

การศึกษาการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยในการเล่น
ภายใต้สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก




นางสาวอัญญมณี บุญเชื้อ

สถาบันวิทยบริการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2550
ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A STUDY OF TRANSCENDENCE OF YOUNG CHILDREN IN PLAY
UNDER TEACHER-CHILD RELATIONSHIP



Miss Anyamanee Boonsue

สถาบันวิทยบริการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Early Childhood Education

Department of Curriculum, Instruction, and Educational Technology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic Year 2007

Copyright of Chulalongkorn University

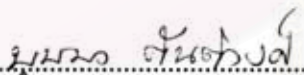
หัวข้อวิทยานิพนธ์ การศึกษาการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยในการเล่นภายใต้
สัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็ก
โดย นางสาวอัญญมณี บุญชื้อ
สาขาวิชา การศึกษาปฐมวัย
อาจารย์ที่ปรึกษา ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุษบง ดันติวงศ์
อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จุมพล พูลภัทรชีวิน


คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ ฉบับนี้เป็น
ส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาคุษฎีบัณฑิต

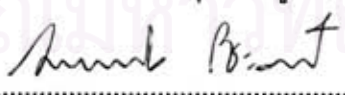

.....คณะบดีคณะครุศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร. พุทธิ ศรีบรรณพิทักษ์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์


.....ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.ทิตนา แชมมณี)


.....อาจารย์ที่ปรึกษา
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุษบง ดันติวงศ์)


.....อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จุมพล พูลภัทรชีวิน)


.....กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณ เหมชะญาติ)


.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.เบญจา ยอดดำเนิน แอ้ตติภจ)

อัญญมณี บุญเชื้อ : การศึกษาการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยในการเล่นภายใต้สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก (A STUDY OF TRANSCENDENCE OF YOUNG CHILDREN IN PLAY UNDER TEACHER-CHILD RELATIONSHIP) อ. ที่ปรึกษา : ผศ. ดร.บุษบง ดันติวงศ์, อ. ที่ปรึกษาร่วม : ผศ.ดร. จุมพล พูลภัทรชีวิน, 283 หน้า

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา 1) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ที่เหมาะสมที่สุดของเด็กปฐมวัย 2) แบบแผนสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่ส่งเสริมการเล่นที่นำไปสู่ศักยภาพการเรียนรู้ที่เหมาะสมที่สุดของเด็กปฐมวัยและนำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่น และ 3) เงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่น วิธีการวิจัยที่ใช้คือการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยเก็บรวบรวมข้อมูลเด็กด้วยการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วมขณะที่เด็กเล่นอิสระ และเก็บรวบรวมข้อมูลครูด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึก ได้ข้อค้นพบจากกลุ่มผู้ให้ข้อมูล 2 กลุ่มคือ เด็กจำนวน 13 คนและ ครูจำนวน 4 คน ใน 18 กรณีตัวอย่างจากกรณีศึกษาตั้งต้น 284 กรณี

ข้อค้นพบของคำถามวิจัยข้อที่ 1 ในเรื่องแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ที่เหมาะสมที่สุดของเด็กปฐมวัย พบว่ามีประสมการณ์การเรียนรู้ 2 แบบ ประกอบด้วย 6 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด แบบที่ 1 การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องภายในตนเอง มี 3 แบบแผน คือ 1) การริเริ่มด้วยตนเอง 2) การสื่อความคิดและ 3) ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง แบบที่ 2 การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกันกับผู้อื่น มี 3 แบบแผน คือ 1) ความคิดเชิงบวก 2) การตอบสนองที่ดีกับผู้อื่น และ 3) การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น


ข้อค้นพบของคำถามวิจัยข้อที่ 2 ในเรื่องสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดพบว่า การใช้สัมพันธภาพมี 2 แบบ แบบที่ 1 การสังเกตสัญญาณของเด็กทั้งในหน้าที่ที่เกิดวิกฤตและตลอดระยะเวลาของการเล่นเป็นสัมพันธภาพแบบที่ครูใช้มากที่สุด แบบที่ 2 การรักษาระยะเพื่อเปิดโอกาสให้เด็กค้นพบวิธีการเล่นของตนเองซึ่งเป็นแบบที่ครูใช้มากรองลงมา

ข้อค้นพบของคำถามวิจัยข้อที่ 3 ในเรื่องเงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็กปฐมวัยนั้นพบว่า การที่ครูเข้ามาทันในวิกฤตและใช้สัมพันธภาพแบบสังเกตสัญญาณของเด็กและการรักษาระยะภายใต้การได้มีเวลาเล่นกับเพื่อนสนิทที่คุ้นเคยในการเล่นประมาณหนึ่งชั่วโมงเป็นอย่างน้อยท่ามกลางบรรยากาศการเล่นที่สงบไม่พลุกพล่าน มีผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าสิ่งเร้าในสิ่งแวดล้อมมีความยืดหยุ่นให้ปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นได้ในสถานการณ์ต่างๆ ยิ่งช่วยส่งเสริมการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

ภาควิชา หลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา

ลายมือชื่อนิติศ..... 

สาขาวิชา การศึกษาปฐมวัย

ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา..... 

ปีการศึกษา 2550

ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม..... 

##4584664127: MAJOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

KEYWORD: TRANSCENDENCE PLAY/ TEACHER CHILD RELATIONSHIP

ANYAMANEE BOONSUE : A STUDY OF TRANSCENDENCE OF YOUNG CHILDREN IN PLAY UNDER TEACHER-CHILD RELATIONSHIP. THESIS ADVISOR: ASST. PROF. BOOSBONG TANTIWONG, Ph.D., CO-ADVISOR : ASST. PROF. CHUMPOL POOLPATARACHEWIN, Ph.D., 283 P.P.

The purposes of this research were to study: 1) play patterns leading to the optimum preschool learning experience, 2) teacher-child relationship patterns providing optimum preschool learning experience leading to transcendence in play, and 3) conditions enhancing transcendence in play. The research method was qualitative study, utilizing nonparticipatory observation during young children's free play and in-depth interviews with teachers. The findings drew from 13 children and 4 teachers from 18 exemplars out of 284 initial exemplars.

The finding of the first research question concerning play patterns leading to the optimum preschool learning experience were 2 types of learning experience comprising of 6 transcendence play patterns depending on the characteristics of crisis. The first one was intrapersonal type including 3 patterns: 1) resourcefulness, 2) expressiveness, and 3) problem-solving willfulness; the second one was interpersonal type consisting of 3 patterns: 1) positive thinking, 2) responsiveness, and 3) sympathy towards others.

The finding of the second research question according to the teacher-child relationship leading to children's transcendence was that teachers' active sensing all through the play as well as at the moment of a crisis were most frequently found. Teachers' adaptive distancing from children's play ranked the second.

The finding of the third research question concerning the conditions that enhanced transcendence in play were that given that the child was playing with close friends under a calm atmosphere approximately no less than one hour and at the moment of crisis, the teacher could approach the child with active sensing or adaptive distancing, transcendence would occur. Particularly, if the existing stimulations in the environment were flexible enough for various styles of play in different situations, transcendence could even more readily be achieved.

Department Curriculum, Instruction, and Educational Technology.....

Student's signature..... *Anyamane Boonsue*

Field Study Early Childhood Education.....

Advisor's signature..... *Boosbong Tantiwong*

Academic year 2007.....

Co-advisor's signature..... *L. Poolpatarachewin*

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ถือเป็นรางวัลชีวิตสำหรับผู้วิจัยที่ทำให้มีโอกาสได้ค้นพบคำตอบจากการสังเคราะห์การทำงานด้านการศึกษาปฐมวัยมาตลอด 20 ปีของผู้วิจัย แต่เหนือสิ่งอื่นใดคือการค้นพบศักยภาพภายในจากการที่ผู้วิจัยต้องก้าวผ่านข้อจำกัดหลายสิ่งหลายในตัวเองไม่ว่าจะเป็นนิสัย ความเชื่อ ความคิด ค่านิยม และทักษะความสามารถต่างๆ ความสำเร็จของการทำวิทยานิพนธ์ครั้งนี้จะเกิดขึ้นไม่ได้เลยถ้าไม่มี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ บุษบง ตันติวงศ์ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ที่กรุณาเป็นผู้ให้คำปรึกษา ข้อคิด แนวทาง ในมุมมองต่างๆ ด้วยความเมตตาตลอด 5 ปีของการศึกษางานวิจัยชิ้นนี้ และการศึกษาชีวิตของผู้วิจัยอย่างถ่องแท้ ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จุมพล พูลภัทรชีวิน อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ที่เป็นทั้งผู้ให้ประเด็นสำคัญของการทำวิจัย จากครั้งแรกที่ผู้วิจัยจับทิศทางของการทำวิจัยไม่ได้เลย แต่ความกรุณาและเมตตาของอาจารย์ที่กรุณาชี้แนะ ชัดเกลามาตลอดจนผู้วิจัยเข้าใจและเห็นความสำคัญของการทำวิจัย

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ทศนา แคมมณี ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรวรรณ เหมชะญาติ รองศาสตราจารย์ และดร.เบญจมา ยอดดำเนิน แอ็ดดิทจ์ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ที่กรุณาเสียสละเวลาในการตรวจสอบ ให้ข้อเสนอแนะในการปรับปรุง แก้ไขวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้นและขอขอบพระคุณสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) ที่ให้ทุนสนับสนุนการทำวิทยานิพนธ์ครั้งนี้

บุคคลที่มีพระคุณและเป็นผู้จุดประกายการทำวิทยานิพนธ์ครั้งนี้คือ ดร.เอกวิทย์ ณ ถลาง ผู้เป็นผู้หยิบยื่นหนังสือ “Magical Parent and Magical Child: The Optimum Learning Relationship” ให้พร้อมกับกล่าวว่า “ลุงคิดว่าถ้าหนังสือนี้อยู่กับปิ่น คงจะทำให้เกิดประโยชน์กับวงการศึกษปฐมวัยได้” จากประโยคนี้คือจุดเริ่มต้นของการศึกษางานวิจัยชิ้นนี้ ซึ่ง ดร.อมรวิชัย นาคธรรม คือครูคนแรกสำหรับการตั้งต้นการทำวิจัยครั้งนี้ ตั้งแต่การเริ่มต้นทำความเข้าใจ คำว่า “Qualitative Research” รวมทั้งการฝึกทักษะการสืบค้นทาง Internet อันเป็นทักษะที่ผู้วิจัยไม่เคยมีมาก่อน ซึ่งนับว่าการวิจัยครั้งนี้ดำเนินไปอย่างยากลำบากเพราะผู้วิจัยไม่มีทักษะการทำวิจัย และหัวข้อเรื่องที่ศึกษาก่อนข้างมีความเป็นนามธรรมสูง แต่การได้รับคำชี้แนะ คำปลอบประโลมใจ จากพระจිරเดโชภิกษุ ศาสตราจารย์กิตติคุณ สมณ อมรวิวัฒน์ รองศาสตราจารย์ ดร. น้อมศรี เคท รองศาสตราจารย์ ดร.สมพงษ์ จิตระดับ ดร.ศรินทร วิริยะศิริพันธ์ ดร.ศศิลักษณ์ ชัยนกิจ คณาจารย์การศึกษาปฐมวัยทุกท่าน และเพื่อนนิสิตระดับปริญญาเอกสาขาการศึกษาปฐมวัยรุ่น 1 และ 2 ทุกคน ถือเป็นกำลังใจสำคัญให้ผู้วิจัยมีความมานะบากบั่นในการศึกษา

ขอขอบพระคุณ รศ. ประภาภัทร นิยม ผู้อำนวยการโรงเรียนรุ่งอรุณ และคณาจารย์ครูโรงเรียนรุ่งอรุณที่กรุณาอำนวยความสะดวกและให้ความร่วมมือในการเก็บข้อมูลเป็นอย่างดีเสมอมาพร้อมทั้งคุณยุทนา กัลยานพงศ์ ผู้ช่วยเก็บข้อมูลที่ร่วมเคียงบ่าเคียงไหล่ในการศึกษาและอำนวยความสะดวกในการทำวิจัยครั้งนี้

ความท้อแท้จากการหลงทิศทางในการทำวิจัยครั้งนี้เกิดขึ้นบ่อยครั้งบวกกับการที่ผู้วิจัยมีข้อจำกัดในเรื่องของการจับประเด็น ซึ่งคุณพีรฤทธิ์ กิจบุรณะ คือผู้หนึ่งทีเสียสละเวลา และมีเมตตาในอันที่จะช่วยมองประเด็น ตระล่อมความคิดจนงานวิจัยออกมาได้อย่างเป็นรูปเป็นร่าง บวกกับการได้รับความช่วยเหลือเป็นอย่างดีจากผู้บริหารและคณะทำงานบริษัทแปลน สารา จำกัด ผู้อำนวยการความสะดวกในการเก็บรายละเอียดงานต่างๆ ของงานวิจัย เหนือสิ่งอื่นใด ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณครอบครัวของผู้วิจัยที่เข้าใจ อดทน และให้โอกาสผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยชิ้นนี้ โดยเฉพาะคุณแม่ของผู้วิจัยผู้คอยเป็นกำลังใจและอยู่เคียงข้างพร้อมที่จะให้แนวคิด แนวทางในการปฏิบัติสำหรับผู้วิจัยมาตลอด และขอบคุณลูกๆ ลำธารและภูผา ที่ต้องถูกแบ่งเวลาให้โอกาสแม่ได้มีเวลาไปศึกษาหาความรู้ ซึ่งแม่อยากจะบอกลูกๆ ว่าการทำวิจัยครั้งนี้ทำให้แม่เข้าใจลูกและถือเป็นเครื่องมือสำคัญที่คอยเตือนสติตนเองมาตลอดในการปฏิบัติตัวต่อลูก

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	๗
สารบัญแผนภาพ.....	ด
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	7
คำถามในการวิจัย.....	8
ขอบเขตของการทำวิจัย.....	8
วิธีการดำเนินการวิจัย.....	9
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการวิจัย.....	12
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	13
ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการก้าวพ้นข้อจำกัด.....	15
1. ความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัด.....	15
2. ลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย.....	18
3. ความหมายของการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด.....	21
ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการเล่นของเด็กปฐมวัย.....	22
1. การเล่นผ่านการใช้ร่างกาย (sensorimotor play).....	23
2. การเล่นเชื่อมโยง (functional play).....	27
3. การเล่นสร้างสิ่งต่างๆ (constructive play).....	28
4. การเล่นสมมติ (dramatic play).....	30
ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับการเล่นและสัมพันธ์ภาวะระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก.....	35
1. แนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นเป็นสัญชาตญาณตามธรรมชาติกับการปฏิบัติต่อเด็ก.....	35

2. แนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นเป็นการสะท้อนของประสบการณ์ภายนอกกับการปฏิบัติต่อเด็ก.....	37
3. แนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นมีผลต่อพัฒนาการการเรียนรู้กับการปฏิบัติต่อเด็ก.....	39
4. แนวคิดตามทฤษฎีกลุ่ม transpersonal child psychology กับการปฏิบัติต่อเด็ก.....	41
ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับเทคนิควิธีที่ใช้ในการวิจัย.....	43
1. การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล.....	43
1.1 ความหมายของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล.....	43
1.2 ประวัติความเป็นมาของทฤษฎี.....	45
1.3 ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างวิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลกับการวิจัยเชิงคุณภาพแบบอื่นๆ.....	49
1.4 ลักษณะสำคัญของการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล.....	49
1.4.1 มีสมมติฐานชั่วคราว.....	49
1.4.2 มีการทบทวนวรรณกรรมเป็นระยะ.....	49
1.5 ลักษณะทฤษฎีที่ได้จากการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล.....	50
1.6 ยุทธวิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล.....	52
1.7 กระบวนการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล.....	53
1.7.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	53
1.7.2 กลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี (theoretical sampling).....	53
1.7.3 กระบวนการวิเคราะห์ข้อมูล.....	54
ก) การลดทอนข้อมูล.....	55
ข) การให้รหัสเชิงทฤษฎี.....	56
1.7.4 การอิ่มตัวของข้อมูล (saturation).....	61
1.7.5 การแสดงข้อมูล.....	61
1.7.6 ความไวเชิงทฤษฎี (theoretical sensitivity).....	63
2. วิธีการวิเคราะห์งานวิจัยแบบการวิเคราะห์บทสนทนา discourse analysis.....	64
2.1 การวิเคราะห์ภาษาจากเหตุการณ์ที่ศึกษาผ่านวิธีการแบบ modes of meaning.....	70
2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการสังเกตพฤติกรรมแบบอวจนภาษา.....	71
ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	72

บทที่	หน้า	
3	วิธีการดำเนินการวิจัย.....	75
	ระยะที่ 1 การเตรียมตัวก่อนทำวิจัย ประกอบด้วย.....	78
	1. การศึกษาเพื่อพัฒนาความรู้ประกอบการวิจัย.....	78
	2. การศึกษานำร่อง (pilot study) ประกอบด้วย.....	79
	ระยะที่ 2 การดำเนินการวิจัย ประกอบด้วย.....	80
	1. การกำหนดสนามวิจัยและผู้ให้ข้อมูล.....	80
	2. บันทึกสนาม.....	85
	3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	86
	3.1 แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการเล่น.....	86
	3.2 ดัชนีที่ใช้เป็นเครื่องมือศึกษาปรากฏการณ์ที่ศึกษา.....	87
	3.2.1 การพัฒนาดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย.....	88
	3.2.2 การพัฒนาดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริม การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย.....	111
	4. การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	117
	4.1 การเตรียมการในการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	117
	4.2 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	118
	- การเก็บข้อมูลช่วงที่ 1.....	118
	- การเก็บข้อมูลช่วงที่ 2.....	120
	- การเก็บข้อมูลช่วงที่ 3.....	122
	- การเก็บข้อมูลช่วงที่ 4.....	124
	ระยะที่ 3 การวิเคราะห์ สรุปและนำเสนอข้อมูล ประกอบด้วย.....	126
	1. การเรียงลำดับข้อมูล	127
	2. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อพัฒนาเป็นทฤษฎีจากการหาความเชื่อมโยง ระหว่างมโนทัศน์.....	128
	2.1 การให้รหัสแบบเปิดกว้าง (open coding).....	128
	2.2 การให้รหัสแบบแกน (axial coding).....	130
	2.3 การให้รหัสแบบคัดเลือก (selective coding).....	131
	3. การอิ่มตัวของข้อมูล (theoretical saturaton).....	132
	4. การตรวจสอบข้อมูล.....	133
	4.1 การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของกระบวนการวิจัย.....	133
	4.2 การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลที่ได้.....	138
	ระยะที่ 4 การหาข้อสรุป.....	139

บทที่	หน้า
4 ผลการวิจัย.....	142
ตอนที่ 1 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด.....	144
1. ชั้นการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด.....	144
ชั้นการเล่นที่ 1: เล่นผ่านสัมผัสตามความสงสัยใคร่รู้.....	145
ชั้นการเล่นที่ 2: เล่นอย่างตื่นตัวตามที่ตั้งใจ.....	147
ชั้นการเล่นที่ 3: เล่นผ่อนคลายบนการคิดเชิงบวก.....	150
2. แบบของการก้าวพ้นข้อจำกัด.....	156
2.1. การก้าวพ้นข้อจำกัดเฉพาะในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น.....	157
2.1.1 การปรับเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์... ..	157
2.1.2 การปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์ แต่ยังอยู่ภายใต้เป้าหมายเดิม.....	158
2.2. การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น.....	159
2.2.1 การควบคุมอารมณ์กับกรณีตัวอย่างที่ไม่คาดหวัง โดยไม่ก้าวร้าว	159
2.2.2 การเป็นผู้ให้อภัย.....	161
2.2.3 การยินดีกับเพื่อนเมื่อเพื่อนทำได้โดยไม่รู้สึกอิจฉา.....	161
2.2.4 ความปรารถนาให้เพื่อนมีความสุขด้วยการรักษาน้ำใจต่อกัน....	161
2.2.5 ความปรารถนาให้สัตว์ปลอดภัยจากการเล่นของตน.....	162
3. แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัย.....	164
3.1 แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเอง ไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น.....	165
3.2 แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วม กับผู้อื่น.....	173
ตอนที่ 2 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด ในเด็กปฐมวัย.....	181
1. วิเคราะห์จากการสังเกตพฤติกรรมครูในขณะที่เด็กเล่น.....	181
1.1 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กในทันทีที่เกิดวิกฤตการณ์ตัวอย่างสำคัญ ที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด.....	182
1.1.1 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด ในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นทันทีที่เกิดวิกฤต.....	183

1.1.2	สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นทันทีที่เกิดวิกฤต.....	185
1.2.	สัมพันธภาพโดยรวมต่อการเล่นที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดตลอดการเล่น.....	187
1.2.1	สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กโดยรวมที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นตลอดการเล่น.....	188
1.2.2	สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กโดยรวมที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นตลอดการเล่น.....	189
2.	วิเคราะห์จากบทสัมภาษณ์ครู.....	190
2.1	ข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ที่เพิ่มเติมการให้ความสำคัญของครูในการปฏิบัติต่อเด็กที่สอดคล้องกับดัชนีสัมพันธภาพ.....	190
2.1.1	ความคิดเห็นของครูในเรื่องการช่วยเด็กผ่านการรู้จักสังเกตสัญญาณของเด็ก.....	191
2.1.2	ความคิดเห็นของครูต่อเรื่องการรักษาระยะ.....	196
2.2	การวิเคราะห์บทสัมภาษณ์ที่แสดงถึงแนวทางของสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่นิยมการใช้ดัชนีสัมพันธภาพที่แตกต่างกัน.....	198
2.2.1	แนวการปฏิบัติของครูผู้ให้ข้อมูลที่นิยมใช้วิธีการสังเกตสัญญาณกับเด็ก.....	198
2.2.2	แนวทางการปฏิบัติของครูผู้ให้ข้อมูลที่นิยมใช้วิธีการรักษาระยะ.....	199
ตอนที่ 3	เงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นปฐมวัย.....	202
1.	การศึกษาเงื่อนไขสำคัญที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็ก.....	202
2.	เงื่อนไขในการส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็กปฐมวัย.....	205
บทที่ 5	สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	210
	สรุปผลการวิจัย.....	212
	อภิปรายผลการวิจัย.....	218
	ข้อเสนอแนะในการวิจัย.....	241

	หน้า
รายการอ้างอิง.....	244
ภาคผนวก.....	252
ภาคผนวก ก. ตัวอย่างการบันทึกข้อมูล ตามแบบ Modes of Meaning.....	253
ภาคผนวก ข. ผลการวิเคราะห์ค่าเท่าเทียมกันของการวิเคราะห์โดย ผู้วิเคราะห์ 2 คน.....	259
ภาคผนวก ค. ตารางแสดงจำนวนการเก็บข้อมูลจากครูผู้ให้ข้อมูลแต่ละคน....	261
ภาคผนวก ง. การเรียงลำดับลักษณะในแต่ละชั้นการเล่นตามดัชนี การก้าวพ้นข้อจำกัดของ 18 กรณีตัวอย่าง.....	265
ภาคผนวก จ. การจัดกลุ่มความสัมพันธ์ของเงื่อนไขสำคัญที่นำไปสู่การก้าว พ้นข้อจำกัดจาก 18 กรณีตัว.....	267
ภาคผนวก ฉ. กรณีศึกษาตั้งต้น.....	268
อภิธานศัพท์.....	279
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	283

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	การเปรียบเทียบความหมายของการวิจัยเชิงคุณภาพแบบต่างๆ ตามแนวคิดของ Creswell หน้า 42.....	48
2	ส่วนประกอบของรูปแบบการวิเคราะห์เชิงกระบวนการ.....	59
3	การเก็บข้อมูลการสัมภาษณ์ครูเดือนตุลาคม-พฤศจิกายน 2548.....	82
4	วิธีการเก็บข้อมูลในรอบแรก (พฤศจิกายน 2548- เมษายน 2549)....	83
5	การเก็บข้อมูลการสังเกตพฤติกรรมเด็กเดือนพฤศจิกายน 2548.....	84
6	วิธีการเก็บข้อมูลซ่อมเสริม (มกราคม - มีนาคม 2550).....	85
7	ตัวบ่งชี้ด้านภาษาท่าทางในขณะที่เล่นขั้นที่ 1.....	105
8	ตัวบ่งชี้ด้านภาษาท่าทางในขณะที่เล่นขั้นที่ 2.....	105
9	ตัวบ่งชี้ด้านภาษาท่าทางในขณะที่เล่นขั้นที่ 3.....	106
10	ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด.....	106
11	ดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก.....	114
12	ลักษณะการปรับวิธีการดำเนินการวิจัยในช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 1 (การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้าง).....	119
13	ลักษณะการปรับวิธีการดำเนินการวิจัย (การคัดกรองข้อมูล) ในช่วง การเก็บข้อมูลช่วงที่ 2.....	121
14	การเก็บข้อมูลของกรณีตัวอย่างที่มีการเล่นที่ก้าวสู่ขั้นการเล่นขั้นที่ 3 ของครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 มี 7 กรณีตัวอย่าง.....	125
15	การเก็บข้อมูลของกรณีตัวอย่างที่มีการเล่นที่ก้าวสู่ขั้นการเล่นขั้นที่ 3 ของครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 มี 4 กรณีตัวอย่าง.....	125
16	การเก็บข้อมูลของกรณีตัวอย่างที่มีการเล่นที่ก้าวสู่ขั้นการเล่นขั้นที่ 3 ของครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 มี 3 กรณีตัวอย่าง.....	126
17	การเก็บข้อมูลของกรณีตัวอย่างที่มีการเล่นที่ก้าวสู่ขั้นการเล่นขั้นที่ 3 ของครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 4 มี 4 กรณีตัวอย่าง.....	126
18	การเก็บข้อมูลด้วยเครื่องมือวิจัยแบบต่างๆ และตรวจสอบแบบสามเส้า เพื่อตอบคำถามวิจัย.....	135
19	การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลผ่านผู้ตรวจสอบและบุคคลอื่น ที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย.....	136

ตารางที่		หน้า
20	ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย.....	146
21	กรณีตัวอย่างที่ใช้ศึกษาทั้งหมดพร้อมข้อมูลย่อของแต่ละกรณี.....	152
22	ลำดับการพัฒนาไปแต่ละขั้นของแต่ละกรณีตัวอย่างของกลุ่มที่การก้าว พ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น.....	166
23	จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่ การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการมีความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนี การก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) เทียบเป็นเปอร์เซ็นต์.....	167
24	จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่ การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการมีความสามารถในการสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE) เทียบเป็นเปอร์เซ็นต์.....	169
25	จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่ การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเชื่อว่าตนมีความสามารถทำได้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) เทียบเป็นเปอร์เซ็นต์.....	171
26	ลำดับการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดของกลุ่มการเล่นที่นำไปสู่ การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น.....	174
27	จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่ การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) และ การมีปฏิริยาตอบสนอง ที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) และการคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) เทียบเป็นเปอร์เซ็นต์.....	176
28	ดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก.....	182
29	การใช้ดัชนีสัมพันธภาพกับการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเอง ไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น.....	184
30	การใช้ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นทันทีที่เกิดวิกฤต.....	186
31	น้ำหนักเทียบเป็นเปอร์เซ็นต์ของการใช้ดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก ในแต่ละกรณีตัวอย่างที่ผลต่อการการก้าวพ้นข้อจำกัด ในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น.....	188
32	น้ำหนักการใช้ดัชนีสัมพันธภาพของกลุ่มการเล่นที่จะส่งเสริมการก้าวพ้น ข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นตลอดการเล่น.....	189

ตารางที่		หน้า
33	คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ของคุณที่ 1 เรื่องการสังเกตสัญญาณ ของเด็ก.....	191
34	คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ของคุณที่ 2 เรื่องการสังเกตสัญญาณ ของเด็ก.....	192
35	คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ของคุณที่ 3 เรื่องการสังเกตสัญญาณ ของเด็ก.....	193
36	คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ของคุณที่ 4 เรื่องการสังเกตสัญญาณ ของเด็ก.....	194
37	คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์คุณคนที่ 3 เรื่องการรักษาระยะด้วยวิธีการ ปฏิบัติอย่างสอดคล้องกับความคิด ความรู้สึก พัฒนาการของเด็ก.....	196
38	คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์คุณคนที่ 3 เรื่องการรักษาระยะด้วยวิธีการ ติดตามเพื่อช่วยเหลือเด็ก.....	196
39	จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไป การก้าวพ้นข้อจำกัด ทั้ง 6 ด้าน.....	222
40	เปรียบเทียบการใช้คำพูดที่สร้างสรรค์ที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดและ คำพูดไม่สร้างสรรค์ในการให้คำแนะนำเด็ก.....	232
41	เปรียบเทียบการใช้คำพูดชมเชยเด็กที่สร้างสรรค์และไม่สร้างสรรค์.....	233
42	เปรียบเทียบการใช้คำพูดในการให้กำลังใจเด็กที่สร้างสรรค์และ ไม่สร้างสรรค์.....	234
43	เปรียบเทียบท่าทีการคุยกับเด็กที่สร้างสรรค์และไม่สร้างสรรค์.....	235

สารบัญแผนภาพ

แผนภาพที่		หน้า
1	กรอบแนวคิดวิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้.....	76
2	สรุปการดำเนินการวิจัยเป็นกระบวนการแบบองค์รวม.....	141
3	ชั้นการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัย.....	144
4	แบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR).....	168
5	แบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการมีความสามารถในการสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE).....	169
6	แบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเชื่อในพลังของตนเองที่สามารถทำได้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW).....	172
7	แบบแผนด้านการมีความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)....	177
8	แบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) และการมีปฏิริยาตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR).....	179
9	ภาพรวมของแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในแต่ละลักษณะ.....	180
10	การจัดกลุ่มสัมพันธความคิดเห็นของครู จากบทสัมภาษณ์ในเรื่องการช่วยเด็กผ่านการรู้จักสังเกตสัญญาณของเด็ก	195
11	การจัดกลุ่มสัมพันธความคิดเห็นของครู จากบทสัมภาษณ์ในเรื่องการรักษาระยะ.....	197
12	เงื่อนไขสำคัญที่มีผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดในระหว่างการเล่นของเด็ก.....	205

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ข้อเสียของการศึกษาทุกวันนี้ คือศึกษาความรู้หรือวิชาที่เป็นของนอกตัวโดยไม่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายใน คือที่จิตใจของผู้เรียน แม้แต่การศึกษาเกี่ยวกับจิตก็ศึกษาเป็นความรู้เกี่ยวกับจิตโดยไม่ทำให้จิตของผู้เรียนดีขึ้น ดังนั้นก็ถือว่าไม่ได้เรียนรู้ธรรมชาติของสรรพสิ่งจริง เพราะในสรรพสิ่งมีจิตด้วย แต่ก็ไม่ใช้ศึกษาจิตในฐานะเป็นความรู้ ซึ่งก็ยังถือว่าเป็นเรื่องภายนอกอีก ควรศึกษาจิตที่เป็นกระบวนการภายในที่รู้จักของตัวเองและพัฒนาจิตให้สูงขึ้น

(ประเวศ วัชรี, 2547)

จากคำกล่าวข้างต้น สะท้อนให้เห็นสิ่งหนึ่งโดยเฉพาะในสังคมโรงเรียน คือการที่สังคมยังไม่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาจิตใจของเด็ก ว่าเด็กสามารถพัฒนาจิตให้สูงขึ้นได้อย่างไร ผ่านทางการศึกษา โดยเฉพาะการพัฒนาให้เป็นไปตามธรรมชาติของเด็กมากที่สุด ซึ่งวิธีการหนึ่งที่เป็นวิธีการพัฒนาที่นำไปสู่การให้เด็กค้นพบศักยภาพ ค้นพบความรู้ความเข้าใจใหม่ๆ หรือแม้แต่การเกิดเปลี่ยนแปลงตนเอง หรือมีกระบวนการภายในที่ทำให้เด็กสามารถมีพัฒนาการทางจิตสูงขึ้นได้นั้นพบได้จากการเล่นที่เด็กคิดขึ้นเองหรือการเล่นที่แท้ (authentic play)

ปัจจุบันนี้การจัดการศึกษาและการจัดประสบการณ์เพื่อเด็กมีแนวโน้มที่จะลดความสำคัญของจัดกิจกรรมการเล่นโดยอิสระซึ่งรวมไปถึงสภาพแวดล้อมให้เด็กได้เล่นโดยเสรี โรงเรียนซึ่งเป็นแหล่งการเรียนรู้ที่สำคัญของเด็กกลับมีการจัดกิจกรรมหรือสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการให้เด็กเล่นน้อยลง หลักสูตรและการประเมินผลเด็กอนุบาลตามโรงเรียนเน้นในเรื่องการอ่านออกเขียนได้ คณิตศาสตร์ และเรื่องทางวิชาการต่างๆ จนทำให้เด็กแทบไม่มีเวลาเหลือที่จะเล่นตามความคิดของเขาเอง

Rosenfeld (2004) กล่าวว่า ในช่วง 20 ปีที่ผ่านมาการเล่นของเด็กเป็นไปในรูปของกีฬาหรือเกมที่มีโครงสร้างกฎกติกาการเล่นที่ชัดเจนมีมากขึ้นถึง 2 เท่า การเล่นที่ไม่มีโครงสร้างที่เป็นการเล่นที่เด็กคิดขึ้นเองกลับลดลงไปถึง 50% เด็กในปัจจุบันขาดประสบการณ์ของความสุขจากการเล่นที่เขาคิดขึ้นเอง ขาดการเรียนรู้ที่จะใช้ส่วนต่างๆ ของร่างกายทำความรู้จักกับสิ่งต่างๆ และขาดความคิดหลากหลายที่จะได้จากการเล่น การเล่นกลายเป็นการแข่งขัน หรือ

ถ้าเมื่อเด็กเล่นเองก็กลับถูกมองว่าไร้สาระ ตรงกันข้ามกับการทำงานอันเป็นเรื่องที่เป็นสาระและจำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตและเกิดประโยชน์แก่ครอบครัว

งานวิจัยของ Sandberg และ Samuelson (2003) สำนวจความคิดเห็นของครูอนุบาลเกี่ยวกับการเล่นของเด็ก พบว่าครูอนุบาลส่วนใหญ่มองว่าปัจจุบันเด็กเล่นกลางแจ้งน้อยลงทั้งในแง่เวลาและคุณภาพ เด็กมักได้รับการเข้าร่วมกิจกรรมที่มีการจัดเตรียมเรียบร้อยแล้วจากผู้ใหญ่ แม้ในด้านครอบครัวก็พบว่าการเล่นของเด็กเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการต้องใช้จ่ายในช่วงวันหยุดสุดสัปดาห์การเล่นของเด็กในเมืองส่วนใหญ่ คือ การไปเล่นที่สวนสนุก การไปเล่นของเล่นตามห้างสรรพสินค้า การไปเข้าโปรแกรมการเล่นของเล่นเพื่อส่งเสริมพัฒนาการ การซื้อของเล่นสำเร็จรูปที่มีรูปแบบการเล่นที่ตายตัวจนเด็กไม่ต้องคิดวิธีการเล่นขึ้นเอง ทั้งนี้เพราะความเชื่อตามคำโฆษณาว่าของเล่นมีผลต่อการเสริมสร้างพัฒนาการในด้านต่างๆ จนทำให้ผู้ปกครองหลายคนรู้สึกว่าเป็นต้องซื้อของเล่นเหล่านี้มาเพื่อพัฒนาลูก ผู้ปกครองคนใดไม่ได้ซื้อก็รู้สึกผิดว่าไม่ได้ใส่ใจต่อพัฒนาการของเด็กเท่าที่ควร กระแสความต้องการซื้อของมาให้ลูกเล่นจึงมีแนวโน้มค่อนข้างสูงจนในปี 2003 มีคำประกาศของ American Academy of Pediatrics (AAP) (Glassy, Danette, Romano, Judith and Committee of AAP, 2003) เตือนผู้บริโภคว่ายังไม่มีหลักฐานในเชิงวิทยาศาสตร์อันใดที่บ่งชี้ว่าของเล่นบางชนิดมีส่วนส่งเสริมพัฒนาการเด็กได้ตามวัย ตามคำโฆษณาของสินค้าบางอย่าง

นอกจากนี้เหตุผลของการที่เด็กเล่นน้อยลงนั้น ยังมีหลายเหตุปัจจัย ไม่ว่าจะเป็นสภาพสังคมที่มีลักษณะเป็นครอบครัวเดี่ยวซึ่งมักมีลูกคนเดียว ทำให้เด็กไม่มีเพื่อนในวัยใกล้เคียงกันจะเล่นด้วยกันที่บ้าน ทักษะของผู้ใหญ่ที่มีต่อการเล่นมีผลต่อวิธีและประเภทของการเล่นหรือการให้เวลาเด็กได้เล่น ยิ่งในปัจจุบันที่สังคมได้รับอิทธิพลจากการพัฒนาทางด้านเทคโนโลยี ทำให้ทุกบ้านมีโทรทัศน์ เกมคอมพิวเตอร์ พบว่าผู้ปกครองให้เด็กใช้เวลากับการดูโทรทัศน์มากเพราะเห็นว่าเมื่อเด็กดูโทรทัศน์แล้วอยู่นิ่ง และอยู่ในสายตา (ทีมพื้นที่กรุงเทพมหานคร, 2546) อันมีผลทำให้เด็กติดความบันเทิงจากเครื่องอิเล็กทรอนิกส์เหล่านี้และไม่สนใจที่จะไปเล่นอย่างอื่นโดยเฉพาะการเล่นข้าวของเครื่องใช้ในบ้านหรือ ดิน หิน ทราย ที่มีอยู่ในธรรมชาติ มีการวิจัยพบว่าเด็กอเมริกันส่วนใหญ่ใช้เวลา 3 - 5 ชั่วโมงต่อวันอยู่หน้าจอโทรทัศน์หรือตู้คอมพิวเตอร์ ซึ่งผลกระทบที่เกิดขึ้นกับเด็กในระยะต่อมาก็คือ ทำให้ความคิดสร้างสรรค์ในการเล่นของเด็กถูกครอบงำด้วยตัวละครและเรื่องราวจากรายการทางโทรทัศน์หรือจากเกมคอมพิวเตอร์ต่างๆ ที่ทำให้เด็กยึดติดกับพล็อตเรื่องที่ใช้เล่นว่าต้องเป็นไปตามท้องเรื่องนั้นๆ ขอบเขตของการเล่นเป็นไปตามลักษณะเงื่อนไขของสินค้า หรือตามรูปแบบการเล่นที่พบได้ในรายการโทรทัศน์หรือโปรแกรมการเล่นเกมต่างๆ ที่มีในท้องตลาด ทำให้ไม่คิดหรือไม่ได้ใช้จินตนาการที่จะเล่นสร้างเรื่องแบบเปิดกว้างด้วยตนเอง (Almon, 2004) หรือไม่ก็กลายเป็นการเล่นสะเปะสะปะไร้เป้าหมายหรือไม่มีจุดหมาย เป็นการเล่นเพื่อเรียกร้อง

ความสนใจหรือระบายความอัดอั้นหรือการเก็บกดอารมณ์ผ่านการเล่นแทนซึ่งการเล่นดังกล่าว มักจบลงด้วยพฤติกรรมก้าวร้าวหรือทำลาย

อาจกล่าวได้ว่าการเล่นของเด็กมีผลสืบเนื่องโดยตรงจากความเชื่อและการปฏิบัติของผู้ใหญ่ที่สรรค์สร้างสิ่งแวดล้อมและเปิดโอกาสให้เด็กได้เล่นด้วยตัวของเขาเองต่อการเปิดตัวของเด็กสู่โลกภายนอกและซึมซับสิ่งที่อาจกล่าวได้ว่าเป็นสิ่งที่จำเป็นอย่างมากสำหรับเด็ก ทักษะมุมมองของผู้ใหญ่ที่มีต่อเด็กจึงเป็นเรื่องสำคัญ ซึ่งจากการศึกษาพบว่า การตีความที่แตกต่างกันของผู้ใหญ่เกี่ยวกับการเล่นของเด็กมีผลต่อการปฏิบัติต่อการเล่นของเด็กที่แตกต่างกัน ดังเช่นกลุ่มที่มีแนวคิดเกี่ยวกับการปฏิบัติต่อเด็กที่เชื่อว่าการเล่นเป็นสัญชาตญาณตามธรรมชาติเป็นกลไกที่ช่วยระบายความรู้สึกกดดันและกระตุ้นประสบการณ์ที่ไม่พึงพอใจออกมาในรูปของสภาวะการณ์ต่างๆ การจัดการศึกษาสำหรับเด็กจะเป็นในแนวทางที่ให้เด็กได้แสดงความรู้ออกมา (Freud อ้างถึงใน Ellis, 1973) เช่น ตามแนวทฤษฎีจิตวิเคราะห์ (ทฤษฎีจิตวิทยาของกลุ่มที่ 1) ทำให้ผู้ใหญ่ไม่เห็นความสำคัญกับการเล่นของเด็กจึงมักจะปล่อยให้เด็กเล่นตามลำพังตามความสนใจของเด็กและมักไม่จำกัดเวลาในการเล่น อาจจะทำอย่างอื่นอยู่ห่างๆ เพื่อคอยดูแลเกี่ยวกับความปลอดภัยอันอาจเกิดจากสภาพแวดล้อมนั้นๆ (ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2532:136-137)

ในขณะที่กลุ่มทฤษฎีที่มีหลักว่าการเรียนรู้คือการสะท้อนของประสบการณ์ภายนอก การตอบสนองต่อธรรมชาติหรือสิ่งที่มากระตุ้นตามเงื่อนไขของสัญชาตญาณความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ คือกลุ่มพฤติกรรมนิยม (ทฤษฎีจิตวิทยาของกลุ่มที่ 2) เชื่อว่าการเล่นคือการที่เด็กกระทำการต่างๆ เพื่อเพิ่มความเป็นไปได้ของเหตุการณ์ที่ทำให้รู้สึกมีความสุข และลดความเป็นไปได้ของเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดทุกข์ (Thorndike อ้างถึงใน Ellis, 1973) เป็นการแสวงหาสิ่งเร้าสำหรับตัวเอง เป็นความต้องการและความสุขของมนุษย์ที่จะต้องได้รับการเปลี่ยนวิธีเร้าหรือกระตุ้นระดับความสนใจด้วยการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมให้ถึงจุดสูงสุด การจัดสิ่งแวดล้อมหรือสถานการณ์จึงมักได้รับการกำหนดจากผู้ใหญ่ว่าอะไรคือสิ่งที่ควรทำหรือไม่ควรทำ การให้เด็กทำกิจกรรมหรือเล่นอะไรนั้นครูมักจะเข้ามามีบทบาทและชี้แนะว่าเด็กควรจะทำอย่างไร เล่นแบบไหน คำว่า ไม่ อย่า ดูครูซิ จะปรากฏในระหว่างการสนทนาหรือการสอนเป็นประจำ ซึ่งเป็นการกำกับที่เน้นด้านการพัฒนาการของการใช้ประสาทสัมผัสทั้งห้า แต่ยังไม่ได้นำถึงการพัฒนาทางด้านจิตใจของเด็กผ่านการเล่น ทั้งยังไม่เอื้อโอกาสที่เด็กจะได้เล่นตามธรรมชาติ ได้ปฏิบัติจริงตามวิสัยของเด็ก ทำให้ดูประหนึ่งว่า การเล่นตามธรรมชาติโดยลำพังของเด็กจะค่อยๆ ลดลงและไม่อยู่ในความสนใจของผู้ใหญ่

ส่วนกลุ่มที่มีแนวคิดเกี่ยวกับการปฏิบัติต่อเด็กที่เชื่อว่าการเล่นมีผลต่อพัฒนาการการเรียนรู้ คือการเรียนรู้เกิดจากการพัฒนาขึ้นด้วยตัวเด็กเอง การเล่นเป็นสัญชาตญาณใน

การเตรียมตัวที่จะตอบสนองต่อสิ่งสำคัญที่จะเกิดขึ้นภายหลัง ผู้ใหญ่จึงมักจะมีการเตรียมสิ่งแวดล้อม ของเล่น มุมการเรียนรู้รวมทั้งจัดการอำนวยความสะดวกแบบต่างๆ ที่เอื้อต่อการเรียนรู้สำหรับเด็กให้เกิดมีพัฒนาการในทุกด้าน

เมื่อเกิดมีกลุ่มจิตวิทยาแขนงใหม่คือกลุ่ม Transpersonal Psychology (ทฤษฎีจิตวิทยา กลุ่มที่ 4) อันเกิดจากการที่ Maslow ที่เป็นนักจิตวิทยาด้านมนุษยวิทยา (ทฤษฎีจิตวิทยา กลุ่มที่ 3) ได้พัฒนาความคิดการพัฒนามนุษย์เพื่อมุ่งไปให้ถึงความจริง ความดี และความงาม อันเป็นการพัฒนาจิตใจอย่างแท้จริงต่อจากทฤษฎี ลำดับขั้นของความต้องการ (hierarchy needs) คือ จากขั้น ระดับ self-actualization ไปสู่ขั้น self-transcendence ซึ่งทฤษฎี กลุ่มที่ 4 นี้ไม่ได้มาแทนที่ทฤษฎีกลุ่มก่อนๆ เป็นแต่เพียงการขยายโครงสร้างต่อจากทฤษฎี สามกลุ่มแรก แต่เน้นในการทำความเข้าใจเกี่ยวกับจิตของมนุษย์แบบองค์รวมแทนที่จะมองว่าจิตเป็นเพียงแค่ปรากฏการณ์โดดๆ ไม่เกี่ยวเนื่องกับสิ่งใดตามแบบความคิดของกลุ่ม พฤติกรรมนิยม กลุ่มนี้เห็นความสำคัญของการติดต่อเชื่อมโยงกันของการสำแดงของจิตใน ทุกส่วนเพื่อนำไปสู่การพัฒนาสู่ความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์โดยเฉพาะ และต่อมาจึงมีการแตก กลุ่มย่อยขึ้นเป็นกลุ่ม Transpersonal Child Psychology ที่พยายามเน้นความสำคัญใน ด้านการพัฒนาคุณภาพมนุษย์ที่เน้นการเข้าใจจิตใจของเด็กๆ เพื่อให้บรรลุถึงการพัฒนา ด้านจิตใจได้อย่างแท้จริง ดังที่ Assagioli (Boeree, 1997) ซึ่งเป็นหนึ่งในผู้ก่อตั้งกลุ่ม ทฤษฎี transpersonal psychology ได้กล่าวไว้ว่า ประเด็นสำคัญของการมีสุขภาพจิตที่ดี และเข้มแข็งคือ ต้องรวมการศึกษาเรื่องตัวตนของมนุษย์โดยต้องผ่านการมีประสบการณ์ชีวิต ควบคู่ไปด้วยกันจึงเป็นการศึกษาแบบผสมผสานควบคู่กันไประหว่างความรู้ทางด้านจิตวิทยาที่ ทันสมัยกับแนวการฝึกปฏิบัติทางจิตตามประเพณีนิยมดั้งเดิม

กลุ่ม Transpersonal Psychology นี้ได้ศึกษาต่อจากหลักพัฒนาการของ Piaget ซึ่งหนึ่งในความคิดที่กลุ่ม Transpersonal Child Psychology กล่าวถึงคืองานของ Mendizza & Pearce (2001) ผู้ประยุกต์ความคิดในเรื่องการพัฒนาจิตไปสู่การปฏิบัติของผู้ใหญ่ต่อเด็ก โดยให้ความสำคัญกับเรื่องการพัฒนาผ่านการเล่นและการดูแลและเสริมสร้างความสัมพันธ์ของมนุษย์ กับสภาพแวดล้อมที่นำไปสู่ศักยภาพการเรียนรู้สูงสุด (the optimum learning relationship) ผ่านทางการเล่น ปัจจุบันโลกกำลังถูกคุกคามและเกิดการแย่งชิงระหว่างที่ได้รับการเลี้ยงดู จากพ่อแม่และการเลี้ยงดูโดยใช้เทคโนโลยีเข้าทดแทน

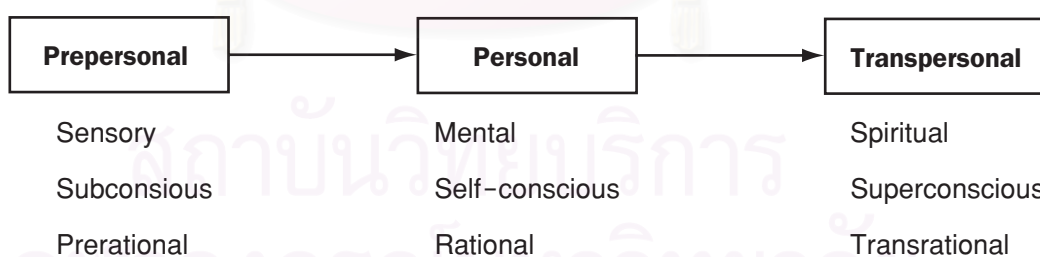
อย่างไรก็ตามความคิดเกี่ยวกับ transpersonal ถูกมองว่าเป็นเรื่องยากและลึกซึ้ง ซึ่งสามารถกระทำได้ในระดับผู้ใหญ่เท่านั้น เนื่องจากเดิมที่คิดว่าต้องใช้เวลาหลายปีกว่า ตัวตน (ego) จะพัฒนาได้เต็มที่ในมนุษย์ เด็กยังไม่สามารถรวบรวมประสบการณ์ และยังไม่มี โครงสร้างสำคัญที่จะตระหนักรู้ในเรื่องดังกล่าว แต่ Pearce and Mendizza (2004) ได้อธิบาย

ว่าการจะพัฒนาจิตใจและก้าวขึ้นไปสู่ขั้นที่สูงขึ้นได้นั้นไม่ใช่ทำได้เฉพาะผู้ใหญ่ แม้เด็กก็สามารถเปลี่ยนผ่านก้าวพ้นข้อจำกัดไปสู่ระดับที่เหนือขึ้นได้เช่นกันและอาจทำได้ตั้งแต่ในวัยเด็ก ความหมายของคำว่าก้าวพ้นข้อจำกัดของตนเองหรือ ทรานเซนเดนซ์ (transcendence) ตามนัยของ Pearce (2002) จึงมิได้หมายถึงเรื่องเกี่ยวกับภาวะทางจิตวิญญาณ หรือเรื่องทางศาสนา คำว่า การก้าวพ้นข้อจำกัดถูกเปลี่ยนประเด็นหรือมีการถูกเปลี่ยนรายละเอียดตามการถ่ายทอดความคิดที่มาจากวัฒนธรรม ศาสนา การจินตนาการขึ้นเองของแต่ละคน โดยเฉพาะในประเด็นของความเป็นไปได้ของการก้าวพ้นข้อจำกัดมากกว่าที่จะคำนึงถึงเรื่องของการพัฒนาการก้าวพ้นข้อจำกัด ซึ่ง Pearce กล่าวว่า จริงๆ แล้วเรื่องของการก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นเรื่องของทางชีววิทยาที่มนุษย์ปกติทั่วไปมีความสามารถภายในที่จะก้าวข้ามข้อจำกัดที่ตนมีอยู่ได้ เช่น จากความสามารถในการนั่งไปยืน ยืนไปเดิน เดินไปวิ่ง เป็นสิ่งที่เราสามารถพบได้ในมนุษย์ เป็นสิ่งที่ไม่เกินวิสัยของมนุษย์ปกติที่จะปฏิบัติได้ไม่ว่าจะเป็นวัยใด หรือในระดับกิจกรรมใด การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้นั้นมาจากการรู้จากภายในว่าจะปรับให้พ้นข้อจำกัดในขณะนั้นอย่างไร ซึ่งในขณะเดียวกันความล้มเหลวที่จะพัฒนาการก้าวพ้นข้อจำกัดนำไปสู่การมีพฤติกรรมรุนแรง การเรียนรู้ทุกอย่างคือการก้าวพ้นข้อจำกัดของตนเองไปสู่ลำดับที่สูงขึ้นไป อย่างไรก็ตามการพัฒนาการก้าวพ้นข้อจำกัดทำได้โดยใช้หลัก Optimum Learning Relationship คือ การที่ผู้ใหญ่ให้โอกาสเด็กได้เป็นตัวของตัวเองให้มากที่สุด ด้วยการถือลูกให้เด็กได้เรียนรู้ตามดุลยพินิจ และความพอใจของเด็ก อันจะทำให้เด็กรู้จักเรียนรู้หาคุณค่า และความหมายด้วยตัวของเด็กเอง สัมพันธภาพของผู้ใหญ่ต่อเด็กในลักษณะนี้จะพัฒนาไปสู่ศักยภาพที่เหมาะสมที่สุดของการเรียนรู้ของเด็กแต่ละคนในสภาวะการณ์หนึ่ง ๆ ได้

การก้าวพ้นข้อจำกัด หรือ การเปลี่ยนผ่านจากสิ่งที่เคยทำ เคยเชื่อ เคยรู้จนทำให้เด็กเกิดการใช้ความสามารถสูงสุดที่ตนมีซึ่งล้นไหลออกมาตามธรรมชาติพื้นฐานของเด็ก ณ ขณะนั้นแล้วนำไปสู่การเกิดความหมายใหม่ เกิดพฤติกรรมการเล่นใหม่ที่พัฒนาการตามวัยนั้น ๆ ซึ่งปกติพัฒนาการของเด็กวัยอนุบาลนี้ เริ่มจากพฤติกรรมที่เกิดจากการทำงานของความคิดที่ได้จากการสัมผัสสิ่งรอบตัวจากสิ่งแวดล้อมภายนอก (explicit knowledge) และประสบการณ์ที่ได้จากการเล่นและจากการมีสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ครูและคนอื่นๆทำให้เกิดการรับรู้ภายในเป็น “ความรู้แฝงเร้น” (tacit knowledge) คือ ความรู้ที่เกิดจากตัวผู้เรียนเอง ที่แสดงออกเป็นพฤติกรรมที่สะท้อนถึงความคิดจิตสำนึก ซึ่งสิ่งนี้เป็นตัวทำให้สามารถสร้างสิ่งใหม่จากการมี “วิธีรู้” ใหม่ด้วยตัวเอง กล่าวคือเด็กเป็นผู้ริเริ่มที่จะเล่นเองกับสิ่งต่างๆ รอบตัว และเกิดการเรียนรู้ผ่านการกระทำ ผ่านความรู้สึกและผ่านการคิด โครงสร้างวิธีการรู้ใหม่นี้ทำให้เด็กวัยนี้สามารถสะท้อนกลับถึงสิ่งที่ได้สัมผัสรับรู้จากการกระทำ ทำให้สามารถแยกแยะระหว่าง “ตัวฉัน” กับ “สิ่งที่ไม่ใช่ตัวฉัน” ซึ่งในที่นี้เรียกว่า “การรับรู้” แต่ในวัยอนุบาลนี้ยังถือว่าเป็นการเรียนรู้ผ่านระบบปฏิบัติการตอบสนองโดยอัตโนมัติจากการใช้ประสาทสัมผัสเป็นแกนในการสร้างความหมายของสิ่งต่างๆ ที่พบในโลกรอบตัว

การได้เล่นอิสระตามความคิดของเด็กจึงเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้เด็กก้าวพ้นข้อจำกัด ผ่านการพัฒนาการแปลความหมายตามความสามารถในการรับรู้ตั้งกล่าวไปสู่การสร้างสิ่งใหม่ ขึ้นมา Pearce (2002) เปรียบการสร้างสิ่งใหม่นี้กับคำว่า “ยูเรคา” หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือ การเกิดของการสร้างสิ่งใหม่อันมีกระบวนการเริ่มต้นจาก (ก) การรับรู้จากความรู้ประสบการณ์เดิม ที่แต่ละคนมี (ข) ไปสู่ความรู้ใหม่ (ค) ย้อนกลับมาทบทวนประสบการณ์เดิม (ง) แล้วจึงก้าวไป สู่การมีวิธีการรู้ใหม่ มีลักษณะการเติบโตของการเรียนรู้แบบ spiral growth ที่มีการย้อนรวม ประสบการณ์เดิมของแต่ละคนในสถานการณ์หนึ่งๆ เป็นการเปลี่ยนโครงสร้างของวิธีการรู้ไปสู่ สิ่งใหม่ ดังที่ Wilber (2000) เรียกว่า “transcend and include” ทำให้เด็กเกิดการสร้างสิ่งใหม่ ค้นพบทักษะใหม่ในด้านใดด้านหนึ่งอย่างโดดเด่นขึ้นมา เกิดความสามารถหรือองค์ความรู้ใน สิ่งที่ไม่เคยรู้ไม่เคยมีประสบการณ์มาก่อนทำให้เด็กสามารถพัฒนาวิธีการรู้ในการพาตัวเองผ่าน วิกฤตการณ์ต่างๆ เมื่อต้องเผชิญกับประสบการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งขณะเล่นด้วยความรู้สึก ที่ไม่ยึดติดกับการรับรู้ตามวัยตลอดเวลา

แม้ว่าเด็กวัยนี้ไม่มีลักษณะพื้นฐานที่เป็นคุณสมบัติของการพัฒนาในระดับสูงแบบผู้ใหญ่ เนื่องจากลักษณะของ ego ในเด็กยังเป็นแค่ระดับ prepersonal ของภาวะทางบุคลิกภาพที่อยู่ใน จิตใต้สำนึกก่อนจะเข้าสู่หลักประเพณีนิยม จึงยังไม่ใช้การมี ego แบบ personal คือมีบุคลิก แบบผู้ใหญ่ที่สามารถก้าวขึ้นสู่ระดับบุคลิกภาพที่ได้รับการเปลี่ยนผ่าน (transpersonal) ที่ สามารถใช้จิตสำนึกในการมองในหลายแง่มุมและเกิดความรู้สึกสงสาร ห่วงใย ไม่เห็นแก่ตัว นึกถึงความรู้สึกของคนอื่นและสรรพชีวิตอื่นๆ เต็มใจที่จะทำเพื่อส่วนรวม ขณะเดียวกันก็รับรู้ สัจธรรมและชีวิตอื่นๆ ตามความเป็นจริงทางธรรมชาติ (ประเวศ วะสี, 2547: 122,138) ซึ่งลักษณะดังกล่าวอาจพบได้ยากในเด็ก



อย่างไรก็ตามการที่เด็กมีคุณลักษณะทางทัศนคติอันจะเป็นบันไดพื้นฐานไปสู่การมีจิตใจ ที่ล่วงพ้นการยึดติดแต่การรับรู้ของตนเองเป็นหลักไปสู่การนึกถึงมุมมองการรับรู้ของผู้อื่นได้ เมื่อเติบโตขึ้นในภายหลัง คือการมีลักษณะของทัศนคติที่ เปิดใจกว้าง มีความรัก มีความสั่นไหว โดยเฉพาะการมองโลกในแง่ดี (Wilber, 2000) รวมทั้งการมีความคิดสร้างสรรค์ ชอบเล่น เปิดใจกว้าง ยินดีที่จะทดลอง ยืดหยุ่น มีอารมณ์ขัน มีพลัง เปิดรับความคิดใหม่ๆ มีความซื่อสัตย์ กระตือรือร้นที่จะเรียนรู้และที่จะรัก (Montagu อ้างถึงใน Mendizza และ Pearce, 2001) คุณลักษณะภายในเหล่านี้เป็นสิ่งที่มิเป็นทุนอยู่แล้วในเด็ก การได้รับการดำรงและพัฒนา

คุณลักษณะดังกล่าวด้วยการมีประสบการณ์ผ่านการเล่นภายใต้การมีสัมพันธภาพที่เกื้อหนุนจากผู้ใหญ่ในแบบที่เปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ความหมายและคุณค่าจากสิ่งต่างๆ รอบตัว ด้วยคุณลักษณะภายในดังกล่าว ล้วนเป็นปัจจัยที่เอื้อต่อการพัฒนาการก้าวพ้นข้อจำกัดหรือก้าวพ้นผ่านการยึดติดกับการรับรู้ความจริงตามความคิดของตนไปสู่การเห็นความจริงตามความเป็นจริงในมุมมองของคนอื่นที่ไม่ใช่แต่มุมมองของตัวเอง เป็นการเข้าถึงและได้รับรัฐธรรมนูญของมนุษย์ที่แท้และสภาวะธรรมชาติอย่างลึกซึ้งด้วยความเบิกบานที่เกิดขึ้นกับโลกรอบตัวโดยตลอดอย่างไม่รู้จบ ในขณะที่เดียวกันเด็กก็มีจิตใจที่ผ่องใสปลอดโปร่ง มีความเป็นตัวของตัวเองอย่างแท้จริงขณะได้เล่นและมีความสนใจต่อเนื่อง การเล่นลักษณะนี้จึงไม่ยึดติดกับข้อจำกัดของประเพณีวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่ง แต่จะประมวลรวมในทุกเรื่องรอบตัวทั้งจากครอบครัว ชุมชนและชีวิตตามความเป็นจริง จึงนับเป็นปัญญาจากการมีนิเวศวิทยาเป็นฐานรองรับ (ecological intelligence) (Donaldson, อ้างถึงใน Mendizza และ Pearce, 2001: 4)

ในมุมมองของคนนอก transpersonal child psychology อาจดูไม่แตกต่างจากรูปแบบจิตวิทยาเด็กแบบอื่นๆ แต่แท้จริงแล้วมีรูปแบบที่แตกต่างอย่างมาก ความแตกต่างอยู่ที่แนวคิดเกี่ยวกับ “การเปิดแยม” (openness) (Mendizza และ Pearce, 2001) ศักยภาพที่แท้ของเด็กนั่นคือ การที่ผู้ใหญ่รู้จักระยาะที่จะไม่เข้าไปมีอิทธิพลต่อความคิดของเด็กและมีวิธีการที่ละเอียดอ่อนลึกซึ้งที่จะทำให้เด็กรู้สึกปลอดภัยและเกิดความไว้วางใจที่จะเปิดเผยตัวตนที่แท้จริงของเด็กเพื่อให้ผู้ใหญ่ประจักษ์ถึงลักษณะที่แท้ของเขา (Mendizza และ Pearce, 2001)

วิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้เด็กค่อยๆ เปิดแยมตัวเองสู่โลกรอบตัวนั้นอาจทำได้โดยการกำหนดแนวปฏิบัติต่อเด็กอย่างมีสติ เคารพในความแตกต่างของเด็กแต่ละคน และให้โอกาสเด็กที่จะเรียนรู้จากสิ่งที่รู้ไปสู่สิ่งที่ไม่รู้เป็นองค์ประกอบสำคัญในการปฏิบัติต่อเด็ก

จากแนวเหตุผลและความสำคัญของการศึกษาเกี่ยวกับการเล่นของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยจึงมุ่งที่จะศึกษาการเรียนรู้ตามธรรมชาติที่แท้ของเด็กผ่านการเล่นอิสระ เพื่อค้นหาพฤติกรรมที่เป็นการก้าวพ้นข้อจำกัด และบริบทของการเล่นแบบการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็ก และการสร้างสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่เอื้อต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดผ่านการเล่นของเด็ก เพื่อนำไปสู่การสร้างองค์ความรู้ใหม่ที่กว้างและลึกในเรื่องการเล่นของเด็กปฐมวัย

วัตถุประสงค์ของการทำวิจัย

1. เพื่อศึกษาแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด เพื่อพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ที่เหมาะสมสำหรับเด็กปฐมวัย

2. เพื่อศึกษาสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่ส่งเสริมการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด
3. เพื่อศึกษาเงื่อนไขในการส่งเสริมการเล่นที่นำไปสู่ก้าวพ้นข้อจำกัด

คำถามวิจัย

การศึกษาในครั้งนี้ มีคำถามวิจัย 3 ข้อ ได้แก่

1. การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัยมีแบบแผนอย่างไรทั้งในด้านความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล การรับรู้ทางสังคม และการรับรู้อารมณ์ของตน
2. สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กแบบใดส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล ความสามารถในการรับรู้ทางสังคม และความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของตน
3. เงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็กปฐมวัย มีอะไรบ้าง

ขอบเขตของการทำวิจัย

1. ประเด็นที่ศึกษา
 - 1.1 การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย
 - 1.2 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กอันส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด
 - 1.3 แนวทางในการพัฒนาสัมพันธภาพของผู้ใหญ่ต่อเด็กอันเป็นการส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด
2. สถานที่วิจัย คือ โรงเรียนโนนไถ่ (นามสมมติ)
3. ผู้ให้ข้อมูล ประกอบด้วย
 - 3.1 เด็กผู้ให้ข้อมูล คือ เด็กวัย 3 - 6 ปี ใน 4 ห้องเรียน
 - 3.2 ครูประจำชั้นของเด็กวัย 3 - 6 ปี ใน 4 ห้องเรียน
4. ระยะเวลาในการศึกษา

ผู้วิจัยใช้ระยะเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูล 1 ภาคการศึกษา คือ ตั้งแต่เดือนตุลาคม 2548 ถึง มีนาคม 2549

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ ด้วยวิธีการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลและมีวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลแบบ discourse analysis ซึ่งการดำเนินการวิจัยครั้งนี้แบ่งออกเป็น 4 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การเตรียมตัวก่อนทำวิจัย ดังนี้

1. การศึกษาเพื่อพัฒนาความรู้ประกอบการวิจัย

ผู้วิจัยลงทะเบียนเรียนแบบ online วิชา The Optimum learning relationship โดยครูผู้สอนคือ Joseph Pearce และ Michael Mendizza และ วิชา Play by Heart จากครูผู้สอน คือ Fred Donaldson ของสถาบัน Touch the Future ใช้ช่วงเวลาในการศึกษาวิชาละ 4 เดือน และทบทวนความรู้เกี่ยวกับวิธีวิจัยต่างๆ เพื่อใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ควบคู่กับการศึกษาจากเอกสาร ตำรา วารสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อสร้างสมมติฐานเบื้องต้น และกรอกรายละเอียดเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัด

2. การศึกษานำร่อง (pilot study)

ผู้วิจัยศึกษาโรงเรียนต่างๆ 6 โรงเรียนเพื่อเลือกหาโรงเรียนที่จะเป็นสนามวิจัยและศึกษาการปรับตัวให้สอดคล้องกับสนามวิจัย ครูผู้ให้ข้อมูลและเด็กผู้ให้ข้อมูล

ระยะที่ 2 การดำเนินการวิจัย

1. การกำหนดสนามวิจัยและผู้ให้ข้อมูล (site selection and key informants)

1.1 การเลือกโรงเรียนที่เป็นสนามวิจัย

ผู้วิจัยเลือกโรงเรียนที่มีหลักการ หลักสูตร และตารางสอนที่ให้ความสำคัญกับการเล่นอิสระของเด็กทั้งในและนอกห้องเรียน ตลอดจนมีแนวทางปฏิบัติที่สอดคล้องกับหลักสัมพันธภาพที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กด้านต่างๆ

1.2 การเลือกครูผู้ให้ข้อมูลและห้องเรียน

1.2.1 ผู้วิจัยสอบถามจากผู้บริหารถึงการปฏิบัติของครูว่าผู้ใดมีลักษณะการปฏิบัติต่อเด็กที่เอื้อต่อการสร้างสัมพันธภาพที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็ก

1.2.2 คัดเลือกครูโดยใช้วิธีการสัมภาษณ์เชิงลึกเพื่อตรวจสอบว่าครูสามารถสร้างสัมพันธภาพที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กผ่านการเล่นได้ พร้อมทั้งสังเกตการปฏิบัติต่อเด็กในสถานการณ์จริง

1.2.3 พิจารณาจากครูเป็นหลักว่าเป็นครูที่จัดตารางประจำวันในห้องให้มีการเล่นอิสระอย่างต่อเนื่องประมาณ 50 - 60 นาที ในช่วงเช้าและช่วงบ่าย และมีลักษณะการปฏิบัติของครูที่มีต่อเด็ก สอดคล้องกับการสร้างสัมพันธภาพที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

1.3 การเลือกเด็กผู้ให้ข้อมูล

ผู้วิจัยใช้หลักในการเลือกเด็กที่จะเป็นผู้ให้ข้อมูลด้วยวิธีการเลือกพิจารณาพฤติกรรมจากการสังเกตพฤติกรรมก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กตามดัชนีที่สร้างไว้ ซึ่งได้แก่ความสามารถในการเรียนรู้เชิงเหตุผล ทางสังคม หรืออารมณ์ บวกกับข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เพื่อเลือกศึกษาว่าเด็กคนใดมีพฤติกรรมที่สอดคล้องตามหลักการก้าวพ้นข้อจำกัดในลักษณะใดลักษณะหนึ่ง โดยใช้วิธีการคัดกรองผู้ให้ข้อมูล คือ ศึกษาเด็กทั้งหมดแล้วเลือกกว่าเด็กคนใดมีพฤติกรรมสอดคล้องกับดัชนีจากนั้นจึงกำหนดตัวเป็นผู้ให้ข้อมูลเพื่อศึกษาเจาะลึกถึงบริบทของเด็กในขั้นต่อไป

2. การบันทึกภาคสนาม/เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ตัวผู้วิจัยถือเป็นเครื่องมือหลักของการวิจัยจึงมีการเตรียมความพร้อมด้านวิธีการวิจัย และการเตรียมเครื่องมืออุปกรณ์อื่นๆ เพื่อประกอบการเก็บรวบรวมข้อมูล เช่น แบบบันทึกการสังเกต กล้องบันทึกภาพ แบบสัมภาษณ์

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

แบ่งการเก็บข้อมูลออกเป็น 4 ช่วง คือ

เก็บข้อมูลช่วงที่ 1 เป็นการเก็บข้อมูลเพื่อศึกษาเชิงลึกกับครูที่จะเป็นผู้ให้ข้อมูลประมาณ 4 คน ในช่วงเดือนพฤศจิกายน - ธันวาคม 2548

เก็บข้อมูลช่วงที่ 2 เป็นการเก็บข้อมูลเพื่อเลือกหาเด็กที่ต้องการให้เป็นผู้ให้ข้อมูล ในช่วงเดือน ธันวาคม 2548 ถึง เมษายน 2549

เก็บข้อมูลช่วงที่ 3 เพื่อศึกษาบริบทของเด็กผู้ให้ข้อมูลเป็นกรณีศึกษาตั้งต้นควบคู่ไปกับการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นระยะ ในช่วงเดือน มิถุนายน - กันยายน 2546

เก็บข้อมูลช่วงที่ 4 เป็นการเก็บข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อขยายผลกลุ่มศึกษาจากครูผู้ให้ข้อมูลที่ศึกษากับเด็กคนอื่นและครูคนอื่น ในช่วงเดือน มกราคม 2550 - มีนาคม 2550

โดยมีแนวทางในการเก็บรวบรวมข้อมูล คือ เลือกเก็บข้อมูลในสถานการณ์การเล่นที่เป็นธรรมชาติ (natural setting) ที่สามารถสังเกตการเล่นได้ตั้งแต่เริ่มต้นจนจบ และเป็นการเล่นในภาวะที่เกิดภาวะวิกฤตหรือการที่ต้องเผชิญปัญหาในระหว่างที่เล่นที่ครูเข้ามามีบทบาทและสื่อสารสัมพันธ์กับเด็กทำให้เด็กสามารถก้าวพ้นข้อจำกัดของตน แนวทางเชิงกลยุทธ์ในการเก็บข้อมูล ได้แก่ การประสานงานแบบมีส่วนร่วมโดยตรงกับกรณีตัวอย่าง เก็บข้อมูลโดยใช้

วิธีการที่หลากหลาย คือ การบันทึกภาพ การบันทึกพฤติกรรมในแบบสังเกตที่สร้างขึ้นและแบบบันทึกต่าง ๆ เพื่อให้เห็นภาพของพลวัตรของปรากฏการณ์ในรายละเอียดเพื่อทำความเข้าใจอย่างเป็นองค์รวม โดยเก็บทั้งข้อมูลเชิงคุณภาพ และข้อมูลเชิงปริมาณ

ระยะที่ 3 การวิเคราะห์ สรุปและนำเสนอข้อมูล ประกอบด้วย

1. การสร้างดัชนีของปรากฏการณ์ที่ศึกษา

ผู้วิจัยพัฒนาดัชนีเพื่อให้เกิดการมองประเด็นของการก้าวพ้นข้อจำกัดให้ชัดเจนแนวทางในการเข้าถึงและเก็บข้อมูล ตลอดจนแนวคิด มุมมองที่เกี่ยวข้อง แง่มุมใดของข้อสมมติฐานชั่วคราวในหลักการก้าวพ้นข้อจำกัด และหลักการสร้างสัมพันธภาพที่ขาดหายไปหรือไม่สามารถจะตรวจสอบจากข้อมูลที่เป็นจริงได้ รวมทั้งเป็นการช่วยให้ผู้วิจัยมองเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัดอย่างเที่ยงธรรมโดยการตัดความคิดเห็นของตนเองออกไป ทำให้เห็นประเด็นเด่นๆ เพื่อศึกษาซึ่งจะเกิดจากสภาพที่แท้จริงในสนามของการวิจัย

1.1 พัฒนาดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยเพื่อใช้ในการสังเกตพฤติกรรมการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็ก โครงสร้างของดัชนีแบ่งออกเป็น 3 ด้าน คือ ทางด้านความสามารถในการรับรู้ทางปัญญา ทางสังคม และทางอารมณ์ ซึ่งตัวบ่งชี้แต่ละตัวพัฒนามาจากหลักทฤษฎีหลายทฤษฎี

1.2 พัฒนาดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กเพื่อใช้ในการคัดเลือกครูผู้ให้ข้อมูลตามแนวคิดต่างๆ โดยแบ่งโครงสร้างของตัวบ่งชี้ออกเป็น 3 ด้านตามหลัก

2. การเรียงลำดับข้อมูลตามเหตุการณ์ที่เกิด

3. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อพัฒนาเป็นทฤษฎีจากการหาความเชื่อมโยง ระหว่างมโนทัศน์ จากกรณีศึกษาตั้งต้น ด้วยการกำหนดรหัส (coding) เป็นการลดทอนข้อมูล (data reduction) การคัดเลือกกรอบความคิดว่าเรื่องใดควรนำมาถอดรหัส เรื่องใดควรตัดทิ้ง แล้วจัดกลุ่มเรื่องต่างๆ ออกเป็นรูปแบบหาความเชื่อมโยงระหว่างข้อมูลกับมโนทัศน์

4. การอิ่มตัวของข้อมูล (theoretical Saturation)

5. การตรวจสอบข้อมูลใช้วิธีการตรวจสอบความเที่ยงของข้อมูลทั้งการตรวจสอบความเที่ยงภายในและภายนอกด้วยการใช้วิธีการตรวจสอบแบบสามเส้า (triangulation)

ระยะที่ 4 การหาข้อสรุป

ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

1. เป็นแนวทางให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กเกิดความตระหนักถึงความสำคัญของการเล่นที่มีผลต่อพัฒนาการ กระตุ้นให้ผู้ใหญ่เกิดการเข้าใจและเคารพในตัวเด็กว่าเด็กเป็นผู้ที่สามารถเรียนรู้และพัฒนาอย่างสร้างสรรค์ได้ด้วยตนเอง โดยเฉพาะการเรียนรู้ผ่านการเล่น จึงควรให้ความสำคัญที่จะให้เด็กเล่นโดยอิสระและระมัดระวังในการปฏิบัติ การมีปฏิสัมพันธ์ต่อเด็ก การจัดสิ่งแวดล้อม กิจกรรม และบริบทต่างๆ รอบตัวเด็กซึ่งจะเป็นฐานสำคัญของการพัฒนาและเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีปัญญาอันเกิดจากภายในของตนเองได้

2. เป็นการวางรากฐานการเรียนรู้และพัฒนาแนวทางในการออกแบบบริบทการสอนสำหรับเด็กที่เน้นการเล่นที่เอื้อให้เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นฐานของการเรียนรู้ควบคู่กับการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กที่เอื้อต่อการพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้และบุคลิกภาพของเด็กไทยให้เติบโตอย่างสร้างสรรค์และเหมาะสมกับธรรมชาติและพัฒนาการตามวัยของเด็ก

3. เป็นการเผยแพร่แนวคิดนี้กับครูและผู้บริหารโรงเรียนระดับปฐมวัยรวมทั้งผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาในระดับนี้ให้คำนึงถึงการจัดประสบการณ์ที่เอื้อต่อการเรียนรู้แบบการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กให้สามารถพัฒนาเต็มตามศักยภาพของเด็กแต่ละคน

4. เป็นแนวคิดสำหรับพ่อแม่และผู้ปกครองในการเปิดโอกาสให้เด็กได้เล่นตามธรรมชาติเพื่อพัฒนาความคิดและการตัดสินใจที่เหมาะสมกับสถานการณ์ที่อิสระและสร้างสรรค์ของเด็ก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

แนวความคิดทฤษฎีที่ได้นำมาทบทวนวรรณกรรมสำหรับการวิจัยนี้เป็นแนวความคิดทฤษฎีที่มีอยู่แล้วที่ผู้วิจัยเลือกนำมาใช้ตามที่เห็นว่าเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย แต่ไม่ใช่เป็นการรอบแนวความคิดทฤษฎีที่จะยึดแบบตายตัวที่ต้องนำมาใช้ทั้งหมด เพราะตามหลักการการทำวิจัยเชิงคุณภาพนั้นทฤษฎีในการศึกษาควรเป็นสิ่งที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง (Maxwell, 1996 : 27 อ้างถึงใน ชาย โพธิสิตา, 2547) เพื่อให้กรอบแนวคิดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเหมาะกับบริบทของคนหรือปรากฏการณ์การก้าวพ้นข้อจำกัดที่ผู้วิจัยศึกษา ผู้วิจัยจึงอาจรับบางส่วนของแนวความคิดมาจากวรรณกรรมหลายแหล่ง แต่ข้อสำคัญผู้วิจัยต้องนำส่วนของความคิดที่ศึกษามาผ่านขั้นตอนของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลขึ้นเอง ดังนั้นการทบทวนวรรณกรรมเพื่อสร้างแนวคิดที่ดีจึงไม่จำกัดอยู่กับวรรณกรรมชิ้นใดชิ้นหนึ่งโดยเฉพาะ แต่มุ่งสำรวจงานที่หลากหลาย เพื่อไม่ปิดกั้นความคิดที่ดีที่อาจมีอยู่ในแหล่งอื่นหรือแม้แต่จากความคิดของผู้วิจัยเอง ดังนั้นการทบทวนวรรณกรรมที่ใช้จึงสามารถยืดหยุ่นปรับได้ ที่แม้จะให้ความคิดที่ถูก แต่ก็อาจไม่เหมาะกับบริบทของคนหรือเหตุการณ์ที่ผู้วิจัยศึกษา จึงมีความจำเป็นจะต้องหามุมหรือทางเลือกอื่น เมื่อมีหลักฐานคือข้อมูลที่ชี้ว่าควรปรับ เพื่อออกแบบแนวความคิดให้เหมาะสำหรับการวิจัยของผู้วิจัยให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ (ชาย โพธิสิตา, 2547 : 121, 122-123)

ผู้วิจัยได้แบ่งหัวข้อการค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องออกเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการก้าวพ้นข้อจำกัด

1. ความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัด
2. ลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย
3. ความหมายของการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการเล่นของเด็กปฐมวัย

1. การเล่นผ่านการใช้ร่างกาย
2. การเล่นเชื่อมโยง
3. การเล่นสร้างสิ่งต่างๆ
4. การเล่นสมมติ

ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับการเล่นและสัมพันธภาพระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก

1. แนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นเป็นสัญชาตญาณตามธรรมชาติ กับการปฏิบัติต่อเด็ก
2. แนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นเป็นการสะท้อนของประสบการณ์ภายนอก กับการปฏิบัติต่อเด็ก
3. แนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นมีผลต่อพัฒนาการการเรียนรู้ กับการปฏิบัติต่อเด็ก
4. แนวคิดตามทฤษฎีกลุ่ม Transpersonal Child Psychology กับการปฏิบัติต่อเด็ก

ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับเทคนิควิธีที่ใช้ในการวิจัย

1. การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล
 - 1.1 ความหมายของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล
 - 1.2 ประวัติความเป็นมาของทฤษฎี
 - 1.3 ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างวิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลกับการวิจัยเชิงคุณภาพแบบอื่นๆ
 - 1.4 ลักษณะสำคัญของการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล
 - ก) สมมติฐานชั่วคราว
 - ข) การทบทวนวรรณกรรมเป็นระยะๆ
 - 1.5 ลักษณะทฤษฎีที่ได้จากการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล
 - 1.6 ยุทธวิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล
 - 1.7 กระบวนการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล
 - 1.7.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล
 - 1.7.2 กลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี
 - 1.7.3 กระบวนการวิเคราะห์ข้อมูล
 - ก) การลดทอนข้อมูล
 - ข) การกำหนดรหัส
 - 1.7.4 การอิมิตัวของข้อมูล
 - 1.7.5 การแสดงข้อมูล
 - ก) การเขียนบันทึก
 - ข) การเขียนแผนภาพ
 - 1.7.6 ความไวเชิงทฤษฎี
2. วิธีการวิจัยแบบ discourse analysis
 - 2.1 การวิเคราะห์ภาษาจากเหตุการณ์ที่ศึกษาผ่านวิธีการแบบ modes of meaning
 - 2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการสังเกตพฤติกรรมแบบอวจนภาษา

ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ตอนที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการเล่นแบบการก้าวพ้นข้อจำกัด

1. ความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัด

การก้าวพ้นข้อจำกัด คือ การก้าวพ้นข้อจำกัดของตน ตามนัยของ Mendizza (2003) มิได้หมายถึงเรื่องเกี่ยวกับภาวะทางจิตวิญญาณ หรือเรื่องทางศาสนาแต่เป็นสิ่งที่เราสามารถพบได้ในมนุษย์ เป็นสิ่งที่ไม่เกินวิสัยของมนุษย์ปกติที่จะปฏิบัติได้ไม่ว่าจะเป็นวัยใด หรือในระดับกิจกรรมใด เป้าหมายคือการไปให้เหนือกว่า ไปให้เกินข้อจำกัดที่เรา รู้ การเรียนรู้ทุกอย่างคือการก้าวพ้นข้อจำกัดของตนซึ่งถือเป็นธรรมชาติของเด็กที่สามารถทำได้ทุกคน เป็นสิ่งที่สามารถเกิดขึ้นได้โดยธรรมชาติตลอดเวลา และสำหรับเด็กแล้ว การได้มีโอกาสที่จะได้เล่นเองตามความคิดของตนและได้มีสัมพันธภาพกับผู้ใหญ่ในแบบที่ยอมรับตัวเด็กเองอย่างที่เขาเป็นตามวัยของเขาโดยผู้ใหญ่มิได้ติดกับนิสัยแอบแฝงของตนนั้นจะเอื้อต่อการก้าวไปสู่การค้นพบในสิ่งที่ไม่เคยรู้มาก่อนของเด็ก (Mendizza, สัมภาษณ์, 26 สิงหาคม, 2547)

Pearce (Pearce, สัมภาษณ์, 6 มีนาคม, 2547) ได้ให้ความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดที่สามารถเกิดขึ้นได้แม้แต่ในช่วงวัยเด็ก เขากล่าวว่า

ในความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดที่พบได้ในพจนานุกรม นั้น หมายความว่าถึงความสามารถที่จะก้าวล้ำเกินข้อจำกัดและการบังคับ ทุกครั้งที่เราเรียนรู้อะไรนั้น หมายถึงถึงว่าเราจะได้เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด คือ พัฒนาจากความรู้ที่มีอยู่เดิม ซึ่งมนุษย์โดยธรรมชาติจะมีความสามารถที่จะไปเหนือกว่าภาวะที่เป็นอยู่ จากเมื่อครั้งอยู่ในมดลูก ไปสู่เด็กทารก ไปสู่เด็กวัยเตาะแตะ ไปสู่วัยเด็ก ไปสู่วัยรุ่น ไปสู่วัยผู้ใหญ่และต่อๆ ไป ในทุกขั้นนี้จะเกิดการก้าวไปเหนือข้อจำกัดของพัฒนาการขั้นที่ผ่านมา ถ้าการพัฒนาถูกทำให้หยุดซงก เราจะถูกท้วงทันทไปด้วยข้อจำกัดและข้อบังคับที่มีอยู่ของเราซึ่งจะนำไปสู่การเกิดความรุนแรงในตัวเรา ซึ่งจะออกมาในรูปของโรคภัยไข้เจ็บ การฆ่าตัวตาย หรือการแสดงออกอย่างรุนแรง เช่น ก่ออาชญากรรมหรือทำสงครามทุกรูปแบบของการเล่นที่เป็นการเล่นที่แท้เป็นวิธีการที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดเพราะในระหว่างที่เด็กเล่น ความคิดของเด็กจะไปเหนือข้อจำกัดหรือข้อบังคับของตนเอง การเล่นจึงเป็นสิ่งที่สำคัญมากสำหรับเด็ก แต่เด็กจะเล่นได้จริงต่อเมื่ออยู่ในสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย เมื่อได้รับความรัก การยอมรับและรู้สึกว่าคุณเป็นที่ต้องการ รู้สึกว่าคุณได้รับการดูแลเอาใจใส่

Pearce (2002) ยังได้กล่าวต่อไปอีกว่า โดยธรรมชาติแล้วเด็กก็สามารถเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้ ดังจะเห็นได้จากความสามารถในระบบทางชีววิทยาของร่างกายที่เอื้อต่อการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด เช่น ในเรื่องของสมองนั้นมนุษย์สามารถมีวิวัฒนาการก้าวข้ามข้อจำกัดของระบบสมองตั้งแต่อยู่ในครรภ์ และหลังคลอดจากระบบสมองแบบสัตว์เลื้อยคลาน ซึ่งเป็นสมองส่วนหลัง อันเป็นเรื่องของการมีชีวิตจากการมีประสบการณ์ผ่านการใช้ประสาทสัมผัสรับรู้ตัวเอง

และโลก มีการตอบสนองตามสัญชาตญาณการอยู่รอดเพื่อการดำรงชีวิตอยู่ ไปสู่การพัฒนาเป็นสมองส่วนหน้า อันเป็นแบบสัตว์เลี้ยงลูกด้วยนม ที่มีการตอบสนองต่อโลกไปตามความรู้สึกตามความพึงพอใจ หรือความเจ็บปวด ความรู้สึกปลอดภัยหรือหวาดหวั่น ความรักจากการได้รับการเลี้ยงดู แล้วก้าวไปสู่เปลือกสมองชั้นนอกหรือสมองส่วนใหม่อันเป็นเรื่องเกี่ยวกับความสามารถในการคิด การใช้ภาษา การใช้เหตุผล และอื่นๆ ซึ่งการที่จะมีความสามารถที่จะก้าวพ้นข้อจำกัดของตนตามวิวัฒนาการของสมองนี้เด็กทารกและเด็กทุกคนสามารถมีพัฒนาการดังกล่าวตามความสามารถทางชีววิทยาทั้งนี้ขึ้นอยู่กับที่อยู่อาศัยในสภาพแวดล้อมที่เอื้ออำนวยและการเลี้ยงดูที่เหมาะสม (Pearce, 2002) Vygotsky (1978) กล่าวว่า ในการเล่นเด็กมักจะมีพฤติกรรมที่ก้าวไปเหนือกว่าระดับอายุปกติหรือพฤติกรรมปกติในชีวิตประจำวันของเขา การเล่นไม่ใช่เป็นเพียงลักษณะเด่นของวัยเด็ก แต่เป็นสื่อที่นำไปสู่การพัฒนาที่เด็กเริ่มจากการประมวลเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอดีต แล้วเคลื่อนไปสู่การเริ่มตระหนักถึงจุดประสงค์ของสิ่งนั้นๆ ว่ามีเพื่ออะไร แล้วจบลงด้วยกฎที่เกิดขึ้นมาใหม่ กระบวนการของพฤติกรรมอันซับซ้อนที่เกิดขึ้นในระหว่างการเล่นนี้ Vygotsky เรียกว่า zone of proximal development อนึ่ง Bohm (Bohm อ้างถึงใน Mendizza, 2003) ได้กล่าวเปรียบเทียบลักษณะของการเล่นแบบการก้าวพ้นข้อจำกัด คือ

การใช้ความคิดเป็นองค์ประกอบที่จำเป็นของกิจกรรมวิทยาศาสตร์ซึ่งจะเกิดในรูปของการรับรู้ที่สร้างสรรค์โดยจะแสดงออกในรูปของการเล่นที่มีกระบวนการคือความคิดและประสบการณ์ซึ่งจะเผยตัวออกมาเป็นความรู้เฉพาะคราว แล้วแปรเปลี่ยนการแสดงออกมาในรูปของการกระทำแล้วย้อนกลับเป็นการรับรู้และความรู้ที่สดใหม่ กระบวนการนี้นำไปสู่การประยุกต์ความรู้อย่างต่อเนื่อง และเติบโตขึ้นอย่างสม่ำเสมอ มีการแปรเปลี่ยนและขยายตัว ความรู้ในลักษณะนี้จึงไม่จำกัดตายตัว แต่เป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ต่อเนื่องกับความรู้ที่ได้มาจากที่อื่นนอกเหนือจากวงจรนี้ ถ้าเป็นไปในลักษณะเพื่อสนองต่อเป้าหมายภายนอก เช่นเพื่อให้ได้รางวัล จะถือว่ากิจกรรมนั้นทำให้ผู้เรียนถดถอย การเล่นจึงเป็นกิจกรรมที่สร้างความใหม่และการมีความสัมพันธ์ที่ยืดหยุ่นกับประสบการณ์และกับความรู้ เป็นความรู้ที่ไม่มีที่สิ้นสุดจะมีการสร้างใหม่อยู่เสมอ สิ่งนี้ต่างหากเป็นความรู้ที่แท้จริง

Donaldson (Donaldson อ้างถึงใน Mendizza, 2003) เห็นว่าผู้ที่มีประสบการณ์ดังกล่าวจะเกิดมีคุณสมบัติของการมีประสบการณ์ที่แสดงถึงศักยภาพสูงสุดจากการที่ได้ก้าวพ้นข้อจำกัด ผ่านการเล่นที่แท้ คือ

ผู้ที่มีประสบการณ์จากการก้าวพ้นข้อจำกัดนี้มีผลทำให้ สามารถมองความจริงในภาพรวม และมีประสบการณ์ในเรื่องของความรู้สึกที่อ่อนโยนอันเนื่องมาจากการอ้อมเอิบที่ได้มีความสัมพันธ์กับผู้อื่น การเล่นลักษณะนี้ทำให้ซาบซึ้งและสามารถเข้าถึง

ธรรมชาติที่แท้ของมนุษย์และธรรมชาติของสรรพสิ่ง มีส่วนทำให้เกิดความเบิกบานจากการรับรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ไม่สิ้นสุด และการเข้าไปมีส่วนร่วมในโลกของสรรพสิ่ง มีผลทำให้เกิดความสงบ ความตระหนักรู้และความสามารถในการยืดหยุ่นที่จะรับกับสถานการณ์ อันนำไปสู่ความเครียด ความรู้สึกประหลาดใจ รับการท้าทายโดยไม่ตอบสนองด้วยวิธีการก้าวร้าว นับเป็นการเกิดปัญญาในเชิงนิเวศวิทยา

อย่างไรก็ตาม ปัญญาที่เกิดขึ้นจากการก้าวพ้นข้อจำกัดในตัวเด็กนั้น นับได้ว่าเป็นปัญญาที่เกิดขึ้นจากภายในของตัวเด็กเองที่มีอยู่แล้วคือ ปัญญาจากภายในที่เป็นความรู้แฝงเร้น (tacit knowledge) ผนวกกับการได้มีประสบการณ์จากการเล่นและการมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น ดังที่ Piaget กล่าวว่า ปัญญาจะเกิดได้จากการมีบรรยากาศของจริยธรรมทางสังคม (sociomoral atmosphere) คือมีองค์ประกอบด้วยวัยของเด็ก โอกาส และสิ่งแวดล้อมควบคุมกันไป ปัญญาจึงไม่ใช่สิ่งที่สอนกันได้จากคำพูดแต่เป็นสิ่งที่ต้องเกิดจากการมีโอกาสได้ปฏิบัติจริงในสิ่งแวดล้อม ได้สังเกตทดลองตามความสนใจ นำความจริงที่เป็นรูปธรรมจากประสบการณ์มาสู่การขยายความหมาย ขยายความคิดความเข้าใจตามความตั้งใจของเด็กแต่ละคน เป็นการที่ทำให้สามารถเข้าใจถึงความเป็นองค์รวมของสิ่งนั้น จึงกล่าวได้ว่าการเกิดปัญญาภายในเป็นสิ่งที่ต้องมีเพียงอยู่ในตนเองและเกิดขึ้นได้ตามธรรมชาติกับทุกสิ่ง ดังที่ ประเวศ วะสี (2547, 122, 138) กล่าวว่า

การก้าวพ้นข้อจำกัด หมายถึง การไปพ้นความเห็นแก่ตัวหรือเลยตัวตนออกไปสู่การนึกถึงผู้อื่น นึกถึงสรรพชีวิตอื่นๆ นึกถึงความยุติธรรม นึกถึงสัจจะความเป็นจริงทางธรรมชาติ ซึ่งมีผลทำให้เกิดความสุขอย่างล้นเหลือ เกิดความเป็นอิสระ เบาสบาย คล่องตัว ประสบความงาม มีสุขภาพดี สรุปรูปเป็นรูปธรรมได้คือ เคารพศักดิ์ศรีและคุณค่าความเป็นมนุษย์ของคนทุกคน มีความรักในเพื่อนมนุษย์และธรรมชาติทั้งปวง คำหนึ่งถึงความยุติธรรม มีการทำเพื่อผู้อื่น ทำเพื่อส่วนรวม การเป็นหนึ่งเดียวกับสรรพสิ่ง

Pearce (2002) เปรียบการสร้างสิ่งใหม่นี้กับคำว่า “ยูเรคา” หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือการเกิดของการสร้างสิ่งใหม่อันมีกระบวนการเริ่มต้นจาก (ก) การรับรู้จากความรู้ประสบการณ์เดิมของแต่ละคนมี (ข) ไปสู่ความรู้ใหม่ (ค) ย้อนกลับมาทบทวนประสบการณ์เดิม (ง) แล้วจึงก้าวไปสู่การมีวิธีการรู้ใหม่ มีลักษณะการเติบโตของการเรียนรู้แบบ spiral growth ที่มีการย้อนรวมประสบการณ์เดิมของแต่ละคนในสถานการณ์หนึ่งๆ เป็นการเปลี่ยนโครงสร้างของวิธีการรู้ไปสู่สิ่งใหม่ ดังที่ Wilber (2000) เรียกว่า “transcend and include” ในรูปของสายพัฒนาการในตัวของมันเอง (hierarchy) ทำให้เด็กเกิดการสร้างสิ่งใหม่ ค้นพบทักษะใหม่ในด้านใดด้านหนึ่งอย่างโดดเด่นขึ้นมา เกิดความสามารถหรือองค์ความรู้ในสิ่งที่ไม่เคยรู้ไม่เคยมีประสบการณ์มา

ก่อนทำให้เด็กสามารถพัฒนาวิธีการรู้ในการพาตัวเองผ่านวิกฤตการณ์ต่างๆ เมื่อต้องเผชิญกับประสบการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งด้วยความรู้สึกที่ไม่ยึดติดกับการรับรู้ตามวัยตลอดเวลา ในขณะที่เดียวกันก็ยังมีมีความเกี่ยวข้องกับเส้นพัฒนาการอื่นซึ่งกันและกันในหลายมิติได้ (heterarchy)

2. ลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย

การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย หมายถึง กระบวนการการรู้คิดในอันที่จะก้าวไปพ้นข้อจำกัดของตนเองของเด็กปฐมวัยที่มีการพัฒนาก้าวไปจากลำดับพัฒนาการหนึ่งไปสู่อีกลำดับหนึ่ง เอกวิทย์ ณ ถกลาง (สัมภาษณ์, 21 สิงหาคม 2547) ได้ให้ความเห็นเรื่องนี้ไว้ว่า

การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็ก คือ การผุดเกิดสิ่งใหม่ (emergence) หรือ การเกิดความคิดอย่างทันทีทันใดที่ไม่เป็นเหมือนอย่างที่เคยเป็น การผลิบาน (blossoming) คือ ความรู้สึกอ้อมเอิบกับความสนุกสนานจากการที่ได้ก้าวพ้นขีดจำกัดของพัฒนาการของตน ค้นพบสิ่งใหม่ๆ และสร้างสรรค์ คือ ค้นพบแนวทางที่ใหม่แปลกแตกต่างจากเดิมที่อยู่เหนือข้อจำกัดของระดับพัฒนาการที่เคยมีเคยเป็นตามปกติแล้วทำให้เด็กแต่ละคนสามารถพัฒนาไปสู่ศักยภาพสูงสุดได้ตามธรรมชาติที่แท้จริงของเขา เงื่อนไขสำคัญ คือผู้ใหญ่ที่อยู่รอบตัวเด็กกล้าเชื่อว่า คนทุกคนแม้แต่เด็กมีศักยภาพการเรียนรู้ที่อาจจะลึกซึ้ง ยิ่งใหญ่หรือบรรลุถึงการเรียนรู้เหนือระดับธรรมดาได้หรือไม่ดังที่ Bruner (1976) กล่าวว่า Any subject can be taught to anybody at any level of development นั่นคือ คนทุกระดับทุกวัยสามารถเรียนรู้ในเรื่องใดก็ได้ (ถ้ารู้จักจัดปรับบทเรียนให้เหมาะสมกับวุฒิภาวะของผู้เรียน)

แม้ว่าเด็กวัยนี้ไม่มีลักษณะพื้นฐานที่เป็นคุณสมบัติของการพัฒนาในระดับสูงแบบผู้ใหญ่ เนื่องจากลักษณะของ ego ในเด็กยังเป็นแค่ระดับ prepersonal ของภาวะทางบุคลิกภาพที่อยู่ในจิตใต้สำนึกก่อนจะเข้าสู่หลักประเพณีนิยม จึงยังไม่ใช้การมี ego แบบ personal คือมีบุคลิกแบบผู้ใหญ่ที่สามารถก้าวขึ้นสู่ระดับบุคลิกภาพที่ได้รับการเปลี่ยนผ่านที่สามารถใช้จิตสำนึกในการมองในหลายแง่มุมและเกิดความรู้สึกสังสาร ห่วงใย ไม่เห็นแก่ตัว นึกถึงความรู้สึกของคนอื่นและสรรพชีวิตอื่นๆ เต็มใจที่จะทำเพื่อส่วนรวม ขณะเดียวกันก็รับรู้สัญชาตญาณและชีวิตอื่นๆ ตามความเป็นจริงทางธรรมชาติ (ประเวศ วะสี, 2547: 122,138)

อย่างไรก็ตามการที่เด็กมีคุณลักษณะทางทัศนคติอันจะเป็นบันไดพื้นฐานไปสู่การมีจิตใจที่ลวงพ้นการยึดติดแต่การรับรู้ของตนเองเป็นหลักไปสู่การนึกถึงมุมมองการรับรู้ของผู้อื่นได้เมื่อเติบโตขึ้นในภายหลัง คือการมีลักษณะของทัศนคติที่เปิดใจกว้าง มีความรัก มีความสั่นไหว โดยเฉพาะการมองโลกในแง่ดี (Wilber, 2000) รวมทั้งการมีความคิดสร้างสรรค์ ชอบเล่น เปิดใจกว้าง ยินดีที่จะทดลอง ยืดหยุ่น มีอารมณ์ขัน มีพลัง เปิดรับความคิดใหม่ๆ มีความซื่อสัตย์

กระตือรือร้นที่จะเรียนรู้และที่จะรัก (Montagu อ้างถึงใน Mendizza และ Pearce, 2001) คุณลักษณะภายในเหล่านี้เป็นสิ่งที่มีความสำคัญอยู่แล้วในเด็ก สิ่งเหล่านี้ถือเป็นพื้นฐานที่สำคัญอันนำไปสู่การรู้คิดในทางบวก ซึ่ง Pearce (1977 : 122) กล่าวว่าโดยปกติเด็กปฐมวัยสามารถที่จะมีการรู้คิด (conscious) จากการทำงานของกายและจิต (mind-brain synchronous function) ได้ดังนี้

- ก) รู้จักคิดเกี่ยวกับตัวเอง
- ข) รู้จักคิดในการมีสายสัมพันธ์กับผู้อื่น สิ่งอื่น
- ค) รู้จักคิดในอีกมุมมองจากการมองเห็นภาพรวม เห็นทั้งในสิ่งที่ดีและไม่ดี

การรู้คิดดังกล่าวจึงเป็นตัวสำคัญที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กซึ่งก็คือการยึดตนเองเป็นหลัก (egocentric) แต่การตีความเรื่องการยึดตนเองเป็นหลักนั้นมิได้ในหลายลักษณะ เช่น จากการนิยามของ Sonoma State University, (1998) พบว่าในเด็กมีแนวโน้มที่จะมีการยึดติดกับตนเองในเรื่อง ต่อไปนี้

- ก) การมีแนวโน้มที่จะคิดตามที่เชื่อว่าเป็นจริงเพราะเชื่ออย่างนั้น (egocentric infallibility)
- ข) การมีแนวโน้มที่จะละเลยแม้สิ่งที่เห็นอยู่จริง มีความไม่สม่ำเสมอระหว่างสิ่งที่พอใจจะเชื่อกับความจริงที่ควรเชื่อ หรือมีความไม่สม่ำเสมอระหว่างมาตรฐานสำหรับตัวเองกับมาตรฐานที่คาดหวังกับคนอื่น (egocentric hypocrisy)
- ค) การมีแนวโน้มที่จะละเลยความจริง และความซับซ้อนในโลก เพราะเพียงการมองง่าย ๆ เวลาพิจารณาสิ่งใดสิ่งหนึ่ง (egocentric oversimplification)
- ง) การมีแนวโน้มที่จะมองไม่เห็นความจริงหรือหลักการที่ตรงกันข้ามกับสิ่งที่เราเชื่อ (egocentric blindness)
- จ) การมีแนวโน้มที่จะเข้าข้างอย่างมากกับสิ่งที่ชอบหรือไม่ชอบ (egocentric immediacy)
- ฉ) การมีแนวโน้มที่จะล้มเหลวในการสังเกตความคิดที่ส่งผลตามมาอย่างพิสดารจากการกระทำของตน (egocentric absurdity)
- ช) การมีแนวโน้มที่จะสุดโต่งในมุมมองแคบๆ ด้านเดียว (egocentric myopia)
- ซ) การมีแนวโน้มที่จะลืมข้อมูล หลักฐานที่ไม่สนับสนุนความคิดของตน แต่จะจำเฉพาะในสิ่งที่สนับสนุนความคิดของตน (egocentric memory)

การนิยามดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าแม้เด็กจะมีการยึดตนเองเป็นหลักแต่สามารถที่จะพัฒนาได้จากการเลี้ยงดู ซึ่งต่างจากการนิยามของ Piaget (1962) ผู้เชื่อว่าความสามารถทางปัญญาของเด็กอนุบาลนั้นมีข้อจำกัดสืบเนื่องมาจากการยึดตนเองเป็นหลัก นั่นคือความไม่สามารถที่จะแยกแยะระหว่างการคิดในมุมมองของตนเองและการคิดในมุมมองของคนอื่น ซึ่งตามจริง

แล้วการยึดตนเองเป็นหลักเกิดมีขึ้นในทุกวัยแต่จะพบมากที่สุดในวัยนี้ ซึ่งสามารถนำมาสรุป แจกแจงการยึดตนเองเป็นหลักของ Piaget ได้ดังนี้

ก) ด้านความเข้าใจต่อตนเอง คือการเข้าใจตัวเองแบบทั้งองค์รวม ยังไม่สามารถ แยกส่วนต่างๆ ของร่างกายเป็นเรื่องๆ ได้ เช่นถ้าแขนหักหมายถึงทั้งตัวฉันหัก ต่างกับ เด็กประถมที่รู้ว่าเฉพาะแต่ที่แขนหัก

ข) ด้านเหตุและผล โดย Piaget กล่าวว่าเด็กอนุบาล มีความสามารถทางปัญญา จำกัดในเรื่องดังนี้ คือ

(ก) ความสามารถในการจัดกลุ่มตามลักษณะ (classification)

(ข) ความสามารถในการจัดกลุ่มตามความก้าวหน้าทางเหตุและผล (serial ordering)

(ค) คุณสมบัติของสิ่งๆ หนึ่งยังคงอยู่แม้ว่ารูปลักษณะภายนอกจะเปลี่ยนแปลงไป (conservation)

ค) ด้านความสามารถในการเข้าใจสังคมในโลกรอบตัว (social cognition) ซึ่ง Piaget มองว่าเด็กยังไม่สามารถที่จะคิดในแง่มุมมองของคนอื่น

ง) ด้านความจำ คือความสามารถในการเขียนเป็นรหัส (encode) เก็บ และระลึกได้ เด็กควรที่จะเรียนรู้ที่จะถอดรหัสสิ่งๆ ของผู้คน และสถานที่และควรที่จะสามารถระลึกย้อนได้ในภายหลัง แต่เด็กวัยนี้มีข้อจำกัด คือ สามารถถูกเบี่ยงเบนความสนใจได้ง่ายกว่า และขาด ความสามารถที่จะมียุทธวิธีที่จะหาสิ่งช่วยกระตุ้นความทรงจำ (mnemonic) ได้เท่ากับผู้ใหญ่ อย่างไรก็ตาม แม้เด็กจะขาดทักษะแต่สิ่งๆ ที่เด็กมีคือ ความคิดริเริ่มคือมีความสนใจใคร่รู้ภายใน (inherently curiosity) กับโลก ทำให้เด็กมีความพร้อมที่จะเรียนรู้ได้มากและเร็ว

จ) ด้านภาษา (egocentric speech) คือ เด็กเรียนรู้สังคมไปพร้อมๆ กับการเรียน ภาษา การจะรู้คำศัพท์มากเนื่องมาจากบริบทสังคมและวัฒนธรรม ทำให้เด็กเรียนรู้คุณค่า บรรทัดฐาน กฎสังคมเรื่องการประพฤติที่ถูกต้องอย่างไม่เป็นทางการ และกฎของสังคมในเรื่อง พฤติกรรมที่ถูกต้อง

(ก) ขาดความสามารถที่จะเข้าใจเรื่องความถูกต้องของไวยากรณ์

(ข) ขาดความไวในลักษณะของผู้ฟัง เช่น ไม่สนใจฟังคำตอบของผู้ฟัง หรือ มุมมองของผู้ฟัง และไม่สนใจว่าผู้ฟังเข้าใจในสิ่งที่ตนเองพูดหรือไม่เพราะ Egocentric Speech กับ egocentric thinking มักเกิดขึ้นพร้อมๆ กัน

(ค) มีลักษณะการสนทนาแบบ Collective Monologue คือมีการพูดคุยกัน แต่ไม่ได้ฟังกัน หรือไม่ตอบสนองกับการพูดของอีกฝ่ายหนึ่ง ไม่มีความตั้งใจที่จะสื่อสารกัน

ในที่นี้ Kegan (2001) ได้จัดกลุ่มความสามารถในการรับรู้ของของเด็กวัยนี้ออกเป็น

3 ด้านคือ

ด้านที่ 1 ความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผลความสามารถในการเรียนรู้ทางสังคม (logical-cognitive domain)

ด้านที่ 2 ความสามารถในการรับรู้ทางสังคม (social-cognitive domain)

ด้านที่ 3 ความสามารถในการรับรู้อารมณ์

ในแต่ละด้านแบ่งออกเป็นองค์ประกอบย่อยต่างๆ โดยมีหัวข้อย่อยจากงานวิจัยเรื่อง Resilience ของ Bernard (2003) ที่ได้ทำการศึกษาวิจัยลักษณะการกลับคืนสู่สภาวะปกติเมื่อเกิดเหตุการณ์รุนแรงในชีวิตของเด็กและพัฒนาเป็น Resilience Theory และในแต่ละองค์ประกอบผู้วิจัยแบ่งออกเป็นลำดับต่างๆ โดยจากการศึกษาลำดับในทฤษฎีพัฒนาการของนักทฤษฎีต่างๆ เช่น Erikson, Kohlberg และหลักพัฒนาการของเด็กจากการศึกษางานวิจัยของ Linder (2002) ผู้สร้างหลัก Transdisciplinary Play-Based Intervention (TPBI) อันเป็นคู่มือการใช้รูปแบบการสอนแบบ Transdisciplinary Play-Based Assessment (TPBA) (Linder, 1993) ที่เป็นยุทธวิธีที่ผสมระหว่างทฤษฎีกับการปฏิบัติเพื่อสร้างเสริมปรับเปลี่ยนพัฒนาการในแต่ละด้านของชีวิตของเด็กให้เป็นไปในทางบวกโดยใช้พื้นฐาน คือทักษะการเล่นของเด็กเป็นหลักในการพัฒนา

3. ความหมายของการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด (transcendence play)

การเล่นในความหมายของ Mendizza และ Pearce (2001) ถือเป็น ช่วงเวลาที่มีภาวะที่มีศักยภาพการเรียนรู้สูงสุดดำรงอยู่ ณ ขณะนั้น และร่วมอยู่ในนาที่นั้นและสัมพันธ์กับสิ่งอื่นๆ อย่างมีคุณค่า ซึ่งถ้าเป็นนักกีฬาจะเรียกสิ่งนี้ว่า Zone นักวิจัยเรียกว่า Flow ถ้าเป็นความเชื่อที่ลึกลับจะเรียกสิ่งนี้ว่า God แต่ถ้าเป็นเด็กจะเรียกสิ่งนี้ว่า Play (Mendizza, 2003)

