

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาเรื่อง การพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมอัตมโนทัศน์สำหรับเด็กกำพร้าวัยอนุบาลในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท กรุงเทพมหานคร ได้แบ่งการศึกษาออกเป็น 5 ส่วนดังต่อไปนี้

1. การพัฒนาเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์
 - 1.1 ความหมายและที่มาของเด็กกำพร้า
 - 1.2 ความต้องการพื้นฐานของเด็กกำพร้า
 - 1.3 แนวคิดทฤษฎีที่ใช้ในการส่งเสริมและพัฒนาเด็กกำพร้า
 - 1.4 สภาพและปัญหาของเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์
 - 1.5 สภาพและปัญหาในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กกำพร้าวัยอนุบาลในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท
2. การเรียนแบบร่วมมือ
 - 2.1 ความหมายและความสำคัญของการเรียนแบบร่วมมือ
 - 2.2 การเข้าร่วมกลุ่มของเด็กวัยอนุบาลในการเรียนแบบร่วมมือ
 - 2.3 ลักษณะและขั้นตอนของการเรียนแบบร่วมมือ
3. การพัฒนาโปรแกรมการสอน
 - 3.1 ความหมายและองค์ประกอบของโปรแกรม
 - 3.2 การพัฒนาโปรแกรมการสอน
 - 3.3 การประเมินโปรแกรม
4. การส่งเสริมอัตมโนทัศน์
 - 4.1 ความหมายและความสำคัญของอัตมโนทัศน์
 - 4.2 ประเภทของอัตมโนทัศน์
 - 4.3 องค์ประกอบของอัตมโนทัศน์
 - 4.4 พัฒนาการของอัตมโนทัศน์
 - 4.5 แนวทางในการส่งเสริมอัตมโนทัศน์
 - 4.6 บทบาทของครูในการส่งเสริมอัตมโนทัศน์
5. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. การพัฒนาเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์

1.1 ความหมายและที่มาของเด็กกำพร้า

สมาคมสวัสดิการเด็กแห่งประเทศไทย ได้รวบรวมความหมายของเด็กกำพร้า และเด็กที่ถูกทอดทิ้งไว้เป็น 3 ประเภท คือ

- 1) กำพร้าแท้ คือ กำพร้าไร้ที่พึ่งโดยสิ้นเชิง ขาดพ่อแม่ ญาติพี่น้องที่จะให้การอุปถัมภ์เลี้ยงดูเด็กเหล่านี้ ในที่สุดมักจะต้องอยู่ในความคุ้มครองดูแลของกรมประชาสงเคราะห์
- 2) เด็กกำพร้าบิดามารดา แต่ยังมีญาติพี่น้อง หรือผู้ใกล้ชิดให้การอุปถัมภ์เลี้ยงดูเด็กเหล่านี้ ซึ่งอาจจะให้เพียงพอกับความต้องการด้านร่างกายและจิตใจหรือด้อยกว่า
- 3) เด็กกำพร้าเทียม เป็นเด็กที่ยังคงมีบิดามารดา แต่ขาดการตอบสนองอย่างเพียงพอในเรื่อง ความต้องการด้านความรัก และความอบอุ่นจากบิดามารดา

สรุปได้ว่า เด็กกำพร้า หมายถึง เด็กที่ขาดความรัก ความเอาใจใส่ ขาดการตอบสนองต่อความต้องการพื้นฐานจากครอบครัว ทั้งนี้เป็นผลเนื่องมาจากการเสียชีวิตของบิดามารดา ญาติ และผู้เกี่ยวข้อง

ทิวา ณ นคร (ม.ป.ป) ได้กล่าวถึงที่มาของเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์ ดังนี้

- 80 % คือ เด็กที่ถูกทิ้งหลังคลอดที่โรงพยาบาลและที่สาธารณะ
- 11 % คือ เด็กที่มาจากครอบครัวที่มีปัญหา และผู้ปกครองให้การเลี้ยงดูไม่เหมาะสม
- 5 % คือ บุตรผู้รับการสงเคราะห์ของกรมประชาสงเคราะห์
- 4 % คือ เด็กเร่ร่อน พลัดหลง

สรุปได้ว่า เด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์โดยทั่วไปมาจากเด็กถูกทิ้งหลังคลอด เด็กที่มาจากครอบครัวมีปัญหา เด็กที่เป็นบุตรของผู้รับการสงเคราะห์และเด็กเร่ร่อนพลัดหลง

1.2 ความต้องการพื้นฐานของเด็กกำพร้า

เด็กกำพร้าเป็นเด็กที่มีความต้องการพื้นฐานเช่นเดียวกับเด็กทั่วไปซึ่ง Maslow(1970) ได้กล่าวถึงความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ดังนี้

- 1) ความต้องการทางร่างกาย ได้แก่ ความต้องการปัจจัยสี่
- 2) ความต้องการมูลฐานในด้านความมั่นคง ปลอดภัยทั้งด้านร่างกายและจิตใจ
- 3) ความต้องการเห็นตนเองมีคุณค่า
- 4) ความต้องการที่จะรักและความเป็นเจ้าของ
- 5) ความต้องการด้านชื่อเสียงและความสำเร็จ

ประสาร ทิพย์ธารา (2521) กล่าวถึงความต้องการของเด็กที่ควรตอบสนองมีอยู่ 6 ประการ คือ

- 1) ความต้องการที่จะได้รับความรัก ความเมตตาเพื่อมิให้เกิดความรู้สึกว่าเหว
- 2) ความต้องการที่จะได้รับอบอุ่นทางใจ หรือความรู้สึกปลอดภัยจากภัยอันตรายต่าง ๆ ซึ่งทำให้เกิดความเชื่อมั่นที่จะทำกิจกรรมต่าง ๆ ต่อไปได้
- 3) ความต้องการที่จะได้รับการยกย่องนับถือจากคนอื่น ซึ่งจะช่วยให้เกิดความภูมิใจในการทำงานให้ประสบความสำเร็จด้วยดี
- 4) ความต้องการที่จะได้มีความรู้สึกเป็นเจ้าของและรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของสังคม มิใช่อยู่คนเดียวในสังคม
- 5) ความต้องการที่จะได้รับทักษะ มีความรู้และมีความคาดหวังที่จะหลีกเลี่ยงความยุ่งยากใจ คับข้องใจหรือผิดหวัง
- 6) ความต้องการที่จะได้พักผ่อนใจ

Singer (1972) ได้สรุปถึงความต้องการของเด็กที่ควรได้รับการตอบสนองไว้ 3 ประการคือ

- 1) การตอบสนองเด็กในเรื่องของอาหาร โดยให้เด็กได้รับอาหารที่จำเป็นต่ออาการเจริญเติบโตทางร่างกายอย่างเพียงพอ
- 2) การตอบสนองเด็กในเรื่องสุขภาพ โดยให้เด็กได้รับการดูแลสุขภาพอนามัยปราศจากโรคภัยไข้เจ็บ

3) การตอบสนองเด็กโดยจัดสวัสดิการสังคมให้เด็กได้รับการอย่างทั่วถึง

Sullivan (1971 อ้างถึงในประมวล ดิคคินสัน, 2519) นักจิตวิทยาชาวอเมริกาเชื่อว่ามนุษย์มีความต้องการที่สำคัญเพียง 2 ประการคือ สุขทางกาย อันได้มาจากปัจจัยด้านวัตถุ ได้แก่ อาหาร ที่อยู่ เครื่องให้ความอบอุ่นและการรักษาพยาบาลยามป่วยไข้ อีกประการหนึ่งก็คือ ความอบอุ่นทางจิต ซึ่งได้จากความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ด้วยกัน

Jame (1952 อ้างถึงใน Dink meyer ,1965) ได้กล่าวถึงความต้องการทางจิตใจของเด็ก ดังนี้

- 1) ต้องการที่จะได้รับความรักและการยอมรับโดยไม่มีเงื่อนไข
- 2) ต้องการความปลอดภัยมีอิสระจากการถูกบังคับ
- 3) ต้องการเป็นเจ้าของและเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม
- 4) ต้องการเป็นคนสำคัญและได้รับการยอมรับในสิ่งที่เด็กเป็น
- 5) ต้องการอิสระรับผิดชอบและเลือกสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง

สรุปได้ว่า การพัฒนาเด็กกำพร้า นั้น ต้องให้เด็กกำพร้าได้รับการตอบสนองต่อความต้องการพื้นฐานทั้งทางร่างกายและจิตใจอย่างเพียงพอ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความต้องการด้านจิตใจ โดยการให้การอบรมเลี้ยงดูแก่เด็กกลุ่มนี้ด้วยความรัก ความเอาใจใส่ ในสภาพแวดล้อมที่มีลักษณะใกล้เคียงครอบครัวให้มากที่สุด เพื่อให้เด็กรู้สึกมั่นคงปลอดภัย มีอิสระที่จะเลือกสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง รู้สึกว่าตนเป็นบุคคลสำคัญ เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม เป็นผู้ที่ประสบความสำเร็จและรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า

1.3 แนวคิดทฤษฎีที่ใช้ในการส่งเสริมและพัฒนาเด็กกำพร้า

กิติพัฒน์ นนทพิทมดุลย์ (2528) ได้กล่าวว่าแนวคิดทฤษฎีที่ควรนำมาใช้ในการช่วยเหลือเด็กกำพร้าได้แก่ การใช้ทฤษฎีด้านจิตวิเคราะห์ ,การใช้ทฤษฎีด้านพฤติกรรมและการใช้ทฤษฎีด้านมนุษยนิยม

1) การใช้ทฤษฎีด้านจิตวิเคราะห์

ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของ Freud (1870-1939) อ้างถึงใน พรพนทิพย์ ศิริวรรณบุญ, 2530) ได้แบ่งระดับพัฒนาการทางบุคลิกภาพของมนุษย์ออกตามวัย ซึ่งในส่วนของเด็กวัยอนุบาลมีดังนี้

1.1) ขั้นพัฒนาการความพึงพอใจทางปาก (Oral Stage) อายุแรกเกิดถึง 1 ปี เด็กจะมีความพึงพอใจอยู่บริเวณปาก ฉะนั้นกิจกรรมส่วนใหญ่ของเขาจะได้แก่ การดูด การกลืน และการกิน

1.2) ขั้นพัฒนาการความพึงพอใจทางทวารหนัก (Anal Stage) อายุระหว่าง 1-2 ปี ความพึงพอใจของเด็กจะอยู่ที่การขับถ่าย ถ้าเด็กถูกบังคับหรือถูกเข้มงวดกับเรื่องการขับถ่ายมากเกินไปจะทำให้บุคลิกภาพของเด็กเสียไป

1.3) ขั้นพัฒนาการความพึงพอใจทางอวัยวะสืบพันธุ์ (Phallic Stage) อายุระหว่าง 3-5 ปี ในระยะนี้เด็กมีการพัฒนาทางเพศขึ้น เริ่มเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างหญิงและชาย เลียนแบบพฤติกรรมของพ่อแม่ เด็กจะมีความสุขในการจับต้องอวัยวะเพศ

2) การใช้ทฤษฎีด้านพฤติกรรม

พรพนทิพย์ ศิริวรรณบุญ (2530) ได้กล่าวถึงแนวคิดของนักจิตวิทยากลุ่มนี้ว่าให้ความสำคัญกับอิทธิพลของสภาพแวดล้อมที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม มีตัวกระตุ้นและตอบสนอง ทฤษฎีการเรียนรู้ที่สำคัญ ได้แก่ การเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (Classical Conditioning) ของ Pavlov ซึ่งเชื่อว่ากระบวนการที่เป็นรากฐานของการเรียนรู้ คือการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับปฏิกิริยาการตอบสนอง นอกจากนี้ยังมีทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant) ซึ่งเป็นทฤษฎีของ Skinner ที่เชื่อว่าการเรียนรู้เป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการตอบสนอง และการเปลี่ยนแปลงอัตราการตอบสนองจะเกิดขึ้นได้ต่อเมื่อมีการเสริมแรง การเรียนรู้ในลักษณะนี้นิยมนำมาใช้ในการสอนสำหรับเด็กเล็ก ๆ และการแก้ปัญหาพฤติกรรมต่าง ๆ โดยการให้ตัวเสริมแรงเพื่อให้อินทรีย์เกิดการเรียนรู้ที่จะทำพฤติกรรมที่ต้องการ

3) การใช้ทฤษฎีด้านมนุษยนิยม

ทฤษฎีกลุ่มมนุษยนิยม (Humanistic Theories) มีความเชื่อในเรื่องของการจัดกิจกรรมที่ยึดเด็กเป็นศูนย์กลาง (Child Center) โดยเน้นเรื่องศักดิ์ศรีของมนุษย์ เสรีภาพ และศักยภาพของมนุษย์ นักจิตวิทยาคนสำคัญในกลุ่มมีความเชื่อเกี่ยวกับการส่งเสริมและพัฒนาเด็ก ดังนี้

3.1) Maslow (1970) มีความเชื่อพื้นฐานว่า ถ้าให้อิสระแก่เด็ก เด็กจะเลือกสิ่งที่ดีที่สุดสำหรับตนเอง พ่อแม่และครูควรให้ความไว้วางใจในตัวเด็ก และควรเปิดโอกาสให้เด็กเรียนรู้ในสิ่งที่ตนสนใจ ซึ่งจะช่วยให้เด็กได้เจริญเติบโตต่อไป มิใช่ใช้วิธีควบคุมและจัดการชีวิตทั้งหมดของเด็ก หรือเข้าไปยุ่งเกี่ยวและพยายามปรับพฤติกรรมให้เป็นไปตามที่ผู้ใหญ่ต้องการ

3.2) Rogers (1958 อ้างถึงใน Gordon ,1995) นักจิตบำบัด เชื่อว่าการส่งเสริมพัฒนาเด็กนั้นต้องมีความเชื่อและมีศรัทธาในตัวเด็ก การที่เชื่อมั่นในความสามารถของเด็กนั้นจะช่วยให้เด็กเกิดการพัฒนาศักยภาพของตนเอง

สรุปได้ว่า เด็กกำพร้าเป็นเด็กที่ขาดความรัก และการดูแลเอาใจใส่จากครอบครัว ดังนั้นเด็กกำพร้าโดยทั่วไปจึงมีปัญหาทางพฤติกรรม และปัญหาด้านอารมณ์ – สังคมที่เด่นชัด แนวทางในการให้ความช่วยเหลือที่สามารถประมวลจากแนวคิด ทฤษฎีของนักการศึกษา คือ การทำความเข้าใจถึงธรรมชาติ ความต้องการทางจิต และระดับพัฒนาการของเด็กในวัยต่างๆ เพื่อให้สามารถส่งเสริมและกระตุ้นให้เด็กมีพัฒนาการที่เหมาะสมกับวัย โดยการเปิดโอกาสให้เด็กได้เล่น ได้เรียนรู้ด้วยตนเอง ให้อิสระแก่เด็กในการเลือกทำกิจกรรมที่ตนสนใจ กระตุ้นให้เด็กสนใจสิ่งต่างๆ รอบตัว และให้การเสริมแรงเมื่อเด็กแสดง พฤติกรรมที่เหมาะสม

1.4 สภาพและปัญหาของเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์

1.4.1 สภาพและปัญหาด้านพัฒนาการของเด็กกำพร้า

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2523) ได้กล่าวถึง ลักษณะเด็กกำพร้าที่ถูกทอดทิ้งและไม่ได้รับความรัก ความอบอุ่นอย่างเพียงพอหรือขาดการปฏิสัมพันธ์กับคนเลี้ยงดู

จะสังเกตได้จากพฤติกรรมต่าง ๆ ที่แสดงออกในช่วงอายุ 3 - 5 ปี ซึ่งจะมีอาการเหมือนเด็กวัย 1 หรือ 2 ปี นอกจากนี้ยังมีอาการอื่น ๆ ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ผิดปกติ ได้แก่

- 1) อาการเซื่องซึม เก็บตัว ไม่พูดเลย หรือพูดน้อยคำมาก
- 2) อาการต่อต้านคำสั่งของผู้ใหญ่อย่างรุนแรง
- 3) มีพฤติกรรมที่แสดงออกถึงปัญหาทางอารมณ์และจิตใจ เช่น การโยกตัวไปมา การสายศีระชอยู่ตลอดเวลา การมีความกลัวหรือขี้อายมากเกินไป บางคนอาจจะมีปฏิกิริยาต่อการจากมากจนกลายเป็นเด็กที่ติดพี่เลี้ยง หรือติดผู้มาเยี่ยมเยียน
- 4) มีการเคลื่อนไหวผิดปกติ เช่น ชนมากจนไม่มีสมาธิที่จะทำอะไรเหมือนเด็กวัยเดียวกัน หรือเคลื่อนไหวซ้ำในลักษณะอเนปวกเปียกไม่คล่องตัว
- 5) มีปัญหาการกิน นอนและการขับถ่าย เช่น กินอาหารยาก ชอบอมข้าว นอนละเมอเป็นประจำ ควบคุมการขับถ่ายปัสสาวะและอุจจาระในตอนกลางวันไม่ได้

เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ (2520) อธิบายลักษณะการแสดงออกทางอารมณ์ของเด็กที่ถูกทอดทิ้งว่ามี 2 ลักษณะคือ

- 1) แบบเก็บตัวยอมรับสภาพนั้น เงียบขรึม ขี้อาย หนีสังคม
- 2) แบบก้าวร้าวในสังคม มีความกระตือรือร้นสูง ขี้ฉ้อฉลคนอื่น

พยอม อิงคตานุวัฒน์ (2524) ชี้ให้เห็นลักษณะของเด็กที่ขาดแม่ไว้ 4 ลักษณะคือ

- 1) ไม่โตตามวัยและมักจะคอยพึ่งผู้อื่นอยู่ตลอดเวลา
- 2) มีพัฒนาการทางอารมณ์ไม่สมกับอายุและมีความอดทนต่อสิ่งแวดล้อมได้น้อย
- 3) สร้างความสัมพันธ์ที่ลึกซึ้งกับใครไม่เป็น
- 4) ไม่มีอารมณ์ผูกพันกับใคร ๆ

สหทัยมูลนิธิ (2535) ได้สรุปถึงพัฒนาการของเด็กถูกทอดทิ้งไว้ดังนี้

- 1) ด้านอารมณ์ สังคมพบว่าเด็กส่วนใหญ่ หงุดหงิด โกรธ ไม่โง่งาย และมีพฤติกรรมการทำร้ายตนเองสูงมาก มีลักษณะยอมจำนน-เก็บกด-ปรับตัวยาก มักมีอาการหวาดกลัว ร้องไห้ปฏิเสธสิ่งแปลกใหม่ในทางสังคม พบว่าสามารถสร้างความสัมพันธ์กับคนแปลกหน้าได้ง่าย และยุติความสัมพันธ์ได้ง่ายเช่นกัน

2) ด้านการเรียนรู้-ภาษา เนื่องจากเด็กมีประสบการณ์ที่จำกัด และได้รับการตอบสนองด้านอารมณ์-จิตใจน้อยมาก การแสดงออกของเด็กส่วนใหญ่จึงมุ่งไปที่การแสวงหาความพอใจให้กับตนเอง เช่น เรียกร้องความสนใจในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อให้ได้มาซึ่งการสัมผัส โอบกอด ในแง่ของภาษาพบว่า เด็กใช้ภาษาได้น้อยและจำกัด กล่าวคือ สามารถฟังคำสั่งและตั้งคำถามที่คุ้นเคย ซ้ำ ๆ กัน เช่น เข้าแถว, นั่งซิดฝา, นั่งกระโดน, ดูทีวี, ขึ้นเตียง ฯลฯ ส่วนการพูดคุยได้ตอบยังทำได้จำกัด

3) ด้านการเคลื่อนไหว-การใช้กล้ามเนื้อ ทักษะด้านการเคลื่อนไหว ความสัมพันธ์ของแขน-ขา มือ-ส่ายตา และกล้ามเนื้อทุกส่วนยังไม่เหมาะสมกับอายุ การทรงตัวในลักษณะต่าง ๆ ยังไม่ได้ เช่นกระโดดพร้อมกัน 2 ขา ในส่วนของกรใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก พบว่าบางคนยังควบคุมกล้ามเนื้อได้ไม่ดี ความสัมพันธ์ระหว่างมือ-ส่ายตายังไม่มีประสิทธิภาพ

