

371.912

๙ 3190

8.3

การเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ
ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
ด้วยการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย

ปริญญานิพนธ์

ของ

นวลทินย์ ศรีธรากุล

24 พ.ธ. 2537

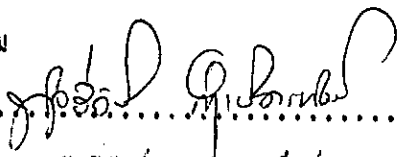
เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ

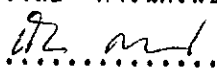
พฤษภาคม 2537

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

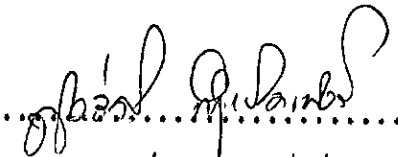
คณะกรรมการควบคุมและคณะกรรมการสอบได้นิยามาปริญานิพนธ์ฉบับนี้แล้ว เห็น
สมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอก
การศึกษานิเทศ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้

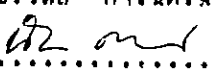
คณะกรรมการควบคุม

..........ประธาน
(ดร. พิชัยวิทย์ กำเนิดเพชร)

..........กรรมการ
(รศ. นิภา ศรีไพโรจน์)

คณะกรรมการสอบ

..........ประธาน
(ดร. พิชัยวิทย์ กำเนิดเพชร)

..........กรรมการ
(รศ. นิภา ศรีไพโรจน์)

..........กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม
(รศ. ศิริยา นิยมธรรม)

บัณฑิตวิทยาลัยอนุมัติให้รับปริญานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษานิเทศ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..........คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(ดร. ศิริยา นิลสุวรรณ)

วันที่ 4 เดือน พ.ศ. 2537

ประกาศคุณประการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยดี เพราะผู้วิจัยได้รับความอนุเคราะห์จาก ดร.พัชรวิทย์ กำเนิดเพ็ชร์ รองศาสตราจารย์ นิภา ศรีไพโรจน์ และรองศาสตราจารย์ ศรียา นิยมธรรม ที่ได้กรุณาแนะนำแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ จนผู้วิจัยสามารถดำเนินการทำปริญญานิพนธ์นี้ได้จนสำเร็จ ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งและขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจิตต์ อภินัยนุรักษ์ อาจารย์อุษา กลแกม ที่กรุณาตรวจและแก้ไขเครื่องมือในการทดลอง

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้อำนวยการและครูประจำชั้นอนุบาลโรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดนนทบุรี ที่ได้กรุณาอำนวยความสะดวก และให้ความร่วมมืออย่างดียิ่งในการศึกษาทดลองและเก็บข้อมูลครั้งนี้

ขอกราบขอบพระคุณ อาจารย์ละเอียต อัมพะมัต อาจารย์มณฑาทิถ ฤกษ์เสียงศรี ตลอดจนนี้ ๆ น้อง ๆ และเพื่อน ๆ ทุกคน ที่ได้ให้ความช่วยเหลือห่วงใย และเป็นกำลังใจให้แก่ผู้วิจัยด้วยดีตลอดมา

คุณค่าและประโยชน์ที่ได้จากปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชาพระคุณ บิดา มารดา ครู อาจารย์ ตลอดจนผู้มีพระคุณทุกท่านที่มีส่วนช่วยให้ผู้วิจัยประสบความสำเร็จในการศึกษา

นวลทิพย์ ศรีธรากุล

สารบัญ

บทที่

หน้า

1	บทนำ.....	1
	ภูมิหลัง.....	1
	ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า.....	5
	ความสำคัญของการศึกษาค้นคว้า.....	5
	ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า.....	6
	นิยามศัพท์เฉพาะ.....	7
2	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	8
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางสังคมและการยึดตนเอง	
	เป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย.....	9
	เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน.....	31
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่น.....	37
	สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า.....	51
3	วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า.....	52
	ประชากร.....	52
	กลุ่มตัวอย่าง.....	52
	เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า.....	53
	การสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือ.....	53
	การดำเนินการทดลอง.....	58
	การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล.....	61

4	ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	64
	สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล.....	64
	ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	64
5	สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	67
	ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า.....	67
	สมมติฐานของการศึกษาค้นคว้า.....	67
	วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า.....	67
	สรุปผลการศึกษาค้นคว้า.....	69
	อภิปรายผล.....	70
	ข้อสังเกตที่ได้จากการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้.....	71
	ข้อเสนอแนะ.....	72
	บรรณานุกรม.....	74
	ภาคผนวก.....	81
	ประวัติย่อของผู้วิจัย.....	141

บัญชีตาราง

ตาราง		หน้า
1	แบบแผนการทดลอง.....	58
2	แสดงเวลาดำเนินการทดลอง.....	60
3	เปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ก่อนและหลังการทดลอง ภายในกลุ่มทดลองและภายในกลุ่มควบคุม.....	65
4	เปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ หลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	66
5	การหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุจำนวน 12 ข้อ.....	83
6	คะแนนการจัดอันดับที่ผลต่างของคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มควบคุม โดยใช้ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test.....	85
7	คะแนนการจัดอันดับที่ผลต่างของคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง โดยใช้ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test.....	86
8	คะแนนการจัดอันดับที่ผลต่างของคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มควบคุม และกลุ่มทดลอง โดยใช้ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test.....	87

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ

หน้า

- 1 แสดงแบบจำลองโครงสร้างทางสถิติภูมิตามทฤษฎีของกิลฟอร์ด..... 44

บทที่ 1

บทนำ

บทนำ

นักการศึกษาต่างก็ยอมรับกันว่าช่วงปฐมวัยคือตั้งแต่แรกเกิดจนถึงอายุประมาณ 6 ปี เป็นช่วงเวลาที่ย่างกาย สมองและสติปัญญาจะพัฒนาได้เร็วที่สุด เป็นระยะที่เกิดการเรียนรู้มากที่สุดในชีวิต การเรียนรู้เหล่านี้จะมีอิทธิพลต่อชีวิตในอนาคตของเด็กเป็นอย่างมาก เพราะสติปัญญาได้หล่อหลอมไปแล้วถึงร้อยละ 70 (Bloum, 1964 : 88) ชีวิตในวัยเด็กนี้จึงเป็นวัยที่สำคัญมากเป็นวัยพื้นฐานแห่งชีวิต ซึ่งฟรอยด์ (Freud) ได้ให้ความสำคัญกับการปลูกฝังบุคลิกภาพในวัยเด็กเล็กมากที่สุด พัฒนาการทางสังคมจึงเป็นสิ่งที่ควรได้รับการส่งเสริมตั้งแต่เยาว์วัย เพื่อเป็นการวางรากฐานในการพัฒนาบุคลิกภาพ (ศรีวรรณ มากชู. 2521 : 12 ; อ้างอิงมาจาก Freud. n.d.) ให้เด็กได้เจริญเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพต่อไป

เพียเจต์ ได้ศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการทางสติปัญญาของมนุษย์ ซึ่งพบว่าพัฒนาการของโครงสร้างทางสติปัญญาของคนโดยทั่ว ๆ ไปนั้นเหมือนกัน (ดวงเดือน ศาสตรภัทร. 2522 : 14 ; อ้างอิงมาจาก Piaget. 1952) และการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) จะเกิดควบคู่กับพัฒนาการทางสติปัญญาทุกขั้น ในช่วงที่เด็กเปลี่ยนขั้นพัฒนาการทางสติปัญญาจากขั้นหนึ่งไปสู่ขั้นหนึ่ง และต้องการที่จะบรรลุถึงโครงสร้างทางความคิดใหม่ ๆ ในพัฒนาการขั้นนั้น ๆ โดยในแต่ละขั้นของพัฒนาการทางสติปัญญาจะปรากฏลักษณะของการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางที่แตกต่างกัน (ดวงเดือน ศาสตรภัทร. 2522 : 50)

ในทัศนะของเพียเจต์ ปฐมวัยเป็นวัยที่เด็กมีพัฒนาการด้านสติปัญญาอยู่ในขั้นความคิดก่อนปฏิบัติการ พัฒนาการขั้นนี้มีความจำกัดด้านสติปัญญา กล่าวคือ เด็กไม่สามารถคิดในแง่ผู้อื่น นอกจากตำแหน่งที่ตนเองมองเห็น ไม่สามารถรับรู้ได้อย่างถูกต้องว่าคนอื่นที่มองเห็นวัตถุในตำแหน่งที่ต่างไปจะมองเห็นวัตถุอยู่ในตำแหน่งต่างไปด้วย ยากที่จะรับรู้ เข้าใจทัศนะของผู้อื่น ซึ่งเรียกว่ามีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) ดังที่ รูบิน (Rubin)

กล่าวว่าเด็กที่มีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางจะมีความเชื่อว่าตนเองอยู่เหนือคนอื่น มักแสดงออกในรูปของการถืออำนาจ อดิอวด คุกคามความสามารถของผู้อื่นต้องการให้ผู้อื่นเห็นด้วยกับความคิดของตน (Hurlock. 1978 : 546 - 548 ; citing Rubin. 1972) ลักษณะดังกล่าวทำให้เด็กรับรู้สิ่งต่าง ๆ น้อยลง มีผลต่อการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ที่แวดล้อมรอบตัวและการปรับตัวในสังคม ซึ่งเอลคายด์ (Elkind. 1970 : 50 - 51) กล่าวว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัยเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และพัฒนาการด้านสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งส่งผลต่อสติปัญญารวมทั้งบุคลิกภาพของเด็ก

วอลซ์ (Walsh. 1980 : 1 - 2) ได้กล่าวถึงทฤษฎีของ เพียเจต์ว่า เด็กปฐมวัยที่อายุน้อยจะมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางในระดับสูงและจะค่อย ๆ คลายลงเมื่อเด็กอายุมากขึ้นแล้วจะหมดไปเมื่อเด็กอายุประมาณ 7 ปี โดยธรรมชาติแล้วเด็กเล็ก ๆ จะยังไม่รู้จักนึกถึงความรู้สึกของผู้อื่นแต่จากการที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ทำให้เด็กได้เรียนรู้และรับรู้ถึงความรู้สึกของผู้อื่น เป็นผลให้เด็กมีพัฒนาการทางสังคมดีขึ้น และเรียนรู้ในการเข้าสังคม แต่อย่างไรก็ตามฟอร์ด (Ford. 1979 : 1171) มีความเห็นว่าการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางในบางคนอาจคงอยู่อย่างถาวร ในบางสถานการณ์ไม่เปลี่ยนแปลงบางคนอาจจะยึดตนเองเป็นศูนย์กลางอยู่ตลอดเวลา ก็เป็นไปได้

✓ ในเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะมีพัฒนาการด้านร่างกายเช่นเดียวกับเด็กปกติ แต่พัฒนาการด้านสติปัญญาอาจล่าช้ากว่าเนื่องจากความบกพร่องในการฟังเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ นอกจากนี้พัฒนาการทางสังคมของเด็กเหล่านี้อาจล่าช้าเพราะความบกพร่องทางการได้ยินทำให้มีปัญหาในการสื่อความหมายกับผู้อื่น ซึ่งจะส่งผลต่อพัฒนาการด้านอารมณ์ ดังที่ แสงจันทร์ คำเมือง กล่าวว่า การที่เด็กไม่สามารถแสดงความคิด ความรู้สึกให้ผู้อื่นรับรู้ได้ ทำให้เกิดความกดดันทางอารมณ์และทำให้ไม่เข้าใจผู้อื่น (แสงจันทร์ คำเมือง. ม.ป.ป. : 28 - 29)

เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีปัญหาในการใช้ภาษาและการสื่อความหมายมากกว่าเด็กปกติ จึงน่าจะมีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางค่อนข้างมาก ดังที่ อัลท์ชูลเลอร์ มีความคิดว่า เด็กหูหนวก มีพฤติกรรมไปในลักษณะเอาตนเองเป็นศูนย์กลาง ขาดความเห็นอกเห็นใจคนอื่นต้องพึ่งพาอาศัยผู้อื่นตลอดเวลาไม่รู้จักควบคุมอารมณ์ ไม่เข้าใจตนเอง และนักวิชาการ

งานนี้สรุปว่า เด็กหรือผู้ใหญ่ที่หูหนวก มักเป็นคนที่ขาดทักษะทางอารมณ์ มีบุคลิกภาพที่อ่อนแอ และมีปัญหาในการควบคุมอารมณ์ของตนเอง จากการศึกษาเกี่ยวกับปัญหาทางจิตวิทยาและสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินแล้วอาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีปัญหาเกี่ยวกับทักษะทางอารมณ์ค่อนข้างมาก (ผดุง อารยะวิญญู. 2530 : 19 - 20 ; อ้างอิงมาจาก Altschuler. 1962)

/ เด็กที่สูญเสียการได้ยินน้อย หรือเด็กหูตึง ก็มีลักษณะคล้ายเด็กหูหนวก เช่น ได้ศึกษาลักษณะทางจิตวิทยาและสังคมของเด็กหูตึงและพบว่า เด็กเหล่านี้มีปัญหามากหลายประการ ได้แก่ ความไม่มั่นคงทางอารมณ์มีอาการทางระบบประสาท และมีปัญหาในการปรับตัวมากกว่าเด็กปกติในวัยเดียวกัน การไม่ได้ยินเสียงทำให้เด็กหูหนวกมีภาษาจำกัด การมีภาษาจำกัด ทำให้เด็กหูหนวกไม่เข้าใจสิ่งที่อยู่รอบตัวทำให้เกิดความปั่นป่วนทางอารมณ์ มีความว่าเหวต้องอยู่เดียวดาย และสิ้นหวัง (ผดุง อารยะวิญญู. 2530 : 20 ; อ้างอิงมาจาก Scoolin. 1975)

/ จากลักษณะทางจิตวิทยาและสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินดังกล่าว ย่อมจะมีอุปสรรคในการปรับตัวเข้ากับผู้อื่นในสังคมและการเรียนรู้ ดังนั้นจึงควรช่วยให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินลดน้อยลง เพราะหากบุคคลมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางน้อยลงหรือไม่เลยจะทำให้มีความเข้าใจในผู้อื่นมากขึ้น (รักตวรรณ ศิริถาวร. 2532 : 17 ; อ้างอิงมาจาก Flavell. 1963) การแก้ไขพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนาของสังคมในระยะแรก ๆ เป็นสิ่งที่ควรให้ความสำคัญเพื่อให้เด็กได้มีพัฒนาการทางสังคมที่ดีและเป็นที่ยอมรับในหมู่เพื่อน และสามารถปรับตัวได้ดีในอนาคต (Andrews. 1988)

นักจิตวิทยาและนักการศึกษามีความเห็นว่าการเล่นนอกจากเป็นการเรียนรู้ตามธรรมชาติและให้ความสุขสนุกสนานแก่เด็กแล้ว ยังทำให้เด็กได้เรียนรู้เกี่ยวกับพฤติกรรมการอยู่ร่วมกันในสังคม เช่น การให้ความร่วมมือ การช่วยเหลือ การแบ่งปัน และการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นอีกด้วย ซึ่งแอนดรูส์ (Andrews) มีความเห็นว่าโรงเรียนควรจะมีการจัดกิจกรรม เพื่อเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้จากการเล่นและมีส่วนร่วมในการทำงานอยู่เสมอ โดยจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องและสัมพันธ์กัน เพื่อช่วยให้เด็กคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ซึ่งจะช่วยให้ส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมให้แก่เด็กต่อไป (Andrews. 1988 : 1) การเล่นของเด็กเป็นการปรับตัว เพื่อให้เกิด

ความรู้ความเข้าใจกับสิ่งรอบตัวแล้วนำข้อมูลที่ได้รับและเข้าใจนั้นเข้าไปผสมไว้ในโครงสร้างทางสติปัญญา เพื่อปรับขยายโครงสร้างเดิมให้กว้างขึ้นเป็นการเตรียมความพร้อมที่จะรับการเรียนรู้ขั้นสูงต่อไป (นิรมล ชยตลาหกิจ. 2524 : 3) การเล่น คือ การทำงานของเด็กกระหว่างที่เด็กเล่นการเรียนรู้ตามธรรมชาติจะเกิดขึ้น (เลขา ปิยะอัจฉริยะ. 2523 : 1)

ปัจจุบันมีผู้ศึกษาและเห็นความสำคัญของการเล่น ได้ใช้การเล่นของเด็กเพื่อพัฒนาคุณภาพของเด็กในแง่ต่าง ๆ มากมาย เนื่องจากการเล่นแบบเอกนัย (Convergent Play) และการเล่นแบบอเนกนัย (Divergent Play) เป็นการเล่นที่พัฒนาไปสู่ความคิดแบบเอกนัย (Convergent Thinking) และความคิดแบบอเนกนัย (Divergent Thinking) ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของสติปัญญาที่มีลักษณะตรงข้ามกัน (Clark, Veldman and Thorpe. 1965 : 161) และที่น่าสนใจคือทุกคนต้องใช้ความคิดทั้งสองลักษณะในการแก้ปัญหาแบบต่าง ๆ การรีย์ และคิงส์เลย์ (Gerry and Kingsley. 1970 : 473 - 474) ให้ข้อคิดว่าการคิดแบบเอกนัยเป็นการคิดในระบบปิด คือ กำหนดให้คิดในลักษณะที่แคบเข้าในทิศทางใดทิศทางหนึ่งเท่านั้น ส่วนการคิดแบบอเนกนัยเป็นการคิดในระบบเปิด ซึ่งผู้คิดจะมีอิสระในการคิดทุกทิศทาง เขาจะค้นหาวิธีการแก้ปัญหาในแนวกว้างและลึกและสามารถตอบในแนวใด ๆ ได้โดยไม่จำกัด แอนเดอร์สัน และคนอื่น ๆ (Anderson and others. 1970 : 95 - 97) มีความเห็นว่า การคิดแบบอเนกนัย เป็นกระบวนการคิดในลักษณะที่ไม่หยุดนิ่ง (dynamic) เป็นการคิดขั้นต้นของการแก้ปัญหาที่ผู้ตอบจะใช้การคิดแบบเอกนัยเพื่อเลือกคำตอบที่ดีที่สุด การคิดแบบอเนกนัยจะใช้ร่วมกันตลอดเวลากับการคิดแบบเอกนัย กิลฟอร์ด กล่าวว่า ความคิดทั้งสองแบบมีลักษณะบางประการร่วมกันคือ ความคิดทั้งสองแบบเริ่มต้นจากสิ่งเร้าที่ให้เหมือนกัน แยกแยะข้อมูลจากความทรงจำเหมือนกัน แต่ทั้งสองก็มีลักษณะที่แตกต่างกันที่วิธีการใช้ข้อมูลข่าวสารของแต่ละบุคคล การที่จะใช้ความคิดแบบใดนั้นขึ้นอยู่กับลักษณะของปัญหาว่าต้องการคำตอบอย่างไร ถ้าปัญหานั้นต้องการคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียว วิธีการคิดก็จะเป็นแบบเอกนัย ซึ่งจะต้องใช้ความคิดวิเคราะห์หาความแตกต่างของข้อมูลต่าง ๆ แล้วหาข้อสรุปลงว่าข้อมูลใดเป็นคำตอบที่ดีที่สุด ปัญหาบางลักษณะการมีคำตอบเพียงคำตอบเดียวอาจมีความไม่สมบูรณ์ จะต้องใช้ความคิดหาคำตอบโดยวิธีลองผิดลองถูกในหลาย ๆ ทาง การคิดแก้ปัญหาแบบนี้ต้องใช้วิธีคิดแบบอเนกนัย

(Guildford. 1967 : 214) จะเห็นได้ว่า การเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย ล้วนเป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดความคิดในการแก้ปัญหา ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาผลของการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินนั้นว่ามีผลต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุแตกต่างกันหรือไม่ ทั้งนี้เพื่อเป็นแนวทางสำหรับครูในการจัดกิจกรรมการเล่นให้แก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ในการส่งเสริมพัฒนาการทางความคิดและสังคมอย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

1. เพื่อเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ก่อนและหลัง การทดลองของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย
2. เพื่อเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ระหว่างเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ที่ได้เล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย

ความสำคัญของศึกษาค้นคว้า

ผลของการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ จะเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเล่นที่มีต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ อันจะเป็นผลดีต่อการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ทำให้รับรู้การมองเห็นของผู้อื่นด้วย ช่วยให้เข้าใจและรับรู้ผู้อื่นมากขึ้น ซึ่งเป็นการส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมตลอดจนพัฒนาการทางสติปัญญาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินทั้งยังเป็นแนวทางให้ครูผู้ปกครองและผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กได้ตระหนักถึงความสำคัญ และการส่งเสริมให้มีการจัดกิจกรรมการเล่นอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อพัฒนาเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินต่อไป

ขอบเขตของการศึกษาค้นคว้า

1. ประชากร

ประชากรเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่สูญเสียการได้ยิน 70 เดซิเบล ขึ้นไป อายุระหว่าง 5 - 6 ปี มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง และไม่มีความพิการซ้ำซ้อน

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่สูญเสียการได้ยิน 70 เดซิเบล ขึ้นไป อายุระหว่าง 5 - 6 ปี กำลังเรียนอยู่ชั้นอนุบาลปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2536 โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ จำนวน 12 คน เลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากนักเรียนที่ได้รับการวัดด้วยเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของ ศรีสุดา นิลสิษฐ์ศักดิ์ ว่ามีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางแล้ว

3. ระยะเวลาในการทดลอง

การทดลองครั้งนี้กระทำในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2536 ใช้เวลาทดลอง 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที รวมทั้งสิ้น 40 ครั้ง

4. เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา มี 3 ชุด

- 4.1 เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของศรีสุดา นิลสิษฐ์ศักดิ์
- 4.2 ของเล่นหรือเครื่องเล่นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นและจัดหามาจากที่มีอยู่ในท้องตลาด
- 4.3 คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและอเนกนัยซึ่งผู้วิจัยสร้าง

5. ตัวแปรที่ศึกษา

5.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่ การเล่น แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

5.1.1 เล่นแบบเอกนัย

5.1.2 เล่นแบบอเนกนัย

5.2 ตัวแปรตาม คือ การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หมายถึง เด็กอายุระหว่าง 5 - 6 ปี ที่มีสถานการณ์การได้ยินของหูเมื่อวัดการได้ยินด้วยเสียงบริสุทธิ์ที่ความถี่ 500, 1,000 และ 2,000 รอบต่อวินาที โดยใช้วิธีที่ถูกต้องแล้วได้ค่าเฉลี่ยความไวอันน้อยที่สุดในหูข้างที่ต่ำกว่า ซึ่งวัดจากเสียงที่กลาเป็นค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 70 เดซิเบลขึ้นไป และไม่มีคามพิการซ้ำซ้อน

2. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ หมายถึง การยึดการรับรู้ของตนเป็นหลักจนไม่สามารถที่จะรับรู้ได้อย่างถูกต้องว่าคนที่นั่งอยู่ ณ ตำแหน่งอื่นจะมองเห็นวัตถุที่ตนเห็นในลักษณะใด (ในที่นี้ตำแหน่งอื่น ได้แก่ ตำแหน่งด้านซ้าย ด้านหลัง และด้านขวา) ซึ่งสามารถวัดได้ด้วยเครื่องมือการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของคริสตา นิลิษฐ์ศักดิ์

3. การเล่น (Playing) หมายถึง กิจกรรมการเล่นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เพื่อให้เกิดการทำงานร่วมกันอย่างสนุกสนานเพลิดเพลิน ซึ่งแบ่งเป็น

3.1 การเล่นแบบเอกนัย (Convergent Play) คือ การเล่นของเล่นหรือเครื่องเล่นที่ผู้เล่นต้องใช้ความสามารถในการคิดหาคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียวในการเล่น เช่น การให้เด็กเล่นชุดบล็อกไม้รูปทรงเรขาคณิต 20 อัน โดยการให้เด็กใส่บล็อกไม้ลงในช่องซึ่งเจาะไว้ด้านบนของกล่องไม้จำนวน 10 ช่อง เป็นต้น

3.2 การเล่นแบบอเนกนัย (Divergent Play) คือ การเล่นของเล่นหรือเครื่องเล่นที่ผู้เล่นต้องใช้ความสามารถในการคิดหลาย ๆ ทิศทาง หรือ ความคิดแบบอเนกนัยในการเล่น เช่น การให้เด็กเล่นชุดบล็อกไม้รูปทรงเรขาคณิต 20 อัน โดยการให้เด็กต่อบล็อกไม้อย่างอิสระ เป็นต้น

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เรียบเรียงลำดับหัวข้อดังต่อไปนี้

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางสังคม และการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

- 1.1 ความหมายและทฤษฎีพัฒนาการทางสังคม
- 1.2 พฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย
- 1.3 การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย
- 1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวกับการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

- 2.1 ความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
- 2.2 ลักษณะและพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
- 2.3 พัฒนาการของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
- 2.4 การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่น

- 3.1 ความหมายของการเล่น
- 3.2 ความสำคัญของการเล่น
- 3.3 แนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมการเล่น
- 3.4 ทฤษฎีโครงสร้างทางสติปัญญา
- 3.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่น

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางสังคมและการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

1. ความหมายและทฤษฎีพัฒนาการทางสังคม

พัฒนาการทางสังคม หมายถึง การพัฒนาความสามารถในการแสดงพฤติกรรมตามแบบแผนที่สังคมยอมรับ เพื่อสามารถเข้าสังคมได้ (Hurlock. 1978 : 228) พัฒนาการทางสังคมจึงมีความสำคัญต่อสังคมเป็นอย่างมาก บุคคลจำเป็นที่จะต้องเรียนรู้ระเบียบกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ของสังคมเพื่อที่จะปฏิบัติตามบทบาทหน้าที่ที่สังคมกำหนด และสามารถอยู่รวมกันในสังคมได้อย่างมีความสุข โดยเฉพาะในระยษปฐมวัยนั้นเป็นวัยแห่งการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัว ดังที่ ฟรอยด์ (Freud) ได้กล่าวว่าประสบการณ์ที่เด็กได้รับในระยะแรกมีความสำคัญต่อเด็กมาก เพราะจะมีผลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพ เมื่อโตเป็นผู้ใหญ่บุคลิกภาพของเด็กจะดีเพียงใดขึ้นอยู่กับพัฒนาการที่ผ่านมามาในแต่ละขั้นตอน หากเด็กไม่ได้รับการตอบสนองอย่างเพียงพอในขั้นใดขั้นหนึ่งก็จะเกิดการชะงัก (Fixation) ในพัฒนาการขั้นต่อไป (สุมิยะ จีรดากร. 2523 : 83) ซึ่งเฮิร์ลล็อก (Hurlock. 1978 : 228) กล่าวว่า การที่เด็กปรับตัวเพื่อเข้าสังคมได้ดีเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่

1. ลักษณะพฤติกรรมที่เหมาะสม เด็กจะเข้าสังคมได้ดีต้องประพฤติตามแนวที่สังคมยอมรับและนิยมชมชอบ ซึ่งสังคมแต่ละสังคมย่อมมีมาตรฐานของตนเอง เด็กจะต้องเข้าใจมาตรฐานและปฏิบัติตามให้เหมาะสม

2. บทบาทในสังคม หมายถึง แบบแผนพฤติกรรมที่ยึดถือปฏิบัติเป็นขนบธรรมเนียมของสังคมซึ่งในแต่ละสังคมไม่เหมือนกัน บทบาททางสังคมดังกล่าว ได้แก่ บทบาทของพ่อแม่ เด็ก ครู ฯลฯ ถ้าเด็กไม่เข้าใจและไม่สามารถปฏิบัติตามบทบาทที่สังคมกำหนด เด็กคนนั้นจะมีปัญหาในการปรับตัวและอยู่ในสังคมอย่างไม่มีความสุข

3. เจตคติต่อสังคม หมายถึง ความรู้สึกของเด็กที่มีต่อสังคม เด็กจะต้องรู้สึกว่าเป็นหน่วยหนึ่งของสังคม มีหน้าที่ที่จะต้องให้ความร่วมมือและมีความรู้สึกที่พึงพอใจในสังคมของตนเองเด็กจึงจะมีความสุข

พัฒนาการทางสังคมของเด็กจะเปลี่ยนแปลงไปอย่างมีแบบแผนตามลำดับขั้นดังทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมต่อไปนี้

ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมของอีริกสัน (Erikson Theory of Development)

อีริกสัน (Maeier, 1969 : 32 - 35 ; citing Erikson, n.d.) นักจิตวิทยา

ชาวอเมริกัน ได้เห็นว่า การเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อม และประสบการณ์ที่ได้รับมีผลต่อพัฒนาการทางสังคมของมนุษย์และการพัฒนาที่เกิดขึ้นจะดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับความสำเร็จในแต่ละช่วงอายุ ถ้าการพัฒนาเป็นไปด้วยดี บุคคลจะมีบุคลิกภาพดีพร้อมที่จะพัฒนาขึ้นต่อไปอย่างมีประสิทธิภาพ อีริกสันได้กำหนดขั้นพัฒนาการทางสังคมออกเป็น 5 ขั้น โดยใช้อายุเป็นเกณฑ์เพื่อให้ครอบคลุมพัฒนาการตลอดช่วงชีวิต แต่ในที่นี้จะกล่าวถึงเพียง 3 ขั้นที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการช่วงปฐมวัย ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นความไว้วางใจ - ความไม่ไว้วางใจ (Trust vs Mistrust) อายุของเด็กในขั้นนี้ จะอยู่ระหว่างแรกเกิด - 1 ปี เด็กจะพัฒนาเกี่ยวกับความรู้สึกเชื่อมั่น ถ้าเด็กได้รับสิ่งจำเป็น และต้องการโดยเฉพาะในเรื่องอาหารและการได้รับความรักความสนใจจากมารดา ความพึงพอใจที่เด็กได้รับในวัยนี้จะทำให้เด็กพัฒนาด้านร่างกายอย่างรวดเร็ว การจับของเล่น การเดิน รวมทั้งการฟังและการพูดของเด็ก เด็กจะเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง ในทางตรงกันข้ามถ้าเด็กไม่ได้รับความพอใจและความสำเร็จในขั้นนี้ เด็กจะพัฒนาความรู้สึกไม่เชื่อมั่นขาดความไว้วางใจและคิดตัวไปจนโต

ขั้นที่ 2 ขั้นความเป็นตัวของตัวเอง - ความไม่มั่นใจในตนเอง (Autonomy vs Doubt) อายุของเด็กในขั้นนี้อยู่ระหว่าง 1 ปีครึ่ง - 3 ปี กล้ามเนื้อของเด็กจะพัฒนาแข็งแรงขึ้นเป็นผลให้เด็กทดลองใช้กล้ามเนื้อส่วนต่าง ๆ ของร่างกาย เด็กจะเริ่มแสดงให้เห็นถึงความเป็นตัวของตัวเองและมีความรู้สึกที่ตนเองมีความสามารถ แต่ก็ยังยอมรับการช่วยเหลือของผู้ใหญ่ในเรื่องที่สำคัญ ๆ ในวัยนี้ถ้าเด็กถูกห้ามปรามอยู่ตลอดเวลา ไม่สามารถทำสิ่งต่าง ๆ ตามความพอใจ เด็กจะมีความรู้สึกอายและกลัวในการทำสิ่งต่าง ๆ ต่อหน้าผู้อื่น

ขั้นที่ 3 ขั้นความคิดริเริ่ม - ความรู้สึกผิด (Initiative vs Guilt) อายุของเด็กในขั้นนี้จะอยู่ระหว่าง 3 - 6 ปี เด็กจะพยายามเสาะหาหรือค้นคว้า เพื่อให้ทราบขอบเขตของความสามารถของเด็กเองที่ได้รับการสนับสนุนให้ได้ใช้ความสามารถของตนเอง จะพัฒนาความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ที่แสดงออกโดยการอยากรู้อยากเห็น ชอบทดลอง มีจินตนาการสูงชอบเล่นสมมุติและเลียนแบบและในระหว่างอายุ 4 - 5 ปี จะเป็นช่วงที่เด็กมีพลังอย่างมาก

และพร้อมที่จะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ได้อย่างรวดเร็ว รู้จักให้ความร่วมมือและวางแผนร่วมกับผู้อื่น สามารถพัฒนาเกี่ยวกับการเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี เด็กชายพฤติกรรมอยากรู้ อยากเห็น มีการทะเลาะวิวาทกับผู้อื่นมากขึ้น ส่วนเด็กหญิงพยายามทำตัวเองให้เป็นที่น่าสนใจ เจ้าอูบาย และช่างล้อเลียน ระบายนี้หากเด็กเกิดความกลัวเด็กจะยึดผู้ใหญ่เป็นที่พึ่งตลอดเวลา ทำให้ความคิดจินตนาการและการพัฒนาทักษะทางสังคมถูกจำกัดลงไปด้วย

ตามทฤษฎีของอิริคสันจะเห็นได้ว่า ในช่วงปฐมวัยเป็นวัยที่กำลังสนใจสิ่งแวดล้อมรอบตัว อยากรู้ อยากเห็น ชอบทำตาม เลียนแบบ และมีความคิดริเริ่มสูง หากเด็กได้ใช้ความสามารถของตนเองอย่างเต็มที่ และมีสภาพแวดล้อมที่เอื้อเพื่อต่อความสามารถของเด็กแล้วก็จะทำให้เด็กพัฒนาได้เหมาะสมตามขั้นพัฒนาการ เป็นผลให้เด็กมีความสุข เด็กจะมีความเชื่อมั่นในตนเองสูง มองโลกในแง่ดี แต่ถ้าสภาพแวดล้อมไม่เหมาะสม ไม่เอื้ออำนวยต่อความสามารถของเด็กก็จะทำให้เด็กขาดความสุข มีความเครียดเกิดความวิตกกังวล ขาดความเชื่อมั่นในตนเองและมองโลกในแง่ร้าย นับว่าประสบการณ์ที่เหมาะสมในแต่ละขั้นมีความสำคัญต่อชีวิตเด็กเป็นอย่างยิ่ง

ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมของฮาวิกเกอร์สท์ (Havighurst Theory of Development)

ฮาวิกเกอร์สท์ (นรรณี ช.เจนจิต. 2528 : 77 - 78 ; อ้างอิงมาจาก Havighurst. n.d.) ได้รับอิทธิพลแนวความคิดจากอิริคสัน เกี่ยวกับลักษณะของพัฒนาการในแต่ละช่วงวัยของบุคคล โดยเขาได้อธิบายว่า ในแต่ละช่วงวัยของชีวิตนั้นม้งานซึ่งเป็นงานที่เด็กแต่ละคนควรจะทำได้ในช่วงนั้น ๆ ถ้าบุคคลใดไม่ประสบความสำเร็จในงานนั้นจะมีผลต่อการปรับตัว ฮาวิกเกอร์สท์ได้เสนองานตามขั้นพัฒนาการทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัย คือ

1. เด็กสามารถมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับความจริงทางสังคมและทางกายภาพ ซึ่งหมายถึง การที่เด็กมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว เช่น พ่อ แม่ โรงเรียน ครู และสิ่งต่าง ๆ ที่เด็กต้องเกี่ยวข้องกับ
2. เด็กสามารถเรียนรู้ที่จะสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับพี่น้อง และบุคคลอื่น รวมทั้งชอบเลียนแบบบุคคลอื่น

3. เด็กสามารถที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างสิ่งที่ถูกกับสิ่งที่ผิด และ
เริ่มมีพัฒนาการทางจริยธรรม

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์ (Piaget)

เพียเจต์ (ประสาธน์ อิศรปริดา. 2523 : 120 - 132 ; อ้างอิงมาจาก Piaget. n.d.) มีความคิดเกี่ยวกับพัฒนาการทางสติปัญญาว่า เป็นผลจากการปะทะสังสรรค์ (Interaction) กับสิ่งแวดล้อม เขาได้ยึดแนวความคิดซึ่งเป็นข้อยอมรับเบื้องต้น (Basic Assumption)

4 ประการ คือ

(1) ขั้นต่าง ๆ ของพัฒนาการของร่างกายย่อมก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางสติปัญญาและการคิด ซึ่งไม่อาจเข้าใจด้วยการสร้างสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้าและการตอบสนอง (S - R) แต่จะต้องอธิบายในรูปของโครงสร้างทั้งหมดหรือระบบความสัมพันธ์ภายใน

(2) พัฒนาการของโครงสร้างทางสติปัญญาและการคิดนั้น เป็นผลการปะทะสังสรรค์ (Interaction) ระหว่างโครงสร้างของอินทรีย์ และโครงสร้างของสิ่งแวดล้อม แต่ไม่ใช่ผลโดยตรงของวุฒิภาวะ หรือของการเรียนรู้

(3) โครงสร้างของสติปัญญาและการคิดนั้น พัฒนามาจากการกระทำ (Action) ของบุคคลต่อสิ่งแวดล้อม ในทฤษฎีของเพียเจต์กิจกรรมทางสติปัญญาและการคิดได้พัฒนาจากกลไกการสัมผัส การเคลื่อนไหว การกระทำ ไปสู่กิจกรรมที่ต้องใช้สัญลักษณ์และภาษา ซึ่งจากแนวคิดนี้จะช่วยให้มองเห็นบทบาทของบุคคลในด้านการพัฒนาสิ่งก้ำกึ่งหรือความคิดรวบยอดของเขา

(4) ทิศทางของพัฒนาการในการปะทะสังสรรค์ ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อมนั้นจะมุ่งไปสู่ระดับความสมดุลที่สูงขึ้น มีการปรับตัว (Adaptation) ในระดับที่ซับซ้อนมากขึ้น คือ ปรับทั้งตัวบุคคลและสิ่งแวดล้อมให้เข้าหาซึ่งกันและกัน

การปะทะสังสรรค์ หมายถึง กระบวนการปรับตัวของอินทรีย์กับสิ่งแวดล้อมภายนอก และการจัดแจงรวบรวมภายในสมอง (Inward Mental Organization) กระบวนการนี้เป็นกระบวนการที่ต่อเนื่อง ปรับปรุงเปลี่ยนแปลง (Adaptation) อยู่ตลอดเวลา เพื่อให้ถึงขั้นสมดุลกับสิ่งแวดล้อม การปะทะสังสรรค์และการปรับตัว (Adaptation) ประกอบด้วย

กระบวนการที่สำคัญ 2 กระบวนการคือ กระบวนการปรับเข้าโครงสร้าง (Assimilation) กับกระบวนการปรับขยายโครงสร้าง (Accommodation)

กระบวนการปรับเข้าโครงสร้าง หมายถึง กระบวนการที่อันตรียผสมกลมกลืนสิ่งใหม่ ๆ ที่ได้จากโลกภายนอกให้เข้ากับความคิด หรือโครงสร้างเดิมที่มีอยู่ เช่น เด็กคนหนึ่งสามารถจัดประเภทของนกได้แล้ว ต่อมาเมื่อไปพบห่านเขาก็สามารถรวมห่านเข้าเป็นประเภทเดียวกับนกได้ เป็นต้น

กระบวนการปรับขยายโครงสร้าง หมายถึง กระบวนการที่อันตรียไม่อาจผสมกลมกลืนสิ่งใหม่ที่ได้จากโลกภายนอก ให้เข้ากับความคิดหรือโครงสร้างเดิมที่มีอยู่ได้ จำเป็นจะต้องปรับปรุงเปลี่ยนแปลงขยายโครงสร้างของประสบการณ์ หรือความรู้เดิม เพื่อจะรับความรู้ใหม่ ๆ กระบวนการนี้จะเกิดขึ้นหลังจากใช้กระบวนการปรับโครงสร้างแล้วไม่ประสบความสำเร็จ ตัวอย่างเช่น เด็กที่อายุประมาณ 5-6 ขวบ มักจะทราบแต่เพียงว่าผู้หญิงผมยาวและสวมกระโปรง ผู้ชายผมจะสั้นและสวมกางเกง ถ้าเด็กวัยนี้ไปพบเห็นผู้หญิงที่ผมยาว แต่สวมกางเกงแล้ว เขาสามารถบอกได้ว่าคนนั้นเป็นผู้หญิง ก็แสดงว่าเด็กได้ปรับขยายโครงสร้างความรู้ความเข้าใจที่มีอยู่เดิมให้สัมพันธ์กับสิ่งใหม่นั้นเอง

เพียเจต์ได้แบ่งพัฒนาการทางสติปัญญาออกเป็นขั้น ๆ ซึ่งเกณฑ์ในการจัดแบ่งขั้นต่าง ๆ นั้นต้องอยู่บนแนวความคิดพื้นฐานต่อไปนี้

- (1) ขั้นพัฒนาการทางสติปัญญาแต่ละขั้น จะเป็นระยะเวลาของการก่อตั้งริเริ่ม และรวบรวมความรู้ ความคิด หรือเป็นการเริ่มพัฒนาการทางสติปัญญาในลักษณะใดลักษณะหนึ่งในขั้นที่สูงขึ้นอย่างต่อเนื่องกัน ดังนั้น อาจกล่าวได้ว่าพัฒนาการในแต่ละขั้นจะอยู่ในลักษณะคงที่ (stable) และขณะเดียวกันก็จะแปลงเปลี่ยน (Transformation) ไปในเวลาเดียวกัน
- (2) พัฒนาการทางสติปัญญาแต่ละขั้น จะพัฒนาไปตามลำดับก่อน-หลัง คือจะเริ่มจากขั้นที่ 1 ก่อนแล้วจึงจะไปยังขั้นที่ 2 ที่ 3 และที่ 4
- (3) การพัฒนาจากขั้นต้นไปยังขั้นที่สูงขึ้น จะเป็นกระบวนการผสมผสานโครงสร้างเดิมกับโครงสร้างใหม่ นั่นคือพัฒนาการในแต่ละขั้นจะเป็นรากฐานของพัฒนาการในขั้นต่อ ๆ ไป

ชั้นต่าง ๆ ในพัฒนาการทางสติปัญญา เพียงเจ็ดได้แบ่งออกเป็น 4 ชั้นใหญ่ ๆ คือ

1. ชั้นประสาทรับรู้และการเคลื่อนไหว (Sensori-Motor Stage)

ชั้นนี้เริ่มตั้งแต่แรกเกิดจนถึง 2 ปี ซึ่งประกอบด้วยชั้นย่อย 6 ชั้น คือ

1.1 อายุ 0-1 เดือน เป็นระยะที่เด็กจะมีพฤติกรรมที่เกี่ยวกับปฏิกิริยาสะท้อนอย่างง่าย ๆ (Reflexive) เช่น การติดเต้า กำมือ แบนมือ งอขา และการเคลื่อนไหวของร่างกาย

1.2 อายุ 1-4 เดือน เป็นขั้นของการเกิดปฏิกิริยาเวียนซ้ำขั้นปฐม (Primary Circular Reactions) คือเด็กจะมีพฤติกรรมการเคลื่อนไหวอย่างใดอย่างหนึ่งซึ่งเกิดขึ้นโดยไม่ได้ตั้งใจ แล้วเกิดผลที่ทำให้พอใจ เขาจึงกระทำพฤติกรรมนั้น ๆ ซ้ำ เช่น การดูดนิ้วของทารก ซึ่งครั้งแรกทำโดยบังเอิญ ต่อมาก็กระทำซ้ำ ๆ จนเป็นนิสัย ระยะนี้ความสนใจของเด็กมักจะอยู่ที่การเคลื่อนไหวมากกว่าผลของการเคลื่อนไหว การกระทำซ้ำ ๆ นั้นก็เป็นการกระทำง่าย ๆ และปราศจากความมุ่งหมาย

1.3 อายุ 4-8 เดือน เป็นขั้นตอนของการเกิดปฏิกิริยาเวียนซ้ำขั้นที่สอง (Secondary Circular Reactions) ระยะนี้เป็นขั้นแรกที่เด็กจะมีพฤติกรรมซ้ำ ๆ โดยมีความตั้งใจหรือมีจุดมุ่งหมาย เช่น เด็กจะเตะหรือกระตุกเต้าเพื่อให้ตุ๊กตาที่แขวนในเปลสั่นหรือเคลื่อนไหว หรือจะเล่นเครื่องเล่นเพราะสนใจในเสียงที่เกิดขึ้น

1.4 อายุ 8-12 เดือน เป็นขั้นของการประสานปฏิกิริยาต่าง ๆ ที่มีประโยชน์เข้าด้วยกัน (Coordination of Secondary Reactions) นับว่าเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นเพื่อแสวงหาวิธีการที่จะให้ได้สิ่งที่ตนต้องการ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ เป็นระยะที่เด็กเริ่มมีการประสานเชื่อมโยงระหว่างวิธีการ กับจุดหมายที่ต้องการ ซึ่งนับเป็นการประสานกันเพื่อแก้ปัญหาอย่างง่าย ๆ นั่นเอง ตัวอย่างเช่น เด็กจะผลักหมอนเพื่อหาตุ๊กตาที่ซ่อนอยู่ ดึงผ้าห่มออกแล้วควานหาขวดนม เป็นต้น

1.5 อายุ 12-18 เดือน เป็นขั้นการเกิดปฏิกิริยาเวียนซ้ำขั้นที่สาม (Tertiary Circular Reactions) ขั้นนี้แตกต่างจากขั้นการเกิดปฏิกิริยาเวียนซ้ำที่สอง ก็ตรงที่เด็กในขั้นนี้ไม่เพียงแต่จะสนใจในผลของพฤติกรรมที่กระทำซ้ำ ๆ แต่สนใจจะเปลี่ยนแปลงให้เกิดความใหม่อยู่เรื่อย เด็กขั้นนี้จะเริ่มมีพฤติกรรมแบบลองผิดลองถูก เริ่มมีความสนใจในผลของพฤติกรรมใหม่ ๆ

แต่อย่างไรก็ตาม กิจกรรมต่าง ๆ ของเขายังคงจำกัดอยู่เฉพาะขอบเขตแห่งสนามการรับรู้ (Perceptual field) ของเขาเท่านั้น ถ้านอกเหนือจากนั้นเขาก็ทำไม่ได้

1.6 อายุ 18-24 เดือน เป็นขั้นการคิดวิธีการแก้ปัญหาใหม่ ๆ ขึ้นด้วยตนเอง (Invention of New Means Through Mental Combinations) ในขั้นนี้เด็กจะสามารถแก้ปัญหาใหม่ที่ตัวเองยังไม่เคยประสบมาก่อน เด็กจะรู้จักประดิษฐ์คิดค้นโดยไม่เพียงแต่การลองผิดลองถูกแบบเดาลุ่ม แต่เป็นการลองผิดลองถูกที่เขาเริ่มมีความคิด เด็กจะใช้การรวบรวมความคิดในสมองซึ่งเป็นการหาวิธีแก้ปัญหาไว้ในใจก่อน โดยยังไม่ลงมือทำทันที เด็กจะสามารถคิดแบบคาดการณ์ล่วงหน้าเกี่ยวกับผลที่ตนจะเป็นผู้ก่อให้เกิดขึ้น นั่นก็คือเขาจะเริ่มพัฒนาจากระดับการใช้เพียงประสาทรับรู้และการเคลื่อนไหว เพื่อช่วยในการคิดมาเป็นระดับของการสร้างความคิดรวบยอดในสมอง

ขั้นประสาทรับรู้และการเคลื่อนไหว เป็นขั้นของพัฒนาการทางสติปัญญาที่เด็กสามารถแสดงออก โดยการกระทำซึ่งเป็นกิจกรรมที่มีความสัมพันธ์กับกิจกรรมทางภาษาและสัญลักษณ์น้อยมากหรือไม่มีเลย ในขั้นนี้เด็กจะเริ่มมีการประสานกลไกการรับรู้และควบคุมการเคลื่อนไหวของร่างกาย เป็นช่วงที่เด็กจะเรียนรู้ความสัมพันธ์อย่างง่าย ๆ ของสิ่งรอบ ๆ ตัว แต่กิจกรรมการคิดของเขาส่วนใหญ่ก็ยังคงอยู่เฉพาะสิ่งที่สามารถสัมผัสได้เท่านั้น

2. ขั้นก่อนปฏิบัติการคิด (Preoperational Stage) ขั้นนี้เริ่มตั้งแต่อายุ 2 ปี จนถึงอายุ 7 ปี

2.1 ขั้นก่อนเกิดความคิดรวบยอด (Preconceptual Thought) เป็นขั้นพัฒนาการของเด็กจากอายุ 2 ปี ถึง 4 ปี ในการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัวของเด็กในขั้นนี้ ก็พบว่า เด็กวัยนี้ยังไม่สามารถจะตั้งเกณฑ์ในการแยกหมวดหมู่ของสิ่งของได้ เช่น ไม่สามารถแยกสัตว์เป็นประเภทสัตว์ 4 เท้า หรือ 2 เท้าได้ หรือไม่สามารถแยกประเภทของสิ่งของเป็นพวกรูปสี่เหลี่ยม รูปสามเหลี่ยม เป็นแท่งได้ แต่อย่างไรก็ดี เด็กขั้นนี้จะเริ่มพัฒนาการใช้ภาษาและสัญลักษณ์แทนสิ่งต่าง ๆ ถึงแม้ว่าจะเป็นการใช้ภาษาที่เกี่ยวข้องกับตนเอง หรือจะเข้าใจสิ่งต่าง ๆ เฉพาะในแง่ที่ตนสามารถรับรู้เท่านั้นก็ตาม เราก็คือว่าเป็นรากฐานการเรียนรู้ที่สำคัญที่สุดในชีวิตเด็ก เพราะการเรียนรู้ภาษาจะเป็นบันไดที่จะเรียนรู้สิ่งอื่น ๆ ต่อไป

พัฒนาการทางสติปัญญาและความคิดของเด็กในวัยนี้ ยังมองเห็นโลกในแง่ของตน (Egocentric) และมักมีความเข้าใจแคบ มักมองเห็นแต่แง่เดียว และไม่สามารถจะเห็นในแง่อื่น แม้ว่าจะมีของแสดงต่อหน้า

2.2 ขั้นการคิดแบบนึกรู้เอง (Intuitive Thought) ขั้นนี้เริ่มจากอายุ 4 ปี ถึง 7 ปี ลักษณะสำคัญของการคิดแบบนึกรู้เองก็คือ เด็กจะเกิดความรู้ขึ้นมาโดยไม่มีการพิจารณาถึงเหตุและผลก่อน เพียงแต่เห็นว่า เด็กในขั้นนี้จะสามารถพิจารณาแก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้โดยไม่คิดเตรียมล่วงหน้าไว้ก่อน (Intuitive grasp) ทั้งทางกายภาพและทางสังคม เด็กจะรู้จักใช้ความรู้ในสิ่งหนึ่งไปใช้อธิบาย หรือแก้ปัญหาอีกสิ่งหนึ่ง และสามารถให้เหตุผลทั่ว ๆ ไปมาสรุปแก้ปัญหาโดยไม่ได้อธิบายหรืออย่างถ่วงตามกระบวนการเสียก่อน แต่อย่างไรก็ตามพัฒนาการด้านความคิดของเด็กขั้นนี้ ยังถือได้ว่าอยู่ในขั้นเดียวกันกับขั้นการคิดก่อนเกิดความคิดรวบยอด ถึงแม้ว่าเด็กขั้นนี้จะมีการสร้างภาพจน์หรือมีจินตนาการที่ซับซ้อนขึ้นยิ่งกว่าก็ตาม การคิดหาเหตุผลของเด็กยังขึ้นอยู่กับสิ่งที่เขารับรู้หรือสัมผัสจากภายนอก

ขั้นการคิดก่อนเกิดความคิดรวบยอดและขั้นการคิดแบบนึกรู้เอง ซึ่งบางครั้งเรียกรวมกันว่าขั้นก่อนปฏิบัติการคิดเป็นขั้นสติปัญญาและความคิดของเด็กในวัย 2 ปีถึง 7 ปี ความคิดของเด็กวัยนี้ยังขึ้นอยู่กับ การรับรู้เป็นส่วนใหญ่ไม่สามารถที่จะใช้เหตุผลอย่างลึกซึ้ง แต่เป็นวัยที่เด็กเริ่มใช้ภาษา สามารถที่จะบอกชื่อสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัวเขาและเกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันของเขาสามารถที่จะเรียนรู้ถึงสัญลักษณ์และใช้สัญลักษณ์ได้ เด็กในวัยนี้มักจะเล่นสมมติ เช่นพูดกับตุ๊กตาเหมือนพูดกับคนจริง ๆ อย่างไรก็ตาม เด็กวัยนี้มักจะยังไม่สามารถที่จะเข้าใจว่าสิ่งที่เท่ากันแม้ว่าจะเปลี่ยนรูปร่างหรือแปรสภาพหรือเปลี่ยนที่วางควรจะยังคงเท่ากัน