การเล่นเป็นภาวะที่ดีที่สุดในตัวบุคคลนั้นจะหลั่งไหลออกมาตามธรรมชาติโดยไม่ต้องใช้ความพยายามหรือการบังคับ ซึ่งจะเกิดขึ้นได้เมื่อเด็กมีความสัมพันธ์กับสิ่งอื่น ภาวะนี้ถือเป็นภาวะที่แสดงถึงศักยภาพในการเรียนรู้สูงสุดที่มนุษย์มี การเล่นไม่เพียงแต่เป็นกิจกรรม ไม่ใช่เรื่องบันเทิง แต่คือสภาวะที่เป็นไปตามธรรมชาติที่แท้ของเด็กทุกคนในสากลโลก การเล่นที่เด็กคิดขึ้นเองเป็นการเล่นที่แท้ (authentic play) เป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาการทำงานของสมองในระดับที่สูงขึ้น เป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ที่สามารถดัดแปลงให้เหมาะสมไปตามสภาวะเป็นพื้นฐานของการสังสมปัญญา เป็นการเรียนรู้ที่จะสร้างความสัมพันธ์อย่างยืดหยุ่นระหว่างประสบการณ์กับความรู้ที่ประสบได้ในธรรมชาติและทุกอย่างรอบตัวด้วยความเบิกบานอันสามารถเกิดขึ้นได้ทุกวันตลอดเวลา โดยผู้กระทำไม่เกิดความรู้สึกฝืนใจ ไม่เครียด เป็นสิ่งง่ายๆ เป็นไปอย่างเป็นธรรมชาติและมีผลต่อความสามารถทางสังคมที่ดี ซึ่งพร้อมที่จะยืดหยุ่น และปรับเปลี่ยนไปตามสถานการณ์ต่างๆ ยิ่งถ้าเด็กสามารถเล่นในธรรมชาติได้มากเท่าไร สมองก็ยิ่ง

มีความสามารถในการทำงานที่ซับซ้อนมากขึ้นเท่านั้น ความรู้ที่ได้จากการเล่นเป็นความรู้ที่สามารถเริ่มใหม่ทำใหม่ได้เสมอ การเล่นจึงเป็นการเรียนรู้ที่ใช้ศักยภาพของตนได้สูงสุด

กระบวนการเล่นที่เด็กคิดขึ้นเองจึงเป็นการเล่นที่แท้จริงที่เป็นอะไรมากกว่าเกมหรือกฎกติกาที่ผู้ใหญ่สร้างให้ การเล่นที่แท้เป็นทั้งการมีวิสัยทัศน์ของความจริงและการปฏิบัติด้วยความกรุณาอันจะมีผลต่อการรู้สึกซาบซ่านในจิตใจ ทำให้เกิดความรู้สึกละมุนละไมและกลมกลืน เกิดความคิดที่สร้างขึ้นใหม่ เกิดความเบิกบานต่อความสัมพันธ์ของตัวเองต่อโลก และดำเนินเป็นไปอย่างไม่รู้จบ การเล่นลักษณะนี้จึงเป็นการเข้าถึงธรรมชาติของมนุษย์ที่แท้และเข้าสู่โลกธรรมชาติได้อย่างลึกซึ้ง ทำให้เด็กเกิดความสงบ ตระหนักรู้และยืดหยุ่นพอที่จะจัดการกับความเครียด ความประหลาดใจ การท้าทายกับความก้าวร้าวทำให้เกิดพฤติกรรมที่หลากหลาย ไม่ถูกจำกัดด้วยเอกลักษณ์ของวัฒนธรรม เหลือไว้แต่ความสัมพันธ์ระหว่างการสำรวจกับการเรียนรู้ที่มีการขับเคลื่อนตลอดเวลา จึงนับเป็นปรากฏการณ์ทางการเรียนรู้ที่แสดงถึงความสัมพันธ์ของสิ่งมีชีวิตที่มีต่อกันเองและต่อสิ่งแวดล้อม (Donaldson, อ้างถึงใน Mendizza และ Pearce, 2001)

การเล่นที่เด็กคิดขึ้นเองโดยทั่วไปมี 4 ลักษณะ คือ Sensorimotor play, Functional Play, Dramatic Play, Constructive play (Londer, 2002) แต่การเล่นไม่ว่าจะเป็นแบบใดดังที่กล่าวไว้ข้างต้น ประเด็นสำคัญคือถ้าเป็นการเล่นที่แท้ที่เด็กคิดขึ้นเองแล้ว Mendizza และ Pearce กล่าวว่าจะเป็นสื่อให้เกิดความสามารถที่จะก้าวพ้นข้อจำกัดที่ตัวเองเคยมีอยู่ มีชื่อเรียกโดยเฉพาะว่า การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด (transcendence play) โดยมีความหมายว่า

การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นพื้นฐานของการเปลี่ยนแปลงไปสู่สถานะที่สูงกว่าเดิม เป็นการเปิดประตูจากสิ่งที่รู้ไปสู่สิ่งที่ไม่รู้ สิ่งที่เรารู้เป็นเพียงตัวแสดงถึงขอบเขตและกรอบพฤติกรรมเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ เราเรียนรู้อะไร และเรากระทำอย่างไร ดังนั้นแทนที่จะมีชีวิตอยู่ภายใต้ขอบเขตเหล่านี้ ถ้าเด็กได้เล่น การเล่นแบบการก้าวพ้นข้อจำกัดจะช่วยขยายขอบเขตนี้ออกไป การเล่นทำให้เราได้กลับเป็นเด็กอีกครั้งและทำให้เราได้กลับไปใกล้ชิดกับแก่นแท้ของตัวเอง ความลับของการประสบความสำเร็จในการพัฒนาตัวเรา และการเดินทางของจิตวิญญาณของเราคือการใช้ อยู่ในสถานะของการเล่น การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด จึงเป็นเสมือนสิ่งมหัศจรรย์ที่ดลบันดาลให้เกิดพัฒนาการทางความคิดและการกระทำใหม่ๆ ซึ่งดีกว่าเดิม และมีความโดดเด่นกว่าเดิม

ตอนที่ 2 แนวคิดเกี่ยวกับการเล่นของเด็กปฐมวัย

จากการศึกษาของนักวิชาการต่าง ๆ ได้มีการแบ่งการเล่นสามารถแบ่งออกได้เป็น 5 ลักษณะ โดย 4 ลักษณะแรก เป็นการเล่นที่เด็กสามารถคิดขึ้นเอง คือ

1. การเล่นผ่านการใช้ร่างกาย (sensorimotor play)
2. การเล่นเชื่อมโยง (functional play)
3. การเล่นสร้าง (constructive play)
4. การเล่นสมมติ (dramatic play)
5. การเล่นที่มีกฎกติกาทำกับในการเล่น (game play)

1. การเล่นผ่านการใช้ร่างกาย (sensorimotor play)

การเล่นลักษณะนี้เป็นการเล่นตั้งแต่วัยทารกเด็กจนถึงประมาณ 2 ปี เป็นการเล่นผ่านการใช้ระบบประสาทสัมผัสของร่างกาย หรืออีกนัยหนึ่งคือการเล่นสำรวจ (exploratory play) จะมีการเล่นคือ เด็กใช้ประสาทสัมผัส จากส่วนต่างๆ ของร่างกาย ซึ่งสามารถเป็นได้การใช้ตา ดู หู ฟังเสียงจากการเขย่ากริ่ง มือจับ ดึง เขี่ย หรืออาจลองดม ลองเลียดูหรือกินในสิ่งที่สำรวจ ในขณะที่ผู้ใหญ่ทำเพียงแค่จับ ดู ดม ฟัง ในที่นี้มีแนวคิดของนักทฤษฎีต่างๆ ของการเล่นในลักษณะดังกล่าวอยู่ 6 ลักษณะ คือ

- 1.1 การสื่อสารผ่านตาหูฟัง (audio visual communication)
- 1.2 การทำซ้ำกับสัญญาณที่ได้จากตาหูฟัง (repeated audiovisual signal)
- 1.3 การเชื่อมโยงการเรียนรู้ (associative learning)
- 1.4 การเลียนแบบ (imitation)
- 1.5 การเล่นที่โต๊ะกินข้าว (high chair play)
- 1.6 การเล่นบริสุทธิ์ หรือการเรียนรู้ที่สนุกสนาน (pure play and playful learning)

1.1 การสื่อสารผ่านตาหูฟัง (audio visual communication)

Piaget (1951) กล่าวว่า โลกของเด็กทารก คือ โลกที่ใช้ประสาทสัมผัสในการรับรู้ และเกิดการกระทำต่างๆ ซึ่งเด็กจะสร้างความหมายให้แก่ตัวของเขาเองมากกว่าจะรับมาอย่างเฉื่อยชาจากโลกภายนอก เด็กอายุประมาณ 1-4 เดือน จะเริ่มฟังมากกว่าเพียงได้ยิน และจะมองมากกว่าเพียงแค่เห็น เด็กจึงเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ให้กับตนเอง ด้วยการดูดซับรับรู้สิ่งที่เกิด (assimilation) และ จัดปรับสิ่งที่รับรู้กับตนเอง (acommodation) ซึ่งเด็กยิ่งโตก็จะยิ่งทำได้มากขึ้น จากสิ่งนี้เอง ที่ Mendizza และ Pearce (2002) กล่าวว่าเด็กทารกจะยิ้มเมื่อเราคุยหรือเล่นกับเด็กในระยะใกล้ 6-12 นิ้วห่างจากหน้าเด็ก ถ้าไกลกว่านี้เด็กจะไม่ยิ้มด้วย การมองเห็นของเด็กเล็กยังไม่ชัดเจนในระยะไกล ต้องให้เวลาในการเติบโต ซึ่ง Watson (1972) กล่าวว่า ถ้าเด็กอายุ 1-2 เดือนรับเหตุการณ์ที่มากระตุ้นทางบวก เช่น ถูกกระตุ้นให้ยิ้ม จะเกิดกระบวนการเรียนรู้วิเคราะห์เหตุบังเอิญที่เกิดขึ้น เกิดเป็นความหมายใหม่สำหรับเขา โดยช่วงแรกเด็กจะยังตอบสนองต่อการถูกกระตุ้นนั้นช้าอยู่ แต่เมื่อทำให้ซ้ำๆ เช่น โดนเป่าพุงเพื่อให้หัวเราะ จักกจี๋เท้า จะเกิดการจำได้ ซึ่งการที่เด็กคาดหวังการหายไป และการกลับมาใหม่ของหน้าและเสียงนี้ Bruner (1976) กล่าวว่าทำให้เด็กเกิดเป็นกฎของการเรียนรู้

1.2 การทำซ้ำกับสัญญาณที่ได้จากตาหูฟัง (repeated audiovisual signal)

Mendizza and Pearce (2002) กล่าวว่าถ้าสังเกตการเล่นของเด็กทารก เช่น ขณะเล่น จ๊ะเอ๋ เมื่อเด็กเห็นหน้าผู้ที่เล่นด้วยเด็กจะยิ้ม แต่พอหน้านั้นหายไปเด็กก็จะเลิกยิ้ม เมื่อมีการทำซ้ำเช่นนี้ 2-3 ครั้ง เด็กจะเริ่มจับวิธีการเล่นได้ และคาดหวังหน้าให้มาแล้วหายไป แล้วจะหัวเราะชอบใจทุกครั้งที่เกิด คำว่า “จ๊ะเอ๋” ที่ได้ยินเปรียบเป็นการแสดงภาพรวมของการกระทำ Bruner (1975) กล่าวว่า เด็กคาดหวังการหายไป และการกลับมาใหม่ทั้งสีหน้า และเสียงเกิดเป็นกฎของการเรียนรู้ แต่ถ้าเล่นจ๊ะเอ๋กันแล้วผลหายไปนาน เขาจะคอยยิ้มรอ แต่ถ้าวรแล้วรอแล้วหน้านั้นก็หายไปเลย หรือไปโผล่ที่ตำแหน่งใหม่ เด็กจะนึกว่าหน้านั้นไปแล้ว Piaget (1951) กล่าวว่า เด็กอายุประมาณ 1-4 เดือน จะเริ่มฟังมากกว่าเพียงได้ยิน และจะมองมากกว่าเพียงแค่เห็น มีทั้ง Assimilation และ Accommodation มากขึ้น นั่นคือเด็กยังขาดคุณลักษณะทางปัญญาที่จะจดจำว่าวัตถุยังคงมีอยู่ไม่หายไปไหน และรู้ว่าวัตถุสามารถคงอยู่ได้อย่างถาวรและอย่างต่อเนื่องแม้มันจะหายไปแล้ว (object permanence) Piaget (1951) จะรับรู้เฉพาะสิ่งที่อยู่ตรงหน้าโดยมีลักษณะการสำรวจ

อายุ 4-8 เดือน เป็นช่วงของการเริ่มค้นพบกฎแห่งการกระทำ เช่น รู้ว่าเขย่าของแล้วจะมีเสียง จะทำซ้ำแล้วซ้ำอีก เริ่มมองตามของที่เคลื่อนไหว ถ้าของไม่อยู่ในสายตาหมายถึงไม่มีของ ดังนั้น เด็กจะไม่มองหาถ้าใครหยิบของไปซ่อน

อายุ 8-12 เดือน จะเริ่มมองหาของที่หายและรู้ว่าของนั้นมีตัวตน เริ่มเข้าใจเกี่ยวกับเรื่อง Object Permanence คือ เมื่อใครหยิบของเล่นนั้นไป เด็กจะรู้ว่าของเล่นนั้นยังมีอยู่แม้ว่าของเล่นนั้นจะไม่ได้อยู่ตรงหน้าแล้วก็ตาม เป็นช่วงวัยชอบทดลอง เช่น ปาของ

อายุประมาณ 12-18 เดือน เด็กเริ่มมีการทดลองมากขึ้น เริ่มหาวิธีการใหม่ๆ ในการทำสิ่งต่างๆ ที่เคยทำมาแล้ว เริ่มเลียนแบบ ชอบจับหน้าตา คิ้วคางของผู้ใหญ่แล้วจับของตนเองบ้าง แล้วดังที่ Charlesworth (Bruner and Sherwood, 1975) กล่าวว่า เด็กจะเล่นเป็นหรือไม่ขึ้นกับว่าเด็กต้องจำตำแหน่งที่ที่หน้าหายไปว่าอยู่ที่ไหน Greenfield (Bruner and Sherwood, 1975) กล่าวว่า เด็กต้องไม่จำเฉพาะหน้า แต่รวมถึงเสียงของแม่ และเสียงต้องดังขึ้นถ้าเปลี่ยนตำแหน่งที่โผล่ใหม่

1.3 การเชื่อมโยงการเรียนรู้ (associative learning)

Mendizza and Pearce (2001) กล่าวว่า จากการคิดริเริ่มจากการเล่น จ๊ะเอ๋ เด็กเริ่มจับได้ว่าการเล่นจ๊ะเอ๋สามารถทำได้ด้วยตัวเองได้ เด็กจะเริ่มทำบ้าง เช่น หลบหลังเก้าอี้ แล้วค่อยๆ โผล่ออกมาใหม่ แล้วดูว่าแม่มองมาเห็นรีเบล่าแล้วหลบกลับไปใหม่ แล้วทำซ้ำๆ อย่างชอบอกชอบใจ ดังที่ Skinner กล่าวว่า การกระทำใดๆ ถ้าได้รับการเสริมแรง คือแม่ยิ้มให้ ทำให้เขาได้ยิ้มและหัวเราะ จะมีแนวโน้มที่การกระทำนั้นจะเกิดขึ้นอีก ส่วนการกระทำที่ไม่มี

การเสริมแรง แนวโน้มที่ความถี่ของการกระทำนั้นๆ จะลดลงและหายไปในที่สุด ในขณะที่ Piaget (1951) กล่าวว่า เด็กจะรับรู้เฉพาะสิ่งที่อยู่ตรงหน้าโดยมีลักษณะการสำรวจ ซึ่งเด็กอายุ 4-8 เดือน เป็นช่วงของการเริ่มต้นพบกฎแห่งการกระทำ เช่น รู้ว่าเขย่าของแล้วจะมีเสียง จะทำซ้ำแล้วซ้ำอีก เริ่มมองตามของที่เคลื่อนไหว ถ้าของไม่อยู่ในสายตาหมายถึงไม่มีของ ดังนั้น เด็กจะไม่มองหาถ้าใครหยิบของไปซ่อน

1.4. การเลียนแบบ (imitation)

การเล่นเลียนแบบเป็นการเล่นที่เห็นได้ชัดเจน ตามหลักของ Pavlov ที่ว่าการเกิดพฤติกรรมเป็นเพียงเงื่อนไข ไม่ใช่การเรียนรู้ การเรียนรู้เกิดขึ้นจากการซึมซับแต่ก่อนที่จะมีการเลียนแบบเด็กจะต้องมีการเตรียมตัวอย่างไม่เป็นทางการ ความพยายามครั้งแรกไม่ใช่การเลียนแบบแต่เป็นการก่อตัวของความสามารถที่จะเลียนแบบ นั่นคือการตั้งเป้าที่จะเปลี่ยนตัวเองไปสู่สิ่งที่ปรารถนาซึ่งทำด้วยการฝึกฝน อย่างไรก็ตาม Montessori กล่าวว่า การเล่นจะไม่นำไปสู่ปัญญาถ้าความสัมพันธ์ของการเล่นเป็นการเล่นแบบอัตโนมัติ การเล่นจึงเป็นสิ่งที่ผู้เล่นตั้งใจทำให้เกิด เช่น Mendizza and Pearce (2001) กล่าวว่า เด็กจะแลบลิ้นเมื่อเราแลบลิ้นใส่ให้เขาดู เด็กเริ่มทำตัวเป็นเหมือนกระจกสะท้อนตัวแบบที่เขาเห็น เริ่มมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นนั่นคือเขาและผู้อื่นสามารถเป็นทั้งผู้ที่เริ่มต้นคิดและแสดงเท่าๆ กับเป็นทั้งผู้รับและสามารถแสดงปฏิกิริยาตอบสนองต่อสิ่งนั้น การที่เด็กจะเลียนแบบได้นั้น เด็กจะต้องเป็นนักสังเกต ซึ่ง Bandura กล่าวว่า การเรียนรู้โดยการสังเกตสามารถเกิดขึ้นได้ตลอดเวลา กระบวนการสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการสังเกต คือ กระบวนการของการใส่ใจ มีองค์ประกอบสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการสังเกต คือ ความสามารถด้านประสาทสัมผัส ประสบการณ์ของการได้รับแรงเสริมในอดีต และลักษณะต่างๆ ของตัวแบบ เด็กจะมีกระบวนการจดจำโดยข้อมูลถูกเก็บไว้ใน 2 ลักษณะคือมโนภาพในใจ และคำพูด แม้ว่าคนจะมีอวัยวะทางร่างกายที่พร้อมที่จะกระทำสิ่งต่างๆ แต่คนจำเป็นต้องทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ในความคิดก่อนที่คนจะแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบได้ นอกจากนี้กระบวนการจูงใจมีผลต่อการเลียนแบบ การเสริมแรงมีหน้าที่ คือ ก่อให้เกิดความคาดหวังว่าถ้าผู้สังเกตกระทำให้เหมือนตัวแบบ เขาจะได้รับการเสริมแรง การเสริมแรงทางอ้อมหรือการลงโทษทางอ้อมมีความหมายและให้ข้อมูลที่มีประสิทธิภาพเท่ากับการเสริมแรงหรือลงโทษโดยตรง

ในขณะเดียวกัน Sutton-Smith (1972) กล่าวว่า การเล่นเลียนแบบ เป็นการสะท้อนให้ผู้อื่นเห็นและทราบถึงการรับรู้สิ่งแวดล้อมต่างๆ ของผู้เล่น ช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้สิ่งรอบตัวต่างๆ ที่ได้รับรู้ผ่านเข้าไปทางประสาทสัมผัส แต่ยังไม่อาจจะเข้าใจหรือรู้ความหมายได้ในทันทีที่รับรู้ ในการเลียนแบบ เด็กจะผสมผสานกลิ่นหรือปรุงแต่งสิ่งที่ได้รับรู้ใหม่ให้สอดคล้องเข้ากับสิ่งที่เด็กเรียนรู้แล้ว ค้นเคยแล้ว จะเห็นได้จากการที่เด็กมักจะเล่นเลียนแบบสิ่งที่ตนค้นเคยก่อนและเห็นว่าสำคัญ แต่สถานการณ์หรือสิ่งที่เด็กนำมาเล่นจะแตกต่างกันไป

แล้วแต่ภูมิหลังของเด็กแต่ละคน Piaget กล่าวว่าเด็กอายุประมาณ 12-18 เดือน เด็กเริ่มมีการทดลองมากขึ้น เริ่มหาวิธีการใหม่ๆ ในการทำสิ่งต่างๆ ที่เคยทำมาแล้ว เริ่มเลียนแบบชอบจับหน้าตา คิ้วคางของผู้ใหญ่แล้วจับของตนเองบ้าง

1.5 การเล่นที่โต๊ะกินข้าว (high chair play)

Freud (Freud อ้างถึงใน Ellis, 1973) ความสามารถในการเรียนรู้เชิงเหตุผลกล่าวว่า เด็กวัยเตาะแตะนี้เป็นช่วงที่เด็กใช้การสำรวจจุกสิ่งต่างๆ ด้วยการใช้ปากเป็นหลัก (oral stage) ตั้งแต่อายุ แรกเกิดถึง 1 ปี จะเกี่ยวกับเรื่องของการดูด การกิน แต่การเล่นที่โต๊ะกินข้าวนั้นเด็กไม่ได้ใช้แต่ปากในการสำรวจ แต่ใช้ทั้งตัวในการสำรวจอาหาร ซึ่ง Mendizza และ Pearce (2002) กลับกล่าวว่า ช่วงเวลากินข้าวถือเป็น การเล่นที่ดีที่สุดของเด็กโดยเฉพาะเมื่อมีการทำซ้ำเกิน 2 ครั้งถือเป็นการเชื้อเชิญให้เด็กเริ่มเล่น เช่น เวลาป้อนอาหาร เด็กจะเล่นด้วยการไม่กินแล้วก็คายทิ้ง หรือโยนซ้อนทิ้งลงบนพื้น พร้อมกับสบตาคนอื่นเพื่อให้ผู้ใหญ่ช่วยเก็บให้แต่ถ้ามีคนเก็บให้ เด็กก็จะปาลงพื้นใหม่อีก แล้วเด็กจะหัวเราะชอบใจกับสิ่งที่เกิดขึ้น เพราะสำหรับเด็กอายุ 8-12 เดือน จะเริ่มมองหาของที่หายและรู้ว่าของนั้นมีตัวตน เริ่มเข้าใจเกี่ยวกับเรื่อง object permanence คือ เมื่อใครหยิบของเล่นนั้นไป เด็กจะรู้ว่าของเล่นนั้นยังมีอยู่แม้ว่าของเล่นนั้นจะไม่ได้อยู่ตรงหน้าแล้วก็ตาม จึงเป็นช่วงวัยชอบทดลอง เช่น ปาของ

1.6 การเล่นที่บริสุทธิ์ หรือการเรียนรู้ที่สนุกสนาน (pure play and playful Learning)

Piaget (1951) กล่าวว่า เด็กยังไม่สามารถแยกตนเองและสิ่งแวดล้อมให้ออกจากกันได้ เด็กเชื่อแต่ว่าทุกสิ่งทุกอย่างจะต้องรวมอยู่ที่ตนเอง ตนเองต้องมีส่วนเกี่ยวข้อง ต้องเป็นผู้กระทำ การเล่นจึงเป็นการมุ่งที่จะนำตัวออกไปประสบกับสิ่งที่ต้องการเรียนรู้ต่างๆ ด้วยตนเอง โดยใช้สมรรถและร่างกายเข้าร่วมเล่น การเล่นลักษณะนี้อยู่ในช่วงที่จะรับรู้เฉพาะสิ่งที่อยู่ตรงหน้าโดยมีลักษณะการสำรวจ เป็นการกระทำกิจกรรมที่เคลื่อนไหวมีอิริยาบถ มีการใช้ประสาทสัมผัสรับรู้มาก และมีการย่ำซ้ำทวนการกระทำหรือการเล่นนั้นบ่อยๆ โดยไม่เบื่อหน่าย Sutton-Smith จึงเรียกการเล่นลักษณะนี้ว่าหมายถึง การเล่นสำรวจ (exploration) คือมีความสนใจ สงสัย และกระตือรือร้นใ้รู้ในสิ่งที่อยู่รอบตัว เด็กจะใช้ประสาทรับรู้ความรู้สึกของเขามากกว่าเพียงการสัมผัสจับต้องหรือดูเฉยๆ ความไวของประสาทรับรู้ความรู้สึกจะทำให้เกิดหรือพัฒนาตามประสบการณ์ใหม่ของการเล่นสำรวจอยู่เสมอ นำเด็กไปสู่การค้นพบและการแก้ปัญหาสิ่งหรือสถานการณ์ที่เด็กไม่เคยเรียนรู้และมีประสบการณ์มาก่อน ซึ่ง Mendizza และ Pearce (2001) พบว่า เด็กจะเล่นมากขึ้นและสร้างความรู้จากประสาทสัมผัสใหม่ด้วยการชิม จับ ดม ดู ฟัง หรือการร้องเพลงประกอบการเคลื่อนไหว การเล่นกลิ้งลูกบอลไปมา กับผู้ใหญ่ ซึ่งกิจกรรมดังกล่าวช่วยเสริมสร้าง ปัญญาด้านมิติสัมพันธ์ (spatial intelligence)

การทำงานประสานสัมพันธ์ของร่างกาย และความรู้สึกเปิดใจ เชื่อใจ การรู้จักตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อมและผู้ใหญ่

2. การเล่นเชื่อมโยง (functional play หรือ relational play)

มักจะเป็นช่วงอายุประมาณ 9 เดือนถึง 2 ปี แต่จะพบมากในช่วงอายุ 15-21 เดือน จะเป็นการที่เด็กเล่นเชื่อมโยงวัตถุต่างๆ เข้าด้วยกันได้อย่างเหมาะสม Mendizza and Pearce (2001) เรียกว่า Metaphoric-symbolic Action คือ จากการที่เด็กรู้จักเปรียบเทียบ ดีความรูปแบบหรือความหมายจากสิ่งที่เขาเห็น (metaphoric thinking) เช่น จากของเล่นของผู้ใหญ่ แล้ว หากความเป็นไปได้ในการโอนข้อมูลจากกลุ่มลักษณะหนึ่งไปสู่อีกกลุ่มลักษณะ นั่นคือแปลงไปเล่นกับของอย่างอื่นตามที่เขาวางหลักจะทำ (modulated world) สิ่งนี้เป็นพื้นฐานความเข้าใจในเรื่องคณิตศาสตร์ เรขาคณิตและพีชคณิต หรือ สมการทางเคมีในภายหลัง เป็นการเรียนรู้แบบลองผิดลองถูก (trial and error learning) การเรียนรู้เป็นการเพิ่มพูน แต่ไม่ใช่ความเข้าใจที่ลึกซึ้ง Sutton-Smith อธิบายการเล่นลักษณะนี้ถึง การเล่นทดสอบ (testing) เป็นการที่เด็กจะอาศัยความรู้ใหม่ที่ได้จากการสำรวจและความรู้เดิมจากประสบการณ์ที่คุ้นเคยเป็นรากฐานของสิ่งที่เด็กได้สำรวจแล้วจะเป็นอุปกรณ์ที่เด็กนำมาเล่นเพื่อทดสอบว่าคุณสมบัติของของเล่นและวิธีการเล่นที่วางไว้จะเป็นไปตามที่เขาคิดหรือไม่ และรู้จักแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น คุณค่าของการเล่น การทดสอบจะช่วยส่งเสริมพัฒนาการการรู้จักคิดอย่างมีเหตุผลให้แก่เด็กได้เป็นอย่างดี และไปสู่อีกระดับคือการเล่นสร้าง Piaget (1962 อ้างถึงใน Dockett และ Flear, 1999:52) เรียกการเล่นลักษณะนี้ว่า Practice Play เป็นการเล่นของเด็กที่อยู่ในพัฒนาการขั้น Sensorimotor stage มีลักษณะคือจะเป็นการทำซ้ำๆ หรือทำซ้ำกับวัตถุ เนื่องจากเด็กเรียนรู้ที่จะรู้จักโลกผ่านการใช้ประสาทสัมผัสและกลไกการทำงานของร่างกาย ซึ่งเด็กจะทำซ้ำๆ เพื่อสนองต่อความสนุกสนานจากการค้นพบโลก จนเมื่อเด็กอายุมากขึ้นที่เด็กมีประสบการณ์และเข้าใจโลกมากขึ้น การเล่นของเด็กจะเปลี่ยนไป เช่น เมื่ออายุ 2 ปีจะมีการเล่นที่มีเป้าหมายมากขึ้นมีการวางแผนว่าจะเล่นอะไรและมีการรวม constructive และ symbolic play ประกอบการเล่นด้วย เช่น แทนที่จะแค่เอาบล็อกมาวางต่อๆ กันและล้มมันลงแล้วสร้างใหม่ (Functional Play) เด็กอาจวางบล็อกในรูปแบบเฉพาะแล้วเรียกสิ่งนั้นว่าบ้าน ซึ่งในขณะที่เดียวกัน เด็กจะมีการแสวงหาและใช้อารมณ์ขันในขณะที่เล่น เช่น ตีมน้ำจากรองเท้า หรือเรียกหมาว่าวัว การที่เด็กพบในสิ่งที่ไม่เข้ากันว่าเป็นสิ่งที่ตลก เป็นสิ่งที่แสดงว่าพัฒนาทางปัญญาก้าวเข้าไปสู่ขั้นของการเล่นกับความคิดหรือที่เรียกว่า Symbolic Play ซึ่ง Rubin, Fein and Vanderberg (1983 : 7 อ้างถึงใน Dockett และ Flear, 1999:52) ใช้คำว่า Practice Play เหมือน Piaget (1951) กล่าวว่า เป็นการตั้งใจที่จะทำซ้ำด้วยความสุขุมไม่รีบร้อน ในขณะที่เด็กทำซ้ำแต่ละครั้ง เด็กจะค่อยๆ เพิ่มความซับซ้อน เช่น เพิ่มการกระทำเป็นจังหวะ หรือถือมือเดียว (สิ่งนี้เกิดขึ้นไม่เฉพาะกับเด็กแต่เกิดขึ้นในหมู่ผู้ใหญ่ได้ด้วย)

อย่างไรก็ตามมีการตั้งคำถามในหมู่นักวิจัยว่าระหว่างการสำรวจกับการเล่นนั้น สิ่งใดมาก่อนกัน Rogers และ Sawyers, 1988 อ้างถึงใน Dockette และ Fler, 1999:51) กล่าวว่า การสำรวจมาก่อนการเล่น แต่ที่แน่ๆ คือเมื่อเริ่มต้นมีการสำรวจแล้วมักจะจบลงด้วยการเล่น โดยเฉพาะในที่หรือสิ่งใดๆ เด็กไม่คุ้นเคยมาก่อน หรือเกิดสิ่งใหม่ขึ้นในสิ่งแวดล้อม จนกว่า เมื่อสิ่งใหม่นั้นเริ่มเป็นสิ่งที่เด็กคุ้นเคยการเล่นจึงบังเกิดขึ้น Hughes (1995 อ้างถึงใน Dockette และ Fler, 1999:52) ได้ชี้ให้เห็นถึงข้อแตกต่างระหว่างการเล่นกับการสำรวจว่าในเรื่องของการสำรวจนั้นเด็กจะให้ความสนใจทั้งหมดกับสิ่งนั้นแต่ในขณะที่เดียวกันก็จะระมัดระวังในขณะที่สำรวจ เด็กจะตอบสนองด้วยวิธีการที่มีแบบแผน ในขณะที่ในการเล่นนั้นเด็กจะเข้าไปเกี่ยวข้องกับสิ่งนั้นด้วยความสนุกสนาน จะมีความยืดหยุ่นในการตอบสนองกับวัตถุหรือเหตุการณ์ และมักจะให้ความสนใจกับสิ่งของรอบตัวมากกว่าหนึ่งสิ่ง

3. การเล่นสร้าง (constructive play)

มักจะพบในช่วงอายุ 2 ปีขึ้นไป แต่จะพบมากในเด็กวัย 3 ปี เป็นการที่เด็กพยายามที่จะสร้างบางอย่าง Sutton-Smith กล่าวว่า เป็นการเล่นที่ผู้เล่นสร้างความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมในลักษณะต่างๆ โดยเด็กจะนำเอาประสบการณ์ต่างๆ ของตนเข้ามารวมกัน การเล่นสร้างนี้สะท้อนให้เห็นถึงความสามารถของเด็กในการรวบรวมอารมณ์ ความคิด และเหตุผล เช่น สามารถแยกสิ่งแวดล้อมต่างๆ ออกได้ว่าต่างกันหรือเหมือนกันอย่างไร ให้มาสัมพันธ์กันและแปลความหมายของความคิดเห็นและความรู้สึกของตนออกมาใน 2 ลักษณะ คือ ในรูปสัญลักษณ์ (symbolic representation) และในรูปของการรวมใหม่เพื่อก่อให้เกิดความคิดและประสบการณ์ใหม่ๆ ในการสร้างสรรค์ (creative imagination) จากการเล่นในลักษณะดังกล่าว มักถูกมองว่าที่เด็กเล่นเป็นเช่นนี้ได้เพราะเด็กมีความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งมีการนิยามคำว่า ความคิดสร้างสรรค์ว่าคือ ความคิดจินตนาการ ความพอใจที่จะคิดฝันหรือนึกภาพสิ่งที่ยังไม่มีมาก่อน ยังไม่เกิดขึ้นหรือดูจะเป็นไปไม่ได้ Smilansky (1968 อ้างถึงใน Dockett และ Fler, 1999:59) กล่าวว่า constructive play เป็นการเล่นที่อยู่ระหว่าง sensorimotor play กับ symbolic play เป็นการเล่นที่เด็กจะเล่นเกี่ยวข้องกับวัตถุต่างๆ เพื่อใช้ในการสร้างบางสิ่งซึ่งจะยังคงอยู่แม้การเล่นได้เล่นเสร็จไปแล้ว จากคู่มือประเมินพัฒนาการเด็ก ระดับก่อนประถมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2540 กระทรวงศึกษาธิการ กล่าวว่าจินตนาการ หมายถึง การมีภาพอยู่ในใจ ทำให้เด็กสามารถเล่นอยู่ในความคิดได้ เด็กอายุประมาณ 4 ปี มีลักษณะการเล่นที่ใช้ “จินตนาการ” จึงยังต้องเล่นกับสิ่งของ แล้วใช้ของสิ่งนั้นแทนอย่างอื่น ดังจะเห็นได้จากการที่เขาอาจจะสร้างบ้านขึ้นมา เขาจะสามารถคิดแล้วเดินไปหาเครื่องประกอบการเล่นมาไว้ 2-3 อย่าง แต่แล้วกลับนั่งลงใช้แต่เพียงคำพูดถ่ายทอดการเล่นออกมาแทน เพราะเขาสามารถมองเห็นเรื่องราวทั้งหมดได้มีอยู่ในใจในจินตนาการของเขาแล้ว ซึ่งเด็กแต่ละคนก็จะคิดและตอบไม่เหมือนกัน แล้วแต่การรับรู้ ข้อมูลที่มี ความคิดเห็น การหยั่งรู้ของเด็กแต่ละคนที่อาจแตกต่างกัน

แต่ถ้าเป็นเด็กเล็กอายุประมาณ 3-4 ปี จะเป็นเพียงแค้ในรูปของ “ความคิดฝัน” (เล่นสมมติ) เช่น ความสามารถในการนำของพื้นๆ ที่สุดมาแปลงให้กลายเป็นอย่างอื่นๆ แต่เด็กไม่สามารถที่จะอยู่ในมโนภาพเดียวได้นาน จะเปลี่ยนสิ่งที่จะเล่นตลอดเวลา เช่น หยิบสิ่งหนึ่งขึ้นมาเล่นแล้วก็เปลี่ยนเป็นอย่างอื่น หรือวางลงแล้วหยิบอย่างอื่นขึ้นมาแทน แล้วก็วางลงอีก ไม่ซ้ำของเล่นก็จะเคลื่อนไปทั่วห้องในการเล่นสร้างมีหลายแบบ ดังต่อไปนี้

3.1 การต่อก่อนไม้ จากการศึกษาของนักวิชาการพบว่าการเล่นสร้างโดยเฉพาะการเล่นต่อก่อนไม้มีลักษณะของการพัฒนาใน 2 ทิศทาง

3.1.1 ทิศทางแรกคือความซับซ้อนของผลงาน คือในช่วงแรก เด็กหยิบและวางก่อนไม้อย่างจงใจทำ ในวัยต่อมาต่อมา คือวางก่อนไม้เรียงต่อกันในแนวระนาบกับพื้นหรือต่อก่อนไม้ซ้อนกันเป็นตึกสูงประมาณ 2-3 ชั้น แล้วพัฒนาเป็น ต่อก่อนไม้เป็นตึกสูงได้หลายชั้นจัดเรียงก่อนไม้ตามแบบ และขั้นสุดท้ายคือ วางก่อนไม้ในลักษณะที่เป็นคานมีฐานสองขาได้ มีการศึกษาพบว่าเด็กที่เริ่มต่อก่อนไม้เป็นคานได้เมื่อไร แสดงถึงการเริ่มมีความสามารถความคิดเชิงตรรกะเกิดขึ้น การพูดคุยอย่างเป็นเหตุเป็นผลกับเด็กจะทำได้ดีขึ้น

3.1.2 ทิศทางที่สอง คือ การร่วมมือกับเด็กคนอื่นที่จะสร้างงานด้วยกัน หรือที่ Papert กล่าวว่า เป็นพัฒนาการการเข้าสังคมผ่านการเล่น โดยมีระดับการเล่นที่สร้างผ่านการร่วมมือกับเด็กคนอื่น ดังนี้ ระดับขั้นเล่นคนเดียว (solitary play) พฤติกรรมขั้นนี้ เด็กเล่นคนเดียว สนใจเฉพาะของเล่นของตนเป็นหลัก เล่นของเล่นที่ต่างไปจากเพื่อนที่นั่งอยู่ใกล้ๆ กัน ความสนใจของเด็กมุ่งอยู่ที่การเล่นโดยไม่สนใจว่าเด็กอื่นเล่นหรือทำอะไรอยู่

ผลจากการศึกษาพบว่า เด็กอายุ 2-3 ปี เล่นอยู่ในระดับขั้นเล่นคนเดียวและเล่นคู่ขนานค่อนข้างมาก ในวัยต่อมาจึงพัฒนาไปสู่การเล่นคนเดียวหรือการเล่นระดับขั้นเล่นคู่ขนานกับเด็กอื่น (parallel play) คือ เด็กจะเล่นกิจกรรมหรือของเล่นมีความคล้ายคลึงหรือเหมือนคนรอบข้าง แต่เล่นตามความต้องการของตัวเอง แล้วพัฒนาต่อเป็นระดับขั้นเล่นร่วมกับผู้อื่น (associative play) มีการสนทนา การให้ยืมของเล่น เด็กในกลุ่มจะเล่นและทำในสิ่งที่คล้ายๆ กัน แต่ไม่มีการแบ่งงานกันหรือจัดกิจกรรมให้เป็นระบบ จะเล่นตามความสนใจของตนเป็นหลัก เด็กอายุ 3-4 ปี จะเล่นในระดับเล่นร่วมกับผู้อื่นและเล่นร่วมกับเพื่อนอย่างมีจุดมุ่งหมายมากที่สุด และสุดท้ายคือ ระดับขั้นเล่นร่วมกับเพื่อนอย่างมีจุดมุ่งหมายหรือเล่นอย่างเป็นระบบ (cooperative or organized supplementary play) เด็กแสดงออกโดยการเล่นเป็นกลุ่มร่วมกัน เพื่อให้บรรลุจุดประสงค์ที่ต้องการ มีการแข่งขันหรือเล่นบทบาทสมมุติเลียนแบบความเป็นอยู่ของผู้ใหญ่ มีกติกา มีระบบ มีผู้นำกลุ่ม ซึ่งจะเป็นผู้ชี้นำของสมาชิกคนอื่นๆ

3.2 การเล่นปั้นแป้ง มีพัฒนาการการเล่นปั้นแป้ง คือเริ่มจาก ทูบ ขยำ ดินน้ำมัน ให้แผ่ออก มีลักษณะการใช้มือแบบกำทั้ง 5 นิ้ว แล้วพัฒนาต่อมาเป็น ดึงดินน้ำมันออกจากกัน เป็นก้อนๆ ในลักษณะการกำหรือใช้ 4 นิ้ว ตัดดินน้ำมันด้วยอุปกรณ์ต่างๆ เช่น มีด นำไปสู่การพัฒนาการปั้นเป็นลักษณะต่างๆ คือ ปั้นดินน้ำมันแล้วคลึงเป็นเส้นยาว ปั้นดินน้ำมันแล้วคลึงเป็นลูกบอล ปั้นดินน้ำมันแล้วแผ่เป็นแผ่นแบนกลม แล้วจึงพัฒนาต่อมาเป็น ปั้นดินน้ำมันเป็นรูปร่าง แต่ผู้อื่นอาจจะยังไม่เข้าใจความหมาย และขั้นสุดท้าย คือ ปั้นดินน้ำมันเป็นรูปร่างที่มีรายละเอียด ผู้อื่นเข้าใจความหมายได้ มีการใช้อุปกรณ์ต่างๆ ช่วยในการปั้น

4. การเล่นสมมติ (dramatic play หรือ representational play)

Dockette and Fler (1999) กล่าวว่าในการเล่นทุกอย่างของเด็กนั้นจะนับว่าเป็นการเล่นเชิงสังคม เพราะในการเล่นจะมีการรวมบทบาทและกฎของสังคมเข้าไว้ด้วย ที่แม่เด็กจะเล่นคนเดียวก็ยังนับว่าเป็นการเล่นเชิงสังคมไม่ใช่เป็นเพราะวุฒิภาวะยังน้อย อย่างไรก็ตามการเล่นสมมติเปรียบเสมือนการประกาศล่วงหน้าถึงการคิดเชิงนามธรรมที่กำลังจะตามมา พบในเด็กอายุประมาณ 1 ปี 5 เดือน ไปจนถึงอายุ 6 ปี คือ การที่เด็กแสดงออกถึงการกระทำหรือเหตุการณ์ ซึ่งสามารถเรียกได้ในหลายลักษณะ ดังนี้

- 4.1 การเล่นไปพูดไป (verbal play)
- 4.2 การเล่นสมมติ (pretend play หรือ imaginative play)
- 4.3 การเล่นใช้สัญลักษณ์ (symbolic play)
- 4.4 การเล่นนอกกฎ (illicit play)
- 4.5 การเล่นปล้ำกัน (rough-and-tumble play)
- 4.6 การเล่นสนทนาเป็นกลุ่ม (three's crowd)

4.1 การเล่นไปพูดไป (verbal play)

Mendizza and Pearce (2001) กล่าวว่า เด็กจะเล่นไปพูดไปเกี่ยวกับโลกของเขาขณะที่เขาเล่น โดยใช้คำพูดของเขา จากนิทาน หรือจากที่ได้ยินมา เด็กในช่วงวัยนี้ยังไม่สนใจการเล่นเป็นกลุ่ม หรือการเล่นเป็นเกมที่มีกติกาจนกว่าจะได้รับคำสั่งเสริมจากผู้ใหญ่ ยังชอบเล่นเดี่ยว (solitary play) หรือชอบเล่นกับผู้ใหญ่ พออายุ 5 ปีก็เริ่มหาเพื่อนมาเล่นจินตนาการด้วย โดยมักจะเล่นสมมติเป็นตัวละครตามที่แต่ละคนจินตนาการ เด็กจะเริ่มต้องการสังคมในการเล่นเมื่ออายุ 7 ปี แต่ยังคงมักเป็นการเล่น 2 คนเป็นอย่างมาก แม้จะมีเด็กรวมอยู่ 3 แต่ก็จะยังเป็นการเล่นอยู่ 2 คน หรือแม้จะมีการเล่นเป็นกลุ่มแต่การเล่นลักษณะนี้ก็จะยังไม่มีการแข่งขัน การแข่งขันทำให้เสียรสชาติของการเล่น

4.2 การเล่นสมมติ (pretend play หรือบ้างก็เรียกว่า imaginative play)

ในการเล่น เด็กเล็กยังต้องเล่นกับของเล่น ของเล่นยังถือเป็นสิ่งที่ขาดไม่ได้ ในวัยอนุบาล Vygotsky (1933) กล่าวว่า ในเด็กปฐมวัยนั้นการรับรู้ของเด็กยังไม่สามารถ แยกความรู้สึกจากการปฏิบัติกิจกรรม ในสถานการณ์หนึ่งๆ ยังมีการสื่อสารทางจิตภายใน ตัวเด็กในระหว่างที่รับรู้วัตถุตรงหน้า ซึ่งจะมีเรื่องของอารมณ์ ความรู้สึกของเด็กเข้ามาเกี่ยวข้อง ขณะรับรู้ จึงเห็นได้ว่าในระหว่างที่เด็กเล่น แม้เด็กจะเห็นอย่างหนึ่ง แต่เขาจะแสดงออกอีกอย่างหนึ่งต่างไปจากสิ่งที่เห็น เด็กจะเป็นตัวของเขาเองในเวลาเล่นมาก และมีการเล่นที่เข้มข้นกว่า เป็นไปตามสิ่งที่เขาเห็น จินตนาการที่เกิดในสถานการณ์เกิดจากการเข้าใจ “ความหมายของสถานการณ์” ไม่ใช่เกิดจากการรับรู้สถานการณ์จริงในเวลานั้น การกระทำของเด็กจึงเกิดจากความคิดมากกว่าจากวัตถุนั้น จินตนาการจึงมีผลต่อพฤติกรรมในการรับรู้ทันทีต่อวัตถุและความหมายของสถานการณ์นั้นๆ ในขณะที่เด็กทารกไม่สามารถแยกความหมายออกจากสิ่งที่เห็น ทำให้คำพูดกับวัตถุเป็นเรื่องเดียวกันไปในทางเดียวกันไม่ขัดแย้งกันดังนั้นถ้าให้เด็กโตเล่นทำขนม เด็กโตจะสมมติว่ากินแต่ไม่ได้กินจริงๆ แต่เด็กทารกนั้นถ้าส่งก้อนให้เขาก็จะกินจริงๆ จากข้อนี้ ดังนั้นจึงเห็นได้ว่า ไม่แท้จริงจึงสามารถกลายเป็นตุ๊กตาสำหรับเด็กได้ อย่างไรก็ตามเด็กยังไม่สามารถที่จะตัดความคิดของตนเองออกจากวัตถุ เด็กยังจำเป็นต้องการของบางอย่างสำหรับยึดเหนี่ยวเพื่อให้เกิดการกระทำ เช่น ถ้าเด็กอยากเล่นเป็นม้าเขาจำเป็นต้องมีวัตถุบางอย่างเพื่อแสดงเป็นม้า แต่คุณสมบัติของวัตถุก็มีผลต่อการที่เด็กจะเลือกนำสิ่งนั้นเป็นอะไร เช่น เด็กจะไม่เลือกเอาโปสการ์ดเป็นม้า แต่จะเลือกเอาไม้มาเป็นม้ามากกว่า จึงไม่ใช่ว่าในเวลาเด็กจินตนาการนั้นเด็กจะสามารถเอาอะไรมาเล่นก็ได้ แต่สำหรับผู้ใหญ่แล้ว การพัฒนาด้านจิตสำนึกในเรื่องของการเข้าใจเรื่องสัญลักษณ์จะสามารถทำให้เล่นเป็นม้าโดยใช้แผ่นโปสการ์ดได้ สำหรับ Vygotsky แล้วการเล่นจึงไม่ใช่เรื่องของการใช้สัญลักษณ์ เพราะสัญลักษณ์เป็นสัญญาณ สำหรับเด็กแล้วแท้จริงไม่ใช่สัญญาณ แต่ความหมายของคำ ความหมายของสิ่งนั้นต่างหากที่มีอิทธิพลเหนือพฤติกรรมของเด็ก

จนเมื่อเข้าสู่วัยอนุบาลที่การเล่นจะแยกออกจากวัตถุที่เห็น การกระทำมาจากความคิดไม่ใช่จากวัตถุ แต่เด็กยังต้องอาศัยวัตถุที่จะแทนสิ่งที่จะเล่น เล่นโดยไม่มีวัตถุยังไม่ได้ ดังนั้นในการเล่น การกระทำมาจากความหมายแต่ในชีวิตจริง การกระทำมีผลต่อความหมาย การเล่นจะสร้างโอกาสให้เด็กก้าวไปสู่พัฒนาการขั้นสูงกว่า (zone of proximal development) เพราะในการเล่นเด็กมักจะเล่นเป็นตัวที่เกินอายุจริง เช่น เล่นเป็นครู พฤติกรรมถูกกำหนดโดยความหมาย ในการเล่นแบบนี้พฤติกรรมการเล่นจึงเหนือกว่าพฤติกรรมปกติของเด็ก เด็กจะทำมากกว่าสิ่งที่เขาเข้าใจ ซึ่งนักทฤษฎีชอบคิดว่าพัฒนาการของเด็กจากระดับหนึ่งไปสู่อีกระดับหนึ่งเป็นพัฒนาการทางปัญญา โดยไม่ได้คำนึงถึงความชอบไม่ชอบ ความต้องการ เหตุกระตุ้นเบื้องต้นในการเล่นของเด็ก แต่จริงๆ แล้วการเล่นของเด็กมีผลสืบเนื่องมาจากอารมณ์ของเด็ก

เพราะเป็นวัยที่สมองส่วนลิมบิกหรือเรียกว่าเป็นสมองส่วนสัตว์เลี้ยงลูกด้วยนมทำงาน อันเป็นส่วนของการพัฒนาทางด้านอารมณ์ เป็นหลักความชอบของเด็กเกิดได้ทันทีโดยไม่ต้องคิดล่วงหน้ามาก่อน

การไม่ให้ได้ทำตามที่ยากทำเป็นเรื่องยาก คือถ้าต้องการจะต้องทำเดี๋ยวนี้ในช่วงระหว่างตัวกระตุ้นและการคิดจะเล่นจะสั้นมาก ดังนั้นพัฒนาการการเล่นเกิดจากปัญญาและความรู้สึกชอบ และการที่ว่าการเล่นจะนำไปสู่การชอบเสมอไปนั้นไม่จริง ผลบางอย่างที่ได้จากการเล่นอาจทำให้เด็กเกิดความไม่พอใจได้ การเล่นจึงไม่ใช่สัญลักษณ์ ไม่ใช่การแทนค่าแบบพีชคณิต ไม่ใช่สัญลักษณ์ที่แสดงถึงความเป็นจริง ไม่มีการเล่นไหนที่เฉพาะเจาะจง ไม่ใช่หนักหน่วงที่ยังคิดเลขไม่เสร็จ จินตนาการเป็นการก่อรูปแบบใหม่ที่ไม่ได้เกิดในช่วงที่เด็กรู้ตัวและไม่มีในสัตว์ ปกติการกระทำจะเกิดในภาวะรู้ตัว ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าจินตนาการเกิดในวัยรุ่น เพราะเด็กจะรู้ตัวว่าทำอะไร แต่เด็กเล็กเล่นโดยไม่ถือว่าเป็นการกระทำ เด็กเล่นโดยไม่รู้ว่าจะไร เป็นตัวกระตุ้นให้อยากเล่น ในการเล่นของเด็กเล็ก เด็กจะสร้างสถานการณ์ที่เป็นจินตนาการแยกสิ่งทีเห็นกับความหมาย ในการเล่นจินตนาการเด็กจะมีกติกาที่สร้างมาจากสถานการณ์จินตนาการ เช่น เล่นเป็นแม่ก็ต้องแสดงเป็นแม่ เป็นอย่างอื่นไม่ได้ พบว่างานวิจัยของ Fisher พบว่า การเล่นสมมติให้ผลต่อพัฒนาการทางปัญญา พัฒนาการภาษา พัฒนาการทางอารมณ์ และพัฒนาการทางสังคมมากที่สุด

จากเหตุผลดังกล่าวในการเล่นของเด็กจึงยังต้องเล่นกับของเล่น การวิจัยในประเทศเกาหลีพบว่าของเล่นเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อความสนใจและเรื่องที่จะเล่นของเด็กโดยเฉพาะในช่วงเด็กอายุตั้งแต่ 5 ปีลงมา มีงานวิจัยหลายชิ้นที่พบว่า การได้รับการกระตุ้นจากวัสดุที่หลากหลายมีผลทางบวกต่อการพัฒนาปัญญา ภาษา และสังคมต่างๆ กับการเสริมสร้างในเรื่องความคิดสร้างสรรค์และจินตนาการของเด็ก จากการศึกษาของ Bernard (et. al.) พบว่า การจัดให้มีของที่หลากหลายให้เด็กเล่นตั้งแต่วัยต้นๆ ที่บ้านมีผลต่อความสามารถทางปัญญาของเด็ก และเด็กมีแนวโน้มที่จะเลือกที่จะเล่นกับของที่หลากหลายด้วยตนเองและเล่นอย่างเหมาะสม แต่ไม่ใช่ว่าวัสดุทุกอย่างจะนำไปสู่การพัฒนาในทางบวก ของเล่นจึงนับว่าเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับพัฒนาการในวัยอนุบาลแต่เนื่องจากว่าในปัจจุบันนี้มีของเล่นมากมายชนิดให้เลือก และผู้ที่มีอำนาจตัดสินใจจะให้เด็กเล่นอะไรก็คือผู้ใหญ่ ซึ่งตั้งแต่ปี 1880 อันเป็นช่วงที่มีการขยายตัวของอุตสาหกรรมของเล่น มีการเริ่มพิจารณาถึงความเหมาะสมของของเล่นสำหรับพัฒนาการเด็ก จนในช่วงหลังปี 1960 ของเล่นเพื่อการศึกษากลายเป็นที่นิยมมากของเล่นกลายเป็นเครื่องช่วยการเรียนรู้ของเด็กไม่ว่าจะเป็นในวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์หรือความเข้าใจในเรื่องของมิติ จึงมีการพัฒนาเทคโนโลยีในของเล่นเพื่อประกอบการเรียนรู้มากขึ้น เช่นตุ๊กตาพูดได้ เป็นต้น

4.3 การเล่นใช้สัญลักษณ์ (symbolic play)

Piaget (1951) กล่าวว่า การถูกกระตุ้นอันเกิดจากผลผลิตความคิดของแต่ละคน แต่สัญญาณที่ใช้จะไปเกี่ยวเนื่องกับการมีความสัมพันธ์กับสังคมช่วงนี้เรียกว่า “Symbolic Make-believe” เป็นการทดลองเพื่อดูผลที่จะตามมา (tertiary circular reactions) เด็กจะรวมท่าทางที่ไม่เกี่ยวเนื่องกันโดยที่ไม่ได้ตั้งใจจะทดลอง แล้วลองทำซ้ำทำนั้น เล่นแบบนี้ซ้ำๆ เหมือนเป็นประเพณีที่ต้องทำคือ ทำทุกวันทุกครั้งอย่างสม่ำเสมอ การเล่นจึงทำให้เด็กเป็นส่วนหนึ่งของสิ่งแวดล้อมอย่างเต็มที่ เพราะการเล่นเป็นวิธีการหรือทางที่เด็กจะสร้างประสบการณ์ให้กับตนเองเพื่อเรียนรู้และรับรู้สิ่งแวดล้อม ช่วยตนเองให้สามารถปรับตัวและเปลี่ยนแปลงความคิดความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งที่อยู่รอบตัวเพื่อให้ตรงกับความเป็นจริง การเล่นของเด็กจึงนำทุกสิ่งรวมอยู่ที่ตนเอง ตนต้องมีส่วนเกี่ยวข้องและเป็นผู้กระทำ จะทำซ้ำๆ ไม่เบื่อเป็นการเล่นที่ใช้สัญลักษณ์เป็นตัวแทนสภาพที่เป็นจริงในชีวิต ใช้จินตนาการมาเกี่ยวพันกับการเล่น เด็กเริ่มรู้จักใช้ความคิด มโนภาพและจินตนาการให้เข้ามาเกี่ยวข้องกับกิจกรรมการเล่นของตน เด็กจะเอาใจใส่กับการเล่นที่มีการสมมติหรือกำหนดให้สิ่งเร้าต่างๆ รวมทั้งวัตถุของเล่นและตัวบุคคลมีฐานะเป็นตัวแทนของสิ่งและสภาพที่เป็นจริงในชีวิต ซึ่งในระยะ 4-7 ปี การเล่นที่ใช้สัญลักษณ์ซึ่งเกิดจากความคิดคำนึงและความคิดเห็นของเด็กเริ่มลดน้อยลงเรื่อยๆ และเด็กสามารถปรับตัวเข้ากับความเป็นจริงตามธรรมชาติรอบตัวได้

ในช่วงตอนปลายของการเล่นใช้สัญลักษณ์ ลักษณะเฉพาะของการเล่นจะเริ่มเกิดขึ้นคือ การเล่นเลียนแบบตามความเป็นจริงของสิ่งแวดล้อม การเล่นสร้างเรื่องที่บทจะได้รับการปรับเพื่อให้เป็นการแสดงออกที่เน้นความแตกต่างของบทเหล่านั้น และความมีระเบียบในการเล่นสร้าง Umek (2001) ทำการวิจัยพบว่า ระดับและความซับซ้อนของ symbolic play ในเด็กขึ้นกับวัสดุของสิ่งที่เล่น และ เนื้อหาการเล่น

Mendizsa and Pearce (2001) กล่าวว่า นิทานกับการเล่นเป็นสิ่งที่เกี่ยวพันกัน และเสริมแรงซึ่งกันและกัน เด็กจะมีอาการคาทาโทนิค (catatonic) คือ ถ้าได้ฟังนิทานคือ คางตก ตาจ้องจับอยู่ที่ผู้เล่า ร่างกายไม่ขยับเขยื้อน แต่สิ่งที่เด็กเห็นไม่ใช่ผู้เล่าแต่เป็นการคลี่เปิดโลกภายในนิทาน สมองจะทำงานโดยอัตโนมัติที่จะสร้างโลกจินตนาการในความคิดของเด็กตอบสนองต่อคำศัพท์ต่างๆ ในท้องเรื่อง สิ่งนี้จะมีผลต่อการขยายเครือข่ายโครงสร้างประสาทในการสร้างความรู้ใหม่ เด็กจะชอบฟังเรื่องเดิมซ้ำแล้วซ้ำอีก ไม่รู้จบ การได้ยินซ้ำๆ ช่วยทำให้เกิดเสถียรภาพของระบบประสาทใหม่ที่เกิดขึ้นในช่วงกิจกรรมนั้น (myelination) เด็กที่ได้ฟังจนถึงระดับหนึ่งจะเริ่มแสดงภาพของนิทานตามความคิดของตนด้วยการเล่นอย่างมีจินตนาการผ่านการกระทำกับวัตถุ โดยเริ่มมีการแทนค่าวัตถุที่เล่นกับตัวเรื่องในนิทาน เกิดความสามารถในการเปรียบเทียบ (metaphoric) และการใช้สัญลักษณ์ อันจะเป็นพื้นฐานต่อปัญญาในเรื่องตัวอักษร ตัวเลข และภาษาภาพต่างๆ ต่อไป

4.4 การเล่นนอกกฎ (illicit Play)

King กล่าวว่า คือ การเล่นนอกกฎเป็นการเล่นที่ไม่ต้องได้รับการยอมรับจากกฎกติกาใดๆ เช่น การกระชิบกระชาบ การส่งต่อข้อความถึงกัน การเล่นตลกกัน

4.5 การเล่นปล้ำกัน (rough and tumble play)

มักจะพบในเด็กวัย 3 ปีขึ้นไปแต่พบมากในช่วงอายุ 5-6 ปี Mendizza และ Pearce กล่าวว่า เป็นการเล่นในช่วงวัยตั้งแต่เด็กอนุบาลถึงประถม นั่นคือ เด็กผู้ชายมักจะชอบเล่นกันแรงๆ ด้วยพฤติกรรมแบบต่างๆ ซึ่งดูเหมือนเป็นความก้าวร้าวเข้าไปเข้ามา ตั้งแต่แย่งกันสู้กัน ตีกัน ผลักกัน โจมตี ไล่จับ จั้มตา ปีนขึ้นหลัง กองล้มทับ กับเกมที่มีการเปลี่ยนแปลงกฎได้ตลอด ผู้เล่นมักจะยิ้ม ร้องด้วยความสนุกสนานเพราะเด็กรู้ว่าเขากำลังเล่นกัน ที่จะผลัดกันรุกผลัดกันรับ ผลัดกันชนะผลัดกันแพ้ ไม่มีใครเข้ามามีอำนาจเหนือใคร แต่อยู่ที่ความอึดมากกว่าการเล่นแบบนี้ช่วยในการพัฒนาความแน่นแฟ้น และการรู้จักยืดหยุ่นในการเป็นสมาชิกกลุ่มและความเป็นเพื่อน เด็กมักจะจดจำชื่อและลักษณะของเพื่อนที่เล่นแบบนี้ด้วยกันได้ แต่ถ้ามีเด็กเกเรหรือผู้ใหญ่เข้ามามีบทบาทจะทำให้ลักษณะการเล่นเปลี่ยนไป จนเมื่อเข้าสู่วัยรุ่น การเล่นแบบนี้ถูกแทนที่ในรูปของการแข่งขันและเกิดความต้องการการมีคุณสมบัติที่จะทำให้มีอำนาจเหนือกว่าส่วนใหญ่แล้วผู้ปกครองจะไม่สบายใจกับการเล่นในลักษณะนี้และรู้สึกว่ามันควรเข้ามามีบทบาทในการควบคุมสถานการณ์หรือให้หยุดเล่น หรือหาเกมกีฬาอื่นๆ มาแทนซึ่งจริงๆ แล้วไม่สามารถแทนที่การมีอิสระและความเบิกบานจากการเล่นแบบนี้ได้ Pellegrini and Perlmutter (1988 อ้างถึงใน Linder, 2002) กล่าวว่าการเล่นปล้ำกัน เป็นการที่เด็กได้หัวเราะ วิ่ง ยิ้ม กระโดดปล้ำกัน เล่นต่อสู้อู๊ กิ่ง จั๊กจี้ ปีน วิ่งไล่จับ เล่นเอาเถิด หนี ซึ่งจะไม่ถือว่าเป็นลักษณะก้าวร้าวซะทีเดียวแต่ เป็นการเอื้อให้เกิดทักษะทางสังคม เช่น การผลัดกันเล่นที่จะเป็นผู้ถูกกระทำ และเป็นผู้กระทำ และเรียนรู้ที่จะตีความสิ่งที่เกิด การเล่นลักษณะนี้จึงเป็นการเอื้อโอกาสให้เด็กได้ฝึกฝนทักษะการใช้ร่างกาย ระบบช่องในร่างกายที่เป็นทางไปสู่อวัยวะอื่นๆ (vestibular system) และได้มีการสัมผัสผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมากที่สุด โดยปกติการเล่นลักษณะนี้ไม่จำเป็นจะต้องมีของเล่นประกอบยกเว้นเป็นการเล่นร่วมกับการเล่นแบบ dramatic ที่เด็กจะเลือกของที่จะนำมาประกอบการเล่น เด็กที่ไม่มีโอกาสที่จะได้เล่นในลักษณะนี้มักจะตีความการเล่นในลักษณะนี้ว่าเป็นการเล่นก้าวร้าว Garvey (1997 อ้างถึงใน Linder, 2002) กล่าวว่า เด็กจะเริ่มเล่นปล้ำกัน เมื่อเด็กมีทักษะทางร่างกายที่หลากหลาย และมีความสนใจที่จะวิ่งไล่จับ กระโดด หกคะเมนตีลังกาไปกับกลุ่มเพื่อน การเล่นในลักษณะนี้จะไม่มีการกติกากฎในการเล่น แต่จะเป็นพื้นฐานของการรู้จักให้และรับ อย่างไรก็ตาม แม้การเล่นปล้ำกันถูกจัดว่าเป็นการเล่นในระดับเด็กโตแต่ก็ไม่ได้หมายความว่า เป็นรูปแบบการเล่นที่ใช้ความคิดในขั้นสูง Hughes (1991 ;

Ross และ Kay, 1980 อ้างถึงใน Linder, 2002) กล่าวว่า ถ้าเทียบ การเล่นปล้ำกัน กับการเล่นเกมแล้ว ในการเล่นเกมจะต้องใช้ระดับการคิดที่มีการต้องใช้ความคิดรวบยอดมากกว่า เพราะเด็กจำเป็นที่จะต้องเข้าใจว่าในการเล่นเกมนั้นรูปแบบบางอย่างจะเปลี่ยนแปลงไม่ได้ มีกฎกติกา มีขั้นตอนของการกระทำมีบทบาท และในการเล่นเกมนั้นมีกฎที่เปิดโอกาสให้เกิดมีการชนะได้ การเล่นเกมจึงเป็นเรื่องที่ยากสำหรับเด็กเล็กที่จำเป็นต้องยึดติดกับกฎกติกาเพราะเด็กไม่สามารถปรับเปลี่ยนกฎให้เป็นไปตามความต้องการได้ Garvey (1977 อ้างถึงใน Linder, 2002) กล่าวว่า เด็กจะเริ่มเล่นในลักษณะนี้ เมื่อเด็กมีทักษะทางร่างกายที่หลากหลาย และมีความสนใจที่จะวิ่งไล่จับ กระโดด หกคะเมนตีลังกาไปกับกลุ่มเพื่อน การเล่นในลักษณะนี้จะไม่มีกฎกติกาในการเล่น แต่จะเป็นพื้นฐานของการรู้จักให้และรับ

4.6 การเล่นสนทนาเป็นกลุ่ม (three's crowd)

Mendizza และ Pearce (2001) กล่าวว่า เป็นการเล่นบทบาทสมมติระหว่างเด็ก 2-3 คน โดยมุ่งใช้ตัวเองเป็นหลักมากกว่าเล่นกับวัสดุ สมอชิงชัยจะเข้ามามีบทบาทแทนสมอชิงชิวา เด็กจะสามารถเล่นได้เป็นชั่วโมง โดยเฉพาะถ้าเป็นเด็กผู้หญิง จะมีเค้าเรื่องที่มีบทบาทกันของเด็กแต่ละคนที่จะผลัดกันพูดไม่ใช้พูดอยู่คนเดียว แต่ถ้าเด็กผู้ชายจะออกมาในรูปแบบของการแสดงเป็นตัวพระเอกที่เขาชอบมากกว่าการพูด การที่ได้รู้จักร่างกายทั้งหมดของตนเองก่อให้เกิดความรู้สึกสนใจใฝ่รู้ในความสามารถในการค้นพบการควบคุมการใช้ร่างกายแบบใหม่ การเล่นลักษณะดังกล่าวจึงตรงกับหลักของ Parten ที่กล่าวว่า เป็นวัยของการเล่นร่วมกับผู้อื่น (associative play) มีการสนทนา การให้ยืมของเล่น เด็กในกลุ่มจะเล่นและทำในสิ่งที่คล้ายๆ กัน แต่ไม่มีการแบ่งงานกันหรือจัดกิจกรรมให้เป็นระบบ จะเล่นตามความสนใจของตนเป็นหลัก

ตอนที่ 3 แนวคิดเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างผู้ใหญ่กับการเล่นของเด็ก

1. แนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นเป็นสัญชาตญาณตามธรรมชาติกับการปฏิบัติต่อเด็ก

กลุ่มแนวคิดนี้ เช่น กลุ่มทฤษฎีจิตวิเคราะห์ที่เชื่อว่า ถ้าผู้ใหญ่คิดว่าความรู้เป็นสิ่งที่มีความสำคัญมาแต่กำเนิดเกิดขึ้นตามสัญชาตญาณโดยธรรมชาติ การศึกษาสำหรับเด็กก็จะเป็นในแนวทางให้เด็กได้แสดงความรู้ออกมา ความคิดดังกล่าวทำให้ผู้ใหญ่จะไม่ให้ความสำคัญกับการเล่นของเด็ก มักจะปล่อยให้เด็กเล่นตามยถากรรมตามความสนใจของเด็กแต่ละคน เช่น Groos (Groos, 1898 อ้างถึงใน Ellis, 1973) ได้แสดงความคิดเห็นในเรื่องนี้ว่า การเล่น คือ พลังงานเหลือใช้เนื่องจากพลังงานจะถูกสร้างอย่างสม่ำเสมอ ถ้าจะเก็บพลังงานไว้แต่ก็มีเนื้อที่ในการเก็บที่จำกัด ส่วนที่เหลือของพลังงานจึงต้องถูกนำมาใช้ ในรูปของการกระทำที่แสดงออกอย่างเปิดเผยนั้นคือการเล่น แต่มีข้อโต้แย้งที่ว่าแม้จะเหนื่อยเด็กก็ยังสามารถเล่นได้ จึงไม่น่าจะเป็นไปได้ว่า

การเล่นเกิดจากการใช้พลังงานที่เหลือใช้ จนในปี 1901 Groos ได้มีการเพิ่มเติมความเห็นในเรื่องการเล่นว่า ทุกส่วนของร่างกายมีแนวโน้มที่จะมีระบบการตอบสนองในรูปของการเล่น ถ้าส่วนใดของร่างกายไม่ได้มีการใช้ความสามารถในการตอบสนองความสามารถของร่างกายส่วนนั้นจะลดลงแต่อาจกลับคืนมาใหม่ ถ้าได้รับการกระตุ้นจากเหตุการณ์ต่างๆ หรือสามารถเกิดขึ้นได้เอง กระนั้นก็ยังมิขัดแย้งที่ว่า ความสามารถในการตอบสนองบางตัวที่มีอยู่ในตัวของคนเรายังไม่เคยนำออกมาใช้ ต่อมาในปี 1898 Groos คิดว่า การเล่นคือการเตรียม เพราะการเล่นจะแสดงออกมาเมื่อบุคคลต้องการเตรียมตัวที่จะตอบสนองด้วยวิธีการใหม่ๆ สิ่งนี้เป็นสัญชาตญาณในการเตรียมตัวที่จะตอบสนองต่อสิ่งสำคัญๆ ที่จะเกิดขึ้นในภายหลัง สัญชาตญาณนี้เป็นสิ่งที่ได้รับสืบทอดทางพันธุกรรมแต่ยังไม่สมบูรณ์ ซึ่งกลไกนี้จะมาสมบูรณ์เมื่อเข้าสู่วัยเด็ก ข้อโต้แย้งคือ การเล่นเกิดขึ้นมากในสัตว์ที่อยู่ในสภาพการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ซึ่งทำให้มีความสามารถทางพันธุกรรมที่จะทำนายว่าการตอบสนองใดจะเป็นสิ่งที่สำคัญในภายหลัง แต่คนไม่เคยหยุดเล่น ซึ่งเป็นไปได้ว่าคนเป็นสายพันธุ์ที่ได้รับการเตรียมมาจนอึดตัวแล้ว

James (James, 1923 อ้างถึงใน Ellis, 1973) และ McDougall (McDougall, 1923 อ้างถึงใน Ellis, 1973) ต่างคิดว่า การเล่นเป็นสัญชาตญาณ เนื่องจากพฤติกรรมที่ตั้งใจแสดงออกอย่างแน่วแน่เป็นสิ่งที่สืบทอดต่อเนื่องมาทางพันธุกรรมซึ่งมีผลต่อการเกิดการเล่น ข้อโต้แย้ง คือ หลักการนี้ไม่อาจอธิบายความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ และเป็นการง่ายเกินไปที่จะกล่าวว่าพฤติกรรมที่แสดงออกมาทุกอย่างเป็นสัญชาตญาณ น่าจะมีเหตุอื่นที่จะมาอธิบายว่าทำไมจึงเรียกการเล่นเป็นสัญชาตญาณ

Gulick (Gulick, 1898 อ้างถึงใน Ellis, 1973) และ Hall (Hall, 1916 อ้างถึงใน Ellis, 1973) ต่างมีความคิดที่สอดคล้องกันว่า การเล่น คือ การทำซ้ำในรูปแบบที่ชัดเจนเนื่องจากในระหว่างการพัฒนาการของมนุษย์พฤติกรรมที่สำคัญๆ ที่แสดงออกอย่างใกล้เคียงกับความเป็นจริงเกิดขึ้นและสืบทอดเป็นพันธุกรรมถือเป็นการเล่น ข้อโต้แย้ง คือ ไม่มีเส้นทางการเติบโตระยะยาวในเรื่องการพัฒนาการทางการเล่นที่เป็นการสะท้อนถึงพัฒนาการทางด้านเผ่าพันธุ์ จะมีแต่ความเหมือนในช่วงชีวิตวัยเด็กกับวัยรุ่นในเรื่องกีฬา เกม การไล่จับ การต่อสู้ แต่ไม่ได้แสดงถึงว่าการเล่นลักษณะดังกล่าวเป็นวิวัฒนาการที่มาก่อนหรือสิ่งที่จะพัฒนาต่อไปในภายหลัง และไม่มีคำอธิบายถึงเรื่องการเล่นโดยใช้เทคโนโลยีที่ก้าวหน้า

Patrick (Patrick, 1916 อ้างถึงใน Ellis, 1973) และ Lazarus (Lazarus, อ้างถึงใน Ellis, 1973) ต่างกล่าวว่า การเล่นเป็นการผ่อนคลาย เพราะการเล่นแสดงถึงการปล่อย การตอบสนองที่แตกต่างจากการทำงานซึ่งช่วยลดผลข้างเคียงที่เป็นพิษจากการทำงาน ข้อโต้แย้งคือ ไม่มีคำอธิบายในเรื่องกิจกรรมการเล่นที่สามารถใช้ในการทำงานได้ และไม่ได้อธิบายการเล่นของเด็กยกเว้นเสียแต่หมายความว่าเด็กก็การทำงานด้วย

Labowitz (Labowitz, 1968 อ้างถึงใน Ellis,1973) และ Witt และ Bishop (Witt และ Bishop, 1970 อ้างถึงใน Ellis,1973) ให้ความหมายการเล่นว่า การเล่นเป็นเรื่องทั่วไป เป็นพฤติกรรมที่ได้รับรางวัลมาจากการอื่นที่ผู้เล่นย้ายสิ่งเหล่านั้นมาเป็นการเล่น หรืองานยามว่าง ข้อโต้แย้งคือ ไม่มีคำอธิบายถึงการเล่นของเด็กอนุบาล และดูเหมือนว่าอย่างน้อย บางส่วนของการทำงานถือเป็นรางวัล หรือกล่าวว่า การเล่นเป็นการทดแทน การเล่นเป็นไปเพื่อสร้างความพอใจให้เกิดขึ้นกับตนเองเนื่องจากความพอใจที่ต้องการไม่เกิดขึ้นขณะทำงาน การเล่นจึงเป็นการสร้างเป้าหมายใหม่ที่ผู้เล่นอาจจะประสบความสำเร็จแทนเป้าหมายเก่าที่ผิดหวังไปแล้ว หรือเล่นเพราะต้องการนำประสบการณ์ที่เคยส่งผลอันพึงพอใจให้กับตนเอง มาแล้วในสถานการณ์หนึ่งไปสู่อีกสถานการณ์หนึ่ง ทำให้ผู้เล่นไม่นำพฤติกรรมที่ไม่เป็นที่น่าพึงพอใจมาเล่น จะนำแต่สิ่งที่พึงพอใจมาเล่นแทน ข้อโต้แย้งคือ ไม่มีคำอธิบายถึงการเล่นของเด็กอนุบาล และดูราวกับว่าการทำงานมีผลต่อการทำให้เกิดผลเสียหรือทำให้ความต้องการบางอย่างไม่ได้รับความพึงพอใจ

Menninger (Menninger, 1960 อ้างถึงใน Ellis, 1973) Kenny (Kenny, 1953 อ้างถึงใน Ellis, 1973) ต่างมองว่า การเล่นเป็นการชำระล้าง เป็นความต้องการที่จะแสดงออกถึงอารมณ์ที่ยุงเหยิงด้วยวิธีการที่ไม่เป็นพิษเป็นภัย ข้อโต้แย้งคือเป็นการอธิบายแต่เฉพาะพฤติกรรมที่ทดแทนความมั่งร้ายซึ่งดูเหมือนว่าความก้าวร้าวมีผลต่อการเพิ่มความรุนแรงขึ้นของการเล่น

Freud (Ellis,1973) และ Erikson (Ellis,1973) พบว่า การเล่นเป็นจิตวิเคราะห์ เป็นกลไกที่ช่วยระบายความรู้สึกกดดัน การกระตุ้นประสบการณ์ที่ไม่พึงพอใจในสถานการณ์อื่น เพื่อลดผลตกค้างของความไม่พอใจที่เหลืออยู่ด้วยการนำประสบการณ์ที่มีลักษณะคล้ายกันไปสู่สิ่งอื่นหรือคนอื่น ถือเป็นความสามารถในการเอาชนะภาวะนั้นๆ ในการเล่นผู้เล่นสามารถแสดงออกโดยเปิดเผยถึงพฤติกรรมที่เขาแสดงออกไม่ได้ เมื่ออยู่ในอีกสถานการณ์หนึ่ง เช่น เด็กโกรธที่ถูกแม่ตี จะเล่นตีตุ๊กตาโดยสมมติว่าตนเป็นแม่ตีตุ๊ก ดังนั้นในสถานการณ์การเล่นคนเราจึงมักแสดงออกซึ่งพฤติกรรมที่ตนไม่พึงพอใจ ข้อโต้แย้งคือไม่มีการอธิบายการเล่นที่มีลักษณะอื่นที่ไม่เกี่ยวกับความต้องการในการกำจัดผลของประสบการณ์ที่สร้างความไม่พอใจ

2. แนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นเป็นการสะท้อนของประสบการณ์ภายนอกกับการปฏิบัติต่อเด็ก

กลุ่มแนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นเป็นการสะท้อนประสบการณ์ภายนอกนี้ เช่น กลุ่มพฤติกรรมนิยมซึ่งในศตวรรษที่ 20 เกิดมีสาขาจิตวิทยาที่แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ (Gardner, 1999) คือ

กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มพฤติกรรมนิยมพบในรัสเซียกับอเมริกา เป็นกลุ่มที่สนใจทางด้านพฤติกรรม เป็นการกระทำที่ประจักษ์ได้ที่สามารถสังเกตได้จากภายนอก และวัดผลได้อย่างน่าเชื่อถือ กลุ่มนี้จะศึกษาเฉพาะพฤติกรรมที่สังเกตได้จริง ไม่ใช่พฤติกรรมแอบแฝงหรือปฏิกิริยาที่มีลักษณะเป็นความนึกคิด เขากล่าวว่า ไม่ว่าจะจะเป็นความคิด ความคิดเห็น ความฝัน จิตสำนึก ภาพในใจ จะเป็นรูปแบบของการกระทำที่สังเกตได้จากการที่แต่ละคนแสดงออกมาในสิ่งแวดล้อมที่แตกต่างกัน ซึ่งถ้าต้องการเห็นพฤติกรรมที่แน่นอนอีกให้ใช้วิธีการให้รางวัลหรือเสริมแรง ผ่านการทำให้เป็นตัวอย่าง อาจมีการแตกย่อยโมเดลให้เป็นขั้นๆ เพื่อให้ง่ายต่อการเลียนแบบ และคอยปรับแต่งพฤติกรรมนั้นจนการพัฒนาสมบูรณ์ในแต่ละขั้น แต่ถ้าต้องการเลิกพฤติกรรมให้ใช้วิธีการลงโทษ หรือ เมินเฉย หรือถ้าเป็นพฤติกรรมที่มีความซับซ้อนให้หยุดการให้รางวัลซึ่งจะทำให้พฤติกรรมนั้นค่อยๆ หายไป กลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับเรื่องของระเบียบวินัยและความพยายาม แต่ผลที่เห็นได้จะวัดจากคะแนนของการทดสอบ ไม่ค่อยมีการคำนึงถึงวิธีการที่นำไปสู่ความสำเร็จ ตัวอย่างความคิด เช่น Watson (Watson, Watson, และ Wilson, 2003) กล่าวว่า “เราสามารถสร้างเด็กให้เป็นผู้ใหญ่แบบไหนก็ได้” กลุ่มนี้คิดว่าทุกอย่างเป็นไปได้หมด เป็นงานของนักการศึกษาที่มุ่งจัดปรับให้เด็กทุกคนเกิดพฤติกรรมการแสดงออกที่สูงสุด

กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มอัจฉริยะนิยมที่เน้นความแตกต่างของพฤติกรรมของเด็กผ่านการใช้การทดสอบที่เป็นมาตรฐานกลางเพื่อที่จะได้สามารถเปรียบเทียบระดับปัญญาตามอายุกับสิ่งอื่นๆ ซึ่ง Binet เป็นคนแรกที่สร้างแบบวัดสติปัญญา เขากล่าวว่า การทดสอบควรมีการจัดอย่างไม่เป็นทางการ ความฉลาดของเด็กจะเด่นขึ้นถ้าได้รับการอบรมด้วยวิธีที่ละเอียดอ่อน เพื่อศึกษาว่าเด็กคนไหนพบความยากลำบากในโรงเรียน คนไหนประสบความสำเร็จตามฐานความคิดเรื่อง Intelligence Quotient (IQ) อันเป็นการทดสอบคุณลักษณะของความฉลาดด้วยการวัดทางภาษาที่มีลักษณะเฉพาะผ่านการใช้รูปภาพ กลุ่มนี้ให้คำจำกัดความคำว่าปัญญาว่า สติปัญญาเป็นคุณสมบัติทางพันธุกรรมซึ่งจะปรากฏให้เห็นในรูปของความสามารถพิเศษหรืออัจฉริยภาพในทางใดทางหนึ่ง

นอกจากนี้เมื่อเกิดการปฏิวัติทางอุตสาหกรรมที่ต้องการผลผลิต และคนที่มีมาตรฐานในการทำงาน ซึ่งมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงสภาพสังคมเดิมๆ เป็นสังคมแห่งข่าวสารข้อมูล สังคมแห่งความรู้ และสังคมแห่งการเรียนรู้ บวกกับแนวความคิดทางจิตวิทยาของทั้งสองกลุ่มที่กล่าวมาข้างต้น ทำให้มีผลต่อการคัดสรรคนเข้าทำงาน คนจะทำงานที่นี้ได้หรือไม่ขึ้นกับความรู้อันที่เขาสั่งสมมา ความสามารถในการเรียนรู้ และความสามารถสร้างพื้นฐานองค์ความรู้ใหม่ให้ตรงกับกรณีได้หรือไม่ จึงต้องมีการทดสอบคนให้ได้มาตรฐานกลางตามที่สังคมคาดหวัง ระบบการจัดการเรียนการสอนจึงเปลี่ยนไปเป็นการสร้างคนให้ผ่านมาตรฐานเดียวกันซึ่งนับวันความคาดหวังดังกล่าวได้ถอยร่นลงไปเรื่อยๆ จากระดับอุดมศึกษา มัธยมศึกษา ประถมศึกษา และจนมาถึงระดับอนุบาลศึกษา ดังจะเห็นได้จากการมีค่านิยมใหม่ที่ฝังรากลึกว่าต้องมีการสอบ

แข่งขันเพื่อเข้าเรียนในระดับอนุบาลศึกษาและประถมศึกษา และการจัดการเรียนการสอนควรเน้นการสอนที่让孩子ทำข้อสอบมาตรฐานให้ได้ การเรียนจึงมีลักษณะนั่งเรียนให้อ่านออกเขียนได้ ผิดท่อนจำในสิ่งที่เป็นนามธรรม หรือแม้เมื่อมีการ让孩子ทำกิจกรรม ครูก็จะมีเข้ามาครอบงำทางความคิดเด็กว่าเด็กควรจะทำอย่างไร เล่นแบบไหน เกิดมุมมองเกี่ยวกับความรู้ทางการศึกษาว่า ความรู้คือการสะท้อนของประสบการณ์ภายนอก การศึกษาจึงประกอบไปด้วยการจัดสิ่งให้ผู้ใหญ่คิดว่าเป็นประสบการณ์ที่ถูกต้องแก่เด็ก แสดงให้เด็กรู้ถึงการกระทำที่ถูกต้องและบอกคำตอบที่ถูกต้องให้แก่เด็ก (บุปผชาติ ทัพพิกรณ์, 2541) คำว่า “ไม่” “อย่า” “ดูครูสิ” จะปรากฏในระหว่างการสนทนาหรือการสอนเด็กเป็นประจำ โอกาสที่เด็กจะได้เล่นตามธรรมชาติได้ปฏิบัติจริงตามวิสัยของเด็ก ซึ่งก็คือ การเล่น จึงค่อยๆ ลดลง ดังจะเห็นได้จากการศึกษาของ Sandberg และ Samuelson (2003) พบว่าปัจจุบันเด็กเล่นกลางแจ้งน้อยลงทั้งในแง่ของจำนวนครั้ง เวลาและคุณภาพ เด็กขาดเวลาที่จะได้เล่นอย่างอิสระ เด็กมักจะถูกจัดให้เข้าร่วมกิจกรรมที่มีการจัดสรรไว้เสร็จแล้วจากผู้ใหญ่ ประกอบกับการมีสื่อ เช่น ทีวี เกม คอมพิวเตอร์ ทำให้เด็กมักจะใช้เวลาเล่นกับสื่อประเภทนี้มากกว่า การมองว่าการเล่นเป็นเพียงแต่ความบันเทิง เป็นเพียงการผ่อนคลาย เป็นการปลดปล่อยการตอบสนองที่แตกต่างจากการทำงานซึ่งจะช่วยลดผลข้างเคียงที่เป็นพิษจากการทำงานหรือเป็นการสร้างความพึงพอใจให้เกิดขึ้นกับตนเอง ทำให้ผู้ใหญ่ไม่ได้ให้ความสำคัญกับการเล่นของเด็กเท่าที่ควร มักจะปล่อยให้เด็กเล่นอย่างอิสระตามความสนใจของเด็ก มักไม่จำกัดเวลาในการเล่น อาจจะทำอยู่ห่างๆ เพื่อคอยดูแลในเรื่องความปลอดภัยจากสิ่งแวดล้อม เช่นไม่ให้ปีนป่ายในที่สูง หรือเล่นบนถนน หรือไม่ให้เล่นกันแรงๆ (จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คณะครุศาสตร์ ภาควิชาประถมศึกษา 2532: 136-137)

3. แนวคิดที่เชื่อว่าการเล่นมีผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้กับการปฏิบัติต่อเด็ก

ถ้าผู้ใหญ่มองว่าความรู้เกิดจากการพัฒนาขึ้นด้วยตัวเด็กเอง การศึกษาก็จะเน้นในด้านการจัดโอกาสให้เด็กได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมสร้างสรรค์ การเล่นเป็นสัญชาตญาณในการเตรียมตัวที่จะตอบสนองต่อสิ่งสำคัญที่จะเกิดขึ้นภายหลัง และการเล่นมีผลต่อพัฒนาการทางปัญญาและความคิดที่ซับซ้อน ก็จะทำให้เกิดการเตรียมสิ่งแวดล้อม ของเล่น มุมการเรียนรู้รวมทั้งจัดการอำนวยความสะดวกแบบต่างๆ ที่เอื้อต่อการเรียนรู้สำหรับเด็กให้เกิดมีพัฒนาการทั้งด้าน ปัญญา สังคม อารมณ์ ภาษา การสื่อสาร การใช้สัมผัสรับรู้ได้ดียิ่งขึ้นดังจะเห็นตัวอย่างจากการศึกษาวิจัยของนักการศึกษาต่างๆ เช่น Al-Balhan (1998), Barbakoff (2002) หรือแม้แต่ความคิดของนักปรัชญาในอดีต เช่น สมัยของ Pestalozzi (Watson, Watson, และ Wilson, 2003) นักการศึกษาชาวสวิส ผู้เห็นด้วยกับ Rousseau ที่ว่าการศึกษาต้องเป็นไปตามธรรมชาติ เด็กแต่ละคนมีความแตกต่างกันในด้านความสนใจ ความต้องการและอัตราการเรียนรู้ เขาเป็นผู้ริเริ่มความเชื่อเรื่องความพร้อมของเด็ก จึงไม่ควรให้เด็กเรียนด้วยการท่องจำแต่ควรให้

เด็กได้เรียนตามความสามารถของเขาจากประสบการณ์ตรงและจากการสำรวจสิ่งต่างๆ ที่อยู่รอบตัวเพื่อให้เด็กเกิดความเข้าใจและเรียนรู้ด้วยตนเอง จึงเกิดเรียกร้องให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก เช่น ครูใช้วิธีสอนโดยให้เด็กเรียนจากประสบการณ์ตรงโดยการทำกิจกรรมต่างๆ ด้วยตนเอง เช่น ทำงานบ้าน ล้างจาน ร้องเพลง อ่านออกเสียงหนังสือเอบีซี ได้เล่นของเล่น ทำกิจกรรมในบ้าน ตามลานบ้าน นอกจากนั้นยังจัดให้มีการฝึกหัดอาชีพ เช่น ทอผ้า งานไม้ ปลูกพืช เลี้ยงสัตว์ ซึ่งเปรียบเสมือนกับการให้เด็กได้เล่นกับธรรมชาติ เล่นไปพร้อมๆ กับการมีวิถีชีวิตปกติ ซึ่งในระหว่างการทำกิจกรรมต่างๆ ที่ครูจัดให้ นั้น เด็กจะต้องฝึกใช้การสังเกต การพิจารณาและการใช้ประสาทสัมผัส

Froebel (Watson, Watson, และ Wilson, 2003) เน้นการเรียนการสอนที่ยึดเด็กเป็นศูนย์กลาง เขาคิดว่าเด็กเป็นบุคคลที่มีคุณค่า การเจริญเติบโตของเด็กจะเกิดขึ้นได้โดยการทำเด็กเคลื่อนไหว ออกกำลังกายโดยการทำกิจกรรมต่างๆ เช่น เล่นเกม ร้องเพลง ฝึกทำงานง่ายๆ เป็นต้นว่า ทำสวน เขาเชื่อว่าการเล่นเป็นกิจกรรมพื้นฐานสำคัญที่ช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้ เขาจึงสร้างอุปกรณ์การสอนขึ้นมาใช้ในหลักสูตรอนุบาลเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้ด้วยการสัมผัส เขาได้เห็นว่า การเรียนการสอนควรเริ่มจากรูปธรรมไปสู่นามธรรม อุปกรณ์การสอนควรประกอบด้วย ชุดของขั้วเช่น ไหมพรม ไม้บล็อก วัสดุจากธรรมชาติ รูปทรงเรขาคณิต และชุดอาชีพ ชุดกิจกรรมต่างๆ เช่น การตัด การพับ การปั้น การเย็บปัก การร้อยลูกปัด Dewey (Watson, Watson, และ Wilson, 2003) ก็มีความเห็นที่คล้ายคลึงกัน เขาเน้นการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง (learning by doing) ที่เขาต้องการให้เด็กๆ ได้มาซึ่งจิตใจใคร่รู้แบบนักวิทยาศาสตร์ และเขารู้สึกว่าการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จะมีคุณค่าที่ยั่งยืน

Piaget (1966 อ้างถึงใน Ellis, 1973) มีความเห็นว่า การเล่นคือ การพัฒนาการเล่นเกิดจากการเติบโตทางปัญญาของเด็ก อันมีผลทำให้เกิดพัฒนาการทางปัญญาที่ซับซ้อนขึ้น ซึ่งสามารถนำมาจัดระดับทางปัญญาที่เด็กต้องพัฒนาไปที่ละขั้นของพัฒนาการเงื่อนไขของการเล่นจึงขึ้นอยู่กับขั้นของปัญญา นั่นคือการเล่นสัมพันธ์กับความคิดและข้อจำกัดของความคิดของเด็กต่อความจริงนั้นๆ Piaget (1951) กล่าวว่าการเล่นทำให้เด็กเป็นส่วนหนึ่งของสิ่งแวดล้อมอย่างเต็มที่ ทั้งนี้เพราะการเล่นเป็นวิธีการหรือทางที่เด็กจะสร้างประสบการณ์ให้กับตนเองเพื่อเรียนรู้และรับรู้สิ่งแวดล้อมและสิ่งซึ่งไม่มีใครจะสอนเขาได้ การเล่นเป็นวิธีการหรือทางที่เด็กจะช่วยให้ตนเองสามารถปรับตัวและเปลี่ยนแปลงความคิดความเข้าใจเกี่ยวกับสิ่งที่อยู่รอบตัวให้ตรงกับความเป็นจริง ความสัมพันธ์ระหว่างการเล่นและพัฒนาการทางระดับสติปัญญาที่ปรากฏอย่างเห็นได้ชัดคือ เด็กต่างอายุต่างวุฒิภาวะจะสนใจและดำเนินการเล่นแตกต่างกัน การเล่นจึงมีลำดับขั้นของพัฒนาการที่สอดคล้องและเกี่ยวเนื่องกับพัฒนาการทางสติปัญญาของผู้เล่น เมื่อผู้เล่นมีพัฒนาการทางสมองสูงขึ้น การเล่นของเขาก็จะมีความซับซ้อนและมีการใช้ความคิดมากขึ้น

Sutton-Smith (เลขา ปิยะอัจฉริยะ, 2523) คิดว่า การเล่นมีการพัฒนาเกิดขึ้นด้วยกระบวนการเดียวกับการเรียนรู้ การเล่นเกิดขึ้นในสภาพที่ผู้เล่นมีโอกาสสนองตอบต่อสิ่งเร้าต่างๆ และถ้าการสนองตอบได้รับการส่งเสริมหรือสนับสนุนมากขึ้นเท่าใด ความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองก็จะยิ่งแน่นแฟ้นถาวรขึ้น โดยเฉพาะเด็กซึ่งถูกรอบงำด้วยกฎเกณฑ์ทางสังคมและวัฒนธรรมน้อยกว่าผู้ใหญ่จะเกิดความรู้สึกเป็นอิสระสนุกสนานเพลิดเพลินทุกครั้งเมื่อได้เล่น และพร้อมที่จะกระทำกิจกรรมซ้ำเมื่อเกิดความพึงพอใจและสนใจโดยไม่ต้องมีสิ่งอื่นมากระตุ้น ไม่ว่าจะเป็นการให้รางวัลหรือการลงโทษ ทั้งเด็กยังอาจเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมให้เกิดความใหม่อยู่เสมอได้ ซึ่งไม่เพียงแต่เพื่อจะดูว่าอะไรเกิดขึ้น แต่จะมีความมุ่งหมายมีความคิดริเริ่มในการเล่นครั้งต่อๆ ไป การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเช่นนี้แสดงถึงความก้าวหน้าในระดับสติปัญญาและความคิดของเด็ก นอกจากนี้ในขณะที่เล่นเด็กยังได้มีโอกาสตอบสนองความกระตือรือร้นใฝ่รู้ของตนเอง ซึ่งเป็นลักษณะอารมณ์พิเศษของเด็กทุกคน การเล่นจึงเป็นเครื่องชี้วุฒิภาวะทางร่างกาย สติปัญญา บุคลิกภาพและสังคมของเด็กได้ (เลขา ปิยะอัจฉริยะ, 2523) ข้อโต้แย้งคือ การที่ปัญญาหยุดการพัฒนานั้นไม่มีความเกี่ยวกับการเล่น

Papert (Papert, 1960 อ้างถึงใน บุปผชาติ ทัพทิกธรรณ, 2540) ผู้ก่อตั้งแนว constructionism กล่าวว่า การเรียนรู้ที่ดีที่สุดไม่ได้มาจากการหาวิธีการที่ดีกว่าให้ครูในการสอน แต่มาจากการให้โอกาสที่ดีกว่าแก่ผู้เรียนในการสร้าง การเรียนรู้เกิดขึ้นได้ดีเมื่อเด็กมีส่วนร่วมในการสร้างผลิตผลที่มีความหมายกับเด็ก เช่น ปราสาททราย เมื่อเด็กสร้างบางสิ่งบางอย่างออกมา เด็กสร้างความรู้ด้วย ความรู้ใหม่นี้จะช่วยให้เด็กนำไปสร้างสิ่งต่างๆ ที่มีความซับซ้อนมากขึ้น ทำให้เกิดความรู้เพิ่มขึ้นมากไปด้วย ซึ่งปรากฏการณ์นี้จะนำไปในลักษณะวงจรเสริมแรงภายในตนเอง

4. แนวคิดต่อเด็กของกลุ่ม Transpersonal Psychology กับการปฏิบัติ

ในช่วงหลังที่เริ่มมีการให้ความสำคัญกับเรื่องของการพัฒนาไปตามธรรมชาติที่แท้ของเด็ก Mendizza and Pearce (2001) กล่าวว่า ระบบการศึกษาที่แท้จึงไม่ควรที่จะเป็นการฝึกหัดวางเงื่อนไขหรือรากฐานเตรียมเด็กสำหรับอนาคตของเขา แต่ควรเป็นการจัดเตรียมวิธีการและสิ่งแวดล้อมที่จำเป็นต่อการจัดพื้นฐานที่จะสามารถประยุกต์อย่างสร้างสรรค์สำหรับการมีชีวิตอยู่ในอนาคตที่จะเกิดขึ้นไม่ว่าจะเป็นรูปแบบใดสำหรับเด็ก และไม่ว่าเขาจะอยู่ในขั้นใดของพัฒนาการใด

แนวทางที่ผู้ใหญ่โดยเฉพาะพ่อแม่ควรสร้างเหตุปัจจัยที่จะส่งเสริมให้เด็กแต่ละคนเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด คือ โดยปกติผู้ใหญ่มักจะมีเจตนาหรือนัยแฝงเร้นอยู่ในใจของตนเอง อันมีผลต่อการตัดสินใจล่วงหน้าแล้วว่าบทสรุปควรที่จะเป็นอย่างไร และควรจะตอบสนองอย่างไรกับ

เด็กโดยการตอบสนองนั้นกลายเป็นว่าไม่ใช่เป็นการตอบสนองต่อสิ่งที่เกิดขึ้นจริง แต่ขึ้นอยู่กับความเชื่อจากสมมติฐานเดิมที่เคยมีมาก่อนซึ่งบางครั้งก็สามารถนำมาประยุกต์ใช้กับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงนี้ได้บ้างหรือไม่ได้บ้าง โดยเฉพาะผู้ที่ เป็นพ่อแม่ ครู เช่น การมีลูกทำให้ชีวิตของเราสมบูรณ์ การอยากให้ลูกเจริญรุ่งเรือง การอยากให้ลูกเรียนในสิ่งที่เราอยากให้เขาเรียน การรู้สึกว่าคุณมีความรับผิดชอบต่อเด็กที่จะต้องสอนในสิ่งที่ถูกต้อง นัยแฝงเร้นเหล่านี้ทำงานเหมือนเครื่องกรองที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงทุกอย่างให้เป็นไปตามนัยแฝงเร้นของคุณ จึงทำให้ผู้ใหญ่เข้าควบคุมทุกอย่าง อย่างที่เกิดขึ้น โดยไม่ได้สังเกตเห็น โดยแท้แล้วเกิดอะไรขึ้นจริงๆ เพราะผู้ใหญ่มักจะยึดมั่นถือมั่นอยู่กับนัยแฝงเร้นของคุณเป็นใหญ่และคิดว่านัยแฝงเร้นที่คุณมีจากประสบการณ์ในอดีตนั้นเป็นสิ่งถูกต้องและจำเป็นต่อเด็กในปัจจุบันและอนาคต สิ่งนี้ทำให้เรามักจะมองเด็กไม่ออก ไม่รู้ว่าจริงๆ เด็กต้องการอะไร ไม่สามารถมองการณ์ไกลได้และขณะเดียวกันก็ไปกลบทับความรู้สึกประหลาดใจ ความสงสัยใคร่รู้ในตัวของผู้ใหญ่ให้หมดไป เพราะผู้ใหญ่มุ่งแต่เรียกร้องให้เด็กเป็นไปตามนัยแฝงเร้นของคุณ ดังนั้นถ้าเด็กไม่ประพฤติให้เป็นไปตามนัยแฝงเร้นของผู้ใหญ่ซึ่งบางครั้งระบุว่าสิ่งนี้คือการสร้างวินัย เด็กจึงมักจะโดนลงโทษ โดนเพ่งเล็ง โดนบังคับ ให้อินยอมจนถึงขั้นกระทำรุนแรงได้ อันนำไปสู่การขัดแย้งในเด็ก อย่างไรก็ตามแม้ว่าคำว่าวินัยในความหมายทั่วไปหมายถึงการบีบบังคับเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรม แต่ Pearce กล่าวว่าตามความจริงแล้ว ความหมายที่แท้ของวินัยมาจากคำว่า disciple ซึ่งหมายถึงว่า ความเป็นศิษย์ หรือการเป็นผู้ตามที่สนุกสนาน ซึ่งนับว่าเป็นความหมายที่ต่างจากการใช้ในปัจจุบันมาก ซึ่ง Pearce มองว่าการเป็นผู้ตามที่สนุกสนานเป็นแก่นสาระสำคัญของหลักการเป็นแม่แบบที่ยินดีทำตาม (model imperative) นั่นคือ ถ้าการเป็นแบบอย่างเข้ากันได้อย่างกลมกลืนกับภาวะที่พร้อมของเด็ก ณ ขณะนั้น จะทำให้เด็กสามารถใช้ทุกๆ สิ่งที่คุณมีในการพัฒนาไปสู่ศักยภาพการเรียนรู้สูงสุดของเด็กแต่ละคนได้ การเรียนรู้จึงเป็นวิธีการก้าวผ่านข้อจำกัดของตนเอง ซึ่งถ้าแบบอย่างเหมาะสมจะกับความต้องการของเด็ก ณ ขณะนั้น ก็จะไม่มีการบีบบังคับเกิดขึ้น เด็กจะเลียนแบบจากแบบอย่างอย่างสนุกสนาน เพราะการทำตามแบบอย่างช่วยให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดของตน เช่น ความเครียด ณ ขณะนั้นได้ ดังนั้นสิ่งที่ทำลายคือ การสามารถหาสะพานเชื่อมระหว่างโลกของผู้ใหญ่กับโลกของเด็ก ความต้องการของผู้ใหญ่และความต้องการเด็ก ว่าต่างก็มีคุณค่าเท่ากัน การที่พยายามสนองแต่ความต้องการของเด็กเป็นสิ่งที่ไม่ถูกต้องและการที่พยายามยึดขยายการยึดติดกับนัยแฝงเร้นของผู้ใหญ่ก็ไม่ถูกต้องเช่นกัน ในขณะที่เดียวกันการยึดขยายเด็กให้ไปพบกับโลกของผู้ใหญ่คือการก้าวพ้นข้อจำกัด สำหรับเด็กเป็นการโตขึ้น รู้คิดเป็นผู้ใหญ่ขึ้น ซึ่งสิ่งนี้จะเกิดได้หรือไม่ขึ้นอยู่กับดุลยพินิจของผู้ใหญ่ต่อการเลือกปฏิบัติต่อเด็ก อันเป็นการเสริมประสบการณ์เดิมในมุมมองใหม่ แม้ว่าผู้ใหญ่อาจจะเห็นบางๆ ว่าขั้นต่อไปเป็นอย่างไร แต่ในแต่ละขั้นเราสามารถเอาชนะเหนือข้อจำกัดของสิ่งที่เคยมีประสบการณ์มาก่อน สิ่งนี้เรียกว่าการก้าวพ้นข้อจำกัดของตน และทำให้ผู้ใหญ่กลายเป็นที่ปรึกษาที่มีประสบการณ์และเป็นที่ยึดถือ เป็นผู้คอยให้คำแนะนำ เป็นผู้ไกล่เกลี่ย และเป็นแบบอย่าง

สำหรับเด็ก ทำให้สามารถพาเด็กไปสู่พัฒนาการในระดับสูงกว่าเดิม และเด็กจะสามารถก้าวพ้นข้อจำกัดของตนเองได้ตราบเท่าที่ผู้ใหญ่ที่อยู่รอบตัวเด็กมีความเชื่อว่าคนทุกคนแม้แต่เด็กมีศักยภาพการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง ยิ่งใหญ่และอาจบรรลุถึงการเรียนรู้เหนือระดับธรรมดาได้โดยผ่านการเล่นอันเป็นธรรมชาติการเรียนรู้ที่แท้ของเด็กควบคู่ไปกับการได้อยู่ในสิ่งแวดล้อมที่ปลอดภัย ได้รับความรัก การยอมรับ และเกิดความรู้สึกว่าตนเป็นที่ต้องการ รู้สึกว่าตนได้รับการดูแลเอาใจใส่ ซึ่ง Mendizza และ Pearce ได้พัฒนาหลักความสัมพันธ์ที่นำไปสู่ศักยภาพการเรียนรู้สูงสุด (the optimum learning relationship) ของการเลี้ยงดูที่จะนำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของตน ซึ่งหลักนี้ แม้ไม่ใช่หนทางเป้าหมายที่ควรจะเป็น แต่เป็นเรื่องเกี่ยวกับการตระหนักว่าเราเป็นใคร และเรามีลักษณะอย่างไร ณ เวลานั้นๆ ซึ่งการให้ความสำคัญกับปัจจุบันขณะ คือการสร้างอนาคตอันเป็นกระบวนการที่ไม่มีที่สิ้นสุด เป็นการฝึกฝนทางจิตสำหรับทั้งสองฝ่ายในรูปของการผูกพัน ความผูกพันเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ถ้าไม่มีความผูกพันผู้ใหญ่ก็มีแต่ ныัแ่งเร้นที่มีต่อเด็ก สรุปได้ว่า ความผูกพันเป็นตัวแสดงถึงคุณภาพของความสัมพันธ์ที่ความต้องการของทั้งสองฝ่ายพบกันได้อย่างเสมอภาค ที่ต่างต้องปรับคลื่นให้ตรงกัน ด้วยการค้นหาสัญญาณจากเด็ก เป็นการทำให้ผู้ใหญ่เห็นเด็กอย่างที่เขาเป็นมากกว่าเห็นเด็กผ่านมุมมองตาม ныัแ่งเร้นของผู้ใหญ่

ตอนที่ 4 แนวคิด ทฤษฎีเกี่ยวกับวิธีวิจัย

1. การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล (Grounded Theory Method)

1.1 ความหมายของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล

ในการพัฒนาทฤษฎีจากงานวิจัยเชิงคุณภาพนั้น Goetz และ Lecomte (1984 : 173 cited in Merriam, 1988 : 141) กล่าวว่า เป็นการเล่นกับความเป็นไปได้ของความคิด ซึ่งทำให้ผู้สืบค้นมีการคิดที่ไปเหนือกว่าข้อมูลที่ได้ เป็นการคาดเดาส่ิงที่จะเกิดในอนาคตโดยมีฐานความคิดจากการเปรียบเทียบสิ่งที่เรียนรู้และการเชื่อมโยงของความคิดจากอดีตกับสิ่งที่ปรากฏในปรากฏการณ์ที่คล้ายกันในปัจจุบัน Glaser และ Strauss (Glaser และ Strauss, 1967 อ้างถึงใน Merriam, 1988 : 141) จึงได้สร้างยุทธวิธีในการพัฒนาทฤษฎีอย่างมีหลักมีฐานที่สามารถชี้เฉพาะในบางด้านที่ต้องการศึกษา แต่เนื่องจากเป็นทฤษฎีที่มีรากฐานจากข้อมูลและเกิดทฤษฎีจากข้อมูลนั้น ยุทธวิธีการวิจัยนี้จึงเรียกว่าการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ซึ่งหมายถึง การที่ผู้วิจัยพยายามที่จะได้ทฤษฎีจากการมีขั้นตอนการเก็บข้อมูลที่หลากหลายรูปแบบ มีการปรับปรุงให้ดีขึ้นอย่างละเอียดลออของเหตุผล และมีความสัมพันธ์ระหว่างประเภทของข้อมูล (Strauss และ Corbin, 1990 อ้างถึงใน Creswell, 1994 : 12)

