลอื่น

อีแกน (Egan.1986: 95) กล่าวว่าการเข้าใจผู้อื่นเป็นความสามารถที่จะเข้าถึงและเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และมีส่วนร่วมในความรู้สึกนั้น ผลของความรู้สึกสามารถแสดงให้เห็นได้โดยพฤติกรรมที่แสดงออกด้วยภาษาถ้อยคำและภาษาท่าทาง

โกลแมน (Goleman.1998: 135) กล่าวว่าการเข้าใจผู้อื่นเป็นการตระหนักรู้ถึงความรู้สึกความต้องและความห่วงใยของผู้อื่น

คาสเทลลา (Castella. 2011: Online) กล่าวว่า การเข้าใจผู้อื่น คือ ปัญญาทางอารมณ์ที่แสดงถึงความสามารถในการตอบสนองการรับรู้สึกของผู้อื่น เด็กอายุ 2-3 ปี เริ่มมีความเข้าใจความต้องการ ความรู้สึก ความปรารถนาของผู้อื่นที่แตกต่างจากตนเอง สัญชาตญาณของ การตอบสนองคือแรงผลักดันจากความต้องการของเด็ก ความรู้สึกต่างๆ ความต้องการเหล่านั้น มาพร้อมกับการตอบสนองที่เห็นแก่ผู้อื่นเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

สมิธ (Smith. 2013: 77) กล่าวว่า การเข้าใจผู้อื่น คือประสบการณ์ทางสติปัญญาที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการรับรู้และความเข้าใจ ต่อเหตุการณ์ภายในจิตใจของตัวเอง และประสบการณ์ของผู้อื่น ความเข้าใจผู้อื่นเป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ที่เชื่อมต่อกับสมองส่วนการคิดโดยเฉพาะสมองชั้นนอก (cortex)

พาร์ลาเกียนและเลอร์เนอร์ (Parlakian; & Lerner. 2009: Online) กล่าวว่า การเข้าใจผู้อื่น คือความสามารถในการจินตนาการถึงความรู้สึกของผู้อื่นว่าเขารู้สึกอย่างไรในสถานการณ์นั้นและแสดงออกด้วยความห่วงใย ความสามารถในการเห็นอกเห็นใจ เข้าใจผู้อื่นเด็กจะต้อง

1. เข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล

2. เข้าใจว่าคนอื่นมีความคิดความรู้สึกแตกต่างกัน

3. เด็กยอมรับได้ว่าประสบการณ์ทางความรู้สึกของคนส่วนใหญ่ คือ มีความสุข ความประหลาดใจ ความโกรธ ความผิดหวัง ความเสียใจ ฯลฯ เกิดขึ้นได้เสมอ

4. เด็กสามารถมองดูสถานการณ์ แล้วจินตนาการว่าคนนั้นรู้สึกอย่างไรในขณะนั้น เช่น เด็กดูเพื่อนที่กำลังกล่าวลาพ่อแม่ที่มาส่งโรงเรียนว่าขณะนั้นเพื่อนจะรู้สึกอย่างไร

5. เด็กสามารถที่จะแสดงออกอย่างเหมาะสมให้ผู้อื่น / เพื่อนผ่อนคลายรู้สึกสบายใจจากสถานการณ์นั้น เช่น ให้ของเล่นที่เพื่อนชอบ หรือตุ๊กตาหมีเพื่อให้เพื่อนรู้สึกสบายใจ

เทอดศักดิ์ เดชคง (2543: 68) กล่าวว่าการเข้าใจเห็นใจผู้อื่น คือการรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น และสามารถตอบสนองกลับได้อย่างเหมาะสม ตรงกับในทางพุทธ คือ “พรหมวิหาร ๔” ธรรมที่ใช้ในการอยู่ร่วมกัน เมตตา ความปรารถนาดี กรุณา ความอยากให้ผู้อื่นพ้นทุกข์มุทิตา ยินดีกับผู้อื่นเมื่อประสบความสำเร็จ อุเบกขา การวางเฉยเมื่อมีเหตุสมควร

ประสงค์ สังขะไชย (2546: 53) กล่าวว่าการเข้าใจผู้อื่น คือความสามารถที่จะจินตนาการได้ว่าชีวิตของผู้อื่นเป็นอย่างไร ซึ่งเป็นการรับรู้อารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่นและสามารถตอบสนองกลับได้อย่างเหมาะสม และจะพัฒนาไปสู่ความสัมพันธ์อันดีด้านอื่นๆ

ศิริกุล อิศรานุรักษ์ (2549: 92) กล่าวว่าการเข้าใจผู้อื่น คือการเข้าใจความต้องการอารมณ์และความตระหนักของผู้อื่น จะทำให้สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิผลและประสิทธิภาพ รวมทั้งเป็นคนที่ผู้อื่นต้องการ

กรมวิชาการ (2545: 4) ให้ความหมายการเข้าใจผู้อื่น คือความสามารถในการรับรู้และเข้าใจถึงอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิด ความต้องการและมุมมองของผู้อื่นตามที่เป็นอยู่จริง มีความเมตตา จริงใจและพร้อมที่จะช่วยเหลือผู้อื่นเสมอ

จากความหมายการเข้าใจผู้อื่นมีความสัมพันธ์เกี่ยวกับทางด้านความคิดและอารมณ์ ความรู้สึกการรับรู้ในมุมมองของคนอื่น ๆ และความคิดเกี่ยวกับสิ่งนั้นก่อนที่จะแสดงออกตอบสนองที่เหมาะสมสอดคล้องกับความรู้สึก

1.4.2 ความสำคัญของการเข้าใจผู้อื่น

การเข้าใจผู้อื่นเป็นกระบวนการทางจิตใจที่เกิดขึ้นกับในเด็กหรือแม้แต่ผู้ใหญ่ ซึ่งทำให้สามารถรู้ถึงเจตนาของผู้อื่น ดังที่ ฮอฟแมน (Hoffman. 2001: 37-39) กล่าวถึงความเห็นใจเข้าใจผู้อื่นเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นโดยธรรมชาติ ในเด็กเล็ก ๆ ขวบปีแรกของชีวิตได้ยินเสียงเด็กคนอื่นร้องไห้ เด็กจะร้องไห้มากขึ้น หรือจะร้องไห้ตามเมื่อเห็นเด็กอีกคนร้อง และดูเหมือนว่าคนเรานั้นจะเกิดมาพร้อมกับมีศักยภาพที่จะเห็นใจเข้าใจผู้อื่น เด็กมีความรู้สึกเข้าใจ เห็นอกเห็นใจ ห่วงใยผู้อื่นจากพฤติกรรมของการแบ่งปันของเล่นหรือการเล่น ทำกิจกรรมร่วมกันร่วมกัน ซึ่งทำให้เด็กมีทักษะทางสังคมที่ดี และจะมีการพัฒนามากขึ้นเมื่อเด็กเริ่มเข้าสู่โรงเรียน (Miller. 2013: Online) สอดคล้องกับ คาสเทลลา (Castella) ที่กล่าวถึงความสำคัญของการเข้าใจผู้อื่นจะช่วยช่วยส่งเสริมทักษะทางสังคมของเด็ก ความสามารถในการรู้สึกเห็นอกเห็นใจ เข้าใจผู้อื่น ความสามารถในการสร้างมิตร (เพื่อน) และทำให้รักษาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน เมื่อเด็กมีความสามารถในการรู้สึกเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นมากขึ้นจะส่งผลให้เกิดความสามารถในการประนีประนอม การเจรจาต่อรองกับผู้อื่น การร่วมมือ การเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น ช่วยให้เด็กเรียนรู้ที่จะอดทนมากขึ้น เข้าใจมากขึ้นและยืดตนเองน้อยลง หากเด็กไม่ได้รับการส่งเสริมให้รู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่นจะนำมาซึ่งพฤติกรรมต่อต้านสังคม สนใจแต่ตัวเองไม่คำนึงถึงผู้อื่นต่อไป (Castella. 2011: Online) และการช่วยให้เด็กได้พัฒนาความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น การส่งเสริมให้เด็กได้เรียนรู้ว่าแต่ละคนมีความมุมมองความคิดที่แตกต่างกันจะช่วยให้เด็กได้พัฒนาความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น และเมื่อใดที่เด็กสามารถเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น พฤติกรรมก้าวร้าวจะน้อยลง เมื่อปฏิบัติต่อเด็กด้วยความเห็นอกเห็นใจเข้าใจแล้วเด็กนำไปปฏิบัติต่อผู้อื่น จะช่วยสร้างสังคมแห่งความห่วงใยเห็นอกเห็นใจเข้าใจซึ่งกันและกันคือเป้าหมายที่คุ้มค่าอย่างแท้จริง (Slattengren. 2013: Online)

สรุปได้ว่าการเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นเป็นศักยภาพมีคนเรามีตั้งแต่แรกเกิดในเด็กเล็กๆ การแสดงออกถึงความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นจะแสดงออกโดยการร้องไห้ต่อเสียงร้องของเด็กคนอื่น เมื่อโตขึ้นเด็กจะแสดงพฤติกรรมการแบ่งปันของเล่น ซึ่งความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นมีความสำคัญต่อการอยู่ร่วมกันในสังคมเป็นพื้นฐานของพฤติกรรมทางสังคมที่ดี ที่จะทำสังคมเป็นสังคมแห่งความห่วงใย

1.4.3 องค์ประกอบของการเข้าใจผู้อื่น

มิลเลอร์และแมคโดเกล (Miller; & Mcdougall. 1997: 305) ได้แบ่งองค์ประกอบของการเข้าใจผู้อื่นดังนี้

1. การเข้าใจมุมมองของผู้อื่น (perspective taking) คือการรู้ความคิด ความรู้สึกภายในของผู้อื่น

2. การจินตนาการ (fantasy) คือการสวมความนึกคิดของตนเองเข้าไปในบทบาทตามเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดหรือสมมติขึ้น

3. ความห่วงใยเอื้ออาทร (empathic concern) คือการตอนสนองด้วยความรู้สึกห่วงใยและเห็นใจต่อสถานการณ์ที่เป็นความทุกข์ของผู้อื่น

4. ความทุกข์ในตัวบุคคล (personal distress) คือการตอบสนองต่อสถานการณ์ที่เป็นความทุกข์ของผู้อื่น โดยตัวเองมีความรู้สึกเป็นทุกข์เสียใจ

โกลแมน (Goleman. 1998: 27) กล่าวถึงการเข้าใจผู้อื่น (empathy) ประกอบด้วยองค์ประกอบดังนี้

1. การเข้าใจผู้อื่น คือการเข้าใจถึงความรู้สึกมุมมองและข้อวิตกกังวลของผู้อื่น รวมทั้งเป็นการรู้สึกเข้าใจว่าผู้อื่นมีความต้องการอะไร อย่างไรในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน

2. การรู้จักส่งเสริมผู้อื่น คือการที่เรารู้สึกถึงสิ่งที่ไม่ดี ไม่ถูกต้องและข้อควรปรับปรุงของผู้อื่น รวมทั้งการมีความรู้สึกต้องการสนับสนุน ส่งเสริมความรู้และความสามารถของผู้อื่นให้พัฒนาสูงขึ้น โดยไม่สนใจถึงข้อบกพร่องต่างๆ ของบุคคลเหล่านั้น

3. มีจิตใจใฝ่บริการช่วยเหลือ คือการที่เราสามารถรับรู้คาดการณ์ คาดคะแนนความต้องการของผู้อื่นได้ว่ามีความต้องการอะไร อย่างไร รวมทั้งการที่เรารู้สึกว่าต้องการตอบสนองในความต้องการเหล่านั้น โดยมีความต้องการที่จะทำสิ่งที่บุคคลต้องการโดยไม่คาดหวังผลตอบแทนอย่างใด

4. การรู้จักให้โอกาสผู้อื่น คือ การมีความรู้สึกเห็นใจผู้ที่ด้อยโอกาสกว่า และมีความรู้ความเข้าใจในสิ่งที่เขาเป็นหรือกระทำ โดยเข้าใจว่าเป็นสิ่งที่ทุกคนแตกต่างกัน รวมทั้งการมีความรู้สึกว่าต้องการให้โอกาสผู้ที่ด้อยโอกาสได้รับหรือกระทำในสิ่งที่ทัดเทียมผู้อื่นได้

5. การตระหนักรู้ถึงทัศนะและความคิดเห็นของกลุ่ม คือการเข้าใจความคิดเห็นของกลุ่ม อารมณ์ของกลุ่ม ในสถานการณ์ต่างๆ รวมทั้งเป็นการเข้าใจและทราบถึงความสัมพันธ์ของคนในกลุ่มว่าเป็นอย่างไรในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน

เบโวลค (ชบา พันธุ์ศักดิ์. 2550: 69; อ้างอิงจาก Bavolek. n.d.) กล่าวถึงความเข้าใจผู้อื่นที่ร่วมความรู้สึก (Empathy) ใน 2 ลักษณะ คือ ลักษณะแรกเป็นลักษณะทางจิตพิสัยที่ร่วมแบ่งปันความรู้สึกของผู้อื่น และลักษณะที่สองเป็นความสามารถทางสติปัญญาที่จะเข้าใจและรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น บางครั้งการเข้าใจผู้อื่น (Empathy) ยังรวมถึงความสามารถในการสื่อสารด้วยความรู้สึกและความเข้าใจของบุคคลที่มีต่อความหมายของบุคคลอื่นทั้งที่เป็นภาษาพูดและไม่พูด ซึ่งเกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาความรู้สึกจะเกี่ยวข้องกับ การตระหนักถึงบุคคลอื่น การเข้าใจเงื่อนไข การเข้าใจกาลเทศะและการตอบสนองด้วยจิตใจที่ดี

เมฮาร์เบียน (Mehrabian. 2013: Online) กล่าวว่าการเข้าใจผู้อื่นทางอารมณ์ว่าเป็นประสบการณ์ที่เป็นความรู้สึกแทนของบุคคลที่มีต่อประสบการณ์ทางอารมณ์ของอีกคนหนึ่ง คือเป็นความรู้สึกว่าบุคคลอื่นรู้สึกอย่างไร ในบริบทของการวัดบุคลิกภาพ การเข้าใจผู้อื่นทางอารมณ์จะอธิบายความแตกต่างระหว่างบุคคลในเรื่องนิสัยที่มีการความผู้อื่นทางอารมณ์กับบุคคลอื่นเป็นความ

เข้าใจว่าคนอื่นรู้สึกจริงๆ อย่างไรและต่างฝ่ายก็รับรู้ว่าอีกฝ่ายรู้สึกจริง ๆ อย่างไร การเข้าใจผู้อื่นทางอารมณ์ประกอบด้วย

1. การสื่อทางอารมณ์ซึ่งกันและกัน

2. การเชื่อมโยงความรู้สึกและการแสดงออกทางอารมณ์

3. การตระหนักรู้ในตนเองและตระหนักถึงผู้อื่น

4. ความสม่ำเสมอของการตอบสนองทางอารมณ์ของผู้อื่น

แคลค (ซบา พันธุ์ศักดิ์. 2550: 70-71; อ้างอิงจาก Clark. 2004) กล่าวถึงองค์ประกอบการเข้าใจผู้อื่นไว้ 2 องค์ประกอบหลักและองค์ประกอบย่อย ดังนี้

1. การรับรู้และเข้าใจ ประกอบด้วย

1.1 รับรู้และเข้าใจตนเอง เป็นการรับรู้ความรู้สึกซึ่งแต่ละบุคคลสามารถที่จะรับรู้อย่างร่วมรู้สึกกับภาวะภายในของตนเองในบริบทที่ทันทีทันใด ปฏิกิริยาตอบสนองของบุคคลจะยอมรับลางสังหรณ์และไหลไปตามความรู้สึกภายใน ลักษณะแบบนี้รวมถึงการตอบสนองต่อความรัก ความเกลียด ความสนุกสนาน ความเบื่อหน่าย ความรู้สึก และการรับรู้ การรู้และเข้าใจด้วยประสบการณ์การตอบสนองของตนเองมีพื้นฐานมาจากชีวิตประจำวัน บุคคลจะสร้างสมมติฐานภายในและพิสูจน์ด้วยการกระทำและการกระตุ้นภายนอก ปฏิสัมพันธ์เหล่านี้จะทำให้บุคคลพยายามจะเข้าใจความหมายที่ชัดเจนของประสบการณ์ของตนเอง เพื่อให้เกิดความกระจ่างชัดเกี่ยวกับการตอบสนองตามการรู้และเข้าใจของตนเอง

1.2 รับรู้และเข้าใจจากการปฏิสัมพันธ์ เป็นการรับรู้และเข้าใจโลกของแต่ละบุคคลจากมิติของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เป็นความพยายามที่จะเข้าใจปรากฏการณ์ของผู้อื่นด้วยท่าทีระหว่างบุคคล การปฏิสัมพันธ์โดยตรงต่อมีความเป็นไปได้ที่จะร่วมรับรู้ด้วยการใช้ข้อมูลที่หาได้จากการสังเกตบุคคลอื่น

1.3 การรับรู้และเข้าใจจากบริบท เป็นการรับรู้และเข้าใจบุคคลด้วยข้อมูลจากบริบททั้งบุคคล สถานที่สภาพแวดล้อมของบุคคลนั้น ข้อมูลจากบริบทเอื้อประโยชน์ต่อการเข้าใจอย่างร่วมรู้สึก การสังเกตพฤติกรรมจะทำให้เห็นมิติของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสถานการณ์นอกเหนือ จากบริบทที่ได้ปฏิสัมพันธ์กันโดยตรง

2. การแสดงให้เห็นด้วยการตอบสนองอย่างเหมาะสม เป็นความสามารถในการใช้วิธีการสื่อสารทั้งภาษาพูดและภาษาท่าทาง เพื่อแสดงให้บุคคลเข้าใจการรับรู้ของผู้ส่งสารและทำให้ผู้รับสารเกิดความรู้สึกที่ดี

ชัยเสฏฐ์ พรหมศรี (2549: 34-35) กล่าวถึงความเข้าใจผู้อื่น ประกอบด้วยองค์ประกอบทางด้านสติปัญญาและอารมณ์ความรู้สึก โดยที่องค์ประกอบประกอบทางด้านสติปัญญาหรือการรับรู้เป็นความเข้าใจต่อสถานการณ์ของบุคคลอื่น องค์ประกอบทางด้านอารมณ์และความรู้สึกคือปฏิกิริยาจากอารมณ์ภายในที่ส่งผลต่อความเข้าใจความรู้สึกของบุคคลอื่น และมีกระบวนการในการเข้าใจผู้อื่นดังนี้

1. สะท้อนความรู้สึก เกี่ยวข้องกับความสามารถที่จะรู้สึกถึงข้อความที่ละเอียดอ่อนหรือสลับซับซ้อนของบุคคลอื่น

2. ประมวลผล เกี่ยวข้องกับการรับรู้หรือตระหนักถึงข้อความและความเข้าใจแบบหยั่งรู้ของบุคคลอื่น

3. ตอบสนอง เกี่ยวข้องกับสัญญาณที่ถูกส่งกลับโดยบุคคลที่เข้าอกเข้าใจเป็นการสะท้อนให้เห็นว่าข้อความที่ถูกส่งออกมาถูกสังเกตเห็นและรับรู้ ภายใต้การประมวลผลเพื่อทำความเข้าใจ

จากองค์ประกอบของการเข้าใจผู้อื่นที่กล่าวมาสรุปได้ว่าการเข้าใจผู้อื่นประกอบด้วยด้านการคิดและความรู้สึก ที่เกี่ยวกับด้านของการคิด รู้ความคิด ความรู้สึกผู้อื่น ด้านอารมณ์ความรู้สึกคือจากภายในที่มีต่อความเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น อีกทั้งรวมถึงการแสดงออกที่สะท้อนและตอบสนองถึงความเข้าใจผู้อื่น

1.4.4 รูปแบบของการเข้าใจผู้อื่น

สเตฟาน (Stephan. 1999: 1) และปีซาร์โร (Pizaro. 2000: 359) แบ่งประเภทของการเข้าใจผู้อื่นที่สอดคล้องกัน คือ

1. การเข้าใจผู้อื่นทางความคิด (Cognitive Empathy) คือความคิด ความสามารถในการสวมบทบาททางความคิด ที่ทำให้สามารถเข้าใจผู้อื่น

2. การเข้าใจผู้อื่นทางอารมณ์ (Emotion/Affective Empathy) คือ ความเห็นใจ เข้าใจความรู้สึกแทนผู้อื่น เป็นการตอบสนองของบุคคลที่คล้ายหรือเหมือนกับประสบการณ์ของผู้อื่น

จากการศึกษาพฤติกรรมการเข้าใจผู้อื่นของเด็กวัยเตาะแตะ วาเลอรีและคาร์รอล (Valerie; & Carol. 2006: Online) พบรูปแบบของการเข้าใจผู้อื่น ดังนี้

1. การเข้าใจผู้อื่นในขอบเขตของความใกล้ชิดกัน (Proximal Empathy)

เด็กจะแสดง การตอบสนองต่อเพื่อนที่กำลังเสียใจด้วยความห่วงใย จากการศึกษาสังเกตพฤติกรรมเด็ก วาเลอรีและคาร์รอล (Valerie; & Carol) พบว่าสิ่งที่จะเกิดขึ้นเสมอเมื่อเด็ก 2 คน เล่นอยู่ในศูนย์การเรียนรู้ ถ้าหากมีเด็กที่กำลังเสียใจ มีความทุกข์ การแสดงการตอบสนองของเด็ก เด็กจะไม่ได้ทำสิ่งใดแต่จะอยู่ใกล้ๆ และตัดสินใจช่วยเพื่อน (กำลังเสียใจ ทุกข์) โดยวิธีของเด็กเอง ซึ่งมักจะแสดงออกด้วยถ้อยคำ หรือการสัมผัส ดังตัวอย่าง พฤติกรรมของ Destiny (อายุ 23 เดือน) และ Pratha (อายุ 20 เดือน) เกี่ยวกับความยากของการใช้กรรไกรของเด็ก ขณะที่ Destiny และ Pratha เล่นอยู่มุมสร้างสรรค์ และทั้ง 2 คนกำลังใช้กรรไกรตัดกระดาษ Destiny ไม่เคยมีประสบการณ์ในการใช้กรรไกร เธอพยายามจับแล้วนิ้วก็เข้าไปติดกับห่วงกรรไกร (นิ้วคดโค้ง) Pratha อุทานและจับมือของ Destiny มาดู ครูเดินมาพร้อมด้วยน้ำแข็งมาประคบนิ้วของ Destiny ในขณะที่ Pratha ยืนดูอยู่ใกล้ๆ มองดูด้วยสีหน้ากังวล

การเข้าใจผู้อื่นในขอบเขตของความใกล้ชิดกัน (Proximal empathy) เด็กเริ่มรู้ถึงความรู้สึกของผู้อื่นและตอบสนองต่อสิ่งที่ผู้อื่นกำลังประสบอยู่ (เด็กยืนอยู่ในเหตุการณ์ด้วย) จาก

ตัวอย่าง Pratha ดูเหมือนจะรู้สึกเจ็บกับ Destiny ไปด้วยและต้องการให้เพื่อนรู้สึกดีขึ้น เด็กบางคนเสียใจเมื่อเห็นเด็กคนอื่นเสียใจ จากการอนุมานในเหตุการณ์ของเด็กทารกและเด็กวัยเตาะแตะติดต่อทางความรู้สึกของความทุกข์ และแสดงการตอบสนองออกมา คล้ายกับว่าเด็กรับรู้ถึงความเสียใจและต้องการสื่อสารออกมาว่าเธอรับรู้ถึงความเสียใจนั้น จากตัวอย่างดังกล่าวครูแสดงออกต่อเด็ก เด็กๆ หลายคนในห้องเรียน พยายามแสดงความห่วงใยต่อความทุกข์ของเพื่อน โดยการนำน้ำแข็งมาให้เพื่อน เมื่อเห็นเพื่อนร้องไห้หลังจากถูกแยกจากผู้ปกครอง

2. การเข้าใจผู้อื่นแบบเอื้อเฟื้อ (Altruistic empathy)

เด็กเห็นความทุกข์ไกลจากตัวเด็กออกไป เด็กเห็นความทุกข์ของคนอื่นๆ ในกิจกรรมที่หลากหลาย การเข้าใจผู้อื่นแบบเอื้อเฟื้อ คือการเข้าใจความทุกข์ของผู้อื่น และปรารถนาที่จะทำให้เขาผ่อนคลายลง จากตัวอย่าง

แมทธิว (อายุ 22 เดือน) ยืนร้องไห้อยู่ที่ประตูหลังจากที่พ่อแม่มาส่งแล้วกำลังจะกลับไป ครูพยายามทำให้เขาหยุดร้องไห้ เพื่อให้เขารู้สึกดีขึ้น แต่ แมทธิว ก็ยังร้องไห้เสียใจ อะแมนดา (อายุ 17 เดือน) นำรถไฟที่ แมทธิวชอบเล่นมาให้แต่เขากับขว้างมันออกไปนอกประตู ครูคนหนึ่งนำ puzzle มาให้แมทธิวเล่นและเขาก็ยอมเล่น ครูอีกคนหยิบรถไฟที่แมทธิวโยนทิ้งไป มาใส่ถัง อะแมนดาเดินไปที่ถัง เธอมองไปรอบๆ ห้อง และเมื่อเห็น แมทธิว ที่หน้าตาสดใสขึ้นแล้วเธอนำรถไฟมาวางบนโต๊ะของเขาอย่างเงียบๆ โคลิน(อายุ 17 เดือน) เดินมาที่โต๊ะของแมทธิว แล้วหยิบรถไฟขึ้นมาเล่นเดินไปรอบๆ แมทธิว ร้องไล่ โคลิน แล้วเขาก็ร้องไห้เสียงดัง และโยนของเล่นในขณะที่ในมือเขามีของเล่นอื่นอยู่ อะแมนดา ยื่นรถไฟให้แมทธิว เขาวางของเล่นที่อยู่ในมือลงที่พื้นและนั่งเล่นรถไฟบนพรม แล้ว อะแมนดากลับมานั่งอ่านหนังสือกับเพื่อนและครู สักครู่แมทธิววางรถไฟ แล้วมาที่ชั้นหนังสือหยิบหนังสืออ่านร่วมกับเพื่อน

3. การเข้าใจผู้อื่นด้วยการช่วยแก้ไขด้วยตนเอง (Self – corrective empathy)

การเข้าใจผู้อื่นด้วยการช่วยแก้ไขด้วยตนเอง เกิดขึ้นเมื่อเด็กเห็นผู้อื่นเกิดความทุกข์หรือได้รับบาดเจ็บ รวมถึงเห็นสาเหตุที่ทำให้เกิดความทุกข์ของคนๆ นั้น จากตัวอย่างพฤติกรรมของเด็ก 2 คน คือมิเชล และอะแมนดา

มิเชล กำลังเล่นร้อยลูกปัดเพื่อทำเป็นสร้อยคอ อะแมนดา มาใกล้ๆ จะเล่นด้วย มิเชล หยุดร้อยลูกปัด ในขณะที่อะแมนดาเอื้อมมือไปหยิบลูกปัด มิเชลตะโกน “ไม่ ไปให้พ้น” แล้วดึงเชือกจากมือของอะแมนดา สีหน้าของอะแมนดาเริ่มเปลี่ยนไปคล้ายจะร้องไห้ เธอพยายามจับเชือกไว้ จากนั้น มิเชลวางลูกปัดใกล้เธอแล้วพูดว่า “อันนี้ของเธอ” แล้วทั้ง 2 คน ก็ร้อยลูกปัดอย่างเงียบ อะแมนดาดู มิเชลร้อยแล้วเธอก็พยายามทำตาม มิเชลชำเลืองดูเธอ และสังเกตเห็นว่าเธอกำลังดูเขา มิเชลหัวเราะและพูดว่า “เธอดูฉันทำ”

ปฏิกิริยาเกรี้ยวกราดของ มิเชลในครั้งแรก ที่ปกป้องสิ่งที่เข้ามารบกวน เมื่อเห็นอะแมนดาเริ่มร้องไห้ เขาก็หยุดและคิดทบทวนปฏิกิริยาของตัวเองที่แสดงออกไป แล้วเปลี่ยนปฏิกิริยาของตัวเอง นั่นคือประสบการณ์ที่มาจากพฤติกรรมความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นของเด็ก ปฏิกิริยาของมิเชลครั้งแรก เป็นการตอบสนองที่มาจากความยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เพื่อปกป้องบางสิ่งที่เขา

เห็น ซึ่งกำลังทำให้อะแมนดาเสียใจ จากนั้นเขาก็ไม่ได้แสดงออกด้วยคำพูด แต่เขาได้ชวนให้เธอมาทำกิจกรรมกับเขา

จากรูปแบบของการเข้าใจผู้อื่นดังที่กล่าวคือการเข้าใจทางด้านความคิด ด้านความรู้สึกของผู้อื่น การเข้าใจผู้อื่นในขอบเขตหรือในระยะของความใกล้ชิดกัน การเข้าใจผู้อื่นที่แสดงออกแบบเอื้อเฟื้อ การเข้าใจผู้อื่นด้วยการช่วยแก้ไข ในสิ่งที่เขากำลังประสบพบเจออยู่และต้องการให้ผู้อื่นมีความรู้สึกที่ดีขึ้นผ่อนคลาย ซึ่งจะแสดงออกเป็นพฤติกรรมต่างๆ ที่ตอบสนองต่อบุคคลนั้น

1.4.5 แนวคิดทฤษฎีและพัฒนาการที่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจผู้อื่น

จากการศึกษาความหมาย ความสำคัญ และองค์ประกอบของการเข้าใจผู้อื่นของเด็กในช่วงปฐมวัยวิเคราะห์แล้วจะเห็นว่ามีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางด้านสังคม อารมณ์ และความสามารถทางสติปัญญา ซึ่งมีทฤษฎีที่เกี่ยวข้องดังนี้

1.4.5.1 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการด้านสังคม

ทฤษฎีบุคลิกภาพของฟรอยด์ ฟรอยด์ (Freud) เชื่อว่าประสบการณ์ที่มนุษย์ประสบในแต่ละขั้นพัฒนาการในวัยเด็กเป็นสิ่งสำคัญและมีอิทธิพลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพด้านต่างๆ ในวัยผู้ใหญ่เป็นอย่างมากโดยเฉพาะในช่วง 5 ปีแรกของชีวิต ตามแนวคิดของฟรอยด์โครงสร้างบุคลิกภาพของมนุษย์ประกอบด้วย 3 ส่วนสำคัญคือ อิด (Id) อีโก้ (Ego) ซุปเปอร์อีโก้ (Superego) ซึ่งมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดคือ อิด (Id) เป็นแรงขับตามสัญชาตญาณความอยากกิเลสตัณหา มีลักษณะดิ้นรนไปสู่ความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ อีโก้ (Ego) เป็นลักษณะของความมีเหตุผลอยู่บนโลกของความเป็นจริงมากกว่าอิด คือมีหลักการลดความตึงเครียดโดยหาวัตถุหรือสิ่งที่เหมาะสมมาลดความตึงเครียดในโลกแห่งความเป็นจริง อิดและอีโก้มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด อีโก้เกิดขึ้นเพื่อจะไปถึงสิ่งที่อิดต้องการ โดยแก้ปัญหาด้วยการมองโลกในแง่แห่งความเป็นจริง ซุปเปอร์อีโก้ เป็นโครงสร้างของบุคลิกภาพที่เกิดขึ้นโดยมีกฎเกณฑ์ของสังคมและจริยธรรมเข้ามาเกี่ยวข้องทำทุกอย่างโดยคำนึงถึงวัฒนธรรมจริยธรรมของสังคมที่ตนอยู่ มากกว่าที่จะทำเพื่อความพอใจอย่างเดียว ซุปเปอร์อีโก้เกิดจากการอบรมขัดเกลาทางสังคมของพ่อแม่ในวัยเด็ก ด้วยการให้รางวัลหรือลงโทษ เมื่อเติบโตขึ้นเรียนรู้จากกฎเกณฑ์ของสังคม ทำให้รู้ผิดชอบชั่วดี คำนึงถึงศีลธรรม ซุปเปอร์อีโก้จะระงับความต้องการบางอย่างของอิด และจะช่วยให้อีโก้คิดหาทางไปสู่จุดหมายอย่างดีที่สุด โดยคำนึงถึงกรอบจริยธรรมของสังคมที่ตนอยู่ ฟรอยด์ได้แบ่งระยะขั้นพัฒนาการของมนุษย์ตั้งแต่แรกเกิดจนถึงวัยผู้ใหญ่ ไว้ 5 ขั้น แต่จะขอกล่าวถึงเพียง 4 ขั้น ที่สัมพันธ์กับการศึกษาวิจัยดังนี้ (จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย. 2553: 81-88)

1. ขั้นความพอใจบริเวณปาก (Oral Stage) อายุแรกเกิด – 1 ปี อวัยวะของร่างกายที่ให้ความพึงพอใจคือบริเวณปากและโพรงปาก โดยมิใช่การตอบสนองต่อความหิวอย่างเดียว หรือเป็นการกินเพื่อความอยู่รอด แต่ถ้าเด็กไม่ได้รับความพึงพอใจในส่วนนั้น จะทำให้เด็กเกิดความรู้สึกต้องการทำลาย ฟรอยด์เชื่อว่าระยะนี้เป็นระยะที่เห็นพฤติกรรมก้าวร้าวได้อย่างชัดเจนเมื่อเด็กมีฟันขึ้นแล้ว การเลี้ยงดูลูกโดยการให้นมพร้อมกับโอบกอดด้วยความรักของพ่อแม่จะเป็นสื่อสัมผัสที่ก่อ

ให้เกิดความอบอุ่น มีความผูกพันทางอารมณ์ สร้างให้เด็กเติบโตด้วยดีต่อไป ถ้าเด็กไม่ได้รับความพึงพอใจในขั้นนี้จะทำให้เด็กเกิดความรู้สึกต้องการทำลายก้าวร้าวขึ้นได้

2. ขั้นความพอใจอยู่ที่บริเวณทวารหนัก (Anal Stage) อายุ 1-2 ปี อวัยวะที่สร้างความพึงพอใจให้เด็กคือ บริเวณทวารหนัก เด็กในระยะนี้จะเริ่มควบคุมการขับถ่ายได้แล้ว จะเรียนรู้กระบวนการอดกลั้นและวิธีการขับถ่าย ฟรอยด์เชื่อว่าระยะนี้เด็กจะสร้างข้อขัดแย้งกับพ่อแม่ซึ่งกำลังฝึกหัดการขับถ่ายให้เด็ก ถ้าเด็กถูกฝึกหัดอย่างเข้มงวด หรือไม่เป็นกิจจะลักษณะ เด็กจะไม่พอใจการฝึกหัด อาจต่อต้านพ่อแม่ด้วยการกลั้นการขับถ่าย หรือทำสกปรกในเวลาที่ไม่เหมาะสม และหากเด็กไม่สามารถก้าวข้ามพัฒนาการขั้นนี้ไปได้ด้วยดี เด็กจะเป็นคนไม่มีระเบียบในอนาคต และสั่งสมความโกรธและต่อต้านกฎเกณฑ์ไว้พร้อมที่จะแสดงความก้าวร้าว ตอบโต้ ต่อต้านออกมาหรือพัฒนากลายเป็นคนมีพฤติกรรมประเภทย้ำคิดย้ำทำ

3. ขั้นความพอใจอยู่ที่อวัยวะเพศ (Phallic Stage) อายุ 3-5 ปี เป็นที่เด็กอยู่ในวัยอนุบาล เป็นระยะหลงเพศ เป็นช่วงที่เด็กกำลังอยู่ในวัยของการเลียนแบบพฤติกรรมของพ่อแม่ รวมทั้งเลียนแบบบทบาททางเพศที่แสดงถึงความเป็นเพศหญิง เพศชาย เด็กหญิงและเด็กชายวัยนี้จะแสดงความรักพ่อหรือแม่เพศตรงข้ามอย่างชัดเจน ขณะเดียวกันก็แอบเลียนแบบบทบาททางเพศของบิดาหรือมารดาเพศเดียวกับตน ซึ่งถือว่าเป็นพฤติกรรมปกติ ถ้าในครอบครัวไม่มีบิดามารดาให้เลียนแบบ เด็กจะเลือกเลียนแบบตัวแบบหรือคนที่เลียนแบบได้ เช่น ปู่ ย่า ตา ยาย ลุง น้า หรือคนอื่นๆ นอกครอบครัวที่เลียนแบบได้ ขณะเดียวกันพ่อแม่จะค่อยๆ สอนให้เด็กเรียนรู้บทบาททางเพศผ่านทางกิจกรรมและการเล่นต่างๆ ของเด็ก อย่างไรก็ตามถ้าบทบาทของพ่อแม่ผิดปกติไปจากที่ควรจะเป็น เด็กจะเรียนรู้จดจำและสับสนในบทบาททางของตน และเด็กไม่อาจก้าวข้ามขั้นพัฒนาการขั้นนี้ไปได้ โดยประสบกับความสับในในบทบาททางเพศ พัฒนากลายเป็นบุคลิกภาพติดตัวก่อให้เกิดความสับสนในบทบาททางเพศเมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่

4. ขั้นแอบแฝง (Latency Stage) อายุ 6-12 ปี เป็นระยะประถมก่อนย่างเข้าสู่วัยรุ่น ที่เด็กจะก้าวจากความรู้สึกทางเพศแบบเด็กๆ ไปสู่ความเป็นวัยรุ่น สังคมเด็กจะกว้างขึ้นโดยเริ่มจะมีสัมพันธภาพกับคนที่ไม่รู้จักมาก่อน เด็กจะคบและเล่นกับกลุ่มเพื่อนเพศเดียวกับตน

ทฤษฎีบุคลิกภาพของอีริค อีริคสัน อิริคสัน (Erikson) ได้เน้นความสำคัญของเด็กปฐมวัยว่าเป็นวัยที่กำลังเรียนรู้ สิ่งแวดล้อมรอบตัว ซึ่งเป็นสิ่งที่แปลงใหม่และน่าตื่นเต้นสำหรับเด็ก บุคลิกภาพจะสามารถพัฒนาได้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับว่าแต่ละช่วงของอายุเด็กประสบสิ่งที่พอใจตามขั้นพัฒนาการต่างๆ ของแต่ละวัยมากเพียงใด ถ้าเด็กได้รับการตอบสนอง ต่อสิ่งที่ตนพอใจในช่วงอายุนั้น เด็กก็จะมีพัฒนาการทางบุคลิกภาพที่ดีและเหมาะสม ครอบคลุมถึงวัยผู้ใหญ่ด้วย ซึ่งพัฒนาการของมนุษย์มี 8 ขั้น สำหรับ 3 ขั้นแรกมีความเกี่ยวข้องกับเด็กปฐมวัย ดังนี้ (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2550: 63-64)

1. ความเชื่อใจหรือขาดความเชื่อใจ (Trust & mistrust) อายุแรกเกิด -1 ปี บุคคลที่สัมพันธ์กับเด็กคือ พ่อ แม่ ผู้เลี้ยงดู ทารกจะพัฒนาความรู้สึกว่าตนเป็นที่ยอมรับและสามารถให้ความเชื่อใจเป็นมิตรแก่คนอื่น วิธีการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ไม่ว่าจะเป็นการอุ้ม การให้อาหาร หรือ

วิธีการเลี้ยงดูต่างๆ จะส่งผลไปสู่บุคลิกภาพของความเป็นมิตร เปิดเผย และเชื่อถือไว้เนื้อเชื่อใจต่อสภาพแวดล้อมและบุคคลต่างๆ ถ้าเด็กไม่ได้รับความรักและความอบอุ่นอย่างเพียงพอ เด็กก็จะพัฒนาบุคลิกภาพของความตระหนี่ตัวปกปิดไม่ไว้วางใจ และมักมองโลกในแง่ร้าย

2. การควบคุมด้วยตนเองหรือสงสัย / อาย (Autonomy; & doubt or shame) อายุ 2-3 ปีบุคคลที่สัมพันธ์กับเด็กคือ พ่อ แม่ ผู้เลี้ยงดู เด็กวัยนี้เริ่มเรียนรู้ที่จะช่วยตนเอง สามารถควบคุมตนเองและสิ่งแวดล้อมรอบตัวได้ เด็กจะสามารถทำงานง่ายๆ เหมาะสมกับวัยของเด็กให้สำเร็จด้วยตนเอง เช่น การหยิบอาหารเข้าปาก เดิน วิ่ง หรือเล่นของเล่น ซึ่งถ้าพ่อแม่บังคับหรือห้ามไม่ให้เด็กกระทำสิ่งใดด้วยตนเองหรือเข้มงวดเกินไป จึงทำให้เด็กเกิดความสงสัยในความสามารถของตนเอง เกิดความละอายในสิ่งที่ตนกระทำ ซึ่งจะทำให้เด็กรู้สึกว่าตนไม่สามารถทำอะไรได้อย่างถูกต้องและได้ผล เกิดความย่อท้อ ชอบพึ่งผู้อื่น

3. การริเริ่มหรือรู้สึกผิด (Initiative; & guilt) อายุ 3-6 ปี บุคคลที่สัมพันธ์กับเด็กคือ ครอบครัว ในขั้นนี้เด็กจะมีความกระตือรือร้นที่จะเรียกสิ่งต่างๆ รอบตัวเอง เด็กมีการเลียนแบบผู้อยู่ใกล้ชิดหรือสิ่งแวดล้อมที่ตนรับรู้ เด็กเริ่มเรียนรู้และยอมรับค่านิยมของครอบครัวและสิ่งถ่ายทอดสู่เด็ก ถ้าเด็กไม่มีอิสระในการค้นหาก็จะส่งผลไปสู่ความคับข้องใจ ที่ไม่สามารถเรียนรู้ในสิ่งที่ตนอยากรู้ ซึ่งจะส่งผลต่อจิตใจของเด็กและความรู้สึกผิดติดตัว

ขั้นพัฒนาการที่ 1-3 มีความเกี่ยวข้องกับวัยของเด็กปฐมวัย เด็กมีความสัมพันธ์กับแม่ พ่อ และครอบครัว ดังนั้นพ่อแม่เป็นบุคคลที่มีความสำคัญต่อพัฒนาการทางบุคลิกภาพของเด็กในวัยนี้เป็นอย่างมาก เด็กมีพัฒนาการทางบุคลิกภาพที่สมบูรณ์ในวัยผู้ใหญ่ได้ ขึ้นอยู่กับรากฐานพัฒนาการในวัยนี้เป็นสำคัญ

ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจท์ (Piaget) เพียเจท์ กล่าวว่าพัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลจึงขึ้นอยู่กับพัฒนาการทางสติปัญญาของบุคคล และได้แบ่งขั้นพัฒนาการทางจริยธรรมไว้ 2 ขั้น คือ (สุรางค์ โควัตระกูล. 2550: 66-67)

1. ขั้นเฮทเทรอนโนมัส (Heteronomous Stage) เป็นขั้นที่ผู้กระทำรับกฎเกณฑ์หรือมาตรฐานทางจริยธรรมมาจากผู้มีอำนาจเหนือตน และถือว่ากฎเกณฑ์เป็นสิ่งที่จะต้องปฏิบัติตามเปลี่ยนแปลงไม่ได้ เด็กที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นนี้เป็นเด็กอายุ 5-8 ปี รับกฎเกณฑ์และมาตรฐานทางจริยธรรมมาจากบิดามารดา ครูและเด็กโต เด็กเชื่อว่า พฤติกรรมใดถูกต้องหรือดีก็ต่อเมื่อผู้แสดงพฤติกรรมได้ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์

2. ขั้นออโทนอมัส (Autonomous) เป็นขั้นที่ผู้กระทำเชื่อว่ากฎเกณฑ์คือข้อตกลงระหว่างบุคคลกฎเกณฑ์อาจเปลี่ยนแปลงได้ คือความร่วมมือและการนับถือซึ่งกันและกันเป็นเรื่องสำคัญและคิดถึงแรงจูงใจของผู้กระทำ เด็กที่มีพฤติกรรมขั้นนี้มีอายุประมาณ 9 ปี เด็กวัยนี้เชื่อว่าข้อตกลงระหว่างบุคคลและกฎเกณฑ์นั้นอาจเปลี่ยนแปลงได้ ถ้าหากบุคคลที่ใช้กฎเกณฑ์นั้นตกลงกันว่าจะเปลี่ยน กฎเกณฑ์จะมีความหมายหรือมีประโยชน์เมื่อบุคคลที่ต้องปฏิบัติยอมรับกฎเกณฑ์นั้น การร่วมมือและการนับถือซึ่งกันและกันเป็นเรื่องสำคัญของการพัฒนาทางจริยธรรมและการตัดสินว่าใคร “ถูก” หรือ “ผิด” คำนึงถึงความต้องการหรือเจตนาของผู้กระทำ

ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบิร์ก (Kohlberg) โคลเบิร์กอธิบายพัฒนาการจริยธรรมไว้ 3 ระดับ แต่ละระดับแบ่งเป็น 2 ขั้น ดังนี้ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. 2538: 155)

ระดับที่ 1 ระดับก่อนกฎเกณฑ์ หรือก่อนที่จะมีจริยธรรม เป็นระดับต่ำสุด การตัดสินใจกระทำเพื่อประโยชน์ของตนเองเป็นสำคัญ ไม่คำนึงว่าผู้อื่นจะเป็นอย่างไร โดยมีรางวัลและการลงโทษเป็นแรงกระตุ้นพฤติกรรม แบ่งเป็น 2 ขั้น

ขั้นที่ 1 พฤติกรรมขึ้นกับการลงโทษและการเชื่อฟัง การกระทำที่ถูกคือไม่ฝ่าฝืนกฎเกณฑ์ที่มีการลงโทษ เด็กยอมทำตามเพื่อหนีจากการถูกลงโทษทางกายมากกว่า

ขั้นที่ 2 พฤติกรรมขึ้นกับการใฝ่หารางวัล การกระทำที่ถูกคือการกระทำสนองความต้องการและความพอใจของตน และได้รางวัลจากผู้อื่น เริ่มมีสัมพันธภาพในลักษณะแลกเปลี่ยนอย่างยุติธรรมต่อผู้อื่น คือ เขาให้ฉัน ฉันก็ให้เขา

ระดับที่ 2 ระดับตามกฎเกณฑ์สังคม เป็นการทำตามกฎเกณฑ์ของกลุ่มสังคมของตน กฎเกณฑ์ หลักศาสนาที่ตนนับถือ และสามารถแสดงบทบาทหน้าที่ของตนได้ดีต้องอาศัยการควบคุมจากภายนอก แบ่งเป็น 2 ขั้น

ขั้นที่ 3 พฤติกรรมขึ้นกับคำชมว่าเป็นเด็กดี หลีกเลี่ยงการตำหนิ การกระทำมีลักษณะคล้อยตามเพื่อนและการชักจูงจากคนอื่น ความถูกต้องขึ้นอยู่กับครอบครัว กลุ่ม ผู้มีอำนาจ ยังไม่สามารถเข้าใจกฎเกณฑ์สังคมได้อย่างเป็นระบบ

ขั้นที่ 4 พฤติกรรมขึ้นกับอำนาจและกฎระเบียบ จะกระทำตามที่กฎหมายกำหนด ขั้นนี้บุคคลสามารถรับรู้สังคมอย่างเป็นระบบ และทำหน้าที่ของตนตามกฎระเบียบของสังคมได้

ระดับที่ 3 ระดับศีลธรรมด้วยวิจารณญาณ เป็นจริยธรรมระดับสูงสุด เกิดขึ้นภายในตัวบุคคล คิดตรึกตรองพิจารณาตัดสินใจข้อขัดแย้งที่เกิดขึ้นตามที่เห็นว่าสิ่งใดสำคัญกว่ากัน แยกตัวตนออกจากกฎเกณฑ์และความคาดหวังของคนอื่น แบ่งเป็น 2 ขั้น

ขั้นที่ 5 พฤติกรรมขึ้นกับมาตรฐานสังคม กระทำตามกฎเกณฑ์สังคม มาตรฐานสังคมเพื่อประโยชน์สุขและสิทธิของทุกคน ขั้นนี้ยังยอมรับกฎระเบียบ แต่มีการเปลี่ยนแปลงกฎเพื่อให้เหมาะสมกับสมาชิกในสังคม สามารถบังคับควบคุมจิตใจของตนเองได้ดี

ขั้นที่ 6 พฤติกรรมขึ้นกับความสำนึกนำ (สติ) หรือหลักจริยธรรมสากล เป็นขั้นสูงสุด การกระทำจะทำตามหลักมโนธรรมของตน ด้วยความรู้สึกสำนึกในความรับผิดชอบ เป็นหลักความยุติธรรมสากล หลักสิทธิมนุษยชน เคารพในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์

เด็กปฐมวัยอยู่ใน 2 ขั้นแรกตามทฤษฎีของโคลเบอร์ก เด็กจะอยู่ในขั้นหลบหลีกการลงโทษ ซึ่งสอดคล้องกับขั้นพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจท์ในขั้นที่ 1 กล่าวตามเหตุผลทางจริยธรรม การที่เด็กทำตามที่พ่อ แม่สั่งสอนว่าเป็นสิ่งที่ถูกต้อง เพราะเด็กไม่ต้องการถูกลงโทษให้ได้รับความเจ็บปวด จึงละเว้นในสิ่งที่ผู้ใหญ่บอกว่าไม่ควรทำ ดังนั้นในการอบรมปลูกฝังจริยธรรม

แก่เด็ก พ่อแม่ควรเป็นตัวแบบที่สำคัญ เพราะเด็กเลียนแบบได้อย่างถูกต้องเหมาะสม การพัฒนาทางด้านจริยธรรมของเด็กขึ้นอยู่กับการปฏิบัติตนของพ่อและแม่

1.4.5.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจผู้อื่น

ทฤษฎีพัฒนาการทางอารมณ์ของออซุเบล

ทฤษฎีพัฒนาการทางอารมณ์ของออซุเบล นักจิตวิทยาได้ศึกษาพัฒนาการทางอารมณ์ อธิบายการแสดงออกทางอารมณ์ว่า การแสดงออกทางอารมณ์นั้น มีขั้นตอนตามลำดับดังนี้ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ 2553: 127-133; อ้างอิงจาก Ausubel. 1970) ขั้นที่ 1 การตีความหมาย (Interpretative Phase) คือ การที่เรารับรู้เหตุการณ์นั้นๆ ว่ามีผลต่อตัวเราและความต้องการ หรือจุดมุ่งหมายของเราอย่างไร เหตุการณ์ที่เรารับรู้นั้นตรงกับประสบการณ์เดิมหรือไม่ ขั้นที่ 2 การเตรียมตอบสนอง (perpartory Reactive Phase) คือ ขั้นที่ร่างกายอยู่ในระยะที่รับอารมณ์และเตรียมการตอบสนองตามลักษณะต่างๆ ของอารมณ์ ขั้นที่ 3 การตอบสนองภายใน (Consummator Reactive Phase) คือ ขั้นที่ร่างกายและระบบประสาทตระหนักถึงลักษณะของอารมณ์ที่เกิดขึ้นเป็นผลให้ประสาทและอวัยวะการเคลื่อนไหวเตรียมพร้อมที่จะทำงานในการตอบสนองต่ออารมณ์ ที่เกิดขึ้น ขั้นที่ 4 การตอบสนองปฏิกิริยาภายนอก (Reflective Reactive Phase) คือ ขั้นที่ร่างกายประมวลสภาพอารมณ์และตอบสนองออกมาเป็นปฏิกิริยาภายนอกตามรูปแบบของประสบการณ์เดิมที่ได้รับอิทธิพลมาจากการเลี้ยงดูและลักษณะเฉพาะของบุคลิกภาพ ทั้งนี้ ออซุเบล กล่าวว่าอารมณ์ของมนุษย์นั้นมีพัฒนาการตามระดับอายุเช่นกัน อารมณ์แต่ละชนิดของมนุษย์เกิดขึ้นในวัยต่างๆ ของมนุษย์ตามระดับขั้นพัฒนาการ ส่วนความกดดันของอารมณ์จะมากน้อยเท่าใดนั้น ก็ย่อมขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์ของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม ออซุเบล ได้แบ่งลักษณะอารมณ์ออกเป็น 2 ด้าน คือ 1) อารมณ์ดี (Positive Emotions) คืออารมณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อมนุษย์ได้รับรู้ในสิ่งที่เขาปรารถนาจะรับรู้ หรือตรงกับความปรารถนา อารมณ์ดี ได้แก่ มีจิตปฏิสัมพันธ์ (Affection) ร่าเริง (Joy) เห็นอกเห็นใจ (Sympathy) และอารมณ์ขัน (Humor) 2) อารมณ์ไม่ดี (Negative Emotions) คืออารมณ์พลัดพรากจากความรัก กลัว วิตกกังวล โกรธ ก้าวร้าว

ทฤษฎีพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ การ์ดเนอร์ (Gardner) สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2556: 53) ได้กล่าวถึงสติปัญญาของเด็กปฐมวัยที่มีการพัฒนาที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ จิตใจและสังคม หรือ ความฉลาดทางอารมณ์ ตามแนวคิดของการ์ดเนอร์ มีพัฒนาการที่เกี่ยวข้อง 2 ด้าน คือ 1) สติปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง (Interpersonal Intelligence) หมายถึง การรู้จักตนเอง การรู้จักอารมณ์ของตนเองสามารถเข้าใจอารมณ์ตามความรู้สึกสนองตอบต่อความต้องการของตนเอง โดยที่เด็กกล้าแสดงความคิดเห็นออกมาอย่างเปิดเผย มีความภูมิใจในตนเอง มีความยืดหยุ่นทางความคิด แก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้ มีการแสดงออกอย่างมีความสุข มีความอดทนรอคอยได้ สามารถทำงานให้สำเร็จ ปรับอารมณ์ได้เป็นปกติเร็ว 2) สติปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ (Intrapersonal Intelligence) หมายถึง การเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดของคนอื่น และรู้จักตอบสนองต่อผู้อื่น รู้จักเอาใจเขา

มาใส่ใจเรา สามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้ มีความสามารถในการสื่อสารและให้ความร่วมมือในการช่วยเหลือผู้อื่น

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์ (Piaget) เพียเจท์ กล่าวถึงพัฒนาทางสติปัญญาเกิดจากการเจริญเติบโตและเปลี่ยนแปลงโครงสร้างของสติปัญญา ซึ่งอยู่ภายใต้กระบวนการ 2 กระบวนการ คือกระบวนการจัดระบบ (Organization) และกระบวนการปรับตัว (Adaptation) และกระบวนการปรับตัวประกอบด้วย 2 กระบวนการคือ กระบวนการดูดซึม (Assimilation) และกระบวนการปรับโครงสร้าง (Accomodation) คือโดยปกติแล้วบุคคลจะมีระดับสติปัญญาอยู่ในระดับใดระดับหนึ่ง ซึ่งสามารถรับประสบการณ์ต่าง ๆ ได้ภายในขอบเขตของโครงสร้างทางสติปัญญาในระดับนั้น เมื่อบุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมใหม่บุคคลจะปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมใหม่นั้น โดยการดูดซึมเอาสิ่งเร้านั้นเข้ามาไว้ในโครงสร้างทางสติปัญญาทางความคิด ถ้าหากสิ่งเร้าที่รับเข้าไปใหม่นั้นมีลักษณะเหมือนหรือคล้ายกับโครงสร้างความคิดเดิม บุคคลจะจัดสิ่งเร้านั้นเข้าไปไว้ในโครงสร้างทางความคิดเดิม ทำให้โครงสร้างความคิดเดิมขยายกว้างขึ้น แต่ถ้าหากสิ่งเร้าที่รับเข้าไปใหม่นั้นมีลักษณะแตกต่างไปจากโครงสร้างความคิดที่มีอยู่ จะทำให้เกิดสภาวะที่ไม่สมดุล (Disequilibrium) ขึ้น บุคคลต้องปรับโครงสร้างความคิดเดิมให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมใหม่ ซึ่งผลจากการปรับตัวจะทำให้บุคคลอยู่ในสภาวะสมดุล (Equilibrium) การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างความคิดให้อยู่ในสภาวะสมดุล ทำให้มนุษย์สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้ก่อให้เกิดพัฒนาการทางสติปัญญาจากขั้นหนึ่งไปสู่ขั้นหนึ่ง เพียเจท์ได้แบ่งพัฒนาการทางสติปัญญาเป็น 4 ขั้นดังนี้ (ดุลยา จิตตะยโศธร. 2553: 146-148; อ้างอิงจาก Brainerd. 1978: 37-38)

1. ขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (Sensorimotor Stage) อยู่ในช่วงแรกเกิดถึง 2 ขวบ โดยพัฒนาการทางความคิดของเด็กจะแสดงออกมาในรูปของปฏิกิริยาสะท้อนต่อสิ่งเร้าตั้งแต่แรกเกิด ต่อมาปฏิกิริยาสะท้อนจะเริ่มเปลี่ยนแปลงเนื่องจากเด็กจะมีการทำงานประสานกันของอวัยวะบางอย่าง เช่น ตากับมือ ตากับหู มือกับปาก เด็กจะเริ่มรู้จักใช้การเคลื่อนไหวสำรวจสิ่งแวดล้อมรอบตัวซึ่งจะพัฒนาเป็นแบบแผนการคิดของเด็กต่อไป ช่วงท้ายของขั้นนี้เด็กสามารถรับรู้ว่าสิ่งของต่างๆ ยังมีอยู่แม้ว่าสิ่งของเหล่านั้นจะไม่ได้ปรากฏอยู่ตรงหน้า

2. ขั้นคิดก่อนปฏิบัติการ (Preoperational Stage) อยู่ในช่วงอายุ 2-7 ปี ช่วงนี้เด็กเริ่มมีพัฒนาการทางภาษา เริ่มมีความสามารถใช้สัญลักษณ์แทนคน สถานที่ และสิ่งของได้เริ่มสามารถที่จะคิดในใจได้ สร้างกฎเกณฑ์ง่ายๆ ที่ จะช่วยอธิบายหรือทำนายสังคมรอบตัวเด็ก เช่น ฟุตบอลเป็นของเด็กผู้ชาย หรือมนุษย์แบ่งเป็นหญิงและชาย แต่เด็กในระยะนี้จะมีปัญหาเรื่อง “Centration” หมายถึง การรับรู้ด้านเดียว กล่าวคือ เด็กมีแนวโน้มที่จะพิจารณาเรื่องต่างๆ เพียงด้านเดียว ไม่พิจารณาด้านอื่นๆ ประกอบ ซึ่งจะทำให้เด็กไม่สามารถมองลึกลงไปจากสิ่งที่เห็นภายนอก เช่น ไม่ทราบถึงแรงจูงใจภายใต้พฤติกรรม เป็นต้น ในขั้นนี้สามารถแบ่งเป็น 2 ระยะ ดังนี้

2.1 ระยะก่อนการมีความคิดรวบยอด (Preconceptual Thought Phase)อยู่ในช่วงอายุ 2-4 ปี ในระยะนี้เด็กเริ่มเข้าใจความหมายของสัญลักษณ์ เด็กสามารถคิดเชิงสัญลักษณ์เกี่ยวกับวัตถุและเหตุการณ์ต่างๆ ได้ ความสามารถในการใช้สัญลักษณ์ ได้แก่ การใช้ภาษา การคิดในใจ การวาดรูป และการใช้ภาษาท่าทาง ข้อจำกัดที่สำคัญในการคิดของเด็กวัยนี้ คือการคิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) คือเอาใจใส่แต่เรื่องราวของตนเองเห็นและเข้าใจสิ่งต่างๆ เฉพาะที่เกี่ยวข้องกับตนเองเท่านั้น ไม่สามารถเห็นและเข้าใจมุมมองของผู้อื่น รวมทั้งเข้าใจว่าทุกคนเห็นเหมือนอย่างที่ตัวเขาเห็นด้วย ทำให้เด็กวัยนี้ไม่สามารถเข้าใจว่า ความคิด ความรู้สึก หรือการรับรู้ของบุคคลอื่นอาจจะแตกต่างจากตนเองได้

2.2 ระยะการคิดเอาเอง (Intuitive Phase) อยู่ในช่วงอายุ 4-7 ปี เมื่อเด็กก้าวสู่ระยะนี้ เด็กจะมีความคิดใกล้เคียงกับการคิดแบบผู้ใหญ่มากกว่าระยะก่อนมีความคิดรวบยอด เด็กจะใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการคิด การคิดของเด็กในวัยนี้จะเร็วขึ้น มีความยืดหยุ่นและมีประสิทธิภาพมากขึ้น อย่างไรก็ตามการให้เหตุผลของเด็กยังขึ้นอยู่กับสิ่งที่เขารับรู้ หรือสิ่งที่เขามองเห็นในขณะนั้น นอกจากนี้เด็กยังเริ่มที่จะเลียนแบบพฤติกรรมผู้ใหญ่ที่อยู่รอบๆ ตัวเขา

3. ขั้นปฏิบัติการเชิงรูปธรรม (Concrete Operational Stage) อยู่ในช่วงอายุ 7-11 ปี เด็กในช่วงนี้มีพัฒนาการทางสติปัญญา และความคิดแตกต่างจากเด็ก 2 ขั้นแรกมาก โดยเด็กขั้นนี้เริ่มมีความสามารถในการสร้างกฎเกณฑ์ รู้จักการจัดหมวดหมู่ สามารถที่จะใช้ความคิดที่ซับซ้อนขึ้นได้และมีความสามารถในการตัดสินเชิงจริยธรรมได้ด้วย การคิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กวัยนี้จะลดลง ทำให้เริ่มมีความเข้าใจหลากหลายมุมมอง สามารถเข้าใจมุมมองของผู้อื่นได้มากขึ้นหรือที่เรียกว่ามีความสามารถในการเข้าใจทัศนะผู้อื่น (Perspective Taking) ซึ่งถ้าเด็กพัฒนาไม่ถึงจุดนี้จะกลายเป็นพวกยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและเป็นคนเห็นแก่ตัว ขาดการแสดงพฤติกรรมเอื้อต่อสังคมนั่นเอง

4. ขั้นปฏิบัติการเชิงนามธรรม (Formal Operational Stage) ช่วงอายุ 12 ปีขึ้นไป เป็นขั้นที่โครงสร้างทางปัญญาพัฒนาอย่างสมบูรณ์ โดยเด็กมีการเปลี่ยนแปลงความสามารถ ด้านการคิดและการแก้ปัญหาที่มีแบบแผนเชิงนามธรรม และมีการใช้เหตุผล เด็กรู้จักคิดหาเหตุผลอย่างเป็นนามธรรม ตั้งสมมติฐาน ทดสอบสมมติฐานและแก้ปัญหาได้แม้ว่าเหตุการณ์หรือสิ่งนั้นๆ จะไม่ได้ปรากฏให้เห็นอยู่ตรงหน้า

แนวคิดทฤษฎีการเข้าใจผู้อื่นของฮอฟแมน (Hoffman) ฮอฟแมนได้แบ่งลำดับขั้นการรับรู้สึกและการเข้าใจผู้อื่น ดังนี้ (Hoffman. 2001)

1. Global empathy เกิดช่วงทารก เด็กแสดงพฤติกรรมจากเห็นผู้อื่นแสดงความกดดัน เด็กแสดงออกเหมือนกับเกิดขึ้นจริงกับตนเอง เช่น เห็นเด็กคนหนึ่งหกล้มร้องไห้ ก็จะทำหน้าเศร้าเอานิ้วใส่ปาก หรือเอาหน้าซุกแม่ เห็นเพื่อนร้องไห้ก็ร้องไห้ตาม

2. Egocentric empathy เด็กรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นได้แต่ยังยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง อยู่ในอายุมากกว่า 1 ปี เด็กรู้ว่าคนอื่นเจ็บแต่ตนเองไม่เจ็บ เด็กยังสับสนเกี่ยวกับสภาวะภายในตัวเองและคนอื่น เช่น เด็กเศร้าเมื่อเห็นเพื่อนกำลังร้องไห้ และพยายามดึงแม่ของตัวเองเข้า

ไปหาเด็กคนนั้น ทั้งที่แม่ของเพื่อนก็อยู่ ระยะนี้เด็กไม่ได้ยึดตนเป็นศูนย์กลางทีเดียว เพราะเด็กยังสามารถแสดงความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น

3. Empathy for another' s feeling อายุ 2-3 ปี เด็กเริ่มมีความสามารถในการสวมบทบาท (Role – taking) เด็กเริ่มรู้ว่าคนอื่นรู้สึกต่างจากตนเองซึ่งขึ้นอยู่กับพื้นฐานประสบการณ์แต่ละคน ในช่วงปลายของระยะนี้สามารถกระตุ้นให้เด็กรับรู้สึกจากการได้ยินข้อมูลเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่น แม้ว่าจะไม่มีบุคคลนั้นอยู่ได้

4. Empathy for another's life condition จะเกิดขึ้นในช่วงเด็กตอนปลาย เด็กจะรับรู้ความรู้สึกในเงื่อนไขชีวิตของผู้อื่น แต่ละคนมีความแตกต่างกันจากประสบการณ์ของแต่ละคน ได้แก่ ความเศร้า ความน้อยเนื้อต่ำใจ ความด้อยโอกาส

แนวคิดของเซลแมน (Selman) เซลแมนได้ศึกษาพัฒนาการความสามารถในการเข้าใจทัศนะผู้อื่น ซึ่งมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีของเพียเจท์ และได้อธิบายพัฒนาการความสามารถในการเข้าใจทัศนะผู้อื่นว่าจะพัฒนาไปตามระดับอายุ และลักษณะของความสามารถในแต่ระดับจะแตกต่างกันในเชิงคุณภาพ เซลแมน ได้ศึกษากับเด็กวัยเรียนโดยใช้วิธีเล่าเรื่องราวต่างๆ ให้เด็กฟัง แล้วจึงสัมภาษณ์เด็กเกี่ยวกับ ความคิด ความรู้สึก ตลอดจนเหตุการณ์ต่างๆ ที่เด็กรับรู้จากการฟังเรื่องราวดังกล่าว จากนั้นจึงนำคำตอบที่ได้มาประเมินระดับพัฒนาการความสามารถในการเข้าใจทัศนะผู้อื่นของเด็ก ซึ่ง เซลแมน พบว่าคำตอบของเด็กจะแปรตามระดับอายุ และได้แบ่งพัฒนาการความสามารถในการเข้าใจทัศนะผู้อื่นเป็น 5 ขั้น ในที่นี้จะขอกล่าวถึงเพียง 2 ขั้นที่สัมพันธ์กับการศึกษาครั้งนี้ ดังนี้ (ดุลยา จิตตะยโศธร. 2553: 150; อ้างอิงจาก Selman.1979)

ขั้นที่ 0 การคิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลางหรือการขาดความสามารถในการแยกความแตกต่าง ระหว่างมุมมองของตนเองกับผู้อื่น (Egocentric or Undifferentiated Perspective Taking) ช่วงอายุ 3-6 ปี เป็นช่วงที่เด็กพอจะเข้าใจว่าตนเองและผู้อื่นอาจมีความคิดความรู้สึกต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งต่างกันได้ แต่ยังไม่ชัดเจนในทุกกรณีเพราะเด็กมักจะยังใช้ความคิดและความรู้สึกของตนเองอธิบายความคิดและความรู้สึกของผู้อื่นอยู่ สะท้อนให้เห็นว่าเด็กยังยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง และเด็กมักจะยังสับสนและมองไม่เห็นความแตกต่างอย่างชัดเจนระหว่างลักษณะทางจิตใจ (นามธรรม) กับลักษณะทางกายภาพ (รูปธรรม) ซึ่งนำไปสู่ความสับสนในเรื่องการกระทำกับความรู้สึกหรือระหว่างการมีเจตนา และไม่มีเจตนาของบุคคล

ขั้นที่ 1 การเข้าใจมุมมองส่วนบุคคล หรือ ความสามารถในการแยกความแตกต่างระหว่างมุมมองของตนเองกับผู้อื่น (Subjective or Differentiated Perspective) ช่วงอายุ 5-9 ปี สิ่งที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการรู้คิดเชิงสังคมของเด็กขั้นนี้ คือ เด็กสามารถแยกลักษณะทางจิตใจของบุคคลออกจากลักษณะทางกายภาพได้ เป็นผลให้แยกการกระทำโดยเจตนาออกจากการกระทำโดยไม่เจตนาได้ ทำให้เด็กตระหนักถึงความจริงว่าบุคคลมีลักษณะภายในจิตใจซึ่งเป็นลักษณะทางนามธรรมซ่อนเร้นอยู่ (ได้แก่ ความรู้สึก และความคิดเห็น) และถือเป็นลักษณะเฉพาะของ แต่ละชีวิต แต่อย่างไรก็ตาม เด็กขั้นนี้ยังมีความคิดแบบเอกนัย คือ ไม่สามารถเข้าใจว่าบุคคลคนเดียวอาจ