3. ขั้นการปฏิบัติการคิดด้วยรูปธรรม (Concrete Operational Stage) ขั้นนี้จะเริ่มจากอายุ 7 ปีถึง 11 ปี หรือ 12 ปี พัฒนาการทางสติปัญญาและความคิดของเด็กวัยนี้แตกต่างกับเด็กในขั้นการคิดก่อนเกิดความคิดรวบยอดและขั้นการคิดแบบนึกรู้เองมาก เด็กวัยนี้จะสามารถที่จะสร้างกฎเกณฑ์และตั้งเกณฑ์ในการแบ่งสิ่งแวดล้อมออกเป็นหมวดหมู่ได้ ในขั้นนี้พบว่ามีการพัฒนาการทางสติปัญญาและความคิดก้าวหน้ามาก เป็นต้นว่า สามารถที่จะเข้าใจในความคงตัวของสิ่งของ (Conservation) แม้ว่ารูปร่างจะเปลี่ยนแปลงไปก็ตาม สามารถที่จะเข้าใจ

ความสัมพันธ์ของส่วนย่อยและส่วนรวม และเข้าใจการแบ่งหมู่หรือจัดหมู่ โดยถือเกณฑ์อย่างใดอย่างหนึ่งเป็นต้น ความสามารถเหล่านี้เป็นรากฐานที่จำเป็นสำหรับพัฒนาการทางสติปัญญาและการคิดขั้นต่อไป

4. ขั้นปฏิบัติการคิดด้วยนามธรรม (Formal Operational Stage) ขั้นนี้จะเริ่มจากอายุ 11 หรือ 12 ปี จนกระทั่งถึงอายุ 14 หรือ 15 ปี ในขั้นนี้พัฒนาการทางสติปัญญาและความคิดของเด็กเป็นขั้นสุดยอด คือเด็กในวัยนี้จะเริ่มคิดแบบผู้ใหญ่ ความคิดแบบเด็กจะสิ้นสุด เด็กจะสามารถที่จะคิดหาเหตุผลนอกเหนือไปจากข้อมูลที่มีอยู่ สามารถที่จะคิดแบบนักวิทยาศาสตร์ สามารถที่จะตั้งสมมุติฐานและทฤษฎี และเห็นว่า ความเป็นจริงที่เห็นด้วยการรับรู้ไม่สำคัญเท่ากับความคิดถึงสิ่งที่อาจจะเป็นไปได้ (Possibility) เพียงเท่าที่ได้สรุปว่า "เด็กวัยนี้เป็นผู้ที่คิดนอกเหนือไปกว่าสิ่งปัจจุบัน สนใจที่จะสร้างทฤษฎีเกี่ยวกับทุกสิ่งทุกอย่าง และมีความพอใจที่จะคิดพิจารณาเกี่ยวกับสิ่งที่ไม่มีตัวตนหรือสิ่งที่เป็นนามธรรม"

ลักษณะที่สำคัญของการคิดของเด็กในวัยนี้ อาจสรุปได้ดังนี้คือ

- (1) รู้จักคิดเป็นเหตุเป็นผล ไม่เชื่ออะไรง่าย ๆ โดยเฉพาะสิ่งที่เด็กเห็นว่าไร้เหตุผล
- (2) รู้จักคิดแบบวิทยาศาสตร์ (Scientific thinking) ถ้ามีเหตุการณ์ใด ๆ ที่เป็นข้อสงสัย เด็กจะรู้จักคิดตั้งแต่สมมุติฐาน หาข้อมูลมาประกอบเพื่อพิสูจน์สมมุติฐาน วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มา แล้วจึงลงความเห็นหรือเชื่อ หรือไม่เชื่อสมมุติฐานนั้น
- (3) รู้จักคิดนึกด้วยตนเอง ไม่ยอมเชื่ออะไรง่าย ๆ จนกว่าจะได้เห็นด้วยตา ได้ยินด้วยหู ประจักษ์แจ้งด้วยความคิดของตนเอง
- (4) รู้จักคิดตัดสินใจในเรื่องยาก ๆ หรือเรื่องที่ตนยังไม่เห็นหนทางที่จะทำอย่างแจ่มแจ้ง แต่พยายามจะหาข้อเท็จจริงต่าง ๆ เพื่อประกอบการตัดสินใจเรื่องที่ยาก ๆ นั้น ตัวอย่างเช่น ถ้าบอกเด็กว่า "แม่ไม่เคยไปสงขลาหนพจะบอกแม่ได้ไหมว่า ถ้าหนูและแม่จะไปด้วยกันเราจะไปยังไง" เด็กอาจไปสืบเสาะวิธีเดินทางไปสงขลาทางรถยนต์ รถไฟ เครื่องบิน สถานีต้นทาง-ปลายทาง ค่าพาหนะ เวลาที่รถและเครื่องบินออกจากต้นทางและถึงจุดหมายปลายทาง
- (5) มีความคิดรวบยอดเรื่องกาลเวลาลึกซึ้งขึ้น ฉะนั้นจึงเข้าไปและรู้จักเชื่อมโยงประสบการณ์ในอดีตและปัจจุบัน แล้วคาดการณ์หรือวางแผนการอนาคต

(6) เข้าใจและมีความคิดรวบยอดเรื่อง ทฤษฎี วินัย กฎ ระเบียบ ฉะนั้นจึงสามารถเรียนเข้าใจเรื่องเหล่านี้ และสามารถนำไปใช้ได้ เมื่อเด็กได้เรียนรู้ทฤษฎีเรขาคณิต ทฤษฎีวิทยาศาสตร์หรือการเมือง ก็รู้จักเลือกเอาทฤษฎีที่ตนเรียนรู้นั้นมาเชื่อมโยงกับปัญหา ชอบเล่น การเล่นที่กำหนดกฎเกณฑ์วิธีเล่นซับซ้อนและเล่นตามกฎเหล่านั้น

(7) รู้คิดด้วยภาษาจากความคิด (Internalized thinking) มากขึ้น ก่อนระยะนี้เด็กคิดได้มากถ้าจับต้อง ลูบคลำ สัมผัส ได้ยินเสียง ตาเห็นรูป แต่เมื่อถึงวัยนี้ สิ่งเร้าเหล่านี้มีความจำเป็นน้อยลง เด็กสามารถคิดได้มากเหมือนกันโดยไม่ต้องเห็นของจริงก็ได้ เพราะความคิดเชิงนามธรรมพัฒนาขึ้น สร้างภาพความคิดในใจ (Mental Images) ได้มากขึ้นและซับซ้อนขึ้น วงความคิดของเด็กจึงขยายกว้าง เพราะประสบการณ์ทางอ้อมก็เป็นสิ่งเร้าให้คิดทั้งกว้างและลึกได้มากขึ้น

(8) รู้คิดด้วยภาพความคิด (Mental Images) ทำให้สามารถคิดเรื่องนามธรรมที่ยาก ๆ ได้ สร้างความคิดรวบยอดเชิงนามธรรมต่าง ๆ ได้กว้างขวางและลึกซึ้งขึ้น ความสามารถทางความคิดเชิงวิทยาศาสตร์ทำให้เกิดการรู้คิดตรรกศาสตร์ ซึ่งจะลึกซึ้งเพียงใดนั้น จะสัมพันธ์กับลักษณะสมรรถภาพทางความคิดแบบอื่น ๆ ที่ได้กล่าวมา

เด็กในวัย 11 - 15 ปี จะมีพัฒนาการทางสติปัญญาความคิดจนถึงขั้นสูงสุด เด็กจะคิดแบบผู้ใหญ่สามารถคิดสิ่งที่เป็นนามธรรม และสามารถที่จะสร้างสมมุติฐานและทฤษฎีแบบนักวิทยาศาสตร์ได้

ทฤษฎีพัฒนาการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล (Social Interpersonal Theory)

ซัลลิแวน (Dinkmeyer and Dreikurs, 1963 : 150 - 151 ; Citing Sullivan, n.d.) ได้กำหนดขั้นของพัฒนาการจากพื้นฐานความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ประสบการณ์ส่วนตัวของแต่ละบุคคล และการเรียนรู้ที่เกิดจากการที่เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ซัลลิแวนแบ่งขั้นพัฒนาการออกเป็น 6 ขั้น ในที่นี้จะกล่าวเพียง 2 ขั้น ที่เกี่ยวข้องกับเด็กปฐมวัย ดังนี้

1. วัยเด็กเล็ก (Childhood) อายุ 2 - 4 ปี เป็นระยะที่เด็กพัฒนาทักษะการเคลื่อนไหวและทักษะทางภาษา ซึ่งจะช่วยให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้อย่างอิสระและกว้างขวางมากขึ้นจะเรียนรู้ถึงวัฒนธรรมที่เขามีส่วนร่วม เมื่อมีภาวะพอที่จะเรียนรู้วิธีการปฏิบัติกับ

บุคคลอื่น เพื่อที่ ทำให้ตนเองรู้สึกมั่นคงปลอดภัย เด็กเริ่มรู้ถึงสิ่งที่ทำให้เขารู้สึกวิตกกังวล และสามารถจัดการความวิตกกังวลนั้นได้

2. วัยเข้าโรงเรียน (Juvenile Era) อายุ 4 - 11 ปี ในระยะนี้เด็กเริ่มรู้จักตนเองและเห็นสิ่งต่าง ๆ แตกต่างไปจากคนอื่น เริ่มมีเอกลักษณ์ของตนเอง เมื่อเข้าโรงเรียน เด็กได้ลองสำรวจและวิเคราะห์ตนเอง การแข่งขันและการประนีประนอม เริ่มปรากฏให้เห็น ทำให้เด็กรู้จักสถานะ และความเป็นตัวตนของเขาจากความสัมพันธ์ที่เขามีส่วนร่วมอยู่

ซีเฟลต์ (Seefeldt. 1980 : 7 - 11) ได้อธิบายถึงลักษณะทางสังคมของเด็กปฐมวัยไว้ดังนี้

อายุ 3 ปี กล่าวได้ว่า เป็นวัยแห่งการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เด็กจะเห็นว่าตนเป็นคนที่สำคัญที่สุด มีความสุขที่จะเล่นคนเดียว เริ่มสนใจผู้อื่นบ้างแม้ว่าเด็กจะเล่นกับตนเองแต่ก็ชอบที่จะไปนั่งเล่นอยู่ข้าง ๆ ผู้อื่น แต่ไม่เล่นเป็นกลุ่มหรือเล่นรวมกับผู้อื่นไม่ให้ความร่วมมือ ไม่แบ่งปันยังต้องการความเอาใจใส่ ความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ เด็กวัยนี้ยังไม่มีเพื่อนที่ชอบเป็นพิเศษและจะเล่นกับเด็กอื่นที่มาอยู่ด้วยใกล้ ๆ เท่านั้น

อายุ 4 ปี เด็กวัยนี้เริ่มสนใจผู้อื่นมากขึ้นกว่าเดิม ฉะนั้นเด็กจะเริ่มเล่นกับผู้อื่นบ้างในบางสถานการณ์ ชอบเล่นบทบาทสมมติ เล่นเลียนแบบชีวิตครอบครัวซึ่งพบเห็นในชีวิตประจำวัน แต่โดยทั่วไปเด็กยังมีลักษณะที่แสดงถึงความก้าวร้าวทางกาย เอะอะ ไม่ระมัดระวัง เกเร ยังมีลักษณะของการเป็นนาย ขณะเดียวกันเด็กจะเริ่มเป็นผู้ช่วยที่ดี มีท่าทีแสดงความเป็นมิตร เริ่มรู้จักแลกเปลี่ยนและการรอคอยให้ถึงรอบของตน เริ่มแบ่งปันบ้าง

อายุ 5 ปี เด็กวัยนี้มีความเป็นมิตรมากขึ้น มีความกระตือรือร้นที่จะให้ความช่วยเหลือผู้อื่นเริ่มเข้ากลุ่มใหญ่ขึ้น จาก 2 คน เป็น 5 คน เริ่มมีเพื่อนที่ถูกใจเป็นพิเศษ ชอบเล่นละครสมมติ เล่นเลียนแบบ เล่นละครใบ้ การทะเลาะกับเพื่อนลดน้อยลง เพราะเริ่มเข้าใจและยอมรับความสำคัญของผู้อื่น เป็นระยะที่เริ่มจะมีความเห็นคล้อยตามผู้อื่น และมีความรู้สึกไม่พอใจถ้าเพื่อนในกลุ่มไม่ปฏิบัติตามเกณฑ์ของกลุ่ม

อายุ 6 ปี เป็นวัยที่เริ่มมีการประสานสัมพันธ์กับผู้อื่น ดังจะเห็นได้จากลักษณะการเล่นที่เปลี่ยนไป คือ เล่นเป็นกลุ่มและมักจะเป็นเพื่อนเพศเดียวกัน เริ่มรู้จักกังวลเกี่ยวกับสังคมภายในกลุ่มของตนเองมีเพื่อนรักเป็นพิเศษเพียงคนเดียวในการเล่นยังชอบแสดงเป็นตัวเด่น เล่นรุนแรง

พยายามจะเป็นที่หนึ่งในการเล่น ต้องการชนะ และถ้าหากการเล่นนั้นมีกฎเกณฑ์ที่ยากเกินกว่าความสามารถของตน ก็จะพยายามปรับกฎนั้นให้มาเป็นประโยชน์กับตน

กรณี ครุฑ (2523 : 49 - 54) ได้จำแนกพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัยช่วงอายุ 3 - 6 ปี ดังนี้

อายุ 3 ปี เด็กมีความพึงพอใจ เมื่อได้เล่นกับเด็กอื่น ๆ สามารถพูดคุยกับคนอื่นได้ เด็กต้องการความรักและการยอมรับจากผู้ใหญ่และมีความอิสระในการเล่น

อายุ 4 ปี เด็กเล่นกับเพื่อนเป็นกลุ่มตามกิจกรรมที่เด็กสนใจ เด็กเริ่มเลือกคบเพื่อนบางคนที่ถูกใจ เด็กชอบเล่นสมมุติหรือใช้จินตนาการที่มีความหมายมากขึ้น แสดงความรู้สึกห่วงใยหรือกังวลกับเด็กที่ได้รับบาดเจ็บ มีความรอบคอบในการทำกิจกรรม ยามเจ็บป่วย เหนื่อย ไม่สบาย หรือตกใจกลัว เด็กมีความต้องการพึ่งผู้ใหญ่เพื่อให้ปลอดภัย

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

อายุ 6 ปี เริ่มห่างจากผู้ใหญ่ แต่ต้องการความช่วยเหลือและเรียกร้องคำชมเชย ต้องการเพื่อนเล่น และอาจจะรักเพื่อนบางคนเป็นพิเศษ ห่วงของเล่น

จากทฤษฎีดังกล่าวจะเห็นว่าเด็กปฐมวัยซึ่งอยู่ในขั้นก่อนปฏิบัติการ (Prooperational Period) มีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางอย่างเด่นชัด เด็กวัยนี้จะมองโลกจากด้านเดียวโดยไม่สนใจที่จะมองหรือรับรู้ด้านอื่น โดยจะรับ (Assimilate) การรับรู้ของคนอื่นว่าเหมือนของตนเองและคิดว่าบุคคลอื่นมีการรับรู้เหมือนตน ถึงแม้ว่าจะไม่ได้อยู่ในตำแหน่งเดียวกับตนก็ตาม การคิดเช่นนี้ทำให้เด็กมีการรับรู้ที่แคบและไม่เป็นตามความจริงที่เกิดขึ้น เป็นผลให้เกิดปัญหาในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น

2. พฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย

2.1 ความหมายของพฤติกรรมทางสังคม

พฤติกรรมทางสังคม หมายถึง การแสดงออกของบุคคลแต่ละบุคคลหรืออาจเป็นการแสดงออกโดยกลุ่มบุคคล (Good. 1973 : 44) ซึ่งได้รับอิทธิพลกลุ่มบุคคลหรือ

เป็นพฤติกรรมการแสดงออก ซึ่งถูกควบคุมโดยองค์การทางสังคมที่มีการจัดรูปแบบแล้ว เช่น ครอบครัว โรงเรียน เป็นต้น (English. 1958 : 506) ซึ่งสอดคล้องกับ ทรงพร สุธิธรรม ที่กล่าวว่า พฤติกรรมทางสังคมเป็นการแสดงออกของแต่ละบุคคล ซึ่งได้รับอิทธิพลจากบุคคลใน ครอบครัวและสมาชิกอื่น ๆ ในสังคมที่ตนอาศัยอยู่ (ทรงพร สุธิธรรม. 2534 : 10) ดังนั้น พฤติกรรมของบุคคลทั้งที่เป็นลักษณะเฉพาะตน และลักษณะที่สัมพันธ์กับผู้อื่นจะเป็นลักษณะใดจึงขึ้นอยู่กับค่านิยมและเจตคติของสังคมนั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2528 : 200)

2.2 ลักษณะพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย

มีผู้กล่าวถึงลักษณะและแนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัย ไว้หลากหลายดังนี้

เออร์ล็อค (Hurlock. 1964 : 338) พบว่า ทศณคติและพฤติกรรมทางสังคมที่ปรากฏในช่วงวัยนี้คือ การต่อต้าน การก้าวร้าว การทะเลาะวิวาท การแข่งขัน การร่วมมือ การเป็นผู้นำ การเป็นผู้ตาม การมีใจกว้างขวาง การเป็นที่ยอมรับของสังคม การเห็นอกเห็นใจ พฤติกรรมเหล่านี้มีส่วนสำคัญต่อบุคลิกภาพ เออร์ล็อค ได้แบ่งประเภทพฤติกรรมของเด็กตามความคาดหวังของสังคมเป็น 2 ประเภท

1. พฤติกรรมที่พึงประสงค์ (พฤติกรรมที่สังคมยอมรับ) หมายถึง พฤติกรรมที่เมื่อเด็กทำไปแล้วสร้างความพอใจ เป็นที่ยอมรับชอบแก่ตัวเองและผู้อื่นได้แก่ การร่วมมือ การยอมรับจากสังคม ความเป็นเพื่อน การเป็นผู้นำ ความไม่เห็นแก่ตัว การเลียนแบบ การแข่งขัน

2. พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ หมายถึง พฤติกรรมที่เมื่อเด็กทำไปแล้วสร้างความเดือดร้อนและความไม่พอใจให้แก่ตนเองและผู้อื่น ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าว ได้แก่ ความก้าวร้าว การทะเลาะวิวาท การยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง การใช้อำนาจเหนือผู้อื่น การขู่เข็ญและรังแก พฤติกรรมปฏิเสธไม่ให้ความช่วยเหลือหรือไม่ยอมรับความช่วยเหลือจากผู้อื่น

ประณต เค้าฉิม (2526 : 198 - 201) ได้จำแนกพฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัยไว้ดังนี้

1. การปฏิเสธ (Negativism) คือการต่อต้านผู้ใหญ่และสิ่งไม่พอใจ พฤติกรรมนี้จะเกิดมากที่สุดในช่วงอายุ 3 - 4 ขวบ ลักษณะการแสดงออกจะแสดงทางคำพูด

ปฏิกิริยาทางกาย และการเจ็บเฉย การแกล้งทำไม่ได้ยินหรือไม่เข้าใจคำขอร้อง ไม่เอาใจใส่ ต่อกิจวัตรประจำวัน เมื่ออายุ 4 - 6 ปี เด็กจะลดการต่อต้านทางกายลง และเพิ่มการต่อต้านทางคำพูด

2. การเลียนแบบ (Imitation) เด็กจะเริ่มใช้พ่อแม่เป็นตัวแบบแล้ว จึงเริ่มสนใจคนอื่น โดยเด็กจะเลียนแบบคำพูดและการกระทำต่าง ๆ จากบุคคลที่เด็กใกล้ชิดและพึงพอใจเช่น มารดา พี่น้อง เพื่อน ฯลฯ

3. การแข่งขัน (Rivalry) เด็กจะมีความต้องการเก่งและดีเหมือนคนอื่น ๆ โดยจะแข่งขันในรูปของการคุ้ยไม้เกี่ยวกับการเป็นเจ้าของสิ่งต่าง ๆ ต่อหน้าคนอื่น

4. การก้าวร้าว (Aggression) การก้าวร้าวของเด็กเกิดจากความคับข้องใจจากการต้องการมีอำนาจและความเด่น โดยจะเปลี่ยนแปลงไปตามอายุ เด็กอายุ 2 - 4 ปี จะมีความก้าวร้าวเพิ่มขึ้น ในระยะต้นเด็กจะแสดงออกด้วยการร้องไห้ หรือปะทะต่อสู้ เมื่อโตขึ้นจะเปลี่ยนเป็นการใช้วาจาในการกล่าวโทษ ล้อเลียน

5. การทะเลาะวิวาท (Quarreling) เกิดจากการที่เด็กยังขาดประสบการณ์ทางสังคม เด็กจะแสดงออกด้วยการแย่งของเล่น ทำลายสิ่งของ แผลเสียงร้องไห้ ทำร้ายผู้อื่น แต่จะเกิดพฤติกรรมในช่วงสั้น ๆ แล้วจะกลับมาเล่นกันใหม่

6. การร่วมมือ (Cooperation) เด็กจะยึดตนเองเป็นศูนย์กลางจึงมีการร่วมมือกันน้อย เมื่อเด็กได้รับการฝึกหัดทีละน้อยจะช่วยให้เด็กเรียนรู้การร่วมมือได้มากขึ้น

7. พฤติกรรมวางอำนาจ (Ascendent Behavior) เด็กชอบแสดงตัวเป็นนายและชักจูงให้ผู้อื่นทำตามตนเอง การวางอำนาจจะเพิ่มสูงสุดเมื่ออายุ 5 ปี ทั้งนี้ขึ้นกับสิ่งแวดล้อมของเด็ก

8. การเห็นแก่ตัว (Selfishness) เด็กจะเอาแต่ใจตนเองโดยไม่คำนึงว่าคนอื่นจะพอใจหรือไม่ พฤติกรรมนี้จะถึงจุดสูงสุดระหว่างอายุ 4 - 6 ปี

9. ความเห็นอกเห็นใจ (Sympathy) เด็กจะมีพฤติกรรมนี้ต้องอาศัยความเข้าใจในความรู้สึกและอารมณ์ของผู้อื่น โดยพยายามช่วยเหลือ เห็นใจ และเสนอแนะการแก้ปัญหา

10. การยอมรับจากสังคม (Social Approval) เด็กจะเริ่มเห็นความสำคัญของการยอมรับจากผู้ใหญ่และจากกลุ่มเพื่อน

11. การแตกแยกทางเพศ (Sex Cleavages) เด็กจะเริ่มแบ่งแยกเพศเมื่ออายุ 4 ปีขึ้นไป

12. อคติ (Prejudice) ได้แก่ อคติทางเชื้อชาติ ศาสนา สถานะทางเศรษฐกิจ สังคม เพศ

จากเอกสารดังกล่าวพอจะสรุปได้ว่า พฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัยสามารถแบ่งได้เป็น 2 ลักษณะ คือ พฤติกรรมที่พึงประสงค์ หรือพฤติกรรมที่สังคมยอมรับ ได้แก่ การร่วมมือ การเป็นมิตร ความไม่เห็นแก่ตัว ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น เป็นต้น และพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์หรือพฤติกรรมที่สังคมไม่ยอมรับ ได้แก่ ความก้าวร้าว การทะเลาะวิวาท การยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง การใช้อำนาจเหนือผู้อื่น เป็นต้น

3. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

3.1 ความหมายของการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

ซานท์ซ (Shantz, 1975 : 6 - 10) กล่าวว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นลักษณะที่เด็กไม่สามารถจะนำตนเองเข้าไปแทนที่ผู้อื่นทั้งในด้านความคิด การรับรู้ทางสายตา ทางอารมณ์และความรู้สึก เด็กจะยึดติดอยู่กับความคิดของตน จึงไม่รู้ว่าความคิดและความรู้สึกของตน อาจต่างไปจากผู้อื่น ไม่เข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างตนเองกับผู้อื่น ทำให้เด็กมีลักษณะของการเห็นแก่ตัว เห็นเรื่องของตนเองสำคัญกว่าเรื่องของคนอื่น ลักษณะดังกล่าวเป็นอุปสรรคต่อพัฒนาการด้านทำงานเป็นกลุ่มและทางสังคมของเด็ก

รูบิน (Hurlock, 1978 : 546 - 548 ; Citing Rubin, 1972) ได้อธิบายถึงการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางว่าเป็นลักษณะที่เด็กนึกถึงตนเองมากกว่าคนอื่น เด็กที่มีลักษณะดังกล่าวจะผูกพันอยู่กับตนเองจะรับรู้เฉพาะสิ่งที่ตนสนใจยึดตนเองเป็นศูนย์กลางแห่งความคิด ถือว่าสิ่งที่ตนคิดหรือทำดีกว่าผู้อื่น เชื่อว่าตนเองเป็นผู้ที่เหนือกว่าสำคัญกว่าผู้อื่น จากลักษณะดังกล่าวจึงทำให้เด็กมีการแสดงออกในรูปของความถือมั่น บุคถึงเรื่องของตนเองมากกว่าเรื่องของ

ผู้อื่น ไม่ให้ความร่วมมือ หวงของ ต้องการให้ผู้อื่นเห็นด้วยกับสิ่งที่ตนสนใจ ซึ่งลักษณะดังกล่าว ทำให้เด็กมีพฤติกรรมในลักษณะที่เป็นปรีกษณ์และขัดแย้งและไม่ให้ความร่วมมือกับผู้อื่นอยู่ตลอดเวลา ซึ่งจะเป็นอุปสรรคในการเข้าร่วมสังคมของเด็ก

ดวงเดือน ศาสตรภักดิ์ (ม.ป.ป. : 49 - 50) กล่าวว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นลักษณะที่ทำให้เด็กไม่สามารถเข้าใจความคิดเห็นของผู้อื่น เชื่อว่าทุกคนคิดเหมือนที่เขาคิดการแสดงพฤติกรรมการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางนี้อาจแสดงออกในรูปของการใช้ภาษา และทางสังคม

จากที่กล่าวมาข้างต้น พอสรุปได้ว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง หมายถึง การที่เด็กมีลักษณะนึกถึงตนเองมากกว่าคนอื่น ถือว่าสิ่งที่ตนคิดหรือทำดีกว่าผู้อื่น เชื่อว่าตนเองเป็นผู้ที่เหนือกว่าและสำคัญกว่าผู้อื่น จึงทำให้เด็กไม่สามารถเข้าใจผู้อื่นในด้านของความคิด การรับรู้ทางสายตา อารมณ์และความรู้สึก อันเป็นผลทำให้เด็กแสดงออกมาในลักษณะคือ รั้น เห็นแก่ตัว ไม่ให้ความร่วมมือ หวงของ ฯลฯ ซึ่งเป็นพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ โดยจะเป็นอุปสรรคต่อพัฒนาการทางสังคมของเด็ก

3.2 ลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

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

1. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ (Visual Spatial Egocentrism) คือ การที่เด็กไม่สามารถที่จะแยกแยะความแตกต่างระหว่างสิ่งที่ตนมองเห็นกับสิ่งที่คนอื่นมองเห็น โดยเด็กจะรับ (Assimilate) เอาแต่สิ่งที่ตนมองเห็นและคิดว่าคนอื่นจะเห็นเหมือนตน และมักจะคิดว่าการรับรู้ของเขาเป็นสิ่งที่ตายตัวเปลี่ยนแปลงไม่ได้ เขาจะติดแน่นอยู่เฉพาะสิ่งที่เขามองเห็น ดังนั้น เด็กจะรับรู้มิติของสิ่งของที่อยู่ซ้าย - ขวา หน้า - หลัง ของคนที่นั่งอยู่ตรงกันข้ามไม่ได้ เด็กในวัยนี้มิได้สนใจว่าของสิ่งเดียวกันจะปรากฏแก่สายตาของผู้มองแตกต่างกันทั้งนี้ขึ้นอยู่กับตำแหน่งของการมองของต่างกัน

2. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึก (Affective Egocentrism) คือ การที่เด็กไม่สามารถแยกแยะระหว่างอารมณ์และความรู้สึกของตนเองกับ

อารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นได้ เด็กจะคิดว่าคนอื่นมีความรู้สึกเหมือนตน ถึงแม้จะอยู่ในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน โดยไม่ใส่ใจกับความรู้สึกที่แท้จริงของผู้อื่น เขาไม่สามารถที่จะเข้าใจในเรื่องความสามารถ การคาดหวังและปฏิกิริยาของผู้อื่นที่เป็นลักษณะของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคม เด็กวัยนี้ไม่รู้ว่ามีคนอื่น ๆ หนึ่งแสดงพฤติกรรมอย่างหนึ่งคนอื่น ๆ จะได้รับผลกระทบจากพฤติกรรมนั้น ๆ ด้วย ทั้งนี้เพราะเด็กไม่เข้าใจในอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น ตัวอย่างเช่น เด็ก 2 คน เมื่อได้รับของขวัญจากผู้ใหญ่เด็กคนหนึ่งเล่นของเล่นอย่างสนุกสนาน แต่เด็กอีกคนหนึ่งไม่เล่นและแสดงความไม่พอใจ ผู้ใหญ่จึงนำลูกบอลมาให้เล่นแทน เขาสนุกกับการเล่นลูกบอลมาก เมื่อถามเด็กคนที่ชอบเล่นของเล่นว่า "เพื่อนชอบเล่นอะไร" เด็กคนนั้นจะตอบว่า "ชอบเล่นของเล่น" ทั้งนี้เป็นเพราะเขาตอบโดยใช้ความรู้สึกของตนเองโดยไม่ใส่ใจต่อความรู้สึกของเพื่อน บางครั้งเด็กวัยนี้จึงไม่ชอบเล่นกับเพื่อนวัยเดียวกัน

3. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการคิดและการสื่อความหมาย

(Cognitive Communicative Egocentrism) คือ การที่เด็กไม่สามารถที่จะแยกแยะความแตกต่างระหว่างความคิดของตนเองและความคิดของผู้อื่น ซึ่งปรากฏอยู่ในการเล่นสมมติบทบาท (Role Taking) เด็กที่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลางจะไม่สามารถเข้าใจในความคิดของผู้อื่นเพราะมีความจำกัดในด้านความคิดรวบยอดและการรับรู้ เด็กที่มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการคิดและการสื่อความหมายจะไม่สามารถใส่ใจในผู้ที่เขาพูดด้วย เด็กจะไม่ใส่ใจว่าเขาจะพูดกับใคร ไม่อาจปรับคำพูดของตนเองให้เหมาะสมกับผู้ฟัง เด็กจึงมักจะพูดกับตนเองหรือคุยกับผู้อื่นในลักษณะรำพึงความคิดของตนเองออกมาดัง ๆ เช่น ในการพูดโทรศัพท์ของเด็กกับพ่อซึ่งอยู่ที่ทำงานเขาถามว่า "พ่อ หนูแต่งชุดนี้สวยไหม" เด็กคิดหรือพูดราวกับว่า พ่อมองเห็นตนเพราะเด็กไม่ได้คิดว่าพ่อมองไม่เห็น

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

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

1. วุฒิภาวะ (Maturation) ส่วนสำคัญของวุฒิภาวะที่มีต่อการพัฒนาการทางด้านความคิดอยู่ที่การเจริญเติบโตของระบบประสาท และพัฒนาการของระบบต่อมไร้ท่อ
2. ประสบการณ์ทางกาย (Physical Experience) เด็กต้องมีประสบการณ์ในการกระทำต่อวัตถุและสิ่งเร้าต่าง ๆ ในสิ่งแวดล้อมซึ่งจะเกิดกระบวนการรับ (Assimilation) และกระบวนการปรับให้เหมาะสม (Accommodation)
3. ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction) คือ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างบุคคล
4. ความก้าวหน้าทั่ว ๆ ไปทางความสมดุลย์ (General Progression of Equilibrium) ซึ่งหมายถึงการปฏิบัติงานร่วมกันระหว่างวุฒิภาวะ ประสบการณ์ทางกายและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอย่างเหมาะสม

ฟลาวเวลล์ (Flavell) ได้ให้ข้อคิดว่า หากบุคคลมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางน้อยหรือไม่มีเลย จะทำให้บุคคลนั้นมีความสามารถเข้าใจผู้อื่นมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับความคิดเห็นของฟอร์ด (Ford) ที่กล่าวว่า ลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของบุคคลเป็นธรรมชาติซึ่งสภาวะพัฒนาการทางสติปัญญา และสามารถบ่งบอกถึงพฤติกรรมทางสังคมของบุคคลนั้น ๆ ได้ นอกจากนี้ยังพบว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง มีความสัมพันธ์กับการยอมรับของหมู่เพื่อน (Ford, 1979 : 1171 ; citing Rubin, 1973)

3.3 พฤติกรรมที่แสดงถึงลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

อิรพร อวรรณโณ (2525 : 33) ได้กล่าวถึง ลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กสามารถแสดงออกมาในลักษณะพฤติกรรมของการสื่อสารกับผู้อื่น ซึ่งปกติการใช้ภาษาของเด็กมี 2 ประเภท คือ การพูดโดยการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism Speech) และการพูดทางสังคม (Socialized Speech) การพูดโดยการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางจะเป็นการพูดเพื่อสนองความต้องการของตนเอง เด็กไม่ได้พยายามที่จะแลกเปลี่ยนความคิดหรือ

คำนึงถึงความคิดเห็นของผู้อื่น จะพบว่าเด็กวัยเดียวกันอยู่ในกลุ่ม เด็กจะต่างคนต่างพูดในเรื่องที่ตนสนใจพร้อม ๆ กัน และเมื่อเด็กเข้าร่วมกลุ่มกับเด็กที่โตกว่า หรือเด็กที่พัฒนาการเร็วกว่า จะเกิดปัญหาในการติดต่อสื่อสาร

ประเด็นที่ ๑ ประมัย (2525 : 28 - 29) ได้จำแนกพฤติกรรมทั่ว ๆ ไป ที่เด็กปฐมวัย แสดงออกถึงลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางไว้ดังนี้ คือ

1. เล่าเรื่องของตนให้เพื่อนฟังในลักษณะคุยกัน แต่ต่างคนต่างเล่าเรื่องที่ตนต้องการเล่าคนละประโยค โดยไม่สนใจว่าอีกฝ่ายหนึ่งจะเล่าเรื่องอะไรและเล่าอย่างไร
2. คุยโอ้อวดว่าตนเป็นคนเก่งที่สุด ดีที่สุด แข็งแรงที่สุด ฯลฯ
3. พยายามเป็นผู้ชนะในทุก ๆ วิถีทาง ทั้งด้วยการกระทำและคำพูด
4. ขอกความเท่า ไม่เท่าของน้ำหนักหรือปริมาตร จากการรับรู้ของตนเอง มากกว่าจะคิดถึงหลักความจริง
5. ตัดสินว่าคนใดคนหนึ่งดีจากการที่รับรู้ว่าเขาให้ของแก่ตนหรือเขาใจดีกับตนโดยไม่สนใจเจตนาที่แท้จริงหรือผลเสียอื่นที่อาจเกิดขึ้น
6. ต้องการให้คนอื่นเล่นตามวิธีหรือความต้องการของตน โดยไม่สนใจว่าคนอื่นก็มีวิธีการและความต้องการในการเล่นต่างไปจากตน และถ้าไม่ยอมทำตาม ก็จะไม่มีการประนีประนอมมักจะทะเลาะกันเพื่อเอาชนะคนอื่น
7. สนใจซักถามเกี่ยวกับความเป็นมาของตน
8. พยายามเอาชนะเพื่อให้ได้สิ่งที่ตนต้องการด้วยการแฉ่งฤทธิ์ต่าง ๆ เพราะถือว่าพ่อแม่รักตนก็ควรจะต้องตามใจตน
9. ทำในสิ่งตรงกันข้ามที่พ่อแม่บอก เพื่อดูว่าระหว่างพ่อแม่กับตนนั้นใครจะมีอำนาจมากกว่ากัน หรือเมื่อยิ่งห้ามจะยิ่งทำ
10. เห็นว่าการกระทำหรือผลงานของตนเป็นสิ่งที่ดีที่สุดใน

วอลซ์ (Walsh, 1980 : 1 - 2) กล่าวถึง ทฤษฎีของเพียเจต์ (Piaget) ว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นธรรมชาติของเด็กวัยนี้และจะคลายลงเมื่อเด็กอายุประมาณ 7 ปี แต่ฟอร์ด (Ford) ได้ยืนยันว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางนี้บางคนอาจคง

อยู่อย่างถาวรในบางสถานการณ์ และบางคนอาจปรากฏอยู่ตลอดเวลา (Ford. 1979 : 1171) ซึ่งลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย ทั้งด้านการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ด้านอารมณ์และความรู้สึก และด้านการคิดและการสื่อความหมาย เป็นธรรมชาติของเด็กปฐมวัย จะเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และพัฒนาการทางสังคมของเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งจะส่งผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญาและบุคลิกภาพของเด็ก (Elkind. 1970 : 50 - 51)

จากเอกสารที่กล่าวมาแล้ว พอสรุปได้ว่า พฤติกรรมที่แสดงถึงลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัยจะแสดงออกได้หลายรูปแบบ เช่น การพูดคุยโอ้อวดความพยายามที่จะเอาชนะในทุกวิถีทาง ทำในสิ่งที่ตรงกันข้ามกับที่พ่อแม่บอก ฯลฯ พฤติกรรมเหล่านี้จะลดลงเมื่ออายุของเด็กมากขึ้น แต่ในบางรายพฤติกรรมเหล่านี้จะยังคงอยู่ ซึ่งเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และพัฒนาการทางสังคมของเด็ก

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัย

4.1 งานวิจัยในต่างประเทศ

เคอร์เดค และรอตกอน (Kurdek and Rodgon. 1973 : 643 - 650) ได้ศึกษาพัฒนาการด้านการรับรู้ทางสายตา การคิด อารมณ์ และความรู้สึก กับเด็กชั้นอนุบาลถึงประถมปีที่ 6 จำนวน 167 คน โดยใช้แบบทดสอบของ ฟิชบายน (Fishbein) ฟราเวล (Fravell) และบอร์ค (Borke) พบว่า เด็กมีความสามารถในการรับรู้ทางสายตา การคิด อารมณ์ และความรู้สึกเพิ่มขึ้นตามระดับอายุ แต่ความสามารถในการรับรู้ทางอารมณ์และความรู้สึก แม้จะเพิ่มขึ้นในทุกระดับชั้นเรียนแต่ไม่สามารถบอกได้ว่าการเพิ่มในระดับชั้นใดมากที่สุด และพบว่า เด็กชายมีความสามารถในการรับรู้อารมณ์และความรู้สึกสูงกว่าเด็กหญิง

ฮอย (Hoy. 1974 : 398) ได้ศึกษาการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งวัตถุกับเด็กอายุ 6, 8 และ 10 ปี โดยใช้เครื่องมือรูปทรงเรขาคณิต รูปสามเหลี่ยม สีเหลี่ยมผืนผ้า และสีเหลี่ยมลูกบาศก์ แล้วจัดลักษณะการมองเห็นวัตถุเป็น ข้างขวา หน้า หลัง โดยให้กลุ่มตัวอย่างจินตนาการถึงการมองเห็นของผู้อื่นเมื่ออยู่ในตำแหน่งที่ต่างกัน

โดยเลือกจากภาพถ่าย หรือสร้างจากแบบจำลอง ผลปรากฏว่า เด็กมีความสามารถในการเลือกรับรู้ ตำแหน่งของวัตถุที่ผู้อื่นมองเห็นจากภาพถ่ายได้มากกว่าจากการสร้างแบบจำลอง

เพียเจต์ และอินเฮลเดอร์ (ศรีสุตา พิธิษฐ์ศักดิ์. 2527 : 12 ;

อ้างอิงมาจาก Piaget and Inhelder. 1956) ได้ทำการศึกษาถึงการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งวัตถุกับกลุ่มตัวอย่างอายุ 4 - 12 ปี โดยทำการทดลองด้วยเครื่องมือหุ่นจำลองภูเขา 3 ลูก ที่มีลักษณะ ขนาด และตำแหน่งที่วางต่างกัน และใช้คำถามเกี่ยวกับการมองเห็นของผู้อื่นในตำแหน่งที่ต่างกัน ผลปรากฏว่า เด็กอายุ 2 - 7 ปี ไม่สามารถรับรู้ได้อย่างชัดเจนว่า คนที่อยู่ในตำแหน่งอื่นมองเห็นอะไร

ซอลท์แมน และทาวน์เซนด์ (Saltman and Townsend. 1980 :

83 - 84) ได้ทำการศึกษาการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางกับความสามารถในการสื่อสารกับกลุ่มตัวอย่างชั้นอนุบาลถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 48 คน โดยให้เด็กในกลุ่มทดลองหาวิธีการขึ้นเนินที่ทำให้ผู้อื่นทราบคำค้นที่กำหนดให้ และเด็กในกลุ่มควบคุมได้เล่นเกมโดมิโน ใช้เวลาในการทดลอง 2 สัปดาห์ ผลปรากฏในการสอบครั้งหลังพบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกมีความสามารถในการสื่อสารสูงขึ้นกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ .01

สเตรย์เยอร์ (Strager. 1980 : 815 - 822) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสภาวะทางอารมณ์และความรู้สึกกับทักษะการรับรู้ทางสายตา และพฤติกรรมการเอาใจเขามาใส่ใจเรา กับเด็กอายุเฉลี่ย 4 ปี 11 เดือน จำนวน 14 คน โดยทำการสังเกตและบันทึกความดีของพฤติกรรมการเอาใจเขามาใส่ใจเราของเด็กขณะเล่นเป็นเวลา 30 ชั่วโมง ใน 8 สัปดาห์ และทดสอบการรับรู้ทางสายตา โดยให้เด็กจินตนาการถึงการมองเห็นของบุคคลอื่นที่อยู่ในตำแหน่งที่มองเห็นภาพในแต่ละด้านที่ไม่เหมือนกันของรูปทรงเหลี่ยม จากนั้นทำการวัดการรับรู้ทางอารมณ์และความรู้สึกด้วยเครื่องมือที่ประกอบด้วยภาพและเรื่องราวสั้น ๆ ที่แสดงถึงอารมณ์ของตัวละครในเรื่องแล้วถามว่าตัวละครรู้สึกอย่างไร ผลปรากฏว่า การเอาใจเขามาใส่ใจเรามีความสัมพันธ์กับการรับรู้ทางอารมณ์และความรู้สึก รวมถึงสัมพันธ์กับการรับรู้ทางสายตาของเด็กปฐมวัย

4.2 งานวิจัยในประเทศ

ศรีสุตา นิลสุตศักดิ์ (2527 : 40 - 43) ทำการศึกษามวลของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่มีต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ของเด็กอายุ 5 - 6 ปี จำนวน 96 คน โดยวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุที่ดัดแปลงมาจากแบบทดสอบของเพียเจต์ (Piaget) และเครื่องมือของฮอย (Hoy) แล้วลุ่มเด็กที่มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางจำนวน 32 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 16 คน กลุ่มควบคุม 16 คน จากนั้นทำการทดลอง โดยให้กลุ่มทดลองจับคู่กับเด็กที่ไม่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง 16 คน และจัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยใช้เครื่องมือชุดปฏิสัมพันธ์ทางสังคม 4 ชุด ซึ่งดัดแปลงมาจากเครื่องมือของ สมิท ฮิวส์ บอร์ค ซานทซ์ และวัตสัน (Smith, Hughes, Borke, Shantz and Watson) ทำการทดลอง 1 สัปดาห์แล้ววัดผลผลการทดลองพบว่าการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีผลต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งวัตถุอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

รักตวรรณ ศิริถาวร (2532 : 56) ทำการศึกษาดังความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ได้เล่นกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง โดยศึกษากับเด็กอายุ 5 - 6 ปี จำนวน 65 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 34 คน และกลุ่มควบคุม 31 คน จากนั้นทำการทดลอง โดยให้กลุ่มทดลองได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นที่เปิดโอกาสให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางวัตถุและบุคคล ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 40 กิจกรรม ใช้ระยะเวลาในการทดลอง 8 สัปดาห์ ผลการศึกษพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางมีความสามารถในการรับรู้ และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ไม่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่น เพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ทรงพร สุกธิธรรม (2534 : 92) ทำการศึกษาดังความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนิทาน เพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง โดยศึกษากับเด็กอายุ 4 - 5 ปี ผลการศึกษพบว่า เด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนิทานเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง มีความสามารถในการรับรู้ และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากเอกสารและงานวิจัยดังกล่าวจะเห็นว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เป็นลักษณะธรรมชาติของเด็กปฐมวัยและเป็นองค์ประกอบที่สำคัญต่อกิจกรรมทางสังคม และการปรับตัวของเด็ก แม้ว่าลักษณะดังกล่าวจะลดลงเมื่ออายุมากขึ้น แต่นักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านลงความเห็นว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางนี้เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทางสังคมของเด็กและบางคนอาจคงอยู่ถาวร ซึ่งมีผลต่อบุคลิกภาพและเป็นอุปสรรคต่อการดำรงชีวิตในอนาคต ดังนั้นการจัดกิจกรรมและสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมจะช่วยให้เด็กปฐมวัยลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ และลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางลงรวมทั้งสามารถปรับตัวอยู่ร่วมในสังคมได้เป็นอย่างดี

เอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

1. ความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หมายถึง เด็กที่สูญเสียการได้ยินอาจจะเป็นเด็กหูตึงหรือเด็กหูหนวกก็ได้ (ผดุง อารยะวิญญู. 2533 : 11)

เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หมายถึง เด็กที่มีอวัยวะทางการได้ยิน คือ ประสาทหูไม่สามารถทำหน้าที่ได้สมบูรณ์เป็นปกติ ทำให้บุคคลไม่สามารถรับรู้โดยการฟังได้ปกติเหมือนเด็กอื่นทั่ว ๆ ไปที่ไม่มีความบกพร่องทางการได้ยิน (ละออ ชุติกร และจิตต์ไส อินทโสฬส. 2524 : 4)

พูนิต. อมาตยกุล และคนอื่น ๆ (2522 : 17 - 22) ได้กล่าวถึงความหมายของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ดังนี้

เด็กหูตึง หมายถึง เด็กที่มีการได้ยินเสียงของหู ซึ่งได้รับการตรวจวัดด้วยเสียงบริสุทธิ์ ๗ ความถี่ 500, 1,000 และ 2,000 รอบต่อวินาที โดยใช้วิธีการวัดที่ถูกต้องทุกประการแล้ว ได้ผลเฉลี่ยความไวที่น้อยที่สุดระหว่าง 26 ถึง 89 เดซิเบล (ISO. 1964)

เด็กหูหนวก หมายถึง เด็กที่มีการได้ยินเสียงของหู ซึ่งได้รับการตรวจวัดด้วยเสียงบริสุทธิ์ ๗ ความถี่ 500, 1,000 และ 2,000 รอบวินาที โดยใช้วิธีการตรวจวัดที่ถูกต้องทุกประการแล้วได้ผลเฉลี่ยความไวที่น้อยที่สุด 90 เดซิเบลขึ้นไป (ISO. 1964)

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

2. ลักษณะพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ผดุง อารยะวิญญู (2533 : 13 - 15) ได้กล่าวถึง ลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ดังนี้

1. การพูดจะมีปัญหา เด็กอาจพูดไม่ได้หรือพูดไม่ชัด ซึ่งขึ้นอยู่กับระดับการสูญเสียการได้ยินของเด็ก นอกจากนี้ขึ้นอยู่กับอายุของเด็กเมื่อสูญเสียการได้ยิน และโอกาสที่ได้รับการสอนพูด
2. เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีปัญหาเกี่ยวกับภาษา เช่น มีความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ในวงจำกัด เรียงคำเป็นประโยคที่ผิดหลักภาษา เป็นต้น
3. ความสามารถทางสติปัญญา ผู้ที่ไม่คุ้นเคยกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน อาจคิดว่าเด็กประเภทนี้เป็นเด็กที่มีสติปัญญาต่ำ ความจริงแล้วไม่เป็นเช่นนั้น จากรายงานการวิจัยเป็นจำนวนมากก็กล่าวว่า ระดับสติปัญญาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีความหลากหลายคล้ายเด็กปกติ
4. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินค่อนข้างต่ำกว่าเด็กปกติทั้งนี้เพราะเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมักมีปัญหาเกี่ยวกับภาษาทำให้เป็นอุปสรรค
5. เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอาจมีปัญหาในการปรับตัว ซึ่งสาเหตุส่วนใหญ่มาจากการสื่อสารกับผู้อื่น หากเด็กสามารถสื่อสารได้ดี ปัญหาทางอารมณ์อาจลดลง ทำให้สามารถปรับตัวได้

นิรันดร์ สันติตระกูล (2527 : 31) ได้กล่าวถึงพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่พบเห็นทั่ว ๆ ไป ดังนี้

1. ชอบโอ้อวด เห็นแก่ตัว ถือตัวเองเป็นใหญ่ ตามใจตัวเอง (Be egocentric)
2. ขี้ระแวงสงสัย (Be suspicious)
3. ก้าวร้าว (Be aggressive)
4. หัวดื้อ (Be stubborn)
5. ไม่ค่อยสำนึกในบุญคุณผู้อื่น ๆ (Be ungrateful)
6. ไม่รู้จักตนเอง ไม่รู้จักประมาณตนเอง (Be immature in self-awareness)
7. เข้าใจตนเองในทางผิด ๆ ไม่ตรงกับสภาพที่เป็นจริง (Lack a distorted image of themselves)
8. ขาดความเชื่อมั่นในตนเองและไม่มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ เป็นผู้นำไม่ได้ (Lack self-confidence Initiative)
9. มีแนวโน้มในการยึดมั่นเฉพาะในสิ่งที่ตนเองคุ้นเคยเท่านั้น สิ่งที่ไม่เคยรู้เคยเห็น หรือไม่คุ้นเคยมาก่อนจะไม่แน่ใจและตัดสินใจไม่ได้ (Have a tendency to keep to the familiar)
10. แข็งกร้าวไม่ยืดหยุ่น เข้าใจอะไรก็จะยึดมั่นอยู่อย่างนั้น ขาดเหตุผลในการพิจารณา (Be rigid rather than flexible)

บุญทัน ไกรเพชร (2531 : 15) กล่าวว่า การที่เด็กบกพร่องทางการได้ยิน เกิดมาอยู่ร่วมกับบุคคลในสังคม ย่อมมีผลต่อพัฒนาการทางอารมณ์และจิตใจ เช่นเดียวกับที่มีผลต่อพัฒนาการด้านอื่น ๆ เป็นต้นว่า พัฒนาการทางสติปัญญา พัฒนาการทางด้านการพูด ฯลฯ จากการที่หูไม่ได้ยินและพูดไม่ได้ทำให้เด็กขาดภาษาที่จะสื่อความคิด ความรู้สึก และความต้องการของตนเองแก่ผู้อื่น เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจึงแสดงพฤติกรรมบางอย่างที่บ่งถึงการไม่สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้ เช่น ขี้โมโห เอาแต่ใจตนเอง ก้าวร้าว ขาดความยับยั้งชั่งใจ ไม่ทำตามระเบียบข้อบังคับ เห็นแก่ตัว เป็นต้น

ดังนั้นจะเห็นได้ว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะมีปัญหาด้านพฤติกรรมมากกว่าเด็กปกติ ทั้งนี้เนื่องจากความสูญเสียการได้ยิน อันเป็นอุปสรรคต่อการรับรู้ ทำให้ขาดความเข้าใจในการติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่นในสังคม เป็นผลให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ออกมา

3. พัฒนาการของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีพัฒนาการทางด้านเหมือนกับเด็กปกติ เช่น ความเจริญเติบโตทางด้านร่างกาย น้ำหนัก ส่วนสูง เป็นต้น แต่มีพัฒนาการทางด้านที่แตกต่างจากเด็กปกติ เช่น พัฒนาการทางภาษา การพูด การสื่อความหมาย เป็นต้น นักจิตวิทยาและนักการศึกษาได้ศึกษาและกล่าวถึงพัฒนาการของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ดังนี้

3.1 พัฒนาการด้านร่างกาย เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะมีความเจริญเติบโตทางร่างกาย และความสามารถในการเคลื่อนไหว เช่น นั่ง ยืน เดิน ฯลฯ เช่นเดียวกับเด็กปกติทั่ว ๆ ไป ยกเว้นในเรื่องการทรงตัว เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะด้อยกว่าเด็กที่มีการได้ยินปกติ (ศรีธา นิยมธรรม. 2535 : 42 ; อ้างอิงมาจาก Myklebust. 1964)

3.2 พัฒนาการด้านอารมณ์และจิตใจ เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีปัญหาสำคัญคือ การสื่อสาร เด็กจะฟังคนอื่นพูดไม่เข้าใจทั้งหมด บางครั้งก็ผิดความไปและต้องอาศัยการสังเกตจากสีหน้าท่าทางประกอบ ซึ่งแสดงว่าการเข้าใจความหมายด้วยการได้ยินนั้นน้อยที่สุด จึงเป็นเหตุให้มีความผิดปกติทางอารมณ์มากที่สุด มีปัญหาในเรื่องความคงที่ทางอารมณ์มากกว่าเด็กปกติ มีพฤติกรรมที่มีปัญหาสูงกว่าเด็กปกติ ก้าวร้าว หวาดระแวง วิตกกังวล ฉุนเฉียว โกรธง่าย มีลักษณะการแข่งขันมากกว่าเด็กปกติ ขาดวุฒิภาวะทางอารมณ์ มีลักษณะการเก็บตัว (ศรีธา นิยมธรรม. 2535 : 67)

3.3 พัฒนาการทางด้านสังคมและบุคลิกภาพ การที่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเกิดมาอยู่ร่วมกับบุคคลในสังคม และผลจากการที่มีความบกพร่องทางการได้ยินและพูดไม่ได้ ทำให้เด็กขาดภาษาที่จะสื่อความคิด ความรู้สึก และความต้องการของตนเองแก่ผู้อื่น (บุญทัน ไกรเพชร. 2531 : 15) เป็นผลให้เด็กแสวงหาความสัมพันธ์ทางสังคมน้อย มักชอบที่จะเกาะกลุ่มกันเฉพาะพวกเดียวกัน มักแสดงการก้าวร้าวทางสังคมอย่างชัดเจน ขี้โมโห เอาแต่ใจตัวเอง ขาดความยับยั้งชั่งใจ ไม่ทำตามระเบียบข้อบังคับ เห็นแก่ตัว มีวุฒิภาวะทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติ ลักษณะความเป็นผู้นำจะขึ้นอยู่กับคำชมเชยมากกว่าการจัดการหรือแนวทางของกิจกรรม (ศรีธา นิยมธรรม. 2535 : 68)

3.4 พัฒนาการทางสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีพัฒนาการทางภาษาและการพูดจะล่าช้าและผิดปกติ เด็กเหล่านี้มีสติปัญญาที่เป็นปกติ แต่ถูกเข้าใจว่าเป็นเด็กปัญญาอ่อนเพราะเขาไม่สามารถโต้ตอบกับผู้อื่นได้ หรืออาจตอบโต้ในลักษณะที่ผู้อื่นไม่เข้าใจ เนื่องจากเขาไม่ได้ยิน เขาจึงไม่ทราบว่าเขาคควรจะต้องทำอะไร (ศรียา นิยมธรรม. 2532 : 151) นอกจากนี้การที่เด็กมีความบกพร่องทางการได้ยิน ทำให้ประสิทธิภาพการทำงานได้ไม่เต็มที่ ซึ่งส่งผลต่อพัฒนาการทางด้านนามธรรมทั้งในแง่ของความเข้าใจ และความคิดต่อยลงไปด้วยความคิดด้านนามธรรมนั้นมักกล่าวกันว่าเป็นผลมาจากการใช้คำพูด นักจิตวิทยาได้ใช้แบบทดสอบด้วยการเล่าเรื่องจากภาพ โดยไม่คำนึงถึงความถูกต้องและความคล่องของภาษาที่เขียนมา แต่จะมีเกณฑ์การให้คะแนนเรื่องความจากความคิดรูปธรรมไปยังนามธรรม โดยแบ่งเป็นระดับ คือ อันดับแรก คือ การคิดที่ไม่เป็นเรื่องเป็นราว อันดับสอง ใช้การบรรยายความคิดที่เป็นด้านนามธรรม อันดับสาม ความคิดด้านรูปธรรมแต่มีความคิดฝันร่วมอยู่ด้วย อันดับสี่ ใช้การบรรยายความคิดด้านนามธรรม อันดับห้า เป็นความคิดแบบนามธรรมและความมีความคิดฝันร่วมอยู่ด้วย ซึ่งพบว่า ในความคิดทางนามธรรมนั้น เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินด้อยกว่าเด็กปกติในทุกระดับอายุ (คิวพร ศิริกิม. 2529 : 26 ; อ้างอิงมาจาก ศรียา นิยมธรรม. 2519 : 142 - 143)

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะพัฒนาการโดยทั่วไปไปเหมือนกับเด็กปกติ แต่เนื่องจากเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีปัญหาในการพูด การใช้ภาษา การสื่อความหมาย มีภาษาจำกัด มีความรู้ความเข้าใจทางภาษานิดและเขียนอยู่ในวงจำกัด จึงเป็นผลกระทบต่อพัฒนาการทางด้านอารมณ์และจิตใจ พัฒนาการทางด้านสังคมและบุคลิกภาพ รวมทั้งพัฒนาการทางสติปัญญา จะด้อยกว่าเด็กปกติ

4. การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมักแยกเด็กหูตึงออกจากเด็กหูหนวกทั้งนี้ เพราะเด็กหูหนวกจะฟังอะไรไม่ได้ยินการเรียนการสอนจะมีลักษณะที่พิเศษกว่าเด็กหูตึง มีการสื่อภาษาโดยการอ่านริมฝีปากผู้พูดหรือท่าทางของผู้พูด ส่วนเด็กหูหนวกจะสื่อภาษาโดยใช้ท่าทาง ใช้ภาษามือ และอ่านริมฝีปากผู้พูด หรือที่เรียกกันว่า ระบบรวม (Total Communication)

รูปแบบของการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินดังนี้

1. เด็กหูหนวก มี 2 รูปแบบ

- ก. การเรียนในโรงเรียนที่เปิดสอนเฉพาะเด็กหูหนวก
- ข. ชั้นพิเศษสำหรับเด็กหูหนวกในโรงเรียนปกติ

2. เด็กหูตึง มี 3 รูปแบบ

- ก. การเรียนในโรงเรียนที่เปิดสอนเฉพาะเด็กหูตึง
- ข. ชั้นพิเศษสำหรับเด็กหูตึงในโรงเรียนปกติ
- ค. ชั้นปกติที่มีเด็กหูตึงเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ (สำนักงานการประถมศึกษา

กรุงเทพมหานคร. 2529 : 22)

การจัดชั้นเรียนให้แก่เด็กไม่ควรยึดอายุเป็นหลัก แต่ควรยึดความสามารถเป็นหลัก โดยเฉพาะความสามารถทางภาษา ความสามารถในการสื่อสาร เด็กที่อยู่ในวัยอนุบาล ควรได้รับการเตรียมความพร้อมและการฝึกฟัง (ผดุง อารยะวิญญู. 2533 : 22 - 33) ซึ่งมีความเห็นสอดคล้องกับ ราตี ทองสวัสดิ์ ที่กล่าวว่า การช่วยเหลือเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องให้มีความพร้อมที่จะเรียนในระดับประถมศึกษาเป็นสิ่งที่จำเป็นและการจัดประสบการณ์แก่เด็กปฐมวัยไม่ว่าในรูปแบบใดจะมีพื้นฐานเหมือนกับที่จัดให้กับเด็กปกติ กล่าวคือ มุ่งพัฒนาทั้งทางด้านร่างกาย ทางอารมณ์ สังคม และสติปัญญา กิจกรรมที่จัดให้ส่วนใหญ่คล้ายกัน ยกเว้น บางกิจกรรมซึ่งเด็กที่มีความบกพร่องไม่อาจทำได้จะต้องปรับเป็นอย่างอื่นหรือมีกิจกรรมเสริมให้แก่เด็กด้วยเช่น เด็กไม่สามารถได้ยินได้ชัดเจน ต้องฝึกการฟัง การใช้ภาษามือ เป็นต้น (ราตี ทองสวัสดิ์. 2531 : 109, 114)

จากที่กล่าวมาการจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ควรคำนึงถึงการจัดชั้นเรียน การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับลักษณะของความบกพร่องทางการได้ยินของเด็ก และคำนึงถึงความสามารถที่แตกต่างกันของเด็กด้วย พร้อมทั้งให้ความสำคัญในการเตรียมความพร้อมด้านต่าง ๆ ทุกด้าน เพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญา ทำให้เกิดการเรียนรู้ สามารถอยู่ปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ ตลอดจนสามารถอยู่ร่วมในสังคมได้ดีเช่นเดียวกับเด็กปกติ

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่น

1. ความหมายของการเล่น

การเล่นเป็นการเรียนรู้ เป็นงานของเด็ก (ชัยยงค์ พรหมวงศ์. 2521 : 64 ; อ้างอิงมาจาก Frank. 1971) เป็นกิจกรรมที่เกิดโดยอัตโนมัติ ไม่มีการวางแผน ไม่มีเป้าหมาย หรือจุดประสงค์โดยเฉพาะเจาะจงมากไปกว่าจะทำให้เกิดความสนุกสนาน คลายความเครียด (ศรีสมวงศ์ วรรณศิลป์. 2520 : 1 ; อ้างอิงมาจาก Hutt and Gibby. n.d.) ไม่คำนึงถึงผลที่จะเกิดขึ้นและมักจะเป็นกิจกรรมที่บุคคลกระทำโดยไม่ถูกบังคับ (Hurlock. 1956 : 321) ซึ่งรุคอล์ฟ (Rudolph) กล่าวว่าการเล่นเป็นกระบวนการของการพัฒนาทั้ง 4 ด้านของเด็ก คือ ด้านร่างกาย ด้านสติปัญญา ด้านอารมณ์ และด้านสังคม โดยการเล่นมีองค์ประกอบ 3 ประการ คือ การเล่นนำไปสู่การค้นพบและความคิด การเล่นเป็นการเชื่อมโยงระหว่างเด็กกับสังคม การเล่นเป็นการนำเด็กไปสู่ภาวะสมดุลย์ทางอารมณ์ (Rudolph. 1984 : 95)

ฉวีวรรณ กิณวงศ์ (2533 : 112) ได้กล่าวว่า การเล่น หมายถึง กิจกรรม หรือการกระทำใด ๆ ที่ให้ความสนุกสนานและเพลิดเพลินแก่เด็กโดยที่เด็กไม่ได้คำนึงถึงผลของกิจกรรมหรือการกระทำนั้น ๆ

นอกจากนี้ บุญเยี่ยม จิตรดอน (2524 : 92 - 93) ได้สรุปความหมายของการเล่นไว้ ดังนี้

1. การเล่น คือ การใช้กำลังที่เหลือใช้ให้เป็นประโยชน์
2. การเล่น คือ การพักผ่อน ขณะที่เด็กเล่น เด็กได้ผ่อนคลายความตึงเครียดได้นั่งพักผ่อนไปในตัว
3. การเล่น เป็นการเตรียมเด็กสำหรับชีวิตในอนาคตเพื่อฝึกให้รู้จักหน้าที่ที่จะต้องกระทำในอนาคต

จากความหมายของการเล่นตามทัศนะของนักจิตวิทยาและนักการศึกษา พอสรุปได้ว่า การเล่นเป็นกิจกรรมหรือการกระทำที่ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้ เกิดความสนุกสนานได้ ผ่อนคลายความเครียด หรือใช้กำลังที่มีอยู่ให้เป็นประโยชน์ ได้พัฒนาความสามารถทางด้านร่างกายอารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญา ตลอดจนส่งเสริมประสบการณ์ให้เด็กเรียนรู้ต่อไป

2. ความสำคัญของการเล่น

การเล่น เป็นกิจกรรมที่เป็นหัวใจและมีความสำคัญยิ่งในวัยเด็ก ธรรมชาติของเด็กจะชอบเล่น การเล่นนอกจากจะเป็นการสนองความต้องการทางจิตใจ คือ เกิดความสนุกสนานแล้ว การเล่นยังเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตเด็ก ในขณะที่เด็กเล่น เด็กจะไม่สนใจสิ่งอื่นใดที่อยู่รอบตัวเลย ขณะที่เด็กเล่นเด็กจะเกิดการเรียนรู้ไปพร้อม ๆ กันด้วย ดังนั้น การเปิดโอกาสให้เด็กได้รับประสบการณ์จากสิ่ง que เด็กพอใจ และหาวิธีส่งเสริมให้เด็กเกิดการเรียนรู้ที่เหมาะสมก็จะช่วยให้ประสบการณ์ที่จัดให้กับเด็กมีคุณค่า และเหมาะสมกับการของเด็กอย่างแท้จริง (เยาวพา เดชะคุปต์. 2528 : 10) ดังนั้นนักจิตวิทยาและนักการศึกษาได้เสนอความคิดเกี่ยวกับความสำคัญของการเล่นไว้ ดังนี้

รุคคอล์ฟ (Rudolph. 1984 : 4) กล่าวว่า การเล่นเป็นกระบวนการของการพัฒนาทั้ง 4 ด้านของเด็ก คือ ด้านร่างกาย ด้านสติปัญญา ด้านอารมณ์และด้านสังคม ซึ่งมีคุณค่าในการค้นพบเหตุผลและความคิด เชื่อมโยงระหว่างเด็กกับสังคมนำเด็กไปสู่สภาวะสมดุลย์ทางอารมณ์

สมใจ ทิพย์ชัยเมธา และละออ ชุติกร (2525 : 165 - 169) ให้ความสำคัญของการเล่นไว้ ดังนี้

1. การเล่นเป็นความสุขของเด็ก เพราะเขาได้เล่นตามที่เขาต้องการ เขาได้เคลื่อนไหวอย่างอิสระตามความพอใจ
2. การเล่นเป็นการตอบสนองความต้องการของเด็กในหลายด้านดังนี้
 - 2.1 ความอยากรู้อยากเห็น
 - 2.2 ความต้องการทางกายเป็นธรรมชาติของเด็กที่จะอยู่นิ่งไม่ได้ต้องเคลื่อนไหวอยู่เสมอ
 - 2.3 ความต้องการทางจิตใจ การเล่นเป็นการกระทำที่เด็กพอใจ
 - 2.4 การเล่นเป็นการช่วยทดแทนในสิ่งที่เด็กต้องการและอยากเป็น
3. การเล่นเป็นการเรียนรู้ของเด็ก ในสิ่งที่ไม่มีใครสอนและเป็นวิธีหนึ่งที่เด็กจะได้ค้นคว้า ได้ฝึกให้รู้จักสิ่งแวดล้อมรอบตัวเด็กได้ดีขึ้น

4. การเล่นเป็นการเตรียมเด็กให้รู้จักหน้าที่ ช่วยเสริมสร้างการรู้จักพึ่งตนเองของเด็กได้รู้จักแก้ปัญหา

5. การเล่นเป็นสิ่งที่ช่วยพัฒนาเด็ก การเล่นจะช่วยให้เด็กพัฒนาทั้งทางร่างกายจิตใจ อารมณ์ สังคมและสติปัญญาของเด็ก

พินิต เพลิน สนิทประชากร (2533 : 20 - 21) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการเล่น ดังนี้

1. ด้านสรีระวิทยา เชื่อว่าเด็กที่เล่นและเคลื่อนไหวจะมีรูปร่างและทรวดทรงดี อวัยวะต่าง ๆ ทำหน้าที่ดี มีการทำงานประสานสัมพันธ์ของอวัยวะและกล้ามเนื้อที่เป็นไปด้วยดี ทำให้ร่างกายมีทักษะทางด้านต่าง ๆ ทั้งยังมีบุคลิกภาพที่คล่องแคล่วว่องไวกระฉับกระเฉง ตรงกันข้ามกับเด็กที่ไม่เล่นจะมองดูงุ่มง่าม ไม่กล้าตัดสินใจ ไม่กล้าแสดงออก ไม่เข้าสังคมกับเพื่อน หรือเข้าสังคมยาก

2. ด้านสังคมวิทยาและมนุษยวิทยา เชื่อว่าการเล่นจะเป็นกระบวนการสำคัญที่ฝึกให้เด็กเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเองและผู้อื่น การยอมรับความคิดเห็นซึ่งกันและกัน กล่าวได้ว่า การเล่นเป็นการจัดระบบสังคมของเด็กที่แสดงถึงการแบ่งหน้าที่ การกำหนดข้อตกลงและการปฏิบัติตามข้อกำหนดและการวางแผนร่วมกันเพื่อการดำเนินการไปสู่จุดมุ่งหมายเดียวกัน การเล่นทำให้เด็กได้ประสบการณ์ที่สำคัญทางสังคม เพราะจากการเล่นทำให้เด็กเห็นความสำคัญของผู้อื่น เรียนรู้การปรับตัวให้สามารถสมาคมกับผู้อื่นได้ ทำให้รู้วิธียุติมิตร ซึ่งสิ่งนี้จะส่งผลต่อบุคลิกภาพอันสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในวัยต่อมา

3. ทางวัฒนธรรม เชื่อว่าการเล่นเป็นวัฒนธรรมอย่างหนึ่งที่ถ่ายทอดกันมาจากคนรุ่นเก่าสู่ชนรุ่นใหม่ เด็กที่อายุมากกว่าจะถ่ายทอดวิธีเล่นต่าง ๆ ให้กับเด็กรุ่นต่อมา การเล่นจึงเปรียบเสมือนเครื่องแสดงถึงลักษณะวัฒนธรรมประจำชาติของแต่ละชนชาติ

4. ทางด้านนันทนาการ ถือว่าการเล่นเป็นการพักผ่อนหย่อนใจเป็นการผ่อนคลายความเครียดทางด้านร่างกายและด้านจิตใจ โดยเฉพาะสำหรับเด็ก การเล่นเป็นสิ่งที่สร้างความเบิกบานใจ ก่อให้เกิดความสนุกสนาน ซึ่งเป็นสิ่งที่ช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางด้านอารมณ์และจิตใจ การได้ตัดสินใจและการร่วมเล่นกับกลุ่มทำให้เด็กเป็นคนที่มีสภาพอารมณ์ที่มั่นคงไม่เคร่งเครียดมีเหตุผลและมีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง

ฉวีวรรณ กีนาวงค์ (2533 : 113 - 114) ให้ความสำคัญของการเล่นที่เป็นลักษณะของชาวตะวันตกว่า "All work and no play makes Jack a dull boy." ซึ่งหมายถึง การที่เด็กทำงานแต่อย่างเดียวโดยปราศจากการเล่นจะทำให้เด็กโง่เขลาเขาปัญญา การเล่นช่วยส่งเสริมพัฒนาการของเด็กได้มากดังต่อไปนี้

1. การเล่นของเด็กช่วยส่งเสริมพัฒนาการ ได้แก่ ช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางกายในด้านการฝึกฝนการใช้กล้ามเนื้อส่วนต่าง ๆ ให้เจริญเติบโต ช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางอารมณ์ในแง่ทำให้เด็กรู้สึกสบาย ร่าเริงแจ่มใส ปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ได้ดี ช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางสังคม คือทำให้เด็กรู้จักการเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ แบ่งปันสิ่งของซึ่งกันและกัน รู้จักการให้และการรับ รู้จักร่วมมือกัน การสร้างมิตรภาพระหว่างเพื่อนฝูง เป็นต้น การเล่นของเด็กยังช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางด้านสติปัญญา คือ การใช้ภาษาได้ดีขึ้น การฝึกการแก้ปัญหา และการส่งเสริมจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ของเด็ก เป็นต้น

2. การเล่นของเด็กคือวิธีการศึกษา เช่น เด็กที่เล่นตุ๊กตาจะเรียนรู้ลักษณะและส่วนประกอบของตุ๊กตาลอตจนสีและสิ่งที่ใช้ในการประดิษฐ์ตุ๊กตา เมื่อเด็กเติบโตขึ้น เด็กจะสามารถเรียนรู้จากการเล่นมากยิ่งขึ้น นั่นคือ การเล่นให้เด็กมีความรู้กว้างขวาง

3. การเล่นของเด็กคือ การแสดงออกเพื่อสนองตอบความต้องการ เพราะเด็กจะได้ระบายอารมณ์และความต้องการต่าง ๆ อันเป็นการผ่อนคลายไม่ให้เกิดความตึงเครียด เมื่อเด็กมีความต้องการ เช่น เด็กต้องการสิ่งใดสิ่งหนึ่ง แต่ไม่ได้รับการสนองตอบ เด็กมักจะสมมุติว่าได้รับโดยการเล่นเป็นการจูนใจสิ่งที่เด็กขาดหายไป ดังนั้น การเล่นจึงเป็นสิ่งที่ผ่อนคลายความตึงเครียดในชีวิตประจำวันของเด็ก เป็นสิ่งที่ช่วยให้เด็กรู้จักวางแผนทำสิ่งต่าง ๆ และช่วยให้เด็กรู้จักแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองอีกด้วย

4. การเล่นของเด็กคือ การฝึกฝนมารยาทที่ดีของเด็ก ประโยชน์ของการเล่นของเด็กที่สำคัญอีกอย่างหนึ่งคือ การเล่นช่วยฝึกฝนมารยาทของเด็กได้อย่างดี การเล่นทำให้เด็กรู้จักผิดถูก รู้จักการแพ้ชนะ เข้าใจความหมายของความยุติธรรมและความซื่อสัตย์ต่อหมู่คณะ การเล่นบางประเภทฝึกให้เด็กเป็นคนอดทน เสียสละ และสร้างความเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น ๆ

การเล่นนอกจากจะช่วยพัฒนาทั้งทางร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญา ตลอดจนทำให้เด็กรู้จักปรับตัวเข้ากับผู้อื่น รู้จักการแก้ปัญหาและพัฒนาความคิดสร้างสรรค์แล้วยังมี

คุณค่าในการช่วยให้เด็กได้เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัวช่วยตอบสนองความอยากรู้อยากเห็นของเด็ก ผูกให้เด็กรู้จักเป็นผู้มีความอดทน เสียสละ มีความมั่นคงทางอารมณ์ ซึ่งจะส่งผลให้เด็กมีบุคลิกภาพที่ดีต่อไป

3. แนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมการเล่น

เฮวเนา เดเชคอปต์ (2525 : 19) ได้กล่าวถึงลักษณะพฤติกรรมการเล่นของเด็กไว้ดังนี้

1. การเล่นคนเดียว (Solitary Play) เป็นการเล่นของเด็กตั้งแต่เริ่มรู้จักการเล่นจนถึงอายุราว 2 ปี การเล่นในวัยนี้เป็นการเล่นที่เด็กเล่นตามลำพังคนเดียว
 2. การเล่นคู่ขนาน (Parallel Play) การเล่นในลักษณะนี้จะเริ่มต้นเมื่อเด็กอายุ 2 ปี โดยเด็กพอใจที่จะเล่นตามลำพัง แต่มีผู้อื่นหรือเด็กอื่นเล่นอยู่ข้าง ๆ
 3. การเล่นโดยมีผู้อื่นเป็นส่วนประกอบ (Complementary Play) เมื่อเด็กอายุ 3 ปี เด็กเริ่มสนใจที่จะเล่นกับเด็กอื่น 2 - 3 คน แต่กิจกรรมและกลุ่มมักจะเปลี่ยนบ่อย ๆ ในช่วงนี้การเล่นสมมุติและจินตนาการจะเริ่มเข้ามามีบทบาทในการเล่นของเด็ก เมื่อเด็กอายุ 4 ปีจะเริ่มเล่นกับเพื่อนเพศเดียวกันเป็นกลุ่มละประมาณ 2 - 3 คน แต่เด็กยังไม่สามารถจะปรับตัวและมีส่วนร่วมกับกลุ่มได้ เด็กมักจะแสดงตัวว่าเป็นหัวหน้าคนอื่น และผู้อื่นเป็นส่วนประกอบ กิจกรรมการเล่นในช่วงนี้จะเป็นกิจกรรมเฉพาะอย่าง โดยเด็กจะรู้จักเล่นในทางสร้างสรรค์และรู้จักใช้เครื่องแต่งกายในการเล่นบทบาทสมมุติ
 4. การเล่นเป็นกลุ่ม (Group Play) การเล่นในช่วงนี้เริ่มเมื่อเด็กอายุ 5 ปี โดยเด็กจะเล่นร่วมกับผู้อื่น ประมาณ 2 - 5 คน เด็กเริ่มรู้จักบทบาทของการรวมกลุ่มมากขึ้น เช่น รู้จักขอร้อง บอกกล่าว การเล่นสมมุติของเด็กวัยนี้เริ่มมีการสร้างสรรค์มากขึ้น
- ลมิธ (เลขา ปิยะอัจฉริยะ. 2524 : 19 ; อ้างอิงมาจาก Smith. 1972) ได้นัยพฤติกรรมการเล่นของเด็กออกเป็น 4 แบบ ดังนี้
1. การเล่นเลียนแบบ (Imitation) เด็กมักจะเล่นเลียนแบบที่ตนคุ้นเคย และเห็นว่าสำคัญ แต่สถานการณ์หรือสิ่งที่เด็กนำมาเล่นจะแตกต่างกันไปแล้วแต่ภูมิหลังของแต่ละคน

2. การเล่นสำรวจ (Exploration) เป็นคุณสมบัติประจำวัยของเด็กระยะ 3 - 6 ปี คือ ความสนใจ ความสงสัย และกระตือรือร้นใฝ่รู้ในสิ่งที่อยู่รอบตัว ซึ่งเป็นรากฐานของการเล่นแบบสำรวจ ในการเล่นสำรวจเด็กจะใช้ประสาทสัมผัสด้านต่าง ๆ ไม่เพียงแต่การสัมผัสจับต้องหรือดูเฉย ๆ เด็กจะจับกลิ้งไปมา ลองดม ทด หรือฟังเสียงว่ามาจากส่วนไหนของของเล่น แล้วค้นหาต้นเหตุที่มาของเสียงด้วยการแกะดู การเล่นสำรวจนี้จะเป็นพฤติกรรมที่จะนำเด็กไปสู่การค้นพบ และการแก้ปัญหาสถานการณ์ที่เด็กไม่เคยเรียนรู้และมีประสบการณ์มาก่อน

3. การเล่นทดสอบ (Testing) เด็กจะอาศัยความรู้ใหม่ที่ได้จากการสำรวจ และความรู้เดิมจากประสบการณ์ที่ค้นเคยเป็นรากฐาน สิ่งที่ได้สำรวจศึกษาแล้วจะเป็นอุปกรณ์ที่เด็กนำมาเล่นเพื่อทดสอบดูว่า คุณสมบัติของของเล่นและวิธีการเล่นที่วางไว้เป็นไปตามที่เขาคิดหรือไม่และรู้จักแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น คุณค่าของการเล่นในลักษณะของการทดสอบจะช่วยส่งเสริมพัฒนาการด้านการรู้คิดอย่างมีเหตุผล

4. การเล่นสร้าง (Construction) เป็นการที่ผู้เล่นสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับสิ่งแวดล้อมในลักษณะต่าง ๆ โดยเด็กจะนำเอาประสบการณ์ต่าง ๆ ของตนเข้ามารวมกัน การเล่นชนิดนี้จะสะท้อนให้เห็นถึงความสามารถของเด็กในการรวบรวมอารมณ์ ความคิดและเหตุผลให้มาสัมพันธ์กันขึ้นใหม่ เพื่อก่อให้เกิดความคิดจินตนาการอย่างสร้างสรรค์ (Creative Imagination) และเพื่อให้เป้าหมายของการกระทำหรือการเล่นสร้างประสบความสำเร็จ

สปีเดค (Spodek, 1972 : 203 - 204) ศาสตราจารย์ผู้เชี่ยวชาญการศึกษาเด็กปฐมวัยแห่งมหาวิทยาลัยอิลลินอยส์ ได้แบ่งรูปแบบการเล่นของเด็กออกเป็น 2 ลักษณะ คือ

1. การเล่นแบบที่มีเป็นไปตามธรรมชาติ (Spontaneous Play) ของเด็กเอง
2. การเล่นแบบมีแบบแผน (Structured Play) เพื่อการศึกษา

สปีเดค (Spodek) เชื่อว่า ถ้าครูสามารถนำกิจกรรมการเล่นเพื่อการศึกษา มาใช้ในการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสมแล้ว จะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาเด็กเป็นอย่างมาก กิจกรรมการเล่นเพื่อการศึกษาตามความเห็นของ สปีเดค มี 4 แบบดังนี้

1. การเล่นเครื่องเล่นแบบสัมผัส (Manipulative Play)
2. การเล่นออกกำลังกาย (Physical Play)

3. การเล่นเกมบทบาทสมมติ (Dramatic Play)

4. การเล่นเกมต่าง ๆ (Games)

บุญเยี่ยม จิตรดอน (2524 : 95 - 96) ได้แบ่งกิจกรรมการเล่นของเด็กออกเป็น 4 ประเภท คือ

1. การเล่นเกม ได้แก่ การเล่นแต่งตัว เล่นหม้อข้าวหม้อแกง การเล่นที่เป็นการทำงานจริง ๆ อย่างผู้ใหญ่ เล่นบทบาทสมมติ

2. การเล่นที่เกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์และค้นคว้า เช่น ศิลปะ เล่นกับน้ำ เล่นกับทราย เล่นกับเครื่องเล่น เล่นเพื่อส่งเสริมประสาทสัมผัสระหว่างมือกับตา

3. การเล่นกับเครื่องเล่นที่ช่วยส่งเสริมด้านการค้นคว้า เช่น การเล่นเกี่ยวกับธรรมชาติ เล่นเกี่ยวกับเรื่องเสียง เล่นจำลอง

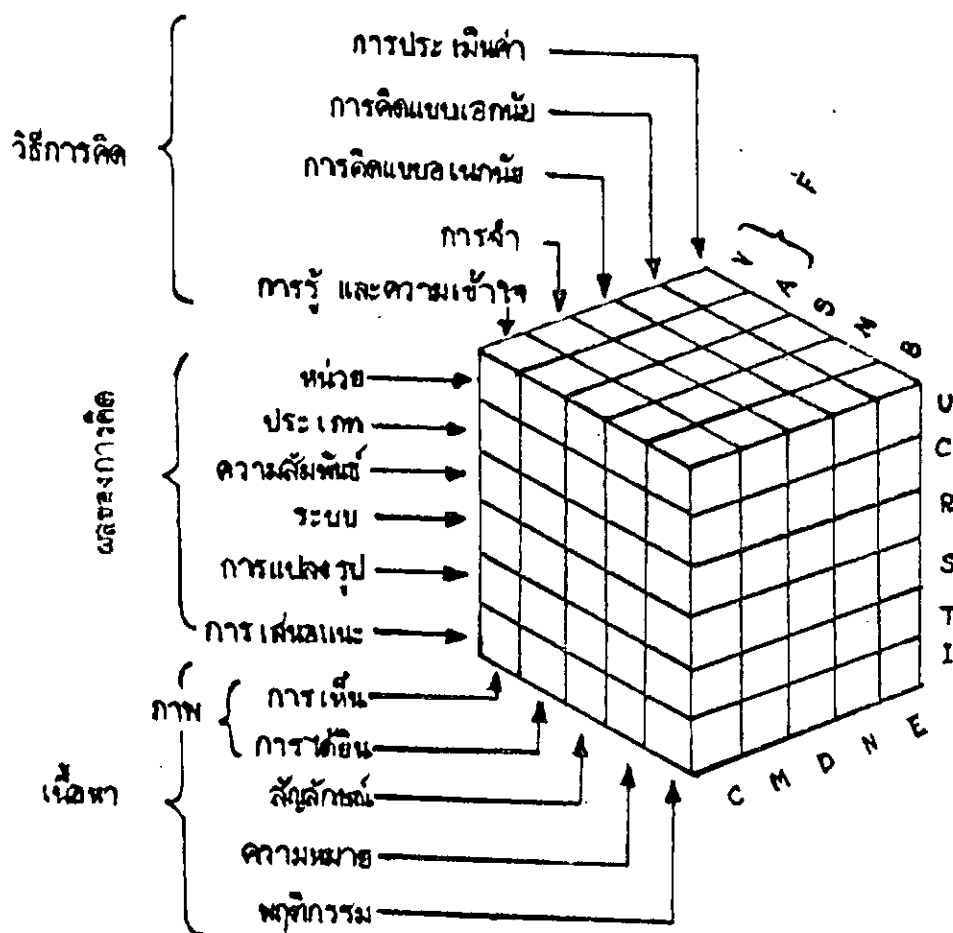
4. เล่นกับเครื่องเล่นที่จัดขึ้น เพื่อให้สอดคล้องกับอารมณ์ในบางขณะ เช่น เล่นเกมต่าง ๆ เล่นกับเครื่องโสตทัศนวัสดุ เช่น เทปบันทึกเสียง เล่นกับเครื่องเล่นดนตรี เล่นละคร

จากแนวความคิดดังกล่าวจะเห็นได้ว่า เด็กปฐมวัยมีพฤติกรรมการเล่นในลักษณะและรูปแบบที่แตกต่างกันไปตามวุฒิภาวะและพัฒนาการด้านต่าง ๆ ที่เพิ่มขึ้น เช่น เด็กอายุ 2 ปี จะเล่นคนเดียว เมื่ออายุ 3 ปี เด็กจะเริ่มสนใจเล่นกับเด็กอื่น 2 - 3 คน เป็นต้น และในการเล่นของเด็กนั้นจะเริ่มต้นจากการเลียนแบบสิ่งที่คุ้นเคย จากประสบการณ์เดิมไปสู่การเล่นที่ซับซ้อนต้องใช้ความคิด หาเหตุผล แก้ปัญหา ค้นคว้า และมีจินตนาการเพิ่มขึ้น

4. ทฤษฎีโครงสร้างทางสติปัญญา (The Structure of Intellect Theory)

กิลฟอร์ด (Sisk. 1987 : 84 - 87 ; Citing Guilford. 1982)

นักจิตวิทยาชาวอเมริกันได้สร้างทฤษฎีโครงสร้างสติปัญญา (The Structure of Intellect Model) ย่อว่า SOI model เพื่อใช้อธิบายความสามารถทางสมองของมนุษย์ ทฤษฎีนี้ประกอบด้วยมิติสำคัญสามมิติ คือ มิติด้านวิธีการคิด (Operation) มิติด้านเนื้อหา (Content) และมิติด้านผลของการคิด (Product) ในแต่ละมิติจะถูกแบ่งเป็นดังนี้



ภาพที่ 1 แสดงแบบจำลองโครงสร้างทางสติปัญญาตามทฤษฎีของกิลฟอร์ด

มิติที่ 1 วิธีการคิด (Operation) เป็นขบวนการทางสติปัญญาซึ่งอินทรีย์ใช้จัดการกับข้อมูลที่ได้รับเป็นไปตามลำดับจากง่ายไปหายาก แบ่งเป็น 5 ลักษณะ คือ

1. การรู้และความเข้าใจ (Cognition: c) หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่รู้จักและความเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ ในทันที เป็นการรู้จัก หรือระลึกข้อมูลที่ต่างไปจากที่เคยพบได้
2. การจำ (Memory: M) หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่สามารถสะสมเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ที่รู้จักไว้ได้ และสามารถระลึกในรูปเดิมได้ตามต้องการ
3. การคิดแบบอเนกนัย (Divergent Production: D) หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่จะให้คำตอบหรือข้อมูลต่าง ๆ โดยไม่จำกัดจำนวนจากสิ่งเร้าที่กำหนดให้ ทำให้ได้ความคิดที่แปลกใหม่

4. การคิดแบบเอกนัย (Convergent Production: N) หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่สามารถสรุปความที่ตีและถูกต้องที่สุดจากข้อมูลที่กำหนดให้

5. การประมาณค่า (Evaluation: E) หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่จะหาเกณฑ์ที่ถูกต้องและเหมาะสมจากข้อมูลต่าง ๆ มาใช้ในการตัดสินใจเกี่ยวกับความถูกต้อง ความดี ความงาม ฯลฯ และสามารถสรุปได้ว่าข้อมูลอื่นใดบ้างที่มีลักษณะสอดคล้องกับเกณฑ์นั้น

มิตีที่ 2 ด้านเนื้อหา (Content) เป็นมิตีที่แทนข้อมูลที่เป็นสื่อในการคิดแบ่งออกตามลักษณะการรับรู้ เป็น 4 ลักษณะ คือ

1. ภาพ (Figural: F) เป็นข้อมูลที่บุคคลรับรู้ และทำให้เกิดความรู้สึกนึกคิดได้แบ่งเป็น 2 ด้าน คือ

1.1 การเห็น (Visual: V) หมายถึง ข้อมูลที่สามารถรับรู้เป็นรูปธรรมหรือระลิกเห็นในห้วงนึก เช่น รูปภาพ

1.2 การได้ยิน (Auditory: A) หมายถึง ข้อมูลที่สามารถรับรู้จากการได้ยินเสียง เช่น เสียงดนตรี

2. สัญลักษณ์ (Symbolic: S) หมายถึง ข้อมูลที่อยู่ในรูปเครื่องหมายต่าง ๆ เช่น ตัวอักษร ตัวเลข ตัวโน้ต

3. ความหมายหรือภาษา (Semantic: M) หมายถึง ข้อมูลที่อยู่ในรูปความหมายต่าง ๆ อาจเป็นถ้อยคำหรือไม่อยู่ในรูปถ้อยคำ เช่น ภาษาใบ้ ภาพที่สื่อความหมายให้ผู้ชมทราบได้

4. พฤติกรรม (Behavioral: B) หมายถึง ข้อมูลที่อยู่ในรูปกิริยาอาการของมนุษย์โดยเฉพาะพฤติกรรมที่ไม่ใช้ภาษาซึ่งอาจแสดงทัศนคติ ความต้องการ อารมณ์ จมุงหมาย การรับรู้ หรือการคิด

มิตีที่ 3 ผลของวิธีการ (Product) เป็นมิตีที่แสดงผลที่ได้จากการทำงานของสมองเมื่อสมองได้รับข้อมูลจากมิตีที่ 2 และตอบสนองต่อข้อมูลจากวิธีการคิดตามมิตีที่ 1 ซึ่งมี 6 ลักษณะ คือ

1. หน่วย (Units: U) หมายถึง สิ่งที่มีลักษณะเฉพาะตัวและแตกต่างไปจากสิ่งอื่น ๆ
2. จำพวก (Classes: C) หมายถึง กลุ่มของหน่วยต่าง ๆ ที่มีคุณสมบัติบางประการร่วมกัน
3. ความสัมพันธ์ (Relations: R) หมายถึง การเชื่อมโยงระหว่างข้อมูลโดยอาศัยลักษณะบางประการเป็นเกณฑ์ อาจเป็นหน่วยกับหน่วย จำพวกกับจำพวก หรือระบบกับระบบ
4. ระบบ (Systems: S) หมายถึง การจัดโครงสร้าง จัดแบบแผนข้อมูลต่าง ๆ อย่างมีระบบเป็นแบบแผน อย่างใดอย่างหนึ่งที่แน่นอน
5. การแปลงรูป (Transformations: T) หมายถึง การเปลี่ยนแปลงปรับปรุงการให้คำนิยามใหม่ การขยายความ การจัดองค์ประกอบของข้อมูลที่มีอยู่เดิมเสียใหม่ หรือการเปลี่ยนแปลงข้อมูลไปใช้ในวัตถุประสงค์อื่น
6. การประยุกต์ (Implications: I) หมายถึง การนำข้อมูลที่มีอยู่เดิมไปใช้ใหม่ให้เหมาะกับสถานการณ์ต่าง ๆ หรือ เป็นการคาดคะเนหรือทำนายเหตุการณ์จากข้อมูลที่กำหนดให้ได้

จากทฤษฎีโครงสร้างสติปัญญาจะเห็นได้ว่า คนเรามีพัฒนาการทางสติปัญญาที่เกิดขึ้นเป็นลำดับต่อเนื่อง ซึ่ง เพียเจต์ อธิบายว่า ในชีวิตของเรานั้นจะต้องมีการปรับตัวอยู่เสมอทั้งด้านสรีระ และด้านความคิดความเข้าใจ เพื่อให้เกิดความสมดุล การปรับตัวนั้นอาศัยกระบวนการพื้นฐานสองแบบซึ่งทำงานต่อเนื่องกัน สลับสับกันและมีอาจจะขาดจากกันได้ เพียเจต์เรียกว่า *assimilation* และ *accommodation*

กระบวนการที่เรียกว่า *assimilation* นั้น จะทำหน้าที่เมื่อเรารับรู้ข้อมูลใด ๆ ก็ตามเกี่ยวกับสิ่งของ หรือเหตุการณ์จากภายนอกตัวเราเข้ามาตีความหมายตามระดับความสามารถเท่าที่เรามีอยู่ในตัว ตามระดับสติปัญญาของเราเท่าที่จะรับรู้ต่อสิ่งนั้น ๆ ได้พยายามที่จะนำเอาข้อมูลที่ได้รับจากสิ่งของ และเหตุการณ์นั้นมาปรับให้เข้ากับความรู้เดิมที่มีอยู่ ดังนั้นถ้าข้อมูลใหม่นั้นแตกต่างมากเกินไปจากข้อมูลเดิมที่เรามีสะสมอยู่ในโครงสร้างของสติปัญญา เราก็จะไม่สามารถเข้าใจข้อมูลใหม่นั้นได้ทั้งหมดต้องปรับข้อมูลก่อนที่จะรับเข้าไปในโครงสร้างของสติปัญญา ส่วน

กระบวนการที่เรียกว่า accommodation นั้น คือกระบวนการตรงกันข้าม ทำหน้าที่ปรับโครงสร้างที่มีอยู่แล้วภายในให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมภายนอกได้ คือมนุษย์จะต้องปรับโครงสร้างความคิดหรือโครงสร้างทางสติปัญญาของตนเองให้เหมาะสมกับประสบการณ์ที่จะรับเข้าไป เปรียบเสมือนเมื่อเวลาเราจะรับประทานอาหาร ถ้าจะเคี้ยวอาหารขนาดชิ้นใหญ่ ๆ และแข็ง ก็จะต้องปรับการทำงานของอวัยวะและกล้ามเนื้อให้เหมาะสมกับขนาดและความแข็งของอาหารนั้น กระบวนการทั้งสองนี้ทำงานร่วมกันตลอดเวลา เพื่อช่วยรักษาความสมดุลซึ่งจะเกิดขึ้นชั่วระยะเวลาหนึ่งเท่านั้น เมื่อกระบวนการทั้งสองอย่างนี้เกิดขึ้นในภาวะเท่า ๆ กันก็จะเกิดความสมดุลขึ้น

อันแสดงถึงการรับข้อมูลจากภายนอกและการปรับโครงสร้างจากภายในเกิดความลงรอยกันพอดี

กระบวนการทั้งสองนี้ไม่จำเป็นจะต้องลงรอยสมดุลกันอยู่ตลอดไป กระบวนการหนึ่งในบางขณะอาจทำหน้าที่มากกว่าอีกกระบวนการหนึ่งในกรณีที่ accommodation เกิดขึ้นมากกว่า เราจะสังเกตว่าการแสดงพฤติกรรมจะออกมาในรูปแบบของการเลียนแบบ การเอาอย่าง การเอาความคิดของผู้อื่นมาเป็นของตนอย่างไม่เปลี่ยนแปลงเลย เมื่อ assimilation เกิดขึ้นมากกว่า พฤติกรรมจะแสดงออกในรูปแบบการเล่น การแสดงความรู้สึกนึกคิดของตนออกมา ซึ่งอาจจะไม่เหมือนความจริงตามของเดิมเสียทีเดียว มีความแตกต่างแปลกใหม่ออกไปบ้าง อันได้แก่ การมีจินตนาการ การคิดสร้างสรรค์ เป็นต้น

เพียเจต์ เห็นว่าการเล่นเป็นส่วนสำคัญของ พัฒนาการทางสติปัญญา การเล่นเป็นการกระทำและเป็นการคิดที่เจ้าตัวพอใจ และเป็นกิจกรรมที่เกิดจากตนเองเป็นนักกำหนดเองมากกว่าได้รับอิทธิพลโดยตรงจากสิ่งแวดล้อม การเล่นของเด็กจะพัฒนาไปตามลำดับขั้นของพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กเป็นไปตามลำดับ ต่อเนื่องกันไป ไม่สลับซับซ้อน เมื่อพัฒนาการขั้นต้นเกิดความสมดุลก็จะก้าวไปสู่พัฒนาการขั้นต่อไป

การที่เด็กบางคนมีพัฒนาการทางการเล่นช้า เพราะสาเหตุใหญ่ 2 ประการ คือ เด็กบางคนพัฒนาการไม่เป็นไปตามปกติ ขาดความสามารถในเลียนแบบและขาดความสามารถในการรับรู้ข้อมูลจากภายนอกเข้ามาปรับเพื่อผสมไว้ในโครงสร้างสติปัญญา เด็กเหล่านี้จะมีพัฒนาการทางการเล่นช้าลงหลัง คงความหมกหมุ่นเอาแต่ตนเองเป็นศูนย์กลางไม่ค่อยยอม หรือไม่ยอมเกี่ยวข้องกับโลกนอกขาดความรู้จากสิ่งแวดล้อมที่ไม่เหมาะสม ความไม่เหมาะสมนี้อาจเป็นไป

ได้ทั้งในด้านความขาดแคลนโอกาสในสิ่งแวดล้อม และในด้านความมากเกินไป ในด้านความขาดแคลนนั้นทำให้เด็กขาดโอกาสที่จะรับประสบการณ์ใหม่ ขาดการกระตุ้นให้เกิดการสำรวจค้นคว้า ขาดโอกาสในการเปรียบเทียบข้อมูลใหม่กับข้อมูลเดิม จึงทำให้พัฒนาการทางสติปัญญาไม่ก้าวหน้าเท่าที่ควร มีการวิจัยที่ยืนยันว่าการจัดสิ่งแวดล้อมที่ต่างกันนั้นจะทำให้ทารกมีพัฒนาการทางสติปัญญาและมีความสามารถในทักษะด้านต่าง ๆ ช้าหรือเร็วแตกต่างกัน ซึ่งรวมทั้งทักษะการเล่นด้วย ส่วนในด้านที่สิ่งแวดล้อมมีมากเกินไป เช่น เด็กที่มีเครื่องเล่นเต็มห้องไปหมดจนเลือกเครื่องเล่นไม่ถูก เพราะเกิดความสับสน หากจะมีการจัดเครื่องเล่นให้เหมาะสมกับวัยเด็กไม่ต้องมีมากชิ้นนักในระยะเวลาหนึ่ง ๆ เปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ และพัฒนาการเล่นกับเครื่องเล่นชิ้นนั้นไปจนเล่นสำเร็จเสมือนการเรียนปืหนึ่งได้สำเร็จแล้ว จึงจัดเครื่องเล่นชิ้นอื่นต่อไปให้อีกตามลำดับก็จะให้ประโยชน์กับเด็กมากกว่า ในเรื่องของ การจัดสิ่งแวดล้อมที่ยากเกินไปสำหรับเด็กนั้นทำให้เด็กไม่สามารถเลียนแบบ และไม่สามารถรับสิ่งนั้นให้เข้ากับความรู้เดิมที่มีอยู่ได้ จึงขาดสะพานที่จะเชื่อมโยงประสบการณ์เก่ากับใหม่ให้ติดต่อกันได้ การจัดการเล่นและเครื่องเล่นที่ยากเกินระดับความเข้าใจของเด็ก เด็กจะไม่อยากเล่นหรือไม่สนใจเลย (นิรมล ชยตสาหกิจ. 2524 : 1 - 8 ; อ้างอิงมาจาก Piaget. 1962)

การจัดการเล่นที่เหมาะสมให้แก่เด็กจะช่วยส่งเสริมพัฒนาการของการเรียนรู้ และสติปัญญาของเด็ก และการสังเกตการเล่นของเด็กก็จะช่วยให้เราเข้าใจถึงระดับพัฒนาการของเด็ก อันจะเป็นแนวทางส่งเสริมให้เด็กมีโอกาสที่จะพัฒนาถึงระดับสูงสุดของเขาต่อไป

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย

5.1 งานวิจัยในต่างประเทศ

แดนสกี (Danský. 1980 : 576 - 579) ศึกษาโดยจัดเด็กก่อนวัยเรียนอายุเฉลี่ย 5 ปี เป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ให้เล่นแบบอเนกนัยกับของเล่นใหม่ ๆ เช่น กระดานกับสกรู ไขควง กระดาษชำระ และถ้วยกาแฟ เป็นต้น กลุ่มที่ 2 เลียนแบบการใช้อุปกรณ์จากผู้ทดลอง กลุ่มควบคุม ให้วาดภาพตามตัวอย่าง 4 ภาพ ทดสอบโดยใช้ของเล่นชุดเดิมพบว่าเงื่อนไขการเล่นส่งเสริมให้เด็กมีจำนวนการตอบสนองมากขึ้น เขาได้ทำการทดลองซ้ำในปี 1975 โดย

ให้เด็กเล่นใน 3 เงื่อนไขเดิม และให้เด็กแก้ปัญหาโดยใช้วัสดุอีกชุดหนึ่ง พบว่าเด็กสามารถใช้วัสดุชุดที่ 2 ที่ไม่เคยเห็นมาก่อนได้ เขาให้เหตุผลว่า การเล่นสนับสนุนการแก้ปัญหาที่พบภายหลัง การเล่นเป็นการทำให้เด็กได้มาซึ่งความสัมพันธ์ที่เฉพาะเจาะจงและความรู้เกี่ยวกับการเล่นของเล่น

เปปเลอร์ และรอสส์ (Pepler and Ross. 1981 : 1201 - 1210)

ศึกษาถึงผลของการเล่นที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบเอกนัยและอเนกนัย แบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ตอน ในการศึกษาเรื่องแรกใช้กลุ่มตัวอย่าง 63 คน อายุ 3 และ 4 ปี จัดกลุ่มทดลองเป็น 4 เงื่อนไข คือ

1. ให้เด็กเล่นกับของเล่นแบบเอกนัย
2. ให้เด็กเล่นกับของเล่นแบบอเนกนัย
3. ให้เด็กสังเกตพฤติกรรมการเล่นแบบเอกนัยจากผู้ทดลอง
4. ให้เด็กสังเกตพฤติกรรมการเล่นแบบอเนกนัยจากผู้ทดลอง โดยให้เด็ก

เดาว่าโครงสร้างนั้นเป็นอะไร

อุปกรณ์ที่ใช้ในการทดลองประกอบด้วยของเล่น 5 ชุด เป็นชิ้นส่วนที่ต่อกันได้พอดีกับแบบ 5 แบบบนกระดาน ซึ่งใช้เป็นข้อปัญหาแบบเอกนัย และไม่ใช้กระดานเป็นข้อปัญหาแบบอเนกนัย เด็กทุกคนจะได้รับการเล่น หรือให้สังเกตการเล่นเป็นรายบุคคล 3 ช่วงเวลา ช่วงเวลาละ 10 นาที หลังจากช่วงเวลาที่ 3 เด็กจะได้รับของเล่นที่เป็นการแก้ปัญหาแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยให้คะแนนพฤติกรรมทั้งสองแบบตามความแตกต่าง พบว่า เด็กในการเล่นแบบเอกนัยค่อนข้างจะมีทักษะที่ฝังติดในของเล่นและใช้เวลาถึง 2 ใน 3 ของเวลาที่ให้ในการรวบรวมปัญหา ในขณะที่เด็กในกลุ่มการเล่นอเนกนัยจัดชิ้นส่วนได้ในหลาย ๆ วิธี สำหรับคะแนนจากทักษะการแก้ปัญหา พบว่า มีความแตกต่างระหว่างกลุ่มเอกนัยและกลุ่มอเนกนัยในคะแนนความคิดคล่องตัวอย่างมีนัยสำคัญแต่ไม่พบในความคิดริเริ่ม และไม่พบความแตกต่างในการแก้ปัญหาแบบเอกนัยทั้งสองกลุ่ม นอกจากนี้ยังพบว่าไม่มีความแตกต่างในเรื่องเพศและอายุทั้งการแก้ปัญหาแบบเอกนัยและอเนกนัยด้วย