4) ด้านการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง การเลี้ยงดูเด็กโดยชอบเน้นการใช้ชีวิตแบบรวมกลุ่ม ไม่เปิดโอกาสให้เด็กได้เลือกทำกิจกรรม และไม่เปิดโอกาสให้เด็กได้เป็นผู้นำ โดยรูปแบบชีวิตดังกล่าวส่งผลให้เด็ก ๆ รู้สึกไม่มีความสุข ไม่พอใจทั้งตนเองและสิ่งแวดล้อม

สรุปได้ว่า พฤติกรรมและพัฒนาการของเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์ มีลักษณะเก็บตัว เงียบขรึม เชื่องซึม มีพัฒนาการด้านต่าง ๆ ไม่เหมาะสมกับอายุ มีพัฒนาการทางภาษาที่ช้ามาก มีพฤติกรรมที่แสดงออกถึงปัญหาทางอารมณ์ และจิตใจต่อต้านคำสั่งของผู้ใหญ่อย่างรุนแรง ขี้ฉ้อฉล แสดงพฤติกรรมก้าวร้าว พัฒนาการทางด้านทักษะการเคลื่อนไหวไม่เหมาะสม และมีการรับรู้เกี่ยวกับตนเองไม่ดี

1.4.2 สภาพและปัญหาด้านสุขภาพของเด็กกำพร้า

สหทัยมูลนิธิ (2535) ได้กล่าวถึงสาเหตุของปัญหาสุขภาพเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์ว่า นอกเหนือจากพันธุกรรมและภาวะการตั้งครรภ์ของมารดาแล้ว สาเหตุที่สนับสนุนให้ปัญหาสุขภาพของเด็กกำพร้าเกิดขึ้นมาจนมีสภาพเป็นปัญหาที่ถาวรแก้ไขไม่ตกนั้น มีเหตุปัจจัยต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1) กระบวนการเลี้ยงดูและสภาพแวดล้อมในสถานสงเคราะห์ เนื่องจากเด็กอ่อนในสถานสงเคราะห์ถูกเลี้ยงดูอยู่บนเตียงเป็นส่วนใหญ่ นานนับเดือน นับปี กว่าเด็กจะได้ย้ายเตียงทำให้เด็กไม่มีโอกาสได้ใช้ประสาทสัมผัสอย่างจริงจัง ไม่มีโอกาสได้สัมผัสกับอากาศ แสงสว่าง หรือ

ธรรมชาติรอบ ๆ ตัวเด็ก ทำให้เด็กเกิดความรู้สึกแปลกแยกจากธรรมชาติรอบตัว มีภูมิคุ้มกันต่ำ การที่เด็กต้องนอนอยู่บนเตียง โดยปราศจากการกระตุ้นนั้นทำให้ระบบประสาทอัตโนมัติเกิดความแปรปรวน หรือเสียสมดุล เด็กจะแสดงอาการผิดปกติ เริ่มต้นด้วยการมีน้ำมูกไหล คล้ายโรคหวัดทางแพทย์เรียกว่า “โรคหวัดสมัยใหม่” หรือ “โรคแม่ทำ”

2) ผลจากความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นระหว่างกายและจิต โดยที่เมื่อจิตใจได้รับความกระทบกระเทือนจะส่งผลให้การทำงานของอวัยวะบางส่วนในร่างกายติดขัดไปด้วย แม้ว่าอาการของโรคเหล่านี้จะแสดงออกทางกายเช่น ท้องเสีย ทานอาหารไม่ได้ อาเจียน มีไข้ต่ำ ซึ่งสาเหตุของโรคไม่ได้อยู่ที่ร่างกาย เมื่อการรักษาไม่ได้มุ่งไปที่สาเหตุทำให้เด็กเป็น ๆ หาย ๆ กลายเป็นป่วย เรื้อรังในที่สุด

1.4.3 สภาพและปัญหาด้านสังคมสงเคราะห์

สหทัยมูลนิธิ (2535) กล่าวถึงสภาพปัญหาในการให้บริการด้านสังคมสงเคราะห์แก่เด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์ไว้ดังนี้

1) กรณีของบุตรผู้รับการสงเคราะห์ เนื่องจากนักสังคมสงเคราะห์ในสถานสงเคราะห์ยังไม่มีแผนการที่ชัดเจนต่อกรณีบุตรของผู้เข้ารับการสงเคราะห์ เนื่องจากสถานสงเคราะห์ได้เปลี่ยนสถานภาพของบุตรผู้เข้ารับการสงเคราะห์ให้เป็นเด็กถูกทอดทิ้งหรือกำพร้าเทียม

2) กรณีเด็กถูกทอดทิ้ง คือ เด็กที่มีปัญหาด้านเอกสารหลักฐานมากที่สุด ดังนั้นโอกาสที่เด็กจะต้องอยู่ในสถานสงเคราะห์จนอายุ 18 ปี จึงมีมาก ทั้งนี้เนื่องมาจาก

- 2.1) ขาดการติดตามเอกสารและข้อมูลเกี่ยวกับตัวเด็กอย่างจริงจัง
- 2.2) แผนการติดตามและค้นหาญาติไม่ชัดเจน
- 2.3) ความล่าช้าของงานเอกสารเพิ่มชื่อเด็กในทะเบียนบ้าน
- 2.4) ความล่าช้าของการระงับการติดตาม

3) กรณีเด็กที่กรมประชาสงเคราะห์สั่งระงับการติดตาม เด็กกลุ่มนี้พร้อมที่จะได้รับการพิจารณาให้ไปอยู่กับครอบครัวบุญธรรมที่เหมาะสม แต่มีสาเหตุ 2 ประการที่ทำให้เด็กต้องตกค้างอยู่ในสถานสงเคราะห์ เนื่องจาก

3.1) ข้อมูลทางสังคมของเด็กไม่สมบูรณ์ เช่น การเพิ่มชื่อในทะเบียนบ้านไม่เรียบร้อย

3.2) ข้อมูลทางสุขภาพไม่ชัดเจน เช่น บางรายไม่พบประวัติการรักษาใด ๆ ในแฟ้มสุขภาพ แต่พบว่าบนตัวเด็กมีร่องรอยบาดแผลที่ผ่านการเย็บ

4) กรณีเด็กที่ได้ครอบครัวยุญธรรม เด็กกลุ่มนี้คือเด็กที่ถูกจับคู่ให้กับครอบครัวบุญธรรมเรียบร้อยแล้ว โดยศูนย์บุญธรรม แต่พบว่าไม่มีการดำเนินงานเพื่อเตรียมเด็กให้พร้อมสำหรับการเข้าไปอยู่ในครอบครัวบุญธรรม

5) กรณีเด็กที่ถูกคืนจากครอบครัวบุญธรรมและครอบครัวแท้ ๆ ของเด็กเอง ซึ่งควรที่จะมีการทำความเข้าใจกับครอบครัวบุญธรรมหรือครอบครัวแท้ ๆ ของเด็กให้เข้าใจถึงสภาพข้อเท็จจริงเกี่ยวกับตัวเด็กอันเกิดจากการที่เด็กถูกเลี้ยงดูและเติบโตขึ้นในสถานสงเคราะห์เพื่อป้องกันไม่ให้ผู้ขอคาดหวังเด็กในสถานสงเคราะห์เกินจริง

สรุปได้ว่า ผลกระทบที่เกิดขึ้นจากการที่เด็กกำพร้าต้องใช้ชีวิตอยู่ในสถานสงเคราะห์ ซึ่งเลี้ยงดูเด็กในระบบเลี้ยงรวม สถานสงเคราะห์ไม่สามารถตอบสนองต่อความต้องการของเด็กได้อย่างครบถ้วน ก่อให้เกิดปัญหาเกี่ยวกับเด็กในหลาย ๆ ด้านด้วยกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ด้านพัฒนาการและสุขภาพ ทางด้านพัฒนาการจะเห็นได้ว่าเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์ส่วนใหญ่มีพัฒนาการช้ากว่าเด็กที่อยู่ในครอบครัวปกติเกือบทุกด้าน ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ส่วนผลกระทบด้านสุขภาพนั้น มักพบว่าเด็กกำพร้าจะมีภูมิคุ้มกันต่ำ และมีภาวะขาดสารอาหารอีกด้วย

1.5 สภาพและปัญหาในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็กกำพร้าวัยอนุบาลในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท

ปัจจุบันมีสถานสงเคราะห์ที่อยู่ในความดูแลของกรมประชาสงเคราะห์ทั้งหมด 24 แห่ง และในกรุงเทพมหานครมีสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนที่รับอุปการะเลี้ยงดูเด็กก่อนวัยเรียนที่ถูกทอดทิ้งอยู่ 3 แห่ง คือสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท สถานสงเคราะห์เด็กอ่อนปากเกร็ดและสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนรังสิต

สถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท เป็นหน่วยงานหนึ่งของกรมประชาสงเคราะห์ กระทรวงแรงงานและสวัสดิการของสังคม ก่อตั้งมาตั้งแต่ ปีพ.ศ. 2496 ในสมัยจอมพล ป. พิบูลสงคราม เป็นนายกรัฐมนตรี มีหน้าที่ดูแลสวัสดิภาพของเด็กที่ถูกทอดทิ้ง หรือเด็กจากครอบครัวที่ประสบปัญหาความเดือดร้อนทั้งเด็กหญิงและเด็กชาย อายุตั้งแต่แรกเกิดถึง 5 ปี

1.5.1 ที่มาของเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท

วันจันทร์ บำรุงเวช (2541) ได้กล่าวถึงที่มาของเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท ดังนี้

- 1) เด็กที่ถูกทอดทิ้งหลังคลอดที่โรงพยาบาลและที่สาธารณะ
- 2) เด็กที่มาจากครอบครัวที่มีปัญหา และผู้ปกครองให้การเลี้ยงดูไม่เหมาะสมเช่น บิดามารดา หรือผู้ปกครอง เจ็บป่วยด้วยโรคเรื้อรัง ไม่สมประกอบ หรือต้องโทษคุมขัง
- 3) เด็กที่มาจากครอบครัวยากจน ครอบครัวแตกแยก หรือกำพร้าบิดามารดา
- 4) เด็กที่บิดามารดาเป็นผู้เข้ารับการสงเคราะห์ในสถานสงเคราะห์ต่างๆ ของกรมประชาสงเคราะห์
- 5) เด็กเร่ร่อน พลัดหลง

1.5.2 การดำเนินการหลังจากรับเด็กเข้ามาในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท

- 1) สถานสงเคราะห์จะติดตามหาครอบครัวของเด็ก ด้วยการออกเยี่ยมบ้าน ประกาศหาในสื่อมวลชนทั่วในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด ถ้าพบจะมอบเด็กคืนให้และพิจารณาช่วยเหลือครอบครัวของเด็กตามความเหมาะสม เพื่อให้ครอบครัวสามารถให้การเลี้ยงดูเด็กได้
- 2) กรณีติดตามหาครอบครัวของเด็กไม่พบ หรือเด็กไม่เป็นที่ต้องการของครอบครัว จะมีการพิจารณาหาครอบครัวอุปการะที่เหมาะสม เพื่อรับเด็กไปดูแลแบบฝากเลี้ยงตามบ้านชั่วคราว (Foster Home Care) หรือโดยการรับเป็นบุตรบุญธรรม (Adoption) ทั้งครอบครัวชาวไทยและชาวต่างประเทศ
- 3) เด็กที่ยังคงมีบิดามารดา แต่บิดามารดาไม่พร้อมที่จะรับเด็กกลับไปเลี้ยงดู สถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไทจะให้การเลี้ยงดูต่อไปจนกระทั่งเด็กอายุ 5 ปี หลังจากนั้นเด็กจะย้ายสถานสงเคราะห์เพื่อไปเข้ารับการศึกษที่สถานสงเคราะห์เด็กบ้านราชวิถี

1.5.3 การให้การเลี้ยงดูเด็กตามกลุ่มอายุ

เด็กกำพร้าและเด็กถูกทอดทิ้งในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไทมีจำนวนประมาณ 300 คน การให้การเลี้ยงดูเด็กแบ่งตามระดับอายุ ดังนี้

- 1) กลุ่มวัยทารก (Infant Group) อายุแรกเกิด - 1 ปี
- 2) กลุ่มวัยเตาะแตะ (Toddler Group) อายุ 1 - 3 ปี
- 3) กลุ่มวัยอนุบาล (Preschool Group) อายุ 3 - 5 ปี

เด็กแต่ละกลุ่มจะมีพี่เลี้ยงคอยดูแล อัตราส่วนระหว่างพี่เลี้ยงต่อเด็กกำพร้าว้าเป็น 1:15 ในกรณีที่เด็กสามารถช่วยเหลือตนเองได้ และอัตราส่วน 1:10 ในกรณีที่เด็กเล็กที่ยังไม่สามารถช่วยเหลือตนเองได้ นอกจากนี้เด็กแต่ละกลุ่มจะมีนักพัฒนาการคอยดูแลกระตุ้นพัฒนาการกลุ่มละ 2 คน

1.5.4 การให้บริการด้านต่าง ๆ แก่เด็กกำพร้าว้าในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท

- 1) บริการด้านการเลี้ยงดู
ให้การสงเคราะห์ด้านที่อยู่อาศัย อาหาร เครื่องนุ่งห่ม ดูแลความสะอาด การบริโภคและการพักผ่อน
- 2) บริการด้านการรักษาพยาบาล
ให้การรักษาพยาบาลเมื่อเจ็บป่วยโดยแพทย์พยาบาล ให้ภูมิคุ้มกันโรคและฉีดวัคซีนป้องกันโรคต่าง ๆ
- 3) บริการด้านการพัฒนาและฝึกอบรม
ฝึกและสอนให้เรียนรู้เรื่องกิจวัตรประจำวัน มีความรู้เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม การฟัง การพูด ฝึกมารยาทและสร้างลักษณะนิสัยที่ดี
- 4) บริการด้านสังคมสงเคราะห์
จัดทำทะเบียนประวัติและเกี่ยวกับสวัสดิภาพเด็ก โดยประสานงานกับแพทย์และพยาบาล มีการสังคมสงเคราะห์เฉพาะรายเพื่อแก้ปัญหาเด็กเป็นรายบุคคล
- 5) บริการด้านสันทนาการ
ฝึกการทำกิจกรรมในร่ม ให้เด็กเล่นของเล่นตามความเหมาะสมกับวัย และการทำกิจกรรมกลางแจ้งโดยให้ออกกำลังกายกลางสนาม เล่นเครื่องเล่นสนาม
- 6) บริการด้านสวัสดิการ
มีการฝากเลี้ยงตามบ้าน พิจารณาให้เด็กมีผู้อุปการะ เพื่อให้เด็กได้รับความอบอุ่นจากครอบครัว และนักสังคมสงเคราะห์จะคอยออกเยี่ยมครอบครัว เพื่อให้คำแนะนำในการ

ช่วยเหลือแก้ไขปัญหาและยังพิจารณาให้แก่ผู้ขอรับเด็กเป็นบุตรบุญธรรมตามที่กรมประชาสงเคราะห์เห็นสมควร

1.5.5 กิจวัตรประจำวันของเด็กวัยอนุบาลในสถานสงเคราะห์

วันจันทร์-วันศุกร์	วันเสาร์-วันอาทิตย์
6.00 น. : ตื่นนอน ล้างหน้าแปรงฟัน	6.00 น. : ตื่นนอน ล้างหน้าแปรงฟัน
7.00 น. : รับประทานอาหารเช้า อาบน้ำแต่งตัว	7.00 น. : รับประทานอาหารเช้า
8.00 น. : เข้าแถวเคารพธงชาติ ออกกำลังกาย	8.00 น. : เล่นอิสระ ดูโทรทัศน์บนเตียง
9.00 น. : เข้าห้องทำกิจกรรม	12.00 น. : พักรับประทานอาหารกลางวัน
11.00 น. : พักรับประทานอาหารกลางวัน	13.00 น. : นอน
12.00 น. : อาบน้ำ	15.00 น. : รับประทานอาหารว่าง
13.00 น. : นอน	15.30 น. : เล่นสนาม
15.00 น. : รับประทานอาหารว่าง	16.30 น. : รับประทานอาหารเช้า
15.30 น. : เล่นสนาม	18.00 น. : อาบน้ำ ดื่มนม
16.30 น. : รับประทานอาหารเช้า	19.00 น. : กิจกรรมอิสระ
18.00 น. : อาบน้ำ ดื่มนม	20.00 น. : สวดมนต์ ขึ้นเตียงนอน
19.00 น. : กิจกรรมอิสระ	
20.00 น. : สวดมนต์ ขึ้นเตียงนอน	

1.5.6 พฤติกรรมและพัฒนาการของเด็กในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท

แม้ว่าสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไท จะได้พยายามทำหน้าที่เลี้ยงดูเด็กกำพร้าเด็กถูกทอดทิ้งให้ได้รับความรัก ความอบอุ่น และจัดบรรยากาศความเป็นอยู่ใกล้เคียงบ้านให้มากที่สุด แต่สถานสงเคราะห์ไม่สามารถทำหน้าที่ในการอบรมเลี้ยงดู ตอบสนองความต้องการของเด็กได้เท่าที่เด็กควรจะได้รับจากครอบครัว แต่การที่เด็กกำพร้า เด็กถูกทอดทิ้งต้องอยู่ในสถานสงเคราะห์ ซึ่งมีรูปแบบการเลี้ยงดูแบบเลี้ยงรวม สภาพการเลี้ยงดูในสถานสงเคราะห์ไม่สามารถ

ตอบสนองความต้องการที่แตกต่างของเด็กเป็นรายบุคคลได้ เนื่องจากความจำกัดในเรื่อง บุคลากร ดังนั้นเด็กจึงต้องปฏิบัติกิจวัตรและกิจกรรมต่าง ๆ เหมือนกัน พร้อมกันไม่ว่าจะเป็นการ รับประทานอาหาร การขับถ่าย การเล่นและการนอน

นอกจากนี้ความแตกต่างกันของที่มาของเด็กและพื้นฐานทางอารมณ์ (Temperament) ของเด็กแต่ละคนยังส่งผลต่อพฤติกรรมและพัฒนาการของเด็กอีกด้วย เช่น เด็กบางคนมีความกระตือรือร้นสูงในขณะที่บางคนเคลื่อนไหวเชื่องช้า อ่อนไหวง่าย เก็บตัว เด็กใน สถานสงเคราะห์หลายรายที่ถูกทารุณจากครอบครัวส่งผลให้เด็กมีพฤติกรรมที่ก้าวร้าวรุนแรง ลักษณะเหล่านี้เป็นจุดเริ่มต้นของพฤติกรรมที่เป็นปัญหามากมาย พอสรุปได้ดังนี้

- 1) การแยกตัว เก็บตัว เชื่องซึม เหม่อลอย มีการตอบสนองต่อสิ่งต่าง ๆ รอบตัวต่ำ
- 2) การปรับตัวไม่ได้ต่อสิ่งแวดล้อมใหม่ ถ้าเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมจะร้องไห้
- 3) การมีพฤติกรรมที่แสดงออกถึงปัญหาทางอารมณ์และจิตใจ โดยการกระตุ้นตัวเองในลักษณะต่าง ๆ เช่น โคลงศีรษะไปมา โยกตัวทั้งในท่านั่งและท่านอน ดูดนิ้ว มีความกลัวหรือ ขี้อายมากเกินไป
- 4) การทำร้ายตนเองด้วยการกัดแขน ก้าวร้าวรุนแรง
- 5) มีการเคลื่อนไหวผิดปกติ เช่น ชนมากจนไม่มีสมาธิ หรือเคลื่อนไหวในลักษณะ อ่อนปวกเปียก ไม่คล่องตัว

1.5.7 โครงการส่งเสริมพัฒนาการเด็กกำพร้าวัยอนุบาลในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อน พญาไท

เป้าหมายในการดำเนินงาน ด้วยความตระหนักว่า เด็กทุกคนพึงได้รับสิทธิและ โอกาสจากสังคม ในอันที่จะเจริญเติบโตและมีพัฒนาการทางร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ จิตใจ และสังคมอย่างสมบูรณ์ที่สุด

วัตถุประสงค์

- 1) เพื่อให้เด็กได้มีโอกาสรับการกระตุ้นส่งเสริมพัฒนาการอย่างรอบด้านเป็นไป ตามวัยที่เหมาะสม
- 2) เพื่อให้เด็กได้รับประสบการณ์ชีวิตในด้านต่าง ๆ เช่นเดียวกับเด็กในครอบครัว
- 3) เพื่อให้เด็กได้เรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างเต็มที่ สามารถใช้ชีวิตในสังคมได้ อย่างปกติสุข