มีความรู้สึกนึกคิดได้หลายอย่างในสถานการณ์เดียวกัน และบางครั้งความรู้สึกนึกคิดเหล่านี้ก็อาจจะขัดแย้งกันได้ด้วย รวมทั้งเด็กยังไม่สามารถตระหนักว่าคนเราอาจจงใจซ่อนความรู้สึกที่แท้จริง

1.4.5.3 พัฒนาการการเข้าใจผู้อื่น

ฟลาเวล (Flavell) ได้แบ่งพัฒนาการของการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นแบ่งออกเป็น 3 ขั้น คือ (เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์. 2536: 138-139, อ้างอิงจาก Flavell.1985)

1. เด็กแสดงอารมณ์ตามผู้ใหญ่ได้โดยไม่เข้าใจความหมายของอารมณ์นั้น (Nonreferential Empathy) เช่น ผู้ใหญ่หัวเราะแล้วเด็กหัวเราะตาม

2. เด็กสามารถอนุมานความรู้สึกที่มีในบุคคลอื่น และสามารถมีอารมณ์ที่เกี่ยวข้องด้วย (Inferential Empathy) เช่น การที่เด็กรู้สึกโกรธ กลัว ดีใจ หรือเสียใจไปกับตัวละครในนิทาน

3. เด็กสามารถอนุมานความรู้สึกของผู้อื่นโดยที่ตนไม่มีความรู้สึกร่วมด้วย (Nonempathic Inference) เช่น เด็กทราบว่านักกีฬารู้สึกเหนื่อยจากการวิ่ง แต่เด็กไม่ได้รู้สึกเหนื่อยด้วย

เด็กแสดงอารมณ์ตามผู้ใหญ่ได้โดยไม่เข้าใจความหมายของอารมณ์นั้น (Nonreferential Empathy) มักจะเกิดในวัยทารกตอนต้นหรือตอนกลาง และมักจะพบในเด็กที่เล็กมากๆ เช่น เด็กอายุ 6 เดือน จะมีปฏิกิริยาทางลบ เช่น หน้านิ่วคิ้วขมวด หรือร้องไห้ ต่อผู้ใหญ่ที่โกรธหรือเศร้ามากกว่าผู้ใหญ่ที่ทำท่ามีความสุขหรือเฉยๆ เด็กในวัยก่อนเข้าโรงเรียนจะมีความสามารถทั้งในขั้น Nonreferential Empathy และ Inferential Empathy เช่น สามารถอนุมานจากสีหน้าของผู้อื่นว่าเขามีความรู้สึกอย่างไร และบอกได้ว่าผู้อื่นจะมีสีหน้าอย่างไร ถ้ามีบางสิ่งบางอย่างเกิดขึ้นกับเขา เด็กจะตอบคำถามโดยไม่แสดงอารมณ์ร่วม ถ้าเด็กจะมีอารมณ์ร่วมด้วย ก็มักจะเป็นกรณีที่เด็กรู้สภาพทางอารมณ์ของผู้นั้น ส่วนการอนุมานความรู้สึกของผู้อื่นก็ไม่ได้ใช้ความคิดระดับสูงนักเพียงแต่อาศัยประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนพอจะอนุมานได้ว่าคนอื่นคงจะรู้สึกอย่างเดียวกัน

ความเข้าใจเกี่ยวกับอารมณ์ ระยะแรกเด็กจะแยกอารมณ์ทางบวกและอารมณ์ทางลบออกจากกันได้อย่างกว้างๆ เช่น คนที่ยิ้มมักจะรู้สึกสบายใจ คนจะรู้สึกไม่สบายใจถ้ามีบางอย่างไม่ดีเกิดขึ้น ต่อมาเด็กจะสามารถแยกได้อีกว่าความรู้สึกที่ไม่ดีนั้นยังมีความโกรธ เศร้าหรือกลัว โดยดูที่สีหน้าหรือสิ่งที่เกิดขึ้น เด็กโตและเด็กวัยรุ่นมีแนวโน้มที่จะตีความหรืออนุมานความรู้สึกที่เห็นจากสีหน้าโดยไม่ต้องมีคนขอให้ทำ และเด็กโตจะวิเคราะห์ความรู้สึกได้ถูกต้องมากกว่าโดยใช้ตัวชี้แนะน้อยกว่า นอกจากนี้ยังสามารถอธิบายถึงสาเหตุของอารมณ์ทั้งในด้านที่คนอื่นเป็นเหตุ และในด้านที่ไม่เกี่ยวกับคนอื่น เช่น เขาเศร้าเพราะทำนาพิกาหาย ความเข้าใจนี้มีความซับซ้อน มีความเป็นนามธรรม และมีขอบเขตกว้างขึ้น เช่น มีความเห็นอกเห็นใจคนที่อยู่ไกล เด็กเรียนรู้ว่าอารมณ์บางอย่างเกิดขึ้นจริงตามธรรมชาติ และอารมณ์บางอย่างเกิดจากการเสแสร้ง ซึ่งมีทั้งในตนเองและผู้อื่นโดยเฉพาะผู้ใหญ่จะมีความสามารถในการควบคุมและแสดงอารมณ์ได้ดีกว่าเด็ก

สมิธ (Smith. 2013: 78) กล่าวว่าพื้นฐานความรู้สึกผิดชอบชั่วดีมาจากความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ความเห็นอกเห็นเข้าใจผู้อื่นของเด็กระดับปฐมวัยสามารถพิจารณาได้จากพฤติกรรมการแสดงออกของเด็กแต่ละวัยดังนี้

1. อายุ 1 ปีครึ่งเมื่อเด็กเห็นใครที่กำลังเสียใจเด็กพยายามช่วยให้เขารู้สึกผ่อนคลายด้วยวิธีการเข้าไปสัมผัสและพูดปลอบโยน (การแสดงออกขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของเด็ก)

2. อายุ 2-2 ปีครึ่ง เด็กสามารถรู้ว่าผู้อื่นรู้สึกอย่างไร และแสดงออกต่อความรู้สึกของผู้อื่น เช่น เมื่อเห็นเด็กคนอื่นที่เศร้าใจ เด็กจะพูดว่า “เด็กคนนั้นเสียใจ” และเด็กวัยนี้แสดงให้เห็นถึงความกรุณาโดยการสมมติผ่านตุ๊กตา เช่น ป้อนอาหารให้ตุ๊กตาหมี

3. อายุ 3 ปี เด็กสามารถเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นจากสิ่งที่เขากำลังประสบอยู่ เช่น เด็กพูดว่า “แม่เศร้า แม่นิ้วเจ็บ”

4. อายุ 4 ปี เด็กสามารถเข้าใจการแสดงออกของผู้อื่นที่แตกต่างกัน ในสถานการณ์เดียวกันได้ เช่น เด็กเห็นพี่ชายกับพี่สาวเล่นเกมด้วยกัน พี่ชายแพ้โกรธ พี่สาวชนะตบมืออย่างดีใจ

พัชรี ผลโยธิน (2551: 11-17) กล่าวถึงพัฒนาการในการรับรู้ความคิดและอารมณ์ของบุคคล (empathy) มีระยะพัฒนาการคือ

1. ระยะแรกในวัยทารก เด็กจะแสดงพฤติกรรมรับรู้ความคิดและอารมณ์ของผู้อื่นโดยการร้องไห้เมื่อเห็นเด็กคนอื่นแสดงความทุกข์ เศร้าเสียใจ แต่เด็กยังไม่เข้าใจว่าเสียใจอะไรต่อมา

2. ระยะที่สอง ในช่วงวัยเตาะแตะ เด็กพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น ทำให้เด็กมีพฤติกรรมช่วยเหลือโดยเจตนามากขึ้น เด็กอาจกอดหรือลูบหลังปลอบเด็กอื่นที่ร้องไห้ หรือจูงแม่ไปหาน้องที่กำลังร้องไห้

3. ระยะที่สาม เด็กสามารถแสดงบทบาทของผู้อื่น รวมทั้งสามารถตอบสนองความต้องการของผู้อื่นด้วย บางครั้งเด็กปฐมวัยจะไม่แสดงพฤติกรรมช่วยเหลือผู้อื่นเพราะเด็กรู้ว่าผู้ใหญ่จะช่วยเหลือ

อุสา สุทธิสาคร (2545: 26-27) กล่าวถึงพัฒนาการความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นดังนี้

1. เด็กอายุ 1-2 ปี จะเริ่มแยกแยะระหว่างความเสียใจของตัวเองกับเด็กคนอื่นได้ และตามสัญชาตญาณ เด็กจะพยายามปลอบใจเด็กคนอื่นด้วย แต่เพราะความเป็นเด็กจึงไม่รู้ว่าควรทำอย่างไร เด็กบางคนมีลักษณะเห็นอกเห็นใจผู้อื่นมาตั้งแต่เด็ก แรดกี ยาร์โรว์ (Radke Yarrow) และ เอ. ซาห์นแวกซ์เลอร์ (A.Zahn-Waxler) นักจิตวิทยารายงานว่าเด็กบางคนพยายามเข้าไปช่วยเด็กคนอื่นที่กำลังร้องไห้อยู่ เด็กบางคนรู้สึกเห็นใจแต่ก็ได้แต่ยืนมอง บางคนแสดงปฏิกิริยาไปในทางลบ เช่น ไม่ยอมเล่นด้วย หรือตีเด็กที่กำลังร้องไห้

2. เมื่อเด็กโตขึ้นอายุประมาณ 6 ปี จะเริ่มมีปฏิกิริยาแยกแยะความเห็นใจผู้อื่นได้ชัดเจนขึ้น เช่น เด็กชายแป๋งตามแม่ไปซื้อของในร้านค้า ระหว่างยืนรอแม่อยู่ที่ประตู เห็นหญิงสูงวัย

อายุรุ่นราวคราวเดียวกับยายเขา กำลังเดินเข้ามาในร้าน มือหอบหิ้วของพะรุงพะรัง และกำลังจะเปิดประตู เขาจึงช่วยเปิดให้และได้รับคำชมว่า ... ขอบใจนะหนู ช่างน่ารักจริงๆ เด็กชายแป๋งก็จะเดาได้ว่าผู้ใหญ่คนนี้รู้สึกต่อเขาอย่างไร และตัวเองก็รู้สึกดีที่ได้ช่วยเหลือ

3. เด็กอายุ 10-12 ปี เด็กจะเริ่มแผ่ความเห็นใจจากผู้คนใกล้ชิดไปสู่กลุ่มคนที่ไม่รู้จักมากขึ้น เช่น กลุ่มคนยากจน เด็กด้อยโอกาสอื่นๆ

การเข้าใจผู้อื่นเป็นความสามารถรับรู้อารมณ์ผู้อื่น เข้าใจถึงมุมมองของคนอื่น นักวิชาการบางท่านได้กล่าวว่าเป็นความรู้สึกแบบ “เอาใจเขามาใส่ใจเรา” ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงพัฒนาการการเอาใจเขามาใส่ใจเราในเด็กปฐมวัย ไว้ดังนี้

พัฒนาการของการเอาใจเขามาใส่ใจเราในเด็กปฐมวัย (สำนักกิจการมวลชนและสารนิเทศ. 2555: 24-25)

1. พัฒนาการของการเอาใจเขามาใส่ใจเราของเด็กอายุ 3-4 ปี สามารถแสดงอารมณ์ตามความรู้สึกได้ สามารถเข้าใจการแสดงออกทางอารมณ์ของผู้อื่นเมื่อเคยได้รับรู้ประสบการณ์ในสถานการณ์นั้นมาก่อน เด็กจะสังเกตและตอบสนองต่อเพื่อนที่แสดงอารมณ์ทางลบได้ ชอบทำให้ผู้ใหญ่พอใจเพื่อที่จะได้รับคำชม และสามารถติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่นได้โดยใช้การสื่อสารทางอารมณ์ที่ไม่ซับซ้อน กลัวการพลัดพรากจากผู้ใกล้ชิดน้อยลง ชอบเล่นคู่ขนาน (เล่นของเล่นชนิดเดียวกัน อยู่ใกล้กัน แต่ต่างคนต่างเล่น ไม่ยุ่งเกี่ยวกัน)และเล่นบทบาทสมมติ

2. พัฒนาการของการเอาใจเขามาใส่ใจเราของเด็กอายุ 4-5 ปี สามารถติดต่อกับบุคคลอื่นได้โดยใช้การสื่อสารทางอารมณ์ที่หลากหลายมากขึ้น เข้าใจการแสดงออกทางอารมณ์ของผู้อื่น จะสังเกตเห็นและมีการตอบสนองต่อเพื่อนที่แสดงออกอารมณ์ทางลบได้หลากหลายมากขึ้น เล่นร่วมกับผู้อื่นได้ และรู้จักแบ่งของให้ผู้อื่น ต้องการให้มีคนสนใจ ให้มีคนฟังและชอบท้าทายผู้ใหญ่

3. พัฒนาการของการเอาใจเขามาใส่ใจเราของเด็กอายุ 5-6 ปี สามารถติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่นได้โดยใช้การสื่อสารทางอารมณ์ที่หลากหลายและชัดเจนมากขึ้น สามารถตอบสนองต่อเพื่อนที่แสดงออกอารมณ์ทางลบได้หลากหลายและชัดเจนมากขึ้น และยังสามารถแลกเปลี่ยนความรู้สึกระหว่างตนกับเพื่อนๆ ได้ เป็นวัยที่เข้าใจการแสดงออกทางอารมณ์ของผู้อื่นได้ดี สามารถสังเกตและเข้าใจความหมายของการแสดงออกทางอารมณ์ผ่านรูปแบบต่างๆ เช่น กิริยา ท่าทาง สีหน้าได้ มีความพร้อมเป็นอย่างยิ่งที่จะปลูกฝังการเอาใจเขามาใส่ใจเรา เด็กจะแสดงอารมณ์ได้สอดคล้องกับสถานการณ์อย่างเหมาะสม จะชื่นชมความสามารถและผลงานของตนเองและผลงานของผู้อื่น ยึดตัวเองเป็นศูนย์กลางน้องลง รู้จักขอบคุณเมื่อรับของจากผู้ใหญ่ จะเล่นหรือทำงานโดยมีจุดมุ่งหมายร่วมกับผู้อื่นได้และรับผิดชอบงานที่ได้รับมอบหมายได้ดี

1.4.6 คุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นที่ผู้วิจัยศึกษาค้นคว้าหาข้อมูลโดยศึกษาจากคำภาษาอังกฤษที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย คือ “Empathy” เป็นหลักตั้งต้นในการค้นคว้าจากเอกสารของต่างประเทศ และทักษะชีวิตในด้านการเข้าใจผู้อื่น ความฉลาดทางอารมณ์

จากแนวคิดของนักวิชาการต่างๆ การเข้าใจผู้อื่น นั้นเป็นเรื่องที่มีความสัมพันธ์กันทั้งด้านอารมณ์ สังคม และสติปัญญา และจากความหมาย ความสำคัญ องค์ประกอบ และรูปแบบในการเข้าใจผู้อื่น ดังที่กล่าวมาที่นักวิชาการต่างๆ ได้กล่าวถึงว่าทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นนั้น โดยผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์และลองจัดหมวดหมู่ของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นในเบื้องต้นจากแนวคิดของนักวิชาการและเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เป็นการรับรู้ความรู้สึกของตนเอง การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น การช่วยเหลือ (ที่มีรายละเอียดในประเด็นต่อไปนี้ การแก้ปัญหาผู้อื่น, การแบ่งปัน, การห่วงใยผู้อื่น) ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 1 แสดงการวิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นจากแนวคิดของนักวิชาการต่างๆ

ลำดับ	แนวคิดของนักวิชาการ/ที่มา	ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย			
		การรู้ความรู้สึกของตนเอง	การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น	การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	การช่วยเหลือ (การแก้ปัญหาผู้อื่น, การแบ่งปัน, การห่วงใยผู้อื่น)
1	Martin L. Hoffman หนังสือ: Empathy and Moral Development	/	/	/	/
2	Valerie Quann and Carol Anne Wien บทความ *The Visible Empathy of Infant and Toddlers* ที่มา : Beyond the Journal ,Young Children on the Web,July 2006	/	/	/	/
3	Charles A. Smith บทความ *"I'm Sorry" : The Educator's Role in Preschooler's Emergence of Conscience.* ที่มา: Young Children , March 2013	/	/	/	/

ตาราง 1 (ต่อ)

ลำดับ	แนวคิดของนักวิชาการ/ที่มา	ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย			
		การรู้ความรู้สึกของตนเอง	การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น	การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	การช่วยเหลือ (การแก้ปัญหาผู้อื่น, การแบ่งปัน, การห่วงใยผู้อื่น)
4	Marie L. Masterson and Katharine C. Kersey บทความ Teaching Your Child Empathy ที่มา:Childhood Education , July/August /2013 vol.89, no.4	/	/	/	/
5	David A. Schroeder หนังสือ: The Psychology of Helping and Altruism Problems and Puzzles				/
6	Rebecca Parlakian & Claire Lerner บทความ *"Tips on Helping Your Child Develop Empathy"* ที่มา www.zerotothree.org	/	/	/	
7	Carla Poole , Susan A. Miller, and Ellen Booth Church บทความ *"Ages & Stages : Empathy"* ที่มา: www.Scholastic.com/teachers/article/ ages - stages – empathy.	/	/	/	/
8	Charles Flatter & Katherine Ross บทความ "Empathy in Children Aged Two to Six" ที่มา : www.sesamestreet.org/parents/topics/ getalong/	/	/	/	/

ตาราง 1 (ต่อ)

ลำดับ	แนวคิดของนักวิชาการ/ที่มา	ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย			
		การรู้ความรู้สึกของตนเอง	**การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น**	**การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น**	**การช่วยเหลือ** (การแก้ปัญหาผู้อื่น, การแบ่งปัน, การห่วงใยผู้อื่น)
9	Sanda Crosser บทความ *"Do You Know How I Feel? Empathy and the Young Child"* ที่มา : www.earlychildhoodmews.com/earlychildhood/ article	/	/	/	
10	Daniel Goleman หนังสือ: Emotional Intelligence	/	/	/	
11	งานวิจัย "The development of a scale to measure empathy in 8 – and 9- year old children" Alison F Garton and Eyal Gringart	/	/	/	/
13	พัชรี ผลโยธิน หน่วยการ : *การจัดประสบการณ์สำหรับเด็กปฐมวัย* ที่มา: หนังสือ มสธ.		/	/	/
14	อุสา สุทธิสาคร หนังสือ: พัฒนา EQ เด็กได้อย่างไร	/	/	/	/
15	ดร.ลินน์ ไวซ แปลโดย ณปัญ วรรณคำ หนังสือ: อ่านใจลูกเดาใจเด็ก	/	/	/	
16	กรมสุขภาพจิต ที่มา: รายงานการวิจัยการพัฒนาแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์เด็กอายุ 3-5 ปีและ 6-11 ปี	/	/	/	

ตาราง 1 (ต่อ)

ลำดับ	แนวคิดของนักวิชาการ/ที่มา	ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย			
		การรู้ความรู้สึกของตนเอง	**การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น**	**การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น**	**การช่วยเหลือ** (การแก้ปัญหาผู้อื่น, การแบ่งปัน, การห่วงใยผู้อื่น)
18	นฤมล เนียมหอม บทความ "การจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อการสร้างวินัยในตนเองให้แก่เด็ก" ที่มา: www. ห้องเรียนครูแมว	/	/	/	

จากตาราง การวิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นจากแนวคิดของนักวิชาการต่างๆ จะเห็นได้ว่าทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นจะเป็นเรื่องเกี่ยวกับการรับรู้ความรู้สึกของตนเอง การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การเข้าใจความรู้สึกของผู้ และของการช่วยเหลือที่แสดงออกมาเป็นลักษณะการแก้ปัญหาผู้อื่น การแบ่งปัน, การห่วงใยผู้อื่น ซึ่งในเรื่องของการช่วยเหลือนั้นจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น การแสดงออกถึงการเข้าใจผู้อื่น และนำไปสู่การช่วยเหลือจะมีการเกี่ยวเนื่องมาจากอารมณ์ความรู้สึกที่อยากจะทำให้ผู้อื่นคลายจากความทุกข์ หรือความยากลำบากที่ผู้อื่นประสบอยู่ด้วยการแสดงความห่วงใย เข้าไปแก้ปัญหา แบ่งปันสิ่งของหรืออื่นๆ เพื่อให้ผู้อื่นรู้สึกดีขึ้น ซึ่งคำว่า "เอื้ออาทร" มีความหมายครอบคลุมประเด็นดังที่กล่าวมา ผู้วิจัยจึงใช้คำว่า "เอื้ออาทร" เป็นหนึ่งในองค์ประกอบของคุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น และสรุปการวิเคราะห์องค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย จากแนวคิดของนักวิชาการ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังนี้ ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย หมายถึง การแสดงออกของเด็กปฐมวัยในการรู้ เข้าใจความรู้สึกของตนเอง และรู้ความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่นตลอดจนเข้าใจผู้อื่น และแสดงการตอบสนองต่อความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมด้วยการแสดงออกทางคำพูด กริยาท่าทาง หรือการกระทำ ประกอบด้วย 1) ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง 2) ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และ 3) ด้านการเอื้ออาทร

1.4.6.1 การรู้ความรู้สึกของตนเอง

โกลแมน (Goleman. 1998:93) กล่าวถึงการรู้ความรู้สึกของตนเอง หมายถึง คือการที่บุคคลรู้ว่าตนกำลังรู้สึกอย่างไรในขณะนั้น สามารถบอกความรู้สึกของตนเองได้อย่างถูกต้องและเปิดเผย รู้ว่าการเกิดอารมณ์ของตนเองมีสาเหตุมาจากสิ่งใดและจะมีผลต่อตนเอง ผู้อื่นและการ

ปฏิบัติงานอย่างไรรู้สาเหตุของความวิตกกังวล ความคับข้องใจ มีสติรู้ตัวอยู่เสมอ รู้จุดเด่น จุดด้อยของตนเองมีความมั่นใจในตนเอง สามารถตัดสินคุณค่าของสิ่งต่างๆ ได้อย่างมั่นใจ

การ์ดเนอร์ (Gardner.1993:13) กล่าวถึงปัญญาด้านการรู้จักตนเอง (Intrapersonal Intelligence) ที่มีความเกี่ยวพันการรู้ความรู้สึกของตนเองว่า เป็นความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของคนเอง สามารถแยกแยะอารมณ์และความรู้สึก ตลอดจนจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม

อุไร จักษ์ตรีมงคล (2544: 5) กล่าวถึง การรับรู้ความรู้สึกของตนเอง หมายถึง ความสามารถในการรับรู้และเข้าใจความรู้สึกและอารมณ์ของตนเอง รู้ถึงข้อดี ข้อด้อยของตนเองตามความเป็นจริงพร้อมทั้งตระหนักในคุณค่าและภาคภูมิใจในความสามารถที่มีอยู่ของตนเอง

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2553: 57) กล่าวว่า การรับรู้ความรู้สึกของตนเอง คือ ความสามารถของตนเองในสภาวการณ์นั้นๆ ถ้าเรารู้ว่าเรามีการรับรู้ เรามีความสามารถ เราก็จะแสดงออกถึงความสามารถนั้นออกมา เช่น รับรู้ว่าตนเองมีความสามารถ มีความอดทนไม่ย่อท้อจะประสบความสำเร็จในที่สุด

ลักษณะการรู้ความรู้สึกของตนเอง

พสุ เดชะรินทร์ (2548: 8) กล่าวว่า การรู้ความรู้สึกของตนเอง ต้องรู้ถึงสิ่งที่ตนสามารถทำได้ดี (จุดแข็ง) รู้ถึงสิ่งที่ตัวเองขาดหรือไม่เก่ง (จุดอ่อน) รู้ถึงเป้าหมายที่ตนเองต้องการมุ่งไปสู่ และรู้ถึงบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบของตนเอง

พิมพ์นภัส เอี่ยมสมบูรณ์ (2550: ออนไลน์) กล่าวถึงแนวทางการรับรู้ความรู้สึกของตนเองว่า คนเราจะต้องรู้จักตนเองในเรื่องต่อไปนี้

1. ความสนใจและนิสัยใจคอของตัวเอง
2. ความสามารถทั่วไปและความสามารถพิเศษ
3. ความสามารถแห่งสมองและบุคลิกภาพ
4. ฐานะทางเศรษฐกิจ
5. ความรู้
6. สุขภาพและศักยภาพทางกาย

โสภณ ภูเก้าล้วน (2556: ออนไลน์) ได้กล่าวถึงวิธีการที่ทำให้เราสามารถการรับรู้ความรู้สึกตนเองได้อย่างถูกต้องว่ามีดังนี้

1. มีความตั้งใจจริงที่จะค้นพบตนเอง
2. ลดเหตุผลเกราะคุ้มกันตัวเอง และการโยนความผิดให้คนอื่นลงให้มากที่สุด
3. ตั้งคำถามถามตัวเองว่า ทำไมจึงทำอย่างนั้นอย่างนี้ คิดอย่างนั้น อย่างนี้หรือฝันอย่างนั้นอย่างนี้
4. เปิดเผยความรู้สึกต่อบุคคลที่คิดว่าเปิดเผยได้
5. ให้บุคคลอื่นแสดงความรู้สึกต่อเราตามที่เขารู้สึกจริงๆ

6. ใจกว้างพอที่จะยอมรับในสิ่งที่เราเป็น และมีเหตุผลในสิ่งที่เราเป็น

7. เปรียบเทียบตัวเราในสิ่งที่เราคิดว่าเราเป็น กับตัวที่คนอื่นคิดว่าเราเป็น เพื่อค้นหาตัวที่เราเป็น

8. วิเคราะห์ตัวที่เราเป็น เพื่อหาปมด้อยและปมเด่น เพื่อค้นพบตนเองในภาพที่ตนเป็นจริงๆ

9. ยอมรับสภาพที่เราเป็นและพร้อมที่จะพัฒนาให้เป็นภาพที่เราอยากเป็นในหนทางที่เป็นไปได้

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า การรู้สึกความรู้สึกของตนเอง รู้ว่าตนกำลังรู้สึกอย่างไร บอกความรู้สึกของตนเองได้อย่างถูกต้อง รู้สาเหตุแห่งการเกิดอารมณ์ความรู้สึกนั้นๆ และจะมีผลต่อตนเอง และผู้อื่นอย่างไร เมื่อรู้ความรู้สึกอารมณ์ของตนเองอย่างถูกต้องอย่างชัดเจนแล้ว จะนำไปสู่การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นต่อไป

1.4.6.2 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

เซลแมน (Selman. 1971) กล่าวถึงความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น หมายถึง การที่เด็กสามารถแยกแยะการรับรู้ การคิด อารมณ์ ความรู้สึกหรือองค์ประกอบภายในของตนเองจากผู้อื่น มองเห็นความแตกต่างระหว่างองค์ประกอบภายในตนเองและผู้อื่น รวมทั้งสามารถอนุมานได้ว่าผู้อื่นที่อยู่ในสภาพการณ์ที่ต่างจากตนเองมีการรับรู้ การคิด อารมณ์ ความรู้สึกอย่างไร

แบทสัน (Batson. 1991) กล่าวความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น หมายถึง การทำให้บุคคลสามารถเข้าใจได้ว่าบุคคลอื่นจะได้รับผลกระทบจากการกระทำของตัวเขาเองด้วย ทำให้บุคคลมีการปรับการกระทำที่มิให้ผลกระทบต่อผู้อื่นแทนการมุ่งจะกระทำตามความต้องการของตนเองเพียงฝ่ายเดียว รวมถึงมุ่งช่วยเหลือให้ผู้อื่นได้สิ่งที่ต้องการ

มัลลิกา สันติหิรัญภาค (2545: 6) กล่าวถึงความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น เปรียบเสมือนการเอาใจเขามาใส่ใจเรา หรือการนำตัวเราเข้าไปแทนที่ผู้อื่นทำให้สามารถเข้าใจและรับรู้ถึงความคิด อารมณ์ ความรู้สึก รวมทั้งเจตนาในการแสดงพฤติกรรมของบุคคลอื่นทั้งในสถานการณ์คล้ายกันหรือแตกต่างกันได้

จากความหมายดังกล่าวสรุปได้ว่า การเข้าใจผู้อื่น คือความสามารถในการรับรู้ความคิด อารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น สามารถจินตนาการได้ว่าผู้อื่นรับรู้เหตุการณ์นั้นอย่างไร มีความรู้สึกเป็นอย่างไรจากเหตุการณ์นั้น และหากตนอยู่ในเหตุการณ์นั้นจะรู้สึกอย่างไร

ความสามารถในการสวมบทบาทของเด็ก

แชนส์ (Shantz) ได้ศึกษาความสามารถในการสวมบทบาทของเด็กเล็กจนถึงวัยเด็กตอนปลาย ไว้เป็น 3 ด้าน ดังนี้ (มัลลิกา สันติหิรัญภาค. 2545: 6 อ้างอิงจาก Shantz.1983)

1. ความสามารถในการสวมบทบาทด้านการรับรู้ (Perceptual Role Taking) คือ การที่เด็กมีความสามารถในการอนุมานมองเห็นตำแหน่งของผู้อื่นโดยเด็กสามารถแยกความแตกต่างระหว่างการมองเห็นตำแหน่งวัตถุของตนเองและผู้อื่นได้ เมื่อผู้อื่นอยู่ในตำแหน่งที่แตกต่าง

จากตนเอง นั้นคือมีความสามารถในการนำตนเองไปอยู่ในตำแหน่งของผู้อื่นนอกจากนี้ยังมีความเข้าใจว่าวัตถุชิ้นเดียวกันจะปรากฏแก่สายตาผู้มองได้หลายลักษณะซึ่งขึ้นอยู่กับตำแหน่งผู้มองวัตถุนั้น มิใช่ลักษณะที่มองเห็นเพียงอย่างเดียว

2. ความสามารถในการสวมบทบาทด้านอารมณ์และความรู้สึก (Affective Role Taking) คือการที่เด็กมีความสามารถในการอนุมานอารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น โดยเด็กสามารถแยกระหว่างอารมณ์ความรู้สึกของตนเองกับอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นได้

3. ความสามารถในการสวมบทบาทด้านการคิด (Cognitive Role Taking) คือการที่เด็กมีความสามารถในการอนุมานความรู้ความเข้าใจของผู้อื่น โดยเด็กสามารถแยกระหว่างความรู้ความเข้าใจของผู้อื่นกับความรู้ความเข้าใจตนเอง และสามารถบรรยายได้ว่าผู้อื่นมีความรู้ ความเข้าใจอย่างไร เมื่อผู้อื่นได้รับรู้เหตุการณ์ที่แตกต่างจากที่ตนเองรับรู้ คือมีความเข้าใจว่าเมื่อบุคคลได้รับรู้เหตุการณ์ต่างกันจะมีความรู้เกี่ยวกับเหตุการณ์และความเข้าใจในเหตุการณ์ต่างกัน

ปัจจัยที่ส่งเสริมความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น

องค์ประกอบสำคัญที่ช่วยส่งเสริมให้เด็กมีความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นคือพัฒนาการทางด้านสติปัญญา เนื่องจากความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นจะพัฒนาขึ้นตามลำดับอายุ และการที่เด็กแต่ละคนมีความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นได้ดีหรือไม่นั้น ขึ้นอยู่กับปัจจัยต่างๆ หลายประการ ดังนี้ (สุปราณี ปรุงประเสริฐ. 2548: 17-20)

1. วิธีการอบรมเลี้ยงดู การอบรมเลี้ยงดูที่ได้รับจากบิดามารดามีบทบาทสำคัญมากในการปลุกฝังความคิดและทัศนคติที่ดีให้แก่เด็ก ซึ่งจะส่งผลให้เด็กเติบโตเป็นคนดีของสังคมต่อไป การอบรมเลี้ยงดูที่เน้นการมีความสัมพันธ์ที่ต่อกัน เช่น การอบรมเลี้ยงดูแบบชี้แจงเหตุผล การอบรมเลี้ยงดูแบบรักใคร่สนับสนุน ตลอดจนการเปิดโอกาสให้เด็กได้สวมบทบาทต่างๆ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับสมาชิกในครอบครัว รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูเหล่านี้นับเป็นปัจจัยที่สำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น

2. สภาพสังคมหรือชุมชนรอบตัวเด็ก มีส่วนส่งเสริมความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น โดยสภาพสังคมที่เปิดโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวาจากับเพื่อนหรือผู้ใหญ่ เช่น ในสังคมเมือง เด็กจะมีการสวมบทบาทได้ดีกว่าเด็กในสังคมที่ไม่รับโอกาสในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวาจากับเพื่อนหรือผู้ใหญ่ จากงานวิจัยของดันและคณะที่ศึกษาความสัมพันธ์ของการสนทนาเกี่ยวกับความรู้สึกที่แตกต่างที่แตกต่างกันระหว่างเด็กอายุ 3 ปีกับแม่และพี่น้องของพวกเขาและความสามารถในการจดจำเกี่ยวกับอารมณ์เมื่อเด็กอายุ 6 ปี กลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 41 คน พบว่าความแตกต่างในการสนทนาเกี่ยวกับความรู้สึก (ในด้านความถี่ การพูดถึงสาเหตุ เนื้อหาที่หลากหลาย และการโต้แย้ง) มีความสัมพันธ์กับสามารถในการจดจำเกี่ยวกับอารมณ์ในเวลาต่อมา ผลการศึกษาพบนัยสำคัญอย่างสูงระหว่างพัฒนาการด้านความเข้าใจเกี่ยวกับอารมณ์ของเด็กกับการสนทนาระหว่างสมาชิกในครอบครัวขณะที่เด็กยังอายุน้อย (สุปราณี ปรุงประเสริฐ. 2548: 17-20; อ้างอิงจาก Dunn, Brown; & Bearsall. 1991)

3. การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน เป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้เด็กลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง และพัฒนาความสามารถในการเข้าใจผู้อื่น (ในการสวมบทบาท) โดยเฉพาะในวัยเด็กตอนต้นและวัยรุ่น เด็กจะใช้ชีวิตส่วนใหญ่กับสังคมนอกบ้าน จะให้ความเป็นเพื่อกับผู้อื่น สร้างมิตรภาพกับกลุ่ม เริ่มเรียนรู้ค่านิยมทางสังคมจากกลุ่มเพื่อนและบุคคลรอบข้าง ซึ่งพัฒนาการทางสังคมของเด็กวัยนี้จะเด่นชัดมาก โดยเด็กจะให้ความสำคัญต่อสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ทั้งต่อบุคคลใกล้ชิดและบุคคลอื่น ทั้งวัยเดียวกันและต่างวัย เด็กวัยนี้ต้องการเพื่อนมาก เด็กจะแสวงหาเพื่อนที่มีความคล้ายคลึงกับตนในด้านบุคลิกลักษณะ ความชอบ และเด็กมักยึดมั่นกับกลุ่มเพื่อนสังคมรอบข้าง มีความรู้สึกผูกพัน เป็นเจ้าของและซื่อสัตย์ต่อกลุ่ม

4. การแสดงบทบาทสมมติ ช่วยให้เด็กเรียนรู้และเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ความเข้าใจนี้จะช่วยให้เด็กรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา และส่งเสริมให้เด็กได้พัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองในทางที่ดี รวมทั้งได้มีโอกาสสำรวจตนเองและเรียนรู้เกี่ยวกับผู้อื่น ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนรู้เข้าใจตนเองและผู้อื่นมากขึ้น

คุณลักษณะของบุคคลที่มีการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

ผู้ที่มีการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นนั้นจะแสดงออกในลักษณะดังนี้ (กรมสุขภาพจิต. 2545: 66)

1. แสดงความรักและเอาใจใส่ผู้อื่น
2. รู้จักปลอบเมื่อเห็นคนอื่นเสียใจ
3. ช่วยปกป้อง ดูแลและช่วยเหลือเด็กที่เล็กกว่า
4. เห็นอกเห็นใจเมื่อผู้อื่นเดือดร้อน
5. รู้จักให้กำลังใจผู้อื่น
6. ใส่ใจหรือรู้ว่าใครชอบอะไร ไม่ชอบอะไร
7. เป็นที่พึ่งเมื่อเพื่อนต้องการความช่วยเหลือ
8. ระมัดระวังที่จะไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อนหรือเสียใจ
9. รู้จักแสดงความห่วงใยผู้อื่น

นอกจากนี้ นพมาศ ธีรเวคิน (2539: 60) ยังได้กล่าวเพิ่มเติมถึงคุณลักษณะของบุคคลที่มีการเข้าใจผู้อื่น ดังนี้

1. รับรู้ความทุกข์ของคนอื่นมากกว่าเวลาเห็นคนกำลังมีทุกข์
2. คิดว่าตนเองเห็นใจและเข้าใจผู้อื่น
3. คิดว่าคนอื่นก็คิดและเห็นใจผู้มีความทุกข์เช่นเดียวกับตน
4. จะสนับสนุนค่านิยมในการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น
5. จะพยายามกระทำเพื่อลดความทุกข์ของผู้อื่น

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า บุคคลที่จะมีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นจะต้องเป็นผู้ที่สามารถรับรู้ ความคิด อารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น จินตนาการได้ว่าเขารู้สึกอย่างไรกับสิ่งที่เขากำลัง

ประสบอยู่ และทำอย่างไรให้เขาคลายจากสิ่งที่เขาประสบอยู่จากสถานการณ์ทำให้เขารู้สึกเป็นทุกข์ในรูปแบบต่างๆ ผ่านทางสีหน้า กิริยาท่าทาง หรือคำพูด ทั้งนี้ทั้งนั้นขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของเด็กที่ได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น หรือกับสิ่งต่างๆ ซึ่งจะทำให้เด็กมีคุณลักษณะที่มีความเข้าใจผู้อื่น

1.4.6.3 การเอื้ออาทร

ราชบัณฑิตยสถาน (2554: 940-946) แยกคำว่า เอื้ออาทรเป็นสองคำ คือ เอื้อ กับ อาทร ซึ่งมีความหมายคล้ายกันและนำมารวมกันสามารถสื่อความหมายว่า เป็นความเอื้อเฟื้อ มีน้ำใจ การใส่ใจ และการเอาใจใส่

พระไพศาล วิสาโล (2543: 293) กล่าวถึง ความเอื้ออาทร หมายถึง ศีล คือความประพฤติด้วยความเอื้ออาทรต่อกัน มีน้ำใจ และไม่ละเมิดผู้อื่น ตระหนักถึงหน้าที่ที่พึงมีต่อสังคม และกระทำโดยคำนึงถึงประโยชน์ส่วนรวม

ศศิพิมล วังรัตนากร (2551: 9) กล่าวถึว ความเอื้ออาทร หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกในลักษณะ การเอาใจใส่ ดูแลช่วยเหลือกันทั้งทางสีหน้า ท่าทาง คำพูด การกระทำที่แสดงถึงคุณค่าเชิงบวกทางจิตใจ เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นที่มีสัมพันธภาพ มีความเป็นมิตร และให้ความช่วยเหลือผู้อื่นอย่างเหมาะสม เสียสละต่อส่วนรวม

คุณลักษณะของความเอื้ออาทร

คุณลักษณะของความเอื้ออาทร ได้มีผู้กล่าวไว้ดังนี้ (ธีระพร อุวรรณโณ. 2537: 72)

1. การช่วยเหลือผู้อื่น โดยทั่วไป หมายถึง พฤติกรรมที่ผู้กระทำกระทำเพื่อให้เป็นประโยชน์กับผู้อื่น แต่หากการกระทำนั้นนอกจากจะเป็นประโยชน์กับผู้อื่นแล้ว ผู้กระทำกระทำลงไปโดยความสมัครใจและผู้กระทำจะต้องลงทุนลงแรงในการกระทำมากโดยที่ไม่ได้คาดหวังผลตอบแทนเป็นสิ่งที่เห็นได้ไว้ล่วงหน้า

2. การช่วยเหลือแบ่งปัน มีเมตตากรุณาต่อผู้อื่น การช่วยเหลือแบ่งปันกัน มีเมตตากรุณาต่อกันทำให้มนุษย์อยู่ด้วยกัน อย่างมีความสุขและสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีคุณภาพ โดยการพัฒนาตนเองครอบครัวและสังคม ให้เจริญก้าวหน้ายิ่งขึ้น มนุษย์ไม่จำเป็นต้องแสดงความเมตตากรุณาต่อมนุษย์ด้วยกันเท่านั้น แต่สามารถแสดงความเมตตาต่อสัตว์ พืชหรือสิ่งอื่นด้วยก็ได้ ซึ่งพฤติกรรมพฤติกรรมของผู้ที่มีความเมตตากรุณาสามารถแสดงออกในลักษณะต่างๆ ได้ดังนี้

2.1 ไม่ประทุษร้ายต่อชีวิตและร่างกายของบุคคลและสัตว์

2.2 ให้ความคุ้มครองและช่วยเหลือผู้ที่อ่อนแอกว่า ผู้อ่อนแอ ได้แก่ เด็กเล็ก สตรีมีครรภ์ คนชรา คนพิการ และคนเจ็บ เป็นต้น ผู้ที่มีกำลังแข็งแรงกว่าควรให้ความคุ้มครอง และช่วยเหลือผู้ที่อ่อนแอ กว่าในการข้ามถนน ยกของหนักและช่วยให้พ้นจากอันตราย

2.3 แบ่งปันสิ่งของ เครื่องใช้ และอาหารให้แก่ผู้ที่สมควรได้รับ

2.4 ให้กำลังใจ และให้ความช่วยเหลือผู้ที่มีความทุกข์

2.5 ไม่เบียดเบียนผู้อื่น ไม่ทำให้ผู้อื่น หมดความสุข เกิดความเดือดร้อน

2.6 ช่วยประกอบกิจกรรมของส่วนรวม เช่น การพัฒนาหมู่บ้าน วัด โรงเรียน ฯลฯ การสมทบการสร้างถนน สะพาน โรงพยาบาล การร่วมทำบุญตักบาตรหรือจัดงานตามประเพณีท้องถิ่น

2.7 ให้อภัยผู้อื่น เมื่อผู้ใดทำอะไรล่วงเกิน จะโดยตั้งใจหรือไม่ตั้งใจก็ตาม เราไม่ควรผูกใจเจ็บ คิด หรือหาทางแก้แค้นเพราะจะทำให้เรื่องต่าง ๆ ยืดยาวต่อไปไม่มีที่สิ้นสุด ฉะนั้นจึงควรให้อภัยเพื่อระงับเรื่องราวต่าง ๆ

2.8 สุภาพอ่อนโยน การแสดงความสุภาพอ่อนน้อม การแต่งกายสุภาพ วาจาอ่อนหวาน

2.9 ไม่ยอมรับส่วนแบ่งในสิ่งที่ตนมีอยู่แล้วและไม่จำเป็น

3. ความห่วงใยเอาใจใส่ เห็นอกเห็นใจ ความห่วงใยเอาใจใส่ เห็นอกเห็นใจเป็นความฝักใฝ่หรือให้ความสนใจหวังให้ผู้อื่นมีความสุข อุทิศตนทำงานเพื่อสังคมและส่วนรวมด้วยความเต็มใจไม่จำเป็น ต้องใช้จ่ายเงินทองและไม่หวังผลตอบแทน

4. ความเสียสละ เป็นคุณธรรมประการหนึ่งที่ช่วยให้บุคคลมองเห็นประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าส่วนตน เนื่องจากคนเราอยู่คนเดียวไม่ได้ จะต้องพึ่งพาอาศัยกัน เริ่มตั้งแต่เกิดจนตายแต่การพึ่งพาใครได้ ฝ่ายหนึ่งต้องเสียสละให้ เช่น เราเติบโตขึ้นมาจนเป็นผู้ใหญ่อย่างทุกวันนี้ก็ต้องพึ่งพ่อแม่ โดยพ่อแม่เป็นผู้เสียสละเวลา ทรัพย์สินเงินทอง ตลอดจนแรงกายแรงใจมากมายให้แก่เรา จนเติบโตเป็นผู้ใหญ่และพึ่งพาตนเองได้ และวินัย พัฒนรัฐ และคณะ (2538 : 11-12) กล่าวถึงลักษณะการกระทำหรือพฤติกรรมที่แสดงออกถึงความเสียสละเพิ่มเติมดังนี้

4.1 รู้จักแบ่งปันทรัพย์สินหรือสิ่งต่าง ๆ

4.2 มีความปรารถนาดีต่อผู้อื่น

4.3 เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าประโยชน์ส่วนตน

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า ความเอื้ออาทร คือแสดงออกทางพฤติกรรม การกระทำในลักษณะ การเอาใจใส่ ดูแลช่วยเหลือกันทั้งทางสีหน้า ท่าทาง คำพูดอย่างเหมาะสม ซึ่งการแสดงออกถึงความเอื้ออาทรได้นั้นบุคคลหนึ่งจะต้องมีความเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นเป็นพื้นฐานมา

1.4.7 แนวทางส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

การส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นสำหรับเด็กปฐมวัย ได้มีผู้กล่าวถึงแนวทางการส่งเสริมไว้หลากหลายแนวทาง ดังนี้

มิลเลอร์ (Miller. 2013: Online) ได้เสนอแนวทางในส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นให้แก่เด็กไว้ดังนี้

1. ครอบครัวเป็นแบบอย่างของการแสดงความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นเมื่อเด็กเห็นสิ่งที่คนในครอบครัว แสดงเห็นใจเข้าใจต่อตัวเขา เด็กจะเลียนแบบพฤติกรรมเหล่านั้น และเด็กก็จะห่วงใยเห็นใจและเข้าใจผู้อื่น เช่น เมื่อเด็กมีอารมณ์รุนแรงต้องการในบางสิ่งบางอย่างเพื่อให้ตัวเองพอใจ ผู้ใหญ่ต้องพยายามเข้าใจความไม่พอใจที่เกิดขึ้นในตัวเด็กนั้น และบอกกับเด็กว่าเข้าใจใน

สิ่งที่เด็กกำลังรู้สึก และแสดงออกต่อเด็กด้วยความห่วงใย เห็นใจเข้าใจ และเด็กจะเรียนรู้ในการกระทำนั้น

2. การสร้างความสุขในครอบครัว เมื่อไหร่ที่ในบ้าน เด็กๆ รู้สึกปลอดภัยและมีความสุข เด็กจะเรียนรู้ว่าพ่อแม่รักเขา การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางจะน้อยลง และมีแนวโน้มที่จะคิดถึงผู้อื่นก่อนคิดถึงตัวเอง การบอกรักแก่เด็ก ให้ความสนใจ รับฟังเด็ก ใช้เวลาร่วมกับเด็ก เช่น เล่นเกมร่วมกัน อ่านหนังสือร่วมกัน เหล่านี้จะเชื่อมโยงให้เด็กมีทักษะและช่วยให้เด็กมีความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น

3. กิจกรรมการบริการ กิจกรรมการให้บริการสามารถทำร่วมกันได้หลากหลายอายุจะช่วยสร้างให้เกิดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น เช่น การให้เด็กช่วยทำอาหารสำหรับนำไปเลี้ยงคนที่ด้อยโอกาสในสถานที่ต่างๆ จะเป็นการส่งเสริมให้เด็กรู้จักช่วยเหลือผู้อื่น ถึงแม้ว่าในครั้งแรกเด็กอาจจะไม่เกิดความรู้สึกเห็นอกเห็นใจเข้าใจ แต่สิ่งเหล่านั้นจะค่อยๆ พัฒนาขึ้นในตัวเด็ก

4. การเลี้ยงสัตว์ ประสบการณ์ที่เด็กมีเกี่ยวกับสัตว์ที่เลี้ยงจะทำให้เด็กเรียนรู้ถึงความเห็นอกเห็นใจ ความห่วงใย ถ้าเด็กไม่มีสัตว์เลี้ยง เด็กอาจจะนำอาหารไปให้อาหารสัตว์ พูดคุยกับสัตว์ ซึ่งช่วยให้เด็กเรียนรู้ความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นผ่านสิ่งเหล่านี้

5. การให้แรงเสริม การให้แรงเสริมทางบวกเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นทันทีด้วยคำพูด เช่น ครูชื่นชมหนูที่แบ่งขนมให้กับเพื่อนที่ไม่มี ครูรู้สึกดีมากๆ และอื่นๆ คำพูดเหล่านี้จะช่วยให้เด็กเห็นพฤติกรรมที่ตนทำว่าเป็นสิ่งที่ดี และส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรมนั้นต่อไปในอนาคต

6. การสอนจากสถานการณ์ บางครั้งที่เด็กพบเจอกับปัญหา และยากที่จะควบคุมอารมณ์ของตนเองและการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น เมื่อเด็กอารมณ์เสียให้พูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกนั้นของเด็ก พูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่น (เพื่อนที่ทำให้อารมณ์เสีย) เมื่อเด็กเข้าใจความรู้สึกของตนเองว่าเป็นอย่างไร จะช่วยให้เด็กเข้าใจความรู้สึกของคนอื่นในสถานการณ์ที่เหมือนกัน การพูดคุยกับเด็กเกี่ยวกับอารมณ์ ความรู้สึก ว่าเด็กรู้สึกอย่างไร จะช่วยให้เด็กเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง และจะทำให้เด็กมีความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น

7. การเล่นบทบาทสมมติ การเล่นบทบาทสมมติช่วยให้เด็กได้ฝึกแสดงความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น จากการสนทนาซักถามเด็ก เช่น ถ้าเป็น ..... รู้สึกอย่างไร หรือ การบอกความรู้สึกของตัวละครนั้นๆ

8. การอ่านหนังสือร่วมกันเป็นวิธีที่ดีมากสำหรับการส่งเสริมความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นให้แก่เด็กเล็กๆ การอ่านหนังสือที่มีเรื่องราวเกี่ยวกับการแสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นให้เด็กฟังและพูดคุยหลังการอ่านทำให้เด็กเรียนรู้ถึงความรู้สึกของคนอื่นๆ ซึ่งมีความสำคัญต่อการแสดงความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น

9. การแสดงในโรงภาพยนตร์ (ในโรงเรียน) ทำให้เด็กหลายคนได้มีส่วนร่วมในการแสดง เด็กได้แสดงเป็นตัวละครต่างๆ ช่วยให้เด็กได้เรียนรู้การเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นที่มีความแตกต่างทางสังคมจากตัวละครเหล่านั้น เช่น จากการเล่นละครเรื่องซินเดอเรลล่า เด็กจะรู้สึกถึงคนที่

มีครอบครัวไม่สมบูรณ์ (ตัวละคร : ซินเดอเรลล่าอาศัยอยู่กับแม่เลี้ยง) ทำให้เด็กเรียนรู้ถึงความห่วงใยต่อคนอื่น

10. การเขียน (เขียนบทกวี เขียนบรรยายต่อสิ่งต่างๆ) การเขียน /งานเขียนประเภทนี้มีอิทธิพลต่ออารมณ์อย่างมาก และเมื่อเด็กเขียนช่วยให้เด็กเข้าใจถึงความรู้สึกอย่างชัดเจน เด็กอาจเขียนเกี่ยวกับความรู้สึกของตนเอง หรือเขียนถึงความรู้สึกของคนอื่น เช่น นักเรียนกลุ่มหนึ่งในวิชาจิตวิทยาได้เขียนเกี่ยวกับคนที่เป็นโรคทางจิตจากมุมมองของผู้ป่วย พยายามมองเข้าไปในชีวิตการเจ็บป่วยทางจิตของเขา จากมุมมองของพวกเขา ช่วยให้นักเรียนรู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้ป่วยนั้นอย่างมาก (สำหรับเด็กโต ถ้าหากเป็นเด็กเล็กยังไม่สามารถเขียนหนังสือได้ ใช้วิธีการวาดภาพ)

พาร์ลาเกียนและเลอร์เนอร์ (Parlakian; & Lerner. 2009: Online) กล่าวว่า การเข้าใจและการแสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นเป็นผลมาจากทักษะสังคมและอารมณ์ และต้องพัฒนาในขวบปีแรกของชีวิต และสิ่งสำคัญของการพัฒนามีดังนี้

1. การสร้างความรู้สึกปลอดภัย มั่นคง ความรัก ความสัมพันธ์ที่ดีกับพ่อแม่ ความรู้สึกที่ได้รับการยอมรับและเข้าใจจากพ่อแม่ ช่วยให้เด็กเรียนรู้วิธีที่จะยอมรับและเข้าใจผู้อื่นเมื่อเขาเติบโตขึ้น

2. การอิงตัวแบบทางสังคม (Social referencing) คือการรับรู้สึกที่ไวต่อการแสดงออกของพ่อแม่ และเมื่อเด็กต้องเผชิญกับสถานการณ์ใหม่ ช่วยให้เด็กเข้าใจโลกและเข้าใจคนที่อยู่รอบตัวเขาเด็กอายุประมาณ 6 เดือน เด็กวัยนี้เริ่มที่จะมองดูพ่อแม่หรือคนอื่นๆ แล้วประเมินการแสดงออกของบุคคลนั้นหรือสถานการณ์นั้น เช่น เด็กวัย 7 เดือน มองดูพ่อทักทายต้อนรับผู้มาเยี่ยมบ้านด้วยความยินดี การที่พ่อแม่แสดงพฤติกรรมต่อผู้มาเยี่ยมเช่นนี้ มีอิทธิพลในการส่งเสริมการแสดงออกของเด็กต่อไป เมื่อเด็กได้เข้าไปอยู่สังคมหรือสถานการณ์ใหม่ช่วยให้เด็กมีความกังวลน้อยลง เช่น การไปโรงเรียนและต้องลาจากพ่อแม่

3. การพัฒนาของจิตใจ เด็กวัยเตาะแตะ (อายุ 14-24 เดือน) เริ่มรู้ว่าตัวเขามีความคิดความรู้สึก เป้าหมายของตัวเอง และคนอื่นๆ ก็เช่นเดียวกัน ซึ่งอาจจะแตกต่างจะแตกต่างจากตัวเขา

4. การรู้จักและเข้าใจตนเอง เกิดขึ้นกับเด็กวัยเตาะแตะ ช่วงอายุ 14-24 เดือน เมื่อเด็กมีความเข้าใจในตนเอง และความแตกต่างของบุคคล

นอกจากนี้ พาร์ลาเกียนและเลอร์เนอร์ (Parlakian; & Lerner) ยังได้เสนอแนวทางในการส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นให้อยู่ภายในตัวของเด็ก ดังนี้

1. การเอาใจใส่ในความรู้สึกของเด็ก โดยการพูดคุย เช่น หนูรู้สึกกลัวสุนัขใช่ไหม สุนัขตัวนั้นไม่น่ากลัวหรอก แต่เห่าเสียงดังเท่านั้นมันจึงดูน่ากลัว ครู/แม่... จะกอดหนูไว้จนกว่ามันจะเดินไป

2. การพูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่นๆ เช่น เพื่อนกำลังเสียใจที่หนูเอารถของเขาไป หนูช่วยเอารถคืนให้กับเพื่อน และหนูก็สามารถเลือกเล่นด้วยกันกับเพื่อนคนอื่นได้

3. แนะนำวิธีการแสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นให้แก่เด็ก

4. อ่านเรื่องราวที่เกี่ยวกับความรู้สึก และแสดงความคิดเห็น ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเรื่องราวนั้น

5. การเป็นแบบอย่างที่ดี เมื่อไหร่ที่ผู้ใหญ่แสดงการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดี ความห่วงใยต่อผู้อื่นออกไป เด็กจะเรียนรู้แบบอย่างนั้นจากผู้ใหญ่ การสื่อสาร คำพูด มีความสำคัญต่อการตระหนักรู้ในตนเอง เช่น คำพูด "ฉันไม่ชอบที่เธอทำฉัน เพราะฉันเจ็บ"

6. การปรับอารมณ์ของเด็กให้ดีขึ้น บางครั้งที่เด็กรู้สึกเสียใจ โกรธ ผิดหวัง ผู้ใหญ่จะต้องเข้าไปจัดการปรับเปลี่ยนดึงเด็กออกจากภาวะนั้น เพื่อทำให้เด็กรู้สึกดีขึ้นหรือทำให้ความรู้สึกนั้นหายไป ด้วยกิจกรรมอื่นๆ เพื่อต้องการปกป้องเด็กจากความรู้สึกเจ็บปวดนั้นๆ แต่ก็เป็นการทำให้เด็กเรียนรู้ เพราะสิ่งเหล่านั้นเด็กต้องพบเจอในชีวิต

7. การสมมติ สมมติเหตุการณ์ต่างๆ จากนั้นพูดคุยซักถามเด็ก ถ้า..... รู้สึกอย่างไร? .....เพราะเหตุใด?

8. ถ่ายทอดความคิดผ่านการใช้คำว่า "ฉันเสียใจ" แม้ว่าในเด็กเล็กยังไม่เข้าใจความหมายของคำอย่างแท้จริง แต่ช่วยทำให้รับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นดีขึ้น และเป็นวิธีการที่ช่วยให้เด็กสนใจในความรู้สึกของผู้อื่น

9. ความอดทน การพัฒนาความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นให้แก่เด็กต้องอาศัยระยะเวลา การพัฒนาความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นเข้าใจเป็นทักษะที่ซับซ้อน และต้องพัฒนาอย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต

สแลทเทนเกรน (Slattengren. 2013: Online) กล่าวว่า เด็กไม่ได้เกิดมาพร้อมกับความสามารถในการรู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่น แต่ความสามารถในการเข้าใจเห็นอกเห็นใจผู้อื่นมีในความสามารถทางร่างกายและจิตใจของเด็ก และพัฒนาภายใต้เงื่อนไขบางอย่าง บทบาทของพ่อแม่ครอบครัวมีส่วนสำคัญในการพัฒนาความเข้าใจเห็นอกเห็นใจผู้อื่นของเด็ก และกุญแจสำคัญของการพัฒนาความเข้าใจ เห็นอกเห็นใจผู้อื่นในเด็ก คือ

1. การตอบสนองต่อพฤติกรรมของเด็ก เมื่อเด็กแสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น เด็กได้เรียนรู้การเห็นอกเห็นใจผู้อื่นจากการปฏิบัติต่อเด็กด้วยความเอาใจใส่และเห็นอกเห็นใจ ความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นเริ่มขึ้นเมื่อเวลาที่เด็กกำลังร้องไห้และมีความต้องการสิ่งต่างๆ แล้วผู้ใหญ่ตอบสนองด้วยความรัก นั่นคือพื้นฐานของการพัฒนาความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นของเด็ก เช่น เวลาที่เด็กเกิดความรู้สึกโกรธเคือง เช่น เพื่อนทำหนังสือขาด ผู้ใหญ่พูดแสดงความรู้สึกเห็นใจ อาจพูดกับเด็กว่า "ครูรู้ว่าหนูมีรู้สึกกังวลกับหนังสือที่ขาดไป ครูก็คงรู้สึกกังวลเช่นกันถ้าหากครูเป็นคนทำหนังสือนั้นขาด" ผู้ใหญ่สะท้อนความรู้สึกเห็นอกเห็นใจทั้งสองฝ่ายต่อปัญหาความกังวลที่เด็กกำลังเผชิญอยู่ภายในตัว เมื่อผู้ใหญ่แสดงความเข้าใจ ความเห็นอกเห็นใจต่อเด็ก เด็กจะมีมุมมองที่ดีในการคิดแก้ปัญหา

2. การแสดงความเห็นอกเห็นใจต่อเด็กอย่างจริงใจ การแสดงความเห็นอกเห็นใจจะต้องเป็นการแสดงออกที่มาจากใจ เพราะหากไม่ได้เป็นออกมาจากความรู้สึกเห็นอกเห็นใจอย่างแท้จริงใจแล้ว ต่อไปเด็กจะคิดว่าสิ่งเหล่านั้นคือการเห็นอกเห็นใจที่จอมปลอม

3. การสนทนาในมุมมองของผู้อื่น หนังสือ (นิทาน) มีความสำคัญช่วยพัฒนาเด็กให้เข้าใจต่อมุมมองของผู้อื่น ขณะที่เด็กอ่านหนังสือ พูดคุยเกี่ยวกับการกระทำและความรู้สึกต่างๆ ของตัวละคร ทำให้เด็กเห็นการแสดงออกทางสีหน้า ท่าทางเหล่านั้น ซึ่งอาจนำมาพูดคุยกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตของเด็ก เช่น หากมีนักเรียนเข้าใหม่ในชั้นเรียน ครูร่วมพูดคุยกับเด็กถึงความรู้สึกของนักเรียนเข้าใหม่ที่ไม่รู้จักใครในห้องเรียน ว่าจะรู้สึกอย่างไร อาจจะเป็นแรงบันดาลใจให้เด็กหาวิธีช่วยเหลือเพื่อนใหม่ให้รู้สึกดีขึ้น

อินแกรม (Ingram) กล่าวถึงกระบวนการพัฒนาการรับรู้และเข้าใจตนเองและผู้อื่นมีดังนี้ (ชบา พันธุ์ศักดิ์. 2550: 71-72; อ้างอิงจาก Ingram: 2000)

1. การรับรู้เรื่องราว การเล่าเรื่องราวหรือบรรยายประสบการณ์ชีวิตเป็นการแบ่งปันสิ่งที่คนได้เผชิญกับการรับรู้โลกที่เขาเผชิญ การฟังเรื่องราวจากผู้อื่นทำให้เกิดการกระตุ้นและปลุกความเข้าใจในตนเองเป็นกิจกรรมที่เหมาะกับกลุ่มที่มีความหลากหลายของความสามารถในการรู้หนังสือ หรือผู้ที่ไม่ชอบการเขียนและการวิเคราะห์ ซึ่งเรื่องราวของบุคคลหนึ่งอาจทำให้ต้องการที่จะเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับตัวเขาได้ ดังนั้นมุมมองเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น จะพัฒนาจากกระบวนการนี้

2. การทบทวน เป็นกิจกรรมการเตรียมพร้อมเพื่อที่จะใช้จินตนาการทางด้านความรู้สึกคล้ายกับนักแสดงที่ทบทวนบทเพื่อให้เข้าใจถึงบทบาทความรู้สึกนึกคิดที่คนเขียนบทต้องการให้แสดง เป็นช่วงเวลาของการค้นหาความเข้าใจและความรู้สึกที่มีมากับเรื่องราวที่ได้รับฟังมากกว่าที่จะเป็นการแสดงความไว้วางใจด้วยท่าทางผิวเผินที่ไม่จริงใจ

3. การถามคำถาม/หาข้อมูลเพิ่ม ขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนของการสืบสอบเพื่อหาข้อมูลเพิ่ม อาจต้องจินตนาการถึงผู้ดำเนินรายการที่เป็นผู้สัมภาษณ์ในรายการโทรทัศน์ เพื่อค้นหาประสบการณ์ที่ผ่านมา ความรู้สึก และทัศนคติที่เกี่ยวข้องกับเรื่องราวหรือบทบาทที่ได้แสดงในชีวิตจริง บางครั้งต้องใช้การอภิปรายหรือถกเถียงกันอย่างจริงจังทั้งคำถามที่ถามไป และคำตอบที่ได้เกี่ยวกับความหมายที่แท้จริงที่ต้องการให้คนฟังเข้าใจ

4. การจินตนาการ เป็นช่วงของการใช้ความคิดของแต่ละคนสมมติว่าถ้าเราเป็นเขาหรือเป็นการเอาใจเขามาใส่ใจเรา เราจะทำอย่างไรเมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ยากที่จะเข้าใจเราจะทำเช่นเดียวกับที่เขาทำเราต้องรู้สึกเช่นเดียวกัน การจะแสดงการกระทำเหมือนกันได้ต้องเข้าใจความคิด ความรู้สึกเมื่อเราได้จินตนาการตัวเองเป็นคนอื่นในสถานการณ์ที่เขาเผชิญ และการได้แสดงบทบาทสมมติตามนั้น จะทำให้เราวิเคราะห์ความแตกต่าง องค์ประกอบของพฤติกรรมที่ยากที่จะเข้าใจนั้นได้ดีขึ้น

5. การแสดงข้อมูลย้อนกลับ เป็นช่วงเวลาของการแสดงความเข้าใจที่เกิดขึ้นจากการจินตนาการ แล้วแสดงให้เห็นว่าเราเข้าใจว่าเขาเป็นอย่างไรด้วยภาษาพูดและภาษาท่าทาง ขณะเดียวกันผู้ที่เล่าเรื่องราวก็จะแสดงให้รู้ด้วยเช่นกันว่าเราเข้าใจถูกต้องหรือไม่

แฟลตเตอร์และรอสส์ (Flatter; & Ross. 2013: Online) ได้กล่าวถึงแนวทางการส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่น ด้วยการฝึกให้เด็กบอกถึงอารมณ์ ชื่ออารมณ์ที่เด็กรู้สึกอยู่นั้น เช่น ดีใจ เสียใจ มีความสุข โกรธ เพราะเด็กได้พัฒนาในด้านสติปัญญา ภาษาคำศัพท์ที่เกี่ยวกับอารมณ์จาก

ประสบการณ์ทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นกับเด็กขณะนั้น อีกทั้งยังช่วยให้เด็กเพิ่มความเข้าใจในความรู้สึกของมนุษย์อีกด้วย

คาสเทลลา (Castella. 2011: Online) กล่าวว่าการพัฒนาความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นนั้น มาจากประสบการณ์ของการเห็นอกเห็นใจ การแสดงความเห็นอกเห็นใจต่อความรู้สึกต่างๆ ของเด็ก จะช่วยให้อารมณ์ของเด็กผ่อนคลายลงและรู้สึกปลอดภัย ซึ่งความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นพัฒนาได้จากความรู้สึกปลอดภัยเป็นพื้นฐาน ให้เด็กรู้สึกว่าตนปลอดภัย เป็นสิ่งที่ต้องตระหนักก่อนที่เด็กจะให้ความเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

นอกจากนี้จากศึกษาเอกสารที่พบของสำนักกิจการมวลชนและสารนิเทศ. (2555 : 49-57) การเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น เป็นความสามารถในการรับรู้อารมณ์ความรู้สึกผู้อื่นเข้าใจในมุมมองจากมุมมองของผู้อื่น มีจุดเริ่มต้นจากอารมณ์และพัฒนาต่อด้วยปัญญา ฉะนั้นในการพัฒนาการเข้าใจผู้อื่นจึงต้องเริ่มต้นด้วยการทำให้เกิดการกระทบทางอารมณ์ก่อนแล้วตามด้วยการทำให้เกิดความเข้มแข็งมากขึ้นด้วยการใช้ปัญญา ได้มีนักวิทยาศาสตร์กลุ่มหนึ่งศึกษาประสบการณ์สุนทรียะหรือความรู้สึกประทับใจ สะเทือนใจ ซาบซึ้งใจที่เกิดจากการได้สัมผัสกับงานศิลปะ วรรณกรรม ดนตรี ภาพวาด หรือการแสดง ว่าเกิดขึ้นได้อย่างไร สิ่งที่พบคือ อารมณ์ที่เกิดขึ้นจากการทำงานของเซลล์กระจกเงาจึงหมายความได้ว่า วรรณกรรม ดนตรี การแสดง งานจิตรกรรม ที่สามารถสร้างความสะเทือนใจ ซาบซึ้ง ประทับใจ สามารถนำมาสู่การพัฒนา การเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น และการพัฒนาคุณธรรมให้เกิดขึ้นกับมนุษย์ได้ กิจกรรมการส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นประกอบด้วย

1. วรรณกรรมที่ก่อให้เกิดความสะเทือนใจ ประทับใจ จะสร้างการเข้าใจผู้อื่นให้เกิดขึ้นกับเด็ก วรรณกรรมสำหรับเด็ก เช่น นิทานหรือหนังสือภาพ ช่วยให้เด็กเข้าใจความเป็นไปของสังคมรอบๆ ตัว วรรณกรรมเป็นการจำลองตัวละครที่มีลักษณะนิสัยต่างๆ มารวมอยู่ในเรื่องเดียวกัน ในฉากจบเด็กๆ จะได้เป็นผลที่เกิดขึ้นกับตัวละครแตกต่างกัน สืบเนื่องมาจากการแสดงพฤติกรรมที่ต่างกัน การถามคำถามเพื่อให้เด็กสังเกตว่าตัวละครที่แสดงพฤติกรรมที่ดีและไม่ดีมีจุดจบต่างกันอย่างไร ทำให้เด็กเกิดกระบวนการคิดเปรียบเทียบ เด็กย่อมอยากเลียนแบบพฤติกรรมตัวละครที่มีจุดจบดีมากกว่า ซึ่งในขั้นตอนนี้ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้แบบซึมซับแบบอย่าง และการลงมือปฏิบัติได้พร้อมๆ กัน