5.2 งานวิจัยในประเทศ

วรณี ศิรินพกุล (2529 : ง - จ) ทำการศึกษผลของการเล่นแบบเอกนัยและอเนกนัยที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบเอกนัยและอเนกนัยของเด็กก่อนบาล โดยทำการศึกษากับเด็กอายุ 4 - 5 ปี จำนวน 103 คน ด้วยการทดสอบความสามารถในการแก้ปัญหาแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยด้วยแบบทดสอบความคิดเอกนัย และแบบทดสอบความคิดอเนกนัยที่สร้างขึ้น จากนั้นแบ่งกลุ่มเด็กออกเป็น 4 กลุ่ม โดยให้เด็กในแต่ละกลุ่มมีเด็กชายและเด็กหญิงจำนวนใกล้เคียงกันและมีคะแนนก่อนทดลองของแต่ละกลุ่มไม่แตกต่างกัน กลุ่มที่ 1 เป็นเด็กชาย 13 คน เด็กหญิง 13 คน ให้เล่นแบบเอกนัย กลุ่มที่ 2 เป็นเด็กชาย 13 คน เด็กหญิง 13 คน ให้เล่นแบบอเนกนัย กลุ่มที่ 3 เป็นเด็กชาย 14 คน เด็กหญิง 12 คน ให้เล่นแบบเอกนัยและอเนกนัย กลุ่มที่ 4 เป็นเด็กชาย 14 คน เด็กหญิง 11 คน ให้อยู่ในสถานการณ์การเรียนการสอนแบบปกติ จัดให้เด็กกลุ่มที่ 1, 2 และ 3 ได้รับการฝึกการเล่นวันละ 15 นาที เป็นเวลา 10 วัน ติดต่อกันด้วยของเล่น 10 ชุด ที่สามารถเล่นได้ 2 วิธี คือ เล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย หลังจากนั้นทดสอบความสามารถในการแก้ปัญหาแบบเอกนัยและอเนกนัยของเด็กทั้ง 4 กลุ่ม ด้วยแบบทดสอบชุดเดิมได้เป็นคะแนนหลังทดลอง หาความแตกต่างระหว่างคะแนนก่อนทดลองและหลังทดลอง (Gain Score) เพื่อดูผลของการเล่นที่มีต่อความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็ก ผลการวิจัยพบว่า

1. ความสามารถในการแก้ปัญหาแบบอเนกนัยของกลุ่มที่ได้รับการเล่นแบบอเนกนัยเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มที่ได้เล่นแบบเอกนัยและกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
2. ความสามารถในการแก้ปัญหาแบบอเนกนัยของกลุ่มที่ได้รับการเล่นทั้งสองแบบเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนความสามารถในการแก้ปัญหาแบบเอกนัยเพิ่มขึ้นไม่แตกต่างจากกลุ่มอื่น ๆ ทั้ง 3 กลุ่ม
3. ความสามารถในการแก้ปัญหาแบบเอกนัยของกลุ่มที่ได้รับการเล่นแบบเอกนัยเพิ่มขึ้นไม่แตกต่างจากกลุ่มอื่น ทั้ง 3 กลุ่ม
4. เด็กชายและเด็กหญิงมีความสามารถในการแก้ปัญหาแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยไม่แตกต่างกัน

จากทฤษฎีและงานวิจัยดังกล่าวจะเห็นได้ว่า การเล่นเป็นสิ่งที่มีความสำคัญในการเตรียมความพร้อมของเด็กปฐมวัยในการส่งเสริมพัฒนาการทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญาเพื่อให้เด็กได้คิดเป็น ทำเป็น มีเหตุผล สามารถดำรงชีวิตอยู่ร่วมในสังคมได้อย่างมีความสุขการจัดกิจกรรมการเล่นนั้นควรเป็นกิจกรรมที่เด็กมีความสนใจ และได้ลงมือกระทำด้วยตนเอง เพื่อให้เด็กได้มีโอกาสคิดวิธีเล่น ซึ่งส่งผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กต่อไป

ฉะนั้นการที่ให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ซึ่งมีอุปสรรคในการสื่อความหมายกับผู้อื่น อันเป็นผลต่อการปรับตัวและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น รวมทั้งมีโอกาสน้อยกว่าเด็กทั่วไปได้รับประสบการณ์การเล่นซึ่งนอกจากจะส่งเสริมพัฒนาการด้านต่าง ๆ แล้วยังช่วยให้เด็กเข้าใจทัศนะของผู้อื่นสามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมและผู้อื่นได้ดียิ่งขึ้น เป็นผลให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของเล่น ทำให้เด็กเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นทำให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ดี อย่างไรก็ตามกิจกรรมการเล่นดังกล่าวจะมีคุณค่าต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมากน้อยเพียงใดน่าจะขึ้นอยู่กับวิธีการที่ครูให้เด็กได้ทำกิจกรรมการเล่นนั้น ๆ ดังนั้นจึงน่าจะศึกษาว่า การคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัย และแบบอเนกนัยมีความแตกต่างกันอย่างไร

สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า

1. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองลดลงกว่าก่อนการทดลอง
2. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุแตกต่างกัน

บทที่ 3

วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการศึกษาค้นคว้าตามลำดับขั้นดังนี้

1. ประชากร
2. กลุ่มตัวอย่าง
3. เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา
4. การสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือ
5. การดำเนินการทดลอง
6. การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ประชากร

ประชากร เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งสูญเสียการได้ยินตั้งแต่ 70 เดซิเบลขึ้นไป อายุระหว่าง 5 - 6 ปี มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและไม่มีความพิการซ้ำซ้อน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่สูญเสียการได้ยินตั้งแต่ 70 เดซิเบลขึ้นไป อายุระหว่าง 5 - 6 ปี กำลังเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปี การศึกษา 2536 โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ สังกัดกองการศึกษา กรมสามัญศึกษา จำนวน 12 คน ที่ผ่านการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางแล้ว โดยนำนักเรียนที่มีคะแนนเท่ากันหรือใกล้เคียงกันมาจับเป็นคู่ (matched pairs) แล้วใช้วิธีการสุ่มอย่างง่ายโดยการจับฉลากเพื่อกำหนดเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองดังนี้

1. กลุ่มควบคุม ได้รับการเล่นแบบเอกนัย จำนวน 6 คน
2. กลุ่มทดลอง ได้รับการเล่นแบบคอนนัย จำนวน 6 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า

1. เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ของ ศรีสุตา พิสิษฐ์ศักดิ์ (2527 : 23 - 26)
2. ของเล่นหรือเครื่องเล่นสำหรับเด็กปฐมวัยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นและจัดหาจากที่มีอยู่ในท้องตลาด จำนวน 10 ชุด โดยมีหลักดังนี้
 - 2.1 เป็นของเล่นหรือเครื่องเล่นที่สามารถแยกลักษณะของการเล่นออกเป็น 2 แบบ คือ เล่นแบบเอกนัยและเล่นแบบขบถนัยโดยใช้วัสดุชุดเดียวกัน
 - 2.2 มีลักษณะกระตุ้นความสนใจของเด็ก สีสรรสะดุดตา ราคาย่อมเยาและปลอดภัย
 - 2.3 มีความยากง่ายเหมาะกับวัยของเด็ก
3. คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่น แบบเอกนัยและแบบขบถนัย

การสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือ

1. เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ
เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยได้นำมาจากเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของศรีสุตา พิสิษฐ์ศักดิ์ (2527 : 51 - 58) ซึ่งดัดแปลงมาจากเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเพียเจต์และฮอย (Piaget and Hoy)
 - 1.1 ลักษณะของเครื่องมือ

เป็นเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ โดยเครื่องมือมีลักษณะเป็นการสร้างสถานการณ์จำลอง ประกอบด้วย

 - 1.1.1 ของจริงที่เป็นรูปทรงเรขาคณิตที่มีขนาด สี และวางอยู่ในตำแหน่งที่ต่างกัน
 - 1.1.2 ภาพถ่ายแสดงการมองเห็นของตุ๊กตาที่นั่งอยู่ทางด้านหน้า ด้านหลัง ด้านซ้าย และด้านขวา ของรูปทรงเรขาคณิต
 - 1.1.3 ตุ๊กตา 3 ตัว
 - 1.1.4 แผ่นป้ายผ้าลาลี
 - 1.1.5 แบบบันทึกการให้คะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

1.2 วิธีดำเนินการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

การวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางในครั้งนี้เป็นการวัดเป็นรายบุคคล และผู้วิจัยเป็นผู้ทำการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ซึ่งมีขั้นตอนการดำเนินการวัดดังนี้

1.2.1 ขั้นตอนการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

1.2.1.1 จัดเตรียมสถานที่ในการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางสำหรับวัดเป็นรายบุคคล

1.2.1.2 จัดเตรียมรายชื่อเด็ก

1.2.1.3 จัดเตรียมเครื่องมือการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ซึ่งมีอยู่ทั้งหมด 4 ชุด คือ 1.ชุดสีเหลี่ยมด้านเท่า 2.ชุดสีเหลี่ยมคางหมู 3. ชุดห้าเหลี่ยมด้านเท่า 4.ชุดสามเหลี่ยมด้านเท่า

1.2.1.4 สันทนากับเด็กก่อนการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเพื่อสร้างความคุ้นเคย

1.2.2 ขั้นตอนการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

1.2.2.1 นำเด็กมาวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นรายบุคคล

1.2.2.2 ผู้วิจัยสนทนากับเด็กเกี่ยวกับ ชื่อ - นามสกุล ของเด็ก และชื่อครูประจำชั้น

1.2.2.3 ดำเนินการวัดโดยใช้เครื่องมือทีละชุด เริ่มจากเครื่องมือชุดสีเหลี่ยมด้านเท่าก่อน โดยผู้วิจัยให้เด็กเทียบสีจากของจริงกับสีในภาพให้ถูกต้อง แล้ววางสีเหลี่ยมสีน้ำเงินลงบนแผ่นป้ายผ้าสีน้ำเงิน จากนั้นวางสีเหลืองให้อยู่ด้านหน้าของสีเหลี่ยมสีน้ำเงิน และวางสีเหลี่ยมสีแดงทางด้านซ้ายของสีเหลี่ยมสีเหลือง โดยใช้แต่ละช่วงมีระยะห่างกันประมาณ 1 นิ้ว (เครื่องมือวางอยู่ในระดับสายตาของเด็ก)

1.2.2.4 ผู้วิจัยนำตุ๊กตา 3 ตัว วางไว้ด้านซ้าย ด้านหลัง และด้านขวา ของเครื่องมือรูปทรงเรขาคณิตด้านละตัว โดยมีระยะห่างพอประมาณ

1.2.2.5 ให้เด็กสำรวจตามตำแหน่งต่าง ๆ ของรูปทรงเรขาคณิตที่กำหนดให้ (ด้านหน้า ด้านซ้าย ด้านหลัง ด้านขวา)

1.2.2.6 ผู้วิจัยนำภาพที่แสดงการมองเห็นของคนในตำแหน่งต่าง ๆ ทั้ง 4 ตำแหน่งให้เด็กดูแล้วให้เด็กเลือกภาพที่ตรงกับภาพที่เด็กมองเห็น (ดังตัวอย่างในภาคผนวก)

1.2.2.7 สนทนาเกี่ยวกับการมองเห็นของตุ๊กตาทั้ง 3 ตัว และให้เด็กเลือกภาพการมองเห็นของตุ๊กตาทีละตัว โดยแต่ละตอนที่เด็กเลือกภาพทีละภาพ ถ้าตอบถูกจะได้ 0 คะแนน และเด็กที่ตอบผิดจะได้ 1 คะแนน แล้วผู้วิจัยบันทึกลงในแบบบันทึกการให้คะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

1.2.2.8 เครื่องมือชุดสี่เหลี่ยมคางหมู ผู้วิจัยให้เด็กเทียบสีจากของจริงกับสีในภาพให้ถูกต้องแล้ววางสี่เหลี่ยมคางหมูหันหน้าไปทางเดียวกัน โดยวางสี่เหลี่ยมคางหมูสีน้ำเงินลงบนแผ่นป้ายผ้าสีส้ม จากนั้นวางสี่เหลี่ยมคางหมูสีแดงไว้ด้านหลังของสี่เหลี่ยมคางหมูสีน้ำเงิน และสี่เหลี่ยมคางหมูสีเหลืองลงด้านซ้ายของสี่เหลี่ยมคางหมูสีน้ำเงิน โดยให้แต่ละช่วงมีระยะห่างกันประมาณ 1 นิ้ว (เครื่องมือวางอยู่ในระดับสายตาของเด็ก)

1.2.2.9 ดำเนินการทดสอบเช่นเดียวกับข้อ 1.2.2.5 ถึง 1.2.2.7

1.2.2.10 เครื่องมือชุดห้าเหลี่ยมด้านเท่า ผู้วิจัยให้เด็กเทียบสีจากของจริงกับสีในภาพให้ถูกต้องแล้ววางห้าเหลี่ยมสีน้ำเงินลงบนแผ่นป้ายผ้าสีส้ม จากนั้นวางห้าเหลี่ยมสีแดงทางด้านหลังของห้าเหลี่ยมสีน้ำเงิน และห้าเหลี่ยมสีเหลืองทางด้านซ้ายของห้าเหลี่ยมสีน้ำเงิน โดยแต่ละช่วงมีระยะห่างกันประมาณ 1 นิ้ว (เครื่องมือนี้วางอยู่ในระดับสายตาของเด็ก)

1.2.2.11 ดำเนินการทดสอบเช่นเดียวกับข้อ 1.2.2.5 ถึง 1.2.2.7

1.2.2.12 เครื่องมือชุดสามเหลี่ยมด้านเท่า ผู้วิจัยให้เด็กเทียบสีจากของจริงกับสีในภาพให้ถูกต้อง แล้ววางสามเหลี่ยมให้หันหน้าไปทางเดียวกัน โดยวางสามเหลี่ยมสีแดงลงบนแผ่นป้ายผ้าสีส้ม จากนั้นวางสามเหลี่ยมสีเหลืองอยู่ด้านหน้าของสามเหลี่ยมสีแดง แล้ววางสามเหลี่ยมสีน้ำเงินทางด้านซ้ายของสามเหลี่ยมสีเหลือง โดยแต่ละช่วงมีระยะห่างกันประมาณ 1 นิ้ว (เครื่องมือนี้วางอยู่ในระดับสายตาของเด็ก)

1.2.2.13 ดำเนินการทดสอบเช่นเดียวกับข้อ 1.2.2.5 ถึง 1.2.2.7

การแปลความหมายของคะแนน

เด็กที่ได้คะแนนระหว่าง 7 - 12 คะแนน แสดงว่า เด็กยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

เด็กที่ได้คะแนนระหว่าง 4 - 6 คะแนน แสดงว่า เด็กอยู่ในระยะหัวเลี้ยวหัวต่อระหว่างการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและไม่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

เด็กที่ได้คะแนนระหว่าง 0 - 3 คะแนน แสดงว่า เด็กไม่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (ศรีสุดา พิธิษฐ์ศักดิ์. 2527 : 26)

1.3 การหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือ

นำเครื่องมือไปวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่มีอายุระหว่าง 5 - 6 ปี ชั้นอนุบาลปีที่ 1 โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดนนทบุรี จำนวน 10 คน ไม่มีความนิการซ้ำซ้อน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือ โดยวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางครั้งเดียวกับนักเรียนกลุ่มเดียวกัน แล้วมาหาค่าความเชื่อมั่นตามวิธีของ คูเดอร์ - ริชาร์ดสัน (Kuder - Richardson) (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2531 : 130) ได้ค่าความเชื่อมั่น 0.81

2. การสร้างและจัดหาของเล่นหรือเครื่องมือสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

2.1 ศึกษาเอกสารและตำราเกี่ยวกับการสร้างและจัดหาของเล่นหรือเครื่องเล่น ได้แก่

2.1.1 ศึกษาเอกสารและตำราเกี่ยวกับจิตวิทยาพัฒนาการเด็กปฐมวัย และเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

2.1.2 ศึกษาพัฒนาการทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

2.1.3 ศึกษาทฤษฎีและผลงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องและเป็นประโยชน์ในการสร้างและจัดหาของเล่น

2.2 ดำเนินการสร้างและจัดหาของเล่น สำหรับการทดลองเล่นในห้องเรียน (ดังตัวอย่างของเล่นในภาคผนวก)

2.3 การตรวจหาคุณภาพของเล่นหรือเครื่องเล่น ดำเนินตามลำดับขั้นดังต่อไปนี้

2.3.1 นำของเล่นที่ผู้วิจัยสร้างและจัดหามาเสนอผู้เชี่ยวชาญทางอุปกรณ์การจัดกิจกรรมการเล่นของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จำนวน 3 ท่าน เพื่อพิจารณาตรวจสอบคุณภาพของของเล่น ซึ่งมีรายชื่อดังนี้

1. รองศาสตราจารย์ ศรียา นิยมธรรม อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษานិเทศ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ประจิตต์ อภินันท์รักต์ อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษานิเทศ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
3. อาจารย์อุษา กลนคม อาจารย์ประจำโรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ กองการศึกษานิเทศ กรมสามัญศึกษา

2.3.2 ปรับปรุงแก้ไขของเล่นตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

2.3.3 นำของเล่นที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอายุ 5 - 6 ปี ชั้นอนุบาลปีที่ 1 โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดนนทบุรี จำนวน 6 คน เพื่อพิจารณาความเหมาะสมและความยากง่าย

2.3.4 ปรับปรุงแก้ไขของเล่นแต่ละชุดให้สมบูรณ์พร้อมที่จะนำไปใช้ในการทดลอง

3. การสร้างคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย
ดำเนินการมีลำดับขั้นดังนี้

3.1 ศึกษาเอกสารตำราและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการเล่น รวมทั้งจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการเรียนการสอนของเด็กปฐมวัยและเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เพื่อเป็นแนวทางในการเขียนคู่มือการจัดกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย

3.2 กำหนดรูปแบบคู่มือการจัดกิจกรรมการเล่น ซึ่งประกอบด้วย จุดประสงค์การดำเนินกิจกรรมการเล่น ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมการเล่น วิธีการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย (ดังตัวอย่างในภาคผนวก)

3.3 การตรวจหาคุณภาพของคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและการเล่นแบบอเนกนัย

3.3.1 นำคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและการเล่นแบบขอเนกนัยเสนอผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ที่มีความชำนาญเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของของเล่นหรือเครื่องเล่นกับจุดประสงค์และการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและการเล่นแบบขอเนกนัย ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญคนเดียว ที่ตรวจสอบคุณภาพของเล่นหรือเครื่องเล่น

3.3.2 ปรับปรุงคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัย และการเล่นแบบขอเนกนัยตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

3.3.3 นำคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและการเล่นแบบขอเนกนัยไปทดลองใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินชั้นอนุบาลปีที่ 1 อายุ 5 - 6 ปี โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดนนทบุรี จำนวน 6 คน กลุ่มเดียวกับที่ทดลองของเล่นหรือเครื่องเล่น โดยทดลองพร้อมกัน เพื่อตรวจสอบภาษาความยากง่ายและความเหมาะสมของระยะเวลาที่จัดกิจกรรม ตลอดจนความน่าสนใจของกิจกรรม

3.3.4 ปรับปรุงแก้ไขคู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและการเล่นแบบขอเนกนัย ให้สมบูรณ์พร้อมที่จะใช้ในการทดลอง

การดำเนินการทดลอง

1. แบบแผนการทดลอง

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองซึ่งผู้วิจัยใช้แผนการทดลองแบบ Nonrandomized control-group pretest-posttest design (ชูศรี วงศ์รัตน์, 2528 : 93) ดังตาราง 1

ตาราง 1 แบบแผนการทดลอง

การกำหนดเข้ากลุ่ม	สอบก่อน	ตัวแปรอิสระ	สอบหลัง
E	T_1E	X_1	T_2E
C	T_1C	X_2	T_2C

E	แทน	กลุ่มทดลอง
C	แทน	กลุ่มควบคุม
T ₁ E	แทน	สอบก่อนการทดลองของกลุ่มทดลอง
T ₁ C	แทน	สอบก่อนการทดลองของกลุ่มควบคุม
X ₁	แทน	การดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัย
X ₂	แทน	การดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัย
T ₂ E	แทน	สอบหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง
T ₂ C	แทน	สอบหลังการทดลองของกลุ่มควบคุม

2. การดำเนินการทดลองตามขั้นตอนต่อไปนี้

2.1 ประชุมชี้แจงครูประจำชั้นที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์การดำเนินงานตามขั้นตอนการดำเนินการทดลอง

2.2 สร้างความคุ้นเคยกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเป็นระยะเวลา 1 สัปดาห์ โดยเข้าไปเป็นครูผู้ช่วย

2.3 ทำการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินก่อนดำเนินการทดลอง โดยนำนักเรียนมาวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุเป็นรายบุคคล โดยใช้เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของศรีสตา นิสัยศักดิ์

2.4 จัดสภาพแวดล้อมภายในและภายนอกห้องเรียนให้เป็นมุมต่าง ๆ ตามแผนการจัดประสบการณ์ของโรงเรียน โดยควบคุมสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกห้องเรียนและการจัดกิจกรรมตามตารางประจำวันของนักเรียนห้องที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งสองห้องให้คงสภาพปกติตลอดระยะเวลาการดำเนินการทดลอง

2.5 ดำเนินการทดลองกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ชั้นอนุบาลปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2536 โรงเรียนศึกษาท่งมหาเมฆ สังกัดกองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา จำนวน 12 คน โดยสุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มควบคุม จำนวน 6 คน กลุ่มทดลอง จำนวน 6 คน โดยดำเนินการทดลองโดยผู้วิจัยทั้งสองกลุ่มดังนี้

2.5.1 กลุ่มควบคุม ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยที่จัดให้เล่นของเล่นหรือเครื่องเล่นในห้องที่จัดไว้ในเวลา 30 นาที โดยผู้วิจัยอธิบายและสาธิตวิธีการเล่นแล้วให้เด็กเล่นตามที่ผู้วิจัยกำหนดให้

2.5.2 กลุ่มทดลอง ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยที่จัดให้เล่นของเล่นหรือเครื่องเล่นในห้องเดียวกันกับกลุ่มควบคุมเล่นในเวลา 30 นาที โดยผู้วิจัยอธิบายและสาธิตวิธีการเล่นแล้วให้เด็กเล่นอิสระ

2.6 ในการดำเนินการทดลองครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการทดลองในช่วงกิจกรรมการเล่นตามมุม โดยใช้วิธีสลับเวลาในการจัดกิจกรรมการเล่นระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองดังแสดงในตาราง 2

ตาราง 2 แสดงเวลาดำเนินการทดลอง

ลำดับ	วัน	เวลา 9.30-10.00 น.	เวลา 10.30-11.00 น.
1	จันทร์	กลุ่มควบคุม	กลุ่มทดลอง
	อังคาร	กลุ่มทดลอง	กลุ่มควบคุม
	พุธ	กลุ่มควบคุม	กลุ่มทดลอง
	พฤหัสบดี	กลุ่มทดลอง	กลุ่มควบคุม
	ศุกร์	กลุ่มควบคุม	กลุ่มทดลอง
2	จันทร์	กลุ่มทดลอง	กลุ่มควบคุม
	อังคาร	กลุ่มควบคุม	กลุ่มทดลอง
	พุธ	กลุ่มทดลอง	กลุ่มควบคุม
	พฤหัสบดี	กลุ่มควบคุม	กลุ่มทดลอง
	ศุกร์	กลุ่มทดลอง	กลุ่มควบคุม

ลำดับที่ 3 จะสลับเวลาต่อจากลำดับที่ 2 จนถึงลำดับที่ 8

2.7 ระยะเวลาในการดำเนินการทดลอง ดำเนินการทดลองโดยใช้เวลา 8 สัปดาห์ สัปดาห์ 5 ครั้ง โดยที่ทั้งสองกลุ่มได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นกลุ่มละ 40 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที

2.8 หลังจากทำการทดลองครบ 8 สัปดาห์ ทำการทดลองหลังการทดสอบโดยใช้เครื่องมือการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของคริสตา นิลส์สันต์กั ทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง โดยดำเนินการทดสอบลักษณะเดียวกันกับการทดสอบก่อนดำเนินการทดลอง

2.9 ตรวจสอบให้คะแนนตามเกณฑ์การให้คะแนน

2.10 นำคะแนนที่ได้จากการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุทั้งก่อนและหลังการทดลองมาวิเคราะห์

การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. สถิติพื้นฐานในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่

1.1 คะแนนเฉลี่ย $\bar{X}$ คำนวณจากสูตร (ชูศรี วงศ์รัตน์. 2534 : 40)

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

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

1.2 ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน คำนวณจากสูตร (ชูศรี วงศ์รัตน์. 2534 : 73)

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

เมื่อ S	แทน	ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน
$(\sum X)^2$	แทน	ผลรวมของคะแนนทั้งหมดยกกำลังสอง
$\sum X^2$	แทน	ผลรวมของคะแนนแต่ละตัวยกกำลังสอง
N	แทน	จำนวนนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง

2. หาความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุด้วยวิธีการของ คูเดอร์-ริชาร์ดสัน (Kuder - Richardson) โดยคำนวณจากสูตร KR-20 (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2531 : 129 - 130)

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

เมื่อ r_{tt}	แทน	ความเชื่อมั่นของเครื่องมือ
n	แทน	จำนวนข้อทั้งหมดของเครื่องมือ
p	แทน	สัดส่วนของนักเรียนที่ทำได้ในข้อหนึ่ง ๆ = $\frac{\text{จำนวนนักเรียนที่ทำได้}}{\text{จำนวนนักเรียนทั้งหมด}}$
q	แทน	สัดส่วนของนักเรียนที่ทำผิดในข้อหนึ่ง ๆ = $1 - p$
S^2	แทน	ค่าความแปรปรวนของคะแนนรวม

3. สถิติที่ใช้ในการทดสอบสมมติฐาน

3.1 ใช้สถิติแบบ Nonparametric Statistics เปรียบเทียบความแตกต่างการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุก่อนและหลังการทดลองภายในกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง โดยใช้วิธีการทดสอบแบบ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test (นิภา ศรีไพโรจน์. 2528 : 91)

3.2 ใช้สถิติแบบ Nonparametric Statistics เปรียบเทียบความแตกต่าง การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลอง ระหว่างกลุ่มควบคุม และกลุ่มทดลองที่เลือกกลุ่มกลุ่มตัวอย่างมาโดยการจับคู่ตามคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุก่อนทำการทดลอง โดยใช้วิธีการทดสอบแบบ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test (นิภา ศรีไพโรจน์. 2528 : 91)

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

เพื่อให้การวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการทดลองและการแปลความหมายจากการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นที่เข้าใจตรงกัน ผู้วิจัยจึงได้กำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

N	แทน	จำนวนนักเรียนในกลุ่มตัวอย่าง
$\bar{X}$	แทน	คะแนนเฉลี่ย
S	แทน	ความเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนน
T	แทน	ค่าสถิติ T ใน The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test

กลุ่มทดลอง คือ กลุ่มเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบขอเนกนัย

กลุ่มควบคุม คือ กลุ่มเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

เมื่อการทดลองเสร็จสิ้นแล้ว ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูล และแปลผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับดังนี้

1. เปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุก่อนและหลังการทดลอง ภายในกลุ่มทดลองและภายในกลุ่มควบคุม ผลการเปรียบเทียบดังแสดงในตาราง 3

ตาราง 3 เปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุก่อนและ
หลังการทดลอง ภายในกลุ่มทดลองและภายในกลุ่มควบคุม

กลุ่ม	N	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		T
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
กลุ่มทดลอง	6	9.00	1.55	4.00	1.67	0*
กลุ่มควบคุม	6	9.00	1.10	4.83	1.98	0*

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 3 แสดงว่า การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ
ก่อนและหลังทดลองภายในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่
ระดับ .05 กล่าวคือ เด็กปฐมวัยในกลุ่มทดลองที่ได้เล่นแบบเอกนัย และเด็กปฐมวัยในกลุ่มควบคุม
ที่ได้เล่นแบบเอกนัย มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลอง
ลดลง

2. เปรียบเทียบการยิิตตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองระหว่าง กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผลการเปรียบเทียบดังแสดงในตาราง 4

ตาราง 4 เปรียบเทียบการยิิตตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กลุ่ม	N	$\bar{X}$	S	T
กลุ่มทดลอง	6	4.00	1.67	3.5
กลุ่มควบคุม	6	4.83	0.98	

จากตาราง 4 แสดงว่า การยิิตตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ไม่แตกต่างกัน กล่าวคือ เด็กปฐมวัยในกลุ่มทดลองที่ได้เล่นแบบอเนกนัย และเด็กปฐมวัยในกลุ่มควบคุมที่ได้เล่นแบบเอกนัย มีการยิิตตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุไม่แตกต่างกัน

บทที่ 5

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

ความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

1. เพื่อเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ก่อนและหลังการทดลองของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและเล่นแบบอเนกนัย
2. เพื่อเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุระหว่างเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและเล่นแบบอเนกนัย

สมมติฐานในการศึกษาค้นคว้า

1. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองลดลงกว่าก่อนการทดลอง
2. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุแตกต่างกัน

วิธีดำเนินการศึกษาค้นคว้า

1. ประชากร

ประชากรเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินซึ่งสูญเสียการได้ยินตั้งแต่ 70 เดซิเบลขึ้นไป อายุระหว่าง 5-6 ปี มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและไม่มีความพิการซ้ำซ้อน

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่สูญเสียการได้ยินตั้งแต่ 70 เดซิเบลขึ้นไป อายุระหว่าง 5-6 ปี กำลังเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2

ปีการศึกษา 2536 โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ สังกัดกองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา จำนวน 12 คน ที่ผ่านการวัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางแล้ว โดยนำนักเรียนที่มีคะแนนเท่ากัน หรือใกล้เคียงกันมาจับเป็นคู่ (matched pairs) แล้วใช้วิธีสุ่มตัวอย่างโดยการจับฉลากเพื่อกำหนดเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองดังนี้

2.1 กลุ่มควบคุม ได้รับการเล่นแบบเอกนัย จำนวน 6 คน

2.2 กลุ่มทดลอง ได้รับการเล่นแบบเอกนัย จำนวน 6 คน

3. เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า

3.1 เครื่องมือวัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของ คริสตา พิลิชส์คักต์ มีค่าความเชื่อมั่น 0.81

3.2 ของเล่นหรือเครื่องเล่นจำนวน 10 ชุด

3.3 คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบเอกนัย

4. การดำเนินการทดลอง

4.1 ประชุมชี้แจงครูประจำชั้นที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์ การดำเนินงานตามขั้นตอนการดำเนินงาน

4.2 สร้างความคุ้นเคยกับนักเรียนทั้งสองห้องเรียนเป็นระยะเวลา 1 สัปดาห์ โดยเข้าไปเป็นครูผู้ช่วย

4.3 ทำการวัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินก่อนดำเนินการทดลอง โดยนำนักเรียนมาวัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุเป็นรายบุคคล โดยใช้เครื่องมือวัดการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของ คริสตา พิลิชส์คักต์ ซึ่งผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการวัดเอง จากนั้นนำรายชื่อนักเรียนที่มีคะแนนเท่ากันหรือใกล้เคียงกันมาจับเป็นคู่ (matched pairs) แล้วใช้วิธีการสุ่มอย่างง่ายโดยการจับฉลากเพื่อกำหนดเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง

4.4 จัดสภาพแวดล้อมภายในและภายนอกห้องเรียนให้เป็นมุมต่าง ๆ ตามแผนการจัดประสบการณ์ของโรงเรียน โดยควบคุมสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกห้องเรียนและการจัด

กิจกรรมตามตารางประจำวันของนักเรียนห้องที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้งสองห้องให้คงสภาพปกติตลอดระยะเวลาการดำเนินการทดลอง

4.5 ผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการทดลองทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2536 ในช่วงกิจกรรมเสรี (การเล่นตามมุม) โดยใช้ระยะเวลาทำการทดลอง 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที รวมทั้งสิ้น 40 ครั้ง โดยดำเนินการดังนี้

กลุ่มควบคุม ได้รับการเล่นแบบเอกนัย

กลุ่มทดลอง ได้รับการเล่นแบบเอกนัย

4.6 หลังการเสร็จสิ้นการทดลองแล้ว ผู้วิจัยทำการวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ทั้งกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง โดยใช้เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของคริสตา นิลิษฐ์ศักดิ์ และดำเนินการวัดลักษณะเดียวกับการวัดก่อนทดลอง

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

1. เปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุก่อนและหลังการทดลองภายในกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง โดยใช้วิธีการทดสอบแบบ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test

2. เปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองที่เลือกกลุ่มตัวอย่างมาโดยการจับคู่ตามคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุก่อนทำการทดลอง โดยใช้วิธีการทดสอบแบบ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test

สรุปผลการศึกษาค้นคว้า

1. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัย มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองลดลงกว่าก่อนการทดลองทั้งสองกลุ่ม

2. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัย กับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบออเนกนัย มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน

อภิปรายผล

1. จากผลการวิจัยพบว่า เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัย กับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินแบบออเนกนัย มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองลดลงกว่าก่อนการทดลองทั้ง 2 กลุ่ม ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ แสดงว่าการเล่นทั้งแบบเอกนัยและแบบออเนกนัยเป็นกิจกรรมที่ช่วยลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ซึ่งสอดคล้องกับผลงานวิจัยของรักทววรรณศิริถาวร (2532 : 56) ที่ได้ทำการศึกษาถึงความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ได้เล่นกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางมีความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ไม่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง รวมทั้งสอดคล้องกับผลงานวิจัยของแดนสกี (Densky. 1980 : 576 - 679) ที่ศึกษาพบว่า การเล่นแบบเอกนัยและแบบออเนกนัยสนับสนุนการแก้ปัญหาที่พบบ่อยหลังการเล่น การเล่นช่วยให้เด็กได้มีความสัมพันธ์และความรู้เกี่ยวกับการเล่นของเล่น ช่วยให้เด็กเข้าใจ และมองสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้องยิ่งขึ้น ซึ่งรูดอล์ฟ (Rudolph. 1984 : 4) และฉวีวรรณ กินวงศ์ (2533 : 113 - 114) กล่าวว่า การเล่นเป็นกระบวนการของการพัฒนาทั้ง 4 ด้านของเด็ก คือ ด้านร่างกาย ด้านสติปัญญา ด้านอารมณ์และสังคม ทำให้เด็กมีความคิด และเหตุผล สามารถเชื่อมโยงตนเองให้เข้ากับสังคม และเกิดสภาวะสมดุลทางอารมณ์

2. จากผลการวิจัยพบว่า เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัย กับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบออเนกนัย มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับสมมติฐาน และไม่สอดคล้องกับผลงานวิจัยของเปปเลอร์และรอส (Pepler and Ross. 1981 : 1201 - 1210) ที่ศึกษาพบว่า เด็กที่ได้เล่นแบบเอกนัยและเด็กที่ได้เล่นแบบออเนกนัย มีความคิด

คล่องใน เรื่องของทักษะการแก้ปัญหาแตกต่างกัน ดังที่ วรณี ศิริพนกุล (2529 : ง - จ) ได้ทำการศึกษาผลของการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยที่มีต่อการแก้ปัญหาแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยของเด็กอนุบาล ซึ่งพบว่าความสามารถในการแก้ปัญหาแบบเอกนัยของเด็กที่ได้เล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยเพิ่มขึ้นไม่แตกต่างกัน ส่วนการแก้ปัญหาแบบอเนกนัย กลุ่มที่ได้รับการเล่นแบบอเนกนัยมีความสามารถในการแก้ปัญหาแบบอเนกนัยเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มที่ได้รับการเล่นแบบเอกนัยและกลุ่มควบคุม ดังนั้นลักษณะของการเล่นที่จะช่วยส่งเสริมการลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุจึงอาจเป็นได้ทั้งสองแบบ คือ การเล่นแบบเอกนัย (Convergent Plays) และการเล่นแบบอเนกนัย (Divergent Plays) เพราะการเล่นทั้งสองแบบนี้ทำให้เด็กได้มีโอกาสฝึกใช้ความคิด เพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาเป็นการเพิ่มโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ โดยวิธีแก้ปัญหาในสถานการณ์ของการเล่น ซึ่งจะช่วยกระตุ้นให้เด็กได้จัดกระทำวัตถุหรือของเล่นที่เป็นสิ่งเร้า เพื่อการเรียนรู้โดยการค้นพบด้วยตนเอง

ในการศึกษาครั้งนี้ พบว่า การจัดกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยมีผลต่อการลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินและการจัดกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยมีผลต่อการลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินไม่แตกต่างกัน แสดงว่า ครูสามารถใช้การจัดกิจกรรมการเล่นทั้งสองรูปแบบในการลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุให้ลดลงได้ซึ่งจะส่งผลต่อการพัฒนาการทางสังคมและสติปัญญาอีกด้วย

ข้อสังเกตเกี่ยวกับการศึกษาครั้งนี้

จากการศึกษาครั้งนี้ นอกจากการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยจะช่วยลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุแล้ว ยังช่วยพัฒนาด้านอื่น ๆ ดังนี้

1. ช่วยพัฒนาด้านภาษามือของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ในเรื่องของการเรียนรู้คำใหม่ การเข้าใจศัพท์ใหม่ รวมทั้งเป็นการทบทวนคำศัพท์ที่เรียนมาแล้ว
2. ช่วยพัฒนากล้ามเนื้อมัดเล็ก เนื่องจากเด็กจะต้องใช้นิ้วมือในการถือของเล่นเป็นรูปต่าง ๆ

3. ช่วยพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างการใช้สายตา กับกล้ามเนื้อมือ
4. ช่วยพัฒนาการอยู่ร่วมกัน การเล่นด้วยกัน การช่วยเหลือ การรู้จักแบ่งปันของเล่น
ซึ่งกันและกัน
5. ช่วยพัฒนาอารมณ์ ทำให้เด็กเกิดความสุข สนุกสนาน เพลิดเพลิน
6. ช่วยพัฒนาความคิด การเลียนแบบ และความคิดสร้างสรรค์
7. ช่วยพัฒนาให้เด็กมีความเชื่อมั่น กล้าคิด กล้าแสดงออก และยอมรับความสามารถ
ของตน

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในด้านการศึกษา

1.1 เนื่องจากผลการวิจัย พบว่า เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เล่นแบบเอกนัยและเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เล่นแบบอเนกนัย มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน ดังนั้นจึงสามารถที่จะนำการเล่นทั้งสองแบบนี้มาเป็นกิจกรรมที่จะช่วยลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุได้โดยอาจจะจัดสลับกัน คือ ให้เล่นแบบเอกนัยบ้างและให้เล่นแบบอเนกนัยบ้าง เพื่อเด็กจะได้สามารถพัฒนาความคิดทั้งสองแบบนี้ควบคู่กันไป

1.2 ในการจัดกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัย บางครั้งเด็กจะเกิดความรู้สึกเครียดในการเล่น เนื่องจากเด็กต้องเลียนแบบหรือปฏิบัติตามที่ครูกำหนดให้ ซึ่งจะตรงกันข้ามกับเด็กที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นแบบอเนกนัย เด็กจะมีความเป็นอิสระ เป็นตัวของตัวเอง และเกิดความคิดสร้างสรรค์ ฉะนั้นเมื่อครูจะจัดให้เด็กเล่นแบบเอกนัย ครูจึงควรตระหนักถึงการเลือกกิจกรรมการเล่นที่เหมาะสมกับความสามารถและความสนใจของเด็ก

1.3 ในการจัดกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยนี้ครูควรเป็นเพียงผู้แนะนำและคอยให้แรงเสริมเมื่อเด็กทำได้ เช่น คำชม ปรบมือให้ เพื่อเด็กจะได้เกิดความกล้าที่จะแสดงออก และเกิดความคิดสร้างสรรค์ในสิ่งใหม่ ๆ เมื่อเด็กทำไม่ได้หรือไม่ถูก ครูไม่ควรตำหนิให้เด็กเกิดความเครียดควรให้กำลังใจ และกระตุ้นให้เด็กได้ใช้ความคิด รู้จักพิจารณาเปรียบเทียบรูปร่าง สี ความเหมือน ความแตกต่างของของเล่นมากกว่า

1.4 ในการจัดกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยนี้ ครูสามารถที่จะจัดหาชื่อหรือจัดทำของเล่นชนิดอื่น ๆ ที่นอกเหนือไปจากที่ผู้วิจัยมีอยู่ แต่ต้องเป็นของเล่นที่สามารถเล่นได้ทั้งสองแบบทั้งนี้เพื่อให้เกิดความหลากหลายในชนิดของของเล่น

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัย

2.1 ควรมีการศึกษารูปแบบและวิธีการจัดกิจกรรมต่าง ๆ เช่น กิจกรรมศิลปะ ฯลฯ เพื่อช่วยลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

2.2 ควรมีการศึกษากิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยที่มีผลต่อตัวแปรอื่น ๆ เช่น ความสามารถในการแก้ปัญหาแบบต่าง ๆ ความคิดสร้างสรรค์ พฤติกรรมทางสังคม ฯลฯ ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

2.3 ควรมีการศึกษากิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัยที่ส่งผลต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของเด็กที่มีวัยต่างกัน สภาพถิ่นที่อยู่อาศัยต่างกัน ฯลฯ

עדרה גרמנדע

บรรณานุกรม

- การประถมศึกษากรุงเทพมหานคร. สำนักงาน. รายงานการวิจัยการทดลองการเรียนรู้ร่วมสำหรับเด็กพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา. กรุงเทพฯ : สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2529.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. สำนักงาน. การศึกษาสภาพการอบรมในศูนย์เด็กปฐมวัย. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ศรีเดชา, 2528.
- ฉวีวรรณ กีนาวงค์. การศึกษาเด็ก. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์, 2533.
- ชัยยงค์ พรหมวงศ์. นวัตกรรมและเทคโนโลยีทางการศึกษากับการสอนระดับอนุบาล. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช, 2521.
- ชูศรี วงศ์รัตนะ. เทคนิคการใช้สถิติเพื่อการวิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534.
- . แบบแผนการทดลองและสถิติ. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2528.
- ดวงเดือน ศาสตราจารย์. อิทธิพลของชุมชนที่มีต่อการพัฒนาการทางสติปัญญาด้านเหตุผลและความสามารถในการเข้าใจบุคคลอื่น. กรุงเทพฯ : ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, ม.ป.ป.
- . เอกสารประกอบการสอนวิชา Piagetian Theory. กรุงเทพฯ : ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2522.
- ทรงพร สุธิธรรม. การศึกษาความสามารถในการรับรู้และเข้าใจทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองจัดกิจกรรมนิทานเพื่อส่งเสริมการคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง. ปรินญาณินท์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534. อัดสำเนา.
- ธีราพร อูวรรณโณ. เอกสารการสอนชุดวิชาพฤติกรรมวัยเด็ก หน่วยที่ 6. กรุงเทพฯ : อรุณการพิมพ์, 2525.

- นิภา ศรีไพโรจน์. สถิติอนุพาราเมตริก. มหาสารคาม : ภาควิชาพื้นฐานการศึกษาคณะ
ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ มหาสารคาม, 2528.
- นิรมล ชุตลาหกิจ. "ทฤษฎีการเล่นเพื่อพัฒนาทางสติปัญญา," ใน การเล่นและเครื่องเล่น
เพื่อพัฒนาเด็ก. คณะทำงานเกี่ยวกับการพัฒนาเครื่องเล่นเด็ก กรุงเทพมหานคร :
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524.
- นิรันดร์ สันติตระกูล. เอกสารการศึกษาค้นหวนว-หุดึง อันดับ 1. ไม่ปรากฏที่พิมพ์., 2527.
- บุญทัน ไกรเพชร. การทดลองปรับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ
ได้ยินชั้นอนุบาล โดยใช้การเสริมแรงทางสังคม. ปรินญาณินธ์ กค.ม. กรุงเทพฯ :
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2531. อัดสำเนา.
- บุญเยี่ยม จิตรดอน. "การเล่นในร่มและการเล่นกลางแจ้ง," ใน การละเล่นเครื่องเล่น
เพื่อพัฒนาเด็ก. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524.
- ประณต คำฉิม. เอกสารการสอนวิชาจิตวิทยาพัฒนาการเด็ก. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2526.
- ประติพันธ์ อปรมัย. เอกสารการสอนชุดพฤติกรรมวัยเด็ก หน่วยที่ 8. กรุงเทพฯ : อรุณการพิมพ์,
2525.
- ประสาธ อิศรปริดา. จิตวิทยาการเรียนรู้กับการสอน. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์กราฟิคอาร์ต,
2523.
- ผดุง อารยะวิญญู. การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์บรรณกิจ,
2533.
- . รายงานวิจัยเรื่อง การประเมินผลการสอนภาษาอังกฤษแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทาง
การได้ยินในประเทศไทย. ม.ป.ท. ; 2530.
- พรรณี ข.เจนจิต. จิตวิทยาการเรียนการสอน. กรุงเทพฯ : อมรินทร์การพิมพ์, 2528.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์. วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์. พิมพ์ครั้งที่ 2.
กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์เจริญผล, 2531.

- พนนิศ อมาตยกุล และคนอื่น ๆ. โสตสัมผัสวิทยา. กรุงเทพฯ : ภาควิชาโสต นาสิก ลาริงซ์
คณะแพทยศาสตร์ โรงพยาบาลรามาธิบดี มหาวิทยาลัยมหิดล, 2522.
- นิตรเพลิน สนิทประชากร. เกมการเล่นสำหรับเด็กปฐมวัย. กรุงเทพฯ : ภาควิชาโรงเรียน
สาธิต สหวิทยาลัยรัตนโกสินทร์ วิทยาลัยครูสวนดุสิต, 2533.
- ภรณ์ คุรุรัตน์. เด็กก่อนวัยเรียน. กรุงเทพฯ : กรมประชาสงเคราะห์, 2523.
- เขาวพา เดชะคุปต์. "การเล่นสำหรับเด็กก่อนวัยเรียน," ใน กิจกรรมสำหรับเด็ก.
กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์, 2528.
- . กิจกรรมสำหรับเด็กก่อนวัยเรียน. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร, 2525.
- รักตวรรณ ติริถาพร. ความสามารถในการเรียนรู้และเข้าใจในทัศนะของผู้อื่นของเด็กปฐมวัยที่ได้
เล่นกิจกรรมการเล่นเพื่อคลายการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง. ปรินญานินพนธ์ กค.ม.
กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2532. อัดสำเนา.
- ราตี ทองสวัสดิ์. "แนวการจัดประสบการณ์ระดับปฐมศึกษา," ใน เอกสารการสอนชุดวิชา
ฝึกอบรมครูและผู้เกี่ยวข้องกับการอบรมเลี้ยงเด็กปฐมวัย. นนทบุรี : มหาวิทยาลัย
สุโขทัยธรรมาธิราช, 2531. อัดสำเนา.
- ละออ ขุติกร และจิตต์ไส อินทโสฬส. การเปรียบเทียบการพัฒนากายทางภาษาของเด็กที่มี
ความบกพร่องทางการได้ยินที่เรียนร่วมกับเด็กปกติและที่เรียนชั้นพิเศษในระดับอนุบาล.
รายงานผลการวิจัย. กรุงเทพฯ : ภาควิชาการศึกษาพิเศษ วิทยาลัยครูสวนดุสิต,
2524. อัดสำเนา.
- เลขา ปิยะอัจฉริยะ. "การเล่นเป็นการเรียนของเด็ก," ใน การละเล่นและเครื่องเล่น
พัฒนาเด็ก. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2524.
- . ผลของประสบการณ์การเล่นที่มีต่อการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย. คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2523.
- วรรณิ ศิริณกุล. การศึกษาผลของการเล่นแบบเอกลัษณ์และแบบอเนกนัยของเด็กอนุบาล.
วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2529. อัดสำเนา.

ศรียา นิยมธรรม. ความบกพร่องทางการได้ยินผลกระทบทางจิตวิทยา การศึกษาและสังคม.

กรุงเทพฯ : ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร, 2535.

———. การเรียนรู้ร่วมสำหรับเด็กปฐมวัย. กรุงเทพฯ : ภาควิชาการศึกษาพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2532.

———. พัฒนาการทางภาษา. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร : โรงพิมพ์เมืองอักษร,
2519.

ศรียา นิยมธรรม. การศึกษาเปรียบเทียบลักษณะนิสัยของเด็กก่อนวัยเรียนตามสภาพครอบครัวแตกต่างกันในจังหวัดพิษณุโลก. ปรินทิพินันท์ กค.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร, 2521. อัดสำเนา.

ศรีสมวงศ์ วรรณศิลป์. การเล่นของเด็กไทย. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ไทยเกษม, 2520.

ศรีสุตา นิลสุจิตต์. ผลของปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่มีต่อการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของเด็กก่อนเข้า. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย, 2527. อัดสำเนา.

สมใจ ทิพย์ชัยเมธา และละออ ชุตินทร. "การเล่นและเกมสำหรับเด็กปฐมวัยหน่วยที่ 4," ใน
เอกสารการสอนชุดวิชาสื่อการสอนระดับปฐมวัยศึกษา หน่วยที่ 1 - 7. กรุงเทพฯ :
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช, 2525.

สุณีย์ อิศราภรณ์. จิตวิทยาพัฒนาการ. นนทบุรี : โรงพิมพ์สถานสงเคราะห์หญิงปากเกร็ด, 2523.

แสงจันทร์ คำเมือง. การอบรมเลี้ยงดูและการพัฒนาเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน.

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

Anderson, R.D. and others., Developing Children's Thinking Science.
New York, Prentice - Hall Inc, Englewood Cliffs, 1970.

Andrews, D. "Social Development in Early Children," A paper presented at the Development of the Model for Preschool Social Skills Development Conference. Bangkok ; The office of the National Primary Education Commission, 1988.

- Bloom, Brain. Stability and change in Human Characteristics. New York : John Wiley, 1964.
- Clark, C.M., D.J. Veldman and J.S. Thorpe. "Convergent and Divergent Thinking Abilities of Talented Adolescents," Journal of Educational Psychology. 56(1965) 3 : 157 - 163.
- Dansky, J.L. "Make - believe : A Mediator of the Relationship between Play and Associative Fluency," Child Development. 51 : 576 - 579 ; 1980.
- Drinkmeyer, D.C. and R. Dreikurs. Encouraging Children to Learn. Englewood Cliffs : Prentice - Hall, 1963.
- Elkind, D. Children and Adloescents : Interpretive Essays on Jean Piaget. New York : Oxford University Press, 1970.
- English, H.E. Child Psychology. New York : Henry Holt Co. Inc., 1958.
- Flavell, J.J.H. The Developmental Psychology of Jean Piaget. New Jersey : Van Nortrand, 1963.
- Ford, M.E. "The Construct Validity of Egocentrism," in Psychological Bullentin. New York : John Wiley and Son Company, 1979.
- Garry, R. and H.L. Kingsley. The Nature and Condition of Learning. New Jersey : Prentice - Hall Inc., Englewood Cliffs, 1970.
- Good, Carter V. Dictionary of Education. McGraw - Hill Book Co., Inc., 1973.
- Guildford, J.P. The Nature of Human Intelligence. New York : McGraw - Hill Book Company, 1967.
- Hoy, E.A. "Measurement of Egocentrism in Children's Communication," Development Psychology. 10 : 392 ; 1974.
- Hurlock, E.B. Child Development. 6th ed. New York : McGraw - Hill, 1978.
- . Child Development. 4th ed. New York : McGraw - Hill Book Co., 1964.