กิจกรรมต่างๆ ในโครงการ

- 1) กิจกรรมทัศนศึกษาออกสถานที่ เช่น ไปเยี่ยมชมเยียนสถานสงเคราะห์คนชรา ไปสวนสัตว์ ไปสนามบินดอนเมือง
- 2) กิจกรรมด้านการเตรียมความพร้อม เช่น ศูนย์การเรียนรู้ การทำอาหาร
- 3) กิจกรรมพิเศษเนื่องในวันสำคัญต่างๆ เช่น วันลอยกระทง วันขึ้นปีใหม่ วันเด็ก

สรุปได้ว่า สถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไทเป็นสถานสงเคราะห์ที่ให้การอุปการะเลี้ยงดูเด็กก่อนวัยเรียน โดยสถานสงเคราะห์ได้ให้การเลี้ยงดูเด็กโดยแบ่งเป็น 3 กลุ่มอายุ คือกลุ่มวัยทารก กลุ่มวัยเตาะแตะ และกลุ่มวัยอนุบาล มีผู้ดูแลเด็ก 1 คน ต่อจำนวนเด็ก 10-15 คน สถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไทได้พยายามดำเนินงานเพื่อให้เด็กทุกคนในสถานสงเคราะห์มีพัฒนาการด้านต่าง ๆ เป็นปกติมากที่สุด รวมทั้งเน้นการให้เด็กได้อยู่ในครอบครัวหรืออยู่ในสภาพที่ใกล้เคียงครอบครัวมากที่สุด เด็กอายุ 3 - 5 ปี ซึ่งอยู่ในวัยอนุบาล ถือว่าเป็นวัยที่มีความสำคัญยิ่งเนื่องจากเด็กในวัยนี้ เริ่มมีการก่อรูปของอัตมโนทัศน์ ดังนั้น หากเด็กในวัยนี้ได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่ถูกต้องเหมาะสม ตลอดจนมีการส่งเสริมอัตมโนทัศน์อย่างถูกวิธีแล้ว จะทำให้เด็กมีพัฒนาการในลำดับขั้นต่อไปอย่างสมบูรณ์ แต่การที่เด็กกำพร้าต้องอยู่ในสถานสงเคราะห์ซึ่งมี รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูที่ไม่สามารถตอบสนองต่อความต้องการพื้นฐานของเด็กได้ การที่เด็กต้องใช้ชีวิตอยู่ในสถานสงเคราะห์ยังทำให้ขาดการมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมภายนอก นอกจากนี้ในสถานสงเคราะห์เด็กอ่อนพญาไอยังประสบปัญหา การขาดบุคลากรและการที่บุคลากรไม่มีความรู้ความเข้าใจต่อวิธีการในการส่งเสริมพัฒนาการและอัตมโนทัศน์ให้แก่เด็กกำพร้าวัยอนุบาลในสถานสงเคราะห์อีกด้วย

✓ 2. การเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning)

2.1 ความหมายและความสำคัญของการเรียนแบบร่วมมือ

2.1.1 ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือ

Johnson and Johnson (1987) กล่าวถึงความหมายของการเรียนแบบร่วมมือว่าเป็นการเรียนที่จัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้ผู้เรียนเป็นกลุ่มเล็ก กลุ่มละประมาณ 3-5 คนโดยที่

สมาชิกในกลุ่มมีความแตกต่างกัน เป็นต้นว่า เพศ เชื้อชาติ ความสามารถทางการเรียน ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน รับผิดชอบการทำงาน of สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มร่วมกัน

Slavin (1987) กล่าวถึงความหมายของการเรียนแบบร่วมมือ ว่าเป็นวิธีการสอนที่ให้นักเรียนเรียนเป็นกลุ่มเล็ก สมาชิกในกลุ่มโดยทั่วไปมี 4 คน และมีความสามารถแตกต่างกัน เป็นนักเรียนเรียนเก่ง 1 คน ปานกลาง 2 คน และเรียนอ่อน 1 คน นักเรียนแต่ละคนในกลุ่มจะต้องช่วยเหลือเพื่อนที่อยู่ในกลุ่มเดียวกันในการเรียนหรือการทำกิจกรรมต่าง ๆ สมาชิกกลุ่มจะได้รับรางวัล ถ้ากลุ่มทำคะแนนเฉลี่ยได้ถึงเกณฑ์ที่ตั้งไว้

Artzt and Newman (1990) กล่าวถึงความหมายของการเรียนแบบร่วมมือว่าเป็น การเรียนที่จัดสมาชิกเป็นกลุ่มเล็กแล้วร่วมกันแก้ปัญหา หรือทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ สมาชิกกลุ่มทุกคนจะต้องมีส่วนร่วมในการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการทำงาน

Lindgren (1973 อ้างถึงใน พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2541) กล่าวถึงความหมายของการเรียนแบบร่วมมือว่าเป็นการร่วมมือกันทำงานเพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมาย ซึ่งทุกคนยอมรับจุดมุ่งหมายร่วมกันและเมื่อพัฒนาสำเร็จแล้วส่งผลให้ผู้ร่วมงานเกิดความพอใจ

สรุปได้ว่า การเรียนแบบร่วมมือ หมายถึง การจัดประสบการณ์เพื่อให้ผู้เรียนทำกิจกรรมร่วมกันเป็นกลุ่ม กลุ่มละประมาณ 4 คน โดยสมาชิกในกลุ่มจะมีความแตกต่างกันในด้านต่าง ๆ เช่น ระดับความสามารถ เพศ และเชื้อชาติ ทั้งนี้เพื่อให้สมาชิกในกลุ่มร่วมมือกัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เพื่อให้งานหรือกิจกรรมที่ทำบรรลุตามเป้าหมาย และสมาชิกทุกคนเกิดความพอใจ

2.1.2 ความสำคัญของการเรียนแบบร่วมมือ

การเรียนแบบร่วมมือมีความสำคัญกับเด็กวัยอนุบาลมาก เนื่องจากเด็กวัยนี้ให้ความสนใจและต้องการที่จะทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน ดังนั้นการเรียนแบบร่วมมือจึงนับเป็นกิจกรรมที่ก่อ

ให้เกิดการเรียนรู้ควบคู่ไปกับการที่เด็กจะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ดังที่นักการศึกษาหลายท่านกล่าวไว้ดังนี้

Sharan and Shachar (1988 อ้างถึงใน Adams and Hamm, 1990) กล่าวถึงผลที่เด็กจะได้รับจากการเรียนแบบร่วมมือ

- 1) ช่วยให้เด็กมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น
- 2) ช่วยให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเอง มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม พัฒนาทัศนคติและความสัมพันธ์ระหว่างเชื้อชาติ
- 3) ช่วยส่งเสริมการรวมกลุ่มเด็กที่คละระดับความสามารถ
- 4) พฤติกรรมที่แสดงถึงความร่วมมือกันของเด็กแสดงให้เห็นถึงการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนที่อาจไม่ใช่สมาชิกในกลุ่มเดียวกัน ซึ่งแสดงให้เห็นว่า เด็กเกิดพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่ได้มีรูปแบบหรือกำหนดขึ้นจากครู

พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ (2541) กล่าวถึง คุณค่าของการเรียนแบบร่วมมือ ดังนี้

- 1) สร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างสมาชิก เพราะทุก ๆ คนร่วมมือในการทำงานกลุ่มทุก ๆ คนมีส่วนร่วมเท่าเทียมกัน
- 2) สมาชิกทุกคนมีโอกาสคิด พูด แสดงออก แสดงความคิดเห็น ลงมือกระทำอย่างเท่าเทียมกัน
- 3) ส่งเสริมให้มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน
- 4) ร่วมกันคิดทุกคน ทำให้เกิดการระดมความคิด นำข้อมูลที่ได้มาพิจารณาร่วมกัน เพื่อประเมินคำตอบที่เหมาะสมที่สุด เป็นการส่งเสริมให้ช่วยกันค้นหาข้อมูลให้มาก
- 5) ส่งเสริมทักษะทางสังคม เช่น การอยู่ร่วมกันด้วยมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน เข้าใจกัน และกันอีกทั้งเสริมทักษะสื่อสาร ทักษะการทำงานเป็นกลุ่ม สิ่งเหล่านี้ล้วนส่งเสริมให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น

สุรศักดิ์ หลาบมาลา (2532) กล่าวถึงผลดีของการเรียนแบบร่วมมือที่สอดคล้องกับการดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมด้านต่าง ๆ ดังนี้

- 1) นักเรียนเก่งที่เข้าใจคำสอนของครูได้ดี สามารถที่จะเปลี่ยนคำสอนของครูเป็นภาษาพูดของเด็กอธิบายให้เพื่อนฟังได้ ทำให้เพื่อนเข้าใจได้ดีขึ้น

- 2) นักเรียนที่ทำหน้าที่อธิบายบทเรียนให้เพื่อนฟัง จะเข้าใจบทเรียนได้ดีขึ้น เพราะยังสอนจะทำให้ตนเองเข้าใจบทเรียนที่ตนสอนได้ดียิ่งขึ้น
- 3) การสอนเพื่อนเป็นการสอนแบบตัวต่อตัว ทำให้นักเรียนได้รับการเอาใจใส่ และมีความสนใจมากยิ่งขึ้น
- 4) นักเรียนทุกคนต่างก็พยายามช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เพราะครุคิดคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มด้วย
- 5) นักเรียนทุกคนเข้าใจดีว่าคะแนนของตน มีส่วนช่วยเพิ่มหรือลดค่าเฉลี่ยของกลุ่ม ดังนั้นทุกคนต้องพยายามอย่างเต็มที่ที่จะอาศัยเพื่อนอย่างเดียวยังไม่ได้
- 6) นักเรียนทุกคนมีโอกาสฝึกทักษะทางสังคม มีหัวหน้ากลุ่ม มีผู้ช่วย มีเพื่อนร่วมกลุ่ม ซึ่งเป็นการเรียนรู้วิธีการทำงานกลุ่ม อันจะเป็นประโยชน์เมื่อเข้าสู่วงการที่แท้จริง เมื่อโตเป็นผู้ใหญ่
- 7) นักเรียนได้มีโอกาสเรียนรู้กระบวนการกลุ่ม เพราะในกลุ่มการปฏิบัติงานร่วมกัน ต้องมีการทบทวนกระบวนการทำงานกลุ่ม เพื่อให้ประสิทธิภาพของการปฏิบัติงานหรือคะแนนของกลุ่มดีขึ้น
- 8) นักเรียนที่เก่งจะมีบทบาททางสังคมในชั้นมากขึ้น และจะรู้สึกว่าได้เรียนหรือหลบไปท่องหนังสือเฉพาะตน นักเรียนจะรู้ว่าตนเองมีหน้าที่ต่อสังคมด้วย
- 9) การตอบคำถามในห้องเรียน นักเรียนจะช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ถ้าหากตอบผิดถือว่าผิดทั้งกลุ่ม คนอื่น ๆ จะต้องช่วยเหลือบ้างนักเรียนจะมีความผูกพันกันมากขึ้น

พัชนี วรกวิน (2522) กล่าวถึง ผลดีของการที่เด็กได้ทำกิจกรรมร่วมกันเป็นกลุ่มว่า ก่อให้เกิดประโยชน์หลายด้าน คือ ด้านทัศนคติต่อตนเอง การได้เข้าร่วมกลุ่มนั้นเป็นการแสดงถึงการยอมรับจากกลุ่ม ทำให้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจ ความอบอุ่นใจ และรู้สึกว่าตนเองนั้นมีคุณค่า ทำให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง และในการเข้าร่วมกลุ่มนั้นจะต้องมีสัมพันธภาพซึ่งกันและกัน มีการกระทำร่วมกัน ซึ่งเป็นโอกาสให้ได้ทำความเข้าใจตนเองและสมาชิกอื่นในกลุ่ม พยายามแก้ไขข้อบกพร่องของตน ทำให้มีอัธมโนทัศนคติขึ้นและยังมีผลต่อทัศนคติต่อผู้อื่น ยอมรับฟังเหตุผล ความคิดเห็น เคารพในสิทธิหน้าที่ของกันและกัน ซึ่งจะมีผลต่อการให้ความร่วมมือในการทำงานของกลุ่มมีทัศนคติที่ดีต่อกันจะเกิดความสามัคคีขึ้นและเมื่อลงมือทำงานก็จะได้รับความร่วมมือเป็นอย่างดี

สุนีรัตน์ ฤทธิ์อภัยเลิศ (2530) กล่าวถึง ผลของการที่เด็กทำกิจกรรมร่วมกันเป็นกลุ่มว่าจะช่วยพัฒนาคุณค่าของความเป็นมนุษย์ ส่งเสริมพัฒนาการทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญาไปพร้อม ๆ กัน การได้มีส่วนร่วมและลงมือกระทำกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง มีส่วนร่วมแลกเปลี่ยนประสบการณ์และการทำงานร่วมกัน จะทำให้บุคคลเข้าใจตนเอง สามารถประเมินปรับปรุงบุคลิกและพฤติกรรมตลอดจนเสริมสร้างแนวคิดและค่านิยมของตนให้เหมาะสม สามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในอนาคต ส่งเสริมการคิดค้นและประดิษฐ์สิ่งใหม่ ๆ ขึ้น ซึ่งจะมีผลต่อความเชื่อมั่นในตนเองเป็นอย่างยิ่ง

นอกจากนี้ Shaw (1971) ยังได้กล่าวถึงคุณค่าของการที่เด็กเรียนรู้โดยใช้กระบวนการกลุ่มว่าช่วยส่งเสริมทักษะที่จำเป็นหลาย ๆ ด้าน ดังนี้

- 1) ทักษะทางสังคม (Social Skill) เป็นทักษะที่ช่วยให้อยู่ร่วมกันและทำงาน ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างราบรื่น เช่น ทักษะการเป็นผู้ให้และผู้รับ การควบคุมตนเอง การยอมรับความสามารถของตนเองและผู้อื่น
- 2) ทักษะในการศึกษาค้นคว้า (Study Skill) เป็นทักษะการค้นคว้าหาความรู้ เช่น ทักษะในการเก็บรวบรวมข้อมูล การพูด การฟัง การรายงาน ฯลฯ
- 3) ทักษะทางปัญญา (Intellectual Skill) เป็นทักษะในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า การวิพากษ์วิจารณ์ การคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และการคิดอย่างมีเหตุผล
- 4) ทักษะในการทำงานกลุ่ม (Group Work Skill) เป็นทักษะในการทำงานร่วมกับผู้อื่น เช่น ทักษะในการวางแผนงาน การเป็นผู้นำ การแสดงความคิดเห็นด้วยการอภิปราย การยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น

สรุปได้ว่า การเรียนแบบร่วมมือ ช่วยพัฒนาทักษะทางสังคม เสริมสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างเด็กและเพื่อน ช่วยให้เด็กแสดงออกถึงความสามารถของตนเองในการแสดงความคิดเห็น การฟัง การพูด ช่วยพัฒนาทักษะทางปัญญา ทำให้เด็กมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น และเกิดความรู้สึที่ดีต่อตนเอง

2.2 การเข้าร่วมกลุ่มของเด็กวัยอนุบาลในการเรียนแบบร่วมมือ

Munsinger (1976 อ้างถึงใน นวพร แซ่เลื่อง, 2539) กล่าวถึงพฤติกรรมของเด็กเมื่อแรกเข้าโรงเรียนว่านอกเหนือจากการเปลี่ยนแปลงสังคมของเด็กวัยอนุบาลที่เด็กมีความสนใจเพื่อนและโครงสร้างทางสังคมในกลุ่มเพื่อน จากการศึกษาวิจัยที่ผ่านมาแสดงให้เห็นว่า ความสัมพันธ์ทางสังคมจะเพิ่มจำนวนครั้งและมีความซับซ้อนมากขึ้นตามอายุ โดยเฉพาะชนิดของการเล่น การมีส่วนร่วมในการเล่นจะเปลี่ยนไป เด็กจะมีการเล่นตามลำพังคนเดียว (Solitary Play) หรือต่างคนต่างเล่น (Parallel Play) ไม่เกี่ยวข้องกับกลุ่มเพื่อน แต่เด็กอายุ 3-6 ปี เริ่มมีการเล่นแบบร่วมมือกันและมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน ทำกิจกรรมร่วมกับสมาชิกในกลุ่ม เพื่อบรรลุเป้าหมายของกลุ่ม เด็กอายุ 4 ปีขึ้นไป จะได้รับอิทธิพลจากพลังของกลุ่มเพื่อน เด็กจะมีการปรับตัวเพื่อให้เป็นไปตามคาดหวังของกลุ่ม เพื่อให้ตัวเองเข้ากลุ่มเพื่อนได้ เด็กจะต้องเรียนรู้ การแบ่งปัน การป้องกันตัวจากการก้าวร้าวของเพื่อนและเรียนรู้การประนีประนอม กลุ่มเพื่อนจะให้รางวัลต่อพฤติกรรมที่เห็นว่าดีและลงโทษหรือปฏิเสธพฤติกรรมที่เห็นว่าไม่ดีตามมาตรฐานของกลุ่ม กลุ่มเพื่อนจะให้รูปแบบของพฤติกรรมที่ยอมรับและไม่ยอมรับของกลุ่มแก่เด็ก

สงวน สุทธิเลิศอรุณ (2529) และ Kagan (1992 อ้างถึงใน Eliason and Jenkins, 1994) ได้เสนอแนะวิธีการจัดกลุ่มไว้ดังนี้

1) จัดกลุ่มโดยใช้สัญลักษณ์ เช่น สัญลักษณ์แทนผลไม้ ผัก หรือรูปสัตว์ เป็นต้น ครูจะเตรียมกระดาษที่ติดสัญลักษณ์รูปต่าง ๆ ให้มีจำนวนเพียงพอสำหรับเด็กทุกคน ถ้าต้องการให้มี 4 กลุ่ม ๆ ละ 5 คน ครูต้องเตรียมกระดาษที่ติดสัญลักษณ์รูปต่าง ๆ ดังนี้

ผัก : ผักชี ผักกาดขาว พริก มะเขือ พัก

ผลไม้ : แดงโม ส้มโอ กัลย ส้ม น้อยหน่า

สัตว์ : แมว สุนัข กระต่าย ม้า ลิง

ดอกไม้ : ดอกกุหลาบ ดอกจำปา ดอกมะลิ ดอกบัว ดอกบานไม่รู้โรย

ครูนำกระดาษที่ติดสัญลักษณ์รูปต่าง ๆ เหล่านี้คว่ำไว้บนโต๊ะ ให้เด็กมาหยิบเองหรือครูแจกให้ จากนั้นให้เด็กหยายกระดาษที่ติดสัญลักษณ์รูปต่าง ๆ แล้วเข้ากลุ่มตามประเภทของสัญลักษณ์

2) จัดกลุ่มโดยใช้ระบบตัวเลข เช่น ถ้าต้องการจัดเป็น 2 กลุ่มให้เด็กนับเรียง 1-2 ผู้ที่นับ 1 เหมือนกันให้รวมกลุ่มกัน และผู้ที่นับ 2 เหมือนกันก็อยู่ด้วยกันถ้าต้องการจัดเป็น 5 กลุ่ม ก็ให้

เด็กนับ 1, 2, 3, 4, 5 ผู้ที่นับ 1 อยู่กลุ่มที่ 1 ผู้ที่นับที่ 2 อยู่กลุ่มที่ 2 ผู้ที่นับที่ 3 อยู่กลุ่มที่ 3 ผู้ที่นับที่ 4 อยู่กลุ่ม 4 ผู้ที่นับ 5 อยู่กลุ่มที่ 5 เป็นต้น

3) จัดกลุ่มตามสบาย ครูกำหนดจำนวนสมาชิกในแต่ละกลุ่ม เช่น บอกเด็กว่าให้จับกลุ่ม 3 ก็ให้เด็กจับกลุ่มให้ได้กลุ่ม 3 คน กลุ่มใดจับได้ก่อนให้ยกมือขึ้นและจับมือกันไว้ เด็กจะมีโอกาสเลือกเพื่อนเพื่อเข้าร่วมตามความสนใจและความพอใจของตนเอง

4) แบ่งเด็กออกเป็น 2 วง ให้วงหนึ่งอยู่ข้างในของอีกวงหนึ่ง และให้ทั้ง 2 วงเคลื่อนที่ในทิศทางตรงกันข้าม เมื่อมีสัญญาณให้วงกลมทั้ง 2 วงหยุด และให้เด็กทั้ง 2 วงหันหน้าเข้าหากันเพื่อจับคู่กัน