ลักษณะพื้นฐานของการวิจัยลักษณะนี้ คือ มุ่งศึกษาจากกรณีตัวอย่าง (exemplars) มากกว่าการศึกษาจากตัวแปร (variable perspective) นั่นคือ ผู้วิจัยนำกรณีตัวอย่างหลายๆ กรณีมาศึกษาเพื่อสร้างภาพรวม ในขณะที่ถ้าเป็นตัวแปร ตัวแปรจะมีลักษณะเป็นหน่วยๆ ที่มีปฏิสัมพันธ์แล้วที่ให้ผลออกมาเป็นที่แน่นอน ในมุมมองของการศึกษาที่เน้นเป็นกรณีจะตั้งสมมติฐานว่า ตัวแปรร่วมของกรณีต่างๆ มีปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อน มีการเปรียบเทียบดูเงื่อนไขที่ทำให้เกิดความเหมือนและความแตกต่างของข้อมูลตลอดเวลา และแจกแจงถึงสาเหตุที่สำคัญของการมีเงื่อนไขเหมือนกัน ตัวหลักสำคัญที่เป็นเหตุของความแตกต่างนั้นอยู่ที่ไหน (key causal) ควบคู่กับการจัดกลุ่มที่เกิดขึ้นมาอย่างทันทีทันใด และการมีกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี (theoretical sampling) ของกลุ่มที่หลากหลาย เพื่อเพิ่มในเรื่องความเหมือนและความต่างของข้อมูลที่ได้ การวิจัยแบบ การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลจึงจำเป็นที่จะต้องมีขั้นตอนเพื่อให้การวิจัยนี้รับประกันได้ว่าได้ทฤษฎีที่ได้ออกมา (Creswell, 1994 : 12) Strauss กล่าวว่า คุณภาพของทฤษฎีจึงขึ้นกับกระบวนการในการสร้างทฤษฎีขึ้นมา ซึ่งในเรื่องนี้ต่างกับการมีมุมมองเชิงประจักษ์ในการสร้างทฤษฎีว่าเรื่องเหล่านี้ที่ไม่ว่าจะเป็นความฝัน ความสอดคล้องจากการเปรียบเทียบ หรือ โชค ไม่ถือว่าเกี่ยวข้อง แต่การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล จำเป็นต้องรวมเรื่องเหล่านี้ในการอธิบายการจัดกลุ่มและสร้างระบบการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลจึงนับว่าได้รับอิทธิพลเป็นอย่างมากจากการเข้าใจโลกในแนวทางนี้และมีแนวโน้มที่จะใช้วิธีจัดกลุ่มจัดประเภทจากสิ่งที่ถูกพาดพิง และให้ความสำคัญกับการพยายามสร้างระบบความเชื่อที่ได้มาโดยปริยายนี้ให้มีความกระจ่าง จึงกล่าวได้ว่าการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล หมายถึงทฤษฎีที่ถูกพัฒนาแบบอุปนัย (วิธีการใช้เหตุผลจากส่วนย่อยไปหาส่วนรวม) ซึ่งผลของทฤษฎีนั้นอย่างน้อยจะเข้ากับกลุ่มข้อมูลใดข้อมูลหนึ่งได้อย่างสมบูรณ์ หลักการนี้จะตรงกันข้ามกับทฤษฎีที่ได้มาจากการใช้วิธีนัยคือ ทฤษฎีที่มีหลักการพื้นฐานในภาพกว้าง (grand theory) ซึ่งอาจจะส่งผลให้ทฤษฎีนั้นไม่ได้มีฐานมาจากข้อมูลใด หรือไม่สามารถนำมาใช้กับข้อมูลใดเลย

สำหรับในภาษาไทยนั้นใช้คำว่า “การสร้างทฤษฎีจากข้อมูล” เพื่อหมายถึง “grounded theory” ซึ่งยังไม่พบศัพท์บัญญัติสำหรับคำนี้ในภาษาไทย (ราชบัณฑิตยสถาน, 2543) แต่พบว่า มีนักวิจัยส่วนหนึ่งได้กำหนดคำศัพท์ในภาษาไทยเพื่อแทนความหมายของคำนี้มาบ้างในการเขียนตำรา หนังสือ และงานวิจัย โดยคำที่ใช้มีความหมายแตกต่างกันไป เช่น “ทฤษฎีพื้นฐานเชิงอุปมาน” (กนกนุช ชื่นเลิศสกุล, 2547) “ทฤษฎีฐานราก” (นภาพรณัฏ ะหะวานนท์ และ คณะ, ม.ป.ป.; พัทธ์ชัย ศิริวงศ์, 2547, 13-21) หรือ “การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล” (ชาย โพธิสิตา, 2547) อย่างไรก็ตามการวิจัยแบบนี้ไม่ใช่ทฤษฎี (ชาย โพธิสิตา, 2547) Bryman และ Burgess (1994) กล่าวว่า การวิจัยแบบนี้ไม่ใช่ชื่อของวิธีการอันใดอันหนึ่ง แต่หมายถึงวิธีใดๆ ก็ได้ที่นักวิจัยใช้เพื่อสร้างแนวคิดหรือคำอธิบายเชิงทฤษฎีโดยตั้งต้น

จากข้อมูลไม่ได้ตั้งต้นจากกรอบแนวความคิดและสมมติฐาน หัวใจสำคัญของการวิจัยแบบนี้อยู่ที่ การเริ่มต้นจากข้อมูลจริงในสนามวิจัย ก่อนที่จะมีการสร้างสมมติฐานชั่วคราวและจบลงด้วย กรอบแนวคิดทฤษฎีที่เป็นคำอธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษา Lincoln และ Guba (1985: 205) กล่าวว่า การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลนี้เป็นการสร้างทฤษฎีตามข้อมูลมากกว่าการมี ทฤษฎีก่อนจะได้ข้อมูล ซึ่งถือเป็นลำดับขั้นของกระบวนทัศน์แบบธรรมชาติ (naturalistic paradigm) ที่คาดคะเนความจริงที่หลากหลายและโอนถ่ายความเข้าใจบนพื้นฐานของปัจจัยใน บริบท ซึ่งพบว่าไม่สามารถที่จะมีการกำหนดทฤษฎีไว้รองรับความจริงที่หลากหลายไว้ก่อนล่วงหน้าลงสนามได้ หรือล้อมกรอบปัจจัยที่จะต้องเผชิญไว้ก่อนล่วงหน้าได้ ซึ่งตรงกันข้ามกับวิธีการ วิจัยเชิงปริมาณที่เริ่มต้นด้วยกรอบแนวคิดทางทฤษฎีและสมมติฐานสำหรับอธิบายปรากฏการณ์ ที่ศึกษาแล้วจบลงที่การสรุปว่า กรอบแนวความคิดทฤษฎีและสมมติฐานที่ตั้งไว้ก่อนลงมือทำการ วิจัยนั้นได้รับการยืนยันจากข้อมูลหรือไม่

คำว่า “ทฤษฎี” ในความหมายของวิธีการวิจัยนี้ค่อนข้างจะกินความหมายกว้าง คือ หมายรวมถึงมโนทัศน์ หรือกรอบแนวความคิดสำหรับการอธิบายปรากฏการณ์ที่นักวิจัย ทำการศึกษา Strauss และ Cobin (Strauss และ Cobin, 1988 อ้างถึงใน ชาย โพธิสิตา, 2547) กล่าวว่า ทฤษฎีในความหมายของวิธีการวิจัยนี้ประกอบด้วยความสัมพันธ์ที่น่าจะมีหรือน่าจะเป็นระหว่างมโนทัศน์ ทฤษฎีที่สร้างขึ้นมาเช่นนี้ถือเป็นทฤษฎีระดับกลาง (middle range theory) ซึ่งใช้อธิบายปรากฏการณ์ที่เฉพาะเจาะจง กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ เป็นทฤษฎีที่ใช้อธิบาย ปรากฏการณ์ในขอบเขตที่จำกัด (Charmaz, 2000 อ้างถึงใน ชาย โพธิสิตา, 2547)

1.2 ประวัติความเป็นมาของทฤษฎี

วิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลพัฒนาขึ้นมาในสาขาวิชาสังคมวิทยา (Creswell, 1999 อ้างถึงใน ชาย โพธิสิตา, 2547) เพื่อเป็นความพยายามที่จะคานกระแสการ ทำวิจัยทางสังคมศาสตร์ซึ่งเน้นวิธีการเชิงปริมาณภายใต้วิธีการดำเนินการแบบนิรนัย ด้วยการ เสนอวิธีการแบบอุปนัย (inductive approach) คือเริ่มจากข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลที่เจาะจงเลือกมา จำนวนหนึ่ง แล้วจึงวิเคราะห์หาข้อสรุปหรือคำอธิบายเชิงทฤษฎีที่มีลักษณะทั่วไปจากข้อมูลนั้น ในขณะที่เดียวกันเป็นทางเลือกที่ต่างจากวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพซึ่งนักวิจัยคุ้นเคยกันมาก่อนหน้านั้นโดยเฉพาะวิธีการเชิงชาติพันธุ์วรรณา ซึ่งแม้จะมีข้อดีหลายอย่างแต่มีจุดอ่อน เช่น ไม่ค่อย เข้มงวดกับระเบียบวิธี การเก็บข้อมูลหรือวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจาก ข้อมูลจึงมีวิธีการดำเนินการที่เป็นระบบมากกว่า เน้นการตีความข้อมูลเพื่อหาคำอธิบายสำหรับ ปรากฏการณ์ที่ศึกษาในระหว่างที่มีกระบวนการรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลไปพร้อมๆ กัน ไม่ใช่การวิจัยที่เน้นการพรรณนา (Stern, 1994 อ้างถึงใน ชาย โพธิสิตา, 2547) ผลของการ

ตีความคือข้อสรุปเชิงแนวคิดทฤษฎีซึ่งมีลักษณะเป็นนามธรรมในรูปของมโนทัศน์และกรอบแนวคิดทฤษฎีที่บอกถึงความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ต่างๆ และมีฐานมาจากข้อมูลโดยตรง

1.3 ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างวิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลกับวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพรูปแบบอื่นๆ

การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลมีจุดร่วมที่เหมือนกับการวิจัยเชิงคุณภาพโดยทั่วไป คือลักษณะและแหล่งข้อมูล และบทบาทของผู้วิจัยในการตีความ ส่วนความแตกต่างได้แก่ รูปแบบของการตีความ และกระบวนการวิจัย Glaser และ Strauss (Glaser และ Strauss, 1967 : 224 อ้างถึงใน ศิริประภา พงศ์ไทย, 2548) กล่าวถึง จุดร่วมของการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลกับการวิจัยเชิงคุณภาพอื่นๆ ว่ามีอยู่ 2 ประการ คือ

ก) การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลใช้วิธีการเก็บข้อมูลเหมือนกับการวิจัยเชิงคุณภาพทั่วไป เช่น การสัมภาษณ์ การสังเกตภาคสนาม การเก็บหลักฐานต่างๆ หรือจะผสมผสานระหว่างเทคนิคเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณเข้าด้วยกันก็ได้

ข) บทบาทของผู้วิจัยเหมือนกับรูปแบบการวิจัยเชิงคุณภาพอื่นๆ คือ บทบาทในการตีความปรากฏการณ์ของผู้วิจัย ซึ่งการตีความนั้นรวมไปถึงทัศนะของผู้ให้ข้อมูลเพื่อเป็นการค้นหาความเข้าใจเกี่ยวกับการกระทำของคนหรือกลุ่มที่ถูกศึกษา

Strauss และ Corbin (Strauss และ Corbin, 1998b : 161 อ้างถึงใน ศิริประภา พงศ์ไทย, 2548) กล่าวถึง ความแตกต่างระหว่างการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลกับวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพรูปแบบอื่นๆ คือ การสร้างทฤษฎีจากข้อมูลมีจุดเน้นในการพัฒนาทฤษฎีที่ใช้วิธีการอุปนัย (inductive approach) จากการเก็บรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ที่กระทำไปพร้อมกันและสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่องสลับกันไปสลับกันมาในทุกขั้นตอนการวิจัย การสร้างทฤษฎีของวิธีการนี้ ทำให้รูปแบบของการตีความแตกต่างจากวิธีการอื่น กล่าวคือ “การสร้างทฤษฎี” เป็นการสร้างแบบแผนการอธิบายโดยการนำมโนทัศน์ที่หลากหลายมาบูรณาการให้เห็นความสัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ เพื่อใช้ในการทำความเข้าใจ และทำนายเหตุการณ์ ซึ่งแตกต่างจากการตีความแบบ “การบรรยาย” (description) และ “การจัดระเบียบมโนทัศน์ต่างๆ” (conceptual ordering) นั่นคือ การสร้างทฤษฎีจากข้อมูลมีกระบวนการที่มีความเฉพาะเพื่อให้สามารถสร้างมโนทัศน์หรือความคิดรวบยอดที่หนักแน่น หลากหลาย และเป็นมโนทัศน์แบบบูรณาการได้อย่างมีประสิทธิภาพ (ไม่ใช่แค่เพียงการบรรยาย) ที่มีความเฉพาะ เป็นกรอบแนวคิดจากข้อมูลที่มีประโยชน์เพื่อนำไปในการสร้าง “ดัชนี” ปรากฏการณ์ที่ศึกษา หารูปแบบความสัมพันธ์ที่น่าจะมีหรือน่าจะเป็นระหว่างมโนทัศน์เหล่านั้น สมมติฐานหรือกรอบแนวคิดที่ได้ในขั้นนี้จะมีลักษณะเป็นเพียงข้อสรุปชั่วคราว ได้แก่

(ก) มีรูปแบบการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การเปรียบเทียบโยงความสัมพันธ์ของข้อมูลซึ่งต้องการกระทำอย่างต่อเนื่อง

(ข) มีวิธีการตั้งคำถามเพื่อการสร้างทฤษฎี ที่ยืดหยุ่น ให้อิสระ และเปิดกว้างสำหรับการศึกษาปรากฏการณ์ในระดับลึก

(ค) มีการเลือกตัวอย่างเพื่อตรวจสอบทฤษฎี เมื่อมีการเก็บข้อมูลและทดสอบสมมติฐานกับข้อมูลที่เหมาะสม จะรวบรวมข้อมูลมาเพื่อการทดสอบโดยเฉพาะ ข้อมูลที่รวบรวมมาใหม่นี้อาจทำให้ต้องปรับสมมติฐานเดิมบ้าง เรียกกลุ่มตัวอย่างที่เลือกมาว่า theoretical sampling เพื่อใช้เป็นตัวตรวจสอบว่าข้อสรุปหรือคำอธิบายเชิงทฤษฎีที่สร้างขึ้นนั้นเหมาะสม สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์เพียงใด

(ง) มีการใช้กระบวนการให้รหัสอย่างเป็นระบบ

(จ) มีการให้ความคิดรวบยอดและการเขียนแผนภาพจำลองทางความคิด (conceptual model) เกี่ยวกับ “สภาพที่เป็นเงื่อนไข” (conditional matrix) ซึ่งจะช่วยให้สามารถระบุเงื่อนไขและลำดับเหตุการณ์อย่างละเอียด ชัดเจนในทุกระดับตั้งแต่ระดับมหภาคถึงจุลภาคและสามารถบูรณาการเข้ามาในทฤษฎีได้ เพื่อทำเป็นข้อสรุปในเชิงแนวคิดหรือทฤษฎี

Creswell (1994: 160) ได้กล่าวเปรียบเทียบผลของการบรรยายที่แตกต่างกันของการออกแบบการวิจัยที่แตกต่างกัน ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบความหมายของการวิจัยเชิงคุณภาพแบบต่างๆ ตามแนวคิดของ Creswell

	Grounded Theory การสร้างทฤษฎี จากข้อมูล	Ethnographics การวิจัยเชิงชาติ พันธุ์วรรณา	Phenomenology ปรากฏการณ์นิยม	Case Study การวิจัยกรณีตัวอย่าง
ลักษณะ การวิจัย	มีความเฉพาะเจาะจงตามบริบทของการวิจัย แนวทางการวิจัยจึงอิงวิธีการอุปมานเป็นหลัก มีการเปรียบเทียบข้อมูลตลอดเวลากับการจัดกลุ่มที่เกิดขึ้นมาอย่างทันทีทันใด และมีกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี (theoretical sampling) ของกลุ่มที่หลากหลาย เพื่อเพิ่มในเรื่องความเหมือนและความต่างของข้อมูลที่ได้	เป็นการศึกษาทำความเข้าใจการเกิดขึ้นของพฤติกรรมอันเป็นผลสะท้อนจากวัฒนธรรมของกลุ่มในเขตพื้นที่เฉพาะกับคนที่มีวัฒนธรรมร่วมกันตามสภาพธรรมชาติในระยะเวลาที่ยาวนาน เพื่อเชื่อมโยงบริบทที่เกิดขึ้นจนสภาพการใช้ชีวิตตามความเป็นจริงปรากฏมีกระบวนการวิจัยที่ยืดหยุ่นและใช้เวลาในการสังเกตและสัมภาษณ์มาก จึงควรมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับวัฒนธรรมนั้น และควรเป็นนักสังเกตที่ดี	เป็นการศึกษาประสบการณ์ของมนุษย์ผ่านการบรรยายรายละเอียดของผู้คนที่ศึกษา เพื่อเข้าใจประสบการณ์ที่เป็นอยู่ของกลุ่มคนกลุ่มเล็ก จึงต้องใช้ระยะเวลายาวนานในการศึกษา เพื่อพัฒนารูปแบบและความสัมพันธ์ของความหมายของประสบการณ์ผู้คนจึงเป็นการมุ่งที่จะกระตุ้นหรือก่อให้เกิดสมมติฐานและข้อสรุปใหม่มากกว่าพิสูจน์สมมติฐานเดิม	เป็นการศึกษากรณีตัวอย่างเดี่ยว หรือกรณีตัวอย่างที่หลากหลายและแตกต่างกันหรือเปรียบเทียบกรณีตัวอย่างที่มีความต่างของวัฒนธรรมด้วยการรวบรวมจัดระบบข้อมูลทางสังคมตามความเป็นจริงของเนื้อหาที่จะศึกษาแบบภาพรวมตัวกรณี (คนหรือสภาพการณ์) และระยะที่เกี่ยวข้อง มีการเก็บข้อมูลในหลายมิติจากหลายแหล่งข้อมูลเพื่อการศึกษาแบบเจาะลึกในสภาพที่เป็นธรรมชาติของผู้ถูกศึกษาวิเคราะห์ จัดประเภทแล้วนำไปสู่การแปลข้อมูล
การวิเคราะห์ข้อมูล	เน้นที่การนำเสนอข้อมูลจาก open coding คือ ชุดของกลุ่มหรือประเภทใช้ axial coding และการแสดงให้เห็นภาพที่อธิบายข้อเสนอหรือสมมติหรือพัฒนาเรื่องราวที่เชื่อมโยง open coding และ axial coding เป็น กลุ่มใหม่ (selective coding) (Strauss and Corbin, 1990)	เป็นการพิจารณาวิเคราะห์โดยหาจุดเน้นที่เป็นเหตุการณ์สำคัญจากการสร้างมุมมองที่หลากหลายในหลายทิศทางใช้วิธีการเขียน 6 ระดับ หรือการเล่าเป็นเรื่องราวของ Spardley (1980) คือ เป็นคำบอกกล่าวที่มีความเป็นสากลการบรรยายถึงวัฒนธรรมที่แตกต่าง การบรรยายทั่วไปถึงสังคม มีบริบทที่เฉพาะเจาะจง การบรรยายที่เจาะจงเกี่ยวกับวัฒนธรรมพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจริง	ประกอบด้วย การบรรยายเล่าเรื่อง การสังเคราะห์ ความรู้เกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่ศึกษา	มีโครงสร้างการอธิบาย (Yin, 1989) การวิเคราะห์ในมิติเดียว (linear-analysis) การเปรียบเทียบ การสร้างทฤษฎีตามลำดับเหตุการณ์

1.4 ลักษณะสำคัญของการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล

1.4.1 มีสมมติฐานชั่วคราว หัวใจสำคัญของการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลอยู่ที่การเริ่มต้นจากข้อมูลเชิงประจักษ์ก่อน แล้วจึงสร้างสมมติฐานชั่วคราว ที่ในภาษาอังกฤษเรียกว่า working hypothesis หรือ tentative hypothesis ในการอธิบายปรากฏการณ์ เชื่อมโยงระหว่างคุณลักษณะต่างๆ กับการจัดกลุ่มประเภทต่างๆ (Merriam, 1988) จะไม่มีการกำหนดมโนทัศน์หรือทฤษฎีไว้ล่วงหน้า วิธีการเช่นนี้เรียกว่า วิธีการอุปนัย (inductive approach) นั่นคือการดำเนินการวิจัยที่แท้จริงนั้นมาจากข้อมูลจริงที่ได้จากสนามวิจัย การสร้างมโนทัศน์สมมติฐานชั่วคราว และกรอบแนวคิดสำหรับอธิบายสิ่งที่ศึกษารวมทั้งวิธีการศึกษาจึงเป็นไปอย่างยืดหยุ่นตากระบวนการวิเคราะห์ข้อมูลพร้อมๆ กับการกระบวนการเก็บข้อมูลจากเหตุการณ์ย่อยๆ หลายเหตุการณ์ในหลายสถานการณ์ แล้วนำมาตรวจสอบปรับสมมติฐานชั่วคราวด้ขึ้นเป็นระยะจนกว่าจุดอิ่มตัวของข้อมูล (saturation) คือข้อมูลจากเหตุการณ์ไม่มีอะไรใหม่ ไม่มีอะไรต่างไปจากเหตุการณ์ที่รวบรวมมาก่อนหน้านี้ และถึงจุดอิ่มตัวในแง่ของมโนทัศน์และทฤษฎีคือ สามารถให้ความกระจ่างเกี่ยวกับรายละเอียดและความหมายของปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้หลายมิติ หลายมุมมองและหลายระดับ จนสามารถมองเห็นสิ่งที่ศึกษาได้ทุกด้าน นำไปสู่ข้อสรุปเชิงทฤษฎี (มีลักษณะทั่วไป) ที่ค่อยๆ พัฒนาขึ้นจากข้อมูลนั้น ซึ่งการเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลจะกระทำไปพร้อมกัน และสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดต่อเนื่องในลักษณะกลับไปกลับมาได้ ในทุกระยะของขั้นตอนการวิจัย Brannen (Brannen, 1992 : 7) กล่าวว่า การวิเคราะห์แบบอุปนัย และการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลมีความเหมือนและต่างกัน ความแตกต่างที่สำคัญ กล่าวได้ว่าการวิเคราะห์แบบอุปนัยจะเกี่ยวเนื่องกับการพัฒนาและทดสอบสมมติฐานเชิงอธิบายอย่างง่ายๆ ในขณะที่การสร้างทฤษฎีจากข้อมูลเป็นจะเกี่ยวกับเรื่องการพัฒนาทฤษฎีที่มีความซับซ้อนซึ่งจะเป็นกระบวนการเก็บข้อมูล สร้างสมมติฐาน ตรวจสอบสมมติฐาน ปรับสมมติฐาน เก็บข้อมูลใหม่ ตรวจสอบสมมติฐาน จนกว่าสมมติฐานจะนิ่งจึงจะสรุปความรู้ที่ได้เป็นทฤษฎีและถือว่าจบการวิจัย

1.4.2 มีการทบทวนวรรณกรรมเป็นระยะ ในการทำวิจัยสามารถทบทวนวรรณกรรมต่างๆ สำหรับการวิจัย ถือเป็นแนวคิดทฤษฎีที่มีอยู่ที่ผู้วิจัยเลือกนำมาใช้ตามที่เห็นว่าเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย แต่ไม่ใช่เป็นกรอบแนวคิดทฤษฎีที่จะยึดแบบตายตัวที่ต้องนำมาใช้ทั้งหมด เพราะตามหลักการการทำวิจัยเชิงคุณภาพนั้นทฤษฎีในการศึกษาควรเป็นสิ่งที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง (Maxwell, 1996: 27 อ้างถึงใน ชาย โพธิสิตา, 2547) ผู้วิจัยจึงอาจรับบางส่วนของแนวความคิดมาจากวรรณกรรมหลายแหล่ง แต่ข้อสำคัญผู้วิจัยต้องนำส่วนของความคิดที่ศึกษามาผ่านขั้นตอนของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลขึ้นเอง ดังนั้นการทบทวนวรรณกรรมเพื่อสร้างแนวคิดที่ดีจึงไม่จำกัดอยู่กับวรรณกรรมชิ้นใดชิ้นหนึ่งโดยเฉพาะ

แต่ควรสำรวจงานที่หลากหลาย เพื่อไม่ปิดกั้นความคิดที่ดีที่อาจมีอยู่ในแหล่งอื่นหรือแม้แต่จากความคิดของผู้วิจัยเอง การทบทวนวรรณกรรมที่ใช้จึงสามารถยืดหยุ่นปรับได้ที่แม้จะให้ความคิดที่ถูกต้อง แต่ก็อาจไม่เหมาะกับบริบทของคนหรือเหตุการณ์ที่ผู้วิจัยศึกษาจึงมีความจำเป็นจะต้องหามุมหาทางเลือกอื่น เมื่อมีหลักฐานคือข้อมูลที่ชี้ว่าควรปรับเพื่อออกแบบแนวความคิดให้เหมาะสมสำหรับการวิจัยของผู้วิจัยให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ (ชาย โพธิสิตา, 2547 : 121, 122 - 123)

1.5 ลักษณะทฤษฎีที่ได้จากการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล

ในการสร้างมโนทัศน์เชิงทฤษฎี Bryman และ Burgess (1994) กล่าวว่า นักวิจัยจะต้องสนใจค้นหา “แบบแผน” (pattern) หรือการจัดกลุ่มประเภท (categories) ของการกระทำและปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มสังคมที่หลากหลายที่เหมาะสมกับข้อมูล ดังนั้นการสร้างทฤษฎีจึงไม่ได้สนใจอธิบายเพียงเฉพาะการกระทำของบุคคล แต่สนใจค้นหา “กระบวนการ” ซึ่งไม่จำเป็นว่าจะต้องเป็นขั้นหรือระยะ แต่เป็นการเปลี่ยนแปลงของแบบแผนการกระทำ หรือ ปฏิสัมพันธ์ และความสัมพันธ์ของการเปลี่ยนแปลงนั้นกับเงื่อนไขภายในและภายนอก ซึ่ง Strauss และ Corbin (1990 : 144) กล่าวถึงการวิเคราะห์ “กระบวนการ” ว่าต้องแสดงให้เห็นวิวัฒนาการของเหตุการณ์ในลักษณะการอธิบายว่า

ก) การกระทำหรือปฏิสัมพันธ์นั้นๆ เกิดขึ้นอย่างไร และทำไมจึงเป็นเช่นนั้น

ข) จะเปลี่ยนแปลงต่อไปอย่างไร และทำไมจึงเปลี่ยนแปลง หรือการคงอยู่ในขั้นเดิมนั้น เกิดขึ้นได้อย่างไร

ค) ทำไมเหตุการณ์จึงมีความก้าวหน้า หรืออะไรที่สามารถทำให้เกิดการกระทำ หรือปฏิสัมพันธ์

ง) ลำดับของเหตุการณ์นั้นมีการดำเนินไปอย่างต่อเนื่องอย่างไรจนกว่ากลุ่มประเภทที่จัดจะมีความอิ่มตัว

เมื่อผู้วิจัยวิเคราะห์กระบวนการให้เห็นขั้นหรือระยะที่แตกต่างกัน ก็จะทำให้มโนทัศน์ของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขต่างที่ได้รับความชัดเจน ซึ่งต้องขึ้นอยู่กับทักษะในการวิเคราะห์เงื่อนไขต่างๆ ให้มีความเฉพาะเจาะจง ดังนั้นทฤษฎีที่พัฒนาขึ้นมาจากการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลนี้ สามารถที่จะระบุลำดับเหตุการณ์และเงื่อนไขที่เกี่ยวข้อง นักทฤษฎีจึงสามารถกล่าวถึงความสามารถในการทำนายของทฤษฎีที่พัฒนาขึ้นมาได้ ในข้อจำกัดที่ว่า ถ้าสถานการณ์หรือบุคคลที่นำผลการวิจัยไปใช้ได้รับเงื่อนไขที่คล้ายคลึงกัน ก็ควรที่จะมีลำดับเหตุการณ์เกิดขึ้นคล้ายคลึงกัน

การสร้างทฤษฎีจากข้อมูลมีเงื่อนไขที่ควรตระหนัก 2 ประการ คือ

ก) ทฤษฎีที่ได้จะต้องสามารถสืบเสาะเห็นร่องรอยให้ความหมายและความสำคัญจากข้อมูลดิบว่านำมาสู่การสรุปเป็นทฤษฎีนั้นได้อย่างไร ภายใต้บริบทซึ่งมีความสัมพันธ์กับการเก็บรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล

ข) ทฤษฎีที่ได้จากการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลนี้ จะต้องปรับเปลี่ยนได้ตามกาลเวลา อันเนื่องมาจากการถือว่าทฤษฎีที่ดีที่ได้เป็นข้อสรุปเฉพาะกาล ที่ต้องเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอตามยุคสมัย ตามเงื่อนไขต่างๆ ที่เปลี่ยนแปลงไป นักวิจัยจึงต้องการวินิจฉัยสถานการณ์ใหม่แต่ละสถานการณ์เพื่อดูความสอดคล้องของข้อสรุป ทฤษฎีที่ได้จะเป็นเพียงผลลัพธ์ชั่วคราว (ไม่ใช่ผลลัพธ์สุดท้ายที่สมบูรณ์) ซึ่งสามารถพัฒนาอย่างต่อเนื่องและปรับเปลี่ยนไปตามบริบทของสังคม (Glaser และ Strauss, 1967 : 32)

ทฤษฎีที่มีโครงสร้างที่ดีจะต้องสะท้อนเรื่องที่ได้ศึกษาได้ตามจริง ชัดเจน เหมาะสม ช่วยให้เกิดความเข้าใจในปรากฏการณ์นั้นๆ และจะต้องมีความเป็นนามธรรมมากพอที่จะหลอมรวมความหลากหลายของข้อมูลเพื่อการนำไปใช้อธิบายปรากฏการณ์ที่ใกล้เคียงในบริบทอื่นๆ ได้อย่างครอบคลุม รวมทั้งต้องมีการนำเสนอเงื่อนไขที่มีความสำคัญต่อข้อสรุปเชิงทฤษฎีนั้นๆ อย่างชัดเจน (Glaser และ Strauss, 1967: 239-245)

สรุปได้ว่า ทฤษฎีที่ได้จากการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลนี้จะเป็นทฤษฎีที่มีแบบแผนความสัมพันธ์ของมโนทัศน์ต่างๆ อย่างเป็นระบบ เพื่ออธิบายกระบวนการของปรากฏการณ์ที่เฉพาะเจาะจงนั้นๆ อย่างสมเหตุสมผล ทฤษฎีที่สร้างขึ้นมานี้จัดเป็นทฤษฎีระดับกลาง (middle range theory) เป็นข้อสรุปเฉพาะกาล มีความสามารถในการทำนายภายใต้ข้อจำกัดของการนำไปใช้ที่ต้องได้รับเงื่อนไขที่คล้ายคลึงกัน (ชาย โพธิสिता, 2547:175) ที่สามารถสร้างได้จากข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยใช้วิธีการทั้งวิธีวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ (Bryman, 1992: 56) Bryman กล่าวว่า การบูรณาการวิธีการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพจะทำให้เห็นความซ้ำของลักษณะที่ถักทอกันอยู่การใช้วิธีการวิจัยทั้งสองแบบจึงเหมาะสมกับหลักการดำเนินพื้นฐานของวิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล

Richards และ Richards (1994 :149) เน้นในข้อควรระวังว่า เป้าหมายของการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลจึงไม่เป็นการพิสูจน์ทฤษฎีที่มีมาก่อนหน้านี้ ผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องเปิดกว้างทางความคิด จากรูปแบบ จากความคิดรวบยอดใหม่ การจัดประเภทใหม่ ที่อาจเกิดขึ้นในระหว่างกระบวนการการเก็บข้อมูล ยุทธวิธีที่ใช้จึงต้องมีวิธีการในการให้ได้ในการบรรลุถึงความคิดรวบยอด พัฒนาความคิด สืบหาการพูดเป็นนัย และเชื่อมโยงสัมพันธ์สิ่งเหล่านี้กับข้อมูลที่ได้ซึ่งพบว่าการที่มีวิธีการจัดการข้อมูลที่มีประสิทธิภาพที่ดีจึงควรเป็นวิธีที่สนับสนุนการสำรวจข้อมูลที่จะเกิดขึ้น ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการทำวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลที่มีข้อมูลแบบที่ไม่สามารถคาดเดาได้

Glaser และ Strauss (Glaser and Strauss, 1967: 3 cited in Lincoln and Guba, 1985: 205) กล่าวว่า การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ควรมีลักษณะ 4 ประการ ดังนี้

Fit คือ มีกรอบแนวคิดในการอธิบาย มโนทัศน์ และการจำแนกประเภทของสิ่งต่างๆ เพื่อให้มีความหมายนั้นต้องเหมาะสมกับข้อมูลที่ศึกษาและสามารถนำไปใช้ได้

Work คือ ทฤษฎีที่สร้างขึ้นต้องสามารถอธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้อย่างมีความหมาย

Relevance คือ ทฤษฎีที่ได้จากวิธีการศึกษาแบบนี้ต้องมีความเหมาะสมที่จะสามารถอธิบายปรากฏการณ์อื่นๆ ที่มีลักษณะคล้ายกันได้

Modifiability คือ ทฤษฎีที่สร้างขึ้นจะต้องสามารถปรับใช้ให้เหมาะสมได้เมื่อสถานการณ์และข้อมูลเปลี่ยนไป

1.6 ยุทธวิธีของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล

วิธีการดำเนินการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลนี้จึงเริ่มต้นจากการมีคำถามของการวิจัยที่ชัดเจนก่อนว่าอยากรู้อะไร เพื่อเป็นแนวทางในการออกแบบผู้ให้ข้อมูลได้เหมาะสม ซึ่งขั้นตอนสำคัญของการวิจัยแบบนี้อยู่ที่การตั้งสมมติฐานชั่วคราว (working hypothesis) และทำการวิเคราะห์ข้อมูลไปพร้อมๆ กับการรวบรวมข้อมูล ซึ่งเมื่ออยู่ในสนามการสืบค้นบนกระบวนทัศน์แบบธรรมชาติจะมี 4 องค์ประกอบหลัก คือ การเลือกอย่างเจาะจง (purposive sampling) การวิเคราะห์แบบอุปนัย (inductive analysis) การพัฒนาการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล (grounded theory) การแสดงถึงขั้นตอนการดำเนินการต่อไป

ลักษณะของทั้ง 4 องค์ประกอบนี้จะเกิดซ้ำๆ บ่อยๆ จนกว่า จะเกิดการอิ่มตัวของการเกิดซ้ำๆ ทฤษฎีจึงจะถูกวางรากฐานขึ้น พื้นฐานสำคัญของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล คือ การอ่านแล้วอ่านอีกจากข้อมูลจากต้นฉบับ เช่น คลังข้อมูลจากบันทึกสนามแล้วหาข้อค้นพบจากสิ่งนั้น หรือ ระบุตัวแปรที่ได้ด้วยการจัดกลุ่มจัดประเภท สร้างหลักการและคุณสมบัติของสิ่งนั้น และหาความเกี่ยวพันระหว่างกันของเหตุการณ์

ความสามารถในการรับรู้ตัวแปรต่างๆ และความสัมพันธ์ของตัวแปรนี้ เรียกว่า “Theoretical Sensitivity” และสิ่งนี้ได้รับผลมาจากหลายสิ่งรวมไปถึง การศึกษาค้นคว้าวรรณกรรมของตน และการออกแบบการวิจัยในอันที่จะเสริมคุณภาพความสามารถในการตอบสนองอย่างไรก็ตามข้อมูลนั้นไม่จำเป็นที่จะต้องเกี่ยวกับต้นฉบับตามตัวอักษรอย่างตรงไปตรงมาเท่านั้น ข้อมูลสามารถได้มาจากการสังเกตพฤติกรรม เช่น ปฏิสัมพันธ์และเหตุการณ์ในอื่นๆ การบันทึกสนามจึงมีลักษณะเหมือนกับไดอารี่

1.7 กระบวนการการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล

การทำวิจัยลักษณะนี้ต้องให้ความสำคัญกับกระบวนการ ซึ่งไม่ใช่เป็นเพียงแต่การอธิบายปรากฏการณ์ แต่หมายถึงการอธิบายและใส่รหัสต่างๆ อย่างที่ปรากฏ เป็นพลวัต เช่น การเปลี่ยนแปลง การเคลื่อนไป เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นข้ามเวลา ในสนามที่ศึกษา Strauss and Corbin ให้ความสำคัญกับการใส่รหัสและอธิบายกับทุกสิ่งที่มีการเปลี่ยนแปลง หรือเกิดขึ้นในสนามวิจัย ในที่นี้แจกแจงยุทธวิธีที่มีความเฉพาะของวิธีวิทยาการวิจัยนี้ได้ดังนี้

1.7.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล Lincoln และ Guba (Lincoln และ Guba, 1985) กล่าวว่า วิธีวิทยาของการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล รวมทั้งการวิจัยเชิงคุณภาพรูปแบบอื่นๆ จัดได้ว่าอยู่บนฐานของกระบวนการที่แบบธรรมชาติ (natural setting) เนื่องจากเป็นการตีความหมายของบริบท การสืบค้นให้ได้มาซึ่งบริบทจำเป็นต้องใช้มนุษย์ที่ต้องใช้ความรู้เชิงลึก (tacit knowledge) เท่าๆ กันหรือไม่ก็มากกว่าการใช้เครื่องมือวิจัยอื่น เช่น การสังเกต การสนทนา การสัมภาษณ์ ทัศนคติ สติ สติ รายงานขององค์กร บันทึกประจำวันของผู้ให้ข้อมูล การบันทึกเทป เป็นต้น เป็นเครื่องมือในการสืบค้น

1.7.2 กลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี (theoretical sampling) เป้าหมายของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ไม่ได้มุ่งเน้นที่การศึกษาตัวบุคคล แต่เป็นการกลั่นกรองหมวดหมู่เพื่อสร้างเป็นทฤษฎี นักวิจัยต้องค้นหาช่องว่างระหว่างข้อมูลจริงและช่องโหว่ของทฤษฎี จากนั้นดำเนินการเลือกกลุ่มตัวอย่างเมื่อกลับเข้าไปในสนามและเก็บข้อมูลเพิ่มเติมของมโนทัศน์ที่เป็นช่องว่างและช่องโหว่นั้น ในกรณีของการเลือกกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎีนี้ จะต้องเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีความเฉพาะกับประเด็นที่ศึกษาเท่านั้น และมองหาข้อมูลที่ตรงประเด็น เพื่อเป็นการทำให้เห็นภาพทฤษฎีที่กำลังจะเกิดขึ้นให้ชัดเจนยิ่งขึ้น (Charmaz,2000)

Strauss และ Cobin (1990: 176 -193) กล่าวถึงกลุ่มที่ศึกษาในการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลว่า ไม่ใช่เป็นการศึกษาบุคคล แต่หมายถึงเหตุการณ์ที่เลือกศึกษา (sample incidents) ที่ได้รับการบอกเล่าจากผู้ให้ข้อมูล หรือเป็นการศึกษารูปแบบพฤติกรรมที่หลากหลายของคน ซึ่งเกิดจากเงื่อนไขที่แตกต่างกัน เพื่อใช้สำหรับค้นหาหมวดหมู่คุณลักษณะ และความสัมพันธ์ระหว่างหมวดหมู่ โดยวิธีการคัดเลือกกลุ่มศึกษาที่เฉพาะเจาะจงแตกต่างจากการวิจัยแบบอื่น ซึ่งในที่นี้เรียกว่า “การเลือกกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี” (theoretical sampling) กล่าวคือ จะต้องคัดเลือกกลุ่มศึกษาบนพื้นฐานของมโนทัศน์ที่ต้องการพิสูจน์ความเกี่ยวข้องเชิงทฤษฎีกับทฤษฎีที่กำลังสร้าง ด้วยการนิรนัยจากข้อมูลที่ปรากฏขึ้นมาจากการอุปนัย ไปซึ่งการเก็บข้อมูลครั้งต่อไป โดยมุ่งที่การเลือก “มโนทัศน์ที่เป็นตัวแทนปรากฏการณ์” และให้ความสนใจกับสิ่งที่บุคคลได้กระทำ หรือมิได้กระทำในลักษณะของการกระทำ กลยุทธ์เชิงปฏิสัมพันธ์ เงื่อนไข ผลลัพธ์ และผลกระทบที่เกิดขึ้นมากกว่าการให้

ความสนใจกับตัวบุคคล ในลักษณะที่เป็นการเลือกผู้ให้ข้อมูลเชิงทฤษฎีตามความก้าวหน้าของกระบวนการวิจัย และสัมพันธ์กับการให้รหัสข้อมูล การบันทึกข้อมูล จนกระทั่งเกิดความอิ่มตัวซึ่งจำแนกได้ 3 แบบ ดังนี้

ก) การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้าง (open sampling) เป็นการเลือกเหตุการณ์ตัวอย่าง (sampling incidents) จากผู้ให้ข้อมูลสำหรับการค้นหาหมวดหมู่คุณลักษณะ และมิติที่เกี่ยวข้องในลักษณะที่เกิดกว้างมากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ เพื่อการขยายรหัสออกไปอย่างกว้างขวาง ครอบคลุมขอบเขตของปรากฏการณ์ที่ศึกษาอย่างครบถ้วน

ข) การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบมีนัยสัมพันธ์และมีความหลากหลาย (relational and variational sampling) เป็นการเลือกเหตุการณ์ตัวอย่าง สำหรับนำมาใช้เชื่อมโยงหมวดหมู่ และหมวดหมู่ย่อยเข้าด้วยกันในลักษณะกระบวนการทัศน์ เพื่อให้รหัสแบบแกนซึ่งจะนำไปสู่การค้นพบกระบวนการ และรูปแบบที่เกิดขึ้นในปรากฏการณ์ ตลอดจนทำการตรวจสอบและพัฒนาหมวดหมู่ให้มีความแน่นหนายิ่งขึ้น

ค) การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบวินิจฉัย (discriminate sampling) เป็นการเลือกเหตุการณ์ตัวอย่างสำหรับการตรวจสอบโครงเรื่อง (story line) ความสัมพันธ์ระหว่างหมวดหมู่ และพัฒนาหมวดหมู่ที่ยังไม่สมบูรณ์ให้มีความอิ่มตัว เพื่อการให้รหัสแบบคัดเลือก การเลือกตัวอย่างจะสิ้นสุดลงเมื่อกระบวนการวิจัยถึงจุดอิ่มตัว (saturation) ทั้งในแง่ของข้อมูลและในแง่ของมโนทัศน์และทฤษฎี

สรุปได้ว่า การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล มีความเฉพาะที่แตกต่างจากการวิจัยอื่นคือมุ่งคัดเลือกตัวอย่างบนพื้นฐานของมโนทัศน์ที่กำลังสร้าง ดังนั้นผู้วิจัยจึงต้องเลือกบุคคลที่สามที่สามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับเหตุการณ์ตัวอย่างที่กำลังศึกษาได้ ไม่เน้นการอธิบายรายการตัวอย่าง แต่เน้นการใช้ข้อมูลที่หลากหลายตามความก้าวหน้าของการพัฒนาทฤษฎี จนกระทั่งถึงจุดอิ่มตัวและสรุปเป็นข้อเสนอเชิงทฤษฎีที่มีลักษณะทั่วไป การคัดเลือกตัวอย่างแบบนี้เรียกว่า การเลือกตัวอย่างเชิงทฤษฎี

1.7.3 กระบวนการวิเคราะห์ข้อมูล ในการพัฒนาทฤษฎีนี้ Katz (1983 cited in Merriam, 1988) เรียกว่า “Analytic Induction” หรือ Kidder (Kidder, 1981a cited in Merriam, 1988) เรียกว่า “Negative-case Analysis” กระบวนการจึงเป็นการปรับทฤษฎีให้ดีขึ้นอย่างต่อเนื่องในทุกครั้งที่พบตัวอย่างที่ไม่สอดคล้องกับสมมติฐานดั้งเดิมจนกว่าจะพบสมมติฐานที่สามารถอธิบายในทุกปรากฏการณ์ที่ศึกษาในที่นี้เรียกว่า “สมมติฐานชั่วคราวตามความเป็นจริง” (substantive hypothesis) เป้าหมายจึงเป็นการให้ถึงพอดีระหว่างสมมติฐานกับข้อมูล Taylor และ Bogdan (1984 อ้างถึงใน Merriam, 1988) Glaser และ Strauss (Glaser และ Strauss, 1967 : 80 อ้างถึงใน Bogdan และ Biklen, 1992 : 156) กล่าวว่า คำถามที่ผู้วิจัยพึงประมวลขึ้นมาเป็นความจริงที่มีหลักมีฐาน เพราะเป็นการเน้นไปที่

ปรากฏการณ์หรือกลุ่มที่ศึกษาที่เฉพาะเจาะจง การเปลี่ยนจากสมมติฐานชั่วคราวไปสู่คำถาม ทฤษฎีอย่างเป็นทางการ กับกลุ่มตัวอย่างจากทฤษฎี โดยมีขั้นตอนของการพัฒนาสมมติฐานชั่วคราวดังนี้

- ก) พัฒนาคำจำกัดความของปรากฏการณ์อย่างคร่าว ๆ
- ข) สร้างสมมติฐานชั่วคราวเพื่ออธิบายปรากฏการณ์ ซึ่งสามารถสร้างจากฐานข้อมูลจริงที่เก็บมา จากงานวิจัยอื่น หรือจากความคิดการหยั่งรู้ของผู้วิจัย
- ค) ลองศึกษาจากหนึ่งตัวอย่างเพื่อหาความพอดีของปรากฏการณ์ที่ศึกษากับสมมติฐานชั่วคราวที่ตั้งไว้
- ง) ถ้าสมมติฐานชั่วคราวไม่อธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษา ให้ลองสร้างสมมติฐานชั่วคราวใหม่ หรือแจกแจงจำกัดความปรากฏการณ์นั้นใหม่
- จ) หากกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะคัดค้านกับสิ่งที่ศึกษาเพื่อพิสูจน์ว่าสมมติฐานชั่วคราวนั้นไม่จริง
- ฉ) เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่คัดค้านกับสมมติฐาน ให้ลองสร้างสมมติฐานชั่วคราวใหม่หรือให้คำจำกัดความกับปรากฏการณ์นั้นใหม่
- ช) ดำเนินการไปจนกว่าจะพอใจกับผลของการทดสอบสมมติฐานชั่วคราวนั้น คือสามารถตั้งกฎกลางของความสัมพันธ์ของปรากฏการณ์ด้วยการศึกษาตรวจสอบจากปรากฏการณ์ต่างๆ อย่างกว้างๆ

ขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งออกได้ ดังนี้

ก) การลดทอนข้อมูล (data reduction) คือกระบวนการหนึ่งของการวิเคราะห์ข้อมูลที่จะคัดเลือกกรอบแนวความคิด ว่าเรื่องใดควรนำมาถอดรหัส เรื่องใดควรตัดทิ้ง การจัดกลุ่มเรื่องต่างๆ ออกเป็นรูปแบบ สถานที่ที่จะเก็บ ลักษณะเด็กผู้ให้ข้อมูลที่จะเก็บ คำถามวิจัยแบบไหน การเก็บด้วยวิธีการใดจากการเก็บข้อมูลจริงในสนาม การลดทอนข้อมูลนี้จะเกิดขึ้นได้ตลอดการทำวิจัยทั้งกับข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ Glaser และ Strauss (Glaser และ Strauss, 1967 อ้างถึงใน Merriam, 1988) จึงแนะนำว่าในการศึกษาจึงควรศึกษาทั้งกลุ่มที่จะช่วยเพิ่มขยายและลดทอนความแตกต่างและความเหมือนของข้อมูลที่ศึกษา การลดทอนความแตกต่างของสิ่งที่ศึกษาตั้งแต่ต้นๆ ช่วยในการจัดกลุ่มประเภทและคุณลักษณะได้ชัดเจน แต่เมื่อกรอบคำอธิบายเบื้องต้นเกิดขึ้นผู้วิจัยควรจะกลับไปเพิ่มขยายการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มให้เป็นไปตามทฤษฎีที่หวังจะพัฒนา อันนำไปสู่การทำให้เกิดความเป็นไปได้ในเรื่องของขอบเขต ความบอบที่ต่อเนื่อง ลำดับของเหตุการณ์ ความเป็นไปได้ของความสัมพันธ์ ยุทธวิธี กระบวนการ โครงสร้างของระบบกลไก และอื่นๆ ที่สำคัญต่อการอธิบายแจกแจงทฤษฎี ดังนั้นการพัฒนากระบวนการจัดแยกประเภท กำหนดคุณลักษณะและสมมติฐานชั่วคราวผ่านวิธีการเปรียบเทียบนี้เป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดทฤษฎีหลักจากข้อมูล

Bogdan และ Biklen (1992 : 32) จึงกล่าวว่ากระบวนการวิเคราะห์ข้อมูลของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลนี้จึงเปรียบเสมือน “รูปรกรวย” คือ มีลักษณะเปิดกว้างในตอนแรก และเริ่มมีทิศทางมีความเฉพาะในตอนปลาย

ข) การให้รหัสเชิงทฤษฎี

การให้รหัสเชิงทฤษฎีเป็นการวิเคราะห์จัดกลุ่มประเภทและจำแนกข้อมูลให้เป็นหน่วยย่อยและให้ความคิดรวบยอด หรือโมโนทัศน์ แล้วนำข้อมูลรวมกลับเข้าด้วยกันในแนวทางใหม่ Miles และ Huberman (Miles และ Huberman, 1984 : 67) เรียกว่า “pattern coding” ทำให้เห็นประเด็นที่ซึ่งจะศึกษาซึ่งจะเกิดจากสภาพที่แท้จริงในสภาพสนามของนักวิจัยเพื่อเป็นการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลจริงด้วยรหัสที่เป็นตัวบอกถึงความก้าวหน้าของการเก็บข้อมูลตามกระบวนการวิจัย โดยอาศัยการเลือกตัวอย่างเชิงทฤษฎีและข้อมูลจากบันทึกเชิงรหัส (code notes) มาเป็นฐานสนับสนุนให้มีความซับซ้อน หนักแน่นอย่างสัมพันธ์กัน ดังที่ Kaplan (Kaplan, 1964 อ้างถึงใน Miles และ Huberman, 1984) กล่าวว่า **สิ่งสำคัญของการสืบค้นคือ การที่นักวิจัยแสวงหา ความสม่ำเสมอที่เกิดขึ้น** ในการสร้าง pattern codes ของกรอบคำอธิบายนั้น จะทำในรูปของรหัสที่จัดเป็นโครงสร้างของกลุ่มอธิบายย่อยๆ เพื่อเป็นข้อบอกร่องของสิ่งที่ศึกษาแต่ยังมีลักษณะยืดหยุ่นที่ปรับเปลี่ยนได้ เพื่อ

- (ก) ลดทอนจำนวนของสิ่งที่ศึกษาให้เป็นหน่วยการวิเคราะห์
- (ข) ช่วยให้ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลไปในระหว่างการเก็บข้อมูลไปในตัวว่าควรที่จะพึงพิจารณาในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง
- (ค) เป็นการสร้างแผนภาพทางความคิดของวิวัฒนาการของหัวเรื่องที่ศึกษาเพื่อจะได้เข้าใจในเรื่องที่ศึกษาในสถานการณ์จริงได้อย่างชัดเจนมากขึ้น
- (ง) เป็นการช่วยนักวิจัยในการนำหลักกลางๆ และกระบวนการของความสัมพันธ์ที่เป็นเหตุและผลของหัวเรื่องที่ศึกษาไปศึกษาในสถานการณ์หรือสนามวิจัยอื่น (cross-site analysis)

Strauss และ Corbin (1990 อ้างถึงใน Creswell, 1994) จำแนกการวิเคราะห์ข้อมูลของการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลเป็นชั้นๆ ดังนี้ คือ การให้รหัสแบบเปิด (open coding) การให้รหัสแบบแกน (axial coding) และการให้รหัสแบบคัดเลือก (selective coding) ในที่นี้แจกแจงการวิเคราะห์ข้อมูลตามรหัสได้ดังนี้

(ก) การให้รหัสแบบเปิด (open coding หรือ initial coding) คือ กระบวนการวิเคราะห์ข้อมูลในช่วงเริ่มแรกของการวิจัย (Strauss และ Corbin, 1990 อ้างถึงใน Bryman และ Burgess, 1994) กล่าวว่าเป็นกระบวนการของการค่อยๆ สร้างกลุ่มประเภทจากข้อมูลมีหลักการสำคัญคือ กระบวนการแตกย่อยออกเป็นส่วนๆ การตรวจสอบ การเปรียบเทียบ การสร้างความคิดรวบยอด และการจัดกลุ่มประเภทของข้อมูล

การให้รหัสแบบเปิดเป็นส่วนหนึ่งของการวิเคราะห์ที่เกี่ยวข้องกับการชี้บ่งบอกระบุชื่อ จัดกลุ่ม และอธิบายปรากฏการณ์ที่พบได้จากต้นฉบับของข้อมูล (text) ดังนั้นจึงจำเป็นต้องอ่านอย่างยั้งที่แต่ละบรรทัด ประโยค ย่อหน้า จะต้องถูกอ่านเพื่อหาคำตอบที่จะตอบไปสู่คำถามวิจัยว่านี่เป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร เรื่องนี้พาดพิงไปถึงเรื่องอะไร การระบุนี้อ้างไปถึงวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน การเสียเพื่อน ฯลฯ จึงควรระบุไปถึงทั้งสิ่งที่ปรากฏและอาการที่พบทั้งหมด ส่วนหนึ่งของการกระบวนการวิเคราะห์คือ การระบุชื่อสิ่งต่างๆ การจัดกลุ่ม และการบอกคุณสมบัตินี้ถูกเรียกว่า รหัส/ดัชนี (coding) ซึ่งการให้รหัสนี้สามารถทำอย่างเป็นทางการและเป็นระบบ หรือทำอย่างไม่เป็นทางการ แต่ในวิธีการของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล นี้สามารถทำได้อย่างไม่เป็นทางการ เช่น หลังจากที่ใส่รหัสข้อมูลแล้วพบว่ามีการกลุ่มข้อมูลใหม่เกิดขึ้น ผู้วิจัยไม่จำเป็นต้องรีบกลับไปแก้ไขการใส่รหัสใหม่ทันที ผู้วิจัยอาจจะยังคงใช้รหัสตัวเดิมที่สร้างไว้ แต่ทำเป็นบันทึกการเปลี่ยนแปลงรหัสที่สร้าง (codebook) แล้วระบุไปที่ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับรหัสใหม่ที่พบ ดังนั้นในการพัฒนารหัสนั้น เป็นสิ่งจำเป็นที่จะต้องมีการบันทึกการสร้างรหัสดัชนี การวิพากษ์วิจารณ์ถึงตัวดัชนีที่สร้าง ตัวบันทึกนี้ถือเป็นข้อมูลสำคัญของการเขียนรายงานวิจัยในภายหลัง

วิธีการให้รหัสเริ่มจากแยกย่อยข้อมูลเพื่อให้ความคิดรวบยอด (ระบุชื่อ) กับข้อมูล หรือ การสร้างมโนทัศน์ ซึ่งจะมีความเป็นนามธรรมสูง ดังนั้น ผู้วิจัยต้องมองหาข้อความที่มีความหมายเข้าข่ายกับเรื่องที่กำลังทำการวิเคราะห์ ด้วยการระบุภาพกว้างของการจัดกลุ่มว่าสิ่งต่างๆ ที่พบนี้เป็นตัวอย่างของอะไร เช่น สถาบัน กิจกรรมการทำงาน ความสัมพันธ์ของสังคม และผลที่ได้จากสังคม เป็นต้น ผู้วิจัยยังควรที่จะสืบหา คุณลักษณะของกลุ่ม คำขยายของเหตุการณ์ และ คำกริยาวิเศษณ์บอกเวลาและสถานที่ เช่น ในเรื่ององความสัมพันธ์ฉันท์เพื่อนนั้น ต้องมองให้ไปถึงระยะเวลา ความใกล้ชิดผูกพัน และความสำคัญของแต่ละคน ข้อมูลหรือทิศทาง มุมมองที่ได้มานั้นจึงสามารถที่จะได้มาจาก แหล่งข้อมูล จากผู้ให้ข้อมูล (respondents) หรือจากความคิดของผู้วิจัย ขึ้นกับจุดประสงค์ของการวิจัย จึงเป็นสิ่งสำคัญที่ต้องมีการจัดกลุ่มในเชิงนามธรรมควบคู่ไปกับการจัดกลุ่มที่เป็นรูปธรรมลือรับกัน โดยการจัดกลุ่มเชิงนามธรรมนี้คือตัวที่ลือรับกับตัวทฤษฎีทั่วไป แต่สิ่งสำคัญที่ผู้วิจัยแบบการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ต้องคำนึงถึงคือ การสร้างหลักการนี้ต้องเป็นไปตามที่ข้อมูลปรากฏมากกว่าที่ผู้ให้ข้อมูลคิดเอาเอง

เมื่อได้แล้วก็กำหนดชื่อหรือรหัสที่เหมาะสมให้แก่ข้อความเหล่านั้น มีจุดมุ่งหมายเพื่อจำแนกและจัดกลุ่มจัดประเภทให้กับข้อมูล (เหตุการณ์ ความคิด สิ่งที่เกิดขึ้น) ให้แยกขาดจากกัน จากนั้นจึงทำการสร้างหมวดหมู่โดยจัดกลุ่มตามคุณลักษณะและมีมิติที่คล้ายคลึงกันของมโนทัศน์นั้นๆ เพื่อเป็นการลดทอนจำนวนหน่วยข้อมูล และทำให้มีความเป็นนามธรรมสูงขึ้น โดยผ่านกระบวนการแยกย่อย ตรวจสอบ เปรียบเทียบ ในลักษณะการวิเคราะห์หน่วยย่อย (microanalysis) คือ การพิจารณาข้อมูลอย่างละเอียดบรรทัดต่อบรรทัด วลีต่อวลี

และบางครั้งอาจถึงกับเป็นคำๆ ไป เพื่อให้ข้อมูลเปิดเผยให้เห็นมโนทัศน์ใหม่ เห็นความสัมพันธ์ของหมวดหมู่ต่างๆ และความหมาย

การตั้งชื่อหรือการให้รหัสข้อมูลทั้งระดับมโนทัศน์และระดับหมวดหมู่มาจากการวิเคราะห์ไตร่ตรองของตัวผู้วิจัยเอง ซึ่งผู้วิจัยอาจจะสร้างรหัสขึ้นเองบนพื้นฐานของการผสมความรู้เชิงวิชาการเข้ากับเนื้อหาของเรื่องที่ศึกษา หรือการให้รหัสที่ดัดแปลงมาจากภาษาของผู้ให้ข้อมูล เช่น ภาษาพื้นเมือง ภาษาชาวบ้าน ภาษาของชุมชนนั้นๆ แต่มีข้อเตือนใจในการให้รหัสว่า ถ้าหากเป็นการใช้ชื่อมโนทัศน์ที่หยิบยืมมาจากทฤษฎีอื่น ผู้วิจัยพึงระวังผลเสียอันเกิดจากความเข้าใจของผู้อ่านและตัวผู้วิจัยเองว่าเป็นการใช้คำตามความหมายมาตรฐานเดิม อันจะนำไปสู่การปิดกั้นต่อการสร้างสิ่งใหม่ที่แท้จริง

(ข) การให้รหัสแบบแกน (axial coding) เป็นกระบวนการนำข้อมูลกลับมารวมเข้าด้วยกันในวิถีทางใหม่จากการให้รหัสแบบเปิดที่ทำไว้ตอนแรก ด้วยการเชื่อมโยง เปรียบเทียบความสัมพันธ์ของหมวดหมู่หลักและหมวดหมู่ย่อยเข้าด้วยกันทั้งด้วยวิธีการแบบนิรนัยและอุปนัย ซึ่งเป็นที่มาของการเรียกกระบวนการดังกล่าวว่า “การให้รหัสแบบแกน” เนื่องจากการวิเคราะห์โดยมีหมวดหมู่ใดหมวดหมู่หนึ่งเป็นหลักและเชื่อมโยงด้วยหมวดหมู่ย่อยต่างๆ ตามความสัมพันธ์ของคุณลักษณะและมิติของแต่ละหมวดหมู่ ซึ่งมีเป้าหมายในการตอบคำถามว่าทำไมเหตุการณ์นั้นจึงเกิดขึ้น ดำเนินไปอย่างไร ที่ไหน เมื่อไร กับใคร อะไรคือผลที่เกิดตามมา ในที่นี้เรียกว่า “รูปแบบเชิงกระบวนการทัศน์” (paradigm model) ซึ่งเป็นการบูรณาการโครงสร้างและกระบวนการเข้าด้วยกัน ด้วยเหตุผลที่ว่าถ้ามีการศึกษาเงื่อนไขทางโครงสร้างเพียงอย่างเดียวก็จะเป็นการเรี้นรู้แต่เรื่อง “การกระทำ/กลยุทธ์เชิงปฏิสัมพันธ์” ของบุคคลว่าเป็นอย่างไร แต่ไม่ได้เรี้นรู้ว่ทำไมจึงเป็นเช่นนั้น ดังนั้น การศึกษาทั้งโครงสร้างและกระบวนการช่วยให้เข้าใจธรรมชาติความเป็นพลวัตและความเกี่ยวพันของเหตุการณ์นั้นๆ ได้ สิ่งสำคัญในการวิเคราะห์เชิงกระบวนการทัศน์นี้ไม่ใช่การจับข้อมูลแยกलगงกล่องของส่วนประกอบแต่ละอันอย่างเคร่งครัดตายตัว แต่อยู่ที่ความเข้าใจปรากฏการณ์ที่ศึกษา ในประเด็นนี้จะช่วยขยายความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างของท่าทีที่มีต่อประเด็นของการโยงความสัมพันธ์เชิงเหตุผลของตัวแปรระหว่างการวิจัยเชิงคุณภาพกับการวิจัยเชิงปฏิฐานนิยม กล่าวคือ กลุ่มแนวคิดเชิงปฏิฐานนิยมเชื่อว่าทุกสิ่งมีความสัมพันธ์เชิงเหตุผล เหตุผลมาก่อนเสมอ เป็นความสัมพันธ์แบบเส้นตรงหรือเส้นตรงในหลายมิติ โดยมีจุดมุ่งหมายคือการพิสูจน์ความสัมพันธ์เชิงเหตุผลเพื่อพยากรณ์ ควบคุมปรากฏการณ์ แต่การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลนั้น Lincoln และ Guba (1985) กล่าวว่า การแยกสาเหตุกับผลเป็นสิ่งที่เป็นไปได้ในทางปฏิบัติสิ่งที่เชื่อว่าเป็นสาเหตุของสิ่งหนึ่งสิ่งใดนั้นความจริงแล้วอาจเป็นทั้งสาเหตุและผลของสิ่งนั้นในเวลาเดียวกัน นั่นคือ ทั้งสิ่งที่เชื่อว่าเป็นสาเหตุและสิ่งที่เชื่อว่าเป็นผล อาจมีปฏิสัมพันธ์กันและอาจส่งผลสะท้อนกลับให้แก่กันและกัน ในลักษณะที่ต่างก็เป็นเหตุและผลให้แก่กันและกันได้ หรือมีจะนั้นก็อาจเป็นสาเหตุในเวลาและ

สถานที่หนึ่งและเป็นผลในอีกเวลาและสถานที่หนึ่งต่างกรรมต่างวาระกัน แต่ไม่ใช่ว่าผู้วิจัยจะต้องพยายามที่จะหาความสัมพันธ์ทุกแบบที่เกิดขึ้น ผู้วิจัยควรที่จะเน้นที่ความสัมพันธ์อันเป็นเหตุของกันและกันและพยายามจัดกลุ่มในกรอบความคิดให้มีลักษณะต่างๆ ไป

ตารางที่ 2 ส่วนประกอบของรูปแบบการวิเคราะห์เชิงกระบวนการทัศน์

องค์ประกอบ	ลักษณะ
ปรากฏการณ์ Phenomenon	เป็นชื่อของกรอบความคิดของทฤษฎี (schema theory) ซึ่งมาจากความสนใจหรือหัวข้อเรื่องที่จะศึกษา
เงื่อนไขที่แสดงเหตุ Causal Conditions	เป็นชุดของสาเหตุของเหตุการณ์หรือตัวแปรที่นำไปสู่การเกิดเหตุการณ์ หรือการพัฒนาปรากฏการณ์ เงื่อนไขของสภาพแวดล้อมที่ปรากฏการณ์ดำเนินอยู่ เป็นการวิเคราะห์ด้วยคำถามว่า ทำไมเหตุการณ์นั้นจึงเกิดขึ้น เกิดที่ไหนเมื่อไร
บริบท Context	ภูมิหลังของตัวแปรที่ศึกษาแต่ละตัว อาจจะแยกแยะยากกับเงื่อนไขที่แสดงเหตุ แต่เนื้อหาถือเป็นกลุ่มของเงื่อนไขที่มีอิทธิพลต่อการกระทำ นักวิจัยมักจะ สามารถแยกแยะความแตกต่างที่น่าสนใจระหว่าง ตัวแปรที่เป็นเหตุ กับพื้นหลังของตัวแปรที่เป็นบริบท นั่นคือ ตัวแปรที่เป็นเหตุมักจะเป็นสิ่งที่น่าสนใจสำหรับนักวิจัย ส่วนสิ่งที่น่าสนใจน้อยกว่าจะถือว่าเป็นบริบท
เงื่อนไขแทรกซ้อน Intervening Conditions	สิ่งนี้มีส่วนคล้ายกับบริบท โดยถือเป็นบริบทที่ น่าสนใจปากกลาง
ยุทธวิธี Action Strategies	เป็นการกระทำที่มีจุดมุ่งหมายและกลยุทธ์เชิงปฏิสัมพันธ์ คือยุทธวิธีหรือกิจวัตรที่บุคคลหรือกลุ่มตอบสนองต่อประเด็นปัญหาของสิ่งที่เกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขนั้นๆ เป็นการวิเคราะห์ด้วยคำถามว่า ใครเป็นผู้กระทำ และเหตุการณ์นั้นเกิดขึ้นอย่างไร
ผลสืบเนื่องที่ตามมา Consequences	ผลที่เกิดตามมา อันเป็นผลจากการกระทำ และจากกลยุทธ์เชิงปฏิสัมพันธ์ เป็นการวิเคราะห์ด้วยคำถามว่า อะไรเป็นผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำ และกลยุทธ์เชิงปฏิสัมพันธ์นั้น ทั้งที่เกิดโดยตั้งใจและไม่ตั้งใจ

ความผิดพลาดบางอย่างของการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล คือ การที่ผู้วิจัยถือเอาความคิด ความเข้าใจของผู้ให้ข้อมูลว่าสิ่งนั้นเป็นเหตุของปรากฏการณ์ว่าเป็นความจริงที่แท้ นั่นคือ มองว่าผู้ให้ข้อมูลถือเป็นผู้รู้เบื้องหลังที่เชี่ยวชาญ และรูปแบบที่ผู้ให้ข้อมูลสร้างถือเป็นรูปแบบพื้นบ้านที่เขาสร้างขึ้นมาเอง

สรุปได้ว่าการให้รหัสแบบแกนจะทำหน้าที่เชื่อมโยงความหมายของข้อมูลที่กระจัดกระจายในขั้นการให้รหัสแบบเปิดมารวมเข้าด้วยกัน โดยยึดใจความที่เข้ากันได้และบ่งบอกถึงเรื่องเดียวกันของข้อความเหล่านั้นเป็นเกณฑ์ ผลที่ได้จากการให้รหัสแบบแกน คือ มโนทัศน์ที่จำแนกข้อมูลออกเป็นกลุ่มๆ เริ่มจะบอกแนวคิดสำหรับอธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้ในระดับหนึ่ง

(ค) การให้รหัสแบบคัดเลือก (selective coding) คือ กระบวนการที่ผู้วิจัยนำข้อมูลที่จัดเป็นกลุ่มในขั้นการให้รหัสแบบแกนมาบูรณาการเข้าให้เป็นเรื่องเป็นราวควบคู่ไปกับการวิเคราะห์วรรณกรรม โดยการทำการคัดเลือกหมวดหมู่ที่เป็นแกนศูนย์กลาง (core category) ของปรากฏการณ์ที่ศึกษา แล้วบูรณาการให้หมวดหมู่อื่นๆ มาประสานกันอยู่โดยรอบอย่างเป็นระบบ จะมีระดับความเป็นนามธรรมสูงมากขึ้น นับเป็นการนำข้อมูลที่ได้จากการกำหนดรหัสรวมกลับเข้าด้วยกันในแนวทางใหม่ด้วยการเปรียบเทียบแนวความคิดที่อยู่ในข้อความหนึ่งกับแนวความคิดในข้อความอื่นที่เหลือ เพื่อให้สามารถบอกได้ว่าสิ่งที่บ่งบอกอยู่ในข้อความเหล่านั้นหมายถึงสิ่งเดียวกัน เรื่องเดียวกัน หรือหมายถึงคนละเรื่องกัน ข้อความที่มีความหมายเหมือนกันจะถูกกำหนดรหัสเป็นตัวเดียวกัน และที่มีความหมายต่างกันก็จะถูกให้รหัสต่างกัน ด้วยรหัสเหล่านี้ นักวิจัยสามารถจัดกลุ่มประเภทของข้อมูลได้ โดยอาศัยความหมาย (ซึ่งตอนนี้ถูกแทนด้วยรหัส) ที่ปรากฏของข้อความนั้นๆ เป็นเกณฑ์

ในขั้นนี้ ผู้วิจัยสามารถหามโนทัศน์ สร้างข้อเสนอหรือสมมติฐานชั่วคราวสำหรับอธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาและนำไปตรวจสอบกับข้อมูลที่เหมาะสม ซึ่งจะรวบรวมมาเพื่อการตรวจสอบโดยเฉพาะข้อมูลที่รวบรวมมาใหม่นี้อาจทำให้ต้องปรับสมมติฐานชั่วคราวอันเดิม ปรับกรอบคำอธิบายที่สร้างไว้ ชัดเกลาหมวดหมู่ต่างๆ ที่ยังบกพร่องให้สมบูรณ์ และสอดคล้องกลมกลืนบูรณาการเป็นเรื่องราวเดียวกันในลักษณะโครงเรื่องทั้งหมดของปรากฏการณ์ (story line) โดยดึงสิ่งสำคัญที่โดดเด่นว่า งานวิจัยนั้นๆ เกี่ยวกับเรื่องอะไร หรือการใช้แผนภาพซึ่งจะช่วยให้เห็นความสัมพันธ์อย่างสมเหตุสมผล ถ้าความสัมพันธ์ของมโนทัศน์ต่างๆ ยังไม่ชัดเจน จะส่งผลให้แผนภาพนั้นสับสน หรือต้องกลับไปทบทวนข้อมูลดิบ และบันทึกของผู้วิจัยอีกครั้งเพื่อมองหาแนวคิดหลัก ไม่ใช่รายละเอียด (Strauss และ Cobin, 1998a : 146-148 อ้างถึงใน ศิริประภา พงศ์ไทย, 2548)

1.7.4 การอิ่มตัวของข้อมูล (saturation)

กระบวนการเก็บข้อมูลและปรับสมมติฐานชั่วคราวจะดำเนินสลับกันไปเช่นนี้จนกว่านักวิจัยจะมั่นใจว่าได้บรรลุถึงจุดอิ่มตัว (saturation) ซึ่งมีความหมายคล้ายกับคำว่ายืดหยุ่นจากการใช้กลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี (theoretical sampling) ใน 2 แง่ คือ

ก) จุดอิ่มตัวในแง่ของข้อมูล คือข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่ศึกษาได้มาถึงจุดที่ไม่มีอะไรใหม่ไม่มีอะไรต่างไปจากที่รวบรวมมาก่อนหน้านี้ ไม่พบคุณลักษณะใหม่ มิติใหม่ และความสัมพันธ์ใหม่ของหมวดหมู่ที่ได้จากการวิเคราะห์อีก แม้ว่าจะเลือกใช้ผู้ให้ข้อมูลที่แตกต่างออกไป

ข) จุดอิ่มตัวในแง่ของมโนทัศน์และทฤษฎีคือ ข้อมูลที่ได้มาสามารถให้ความเข้าใจเกี่ยวกับรายละเอียดและความหมายของปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้หลายมิติ หลายมุมมอง และหลายระดับ จนสามารถมองเห็นสิ่งที่ศึกษาได้ทุกด้าน สะท้อนถึงความหลากหลายและกระบวนการของปรากฏการณ์ที่ศึกษา

เมื่อถึงจุดอิ่มตัวแล้วนักวิจัยจะหยุดการเก็บข้อมูลและพร้อมที่จะเริ่มขั้นตอนต่อไปของกระบวนการวิจัย คือการหาข้อสรุปหรือคำอธิบายเชิงทฤษฎีของสิ่งที่ศึกษา (Creswell, 1994) ผู้วิจัยจึงอยู่ในกระบวนการของความพยายามทำให้ข้อมูลอิ่มตัวผ่านการเปรียบเทียบตลอดเวลาของเหตุการณ์ย่อยเด่นๆ จนกว่าเกิดการจัดประเภทปรากฏขึ้นจากการให้ข้อมูลของผู้ให้ข้อมูลที่เลือกศึกษา (sampling of informants) หรือที่เรียกว่ากลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี (theoretical sampling)

กล่าวได้ว่านักวิจัยจะไม่รอจนกว่าจะรวบรวมข้อมูลเสร็จสิ้นแล้วจึงเริ่มต้นการวิเคราะห์ แต่จะต้องรวบรวมข้อมูลไปสักระยะหนึ่งก่อนแล้วหยุดเพื่อทำการวิเคราะห์ การขัดเกลาทฤษฎีจะเริ่มขึ้นเมื่อได้โครงสร้างของทฤษฎีแล้ว โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อทบทวนความคงที่ภายนอกและความสมเหตุสมผล โดยการเติมหมวดหมู่ หรือคุณลักษณะของมิติของหมวดหมู่ให้สมบูรณ์ หมายถึง ทฤษฎีมีความแน่นอน

1.7.5 การแสดงข้อมูล (data display) คือ กระบวนการหนึ่งของการ

วิเคราะห์ข้อมูลโดยทำในรูปของการประมวลเรียบเรียงจัดระบบข้อมูลที่จะนำไปสู่การสร้างข้อสรุปให้กระชับ ง่าย ไม่ซับซ้อน ซึ่งสามารถทำได้ในรูปของตาราง กราฟ เป็นต้น เพื่อแสดงให้เห็นถึงสิ่งที่ศึกษาว่ามีลักษณะอย่างไร Strauss (Strauss, 1987 : 6 อ้างถึงใน Hughes, 1994 : 36) กล่าวว่า ผู้วิจัยควรที่จะตระหนักในตัวเองอย่างเต็มที่ว่า ตนเองเป็นเครื่องมือของการพัฒนาทฤษฎีจากข้อมูล ดังนั้นในการทำวิจัยจึงต้องมีการคำนึงถึงในเรื่องของสังคม คือการเก็บผสมผสานข้อมูลอย่างมีหลักมีฐานและต่อเนื่อง เชื่อมโยงรหัสเข้าด้วยกัน หรือการเชื่อมระหว่างความคิดรวบยอดใหม่ที่เกิดขึ้น ในการอธิบายรายละเอียดของข้อมูล เท่าๆ กับกระบวนการทางเทคนิคในการวิเคราะห์ข้อมูลจากสนาม การบันทึกข้อมูลในสนามจึงต้องทำ

อย่างแม่นยำที่สุด เพราะเป็นขั้นตอนของการสร้างทฤษฎีที่จะเกิดขึ้นมา ดังนั้นข้อมูลที่เก็บควรเก็บในลักษณะที่แตกต่างกันตามจุดประสงค์ที่แตกต่างกันการเขียนบันทึกแต่ละแบบดังที่กล่าวมานี้ ในทางปฏิบัติ ผู้วิจัยอาจจะผสมผสานกันหรือจัดระบบใหม่ได้ แต่การแยกให้เห็นรูปแบบแต่ละอย่างก็เพื่อไม่ให้ผู้วิจัยหลงลืมการใช้บันทึกรูปแบบต่างๆ ให้ครอบคลุมจุดมุ่งหมาย (Strauss และ Cobin, 1998a : 217-241)

ก) การเขียนบันทึก เป็นขั้นตอนระหว่างการทำรหัสกับเมื่อฉบับร่างครั้งแรกของการวิเคราะห์ข้อมูลเสร็จสมบูรณ์ ในขั้นตอนนี้จะช่วยจุดประกายความคิดและกระตุ้นให้มีการพิจารณาข้อมูลและให้รหัสในวิธีการใหม่ช่วยให้ทราบทิศทางที่จะเก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป รวมทั้งทราบทิศทางในการทำรหัสแบบเปิด และการเลือกตัวอย่างเชิงทฤษฎีต่อไป การเขียนบันทึกจะเก็บข้อมูลเกี่ยวกับขั้นพัฒนาการของการวิเคราะห์ของนักวิจัย ดังนั้นการเขียนบันทึกจึงช่วยนักวิจัยในเรื่องต่างๆ (Charmaz, 2000 : 517-519) ดังนี้

สร้างความคิดจากข้อมูล

จัดกลุ่มการวิเคราะห์

กำหนดหมวดหมู่

กำหนดความสัมพันธ์ระหว่างหมวดหมู่ที่หลากหลาย

มีความเชื่อมั่นและมีความสามารถในการวิเคราะห์ข้อมูล

การบันทึกมีแบบต่างๆ ดังนี้

บันทึกภาคสนาม (field notes) หรือ **observational notes** เป็นการบันทึกเหตุการณ์ที่ถอดความการเก็บข้อมูลและการบันทึกเชิงรหัสบันทึกเชิงรหัสสารให้รหัสเบื้องต้น จากการเห็นและได้ยิน แสดงความคิดเห็นของผู้วิจัยต่อเหตุการณ์ ที่มีการตีความให้น้อยที่สุด แต่ยังไม่ได้นำมาเรียบเรียง

บันทึกเชิงรหัส (code notes) เป็นการระบุความเป็นไปได้ของความสัมพันธ์ที่ได้จากบันทึกสนาม ภายใต้เงื่อนไขแล้วนำมาจัดกลุ่มของความสัมพันธ์นั้น จากการให้รหัสทั้ง 3 แบบ คือ การให้รหัสแบบเปิด การให้รหัสแบบแกน และการให้รหัสแบบคัดเลือก

บันทึกเชิงทฤษฎี (theoretical note) เป็นบันทึกที่ช่วยกระตุ้นและสรุปความคิดจากทฤษฎีและประเด็นอื่นๆ จากการวิเคราะห์ข้อมูล ว่าสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในบริบทนั้น หรือจากรหัสที่มีความเกี่ยวข้องกันพันกับวรรณกรรมที่ศึกษาอย่างไร เป็นการอ้างไปถึงทฤษฎีจากข้อมูลที่กำลังเกิดขึ้น จึงเป็นการพยายามที่จะได้ความหมายวิเคราะห์หาความคิดรวบยอดที่มีลักษณะนามธรรมจากข้อมูลเชิงรูปธรรมจากบันทึกสนาม จึงเป็นการพิจารณาทั้งแบบที่แยกออกเป็นเรื่องๆ หรือการเชื่อมโยงไปสู่เหตุการณ์ก่อนหน้าที่เกิดขึ้นในปรากฏการณ์ที่ศึกษานี้และในปรากฏการณ์อื่น

ดังนั้นผลสุดท้ายของทฤษฎีที่ได้คือการประมวลบันทึกจากทฤษฎีต่างๆ การเขียนบันทึกเชิงทฤษฎีจะช่วยให้เราคิดแบบทฤษฎีโดยไม่ต้องมีแรงกดดันว่ากำลังต้องเขียนรายงานอยู่

บันทึกเชิงปฏิบัติการ (methodological notes) เป็นบันทึกที่ช่วยเตือนความจำ และบ่งบอกทิศทางในด้านกระบวนการวิจัย

บันทึกส่วนบุคคล เป็นบันทึกที่สะท้อนความคิด อารมณ์ ความรู้สึกส่วนตัวแบบที่กระทำที่ตลอดจนปัญหาในการเก็บข้อมูล การวิเคราะห์เพื่อให้เกิดความเข้าใจตนเอง และเก็บไว้เป็นหลักฐานในการเตือนตนเอง ให้แก้ไขข้อบกพร่องที่เกิดขึ้น

ข) การเขียนแผนภาพ เป็นเครื่องมือที่ช่วยวาดให้เห็นภาพความสัมพันธ์ของมโนทัศน์ต่างๆ ด้วยตาอย่างเป็นรูปธรรมมากกว่าการเขียนบันทึก (Strauss และ Cobin, 1998a : 217-218 อ้างถึงใน ศิริประภา พงศ์ไทย, 2548) การเขียนแผนภาพช่วยให้ผู้วิจัยนำสิ่งที่วิเคราะห์ที่แยกย่อย กระจัดกระจายมารวมกันในรูปแบบที่มองเห็นได้ชัดเจนเป็นรูปธรรม เอื้อให้สามารถตรวจสอบส่วนสำคัญที่ขาดหาย หรือละเลยไปจากการเก็บข้อมูล การให้รหัส และการบันทึกที่ผ่านมา พร้อมกับช่วยชี้ทิศทางสำหรับการก้าวต่อไปข้างหน้า เพื่อการขยายทฤษฎีที่กำลังสร้างได้ชัดเจนขึ้น นับเป็นการวิเคราะห์ขณะปัจจุบันที่เชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่ผู้วิจัยได้ทำหรือค้นพบมาแล้วกับอนาคตที่จะดำเนินต่อไปช่วยให้ผู้วิจัยสามารถจัดการกับความยากลำบากที่เกิดขึ้นในการวิเคราะห์ที่สับสนได้ดียิ่งขึ้น เป็นประโยชน์อย่างมากทั้งต่อการสร้างเสริมความก้าวหน้า ตลอดจนกระบวนการวิจัย และการนำเสนอผลการวิจัยขั้นสุดท้าย

1.7.6 ความไวเชิงทฤษฎี (theoretical sensitivity)

ความไวเชิงทฤษฎีเป็นคำที่พบบ่อยในวิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎี มีความหมายถึงคุณภาพส่วนบุคคลของนักวิจัยที่จะมีความตระหนักในความละเอียดอ่อนของ ความหมายที่มีในข้อมูล ความสามารถในการที่จะเข้าใจ ความสามารถในการแยกข้อมูลที่ตรงประเด็นออกมา ความไวเชิงทฤษฎีจะทำให้ผู้วิจัยสามารถพัฒนาทฤษฎีที่มีฐานจากข้อมูลรูปธรรม มีมโนทัศน์ที่หนักแน่น และมีการบูรณาการที่ดีได้ (Strauss และ Corbin, 1990 : 41-42 อ้างถึงใน ศิริประภา พงศ์ไทย, 2548)

แหล่งข้อมูลที่จะทำให้มีความไวเชิงทฤษฎีได้แก่

ก) การศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องทั้งที่เป็นทฤษฎี งานวิจัย หรือเอกสารต่างๆ เช่น ประวัติชีวิต นโยบาย

ข) ประสบการณ์จริงในสาขาที่ศึกษา แต่ในทางกลับกันจะต้องระมัดระวังให้ประสบการณ์ดังกล่าวสกัดกั้นการมองเห็นสิ่งที่มีในข้อมูล เนื่องจากอาจจะเป็นความเคยชินในกระบวนการวิจัยจะต้องตั้งคำถาม เปรียบเทียบข้อมูล สร้างสมมติฐาน และกรอบความคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์และความสัมพันธ์ของมโนทัศน์แบบคร่าวๆ เพื่อช่วยให้ผู้วิจัยกลับไปมองข้อมูลอย่างชัดเจนมากขึ้น

ค) ในช่วงของกระบวนการทำวิจัยที่ผู้วิจัยมีปฏิสัมพันธ์กับข้อมูลผ่านการเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลจริง

ความไวเชิงทฤษฎีสะท้อนให้เห็นถึงความสำคัญของการสร้างสรรค์ที่มีในการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลซึ่งไม่ใช่แต่เพียงจินตนาการส่วนบุคคลเท่านั้นแต่ต้องมีส่วนร่วมกันกับวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องด้วย ดังนั้นจึงต้องมีความสมดุลระหว่างความเป็นจริงเชิงวิทยาศาสตร์และความสร้างสรรค์ของนักวิจัยในเวลาเดียวกัน (Strauss และ Corbin, 1990: 44-46 อ้างถึงใน ศิริประภา พงศ์ไทย, 2548) ให้คำแนะนำว่า

- ก) ผู้วิจัยจะต้องย้อนกลับและตั้งคำถามเป็นช่วงๆ
- ข) ผู้วิจัยจะต้องรักษานิสัยช่างสงสัยไว้อย่างสม่ำเสมอ
- ค) การจัดหมวดหมู่และการตั้งสมมติฐานเป็นสิ่งชั่วคราว เฉพาะกาลที่ต้องการการตรวจสอบจนกว่าจะมีข้อมูลจริงมาสนับสนุน

การตรวจสอบข้อมูลมีได้หลายลักษณะ แบ่งออกเป็น 4 แบบ คือ

ก) การตรวจสอบสามเส้าด้านข้อมูล (data triangulation) โดยใช้แหล่งข้อมูลที่หลากหลายภายใต้วิธีเดียวกัน ด้วยการนำข้อมูลไปให้ผู้ที่เกี่ยวข้องต่างๆ ตรวจสอบหรือให้มีบรรณาธิการสะท้อนผลที่ได้และการพัฒนาของเรื่อง

ข) การตรวจสอบสามเส้าด้านผู้วิจัย (investigator triangulation) โดยใช้นักวิจัยจากหลากหลายสาขาต่างทัศนะ

ค) การตรวจสอบสามเส้าด้านทฤษฎี (theory triangulation) โดยใช้ทัศนะในการแปลผลวิจัยที่หลากหลาย ใช้แนวคิด ทฤษฎีมากกว่า 1 แนวทางในการตีความให้ความหมายแก่ข้อมูลทีวิเคราะห์ได้

ง) การตรวจสอบสามเส้าด้านวิธีวิทยา (methodological triangulation) โดยใช้วิธีการในการวิจัยที่หลากหลาย ใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลมากกว่า 1 วิธี เพื่อตรวจสอบยืนยันซึ่งกันและกัน

2. วิธีการวิเคราะห์งานวิจัยแบบการวิเคราะห์บทสนทนา (Discourse Analysis)

วิธีการวิจัยแบบการวิเคราะห์บทสนทนาเป็นวิธีการที่มุ่งศึกษาปฏิสัมพันธ์ทางภาษาระหว่างบุคคลด้วยการวิเคราะห์รูปแบบของโครงสร้างทางภาษาที่คนพูดออกมาจากการที่คนได้เข้าไปมีส่วนในชีวิตทางสังคมในแง่มุมต่างๆ การวิเคราะห์บทสนทนา คือ การวิเคราะห์รูปแบบของโครงสร้างของภาษาซึ่งแต่ละคนมีรูปแบบของภาษาที่แตกต่างกันตามสถานการณ์ในสังคมแบบต่างๆ (Jorgenson และ Phillips, 2002 : 1) แต่การที่จะใช้หลักสามัญสำนึกในการแจกแจงจัดกลุ่ม หาระบบ ตีความบทสนทนาที่ได้นั้นอาจไม่เพียงพอ จึงมีการพัฒนาทฤษฎีและวิธีวิจัยการวิเคราะห์บทสนทนาขึ้น ดังนั้นการวิเคราะห์บทสนทนาจึงไม่ใช่เป็นเพียงแต่การใช้แนวทางเดียวของการเข้าใจภาษาคือเข้าใจไวยากรณ์หรือคำศัพท์ แต่เป็นการรวมแนวทางจากหลายสาขา

วิชาเพื่อนำมาสำรวจมุมมองของความสัมพันธ์ในสังคมด้านต่างๆ จากวิธีการศึกษาแบบต่างๆ ผ่านภาษาไม่ใช่เป็นเพียงการศึกษาภาษาทั่วไป (Johnstone, 2002 : 2) ซึ่งในที่นี้จึงควรมีการนิยามความหมายของแต่ละคำให้ชัดเจน Johnstone (2002) กล่าวว่าคำว่า “Discourse” ไม่ได้หมายถึงการสื่อสารที่เกิดขึ้นทันทีตามความเข้าใจทั่วไปที่มีลักษณะเป็นนามธรรม แต่เป็นการให้ความสำคัญกับการได้ความรู้จากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจากภาษา ซึ่งภาษาที่สื่อออกมาจากความทรงจำกับสิ่งที่เขาเคยพูด เคยได้ยิน เคยเห็น หรือเคยเขียนมาก่อน ในรูปของการแลกเปลี่ยนข้อมูล การแสดงออกของความรู้สึก การโต้แย้ง การเล่าเรื่องฯ ดังนั้นคำว่าสนทนาในที่นี้จึงเป็นทั้งแหล่งความรู้ที่ได้จากการสนทนาและเป็นผลที่ได้จากการที่ผู้คนประยุกต์สิ่งที่ตนเคยรู้ และตีความใหม่ ในรูปของภาษา จึงถือเป็นการเชื่อมต่อระหว่างการพูดกับการคิด (Foucault, 1972 cited in Johnstone, 2002) การสนทนาจึงถือเป็นความคิดเท่าๆ กับวิธีการพูดที่มีอิทธิพลต่อหรือได้รับอิทธิพลจากความคิด

Johnstone (2002 : 4) กล่าวว่า “การวิเคราะห์บทสนทนา” นั้น จึงเป็นวิทยาการที่วัดด้วยระเบียบวิธี (methodology) ที่มีกระบวนการวิเคราะห์ที่ชัดเจนที่ใช้เพื่อตอบคำถามในหลายเรื่องจากคำถามวิจัยที่สร้างขึ้น โดยใช้วิธีการแบ่งบทสนทนาที่ยาวออกเป็นส่วนๆ เป็นคำ วลี หรือ กลุ่มคำที่สอดคล้องตามเกณฑ์ต่างๆ และพิจารณาที่ลักษณะเฉพาะของแต่ละส่วนการแบ่งส่วนสามารถแบ่งตามผู้พูด เช่น เมื่อจบย่อหน้า เมื่อมีหัวข้อเรื่องใหม่เกิดขึ้น หรือเมื่อเรื่องจบแล้วมีเรื่องใหม่เกิดขึ้น

ดังนั้นการวิเคราะห์บทสนทนาจึงไม่มีการระบุเป็นหลักการที่เห็นพ้องต้องกันวิธีการเดียวว่าการวิเคราะห์บทสนทนาจะเป็นอย่างไร และจะวิเคราะห์ได้อย่างไร เพราะการวิเคราะห์บทสนทนาเป็นแนวทางการวิเคราะห์ที่มีความเฉพาะในการทำความเข้าใจสิ่งที่ศึกษา (Jorgenson and Phillips, 2002 : 1) จะเป็นทั้งการวิเคราะห์จรรยาบรรณ และอรรถาภิธาน ทั้ง Vygotsky และ Halliday (Well, n.d.) ต่างเห็นว่า ในการเรียนภาษา เด็กจะทั้งพยายามที่จะเผชิญในวิถีของวัฒนธรรมในเรื่องการทำความเข้าใจเรื่องประสบการณ์ของมนุษย์ จึงทำให้ต้องทั้งมีการออกเสียงและทำกิจกรรมควบคู่กันไป ภาษาจึงมีผลต่อการจัดปรับจิตสำนึก จึงควรมีการจัดการกับสิ่งแวดล้อม (Halliday, 1993) ซึ่งสำหรับเด็กเล็กจะมีข้อจำกัดของภาษาพูด

Wells (Well, n.d. b.) ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ของภาษากับความคิด โดยกล่าวว่าการคิดของวัย prelinguistic thought ของ Vygotsky หรือที่เรียกว่า sensorimotor stage of development ของ Piaget สามารถเกิดขึ้นได้ในสองลักษณะ

ก) เกิดจากการคิดร่วมกัน (thinking together) เช่น เมื่อเจอกัน

ข) เกิดจากการคิดคนเดียว (solo thinking) เช่น เมื่ออ่านหนังสืออันเป็นการสะท้อนประสบการณ์ในอดีต และการตัดสินใจว่าจะทำอะไร อันไม่ต้องการการร่วมกันในการพูดร่วมกันเพื่อใช้ในการคิด (collaborative interlocutor)

การเกิด solo thinking นำมาซึ่งการคิดภายใน (inner speech) ซึ่งมักจะเกิดเมื่อเด็กอายุประมาณ 7 ปี เพราะผลมาจากการสามารถแยกแยะได้ระหว่างการพูดในระยะเริ่มแรก (early speech) ที่ไปสู่การพูดภาษาของสังคม (social speech) ซึ่งตรงกันข้ามกับคำว่า egocentric speech ของ Piaget ที่ว่า egocentric speech คือ ร่องรอยของการที่เด็กยังไม่มีความสามารถทางสังคมที่สมบูรณ์ Vygotsky ตีความปรากฏการณ์ของการพูดบอกกับตนเองของเด็กแม่เมื่ออยู่กับเพื่อนว่าเป็นหลักฐานที่แสดงว่าเป็นการเริ่มแยกตัวออกจากการพูดเพื่อ co-interlocutors หรือ การพูดร่วมกันกับคนอื่นนอกจากการพูดกับตนเอง พัฒนาการนี้แสดงว่าจากนี้ไปเด็กสามารถที่จะกำกับพฤติกรรมของตนจากภายนอกได้ จากการได้รับคำสั่งจากคนอื่นแล้วนำมาเป็นตัวสั่งการกำกับพฤติกรรมของตน อย่างไรก็ตามการพูดกับตัวเองนั้นช่วยให้เด็กมีการคิดประกอบการกระทำที่เกิดขึ้นมาก่อนจากการมีการปฏิสัมพันธ์ทางการคิดด้วยกันได้ต่อเนื่องภายในตัวเขา แต่ Vygotsky (Well, n.d.) ก็ยังไม่ให้ความชัดเจนในเรื่องที่ว่า เด็กสามารถที่จะมีการคิดภายในตัวเองก่อนที่จะมีการยึดตนเองเป็นหลักทางด้านภาษาในใจหรือที่เรียกว่า “solo thinking” สามารถเข้ามาแทนที่การพูดภายใน (inner speech) หรือ ต้องมีสัญญาณอื่นเข้ามาเกี่ยวข้อง อย่างไรก็ตามความสามารถในการคิดในลักษณะนี้นั้น เป็นพัฒนาการตามธรรมชาติมากกว่าพัฒนาการตามวัฒนธรรมเพราะการทำงานทางปัญญาแบบนี้มีลักษณะการทำงานคล้ายกับการทำงานในเรื่องพฤติกรรมการแก้ปัญหา

Vygotsky (1987) ให้ความสำคัญกับการทำงานทางปัญญาที่สูงขึ้นไปกว่านี้ ซึ่งนำมาสู่การให้ความหมายกับคำศัพท์ที่ตอบสนองกับหลักการที่มีเป็นความเป็นจริงที่พิสูจน์ได้ ซึ่งจะปรากฏในเรื่องนี้ในช่วงเริ่มเข้าโรงเรียนที่เด็กเริ่มที่จะเรียนเขียนอ่าน แต่เพราะเขาเสียชีวิตก่อน เขาจึงไม่ได้ทำการศึกษาในเรื่องที่พัฒนาการการคิดในช่วงที่เด็กเรียนภาษาแรกในชีวิตประจำวัน จึงไม่สามารถบอกได้ว่า Vygotsky คิดว่าเด็กอนุบาลสามารถมีส่วนในการคิดเจียบๆ แบบ solo thinking

ในขณะที่ Vygotsky (1987) มุ่งศึกษาในเรื่องของการเปลี่ยนจาก egocentric speech มาที่การพูดภายใน มีนักคิด ชื่อ Voloshinov พยายามศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการคิดในมุมของการพูด (linguistic) เขาคิดว่า การพูดไม่ใช่ตัวสำคัญอย่างยิ่งสำหรับการคิดที่ทำหน้าที่เป็นสัญญาณของผลที่เกิดจากความคิดแต่การสืบสายของความหมายจากวัฒนธรรมมีผลต่อการทำให้คนเข้าใจในประสบการณ์ที่ได้และโอนอ่อนผ่อนตามสังคมที่เขาเป็นสมาชิกอยู่ Voloshinov คิดว่า ไม่ใช่เพียงแค่ prelinguistic thinking แต่ทุกการคิดมีความเกี่ยวเนื่องกับสัญญาณ

(sign) เกิดจากการสร้างสัญญาณจากภายในที่ได้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นที่ทำให้จิตสำนึกเกิดขึ้น ประสบการณ์สามารถเกิดขึ้นได้แม้เพียงแค่นคนนั้นได้รับเพียงคำสัญญาณจากวัตถุ ดังนั้นทันทีที่เด็กเริ่มสื่อสารกับคนอื่นผ่านสัญญาณจากภายนอก เด็กจะเริ่มใช้สัญญาณนั้นในการตีความเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นทั้งภายในและภายนอก ที่พบได้ในสังคมที่เขาอยู่ การเรียนรู้ความหมายที่เกี่ยวข้องกับคำศัพท์ และโครงสร้างทางหลักภาษา เช่น ประธาน กรรม ของภาษาแรกของเด็กจะเกี่ยวเนื่องกับ concept ที่จะถูกตีความโดยสมัครใจโดยไม่ต้องใช้การตระหนักรู้ของจิตสำนึกซึ่ง Vygotsky (1978) ก็คิดเช่นกันว่า การคิดของเด็กจะเพิ่มมากขึ้นเมื่อมีสัญญาณให้เขาพบมากขึ้น เช่น ในการเล่นของเด็ก เด็กจะมีการใช้การสื่อสารสัญญาณในระหว่างการเล่น นั่นคือ เด็กใช้วัตถุเป็นสัญญาณสำหรับสิ่งอื่น เช่น ใช้กิ่งไม้เป็นม้าให้เขาขี่ หรือ เล่นป้อนข้าวตุ๊กตา หรือสมมติว่ากำลังขับรถซึ่งในช่วงนี้ เด็กใช้การยึดตนเองเป็นหลักทางด้านภาษาเป็นเครื่องมือในการชี้นำความสนใจและการกระทำ ดังนั้น การใช้หลักภาษาเท่ากับกับการให้ความหมายคำศัพท์จะพัฒนาในระหว่างที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนประสบการณ์กับคนที่มีวุฒิภาวะสูงกว่า ซึ่งมีส่วนช่วยให้เด็กสามารถระบุสิ่งต่างๆ เป็นเครื่องหมายของการจัดประเภทต่างๆ ในการอธิบายเหตุการณ์ และเชื่อมโยงเหตุการณ์เข้าด้วยกัน จึงสันนิษฐานได้ว่าความหมายที่ได้จากการเรียนภาษามีผลต่อการคิดเจียบๆ เท่างๆ กับการหัดออกเสียง

ลำดับของการเกิดการคิดจึงเริ่มจากการพูดภายในไปสู่การเกิดคลังคำศัพท์ขึ้นภายในขึ้นตามความเข้าใจของด็กไปสู่การรู้ความหมายของศัพท์ตามที่สังคมกำหนด และสุดท้ายไปสู่ ตัวคำศัพท์ ความสัมพันธ์ระหว่างการคิดกับคำศัพท์ เป็นกระบวนการที่สำคัญที่เกี่ยวข้องเนื่องกับการคิดสร้างคำเอง ถ้าไม่มีการคิด คำศัพท์นั้นก็ตายไป ดังนั้น บางส่วนของ solo thinking มาจากการใกล้เคียงระหว่างการพูดกับสัญญาณผุดขึ้น คู่ขนานไปกับการพัฒนาการพูด ทั้ง Vygotsky และ Voloshinov (1987) เห็นร่วมกันว่า solo thinking ที่เกิดจากการใกล้เคียงทางการพูดกับสัญญาณอื่นที่เกิดขึ้นควบคู่ไปกับการพัฒนาการพูดในที่สาธารณะอย่างไรก็ตาม กิจกรรมการใกล้เคียงสัญญาณ (sign-mediated activity) เป็นการเกิดขึ้นในสังคมอย่างเป็นทางการนั้นคือ ความหมายที่ใกล้เคียงการคิดของแต่ละคน เป็นสิ่งที่เหมาะกับการทำงานของสัญญาณที่เกิดจากการสร้างสรรค์ของมนุษย์ ที่เกิดจากการใกล้เคียงจากกิจกรรมที่ผู้คนทำด้วยกันในชีวิตประจำวัน อย่างไรก็ตาม Vygotsky (1987) เน้นว่าความหมายของสัญญาณจากภายในไม่ใช่เป็นการเลียนแบบความหมายจากการปฏิสัมพันธ์ในสังคม และคนๆ หนึ่งก็จะไม่เหมือนกับอีกคน โดยมีหลักดังนี้

ก) สัญญาณจะเกิดการเปลี่ยนแปลงเมื่อสัญญาณนั้นกลายมาเป็นแหล่งทรัพยากรของบุคคลนั้น จากการจุดประกายของกิจกรรมที่เขาคนนั้นเผชิญ และมีส่วนสัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมของคนนั้น

ข) ความหมายของคำศัพท์หรือสัญลักษณ์ จะไม่คงที่สำหรับคนๆ หนึ่ง แต่จะพัฒนาเมื่อคนนั้นนั้นเผชิญกับกิจกรรมในบริบทใหม่ และถ้าไปเกี่ยวพันกับสิ่งต่างๆ จะทำให้เกิดการสร้างความหมายใหม่

ความหมายของสัญลักษณ์ของแต่ละคนย่อมแตกต่างกันเนื่องจากแต่ละคนเผชิญกับสถานการณ์เฉพาะต่างกัน และขึ้นกับความรู้สึกที่แต่ละคนได้จากการเผชิญนั้น เช่น ถ้าเด็กเผชิญกับหมาแม้ว่าจะตัวใหญ่ และมีความสนุกกันทุกครั้ง ความหมายของสัญลักษณ์ “หมา” จะเป็นในทางอารมณ์บวก แต่ถ้าใครรู้สึกไม่ดีกับมันจะมีผลต่ออารมณ์ทางลบไปจนโต

ในความหมายของบริบท Vygotsky (1987) จึงแยกแยะความแตกต่างระหว่างความหมาย กับการใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัส ในเรื่องของความหมาย จะมีความหมายสอดคล้องกับคำต่างๆ ในภาษาดังที่มีการบัญญัติในพจนานุกรม ส่วนในเรื่องของการใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัส (การใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัส) นั้น มีความสอดคล้องกับเรื่องความสำคัญของการใช้คำ

Pullhan (1987:275-6) กล่าวว่าการใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัส เป็นการรวบรวมความจริงทางจิตวิทยาที่เกิดขึ้นในจิตสำนึกอันเป็นผลมาจากภาษา การใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัส จึงมีลักษณะที่มีการเป็นพลวัต มีพลัง ลื่นไหล และมี การสร้างนิสัยที่ซับซ้อนที่หลากหลายแตกต่างกันที่เสถียรภาพความมั่นคง ส่วนความหมาย ส่วนหนึ่งของการใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัส เหล่านี้ ที่คำศัพท์ได้มาจากบริบทของการพูดเป็นส่วนที่มีความมั่นคง มีความเป็นเอกภาพ และมีความถูกต้อง แม่นยำมากที่สุดเทียบกับ zone ต่างๆ ซึ่งในบริบทที่แตกต่างกัน การใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัสเรื่องคำศัพท์ จะเปลี่ยนไป ในทางตรงกันข้าม ความหมาย จะค่อนข้างตายตัวและมั่นคงเสมอท่ามกลางการเปลี่ยนแปลงของ word's การใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัสที่เกี่ยวข้องเนื่องกับการใช้ในบริบทที่แตกต่าง

Pullhan คิดเหมือนกับ Vygotsky (1987) ที่ว่า Inner Speech เป็นลักษณะของการใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัส เข้ามามีอำนาจเหนือความหมาย นั่นคือ เมื่อการคิดเป็นการพูด ในใจในลักษณะของความรู้สึกส่วนตัว ความชื่นชอบจะโดดเด่นออกมาเกินความเหมาะสมเมื่อเทียบกับความพยายามในการสื่อความคิดกับคนอื่นผ่านสังคม ทั้งนี้เป็นเพราะว่าความเข้ากันไม่ได้ระหว่างการพูด ที่ใกล้เคียงการคิดสำหรับตนเอง กับการใกล้เคียงการคิดสำหรับคนอื่นเพิ่มมากขึ้นเมื่ออายุมากขึ้น โดย การพูด สำหรับตนเองนั้นในที่สุดจะกลายมาเป็นเรื่องภายใน โดยมีรูปแบบที่ถูกกำหนดบังคับจากการพูดตามประเพณีนิยมของการพูดตามความนิยมของสังคม

ความหมายของคำศัพท์เป็นสิ่งที่ไม่แน่นอนจะเปลี่ยนไปตามพัฒนาการของเด็กจากการเปลี่ยนวิธีการทำงานของการคิด สิ่งนี้แสดงให้เห็นว่า ความหมายของคำศัพท์ตามธรรมชาติ

ภายในที่เปลี่ยนไปจะเป็นตัวบอกถึงความสัมพันธ์ของความคิดที่มีต่อคำศัพท์ก็เปลี่ยนไปด้วยเช่นกัน

Wells (Wells, n.d. b.) กล่าวว่า sign โดยเฉพาะสัญญาณการพูดคือ ภาษาที่ถูกสร้างโดยมนุษย์เพื่อใช้ในสถานการณ์และขอบเขตการปฏิบัติในกิจกรรมที่แตกต่างกัน เช่น ที่บ้าน ที่ทำงาน เวลาพักผ่อน มีผลต่อการจัดการวิถีของวัฒนธรรมและทำให้คนคิดด้วยกัน

การคิดส่วนตัวเป็นรายคน เป็นสิ่งที่ถูกไกล่เกลี่ยจากสัญญาณทางการพูดเช่นกัน แต่จะจัดปรับให้เหมาะสมและแทรกซึมด้วยลักษณะสำคัญของบุคลิกภาพของคนนั้นเข้ากับสถานการณ์และการมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นที่เขาเผชิญด้วย

เด็กจะค่อยๆ พัฒนาการเป็นสามารถเข้าใจสัญญาณในวัฒนธรรมเมื่อเด็กเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่มีการใช้สัญญาณนั้น มีผลต่อการไกล่เกลี่ยการกระทำกับคนที่โตกว่าในวัฒนธรรมนั้น

สิ่งที่พบในการสนทนา มีดังนี้ Well (Wells, n.d. b.) ผู้พูดโดยส่วนใหญ่ในแทบทุกการสนทนาจะทำมากกว่าเพียงฟังความสนใจกับคนที่มีส่วนร่วมในสถานการณ์ แต่ยังมีสิ่งอื่นประกอบในการสนทนา คือ

ก) ให้ความสนใจกับเนื้อหา ในเรื่องที่เขาเปล่งออกมาเรื่อง และชี้บ่งบอกถึงสิ่งที่อ้างถึง เนื้อหา หรือ การใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัส

ข) ให้ความสนใจกับคนที่เขาคุยด้วย (การตัดสินใจคุณค่า) ในตำแหน่งของตนเอง และควรที่จะตอบสนองอย่างไร เห็นด้วยหรือไม่ ถ้าไม่เห็นด้วย เขารู้สึกว่าจำเป็นต้องเพิ่มเติมความเข้าใจให้กับผู้ฟังแค่ไหน หรือ

การสื่อความคิด หรือเจตนาด้วยการกล่าวเป็นประโยค หรือการกระทำสิ่งที่ต้องการจะทำ (deed) ไม่ได้มาจากปัญญาที่มีการก่อรูปมาอย่างดีหรือที่มีการจัดระเบียบดีแล้ว แต่มาจากความไม่แน่นอน ความกระจัดกระจาย และความไม่เป็นระเบียบของอารมณ์ หรือที่เรียกว่า การใช้ความรู้สึกผ่านประสาทสัมผัส ของภาษา ที่ผู้พูดพยายามหาตำแหน่งของตนว่าอยู่ในความสัมพันธ์ใดกับผู้คนรอบข้างและนี่คือวิธีการเรียนรู้คำศัพท์ของเด็กเวลาที่ผู้ใหญ่มีปฏิสัมพันธ์กับเด็ก ผู้ใหญ่จะทอดสะพาน เชื่อมตัวเขากับเด็ก เพื่อเชิญชวนให้เด็กข้ามสะพานมาเพื่อเข้าใจสัญญาณที่ซ่อนอยู่ในชุมชน เพื่อให้สามารถไปถึงจุดเชื่อมในบางส่วนของสถานการณ์ที่อยู่ร่วมกันอยู่ ด้วยวิธีการนี้ ผู้ใหญ่จะออกเสียงตำแหน่งที่เด็กมีความสัมพันธ์ กับสัญญาณ และสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องและภาวะที่อยู่ในความพึงพอใจของเด็กที่มีการถูกอ้างถึง การวิจัยครั้งนี้จึงให้ความสำคัญกับการศึกษาอวจนภาษาประกอบการวิเคราะห์ตัวบ่งชี้แต่ละตัวด้วย

2.1 การวิเคราะห์ภาษาของเด็กในเหตุการณ์ที่ศึกษาผ่านวิธีการแบบ **modes of meaning**

การจะดูว่าเด็กจะการก้าวพ้นข้อจำกัดได้หรือไม่นั้น จำเป็นจะต้องมีหลักฐานเชิงประจักษ์ คือจากคำพูดของเด็ก หรือคำบอกเล่าของครู จึงใช้แนวทางการวิเคราะห์บทสนทนาแต่เมื่อได้เก็บข้อมูลจริงพบว่าเด็กไม่พูดในขณะที่จดจ่อกับงาน การสังเกตจากคำพูดของเด็กเพียงอย่างเดียวจึงอาจไม่เพียงพอ จึงจำเป็นที่จะต้องศึกษาภาษาท่าทางของเด็กประกอบด้วยวิธีการหนึ่ง โดย Gordon Wells คือการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ วิธี Modes of Meaning เนื่องจากพบว่าอวจนภาษาที่พบได้ในเด็กที่ไม่พูดเป็นข้อมูลสำคัญไม่แพ้เด็กที่พูดมากกว่า นักวิจัยส่วนใหญ่จึงมีแนวโน้มที่จะสังเกตเด็กที่พูดเก่ง มากกว่าเด็กที่ทำงานเงียบๆ ซึ่งในบางครั้งเด็กที่ทำงานเงียบๆ ก็เป็นกลุ่มเป้าหมายที่น่าศึกษาพอๆ กัน อย่างไรก็ตามหลายงานวิจัยไม่สามารถจับอาการที่สื่อผ่านออกมาในรูปของภาษาท่าทาง เช่น ท่วงทำนองการออกเสียง สีหน้า ท่าทาง ระยะห่างระหว่างกัน และระยะห่างกับวัตถุที่ปฏิสัมพันธ์