- Hurlock, E.B. Development Psychology. New York : McGraw - Hill Book Co., 1956.
- Kurdek, L.A. and M.M. Rodgon. "Perceptual, Cognitive and Affective Perspective Talking in Kindergarten Through Sixth - Grade Children," Development Psychology. 11 : 643 - 650 ; 1973.
- Maier, H.W. Three Theories of Child Development. New York : Harper and Row Publisher, 1969.
- Pepler, U.S. and G.S., Ross. "The Effects of Play of Convergent and Divergent Problem Solving," Child Development. 52 : 1202 - 1210 ; 1981.
- Rudolph, M. and D.H. Cohen. Kindergarten and Early Scholling. New Jersey : Prentice Hall Inc., 1984.
- Saltman, A.L. and D.J. Townsend. "Children Can Learn to Communicate in a Word - Pair Task : Evidance Against Egocentrism." Developmental Psychology. 16 : 83 ; 1980.
- Seefeldt, C. Teaching Young Children. New Jersey : Prentice - Hall, 1980.
- Shantz, C.V. "The Development of Social Cognition," in Review of Child Development Research. ed. by E.M. Helhrington. 5 : 6 - 10 ; 1975.
- Sisk, Dorothy. Creative Teaching of the Gifted. New York : McGraw - Hill Book Company, 1987.
- Spodek, B. Teaching the Early Years. New Jersey : Prentice - Hall, Inc., 1972
- Strager, J. "A Naturalistic Study of Empathic Behaviors and Their Relation to Affective States and Perspective Talking Skill in Preschool Children," Children Development. 51 : 815 - 822 ; 1980.
- Walsh, H.M. Introducing the Young Child to the School World. New York : Macmillan Publishing Company, 1980.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

การวิเคราะห์ข้อมูล ประกอบด้วย

1. การหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ
2. การเปรียบเทียบคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม
3. การเปรียบเทียบคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ตาราง 5 การหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็น
ตำแหน่งของวัตถุจำนวน 12 ข้อ

ข้อที่ คนที่	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	X	X ²
1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	7	49
2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	9	81
3	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	5	25
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	8	64
6	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	8	64
7	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	7	49
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	144
9	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	8	64
10	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	9	81
$p = \frac{?}{10}$	.3	.6	.4	.3	.4	.6	.2	.6	.1	.3	.6	.3	$\Sigma X = 73$	$\Sigma X^2 = 621$
$q = 1 - p$	.7	.4	.6	.7	.6	.4	.8	.4	.9	.7	.4	.7		
pq	.21	.24	.24	.21	.24	.24	.16	.24	.09	.21	.24	.21	$\Sigma pq = 2.53$	

การหาค่าความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่ง
ของวัตถุใช้สูตร คูเดอร์ ริชาร์ดสัน 20 (KR-20) ผลปรากฏว่าเครื่องมือชุดนี้มีค่าความเชื่อมั่น
0.81 โดยมีวิธีคิด ดังนี้

คำนวณหาค่า s_c^2 จากสูตร $s_c^2 = \frac{N \sum X^2 - (\sum X)^2}{N(N-1)}$

$$= \frac{10(621) - (73)^2}{10(10-1)}$$

$$= \frac{6210 - 5329}{90}$$

$$= \frac{881}{90}$$

$$= 9.79$$

หาค่าความเชื่อมั่นโดยคำนวณจากสูตร

แทนค่า $r_{cc} = \frac{n}{n-1} \left\{ 1 - \frac{\sum pq}{s_c^2} \right\}$

$$= \frac{12}{12-1} \left\{ 1 - \frac{2.53}{\frac{881}{90}} \right\}$$

$$= \frac{12}{11} \left\{ 1 - \frac{2.53 \times 90}{881} \right\}$$

$$= \frac{12}{11} \left\{ 1 - \frac{227.7}{881} \right\}$$

$$= \frac{12}{11} \times \frac{653.3}{881}$$

$$= \frac{7839.6}{9691}$$

$$= 0.809$$

$$= 0.81$$

ตาราง 6 การเปรียบเทียบคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็น ตำแหน่งของวัตถุ ก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มควบคุม โดยใช้ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test

คนที่	คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง		ผลต่างของคะแนน $d_i (d = X - Y)$	อันดับที่ของ ความแตกต่าง	อันดับตามเครื่องหมาย	
	ก่อน (X)	หลัง (Y)			บวก	ลบ
1	11	5	6	6	6	-
2	9	5	4	3.5	3.5	-
3	9	5	4	3.5	3.5	-
4	9	6	3	1.5	1.5	-
5	8	3	5	5	5	-
6	8	5	3	1.5	1.5	-
				รวม	21	-

$$T = 0$$

$$\text{ค่าวิกฤติ Wilcoxon } T = 2$$

จากตาราง เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกลักษ์ที่มีการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุลดลง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตาราง 7 การเปรียบเทียบคะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง โดยใช้ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test

คนที่	คะแนนการยัดตนเองเป็นศูนย์กลาง		ผลต่างของคะแนน	อันดับที่ของความแตกต่าง	อันดับตามเครื่องหมาย	
	ก่อน (X)	หลัง (Y)			บวก	ลบ
1	12	4	8	7	7	-
2	9	2	7	6	6	-
3	9	6	3	2	2	-
4	8	5	3	2	2	-
5	8	2	6	5	5	-
6	8	5	3	2	2	-
				รวม	24	-

$$T = 0$$

$$\text{ค่าวิกฤติ Wilcoxon } T = 2$$

จากตาราง เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบขอเนกนัยที่มีการยัดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุลดลง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตาราง 8 การเปรียบเทียบคะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ หลังการทดลองระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองที่สุ่มจากการจับคู่ โดยใช้ The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test

คู่ที่	คะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง		ผลต่างของคะแนน	อันดับที่ของ ความแตกต่าง	อันดับตามเครื่องหมาย	
	กลุ่มควบคุม (X)	กลุ่มทดลอง (Y)			บวก	ลบ
1	5	4	1	3.5	3.5	3.5
2	5	2	3	6	6	
3	5	6	-1	3.5		
4	6	5	1	3.5	3.5	
5	3	2	1	3.5	3.5	
6	5	5	0	1	1	
				รวม	17.5	3.5

$$T = 3.5$$

ค่าวิกฤติ Wilcoxon $T = 2$

จากตาราง เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอเจนซี กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบออแกนซี มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน

ภาคผนวก ข

แบบทดสอบวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ
คู่มือการดำเนินการเล่นแบบเอกนัยและแบบขอเนกนัย

แบบทดสอบวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ

คำอธิบาย

แบบทดสอบวัดฉบับนี้ ผู้วิจัยได้นำมาจากเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุของ คริสตา นิธิรัฐศักดิ์ ซึ่งดัดแปลงมาจากเครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของ เพียเจต์และฮอย (Piaget and Hoy) โดยใช้เครื่องมือซึ่งเป็นรูปทรงเรขาคณิตที่มีขนาดและสีต่าง ๆ วางอยู่ ณ ตำแหน่งที่ต่างกัน เครื่องมือดังกล่าวใช้ควบคู่กับภาพถ่ายที่แสดงถึงการมองเห็นของบุคคลที่นั่งอยู่ทางด้านหน้า ด้านซ้าย ด้านขวา และด้านหลังของรูปทรงเรขาคณิต ซึ่งมีทั้งหมด 4 ชุด คือ ชุดสีเหลี่ยมด้านเท่า ชุดสีเหลี่ยมคางหมู ชุดห้าเหลี่ยมด้านเท่า และชุดสามเหลี่ยมด้านเท่า

ในขั้นเริ่มต้นการทดสอบผู้วิจัยให้เด็กเทียบสีรูปทรงเรขาคณิตกับสีในภาพ เพื่อให้เด็กแน่ใจและมั่นใจในการตอบคำถามวางรูปทรงเรขาคณิตให้มีระยะห่างกันช่วงละประมาณ 1 นิ้ว โดยให้รูปทรงเรขาคณิตอยู่ในระดับสายตาเด็ก และให้เด็กเดินดูตามจุดต่าง ๆ ที่กำหนดทั้งด้านหน้า ด้านซ้าย ด้านหลัง และด้านขวา แล้วให้เด็กนั่งอยู่ด้านหน้าของรูปทรงเรขาคณิตของแต่ละชุด และให้เด็กเลือกภาพที่คิดว่าตุ๊กตาแต่ละตัวจะมองเห็น

ในการให้คะแนนเด็กที่ตอบถูกจะได้ 0 คะแนน และเด็กที่ตอบผิดจะได้ 1 คะแนน

แบบบันทึกการให้คะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ

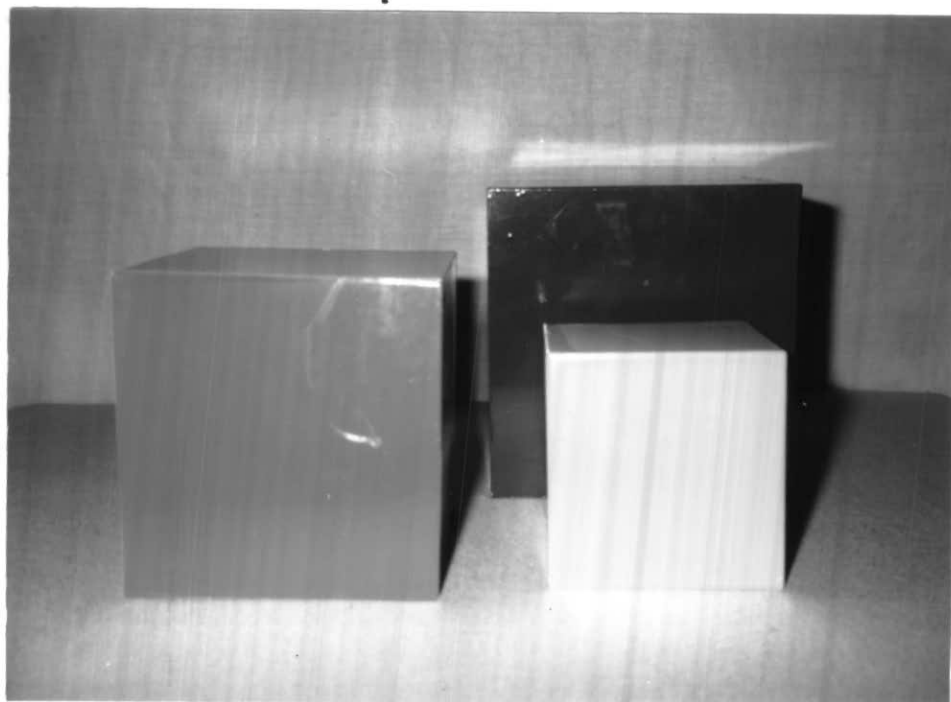
ชื่อ.....

ชั้นอนุบาลปีที่ 1/.....วันที่ทำการทดสอบ.....

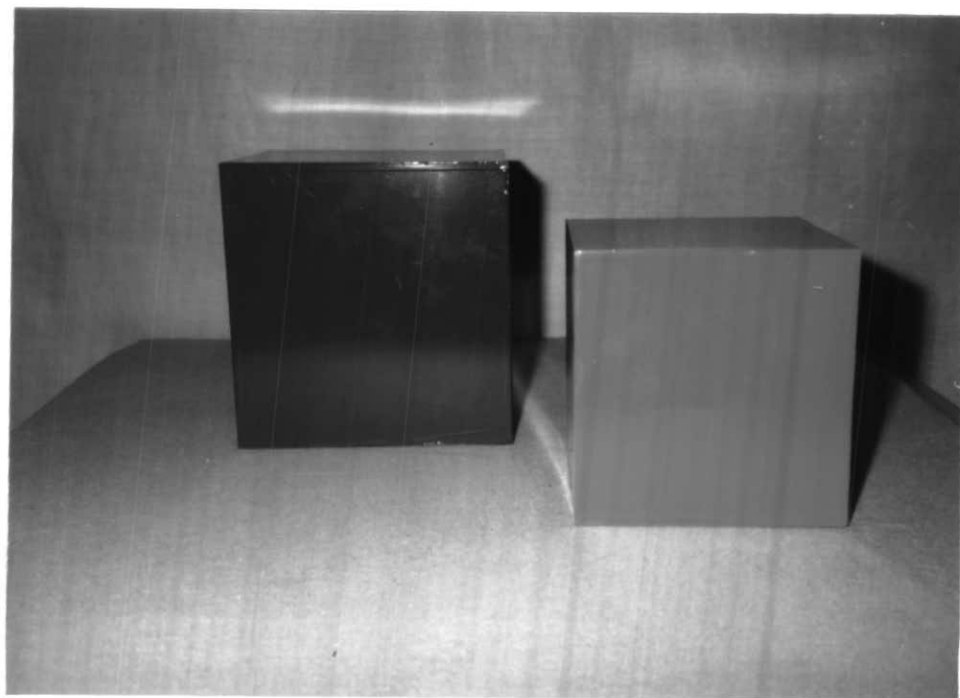
ชุดที่	ข้อ	คะแนนการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง	
		ผิดให้คะแนน 1	ถูกให้คะแนน 0
1.	1. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านซ้ายจะเห็นภาพใด 2. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านหลังจะเห็นภาพใด 3. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านขวาจะเห็นภาพใด		
2.	4. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านซ้ายจะเห็นภาพใด 5. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านหลังจะเห็นภาพใด 6. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านขวาจะเห็นภาพใด		
3.	7. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านซ้ายจะเห็นภาพใด 8. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านหลังจะเห็นภาพใด 9. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านขวาจะเห็นภาพใด		
4.	10. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านซ้ายจะเห็นภาพใด 11. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านหลังจะเห็นภาพใด 12. นักเรียนคิดว่าตุ๊กตาที่อยู่ด้านขวาจะเห็นภาพใด		
คะแนนรวม			

ชุดที่ 1 ชุดสีเหลี่ยมด้านเท่า

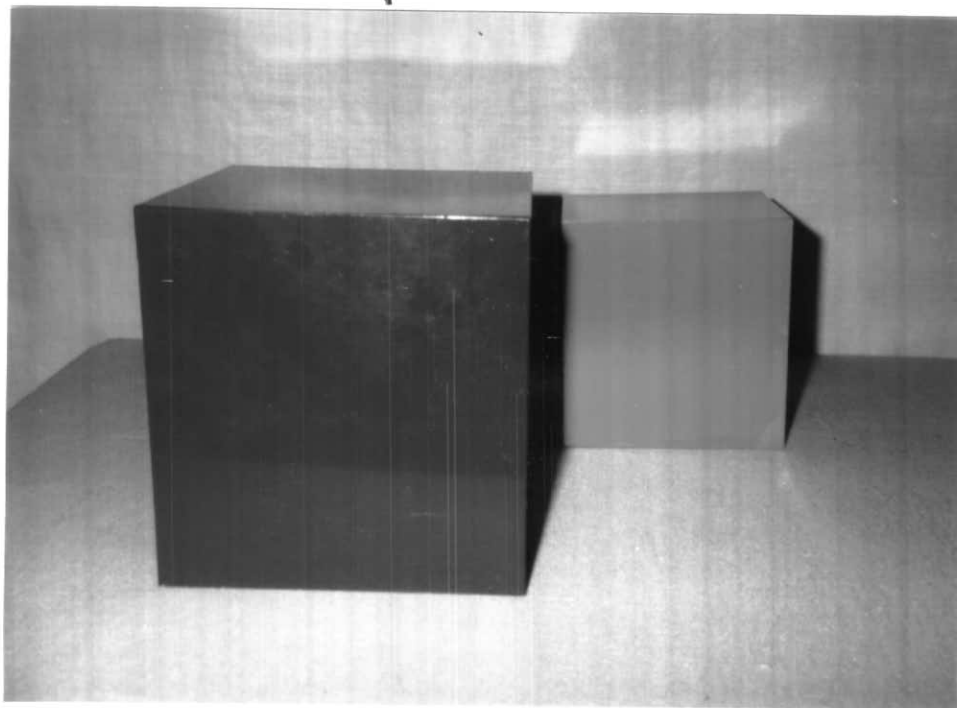
รูปที่ 1 ด้านหน้า



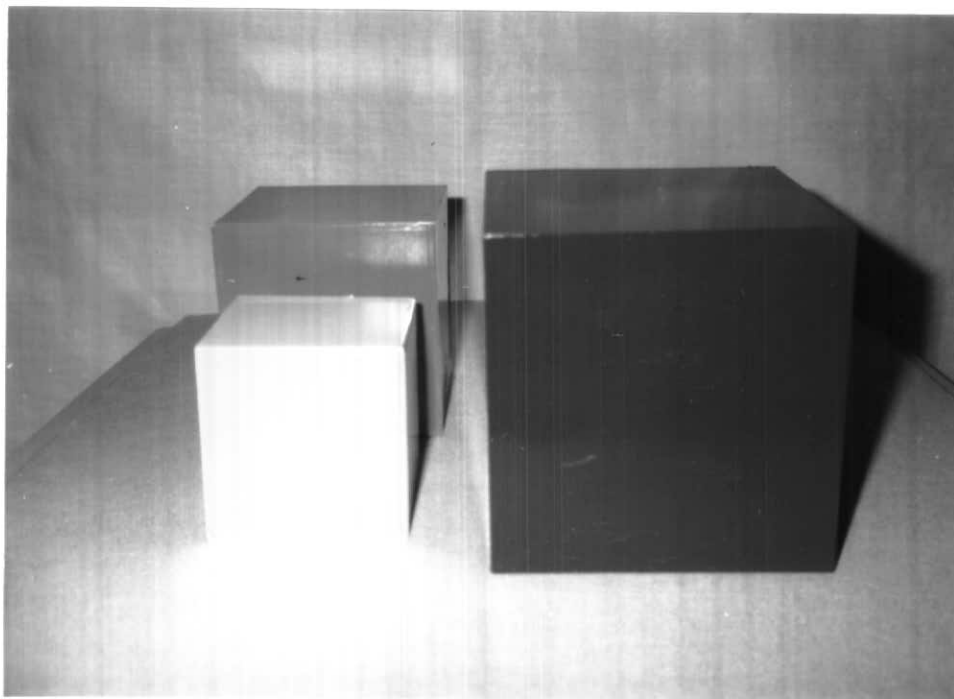
รูปที่ 2 ด้านซ้าย



รูปที่ 3 ด้านหลัง

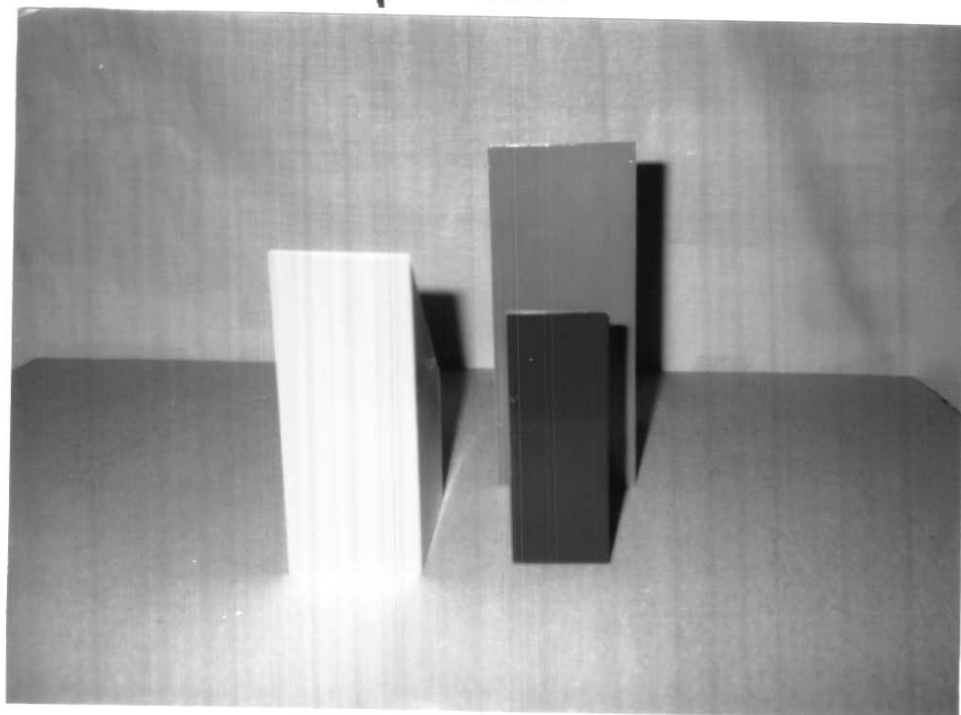


รูปที่ 4 ด้านขวา

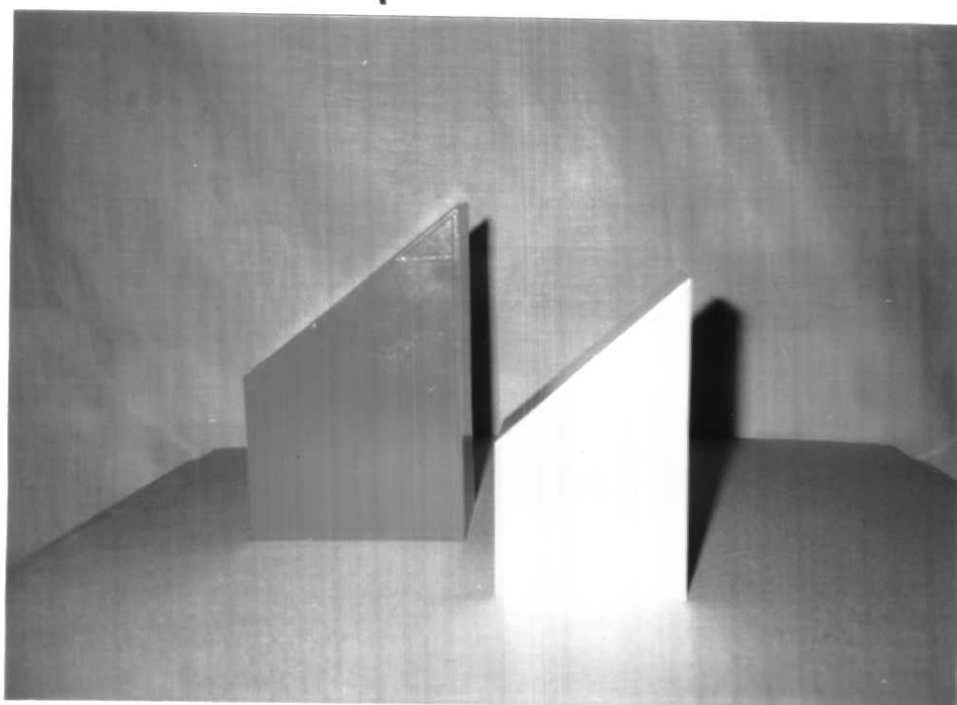


ชุดที่ 2 ชุดสี่เหลี่ยมคางหมู

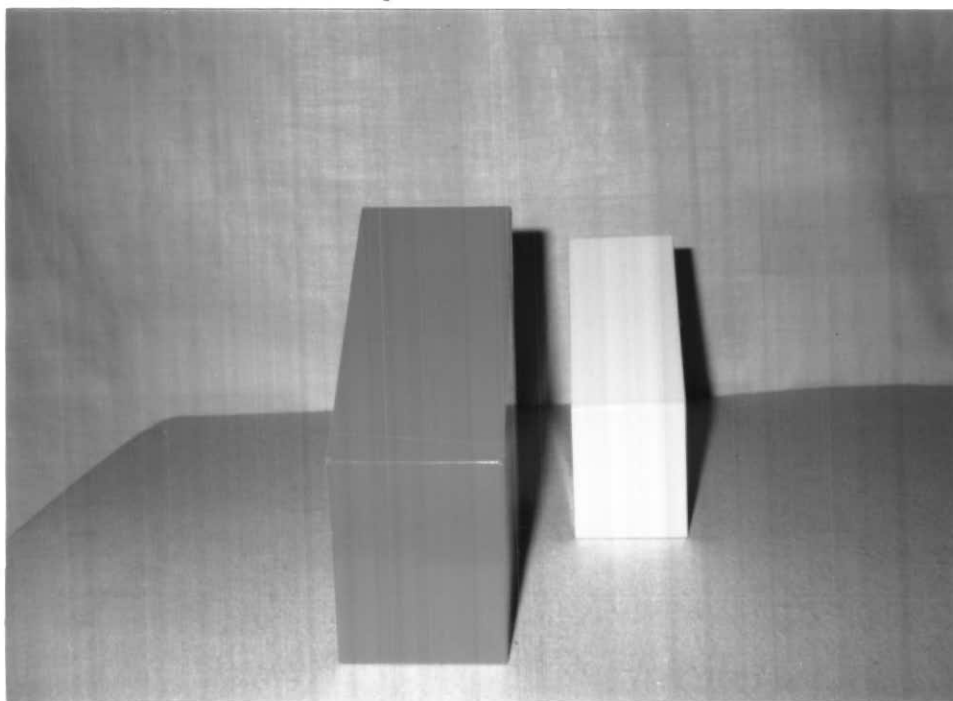
รูปที่ 1 ด้านหน้า



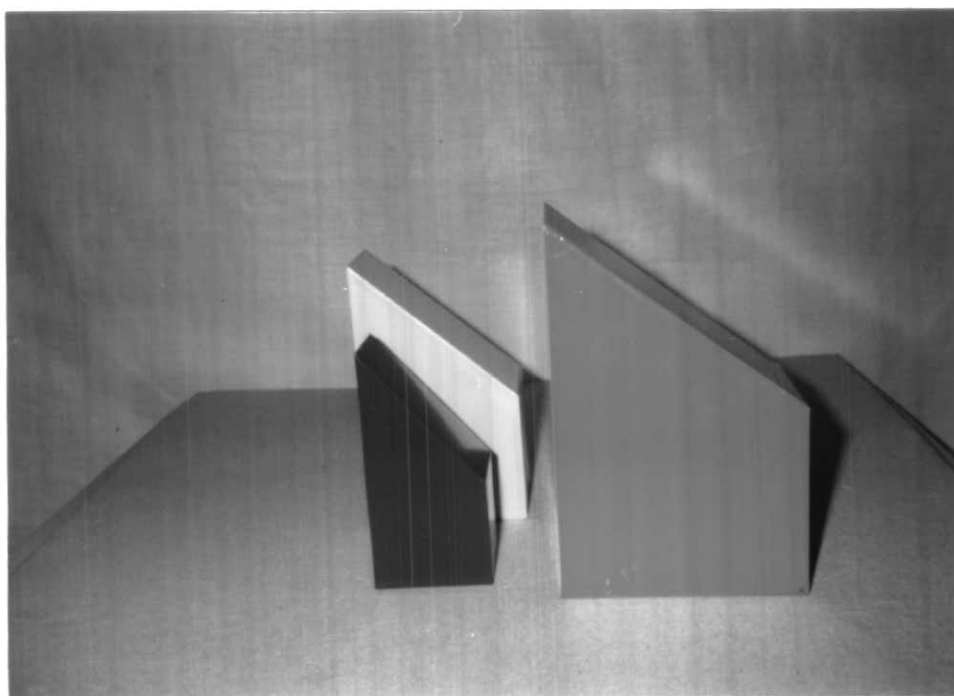
รูปที่ 2 ด้านซ้าย



รูปที่ 3 ด้านหลัง

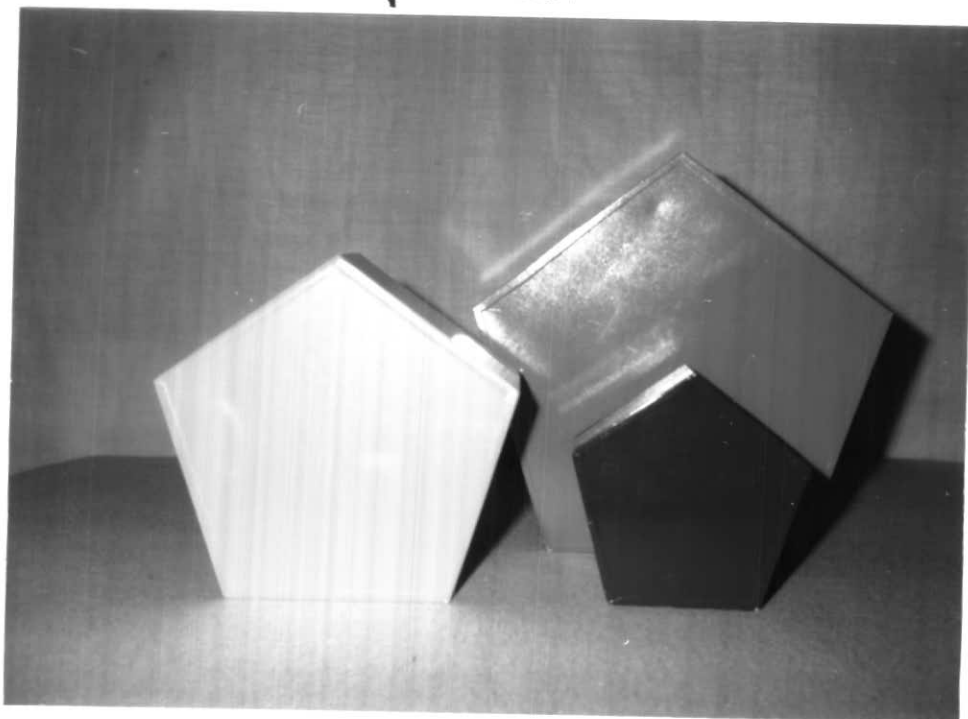


รูปที่ 4 ด้านขวา

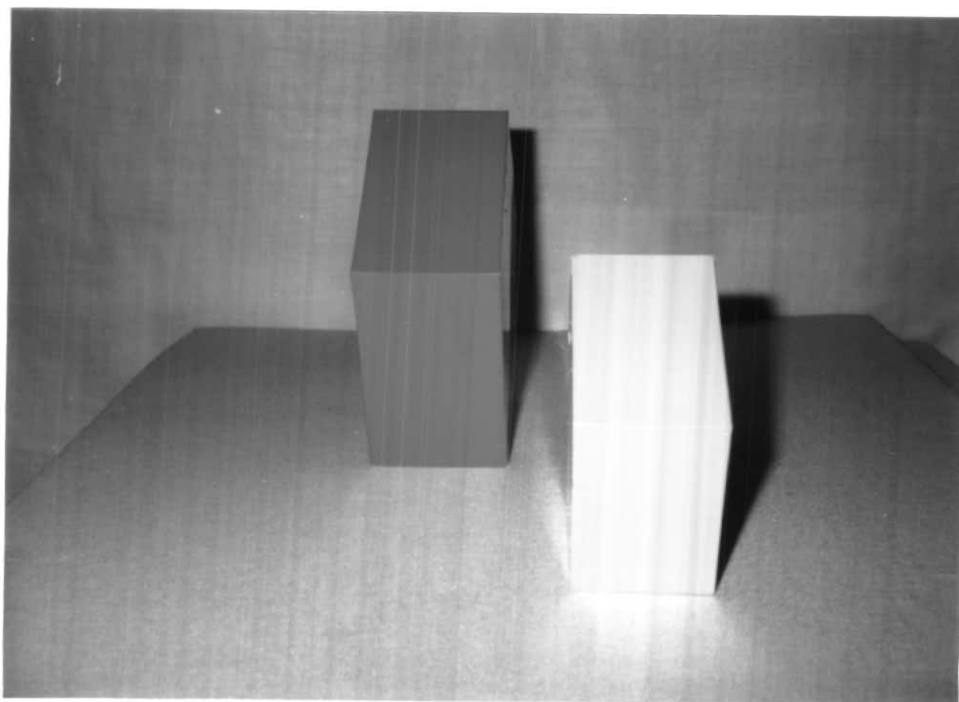


ชุดที่ 3 ชุดห้าเหลี่ยมด้านเท่า

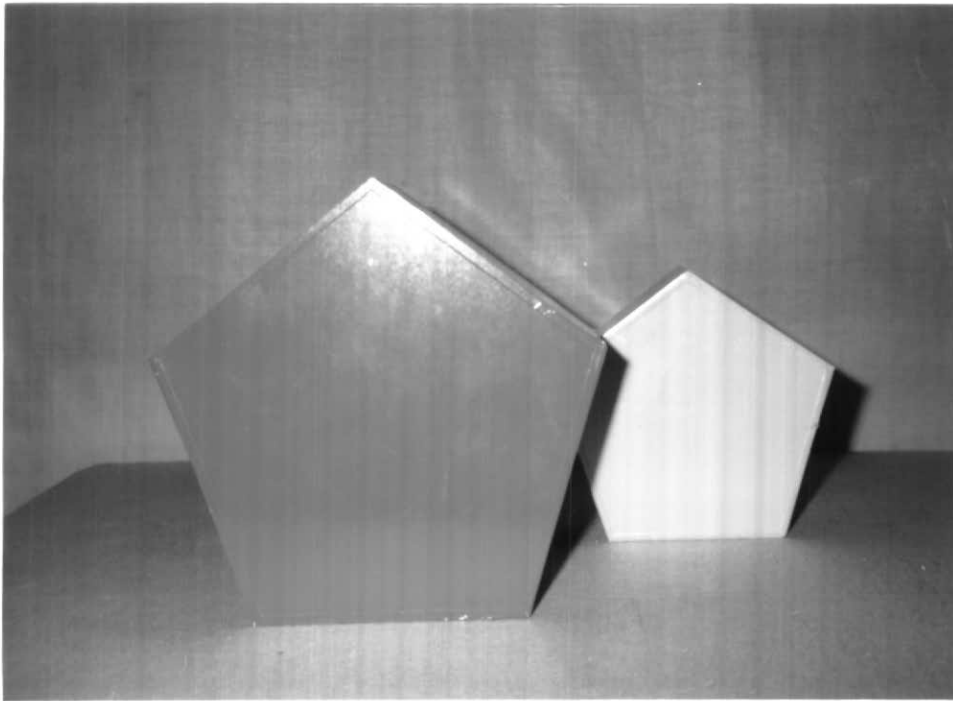
รูปที่ 1 ด้านหน้า



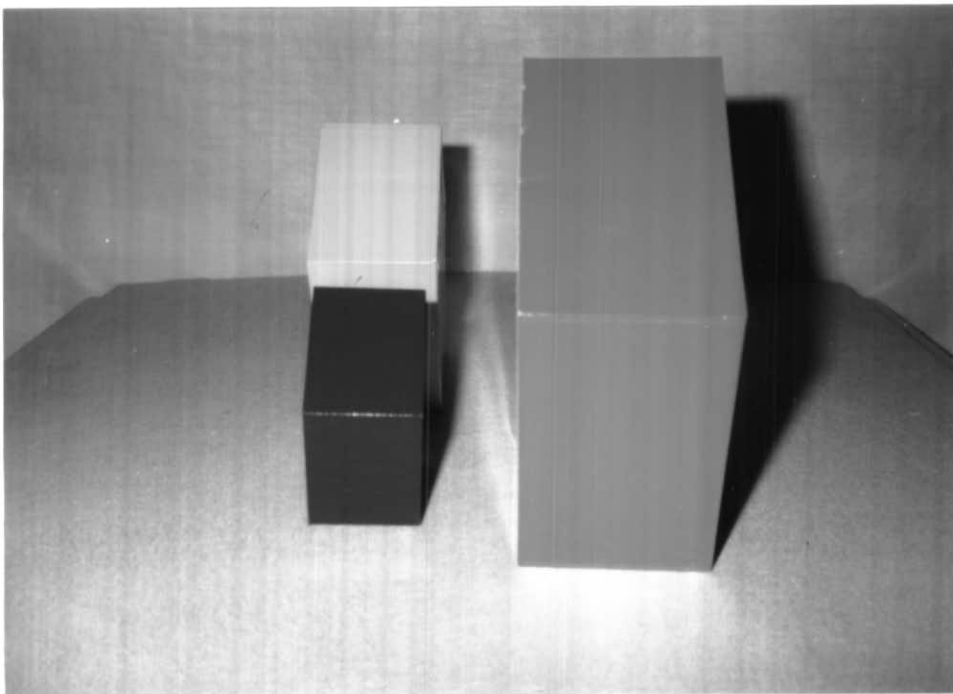
รูปที่ 2 ด้านซ้าย



รูปที่ 3 ด้านหลัง

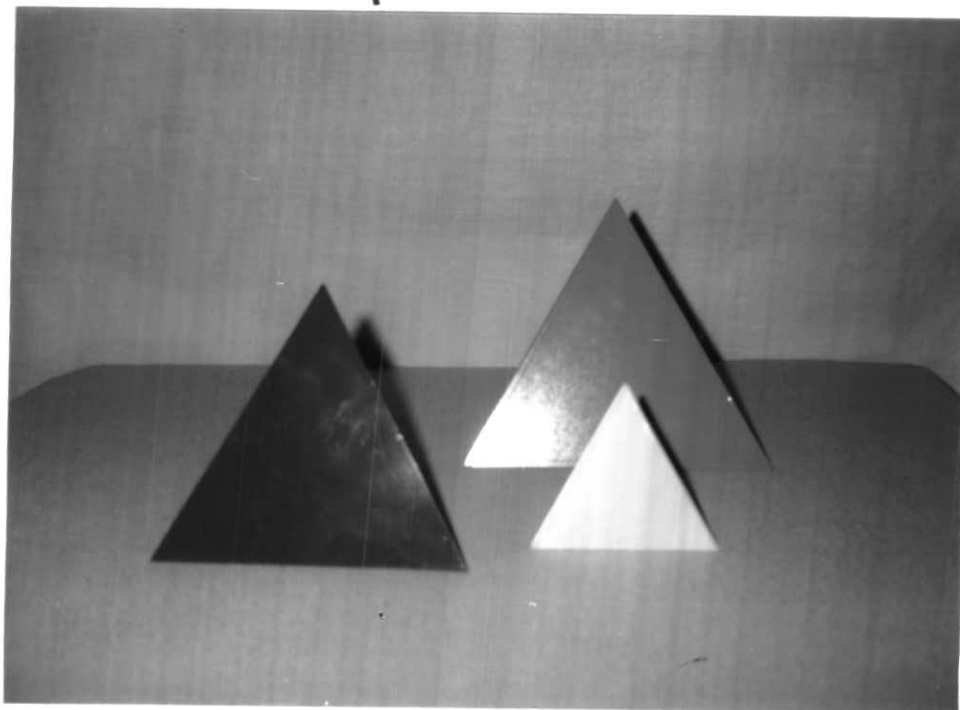


รูปที่ 4 ด้านขวา

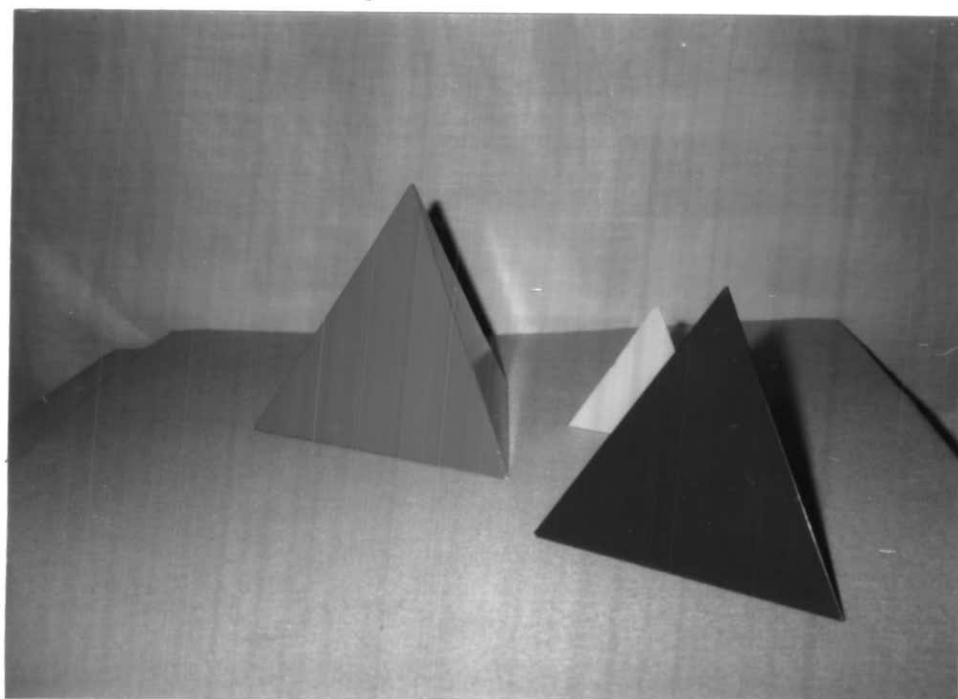


ชุดที่ 4 ชุดสามเหลี่ยมด้านเท่า

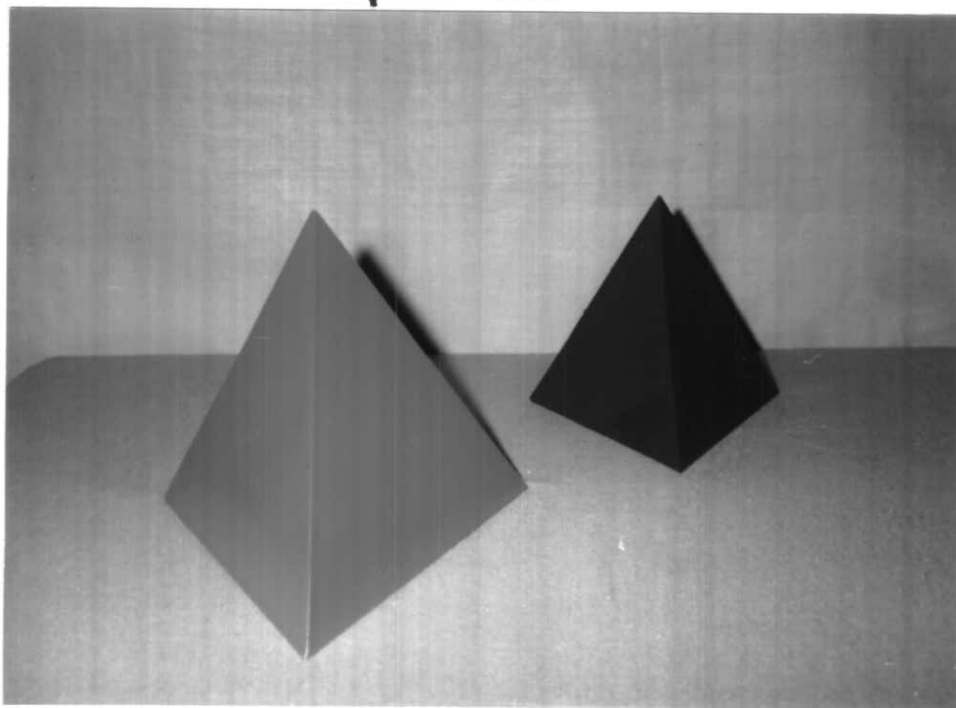
รูปที่ 1 ด้านหน้า



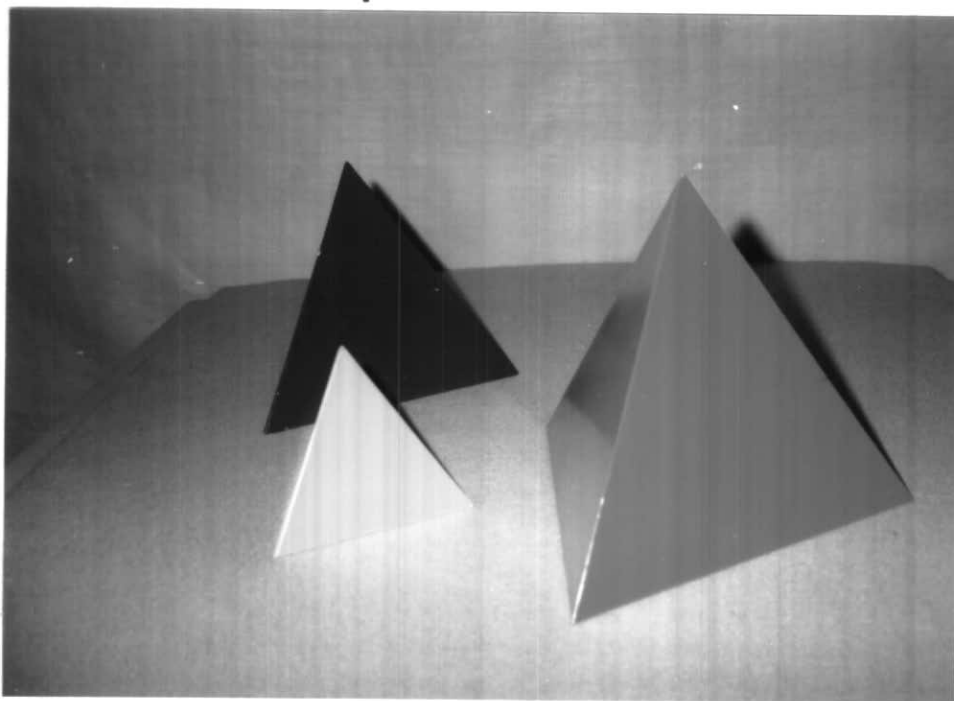
รูปที่ 2 ด้านซ้าย



รูปที่ 3 ด้านขวา



รูปที่ 4 ด้านหลัง



คู่มือการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบขอเนกนัย

กิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบขอเนกนัยในการวิจัยครั้งนี้มี จำนวน 40 ครั้ง ๆ ละ 30 นาที แต่ละครั้งจะดำเนินการเล่นด้วยของเล่นหรือเครื่องเล่นที่สามารถเล่นได้ทั้ง 2 แบบ คือ แบบเอกนัยและแบบขอเนกนัย โดยมีจุดประสงค์หลักและจุดประสงค์เฉพาะดังนี้

จุดประสงค์ทั่วไป ของการเล่นแบบเอกนัยและแบบขอเนกนัย

1. เพื่อให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน ได้ทำงานร่วมกัน
2. เพื่อให้เด็กรู้จักการให้และการแบ่งปันกัน
3. เพื่อให้เด็กได้ฝึกทักษะและความพร้อมทางด้านกล้ามเนื้อและสายตา
4. เพื่อฝึกให้เด็กได้รู้จักสี และรู้จักการสังเกต

จุดประสงค์เฉพาะสำหรับการเล่นแบบเอกนัย

1. เพื่อให้เด็กรู้จักเปรียบเทียบสี ขนาด รูปทรง ของของเล่นนั้น ๆ
2. เพื่อให้เด็กรู้จักการเล่นแบบ และปฏิบัติตาม

จุดประสงค์เฉพาะสำหรับการเล่นแบบขอเนกนัย

1. เพื่อให้เด็กได้ฝึกคิด มีจินตนาการ และความคิดสร้างสรรค์
2. เพื่อให้เด็กได้แสดงความสามารถที่มีอยู่ กล่าวที่จะแสดงออกทางด้านความคิด

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมการเล่น

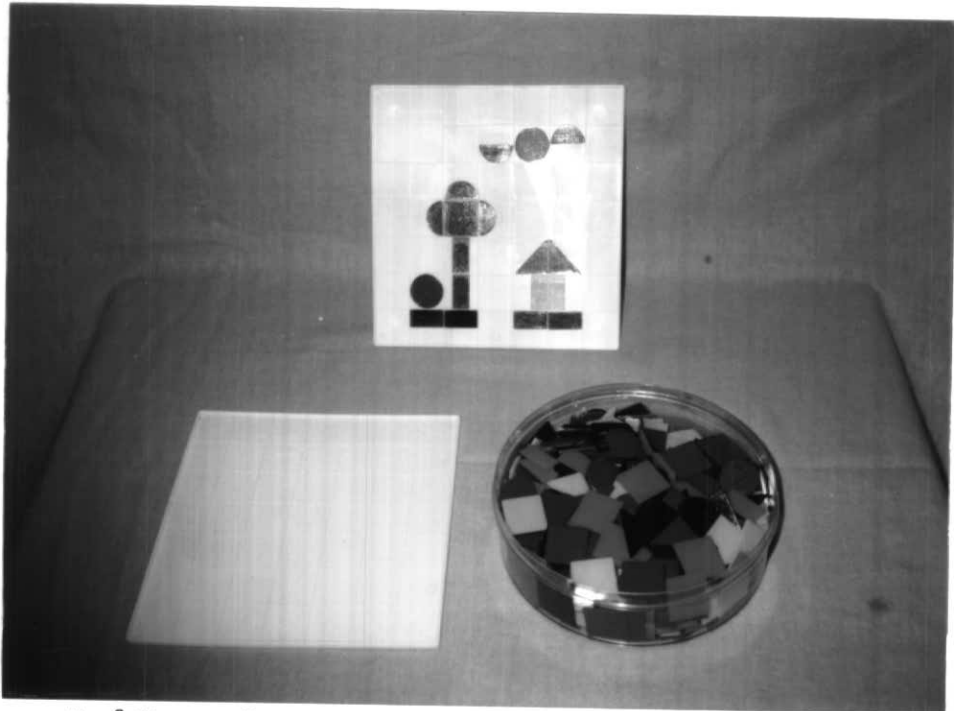
การดำเนินกิจกรรมการเล่นทั้ง 2 แบบ ในแต่ละครั้งจะดำเนินตามขั้นตอนดังนี้
(เหมือนกันทั้ง 40 ครั้ง)

ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัย	ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัย
1. ขั้นนำ 1.1 เตรียมเด็กให้พร้อมที่จะเริ่มกิจกรรมการเล่น 1.2 ผู้วิจัยแนะนำของเล่นชุดใหม่ 1.3 ผู้วิจัยแนะนำเรื่องความปลอดภัย 2. ขั้นกิจกรรม 2.1 ผู้วิจัยอธิบายและสาธิตวิธีการเล่น 2.2 ผู้วิจัยให้เด็กเล่นตามแบบที่ผู้วิจัยกำหนดให้ 3. ขั้นสิ้นสุดกิจกรรม 3.1 เมื่อสิ้นสุดกิจกรรมการเล่นผู้วิจัยถามคำถามเด็ก จากการเล่นของเด็ก 3.2 ผู้วิจัยเตือนเด็กล่วงหน้าก่อนหมดเวลาประมาณ 3-5 นาที เพื่อให้เด็กพร้อมที่จะยุติการเล่นและเก็บของเล่น	1. ขั้นนำ 1.1 เตรียมเด็กให้พร้อมที่จะเริ่มกิจกรรมการเล่น 1.2 ผู้วิจัยแนะนำของเล่นชุดใหม่ 1.3 ผู้วิจัยแนะนำเรื่องความปลอดภัย 2. ขั้นกิจกรรม 2.1 ผู้วิจัยอธิบายและสาธิตวิธีการเล่น 2.2 ผู้วิจัยให้เด็กเล่นอิสระ 3. ขั้นสิ้นสุดกิจกรรม 3.1 เมื่อสิ้นสุดกิจกรรมการเล่นผู้วิจัยถามคำถามเด็ก จากการเล่นของเด็ก 3.2 ผู้วิจัยเตือนเด็กล่วงหน้าก่อนหมดเวลาประมาณ 3-5 นาที เพื่อให้เด็กพร้อมที่จะยุติการเล่นและเก็บของเล่น