5) นำตัวเลข , สี , สัตว์ , รูปทรง , ชื่อหนังสือ หรือเพลงติดไว้ที่มุมทั้ง 4 ของห้อง (ถ้าต้องการมากกว่า 4 กลุ่มให้ติดมากกว่า 4 มุม) ให้เด็กไปที่มุมซึ่งมีสัญลักษณ์ที่เด็กต้องการเป็นสมาชิก

6) แบ่งภาพออกเป็นส่วนๆ ให้เด็กถือภาพคนละ 1 ส่วน จากนั้นให้เด็กค้นหาส่วนที่เหลือของภาพจากกลุ่ม

สุทธิพรรณ ธีรพงศ์ (2534) ได้กล่าวว่า ขนาดกลุ่มของเด็กปฐมวัยควรอยู่ระหว่าง 2-6 คน เนื่องจากเด็กยังมีข้อจำกัดในหลาย ๆ ด้าน ถ้าเป็นกลุ่มใหญ่ เด็กจะไม่สามารถเรียนรู้การปฏิบัติตนให้เหมาะสมได้

สรุปได้ว่า เด็กอายุ 3-6 ปี เริ่มมีการเล่นแบบร่วมมือ เด็กสามารถทำกิจกรรมร่วมกับสมาชิกในกลุ่มเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย เด็กวัยนี้สามารถเข้าร่วมกลุ่มได้โดยใช้วิธีการต่าง ๆ ดังนี้ จัดกลุ่มโดยใช้สัญลักษณ์ ตัวเลข และจัดกลุ่มตามสบาย เป็นต้น นอกจากนี้ขนาดของกลุ่มควรมีเด็กระหว่าง 2-6 คน

2.3 ลักษณะและขั้นตอนของการเรียนแบบร่วมมือ

2.3.1 ลักษณะของการเรียนแบบร่วมมือ

Kagan (1994 อ้างถึงใน พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2541) กล่าวถึงแนวคิดสำคัญของการเรียนแบบร่วมมือ 6 ประการ ดังนี้

1) เป็นกลุ่ม/ เป็นทีม (Team) เป็นกลุ่มขนาดเล็ก ประมาณ 2 – 6 คน และขนาดที่เหมาะสมที่สุดคือ 4 คน โดยจะเปิดโอกาสให้ทุกๆ คนร่วมมืออย่างเท่าเทียมกัน รวมทั้งสามารถแบ่งให้ทำงานเป็นคู่ได้ ภายในกลุ่มประกอบด้วยสมาชิกที่มีความแตกต่างคละกัน

2) มีความเต็มใจ (Willing) เป็นความเต็มใจที่จะร่วมมือในการเรียนและการทำงาน โดยมีการช่วยเหลือ และยอมรับซึ่งกันและกัน

3) มีการจัดการ (Management) การจัดการเพื่อให้การทำงานเป็นกลุ่มแบบร่วมมือเป็นไปอย่างราบรื่น ได้ผลอย่างมีประสิทธิภาพนั้นต้องกำหนดสิ่งต่อไปนี้

3.1) สัญญาณเจียบ คือสัญญาณที่ผู้สอนส่งให้ผู้เรียน แล้วผู้เรียนทำสัญญาณตามและเจียบเพื่อฟังคำสั่งต่อไป

3.2) บทบาทต้องกำหนดไว้ล่วงหน้า ใครทำ ใครพูด ใครเขียน ใครฟัง ในเวลาที่กำหนด

3.3) คำถาม คำถามที่เป็นคำสั่งให้ผู้เรียนทำตาม

4) มีทักษะ (Skills) เป็นทักษะทางสังคม รวมทั้งทักษะการสื่อความหมาย เหล่านี้จะช่วยให้สามารถทำงานได้อย่างมีความหมาย

5) มีหลักการสำคัญ 4 ประการ (Basic Principles) เป็นตัวบ่งชี้ว่าการเรียนเป็นกลุ่ม หรือการเรียนแบบร่วมมือต้องมีหลักการสำคัญ 4 ประการดังนี้คือ

5.1) Positive Interdependence มีการพึ่งพาอาศัยกันและกัน ช่วยเหลือกันและเข้าใจว่าความสำเร็จของแต่ละคน คือความสำเร็จของกลุ่ม

5.2) Individual Accountability มีความรับผิดชอบเป็นรายบุคคล ทุกๆ คนในกลุ่มมีบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบในการค้นคว้าการทำงาน สมาชิกทุกคนต้องเรียนรู้ในสิ่งที่เรียนเหมือนกัน จึงจะถือว่าเป็นความสำเร็จของกลุ่ม

5.3) Equal Participation มีส่วนร่วมเท่าเทียมกัน ทุกๆ คนต้องมีส่วนร่วมในการค้นคว้า การอ่าน การทำงานต่างๆ กัน

5.4) Simultaneous Interaction มีการปฏิสัมพันธ์ไปพร้อมๆ กัน คือสมาชิกทุกคนจะทำงาน คิด อ่าน ฟัง ฯลฯ ไปพร้อมๆกัน

6) มีเทคนิคหรือรูปแบบการจัดกิจกรรม (Structure) รูปแบบการจัดกิจกรรมหรือเทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือเป็นสิ่งที่ใช้เป็นคำสั่งให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กัน เช่น เทคนิค Rally Robin , Rally Table , Pair Discussion เป็นต้น

Johnson and Johnson (1987) ได้เสนอแนะลักษณะที่สำคัญเบื้องต้นของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ดังนี้

- 1) สมาชิกของกลุ่มมีความรับผิดชอบต่อกลุ่มร่วมกัน ช่วยกันทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จโดยมีจุดประสงค์ร่วมกัน แบ่งข้อมูล อุปกรณ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่ม
- 2) สมาชิกกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ต่อกัน อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน รับฟังเหตุผลของสมาชิกกลุ่ม
- 3) สมาชิกกลุ่มแต่ละคน มีความรับผิดชอบในตนเองต่องานที่ได้รับมอบหมาย จุดมุ่งหมายที่สำคัญคือ การที่แต่ละคนทำงานอย่างเต็มความสามารถ
- 4) สมาชิกกลุ่มมีทักษะในการทำงานกลุ่ม (Small Group Skills) และมีมนุษยสัมพันธ์ดี ครูสอนทักษะการทำงานกลุ่ม และประเมินผลการทำงานกลุ่มของนักเรียน

2.3.2 ขั้นตอนของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

Arends(1989) ได้เสนอแนะขั้นตอนของการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ดังนี้

ขั้นที่ 1 ชี้แจงวัตถุประสงค์ในการเรียน

เป็นขั้นตอนที่ครูจะอธิบายเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของบทเรียนให้นักเรียนเข้าใจอย่างชัดเจน

ขั้นที่ 2 ให้ข้อมูล

เป็นขั้นที่ครูสอนหรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับเนื้อหาในบทเรียนที่นักเรียนจะต้องศึกษา

ขั้นที่ 3 จัดนักเรียนเป็นกลุ่ม

ในขั้นนี้ครูจะต้องอธิบายให้นักเรียนทราบถึงวิธีการจัดกลุ่ม ครูแนะนำเกี่ยวกับทักษะในการทำงานกลุ่ม และทักษะทางสังคม

ขั้นที่ 4 ให้ความช่วยเหลือกลุ่มในการทำงานหรือการเรียนรู้

ในขั้นนี้นักเรียนจะเรียนหรือทำงานกลุ่มร่วมกัน ครูจะต้องคอยให้คำแนะนำช่วยเหลือ เมื่อนักเรียนมีข้อสงสัยหรือมีปัญหาที่สมาชิกในกลุ่มไม่สามารถช่วยกันได้ และเมื่อกลุ่มต้องการคำแนะนำช่วยเหลือจากครู

ขั้นที่ 5 ทดสอบ

ในการเรียนแต่ละครั้งเมื่อจบบทเรียนหนึ่ง ๆ นักเรียนทุกคนจะต้องได้รับการทดสอบ เพื่อที่จะได้รู้ว่าเขาสามารถประสพผลสำเร็จในการเรียนมากน้อยแค่ไหน และนำคะแนนที่ได้มาคิดเป็นคะแนนของกลุ่ม ซึ่งจะเป็นคะแนนของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม

ขั้นที่ 6 ให้การเสริมแรง

ในขั้นนี้เป็นการยอมรับในผลสำเร็จของนักเรียนและของกลุ่ม ซึ่งจะเป็นการใช้คำพูดหรือใช้โครงสร้างเกี่ยวกับรางวัลเป็นการสร้างกำลังใจให้แก่นักเรียนและกลุ่ม

Wheeler (1990) ได้เสนอแนวทางของการจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1) การจัดกลุ่มนักเรียนและการจัดการเรียนการสอน

1.1) ขนาดของกลุ่ม กลุ่มหนึ่งจะมีนักเรียน 3-5 คน จัดนักเรียนแต่ละกลุ่มให้มีลักษณะแตกต่างกันในเรื่องของ เพศ ฐานะทางสังคม เช่น อาชีพ การนับถือศาสนา ความสามารถทางการเรียน ได้แก่ เก่ง ปานกลาง อ่อน เป็นต้น

1.2) ระยะเวลาการรวมกลุ่ม เวลาในการอยู่ร่วมกันของนักเรียนในแต่ละกลุ่มประมาณ 2 สัปดาห์ หรือเรียนบทเรียนหนึ่ง ๆ ซึ่งการเปลี่ยนกลุ่มของนักเรียนในแต่ละครั้งควรทำอย่างมีระบบ เพื่อไม่ให้เกิดความสับสน เสียเวลาและเปลี่ยนกลุ่มได้อย่างรวดเร็ว การเปลี่ยนกลุ่มมีหลายวิธี เช่น

1.2.1) การเขียนลงบนแผ่นกระดาษ ให้รายละเอียดว่ากลุ่มที่เท่าไร อยู่ตรงไหนของห้องเรียน สัปดาห์ใดใครจะอยู่ในกลุ่มไหน และมีบทบาทอะไรในกลุ่มนั้น

1.2.2) การใช้เครื่องฉายภาพข้ามศีรษะ โดยเขียนรายละเอียดการเปลี่ยนกลุ่มบนแผ่นใส

1.2.3) การจัดกระเป๋ามงในลักษณะต่าง ๆ

1.3) งานและบทบาทในแต่ละกลุ่ม สมาชิกควรจะได้เรียนรู้บทบาทสำคัญที่จำเป็นต้องใช้ในการทำงานกลุ่ม ได้แก่

- 1.3.1) ผู้ชี้แนะ (Facilitator) เป็นผู้ให้ความช่วยเหลืออำนวยความสะดวกเป็นบทบาทของผู้นำกลุ่มในการร่วมกันแก้ปัญหา หรือร่วมกันทำงานที่ได้รับมอบหมาย
- 1.3.2) ผู้บันทึก (Recorder) เป็นผู้บันทึกผู้รายงานของกลุ่มบันทึกรายงานในสิ่งที่สมาชิกกลุ่มได้อภิปรายหรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็น
- 1.3.3) ผู้ควบคุมเวลา (Timer) ในการทำงานต้องมีผู้คอยควบคุมเวลาว่างานแต่ละชิ้น ขึ้นตอนใดใช้เวลานานเท่าไร
- 1.3.4) ผู้จัดการอุปกรณ์ (Materials) ในการเรียนแต่ละชั่วโมงต้องมีผู้รับผิดชอบในการจัดการเรื่องอุปกรณ์การเรียนที่ได้รับจากครูผู้สอน
- 1.3.5) ผู้กระตุ้น (Encourager) เป็นผู้ให้ความช่วยเหลือให้คำอธิบายเพิ่มเติมแก่เพื่อนสมาชิก

งานและบทบาททั้งหมดนี้ นักเรียนแต่ละคนจะต้องมีโอกาสหมุนเวียนกันรับผิดชอบ

- 1.4) ขั้นตอนการเรียนรู้แบบร่วมมือในแต่ละกลุ่ม ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน โดยใช้เวลาเรียนแต่ละครั้งประมาณ 50-60 นาที ดังนี้
- 1.4.1) ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน (Introduction) ใช้เวลา 8-15 นาที เพื่อทบทวนเรื่องที่เรียนมาแล้ว และทบทวนในเรื่องบทบาทของการทำงานกลุ่ม การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน อธิบายให้เด็กเข้าใจถึงความแตกต่างกันของบุคคลว่าไม่มีใคร สามารถทำทุกอย่างได้หมด จึงต้องอาศัยซึ่งกันและกัน
- 1.4.2) ขั้นทำงานในกลุ่ม (Group Work) ใช้เวลา 25-30 นาที มีการแจกแจงอุปกรณ์การเรียน งานที่จะให้นักเรียนทำแต่ละครั้งควรเป็นเรื่องที่น่าสนใจ สมาชิกในกลุ่มทำงานตามบทบาทที่ได้รับ ร่วมกันปรึกษาหารือ อภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ทุกคนมีส่วนร่วมในกลุ่ม รับฟังความคิดเห็นซึ่งกันและกัน
- 1.4.3) ขั้นระดมสมอง (Wrap Up / Pull Idea Together) ใช้เวลา 10-15 นาที ในขั้นนี้เป็นการนำเสนอผลงาน เสนอแนวความคิดร่วมกันทั้งห้อง ให้แต่ละกลุ่มได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็น โดยครูจะต้องมีบทบาทคอยถามเพื่อให้นักเรียนได้เสนอความคิดเห็นได้เต็มที่ และทุกคนได้มีส่วนร่วมในการเรียน

2) บทบาทของครูผู้สอน

2.1) บทบาททางตรง คือ การให้ความรู้นักเรียนในเรื่องของ บทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบ การฝึกทักษะทางสังคมเพื่อให้นักเรียนมีประสิทธิภาพ ติดตามดูพฤติกรรมของนักเรียนในแต่ละกลุ่มว่าอยู่ในบทบาทที่ถูกต้องเหมาะสมเพียงใด ตลอดจนให้ความรู้เพิ่มเติมใน

ส่วนที่นักเรียนไม่ได้อภิปราย ซึ่งเป็นเรื่องหรือจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ในการสอนแต่ละครั้ง รวมทั้งเก็บผลงานของนักเรียนมาศึกษาปัญหาข้อบกพร่อง เพื่อปรับปรุงแก้ไขในชั่วโมงต่อไป

2.2) บทบาททางอ้อม คือ ครูคอยติดตาม สังเกตการทำงานของแต่ละกลุ่ม คอยให้คำแนะนำเมื่อเด็กมีปัญหา และพยายามให้นักเรียนแต่ละกลุ่มร่วมกันทำงาน หากมีปัญหาการไม่ยอมรับสมาชิกคนใดคนหนึ่งของกลุ่ม ครูต้องพยายามช่วยเหลือด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการยอมรับให้ได้ ครูต้องคอยให้กำลังใจและให้คำชมเชยแก่นักเรียนเมื่อนักเรียนสามารถทำงานได้ประสบผลสำเร็จ

3) การประเมินผล มีวิธีการประเมินผลดังนี้

- 3.1) การเสนอผลงานของนักเรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ
- 3.2) การทดสอบ
- 3.3) การสังเกตการทำงานของนักเรียนในแต่ละกลุ่ม
- 3.4) การเสนอความคิดเห็นของนักเรียนในชั้นระดมสมอง

Gordon and Browne (1995) ได้เสนอแนะขั้นตอนของการเรียนแบบร่วมมือสำหรับเด็กวัยอนุบาล ดังนี้

ขั้นที่ 1 ร่วมกันระดมความรู้พื้นฐาน ประกอบด้วย

- 1) การระดมสมองกลุ่มใหญ่
- 2) การอภิปรายกลุ่มย่อย
- 3) การจับคู่กันคิด
- 4) การทำกิจกรรมรายบุคคล

ขั้นที่ 2 ตัดสิน เลือกหัวข้อที่สำคัญ

ขั้นที่ 3 ทบทวนความรู้ สร้างแผน

ขั้นที่ 4 วางแผน : กำหนดถึงสิ่งที่ต้องการ

ขั้นที่ 5 สร้างตามแผนที่วางไว้

ขั้นที่ 6 เล่น

ขั้นที่ 7 สรุปและทบทวน

สรุปได้ว่า การเรียนแบบร่วมมือมีลักษณะการทำกิจกรรมเป็นกลุ่ม กลุ่มละประมาณ 2-6 คน โดยที่เด็กทุก ๆ คนในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ มีความรับผิดชอบในการทำกิจกรรมและมีการจัด

การเพื่อให้กิจกรรมประสบความสำเร็จ ดังนั้นในการจัดกิจกรรมแบบร่วมมือเพื่อส่งเสริม
 อุตมโนทัศน์สำหรับเด็กกำพร้าวัยอนุบาล โดยยึดแนวคิด และหลักการเรียนแบบร่วมมือ
 (Cooperative Learning) โดยการให้เด็กร่วมกันนำเสนอหัวข้อเรื่องที่สนใจ ลงมติเลือกหัวข้อหรือ
 หน่วยที่สนใจ หลังจากนั้นจึงดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 : กำหนดปัญหา

ขั้นที่ 2 : ระดมสมอง

ขั้นที่ 3 : วางแผนในการทำกิจกรรม

ขั้นที่ 4 : ทำกิจกรรม

ขั้นที่ 5 : สรุปและประเมินผล

3. การพัฒนาโปรแกรมการสอน

3.1 ความหมายและองค์ประกอบของโปรแกรมการสอน

โปรแกรมการสอน หมายถึง รายละเอียดของแนวทางการจัดประสบการณ์การเรียนรู้
 การสอน เพื่อมุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนโดยทั่วไป หรือผู้เรียนที่มีคุณลักษณะพิเศษเช่น เด็กที่มีความ
 สามารถพิเศษ เด็กพิการ เด็กที่มีผลการเรียนต่ำ เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาไปตามจุดมุ่งหมาย
 หรือลักษณะของโปรแกรมที่วางไว้ เช่น การพัฒนาโปรแกรมการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ โปรแกรม
 การพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (พสวท.) โปรแกรม
 การศึกษาทางอาชีพ โปรแกรมการเตรียมความพร้อมทางอาชีพ เป็นต้น ซึ่งส่วนใหญ่ รายละเอียด
 ของโปรแกรมจะประกอบไปด้วยจุดมุ่งหมาย ลักษณะโปรแกรม การคัดเลือกนักเรียนเข้าร่วม
 โปรแกรม วิธีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผลโปรแกรม (ดวงเดือน อ่อนน่วม,
 2529)

องค์ประกอบของโปรแกรม

Cooper and Worden (1983 อ้างถึงใน หทัยรัตน์ คงวัฒนะ, 2539) กล่าวถึง
 องค์ประกอบของโปรแกรมการสอนว่ามีส่วนประกอบดังต่อไปนี้

1) จุดประสงค์

- 2) ความต้องการของผู้เรียน ลักษณะผู้เรียน ความสามารถของนักเรียนที่จะสอน
- 3) กระบวนการเรียนการสอน
- 4) สื่อ วัสดุอุปกรณ์ หนังสือ เกมและสิ่งอื่นที่ต้องการใช้

3.2 การพัฒนาโปรแกรมการสอน

Mclaughlin and Eaves(1796 อ้างถึงใน Paul and Mclaughlin, 1981) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับลำดับขั้นตอนกระบวนการพัฒนาโปรแกรมการสอนประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ดังนี้

- 1) การประเมินผู้เรียน (Assessment)
- 2) การตั้งเป้าหมายและจุดประสงค์การสอน (Setting Goals and Instructional Objectives)
- 3) การวิเคราะห์ผลงาน (Task Analysis)
- 4) การเลือกและใช้กลยุทธ์ในการสอนรวมทั้งวัสดุอุปกรณ์ (Selection and use of Instructional Strategies Including Materials)
- 5) การประเมินผลโปรแกรม (Program Evaluation)

สรุปได้ว่า กระบวนการพัฒนาโปรแกรมฯ ประกอบด้วย การประเมินผู้เรียน การตั้งเป้าหมาย และจุดประสงค์การสอน การวิเคราะห์ผลงาน การเลือกใช้สื่อและกลยุทธ์ในการสอน และการประเมินผลโปรแกรมฯ