ในที่นี้ Gordon Wells ได้เสนอขั้นตอนในการวัดในหนึ่งตัวอย่างเหตุการณ์ (exemplar) มีขั้นตอนการนำเสนอพฤติกรรมตามแนวของวิธีการให้ความหมาย มีลำดับดังนี้

- 1) ส่วนนำเป็นการจัดชื่อของเหตุการณ์หรือกิจกรรมที่ผู้วิจัยได้สังเกตเริ่มและสิ้นสุดการสังเกต ประกอบด้วย วัน เดือน ปี เวลา สถานที่ ลักษณะการเล่น ขณะสังเกต
- 2) Transcript คือ บันทึกย่อจากสิ่งที่สังเกตได้ตามความเป็นจริง โดยบรรยายอย่างละเอียดถึงเหตุการณ์ และบริบทในเหตุการณ์ โดยถอดความจากกล้องวิดีโอที่บันทึก และแบบบันทึกข้อมูลย่อ
- 3) Action Series Episodes คือ ภาพชุดของเหตุการณ์ จากภาพถ่าย
- 4) Coded Transcript คือ บันทึกที่แจกแจงลงในแบบวิเคราะห์ การใส่จำนวนเหตุการณ์ เวลาที่เริ่มหยุดในแต่ละเหตุการณ์ คำพูดสื่อสาร การมอง ตำแหน่งการเล่น รหัสที่บอกอาการการก้าวพ้นข้อจำกัด และกิจกรรมที่สังเกตเห็นได้
- 5) Action แต่ละขั้นของการกระทำอยู่ในหนึ่ง exemplar ซึ่งมีได้หลาย action โดยคำนึงถึงการเปลี่ยนวิธีการเล่น การเปลี่ยนความสัมพันธ์ที่มีต่อของเล่นหรือกับคนอื่น หรือการย้ายตำแหน่งในการเล่นของเด็ก
- 6) Analysis สรุปลักษณะกระบวนการการก้าวพ้นข้อจำกัดที่เกิดทั้งหมดในหนึ่ง exemplar
- 7) การตีความเบื้องต้น ถึงรูปแบบและลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัดผ่านการเล่นของเด็กจากการประมวลผลสรุปจากแต่ละ exemplar โดยการใช้แนวคิดทฤษฎีประกอบการแสดงความคิดเห็นของผู้วิจัยและการสร้างข้อสรุปชั่วคราว เพื่อศึกษาความต่างของการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็ก ต่างวัย ต่างการเล่น

8) การประเมินและตรวจสอบผลของการสังเกต โดยจะบันทึกวิธีการที่ใช้และประเมินการประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวในการสังเกตตามความรู้สึกส่วนตัวของผู้สังเกตของที่มีวิจัย และจากกลุ่มวิจัยคุณภาพเพื่อตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล

2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการสังเกตพฤติกรรมแบบอวจนภาษา

ในการสร้างตัวบ่งชี้พฤติกรรม โดยเฉพาะตัวบ่งชี้แบบอวจนภาษานั้น ผู้วิจัยได้ศึกษาหลักการสังเกตพฤติกรรมพัฒนาการของอวจนภาษาของ Wood (1976) และจากแบบสังเกตพฤติกรรมของเด็กอนุบาลที่สร้างขึ้นโดยลัดดาวัลย์ สืบจิต (2540) มาใช้ในการสร้างคู่มือสังเกตพฤติกรรมการเล่นแบบทรานเซนของเด็กในแต่ละชั้นของการเล่นทั้งทางด้านความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล ความสามารถในการรับรู้ทางสังคมความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของเด็ก

หลักการอวจนภาษาของ Woods เน้นการศึกษาการใช้ภาษาร่างกายในการสื่อสาร (kinesics) ซึ่งเป็นสิ่งที่เหมาะสมในการศึกษาควบคู่ไปกับภาษาพูด โดยประกอบไปด้วยเรื่อง การวิเคราะห์ท่าทาง (gesture) การเคลื่อนไหวและตำแหน่งของร่างกาย ในที่นี้จะศึกษาในส่วนที่เป็นการมีปฏิกิริยาตอบโต้อัตโนมัติภายใต้การควบคุมของจิต (nonreflexive voluntary) เช่น

ก) สีหน้า การใช้คิ้ว การขยับคิ้วระ การใช้เปลือกตา เช่น เบิกกว้าง ปรายตา ปิดตา หยีตา และการใช้ส่วนอื่นๆ บนใบหน้า เช่น ปาก จมูก ลิ้น

ข) ท่าทาง ลำตัว-หัวไหล่ จุดเน้นที่หัวไหล่ ไหล่-แขน-มือ

ค) ภาษามือ ซึ่งตามหลักของ Mcneil (1992) นั้นแบ่งได้เป็น

มือ-นิ้ว การชี้ การแกว่งไกวอย่างรวดเร็ว การโบก

Iconics การสื่อลักษณะของวัตถุ เช่น รูปร่าง โครงร่างของวัตถุ

Metaphorics การสื่อลักษณะนามธรรมของวัตถุนั้น เช่น แลกกัน คิด

ออกแล้ว

Deiatics การสื่อคนหรือสิ่งที่เฉพาะเจาะจง

Beats การเคลื่อนไหวมือขณะพูดสนทนา

Emblems การใช้สัญลักษณ์ทางภาษาของวัฒนธรรม เช่น ทำมือโบกลา

ทำสัญลักษณ์ว่าตกลง

ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยเกี่ยวกับเรื่องแนวทางการทำวิจัยเกี่ยวกับการก้าวพ้นข้อจำกัด

จากการศึกษาวิจัยแบบ Meta Analysis ของ Milligan (2004) พบว่า เป็นที่ยอมรับว่าการได้รับความผูกพันที่อบอุ่นมั่นคงจากแม่แบบของการพัฒนาภายในจากพ่อแม่มีอิทธิพลต่อการกลั่นกรองข้อมูลจากความสัมพันธ์และเป็นแนวทางในการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนในวัยเดียวกันของเด็กทั้งทางความคิด ความรู้สึก พฤติกรรม

เด็กในวัย 5 ปี ถ้าได้รับความรักความอบอุ่น จะมีคะแนนด้านความสามารถในการกลับคืนสู่สภาวะปกติทางจิต (ego-resiliency) สูงในเรื่องความยืดหยุ่น การตอบสนองที่ดีต่อคนอื่น การยื่นกรานทางความคิด การรู้จักแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ถ้าเทียบกับเด็กที่ไม่ได้รับความอบอุ่น (Arend, Grove และ Sroufe, 1970 อ้างถึงใน Milligan, 2004) และมีคะแนนสูงในด้าน การมีภาวะอารมณ์ทางบวก ความสามารถทางสังคม การรู้สึกว่าคุณค่า และจะมีอารมณ์ทางลบกับเด็กที่ไม่ได้รับความรู้สึกมั่นคงตั้งแต่เด็ก (La Freniere และ Sroufe, 1985 อ้างถึงใน Milligan, 2004) ไม่ว่าจะเป็นการมีความสัมพันธ์กับเพื่อนที่สนิทหรือไม่สนิทต่างให้ผลวิจัยเหมือนกัน แต่จากผลการวิจัยแบบ Meta-Analysis ของ Milligan กลับไม่พบว่าความผูกพันที่อบอุ่นมั่นคงมีนัยสำคัญต่อพฤติกรรมการแสดงออกทางสังคมของเด็ก จากการศึกษวิจัยของ Milligan สะท้อนงานวิจัยต่างๆ ว่างานวิจัยในอดีตไม่ได้วัดประเมินการมีปฏิสัมพันธ์ของเด็กในสถานการณ์ที่เด็กมีความทุกข์ งานวิจัยส่วนใหญ่ศึกษาความมั่นคงทางอารมณ์แต่จากคู่ของเด็กที่ไม่คุ้นเคยกัน เป็นการศึกษาในสถานการณ์ที่เด็กไม่พบภาวะวิกฤติที่ทำให้เกิดทุกข์ หรือเป็นการศึกษาความมั่นคงทางอารมณ์ของเด็กเพียงคนเดียว Goldberg, Grusec, และ Jerkins (Jerkins, 1999a,b อ้างถึงใน Milligan, 2004) กล่าวว่าการศึกษาเด็กในสถานการณ์การเล่นอิสระที่เด็กไม่ต้องเผชิญกับภาวะวิกฤติที่จะทำให้เกิดทุกข์นี้ไม่อยู่ในระดับที่จะสามารถจะกระตุ้นให้ระบบความผูกพันที่เด็กมีอยู่แต่ก่อนให้เผยตัวออกมาใช้ในสถานการณ์ดังกล่าว ดังนั้นการจะศึกษาความสัมพันธ์กับเพื่อนของเด็กในบริบทของการไม่มีวิกฤติของสถานการณ์ในความสัมพันธ์จะไม่สามารถจับสังเกตเห็นความเชื่อมโยงของพฤติกรรมที่แสดงออกกับความผูกพัน ความมั่นคงทางอารมณ์ที่เด็กมีอยู่ก่อนได้ และพบว่ายังไม่มีงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันความมั่นคงทางอารมณ์ที่เด็กมีกับคุณภาพของการเป็นเพื่อนที่มีต่อเด็กอื่นของเด็กในสถานการณ์ที่มีวิกฤติเกิดขึ้น รวมถึงยังไม่ค่อยมีการศึกษาทั้งบริบทของการเล่นของเด็กว่าเด็กคนอื่นมีปฏิสัมพันธ์ต่อเด็กที่ศึกษาอย่างไร งานวิจัยส่วนใหญ่มุ่งศึกษาแต่เฉพาะเด็กที่เป็นกรณีตัวอย่างเพียงคนเดียว

2. งานวิจัยเกี่ยวกับเรื่องการยึดตนเองเป็นหลัก (egocentric)

ปภัสสร รัตตะรังสี (2537) พบว่า การที่เด็กอายุมากขึ้น เด็กจะมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมมากขึ้น ทำให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กลดลง อันมีผลทำให้เด็กสามารถเชื่อมโยงการรับรู้กับโลกของความเป็นจริงรอบๆ ตัวได้ และเริ่มต้นเรียนรู้ความจริงด้วยความคิด

เกี่ยวกับมโนทัศน์ต่างๆ (สามารถที่จะคิดถึงมุมมองของผู้อื่นได้) นั่นคือ เด็กสามารถเข้าใจว่า ถ้าตัวเด็กเองมีการรับรู้ต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เขาก็จะมีความรู้เกี่ยวกับสิ่งนั้น หรือถ้าตัวเด็กเองไม่มีการรับรู้ต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เขาก็จะไม่มีความรู้เกี่ยวกับสิ่งนั้น

Baillargeon. (n.d.) พบว่าแม่เด็กระดับอนุบาลที่อายุ 2 ปีครึ่ง สามารถที่จะคิดกลับไปมาได้ (reversible mental thinking) คือสามารถคิดแบบ symbolic thought ในเรื่องของการแทนค่าไม่เฉพาะตัวมันเองแต่สามารถแทนค่ากับวัตถุอื่นได้ เขาได้ทำการทดลองโดยนำวัสดุ 2 ชิ้น คือหมอนสีแดง และหมอนสีแดงขนาดย่อ แล้วนำไปซ่อนในห้องใหญ่ กับห้องจำลองเลียนแบบขนาดย่อ เขาได้พาเด็กไปให้เห็นว่าหมอนสีแดงซ่อนที่ไหนในห้องจำลองเลียนแบบขนาดย่อ แล้วพาเด็กไปหาหมอนสีแดงไปใหญ่ในห้องใหญ่ พบว่าเด็กสามารถบอกตำแหน่งที่ซ่อนของหมอนสีแดงในห้องขนาดใหญ่ได้ Flavell (n.d.) คำน Piaget ที่ว่าเด็กยังไม่สามารถที่จะคิดในแง่มุมมองของคนอื่น โดยเสนอว่าเด็กมีความคิดแบบตรงไปตรงมา (literally minded) เพราะแท้จริงแล้วเด็กสามารถคิดอย่างเป็นเหตุและผล สามารถที่จะจินตนาการตนเองในสถานการณ์ของคนอื่น และสามารถที่จะตีความสิ่งแวดล้อมได้ ซึ่งเด็กอนุบาลสามารถมีการพัฒนาผ่าน 2 ชั้นของเรื่อง empathy หรือการ แลกเปลี่ยนมุมมองกับคนอื่น คือ

ระดับที่ 1 อายุประมาณ 2-3 ปี เด็กจะเข้าใจว่าคนอื่นต่างสามารถมีประสบการณ์ของตนเอง จากสิ่งที่เขาเห็น

ระดับที่ 2 อายุประมาณ 4-5 ปี เด็กสามารถตีความประสบการณ์ของคนอื่น รวมทั้งการสามารถตีความความคิดและความรู้สึกของคนอื่น เด็กสามารถเห็นได้จากความจริงที่ปรากฏและเข้าใจในความจริงนั้น

เด็กอายุ 5 ปีจะสนใจในสภาวะของจิตใจของตนและของคนอื่น และเข้าใจในการกระทำของคนอื่น ทำให้เด็กสามารถทำนายได้ว่าคนอื่นกำลังคิดอะไร แต่ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ในโลกของเขา

มีงานวิจัยของ Shatz และ Galman (1973) กล่าวว่า เด็กอายุ 4 ปี เริ่มไวต่อลักษณะของผู้ฟัง และพยายามปรับการพูดกับผู้ฟัง เช่น เมื่อเด็ก 4 ขวบต้องพูดกับเด็ก 2 ขวบกับ 4 ขวบ เด็กมีแนวโน้มที่จะมีวิธีการพูดที่แตกต่างกันกับเด็กแต่ละวัย เช่น มีการใช้วิธีการพูดแบบง่าย ๆ (simplified speech) ใช้คำสั้น ๆ กับเด็ก 2 ขวบ ปภัสสรา รัตตะรังสี (2537) พบว่าการที่เด็กอายุมากขึ้น เด็กจะมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมมากขึ้น ทำให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กลดลง อันมีผลทำให้เด็กสามารถเชื่อมโยงการรับรู้กับโลกของความเป็นจริงรอบ ๆ ตัวได้ และเริ่มต้นเรียนรู้ความจริงด้วยความคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์ต่างๆ (สามารถที่จะคิดถึงมุมมองของผู้อื่นได้) นั่นคือ เด็กสามารถเข้าใจว่าถ้าตัวเด็กเองมีการรับรู้ต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เขาก็จะมีความรู้เกี่ยวกับสิ่งนั้น หรือถ้าตัวเด็กเองไม่มีการรับรู้ต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เขาก็จะไม่มีความรู้เกี่ยวกับสิ่งนั้น

Wellman & Lempers (1977) พบว่าเวลาที่เด็กเล่นกันนั้น สิ่งเหล่านี้นำไปสู่ความสามารถในการรับรู้เพื่อปรับความคิด ปรับอารมณ์ และสามารถปรับพฤติกรรมที่มีความสัมพันธ์กับทุกสิ่งรอบตัวทั้งทางกาย วาจา และเจตนาทางใจไม่ได้ใช้แต่การรับรู้ของตนเป็นใหญ่ไม่ว่ากับเพื่อน สิ่งมีชีวิตรวมทั้งสิ่งที่ไม่มีชีวิตอื่น ๆ

3. งานวิจัยเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม

Gardner (1999) ผู้ประกาศความสามารถทางปัญญาด้านที่ 8 คือด้าน Naturalistic Intelligence ในปี 1999 ก็กล่าวว่า การพัฒนาปัญญาด้านนี้จึงจำเป็นต้องพัฒนาในช่วงปฐมวัย เด็กอนุบาลมีความสามารถที่พิเศษในการตระหนักและจัดกลุ่มสร้างผลงานจากความคิดที่ได้จากสิ่งต่างๆ รอบตัวของเด็กได้มากกว่าผู้ใหญ่ เพราะเด็กมีการเข้าไปปฏิสัมพันธ์ตรงและลึก มากกว่าเพียงใช้สิ่งแวดล้อมเป็นเพียงฉากหลังของเหตุการณ์อย่างมีผู้ใหญ่ทำกัน (Wilson, 1997) จึงกล่าวได้ว่า ธรรมชาติจากสิ่งแวดล้อมเป็นตัวกระตุ้นอย่างไม่สิ้นสุดในการเรียนรู้ ซึ่งจากการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยพบว่าสิ่งเร้าพิเศษที่เกิดขึ้นในสิ่งแวดล้อมมีผลต่อการเรียกความสนใจให้เด็ก และมีผลต่อการเล่นที่ยาวนานขึ้น ซึ่ง Pearce (1977) กล่าวว่า การได้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติมีผลต่อการพัฒนาปัญญาและสมอง เพราะสมองส่วนที่ควบคุมด้านสติปัญญา (cerebral cortex) คือ การคิด การวางแผน ความจำ จะเพิ่มขนาดใหญ่ขึ้นเมื่อได้เผชิญกับเงื่อนไขที่เข้ามากระตุ้น และมีผลต่อการตอบสนองทั้งทางด้านสังคม อารมณ์และทางปัญญา ยิ่งได้รับการอยู่กับสิ่งแวดล้อมนั้นนานเท่าใด สมองส่วนนี้ก็ยิ่งเติบโตมากยิ่งขึ้นโดยเฉพาะกับเด็กอนุบาลซึ่งเป็นช่วงที่สมองส่วนนี้ขึ้นกับการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัส

ภูมิประเทศบางลักษณะมีผลต่อการมีความคิดเชิงบวกโดยเฉพาะถ้าเป็นพื้นที่ที่เปิดโล่งกว้าง และสามารถมองเห็นน้ำได้ (Clark, 2006) ดังนั้นการที่โรงเรียนสามารถจัดสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการมีทัศนคติพื้นฐานทางบวกได้จะมีผลต่อการเล่นในสิ่งแวดล้อมอย่างสร้างสรรค์และนำไปสู่ความสามารถก้าวพ้นข้อจำกัดจากการเล่นได้ ซึ่งจากการศึกษาวิจัยของ Eunsook (2000) พบว่าเด็กมีความเข้าใจ วิธีการมีความสัมพันธ์และการสร้างความรู้จากสิ่งแวดล้อมรอบตัวแตกต่างจากวิธีการของผู้ใหญ่ ความแตกต่างนี้ คือ เด็กมีความสงสัยใคร่รู้ในสิ่งแวดล้อม และเกิดความรู้สึกต้องการดูแลสิ่งแวดล้อม ในขณะที่ผู้ใหญ่ที่มีพัฒนาการทางปัญญาทางการใช้เหตุผลกลับมองสิ่งแวดล้อมว่าจะนำมาใช้เพื่อสนองความต้องการของตนเองอย่างไรเพื่อผลประโยชน์อะไร หรือควรอยู่ห่างกับสิ่งนั้นอย่างไรเพื่อความปลอดภัย ซึ่งความล้มเหลวในการสนับสนุนการเรียนรู้จากธรรมชาติรอบตัวของเด็กในช่วงอายุที่สำคัญคือในช่วงวัยเด็กเล็กจนอายุ 10 ปี อันเป็นวัยที่เส้นใยประสาทมีการขยายตัวอย่างรวดเร็ว และจะเริ่มลดน้อยลงไปตั้งแต่ 10 ปีขึ้นไป นี้มีผลร้ายแรงต่อการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับสิ่งแวดล้อมตลอดช่วงอายุ (Pearce, 1977; Wilson, 1997)

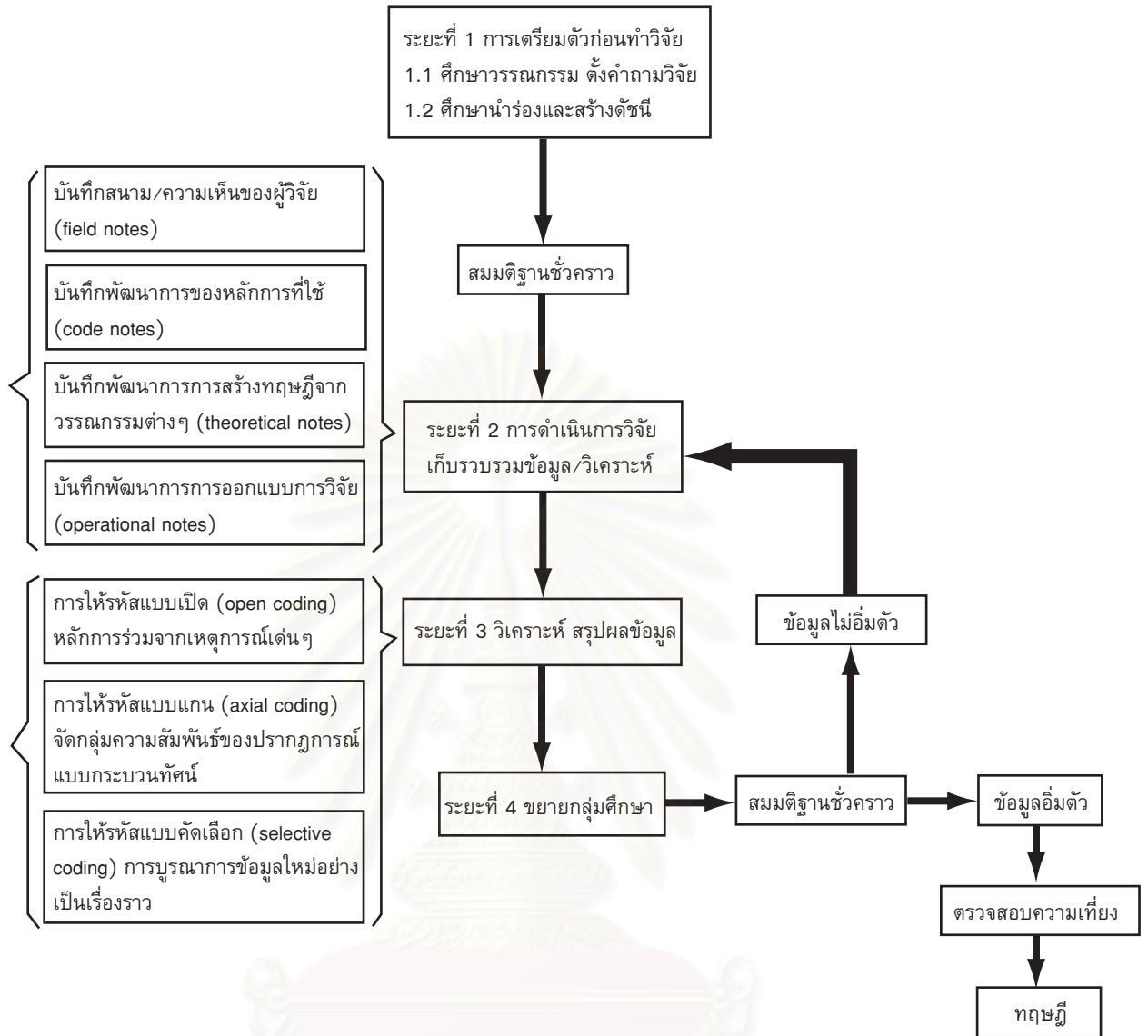
บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

วิจัยครั้งนี้มีจุดประสงค์ของการวิจัยเพื่อ 1) ศึกษาแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด 2) แบบแผนสัมพันธภาพของครูต่อเด็กที่ส่งเสริมการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด และเสนอแนวทางในการพัฒนาสัมพันธภาพของผู้ใหญ่ต่อเด็กที่ส่งเสริมการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ผู้วิจัยจึงเลือกใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล (grounded theory) จากการศึกษากรณีตัวอย่างการก้าวพ้นข้อจำกัดที่มีอยู่ในโรงเรียนอนุบาลเพื่อทำความเข้าใจการก้าวพ้นข้อจำกัดนี้ว่าเป็นอย่างไร มีแบบแผนอย่างไรในการเล่นอิสระของเด็ก โดยที่แม้จะมีการทบทวนวรรณกรรมเพื่อเป็นแนวคิดเบื้องต้นเกี่ยวกับเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัด แต่การดำเนินการวิจัยที่แท้จริงนั้นมาจากข้อมูลจริงที่ได้จากสนามวิจัย การสร้างมโนทัศน์ สมมติฐานชั่วคราวสำหรับอธิบายสิ่งที่ศึกษาโดยมีวิธีการศึกษายืดหยุ่นตามกระบวนการเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างมโนทัศน์ของกรณีตัวอย่างย่อยๆ หลายกรณีตัวอย่างในหลายสถานการณ์ แล้วนำมาตรวจสอบเพื่อปรับสมมติฐานชั่วคราว และดัชนีเป็นระยะจนกว่าจุดอิ่มตัว (saturation) ของข้อมูลคือข้อมูลจากกรณีตัวอย่างไม่มีอะไรใหม่ ไม่มีอะไรต่างไปจากกรณีตัวอย่างที่รวบรวมมาก่อนหน้านี้ และถึงจุดอิ่มตัวในแง่ของมโนทัศน์และทฤษฎี คือ สามารถให้ความกระจ่างเกี่ยวกับเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัด และการพัฒนาการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กผ่านการมีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก โดยเฉพาะในขณะที่เกิดวิกฤตการณ์ในระหว่างที่เด็กเล่นอิสระอันจะนำไปสู่การเสนอแนวทางในการพัฒนาสัมพันธภาพของครูต่อเด็กที่ส่งเสริมการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

ในที่นี้ได้แนะนำแนวทางการทำงานวิจัยแบบการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ของ Pandit (1996) เป็นแนวการทำกรวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล เชิงประยุกต์ที่ผู้วิจัยนำมาใช้เป็นแนวทางการทำวิจัยของงานวิจัยครั้งนี้ ดังนี้

แผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิดวิธีการวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้



วิธีการดำเนินการวิจัย แบ่งออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การเตรียมตัวก่อนทำวิจัย ประกอบด้วย

1. การศึกษาเพื่อพัฒนาความรู้ประกอบการวิจัย

1.1 การทบทวนความรู้เกี่ยวกับการก้าวพ้นข้อจำกัด และการเล่นของเด็กปฐมวัย

1.2 การทำความเข้าใจเกี่ยวกับสัมพันธ์ภาพของครูต่อเด็กที่เฝ้าต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย

2. การศึกษานำร่อง (pilot study)

ระยะที่ 2 การดำเนินการวิจัย ประกอบด้วย

1. การกำหนดสนามวิจัยและผู้ให้ข้อมูล
2. บันทึกสนาม
3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล
 - 4.1 การเตรียมการในการเก็บรวบรวมข้อมูล
 - 4.2 สิ่งที่ต้องคำนึงถึงในการเก็บรวบรวมข้อมูล
 - 4.3 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล
 - เก็บข้อมูลช่วงที่ 1
 - เก็บข้อมูลช่วงที่ 2
 - เก็บข้อมูลช่วงที่ 4

ระยะที่ 3 การวิเคราะห์ สรุปและนำเสนอข้อมูล ประกอบด้วย

1. การเรียงลำดับข้อมูล
2. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อพัฒนาเป็นทฤษฎีจากการหาความเชื่อมโยงระหว่าง
มโนทัศน์
 - 2.1 การให้รหัสแบบเปิดกว้าง (open coding)
 - 2.2 การให้รหัสแบบแกนสัมพันธ์ (axial coding)
 - 2.3 การให้รหัสแบบคัดเลือก (selective coding)
3. การอิ่มตัวของข้อมูล (theoretical saturaton)
4. การตรวจสอบความเที่ยง
 - 4.1 การตรวจสอบความเที่ยงภายใน
 - 4.2 การตรวจสอบความเที่ยงภายนอก

ระยะที่ 4 การหาข้อสรุป

ระยะที่ 1 การเตรียมข้อมูลก่อนทำวิจัย

1. การศึกษาเพื่อพัฒนาความรู้ประกอบการวิจัย

ผู้วิจัยศึกษาข้อมูลพื้นฐานจากเอกสารและลงวิชาเรียนเพิ่มเติมเพื่อเป็น

1.1 การทบทวนความรู้เกี่ยวกับการก้าวพ้นข้อจำกัด และการเล่นของเด็กปฐมวัย

1.1.1 ผู้วิจัยศึกษาแนวทางทฤษฎี เกี่ยวกับเรื่องที่ศึกษาจากเอกสารตำรา วารสาร งานวิจัย รวมทั้งข้อมูลจากทางอินเทอร์เน็ตจาก การสัมภาษณ์และผ่านทางอินเทอร์เน็ต และการเข้าลงทะเบียนเรียนเกี่ยวกับเรื่องที่ศึกษาผ่านการเรียนแบบ Online Class ทาง Internet ที่ Distant learning Center ของ สถาบัน Touch the Future อันเป็นสถาบันที่ทำงานทางการศึกษาร่วมกับ Santa Barbara Graduate Institute, California, USA โดยเรียนเกี่ยวกับเรื่อง การเล่นที่แท้ (authentic play) ในวิชา Play by Heart ของ Fred Donaldson ตั้งแต่เดือน กรกฎาคมถึง ตุลาคม 2548 เป็นเวลา 4 เดือน

1.1.2 ผู้วิจัยศึกษาค้นคว้าเอกสาร ทฤษฎีและแนวคิดต่างๆ เพิ่มเติมทั้งในเรื่องที่เกี่ยวกับการก้าวพ้นข้อจำกัด แนวคิดทฤษฎีตั้งแต่อดีตเกี่ยวกับการเล่นของเด็ก และเรื่องเกี่ยวกับพัฒนาการเด็กทั้งทางร่างกาย อารมณ์ สังคม ปัญญา

1.2 การทำความเข้าใจเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่เอื้อต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย

1.2.1 ผู้วิจัยศึกษาแนวทางทฤษฎี เกี่ยวกับเรื่องที่ศึกษาจากเอกสารตำรา วารสาร งานวิจัย รวมทั้งข้อมูลจากทางอินเทอร์เน็ตจาก การสัมภาษณ์และผ่านทางอินเทอร์เน็ต และการเข้าลงทะเบียนเรียนเกี่ยวกับเรื่องที่ศึกษาผ่านการเรียนแบบ Online Class ทาง Internet ที่ Distant Learning Center ของ สถาบัน Touch the Future อันเป็นสถาบันที่ทำงานทางการศึกษาร่วมกับ Santa Barbara Graduate Institute, California, USA ตั้งแต่เดือนสิงหาคม ถึงเดือน พฤศจิกายน 2547 เป็นเวลา 4 เดือน โดยเรียนเกี่ยวกับเรื่องสัมพันธภาพระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กที่เอื้อต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กกับ Mendizza และ Pearce โดยเรียนบนฐานของหนังสือ Magical Parent Magical Child : The Optimum Learning Relationship

1.2.2 ผู้วิจัยศึกษาทฤษฎีและประเภทการเล่นแบบต่างๆ โดยเฉพาะตามแนวคิดของ Linder และจากวิจัยต่างๆ ทั้งในและต่างประเทศ

2. การศึกษานำร่อง

ผู้วิจัยใช้เวลาประมาณ 15 วันในช่วงเดือนมีนาคม 2547 ในการศึกษาหาโรงเรียนที่มีแนวปรัชญาของโรงเรียนที่มีแนวโน้มที่ให้ความสำคัญกับเรื่องการเล่นเสรีของเด็กและการพัฒนาบุคลากรอย่างสอดคล้องกับการพัฒนาการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็ก เพื่อเลือกโรงเรียนที่จะเป็นสนามวิจัย ผนวกกับความต้องการที่จะเข้าใจความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดว่าเกิดขึ้นได้จริงในสังคมโรงเรียนใหม่ มีลักษณะอย่างไร แบบแผนอย่างไร สัมพันธภาพของครูต่อเด็กที่จะเอื้อต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดเกิดขึ้นได้จริงไหม ในลักษณะใด จะเกิดขึ้นกับปัจจัยเงื่อนไขใด ผู้วิจัยและผู้ช่วยเก็บข้อมูลจึงศึกษาโรงเรียนที่มีปรัชญาโรงเรียนที่สอดคล้องกับลักษณะดังกล่าว มีขั้นตอน คือ

2.1 ผู้วิจัยติดต่อกับผู้บริหารโรงเรียนต่างๆ แนะนำตัวเองอย่างเป็นทางการ เพื่อนำเสนอหัวข้อวิจัยเพื่อปรึกษาแนวทางศึกษาร่วมกับหัวหน้าฝ่ายวิชาการของอนุบาล และทำความเข้าใจให้ตรงกันเกี่ยวกับวัตถุประสงค์การวิจัย และการเข้าถึงเหตุการณ์เล่นทั้งในและนอกห้องเรียน เพื่อศึกษาเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไปของโรงเรียน

2.2 ผู้วิจัยสังเกตสภาพโดยทั่วไป (land-tour) ร่วมกับผู้ช่วยเก็บข้อมูลโดยใช้วิธีการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (non-participant observation) ทั้งในและนอกห้องเรียน เพื่อศึกษาบริบท วิถีชีวิตของครูและนักเรียนโดยปกติทั้งในและนอกห้องเรียน อาจมีการสัมภาษณ์ครู นักเรียน ผู้ปกครองหรือบุคลากรอื่นๆ เกี่ยวกับสภาพความเป็นไปในโรงเรียน โดยมีประเด็นในการสังเกตเพื่อวางแผนในการเก็บข้อมูล คือ

2.2.1 ช่วงเวลาที่เด็กเล่นเป็นอิสระ ถ้าจะเก็บข้อมูลควรจะเก็บในเวลาใด

2.2.2 บริเวณที่เด็กมักเข้าไปเล่น

2.2.3 ของที่เด็กใช้เล่น

2.2.4 การเข้าถึงเด็กควรวางตัวอย่างไรขณะที่เด็กเล่น กำหนดวิธีการบันทึกข้อมูล ว่าเมื่อใดควรใช้กล้องถ่ายรูป เมื่อใดควรใช้กล้องวิดีโอ เมื่อใดไม่ควรใช้อุปกรณ์ช่วยเหลือ โดยศึกษาจากปฏิกิริยาตอบสนองจากเด็กเป็นหลัก เพื่อคงการศึกษาให้เป็นไปตามสภาพการณ์จริงให้ได้มากที่สุด

2.2.5 การสร้างสัมพันธภาพกับโรงเรียน ครู และนักเรียนที่เป็นผู้ให้ข้อมูลอย่างกลมกลืน เช่น การวางตัว การแต่งกายให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมโรงเรียน การเข้าร่วมประชุมทำแผน การร่วมประชุมศึกษางาน การช่วยงานครูต่างๆ

2.3 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้อาประมวลสรุปร่วมกันกับผู้ช่วยเก็บข้อมูลเพื่อพิจารณาว่าโรงเรียนใดเหมาะสมเป็นสนามวิจัยที่มีลักษณะที่เอื้อต่อการมีสัมพันธภาพที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

2.4 เมื่อตัดสินใจได้ว่าโรงเรียนใดจะเป็นสนามวิจัยผู้วิจัยทำจดหมายเพื่อติดต่ออย่างเป็นทางการอีกครั้งเพื่อขออนุญาตศึกษาเชิงลึก เมื่อได้รับการอนุมัติอย่างเป็นทางการผู้วิจัยได้ปรึกษากับหัวหน้าฝ่ายอนุบาลเกี่ยวกับการเข้าไปเก็บข้อมูลที่เกี่ยวข้องในการศึกษาการเล่นของเด็กอย่างเป็นธรรมชาติชี้แจงถึงบทบาทของผู้วิจัยและรายละเอียดเกี่ยวกับปัญหาทางนวัตกรรมการศึกษา ระยะเวลาที่ทำการศึกษา กลุ่มนักเรียนที่เลือกศึกษาเหตุผลที่ต้องเลือกโรงเรียนเป็นสนามวิจัย และตอบคำถามข้อสงสัยในการเข้ามาศึกษาตามความเป็นจริง รวมทั้งสอบถามแนวทางการปฏิบัติข้อในโรงเรียน ในห้องเรียน ทั้งนี้เพื่อเป็นการสร้างความเข้าใจอันดีต่อกัน และสอบถาม วางแผนวันเวลาที่สะดวกกับทางโรงเรียน

ระยะที่ 2 การดำเนินการวิจัย ประกอบด้วย

1. การกำหนดสนามวิจัยและผู้ให้ข้อมูล (site selection and key informants)

1.1 การกำหนดโรงเรียนที่เป็นสนามวิจัย

ผู้วิจัยเลือกศึกษา “โรงเรียนอโณทัย” อันเป็นโรงเรียนเอกชนขนาดกลางที่มีการจัดการศึกษาให้กับเด็กตั้งแต่ระดับอนุบาลจนถึงระดับมัธยมศึกษา เนื่องจากโรงเรียนนี้มีหลักสำคัญที่สอดคล้องและตอบสนองต่อจุดประสงค์การทำวิจัย คือ

1.1.1 เป็นโรงเรียนที่มีปรัชญาในการจัดการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับการปฏิบัติต่อเด็กโดยคำนึงถึงธรรมชาติที่แท้ของเด็ก ให้ความสำคัญกับการเล่นที่แท้ของเด็กตั้งแต่ระดับผู้อำนวยการ หัวหน้าฝ่ายอนุบาลตลอดจนครูปฏิบัติกรอย่างชัดเจน สอดรับกับดัชนีที่สร้างเป็นสมมติฐานชั่วคราวไว้ จากช่วงการศึกษานำร่องเพื่อหาสนามวิจัยจาก 6 โรงเรียน

1.1.2 หลักสูตรของโรงเรียนนั้นมีเป้าหมายในการพัฒนานักเรียนไปตามศักยภาพของแต่ละคน มีลักษณะการเรียนการสอนที่ไม่ได้สอนเป็นรายชั่วโมง ไม่ได้แยกสอนเป็นวิชา แต่มีลักษณะการสอนเป็นโครงการครอบคลุมตลอดช่วงวัน จึงเป็นโอกาสที่เด็กสามารถมีกิจกรรมการเล่นที่ต่อเนื่องได้เป็นเวลานาน

1.1.3 มีการจัดสิ่งแวดล้อม เวลาและบรรยากาศที่เอื้อต่อการให้เด็กได้เล่นโดยอิสระตามความคิดของตัวเอง เช่น มีสนามเด็กเล่นที่กว้างขวาง มีอุปกรณ์ของเล่น สิ่งแวดล้อมต่างที่มีลักษณะเป็นของเล่นปลายเปิด และเป็นธรรมชาติ ทำให้เด็กมีเวลาและโอกาสได้ลองผิดลองถูกตามความคิด จินตนาการและความสนใจของตัวเอง โดยครูไม่ได้กำหนดวิธีเล่นไว้ล่วงหน้ากับสิ่งต่างๆ รอบตัวได้หลายวิธี ในเงื่อนไขที่หลากหลายท่ามกลางบรรยากาศที่สงบและผ่อนคลายตลอดวัน

1.1.3 โรงเรียนมีแนวปรัชญา หลักสูตร และการฝึกอบรมพัฒนาครูที่ส่งเสริม การปฏิบัติต่อเด็กเปรียบเสมือนเป็นแม่คนที่สองผู้มีสติตามหลักโยนิโสมนสิการและหลักกัลยาณมิตร ที่มีทั้งผ่านการอบรมสติภาวนาในวิถีชีวิตและการฝึกจิตเป็นระยะ บวกกับการจัดบรรยากาศ วิถี ชีวิตที่เรียบง่าย มีบรรยากาศที่ร่มรื่นเป็นธรรมชาติซึ่งมีผลต่อการทำให้ครู บทบาทของครูเป็น ผู้มีสติรู้ตัวที่จะไม่ใช่ผู้คอยบอกแต่เป็นผู้ที่คอยให้ข้อคิด ให้กำลังใจ และสนับสนุน ความคิด ความสนใจที่เกิดจากเด็กให้เกิดการปฏิบัติจริงในงานที่ทำ

1.1.4 การศึกษาการก้าวพ้นข้อจำกัดนั้นมีข้อจำกัดในเรื่องการเก็บข้อมูล ที่ต้องเก็บในระยะสั้น ประมาณไม่เกิน 3 เดือนเพื่อกันการมีปัจจัยแทรกซ้อนในเรื่องอายุของเด็กที่ จะมีผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็ก ผู้วิจัยจึงเลือกโรงเรียนที่คิดว่าน่าจะได้รับความร่วมมือสูง ในการเก็บข้อมูลเด็ก และการสัมภาษณ์ครู คือโรงเรียนอโณทัยเพราะผู้วิจัยมีความคุ้นเคยเป็น อย่างดีกับโรงเรียนมาก่อนตั้งแต่ระดับผู้บริหารไปจนถึงครูผู้ปฏิบัติการ

1.2 การเลือกครูผู้ให้ข้อมูล

การเลือกครูที่จะเป็นกรณีตัวอย่างจะมีผลต่อการเลือกห้องเรียนที่จะศึกษาว่า จะเป็นห้องไหน วิธีการพิจารณาจากครูผู้สอนเป็นหลักว่าครูมีการจัดตารางการสอนประจำวัน ที่ให้เด็กได้มีโอกาสเล่นเสรีอย่างน้อย 50 นาทีต่อวัน

ในช่วงแรกผู้วิจัย การเลือกผู้ให้ข้อมูลแบบเปิดกว้าง ด้วยการใช้วิธีการ สอบถามจากผู้บริหารเพื่อให้ผู้บริหารเป็นผู้พิจารณาและแนะนำว่าครูคนใดมีความเหมาะสมที่จะ เป็นครูผู้ให้ข้อมูลของการวิจัยครั้งนี้ (snow-ball technique) และจากเพื่อนครูว่าครูผู้ใดมีความ เหมาะสมและมีแนวการปฏิบัติต่อเด็กที่สอดคล้องกับดัชนีที่สร้างไว้เพื่อเป็นครูผู้ให้ข้อมูลสำหรับ งานวิจัยครั้งนี้ จากการสอบถามสามารถเลือกครูผู้จะเป็นผู้ให้ข้อมูล 11 คน เป็นครูระดับชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 2 คน ครูระดับชั้นอนุบาล 3 จำนวน 3 คน เป็นครูระดับชั้นอนุบาล 2 จำนวน 2 คน และครูระดับชั้นอนุบาล 1 จำนวน 3 คน รวมทั้งสิ้น 11 คน ได้

หลังจากสัมภาษณ์ ผู้วิจัยนำผลการสัมภาษณ์ที่ได้มาวิเคราะห์ตามดัชนีจนได้ ครูผู้ให้ ข้อมูลเหลือ 4 คน (การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบความสัมพันธ์และความหลากหลาย ช่วงที่ 1) ซึ่งในที่นี้ขอแทนชื่อครูตามลำดับที่ดังนี้ คือ ครูคนที่ 1 ครูคนที่ 2 ครูคนที่ 3 และ ครูคนที่ 4 เมื่อ เลือกครูได้แล้วจึงเลือกที่จะศึกษาห้องเรียนที่ครูผู้นั้นสอน ใช้วิธีการศึกษาด้วยการสลับศึกษา ห้องเรียนละหนึ่งวัน

ตารางที่ 3 การเก็บข้อมูลการสัมภาษณ์ครูเดือนตุลาคม-พฤศจิกายน 2548

จันทร์	อังคาร	พุธ	พฤหัสบดี	ศุกร์
3	4	5	6	7
10	11 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 5 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 6 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 7	12	13 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 8 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 1	14
17 วิเคราะห์ ข้อมูลครูร่วมกับกลุ่ม	18	19	20 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 3 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 2	21
24	25	26	27	28
31	1	2 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 4	3	4
7	8	9 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 9	10	11
14 วิเคราะห์ ข้อมูลครูร่วมกับกลุ่ม	15	16 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 10	17	18
21 วิเคราะห์ ข้อมูลครูร่วมกับกลุ่ม	22	23	24	25 สัมภาษณ์ ครูคนที่ 11
28 วิเคราะห์ ข้อมูลครูร่วมกับกลุ่ม				

ผู้วิจัยสังเกตแนวการปฏิบัติจากครูผู้ให้ข้อมูลทั้งสี่คนว่าคนใดเหมาะที่จะเป็นครูผู้ให้ข้อมูล
 สำหรับใช้ศึกษาในกรณีศึกษาตั้งต้น (กลุ่มตัวอย่างแบบความสัมพันธ์และความหลากหลาย
 ช่วงที่ 2) จากดัชนีสัมพันธภาพที่สร้างไว้ และจากการสังเกตพฤติกรรมคำพูดในการปฏิบัติต่อ
 เด็กจากข้อมูลจริงในสนามวิจัย จนพบว่า ครูคนที่ 1 มีแนวการปฏิบัติต่อเด็กที่เอื้อต่อการก้าว
 พ้นข้อจำกัดมากที่สุด และผู้วิจัยเตรียมครูคนที่ 2 ครูคนที่ 3 และครูคนที่ 4 ไว้เป็นกลุ่มตัวอย่าง
 แบบวินิจฉัยสำหรับการศึกษาในช่วงการขยายผลการศึกษา

1.3 การเลือกเด็กผู้ให้ข้อมูล

การเก็บข้อมูลของเด็กใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรมการเล่น แล้วบันทึกในแบบสังเกตพฤติกรรมตามแบบ modes fo meaning ผู้ให้ข้อมูลแบ่งออกเป็น 3 ช่วง คือ ช่วงการศึกษาในห้องและในช่วงเก็บข้อมูลช่วงที่ 1 ผู้วิจัยใช้วิธีการศึกษาแบบเก็บหว่านเด็กทุกห้องทุกระดับชั้นตั้งแต่ระดับอนุบาลชั้นปีที่ 1-3 รวมเป็นเด็กทั้งหมด 225 คน (กลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้าง ช่วงที่ 1) เพื่อศึกษาลักษณะการเล่นว่าเด็กคนใดมีการเล่นไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดตามดัชนีที่สร้างไว้ และบันทึกเก็บเป็นข้อสังเกต จนเมื่อสามารถเลือกกลุ่มผู้ให้ข้อมูลครู ทั้ง 11 คน จึงเริ่มเก็บข้อมูลการเล่นของเด็กจากห้องครูทั้ง 11 คน ในขณะเดียวกันผู้วิจัยพบว่าในหลายกรณีตัวอย่างที่ไม่มีครูเข้าไปช่วยเด็กในหน้าที่ที่เกิดวิกฤตโดยเฉพาะในระดับอนุบาลชั้นปีที่ 1 ที่เด็กใช้เวลาในการเล่นไม่นานและเลิกการเล่นก่อนที่จะเกิดวิกฤตทำให้ไม่เห็นสัมพันธ์ภาพของครูในหน้าที่ที่เกิดวิกฤต จึงมีการปรับกลุ่มเด็กผู้ให้ข้อมูลเหลือเป็นแค่การเก็บเฉพาะส่วนระดับอนุบาลชั้นปีที่ 2-3 เท่านั้น (กลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้าง ช่วงที่ 2) ของห้องครูทั้ง 11 คน รวมเป็นเด็ก 150 คน

ตารางที่ 4 วิธีการเก็บข้อมูลในรอบแรก (พฤศจิกายน 2548- เมษายน 2549)

วันจันทร์	วันอังคาร	วันพุธ	วันพฤหัสบดี	วันศุกร์
สรุปเรียบเรียง สังเคราะห์ข้อมูลและตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลกับครูประจำชั้น	อนุบาล 2	อนุบาล 3	อนุบาล 2	อนุบาล 3

ช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 2 หลังจากได้ห้องเรียนที่จะเป็นกรณีตัวอย่างหลังจากสามารถคัดเลือกครูผู้ให้ข้อมูลเป็นจำนวน 4 คนแล้ว ผู้วิจัยได้ดำเนินการเลือกกลุ่มเด็กผู้ให้ข้อมูลแบบมีนัยสัมพันธ์และมีความหลากหลายจากเด็กในห้องเรียนของครูผู้ให้ข้อมูลทั้ง 4 คน เพื่อให้ได้เด็กผู้ให้ข้อมูลที่มีการเล่นสอดรับและไม่สอดรับกับดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดที่สร้างไว้ พบกรณีตัวอย่างการเล่น 284 กรณี จากเด็กระดับอนุบาลชั้นปีที่ 1-3 ทั้งนี้ผู้วิจัยและผู้ช่วยเก็บข้อมูลแบบไม่มีส่วนร่วม โดยการสังเกตบันทึกพฤติกรรมทั้งในแบบสังเกตพฤติกรรมแบบ Modes of meaning ควบคู่กับการบันทึกเป็นภาพนิ่ง

ตารางที่ 5 ตารางแสดงการเก็บข้อมูลการสังเกตพฤติกรรมเด็กเดือนพฤศจิกายน 2548

จันทร์	อังคาร	พุธ	พฤหัสบดี	ศุกร์
	1	2	3	4
7	8	9 สังเกตห้อง ครูคนที่ 2 สังเกต อ 1, 2	10	11 สังเกตห้อง ครูคนที่ 3 สังเกต ชั้น อ. 3 พบ พบกรณีตัวอย่างการ เล่น ห้อง ครูคนที่ 4
14	15	16 พบกรณีตัวอย่างการ เล่นห้องครูคนที่ 3 สังเกต อ 1, 2	17 สังเกต	18
21	22	23	24 สังเกตห้อง ครูคนที่ 4 ครูคนที่ 1 ครูคนที่ 2	25 สังเกตห้องครูคนที่ 1 และครูคนที่ 2
28	29	30		

ช่วงการเก็บข้อมูลครั้งที่ 3 เมื่อผู้วิจัยพบลักษณะพฤติกรรมการเล่นของเด็กที่สอดคล้องกับดัชนีที่สร้างไว้ ผู้วิจัยจึงเริ่มเก็บข้อมูลเชิงลึกเพื่อศึกษาพฤติกรรมการก้าวพ้นข้อจำกัด ในสถานการณ์หรือบริบทอื่นกับเด็กที่เลือกเป็นผู้ให้ข้อมูลและสอบถามข้อมูลเพิ่มเติมจากครูประจำชั้นถึงลักษณะของเด็กที่เลือกเป็นผู้ให้ข้อมูลว่ามีพฤติกรรมการเล่นที่สอดคล้องกับดัชนีที่สร้างไว้ในสถานการณ์อื่นหรือไม่ อย่างไร ซึ่งสามารถพบเด็กผู้ให้ข้อมูลในห้องของครูคนที่ 1 ที่มีการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดที่ชัดเจนและเกิดซ้ำใน 4 กรณีตัวอย่าง จึงเลือกเด็กผู้ให้ข้อมูลคนนี้ (แดง) เป็นกรณีศึกษาตั้งต้น เพื่อนำมาสู่การสรุปเป็นแบบแผนการเล่นตามดัชนีที่สร้างเป็นสมมติฐานชั่วคราวไว้ ในช่วงเดือน มิถุนายน-กันยายน 2549*

ช่วงการเก็บข้อมูลครั้งที่ 4 เป็นการเก็บข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อขยายผลกลุ่มศึกษาจากครูผู้ให้ข้อมูลที่ศึกษา (ครูคนที่ 1) กับครูผู้ให้ข้อมูลคนอื่นและเด็กผู้ให้ข้อมูลคนอื่นเป็นการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบวิถิจนัย ในช่วงเดือน มกราคม 2550 - มีนาคม 2550 เพื่อ

* ดูเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ฉ, หน้า 268

ศึกษาทั้งในกรณีการเล่นที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด และไม่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็ก โดยการศึกษการเล่นที่ไม่มีการก้าวพ้นข้อจำกัดมีเพื่อตรวจสอบความเที่ยงภายในของข้อมูลว่าข้อมูลที่ศึกษานั้นได้รับการมองอย่างครอบคลุมในทุกแง่มุมว่ากรณีตัวอย่างแบบใดจึงเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด และกรณีแบบใดที่ไม่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็ก

ส่วนการเลือกกลุ่มศึกษาที่มีลักษณะการเล่นจากเด็กหรือครูผู้ให้ข้อมูลคนอื่นที่มีการก้าวพ้นข้อจำกัดเกิดขึ้นในการเล่นนอกเหนือจากห้องของครูผู้ให้ข้อมูลที่เป็นกรณีศึกษาตั้งต้น (ครูคนที่ 1) มีเพื่อศึกษาเด็กผู้ให้ข้อมูลคนอื่นว่าสามารถมีการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นและครูผู้ให้ข้อมูลคนอื่นที่สามารถส่งเสริมให้เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด การเล่นของเด็กเพื่อหาข้อสรุปร่วมกับกรณีศึกษาตั้งต้นอันจะนำไปสู่การสรุปเป็นดัชนีของการศึกษาวิจัยครั้งนี้

ตารางที่ 6 วิธีการเก็บข้อมูลซ่อมเสริม (มกราคม - มีนาคม 2550)

วันจันทร์	วันอังคาร	วันพุธ	วันพฤหัสบดี	วันศุกร์
วิเคราะห์ข้อมูล	พบอาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อตรวจสอบดัชนี	อนุบาล 2/1	เรียบเรียงข้อมูล	อนุบาล 2/3

2. บันทึกสนาม

บันทึกสนาม

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้การบันทึกเก็บข้อมูลพฤติกรรมครูและเด็กควบคู่กันไป โดยแบ่งการบันทึกได้ดังนี้

2.1 บันทึกสนาม เป็นบันทึกข้อมูลอย่างย่อ แบบบันทึกเฉพาะข้อความสำคัญเพื่อช่วยความจำ ซึ่งผู้วิจัยใช้การบันทึกข้อมูลแบบนี้สำหรับการจดบันทึกข้อมูลการเล่นและคำพูดท่าทางในการเล่นของเด็ก การบันทึกใช้คำย่อ รหัส หรือบันทึกภาพ สเก็ต ใช้ในกรณีที่ผู้วิจัยไม่ต้องการให้ผู้ถูกสังเกตมีปฏิริยาที่ไม่เป็นธรรมชาติ หรือเป็นการดึงดูดความสนใจผู้ถูกสังเกต

2.2 บันทึกเชิงรหัส (codes notes) คือ การระบุมโนทัศน์ที่ได้ในแต่ละครั้ง

2.3 บันทึกเชิงทฤษฎี (theoretical notes) คือ การระบุนำได้มาของทฤษฎีที่สร้างขึ้นโดยตรวจสอบควบคู่ไปกับวรรณกรรมต่างๆ

2.4 บันทึกเชิงปฏิบัติการ (methodology notes) คือ บันทึกแสดงวิธีพัฒนาวิธีการวิจัย

2.5 บันทึกส่วนบุคคล คือ บันทึกสะท้อนความคิด ความรู้สึกต่อกรณีตัวอย่าง ปัญหาในการเก็บข้อมูล การวิเคราะห์เพื่อให้เกิดความเข้าใจในตนเองเพื่อแก้ไขข้อบกพร่องที่อาจเกิดขึ้น สำหรับการเก็บข้อมูลครั้งนั้น ผู้วิจัยเพิ่มการสัมภาษณ์ครูประกอบการเก็บข้อมูล โดยมีแบบบันทึกข้อมูลสัมภาษณ์ครู ใน 2 ลักษณะ คือ

- ก) บันทึกข้อมูลระหว่างสัมภาษณ์
- ข) บันทึกสรุปผลการวิเคราะห์แบบบันทึกข้อมูลสัมภาษณ์ของครูผู้ให้ข้อมูล

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

3.1 แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการเล่น

สำหรับงานวิจัยนี้กำหนดเงื่อนไขการวิจัยศึกษาเหตุการณ์การเล่นของเด็ก ดังนี้

- ก) เป็นการเล่นที่เด็กคิดขึ้นเอง ไม่มีครูหรือผู้อื่นมากำกับวิธีการเล่น
- ข) เป็นเหตุการณ์ที่มีจุดเริ่มต้นของการเล่นไปถึงการจบการเล่นของเด็ก

หนึ่งคนในหนึ่งบริบท

- ค) มีวิกฤติของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในเหตุการณ์นั้น ที่ทำให้เด็กต้องแสดงถึงการผ่านวิกฤติการณ์ภายใต้การอยู่ในบริบทนั้นร่วมกับครู
- ง) มีครูประจำชั้นอยู่ร่วมในเหตุการณ์หรือไม่ก็ได้

ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบบันทึกสังเกตพฤติกรรมการเล่นของเด็กจากแนว Modes of Meaning ของ Wells ควบคู่กับสัมพันธ์ภาพของครูต่อเด็กในระหว่างการเล่นจากกรณีตัวอย่าง ดังนี้*

3.1.1 ส่วนนำ เป็นการจดชื่อของเหตุการณ์หรือกิจกรรมที่ผู้วิจัยได้สังเกตเริ่มและสิ้นสุดการสังเกต ประกอบด้วย วัน เดือน ปี เวลา สถานที่ ลักษณะการเล่นขณะสังเกต

3.1.2 บันทึกสิ่งที่สังเกตได้ตามความเป็นจริง โดยบรรยายอย่างละเอียดถึงเหตุการณ์ และบริบทในเหตุการณ์ โดยถอดความจากกล้องวีดีทัศน์ กล้องดิจิทัลและแบบบันทึกข้อมูลย่อ

3.1.3 ภาพชุดของเหตุการณ์ (action series episodes) จากภาพถ่าย ทำท่างและคำพูดจากเหตุการณ์ ประกอบด้วย

- ก) เวลาที่เกิดเหตุการณ์ (time)
- ข) บรรทัดแสดงการพูดของทั้งเด็กและครู (line)

* ดูเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ก, หน้า 253

- ค) ชื่อคนพูด (speaker)
- ง) ผลิต (turn) คือปฏิบัติการที่ตอบต่อบุคคลที่สนทนาด้วยทั้ง
ทางคำพูดและอาการ
- จ) คำพูด และอาการ ที่แสดงออกของทั้งครูและเด็กทุกคนใน
เหตุการณ์
- ฉ) ภาพถ่ายในเหตุการณ์ (picture)
- ช) ดัชนีแสดงการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็ก (action
transcend)
- ซ) ดัชนีสัมพันธ์ภาพของครูต่อเด็กในการเล่นนั้นๆ (action
relation)
- ง) รหัสที่แจกแจงลงในบทสนทนา(coded transcript)
- | | | |
|------------|---------|-------------------------------|
| ขีดเส้นใต้ | หมายถึง | การพูดซ้อนกัน |
| < > | หมายถึง | ความไม่แน่นอนจากการบันทึก |
| * | หมายถึง | คำที่ไม่เป็นที่เข้าใจได้ |
| - | หมายถึง | การถูกขัดจังหวะ |
| . | หมายถึง | การหยุดเงียบ |
| ตัวเอน | หมายถึง | บริบทในช่วงเหตุการณ์นั้น |
| ตัวเข้ม | หมายถึง | การเน้นด้วยวิธีการพูดเสียงดัง |
| () | หมายถึง | อาการ ทำทางที่แสดงออก |

3.1.4 ตารางวิเคราะห์รหัสของเหตุการณ์ทั้งหมด

3.2 ดัชนีที่ใช้เป็นเครื่องมือศึกษาปรากฏการณ์ที่ศึกษา

แม้ว่าการวิจัยนี้เป็นการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลซึ่งโดยหลักแล้วจะไม่มีการสร้างกรอบแนวความคิดตั้งต้นไว้ก่อน การสร้างทฤษฎีต้องมาจากข้อมูลจริงในสนามเป็นหลัก แต่เนื่องจากว่าในเรื่องของการก้าวพ้นข้อจำกัดนั้นเป็นเรื่องที่ไม่เคยมีการศึกษาวิจัยมาก่อน โดยเฉพาะการศึกษาเรื่องนี้ในระดับเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องมีการสร้างกรอบแนวคิดตั้งต้นในการนิยามความหมายของ transcendence play เพื่อไม่ให้ผู้วิจัยหลงทิศทาง แล้วพัฒนากรอบแนวคิดนี้ให้เป็นดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด และดัชนีสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็ก โดยวิธีการพัฒนาทฤษฎีใช้วิธีการสร้างกรอบแนวคิดตั้งต้น แล้วนำมาศึกษาในสนามวิจัย เมื่อพบลักษณะการเล่นที่สอดคล้องหรือไม่สอดคล้องกับดัชนีตั้งต้นที่สร้างไว้เพื่อใช้ประกอบในการให้รหัสกำกับพฤติกรรมตามการบันทึกข้อมูลแบบ modes of meaning ผู้วิจัยจะทำการบันทึกเก็บในบันทึกสนามแล้วกลับมาศึกษาวิเคราะห์เพิ่มเติมจากวรรณกรรมต่างๆ แล้วบันทึกเก็บไว้ใน

บันทึกเชิงทฤษฎี ควบคู่กับการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญด้านต่างๆ และจะผลัดวาระกรรมที่ไม่สอดคล้องกับข้อมูลในสนามจากการตรวจสอบร่วมกับผู้ช่วยเก็บข้อมูล Inter-rater และผู้ร่วมตรวจสอบข้อมูล การศึกษาครั้งนี้จึงไม่ยึดติดกับวาระกรรมใดวาระกรรมหนึ่ง วาระกรรมที่เลือกมาจะถูกปรับเปลี่ยนตามข้อมูลในสนาม จึงมีผลให้ไม่มีการยึดติดกับกรอบแนวคิดเบื้องต้น และดัชนีสามารถถูกปรับได้ตลอดเวลาจนกว่าจะถึงจุดอิ่มตัว

วิธีการเก็บข้อมูลในสนามเพื่อศึกษาว่าดัชนีใดคือดัชนีที่แสดงลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัด หรือดัชนีสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็กของการวิจัยนี้ ใช้วิธีการศึกษาเปรียบเทียบ (contrast) ข้อมูลที่มีลักษณะที่แสดงถึงการก้าวพ้นข้อจำกัด และไม่ก้าวพ้นข้อจำกัด (negative case) ขณะเดียวกันศึกษาลักษณะสัมพันธ์ภาพที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด และลักษณะของสัมพันธ์ภาพที่ไม่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด (negative case) โดยขั้นเริ่มแรกจะศึกษาสิ่งที่ไม่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดก่อนแล้วบันทึกเป็นข้อสังเกตว่าไม่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดเพราะอะไร แล้วค่อยสะสมข้อมูลทั้งจากสนามวิจัยและจากวรรณกรรมเก็บเป็นบันทึกที่แสดงสมมติฐานชั่วคราว (working hypothesis) เป็นระยะ จนนำไปสู่การคลี่คลายความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัด และสัมพันธ์ภาพที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

วิธีการพัฒนาดัชนีมีการพัฒนาแยกเป็น 2 เรื่อง คือ ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย และดัชนีสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็กที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็ก ดังนี้

3.2.1 การพัฒนาดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด (transcendence) (T) ของเด็กปฐมวัย

จากสมมติฐานชั่วคราวที่ได้จากสนามวิจัยเพื่อใช้ในวันที่มีการสังเกตพฤติกรรมการเล่นของเด็กตามแบบ modes of meaning มีการพัฒนาดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดจากสมมติฐานชั่วคราวทั้งหมด 13 สมมติฐาน

ก) ช่วงของการศึกษานำร่อง

การพัฒนาสมมติฐานชั่วคราว ครั้งที่ 1 มีการกำหนดดัชนีจากแนวคิดเบื้องต้นที่ได้จากวรรณกรรม แล้วนำดัชนีตั้งต้นไปศึกษาหาความเป็นไปได้จากการสังเกตพฤติกรรมการเล่นของเด็กจากโรงเรียน 6 โรงเรียนจึงนำมาพัฒนาสร้างเป็นคำสำคัญของดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 1 ของพฤติกรรมเบื้องต้นของการศึกษา คือ “การก้าวพ้นข้อจำกัดหรือการพัฒนาจิตใจให้ก้าวไปสู่ขั้นที่สูงกว่าไม่ได้ทำได้เฉพาะในผู้ใหญ่แต่สามารถเกิดขึ้นได้แม้กับเด็ก” วาระกรรมหลักในการศึกษาเบื้องต้นแรกมาจาก 2 แนวคิด แนวคิดแรกคือ ตามหลักธรรมชาติที่แท้ของเด็ก (genious of childhood) ของ Ashley Montagu มีดัชนีทั้งหมด 11 ข้อ 1) ยืดหยุ่น 2) กระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ 3) จินตนาการ 4) ยินดีที่จะทดลอง 5) ไวต่อการปรับความคิดใหม่ 6) ชอบเล่น 7) มีอารมณ์ขัน 8) เปิดใจกว้าง 9) เชื่อสัจย์ 10) มีพลัง

11) มีความรักโดยเฉพาะ และแนวที่ 2 คือแนวคิดเรื่องการพัฒนาจิตวิญญาณของมนุษย์ที่ว่า เด็กเล็กแม้จะไม่มีความสามารถในการมีจิตขั้นสูงแบบผู้ใหญ่ แต่เด็กมีทัศนคติพื้นฐานของการมีจิตขั้นสูงคือ มีใจเปิดกว้าง มีความรัก มีความสั่นไหว โดยเฉพาะเรื่องการเมืองโลกในแง่ดี จาก 2 แนวคิดนี้มีคำร่วมที่ถือเป็นคำสำคัญ 3 คำที่ถือเป็นคำที่ผู้วิจัยให้ความสำคัญเป็นพิเศษของการศึกษาคั้งนี้คือ คำว่า การมีความรัก ใจเปิดกว้าง ความยืดหยุ่นสั่นไหว ซึ่งในการศึกษาช่วงแรกยังไม่มีการจัดกลุ่มดัชนี ดัชนียังมีลักษณะเป็นคำๆ

ข) ช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 1

(ก) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราว ครั้งที่ 2 หลังจากทดลองใช้ดัชนีนี้พบว่าเกิดความยากลำบากในการจดจำดัชนี ประกอบกับการมีแนวคิดว่าเป็นเรื่องที่ศึกษาเป็นเรื่องที่เกิดในบริบทของสังคมไทย จึงเกิดเป็นคำถามเป็นสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 2 ขึ้นมาว่าคำสำคัญในดัชนีที่ได้มาจากวรรณกรรมจากต่างประเทศนั้นมีความสอดคล้องกับบริบทไทยจริงหรือ ยิ่งถ้าเป็นเรื่องของทัศนคติอันเป็นเรื่องทางจิตใจนั้น วัฒนธรรมและศาสนาของไทย โดยเฉพาะศาสนาพุทธน่าจะมีผลต่อการกำหนดคำสำคัญในดัชนี ซึ่งผู้วิจัยนำหลักไตรสิกขาตามหลักพุทธศาสนาที่กล่าวโดย พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตโต) ว่าพฤติกรรมเกิดมาจากเจตนาทางจิตใจ จากแนวคิดนี้จึงได้กลับไปสังเกตพฤติกรรมการเล่นของเด็กในสนาม พบว่า ในการก้าวพ้นข้อจำกัดนั้นพบว่าเด็กไม่ได้ใช้เฉพาะปัญญาเพียงอย่างเดียวในการเล่น แต่พบว่าเจตนาของการกระทำถือเป็นสิ่งสำคัญ ความบริสุทธิ์ของเจตนาเปรียบเสมือนการเป็นคนที่มีความดี มีศีลธรรมเป็นฐาน โดยไม่ยึดติดแต่ความคิดตนเป็นหลัก การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กจึงเปรียบได้กับการเล่นสร้างสรรค์ทางบวกที่สามารถก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องของการเอาแต่ใจตนเองไปได้ อากาโร “ผลิบาน” ดังที่ ดร.เอกวิทย์ ณ ถลาง กล่าวไว้จึงไม่ใช่เป็นเพียงแค่ความปลาบปลื้มยินดีจากการเล่นของตนแต่ผู้เดียวแต่เป็นการมีความสุขร่วมไปกับผู้อื่นที่อยู่รอบข้าง ดัชนีที่สร้างจึงเน้นแต่ในเรื่องของการกระทำทางบวกเป็นหลัก ดังนั้นจึงมีการนิยาม Transcendence play ว่าเป็น “การเล่นที่เป็นพื้นฐานของการเปลี่ยนแปลงไปสู่สภาพที่เยี่ยมกว่าเดิม เป็นการเปิดประตูจากสิ่งที่รู้ไปสู่สิ่งที่ไม่รู้ สิ่งที่เราไม่รู้เป็นเพียงตัวแสดงถึงขอบเขตและกรอบพฤติกรรมเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ เราเรียนรู้อะไร และเราทำอะไร”

จากแนวคิดดังกล่าวทำให้แยกกลุ่มของดัชนีตามการจัดกลุ่มไตรสิกขา ศีล สมาธิ ปัญญา ดังนี้

ศีลในที่นี้คือเรื่องของการกระทำว่าทำอะไรอย่างไร ทำให้ผู้วิจัยกำหนดคำสำคัญในกลุ่มนี้จากคำสำคัญที่เคยสร้างผนวกกับข้อมูลที่ได้ใหม่คือการใช้ประสาทสัมผัส ยืดหยุ่น กระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ จินตนาการ ยินดีที่จะทดลอง ไวต่อการปรับความคิดใหม่ มีน้ำใจ แบ่งปัน ไม่ได้มุ่งแข่งขัน

สมาธิ คือ เรื่องของเจตนาของการกระทำ ที่ปรารถนาดี ละมุนละไม ทะนุถนอม รอได้ จากการสังเกตวิธีการใช้มือสัมผัสสิ่งๆ ที่เล่นที่เด็กเล่นอย่างทะนุถนอม และแม้เด็กมีข้อจำกัดเนื่องจากการมี egocentric แต่ในระหว่างการเล่น เด็กสามารถรอ สามารถแบ่งปัน ไม่มุ่งเอาแพ้เอาชนะ อันมีลักษณะแบบพฤติกรรมที่สังคมยอมรับ (prosocial behaviour)

ปัญญา คือ มีสมาธิจดจ่อ รู้ตัวว่าจะทำอะไร หาของมาประกอบการเล่น รู้จักแก้ปัญหาโดยไม่ใช้กำลัง แก้ปัญหาด้วยตนเอง เนื่องจากการสังเกตการเล่นของเด็กพบว่า เวลาเด็กง่วนกับการเล่นมักจะก้มหน้ามองแต่งงานในมือ และไม่พูด

ค) ช่วงการเก็บข้อมูลครั้งที่ 2

(ก) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 3

จากการศึกษาที่พบว่า เด็กสามารถมีอาการที่สงบในการเล่นจากการสามารถถ่ายภาพอาการเล่นสงบและการมีพฤติกรรมทางบวก คือ แบ่งปัน รอได้ ภายหลังจากการเกิดวิกฤต เช่น แย่งของกัน จากกรณีตัวอย่าง เหลือง (4ปี) - เล่นโนห์บาร์ ทำให้เกิดการคิดว่าเด็กสามารถคืนอารมณ์ได้ด้วยตนเอง จึงมีการศึกษาเพิ่มเติมหลัก Resilience ของ Bernard (2003) คือความสามารถกลับคืนสภาพจิตใจให้เป็นปกติได้ด้วยตนเอง มีดัชนีทั้งหมด 24 ข้อ คือ การตอบสนอง การสื่อสาร การเห็นอกเห็นใจคนอื่น การดูแลเอาใจใส่ การถือเอาความสุขของคนอื่นสำคัญกว่าตน การให้อภัย การควบคุมตนเองจากภายใน การมีทิศทางของตนเอง การมีแรงกระตุ้นจากภายในตน การมีความสนใจพิเศษ ศรัทธา การมีความหมายกับตนเอง การวางแผน การยืดหยุ่น เจ้าความคิด แก้วิกฤตการรู้จากภายใน ความคิดริเริ่ม เชื่อในความสามารถของตน รู้จักรักษาระยะ ทนทาน รู้จักตนเอง เป็นตัวของตัวเอง ซึ่งเมื่อนำดัชนีนี้ไปเก็บข้อมูลในสนาม ผู้วิจัยสังเกตว่าเวลาเด็กเล่นจะมีลักษณะของธรรมชาติพื้นฐาน คือ จินตนาการ (จากกรณีตัวอย่าง P1-14) ยินดีที่จะทดลอง (จากกรณีตัวอย่าง P1-20) มีพลัง (จากกรณีตัวอย่าง P1-31, P143, P1-47 คืออดทนในการฟันฝ่าอุปสรรคเพื่อให้ได้เล่น) กระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ (จากกรณีตัวอย่าง P1-40, P1-44 เด็กจะเล่นซ้ำแล้วซ้ำอีกในสิ่งที่สนใจ) ซึ่เล่น (จากกรณีตัวอย่าง P1-70 เด็กจะเล่นไปหัวเราะไป) ยืดหยุ่น ไวต่อการปรับความคิดใหม่ๆ ใจเปิดกว้าง (จากกรณีตัวอย่าง P1-42 เปิดใจรับเพื่อนใหม่ให้เล่นด้วยได้) มีอารมณ์ขัน (เด็กมักจะหัวเราะกันเวลาเล่น บางครั้งไม่มีการสนทนาก็หัวเราะจากท่าทางของเพื่อน) ซื่อสัตย์ มีความรัก (จากกรณีตัวอย่าง P1-10 เช่น การเล่นกับน้อง) ซึ่งทำให้เวลาเล่นเด็กจึงสนุกกับการเล่น และในบางขณะก็มีความสงบนิ่งขณะเล่นง่วน เป็นความสงบที่แบ่งได้เป็น 2 ลักษณะจากที่ปรากฏ

แบบที่ 1 คือ ความสงบเพื่อที่นำไปสู่การเกิดตัวตน มีลักษณะเป็นสมถะ คือหนึ่งแบบเป็นตัวของตัวเอง เป็นการดึงลึกที่ไม่สนใจใคร ทำให้เกิดการเป็นเจ้าของในสิ่งที่ตนค้นพบ ในสิ่งที่ทำได้ จึงเกิดการ แย่งของ ไม่แบ่งปัน

แบบที่ 2 คือ ความสงบเพื่อคลายตัวตนในลักษณะเหมือนกับวิปัสสนา คือความเป็นตัวตนจะค่อยๆ คลี่คลายไปเรื่อย ไม่ติดทุกข์ไม่ติดสุข ยิ่งเล่นก็ยิ่งเรียนรู้ เปิดตัวเองสู่โลกกว้างและเกิดการเข้าใจตัวเอง ทำให้เล่นกับใครก็ได้ เล่นกับอะไรก็ได้ ทำใหม่ได้

ในทางตรงกันข้ามผู้วิจัยพบว่าเด็กที่มีโอกาสได้เล่นตามที่ตัวเองต้องการมักจะมีอาการสงบและมีความมั่นคงทางใจมากกว่าเด็กบางกลุ่ม คือ เล่นเพลงๆ และค่อนข้างไปในทางก้าวร้าว เช่น เล่นต่อสู้แรงๆ แย่งของ เล่นแก่งคนอื่น เล่นเชิงทำลายของ มักคิดอะไรตามพล็อตเรื่องของตัวการ์ตูนที่ดู ไม่มีจินตนาการของตนเอง หรือไม่ก็รอที่จะเล่นตามความคิดของคนอื่น นั่งนิ่งไม่ได้นาน เล่นสิ่งโน้นแล้วก็ทิ้งไปเล่นสิ่งอื่นแทน เล่นเพื่อเอาชนะอย่างเอาเป็นเอาตาย มีการเปรียบเทียบ และมักจะไปแย่งของเล่นของคนอื่นที่เล่นแล้วดูน่าสนุกกว่าของตน

ถ้าเทียบกับเด็กที่ได้เล่นด้วยตัวของเขาเองจะมีการเล่นที่สงบ ค่อยๆ คิด ค่อยๆ พิจารณา มีความคิดจินตนาการตามความคิดของเขาเอง ดังที่ Donaldson (Mendizze, 2003) กล่าวว่าผู้ที่มีประสบการณ์ดังกล่าวจะเกิดมีคุณสมบัติของการมีประสบการณ์ที่แสดงถึงศักยภาพสูงสุดจากการที่ได้ผ่านการเล่นที่แท้ คือ สามารถมองความจริงในภาพรวม และมีประสบการณ์ในเรื่องของความรู้สึกที่อ่อนโยนอันเนื่องมาจากการอึดอึดที่ได้มีความสัมพันธ์กับผู้อื่น การเล่นลักษณะนี้ทำให้ซาบซึ้งและสามารถเข้าถึงธรรมชาติที่แท้ของมนุษย์และธรรมชาติของสรรพสิ่ง มีส่วนทำให้เกิดการขัดเกลาความเบื่อกวนจากการรับรู้สิ่งใหม่ๆ ที่ไม่สิ้นสุด และการเข้าไปมีส่วนร่วมในโลกของสรรพสิ่ง มีผลทำให้เกิดความสงบ ความตระหนักรู้และความสามารถในการยืดหยุ่นที่จะรับกับสถานการณ์ความเครียด การประหลาดใจ การทำทนายโดยไม่ตอบสนองด้วยวิธีการก้าวร้าว ดัชนีที่สร้างจึงเน้นที่การพฤติกรรมทางบวกเป็นหลัก และมีการกำกับความชัดเจนของดัชนีด้วยภาษาท่าทางของเด็กในขณะที่เล่น

(ข) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 4

มีการทบทวนการจัดกลุ่มดัชนีโดยตั้งเป็นสมมติฐานชั่วคราวว่า ดัชนีที่สร้างมีความเหมาะสมกับพัฒนาการตามวัยแค่ไหน เด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1-3 มีลักษณะการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดเหมือนกันหรือไม่ และต่างกันเนื่องจากเหตุผลของการมีอายุต่างกันหรือไม่ จึงมีการทบทวนลักษณะพัฒนาการของเด็กวัยนี้ จากการสังเกตการเล่นของเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1 ตามดัชนีที่สร้างไว้ ไม่พบลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัด เพราะเด็กเล่นชั่วคราวสั้นๆ แล้วเลิก ยังไม่ครบตามเงื่อนไขการเก็บข้อมูลคือ ไม่เกิดมีวิกฤติการณ์ขณะเล่นในครั้งนั้นๆ ผู้วิจัยจึงลดทอนจำนวนเด็กที่เก็บข้อมูลคือ ศึกษาเฉพาะเด็กอนุบาล 2-3 ประกอบกับข้อมูลจากผลงานวิจัยเรื่องการพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับการรับรู้ในฐานะที่เป็นแหล่งที่มาของความรู้ในเด็กก่อนวัยเรียนโดย

ปภัสสร รัตตะรังสี (2537) พบว่า การที่เด็กอายุมากขึ้น เด็กจะมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมมากขึ้น ทำให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กลดลง อันมีผลทำให้เด็กสามารถเชื่อมโยงการรับรู้กับโลกของความเป็นจริงรอบ ๆ ตัวได้ และเริ่มต้นเรียนรู้ความจริงด้วยความคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์ต่างๆ (สามารถที่จะคิดถึงมุมมองของผู้อื่นได้) จนเมื่อศึกษาแนวคิดของ Wilber (2000) ในเรื่องของพัฒนาการ คือ stage ส่วน state คือ สภาวะของสิ่งนั้นตามสภาวะของการทำงานของจิตหรือสมอง line คือ ด้านต่างๆ ของเรื่องที่ศึกษาในพัฒนาการขั้นนั้นๆ ซึ่งพบว่า ไม่ว่าจะเป็นการพัฒนาอย่างไรก็ตามเด็กจะไม่ก้าวพ้นความเป็น stage ของพัฒนาการตามวัย preoperational stage ตามแบบของ Piaget แต่การพัฒนาก้าวพ้นลำดับแบบที่ Wilber (2000) เรียกว่า การก้าวพ้นและปนอยู่ (transcend and include) คือ เด็กเกิดการสร้างสิ่งใหม่ ค้นพบทักษะใหม่ในด้านใดด้านหนึ่งอย่างโดดเด่นขึ้นมาเกิดความสามารถหรือองค์ความรู้ในสิ่งที่ไม่เคยรู้ไม่เคยมีประสบการณ์มาก่อน ทำให้เด็กสามารถพัฒนาวิธีการรู้ในการพาตัวเองผ่านวิกฤตการณ์ต่างๆ เมื่อต้องเผชิญกับประสบการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งขณะเล่น ด้วยความรู้สึกลึกซึ้งที่ไม่ยึดติดกับการรับรู้ตามวัยตลอดเวลาในสายของพัฒนาการด้านใดด้านหนึ่งแต่ยังไม่ก้าวพ้นผ่านขั้นพัฒนาการ preoperational stage การพัฒนาในสายของด้านต่างๆ ของพัฒนาการ จึงสามารถเกิดขึ้นได้ถ้าได้รับเงื่อนไขจากการเลี้ยงดูและสิ่งแวดล้อมที่เข้าใจเด็กและเป็นไปตามธรรมชาติของเด็ก จึงมีการแบ่งกลุ่มดัชนีใหม่เป็น 2 กลุ่มและกลับมาศึกษาเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1 ตามเดิมตาม line ตามทัศนคติพื้นฐานที่นำไปสู่จิตขั้นสูง คือ ความยืดหยุ่นและความรักและเปิดใจกว้าง ที่สามารถเกิดขึ้นได้กับเด็กทุกวัย ดังนี้

ความยืดหยุ่น ประกอบด้วยดัชนีสำคัญ 2 ตัว คือ ระบบการมีปฏิริยาตอบสนองอัตโนมัติด้วยการใช้ประสาทสัมผัส (สังเกต พิจารณาดูอย่างตั้งใจ รู้จักหาทางออกของปัญหา การควบคุมตนเอง เพียรพยายามเพื่อให้ได้คำตอบ คือ ใจเย็นขณะเล่น ลองแล้วลองใหม่เพื่อให้ได้คำตอบ อดทนเพื่อให้ได้คำตอบ การใช้วิธีการแก้ปัญหาจากความคิดของตนเอง เช่น ด้วยการพูด การมองปราม โดยไม่ใช้กำลัง หรือฟ้องครู) และดัชนีอีกตัวคือ ความคล่องตัว (เป็นต้นกำเนิดของความคิด คือ คิดหาของมาเล่นได้ด้วยตนเอง เล่นผ่านการใช้ประสาทสัมผัสที่หลากหลาย เล่นได้อย่างเชื่อมโยง คือ ยืดหยุ่น ลื่นไหลในการเล่น หยิบทุกอย่างมาเล่นเชื่อมโยงในการเล่นได้ ไม่รังเกียจว่าต้องเป็นของเล่นที่ตนเองชอบเท่านั้น คิดวิธีเล่นได้หลากหลาย มีความลึกซึ้งในสิ่งที่เล่น และเป็นสากลได้มากกว่าการเล่นที่ถูกกรอบด้วยวัฒนธรรม มีสมาธิจดจ่อได้ต่อเนื่อง คือ มุ่งมั่นสนใจที่จะสัมพันธ์ลองรู้จักเล่นกับสิ่งอื่นๆ ได้ทั้งหมดด้วยความชื่นบานแจ่มใสสงบผ่อนคลาย อย่างเป็นตัวของตัวเอง ไม่ลุกลี้ลุกลอน ง่วนอยู่กับการเล่นโดยไม่ถูกเบี่ยงเบนความสนใจจากสิ่งรอบข้างได้ง่ายๆ การกลับคืนสู่สภาวะปกติ เมื่อไม่ได้ตามใจหวัง (Resilience) คือ รู้จักหาทางออกให้กับตนเองเรียนรู้ได้จากความผิดพลาดของตนเองขณะเผชิญปัญหาได้อย่างไม่กระวนกระวาย ไม่เครียด ไม่เศร้าหมอง ไม่ตกใจจนเกินไป อกภัยตนเองและผู้อื่นในความผิดพลาด)

ส่วนดัชนีในเรื่องของความรักและเปิดใจกว้าง คือ เคารพในทุกสิ่งว่าเป็นสิ่งที่มีค่ามีความหมาย ไม่ทำลายเพียงเพื่ออยากรู้หรือเพื่อความสนุก มีเจตนาในการเล่นกับวัตถุด้วยความเมตตา หวังดี ปรารถนาดี เมื่ออยากรู้อยากศึกษาในเรื่องใด ก็จะศึกษาอย่างพอเพียงแต่ความต้องการที่จะรู้ ไม่เบียดเบียนจนทำให้คนอื่น หรือ สิ่งอื่นเดือดร้อนเพราะการกระทำของตน หยิบจับอย่างทะนุถนอม ประณีต บรรจง อ่อนโยน ช่วยเหลือ เกื้อกูล ดูแล เอาใจใส่ เคารพสิทธิของผู้อื่น คือการคุมสถานการณ์ของตัวเองและสิ่งแวดล้อมไม่ให้ความเป็นกลาง ประณีประนอม ไม่มุ่งเอาแพ้เอาชนะ แบ่งปัน ไม่หวงของ ไม่แย่งของ คือ คำนิ่งและเข้าใจถึงความรู้สึกของผู้อื่นว่าคนอื่นก็อยากได้เหมือนกัน ผลัดกันเล่น ผลัดกันแพ้กันชนะ ผลัดกันเป็นผู้นำผู้ตาม

ง) ช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 3 เป็นการเก็บข้อมูลเพื่อศึกษากฎการศึกษาตั้งต้น

(ก) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 5-7

ผู้วิจัยมีการนิยามเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัดใหม่ จากข้อสังเกตว่าลักษณะการเล่นที่จะทำให้เด็กก้าวพ้นข้อจำกัดควรเป็นการเล่นที่ไม่ยึดติดกับเงื่อนไขใดๆ แต่เป็นการประมวลทุกสิ่งจากสิ่งรอบตัวตามความเป็นจริงมาประกอบการเล่นจึงจะนำไปสู่ปัญญาเด็กก้าวพ้นข้อจำกัดได้อย่างมีความคิดสร้างสรรค์ในการเล่นอิสระกับของเล่นที่สามารถปรับวิธีการเล่นตามสถานการณ์ หรือกับผู้เล่นได้อย่างยืดหยุ่นโดยเฉพาะเมื่อเด็กได้เล่นในสนามเด็กเล่นที่มีของเล่นปลายเปิดมากๆ เช่น ทRAY (จากกรณีตัวอย่าง P2-98, P2-100) น้ำ (จากกรณีตัวอย่าง P1-20) กิ่งไม้ (จากกรณีตัวอย่าง P2-122) การต่อก้อนไม้ (จากกรณีตัวอย่าง P2-70, P2-71) สำหรับเด็กแล้ว เขามองทุกสิ่งทุกอย่างในโลกอย่างที่มีนัยเป็นสิ่งที่ทั้งน่าอัศจรรย์ใจ น่าตื่นเต้น เชิญชวน น่าเคลิบเคลิ้ม มีความรู้สึกถูกดึงให้กลมกลืน อยากเข้าไปเกี่ยวพันปฏิสัมพันธ์กับโลกรอบตัว ซึ่งเด็กจะยอมรับโลกที่เขารับรู้ว่าเป็นอยู่เพราะโลกเป็นเสมือนวัสดุอุปกรณ์สำหรับการแปลงเป็นความคิดสร้างสรรค์ของเขา จากงานวิจัยรายงานการวิจัยเรื่อง การอบรมเลี้ยงดูเด็กตามวิถีชีวิตไทย : การศึกษาเชิงมานุษยวิทยา. “ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. คณะครุศาสตร์. ภาควิชาประถมศึกษา (2532) พบว่าเด็กจะสนใจเรียนรู้เมื่อมีสิ่งเร้ามากระทบประสาทสัมผัสทั้ง 5 ของเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าสิ่งเร้านั้นเป็นสิ่งแปลกใหม่สำหรับเด็กที่พบได้ไม่ว่าจากทางตา ทางหู ทางจมูก ทางลิ้นทางการสัมผัส ยังมีสิ่งเร้า เด็กจะเกิดการพัฒนาความคิดมากขึ้น ซึ่งพบว่าเด็กมีวิธีการเรียนรู้ คือ การเรียนรู้แบบคิด-ค้น-เข้าใจ การเรียนรู้ในลักษณะนี้เกิดขึ้นเมื่อเด็กพยายามที่จะทำความเข้าใจในสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ได้รับรู้อันเป็นขบวนการของการปรับขยายโครงสร้างทางสติปัญญาเด็ก

จากการสังเกตการเล่นอิสระของเด็ก พบว่าเด็กเล่นอิสระได้เต็มที่เมื่อเล่นนอกอาคาร จึงเกิดความน่าสนใจในเรื่องของการจัดสิ่งแวดล้อมและการพัฒนาสนามเด็กเล่นให้มีลักษณะเป็น enriched environment เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ด้วยตนเองของเด็กผ่านการเล่น นอกจากนี้ เวลาเด็กง่วนกับการเล่นมักจะก้มหน้ามองแตงานในมือ และไม่พูด จึงควรพัฒนาเครื่องมือวิจัยที่เฉียบคมในการสังเกตพฤติกรรมการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็ก นับเป็นการเกิดปัญญาในมิติของนิเวศน์วิทยา (ecological intelligence) วรรณกรรมนี้สอดคล้องกับการค้นพบที่ว่า เมื่อเด็กเล่นอิสระกลางแจ้งที่เด็กได้เล่นเป็นเวลานานมีผลต่อการเกิดโอกาสในการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดมากกว่าการเล่นในห้องเรียนจากกรณีตัวอย่างที่เก็บได้ 24 กรณีตัวอย่าง มีการก้าวพ้นข้อจำกัดห้องเรียน 2 กรณีตัวอย่าง มีการก้าวพ้นข้อจำกัดในระหว่างการเล่นนอกห้องเรียน 22 กรณีตัวอย่าง

จากลักษณะการเรียนรู้ดังกล่าวนับเป็น ปัญญาแฝงเร้น (tacit knowledge) คือการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง และเกิดการเปลี่ยนแปลงในด้วยตนเอง มากกว่าเป็นความรู้ที่ได้รับจากการบอกจากผู้ใหญ่ ตามแนวคิดของ ประเวศ วะสี (2549) ปัญญาที่แท้จะเกิดขึ้นได้เมื่อผู้เรียนรู้ทั้งหมดตามความเป็นจริง รู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลง รู้จักประเมินสิ่งที่รู้เพื่อนำมาใช้ใหม่ในชีวิตประจำวัน และที่สำคัญคือรู้จักตัวเองโดยที่เขายังสามารถถกความเป็นเอกลักษณ์ในตัวเขาที่แต่ละคนมีความต่าง ยิงได้มีการใช้ประสาทสัมผัสที่หลากหลาย ได้ทดลองลองผิดลองถูกในหลายเงื่อนไข โอกาสในการพัฒนาการรู้คิดก็ยิ่งมากขึ้น ความสุขที่แท้จริงจะมาจากสุขจากการที่เรารู้สึกดีกับตนเองที่สามารถใช้ปัญญาของตนในการดำเนินชีวิตได้อย่างมีคุณค่ามีความหมายและที่สำคัญ เราสามารถเป็นผู้กำหนดทางเดินชีวิตของตนเองได้ ฟิ่งตนเองได้ จึงเกิดการนิยามเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัดใหม่ คือ “การเล่นที่นำไปสู่การพัฒนาเหนือระดับธรรมดา คือ การเล่นที่เด็กได้มีประสบการณ์ตรงในการสัมพันธ์กับสิ่งต่างๆ รอบตัวทั้งจากคนหรือสิ่งแวดล้อม แล้วเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมที่มีอยู่แล้วแสดงออกมาเป็นความคิดคำพูดหรือการกระทำที่เป็นสิ่งใหม่เหนือวุฒิภาวะเดิม หรือความสามารถ ทักษะที่ทำอยู่เป็นประจำ เป็นการเปิดตัวเองจากสิ่งที่เคยรู้ไปสู่สิ่งที่ไม่เคยรู้มาก่อน ที่ผู้เล่นมีอิสระในการเล่น ไม่รู้สึกถูกรับบังคับ และเป็นไปตามธรรมชาติที่แท้ของผู้เล่น สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งที่เล่น ประสบการณ์ ผู้คนรอบข้างได้อย่างยืดหยุ่นด้วยความรู้สึกเบิกบานเกิดความรู้ใหม่ และทำใหม่ได้ตลอดเวลาได้ด้วยตนเองโดยมีลักษณะสำคัญ คือ ก) ผลิบาน (blossom) คือ การเล่นแล้วเกิดสิ่งแปลกใหม่ ที่ไม่เคยทำมาก่อน ไม่พบในวิถีชีวิตประจำวันปกติ ข) ผุดเกิด (emergent) คือ การเล่นแล้วเกิดสิ่งใหม่ที่เป็นทักษะความสามารถที่เกินวุฒิภาวะของผู้เล่นในขณะนั้น และ ค) สร้างสรรค์”

(ข) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 8

การเปลี่ยนพฤติกรรมบางอย่างอาจไม่ใช่ก้าวพ้นข้อจำกัด อาจเป็นเพียงการแก้รำคาญ หรือเพราะเขามีนิสัยไม่เอาเรื่องเอาราวกับใคร หรือเป็นคนที่ตอบสนองช้า หรือการไม่โกรธเพราะหาอย่างอื่นเล่นแทนได้ ดังนั้นถ้าเด็กทำแบบนี้ อาจเรียกได้ว่าก้าวพ้นข้อจำกัด แต่ไม่ใช่ว่าการที่ก้าวพ้นข้อจำกัดได้เพราะเป็นคนแบบนี้ จึงไม่ควรรีบด่วนสรุป ควรอิงหลายทฤษฎีเพื่อให้เข้าใจก่อนว่าเขาเป็นคนอย่างไร ควรศึกษาจากประวัติของเด็ก และคำบอกเล่าจากครูประกอบ และดูพฤติกรรมซ้ำๆ ให้พฤติกรรมเสถียรว่าเมื่อเกิดกรณีตัวอย่างซ้ำๆ แล้วนำไปสู่การเปลี่ยนบุคลิกภาพหรือไม่ สิ่งที่น่าจะคำนึงถึงในเรื่องประวัติของเด็ก คือ ลักษณะโดยธรรมชาติของเด็กแบ่งได้เป็นนิสัยดั้งเดิม (temperament) ซึ่งเป็นภาวะพื้นฐานทางอารมณ์ที่แตกต่างกัน เด็กทุกคนเกิดมากับการมีพื้นฐานทางอารมณ์ซึ่งมีอิทธิพลต่อสิ่งที่ตนกระทำอันมีผลต่อความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น ตลอดจนลักษณะการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลและสิ่งต่างๆ ในชีวิต ความแตกต่างของมนุษย์ด้วยภาวะพื้นฐานทางอารมณ์ตั้งแต่แรกเกิดมี 9 แบบ (Thomas et al., 1950) คือ ระดับการเคลื่อนไหว ความสม่ำเสมอของระบบการทำงานของร่างกาย (เช่น บางคนนอนมาก บางคนนอนน้อย) การเข้าหาหรือถอยหนีในลักษณะของพฤติกรรมที่ตอบสนองต่อสถานการณ์ใหม่ (เช่น การมีมนุษยสัมพันธ์ ความมั่นใจในตนเอง) ความสามารถในการปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงสิ่งที่เป็นประจำ (เช่น การปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ต่างๆ) ระดับความไวของการรับรู้ทางประสาทสัมผัส ระดับคุณภาพของอารมณ์จากความรู้สึกที่เป็นสุข และเป็นมิตรอารมณ์ทางบวกลบ เป็นความรู้สึกไม่สบายและความรุนแรง (เช่น ความแปรปรวนของอารมณ์) ความรุนแรงของปฏิกิริยาตอบสนอง ความรู้สึกว่าวุ่น รำคาญใจ เช่น เบื่อง่าย ความหนักแน่น และช่วงของความสนใจ การยื่นกรานความสนใจ

การศึกษาเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัด จึงจำเป็นจะต้องศึกษาเด็กอย่างเป็นองค์รวมเพราะการจะมุ่งตีความแต่เพียงพฤติกรรมภายนอกที่เห็นอย่างเดียวไม่เพียงพอ จำเป็นที่จะต้องรู้ถึงสิ่งที่บ่มเพาะอยู่ในของเด็ก เช่น การเลี้ยงดูจากที่บ้าน หรือ การได้รับการปฏิบัติของครูต่อเด็กที่ผ่านมาที่เด็กได้รับการสั่งสมมาเพื่อกันการเกิดอคติอันมีผลต่อการตีความว่าเด็กมีพฤติกรรมก้าวพ้นข้อจำกัดหรือไม่ โดยเฉพาะในเรื่องของสัมพันธภาพของครูต่อเด็กนั้นสัมพันธภาพบางอย่างเด็กได้รับการสั่งสอนอบรมมาก่อนหน้าที่ผู้วิจัยมาเก็บข้อมูล สิ่งที่ได้รับการสั่งสอนบางเรื่องอาจสั่งสมอยู่ในตัวเด็กมาแล้วจนเด็กสามารถนำมาใช้ยามเมื่อเกิดวิกฤตได้ ดังนั้นในการศึกษาจึงควรมีการศึกษาเพิ่มเติมในเรื่องอื่น เช่น ดูจากประวัติและคำพูดของเด็ก และคำรับรองความประพฤติจากครู การอบรมสั่งสอนของครูที่ผ่านมา จึงควรเลือกสนามวิจัยที่ๆ ผู้วิจัยมีความคุ้นเคยพอที่ครูจะช่วยเก็บข้อมูลและให้ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กเพื่อร่นระยะเวลาในการเก็บ หรือดูพฤติกรรม ซ้ำๆ ให้พฤติกรรมเสถียร ว่าเมื่อเกิดกรณีตัวอย่างดังกล่าวแล้วนำไปสู่การเปลี่ยนบุคลิกทุกครั้งไปไหม ทำรหัสพฤติกรรมให้ชัดเจนในสถานการณ์

ต่างๆ ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียนที่ครูจัดขึ้นและที่เด็กเล่นอิสระ และสิ่งสำคัญที่จะต้องศึกษา คือ ในกรณีตัวอย่างควรมีเรื่องของวิกฤติการณ์แทรกซ้อนอยู่ด้วย เพราะจากการศึกษาวิจัยของ Milligan สะท้อนงานวิจัยเก่าๆ ว่างานวิจัยในอดีตไม่ได้วัดประเมินการมีปฏิสัมพันธ์ของเด็กใน สถานการณ์ที่เด็กมีความทุกข์ งานวิจัยส่วนใหญ่ศึกษาความมั่นคงทางอารมณ์แต่จากคู่ของเด็ก ที่ไม่คุ้นเคยกัน เป็นการศึกษาในสถานการณ์ที่เด็กไม่พบกับภาวะวิกฤติที่ทำให้เกิดทุกข์ หรือ เป็นการศึกษาความมั่นคงทางอารมณ์ของเด็กเพียงคนเดียว Goldberg, Grusec, และ Jer-kins (1999a,b อ้างถึงใน Milligan, 2004) กล่าวว่าการศึกษาเด็กในสถานการณ์การเล่นอิสระที่เด็ก ไม่ต้องเผชิญกับภาวะวิกฤติที่จะทำให้เกิดทุกข์นี้ไม่อยู่ในระดับที่จะสามารถจะกระตุ้นให้ระบบ ความผูกพันที่เด็กมีอยู่แต่ก่อนให้เผยตัวออกมาใช้ในสถานการณ์ดังกล่าว ดังนั้นการจะศึกษา ความสัมพันธ์กับเพื่อนของเด็กในบริบทของการไม่มีวิกฤติของสถานการณ์ในความสัมพันธ์จะไม่สามารถจับสังเกตเห็นความเชื่อมโยงของพฤติกรรมที่แสดงออกกับความผูกพันความมั่นคงทาง อารมณ์ที่เด็กมีอยู่ก่อนได้ และพบว่ายังไม่มียานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพัน ความมั่นคงทางอารมณ์ที่เด็กมีกับคุณภาพของการเป็นเพื่อนที่มีต่อเด็กอื่นของเด็กใน สถานการณ์ที่มีวิกฤติเกิดขึ้น รวมถึงยังไม่ค่อยมีการศึกษาทั้งบริบทของการเล่นของเด็กกว่าเด็ก คนอื่นมีปฏิสัมพันธ์ต่อเด็กที่ศึกษาอย่างไร งานวิจัยส่วนใหญ่มุ่งศึกษาแต่เฉพาะเด็กที่เป็นกรณี ศึกษาเพียงคนเดียว จากประเด็นนี้ทำให้ผู้วิจัยศึกษาความสัมพันธ์ของผู้ใหญ่ในอันที่จะเอื้อต่อ การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กในสถานการณ์ที่มีวิกฤติของกรณีตัวอย่าง โดยศึกษาทั้ง บริบทของการเล่นตั้งแต่ต้นจนเป็นการศึกษาการมีปฏิสัมพันธ์ของเด็กที่เป็นกรณีศึกษาร่วมกับ เด็กคนอื่นในกรณีตัวอย่าง

(ค) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 9

เกิดการตั้งคำถามจากครูในโรงเรียนว่า เด็กรู้ตัวไหมว่าเด็ก กำลังก้าวพ้นข้อจำกัดอะไรคือตัวชี้วัด เนื่องจากการพัฒนามนุษย์ที่สมบูรณ์ควรพัฒนาให้ครบทุก ด้าน ซึ่งจากการเก็บคำพูดของเด็กจะไม่พบว่าเด็กรู้ตัวว่าตัวเองก้าวพ้นข้อจำกัดคนที่รู้คือผู้วิจัย และครู และพบว่าดัชนีที่เป็นตัวชี้วัดที่สร้างมีความซ้ำซ้อนและตัวดัชนีที่สร้างไม่ตอบคำถาม ว่าการก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นอย่างไร เช่น ในดัชนีเรื่องการให้อภัยซึ่งผู้วิจัยจัดให้เป็นดัชนีก้าวพ้น ข้อจำกัดด้านสังคม มีลักษณะที่ซ้ำซ้อนกับในเรื่องการคิดเชิงบวกซึ่งจัดอยู่ในด้านอารมณ์ จึงยุบ ดัชนีการให้อภัยนี้ออกจากหมวดสังคม

นอกจากนี้ในเรื่องของการก้าวพ้นข้อจำกัดควรเป็นการ พัฒนามาตามลำดับขั้น แต่ดัชนีที่สร้างมีลักษณะเป็นเรื่องๆ แยกขาดกัน ไม่ได้การแบ่งเป็นลำดับขั้น เพราะผู้วิจัยเกิดคำถามขึ้นมาว่ากว่าจะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดนั้น อยู่ๆ มันเกิดขึ้นได้เอง

โดยทันทีหรือต้องมีการค่อยๆ ก่อตัวในการเกิด ซึ่งเมื่อศึกษาพบว่าในหนึ่งการเล่นกว่าจะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดมีการใช้เวลาประมาณ 30 นาทีขึ้นไปในเกือบทุกกรณี จึงเป็นที่น่าสนใจว่าในช่วง 30 นาทีนี้มีการเล่นในลักษณะอย่างไรที่เอื้อต่อการเกิดก้าวพ้นข้อจำกัด ผู้วิจัยจึงเริ่มค่อยๆ จัดลำดับการค่อยๆ เปลี่ยนพฤติกรรมการเล่นของเด็ก สิ่งนี้มีผลต่อการปรับปรุงดัชนีใหม่ โดยเริ่มจากลองศึกษาจากพัฒนาการการเล่นแบบต่างๆ ที่แตกต่างกันของช่วงอายุ และเกิดการตั้งสมมติฐานที่ต่อเนื่องว่าเด็กรู้ตัวหรือไม่ว่าตนเองกำลัง หรือเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด ผู้วิจัยจึงค่อยๆ แจกแจงการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กในแต่ละด้านผนวกกับความแตกต่างของลักษณะการเล่นของเด็กแต่ละระดับชั้น ซึ่งพบว่าไม่พบความแตกต่างในการเล่นที่จะนำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กแต่ละระดับชั้น ยกเว้นในเรื่องทางด้านปัญญาที่พบว่าเด็กระดับอนุบาลชั้นปีที่ 1 มักจะติดอยู่แต่ในเรื่องการประยุกต์ความคิด แต่ยังเป็นการเล่นที่ไม่ผ่อนคลายเพราะเมื่อทำไม่ได้ตามที่ตั้งใจ มักจะเลิกเล่น หรือขอให้ครูทำให้

จากข้อค้นพบทั้งหมดผู้วิจัยนำลักษณะการเล่นในแต่ละด้าน ออกมาวิเคราะห์หาลักษณะการพบการเปลี่ยนตัวเองได้ใน 4 ลักษณะคือ

การรู้ตัวในร่างกายของตน (body being) คือ เด็กรู้ว่าร่างกายทำงานอย่างไร รู้จักว่าร่างกายเป็นเสมือนคลังของการใช้ประสาทสัมผัสรับรู้โลกภายนอก ดังนั้นเด็กจะสื่อสารโดยใช้ภาษาร่างกาย ทำให้รู้ว่าเขามีตัวตน ใช้การสำรวจด้วยหัวใจเปิดกว้าง โลกเป็นเสมือนสิ่งรอบตัวเด็กที่เด็กจะเป็นคนนำโลกให้เป็นไปตามที่เขาต้องการ ทำให้เด็กมีความมั่นใจที่จะสำรวจ และเริ่มต้นที่จะใช้เหตุผล สร้างกรอบแนวคิดในเชิงนามธรรมขั้นต้น และรู้จักเปรียบเทียบวัตถุต่างๆ จากประสาทสัมผัส จำแนกประเภทต่างๆ จากประสบการณ์ที่หลากหลาย เด็กจะเชื่อในข้อมูลที่ได้จากการสัมผัสจากภายในอันเป็นความรู้สึกพึงพอใจหรือไม่พึงพอใจจากการสัมผัสแล้วใช้สิ่งนี้ในการตีความกับสิ่งแวดล้อมรอบตัวนำไปสู่การปรับการใช้ร่างกายในการสัมผัสและมีปฏิกิริยาต่อสิ่งนั้น เกิดปัญญาภายในที่ซ่อนอยู่จากการได้รับข้อมูลควบคู่ไปกับการที่ได้รับการยอมรับได้รับการดูแลจึงช่วยเสริมสร้างความมั่นคงให้กับเด็ก ในระหว่างที่เด็กเลียนแบบ สิ่งนี้ทำให้เด็กสามารถกระทำ หรือ “เป็น” เหมือนกับสิ่งรอบตัวได้ และสุดท้ายจึงนำไปสู่การที่เด็กรู้ตัวว่าเป็นส่วนใดของสังคม รู้ว่าตัวเองเป็นใครทำอะไรได้บ้างซึ่งเด็กที่รู้ตัวถึงคุณสมบัติของการเป็นส่วนหนึ่งคือเด็กที่สามารถเข้าถึงแก่นแท้ของปัญญา

การรู้ตัวในอารมณ์ของตน (emotional being) เด็กรู้ว่าตนเองมีอารมณ์ รู้สึกถึงการมีความสัมพันธ์กับทุกสิ่งในชีวิตทั้งในเรื่อง ความเชื่อตรง ความงาม และความยุติธรรมอันเป็นจุดเริ่มต้นของความรู้สึกสงสารเห็นอกเห็นใจผู้อื่น เช่น ถ้าโดนแย่งของก็เสียใจแต่ไม่โกรธ ไม่อาฆาตพยาบาทเพราะรู้สึกเห็นใจเขาเหมือนกัน เห็นว่าเขาเหมือนเราที่มี

ทุกข์ได้เหมือนกัน อยากรู้ทุกข์เหมือนกัน เริ่มรู้ตัวถึงภาวะอารมณ์ของตนเองและภาวะอารมณ์ของผู้อื่น เกิดความเข้าใจในเรื่อง ความสัมพันธ์ การติดต่อกับผู้อื่น ความเป็นชุมชน เริ่มรู้ว่าคุณสมบัติของผู้อื่นเป็นอย่างไร เช่น อ่อนแอ ซื่อตรง ยุติธรรม เอาใจใส่ ยืดหยุ่น แสวงหา เผด็จการ เห็นแก่ตัว พยาบาท เกรงครัต ตายตัว เด็กจะเริ่มระบุความรู้สึกที่เป็นตัวแทนของคนๆ นั้นขึ้นมา ดังนั้น การเปิดตัวเด็กสู่โลกกว้างสู่สิ่งใหม่ในเรื่องของการมีชีวิตอยู่ด้วยการติดต่อกับชุมชนทำให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ที่ไม่เคยนึกมาก่อน เริ่มมีประสบการณ์ตรงเรื่องความพลัดพรากและการรู้สึกโดดเดี่ยวเมื่อไม่ได้เล่นกับเพื่อนหรือเพื่อนไม่เล่นด้วย เกิดความรู้สึกใหม่ขึ้นกับการแปรรูปจากอารมณ์แบบเก่า เกิดมีปัญญาที่จะปกป้องตนเองด้วยการรักษาความสัมพันธ์เพื่อทำให้ตนเองรู้สึกมั่นคง แต่เมื่อหลุดจากภาวะนี้แล้วเด็กจะหันกลับมาปฏิบัติใหม่ด้วยความเข้าใจใหม่กับคนอื่นโดยเฉพาะกับคนที่ใกล้ชิดของตนเอง การได้สัมผัสกับความสนุกต่อการมีชีวิตช่วยขยายผลในเรื่องรู้จักเอาใจใส่ ชอบผจญภัย และมีความมุ่งมั่นในใจ แรงแบบดาลใจเหล่านี้มีผลให้เด็กรู้จักรักและยอมรับความรักจากคนอื่น จากสิ่งนี้นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดจากอารมณ์ความรู้สึกเดิมที่เคยมี ทำให้เด็กอยู่เหนือความกังวล และความกลัว และทำให้เด็กเข้าใจความเป็นองค์รวมซึ่งมีผลทำให้เด็กรู้สึกว่าตนเป็นคนสำคัญได้