2. ภาพยนตร์ ถ้าเด็กได้ดูภาพยนตร์ที่ตัวละครใช้ความรุนแรง เด็กจะใช้ความรุนแรงตามไปด้วย ในขณะเดียวภาพยนตร์สามารถก่อให้เกิดความรู้สึกประทับใจ สะเทือนใจ ความซาบซึ้งจนนำมาสู่การเกิดความเข้าใจผู้อื่น เกิดความเห็นอกเห็นใจ เช่นเดียวกับที่เกิดขึ้นจากการอ่านหนังสือ การที่เด็กได้ดูสื่อภาพยนตร์จะกระตุ้นให้เด็กเห็นต้นแบบที่ดีในการสร้างความเห็นอกเห็นใจตัวละครอื่นที่มีความทุกข์ยาก

3. ศิลปะเป็นกิจกรรมสำหรับเด็กที่มีความหลากหลาย เป็นกิจกรรมที่ไม่เพียงสร้างความสนุกสนานเพลิดเพลินแก่เด็กๆ แต่ยังช่วยพัฒนาสมองความคิดสร้างสรรค์และพัฒนาการทางด้านอารมณ์ สื่อศิลปะเป็นรูปแบบที่ไม่มีโครงสร้าง เด็กต้องคิดสร้างสรรค์ตามจินตนาการ ทำให้ขณะทำ

กิจกรรมเกิดการเรียนรู้แบบลงมือกระทำ ขั้นตอนที่เกิดขึ้นในกระบวนการทำกิจกรรมศิลปะ เด็กจะได้ทำงานร่วมกับเพื่อน สังเกตการทำงานของเพื่อน พูดคุย ซักถาม แลกเปลี่ยน เด็กย่อมเกิด การเรียนรู้จากการซึมซับแบบอย่าง และในช่วงท้ายกิจกรรมผู้สอนซักชวนพูดคุย ตั้งคำถามให้เด็กตอบเกี่ยวกับผลงานของตนเองอย่างอิสระ เด็กได้ซึมซับวิธีการแก้ปัญหา การนำเสนอ ข้อคิดในขณะพูดคุยกันเกี่ยวกับผลงาน ก่อให้เกิดการเรียนรู้แบบซึมซับแบบอย่างและการเข้าใจผู้อื่นมากขึ้น

4. การเล่น การเล่นเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาเด็กด้านต่างๆ การให้เด็กได้เล่นกับเพื่อนอย่างอิสระโดยไม่ต้องไปจัดการเรื่องกฎกติกา เด็กจะค่อยๆ เรียนรู้เรื่องกฎกติกา การขอโทษ การให้อภัย การปรับตัวเข้าหากัน การรักษาความสัมพันธ์ รวมทั้งความเห็นอกเห็นใจ เข้าใจผู้อื่นจากกิจกรรมการเล่นด้วยตนเอง การเล่นบทบาทสมมติของเด็กๆ เช่น เล่นขายข้าวขายของ เล่นตำรวจจับผู้ร้าย เล่นคุณหมอกับผู้ป่วย ฯลฯ เป็นวิธีการที่ทำให้เด็กได้สัมผัสกับชีวิตของผู้อื่นทำให้สามารถเข้าใจผู้อื่นและเข้าใจตนเองได้มากขึ้น

อุสา สุทธิสาคร (2545: 27-27) ได้เสนอแนวทางการส่งเสริมให้เด็กเกิดความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น ดังนี้

1. ให้เด็กทำกิจกรรมบำเพ็ญประโยชน์และทำงานในชุมชน การบำเพ็ญประโยชน์อาจมีรูปแบบที่แตกต่างกันไป เช่น ทำความสะอาดในโรงเรียนหรือชุมชน นำพันธุ์ไม้ที่บ้านมาปลูกในโรงเรียนหรือสนามเด็กเล่น บริจาคของเล่นให้เด็กที่ยากจน

2. ให้เด็กมีหน้าที่รับผิดชอบในครอบครัว เช่น ช่วยงานครัว รดน้ำต้นไม้และอื่นๆ

3. การช่วยเหลือผู้อื่นในโครงการช่วยเหลือผู้ประสบทุกข์และผู้เดือดร้อนจากเหตุการณ์ต่างๆ เช่น โครงการบริจาค หรือผู้ใหญ่เป็นแบบอย่างที่ดีและแนะนำให้เด็กมีส่วนร่วมในโครงการต่างๆ ให้มากที่สุด

ความเห็นใจทำให้เด็กๆ เข้าถึงสภาพอารมณ์ของผู้อื่น และมีคุณธรรม เด็กจะไม่ก้าวร้าวและทำร้ายผู้อื่น คนที่ไม่เห็นใจผู้อื่นเข้าใจผู้อื่นจะเป็นคนเห็นแก่ตัวและทำร้ายผู้อื่น ไม่ว่าทางด้านร่างกายหรือจิตใจ

1.4.8 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการเข้าใจผู้อื่นมีผู้ศึกษาไว้ดังนี้

งานวิจัยในประเทศ

อรัญญา กุฎจอมศรี (2557: 178-192) ได้ศึกษาความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้ SMILE ซึ่งความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กปฐมวัยด้วยแบ่งเป็น 2 ด้าน คือ 1) ด้านความฉลาดทางอารมณ์ภายในตนเอง ประกอบด้วย การรับรู้อารมณ์ตนเองและการควบคุมอารมณ์ตนเอง 2) ด้านความฉลาดทางอารมณ์ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ประกอบด้วย การเอาใจเขามาใส่ใจเรา และการมีมนุษยสัมพันธ์ พบว่ากลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนรู้ตามแบบ SMILE มีพัฒนาการความฉลาดทางอารมณ์สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งรายด้านและโดยรวม

ปิยลักษณ์ พฤกษะวัน (2554: 197-217) ได้ศึกษาองค์ประกอบและพัฒนาจิตสาธารณะของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอน MADE ซึ่งองค์ประกอบเชิงยืนยันจิตสาธารณะของเด็กปฐมวัยด้วยประกอบด้วย ด้านการเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ ด้านการเอาใจเขามาใส่ใจเรา และด้านการร่วมมือ จากการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยจิตสาธารณะของเด็กปฐมวัยโดยรวมและรายด้านภายในกลุ่มทดลอง พบว่าหลังการทดลองมีสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สุปราณี ปรุงประเสริฐ (2548: 73-74) ได้ศึกษาของพัฒนาการด้านความสามารถในการเข้าใจทัศนะของผู้อื่นในเด็กไทยอายุ 4 – 15 ปี โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยเรื่องเล่าพร้อมกับภาพประกอบและคำถามเกี่ยวกับเรื่องเล่า จากนั้นให้เด็กบรรยายความคิดและความรู้สึกของตัวละครในเรื่องเล่า รวมทั้งเด็กบรรยายความคิดและความรู้สึกของตนเองในความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท จากนั้นใช้ข้อมูลดังกล่าวเพื่อประเมินขั้นพัฒนาการความสามารถในการเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กไทยตามทฤษฎีของ Selman พบว่าพัฒนาการด้านความสามารถในการเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กไทยเพิ่มขึ้นตามระดับอายุ

สุดาทิพย์ ภู่พานิช (2536: 56) ศึกษาการจัดกิจกรรมในวงกลมเป็นกลุ่มย่อยที่มีต่อความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัย พบว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับประสบการณ์กิจกรรมในวงกลมเป็นกลุ่มย่อย มีพัฒนาการด้านความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ทรงพร สุทธิธรรม (2534: 92) ศึกษาความความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนิทานเพื่อส่งเสริมการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง พบว่า เด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนิทานเพื่อส่งเสริมการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองไม่ได้จัดกิจกรรมนิทานเพื่อส่งเสริมการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง มีความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

รักตวรรณ ศิริถาพร (2532: 56) ศึกษาความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ได้เล่นกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง พบว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง มีความสามารถในการรับรู้และเข้าใจผู้อื่นสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ไม่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วัฒนา ปุญญฤทธิ์ (2531: 61-62) ศึกษาการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึกของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดสภาพแวดล้อมของโรงเรียนต่างกัน พบว่า

1. เด็กปฐมวัยอายุ 3-6 ปี ทั้งที่อยู่ในสภาพแวดล้อมของโรงเรียนที่เปิดโอกาสให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มเพื่อนมาก และมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มเพื่อนน้อย มีการลดลักษณะของการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึกทั้งสองกลุ่ม

2. เด็กปฐมวัยอายุ 3-6 ปี ทั้งที่อยู่ในสภาพแวดล้อมของโรงเรียนที่เปิดโอกาสให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มเพื่อนมาก มีการลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึกมากกว่าเด็กปฐมวัยที่อยู่ในสภาพแวดล้อมของโรงเรียนที่ให้โอกาสเด็กมีปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มเพื่อนน้อย

3. เด็กปฐมวัยอายุ 3 – 4 ปี และ 5 – 6 ปี มีการลดลักษณะของการยึดการลดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึกลงไม่แตกต่างกัน

4. ไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสภาพแวดล้อมของโรงเรียนกับระดับอายุที่มีต่อการลดลักษณะของการยึดการลดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึกของเด็กปฐมวัย

งานวิจัยในประเทศ

มิลเลอร์และแมคโดเกล (Miller; & Mcdougall. 1997: 305-325) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างการเข้าใจความรู้สึกของเด็กกับความเอื้อเฟื้อ กับเด็กที่กำลังศึกษาอยู่เกรด 2 เกรด 4 เกรด 6 ทั้งชายและหญิง จาก 5 โรงเรียนของภาคตะวันตกของประเทศแคนนาดา โดยใช้แบบวัดการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลขององค์ประกอบทั้ง 4 ด้าน คือ การหยั่งรู้ผู้อื่นการจินตนาการ ความห่วงใยเอื้ออาทร และความทุกข์ใจส่วนบุคคล พบว่าเด็กที่เรียนในระดับชั้นต่างๆ มีความห่วงใยเอื้ออาทรต่างกัน เด็กเกรด 6 จะมีคะแนนความห่วงใยเอื้ออาทรสูงกว่านักเรียนเกรด 2 เกรด 4 ในด้านเพศพบว่าเด็กผู้หญิงจะมีคะแนนการหยั่งรู้ผู้อื่น ความห่วงใยเอื้ออาทร และความทุกข์ใจส่วนบุคคล สูงกว่าเด็กผู้ชาย

แอมบรอน และ เออวิน (Ambron; & Irwin. 1975) ได้ศึกษาความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นกับความสามารถในการใช้เหตุผลทางจริยธรรม พบว่าเด็กที่มีความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นสูงจะสามารถใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมตัดสินพฤติกรรมได้ดีกว่าเด็กที่มีความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นต่ำ

ฮอลลอส และโคแวน (Hollos; & Cowan.1973: 630-641) ศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการสวมบทบาทของเด็ก 3 กลุ่มซึ่งมีประสบการณ์ทางสังคมต่างกันในประเทศนอร์เวย์ คือเด็กที่มาจากนิคมเกษตรกรรมและเลี้ยงสัตว์มีลักษณะเป็นชนบท เด็กในหมู่บ้านและเด็กในเมือง ที่มีอายุระหว่าง 7-9 ปี พบว่าแหล่งที่อยู่มีอิทธิพลต่อความสามารถในการสวมบทบาท คือเด็กที่มาจากนิคมมีความสามารถในการสวมบทบาทต่ำกว่าเด็กที่มาจากเมืองหรือหมู่บ้าน และเด็กทั้งสองกลุ่มหลังมีความสามารถในการสวมบทบาทไม่ต่างกัน

กรีนเนอร์ (วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี. 2543: 69; อ้างอิงจาก Greener.1989)ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะและความสามารถทางอารมณ์กับพฤติกรรมเอื้อเฟื้อสังคมของเด็ก 8-12 ปี โดยแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม คือกลุ่มที่มีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อสังคมสูง จะมีคะแนนการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นจากรายงานของเด็กสูงกว่า มีอารมณ์ทางบวกสูงกว่า มีความแม่นยำในการตีความการแสดงอารมณ์ทางสีหน้าได้แม่นยำกว่า และมีการจัดการอารมณ์ได้ดีกว่า เด็กที่มีการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นต่ำกว่า นอกจากนี้เด็กที่มีพฤติกรรมเอื้อสังคมสูงจะได้รับการยอมรับ

จากเพื่อนมากกว่าด้วย และพบว่าเด็กหญิงได้คะแนนความสามารถทางอารมณ์และพฤติกรรมเอื้อสังคมสูงกว่าเด็กชาย

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบการเรียนการสอน

2.1 แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

2.1.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์ ได้อธิบายทฤษฎีนี้ว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมหรือเหตุการณ์ต่างๆ ของคนจะทำให้คนสะสมประสบการณ์ และปรับตัวเพื่อรับข้อความรู้จากประสบการณ์นั้นด้วยการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง กระบวนการปรับประสบการณ์สู่การเรียนรู้นี้ เป็นกลไกทางสมอง ประกอบด้วย 2 กระบวนการใหญ่ คือ กระบวนการซึมซับ (Assimilation) เป็นกระบวนการของการนำข้อมูลที่ได้สัมผัสจากประสบการณ์แล้วซึมเข้าสู่กรอบความรู้ที่มีอยู่เดิม หากข้อมูลที่รับใหม่ไปสอดคล้องกับข้อความรู้เดิมจะปรับเข้าสู่กระบวนการรับความรู้ (Accommodation) ด้วยการคิดวิเคราะห์เกิดเป็นหน่วยความรู้ใหม่ (Schema) ซึ่งกระบวนการนี้จะพัฒนาไปตามวัยของเด็ก (กุลยา ตันติผลาชีวะ. 2545: 22; อ้างอิงจาก Longstreet; & Shane. 1993.) เพียเจท์เน้นขบวนการทำงานภายในตัวผู้เรียนมากกว่าสิ่งเร้าที่มากระตุ้นผู้เรียน สิ่งที่มากระตุ้นนั้นควรจะอยู่ในระดับที่วุฒิภาวะของเด็กจะสามารถเข้าถึง การจัดประสบการณ์ที่มีคุณค่าหรือกิจกรรมในการสอนที่จะช่วยกระตุ้นให้เด็กคิด รวมทั้งการให้เด็กได้จัดกระทำกับวัตถุต่างๆ จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ในสิ่งใหม่ๆ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. ม.ป.ป.: 20) เพียเจท์ เชื่อว่า เด็กทุกคนตั้งแต่เกิดมาพร้อมที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม และปฏิสัมพันธ์นี้ ทำให้พัฒนาการทางสติปัญญา เพียเจท์แบ่งองค์ประกอบที่มีส่วนเสริมสร้างพัฒนาการทางสติปัญญามี 4 องค์ประกอบ คือ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 49-50)

1. วุฒิภาวะ (Maturation) สภาพร่างกายที่มีความพร้อม การจัดประสบการณ์หรือสิ่งแวดล้อมให้เหมาะสมกับความพร้อมของเด็กมีส่วนสำคัญต่อการพัฒนาการทางสติปัญญา

2. ประสบการณ์ ทุกครั้งที่คนเรามีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมก็จะเกิดประสบการณ์ 2 ชนิด คือ ประสบการณ์ที่เนื่องมาจากปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมตามธรรมชาติ และประสบการณ์ที่เกี่ยวกับการคิดหาเหตุผล ซึ่งมีความสำคัญในการแก้ปัญหาต่าง ๆ

3. การถ่ายทอดความรู้ทางสังคม หมายถึง การที่พ่อ แม่ ครู และบุคคลที่อยู่รอบตัวเด็กถ่ายทอดความรู้ให้เด็ก หรือสอนเด็กที่พร้อมจะรับการถ่ายทอดด้วยกระบวนการซึมประสบการณ์หรือการปรับโครงสร้างทางสติปัญญา

4. กระบวนการพัฒนาความสมดุล หรือการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง ซึ่งอยู่ในตัวของแต่ละบุคคล เพื่อปรับความสมดุลของพัฒนาการเชาว์ปัญญาต่อไปอีกขั้นหนึ่งซึ่งสูงกว่า โดยใช้กระบวนการซึมประสบการณ์ และการปรับโครงสร้างทางสติปัญญา

2.1.2 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์ มีส่วนคล้ายทฤษฎีของเพียเจท์อยู่มาก คือ การเรียนรู้ของเด็กเกิดจากกระบวนการทำงานภายในอินทรีย์ เน้นความสำคัญของสิ่งแวดล้อม และวัฒนธรรมแวดล้อม ซึ่งมีผลต่อความงอกงามทางสติปัญญาของเด็ก (เยาวพา เดชะคุปต์. 2542ก: 67) บรูเนอร์ เชื่อว่า ครูสามารถช่วยจัดประสบการณ์ให้เด็กเกิดความพร้อมที่จะเรียนได้ โดยเสนอว่าการจัดการศึกษานั้นต้องคำนึงถึงทฤษฎีพัฒนาการจะเป็นตัวกำหนดเนื้อหาความรู้ และวิธีสอนในการที่จะนำเนื้อหาใดมาสอนเด็กนั้น ควรจะได้พิจารณาดูว่าในขณะนั้นเด็กมีพัฒนาการอยู่ในระดับใด มีความสามารถเพียงใด กิจกรรมการเรียนการสอนต้องสอดคล้องกับพัฒนาการและความสามารถเพียงใด บรูเนอร์กล่าวว่า เราจะสามารถสอนวิชาใดๆ ก็ได้อย่างมีประสิทธิภาพโดยใช้วิธีการที่เหมาะสมให้กับเด็กคนใดคนหนึ่งในระดับอายุใดก็ได้ (Bruner. 1969: 55-68) และวิธีการที่เป็นเครื่องมือในค้นพบความรู้แบ่งออกเป็น 3 วิธีดังนี้ (สุรางค์ โควัตระกูล. 2550: 213-214)

1. เอนแอคทีป (Enactive Mode) เป็นวิธีที่มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โดยการสัมผัส จับต้องด้วยมือผลักดึง รวมทั้งการที่เด็กใช้ปากกับวัตถุสิ่งของที่อยู่รอบๆ ตัว ที่สำคัญที่สุดคือการกระทำของเด็กเอง

2. ไอคอนนิค (Iconic Mode) เป็นวิธีที่เด็กสามารถที่จะสร้างจินตนาการหรือมโนภาพขึ้นในใจได้ เด็กวัยนี้จะใช้รูปภาพแทนของจริงโดยไม่จำเป็นจะต้องสัมผัสของจริง นอกจากนี้เด็ก จะสามารถรู้จักสิ่งของจากภาพ แม้ว่าจะมีขนาดและสีเปลี่ยนไป เด็กที่มีอายุประมาณ 5-8 ปี จะใช้วิธิการเรียนรู้ไอคอนนิค

3. การใช้สัญลักษณ์ (Symbolic Mode) วิธีการนี้ผู้เรียนจะใช้ในการเรียนรู้ เมื่อผู้เรียนมีความสามารถที่จะเข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรม หรือความคิดรวบยอดที่ซับซ้อนและเป็นนามธรรม จึงจะสามารถสร้างสมมติฐาน และพิสูจน์ว่าสมมติฐานถูกหรือผิดได้

2.1.3 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของวีก็อทสกี้ (Vygotsky)

วีก็อทสกี้ นักจิตวิทยาชาวรัสเซีย ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับพัฒนาการทางสติปัญญาในสมัยเดียวกับเพียเจท์ ทฤษฎีของวีก็อทสกี้เน้นความสำคัญของวัฒนธรรมและสังคม และการเรียนรู้ที่มีต่อการพัฒนาการทางสติปัญญา วีก็อทสกี้ กล่าวว่าการเข้าใจพัฒนาการของมนุษย์จะต้องเข้าใจวัฒนธรรมที่เด็กได้รับการอบรมเลี้ยงดู เพราะตั้งแต่แรกเกิดมนุษย์จะได้รับอิทธิพลจากสิ่งแวดล้อมจากมนุษย์ คือวัฒนธรรม วัฒนธรรมแต่ละวัฒนธรรมจะช่วยบ่งชี้ผลผลิตพัฒนาการของเด็ก สถาบันต่างๆ เริ่มจากครอบครัวขึ้นไปมีบทบาทสำคัญที่จะช่วยให้เด็กเรียนรู้ และมีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางสติปัญญา พัฒนาการทางสติปัญญาจะเพิ่มถึงขั้นสูงสุดตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้ เมื่อได้รับการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับเด็ก ซึ่ง วีก็อทสกี้ได้ แบ่งระดับพัฒนาการทางสติปัญญาไว้ 2 ขั้น คือ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 61-62)

1. ระดับสติปัญญาขั้นเบื้องต้น (Elementary mental processes) หมายถึงสติปัญญามูลฐานตามธรรมชาติโดยไม่ต้องเรียนรู้ เช่น เด็กสามารถดูดนม สามารถใช้ส่วนต่างๆ ของร่างกาย

ในการสัมผัสจับต้อง ตรวจสอบสิ่งแวดล้อมรอบตัว สามารถช่วยตัวเองตามธรรมชาติ เช่น ใช้มือเกาะ เก้าอี้ โต๊ะ เพื่อจะยืนได้ เป็นต้น

2. ระดับสติปัญญาขั้นสูง (Higher mental processes) หมายถึง สติปัญญาที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่ที่ให้การอบรมเลี้ยงดูถ่ายทอดวัฒนธรรมให้โดยใช้ภาษา เด็กจะเรียนรู้ภาษาทำให้เกิดความคิดรวบยอด สัญลักษณ์ต่างๆ ช่วยให้เด็กเข้าใจสิ่งแวดล้อม ภาษาเป็นเครื่องมือสำคัญในการคิด และมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาทางสติปัญญา

ซึ่ง วีก็อทสกี้ ได้แบ่งพัฒนาการของภาษา เป็น 3 ขั้น (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 62-63; อ้างอิงจาก Palincsar; & Brown. 1989: 117-175) ดังนี้

1. ภาษาสังคม (Social Speech) เป็นภาษาที่ใช้ในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น อายุระหว่างแรกเกิด – 3 ปี เป็นขั้นแรกของพัฒนาการทางภาษา เด็กจะใช้ภาษาเพื่อการแสดงความคิดหรืออารมณ์ และในการควบคุมพฤติกรรมของผู้อื่น โดยใช้คำพูดพยางค์เดียว เช่น “ไม่” หมายความว่า “ไม่ชอบ” “ไม่ต้องการ” “ไม่ได้” หรือ “น้ำ” หมายความว่า ต้องการดื่มน้ำ

2. ภาษาที่พูดกับตนเอง (Egocentric Speech) อายุระหว่าง 3 – 7 ปี เด็กวัยนี้จะใช้ภาษาพูดกับตนเองโดยไม่จำเป็นต้องเกี่ยวข้องกับใคร เด็กจะใช้ภาษาคล้ายกับเป็นสิ่งที่สั่งให้ทำงาน แม้ว่าจะพูดคนเดียว แต่มักจะออกเสียงให้คนอื่นได้ยินด้วย วีก็อทสกี้ให้ความสำคัญกับภาษาในช่วงนี้ว่ามีบทบาทสำคัญในการประสานความคิดและพฤติกรรมหรือการแสดงออก

3. ภาษาที่พูดในใจเฉพาะตนเอง (Inner Speech) อายุ 7 ปีขึ้นไป ภาษาที่พูดในใจเป็นตัวแปรสำคัญในการพัฒนาสติปัญญาขั้นสูง การคิดทุกอย่างใช้ภาษาที่พูดในใจเงียบ จากการวิจัยเกี่ยวกับการใช้ภาษาที่พูดในใจเฉพาะตัวและการคิดแก้ปัญหา พบว่าเด็กจะใช้ภาษาที่พูดในใจบ่อยขึ้นตามอายุ และเมื่อพบปัญหาที่ซับซ้อน

นอกจากนี้ วีก็อทสกี้ได้กล่าวถึง พื้นที่รอยต่อของพัฒนาการ (The Zone of Proximal Development) การช่วยเหลือเด็กให้มีพัฒนาทางสติปัญญาอย่างเต็มศักยภาพของแต่ละคน วีก็อทสกี้ อธิบายว่าเด็กแต่ละคนที่อยู่ในวัยเดียวกันจะมีบริเวณของความใกล้เคียงพัฒนาการทางสติปัญญาแตกต่างกัน บางคนอยู่เหนือ Zone of Proximal growth บางคนอยู่ระหว่าง และบางคนอยู่ต่ำกว่า ตัวอย่างเช่น ในการทดสอบเด็กอายุ 5 ขวบ 3 คน ด้วยการให้ตอบคำถาม ปรากฏว่าเด็กสองคนตอบปัญหาได้เท่ากัน สรุปได้ว่าเด็กสองคนมีระดับสติปัญญาไม่แตกต่างกัน แต่ถ้าผู้ทดสอบให้เด็กสองคนตอบปัญหาของเด็กอายุ 7 ขวบ โดยให้ความช่วยเหลือ เช่น ชี้แนะ ปรากฏว่าเด็กคนหนึ่งตอบได้ แต่อีกคนหนึ่งตอบไม่ได้ แสดงว่าเด็กคนที่ตอบไม่ได้อยู่ต่ำกว่า Zone of Proximal growth ซึ่งการช่วยเหลือให้เด็กเรียนรู้นี้เรียกว่า Scaffolding คือการให้ความช่วยเหลือเด็กในการเรียนรู้ในสิ่งที่เด็กไม่สามารถทำได้ด้วยตนเอง

2.1.4 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม

บันดูรา (Albert Bandura) คือนักจิตวิทยาคนสำคัญในกลุ่มทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม บันดูรามีความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนรู้ว่า คนเราสามารถเรียนรู้การแสดงพฤติกรรมใหม่ๆ มากมาย โดยการสังเกตจากพฤติกรรมของบุคคลอื่นที่ตนได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์ด้วย เช่น บิดา มารดา ญาติพี่น้อง เพื่อน ครู หรือบุคคลทั่วไปในสังคม รวมถึงสังเกตจากพฤติกรรมของบุคคลที่ปรากฏในโทรทัศน์ ภาพยนตร์หรือหนังสือพิมพ์ บันดูรากล่าวว่านอกจากองค์ประกอบจากภายในตัวผู้เรียนแล้วองค์ประกอบภายนอกตัวผู้เรียนจากสิ่งแวดล้อมต่างๆ ก็มีอิทธิพล และเป็นตัวกำหนดซึ่งกันและกันของกระบวนการเรียนรู้นั้น (วรรณี ลิมอักษร. 2554: 92; อ้างอิงจาก Woolfolk. 1995: 320) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม นักจิตวิทยาในกลุ่มทฤษฎีนี้ได้กำหนดข้อตกลงในการเรียนรู้ ดังนี้ (Ormrod. 1995: 271-273)

1. บุคคลสามารถเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่น หรือเรียนรู้จากตัวแบบ (Modeling) โดยไม่จำเป็นที่จะต้องลงมือทำ หรือทำการทดลองด้วยตนเองเสมอไป คือสามารถเรียนรู้และได้รับประโยชน์จากประสบการณ์หรือการกระทำของบุคคลอื่นได้

2. การเรียนรู้เป็นกระบวนการภายในตัวบุคคล จะทำให้บุคคลเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือไม่ก็ได้ คือการเรียนรู้บางอย่างส่งผลให้บุคคลมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทันที อาจเป็นเพราะบุคคลมีโอกาสในการแสดงพฤติกรรม หรืออาจไม่ทำให้บุคคลมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมก็ได้ สันนิษฐานได้ว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมได้แยกการเรียนรู้กับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมออกจากกัน

3. กระบวนการคิดเป็นดรรชนีชี้วัดที่สำคัญในการกำหนดว่าบุคคลได้มีการเรียนรู้เกิดขึ้นแล้วเพราะวิธีการคิด ตีความของสภาพแวดล้อมที่บุคคลเผชิญเป็นสิ่งสะท้อนให้ทราบถึงกระบวนการภายในหรือกระบวนการคิด เป็นสิ่งที่ชี้ว่าบุคคลได้เรียนรู้สิ่งใดสิ่งหนึ่งมากน้อยเพียงใด

4. พฤติกรรมที่เกิดขึ้นจะมุ่งไปสู่เป้าหมายที่ตัวบุคคลเป็นผู้กำหนดเอง บุคคลจะพยายามปรับตัวพฤติกรรมตนเองเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

5. บุคคลเป็นผู้กำกับพฤติกรรมของตนเอง เมื่อกำหนดเป้าหมายการกระทำของตนเอง บุคคลจะเป็นผู้กำกับการเรียนรู้และพฤติกรรมของตนเองด้วย

6. การเสริมแรงและการลงโทษมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมและการเรียนรู้ของบุคคลทางอ้อมมากกว่าทางตรง เพียงแต่ได้สังเกตเห็นบุคคลอื่นได้รับการเสริมแรง หรือถูกลงโทษจากการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่งแล้ว บุคคลสามารถนำสิ่งที่ได้สังเกตมากำหนดความคาดหวังให้กับตนได้ว่า ถ้าตนต้องทำอย่างนั้นผลที่จะตามมาจากการกระทำคืออะไร ความคาดหวังนี้จะมีผลต่อการเลือกแสดงพฤติกรรมของบุคคลในอนาคตเป็นอย่างมาก

การเรียนรู้โดยการสังเกตจากพฤติกรรมของบุคคลอื่น หรือเป็นการเรียนรู้ที่มีตัวแบบ (Model) ให้บุคคลได้สังเกต เรียกว่า การเรียนรู้จากตัวแบบ (Model and Modeling) ตัวแบบที่ใช้สังเกตเพื่อการเรียนรู้มี 2 ชนิด คือ (วรรณี ลิมอักษร. 2554: 94)

1. Live models คือ ตัวแบบที่เป็นคนจริง และสามารถสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบได้โดยตรง โดยไม่ผ่านสื่อใดๆ ทั้งสิ้น เช่น ตัวแบบที่เป็นสมาชิกภายในครอบครัว ครู เพื่อนบ้าน เพื่อนเล่น เป็นต้น เรียกการเรียนรู้จากตัวแบบนี้ว่า Direct modeling

2. Symbolic models คือ ตัวแบบที่ปรากฏให้เห็นในหนังสือ นวนิยาย นิทาน ชีวประวัติของบุคคล โทรทัศน์ ภาพยนตร์ จะเป็นตัวแบบที่มีชีวิตอยู่จริง สมมติขึ้นมาหรือเป็นตัวการ์ตูน เรียกการเรียนรู้จากตัวแบบนี้ว่า Synthesized modeling

บันดูรา (Bandura) ได้อธิบายกระบวนการเรียนรู้จากการสังเกตหรือการเรียนรู้จากตัวแบบ โดยจำแนกกระบวนการเรียนรู้เป็น 4 กระบวนการ (วรรณี ลิมอักษร. 2554: 94-95; อ้างอิงจาก Bandura.1986: 51-68) ดังนี้

1. กระบวนการใส่ใจ (Attentional process) การเรียนรู้เริ่มขึ้นเมื่อผู้เรียนสังเกตสนใจพฤติกรรมของตัวแบบ ด้วยการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบอย่างจดจ่อและละเอียดทุกแง่ทุกมุม และรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบได้อย่างถูกต้อง ซึ่งพฤติกรรมของตัวแบบอยู่ในความสนใจของผู้สังเกตมาก่อนแล้ว เป็นพฤติกรรมที่มีคุณค่าและมีประโยชน์ต่อผู้สังเกตทั้งในปัจจุบันและอนาคต

2. กระบวนการจดจำ (Retention process) กระบวนการนี้ต้องมีการแปลงข้อมูลที่ได้จากการสังเกตหรือรับรู้มาให้เป็นสัญลักษณ์ในรูปของรหัสภาษา (Verbal code) และรหัสภาพในจิตนาการ (Imaginal code) แล้วนำไปบันทึกไว้ในสมองส่วนความจำถาวร ความสามารถทางความคิดของผู้สังเกต และการพูดย้ำกับตนเอง หรือบอกเล่าตนเองในสิ่งที่ได้สังเกตมา

3. กระบวนการแสดงพฤติกรรม (Production process) เป็นการแปลรหัสภาษาหรือรหัสภาพในจินตนาการที่ได้บันทึกไว้ในสมองส่วนของความจำถาวรมาเป็นพฤติกรรม โดยผู้สังเกตแสดงการกระทำให้เหมือนกับพฤติกรรมของตัวแบบที่จดจำไว้ อาจทำได้ใกล้เคียงกับตัวแบบเหมือนกับตัวแบบ หรือทำได้ดีกว่าตัวแบบก็ได้ ซึ่งต้องอาศัยกระบวนการทางความคิดในการเปรียบเทียบการกระทำของตนกับพฤติกรรมของตัวแบบที่ได้สังเกตมา สิ่งที่จำเป็นในกระบวนการขั้นนี้ คือมีการให้ข้อมูลย้อนกลับในพฤติกรรมที่แสดงออกไป ข้อมูลนี้จะช่วยให้สามารถปรับปรุงการกระทำให้เหมือนตัวแบบมากยิ่งขึ้น

4. กระบวนการจูงใจ (Motivational Process) การจูงใจหรือหรือมีการเสริมแรงให้กับการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ จะช่วยเพิ่มความสนใจ การพยายามจดจำและการฝึกฝนเพื่อกระทำให้เหมือนกับตัวแบบมากยิ่งขึ้น บันดูราจำแนกลักษณะการเสริมแรงการเรียนรู้จากการสังเกตดังนี้

1. ผู้สังเกตได้รับการเสริมแรงโดยตรงเมื่อมีพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ

2. ผู้สังเกตได้รับการเสริมแรงทางอ้อม โดยการพบเห็นตัวแบบได้รับการเสริมแรงจากโทรทัศน์ หรือหนังสือพิมพ์ เป็นต้น

3. ผู้สังเกตเป็นผู้เสริมแรงให้กับตนเอง ซึ่งมีความสำคัญมาก เพราะผู้สังเกตหรือผู้เรียนไม่ได้ต้องการรางวัลจากภายนอก แต่เกิดจากความสุขและความพึงพอใจของตนเองอันเป็นลักษณะของการจูงใจภายใน ซึ่งจะทำให้พฤติกรรมหรือการกระทำเกิดขึ้นอย่างถาวร

2.2 รูปแบบการจัดการเรียนการสอนการเข้าใจผู้อื่นสำหรับเด็กปฐมวัยของเด็กปฐมวัย

2.2.1 แนวคิดรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาจิตพิสัย

แนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัย บลูม (Bloom) กล่าวถึง การเรียนรู้เพื่อพัฒนาด้านจิตพิสัยเป็นสิ่งที่เกี่ยวกับความรู้สึก อารมณ์ และทัศนคติที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของผู้เรียน ซึ่งได้มีการจัดลำดับขั้นของการเรียนรู้ไว้ 5 ขั้น ประกอบด้วย (ทิศนา แขมมณี. 2550: 237- 243; สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 272-274)

1. การรับรู้หรือการใส่ใจ (Receiving or Attending) การที่ผู้เรียนได้รับรู้ค่านิยมที่ต้องการจะปลูกฝังในตัวผู้เรียน

2. การตอบสนอง (Responding) การตอบสนองต่อสิ่งเร้าด้วยความเต็มใจหรือแสดงความพอใจในการตอบสนอง ผู้เรียนเกิดความสนใจในค่านิยมที่ได้รับรู้ และมีโอกาสตอบสนองในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง

3. การเห็นคุณค่า (Valuing) ผู้เรียนเห็นคุณค่ามีการแสดงพฤติกรรมตอบสนองในทางที่ดี เห็นประโยชน์ที่เกิดขึ้นกับตนหรือผู้อื่นที่ปฏิบัติตามค่านิยมนั้น และเห็นโทษหรือได้รับโทษจากการไม่ปฏิบัติตามค่านิยมนั้น

4. การจัดระบบ (Organization) ผู้เรียนรับค่านิยมที่ตนเห็นคุณค่านั้น เข้ามาอยู่ในระบบค่านิยมของตน

5. การสร้างลักษณะนิสัย (Characterization) ผู้เรียนปฏิบัติตนตามค่านิยมที่ตนรับมาอย่างสม่ำเสมอและทำจนกระทั่งเป็นนิสัย

จากแนวคิดของบลูมสามารถนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน เพื่อช่วยปลูกฝังค่านิยมที่พึงประสงค์ให้แก่ผู้เรียนได้ดังนี้

ขั้นที่ 1 การรับรู้ค่านิยม (Receiving or Attending) ผู้สอนจัดประสบการณ์หรือสถานการณ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนได้รับรู้ในค่านิยมนั้นอย่างใส่ใจ เช่น เสนอกรณีตัวอย่างที่เป็นประเด็นปัญหาขัดแย้ง และผู้สอนควรพยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรม การรู้ตัว (awareness) การเต็มใจรับรู้ (willingness) และการควบคุมการรับรู้ (control)

ขั้นที่ 2 การตอบสนองต่อค่านิยม (Responding) ผู้สอนจัดสถานการณ์ให้ผู้เรียนมีโอกาสตอบสนองต่อค่านิยมนั้น ในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง เช่น ให้พูดแสดงความคิดเห็นต่อค่านิยมนั้น ให้ลองทำตามค่านิยมนั้น และผู้สอนควรพยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรมการยินยอมตอบสนอง (acquiescence in responding) การเต็มใจตอบสนอง (willingness to respond) และความพึงพอใจในการตอบสนอง (satisfaction in response)

ขั้นที่ 3 การเห็นคุณค่าของค่านิยม (Valuing) ผู้สอนจัดประสบการณ์หรือสถานการณ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนได้เห็นคุณค่าของค่านิยมนั้น เช่น การให้ทดลองปฏิบัติตามค่านิยมแล้วได้รับการตอบสนองในทางที่ดี เห็นประโยชน์ที่เกิดขึ้นกับตน หรือบุคคลอื่นที่ปฏิบัติตามค่านิยม

นั้น และผู้สอนควรพยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรม การยอมรับในคุณค่านั้น (acceptance of a value) การชื่นชมในคุณค่านั้น (preference for a value) และความผูกพันในคุณค่านั้น (commitment)

ขั้นที่ 4 การจัดระบบค่านิยม (Organization) เมื่อผู้เรียนเห็นคุณค่าของค่านิยม และเกิดเจตคติที่ดีต่อคุณค่านั้น และมีความโน้มเอียงที่จะรับค่านิยมนั้น ผู้สอนควรกระตุ้นให้ผู้เรียนที่พิจารณาค่านิยมนั้นกับค่านิยมอื่น ๆ ของตน และสร้างความสัมพันธ์ระหว่างค่านิยม และผู้สอนควรกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรม การสร้างมโนทัศน์ในคุณค่านั้น (conceptualization of value) และการจัดระบบคุณค่านั้น (organization of value system)

ขั้นที่ 5 การสร้างลักษณะนิสัย (Characterization) ผู้สอนส่งเสริมให้ผู้เรียนปฏิบัติตนตามค่านิยมนั้นอย่างสม่ำเสมอ โดยติดตามผลการปฏิบัติและให้ข้อมูลป้อนกลับ และการเสริมแรงเป็นระยะ ๆ จนกระทั่งผู้เรียนสามารถปฏิบัติได้จนเป็นนิสัยและผู้สอนควรพยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรมการมีหลักยึดในการตัดสินใจ (generalization set) และการปฏิบัติตามหลักยึดนั้น จนเป็นนิสัย (characterization)

การสอนตามแนวคิดของบลูมให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาความรู้สึก เจตคติ พฤติกรรมที่พึงประสงค์ จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง ปลูกฝังพฤติกรรมค่านิยมที่พึงประสงค์ของผู้เรียนต่อไป

2.2.2 แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การเรียนรู้แบบร่วมมือมีพื้นฐานมาจากปรัชญาการศึกษาแบบพิพัฒนาการนิยม (Progressivism) ที่เน้นการให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการจัดทิศทางการพัฒนาตนเอง เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่พัฒนามาจากปรัชญาการศึกษาของ Dewey และ Lewin เน้นว่า การพึ่งพาซึ่งกันและกันเป็นตัวกำหนดวิธีการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นวิธีการที่เน้นการจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนให้นักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ แต่ละกลุ่มประกอบด้วยสมาชิกที่มีความรู้ความสามารถแตกต่างกัน แต่ละคนจะต้องมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในการเรียนรู้และในความสำเร็จของกลุ่มทั้งโดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การแบ่งปันทรัพยากรการเรียนรู้รวมทั้งเป็นกำลังใจแก่กันและกัน สมาชิกในกลุ่มไม่เพียงแต่รับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองเท่านั้น แต่จะต้องรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม ความสำเร็จของแต่ละคนคือความสำเร็จของกลุ่ม (ชบา พันธุ์ศักดิ์. 2550: 52; อ้างอิงจาก Martin. 1992) และการเรียนรู้แบบร่วมมือไม่เพียงแต่การจัดให้ผู้เรียนเข้ากลุ่มช่วยกันทำงาน แต่ต้องประกอบด้วยองค์ประกอบที่สำคัญ ครบ 5 ประการดังนี้ (ทิศนา แขมมณี. 2550: 99-101; อ้างอิงจาก Johnson; & Johnson. 1994: 31-32)

1. การพึ่งพาและเกื้อกูลกัน (positive interdependence) กลุ่มการเรียนรู้แบร่วมมือต้องมีความตระหนักว่าสมาชิกในกลุ่มทุกคน มีความสำคัญและความสำเร็จของกลุ่มขึ้นอยู่กับสมาชิกทุกคนในกลุ่มขณะเดียวกันสมาชิกแต่ละคนจะประสบความสำเร็จได้ก็ต่อเมื่อกลุ่มประสบความสำเร็จ ดังนั้นทุกคนจึงต้องรับผิดชอบต่อหน้าที่ของตนเองและในขณะเดียวกันก็ช่วยเหลือสมาชิกคนอื่น ๆ ด้วย เพื่อผลประโยชน์ร่วมกัน แนวทางในการให้ผู้เรียนมีการพึ่งพาช่วยเหลือเกื้อกูลกันทำได้หลาย

ทาง เช่น การให้ผู้เรียนมีเป้าหมายเดียวกัน หรือให้ผู้เรียนกำหนดเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน (positive goal interdependence) การให้รางวัลตามผลงานของกลุ่ม (positive reward interdependence) การให้งานหรือวัสดุอุปกรณ์ที่ทุกคนต้องใช้หรือทำร่วมกัน (positive resource interdependence) การมอบหมายบทบาทหน้าที่ในการทำงานร่วมกันให้แต่ละคน (positive role interdependence)

2. การปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด (face to face interaction) สมาชิกในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันและกันจากการพูดคุย ปรึกษาหารือเพื่อหาแนวทางในการทำงานให้บรรลุเป้าหมาย สมาชิกในกลุ่มจะห่วงใย ไว้วางใจ ส่งเสริมและช่วยเหลือกันในการทำงานร่วมกันเกิดการเรียนรู้ในการทำงานร่วมกัน เกิดสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน

3. ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ของสมาชิกแต่ละคน (individual accountability) สมาชิกในกลุ่มทุกคนต้องมีหน้าที่รับผิดชอบและพยายามทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างเต็มความสามารถ ไม่มีใครได้รับประโยชน์โดยไม่ทำหน้าที่ของตน ดังนั้นกลุ่มจึงจำเป็นต้องมีระบบการตรวจสอบผลงาน ทั้งที่เป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม วิธีการส่งเสริมให้ทุกคนได้ทำหน้าที่ของตนอย่างเต็มที่มีหลายวิธี เช่น จัดกลุ่มให้เล็กเพื่อจะได้มีการเอาใจใส่กันและกันได้อย่างทั่วถึง การทดสอบเป็นรายบุคคล การสุ่มเรียกชื่อให้รายงาน ครูสังเกตพฤติกรรมในกลุ่ม การจัดให้กลุ่มมีผู้สังเกตการณ์ การให้ผู้เรียนสอนกันและกัน

4. การใช้ทักษะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และทักษะการทำงานกลุ่มย่อย (interpersonal and small group skills) การเรียนรู้แบบร่วมมือจะประสบความสำเร็จได้ต้องอาศัยทักษะที่สำคัญหลายประการ เช่น ทักษะทางสังคม ทักษะการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ทักษะการทำงานกลุ่ม ทักษะการสื่อสาร และทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้ง รวมทั้งการเคารพ ยอมรับและไว้วางใจซึ่งกันและกัน ซึ่งเด็กต้องได้รับการฝึกเพื่อช่วยให้สามารถทำงานร่วมกันได้

5. การวิเคราะห์กระบวนการกลุ่ม (group processing) กลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือจะต้องมีการวิเคราะห์กระบวนการทำงานของกลุ่มเพื่อช่วยให้เกิดการเรียนรู้และปรับปรุงกระบวนการทำงานให้ดีขึ้น การวิเคราะห์กระบวนการกลุ่มครอบคลุมการวิเคราะห์เกี่ยวกับวิธีการทำงานของกลุ่ม พฤติกรรมของสมาชิกกลุ่มและผลงานของกลุ่ม การวิเคราะห์การเรียนรู้นี้อาจทำโดยครู หรือผู้เรียน หรือทั้งสองฝ่าย การวิเคราะห์กระบวนการกลุ่มเป็นยุทธวิธีหนึ่งที่ส่งเสริมให้กลุ่มตั้งใจทำงาน เพราะรู้ว่าจะได้รับข้อมูลป้อนกลับ และช่วยฝึกทักษะการรู้คิด (meta-cognition) คือสามารถที่จะประเมินการคิด และพฤติกรรมของตนที่ทำไปการเรียนรู้แบบร่วมมือส่งผลดีต่อผู้เรียนหลายประการ เช่น ช่วยให้ผู้เรียนมีความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายให้มากขึ้น การเรียนรู้มีความคงทนมากขึ้น มีแรงจูงใจภายในและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพ ใช้เหตุผลได้ดีขึ้น คิดอย่างมีวิจารณญาณมากขึ้น ส่งเสริมความใส่ใจในผู้อื่นมากขึ้น เห็นคุณค่าของความแตกต่างความหลากหลายส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้เรียน และส่งผลให้ผู้เรียนมีสุขภาพจิตที่ดีมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น

นอกจากนี้ข้อดีของการเรียนรู้แบบร่วมมือคือช่วยให้ผู้เรียนมีความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายมากขึ้น ทำให้การเรียนรู้มีความคงทนมากขึ้น มีแรงจูงใจ มีเหตุผล มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณมากขึ้น อีกทั้งยังสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนใส่ใจในผู้อื่นมากขึ้น เห็นคุณค่าของความแตกต่าง ความหลากหลายและการประสานสัมพันธ์ของกลุ่ม ทำให้ผู้เรียนเรียนอย่างมีความสุข รู้สึกดีต่อตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเองสามารถเผชิญกับความปัญหาต่างๆ ได้ และนำสู่การพัฒนาทักษะทางสังคม

2.2.3 แนวคิดการสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์

การสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์ เป็นเทคนิคการสอนที่นักจิตวิทยาได้ทำการทดลองแล้วว่าเป็นการสอนทัศคติ ค่านิยม และจริยธรรมที่มีประสิทธิภาพ การสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์เป็นการสอนโดยใช้กระบวนการกลุ่มเป็นกระบวนการในการเรียนรู้ ทิศนา แขมมณี (2550: 143-144) กล่าวถึงกระบวนการกลุ่ม ว่าเป็นกระบวนการในการทำงานร่วมกันของบุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป โดยมีวัตถุประสงค์ร่วมกัน ทำงานร่วมกัน สมาชิกในกลุ่มต่างทำหน้าที่ของตนเองอย่างมีกระบวนการ และการสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์ ผู้เรียนจะต้องช่วยเหลือซึ่งกันและกัน โดยร่วมกันคิด ร่วมกันทำกิจกรรมและนำเอาเหตุการณ์ปฏิสัมพันธ์ ความรู้สึก ความคิดเห็น และข้อสังเกตต่างๆ ซึ่งเป็นประสบการณ์จากกิจกรรมกลุ่ม มาร่วมกันวิเคราะห์อภิปรายเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ และสามารถนำความรู้ไปใช้จริงในชีวิตประจำวันด้วย

การสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์ มีเทคนิควิธีการที่ใช้ในการสอนหลากหลาย แต่วิธีการที่สำคัญ ได้แก่ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 397-399)

1. เกม (Game) การสอนโดยใช้เกม เป็นการสอนโดยการให้ผู้เรียนเข้าไปอยู่ในกิจกรรมสถานการณ์ที่ผู้เล่นยินยอมตกลงกันที่จะปฏิบัติตามเงื่อนไข เพื่อให้ได้ตามเป้าหมายที่ต้องการ มักมีผลออกมาในรูปแพ้ ชนะ การเล่นเกมจะช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีต่างๆ ที่จะเอาชนะอุปสรรคต่างๆ ได้ฝึกฝนเทคนิคและทักษะที่ต้องการ อีกทั้งช่วยให้การเรียนมีชีวิตชีวา ผู้เรียนสนุกสนาน

2. บทบาทสมมติ (Role - Play) เป็นการสอนที่ใช้ตัวละครที่สมมติขึ้นจากสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งที่ใกล้เคียงกับความเป็นจริงมาเป็นเครื่องมือในการสอน โดยการให้ผู้เรียนสวมบทบาทนั้นๆ และได้แสดงความรู้สึกนึกคิดของตนเองเกี่ยวกับบทบาทนั้นออกมา วิธีการนี้ช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสศึกษาวิเคราะห์ถึงความรู้สึกและพฤติกรรมของตนเองและผู้อื่นได้อย่างลึกซึ้ง และช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจในบทบาทและแง่มุมที่แตกต่างไปจากตน

3. กรณีตัวอย่าง (Case) เป็นการสอนที่ใช้กรณีหรือเรื่องราวต่างๆ ที่เกิดขึ้นจริงมาดัดแปลงและใช้เป็นสื่อ ตัวอย่าง เครื่องมือ ให้ผู้เรียนศึกษาวิเคราะห์และอภิปราย เป็นการช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนการใช้ความคิดในการแก้ปัญหาหลายๆ แบบ วิธีการนี้ช่วยให้ผู้เรียนคิดและพิจารณาข้อมูลที่ตนได้รับอย่างถี่ถ้วน อีกทั้งช่วยให้การเรียนรู้มีลักษณะใกล้เคียงกับความจริง มีส่วนทำให้การเรียนรู้มีความหมายต่อผู้เรียนมากขึ้น

4. สถานการณ์จำลอง (Simulation) เป็นการสอนที่ใช้สถานการณ์จำลองขึ้นให้เหมือนจริงหรือใกล้เคียงกับความเป็นจริงมาเป็นเครื่องมือในการสอน โดยการให้ผู้เรียนเข้าไปอยู่ในสถานการณ์นั้นมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งต่างๆ ที่อยู่ในสถานการณ์นั้น และใช้ข้อมูลที่มีสภาพคล้ายกับข้อมูลในความเป็นจริงในสถานการณ์นั้น ในการตัดสินใจและแก้ปัญหาต่างๆ โดยที่การตัดสินใจนั้นจะส่งผลถึงผู้เล่นในลักษณะเดียวกับที่เกิดขึ้นในสถานการณ์จริงในการเล่น สถานการณ์จำลองผู้เรียนจะมีโอกาสทดลองแสดงพฤติกรรมต่างๆ ซึ่งในสภาพการณ์จริงอาจไม่กล้าแสดง เพราะเป็นการเสี่ยงต่อผลที่จะได้รับเกินไป ประสบการณ์ในสถานการณ์จำลองจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจลึกซึ้งในองค์ประกอบที่ซับซ้อนของสภาพความเป็นจริง

5. กลุ่มย่อย (Small Group) การใช้กลุ่มย่อยในการสอน ช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้โดยทั่วถึง ร่วมทั้งช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากกันและกัน คือได้เรียนรู้ถึงความรู้สึกและพฤติกรรมของกันและกัน การปรับตัว การมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน การเรียนรู้บทบาทหน้าที่ต่างๆ และการแก้ปัญหาตัดสินใจร่วมกัน นอกจากนั้นช่วยให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนข้อมูลประสบการณ์ ความรู้และความคิดเห็นจากกันและกันด้วยเทคนิคการใช้กลุ่มย่อย

การสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์ เน้นการใช้กลุ่มเป็นแหล่งความรู้ เน้นกระบวนการกลุ่มให้ผู้เรียนทำงานร่วมกัน เกิดความเข้าใจในกระบวนการที่ดีในการทำงานและเป็นการสอนให้เด็กเรียนรู้ถึงความรู้สึกและเข้าใจผู้อื่น

2.2.4 หลักการจัดการเรียนการสอนที่มีความสุข

หลักความสุขในการเรียนรู้

ความสุขในการเรียนรู้ คือการที่เด็กได้เรียนรู้ตามความต้องการของตนเอง เรียนรู้ที่สนองความใฝ่รู้ และสร้างสรรค์ของตนเอง ได้กระทำในสิ่งที่ชอบเป็นการเรียนรู้ในบรรยากาศที่ผ่อนคลาย ผู้เรียนมีอิสระ ได้รับการยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลเป็นการเรียนรู้ที่มีความสมดุลในกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้เรียนมีความสนุกกับกิจกรรมการเรียน (วิชัย วงษ์ใหญ่.2543: 12) จากงานวิจัยทางด้านสมอง พบว่าเมื่อคนเรามีความสุข สมองจะหลั่งสารเอนเดอร์ฟินออกมา ซึ่งเป็นสารเคมีที่ทำให้รู้สึกผ่อนคลาย หายเจ็บปวด แต่ถ้าคนเราได้รับประสบการณ์ที่ไม่ดี อาทิได้รับความกระทบกระเทือนทางจิตใจในวัยเด็กที่ทำให้เกิดความกลัว หรือความเครียด สารเคมีที่ปล่อยออกมาเมื่อเกิดความกลัวหรือเครียด จะมีส่วนสำคัญมากในการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างของสมองไปในทางที่ไม่ดี เพราะความกระทบกระเทือนดังกล่าวทำให้เกิดการสร้างฮอร์โมนที่เกี่ยวกับความเครียด ที่เรียกว่า คอร์ติโซล ไปทำลายสมองโดยเฉพาะส่วนคอร์เท็กซ์หรือพื้นผิวสมอง ซึ่งมีหน้าที่เกี่ยวกับความคิดและความฉลาด กับสมองส่วนฮิปโปแคมบัส หรือสมองที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์และความจำ ทำให้สมองส่วนนี้เล็กลงกว่าเด็กทั่วไปประมาณ 20-30% และเมื่อผ่าสมองออกดู สมองส่วนนี้จะมีซีนแนปส์ หรือจุดเชื่อมต่อของใยประสาทน้อยกว่าเด็กปกติที่ไม่ได้รับความกระทบกระเทือน ถ้าเด็กในช่วงอายุระหว่าง 0-3 ปี ได้รับความกระทบกระเทือนทางจิตใจที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือคอร์ติโซลสูง จะส่งผลต่อการทำงานของสมองที่ทำหน้าที่เกี่ยวข้องกับการตื่นตัว และส่วนที่เกี่ยวข้อง

กับความระมัดระวัง ทำให้บุคคลนั้นกลายเป็นคนตื่นกลัวอยู่ตลอดเวลา และจะมีปัญหาในการควบคุมสมาธิ และการควบคุมตนเอง ซึ่งล้วนส่งผลต่อการเรียนรู้ทั้งสิ้น นอกจากนั้น นักการศึกษายังพบว่าความสุขมีผลต่อความถี่ของกระแสคลื่นในสมองของมนุษย์ ซึ่งคลื่นสมองที่เกิดขึ้นนั้นส่งผลต่อ การเรียนรู้ของเด็กหรือผู้เรียน โดยได้แบ่งคลื่นสมองเป็นลักษณะดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2542: 123-126)

1. คลื่นเบต้า (beta waves) มีความถี่ของคลื่นสมองอยู่ระหว่าง 13-25 รอบต่อวินาที เป็นคลื่นที่เร็ว และมีความยาวคลื่นสั้นที่สุด คลื่นนี้จะเกิดขึ้นเมื่อมนุษย์ใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ในการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับโลกรอบตัว คลื่นเบต้ามีความสัมพันธ์กับความจำระยะสั้น (short-team memory)

2. คลื่นอัลฟา (alpha waves) มีความถี่ของคลื่นสมองอยู่ระหว่าง 8-12 รอบต่อวินาที ลักษณะของคลื่นสมองชนิดนี้จะเกิดขึ้นเมื่อมนุษย์มีความสงบผ่อนคลาย แต่ขณะเดียวกันก็ยังคงตระหนักเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ซึ่งอยู่ในขั้นของการรับรู้แต่ผ่อนคลาย ในสภาวะนี้มนุษย์จะสามารถรับรู้ข้อมูลได้มากที่สุด สามารถจำสิ่งต่างๆ ได้ดีโดยใช้ความจำระยะยาว (long-team memory) และสามารถนึกหรือคิดถึงสิ่งต่างๆ ที่ผ่านมาได้ดีเช่นกัน

3. คลื่นเดต้า (theta wavs) มีความถี่ของคลื่นสมองอยู่ระหว่าง 4-7 รอบต่อวินาที ลักษณะของคลื่นสมองชนิดนี้จะเกิดขึ้นเมื่อมนุษย์ผ่อนคลายอย่างเต็มที่ ในสภาวะนี้มนุษย์จะมีความคิดสร้างสรรค์ จินตนาการและความสามารถในการแก้ปัญหาเกิดขึ้น รวมตลอดถึงการฝันกลางวันและการทำสมาธิ นอกจากนั้นมนุษย์จะสามารถนึกหรือคิดย้อนกลับไปถึงข้อมูลหรือประสบการณ์เดิมได้ดี

4. คลื่นเดลต้า (deta wavs) มีความถี่ของคลื่นสมองอยู่ระหว่าง 0.5-3 รอบต่อวินาที เป็นคลื่นที่ช้าที่สุด ลักษณะของคลื่นชนิดนี้จะเกิดขึ้นเมื่อมนุษย์กำลังนอนหลับ

คลื่นต่างๆ ดังกล่าวข้างต้นมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้และสภาวะทางจิตใจของมนุษย์ เมื่อเด็กหรือผู้เรียนรู้อยู่ในสภาวะของคลื่นเบต้า ซึ่งมักเกิดขึ้นในบรรยากาศของห้องเรียนที่เร่งเรียนและมีความเครียดสูง การเรียนรู้ของเด็กจะเกิดขึ้นย้อย เด็กจะรู้สึกว่าสมองตื้อไม่สามารถรับรู้อะไรได้อีกต่อไป ในสภาวะเช่นนี้เด็กจำเป็นต้องได้รับการพักผ่อน ผ่อนคลายเพื่อให้คลื่นสมองต่ำลงไปสู่คลื่นอัลฟาเพื่อเด็กจะได้เรียนรู้ได้ดีขึ้น สอดคล้องกับ เกียรติวรรณ อมาตยกุล (2546) ที่กล่าวถึงจิตใจเมื่ออยู่ในสภาวะที่ผ่อนคลายที่สุด ปราศจากความตึงเครียด ความวิตกกังวล สบายใจและมีความสุข จะทำให้เด็กเรียนรู้สิ่งต่างๆ ได้สูงสุด และเป็นการเรียนรู้อย่างมีความสุข และการเรียนรู้อย่างมีความสุข นภเนตร ธรรมบวร (2551: 15-21) กล่าวว่าเป็นการส่งเสริมให้เด็กสร้างทัศนคติในทางบวกต่อตนเอง ซึ่งถือว่าเป็นสิ่งที่สำคัญและจำเป็นมาก เพราะถ้าเด็กมีทัศนคติในทางบวกต่อตนเอง หรือเชื่อว่าตนเองเป็นผู้ที่มีความสามารถ มีความเชื่อมั่นในตนเอง สิ่งดังกล่าวจะช่วยให้ การเรียนรู้เป็นสิ่งที่ง่ายขึ้นสำหรับเด็ก ในทางตรงกันข้ามถ้าเด็กมองตนเองว่าเป็นผู้ที่ไม่มีความสามารถเป็นคนเกียจคร้าน การเรียนรู้จะกลายเป็นสิ่งที่ยากสำหรับเด็กทันที ดังนั้นครูจึงต้องสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้ปลอดโปร่ง เพลิดเพลิน ไม่ตึงเครียด ไม่ให้ผู้เรียนเกิดความอึดอัดใจ และให้เกียรติแก่

ผู้เรียน ให้ผู้เรียนมีความภาคภูมิใจในตนเอง โดยการเปิดโอกาสให้เด็กหรือผู้เรียนได้ลงมือวางแผนปฏิบัติจริง และแก้ปัญหาด้วยตนเอง โดยครูทำหน้าที่คอยให้คำปรึกษา แนะนำอย่างใกล้ชิด ถ้าครูเปิดโอกาสให้เด็กได้ลงมือคิด ลงมือปฏิบัติด้วยตนเองอย่างสม่ำเสมอ เด็กก็จะพัฒนาความเชื่อมั่นให้เกิดขึ้นในตนเอง และเกิดทัศนคติในทางบวกต่อตนเอง เชื่อว่าตนมีความสามารถในการทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง ในทางตรงกันข้ามถ้าครูออกคำสั่งให้เด็กลงมือปฏิบัติตาม และถ้าเด็กไม่สนใจทำ ทำไม่ได้ หรือไม่เป็นไปตามที่ครูคาดหวัง และครูแสดงอาการไม่พอใจออกมา เด็กจะเกิดความกลัว ความเครียด ความวิตกกังวล และขาดความมั่นใจในตนเอง พัฒนาไปสู่การมีทัศนคติในทางลบต่อตนเอง

จะเห็นได้ว่าครูเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการที่จะทำให้เด็กรู้อย่างมีความสุขหรือเต็มไปด้วยความความทุกข์ เจนเซน (Jensen. 2000: 268) กล่าวถึงบทบาทของครูผู้สอนมีความสำคัญในการส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้อย่างมีความสุข ครูจึงจำเป็นต้องเป็นผู้ที่เรียนรู้ตลอดชีวิต บางครั้งครูอาจไม่มีความชำนาญในหน่วยการเรียนรู้ที่เด็กสนใจ ครูจึงจำเป็นต้องศึกษาค้นคว้า เรียนรู้สิ่งใหม่ๆ อยู่เสมอ และนอกจากนี้ครูควรสนุกกับการสอน มีการเตรียมการสอนที่ดี พูดคุยและรับฟังเรื่องราวต่างๆ ของเด็กด้วยความเอื้ออาทรและเอาใจใส่ ไม่ด่วนตัดสินหรือสรุปเรื่องราวต่างๆ ที่เด็กเล่า แต่ควรรับฟังด้วยการยอมรับ และเข้าใจ เมื่อเด็กบอกเล่าเกี่ยวกับความรู้สึก ครูควรถามเหตุผล หรือที่มาของความรู้สึกดังกล่าว เช่น “ทำไมหนูถึงรู้สึกแบบนั้น” ในการจัดการเรียนการสอน ครูควรนำสิ่งที่อยู่ในความสนใจของเด็กมาใช้ในการสนทนา พูดคุยและแสดงความคิดเห็นร่วมกัน ครูอาจนำปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนหรือในชีวิตประจำวันของเด็กมาพูดคุย หรือตั้งเป็นประเด็นปัญหาเพื่อให้เด็กร่วมกันหาวิธีการแก้ไข ครูอาจใช้นิทานเป็นสื่อกลางในการพัฒนากระบวนการคิดของเด็ก ขณะที่ครูเล่า หรืออ่านนิทานให้เด็กฟัง ครูอาจตั้งคำถามถามเด็กเกี่ยวกับเนื้อหาของนิทาน เช่น เหตุการณ์อะไรเกิดขึ้น ถ้าหนูเป็นตัวละครในนิทาน หนูจะทำอย่างไร ขณะเดียวกันอาจใช้คำถามที่ส่งเสริมให้เด็กใช้จินตนาการในการคาดเดาเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในเนื้อเรื่องต่อไป เช่น หนูคิดว่าจะเกิดอะไรขึ้นต่อไป ถ้า ..... จะทำอย่างไร เป็นต้น

นอกจากบทบาทของครูที่มีส่วนสำคัญในการเรียนรู้อย่างมีความสุขของเด็กแล้ว สภาพแวดล้อมมีส่วนสำคัญเช่นกันต่อกระบวนการเรียนรู้ของเด็ก นภเนตร ธรรมบวร (2551: 15-22-15-24) กล่าวถึงสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้อย่างมีความสุข ไว้ดังนี้

1. การเปิดโอกาสให้เด็กอยู่ในสภาพแวดล้อมที่มีอิสระในการแสดงออกทางความคิดและความรู้สึกต่างๆ มีความสำคัญต่อพัฒนาการทางความคิดสร้างสรรค์ และจินตนาการของเด็ก บรรยากาศการเรียนรู้ควรมีความปลอดโปร่ง เพลิดเพลินไม่ตึงเครียด ให้เกียรติแก่ผู้เรียน ให้ผู้เรียนเกิดความภาคภูมิใจ เห็นคุณค่าในตนเอง เปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ผ่านการเล่น ตามความสนใจ และให้อิสระเด็กในการแสวงหาความรู้ โดยครูร่วมเรียนรู้ไปพร้อมกับเด็ก ครูต้องพยายามเข้าใจอารมณ์ ความคิด และความรู้สึกของเด็กจึงจะสามารถสื่อสารกับเด็กได้

2. การจัดการเรียนการสอนควรสอดคล้องกับวิถีชีวิตของเด็ก หรือผู้เรียนอย่างแท้จริง มิใช่การเรียนรู้ที่แยกตนเองออกจากชีวิตจริง การเรียนรู้ต้องเน้นประสบการณ์ หรือการลงมือปฏิบัติ

จริงให้มากที่สุด เพื่อให้การเรียนรู้นั้นมีความหมายต่อตัวผู้เรียน และผู้เรียนสามารถนำไปประยุกต์ใช้จริงได้ในชีวิตประจำวัน

3. บรรยากาศการเรียนการสอนควรส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลรอบข้างและส่งเสริมการอยู่ร่วมกัน และการทำงานเป็นกลุ่ม เด็กไม่ควรรู้แต่เฉพาะกับครูผู้สอนในชั้นเรียนเท่านั้น แต่ควรได้มีโอกาสเรียนรู้จากบุคคลต่างๆ รอบตัว เช่น เพื่อนและบุคคลที่เป็นภูมิปัญญาท้องถิ่น อาทิ คนสวน แม่ครัว แม่ค้า เป็นต้น ทั้งนี้เพราะเด็กจะได้เรียนรู้ว่าบุคคลทุกในสังคมมีคุณค่าในตนเอง นอกจากนั้นการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มเพื่อน ยังช่วยให้เด็กได้มีโอกาสรับฟังและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกับเพื่อน

4. บรรยากาศการเรียนการสอนควรส่งเสริมให้เด็กมีชีวิตที่ใกล้ชิดธรรมชาติ การศึกษาที่ดีจะต้องช่วยให้เด็กเป็นหนึ่งเดียวกับธรรมชาติ เพราะการเรียนรู้ของเด็กจะมีมากขึ้นเมื่อเด็กได้อยู่ในสภาพแวดล้อมที่เป็นธรรมชาติ เด็กทุกคนมีคุณสมบัติของความอยากรู้อยากเห็น ชอบค้นคว้า สำรวจ ทดลองและเสาะแสวงหาคำตอบจากสิ่งต่างๆ รอบตัวอยู่เสมอ ในห้องเรียนถึงแม้ว่าบทเรียนจะสนุกสนานเพียงใดก็ตาม แต่การเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้นอกชั้นเรียน ที่สนามหญ้าได้มีโอกาสสัมผัสกับใบไม้ ใบหญ้า ดอกไม้ และแมลงต่างๆ จะช่วยให้เด็กเรียนรู้อย่างอิสระ ผ่อนคลายและเต็มไปด้วยชีวิตชีวามากขึ้น การที่เด็กต้องนั่งอยู่ในห้องเรียนเป็นเวลานานในแต่ละวัน อาจทำให้เกิดความรู้สึกอึดอัด คับแคบ การได้ออกไปชมธรรมชาตินอกห้องเรียน จะทำให้เด็กเกิดความรู้สึกเป็นอิสระ ไม่กดดัน กระปรี้กระเปร่า และเรียนรู้ได้อย่างมีความสุขมากขึ้น ซึ่งในห้องเรียนตามธรรมชาติเด็กจะได้ใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ของตนเองในการสังเกต สำรวจ ดมกลิ่น สัมผัส ชิมรส และฟังเสียงสิ่งต่างๆ รอบตัว ตลอดจนการเปรียบเทียบความเหมือนความแตกต่างของสิ่งที่ตนสังเกตเห็น