3.3 การประเมินผลโปรแกรมการสอน

ในการพัฒนาโปรแกรมการสอนจะต้องมีการประเมินผลโปรแกรม เพื่อให้ทราบว่าโปรแกรมนั้นมีคุณภาพมากน้อยเพียงใด Tyler (1949 อ้างถึงในเพ็ญรุ่ง เพ็ชรกิจ, 2539) กล่าวว่า การประเมินคือ การเปรียบเทียบพฤติกรรมเฉพาะอย่าง กับจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมที่วางไว้โดยมีความเชื่อว่า จุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้อย่างชัดเจน รัดกุมและจำเพาะเจาะจง แล้วจะเป็นแนวทางช่วยในการประเมินได้อย่างดีในภายหลัง นอกจากนี้ Dimonstone (1980 อ้างถึงในปัทมศิริ ธีรานุรักษ์, 2539) กล่าวถึง การประเมินผลโปรแกรมไว้ดังนี้ การประเมินโปรแกรมมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบคุณภาพของโปรแกรมในด้านรูปแบบของโปรแกรม ด้านประสิทธิภาพของโปรแกรมและผู้

ดำเนินการประชุม การประเมินสามารถทำได้หลายรูปแบบ เช่น ประเมินด้วยแบบสอบถาม แบบสำรวจ การสัมภาษณ์ เป็นต้น ซึ่งแนวความคิดในการประเมินผลโดยการเปรียบเทียบพฤติกรรมเฉพาะอย่าง กับจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมที่วางไว้ แนวความคิดดังกล่าวเรียกว่า “รูปแบบที่ยึดความสำเร็จของจุดมุ่งหมายเป็นหลัก” (Goal Attainment Model or Objective)

Tyler (1949 อ้างถึงใน สมหวัง พริยานุวัฒน์, 2540) มีความเห็นว่า จุดประสงค์ของการประเมินนั้น คือ

1) เพื่อตัดสินว่า จุดประสงค์ของการศึกษาที่ตั้งไว้ในรูปของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมนั้นประสบความสำเร็จหรือไม่ ส่วนใดที่ประสบผลสำเร็จก็อาจเก็บไว้ใช้ได้ต่อไป แต่ส่วนใดไม่ประสบผลสำเร็จก็จะได้รับการปรับปรุงแก้ไขต่อไป

2) เพื่อประเมินค่าความก้าวหน้าทางการศึกษาของกลุ่มประชากรขนาดใหญ่ เพื่อให้สาธารณชนได้ข้อมูลที่น่าเชื่อถือในอันที่จะช่วยให้เข้าใจปัญหา และความต้องการทางการศึกษาได้ และเพื่อใช้ข้อมูลนั้นเป็นแนวทางในการที่จะปรับปรุงนโยบายทางการศึกษาที่คนส่วนใหญ่เห็นด้วยได้

จากจุดประสงค์ของการประเมินโปรแกรมดังกล่าวนี้ Tyler ได้จัดลำดับขั้นตอนในการเรียนการสอน และการประเมินผลไว้ดังต่อไปนี้

- 1) ตั้งจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมด้วยข้อความที่ชัดเจนเฉพาะเจาะจง
- 2) กำหนดเนื้อหา หรือประสบการณ์ทางการศึกษาที่ต้องใช้ให้บรรลุตามความมุ่งหมายที่ตั้งไว้
- 3) เลือกวิธีการเรียนการสอนที่เหมาะสมในการที่จะทำให้เนื้อหาที่วางไว้ประสบผลสำเร็จ
- 4) ประเมินผลโครงการ โดยการตัดสินด้วยการวัดผลทางการศึกษา หรือทดสอบสัมฤทธิ์ผลในการเรียน

การประเมินผลตามความคิดของ Tyler อาศัยการวัดพฤติกรรมเฉพาะอย่าง ก่อนและหลังการเรียน (Pre-Post Measurement of Performance) และมีการกำหนดเกณฑ์ไว้ก่อนล่วงหน้าว่าความสำเร็จระดับใดจึงจะถือว่าจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ประสบผลสำเร็จ การประเมินตามแนวคิดนี้เหมาะสำหรับประเมินสรุปผล (Summative Evaluation) มากกว่าการประเมินผลความก้าวหน้า

4. การส่งเสริมอัตมโนทัศน์

4.1 ความหมายและความสำคัญของอัตมโนทัศน์

4.1.1 ความหมายของอัตมโนทัศน์

Good (1973) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ว่า เป็นการเรียนรู้ของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถ รูปร่างลักษณะ การกระทำกิจวัตรประจำวันของตนเองในฐานะที่เป็นบุคคลหนึ่ง

Fransen (1961) ได้ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ไว้ว่าเป็นผลรวมของทัศนคติ ความนึกคิด ความรู้สึก ค่านิยมเกี่ยวกับพฤติกรรม ความสามารถและคุณลักษณะที่เกี่ยวกับตนเอง

Kendler (1963 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วงศ์ประเสริฐ, 2533) ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ว่า หมายถึง ทัศนคติที่บุคคลมีต่อตนเอง การเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองจะเกิดขึ้นตามลำดับตั้งแต่เล็กจนโต การประเมินค่าเกี่ยวกับตนเองจะเปลี่ยนไปตามวุฒิภาวะบุคคลจะค้นพบมิติใหม่ ๆ ในการตัดสินใจตนเอง โดยเฉพาะในช่วงเวลาหรือวิกฤติการณ์ที่บุคคลต้องตัดสินใจเลือกหรือกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งให้เหมาะกับตนเอง

ทิตนา แคมมณี (2526) ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ว่า หมายถึง ความรู้สึกและความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเอง อันเป็นผลมาจากการรับรู้ของตนที่มีต่อตนเอง เช่น การรับรู้ว่า ตนเองเป็นคนอย่างไร มีความสามารถอะไร มีปัญหาหรืออุปมด้อยอะไร เป็นต้น ความเชื่อ ความรู้สึกหรือความคิดเห็นต่าง ๆ ที่รวมกันเข้านี้จะเป็นเครื่องบ่งชี้ หรือตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคลนั้น

สรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์หมายถึง ผลรวมของความรู้สึกนึกคิดที่บุคคลมีต่อตนเองในด้านต่าง ๆ ทั้งในทางบวกและทางลบ ซึ่งเป็นผลมาจากประสบการณ์ การอบรมเลี้ยงดูและบุคคลใกล้ชิด

4.1.2 ความสำคัญของอัตมโนทัศน์

นักจิตวิทยาเห็นความสำคัญของอัตมโนทัศน์อย่างยิ่ง เพราะอัตมโนทัศน์มีผลต่อพฤติกรรมและการปรับตัวของบุคคล ถ้าอัตมโนทัศน์มีความมั่นคงบุคคลก็จะสามารถปรับตัวได้อย่างมีประสิทธิภาพ และถ้าอัตมโนทัศน์ในด้านดีก็จะทำให้มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีความภาคภูมิใจในตนเอง ไม่มีปมด้อย สามารถปรับตัวได้อย่างถูกต้อง มีความกระตือรือร้นในกิจกรรมต่าง ๆ ถ้าหากบุคคลมีอัตมโนทัศน์ในด้านไม่ดีจะเกิดความรู้สึกเป็นปมด้อย ขาดความเชื่อมั่นในตนเองและพยายามใช้วิธีปรับตัวต่อความคับข้องใจต่าง ๆ ไม่มีความมั่นคงทางอารมณ์ มีผู้ที่กล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีอัตมโนทัศน์ที่ดีต่อตนเองไว้ดังนี้

McNeil (1975) กล่าวว่า บุคคลที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง จะเป็นผู้ที่มีความกระตือรือร้น มักจะประสบความสำเร็จทั้งด้านการเรียนและสังคม มีความเป็นผู้นำ กล้าแสดงความคิดเห็น ไม่หลีกเลี่ยงปัญหาและไม่หวั่นไหวกับคำวิพากษ์วิจารณ์

Coopersmith (1981) กล่าวว่า บุคคลที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองต่ำ จะมีความอายสูง ไม่กล้าปฏิเสธในสิ่งที่ตนไม่ต้องการ รู้สึกตนเองด้อย กลัวการเข้าสังคม กลัวการตัดสินของคนอื่นที่มีต่อตนเอง มักนำความคิดของบุคคลอื่นมาใส่ใจ หรือคิดว่ากลุ่มเพื่อนไม่ยอมรับ ไม่ให้ความสนใจ และเกิดความรู้สึกเสียใจบ่อย ๆ

มาศสวรรค์ พัฒนานุพงษ์ (2531) กล่าวว่า เด็กที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง มักจะมีความเชื่อมั่นในตนเอง ควบคู่กับการมองเห็นคุณค่าของตน เด็กจะแสดงความเชื่อมั่นแตกต่างกันในสภาพแวดล้อมที่ต่างกัน ซึ่งความเชื่อมั่นในตนเองนี้ จะรวมถึงความเต็มใจที่จะเสี่ยง มีความสามารถที่จะแข่งขันกับตน ความกล้า และรักษาผลประโยชน์ของตน

ประทีน มหาพันธ์ (2536) กล่าวถึง ลักษณะของเด็กที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองสูงและต่ำ ดังนี้

ลักษณะของเด็กที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองสูง

- 1) มีความภาคภูมิใจในความสำเร็จของตน
- 2) ทำงานได้อย่างอิสระ ไม่ต้องพึ่งผู้อื่น

- 3) มีความรับผิดชอบและยอมรับผิดได้ง่าย
- 4) มีความอดทนต่อความคับข้องใจได้เป็นอย่างดี
- 5) ทำงานใหม่ ๆ ได้ด้วยความกระตือรือร้น
- 6) มีความสามารถในการโน้มน้าวจิตใจผู้อื่นได้
- 7) สามารถแสดงความรู้สึกและอารมณ์ได้หลายลักษณะ

ลักษณะของเด็กที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองต่ำ

- 1) พยายามหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความวิตกกังวล
- 2) ดูกความสามารถของตน ประเมินความสามารถของตนต่ำกว่าความเป็นจริง
- 3) มีความรู้สึกว่าผู้อื่นไม่เห็นคุณค่าหรือความสำคัญของตน
- 4) เมื่อตนทำผิดมักตำหนิผู้อื่น
- 5) ถูกผู้อื่นชักจูงได้ง่าย
- 6) ชอบปกป้องตนเอง และรู้สึกไม่พอใจอะไรง่าย ๆ
- 7) มีความรู้สึกว่าไม่มีบาร์มี ไม่มีความสามารถ
- 8) ไม่ค่อยแสดงออกทางอารมณ์และความรู้สึก

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2536) ได้กล่าวถึงพฤติกรรมและความสามารถของเด็กวัยอนุบาลที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองและผู้อื่นดังนี้

- 1) บอกความรู้สึกและความต้องการของตนเองได้
- 2) มีความเชื่อมั่นในการแสดงออกและการแสดงความคิดเห็น
- 3) ภาคภูมิใจในความสำเร็จของตน
- 4) แสดงความชื่นชมในความสำเร็จของผู้อื่น
- 5) รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา
- 6) รับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น

Youngs (n.d. อ้างถึงใน อนุบาลรักลูก ,2538.) ได้กล่าวถึง ลักษณะพื้นฐาน 6 ประการของเด็กที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง ดังนี้

- 1) มีความรู้สึกปลอดภัยไม่หวาดกลัวต่อการถูกทำร้าย เรียนรู้ที่จะเปิดกว้าง ยอมรับ และเชื่อมั่นต่อผู้อื่น มีการเคลื่อนไหวอย่างอิสระ น้ำเสียงหนักแน่น และประสานสายตาระหว่างสนทนา

2) ความรู้สึกมั่นคงทางอารมณ์ ไม่รู้สึกว่าคุณทอดทิ้ง หรือกระทำให้อยู่ห่างจากการถูกดำเนินด้วยคำรุนแรง เด็กจะเรียนรู้และสนใจความรู้สึกของผู้อื่น มีความเมตตาและเห็นใจเพื่อนมนุษย์ ในขณะที่เดียวกัน เด็กจะรู้สึกมั่นคงในการแสดงความคิดเห็นแลกเปลี่ยนกับผู้อื่นได้ และสามารถบอกถึงสิ่งที่ตนต้องการได้

3) ความรู้สึกมีตัวตน โดยเด็กสามารถค้นหาตัวตนเขาเองจากกระจก และเชื่อว่าตนมีคุณค่าน่ายกย่องและยกย่องผู้อื่น มีความรับผิดชอบต่อสิ่งที่ตนได้กระทำ

4) ความรู้สึกเป็นเจ้าของ โดยได้มาจากการเป็นที่ยอมรับและสามารถประสานความรู้สึกที่ดีเข้ากับผู้อื่นได้เช่น การรู้สึกชื่นชอบ ยอมรับนับถือ เรียนรู้การดำรงมิตรภาพ การช่วยเหลือแบ่งปันและรักษาความรู้สึกดี ๆ ร่วมกัน มีการเชื่อมั่นระหว่างกันและดำรงความเป็นตัวของตัวเอง

5) ความรู้สึกว่าคุณเองมีความสามารถ ปรารถนาจะทำสิ่งต่าง ๆ ให้ดี เรียนรู้ที่จะหยุดพิจารณาทบทวนต่อสิ่งที่ยาก และรู้ว่าควรจะเริ่มต้นหรือหยุดกระทำสิ่งใด ๆ มีพลัง มีจุดมุ่งหมายที่จะสร้างสรรค์สิ่งต่าง ๆ ด้วยตัวของตัวเอง

6) ความรู้สึกรับผิดชอบ ในด้านหน้าที่ มีความรู้สึกว่าคุณมีความหมาย มีทิศทางหรือมีเป้าหมาย สามารถเผชิญหน้ากับอุปสรรคโดยการสร้างทางเลือกใหม่ได้มีสุขภาพจิตดี ยิ้มง่าย สนุกสนานที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ให้บรรลุตามเป้าหมาย

นอพร แซ่เลื่อง (2539) กล่าวถึงลักษณะของเด็กที่มีความรู้สึกที่ดีตนเองว่าเป็นผู้ที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง มองเห็นคุณค่าและความสามารถของตน สามารถแสดงความรู้สึกตามความต้องการและกระทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเองอย่างกระตือรือร้นจนประสบผลสำเร็จทั้งด้านการเรียนและทางสังคม มีความเป็นผู้นำ กล้าแสดงความคิดเห็น รวมทั้งมีความอิสระ รับผิดชอบในสิ่งที่ได้กระทำโดยไม่หลีกเลี่ยงปัญหา และมีความมุ่งมั่นในการทำสิ่งต่าง ๆ ให้บรรลุตามเป้าหมาย

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2540) ได้กล่าวถึงพฤติกรรมและความสามารถของเด็กวัยอนุบาล ที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองและผู้อื่น ดังนี้

- 1) เริ่มรู้บทบาทหน้าที่ของตนเอง
- 2) เริ่มรู้จักเลือกเล่นสิ่งที่ตนเองชอบ สนใจ
- 3) เริ่มมีความมั่นใจในตนเอง
- 4) เริ่มรู้จักชื่นชมความสามารถและผลงานของตนเองและผู้อื่น

สรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์มีความสำคัญอย่างยิ่ง ทั้งนี้เนื่องมาจากบุคคลที่มีอัตมโนทัศน์ที่ดีต่อตนเองจะส่งผลต่อพฤติกรรม บุคลิกภาพและการปรับตัวทำให้เป็นคนที่มึลัษณะเป็นผู้นำกล้าคิด กล้าแสดงความคิดเห็น เชื้อมั่นในตนเอง มีความกระตือรือร้นที่จะทำกิจกรรม รู้สึกว่าตนเองมีความสามารถ มีความมั่นคงในอารมณ์ เข้าใจและรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น

4.2 ประเภทของอัตมโนทัศน์

Wylie (1968) แบ่งอัตมโนทัศน์ออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่

1) Actual - Self Concept คือ ทศนคติหรือความคิดเห็นเกี่ยวกับการรับรู้ของตนว่าเป็นอย่างไร ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ชนิด คือ

1.1) Social-Self Concept คือ ทศนคติหรือความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองว่าคนอื่นในสังคมรู้ว่าตนเองเป็นอย่างไร

1.2) Private-Self Concept คือ ทศนคติหรือความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองว่าตนเองเป็นอย่างไร

2) Ideal-Self Concept คือ ทศนคติหรือความคิดเห็นเกี่ยวกับการรับรู้เกี่ยวกับตนเองอยากเป็นคนตามอุดมคติอย่างไร ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ชนิด คือ

2.1) Own-Ideal Self Concept คือ ทศนคติหรือความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองว่าตนเองอยากเป็นไปตามอุดมคติอย่างไร

2.2) Concept of Other's Ideal for One คือ ทศนคติหรือความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองว่าอุดมคติของคนอื่นในสังคมนั้นตั้งไว้กับคนอย่างไร

สรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์แบ่งออกเป็น ความคิดเห็นที่บุคคลรับรู้ว่าเป็นอย่างไร และความคิดเห็นที่บุคคลรับรู้ว่าเป็นอย่างไร

4.3 องค์ประกอบของอัตมโนทัศน์

Rogers (1958 อ้างถึงใน Hall and Liadzey, 1965) ให้ความหมายของอัตมโนทัศน์ว่าหมายถึง การรู้สึกตอบสนองต่อตนเองในด้านต่าง ๆ คือ

- 1) ด้านค่านิยมเกี่ยวกับวิชาการ (Academic Value) คือ ความรู้สึกต่อตนเองในด้านสติปัญญา นิสัยการเรียน แรงจูงใจ ทักษะในการอ่าน แรงกดดันจากที่บ้าน
- 2) ด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationship) คือ ความรู้สึกต่อตนเองในด้านเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์กับผู้อื่น ความสามารถในการคบเพื่อน
- 3) ด้านการปรับตัวทางอารมณ์ (Emotional Adjustment) คือ ความรู้สึกต่อตนเองด้านความกดดันทางอารมณ์ ความวิตกกังวลใจ ความสุข ความเครียด ความเบื่อหน่าย

Hamachek (1992) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์มีองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน 4 องค์ประกอบ คือ

- 1) อัตมโนทัศน์ทางด้านสรีระด้านร่างกาย (Physical Self-Concept)
- 2) อัตมโนทัศน์ด้านสังคม (Social Self-Concept)
- 3) อัตมโนทัศน์ด้านอารมณ์ (Emotional Self-Concept)
- 4) อัตมโนทัศน์สติปัญญา (Intellectual Self-Concept)

อัตมโนทัศน์(Self-Concept) เป็นการรับรู้เกี่ยวกับตนเป็นส่วนของสติปัญญา (Cognitive) ความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง(Self-Esteem)ก็เป็นการรับรู้ตนเองเช่นกัน แต่อยู่ในด้านอารมณ์ ความรู้สึก (Affective)

Siann (1980.) กล่าวว่า ตน (Self) ของบุคคลแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ

- 1) อัตมโนทัศน์ (Self Concept) หมายถึง ความคิดเกี่ยวกับตนเอง คิดว่าตนเองเป็นอย่างไร เป็นส่วนของความคิดเห็นเกี่ยวกับภาพรวมของตนเอง
- 2) ความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง (Self-Esteem) เป็นส่วนของความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองจากที่เราคิดว่าเราเป็นอย่างไร จากนั้นจะเป็นการประเมินคุณค่า เช่น ความรู้สึกว่าคุณค่าหรือไม่มี เป็นส่วนของควมมีคุณค่าในภาพรวมของตน

Lovell (1980) ได้แบ่ง องค์ประกอบของตนเป็น 3 ส่วน คือ

- 1) ภาพลักษณ์แห่งตน (Self Image) เป็นลักษณะของบุคคลที่ปรากฏออกมาในช่วงแรกของชีวิต ซึ่งได้ภาพลักษณ์จากบุคคลอื่น โดยเฉพาะพ่อแม่ บุคคลในครอบครัวและเพื่อน ๆ ตามลำดับ

2) ตนในอุดมคติ (Ideal Self) เป็นภาพที่บุคคลต้องการจะเป็นตนในอุดมคติ มีจุดเริ่มจากการที่มีบุคคลอื่น ๆ เป็นแบบอย่างและจะสร้างแบบอย่างของตนขึ้นมา (Model Self) ในเด็กเล็กจะมีแบบอย่างของตนเอง โดยเริ่มจากพ่อแม่หรือคนใกล้ชิด

3) ความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง (Self-Esteem) เป็นความรู้สึกที่มีต่อตนเอง หรือตนในอุดมคติซึ่งเป็นส่วนสำคัญในการตัดสินคุณค่าในตนเอง และเกี่ยวข้องกับความแตกต่างระหว่างภาพลักษณ์แห่งตนกับตนในอุดมคติ ถ้าใกล้กันมากจะมีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองสูง และถ้าแตกต่างกันมากความรู้สึกที่ดีต่อตนเองจะต่ำ ทำให้เป็นคนที่มีความวิตกกังวลสูง รู้สึกไม่ปลอดภัย และมีสุขภาพจิตไม่ดี