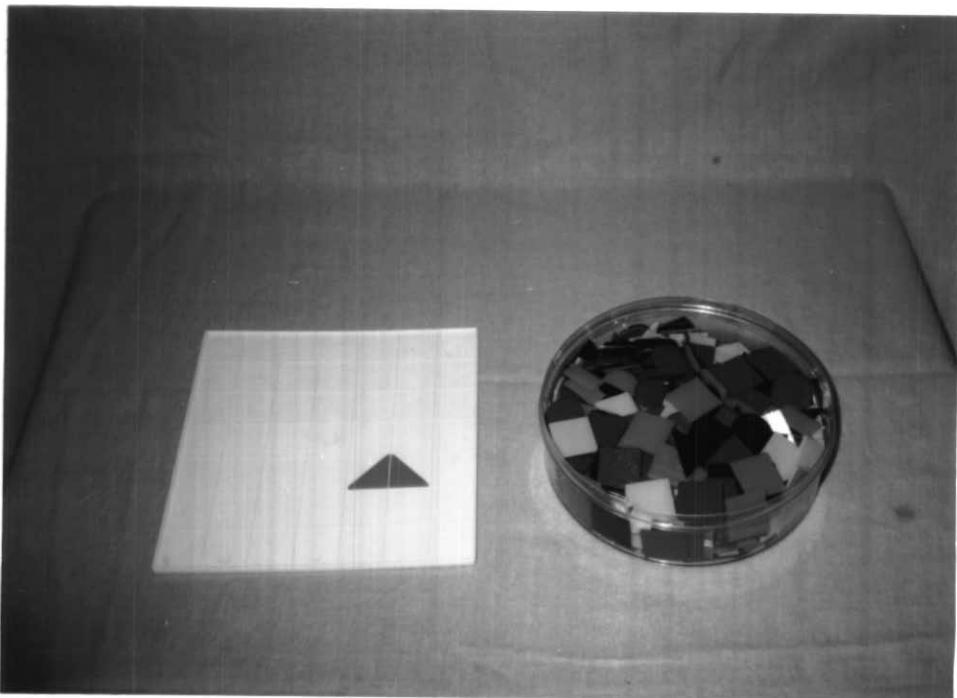
วิธีการเล่นแบบเอกนัยและแบบขอกนัย

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 1

ของเล่น ชุดตารางต่อภาพ ประกอบด้วยแผ่นกระดานพลาสติกที่เป็นตารางสี่เหลี่ยมและแผ่นพลาสติก
รูปเรขาคณิตสีต่าง ๆ จำนวนมาก



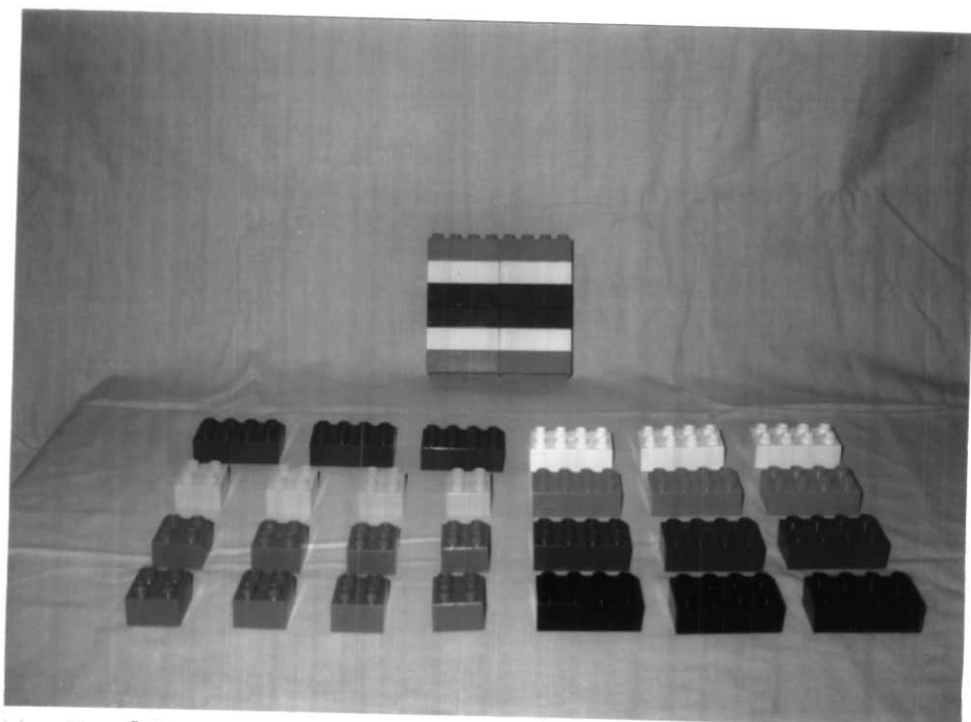
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนใช้แผ่นพลาสติกรูปเรขาคณิตต่อเป็นภาพ "บ้านและต้นไม้" ตามแบบ
ที่กำหนดให้บนกระดานพลาสติก



การเล่นแบบขอกนัย ให้นักเรียนใช้แผ่นพลาสติกรูปเรขาคณิตต่อภาพจากสามเหลี่ยมสีแดงสองอันที่
วางไว้บนกระดานพลาสติกอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 2

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมผืนผ้า และสี่เหลี่ยมจัตุรัส สีต่าง ๆ



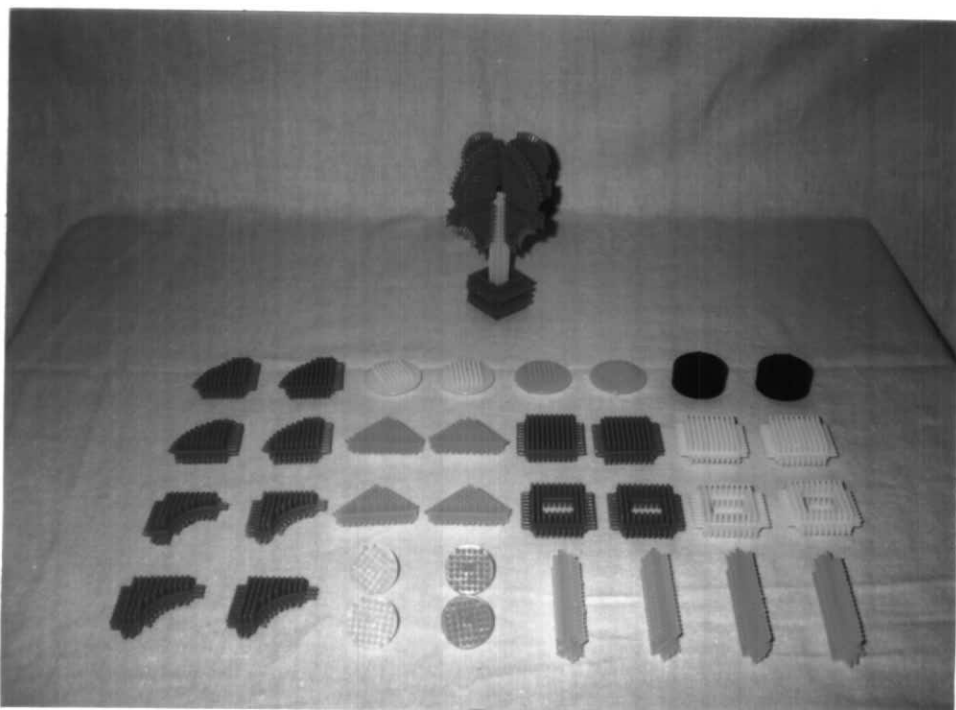
การเล่นแบบเอกลัษณ์ ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมเป็น "ธงชาติไทย" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบอนุกรม ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 3

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกแบบมีหนาม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามรูปทรง และสีต่าง ๆ กัน



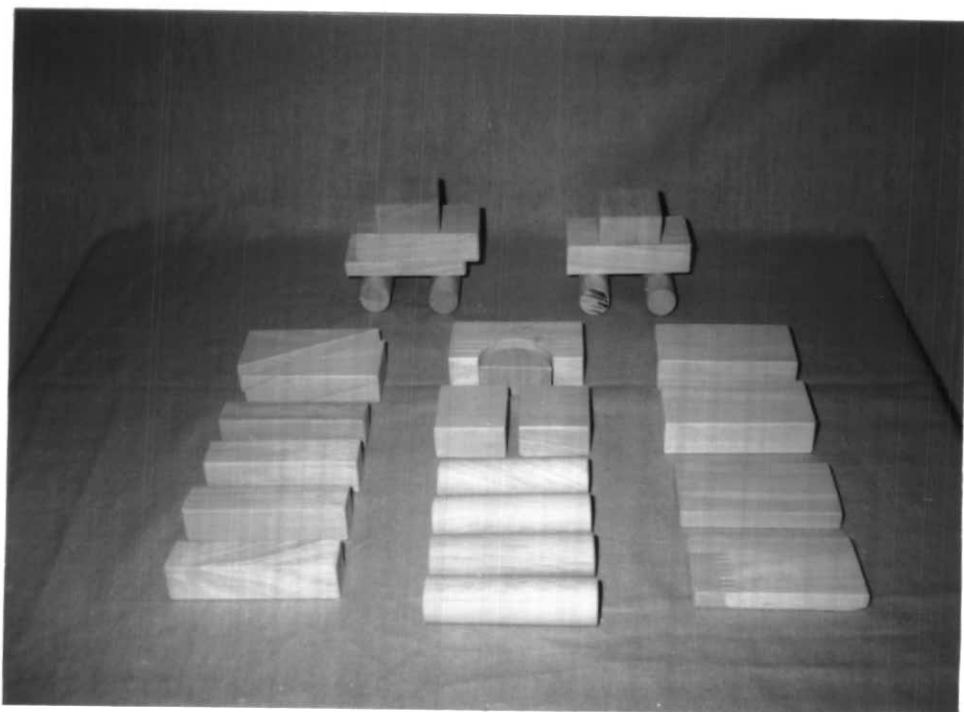
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามเป็น "ต้นไม้" ตามแบบที่กำหนดให้



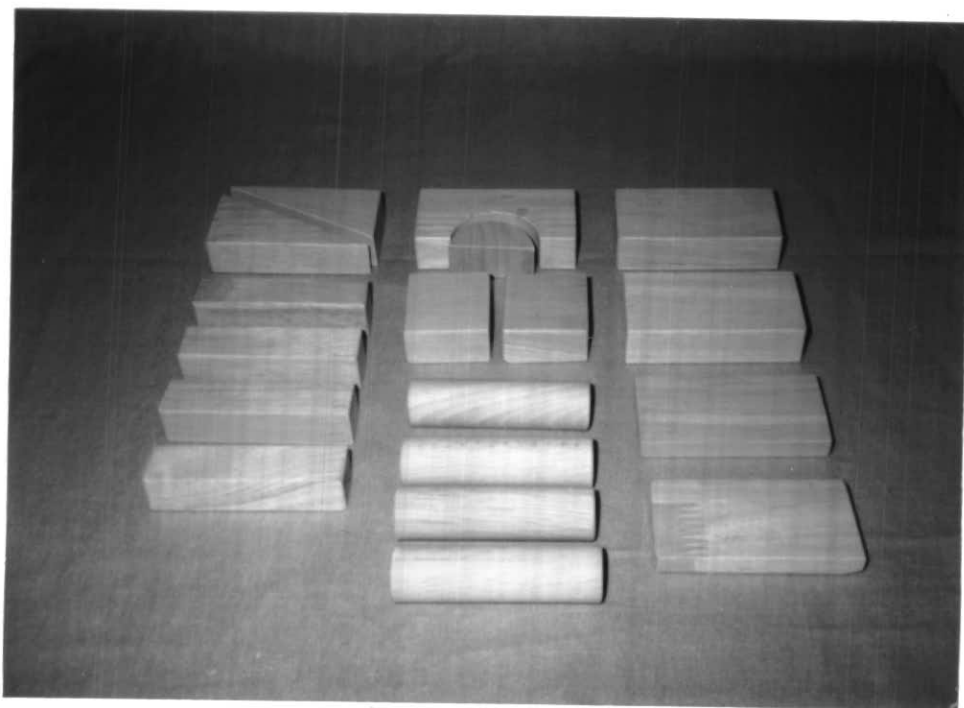
การเล่นแบบขอเนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 4

ของเล่น ชุดไม้บล็อก ประกอบด้วยของเล่นที่เป็นชิ้นส่วนของไม้ที่มีรูปร่างและขนาดต่าง ๆ กัน



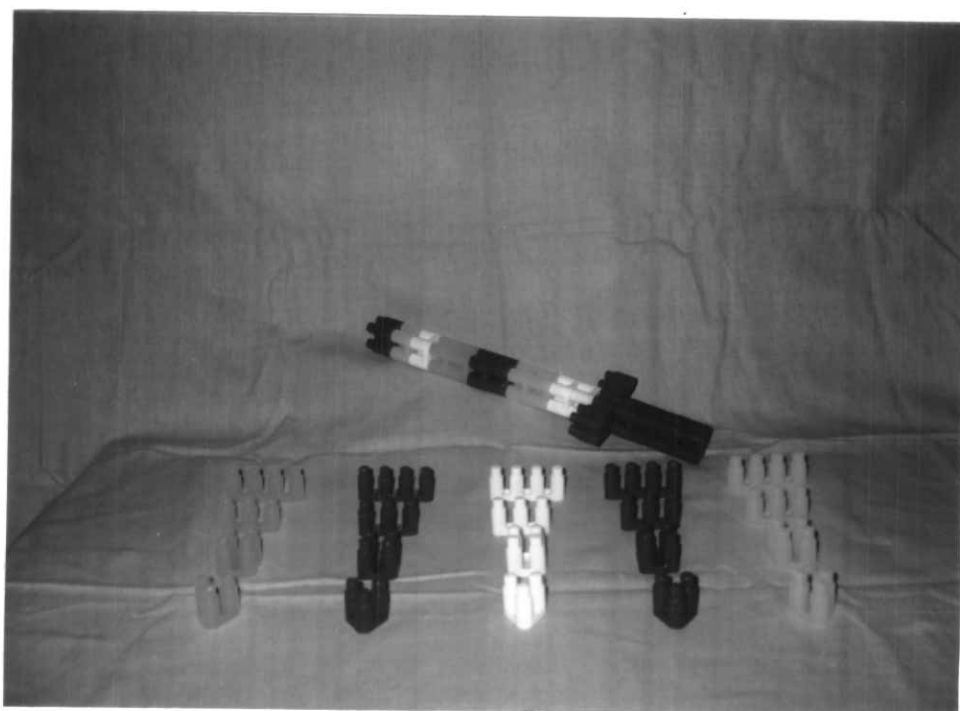
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนจัดไม้บล็อกเป็น "รถ" ตามแบบที่กำหนดให้



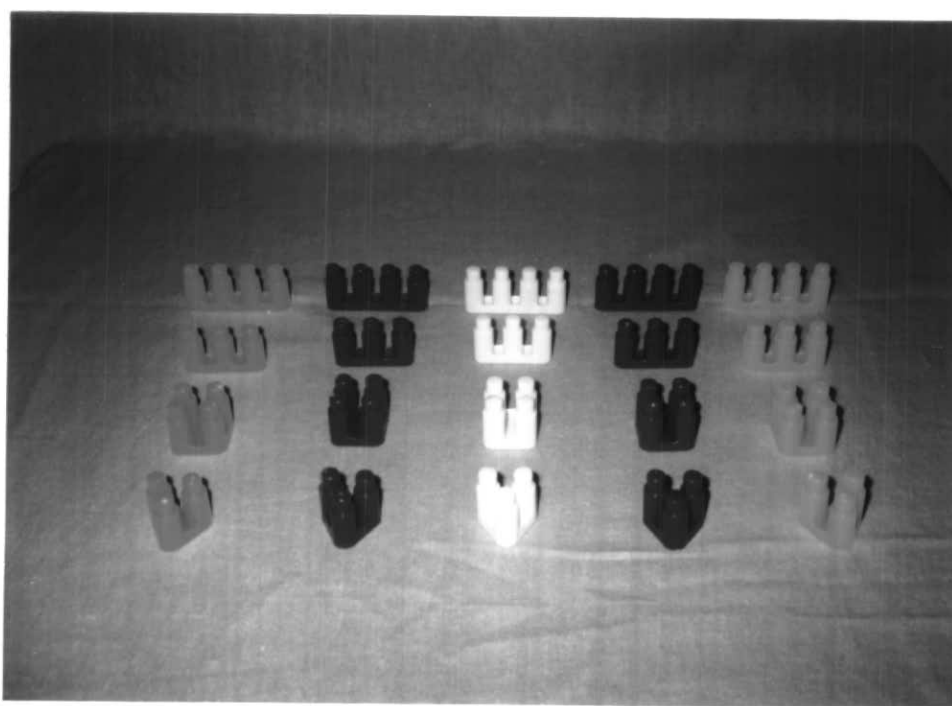
การเล่นแบบอเนกนัย ให้นักเรียนจัดไม้บล็อกอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 5

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกแท่งทรงกลม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกที่เป็นแท่งทรงกลมสีต่าง ๆ



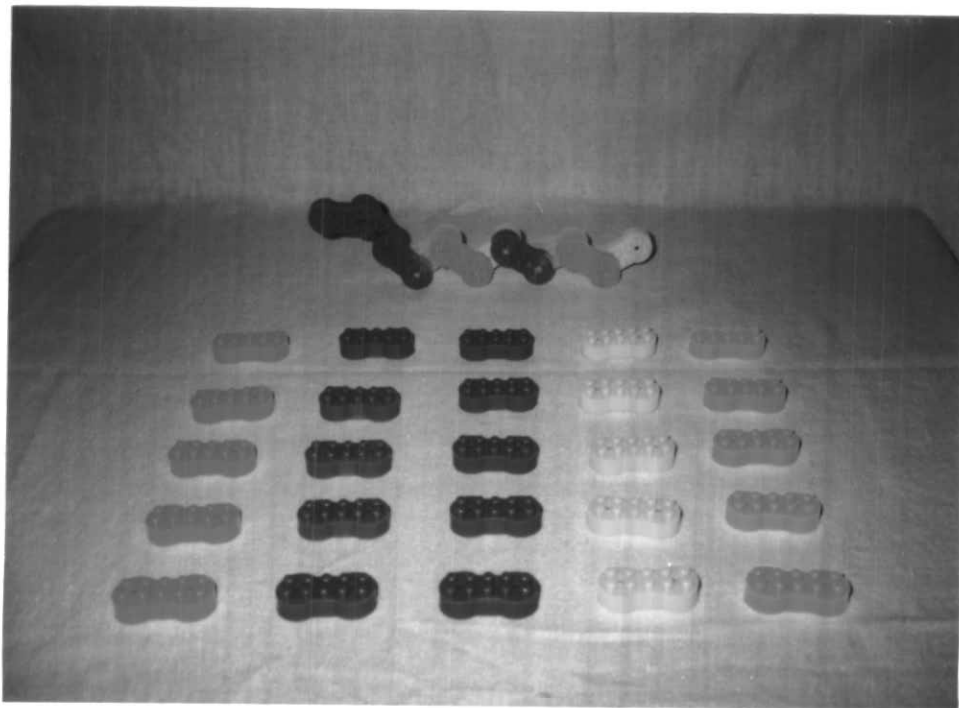
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแท่งทรงกลมเป็น "ดาบ" ตามแบบที่กำหนดให้



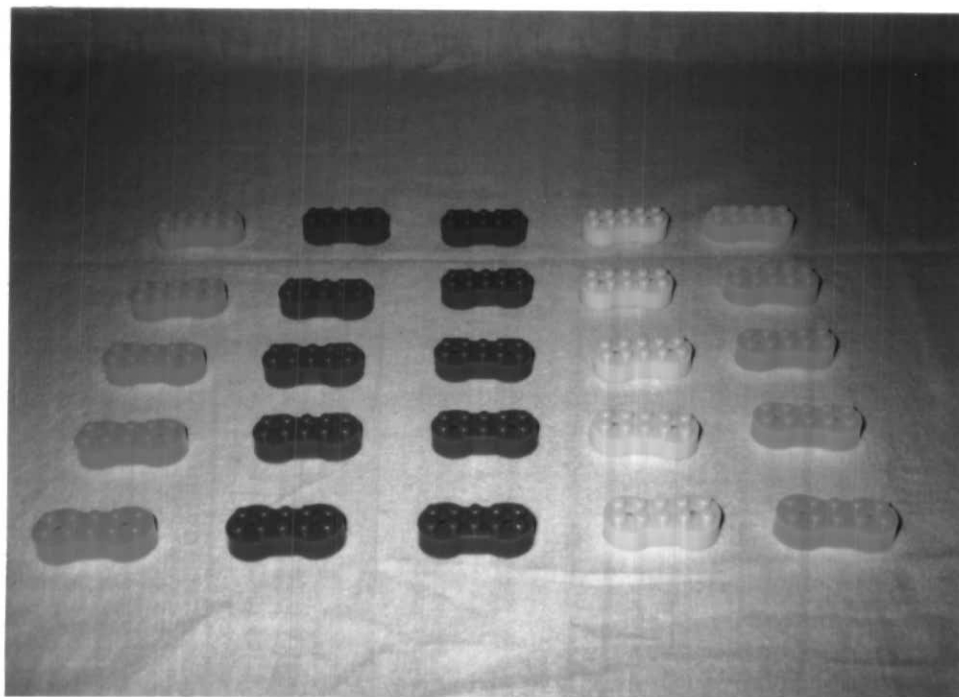
การเล่นแบบอเนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแท่งทรงกลมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 6

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปร่างคล้ายเลข 8 สีต่าง ๆ



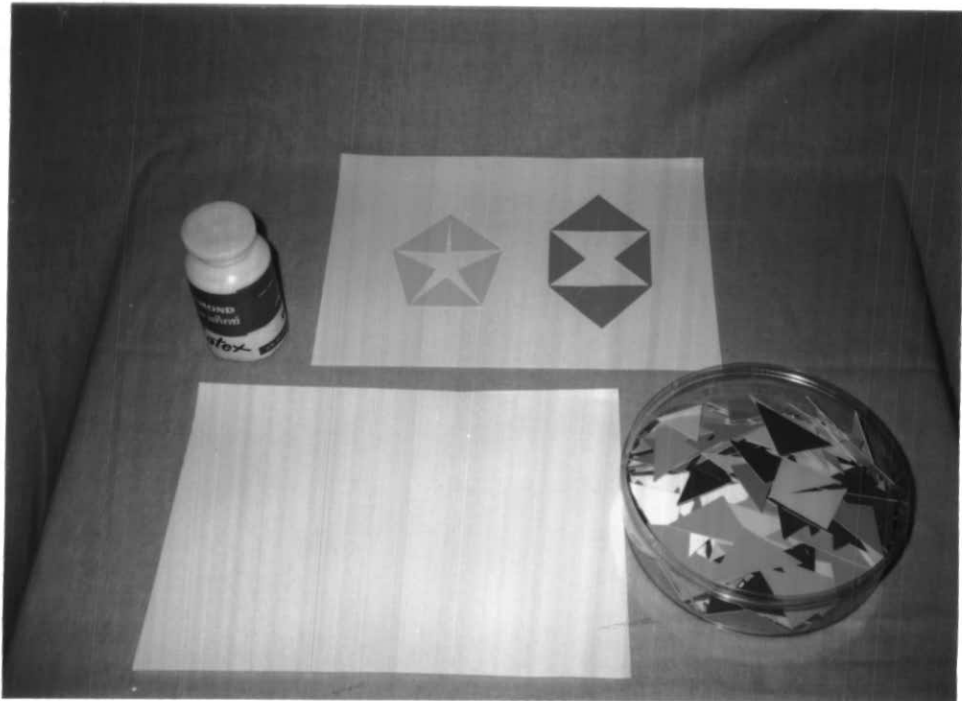
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 เป็น "งู" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 อย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 7

ของเล่น ชุดสามเหลี่ยมของฉันทน์ ประกอบด้วยกระดาษโปสเตอร์รูปสามเหลี่ยมสีต่าง ๆ จำนวนมาก กระดาษสีขาว ขนาด กว้าง 8 นิ้ว ยาว 12 นิ้ว และกาวย



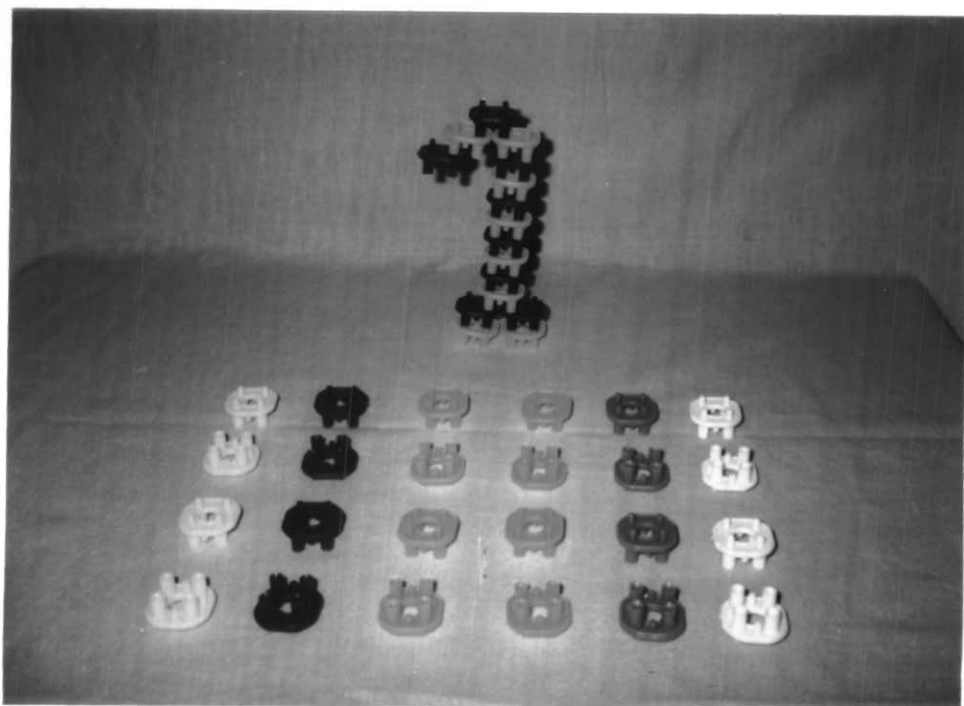
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนติดสามเหลี่ยมเป็น "ห้าเหลี่ยมและหกเหลี่ยม" ลงบนกระดาษสีขาว ตามแบบที่กำหนดให้



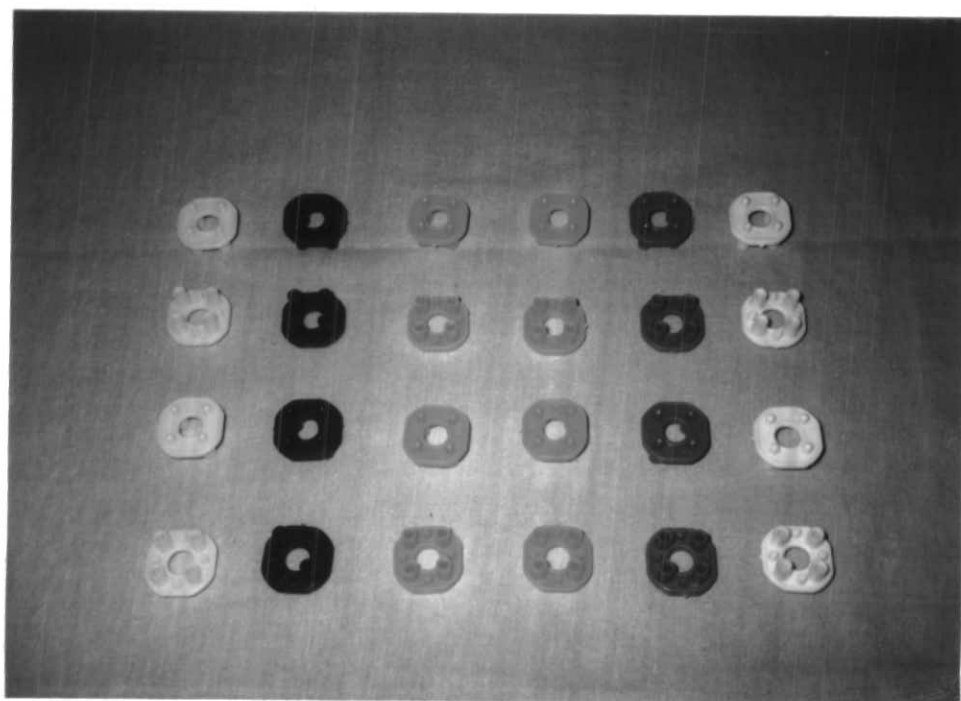
การเล่นแบบขอเนกนัย ให้นักเรียนติดสามเหลี่ยมลงบนกระดาษสีขาวอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 8

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกรูปวงกลม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมขนาดเท่ากัน สีต่าง ๆ



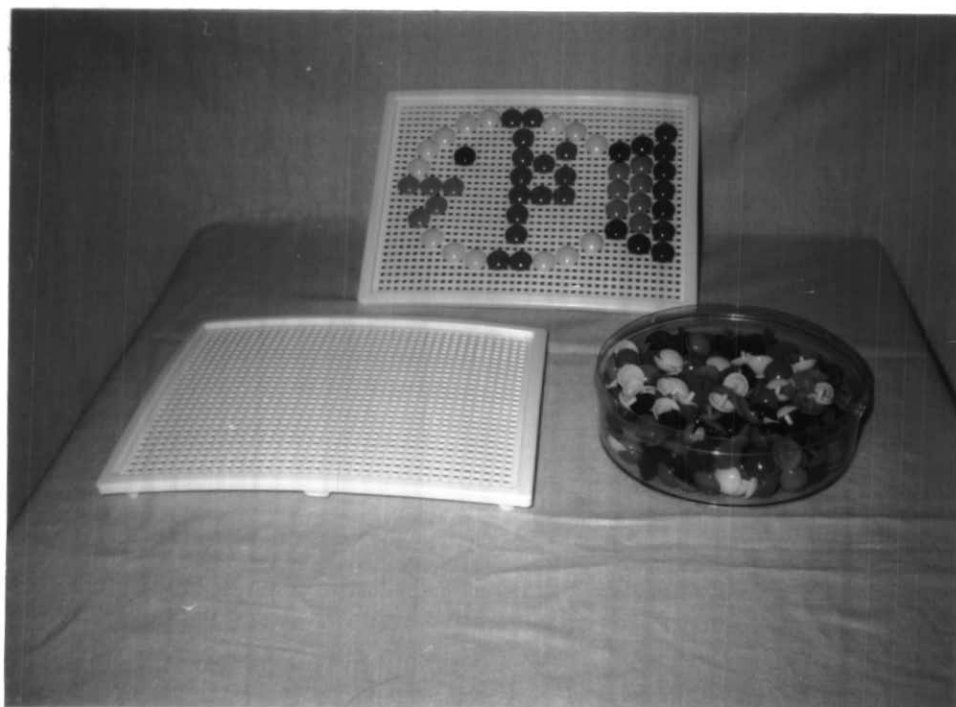
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมเป็น "เลข 1" ตามแบบที่กำหนดให้



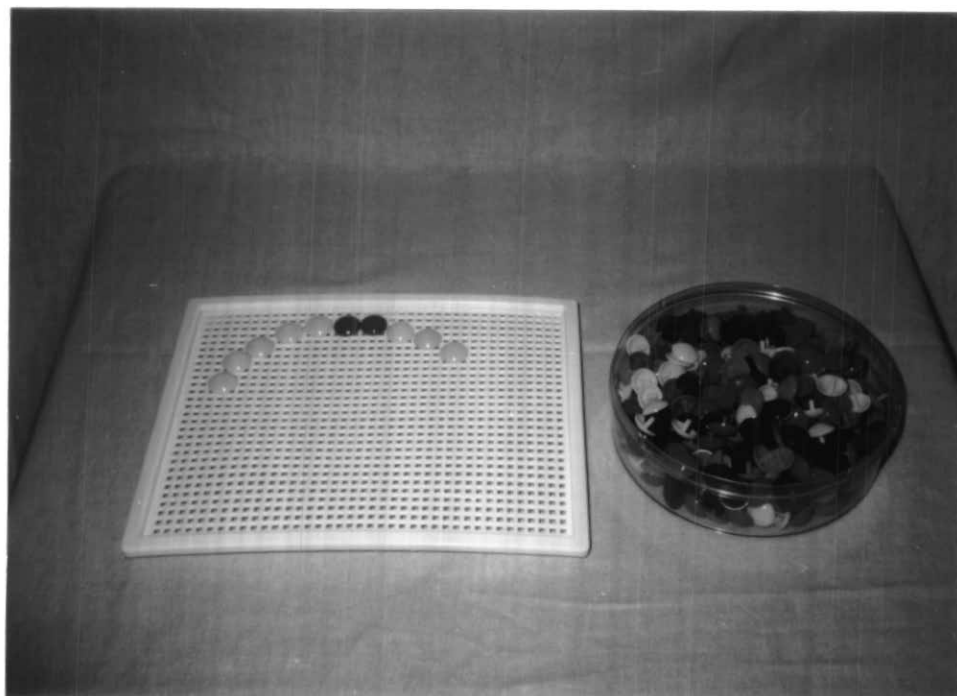
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 9

ของเล่น ชุดภาพต่อ ประกอบด้วยกระดานพลาสติกที่เป็นตารางสี่เหลี่ยมเล็ก ๆ และสีหมุดพลาสติก
สีต่าง ๆ จำนวนมาก



การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อหมุดพลาสติกเป็นภาพ "ปลา" ลงบนกระดานพลาสติกตามแบบที่
กำหนดให้



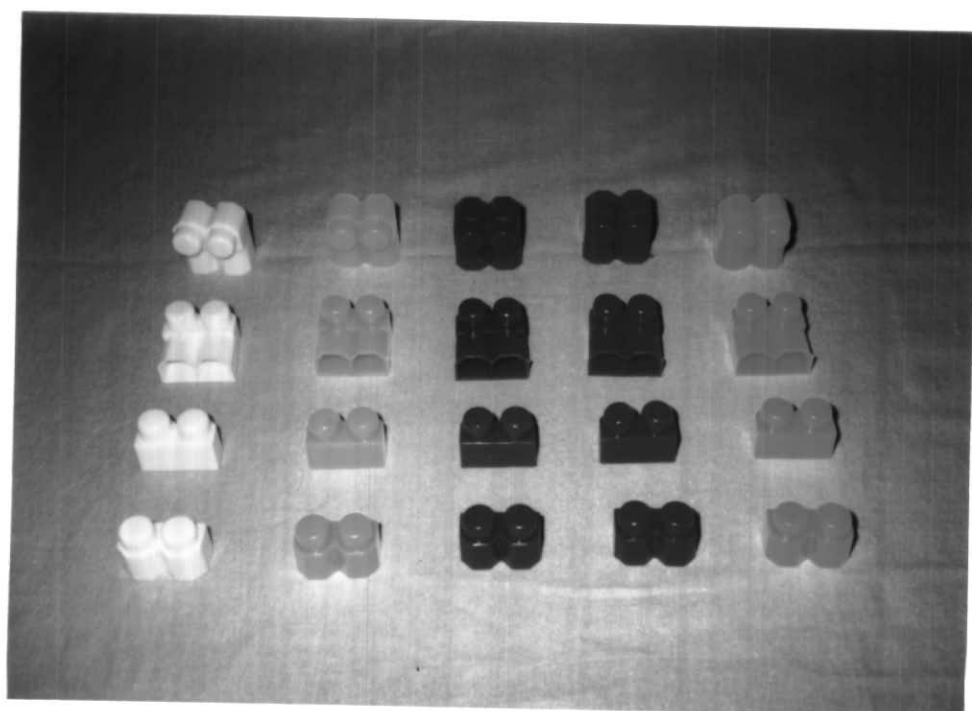
การเล่นแบบขอเนกนัย ให้นักเรียนต่อหมุดพลาสติกลงบนกระดานพลาสติก โดยต่อจากหมุดที่ต่อไว้เป็น
เส้นโค้งลงอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 10

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกทรงเหลี่ยม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกที่เป็นทรงเหลี่ยม และสีต่าง ๆ จำนวนมาก



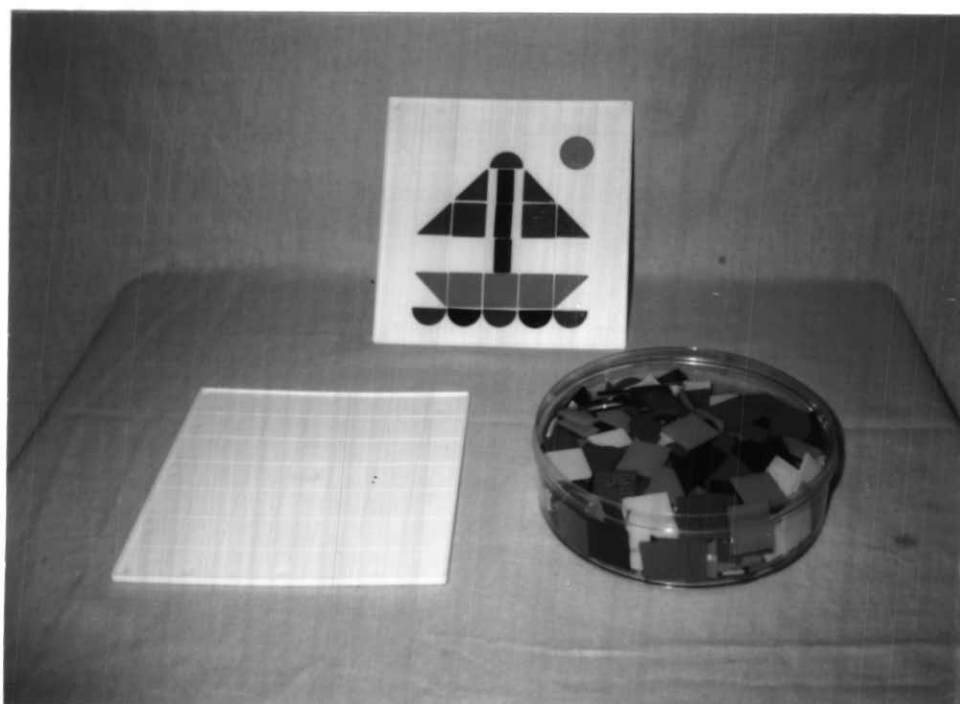
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกทรงเหลี่ยมเป็น "หุโตร์คัพ" ตามแบบที่กำหนดให้



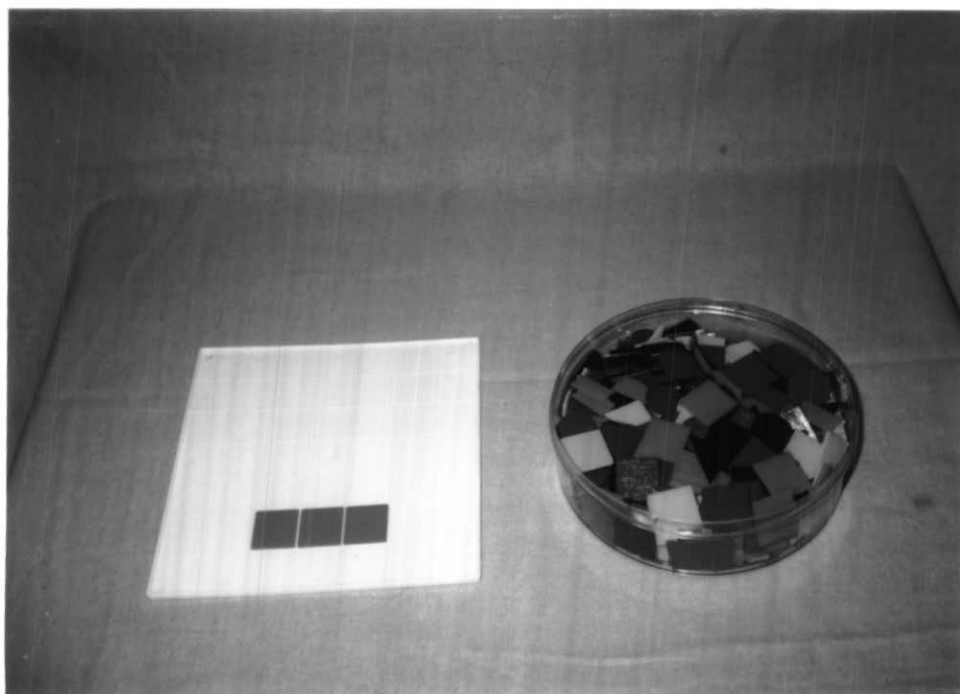
การเล่นแบบออเนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกทรงเหลี่ยมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 11

ของเล่น ชุดตารางต่อภาพ ประกอบด้วยแผ่นพลาสติกที่เป็นตารางสี่เหลี่ยม และแผ่นพลาสติกรูปเรขาคณิต สีต่าง ๆ จำนวนมาก



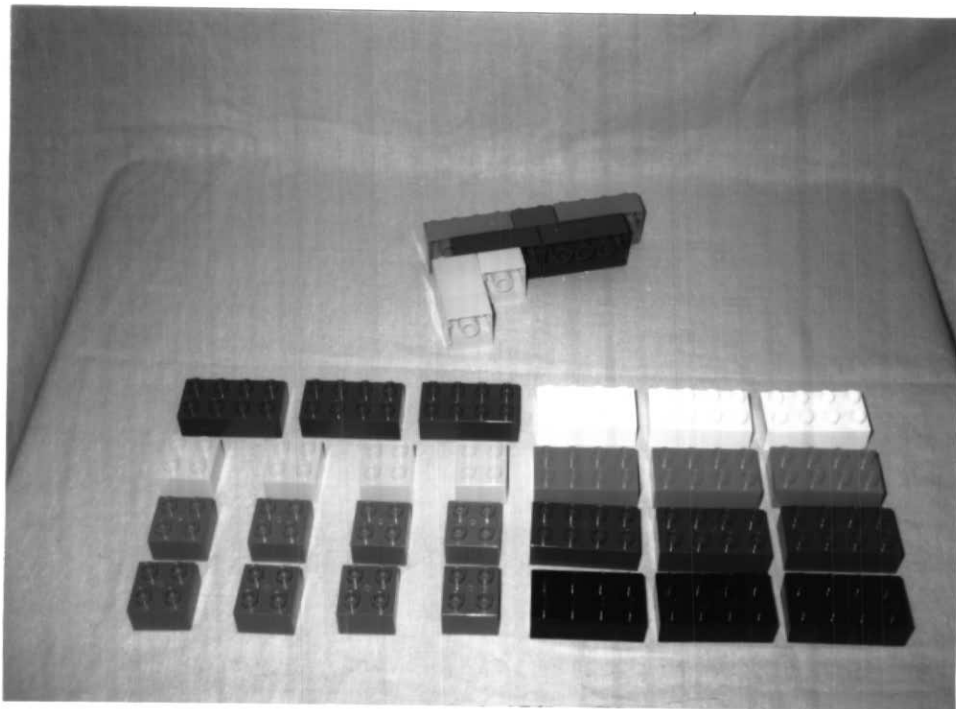
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนใช้แผ่นพลาสติกรูปเรขาคณิตต่อเป็นภาพ "เรือใบ" ตามแบบที่กำหนดให้



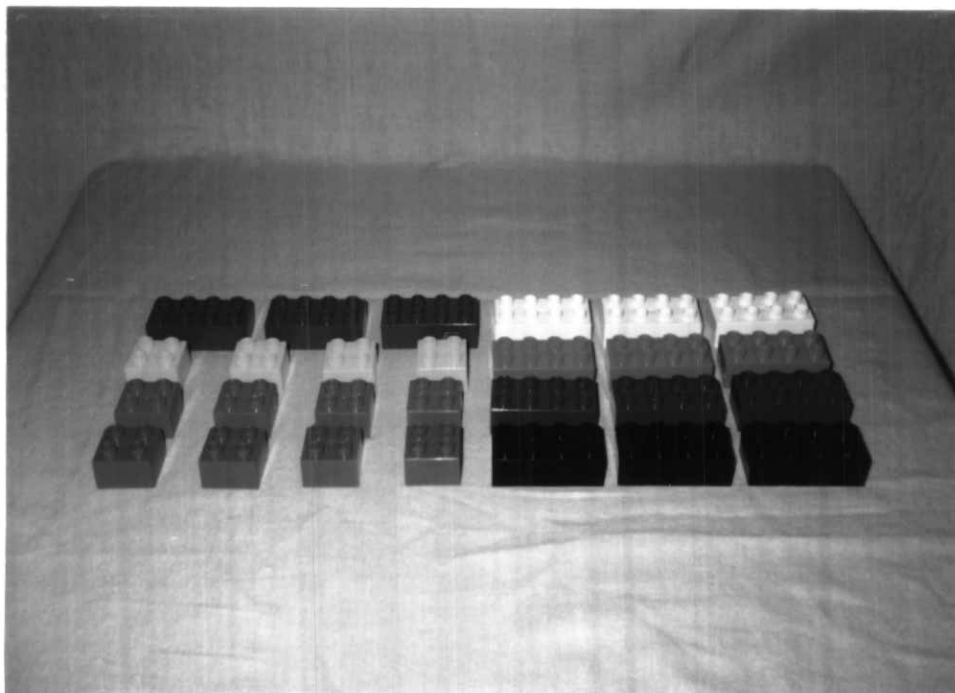
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนใช้แผ่นพลาสติกรูปเรขาคณิตต่อภาพจากสี่เหลี่ยมสีแดงสามอันที่วางเรียงกันไว้บนกระดานพลาสติกอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 12

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมผืนผ้า และสี่เหลี่ยมจัตุรัส สีต่าง ๆ



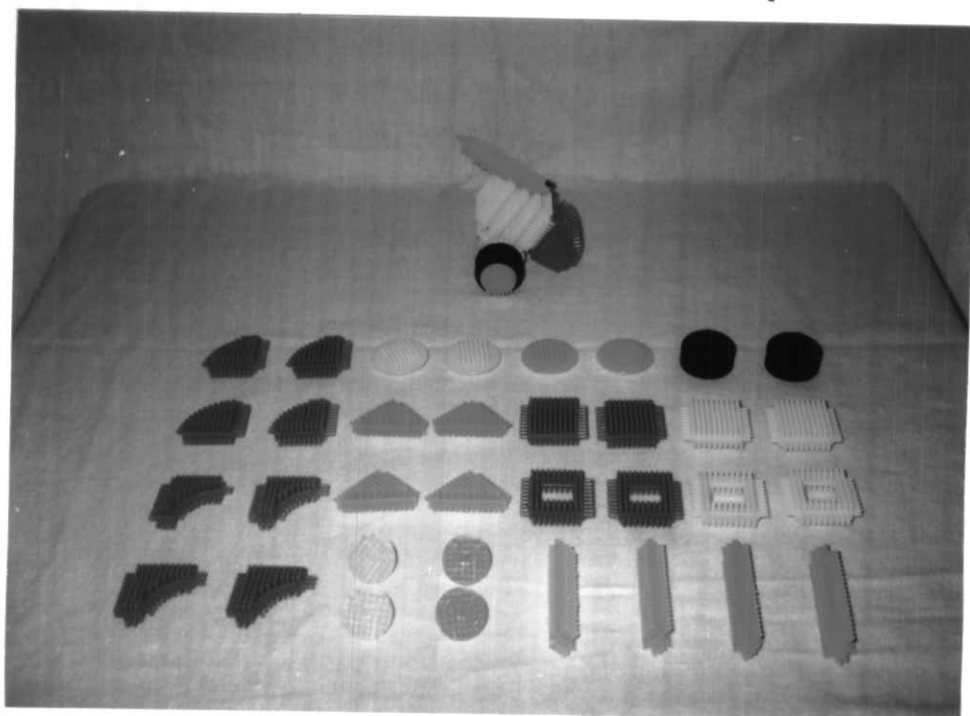
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมเป็น "ป็น" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 13

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกแบบมีหนาม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามรูปทรง และสีต่าง ๆ กัน



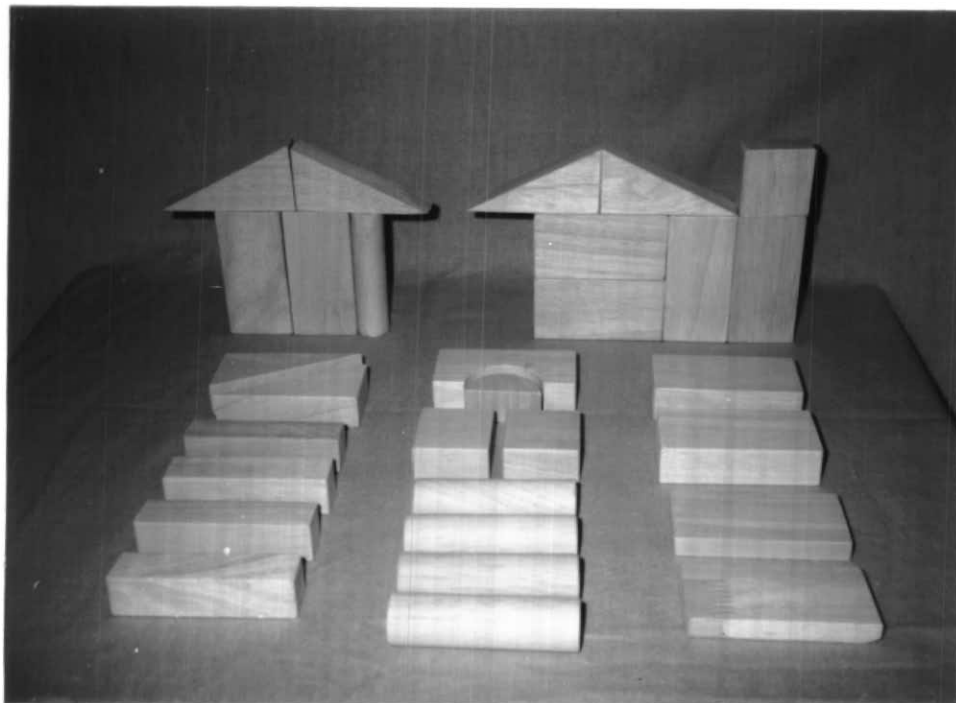
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามเป็น "ปืนใหญ่" ตามแบบที่กำหนดให้



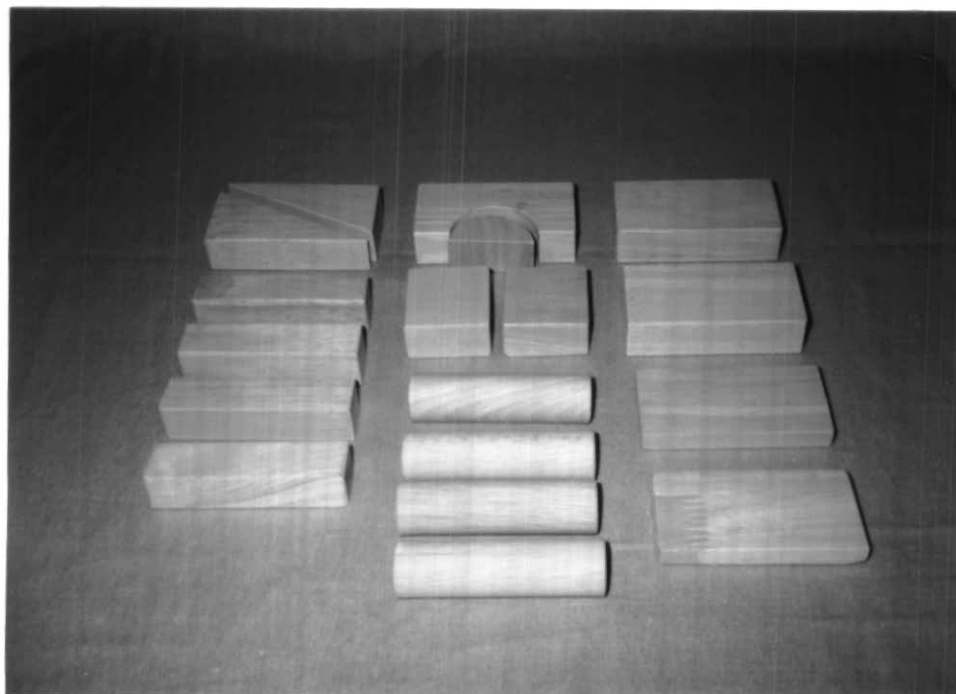
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 14

ของเล่น ชุดไม้บล็อก ประกอบด้วยของเล่นที่เป็นชิ้นส่วนของไม้ที่มีรูปร่างและขนาดต่าง ๆ กัน