5. บรรยากาศการเรียนรู้ควรเน้นความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดระหว่างครูผู้สอนและผู้เรียน เพราะจะช่วยให้ครูผู้สอนสามารถเข้าใจถึงจิตใจของผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น การเข้าถึงจิตใจผู้เรียนถือว่ามีความสำคัญมาก เพราะช่วยให้ครูผู้สอนได้ตระหนักในจิตวิญญาณ หรือเด็กที่เราสอนว่า เขารู้สึกอย่างไรและคิดอย่างไรต่อเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นรอบตัว

6. บรรยากาศทางกายภาพในชั้นเรียนมีผลต่อปริมาณความสุขของผู้เรียน จะช่วยเพิ่มคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน บรรยากาศทางกายภาพ เช่น แสงตามธรรมชาติ การถ่ายเทของอากาศในชั้นเรียน ขนาดของห้องเรียนที่กว้างขวางเพียงพอกับจำนวนผู้เรียน ที่นั่งที่สบาย อุณหภูมิที่เหมาะสม สีสันของห้องเรียน กลิ่น และเสียงดนตรีที่มีจังหวะช้าๆ เบาๆ และเป็นธรรมชาติล้วนส่งผลต่อปริมาณความสุขของผู้เรียนในการเรียนรู้

จะเห็นได้ว่าบรรยากาศในการจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม จะช่วยกระตุ้นให้เด็กหรือผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ และได้รับประสบการณ์ตรงผ่านการสังเกต ค้นคว้า ทดลอง แก้ปัญหา และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ส่งเสริมความเป็นอิสระ การตัดสินใจ ความคิดริเริ่ม การควบคุมตนเอง ตลอดจนมุ่งเน้นให้เด็กมีความสุขทั้งร่างกายและจิตใจ

การจัดกิจกรรมส่งเสริมการเรียนรู้อย่างมีความสุข

ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์ (2544: 24 - 30) กล่าวถึงสิ่งที่จะทำให้นักเรียนมีความสุขในการเรียนรู้ คือการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยการจัดการเรียนรู้ที่มีความสุข มีความสนุกประทับใจผู้เรียนและเน้นการลงมือปฏิบัติจะทำให้ผู้เรียนจำได้ในสิ่งที่เรียนและสนุกที่จะได้เรียนรู้ ดังนี้

1. จัดการเรียนรู้ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจ เกิดความรักในสิ่งที่กำลังเรียนรู้

2. จัดการเรียนรู้ที่สนุก ประทับใจผู้เรียน มีเรื่องอารมณ์เข้ามาเกี่ยวข้อง

3. จัดการเรียนรู้ที่เน้นกระบวนการคิด การลงมือกระทำกิจกรรม

4. จัดการเรียนรู้ที่บูรณาการเชื่อมโยงเรื่องราวและแนวคิดของสิ่งที่เรียนรู้ในห้องเรียนกับความเป็นจริงของชีวิต

5. นำการเคลื่อนไหว การออกกำลังกาย ดนตรี ศิลปะ เข้ามาผสมผสานการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

วิเศษ ชินวงศ์ (2544: 37-38) กล่าวถึงปัจจัยที่ทำให้เด็กมีความสุขในการเรียนรู้ ดังนี้

1. เด็กได้รับการยอมรับในความสามารถ ได้รับประสบการณ์ของความสำเร็จอยู่เสมอ จนเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง ได้รับการชมเชย การเสริมแรง การทำงานที่เหมาะสมกับความรู้ความสามารถ ความถนัดจนสำเร็จและเกิดความกล้าแสดงออกในสิ่งที่ดี

2. เด็กได้รับการพัฒนาความสามารถที่มีอยู่ตามศักยภาพ โดยครูเปิดโอกาสให้เด็กได้พัฒนาตนเองตามความถนัด และความสนใจ

3. เด็กได้รับการปฏิบัติอย่างเป็นกัลยาณมิตรจากครู และบุคคลที่เกี่ยวข้อง

4. เด็กได้รับการจัดบทเรียนที่สนุก น่าสนใจ ชวนให้ติดตามเป็นบทเรียนที่ช่วยให้เด็กได้ค้นพบตนเอง รักและเห็นประโยชน์ของการเรียนรู้ รวมทั้งเปิดโอกาสให้เด็กได้ประเมินตนเอง

5. เด็กได้เรียนรู้สิ่งที่มีความหมาย และนำไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวันได้

6. เด็กมีแหล่งการเรียนรู้ที่หลากหลาย และเพียงพอสำหรับการค้นคว้า หาความรู้ตามความถนัดและความสนใจของตน

7. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็ก ระหว่างเด็กกับเด็ก มีลักษณะการเป็นกัลยาณมิตรที่ช่วยเหลือเกื้อกูลกัน ห่วงใย มีกิจกรรมร่วมกันในกระบวนการเรียนรู้

8. เด็กมีความรัก ความศรัทธาต่อครูผู้สอน สาระที่เรียน รวมทั้งกระบวนการที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้

9. สาระและกระบวนการเรียนรู้เชื่อมโยงกับเหตุการณ์ สภาพแวดล้อมรอบตัวและสามารถนำไปใช้ให้เกิดประโยชน์ได้

10. กระบวนการเรียนรู้มีการเชื่อมโยงกับเครือข่ายอื่น เช่น ชุมชน ครอบครัวและองค์กรต่างๆ

นภเนตร ธรรมบวร (2551: 15-35-38) กล่าวถึง การจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมีความสุข โดยแบ่งเป็นองค์ประกอบการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง และการแสดงออกทางอารมณ์ ความรู้สึก ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. การส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นในความคิดของมนุษย์ขณะเรียนรู้ ความรู้เป็นกระบวนการหรือวิธีการคิดรูปแบบหนึ่ง และไม่ใช่สิ่งที่คงที่จะเปลี่ยนแปลงตลอดเวลาขึ้นกับการค้นพบใหม่ ในกระบวนการเรียนรู้ที่แท้จริง สิ่งที่ครูสอนไม่ใช่สิ่งที่สำคัญที่สุด แต่สิ่งที่สำคัญที่สุดเกิดขึ้นในสมองของผู้เรียน การสอนให้เด็กคิดเป็น ครูผู้สอนจะต้องหาวิธีการยั่วยุให้ผู้เรียนค้นพบคำตอบด้วยตนเอง ซึ่งทิศนา แขมมณี (2545: 95) ได้เสนอแนะขั้นตอนต่างๆ ดังนี้

1.1 การใช้คำถาม คำถามอาจพัฒนามาจากครูผู้สอนสังเกตความสนใจของผู้เรียนว่ากำลังสนใจให้หัวข้ออะไร และตั้งคำถามจากความสนใจดังกล่าว โดยอาจเชื่อมโยงกับความรู้เดิมที่ผู้เรียนมีอยู่ เพื่อให้สัมพันธ์กับเนื้อหาที่จะเรียนใหม่ และเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียนมากขึ้นและมีความหมาย

1.2 การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริงผ่านการทดลอง ทดสอบ หรือสร้างสถานการณ์ให้ผู้เรียนแก้ปัญหา เพื่อเป็นแนวทางไปสู่คำตอบในที่สุด โดยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ร่วมกันทั้งในรูปแบบของการทำงานกลุ่ม และงานเดี่ยว เช่น การตั้งคำถามหลังจากที่เล่านิทานจบลง การกระตุ้นให้ผู้เรียนสังเกตและเปรียบเทียบการเจริญโตของพืชในสภาพการณ์ที่แตกต่างกัน และจดบันทึก เป็นต้น

1.3 การกระตุ้น และส่งเสริมให้ผู้เรียนเป็นผู้สรุปองค์ความรู้ที่เรียนมาด้วยตนเอง เพื่อให้ความรู้มีความหมายกับผู้เรียนมากยิ่งขึ้น และการที่ผู้เรียนสามารถค้นพบคำตอบด้วยตนเอง หรือสรุปองค์ความรู้ใหม่ด้วยตนเองได้นั้น นอกจากจะเป็นการเรียนรู้อย่างมีความหมายโดยไม่ท่องจำแล้ว ผู้เรียนก็จะเกิดความภาคภูมิใจ มีความมั่นใจในการเรียนรู้ของตนเอง อันจะนำไปสู่การรักในการเรียนรู้และสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีความสุขในที่สุด

1.4 การประเมินผลการเรียนการสอน การจัดการเรียนรู้แบบสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองนั้นขึ้นกับความสนใจ และการสร้างความหมายที่แตกต่างกันของผู้เรียน ผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจึงมีความหลากหลาย การประเมินผลจึงต้องมีลักษณะที่ยืดหยุ่นกันไปในแต่ละบุคคลการประเมินผลควรใช้วิธีการที่หลากหลายตามสภาพความเป็นจริง เช่น การใช้แฟ้มสะสมงาน การประเมินผลจากเพื่อน พ่อแม่ ผู้ปกครอง รวมทั้งการประเมินตนเอง

2. การส่งเสริมให้ผู้เรียนได้แสดงออกทางอารมณ์และความรู้สึกของตนเองการแสดงออกทางอารมณ์ และความรู้สึกถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้อย่างมีความสุข ได้มีการศึกษาวิจัย พบว่ามีความสัมพันธ์กันระหว่างอารมณ์และการเรียนรู้ คือถ้าผู้เรียนได้รับประสบการณ์ในทางบวกจะส่งผลให้ผู้เรียนมีความต้องการที่จะเรียนรู้มากขึ้น ในทางตรงข้ามถ้าผู้เรียนได้รับประสบการณ์ในทางลบ ผู้เรียนจะไม่ต้องการให้เหตุการณ์ดังกล่าวเกิดขึ้นอีก เพราะเป็นเหตุการณ์ที่น่าเบื่อ ทำให้เจ็บปวด การกระตุ้นให้เด็กบอกเล่าหรือพูดคุย

เกี่ยวกับความรู้สึกของตนเองให้บุคคลใกล้ชิดได้รับรู้ จำเป็นมากเพราะช่วยให้เด็กได้ตระหนักเกี่ยวกับความรู้สึกและความคิดของตนเองมากขึ้นแล้วยังช่วยให้เด็กเกิดความมั่นใจในการบอกเล่าปัญหาหรือความรู้สึกต่างๆ ของตนเองให้พ่อแม่ และครู หรือบุคคลใกล้ชิด หากมีปัญหาจะได้ร่วมกันช่วยเหลือแก้ไข การจัดกิจกรรมครูควรคำนึงถึงอารมณ์และความรู้สึกของเด็กโดยการสังเกตจากน้ำเสียง สีหน้าและท่าทาง และการเรียนรู้ควรนำไปสู่การพัฒนาทางอารมณ์ ได้แก่ ความเข้าใจและเห็นใจผู้อื่น การมีสติรู้ตัว รู้เท่าทัน รวมทั้งมีปัญญาสามารถแก้ไขปัญหา ความขัดแย้งต่างๆ ได้ การส่งเสริมการใช้คำถามเพื่อพัฒนาอารมณ์และความรู้สึกของเด็กให้มากขึ้นในกิจกรรมการเรียนการสอนจะเป็นการเปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงออก หรือเล่าความรู้สึกของตนเอง จะช่วยให้เด็กเข้าใจความรู้สึกของตนมากขึ้น และจะช่วยให้เด็กตระหนักถึงความรู้สึกของผู้อื่นมากขึ้นด้วย

2.2.5 เทคนิคจัดกิจกรรมส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นสำหรับเด็กปฐมวัย

2.2.5.1 การเล่านิทาน

ความหมายของนิทาน

เกริก ยุ้นพันธ์ (2539: 8) ได้ให้ความหมายของนิทาน หมายถึง เรื่องราวที่เล่าสืบต่อกันมาตั้งแต่สมัยโบราณเป็นการผูกเรื่องขึ้นเพื่อให้ผู้ฟังเกิดความสนุกสนาน ตลอดจนแทรกแนวคิดเพื่อให้เด็กนำไปเป็นแนวทางในการดำรงชีวิต

กุลยา ตันติผลาชีวะ (2541: 2-10) ให้ความหมายไว้ว่า นิทานคือสิ่งที่มีประสิทธิภาพสำหรับการสร้างการเรียนรู้ให้กับเด็กปฐมวัย ไม่มีเด็กคนใดไม่ชอบฟังนิทาน นิทานสามารถสร้างจินตนาการ ความฝัน ความคิด ความเข้าใจและการรับรู้ให้กับเด็ก

วาโร เพ็งสวัสดิ์ (2542: 138) ได้กล่าวว่านิทานและการเล่าเรื่องหมายถึง เรื่องราวที่เล่าต่อๆ กันมาเป็นเวลานาน เพื่อความสนุกสนานเพลิดเพลินและให้ความรู้ เพื่อให้เป็นคนดีอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข และบางครั้งก็สอดแทรกคติหรือคุณธรรมเพื่อสอนใจลงไปด้วย ในระหว่างการเล่าเรื่องให้เด็กฟังอาจมีการสนทนาโต้ตอบ อภิปราย ซักถาม แสดงข้อคิดเห็นและแสดงท่าทางประกอบเรื่องราวก็ได้ ขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมายของการเล่านิทาน

สรุปได้ว่า นิทาน หมายถึง เรื่องราวที่เล่าสืบต่อกันมา แต่งขึ้นเพื่อให้ผู้ฟังได้รับความสนุกสานเพลิดเพลิน และสามารถนำความคิดไปปรับใช้ในชีวิตประจำวัน

คุณค่าของนิทาน

เกริก ยุ้นพันธ์ (2539: 29) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการเล่านิทานดังนี้

1. เด็กๆ หรือผู้ฟังจะเกิดความรู้สึกอบอุ่นหรือใกล้ชิดเป็นกันเองกับผู้เล่า

2. เด็กๆ หรือผู้ฟังจะเกิด ความรู้สึกร่วมในขณะฟัง ทำให้เขาเกิดความเพลิดเพลินผ่อนคลาย และสดชื่นแจ่มใส

3. เด็กๆ หรือผู้ฟังจะมีสมาธิหรือความตั้งใจที่มีระยะเวลานานขึ้นหรือยาวขึ้น โดยเฉพาะผู้เล่าที่มีความสามารถในการตรึงให้ผู้ฟังหรือเด็กๆ ใจจดจ่ออยู่กับเรื่องราวที่ผู้เล่าเล่าเรื่องที่มีขนาดยาว

4. เด็กหรือผู้ฟังจะถูกกล่อมเกลาด้วยนิทานที่มีเนื้อหาส่งเสริมคุณธรรมและจริยธรรม ทำให้เด็กๆ และผู้ฟังเข้าใจในความดี และความงามยิ่งขึ้น

5. นิทานจะทำให้เด็กๆ หรือผู้ฟังมีความละเอียดอ่อนรู้จักการรับและการให้ มองโลกในแง่ดี

6. นิทานจะทำให้เด็กหรือผู้ฟังสามารถใช้กระบวนการคิดในการพิจารณาแก้ปัญหาได้

7. นิทานสามารถสร้างความกล้าให้กับเด็กๆ หรือผู้ฟังโดยการแสดงออกผ่านกระบวนการคิดที่มีประสิทธิภาพ

8. เด็กๆ และผู้ฟังจะได้ความรู้ที่เป็นประโยชน์และสามารถประยุกต์ใช้กับชีวิตประจำวันได้

9. นิทานช่วยเสริมสร้างจินตนาการที่กว้างไกลไร้ขอบเขตให้กับเด็กหรือผู้ฟัง

10. นิทานสามารถช่วยเด็กๆ และผู้ฟังได้รู้จักการใช้ภาษาที่ถูกต้อง

ฉวีวรรณ กินาวงศ์ (2536: 125–126) ได้กล่าวว่านิทานมีอิทธิพลต่อเด็กมาในระดับปฐมวัย การที่ผู้ใหญ่และครูได้ใกล้ชิดกับเด็กโดยการเล่านิทาน จะเป็นเครื่องช่วยให้เข้าใจเด็กยิ่งขึ้น การเล่านิทานมีคุณค่าดังนี้

1. ช่วยชดเชยประสบการณ์แก่เด็กให้เท่ากับเด็กในเมือง

2. ช่วยเสริมสร้างพัฒนาการทางภาษา ความคิดและจินตนาการให้กับเด็ก

3. ช่วยฝึกให้เด็กเป็นนักฟังที่ดี เข้าใจวิธีการปฏิบัติตัวขณะฟังนิทาน และสามารถเก็บใจความเรื่องราวที่ฟังคนอื่นเล่าได้ตามสมควรแก่วัย

4. ช่วยให้เด็กเกิดความสนุกสนานเพลิดเพลินมีความรู้สึกอบอุ่น และใกล้ชิดกับผู้เล่า

5. ช่วยปลูกฝังความรู้สึกชอบฟังนิทานและความรู้สึกชื่นชอบในหนังสือนิทานก่อนที่จะอ่านได้อย่างเข้าใจ

6. ปลูกฝังให้เด็กเป็นคนใจกว้างยอมรับความจริงในชีวิตประจำวัน

7. ช่วยให้ครูและผู้ใหญ่ ทราบถึงความรู้สึกที่อยู่ในตัวของเด็กจากการสนทนาซักถามในขณะฟังนิทาน

ภารดี ศรีประยูร (2542: 30) ได้กล่าวถึงคุณค่าของนิทานต่อการเรียนการสอนดังนี้

1. ให้ความบันเทิงใจกับเด็กๆ ทำให้ผ่อนคลายอารมณ์ ได้รับความสนุกสนานเพลิดเพลิน

2. ทำให้เด็กร่าเริงแจ่มใสสมวัย

3. นิทานใช้นำเข้าสู่บทเรียน

4. นิทานช่วยเปลี่ยนทัศคติที่ไม่ดี หรือผิดบางประการของเด็กเกี่ยวกับความเชื่อความกลัว และสอนจริยธรรมแก่เด็ก

5. นิทานจะทำให้เด็กๆ หรือผู้ฟังสามารถใช้กระบวนการคิดพิจารณาแก้ปัญหาได้

6. ใช้นิทานเป็นเครื่องมือฝึกทักษะทางภาษาและกระบวนการคิด

7. ฝึกให้เด็กเป็นผู้รู้จักฟัง มีสมาธิ รู้จักสำรวมอิริยาบถของตนเอง

8. ใช้นิทานส่งเสริมการอ่าน

9. ใช้นิทานเพื่อสร้างความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับเด็ก ซึ่งจะส่งผลไปถึงการปกครองเด็ก

สรุปได้ว่า นิทานมีคุณค่ามากมาย เป็นวิธีการหนึ่งที่ให้ความรู้แก่เด็กในหลายรูปแบบ ให้ความบันเทิง ผ่อนคลายอารมณ์ ใช้ในการนำเข้าสู่บทเรียน ทำให้เด็กหรือผู้ฟังสามารถใช้กระบวนการคิดพิจารณาแก้ปัญหาได้ เป็นเครื่องฝึกทักษะทางภาษา ฝึกการฟัง มีสมาธิ ช่วยส่งเสริมการอ่านและสร้างความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับเด็กด้วยช่วยเปลี่ยนทัศนคติที่ไม่ดี สอนจริยธรรมให้แก่เด็ก

รูปแบบของการเล่านิทาน

รูปแบบการเล่านิทาน แต่ละแบบมีความจำเพาะของประสิทธิภาพการเล่า ผู้เล่าสามารถใช้ตามความเหมาะสม (กุลยา ตันติผลาชีวะ. 2541: 12–14) กล่าวคือ

1. การเล่านิทานปากเปล่าเป็นการเล่าที่อาศัยคำพูด และน้ำเสียงไม่ใช้สื่อประกอบการเล่า น้ำเสียงและจังหวะการพูดที่สูงต่ำเร้าใจผู้ฟังตามเนื้อเรื่อง ซึ่งต้องใช้ศิลปะการพูด การเล่าตามรูปแบบนี้ อาจใช้กับการเล่าที่ต้องการจูงใจให้เด็กทำกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งอย่างมีสมาธิการเล่านิทานปากเปล่าอาจให้เด็กเล่าเอง ผู้ใหญ่เล่าบ้างหรือช่วยกันเล่า การเล่านิทานปากเปล่าไม่ควรเล่าเกิน 15 นาที

2. การเล่านิทานประกอบท่าทาง เป็นการเล่านิทานที่มีชีวิตชีวามากกว่าการเล่าด้วยปากเปล่า เด็กสามารถติดตามเรื่องได้และเกิดจินตนาการเป็นรูปธรรมมากขึ้น ท่าทางที่ใช้ประกอบการเล่านิทานอาจเป็นท่าทางของผู้เล่า ท่าทางแสดงร่วมของเด็ก ได้แก่การทำหน้าตา การแสดงท่าทางกาย หรือการเล่า นิ้วมือประกอบการเล่า

3. การเล่านิทานประกอบภาพ มีหลายชนิดด้วยกัน อาทิ ภาพถ่าย ภาพโปสเตอร์ ภาพจากหนังสือ ภาพวาด ภาพสไลด์ ภาพเคลื่อนไหว หรือภาพฉาย เป็นสิ่งจูงใจและสร้างจินตนาการให้เด็กมากโดยเฉพาะภาพการ์ตูนที่เคลื่อนไหวไปมา เด็กจะสนุกมากขึ้น

4. การเล่านิทานประกอบเสียง ได้แก่ เสียงเพลง เสียงดนตรี แถบบันทึกเสียงต่างๆ เพื่อสร้างบรรยากาศ ความตื่นเต้น อยากติดตาม นอกจากนี้อาจใช้เสียงมาประกอบ การเล่าได้

5. การเล่านิทานประกอบอุปกรณ์ หรือสิ่งประดิษฐ์ที่มีอยู่หรือผู้เล่าจัดทำขึ้น เช่น หน้ากาก ตัวแสดงในนิทาน หุ่นมือ หุ่นชัก หุ่นเชิด ตุ๊กตา เป็นต้น อุปกรณ์สามารถทำให้เด็กสนุกและตื่นตาไปกับนิทานที่เล่าได้เป็นอย่างดี

เกริก ยุ้นพันธ์ (2539: 36-55) ได้กล่าวถึงรูปแบบของการเล่านิทานดังนี้

1. การเล่านิทานปากเปล่า เป็นนิทานที่ผู้เล่าเรื่องจะต้องเตรียมตัวให้พร้อม ตั้งแต่การเลือกเรื่องให้เหมาะสมและสอดคล้องกับกลุ่มผู้ฟัง นิทานปากเปล่าเป็นนิทานที่ดึงดูดและเร้าความ

สนใจของผู้ฟังด้วย น้ำเสียง แววตา ลีลาและท่าทางประกอบการเล่าของผู้เล่าที่สง่างามและพอเหมาะพอดี

2. นิทานวาดไปเล่าไป เป็นการเล่านิทานที่ผู้เล่าต้องมีประสบการณ์การเล่านิทานแบบปากเปล่าอยู่มากพอสมควร แต่จะต้องเพิ่มการวาดรูปในขณะเล่าเรื่องราว รูปที่วาดขณะเล่าเรื่องนี้ภาพที่วาดออกมาอาจสอดคล้องกับเรื่องที่เล่า หรือบางครั้งเมื่อเล่าจบ รูปที่วาดจะไม่สอดคล้องกับเรื่องที่เล่าเลยก็ได้ คือ จะได้ภาพใหม่เกิดขึ้น

3. นิทานที่เล่าโดยใช้สื่ออุปกรณ์ขณะเล่า เป็นนิทานที่ผู้เล่าจะต้องใช้สื่อที่จัดเตรียมหรือหามาเพื่อใช้ประกอบการเล่า เช่น การเล่าโดยใช้หนังสือ นิทานหุ่นนิ้ว นิทานเชิด นิทานเชือกเป็นต้น ขณะเล่าอาจมีดนตรีประกอบหรือเครื่องดนตรีประกอบจังหวะเพื่อประกอบการเล่าให้สนุกสนานยิ่งขึ้น

สรุปได้ว่า การเล่านิทานมีรูปแบบที่หลากหลาย ซึ่งประกอบด้วย การเล่านิทานปากเปล่า นิทานวาดไปเล่าไป นิทานที่เล่าโดยใช้สื่ออุปกรณ์ประกอบขณะเล่า นิทานประกอบท่าทาง นิทานประกอบภาพ และนิทานประกอบเสียง การเล่านิทานโดยการร้องเป็นเพลงเพื่อส่งเสริมและกระตุ้นความสนใจของเด็ก

หลักในการเลือกนิทานสำหรับเด็ก

เกริก ยุ้นพันธ์ (2539: 57–59) ได้กล่าวถึงการเลือกนิทานที่จะเล่าให้เด็กปฐมวัยฟังนั้น ผู้เล่านิทานจำเป็นที่จะต้องมีความรู้ความเข้าใจประสบการณ์และความสามารถที่จะแยกแยะเลือกนิทานให้เหมาะสมกับความสนใจและความต้องการของเด็ก เด็กวัยระหว่าง 4–6 ปี จะให้ความสนใจกับตัวเองน้อยลงหันมาสนใจสิ่งแวดล้อมรอบๆ ตัวมากขึ้น แต่ความสนใจของเด็กวัยนี้ยังเป็นระยะสั้นเท่านั้น คำกลอนที่มีความคล้องจอง เช่น เพลงกล่อมเด็ก คำทายที่ประลองปัญญานิทานที่เป็นคำประพันธ์สัมผัสคล้องของเด็กๆ จะชอบมาก เช่นหนูมีกับหนูมา หนูมากับหนูมี หนูมี มีตุ๊กตาหมาหนูมามีตุ๊กตาหมี เป็นต้น นอกจากนี้เด็กในวัยนี้ยังชอบนิทานที่มีตัวเดินเรื่องหรือตัวเอกเป็นสัตว์พูดได้ เช่น หมาป่าพูดได้คุยกับหนูน้อยหมวกแดง เป็นต้น นิทานที่เหมาะสมและควรเล่าให้เด็กฟังนั้นควรเป็นนิทานที่เปี่ยมด้วยคุณค่าทางเนื้อหา ได้อรรถรส รูปแบบการใช้ถ้อยคำ สำนานภาษาความคิดสร้างสรรค์ ส่งเสริมสุขภาพ ยกระดับสติปัญญาและจิตใจในทางที่ดี นิทานที่เล่าให้เด็กฟัง นอกจากปัจจัยข้างต้นแล้วผู้เล่ามีส่วนอย่างมากในการนำเสนอให้นิทานเรื่องนั้นมีความสนุกสนานเหมาะสมกับวัยของเด็ก มีแง่มุม มีชั้นเชิง และเห็นรายละเอียดที่จะเล่าให้เด็กฟัง ไม่ว่าจะเป็นการเล่านิทานปากเปล่า นิทานวาดไปเล่าไป และลีลาการเล่านิทานจะต้องส่งผลให้ผู้ฟังหรือเด็กๆ เห็นภาพพจน์และเกิดความสนุกสนานประทับใจ นอกจากนี้ เกริก ยุ้นพันธ์ ยังได้กล่าวถึงเรื่องและนิทานที่ไม่เหมาะสมที่จะนำมาเล่าให้เด็กฟังหรือเป็นนิทานที่เด็กอ่านเอง ได้แก่

1. เป็นนิทานที่มีคำสั่งสอนมากเกินไป
2. เป็นนิทานที่มีคำและประโยคไม่เหมาะสมกับเด็ก
3. เป็นนิทานที่มีเรื่องยืดยาวและรายละเอียดมากมาย

4. เป็นนิทานที่มีเรื่องราวที่ทารุณโหดร้าย ซึ่งอาจเป็นตัวอย่างที่ผิด ๆ

5. เป็นนิทานที่ส่งเสริมค่านิยมต่าง ๆ

6. เป็นนิทานที่ผิดต่อศีลธรรมของคนที่อยู่ร่วมกันในสังคม

7. เป็นนิทานที่ไม่ส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์

สมใจ บุญอุรอรพีภิญโญ (2539: 7–8) กล่าวว่าการเลือกนิทานที่จะนำมาเล่า ให้เด็กฟังนั้น ควรคำนึงถึงอายุและความสนใจของผู้ฟัง เด็กปฐมวัยอายุระหว่าง 4–6 ปี จะสนใจตนเองน้อยลง เริ่มสนใจภายนอกมากขึ้น มีอารมณ์รักสนุก ชอบฟังนิทานประเภทต่างๆ โดยเฉพาะเรื่องที่มีสัตว์พูดได้ นิทานที่เหมาะสมสำหรับเด็กปฐมวัยฟังนั้นมีหลายประเภท เช่น นิทานที่เล่นคำ เล่นเสียงจังหวะคำ นิทานที่มีคำคล้องจอง มีคำซ้ำๆ กันที่น่าฟัง นิทานที่กระตุ้นจินตนาการและตอบสนองให้เด็กๆ ได้มีท่าทาง นิทานที่รับรู้และเข้าใจความรู้สึกของเด็ก และให้ความเห็นอกเห็นใจ

สัณหพัฒน์ อรุณธารี (2542: 23) ได้กล่าวถึงเรื่องและนิทานต่อไปนี้ไม่ควรนำมาเล่าให้เด็กฟัง

1. เป็นเรื่องที่หวาดเสียว น่ากลัวอย่างไม่มีเหตุผล เช่น เรื่องเกี่ยวกับภูตผีปีศาจ

2. เรื่องเกี่ยวกับความรักใคร่ การหนีตามกันของหนุ่มสาว

3. เรื่องเกี่ยวกับการพลัดพรากจากพ่อแม่ และการถูกทอดทิ้ง

4. เป็นเรื่องเกี่ยวกับความทารุณโหดร้าย มีการลงโทษอย่างรุนแรงเกินไป ควรมีการให้อภัยซึ่งกันและกัน

5. เรื่องที่ผู้เล่าไม่ถนัดที่จะเล่าให้มีเจตคติที่ไม่ดีได้

6. เรื่องที่สอดแทรกศีลธรรมมากเกินไปบ่อยเกินไปจนเด็กเบื่อ

ดังนั้นการเลือกนิทานให้เหมาะสมกับเด็กปฐมวัยนั้นการเลือกควรคำนึงถึงวัยของเด็กเป็นสำคัญ ตลอดจนเนื้อเรื่องควรพิจารณาให้เหมาะสมด้วยเช่นกัน

รูปแบบการบูรณาการนิทาน

อัญญมณี บุญซื่อ (2554: 27-45) กล่าวถึง การบูรณาการแบบต่างๆ ผ่านนิทานว่า นิทานเป็นสื่อชนิดหนึ่งที่เหมาะกับการบูรณาการไปสู่สาระที่ควรรู้ต่างๆ ซึ่งลักษณะของหนังสือนิทานที่ดีจะนำไปสู่การบูรณาการควรมี 3 ลักษณะคือ

1. มีลักษณะดึงดูดใจจากทางผิวสัมผัส (Sensory Appeal) คือ การดึงดูดของภาพที่นำไปสู่จินตนาการ การดึงดูดของผิวสัมผัส การดึงดูดของภาษา

2. มีลักษณะดึงดูดใจทางความรู้สึก (Affective Appeal) คือ ความรู้สึกร่วมจากเนื้อเรื่องในนิทาน เป็นเรื่องใกล้ตัวที่เป็นเหตุการณ์ที่เด็กมีประสบการณ์ที่จะต้องเผชิญและผ่านเช่นเดียวกับเนื้อหา หลักภาษาสอดคล้องกับความสามารถในการอ่านตามวัย

3. มีการกระตุ้นปัญญา (Intellectual Stimulation) คือ ความน่าสงสัยใคร่รู้ (Disposition) ที่สอดรับกับความสนใจของเด็ก ความรู้หรือทักษะที่ได้

ในการบูรณาการสาระจากนิทาน ครูสามารถเริ่มต้นการเรียนรู้จากการดึงดูดของภาพ การดึงดูดจากทางความรู้สึก หรือจากการกระตุ้นทางปัญญาแบบใดแบบหนึ่ง หรือใช้ร่วมกันจากลักษณะของนิทานทั้ง 3 ลักษณะได้ โดยมีรูปแบบการบูรณาการผ่านนิทานได้ 2 แบบ คือ

แบบที่ 1 การบูรณาการต่อยอดเรื่องน่ารู้ในมุมของเด็ก ซึ่งเมื่อเริ่มต้นอ่านเรื่องๆ หนึ่งอาจจะจบลงในอีกเรื่องหนึ่งก็ได้ โดยมีลักษณะการคิดแบบต่อเนื่องที่เรียกว่า “Chain Map” เช่น เมื่อชวนเด็กนึกถึง “รถ” ทำให้เด็กนึกงถึงเรื่องอะไรต่อได้ในลักษณะที่เป็นลูกโซ่ แม้ว่าจะตั้งต้นด้วยรถ อาจจบท้ายด้วยเรื่องของ “ส้มตำ” ได้

แบบที่ 2 การบูรณาการประเด็นของเรื่องในนิทานไปสู่เรื่องราวต่างๆ ที่เกี่ยวข้องภายใต้การคาดหวังจากครูที่จะให้เด็กรู้ถึงสิ่งที่ควรรู้ (Social Knowledge) เช่น ภาษา คณิตศาสตร์ ความรู้ทางวิทยาศาสตร์ สังคมและวัฒนธรรม เป็นต้น ซึ่งจะมีลักษณะบูรณาการแบบ Star map โดยพบว่าสามารถพาเด็กบูรณาการในรูปของกระบวนการหลักคือ

ขั้นที่ 1 การหาความสนใจเพื่อเกิดแรงบันดาลใจที่จะศึกษา

ขั้นที่ 2 ขั้นการสืบค้นด้วยวิธีการบูรณาการ

ขั้นที่ 3 ขั้นการสื่อความคิดความเข้าใจ

ขั้นที่ 4 ขั้นการประยุกต์ใช้

ซึ่งแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียด ดังนี้

ขั้นที่ 1 การหาความสนใจเพื่อเกิดแรงบันดาลใจที่จะศึกษา คือ การหาเรื่องที่จะศึกษาจากความสนใจของเด็กเพื่อเกิดแรงบันดาลใจที่จะทำให้เด็กอยากที่จะศึกษาต่อ จากข้อเสนอการปฏิรูปการศึกษาที่เน้นในเรื่องการพัฒนาคุณภาพของคนไทยยุคใหม่ตั้งแต่ระดับปฐมวัยให้เป็นคนที่มีนิสัยใฝ่เรียนรู้ สามารถเรียนรู้ด้วยตนเองและแสวงหาความรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิตมีความสามารถในการสื่อสาร คิดวิเคราะห์ แก้ปัญหา คิดสร้างสรรค์นั้น การเริ่มสร้างแรงบันดาลใจจากการให้เด็กเริ่มตระหนักถึงปัจจัยหลักของการเรียนรู้ จากเหตุการณ์ วัตถุ คนและความคิด รวบยอดจากสิ่งที่เด็กสนใจ หรือมีส่วนร่วม จึงนับเป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ แม้จะเป็นการเริ่มต้นจากนิทาน แต่ครูสามารถเริ่มต้นจุดประกายความสนใจจากประเด็นต่างๆ ดังนี้

1. จากประสบการณ์ส่วนตัวของเด็ก การจุดประกายความคิด สามารถเริ่มจุดประกายจากประเด็นต่างๆ ดังนี้ จากประสบการณ์เดิมของเด็ก จากประสบการณ์ร่วมกันระหว่างครูและเด็ก จากการคาดเดาล่วงหน้า

2. จากการสังเกตความเหมือนและต่างของเนื้อเรื่อง เช่น เหตุการณ์เรื่องหนูน้อยหมวกแดงเหมือนกับนิทานเรื่องอะไรบ้าง สถานที่ในเรื่องหนูน้อยหมวกแดงเหมือนกับนิทานเรื่องอะไรบ้าง

3. การตีความหมายจากการเชื่อมโยงระหว่างภาพและภาษาในนิทาน เด็กจะถูกขอให้ขยายความหมายของคำให้เกิดความชัดเจนจากการได้ยินเรื่องราวจากนิทานพร้อมๆ กับการดูภาพประกอบ เช่น เด็กๆ คิดว่า การที่แม่เตือนหนูน้อยหมวกแดงว่า อย่าพูดกับคนแปลกหน้า

หมายความว่าอย่างไร ตัวละครตัวไหนคือ คนแปลกหน้า ที่หนูน้อยหมวกแดงควรระวัง สังเกตจากอะไรได้บ้าง

4. จากการสังเกตจากองค์ประกอบหลักของหนังสือ เช่น ปกหน้า ปกหลังของหนังสือ หน้าจบและหน้าแรกที่มีชื่อเสียง ซึ่งครูควรแนะนำหนังสือ โดยให้เด็กดูหน้าปกและหน้าชื่อเรื่อง เพื่อให้คาดเดาเนื้อหาและจุดประสงค์ของนิทานเรื่องนี้ว่า น่าจะเป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร หลังจากได้ประเด็นที่เด็กๆ สนใจแล้วครูสามารถช่วยเด็กวางกรอบแนวคิดจากการรับรู้และเชื่อมโยงจากการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัสทั้งห้าของเด็ก

ขั้นที่ 2 การสืบค้นหาข้อมูลด้วยวิธีการบูรณาการ คือ วิธีการพัฒนาความเข้าใจจากเหตุการณ์ วัตถุ ผู้คน หรือความคิดรวบยอดจากการบูรณาการการใช้ประสาทสัมผัสทั้งห้าของเด็กในการรับรู้ เปรียบเทียบหาความสัมพันธ์ ทำซ้ำด้วยการลองผิดลองถูก จนทำให้เด็กสามารถที่จะลงความเห็นทั่วๆ ไปของหลักความคิดรวบยอดของตนเองจากข้อมูลที่มีอยู่แล้ว เชื่อมโยงกับองค์ความรู้ที่มีอยู่ก่อน และประยุกต์ไปในทิศทางที่เหมาะสมบนฐานของกาคิดเชิงบวก ในขั้นนี้ครูสามารถเชื่อมโยง แนะนำให้ข้อมูลต่างมิติจากนิทานด้วยการบูรณาการกับสาระวิชาต่างๆ ได้ เช่น

1. การบูรณาการภาษาผ่านสาระในนิทาน จากนิทานสามารถพาเด็กเรียนรู้เพื่อนำไปสู่การพัฒนาภาษา การฟัง การพูด การอ่าน การเขียน ดังนี้

1.1 การบูรณาการภาษาผ่านการฟังจากสาระในนิทาน เด็กจะจำข้อมูลจากการอ่านได้ดีถ้าเรื่องราวนั้นถูกนำเสนอในรูปของนิทาน เรื่องตลก เรื่องเล่าใหม่ถึงเรื่องที่ฝัน การซุบซิบถึงเรื่องใดเรื่องหนึ่ง การเล่านิทานให้เด็กฟังจึงควรใช้นิทานเป็นสื่อในการขยายการเรียนรู้ด้วยวิธีการตั้งคำถาม เช่น นิทานเรื่องนี้เกิดขึ้นที่ไหน คุณค่าที่ได้จากนิทาน ภาษาที่ใช้ในนิทานเป็นอย่างไร กิจกรรมที่จะส่งเสริมการสืบค้นของเด็กไปสู่การพัฒนาการฟังจากการฟัง ควรเน้นในเรื่องของการตอบสนองกับเสียง การเลียนแบบเสียง การแยกแยะเสียง การจับใจความสำคัญ และมารยาทการฟัง เช่น การสร้างแผนภาพโครงสร้างประเด็นสำคัญของเรื่องที่ได้ยินในรูปของ Mind Map ขีดเส้นใต้คำสำคัญของเรื่องที่ได้ยิน บันทึกด้วยวิธีการต่างๆ ใส่เครื่องหมายคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่ต้องการคำตอบ หลังจากฟังครูจบให้เด็กคิดตามเกี่ยวกับ มีเรื่องอะไรใหม่ที่เด็กเรียนรู้จากสิ่งที่ฟัง เรื่องที่ได้ยินมีความสัมพันธ์อะไรกับสิ่งที่รู้อยู่แล้ว เรื่องที่ได้ยินเกี่ยวข้องกับชีวิตของเด็กอย่างไร

1.2 การบูรณาการภาษาผ่านการพูดจากสาระในนิทาน ปัจจัยสำคัญที่ควรคำนึงคือความสามารถในการสื่อสาร การออกเสียง การใช้คำศัพท์ การลำดับเหตุการณ์ และการตั้งคำถาม ซึ่งครูควรเป็นต้นแบบของการใช้ทักษะเหล่านี้ผ่านการใช้คำที่มีสีสัน เป็นคำแปลกใหม่ๆ ที่แปลกไปกว่าคำที่ใช้ปกติ เล่นคำ เล่าเรื่อง ปริศนาคำทาย ใช้คำคมคายในการสื่อความหมาย เวลาเล่าประสบการณ์ ตั้งคำถามที่นำไปสู่การถกทางความคิด เพราะในขณะที่พูดโดยเฉพาะ การพูดผ่านการเล่านิทาน ครูสามารถเชื่อมโยงแบบสามเส้าคือ การเชื่อมโยงสามเรื่อง อักษร ภาพ เสียง

ควบคู่กันไป การให้เด็กมีส่วนร่วมในนิทาน ครูสามารถชวนให้เด็กมีส่วนร่วมในการเรียนผ่านนิทานได้ เช่น การให้เด็กสนทนาเกี่ยวกับนิทานที่ได้ยินผ่านวิธีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นได้ ดังนี้

1. ฝึกให้เด็กรู้จักฟังเพื่อน และรอคอยที่จะถึงคราวที่ตนจะได้พูดอย่างสุภาพ

2. บนกระดาน หรือกระดาษแผ่นใหญ่ จดคำพูดของเด็ก หรือเขียนเป็นแผนภาพความคิดในขณะที่มีการสนทนา เพื่อให้เด็กเห็นการเชื่อมโยงระหว่างภาษาพูดและภาษาเขียน

3. ตอบสนองต่อคำถามของเด็กในวิธีการต่างๆ และยอมรับการมีคำตอบหลายๆ แบบ และสะท้อนสิ่งที่เด็กพูดด้วยการตั้งคำถามตามแนวคิดของเดวิด เพอร์กิน (David Perkins) เรียกว่า "Unpacking your Thinking" เช่น ครูได้ยินที่หนูพูดว่า ..... ที่พูดมาน่าสนใจมาก เพราะ ..... หนูได้เสนอความคิดในเรื่องนี้ แล้วมีใครคิดอย่างอื่นอีกบ้างไหม ถ้าเปรียบเทียบความคิดของหนูกับเพื่อนแล้วคิดว่าอย่างไร หลังจากที่ครูตั้งคำถามแล้ว ครูควรทิ้งจังหวะประมาณ 1-3 นาที เพื่อรอให้เด็กตอบ แต่ควรระวังไม่ให้หัวข้อของการแลกเปลี่ยนความคิดเบี่ยงเบนไปสู่เรื่องอื่น และชวนเด็กกลับไปสนทนาในเรื่องเดิมให้จบ

การให้เด็กทุกคนมีส่วนร่วมในการสนทนาเป็นเรื่องที่ยาก เพราะเด็กแต่ละคนมีบุคลิก พื้นนิสัย การเลี้ยงดูที่แตกต่างกัน ริชาร์ด อาร์รีนส์ (Richard Arends) ได้เสนอวิธีการให้เด็กทุกคนมีส่วนร่วมในการสนทนาดังนี้

1. จัดให้มีเด็กคนหนึ่งเป็นผู้จัดการการพูดของเพื่อน เพื่อให้ทุกคนได้มีโอกาสพูด และให้สัญญาณคนที่พูดซ้ำไม่ให้พูดอีก

2. ให้เด็กแต่ละคนมีบัตรแลกเวลาพูดคนละ 3-4 ใบ ถ้าบัตรหมดก็ไม่มีสิทธิ์พูดอีก ให้คนที่ยังมีบัตรอยู่ในมือต้องพูดแทน

3. การส่งต่อลูกบอล พูดได้โดยใครที่ต้องการพูดต้องยกมือเพื่อขอลูกบอล เมื่อได้ลูกบอลแล้วจึงจะพูดได้

4. จัดกลุ่มเล็กเพื่อคุยกัน แล้วให้เวลา 1-2 นาทีสำหรับคิดคนเดียวก่อนว่าจะคุยอะไร

5. จับคู่คุยกัน (Think-Pair Share) ประมาณ 5 นาที แล้วออกมาเล่าให้ทั้งห้องฟังว่าคุยอะไรกัน

6. จับกลุ่ม 5-6 คนเพื่อคุยกัน แล้วแบ่งกลุ่มสิ่งที่จะจำเป็นส่วนๆ แล้วให้แต่ละคนวาดสิ่งที่คุยกันออกมาเพื่อจำแต่ละส่วน

1.3 การบูรณาการภาษาผ่านการเขียนจากสาระในนิทาน หลังจากเด็กฟังนิทานแล้ว ควรให้โอกาสเด็กๆ สามารเขียนเพื่อสื่อความเข้าใจจากนิทาน โดยปกติแล้วการฝึกให้เด็กเขียนจะมี 2 รูปแบบ คือ การเขียนอย่างมีจุดประสงค์ เช่น สรุปความเข้าใจ ความคิดเห็นต่อเรื่องหนึ่งๆ รวมการวาดภาพประกอบเข้าไปด้วย และอีกลักษณะหนึ่งคือ การเขียนตามรูปแบบที่ถูกวิธี เช่น คัดลายมือ เพื่อฝึกทักษะการลากเส้นตัวอักษรให้ถูกวิธี ปัจจัยที่ควรคำนึงจากการเขียนคือ การสื่อ

ความหมาย ท่าทางในการเขียน นิสัยที่ดีในการเขียน การวางตำแหน่งพยัญชนะและสระ การประสมคำ การแต่งเรื่อง ซึ่งสามารถแบ่งประเภทของการเขียนได้ดังนี้

1. การเขียนความเข้าใจผ่านการใช้สัญลักษณ์ต่างๆ เช่น การเติมตัวอักษรหรือคำในช่องว่าง การกาเครื่องหมายเพื่อแสดงว่าเรื่องนี้ใช่หรือไม่ อย่างไร

2. การเขียนความเข้าใจในรูปของการให้ข้อมูล เช่น การสรุปความเข้าใจเป็นแผนภาพ เป็นรูปภาพ คำประกอบภาพ

3. การเขียนความเข้าใจในลักษณะที่สะท้อนเอกลักษณ์ของแต่ละคน เช่น เป็นบันทึกประจำวัน จดหมาย

4. การเขียนความเข้าใจแบบจินตนาการ เช่น แต่งเป็นนิทาน เพลง คำตลก ปริศนา วาดเป็นภาพ ซึ่งสามารถเชื่อมโยงการเขียนประกอบการวาด เช่น วาดรูปก่อนและโยงเส้นบรรยายแต่ละส่วนของภาพเป็นคำๆ หรือวาดรูปก่อน แล้วบรรยายประกอบภาพ ซึ่งครูสามารถส่งเสริมการเขียนโดยการนำคำที่นักเรียนคิดขึ้นมาตั้งเป็นคำถามต่อในเชิง ใคร ทำอะไร ที่ไหน อย่างไร หรือเขียนเรื่องก่อนแล้วจึงวาดภาพประกอบ เป็นต้น

1.4 การบูรณาการภาษาผ่านการอ่านจากสาระในนิทาน ปัจจัยสำคัญของการอ่าน ประกอบด้วย การกวาดสายตา ท่าทางในการอ่าน การจดจำโครงสร้างรูปคำ การจับใจความสำคัญ การสะกดคำ การอ่านออกเสียง การใช้หนังสือ ซึ่งการอ่านนั้นจำเป็นต้องบูรณาการการใช้การฟัง การพูด การเขียน และการอ่านในการจำ สื่อสาร แลกเปลี่ยนความคิดเห็น อธิบาย ซักซวน สร้างความรู้ สร้างความหมาย และสะท้อนภาษาที่ใช้

2. การบูรณาการคณิตศาสตร์ผ่านสาระในนิทาน นิทานจะช่วยไปสู่การเรียนรู้คณิตศาสตร์ได้หลายวิธี เช่น

2.1 การชวนเด็กสังเกตเรื่องราวในนิทานที่สะท้อนการสื่อสารโดยใช้ภาษาทางคณิตศาสตร์ในการอธิบายว่า เกิดอะไรขึ้น ได้สื่อความหมายและสามารถใช้ภาษาที่ถูกต้องในการเปรียบเทียบคุณสมบัติและบอกความเหมือนและความต่างของสิ่งนั้นได้

2.2 การสังเกตจากลักษณะบุคลิกของตัวละครในนิทานที่สะท้อนถึงการเลือก การตัดสินใจ การใช้เหตุผลและการแก้ปัญหา

2.3 การสังเกตคุณสมบัติของสิ่งต่างๆ ในนิทาน ผ่านการใช้หลักความสัมพันธ์และการเปรียบเทียบ การจับคู่ การเรียงลำดับ การจัดหมวดหมู่ เซท ความสัมพันธ์ระหว่างเวลาและระยะ การวัดและการกะประมาณ ตัวเลข การนับ การคำนวณ สมมาตรและรูปทรงเรขาคณิตเป็นต้น

ขั้นที่ 3 การสื่อความคิดความเข้าใจ วิธีการสื่อความคิดความเข้าใจของเด็กต่อเรื่องหนึ่งๆ มักจะขึ้นกับความถนัดโดยธรรมชาติของเด็ก ซึ่งแนวทางพหุปัญญาของโฮเวิร์ด การ์ดเนอร์ (Howard Gardner) เน้นให้เห็นว่าความสามารถทางปัญญาของมนุษย์มีหลากหลาย โดยแต่ละคนจะมีการผสมผสานการใช้ปัญญาด้านต่างๆ และถูกใช้ในต่างลักษณะกันของแต่ละคน

เด็กแต่ละคนมีความสามารถที่สะท้อนความถนัดไม่เหมือนกัน ความสามารถแต่ละด้านจะสะท้อนลักษณะการใช้ปัญญาแบบต่างๆ ความสามารถทางปัญญาของมนุษย์ถือเป็นการประมวลทั้งความสามารถ(Abilities) พรสวรรค์ (Talents) และทักษะทางปัญญา (Mental Skills) ที่ผสมผสานและเอื้อต่อการเข้าถึงสถานการณ์และหาหนทางไปสู่เป้าหมาย สามารถมีได้หลายด้าน เพราะปัญญาเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับความสามารถในการแก้ปัญหาหรือการสร้างสรรค์งาน อันเป็นผลสืบเนื่องมาจากการอบรมเลี้ยงดูที่ได้จากวัฒนธรรมหรือชุมชนของแต่ละท้องถิ่น ผู้ใหญ่ถือเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาและจัดโอกาสที่จะเอื้อต่อการพัฒนาปัญญาเด็กให้ผสมผสานอย่างสมบูรณ์ ซึ่งตัวอย่างวิธีพัฒนาการสื่อความคิดความเข้าใจของเด็กที่มีความถนัดทางปัญญาที่แตกต่างผ่านนิทานได้ ดังนี้

ปัญญาด้านการใช้ภาษา (Verbal – Linguistic Intelligence) ได้แก่

1. จัดมุมหนังสือให้เด็กได้สัมผัสกับหนังสือแบบต่างๆ
2. เล่านิทานที่ใช้คำซ้ำๆ แล้วให้เด็กออกเสียงคำซ้ำตามนิทานให้ถูกต้อง
3. ชวนเด็กๆ แลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับนิทานที่ได้ยิน
4. คิดเกมพัฒนาคำศัพท์ใหม่ๆ เช่น เกมหาคำที่หายไป การค้นหาคำศัพท์ที่พบในนิทาน
5. ส่งเสริมการเล่นคำกับเสียงสระที่เหมือนกัน
6. เล่นเกมเกี่ยวกับลักษณะของรูปพยัญชนะที่เหมือนกัน
7. ให้เด็กแสดงความเข้าใจ

ปัญญาด้านการใช้เหตุและผล (Logical – Mathematical Intelligence) ได้แก่

1. ให้เด็กแสดงความเข้าใจในบทเรียนผ่านสิ่งที่เป็นรูปธรรม
2. บันทึกข้อมูลที่ได้ผ่านกราฟ
3. ทำแผนที่
4. เล่นเกมเรียงลำดับเหตุการณ์อย่างมีเหตุและผล
5. จัดนิทานที่มีทางเลือกในตอนสุดท้ายหลายทางเพื่อให้เด็กลองเลือกว่าน่าจะมีทางเลือกแบบไหนเพื่อสร้างการมีมุมมองที่ว่า ตอนท้ายของแต่ละทางเลือกที่แตกต่างกัน และจะจบไม่เหมือนกัน

ปัญญาด้านดนตรี (Musical Intelligence) ได้แก่

1. ใช้เพลงประกอบนิทาน หรือเป็นนิทานเพลง
2. ใช้เพลงช่วยในการกระตุ้นความจำ
3. ใช้จังหวะการเดินของตัวละครที่ต่างบุคลิกประกอบการเล่านิทาน
4. ให้เด็กสร้างเสียงประกอบนิทานด้วยเสียงและจังหวะแบบต่างๆ เพื่อสะท้อนบรรยากาศของเหตุการณ์ที่แตกต่างกัน

ปัญญาด้านมิติสัมพันธ์ (Spatial Intelligence) ได้แก่

1. วาดแผนที่และวาดเส้นทางการเดินทางของเรื่องในนิทาน
2. เกมสังเกตสิ่งต่างๆ ในภาพ ในนิทาน
3. ให้สื่อความคิดผ่านการวาดรูปหรือระบายสีสะท้อนฉากที่ชอบในนิทาน
4. ออกแบบเสื้อผ้า อาคาร สถานที่เล่นหรือ ทิวทัศน์จากเหตุการณ์ในนิทาน

ปัญญาด้านการใช้ร่างกาย (Bodily Kinesthetic Intelligence) ได้แก่

1. จัดสรรสิ่งต่างๆ ที่เป็นคำศัพท์ในนิทานให้เด็กได้สัมผัส
2. ให้เด็กเล่นบทบาทสมมติ แสดงการสะท้อนเรื่องในนิทานในโอกาสต่างๆ
3. ชวนให้เด็กได้ร่วมในกิจกรรมที่เน้นการใช้ร่างกายและการเคลื่อนไหวขณะฟังนิทาน
4. จัดกิจกรรมประเภทที่ต้องใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก เช่น เย็บผ้า ออกแบบเครื่องแต่งกายของตัวละครในนิทาน

ปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง (Intrapersonal Intelligence) ได้แก่

1. จัดกิจกรรมที่เด็กได้ทำเป็นงานเดี่ยว เช่น อ่านหนังสือคนเดียว
2. จากกิจกรรมต่อยอดจากนิทาน จัดโครงการที่เด็กเป็นผู้กำกับ สร้างเป้าหมายการทำงาน และดำเนินการตามโครงการด้วยตนเอง
3. จัดโอกาสให้เด็กได้รับการสะท้อนความคิดในงานของตนจากเพื่อน
4. จัดกิจกรรมให้เด็กได้ฝึกการสะท้อนความคิดจากนิทานที่ฟังผ่านการสื่อความคิดแบบต่างๆ

ปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ (Interpersonal Intelligence) ได้แก่

1. เน้นการเรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม
2. ใช้ระบบเพื่อนสอนเพื่อน
3. ใช้วิธีการระดมสมองในการแก้ปัญหา
4. สร้างสถานการณ์การเรียนรู้ที่เด็กได้สะท้อนความคิด ความรู้สึกต่อกัน

ปัญญาด้านการเข้าใจระบบธรรมชาติ (Naturalist Intelligence) ได้แก่

1. เน้นการเรียนรู้นอกห้องเรียน เช่น ฟังนิทานในสวนเล่าเรื่องราวจากสิ่งต่างๆ ที่เด็กพบขณะเดินสำรวจเป็นนิทาน
2. จากนิทานเกี่ยวกับสัตว์หรือต้นไม้ ให้มีกิจกรรมต่อยอดด้วยการให้เด็กได้รับผิดชอบการเลี้ยงต้นไม้ สัตว์ ในห้องเรียน หรือด้วยวิธีการทดลองทางวิทยาศาสตร์

ขั้นที่ 4 การประยุกต์ใช้ คือระดับการเรียนรู้ที่เด็กสามารถนำไปใช้ประยุกต์ในหลายรูปแบบ หรือนำความเข้าใจในเรื่องเหตุการณ์ วัตถุ ผู้คน หรือหลักความคิดรวบยอดไปใช้ในชีวิตประจำวัน ประยุกต์เข้ากับสถานการณ์ใหม่ในกิจกรรมในโรงเรียน เช่น ในช่วงกิจกรรมตามมุม

ยิ่งเด็กได้มีการเผชิญกับสถานการณ์ที่มีความซับซ้อนก็จะยิ่งนำไปสู่การกระตุ้นให้เกิดการใช้ปัญญาหลายด้าน

นอกจากนี้ เยาวพา เดชะคุปต์ (2553: 50 - 71) กล่าวถึงการบูรณาการนิทานสามารถทำได้หลายรูปได้แก่ การบูรณาการนิทานกับประสบการณ์สำคัญหรือพัฒนาการ การบูรณาการนิทานกับสาระที่ควรเรียนรู้ การบูรณาการนิทานกับตารางกิจกรรมประจำวัน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. การบูรณาการนิทานกับประสบการณ์สำคัญหรือพัฒนาการ ประกอบด้วย พัฒนาการด้านร่างกาย พัฒนาการด้านอารมณ์และจิตใจ พัฒนาการด้านสังคม พัฒนาการ ด้านสติปัญญา ในการจัดกิจกรรมที่นำนิทานมาบูรณาการกับประสบการณ์สำคัญหรือพัฒนาการ สามารถทำได้โดยการจัดกิจกรรมนิทานเลือกบูรณาการนิทานให้สอดคล้องกับประสบการณ์สำคัญต่อไปนี้

1.1 การพัฒนากล้ามเนื้อใหญ่ ควรเลือกนิทานที่ส่งเสริมการเล่นกลางแจ้ง การเล่นเครื่องเล่นสนาม การเคลื่อนไหวร่างกายตามจังหวะดนตรี

1.2 การพัฒนากล้ามเนื้อมัดเล็ก การเลือกนิทานควรมีกิจกรรมให้เด็กได้เล่นเกี่ยวกับการช่วยเหลือตนเองในการแต่งกาย หยิบจับช้อนส้อม ใช้อุปกรณ์ หรือเพิ่มเติมงานศิลปะ เช่น การวาดภาพระบายสี

1.3 การพัฒนาอารมณ์ จิตใจ และปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรม การเลือกนิทานควรส่งเสริมให้เด็กมีโอกาสตัดสินใจเลือกและได้รับการตอบสนองความต้องการ โดยเป็นนิทานที่สอดแทรกคุณธรรม จริยธรรม

1.4 การพัฒนาสังคมนิสัย นิทานที่เลือกควรเป็นนิทานที่ส่งเสริมให้เด็กได้ปฏิบัติกิจวัตรประจำวัน เช่น การรับประทานอาหาร พักผ่อนนอนหลับ ขับถ่าย ทำความสะอาดร่างกาย เล่นและทำงานร่วมกับผู้อื่น ปฏิบัติตามกฎกติกา ข้อตกลงของส่วนรวม เก็บของเข้าที่เมื่อเล่นหรือทำงานเสร็จ ฯลฯ

1.5 การพัฒนาการคิด นิทานที่เลือกควรเป็นนิทานที่ส่งเสริมการแก้ปัญหาและเปิดโอกาสให้เด็กได้สนทนา อภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ฝึกการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันและมีการได้ทำกิจกรรมต่อเนื่องจากการฟังนิทาน ทั้งที่เป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม

1.6 การพัฒนาภาษา นิทานเป็นกิจกรรมที่เน้นการพัฒนาภาษาโดยตรง มุ่งปลูกฝังให้เด็กรักการอ่าน บุคลากรที่แวดล้อมต้องเป็นแบบอย่างที่ดีในการใช้ภาษาผ่านการจัดประสบการณ์ที่เกี่ยวกับนิทาน โดยคำนึงถึงหลักการจัดกิจกรรมทางภาษาที่เหมาะสมกับเด็กเป็นสำคัญ

1.7 การส่งเสริมจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ นิทานที่ส่งเสริมพัฒนาการด้านนี้ได้แก่ นิทานที่ถ่ายทอดอารมณ์ ความรู้สึก และให้เห็นความสวยงามของสิ่งต่างๆ รอบตัว หรือการให้เด็กคิดเรื่องราวของนิทานต่อ รวมทั้งการนำเอานิทานมาใช้ประกอบกิจกรรมอื่นๆ เช่น กิจกรรมศิลปะ กิจกรรมดนตรี การเคลื่อนไหวและจังหวะตามจินตนาการ การประดิษฐ์สิ่งต่างๆ อย่างอิสระตามความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ของเด็ก และการแสดงบทบาทสมมติเรื่องราวในนิทานและเรื่องราวที่ได้รับฟัง

2. การบูรณาการนิทานกับสาระที่ควรเรียนรู้ สาระที่ควรเรียนรู้ในหลักสูตรการศึกษาปฐมวัยประกอบด้วย เรื่องราวเกี่ยวกับตัวเด็ก เรื่องราวเกี่ยวกับบุคคลและสถานที่แวดล้อมเด็ก ธรรมชาติรอบตัว สิ่งต่างๆ รอบตัวเด็ก การจัดกิจกรรมบูรณาการกับสาระที่ควรเรียนรู้สำหรับเด็กปฐมวัย ทำได้โดยศึกษาสาระที่ควรเรียนรู้ตามหลักสูตร และการจัดกิจกรรมบูรณาการนิทานโดยการจัดกิจกรรมเล่านิทามน จัดหาหนังสือเพื่อนำมาเล่า หรือจัดไว้ที่มุมหนังสือให้สอดคล้องกับสาระการเรียนรู้ กิจกรรมที่สามารถจัดได้ เช่น คาดคะเนชื่อเรื่องนิทาน ฟังนิทาน เรื่องราวต่างๆ คำคล้องจอง คำกลอน ฯลฯ สนทนาอภิปรายเกี่ยวกับเหตุการณ์ในนิทาน อ่านนิทาน อ่านป้ายและสัญลักษณ์ที่เด็กสนใจ อ่านนิทานให้เพื่อนฟัง เล่าเรื่องราวหรือนิทานตามความคิดหรือตามจินตนาการของตนเอง หรือการแต่งนิทานง่ายๆ ทั้งเดี่ยวและกลุ่ม

3. การบูรณาการนิทานกับตารางกิจกรรมประจำวัน การจัดกิจกรรมประจำวันในแต่ละวัน ครูผู้สอนสามารถจัดตามตารางกิจกรรมหลักทั้ง 6 ประกอบด้วย กิจกรรมดนตรีและจังหวะ กิจกรรมเสรีหรือการเล่นตามมุมประสบการณ์ กิจกรรมสร้างสรรค์ กิจกรรมเสริมประสบการณ์หรือกิจกรรมในวงกลม กิจกรรมกลางแจ้ง กิจกรรมเกมการศึกษา การบูรณาการนิทานสามารถทำได้โดยครูสอดแทรกนิทานที่เกี่ยวข้องกับสาระการเรียนรู้ที่เรียนลงในกิจกรรมประจำวัน การจัดหนังสือนิทานที่สอดคล้องกับสาระการเรียนรู้ที่กำลังเรียนเอาไว้ให้เด็กอ่านในมุมหนังสือนิทานในช่วงกิจกรรมเสรี การเล่าหรืออ่านนิทานให้เด็กฟังในช่วงเช้า ในช่วงกิจกรรมเสริมประสบการณ์ ก่อนนอนหรือก่อนกลับบ้าน การเล่านิทานที่สอดคล้องกับกิจรรมกลางแจ้ง เช่นการละเล่นไทยหรือช่วงก่อนการทำกิจกรรมสร้างสรรค์ หรือเล่นเกมการศึกษา

การบูรณาการนิทานสำหรับเด็กปฐมวัย เน้นการใช้นิทานเป็นแกนในการเรียนรู้เพื่อการส่งเสริมพัฒนาการทุกด้าน ซึ่งสามารถบูรณาการนิทานให้สอดคล้องกับพัฒนาการเด็ก สาระการเรียนรู้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านภาษา และส่งเสริมพัฒนาการด้านอื่นๆ เพื่อเป็นการพัฒนาเด็กแบบองค์รวมได้เป็นอย่างดี

2.2.5.1 การแสดงบทบาทสมมติ

ความหมายการแสดงบทบาทสมมติ

ปาริชาติ จึงวิวัฒนาภรณ์ (2547: 22) ให้ความหมายการแสดงบทบาทสมมติ คือ การสมมติตนเองให้เป็นตัวละครต่างๆ เช่น สมมติให้ตนเองเป็นตำรวจ เป็นนักร้อง เป็นนักบินผู้มีชื่อเสียงหรือเป็นตัวละครจากภาพยนตร์หรือเป็นสัตว์ชนิดต่างๆ

ทิศนา แขมมณี (2547: 358) ให้ความหมายวิธีการสอนโดยใช้การแสดงบทบาทสมมติว่า เป็นกระบวนการที่ผู้สอนใช้ในการช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด โดยการให้ผู้เรียนสวมบทบาทในสถานการณ์ซึ่งมีความใกล้เคียงกับความเป็นจริง และแสดงออกตามความรู้สึกนึกคิดของตนและนำเอาการแสดงออกของผู้แสดงทั้งด้านความรู้ ความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมที่สังเกตพบมาเป็นข้อมูลในการอภิปรายเพื่อให้เด็กเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์

เยาวพา เดชะคุปต์ (2546: 30-31) ให้ความหมายการเล่นบทบาทสมมติทางสังคม (Social Dramatic) โดยเด็กจะเล่นสมมติเป็นบุคคลใดบุคคลหนึ่งที่เขารู้จัก เช่น พ่อแม่ คนไข้ฯลฯ การเล่นสมมติจะเป็นการสร้างประสบการณ์เพื่อให้เด็กเข้าใจบทบาทต่าง ๆ ของผู้ใหญ่ในสังคมซึ่งเขาจะเติบโตขึ้น การเล่นสมมติไม่ใช่การแสดงบนเวที แต่การเล่นสมมติอาจจะเกิดขึ้นได้เองทุกเวลาเมื่อเด็กอยากเล่นไม่ว่าขณะที่เด็กเล่นอยู่ที่มุมบ้าน มุมบล็อก มุมหมอ ทั้งขณะที่เด็กอยู่ตามลำพังหรืออยู่กับเพื่อน ทั้งขณะอยู่ในห้องหรือนอกห้องที่โรงเรียน ที่บ้านหรือที่ไหน ๆ ในการเล่นสมมติเด็กควรมีอิสระที่จะคิดและใช้จินตนาการได้อย่างเสรี เมื่อเด็กเล่นสมมติเด็กจะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ดังนี้

1. โครงสร้างของสังคม
2. ได้มีโอกาสระบายอารมณ์
3. ปรับตัวให้เป็นที่ยอมรับของกลุ่ม
4. เปิดโอกาสให้เด็กได้คิดและจินตนาการ

การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) เป็นเทคนิคการเรียนการสอนที่ผู้เรียนจะได้ใช้จินตนาการและการคิดวิเคราะห์แล้วสมมติบทบาทของตนเองในสถานการณ์ที่กำหนดให้มีความใกล้เคียงกับความเป็นจริง ผู้ชมคือผู้เรียนที่อยู่ในห้องเรียน มักเน้นสาระที่ต้องการสื่อและการพัฒนาทักษะต่างๆ ของผู้เรียนที่แสดงบทบาทสมมติเป็นสำคัญโดยผู้เรียนจะได้แสดงออกซึ่งความนึกคิดของตนผ่านบทบาทนั้นๆ โดยอาจจะมีหรือไม่มีการซ้อมและเตรียมตัวมาก่อนล่วงหน้าก็ได้และจัดเป็นเครื่องมือหนึ่งที่ช่วยให้ผู้เรียนได้เข้าใจบุคคล สถานการณ์เจตคติหรืออคติซึ่งซ่อนอยู่ในส่วนลึกของผู้แสดงออกมาเป็นข้อมูลในการเรียนรู้หรืออาจเป็นบทบาทที่ผู้เรียนได้จินตนาการคิดวิเคราะห์ถึงอนาคตเหตุการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในสังคมและอาจเป็นบทบาทที่แสดงรายบุคคลหรือแสดงเป็นกลุ่มมีการเตรียมบทพูด หรือใช้บทพูดแบบด้นสดก็ได้และเมื่อจบการแสดงก็จะร่วมกันอภิปรายข้อมูลที่เกิดขึ้น (สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ. 2548:16)