การรู้ตัวในความมุ่งมั่นของตน (will being) เด็กมีความเชื่อว่าเขาสามารถควบคุมตนเองและสถานการณ์ได้ จึงเกิดความต้องการที่จะมีเสรีภาพในการได้เลือกและมักจะเลือกโดยไม่ได้คำนึงถึงความจริงที่อยู่ตรงหน้า จะคิดแต่เพียงความต้องการที่จะลองวิธีการตามบุคลิกของตนเอง ที่จะสร้างความเข้าใจในเอกลักษณ์ที่ตนมี การยืนยันความคิดมักจะเป็นชั่วคราว และจะรักษาจนกว่าจะเกิดการยืนยันว่าวิธีการเดิมไม่ได้ผลและเกิดความคิดในวิธีใหม่เกิดขึ้น เมื่อการยืนยันในสิทธิที่ได้เลือกด้วยตนเองได้รับการยอมรับจากคนอื่นและรู้สึกดีกับตนเอง เสรีภาพที่แท้ตามความรับผิดชอบของตนเองได้รับการสนับสนุนมีผลทำให้เกิดปัญญาภายในในอันที่จะเห็นถึงคุณค่าและความหมายของเอกลักษณ์ในวิธีการเล่นของตนได้ และได้เรียนรู้ที่จะแยกแยะว่าเอกลักษณ์ใดนำไปสู่การเข้าถึงปัญญาภายในสูงสุดได้ จึงทำให้เด็กเริ่มที่จะมีเจตนาของตัวตนขึ้นมา รู้จักจัดการกับตนเองด้วยการยืนยันในสิ่งที่คิดทำให้เกิดความสามารถที่จะดูแลตนเอง จิตใจที่รู้สึกไม่มั่นคงจากการอยากเพิ่มพลังส่วนตัวจะเป็นตัวเตือนให้เด็กค้นหาเอกลักษณ์ที่สมบูรณ์ของตน

การรู้ตัวในเหตุผลของตน (reasoning being) คือการรู้ในเรื่ององค์รวมและทุกกรณีตัวอย่างที่เกี่ยวข้องกับเรื่องดังกล่าวผ่านความสามารถในการให้คำอธิบายธรรมชาติและคุณสมบัติที่จำเป็นของตุ๊กตานั้นๆ ของเด็ก เข้าใจถึงว่าทำไมตนจึงทำเช่นนั้น และกำลังทำอะไรอยู่ เมื่อมีการถูกท้าทายจากการลองมีบุคลิกภาพหลายๆ บทบาททำให้เกิดความรู้สึกไม่มั่นคงมีผลให้เกิดความสับสนและสงสัย อันเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดคำถาม

และผลักดันให้เด็กสำรวจ เปรียบเทียบ ทดลองและหาระบบที่คงเส้นคงวากับสิ่งที่เล่น เป็นระบบ ที่มีทั้งในเรื่องจากประสบการณ์เดิมและสิ่งที่คาดว่าจะเป็น ที่มีทั้งสิ่งเฉพาะตัวและภาพรวม ทั้งหมดและสุดท้ายเป็นระบบที่ทำให้เด็กเข้าใจตนเอง รู้ถึงความเป็นตัวของตัวเองที่ว่าตัวเอง เป็นตัวเชื่อมโยงระหว่างส่วนในสุดในใจของเด็กกับโลกรอบตัวตามความเป็นจริงเพื่อนำไปสู่การ สรุปลงและทำนายสิ่งที่เกิดได้ เนื่องจากเด็กต้องการความหมาย เด็กจึงสำรวจว่าจริงๆ ตัวเด็กคือ ใครตามธรรมชาติของความจริงไม่ใช่เป็นการสำรวจความเชื่อเกี่ยวกับในสิ่งที่คิดเหมือนกันหรือ การยืนยันในความคิดของตนเอง เด็กจะทดลองกับเหตุการณ์ราวกับว่ามันเป็นเรื่องจริง โดยไม่ คำนึงถึงความสำเร็จหรือความล้มเหลวมากไปกว่าการได้เข้าถึงและเข้าใจในสิ่งที่เกิด การผสม ผสานเรื่องความรับผิดชอบ การเปรียบเทียบ การจัดระบบ ความสงสัยได้อย่างกลมกลืนทำให้ เด็กตั้งคำถามกับกระบวนการไม่ว่าจะด้านใดก็ตามที่ไม่สอดคล้องกับความเข้าใจของตนเอง เป็น คำถามแบบ “มีอะไรเกิดขึ้น ถ้า” ในเรื่องที่ได้เข้าไปเกี่ยวพันอย่างลึกซึ้งและไม่คำนึงถึงหลัก พื้นฐานความจริงที่ปรากฏอยู่ว่าเป็นความจริงสูงสุด แต่จะรู้จักเปรียบเทียบตัวแปร ชื่นชมใน ความเหมือนความเกี่ยวพันและแนวโน้มของตัวแปรต่างๆ เริ่มมีจิตรู้ตัวเต็มทีในการใช้ปัญญา ติดต่อสัมพันธ์กับสิ่งอื่น เนื่องจากทุกอย่างมีความสัมพันธ์ระหว่างกันในระบบในองค์รวมและใน องค์รวมที่ใหญ่กว่า เกิดระบบที่นำไปสู่การที่เด็กจะเข้าใจตนเอง ตระหนักถึงความเป็นตัวตนของ ตัวเอง ที่จะเป็นตัวเชื่อมระหว่างส่วนในสุดของเด็กกับโลกรอบตัวของเขาทำให้เด็กรู้สึกว่าคุณมีความ เกี่ยวพันกับทุกชีวิตในโลกตามความเป็นจริงและขณะเดียวกันก็รู้ว่าเด็กมีสิทธิที่จะทำได้และ สามารถที่จะรับผิดชอบเพื่อที่จะได้เป็นตัวของตัวเองแต่การเรียนรู้ที่เด็กต้องเข้าไปเกี่ยวพันกับ สิ่งนั้นซึ่งต้องใช้เวลาในการศึกษาเพราะต้องใช้การพิจารณาในการสืบค้น และวิเคราะห์ ที่ควรเป็นไปอย่างลึกซึ้ง ในทุกปัจจัย เพื่อนำไปสู่การสรุปให้เข้าใจความหมายและทำนายได้ และ เรียนรู้ว่ายังมีปัญญาที่ไปเหนือกว่าความคิดและคำพูดซึ่งในที่นี้คือเรื่องของ intuition อันเป็น เรื่องที่ไม่สามารถที่จะสอนกันได้

จากความคิดดังกล่าวนำมาสู่การนิยามการก้าวพ้นข้อจำกัด และการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดคือ “การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด (transcendence play) หมายถึง การเล่นที่สื่อไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ซึ่งในเด็กปฐมวัยคือการรับรู้แต่ในมุมมอง ของตนเองของตนเอง เกิดเป็นสิ่งใหม่จากการเล่นที่เด็กเคยรู้เคยมีประสบการณ์ในการเล่น ลักษณะหนึ่งไปสู่การค้นพบทักษะ ความสามารถ ความสัมพันธ์ ความคิด หรือองค์ความรู้สิ่งที่ไม่เคยรู้ไม่เคยมีประสบการณ์มาก่อน อันทำให้เกิดมีศักยภาพการเรียนรู้สูงสุดของเด็ก

ส่วนการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย หมายถึง “กระบวนการก้าวพ้นข้อจำกัดของตนเองที่เด็กปฐมวัยมักจะรับรู้เฉพาะแต่ในมุมมองของตน ไปสู่การรู้คิดที่จะรัก เคารพ นึกถึงผู้อื่น นึกถึงสรรพชีวิตอื่นๆ สิ่งเหล่านี้นำไปสู่ความสามารถใน

การปรับอารมณ์ และสามารถปรับพฤติกรรมการมีความสัมพันธ์กับทุกสิ่งรอบตัวทั้งทางกาย วาจา และเจตนาทางใจไม่ทำให้แต่อารมณ์ของตนเองเป็นใหญ่ไม่เท่ากับเพื่อน สิ่งมีชีวิตรวมทั้งสิ่งที่ไม่มีชีวิตอื่น ๆ และสามารถกลับคืนสู่สภาวะปกติของอารมณ์ได้อย่างรวดเร็วด้วยตนเอง”

(ง) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 10

ข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยคืออะไร Kegan (2003) กล่าวว่า ข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย คือ เด็กมีการรับรู้ภายใต้เงื่อนไขของการจัดการในโลกรอบตัว เด็กไม่สามารถแยกตนเองออกจากโลกรอบตัว เขาไม่สามารถรับได้ว่า สิ่งที่เขาเห็นที่รับรู้ เป็นวัตถุของความตั้งใจที่จะเห็นเด็กไม่สามารถแยกเฉพาะตัวออกมา ตัวเขายังฝังแน่นติดอยู่กับสิ่งรอบตัวเด็ก ในวัยนี้ Piaget เรียกว่า pre operational child นั่นคือ ในการรับรู้ เด็กจะไม่ได้รับรู้เป็นเรื่องราว ที่ละเอียดจะรับรู้ไปทั้งลำดับกระบวนการของทั้งโลกของสิ่งนั้น ดังนั้นการพยายามที่จะชี้แยกแยะระหว่างสิ่งที่เกิดขึ้นกับความเป็นจริงของสิ่งนั้นจึงเป็นสิ่งที่ไม่สามารถทำได้กับเด็กที่ยังฝังแน่นอยู่ภายใต้เงื่อนไขการรับรู้ในมุมมองของตนเอง เด็กวัยนี้จึงเป็นช่วงของการเคลื่อนจากการ “เป็นผู้รับรู้ผ่านการกระทำ” ที่เป็นลักษณะของเด็กวัย sensori motor ไปสู่การ “มีการรับรู้ผ่านการกระทำ” ทำให้เกิดการสร้างความรู้สึกส่วนตัวตัวใหม่ การ “มีการรับรู้ผ่านการกระทำ” นี้ถือเป็นการบูรณาการเชื่อมโยงไปสู่ลักษณะนิสัยจิตใจที่เข้าใจง่ายมากขึ้น ในโครงสร้างใหม่นี้ เด็กสามารถสะท้อนกลับสิ่งที่สัมผัสรับรู้และการกระทำทำให้สามารถแยกแยะระหว่างตัวเองกับสิ่งที่ไม่ใช่ตัวเอง ซึ่งในที่นี้เรียกว่า การรับรู้ อันเป็นระบบการมีปฏิริยาตอบสนองอัตโนมัตินำไปสู่การสร้างความรู้สึกตัวใหม่ การรับรู้ของเด็กจึงเริ่มเป็นตัวตนของเขาอย่างแท้จริง สามารถนำสิ่งที่อยู่ในโลกรอบตัวมาเป็นการรับรู้ของตน แต่การสร้างควมหมายได้ฝังเข้าไปอยู่ในส่วนของการรับรู้ของเขา นั่นคือเด็กจะเริ่มตอบคำถามตามความคิดของตนเองซึ่งแสดงว่าเด็กยังไม่สามารถแยกตัวออกจากการรับรู้ ของเขาได้ ความสนใจของเด็กวัยนี้จะตรงไปที่การรับรู้ของเขา เช่น การไม่สามารถที่จะแยกแยะระหว่างกลุ่มกับส่วนย่อย หรือ การไม่สามารถจะมองในสองแง่มุมในขณะเดียวกัน ทำให้ไม่สามารถเปรียบเทียบกลุ่มหนึ่งกับอีกกลุ่มหนึ่งที่เป็นส่วนย่อยของกลุ่มแรก เช่น เด็กสามารถเปรียบเทียบเหรียญบาท กับเหรียญสลึงค์ แต่ไม่สามารถเปรียบเทียบเหรียญบาทกับ คำว่าเหรียญ (coin) ซึ่งในเด็กปฐมวัยนั้น Kegan ได้สรุปหลักการสำคัญของเด็กวัยนี้ คือ มีการผูกพันในช่วงเวลาสั้นๆ มีการตอบสนองโดยทันที มีการคิดที่แปลกประหลาด เพื่อฝัน และไม่มีเหตุผล มีความรู้สึกที่หุนหัน ไม่ไตร่ตรอง ไม่ยั้งคิด มีความคิดที่ไม่แน่นอน มีความสัมพันธ์ทางสังคมบนฐานของการยึดตนเองเป็นหลัก (ego-centric)

จากข้อมูลในสนามวิจัยเด็กยังมีการยังติดกับตัวตนแต่การพัฒนาตัวตนเป็นสิ่งที่รู้ได้ ปรุงแต่งได้จากเงื่อนไขการเลี้ยงดูและสภาพแวดล้อมที่เด็กได้ ข้อจำกัดในด้านต่างๆ ที่พบแยกออกได้ ดังนี้คือ

ข้อจำกัดทางด้านร่างกาย คือ เกิดการไม่สามารถทำสิ่งนั้นได้ด้วยตนเองเนื่องจากข้อจำกัดทางร่างกาย เช่น ตัวเตี้ยไป ไม่แข็งแรงพอ

ข้อจำกัดทางด้านอารมณ์ คือ เมื่อเกิดภาวะเครียด คับข้องใจ มีผลต่อการร้องไห้ โกรธ รู้สึกไม่ดีกับตนเอง

ข้อจำกัดทางด้านสังคม คือ เกิดการไม่สามารถเล่นร่วมกับคนอื่น เช่น แย่งของกัน

ข้อจำกัดทางด้านปัญญา คือ เกิดความไม่สามารถหาทางออกในการแก้ปัญหา มีผลให้ต้องขอความช่วยเหลือจากคนอื่น

จึงมีการแบ่งกลุ่มการก้าวพ้นข้อจำกัดเป็น 3 ด้านตามการรับรู้ของเด็ก คือด้านการรับรู้ทางการคิด ทางสังคม และทางอารมณ์ของตน การศึกษาเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กจึงหมายถึงรวมไปถึงการให้ครูสนใจการคิดของเด็ก เพื่อให้เข้าใจว่าเด็กคิดอะไร อย่างไร เพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจถึงความคิดของตนเองและรู้สึกดีกับการคิดได้เห็นคุณค่าของการคิดของตนเองและเคารพในความคิดของคนอื่นอันจะนำไปสู่การพัฒนาปัญญาภายในของเด็ก พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต)(2542) กล่าวว่า ปัญญา คือ ความเข้าใจ (เข้าใจถูก เข้าใจชัด เข้าใจต้องแท้) เป็นการมองเห็นลึกลับหรือมองเห็นลึกลับปัญหา ปัญญาช่วยเสริมสัญญาและวิญญาณช่วยขยายขอบเขตของวิญญาณให้กว้างขวางออกไปและลึกซึ้งยิ่งขึ้น ส่องทางให้สัญญามีสิ่งกำหนดหมายรวมเก็บได้มากขึ้น เพราะเมื่อเข้าใจเพียงใด ก็รับรู้และกำหนดหมายในวิสัยแห่งความเข้าใจเพียงนั้น เหมือนคิดโจทย์เลขคณิตข้อหนึ่ง เมื่อยังคิดไม่ออกก็ไม่มีย่อไร้รับรู้และกำหนดหมายต่อไปได้ ต่อเมื่อเข้าใจ คิดแก้ปัญหาได้แล้ว เกิดความชำนาญ ก็มีเรื่องให้รับรู้และกำหนดหมายต่อไปอีก....” ลักษณะดังกล่าวจึงเป็นเรื่องของปัญญาภายในของเด็ก (inner wisdom) ซึ่งถือว่าเป็นตัวนำทางของพลังในทุกชั้นของพัฒนาการของเด็กด้วยการให้ออกาสเด็กที่จะมีประสบการณ์ตรงกับสิ่งที่ลึกลับและให้ได้ระลึกถึงความเป็นองค์รวม

(จ) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 11

เกิดการตั้งสมมติฐานชั่วคราวเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัด คืออะไร เป็นกระบวนการ ภาวะ หรืออาการ ซึ่งพบว่า เนื่องจากการก้าวพ้นข้อจำกัดจะเกิดกับการเล่นที่แท้ (authentic play) ซึ่งการเล่นที่แท้เป็นมากกว่าเกมหรือกฎกติกาที่เราสร้างขึ้น การเล่นที่แท้เป็นทั้งการมีวิสัยทัศน์ของความจริงและการปฏิบัติด้วยความกรุณาที่มีผลต่อการรู้สึกซาบซ่าน กล่อมเกล่า สร้างใหม่ ความเบิกบานต่อความสัมพันธ์ของเราต่อโลกเป็นไปอย่างไม่รู้จบ การเล่นลักษณะนี้จึงเป็นการเข้าถึงธรรมชาติมนุษย์ที่แท้และโลกธรรมชาติได้อย่างลึกซึ้ง ทำให้เราเกิดความสงบ ตระหนักรู้และยึดหยุ่นพอที่จะจัดการกับความเครียด ความประหลาดใจ การทำทาบกับความก้าวร้าว ทำให้เกิดพฤติกรรมที่หลากหลายไม่ถูกจำกัดด้วยเอกลักษณ์ของวัฒนธรรม

เหลือไว้แต่ความสัมพันธ์ระหว่างการสำรวจกับการเรียนรู้ที่มีการขับเคลื่อนตลอดเวลา การเล่นเป็นสภาวะที่ดีที่สุดในตัวของคนนั้นเพราะเป็นตัวที่ทำให้เกิดการหลั่งไหลความสามารถทั้งหมดออกมาตามธรรมชาติโดยไม่ต้องใช้ความพยายามหรือการบังคับซึ่งจะเกิดขึ้นได้เมื่อเด็กมีความสัมพันธ์กับสิ่งอื่น สภาวะนี้ถือเป็นภาวะที่แสดงถึงศักยภาพในการเรียนรู้สูงสุดที่มนุษย์มีเป็นไปอย่างเป็นธรรมชาติและมีผลต่อความสามารถทางสังคมที่ดี ซึ่งพร้อมที่จะยืดหยุ่น และปรับเปลี่ยนไปตามสถานการณ์ต่างๆ

เมื่อศึกษาวรรณกรรมเพิ่มเติมพบว่า การก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นกระบวนการแบบ ขดลวดสปริง (spiral growth) Bohm (Mendizsa, 2003) ได้กล่าวเปรียบเทียบลักษณะของการเล่นที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด (transcendence play) ไว้ว่า เป็นการใช้ความคิดในรูปของการรับรู้ที่สร้างสรรค์โดยจะแสดงออกในรูปของการเล่นที่มีกระบวนการคือความคิดและประสบการณ์เผยตัวออกมาเป็นความรู้อย่างเฉพาะคราว แล้วแปรเปลี่ยนแสดงออกมาเป็นการกระทำและย้อนกลับเป็นการรับรู้และองค์ความรู้ที่สดใหม่ กระบวนการนี้นำไปสู่การประยุกต์ความรู้อย่างต่อเนื่อง และเติบโตขึ้นอย่างสม่ำเสมอ ความรู้ในลักษณะนี้จึงไม่จำกัดตายตัว แต่เป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ต่อเนื่องกับความรู้ที่ได้มาจากที่อื่น นอกเหนือจากการเติบโตตามวงจรนี้ ถ้าเป็นไปในลักษณะเพื่อสนองต่อเป้าหมายภายนอก เช่น เพื่อให้ได้รางวัล จะถือว่าการกิจกรรมนั้นทำให้ผู้เรียนแย่งลง การเล่นจึงเป็นตัวสร้างความใหม่และการมีความสัมพันธ์ที่ยืดหยุ่นกับประสบการณ์และกับความรู้ เป็นความรู้ที่ไม่มีที่สิ้นสุดจะมีการสร้างใหม่อยู่เสมอ สิ่งนี้ถือเป็นความรู้ที่แท้ (true knowledge) การนิยามตามกระบวนการนี้จึงถือได้ว่าเป็นการเริ่มการเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมที่เกิดจากการทำงานของความคิดที่ได้จากการสัมผัสสิ่งรอบตัวจากสิ่งแวดล้อมภายนอก และประสบการณ์ที่ได้จากการเล่นและจากการมีสัมพันธ์ภาพระหว่างเพื่อน ครูและคนอื่นๆ ทำให้เกิดการรับรู้ภายในเป็น “ความรู้แฝงเร้น” (tacit knowledge) คือ ความรู้ที่เกิดจากตัวผู้เรียนเอง ที่แสดงออกเป็นพฤติกรรมที่สะท้อนถึงความคิดจิตสำนึก ซึ่งสิ่งนี้เป็นตัวทำให้สามารถสร้างสิ่งใหม่จากการมี “วิธีรู้” ใหม่ด้วยตัวเอง Pearce (2002) เปรียบการสร้างสิ่งใหม่นี้กับคำว่า “ยูเรคา” หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือการเกิดของการสร้างสิ่งใหม่อันมีกระบวนการเริ่มต้นจาก (ก) การรับรู้จากความรู้ประสบการณ์เดิมของแต่ละคนมี (ข) ไปสู่ความรู้ใหม่ (ค) ย้อนกลับมาทบทวนประสบการณ์เดิม (ง) ก้าวไปสู่การมีวิธีการรู้ใหม่ มีลักษณะการเติบโตของการเรียนรู้แบบขดลวดสปริงที่มีการย่อนรวมประสบการณ์เดิมของแต่ละคนในสถานการณ์หนึ่งๆ เป็นการเปลี่ยนโครงสร้างของการก้าวพ้นและปนอยู่ ดังที่ Wilber (2000) เรียกว่า “transcend and include” ทำให้เด็กเกิดการสร้างสิ่งใหม่ ค้นพบทักษะใหม่ในด้านใดด้านหนึ่งอย่างโดดเด่นขึ้นมา เกิดความสามารถหรือองค์ความรู้ในสิ่งที่ไม่เคยรู้ไม่เคยมีประสบการณ์มาก่อนทำให้เด็กสามารถพัฒนาวิธีการรู้ในการพาตัวเองผ่านวิกฤตการณ์ต่างๆ เมื่อต้องเผชิญกับประสบการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งขณะเล่นด้วยความรู้สึกที่ไม่ยึดติดกับการรับรู้ตามวัยตลอดเวลา

ดังนั้นจึงจัดระบบให้แต่ละด้านมีลำดับขั้นของการเล่น เล่นที่แสดงถึงสภาวะของการก้าวพ้นข้อจำกัดนั้น ได้ดังนี้

ความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล คือ มีความคิดริเริ่มด้วยตัวของเด็กเอง (6 ลำดับ) การคิดพิจารณา (4 ลำดับ)

ความสามารถในการรับรู้ทางสังคม คือ การมีปฏิริยาตอบสนองที่ดีต่อคนอื่น (3 ลำดับ) การเข้าใจความรู้สึกของคนอื่น (3 ลำดับ) การให้อภัย (3 ลำดับ)

ความสามารถในการรับรู้อารมณ์ตัวตนภายใน คือ การเชื่อในพลังของตนว่าสามารถทำได้ (6 ลำดับ) มีแรงกระตุ้นให้เอาชนะในสิ่งที่เล่น (2 ลำดับ) การรู้เท่าทันในสิ่งที่เกิดรอบตัวอย่างมีเหตุผล (5 ลำดับ) ความคิดเชิงบวก (3 ลำดับ)

(จ) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 12

เนื่องจากจำนวนขั้นของดัชนีมีจำนวนมากทำให้เกิดความยากลำบากในการบันทึก ประกอบกับการพบว่า แม่เด็กอนุบาลจะสามารถแบ่งปัน ไม่มุ่งเอาแพ้เอาชนะ การไม่ถือโทษ การให้อภัย การให้ออกาสเพื่อนแต่ในเรื่องของการพัฒนาทางสมองนั้น เด็กวัยนี้ยังไม่พัฒนาเรื่องเหตุผลเชิงตรรกของสมองซีกซ้ายเท่าที่ควร เพราะยังอยู่ในช่วงวัยทำงานของสมองส่วนลิมบิก (limbic) ที่ยังยึดอารมณ์เป็นใหญ่ แต่เป็นที่น่าสนใจว่าทำไมเด็กจึงมีการพัฒนาในเรื่องคุณธรรมได้ การพัฒนาเชิงคุณธรรมนี้จึงไม่น่าจะเป็นความเข้าใจเรื่องคุณธรรมตามหลักเหตุและผล ทำไมเด็กเล็กๆ จึงสามารถมีความดีงามของจิตใจในตัวเองได้โดยไม่ต้องรอจนอายุ 7 ปีที่สมองซีกซ้ายเริ่มพัฒนาเต็มที่ และทำไมคุณลักษณะที่ดีเช่นนี้จึงค่อยๆ หายไปเมื่อเด็กเติบโตขึ้นทุกๆ ที่ยิ่งเมื่อโตความสามารถที่จะคิดแบบมีเหตุมีผลก็ยิ่งพัฒนา เด็กประถมเริ่มหลุดจากการยึดติดแต่ความคิดของตนเอง สามารถมองในมุมมองของคนอื่น หรือคิดย้อนกลับไปกลับมาได้แต่ความบริสุทธิ์ทางใจนี้ก็กลับหายไป ปัจจัยอะไรที่มีผลทำให้คุณสมบัตินี้หายไป หรือเกิดข้อบกพร่องอะไร ในการเชื่อมต่อกับคุณสมบัตินี้ที่ดงามในวัยเด็กสู่วัยประถม นำมีลำดับขั้นของการที่สิ่งนี้ค่อยๆ หายไป หรือการค่อยๆ พัฒนาขึ้นเมื่อเติบโตขึ้นดังนั้นหลังจากใช้ดัชนีใหม่มาในระยะเวลาหนึ่งพบว่าน่าจะมีการสร้างลำดับขั้นของการก้าวพ้นข้อจำกัดจากการเล่นของเด็ก ซึ่งผู้วิจัยได้ยุบรวมขั้นการเล่นที่ซ้ำซ้อนในแต่ละด้านเข้าด้วยกัน เช่น ในด้านการคิดริเริ่มด้วยตนเอง (TCR) ที่มี 4 ขั้น ผู้วิจัยได้รวมขั้น การพิจารณาการเล่นด้วยตนเองเงียบๆ สำนวญยับจับด้วยประสาทสัมผัสทั้ง 5 โดยไม่พูดกับใครซึ่งครั้งนั้นจัดเป็นขั้นที่ 1 และ ขั้นที่ 2 ในครั้งนั้น คือการเล่นของตนเองตามลำพังเงียบๆ ให้มารวมเป็นขั้นที่ 1 เพราะสองขั้นที่ตั้งแยกกันตามที่ตั้งไว้แต่แรกนั้น แยกสังเกตพฤติกรรมได้ยากและมีลักษณะการเกิดพฤติกรรมที่เกิดแทบจะพร้อมๆ กัน นอกจากนี้ผู้วิจัยลดขั้นที่ 3 ที่ตั้งไว้เดิมคือ คิดวิธีเล่นที่หลากหลายด้วยตนเองเงียบๆ รวมเข้ากับ

ขั้นที่ 4 ที่ตั้งไว้เดิม คือรู้จักวางแผน เลือกระเบียดการเล่นกับสิ่งรอบตัว รวมเข้าเป็นขั้นการเล่นที่ 2 เนื่องจากเด็กยังมีการทะเลาะกันในขั้นนี้ ยังไม่ถือเป็นการเล่นผ่อนคลายตามนิยามการก้าวพ้นข้อจำกัดที่ตั้งเป็นสมมติฐานชั่วคราวเอาไว้

ช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 4 ช่วงขยายผลการศึกษา

(ก) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 13

หลังจากนำดัชนีนี้ไปใช้ในสนมวิจัยพบว่า มีเด็กเล่นและเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้โดยไม่พูด และมีเด็กที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้จากการมีการสื่อสารความคิดกับผู้อื่น ในการพัฒนาดัชนีจึงมีการแยกแยะให้เห็นถึงการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดแต่เฉพาะแต่เรื่องตนเอง และการมีปฏิสัมพันธ์ผ่านการสื่อความคิดร่วมกับผู้อื่น เพื่อแสดงให้เห็นชัดเจนถึงการพัฒนาจากตนเองไปสู่ผู้อื่น ดังนี้

ความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล คือ เป็นแหล่งข้อมูลสำหรับตนเอง (4 ลำดับ) สื่อความคิดถึงสิ่งที่เล่นจากข้อมูลที่เป็นจริง (4 ลำดับ)

ความสามารถในการรับรู้ทางสังคม คือ การมีปฏิริยาตอบสนองที่ดีต่อคนอื่น (4 ลำดับ) การเข้าใจความรู้สึกของคนอื่น (4 ลำดับ) การให้อภัย (3 ลำดับ)

ความสามารถในการรับรู้อารมณ์ตัวตนภายใน คือ การเชื่อในพลังเจตจำนงของตนจะสามารถทำได้ (5 ลำดับ) การมีสติและตระหนักในตนเอง (3 ลำดับ) ความคิดเชิงบวกและมีความหวัง (4 ลำดับ)

หลังจากการพัฒนาดัชนีครั้งนี้ ซึ่งถือเป็นการพัฒนาดัชนีครั้งที่ 9 ที่เป็นการปรับค่าที่ใช้ในดัชนีและยูนิตที่เข้าซ้อนกันได้ทั้งหมดร่วมกับ inter-rater เพื่อให้มีดัชนีที่สร้างมีความเป็นรูปธรรมและใช้ภาษาที่สื่อความได้ชัดเจน ซึ่งการบ่งชี้พฤติกรรมการเล่นมี 2 ลักษณะ คือ

การบ่งชี้พฤติกรรมด้านภาษาท่าทาง ซึ่งดูได้จากตัวบ่งชี้ภาษาท่าทางในแต่ละชั้น

การบ่งชี้พฤติกรรมการเล่น ซึ่งดูได้จากดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย

การบ่งชี้พฤติกรรมด้านภาษาท่าทาง มีการแบ่งตามขั้นดังนี้

ตารางที่ 7 ตัวบ่งชี้ด้านภาษาท่าทางในขณะที่เล่นขั้นที่ 1

สีหน้า	แววตา	ท่าทาง	ภาษามือ
สีหน้ากังวล สงสัย ไม่มั่นใจ ลังเล	คิดตลอดเวลา มองในสิ่งที่ทำ ตลอด	ไม่สนใจคนอื่น พุ่งความสนใจไปยังสิ่งที่ ต้องการจะเล่น ซึ่งอาจมาจากการเลียน แบบสิ่งที่ตนคิดว่ามีความหมายสำหรับ ตนเอง ด้วยอาการพิจารณาสิ่งที่เล่นอย่าง ระมัดระวัง พิถีพิถัน ทะนุถนอม เมื่อยังเล่นตามที่ต้องการไม่ได้จะเคลื่อนตัว ช้าอย่างระมัดระวัง และเมื่อมีอุปสรรคมัก จะทอดยอได้ง่ายด้วยการเลิกเล่น	เมื่อไม่มั่นใจจะหยิบ จับสิ่งที่ถือค่อนข้าง แน่น
			

ตารางที่ 8 ตัวบ่งชี้ด้านภาษาท่าทางในขณะที่เล่นขั้นที่ 2

สีหน้า	แววตา	ท่าทาง	ภาษามือ
กระตือรือร้น มั่นใจ ภูมิใจ ว่าเริงแจ่มใส	คิดตลอดเวลา มองในสิ่งที่ทำ ตลอด แต่ตา มีประกาย มาดมั่น	ไม่สนใจคนอื่น พุ่งความสนใจไปยังสิ่งที่ ต้องการจะเล่น ซึ่งอาจมาจากการเลียน แบบสิ่งที่ตนคิดว่ามีความหมายสำหรับ ตนเอง ด้วยอาการพิจารณาสิ่งที่เล่นอย่าง ระมัดระวัง พิถีพิถัน ทะนุถนอม แต่เคลื่อน ตัวอย่างแคล่วคล่อง รวดเร็ว มีการหยุดคิด หรือพูดคุยกับเพื่อนเพื่อวางแผน หรือแลกเปลี่ยน ความคิดความรู้สึกเป็นระยะอย่าง สนุกสนานตื่นเต้น เมื่อยังเล่นตาม ที่ต้องการไม่ได้เคลื่อนตัวช้าอย่างระมัดระวัง และเมื่อมีอุปสรรคมักจะทำทอดยอได้ง่ายด้วย การเลิกเล่น	มีการเปลี่ยนท่าทาง ใช้มือในรูปแบบต่างๆ
			

ตารางที่ 9 ตัวอย่างชี้ด้านภาษาท่าทางในขณะที่เล่นขั้นที่ 3

สีหน้า	แววตา	ท่าทาง	ภาษามือ
นิ่ง สงบ ภูมิใจ	นิ่ง มองตรงๆ มองสิ่งรอบตัวด้วยความสนใจใคร่รู้ มองคนอื่นเล่นด้วยท่าทางที่สงบ เพื่อเป็นแนวทางในการเล่นของตน	เคลื่อนไหวช้า แต่มั่นคงไม่ระมัดระวัง เหมือนช่วงแรก	หยิบจับด้วยความมั่นใจ มั่นคง และทะนุถนอมกับสิ่งที่สัมผัส
			

การบ่งชี้พฤติกรรมการเล่น จากดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยแบ่งออกได้เป็น 3 ลักษณะ คือ ด้านความสามารถในการรับรู้ทางการคิด ความสามารถในการรับรู้ทางสังคม และความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของตน

ตารางที่ 10 ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด

ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการรับรู้ทางการคิด (thinking-cognitive domain)		ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการรับรู้ทางสังคม (social-cognitive domain)		ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการรับรู้ทางอารมณ์ของตน (intrapersonal-affective domain)	
การมีคิดริเริ่มด้วยตนเอง (resourcefulness)	TCR	การมีตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (responsiveness)	SCR	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (problem-solving willfulness)	IAW
การสื่อความคิด (expressiveness)	TCE	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (sympathy)	SCS	การมีความคิดเชิงบวก (positive thinking)	IAP

ด้านที่ 1 ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความสามารถในการรับรู้ทางการคิด (domain) (TC) มีได้ใน 2 ลักษณะ คือ

ลักษณะที่ 1 การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) คือ

ขั้นการเล่นที่ 1 : การเล่นอย่างพิจารณาอย่างระมัดระวัง (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด TCR 1)

- (ก) พยายามเข้าไปเล่นกับสิ่งที่สนใจด้วยการสังเกตอย่างเงียบๆ
- (ข) พยายามเลียนแบบสิ่งที่สนใจอย่างเงียบๆ
- (ค) ใช้เวลาในการพิจารณาและหยิบจับสิ่งที่เล่นอย่างระมัดระวัง เพ่งมองสิ่งที่เล่นอย่างตั้งใจ ไม่สนใจสิ่งหรือผู้คนรอบข้าง
- (ง) ไม่มีแผนในการเล่น

ขั้นการเล่นที่ 2 : เล่นประยุกต์หลากหลาย (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2)

- (ก) มุ่งมั่นจดจ่อให้ได้คำตอบในสิ่งที่เล่นอย่างตั้งใจ
- (ข) ตั้งใจเล่นให้ได้ตามแผน หรือที่ตกลงกับเพื่อน หรือตามที่ครูแนะนำ
- (ค) สังเกตสิ่งที่เล่นอย่างถี่ถ้วนและทดลองเล่นด้วยวิธีการที่หลากหลายอย่างคล่องแคล่ว
- (ง) ประยุกต์วิธีการใหม่แต่ยังอยู่ภายใต้แผนเดิม

ขั้นการเล่นที่ 3 : เล่นอย่างมีระบบความคิดของตน (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด TCR3)

- (ก) สามารถเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นตามสถานการณ์หรือตามคำแนะนำของครูหรือเพื่อนเพื่อไม่เบียดเบียนหรือให้เกิดประโยชน์กับคนอื่นหรือสิ่งอื่น เช่น ซ่อมสิ่งที่พังให้กลับสู่สภาพเดิมหรือตามสิ่งเราโดยไม่หงุดหงิดด้วยการใช้ทักษะที่ซับซ้อนขึ้นจนสุดความสามารถ
- (ข) ค่อยๆ ทำความเข้าใจกับสิ่งที่เล่นด้วยท่าทีที่ผ่อนคลาย หยิบจับอย่างมั่นคงแต่ประณีตบรรจง

ลักษณะที่ 2 การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านในการสื่อความคิด (expression) (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE) มีลำดับคือ

ขั้นการเล่นที่ 1 : พูดคนเดียว (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE1) คือ พูดคนเดียวที่กำลังเล่นอะไร โดยไม่ได้มุ่งสื่อสารเพื่อเล่นกับคนอื่น

ขั้นการเล่นที่ 2 : สื่อสารในระหว่างเล่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE2)

- (ก) ระบุความต้องการในสิ่งที่ตนเองต้องการจะเล่น

- (ข) แบ่งหน้าที่ ระบุบทบาทในการเล่นของเพื่อนแต่ละคน
- (ค) สื่อสัญญาณกับคนอื่นด้วยภาษาท่าทาง เช่น พยักหน้า สายหัว ชี้นิ้ว

ชั้นการเล่นที่ 3 : แลกเปลี่ยนความคิดเพื่อเกิดการเล่นใหม่ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE3)

(ก) อธิบายความคิดของตนให้คนอื่นเข้าใจในมุมมองใหม่ต่อการเล่นตามเป้าหมายใหม่ในสถานการณ์ใหม่ได้ โดยไม่หงุดหงิด

(ข) รู้จักแลกเปลี่ยนความคิดในวิธีการเล่นแบบใหม่ หรือการจะเล่นกับของชิ้นใหม่ หรือกับเพื่อนคนใหม่ให้เหมาะกับสถานการณ์ใหม่ที่เกิดขึ้นได้ด้วยการพูดคุยความคิดใหม่ที่ต้องใช้ทักษะที่ซับซ้อนขึ้น

ด้านที่ 2 ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดความสามารถในการเรียนรู้ทางสังคม (domain) (SC) มี 2 ลักษณะ คือ

ลักษณะที่ 1 การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน การตอบสนองที่ดีต่อคนอื่น/สิ่งอื่น (responsiveness) (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) มีลำดับ คือ

ชั้นการเล่นที่ 1 : เล่นคนเดียว (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR1)

- (ก) ยังไม่สนใจเล่นกับใคร มักจะเล่นคนเดียวอย่างสนุกสนาน
- (ข) เมื่อมีเพื่อนมาขอเล่นด้วย ก็ปฏิเสธไม่ให้เล่นด้วยทันที
- (ค) ไม่แบ่งปันแม้กับเพื่อนสนิท

ชั้นการเล่นที่ 2 : เล่นด้วยความสนุก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR2)

(ก) เล่นกับเพื่อนอย่างสนุกสนาน ตื่นเต้น มีอารมณ์ขันแต่จะเป็นกับเพื่อนในกลุ่มเท่านั้น

(ข) ยังไม่เปิดรับเพื่อนใหม่ที่มาขอเล่นด้วย เช่น ทำเฉยใส่

(ค) ไม่สนใจความต้องการในการเล่นของเพื่อนกลุ่มอื่น เช่น ไม่แบ่งปันไม่รอ หรือแบ่งให้แต่สิ่งที่ตนไม่ชอบ (เลือกสิ่งที่ชอบเก็บไว้เอง)

- (ง) เล่นอย่างสนุกสนานจนลืมนึกถึงผลเสียหายที่จะตามมา
- (จ) สนุกกับการคิดคำศัพท์ใหม่ๆ ที่เข้าใจกันในกลุ่ม

ชั้นการเล่นที่ 3 : เล่นอย่างนึกถึงคนอื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR3)

- (ก) เล่นกับเพื่อนอย่างสงบ ผ่อนคลาย ไม่มุ่งเอาแพ้เอาชนะ
- (ข) ยอมรับเพื่อนใหม่ให้เข้ามาร่วมเล่นด้วยได้

(ค) ยอมรับความแตกต่างของความคิดและนำความคิดของคนอื่นมาใช้ ประกอบการเล่นโดยไม่เกียจฉอน

(ง) ปรับตัวที่จะเล่นกับเพื่อนที่ต่างความคิด ต่างนิสัย หรือคนที่เพิ่งทะเลาะกันได้โดยไม่มีอารมณ์ติดค้างในใจ

ลักษณะที่ 2 การการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)

ขั้นการเล่นที่ 1 : มองเฉย (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด SCS1) เมื่อคนอื่นเดือดร้อนก็เข้าไปมองอย่างเห็นใจแต่ไม่เข้าไปช่วย

ขั้นการเล่นที่ 2 : ช่วยคนอื่นตามที่ตนอยากจะช่วย (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS2)

(ก) ช่วยคนอื่นตามที่ตนอยากจะช่วย (ช่วยเพียงครั้งเดียว)

(ข) พุดให้กำลังใจ แสดงความเห็นใจ ชมเพื่อนที่ทำดี หรือมีความสามารถ หรือจับตัวเพื่อนเพื่อแสดงความเห็นใจ หรือพูดเตือนเพื่อนในสิ่งที่ควรทำ ไม่ควรทำ แต่ไม่ได้เข้าไปช่วย

(ค) ไม่ทำร้ายสัตว์

ขั้นการเล่นที่ 3 : ช่วยจนสุดความสามารถ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS3)

(ก) ช่วยหรือปลอบเพื่อนที่เป็นทุกข์อย่างเต็มความสามารถจนเพื่อนหายทุกข์

(ข) ช่วยเหลือสัตว์ที่เป็นทุกข์จนมันปลอดภัย

(ค) รอคอยได้โดยไม่หงุดหงิด

(ง) นึกถึงคนอื่น เช่น แบ่งปัน คินของเล่นให้ ให้อภัย

ด้านที่ 3 ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดความสามารถในการเรียนรู้อารมณ์ (intrapersonal-affective domain) (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IA) มี 2 ลักษณะ คือ

ลักษณะที่ 1 ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)

ขั้นการเล่นที่ 1 : เล่นเฉพาะสิ่งที่ตนสนใจในช่วงสั้นความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IAW1)

(ก) พยายามที่จะเล่นด้วยตนเองแต่ถ้าทำไม่ได้จะเลิกเล่น

(ข) หหมดความสนใจในสิ่งที่เล่นได้ง่ายเมื่อถูกเบี่ยงเบนความสนใจ

ชั้นการเล่นที่ 2 : พยายามแก้ปัญหาการเล่นด้วยตนเอง (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2)

(ก) พยายามแก้ปัญหาการเล่นด้วยตนเองได้ในช่วงสั้นแต่ยังคงอึดข้างหงุดหงิด ใจร้อน เครียดได้ง่าย หรือทะเลาะกับคนอื่น

(ข) เมื่อแก้ปัญหาด้วยตนเองไม่ได้จะขอให้คนอื่นมาช่วยเพื่อจะได้เล่นต่อ

ชั้นการเล่นที่ 3 : ใจเย็นในการแก้ปัญหา (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IAW3)

(ก) แก้ปัญหาด้วยท่าทีที่สงบ ผ่อนคลาย

(ข) มุ่งมั่นหาวิธีการแก้ปัญหากับสิ่งที่เล่น เช่น หาของอื่นมาเล่นชดเชยสิ่งที่พังไปได้โดยไม่หงุดหงิด

(ค) ภูมิใจในการค้นพบการแก้ปัญหาของตนแม้คนอื่นไม่ชอบหรือไม่เห็นด้วย

ลักษณะที่ 2 การมีความคิดเชิงบวก (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) มีลำดับคือ

ชั้นการเล่นที่ 1 : ระวังง่าย (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IAP1)

(ก) กลัวง่าย ระวังภัยของที่ไม่คุ้นเคย หรือไม่ชอบ ด้วยการบ่นทำท่ารังเกียจ หรือโทษคนอื่น เช่น พูดคำว่า “แหะ”

(ข) ไม่กล้าลองสิ่งใหม่ๆ ยังต้องการกำลังใจจากครูหรือคนที่คุ้นเคย

(ค) เมื่อเจอกับสิ่งที่ไม่คาดฝันจะโทษว่าเป็นความผิดของคนอื่น

ชั้นการเล่นที่ 2 : พยายามเผชิญกับสิ่งที่ไม่คาดฝัน (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IAP2)

(ก) เมื่อเจอสิ่งที่ไม่คาดฝันในขณะที่เล่น ด้วยสีหน้าเรียบเฉย ไม่ไว้วางใจ หรือมองเงิบๆ อาจมีบ่นบ้าง ทำเสียงดั่งบ้าง แต่ไม่รุนแรง

(ข) พูดบอกว่า “ไม่เป็นไร” กับสิ่งที่ไม่คาดฝันโดยไม่หงุดหงิด แต่ยังไม่มีความออกของปัญหา

(ค) แสดงอาการไม่ชอบในท่าทีที่ไม่รุนแรง เช่น บัดทึบ ป้ายออก

ชั้นการเล่นที่ 3 : รู้จักปรับตัว (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IAP3)

(ก) ปรับตัวต่อความเครียด สิ่งที่ไม่คาดฝัน ไม่ยึดติดกับสิ่งสร้างแล้วพังไป
ได้โดยสงบ

(ข) ปรับวิกฤตให้เป็นโอกาสด้วยท่าทีที่ผ่อนคลาย

(ค) ปรับตัวต่อความเครียด สิ่งที่ไม่คาดฝัน ไม่ยึดติดกับสิ่งสร้างแล้วพังไป
ได้โดยสงบ

- (ง) ปรับวิกฤตให้เป็นโอกาสด้วยท่าทีที่ผ่อนคลาย
- (จ) แนะนำคนอื่นให้เห็นสิ่งที่ดี กับกรณีตัวอย่างที่เพื่อนไม่ชอบได้
- (ฉ) แนะนำคนอื่นให้เห็นสิ่งที่ดี กับกรณีตัวอย่างที่เพื่อนไม่ชอบได้

3.2.2 การพัฒนาดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย

การสร้างดัชนีสัมพันธภาพของครูต่อเด็กที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นดัชนีที่ต้องมีการสร้างกรอบแนวคิดเบื้องต้นเช่นเดียวกับดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัดในช่วงศึกษานำร่อง เพื่อเป็นการกำกับทิศทางของสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กอันมีผลต่อการเลือกสนามวิจัยและครูผู้ให้ข้อมูล แต่เมื่อได้ดัชนีตั้งต้นแล้วผู้วิจัยจะทำการผลัดวาระกรรมที่ศึกษาตามข้อมูล ที่พบในสนามวิจัยจนกว่าจะถึงจุดอิ่มตัว การสร้างดัชนีจึงไม่ยึดติดกับวาระกรรมใดโดยเฉพาะ มีการพัฒนาจากสมมติฐานชั่วคราวทั้งหมด 5 สมมติฐาน

ก) ช่วงการศึกษานำร่อง

เกิดการตั้งสมมติฐานชั่วคราวในเรื่องสัมพันธภาพของครูต่อเด็กครั้งที่ 1 คือ เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้เอง แต่ถ้ามีครูช่วยจะทำให้เด็กสามารถก้าวพ้นข้อจำกัดได้เร็วขึ้นตามแนวคิดของ Mendizza และ Pearce กล่าวว่า การก้าวพ้นข้อจำกัดจะเกิดขึ้นได้เมื่อครูมี “การแย้มเปิด” (an openness) คือ การรักษาระยะ และมีวิธีการที่ละเอียดอ่อนลึกซึ้ง ซึ่งจะทำให้เด็กรู้สึกปลอดภัยและเกิดความไว้วางใจที่จะแสดงให้ประจักษ์ถึงธรรมชาติพื้นฐานของเขา ซึ่งวิธีการหนึ่งในการค่อยๆ แย้มเปิดเด็กสู่โลกรอบตัวโดยใช้วิธีปฏิบัติแบบ Optimum Learning Relationship เกิดเป็นสมมติฐานชั่วคราวคือ การซึมซับการปฏิบัติต่อเด็กบวกกับโอกาสจากสิ่งแวดล้อมที่กระตุ้นความสนใจผ่านการเล่นอิสระจะนำไปสู่การค้นพบและการทำความเข้าใจเกิดจินตนาการใหม่และคำนึงถึงและเคารพในบริบทรอบตัว ดังนั้นสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กจึงมีลักษณะ คือ

- หลักการที่ 1 การใส่ใจเด็กในฐานะผู้ที่มีชีวิตจิตใจ
- หลักการที่ 2 ความรู้สึกปลอดภัยที่จะเล่น
- หลักการที่ 3 ยอมรับในสิ่งที่ไม่คาดฝัน
- หลักการที่ 4 สังเกตสัญญาณของเด็ก
- หลักการที่ 5 ตอบสนองอย่างจริงจังและสมบูรณ์
- หลักการที่ 6 จินตนาการ
- หลักการที่ 7 เริ่มต้นการเล่นใหม่

ข) ช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 2

การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 2 เกิดการตั้งสมมติฐานชั่วคราวว่าดัชนีที่ใช้กันมีความเหมาะสมกับบริบทของเด็กไทยแค่ไหน ประกอบกับดัชนีที่สร้างไว้มีความเป็นนามธรรมสูง ไม่สามารถชี้เฉพาะไปที่พฤติกรรมได้ชัดเจน จึงมีการนำหลักกัลยาณมิตรและหลักพรหมวิหาร 4 มาประกอบในการพัฒนาดัชนี โดยเฉพาะในเรื่องของอุเบกขาเป็นสิ่งที่ครูไทยมักจะทำไม่ค่อยได้เพราะมักจะมุ่งทำให้เด็กเพราะกลัวเรื่องความปลอดภัยกลัวว่าเด็กจะทำของเสียหายจึงมีลักษณะการปกป้อง และคอยบอกวิธีการเล่น และสิ่งที่ควรเล่นหรือมีฉะนั้นคือมีลักษณะตรงกันข้าม คือเพิกเฉย ไม่สนใจ ใช้เวลาที่เด็กเล่นทำงาน คิวโทรศัพท์คุยกับเพื่อนร่วมงานมากกว่าจะดูแลเด็ก จึงมีการปรับดัชนีใหม่ ดังนี้

มีดัชนีทั้งหมด 7 ข้อ

1. ผู้ใหญ่พึงปฏิบัติให้น่าเจริญใจ น่ายกย่อง (ภาวนิโย)
2. ผู้ใหญ่ควรทำตัวให้น่ารัก เข้าถึงจิตใจ สร้างความรู้สึกสนิทสนม เมตตา กรุณา
3. มีสติ ไม่รีบตัดสินเด็ก
4. ใช้หลักโยนิโสมนสิการและอุเบกขา
5. ร่วมเล่นและชื่นชมกับสิ่งที่เด็กค้นพบ (มุกิดา)
6. สร้างปัจจัยภายนอก (ปรโตโมสะ) ที่เอื้อต่อการเรียนรู้
7. เกิดเป็นปัญญาจากการปฏิบัติชำนาญชำนาญ

ค) ช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 3

(ก) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 3 มีการทบทวนดัชนีสัมพันธ์ของครูต่อเด็กว่าควรมีลักษณะอย่างไรอันจะทำให้เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดผ่านการเล่นอย่างมีความหมายสำหรับเด็กซึ่งมีผลให้การเล่นไม่ใช่เป็นเพียงแค่การได้เรียนรู้แต่ทำให้การเล่นนั้นมีความหมายเนื่องจากปั้นเสมือนการสามารถเอาชนะตนเอง ชนะข้อจำกัดของตนเองแล้วทำให้เกิดสิ่งใหม่ เป็นการค้นพบศักยภาพใหม่ เป็นการก้าวขึ้นไปอีกขั้นหนึ่งได้ด้วยตนเองและยิ่งถ้าการเล่นเป็นตัวสำคัญในการเรียนรู้ของเด็ก ถ้าสัมพันธ์ภาพเข้ากันได้อย่างกลมกลืนกับภาวะที่พร้อมของเด็ก ณ ขณะนั้น จะทำให้เด็กสามารถใช้ทุกๆ สิ่งที่เด็กมีในการพัฒนาไปสู่ศักยภาพการเรียนรู้สูงสุดของเด็กแต่ละคนได้ การเรียนรู้จึงเป็นวิธีการก้าวผ่านข้อจำกัดของตนเอง ซึ่งถ้าแบบอย่างเหมาะสมจะเจาะกับความต้องการของเด็ก ณ ขณะนั้น ก็จะไม่มีการบีบบังคับเกิดขึ้น เด็กจะทำตามอย่างสนุกสนาน เพราะการทำตามแบบจากแบบอย่างช่วยให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดของตน เช่น ความเครียด ณ ขณะนั้นได้ คำว่า วินัย ใน

ความหมายทั่วไปหมายถึงการบีบบังคับเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรม แต่ Pearce กล่าวว่าตามความจริงแล้ว ความหมายที่แท้ของวินัยมาจากคำว่า “disciple” ซึ่งหมายความว่า “การเป็นผู้ติดตามที่สนุกสนาน”

อย่างไรก็ตามสัมพันธภาพของครูต่อเด็กที่ไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดสามารถแบ่งตามดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัดใน 3 ด้านตามลักษณะการแบ่งตามความสามารถในการรับรู้ของเด็กตามแนวที่ Kegan แบ่งไว้ ดังนี้ คือ

การมีความสัมพันธ์ที่นำไปสู่การพัฒนาปัญญาทางตรรกของเด็ก คือ ยอมรับสิ่งที่ไม่คาดฝัน และสังเกตสัญญาณของเด็ก

การมีความสัมพันธ์ที่นำไปสู่การพัฒนาปัญญาทางสังคมของเด็ก คือ ตอบสนองอย่างลึกซึ้งสมบูรณ์ และพัฒนาจินตนาการ

การมีความสัมพันธ์นำไปสู่การพัฒนาทางอารมณ์และตัวตนของเด็ก คือ ใส่ใจเด็กในฐานะผู้ที่มีชีวิตจิตใจ และความรู้สึกลบลดภัยที่จะเล่น

(ข) การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 4

พบว่าการเก็บข้อมูลควรเก็บในช่วงเวลาที่สั้นเพื่อไม่ให้เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้รับผลมาจากปัจจัยแทรกซ้อนในเรื่องการเปลี่ยนแปลงเพราะมีอายุมากขึ้น มีวุฒิภาวะมากขึ้น โดยให้เป็นการเรียนรู้จากการซึมซับจากครูที่โรงเรียนเป็นหลัก และจากการพิจารณานิยามการก้าวพ้นข้อจำกัดใหม่ ไม่น่าจะครอบคลุมข้อจำกัดเรื่องนี้แต่ในเด็กระดับอนุบาล 2 เป็นต้นไป เพราะจากนิยามเดิมการก้าวพ้นข้อจำกัดสามารถเกิดขึ้นได้กับเด็กทุกวัย น่าจะเป็นการนิยามเรื่องสัมพันธภาพของครูต่อเด็กที่ผิดพลาดมากกว่า เพราะจากข้อมูลที่พบว่าเด็กเล็กใช้เวลาในการเล่นค่อนข้างสั้นจนครูไม่ทันกับการเข้ามาในหน้าที่ที่เกิด วิกฤต แต่การที่เด็กผ่านปัญหาได้เองนั้นอาจมาจากการที่ได้รับการบ่มเพาะการอบรมสั่งสอนจากครูจนเข้าไปอยู่ในเนื้อตัวของเด็ก แม้จะไม่มีครูเข้ามาช่วยในสถานการณ์แต่เด็กผ่านปัญหาได้เองน่าจะมาจากปัญญาภายในที่ได้รับการกล่อมเกลามาก่อน การสังเกตพฤติกรรมเด็กจึงควรทำควบคู่ไปกับการศึกษาประวัติพฤติกรรมและสัมภาษณ์ครูถึงการปฏิบัติต่อเด็กที่ผ่านมาด้วย จึงมีการปรับดัชนีใหม่ โดยเฉพาะในเรื่องของการรักษาระยะนั้น มีการระบุในรายละเอียดว่ามีครูอยู่ใกล้ๆ ขณะที่เด็กเล่นแต่อาจไม่จำเป็นที่ครูต้องเข้าแทรกแซงในขณะที่เล่น และจัดกลุ่มดัชนีใหม่ คือ

ดัชนีสัมพันธภาพที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดทางปัญญาของเด็ก คือ ให้โอกาสเด็กได้ลองผิดลองถูก และส่งเสริมสิ่งแวดล้อมทางจินตนาการ

ดัชนีสัมพันธภาพที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดทางสังคมของเด็ก คือ ให้ความสนใจอย่างเต็มที่ด้วยการตอบสนองอย่างลึกซึ้งสมบูรณ์

ดัชนีสัมพันธภาพที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดทางอารมณ์ของเด็ก คือ สังเกตสัญญาณของเด็ก และใส่ใจเด็กในฐานะผู้ที่มีชีวิตจิตใจ

ง) ช่วงการเก็บข้อมูลครั้งที่ 4

การพัฒนาดัชนีตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งที่ 5 เป็นการเลือกคำสำคัญร่วมกับ Inter-rater เพื่อปรับคำสำคัญให้มีลักษณะที่เป็นรูปธรรมมากที่สุดตามสถานการณ์ที่พบในสนามวิจัย มีดัชนีใหญ่ๆ ทั้งหมด 3 หมวด โดยมีรายละเอียดดังนี้ คือ

ตารางที่ 11 ดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก

ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดทางการคิดของเด็ก (C)		ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดทางสังคมของเด็ก (S)		ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดทางอารมณ์ของเด็ก (E)	
รักษาระยะเพื่อเปิดโอกาสให้เด็กค้นพบวิธีการเล่นของตนเอง (adaptive distancing)	CD	ร่วมเล่น สนับสนุน และค้นพบสิ่งใหม่จากการเล่นด้วยกันกับเด็ก (responding deeply and completely)	SR	ส่งเสริมสิ่งแวดล้อมทางจินตนาการที่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กแต่ละคน (attentive environment)	ES
ส่งเสริมสิ่งแวดล้อมทางจินตนาการที่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กแต่ละคน (attentive environment)	CE				IAP

ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดทางด้านการใช้เหตุผลของเด็ก (C) มี 2 ลักษณะ คือ

ลักษณะที่ 1 รักษาระยะเพื่อเปิดโอกาสให้เด็กค้นพบวิธีการเล่นของตนเอง (adaptive distancing) (CD)

(ก) ยืนดูอยู่ห่างๆ ในระยะพอสมควร แต่ไม่เข้าไปใกล้เพื่อให้เวลาให้เด็กได้ค้นพบด้วยตัวของเด็กเอง

(ข) มองเฉยๆ โดยไม่ลุกไปที่อื่น เป็นการมองแบบคอยอยู่ว่าเด็กจะทำอย่างไรต่อ ถ้าจำเป็นจริงๆ จึงจะเข้าไป

(ค) อดใจรอ ไม่รีบแนะนำว่าเด็กควรทำอะไรหรือไม่ควรทำอะไร ไม่ติดกับนิสัยแผลงเร้นของตนว่าอะไรควรเป็นอะไร แม้สิ่งที่เด็กเล่นอาจเป็นสิ่งที่ผู้ใหญ่ไม่ชอบก็ตาม ไม่คาดหวังว่าจะรู้ว่าอะไรจะเกิดต่อไป ไม่คิดว่าตนต้องคอยคุมสถานการณ์ให้อยู่แต่ให้มอง รู้สึก และมีประสบการณ์กับโลกประหนึ่งว่าเป็นครั้งแรกที่เคยพบสิ่งเหล่านี้แต่ในมุมมองของผู้ที่มีวุฒิภาวะเหนือกว่า

ลักษณะที่ 2 ส่งเสริมสิ่งแวดล้อมทางจินตนาการที่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กแต่ละคน (attentive environment) (CE) คือ การใส่ใจเด็กในฐานะเป็นผู้มีชีวิตจิตใจของเขา ด้วยการจัดสิ่งแวดล้อมทั้งที่เป็น บุคคล สถานที่ วัตถุ หรือกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่การแตกต่อ เชื่อมโยงทางความคิด และเกิดทางเลือกใหม่ๆ ให้สอดคล้องกับธรรมชาติที่แตกต่างของเด็กแต่ละคน

(ก) การจัดสิ่งแวดล้อมประเภทคน เช่น เล่นเป็นตัวอย่างให้เด็กดู หรือหาเพื่อนให้เด็กเล่น โดยจะเลือกเพื่อนที่มีวุฒิภาวะสูงกว่าหรือมีแบบอย่างให้เลียนแบบ เช่นเป็นแบบอย่างของการเป็นคนที่ไม่ส่งเสียใคร รู้ กล้าลองผิดลองถูก ยืดหยุ่น มีอารมณ์ขัน

(ข) การจัดสิ่งแวดล้อมประเภทสถานที่ เช่น จัดสถานที่ให้เปิดโล่ง เช่น เอาของวางหลบมุม หรือเลือกที่ๆ มีคนน้อย เพื่อให้เด็กมีพื้นที่ในการได้เคลื่อนไหวในการเล่น

(ค) การจัดสิ่งแวดล้อมที่เป็นวัตถุ เช่น หาของเล่นประเภทปลายเปิดให้เด็กเล่น เช่น ดิน หิน ททราย เป็นต้น

(ง) การจัดสิ่งแวดล้อมที่เป็นกรณีตัวอย่าง ด้วยการสร้างเงื่อนไขใหม่ๆ เช่น จัดมุมใหม่ให้ต่างไปจากเดิม หรือสร้างสถานการณ์ที่แตกต่างไปจากเหตุการณ์ปกติประจำวัน

ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดทางสังคม ของเด็ก (S) คือร่วมเล่น สนับสนุน และค้นพบสิ่งใหม่จากการเล่นด้วยกันกับเด็ก (responding deeply and completely) (SR)

(ก) เล่นไปกับเด็กโดยไม่เข้าไปมีอิทธิพลต่อความคิดของเด็ก เข้าไปร่วมเล่นในฐานะผู้ร่วมเล่นแต่ไม่ใช่ทำตัวเป็นเด็ก ทั้งผู้ใหญ่และเด็กต่างก็เป็นที่ปรึกษาที่มีประสบการณ์ในสิ่งแปลกใหม่ให้แกกันและกันเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ต่อเนื่องของทั้งสองฝ่าย

(ข) ฟังเด็กพูดอย่างตั้งใจ และจดจ่อกับสิ่งที่เด็กพูด แสดงออกความสนใจต่อเด็กทั้งท่าทาง สีหน้า แววตา (all ears)

(ค) สัมผัสเด็กขณะเล่นด้วยกันด้วยภาษาท่าทาง เช่น สายตา กอด ยิ้ม ยกนิ้ว (non-verbal attachment)

(ง) เป็นแม่แบบของ การเป็นผู้สงสัยใคร่รู้ ขี้เล่น เต็มใจที่จะลอง ยืดหยุ่น มีอารมณ์ขัน เปิดรับความคิดใหม่ และกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ บวกกับการได้ประสบการณ์จากการใช้ภาษาจากผู้ใหญ่

(จ) ไม่เปรียบเทียบ ดัดสิน ยอมรับเด็กตามธรรมชาติที่แท้ของเขา เปลี่ยนความสัมพันธ์การปฏิบัติต่อเด็กให้สอดคล้องกับภาวะที่เด็กกำลังประสบอยู่ หาทางปรับปรุงตัว พฤติกรรมการแสดงออก โดยมองแยกส่วนว่าพฤติกรรมที่เกิดขึ้นไม่ใช่ตัวตนจริงเด็กจะเป็นคนลักษณะเช่นนี้ตลอดไป ทำให้ทั้งเด็กและผู้ใหญ่ได้ค้นพบสิ่งใหม่ เรื่องใหม่จากการมีความสัมพันธ์กันผ่านการเล่นที่เปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา

ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดทางอารมณ์ของเด็ก (E)

ลักษณะที่ 1 สังเกตสัญญาณของเด็ก (active sensing) (ES) คือ ไวต่อการแสดงออกภายนอก (ภาษาท่าทาง หรือ คำพูด) ของเด็ก ผู้ใหญ่จำเป็นต้องมีความนิ่ง ไม่ควรยึดติดกับสมมติฐานว่าทำแบบใดแล้วเด็กจะพัฒนาเรื่องอะไร ในทางกลับกันควรดูสัญญาณบางอย่างจากเด็กว่าเขากำลังจะบอกอะไร ช่วยเด็กด้วยการ

(ก) พุดสะท้อนสิ่งที่เด็กทำหรือพูด
(ข) เข้าช่วยแนะนำทางเลือก ให้แ่งคิด โดยไม่เข้าช่วย เช่น “ทำได้อยู่แล้ว ลองดูซิ”

(ค) อยู่ใกล้ๆ เพื่อให้เด็กเกิดความอุ่นใจ
(ง) ใช้สีหน้า แววตา พยักหน้า ยิ้ม สัมผัสด้วยสายตา วาจาหรือทางร่างกายอย่างนุ่มนวล

(จ) ชื่นชมสิ่งที่เด็กทำหรือค้นพบ ไม่ใช่แค่ชมว่าเก่ง แต่ชมไปที่ความเฉพาะของสิ่งนั้นอย่างเป็นรูปธรรมตามสิ่งที่เกิดขึ้นจริง

ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดทางสังคมของเด็ก (S)

คือร่วมเล่น สนับสนุน และค้นพบสิ่งใหม่จากการเล่นด้วยกันกับเด็ก (responding deeply and completely) (SR)

(ก) เล่นไปกับเด็กโดยไม่เข้าไปมีอิทธิพลต่อความคิดของเด็ก เข้าไปร่วมเล่นในฐานะผู้ร่วมเล่นแต่ไม่ใช่ทำตัวเป็นเด็ก ทั้งผู้ใหญ่และเด็กต่างก็เป็นที่ปรึกษาที่มีประสบการณ์ในสิ่งแปลกใหม่ให้แกกันและกันเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงที่ต่อเนื่องของทั้งสองฝ่าย

(ข) ฟังเด็กพูดอย่างตั้งใจ และจดจ่อกับสิ่งที่เด็กพูด แสดงออกความสนใจต่อเด็กทั้งท่าทาง สีหน้า แววตา (all ears)

(ค) สัมผัสเด็กขณะเล่นด้วยกันด้วยภาษาท่าทาง เช่น สายตา กอด ยิ้ม ยกนิ้ว (non-verbal attachment)

(ง) เป็นแม่แบบของ การเป็นผู้สงสัยใคร่รู้ ขี้เล่น เต็มใจที่จะลอง ยืดหยุ่น มีอารมณ์ขัน เปิดรับความคิดใหม่ และกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ บวกกับการได้ประสบการณ์จากการใช้ภาษาจากผู้ใหญ่

(จ) ไม่เปรียบเทียบ ดัดสิน ยอมรับเด็กตามธรรมชาติที่แท้ของเขา เปลี่ยนความสัมพันธ์การปฏิบัติต่อเด็กให้สอดคล้องกับภาวะที่เด็กกำลังประสบอยู่ หาทางปรับปรุงตัว พฤติกรรมการแสดงออก โดยมองแยกส่วนว่าพฤติกรรมที่เกิดขึ้นไม่ใช่ตัวตนจริงเด็กจะเป็นคนลักษณะเช่นนี้ตลอดไป ทำให้ทั้งเด็กและผู้ใหญ่ได้ค้นพบสิ่งใหม่ เรื่องใหม่จากการมีความสัมพันธ์กันผ่านการเล่นที่เปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้สามารถจำแนกสาระได้ 3 ประเด็น ได้แก่ 4.1) การเตรียมการในการเก็บรวบรวมข้อมูล และ 4.2) วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

4.1 การเตรียมการในการเก็บรวบรวมข้อมูล สามารถจำแนกสาระเป็น 3 ประเด็น คือ 4.1.1) การเตรียมพร้อมของผู้วิจัย 4.1.2) การเตรียมวิธีการสังเกตพฤติกรรมเด็ก และสัมภาษณ์ครู

4.1.1 การเตรียมพร้อมของผู้วิจัย

ตัวผู้วิจัยเป็นสิ่งสำคัญที่สุดในการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้เตรียมความพร้อมใน 2 ด้าน คือ ก) ด้านระเบียบวิธีวิจัย ข) ด้านความไวเชิงทฤษฎี ดังรายละเอียดคือ

ก) ด้านระเบียบวิธีวิจัย ผู้วิจัยศึกษาถึงกระบวนการในการทำงานวิจัยเชิงคุณภาพให้เหมาะกับการวิจัยครั้งนี้จากการลงทะเบียนเรียนวิชาเกี่ยวกับการวิจัย ได้แก่ (1) วิชาเอกตัดศึกษา (Individual Study) (รหัสวิชา 2701702) ด้านการวิจัยเชิงคุณภาพ 2 หน่วยกิต (2) วิชาเอกตัดศึกษา (individual study) (รหัสวิชา 2703785) ด้านการวิจัยเชิงคุณภาพแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล (grounded theory) จำนวน 2 หน่วยกิต

ข) ด้านความไวเชิงทฤษฎี ผู้วิจัยได้เตรียมความพร้อมด้านความไวเชิงทฤษฎี คือ ความสามารถในการทำความเข้าใจความหมายที่มีในข้อมูลโดยการศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการของเด็กอนุบาลในทุกด้าน และทบทวนวรรณกรรมในเรื่องการเล่นของเด็กอนุบาล ควบคู่กับการสอบถามความรู้ความเข้าใจในเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัด

จากผู้ทรงคุณวุฒิต่างๆ นอกจากนี้ผู้วิจัยยังได้เตรียมความพร้อมโดยการศึกษานำร่องครูและเด็กผู้ให้ข้อมูลจากโรงเรียนต่างๆ เพื่อฝึกวิเคราะห์ให้เห็นโครงเรื่องของประเด็นที่สนใจศึกษาก่อนการดำเนินการเก็บข้อมูล

4.1.2 การเตรียมวิธีการสังเกตพฤติกรรมเด็กและการสัมภาษณ์ครู

ก) การเตรียมวิธีการสังเกตพฤติกรรมเด็ก

ผู้วิจัยเตรียมวิธีการสังเกตพฤติกรรมเด็กจากการศึกษาวิธีการวิเคราะห์งานวิจัยแบบการวิเคราะห์บทสนทนา (discourse analysis) ตามแนวของ Gordon Wells ด้วยการวิเคราะห์แบบ modes of meaning ควบคู่กับแนวการสังเกตพฤติกรรมแบบอวจนภาษาแล้วพัฒนาออกมาเป็นดัชนีและรูปแบบการสังเกตอวจนภาษาของเด็กตามข้อมูลในสนาม

4.2 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยใช้วิธีการกับข้อมูลแบบเปิดเผยสถานภาพ มีเงื่อนไขในการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

ก) เลือกเก็บข้อมูลในสถานการณ์การเล่นที่เป็นการเล่นที่เด็กคิดขึ้นเอง ไม่มีครูหรือผู้อื่นมากำกับวิธีการเล่น

ข) เป็นกรณีตัวอย่างที่มีจุดเริ่มต้นการเล่นไปถึงการจบการเล่นของเด็กคนใดคนหนึ่ง กำหนดช่วงเวลาการเล่นแต่ละครั้งประมาณ 20 ถึง 30 นาทีต่อครั้ง

ค) มีวิกฤตของเหตุการณ์เกิดขึ้นในระหว่างการเล่น ที่ทำให้เด็กต้องแสดงถึงการผ่านวิกฤต โดยพิจารณาเป็นพิเศษกับการเล่นที่เกิดมีวิกฤตการณ์ขณะเล่นซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้ครูเข้ามามีบทบาทแสดงความสัมพันธ์ที่เอื้อให้เด็กสามารถก้าวจากลำดับหนึ่งไปสู่อีกลำดับหนึ่งตามความสามารถเฉพาะของแต่ละคน แต่ในบางครั้งแม้ไม่มีครูอยู่ร่วมในวิกฤตที่เกิดขึ้นก็ไม่นำมานับเป็นกรณีตัวอย่างด้วย โดยมุ่งศึกษาข้อมูลจากคำพูดและพฤติกรรมการแสดงทั้งท่าทาง สีหน้า แววตาของเด็กในขณะที่เป็นการเล่นที่เด็กคิดขึ้นเองโดยอัตโนมัติประกอบการศึกษา โดยแบ่งการเก็บข้อมูลออกเป็น 3 ช่วง คือ

การเก็บข้อมูลช่วงที่ 1

การเก็บข้อมูลช่วงที่ 1 อยู่ในช่วงในช่วงเดือนพฤศจิกายน - ธันวาคม 2548 เป็นการเก็บข้อมูลถือแบบการให้รหัสแบบเปิดกว้างด้วยการศึกษาหาเด็กผู้ให้ข้อมูลและครูที่จะเป็นผู้ให้ข้อมูล ในส่วนของการศึกษาเด็กผู้ให้ข้อมูลเป็นการศึกษาแบบหว่านเด็กทุกระดับชั้นทุกห้อง ตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาลชั้นปีที่ 1-3 รวมเป็นจำนวนเด็กผู้ให้ข้อมูลที่ศึกษาทั้งสิ้น 225 คน (การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้าง ช่วงที่ 1) แต่จากการศึกษาพบว่าเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1 ใช้เวลา

สิ้นในการเล่นและเลิกเล่นก่อนที่จะเกิดมีวิกฤตในระหว่างการเล่นก่อนที่ครูสามารถเข้ามามีสัมพันธภาพในหน้าที่ที่เกิดวิกฤตได้ทัน จึงลดทอนจำนวนเด็กผู้ให้ข้อมูลเหลือศึกษาเฉพาะเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 2-3 คือเด็กวัย 4-6 ปี (การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้าง ช่วงที่ 2)

ตารางที่ 12 ลักษณะการปรับวิธีการดำเนินการวิจัยในช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 1
(การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้าง)

เดือน	การเลือกกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี : ครูผู้ให้ข้อมูล	การเลือกกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี : เด็กผู้ให้ข้อมูล	การพัฒนาการการออกแบบการวิจัย
ช่วงที่ 1 พฤศจิกายน - ธันวาคม 2548	ครูผู้ให้ข้อมูล 11 คน	เด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1-3 (225 คน)	สอบถามผู้บริหารเพื่อหาครูผู้ให้ข้อมูลแบบ snow-ball technique จากครูในระดับอนุบาลทั้งหมด ได้ครูที่จะมาเป็นผู้ถูกสัมภาษณ์ 11 คน พบว่าผู้วิจัยและผู้ให้ข้อมูลไม่สามารถแยกกันเก็บข้อมูลเพราะไม่สามารถบันทึกและถ่ายภาพไปพร้อมๆ กัน และพบว่ากล้องวีดิทัศน์ที่ถ่ายรบกวนการเก็บข้อมูลเพราะทำให้เด็กหยุดการเล่นจึงเปลี่ยนจากการใช้กล้องวีดิทัศน์มาเป็นกล้องดิจิทัล 2 ตัว
ช่วงที่ 2 มกราคม 2549	ครูผู้ให้ข้อมูล 11 คน เฉพาะอนุบาลชั้นปีที่ 2-3	เด็กผู้ให้ข้อมูลเฉพาะอนุบาลชั้นปีที่ 2-3 จำนวน 150 คน	หลังจากเก็บข้อมูลมาระยะหนึ่งไม่พบการก้าวพ้นข้อจำกัดตามเงื่อนไขที่สร้างไว้ เพราะไม่มีวิกฤตที่ครูเข้าไปอยู่ร่วมด้วย เนื่องจากเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1 มักเล่นในช่วงสั้นๆ จากผลการสรุปเบื้องต้นจากสมมติฐานชั่วคราว พบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นจำนวนน้อยทำให้ลดจำนวนผู้ให้ข้อมูลลง โดยเก็บข้อมูลแต่จากเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 2-3 ซึ่งมีทั้งหมด 6 ห้องรวมมีเด็กเป็นจำนวนทั้งสิ้น 150 คน

ในระหว่างที่มีการสังเกตพฤติกรรมเด็ก ได้ทำการหาครูผู้ให้ข้อมูลผ่านการสัมภาษณ์ควบคู่กัน วิธีการหาครูผู้ให้ข้อมูลมีขั้นตอนในรายละเอียดดังต่อไปนี้ คือ

ก) สอบถามจากผู้บริหาร (snow-ball technique) ที่จะแนะนำครูที่มีลักษณะสอดคล้องกับหลักการดังกล่าวซึ่งได้รับการแนะนำครูผู้ให้ข้อมูลมา 11 คน

ข) สัมภาษณ์กับครูผู้หนึ่งเพื่อหาว่าครูคนใดมีลักษณะที่สอดคล้องกับดัชนีที่สร้างไว้ตามที่ต้องการ

ค) นำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ไปวิเคราะห์ร่วมกับผู้ช่วยเก็บข้อมูล เพื่อให้ได้ครูผู้ให้ข้อมูลที่ต้องการซึ่งได้ครูผู้ให้ข้อมูลที่มีลักษณะสอดคล้องกับดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่สร้างไว้ 4 คน

การเก็บข้อมูลช่วงที่ 2

การเก็บข้อมูลช่วงที่ 2 ในช่วงเดือน ธันวาคม 2548 ถึง เมษายน 2549 เป็นการศึกษาคำให้การให้รหัสแบบแกน โดยหลังจากสัมภาษณ์ครูได้ครูผู้ให้ข้อมูล 4 คน จึงเริ่มเก็บข้อมูลเพื่อเลือกหาเด็กที่ต้องการให้เป็นผู้ให้ข้อมูลจากเด็กห้องครูทั้ง 4 คนรวมเป็นจำนวนเด็ก 100 คน โดยศึกษาว่าเด็กคนใดในห้องเรียนของครูผู้ให้ข้อมูลทั้ง 4 มีเด็กที่มีการเล่นไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดสอดคล้องกับดัชนีที่สร้างไว้ ผู้วิจัยตั้งเงื่อนไขการสังเกตใหม่จากเดิมที่จะเก็บข้อมูลเฉพาะในกรณีที่มีครูอยู่ในเหตุการณ์และเข้ามามีบทบาทในช่วงที่เกิดวิกฤตเปลี่ยนเป็นว่าแม้ไม่มีครูเข้ามามีความสัมพันธ์กับเหตุการณ์ ทำให้เด็กต้องผ่านวิกฤตเองก็ให้นับเป็นวิธีการมีสัมพันธภาพของครูต่อเด็กแบบหนึ่งในเรื่องของการรักษาระยะให้เด็กผ่านวิกฤตเองเพราะสัมพันธภาพบางอย่างเกิดขึ้นและสั่งสมในตัวเด็กมาก่อนและกลายเป็นเครื่องมือประจำตัวสำหรับเด็กในการเผชิญปัญหาเมื่อต้องผ่านวิกฤต จึงกลับมาเก็บข้อมูลจากเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1 ใหม่ สามารถเก็บได้ 284 กรณีตัวอย่างจากเด็กในอนุบาลชั้นปีที่ 1-3 เลือกกลุ่มตัวอย่างแบบมีนัยสัมพันธ์และมีความหลากหลาย (ช่วงที่ 1) โดยมุ่งเลือกหาเด็กที่มีพฤติกรรมที่สอดคล้องกับดัชนีที่สร้างไว้ใหม่ หรือเป็นเด็กที่มีพฤติกรรมที่น่าสนใจศึกษาตามแนวคิดของการก้าวพ้นข้อจำกัดแม้จะไม่อยู่ในประเด็นของดัชนีที่สร้างไว้โดยใช้วิธีศึกษาพฤติกรรมเป็นรายบุคคล (anecdotal record) เพื่อดูพฤติกรรมคำพูด ท่าทาง ของเด็ก ทั้งการเล่นในห้องเรียนและนอกห้องเรียนในทุกรูปแบบการเล่น โดยมีขั้นตอน คือ

ก) สังเกตลักษณะการเล่น และท่าทางการเล่นของเด็กในขณะที่เล่นว่าคนใดเป็นไปตามลักษณะของดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด โดยแบ่งการสังเกตเด็กออกเป็น 4 ลักษณะ คือ

- (ก) เด็กผู้ให้ข้อมูลเล่นคนเดียว
- (ข) เด็กผู้ให้ข้อมูลเล่นกับเพื่อน 2 คน
- (ค) เด็กผู้ให้ข้อมูลเล่นกับกลุ่มเพื่อน
- (ง) เด็กเล่นกันโดยมีครูอยู่ด้วยในระยะใกล้
- (จ) เด็กผู้ให้ข้อมูลเล่นกัน โดยมีครูอยู่ด้วยในระยะไกล

ข) นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ร่วมกับผู้ช่วยเก็บข้อมูล และในกรณีที่มีความไม่เข้าใจ ผู้วิจัยใช้วิธีพูดคุยกับครูประจำชั้นเป็นการเก็บข้อมูลแบบไม่เป็นทางการในช่วงเวลาว่าง เช่น ช่วงบ่ายที่นักเรียนนอน หลังเลิกเรียน โดยมีประเด็นซักถามเกี่ยวกับเด็กผู้ให้ข้อมูล คือ

- (ก) ลักษณะโดยทั่วไปของเด็ก
- (ข) วิธีการปฏิบัติต่อเด็กคนนั้น

ตารางที่ 13 ลักษณะการปรับวิธีการดำเนินการวิจัย (การคัดกรองข้อมูล) ในช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 2 (การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบความสัมพันธ์และความหลากหลาย)

เดือน	การเลือกกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี : ครูผู้ให้ข้อมูล	การเลือกกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี : เด็กผู้ให้ข้อมูล	การคัดกรองผู้ให้ข้อมูล
ช่วงที่ 1 กุมภาพันธ์ - เมษายน 2549	ครูผู้ให้ข้อมูล 4 คน	เด็กผู้ให้ข้อมูล 100 คน จากห้องครูผู้ให้ข้อมูลทั้ง 4 คน	กลับมาตีความทบทวนความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดใหม่จากการสังเกตพฤติกรรมการเล่นและสัมพันธ์ภาพของครูต่อเด็กใหม่ จึงกลับมาเก็บข้อมูลกับเด็กระดับอนุบาลชั้นปีที่ 1 ใหม่

ในช่วงการเก็บช่วงนี้มีข้อสังเกตของผู้วิจัย คือ ผู้วิจัยสามารถได้กรณีตัวอย่างการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ถ้าเก็บข้อมูลในช่วง 10.30-12.00 ที่ครูพาเด็กทั้งห้องมาเล่นนอกห้องช่วงเล่นสนาม มากกว่าการเก็บข้อมูลหลังเลิกเรียนที่เด็กทุกห้องทุกระดับชั้นลงมาเล่นในสนาม นำไปสู่การเกิดข้อสมมติฐานว่าบรรยากาศในการเล่นมีผลต่อการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดหรือในช่วงเช้าที่เพื่อนสนิทของเด็กยังไม่มาทำให้เด็กมักจะเข้าไปเล่นกับครูหรือช่วยครูเตรียมอุปกรณ์การเรียนการสอนของวันนั้น ทำให้เกิดข้อสมมติฐานว่าเพื่อนสนิทน่าจะมีผลต่อการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดจากข้อสมมติฐานดังกล่าวทำให้ผู้วิจัยให้ความสำคัญกับการเก็บข้อมูลในช่วง 10.30 - 12.00 น.

การเก็บข้อมูลช่วงที่ 3

การเก็บในช่วงนี้เป็นเก็บข้อมูลเพื่อพัฒนารหัสแบบแทนจากการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบมีนัยสัมพันธ์และมีความหลากหลาย (ช่วงที่ 2) จากกรณีศึกษาตั้งต้น⁵ ในช่วงเดือนมิถุนายน - กันยายน 2546 จากครูคนที่ 1 และเด็กในห้องของครูคนที่ 1 เด็กผู้ให้ข้อมูล คือแดง ระดับอนุบาลชั้นปีที่ 3 ที่มีลักษณะการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด (transcendence) จากกรณีตัวอย่าง คือ กรณีตัวอย่างแดง (5 ปี) - สร้างบ้าน กรณีตัวอย่างแดง (5 ปี) - สมมติไกล กรณีตัวอย่างแดง (5 ปี) -สำรวจจด และ กรณีตัวอย่างแดง (5 ปี) -สำรวจหนอน

ผู้วิจัยมีแนวทางในการเก็บข้อมูล ดังนี้

ก) เก็บข้อมูลโดยการสังเกตอย่างไม่มีส่วนร่วมในระหว่างที่เด็กเล่นเพื่อพัฒนาสมมติฐานเพื่อให้เด็กได้เล่นตามธรรมชาติมากที่สุด เป็นการสังเกตที่เป็นทั้งที่แบบเด็กรู้ตัวและไม่รู้ตัวว่าถูกสังเกต มีวิธีการสังเกต คือ ผู้วิจัยและผู้ช่วยเก็บข้อมูลอยู่ในบริเวณที่ต้องการสังเกตโดยมีบทบาทเป็นครูผู้ช่วยในห้อง ในขณะที่สังเกตผู้วิจัยมองหาการเล่นเสรีของเด็กผู้ให้ข้อมูลไปที่ละคน เมื่อสังเกตว่าเด็กผู้ให้ข้อมูลคนใดเริ่มเล่นกับเพื่อน ผู้วิจัยจะเริ่มสังเกตการเล่นของเด็กผู้ให้ข้อมูลนั้นไปตลอดพร้อมกับให้สัญญาณกับผู้ช่วยเก็บข้อมูลคนอื่นให้เตรียมถ่ายวีดิทัศน์ (ถ้าไม่เป็นการรบกวนเด็ก) บันทึกภาพและบันทึกข้อมูลตั้งแต่การเล่นเริ่มต้นจนจบลง จึงจะเริ่มสังเกตการเล่นเสรีกับเพื่อนของเด็กผู้ให้ข้อมูลคนอื่นหรือเด็กผู้ให้ข้อมูลคนเดิมต่อไป ในกรณีที่ไม่มียุติการณ์ของกรณีตัวอย่างเกิดขึ้นจะไม่ถือว่าข้อมูลนี้ใช้ได้ นอกจากนี้ในขณะที่สังเกตผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลด้านการจัดประสบการณ์ของครูให้กับเด็ก การใช้คำพูดกับตนเองและกับผู้อื่นของเด็ก วิธีการเล่น ของเล่นหรือสิ่งต่างๆ ที่เด็กเลือกนำมาเล่นในช่วงเวลาและสถานการณ์ต่างๆ และวิถีชีวิตในชุมชนโรงเรียนเป็นหลัก การใช้เทคนิคการสังเกตพฤติกรรมตามคู่มือการสังเกตที่สร้างขึ้นมีขั้นตอนในการพัฒนาทั้งจากตัวผู้วิจัยเองที่ต้องค่อยๆ เรียนรู้การอยู่ร่วมในชุมชนครูและในห้องเรียน รวมทั้งการพัฒนาความไว้วางใจระหว่างผู้วิจัย เด็กและคณะครูด้วย เพื่อให้การสังเกตได้ข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริงที่ปรากฏในช่วงเวลานั้นๆ มีขั้นตอน คือ

(ก) ศึกษาการเล่นเสรีของเด็กผู้ให้ข้อมูลในสถานการณ์การเล่นต่างๆ ทั้งในและนอกห้องเรียน ทั้งในช่วงเช้า กลางวันและเย็น รวมทั้งศึกษาริบทอบตัวของเด็กคนนั้นต่อไปในเรื่องอื่นๆ เช่น การเลี้ยงดูจากที่บ้าน การปฏิบัติจากครูประจำชั้น ประสบการณ์เดิมของเด็ก พฤติกรรมโดยทั่วไป พร้อมทั้งบันทึกพฤติกรรมในสามรูปแบบคือ กล้องถ่ายวีดิโอ (เฉพาะในกรณีที่ไม่ทำบ่อยๆ เป็นการรบกวนการเล่นของเด็ก) กล้องดิจิทัล และบันทึกสนาม

⁵ ดูเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ฉ, หน้า 268

(ข) สัมภาษณ์เด็กผู้ให้ข้อมูลและกลุ่มเพื่อนที่ร่วมอยู่ในการเล่นเพิ่มเติม หลังการเล่นถึงความคิดเบื้องหลังการเล่น

(ค) ผู้วิจัยสัมภาษณ์ครูผู้ให้ข้อมูล และสะท้อนผลของข้อมูลที่ได้แก่ครู เป็นระยะ เพื่อรับฟังข้อเสนอแนะในการจัดปรับสมมติฐานชั่วคราวของการวิจัย ดัชนีที่ใช้ ความถูกต้องแม่นยำของข้อมูลที่ได้ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และการตอบคำถามวิจัย

(ง) ประมวลสรุปผลและวิเคราะห์ผลร่วมกับผู้ช่วยเก็บข้อมูลจากข้อมูลที่ได้จากการบันทึกประจำวัน

(จ) เรียบเรียงกรณีตัวอย่างตามการบันทึกแบบวิธีการให้ความหมายและเป็นรหัสตามดัชนีที่สร้างในการบันทึกตามแบบ modes of meaning

ข) เก็บข้อมูลโดยให้ผู้วิจัยเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่สุดในการใช้เครื่องมือที่หลากหลาย ด้วยการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการจากผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กผู้ให้ข้อมูล ในกรณีที่มีความไม่เข้าใจ ผู้วิจัยใช้วิธีพูดคุยกับครูประจำชั้นเป็นการเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการ ในช่วงเวลาว่าง เช่น ช่วงบ่ายที่นักเรียนนอน หลังเลิกเรียน หรือ ผู้วิจัยทำงานประสานกับฝ่ายวิชาการของอนุบาลและครูประจำชั้นโดยนำรายงานผลการสังเกตและข้อมูลที่จดบันทึกไว้ในลักษณะบันทึกภาคสนามให้ช่วยอ่านเพื่อตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลเป็นประจำ สม่ำเสมอ

ค) เก็บข้อมูลเพื่อทำความเข้าใจอย่างเป็นองค์รวม ซึ่งการจัดกลุ่มของผลที่ได้ของข้อมูลจะออกมาเป็นอย่างไร น้ำหนักของข้อมูลตกไปในเรื่องอะไรนั้นขึ้นกับข้อความจริงที่ได้จากสนามวิจัย ที่ไม่ควรกำหนดไว้ล่วงหน้า ซึ่งหลังจากที่เก็บข้อมูลจากการสังเกตสถานการณ์จริงและการสัมภาษณ์ครู ผู้ปกครอง ผู้วิจัยเริ่มชวนผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กสนทนาเพื่อได้ข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับห้องเด็ก เช่น การเล่น และการใช้ชีวิตในโรงเรียน แบบประเมินผลการเรียนรู้และพัฒนาการของเด็กแต่ละคน ความเป็นอยู่ที่บ้าน การเลี้ยงดูจากทางบ้านเท่าที่ทางโรงเรียนทราบ กิจกรรมในโรงเรียน สัมพันธภาพระหว่างครูและเด็ก การเตรียม การสอน ความเป็นอยู่ของครู และการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาครู แล้วแต่ความเหมาะสมในแต่ละช่วงเวลา ต่อมาในระยะหลังเมื่อผู้วิจัยและครูเกิดความคุ้นเคย จนครูสามารถปรึกษาขอคำแนะนำในการเรียนการสอนหรือการทำรายงานประเมินผลของครู ซึ่งช่วยให้ผู้วิจัยได้ข้อมูลที่เป็นทัศนะในการมองเด็ก ความเข้าใจของครูต่อพัฒนาการ และธรรมชาติของเด็ก การแก้ปัญหาในห้องเรียน รวมทั้งความมุ่งหมายในการทำงานของครู

ง) เก็บข้อมูลให้เห็นภาพพลวัตของปรากฏการณ์ คือ การเก็บข้อมูลที่ใช้เวลานาน สืบสาวให้เห็นความเคลื่อนไหวของกระบวนการตั้งแต่เริ่มเล่นจนเลิกเล่น ตั้งแต่เริ่มมาโรงเรียนจนเลิกเรียน ตั้งแต่ต้นทอมจนปลายทอม รวมเป็นเวลา 6 เดือน

จ) เก็บเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น ข้อมูลจากการสังเกตทั้งบริบทและจากการสัมภาษณ์เชิงลึก และข้อมูลเชิงปริมาณ จากตารางเทียบความถี่ของพฤติกรรมการเล่นที่เกิดขึ้น และตารางความถี่แสดงสัมพันธภาพของครูต่อเด็กในระหว่างการเล่นและในหน้าที่ที่เกิดวิกฤต

จากการเก็บข้อมูลกรณีศึกษาตั้งต้นดังกล่าว นำไปสู่การสร้างสมมติฐานชั่วคราวถึงแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัย โดยผู้วิจัยได้ทำการตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลร่วมกับครูประจำชั้น ผู้บริหารโรงเรียน และผู้ช่วยเก็บข้อมูล เพื่อนำไปสู่การเป็นแนวทางในการศึกษาในช่วงต่อไป

การเก็บข้อมูลช่วงที่ 4

เป็นการเก็บข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อขยายผลกลุ่มศึกษาจากครูผู้ให้ข้อมูลที่ศึกษากับเด็กคนอื่นและครูคนอื่น (การเลือกกลุ่มแบบวิเศษ) ในช่วงเดือน มกราคม 2550 - มีนาคม 2550 เพื่อ

ก) เลือกกลุ่มศึกษากับเด็กหรือครูผู้ให้ข้อมูลที่มีลักษณะการเล่นที่แสดงถึงการก้าวพ้นข้อจำกัดของตน (การเล่นในขั้นที่ 3) ที่เหมือนกับกรณีศึกษาตั้งต้น

ข) เลือกกลุ่มศึกษากับเด็กหรือครูผู้ให้ข้อมูลที่มีลักษณะการเล่นต่างกับกรณีศึกษาตั้งต้น คืออยู่ในช่วงขั้นการเล่นที่ 1 และที่ 2

จากการเก็บข้อมูลดังกล่าว ทำให้พบว่า มีกลุ่มศึกษาจากเด็กคนอื่นนอกเหนือจากเด็กผู้ให้ข้อมูลที่มีลักษณะเหมือนกับกรณีศึกษาตั้งต้น มีจำนวน 24 กรณีตัวอย่าง และมีกลุ่มศึกษาจากเด็กคนอื่นนอกเหนือจากเด็กผู้ให้ข้อมูลที่มีลักษณะต่างกับกรณีศึกษาตั้งต้น มีจำนวน 260 กรณีตัวอย่าง แต่สำหรับ การทำวิจัยครั้งนี้ มุ่งเน้นศึกษากรณีตัวอย่างจากครูผู้ให้ข้อมูล 4 คน ที่มีเด็กในห้องเรียนที่มีการก้าวพ้นข้อจำกัดเกิดขึ้นในระหว่างการเล่น คือสามารถก้าวไปสู่ขั้นการเล่นที่ 3 มีทั้งหมด 18 กรณีตัวอย่าง มีเด็กผู้ให้ข้อมูลทั้งหมด 13 คนโดยแบ่งการเก็บข้อมูลกรณีตัวอย่างจากครูแต่ละคน

ตารางที่ 14 การเก็บข้อมูลของกรณีตัวอย่างที่มีการเล่นที่ก้าวสู่ขั้นการเล่นขั้นที่ 3 ของครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 มี 7 กรณีตัวอย่าง ดังนี้

ข้อมูลที่	อายุของเด็กผู้ให้ข้อมูล	ชื่อของเด็กผู้ให้ข้อมูล	ชื่อของกรณีตัวอย่าง
1	3	จุ่น	จุ่น (3 ปี) - สร้างทราย
2	4	เหลือง	เหลือง (4 ปี) - เล่นบาส
3	5	แดง	แดง (5 ปี) - สำราจหนอน
4	5	แดง	แดง (5 ปี) - สมมติโกล
5	5	แดง	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน
6	5	พร้อย	พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน
7	5	แดง	แดง (5 ปี) - สำราจมด

ตารางที่ 15 การเก็บข้อมูลของกรณีตัวอย่างที่มีการเล่นที่ก้าวสู่ขั้นการเล่นขั้นที่ 3 ของครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 มี 4 กรณีตัวอย่าง ดังนี้

ข้อมูลที่	อายุของเด็กผู้ให้ข้อมูล	ชื่อของเด็กผู้ให้ข้อมูล	ชื่อของกรณีตัวอย่าง
1	4	ก๊ก	ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก
2	4	ก๊ก	ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน
3	4	ดำ	ดำ (4 ปี) - สร้างชิงช้า
4	5	แนน	แนน (5 ปี) - สร้างเต๊ก

* ดูเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ค, หน้า 261

ตารางที่ 16 การเก็บข้อมูลของกรณีตัวอย่างที่มีการเล่นที่ก้าวสู่ขั้นการเล่นขั้นที่ 3 ของครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 3 มี 3 กรณีตัวอย่าง ดังนี้

ข้อมูลที่	อายุของเด็กผู้ให้ข้อมูล	ชื่อของเด็กผู้ให้ข้อมูล	ชื่อของกรณีตัวอย่าง
1	3	หिन	หिन (4 ปี) - สมมติโพล่า
2	3	หिन	หिन (4 ปี) - เล่นจักรยาน
3	3	น้ำ	น้ำ (4 ปี) - เล่นจักรยาน

ตารางที่ 17 การเก็บข้อมูลของกรณีตัวอย่างที่มีการเล่นที่ก้าวสู่ขั้นการเล่นขั้นที่ 3 ของครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 4 มี 4 กรณีตัวอย่าง ดังนี้

ข้อมูลที่	อายุของเด็กผู้ให้ข้อมูล	ชื่อของเด็กผู้ให้ข้อมูล	ชื่อของกรณีตัวอย่าง
1	3	กลม	กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา
2	4	ทอม	ทอม (4 ปี) - สมมติหมา
3	4	ปาน	ปาน (4 ปี) - สร้างรถไฟ
4	4	ฟ้า	ฟ้า (5 ปี) - สร้างเขื่อน

ระยะที่ 3 การวิเคราะห์ สรุปและนำเสนอข้อมูล ประกอบด้วย

การวิเคราะห์ในวิธีแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูลนั้นมีกระบวนการรวบรวมข้อมูล การตั้งสมมติฐานและวิเคราะห์ข้อมูลดำเนินไปพร้อมๆ กัน คือรวบรวมข้อมูลไปสักกระยะหนึ่งก่อนแล้วหยุดเพื่อทำการวิเคราะห์ จนกระทั่งถึงจุดอิ่มตัว

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แนวคิดจากทฤษฎีที่ศึกษา คือ ทฤษฎีพัฒนาการเชิงสร้างและแนวคิดเกี่ยวกับการก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นทฤษฎีตั้งต้นในการสร้างดัชนีสำหรับการวิเคราะห์แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดจากสมมติฐานชั่วคราวที่ได้

จากสนามวิจัย เพื่อให้เกิดความเป็นระบบในการศึกษา ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลขณะอยู่ในพื้นที่ด้วยการใช้เทคนิควิธี modes of meaning ซึ่งเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมที่ได้จากการศึกษาในภาคสนามในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งพฤติกรรมการเล่นและการมีสัมพันธภาพของครูที่มีต่อการเล่นของเด็ก บวกกับข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการจากบุคคลและกรณีตัวอย่างต่างๆ ในบริบทของเด็ก แล้วนำมาตรวจสอบแยกประเภทลดขนาดข้อมูล สร้างข้อสรุปเป็นระยะเพื่อเป็นสมมติฐานชั่วคราว แล้วตรวจสอบข้อสมมติฐานนั้นเพื่อให้ข้อสรุปที่สร้างขึ้นค่อยๆ ชัดเจน จนสามารถอธิบายปรากฏการณ์การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากความจริงของข้อมูล โดยมีลำดับการวิเคราะห์ ดังนี้

1. การเรียงลำดับข้อมูล

ผู้วิจัยได้ทำการเรียงลำดับตามสมมติฐานชั่วคราวที่พัฒนาเป็นระยะเพื่ออำนวยความสะดวกในการวิเคราะห์ข้อมูล และช่วยในการตรวจสอบกระบวนการให้ครอบคลุมตัวแปรต่างๆ โดยไม่ยึดติดกับตัวแปรใดตัวแปรหนึ่ง ในการพัฒนาสมมติฐานชั่วคราวไปสู่การทำความเข้าใจความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดสร้างแนวคิดเรื่องแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กนั้นผู้วิจัยนำเสนอในรูปของการพัฒนาสมมติฐานชั่วคราวตามแบบของการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล โดยแบ่งการวิเคราะห์ที่ได้จากบันทึกแบบต่าง 3 ส่วน ส่วนแรกเป็นการตั้งประเด็นสำคัญเป็นแบบสมมติฐานชั่วคราว (code notes) โดยสมมติฐานชั่วคราวที่พัฒนาขึ้นมาจากดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดที่ได้จาก 13 สมมติฐานชั่วคราวและดัชนีสัมพันธภาพที่ได้จาก 5 สมมติฐาน อันมีลักษณะที่สอดคล้องและเป็นฐานแก่กันและกัน ซึ่งในแต่ละสมมติฐานชั่วคราวจะมีข้อมูลที่ได้จากการศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องจากบันทึกพัฒนาการสร้างทฤษฎีจากวรรณกรรมต่างๆ (theoretical notes) มาเป็นองค์ประกอบเพื่อส่งเสริมการพัฒนาสมมติฐานในขั้นต่อไป และส่วนที่สามคือการนำข้อมูลที่รวบรวมได้จากสนามวิจัยที่ได้จากบันทึกสนาม (field notes) มาประกอบการพิจารณาและพัฒนาสมมติฐานชั่วคราวแต่ละข้อสมมติฐานชั่วคราวแต่ละข้อเป็นเสมือนฐานของการนำไปสู่แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด และสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ตามนัยยะของทฤษฎีจากข้อมูล บวกกับการวิเคราะห์ข้อมูลแบบ discourse analysis เป็นช่วงๆ ตามพฤติกรรมการก้าวพ้นข้อจำกัดที่ปรากฏในแต่ละขั้นของการพัฒนาที่สังเกตเห็นจากการเล่นและการสัมภาษณ์ได้ จึงเป็นการวิเคราะห์เชิงบรรยายโดยมีพื้นฐานของสมมติฐานชั่วคราว วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องและข้อมูลจากสนามวิจัยแต่ละช่วงเป็นข้อนำประเด็น

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อพัฒนาเป็นทฤษฎีจากการหาความเชื่อมโยงระหว่างมโนทัศน์

การวิจัยครั้งนี้ ใช้วิธีการศึกษาคู่ขนานจากทั้งครูผู้ให้ข้อมูลและเด็กผู้ให้ข้อมูลในระหว่างการเล่นในกรณีตัวอย่างต่างๆ ทั้งกลุ่มเพื่อเพิ่มขยายและลดทอนความแตกต่างและความเหมือนของข้อมูลที่ศึกษา ทั้งในเรื่องการนิยามความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดจากการพัฒนาสมมติฐานชั่วคราวมาในทุกช่วงของการเก็บข้อมูล และพัฒนาดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยและดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดการลดทอนความแตกต่างของสิ่งที่ศึกษาตั้งแต่ต้นๆ ช่วยในการจัดกลุ่มประเภทและคุณลักษณะของนิยามและดัชนีได้ดียิ่งขึ้น เมื่อดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดเบื้องต้นเกิดขึ้น ซึ่งในที่นี้สามารถแจกแจงวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลตามการกำหนดรหัสสำหรับการหาความเชื่อมโยงระหว่างมโนทัศน์มี 3 ลักษณะ ดังนี้

2.1 การให้รหัสแบบเปิดกว้าง (open coding)

การให้รหัสแบบเปิดกว้างเป็นกระบวนการวิเคราะห์ข้อมูลที่เกิดขึ้นตั้งแต่เริ่มแรกและดำเนินไปตลอดเวลาที่มีการเก็บรวบรวมข้อมูลใหม่ในรูปของดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กและดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก เพื่อพัฒนาคุณสมบัติของกลุ่มของมโนทัศน์ และพัฒนาการเชื่อมโยงระหว่างกลุ่มแล้วนำมาเปรียบเทียบในลักษณะภาพรวมของข้อมูลเริ่มตั้งแต่ช่วงการเก็บข้อมูลช่วงที่ 1 คือการให้รหัสแบบเปิดกว้าง จากการเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้างช่วงที่ 1 คือ เก็บจากครู 11 คน เด็ก 225 คน แบ่งการวิเคราะห์ข้อมูลแยกตามครูผู้ให้ข้อมูลและเด็กผู้ให้ข้อมูล ดังนี้

ก) การวิเคราะห์ครูผู้ให้ข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการถอดเสียงการสัมภาษณ์เป็นบันทึกการถอดความแบบคำต่อคำแล้วนำมาวิเคราะห์ร่วมกัน ผู้ช่วยเก็บข้อมูล ในลักษณะการวิเคราะห์บรรทัดต่อบรรทัด วลีต่อวลี และบางครั้งพิจารณาเป็นคำๆ ไป⁸ แล้วนำข้อมูลทั้งหมดมาจัดระบบจากครูผู้ให้ข้อมูลทั้ง 11 คน ฐานคิดของวิธีการปฏิบัติต่อเด็ก แล้วทำการตั้งชื่อลักษณะมโนทัศน์ของข้อมูลดิบ เพื่อนำไปประกอบในการให้รายละเอียดกับดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็ก ซึ่งภายหลังการให้รหัสเบื้องต้น ผู้วิจัยได้ดัชนีย่อยที่สร้างจากมโนทัศน์เป็นจำนวนมากจึงต้องนำดัชนีย่อยมาตรวจสอบ เปรียบเทียบความเหมือนความแตกต่าง แล้วนำดัชนีที่มีความคล้ายคลึงกันมารวมเข้าด้วยกันเป็นกลุ่มภายใต้ดัชนีที่สูงกว่า มีความเป็นนามธรรมมากกว่า เรียกว่า “การสร้างหมวดหมู่” เพื่อเป็นการลดทอนจำนวนหน่วยที่กำลังวิเคราะห์ให้มีความเป็นนามธรรมสูงขึ้น มีความซับซ้อนมากขึ้น จนเมื่อเก็บข้อมูลไประยะหนึ่งพบการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในอนุบาลชั้นปีที่ 1

⁸ ดูเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ก, หน้า 253

น้อยมาก จึงทำให้มีการปรับกลุ่มตัวอย่างเด็กผู้ให้ข้อมูลเป็นเฉพาะอนุบาลชั้นปีที่ 2-3 แต่เมื่อสังเกตไประยะหนึ่งบวกกับการศึกษาวรรณกรรมเพิ่มเติมทำให้คิดว่าต้องมีการนิยามการก้าวพ้นข้อจำกัดใหม่ แล้วลงไปสังเกตข้อมูลในสนามวิจัยใหม่จึงเกิดการปรับดัชนีย่อยในดัชนีใหม่

ผู้วิจัยได้รวมเรื่องของดัชนีสัมพันธ์ภาพเรื่องการรักษาระยะที่ไม่เกี่ยวกับการเล่น เพื่อเปิดโอกาสให้เด็กพบจากการเล่นลองผิดลองถูกด้วยตนเอง และดัชนีสัมพันธ์ภาพเรื่องการเปิดใจยอมรับให้กับการค้นพบสิ่งใหม่ๆ ที่ไม่คาดฝัน เข้าด้วยกันในหมวดดัชนีใหญ่ คือ “การให้โอกาสเด็กได้ลองผิดลองถูก” อันเป็นดัชนีสัมพันธ์ภาพที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดทางปัญญาของเด็ก ซึ่งดัชนีดังกล่าวทำให้ไม่สามารถพบลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัดจากการเล่นของเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1 เพราะไม่มีครูอนุบาลชั้นปีที่ 1 มีโอกาสเข้าช่วยเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1 ในลักษณะดังกล่าวในหน้าที่ที่เกิดวิกฤต แต่เมื่อทำการทบทวนวรรณกรรมใหม่และสังเกตพฤติกรรมการปฏิบัติของครูผู้ให้ข้อมูลในอนุบาลชั้นปีที่ 1 ใหม่ จึงทำให้มีการปรับเปลี่ยนการจัดกลุ่มและเปลี่ยนชื่อหมวดดัชนีใหม่เป็น “การรักษาระยะเพื่อเปิดโอกาสให้เด็กได้ค้นพบวิธีการเล่นของตนเอง” ใหม่โดยรวบรวมด้วยย่อใหม่ ในรายละเอียดดังนี้

ก) ยืนดูอยู่ห่างๆ ในระยะพอสมควร แต่ไม่เข้าไปใกล้เพื่อให้เวลาให้เด็กได้ค้นพบด้วยตัวของเด็กเอง

ข) มองเฉยๆ โดยไม่ลุกไปที่อื่น เป็นการมองแบบคอยอยู่ว่าเด็กจะทำอย่างไรต่อ ถ้าจำเป็นจริงๆ จึงเข้าไป

ค) อดใจ ไม่รีบแนะนำว่าเด็กควรทำอะไรหรือไม่ควรทำอะไร ไม่ติดกับนิสัยแผลงเร้นของตนว่าอะไรควรเป็นอะไร แม้สิ่งที่เด็กเล่นอาจเป็นสิ่งที่ผู้ใหญ่ไม่ชอบก็ตาม ไม่คาดหวังว่าจะรู้ว่าอะไรจะเกิดต่อไป ไม่คิดว่าตนต้องคอยคุมสถานการณ์ให้อยู่ แต่ให้มอง รู้สึก และมีประสบการณ์กับโลกประหนึ่งว่าเป็นครั้งแรกที่เคยพบสิ่งเหล่านี้แต่ในมุมมองของผู้ที่มีวุฒิภาวะเหนือกว่า