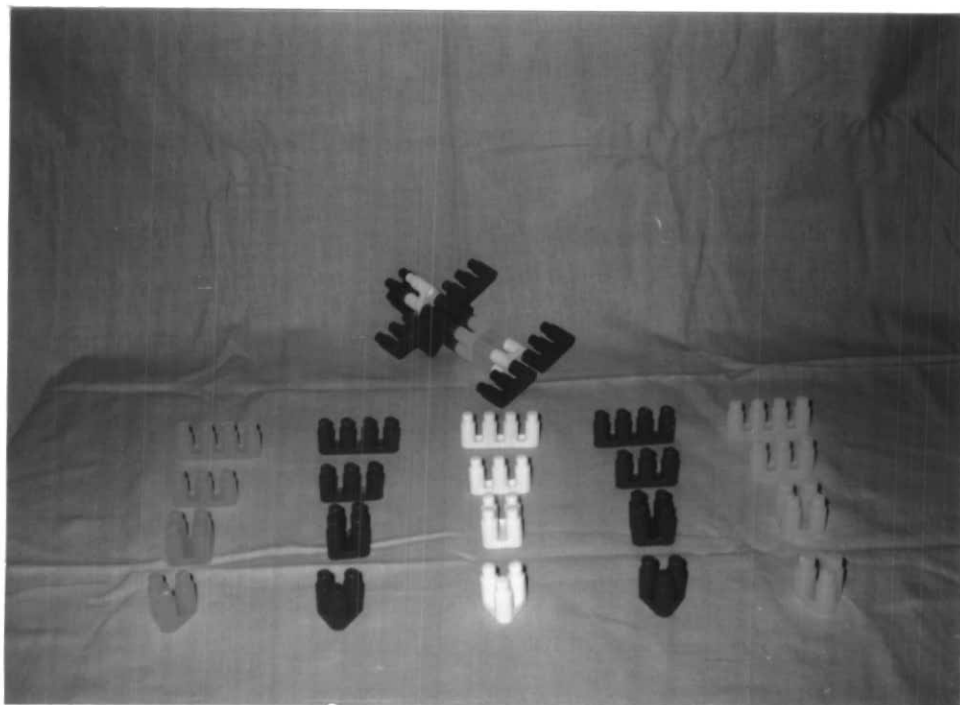
การเล่นแบบเอกลัษณ์ ให้นักเรียนจัดไม้บล็อกเป็น "บ้าน" ตามแบบที่กำหนดให้



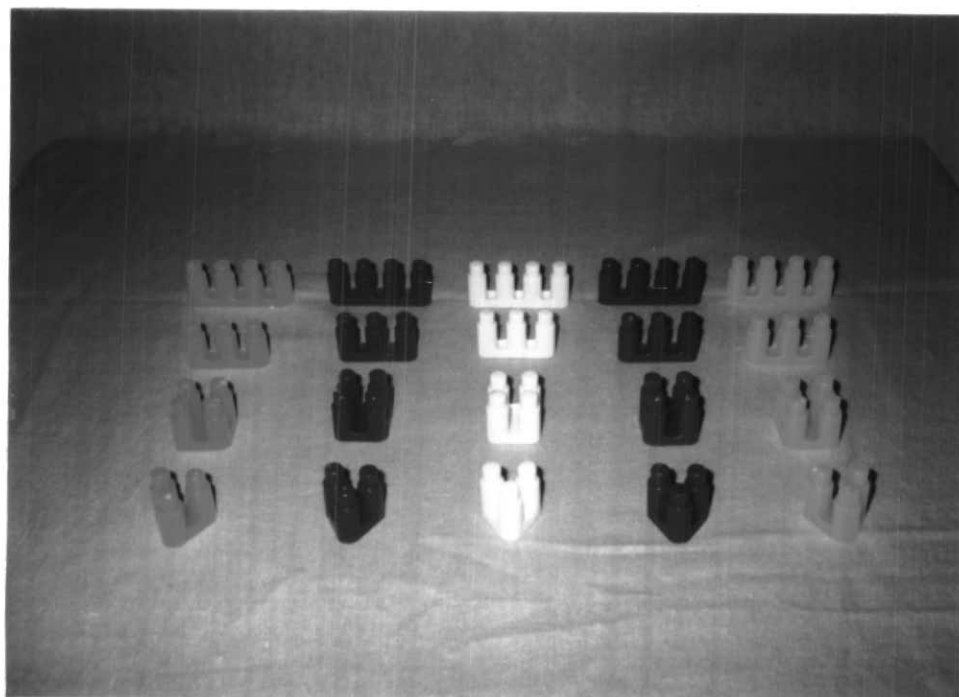
การเล่นแบบบอเนกนัษณ์ ให้นักเรียนจัดไม้บล็อกอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 15

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกแท่งทรงกลม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกที่เป็นแท่งทรงกลมสีต่าง ๆ



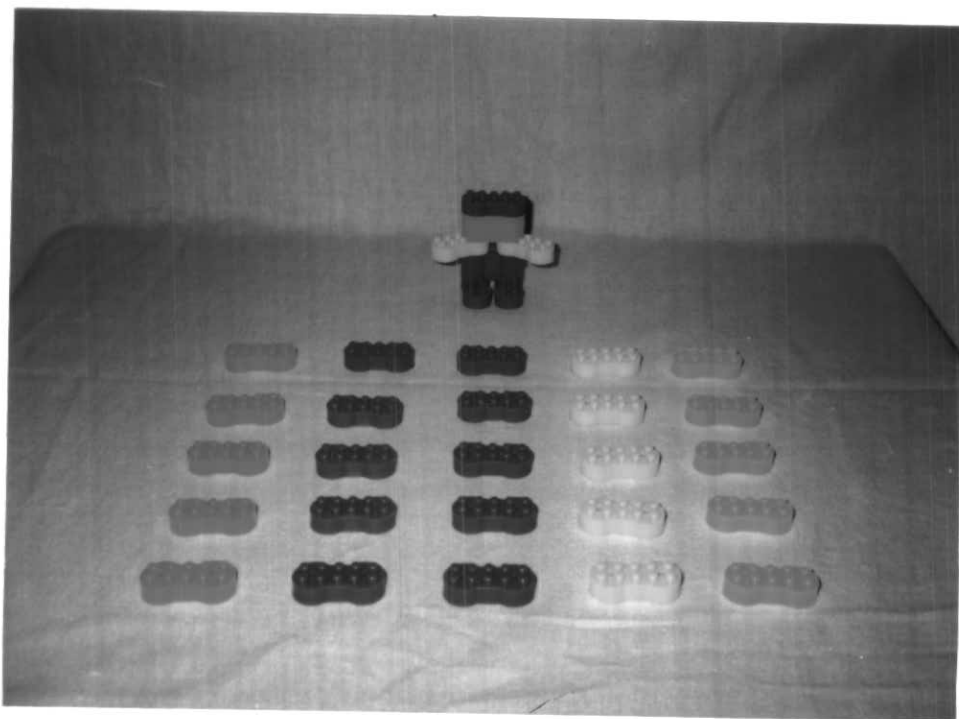
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแท่งทรงกลมเป็น "เครื่องบิน" ตามแบบที่กำหนดให้



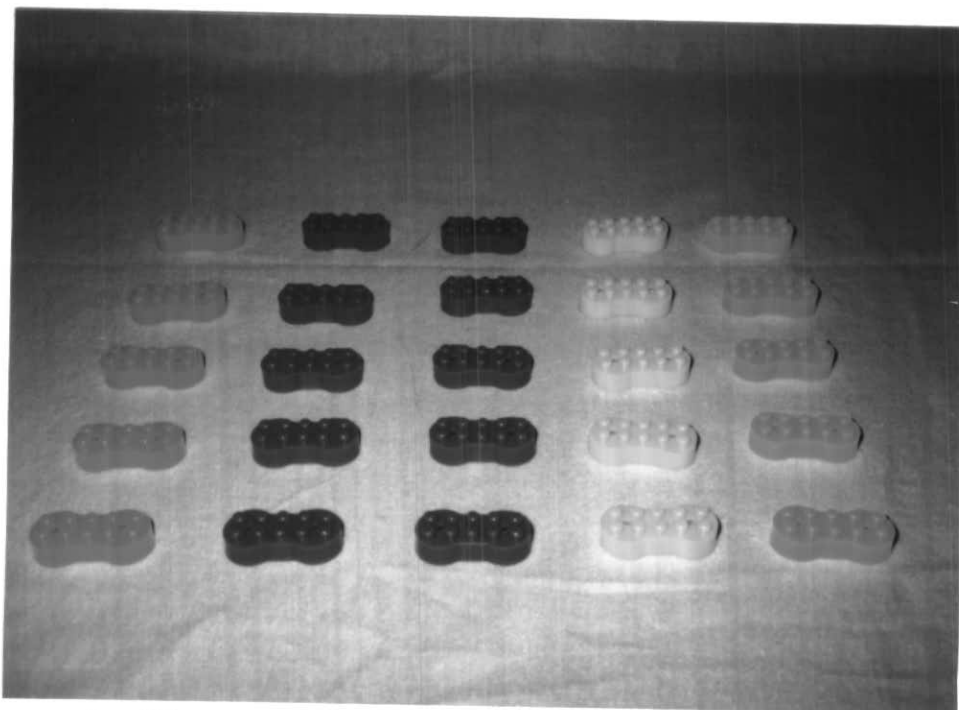
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแท่งทรงกลมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 16

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปร่างคล้ายเลข 8 และสีต่าง ๆ



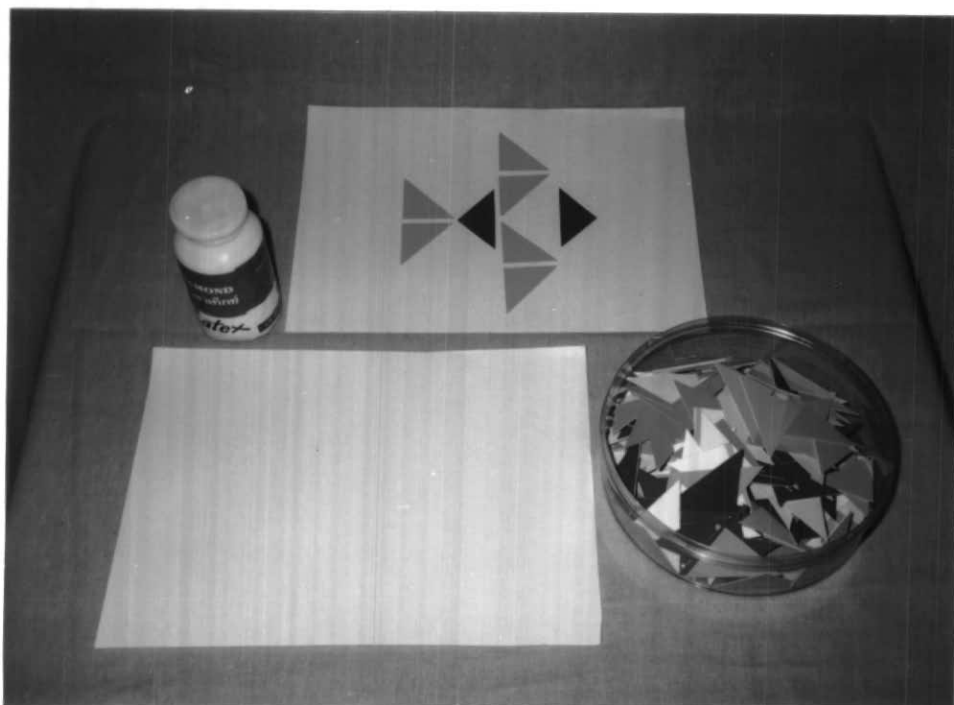
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 เป็น "หุ่นยนต์" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบขณนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 อย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 17

ของเล่น ชุดสามเหลี่ยมของฉันทน์ ประกอบด้วยกระดาษโปสเตอร์ รูปสามเหลี่ยมสีต่าง ๆ จำนวนมาก
กระดาษสีขาวขนาด กว้าง 8 นิ้ว ยาว 12 นิ้ว และกาว



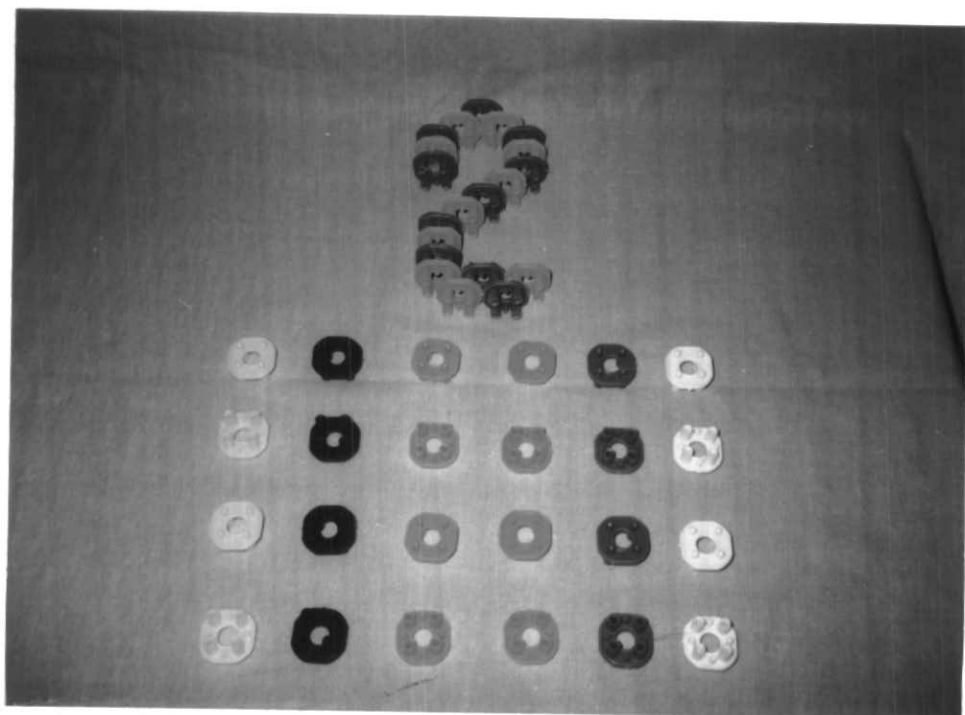
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนติดสามเหลี่ยมเป็นรูป "ปลา" ลงบนกระดาษสีขาวตามแบบที่กำหนดให้



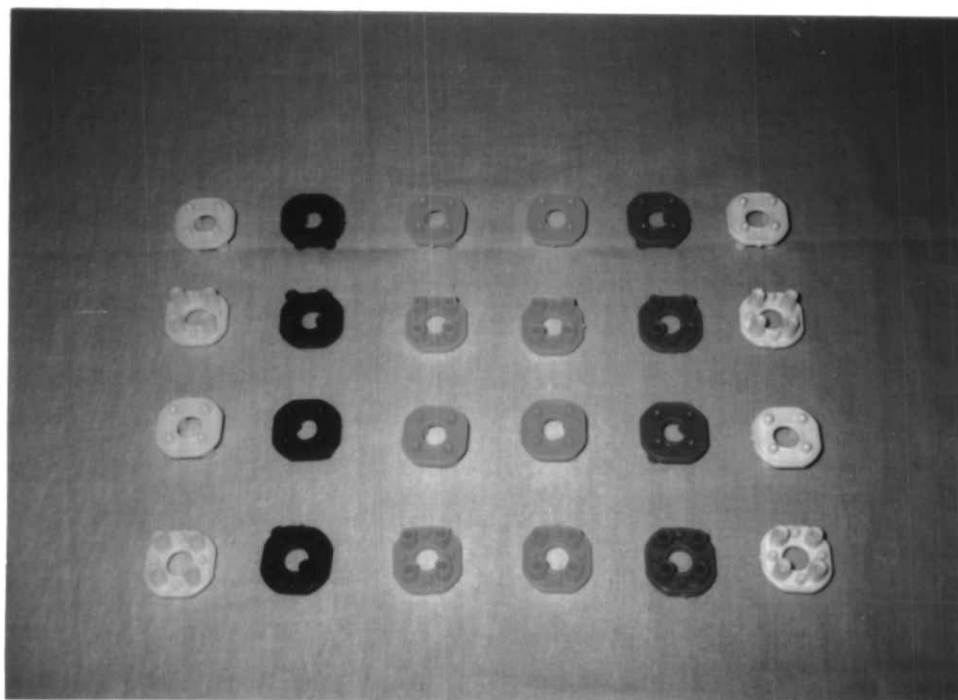
การเล่นแบบอเนกนัย ให้นักเรียนติดสามเหลี่ยมลงบนกระดาษสีขาวอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 18

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกรูปวงกลม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมขนาดเท่ากันสีต่าง ๆ



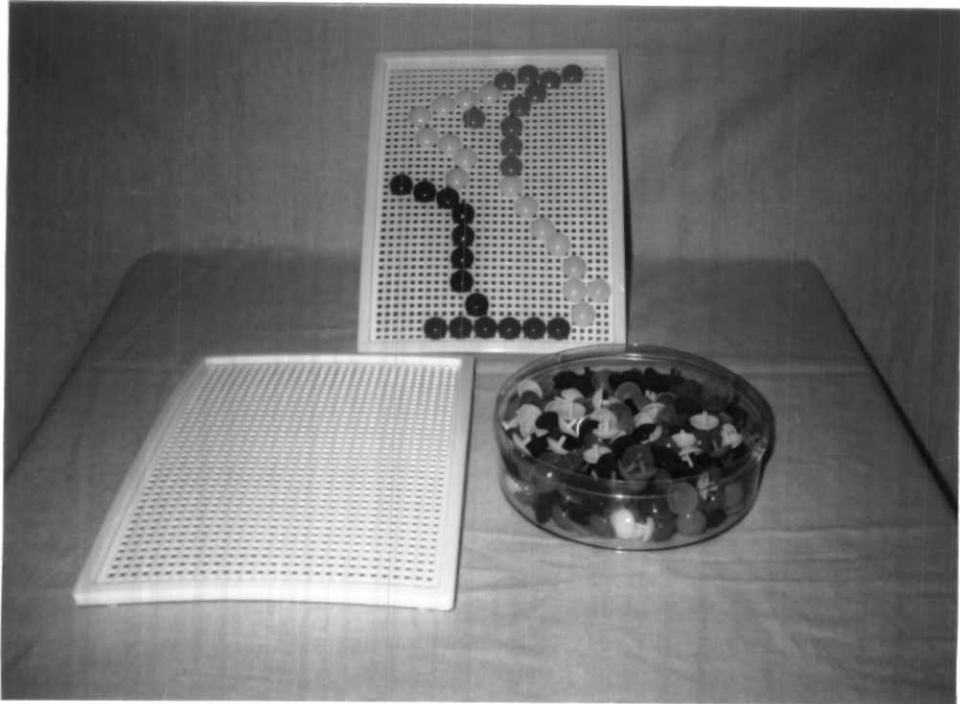
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมเป็น "เลข 2" ตามแบบที่กำหนดให้



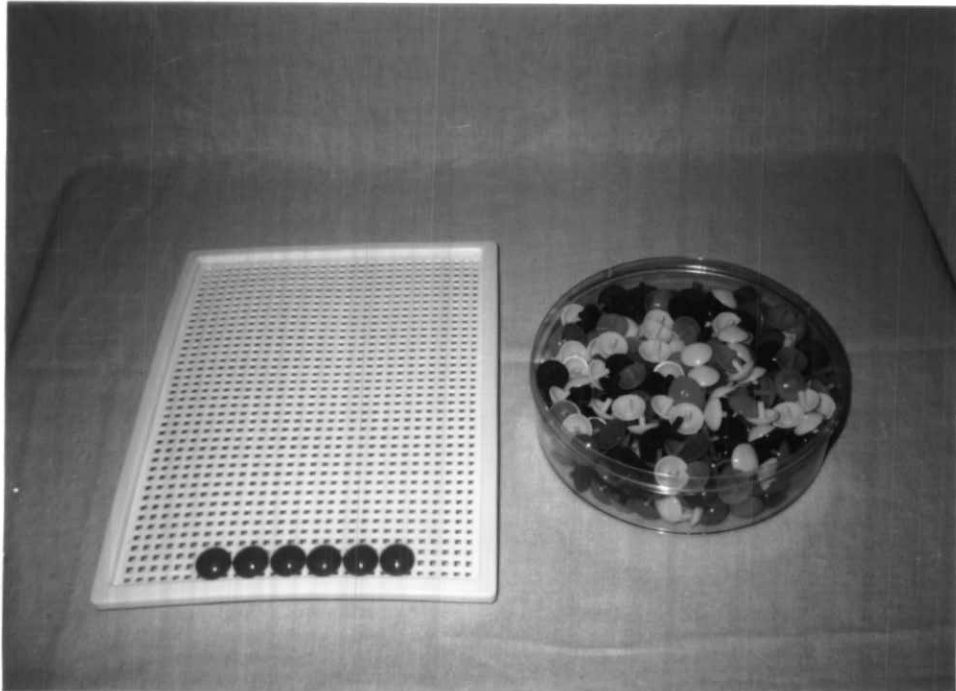
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 19

ของเล่น ชุดภาพต่อ ประกอบด้วยกระดานพลาสติกที่เป็นตารางสี่เหลี่ยมเล็ก และหมุดพลาสติก
สีต่าง ๆ จำนวนมาก



การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อหมุดพลาสติกเป็นภาพ "กระต่าย" ลงบนกระดานพลาสติกตาม
แบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบขณนัย ให้นักเรียนต่อหมุดพลาสติกลงบนกระดานพลาสติก โดยต่อจากหมุดที่ต่อไว้เป็น
เส้นตรงตามแนวนอน อย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 20

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกแท่งทรงเหลี่ยม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกที่เป็นแท่งทรงเหลี่ยมสีต่าง ๆ จำนวนมาก



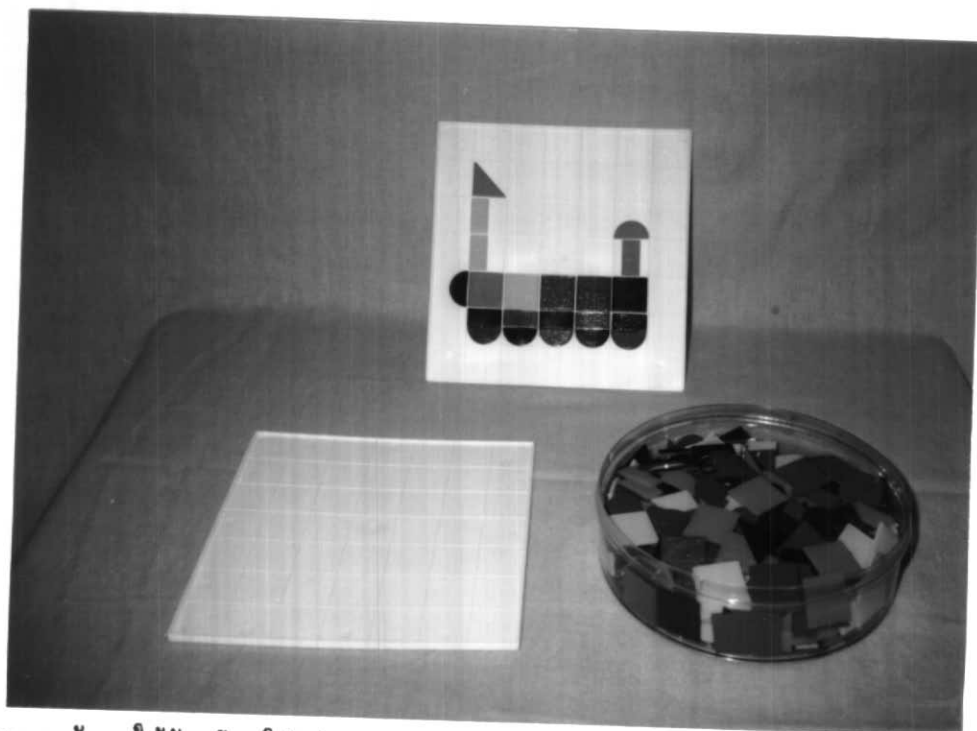
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแท่งทรงเหลี่ยมเป็น "ค้อน" ตามแบบที่กำหนดให้



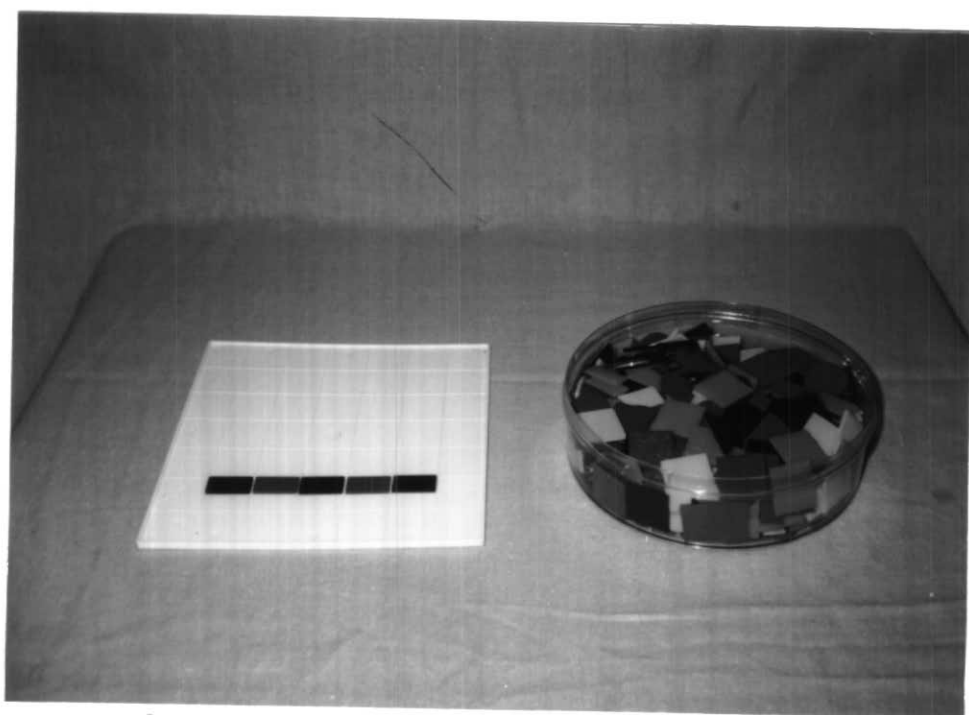
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแท่งทรงเหลี่ยมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 21

ของเล่น ชุดตารางต่อภาพ ประกอบด้วยแผ่นพลาสติกที่เป็นตารางสี่เหลี่ยม และแผ่นพลาสติก
รูปเรขาคณิตสีต่าง ๆ จำนวนมาก



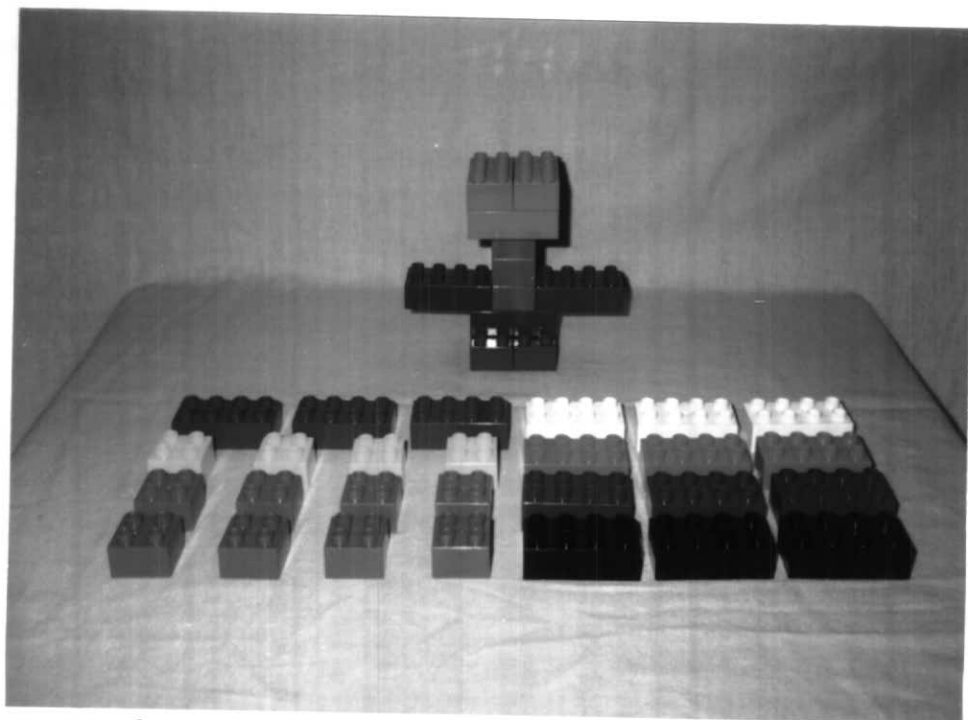
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนใช้แผ่นพลาสติกรูปเรขาคณิตต่อเป็นภาพ "รถไฟ" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนใช้แผ่นพลาสติกรูปเรขาคณิตต่อภาพจากสี่เหลี่ยมผืนผ้าสีน้ำเงินและ
สีดำที่วางเรียงไว้บนกระดาษพลาสติกอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 22

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมผืนผ้า และ
สี่เหลี่ยมจัตุรัส สีต่าง ๆ



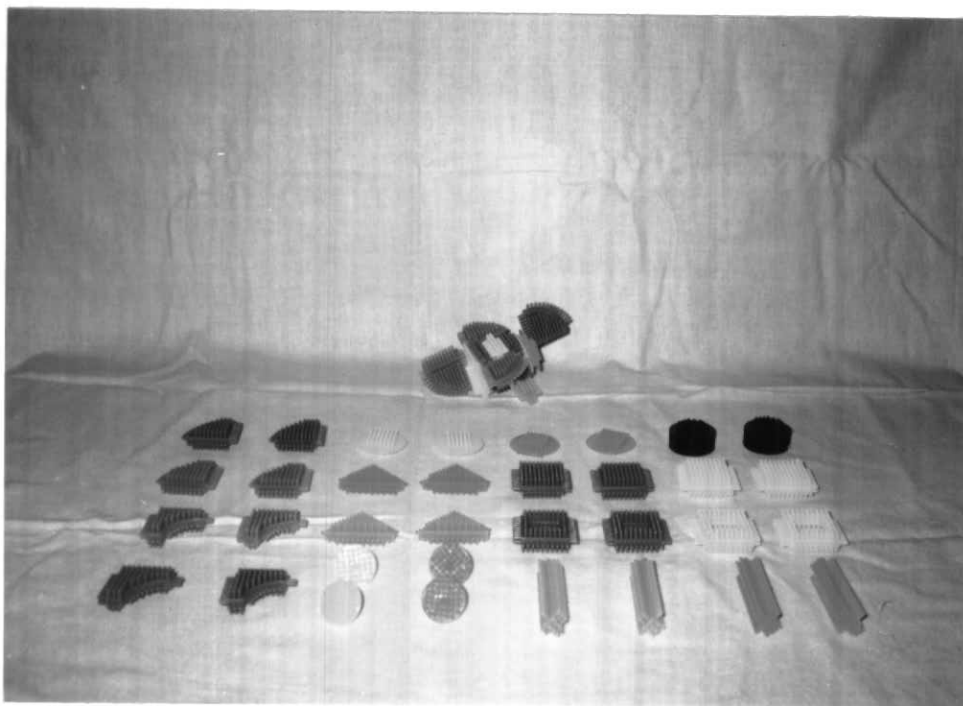
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมเป็น "ดอกไม้" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 23

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกแบบมีหนาม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามรูปทรง และสีต่าง ๆ



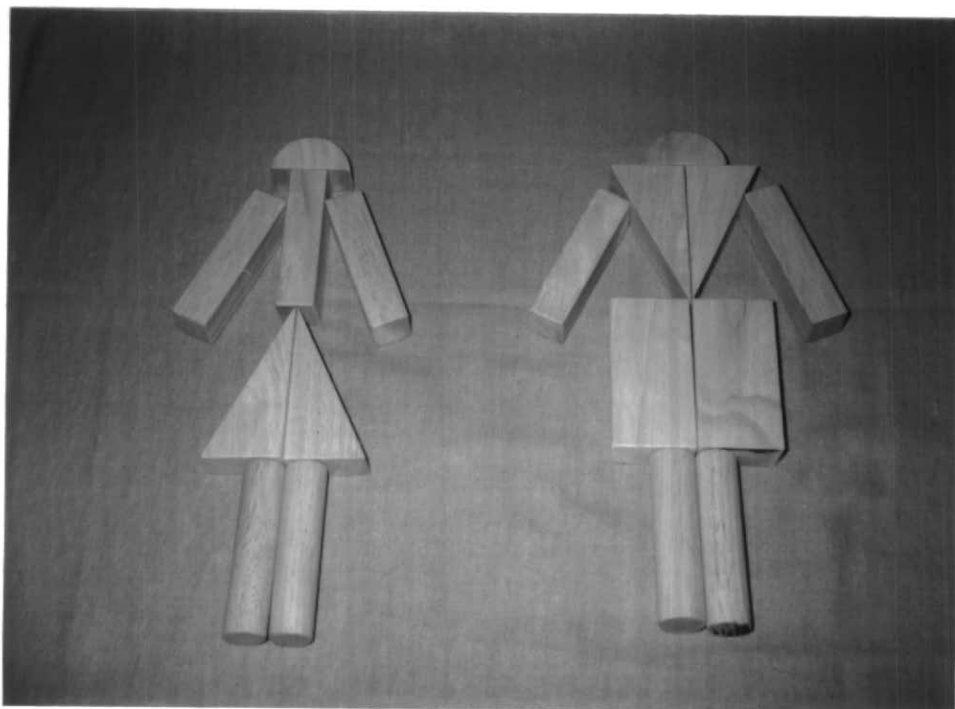
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามเป็น "นก" ตามแบบที่กำหนดให้



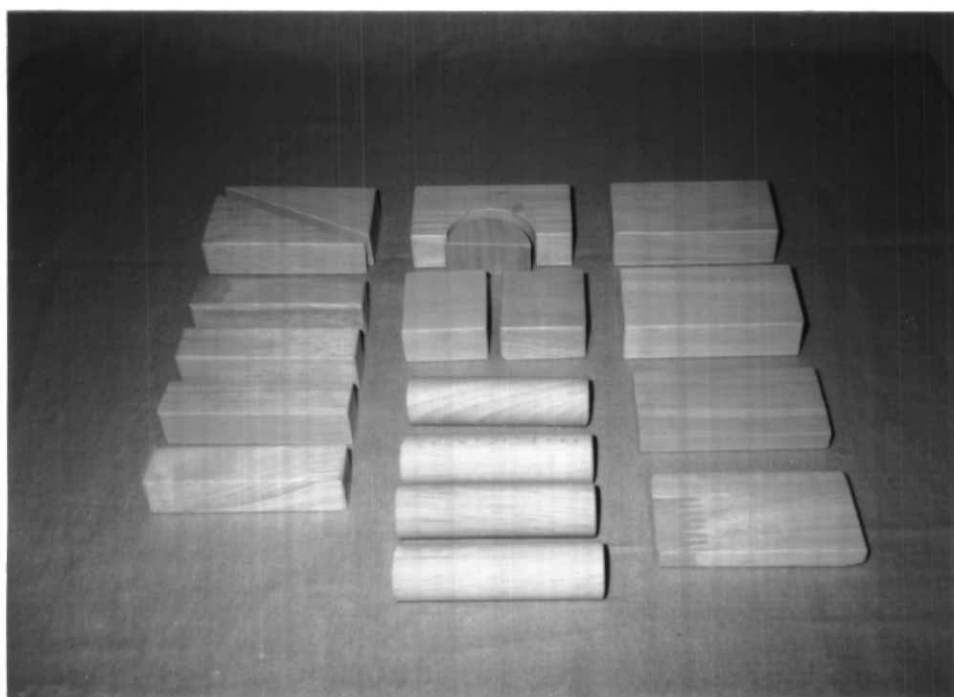
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 24

ของเล่น ชุดไม้บล็อก ประกอบด้วยของเล่นที่เป็นชิ้นส่วนของไม้ที่มีรูปร่าง และขนาดต่าง ๆ กัน



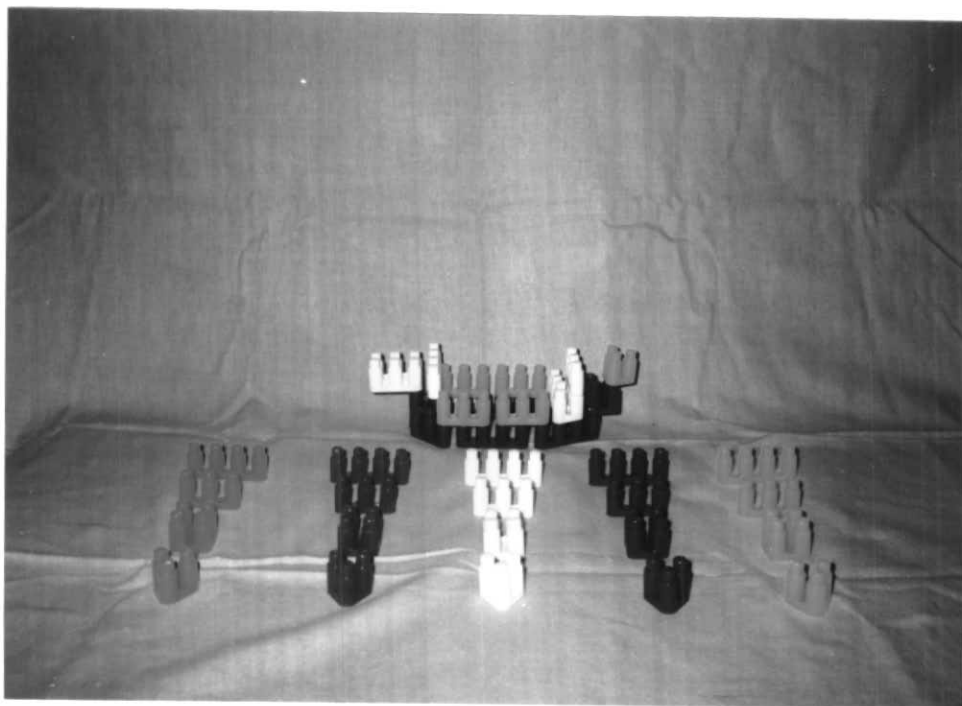
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนจัดไม้บล็อกเป็น "ผู้ชาย-ผู้หญิง" ตามแบบที่กำหนดให้



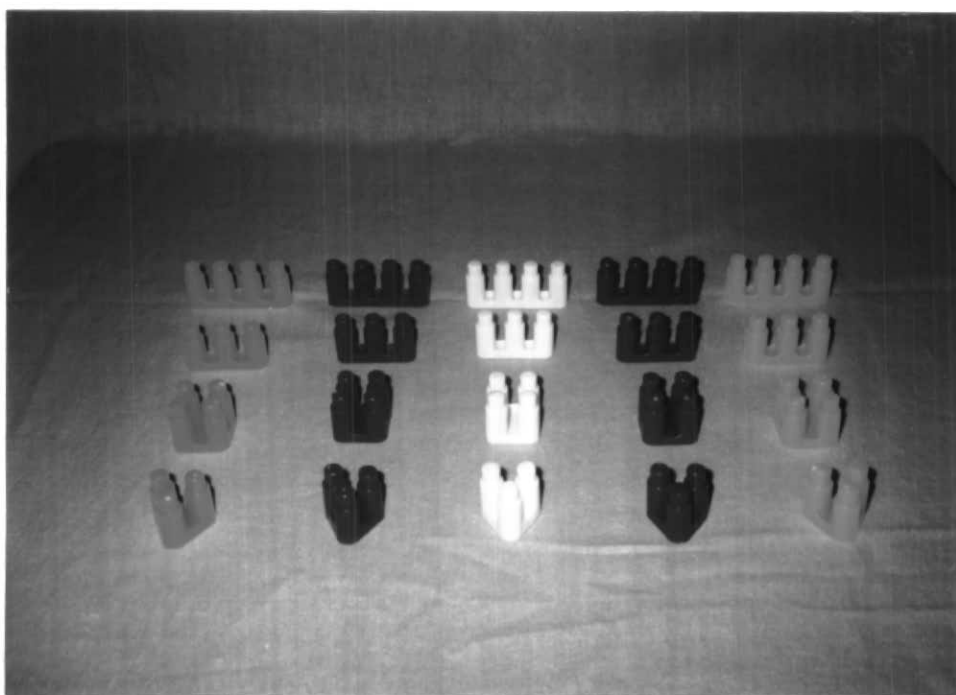
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนจัดไม้บล็อกอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 25

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกแห่งทรงกลม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกที่เป็นทรงกลมสีต่าง ๆ



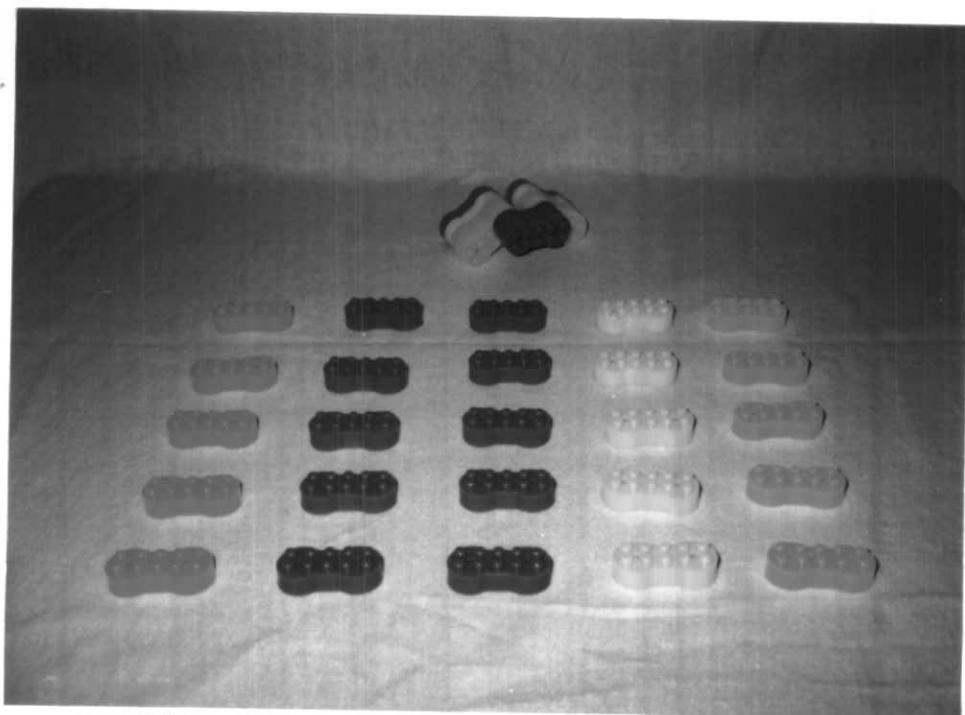
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแห่งทรงกลมเป็น "เรือ" ตามแบบที่กำหนดให้



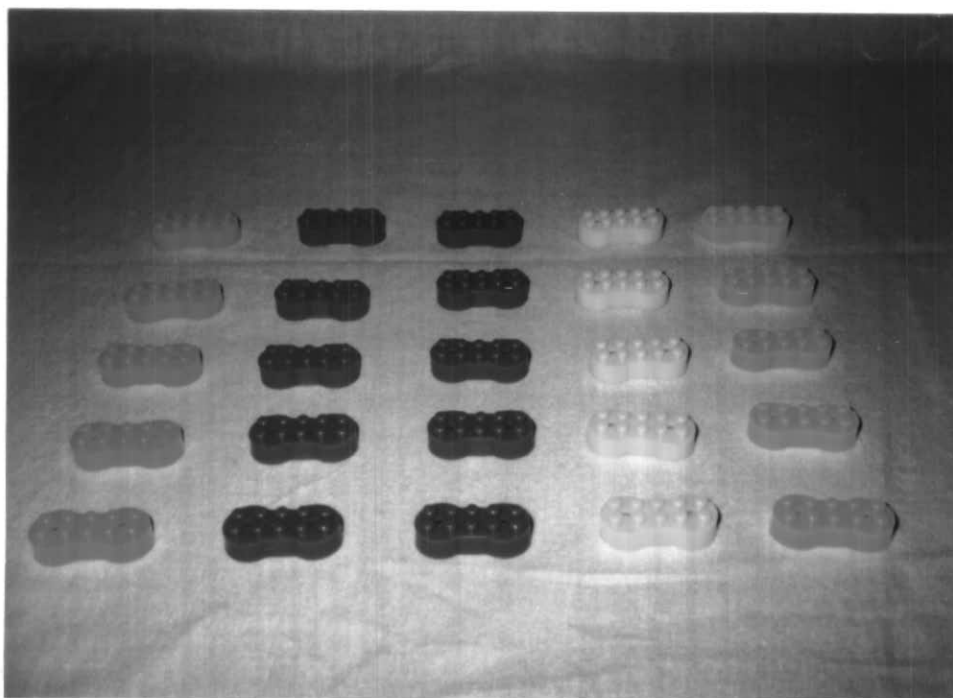
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแห่งทรงกลมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 26

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปร่างคล้ายเลข 8 และสีต่าง ๆ



การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 เป็น "กล้องส่องทางไกล" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 อย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 27

ของเล่น ชุดสามเหลี่ยมของฉันทัน ประกอบด้วยกระดาษโปสเตอร์ รูปสามเหลี่ยมสีต่าง ๆ จำนวนมาก กระดาษสีขาวขนาด กว้าง 8 นิ้ว ยาว 12 นิ้ว และกาว



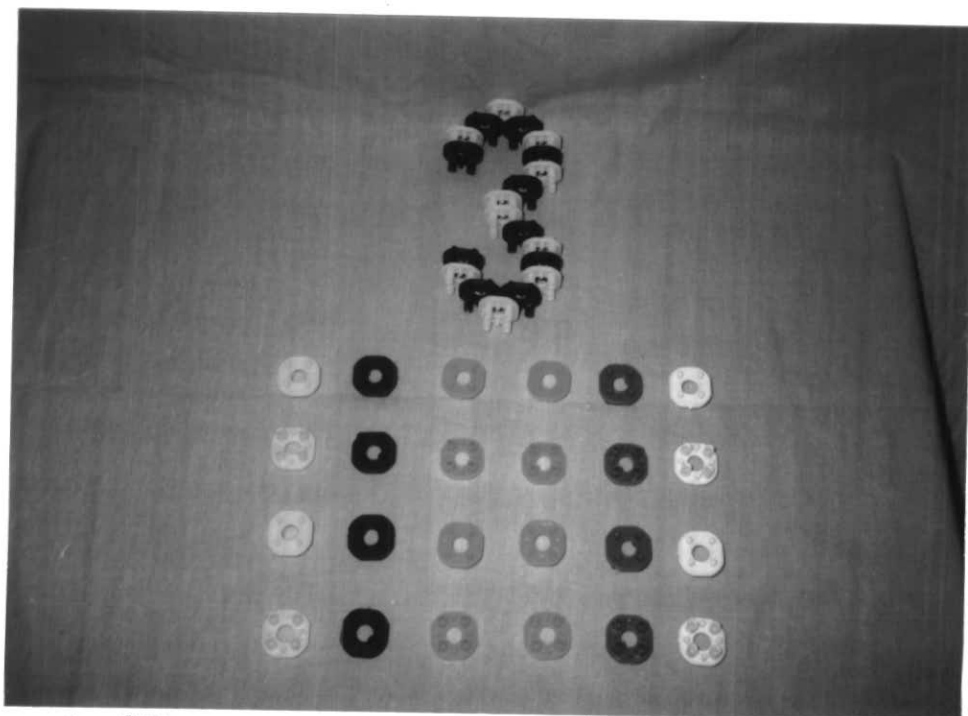
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนติดสามเหลี่ยมเป็นรูป "ต้นไม้" ลงบนกระดาษสีขาวตามแบบที่กำหนดให้



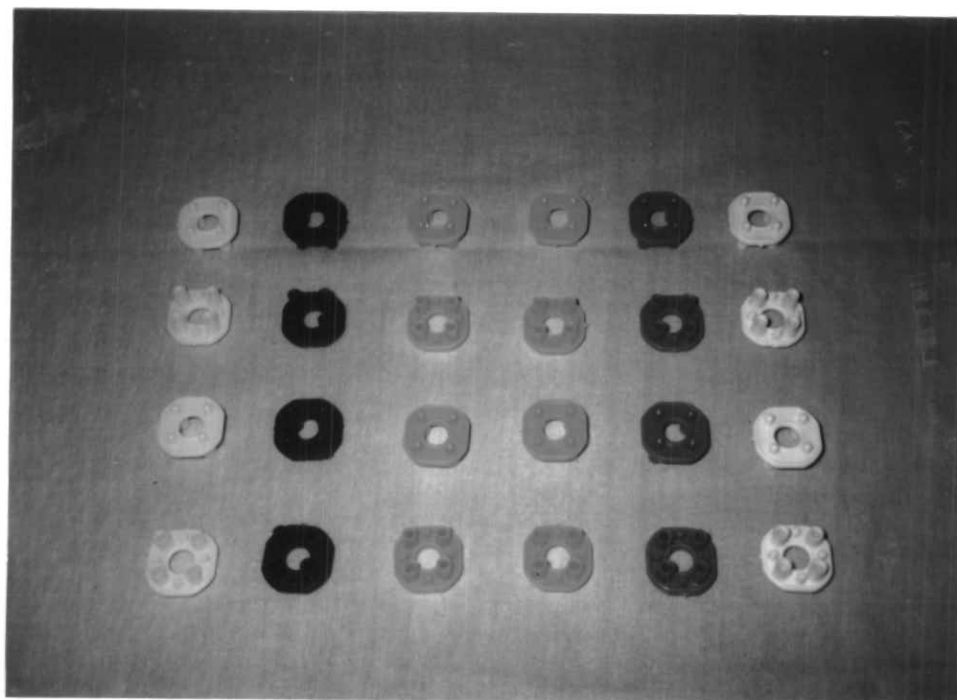
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนติดสามเหลี่ยมลงบนกระดาษสีขาวอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 28

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกรูปวงกลม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมขนาดเท่ากันสีต่าง ๆ



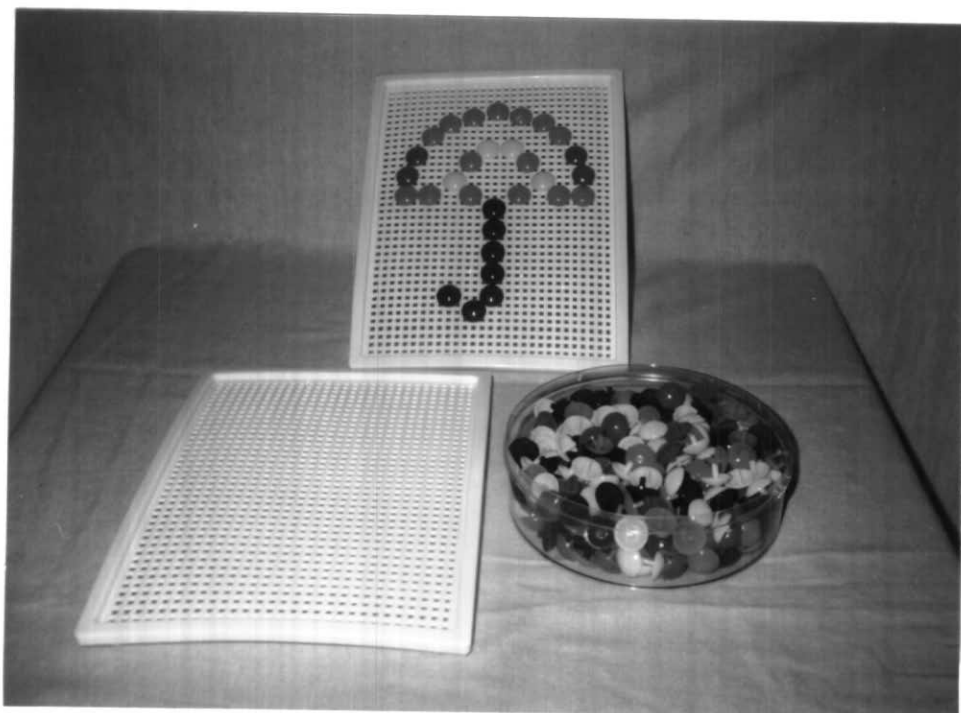
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมเป็น "เลข 3" ตามแบบที่กำหนดให้