ความสำคัญของการแสดงบทบาทสมมติ

ทิศนา แขมมณี (2547: 358) กล่าวว่าการใช้บทบาทสมมติ เป็นวิธีสอนที่มุ่งช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การเอาใจเขามาใส่ใจเรา เกิดความเข้าใจในความรู้สึกและพฤติกรรม ทั้งของตนเองและผู้อื่นหรือเกิดความเข้าใจในเรื่องต่างๆ เกี่ยวกับบทบาทสมมติที่ตนแสดง

ปาริชาติ จึงวิวัฒนาภรณ์ (2547: 28 - 34) กล่าวถึงความสำคัญของการแสดงบทบาทสมมติ ดังนี้

1. พัฒนาจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ ผู้ร่วมกิจกรรมการแสดงบทบาทสมมติเริ่มต้นจากจินตนาการในสิ่งที่ตนเองมีประสบการณ์มาก่อน จะช่วยให้เด็กเกิดจินตภาพ ซึ่งจะขยายจินตนาการให้กว้างไกลและลึกซึ้งในลำดับต่อไป

2. พัฒนาทักษะการคิด เนื่องจากการเล่นบทบาทสมมติต้องอาศัยทักษะในการถามอย่างสร้างสรรค์จากผู้นำกิจกรรม กระบวนการคิดมักจะเกิดขึ้นเมื่อเด็กๆ ถูกถามด้วยคำถามชวนคิดซึ่งเป็นคำถามที่ทำให้เด็กต้องแสวงหาคำตอบ กระบวนการคิดในการแสดงบทบาทสมมติเกิดขึ้น

ตลอดเวลา ความซับซ้อน หรือระดับการคิดนั้นขึ้นอยู่กับลักษณะของกิจกรรมและลักษณะของคำถาม เช่น หลังจากเด็กฟังนิทานจบ ชวนให้เด็กๆ คิดหาวิธีการนำนิทานมาจัดแสดงบทบาทสมมติ ซึ่งเด็กๆ ต้องคิดวางแผนเกี่ยวกับสิ่งที่จะแสดง

3. พัฒนาทักษะการสื่อสารกับผู้อื่น กิจกรรมส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมกลุ่มที่อาศัยทักษะของการเคลื่อนไหว การพูด การอ่าน ทุกขั้นตอนในการวางแผน เด็กต้องระดมความคิด รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น เสนอความคิดเห็น สร้างข้อตกลงร่วมกัน จนกระทั่งนำเสนอผลงานเพื่อที่จะสื่อสารกับเพื่อน ในระหว่างการแสดง ผู้สวมบทบาทสมมติต้องตั้งใจฟังตัวละครอื่นๆ เพื่อที่จะสามารถตอบโต้ได้

4. พัฒนาทักษะสังคม ทุกครั้งผู้ร่วมกิจกรรมต้องทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม เด็กเรียนรู้การรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และรู้จักที่จะเสียสละ หรือเป็นผู้ให้แก่กลุ่ม กระบวนการกลุ่มทำให้เข้าใจความหมายของการพึ่งพาซึ่งกันและกัน เป็นการพึ่งพาที่อยู่บนพื้นฐานของความรู้สึกที่ดี

5. พัฒนาการมองคุณค่าเชิงบวกในตนเอง กระบวนการของการแสดงบทบาทสมมติให้โอกาสผู้ร่วมกิจกรรมทุกคนมีส่วนร่วม แสดงความคิดเห็น วางแผน การมีปฏิสัมพันธ์ และแสดงออกภายใต้บรรยากาศที่ปลอดภัยเป็นกันเอง ทำให้ผู้ร่วมกิจกรรมแต่ละคนเกิดความรู้สึกที่ดีเกี่ยวกับตนเอง พัฒนาการที่เกี่ยวกับการมองเห็นคุณค่าของตนเองเป็นพื้นฐานสำคัญต่อความมั่นคงในจิตใจ และต่อบุคลิกภาพของเด็กทุกคน

6. พัฒนาการรับรู้และสร้างความเข้าใจถึงสภาพความเป็นจริงในสังคม และช่วยให้ตระหนักถึงปัญหาที่อยู่ในสังคม การได้ลองสวมบทบาทเป็นตัวละครต่างๆ ทำให้ได้เข้าไปอยู่ในสถานการณ์เดียวกับตัวละคร บ่อยครั้งทำให้ผู้ร่วมกิจกรรมจำเป็นต้องคำนึงถึงเหตุผลที่ตัวละครตัดสินใจกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรือเหตุผลที่ตัวละครแสดงท่าทางลักษณะใดลักษณะหนึ่ง ทำให้ผู้ร่วมกิจกรรมได้มีโอกาสเข้าใจในสภาพของตัวละครอย่างลึกซึ้งด้วยตัวเอง เด็กได้เข้าใจเพิ่มขึ้นเกี่ยวกับผู้อื่น ชีวิต สังคมและสิ่งแวดล้อม

7. พัฒนาทักษะในการใช้ร่างกายและการใช้ภาษา การแสดงบทบาทสมมติช่วยให้ผู้ร่วมกิจกรรมเกิดความต้องการที่จะแสดงออกด้วยร่างกายและด้วยการใช้ภาษาที่ถูกต้อง ชัดเจน ภายใต้การเล่นบทบาทสมมติที่สนุกสนานและปลอดภัย

8. พัฒนาทักษะการอ่าน กิจกรรมส่วนใหญ่มีจุดเริ่มต้นจากนิทาน คำกลอน บทกวี เรื่องสั้น หรือสารคดี ฯลฯ เมื่อผู้ร่วมกิจกรรมมีประสบการณ์ที่เกี่ยวเนื่องกับการอ่านที่ดี ประสบการณ์นั้นจะเป็นการปลูกฝังนิสัยรักการอ่านได้อีกทางหนึ่ง

9. พัฒนาจิตใจให้ละเอียดอ่อนสร้างเสริมจริยธรรมในจิตใจผู้ร่วมกิจกรรมได้มีโอกาสใช้กิจกรรมต่างๆ ในการแสดงบทบาทสมมติเพื่อที่จะเข้าใจประสบการณ์จากประสาทสัมผัสทั้ง 5 การใช้จินตนาการ การทดแทนความรู้สึกของตนเองด้วยความรู้สึกของผู้อื่น การทำสมาธิเพื่อการเคลื่อนไหว เป็นการสร้างความละเอียดอ่อนในจิตใจทีละน้อย และนำไปสู่วุฒิภาวะทางอารมณ์และทางความคิดได้ในที่สุด

10. เทคนิคในการสอนในวิชาอื่นๆ การเรียนรู้จากการแสดงบทบาทสมมติเป็นการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ ทำให้ผู้เรียนเรียบแบบมีส่วนร่วมโดยมีจินตนาการ ความรู้ ความเข้าใจ และความรู้สึกของตนเป็นศูนย์กลาง ซึ่งเป็นวิธีการเรียนรู้ที่ยั่งยืน

หลักการจัดการเรียนการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ

ทิศนา แขมมณี (2519: 44-47) กล่าวถึงกระบวนการในการใช้บทบาทสมมติไว้ว่า ไม่ว่าจะเป็นการใช้บทบาทสมมติแบบเตรียมบทไว้พร้อม หรือการใช้บทบาทสมมติแบบไม่ได้เตรียมบทไว้ มีลักษณะคล้ายคลึงกัน ดังนี้

1. ขั้นเตรียมการ แบ่งออกเป็น 2 ตอน คือ

1.1 การแจกแจงและกำหนดขอบเขตของปัญหา ครูต้องวิเคราะห์แยกสถานการณ์ว่าอะไรคือปัญหา หรือจุดที่ต้องการชี้ให้ผู้เรียนเห็น และเรียนเพื่อความเข้าใจและกำหนดขอบเขตของปัญหาที่จะสอน

1.2 เมื่อได้ปัญหาที่ชัดเจนแล้ว ครูจะต้องกำหนดสถานการณ์สมมติที่ง่ายและชัดเจนขึ้น พร้อมทั้งเขียนบทบาทสมมติที่จะให้นักเรียนแสดง

2. ขั้นแสดง แบ่งออกเป็น 7 ตอน คือ

2.1 การอุ่นเครื่อง เป็นการช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจตรงกับในเรื่องที่จะเรียน ครูอาจเล่าเรื่องราวหรือสถานการณ์สมมติให้นักเรียนฟัง

2.2 การเลือกตัวผู้แสดง อาจเลือกบุคคลที่มีลักษณะใกล้เคียงกับบทบาทหรือบุคคลที่มีลักษณะตรงกันข้ามก็ได้

2.3 การจัดฉากแสดง หลังจากที่ได้ผู้แสดงแล้วจึงจัดฉากแบบสมมติขึ้นเพื่อให้การแสดงใกล้เคียงกับความเป็นจริง อาจเป็นแบบง่าย ๆ จึงถึงแบบหรูหรา

2.4 การเตรียมผู้สังเกตการณ์ ครูจะต้องช่วยให้ผู้เรียนหัดสังเกต และวิเคราะห์เหตุการณ์ไปด้วย มิฉะนั้น การอภิปรายและการวิเคราะห์หลังการแสดงจะไม่ได้ผลเท่าที่ควร

2.5 การเตรียมความพร้อมก่อนการแสดง ครูต้องช่วยขจัดความตื่นเต้นความประหม่า และความวิตกกังวลของผู้แสดงออกไปด้วยวิธีต่าง ๆ

2.6 การแสดง ควรเป็นไปตามธรรมชาติ ไม่มีการขัดแย้งกัน นอกจากในกรณีที่ผู้แสดงต้องการความช่วยเหลือ ครูอาจเข้าไปช่วยได้ตามโอกาส

2.7 การตัดบทบาทการแสดง ควรมีการตัดบทและหยุดการแสดงเมื่อ

2.7.1 การแสดงได้ข้อมูลเพียงพอที่จะนำมาวิเคราะห์ อภิปรายได้

2.7.2 กลุ่มพอจะเดาได้ว่าเรื่องราวเป็นอย่างไร ถ้าแสดงต่อไป

2.7.3 ผู้แสดงไม่สามารถแสดงต่อไปได้ เพราะเกิดการเข้าใจผิดบางประการ

2.7.4 การแสดงจบเรื่อง

3. ขั้นวิเคราะห์และอภิปรายผลการแสดง การวิเคราะห์ผลการแสดงมัก เป็นไปในรูปของการอภิปรายร่วมกันระหว่างผู้แสดง ผู้ชมหรือผู้สังเกตการณ์ การอภิปรายเป็นไปในรูปใดนั้น

ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการเรียน บางครั้งอาจให้ผู้แสดงเปิดเผยความรู้สึกและเสนอความคิดเห็นก่อน แล้วจึงให้ผู้สังเกตการณ์เสนอความคิดเห็น การอภิปรายนี้จะต้องเป็นไปอย่างตรงไปตรงมา และเน้นที่เหตุผลของการแสดงออกและพฤติกรรมที่แสดงออก การอภิปรายจะต้องไม่มุ่งถึงว่าใครแสดงดีหรือไม่ดีอย่างไร การเรียนรู้ทั้งหลายมุ่งอยู่ตรงนี้เป็นสำคัญ ครูจะต้องช่วยกระตุ้นผู้เรียนให้คิดและหาคำตอบ โดยอาจใช้วิธีการตั้งคำถามช่วย

4. ขั้นแสดงเพิ่มเติม ในกรณีที่การแสดงครั้งแรกไม่เป็นที่น่าพอใจหรือมีผู้เสนอแนวความคิดใหม่ ๆ ในการแก้ปัญหา ก็อาจมีการแสดงใหม่อีก

5. ขั้นแลกเปลี่ยนประสบการณ์และสรุป หลังจากอภิปรายเกี่ยวกับการแสดงแล้ว ครูควรกระตุ้นให้ผู้เรียนได้อภิปรายทั่ว ๆ ไป ซึ่งอาจเป็นการเล่าประสบการณ์เกี่ยวกับเรื่องที่เกี่ยวข้อง เป็นการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ ทำให้ผู้เรียนสามารถหาข้อสรุป หรือได้แนวความคิดรวบยอด

แซฟเทิล และ แซฟเทิล (1967: 65-66) ได้แบ่งขั้นตอนในการใช้บทบาทสมมติไว้ ดังนี้

1. ขั้นกำหนดปัญหาและอุ่นเครื่อง
2. ขั้นกำหนดผู้แสดง
3. ขั้นเตรียมผู้สังเกตการณ์
4. ขั้นเตรียมพร้อมก่อนการแสดง
5. ขั้นแสดงบทบาท
6. ขั้นอภิปรายและประเมินผล
7. ขั้นแสดงซ้ำ
8. ขั้นอภิปรายหลังการแสดงซ้ำ
9. ขั้นแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความคิดเห็นทั่วไป

การแสดงบทบาทสมมติ เป็นกิจกรรมอย่างหนึ่งที่สามารถช่วยให้เด็กปฐมวัยได้เรียนรู้ถึงการเข้าใจผู้อื่น เข้าใจความรู้สึกและการกระทำของผู้อื่น ในการแสดงบทบาทสมมตินั้น ครูอาจเป็นผู้กำหนดขอบเขตของปัญหา สถานการณ์สมมติบทบาทสมมติ และบทบาทครูจะต้องอธิบายให้ผู้แสดงเข้าใจถึงบทบาทที่ตนจะต้องแสดงว่าทำอย่างไรจึงจะเหมาะสม ช่วยกระตุ้นให้เด็กรู้จักสังเกตและวิเคราะห์เหตุการณ์ไปด้วย เพื่อมาวิเคราะห์หลังการแสดงร่วมกัน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ

การใช้คำถาม

การใช้คำถามคือการบูรณาการเพื่อพัฒนาไปสู่การคิดไตร่ตรอง (Reflective Thinking) และโครงสร้างกระบวนการคิด ช่วยให้ผู้เรียนไตร่ตรองความเข้าใจของตนเอง และสามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงและการปรับปรุงการเรียนรู้การคิด และการสอน (สมศักดิ์ สินธุระเวชญ์. 2542: 17) และการใช้คำถามในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนั้น ทำให้เกิดประโยชน์ต่อผู้เรียนและผู้สอน ดังนี้ (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. 2537: 1-3)

1. การใช้คำถามเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ มีลักษณะดังนี้

1.1 เป็นคำถามที่กระตุ้นให้นักเรียนเกิดความสนใจในการเรียน

1.2 เป็นคำถามที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนอย่างทั่วถึง

1.3 เป็นคำถามที่ทำให้ครูรู้ความรู้พื้นฐานและประสบการณ์เดิมของเด็กจนสามารถจัดประสบการณ์การเรียนการสอนให้นักเรียนอย่างเหมาะสม

1.4 เป็นคำถามที่ฝึกให้นักเรียนรู้จักหาคำตอบหรือแก้ปัญหาด้วยตนเอง

1.5 เป็นคำถามที่ช่วยให้ครูทราบความคิดเห็นของนักเรียนได้อย่างเหมาะสม

1.6 เป็นคำถามที่ช่วยให้นักเรียนสามารถประเมินความเข้าใจของนักเรียนเกี่ยวกับบทเรียนและประเมินผลการเรียนการสอนได้

2. การใช้คำถามช่วยให้ครูเข้าใจพัฒนาการเด็ก คำถามที่เหมาะสมจะช่วยให้ครูเข้าใจพัฒนาการด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา

3. การใช้คำถามช่วยให้ครูเข้าใจปัญหาของเด็กในการใช้คำถาม ถ้าครูใช้คำถามที่เหมาะสม ครูจะเข้าใจปัญหาของเด็ก เพราะคำถามจะช่วยให้ครูรู้จักนิสัยส่วนตัว ความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองความสัมพันธ์ภายในครอบครัว ประวัติส่วนตัว และภูมิหลังรวมถึงปัญหาที่เคยเกิดขึ้น

ประเภทของคำถาม

ไฮแมน (Hyman. 1979: 9-15) ได้แบ่งคำถามที่ใช้ในการเรียนการสอนออกเป็น 3 ประเภท ดังนี้

1. คำถามเพื่อให้คำจำกัดความ (Definition) เป็นคำถามที่ถามเพื่อต้องการคำตอบเกี่ยวกับนิยามศัพท์ ความรู้ ความจำ

2. คำถามเพื่อคาดการณ์ (Empirical) เป็นคำถามที่ต้องการการตอบสนองโดยอาศัยประสาทสัมผัสในการรับรู้ คำตอบอาจขึ้นอยู่กับความจริง หรือการคาดคะเนสิ่งที่จะเกิด ซึ่งอาจเป็นจริงหรือไม่จริงก็ได้

3. คำถามเพื่อการตัดสิน (Evaluation) เป็นคำถามที่ผู้ตอบต้องใช้การตัดสินใจ เพื่อให้ได้คำตอบที่ดีที่สุด

สมศักดิ์ สินธุรเวชญ์ (2542: 17-18) แบ่งประเภทของคำถามไว้ดังนี้

1. คำถามแบบปิด เป็นคำถามที่มีคำตอบเดียว คำถามเช่นนี้มักใช้กับข้อมูลที่เป็นความจำ และเข้าใจถึงกิจกรรมความรู้ของนักเรียนทั้งที่มีมาก่อนและที่ได้รับภายหลัง ผู้สอนอาจใช้คำถามเช่นนี้เพื่อให้มั่นใจว่าผู้เรียนจดจำในสิ่งที่ผู้สอนคิดว่าเป็นเรื่องสำคัญ เช่น ประชากรของประเทศไทยมีจำนวนเท่าใด

2. คำถามแบบเปิด เป็นคำถามที่ให้คำตอบได้หลายอย่าง ใช้เพื่อการสร้างข้อมูล เพื่อให้เกิดการตอบสนองเฉพาะตัว และนำไปสู่การอภิปรายหรือการถามในขั้นต่อไป มักใช้คำตอบที่ไม่ได้คาดหวัง หรือสามารถนำไปสู่การอภิปรายหรือการสำรวจพิเศษ ที่นอกเหนือออกไปโดยมิได้คาดหวัง เช่น ถ้าต้องอธิบายว่านักอ่านที่ดีควรเป็นเช่นไร ต้องพูดอย่างไร

3. การย้อนถาม เป็นคำถามที่ไม่ต้องการคำตอบที่เฉพาะเจาะจง มักใช้เป็นคำถามแบบเกริ่นนำในการเริ่มต้น เพื่อสร้างสถานการณ์ที่จะตามมาภายหลัง ไม่ต้องการคำตอบที่เป็นจริงในขณะนั้น คำถามเช่นนี้ใช้ในการทำความรู้จักคุ้นเคยกับผู้เรียน เพื่อที่จะโยงเข้าสู่เรื่องที่เป็นเป้าหมาย เช่นผู้เรียนคิดยังไง

การตั้งคำถามปลายเปิดและเป็นคำถามที่ยั่วยุและเร้าความรู้สึกนึกคิดชวนให้คิดค้นคว้าและจินตนาการ เพื่อให้ได้ความหมายที่ลึกซึ้ง สมบูรณ์ที่สุด เท่าที่จะเป็นไปได้และเพื่อให้ผู้เรียนคิดหาความรู้ในทิศทางใหม่ๆ ซึ่งรูปแบบการสอนนี้เร้าให้เด็กรู้จักคิดแสดงความรู้สึกและแสดงออกในวิธีทางความคิดสร้างสรรค์ คำถามลักษณะเช่นนี้สามารถตอบได้ถูกมากกว่า 1 ข้อ ไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด หรือไม่มีคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียวแต่มีหลากหลายคำตอบ ตอบได้หลายแนวทาง คิดหาคำตอบได้โดยไม่จำกัดจำนวน ซึ่งจะเป็นการส่งเสริมให้นักเรียนกล้าตอบ กล้าคิดกล้าแสดงออก และเชื่อว่า ตนเองจะไม่ถูกหัวเราะเยาะแน่นอน คำถามจึงมักจะลงท้ายว่ามีวิธีการใดบ้าง มีประโยชน์อย่างไรบ้าง มีอะไรมากกว่านี้อีก ท่านรู้สึกอย่างไรบ้าง การจัดประสบการณ์ด้วยการใช้คำถามปลายเปิดแบบเร้าประกอบด้วยคำถาม 3 รูปแบบ คือ (อารี พันธ์มณี.2540: 141-144; อ้างอิงจาก Torrance. 1979)

1. คำถามปลายเปิดแบบเร้าคุณลักษณะ (Attribute Provocative Questions) เป็นคำถามที่กระตุ้นให้ผู้เรียนคิดพิจารณาถึงลักษณะต่างๆที่ปรากฏอยู่ทั้งของมนุษย์และสัตว์สิ่งของ รวมถึงสิ่งอื่นๆในลักษณะที่เป็นจริง ลักษณะที่แปลกแตกต่างออกไป กว่าที่เคยคิดรวมทั้งในลักษณะที่คาดไม่ถึงและการคิดโยงสัมพันธ์ไปสู่สิ่งอื่นๆ ตัวอย่างเช่น ถ้านักเรียนเห็นดวงอาทิตย์ นักเรียนจะนึกถึงอะไรบ้าง

2. คำถามปลายเปิดแบบเร้าการเปลี่ยนแปลง (Example of Change Provocative Questions) เป็นคำถามที่กระตุ้นให้ผู้เรียนฝึกคิดถึงการเปลี่ยนแปลง ดัดแปลง หรือคิดในสิ่งต่างๆ ที่เปลี่ยนแปลงไป และการปรับปรุงสิ่งต่างๆ ให้คงสภาพ ให้เป็นไปในรูปแบบอื่น และเปิดโอกาสให้เปลี่ยนแปลงด้วยวิธีการอื่นๆ อย่างอิสระ ตัวอย่างเช่น อะไรจะเกิดถ้าโลกนี้ไม่มีดวงอาทิตย์

3. คำถามปลายเปิดแบบเร้าการประเมินสถานการณ์ (Evaluate Situation Provocatiive Questions) เป็นคำถามที่กระตุ้นเร้าให้ผู้เรียนคิดหาคำตอบโดยคำนึงถึงผลที่จะเกิดขึ้นและความหมายที่เกี่ยวเนื่องกันหรือเกี่ยวข้องกันและให้หาแนวโน้มใหม่ จากผลซึ่งเกิดจากการคิดและการกระทำ ตัวอย่างเช่น ถ้านักเรียนต้องไปอยู่บนดวงจันทร์ นักเรียนจะรู้สึกอย่างไร

คำถามแบบปลายเปิดแบบเร้าเป็นคำถามที่มีการถามเป็นขั้นตอนเพื่อจะเร้าให้เด็กใช้ความคิดแล้วเรียงคำตอบออกมาโดยเน้นรูปแบบการคิดแบบอเนกนัย ไม่กำหนดแนวทางของคำตอบไม่มีคำตอบถูกหรือผิดแต่เน้นคำตอบได้หลายแนวเน้นทางการกระตุ้นให้นักเรียนคิดหาคำตอบให้ได้มากที่สุด หลากหลายทิศทาง คิดได้คล่อง คิดได้ละเอียด โดยมีเป้าหมายหลักคือให้ผู้เรียนเกิดแนวคิด ทิศทาง หรือวิธีทางใหม่ๆ และเพื่อเป็นการฝึกฝน ให้ผู้เรียนเกิดแนวคิดจินตนาการและสร้างสรรค์ ซึ่งคำถามเป็นวิธีการหนึ่งที่ส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์ให้แก่เด็ก

2.2.6 รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นสำหรับเด็กปฐมวัย

รูปแบบการเรียนการสอน 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยวิเคราะห์ จากทฤษฎีและแนวคิดพื้นฐาน ดังนี้

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์ ได้อธิบายทฤษฎีนี้ว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมหรือเหตุการณ์ต่างๆ ของคนจะทำให้คนสะสมประสบการณ์ และปรับตัวเพื่อรับข้อความรู้จากประสบการณ์นั้นด้วยการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง กระบวนการปรับประสบการณ์สู่การเรียนรู้นี้ เป็นกลไกทางสมอง ประกอบด้วย 2 กระบวนการใหญ่ คือ กระบวนการซึมซับ (Assimilation) เป็นกระบวนการของการนำข้อมูลที่ได้สัมผัสจากประสบการณ์แล้วซึมเข้าสู่กรอบความรู้ที่มีอยู่เดิม หากข้อมูลที่รับใหม่ไปสอดคล้องกับข้อความรู้เดิมจะปรับเข้าสู่กระบวนการรับความรู้ (Accommodation) ด้วยการคิดวิเคราะห์เกิดเป็นหน่วยความรู้ใหม่ (Schema) ซึ่งกระบวนการนี้จะพัฒนาไปตามวัยของเด็ก (กุลยา ตันติผลาชีวะ. 2545: 22; อ้างอิงจาก Longstreet and Shane. 1993.) เพียเจท์เน้นขบวนการทำงานภายในตัวผู้เรียนมากกว่าสิ่งเร้าที่มากระตุ้นผู้เรียน สิ่งที่มากระตุ้นนั้นควรจะอยู่ในระดับที่วุฒิภาวะของเด็กจะสามารถเข้าถึง การจัดประสบการณ์ที่มีคุณค่าหรือกิจกรรมในการสอนที่จะช่วยกระตุ้นให้เด็กคิด รวมทั้งการให้เด็กได้จัดกระทำกับวัตถุต่างๆ จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ในสิ่งใหม่ๆ(สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. ม.ป.ป.: 20) จากพัฒนาการทางสติปัญญาตามแนวคิดของเพียเจท์ตามแนวคิดของเพียเจท์ ครูเป็นผู้มีส่วนสำคัญในการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้เด็กได้ลงมือปฏิบัติ แสดงความรู้สึก ความคิดเห็นต่างๆ กระตุ้นการสื่อสารทางภาษาร่วมกับผู้อื่น ซึ่งจะช่วยลดปัญหาความขัดแย้งที่อาจเกิดขึ้น และแสดงความรู้สึก ความคิดเห็นสื่อสารออกมาได้สอดคล้องกับสถานการณ์

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์ ได้อธิบายว่าการเรียนรู้ของเด็กเกิดจากกระบวนการทำงานภายในอินทรีย์ เน้นความสำคัญของสิ่งแวดล้อมและวัฒนธรรมแวดล้อม ซึ่งมีผลต่อความงอกงามทางสติปัญญาของเด็ก (เยาวพา เดชะคุปต์. 2542ก: 67) การเรียนรู้เกิดจากพัฒนาการทางสติปัญญา ซึ่งเป็นกระบวนการภายในสมอง แต่จะพัฒนาได้ดีเพียงใดขึ้นอยู่กับประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมรอบตัว การเรียนรู้เกิดขึ้นเมื่อเด็กประมวลข้อมูลข่าวสารจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมซึ่งจะนำไปสู่การค้นพบด้วยตนเอง และสามารถถ่ายทอดประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่างๆ โดยการใช้สัญลักษณ์หรือภาษา ซึ่งภาษาเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความคิด ในการจัดการเรียนการสอน ครูควรจัดสภาพแวดล้อมให้ข้อมูลต่างๆ เกี่ยวกับสิ่งที่จะให้เด็กเรียนรู้ กระตุ้นให้เด็กได้คิดทบทวนประสบการณ์ที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรมเพื่อหาข้อสรุป ซึ่งผลจากการสะท้อนความคิดหรือการอภิปรายจะทำให้ได้ข้อสรุปที่หลากหลาย และเกิดแนวทางใหม่เพื่อนำไปปฏิบัติ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 213)

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของวีก็อทสกี้ เน้นความสำคัญของวัฒนธรรมและสังคมการเรียนรู้ที่มีต่อการพัฒนาการทางสติปัญญา และพัฒนาการทางสติปัญญาจะเพิ่มถึงขั้นสูงสุดตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้ เมื่อได้รับการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับเด็ก วีก็อทสกี้ได้กล่าวถึง พื้นที่รอยต่อของพัฒนาการ (The Zone of Proximal Development) การช่วยเหลือเด็กให้มี พัฒนาทางสติปัญญาอย่างเต็มศักยภาพของแต่ละคน วีก็อทสกี้ อธิบายว่าเด็กแต่ละคนที่อยู่ในวัยเดียวกันจะมีบริเวณของความใกล้เคียงพัฒนาการทางสติปัญญาแตกต่างกัน บางคนอยู่เหนือ Zone of Proximal growth บางคนอยู่ระหว่าง และบางคนอยู่ต่ำกว่า การช่วยเหลือให้เด็กเรียนรู้นี้เรียกว่า Scaffolding คือการให้ความช่วยเหลือเด็กในการเรียนรู้ในสิ่งที่เด็กไม่สามารถทำได้ด้วยตนเอง ดังนั้นการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่มเป็นการเปิดโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กัน ได้สร้างความรู้ความเข้าใจด้วยตนเองขยายความรู้และประสบการณ์จากการลงมือกระทำและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนพร้อมทั้งสร้างการเรียนรู้ด้วยตนเองโดยมีเพื่อนและครูเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือหรือชี้แนะจะช่วยให้เด็กสามารถพัฒนาการเรียนรู้ไปถึงระดับที่ศักยภาพของเด็กสามารถพัฒนาไปได้ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 62-63; อ้างอิงจาก Palincsar; & Brown. 1989: 117-175)

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของบันดูรา บันดูรามีความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนรู้ของคนเราว่าสามารถเรียนรู้การแสดงพฤติกรรมใหม่ๆ มากมาย โดยการสังเกตจากพฤติกรรมของบุคคลอื่นที่ตนได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์ด้วย และสิ่งแวดล้อมต่างๆ ก็มีอิทธิพล และเป็นตัวกำหนดซึ่งกันและกันของกระบวนการเรียนรู้นั้น (วรรณี ลิมอักษร. 2554: 92; อ้างอิงจาก Woolfolk. 1995: 320) การเรียนรู้ดังกล่าวทำให้เกิดพฤติกรรม 2 ประเภทคือ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. 2549: 146-147; สุรางค์ โค้วตระกูล.2549: 239) 1.การเรียนรู้จากผลการตอบสนอง (learning by reponse consequences) เรียนรู้จากประสบการณ์ตรงจากตัวแบบที่ตนได้รับ โดยจะเรียนรู้พฤติกรรมใดที่ทำแล้วได้รับผลทางบวก หรือได้รับรางวัลหรือได้รับคำชมเชย และพฤติกรรมใดที่ทำแล้วได้รับผลทางลบถูกลงโทษหรือถูกตำหนิ และ 2.การเรียนรู้โดยตัวแบบ (learning through modeling) แบนดูรา (Bandura. 1989: 1-60) ได้อธิบายกระบวนการที่สำคัญในการเรียนรู้โดยตัวแบบมีดังนี้ คือ กระบวนการสนใจ กระบวนการจดจำ กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนกับตัวแบบ และกระบวนการจูงใจ ดังนั้นในการจัดการเรียนการสอน ครูควรจัดประสบการณ์ที่เหมาะสม เลือกพฤติกรรมแบบอย่างที่มีเหมาะสม และกระตุ้นให้เด็กเรียนรู้พฤติกรรมตามแบบอย่างที่เหมาะสม

ทฤษฎีพัฒนาการทางอารมณ์ของออซุเบล ออซุเบล (Ausubel) ได้อธิบายการแสดงออกทางอารมณ์ว่า การแสดงออกทางอารมณ์นั้น มีขั้นตอนตามลำดับ ดังนี้ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ 2553: 127-133; อ้างอิงจาก Ausubel. 1970) ขั้นที่ 1 การตีความหมาย (Interpretative Phase) คือ การที่เรารับรู้เหตุการณ์นั้นๆ ว่ามีผลต่อตัวเราและความต้องการ หรือจุดมุ่งหมายของเราอย่างไร เหตุการณ์ที่เรารับรู้นั้นตรงกับประสบการณ์เดิมหรือไม่ ขั้นที่ 2 การเตรียมตอบสนอง (perpartory Reactive Phase) คือ ขั้นที่ร่างกายอยู่ในระยะที่รับอารมณ์และเตรียมการตอบสนองตามลักษณะต่างๆ ของอารมณ์ ขั้นที่ 3 การตอบสนองภายใน (Consummator Reactive Phase) คือ ขั้นที่ร่างกายและระบบประสาทตระหนักถึงลักษณะของอารมณ์ที่เกิดขึ้นเป็นผลให้ประสาทและอวัยวะการ

เคลื่อนไหวเตรียมพร้อมที่จะทำงานในการตอบสนองต่ออารมณ์ที่เกิดขึ้น ขั้นที่ 4 การตอบสนองปฏิกิริยาภายนอก (Reflective Reactive Phase) คือ ขั้นที่ร่างกายประมวลสภาพอารมณ์และตอบสนองออกมาเป็นปฏิกิริยาภายนอกตามรูปแบบของประสบการณ์เดิมที่ได้รับอิทธิพลมาจากการเลี้ยงดูและลักษณะเฉพาะของบุคลิกภาพ ทั้งนี้ ออซุเบล กล่าวว่าอารมณ์ของมนุษย์นั้นมีพัฒนาการตามระดับอายุเช่นกัน อารมณ์แต่ละชนิดของมนุษย์เกิดขึ้นในวัยต่างๆ ของมนุษย์ตามระดับขั้นพัฒนาการ ส่วนความกดดันของอารมณ์จะมากน้อยเท่าใดนั้น ก็ย่อมขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์ของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม ออซุเบล ได้แบ่งลักษณะอารมณ์ออกเป็น 2 ด้าน คือ 1) อารมณ์ดี (Positive Emotions) คืออารมณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อมนุษย์ได้รับรู้ในสิ่งที่เขาปรารถนาจะรับรู้ หรือตรงกับความปรารถนา อารมณ์ดี ได้แก่ มีจิตปฏิสัมพันธ์ (Affection) ร่าเริง (Joy) เห็นอกเห็นใจ (Sympathy) และอารมณ์ขัน (Humor) 2) อารมณ์ไม่ดี (Negative Emotions) คืออารมณ์พลัดพรากจากความรัก กลัว วิตกกังวล โกรธ ก้าวร้าว

ทฤษฎีพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ การ์ดเนอร์ (Gardner) (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2556: 53) ได้กล่าวถึงสติปัญญาของเด็กปฐมวัยที่มีการพัฒนาที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ จิตใจและสังคม หรือ ความฉลาดทางอารมณ์ ตามแนวคิดของการ์ดเนอร์ มีพัฒนาการที่เกี่ยวข้อง 2 ด้าน คือ 1) สติปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง (Interpersonal Intelligence) หมายถึง การรู้จักตนเอง การรู้จักอารมณ์ของตนเองสามารถเข้าใจอารมณ์ตามความรู้สึกสนองตอบต่อความต้องการของตนเอง โดยที่เด็กกล้าแสดงความคิดเห็นออกมาอย่างเปิดเผย มีความภูมิใจในตนเอง มีความยืดหยุ่นทางความคิด แก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้ มีการแสดงออกอย่างมีความสุข มีความอดทนรอคอยได้ สามารถทำงานให้สำเร็จ ปรับอารมณ์ได้เป็นปกติเร็ว 2) สติปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ (Intrapersonal Intelligence) หมายถึง การเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดของคนอื่น และรู้จักตอบสนองต่อผู้อื่น รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา สามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้ มีความสามารถในการสื่อสารและให้ความร่วมมือในการช่วยเหลือผู้อื่น

การเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยตามแนวคิดทฤษฎีพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ สรุปได้ว่า การเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ต้องให้เด็กเข้าใจตนเอง สามารถแสดงออกทางอารมณ์อย่างเปิดเผยตรงไปตรงมา สอดคล้องกับความสนใจและความต้องการของตนเอง แต่ต้องคำนึงถึงเรื่องการอดทนรอคอยหรือการยับยั้งควบคุมอารมณ์ตนเอง เมื่ออยากได้สิ่งของที่ต้องการแต่ไม่ใช่ของตนเอง หรือยังไม่สมควรได้ขณะนั้น ดังนั้นการจัดการเรียนรู้ต้องมีกิจกรรมที่เด็กมีส่วนร่วมในการเรียนรู้กับผู้อื่นเพื่อให้รู้จักตอบสนองต่อความต้องการของผู้อื่นด้วย เช่น การมีน้ำใจแบ่งปันสิ่งของการให้กำลังใจ รู้จักให้อภัย โดยการเอาใจเขามาใส่ใจเรา การรู้จักรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นโดยการชื่นชมความสำเร็จของผู้อื่นด้วย

ทฤษฎีจิตสังคมของอิริคสัน (Erikson. 1963)ได้พัฒนาพื้นฐานความเข้าใจของพัฒนาการด้วยอารมณ์ จิตใจ และสังคม ทั้งนี้ทุกคนจะผ่านขั้นตอนพัฒนาการ 8 ขั้นสำหรับเด็กปฐมวัยจะอยู่ใน 3 ขั้นแรก คือ ขั้นที่ 1 พัฒนาการของทารกในขวบปีแรกของชีวิต มีลักษณะไว้วางใจกับไม่ไว้วางใจ ขั้นที่ 2 คือความรู้สึกเป็นอิสระในตัวเองกับความละอายสงสัย เด็กในขั้นนี้มีการ

พัฒนาความภาคภูมิใจในความสำเร็จและความรู้สึกเป็นอิสระหรือสงสัยในความสามารถของตนเอง ในเด็กปฐมวัย เด็กเข้าสู่ขั้นที 3 ของอิริคสัน คือความริเริ่มกับความรู้สึกผิด เด็กเล็กมีความริเริ่มของตนเองและพยายามที่จะเป็นส่วนหนึ่งของสังคม การทำกิจกรรมที่ตนเองริเริ่มสำเร็จ จะยิ่งทำให้เด็กรู้สึกริเริ่มมากขึ้นแต่ถ้าล้มเหลวทั้งทางด้านกิจกรรมและด้านสังคมด้วยความรู้สึกผิดจะเข้าไปแทน

ดังนั้นจากการวิเคราะห์ทฤษฎีอธิบายได้ว่าการจัดการเรียนรู้ที่จะพัฒนาให้เด็กปฐมวัยมีความเข้าใจในผู้อื่นนั้นจะต้องจัดการกิจกรรมให้สอดคล้องกับวัย ครูควรสนับสนุนส่งเสริมให้เด็กได้ทดลองทำกิจกรรมต่างๆ ด้วยตนเองด้วยการเรียนรู้ ลองผิดลองถูก หากเด็กสนใจทำสิ่งใดแล้วได้ฟังคำอธิบายตอบข้อสงสัย แสดงความคิดเห็นแลกเปลี่ยนกันและกันระหว่างเด็กกับเด็ก เด็กกับครู ให้กำลังใจกันและกัน จะทำให้เด็กรู้สึกมีความสุขในการกล้าคิด กล้าถาม เด็กเห็นข้อผิดพลาดในการเรียนรู้จะทำให้เด็กรู้จักตนเอง รู้จักและเข้าใจผู้อื่น ตลอดจนสิ่งแวดล้อมมากยิ่งขึ้น

แนวคิดรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาจิตพิสัย แนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัย บลูม (Bloom) กล่าวถึง การเรียนรู้เพื่อพัฒนาด้านจิตพิสัยเป็นสิ่งที่เกี่ยวกับความรู้สึก อารมณ์ และทัศนคติที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของผู้เรียน ซึ่งได้มีการจัดลำดับขั้นของการเรียนรู้ไว้ 5 ขั้น ประกอบด้วย (ทิศนา แขมมณี. 2550: 237- 243; สุรางค์ โค้วตระกูล.2550: 272-274) คือ 1. การรับรู้หรือการใส่ใจ (Receiving or Attending) การที่ผู้เรียนได้รับรู้ค่านิยมที่ต้องการจะปลูกฝังในตัวผู้เรียน 2. การตอบสนอง (Responding) การตอบสนองต่อสิ่งเร้าด้วยความเต็มใจหรือแสดงความพอใจในการตอบสนอง ผู้เรียนเกิดความสนใจในค่านิยมที่ได้รับรู้ และมีโอกาสตอบสนองในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง

แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นวิธีการที่เน้นการจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนให้นักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ แต่ละกลุ่มประกอบด้วยสมาชิกที่มีความรู้ความสามารถแตกต่างกัน แต่ละคนจะต้องมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในการเรียนรู้และในความสำเร็จของกลุ่มทั้งโดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การแบ่งปันทรัพยากรการเรียนรู้รวมทั้งเป็นกำลังใจแก่กันและกัน สมาชิกในกลุ่มไม่เพียงแต่รับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองเท่านั้น แต่จะต้องรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม ความสำเร็จของแต่ละคนคือความสำเร็จของกลุ่ม ซึ่งประกอบองค์ประกอบที่สำคัญ ดังนี้ (ทิศนา แขมมณี. 2550: 99-101; อ้างอิงจาก Johnson; & Johnson.1994:31-32) 1.การพึ่งพาและเกื้อกูลกัน (positive interdependence) 2. การปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด (face to face interaction) 3.ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ของสมาชิกแต่ละคน (individual accountability) 4. การใช้ทักษะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและทักษะการทำงานกลุ่มย่อย (interpersonal and small group skills) 5. การวิเคราะห์กระบวนการกลุ่ม (group processing) การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยให้ผู้เรียนมีความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายมากขึ้น ทำให้การเรียนรู้มีความคงทนมากขึ้น มีแรงจูงใจ มีเหตุผล มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณมากขึ้น สร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนใส่ใจในผู้อื่นมากขึ้น เห็นคุณค่าของความแตกต่างความหลากหลายและการประสานสัมพันธ์ของกลุ่ม ทำให้ผู้เรียนเรียนอย่างมีความสุข รู้สึกดีต่อ

ตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเองสามารถเผชิญกับความปัญหาต่างๆ ได้ และนำสู่การพัฒนาทักษะทางสังคม ซึ่งทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นก็เป็นส่วนหนึ่งของทักษะทางสังคม

จากการประมวลเอกสาร วิเคราะห์ สังเคราะห์ ทฤษฎี แนวคิด หลักการที่เกี่ยวกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นและการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงสรุปมาเป็นรูปแบบการเรียนสอนเพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ได้ 4 ขั้น ดังนี้

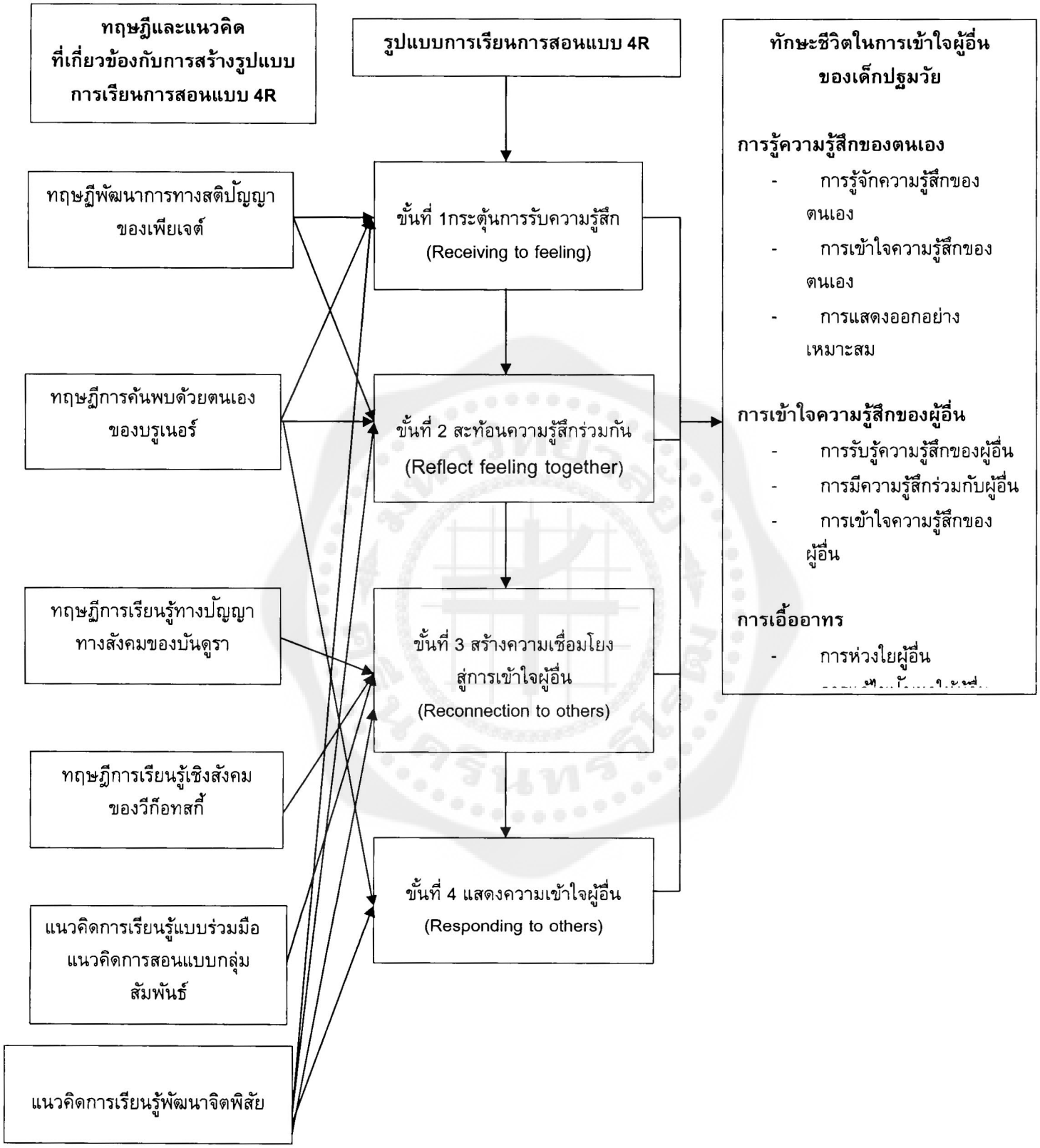
1. ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) หมายถึง ขั้นเริ่มต้นของการกระตุ้นให้เด็กเกิดการกระทบทางอารมณ์ ความรู้สึก กระตุ้นให้เด็กสนใจ สังเกตอารมณ์ ความรู้สึกที่แสดงออกผ่านทางสีหน้า กิริยาท่าทาง คำพูด จากสื่อต่างๆ ได้แก่ นิทาน รูปภาพเหตุการณ์หรือเรื่องราวต่างๆ เพื่อเป็นพื้นฐานนำไปสู่การเข้าใจความคิด ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น มาจากแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์ ที่กล่าวว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมหรือเหตุการณ์ต่างๆ ของคน จะทำให้คนสะสมประสบการณ์ และปรับตัวเพื่อรับข้อความรู้จากประสบการณ์นั้นด้วยการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง กระบวนการปรับประสบการณ์สู่การเรียนรู้เป็นกลไกทางสมอง เมื่อบุคคลรับสิ่งเร้าหรือความรู้ใหม่เข้าไป ก็มีการปรับโครงสร้างของระบบความคิดใหม่เพื่อให้ตนเองสามารถปรับตัวให้เหมาะสมกับสิ่งแวดล้อมหรือสิ่งเร้าใหม่ ๆ ความรู้ใหม่ และการส่งเสริมให้เด็กมีส่วนร่วมในการอภิปรายปัญหาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันและกัน ทำให้มองเห็นมุมมองของผู้อื่น (อาร์บัทโนท์ และฟอสท์. 2541: 26; สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 68-75)

2. ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) หมายถึง ขั้นการสะท้อนความคิด ความรู้สึกของตนเองในมุมมองของตนเอง จากประสบการณ์ที่ได้รับผ่านการฟังนิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ ร่วมกันเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้ความคิด ความรู้สึกในมุมมองผู้อื่น จากการสนทนาซักถามโดยใช้คำถามปลายเปิดที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความคิดเห็นทางด้านความคิด ความรู้สึก อารมณ์ทั้งในมุมมองของตนเอง และในมุมมองของผู้อื่น มาจากแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียจท์และบูรเนอร์ที่กล่าวถึงการเรียนรู้ที่ค้นพบด้วยตนเอง สามารถถ่ายทอดหรือสะท้อนความคิดออกมาได้ โดยใช้สัญลักษณ์ที่เป็นภาษา และแนวคิดรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาจิตพิสัย แนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัย บลูม (Bloom) ที่เกี่ยวกับความรู้สึกอารมณ์ และทัศนคติที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของผู้เรียน คือ จะต้องกระตุ้นการรับรู้สิ่งที่ต้องการจะปลูกฝังในตัวผู้เรียน ตอบสนองต่อสิ่งเร้าด้วยความเต็มใจเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในค่านิยมที่ได้รับรู้ แสดงพฤติกรรมตอบสนองในทางที่ดี เห็นประโยชน์ที่เกิดขึ้นกับตนหรือผู้อื่น เห็นคุณค่าสิ่งนั้น เข้ามาอยู่ในระบบค่านิยมของตนและสร้างเป็นลักษณะนิสัย

3. ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) หมายถึง ขั้นกระตุ้นให้เด็กได้แสดงความรู้สึกนึกคิดของตนเอง สู่การเข้าใจผู้อื่นด้วยการสวมบทบาทสมมติเป็นตัวละครต่างๆ ในเรื่องราวนั้นๆ หรือภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ ประกอบสื่ออุปกรณ์ มาจากแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของบันดูรา ที่มีความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนรู้ของคนเราสามารถเรียนรู้การแสดงพฤติกรรมใหม่ๆ มากมาย โดยการสังเกตจากพฤติกรรมของบุคคลอื่นที่ตนได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์ด้วย และสิ่งแวดล้อมต่างๆ ก็มีอิทธิพล และเป็นตัวกำหนดซึ่งกันและกันของ

กระบวนการเรียนรู้นั้น ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบูรเนอร์ ที่การเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมจะนำไปสู่การค้นพบด้วยตนเอง และสามารถถ่ายทอดประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่างๆ โดยการใช้สัญลักษณ์หรือภาษา สะท้อนความคิดหรือการอภิปรายจะทำให้ได้ข้อสรุปที่หลากหลาย และเกิดแนวทางใหม่เพื่อนำไปปฏิบัติ ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของวีก็อทสกี้ ที่กล่าวถึงการสร้างการเรียนรู้ด้วยตนเองโดยมีเพื่อนและครูเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือหรือชี้แนะจะช่วยให้เด็กสามารถพัฒนาการเรียนรู้ และแนวคิดรูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ แนวคิดการสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์ ที่ผู้เรียนเรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม โดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การแบ่งปันทรัพยากรการเรียนรู้ร่วมกัน เป็นกำลังใจแก่กันและกัน รับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง รับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม ทำให้การเรียนรู้มีความคงทน มีแรงจูงใจ มีเหตุผล มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณมากขึ้นสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนใส่ใจในผู้อื่นมากขึ้น เห็นคุณค่าของความแตกต่างทำให้เข้าใจตนเองและผู้อื่น

4. ขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) หมายถึง ขั้นที่เด็กแสดงความเข้าใจต่อผู้อื่น โดยร่วมกันสะท้อนความคิด ความเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และความเข้าใจในผู้อื่นจากเรื่องราว ในเงื่อนไขของการกำหนดสถานการณ์ที่แสดงออกผ่านการสวมบทบาทสมมติ ร่วมกันสรุปและนำเสนอความคิดเห็นเป็นรายบุคคลหรือร่วมกันเป็นกลุ่ม นำเสนอผ่านการสะท้อนออกมาเป็นการแสดงออกทางคำพูด ท่าทาง หรือผลงานวาดภาพ มาจากแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์ กล่าวว่า การเรียนรู้เกิดจาการพัฒนาการทางสติปัญญา ซึ่งเป็นกระบวนการภายในสมอง แต่จะพัฒนาได้ดีเพียงใดขึ้นอยู่กับประสบการณ์ และสิ่งแวดล้อมรอบตัว การเรียนรู้เกิดขึ้นเมื่อบุคคลประมวลข้อมูลข่าวสารจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ซึ่งจะนำไปสู่การค้นพบด้วยตนเอง และสามารถถ่ายทอดประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ โดยการใช้สัญลักษณ์ หรือภาษา ซึ่งภาษาเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความคิด (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 213) การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มีขั้นตอนปรากฏดังภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดและความเชื่อมโยงของแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสร้างรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

บทที่ 3
วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) มีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย และสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย โดยการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยแบ่งวิธีดำเนินการวิจัย ดังนี้

1. การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
2. การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

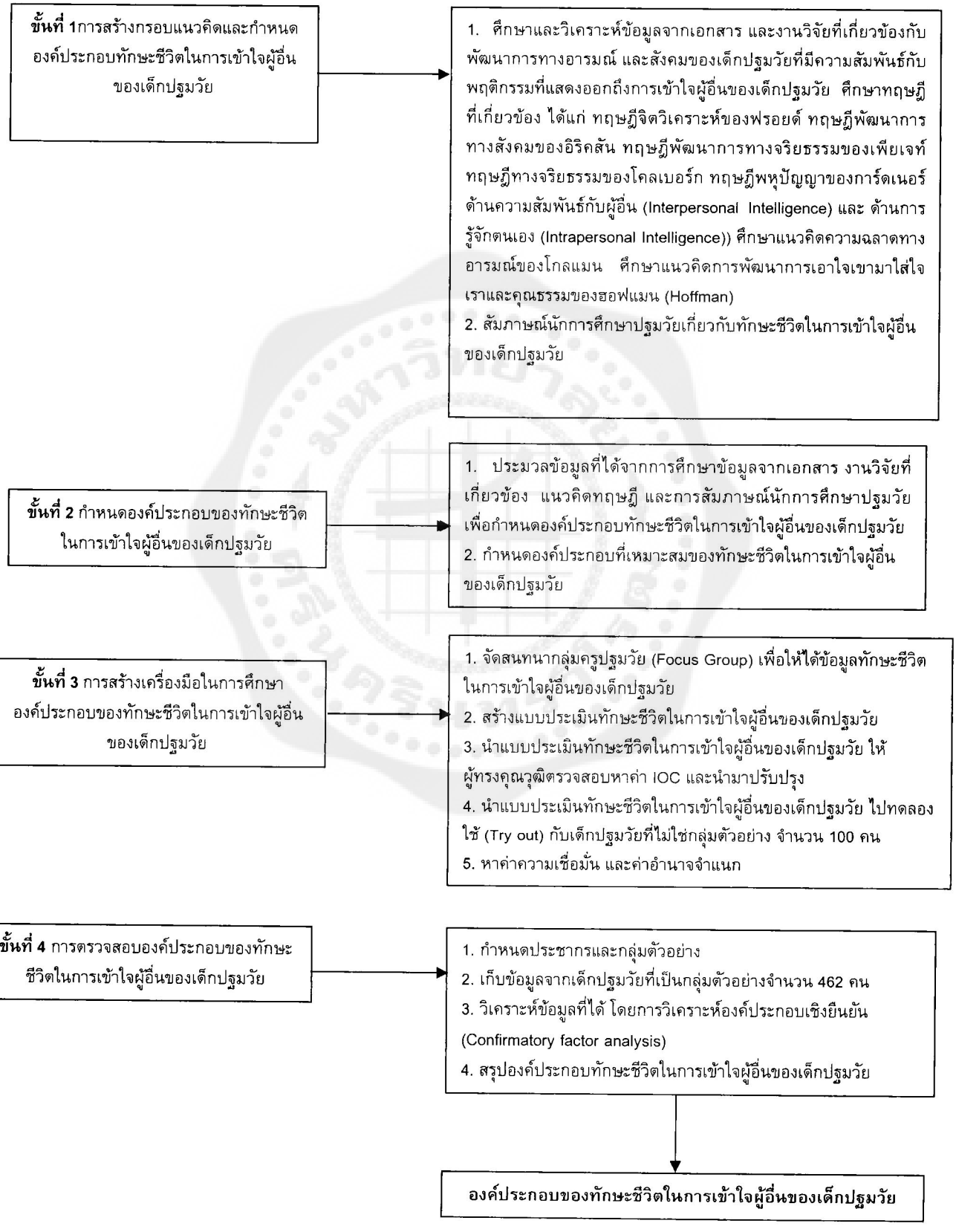
ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ระยะที่ 2 การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

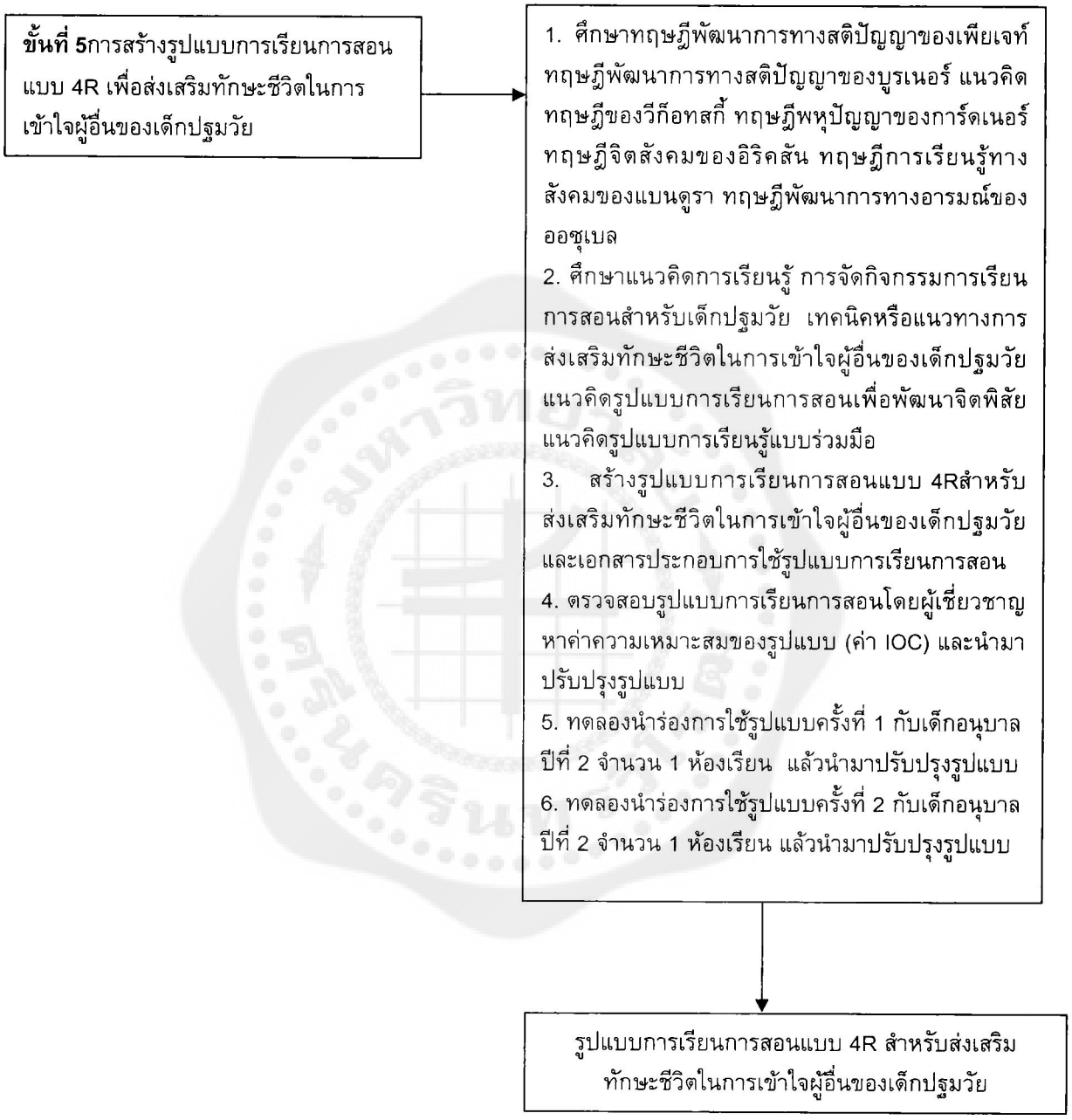
ระยะที่ 3 การส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

3. การเก็บรวมรวมข้อมูล
4. การวิเคราะห์ข้อมูล

ระยะที่ 1การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย



ระยะที่ 2 การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย



ระยะที่ 3 การส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

ขั้นที่ 6 การส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

1. กำหนดกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กปฐมวัยจำนวน 2 ห้องเรียน จากการเลือกแบบเจาะจง แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม
2. กำหนดแผนการทดลองแบบ Pretest-Posttest Control Group Design
3. ทดสอบก่อนการทดลอง ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย (Pre-test)
3. ทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยกับกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมใช้การจัดการเรียนการสอนแบบปกติ เป็นระยะเวลา 8 สัปดาห์
4.ทดสอบหลังการทดลอง ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมหลังการทดลองด้วยแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย (Post-test)
5. เปรียบเทียบคะแนนทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ก่อนและหลังการทดลองในกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม
6. สรุปผลการทดลอง

1. การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ เด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามหาสารคาม

1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

1.2.1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในระยะการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยเป็นเด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามหาสารคาม ประกอบด้วย 3 เขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi – Stage Random Sampling) จำนวน 462 คน โดยใช้เกณฑ์การพิจารณาขนาดกลุ่มตัวอย่างของคอมเรย์และลี (Comrey; & Lee: 1992: Online) ที่เสนอให้ขนาดกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบที่ดีคือ จำนวน 300 คน

1.2.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เป็นเด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2558 โรงเรียนอนุบาลกันทรวิชัย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามหาสารคาม เขต 1 ที่ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 2 ห้องเรียน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R จำนวน 27 คน และกลุ่มควบคุมได้รับการจัดการเรียนการสอนแบบตามปกติ จำนวน 27 คน

2. การพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยนำเสนอการพัฒนาเครื่องมือและการหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังนี้

1. ขั้นตอนในการสร้างแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

1.1 ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ซึ่งประกอบด้วย ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการด้านสังคม ได้แก่ 1) ทฤษฎีบุคลิกภาพของ ฟรอยด์ เชื่อว่าประสบการณ์ที่มนุษย์ประสบในแต่ละขั้นพัฒนาการในวัยเด็กเป็นสิ่งสำคัญและมีอิทธิพลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพด้านต่าง ๆ ในวัยผู้ใหญ่เป็นอย่างมากโครงสร้างบุคลิกภาพของมนุษย์ประกอบด้วย 3 ส่วนสำคัญ คือ อิด (Id) อีโก้ (Ego) ซุปเปอร์อีโก้ (Superego) ซึ่งมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดคือ อีโก้เกิดขึ้นเพื่อจะไปถึงสิ่งที่อิดต้องการ โดยแก้ปัญหาด้วยการมองโลกในแง่แห่งความเป็นจริง ซุปเปอร์อีโก้เป็นโครงสร้างของบุคลิกภาพที่เกิดขึ้นโดยมีกฎเกณฑ์ของสังคมและจริยธรรมเข้ามาเกี่ยวข้อง ซึ่งเกิดจากการอบรมขัดเกลาทางสังคมของผู้ใหญ่ด้วยการให้รางวัลหรือลงโทษ ทำให้เมื่อเติบโตขึ้นเรียนรู้จากกฎเกณฑ์ของสังคม รู้ผิดชอบชั่วดีมีศีลธรรม อีกทั้งยังไปชุประงับความต้องการบางอย่างของอิดและจะช่วยให้อีโก้คิดหาทางไปสู่จุดหมายอย่างดีที่สุด โดยคำนึงถึงกรอบจริยธรรมของสังคมที่ตนอยู่ 2) ทฤษฎีบุคลิกภาพของอีริคสันที่เน้นความ

สำคัญของเด็กปฐมวัยว่าเป็นวัยที่กำลังเรียนรู้ สิ่งแวดล้อมรอบตัว บุคลิกภาพจะสามารถพัฒนาได้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับแต่ละช่วงของอายุเด็กประสบสิ่งที่พอใจตามขั้นพัฒนาการต่างๆ ของแต่ละวัยมากเพียงใดถ้าเด็กได้รับการตอบสนองต่อสิ่งที่ตนพอใจในช่วงอายุนั้น เด็กจะมีพัฒนาการทางบุคลิกภาพที่ดีและเหมาะสม 3) ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจท์ จากแนวคิดของเพียเจท์พัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลขึ้นอยู่กับพัฒนาการทางสติปัญญาเด็กปฐมวัยมีพัฒนาการทางจริยธรรมมาจากบิดามารดา ครูและเด็กที่โตกว่า เด็กเชื่อว่าพฤติกรรมใดถูกต้องหรือดี ก็ต่อเมื่อผู้แสดงพฤติกรรมได้ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์กในระดับก่อนกฎเกณฑ์ หรือก่อนมีจริยธรรม โดยตัดสินใจกระทำ เพื่อประโยชน์ของตนเองเป็นสำคัญ มีรางวัลและการลงโทษเป็นแรงกระตุ้นพฤติกรรม ในการปลูกฝังจริยธรรมแก่เด็ก คือการเป็นตัวแบบที่สำคัญ ให้เด็กเลียนแบบ ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

1.2 ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาเอกสารแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ได้แก่ 1) แนวคิดทฤษฎีการเข้าใจผู้อื่นของฮอฟแมน (Hoffman) ได้อธิบายลำดับขั้นตอนในการรับรู้สึกและการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มีความสามารถในการสวมบทบาท (Role – taking) เด็กเริ่มรู้ว่าคนอื่นรู้สึกต่างจากตนเองซึ่งขึ้นอยู่กับพื้นฐาน ประสบการณ์แต่ละคน สามารถกระตุ้นให้เด็กรับรู้สึกจากการได้ยินข้อมูลเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่น แม้ว่าจะไม่มีบุคคลนั้นอยู่ได้ เด็กจะรับรู้ความรู้สึกในเงื่อนไขชีวิตของผู้อื่น ซึ่งขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของเด็กแต่ละคน 2) แนวคิดของเซลแมน (Selman) อธิบายความสามารถในการเข้าใจทัศนะผู้อื่นของเด็กว่าจะพัฒนาไปตามระดับอายุ เด็กปฐมวัยพอจะเข้าใจว่าตนเองและผู้อื่นอาจมีความคิดความรู้สึกต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งต่างกันได้ แต่เด็กก็ยังใช้ความคิดและความรู้สึกของตนเองอธิบายความคิดและความรู้สึกของผู้อื่นอยู่ สะท้อนให้เห็นว่าเด็กยังยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง 3) แนวคิดของฟลาเวล (Flavell) ได้อธิบายพัฒนาการการเข้าใจผู้อื่นว่าเด็กแสดงอารมณ์ตามผู้ใหญ่ได้ ต่อจากนั้นเด็กสามารถอนุมานความรู้สึกที่มีในบุคคลอื่น และสามารถอนุมานความรู้สึกของผู้อื่นโดยที่ตนไม่มีความรู้สึกร่วมด้วยในที่สุด และความเข้าใจเกี่ยวกับอารมณ์ ของเด็กระยะแรกเด็กจะแยกอารมณ์ทางบวกและอารมณ์ทางลบออกจากกันได้อย่างกว้างๆ ต่อมาเด็กจะสามารถแยกได้อีกว่าความรู้สึกที่ไม่ดีนั้นยังมีความโกรธ เศร้า หรือกลัว โดยดูที่สีหน้าหรือสิ่งที่เกิดขึ้น

จากการศึกษาจากเอกสารที่เกี่ยวข้องทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยนั้นประกอบด้วยด้านการรู้และแสดงออกทางอารมณ์ของตนเอง การเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น การแสดงออกต่อผู้อื่นในการช่วยเหลือ แก้ไขปัญหา ปลอบโยน เอื้ออาทรต่อผู้อื่น

1.3 การสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ในการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิเชี่ยวชาญทางด้านการศึกษาปฐมวัย นักจิตวิทยา และผู้ดำเนินงานด้านสังคมสงเคราะห์ จำนวน 5 ท่าน เพื่อสร้างกรอบแนวคิดทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ดังนี้

1. รองศาสตราจารย์ ดร.อารี พันธ์มณี อาจารย์ประจำหลักสูตรศิลปะศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาเพื่อการพัฒนามนุษย์ มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต กรุงเทพมหานคร

2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิระพร ชะโน รองผู้อำนวยการศูนย์บริการวิชาการและเผยแพร่นวัตกรรมทางการศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

3. ครูสุธาสินี น้อยอินทร์ บ้านโฮมฮัก มูลนิธิสุธาสินี น้อยอินทร์เพื่อเด็กและเยาวชน จังหวัดยโสธร

4. อาจารย์สืบศักดิ์ น้อยดัด สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย สถาบันอาศรมศิลป์ กรุงเทพมหานคร

5. อาจารย์กณิการ์ พงศ์พันธุ์สถาพร ครูผู้สอนระดับชั้นอนุบาล โรงเรียนสาธิตพัฒนา กรุงเทพมหานคร

ผู้วิจัยดำเนินการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในประเด็นดังต่อไปนี้ 1) ความคิดเห็นเกี่ยวกับคุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น 2) ปัจจัยและหลักการส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยมีทักษะชีวิตความเข้าใจผู้อื่น 3) วิธีการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย เพื่อใช้เป็นแนวทางในการสร้างแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ซึ่งสามารถสรุปสาระสำคัญได้ดังนี้

ประเด็นที่ 1 ผลจากการวิเคราะห์การบันทึกคำสัมภาษณ์ความคิดเห็นเกี่ยวกับคุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น สรุปได้ว่าคุณลักษณะของเด็กปฐมวัยที่มีทักษะชีวิตในการข้าใจผู้อื่นเด็กจะแสดงออกผ่านทางสีหน้า ท่าทาง การกระทำ คำพูด เด็กปฐมวัยสามารถเรียนรู้การเข้าใจผู้อื่นได้ เข้าใจได้จากประสบการณ์ที่เด็กได้รับการถ่ายทอดจากพ่อแม่ผู้ใหญ่ที่เกี่ยวข้องกับตัวเด็ก กระทำต่อเด็ก ตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก การแสดงออกที่เป็นคำพูด และการแสดงออกที่เป็นการกระทำ เด็กปฐมวัยจะเข้าใจผู้อื่นนั้นจะต้องประกอบด้วยการรับรู้เข้าใจ เกิดการตอบสนองซึ่งอาจแสดงออกมาเป็นพฤติกรรมหรือคำพูด การแสดงออกที่เป็นคำพูดในความห่วงใยผู้อื่น การแสดงออกที่เป็นการกระทำ เช่น การแบ่งปัน การช่วยเหลือ ต่อเพื่อน สัตว์ สิ่งของ

ประเด็นที่ 2 ปัจจัยและหลักการส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยมีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ประสบการณ์ตรงที่เด็กได้รับจากการอบรมเลี้ยงดูจากพ่อแม่ ผู้ใหญ่ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ความรักความห่วงใยใส่ใจตัวเด็ก การเป็นแบบอย่างที่ของผู้ใหญ่ที่แสดงออกต่อเด็กไม่ว่าจะเป็นคำพูด หรือการกระทำ และเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมที่แสดงถึงการเข้าใจเห็นใจผู้อื่น แล้วได้รับแรงเสริม เด็กก็จะเกิดการเรียนรู้ และแสดงพฤติกรรมนั้นๆ อีกทั้ง เพื่อน สัตว์เลี้ยง หรือสิ่งต่างๆ ที่เด็กพบเห็นจากสื่อต่างๆ เช่น โทรทัศน์ การ์ตูน ประสบการณ์กับสถานการณ์นั้นๆ เด็กสามารถสังเกตจากสีหน้า น้ำเสียง กิริยา ท่าทางของบุคคล และบอกสถานการณ์ได้ และแสดงความรู้สึกได้สอดคล้องกับสถานการณ์

ประเด็นที่ 3 วิธีการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย สามารถประเมินได้จากการสังเกตพฤติกรรมของเด็กจากเหตุการณ์ต่างๆ ในชีวิตประจำวัน หรือจากการสร้างสถานการณ์ เพื่อสังเกตการแสดงออกท่าสีหน้า ท่าทาง คำพูด และการปฏิบัติต่อผู้อื่น หรืออาจสร้างสถานการณ์

จากประเด็นการสัมภาษณ์สรุปได้ว่า สรุปลักษณะการแสดงออกในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยคือการที่เด็กได้เรียนรู้จักอารมณ์ของตนเองที่เชื่อมโยงกับการแสดงออกทางอารมณ์ของผู้อื่น ที่แสดงผ่านสีหน้า (ครุ่นคิด กังวล ยิ้ม หัวเราะ) กิริยาท่าทาง (ดีใจ เสียใจ เศร้า มองตาม) คำพูด (คำพูดที่แสดงออกถึงการตักเตือน คำพูดแสดงออกถึงการปลอบโยน คำพูดที่แสดงออกถึงการถามไถ่) ทำให้เด็กเรียนรู้ถึงการเข้าใจผู้อื่น

1.4 การสนทนากลุ่ม (Focus Group) เพื่อสำรวจความคิดเห็นเบื้องต้นของครูปฐมวัยและผู้ปกครองเด็กปฐมวัย จำนวน 8 คน เพื่อให้ได้ข้อมูลพฤติกรรมของเด็กปฐมวัยเกี่ยวกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ศึกษามาประมวลเป็นองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นที่มีความเหมาะสมกับเด็กปฐมวัย ได้แก่ การรู้ความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และการเอื้ออาทร และสนทนากลุ่มในประเด็นที่เกี่ยวข้องเพื่อกำหนดตัวชี้วัดทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

2. การสร้างแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยดำเนินการสร้างแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยตามนิยามศัพท์เฉพาะที่กำหนดเพื่อประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ใน 3 องค์ประกอบ คือ 1) การรู้ความรู้สึกของตนเอง 2) การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น 3) การเอื้ออาทร แต่ละด้านประกอบด้วย 3 ตัวชี้วัด รวมทั้งหมด 9 ตัวชี้วัด แต่ละตัวชี้วัดประกอบด้วยข้อความบ่งชี้ 5 รายการ รวมจำนวนข้อความบ่งชี้ 45 รายการ และออกแบบเป็นมาตรประเมินค่า 4 ระดับ และออกแบบเกณฑ์การให้คะแนน (Scoring Rubric) ดังนี้

คะแนน 1 เมื่อเด็กไม่แสดงออกหรือปฏิเสธการแสดงออก
คะแนน 2 เมื่อเด็กแสดงออกได้โดยให้ผู้อื่นบอกทุกครั้ง
คะแนน 3 เมื่อเด็กแสดงออกได้ด้วยตนเองเป็นบางครั้งและบางครั้งต้องให้ผู้อื่นบอก
คะแนน 4 เมื่อเด็กแสดงออกได้ด้วยตนเองเป็นส่วนใหญ่

ตัวอย่างแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ชื่อ (ด.ญ. / ด.ช.).....อายุ.....ปี.....เดือน

ชั้น.....โรงเรียน.....