สรุปได้ว่า อัตมโนทัศน์ประกอบด้วยการประเมินตนเองทางด้านร่างกาย ด้านอารมณ์ ความรู้สึก ด้านความสามารถ และด้านสังคม รวมทั้งมีความรู้สึกเชื่อมั่นในการนำศักยภาพของตนมาใช้ได้ตามต้องการ เกิดการยอมรับตนเอง การที่เด็กมีอัตมโนทัศน์ที่ดีต่อตนเองนี้ นอกจากจะส่งผลต่อความสามารถในการดำรงชีวิตแล้วยังส่งผลต่อการพัฒนาตนและบุคลิกภาพอีกด้วย

4.4 พัฒนาการของอัตมโนทัศน์

Gurney (1998 อ้างถึงใน วัฒนา มัคคสมัน, 2539) กล่าวว่า อัตมโนทัศน์เป็นสิ่งที่เกิดจากการเรียนรู้โดยเฉพาะจากประสบการณ์ของบุคคล และมีลำดับขั้นในการพัฒนา 3 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 อัตมโนทัศน์เบื้องต้น (Existential or Primitive Self) อยู่ในช่วงอายุประมาณ 0-2 ปี แบ่งเป็นขั้นย่อย 4 ขั้น คือ

1.1) ขั้นตอบสนองแม่ (Mother) อายุประมาณ 4 เดือน เด็กยังไม่มีพฤติกรรมในใจตนเอง แต่จะตอบสนองแม่ด้วยการมอง ยิ้ม หรือส่งเสียง

1.2) ขั้นเล่น (Playmate) อายุประมาณ 5-6 เดือน เริ่มสนใจในตนเอง มีภาพของตนเอง

1.3) ขั้นเชื่อมโยงภาพของตนเอง กับตนเองจริง ๆ อายุประมาณ 7-11 เดือน เริ่มเชื่อมโยงภาพของตนเองกับตน และเริ่มแยกแยะความแตกต่างระหว่างตนกับคนอื่น

1.4) ขั้นรู้จักตนเอง (Visual-Recognition) เริ่มรู้จักตนเอง

ขั้นที่ 2 อัตมโนทัศน์ที่ปรากฏภายนอก (Exterior Self) อายุประมาณ 2-13 ปี เด็กเรียนรู้ตนเองจากปรากฏการณ์ที่เขาสังเกตเห็นตัวเขาเอง เด็กจะเรียนรู้ตนเองจากร่างกายของเขาแทบ

จะทั้งหมด พอประมาณ 8 ขวบ เริ่มจะแยกจิตใจออกจากร่างกาย และเริ่มรู้ว่าตัวเขาประกอบไปด้วยส่วนของภายนอกที่เรามองเห็นและมีส่วนข้างในที่มองไม่เห็น และในช่วงปลายของขั้นตอนนี้เขาเริ่มที่จะสังเกตตัวเองและสามารถมองตนเองในสถานการณ์อื่น ๆ ได้ เริ่มสังเกตเห็นองค์ประกอบภายในตนเองที่มีผลต่อพฤติกรรมของตนเอง

ขั้นที่ 3 ตนจากภายใน (Interior Self) อายุตั้งแต่ประมาณ 13 ปีขึ้นไป รู้จักตนเองในลักษณะบุคลิกภาพของตน ความเชื่อของตน การเปลี่ยนแปลงทางสติปัญญา มีผลอย่างใหญ่หลวงต่ออัตมโนทัศน์ของบุคคล บุคคลในช่วงนี้มองตนเองเป็นนามธรรม

Ausubel (1974 อ้างถึงใน พรพนทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2530) กล่าวถึง ลำดับขั้นพัฒนาการตน มีดังนี้

1) ขั้นการจำแนกของอัตมโนทัศน์ (Differentiation Of Self-Concept) แบ่งออกเป็น 2 ขั้นย่อย ได้แก่

1.1) ขั้นก่อนใช้ภาษา (Preverbal Stage) อัตมโนทัศน์จะมีการพัฒนาอย่างช้า ๆ โดยอาศัยอิทธิพลของภาษา เด็กจะเกิดการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง สามารถแยกความแตกต่างระหว่างตนกับสิ่งแวดล้อม ในตอนต้นเด็กจะใช้ตนเองเป็นศูนย์กลางในการแยกตนจากสิ่งแวดล้อม นอกจากนี้การรับรู้ตนเองได้รับการส่งเสริมโดยปฏิภริยาของทารกต่อแม่ ลักษณะของแม่จึงเป็นรากฐานสำคัญที่ทำให้เด็กค่อย ๆ สร้างแบบแผนของตน

1.2) ขั้นใช้ภาษาในการสื่อความหมาย (Verbal Stage) อัตมโนทัศน์ของเด็กรับรู้ได้หลายทาง โดยอาศัยภาษาเข้ามาเกี่ยวข้อง เมื่อเด็กอายุ 21 เดือน เริ่มรู้จักใช้คำว่า “ของฉัน” (mine) มีความคิดเกี่ยวกับคำว่าของฉัน ช่วยให้แยกความแตกต่างระหว่างตนเองกับคนอื่นได้เด่นชัดยิ่งขึ้น

2) ขั้นตนเป็นใหญ่ (The Omnipotence Phase) ช่วงอายุ 6 เดือน ถึง 2 ปี เด็กยังไม่สามารถพึ่งตนเองได้จำเป็นต้องพึ่งผู้ใหญ่ การพึ่งพาคนอื่นเพื่อให้ได้รับการตอบสนองความต้องการทำให้เด็กเกิดความรู้สึกว่าตนมีอำนาจ แต่การรับรู้ถึงความไม่สามารถช่วยตนเองทำให้เด็กเกิดความรู้สึกไม่ปลอดภัย ความรู้สึกนี้สามารถบำบัดได้โดยได้รับความช่วยเหลือจากแม่ ดังนั้นสำนึกเกี่ยวกับความปลอดภัยจะควบคู่ไปกับการรู้สึกว่าจะต้องพึ่งคนอื่น

3) ขั้นการลดความเป็นตน (The Ego-Devaluation Crisis) อายุ 2-4 ปี เด็กเริ่มช่วยเหลือตนเองได้บ้างตอนนี้พ่อแม่เอาใจใส่และให้ความช่วยเหลือน้อยลง ซึ่งการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของพ่อแม่ดังกล่าวจะทำให้การรับรู้ตนของเด็ก

3.1) **ขั้นติดผู้อื่นเพื่อลดตนเป็นศูนย์กลาง (The Satellizing Solution of Ego Devaluation)** การติดผู้อื่นจะมีผลต่อโครงสร้างของตนทั้งหมด และมีผลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพ โดยเด็กจะเลิกทำตามใจตนเองหันมาหาสถานภาพที่ทำให้เกิดความรู้สึกมั่นคงปลอดภัย และรู้ว่าตนมีคุณค่าอย่างแท้จริง

3.2) **ขั้นเลิกติดผู้อื่นเมื่อ "ตนเป็นผู้ใหญ่" ถูกลดลง (The Non-Satellizing Solution to Ego Devaluation)** เด็กประเภทที่ถูกพ่อแม่ทอดทิ้งจะทำให้ไม่สามารถหาสถานภาพขั้นต้น เด็กประเภทนี้จะไม่ยอมรับตนเองมีความหวาดวิตก การปรับตัวในสถานการณ์ใหม่อาจทำให้เด็กเกิดความวิตกกังวล (Neurotic-Anxiety)

4) **ขั้นติดผู้ใหญ่ (The Satellizing-Stage)**

4.1) **การเปลี่ยนแปลงระยะต้น (Early Fluctuation)** เด็กอายุ 4 ปีจะมีความสำคัญเกี่ยวกับกำลังและความสามารถของเขามากขึ้น เด็กเรียนรู้วิธีใหม่ในการติดต่อกับบุคคลอื่นและสังคม มีบทบาทของความเป็นอิสระนอกบ้าน เริ่มเข้าใจความเป็นจริงในสังคมมากขึ้น แต่ยังขาดความสามารถในการวิจารณ์ตนเอง

4.2) **การมุ่งหรือระยะปลาย (Later-Aspects)** เด็กอายุ 5 ปี มีความเข้าใจตนเองเพิ่มขึ้นเริ่มตระหนักถึงอำนาจของเขา แต่เด็กยังต้องพึ่งผู้ใหญ่ทางด้านอารมณ์ ต้องการความเห็นใจ ความรักและความช่วยเหลือ

Weir (1962 อ้างถึงใน Hetherington and Parke, 1986) กล่าวว่าอัตมโนทัศน์จะมีความก้าวหน้าอย่างรวดเร็วเมื่อเด็กสามารถใช้ภาษาสื่อสารได้ สามารถเข้าใจสิ่งที่บุคคลอื่นสื่อกับตน ทำให้เขาเรียนรู้ข้อมูลเกี่ยวกับตน ซึ่งอัตมโนทัศน์นี้จะพัฒนาไปตลอดชีวิต และความสามารถในการพัฒนาอัตมโนทัศน์จะเพิ่มขึ้นตามลำดับ โดยในวัยเด็กบุคคลจะอธิบายตนเองในลักษณะของรูปธรรมและเป็นนามธรรมมากยิ่งขึ้นเมื่ออายุเพิ่มขึ้น

ทฤษฎีของ Erikson (1963 อ้างถึงใน ประโมทย์ เขี่ยมสวัสดิ์, 2538) ได้แบ่งขั้นของพัฒนาการของบุคลิกภาพออกเป็น 8 ขั้นในที่นี้ขอกกล่าวเพียง 3 ขั้นแรกที่เกี่ยวข้องกับเด็กวัยอนุบาล ดังนี้

ขั้นที่ 1 ความไว้วางใจ-ความไม่ไว้วางใจ (Trust-Mistrust)

พัฒนาการในขั้นนี้จะอยู่ในวัยแรกเกิด ถึง 1 ปี เป็นขั้นเริ่มต้นแห่งบุคลิกภาพ เด็กจะเกิดความไว้วางใจต่อโลก มีทัศนคติที่ดีต่อสิ่งแวดล้อม ถ้าได้รับการตอบสนองจากแม่หรือบุคคลรอบ

ข้างด้วยความคิด ความอบอุ่น ความอ่อนโยน เด็กจะพึงพอใจรู้สึกว่าคุณมีความสำคัญ รู้จักตนเอง และพัฒนาไปสู่การรักผู้อื่นเด็กจะมองโลกในแง่ดี มีความเชื่อมั่นว่าสิ่งที่แวดล้อมตนอยู่เป็นมิตร

ขั้นที่ 2 ความเป็นอิสระ-ความละอายและสงสัยไม่แน่ใจ (Independence-Shame and Doubt) อยู่ในช่วงอายุ 1-3 ปี เป็นการพัฒนาที่ต่อเนื่องมาจากความไว้วางใจและไม่ไว้วางใจ เด็กที่ได้รับการเลี้ยงดูอย่างเอาใจใส่ได้รับความรัก ความอบอุ่นอย่างสม่ำเสมอจากมารดา จะมีความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนในแง่ดี รู้สึกว่าตนเป็นที่รักและมีคุณค่าทำให้เกิดความเชื่อมั่นและพร้อมที่จะเรียนรู้เพื่อช่วยตนเอง ต้องการทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง แสดงออกถึงความต้องการเป็นอิสระ เป็นตัวของตัวเอง ผู้ใหญ่จึงควรเปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงความสามารถ ถ้าเด็กไม่ได้รับการตอบสนองถูกควบคุมพฤติกรรมจะทำให้เด็กเกิดสงสัยในความสามารถของตน ซึ่งจะนำไปสู่ความไม่แน่ใจ ความไม่เชื่อมั่น

ขั้นที่ 3 ความริเริ่ม-ความรู้สึกผิด (Initiative-Guilt)

เป็นระยะก่อนวัยเข้าเรียน อายุ 3-6 ปี ในขั้นนี้เด็กจะเริ่มมีความคิดริเริ่ม อยากรู้อยากเห็น กล้าซักถามแสดงความคิดเห็น ทั้งนี้เป็นผลมาจากพัฒนาการในขั้นที่เกิดความไว้วางใจผู้อื่น และมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น ถ้าเด็กได้รับความรักความเข้าใจและแบบอย่างที่ดีจากพ่อแม่ จะทำให้เด็กสามารถพัฒนาความนึกคิดเกี่ยวกับบทบาทของตนได้สอดคล้องกับที่สังคมยอมรับ ในขณะเดียวกันถ้าเด็กถูกควบคุมพฤติกรรมให้ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์มากเกินไป เด็กจะขยาดต่ออาการที่จะคิดหรือทำสิ่งใหม่ ๆ ขึ้น เพราะกลัวผิดทำให้เด็กรู้สึกด้อย ขาดความสำคัญ ขี้อายและเก็บตัว

ตารางที่ 1 สรุปลักษณะพัฒนาการด้านการรับรู้ตนเองของเด็กวัยอนุบาล (สุโขทัยธรรมมาธิราช, 2537)

อายุ	ลักษณะพัฒนาการ	พฤติกรรม
0-1 ปี	การรับรู้ความเป็นตนเอง (Self - Awareness)	เด็กรับรู้ว่าคุณเป็นบุคคลหนึ่ง แยกจากผู้อื่นหรือสิ่งของ
1½ - 2 ปี	การจดจำภาพลักษณ์ของตนเอง (Self - Recognition)	เด็กสามารถจำตนเองได้เมื่อเห็นในกระจกหรือรูปถ่าย
2 - 3 ปี	การแสดงตน (Self - Definition)	เด็กรู้จักตนเองมากขึ้นและเริ่มสื่อสารให้ผู้อื่นรับรู้ตนเอง
3 - 5 ปี	การประเมินคุณค่าของตนเอง (Self - Esteem)	เด็กพัฒนาความรู้สึกที่มีต่อตนเองในทางบวกและลบ

สรุปได้ว่า พัฒนาการของอัตมโนทัศน์เกิดจากการที่เด็กรับรู้เกี่ยวกับตนเอง โดยผ่านภาษาเด็กจะเริ่มเรียนรู้ตนเองจากปรากฏการณ์ที่เด็กสามารถสังเกตเห็นได้ ก่อนที่จะสามารถรู้จักตนเองจากภายในหรือสิ่งที่เป็นนามธรรม เด็กจะสามารถพัฒนาอัตมโนทัศน์ได้นอกจากการที่เด็กรับรู้และเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองแล้ว บุคคลใกล้ชิดที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์ด้วยมีอิทธิพลสำคัญต่อการหล่อหลอมอัตมโนทัศน์ของเด็ก ดังนั้น เด็กจำเป็นต้องได้รับการเลี้ยงดูและได้รับประสบการณ์ที่เหมาะสมซึ่งทำให้เด็กสามารถมีอัตมโนทัศน์ที่ดีต่อตนเอง อันจะส่งผลไปถึงการพัฒนาบุคลิกภาพของเด็กอีกด้วย

4.5 แนวทางในการส่งเสริมอัตมโนทัศน์

พรพนทิพย์ เกษะนันท์ (2516) อธิบายถึงองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่ออัตมโนทัศน์ ดังนี้

- 1) สังคมที่เขาอาศัยอยู่ การยอมรับหรือไม่ยอมรับจากสังคมมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ในทางที่ดีขึ้นหรือน้อยลง
- 2) ผู้ที่อยู่ใกล้ชิดและมีอิทธิพลเหนือการพัฒนาของบุคคลนั้น (Significant Other) เช่น บิดา มารดา ครูและเพื่อนสนิท
- 3) อัตมโนทัศน์ตามอุดมคติ (Ideal Self-Concept) บางคนตั้งไว้สูง แต่อัตมโนทัศน์จริง ๆ ไม่สูงเท่า จะก่อให้เกิดความไม่สบายใจและรู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่า

นรรษา นิลวิเชียร (2535) กล่าวถึงประสบการณ์ที่ส่งเสริมให้เด็กมีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองว่า ควรให้เด็กได้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเองทั้งในด้านจิตวิทยาและด้านร่างกาย ดังนี้ คือ

- 1) ทางด้านร่างกาย การเรียนรู้ตนเองทางร่างกายเกี่ยวกับการเคลื่อนไหวของเด็ก การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งของและความสามารถในการจัดกระทำกับวัสดุด้วยตนเองของเด็กในวัยนี้ มีผลกระทบต่อการพัฒนาความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง เนื่องจาก เด็กในวัยนี้สามารถเรียนรู้ถึงความแตกต่างระหว่างเพศชายและเพศหญิง ดังนั้น บทบาทของครูจึงควรปฏิบัติต่อเด็กทั้งสองให้เสมอ

2) ทางด้านจิตวิทยา เด็กควรเรียนรู้เกี่ยวกับตนในเรื่องเจตคติและอารมณ์ เช่น การควบคุมตนเองและการแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม โดยการตั้งคำถามให้เด็กวิเคราะห์ความรู้สึกหรือเปิดโอกาสให้เด็กได้เลือกตัดสินใจ จะช่วยให้เด็กเข้าใจความเชื่อของตน นอกจากนี้ชื่อของเด็กสามารถช่วยให้เด็กเรียนรู้การแยกตนเองออกจากผู้อื่นได้ ดังนั้น ครูจึงควรให้เด็กได้เรียนรู้ตนเองด้วยการติดภาพถ่ายของเด็กที่แผ่นป้ายและเขียนชื่อกำกับไว้ หรือจัดกิจกรรมที่มุ่งให้เด็กได้ตระหนักถึงความรู้สึกของตนเช่น ใช้แผ่นป้ายสำลิตีรูปภาพหรือใบหน้าที่แสดงอารมณ์ ต่าง ๆ เหมาะสม หรือใช้กระจกให้เด็กเห็นความแตกต่างของสีหน้า นอกจากนี้ เกมที่ให้เด็กได้แสดงความรู้สึก เช่น ทายว่า ฉันรู้สึกอย่างไร จะช่วยให้เด็กเรียนรู้ตนเองได้ดีขึ้น

พรณี ชูหทัย (2522) ได้ให้แนวคิดในการที่ครูจะช่วยส่งเสริมอัตมโนทัศน์ที่ดีให้เกิดกับผู้เรียนได้โดยการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้นำไปสู่การพัฒนาอัตมโนทัศน์ดังนี้

- 1) บรรยากาศที่ท้าทาย (Challenge) โดยกระตุ้นให้กำลังใจเพื่อให้เด็กประสบความสำเร็จในการทำงาน พูดให้เด็กรู้สึกว่าคุณเชื่อในความสามารถของเด็กที่จะทำงานนั้น ๆ แม้ว่าจะเป็นงานที่ค่อนข้างยาก ให้เด็กรู้สึกมีอิสระที่จะทำ อย่าให้รู้สึกว่าคุณบังคับ
- 2) บรรยากาศที่มีอิสระ (Freedom) บรรยากาศที่จะช่วยให้เด็กมีการยอมรับนับถือตนเอง (Self-Esteem) คือบรรยากาศที่มีอิสระ เด็กมีโอกาสที่จะเลือก ซึ่งเด็กจะสามารถตัดสินใจเลือกในสิ่งที่มีความหมายและมีคุณค่า ทั้งนี้รวมถึงโอกาสที่จะทำผิดพลาดด้วยบรรยากาศเช่นนี้จะก่อให้เกิดการเรียนรู้ เด็กจะเกิดความมั่นใจในตนเองที่จะศึกษาค้นคว้าไม่เกิดความตื่นเครียด
- 3) บรรยากาศซึ่งมีการยอมรับนับถือ (Respect) การที่ครูเห็นคุณค่าในตัวเด็ก จะเป็นสิ่งสำคัญในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ของเด็ก ในการเรียนการสอนไม่มีอะไรสำคัญเท่ากับความรู้สึกที่ครูเห็นว่าเด็กเป็นบุคคลสำคัญ มีคุณค่าและสามารถเรียนรู้ได้ ถ้าครูมีความรู้สึกเช่นนี้ให้กับเด็กอย่างจริงจังจะมีผลต่อการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ของเด็ก เด็กจะรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าและยอมรับนับถือในตนเอง ในเรื่องนี้ ทิศนา แชมมณี (2526) มีความเห็นว่า การจัดประสบการณ์ที่ช่วยให้เด็กพบความสำเร็จช่วยให้เด็กได้มีความรู้สึกติดต่อตนเองในทางบวก เป็นการเสริมกำลังใจและความมั่นใจในตนเองให้แก่เด็ก
- 4) บรรยากาศที่มีความอบอุ่น (Warmth) ความรู้สึกทางด้านจิตใจมีผลต่อความสำเร็จในการเรียนเช่นเดียวกับการที่เด็กตระหนักว่าตนเองมีคุณค่า ดังนั้นการที่ครูมีความเข้าใจเป็นมิตร ยอมรับ ตลอดจนให้ความช่วยเหลือจะทำให้เด็กเกิดความอบอุ่น สิ่งเหล่านี้มีผลต่อการเรียนของเด็กเป็นอันมาก ทิศนา แชมมณี (2526) กล่าวว่า การส่งเสริมบรรยากาศที่ปลอดภัย