ง) การวิเคราะห์เด็กผู้ให้ข้อมูล ในขั้นตอนนี้วิจัยได้นำกรณีตัวอย่างทั้งหมดจากการเก็บข้อมูลจากห้องของครูทั้ง 11 คน มาเรียบเรียงเป็นภาพเหตุการณ์และบันทึกข้อมูลเก็บไว้เป็นทั้งข้อมูลภาพ ข้อมูลเสียง และบันทึกจากการสังเกตพฤติกรรมการเล่นโดยจัดความสัมพันธ์ของข้อมูลตามการแบ่งตามดัชนี (ครั้งที่ 6) ที่แบ่งดัชนีเป็น 3 หมวด คือ ความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล ความสามารถในการรับรู้ทางสังคม ความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของตนภายใน อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยตระหนักว่าไม่ใช่ทุกสิ่ง ทุกเหตุการณ์จะสอดคล้องกับแบบแผนอย่างพอดี สมบูรณ์ อาจมีกรณีตัวอย่างที่มีมิติที่แตกต่างกันออกไปเพราะไม่สอดคล้องกับดัชนีที่สร้างสำหรับการสังเกตพฤติกรรมตามที่ตั้งไว้ เช่น บางกรณีเป็นการเล่นที่เกิดจากการกำหนดของครู ไม่ได้เป็นการเล่นที่เด็กเริ่มคิดเอง เช่น ครูให้เด็กนำไปไม้มาร้อยติดกัน ครูให้เด็กทำความสะอาดห้อง หรือครูให้เด็กทำอาหาร

2.2 การให้รหัสแบบแกนสัมพันธ์ (axial coding)

ผู้วิจัยให้รหัสแบบแกนสัมพันธ์เมื่อดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์แบบเปิดเสรีจลัน คือมีการพัฒนาดัชนีจนเริ่มมีหมวดหมู่ของดัชนี ภายหลังจากที่ได้มีโน้ตส์และนำไปปรับดัชนีที่สร้างไว้ ผู้วิจัยเริ่มก่อรูปความคิดเกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่สามารถเห็นความเป็นไปได้ โดยผู้วิจัยนำสิ่งที่ป็นจุดร่วมสัมพันธ์กันมารวมกันแล้วพัฒนาขึ้นเป็นขั้นการเล่นของทั้ง 3 หมวด ของดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ทั้งด้านความสามารถในการคิด ความสามารถในการรับรู้ทางสังคม และความสามารถในการรับรู้อารมณ์ โดยศึกษาจากกลุ่มตัวอย่างทฤษฎีแบบความสัมพันธ์และความหลากหลายจากห้องของครูผู้ให้ข้อมูลที่คัดเลือกแล้วทั้ง 4 คน รวมเป็นเด็ก 100 คน เก็บข้อมูลได้ 284 กรณีตัวอย่าง

จากนั้นผู้วิจัยจึงเริ่มมองความสัมพันธ์ของมโนทัศน์ต่างๆ ใหม่จากการเลือกศึกษากรณีตัวอย่างที่มีลักษณะสอดคล้องกับดัชนีที่สร้างไว้มากที่สุด โดยเฉพาะจากดัชนีขั้นที่ 3 ที่เป็นตัวบ่งบอกถึงการก้าวพ้นข้อจำกัด คือจากกรณีตัวอย่าง 4 กรณีจากห้องของครูคนที่ 1 แล้วจึงนำข้อมูลมารวมกันใหม่โดยการเชื่อมโยงเป็นหมวดหมู่ใหญ่และหมวดย่อยเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ ในลักษณะเชิงกระบวนทัศน์ (paradigm model) โดยผู้วิจัยศึกษาสัมพันธ์ภาพของครูผู้ให้ข้อมูล และพฤติกรรมการเล่นของเด็กผู้ให้ข้อมูลควบคู่กันไป แล้วลำดับการจัดข้อมูลในรูปแบบของปรากฏการณ์แบบกระบวนทัศน์¹⁰ ซึ่งมีองค์ประกอบที่มีผลต่อปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นคือ

ก) เงื่อนไขที่แสดงเหตุ (causal condition) คือ เงื่อนไขที่แสดงกรณีตัวอย่างที่มีอิทธิพลต่อปรากฏการณ์การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด

ข) เงื่อนไขบริบท (context) คือ เงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับมิติของเวลาและสถานที่ บริบทของการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด

ค) เงื่อนไขแทรกซ้อน (intervening condition) คือ เงื่อนไขที่เกิดขึ้นในระหว่างการเล่นที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงการเล่นถือเป็นบริบทที่น่าสนใจปานกลาง

ง) ยุทธวิธี (strategies) คือ ลักษณะการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

จ) ผลสืบเนื่องตามมา (consequences) คือ ผลที่เกิดตามมาทั้งที่ตั้งใจและไม่ตั้งใจหลังจากการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด

การให้รหัสแบบแกนสัมพันธ์จึงเป็นการวิเคราะห์อย่างเข้มข้น โดยมีหมวดหมู่หนึ่งเป็นแกน และมีหมวดหมู่อื่นและหมวดหมู่ย่อยอยู่รอบๆ ในขณะเวลาหนึ่ง

¹⁰ดูเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ฉ, หน้า 268

2.3 การให้รหัสแบบคัดเลือก (selective coding)

เมื่อผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลโดยการให้รหัสแบบเปิดจนเกิดกลุ่มของดัชนีที่พัฒนาขึ้นมาทั้งสำหรับการศึกษาเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัด และสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดแล้วดำเนินการวิเคราะห์แบบแกนสัมพันธ์จนได้ขั้นการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด และเงื่อนไขสำคัญที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดจากกระบวนทัศน์ ในช่วงท้ายของการวิจัยนี้ ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์รหัสแบบคัดเลือก เป็นการบูรณาการหมวดหมู่ต่างๆ ให้ร้อยเรียงเป็นเรื่องเดียวกันในลักษณะโครงเรื่องทั้งหมดของกรณีตัวอย่าง (story line) จากกลุ่มตัวอย่างแบบวินิจจัย คือ จากครูผู้ให้ข้อมูลทั้ง 4 และเด็กผู้ให้ข้อมูลในห้องของครูผู้ให้ข้อมูลทั้ง 4 ซึ่งมีเด็กผู้ให้ข้อมูลทั้งหมด 13 คน มีกรณีตัวอย่างทั้งสิ้น 18 กรณี โดยมีจุดประสงค์ เพื่อขยายกลุ่มศึกษาเพื่อศึกษาเปรียบเทียบหลักทฤษฎีกับกรณีตัวอย่างอื่นเพื่อศึกษาความเหมือนต่างในเชิงทฤษฎี มุ่งคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างบนพื้นฐานของมโนทัศน์ที่กำลังสร้างเพื่อยืนยันขยายและทำให้กรอบแนวคิดทางทฤษฎีชัดเจนยิ่งขึ้นโดยมีการดำเนินการ ดังนี้

2.3.1 แจกแจงลำดับการเกิดพฤติกรรมการเล่นของกรณีตัวอย่างทั้ง 18 กรณีตามดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดที่สร้างไว้ในรูปของแผนภาพ* และระบุวิกฤตย่อยและวิกฤตสำคัญพร้อมเวลาที่เกิดเพื่อแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมการเล่นว่าเป็นอย่างไร ในลักษณะใดก่อนและหลังวิกฤตและระดับดัชนีสัมพันธภาพตลอดการเล่นโดยเฉพาะในช่วงหลังเกิดวิกฤตสำคัญเพื่อหาจุดร่วมของกรณีตัวอย่างทั้งหมด 18 กรณี¹¹

2.3.2 จัดกลุ่มความสัมพันธ์ของการเล่นจาก 18 กรณีเป็นลักษณะของการก้าวพ้นข้อจำกัด ทั้ง 6 ด้าน¹² คือ

ด้านการคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)

ด้านการมีความสามารถในการสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE)

ด้านการมีปฏิกริยาตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR)

ด้านการเห็นใจความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)

ด้านความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)

¹¹ ดูเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ง, หน้า 265

¹² ดูเพิ่มเติมที่ภาคผนวก จ, หน้า 267

ด้านการมีความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) และคัดเลือกหมวดหมู่ที่เป็นศูนย์กลางของปรากฏการณ์ (central category) โดยใช้คำไม่กี่คำแต่มีระดับความเป็นนามธรรมสูงมากพอที่จะอธิบายแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด และมีความเป็นกลางมากพอที่จะดึงหมวดหมู่ต่างๆ เข้ามาสัมพันธ์กับหมวดหมู่ศูนย์กลางนี้ได้ ซึ่งผู้วิจัยได้จัดหมวดหมู่ใหญ่ครอบคลุมประเภทการก้าวพ้นข้อจำกัด ย่อยเป็น 2 ประเภท ได้ 2 ลักษณะ คือ การก้าวพ้นข้อจำกัดเฉพาะในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นและการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น

2.3.3 ผู้วิจัยลองจัดกลุ่มความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลที่ได้จากสัมพันธภาพของครูผู้ให้ข้อมูลและแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กผู้ให้ข้อมูลในรูปแบบต่างและเทียบค่าเป็นเปอร์เซ็นต์ของความถี่การใช้ดัชนีสัมพันธภาพในพฤติกรรมการเล่นของเด็กที่พบ

2.3.4 ผู้วิจัยบูรณาการหมวดหมู่เป็นโครงเรื่องในการศึกษาครั้งนี้ คือ การสร้างแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ซึ่งแยกย่อยออกเป็น 2 ด้าน คือ ในเรื่องภายในตนเองและในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น การจัดหมวดหมู่ สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัย ใน 2 ด้าน คือ สัมพันธภาพในทันทีที่เกิดวิกฤติและตลอดการเล่นที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด ทั้ง 2 ด้าน และการหาแนวทางพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กผ่านการศึกษาเงื่อนไขสำคัญร่วมของ 18 กรณีตัวอย่าง

3. การอิ่มตัวของข้อมูล (theoretical saturaton)

ผู้วิจัยเขียนรายงานวิจัยตามโครงเรื่องที่ได้ ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยขัดเกลาข้อสรุปที่ได้ ซึ่งพบว่าการวิเคราะห์ข้อมูลที่สรุปมาเป็นโมทัศน์ต่างๆ มีจุดที่ไม่ชัดเจนหรือขาดหายไป ผู้วิจัยต้องกลับไปอ่านบททวนบันทึกต่างๆ ใหม่ และดึงข้อมูลออกมาใหม่จากบันทึกต่างๆ ที่เก็บไว้ และในกรณีที่ข้อมูลจากกรณีตัวอย่างบางเรื่องหายไป ผู้วิจัยต้องกลับไปเก็บข้อมูลเพิ่มเติม หรือสอบถามรายละเอียดเพิ่มเติมจากผู้ช่วยเก็บข้อมูลหรือครูผู้ให้ข้อมูลเพิ่มเติมใหม่จนเมื่อข้อมูลจากกรณีตัวอย่างไม่มีอะไรใหม่ ไม่มีอะไรแตกต่างไปจากกรณีตัวอย่างที่รวบรวมมาก่อนหน้านี้ไม่พบคุณลักษณะใหม่ ในรายละเอียดมิติใหม่หรือความสัมพันธ์ใหม่แม้ว่าจะเลือกผู้ให้ข้อมูลที่แตกต่างออกไป (จุดอิ่มตัวในแง่ข้อมูล) ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยเข้าใจภาวะของจุดอิ่มตัวอย่างลึกซึ้งขึ้นว่ามีความเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจที่จะปล่อยวางการพัฒนาข้อมูลจากกรณีตัวอย่าง เพราะรายละเอียดทุกอย่างไม่สามารถพัฒนาให้ได้อย่างสมบูรณ์แบบได้ แต่ควรพิจารณาความหลากหลายที่ได้ ว่าข้อมูลให้ความกระจ่างเกี่ยวกับรายละเอียดและความหมายของปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้

หลายระดับ หลายมุมมอง หลายมิติ จนสามารถเห็นสิ่งที่ศึกษาได้ในทุกด้าน (จุดอิมมัตวในแง่มโนทัศน์และทฤษฎี) ผู้วิจัยจึงสรุปว่างานวิจัยนี้ถึงจุดอิมมัตว ดังนี้

การแสดงให้เห็นถึงจุดอิมมัตวของการวิจัยนี้ สามารถพิจารณาได้ 2 ประเด็น คือ

3.1 ด้านกระบวนการวิจัย คือ การเก็บรวบรวมข้อมูลจากการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี และการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการให้รหัสเชิงทฤษฎีที่ดำเนินมาจนแสดงให้เห็นถึงสถานะที่ข้อมูลและทฤษฎีมีความนิ่ง หรือถึงจุดอิมมัตว

3.2 ผลที่ได้จากกระบวนการวิจัยที่ถึงจุดอิมมัตว คือ แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยและสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็กที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กในระหว่างการเล่นนั้นสามารถสรุปเป็นแผนผังที่สามารถอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างสอดคล้องและครอบคลุม

4. การตรวจสอบข้อมูล

ผู้วิจัยได้จำแนกสาระการตรวจสอบความถูกต้องแม่นยำและความน่าเชื่อถือของงานวิจัยออกเป็น 2 ประเด็น คือ 4.1 การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของกระบวนการวิจัย 4.2 การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลที่ได้

4.1 การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของกระบวนการวิจัย

ในการตรวจสอบความน่าเชื่อถือในงานวิจัยที่อยู่บนฐานกระบวนการทัศน์แบบธรรมชาติไม่สามารถใช้เกณฑ์ความเที่ยง ความตรง รวมทั้งความเป็นปรนัย (objectivity) ตามแบบกระบวนการทัศน์แบบปฏิฐานนิยมได้ Glaser และ Strauss (Glaser and Strauss, 1967: 3 cited in Lincoln and Guba, 1985: 205) กล่าวว่า การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ควรมีลักษณะของความน่าเชื่อถือได้ มีความมั่นใจได้ (trustworthiness) มาเป็นเกณฑ์ในการแสดงคุณภาพความน่าเชื่อถือ ความถูกต้องของงานวิจัยเชิงคุณภาพ ซึ่งผู้วิจัยได้นำมาใช้ในการสร้างความน่าเชื่อถือให้กับงานวิจัย ประกอบด้วยบรรทัดฐาน 4 ประการ คือ

4.1.1 มีกรอบแนวคิดในการอธิบาย มโนทัศน์ และการจำแนกประเภทของสิ่งต่างๆ เพื่อให้มีความหมายนั้นต้องเหมาะสมกับข้อมูลที่ศึกษา (fit)

4.1.2 ทฤษฎีที่สร้างขึ้นต้องสามารถอธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้อย่างมีความหมาย แสดงลักษณะของกลุ่มที่ศึกษาได้จริง (work)

4.1.3 ทฤษฎีที่ได้จากวิธีการศึกษาแบบนี้ต้องสามารถอธิบายปรากฏการณ์อื่น ๆ ที่มีลักษณะคล้ายกันได้ (relevance)

4.1.4 ทฤษฎีที่สร้างขึ้นจะต้องสามารถปรับปรุงได้เมื่อสถานการณ์และข้อมูลเปลี่ยนแปลง (modifiability) มีกระบวนการครบทุกมุมมอง ปราศจากอคติของผู้วิจัย

4.2 มีกรอบแนวคิดในการอธิบาย มโนทัศน์ และการจำแนกประเภทของสิ่งต่าง ๆ เพื่อให้มีความหมายนั้นต้องเหมาะสมกับข้อมูลที่ศึกษา (fit) ผู้วิจัยแสดงความน่าเชื่อถือได้ของสิ่งที่ดำเนินการวิจัย บทบาทของผู้วิจัย วิธีการแสดงประสพการณ์ของผู้วิจัย การตรวจสอบความสอดคล้องของข้อมูล และการตีความเชื่อถือได้ โดยดำเนินการดังนี้

ก) ความเหมาะสมของผู้ให้ข้อมูลและสนามวิจัย

ผู้วิจัยใช้วิธีการเก็บข้อมูลเบื้องต้นด้วยการสังเกตจากสภาพการณ์จริง และจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารในภาพรวมของโรงเรียนจากหลายโรงเรียนหลายลักษณะทั้งโรงเรียนรัฐบาลและโรงเรียนเอกชนในระยะแรก เพื่อให้แน่ใจว่าโรงเรียนที่เลือกหรือห้องของครูประจำชั้นที่เลือกนั้นตรงกับกรณีสัมพันธภาพที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็ก

ข) ผู้วิจัยใช้วิธีการเก็บข้อมูลแต่ละห้องเรียนพร้อมกันเพื่อให้ผลวิเคราะห์ในเรื่องรูปแบบและเงื่อนไขการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดมีความหลากหลายในสถานการณ์สภาพแวดล้อม (ครู) ที่แตกต่างกันแต่อยู่ภายใต้หลักการมีสัมพันธภาพที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในหลักการเดียวกัน

ค) ผู้วิจัยใช้เวลาในการเก็บข้อมูลประมาณ 3 เดือนโดยเลือกเก็บห้องเรียนที่เป็นกรณีตัวอย่างพร้อมกัน เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลเด็กอยู่ในช่วงอายุเดียวกันและกันไม่ให้ผลจากการที่มีวุฒิภาวะสูงขึ้นจากการที่มีอายุมากขึ้นมีผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็ก

ง) ผู้วิจัยออกแบบแนวการสังเกตจากดัชนีและการสัมภาษณ์หลักไว้ล่วงหน้าเพื่อไม่ให้หลุดประเด็นในการศึกษา

จ) ผู้วิจัยมีผู้ช่วยเก็บข้อมูลอีก 1 คนเพื่อช่วยบันทึกภาพ บันทึกข้อมูล แลกเปลี่ยนข้อคิดเห็นและช่วยตรวจสอบข้อมูลที่ได้ในครูหรือเด็กคนเดียวกันในสถานการณ์อื่น ๆ ร่วมกับครูประจำชั้นในการเก็บข้อมูลการเล่นของเด็ก และนำข้อวิเคราะห์ที่ได้จากทั้งครูและเด็กมาวิเคราะห์ เป็นประจำทุก 2 สัปดาห์ เพื่อวิเคราะห์ผลที่ได้ร่วมกันเพื่อป้องกันการเกิด

อคติของผู้วิจัยในการเห็นภาพความเป็นองค์รวมของเด็กหรือครูคนนั้นชัดเจนขึ้นโดยมีการเตรียมข้อในการทำวิจัย คือ

(ก) ผู้วิจัยและผู้ช่วยเก็บข้อมูลมีคุณสมบัติพื้นฐาน คือเป็นครูอนุบาลมาแล้วในระยะเวลาหนึ่ง ประมาณ 2 ปี

(ข) ผู้วิจัยและผู้ช่วยเก็บข้อมูลมีความเข้าใจตรงกันถึงเรื่องของลักษณะของโรงเรียนที่ศึกษา และความเข้าใจในพื้นฐานของครู

จ) ใช้การตรวจสอบแบบสามเส้า (triangulation) ดังนี้

(ก) การตรวจสอบสามเส้าด้านวิธีวิทยา (methodological triangulation) คือ ใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลในหลายแบบ แบ่งการตรวจสอบสามเส้าตามประเด็นที่ศึกษา คือ

ตารางที่ 18 การเก็บข้อมูลด้วยเครื่องมือวิจัยแบบต่างๆ และตรวจสอบแบบสามเส้าเพื่อตอบ

เครื่องหมาย * หมายถึง ข้อมูลนั้นใช้เป็นข้ออ้างอิงในการตอบคำถามวิจัย

เครื่องหมาย O หมายถึง ข้อมูลนั้นใช้ในการตอบคำถามวิจัยโดยตรง

คำถามวิจัย	ผู้ให้ข้อมูล	สังเกต	กล้องบันทึกภาพ	บันทึกสนทนา	การสัมภาษณ์	เอกสาร
1. แบบแผนการเล่น	เด็ก	O	O	O	O	-
2. สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก	ครู	O	O	O	O	*
3. แนวทางในการพัฒนาสัมพันธภาพ	ครู	O	O	O	O	*

(ข) การตรวจสอบสามเส้าด้านข้อมูล (data triangulation) แบ่งตามประเด็นที่ศึกษา คือ การตรวจสอบสามเส้าต่อประเด็นการศึกษาการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด โดย

ผู้วิจัยศึกษาการเล่นให้ครอบคลุมใน 2 เรื่อง คือ สังเกตการเล่นในช่วงเวลาเช้า บ่าย เย็น และสังเกตการเล่นในการเล่นตามสถานที่ต่างๆ กับของเล่นแบบต่างๆ ในสถานการณ์ต่างๆ ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน

(ค) ใช้วิธีการตรวจสอบข้อมูลร่วมกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย คือนำข้อมูลและผลการวิเคราะห์เรื่องสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็ก มาวิเคราะห์กับกลุ่มต่างๆ โดยขึ้นกับประเด็นต่างๆ ดังนี้

ตารางที่ 19 การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลผ่านผู้ตรวจสอบร่วมและบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย

ประเด็น	ผู้ตรวจสอบร่วม	บุคคลอื่นที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัย
ในเรื่องการเก็บข้อมูล โดยพิจารณาว่าเก็บข้อมูลครบหรือไม่ มีประเด็นที่น่าคำนึงถึงอย่างไรบ้าง <ul style="list-style-type: none"> ● การตีความจากบันทึก ภาพ ● การตีความจากบทสัมภาษณ์ครู 	inter rater	ผู้วิจัย ผู้ช่วยเก็บข้อมูล ครูผู้สอน ผู้บริหารโรงเรียน

4.1.2 ทฤษฎีที่สร้างขึ้นต้องสามารถอธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้อย่างมีความหมาย แสดงลักษณะของกลุ่มที่ศึกษาได้จริง (work) ผู้วิจัยแสดงถึงความเที่ยงตรงของงานที่สามารถตรวจสอบความถูกต้อง (accuracy) ความสม่ำเสมอ (consistency) ความสามารถตรวจซ้ำของข้อมูล และความคงที่ (stability) ดังนี้

ก) ใช้วิธีการตรวจสอบจากวรรณกรรมและเอกสารที่เกี่ยวข้องทั้งก่อนระหว่างเก็บ และการวิเคราะห์ข้อมูลอย่างต่อเนื่องเพื่อใช้เป็นความไวเชิงทฤษฎีที่จะนำไปสู่การขยายผลการค้นพบ และเปรียบเทียบความสอดคล้องหรือความแตกต่างกับสภาพองค์ความรู้ที่มีอยู่อย่างครอบคลุมทุกมุมมอง

ข) ใช้วิธีการตรวจสอบจากบันทึกต่างๆ เพื่อความสามารถในการตรวจสอบแกะรอยที่มาของข้อมูลและการวิเคราะห์ ผู้วิจัยทำการบันทึกต่างๆ ทั้งบันทึกสนามตามความเห็นของผู้วิจัยและผู้ช่วยเก็บข้อมูล (field notes) บันทึกเชิงรหัส (code notes) บันทึกเชิงทฤษฎี (theoretical notes) บันทึกเชิงปฏิบัติการ (operational notes)

4.1.3 ทฤษฎีที่ได้จากวิธีการศึกษาแบบนี้ต้องสามารถอธิบายปรากฏการณ์อื่นๆ ที่มีลักษณะคล้ายกันได้ (relevance) ผู้วิจัยแสดงถึงการถ่ายโอนได้ของการวิจัย กล่าวคือ ผลการศึกษาได้แสดงลักษณะของกลุ่มศึกษาได้จริง มีความสามารถในการอ้างผลไปยังสภาพการณ์ในบริบทที่คล้ายกันได้ ผู้วิจัยดำเนินการเพื่อแสดงการถ่ายโอนได้ของงานวิจัย ดังนี้

ก) ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยแบบการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล ซึ่งทฤษฎีที่ได้จะมีคุณลักษณะอย่างหนึ่งคือการทำนาย เนื่องจากมโนทัศน์ที่พัฒนานั้นได้ถูกศึกษาอย่างครอบคลุมจนสามารถที่ระบุลำดับเหตุการณ์และเงื่อนไขที่เกี่ยวข้อง และเกาะติดอยู่กับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงสามารถกล่าวถึงความสามารถในการทำนายของทฤษฎีจากข้อมูลที่พัฒนาขึ้นมาได้ โดยถ้าที่อื่นได้รับเงื่อนไขที่คล้ายคลึงกันก็ควรมีลำดับเหตุการณ์เกิดขึ้นคล้ายคลึงกัน

ข) ใช้วิธีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี ซึ่งผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์คุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูล (รายละเอียดในหัวข้อการกำหนดผู้ให้ข้อมูล) ทั้งของเด็กและผู้ใหญ่ ในขั้นเริ่มต้น และคัดเลือกแบบเจาะจงตามการชี้แนะของการพัฒนามโนทัศน์เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่จะสามารถอ้างอิงถึงประเด็นที่สนใจศึกษาได้ ตอบปัญหาการวิจัยและสอดคล้องกับดัชนี

4.1.4 ทฤษฎีที่สร้างขึ้นต้องสามารถปรับปรุงได้เมื่อสถานการณ์และข้อมูลเปลี่ยนไป (modifiability) ผู้วิจัยได้ดำเนินการยืนยันผลการวิจัยว่ามีกระบวนการครบทุกมุมมอง ปราศจากอคติของผู้วิจัย ดังนี้

ก) จัดเตรียมข้อมูลดิบเพื่อการตรวจสอบ ทั้งบันทึกสนาม บันทึกการสัมภาษณ์ เป็นต้น ให้อาจารย์ที่ปรึกษา อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม หรือเพื่อนนักวิจัยร่วมตรวจสอบ

ข) สังเคราะห์และบูรณาการสิ่งที่ค้นพบ ผู้วิจัยสังเคราะห์ แบบบันทึกเหตุการณ์ของกรณีตัวอย่าง ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด และดัชนีสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็ก การจัดประเภทการก้าวพ้นข้อจำกัดให้มีความเป็นนามธรรมจากข้อมูลจริง ครอบคลุมปรากฏการณ์ที่ศึกษา โดยอาศัยการเขียนแผนภาพและการวิเคราะห์แบบมีโครงเรื่องของปรากฏการณ์

ค) แสดงวิธีการดำเนินการวิจัยในบทที่ 3 และการพัฒนาสมมติฐานชั่วคราวอย่างละเอียดภายหลังการวิจัย เพื่อแสดงถึงความสมเหตุสมผล การพัฒนาการคิดจากการลงสนามวิจัย เพื่อให้ได้ข้อมูลครบถ้วนและเป็นจริงมากที่สุด

4.2 การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลที่ได้

ผู้วิจัยคำนึงถึงการตรวจสอบเพื่อการค้นหาความจริงตามการรับรู้ของข้อมูลว่ามีการบิดเบือนเกิดขึ้นหรือไม่ เพราะโดยธรรมชาติแล้วการใส่รหัสดัชนีกับพฤติกรรมการเล่นในแต่ละเหตุการณ์อาจบิดเบือนได้จากการรู้พื้นฐานของเด็กมาก่อน หรือการมีกรอบความคิดครอบงำผู้วิจัยไว้ ทำให้ละเลยส่วนที่ผู้วิจัยไม่มีความสนใจทั้งแบบตั้งใจ และโดยไม่ได้ตั้งใจ ผู้วิจัยจึงดำเนินการตรวจสอบความจริงเพื่อจะได้นำมาอธิบายความสอดคล้องหรือความแตกต่างของการตีความให้ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด ดังนี้

ก) ผู้วิจัยและInter-rater ผู้มีความเข้าใจและความสามารถใกล้เคียงกันในด้านการศึกษาปฐมวัย การทำวิจัยและดัชนีที่ใช้สังเกต ได้ตรวจสอบความเข้าใจที่ตรงกัน โดยแบ่งเป็น 2 ระยะ

ระยะที่ 1 ลองเปรียบเทียบการใส่รหัสในกรณีตัวอย่างจากดัชนีที่สร้างเพื่อพัฒนาคำจำกัดความในแต่ละดัชนี

ระยะที่ 2 พัฒนาความเข้าใจให้ตรงกันในการใส่รหัสดัชนีเพื่อให้เกิดความน่าเชื่อถือของข้อมูล ผู้วิจัยได้ทำการตรวจสอบเพื่อหาความเท่าเทียมกันของการสังเกต (interrater reliability) จากดัชนีที่สร้างกับกรณีตัวอย่างที่ศึกษา โดยใช้ค่าหาความเที่ยงของการสังเกตจากสูตรหาความเท่าเทียมกันของการสังเกตในกรณีที่ผู้สังเกตมีจำนวน 2 คน จากข้อมูลค่าเฉลี่ยของความเท่าเทียมกันของการสังเกตจากผู้สังเกต 2 คน ได้ค่าเฉลี่ยจาก 9 กรณีตัวอย่างคือ 0.97*

ข) ผู้วิจัยตรวจสอบข้อค้นพบที่ได้ด้วยการนำผลที่ได้สะท้อนกลับกับหัวหน้าฝ่ายวิชาการ ผู้ช่วยเก็บข้อมูล เป็นระยะๆ หรือแม้แต่แนะนำประเด็นการค้นพบนำเสนอในวงสัมมนากลุ่มวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อนำไปสู่การพัฒนาสมมติฐานของข้อค้นพบ และให้ได้ข้อสรุปจากมุมมองอื่นที่ต่างไปจากมุมมองของนักวิจัย (alternative conclusion) เพื่อประโยชน์ในการวิเคราะห์ข้อมูลให้น่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น

ค) ใช้วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลแบบ constant comparative analysis เพราะข้อมูลมีการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นกระบวนการตามเงื่อนไขที่เข้ามาระทบผู้ให้ข้อมูลหรือการเล่นของเด็กมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงของข้อมูลร่วมด้วย ดังนั้นผู้วิจัยจึงต้องตรวจสอบข้อมูลตลอดกระบวนการวิจัย ยิ่งเมื่อมีการเก็บข้อมูลจากกรณีตัวอย่างเพิ่มขึ้นทำให้ได้ความจริงจาก

* ดูเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ข, หน้า 259

ข้อมูลกระจ่างชัดมากขึ้น ดังตัวอย่างการเก็บข้อมูลที่ช่วงแรกผู้วิจัยตีความว่าการก้าวพ้นข้อจำกัดไม่สามารถพบได้ในเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1 จนเมื่อมีการทบทวนวรรณกรรมใหม่และเก็บข้อมูลเพิ่มเติมทำให้สามารถพบการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กระดับอนุบาลชั้นปีที่ 1 ได้เช่นกัน

ง) ผู้วิจัยมีการทบทวนวรรณกรรมควบคู่ไปกับการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นระยะอย่างต่อเนื่อง โดยมุ่งทบทวนวรรณกรรมที่หลากหลายเพื่อสร้างมโนทัศน์ที่ได้จากสมมติฐานชั่วคราวที่สร้างขึ้นเพื่อเปรียบเทียบความสอดคล้องหรือความแตกต่างกับสภาพองค์ความรู้ที่มีอยู่อย่างครอบคลุมทุกมุมมอง

จ) ใช้การเก็บข้อมูลระยะยาว ผู้วิจัยมีการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นระยะเวลายาวนาน โดยแบ่งการเก็บข้อมูลเป็นระยะตามการให้รหัสมโนทัศน์ 3 ระยะ คือ การให้รหัสแบบเปิด การให้รหัสแบบแกน และการให้รหัสแบบวินิจฉัย ผู้วิจัยสามารถพิจารณาความคงที่ของข้อมูลสะท้อนให้เห็นถึงลักษณะของการก้าวพ้นข้อจำกัดแบบแผนการเล่น และสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็กในระหว่างการเล่นจากการเห็นข้อมูลในสนามและวรรณกรรมที่ทบทวน

ระยะที่ 4 การหาข้อสรุป

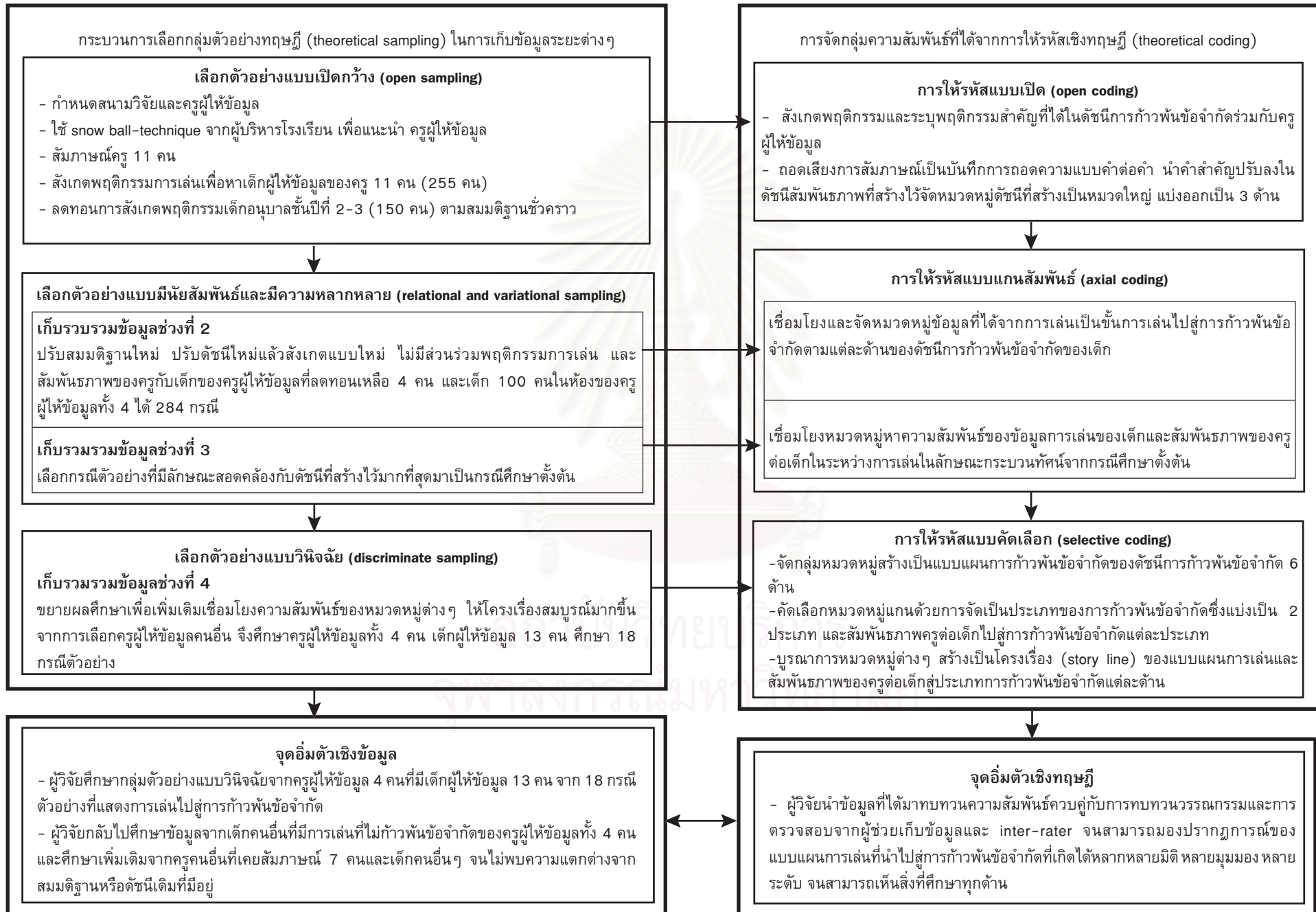
ผู้วิจัยนำข้อสรุปย่อยๆ ที่ได้จากการวิเคราะห์มาจัดจำแนก เปรียบเทียบ ดีความและประมวลความคิดจากข้อมูลทั้งหมด ความคิดจากดัชนีความสัมพันธ์ของตัวบ่งชี้ต่างๆ กำหนดเป็นโครงสร้างของคำตอบคำถามวิจัยเพื่อนำไปสู่การสังเคราะห์เป็นระยะๆ และตรวจสอบซ้ำเป็นระยะจากข้อมูลสนาม เพื่อพัฒนาหลักการจากแต่ละกรณีตัวอย่างไปสู่ข้อสรุปทั่วไป และนำเสนอเป็นแนวทางการพัฒนาสัมพันธ์ภาพ เช่น ลักษณะของครู ลักษณะของสื่อและการจัดประสบการณ์ สิ่งแวดล้อม ธรรมชาติของเด็ก เป็นต้น ที่เอื้อต่อลักษณะการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด อภิปรายและให้ข้อเสนอแนะเพื่อการค้นคว้าสำหรับผู้ที่สนใจในโอกาสต่อไป ในที่นี้ผู้วิจัยแสดงการบูรณาการทุกส่วนมาประกอบกันอย่างเป็นองค์รวมตามบริบทการวิจัยแต่ละขณะ ในระยะแรกผู้วิจัยได้ดำเนินการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้าง ด้วยการพัฒนาดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด และดัชนีสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็กจากข้อมูลสนามวิจัยที่ได้จากการพัฒนาสมมติฐานชั่วคราว และจัดหมวดดัชนีออกเป็น 3 ด้าน ตามความสามารถในการรับรู้ทางการคิด ทางสังคม และทางอารมณ์ ควบคู่ไปกับการคัดกรองกลุ่มตัวอย่างของเด็กผู้ให้ข้อมูล จนเกิดความชัดเจนเป็นระบบมากขึ้นตามทิศทางในการดำเนินการวิจัยอย่างตรงประเด็น

เมื่อผู้วิจัยดำเนินการจัดระบบต่อ เพื่อนำไปสู่การเลือกตัวอย่างทฤษฎีแบบหาความสัมพันธ์และความหลากหลายจากครูผู้ให้ข้อมูล 4 คนและเด็กในห้องของครูผู้ให้ข้อมูลทั้ง 4 รวมเป็นเด็กที่ศึกษา 100 คน ผู้วิจัยได้ดำเนินการรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลตามกระบวนการของวงจรการให้รหัสแบบแกนสัมพันธ์จนได้ขั้นการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด นอกจากนี้ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมตามประเด็นที่ปรับให้มีความเฉพาะมากขึ้นในดัชนีที่แบ่งตามขั้นการเล่นที่สร้างไว้เมื่อดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลได้ระยะหนึ่ง ผู้วิจัยนำข้อสรุปต่างๆ ที่ได้มาวิเคราะห์รหัสแบบแกนสัมพันธ์โดยเชื่อมโยงหมวดหมู่โดยเฉพาะที่ได้จากการศึกษาจากกรณีศึกษาตั้งต้นในเชิงกระบวนการ

ในขั้นตอนของการให้รหัสแบบเลือกนี้ผู้วิจัยใช้ข้อมูลจากแผนภาพที่แสดงความสัมพันธ์ของหมวดหมู่ย่อยที่แสดงขั้นการเล่นตามดัชนีที่สร้างไว้เพื่อนำไปสู่การสร้างแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ผู้วิจัยเริ่มนำข้อมูลที่ได้อมาเรียบเรียงลำดับการพัฒนาความเข้าใจความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดจากการพัฒนาสมมติฐานชั่วคราวตั้งแต่เริ่มทำวิจัยเพื่อนำไปสู่การหาคำสำคัญและการกำหนดหมวดหมู่หลักในการกำหนดลักษณะของการก้าวพ้นข้อจำกัด 6 แบบแผนที่เกิดได้จากขั้นการเล่นจาก 3 ขั้น โดยศึกษาเพิ่มเติมจากกลุ่มตัวอย่างทฤษฎีแบบวินิจัยจาก 18 กรณี เด็ก ผู้ให้ข้อมูล 13 คน ซึ่งผู้วิจัยใช้วิธีการจัดกลุ่มความสัมพันธ์ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมการเล่น ข้อมูลจากสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็กในขณะเล่น วิกฤตที่เกิด การใช้เวลากว่าจะเกิดวิกฤต สภาพสิ่งแวดล้อมบรรยากาศในขณะเล่น จำนวนเด็กที่เล่นด้วยกัน ประเภทการเล่นแบบต่างๆ ของที่ใช้เล่น มาสร้างเป็นหมวดหมู่ศูนย์กลางของปรากฏการณ์การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด เพื่อการสร้างเป็นประเภทการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด 2 ประเภท คือการก้าวพ้นข้อจำกัดเฉพาะในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น และการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาหมวดหมู่ย่อยในประเภทการเล่นทั้ง 2 แบบว่าจะต้องมีแบบแผนการเล่นอย่างไรภายใต้สัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็กอย่างไรที่จะนำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ในลักษณะต่างๆ ควบคู่ไปกับการตรวจสอบข้อมูลจากผู้ช่วยเก็บข้อมูล และ inter-rater จากนั้นผู้วิจัยจึงเขียนรายงานผลการวิจัยไปให้ผู้เชี่ยวชาญ ผู้ช่วยเก็บข้อมูล และครูผู้ให้ข้อมูลตรวจสอบและนำมาปรับแก้ตามข้อเสนอแนะ

ด้วยเหตุนี้จึงสามารถสรุปกระบวนการการดำเนินการวิจัยอย่างเป็นองค์รวมได้เป็น 4 ระยะใหญ่ๆ ตามการเลือกกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี และการให้รหัสเชิงทฤษฎีดังแผนภาพต่อไปนี้

แผนภาพที่ 2 สรุปการดำเนินการวิจัย



บทที่ 4

ผลการวิจัย

การวิจัยเรื่องการศึกษาการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็กปฐมวัยในกรอบของสัมพันธภาพของครูต่อเด็กนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาและรวบรวมข้อมูลทั้งจากการสังเกตการเล่นของเด็ก ลักษณะของเด็กผู้ให้ข้อมูล ลักษณะของครูผู้ให้ข้อมูลที่มีคุณลักษณะอันเอื้อต่อการพัฒนาเด็ก รวมทั้งการสังเกตปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและเด็ก อันนำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กขณะเล่น แล้วสรุปและนำเสนอในรูปของคำบรรยายโดยมีตารางดัชนีต่างๆ และภาพประกอบเกี่ยวกับ อากัปกริยาในระหว่างการเล่น และภาษาพูดของเด็ก จากการศึกษาการเล่นของเด็กในอนุบาล ชั้นปีที่ 1-3 แล้วเลือกเฉพาะการศึกษาเชิงลึกกับกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะเข้าข่ายกับสมมติฐานชั่วคราวที่สร้างไว้ เป็นจำนวนทั้งสิ้น 18 กรณีตัวอย่าง มีเด็กผู้ให้ข้อมูล 13 คน ครูผู้ให้ข้อมูล 4 คน เพื่อศึกษาแบบแผนการเล่นและสัมพันธภาพพร้อมแนวทางของสัมพันธภาพที่เอื้อต่อการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด

ผู้วิจัยได้แบ่งตามคำถามวิจัย 3 ข้อ คือ

1. การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัยมีแบบแผนอย่างไรทั้งในด้านความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล การรับรู้ทางสังคม และการรับรู้อารมณ์ของตน
2. สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กแบบใดที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล ความสามารถในการรับรู้ทางสังคม และความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของตน
3. เงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กวัยอนุบาลเป็นอย่างไร มีอะไรบ้าง

ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอเป็น 3 ส่วน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

1. ชั้นการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด
 - ชั้นการเล่นที่ 1 : เล่นผ่านสัมผัสตามความสงสัยใคร่รู้
 - ชั้นการเล่นที่ 2 : เล่นอย่างตื่นตัวตามที่ตั้งใจ
 - ชั้นการเล่นที่ 3 : เล่นแบบผ่อนคลายด้วยการคิดเชิงบวก

2. แบบของการก้าวพ้นข้อจำกัด
 - 2.1. การก้าวพ้นข้อจำกัดเฉพาะในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น
 - 2.2. การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น
3. แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัย
 - 3.1. แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น
 - 3.2. แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น

ตอนที่ 2 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัย

1. วิเคราะห์จากการสังเกตพฤติกรรมครูในขณะที่เด็กเล่น
 - 1.1 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กในทันทีที่เกิดวิกฤตการณ์ตัวอย่างสำคัญที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด
 - 1.2 สัมพันธภาพโดยรวมต่อการเล่นที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดตลอดการเล่น
 - 1.2.1 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กโดยรวมที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นตลอดการเล่น
 - 1.2.2 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กโดยรวมที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นตลอดการเล่น
2. วิเคราะห์จากบทสัมภาษณ์ครู
 - 2.1 ข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ที่แสดงถึงการให้ความสำคัญของครูในการปฏิบัติต่อเด็กที่สอดคล้องกับดัชนีสัมพันธภาพ
 - 2.1.1 ความคิดเห็นของครูในเรื่องการช่วยเด็กผ่านการรู้จักสังเกตสัญญาณของเด็ก
 - 2.1.2 ความคิดเห็นของครูต่อเรื่องการรักษาระยะ
 - 2.2 การวิเคราะห์บทสัมภาษณ์ที่เพิ่มเติมแนวทางของสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กซึ่งนิยมการใช้ดัชนีสัมพันธภาพที่แตกต่างกัน
 - 2.2.1 แนวการปฏิบัติของครูผู้ให้ข้อมูลที่นิยมใช้วิธีการสังเกตสัญญาณกับเด็ก
 - 2.2.2 แนวทางการปฏิบัติของครูผู้ให้ข้อมูลที่นิยมใช้วิธีการรักษาระยะ

ตอนที่ 3 เงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กวัยอนุบาล

ตอนที่ 1 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

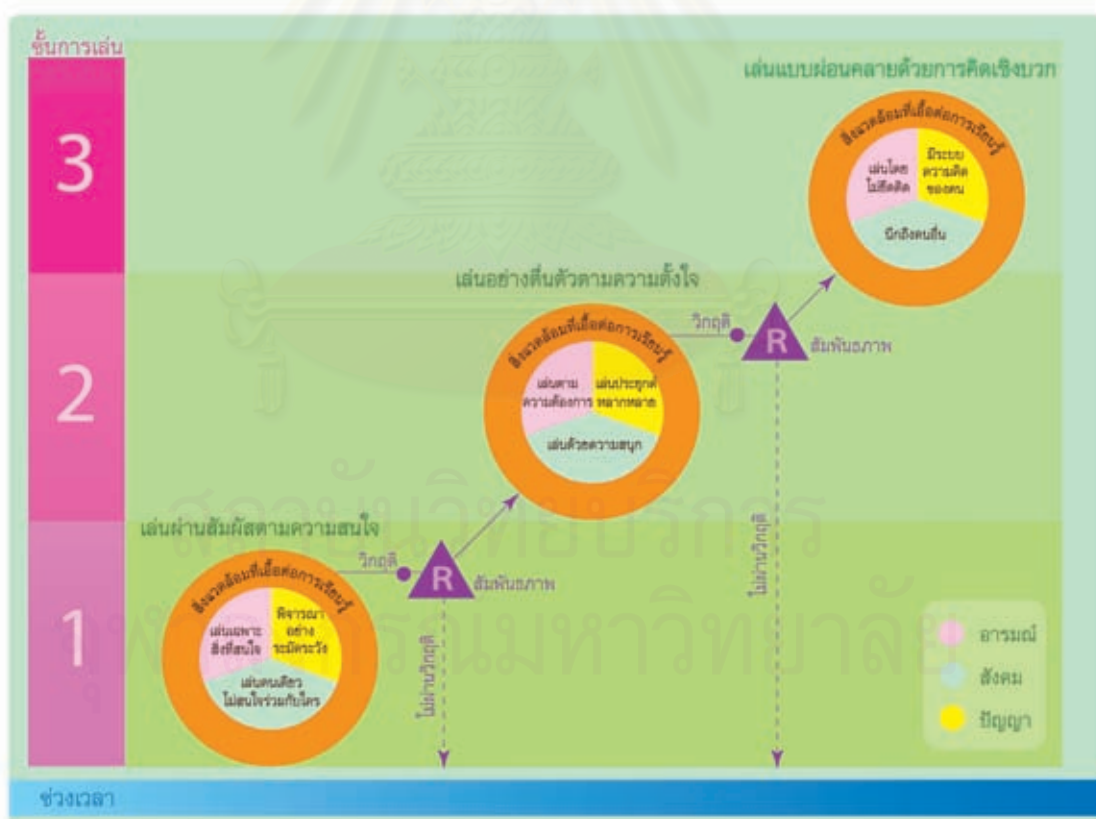
1. ชั้นการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

จากการศึกษาข้อมูลในสนามวิจัยพบว่า การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดได้นั้น มีการเกิดตามลำดับชั้นซึ่งสามารถสรุปได้จากลักษณะร่วมจาก 284 กรณีตัวอย่างไปสู่การสร้างลำดับชั้น 3 ชั้นและขั้นสุดท้ายคือชั้นที่ 3 คือชั้นที่มีการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดภายใต้สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก (R) ชั้นที่ 3 พบว่าชั้นของการเล่นมีลำดับดังนี้

ชั้นการเล่นที่ 1 : เล่นผ่านสัมผัสตามความสงสัยใคร่รู้ (จากข้อมูล 77 กรณีตัวอย่าง)

ชั้นการเล่นที่ 2 : เล่นอย่างตื่นตัวตามที่ตั้งใจ (จากข้อมูล 189 กรณีตัวอย่าง)

ชั้นการเล่นที่ 3 : เล่นแบบผ่อนคลายด้วยการคิดเชิงบวก (จากข้อมูล 18 กรณีตัวอย่าง)



แผนภาพที่ 3 แผนภาพแสดงชั้นการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัย

ขั้นการเล่นที่ 1: เล่นผ่านสัมผัสตามความสงสัยใคร่รู้

เด็กเลือกเล่นกับสิ่งที่มีความหมายสำหรับตัวเขา เป็นสิ่งที่เข้ากับความต้องการของเขาตามตัวอย่างจากครู ตามเพื่อนที่มีความสามารถ หรือเป็นผู้ที่มีความคิดในการเล่นที่สร้างความประทับใจให้กับเด็ก จึงเกิดเป็นแรงจูงใจให้เด็กอยากเล่นในแบบนั้นบ้างโดยทันที ทำให้เป็นการเล่นที่ไม่มีรูปแบบชัดเจน เด็กยังไม่สามารถประสานร่างกายทุกส่วนในการเล่นสิ่งนั้น ทำทางที่แสดงออกมาจึงค่อนข้าง ระมัดระวัง หรือถ้าหิบบจับสิ่งที่เล่นจะหิบบจับแน่นหรือจับอย่างระมัดระวัง พบว่าถ้าการเล่นนั้นยากเกินความสามารถของเด็ก ณ ขณะนั้นจะทำให้เด็กหมดความสนใจ เกิดความเครียด และเลิกเล่นได้ การเล่นในช่วงนี้จึงมักเป็นการเล่นคนเดียว เด็กยังไม่มีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น พบว่ามักจะเล่นได้ดีโดยเฉพาะในสิ่งแวดล้อมที่ผ่อนคลาย สงบ ไม่พลุกพล่าน คนไม่มากเกินไป สิ่งที่เกิดขึ้นกับเด็กในการเล่นขั้นนี้ คือ ความสามารถ ทักษะ หรือความรู้ใหม่ๆ อย่างหยาบๆ ผู้วิจัยพบว่าในขั้นที่ 1 ที่ผู้วิจัยศึกษาพบขั้นการเล่นที่ 1 จากการเล่นแบบต่างๆ ดังนี้

เล่นสำรวจจากการเลียนแบบการกระทำของผู้ใหญ่ ที่มักเล่นตามแบบผู้ใหญ่ หรือดูตามผู้ใหญ่ชี้ชวนให้หรือทำได้สักครูก็เลิกเล่น เช่น ขุดท่อ ขุดดิน สำรวจของใช้ในห้อง ตอกตะปู กวาดพื้น เดินตามแบบที่ประถม เดินตามครู เล่นฟองสบู่ หรือกระโดดทำท่าบินแบบตัวการ์ตูนแล้วก็เลิกเล่น

เล่นสำรวจคนเดียวด้วยการปีนป่ายของเล่นในสนามเด็กเล่นที่เด็กยังไม่ชำนาญในการเล่นกับสิ่งนั้น เช่น ทรงตัวบนเชือก ยกก้อนหินหนักๆ โหนเชือก ปีนข้ามสิ่งกีดขวาง โหนบาร์ที่ตัวเองเอื้อมไม่ถึง

เล่นสำรวจคนเดียวกับสิ่งของต่างๆ ที่ไม่เคยเล่นมาก่อน เช่น จักรยาน โถขนาดใหญ่ ก้อนหิน น้ำ เพื่อศึกษาคุณสมบัติของสิ่งนั้น

ในที่นี้แจกแจงรายละเอียดของลักษณะการเล่นในขั้นการเล่นที่ 1 และระบุเป็นดัชนีกำกับได้ดังนี้

ตารางที่ 20 กลุ่มดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย

ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด ด้านความสามารถ ในการรับรู้เชิงเหตุผล (thinking-cognitive domain) (LC)		ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด ด้านความสามารถ ในการรับรู้ทางสังคม (social-cognitive domain) (SC)		ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด ด้านความสามารถ ในการรับรู้อารมณ์ (intrapersonal-affective domain) (IA)	
ริเริ่มด้วยตนเอง (resourcefulness)	TCR	การตอบสนองที่ดีต่อ ผู้อื่น (responsiveness)	SCR	ความมุ่งมั่นในการ แก้ปัญหาด้วยตนเอง (problem-solving willfulness)	IAW
การสื่อความคิด (expressiveness)	TCE	การเห็นใจในความรู้สึก ของผู้อื่น (sympathy)	SCS	ความคิดเชิงบวก (positive Thinking)	IAP

ขั้นการเล่นที่ 1 ของกลุ่มความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) :
การเล่นอย่างพิจารณาด้วยระมัดระวัง เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR1 มีลักษณะดังนี้

- ก) พยายามเข้าไปเล่นกับสิ่งที่สนใจด้วยการสังเกตอย่างเงียบๆ
- ข) พยายามเลียนแบบสิ่งที่สนใจอย่างเงียบๆ
- ค) ใช้เวลาในการพิจารณาและหยิบจับสิ่งที่เล่นอย่างระมัดระวัง พัง
มองสิ่งที่เล่นอย่างตั้งใจ ไม่สนใจสิ่งหรือผู้คนรอบข้าง
- ง) ไม่มีแผนในการเล่น

ขั้นการเล่นที่ 1 ของกลุ่มในการสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE) : พุทคน
เดียว เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE1 มีลักษณะ คือ พุทคนเดียวที่กำลังเล่นอะไร
โดยไม่ได้มุ่งสื่อสารเพื่อเล่นกับคนอื่น

ขั้นการเล่นที่ 1 ของกลุ่มการตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) :
เล่นคนเดียว เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR1 มีลักษณะดังนี้

- ก) ยังไม่สนใจเล่นกับใคร แยกตัวไม่ยุ่งกับใคร มักจะเล่นคนเดียว
- ข) เมื่อมีเพื่อนมาขอเล่นด้วย ก็ปฏิเสธไม่ให้เล่นด้วยทันที
- ค) ไม่แบ่งปันแม้กับเพื่อนสนิท

ชั้นการเล่นที่ 1 ของกลุ่มการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) : มองเฉย เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS1 มีลักษณะ คือเมื่อคนอื่นเดือดร้อนก็เข้าไปมองอย่างเห็นใจแต่ไม่เข้าไปช่วย

ชั้นการเล่นที่ 1 ของกลุ่มความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) : เล่นเฉพาะสิ่งที่ตนสนใจในช่วงสั้น เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW1 มีลักษณะดังนี้

- ก) พยายามที่จะเล่นด้วยตนเองแต่ถ้าทำไม่ได้จะเลิกเล่น
- ข) หหมดความสนใจในสิ่งที่เล่นได้ง่ายเมื่อถูกเบี่ยงเบนความสนใจ

ชั้นการเล่นที่ 1 ของกลุ่มความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) : ระวางง่าย (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP1)

- ก) กลัวง่าย รังเกียจของที่ไม่คุ้นเคย หรือไม่ชอบ ด้วยการบ่นทำท่า รังเกียจ หรือโทษคนอื่น เช่น พูดคำว่า “แหวะ”
- ข) ไม่กล้าลองสิ่งใหม่ๆ ยังต้องการกำลังใจจากครูหรือคนที่คุ้นเคย
- ค) เมื่อเจอกับสิ่งที่ไม่คาดฝันจะโทษว่าเป็นความผิดของคนอื่น

ชั้นการเล่นที่ 2 : เล่นอย่างตื่นตัวตามที่ตั้งใจ

เป็นช่วงของภาวะตื่นตัวในการเล่นที่มีการสร้างรูปแบบการคิดภายในตัวเองในรูปแบบของการวางแผนที่มีเป้าหมายการเล่นให้เป็นที่ไปตามสิ่งที่เด็กต้องการจะรู้ เกิดรูปแบบการเล่นที่ชัดเจน เด็กมีการคิด พูด และวางแผนในสิ่งที่กำลังเล่น จากการเลียนแบบ เปรียบเทียบ ประสบการณ์ในอดีตมาประกอบการเล่น แต่ยังไม่เปิดรับความคิดอื่นจากคนอื่นที่มาเล่นด้วย ถ้าความคิดนั้นไม่อยู่ในเป้าหมายการเล่นของเด็กที่ตั้งใจไว้อาจมีการหยุดคิดเป็นระยะ นับเป็นช่วงของการลงรายละเอียดกับสิ่งที่เล่นจากความสำเร็จในการค้นพบทักษะหรือความรู้ใหม่ที่ได้จากขั้นแรกผ่านการลองผิดลองถูก พบว่าเด็กมีการสร้างสิ่งหลากหลาย เกิดความคิดสร้างสรรค์ เกิดความเป็นไปได้ใหม่ มีการประยุกต์การเล่นผ่านการประสานการใช้ร่างกายในรูปแบบใหม่ ผ่านการเคลื่อนไหวที่คล่องตัว เคลื่อนตัวอย่างรวดเร็ว คล่องแคล่ว และมีความมั่นใจในการเคลื่อนไหว แต่ยังคงถือว่าเป็นความคิดสร้างสรรค์จากสิ่งที่รู้มาก่อน จากความจำซึ่งเป็นอดีตของสิ่งที่รู้มาแล้ว ในช่วงนี้สิ่งที่เด็กต้องการคือสิ่งเร้าในสิ่งแวดล้อมที่นำไปสู่ความคิดใหม่ๆ และเพื่อนในกลุ่มที่คุ้นเคยที่มีเป้าหมายการเล่นเดียวกัน จึงเป็นช่วงของการที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ถ้าเล่นหลายคนจะมีการสื่อความคิด สนุกกับการเสียง แต่ยังคงมีการแก้งกันบ้าง เล่นพลิกแพลงและหัวเราะกันร่วมกันไปกับเพื่อน แต่ความที่มีลักษณะการเล่นที่เป็น

การเล่นเพื่อให้ได้มาตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ หรือให้ชนะ เพื่อรางวัล ให้เป็นที่ตระหนักของคนอื่น หรือเพื่อระบายอารมณ์ จึงทำให้มีโอกาสของการเกิดการขัดใจหรือการทะเลาะเบาะแว้งในการเล่นสูงถ้าการเล่นกับผู้อื่นในขณะนั้นไม่เป็นไปตามที่ตั้งใจไว้ จึงพบว่าเด็กที่เล่นในขั้นนี้ไม่ค่อยแบ่งปัน ยังหวงของ แย่งของ รอไม่ได้ คาดหวังความสำเร็จสูงซึ่งถ้าทำไม่ได้จะหงุดหงิด ร้องไห้ ถ้าช่วยคนอื่นก็ช่วยพอให้เสร็จๆ หรือช่วยตามที่ตนต้องการไม่ใช่เป็นการช่วยตามที่เขาต้องการ เมื่อช่วยแล้วกลับไปเล่นต่อ แบ่งลักษณะการเล่นได้เป็น 2 ลักษณะ คือ เล่นแล้วคิดคนเดียว แม้อยู่ร่วมกับเพื่อน (solo thinking) มีลักษณะคือ หยุดคิดเป็นระยะคิดสลับกับการมองบนมองล่าง หรือมองต่ำ และเล่นกับเพื่อนและร่วมคิดกับเพื่อน (thinking together) เป็นการสะท้อนประสบการณ์ในอดีต และการตัดสินใจว่าจะทำอะไร ไม่ต้องการการร่วมกันในการพูดร่วมกันเพื่อใช้ในการคิด (collaborative interlocutor)

จากการเก็บข้อมูลว่าในขั้นที่ 2 ผู้วิจัยศึกษาจากกรณีศึกษาทั้งหมด 189 กรณีตัวอย่างการเล่นขั้นนี้มีลักษณะการเล่น ดังนี้

ก) เล่นสมมติกับสิ่งที่ตั้งใจมักจะเล่นกับเพื่อน แต่จะสลับกับการพูดคนเดียวเล่นคนเดียวเป็นระยะ เช่น เล่นรถในทราย เล่นต่อไม้บล็อก เล่นตุ๊กตาในห้อง เล่นในมุมการเล่นต่างๆ เช่น เล่นอาชีพต่างๆ เล่นสมมติตามแบบตัวละครในการ์ตูนที่มีการตะต่อแยกกัน

ข) เล่นกับสิ่งที่พบโดยบังเอิญในสิ่งแวดล้อมแล้ว วางแผนร่วมกัน นำมาสร้างเป็นเรื่องเพื่อเล่นกับเพื่อนจากประสบการณ์ในอดีตของตน เช่น นำกิ่งไม้มารวมแล้วเล่นทำกับข้าว นำของต่างๆ มาใส่ตะกร้าแล้วนำมาเข็น ลากกันไปมา

ค) เล่นกับงานที่ครูมอบหมาย เช่น ดูแลห้องเรียน ทำกับข้าว พับผ้า วาดรูป ทำสวน ปักผ้า เล่นกับกิ่งไม้ที่ครูให้เก็บ หรือเล่นเกมต่างๆ กับครู ซึ่งมักจะเล่นจนเมื่องานที่ครูมอบหมายให้ทำเสร็จก็จะเลิกเล่น

ในที่นี้แจกแจงรายละเอียดของลักษณะการเล่นในขั้นการเล่นที่ 2 และระบุเป็นดัชนีกำกับได้ดังนี้

ขั้นการเล่นที่ 2 ของกลุ่ม กลุ่มความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) : เล่นประยุกต์หลากหลาย เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2 มีลักษณะดังนี้

ก) มุ่งมั่นจดจ่อให้ได้คำตอบในสิ่งที่เล่นอย่างตั้งใจ

ข) ตั้งใจเล่นให้ได้ตามแผน หรือที่ตกลงกับเพื่อน หรือตามที่ครูแนะนำ

ค) สังเกตสิ่งที่เล่นอย่างถี่ถ้วนและทดลองเล่น ด้วยวิธีการที่หลากหลายหลายอย่างคล่องแคล่ว

ง) ประยุกต์วิธีการใหม่แต่ยังอยู่ภายใต้แผนเดิม

ขั้นการเล่นที่ 2 ของกลุ่มในการสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE) : สื่อสารในระหว่างเล่น เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE2 มีลักษณะดังนี้

ก) ระบุความต้องการในสิ่งที่ตนต้องการจะเล่น

ข) แบ่งหน้าที่ ระบุบทบาทในการเล่นของเพื่อนแต่ละคน

ค) สื่อสัญญาณกับคนอื่นด้วยภาษาท่าทาง เช่น พยักหน้า สายหัว ชี้นิ้ว

ขั้นการเล่นที่ 2 ของกลุ่มการตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) : เล่นด้วยความสนุก เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2 มีลักษณะดังนี้

ก) เล่นกับเพื่อนอย่างสนุกสนาน ดิ้นเต้น มีอารมณ์ขันแต่จะเล่นแต่กับเพื่อนในกลุ่มเท่านั้น

ข) ยังไม่เปิดรับเพื่อนใหม่ที่มาขอเล่นด้วย เช่น ทำเฉยใส่ หรือเมื่อเกิดการผิดพลาดในการเล่นจะโทษกัน ว่ากัน

ค) ไม่สนใจความต้องการในการเล่นของเพื่อนกลุ่มอื่น เช่น ไม่แบ่งปันไม้รอก หรือแบ่งให้แต่สิ่งที่ไม่ชอบ (เลือกสิ่งที่ชอบเก็บไว้เอง)

ง) เล่นอย่างสนุกสนานจนลืมนึกถึงผลเสียหายนที่จะตามมา

จ) สนุกกับการคิดคำศัพท์ใหม่ๆ ที่เข้าใจกันในกลุ่ม

ขั้นการเล่นที่ 2 ของกลุ่มการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) : ช่วยคนอื่นตามที่ตนอยากจะช่วย เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS2 มีลักษณะดังนี้

ก) ช่วยคนอื่นตามที่ตนอยากจะช่วย (ช่วยเพียงครั้งเดียว)

ข) พุดให้กำลังใจ แสดงความเห็นใจ ชมเพื่อนที่ทำดี หรือมีความสามารถ หรือจับตัวเพื่อนเพื่อแสดงความเห็นใจ หรือพุดเตือนเพื่อนในสิ่งที่ควรทำ ไม่ควรทำ แต่ไม่ได้เข้าไปช่วย

ค) ไม่ทำร้ายสัตว์

ขั้นการเล่นที่ 2 ของกลุ่มความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) : พยายามแก้ปัญหาการเล่นด้วยตนเอง เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2 มีลักษณะดังนี้

- ก) พยายามแก้ปัญหาการเล่นด้วยตนเองได้ในช่วงสั้น แต่ยังคงอ่อนซำง หงุดหงิด ใจร้อน เครียดได้ง่าย หรือทะเลาะกับคนอื่น
- ข) เมื่อแก้ปัญหาด้วยตนเองไม่ได้จะขอให้คนอื่นมาช่วยเพื่อจะได้เล่นต่อ

ขั้นการเล่นที่ 2 ของกลุ่มความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) : พยายามเผชิญกับสิ่งที่ไม่คาดฝัน เรียกว่า ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP2 มีลักษณะดังนี้

- ก) เมื่อเจอสิ่งที่ไม่คาดฝันในขณะที่เล่น ไม่ไว้วาย หรือมองเงียบๆ อาจมีบ่นบ้าง ทำเสียงดังบ้าง แต่ไม่รุนแรงด้วยสีหน้าเรียบเฉย
- ข) พูดบอกว่า “ไม่เป็นไร” กับสิ่งที่ไม่คาดฝันโดยไม่หงุดหงิด แต่ยังไม่มีความออกของปัญหา
- ค) แสดงอาการไม่ชอบในท่าทีที่ไม่รุนแรง เช่น ปิดทิ่ง ป้ายออก

ขั้นการเล่นที่ 3 : เล่นแบบผ่อนคลายด้วยการคิดเชิงบวก

ในขั้นนี้ถือเป็นการเล่นไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด (transcendence play) เกิดการคลายตัวความรู้ที่ได้อย่างไม่รู้จบ ความรู้เดิมๆ หรือประสบการณ์เล่นเดิมจึงไม่มีความหมายต่อการเล่นในขั้นนี้ เพราะเป็นการเล่นจากหัวใจ จากความรู้สึก ไม่ใช่มาจากการรวมความรู้ ความจำจากประสบการณ์เดิม แต่ไม่ได้ถูกจำกัดแต่ที่รู้มาก่อน จึงไม่มีความจริงสูงสุดสำหรับการเล่นสามารถเล่นต่อไปสู่สิ่งใหม่ได้เรื่อยๆ เกิดเป็นการเล่นใหม่ๆ อย่างไม่รู้จบ ไม่มีรูปแบบการเล่นที่ตายตัว เปิดตัวสู่สิ่งใหม่ๆ ได้ตามแบบของตนเองมีวิธีการเล่นของตนเองไม่คอยตามคนอื่น เล่นได้อย่างตั้งใจด้วยท่าทางที่สงบ ผ่อนคลาย มีความภูมิใจและมั่นใจในสิ่งที่เล่น และสามารถปรับตัวกับวิกฤตสำคัญที่เกิดขึ้น เช่น การทำสิ่งที่ไม่คาดฝันจากการเล่นได้อย่างสงบ ผ่อนคลาย โดยไม่ก้าวร้าว ไม่หงุดหงิด ไม่เครียดไม่ตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่เล่นด้วยปฏิกิริยาอัตโนมัติ รุนแรง ไม่หวังความสำเร็จ คำชม หรือรางวัล ไม่ครอบครองสิ่งที่เล่น นำไปสู่การเกิดการเปลี่ยนแปลงที่นำไปสู่ความรัก เช่น แบ่งปัน รอดได้ เผื่อแผ่ ไม่มุ่งแต่ตัวเอง และสามารถปรับตัวกับสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างยืดหยุ่น เช่น เปิดใจกว้างในการเล่น รู้จักฟังคนอื่น ผลัดกันเล่น และฟังความคิดของคนอื่น เริ่มต้นเล่นใหม่ได้เสมอ คติวิธีการแก้ปัญหาปรับวิกฤตเป็นโอกาสของการค้นพบวิธีการเล่นใหม่ได้ด้วยตนเอง ยังเป็นการเล่นต่อเนื่องกับเพื่อนที่เล่นในขั้นที่ 2 ด้วยกัน จึงมักเป็นการเล่นกับกลุ่มที่เล่นเป็นเพื่อนที่รู้จักที่ขนาดของกลุ่มไม่ใหญ่จนเกินไป ประมาณ 2-3 คน แม้จะกลุ่มใหญ่แต่มีการแยกเป็นกลุ่มย่อย 2-3 คน

จากการเก็บข้อมูลพบว่าในชั้นที่ 3 ผู้วิจัยศึกษาจากกรณีศึกษาทั้งหมด 18 กรณีตัวอย่าง พบว่าการเล่นช่วงนี้เป็นการเล่นที่ต่อเนื่องจากการเล่นในชั้นที่ 2 แต่จะเกิดขึ้นภายหลังการเล่นผ่านไปในช่วงระยะเวลาพอประมาณโดยเฉลี่ยประมาณ 30 นาทีขึ้นไป โดยเฉพาะในสิ่งแวดล้อมที่ไม่ถูกสกัดกั้น ไม่ถูกเร่ง ไม่ถูกกำกับ ในสถานที่สงบไม่วุ่นวาย ไม่มีการแข่งขัน ไม่มีใครมาใช้อำนาจเหนือใคร และมีความเป็นส่วนตัว ตัวอย่าง เช่น ในกรณีตัวอย่าง กลม (3 ปี)-สร้างภูเขา ที่ใช้เวลาในการเข้าสู่ชั้นที่ 3 เร็วขึ้นจากประวัติของเด็กพบว่าเด็กที่มีความคิดเชิงบวกในตนเองอยู่บ้างแล้วจึงทำให้สามารถเข้าสู่ชั้นที่ 3 ได้อย่างรวดเร็วด้วยตนเอง

กรณีตัวอย่างทั้งหมดที่ศึกษารั้งนี้ มี 18 กรณีตัวอย่าง (exemplars) ลดทอนมาจาก 284 กรณีตัวอย่าง สำหรับการวิจัยครั้งนี้ มีการระบบการเรียกชื่อกรณีตัวอย่างโดยประมวลข้อมูลเด็กที่สำคัญๆ มาเป็นชื่อ ดังตัวอย่าง เช่น “กลม (3 ปี)-สร้างภูเขา” หมายความว่า “กลม” คือ ชื่อเด็กผู้ให้ข้อมูล ตามอายุของเด็กในวงเล็บ แล้วตามด้วยคำที่แสดงประเภทการเล่น เช่น “สร้าง” หมายถึง เล่นสร้าง และปิดท้ายด้วยสิ่งที่เล่น เช่น “ภูเขา” หมายถึง เด็กเล่นสร้างภูเขา (จากทราย) ในที่นี้แจกแจงข้อมูลแบบย่อของแต่ละกรณีตัวอย่างในรายละเอียดต่อไป



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 21 กรณีตัวอย่างที่ใช้ศึกษาทั้งหมดพร้อมข้อมูลย่อของแต่ละกรณี

กรณีตัวอย่าง	ลักษณะการเล่น	จำนวนเพื่อน	สถานที่เล่น	วิกฤตสำคัญ	สิ่งที่ก้าวผ่าน	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ระยะเวลาที่เกิดการเล่นในชั้นที่ 3	เวลาที่ใช้ในการเล่นทั้งหมด	ครูคนที่	สัมพันธภาพในหน้าที่เกิดวิกฤต	สัมพันธภาพตลอดการเล่น	เรื่องย่อ
กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา	สร้าง	2	กระบะทราย	เพื่อนเหยียบงานที่สร้างพัง	ละการยึดมั่นในของตนเอง	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	8 นาที	11.15 - 11.37 น. (22 นาที)	4	CD	CD 100% CE - ES - SR -	กลมเล่นทรายอยู่คนเดียว อยู่ๆ ก็มีเพื่อนมาเหยียบทรายที่กลมเล่นพัง กลมยึดขาเพื่อนไม่ให้ทำพังต่อไปมากกว่านี้พร้อมกับมองเพื่อนนิ่งๆ ในขณะที่นั้นครูนั่งเล่นอยู่ข้างๆ กับเด็กคนอื่น แต่ไม่ได้เข้ามาพูดอะไร จนเพื่อนยอมถอยไป กลมนั่งมองทรายที่พังอยู่ครู่หนึ่ง ต่อมาเริ่มขุดทรายจากรอยบุ่มของทรายที่เพื่อนเหยียบแล้วทำเป็นร้องไปทั่วแทน
แนน (5 ปี) - สร้างเด็ก	สร้าง	2	สนามเด็กเล่น	ผลงานหล่นลงมาพัง	ละการยึดมั่นในงานของตนจากคำแนะนำ	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	40 นาที	10.20 - 11.19 น. (49 นาที)	2	ES	CD 75% CE - ES 25% SR -	แนนผสมดิน หิน ทราย กิ่งไม้ ผลไม้ที่หล่นตามพื้นมาเป็นก้อนกลมแล้วจะนำไปวาดครุแต่ผจญเพื่อนมาขอดูแล้วผลงานที่พังเกิดหล่นลงมา แนนโทษมุกทันทีว่าเป็นคนทำหล่นจนเมื่อครูชวนคิดทำให้แนนก็ได้แล้วชวนเพื่อนไปปั้นกันใหม่
ปาน (4 ปี) - สร้างรถไฟ	สร้าง	5	สนามเด็กเล่น	เพื่อนแย่งของ	ละการติดกับวิธีการเล่นเดิมเกิดเป็นวิธีการเล่นใหม่	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	30 นาที	14.40 - 15.32 (52 นาที)	4	CD	CD 100% CE - ES - SR -	ปานใช้ฝากระป๋องลากบนทรายเป็นรางรถไฟบนลานทรายกว้าง แต่มีเพื่อนวิ่งไปวิ่งมาจนทับรางที่วาดเลื่อนไปหลายครั้ง จนเมื่อทับครั้งที่ 4 ปานหยุดเล่นมองหน้าครู ครูยิ้มให้ทำให้ปานกลับไปทำงานต่อจนเมื่อมีเพื่อนมาแย่งฝากระป๋องเพื่อจะเอาไปวาดรางบ้าง ปานสู้แรงไม่ไหว เพื่อนจึงได้ฝาไป ปานมองครูก่อนครูกำลังให้ปานจึงหยิบช้อนตักนมมาวางแทนพลางบอกว่าเป็นเส้นทางลัดรางรถไฟ เพื่อนที่เคยแย่งของปานมาขอเล่นด้วยใหม่ ปานมองนิ่งแต่สุดท้ายก็ให้เพื่อนเล่นด้วย
จุ่น (3 ปี) - สร้างทราย	สร้าง	6	กระบะทราย	สงสารเพื่อนที่ทะเลาะกัน	ความเป็นห่วงเพื่อนจึงละการเล่นของตนเอง	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	1 ชั่วโมง 1 นาที	10.31-11.49 น. (ชั่วโมง 48 นาที)	1	ES	CD 6% CE 17% ES 72% SR 6%	จุ่นอยากเล่นกับเพื่อนแต่ทุกครั้งทีเล่นจะทำของเพื่อนพังไม่หรือก็เข้าไปแย่งของเพื่อนจนเพื่อนรวมตัวกันไม่ให้จุ่นเล่นด้วย ครูจึงพยายามสอนวิธีการเล่นกับเพื่อนให้ดูจุ่นเริ่มเรียนรู้ที่จะเล่นกับเพื่อนด้วยวิธีการสังเกตว่าเพื่อนกำลังทำอะไรทำตามนั้น ขณะที่เล่นจุ่นเห็นเพื่อนทะเลาะกัน จุ่นนั่งมองแล้วยกมือ(ที่เป็นทราย)ลูบหน้าเพื่อนทำให้ทรายเข้าตาเพื่อน จุ่นหันไปบอกครูให้ช่วยเพื่อน
ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน	สร้าง	6	สนามเด็กเล่น	ดินที่ทำให้ครูดตกลงมาพัง	ละการยึดมั่นในของด้วยตนเอง	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	1 ชั่วโมง 19 นาที	10.16 - 11.58 น. (1 ชั่วโมง 41 นาที)	2	SR	CD 19% CE - ES 62% SR 20%	ก๊กเป็นเด็กที่ไม่ชอบจับดิน เมื่อครูพาเด็กๆ มาเล่นข้างล่างซึ่งเป็นวันที่มีน้ำเจิ่งนองดินจนแฉะแฉะเพื่อนๆ จึงชวนกันเล่นปั้นดิน ก๊กเข้ามาสังเกตดูจนสุดท้ายค่อยๆ เริ่มเล่น และเริ่มปั้นดินอย่างเพื่อนบ้าง ครูพยายามชวนให้จับดินเปียก เช่นให้ช่วยเพื่อนยกดิน จนก๊กเริ่มปั้นดินอย่างเพื่อนและเอาไปให้ครูแต่กลายเป็นดินที่ทำหล่น เมื่อครูบ่นเสียดายก๊กจึงยืนดิ้นให้ครูใหม่
ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	สร้าง	4	สนามเด็กเล่น	เห็นมดลอยในน้ำ	ความเป็นห่วงมดจึงละการเล่นของตน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	58 นาที	10.21 - 11.38 น. (1 ชั่วโมง 17 นาที)	4	SR	CD 14% CE 14% ES 71% SR -	วันนั้นคนสวนมารดน้ำต้นไม้ทำให้ดินเปียกน้ำจนเป็นเลนฟ้าสนุกกับการเล่นน้ำบนเลนดินที่เปียกกับเพื่อนจนไปพบมดติดแกงอยู่ในเลน เพื่อนจะบีบมดตั้งแต่ฟ้าห้ามไว้ แล้วหยุดเล่นเฝ้ามดไปปล่อยในที่ๆ ไม่มีน้ำ ตลอดเวลาครูนั่งมองนิ่งๆ ไม่พูดอะไร

ตารางที่ 21 กรณีตัวอย่างที่ใช้ศึกษาทั้งหมดพร้อมข้อมูลย่อของแต่ละกรณี (ต่อ)

กรณีตัวอย่าง	ลักษณะการเล่น	จำนวนเพื่อน	สถานที่เล่น	วิกฤตสำคัญ	สิ่งที่ก้าวผ่าน	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ระยะเวลาที่เกิดการเล่นในชั้นที่ 3	เวลาที่ใช้ในการเล่นทั้งหมด	ครูคนที่	สัมพันธภาพในหน้าที่ที่เกิดวิกฤต	สัมพันธภาพตลอดการเล่น	เรื่องย่อ
พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน	สร้าง	7	สนามเด็กเล่น	ครูชวนให้คิดวิธีการเล่นกับตัวบุงใหม่	ละการติดวิธีการเล่นเดิมเพราะสงสารบุง (ตามเพื่อน)	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	34 นาที	11.15 - 11.57 น. (42 นาที)	1	SR	CD 19% CE - ES 62% SR 19%	พร้อยและแดงพบบุงที่ต้นไม้จึงชวนกันเอาใบไม้กิ่งไม้ไปใส่บุงเพราะคิดว่าเป็นวิธีการให้อาหารสัตว์จนครูเข้ามาชวนคิดว่าสิ่งที่ทำบุงชอบไหมทำให้แดงคิดขึ้นมาว่าน่าจะทำบ้านให้บุง และพร้อยสนับสนุนว่าสงสารว่าบุงไม่มีบ้านน่าจะทำบ้านให้มันอยู่
แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	สร้าง	7	สนามเด็กเล่น	ครูชวนให้คิดวิธีการเล่นกับตัวบุงใหม่	ละการติดกับแผนการเล่นเดิมแล้วสื่อความคิดใหม่กับเพื่อน	การสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE)	34 นาที	11.15 - 11.57 น. (42 นาที)	1	SR	CD 19% CE - ES 62% SR 19%	
ดำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	ใช้ร่างกาย	4	สนามเด็กเล่น	ครูให้กำลังใจในการขึ้นนั่งชิงช้าเอง	ละการติดกับวิธีการเล่นเดิมเกิดเป็นทักษะใหม่	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	32 นาที	10.26 - 11.03 น. (34 นาที)	2	ES	CD 12% CE 16% ES 72% SR -	ดำพยายามที่จะขึ้นนั่งชิงช้าเชือกแต่ทำไม่สำเร็จอยู่หลายครั้งจนครูเข้าช่วยและให้กำลังใจ ทำให้สุดท้ายดำขึ้นนั่งบนชิงช้าเชือกได้
หिन (3 ปี) - เล่นจักรยาน	ใช้ร่างกาย	2	สนามเด็กเล่น	เพื่อนเข็นให้อย่างแรง	ละการติดกับวิธีการเล่นเดิมเกิดเป็นทักษะใหม่	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	54 นาที	10.00 - 11.57 น. (1 ชั่วโมง 57 นาที)	3	CD	CD 33% CE - ES 67% SR -	หिनอยากถีบจักรยานได้อย่างเพื่อนแต่ทำไม่ได้แต่ก็ยังอยากลองจึงไปขอจักรยานจากน้ำที่กำลังขี่จักรยานอยู่มาลองถีบ สุดท้ายหिनไม่คืนให้น้ำแถมยังขอให้น้ำเข็นรถให้ น้ำเข็นเต็มแรงด้วยความโมโหแต่ทำให้มีแรงผลกจนหिनถีบจักรยานได้เองและเริ่มสามารถถีบพลิกแพลงได้ เมื่อน้ำเห็นเพื่อนถีบได้น้ำดีใจแทนเพื่อนที่ทำได้รีบวิ่งไปบอกใครต่อใครว่าหिनทำได้แล้ว สิ่มความตั้งใจเดิมที่อยากขี่จักรยานตลอดเวลาครูยิ้มมองนิ่งๆ ไม่พูดอะไร
น้ำ (3 ปี) - เล่นจักรยาน	ใช้ร่างกาย	2	สนามเด็กเล่น	เพื่อนไม่คืนจักรยานให้	ดีใจแทนเพื่อนจนละความอยากเล่นจักรยานได้ด้วยตนเอง	การตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR)	54 นาที	10.00 - 11.57 น. (1 ชั่วโมง 57 นาที)	3	CD	CD CD 33% CE - ES 67% SR -	
เหลือง (4ปี) - เล่นบาร์	ใช้ร่างกาย	5	สนามเด็กเล่น	แย่งกันเล่น	ละการติดกับวิธีการเล่นเดิมเพื่อเล่นร่วมกันได้	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	55 นาที	10.15 - 11.10 น. (1 ชั่วโมง 5 นาที)	1	CD	CD 57% CE 14% ES 29% SR -	ครูพาเด็กๆ ไปเล่นสนามเด็กเล่นของพี่ประถมแต่ความที่บาโหนสูงเกินกว่าความสูงของเด็กอนุบาล เด็กที่อยากโหนมาจึงกระโดดเกาะบาเองไม่ได้ ต้องให้ครูอุ้มครูอุ้มได้สองสามคนก็บอกว่าอุ้มไม่ไหว เหลืองพยายามกระโดดเองจนสำเร็จและเริ่มพลิกแพลงการเล่น แต่เพื่อนทำไม่ได้เหลืองจึงพยายามช่วยอุ้มเพื่อนแต่อุ้มไม่ขึ้น เด็กๆ จึงคิดที่จะหาอะไรมาต่อตัวก็ไปพบม้านั่งเตี้ยๆ เพื่อนๆ และเหลืองช่วยกันยกม้านั่งมาต่อตัวเพื่อจับบาได้ แต่กลายเป็นว่าเด็กๆ แย่งกันขึ้น เหลืองจึงเป็นผู้แก้ปัญหาบอกให้ทุกคนเข้าแถวเพื่อขึ้นบาแทน

ตารางที่ 21 กรณีตัวอย่างที่ใช้ศึกษาทั้งหมดพร้อมข้อมูลย่อของแต่ละกรณี (ต่อ)

กรณีตัวอย่าง	ลักษณะการเล่น	จำนวนเพื่อน	สถานที่เล่น	วิกฤตสำคัญ	สิ่งที่ก้าวผ่าน	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ระยะเวลาที่เกิดการเล่นในชั้นที่ 3	เวลาที่ใช้ในการเล่นทั้งหมด	ครูคนที่	สัมพันธภาพในหน้าที่ที่เกิดวิกฤต	สัมพันธภาพตลอดการเล่น	เรื่องย่อ
หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า	สมมติ	2	มุมสมมติในห้อง	แย่งกันเล่น	ละการติดกับของเล่นเดิม หาของอื่นมาเล่นแทน เพราะกลัวครูดุ	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	1 ชั่วโมง 27 นาที	15.05 - 16.35 น. (1 ชั่วโมง 35 นาที)	3	SR	CD 16% CE 5% ES 68% SR 11%	หินเล่นตุ๊กตาอควินในมุมสมมติกับเพื่อนแต่ทำโล่อควินที่หินเรียกว่า “โพล่า” หายไป หินพยายามหาแต่หาไม่เจอ สุดท้ายไปแอบเอาโล่ของเพื่อนมาเล่นแทนซึ่งเพื่อนไม่ให้จึงเกิดการแย่งกัน ครูจึงดึงตัวมาถอดและชวนคิดว่าจะแก้ปัญหาอย่างไร หินจึงไปค้นหาของอื่นเอามาใช้แทนโล่อควินที่ตนหาอยู่
ทอม (4 ปี) - สมมติหมา	สมมติ	5	มุมสมมติในห้อง	เพื่อนเล็กเล่นด้วย	ละความขี้ใจเพื่อรักษาน้ำใจเพื่อน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	34 นาที	10.15 - 10.54 น. (40 นาที)	4	CD	CD 100% CE - ES - SR -	ทอมนำผ้ามาพันตัวในมุมบทบาทสมมติ เล่นสมมติเป็นหมาขณะที่เพื่อนๆ เล่นสมมติเป็นเจ้าของที่กำลังจะไปงานเต็นท์ เพื่อนมาชวนให้ทอมเล่นเป็นเจ้าชายและแต่งตัวให้ แต่ทอมอยากเป็นหมาไม่อยากเป็นเจ้าชายจึงเดินหนีไม่ยอมให้เพื่อนแต่งตัว เพื่อนจึงเสียใจไปนั่งหน้าแคร่อยู่ข้างตู้ ทอมจึงยอมเปลี่ยนใจยอมเล็กเป็นหมาและยอมไปงานเต็นท์กับเพื่อนแล้วชวนเพื่อนเต็นท์มาตลอดเวลาคูทำงานอยู่ใกล้ๆ หันมามองบางครั้ง แต่ไม่เข้ามาแทรกแซง
แดง (5 ปี) - สสำรวจมด	สำรวจ	6	สนามเด็กเล่น	เห็นมดในน้ำ	ความเป็นห่วงมดจึงละการเล่นของตนเอง	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	48 นาที	10.50 - 12.00 น. (1 ชั่วโมง 10 นาที)	1	CD	CD 23% CE 12% ES 65% SR -	ครูปาไปเล่นที่สนามเด็กเล่น แดงกับเพื่อนอยากเล่นใบไม้ในน้ำจึงพยายามลงไปเล่นในบ่อแต่ครูผู้ช่วยไม่ให้เล่น จนครูประจำชั้นลงมา แดงขออนุญาตเล่น ครูจึงชวนให้เด็ก ๆ คิดวิธีการล้างบ่อน้ำ จนในตอนหลังเด็ก ๆ ทั้งสนามเด็กเล่นมาช่วยกันวิดน้ำล้างบ่อ เผอิญแดงเหลือบไปเห็นมดลอยน้ำจึงหยุดเล่นแล้วนำมดไปปล่อยในพุ่มไม้ด้วยตนเอง
แดง (5 ปี) - สมมติไกล	สมมติ	6	สนามเด็กเล่น	ครูสะท้อนสิ่งที่เกิด	ละการติดกับแผนเดิมด้วยการคิดใหม่ด้วยทักษะใหม่ที่ซับซ้อน	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	42 นาที	10.29 - 11.27 น. (59 นาที)	1	ES	CD 29% CE 14% ES 57% SR -	ครูปาเด็กไปเล่นที่สนามเด็กเล่นใกล้กับสนามบาสที่มีโกลฟุตบอลตั้งอยู่ แดงและเพื่อนขึ้นไปนั่งบนโกลและเริ่มสนุกกับการที่สปริงตัวบนโกลได้ แดงชวนเล่นเป็นตำรวจจับผู้ร้าย เด็ก ๆ ปีนขึ้นไปนั่งบนโกลจนดาชายโกลยานเกือบติดพื้น ครูจึงเข้ามาชวนคิดทำให้เด็ก ๆ เลิกเล่นหันมาช้อนโกลแทน
แดง (5 ปี) - สสำรวจหนอน	สำรวจ	6	สนามเด็กเล่น	ครุระงับพฤติกรรม	ความเป็นห่วงหนอนจึงละแผนการเล่นเดิม	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	37 นาที	11.15 - 11.58 น. (43 นาที)	1	ES	CD - CE - ES 100% SR -	เด็ก ๆ เล่นเทรรายที่xonไม้ระหว่างรอครูกำอาหาร แดงเหลือบไปเห็นหนอนในxonไม้ที่เด็ก ๆ เล่นเทรรายอยู่ จึงนำหนอนไปให้ครูดัด แต่ครูให้ไปปล่อย แดงไปปล่อยที่เสาแต่หนอนร่วงลงมา แดงกับเพื่อนช่วยกันคิดว่าจะทำอย่างไรกับหนอน สุดท้ายจึงนำไปปล่อยที่xonไม้ตามเดิมแล้วไม่เล่นที่บริเวณนั้นอีก

การแจกแจงรายละเอียดของลักษณะการเล่นในชั้นการเล่นที่ 3 และระบุเป็น
ดัชนีกำกับได้ดังนี้

ชั้นการเล่นที่ 3 ของกลุ่ม กลุ่มการริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) :
เล่นอย่างมีระบบความคิดของตน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR3)

ก) สามารถเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นตามสถานการณ์ หรือตามคำแนะนำของครูหรือเพื่อนเพื่อไม่เบียดเบียนหรือให้เกิดประโยชน์กับคนอื่นหรือสิ่งอื่น เช่น ช่อมสิ่ง
ที่ฟังให้กลับสู่สภาพเดิม หรือตามสิ่งเร้าโดยไม่หงุดหงิด ด้วยการใช้ทักษะที่ซับซ้อนขึ้นจนสุด
ความสามารถ

ข) ค่อยๆ ทำความเข้าใจกับสิ่งที่เล่นด้วยท่าทีที่ผ่อนคลาย หยิบจับ
อย่างมั่นคงแต่ประณีตบรรจง

ชั้นการเล่นที่ 3 ของกลุ่มความสามารถในการสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด
TCE) : แลกเปลี่ยนความคิดเพื่อเกิดการเล่นใหม่ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดTCE3)

ก) อธิบายความคิดของตนให้คนอื่นเข้าใจในมุมมองใหม่ต่อการเล่น
ตามเป้าหมายใหม่ในสถานการณ์ใหม่ได้ โดยไม่หงุดหงิด

ข) รู้จักแลกเปลี่ยนความคิดในวิธีการเล่นแบบใหม่ หรือเล่นกับของชิ้น
ใหม่ หรือกับเพื่อนคนใหม่ให้เหมาะกับสถานการณ์ใหม่ที่เกิดขึ้นได้ด้วยการพูดคุยความคิดใหม่ๆ
ที่ต้องใช้ทักษะที่ซับซ้อนขึ้น

ชั้นการเล่นที่ 3 ของกลุ่มการตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) :
เล่นอย่างนี้ถึงคนอื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR3)

ก) เล่นกับเพื่อนอย่างสงบ ผ่อนคลาย ไม่มุ่งเอาแพ้เอาชนะ
ข) ยอมรับเพื่อนใหม่ให้เข้ามามีส่วนร่วมเล่นได้
ค) ยอมรับความแตกต่างของความคิดและนำความคิดของคนอื่นมาใช้
ประกอบการเล่นโดยไม่เกี่ยงงอน
ง) ปรับตัวที่จะเล่นกับเพื่อนที่ต่างความคิด ต่างนิสัย หรือคนที่เพิ่งจะ
เลาะกันได้โดยไม่มีอารมณ์ติดค้างในใจ

ชั้นการเล่นที่ 3 ของกลุ่มการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด
SCS) : ช่วยจนสุดความสามารถ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS3)

ก) ช่วยหรือปลอบเพื่อนที่เป็นทุกข์อย่างเต็มความสามารถ จนเพื่อน
หายทุกข์

- ข) ช่วยเหลือสัตว์ที่เป็นทุกข์จนมันปลอดภัย
- ค) รอคอยได้โดยไม่หงุดหงิด
- ง) นึกถึงคนอื่น เช่น แบ่งปัน คินของเล่นให้ ให้ภัย

ชั้นการเล่นที่ 3 ของกลุ่มความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) : ใจเย็นในการแก้ปัญหา (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW3)

- ก) แก้ปัญหาด้วยตนเองด้วยท่าที่ที่สงบ ผ่อนคลาย
- ข) มุ่งมั่นหาวิธีการแก้ปัญหากับสิ่งที่เล่น เช่น หาของอื่นมาเล่นชดเชยสิ่งที่พังไปได้โดยไม่หงุดหงิด
- ค) ภูมิใจในการค้นพบการแก้ปัญหของตนแม้คนอื่นไม่ชอบหรือไม่เห็นด้วย

ชั้นการเล่นที่ 3 ของกลุ่มความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) : รู้จักปรับตัว (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP3)

- ก) ปรับตัวต่อความเครียด สิ่งที่ไม่คาดฝัน ไม่ยึดติดกับสิ่งสร้างแล้วพังไปได้โดยสงบ
- ข) ปรับวิกฤตให้เป็นโอกาสด้วยท่าที่ที่ผ่อนคลาย
- ค) แนะนำคนอื่นให้เห็นสิ่งที่ดี กับเหตุการณ์ที่เพื่อนไม่ชอบได้

2. แบบของการก้าวพ้นข้อจำกัด

จากนิยามดังกล่าวเมื่อได้ศึกษาวิจัยจึงพบว่า การก้าวพ้นข้อจำกัด แบ่งออกได้เป็น 2 แบบใหญ่ คือ

- 2.1 การก้าวพ้นข้อจำกัดเฉพาะในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น
 - 1.1 การปรับเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์
 - 1.2 การปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์แต่ยังอยู่ภายใต้เป้าหมายเดิม
- 2.2 การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น
 - 2.1 การควบคุมอารมณ์กับเหตุการณ์ที่ไม่คาดหวัง โดยไม่ก้าวร้าว
 - 2.2 การเป็นผู้ให้ภัย
 - 2.3 การยินดีกับเพื่อนเมื่อเพื่อนทำได้โดยไม่อิจฉา
 - 2.4 ความปรารถนาให้เพื่อนมีความสุขด้วยการรักษาน้ำใจต่อกัน
 - 2.5 ความปรารถนาให้สัตว์ปลอดภัยจากการเล่นของตน

2.1 การก้าวพ้นข้อจำกัดเฉพาะในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น คือ การก้าวพ้นความตั้งใจที่มีตามวิธีการเดิมตามความเคยชินเดิม ประสบการณ์เดิมไปสู่สิ่งใหม่ แนวทางใหม่เป้าหมายใหม่ มีผลต่อการรู้สึกดีกับตนเอง ซึ่งการจะมีความสามารถ ดังกล่าวเด็กจะพัฒนาการรู้คิด ซึ่งแบ่งได้เป็น 2 ลักษณะ คือ

2.1.1 การปรับเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์ คือ การรู้ว่าแผนการเดิมที่ทำไม่เหมาะสมในสถานการณ์ขณะนั้นจึงควรปรับแผนการเล่นหรือเป้าหมายการเล่นใหม่ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ ตามเงื่อนไข เช่น เมื่อครูทัก ซึ่งอาจต้องใช้ทักษะที่ซับซ้อนขึ้นกว่าเดิมสำหรับการเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นกับสิ่งนั้น พบในกรณีตัวอย่างที่มีการเล่นทั้งแบบเล่นสร้าง เล่นสมมติ เล่นสำรวจหรือเล่นออกกำลัง และเกิดขึ้นได้กับเด็กอายุ 4 ปีขึ้นไป (จากการศึกษาครั้งนี้ไม่พบการก้าวพ้นข้อจำกัด ดังกล่าวในเด็กวัย 3 ปี พบว่าส่วนใหญ่ความสนใจจดจ่อในงานที่ทำมีสั้่นทำให้เด็กเลิกเล่น หรือเปลี่ยนไปเล่นอย่างอื่นแทน) ดังนี้

- ก) กรณีตัวอย่าง เหลือง (4 ปี) - เล่นบาร์ (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน TCR)
- ข) กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สมมติไกล (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน TCR)
- ค) กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน TCE)
- ง) กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สำรวจหนอน (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน TCR)

จากข้อมูล que ศึกษาพบว่าสิ่งสำคัญของการทำให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านนี้คือ หลังจากเกิดภาวะวิกฤต คือเมื่อครูทักถึงพฤติกรรมการเล่นที่ครูคิดว่าไม่เหมาะสม ทำให้เด็กเกิดการเปลี่ยนพฤติกรรมการเล่นและคิดวิธีการเล่นที่เหมาะสมกว่ามาแทน เช่น ในการศึกษาเด็กผู้ให้ข้อมูล แดงผู้ที่มีประวัติเดิมว่าเป็นเด็กที่ชอบวิ่งแกสตั๊ว ถ้าเจอสตั๊วตัวใดจะต้องฆ่าให้ตายทุกครั้งมาตลอดและเป็นคนที่มีความมั่นใจสูง จากการศึกษาในกรณีกรณีตัวอย่างของแดง (5 ปี) - สร้างบ้าน พบว่าในตอนแรกเด็กใช้ใบไม้กิ่งไม้ป่าใส่ตัวบุงที่เกาะอยู่บนต้นไม้เพราะคิดว่าการทำเช่นนั้นคือการให้อาหารบุง แต่ครูมองว่าเป็นการทำร้ายสัตว์ให้คิดวิธีการเล่นอื่นแทน (บรรทัดที่ 77) ทำให้เด็ก ๆ เปลี่ยนเป็นคิดวิธีการสร้างบ้านให้บุงแทน แทนที่จะมุ่งทำแต่สิ่งที่ตนพอใจ ด้วยการพยายามเสียบกิ่งไม้ ใบไม้ตามแง่ของเปลือกไม้แทนซึ่งเด็ก ๆ ต้องใช้ความพยายามสูงเพราะกิ่งไม้ที่เสียบกับเปลือกไม้มักจะร่วงลงมา แต่เด็ก ๆ กลับสนุกกับแผนการใหม่คือการทำบ้านให้บุงทำให้ไม่หงุดหงิดแม่ใบไม้ที่ติดจะร่วงลงมาบ่อย ๆ โดยมีครูคอยคุย ชักถาม ให้ข้อคิดให้กำลังใจอยู่ข้าง ๆ ซึ่งครูใช้สัมพันธภาพแบบร่วมเล่นไปกับเด็ก (ใช้ดัชนีสัมพันธภาพ SR) หรือการที่

ครูที่ก่อกิจกรรมการเล่นของแดงและเพื่อนในกรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สมมติไกล ทำให้เด็กหยุดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมและคิดหาวิธีการแก้ปัญหาการเล่นของตนใหม่ (บรรทัดที่ 18) ด้วยการพยายามมัดเชือกตาข่ายไกลฟุตบอลและซิงตาข่ายให้ตึงตามเดิม แทนที่จะละเลยสิ่งที่เห็นว่าทำของพังแล้วไม่สนใจจะรับผิดชอบ เช่นเดียวกับ กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สำรวจนอนเมื่อแดงโดนครูที่ก่อกว่าไม่ควรเอาหนอนไปผัดในกับข้าว แดงจึงนำหนอนไปปล่อย โดยปล่อยครั้งแรกไปปล่อยที่เสา แต่เนื่องจากหนอนตัวเล็กมากเกาะไม่ติดทำให้หนอนร่วงลงมา แดงจึงประคองหนอนมาใหม่และสุดท้ายนำหนอนไปปล่อยที่ขอนไม้เดิมที่เคยพบหนอนและเลิกเล่นที่บริเวณนั้นอีก

สำหรับกรณีตัวอย่าง เหลือง (4 ปี) - เล่นบาร์ ที่แม่ไม่มีครูเข้ามาทักในพฤติกรรมการเล่น แต่ครูใช้สัมพันธภาพด้วยการรักษาระยะ ดูอยู่ห่างๆ ให้เด็กแก้ปัญหาเอง (ใช้ดัชนีสัมพันธภาพ CD) ซึ่งเหลืองสามารถคิดแก้ปัญหาสถานการณ์จากการที่เด็กๆ แย่งกันเล่น ด้วยการบอกให้ทุกคนเข้าแถวเพื่อเรียงกันขึ้นไปเหยียบม้านั่งเพื่อโหนบาร์ที่ละคน แทนที่จะใช้วิธีโกรธหรือรุนแรงในการแก้ปัญหาเมื่อเกิดความไม่ชอบ

2.1.2 การปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์แต่ยังอยู่ภายใต้เป้าหมายเดิม คือการรู้ว่าทักษะหรือวิธีการเดิมที่ทำอยู่ไม่ได้ผล ควรจะหาวิธีการใหม่ให้เหมาะกับสถานการณ์นั้น แต่ยังอยู่ภายใต้แผนการเล่นเดิม

การที่เด็กจะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความมุ่งมั่นที่จะแก้ไขปัญหาสามารถคิดหาวิธีการหรือสิ่งอื่นมาชดเชยสิ่งที่ขาดไปหรือเมื่อเล่นสิ่งนั้นไม่ได้อันนำไปสู่การเกิดทักษะใหม่ที่ไม่เคยทำได้มาก่อน แต่เป็นการพยายามแก้ปัญหาในสถานการณ์ที่เด็กต้องไปตามสถานการณ์นั้นตามเป้าหมายเดิมที่วางไว้ นั้น พบว่าการจะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในลักษณะนี้ได้เด็กจะต้องมีความพยายามที่จะแก้ไขปัญหาซ้ำๆ หลายครั้ง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2) ซึ่งมีความเป็นไปได้ที่ถ้างานยากเกินไปจะทำให้หมดความพยายาม ทำให้อยากจะเลิกเล่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW1) หรือให้คนอื่นทำให้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2) ซึ่งพบว่าเด็กมักจะพยายามทำเพราะกลัวครูดุจึงพยายามแก้ปัญหาเหมือนอย่างกรณีศึกษา หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า ที่พยายามแก้ปัญหาหลังจากแย่งของกับเพื่อนแล้วโดนครูดุด้วยการพยายามลองหาใหม่แล้วหาอย่างอื่นมาเล่นแทน แทนที่จะติดอยู่แต่สิ่งที่ตนต้องการเท่านั้น

นอกจากนี้การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านนี้ยังสามารถมีได้ในรูปของการพยายามเล่นให้บรรลุตามเป้าหมายเดิมที่ตั้งใจไว้ เช่นใน กรณีตัวอย่าง ปาน (4 ปี) - สร้างรถไฟ ที่ปานพยายามวาดทางรถไฟบนพื้นทรายบนฝากระป๋อง แม้จะโดนเพื่อนวิ่งทับรางที่วาดไว้หลายครั้ง ปานก็พยายามทำใหม่ จนครั้งที่ 4 ที่ปานเริ่มนั่งนิ่งอึ้ง แต่ความที่ได้รับสัมพันธภาพจากครูคือครู

รักษาระยะ ยืนดูเด็กอยู่ห่างๆ ปล่อยให้เด็กพยายามแก้ปัญหาเอง (ใช้ดัชนีสัมพันธภาพ CD) ทำให้ปานมีกำลังใจหันกลับไปวาดทางรถไฟใหม่ได้แทนที่จะติดอยู่แต่ในอารมณ์โกรธหรือคิดแต่ในมุมมองเดียวว่าถ้าเกิดอีกก็ไม่เล่นแล้ว หรือใน กรณีตัวอย่าง ด่า (4 ปี) - เล่นชิงช้า ที่ด่าพยายามปีนขึ้นไปนั่งบนชิงช้าเชือกจากที่ไม่เคยทำได้มาก่อน คำพูดที่แสดงความมุ่งมั่นตั้งใจให้เป็นไปตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ เช่น จากบรรทัดที่ 13 คำพูดว่า “เกือบได้แล้วครับครู” บวกกับการได้รับการสนับสนุนคำพูดให้กำลังใจของครู (ใช้ดัชนีสัมพันธภาพ ES) ทำให้ด่าสามารถขึ้นนั่งบนชิงช้าเชือกเองได้สำเร็จ

2.2 การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น คือ การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องอารมณ์ของตนเองที่มีต่อคนอื่นเพื่อการอยู่ร่วมกันกับผู้อื่นให้ได้จึงทำให้สามารถปรับอารมณ์และสามารถปรับพฤติกรรมการเล่นของตนในการมีความสัมพันธ์กับสิ่งรอบตัวในทางที่เหมาะสมทำให้ไม่ใช่เพียงแค่ปลอบปลื้มยินดีจากการเล่นของตนแต่ผู้เดียวแต่เป็นการมีความสุขร่วมไปกับผู้อื่นที่อยู่รอบตัวได้ รู้จักยังคิดที่จะเป็นคนที่ไม่เอาแต่ใจ ไม่ตามใจตนเอง ไม่เห็นแก่ตัว ยอมรับเข้าใจผู้อื่น รอได้ และพร้อมที่จะช่วยเหลือเพื่อนที่เป็นทุกข์อย่างเต็มความสามารถ ยินดีเมื่อเพื่อนทำได้โดยไม่รู้สึกอิจฉาริษยา หรือเล่นกับเพื่อนที่แม้จะเป็นคนที่เคยทะเลาะกันมาก่อนหรือเคยไม่ให้เด็กผู้ให้ข้อมูลเล่นด้วยได้ด้วยใจที่ไม่อาฆาต เป็นต้น

2.2.1 การควบคุมอารมณ์กับเหตุการณ์ที่ไม่คาดหวัง โดยไม่ก้าวร้าว แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ดังนี้

ก) การสามารถก้าวพ้นจากการยึดมั่นในสิ่งที่ตนสร้าง (เล่นคนเดียว) ไปสู่ความคิดเชิงบวกต่อสถานการณ์ที่เกิดขึ้นได้ด้วยตนเอง เช่น สามารถทำใหม่ด้วยอารมณ์ที่สงบผ่อนคลายได้ด้วยตนเอง โดยไม่โกรธเพื่อนที่แม้เขาจะเป็นคนมาทำพัง สามารถมองเห็นในอีกมุมหนึ่ง เช่น คิดว่าตนเองทำใหม่ได้ ทำให้ละอารมณ์โกรธคนอื่น หรือยึดติดกับของเดิมที่พังไปได้ เช่น กรณีตัวอย่าง กลม(3 ปี) - สร้างภูเขา แม่เมื่อโดนเพื่อนมาเหยียบบนงานสร้างภูเขาทรายที่ตนสร้างอย่างตั้งใจจนพัง กลมสามารถที่จะใช้มือยืดขาเพื่อนไม่ให้นำทรายไปมากกว่านี้พร้อมกับมองเพื่อนนิ่ง และเมื่อเพื่อนขยับถอยไปก็สามารถคิดวิธีการเล่นใหม่จากของที่พังไปได้ด้วยท่าทีที่สงบ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)

ข) การสามารถก้าวพ้นจากการยึดมั่นในของที่ตนสร้างไปสู่ความคิดเชิงบวกต่อสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจากการได้รับคำชี้แนะจากครู โดยไม่โกรธเพื่อนที่แม้เขาจะเป็นคนมาทำพัง สามารถมองเห็นในอีกมุมหนึ่งของเหตุการณ์ เช่น คิดว่าตนเองทำใหม่ได้ด้วยอารมณ์ที่สงบผ่อนคลายได้ภายใต้เงื่อนไขคือได้รับคำชี้แนะจากครู (ครูใช้สัมพันธภาพ ES) ทำให้ละอารมณ์โกรธคนอื่น หรือยึดติดกับของเดิมที่พังไปได้ เช่น กรณีตัวอย่าง แนน (5 ปี) - สร้างเค้ก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)