วันที่ .....

โปรดทำเครื่องหมาย /ลงในช่องระดับประเมินที่เป็นการแสดงออกจริงของเด็กตามเกณฑ์กาประเมินที่กำหนดให้

องค์ประกอบที่ 1การรู้ความรู้สึกของตนเอง				
• **การรู้จักความรู้สึกของตนเอง**	**ระดับประเมิน**			
1. บอกความรู้สึกหรือความต้องการที่เกิดขึ้นทางร่างกาย	①	②	③	④
2. บอกปฏิเสธสิ่งที่ไม่ต้องการ	①	②	③	④
3.				
องค์ประกอบที่ 2 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น				
• **การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น**	**ระดับประเมิน**			
16. ใช้คำพูดที่บ่งบอกความรู้สึกของผู้อื่น	①	②	③	④
17. ถามไถ่ความทุกข์ ความเสียใจของเพื่อน	①	②	③	④
18.				
องค์ประกอบที่ 3 การเอื้ออาทร				
• **การห่วงใยผู้อื่น**				
31. ใช้คำพูดแสดงความห่วงใยในความปลอดภัยของผู้อื่น	①	②	③	④
32. คอยดูแลเมื่อเพื่อนไม่สบายหรือได้รับบาดเจ็บ	①	②	③	④
33.				

การหาคุณภาพแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

มีวิธีดำเนินการดังนี้

1. นำแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่สร้างแล้วเสร็จ เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน พิจารณาตรวจสอบเกี่ยวกับการใช้ภาษา และความสอดคล้องของข้อความบ่งชี้ในแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยกับนิยามศัพท์ในแต่ละด้านเป็นรายข้อ ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ดังนี้

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรัญ ซุยกระเดื่อง อาจารย์ประจำสาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

2. อาจารย์ ดร.ครรชิต แสนอุบล อาจารย์ประจำภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

3. อาจารย์ ดร.มิ่ง เทพครเมือง อาจารย์กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายประถม)

4. อาจารย์ ดร.ปิยลักษณ์ พฤกษะวัน ประธานสาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

5. อาจารย์ปัณณพร สุขประเสริฐ รองผู้อำนวยการ โรงเรียนหัวหินวิทยาลัย แผนกอนุบาล

โดยกำหนดระดับความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ ดังนี้

+1 เมื่อแน่ใจว่าข้อความนั้นเป็นตัวบ่งชี้ถึงการมีทักษะชีวิตการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

0 เมื่อไม่แน่ใจว่าข้อความนั้นเป็นตัวบ่งชี้ถึงการมีทักษะชีวิตการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

-1 เมื่อแน่ใจว่าข้อความนั้นไม่เป็นตัวบ่งชี้ถึงการมีทักษะชีวิตการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ผู้วิจัยนำคะแนนการพิจารณาแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยจากผู้เชี่ยวชาญ มาหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อความบ่งชี้ในแบบประเมินกับนิยามศัพท์ โดยค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective Congruence : IOC) มีค่ามากกว่า หรือเท่ากับ 0.5 ขึ้นไป (บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์. 2557: 90) และปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

2. นำแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ไปทดลองใช้ (Try out) กับเด็กปฐมวัยชั้นอนุบาล 2 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การประถมศึกษามหาสารคาม เขต 1 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 100 คน

3. นำข้อมูลมาหาค่าความเชื่อมั่นและค่าอำนาจจำแนกของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย โดยผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้ (Try out) มาวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นความสอดคล้องภายในโดยหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha-Coefficient) ของครอนบัค (Cronbach) ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาโดยรวมทั้งฉบับ เท่ากับ 0.974 ในรายองค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาโดยรวม เท่ากับ 0.923 องค์ประกอบด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาโดยรวม เท่ากับ 0.925 องค์ประกอบด้านการเอื้ออาทร ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาโดยรวม เท่ากับ 0.947 และ หาค่าอำนาจจำแนกรายข้อโดยใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อความบ่งชี้กับคะแนนรอบปรับแก้ (Corrected Item-Total Correlation) (บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์. 2554: 16-19) ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะข้อความบ่งชี้ที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 จำนวน 45 ข้อ ซึ่งได้ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ อยู่ระหว่าง 0.443 – 0.824

4. การตรวจสอบองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย คือ เด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การประถมศึกษา จังหวัดมหาสารคาม

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย เป็นเด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การประถมศึกษา จังหวัดมหาสารคาม ประกอบด้วย 3 เขตพื้นที่การศึกษา ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi – Stage Random Sampling) จำนวน 462 คน โดยใช้เกณฑ์การพิจารณาขนาดกลุ่มตัวอย่างของคอมเรย์และลี (Comrey; & Lee: 1992: Online) ที่เสนอให้ขนาดกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบที่ดีคือ จำนวน 300 คน

ผู้วิจัยนำแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย จำนวน 45 ข้อ ไปเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การประถมศึกษา จังหวัดมหาสารคาม ทั้ง 3 เขตพื้นที่การศึกษา จำนวน 462 คน โดยขอความร่วมมือคุณครูผู้สอนเข้ารับการประชุมเชิงปฏิบัติการเพื่อสร้างความรู้ความเข้าใจที่ตรงกันในวิธีการใช้แบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ซึ่งครูประจำชั้นจะเป็นผู้สังเกตและประเมินการแสดงออกของเด็กปฐมวัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย นำข้อมูลมาวิเคราะห์โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL 8.72) เพื่อแสดงองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นที่ของเด็กปฐมวัยที่แท้จริงและสรุปองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

2. ขั้นตอนในการสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

จากการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ชัดเจนแล้วผู้วิจัยจึงดำเนินการสร้างรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย โดยมีขั้นตอนดังนี้

2.1 ศึกษาทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม ทฤษฎีพัฒนาการทางอารมณ์ แนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัย แนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือ สรุปดังนี้

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์ ได้อธิบายทฤษฎีนี้ว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมหรือเหตุการณ์ต่างๆ ของคนจะทำให้คนสะสมประสบการณ์ และปรับตัวเพื่อรับข้อความรู้จากประสบการณ์นั้นด้วยการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง กระบวนการปรับประสบการณ์สู่การเรียนรู้นี้เป็นกลไกทางสมองประกอบด้วย 2 กระบวนการใหญ่ คือ กระบวนการซึมซับ (Assimilation) เป็นกระบวนการของการนำข้อมูลที่ได้สัมผัสจากประสบการณ์แล้วซึมเข้าสู่กรอบความรู้ที่มีอยู่เดิม หากข้อมูลที่รับใหม่ไปสอดคล้องกับข้อความรู้เดิมจะปรับเข้าสู่กระบวนการรับความรู้ (Accommodation) ด้วยการคิดวิเคราะห์เกิดเป็นหน่วยความรู้ใหม่ (Schema) ซึ่งกระบวนการนี้จะพัฒนาไปตามวัยของเด็ก (กุลยา ตันติผลาชีวะ. 2545: 22; อ้างอิงจาก Longstreet and Shane.1993.) เพียเจท์ เน้นขบวนการทำงานภายในตัวผู้เรียนมากกว่าสิ่งเร้าที่มากระตุ้นผู้เรียน สิ่งที่มากระตุ้นนั้นควรจะอยู่ในระดับที่วุฒิภาวะของเด็กจะสามารถเข้าถึงการจัดประสบการณ์ที่มีคุณค่าหรือกิจกรรมในการสอนที่จะช่วยกระตุ้นให้เด็กคิด รวมทั้งการให้เด็กได้จัดกระทำกับวัตถุต่างๆ จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ในสิ่งใหม่ๆ(สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. ม.ป.ป.: 20) จากพัฒนาการทางสติปัญญาตามแนวคิดของเพียเจท์ ครูเป็นผู้มีส่วนสำคัญในการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้เด็กได้ลงมือปฏิบัติ แสดงความรู้สึก ความคิดเห็นต่างๆ กระตุ้นการสื่อสารทางภาษาร่วมกับผู้อื่น ซึ่งจะช่วยลดปัญหาความขัดแย้งที่อาจเกิดขึ้นและแสดงความรู้สึก ความคิดเห็นสื่อสารออกมาได้สอดคล้องกับสถานการณ์

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์ ได้อธิบายว่าการเรียนรู้ของเด็กเกิดจากกระบวนการทำงานภายในอินทรีย์ เน้นความสำคัญของสิ่งแวดล้อมและวัฒนธรรมแวดล้อม ซึ่งมีผลต่อความงอกงามทางสติปัญญาของเด็ก (เยาวพา เดชะคุปต์. 2542ก : 67) การเรียนรู้เกิด จากพัฒนาการทางสติปัญญา ซึ่งเป็นกระบวนการภายในสมอง แต่จะพัฒนาได้ดีเพียงใดขึ้นอยู่กับประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมรอบตัว การเรียนรู้เกิดขึ้นเมื่อเด็กประมวลข้อมูลข่าวสารจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมซึ่งจะนำไปสู่การค้นพบด้วยตนเอง และสามารถถ่ายทอดประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่างๆ โดยการใช้สัญลักษณ์หรือภาษา ซึ่งภาษาเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความคิดในการจัดการเรียนการสอน ครูควรจัดสภาพแวดล้อมให้ข้อมูลต่างๆ เกี่ยวกับสิ่งที่จะให้เด็กเรียนรู้ กระตุ้นให้เด็กได้คิดทบทวนประสบการณ์ที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรมเพื่อหาข้อสรุป ซึ่งผลจาก

การสะท้อนความคิดหรือการอภิปรายจะทำให้ได้ข้อสรุปที่หลากหลาย และเกิดแนวทางใหม่เพื่อนำไปปฏิบัติ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 213)

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของวีก็อทสกี้ เน้นความสำคัญของวัฒนธรรมและสังคมการเรียนรู้ที่มีต่อการพัฒนาการทางสติปัญญา และพัฒนาการทางสติปัญญาจะเพิ่มถึงขั้นสูงสุดตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้ เมื่อได้รับการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับเด็ก วีก็อทสกี้ ได้กล่าวถึง พื้นที่รอยต่อของพัฒนาการ (The Zone of Proximal Development) การช่วยเหลือเด็กให้มีพัฒนาทางสติปัญญาอย่างเต็มศักยภาพของแต่ละคน วีก็อทสกี้ อธิบายว่าเด็กแต่ละคนที่อยู่ในวัยเดียวกันจะมีบริเวณของความใกล้เคียงพัฒนาการทางสติปัญญาแตกต่างกัน บางคนอยู่เหนือ Zone of Proximal growth บางคนอยู่ระหว่าง และบางคนอยู่ต่ำกว่า การช่วยเหลือให้เด็กเรียนรู้นี้เรียกว่า Scaffolding คือการให้ความช่วยเหลือเด็กในการเรียนรู้ในสิ่งที่เด็กไม่สามารถทำได้ด้วยตนเอง ดังนั้นการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่มเป็นการเปิดโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กัน ได้สร้างความรู้ความเข้าใจด้วยตนเองขยายความรู้ และประสบการณ์จากการลงมือกระทำ และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนพร้อมทั้งสร้างการเรียนรู้ด้วยตนเองโดยมีเพื่อนและครูเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือหรือชี้แนะจะช่วยให้เด็กสามารถพัฒนาการเรียนรู้ไปถึงระดับที่ศักยภาพของเด็กสามารถพัฒนาไปได้ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 62-63; อ้างอิงจาก Palincsar; & Brown. 1989: 117-175)

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของบันดูรา บันดูรามีความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนรู้ของคนเราว่าสามารถเรียนรู้การแสดงพฤติกรรมใหม่ๆ มากมาย โดยการสังเกตจากพฤติกรรมของบุคคลอื่นที่ตนได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์ด้วย และสิ่งแวดล้อมต่างๆ ก็มีอิทธิพล และเป็นตัวกำหนดซึ่งกันและกันของกระบวนการเรียนรู้นั้น (วรรณี ลิมอักษร. 2554: 92; อ้างอิงจาก Woolfolk. 1995: 320) การเรียนรู้ดังกล่าวทำให้เกิดพฤติกรรม 2 ประเภทคือ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. 2549: 146-147; สุรางค์ โค้วตระกูล. 2549: 239) 1.การเรียนรู้จากผลการตอบสนอง (learning by reponse consequences) เรียนรู้จากประสบการณ์ตรงจากตัวแบบที่ตนได้รับ โดยจะเรียนรู้พฤติกรรมใดที่ทำแล้วได้รับผลทางบวก หรือได้รับรางวัลหรือได้รับคำชมเชย และพฤติกรรมใด ที่ทำแล้วได้รับผลทางลบถูกลงโทษหรือถูกตำหนิ และ 2.การเรียนรู้โดยตัวแบบ (learning through modeling) แบนดูรา (Bandura.1989: 1-60) ได้อธิบายกระบวนการที่สำคัญในการเรียนรู้โดยตัวแบบมีดังนี้ คือ กระบวนการสนใจ กระบวนการจดจำ กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนกับตัวแบบ และกระบวนการจูงใจ ดังนั้นในการจัดการเรียนการสอน ครูควรจัดประสบการณ์ที่เหมาะสม เลือกพฤติกรรมแบบอย่างที่มีเหมาะสม และกระตุ้นให้เด็กเรียนรู้พฤติกรรมตามแบบอย่างที่เหมาะสม

ทฤษฎีพัฒนาการทางอารมณ์ของออซุเบล ออซุเบล (Ausubel) ได้อธิบายการแสดงออกทางอารมณ์ว่า การแสดงออกทางอารมณ์นั้น มีขั้นตอนตามลำดับ ดังนี้ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ 2553: 127-133; อ้างอิงจาก Ausubel. 1970) ขั้นที่ 1 การตีความหมาย (Interpretative Phase) คือ การที่เรารับรู้เหตุการณ์นั้นๆ ว่ามีผลต่อตัวเราและความต้องการหรือจุดมุ่งหมายของเราอย่างไร เหตุการณ์ที่เรารับรู้นั้นตรงกับประสบการณ์เดิมหรือไม่ ขั้นที่ 2

การเตรียมตอบสนอง (perpartory Reactive Phase) คือ ขั้นที่ร่างกายอยู่ในระยะที่รับอารมณ์และเตรียมการตอบสนองตามลักษณะต่าง ๆ ของอารมณ์ ขั้นที่ 3 การตอบสนองภายใน (Consummator Reactive Phase) คือ ขั้นที่ร่างกายและระบบประสาทตระหนักถึงลักษณะของอารมณ์ที่เกิดขึ้นเป็นผลให้ประสาท และอวัยวะการเคลื่อนไหวเตรียมพร้อมที่จะทำงานในการตอบสนองต่ออารมณ์ที่เกิดขึ้น ขั้นที่ 4 การตอบสนองปฏิกิริยาภายนอก (Reflective Reactive Phase) คือ ขั้นทีร่างกายประมวลสภาพอารมณ์และตอบสนองออกมาเป็นปฏิกิริยาภายนอกตามรูปแบบของประสบการณ์เดิมที่ได้รับอิทธิพลมาจากการเลี้ยงดูและลักษณะเฉพาะของบุคลิกภาพ ทั้งนี้ ออซุเบล กล่าวว่าอารมณ์ของมนุษย์นั้นมีพัฒนาการตามระดับอายุเช่นกัน อารมณ์แต่ละชนิดของมนุษย์เกิดขึ้นในวัยต่างๆ ของมนุษย์ตามระดับขั้นพัฒนาการ ส่วนความกดดันของอารมณ์จะมากน้อยเท่าใดนั้น ก็ย่อมขึ้นอยู่กับปฏิสัมพันธ์ของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม ออซุเบลได้แบ่งลักษณะอารมณ์ออกเป็น 2 ด้าน คือ 1) อารมณ์ดี (Positive Emotions) คืออารมณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อมนุษย์ได้รับรู้ในสิ่งที่เขาปรารถนาจะรับรู้ หรือตรงกับความปรารถนา อารมณ์ดี ได้แก่ มีจิตปฏิสัมพันธ์ (Affection) ร่าเริง (Joy) เห็นอกเห็นใจ (Sympathy) และอารมณ์ขัน (Humor) 2) อารมณ์ไม่ดี (Negative Emotions) คืออารมณ์พลัดพรากจากความรัก กลัว วิตกกังวล โกรธ ก้าวร้าว

ทฤษฎีพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ การ์ดเนอร์ (Gardner) (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2556: 53) ได้กล่าวถึงสติปัญญาของเด็กปฐมวัยที่มีการพัฒนาที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ จิตใจและสังคม หรือ ความฉลาดทางอารมณ์ ตามแนวคิดของการ์ดเนอร์ มีพัฒนาการที่เกี่ยวข้อง 2 ด้าน คือ 1) สติปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง (Interpersonal Intelligence) หมายถึง การรู้จักตนเอง การรู้จักอารมณ์ของตนเองสามารถเข้าใจอารมณ์ตามความรู้สึกสนองตอบต่อความต้องการของตนเองโดยที่เด็กกล้าแสดงความคิดเห็นออกมาอย่างเปิดเผย มีความภูมิใจในตนเอง มีความยืดหยุ่นทางความคิด แก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้ มีการแสดงออกอย่างมีความสุข มีความอดทนรอคอยได้ สามารถทำงานให้สำเร็จปรับอารมณ์ได้เป็นปกติเร็ว 2) สติปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ (Intrapersonal Intelligence) หมายถึง การเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดของคนอื่น และรู้จักตอบสนองต่อผู้อื่น รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา สามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้ มีความสามารถในการสื่อสารและให้ความร่วมมือในการช่วยเหลือผู้อื่น

การเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยตามแนวคิดทฤษฎีพหุปัญญาของการ์ดเนอร์ สรุปได้ว่า การเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย ต้องให้เด็กเข้าใจตนเอง สามารถแสดงออกทางอารมณ์อย่างเปิดเผยตรงไปตรงมา สอดคล้องกับความสนใจและความต้องการของตนเอง แต่ต้องคำนึงถึงเรื่องการอดทนรอคอยหรือการยับยั้งควบคุมอารมณ์ตนเอง เมื่ออยากได้สิ่งของที่ต้องการแต่ไม่ใช่ของตนเองหรือยังไม่สมควรได้ขณะนั้น ดังนั้นการจัดการเรียนรู้ต้องมีกิจกรรมที่เด็กมีส่วนร่วมในการเรียนรู้กับผู้อื่นเพื่อให้รู้จักตอบสนองต่อความต้องการของผู้อื่นด้วย เช่น การมีน้ำใจแบ่งปันสิ่งของการให้กำลังใจ รู้จักให้อภัย โดยการเอาใจเขามาใส่ใจเรา การรู้จักรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นโดยการชื่นชมความสำเร็จของผู้อื่นด้วย

ทฤษฎีจิตสังคมของอิริคสัน (Erikson. 1963) ได้พัฒนาพื้นฐานความเข้าใจของพัฒนาการด้วยอารมณ์ จิตใจ และสังคม ทั้งนี้ทุกคนจะผ่านขั้นตอนพัฒนาการ 8 ขั้นสำหรับเด็กปฐมวัยจะอยู่ใน 3 ขั้นแรก คือ ขั้นที 1 พัฒนาการของทารกในขวบปีแรกของชีวิต มีลักษณะไว้วางใจกับไม่ไว้วางใจ ขั้นที 2 คือความรู้สึกเป็นอิสระในตัวเองกับความละอายสงสัย เด็กในขั้นนี้มีการพัฒนาความภาคภูมิใจในความสำเร็จและความรู้สึกเป็นอิสระหรือสงสัยในความสามารถของตนเองในเด็กปฐมวัย เด็กเข้าสู่ขั้นที 3 ของอิริคสัน คือความริเริ่มกับความรู้สึกผิด เด็กเล็กมีความริเริ่มของตนเองและพยายามที่จะเป็นส่วนหนึ่งของสังคม การทำกิจกรรมที่ตนเองริเริ่มสำเร็จ จะยิ่งทำให้เด็กรู้สึกริเริ่มมากขึ้นแต่ถ้าล้มเหลวทั้งทางด้านกิจกรรมและด้านสังคมด้วยความรู้สึกผิดจะเข้าไปแทน

ดังนั้นจากการวิเคราะห์ทฤษฎีอธิบายได้ว่าการจัดการเรียนรู้ที่จะพัฒนาให้เด็กปฐมวัยมีความเข้าใจในผู้อื่นนั้นจะต้องจัดการกิจกรรมให้สอดคล้องกับวัย ครูควรสนับสนุนส่งเสริมให้เด็กได้ทดลองทำกิจกรรมต่างๆ ด้วยตนเองด้วยการเรียนรู้ ลองผิดลองถูก หากเด็กสนใจทำสิ่งใดแล้วได้ฟังคำอธิบายตอบข้อสงสัย แสดงความคิดเห็นแลกเปลี่ยนกันและกันระหว่างเด็กกับเด็ก เด็กกับครู ให้กำลังใจกันและกัน จะทำให้เด็กรู้สึกมีความสุขในการกล้าคิด กล้าถาม เด็กเห็นข้อผิดพลาดในการเรียนรู้จะทำให้เด็กรู้จักตนเอง รู้จักและเข้าใจผู้อื่น ตลอดจนสิ่งแวดล้อมมากยิ่งขึ้น

แนวคิดรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาจิตพิสัย แนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัยบลูม (Bloom) กล่าวถึง การเรียนรู้เพื่อพัฒนาด้านจิตพิสัยเป็นสิ่งที่เกี่ยวกับความรู้สึก อารมณ์และทัศนคติที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของผู้เรียน ซึ่งได้มีการจัดลำดับขั้นของการเรียนรู้ไว้ 5 ขั้น ประกอบด้วย(ทิศนา แขมมณี. 2550: 237- 243; สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 272-274) คือ 1. การรับรู้หรือการใส่ใจ (Receiving or Attending) การที่ผู้เรียนได้รับรู้ค่านิยมที่ต้องการจะปลูกฝังในตัวผู้เรียน 2. การตอบสนอง (Responding) การตอบสนองต่อสิ่งเร้าด้วยความเต็มใจหรือแสดงความพอใจในการตอบสนอง ผู้เรียนเกิดความสนใจในค่านิยมที่ได้รับรู้ และมีโอกาสตอบสนองในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง

แนวคิดรูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นวิธีการที่เน้นการจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนให้นักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ แต่ละกลุ่มประกอบด้วยสมาชิกที่มีความรู้ความสามารถแตกต่างกัน แต่ละคนจะต้องมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในการเรียนรู้และในความสำเร็จของกลุ่มทั้งโดยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การแบ่งปันทรัพยากรการเรียนรู้รวมทั้งเป็นกำลังใจแก่กันและกัน สมาชิกในกลุ่มไม่เพียงแต่รับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองเท่านั้น แต่จะต้องรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม ความสำเร็จของแต่ละคนคือความสำเร็จของกลุ่ม ซึ่งประกอบองค์ประกอบที่สำคัญ ดังนี้ (ทิศนา แขมมณี. 2550: 99-101; อ้างอิงจาก Johnson; & Johnson.1994: 31-32) 1. การพึ่งพาและเกื้อกูลกัน (positive interdependence) 2. การปรึกษาหารือกันอย่างใกล้ชิด (face to face interaction) 3.ความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ของสมาชิกแต่ละคน (individual accountability) 4. การใช้ทักษะการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและทักษะการทำงานกลุ่มย่อย (interpersonal and small group skills) 5. การวิเคราะห์กระบวนการกลุ่ม (group processing) การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยให้ผู้เรียนมีความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมาย

มากขึ้น ทำให้การเรียนรู้มีความคงทนมากขึ้น มีแรงจูงใจ มีเหตุผล มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณมากขึ้น สร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนใส่ใจในผู้อื่นมากขึ้น เห็นคุณค่าของความแตกต่าง ความหลากหลายและการประสานสัมพันธ์ของกลุ่ม ทำให้ผู้เรียนเรียนอย่างมีความสุข รู้สึกดีต่อตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเองสามารถเผชิญกับความปัญหาต่างๆ ได้ และนำสู่การพัฒนาทักษะทางสังคม ซึ่งทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นก็เป็นส่วนหนึ่งของทักษะทางสังคม

จากการศึกษาทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย และแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอน ทำให้ได้หลักการเพื่อนำมาประยุกต์ใช้เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

2.2 สร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย จากการสังเคราะห์ทฤษฎี แนวคิดและหลักการดังกล่าวจึงทำให้ได้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ประกอบด้วยขั้นตอนการเรียนรู้ ดังนี้ ขั้นที่ 1 ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling :R) ขั้นที่ 2 ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together :R) ขั้นที่ 3 ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others :R) ขั้นที่ 4 ขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others :R)

วิธีการหาคุณภาพของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

1. ตรวจสอบคุณภาพรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยและคู่มือประกอบการใช้รูปแบบการเรียนการสอน แผนการจัดประสบการณ์ โดยเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญเพื่อพิจารณาตรวจสอบความถูกต้องและความสอดคล้องด้านเนื้อหา แนวคิด ทฤษฎี ความเหมาะสมของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R จำนวน 5 คน ดังนี้

1. อาจารย์ ดร.ดารารัตน์ อุทัยพยัคฆ์ ศึกษานิเทศก์เชี่ยวชาญและหัวหน้ากลุ่มงานพัฒนาหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาราชบุรี เขต 1

2. อาจารย์ ดร.ทิพวรรณ คันธา ครูชำนาญการพิเศษ โรงเรียนหลักเมืองมหาสารคาม และอาจารย์พิเศษมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

3. อาจารย์ ดร.อรัญญา กุฎจอมศรี ครูผู้สอนระดับชั้นอนุบาล โรงเรียนสนามบิน จังหวัดขอนแก่น

4. อาจารย์วรางคณา กันประชา ครูผู้สอนระดับชั้นอนุบาล โรงเรียนวัดทุ่งครุ (พึ่งสายอนุสรณ์) กรุงเทพมหานคร

5. อาจารย์นิรบล มีนาเสียว ครูผู้สอนระดับชั้นอนุบาล โรงเรียนสุนทรวัฒนา จังหวัดชัยภูมิ

โดยกำหนดเกณฑ์ในการประเมินความเหมาะสมเป็นแบบประเมินค่า (Rating Scale) เพื่อการพิจารณาความเหมาะสมตามระดับความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ ดังเกณฑ์ต่อไปนี้

ช่วงคะแนนเฉลี่ย 4.50 – 5.00 เหมาะสมมากที่สุด

ช่วงคะแนนเฉลี่ย 3.50 – 4.49 เหมาะสมมาก

ช่วงคะแนนเฉลี่ย 2.50 – 3.49 เหมาะสมปานกลาง

ช่วงคะแนนเฉลี่ย 1.50 – 2.49 เหมาะสมน้อย

ช่วงคะแนนเฉลี่ย 1.00 – 1.49 เหมาะสมน้อยที่สุด

ผลการวิเคราะห์ความเหมาะสมของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มีค่าเฉลี่ยของความคิดเห็นผู้เชี่ยวชาญ เท่ากับ 4.41 ถือว่ารูปแบบมีความเหมาะสมมาก จากนั้นผู้วิจัยได้ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้รูปแบบการเรียนการสอนมีความเหมาะสมมากยิ่งขึ้น โดยมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติม คือ ปรับการเขียนจุดประสงค์ให้เป็นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ปรับการใช้คำถามให้มีความหลากหลาย เพิ่มเติมรายละเอียดของการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับจุดประสงค์ และเมื่อได้ปรับปรุงแล้วนำไปทดลองใช้ จำนวน 2 ครั้ง

2. การนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 1 ผู้วิจัยนำรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่สร้างขึ้น ทดลองใช้กับเด็กปฐมวัยที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การประถมศึกษามหาสารคาม เขต 1 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง 1 ห้องเรียน จำนวน 30 คน และปรับปรุงรูปแบบ

3. การนำไปทดลองใช้ครั้งที่ 2 ผู้วิจัยนำรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่สร้างขึ้น ทดลองใช้กับเด็กปฐมวัยที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 2 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การประถมศึกษามหาสารคาม เขต 1 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง 1 ห้องเรียน จำนวน 30 คน และปรับปรุงรูปแบบให้มีความสมบูรณ์ก่อนจะนำไปใช้จริง

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1. การศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

1.1 นำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา จังหวัดมหาสารคาม และผู้บริหารโรงเรียนเพื่อขออนุญาตและขอความอนุเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูลในการทำวิจัย

1.2 ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ดังนี้

1) นำแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยไปทดลองใช้ (Try out) กับเด็กปฐมวัยที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 100 คน เพื่อวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือ

2) นำแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยฉบับสมบูรณ์ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพแล้ว ไปเก็บข้อมูลจากเด็กปฐมวัยกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi – Stage Random Sampling) จำนวน 462 คน โดยขอความร่วมมือจากครูผู้สอนซึ่งเป็นผู้ที่คุ้นเคยกับเด็ก เข้ารับการประชุมเชิงปฏิบัติการเพื่อสร้างความเข้าใจในการใช้แบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยให้ตรงตามความเป็นจริงเป็นผู้ทำการประเมินเด็กปฐมวัย

3) นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์องค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (CFA: Confirmatory Factor Analyses)

2. การส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

2.1 ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างในการทดลองโดยวิธีการสุ่มแบบเจาะจง ซึ่งเป็นเด็กปฐมวัยที่กำลังเรียนอยู่ในระดับชั้นอนุบาล 2 อายุ 5-6 ปี จำนวน 2 ห้องเรียน เพื่อกำหนดเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

2.2 นำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังผู้บริหารโรงเรียนอนุบาลกันทรวิชัย เพื่อขออนุญาตและขอความอนุเคราะห์ในการทดลองและเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย

2.3 ดำเนินการทดลองโดยกำหนดให้กลุ่มทดลองได้รับการจัดประสบการณ์ตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และกลุ่มควบคุมได้รับการจัดการเรียนการสอนตามปกติ เป็นระยะเวลา 8 สัปดาห์ โดยประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการทดลองในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ซึ่งในการทดลองครั้งนี้ใช้แบบแผนการวิจัยเชิงทดลองแบบ Pretest-Posttest Control Group Design (Creswell. 2003: 170) ซึ่งมีแบบแผนการทดลอง ดังแสดงในตาราง

ตาราง 2 แบบแผนการทดลอง

กลุ่ม	สอบก่อน	ทดลอง	สอบหลัง
ER	T1	X1	T2
CR	T1	-	T2

E หมายถึง กลุ่มทดลอง (Experimental Group)

C หมายถึง กลุ่มควบคุม (Control Group)

R หมายถึง การกำหนดกลุ่มตัวอย่างแบบสุ่ม (Random Assignment)

T1 หมายถึง การทดสอบก่อนที่จะจัดกระทำการทดลอง (Pre- test)

T2 หมายถึง การทดสอบหลังจากที่จัดกระทำการทดลอง (Post- test)

X1 หมายถึง การจัดกระทำ (Treatment) โดยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

2.4 วิเคราะห์ข้อมูลการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยก่อนการทดลองและหลังการทดลอง จากนั้นจึงสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลและอภิปรายผลการวิจัย

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการจัดกระทำข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป LISREL เพื่อวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างและโปรแกรม SPSS ใช้ในการวิเคราะห์สถิติพื้นฐาน หาความเชื่อมั่นของแบบประเมินและเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการทดลอง ดังนี้

1. วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ในการหาค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย และแบบสอบถามความคิดเห็นของครูในการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R สำหรับส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

2. การวิเคราะห์องค์ประกอบเพื่อดูองค์ประกอบแต่ละองค์ประกอบของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย และตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป LISREL

3. วิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

4.สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1) สถิติพื้นฐาน ได้แก่

1.1 ค่าเฉลี่ย (Mean)

1.2 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

2) สถิติที่ใช้ในการหาคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 การตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา(Content validity)โดยการคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องซึ่งสามารถคำนวณได้จากสูตรดังนี้ (บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์. 2554: 13-16)

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

เมื่อ	IOC	แทน	ดัชนีความสอดคล้อง
	ΣR	แทน	ผลรวมของคะแนนความคิดของผู้เชี่ยวชาญทั้งหมด
	R	แทน	ผลคูณของคะแนนกับจำนวนผู้เชี่ยวชาญในแต่ละระดับความสอดคล้อง
	N	แทน	จำนวนผู้เชี่ยวชาญทั้งหมด

2.2 การวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยโดยใช้สูตร r Item Tatal(บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์. 2554: 16-19)

$$r\ Item\ \ Total\ =\ \frac{n\Sigma I T\Sigma I\Sigma T}{\sqrt{[n\Sigma I^2\ -(\Sigma I)^2][n\Sigma T^2\ -(\Sigma T)^2]}}$$

เมื่อ	r Item Total	แทน	ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ
	I	แทน	คะแนนของข้อคำถาม
	T	แทน	คะแนนผลรวมของข้ออื่นที่เหลือทุกข้อ
	N	แทน	จำนวนคนในกลุ่ม

2.3 การคำนวณหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ด้วยการใช้สัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบัค (Cronbach's Alpha) (บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์. 2545: 131)

$$\alpha = \frac{n}{n-1}\left[1 - \frac{\sum s_i^2}{\sum s_t^2}\right]$$

เมื่อ α แทน ความเชื่อมั่นของแบบวัดทั้งฉบับ

n แทน จำนวนข้อความในแบบวัด

s_i^2 แทน ความแปรปรวนของคะแนนคำถามแต่ละข้อ

s_t^2 แทน ความแปรปรวนของคะแนนรวมของผู้ตอบทั้งหมด

3) สถิติวิเคราะห์การส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

3.1 การวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยโดยรวมที่วัดก่อนและวัดหลังโดยใช้ Paired-Sample t-test (บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์. 2557: 110)

$$t = \frac{\overline{D}}{S_{\overline{D}}}$$

เมื่อ t แทน การแจกแจงแบบที

$\overline{D}$ แทน ค่าเฉลี่ยคะแนนความแตกต่าง

$S_{\overline{D}}$ แทน ค่าส่วนเบี่ยงแบนมาตรฐานของคะแนนผลต่าง

3.2 การวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้ Independent t-test (บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์. 2557: 105-106)

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)S_1^2 + (n_2-1)S_2^2}{n_1+n_2-2}\left[\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2}\right]}}$$

เมื่อ t แทน การแจกแจงแบบที

n_1, n_2 แทน จำนวนคนในกลุ่ม 1, กลุ่ม 2

$\overline{X}_1, \overline{X}_2$ แทน ค่าเฉลี่ยของคะแนนกลุ่ม 1, กลุ่ม 2

S_1^2, S_2^2 แทน ค่าความแปรปรวนของคะแนนกลุ่ม 1, กลุ่ม 2

บทที่ 4
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาองค์ประกอบและพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย และเพื่อให้มีความเข้าใจตรงกัน ผู้วิจัยกำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

n	แทน	จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง
K	แทน	จำนวนข้อ
M	แทน	ค่าเฉลี่ย (Mean)
Min	แทน	ค่าต่ำสุด
Max	แทน	ค่าสูงสุด
SD	แทน	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน
χ^2	แทน	ค่าสถิติไค-สแควร์
p	แทน	ค่าความน่าจะเป็นในการทดสอบสมมติฐาน
GFI	แทน	ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี
AGFI	แทน	ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว
RMR	แทน	ดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ
RMSEA	แทน	ดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า
R^2	แทน	ค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ (Coefficient of determination)
b	แทน	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ
SE	แทน	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (Standard Error)
E1	แทน	การรู้จักความรู้สึกของตนเอง
E2	แทน	การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง
E3	แทน	การแสดงออกอย่างเหมาะสม
U1	แทน	การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น
U2	แทน	การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น
U3	แทน	การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น
A1	แทน	การห่วงใยผู้อื่น
A2	แทน	การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น
A3	แทน	การแบ่งปัน
emotion	แทน	การรู้ความรู้สึกของตนเอง
under_st	แทน	การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

altruism	แทน	การเอื้ออาทร
LIFESKILL	แทน	ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น
M_{E-C}	แทน	ค่าเฉลี่ยของความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม
t	แทน	ค่าสถิติที่ใช้ในการพิจารณาการแจกแจงแบบที

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับ ดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ดังต่อไปนี้

1.1 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

การวิเคราะห์ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยนำข้อมูลคะแนนของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยซึ่งครูประจำชั้นจะเป็นผู้สังเกตและประเมินผลการแสดงออกของเด็กปฐมวัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมาวิเคราะห์หาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิเคราะห์ปรากฏ ดังนี้

ตาราง 3 ค่าสถิติพื้นฐานของการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยซึ่งครูประจำชั้นเป็นผู้สังเกตและประเมินผลการแสดงออกของเด็กปฐมวัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง (n = 462 คน)

ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	K	Min	Max	M	MeanStd. Error	SD
การรู้ความรู้สึกของตนเอง	15	1	4	3.41	.030	.635
การรู้จักความรู้สึกของตนเอง	5	1	4	3.37	.026	.565
การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง	5	1	4	3.35	.027	.577
การแสดงออกอย่างเหมาะสม	5	1	4	3.37	.027	.574
การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	15	1	4	3.30	.029	.634
การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น	5	1	4	3.25	.028	.598
การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น	5	1	4	3.44	.027	.581
การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	5	1	4	3.24	.029	.621
การเอื้ออาทร	15	1	4	3.35	.031	.671
การห่วงใยผู้อื่น	5	1	4	3.26	.031	.660
การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น	5	1	4	3.28	.030	.636
การแบ่งปัน	5	1	4	3.49	.026	.557
โดยรวม	45	1	4	3.36	.030	.645

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตาราง 3 พบว่า คะแนนทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยเฉลี่ยโดยรวมอยู่ในระดับดีมาก มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.36 ค่าสูงสุดเท่ากับ 4 ค่าต่ำสุดเท่ากับ 1 มีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัดเท่ากับ .030 และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ .645

1.2 ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป LISREL 8.72

การวิเคราะห์องค์ประกอบนี้ผู้วิจัยต้องการศึกษาว่าแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยว่ามีองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบการรู้ความรู้สึกของตนเอง องค์ประกอบการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น องค์ประกอบการเอื้ออาทรหรือไม่และโดยแต่ละองค์ประกอบการรู้ความรู้สึกของตนเอง ประกอบด้วย 3 ตัวชี้วัดย่อย องค์ประกอบการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ประกอบด้วย 3 ตัวชี้วัดย่อย องค์ประกอบการเอื้ออาทร ประกอบด้วย 3 ตัวชี้วัดย่อยหรือไม่ ซึ่งได้ ทำการวิเคราะห์ตามลำดับ ดังนี้

1.2.1 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 (First Order)

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยต้องการศึกษาว่าองค์ประกอบของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบหรือไม่ ซึ่งแต่ละองค์ประกอบ ได้แก่

องค์ประกอบการรู้ความรู้สึกของตนเอง ประกอบด้วย การรู้จักความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง การแสดงออกอย่างเหมาะสม

องค์ประกอบการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ประกอบด้วย การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

องค์ประกอบการเอื้ออาทร ประกอบด้วย การห่วงใยผู้อื่น การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น การแบ่งปัน

โดยทำการวิเคราะห์ยืนยันองค์ประกอบในอันดับที่ 1 ของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย คำนวณค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลแต่ละตัวชี้วัดย่อยกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และหาค่าน้ำหนังองค์ประกอบ (b) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) ตลอดจนทดสอบนัยสำคัญทางสถิติ (t) ของค่าน้ำหนักองค์ประกอบ พร้อมทั้งค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูล (R^2) ของคะแนนแต่ละตัวชี้วัด ดังแสดงในตาราง 4

ตาราง 4 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) เชิงยืนยันอันดับที่ 1 โดยใช้โปรแกรม LISREL (n=462 คน)

องค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	b	SE	t	R^2
การรู้ความรู้สึกของตนเอง				
การรู้จักความรู้สึกของตนเอง	0.766	0.041	18.597**	0.587
การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง	0.755	0.042	18.123**	0.571
การแสดงออกอย่างเหมาะสม	0.787	0.041	19.244**	0.619
การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น				
การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น	0.811	0.041	19.822**	0.658
การมีความรู้สึกรวมกับผู้อื่น	0.719	0.043	16.857**	0.517
การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	0.675	0.043	15.732**	0.455
การเอื้ออาทร				
การห่วงใยผู้อื่น	0.898	0.039	23.272**	0.806
การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น	0.887	0.039	22.771**	0.786
การแบ่งปัน	0.760	0.041	18.736**	0.577
ผลการทดสอบความเหมาะสม Chi-Square= 9.927, df= 15, p=0.824 χ^2/df= 0.67, GFI= 0.995 AGFI = 0.986 SRMR=0.00859, CFI= 1.000, RMSEA=0.000 Largest Standardized Residual = 1.406				

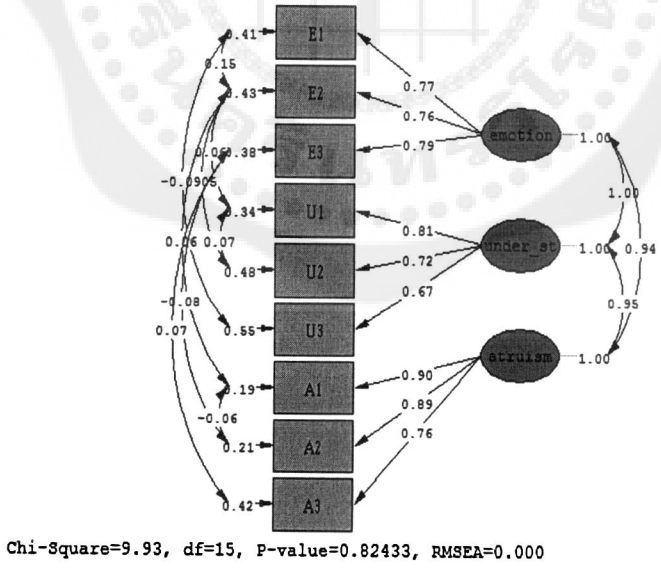
** p<0.05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 4 พบว่า ความเหมาะสมพอดีของโมเดล มีค่า χ^2 เท่ากับ 9.927 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.824 ซึ่งมีค่ามากกว่า 0.05 ดังนั้น χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสามารถแปลความหมายได้ว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาดัชนีความเหมาะสมพอดีค่าอื่นๆ ได้แก่ ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.995 ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.986 ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 มีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่าโมเดลมีความเหมาะสมพอดี กับข้อมูลเชิงประจักษ์ อีกทั้งค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.008 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประเมินค่า (RMSE) มีค่าเท่ากับ 0.000 ซึ่งมีค่าศูนย์ จากดัชนีดังกล่าว แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 ของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย องค์ประกอบที่ 1 การรู้ความรู้สึกของตนเอง

ประกอบด้วย การรู้จักความรู้สึกของตนเอง มีค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ 0.76 การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.75 และการแสดงออกอย่างเหมาะสม มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.78 องค์ประกอบที่ 2 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ประกอบด้วย การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.81 การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.71 และการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.675 องค์ประกอบที่ 3 การเอื้ออาทร ประกอบด้วย การห่วงใยผู้อื่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.89 การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.88 และการแบ่งปัน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.76 ซึ่งแสดงว่าตัวชี้วัดทั้งหมดมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างในการวัดองค์ประกอบเหล่านี้

ค่าความเชื่อถือได้ของการวัด (R^2) แต่ละตัวชี้วัดย่อย มีค่าความเชื่อถือได้ของตัวชี้วัดทั้ง 9 ตัวชี้วัด ตั้งแต่ 0.455-0.806 โดยการห่วงใยผู้อื่น มีค่าความเชื่อถือได้สูงสุด รองลงมาคือ การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การแสดงออกอย่างเหมาะสม การรู้จักความรู้สึกของตนเอง การแบ่งปัน การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น และการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นมีค่าความเชื่อถือได้ต่ำตามลำดับ

เพื่อแสดงให้เห็นชัดเจน ผู้วิจัยจึงนำเสนอโมเดลวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 ขององค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ดังแสดงในภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 (First Order) ของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

1.2.1 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Second Order)

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยต้องการศึกษาว่า แบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่มี 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบการรู้ความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึก ของผู้อื่น และการเอื้ออาทรหรือไม่ โดยทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในอันดับที่ 2 ของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ด้วยการคำนวณค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดล แต่ละองค์ประกอบกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผลจากการวิเคราะห์ครั้งที่ 1 ปรากฏว่าได้ค่า χ^2 เท่ากับ 111.73 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.00 ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดี (GFI) เท่ากับ 0.949 และค่าความคลาดเคลื่อนเฉลี่ย (RMSEA) เท่ากับ 0.089 จากค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.00 แสดงว่าโมเดลไม่เหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับโมเดลใหม่โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์ของตัวแปรบางคู่ตามข้อเสนอแนะทางสถิติ โดยพิจารณาค่าดัชนีปรับแต่งโมเดล (modification indices) ตามวิธีของโจเรสคอก; และซอร์บอม (Joreskog; & Sorbom. 2004: 21) ซึ่งได้ทำการวิเคราะห์ต่ออีก 9 ครั้ง จึงได้โมเดลที่มีความเหมาะสมพอดีกับคะแนนแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ดังปรากฏผลในตาราง 5 และคำนวณหาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) และทดสอบนัยสำคัญทางสถิติ (t) ของน้ำหนักองค์ประกอบ พร้อมทั้งค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูล (χ^2) ของคะแนนแต่ละองค์ประกอบ ดังแสดงในตาราง 5

ตาราง 5 ค่าดัชนีทดสอบโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ค่าดัชนีทดสอบโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน	ค่าดัชนี	เกณฑ์พิจารณา
χ^2	9.93	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ
p	0.824	$p < 0.05$
df	15	-
ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์	0.66	ไม่ควรเกิน 3
ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI)	0.995	ค่าเข้าใกล้ 1.0
ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI)	0.986	ค่าเข้าใกล้ 1.0
ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI)	1.000	ค่าเข้าใกล้ 1.0
ดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR)	0.008	ค่าเข้าใกล้ 0
ดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประเมินค่า (RMSEA)	0.000	ค่าเข้าใกล้ 0

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตาราง 5 พบว่า การทดสอบความเหมาะสมพอดีของโมเดลโครงสร้างของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มีค่า χ^2 เท่ากับ 9.93 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.824 ซึ่งมากกว่า 0.05 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าโมเดลโครงสร้างของผู้วิจัยมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ประกอบกับค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative chisquare) มีค่าเท่ากับ 0.66 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 3 แสดงว่าโมเดลสร้างมีลักษณะเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพิจารณาดัชนีความเหมาะสมอื่นๆ ได้แก่ ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.995 ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.986 ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 แสดงว่าโมเดล มีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อีกทั้งค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.008 และค่าดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประเมินค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.000 จากดัชนีดังกล่าวแสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยมี 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบการรู้ความรู้สึกของตนเอง ประกอบด้วยการรู้จักความรู้สึกของตนเองการเข้าใจความรู้สึกของตนเอง การแสดงออกอย่างเหมาะสม องค์ประกอบ การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นประกอบด้วย การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่นการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น องค์ประกอบการเอื้ออาทร ประกอบด้วย การห่วงใยผู้อื่น การเอื้ออาทร การแบ่งปัน ซึ่งโมเดลโครงสร้างดังกล่าวมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์สามารถวัดองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้

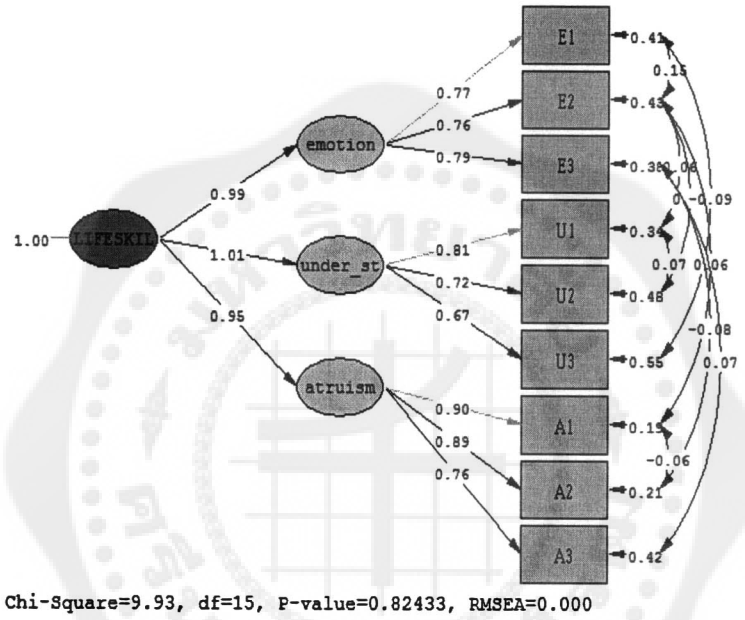
ตาราง 6 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 โดยใช้โปรแกรม LISREL (n=462 คน)

องค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	b	SE	t	R^2
การรู้ความรู้สึกของตนเอง	0.994	0.053	18.638**	0.987
การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	1.007	0.049	20.656**	1.013
การเอื้ออาทร	0.949	0.043	22.040**	0.900

** p< 0.05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 6 พบว่า โมเดลทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มีน้ำหนักองค์ประกอบในแต่ละด้านมีค่าเป็นบวก และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ทุกด้าน แสดงว่าองค์ประกอบทั้ง 3 องค์ประกอบเป็นตัวบ่งชี้ที่สำคัญในการพิจารณาทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของ เด็กปฐมวัย นอกจากนี้เมื่อพิจารณาในรายละเอียดขององค์ประกอบแล้ว พบว่า

องค์ประกอบการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นมีค่าน้ำหนักมากที่สุดเท่ากับ 1.007 รองลงมาได้แก่ องค์ประกอบด้านการรับรู้ความรู้สึกของตนเอง มีค่าน้ำหนัก 0.994 และองค์ประกอบการเอื้ออาทร มีค่าน้ำหนัก 0.949 ตามลำดับ และค่าความเชื่อถือได้ของการวัด (R^2) แต่ละองค์ประกอบมีความเชื่อถือได้ของข้อมูลที่วัดแต่ละองค์ประกอบในระดับสูง และเพื่อให้เห็นความชัดเจนขององค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยจึงนำเสนอโมเดลวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ดังแสดงในภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Second Order)

การศึกษาและวิเคราะห์องค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยเชิงยืนยัน ทำให้สามารถสรุปได้ว่าทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยนั้นประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบการรู้ความรู้สึกของตนเอง ประกอบด้วย การรู้จักความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง การแสดงออกอย่างเหมาะสม องค์ประกอบการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ประกอบด้วยการรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น องค์ประกอบการเอื้ออาทร ประกอบด้วย การห่วงใยผู้อื่น การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น การแบ่งปัน ผู้วิจัยนำผลการศึกษาองค์ประกอบดังกล่าวมาใช้ในการศึกษาและสร้างรูปแบบการเรียนการสอนสำหรับส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยต่อไป

ระยะที่ 2 การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยดำเนินการสร้างจากการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นที่ชัดเจนแล้วประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง องค์ประกอบด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และองค์ประกอบด้านการเอื้ออาทร โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

2.1 จากการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ได้จากการวิเคราะห์ศึกษาองค์ระกอบเชิงยืนยัน พบว่าองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย องค์ประกอบด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง องค์ประกอบด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น องค์ประกอบด้านการเอื้ออาทร จากนั้นผู้วิจัยศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นจากเอกสาร ตำราและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ประมวลผลการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยเพื่อหาแนวทางในการส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยมีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นตามองค์ประกอบดังกล่าว

2.2 ศึกษาการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสำหรับเด็กปฐมวัย ได้แก่ การเล่านิทานการแสดงบทบาทสมมติ สถานการณ์จำลอง การใช้คำและเทคนิคการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นเพื่อนำมาสร้างรูปแบบการเรียนการสอนในการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

2.3 สร้างรูปแบบการเรียนการสอนที่ส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย จากทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม ทฤษฎีพัฒนาการทางอารมณ์ แนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัย แนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือ และเทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียน การสอนสำหรับเด็กปฐมวัยในการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย เพื่อมาสังเคราะห์สร้างเป็นรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่มีขั้นตอนการเรียนการสอน ดังนี้

1. ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) หมายถึง ขั้นเริ่มต้นของการกระตุ้นให้เด็กเกิดการกระทบทางอารมณ์ ความรู้สึก กระตุ้นให้เด็กสนใจ สังเกตอารมณ์ความรู้สึกที่แสดงออกผ่านทางสีหน้า กิริยาท่าทาง คำพูด จากสื่อต่างๆ ได้แก่ นิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ เพื่อเป็นพื้นฐานนำไปสู่การเข้าใจความคิด ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น

2. ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) หมายถึง ขั้นการสะท้อนความคิด ความรู้สึกของตนเองในมุมมองของตนเอง จากประสบการณ์ที่ได้รับผ่านการฟังนิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ ร่วมกันเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้ความคิด ความรู้สึกในมุมมองผู้อื่นจากการสนทนาซักถามโดยใช้คำถามปลายเปิดที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความคิดเห็นทางด้านความคิด ความรู้สึก อารมณ์ทั้งในมุมมองของตนเอง และในมุมมองของผู้อื่น

3. ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) หมายถึง ขั้นกระตุ้นให้เด็กได้แสดงความรู้สึกนึกคิดของตนเอง สู่การเข้าใจผู้อื่นด้วยการสวมบทบาทสมมติเป็นตัวละครต่างๆ ในเรื่องราวนั้นๆ หรือภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ ประกอบสื่ออุปกรณ์

4. ขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) หมายถึง ขั้นที่เด็กแสดงความเข้าใจต่อผู้อื่น โดยร่วมกันสะท้อนความคิด ความเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และความเข้าใจในผู้อื่น จากเรื่องราว ในเงื่อนไขของการกำหนดสถานการณ์ที่แสดงออกผ่านการสวมบทบาทสมมติ ร่วมกันสรุปและนำเสนอความคิดเห็นเป็นรายบุคคลหรือร่วมกันเป็นกลุ่ม นำเสนอผ่านการสะท้อนออกมาเป็นการแสดงออกทางคำพูด ท่าทาง หรือผลงานวาดภาพ

2.4 ตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย คู่มือประกอบการใช้รูปแบบและแผนการจัดประสบการณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเสนอผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน พิจารณาตรวจสอบความถูกต้องและความเหมาะสมทั้งในด้านเนื้อหาแนวคิด ทฤษฎีในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งได้ผลการพิจารณา ดังปรากฏในตาราง 7

ตาราง 7 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการประเมินรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และเอกสารประกอบการใช้รูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ

ประเด็นการประเมิน	M	SD	ระดับความเหมาะสม
1. การอธิบายความเป็นมาของรูปแบบการการเรียนการสอน	4.40	0.55	มาก
2. แนวคิด ทฤษฎีพื้นฐานที่นำไปสู่การกำหนดกรอบความคิดเกี่ยวกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	5.00	0.00	มากที่สุด
3. หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	4.60	0.55	มากที่สุด
4. ความมุ่งหมายของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	4.80	0.45	มากที่สุด
5. ขั้นตอนของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย	4.40	0.89	มาก
6. ขั้นที่ 1 กระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling)	4.80	0.45	มากที่สุด
7. ขั้นที่ 2 สะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together)	4.60	0.89	มากที่สุด
8. ขั้นที่ 3 สร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others)	4.20	0.84	มาก
9. ขั้นที่ 4 แสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others)	4.20	0.84	มาก
10. แผนการจัดประสบการณ์ตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R มีความสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	3.80	1.10	มาก

ตาราง 7 (ต่อ)

ประเด็นการประเมิน	M	SD	ระดับความเหมาะสม
11. กิจกรรมการเรียนการสอนสอดคล้องกับพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย	4.40	0.89	มาก
12. สื่อการเรียนการสอนเหมาะสมกับการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย	4.00	0.71	มาก
13. ระยะเวลาในการจัดกระบวนการเรียนการสอนมีความเหมาะสม	4.40	0.89	มาก
14. การวัดและประเมินผลมีความสอดคล้องกับจุดประสงค์และกระบวนการเรียนการสอน	3.80	0.84	มาก
15. รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R สอดคล้องกับความต้องการของครูในการนำไปใช้ในการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นสำหรับเด็กปฐมวัย	4.80	0.45	มากที่สุด
รวม	4.41	0.50	มาก

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 7 พบว่า การประเมินความเหมาะสมของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และเอกสารประกอบการใช้รูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน มีค่าเฉลี่ยโดยรวม 4.41 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.50 สรุปได้ว่ามีความเหมาะสมมาก เมื่อพิจารณาตามประเด็นการประเมิน รายการที่มีความเหมาะสมมากที่สุด คือ แนวคิด ทฤษฎีพื้นฐานที่นำไปสู่การกำหนดกรอบความคิดเกี่ยวกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย หลักการของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ความมุ่งหมายของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ขั้นที่ 1 กระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) และ รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R สอดคล้องกับความต้องการของครูในการนำไปใช้ในการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นสำหรับเด็กปฐมวัย ส่วนประเด็นการประเมินรายการอื่น ๆ มีความเหมาะสมมาก แสดงว่ารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีความเหมาะสม สามารถนำไปใช้ในการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ระยะที่ 3 การศึกษาผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

เมื่อผู้วิจัยดำเนินการทดลองจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยแล้ว นำข้อมูลจากการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไปวิเคราะห์ ดังนี้

3.1 การเปรียบเทียบคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยได้นำคะแนนจากการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ประเมินก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R จากกลุ่มทดลอง จำนวน 27 คน และคะแนนประเมินก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนแบบปกติ จากกลุ่มควบคุม จำนวน 27 คน แยกเป็นคะแนน 3 องค์ประกอบตามที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบในระยะที่ 1 คือ 1) องค์ประกอบด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ 2) องค์ประกอบด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ และ 3) องค์ประกอบด้านการเอื้ออาทร จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ และนำคะแนนรวมทั้งหมดมาวิเคราะห์หาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (M) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนก่อนและหลังการทดลองโดยใช้ Paired-Sample t-test และ Independent-Sample t – test ในกรณีที่ t-test มีนัยสำคัญทางสถิติจะคำนวณค่าขนาดส่งผล (Effect Size) โดยใช้สูตรขนาดส่งผลของโคเฮน (Cohen'sd) แยกเป็นคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นโดยรวม และรายด้าน และคะแนนตามตัวบ่งชี้การประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นแต่ละด้านดังนี้

3.1.1 การเปรียบเทียบระดับคะแนนรวมและรายด้าน ก่อนและหลังการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

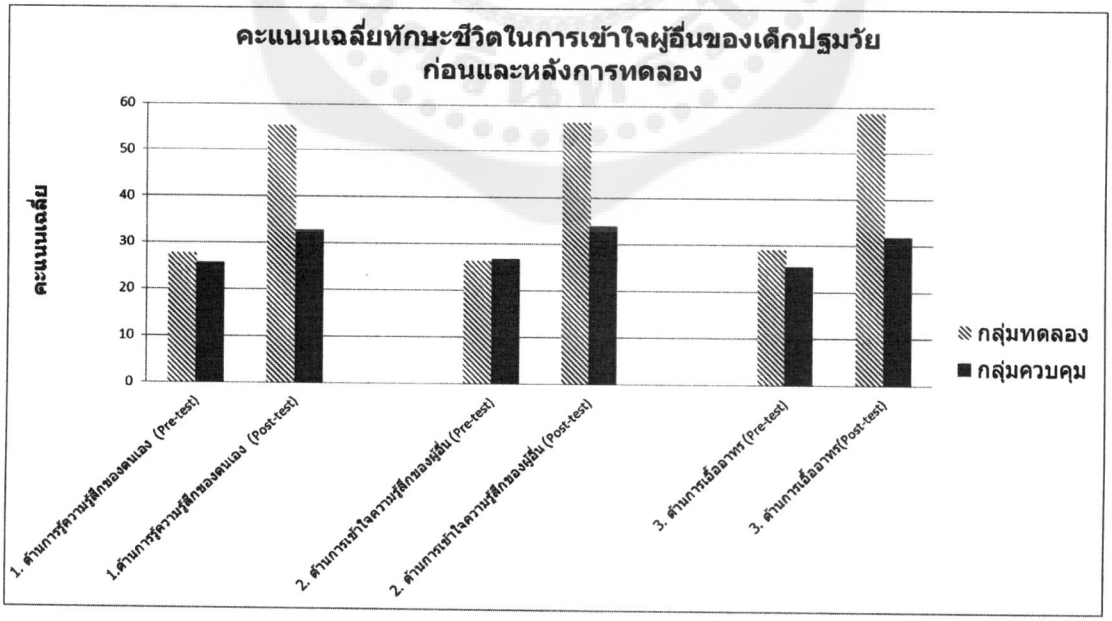
ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มทดลอง พบว่าคะแนนรวมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 82.81 และหลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 170.26 สูงเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 (t=-29.90**,p=0.00) และมีขนาดส่งผลระดับมาก(Cohen's d=7.56) มีคะแนนทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นรายด้าน เพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลในระดับมากตามลำดับมากมาน้อยดังนี้ ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง (t= -24.76**,p=0.00; Cohen's d= 6.05) ด้านการเข้าใจความรู้สึกผู้อื่น (t=-27.66**,p=0.00; Cohen's d=6.99) และด้านการเอื้ออาทร (t=-32.39**, p=0.00; Cohen's d = 8.71) ตามลำดับ

ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มควบคุม พบว่าคะแนนรวมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 77.78 และ หลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 99.00สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 (t=-6.59**,p=0.00) และมีขนาดส่งผลระดับมาก(Cohen's d=1.58) มีคะแนนทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นรายด้าน เพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลในระดับมากตามลำดับมากมาน้อยดังนี้ ด้านการเอื้ออาทร (t=-5.03**,p=0.00; Cohen's d = 1.29) ด้านการเข้าใจความรู้สึกผู้อื่น (t=-6.09**,p=0.00; Cohen's d=1.41) และด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง (t= -5.78**,p=0.00; Cohen's d= 1.54) ตามลำดับ ดังแสดงในตาราง 8 และภาพประกอบ 4 และ 5