สำหรับเด็ก อันประกอบด้วย บรรยากาศแห่งการเป็นมิตร การรับฟัง การปลอดภัยจากการตัดสิน วิพากษ์วิจารณ์และการยอมรับกันจะช่วยสนับสนุนให้เด็กพร้อมที่จะเสี่ยงเพื่อการเรียนรู้มากขึ้น

5) บรรยากาศแห่งการควบคุม (Control) เด็กที่อยู่ในบรรยากาศที่ปล่อยปละละเลยตามสบาย (Permissive) จะพัฒนาการยอมรับนับถือในตนเองได้น้อยกว่าเด็กที่มีอยู่ในบรรยากาศแห่งการควบคุม ดังนั้นจึงจำเป็นที่ครูจะต้องฝึกให้เด็กมีวินัย แต่ไม่ได้หมายความว่าต้องทำอยู่ภายใต้การควบคุมลงโทษ ครูจะต้องชี้แจงให้เด็กเข้าใจว่าทำไมจึงต้องทำหรือไม่ทำสิ่งต่าง ๆ การพูดของครูต้องสุภาพและมีความหนักแน่น ต้องไม่ให้สิทธิพิเศษกับเด็กบางคน คือ ทุกคนต้องทำตามระเบียบเหมือน ๆ กัน

6) บรรยากาศแห่งความสำเร็จ (Success) การเห็นชอบจากครูซึ่งเป็นบุคคลที่มีความสำคัญต่อเด็กจะมีผลต่อความสำเร็จในการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ของเด็ก ครูที่ฉลาดจะพูดถึงจุดที่เด็กประสบความสำเร็จมากกว่าพูดเกี่ยวกับความล้มเหลว การที่เราคำนึงถึงแต่ความล้มเหลวจะมีผลทำให้ความคาดหวังต่ำ คนเราจะเรียนรู้ว่าตนเองมีความสามารถนั้นมิใช่จากความล้มเหลวแต่จากความสำเร็จ

Gordon and Browne (1993) กล่าวว่าความรู้สึกที่ดีต่อตนเองของเด็ก เป็นกระบวนการที่มีอิทธิพลต่อวิถีชีวิตในอนาคต และจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องส่งเสริมให้มีขึ้นตั้งแต่วัยเริ่มแรก ของชีวิต ด้วยการจัดประสบการณ์การสอนที่มุ่งเน้นการส่งเสริมความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง โดยจะต้องให้เด็กเกิดความรู้สึกเกี่ยวกับตนเอง 4 ประการ คือ

- 1) ความรู้สึกเป็นตัวของตัวเอง (A Sense of One's Own Identity)
- 2) ความรู้สึกในการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (A Sense of Belonging or Connectedness)
- 3) ความรู้สึกในความมีเอกลักษณ์ (A Sense of One's Uniqueness)
- 4) ความรู้สึกเกี่ยวกับตนหรือการมีความสามารถของตน (A Sense of Self or Power)

Ann and Williams (1990 อ้างถึงใน Gordon and Browne, 1993) เสนอหลักในการจัดกิจกรรมให้แก่เด็กว่าควรมีลักษณะที่ครอบคลุมองค์ประกอบ 4 ประการนี้ คือ

- 1) ฉันท (I) : เมื่อเด็กเข้าชั้นเรียน จะต้องให้เด็กรับรู้ที่ ตัวเด็กมีความสำคัญ ที่แห่งนี้ เป็นสถานที่ของเด็ก ควรให้เด็กได้แสดงออกอย่างอิสระและเปิดเผย

2) การริเริ่ม (Initiative) : ให้เด็กมีโอกาสได้เรียนรู้ด้วยตนเอง กล้าคิด กล้าแสดงออก และกล้าสร้างสัมพันธ์กับผู้อื่น

3) ความเป็นอิสระ (Independence) : ให้เด็กได้ดูแลตนเองในเรื่องการแต่งกาย การรับประทานอาหาร การใช้ห้องน้ำและการดูแลทรัพย์สินของตนเอง ซึ่งเป็นสิ่งที่จะต้องทำเป็นกิจวัตรประจำวัน เป็นการแสดงให้เห็นถึงความสำคัญของตน แต่ต้องมีคนคอยให้ความช่วยเหลือ และให้ความเป็นอิสระแก่เด็ก

4) ปฏิสัมพันธ์ (Interaction) : ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีความสำคัญต่อเด็ก ซึ่งเป็นการช่วยให้เด็กเรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างไร การที่ครูคอยชี้แนะให้เด็ก จะเกิดความรู้สำนึกที่ดีว่า จะต้องมีการพึ่งพาซึ่งกันและกัน ดังนั้น ให้เด็กได้มีโอกาสในการใช้ห้องเรียนและพื้นที่ของตน ได้เคลื่อนไหวอย่างอิสระและได้พูดคุยร่วมกันระหว่างเด็ก รวมทั้งผู้ใหญ่ด้วย

Morrison (1998) กล่าวถึงแนวทางในการจัดกิจกรรมในโปรแกรมที่มุ่งส่งเสริมให้เด็กเกิดความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง ดังนี้

- 1) สนับสนุนให้เด็กเกิดทักษะในการช่วยเหลือตนเอง (Self-Help) เพื่อให้เด็กพัฒนาความรู้สึกที่ดีต่อตนเองและภาคภูมิใจในตนเอง
- 2) ช่วยให้นักเรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง ครอบครัวและวัฒนธรรม
- 3) พัฒนาความรู้สึกว่าตนเองมีค่า โดยการเตรียมประสบการณ์ที่เด็กได้แสดงความสามารถ และประสบความสำเร็จ
- 4) สอนเกี่ยวกับส่วนต่างๆ ของร่างกาย และส่วนประกอบอื่นๆ

สรุปได้ว่า การส่งเสริมอัตมโนทัศน์ที่ดีให้กับเด็ก เด็กจะต้องได้รับสิ่งต่อไปนี้

- 1) ได้รับการยอมรับและไว้วางใจจากผู้อื่น
- 2) ได้รับการสนับสนุนในการทำกิจกรรม
- 3) ได้ริเริ่มสร้างสรรค์และปฏิบัติกิจกรรมที่เด็กสนใจ
- 4) ได้รับข้อมูลย้อนกลับในทางบวก
- 5) ได้ทำกิจกรรมด้วยตนเองตามลำพังและทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่น
- 6) ได้มีโอกาสตัดสินใจประเมินตนเอง
- 7) ได้เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม
- 8) ได้มีอิสระในการตัดสินใจ

- 9) ได้ช่วยเหลือผู้อื่นตามความสามารถ
- 10) ได้รับการตอบสนองต่อความต้องการ

4.6 บทบาทของครูในการส่งเสริมอัตมโนทัศน์

Rogers (1970) กล่าวว่า เจตคติที่ดีต่อกันระหว่างครูกับเด็กเป็นพื้นฐานสำคัญในการสอน ซึ่งเป็นวิธีการสร้างบรรยากาศที่อบอุ่นเป็นกันเองให้เกิดขึ้นในชั้นเรียน ดังนั้น ครูจะต้องระมัดระวังในเรื่องของบุคลิกภาพและเทคนิควิธีการในการจัดประสบการณ์ที่ส่งเสริมให้เด็กมีความรู้สึกที่ดีเกี่ยวกับตน ซึ่ง Sarokon(1986) กล่าวว่า ครูเป็นผู้ที่มีอิทธิพลในการทำให้เด็กรู้สึกว่าตนมีคุณค่า มีความสำคัญได้ เพราะครูเป็นผู้ที่ประเมินความสามารถของเด็กในด้านต่าง ๆ ซึ่งทำให้เด็กเกิดทัศนคติต่อตนเองจากการประเมินนั้น ทั้งนี้เนื่องจาก บุคลิกภาพ ลักษณะ ท่าทาง ความสนใจ ความรัก ความอบอุ่น ความเชื่อ หรือทัศนคติที่ครูแสดงต่อนักเรียน จะทำให้เด็กมีความรู้สึกต่อครูแตกต่างกัน

มาศสุวรรณค์ พัฒนานุพงษ์ (2531) ได้เสนอแนวทางที่ผู้ใหญ่สามารถนำไปปฏิบัติในการส่งเสริมความรู้สึกที่ดีต่อตนเองในเด็กวัยอนุบาล ดังนี้

- 1) เป็นตัวอย่างของผู้ที่มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง
- 2) ปฏิบัติต่อเด็กโดยคำนึงลักษณะนิสัยเฉพาะตัวของเด็ก
- 3) เปิดโอกาสให้เด็กมีความรับผิดชอบและได้ตัดสินใจ
- 4) หมั่นให้คำชมเชยแทนการวิจารณ์
- 5) ไม่ตัดสินเด็กจากการกระทำ
- 6) ฝึกให้เด็กกล้าเสียงและพึ่งตนเอง
- 7) มองหาข้อดีของเด็กและชมทุกครั้งที่ทำดี
- 8) เปิดโอกาสให้เด็กได้ทำสิ่งที่ต่างจากผู้อื่นและยอมให้เป็นบุคคลพิเศษ
- 9) กอดรัด สัมผัส และให้ความอบอุ่นแก่เด็ก
- 10) สนใจฟังคำพูดของเด็กเสมอ
- 11) ฝึกให้เด็กหลีกเลี่ยงการกล่าวร้ายตนเอง

กิติกร มีทรัพย์ (2532) ได้ให้ข้อเสนอแนะในการพัฒนาเด็กให้เป็นตัวของตัวเอง. มีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง ด้วยการแสดงความนับถือและมีมารยาทต่อเด็ก เช่น การกล่าวขอโทษ ขออภัยหรือขอโทษอย่างจริงใจ การแสดงความนับถือต่อเด็กนั้นกระทำได้ดังนี้

- 1) ถ้าหยิบยืมสิ่งใดของเด็ก จะต้องได้รับการอนุญาตจากเขาผู้ที่เป็นเจ้าของเสียก่อน
- 2) ระวังระวังในการเรียกชื่อของเด็ก เพราะว่าเด็กเรียนรู้ที่จะเกลียดชังชื่อของตนจากการถูกเรียกด้วยอารมณ์โกรธ
- 3) ให้เด็กรู้ชัดเจนว่า กิริยาที่แสดงออกไม่ถึงงามนั้น ไม่จำเป็นต้องเป็นคนไม่ดีไปด้วย
- 4) ให้เด็กเรียนรู้ว่าตนเป็นคนพิเศษด้วยการใช้ชื่อจริงของเด็กบ่อย ๆ หรือใช้ชื่อเล่นที่เด็กชอบ อาจจะทำป้ายชื่อติดหน้าห้องให้เด็กเป็นการเฉพาะ
- 5) เมื่อเด็กทำดีควรให้การชมเชยกยกย่อง
- 6) เล่าเรื่องราวที่มีชื่อของตัวเองเป็นชื่อเดียวกันกับเด็ก

อารี พันธุ์ณี (ม.ป.ป.) ได้เสนอแนะวิธีปฏิบัติต่อเด็กในการส่งเสริมความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง ดังนี้

- 1) รับฟังสิ่งที่เด็กพูดด้วยความใส่ใจ
- 2) ใช้เวลาร่วมกันกับเด็กด้วยการทำงานร่วมกันตลอดจนการวางแผนร่วมกัน
- 3) สนใจและเอาใจใส่ดูแล ตอบสนองความต้องการของเด็ก
- 4) ยกย่อง ชมเชย ให้กำลังใจต่อเด็ก
- 5) ให้ความรัก ความอบอุ่นด้วยการสัมผัส หรือการแสดงการยิ้มแย้ม
- 6) ควรให้ความเอาใจใส่ในเรื่องที่เกี่ยวกับสุขอนามัยทางกาย การคบเพื่อน
- 7) ให้โอกาสเด็กเลือกตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ด้วยตัวเอง
- 8) ให้โอกาสเด็กได้เป็นผู้นำ เพื่อให้เด็กเกิดความภาคภูมิใจ
- 9) สนับสนุนเด็กให้ความช่วยเหลือผู้อื่นตามความสามารถ
- 10) สนับสนุนให้เด็กประสบความสำเร็จตามวัยและวุฒิภาวะ เช่น การอ่าน การกีฬา เป็นต้น
- 11) ให้เด็กเรียนรู้กติกาและเข้าใจความหมายของความถูกผิด การให้อภัย

สรุปได้ว่า ครูเป็นบุคคลสำคัญที่สามารถส่งเสริมให้เด็กมีอัตมโนทัศน์ที่ดีต่อตนเองได้ โดยเป็นตัวอย่งที่ดีแก่เด็กในการแสดงออกถึงการมีอัตมโนทัศน์ที่ดีต่อตนเอง ปฏิบัติต่อเด็กโดยคำนึงถึงลักษณะนิสัย และความต้องการเฉพาะตัวของเด็ก เปิดโอกาสให้เด็กได้รับผิดชอบ

เป็นผู้นำ แสดงความคิดเห็น และตัดสินใจด้วยตนเอง ให้การเสริมแรงต่อพฤติกรรมที่ดีของเด็ก ให้การสัมผัสที่อบอุ่นและใกล้ชิดกับเด็ก ให้เกียรติและยอมรับนับถือในความเป็นเอกลักษณ์ของเด็ก รวมทั้งคอยตอบสนองความต้องการของเด็ก โดยการรับฟังคำพูดและความคิดเห็นของเด็ก

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเด็กกำพร้า

เฟื่องฟ้า สิงห์สกุลไกร (2527) ได้ศึกษาการใช้กิจกรรมนันทนาการในงานกลุ่มสังคม เพื่อพัฒนาเด็กและเยาวชนของสถานสงเคราะห์เด็ก กรมประชาสงเคราะห์ พบว่าในเด็กเล็กจะสนใจกิจกรรมประเภทเกมง่าย ๆ ภาพยนตร์ โทรทัศน์ นิทาน การขีดหุ่นมือ ระบายสี ปั้นดินน้ำมัน และกีฬากลางแจ้ง ส่วนเด็กโต จะสนใจกีฬากลางแจ้ง ดนตรี เพลง ภาพยนตร์ โทรทัศน์ วิทย์ การแสดงกิจกรรมเข้าจังหวะ ค่ายพักแรม แต่โดยความเป็นจริงแล้วทางสถานสงเคราะห์ไม่สามารถจัดกิจกรรมเหล่านี้ได้ครบในทุกสถานสงเคราะห์ ทั้งนี้เพราะเจ้าหน้าที่ต้องรับผิดชอบเด็กจำนวนมาก และยังประสบปัญหาการขาดแคลนวัสดุอุปกรณ์ นอกจากนี้ในทัศนะของเจ้าหน้าที่ส่วนใหญ่ จะเห็นว่าเด็กในสถานสงเคราะห์มีปัญหาพฤติกรรมก้าวร้าว ไม่เชื่อฟัง ขาดความรับผิดชอบ พุดปลด ลักขโมย มีปัญหาทางเพศ วิธีการที่เจ้าหน้าที่สถานสงเคราะห์ใช้ในการแก้ปัญหา ได้แก่ การลงโทษ การให้คำแนะนำปรึกษาเฉพาะราย และการใช้วิธีกลุ่ม

วิมล หาญตระกูล (2529) ได้ศึกษาความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองของเด็กกำพร้าอายุ 12-20 ปี จำนวน 20 คน ใน 6 ด้านต่อไปนี้ ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองด้านร่างกาย เด็กกำพร้าส่วนใหญ่มีทัศนคติต่อร่างกายด้านบวก ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองด้านศีลธรรม เด็กกำพร้าทั้งชายหญิงมองตนเองดีบ้างเลวบ้างปะปนกัน ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองด้านส่วนตัว เด็กกำพร้ามีความคิดเห็นว่าเป็นคนร่าเริง พุดเก่ง คุยสนุก อาจพูดจริงบ้างไม่จริงบ้าง เป็นคนคิดมาก อิจฉา ริษาคคนอื่น และไม่สุขภาพ ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองด้านครอบครัว เด็กกำพร้ามีความคิดว่า ตนไม่ชอบสภาพที่เป็นอยู่ เบื่อหน่ายบ้าน ไม่ชอบให้ใครรู้ว่าตนอยู่ในสภาพเช่นนี้เกรงว่าคนอื่นจะดูถูก ความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองด้านสังคม เด็กกำพร้าคิดว่าตนควรจะออกไปสัมผัสโลกภายนอกมากกว่านี้ และความคิดเห็นเกี่ยวกับตนเองด้านวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง เด็กกำพร้ามีความคิดว่า ตนเองไม่เป็นคนขยัน เชื่อย เบื่อง่าย

อำพล สุอำพัน (2530) ได้ศึกษา พบว่า พัฒนาการทางด้านกล้ามเนื้อและการเคลื่อนไหวของเด็กในสถานสงเคราะห์จะไม่มีปัญหามากนัก เพราะพัฒนาการทางด้านนี้ขึ้นอยู่กับ การเจริญเติบโต และวุฒิภาวะของสมองและร่างกาย ดังนั้น เด็กเหล่านี้โดยทั่วไปยังคงมี พัฒนาการทางการเคลื่อนไหวค่อนข้างปกติ ในขณะที่พัฒนาการทางด้านสติปัญญา โดยเฉพาะ ภาษาจะถูกกระทบมากกว่า ซึ่งพบว่าเด็กในสถานเลี้ยงเด็กนั้นเริ่มต้นพูดช้ากว่าเด็กทั่วไป ซึ่งปัจจัย ที่ทำให้เด็กในสถานเลี้ยงเด็กมีปัญหาพัฒนาการด้านสติปัญญาและบุคลิกภาพคือ

1. ขาดการกระตุ้น เด็กในสถานเลี้ยงดูเด็กส่วนใหญ่จะได้รับการกระตุ้นน้อยกว่าเด็กทั่วไป ทั้งชนิด ปริมาณ และคุณภาพ จึงทำให้ระบบประสาทไม่ตื่นตัว ไม่เกิดการเรียนรู้และไม่พัฒนา เท่าที่ควร
2. ขาดโอกาสที่จะเล่นและออกกำลังกายกลางแจ้ง เพื่อพัฒนาการด้านการเคลื่อนไหว และระบบกล้ามเนื้อใหญ่ นอกจากนี้ยังขาดโอกาสที่จะเล่นของเล่น เพื่อให้เกิดทักษะของกล้ามเนื้อเล็กน้อย
3. พฤติกรรมแสดงความต้องการของเด็ก ไม่ได้มีการตอบสนองได้อย่างทันทีและอย่าง ถูกต้องเหมาะสม
4. เด็กได้รับการเลี้ยงดูจากผู้เลี้ยงดูหลายคน ทำให้เด็กไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ แท้จริงกับผู้เลี้ยงดูคนใดคนหนึ่งได้เลย
5. ผู้เลี้ยงดูส่วนใหญ่มักทำตามหน้าที่และเน้นเฉพาะดูแลเรื่องฝ้ายกาย เช่น เพียงแต่ให้ กินอยู่นอนหลับดีเท่านั้น แต่ขาดการเล่น ขาดการโต้ตอบทางอารมณ์ที่ดีกับเด็ก

5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนแบบร่วมมือ

ปิยาภรณ์ รัตนารกุล (2535) ศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้การแบ่ง กลุ่มแบบกลุ่มสัมฤทธิ์ (STAD) ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนแบบร่วมมือมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบปกติ

อาภาภรณ์ หวัดสูงเนิน (2536) ศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความ สามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ เรื่องเศษส่วนและร้อยละ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ปีที่ 5 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนโจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ตามวิธีเรียนแบบร่วมมือมีความ

สามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนที่เรียนตามวิธีแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

บุษบา ไชคช่วยชู (2536) ได้ทำการศึกษา ผลของการเรียนแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์สูงทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษสูง จำนวน 66 คน สุ่มเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองได้รับการสอนโดยวิธีการเรียนแบบร่วมมือ กลุ่มควบคุมสอนโดยวิธีเรียนแบบปกติ พบว่า กลุ่มทดลองมีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ สูงขึ้นกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ

ขวัญเรือน โพธิ์เชียร (2537) ศึกษาผลการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรม CIRC ที่มีต่อความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทย ของนักเรียนระดับประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 30 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม กลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม กลุ่มละ 10 คน กลุ่มทดลองที่ 1 ฝึกอ่านด้วยตนเองด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรม CIRC กลุ่มทดลองที่ 2 ฝึกอ่านด้วยตนเองโดยใช้กิจกรรมการอ่านของ CIRC และกลุ่มควบคุมเรียนการอ่านจากครูตามปกติ เป็นเวลา 8 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้โปรแกรม CIRC กับกลุ่มที่เรียนด้วยตนเองโดยใช้กิจกรรมการอ่านของ CIRC และกลุ่มที่เรียนการอ่านจากครูปกติมีความสามารถในการอ่านเข้าใจความภาษาไทย ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

มาลี นรสิงห์ (2537) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ้านหมอ "พัฒนราษฎร์" จำนวน 64 คน ซึ่งแบ่งเป็น กลุ่มทดลองที่ 1 เรียนแบบร่วมมือโดยใช้กิจกรรมการเขียน จำนวน 32 คน และกลุ่มทดลองที่ 2 เรียนแบบร่วมมือโดยไม่ใช้กิจกรรมการเขียน จำนวน 32 คน เป็นเวลา 7 สัปดาห์ ผลการทดลองพบว่า ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของกลุ่มทดลองที่ 1 และกลุ่มทดลองที่ 2 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ความสามารถในการอ่านของนักเรียนก่อนและหลังการทดลองในกลุ่มเดียวกันของทั้งกลุ่มทดลองที่ 1 และกลุ่มทดลองที่ 2 แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พิสมัย สังข์ทอง (2539) ได้ศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันที่มีต่อการอ่านเข้าใจความภาษาไทย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 32 คน แบ่งออกเป็น กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 16 คน นักเรียนในกลุ่มทดลองได้รับการฝึกอ่านด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกัน ระยะในการฝึก 8 สัปดาห์ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนในกลุ่มที่เรียนด้วยวิธีการเรียนแบบร่วมมือในการอ่านโดยกลุ่มตั้งเป้าหมายร่วมกันมีคะแนนการอ่านเข้าใจความภาษาไทย สูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนตามปกติของครู

Johnson and Anderson (1976) ได้ศึกษาผลของการสอนแบบร่วมมือและการสอนแบบรายบุคคลที่มีต่อพฤติกรรมความช่วยเหลือผู้อื่นทัศนคติต่อการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับเกรด 5 จำนวน 30 คน เป็นชาวผิวขาวและเป็นนักเรียนที่อยู่ในครอบครัวชนชั้นทำงาน แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่เรียนการใช้ภาษาแบบร่วมมือและกลุ่มที่เรียนภาษาแบบรายบุคคล เป็นระยะเวลา 17 วัน ผลพบว่า กลุ่มที่เรียนการใช้ภาษาแบบร่วมมือ นักเรียนมีความชอบพอผู้อื่นและมีการเห็นประโยชน์ของผู้อื่นมากกว่า มีทัศนคติทางบวกต่อชั้นเรียน และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่เรียนการใช้ภาษาแบบรายบุคคล

Slavin (1983) ได้ทำการวิเคราะห์งานวิจัยเรื่องเกี่ยวกับการเรียนแบบร่วมมือจำนวน 46 เรื่อง โดยใช้การวิเคราะห์แบบ Meta-analysis พบว่า งานวิจัย 29 เรื่องหรือร้อยละ 63 ให้ผลว่ากลุ่มที่มีการเรียนแบบร่วมมือมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่เรียนตามปกติ งานวิจัย 15 เรื่อง หรือร้อยละ 30 พบว่า กลุ่มที่มีการเรียนแบบร่วมมือมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างจากกลุ่มควบคุมและงานวิจัย 2 เรื่อง หรือร้อยละ 4 พบว่า กลุ่มควบคุมมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่ากลุ่มที่มีการเรียนแบบร่วมมือ

Davidson (1985 อ้างถึงใน Slavin, 1990) ทำการวิจัย พบว่า การเรียนแบบร่วมมือที่ใช้โครงสร้างเป้าหมายของกลุ่ม การให้รางวัลเป็นกลุ่ม และบุคคลช่วยให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าการเรียนในชั้นเรียนปกติทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา

Yager, Johnson & Johnson (1985 อ้างถึงใน อังคณา ชัยมณี, 2540) ได้เปรียบเทียบผลการเรียนของนักเรียนระดับชั้นเกรด 2 จำนวน 75 คน ซึ่งสุ่มแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม แต่ละ

กลุ่มประกอบด้วยนักเรียนที่เรียนดี นักเรียนที่เรียนปานกลางและนักเรียนที่เรียนอ่อนทั้ง 2 เพศ เท่า ๆ กัน กลุ่มแรกให้ทำงานที่ได้รับมอบหมายเป็นรายบุคคล กลุ่มที่สองให้ทำงานและมีการอภิปรายในกลุ่มเพื่อนที่เรียนด้วยวิธีการร่วมมือ ซึ่งมีการกำหนดโครงสร้างของการอภิปรายชัดเจน และกลุ่มสาม ให้งานลักษณะเดียวกับกลุ่มสอง แต่ไม่ได้กำหนดโครงสร้างของการอภิปราย ผู้วิจัยทำการทดสอบนักเรียนทั้ง 3 กลุ่ม รวม 2 ครั้ง คือหลังจากที่นักเรียนทั้งสามกลุ่มเรียนเนื้อหาได้ครั้งหนึ่งของหน่วยการเรียนรู้ และการคงอยู่ของการเรียนรู้ใช้เวลาในการปฏิบัติงาน 14 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่านักเรียนในกลุ่มที่มีการเรียนแบบร่วมมือทั้งสองกลุ่ม มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่เรียนเป็นรายบุคคล

Slavin (1990) ได้ทำการศึกษาผลของการเรียนแบบร่วมมือและการสอนแบบ Direct Instruction ในการฝึกทักษะการอ่านจับใจความสำคัญของเรื่องโดยทำการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนระดับชั้น เกรด 3 และ 4 จำนวน 486 คน จากโรงเรียนชั้นประถมศึกษาจำนวน 4 โรงเรียน ได้ทำการสุ่มให้เป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่มในจำนวนเท่า ๆ กันทั้งหมดมี 3 กลุ่ม โดยมีรูปแบบการทดลองแบบ Counter Balancing ระหว่างระดับชั้นกับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยมีกลุ่มดังนี้ กลุ่มทดลองที่ 1 ให้มีการเรียนแบบร่วมมือร่วมกับการสอนโดยให้ครูชี้แนะ (Direct Instruction) ในการอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ กลุ่มทดลองที่ 2 ให้มีการเรียนแบบร่วมมือเพียงอย่างเดียวในการอ่านเพื่อจับใจความสำคัญ กลุ่มควบคุม ให้มีการเรียนตามแผนการสอนที่ครูใช้ตามหลักสูตรที่ใช้อยู่ปกติ ระยะเวลาที่ใช้ในการทดลอง 4 สัปดาห์ การดำเนินการในการสอนกลุ่มทดลองที่ 1 จะให้นักเรียนฝึกการอ่านโดยครูสอนวิธีการอ่าน และฝึกการทำงานกลุ่ม หลังจากนั้นเหลือเวลาอีกครั้งหนึ่งของการฝึก ให้นักเรียนทำงานร่วมกันเอง ใช้เวลาในการฝึก 4 ครั้ง ต่อสัปดาห์ การชี้แนะของครู ครูจะคอยช่วยแนะนำ ตรวจสอบคำตอบ ให้ข้อมูลย้อนกลับ การสอนกลุ่มทดลองที่ 2 จะให้นักเรียนฝึกการอ่านโดยครูสอนวิธีการอ่าน และสอนการทำงานกลุ่ม ให้นักเรียนอภิปรายค้นหาคำตอบร่วมกัน โดยแต่ละคนพยายามฝึกฝนความสามารถด้วยการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ตรวจสอบคะแนนโดยกลุ่ม ให้ข้อมูลย้อนกลับ กลุ่มควบคุม ฝึกการอ่านด้วยวิธีการตามหลักสูตรที่ใช้อยู่ปกติ โดยใช้เนื้อหาเดียวกันกับกลุ่มทดลองทั้ง 2 กลุ่ม พบว่า

- 1) กลุ่มทดลองที่ 1 และ 2 มีคะแนนความสามารถในการอ่านแตกต่างกันกับกลุ่มควบคุมที่ระดับนัยสำคัญที่ .01
- 2) คะแนนความสามารถในการอ่านของกลุ่มทดลองที่ 1 และ 2 ไม่แตกต่างกัน
- 3) คะแนนเฉลี่ยของความสามารถในการอ่านของกลุ่มทดลองที่ 2 เพิ่มมากกว่าคะแนนการเพิ่มของกลุ่มทดลองที่ 1

Vaughn (1993) ได้ศึกษาถึงพฤติกรรมความร่วมมือของเด็กวัยอนุบาล และปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเด็กกับเพื่อน ซึ่งจากการศึกษาพบว่า พฤติกรรมความร่วมมือที่เกิดขึ้นจะช่วยสนับสนุนการเรียนรู้ของกลุ่ม นอกจากนี้ ยังพบอีกว่า พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความร่วมมือของเด็กประกอบด้วย การเจรจาประนีประนอม การแสดงความคิดเห็นและการแก้ปัญหา ซึ่งเด็กสามารถพัฒนาวิธีการมีปฏิสัมพันธ์ที่แตกต่างกันตามสถานการณ์

Enger (1996) ศึกษาเพื่ออธิบายถึงการเรียนรู้ของเด็กวัยอนุบาลโดยผ่านกิจกรรมที่ทำร่วมกัน จุดประสงค์ของการศึกษาเพื่อทำความเข้าใจว่าเด็กวัยอนุบาลเรียนรู้จากการทำกิจกรรมร่วมกันได้อย่างไร กิจกรรมที่ทำร่วมกันเปิดโอกาสให้เด็กได้ช่วยเหลือเพื่อน คำถามของการศึกษาในครั้งนี้คือ เด็กวัยอนุบาลช่วยให้เพื่อนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างไรในศูนย์การเรียนรู้ที่ครูจัดให้ และในการเล่นอิสระ การค้นพบถึงการเรียนรู้ของเด็กจากเพื่อนว่าเกิดขึ้นเมื่อไร และเกิดขึ้นอย่างไร สำหรับข้อสังเกตจากการศึกษาในสถานรับเลี้ยงเด็กของมหาวิทยาลัยใช้เวลามากกว่า 7 เดือน โดยเริ่มจากการตรวจสอบ สังเกตสภาพของสถานรับเลี้ยงเด็กโดยทั่วๆ ไปตลอดวัน เป็นระยะเวลา 3 วัน ต่อสัปดาห์ จากนั้นเจาะจงศึกษาในห้องเรียนช่วงกิจกรรมการเล่นอิสระของเด็ก และการเรียนรู้ในศูนย์การเรียนรู้ที่ครูเป็นผู้กำหนดรูปแบบ จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า การที่เด็กทำกิจกรรมร่วมกันทั้งแบบคละอายุ และแบบอายุเท่ากันทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการทำกิจกรรมที่เด็กได้จับคู่ทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน ซึ่งเด็กใช้ภาษาเป็นเครื่องมือสำคัญในการทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน และทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมอัตมโนทัศน์

มัทนา อังตระกูล (2524) ศึกษาถึงผลของการใช้กิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนามโนภาพแห่งตนกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนหนองเรือวิทยา จังหวัดขอนแก่นโดยแบ่งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 12 คน ปรากฏว่าคะแนนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนในกลุ่มทดลองมีการพัฒนามโนภาพแห่งตนดีขึ้น

วรดี สิริพิทุร (2525) ได้ศึกษาผลของการพัฒนามโนภาพแห่งตนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนประถมสาริต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร จำนวน 30

คน โดยใช้บทบาทสมมติ ผู้วิจัยให้กลุ่มทดลองแสดงบทบาทสมมติตามสถานการณ์และมี การอภิปรายหลังจบการแสดงทุกครั้ง พบว่า ภายหลังจากทดลองนักเรียนมีการพัฒนามโนภาพ แห่งตนสูงขึ้นกว่าเดิม และมีนโนภาพแห่งตนระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมภายหลัง การทดลอง ปรากฏว่า กลุ่มทดลองมีมโนภาพแห่งตนสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทาง สถิติที่ระดับ .01 แสดงว่ามโนภาพแห่งตนของนักเรียนพัฒนาสูงขึ้นหลังจากการใช้บทบาทสมมติ

Beker(1959 อ้างถึงใน Hammerman, 1994) ได้ประเมินผลพัฒนาการของการอยู่ ค่าย อุดมโนทัศน์และความสัมพันธ์ทางสังคมของนักเรียน โดยใช้แบบจัดอันดับทางสังคมในชั้น เรียนและข้อคำถาม 56 ข้อ ในแบบตรวจสอบรายการเกี่ยวกับอุดมโนทัศน์โดยใช้เครื่องมือก่อนและ หลังการทดลอง พบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองได้รับความรู้สึกทางบวกหลังจากได้รับประสบการณ์ การศึกษาในหอเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงมากกว่ากลุ่ม ควบคุมหลังจาก 10 สัปดาห์ ทำการ วัดผลอีกครั้ง พบว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีความสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้นมาก

Davidson (1965 อ้างถึงในHammerman, 1994) ได้วัดความเปลี่ยนแปลงความ สัมพันธ์ทางสังคม และอุดมโนทัศน์ของนักเรียนจำนวน 60 คน เกรด 5-6 ซึ่งมีส่วนร่วมในโปรแกรม การอยู่ค่ายที่แตกต่างกัน โดยการสุ่มอย่างง่ายเด็กจำนวน 30 คน อยู่ในที่ตั้งค่ายที่ 1 ซึ่งเป็นแบบ ครุเป็นศูนย์กลาง มีการกำหนดตารางไว้อย่างเข้มงวดไม่มีการยืดหยุ่นในโปรแกรม ให้ทำตามคำสั่ง อย่างเคร่งครัดจากครุ และมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มน้อยส่วนที่เหลืออีก 30 คน ถูกนำมาเข้าค่ายที่ 2 ซึ่งจัดแบบเด็กเป็นศูนย์กลาง โปรแกรมมีความยืดหยุ่น ส่งเสริมให้เด็กแสดงความคิดริเริ่ม มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มมีการปกครองตนเอง และได้รับการสอดแทรกความคิดจากผู้ใหญ่น้อย ผลการวิจัยพบว่า

- 1) การเปลี่ยนแปลงในเรื่องอุดมโนทัศน์ของเด็กในค่ายแบบที่ 1 ซึ่งมีโครงสร้าง เข้มงวด มีคะแนนเพิ่มขึ้นเป็นกลุ่มสูงกว่าค่ายแบบที่ 2 ซึ่งยืดหยุ่นมากกว่า และเด็กในค่ายทั้ง 2 มี อุดมโนทัศน์ทางบวกเพิ่มขึ้น
- 2) ความสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กในค่ายแบบที่ 2 มีสัดส่วนการเปลี่ยนแปลงในเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนสูงขึ้นกว่าเด็กในค่ายแบบที่ 1 ข้อมูลชี้ให้เห็นค่าการอยู่ค่ายในโรงเรียน มีอิทธิพลทางบวกต่อการยอมรับของเพื่อนร่วมชั้น ไม่ว่าจะหลักสูตรหรือนโยบายของค่ายจะเป็น อย่างไร

Rogers (1970) กล่าวอ้างถึงผลการวิจัยของ Gibb ที่พบว่า การทำกิจกรรมร่วมกับกลุ่มจะให้ผลส่งเสริมสร้างสรรค์ทางด้านจิตวิทยามากจะมีการเปลี่ยนแปลงทางการรับรู้ ทางด้านความรู้สึก มีการตระหนักถึงความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นมากขึ้น ยอมรับตนเอง พัฒนาในเรื่องคุณค่าของตนเอง เข้าใจตนเอง และมีความมั่นคงยิ่งขึ้น ในด้านทัศนคติที่ดีต่อผู้อื่น ได้แก่ การใช้อำนาจน้อยลง มีการยอมรับ

Evia (1993) ศึกษาถึงโปรแกรมตระหนักถึงสีผิวของเด็กวัยอนุบาล เนื่องจากโรงเรียนในประเทศอเมริกาจำเป็นต้องรับผิดชอบต่อการจัดการศึกษาให้กับเด็กทุกคนในประเทศ ดังนั้นจึงจำเป็นต้องเข้าใจถึงความหลากหลายทางวัฒนธรรม ความรับผิดชอบในการจัดการศึกษาให้กับเด็กซึ่งไม่เฉพาะเรื่องการสอนอัตมโนทัศน์ให้กับเด็กเท่านั้น แต่ยังรวมถึง สภาพและปัญหาทางสังคมที่เด็กจะต้องรู้ถึงพื้นฐานความแตกต่างตั้งแต่วัยอนุบาล การยอมรับความสำคัญของการตระหนักถึงวัฒนธรรมในการพัฒนาอัตมโนทัศน์ ความสำคัญในการศึกษาถึงโปรแกรมที่นักการศึกษาได้พัฒนาโปรแกรมตระหนักถึงสีผิวของเด็กวัยอนุบาล การศึกษานี้ประกอบด้วยการทบทวนความสัมพันธ์ระหว่างสื่อ และโปรแกรมอื่นที่มีลักษณะคล้ายคลึงกัน ซึ่งโปรแกรมนั้นมุ่งเน้นในเรื่องต่างๆดังนี้

- 1) การพัฒนาแผนการสอน ให้สัมพันธ์กับคนผิวดำในอเมริกา สำหรับใช้กับเด็กวัยอนุบาล
 - 2) การกำหนดสื่อการสอนที่มีความสัมพันธ์กับประสบการณ์ของคนผิวดำ โดยเน้นที่หนังสือภาพสำหรับเด็ก เนื้อหาของโปรแกรมตระหนักถึงสีผิวถูกพัฒนาขึ้นอย่างเหมาะสมสำหรับระดับอายุ และความสามารถของเด็กวัย 3 - 5 ปี แผนการสอนประกอบด้วย 4 เรื่อง ได้แก่ บุคคลผิวดำที่มีชื่อเสียง ,ครอบครัว ,ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเด็ก และการสำรวจชุมชน
- โปรแกรมนี้คาดว่า นักการศึกษาจะบูรณาการหน่วยเหล่านี้ และหลักสูตรอื่นที่คล้ายคลึงกันในโปรแกรมการศึกษาให้กับเด็กผิวดำ โปรแกรมนี้จึงมีความสำคัญต่อนักการศึกษาที่พยายามสอนให้เด็กทุกคนที่มาจากระดับต่างๆ กัน ให้มีความเท่าเทียมและเสมอภาคกัน

Cisneros (1994) ศึกษาถึงผลของโปรแกรมการศึกษาของมอนเตสซอรี วัดดูประสงค์ของการศึกษา เพื่อวัดและเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการของนักเรียน และอัตมโนทัศน์

รูปแบบการส่งเสริมและติดตาม และระดับการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนเกรด 3 จำนวน 95 คน ที่เลือกจากนักเรียนที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนของมอนเตสซอรีจากการศึกษาพบว่า เด็กนักเรียนที่อยู่ในโปรแกรมของมอนเตสซอรีกับนักเรียนในโปรแกรมปกติมีคะแนนด้านการอ่าน คณิตศาสตร์ รูปแบบการส่งเสริมและติดตามและระดับการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองรวมทั้งคะแนนของอัตมโนทัศน์ แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สรุปได้ว่าเด็กกำพร้าวัยอนุบาลมีความจำเป็นอย่างเร่งด่วนที่จะต้องได้รับการส่งเสริมอัตมโนทัศน์ ซึ่งการส่งเสริมอัตมโนทัศน์ให้แก่เด็กมีด้วยกันหลายวิธี เช่น กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ การแสดงบทบาทสมมติ และการเรียนแบบร่วมมือ เป็นต้น ในที่นี้ การเรียนแบบร่วมมือเป็นกิจกรรมที่สอดคล้องสภาพความต้องการของเด็กกำพร้าในสถานสงเคราะห์เนื่องจากเป็นกิจกรรมที่ยึดเด็กเป็นศูนย์กลาง เด็กมีอิสระในการริเริ่มสิ่งที่สนใจ และมีกระบวนการที่เด็กได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรมร่วมกัน นอกจากนี้หลักการของการเรียนแบบร่วมมือยังสอดคล้องกับหลักการส่งเสริมอัตมโนทัศน์ให้แก่เด็กอีกด้วย