จากการศึกษา กรณีตัวอย่าง กลม (3 ปี)-สร้างภูเขา กับ กรณีตัวอย่าง แนน (5 ปี)-สร้างเด็ก พบลักษณะร่วมของการนำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดทางด้าน IAP คือ ความคิดเชิงบวกจากการสามารถมองได้ในหลายแง่มุมจากกรณีตัวอย่างที่เกิดขึ้นในขณะที่เล่น โดยสามารถเห็นสิ่งที่เกิดทั้งได้ทางที่ดี และในทางที่จะไม่ดีกับตนเองโดย “กลม” สามารถรู้สึกด้วยตนเองในขณะที่ “แนน” เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้จากการได้รับข้อคิดจากครู แล้วสุดท้ายนำไปสู่การเลือกทางเลือกที่เหมาะสม ด้วยการละการยึดมั่นในสิ่งที่ตนเองเล่นได้อย่างผ่อนคลาย ไม่หงุดหงิด ซึ่งจากข้อมูลพบว่าความสามารถนี้เกิดขึ้นได้จากการเล่นประเภทการเล่นสร้างกับเด็กทุกวัย โดยเด็กเป็นผู้เลือกที่จะสร้างในสิ่งที่เขาสนใจ เพราะในกระบวนการสร้างอย่างในกรณีตัวอย่างทั้ง 2 กรณี ซึ่งเป็นการสร้างจากการเล่นปั้นดินปั้นทรายผสมกับเศษวัสดุต่างๆ ที่พบได้จากธรรมชาติ ในการเล่นในลักษณะดังกล่าวพบว่าเด็กจะจดจ่อกับแผนในการเล่นว่าจะเล่นอะไรอย่างไรจากสิ่งที่สนใจ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2) และมีการพยายามประยุกต์พลิกแพลงการเล่นอย่างคล่องแคล่ว จนเมื่อเกิดวิกฤต เช่น จาก กรณีตัวอย่าง กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา เกิดภาวะวิกฤต เมื่อมีเพื่อนมาเหยียบภูเขาทรายที่เขาสร้างพังลงหรือ ในกรณีตัวอย่าง แนน (5 ปี) - สร้างเด็ก นั้นผลงานที่เขาทำตกลงพื้นก่อนที่จะได้ทันอวดผลงานกับครู ทำให้แนนโกรธและว่าเพื่อน แต่เมื่อครูตั้งคำถามว่า “เมื่อก็ทำเองไม่ใช่หรือ ทำใหม่ไม่ได้หรือ” (บรรทัดที่ 6) ทำให้เด็กเกิดแง่คิดที่จะมีทางเลือกใหม่ให้กับตนเองแทนที่จะโกรธเพื่อนเหมือนอย่างตอนแรก ข้อที่น่าสังเกตคือเวลาในการเล่นมีผลต่อความสามารถในการก้าวพ้นข้อจำกัดในลักษณะที่ต่างจากการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านอื่นคือมีทั้งแบบที่สามารถเกิดขึ้นได้อย่างรวดเร็ว และแบบที่ต้องใช้เวลาทั้งนี้พบว่าขึ้นกับลักษณะนิสัยเดิมของเด็ก และสถานการณ์ที่เขาเล่นในขณะนั้น เช่น จากการสัมภาษณ์ครูประจำชั้นพบว่า “กลม” มีลักษณะพื้นฐานนิสัยเป็นคนที่มีความกล้า กล้าเผชิญสถานการณ์ มักชอบทำอะไรก่อนคนอื่น ชอบแสดงความสามารถ และมีความคิดเป็นตัวของตัวเองสูงทำให้มีการตัดสินใจได้ฉับพลันเมื่อเกิดวิกฤตขึ้น ซึ่งพบว่ากลมจะมีปฏิกิริยาอัตโนมัติต่อเรื่องนี้ที่ทางบวกเนื่องจากการอบรมจากครูที่คอยสอนไม่ให้ทำร้ายใครผิดกับจากเดิมที่ถ้าใครมาขัดจังหวะการเล่นของเขา กลมจะใช้วิธีการตอบโต้ที่รุนแรงทันที ส่วนในขณะที่ “แนน” เป็นคนใจร้อนและน้อยใจง่ายกับเรื่องต่างๆ เมื่อเกิดเหตุการณ์ที่ไม่คาดฝันแนนมักจะมีอารมณ์น้อยใจเพื่อนทำให้เป็นเด็กที่มีลักษณะที่ถอยหนีออกจากสถานการณ์มากกว่าเป็นเด็กที่กล้าเผชิญกับสถานการณ์ถ้าเทียบกับ “กลม” กรณีตัวอย่างทั้งสองเป็นตัวอย่างของการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน IAP ทั้งนี้การจะเกิดแบบนี้ได้ไม่จำกัดเวลาว่าจะเล่นไปแล้วนานเท่าใด และสามารถเกิดขึ้นกับเด็กวัยใดก็ได้ เพราะเกิดได้กับทั้งเด็กอายุ 3 ปี และเด็กอายุ 5 ปี

2.2.2 การเป็นผู้ให้อภัย จากการเก็บข้อมูลพบการก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านนี้ในการเล่นสมมติที่เด็กต้องมีปฏิสัมพันธ์กัน คือ เป็นการรู้จักในสายสัมพันธ์ด้วยการยอมละความ

โกรธเพื่อน หรือขัดใจกับเพื่อนและยอมให้เพื่อนที่แม่เป็นคนที่เคยไม่ให้เล่นด้วย หรือคนที่เคยขัดใจกันกลับมาเล่นกับตนเองได้ใหม่ หรือยินดีเมื่อเพื่อนมีความสุข ได้ด้วยตนเอง ละการติดกับอารมณ์ที่จะเลือกเล่นแต่กับคนที่ชอบเท่านั้น ซึ่งจากกรณีตัวอย่างที่ศึกษา ครูเพียงแต่รักษา ระยะอยู่ใกล้ๆ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาด้วยตนเอง (ใช้ดัชนีสัมพันธภาพ CD) เช่น กรณีตัวอย่าง ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก พบว่าในระหว่างเล่นสมมติกับเพื่อนที่เล่นสมมติขึ้นรถไฟแต่ทุกคนต้องผจญภัยผ่านกับดักก่อนขึ้นรถไฟ เพื่อนคนนี้เคยกีดกันไม่ให้ก๊กเล่นด้วยเพราะเพื่อนต้องการเล่นแต่กับครู แต่ครูพยายามพูดให้เพื่อนชวนก๊กเล่นด้วย จนในภายหลังเมื่อครูไม่สามารถเล่นตามที่เพื่อนของก๊กต้องการทำให้เพื่อนโกรธครู ก๊กจึงเข้าช่วยให้เพื่อนสบายใจโดยการคิดวิธีการเล่นสมบัติด้วยการสมมติให้ไข่ใบไม้ที่รูตจนเป็นกลิ่นหอมได้เป็นสมบัติ แม้เพื่อนจะพยายามรูดแบบก๊กแต่ก็ทำไม่ได้ ก๊กก็ยังยินดีที่จะสอนให้เพื่อนรูดใบไม้โดยไม่คิดแค้นเคือง ดังคำพูดที่ว่า “ได้ซี มานี้เราจะสอนให้” พร้อมกับยิ้มให้ (บรรทัดที่ 135) โดยไม่มีจิตอาฆาตว่าเป็นคนที่เคยรังเกียจไม่ให้เล่นด้วยมาก่อน รู้วิธีปรับตัวที่จะเล่นกับเพื่อนที่มีความแตกต่างในวิถีคิดในสิ่งที่จะเล่น โดยเฉพาะกับคนที่เพ็งทะเลาะกันได้อย่างสงบ และผ่อนคลาย (เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน SCS)

2.2.3 การยินดีกับเพื่อนเมื่อเพื่อนทำได้โดยไม่รู้สึกล้อจกั ผู้วิจัยพบลักษณะ

การก้าวพ้นข้อจำกัดประเภทนี้กับกรณีของเด็กที่แสดงความยินดีกับความสำเร็จของคนอื่นแม้กับคนที่เคยขัดใจกันมาก่อนแม้จะเป็นเด็กที่อายุเพียง 3 ปี สามารถละการยึดติดกับอารมณ์ที่จะยินดีแต่กับคนที่ชอบเท่านั้นไปได้ เช่น กรณีตัวอย่าง น้ำ (3 ปี) - เล่นจักรยาน แม้จะโมโหที่เพื่อนเอาจักรยานไปเล่นไม่ยอมคืนให้ แต่เมื่อเพื่อนปั่นจักรยานเองได้ (จากเดิมที่ทำไม่ได้) ทำให้น้ำดีใจแทนเพื่อนวิ่งไปบอกใครต่อใครว่าหินขี่จักรยานได้แล้วโดยไม่ต้องมีครูแนะนำว่าควรยินดีกับเพื่อน จนลืมความต้องการที่อยากเล่นจักรยานตามที่ตั้งใจไว้เดิม

2.2.4 ความปรารถนาให้เพื่อนมีความสุขด้วยการรักษาหัวใจต่อกัน

เพราะความสงสาร เห็นใจ ด้วยการใช้กายเข้าช่วยอย่างเต็มความสามารถหรือ ใช้อาณาในการปลอบใจ โดยสามารถละจากสิ่งที่เล่นเพื่อดูแลเพื่อน จากการศึกษาพบกรณีตัวอย่างในลักษณะนี้ได้ดังนี้

- ก) กรณีตัวอย่าง ทอม (4 ปี) - สมมติหมา (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน SCS)
- ข) กรณีตัวอย่าง ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน SCS)
- ค) กรณีตัวอย่าง จุ้น (3 ปี) - สร้างทราย (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน SCS)

การรักษาหัวใจเพื่อนั้นพบกับเด็กผู้ให้ข้อมูลตั้งแต่อายุ 3 ปีขึ้นไป ซึ่งมักพบขณะเล่นร่วมกันกับเพื่อน จากข้อมูลที่ศึกษาพบในการเล่นสมมติ หรือเล่นสร้าง ซึ่งเป็นการเล่นที่เด็กต้องมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน มักจะเกิดขึ้นเมื่อผ่านการเล่นไปแล้วประมาณครึ่งชั่วโมง เช่น กรณีตัวอย่าง ทอม (4 ปี) - สมมติหมา ในขณะที่เล่นสมมติในมุมบทบาทสมมติ ทอมอยากเล่นเป็นหมาแต่เพื่อนอยากจับทอมแต่งตัวเป็นเจ้าชายเพื่อไปเดินร่ำกับตนที่งานเดินร่ำ แต่ทอมไม่ยอมเป็น จึงดึงผ้าที่พันตัวออกทำให้เพื่อนเสียใจเลิกเล่นด้วย สุดท้ายเมื่อทอมเห็นหนูเสียใจจึงยอมเลิกความตั้งใจที่จะเป็นหมา ยอมเป็นเจ้าชายพาเพื่อนไปงานเดินร่ำแทน ส่วนกรณีตัวอย่าง ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน พบว่า เมื่อดินที่ทำให้ครูลงมาพังและครูทำท่าเสียดายดินที่พังก็ก็บอกครูว่า “ไม่เป็นไรเดี๋ยวทำให้ใหม่” (บรรทัดที่ 248) เป็นการละการยึดติดกับผลงานที่สร้างเนื่องจากกอนดินที่ทำหล่นจนพัง แล้วคิดที่จะทำให้ครูใหม่โดยไม่หงุดหงิดไม่อาลัยกับสิ่งที่พังไปแล้ว และกล้าหยิบดินกอนใหม่ให้ทั้งๆ ที่ปกติไม่ชอบจับดินแต่เพราะความอยากที่จะทำใหม่ให้ครูจึงยอมจับดิน หรือในกรณีตัวอย่าง จุ้น (3 ปี) - สร้างทราย ที่แม้จะเป็นเด็กอายุ 3 ปีก็พบว่า ในระหว่างที่เล่นสร้างทราย ความเป็นห่วงว่าเพื่อนโดนทรายเข้าตา (แม้จะไม่รู้ตัวว่าที่แท้เป็นเพราะทรายจากมือของตนเองตอนที่ไปลูบหน้าเพื่อนทำให้ทรายเข้าตาเพื่อน) จึงเลิกเล่นแล้วร้องบอกครูให้มาช่วยเพื่อน (บรรทัดที่ 74) ทั้งสามกรณีนี้นพบว่ามีเด็กช่วยคนอื่นและปรารถนาให้คนอื่นสบายใจด้วยตนเอง

2.2.5 ความปรารถนาให้สัตว์ปลอดภัยจากการเล่นของตน พบว่าเด็กสามารถละจากสิ่งที่กำลังเล่นเพื่อมาดูแลสัตว์ ด้วยความสงสาร เห็นใจ ด้วยการเข้าช่วยอย่างเต็มความสามารถให้สัตว์ไม่โดนทำร้ายหรือโดนเบียดเบียน หรือการใช้วาจาแสดงความเห็นอกเห็นใจต่อสัตว์ที่พบในระหว่างการเล่นให้ปลอดภัย อย่างเป็นห่วงเป็นใย แต่ไม่หงุดหงิด พบได้จากกรณีตัวอย่างดังต่อไปนี้

ก) กรณีตัวอย่าง พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน SCS)

ข) กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - ส้ารวมต (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน SCS)

ค) กรณีตัวอย่าง ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน SCS)

จากข้อมูลพบว่า การเล่นที่นำไปสู่การเกิดความปรารถนาให้สัตว์ปลอดภัยจากการเล่นของตนมักเกิดจากการเล่นประเภทการเล่นสร้าง หรือเล่นสำรวจ เมื่อผ่านการเล่นไปแล้วประมาณครึ่งชั่วโมงโดยเฉลี่ย โดยเฉพาะเมื่อเด็กเล่นกับของเล่นธรรมชาติที่อาจเป็นที่อยู่ของสัตว์ทั้งหลาย การเล่นในลักษณะดังกล่าวเด็กต้องมีการขุด คั้น หยิบ กับวัสดุที่เล่นในหลาย

รูปแบบจึงเป็นไปได้ว่าทำให้เกิดการพบกับสัตว์ที่แอบอยู่ในวัสดุที่เล่นได้โดยบังเอิญ ในกรณีตัวอย่าง พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน เด็กผู้ให้ข้อมูล คือ “พร้อย” เปลี่ยนวิธีการเล่นเดิมจากการปาไปไม่ให้บุงกิน เพราะครูชวนคิดให้เห็นว่าบุงจะชอบไหม เป็นการสร้างบ้านให้บุง ตามแบบที่เพื่อนเสนอเพราะสงสารบุง ดังตัวอย่างคำพูด ดังนี้

ผลัดที่ 139 บรรทัดที่ 116 ครู : ทำไมอยากทำบ้านให้บุง (ดัชนีสัมพันธภาพ ES)

ผลัดที่ 140 บรรทัดที่ 117 พร้อย : สงสาร ไม่มีบ้าน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS3)

กรณีตัวอย่าง ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน เด็กผู้ให้ข้อมูล คือ “ฟ้า” เล่นขุดทรายกับเพื่อนเพื่อทำเขื่อน ระหว่างที่กำลังขุดเหลือบไปเห็นมดติดอยู่ที่แอ่งน้ำ และเพื่อนกำลังจะบีบมันให้ตาย ฟ้าห้ามเพื่อนและหยุดเล่นเพื่อเอามดไปปล่อยในที่ปลอดภัย ดังตัวอย่างคำพูด ดังนี้ คือ

ผลัดที่ 57 ในคันดินที่ขุด มีร่องดินเป็นรอย และมีมดแอบอยู่ในดิน ฟ้าหันไปเห็น
เข้า

บรรทัดที่ 41 ฟ้า “เฮ้อ มด ทุกคน ทุกคน หลบเร็ว มันมาแล้ว มด
มด” (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE2)

ผลัดที่ 58 บรรทัดที่ 42 ดี้ก “นี่เอามา ไม่ต้องกลัว เสร็จแล้ว”

ผลัดที่ 59 ดี้กบีบมดลงไปในดิน

ผลัดที่ 60 บรรทัดที่ 43 ฟ้า “เพราะว่ามดมันอยู่อะ ดี้ก สงสารมดนะ เห็นไหม
มดมันอยู่ มา มากันเลย 6 ตัว” (ดัชนีการก้าวพ้น
ข้อจำกัด SCS2)

ผลัดที่ 61 ฟ้าควักดินที่ยังมีมดเหลืออีก 5-6 ตัว ไปวางกองในที่
แห้ง ใกล้เคียง กับที่เล่นอยู่ เสร็จแล้วจึงกลับไปเล่นตามเดิม
(ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS3)

กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) -สำรวจมด ที่พบมดลอยในน้ำในระหว่างเล่นน้ำ แดงจึงหยุดเล่นแล้วนำมดไปปล่อยในพุ่มไม้ คำพูดที่แสดงความเห็นอกเห็นใจสัตว์ของแดงคือ “มดแดงมันตกน้ำ” (บรรทัดที่ 58) และ “มดแดงมันกลัวน้ำแล้ว” (บรรทัดที่ 59) ในสองกรณีหลังนั้น เด็กช่วยเหลือสัตว์ด้วยตัวเอง ครูเพียงแค่รักษาระยะปล่อยให้เด็กเผชิญและแก้ปัญหาเอง (ใช้ดัชนีสัมพันธภาพ CD) และจากการศึกษาพบว่าได้พบการช่วยเหลือสัตว์ในลักษณะนี้กับกลุ่มเด็กอายุ 4 ปีขึ้นไป

3. แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัย

จากการศึกษาทำให้ผู้วิจัยสามารถแบ่งแบบแผนการเล่นออกเป็น 6 แบบ คือ

- ก) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการคิดริเริ่มด้วยตนเอง
- ข) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความสามารถในการสื่อความคิด
- ค) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการมีปฏิริยาตอบสนองที่ดีต่อคนอื่น
- ง) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น
- จ) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง
- ฉ) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความคิดเชิงบวก

แบบแผนการเล่นทั้ง 6 แบบ สามารถจัดรวมเป็น 2 (แบบ) ใหญ่ คือ

3.1 ประเภทการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น ประกอบด้วย 3 แบบแผน คือ

- ก) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการคิดริเริ่มด้วยตนเอง
- ข) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความสามารถในการสื่อความคิด
- ค) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง

3.2 แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ประกอบด้วย 3 แบบแผน คือ

ก) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการมีปฏิริยาตอบสนองที่ดีต่อคนอื่น

ข) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น

ค) แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความคิดเชิงบวก

3.1 แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น

จากการศึกษาพบว่าแบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นนี้มี 3 แบบแผน

3.1.1 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน TCR) ซึ่งแบบแผนนี้เกิดมาจากการที่เด็กปรับเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์โดยพบได้จากกรณีตัวอย่าง ดังนี้

ก) กรณีตัวอย่าง เหลือง (4 ปี) - เล่นบาร์

ข) กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สมมติโกล

ค) กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สำรวจหนอน

3.1.2 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความสามารถในการสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน TCE) ซึ่งแบบแผนนี้เกิดมาจากการที่เด็กปรับเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์ โดยพบได้จากกรณีตัวอย่างแดง (5 ปี) - สร้างบ้าน (การก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน TCE)

3.1.3 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) ซึ่งแบบแผนนี้เกิดมาจากการปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์แต่ยังอยู่ภายใต้เป้าหมายเดิม โดยพบได้จากกรณีตัวอย่าง ดังนี้

- ก) กรณีตัวอย่าง หิน (3 ปี) - จักรยาน
 ข) กรณีตัวอย่าง ดำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า
 ค) กรณีตัวอย่าง ป่าน (4 ปี) - สร้างรถไฟ
 ง) กรณีตัวอย่าง หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า

ตารางที่ 22 ลำดับการพัฒนาไปแต่ละชั้นของแต่ละกรณีตัวอย่างของกลุ่มที่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ลำดับการพัฒนาไปแต่ละชั้น	เวลาในการเล่น
เหลือง (4 ปี) - เล่นบาร์	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	1-2-2-3-2	55 นาที
แดง (5 ปี) - สมมติโกล	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	2-3-1-2	42 นาที
แดง (5 ปี) - สสำรวจ หนอน	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	1-2-2-2-2-3-2	37 นาที
แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	การสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE)	2-2-2-2-2-2-2- 2-1-2-2-2-1-3- 2-1-2-1	34 นาที
หิน (3 ปี) - จักรยาน	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	2-2-2-2-2-2-3	54 นาที
หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	2-2-3-3	1 ชม. 27 นาที
ป่าน (4 ปี) - สร้างรถไฟ	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	2-2-2-3-3	30 นาที
ดำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	2-2-2-2-2-2-1- 2-2-2-1-2-1-2- 2-2-1-2-2-2-3	32 นาที

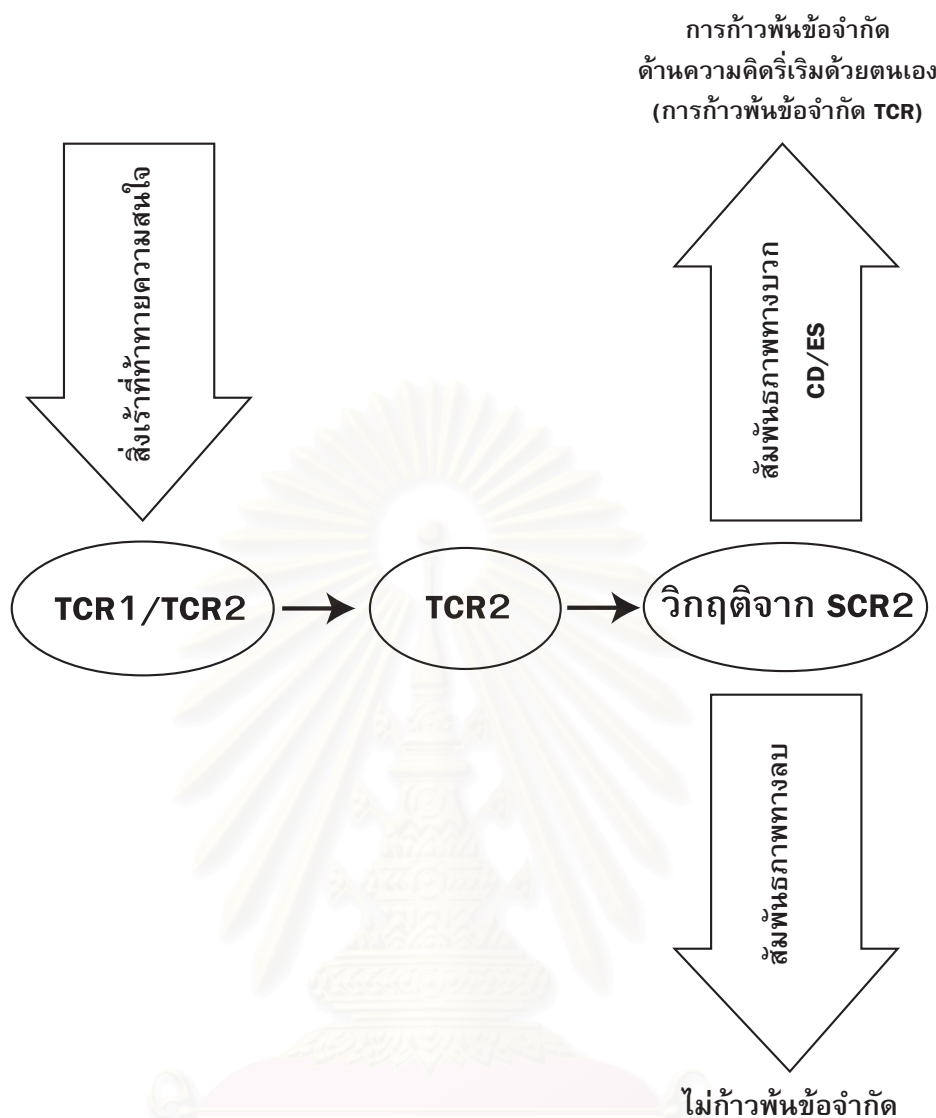
จากข้อมูลที่ได้พบว่า ในกลุ่มที่มีการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเล่นอย่างมีระบบความคิดของตน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR3) นั้นสามารถถอยกลับมาสู่การเล่นขั้นที่ 1 และ 2 ได้ แต่เป็นการเล่นในความหมายใหม่ แบบใหม่ที่ผู้เล่นมีอาการเล่นที่ผ่อนคลายและสงบกว่าเดิม โดยในการก้าวพ้นข้อจำกัด แต่ละด้านมีลักษณะการถอยกลับ ซึ่งพบว่าโดยเฉลี่ยแล้วเด็กใช้เวลาในการเล่นกว่าจะไปถึงขั้นที่ 3 ได้ในเวลาอย่างต่ำครึ่งชั่วโมง

การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) เมื่อเด็กไปสู่ ขั้นที่ 3 แล้ว คือมีการปรับเปลี่ยนเป้าหมายการเล่น จะมีการถอยกลับไปสู่ขั้นที่ 2 คือ สังเกตพิจารณาสิ่งที่เล่นใหม่ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR1) หรือ พยายามลองเล่นตามที่ตั้งใจ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2) ใหม่อีกครั้ง มีข้อนำสังเกตของการกลุ่มความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) คือ ก่อนที่จะเกิดภาวะวิกฤต เด็กทั้งจาก 3 กรณี ตัวอย่างจะสนุกกับแผนการเล่นที่ตั้งใจจนลืมสังเกตผลที่เกิดตามมาจากการเล่นของตน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR2) เช่น ในกรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สมมติโกล เด็กๆ ขึ้นไปนั่งเล่นบนโกลฟุตบอลจนโกลยาน แต่เด็กก็ยังไม่เห็นว่าสิ่งที่เกิดขึ้นจากการเล่นของตนนั้นมีผลต่อการทำของเสียหาย ต่อเมื่อครูทักจึงได้คิด หรือ จากกรณีกรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) -สำรวจหนอนที่แดงคิดจะเอาหนอนไปผัดในกระทะ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR2) ก็มีลักษณะของการไม่นึกถึงผลที่เกิดจากการเล่นของตนว่าจะทำให้หนอนตาย เช่นกัน จนเมื่อครูทักแล้วเกิดการปรับเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นใหม่ก็มีการถอยกลับมาพิจารณาสิ่งที่เล่นและเล่นตามเป้าหมายที่ตั้งใหม่ ดังที่กล่าวมาข้างต้น จากข้อมูลที่ได้พบว่าน้ำหนัก (เป็นเปอร์เซ็นต์จากความถี่ที่เกิด) ข้างล่าง แสดงว่า เด็กผู้ให้ข้อมูลมีการใช้ การเล่นตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) สูงที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับการใช้ดัชนีตัวอื่น พฤติกรรมการเล่นอื่นเป็นรองลงมาซึ่งขึ้นกับเพื่อนและบริบทการเล่น ดังนี้

ตารางที่ 23 จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) เทียบเป็นเปอร์เซ็นต์

กรณีตัวอย่าง	ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด					
	TCR	TCE	SCR	SCS	IAW	IAP
เหลือง (4 ปี) - เล่นบาร์	36%	-	14%	29%	21%	-
แดง (5 ปี) - สมมติโกล	25%	21%	25%	13%	-	-
แดง (5 ปี) - สำรวจหนอน	35%	46%	-	8%	-	-

จากข้อมูลดังกล่าวจึงสรุปเป็นแบบแผนได้ดังนี้



แผนภาพที่ 4 แบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)

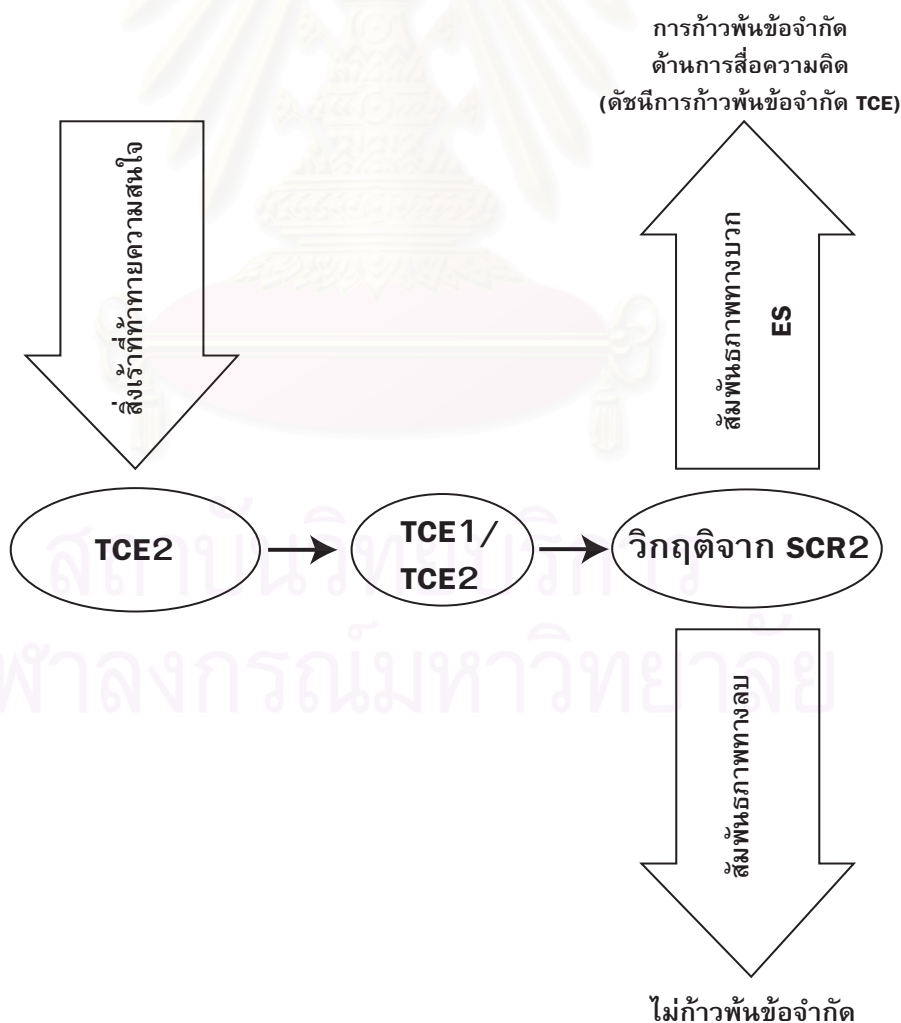
แบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อเกิดการเล่นใหม่กับเพื่อน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE3) นั้นมีการพัฒนาไปตามลำดับขั้นตั้งแต่การพูดคนเดียว (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE1) สลับกับการสื่อสารความคิดเห็นในการเล่นกับเพื่อน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE2) ยิ่งถ้ามีเด็กหลายคนเล่นด้วยกัน เช่นในกรณีตัวอย่างแดง (5 ปี) - สร้างบ้าน มีเด็กร่วมเล่นแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน จะทำให้มีการสื่อสารความคิดเห็น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE2) ถึง 13 ครั้ง มีการใช้ระยะเวลาที่ยาวนานในการเล่น เช่น จากกรณีตัวอย่างนี้ใช้เวลา 34 นาที จนเมื่อเกิดภาวะวิกฤต คือครูเข้ามาทักว่าสิ่งที่เด็กร่วมกันคิดที่จะเล่นไปทำไม ใส่บุงนั้นไม่ใช่วิธีที่ถูกต้องทำให้เด็กได้คิด ละจากการคิดจะเล่นตามที่สนใจ ไปสู่การเล่นที่เหมาะสมคือคิดสร้างบ้านให้บุงแทน แล้วหลังจากนั้นมีการถอยกลับจากขั้นที่ 1 มาสู่ขั้นการพูดคนเดียวขณะเล่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE1) และการสื่อสารระบุความต้องการ บทบาท

การเล่นกับเพื่อน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE2) ใหม่อีกครั้งได้ จากการเปรียบเทียบความถี่ที่ใช้ของกรณีตัวอย่างนี้ พบว่าเด็กผู้ให้ข้อมูลมีการใช้การสื่อสารความคิดกับเพื่อนในขณะที่เล่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE) สูงที่สุด พฤติกรรมการเล่นอื่นเป็นรองลงมาขึ้นกับเพื่อนและบริบทการเล่น ดังนี้

ตารางที่ 24 จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ด้านการสื่อสารความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE) เทียบเป็นเปอร์เซ็นต์

กรณีตัวอย่าง	ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด					
	TCR	TCE	SCR	SCS	IAW	IAP
แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	15%	68%	6%	9%	3%	-

จากข้อมูลดังกล่าวจึงสรุปเป็นแบบแผนได้ดังนี้



แผนภาพที่ 5 แบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการสื่อสารความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE)

การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความใจเย็นในการแก้ปัญหา (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW3) นั้นพบว่ามีเกิดในชั้นที่ 2 คือการพยายามแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2) อยู่หลายครั้งกว่าจะไปถึงชั้นที่ 3 ยิ่งเป็นงานยากที่เด็กไม่เคยทำมาก่อนยิ่งเกิดในชั้นที่ 2 หลายครั้ง เช่น กรณีตัวอย่าง ดำ (4ปี) - เล่นชิงช้า (การก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) ที่เด็กรู้สึกว่างานยากเกินไปทำให้เด็กเกิดการถดถอยจะเลิกเล่น (ใช้ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW1)

จากข้อมูลดังกล่าว พบว่า การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความมุ่งมั่นเปลี่ยนจากการเล่นเป็นการพยายามก้าวผ่านในเรื่องการยึดติดกับความเคยชินของวิธีการเดิมที่เคยทำแบ่งได้ 3 ลักษณะย่อยตามประเภทการเล่นได้ ดังนี้

ก) การเล่นที่ใช้ร่างกายเล่นกับสิ่งนั้น เช่น การพยายามถีบจักรยาน ของกรณีตัวอย่าง หิน (3 ปี) - จักรยาน และ กรณีตัวอย่าง ดำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า ซึ่งพบว่าจะมีการลองซ้ำพยายามซ้ำเพื่อให้เกิดทักษะใหม่คือ ขี่จักรยานให้ได้ หรือนั่งบนชิงช้าเชือกได้เองหลายครั้ง โดยดำใช้ความพยายามแก้ปัญหาเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2) 16 ครั้ง เกิดการท้อใจจะเลิกเล่น 4 ครั้ง จึงจะนำไปสู่การสามารถก้าวพ้นข้อจำกัดด้านนี้ด้วยการได้รับสัมพันธภาพจากครู ส่วนในกรณีตัวอย่าง หิน (3 ปี) - เล่นจักรยาน ใช้ความพยายามในการแก้ปัญหาเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2) 6 ครั้ง จึงจะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้วยการได้รับสัมพันธภาพจากครู

ข) การเล่นสร้าง เช่น กรณีตัวอย่าง ป่าน (4ปี) - สร้างรถไฟ ป่านใช้ ใช้ความพยายามในการแก้ปัญหาเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2) 3 ครั้ง จึงจะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้วยการได้รับสัมพันธภาพจากครู

ค) การเล่นสมมติ เช่น กรณีตัวอย่าง หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า หินใช้ความพยายามในการแก้ปัญหาเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2) 2 ครั้ง จึงจะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้วยการได้รับสัมพันธภาพจากครู

กรณีของการถดถอยไปสู่ชั้นที่ 1 นั้นเป็นสิ่งที่พบได้ในการพัฒนาตามลำดับการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) แต่เมื่อได้รับสัมพันธภาพจากครู ด้วยการพูดให้กำลังใจจากครู (ครูใช้ดัชนีสัมพันธภาพ ES) จึงเกิดแรงใจให้กลับไปเล่นใหม่ได้ เช่น

ผลัดที่ 37

ดำยืนฟังเชือกคอดก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW1)

ผลัดที่ 38

บรรทัดที่ 16

ดำ “ครูอุ้มให้หน่อยซิ” (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2)

ผลัดที่ 17 บรรทัดที่ 17 ครู “ไม่เอาลองพยายามด้วยตัวเองก่อนซิ ลองอีกนิดหนึ่ง พยายามหน่อย เกือบได้แล้ว กระโดดให้สูงกว่านี้หน่อย ใช้เท้ายันต้นไม้มช่วย แล้วกระโดดให้สูงกว่านี้” (ดัชนีสัมพันธภาพ ES)

หรือ

ผลัดที่ 43 บรรทัดที่ 19 คำ “ทำไม่ได้นะ” (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW1)

ผลัดที่ 44 บรรทัดที่ 20 ครู “ได้” (ดัชนีสัมพันธภาพ ES)

ผลัดที่ 45 ครูเข้าไปช่วยจับเชือกให้ใหม่ (ดัชนีสัมพันธภาพ CE)

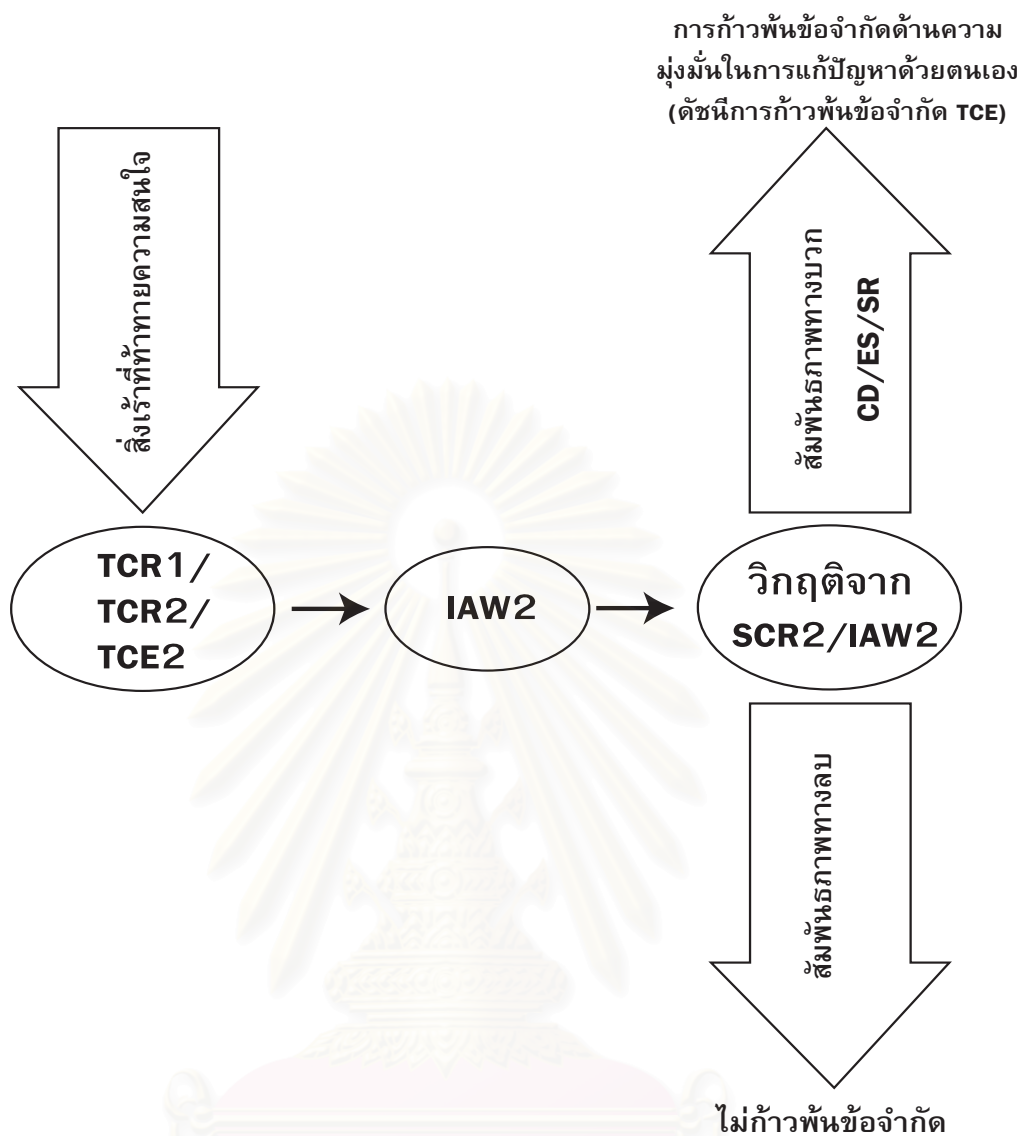
ผลัดที่ 46 บรรทัดที่ 21 ครู “สงสัยต้องจับเชือกให้มือสูงกว่านี้ เพราะหนูตัวยาว เอ้า 1 2 3 อ้อบ”

ผู้วิจัยพบว่าความถี่ของการเล่นตามความคิดริเริ่มของตน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) สูงไล่เลี่ยกับการพยายามแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) พฤติกรรมการเล่นอื่นเป็นรองลงมาขึ้นกับเพื่อนและบริบทการเล่น แต่ในกรณีของ กรณีตัวอย่าง หิน(3 ปี)-สมมติโพล่า นั้นเป็นการเล่นสมมติจึงมีการสื่อความคิดกับเพื่อน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE) ในขณะที่เล่นสูงถึง 75% เทียบกับการใช้ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดตัวอื่น

ตารางที่ 25 จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเชื่อว่าตนมีความสามารถทำได้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) เทียบเป็นเปอร์เซ็นต์

กรณีตัวอย่าง	ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด					
	TCR	TCE	SCR	SCS	IAW	IAP
หิน (3 ปี) - จักรยาน	13%	19%	19%	-	44%	6%
หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า	12%	75%	6%	3%	4%	3%
บ้าน (4 ปี) - สร้างรถไฟ	26%	21%	21%	-	21%	11%
คำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	16%	3%	6%	-	74%	-

จากข้อมูลดังกล่าวจึงสรุปเป็นแบบแผนได้ดังนี้



แผนภาพที่ 6 แบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)

สรุปได้ว่าแบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น นั้นมักจะเริ่มจากการที่เด็กมีความคิดริเริ่มในงานที่ตนสนใจ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) ในสิ่งเร้าที่ตนสนใจหรือท้าทายความสามารถของตน และจะมีความพยายามที่จะเล่นไปตามแผนที่ตั้งใจไว้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2) อาจมีการสลับด้วยการพูดคนเดียว (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE1) หรือพูดสื่อสารว่าจะเล่นอะไรกันกับเพื่อน (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE2) จนเมื่อเกิดภาวะวิกฤตที่สำคัญอันเนื่องมาจากการสนุกกับเป้าหมายที่ตนทำไว้โดยไม่ได้คำนึงว่าผลที่เกิดจากการกระทำเป็นอย่างไร (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR2) เช่น ทำของเสียหายหรือไปเบียดเบียนผู้อื่นหรือสิ่งอื่น ส่วนในกรณีในเรื่องของความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) นั่นคือการพยายามหลายครั้งแต่ทำไม่ได้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2)

จากทั้งสองแบบเมื่อครูใช้สัมพัทธภาพต่อเด็กด้วยวิธีที่เหมาะสม ซึ่งในที่นี้คือการใช้วิธีการรักษาระยะ (ดัชนีสัมพัทธภาพ CD) หรือ การสังเกตสัญญาณของเด็ก (ดัชนีสัมพัทธภาพ ES) มีผลต่อการส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในทั้งสองด้านนี้กับเด็ก เป็นที่น่าสังเกตว่า แม้เมื่อเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) นั้นเด็กสามารถย้อนกลับไปสู่การเล่นขั้นที่ 2 (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2) แต่เป็นการเล่นในความหมายใหม่ ในความรู้สึกที่สงบผ่อนคลายกับการไม่เบียดเบียน โดยไม่โกรธไม่หงุดหงิด เช่น ถ้าเป็นการซ่อมไกลใหม่ก็พยายามซ่อมอย่างเต็มความสามารถและพิถีพิถันในงาน แต่สำหรับในเรื่องของการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเองนั้นมักจะไม่น่าจะย้อนกลับไปสู่ขั้นที่ 2 อีกเด็กจะสนุกและมีสีหน้าภูมิใจกับการค้นพบ และเข้าสู่การเล่นแบบประยุกต์ที่หลากหลาย (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2) แทน

3.2. แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น

จากการศึกษาพบว่า แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น มี 3 แบบแผน ดังนี้

3.2.1 แบบแผนที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)

- ก) กรณีตัวอย่าง กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา
- ข) กรณีตัวอย่าง แนน (5 ปี) - สร้างเด็ก

3.2.2 แบบแผนที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) แบ่งที่มาการเกิดแบบแผนนี้ได้เป็น 3 ลักษณะคือ

- ก) เกิดจากการเป็นผู้ให้ภัย พบได้จากกรณีตัวอย่าง คือ กรณีตัวอย่าง กักความปรารถนา (4 ปี) - สมมติกับดัก
- ข) เกิดจากความปรารถนาในเพื่อนมีความสุขด้วยการรักษาน้ำใจต่อกัน โดยพบได้จากกรณีตัวอย่าง คือ

- (ก) กรณีตัวอย่าง ทอม (4 ปี) - สมมติหมา
- (ข) กรณีตัวอย่าง กัก (4 ปี) - สร้างดิน
- (ค) กรณีตัวอย่าง จุ้น (3 ปี) - สร้างทราย

ค) เกิดจากความปรารถนาให้สัตว์ปลอดภัยจากการเล่นของตน โดยพบได้จากกรณีตัวอย่าง คือ

- (ก) กรณีตัวอย่าง พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน
- (ข) กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สำรวจมัด
- (ค) กรณีตัวอย่าง ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน

3.2.3 แบบแผนที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการตอบสนองที่ดีต่อคนอื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) เกิดจากการที่เด็กยืนติดกับเพื่อนเมื่อเพื่อนทำได้โดยไม่ อัจฉา พบได้จากกรณีตัวอย่าง คือ กรณีตัวอย่าง ฟ้า (4 ปี) - เล่นจักรยาน

ผู้วิจัยพบลักษณะร่วมของกรณีตัวอย่างทั้งหมด คือ ในกลุ่มที่มีการก้าวพ้นข้อจำกัด ด้าน IAP จะมีลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัดแบบก้าวกระโดด

ผู้วิจัยพบลักษณะร่วมของกรณีตัวอย่างทั้งหมด คือ ในกลุ่มที่มีการก้าวพ้นข้อจำกัด ด้าน IAP จะมีลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัดแบบก้าวกระโดดคือไม่มีการไปตามลำดับ สามารถ เกิดขึ้นการเล่นที่ 3 โดยก้าวกระโดดจากขั้นที่ 1 ไปขั้นที่ 3 ได้โดยจับพลังและพบว่าระยะเวลา ที่จะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดขึ้นกับภูมิหลังและสถานการณ์การเล่นประกอบ ในขณะที่ถ้า เป็นการก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการมีปฏิริยาตอบสนองที่ดีกับผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) หรือ การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) จะมีการก้าวพ้น ข้อจำกัดไปตามลำดับ และมีการย้อนกลับได้

ตารางที่ 26 ลำดับการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดของกลุ่มการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อ จำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ลำดับการพัฒนา ไปแต่ละขั้น	เวลาในการเล่น
กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	2-3	8 นาที
แนน (5 ปี) - สร้างเค้ก	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	1-3	40 นาที

ตารางที่ 26 ลำดับการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดของกลุ่มการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น (ต่อ)

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ลำดับการพัฒนาไปแต่ละขั้น	เวลาในการเล่น
จุ่น (3 ปี) - สร้างทราย	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	2-3-1-2	1 ชั่วโมง 1 นาที
ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	2-3-2-2-3	58 นาที
ทอม (4 ปี) - สมมติหมา	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	1-2-3	34 นาที
ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	2-2-3	1 ชั่วโมง 19 นาที
ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับเด็ก	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	2-3-2-3	1 ชั่วโมง 19 นาที
พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	2-3	34 นาที
แดง (5 ปี) - สำรวจมัด	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	1-2-2-3-2	348 นาที
น้ำ (4 ปี) - เล่นจักรยาน	การตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR)	2-3-2-2-3	58 นาที

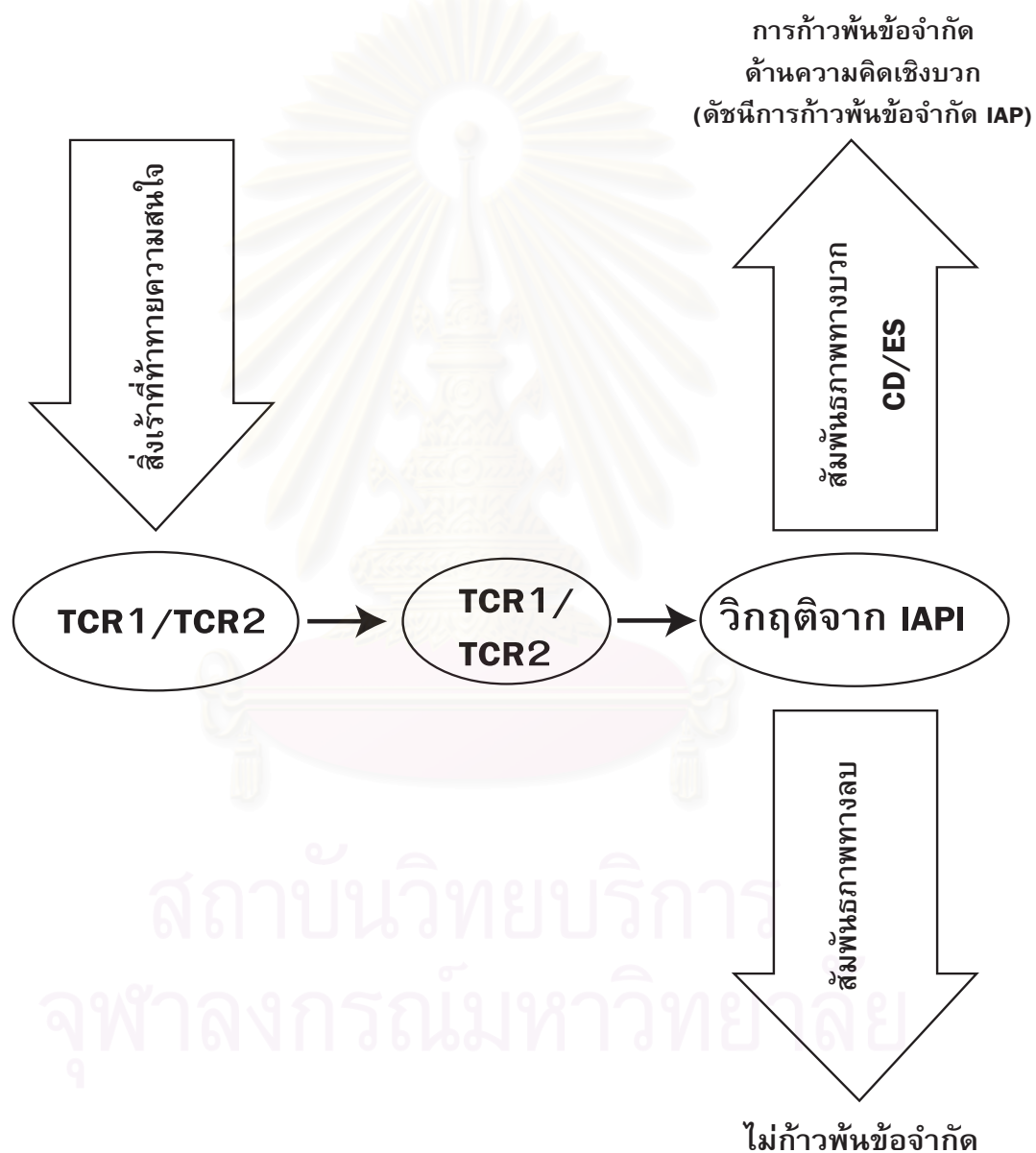
มีข้อน่าสังเกตจากข้อมูล คือ การก้าวตามขั้นการเล่นไปในแต่ละลำดับนั้นมักจะไม่เกิดขึ้น 1 หรือ 2 ขั้นเกิน 2 ครั้ง สามารถก้าวเข้าสู่การเกิดขั้นการเล่นที่ 3 ในเรื่องนี้ได้อย่างรวดเร็ว โดยเฉพาะเมื่อเริ่มเกิดการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดด้าน SCS) มักจะเกิดต่อเนื่องติดกันทันที จากจำนวนความถี่ของการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) และการตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) ที่คิดเป็นเปอร์เซ็นต์ พบว่ามีจำนวนเปอร์เซ็นต์ไม่สูงมากเทียบกับดัชนีตัวอื่น

ตารางที่ 27 จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) และการตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) และการคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) เทียบเป็นเปอร์เซ็นต์

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด					
		TCR	TCE	SCR	SCS	IAW	IAP
กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	82%	-	-	-	9%	9%
แนน (5 ปี) - สร้างเค้ก	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	54%	23%	23%	-	-	-
จูน (3 ปี) - สร้างทราย	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	40%	32%	18%	10%	-	-
กี้ (4 ปี) - สมมติกับเด็ก	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	29%	53%	3%	7%	3%	3%
ทอม (4 ปี) - สมมติกับหมา	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	19%	29%	33%	19%	-	-
กี้ (4 ปี) - สมมติกับเด็ก	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	29%	51%	-	2%	1%	17%
ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	18%	53%	2%	13%	13%	-
พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	10%	78%	6%	4%	2%	-
แดง (5 ปี) - สำรวจมด	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	35%	31%	18%	12%	2%	2%
น้ำ (4 ปี) - เล่นจักรยาน	การตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR)	10%	30%	15%	35%	10%	-

จากข้อมูลสามารถสรุปเป็นแบบแผนการเล่นของการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับคนอื่นได้ดังนี้

แบบแผนการเล่นของกลุ่มที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) นั้น เกิดจากการเผชิญกับภาวะวิกฤตที่ไม่คาดฝันต่อผลงานการเล่นที่ตนสร้าง ซึ่งการที่ได้รับสัมพันธภาพทางบวกจากการที่ครูรักษาระยะ (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) และจากการที่ครูสังเกตสัญญาณของเด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) ทำให้เด็กเกิดการได้คิดและละจากการยึดมั่นในสิ่งที่ตนทำโดยสามารถมองในมุมอื่นแทน



แผนภาพที่ 7 แผนภาพแสดงแบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)

แบบแผนการเล่นของกลุ่มที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการตอบสนองที่ดีต่อคนอื่น/ สิ่งอื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) และ ด้านการเห็นใจในความรู้สึกของคนอื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) เกิดมาขณะที่เด็กเล่นแล้วไปเจอกับวิกฤตที่มีผลต่อความสัมพันธ์ของเด็กผู้ให้ข้อมูลกับคนอื่น หรือสัตว์ตัวอื่น คือ

ก) การรู้สึกเห็นใจเพื่อนที่มาขอเล่นด้วย แม้เพื่อนคนนั้นจะเคยเป็นคนที่ไม่ให้ตนเองเล่นด้วยมาก่อน ในกรณีตัวอย่างก๊ (4 ปี) - สมมติกับดัก

ข) การรู้สึกยินดีเมื่อเห็นเพื่อนทำได้จนล้มความต้องเล่นของตนเอง เช่น ในกรณีตัวอย่างหน้า (4 ปี) - เล่นจักรยาน

ค) การรู้สึกเห็นใจเพื่อนที่เศร้าหมองจากการทะเลาะกัน ในกรณีตัวอย่างจุ่น (3 ปี) - สร้างทราย

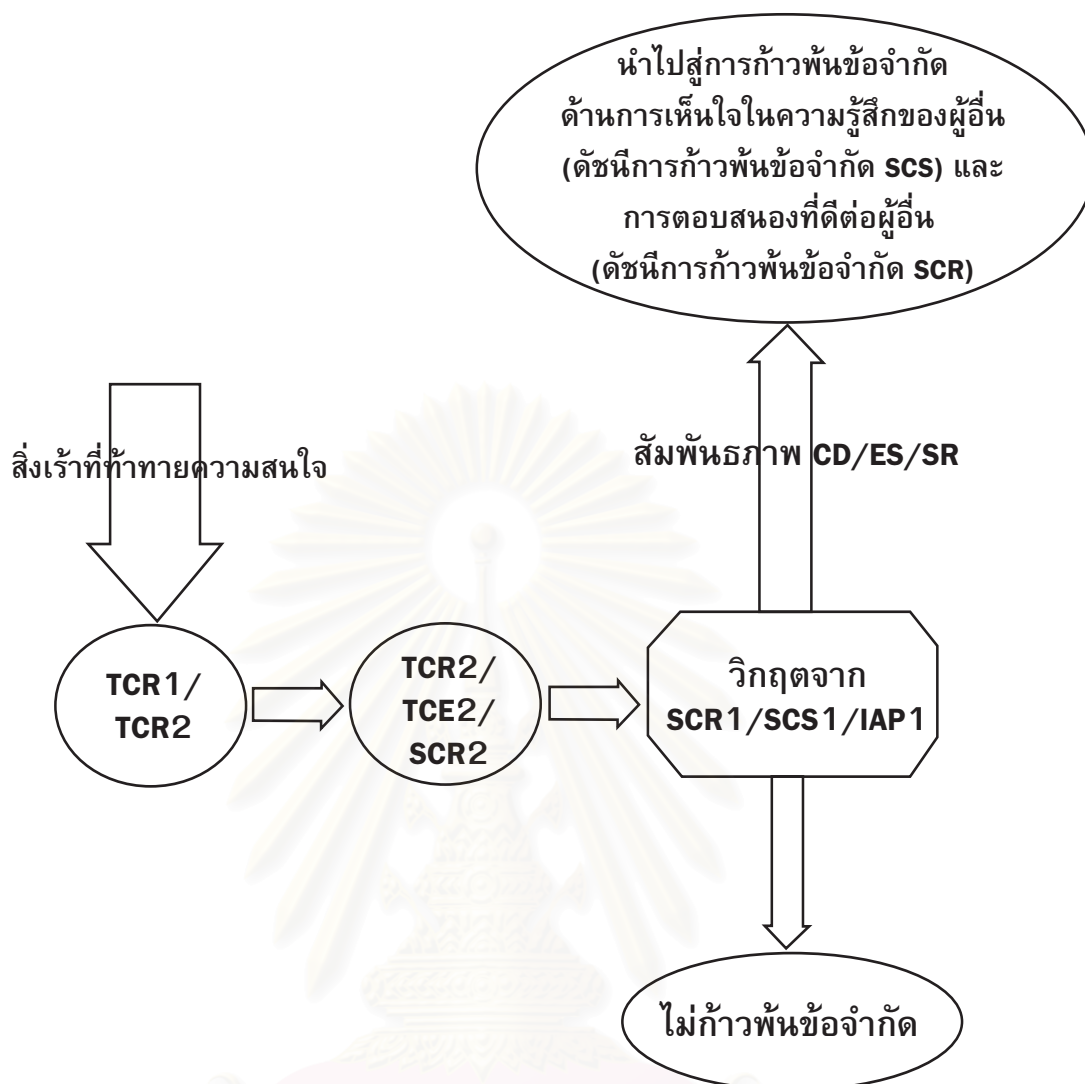
ง) การสงสารครูที่ครูเสียดายงานที่ตนเองทำให้อาจต้องหล่นพังไป ในก๊ (4 ปี) - สมมติกับดัก

จ) การรู้สึกสงสารเพื่อนที่น้อยใจจนเลิกเล่น แม้เพื่อนคนนี้จะเคยคิดไม่ตรงกันกับตนมาก่อน เช่น ในกรณีตัวอย่าง ทอม (4 ปี) - สมมติหมา

ฉ) การที่ถูกครุฑกว่าสิ่งที่ทำเป็นสิ่งที่ตัวบึ้งต้องการจริงหรือไม่ ในกรณีตัวอย่างพร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน

ช) การรู้สึกสงสารเมื่อพบมดลอยอยู่ในน้ำในกรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สำรวจมด และ ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน

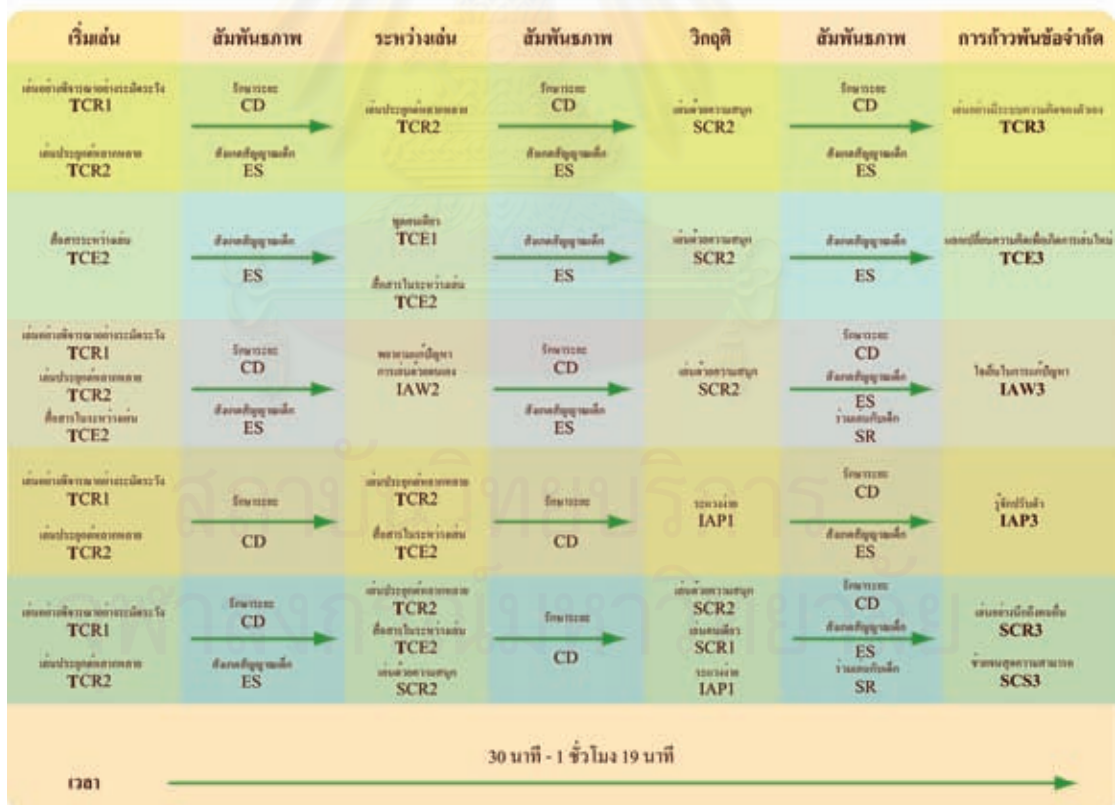
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนภาพที่ 8 แบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) และ การตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR)

สรุปได้ว่าแบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นนั้นเริ่มต้นเหมือนกับแบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นคือเริ่มจากความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) ตามสิ่งเร้าที่ตนสนใจ และเด็กก็พยายามที่จะเล่นไปตามเป้าหมายการเล่นนั้น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2) จนเมื่อเกิดวิกฤตเหตุการณ์ที่ไม่คาดฝัน เช่นของที่ทำถูกเพื่อนทำพัง หรือเกิดความรู้สึกเห็นใจเพื่อนหรือสัตว์ที่พบในระหว่างการเล่น แล้วได้รับสัมพันธภาพจากครูที่เหมาะสม คือการใช้วิธีการรักษาระยะ (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) หรือ การสังเกตสัญญาณของเด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) มีผลต่อการส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านนี้กับเด็ก เป็นที่น่าสังเกตว่า แม้เมื่อเกิดการก้าว

พ้นข้อจำกัดแล้วในเรื่องของการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) แล้วจะไม่มีอาการถอยกลับไปสู่ขั้นที่ 2 เด็กจะพัฒนาต่อไปสู่การประยุกต์ที่หลากหลาย (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR2) กับความคิดใหม่ที่ได้จากสิ่งที่เล่น เช่น ในกรณีตัวอย่าง กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา เด็กจะซุดใหม่จากรอยเหยียบที่เพื่อนเหยียบไปด้วยท่าที่ที่สงบผ่อนคลาย ส่วนการก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการเห็นอกเห็นใจความรู้สึกของผู้อื่นนั้นอาจมีการถอยกลับไปสู่ขั้นที่ 2 ได้ ซึ่งพบว่าการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นนั้นมักจะเกิดตามลำดับขั้น (ยกเว้นกรณีดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความคิดเชิงบวกที่มีลักษณะก้าวกระโดด) และมักเกิดติดต่อกันอย่างรวดเร็วและต่อเนื่อง มักไม่มีดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดอื่นเข้ามาคั่น ผิดกับการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นที่เกิดในแต่ละขั้นมีการทิ้งช่วงมีการสลับกับดัชนีอื่นที่เข้ามาคั่นระหว่างขั้น ทั้งนี้อาจเป็นไปได้ว่าในเรื่องของอารมณ์ความรู้สึกที่มีต่อคนอื่นมักจะมี ความต่อเนื่องของอารมณ์ ผิดกับการคิดเชิงเหตุและผลที่ไม่มีความต่อเนื่องของความคิดอย่างแบบการใช้อารมณ์ ซึ่งการสามารถมีความต่อเนื่องของอารมณ์ที่เห็นอกเห็นใจผู้อื่นหรือการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อผู้อื่นสามารถเกิดขึ้นได้กับเด็กทุกวัย



แผนภาพที่ 9 ภาพรวมของแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในแต่ละลักษณะ

อย่างไรก็ตามจากการศึกษาลักษณะอาการเกร็งของเด็กจากการไม่สามารถเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้ ซึ่งมักจะแสดงออกทางลักษณะทางกาย ดังนี้

1. เกิดความเกร็งที่เกิดรอบๆ บริเวณดวงตา เด็กจะมีอาการขมวดคิ้ว กระพริบตาถี่ๆ หน้าแทบจะชิดกับงานที่ทำ ง่วงนอน กระวนกระวายที่ผิดไปจากปกติ วิ่งพล่าน วาดภาพตีลังกา หรือ สลับซ้ายขวา วาดภาพแยกเป็นชิ้นๆ ไม่สามารถรวมภาพที่แต่ละส่วนให้เป็นเรื่องเดียวกัน

2. ความเกร็งบริเวณหัวไหล่ หรือกราม ไหล่ ซึ่งความเครียดลักษณะนี้อาจจะไม่ได้เกิดจากระบวนการทำงานที่ทำอยู่แต่อาจจะเกิดจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับนักเรียนก่อนทำงาน หรือ ปัจจัยอื่นๆ รอบตัวนักเรียน เช่น เสียงดัง ห้องที่วุ่นวาย ซึ่งอาการที่จะแสดงคือ จะยกขึ้นเกร็ง แข็ง ในท่าที่ไม่เป็นธรรมชาติ

3. อาการเคลื่อนไหวเร็ว/ช้า/แรงกว่าปกติ ซึ่งเกิดจากระบวนการทำงานที่ทำอยู่ เช่น พุดไม่หยุด นั่งยุกยิกตลอด เดินพล่านไปทั่วห้อง เล่นกับเครื่องมืออย่างไร้จุดหมาย มีอาการเลื่อนลอย กระตือรือร้น เตอะโต๊ะ หรือแก๊งเพื่อน ชีตเส้นยุ่งเหยิงบนภาพ วาดอย่างรุนแรงจนกระดาษแทบจะย่น พับ ขาด ขย้งาน หรือทำอย่างเหนื่อยอ่อน ร้องให้ ว่าคนอื่นโทษคนอื่น

ตอนที่ 2 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัย

การวิเคราะห์ข้อมูลด้านสัมพันธภาพของครูผู้ให้ข้อมูลต่อเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด มี 2 ลักษณะ คือ 1) วิเคราะห์จากการสังเกตพฤติกรรมครูในขณะที่เด็กเล่น และ 2) การวิเคราะห์จากบทสัมภาษณ์ครู โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. วิเคราะห์จากการสังเกตพฤติกรรมครูในขณะที่เด็กเล่น

ในงานวิจัยนี้จะศึกษาวิธีการใช้สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กโดยเฉพาะในช่วงของการเกิดวิกฤตการณ์สำคัญในการเล่นเนื่องจากการศึกษาพบว่าในช่วงวิกฤตการณ์เป็นช่วงเวลาสำคัญของการเผยลักษณะที่แท้ของบุคคลนั้นออกมาและมีผลต่อการตัดสินใจว่าจะมีพฤติกรรมการเล่นต่อไปอย่างไร งานวิจัยนี้จึงเน้นการศึกษาการมีสัมพันธภาพของ ครูใน 2 ช่วง คือช่วงเวลาทันทีหลังเกิดวิกฤตว่าครูมีส่วนในการช่วยเด็กเลือกทิศทางของการมีพฤติกรรมการเล่นต่อไปอย่างไร และภาพรวมของการปฏิบัติต่อเด็กต่อการเล่นหนึ่งๆ ซึ่งดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก มีลักษณะดังนี้

ตารางที่ 28 ดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก

1.1 ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดทางด้านการคิด (C)		1.3 ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดอารมณ์ของเด็ก (E)		1.2 ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดทางสังคม ของเด็ก (S)	
1.1.1 รักษาระยะเพื่อเปิดโอกาสให้เด็กค้นพบวิธีการเล่นของตนเอง (Adaptive Distancing)	CD	สังเกตสัญญาณของเด็ก (Active Sensing)	ES	ร่วมเล่น สนับสนุน และค้นพบสิ่งใหม่จากการเล่นด้วยกันกับเด็ก (Responding Deeply and Completely)	SR
1.1.2 ส่งเสริมสิ่งแวดล้อมทางจินตนาการที่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กแต่ละคน (Attentive Environment)	CE				

ในที่นี้จะขอแบ่งการมีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กใน 2 ลักษณะ ดังนี้

1.1 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กในทันทีที่เกิดวิกฤตสำคัญที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด แบ่งได้ออกเป็น 2 แบบตามลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัด คือ สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นทันทีที่เกิดวิกฤตและสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นทันทีที่เกิดวิกฤต

1.2 สัมพันธภาพโดยรวมต่อการเล่นที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด ตลอดการเล่นแบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะ คือ สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กโดยรวมที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นตลอดการเล่น และสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กโดยรวมที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นตลอดการเล่น

1.1 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กในทันทีที่เกิดวิกฤตกรณีตัวอย่างสำคัญที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด

ผู้วิจัยพบว่าการปฏิบัติของครูต่อเด็กหลังจากเกิดวิกฤตในการเล่นของเด็กถือเป็นสิ่งสำคัญและมีผลต่อการรู้คิดของเด็กว่าควรที่จะปฏิบัติอย่างไรต่อไปจึงจะเหมาะสมซึ่งในที่นี้แบ่งตามประเภทของการก้าวพ้นข้อจำกัดได้ดังนี้

1.1.1 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด ในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นทันทีที่เกิดวิกฤต

จากข้อมูลพบว่าการก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านภายในของตนเองนั้นสามารถทำได้กับครูผู้ให้ข้อมูลทุกคน ซึ่งส่วนใหญ่ใช้ดัชนีหลัก คือ ใช้สัมพันธภาพแบบรักษาระยะให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) และ สังเกตสัญญาณของเด็กด้วยการพูดให้เด็กเกิดข้อคิดในการกระทำของตน (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) ทำให้เด็กสามารถเกิดข้อคิดจากครูว่าการมีเป้าหมายการเล่นแบบที่ทำอยู่ไม่เหมาะสม ควรหาวิธีการเล่นใหม่ หรือปรับวิธีการเล่นใหม่ โดยเฉพาะในการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW) นั้นเป็นที่น่าสังเกตว่ายังเป็นงานยากที่เด็กไม่เคยทำได้มาก่อน เด็กจะมีการพยายามทำด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW2) หลายครั้งมากกว่าถ้าเป็นงานที่ยังสามารถใช้ประสบการณ์เดิมเข้าช่วย เช่น วาดรางรถไฟที่เด็กเคยเล่นทรายมาก่อน หรือ การเล่นสมมติที่ไม่ได้ใช้ทักษะซับซ้อนในการเล่น ซึ่งพบว่าเด็กมักใช้เวลาในการเล่นดังกล่าวเป็นเวลาอย่างต่ำครึ่งชั่วโมงจึงจะสามารถก้าวพ้นข้อจำกัดได้ แต่จะเห็นได้ว่าการที่จะช่วยให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านนี้เด็กต้องการความช่วยเหลือเสริม คือ

ก) จากเพื่อนที่รู้จักและเข้าใจ เช่น การที่นำช่วยเข็นรถจักรยานให้ จนหिनค่อยๆ เกิดกำลังใจ จนท้ายสุดความที่หिनนี้กว่าน้ำยังเข็นให้ทั้งๆ ที่น้ำๆ ไม่ได้เข็นให้แล้วเลยเป็นแรงเสริมให้หินมีกำลังใจที่จะลองถีบให้ได้

ข) จากครู ในที่นี้ยกกรณีตัวอย่างประกอบได้ดังนี้

(ก) ครูใช้วิธีการมองอย่างให้กำลังใจแต่รักษาระยะอยู่ห่างๆ ให้เด็กพยายามแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ใช้ดัชนีสัมพันธภาพ CD) เช่น กรณีตัวอย่าง ปาน (4 ปี) - สร้างรถไฟ หรือมีวิธีพูดกับเด็ก เช่น

(ข) ครูใช้วิธีการพูดให้กำลังใจ เช่น กรณีตัวอย่างดำ(4 ปี)- เล่นชิงช้า การพูดให้กำลังใจของครูกคนที่ 2 กับดำ (ใช้ดัชนีสัมพันธภาพ ES) ที่กำลังพยายามโหนตัวขึ้นชิงช้าเชือกให้ได้ คือ “1 2 3 เอาตั้งใจนะ ดำทำได้นะลูก” (บรรทัดที่ 25)

(ข) ครูใช้วิธีตั้งคำถามให้คิดกับเด็ก เช่น กรณีตัวอย่าง หิน (3 ปี)- สมมติโพล่า ที่ครูหันไปถามหิน (ใช้ดัชนีสัมพันธภาพ ES) เพื่อให้หิน ลองแก้ปัญหาหาของเล่นไม่เจอแทนการแย่งจากเพื่อนมา ครูพูดว่า “เราจะแก้ปัญหอย่างไรดี” (บรรทัดที่ 200)

จากคำพูดดังกล่าวเป็นตัวเสริมแรงให้ดำเกิดความมุ่งมั่นที่จะทำได้

ตารางที่ 29 การใช้ดัชนีสัมพันธภาพกับการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	วิกฤตสำคัญ	สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก	ครูผู้ให้ข้อมูล
เหลียง (4 ปี) - เล่นบาร์	ความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	เด็กๆ แย่งกันเล่น	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (ดัชนีสัมพันธภาพ CD)	ครูคนที่ 1
แดง (5 ปี) - สมมติโกล	ความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	โกลฟุตบอลหย่อน	ครูชวนให้คิดวิธีการเล่นใหม่ (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) “ทำอย่างไรล่ะที่นี่ ไม่มีจะเล่นแล้วนี่เป็นของที่ใช้ร่วมกัน ถ้าเราไม่ช่วยกันรักษาคันอื่นเขาก็ไม่มีจะเล่นด้วยเหมือนกันนะ ไม่ใช่เฉพาะแต่เรา” (บรรทัดที่ 18)	ครูคนที่ 1
แดง (5 ปี) - สสำรวจหนอน	ความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	แดงจะเอาหนอนลงผัด	ครูระงับพฤติกรรม (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) “เอาหนอนไปไว้ที่ต้นไม้ ต้นนั้นก็ได้อ” (บรรทัดที่ 22)	ครูคนที่ 1
แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	ในการสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE)	เด็กๆ เอาไปไม้กิ่งไม้ปาใส่บุง	ครูชวนให้คิดวิธีการเล่นใหม่ (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) “หาวิธีอื่นไม่ให้มันเจ็บชิลูก” (บรรทัดที่ 62)	ครูคนที่ 1
ดำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	ดำขึ้นนั่งบนชิงช้าเชือกไม่ได้	ครูพูดให้กำลังใจ (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) “1 2 3 เอ้า ตั้งใจนะ ดำทำได้นะลูก” (บรรทัดที่ 25)	ครูคนที่ 2
หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	เด็กๆ แย่งของเล่นกัน	ครูเอาตัวเข้าไปกอด (ดัชนีสัมพันธภาพ SR) และครูชวนคิดว่าจะแก้ปัญหาอย่างไร (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) “เราจะแก้ปัญหาอย่างไรดี” (บรรทัดที่ 181)	ครูคนที่ 3

ตารางที่ 29 การใช้ดัชนีสัมพันธภาพกับการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น (ต่อ)

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	วิกฤตสำคัญ	สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก	ครูผู้ให้ข้อมูล
หिन (3 ปี)- จักรยาน	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	หिनถูกเพื่อนดันจักรยานให้อย่างแรง	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (ดัชนีสัมพันธภาพ CD)	ครูคนที่ 3
ปาน (4ปี)- สร้างรถไฟ	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	ปานโดนเพื่อนแย่งของเล่น	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง แต่เพิ่มการสบตาและยิ้มให้ปาน (ดัชนีสัมพันธภาพ CD)	ครูคนที่ 4

1.1.2 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นทันทีที่เกิดวิกฤต

จากข้อมูลพบว่าการก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการอยู่ร่วมกับผู้อื่นนั้นสามารถทำได้กับครูผู้ให้ข้อมูลทุกคน ซึ่งส่วนใหญ่ใช้ดัชนีหลัก คือ ใช้สัมพันธภาพแบบรักษาระยะให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) และ สังเกตสัญญาณของเด็กด้วยการพูดให้เด็กเกิดข้อคิดในการกระทำของตน (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) ทำให้เด็กสามารถเกิดข้อคิดจากครูให้เล่นอย่างนึกถึงคนอื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS3) และ ให้ความสนใจคนอื่นหรือสัตว์อื่นเป็นการช่วยอย่างเต็มความสามารถจนเพื่อนหายทุกข์หรือสัตว์ปลอดภัย เช่น การช่วยของครูให้เกิด IAP นั้น ครูใช้วิธีการรักษาระยะ แต่อยู่ในระยะใกล้เด็กรู้สึกอุ่นใจ เช่นใน กรณีตัวอย่าง กลม (3 ปี) -สร้างภูเขา ครูของกลม คือ ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 4 ใช้วิธีการแบบ CD คือ การรักษาระยะไม่เข้าไปใกล้ในขณะที่เด็กเล่น ให้เด็กเป็นผู้เผชิญ คลี่คลายและผ่านปัญหาในวิกฤต และสุดท้ายเป็นผู้เลือกและกำกับทิศทางการผ่านปัญหาที่เกิดจากการเล่นด้วยตัวของเขาเอง ส่วนในกรณีของแนน (5 ปี) - สร้างเค้ก ครูของแนน คือ ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 ใช้ 2 วิธี คือในช่วงแรกรักษาระยะ (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) แล้วเมื่อเห็นว่าเด็กยังรู้สึกไม่ดี คือกล่าวโทษเพื่อน ครูจึงให้การให้ข้อคิดแก่เด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) ซึ่งจากคำพูดดังกล่าวมีผลต่อการทำให้เด็กได้คิด อย่่างไรก็ตามตลอดการเล่นทั้ง 2 กรณีศึกษา ครูทั้ง 2 คน เน้นการใช้สัมพันธภาพแบบรักษาระยะ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด CD) เป็นหลัก โดยครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 4 ใช้สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ) CD 100% ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 2 ใช้ ใช้สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) 75% การเพิ่มวิธีการมีสัมพันธภาพกับเด็ก เช่น กรณีแนน

(5 ปี) - สร้างเด็ก ที่ใช้การรักษาระยะ (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) อย่างเดียวไม่พอ ต้องเพิ่มการใช้ดัชนีสังเกตสัญญาณของเด็กด้วยการพูดให้ข้อคิด (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) ประกอบด้วยจึงจะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด สิ่งนี้แสดงให้เห็นว่าพินิสัยเดิมของเด็กเป็นอีกองค์ประกอบหนึ่งในการเลือกใช้ดัชนีสัมพันธภาพ

ตารางที่ 30 การใช้ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นทันทีที่เกิดวิกฤต

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	วิกฤตสำคัญ	สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก	ครูผู้ให้ข้อมูล
แนน (5 ปี) - สร้างเด็ก	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	เพื่อนทำผลงานที่ตนเองสร้างพัง	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (CD) ครูชวนให้คิดวิธีการเล่นใหม่ (ES) “เมื่อก็ทำเองไม่ใช่หรือ” (บรรทัดที่ 14)	ครูคนที่ 1
กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	เพื่อนมาเหยียบผลงานที่ตนเองสร้างพัง	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (CD)	ครูคนที่ 4
พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	เด็กๆเอาใบไม้กิ่งไม้ไปใส่บุง	ครูชวนให้คิดวิธีการเล่นใหม่ (ES) “หาวิธีอื่นไม่ให้มันเจ็บชิลูก” (บรรทัดที่ 62)	ครูคนที่ 1
แดง (5 ปี) - สำนวรมด	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	พบบดลอยอยู่ในน้ำ	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (CD)	ครูคนที่ 1
จุ่น (3 ปี) - สร้างทราย	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	เห็นเพื่อนแย่งของกัน	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (CD)	ครูคนที่ 1
ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	เพื่อนที่เคยไม่ให้ก๊กเล่นด้วย มาขอเล่นด้วย	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (CD)	ครูคนที่ 2

ตารางที่ 30 การใช้ดัชนีสัมพันธภาพที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น
ทันทีที่เกิดวิกฤต(ต่อ)

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	วิกฤตสำคัญ	สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก	ครูผู้ให้ข้อมูล
ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	ดินที่ทำให้ครูหล่นลงมาพัง	ครูชวนเล่น (SR) ครู : “หมดเลยขนมครกฉัน หล่นหมดแล้ว” (บรรทัดที่ 247) ก๊ก : “ไม่เป็นไรเดี๋ยวทำให้ใหม่ ครูยิ้มให้ก๊ก (CD)	ครูคนที่ 2
ทอม (4 ปี) - สมมติหมา	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	เพื่อนเสียใจเลยเลิกเล่นด้วย	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (CD)	ครูคนที่ 3
ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	เห็นมดลอยอยู่ในน้ำ	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง แต่เพิ่มการสบตาและยิ้มให้ปาน (CD)	ครูคนที่ 4
น้ำ (4 ปี) - เล่นจักรยาน	การตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR)	เพื่อนไม่คืนจักรยานให้	ครูรักษาระยะ ให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (CD)	ครูคนที่ 4

1.2 สัมพันธภาพโดยรวมต่อการเล่นที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดตลอดการเล่น

จากข้อมูลพบว่าแม้ว่าการปฏิบัติต่อเด็กในช่วงที่เกิดภาวะวิกฤตเป็นสิ่งสำคัญ แต่ในความเป็นจริงนั้นครูจะอยู่กับเด็กตลอดการเล่นเพราะไม่มีทางรู้ได้ว่าจะเกิดวิกฤตกรณีตัวอย่างเมื่อใด ในที่นี้เป็นข้อมูลที่ได้จากสนามวิจัยในภาพรวมของการปฏิบัติของครูต่อเด็กกว่าในกรณีตัวอย่างหนึ่งๆ ครูให้นำหนักในเรื่องการใช้ดัชนีใดมากที่สุดที่มีผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น หรือในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ดังนี้

1.2.1 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กโดยรวมที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นตลอดการเล่น

จากข้อมูลพบว่าครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1-3 ให้นำหนักกับการใช้ดัชนีสัมพันธภาพในการสังเกตสัญญาณของเด็กด้วยการพูดให้ข้อคิดหรือพูดให้กำลังใจกับเด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) ยกเว้นครูคนที่ 4 และครูคนที่ 1 ที่ใช้วิธีการรักษาระยะเฝ้าดูเด็ก แต่คอยยิ้มให้กำลังใจเฉยๆ (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) ยามที่เด็กเผชิญกับวิกฤต

ตารางที่ 31 นำหนักเทียบเป็นเปอร์เซ็นต์ของการใช้ดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กในแต่ละกรณีตัวอย่าง ที่ผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ครูผู้ให้ข้อมูล	ดัชนีสัมพันธภาพ			
			CD	CE	ES	SR
เหลือง (4 ปี) - เล่นบาร์	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	ครูคนที่ 1	57%	14%	29%	-
แดง (5 ปี) - สมมติโกล	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	ครูคนที่ 1	29%	14%	57%	-
แดง (5 ปี) - สสำรวจหนอน	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	ครูคนที่ 1	-	-	100%	-
แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	การสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE)	ครูคนที่ 1	19%	-	62%	19%
ดำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	ครูคนที่ 2	12%	16%	72%	-
หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	ครูคนที่ 3	16%	5%	68%	11%

ตารางที่ 31 น้ำหนักเทียบเป็นเปอร์เซ็นต์ของการใช้ดัชนีสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กในแต่ละกรณีตัวอย่าง ที่ผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น (ต่อ)

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ครูผู้ให้ข้อมูล	ดัชนีสัมพันธภาพ			
			CD	CE	ES	SR
หิณ (3 ปี) - จักรยาน	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	ครูคนที่ 3	33%	-	67%	-
ปาน (4 ปี) - สร้างรถไฟ	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	ครูคนที่ 4	100%	-	-	-

1.2.2 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กโดยรวมที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นตลอดการเล่น

จากข้อมูลพบว่าในกรณีตัวอย่างการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) ครูทั้งสองคนให้น้ำหนักกับการใช้ดัชนีสัมพันธภาพแบบรักษาระยะอยู่ห่างๆ (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) ส่วนในการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) และการมีปฏิริยาตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) ครูทุกคนให้น้ำหนักกับการใช้ดัชนีสัมพันธภาพด้านสังเกตสัญญาณของเด็กด้วยการให้ข้อคิดกับเด็กๆ หรือพูดสะท้อนสิ่งที่เกิดขึ้นกับเด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ ES)

ตารางที่ 32 การใช้ดัชนีสัมพันธภาพของกลุ่มการเล่นที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นตลอดการเล่น

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ครูผู้ให้ข้อมูล	ดัชนีสัมพันธภาพ			
			CD	CE	ES	SR
กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา	ความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	ครูคนที่ 4	100%	-	-	-
แนน (5 ปี) - สร้างเด็ก	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	ครูคนที่ 1	75%	-	25%	-
จุ่น (3 ปี) - สร้างทราย	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	ครูคนที่ 1	6%	17%	72%	6%

ตารางที่ 32 การใช้ดัชนีสัมพันธภาพของกลุ่มการเล่นที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นตลอดการเล่น (ต่อ)

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ครูผู้ให้ข้อมูล	ดัชนีสัมพันธภาพ			
			CD	CE	ES	SR
พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	ครูคนที่ 1	19%	-	62%	19%
แดง (5 ปี) - สำรววมด	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	ครูคนที่ 1	23%	12%	65%	-
ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	ครูคนที่ 2	8%	5%	68%	20%
ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	ครูคนที่ 2	4%	8%	15%	74%
ทอม (4 ปี) - สมมติหมา	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	ครูคนที่ 3	100%	-	-	-
ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	ครูคนที่ 4	14%	14%	71%	-
น้ำ (4 ปี) - เล่นจักรยาน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	ครูคนที่ 3	33%	-	67%	-

2. การวิเคราะห์จากบทสัมภาษณ์ครู

2.1 ข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ที่แสดงถึงการให้ความสำคัญของครูในการปฏิบัติต่อเด็กที่สอดคล้องกับดัชนีสัมพันธภาพ

สัมพันธภาพของครูต่อเด็กมีใน 2 ลักษณะ คือ สัมพันธภาพในทันทีที่เกิดวิกฤตและสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กตลอดระยะเวลาการเล่น พบว่าครูทั้ง 4 คนใช้หลักสัมพันธภาพด้านการสังเกตสัญญาณของเด็กในขณะที่เล่น (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) มากเป็นอันดับ 1 กับทั้งในเวลาที่เกิดวิกฤตและตลอดการเล่น รองลงมาคือการรักษาระยะเพื่อให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาเอง (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) ทั้งในเวลาที่เกิดวิกฤตและตลอดการเล่น เมื่อสัมภาษณ์ครูพบว่าครูมีการให้ความสำคัญกับเรื่องการสังเกตสัญญาณของเด็กและการรักษาระยะดังกล่าวละเอียดต่อไป

2.1.1 ความคิดเห็นของครูในเรื่อง การช่วยเด็กผ่านการรู้จักสังเกต สัญญาณของเด็ก จากบทสัมภาษณ์พบว่าครูทุกคนให้ความสำคัญกับเรื่องนี้สูง ดังนี้

ครูคนที่ 1 มีหลักคิดในการปฏิบัติต่อเด็กคือจะให้ความสำคัญกับการพูดเชื่อมโยงกับกรณีตัวอย่างกับชีวิตจริง ดังตัวอย่างในบทสัมภาษณ์ ดังนี้

ตารางที่ 33 คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 1 เรื่องการสังเกตสัญญาณของเด็ก

คำจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 1	คำสำคัญ
<p>“แล้วอีกอันหนึ่งที่เชื่อที่พีศรัทธาคือความรักที่มีต่อพ่อแม่ คือไม่ว่า พี่จะดูกับเด็กรุ่นไหน พี่พยายามที่จะปลูกฝังในเรื่องให้เค้ารู้ว่า พ่อแม่รักเขา เขามีโอกาสดีแค่ไหนที่เขาได้มาอยู่ตรงนี้ หรือว่าแม้กระทั่ง เปรียบเทียบให้เขาเห็นกับเด็กที่ไม่มีโอกาสแบบนี้ หรือว่ามีเรื่องอะไร ที่เกี่ยวกับเด็ก หรือเกิดกับชีวิตจริงๆ ที่มันเกิดในกรณีตัวอย่าง พี่จะเอาเข้ามาเล่าให้ฟังเรื่องราวเกี่ยวกับชีวิตจริง อย่างพี่ชอบดูรายการคนค้นคน ชีวิตเด็กหรือชีวิตของคนทั่วไป พี่จะเอามาเชื่อมโยงให้เขาเห็นว่า ชีวิตคนเรามันต้องดำเนินอย่างไร ในความเป็นจริงของชีวิตมันเป็นอย่างไรหรือข่าวสารบ้านเมืองอะไรที่มันพอที่จะเป็นประโยชน์สำหรับตัวเขา พี่จะไม่ปล่อย พี่มีความรู้สึกว่าเป็นบางคนมุมมองอาจจะมองว่าบางเรื่องเป็นเรื่องที่โหดร้ายไปสำหรับเด็ก แต่ถ้าเราคิดว่าเราวิเคราะห์ คือดึงเอาแต่จุดดีบางเรื่องมาใส่ให้เนีย มันจะทำให้เด็กเรียนรู้ว่าความเป็นจริงของชีวิตในสังคมที่จะต้องเจอ คือเขาไม่ได้เจอ พี่เชื่อว่าในสังคมเขาไม่ได้เจอแต่สิ่งที่ดีๆ เพราะฉะนั้นเด็กก็ต้องรับรู้ทั้งสิ่งที่ดีและไม่ดี เขาต้องมีพื้นฐานที่จะรับรู้ว่าเขาควรจะเลือกสิ่งไหน เลือกสิ่งที่ดีหรือไม่ดี ในขณะที่เดียวกันเราก็พยายามที่จะต่อยอดตรงนี้ให้เขาให้เขามีความรักพ่อรักแม่ และความกตัญญูต่อพ่อแม่สำคัญ”</p>	
	เชื่อมโยงสิ่งที่พบในชีวิตประจำวันกับวิถีชีวิตของเด็ก
	รู้ว่าควรที่จะดึงเรื่องอะไรมาคุยกับเด็ก

ครูคนที่ 2 มีหลักสำคัญในการสังเกตสัญญาณของเด็ก คือการยอมรับในธรรมชาติของเด็กดังคำพูดในบทสัมภาษณ์ ดังนี้

ตารางที่ 34 คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 2 เรื่องการสังเกตสัญญาณของเด็ก

คำจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 2	คำสำคัญ
<p>“ไม่เคยสอนอนุบาล 1 มันเป็นเรื่องที่ทำหายมาก คิดว่ามันไม่ยากเกินความสามารถ ที่เรามาเพราะอยาก ตั้งใจ อยากสัมผัสเด็กอย่างนี้จริง พอลงมาถึงก็รู้แล้ว เด็กก็ตามฟอร์ม มาร้องไห้งอแง เราก็เล่นกับเขาช่วงนั้น ไม่ได้คาดหวังอะไรในเด็ก คือ เราารู้สึกรับรู้ว่าเขาเป็น ก็เรานึกถึงความรู้สึกเราตอนเรามาโรงเรียนอนุบาลครั้งแรก เราก็ร้องเหมือนกัน ก็เวลามันจะช่วย... ที่ฉันประทับใจมาก คือ พอเขาเริ่มไว้วางใจเราแล้ว เราเหมือนพ่อแม่ของเขา มีอะไรเขาจะฟังมากๆ ซึ่งไม่ค่อยเจอในเด็กโต ประถม 1 เขาจะเขียน แต่นี่เขาทำแบบไม่สงสัย แม้กระทั่งคำพูด ค่อนข้างจะให้เขา การซึมซับของเขาที่รู้สึกว่ามันเร็วมาก แล้วมันเป็นตัวพัฒนาถึงการเปลี่ยนแปลงของเขาด้วย”</p>	<p>รับรู้ความรู้สึกของเด็ก</p> <p>เข้าใจลักษณะการเรียนรู้ของเด็ก</p>
<p>“ยอมรับพอลูกอยู่กับเด็กวัยนี้ บางครั้งเราต้องใช้ตัวเองตัดสิน แต่เหมือนกับเราจะมียอดอยู่ อันหนึ่งที่พยายามบอกว่าให้เรามองเด็กวัยนี้อย่างเข้าใจจริงๆ อย่างทำไม่ เด็กต้องร้องไห้ตลอด บางทีเรื่องของความหงุดหงิด คือมองในความรู้สึกของผู้ใหญ่ ร้องอยู่ได้ ร้องทำไม่ แต่ส่วนหนึ่งเรามองเขาในอีกมุมหนึ่ง คือ เขาก็เด็ก คือ เรื่องการมาโรงเรียน มันเป็นไปได้ที่มันยังติดอยู่ในความทรงจำของเขา เป็นเรื่องของการพลัดพราก จะมองเด็กโดยที่เราไม่คาดหวังอะไรกับเขามาก แล้วมองเขาอย่างเข้าใจส่วนหนึ่ง”</p>	<p>ยอมรับเด็กตามวัยที่เป็น</p> <p>ไม่คาดหวังกับเด็ก</p>

ครูคนที่ 3 มีหลักสำคัญในการสังเกตสัญญาณของเด็กคือให้ความสำคัญกับการสังเกตความแตกต่างของเด็กแต่ละคนและเน้นการสอนอย่างมีเหตุผลดังคำพูดในบทสัมภาษณ์ดังนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 35 คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 3 เรื่องการสังเกตสัญญาณของเด็ก

คำจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 3	คำสำคัญ
<p>“การแสดงของเรา ชั้นแรก ก็ต้องอ่านเด็กคนที่เราเห็นออกก่อนว่าเด็กคนนั้นมีลักษณะเป็นอย่างไร คนนี้เขากลับใหม่ เขาขี้อายใหม่ เขากลับใหม่ แล้วเราก็มีช่องทางเข้าถึงเขาได้ง่าย อย่างคนที่ไม่ค่อยกล้า เราเองก็ต้องไม่เข้าไปใกล้เขา ระยะติดตัวเขาเกินไป ต้องมีช่องให้เขาบ้าง ให้เขาคอยสังเกต เราเหมือนเรียนรู้เราเหมือนกัน ก็เว้นช่วงกัน คือ ทักทายเขาสัมผัสเบาๆ แล้วก็ออกยังไม่ประชิดตัวเขามากนัก พอเขาสัมผัสเราตรงนี้ เด็กเขาก็เริ่มเรียนรู้ คนๆนี้ไม่มีอะไรนี้ วางใจได้ แล้วช่วงที่เราสัมผัสเขา เราเองก็ต้องแสดงให้เขาเห็นว่า เรารักเขาอย่างไร เราจะให้ความอบอุ่น ให้ความมั่นใจเขาได้ยังไง นับถือหรือเชื่อใจเราได้ยังไง วางใจเรา โดยการที่กอด สัมผัส แล้วก็พาเขาเล่น ถ้าเขาไม่เล่นก็ไม่ใช่ไร เราเล่นเองในลักษณะเราคุยกับเขา เราชวนเขาดูโน่นดูนี้ หรือเราอยู่เป็นเพื่อนเขาก็ได้ นั่งเฉยๆก็ได้ แต่เด็กเขาจะไม่รู้สึกว่าเขาว่าเหว่ เขาไม่โหวงเหวง หรือเด็กบางคนอยู่ในภาวะที่เขาไม่วางใจ เขาก็ยังไม่พร้อมที่จะพูด บางทีเขาอาจเป็นเด็กพูดเก่ง แต่ภาวะอย่างนี้เขาไม่พร้อมที่จะพูด ณ วันหนึ่งเขาพร้อม เขาก็ได้เรียนรู้เรา เราก็รู้จักเขามากขึ้น เราก็รู้นิสัยลักษณะเด็กแล้ว เขาก็ฝึกตัวเอง เริ่มมาเล่น มาพูด มาอะไรกับเรา กลายเป็นเด็กกล้าไปเลย”</p>	<p>เข้าใจธรรมชาติของเด็กแต่ละคน</p>
	<p>รู้จักจังหวะในการเข้าหาเด็ก</p>
	<p>เรียนรู้ที่จะรู้จักกันไปพร้อมๆ กับเด็ก</p>
	<p>ฝึกตัวเองให้เข้ากับนิสัยของเด็ก</p>

ครูคนที่ 4 มีหลักสำคัญในการสังเกตสัญญาณของเด็กคือการเรียนรู้ร่วมไปกับเด็กแต่ไม่ใช่ไหลตามเด็กโดยครูยังต้องเป็นหลักในการตัดสินใจ และควรมองเด็กให้ออกถึงลักษณะที่แท้ของเด็ก ดังคำพูดจากบทสัมภาษณ์ ดังนี้

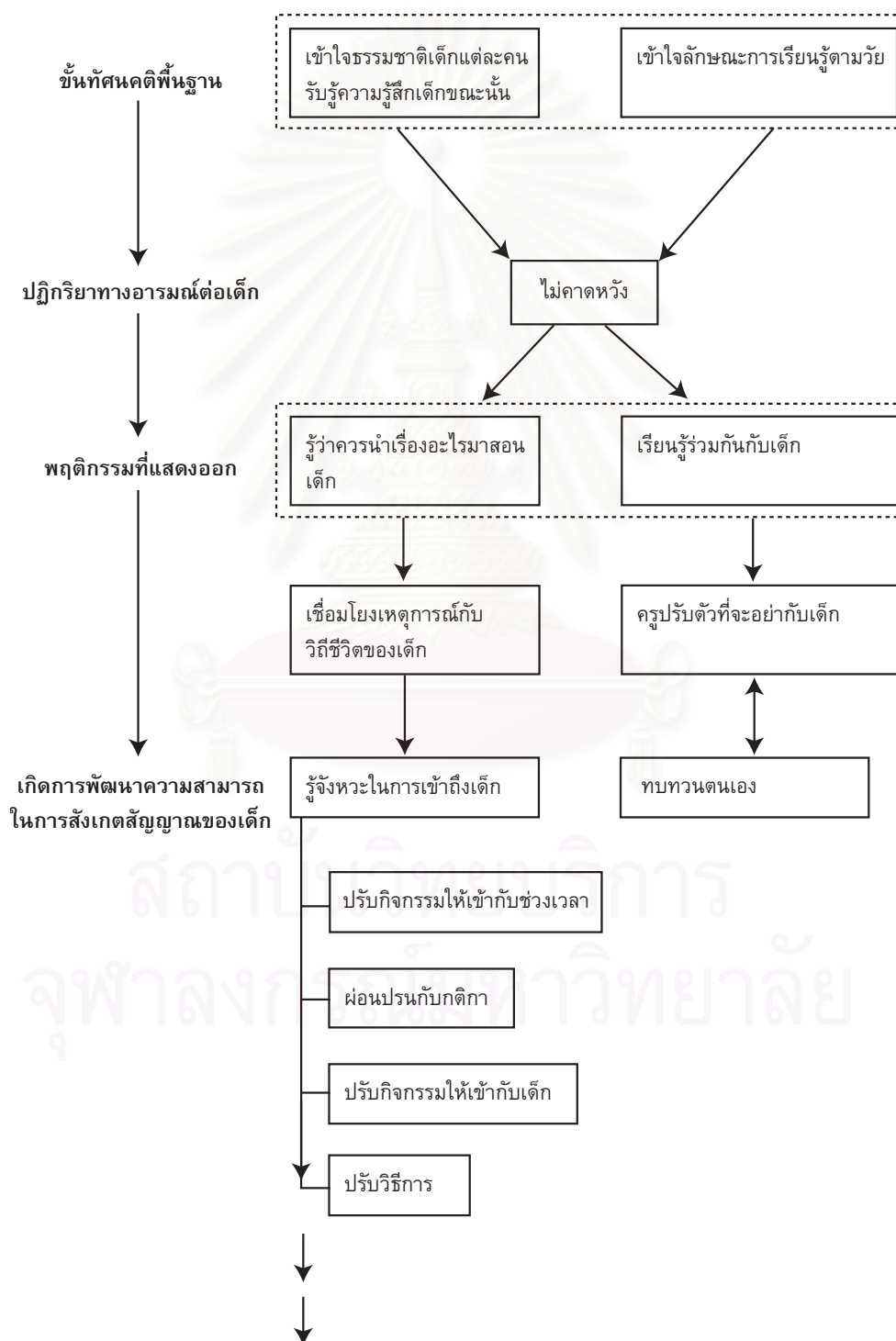
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 36 คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 4 เรื่องการสังเกตสัญญาณของเด็ก

คำจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 4	คำสำคัญ
<p>“ในการที่เราจะพาเด็กไปถึงเป้าหมายเราจะต้องคาดหวังด้วย ความคาดหวังเรารู้สึกมีหลายอารมณ์เข้ามา แต่เราพยายามมีจุดยืนของเรา สังเกตว่าเราทำอะไร ให้ชัดเจน จากประสบการณ์ที่อยู่กับเด็ก แล้วเห็นพฤติกรรมที่เด็กเขาแสดงออกมาเราจะเอาตรงนั้นมา คือเรียนรู้กับเด็กด้วย กับตัวเองด้วย ก็ค่อยๆ เปลี่ยนกันไป ปรับไป คือตัวเองก็ปรับ ก็ปรับเข้าหา เราจะมองพฤติกรรมไหนให้เขาไปในทางที่ดี พฤติกรรมไหนที่ต้องการเสริม บกพร่อง คือเราพยายามหาวิธีช่วยเหลือเขาทั้งนั้น วิธีช่วยเหลือมันก็ยากเหมือนกัน จะดูว่าจะช่วยยังไง ลองหลายวิธี 1 2 จะใช้วิธีไหนดี แต่ว่าเราต้องการปรับเขา เราก็จะคุยกับเด็ก คุยกับทางพ่อแม่ ถ้ามีอิทธิพลกับเด็กเป็นบางคน กับเด็กจะดูวิธีนี้ถึงเกินไปเด็กเขาปรับไม่ได้ เราพยายามผ่อนตัวเอง ก็หาวิธีอื่นเรียนรู้ในเรื่องนี้ก็ไม่ใช้วิธีถึงเกินไป คือจะทำแค่การบังคับในส่วนใหญ่จะน้อย เอาจริงเอาจังกับเด็กประมาณครั้ง 2 ครั้ง 1 ให้เขาเรียนรู้มันไม่ได้คือไม่ได้นะ อันไหนที่เราให้ได้เราบอกเขาไป แต่อันนี้มันสำคัญ อธิบายให้เขารับรู้ตรงนี้”</p>	<p>ปรับตัวเข้าหากัน</p> <p>หาหลาย ๆ วิธีในการช่วยเหลือเด็ก</p> <p>ยืดหยุ่นกับวิธีการสอนเด็กให้เรียนรู้</p>
<p>“ก็มีทางให้อิสระแล้ววางเงื่อนไขให้รางวัล เรามีสารพัดวิธีสำหรับคน ๆ หนึ่ง บางคนคิดเร็วกว่าบางที่ใช้คำชมแบบเดียว เด็กคิดเห็นวิธีการเปลี่ยนแปลงเรารู้สึกวิธีนี้มันได้ผลก็ค่อยๆ ทำความรู้จักกับเขาค่อยๆ นี้ก็ถึงเขาเวลาพาเขาทำอะไรค่อยๆ มองให้ชัดเจนกับเขา อธิบายขั้นตอน ช่วงเราจะคอยสังเกตตั้งแต่เขาเข้ามา เกิดอะไรขึ้นบ้างกับเรากับเขา เห็นเป็นช่วง ๆ ซึ่งตอนแรกที่เขาเข้ามา คือเด็กก็จะมีสนุกสนานเฮฮา คือเราก็จะมีกิจกรรมอะไรก็เป็นแบบผ่อนคลายเป็นแบบค่อยๆ ไปสักกลางๆ เหมาก็เริ่มลงระบบระเบียบ เราก็จะคิด เริ่มเอาจริงเอาจัง เข้าแถวคือเข้าแถวนะ เวลาที่ต้องทำอะไรเป็น Step เราจะจริงจังตรงนี้ ซึ่งเด็กบางคนเขารับตรงนี้ไม่ไหว บางคนรับได้ บางคนรับไม่ไหวก็แสดงท่าทีให้เราเห็น แล้วเราย้อนดูตัวเองว่าเราจะผ่อนตรงนี้ยังไง เข้าหาเขายังไง ถ้าเราไปดึง ไปเคร่งกับเขาอีก เขาคงมีปัญหาไม่อยากมาโรงเรียน แต่ว่าเราต้องการปรับเขา เราก็จะคุยกับเด็ก คุยกับทางพ่อแม่ พอสุดท้ายเด็กเขาเริ่มเข้าระบบ”</p>	<p>รู้วิธีการเข้าหาเด็กในแต่ละช่วงกิจกรรม</p> <p>คอยทบทวนการปฏิบัติของตนต่อเด็ก</p>

สรุปได้ว่าการสังเกตสัญญาณของเด็กนั้นครูแต่ละคนให้ความสำคัญกับแต่ละเรื่องไม่เหมือนกัน แต่ถ้านำมาสรุปเป็นภาพรวมจากการปฏิบัติของครูต่อเด็กเรื่องการสังเกตสัญญาณของเด็กนั้นพบลักษณะสำคัญจากทัศนคติขั้นพื้นฐานในเรื่องของการเข้าใจธรรมชาติของเด็กแต่ละคนและการคำนึงถึงความรู้สึกของเด็ก ณ ขณะนั้น บวกกับการเข้าใจลักษณะการเรียนรู้ตามวัย มีผลต่อการมีปฏิริยาทางอารมณ์ต่อเด็ก คือ การไม่คาดหวัง จากสิ่งนี้เองนำไปสู่พฤติกรรมที่แสดงออกต่อเด็ก คือครูรู้ว่าควรนำเรื่องอะไรมาสอนกับเด็กจากการเชื่อมโยงเหตุการณ์จริงเข้า

กับวิถีชีวิตของเด็ก และเกิดการพร้อมที่จะเรียนรู้ร่วมกันกับเด็ก ทำให้ครูเริ่มปรับตัวและหมั่น ทบทวนตนเองที่จะอยู่กับเด็ก ทั้งหมดนี้จึงนำไปสู่ความสังเกตสัญญาณของเด็ก คือ การรู้จังหวะ ในการเข้าถึงเด็กไม่ว่าจะเป็นเรื่องของการปรับกิจกรรมให้เข้ากับช่วงเวลาตลอดวัน การรู้จักผ่อน ปรนกติกา การปรับกิจกรรมให้เข้ากับเด็ก และการปรับวิธีการเข้าถึงเด็ก อย่างไรก็ตามการ ศึกษาี้มาจากครูให้ข้อมูล 4 คน วิธีการรู้จังหวะในการเข้าถึงเด็กนั้นพบว่าสามารถมีได้มากกว่า นี้ ทั้งนี้สามารถแสดงเป็นแผนภาพได้ดังนี้



แผนภาพที่ 10 การจัดกลุ่มสัมพันธ์ความคิดเห็นของครู จากบทสัมภาษณ์ในเรื่อง การช่วยเด็ก ผ่านการรู้จักสังเกตสัญญาณของเด็ก

2.1.2 ความคิดเห็นของครูต่อเรื่องการรักษาระยะ

ในเรื่องของสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กผ่านการใช้วิธี รักษา ระยะ เพื่อเปิดโอกาสให้เด็กค้นพบวิธีการเล่นของตนเอง (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) พบว่าเป็นปัจจัย สำคัญรองลงมาในการช่วยให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดจากการสัมภาษณ์พบว่ามีครูผู้ให้ ข้อมูลที่ให้ความสำคัญกับเรื่องนี้ ดังนี้

ครูคนที่ 3 กล่าวว่า ปฏิบัติอย่างสอดคล้องกับความคิด ความรู้สึก พัฒนาการของ เด็กดังตัวอย่างในบทสัมภาษณ์ ดังนี้

ตารางที่ 37 คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ครูคนที่ 3 เรื่องการรักษาระยะด้วยวิธีการปฏิบัติ อย่างสอดคล้องกับความคิด ความรู้สึก พัฒนาการของเด็ก