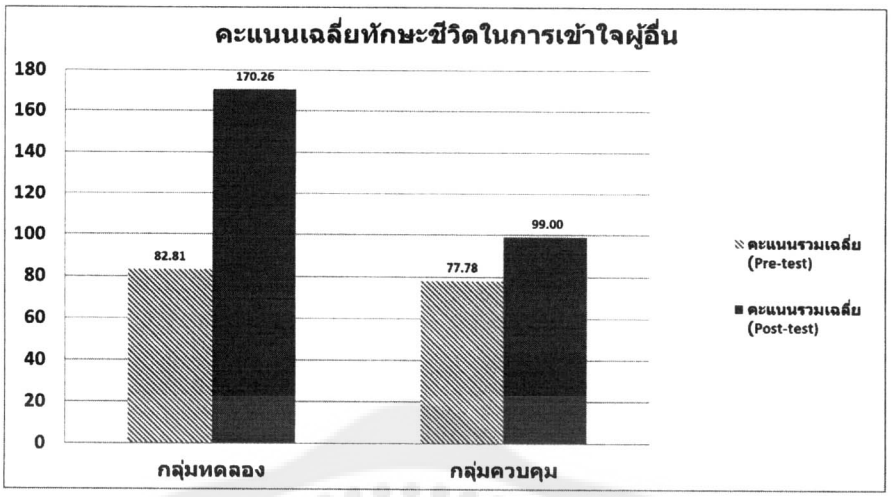
ตาราง 8 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Paired-Sample t-test และขนาดส่งผล ของคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยรายด้านและคะแนนรวม ก่อนและหลังการทดลอง

ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น		ข้อ	กลุ่มทดลอง (n=27)				Cohend's d	กลุ่มควบคุม (n=27)				Cohend's d
			M	SD	t-test	p		M	SD	t-test	p	
ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง	ก่อน	15	27.48	5.74	-24.76**	0.00	6.05	25.67	3.70	-5.78	0.00	1.54
	หลัง	15	55.37	3.09				32.96	5.58			
ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	ก่อน	15	26.22	5.72	-27.66**	0.00	6.99	26.67	4.06	-6.09	0.00	1.41
	หลัง	15	56.22	2.04				34.11	6.23			
ด้านการเอื้ออาทร	ก่อน	15	29.11	4.55	-32.39**	0.00	8.71	25.44	3.95	-5.03	0.00	1.29
	หลัง	15	58.67	1.52				31.93	5.93			
คะแนนรวม	ก่อน	45	82.81	14.95	-29.90**	0.00	7.56	77.78	9.33	-6.59	0.00	1.58
	หลัง	45	170.26	6.63				99.00	16.52			

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01



ภาพประกอบ 4 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยรายด้านก่อนและหลังการทดลอง



ภาพประกอบ 5 การเปรียบเทียบคะแนนรวมเฉลี่ยประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยโดยรวมก่อนและหลังการทดลอง

3.1.2 การเปรียบเทียบระดับคะแนนตัวบ่งชี้รายด้านก่อนและหลังการการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง

ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มทดลอง พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.70-10.63 และ หลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 18.15 – 18.63 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลในระดับมาก ตามลำดับจากมาก มาน้อย ดังนี้ ตัวบ่งชี้ E1 การรู้จักความรู้สึกของตนเอง(t=-18.08**,p=0.00; Cohen's d= 4.58) ตัวบ่งชี้ E2 การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง (t=-21.23**, p=0.00; Cohen's d= 5.34) และตัวบ่งชี้ E3 การแสดงออกอย่างเหมาะสม (t=-29.39**,p=0.00; Cohen's d= 7.17) ตามลำดับ

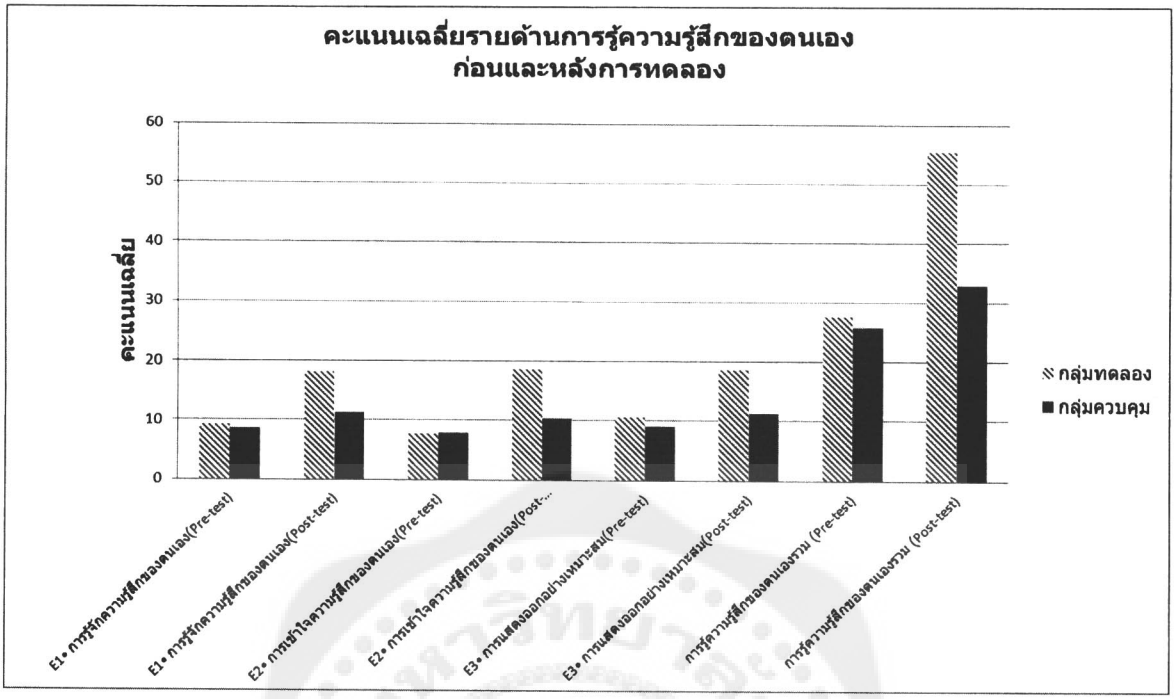
ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มควบคุม พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.93 - 9.04 และหลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 10.33 - 11.37 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลในระดับมาก ตามลำดับจากมากมาน้อย ดังนี้ ตัวบ่งชี้ E1 การรู้จักความรู้สึกของตนเอง(t=-5.31**,p=0.00; Cohen's d= 1.45) ตัวบ่งชี้ E2 การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง(t=-4.97**,p=0.00; Cohen's d= 1.27) และตัวบ่งชี้ E3 การแสดงออกอย่างเหมาะสม(t=-3.89**,p=0.00; Cohen's d= 1.08) ดังนี้

ตัวบ่งชี้ E1 การรู้จักความรู้สึกของตนเอง ตัวบ่งชี้ E2 การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และตัวบ่งชี้ E3 การแสดงออกอย่างเหมาะสม ดังแสดงในตาราง 9 และภาพประกอบ 6

ตาราง 9 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Paired-Sample t-test และขนาดส่งผลของคะแนนตัวบ่งชี้ ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง ก่อนและหลังการทดลอง

ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง		กลุ่มทดลอง(n=27)				Cohend's d	กลุ่มควบคุม(n=27)				Cohend's d
		M	SD	t-test	p		M	SD	t-test	p	
ตัวบ่งชี้ E1	ก่อน	9.15	2.57	-18.08**	0.00	4.58	8.70	1.32	-5.31	0.00	1.45
	หลัง	18.15	1.06				11.26	2.12			
ตัวบ่งชี้ E2	ก่อน	7.70	2.48	-21.23**	0.00	5.34	7.93	1.69	-4.97	0.00	1.27
	หลัง	18.59	1.47				10.33	2.06			
ตัวบ่งชี้ E3	ก่อน	10.63	1.45	-29.39**	0.00	7.17	9.04	2.05	-3.89	0.00	1.08
	หลัง	18.63	.63				11.37	2.27			
โดยรวม	ก่อน	27.48	5.74	-24.76**	0.00	6.05	25.67	3.70	-5.78	0.00	1.54
	หลัง	55.37	3.09				32.96	5.58			

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01



ภาพประกอบ 6 การเปรียบเทียบคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเองก่อนและหลังการทดลอง

ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

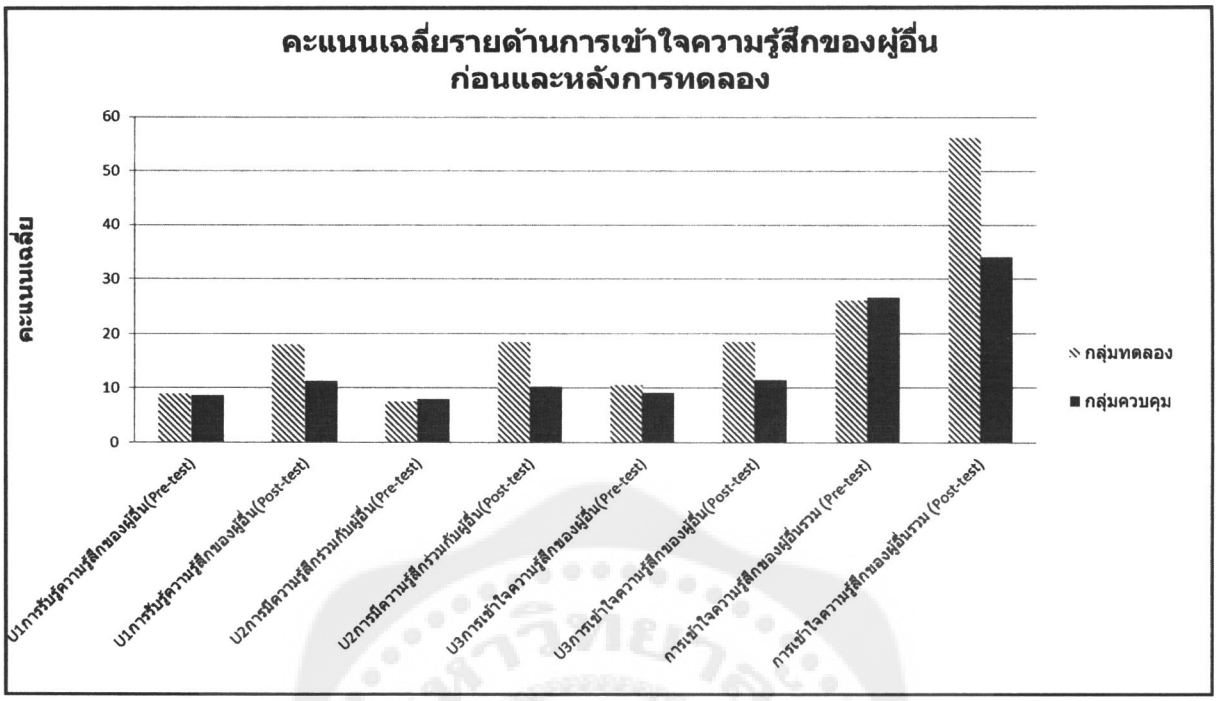
ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มทดลอง พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.04 - 9.52 และหลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ18.07 - 19.48 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลตามลำดับจากมากมาน้อยดังนี้ ตัวบ่งชี้ U1 การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น (t=-19.92**,p=0.00; Cohen's d = 5.21) ตัวบ่งชี้ U2 การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น (t=-20.14**,p=0.00; Cohen's d= 5.89) และตัวบ่งชี้ U3 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น (t=-24.07**,p=0.00; Cohen's d= 6.16) ตามลำดับ

ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มควบคุม พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.63- 9.41 และ หลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 10.93 – 11.85) สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลตามลำดับจากมากมาน้อยดังนี้ ตัวบ่งชี้ U3 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น (t=-4.42**, p=0.00; Cohen's d= 1.07) ตัวบ่งชี้ U2 การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น (t=-5.46**,p=0.00; Cohen's d= 1.36) และตัวบ่งชี้ U1 การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น (t=-6.11**,p=0.00; Cohen's d = 1.43) ตามลำดับ ดังแสดงในตาราง 10 และภาพประกอบ 7

ตาราง 10 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Paired-Sample t-test และขนาดส่งผล ของคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ก่อนและหลังการทดลอง

การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น		กลุ่มทดลอง(n=27)				Cohend's d	กลุ่มควบคุม(n=27)				Cohend's d
		M	SD	t-test	p		M	SD	t-test	p	
ตัวบ่งชี้ U1	ก่อน	8.67	2.35	-19.92**	0.00	5.21	8.63	1.42	-6.11	0.00	1.43
	หลัง	18.07	1.00				11.33	2.27			
ตัวบ่งชี้ U2	ก่อน	8.04	2.70	-20.14**	0.00	5.89	9.41	1.25	-5.46	0.00	1.36
	หลัง	19.48	0.51				11.85	2.20			
ตัวบ่งชี้ U3	ก่อน	9.52	1.45	-24.07**	0.00	6.16	8.63	1.98	-4.42	0.00	1.07
	หลัง	18.67	1.52				10.93	2.29			
โดยรวม	ก่อน	26.22	5.72	-27.66**	0.00	6.99	26.67	4.06	-6.09	0.00	1.41
	หลัง	56.22	2.04				34.11	6.23			

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01



ภาพประกอบ 7 การเปรียบเทียบคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นก่อนและหลังการทดลอง

ด้านการเอื้ออาทร

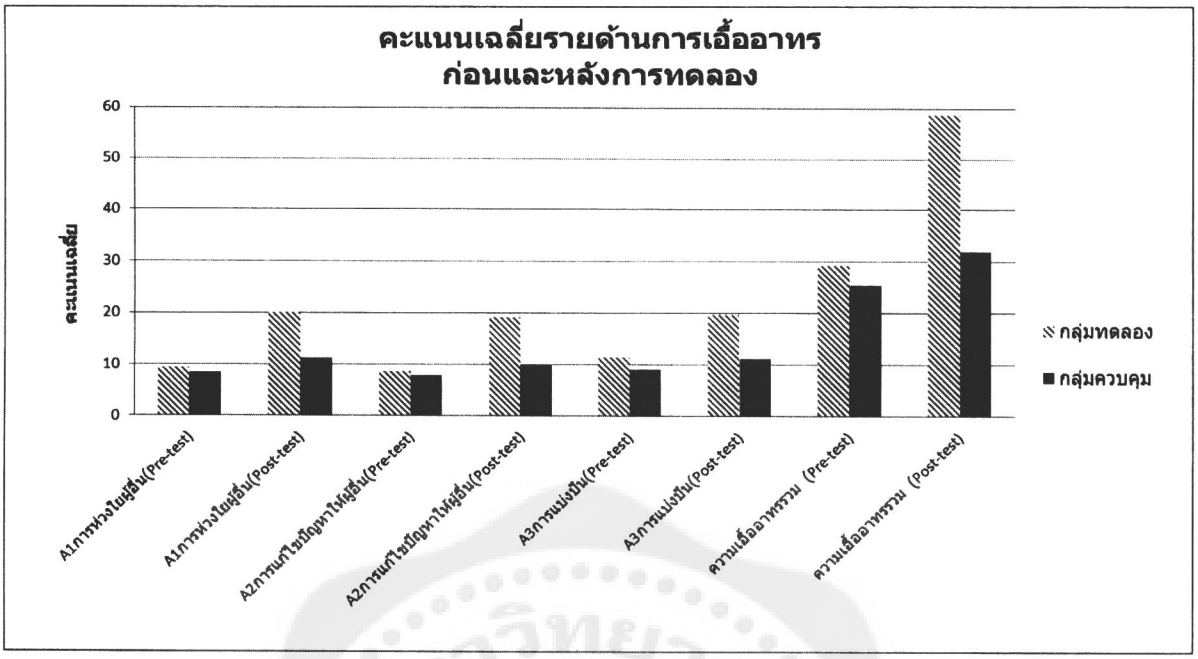
ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มทดลอง พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเอื้ออาทร 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.52 - 11.33 และหลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 19.11 - 20.00) สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลตามลำดับจากมากมาน้อยดังนี้ ตัวบ่งชี้ 2 การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น (t=-26.46**,p=0.00; Cohen's d= 6.93) ตัวบ่งชี้ 1 การห่วงใยผู้อื่น (t=-26.07**,p=0.00; Cohen's d= 7.10) และ ตัวบ่งชี้ 3 การแบ่งปัน (t=-33.35**,p=0.00; Cohen's d= 9.05) ตามลำดับ

ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มควบคุม พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเอื้ออาทร 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.85 - 9.07) และหลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 9.78 - 11.15 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลตามลำดับจากมากมาน้อยดังนี้ ตัวบ่งชี้ A2 การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น (t=-4.31**,p=0.00; Cohen's d= 1.02) ตัวบ่งชี้ A3 การแบ่งปัน (t=-3.76**,p=0.00; Cohen's d= 1.04) และตัวบ่งชี้ A1 การห่วงใยผู้อื่น (t=-4.22**,p=0.00; Cohen's d= 1.20) ตามลำดับ ดังแสดงในตาราง 11 และภาพประกอบ 8

ตาราง 11 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Paired-Sample t-test และขนาดส่งผล ของคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเอื้ออาทร ก่อนและหลังการทดลอง

ด้านการเอื้ออาทร		กลุ่มทดลอง (n=27)				Cohend's d	กลุ่มควบคุม (n=27)				Cohend's d
		M	SD	t-test	p		M	SD	t-test	p	
ตัวบ่งชี้ A 1	ก่อน	9.26	2.14	-26.07**	0.00	7.10	8.52	1.70	-4.22	0.00	1.20
	หลัง	20.00	0.01				11.15	2.60			
ตัวบ่งชี้ A 2	ก่อน	8.52	1.91	-26.46**	0.00	6.93	7.85	1.41	-4.31	0.00	1.02
	หลัง	19.11	1.01				9.78	2.28			
ตัวบ่งชี้ A 3	ก่อน	11.33	1.18	-33.35**	0.00	9.05	9.07	1.47	-3.76	0.00	1.04
	หลัง	19.56	0.51				11.00	2.15			
โดยรวม	ก่อน	29.11	4.55	-32.39**	0.00	8.71	25.44	3.95	-5.03	0.00	1.29
	หลัง	58.67	1.52				31.93	5.93			

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01



ภาพประกอบ 8 การเปรียบเทียบคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเอื้ออาทร ก่อนและหลังการทดลอง

3.2 การเปรียบเทียบคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัย มุ่งศึกษาเปรียบเทียบคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้าน และรวมทั้งหมดที่ได้จากการวัดก่อนการจัดการเรียนการสอนของกลุ่มทดลอง จำนวน 27 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 27 คน มาทดสอบความเท่าเทียมกัน โดยพิจารณาความแตกต่างคะแนนและทดสอบนัยสำคัญของความแตกต่างเฉลี่ย โดยใช้ Independent - Sample t – test ในกรณีที่ไม่พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แสดงว่าแต่ละกลุ่มมีพื้นฐานเดิมเท่าเทียมกัน จากนั้นผู้วิจัยจึงนำคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้าน และรวมทั้งหมดที่ได้จากการวัดหลังการจัดการเรียนการสอนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมาหาความแตกต่าง และทดสอบนัยสำคัญของความแตกต่างเฉลี่ย โดยใช้ Independent - Sample t – test อีกครั้งหนึ่ง และในกรณีที่พบว่าค่า t มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 หรือ 0.05 ตามลำดับดังนี้

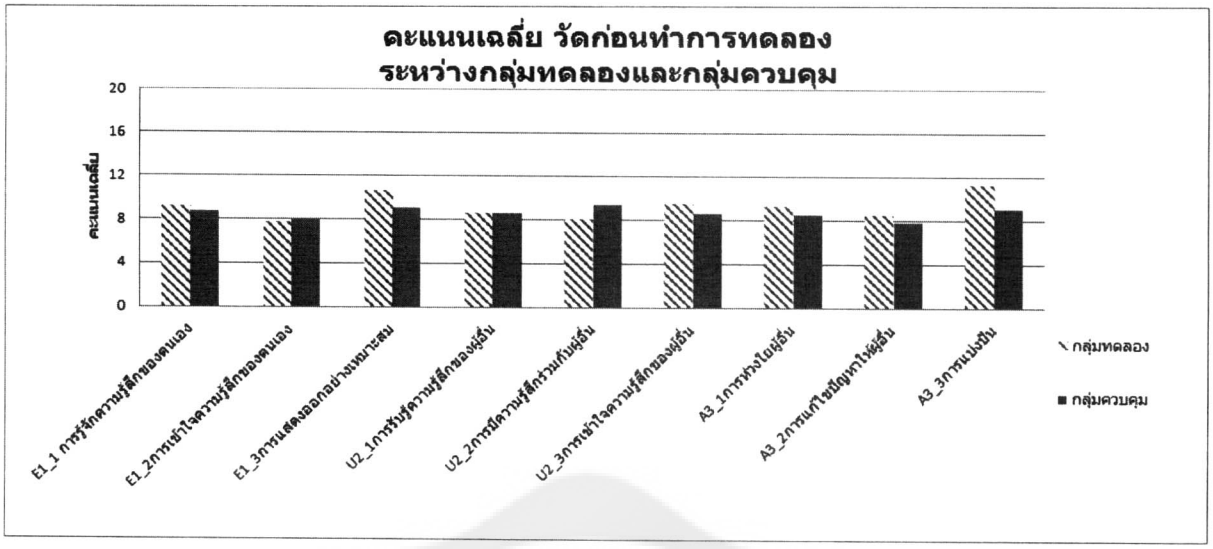
คะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นก่อนการทดทอง

ผลการวิเคราะห์คะแนนก่อนได้รับการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมปรากฏดังนี้ คะแนนรวมการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (M_{E-C}=5.04; t=1.49, p=0.14) คะแนนรายด้านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 อยู่ 1 ด้าน คือ ด้านการเอื้ออาทร (M_{E-C}=3.67; t=3.16, p=0.00, Cohend's d

= 0.86) ส่วนด้านอื่นๆ มีความแตกต่างกัน อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (M_{E-C}=1.81 และ -0.44; t= 1.38 และ -0.33; p=0.17 และ 0.74) คะแนนตัวบ่งชี้ ที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 มี 2 ตัวบ่งชี้ คือ ด้านที่ 1 การรู้ความรู้สึกของตนเอง ตัวบ่งชี้ที่ 3 การแสดงออกอย่างเหมาะสม (M_{E-C} =1.59; t=3.30, p=0.00, Cohend's d = 0.90) และด้านที่ 3 การเอื้ออาทร ตัวบ่งชี้ที่ 3 การแบ่งปัน (M_{E-C} =2.26; t=6.25, p=0.00, Cohend's d = 1.70) ส่วนตัวบ่งชี้อื่นๆ มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ดังแสดงในตาราง 12 และภาพประกอบ 9

ตาราง 12 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Independent-Sample t-test และขนาดส่งผลของคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้านและคะแนนรวม วัดก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ตัวบ่งชี้/องค์ประกอบ	Class				คะแนนแตกต่าง		t-test	df	p	Cohend's d
	กลุ่มทดลอง		กลุ่มควบคุม		Mean	Std. Error				
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Difference	Difference				
E.1 การรู้จักความรู้สึกของตนเอง	9.15	2.57	8.70	1.32	0.44	0.56	0.80	39	0.43	-
E.2 การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง	7.70	2.48	7.93	1.69	-0.22	0.58	-.39	46	0.70	-
E.3 การแสดงออกอย่างเหมาะสม	10.63	1.45	9.04	2.05	1.59	.48	3.30	52	0.00	0.90
องค์ประกอบที่ 1 การรู้ความรู้สึกของตนเอง	27.48	5.74	25.67	3.70	1.81	1.31	1.38	44	0.17	-
U.1 การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น	8.67	2.35	8.63	1.42	0.04	0.53	0.07	43	0.94	-
U.2 การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น	8.04	2.70	9.41	1.25	-1.37	0.57	-2.40	37	-2.40	-
U.3 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	9.52	1.45	8.63	1.98	0.89	0.47	1.88	52	1.88	-
องค์ประกอบที่ 2 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	26.22	5.72	26.67	4.06	-0.44	1.35	-.33	47	0.74	-
A.1 การห่วงใยผู้อื่น	9.26	2.14	8.52	1.70	0.74	0.53	1.41	52	0.16	-
A.2 การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น	8.52	1.91	7.85	1.41	0.67	0.46	1.46	52	0.15	-
A.3 การแบ่งปัน	11.33	1.18	9.07	1.47	2.26	0.36	6.25	52	0.00	1.70
องค์ปรกอบที่ 3 การเอื้ออาทร	29.11	4.55	25.44	3.95	3.67	1.16	3.16	52	0.00	0.86
คะแนนรวม	82.81	14.95	77.78	9.33	5.04	3.39	1.49	44	0.14	-



ภาพประกอบ 9 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยจากการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้านและคะแนนรวมก่อนการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

คะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นหลังการทดลอง

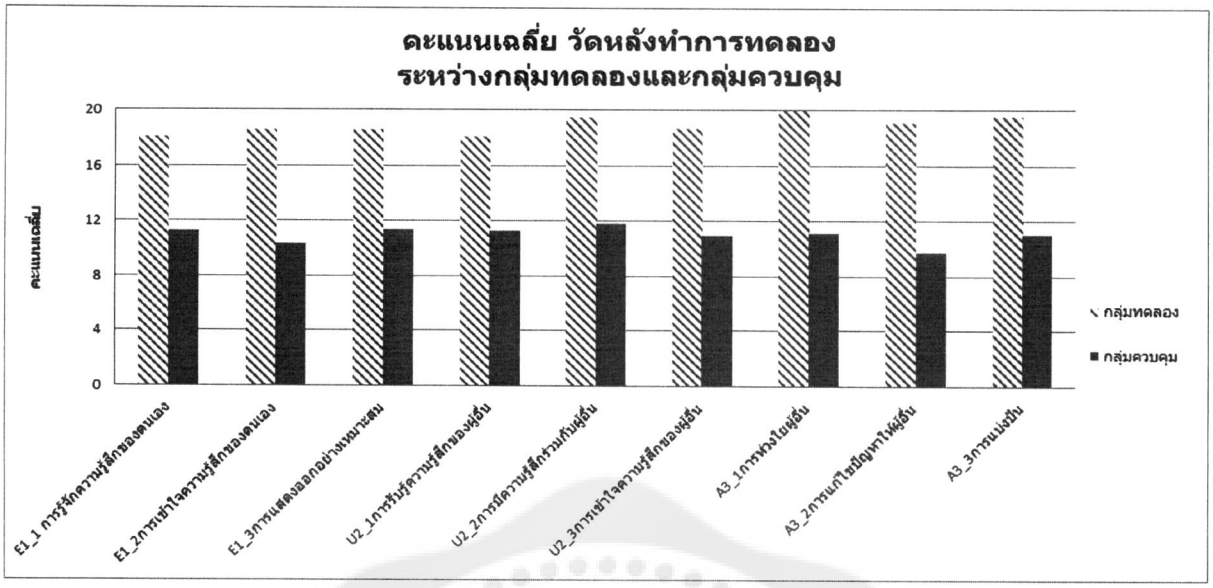
ผลการวิเคราะห์คะแนนหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมปรากฏ ดังนี้

คะแนนรวมการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ 0.01 (M_{E-C} =71.26; t=20.80**, p=0.00) และมีขนาดส่งผลต่อคะแนนรวมระดับมาก (Cohend's d =5.66) คะแนนรายด้านทุกด้านของกลุ่มทดลองสูงกว่า กลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 (M_{E-C} =22.41, 22.11 และ 26.74; t= 18.24**, 17.51**และ 22.70**, p<0.01) และมีขนาดส่งผลต่อคะแนนรายด้านทุกด้านระดับมาก (Cohend's d = 4.97, 4.77และ 6.18) คะแนนตัวบ่งชี้ ทุกตัวบ่งชี้ของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ดังแสดงในตาราง 13 และภาพประกอบ 10

ตาราง 13 ค่าสถิติพื้นฐาน ค่า Independent-Sample t-test และขนาดส่งผลของคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้านและคะแนนรวมวัดหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ตัวบ่งชี้/องค์ประกอบ	Class				คะแนนแตกต่าง		t-test	df	p	Cohend's d
	กลุ่มทดลอง		กลุ่มควบคุม		Mean	Std. Error				
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Difference	Difference				
E.1 การรู้จักความรู้สึกของตนเอง	18.15	1.06	11.26	2.12	6.89	0.46	15.08**	38	0.00	4.11
E.2 การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง	18.59	1.47	10.33	2.06	8.26	0.49	16.96**	52	0.00	4.62
E.3 การแสดงออกอย่างเหมาะสม	18.63	0.63	11.37	2.27	7.26	0.45	16.00**	30	0.00	4.36
องค์ประกอบที่ 1 การรู้ความรู้สึกของตนเอง	55.37	3.09	32.96	5.58	22.41	1.23	18.24**	41	0.00	4.97
U.1 การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น	18.07	1.00	11.33	2.27	6.74	0.48	14.13**	36	0.00	3.84
U.2 การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น	19.48	.51	11.85	2.20	7.63	0.43	17.58**	29	0.00	4.78
U.3 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	18.67	1.52	10.93	2.29	7.74	0.53	14.66**	52	0.00	3.98
องค์ประกอบที่ 2 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น	56.22	2.04	34.11	6.23	22.11	1.26	17.51**	32	0.00	4.77
A.1 การห่วงใยผู้อื่น	20.00	0.01	11.15	2.60	8.85	0.50	17.71**	26	0.00	4.77
A.2 การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น	19.11	1.01	9.78	2.28	9.33	0.48	19.47**	36	0.00	5.29
A.3 การแบ่งปัน	19.56	0.51	11.00	2.15	8.56	0.42	20.14**	29	0.00	5.48
องค์ประกอบที่ 3 การเอื้ออาทร	58.67	1.52	31.93	5.93	26.74	1.18	22.70**	29	0.00	6.18
คะแนนรวม	170.26	6.63	99.00	16.52	71.26	3.43	20.80**	34	0.00	5.66

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01



ภาพประกอบ 10 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยจากการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย รายตัวบ่งชี้ รายด้านและคะแนนรวมหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

บทที่ 5
สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มีคำถามการวิจัย ความมุ่งหมาย สมมุติฐาน วิธีดำเนินการและสรุปผลการวิจัยดังนี้

การวิจัยครั้งนี้มีคำถามการวิจัย 3 ประเด็น คือ 1) ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มีองค์ประกอบอะไรบ้าง 2) รูปแบบการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นสำหรับส่งเสริมทักษะชีวิตใน การเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยมีรูปแบบอย่างไร 3) รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น สามารถส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้มากน้อยเพียงใด

โดยมีความมุ่งหมายเฉพาะของการวิจัย คือ 1)เพื่อศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย 2) เพื่อสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R สำหรับส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย 3) เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

สมมุติฐานในการวิจัยโดยรวมมี 3 ข้อ คือ 1) ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง องค์ประกอบด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และองค์ประกอบด้านการเอื้ออาทร 2) รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R มีความเหมาะสม สามารถส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้ 3) คะแนนเฉลี่ยทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยภายหลังได้รับการจัดประสบการณ์โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ของกลุ่มทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มควบคุม

มีขั้นตอนการดำเนินการวิจัย 3 ระยะ ดังต่อไปนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย โดยการศึกษา 1) ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย 2) ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย การสัมภาษณ์เชิงลึกผู้เชี่ยวชาญผู้ทรงคุณวุฒิ และสนทนากลุ่มครูปฐมวัย ผู้ปกครองเด็กปฐมวัยเกี่ยวกับทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย นำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์มาวิเคราะห์ สังเคราะห์และประมวลออกมาเป็นองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย 3) สร้างแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย จำนวน 3 ด้าน คือ ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และด้านการ เอื้ออาทรรวมจำนวนข้อความบ่งชี้ 45 รายการ และออกแบบเป็นมาตรประเมินค่า 4 ระดับ และออกแบบเกณฑ์การให้คะแนน (Scoring Rubric) มีหลักฐานแสดงความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยหา ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อความบ่งชี้ในแบบประเมินกับ

นิยามศัพท์ คัดเลือกข้อความที่มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective Congruence : IOC) มีค่ามากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ขึ้นไป และปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ จากนั้นนำแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ไปทดลองใช้ (Try out) กับเด็กปฐมวัยชั้นอนุบาล 2 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 100 คน แล้วนำข้อมูลมาหาค่าความเชื่อมั่นและค่าอำนาจจำแนกของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย วิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นความสอดคล้องภายในโดยหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha-Coefficient) ของครอนบัค (Cronbach) ซึ่งได้ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ตั้งแต่ .60 - 1.00 ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาโดยรวมทั้งฉบับเท่ากับ 0.974 รายองค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาโดยรวม เท่ากับ 0.923 องค์ประกอบด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาโดยรวม เท่ากับ 0.925 องค์ประกอบด้านการเอื้ออาทร ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาโดยรวม เท่ากับ 0.947 และค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.443 – 0.824 และ 4) นำแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยไปเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 462 คน แล้วนำข้อมูลมาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อแสดงองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นที่ของเด็กปฐมวัยที่แท้จริง และสรุปองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ระยะที่ 2 การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย โดยการศึกษา 1) ศึกษาทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม ทฤษฎีพัฒนาการทางอารมณ์ แนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัย แนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสำหรับเด็กปฐมวัย ประกอบกับข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญมาสังเคราะห์สร้างเป็นรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย คู่มือประกอบการใช้รูปแบบและเขียนแผนการจัดประสบการณ์ตามรูปแบบ การเรียนการสอนแบบ 4R 2) นำรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และแผนการจัดประสบการณ์ตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เสนอผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน พิจารณาตรวจสอบความถูกต้องและความเหมาะสมทั้งในด้านเนื้อหาแนวคิด ทฤษฎีในการจัดการเรียนการสอน และนำผลการประเมินมาวิเคราะห์ระดับความเหมาะสม และ 3) ผู้วิจัยนำรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ไปทดลองใช้ จำนวน 2 ครั้ง กับเด็กปฐมวัยที่ไม่ใช่กลุ่มที่ใช้ในการทดลองจริง เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาปรับปรุงรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ระยะที่ 3 การศึกษาผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยใช้แผนการทดลองแบบ Pretest-Posttest Control Group Design โดยเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง จำนวน 2 ห้องเรียน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองได้รับการจัดประสบการณ์ตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และกลุ่มควบคุมได้รับการจัดการเรียนการสอนตามปกติ จากนั้นนำข้อมูลมาวิเคราะห์ สรุปผลการทดลอง

สรุปผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ สรุปผลการวิจัยได้ดังต่อไปนี้

1. การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

1.1 ค่าสถิติพื้นฐานของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย พบว่า คะแนนทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยเฉลี่ยต่อข้อโดยรวมอยู่ในระดับสูง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.36 และรายองค์ประกอบอยู่ในระดับสูงทุกองค์ประกอบดังนี้ ด้านการการรู้ความรู้สึกของตนเอง (3.41) ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น(3.30) และด้านการเอื้ออาทร(3.35) ตามลำดับ ส่วนคะแนนเฉลี่ยของทักษะย่อยทุกด้าน อยู่ในระดับสูง (3.24-3.49)

1.2 ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย โดยโปรแกรมสำเร็จรูป LISREL 8.72

1.2.1. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 (First Order) การวิเคราะห์ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 1) องค์ประกอบการรู้ความรู้สึกของตนเองประกอบด้วย การรู้จักความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง การแสดงออกอย่างเหมาะสม 2) องค์ประกอบการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ประกอบด้วย การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น 3) องค์ประกอบการเอื้ออาทร ประกอบด้วย การห่วงใยผู้อื่น การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น การแบ่งปัน พบว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาดัชนีความเหมาะสมพอดีค่าอื่นๆ ได้แก่ ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.995 ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.986 ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 มีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่าโมเดล มีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อีกทั้งค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.008 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประเมินค่า (RMSE) มีค่าเท่ากับ 0.000 ซึ่งมีค่าศูนย์ จากดัชนีดังกล่าว แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 ของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

องค์ประกอบที่ 1 การรู้ความรู้สึกของตนเอง ประกอบด้วย การรู้จัดความรู้สึกของตนเอง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.76 การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.75 และ การแสดงออกอย่างเหมาะสม มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.78

องค์ประกอบที่ 2 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ประกอบด้วย การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.81 การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่นมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.71 และการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.675

องค์ประกอบที่ 3 การเอื้ออาทร ประกอบด้วย การห่วงใยผู้อื่นมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.89 การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.88 และการแบ่งปัน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.76 ซึ่งแสดงว่าตัวชี้วัดทั้งหมดมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างในการวัดองค์ประกอบเหล่านี้

มีค่าความเชื่อถือได้ (R^2) ขององค์ประกอบย่อยทั้ง 9 องค์ประกอบ ตั้งแต่ 0.455-0.806 โดยโดยการห่วงใยผู้อื่น มีค่าความเชื่อถือได้สูงสุด รองลงมาคือ การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การแสดงออกอย่างเหมาะสม การรู้จักความรู้สึกของตนเอง การแบ่งปัน การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น และการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นมีค่าความเชื่อถือได้ต่ำตามลำดับ

1.2.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Second Order) ของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยโดยนำคะแนนองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบคือ องค์ประกอบการรู้ความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และการเอื้ออาทรเพื่อทดสอบความเหมาะสมพอดีของโมเดลโครงสร้างทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ก่อนปรับโมเดลค่า χ^2 เท่ากับ 111.73 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.00 ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดี (GFI) เท่ากับ 0.949 และค่าความคลาดเคลื่อนเฉลี่ย (RMSEA) เท่ากับ 0.089 จากค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.00 แสดงว่าโมเดลไม่เหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับโมเดลใหม่โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์ของ ตัวแปรบางคู่ตามข้อเสนอแนะทางสถิติ โดยพิจารณาค่าดัชนีปรับแต่งโมเดล หลังทำการปรับโมเดลพบว่า มีค่า χ^2เท่ากับ 9.93ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p)เท่ากับ 0.824 มากกว่า 0.05 แสดงว่าโมเดลโครงสร้างของผู้วิจัยมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ประกอบกับค่าไคสแควร์สัมพัทธ์ (Relative chi-square) มีค่าเท่ากับ 0.66 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 3 แสดงว่าโมเดลสร้างมีลักษณะเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่น่าพอใจและพบว่าน้ำหนักองค์ประกอบในแต่ละด้านมีค่าเป็นบวกและ มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกด้าน แสดงว่าองค์ประกอบทั้ง 3 องค์ประกอบเป็นตัวบ่งชี้ที่สำคัญในการพิจารณาทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย นอกจากนี้เมื่อพิจารณาในรายองค์ประกอบแล้ว พบว่าองค์ประกอบการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นมีค่าน้ำหนักมากที่สุดเท่ากับ 1.007 รองลงมา ได้แก่ องค์ประกอบด้านการรับรู้ความรู้สึกของตนเอง มีค่าน้ำหนัก 0.994 และองค์ประกอบการเอื้ออาทร มีค่าน้ำหนัก 0.949 ตามลำดับ และค่าความเชื่อถือได้ของการวัดแต่ละองค์ประกอบมีความเชื่อถือได้ของข้อมูลที่วัดแต่ละองค์ประกอบในระดับสูง และเพื่อให้เห็นความชัดเจนขององค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

2. การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย สร้างขึ้นจากการศึกษาทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม ทฤษฎีพัฒนาการทางอารมณ์ แนวคิดการพัฒนาด้านจิตพิสัย แนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือ และเทคนิคการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสำหรับเด็กปฐมวัยในการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มาสังเคราะห์สร้างเป็นรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่มีขั้นตอนการเรียนการสอนดังนี้ 1) ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) หมายถึง ขั้นเริ่มต้นของการกระตุ้นให้

เด็กเกิดการกระทบทางอารมณ์ ความรู้สึก กระตุ้นให้เด็กสนใจ สังเกตอารมณ์ ความรู้สึกที่แสดงออกผ่าน ทางสีหน้า กิริยาท่าทาง คำพูด จากสื่อต่างๆ ได้แก่ นิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ เพื่อเป็นพื้นฐานนำไปสู่การเข้าใจความคิด ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น 2) ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) หมายถึง ขั้นการสะท้อนความคิด ความรู้สึกของตนเองในมุมมองของตนเอง จากประสบการณ์ที่ได้รับผ่านการฟังนิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ ร่วมกันเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้ความคิด ความรู้สึกในมุมมองผู้อื่น จากการสนทนาซักถามโดยใช้คำถามปลายเปิด ที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความคิดเห็นทางด้านความคิด ความรู้สึกอารมณ์ทั้งในมุมมองของตนเองและในมุมมองของผู้อื่น 3) ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) หมายถึง ขั้นกระตุ้นให้เด็กได้แสดงความรู้สึกนึกคิดของตนเอง สู่การเข้าใจผู้อื่นด้วยการสวมบทบาทสมมติ เป็นตัวละครต่างๆ ในเรื่องราวนั้นๆ หรือภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ประกอบสื่ออุปกรณ์และ 4) ขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) หมายถึง ขั้นที่เด็กแสดงความเข้าใจต่อผู้อื่น โดยร่วมกันสะท้อนความคิด ความเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และความเข้าใจในผู้อื่น จากเรื่องราว ในเงื่อนไขของการกำหนดสถานการณ์ที่แสดงออกผ่านการสวมบทบาทสมมติ ร่วมกันสรุปและ นำเสนอความคิดเห็นเป็นรายบุคคลหรือร่วมกันเป็นกลุ่มนำเสนอผ่านการสะท้อนออกมาเป็น การแสดงออกทางคำพูด ท่าทาง หรือผลงานวาดภาพ ผลการประเมินความเหมาะสมของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R และเอกสารประกอบการใช้รูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน มีค่าเฉลี่ยโดยรวม 4.41 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.50 สรุปได้ว่ามีความเหมาะสมมาก

3 การศึกษาผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

การศึกษาผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ผู้วิจัยดำเนินการโดยการนำรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ไปทดลองกับเด็กปฐมวัยกลุ่มทดลอง และ กลุ่มควบคุมได้รับการเรียนการสอนแบบปกติ แล้วนำค่าเฉลี่ยทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการทดลองของเด็กทั้งสองกลุ่มมาเปรียบเทียบกัน สรุปผลได้ดังนี้

3.1 การเปรียบเทียบคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ก่อนและหลังการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

3.1.1 การเปรียบเทียบระดับคะแนนรวมและรายด้าน ก่อนและหลังการจัดการเรียนการสอน ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ซึ่งผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มทดลอง พบว่าคะแนนรวมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 82.81 และหลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 170.26 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 (t=-29.90**,p=0.00) และ มีขนาดส่งผลระดับมาก (Cohen's d=7.56) มีคะแนนทักษะชีวิตในการ

เข้าใจผู้อื่นรายด้าน สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลในระดับมาก ตามลำดับมากมาน้อยดังนี้ ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง (t= -24.76**,p=0.00; Cohen's d= 6.05) ด้านการเข้าใจความรู้สึกผู้อื่น (t=-27.66**,p=0.00; Cohen's d=6.99) และด้านการเอื้ออาทร (t=-32.39**, p=0.00; Cohen's d = 8.71) ตามลำดับ และผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มควบคุม พบว่าคะแนนรวมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 77.78 และหลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 99.00 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 (t=-6.59**,p=0.00) และมีขนาดส่งผลระดับมาก (Cohen's d=1.58) มีคะแนนทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นรายด้าน สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลในระดับมากตามลำดับมากมาน้อยดังนี้ ด้านการเอื้ออาทร (t=-5.03**,p=0.00; Cohen's d = 1.29) ด้านการเข้าใจความรู้สึกผู้อื่น (t=-6.09**,p=0.00; Cohen's d=1.41) และด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง (t= -5.78**,p=0.00; Cohen's d= 1.54) ตามลำดับ

3.1.2 การเปรียบเทียบระดับคะแนนตัวบ่งชี้รายด้านก่อนและหลังการการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า

ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มทดลอง พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.70-10.63 และหลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 18.15 – 18.63 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มควบคุม พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ M = 7.93 - 9.04 และ หลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 10.33 - 11.37 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มทดลอง พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.04 - 9.52) และหลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 18.07 - 19.48 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และ ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มควบคุม พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.63- 9.41 และ หลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 10.93 – 11.85 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

ด้านการเอื้ออาทร ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มทดลอง พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเอื้ออาทร 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.52 - 11.33 และหลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 19.11 - 20.00 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และ ผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มควบคุม พบว่าคะแนนตัวบ่งชี้ด้านการเอื้ออาทร 3 ตัวบ่งชี้ ก่อนการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 7.85 - 9.07 และหลังการทดลอง มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 9.78 - 11.15 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

3.2 การเปรียบเทียบคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า ผลการวิเคราะห์คะแนนรวมการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจ ผู้อื่น ก่อนการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (M_{E-C}=5.04; t=1.49, p=0.14) คะแนนรายด้านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 อยู่ 1 ด้าน คือ ด้านการเอื้ออาทร (M_{E-C}=3.67; t=3.16, p=0.00, Cohend's d = 0.86) ส่วนด้านอื่นๆ มีความแตกต่างกัน อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (M_{E-C}=1.81 และ -0.44; t= 1.38 และ -0.33; p=0.17 และ 0.74) คะแนนตัวบ่งชี้ ที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 มี 2 ตัวบ่งชี้ คือ ด้านที่ 1 การรู้ความรู้สึกของตนเอง ตัวบ่งชี้ที่ 3 การแสดงออกอย่างเหมาะสม (M_{E-C} =1.59; t=3.30, p=0.00, Cohend's d = 0.90) และด้านที่ 3 การเอื้ออาทร ตัวบ่งชี้ที่ 3 การแบ่งปัน (M_{E-C} =2.26; t=6.25, p=0.00, Cohend's d = 1.70) ส่วนตัวบ่งชี้อื่นๆ มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และผลการวิเคราะห์คะแนนรวมการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 (M_{E-C} =71.26; t=20.80**, p=0.00) และมีขนาดส่งผลต่อคะแนนรวมระดับมาก (Cohend's d =5.66) คะแนนรายด้านทุกด้านของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 (M_{E-C} =22.41, 22.11 และ 26.74; t= 18.24**, 17.51**และ 22.70**, p<0.01) และมีขนาดส่งผลต่อคะแนนรายด้านทุกด้านระดับมาก (Cohend's d = 4.97, 4.77 และ 6.18) คะแนนตัวบ่งชี้ ทุกตัวบ่งชี้ของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

การอภิปรายผล

การศึกษาและสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย อภิปรายผลการวิจัยได้ดังนี้

1. การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย พบว่า องค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ดังนี้ องค์ประกอบด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง ประกอบด้วย การรู้จักความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของตนเอง การแสดงออกอย่างเหมาะสม องค์ประกอบด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ประกอบด้วย การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น การมีความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น องค์ประกอบด้านการ เอื้ออาทร ประกอบด้วยการห่วงใยผู้อื่น การแก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น การแบ่งปัน ผลการวิจัยองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยในครั้งนี้สามารถยืนยันได้ว่าแบบประเมินทักษะชีวิตใน การเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ สามารถวัดทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยได้ โดยสอดคล้องกับ เฮอร์ลอค (Hurlock. 1978: 238) ที่กล่าวถึงรูปแบบการเข้าใจผู้อื่นในเด็กเล็กจะแสดงต่อผู้อื่น โดยการปลอบโยน การช่วยเหลือเมื่อผู้อื่นเป็นทุกข์ เด็กจะพยายามช่วยให้บุคคลนั้นๆ รู้สึกผ่อนคลายจากความทุกข์เด็กจะพัฒนาการเข้าใจผู้อื่นได้เมื่อเข้าใจการแสดงออกทาง สีหน้าและคำพูดของผู้อื่น พาร์ลาเกียนและเลอร์เนอร์ (Parlakian, &

Lerner. 2009: Online) กล่าวว่าการเข้าใจผู้อื่น เข้าใจผู้อื่นเด็กจะต้องเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล เข้าใจว่าคนอื่นมีความคิดความรู้สึกแตกต่างกัน ความรู้สึกของคนมีความสุข ความโกรธ ความเสียใจ ผิดหวังเกิดขึ้นได้เสมอ เด็กสามารถจินตนาการว่าคนนั้นรู้สึกอย่างไรต่อสถานการณ์ที่เขาประสบอยู่ และสามารถออกต่อผู้อื่นอย่างเหมาะสมให้ผ่อนคลายจากสถานการณ์นั้น ซึ่งสอดคล้องกับ เทอดศักดิ์ เดชคง (2543: 68) และ กรมวิชาการ (2545: 4) กล่าวว่าการเข้าใจเห็นใจผู้อื่น คือการรับรู้อารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น และสามารถตอบสนองกลับได้อย่างเหมาะสม มีความเมตตา จริงใจและพร้อมที่จะช่วยเหลือผู้อื่นเสมอ จะเห็นได้ว่าองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ที่นำมาใช้ในการวิจัยครั้งนี้มีองค์ประกอบย่อยและตัวชี้วัดที่ครอบคลุมถึงสิ่งที่นักวิชาการได้กล่าวมา ซึ่งแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่สอดคล้องคล้ายคลึงกัน คือ การรู้ความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นและการเอื้ออาทร

การนำคะแนนของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Confirmatory Factor Analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL 8.72) พบว่า ความเหมาะสมพอดีของโมเดลโครงสร้างทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่น ก่อนปรับโมเดล ค่า χ^2 เท่ากับ 111.73 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.00 ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดี (GFI) เท่ากับ 0.949 และค่าความคลาดเคลื่อนเฉลี่ย (RMSEA) เท่ากับ 0.089 จากค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.00 แสดงว่าโมเดลไม่เหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นจึงดำเนินการปรับโมเดลใหม่โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์ของตัวแปรบางคู่ตามข้อเสนอแนะทางสถิติ โดยพิจารณาค่าดัชนีปรับแต่งโมเดล หลังทำการปรับโมเดลพบว่า มีค่า χ^2เท่ากับ 9.93ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p)เท่ากับ 0.824 มากกว่า 0.05 แสดงว่าโมเดลโครงสร้างมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ประกอบกับค่าไคสแควร์สัมพัทธ์ (Relative chi-square) มีค่าเท่ากับ 0.66 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 3 แสดงว่าโมเดลสร้างมีลักษณะเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่น่าพอใจ และพบว่าน้ำหนักองค์ประกอบในแต่ละด้านมีค่าเป็นบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกด้าน แสดงว่าองค์ประกอบทั้ง 3 องค์ประกอบเป็นตัวบ่งชี้ที่สำคัญในการพิจารณาทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยนอก จากนี้เมื่อพิจารณาในรายองค์ประกอบแล้วพบว่าองค์ประกอบการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นมีค่าน้ำหนักมากที่สุดเท่ากับ 1.007 รองลงมา ได้แก่ องค์ประกอบด้านการรับรู้ความรู้สึกของตนเอง มีค่าน้ำหนัก 0.994 และองค์ประกอบการเอื้ออาทร มีค่าน้ำหนัก 0.949 ตามลำดับ และค่าความเชื่อถือได้ของการวัดแต่ละองค์ประกอบมีความเชื่อถือได้ของข้อมูลที่วัดแต่ละองค์ประกอบในระดับสูง และเพื่อให้เห็นความชัดเจนขององค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ผลการวิเคราะห์ดังกล่าวเป็นการยืนยันความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) ของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย เนื่องจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเป็นเทคนิคและวิธีการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างที่ดีวิธีหนึ่ง ซึ่งสอดคล้องกับนงลักษณ์ วิรัชชัย (2537: 53; อ้างอิงจาก Joreskog; & Sorbom. 1989: 23-28; Long. 1983: 61-64; Bollen. 1989: 256-281, 335-338) ที่กล่าวว่าขั้นตอนที่สำคัญในการวิเคราะห์โมเดล

ลิสเรลอีกขั้นตอนหนึ่ง คือการตรวจสอบความตรงของโมเดลลิสเรลที่เป็นสมมติฐานการวิจัยหรือการประเมินความถูกต้องของโมเดลหรือการตรวจสอบความเหมาะสมพอดีระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับโมเดล

2. การสร้างรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนสำหรับเด็กปฐมวัย จากเอกสาร ตำราและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ประมวลผล การสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย เพื่อสร้างเป็นรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยมีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นตามองค์ประกอบ ซึ่งเป็นการวิจัยที่ต่อเนื่องจากการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของ เด็กปฐมวัย ผลการประเมินความเหมาะสมของรูปแบบการเรียนการสอนและคู่มือการใช้รูปแบบการเรียนการสอน โดยผู้เชี่ยวชาญมีความเหมาะสมมาก โดยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย มีขั้นตอนการเรียนการสอน ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) เป็นขั้นเริ่มต้นของการกระตุ้นให้เด็กเกิดการกระทบทางอารมณ์ ความรู้สึก กระตุ้นให้เด็กสนใจ สังเกตอารมณ์ ความรู้สึกที่แสดงออกผ่านทาง สีหน้า กิริยาท่าทาง คำพูด จากสื่อต่างๆ ได้แก่ นิทาน รูปภาพเหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ เพื่อเป็นพื้นฐานนำไปสู่การเข้าใจความคิด ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น ซึ่งสแลทเทนเกรน (Slattengren. 2013: Online) ได้กล่าวว่า หนังสือนิทานมีความสำคัญช่วยพัฒนาเด็กให้เข้าใจต่อมุมมองของผู้อื่น ขณะที่เด็กอ่านหนังสือหรือฟังนิทาน พูดคุยเกี่ยวกับการกระทำและความรู้สึกต่างๆ ของตัวละครทำให้เด็กเห็นการแสดงออกทางสีหน้า ท่าทางเหล่านั้น ซึ่งอาจนำมาพูดคุยกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิต ของเด็ก ซึ่งการฟังเรื่องราวจากผู้อื่นทำให้เกิดการกระตุ้นและปลุกความเข้าใจในตนเอง เรื่องราวของบุคคลหนึ่งอาจทำให้ต้องการที่จะเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับตัวเขาได้ ดังนั้นมุมมองเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น จะพัฒนาจากกระบวนการนี้ อินแกรม (Ingram) (ชบา พันธุ์ศักดิ์. 2550: 71-72; อ้างอิงจาก Ingram: 2000) สอดคล้องกับงานวิจัยของทรงพร สุทธิธรรม (2534: 92) ที่ศึกษาความความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนิทานเพื่อส่งเสริมการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง พบว่า เด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนิทานเพื่อส่งเสริมการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองไม่ได้จัดกิจกรรมนิทานเพื่อส่งเสริมการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง มีความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นแตกต่างกัน และงานวิจัยของ สุปราณี ปรุงประเสริฐ (2548: 73-74) ได้ศึกษาของพัฒนาการด้านความสามารถในการเข้าใจทัศนะของผู้อื่นในเด็กไทยอายุ 4 – 15 ปี โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยเรื่องเล่าพร้อมกับภาพประกอบและคำถามเกี่ยวกับเรื่องเล่าจากนั้นให้เด็กบรรยายความคิดและความรู้สึกของตัวละครในเรื่องเล่า รวมทั้งเด็กบรรยายความคิดและความรู้สึกของตนเองในความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท จากนั้นใช้ข้อมูลดังกล่าวเพื่อประเมินขั้น

พัฒนาการความสามารถในการเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กไทยตามทฤษฎีของ Selman พบว่า พัฒนาการด้านความสามารถในการเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กไทยเพิ่มขึ้นตามระดับอายุ

2. ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) เป็นขั้นการสะท้อนความคิด ความรู้สึกของตนเองในมุมมองของตนเอง จากประสบการณ์ที่ได้รับผ่านการฟังนิทาน รูปภาพ เหตุการณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ ร่วมกันเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้ความคิด ความรู้สึกในมุมมองผู้อื่น จากการสนทนาซักถามโดยใช้คำถามปลายเปิดที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความคิดเห็นทางด้านความคิด ความรู้สึก อารมณ์ทั้งในมุมมองของตนเอง และในมุมมองของผู้อื่น ซึ่งในขั้นตอนนี้จะกระตุ้นให้เด็กสะท้อนความรู้สึกร่วมกันโดยการใช้คำถามเพื่อให้เด็กแสดงความรู้สึกค้นหาประสบการณ์ที่ผ่านมา ความรู้สึกและทัศนคติที่เกี่ยวข้องกับเรื่องราวหรือบทบาทที่ได้แสดงในชีวิตจริง ซึ่งต้องใช้การพูดซักถามอย่างจริงจังทั้งคำถามและคำตอบซึ่งอินแกรม (Ingram) ได้กล่าวถึงการซักถาม การตั้งคำถามเป็นกระบวนการพัฒนาการรับรู้และเข้าใจตนเองและผู้อื่น (ชบา พันธุ์ศักดิ์. 2550: 71-72; อ้างอิงจาก Ingram: 2000) และสอดคล้องกับแนวคิดรูปแบบการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาจิตพิสัยตามแนวคิดของบลูม (Bloom) ที่เกี่ยวกับความรู้สึก อารมณ์ และทัศนคติที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของผู้เรียนคือ จะต้องกระตุ้นการรับรู้สิ่งที่ต้องการปลูกฝังในตัวผู้เรียน (ทิศนา แขมมณี. 2556: 25-29) อีกทั้ง แฟลตเตอร์และรอสส์ (Flatter; & Ross. 2013: Online) ได้กล่าวถึงการส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่น ด้วยการฝึกให้เด็กบอกถึงอารมณ์ ชื่ออารมณ์ที่เด็กรู้สึกอยู่นั้น เช่น ดีใจ เสียใจ มีความสุข โกรธ เพราะเด็กได้พัฒนาในด้านสติปัญญา ภาษาคำศัพท์ที่เกี่ยวกับอารมณ์จากประสบการณ์ทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นกับเด็กขณะนั้น อีกทั้งยังช่วยให้เด็กเพิ่มความเข้าใจในความรู้สึกของมนุษย์อีกด้วย

3. ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) เป็นขั้นกระตุ้นให้เด็กได้แสดงความรู้สึกนึกคิดของตนเอง สู่การเข้าใจผู้อื่นด้วยการสวมบทบาทสมมติเป็นตัวละครต่างๆ ในเรื่องราวนั้นๆ หรือภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ ประกอบสื่ออุปกรณ์ ซึ่งทิศนา แขมมณี (2557: 358) กล่าวว่าการแสดงบทบาทสมมติ เป็นวิธีการสอนที่ช่วยให้เด็กได้เรียนรู้การเห็นใจและเข้าใจผู้อื่น คือเกิดความเข้าใจในความรู้สึกและพฤติกรรม ทั้งของตนเองและผู้อื่นหรือเกิดความเข้าใจในเรื่องต่างๆเกี่ยวกับบทบาทสมมติที่ตนแสดง ซึ่งขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น มีพื้นฐานมาจากทฤษฎี การเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูรา เป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากการสังเกตและการเลียนแบบ เนื่องจากคนเรามีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบตัวเราอยู่เสมอ ซึ่งการเรียนรู้จากตัวแบบมีความสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และกระบวนการเรียนรู้จากการสังเกตตัวแบบนั้น เกิดจากกระบวนการสนใจในการสังเกต กระบวนการจดจำ กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนกับตัวแบบ และกระบวนการจูงใจที่แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ ซึ่งกระบวนการเรียนรู้จากตัวแบบนี้เป็นการเรียนรู้ที่สามารถเกิดขึ้นได้ในเด็กปฐมวัย ดังที่แบนดูรา (Bandura. 1986) ได้อธิบายว่าการเรียนรู้จากตัวแบบให้ความสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมจากการสังเกต และการเลียนแบบโดยบุคคลได้รับกระตุ้นเร้าความสนใจเกิดความรู้คิดด้วยการสังเกตตัวแบบซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้จากการสังเกตตัวแบบเป็นการเรียนรู้ที่สามารถเกิดขึ้นได้ในเด็กปฐมวัย อีกทั้งในขั้นตอนนี้มีการกำหนดสถานการณ์ภายใต้เงื่อนไขต่างๆ ที่ให้เด็กได้แสดงออกทางความคิด

ความรู้สึกที่มีต่อผู้อื่นผ่านการแสดงบทบาทสมมติร่วมกันระหว่างเด็กกับเด็กด้วยกันเอง และระหว่างเด็กกับครู ในขั้นการสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่นการที่เด็กจะแสดงออกทางความคิดความรู้สึกที่มีต่อผู้อื่นภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ต่างๆ เด็กจะได้รับ การกระตุ้นให้ใช้จินตนาการและแสดงบทบาทภายใต้เสถานการณ์นั้น ซึ่งการจินตนาการนั้นเป็นช่วงของการใช้ความคิดของแต่ละคนสมมติว่าถ้าเราเป็นเขา หรือเป็นการเอาใจเขามาใส่ใจเรา เราจะทำอย่างไรเมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ยากที่จะเข้าใจ เราจะทำเช่นเดียวกับที่เขาทำเราต้องรู้สึกเช่นเดียวกัน การจะแสดงการกระทำเหมือนกันได้ต้องเข้าใจความคิด ความรู้สึกเมื่อเราได้จินตนาการตัวเองเป็นคนอื่นในสถานการณ์ที่เขาเผชิญ และการได้แสดงบทบาทสมมติตามนั้น จะทำให้เราวิเคราะห์ความแตกต่างองค์ประกอบของพฤติกรรมที่ยากที่จะเข้าใจนั้นได้ดีขึ้น(ชบา พันธุ์ศักดิ์. 2550: 71-72; อ้างอิงจาก Ingram: 2000) การเรียนรู้ที่ใช้จินตนาการผ่านการแสดงบทบาทสมมติจากเงื่อนไขสถานการณ์เป็นการเรียนรู้ที่มีความสัมพันธ์ต่อพัฒนาการทางสติปัญญาที่คิด รู้สึกและแสดงออกถ้าหากเด็กเป็น.... จะทำอย่างไร และการพัฒนาทางสติปัญญาจะเพิ่มถึงขั้นสูงสุดตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้เมื่อเด็กได้รับการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือผู้ที่อยู่ใกล้ชิดเด็ก วีก็อทสกี้ อธิบายว่าเด็กแต่ละคนที่อยู่ในวัยเดียวกันจะมีบริเวณของความใกล้เคียงพัฒนาการทางสติปัญญาแตกต่างกัน บางคนอยู่เหนือ Zone of Proximal growth บางคนอยู่ระหว่าง และบางคนอยู่ต่ำกว่า การช่วยเหลือให้เด็กเรียนรู้นี้เรียกว่า Scaffolding คือการให้ความช่วยเหลือเด็กในการเรียนรู้ในสิ่งที่เด็กไม่สามารถทำได้ด้วยตนเอง ดังนั้นการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่มเป็นการเปิดโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กัน ได้สร้างความรู้ความเข้าใจด้วยตนเองขยายความรู้และประสบการณ์จากการลงมือกระทำและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนพร้อมทั้งสร้างการเรียนรู้ด้วยตนเองโดยมีเพื่อนและครูเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือหรือชี้แนะจะช่วยให้เด็กสามารถพัฒนาการเรียนรู้ไปถึงระดับที่ศักยภาพของเด็กสามารถพัฒนาไปได้ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 62-63)

4. ขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) เป็นขั้นที่เด็กแสดงความเข้าใจต่อผู้อื่น โดยร่วมกันสะท้อนความคิด ความเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และความเข้าใจในผู้อื่น จากเรื่องราวในเงื่อนไขของการกำหนดสถานการณ์ที่แสดงออกผ่านการสวมบทบาทสมมติ ร่วมกันสรุปและนำเสนอความคิดเห็นเป็นรายบุคคลหรือร่วมกันเป็นกลุ่ม นำเสนอผ่านการสะท้อนออกมาเป็นการแสดงออกทางคำพูด ท่าทาง หรือผลงานวาดภาพ ในขั้นนี้เด็กจะได้แสดงความคิดเห็นต่อการแสดงบทบาทสมมติภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ที่กำหนดโดยการสนทนาซักถาม ซึ่งสแลทเทนเกรน (Slattengren. 2013: Online) ได้กล่าวว่า การสนทนาในมุมมองของผู้อื่น มีความสำคัญช่วยพัฒนาเด็กให้เข้าใจต่อมุมมองของผู้อื่น การสนทนาพูดคุยกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตของเด็ก เช่น หากมีนักเรียนเข้าใหม่ ในชั้นเรียน ครูร่วมพูดคุยกับเด็กถึงความรู้สึกของนักเรียนเข้าใหม่ที่ไม่รู้จักใครในห้องเรียน ว่าจะรู้สึกอย่างไร อาจจะเป็นแรงบันดาลใจให้เด็กหาวิธีช่วยเหลือเพื่อนใหม่ให้รู้สึกดีขึ้น สอดคล้องกับ สมศักดิ์ สินธุระเวชญ์ (2542: 17) กล่าวว่าการใช้คำถามเป็นการบูรณาการเพื่อพัฒนาไปสู่การคิดไตร่ตรอง (Reflective Thinking) และโครงสร้างกระบวนการคิด ช่วยให้ผู้เรียนไตร่ตรองความเข้าใจของตนเอง และสามารถนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงและการปรับปรุงการเรียนรู้

การคิด การเรียนรู้ในขั้นนี้มีความเชื่อมต่อจากขั้นการสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่นที่ให้เด็กได้แสดงบทบาทสมมติภายใต้เงื่อนไขหรือสถานการณ์ที่กำหนดประกอบสื่อ อุปกรณ์นั้น แล้วนำประสบการณ์ที่ผ่านมาสะท้อนความคิด ความรู้สึกในมุมมองของตนเอง และในมุมมองหรือความรู้สึกของผู้อื่น เป็นกระบวนการปรับมโนทัศน์ของเด็กจากประสบการณ์ตัวแบบที่เชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงได้ประสบแล้วสรุปเป็นข้อคิดสะท้อนความคิดความรู้สึกร่วมกัน ซึ่งตามทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจท์ อธิบายถึงการปรับตัวต้องอาศัยกระบวนการซึมซับประสบการณ์ใหม่เข้าไปรวมอยู่ในโครงสร้างของสติปัญญาและการปรับโครงสร้างทางเชาว์ปัญญาให้สอดคล้องกับสถานการณ์นั้นเด็กจึงเกิดการเรียนรู้และสรุปความคิดรวบยอดใหม่เป็นการส่งเสริมให้เด็กเกิดกระบวนการจดจำแล้วบันทึกสิ่งที่ตนสังเกตไว้ในความจำระยะยาว (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2556: 239) ซึ่งแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบูรเนอร์ มีแนวคิดที่สอดคล้องกันกับเพียเจท์ที่กล่าวว่า พัฒนาการทางสติปัญญาจะพัฒนาได้ดีขึ้นอยู่กับประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมรอบตัว การเรียนรู้ขึ้นเมื่อบุคคลประมวลข้อมูลจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมซึ่งจะนำไปสู่การค้นพบด้วยตนเองและสามารถถ่ายทอดประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่างๆ โดยใช้สัญลักษณ์ หรือภาษาซึ่งภาษาเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความคิด (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 213) ในรูปแบบของ การจัดกิจกรรมในขั้นนี้เด็กได้ถ่ายทอดความคิด ความรู้สึกทั้งในมุมมองของตนเอง และในมุมมองของผู้อื่นออกมาเป็นภาษาคำพูด ท่าทางและการวาดภาพ

3. การศึกษาผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

3.1 การเปรียบเทียบคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ก่อนและหลังการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R โดยรวมและรายด้านจากผลการวิเคราะห์คะแนนกลุ่มทดลอง พบว่าคะแนนรวมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยทั้งคะแนนโดยรวมและรายด้านหลังการทดลองมีคะแนนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 (t=-29.90**,p=0.00) และมีขนาดส่งผลระดับมาก(Cohen's d=7.56) และคะแนนรายตัวบ่งชี้ของทั้ง 3 องค์ประกอบคือ องค์ประกอบด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ องค์ประกอบด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ และ องค์ประกอบด้านการเอื้ออาทร จำนวน 3 ตัวบ่งชี้ มีคะแนนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ซึ่งสามารถอภิปรายได้ว่าการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่ประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญมีความเหมาะสมในระดับมาก ขั้นตอนการเรียนการสอนนั้นประกอบด้วย 1) ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) 2) ขั้นการสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) 3) ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) 4) ขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) ซึ่งขั้นตอนของการเรียนการสอนที่เริ่มต้นจากการกระตุ้นการรับรู้สึก ให้เด็กเกิดการกระทบทางอารมณ์ทั้งที่เป็นอารมณ์ทางบวก เช่น ดีใจ สนุกสนาน มีความสุข หรือ