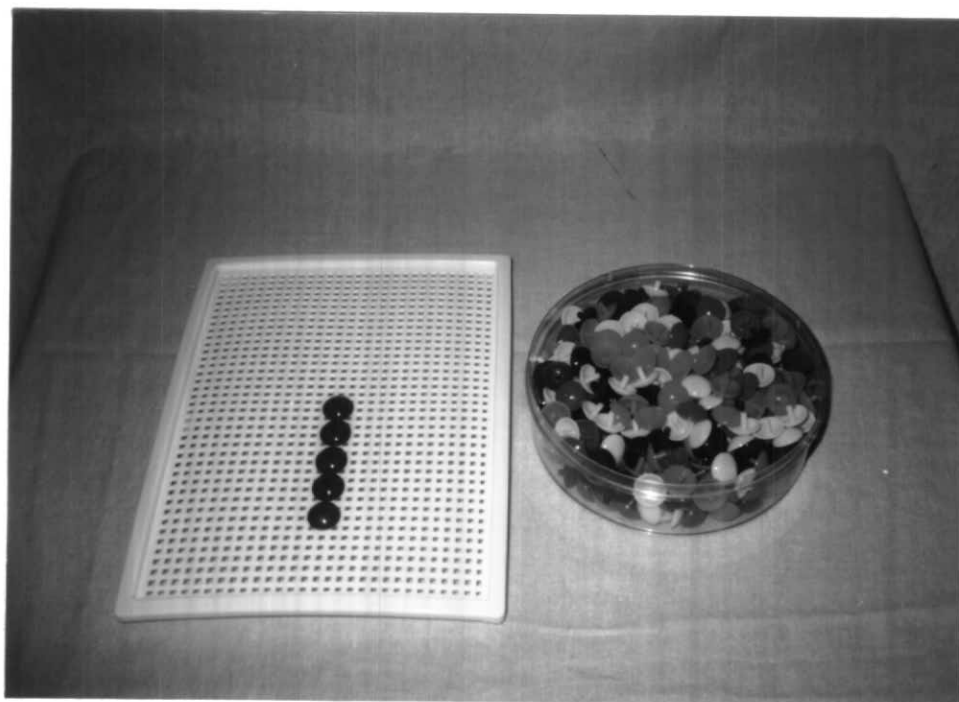
การเล่นแบบบอเนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 29

ของเล่น ชุดภาพต่อ ประกอบด้วยกระดานพลาสติกที่เป็นตารางสี่เหลี่ยมเล็ก และหมุดพลาสติก
สีต่าง ๆ จำนวนมาก



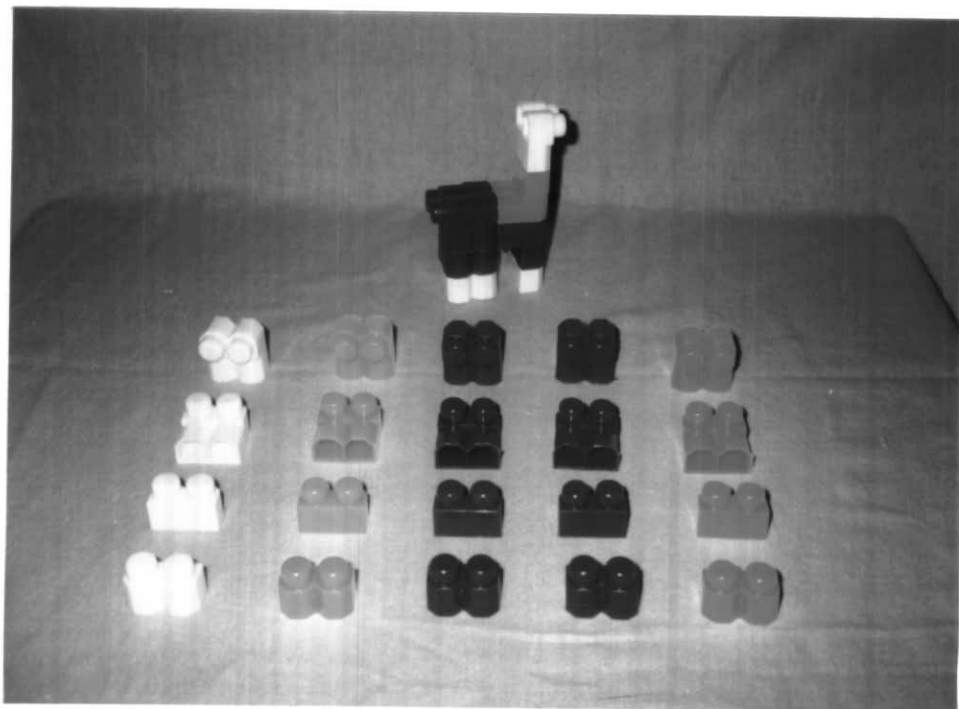
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อหมุดพลาสติกเป็นภาพ "ร่ม" ลงบนกระดานพลาสติกตามแบบที่
กำหนดให้



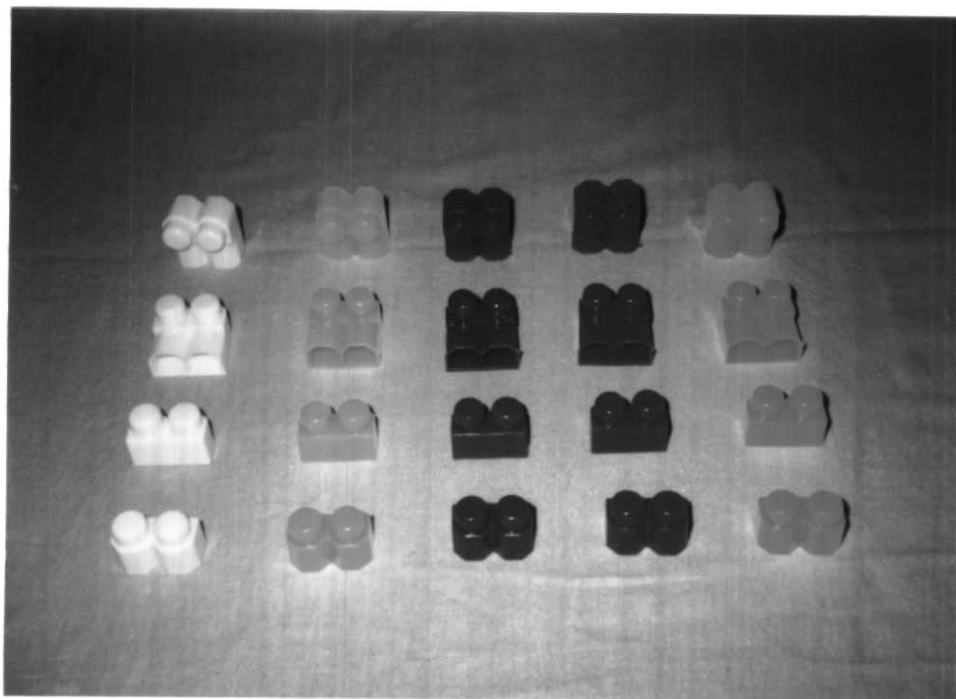
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อหมุดพลาสติกลงบนกระดานพลาสติก โดยต่อจากหมุดที่ต่อไว้เป็น
เส้นตรงตามแนวดิ่งอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 30

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกทรงเหลี่ยม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกที่เป็นทรงเหลี่ยมสีต่าง ๆ จำนวนมาก



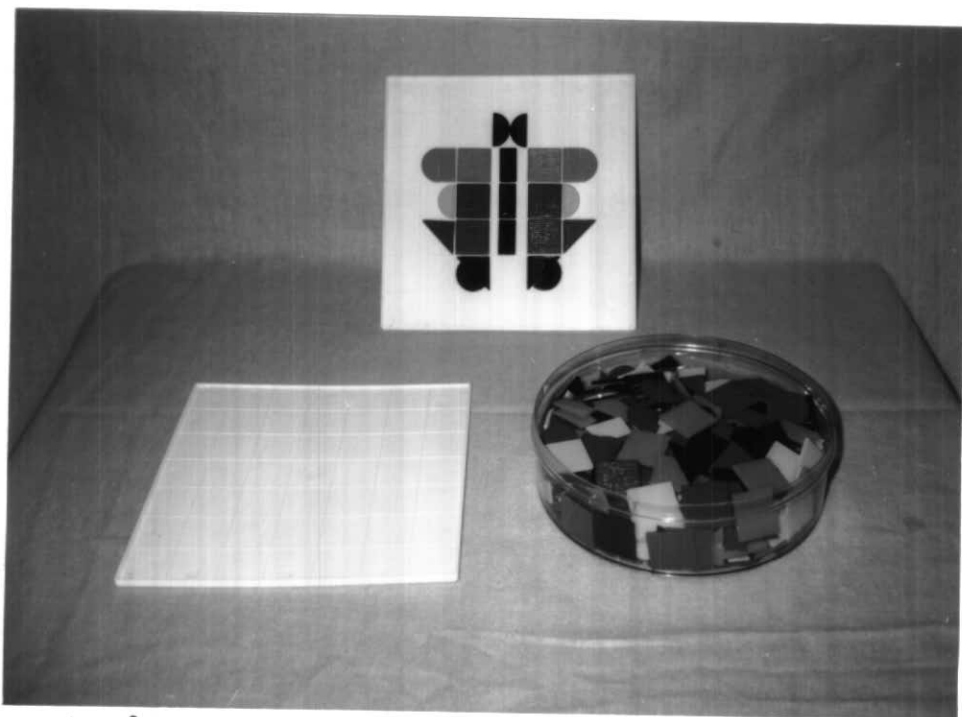
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกทรงเหลี่ยมเป็น "ม้า" ตามแบบที่กำหนดให้



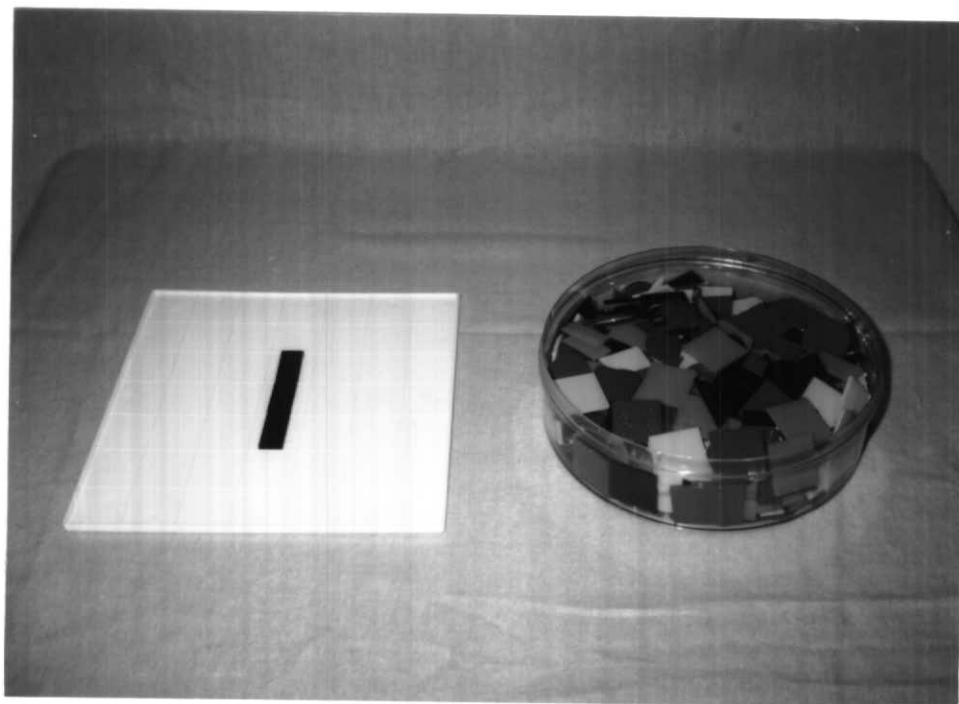
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกทรงเหลี่ยมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 31

ของเล่น ชุดตารางต่อภาพ ประกอบด้วยแผ่นพลาสติกที่เป็นตารางสี่เหลี่ยม และแผ่นพลาสติก
รูปเรขาคณิตสีต่าง ๆ จำนวนมาก



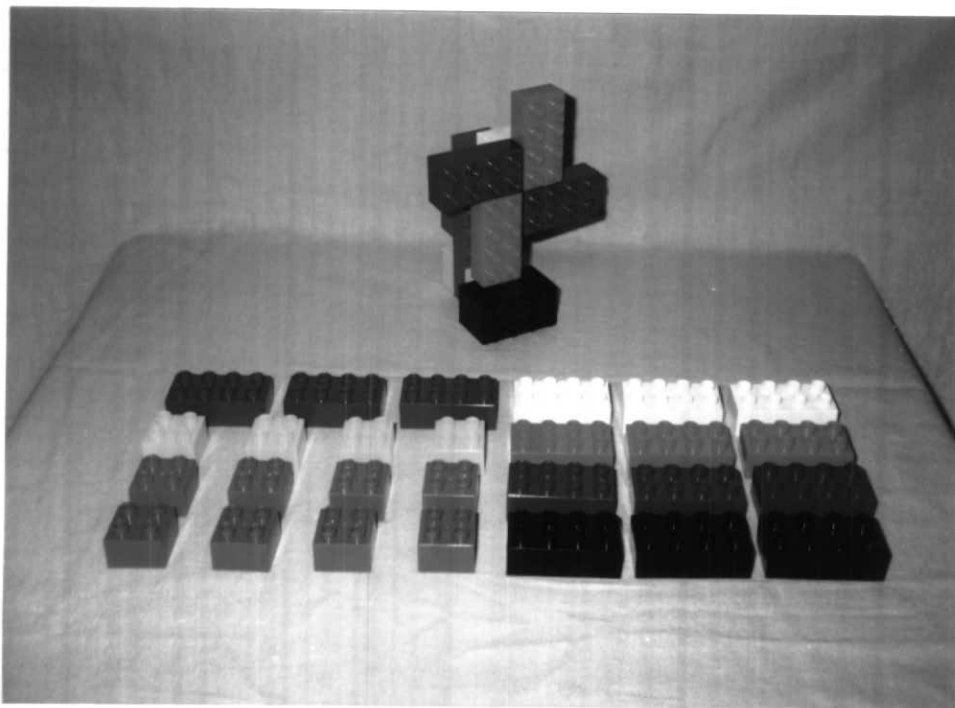
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนใช้แผ่นพลาสติกรูปเรขาคณิตต่อเป็นภาพ "ผีเสื้อ" ตามแบบที่กำหนดให้



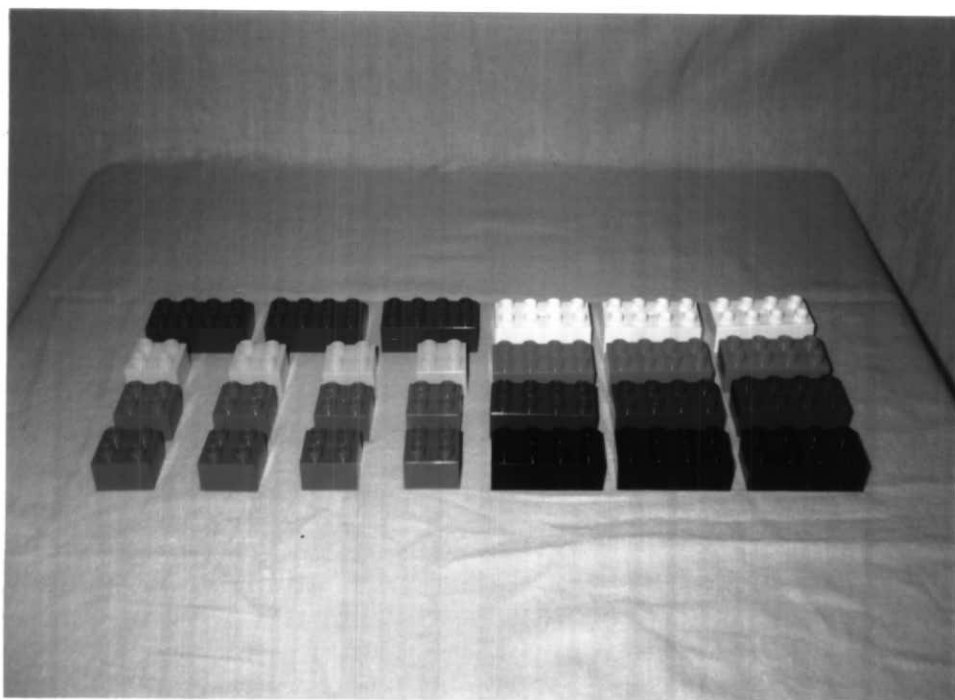
การเล่นแบบขณนัย ให้นักเรียนใช้แผ่นพลาสติกรูปเรขาคณิตต่อภาพจากสี่เหลี่ยมผืนผ้าสีดำสามอันที่
วางเรียงไว้ตามแนวตั้งบนกระดานพลาสติกอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 32

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมผืนผ้า และ
สี่เหลี่ยมจัตุรัส สีต่าง ๆ



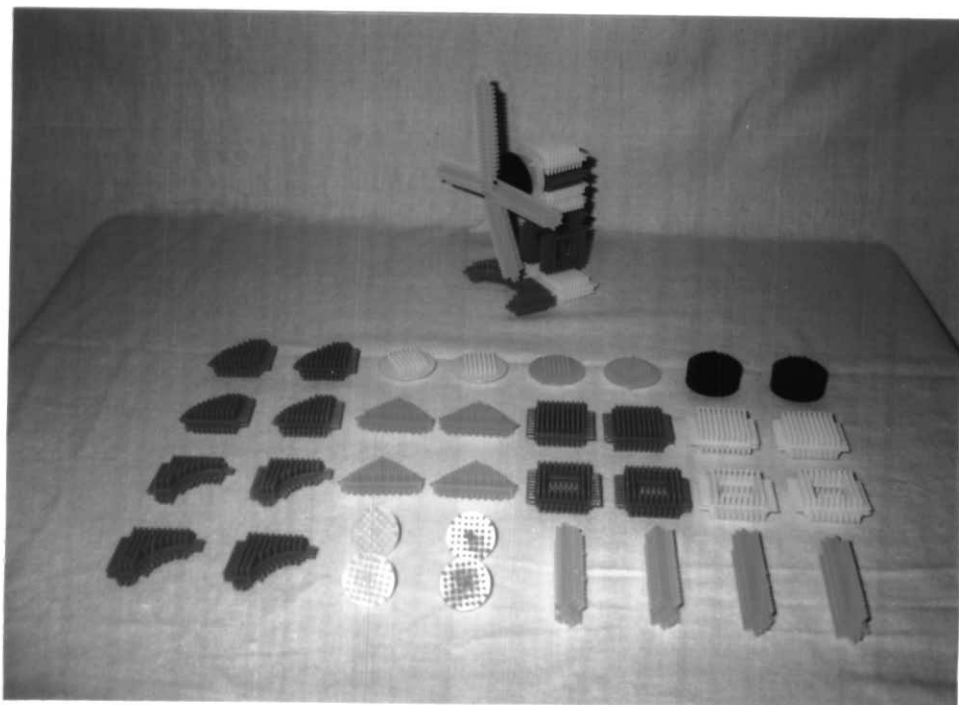
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมเป็น "นักลม" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปทรงสี่เหลี่ยมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 33

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกแบบมีหนาม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามรูปทรง และสีต่าง ๆ



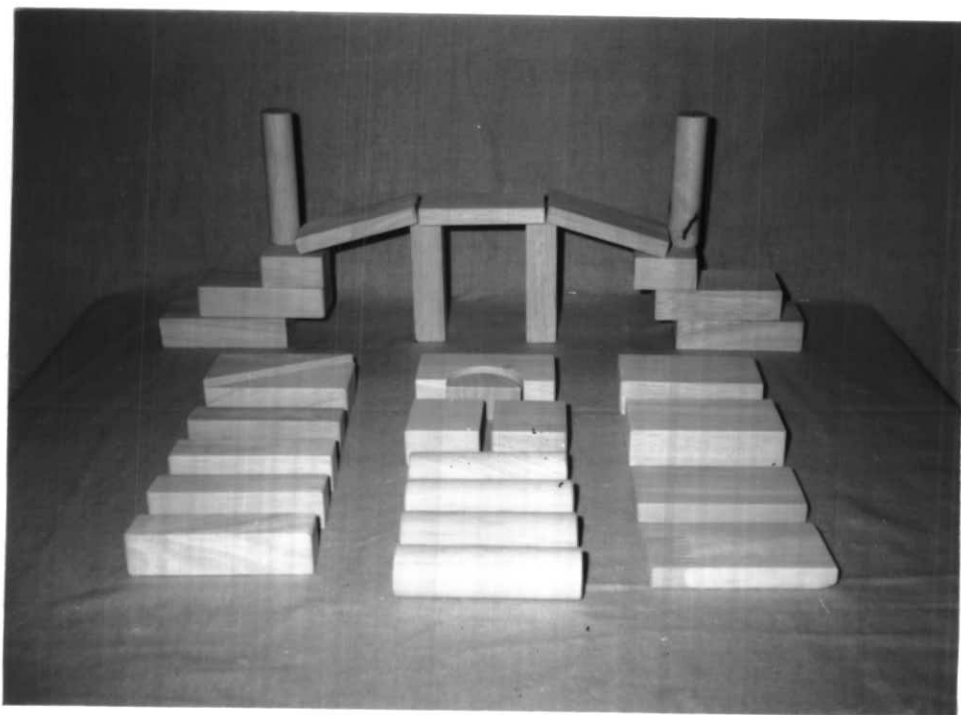
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามเป็น "ก้างหิน" ตามแบบที่กำหนดให้



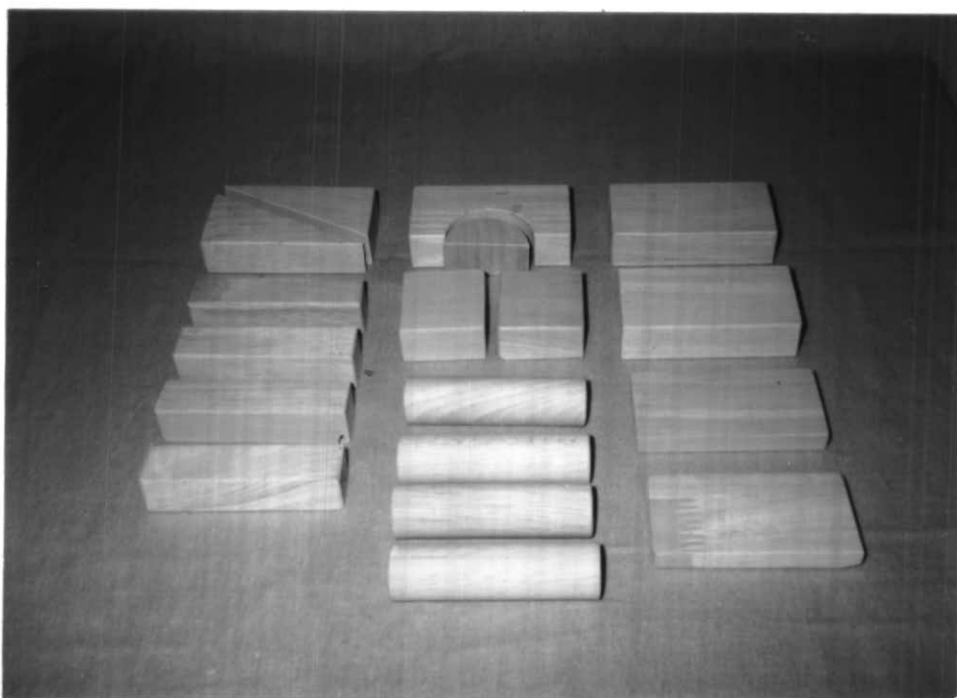
การเล่นแบบอเนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแบบมีหนามอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 34

ของเล่น ชุดไม้บล็อก ประกอบด้วยของเล่นที่เป็นชิ้นส่วนของไม้ที่มีรูปร่างและขนาดต่าง ๆ กัน



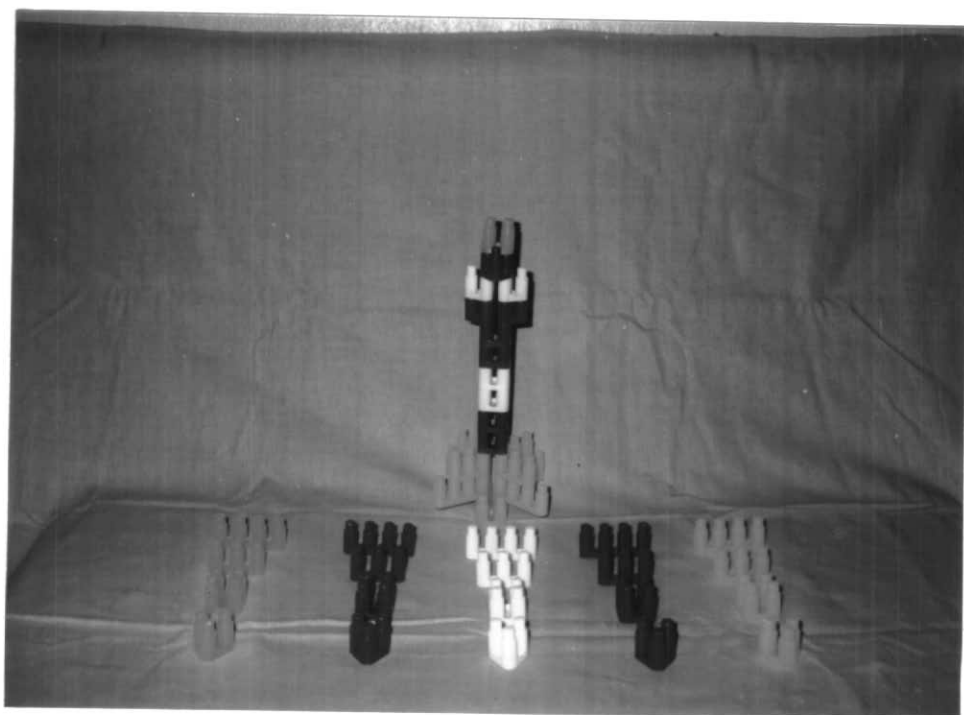
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนจัดไม้บล็อกเป็น "สะพาน" ตามแบบที่กำหนดให้



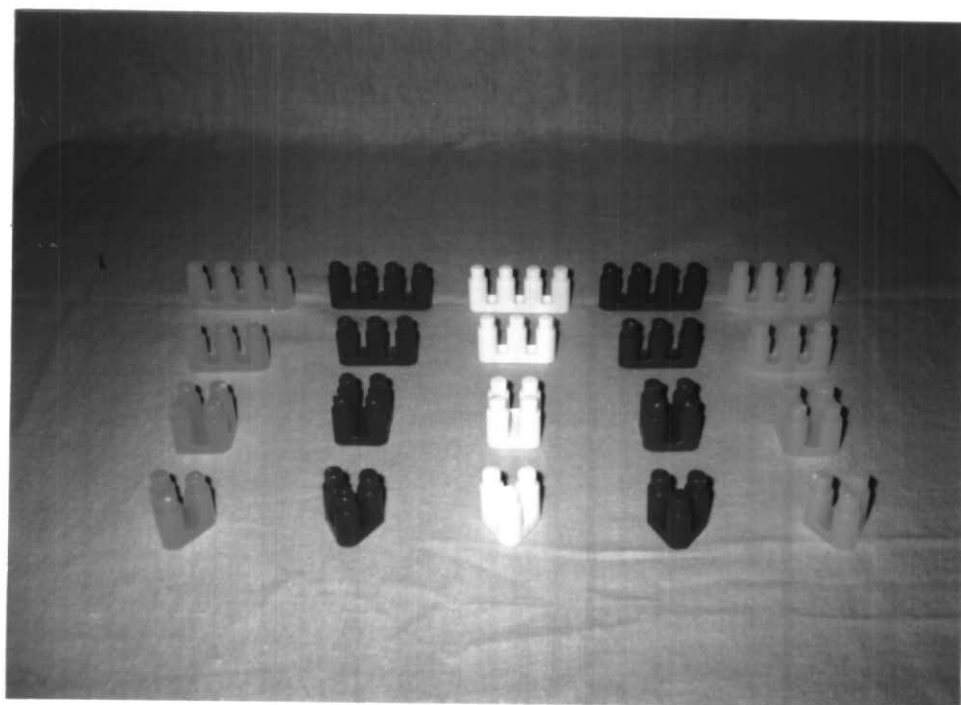
การเล่นแบบอเนกนัย ให้นักเรียนจัดไม้บล็อกอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 35

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกทั้งทรงกลม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกที่เป็นแท่งทรงกลมสีต่าง ๆ



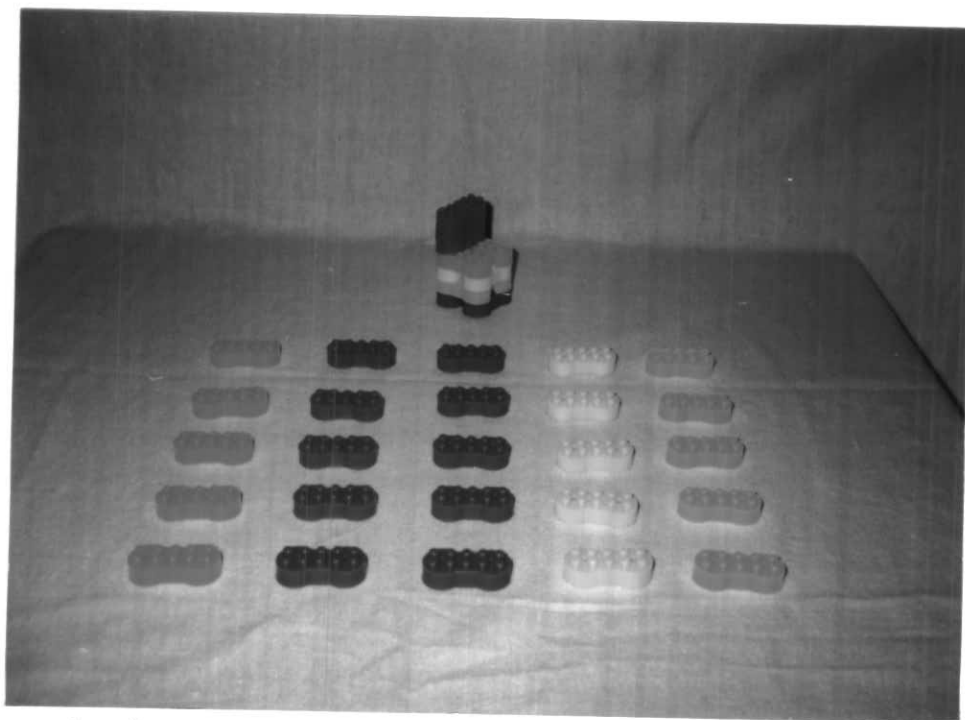
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกทั้งทรงกลมเป็น "จรวด" ตามแบบที่กำหนดให้



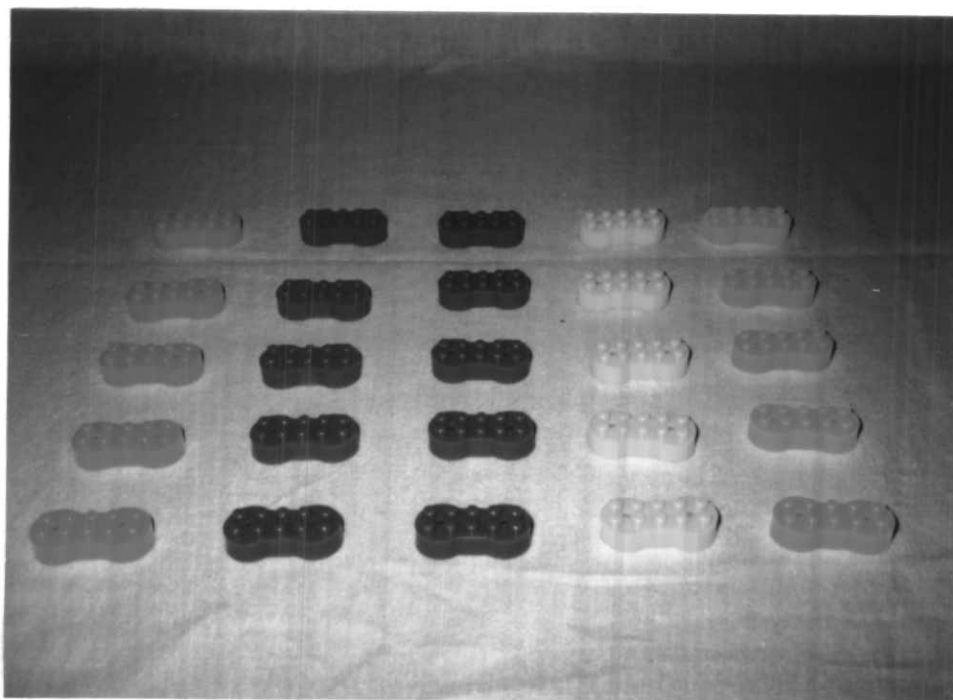
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกทั้งทรงกลมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 36

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปร่างคล้ายเลข 8 สีต่าง ๆ



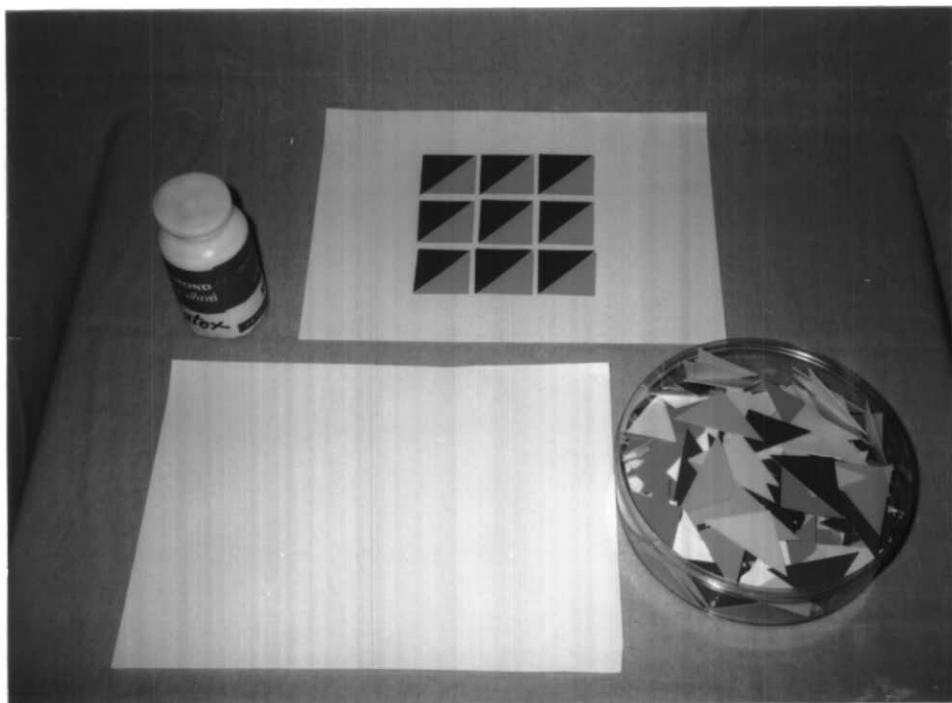
การเล่นแบบเอกลักษ์ ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 เป็น "เก้าอี้" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบอิสระ ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกคล้ายเลข 8 อย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 37

ของเล่น ชุดสามเหลี่ยมของฉันทน์ ประกอบด้วยกระดาษโปสเตอร์รูปสามเหลี่ยมสีต่าง ๆ จำนวนมาก
กระดาษสีขาว ขนาดกว้าง 8 นิ้ว ยาว 12 นิ้ว และกาว



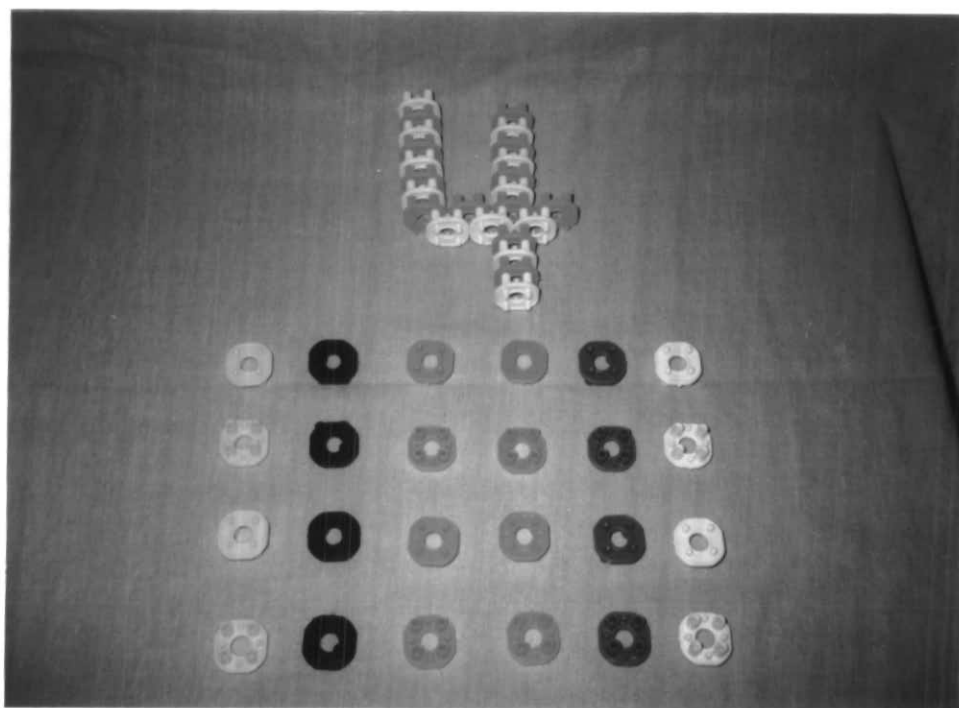
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนติดสามเหลี่ยมเป็น "สี่เหลี่ยมสลับสี" ลงบนกระดาษสีขาว
ตามแบบที่กำหนดให้



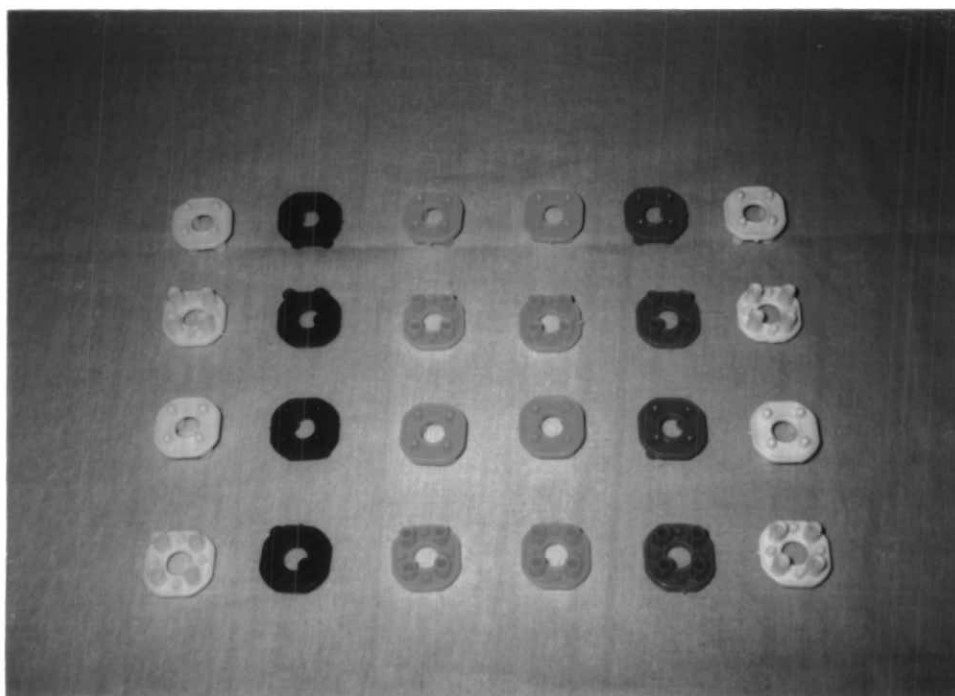
การเล่นแบบขอเนกนัย ให้นักเรียนติดสามเหลี่ยมลงบนกระดาษสีขาวอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 38

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกรูปวงกลม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมขนาดเท่ากัน สีต่าง ๆ



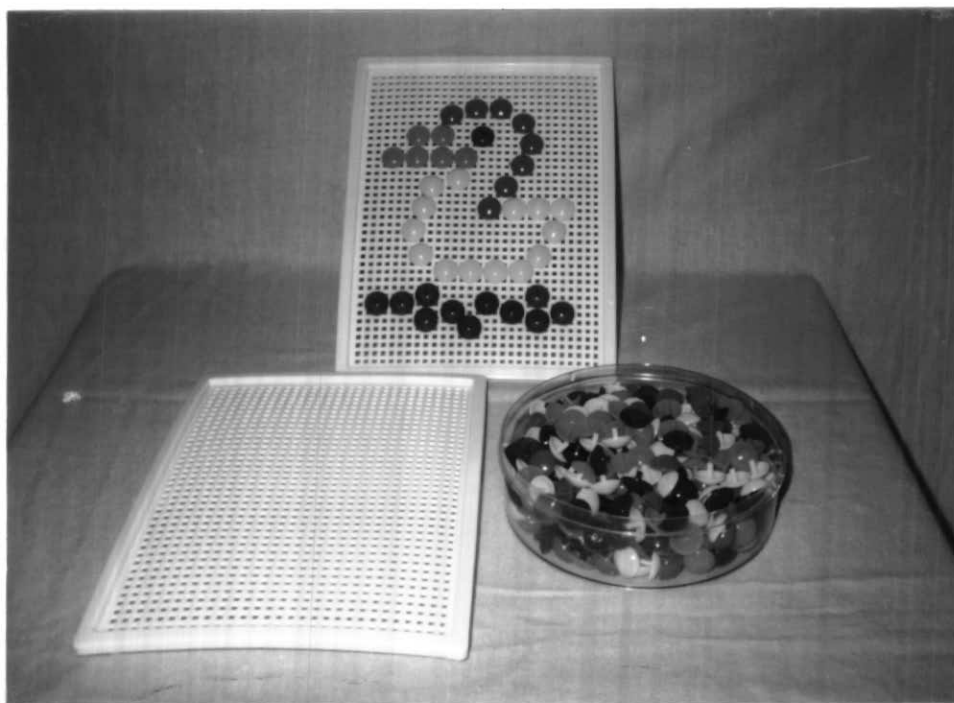
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมเป็น "เลข 4" ตามแบบที่กำหนดให้



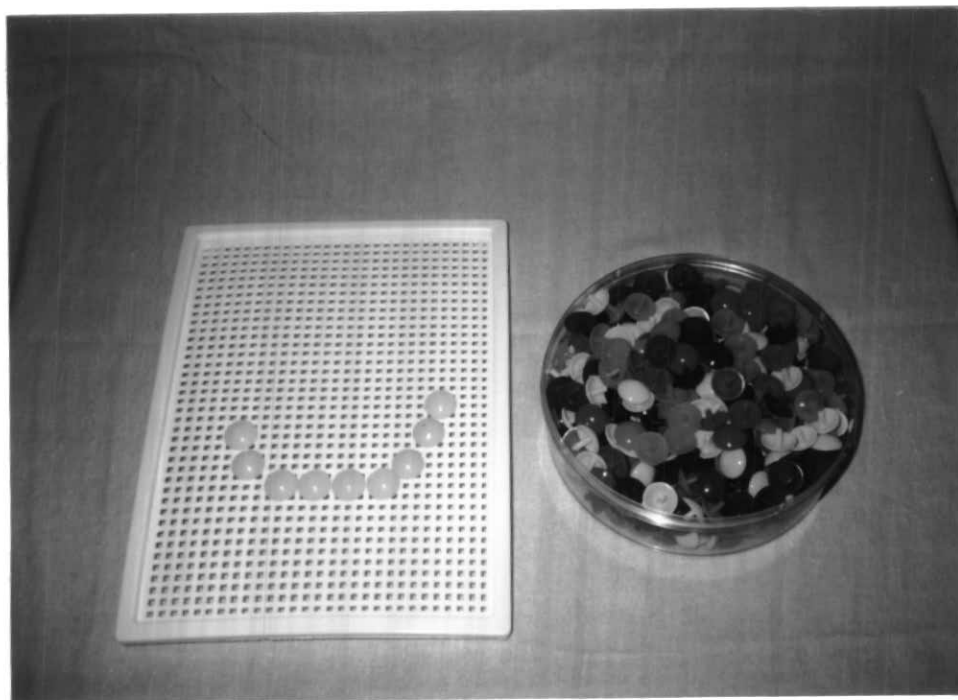
การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกรูปวงกลมอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 39

ของเล่น ชุดภาพต่อ ประกอบด้วยกระดานพลาสติกที่เป็นตารางสี่เหลี่ยมเล็ก ๆ และสีหมุดพลาสติก
สีต่าง ๆ จำนวนมาก



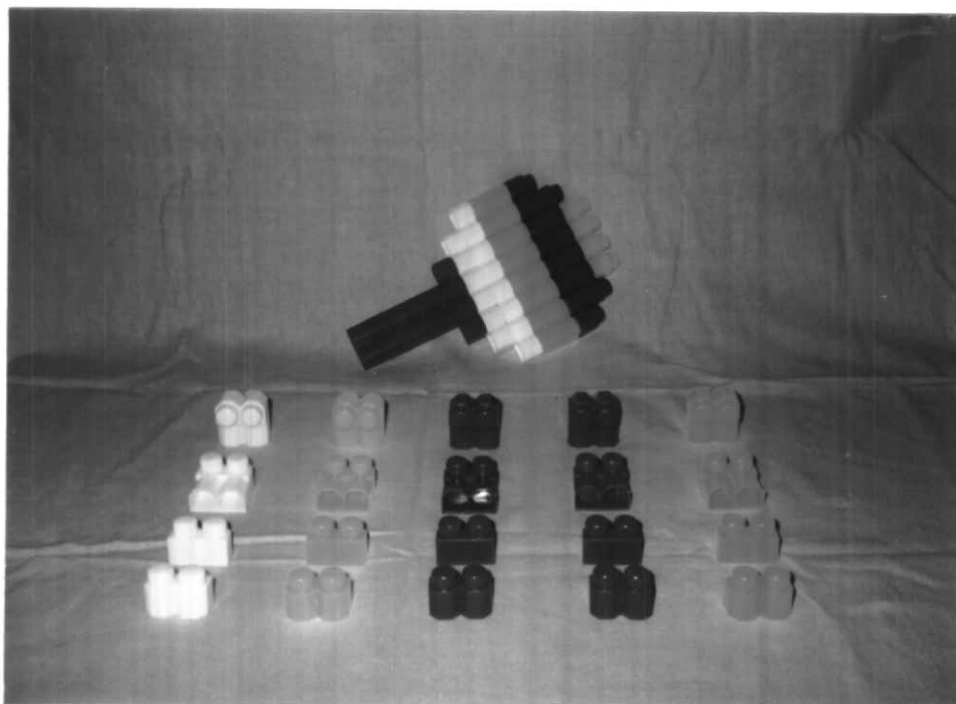
การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อหมุดพลาสติกเป็นภาพ "เปิด" ลงบนกระดานพลาสติกตามแบบที่
กำหนดให้



การเล่นแบบขณนัย ให้นักเรียนต่อหมุดพลาสติกลงบนกระดานพลาสติก โดยต่อจากหมุดที่ต่อไว้เป็น
เส้นโค้งขึ้นอย่างอิสระ

กิจกรรมการเล่นครั้งที่ 40

ของเล่น ชุดตัวต่อพลาสติกแท่งทรงเหลี่ยม ประกอบด้วยตัวต่อพลาสติกที่เป็นแท่งทรงเหลี่ยม และสีต่าง ๆ จำนวนมาก



การเล่นแบบเอกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแท่งทรงเหลี่ยมเป็น "ไม้ปิงปอง หรือพัด" ตามแบบที่กำหนดให้



การเล่นแบบขอนกนัย ให้นักเรียนต่อตัวต่อพลาสติกแท่งทรงเหลี่ยมอย่างอิสระ

ประวัติย่อของผู้วิจัย

ชื่อ นางนวลทิพย์

สถานที่อยู่ปัจจุบัน

สถานที่ทำงาน

ชื่อสกุล ศรีธรากุล

144/231 ถนนสุขาประชาสรรค์ ตำบลปากเกร็ด

อำเภอปากเกร็ด จังหวัดนนทบุรี รหัสไปรษณีย์ 11120

โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ ถนนอาคารสงเคราะห์สายที่ 2

แขวงทุ่งมหาเมฆ เขตสาทร กรุงเทพฯ 10120

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2521

ป.กศ.ต้น จากวิทยาลัยครูสวนดุสิต

พ.ศ. 2523

ป.กศ.สูง (วิชาเอกการศึกษานิเทศ) จากวิทยาลัยครูสวนดุสิต

พ.ศ. 2525

คช. (วิชาเอกการศึกษานิเทศ) จากวิทยาลัยครูสวนดุสิต

พ.ศ. 2537

กศ.ม. (วิชาเอกการศึกษานิเทศ) สาขาการสอนผู้ที่มีความ
ความบกพร่องทางการได้ยิน จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประสานมิตร

การเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ
ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
ด้วยการเล่นแบบเอกนัยและแบบเอกนัย

บทคัดย่อ
ของ
นวลทิพย์ ศรีธรากุล

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษานิเทศ
นฤภาคม 2537

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อเปรียบเทียบการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้เป็นนักเรียนชายและหญิงที่มีระดับการสูญเสียการได้ยิน 70 เดซิเบลขึ้นไป อายุ 5-6 ปี จำนวน 12 คน ที่กำลังเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2536 ของโรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ สังกัดกองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา ใช้วิธีสุ่มอย่างง่ายโดยการจับสลากเพื่อแบ่งเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 6 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 6 คน โดยกลุ่มทดลองได้เล่นแบบอเนกนัย และกลุ่มควบคุมได้เล่นแบบอเนกนัย โดยผู้วิจัยอธิบายสาธิต แนะนำวิธีการเล่นทั้งสองกลุ่มตามคู่มือการจัดกิจกรรมการเล่นแบบเอกนัยและแบบอเนกนัย ใช้ระยะเวลาในการทดลอง 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที รวมทั้งสิ้น 40 ครั้ง

การทดลองใช้แบบแผนการวิจัย แบบ Nonrandomized control group pretest posttest design เครื่องมือที่ใช้คือ เครื่องมือวัดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุ ของศรีสุตา พิสิทธิ์ศักดิ์ มีค่าความเชื่อมั่น 0.809 การวิเคราะห์ข้อมูลใช้วิธีการทดสอบของ วิลคอกสัน (The Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test)

ผลการวิจัยพบว่า

1. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบอเนกนัย มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองลดลงต่ำกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบเอกนัยและเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ได้เล่นแบบอเนกนัย มีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านการมองเห็นตำแหน่งของวัตถุหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน

**A COMPARATIVE STUDY OF THE VISUAL SPATIAL EGOCENTRISM
OF HEARING IMPAIRED PRESCHOOL CHILDREN
BY CONVERGENT PLAY AND DIVERGENT PLAY**

AN ABSTRACT

BY

NUALTHIP SRITHARAKUL

**Present in partial fulfillment of the requirements for the
Master of Education Degree in Special Education
at Srinakharinwirot University**

May 1994

The purpose of the study was to compare the Visual Spatial Egocentrism of hearing impaired preschool children by convergent play and divergent play

The 12 subjects were 5-6 years old hearing impaired preschool children with the hearing loss over 70 decibels, at Sotesukathungma-hamek school for the deaf in the second semester of the 1993 academic year. The children were randomly selected by matched pairs into 2 groups, the experimental and control group. The experimental group consisting of 6 children was provided by convergent play, while the control group, consisting of 6 children was provided by divergent play.

The researcher worked with both groups using the convergent play and divergent play activities manually constructed. The duration of the experiment was eight weeks. (five days a week, thirty minutes a day). The Nonrandomized control group pretest-posttest design was used. The test on Visual Spatial Egocentrism by Srisuda Phisuthsak was used with reliability of 0.81. The data was statistically analyzed using the Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test.

The findings of this study were as follow :

1. The Visual Spatial Egocentrism of hearing impaired preschool children who were provided by convergent play and divergent play was significantly at the .05 level. The Visual Spatial Egocentrism of hearing impaired preschool children who were provided by convergent play and divergent play was lower than before experiment.

2. The Visual Spatial Egocentrism of hearing impaired preschool children who were provided by convergent and divergent play after experiment was not significantly different.