อารมณ์ทางลบ เช่น รู้สึกสงสาร เสียใจ หรือความรู้สึกต่างๆ ที่มากระทบกับร่างกาย เช่น รู้สึกหนาว รู้สึกหิว และอื่นๆ ที่แสดงออกผ่านทางสีหน้า กิริยาท่าทาง คำพูด จากเรื่องราวต่างๆ เรื่องราวในนิทาน รูปภาพเหตุการณ์ต่างๆ เพื่อให้เด็กเรียนรู้จักอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง ความเข้าใจในความรู้สึกของตนเองที่เป็นสาเหตุของความรู้สึกนั้นๆ จากเรื่องราวเหตุการณ์ที่มากระทบ ซึ่ง แคลค (Clark) กล่าวว่าการรับรู้และเข้าใจตนเอง เป็นการรับรู้ความรู้สึกซึ่ง แต่ละบุคคลสามารถที่จะรับรู้อย่างร่วมรู้สึกกับภาวะภายในของตนเองในบริบทที่ทันทีทันใด ปฏิกิริยาตอบสนองของบุคคลจะยอมรับลางสังหรณ์และไหลไปตามความรู้สึกภายใน ลักษณะแบบนี้รวมถึง การตอบสนองต่อความรัก ความเกลียด ความสนุกสนาน ความเบื่อหน่าย ความรู้สึก และการรับรู้ การรู้และเข้าใจด้วยประสบการณ์การตอบสนองของตนเองมีพื้นฐานมาจากชีวิตประจำวัน บุคคลจะสร้างสมมติฐานภายในและพิสูจน์ด้วยการกระทำและการกระตุ้นภายนอก ปฏิสัมพันธ์เหล่านี้จะทำให้บุคคลพยายามจะเข้าใจความหมายที่ชัดเจนของประสบการณ์ของตนเอง เพื่อให้เกิดความกระจ่างชัดเกี่ยวกับการตอบสนองตามการรู้และเข้าใจของตนเอง (ชบา พันธุ์ศักดิ์. 2550: 70-71; อ้างอิงจาก Clark. 2004) การเรียนการสอนแบบ 4R ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) ผู้วิจัยได้นำเรื่องราวต่างๆ นิทาน รูปภาพเหตุการณ์ ทั้งที่เป็นหนังสือนิทาน สื่อแอนนิเมชั่น มาเป็นสื่อกระตุ้นการรับความรู้สึกของเด็กเพื่อให้เด็กเรียนรู้จักอารมณ์ความรู้สึกของตนเองต่อเรื่องราวนั้นๆ ซึ่งสอดคล้องกับ การวิจัยของ จิณภัค รามสูต (2550) ที่ศึกษาการสร้างสื่อการ์ตูนภาพเคลื่อนไหวเพื่อพัฒนาทักษะความฉลาดทางอารมณ์สำหรับเด็กอนุบาล พบว่าการใช้สื่อกระตุ้นให้เด็กมีอารมณ์สนุกสนานเพลิดเพลินสามารถกระตุ้นความสนใจของเด็กได้เป็นอย่างดี และในขั้นต่อมาเมื่อเด็กได้รับการกระตุ้นการรับความรู้สึกจากเรื่องราวในนิทาน ภาพเหตุการณ์ต่างๆ แล้ว สู่ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together)เด็กได้สะท้อนความรู้สึกร่วมกันต่อเรื่องราวเหตุการณ์นั้นๆ สะท้อนความคิดความรู้สึกของตนเองในมุมมองของตนเองจากประสบการณ์ที่ได้รับผ่านการฟังนิทาน รูปภาพเหตุการณ์ เรื่องราวต่างๆ ร่วมกันกับเพื่อน เพื่อให้เด็กได้เรียนรู้ความคิดความรู้สึกในมุมมองของผู้อื่น จากการสนทนาซักถามด้วยคำถามปลายเปิดที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความคิดเห็นทางด้านความคิด อารมณ์ความรู้สึกทั้งในมุมมองของตนเองและในมุมมองของผู้อื่น สอดคล้องกับพาร์ลาเกียนและเลอร์เนอร์ (Parlakian; & Lerner. 2009: Online) ที่กล่าวว่า การถ่ายทอดความคิดผ่านการใช้คำพูด เช่น “ฉันเสียใจ” จะช่วยทำให้เด็กรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นดีขึ้นและและเป็นวิธีการที่ช่วยให้เด็กสนใจในความรู้สึกของผู้อื่น และสอดคล้องกับแนวคิดพัฒนาด้านจิตพิสัยของบลูม (Bloom) ที่เกี่ยวกับความรู้สึก อารมณ์และทัศนคติที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของผู้เรียน คือจะต้องกระตุ้นการรับรู้สิ่งที่ต้องการจะปลูกฝังในตัวเด็ก ตอบสนองต่อสิ่งเร้าด้วยความเต็มใจ (ทิศนา แขมมณี. 2556: 26) จากขั้นที่เด็กสะท้อนความรู้สึกร่วมกันสู่ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) ในขั้นนี้เด็กได้แสดงความรู้สึกนึกคิดของตนเองสู่การเข้าใจผู้อื่นด้วยการสวมบทบาทสมติเป็นตัวละครต่างๆ ในเรื่องราวนั้น และแสดงบทบาทสมมติภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ เช่น หน่วย เพื่อนน่ารัก ที่ครูกำหนดเงื่อนไขของสถานการณ์ที่ว่า “ถ้าเด็กเป็นเพื่อนกับม้าลายน้อยเด็กจะทำอย่างไร... ถ้าหากเพื่อนหกล้มแล้วร้องไห้เด็กจะทำอย่างไร..” หน่วย สัตว์

เลี้ยง เงื่อนไขของสถานการณ์คือ ถ้าเด็กเห็นคนนำสุนัขใส่กล่องไปทิ้ง เด็กจะทำอย่างไร ถ้าสัตว์ของเด็กๆ ไม่สบายเด็กจะทำอย่างไร ..." ซึ่งการเล่นบทบาทสมมติจากสถานการณ์ เด็กได้มีส่วนร่วมในการแสดง เด็กได้เป็นตัวละครต่างๆ ช่วยให้เด็กได้ฝึกแสดงความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่นที่มีความแตกต่างทางสังคมจากตัวละครเหล่านั้น จากการสนทนาซักถามเด็ก เช่น ถ้าเป็น ..... รู้สึกอย่างไร หรือ การบอกความรู้สึกของตัวละครนั้นๆ ทำให้เด็กเรียนรู้ถึงความห่วงใยต่อคนอื่นช่วยส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นให้แก่เด็ก (Miller. 2013: Online) ดังทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของบันดูราที่มีความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนรู้ของคนเราว่าสามารถเรียนรู้การแสดงพฤติกรรมใหม่ๆ มากมายโดยการสังเกตจากพฤติกรรมของบุคคลอื่นที่ตนได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์ด้วย และสิ่งแวดล้อมต่างๆ ก็มีอิทธิพล และเป็นตัวกำหนดซึ่งกันและกันของกระบวนการเรียนรู้นั้น (วรรณี ลิมอักษร. 2554: 92; อ้างอิงจาก Woolfolk. 1995: 320) การเรียนรู้ดังกล่าวทำให้เกิดพฤติกรรม 2 ประเภทคือ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. 2549: 146-147; สุรางค์ โค้วตระกูล. 2549: 239) 1.การเรียนรู้จากผลการตอบสนอง (learning by reponse consequences) เรียนรู้จากประสบการณ์ตรงจากตัวแบบที่ตนได้รับ โดยจะเรียนรู้พฤติกรรมใดที่ทำแล้วได้รับผลทางบวก หรือได้รับรางวัลหรือได้รับคำชมเชยและพฤติกรรมใด ที่ทำแล้วได้รับผลทางลบถูกลงโทษหรือถูกตำหนิ และ 2.การเรียนรู้โดยตัวแบบ (learning through modeling) แบนดูรา (Bandura. 1989: 1-60) ได้อธิบายกระบวนการที่สำคัญในการเรียนรู้โดยตัวแบบมีดังนี้ คือ กระบวนการสนใจ กระบวนการจดจำ กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนกับตัวแบบ และกระบวนการจูงใจ ในการจัดการเรียนการสอน ครูควรจัดประสบการณ์ที่เหมาะสม เลือกพฤติกรรมแบบอย่างที่มีเหมาะสม และกระตุ้นให้เด็กเรียนรู้พฤติกรรมตามแบบอย่างที่เหมาะสม และในการเรียนการสอนขั้นนี้เด็กได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม เด็กแต่ละกลุ่มได้แสดงบทบาทภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ที่กำหนดที่เด็กจะคิดแก้ไขสถานการณ์ร่วมกันระหว่างเพื่อนกับเพื่อน หรือในบางครั้ง บางกิจกรรมครูมีส่วนร่วมด้วยเพื่อให้เด็กสามารถแสดงบทบาทภายใต้เงื่อนไขสถานการณ์ที่กำหนดได้ สอดคล้องกับ ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของวีก็อทสกี้ เน้นความสำคัญของวัฒนธรรมและสังคม การเรียนรู้ที่มีต่อการพัฒนาการทางสติปัญญา และพัฒนาการทางสติปัญญาจะเพิ่มถึงขั้นสูงสุดตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้ เมื่อได้รับการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับเด็ก วีก็อทสกี้ ได้กล่าวถึง พื้นที่รอยต่อของพัฒนาการ (The Zone of Proximal Development) การช่วยเหลือเด็กให้มีพัฒนาทางสติปัญญาอย่างเต็มศักยภาพของแต่ละคน วีก็อทสกี้ อธิบายว่าเด็กแต่ละคนที่อยู่ในวัยเดียวกันจะมีบริเวณของความใกล้เคียงพัฒนาการทางสติปัญญาแตกต่างกัน บางคนอยู่เหนือ Zone of Proximal growth บางคนอยู่ระหว่าง และบางคนอยู่ต่ำกว่า การช่วยเหลือให้เด็กเรียนรู้นี้เรียกว่า Scaffolding คือการให้ความช่วยเหลือเด็กในการเรียนรู้ในสิ่งที่เด็กไม่สามารถทำได้ด้วยตนเอง ดังนั้นการปฏิบัติงานร่วมกันเป็นกลุ่มเป็นการเปิดโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กัน ได้สร้างความรู้ความเข้าใจด้วยตนเองขยายความรู้และประสบการณ์จากการลงมือกระทำและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนพร้อมทั้งสร้างการเรียนรู้ด้วยตนเองโดยมีเพื่อนและครูเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือหรือชี้แนะจะช่วยให้เด็กสามารถพัฒนาการเรียนรู้ไปถึงระดับที่ศักยภาพของเด็กสามารถพัฒนาไปได้ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 62-63;

อ้างอิงจาก Palincsar; & Brown. 1989: 117-175) และขั้นสุดท้ายของการเรียนการสอนแบบ 4R คือขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) ในขั้นนี้เด็กได้สะท้อนความคิดความเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และความเข้าใจต่อผู้อื่นจากการเด็กได้สวมบทบาทสมติเป็นตัวละครต่างๆ ในเรื่องราวนั้นภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ และร่วมกันสรุปและนำเสนอความคิดเห็นที่เป็นรายบุคคลและร่วมกันเป็นกลุ่มที่แสดงออกคำพูดจากการสนทนาซักถาม แสดงท่าทาง และแสดงออกเป็นผลงานการวาดภาพจากสิ่งที่ได้ทำ มิลเลอร์ (Miller) กล่าวถึงการส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่นให้แก่เด็กถึงการที่ให้เด็กเรียนรู้จากสถานการณ์แล้วนำประสบการณ์ที่ผ่านมาพูดคุยเกี่ยวความรู้สึกนั้นๆ ของเด็ก และพูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่น ว่าการสอนจากสถานการณ์บางครั้งที่เด็กพบเจอกับปัญหา และยากที่จะควบคุมอารมณ์ของตนเองและการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น เมื่อเด็กอารมณ์เสียการพูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกนั้นของเด็ก พูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่น (เพื่อนที่ทำให้อารมณ์เสีย) เมื่อเด็กเข้าใจความรู้สึกของตนเองว่าเป็นอย่างไร จะช่วยให้เด็กเข้าใจความรู้สึกของคนอื่นในสถานการณ์ที่เหมือนกัน การพูดคุยกับเด็กเกี่ยวกับอารมณ์ ความรู้สึก ว่าเด็กรู้สึกอย่างไร จะช่วยให้เด็กเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง และจะทำให้เด็กมีความเห็นอกเห็นใจเข้าใจผู้อื่น (Miller. 2013: Online) ดังแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์ กล่าวว่า การเรียนรู้เกิดจาการพัฒนาการทางสติปัญญา ซึ่งเป็นกระบวนการภายในสมอง แต่จะพัฒนาได้ดีเพียงใดขึ้นอยู่กับประสบการณ์ และสิ่งแวดล้อมรอบตัวการเรียนรู้เกิดขึ้นเมื่อบุคคลประมวลข้อมูลข่าวสารจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ซึ่งจะนำไปสู่การค้นพบด้วยตนเอง และสามารถถ่ายทอดประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ โดยการใช้สัญลักษณ์ หรือภาษา ซึ่งภาษาเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความคิด (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 213) และสอดคล้องกับแนวคิดของเพียเจท์ ที่กล่าวว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ของคน จะทำให้คนสะสมประสบการณ์ และปรับตัวเพื่อรับข้อความรู้จากประสบการณ์นั้นด้วยการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง กระบวนการปรับประสบการณ์สู่การเรียนรู้เป็นกลไกทางสมอง เมื่อบุคคลรับสิ่งเร้าหรือความรู้ใหม่เข้าไป ก็มีการปรับโครงสร้างของระบบความคิดใหม่เพื่อให้ตนเองสามารถปรับตัวให้เหมาะสมกับสิ่งแวดล้อม หรือสิ่งเร้าใหม่ ๆ ความรู้ใหม่ และการส่งเสริมให้เด็กมีส่วนร่วมในการอภิปรายปัญหาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันและกัน ทำให้มองเห็นมุมมองของผู้อื่น (อาร์บัทโนท์ และฟอสท์. 2541: 26; สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 68-75)

3.2 การเปรียบเทียบคะแนนการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผลการวิเคราะห์พบว่าคะแนนรวมการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นก่อนการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และคะแนนรวมการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นหลังการทดลอง ของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลต่อคะแนนรวมระดับมาก (Cohend's d =5.66) คะแนนรายด้านทุกด้านของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และมีขนาดส่งผลต่อคะแนนรายด้านทุกด้านระดับมาก (Cohend's d = 4.97, 4.77 และ 6.18) คะแนนตัวบ่งชี้ ทุกตัวบ่งชี้ของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทาง

สถิติที่ระดับ 0.01 ซึ่งสามารถอธิบายได้ดังนี้ รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ที่นำมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียน การสอนให้กับเด็กปฐมวัยในกลุ่มทดลองนั้นสามารถส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยกลุ่มทดลองมีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นสูงขึ้นกว่ากลุ่มควบคุมได้จริง เนื่องจากกระบวนการเรียนการสอนตามรูปแบบนั้น เด็กได้รับการจัดประสบการณ์ตามขั้นตอนการเรียนรู้ของการเรียนการสอนแบบ 4R ที่เริ่มต้นจากขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) ไปสู่ขั้นการสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) และขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) และลักษณะของการจัดกิจกรรมตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R นั้นเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้จากสื่อที่เป็นนิทานที่เป็นหนังสือนิทาน และนิทานที่เป็นแอนนิเมชั่น รูปภาพเหตุการณ์ต่างๆ ที่กระตุ้นให้เด็กเกิดการกระทบทางอารมณ์ ความรู้สึกของเด็ก โดยให้เด็กได้สังเกตสีหน้า กิริยาท่าทาง ความรู้สึกของของตัวละครในนิทานและบุคคลในภาพเหตุการณ์เรื่องราวต่างๆ แล้วสะท้อนความคิดความรู้สึกในมุมมองของตนเองออกมาจากการสนทนาซักถามหลังจากการฟังนิทาน หรือเรื่องราวต่างๆ โดยใช้คำถามที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความรู้สึกของตนเอง เช่น หน่วยสัตว์เลี้ยง เมื่อเด็กดูนิทานแอนมิเนชั่น เรื่องร้านขายสัตว์เลี้ยง ที่มีเนื้อเรื่องเกี่ยวกับเด็กชายขาพิการไปเลือกซื้อสัตว์เลี้ยงที่ร้านขายสัตว์เลี้ยงแห่งหนึ่ง มีสุนัขขาพิการตัวหนึ่งที่ไม่มีใครต้องการ แต่เด็กชายคนนั้นเลือกที่จะซื้อไปเลี้ยงดู เมื่อจบเรื่องครูซักถามเด็กโดยใช้คำถามที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความรู้สึกนึกคิดของตนออมา เช่น คำถามที่ว่าเด็กว่ารู้สึกอย่างไร เด็กบางคนบอกว่า หนูดูแล้วอยากจะร้องไห้ สงสาร เศร้า เด็กบางคนเล่าประสบการณ์ของตนให้ฟังว่าบ้านหนูมีหมาเดินไม่ได้ หนูเศร้าหนูเอาข้าวให้กิน ทุกวัน จากคำถาม: ทำไมเด็กชายขาพิการจึงเลือกสุนัขขาพิการตัวนั้นไปเลี้ยงดู เด็กตอบว่า: คนที่เขามาซื้อมันไป เขาก็ขาเจ็บ หมาก็เจ็บ และเมื่อครูซักถามเด็กในมุมมองของผู้อื่น จากคำถาม: เด็กคิดว่าสุนัขที่ถูกทอดทิ้งมันจะรู้สึกอย่างไร เด็กตอบว่า เศร้า เสียใจ คิดถึงเจ้าของ หิวข้าว เป็นต้น และนอกจากคำถามเหล่านี้แล้วเด็กยังเล่าประสบการณ์ของตนเองที่ออกทางที่แสดงความรู้สึกอีก เช่น หมาที่บ้านหนูหายไป มันข้ามถนนกลับมาไม่ได้ มันหายไปหลายวัน แล้วคุณตาก็พามันข้ามถนนกลับมาหนูดีใจมากเลย ซึ่งในรูปแบบลักษณะการจัดกิจกรรมนี้ทำให้เด็กเรียนรู้ เข้าใจความรู้สึกของตนเอง ที่จะเป็นพื้นฐานสู่การเข้าใจความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่น ดังที่แฟลตเตอร์และรอสส์ (Flatter; & Ross) ได้กล่าวถึงการส่งเสริมการเข้าใจผู้อื่น ด้วยการฝึกให้เด็กบอกถึงอารมณ์ ชื่ออารมณ์ที่เด็กรู้สึกอยู่นั้น เช่น ดีใจ เสียใจ มีความสุข โกรธ เด็กได้พัฒนาในด้านสติปัญญา ภาษาคำศัพท์ที่เกี่ยวกับอารมณ์จากประสบการณ์ทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นกับเด็กขณะนั้น อีกทั้งยังช่วยให้เด็กเพิ่มความเข้าใจในความรู้สึกของมนุษย์อีกด้วย (Flatter; & Ross. 2013: Online) จากการสะท้อนความรู้สึกของตนเองจากเรื่องราวในนิทาน เรื่องราวเหตุการณ์ต่างๆ สู่การสวมบทบาทเป็นตัวละครต่างๆ ภายใต้สถานการณ์ที่เป็นเงื่อนไขที่กระตุ้นให้เด็กคิด ถ้าหากเด็กเป็นตัวละครนั้นที่ต้องเผชิญกับสถานการณ์อย่างนั้นจะทำอย่างไรหรือถ้าหากเด็กพบเจอสถานการณ์...เด็กจะทำอย่างไร เด็กสวมบทบาทสมมติประกอบสื่ออุปกรณ์ เช่น หน่วยคนพิเศษ หลังจากที่เด็กฟังเรื่อง เมื่อรถเข็นเป็นขาของฉัน และสนทนาซักถามโดยใช้คำถามที่กระตุ้นให้เด็กได้แสดงความรู้สึกของตนเองร่วมกันแล้ว ฟังความคิด

ความรู้สึกของเพื่อนที่บางคนอาจจะแสดงความรู้สึกความคิดเห็นที่แตกต่างจากตนแล้ว สู่การสวมบทบาทสมมติในสถานการณ์ที่เพื่อนเจ็บขา ไม่สามารถเดินไปไหนได้ เด็กจะทำอย่างไร ในสถานการณ์ครูอาสาสมัครเด็กมา 2 คน นำผ้าพันแผล มาพันไว้ที่ขาของเด็กทั้ง 2 คน สมมติให้เป็นคนที่บาดเจ็บ เด็กแต่ละกลุ่มแสดงบทบาทสมมติต่อเพื่อนโดยบางกลุ่มเข้าไปอุ้มเพื่อน บางกลุ่มนำผักผลไม้จำลองหรือของเล่นอื่นๆ สมมติเป็นอาหารมาให้เพื่อนรับประทาน เหตุผลที่เด็กนำอาหารมาให้เพื่อนรับประทานเพราะคิดว่าเพื่อนเดินไปไหนไม่ได้ เดินไปทานอาหารเองไม่ได้ เพื่อนจะหิวจึงนำอาหารมาให้ทาน บางกลุ่มนำเก้าอี้มาวางไว้ใกล้เพื่อนแล้วช่วยกันอุ้มเพื่อนที่แสดงเป็นคนขาเจ็บไปนั่งบนเก้าอี้แล้วเข็นไปสมมติว่าเก้าอี้คือรถเข็น หน่วย เด็กดีมีน้ำใจ เงื่อนไขสถานการณ์ที่เด็กแสดงบทบาทสมมติคือขนมที่อยู่ในตะกร้านี้มีไม่เพียงพอกับจำนวนเด็กในห้องนี้ เด็กจะทำอย่างไร และสิ่งที่เด็กแสดงออกคือ เด็กบางหยิบขนมได้ไปจะนำไปหักแบ่งครึ่งกับเพื่อน บางคนเมื่อหักให้เพื่อนคนหนึ่งไปแล้วก็หักแบ่งให้เพื่อนอีกคนหนึ่งอีก และเด็กบางคนที่ได้ขนมเกือบเป็นชิ้นสุดท้าย และเมื่อรู้ว่ายังมีเพื่อนอีกบางคนไม่ได้ขนม เด็กจะเดินดูเพื่อน แล้วถามเพื่อนว่าใครยังไม่ได้ การสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น โดยให้เด็กได้แสดงออกผ่านการแสดงบทบาทสมมติ เด็กแสดงบทบาทสมมติตามตัวละครในนิทาน เรื่องราวต่างๆ และแสดงบทบาทสมมติจากเงื่อนไขสถานการณ์ที่เชื่อมโยงจากนิทาน เรื่องราวต่างๆ ซึ่งแบนดูรา (Bandura) อธิบายว่า การเรียนรู้จากตัวแบบมีความสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การสังเกตและการเลียนแบบโดยบุคคลได้รับกระตุ้นเร้าความสนใจ เกิดความรู้คิดด้วยการสังเกตตัวแบบ ซึ่งกระบวนการเรียนรู้จากการสังเกต ตัวแบบนั้นประกอบด้วย กระบวนการตั้งใจสังเกต กระบวนการจดจำ กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนกับตัวแบบ และกระบวนการจูงใจที่แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบ ซึ่งกระบวนการเรียนรู้จากตัวแบบนี้เป็นการเรียนรู้ที่สามารถเกิดขึ้นได้ในเด็กปฐมวัย (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2556: 50) ในบางครั้งที่เด็กแสดงบทบาทสมมติภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์ที่เด็กแสดงออกโดยเริ่มต้นด้วยบทบาทที่ยังไม่เหมาะสม เช่น หน่วย การเดินทาง เด็กได้แสดงบทบาทสมมติในสถานการณ์ถ้าหากเด็กและเพื่อนในห้องนี้จะเดินทางไปเที่ยวสวนสัตว์แต่มีรถแค่คันเดียวไม่เพียงพอสำหรับเด็กทุกคนในห้องนี้ เด็กจะทำอย่างไร โดยครูสร้างรถประจำทางจำลองขึ้นจากการเอาเก้าอี้มาวางเรียงต่อกันคล้ายที่นั่งบนรถประจำทางติดภาพรถไว้ด้านข้างทั้งสองแถว เพื่อให้เกิดความสมจริงกระตุ้นให้เด็กมีความรู้สึกร่วมไปกับเหตุการณ์ แล้วให้เด็กแสดงบทบาทสมมติ ในครั้งแรกเด็กกรูกันขึ้นไปบนรถเพื่อให้ตนเองได้ที่นั่ง จากนั้นครูใช้คำถามกระตุ้นให้เด็กสังเกตว่ามีเพื่อนบางคนไม่มีที่นั่ง เด็กจะทำอย่างไรเพื่อให้เพื่อนได้ไปเที่ยวสวนสัตว์กับเด็กๆ เมื่อเด็กแสดงบทบาทสมมติอีกครั้งจะมีเด็กบางคนที่รีบกรูกันขึ้นไปนั่ง แต่เด็กบางคนได้ที่นั่งแล้วลุกให้เพื่อนนั่ง บางคนขยับที่แล้วเรียกเพื่อนๆ มานั่ง บางคนให้เพื่อนนั่งบนตักจากตัวอย่างสะท้อนให้เห็นว่าเด็กนอกจากเด็กจะรู้ความรู้สึกความต้องการของตนแล้ว ว่าต้องการที่จะไปเที่ยวสวนสัตว์ แต่เมื่อเห็นว่าเพื่อนไม่ได้ไป และรับรู้ว่าเพื่อนก็ต้องการที่จะไปเหมือนตนเอง เด็กจะเรียกเพื่อนเข้ามานั่งกับตนเองนั่นแสดงให้เห็นถึงเด็กมีความเอื้ออาทรต่อผู้อื่น ห่วงใย แก้ไขปัญหาให้ผู้อื่น ด้วยการแบ่งปันที่นั่งให้ เพื่อให้เพื่อนได้ไปด้วยกัน จากการที่ครูสังเกตเหตุการณ์ที่เด็กแสดงบทบาทสมมติในบางสถานการณ์ครูได้ใช้คำถามกระตุ้นกับเด็กเพื่อให้เด็กได้

แสดงบทบาทออกไปอย่างเหมาะสม ดังทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของวีก็อทสกี้ เน้นความสำคัญของวัฒนธรรมและสังคม การเรียนรู้ที่มีต่อการพัฒนาการทางสติปัญญา และพัฒนาการทางสติปัญญาจะเพิ่มถึงขั้นสูงสุดตามศักยภาพของ แต่ละบุคคลได้ เมื่อได้รับการช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือผู้ที่อยู่ใกล้ชิดกับเด็ก วีก็อทสกี้ กล่าวถึงพื้นที่รอยต่อของพัฒนาการ (The Zone of Proximal Development) การช่วยเหลือเด็กให้มีพัฒนาทางสติปัญญาอย่างเต็มศักยภาพของแต่ละคนว่าเด็กแต่ละคนที่อยู่ในวัยเดียวกันจะมีบริเวณของความใกล้เคียงพัฒนาการทางสติปัญญาแตกต่างกัน บางคนอยู่เหนือ Zone of Proximal growth บางคนอยู่ระหว่าง และบางคนอยู่ต่ำกว่า การช่วยเหลือให้เด็กเรียนรู้นี้เรียกว่า Scaffolding คือการให้ความช่วยเหลือเด็กในการเรียนรู้ในสิ่งที่เด็กไม่สามารถทำได้ด้วยตนเอง (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550: 62-63) จากการสวมบทบาทสมติภายใต้เงื่อนไขของสถานการณ์แล้ว เด็กได้สรุปร่วมกันสะท้อนความคิด ความเข้าใจของตนเองที่แสดงถึงความเข้าใจผู้อื่น ด้วยการแสดงออกทางคำพูดจากการสนทนาซักถาม การวาดภาพ เช่น หน่วยฤดู หลังจากที่เด็กแสดงบทบาทสมมติภายใต้เงื่อนไขสถานการณ์ที่กำหนดแล้ว ในขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่นครูให้เด็กสะท้อนความคิดความเข้าใจต่อผู้อื่นด้วยคำถาม หากเพื่อนไม่มีเสื้อกันหนาวใส่มาโรงเรียน เด็กจะช่วยเหลือหรือไม่ เด็กจะช่วยเหลือเพื่อนอย่างไร เพราะเหตุใด คำตอบ : ช่วยเหลือ ถ้าไม่ช่วยเพื่อน เพื่อนก็จะหนาวสั่น เด็กบางคนตอบว่า จะแบ่งเสื้อกันหนาวของตนเองให้เพื่อนใส่ด้วยกัน บางคนบอกว่าจะเอาผ้าห่ม (เด็กผ้าห่มมาไว้ที่โรงเรียนในช่วงฤดูหนาวและในสัปดาห์ที่สอนหน่วยฤดูหนาวอากาศกำลังหนาวเย็น) มาให้เพื่อนห่มเพราะตัวเองมีเสื้อกันหนาวอยู่แล้ว คำตอบของเด็กสะท้อนความคิดของตนเองที่แสดงออกถึงการเข้าใจผู้อื่น ช่วยแก้ปัญหาให้แก่เพื่อน อินแกรม (Ingram) ได้กล่าวถึงกระบวนการพัฒนารับรู้ ความเข้าใจตนเองและผู้อื่น คือการรับรู้เรื่องราว การทบทวน การจินตนาการ และการแสดงข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งการแสดงข้อมูลย้อนกลับเป็นช่วงเวลาของการแสดงความเข้าใจที่เกิดขึ้นจากการจินตนาการ แล้วแสดงให้เห็นว่าเราเข้าใจว่าเขาเป็นอย่างไร ด้วยภาษาพูดและภาษาท่าทาง(ชบา พันธุ์ศักดิ์. 2550: 71-72; อ้างอิงจาก Ingram: 2000) บรูเนอร์ ได้อธิบายว่า การเรียนรู้เกิดจากพัฒนาการทางสติปัญญา ซึ่งเป็นกระบวนการภายในสมอง แต่จะพัฒนาได้ดีเพียงใดขึ้นอยู่กับประสบการณ์และสิ่งแวดล้อมรอบตัว การเรียนรู้เกิดขึ้นเมื่อเด็กประมวลข้อมูลข่าวสารจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมซึ่งจะนำไปสู่การค้นพบด้วยตนเอง และสามารถถ่ายทอดประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่างๆ โดยการใช้สัญลักษณ์หรือภาษา ซึ่งภาษาเป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความคิด ความเข้าใจ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2550 : 213) การจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเรียนรู้อารมณ์ความรู้สึกนึกคิดของตนเอง ความรู้สึก ความคิดของเพื่อนที่อาจจะเหมือนหรือต่างกับตน ซึ่ง เพียเจท์ เชื่อว่าการเกิดความรู้ขึ้นในตัวเองต้องใช้ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการทางความคิดกับประสบการณ์ส่วนตนร่วมกัน การสร้างความรู้จึงมุ่งเน้นเป้าหมายการเรียนรู้ต้องมาจากการปฏิบัติ ได้อธิบาย การเรียนรู้เกิดจากการที่คนเรามีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมจริงโดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมในบริบทจริง มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด ประสบการณ์ระหว่างเด็กกับเพื่อนและบุคคลอื่นๆ เพื่อให้เด็กมีประสบการณ์ที่

กว้างขวางและหลากหลาย (สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. 2550: 112) การเข้าใจผู้อื่นเป็นพัฒนาการทางสังคมที่ทำให้บุคคลรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา ส่งผลให้บุคคลสามารถเข้าใจถึงความคิด อารมณ์ ความรู้สึกของบุคคลอื่นนำไปสู่การมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ได้แก่ พฤติกรรมเอื้อต่อสังคม การมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีความสามารถในการแก้ไขปัญหาระหว่างบุคคลและมีเหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับสูง (ดุลยา จิตตะยโศธร. 2553: 144) นอกจากนี้ กุลยา ตันติผลาชีวะ (2551: 100-101) ได้กล่าวว่า ประสบการณ์ที่เด็กได้รับจากการสอนอย่างสม่ำเสมอด้วยเหตุผล จะทำให้เด็กซึมซับเกิดการรับรู้ความรู้สึกทางจิตใจ และทางสังคมทำให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่ถูกต้องการเข้าใจผู้อื่นเป็นหนึ่งในองค์ประกอบหลักของทักษะชีวิตที่เกี่ยวกับการเข้าใจความเหมือนหรือความแตกต่างระหว่างบุคคล การยอมรับบุคคลอื่นที่ต่างจากเรา เกิดการช่วยเหลือบุคคลอื่นที่ด้อยกว่าหรือได้รับความเดือดร้อน ซึ่งเป็นทักษะที่มีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตอยู่ร่วมกันในสังคม เด็กอายุ 3-5 ปี เป็นวัยของการพัฒนาทักษะการทำงานที่เกิดจากการเล่นร่วมกัน การแบ่งปัน การผลัดกัน สิ่งเหล่านี้นำมาซึ่งความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นของเด็ก และเริ่มนำไปสู่การเข้าใจในการเคารพสิทธิผู้อื่น ความเป็นธรรมเท่าเทียม เด็กเริ่มนำทักษะและความรู้ที่มีเหล่านี้พัฒนาไปสู่ประสบการณ์ใหม่ คาดเดาสถานการณ์และแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น เด็กที่มีทักษะในการช่วยเหลือตนเอง สามารถช่วยเหลือเพื่อนในการทำกิจกรรมร่วมกันและช่วยเหลืองานต่างๆ ในชีวิตประจำวันของผู้ใหญ่ นั้นคือการส่งเสริมให้เด็ก มีความภาคภูมิใจในตนเองและมีทักษะทางสังคมที่ดี มีทักษะในการช่วยเหลือตนเองและทักษะการคิดแก้ปัญหา (NCAC: 3-5) จากเหตุผลดังที่กล่าวมาทำให้เด็กปฐมวัยกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เป็นระยะเวลา 8 สัปดาห์มีทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นสูงกว่ากลุ่มควบคุม

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยผู้นำไปใช้ควรศึกษาและทำความเข้าใจในทฤษฎีพื้นฐาน แนวคิดของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นในระดับปฐมวัย กระบวนการจัดการเรียนการสอนให้ชัดเจน เพื่อให้สามารถใช้รูปแบบการเรียน การสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

1.2 การเลือกกิจกรรมการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ ควรเลือกที่เหมาะสมกับความสามารถและพัฒนาการของเด็ก และควรเป็นกิจกรรมใกล้ตัวเด็กที่มีความหมายกับตัวเด็ก เพื่อการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

1.3 บทบาทครูมีความสำคัญต่อการจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย การใช้คำถามของครูมีส่วนสำคัญที่จะกระตุ้นให้เด็กสะท้อนความคิดความรู้สึกของตนเองที่จะเชื่อมโยงไปสู่การเข้าใจผู้อื่นในเด็กปฐมวัย

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรทำการวิจัยในการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยโดยมีบทบาทของผู้ปกครองมีส่วนร่วมด้วย เพื่อให้เกิดความสมบูรณ์รอบด้านของการส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นแก่เด็ก

2.2 ควรทำการศึกษาทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ทั้ง 3 องค์ประกอบในเด็กปฐมวัยที่มีบริบทต่างกัน

2.3 การศึกษาผลการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมคุณลักษณะที่พึงประสงค์ด้านอื่นๆ ของเด็กปฐมวัย

2.4 ควรมีการศึกษาวิจัยติดตามความคงทนของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย ที่อาจมีการทดลองในระยะยาวเพื่อศึกษาผลดีเกิดขึ้น

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

กรมวิชาการ. (2545). *การจัดทำคู่มือพัฒนาวุฒิภาวะทางอารมณ์ ศีลธรรมและจริยธรรม.* กรุงเทพฯ: กรมฯ.

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. (2545). *รายงานการวิจัยการพัฒนาแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ เด็กอายุ 3-5 ปี และ 6-11 ปี.* กรุงเทพฯ: คุรุสภาลาดพร้าว.

กรมสุขภาพจิต. (2540). *คู่มือการสอนทักษะชีวิต.* นนทบุรี: กรมฯ.

กุลยา ตันติผลาชีวะ. (2551). *การจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเด็กปฐมวัย.* กรุงเทพฯ: เพื่อนอักษร.

_____. (2541, เมษายน). การเล่านิทาน. *วารสารการศึกษาปฐมวัย.* 2(2): 10-19.

เกริก ยุ้นพันธ์. (2539). *การเล่านิทาน.* พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาสน์.

เกียรติ วรรณอมาตยกุล. (2546). *สอนให้เป็นอัจฉริยะตามแนวนีโอฮิวแมนนิส.* พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: เคล็ดไทย.

จิณภัค รามสูตร. (2550). *การสร้างสื่อการ์ตูนภาพเคลื่อนไหวเพื่อพัฒนาทักษะความฉลาดทางอารมณ์สำหรับเด็กอนุบาล.* ปริญญานิพนธ์ ศศ.ม. (การประถมศึกษา). เชียงใหม่: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.

จุฑารัตน์ เอื้ออำนวย. (2553). *จิตวิทยาสังคม.* พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ฉวีวรรณ กินานันท์. (2533). *การศึกษาเด็ก.*กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ชบา พันธุ์ศักดิ์. (2550). *การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเชิงประสบการณ์และการเรียนรู้แบบร่วมมือโดยการร่วมงานอย่างร่วมรู้สึกระหว่างผู้ปกครองและครูเพื่อเสริมสร้างทักษะชีวิตสำหรับเด็กปฐมวัย.* วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

ชัยเสฏฐ์ พรหมศรี. (2549). *ทำอย่างไรให้เป็นลูกค้าประจำ.* กรุงเทพฯ: เนชั่นบุ๊คส์.

ดุลยา จิตตะยโศธร. (2553, ตุลาคม – ธันวาคม). ความสามารถในการเข้าใจทัศนะผู้อื่น: พัฒนาการทางสังคมที่นำไปสู่พฤติกรรมที่พึงประสงค์. *วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย.* 30(4): 144 - 158.

เดวิด ดับเบิลยู จอห์นสันและ โรเจอร์ ที จอนห์สัน. (2554). "การเรียนรู้แบบร่วมมือและการแก้ไขความขัดแย้ง ทักษะที่จำเป็นแห่งศตวรรษที่ 21", ทักษะแห่งอนาคตใหม่ การศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21. แปลโดย วรพจน์ วงศ์ กิจรุ่งเรืองและ อธิป จิตตฤกษ์. กรุงเทพฯ: โอเพ่นเวิลด์ส.

ทรงพร สุทธิธรรม. (2534). *ความความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนิทานเพื่อส่งเสริมการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ทิศนา แขมมณี. (2557). *ศาสตร์การสอน.* พิมพ์ครั้งที่ 18. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

_____. (2556). *รูปแบบการเรียนการสอนทางเลือกที่หลากหลาย.* พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เทอดศักดิ์ เดชคง. (2543). *จากความฉลาดทางอารมณ์สู่สติและปัญญา.* พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: มติชน.

_____. (2545). ความเห็นอกเห็นใจ การสื่อสารด้วยอารมณ์และความรู้สึก. ใน*ความฉลาดทางอารมณ์.* บรรณาธิการโดย ประยงค์ คงเมือง. 26,37-41. กรุงเทพฯ.

ธีระพร อุวรรณโณ. (2537). *จิตวิทยาสังคม.* กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นิคม เขาลาด. (2536). *สนุกกับสุภาษิตคำพังเพย.* พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ณ คม.

นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2537). *ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น (LISREL) : สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์.* กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

นพมาศ ธีระเวคิน. (2539). *จิตวิทยาสังคมกับชีวิต.* กรุงเทพฯ: พิมพ์ดี.

บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์. (2545). *การวัดประเมินการเรียนรู้.* รายงานการวิจัย. กรุงเทพฯ: ศูนย์การศึกษาตามแนวพระราชดำริ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

_____. (2554). *การออกแบบการวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือวัด.* เอกสารประกอบคำบรรยาย. ปทุมธานี. มหาวิทยาลัยวไลยอลงกรณ์ในพระบรมราชูปถัมภ์.

_____. (2554). *สถิติขั้นสูง: สถิติตัวแปรเอกนามและสถิติตัวแปรพหุนาม.* เอกสารประกอบการบรรยายนักศึกษาปริญญาเอกสาขาวิชาบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยนอร์ทกรุงเทพฯ .

_____. (2557). *ระเบียบวิธีวิจัยและสถิติเพื่อการวิจัยทางการศึกษา.* เอกสารประกอบการสอน. กรุงเทพฯ : ม.ป.พ.

ประสงค์ สังขะไชย. (2546*). การเรียนรู้ด้วยตนเองเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ EQ อีคิว: ความฉลาดทางอารมณ์.* พิมพ์ครั้งที่ 2. นครราชสีมา: โคราชพริ้นติ้ง.

ปิยลักษณ์ พฤกษะวัน. (2554). *การศึกษาองค์ประกอบและพัฒนาจิตสาธารณะของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอน MADE.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

พระไพศาล วิสาโล. (2543). สารนิพนธ์ทางวิชาการเนื่องในวาระหนึ่งศตวรรษ. ปรีดี พนมยงค์. กรุงเทพฯ: มูลนิธิเด็ก.

พสุ เดชะรินทร์. (2548). *คู่มือผู้บริหาร.* กรุงเทพฯ: ผู้จัดการ.

พัชรี ผลโยธิน. (2551). *การจัดประสบการณ์เพื่อพัฒนาเด็กปฐมวัยด้านอารมณ์ จิตใจ และสังคม . หน่วยที่ 11.* นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

_____. (2558). *การพัฒนาทักษะชีวิตสำหรับเด็กปฐมวัย.* หน่วยที่ 1. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2538). *ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พิมพ์นภัส เอี่ยมสมบูรณ์. (2547). *กลยุทธ์การบริหารตนเอง.* สืบค้นเมื่อ 6 ตุลาคม 2556, จาก http://eln.nan.rutl.ac.th/eln/01-120-001/unit802.htm

เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์. (2536). *พัฒนาการทางพุทธิปัญญา.* กรุงเพทฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภารดีศรีประยูร. (2542). *รูปแบบการเล่านิทานทางโทรทัศน์ที่ส่งผลต่อความสามารถในการฟังและความคงทนในการจำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2.*ปริญญานิพนธ์กศ.ม. (เทคโนโลยีการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

มัลลิกา สันติหิรัญภาค. (2545). *พัฒนาการความสามารถในการเข้าใจทัศนะผู้อื่นในเด็กไทย: การศึกษาเบื้องต้น.* วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ์. (2540, กรกฎาคม-สิงหาคม).หลักและวิธีการสอนทักษะชีวิต. *กองบริการการศึกษา.* 8(68): 8.

เยาวพา เดชะคุปต์. (2553). *การบูรณาการนิทานสู่การสอนสาระที่ควรรู้สำหรับเด็กปฐมวัย.* กรุงเทพฯ: สาราเด็ก.

_____. (2542). *การจัดการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย.* กรุงเทพฯ: แม็ก

รักตวรรณ ศิริถาพร. (2532). *ความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ได้เล่นกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ราชบัณฑิตยสถาน. (2554). *พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554.* กรุงเทพฯ : อักษรเจริญทัศน์.

วนิดา ขาวมงคล เอกแสงศรี. (2546). *หลักการสอนการพัฒนาทักษะชีวิต.* กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วัฒนา ปุญญฤทธิ์. (2531). *การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึกของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดสภาพแวดล้อมของโรงเรียนต่างกัน.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

วาโรเพ็งสวัสดิ์. (2542). *การวิจัยทางการศึกษาปฐมวัย.*สกลนคร: โปรแกรมวิชาการวัดผลการศึกษาคณะครุศาสตร์สถาบันราชภัฏสกลนคร.

วินัย พัฒนรัฐ และคณะ. (2538). *แนวการสอนแบบเรียนมาตรฐาน ฉบับพิเศษเน้นกระบวนการ สลน.6.* กรุงเทพฯ : ประสานมิตร.

วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี. (2543). ความสามารถทางอารมณ์ของเด็กปฐมวัยและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ใน *รวมบทความทางวิชาการ E.Q.* บรรณาธิการโดย อัจฉรา สุขารมณ์, วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี และอรพินทร์ ชูชม. กรุงเทพฯ: เดสก์ท็อป.

เว็บสเตอร์-สแทร็ตตัน. (2546). *วิธีเสริมสร้างทักษะทางอารมณ์และสังคมของเด็ก.* แปลโดย วิภาดา อังสุมาลิน และ ศรินทิพย์ สถีรศิลปิน. กรุงเทพฯ : คุรุสภาลาดพร้าว.

ศรีเดือน แก้วกังวาน. 2549. *จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย แนวคิดเชิงทฤษฎี- วัยเด็กตอนกลาง.* พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์. (2544). *การเรียนรู้อย่างมีความสุข : สารเคมีในสมองกับความสุขและการเรียนรู้.* กรุงเทพฯ: สกายบุ๊กส์.

ศิริกุล อิศรานุรักษ์. (2549). พัฒนาการด้านอารมณ์และสังคมของเด็กวัย 6-12 ปี. *วารสารสาธารณสุขและการพัฒนา.*4(2): 89-100.

สมใจ บุญอุรพีภิญโญ. (2531, ตุลาคม). "นิทานสำหรับคุณหนู" *การศึกษา กทม.* 20(1) : 7-10.

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2553). *ทฤษฎีและการปรับพฤติกรรม.* กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สมศักดิ์ สินธุระเวชญ์. (2542, กุมภาพันธ์). ยุทธศาสตร์การสอน. วารสารวิชาการ. 2(2): 17.

โสภณ ภูเก้าล้วน. (2550). ทำอย่างไรจึงจะรู้จักตนเอง. สืบค้นเมื่อ 1 พฤศจิการยน 2556, จาก http://gotoknow. org/blog/sopone1/63579

สำนักการศึกษา. (2554). *โครงการ โรงเรียนสีขาว (Anti-Corruption) หลักสูตร "โตไปไม่โกง" ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4พ.ศ. 2554.* กรุงเทพฯ: ศูนย์สาธารณประโยชน์และประชาสังคม สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์และองค์กรเพื่อความโปร่งใสในประเทศไทย.

สำนักกิจการมวลชนและสารนิเทศ. (2555). *คู่มือเด็กไทยหัวใจรักชาติ (ระดับปฐมวัย).* กรุงเทพฯ: พีเอสซัพพลาย.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2554). *การเสริมสร้าง "ทักษะชีวิต" ตามจุดเน้นการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ระดับประถมศึกษา – มัธยมศึกษา.* กรุงเทพฯ: สำนักงานฯ.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (ม.ป.ป). *เด็กก่อนวัยเรียนกับการเรียนรู้: ทฤษฎีและหลักการสำคัญบางประการ.*กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์เจริญผล.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545). *ทฤษฎีการเรียนรู้อย่างมีความสุข.*พิมพ์ครั้งที่ 2.กรุงเทพฯ : บริษัท สำนักพิมพ์วัฒนาพานิช จำกัด.

สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2555). *แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 พ.ศ. 2555 – 2559.* กรุงเทพฯ: สำนักนายกรัฐมนตรี.

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา(ม.ป.ป). *การพัฒนาทักษะชีวิตในระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน.* กรุงเทพฯ: สำนักฯ.

สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์. (2550). *การศึกษาปฐมวัย.* กรุงเทพฯ: โครงการความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาราชภัฏสวนดุสิตกับกรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น.

_____. (2556). *การวัดและการประเมินผล: เด็กปฐมวัย.* กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

_____. (2558, มกราคม – มิถุนายน). การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมครูเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางอารมณ์และสังคมของเด็กปฐมวัย. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.* 16 (1) : 76-94.)

สุขุมพันธ์ บริพัตร,ม.ร.ว. (2554). หลักสูตรโตไปไม่โกรง สืบค้นวันที่ 24 กรกฎาคม 2556จาก http://growinggood.org/wpcontent/ uploads/2012/01/Course-Book_P4-AW4.pdf

สุดาทิพย์ ภู่พานิช. (2536). *การจัดกิจกรรมในวงกลมเป็นกลุ่มย่อยที่มีต่อความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัย.*ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

สุปราณี ปรุงประเสริฐ. (2548). *พัฒนาการด้านความสามารถในการเข้าใจทัศนะของผู้อื่นในเด็กไทยอายุ 4-5 ปี.* วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

สุภาษิตไทย. (ออนไลน์. 2556).http://www.suphasitthai.com/

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2550). *จิตวิทยาการศึกษา.* พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เสาวภา ไพทยวัฒน์. (2550). *เอกสารการสอนชุดวิชา ทักษะชีวิต หน่วย 1-7.* พิมพ์ครั้งที่ 10. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

อรัญญา กุฏจอมศรี (2557). *การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้ SMILE.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

อัญมณี บุญซื่อ. (2553). *การบูรณาการนิทานสู่การสอนสาระที่ควรรู้สำหรับเด็กปฐมวัย.* กรุงเทพฯ: สาราเด็ก.

อารี พันธ์มณี. 2546. *จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน.* กรุงเทพฯ: ใยไหม เอดดูเคท.

อาร์บัทโนต์, แจ็ก เบรเดน; และฟอสท์, เดวิด. (2541). *การฝึกเหตุผลเชิงจริยธรรม : ทฤษฎีและการปฏิบัติ.* แปลโดย สุดใจ บุญอารีย์. กรุงเทพฯ: ศูนย์พัฒนาหนังสือ กรมวิชาการ.

อุสา สุทธิสาคร. (2545). *พัฒนาEQเด็กได้อย่างไร.* พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: แปลน พับลิชชิ่ง.

Amborn, S. R., & Irwin, D. M. (1975). Role taking and moral judgement in five and seven year olds. *Developmental Psychology.* 11: 102-108.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Batson, C. D. (1971). Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy*?. Developmental Psychology*. 5 : 263-269.

Castella, C. (2011, August 19). Empathy in toddlers. Retrieved May 31, 2013, from http://www.livestrong.com/article/521021-empathy-in-todders.

Charles A. Smith (2013). Beyond "I'm Sorry" : The Educator's Role in Preschooler's Emergence of Conscience. *Young Children*. March, p. 77-82.

Comrey, A.L.,& Lee, H.B. (1992). A First course in factor analysis. Retrieved July 18, 2009, fromhttp://books.google.com/books?hl=th&lr=&id=Xv1OupfjBDIC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Comrey+%26+Lee:+1992&ots=g4XxMy10W&sig=E6HkH7fdJri2ZbOcOcKmXYqpybs#v=onepage&q=Comrey%20%26%20Lee%3A%201992&f=false

Egan, Gerard. (1986). *The Skilled Helper : A Systematic Approach to Effective Helping*. 3rd. ed. United States of America : Brooks Cole Publishing Company.

Flatter, C.; Ross, k.(2013). Empathy in Children Aged Two to six. Retrieved May 31, 2013, from http://www.sproutonline.com/kindnesscounts/sesame-workshop/empathy-in-children-aged-two-to-six.

Gardner. (1983). *Frames of Mine: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman.Daniel. (1998).*Working withemotional Intelligence*. New York: Bantam Book.

Hoffman, L Martin.(2001*). Empathy and Moral Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hollos, M.; & Cowan, P. (1973). Social isolation and cognitive development: logical operations and role-taking abilities in three Norwegian social settings. *Child Development.* 44: 630-641"

Hurlock, E.B. (1978). *Child Development*. New York: McGraw – Hill Book Co.

Kaitlin M. Miller. (Online. 2013). http: // foreverfamilies.byu.edu/Article.aspx?a=167

Mehrabian, A. (2013). The balanced emotional empathy test (BEES) and optional software: Personality test of emotional empathy. Retrieved October 6, 2013, from http://www.kaaj.com/psych/scales/emp.html .

Miller, K.M. (2013). Teaching Your Child Empathy.Retrieved May 31, 2013, from http://foreverfamilies.byu.edu/Article.aspx?a=167.

Miller, W. L., &Mcdougall, D.(1997, August). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic Social & General Psychology Monographs*. 3: 303-325.

NCAC.(2009, December). Supporting children's development.*National Childcare Accreditation Council.* 32: 3-5.

Parlakian, R.; Lerner, C.(2009). Tips on Helping Your Child Develop Empathy. Retrieved May 31, 2013, from http://www.zerotothree.org/;child-development/social-emotional-development/take-a-walk-in-my-shoes.html.

Pinyoanuntapong, S. (2013). A Model for Promoting the Development of Basic Dharma Traits of Preschool Children. Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 7(3), 45-67.

Pizarro, D.(2000). Nothing More Than Feelings?The Role of Emotion in Moral Judgment. *Journal for the Theory of Social Behavior.* 30(4): 355-375 protection/china_61139.html.

Slattengren, K. (2013). 3 Keys to Developing Children' Empathy. Retrieved May 31, 2013, from http://www.pricelessparenting.com/Documents/DevelopingEmpathy .aspx#.UhdqMn9RTZg.

Selman, R.L. (1971). Taking another's perspective role taking development in early childhood. *Child Development.* 42 : 1721-1734.

Smith, C.A. (2013, March). Beyond "I'm Sorry":The Educator's Role in Preschooler's Emergence of Conscience. *Young Children.* 37: 76-82.

Stephan, W. G. (1999, Winter). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations. *Journal of Social Issues.* 55(4):729 Retrieved May 31, 2013, from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0022-4537.00144/abstract.

Swick, K. (2005). Preventing violence through empathy development in families. *Early Childhood Education Journal.* 33: 53-59.

UNESCO. (1999). *Training of Teachers Manual on Preventive Education on HIV / ADIS in the School Setting.* Bangkok: UNESCO.

Unicef. (2013). *Skills for Health.* Retrieved November 6, 2013, Fromhttp://www.unicef.org/

Valerie,& Carol. (2006, July). The Visible Empathy of Infant and Toddlers. *Beyond the Journal Young Children on the Web.* Retrieved May 31, 2013, from *www.naeyc.org/files/yc/file/200607/Quann709BTJ.pdf*

WHO. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools.* Geneva: WHO.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก
รายนามผู้เชี่ยวชาญ

รายนามผู้เชี่ยวชาญ

ผู้เชี่ยวชาญในการสัมภาษณ์เชิงลึก เรื่อง องค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

1. รองศาสตราจารย์ ดร.อารี พันธ์มณี อาจารย์ประจำหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาเพื่อการพัฒนามนุษย์ มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต กรุงเทพมหานคร

2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิระพร ชะโน รองผู้อำนวยการศูนย์บริการวิชาการ และเผยแพร่นวัตกรรมทางการศึกษา ภาควิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

3. ครูสุธาสินี น้อยอินทร์ บ้านโฮมฮัก มูลนิธิสุธาสินี น้อยอินทร์ เพื่อเด็กและเยาวชน จังหวัดยโสธร

4. อาจารย์สืบศักดิ์ น้อยดัด สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย สถาบันอาศรมศิลป์ กรุงเทพมหานคร

5. อาจารย์กณิการ์ พงศ์พันธุ์สถาพร ครูผู้สอนระดับชั้นอนุบาล โรงเรียนสาธิตพัฒนา กรุงเทพมหานคร

ผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรัญ ชุยกระเดื่อง อาจารย์ประจำสาขาวิจัยและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

2. อาจารย์ ดร.ครรชิต แสนอุบล อาจารย์ประจำภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

3. อาจารย์ ดร.มิ่ง เทพครเมือง อาจารย์กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายประถม)

4. อาจารย์ ดร.ปิยลักษณ์ พฤกษะวัน ประธานสาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

5. อาจารย์ปัณณพร สุขประเสริฐ รองผู้อำนวยการ โรงเรียนหัวหินวิทยาลัย แผนกอนุบาล

ผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบคุณภาพและความเหมาะสมของรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

1. อาจารย์ ดร.ดารารัตน์ อุทัยพยัคฆ์ ศึกษานิเทศก์เชี่ยวชาญและหัวหน้ากลุ่มงานพัฒนาหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาราชบุรี เขต 1

2. อาจารย์ ดร.ทิพวรรณ คันธา ครูชำนาญการพิเศษ โรงเรียนหลักเมืองมหาสารคาม และอาจารย์พิเศษมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

3. อาจารย์ ดร.อรัญญา กุฎจอมศรี ครูผู้สอนระดับชั้นอนุบาล โรงเรียนสนามบิน จังหวัดขอนแก่น

4. อาจารย์วรางคณา กันประชา ครูผู้สอนระดับชั้นอนุบาล โรงเรียนวัดทุ่งครุ (พึ่งสายอนุสรณ์) กรุงเทพมหานคร

5. อาจารย์นิรบล มีนาเสียว ครูผู้สอนระดับชั้นอนุบาล โรงเรียนสุนทรวัฒนา จังหวัดชัยภูมิ

ภาคผนวก ข
ตัวอย่างแบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ตัวอย่าง แบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

คำชี้แจง

1. แบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยเป็นการประเมินการแสดงออกของเด็กปฐมวัยรายบุคคลที่มีการแสดงออกถึงความคิด ความรู้สึกหรือการกระทำที่ปรากฏตามความเป็นจริงเพื่อประโยชน์ในการนำไปใช้ในการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

2. การประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยนั้นเป็นการประเมินโดยภาพรวมต่อ ความคิดความรู้สึกและการกระทำที่แสดงออกมาตามความเป็นจริงของเด็กเป็นรายบุคคล

3. ช่วงเวลาการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยคือ ช่วงเวลาที่เด็กทำกิจกรรมในห้องเรียนและนอกห้องเรียน รวมทั้งการทำกิจวัตรประจำวันที่โรงเรียน

4. ในการประเมินให้ครูประจำชั้นเป็นผู้ประเมินโดยเขียนชื่อ นามสกุล อายุและชั้นเรียนของเด็กผู้ถูกประเมิน พร้อมระบุวันที่ทำการประเมินลงในแบบประเมิน

5. แบบประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยมีเกณฑ์การให้คะแนน เป็น 4 ระดับดังนี้

เกณฑ์การให้คะแนน

คะแนน 1	เมื่อเด็กไม่แสดงออกหรือแทบไม่แสดงออกหรือปฏิเสธการแสดงออก
คะแนน 2	เมื่อเด็กแสดงออกโดยให้ผู้อื่นบอกทุกครั้ง
คะแนน 3	เมื่อเด็กแสดงออกด้วยตนเองเป็นบางครั้งและบางครั้งผู้อื่นต้องแนะนำ
คะแนน 4	เมื่อเด็กแสดงออกได้ด้วยตนเองทุกครั้ง

6. วิธีการประเมิน ให้ผู้ทำการประเมินทำเครื่องหมาย / ลงในช่องระดับประเมินที่เป็นการแสดงออกจริงของเด็กปฐมวัยเป็นรายบุคคล ตามเกณฑ์การให้คะแนนที่กำหนดให้

นิยามปฏิบัติการ

ทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย หมายถึง ความสามารถในการแสดงออกของเด็กปฐมวัยในการรู้ เข้าใจความรู้สึกของตนเอง และรู้ความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่นตลอดจนเข้าใจผู้อื่น และแสดงการตอบสนองต่อความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมด้วยการแสดงออกทางคำพูด กริยาท่าทาง หรือการกระทำประกอบด้วย การรู้ความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น การเอื้ออาทร

ชื่อ (ด.ญ. / ด.ช.).....อายุ.....ปี.....เดือน

ชั้น.....โรงเรียน.....

วันที่ .....

องค์ประกอบที่ 1 การรู้ความรู้สึกของตนเอง	ระดับประเมิน			
1.	①	②	③	④
.....	①	②	③	④
.....	①	②	③	④
องค์ประกอบที่ 2 การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น				
.....	①	②	③	④
.....	①	②	③	④
.....	①	②	③	④
องค์ประกอบที่ 3 การเอื้ออาทร				
.....	①	②	③	④
.....	①	②	③	④
45.	①	②	③	④

ภาคผนวก ค

ตัวอย่างคู่มือประกอบการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

ตัวอย่าง

คู่มือประกอบการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

รูปแบของการการเรียนการสอนแบบ 4R มีความมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย อายุ 5-6 ปี ในด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง ด้านการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และด้านการเอื้ออาทร ซึ่งมีขั้นตอนการเรียนการสอน เป็น 4 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) 2) ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) 3) ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) 4) ขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others) โดยเนื้อหาที่นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนมีทั้งหมด 8 เรื่อง ได้แก่ ตัวของฉัน อารมณ์ฉันนั้นเป็นอย่างไร เพื่อนที่น่ารัก เด็กดีมีน้ำใจ สัตว์เลี้ยง ฤดูหนาว การเดินทาง คนพิเศษ

การนำรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R ไปใช้กับเด็กปฐมวัย

บทบาทครูในการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

การส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยด้วยรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพ ครูควรมีบทบาทดังนี้

1. ครูศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย และแผนการจัดประสบการณ์ตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R จากคู่มือประกอบการใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อให้เกิดความเข้าใจอย่างชัดเจนและสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างถูกต้องตามเป้าหมายที่กำหนด

2. ครูจัดเตรียมสื่อและอุปกรณ์ที่สอดคล้องต่อการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนของแต่ละหน่วยการเรียนรู้และเพียงพอต่อความต้องการของเด็กที่เรียนรู้เป็นรายบุคคล และรายกลุ่ม โดยให้เด็กได้มีโอกาสใช้ประสาทสัมผัสทั้งห้าในการเรียนรู้ ด้วยการลงมือกระทำผ่านประสบการณ์ต่าง ๆ ที่ครูได้จัดเตรียมไว้

3. บุคลิกภาพของครูผู้สอนควรมีกิริยา ท่าทางอ่อนโยน ยิ้มแย้ม แจ่มใส ใช้วาจาอย่างเหมาะสม มีความกระตือรือร้นต่อการเรียนรู้ของเด็ก เพื่อเป็นตัวอย่างที่ดีให้กับเด็ก

4. ครูคอนสังเกตพฤติกรรมต่างๆ ของเด็กปฐมวัยขณะปฏิบัติกิจกรรม เช่น การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในกลุ่ม การแสดงออกทางความรู้สึกของตนเอง การแสดงออกต่อความรู้สึกและความต้องการของผู้อื่น เพื่อที่ครูผู้สอนสามารถส่งเสริมให้เด็กมีความเข้าใจผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมต่อไป

5. ครูผู้สอนต้องคอยกระตุ้นด้วยการใช้คำถามเพื่อให้เด็กพูดแสดงความรู้สึกทั้งในส่วนของตนเอง ผู้อื่น หรือต่อสิ่งต่างๆ การสนทนาพูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่น สนทนาในมุมมองของผู้อื่นทำให้เด็กสามารถเข้าใจผู้อื่นและเข้าใจตนเองได้

6. ครูให้การเสริมแรงด้วยการให้คำชม หรืออื่นๆ เมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ตามความเหมาะสม

ระยะเวลาในการดำเนินการเรียนการสอนตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนแบบ 4R กับเด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี โดยจัดการเรียนการสอนสัปดาห์ละ 1 เรื่อง ในช่วงกิจกรรมเสริมประสบการณ์ วันละ 40 นาที สัปดาห์ละ 3 วัน คือวันอังคารถึงวันพฤหัสบดี โดยมีลำดับขั้นตอน ดังนี้

สัปดาห์ที่ 1 สร้างความคุ้นเคยและประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยก่อนการทดลอง

สัปดาห์ที่ 2-9 ดำเนินการจัดกิจกรรมตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R

สัปดาห์ที่ 10 ดำเนินการประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยหลังการทดลอง

ตัวอย่าง ตารางการดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

สัปดาห์ที่	หน่วย	วัน	เรื่อง	ขั้นตอนรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R
1	สร้างความคุ้นเคยและประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นก่อนการทดลอง			
2	ตัวของฉัน	อังคาร พุธ พฤหัสบดี	ฉันมาจากไหน ฉันทำได้ ฉันช่วยผู้อื่นได้	1) ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling) 2) ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together) 3) ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others) 4)ขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others)
0	.....	.....	.....	.....
0	.....	.....	.....	.....
10	ประเมินทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นหลังการทดลอง			

ตัวอย่าง

แผนการจัดประสบการณ์ตามรูปแบบการเรียนการสอนแบบ 4R เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิต ในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัย

หน่วยการเรียน สัตว์เลี้ยง เรื่อง การเอื้ออาทรต่อสัตว์ด้วยการดูแลให้อาหาร

วันที่ 1 เวลา 40 นาที กิจกรรมเสริมประสบการณ์

จุดประสงค์การเรียนรู้

1. เพื่อส่งเสริมให้เด็กรักและเมตตาต่อสัตว์
2. เพื่อส่งเสริมให้เด็กเข้าใจ และแสดงออกต่อผู้ที่ด้อยกว่าอย่างเหมาะสม
3. เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิตในการเข้าใจผู้อื่นของเด็กปฐมวัยในด้านการรู้ความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และการเอื้ออาทร

เนื้อหา

สัตว์เลี้ยงเมื่อเรานำมาเลี้ยง ควรดูแลให้อาหารที่เหมาะสมกับชนิดของสัตว์เลี้ยง

กิจกรรมการเรียนการสอน

ขั้นกระตุ้นการรับความรู้สึก (Receiving to feeling)

1. ครูนำภาพคนให้อาหารสัตว์ต่างๆ มาให้เด็กดู

ขั้นสะท้อนความรู้สึกร่วมกัน (Reflect feeling together)

2. ครูสนทนาซักถามกระตุ้นเพื่อให้เด็กได้สะท้อนความคิดความรู้สึกหลังจากการดูภาพให้อาหารสัตว์ต่างโดยใช้คำถาม ดังนี้ จากภาพคนเหล่านั้นกำลังทำอะไร จากภาพคนเหล่านั้นรู้สึกอย่างไร เพราะเหตุใดจึงรู้สึกเช่นนั้น ถ้าเพื่อนเอาขนมมาให้ เด็กจะรู้สึกอย่างไร เด็กๆ คิดว่าสัตว์จะรู้สึกอย่างไรเมื่อมีคนนำอาหารมาให้ เด็กๆ เคยไปให้อาหารสัตว์ใดบ้าง เด็กๆ รู้สึกอย่างไรเมื่อได้ให้อาหารแก่สัตว์

ขั้นสร้างความเชื่อมโยงสู่การเข้าใจผู้อื่น (Reconnection to others)

3. ครูสมมติสถานการณ์ขณะที่เด็กกำลังนั่งทานข้าว แล้วมีสุนัขตัวหนึ่งมานั่งอยู่ใกล้ๆ เด็กจะทำอย่างไร แล้วให้เด็กแสดงบทบาทสมมติจากสถานการณ์นั้น
4. เด็กแต่กลุ่มแสดงบทบาทสมติตามความคิดของกลุ่มให้เพื่อนดู

ขั้นแสดงความเข้าใจผู้อื่น (Responding to others)

5. เด็กร่วมกันแสดงความคิดเห็นจากกิจกรรม โดยครูใช้คำถามดังนี้ บ้านของเด็กเลี้ยงสัตว์หรือไม่ และให้อะไรเป็นอาหาร ถ้าสัตว์ไม่กินอาหารหลายวันจะเป็นอย่างไร ถ้าที่บ้านของเด็กไม่มีใครอยู่เลย สัตว์เลี้ยงของเด็กๆ จะรู้สึกอย่างไร แล้วเด็กๆ จะทำอย่างไร เพราะเหตุใดจึงทำเช่นนั้น
6. เด็กวาดภาพอาหารของสัตว์เลี้ยงตามความคิดและจินตนาการ

การประเมินผล

1. สังเกตการสนทนาของเด็กและการตอบคำถาม
2. สังเกตการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม
3. สังเกตการแสดงพฤติกรรมต่อผู้อื่น (เพื่อน ครู)

สื่อการสอน

1. ภาพการให้อาหารสัตว์ ภาพสัตว์ต่างๆ
2. อุปกรณ์ประกอบการแสดงบทบาทสมมติ ตุ๊กตาสัตว์ ชุดอาหาร

ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล	นางสาวพีระพร รัตนาเกียรติ์
สถานที่อยู่ปัจจุบัน	124 ถนนเทวาภิบาล อำเภอเมือง จังหวัดร้อยเอ็ด 45000
สถานที่ทำงาน	สาขาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ.2542	ครุศาสตรบัณฑิต (ค.บ.) วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย จาก สถาบันราชภัฏจันทรเกษม (เกียรตินิยมอันดับ 1)
พ.ศ.2548	การศึกษามหาบัณฑิต (กศ.ม.) วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ.2559	ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (ปร.ด.) สาขาวิชาวิทยาการทางการศึกษาและการจัดการเรียนรู้ (การศึกษาปฐมวัย) จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