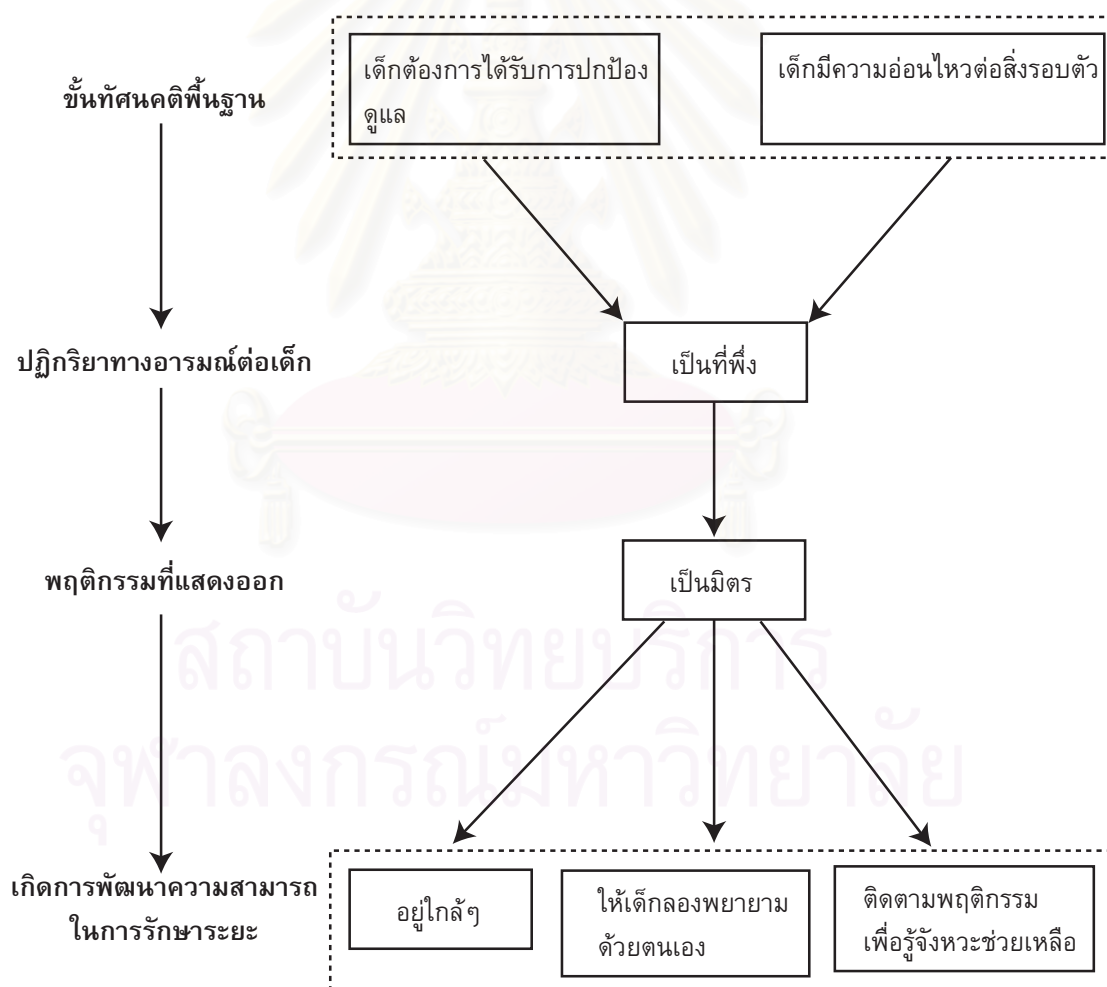
คำจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 3	คำสำคัญ
“ในสังคมโลกกว้างของเด็ก เด็กจะรู้สึกว่ามีฉันนี่อยู่คนเดียว ต้นไม้ ใบหญ้า ฝูเสื้อ หรือคนที่เดินผ่านไปมารอบกาย เขามีชีวิตเคลื่อนไหวก็จริง แต่ไม่มีใครที่เขาพึ่งพิงได้ แล้วมันมีทุกข้อยู่ในใจเด็กว่าไหนแม่ ไหนพ่อ ไหนพี่เลี้ยง ไหนคนที่เขาคุ้นเคย ภาวะความกลัวมันพลุ่งพล่านอยู่ในใจเด็ก แต่ถ้าเราแค่นั่งข้าง ๆ เขา บางทีเราไม่พูด เขาก็โอเค แล้วเขาก็รู้สึกว่ามีคนนี่เป็นมิตรกับเรา”	เด็กต้องการที่จะได้รับการปกป้องดูแล
	เด็กมีความอ่อนไหวต่อสิ่งรอบตัว
	เป็นที่พึ่ง อยู่ใกล้ๆ ให้เด็กรู้สึกอุ่นใจ

ครูคนที่ 4 กล่าวว่า หลักสำคัญในการปฏิบัติต่อเด็กคือรักษาระยะในการติดตามเพื่อช่วยเหลือเด็ก โดยกล่าวในการสัมภาษณ์ว่า

ตารางที่ 38 คำสำคัญจากบทสัมภาษณ์ครูคนที่ 3 เรื่องการรักษาระยะด้วยวิธีการติดตามเพื่อช่วยเหลือเด็ก

คำจากบทสัมภาษณ์ของครูคนที่ 3	คำสำคัญ
“จะเป็นคนที่ตามติดพฤติกรรมเด็กบ่อย ถ้าอันไหนที่ไม่ใช่เราจะตามประกบตามดู คอยบอกเขาอันไหนเราเห็นเขาดีเราจะชมเขา อันไหนไม่ใช่เราจะเตือนบอกเขาทันที แต่ก็คอยดูจังหวะไม่ให้เขาเครียด คอยสังเกตอยู่ห่างๆ ถ้ามันไม่ได้ เราก็จะเข้าไปในตรงนั้น แค่นี้เดี๋ยวก็ไม่ได้ต้องคอยบอกต้องคอยดูแลใกล้ชิด ถ้าเมื่อไหร่เขาทำได้ ก็จะปล่อยเขาไป พักหนึ่งเริ่มมาอีก เราจะไปช่วยเขาสังเกตเป็นช่วงๆ เป็นจังหวะ เราดูว่าจะสวมจังหวะเขาตรงไหน ฉวยโอกาสตรงไหนบางทีก็จะดูตรงๆ”	ติดตามพฤติกรรมเด็ก
	แม้จะรักษาระยะแต่จะคอยดูอยู่ห่างๆ เพื่อคอยช่วยเหลือ
	ปล่อยให้เด็กทำเอง
	หาจังหวะที่เหมาะสมที่จะเข้าไปช่วย

สรุปได้ว่าการรักษาระยะนั้นทัศนคติพื้นฐานที่ครูจะมีต่อเด็ก พบว่า มีความเป็นไปได้ที่เด็กจะรู้สึกอ่อนไหวจากสิ่งแวดล้อมรอบตัว เช่น คำหนึ่งถึงความรู้สึกของเพื่อนมากเวลาเพื่อนไม่เล่นด้วย กังวลว่าคุณแม่จะไม่มารับเมื่อคุณแม่มารับซ้ำ เป็นต้น (สังเกตได้จากในช่วงเวลาเย็นหลังเลิกเรียน เด็กบางคนจะเลิกเล่นและคอยชะเง้อคอยผู้ปกครองว่าเมื่อไหร่ผู้ปกครองจะมารับ และเด็กมักจะอยู่ใกล้ๆ กับครูตลอดเวลา แสดงให้เห็นว่าเด็กวัยนี้ต้องการการได้รับการปกป้อง โดยเฉพาะจากคนที่เขารักและผูกพัน แต่ขณะเดียวกันก็ยังมีความต้องการเป็นอิสระเป็นระยะ ปฏิกริยาทางอารมณ์ต่อเด็กจึงมาในรูปของการรู้สึกที่ครูต้องเป็นที่พึ่งให้กับเด็ก ทำให้มีพฤติกรรมที่แสดงออกคือการแสดงความเป็นมิตรกับเด็ก สิ่งเหล่านี้นำไปสู่การพัฒนาความสัมพันธ์ในการรักษาระยะด้วยวิธีการ อยู่ใกล้ๆ หรือคอยติดตามพฤติกรรมเพื่อรู้จังหวะช่วยเหลือ แต่ในขณะเดียวกันก็ทิ้งระยะเพื่อเปิดโอกาสให้เด็กพึ่งตนเองด้วย ลองพยายามด้วยตนเอง ในที่นี้สามารถสรุปเป็นแผนภาพได้ดังนี้



แผนภาพที่ 11 การจัดกลุ่มสัมพันธ์ความคิดเห็นของครู จากบทสัมภาษณ์ในเรื่อง การรักษาระยะ

2.2 การวิเคราะห์บทสัมภาษณ์ที่แสดงถึงแนวทางของสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่นิยมการใช้ดัชนีสัมพันธภาพที่แตกต่างกัน

ผู้วิจัยพบว่าเด็กสามารถการก้าวพ้นข้อจำกัดได้ ไม่ว่าจะครูที่นิยมการใช้ดัชนีแบบไหนก็ตาม แต่การที่มีครูอยู่ในสถานการณ์และเข้าช่วยเด็กได้อย่างเหมาะสมจะมีส่วนเอื้อให้เกิดโอกาสการก้าวพ้นข้อจำกัดได้เร็วกว่าปล่อยให้เด็กการก้าวพ้นข้อจำกัดเองตามธรรมชาติ จากข้อมูลที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมกรรมการแสดงออกของครู สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กพบว่า ครูทุกคนให้น้ำหนักกับการใช้ดัชนีสัมพันธภาพในการสังเกตสัญญาณของเด็กด้วยการพูดให้ข้อคิดกับเด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) มากที่สุด รองลงมาคือการรักษาระยะ (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) ซึ่งจากการศึกษาพบว่า ครูที่นิยมใช้ การสังเกตสัญญาณของเด็กด้วยการพูดให้ข้อคิดกับเด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) คือครูคนที่ 1, 2 และ 3 ส่วนครูที่นิยมใช้ การรักษาระยะ (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) คือ ครูคนที่ 4 ซึ่งการที่ครูมีการใช้ดัชนีสัมพันธภาพที่แตกต่างกันไม่ได้ทำให้เกิดศักยภาพการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กแตกต่างกัน และไม่ใช่ว่าครูที่นิยมใช้ดัชนีสัมพันธภาพแบบการสังเกตสัญญาณเด็ก ทำให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้มากกว่าครูที่นิยมการใช้ดัชนีสัมพันธภาพแบบรักษาระยะเพียงแต่ว่าวิธีการปฏิบัติของทั้งครูจะแตกต่างกัน ดังนี้

2.2.1 แนวการปฏิบัติของครูผู้ให้ข้อมูลที่นิยมใช้วิธีการสังเกตสัญญาณกับเด็ก ครูที่นิยมการใช้วิธีการสังเกตสัญญาณของเด็กมีแนวโน้มที่จะมีเทคนิควิธีในการปฏิบัติ ดังนี้

ก) เทคนิคที่ได้รับจากบุคคลอื่นว่าการปฏิบัติกับเด็กนั้นควรทำอะไรอย่างไรจากหลักการที่มีอยู่ ตัวอย่างการวิเคราะห์คำพูดจากบทสัมภาษณ์ครูคนที่ 3 พูดว่า

“เราเป็นคนแบบนี้เราอยากให้เด็กมีความสุข แม้ว่าบางครั้งก็ทำอะไรไม่ถูก โดยหน้าที่ของเรา เราก็ต้องเหมือนแม่ ต้องมีดี มีดี ไม่ได้ดีอาจจะใช้เสียงหรือสอน เรารู้สึกว่าเรามีเหตุผลว่าการทำนั้น ทำไม่ไม่เป็นครูนางฟ้าที่พูดดีตลอด พูดหวานตลอด เด็กทำอะไรหล่นไม่เป็นไร เพราะเรารักเขา มันก็ไม่ใช่ เพราะนั่นคือการรักไม่ถูกต้อง เขาก็เรียนรู้สิ่งที่ผิดไป เขาก็จะจำตรงนี้ไปเรื่อยๆ แต่เราบอกเขาว่าเขาทำสิ่งนี้โดยที่มันผิดพลาด เขายังไม่รู้ไม่เป็นไร นั่นคือบทเรียนของเขา เป็นวิชาเรียนของเขา เราสอนเขาบอกเขาว่าเป็นอย่างไร ฉันเชื่อว่าสิ่งเหล่านี้มันก็จะสะสมเด็กไปเรื่อยๆ เพราะเด็กไม่ได้เจอเหตุการณ์กับเราเท่านั้น เขาจะต้องเจอที่อื่น ฉันเชื่อว่าถึงเด็กจะสื่อสารไม่ได้ แต่เด็กมีภาวะที่จะเชื่อมโยงกันได้ อ้อ! เหตุการณ์นั้นะ สมอของเขาค่อยเจอกับครูคนนี้ ตอนนั้นเขาเจอกับเพื่อนนี้ กับญาติ กับคนโน้นคนนี้ เชื่อว่าเด็กเขาเชื่อมโยงได้ แต่ว่าเขาพูดเป็นภาษาผู้ใหญ่ไม่ได้เท่านั้น” (ครูคนที่ 3)

จากคำสัมภาษณ์แสดงว่าครูเลือกปฏิบัติกับเด็กเพราะเป็นหน้าที่ มีการตีความหมาย “ความเป็นแม่” อย่างเป็นทางการ เช่น ดี ดู ไม่ใช่ความเป็นแม่เชิงนามธรรม เช่น หล่อ

หลอม เด็บโต มักยึดติดกับรูปแบบการปฏิบัติของตนที่เป็นอยู่ในแบบเดียวที่สามารถทำให้เห็นผลได้ทันทีจนเกิดเป็นประสบการณ์ที่ชำนาญ ประสบการณ์จึงถือเป็นเครื่องมือชิ้นหนึ่งในการปฏิบัติต่อเด็ก ถ้าวันหนึ่งพบว่าวิธีการที่ใช้ไม่ได้ผลก็จะเลิกทำ แต่จะไม่ได้ตั้งคำถามต่อว่าทำไมจึงไม่ได้ผล การผิดพลาดเกิดจากที่ตนเองหรือที่เด็ก ครูในลักษณะนี้จึงยังต้องการผู้บังคับบัญชา มาช่วยคิดเมื่อเกิดปัญหาการทำงานว่าผิดพลาดเพราะอะไร ผิดที่ในกระบวนการขั้นตอนใด การปฏิบัติกับเด็กยังเป็นการมองแยกส่วนเป็นคนๆ ไป

ข) คิดว่าวิธีการพัฒนาในการปฏิบัติต่อเด็กเป็นเรื่องที่ต้องพัฒนา จากสิ่งที่เป็นรูปธรรม ตัวอย่างการวิเคราะห์คำพูดจากบทสัมภาษณ์ครูคนที่ 1 พูดว่า

“แรกๆจากคนอื่นสะท้อน เดือนแรกจากที่ ร. เจอสภาพเด็กในห้องที่เขาเริ่มไว้ใจเรา ระดับแรกคือ เราก็พยายามหาจุดยืนของเรา เราจะทำยังไง **พรีเซ็นต์ตัวเอง ยังไงให้เด็กชอบให้เด็กประทับใจ**” (ครูคนที่ 1)

จากคำสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่าครูมักจะดูสิ่งที่ปรากฏให้เห็นจริงๆ เช่น การพูดเร็ว หรือเสียงดัง ทำให้เด็กไม่กล้าเข้าใกล้ มากกว่าเหตุของปัญหาที่เป็นนามธรรม เช่น การเอาแต่ใจตนเอง เป็นต้น ดังนั้นการแก้ปัญหาของครูลักษณะนี้ คือต้องพูดด้วยเสียงที่เบาลง

ค) ให้เด็กปฏิบัติตามแบบที่ตนเองต้องการ ตัวอย่างการวิเคราะห์คำพูดจากบทสัมภาษณ์ครูคนที่ 2 พูดว่า “ถ้าพูดถึงตอนที่ ม.สอนเด็ก ป.1 เขาเห็นความสำคัญของเรา แต่เขามีความเป็นตัวเองสูง เขาไม่เชื่อสนิท 100% เต็ม แต่ อ.1 3 ขวบ จะไม่มีคือไม่เถียง มันก็เลยรู้สึกชอบ” จากบทสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่าต้องการลักษณะการมีความสัมพันธ์กับคนอื่นให้เป็นไปตามความต้องการของตนเอง ความต้องการมีลักษณะเป็น subject ของการกระทำ

2.2.2 แนวทางการปฏิบัติของครูผู้ให้ข้อมูลที่นิยมใช้วิธีการรักษาระยะ

ครูที่นิยมการใช้วิธีการรักษาระยะกับเด็กมีวิธีการปฏิบัติกับเด็ก ดังนี้

ก) ถ้าเครื่องมือหรือวิธีการที่ปฏิบัติกับเด็กไม่ได้ผล ครูจะเปลี่ยนวิธีการใหม่ หากเครื่องมือใหม่แต่ยังยึดในหลักการเดิม ตัวอย่างการวิเคราะห์คำพูดจากบทสัมภาษณ์ครูคนที่ 3 พูดว่า

“**สิ่งที่ปรับ คือ ตัวฉัน** ก็อยากให้อะไรเปะๆ รู้สึกว่าตนเองเข้มงวด คือ ไม่ได้ไม่ได้ต้องทำให้ได้ คือบางที่เราคาดหวังกับเด็กเกินไป เด็กบางเรื่องเราต้องการปรับพฤติกรรมเขาให้ได้ คือเด็กบางที่ **เข้าใจวัยเขา อารมณ์ขึ้นลง** แต่บางที่เราคาดหวังเกินไป รู้สึกทำไมต้องเป็นแบบนี้ ทำไมต้องร้องไห้เหมือนไม่ยอมเล่น มีปัญหากับเพื่อนทะเลาะกัน ทำไมไม่อยู่กับเพื่อน เล่นกันสนุกสนาน” (ครูคนที่ 3)

จากบทสัมภาษณ์ แสดงถึงความสามารถในการมองย้อนดูตนเองว่าการกระทำของตนมีผลต่อเด็กอย่างไรตามบทบาทของครูที่ดี ดังนั้นจึงควรที่จะปรับที่ตนเองก่อน โดยนำเรื่องของวิธีการที่ใช้อยู่ในสภาพการณ์จริงมาพิจารณาโดยพิจารณาได้ว่าสิ่งที่ทำอยู่ใช่หรือไม่ใช่ และควรที่จะทำอย่างไรจึงจะเหมาะสม เช่น ควรปฏิบัติแบบเข้าใจธรรมชาติเด็กมาเป็นหลักในการปฏิบัติ จะต่างกับครูที่นิยมใช้วิธีการพูดบอกเด็กที่มองว่าต้องทำตามบทบาทครูที่ดีเพราะเป็นนโยบายโรงเรียนหรือได้รับมอบหมายบทบาทมา แต่ถ้าเป็นครูที่มีความเข้าใจในธรรมชาติของเด็กและเชื่อว่าเด็กสามารถพัฒนาตนเองได้ด้วยตนเองจะมองว่าการเป็นครูที่ดีเป็นอย่างนี้จริงไหม สามารถที่จะประยุกต์หลักการเชิงนามธรรมในการปฏิบัติกับเด็กได้ด้วยตนเอง

ข) ระมัดระวังในการที่จะปฏิบัติต่อเด็ก ตัวอย่างการวิเคราะห์คำพูดจากบทสัมภาษณ์ครูคนที่ 3 พูดว่า

“ซึ่งเรารู้ว่าเขาเป็นเด็กนะ แต่เรามีอารมณ์หนึ่งที่คาดหวังก็บอกคนอื่น บอกตัวเอง บางทีก็ยังตนเองในเรื่องนี้เหมือนกันว่าอะไรที่มันตึงเกินไป **เคร่งเกินไป เราแหย่ด้วย เกรียดด้วย เด็กไม่เอา เด็กแหย่**” (ครูคนที่ 3)

จากบทสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่าสามารถเชื่อมโยงใจของตนเข้ากับใจของเด็กในเชิงการมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน ที่ให้ความสำคัญกับเรื่องที่ว่าผลของการกระทำของตนจะมีผลต่อความสัมพันธ์อย่างไร

“จากประสบการณ์ที่มันค่อยๆ เห็นเด็กทุกระดับชั้นตั้งแต่ อ.1 - อ.3 จะเห็นว่าเขามีวัยยังไง แล้วเห็นจากพฤติกรรม แล้วเราเข้าไปช่วย คือฉันจะเป็นคนที่ตามติดพฤติกรรมเด็กบ่อย ถ้าอันไหนที่ไม่ใช่เราจะตามประกบตามดู คอยบอกเขาอันไหนเราเห็นเขาดีเราจะชมเขา อันไหนไม่ใช่เราจะเตือนบอกเขาทันที แต่ก็คอยดูจังหวะ**ไม่ให้เขาเกรียด** คอยสังเกตอยู่ห่างๆ ถ้ามันไม่ได้ เราก็จะเข้าไปในตรงนั้น” (ครูคนที่ 3)

จากบทสัมภาษณ์แสดงถึงความสามารถในการมองลึกไปกว่า ผลของการปฏิบัติของตนต่อเด็กได้นั้นผลหรือไม่ได้ผลมาจากการที่ไม่ใช่แค่ดูสิ่งที่เกิดหรือผลที่เกิดกับเด็กตามแบบครูที่นิยมใช้วิธีการพูดเป็นหลักในการสอนนิยมใช้ แต่จะมองไปให้เห็นถึงนัยยะแฝงของพฤติกรรมของเด็ก

ค) ปฏิบัติต่อเด็กอย่างเข้าใจธรรมชาติของเด็ก

“ซึ่งเด็กบางคนเขารับตรงนี้ไม่ไหว บางคนรับได้ บางคนรับไม่ไหวก็แสดงท่าทีให้เราเห็น แล้วเราย้อนดูตัวเองว่าเราจะผ่อนตรงนี้ยังไง” (ครูคนที่ 3)

จากบทสัมภาษณ์ดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าครูพยายามปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนโดยการสังเกตสภาวะของจิตใจของเด็ก เป็นการตรวจสอบตนเองที่ไม่ใช่เป็นไปตามขั้นตอนใหม่แต่เป็นการตรวจสอบว่าสิ่งที่ทำเหมาะสมกับพัฒนาการธรรมชาติของเด็กใหม่ ทำให้เด็กรู้สึกอย่างไรเพื่อที่ว่าตนเองจะได้พัฒนาและปรับปรุงตนเอง อย่างไรก็ตามยังยึดในหลักการที่ว่าธรรมชาติของเด็กถ้าเป็นอย่างนี้ก็ต้องเป็นตามแบบนี้ ยังไม่มีการย้อนคิดว่าเป็นเรื่องธรรมชาติของเด็กนั้นเป็นอย่างที่คิดจริงหรือไม่

จากการศึกษาสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กซึ่งพบว่าครูที่จะสามารถสังเกตสัญญาณของเด็ก หรือรู้ถึงการรักษาระยะกับเด็กว่าควรมากน้อยแค่ไหนนั้น ครูจำเป็นจะต้องเป็นผู้ที่มีจิตรู้ตัวผ่านการมีความสามารถในการละตัวตนของตน ซึ่งโดยปกติแล้วผู้ใหญ่มักจะมีประสบการณ์เดิมกับเรื่องต่างๆ รอบตัว แม้ว่าผู้ใหญ่จะเห็นร่างๆ ว่าขึ้นไปเป็นอย่างไรมาก่อน แต่ถ้าผู้ใหญ่สามารถที่จะเอาชนะเหนือข้อจำกัดของการเคยมีประสบการณ์มาก่อน หรือความเชื่อ ความเคยชินเดิมที่เคยมี จะทำให้ผู้ใหญ่สามารถกลายเป็น ที่ปรึกษาที่มีประสบการณ์และเป็นที่ยอมรับที่เข้าใจเด็ก เป็นผู้คอยให้คำแนะนำ เป็นผู้ไกลเกลี่ย และเป็นแบบอย่างสำหรับเด็ก ทำให้สามารถพาเด็กไปสู่พัฒนาการในระดับสูงกว่าเดิม ดังนั้นเด็กจะสามารถก้าวพ้นข้อจำกัดของตนได้ตราบเท่าที่ผู้ใหญ่ที่อยู่รอบตัวเด็กมีความเชื่อว่าคนทุกคนแม้แต่เด็กมีศักยภาพการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งยิ่งใหญ่มาก การเรียนรู้เหนือระดับธรรมดาได้ ผ่านการเล่นอันเป็นธรรมชาติการเรียนรู้ที่แท้ของเด็ก ควบคู่ไปกับการได้อยู่ในสิ่งแวดล้อมที่ปลอดภัย เมื่อได้รับความรัก การยอมรับ รู้สึกว่าตนเป็นที่ต้องการ รู้สึกว่าตนได้รับการดูแลเอาใจใส่

ในที่นี้สิ่งที่ผู้ใหญ่ควรระลึกเป็นหลักสำคัญเมื่ออยู่กับเด็ก มีดังนี้

1.1 สร้างความเป็นครูให้มีลักษณะของกระบวนการที่สดใหม่อยู่เสมอ ไม่สร้างกฎตายตัวของการเป็นครูของเด็ก ควรมีการประเมินใหม่ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ กับเด็ก เพราะปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน (interaction) จะนำไปสู่การเล่น แต่การมีปฏิกิริยาตอบสนอง (action-reaction) นำไปสู่งานเพียงอย่างเดียว

1.2 มีจิตใจที่นิ่งสงบ (quiet mind) คือ มีใจที่ละเอียดอ่อน และมีหัวใจที่เต็มไปด้วยความรักเพื่อสามารถที่จะทบทวนว่าเราเป็นใคร และเราจะสัมพันธ์กับสิ่งที่ทำทลายอยู่ ณ ขณะนั้นได้อย่างไร ซึ่งสิ่งที่เราแสดงจะเป็นแบบอย่างให้กับเด็ก และถ้าแบบอย่างนี้ต้องใจเข้ากับธรรมชาติของเขา ในลักษณะที่เห็นว่าเด็กกำลังประสบอะไร กำลังเกิดอะไรขึ้น ไม่ใช่ควรจะเป็นเช่นไร ไม่ควรยึดติดกับความคิดที่ว่าควรทำแบบใดแล้วเด็กจะพัฒนาเรื่องอะไร ในทางกลับกันควรดูสัญญาณบางอย่างจากเด็กว่าเขากำลังจะบอกอะไร และพยายามเข้าถึงเด็กตามแบบที่เด็กเป็น ไม่เปรียบเทียบ ไม่คาดหวัง ด้วยวิธีการ คือ

ตอนที่ 3 เงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็กปฐมวัย

1. การศึกษาเงื่อนไขสำคัญที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็ก

จากการศึกษากระบวนการของกรณีตัวอย่าง 18 กรณีตัวเทียบเคียงกับกรณีตัวอย่างอื่นๆ อย่างพบว่า เงื่อนไขสำคัญที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็กขึ้นกับ 5 เงื่อนไข ดังนี้

1.1 การมีวิกฤตที่สำคัญระหว่างการเล่นที่ครูสามารถเข้ามาช่วยเหลือ แนะนำ สะท้อนความคิดในหน้าที่ที่เกิดวิกฤตได้ทัน

จากการเก็บข้อมูลพบว่าภาวะวิกฤตสามารถเกิดขึ้นได้มากกว่า 1 ครั้งซึ่งนำไปสู่การปรับตัวของเด็กต่อเหตุการณ์ได้หลายรูปแบบอันนำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้ในหลายลักษณะ แต่เฉพาะการศึกษาครั้งนี้จะเลือกเฉพาะภาวะวิกฤตที่สำคัญที่ได้จากการวิเคราะห์ร่วมกับผู้ช่วยเก็บข้อมูล และกับผู้ร่วมตรวจสอบข้อมูล หลักในการเลือกว่าวิกฤตใดเป็นวิกฤตสำคัญคือ วิกฤตนั้นมีผลต่อการก้าวพ้นนิสัยเดิมหรือข้อจำกัดเดิมของเด็ก หรือที่นำไปสู่การเกิดปัญหาร่วมกับผู้อื่น สิ่งอื่นและมีผลต่อความรู้สึกของเด็กอย่างชัดเจน ตัวอย่างของวิกฤตที่มีผลต่อการต้องก้าวพ้นข้อจำกัดของตนเอง มีดังนี้

1.1.1 วิกฤตที่เกิดจากการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น

ก) การต้องเปลี่ยนวิธีการเล่นเดิมไปสู่วิธีการเล่นใหม่แต่ยังอยู่ภายใต้แผนการเล่นเดิม เช่น

กรณีตัวอย่าง หิน (3 ปี) - เล่นจักรยาน ที่หินเปลี่ยนวิธีการถีบจักรยานจนสามารถถีบได้

กรณีตัวอย่าง ดำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า ที่ดำเปลี่ยนวิธีการขึ้นชิงช้าจนในที่สุดขึ้นได้

ข) การหาของอื่นมาใช้เล่นแทนของเล่นเดิม เช่น

กรณีตัวอย่าง หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า ที่หินเปลี่ยนจากการเอาของเล่น (โกล) ของเพื่อนมาใช้เพราะหาของตนเองไม่เจอ เป็นหาของอย่างอื่นมาเป็นโกลแทนได้

กรณีตัวอย่าง ป่าน (4 ปี) - สร้างรถไฟ ที่ป่านเปลี่ยนจากการใช้ฝากระป๋องมาสร้างทางรถไฟเป็นใช้ช้อนตักนมมาทำทางลัดของทางรถไฟได้

- ค) การเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นใหม่ เช่น
กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน ที่แดงเปลี่ยนแผนจากการให้อาหารบุงด้วยการโยนใบไม้ใส่มาเป็นการสร้างบ้านให้บุงอยู่
- กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สมมติโกล ที่แดงเปลี่ยนจากการเล่นตำรวจจับผู้ร้ายบนโกลฟุตบอลมาเป็นชอนโกลที่พังแทน
- กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สำรวจหนอน ที่แดงเปลี่ยนจากจะนำหนอนลงไปมัดในกระทะเป็นนำหนอนไปปล่อยไว้ที่เดิม
- เหลือง (4 ปี) - เล่นบาร์ ที่เหลืองเปลี่ยนจากการเล่นโหนบาร์เองคนเดียว เป็นจัดระบบการเล่นเพื่อเล่นร่วมกับเพื่อนโดยไม่ทะเลาะกัน

1.1.2 วิกฤตที่เกิดจากการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น

- ก) การรู้สึกเห็นใจเพื่อนที่มาขอเล่นด้วย แม้เพื่อนคนนั้นจะเคยเป็นคนที่ไม่ให้ตนเองเล่นด้วยมาก่อน ในกรณีตัวอย่าง ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก
- ข) การรู้สึกยินดีเมื่อเห็นเพื่อนทำได้จนล้มความตองเล่นของตนเอง เช่น ในกรณีตัวอย่าง น้ำ (4 ปี) - เล่นจักรยาน
- ค) การรู้สึกเห็นใจเพื่อนที่เศร้าหมองจากการทะเลาะกัน ในกรณีตัวอย่าง จุ้น (3 ปี) - สร้างทราย
- ง) การสงสารครูที่ครูเสียดายงานที่ตนเองทำให้อองหล่นพังไป ในกรณีตัวอย่าง ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก
- จ) การรู้สึกสงสารเพื่อนที่น้อยใจจนเลิกเล่น แม้เพื่อนคนนี้จะเป็คนที่เคยคิดไม่ตรงกันกับตนมาก่อน เช่น ในกรณีตัวอย่าง ทอม (4 ปี) - สมมติหมา
- ฉ) การที่ถูกครุทักว่าสิ่งที่ทำเป็สิ่งที่ตัวบุงต้องการจริงหรือไม่ ในกรณีตัวอย่าง พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน
- ช) การรู้สึกสงสารเมื่อพบมดลอยอยู่ในน้ำ ในกรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สำรวจมด และ ฟา (4 ปี) - สร้างเขื่อน

1.2. โอกาสที่ครูให้เด็กเล่นอิสระ

การที่ครูให้เด็กได้เล่นตามความคิดของเด็กเป็นเวลานาน อย่างน้อยประมาณ 30 นาที ขึ้นไป เนื่องจากเกือบทุกกรณีตัวอย่างให้เวลาเด็กได้เล่นเต็มที่ประมาณ 1 ชั่วโมงขึ้นไป มีกรณีตัวอย่าง กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา ที่ใช้เวลาน้อยที่สุดคือประมาณ 22 นาที

1.3. บรรยากาศสิ่งแวดล้อมในขณะที่เล่น จากการศึกษาพบว่าทุกกรณีตัวอย่างของการศึกษาครั้งนี้เป็นกรณีการเล่นที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาพักคือหลังรับประทานอาหารว่างไปจนถึงก่อนรับประทานอาหาร คือประมาณ 10.00-12.00 น. โดยเฉลี่ย เนื่องจากในช่วงเวลาดังกล่าวเป็นช่วงเวลาที่ค่อนข้างเงียบสงบ ไม่อึกทึก เพราะครูทยอยกันลงมาที่สนามเด็กเล่นประมาณ 1-2 ห้องทำให้เด็กมีพื้นที่ในการเล่นและได้เล่นกับเพื่อนสนิทเป็นเวลานาน ผิดกับช่วงเวลาหลังเลิกเรียนที่ทุกห้องทุกระดับชั้นลงมาเล่นพร้อมกันในสนามเด็กเล่นทำให้บรรยากาศค่อนข้างอึกทึก เด็กไม่มีพื้นที่เล่นเป็นการส่วนตัว สิ่งที่พบคือเด็กจะวิ่งไปวิ่งมาแต่ไม่ได้เล่นนาน บวกกับการที่มีผู้ปกครองหรือพี่ระดับชั้นประถมศึกษาเข้ามารับเด็กอนุบาล และมักจะอยู่ร่วมเล่นกับเด็ก ทำให้บรรยากาศในสนามเด็กเล่นวุ่นวายเพราะผู้คน หรือบางครั้งเด็กก็ต้องกลับบ้านเร็วทำให้กลุ่มเพื่อนสนิทไม่ได้อยู่ร่วมเล่นด้วยกันนาน

1.4 สิ่งเร้าในสิ่งแวดล้อม

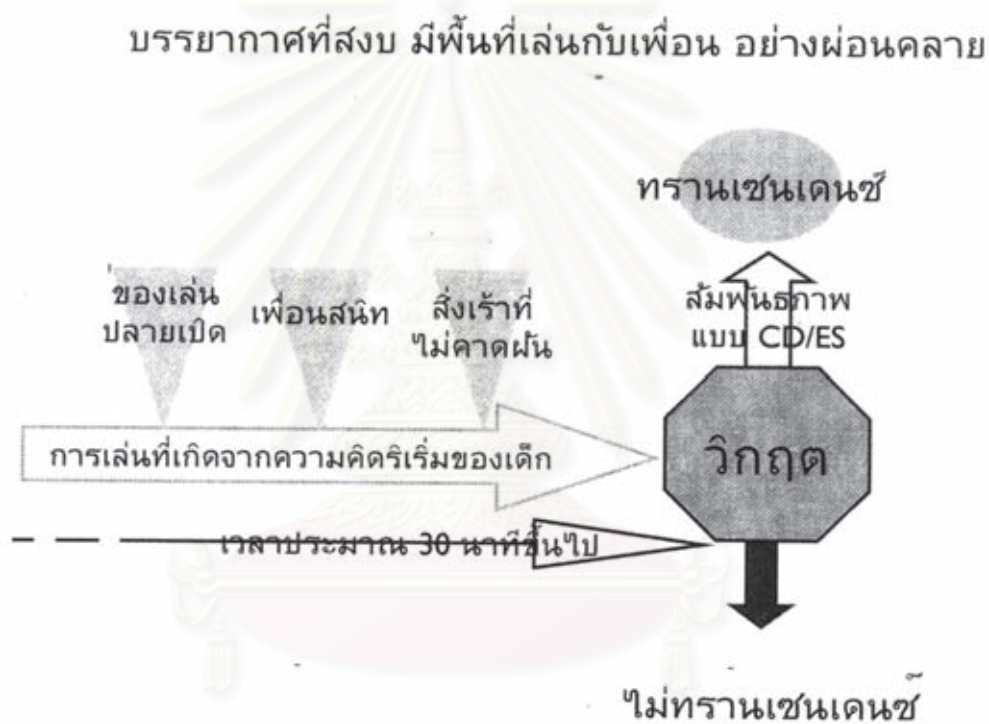
แม้ว่าในพื้นที่ที่ครูพาเด็กไปเล่นจะเป็นพื้นที่ในสนามเด็กเล่นที่มีทั้งของเล่นคือเครื่องเล่นสนามและของที่มีอยู่ในธรรมชาติ เช่น ต้นไม้ ทRAY ดิน หิน น้ำ อันนับเป็นของเล่นปลายเปิดคือสามารถมีวิธีการเล่นกับสิ่งนั้นได้อย่างหลากหลายแปรเปลี่ยนได้ตามสถานการณ์ต่างๆ แต่จากการศึกษาพบว่าเมื่อเด็กลงมาเล่นทุกวัน เด็กมักมีแนวโน้มที่จะเล่นกับสิ่งนั้นด้วยวิธีการซ้ำเดิม อาจมีวิธีการเล่นหรือแผนการเล่นแปรเปลี่ยนไปบ้างตามเพื่อนสนิท แต่มักเป็นการเล่นตามประสบการณ์เดิม (ตามดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดในขั้นการเล่นที่ 2) แต่ถ้าเกิดมีสิ่งเร้าที่ไม่คาดฝันเกิดขึ้น เช่น มีดอกไม้ร่วงลงมาในทRAYเหมือนในกรณีตัวอย่างจูน (3 ปี) - สร้างทRAY หรือเกิดมีฝนตกทำให้ดินกลายเป็นเลนในกรณีตัวอย่างก๊ก (4 ปี) - สร้างดินและกรณีตัวอย่างฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน หรือมีสัตว์เข้ามาในสถานการณ์การเล่น เช่น กรณีตัวอย่างพร้อย (5 ปี) - สร้างบ้านที่เด็กไปเจอบุง กรณีตัวอย่างแดง (5 ปี) - สสำรวจมดที่เด็กไปเจอมด หรือกรณีตัวอย่างแดง (5 ปี) - สสำรวจหนอนที่เด็กๆ ไปเจอหนอน ทำให้เอื้อต่อการเกิดภาวะวิกฤตที่มากกระตุ้นความสนใจ ความอยากรู้อยากเห็น เป็นจุดหักเหการเล่นที่เด็กๆ ต้องขบคิด เพื่อให้ผ่านปัญหาและเกิดการเผชิญปัญหาด้วยการก้าวพ้นข้อจำกัดของตนเองขึ้น

1.5 ปฏิสัมพันธ์จากเพื่อน

พบว่าเพื่อนมีผลต่อการแตกต่อทางความคิด เกิดการคิดที่ต่างไปจากเดิมโดยเฉพาะจากเพื่อนในกลุ่มเพื่อนสนิท ทำให้การเล่นมีความยาวนานต่อเนื่อง และมีการคิดร่วมกันในหลายรูปแบบ มีการชักชวนกันประพุดติในสิ่งที่เหมาะสมและไม่เหมาะสมจนทำให้เด็กเกิดทางออกกับภาวะวิกฤตให้กับตนเอง หรือแม้แต่เพื่อนเองก็สามารถที่จะช่วยเพื่อนด้วยกันให้เปลี่ยนพฤติกรรมในทางที่เหมาะสมได้ ดังคำที่ได้จากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“ส่วนเรื่องอารมณ์โกรธของเขา เราก็พยายามใช้วิธีหลายวิธี จากเรื่องเล่า จากเหตุการณ์ จากอะไรที่เค้าเจอเนี่ยให้เขาอยู่สงบ และพยายามบอกเพื่อนว่า รู้ว่าเขาเป็นแบบนี้ ก็อย่าไปเพิ่มให้เขาโกรธ คือมันต้องรู้ สอนให้เด็กสังเกต พี่กับหนูจะปูพื้นฐานว่า ถ้ารักเพื่อน อยากช่วยเพื่อนใหม่ ถ้าอยากช่วยเพื่อน ก็ต้องช่วยอย่าทำให้เขาโกรธ วิธีที่จะช่วยเพื่อนได้ก็คือเล่นกันต๊อๆ พุดกันต๊อๆ แล้วอยู่กันด้วยความรัก ความสามัคคี อากาโรทเขาก็จะไม่ขึ้น ถ้าเรารักกันอยู่ด้วยกัน ต้องช่วยกันแบบนี้ให้เพื่อนช่วย พอเราเปลี่ยนแนวคิดเขาไป เขาก็เริ่มดี เขาก็เริ่มเล่นกับเพื่อนอย่างถูกวิธี” (ครูคนที่ 1)

จากเงื่อนไขสำคัญเหล่านี้สามารถนำมาสรุปเป็นแผนภาพได้ดังนี้



แผนภาพที่ 12 เงื่อนไขสำคัญที่มีผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดในระหว่างการเล่นของเด็ก

2. เงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็กปฐมวัย

จากเงื่อนไขสำคัญดังกล่าวนำมาสู่การสรุปเป็นแนวทางจากข้อสังเกตของผู้วิจัยจากบันทึกสนามการพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กได้ 2 แนวทาง ดังนี้

เงื่อนไขที่ 1 การมีเวลาในการเล่นเสรีให้มากขึ้นในการเรียนการสอนประจำวันในโรงเรียนเป็นเวลานานประมาณ 1 ชั่วโมงเป็นอย่างน้อย

เนื่องจากการก้าวพ้นข้อจำกัดจะเกิดขึ้นได้เมื่อครูให้อิสระในการให้เด็กได้เล่นเสรีเป็นเวลานาน การจัดรูปแบบการเรียนการสอนที่มีลักษณะเป็นช่วงเวลาที่ต่อเนื่องช่วยให้เด็กได้ทำกิจกรรมด้วยวิธีการที่เกิดจากการคิดของเด็กในลักษณะงานกลุ่มโดยเฉพาะกับเพื่อนสนิท โดยใช้วิธีการเรียนรู้ผ่านการเล่นแบบต่างๆ โดยเฉพาะจากการเล่นสร้าง เล่นสำรวจ เล่นสมมติ เป็นหลักสำคัญ จากการสัมภาษณ์พบว่า ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 ให้ความสำคัญกับการปรับพฤติกรรมเด็กผ่านการเล่น เช่น “แล้วส่วนหนึ่งครูก็ใช้วิธี รู้ว่าเขามีพลังแบบนี้ ก็ใช้วิธีว่ามาสลายพลังงาน เข้ามาก็เอาเขามานั่งชิงช้า มากลึงตัวบ้าง มากระโดดบ้าง เพื่อที่จะให้เขาดีขึ้น ช่วยเขาตรงนี้นิดหนึ่ง ก็ดีขึ้น” (ครูคนที่ 1)

เงื่อนไขที่ 2 การมีบรรยากาศการเล่นที่สงบไม่พลุกพล่าน

เนื่องจากการพบว่าสิ่งเร้าในสิ่งแวดล้อมมีผลสำคัญต่อการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด ซึ่งพบว่าสิ่งแวดล้อมมีผลต่อพัฒนาการมาก เพราะจากการศึกษาประวัติของเด็ก แม้เด็กบางคนจะมีพื้นนิสัยเดิม หรือการเลี้ยงดูที่มีผลต่อการมีปัญหาทางอารมณ์หรือสังคม แต่เมื่อเด็กไม่ว่าจะมีปัญหาในรูปแบบไหนมาอยู่ในสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมก็สามารถเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้ การจัดสิ่งแวดล้อมที่ดีจึงควรเป็นที่ๆ ทำให้เกิดการมีปฏิสัมพันธ์ที่กับสิ่งรอบตัวอย่างเป็นรูปธรรม และเปิดโอกาสให้เด็กได้มีเวลาในการเล่นนานๆ ซึ่งจากการวิจัยพบว่าการเล่นที่จะนำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด โดยส่วนใหญ่ใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมงเป็นอย่างน้อย โดยเฉพาะเป็นสิ่งแวดล้อมที่เด็กเลือกที่จะมาเล่น (play thing) ไม่ใช่สิ่งแวดล้อมที่มาจากของเล่นสำเร็จรูปที่มีรูปแบบการเล่นที่ชัดเจน การจัดสถานที่ให้มีสภาพปลายเปิด เป็นแหล่งเรียนรู้ไม่รู้จบทั้งของที่เด็กเล่น เพื่อน บรรยากาศ เช่น ธรรมชาติ และมีการสร้างปริศนาที่เป็นสิ่งเร้าใหม่ในสิ่งแวดล้อมให้เกิดความสงสัย ทำทนายใคร่ติดตาม ค้นหาด้วยตนเองหรือกับเพื่อน ภายใต้บรรยากาศบรรยากาศที่สงบ ผ่อนคลาย บนฐานของความรักและความผูกพันจากครู และที่สำคัญคือ ไม่พลุกพล่าน ไม่มีเด็กเล่นร่วมกันในจำนวนที่มากเกินไป เนื่องจากการศึกษาพบว่าผู้วิจัยไม่สามารถพบการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด ในบรรยากาศตอนเย็นที่เด็กทุกห้องลงมาเล่นร่วมกันอย่างคลาดล่า ควรให้เด็กมีพื้นที่เฉพาะตัวในการเล่นร่วมกับเพื่อน

นอกจากนี้จากการศึกษาสิ่งเร้าในสิ่งแวดล้อมที่นำไปสู่การเกิดวิกฤตพบว่ามีหลายกรณี ตัวอย่างที่สัตว์มีบทบาทในการทำให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด โดยเฉพาะในเรื่องของการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ในสถานศึกษาจึงน่าจะมีการให้เลี้ยงสัตว์ในโรงเรียนที่เด็กจะเป็นผู้ดูแลสัตว์นั้น ในวิถีชีวิตประจำวัน ไม่ใช่แต่เรียนรู้จากตำราเรียนหรือบทเรียนตามหน่วยการเรียนรู้เป็นเรื่องๆ ไป

จากการสัมภาษณ์ พบว่า ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 ใช้แนวทางนี้ในการหล่อหลอมจิตใจเด็ก ผู้ให้ข้อมูล คือ แดง ที่เป็นกรณีศึกษาตั้งต้น ดังคำสัมภาษณ์ ดังนี้

“แต่ตั้งเขา ให้เขาเป็นผู้พิทักษ์ คือแทนที่จะไปบอกว่าเขาเป็นผู้ทำลาย แต่ตั้งตรงนี้ของ เขาให้เขาเป็นผู้ดูแล ว่าเดี๋ยวแดงนะช่วยดูแลกิ่งก้อหน้อย หนูช่วยดูแลสัตว์อะไรทั้งหลายที่หนูไม่ กลัว ถ้าเห็น เขา หนูช่วยดูแล แล้วพยายามบอกเขาว่า เขาเก่งนะที่เขาไม่กลัว ครูกลัวนะ อย่าง กิ่งก้อดงกลัว แต่แดงเก่งกว่าครูอีก เก่งกว่าครูหนูอีก เก่งกว่าเพื่อนหลายคนทีกล้าจับ แต่เวลา จับต้องจับเบาๆ จะใช้วิธีอย่างนี้คะ อยู่กับเขา อยู่เรื่อยๆ แล้วก็ให้เขาเป็นผู้ช่วย แล้วในขณะที่ เดียวกันนั้นนะ ก็ให้เพื่อนช่วย เขาก็เกิดอาการว่าเขาเป็นฮีโร่ เหมือนกับว่าเขาเก่งนะ เขาสามารถ ที่จะดูแล จับพวกนี้ได้ ในขณะที่ครูรัด ครูหนูไม่กล้าเลย เขาก็เริ่มเปลี่ยน เริ่มมีความรู้สึกจากที่ เคยทำร้ายก็เริ่มมาดูแล แม้กระทั่งเจอนก เจอรังนก เจออะไรก็วิ่งมาบอก ครูรัด ครูหนู ครูครับ รังนก มันตกลงมา คือเราพยายามเปลี่ยนเขาจากลบมาบวกวกให้เขา เสริมแรงตรงนี้ให้เขา เขาก็เริ่ม ดีขึ้น” (ครูคนที่ 1)

เงื่อนไขที่ 3 การมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างครูและเด็กและระหว่างเด็กจากเงื่อนไข ของวิกฤตแบบต่าง ๆ

จากการศึกษาในเรื่องสัมพันธ์ภาพระหว่างครูกับเด็กจะเห็นว่าแม้โดยธรรมชาติเด็กจะสามารถเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้ แต่การที่มีครูเข้ามามีส่วนร่วมในการเรียนรู้โดยเฉพาะใน หน้าที่ที่เกิดวิกฤต คือ เกิดการเหตุการณ์หรือบางสิ่งเข้ามากระตุ้นความสนใจให้เกิดความสงสัย ทำทหาย หรือเกิดความรู้สึกผูกพันอาหาร จะมีส่วนช่วยให้เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้เร็วกว่าการ ปลดปล่อยให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้วยตนเอง การเน้นการสื่อสารทั้งทางภาษาร่างกาย ทาง วาจาและความผูกพันทางใจเป็นหลัก เป็นแนวทางสู่การพัฒนาการก้าวพ้นข้อจำกัด ซึ่งจากการ สัมภาษณ์ครูทำให้พบว่ากรณีที่ครูมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กแม้จะเป็นปฏิสัมพันธ์ที่ไม่เกี่ยวกับบทเรียน ก็มีส่วนในการหล่อหลอมเด็กเช่นกัน

“แล้วก็กอดสัมผัสเขา เราก็พยายามที่จะใกล้ชิดเขาหน่อย จุดหนึ่งที่เรามองเห็นเขาว่า อยู่น้อยเขามีจิตใจดี กิติ ทุกเช้าเขามา สวัสดีครับครูจตุร สวัสดีครับครูหนู ไม่เคยลืมสักวันเลย โดยที่เราไม่ต้องเตือน แดงจะเป็นเด็กที่ไม่ค่อยจะบอกความรู้สึก สองวันก่อนสุดท้าย พี่นั่งทานข้าวกันอยู่ที่โต๊ะแล้วแดงเข้ามากอดข้างหลัง คือกอดเราอะ คือปกติแดงเขาจะเป็นเด็กที่ไม่ค่อยจะมานั่งเหยอะไรกับครูมากนัก อย่างมากก็ สวัสดีครับ เขาก็มากอดแล้วเขาก็พูดว่า ครูจตุรครับอีกสองวัน แดงก็จะไม่ได้อยู่กับครูจตุรแล้วนะ พี่ฟังแล้วพี่อึ้ง พี่รู้สึกว่ามันจุก กำลังกินข้าวอยู่ที่รู้สึกตื่นตันใจ พี่มองว่านี่หรือแดง เด็กที่เรามอง ว่ามันไม่เอาไหน ไม่ทำอะไร แต่ว่าจริงๆ แล้ว เขาเก็บรายละเอียดที่เราอะไรกับเขา พี่รู้สึกว่าพี่จุก กินอะไรไม่ได้ แล้วพี่ก็แบบ น้ำตามันจะไหล แล้วพี่ก็กอดเขากลับ แล้วพี่ก็บอกว่า แดงครับถึงแดงจะไม่ได้อยู่ในโรงเรียนนี้แล้ว แดงคิดถึงคุณครู แดงคิดถึงเพื่อนๆ แดงก็ให้คุณแม่คุณพ่อพามาหาได้ คุณครูกับเพื่อนๆ ทุกคนก็คิดถึงแดงเหมือนกัน พี่ก็ตอบเขาไปวันนั้น ทำให้พี่ได้เรียนรู้อะไร เด็กที่เขาไม่ได้มานั่งเหยอะไรกับเรา อย่าคิดว่าเขาไม่ได้ get ในสิ่งที่เราพยายามจะใส่ให้เขา พี่ก็รู้สึกว่าเราก็ได้บทเรียนอันนี้เหมือนกัน” (ครูคนที่ 1)”

เงื่อนไขที่ 4 การมีสิ่งเร้าที่ไม่คาดฝันในสิ่งแวดล้อมที่มีความยืดหยุ่นให้ปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นได้ในสถานการณ์ต่าง ๆ

จากการศึกษาแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดนั้นพบว่าไม่ว่าจะเป็นการเล่นแบบใด เมื่อพบภาวะวิกฤตที่แตกต่างจะนำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในรูปแบบต่างๆ ดังนั้นการพัฒนาสื่อ เช่น ของเล่น หรือนิทาน ที่มีทั้งรูปแบบที่ให้เด็กเล่นคนเดียวหรือเด็กเล่นด้วยกันเป็นแนวทางที่เอื้อต่อการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดจัดการเล่นให้มีเงื่อนไขสถานการณ์ที่เด็กต้องมีการแก้ปัญหาและกำกับเวลาและวิธีการที่ครูจะสามารถเข้ามาช่วยแนะนำเด็ก เช่น

ก) การมีของไม่ครบจำนวนคนเมื่อถึงภาวะที่ต้องใช้เกิดการต้องแบ่งปันของ

ข) การมีของเล่นที่เอื้อต่อการใช้นิ้วหรือร่างกายส่วนต่างๆ ในหลายรูปแบบ เพราะจากการศึกษาพบว่าในขณะที่เด็กเล่นด้วยความคิดของตนเอง เด็กมีการเคลื่อนไหวของมือและนิ้วในหลายรูปแบบตามความคิดที่จะลองผิทดลองถูกด้วยวิธีการต่างๆ จนเป็นข้อสันนิษฐานของผู้วิจัยว่ายิ่งถ้าเป็นของที่ทำหายความสนใจของนั้นใช้อย่างไรมากกว่าการระบุบอกของมันเล่นอย่างไรซึ่งมักมีวิธีเล่นเดียว จะนำไปสู่การใช้ร่างกายในการรับรู้ในหลายรูปแบบ

ค) การมีของเล่นที่ต้องเล่นด้วยกันเพื่อให้ไปถึงเป้าหมายผ่านวิกฤตร่วมกันในเวลาอันจำกัดหรือถ้าเป็นนิทาน ควรจัดนิทานจำลองวิกฤตที่เอื้อต่อการคิด และตัดสินใจกับวิกฤตเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ผ่านการปูพื้นฐานเรื่องความคิดเชิงบวก ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการก่อร่างทางจิตใจของเด็กให้สามารถก้าวพ้นข้อจำกัดได้ ซึ่งในนิทานควรมีการพัฒนาหลักการสำคัญในสองด้านควบคู่กันไป คือ

(ก) ความรู้สึกต่อตนเอง คุณค่าในตนเอง ซึ่งจะมีผลต่อการปฏิบัติของตนในเวลาที่ไม่ได้เกี่ยวข้องกับสังคมกับคนอื่น

(ข) การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการตัดสินใจเมื่อเกิดการขัดแย้ง สาเหตุที่นิทานเป็นสื่อที่ถูกเลือกให้มีบทบาทในการสร้างเสริมทรานเซนเพราะจากการสัมภาษณ์ครูพบว่าครูมีการใช้นิทานประกอบในการอบรมสั่งสอนเด็กในวิถีชีวิตนอกเหนือจากการเข้าไปมีบทบาทในขณะเล่น ซึ่งน่าจะมีส่วนให้เกิดการสังสมความคิด ความรู้สึก ความเชื่อในตัวเด็ก

“บางที่เราใช้วิธีจากประสบการณ์เดิมจากตัวเอง ว่าสมัยเด็กเราชอบนิยาย เราชอบมากที่สุดตอนแม่เล่าเกี่ยวกับเรื่องตำนาน เกี่ยวกับเรื่องเทพนิยาย เด็กก็น่าจะชอบเหมือนเรา เราพยายามที่จะ อันที่ 1 เราดึงเด็กได้ โดยเฉพาะช่วงเราเล่า เราพยายามปรับปรุงประยุกต์ตนเอง แล้วเอามาผสมผสาน ติดตามว่าเด็กชอบดูเรื่องอะไร แล้วเอามาโยง เด็กก็เลยมีความรู้สึกว่ามันเหมือนเวลาเราเล่าแล้วมันเหมือนมันมีชีวิตจริงๆ ทั้งๆที่บางที่เราก็ไม่ได้ใช้ทำแต่เราใช้ลีลา ใช้อะไรของเรา ก็สามารถดึงเด็กได้” (ครูคนที่ 1)

“แรกๆ ก็ถึงตัว ก็บอกเขา พอตอนหลังก็ยังไม่ดีขึ้น พี่กับหนูก็พยายามประกบก็ไม่ได้ขึ้น พอตอนหลังก็เปลี่ยนเทคนิค โดยการใช้วิธีเอาเรื่องเล่าที่พี่เคยเจอหรือเคยฟังมาเนี่ย เรื่องกฎแห่งกรรมเรื่องว่าไปทำเขา เด็กไปยิงนก แล้วมาตัวเองก็โดนอุบัติเหตุ โดนที่เดียวกับนกไปทำร้ายนก โดนที่เดียวกับกบ คือพยายามจะเอาเรื่องเล่าพวกนี้เข้ามา ให้ฟังทั้งห้องแหละ ไม่ใช่เฉพาะแดงอย่างเดียว คือไม่อยากจะไปสาายตาเป็นเขา คือ ทั้งหมดทุกคนคือฟังเรื่องนี้ แล้วก็ให้เขามีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นว่า ถ้าเราถูกกระทำบ้าง โยงให้เค้าเห็น ถ้าเป็นเราบ้าง มีใครมาทำกับเราแบบนี้ เราชอบมั๊ย แล้วเราจะมามีวิธีการอย่างไร ถ้าเราไม่ชอบ เราจะทำอย่างไร เขาก็มีชีวิต เขาก็มีชีวิต เขาก็มีพ่อแม่ เริ่มโยงว่าแดงมีพ่อแม่ มีครอบครัวมั๊ย แดงรักพ่อ รักแม่มั๊ย รัก ถ้ารักแล้วใครมาทำครอบครัวของหนู หนูจะทำยังไง หนูชอบมั๊ย หนูมีบ้านมั๊ย เกิดมีใครมาทำร้ายบ้านของหนู หนูไม่มีบ้านอยู่ หนูจะทำยังไง คืออย่างเนี่ย เรื่อยๆ ชวนเค้าคิด ชวนเค้าอยู่อย่างนี้เรื่อยๆ ตอนหลังเริ่มใช้วิธีว่าแทนที่จะไปย้ำเขาอย่างนั้นมากๆ” (ครูคนที่ 1)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่องการศึกษาการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยในการเล่นภายใต้สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก มีสาระเกี่ยวกับการสรุปผลการวิจัย การอภิปรายผลการวิจัย และข้อเสนอแนะดังต่อไปนี้

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างทฤษฎีจากข้อมูลสำหรับใช้อธิบายแบบแผนการเล่นของเด็กที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่ส่งเสริมการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดศึกษาเงื่อนไขที่ส่งเสริมการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด เพื่อพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ที่เหมาะสมสำหรับเด็กปฐมวัย เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ข้างต้น การวิจัยนี้จึงตั้งคำถามวิจัยขึ้น 3 ข้อ คือ 1) การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัยมีแบบแผนอย่างไรทั้งในด้านความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล การรับรู้ทางสังคม และการรับรู้อารมณ์ของตน 2) สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กแบบใดที่จะส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล ความสามารถในการรับรู้ทางสังคม และความสามารถในการรับรู้อารมณ์ 3) เงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กวัยอนุบาลเป็นอย่างไร มีอะไรบ้าง

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยโดยการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างเชิงทฤษฎี ได้แก่ เด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1-3 และครูในระดับอนุบาลชั้นปีที่ 1-3 โดยใช้วิธีการเลือกตัวอย่างเชิงทฤษฎี 3 แบบตามความก้าวหน้าของการสะสมเชิงทฤษฎี ได้แก่ การเลือกตัวอย่างแบบเปิดกว้าง การเลือกตัวอย่างแบบมีนัยสัมพันธ์และมีความหลากหลาย และการเลือกตัวอย่างแบบวินิจฉัย นับจำนวนเด็กอนุบาลซึ่งเป็นผู้ให้ข้อมูลหลักเมื่อกระบวนการวิจัยถึงจุดอิ่มตัวรวม 13 คน จำนวนครูผู้เป็นผู้ให้ข้อมูลหลักจำนวน 4 คน จากการเก็บข้อมูลจาก 18 กรณีตัวอย่าง วิธีดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเด็กเพื่อศึกษาแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ใช้วิธีการสังเกตอย่างไม่มีส่วนร่วมผ่านการบินที่ทั้งภาษาพูดและภาษาท่าทางของเด็กในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงโดยศึกษาผ่านวิธีการแบบ modes of meaning ของวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลแบบ discourse analysis ส่วนการเก็บข้อมูลจากครูใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรมปฏิบัติต่อเด็กผ่านวิธีการแบบ modes of meaning ของวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลแบบ discourse analysis ผนวกกับการสัมภาษณ์ครู กลุ่มตัวอย่างแบบมีนัยสัมพันธ์และมีความหลากหลาย จากนั้นนำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมของเด็กและครูผู้ให้ข้อมูลมาวิเคราะห์คำพูดและพฤติกรรมที่แสดงออกในแต่ละช่วงของการเล่นตามดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดและดัชนีสัมพันธภาพที่มีการ

พัฒนาเป็นระยะซึ่งได้กำหนดตามสมมติฐานชั่วคราวที่เกิดจากการวิเคราะห์ข้อมูลร่วมกันกับการบันทึกในสนาม (field notes) บันทึกเชิงรหัส (code notes) บันทึกเชิงทฤษฎี (theoretical notes) และบันทึกเชิงปฏิบัติการ (operational notes) แล้วนำไปตรวจสอบความเที่ยงของดัชนีร่วมกับ inter-rater ส่วนข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ครูนำมาถอดความร่วมกับผู้ช่วยเก็บข้อมูล แล้วนำข้อมูลทั้งหมดมาวิเคราะห์ให้รหัสเชิงทฤษฎีในลักษณะการอุปนัยและการเปรียบเทียบโยง ความสัมพันธ์ ซึ่งสามารถจำแนกได้ 3 วิธีคือ 1) การให้รหัสแบบกว้างเพื่อพัฒนาคุณสมบัติของกลุ่มของมโนทัศน์ และพัฒนาการเชื่อมโยงระหว่างกลุ่มแล้วนำมาเปรียบเทียบในลักษณะภาพรวมของข้อมูลเริ่มตั้งแต่การเก็บข้อมูลช่วงที่ 1 การเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างแบบเปิดกว้างช่วงที่ 1 คือ เก็บจากครู 11 คน เด็ก 225 คน สร้างเป็นหมวดดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด และดัชนีสัมพันธภาพ 2) การให้รหัสแบบแกนสัมพันธ์ คือการนำสิ่งที่เป็จุดร่วมสัมพันธ์มารวมกันแล้วพัฒนาขึ้นเป็นขั้นการเล่นของดัชนีทั้ง 3 หมวด จากการคัดกรองข้อมูลเด็ก 100 คนจากห้องของครูผู้ให้ข้อมูลซึ่งผ่านการสัมภาษณ์แล้ว 4 คน รวมเป็นกรณีตัวอย่างที่ศึกษา 284 กรณีตัวอย่างแล้วเลือกครูและเด็กผู้ให้ข้อมูลที่มีลักษณะสอดคล้องกับดัชนีที่สร้างไว้มาเชื่อมโยงหาความสัมพันธ์ในรูปแบบของกระบวนทัศน์ (paradigm model) จากกรณีศึกษาตั้งต้น (ครูผู้ให้ข้อมูลคนที่ 1 จาก 4 กรณีตัวอย่างของเด็กผู้ให้ข้อมูล 1 คน) 3) และการให้รหัสแบบคัดเลือก คือการบูรณาการหมวดหมู่ต่างๆ ให้ร้อยเรียงเป็นเรื่องเดียวกันในลักษณะโครงเรื่องทั้งหมดของกรณีตัวอย่าง (story line) จากกลุ่มตัวอย่างแบบวินิจัย คือ จากครูผู้ให้ข้อมูลทั้ง 4 และเด็กผู้ให้ข้อมูลในห้องของครูผู้ให้ข้อมูลทั้ง 4 ซึ่งมีเด็กผู้ให้ข้อมูลที่คัดกรอง แล้ว 13 คน มีกรณีตัวอย่างทั้งสิ้น 18 กรณีตัวอย่าง ผู้วิจัยทำการบันทึกข้อสรุปที่ได้โดยอาศัยการเขียนแผนภาพจนกระทั่งได้เป็นโครงร่างที่ผ่านการตรวจสอบความอึดตัวเชิงทฤษฎีและเชิงข้อมูลแล้วจึงเขียนเป็นรายงานวิจัย ในระหว่างดำเนินการวิจัยผู้วิจัยได้ตรวจสอบความเที่ยงและความน่าเชื่อถือของกระบวนการวิจัยและความน่าเชื่อถือของข้อมูลโดยบรรทัดฐาน 4 ประการ คือ กรอบแนวคิดในการอธิบาย มโนทัศน์ และการจำแนกประเภทของสิ่งต่างๆ เพื่อให้มีความหมายนั้น ต้องเหมาะสมกับข้อมูลที่ศึกษา (fit) ทฤษฎีที่สร้างขึ้นต้องสามารถอธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษาได้อย่างมีความหมาย แสดงลักษณะของกลุ่มที่ศึกษาได้จริง (work) ทฤษฎีที่ได้จากวิธีการศึกษาแบบนี้ต้องสามารถอธิบายปรากฏการณ์อื่นๆ ที่มีลักษณะคล้ายกันได้ (relevance) และทฤษฎีที่สร้างขึ้นจะต้องสามารถปรับปรุงได้เมื่อสถานการณ์และข้อมูลเปลี่ยนไป (modifiability) มีกระบวนการครบทุกมุมมอง และปราศจากอคติของผู้วิจัย

สรุปผลการวิจัย

จากคำถามวิจัยข้อที่ 1 การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัยมีแบบแผนอย่างไรทั้งในด้านความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผล การรับรู้ทางสังคม และการรับรู้อารมณ์ของตน

แม้ว่าในตอนต้นของการตั้งคำถามวิจัยใช้การจัดกลุ่มการก้าวพ้นข้อจำกัด ตามหลักความสามารถในการรับรู้เชิงเหตุผลความสามารถในการรับรู้ทางสังคม การรับรู้ทางสังคม และการรับรู้อารมณ์ของตน แต่เมื่อศึกษาลงลึกจึงประจักษ์ว่าการตีกรอบตามทฤษฎีตั้งต้นไม่สามารถตอบความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดได้เพราะการก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นการไปพ้นระดับความพร้อมและศักยภาพในเรื่องการรับรู้เชิงเหตุผล สังคม อารมณ์ ดังจะเห็นได้จากการศึกษาครั้งนี้เกิดทสรูปความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กปฐมวัยที่เกิดจากการศึกษาผ่านสมมติฐานชั่วคราว ดังนี้

“การก้าวพ้นข้อจำกัดเป็นสภาวะที่เกิดขึ้นได้ในการเล่นหลายๆ แบบเป็นการเปลี่ยนผ่านจากสิ่งที่เคยทำ เคยเชื่อ เคยรู้ อย่างชัดเจน ต่อเนื่องแต่ผ่อนคลายบนฐานของความคิดเชิงบวกจนทำให้เด็กเกิดการใช้ความสามารถสูงสุดที่ตนมีซึ่งหลังไหลออกมาตามธรรมชาติพื้นฐานของเด็ก ณ ขณะนั้น ตามพฤติกรรมตามวัยแล้วนำไปสู่การเกิดความหมายใหม่ และเกิดพฤติกรรมการเล่นใหม่”

จากการได้มาซึ่งข้อสรุปในความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัด ดังกล่าวทำให้เกิดการแบ่งแบบของการก้าวพ้นข้อจำกัดใหม่ ใน 2 แบบคือ 1) การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเอง และ 2) การเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น

ส่วนแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ซึ่งผู้วิจัยขอสรุปเป็นภาพรวมของผลการวิจัยที่พบแบบแผนการเล่น 6 แบบ โดยสามารถนำแบบแผนทั้ง 6 แบบมาจัดตามประเภทการเล่นได้ ดังนี้

1.1 แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น ประกอบด้วย 3 แบบแผน คือ

1.1.1 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการคิดริเริ่มด้วยตนเอง

1.1.2 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความสามารถในการสื่อความคิด

1.1.3 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความมุ่งมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง

1.2 แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ประกอบด้วย 3 แบบแผน คือ

1.2.1 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการมีปฏิริยาตอบสนองที่ดีต่อคนอื่น

1.2.2 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น

1.2.3 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านความคิดเชิงบวก

1. แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเอง ไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น

ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเอง ไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นเป็นเรื่องของความสามารถในการใช้เหตุผลซึ่งประกอบด้วยแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดใน 2 ลักษณะ ตามที่มาของการเกิดสถานการณ์ คือ

1.1 เกิดจากการปรับเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์ คือการรู้ว่าแผนการเดิมที่ทำไม่เหมาะสมในสถานการณ์ขณะนั้นจึงปรับเปลี่ยนการเล่นหรือเป้าหมายการเล่นใหม่ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ ตามเงื่อนไข พบได้ในการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการมีความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) การมีความสามารถในการสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE)

1.2 เกิดจากการปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นให้เหมาะสมกับสถานการณ์แต่ยังอยู่ภายใต้เป้าหมายเดิม คือการรู้ว่าทักษะหรือวิธีการเดิมที่ทำอยู่ไม่ได้ผล ควรจะหาวิธีการใหม่ให้เหมาะสมกับสถานการณ์นั้น แต่ยังอยู่ภายใต้แผนการเล่นเดิม พบได้ในการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านการเชื่อในพลังของตนเองว่าสามารถทำได้(ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)

สรุปได้ว่าแบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องตนเองไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่นนั้นนำไปสู่การพัฒนาความสามารถด้านการรับรู้เชิงเหตุผลและการรับรู้อารมณ์ภายในตนเองโดยเฉพาะในเรื่องของการเชื่อในพลังของตนเองว่าสามารถทำได้ ซึ่งมีลักษณะสำคัญคือจะเริ่มต้นเมื่อเด็กพบกับสิ่งเร้าที่ตนสนใจและท้าทายความสามารถการเล่นตามความคิดริเริ่มของ

ตนเอง ด้วยการพิจารณาสิ่งที่เล่นอย่างระมัดระวัง สลับกับการเล่นประยุกต์ที่หลากหลายตามแผนที่ตั้งใจไว้หรือสื่อสารกับผู้อื่นว่าตนต้องการจะเล่นอะไรและดำเนินการเล่นไประยะหนึ่งผ่านตามการเล่นตามเป้าหมายที่ตั้งใจไว้หรือลองผิดลองถูกแก้ปัญหาการเล่นที่ทำได้กับวิธีการเล่นของตนจนกระทั่งเกิดภาวะวิกฤตซึ่งมักเป็นเรื่องของการสนุกกับการเล่นของตนจนลืมนึกถึงความเสียหายที่จะตามมาจากการเล่นนั้นจนมักจะโดนครูทัทหรือโดนครูให้หยุดพฤติกรรมการเล่นนั้น การได้รับการกระตุ้นให้คิดมีผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัด ซึ่งนำไปสู่การเล่นอย่างมีระบบ ความคิดใหม่โดยเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นใหม่ตามสถานการณ์หรือแก้ปัญหาด้วยการเปลี่ยนวิธีการเล่นใหม่แต่ยังอยู่ภายใต้เป้าหมายเดิมได้ทั้งนี้โดยส่วนใหญ่เด็กใช้เวลาในการเล่นอย่างน้อย 30 นาทีขึ้นไป

2. แบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น คือ พบว่าวิกฤตที่เกิดขึ้นมีผลต่อความสัมพันธ์เดิมที่มีอยู่ทำให้เด็กต้องมีการปรับพฤติกรรมตนเองให้ก้าวผ่านข้อจำกัดตนเองในเรื่องการติดอยู่กับสิ่งที่ตนเองอยากจะเล่น อยากจะทำไปสู่การทำเพื่อคนอื่น ซึ่งแบ่งแบบแผนการเล่นออกเป็น 3 แบบแผน คือ

2.1 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ด้านความคิดเชิงบวก (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) อันเกิดมาจากการสามารถควบคุมอารมณ์กับวิกฤตที่เกิดโดยไม่คาดหวังไม่ก้าวร้าว

2.2 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ด้านการเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) มีที่มาจากการเกิดมาจากการเป็นผู้ให้อภัย ความปรารถนาให้เพื่อนมีความสุขด้วยการรักษาน้ำใจต่อกัน และความปรารถนาให้สัตว์ปลอดภัยจากการเล่นของตน

2.3 แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ด้านการมีปฏิริยาตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) อันเกิดมาจากการยินดีกับเพื่อนเมื่อเพื่อนทำได้โดยไม่รู้สึกอิจฉา

สรุปได้ว่าแบบการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นนั้นนำไปสู่การพัฒนาความสามารถในการรับรู้ทางสังคมและความสามารถในการรับรู้อารมณ์ ในเรื่องการมีความคิดเชิงบวก โดยเริ่มต้นเมื่อเด็กพบกับสิ่งเร้าที่ตนสนใจและท้าทายความสามารถการเล่นตามความคิดริเริ่มของตนเอง ด้วยการพิจารณาสิ่งที่เล่นอย่างระมัดระวัง สลับกับการเล่นประยุกต์ที่หลากหลายตามแผนที่ตั้งใจไว้หรือสื่อสารกับผู้อื่นว่าตนต้องการจะเล่นอะไรและดำเนินการเล่นไประยะหนึ่งผ่านการเล่นตามเป้าหมายที่ตั้งใจไว้หรือลองผิดลองถูก แก้ปัญหาการเล่นที่

ทำไม่ได้กับวิธีการเล่นของตนจนกระทั่งเกิดภาวะวิกฤตซึ่งมักเป็นเรื่องที่มีผลต่อความสัมพันธ์ เช่น ก) การรู้สึกเห็นใจเพื่อนที่มาขอเล่นด้วย แม้เพื่อนคนนั้นจะเคยเป็นคนที่ไม่ให้ตนเองเล่นด้วยมาก่อน ข) การรู้สึกยินดีเมื่อเห็นเพื่อนทำได้จนลืมความต้องการเล่นของตนเอง ค) การรู้สึกเห็นใจเพื่อนที่เศร้าหมองเพราะทะเลาะกับเพื่อนคนอื่น ง) การสงสารครูที่ครูเสียดายงานที่ตนเองทำให้ออกไป จ) การรู้สึกสงสารเพื่อนที่น้อยใจไม่เล่นด้วยต่อ แม้จะเคยเป็นคนที่เคยคิดไม่ตรงกัน ฉ) การที่ถูกครูทักว่าสิ่งที่ทำเป็นสิ่งที่ตัวบ่งต้องการจริงหรือไม่ ช) การรู้สึกสงสารเมื่อพบมดลอยอยู่ในน้ำการได้รับการกระตุ้นให้คิดมีผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดไปสู่การเล่นอย่างมีระบบความคิดใหม่โดยเปลี่ยนเป้าหมายการเล่นใหม่ตามสถานการณ์หรือสามารถแก้ปัญหาด้วยการเปลี่ยนวิธีการเล่นใหม่แต่ยังอยู่ภายใต้เป้าหมายเดิมได้ ทั้งนี้ส่วนใหญ่เด็กใช้เวลาในการเล่นอย่างน้อย 30 นาทีขึ้นไป เวลาที่จะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด จึงแตกต่างกันออกไปแล้วแต่ภาวะวิกฤตที่สำคัญต่อตัวเด็กจะเกิดขึ้นเมื่อใดและขึ้นกับตามลักษณะของเด็กพื้นเพนิสัยของเด็กและสถานการณ์ที่เขาเล่น ดังนั้นถ้ามีการจัดสถานการณ์ที่ทำให้เกิดวิกฤตเร็วขึ้นภายใต้สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่เหมาะสมก็น่าจะทำให้เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้เร็วขึ้น

คำถามวิจัยข้อที่ 2 สัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กแบบใดส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัด ด้านความสามารถในการเรียนรู้เชิงเหตุผล ความสามารถในการเรียนรู้ทางสังคม และความสามารถในการเรียนรู้อารมณ์ของตน

สรุปได้ว่าสัมพันธภาพของครูต่อเด็กที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็กทั้งในเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัด ภายในตนเองและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นไม่ว่าจะในหน้าที่ที่มีภาวะวิกฤตหรือการใช้สัมพันธภาพตลอดการเล่น ปรากฏว่าการสังเกตสัญญาณของเด็ก (ดัชนีสัมพันธภาพ ES) ถูกใช้บ่อยที่สุด รองลงมาคือเรื่องของการรักษาระยะในระหว่างเด็กเล่น (ดัชนีสัมพันธภาพ CD) ซึ่งจากการศึกษาพบว่าครูที่นิยมใช้ดัชนีสัมพันธภาพที่แม้จะแตกต่างกันแต่ก็สามารถทำให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้เช่นเดียวกัน เพียงแต่วิธีการคิดของครูที่นิยมใช้ดัชนีสัมพันธภาพแบบสังเกตสัญญาณของเด็กเทียบกับดัชนีสัมพันธภาพแบบรักษาระยะจะมีวิธีการในรายละเอียดในการมีบทบาทกับเด็ก ทั้งนี้สืบเนื่องมาจากการมีฐานความคิดในการปฏิบัติต่อเด็กต่างกัน คือ สำหรับครูที่นิยมใช้วิธีการสังเกตสัญญาณของเด็กให้ความสำคัญกับเรื่องของธรรมชาติของเด็กแต่ละคน และเข้าใจถึงลักษณะการเรียนรู้ตามวัย มีผลต่อการไม่คาดหวังต่อเด็ก จึงมีแนวทางในการปฏิบัติต่อเด็กด้วยวิธีการเรียนรู้ร่วมกันกับเด็ก และเรียนรู้ที่จะรู้ว่าควรทำอะไรมาสอนเด็กจากการเชื่อมโยงเหตุการณ์จริงกับวิถีชีวิตของเด็ก อย่างไรก็ตามครูในลักษณะนี้มีเทคนิควิธีในการปฏิบัติที่ได้รับจากบุคคลอื่นว่าการปฏิบัติกับเด็กนั้นควรทำอะไรอย่างไรจากหลักการที่มีอยู่ และเมื่อต้องคิดว่าวิธีการพัฒนาในการปฏิบัติต่อเด็กเป็นเรื่องที่ต้อง

พัฒนาจากสิ่งที่เป็นรูปธรรม เช่น การปรับกิจกรรมให้เข้ากับช่วงเวลา การผ่อนปรนกติกา การปรับกิจกรรมให้เข้ากับเด็ก หรือการปรับวิธีการกับเด็ก เช่น ปรับน้ำเสียงให้เบาลง

ส่วนครูที่นิยมใช้วิธีการรักษาระยะกับเด็กให้ความสำคัญกับเรื่องที่ว่าเด็กวัยนี้ต้องการได้รับการปกป้อง และเด็กวัยนี้เป็นวัยที่มีความรู้สึกอ่อนไหวกับสิ่งรอบตัว ครูจึงจำเป็นจะต้องทำตัวให้เป็นที่พึ่งด้วยการเป็นมิตรกับเด็ก การปฏิบัติกับเด็ก คือ ถ้าวิธีการที่ปฏิบัติกับเด็กไม่ได้ผล ครูจะเปลี่ยนวิธีการใหม่ หาวิธีการอื่น เช่น คอยอยู่ใกล้ๆ คอยติดตามให้ความช่วยเหลือ แต่ยังมีติดในหลักการเดิมคือ การให้เด็กพยายามด้วยตนเองภายใต้ความรู้สึกว่ายังได้รับการปกป้องดูแลจากครู ครูในลักษณะนี้ให้ความสำคัญสูงในการระมัดระวังในการปฏิบัติกับเด็กโดยพยายามปฏิบัติกับเด็กอย่างเข้าใจอารมณ์ ความรู้สึกตามธรรมชาติของเด็ก

แม้จากการวิจัยพบว่าเรื่องของการรักษาระยะ และการสังเกตสัญญาณของเด็กเป็นวิธีการสำคัญที่ครูผู้ให้ข้อมูลใช้เป็นหลักในการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็ก แต่แท้จริงแล้วการใช้ควรดูจังหวะ สถานการณ์ หรือนิสัยของเด็ก ประกอบด้วย และอาจใช้หลายวิธีการผสมผสาน อย่างไรก็ตามการที่จะรักษาระยะกับเด็กนั้นครูควรที่จะอยู่กับปัจจุบันไม่คิดย่ำแต่ในอดีตหรือคาดหวังแต่ผลในอนาคต ใช้ปัญญาการพิจารณาสิ่งที่เกิดอย่างอุเบกขานั้นคือ ไม่ใช่รักและตามใจแต่อย่างเดียว แต่เป็นการคอยอยู่ใกล้ๆ ด้วยการวางท่าทีหรือวางตัวเฉยไว้ ไม่ทำให้แต่คอยดูให้เขาทำ เจยมองแต่ไม่ใช่เฉยเมย หรือเฉยเมิน ให้เขาฝึก เพื่อให้เขาหัดทำด้วยตนเอง เด็กที่มีทัศนคติในเรื่องการแก้ปัญหาจะมีผลต่อการทำให้เด็กมีความรู้สึกมั่นคง เพราะรู้ว่าตนเองจะเผชิญและอยู่กับโลกได้อย่างไร หากทางออกเมื่อเด็กเกิดความกังวลหรือความกลัวได้เอง แม้ว่าจะเป็นในสภาวะการณ์ที่ท้าทาย โดยเฉพาะถ้าเป็นสถานการณ์ที่ท้าทายมากๆ เช่น อยู่ในที่ที่ไม่ปลอดภัย เกิดโรคภัยในครอบครัว หรือเกิดความเสียหายจากสิ่งที่ทำ และแม้เมื่อเด็กเติบโตขึ้นก็ควรที่จะรู้สึกว่าคุณเองเป็นส่วนหนึ่งของความพยายามในการแก้ปัญหาของครอบครัว ของโรงเรียน และของสังคม การมีทัศนคติว่าฉันทำได้ เป็นปัจจัยสำคัญที่จะช่วยให้เด็กผ่านปัญหายามเมื่อเกิดความเครียด ดังนั้นการฝึกให้เด็กเชื่อในสิ่งที่ตนคิดจึงเป็นทักษะแรกของการให้เด็กหัดแก้ปัญหาเอง เช่น สำหรับเด็กอนุบาลที่มาบอกว่า จะขอออกไปเล่นข้างนอก แล้วครูบอกว่า “ได้” หรือ “ไม่ได้” นั้นยังไม่มากพอที่จะสร้างความจริงจังในการยืนยันความคิดของเด็ก แต่ควรเพิ่มด้วยการถามว่า “จะออกไปทำไม” “จะออกไปทำอะไรหรือ” และเมื่อเด็กตอบเราก็ตอบว่า “เป็นความคิดที่ดีมาก” วิธีการนี้จะเป็นการช่วยรับรองให้เด็กสามารถที่จะยืนยันในความคิด และ เด็กสามารถมีความคิดดีๆ ของตนเองได้ ซึ่งการจะช่วยให้เด็กยืนยันในความคิดได้นั้น จำเป็นที่ผู้ใหญ่จะต้องมีความสัมพันธ์กับรู้จักสังเกตสัญญาณของเด็กว่าเด็กกำลังต้องการอะไร อย่างไรก็ตามเด็ก ควรจะมีเวลามากๆ ในการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็ก แต่ไม่ใช่ทำให้เด็กหมด เช่น คุยกันนอกเหนือจากเวลาเรียน แล้วตั้งคำถามว่าเด็กมีแผนการจะทำอะไรบ้างหลังเลิกเรียน การฝึกในเรื่องดังกล่าวในชีวิตปกติจะ

เป็นการเตรียมพร้อมได้ทันเมื่อเด็กพบกับภาวะวิกฤตช่วยให้เด็กสามารถเผชิญกับความเครียดที่มาจากการมีประสบการณ์ที่เกิดจากความกลัว ความกระวนกระวาย ความกังวล หรือความโกรธ การสามารถยืนยันในความคิดจะเป็นตัวที่ช่วยทำให้เด็กเกิดความสบายใจไปพร้อมๆ กับการช่วยทำให้เด็กเกิดความรู้สึกเห็นอกเห็นใจ อบอุ่น และพร้อมที่จะมีความสัมพันธ์ กับผู้อื่น อันเป็นตัวช่วยให้เด็กสามารถแก้ไขปัญหาคารมณของตนเองได้

จากการวิจัยเปรียบเทียบกับครูคนอื่นพบว่า มีครูที่มีวิธีการปฏิบัติที่มีความเป็นไปได้ว่าไม่ทำให้เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด คือ

ก) ครูที่ปล่อยให้เด็กเล่นตามยถากรรม บางคนใช้เวลาที่เด็กเล่นอิสระ ตระเตรียมงานอื่นๆ หรือเป็นช่วงที่ครูได้พักผ่อนคุยปรึกษากับเพื่อนร่วมงาน

ข) ครูที่ปกป้องเด็กมากเกินไป คือ ครูที่มีความระแวงระวังกับการกระทำของเด็ก และยังเป็นครูที่ค่อนข้างยึดติดกับความคิดของตนเองว่าเด็กควรจะมีพฤติกรรมที่เป็นไปตามสิ่งที่ครูคนนั้นคิด และพยายามให้เด็กคิดและทำตามขั้นตอนที่ตนคิดว่าเหมาะสมที่สุด จึงทำให้ครูมักจะมีการเข้ามาบิบบทบาทต่อความคิดของเด็กว่าเด็กควรจะทำอย่างไร เล่นแบบไหน คำว่า “ไม่” “อย่า” “ดูครูซิ” จะปรากฏในระหว่างการสนทนาหรือการสอนเด็กเป็นประจำ โอกาสที่เด็กจะได้เล่นตามธรรมชาติ ได้ปฏิบัติจริงตามวิสัยของเด็ก ซึ่งก็คือ การเล่น จึงค่อยๆ ลดลง

คำถามวิจัยข้อที่ 3 เงื่อนไขที่ส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในการเล่นของเด็กปฐมวัย มีอะไรบ้าง

จากการศึกษาทั้งแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด และสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็ก พบเงื่อนไขสำคัญของการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด คือ

1. โอกาสที่ครูให้เด็กเล่นอิสระ
2. บรรยากาศสิ่งแวดล้อมในขณะที่เล่นที่เงียบสงบ ผ่อนคลายและมีพื้นที่ให้เด็กได้เล่นกับเพื่อนโดยไม่แออัด
3. สิ่งเร้าในสิ่งแวดล้อม ที่ไม่คาดฝัน ในสภาพการเล่นปลายเปิดที่รวมทั้งเพื่อนของเล่นหรือของที่เด็กหยิบมาเล่น

จากข้อมูลที่พบนำมาสู่แนวทางในการพัฒนาและส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กใน 3 เรื่องควบคู่กันไป 4 เงื่อนไข ดังนี้

เงื่อนไข 1 เวลาที่ให้เด็กได้เล่นเป็นเวลานานประมาณ 1 ชั่วโมงเป็นอย่างน้อยอย่างต่อเนื่องทั้งกับเพื่อนหรือเล่นคนเดียว

เงื่อนไข 2 การมีบรรยากาศการเล่นที่สงบไม่พลุกพล่าน การมีสิ่งเร้าที่ไม่คาดฝันในสภาพแวดล้อมตามธรรมชาติ

เงื่อนไข 3 การมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างครูและเด็กและระหว่างเด็กด้วยกันจากเงื่อนไขของภาวะวิกฤตแบบต่างๆ

เงื่อนไข 4 การมีสิ่งเร้าที่ไม่คาดฝันในสิ่งแวดล้อมที่มีความยืดหยุ่นให้ปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นได้ในสถานการณ์ต่างๆ

อภิปรายผลการวิจัย

1. ความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัด

จากการพัฒนาความเข้าใจเรื่องความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็ก พบว่าแม้จะยังเป็นเด็กอนุบาล ที่ Piaget เรียกลักษณะการรับรู้ในวัย preoperation นี้ว่ายังเป็นวัยที่ยึดตนเองเป็นหลักตามพัฒนาการตามวัย (egocentric) และการพยายามที่จะชี้แยกแยะระหว่างสิ่งที่เกิดขึ้นกับความเป็นจริงของสิ่งนั้นจึงเป็นสิ่งที่ไม่สามารถทำได้กับเด็กที่ยังฝังแน่นอยู่ภายใต้เงื่อนไขการรับรู้ในมุมมองของตนเอง แต่จากการศึกษาวิจัยครั้งนี้ขยายต่อจากความคิดเดิมว่าเด็กสามารถที่จะละการยึดติดแต่ในเรื่องของตน เช่น การยึดติดกับเป้าหมายการเล่นเดิม กับวิธีการเดิมกับสิ่งที่ตนชอบ ไปสู่การนึกถึงคนอื่น เช่น การให้อภัย การปรารถนาให้ผู้อื่นมีความสุข หรือการให้สิ่งมีชีวิตอื่นปลอดภัยจากการเล่นของตนเป็นการสลายตัวตนให้เป็นคนที่มีสติ มีเมตตา นึกถึงผู้อื่นซึ่งสามารถทำได้ผ่านการเลี้ยงดูและการจัดสภาพแวดล้อม

อย่างไรก็ตามในเรื่องของการยึดมั่นแต่ในความคิดของตนนั้นถ้าจำแนกในอีกประเภทตามการค้นพบของการวิจัยนี้สามารถเกิดขึ้นได้กับทุกคนไม่ว่าจะเป็นเด็กหรือผู้ใหญ่เป็นสิ่งที่สามารถพัฒนาได้สอดคล้องกับแนวคิดทางจิตวิทยาของกลุ่มที่ 4 ของกลุ่ม transpersonal child psychology ที่กล่าวว่าการพัฒนาตัวตนของเด็กจึงเป็นสิ่งที่รู้ได้ ปรุ่่งแต่งได้ มีงานวิจัยอื่นที่สนับสนุนความคิดว่าเด็กสามารถที่จะคิดในมุมมองของคนอื่น เช่น Baillargeon. (n.d.) พบว่าแม้เด็กระดับอนุบาลที่อายุ 2 ปีครึ่ง สามารถที่จะคิดกลับไปมาได้ (reversible mental thinking) คือสามารถคิดแบบ symbolic thought ในเรื่องของการแทนค่าไม่เฉพาะตัวมันเองแต่สามารถ

แทนค่ากับวัตถุอื่นได้ เขาได้ทำการทดลองโดยนำวัสดุ 2 ชิ้น คือหมอนสีแดง และ หมอนสีแดงขนาดเล็ก แล้วนำไปซ่อนในห้องใหญ่ กับห้องจำลองเลียนแบบขนาดเล็ก เขาได้พาเด็กไปให้เห็นว่าหมอนสีแดงซ่อนที่ไหนในห้องจำลองเลียนแบบขนาดเล็ก แล้วพาเด็กไปหาหมอนสีแดงไปใหญ่ในห้องใหญ่ พบว่าเด็กสามารถบอกตำแหน่งที่ซ่อนของหมอนสีแดงในห้องขนาดใหญ่ได้ Flavell (n.d.) อ้าง Piaget ที่ว่าเด็กยังไม่สามารถที่จะคิดในแง่มุมมองของคนอื่น โดยเสนอว่าเด็กมีความคิดแบบตรงไปตรงมา เพราะแท้จริงแล้วเด็กสามารถคิดอย่างเป็นเหตุและผล สามารถที่จะจินตนาการตนเองในสถานการณ์ของคนอื่น และสามารถที่จะตีความสิ่งแวดล้อมได้ ซึ่งเด็กอนุบาลสามารถมีการพัฒนาผ่าน 2 ชั้นของเรื่อง empathy หรือการ แลกเปลี่ยนมุมมองกับคนอื่นคือ

ระดับที่ 1 อายุประมาณ 2-3 ปี เด็กจะเข้าใจว่าคนอื่นต่างสามารถมีประสบการณ์ของตนเองจากสิ่งที่เขาเห็น

ระดับที่ 2 อายุประมาณ 4-5 ปี เด็กสามารถตีความประสบการณ์ของคนอื่น รวมทั้งการสามารถตีความความคิดและความรู้สึกของคนอื่น เด็กสามารถเห็นได้จากความจริงที่ปรากฏและเข้าใจในความจริงนั้น

เด็กอายุ 5 ปีจะสนใจในสภาวะของจิตใจของตนและของคนอื่น และเข้าใจในการกระทำของคนอื่น ทำให้เด็กสามารถทำนายได้ว่าคนอื่นกำลังคิดอะไร แต่ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ในโลกของเขา

มีงานวิจัยของ Shatz & Galman (1973) กล่าวว่า เด็กอายุ 4 ปี เริ่มไวต่อลักษณะของผู้ฟัง และพยายามปรับการพูดกับผู้ฟัง เช่น เมื่อเด็ก 4 ขวบต้องพูดกับเด็ก 2 ขวบ กับ 4 ขวบ เด็กมีแนวโน้มที่จะมีวิธีการพูดที่แตกต่างกันกับเด็กแต่ละวัย เช่น มีการใช้วิธีการพูดแบบง่าย ๆ (simplified speech) ใช้คำสั้น ๆ กับเด็ก 2 ขวบ ปภัสสร รัตตะรังสี (2537) พบว่า การที่เด็กอายุมากขึ้น เด็กจะมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมมากขึ้น ทำให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กลดลง อันมีผลทำให้เด็กสามารถเชื่อมโยงการรับรู้กับโลกของความเป็นจริงรอบ ๆ ตัวได้ และเริ่มต้นเรียนรู้ความจริงด้วยความคิดเกี่ยวกับมโนทัศน์ต่างๆ (สามารถที่จะคิดถึงมุมมองของผู้อื่นได้) นั่นคือ เด็กสามารถเข้าใจว่าถ้าตัวเด็กเองมีการรับรู้ต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เขาก็จะมีความรู้เกี่ยวกับสิ่งนั้น หรือถ้าตัวเด็กเองไม่มีการรับรู้ต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เขาก็จะไม่มีความรู้เกี่ยวกับสิ่งนั้น

จากตัวอย่างงานวิจัยหลายอย่างที่กำลังมาข้างต้นจึงนับเป็นการสนับสนุนในเรื่องความบริสุทธิ์ทางใจของเด็ก หรือที่ Wilber (2001) กล่าวว่า เป็นทัศนคติพื้นฐานของการมีจิตขั้นสูงที่น่าจะมีการชำระและหล่อหลอมไว้ เหมือนดังที่ Locke (1960/1982) นักปรัชญาชาวอังกฤษ

กล่าวว่า เด็กเป็นเสมือนกระดานเปล่า (tabula rasa) เด็กไม่ได้มีพื้นฐานมาจากความชั่วร้าย แต่จะถูกสร้างและหล่อหลอม จากการมีประสบการณ์แรกเริ่มกับผู้ใหญ่ที่อยู่รอบข้างเขา

2. แบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด

จากผลการวิจัยที่พบแบบแผนการเล่น 6 แบบ เป็นสิ่งหนึ่งที่พิสูจน์ลักษณะของการวิจัยแบบทฤษฎีจากข้อมูลว่าข้อค้นพบควรมาจากสนามวิจัย ไม่จำเป็นจะต้องยึดติดกับวรรณกรรมใดวรรณกรรมหนึ่งทำให้จากความเชื่อโดยทั่วไปในเรื่องของการเข้าใจมนุษย์อย่างเอนกัรรวม คือ ด้าน ร่างกาย อารมณ์ สังคม ปัญญา นั้นไม่ใช่คำตอบที่ตายตัวของการค้นพบเสมอไป และยิ่งพิสูจน์ความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัดที่ว่าไม่จำเป็นจะต้องมีแบบแผนแค่เพียง 6 แบบแผน สามารถมีการก้าวพ้นข้อจำกัดในลักษณะอื่นได้อีก ยิ่งถ้าสนามวิจัยใหญ่ขึ้น มีผู้ให้ข้อมูลจากโรงเรียนที่แตกต่างกันและหลากหลาย หรือจากเด็กที่มีความต่างของอายุ มีลักษณะการเล่นในแบบต่างกัน หรือของที่ใช้เล่นต่างกัน ในบริบทสิ่งแวดล้อมที่ต่างกัน ก็ยิ่งน่าจะมีแบบแผนการก้าวพ้นข้อจำกัดที่หลากหลายมากยิ่งขึ้น

จากโครงสร้างของแบบแผนทั้ง 6 แบบ สิ่งหนึ่งที่พบคือ การไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดไม่ว่าจะเป็นเรื่องใดก็ตามเกิดจากการผสมผสานการรับรู้ทางการคิด ทางสังคม และอารมณ์ การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดไม่ได้เกิดมาจากการเกิดจากมิติด้านใดด้านหนึ่งด้านเดียว (linear) จากแนวคิดของ Wilber (2000) กล่าวว่าในระดับพัฒนาการ (development) ในขั้นหนึ่งๆ ประกอบด้วยเส้นพัฒนาการ (line) ได้ในหลายมิติ เช่น ด้านศีลธรรม ด้านอารมณ์ความรู้สึก ด้านเอกลักษณ์ตัวตนของตัวเอง ด้านปัญญา การสังคม เป็นต้น ซึ่งแต่ละเส้นของพัฒนาการนี้มีการพัฒนาในตัวของตัวเองเป็นลำดับในสายพัฒนาการในตัวของมันเอง (hierarchy) ซึ่งความสัมพันธ์ในแต่ละขั้นของเส้นพัฒนาการนี้ มีลักษณะที่เรียกว่า Transcend and Include คือมีการทบทวนขั้นของเส้นพัฒนาการเก่าเข้ากับขั้นใหม่ที่เกิดขึ้น จึงทำให้ขั้นใหม่ที่เกิดขึ้นนี้มีความเป็นองค์รวม และประมวลสิ่งเดิมที่มีอยู่ด้วย เช่น ในขั้นเริ่มต้นของเรื่องการคิดริเริ่มด้วยตนเอง เด็กจะมุ่งสำรวจสิ่งที่เล่นตามความสนใจของตนเองเป็นหลัก แต่เมื่อก้าวสู่ขั้นต่อไปคือขั้นที่ 2 ที่เริ่มมีการสนุกกับการคิดหลากหลาย มีประยุกต์แผนร่วมกับผู้อื่น ที่ตามหลักของ Piaget กล่าวว่าเป็นการพัฒนาทางปัญญาจากการปรับเปลี่ยนภายในผ่านกระบวนการดูดซับ (assimilation) และจัดปรับ (accommodation) ให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม ทำให้เกิดการพัฒนาทักษะและการแก้ปัญหาที่ก้าวหน้าขึ้น แต่ความที่การเล่นในขั้นนี้ยังเป็นการเล่นที่มีเป้าหมายให้เป็นไปตามแผน แต่ในส่วน of อารมณ์ และทัศนคติต่องานมีความคาดหวังให้เป็นไปตามที่หวัง จึงทำให้ยังสามารถเกิดการทะเลาะเบาะแว้ง ร้องไห้เมื่อทำไม่ได้หรือโทษคนอื่น ซึ่งในขั้นที่ 2 นี้ก็มีลักษณะและทบทวนกับพื้นฐานของขั้นที่ 1 คือ เด็กก็ยังคงมีความสนใจในสิ่งที่ตนเองต้องการเล่นเป็นหลักอยู่ จนเมื่อเกิด

การก้าวพ้นข้อจำกัดคือก้าวสู่ขั้นที่ 3 ที่เด็กเกิดการสามารถเปลี่ยนแปลงแผนการเล่นของตนได้อย่าง ผนวกคล้ายไม่มีการคาดหวังว่ายังต้องเป็นไปตามแผนเดิมทำให้มีการประนีประนอมไม่ทะเลาะกัน แต่ก็พบว่ายังรวมในเรื่องการสนุกกับการคิดหลากหลาย การประยุกต์กับแผนใหม่ที่เกิดกับผู้อื่น และยังทบทวนในเรื่องการพิจารณาสำรวจสิ่งที่เล่นตามความสนใจของตนเองด้วย ในขณะที่ เดียวกันก็ยังคงมีความเกี่ยวข้องกับเส้นพัฒนาการอื่นซึ่งกันและกันในหลายมิติได้ (heterarchy) ซึ่ง พบว่าเด็กแต่ละคนมีอัตราความเร็วของเส้นพัฒนาการที่ไม่เท่ากัน และในเวลาที่ไม่เหมือนกัน ซึ่งแต่ละคนอาจมีความสามารถในเส้นพัฒนาการใดพัฒนาการหนึ่งไม่เหมือนกัน บางคนอาจ มีในเรื่องนี้มาก บางคนอาจมีในเรื่องนี้น้อย ขึ้นกับเงื่อนไขของสิ่งแวดล้อม หรือการเสริมแรง ทางสังคม

จากกรณีตัวอย่างของเด็กที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านความคิดริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR) พบว่า มีการใช้เส้นพัฒนาการทั้งทางด้านการคิด ทางสังคม และทางอารมณ์ แต่น้ำหนักที่ให้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งไม่เท่ากัน แต่มีความเป็นไปได้ว่าการเกิด การก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องใดก็ตาม เด็กมีแนวโน้มที่จะใช้เส้นพัฒนาการในเรื่องนั้นสูงกว่าเส้น พัฒนาการอื่น โดยเฉพาะในการก้าวพ้นข้อจำกัดทางด้านความคิด เช่น ในกรณีของการก้าวพ้น ข้อจำกัดด้านความคิดริเริ่มด้วยตนเอง เหลือง จากกรณีตัวอย่าง เหลือง (4 ปี) - เล่นบาร์ ให้น้ำหนักกับการใช้ความคิดริเริ่มด้วยตนเองสูงถึง 36% จากการศึกษายังพบว่าลักษณะการเล่นมีผล ต่อการให้น้ำหนักในสายพัฒนาการไม่เท่ากัน เช่น ถ้าเป็นการเล่นสำรวจ จากกรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สำรวจหนอนให้น้ำหนักสูงสุดกับการสื่อความคิดถึง 46% หรือถ้าเป็นการเล่นสมมติ เช่น กรณีตัวอย่าง แดง (5 ปี) - สมมติไกล มีการให้น้ำหนักกับทั้งเรื่องการมีความคิดริเริ่มด้วยตนเอง และการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่นในน้ำหนักที่เท่าๆ กัน

อย่างไรก็ตามในการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในเรื่องด้านการเห็นใจในความรู้สึกของ ผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS) และการมีปฏิสัมพันธ์ตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการ ก้าวพ้นข้อจำกัด SCR) และการคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP) กลับมีการให้ น้ำหนักในการใช้เส้นพัฒนาการในเรื่องนี้ต่ำ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากว่าในเรื่องของการเกิดการก้าว พ้นข้อจำกัดในด้านอารมณ์ความรู้สึกและทางสังคมนั้นเป็นการเกิดในสายพัฒนาการเดี่ยวอย่าง ต่อเนื่องทันที และเกิดการก้าวข้ามอย่างรวดเร็ว ไม่ได้ใช้เวลานานในการเกิดและไม่มีการเกี่ยว กันกับสายพัฒนาการอื่นเหมือนอย่างการก้าวพ้นข้อจำกัดทางด้านความคิด

ตารางที่ 39 จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ทั้ง 6 ด้าน

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด					
		TCR	TCE	SCR	SCS	IAW	IAP
เหลือ (4 ปี) - เล่นบาร์	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	36%	-	14%	29%	21%	-
แดง (5 ปี) - สมมติโกล	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	25%	21%	25%	13%	-	-
แดง (5 ปี) - สำรวจหนอน	การริเริ่มด้วยตนเอง (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCR)	35%	46%	-	8%	-	-
แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	การสื่อความคิด (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด TCE)	15%	68%	6%	9%	3%	-
หิน (3 ปี) - จักรยาน	การเชื่อว่าตนมีความสามารถทำได้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	13%	19%	19%	-	44%	6%
หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า	การเชื่อว่าตนมีความสามารถทำได้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	12%	75%	6%	3%	4%	3%
ปาน (4 ปี) - สร้างรถไฟ	การเชื่อว่าตนมีความสามารถทำได้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	26%	21%	21%	-	21%	11%
ดำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	การเชื่อว่าตนมีความสามารถทำได้ (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAW)	16%	3%	6%	-	74%	-
กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	82%	-	-	-	9%	9%
แนน (5 ปี) - สร้างเด็ก	ความคิดเชิงบวก (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด IAP)	54%	23%	23%	-	-	-
จุ่น (3 ปี) - สร้างทราย	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	40%	32%	18%	10%	-	-
ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	29%	53%	3%	7%	3%	3%

ตารางที่ 39 จำนวนความถี่ของการใช้ดัชนีแต่ละตัวในกรณีตัวอย่างที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ทั้ง 6 ด้าน (ต่อ)

กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ดัชนีก้าวพ้นข้อจำกัด					
		TCR	TCE	SCR	SCS	IAW	IAP
ทอม (4 ปี) - สมมติหมา	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	19%	29%	33%	19%	-	-
ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	29%	51%	-	2%	1%	17%
ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	18%	53%	2%	13%	13%	-
พร้อย (5 ปี) - สร้างบ้าน	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	10%	78%	6%	4%	2%	-
แดง (5 ปี) - ส้ารวจมด	การเห็นใจในความรู้สึกของผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCS)	35%	31%	18%	12%	2%	2%
น้ำ (4 ปี) - เล่นจักรยาน	การตอบสนองที่ดีต่อผู้อื่น (ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด SCR)	10%	30%	15%	35%	10%	-

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ มีลักษณะต่างจากการเก็บและสร้างข้อมูลตามกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของระเบียบวิธีการวิจัยเชิงอุปมาหมดทั่วไป ที่การสรุปอ้างจากกลุ่มข้อเท็จจริงเฉพาะที่สังเกตพบไปสู่ข้อสรุปใหญ่ โดยมีองค์ประกอบสำคัญคือ การสังเกตปรากฏการณ์เฉพาะจากข้อมูลที่ได้มา แล้วหาลักษณะร่วมของปรากฏการณ์ นำไปสู่การพัฒนาข้อสรุป แต่การศึกษาวิจัยครั้งนี้มีวิธีการศึกษาวิจัยที่สำคัญคือ การใช้การทำงานของ จิตใต้สำนึกหรือการรู้ตัวก่อนการทำงานของจิตสำนึก (preconscious perception) ตามแนวของ Reik (1948 :141) ในการสังเกตว่ามีบางอย่างหายไป เป็นการตระหนักรู้ลึกๆ ว่ามีบางอย่างที่ไม่มี การจะเข้าใจเรื่องแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด จึงต้องมีการทำงานของจิตอย่างมีแบบแผน (pattern recognition) ในสองลักษณะ คือ

(ก) การรับทราบจากรูปแบบที่รู้อยู่แล้ว (known pattern) ความรู้สึกขณะรับทราบจะรู้สึกว่ามีประสบการณ์ในเรื่องนั้นแล้วเช่น จากการเรียงลำดับเหตุการณ์การเล่นตามดัชนีที่ระบุไว้ทำให้เห็นทิศทางของการเปลี่ยนจากดัชนีตัวหนึ่งไปสู่อีกดัชนี

ข) การรู้ทิศทางจากสิ่งที่รู้อยู่แล้ว การรับทราบที่ต่างไปจากรูปแบบปกติ จะเป็นสิ่งที่เกินความคาดหมาย จึงมักจะเกิดความสนใจตั้งในเอาใจใส่ในสิ่งนั้น เช่น แบบแผนการเล่นหนึ่งๆ เป็นการผสมรวมกันของทั้งทางด้านอารมณ์ สังคม ปัญญา ทำให้เกิดการของการสังหรใจ รู้สึกว่าอะไรมาดลใจ หรือรู้ว่ามืออะไรผิดปกติจากความคิดเดิมที่ว่าแบบแผนต้องเป็นไปตามสมมติฐานชั่วคราวครั้งแรกว่าต้องเป็นแบบแผน 3 ด้าน คือด้านความสามารถในการรับรู้ทางการคิด ทางสังคม ทางอารมณ์ของตน ทำให้ผู้วิจัยเริ่มกลับมามองข้อมูลในสนามวิจัยใหม่ และละการยึดติดกับสมมติฐานชั่วคราวที่ได้จากวรรณกรรมที่ตั้งไว้แต่แรก โดยมีลำดับขั้นตอนการได้มาซึ่งการเกิดการสร้างแบบแผน ตามแนวของ Reik(1948:141) คือ

ก) การมีสัญญาณว่ามีอะไรเกิดขึ้นในจิตสำนึกแต่ไม่รู้ว่ามีอะไรเกิดอะไร เพราะอะไร (detection phase) คือยังจับประเด็น และสับสนกับความหมายของการก้าวพ้นข้อจำกัด

ข) เกิดการเริ่มตระหนักในความรู้สึก เช่น รู้สึกว่ามีอะไรผิดไป (dichotomic awareness phase) เช่น จากลักษณะการเล่นที่เห็นนั้นไม่น่าจะใช้การก้าวพ้นข้อจำกัด หรือรู้ว่ามันต้องไปเกี่ยวเนื่องกับเรื่องอะไรบ้าง เปรียบเสมือนประสบการณ์แบบ pre-gestaltic คือประสบการณ์ที่ว่าลักษณะการเล่นที่เห็นแม้จะเห็นเพียงเท่านั้น แต่น่าจะมีการเล่นในลักษณะอื่นนอกจากนี้แต่ก็ไม่รู้ว่าเป็นอะไร และไม่รู้ว่าเป็นเรื่องเกี่ยวกับอะไร รู้แต่ว่าลักษณะการเล่นที่เก็บข้อมูลมาได้ไม่ใช่การก้าวพ้นข้อจำกัด แม้ข้อมูลที่ได้มาเริ่มเข้าท่าเข้าทาง แต่ดูยังไม่น่าจะเป็นข้อสรุป ทำให้ผู้วิจัยเริ่มบันทึกเป็นรายการเปรียบเทียบลักษณะการเล่นที่ไม่ใช่การก้าวพ้นข้อจำกัด กับลักษณะการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด ซึ่งแนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดเรื่องเด็กที่มีความมั่นคงทางอารมณ์ของ Greenspan และแนวคิดเรื่อง Resilience ของ Bernard

ค) เป็นการรู้แล้วว่ามึบางสิ่งซึ่งเป็นได้ทั้งจากการสังเกต จากความคิด หรือจากเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกัน (metaphorical solution phase) ซึ่งเป็นสิ่งที่เกี่ยวเนื่องกับองค์ประกอบทางรูปธรรมของตอนสำคัญของเหตุการณ์ที่ได้จากความทรงจำ (episodic memory) นำไปสู่การเริ่มเห็นถึงเงื่อนไขสำคัญในบริบทที่มีผลต่อการก้าวพ้นข้อจำกัด โดยสามารถระบุองค์ประกอบที่เราารู้สึกว่าใช่หรือรู้ว่าไม่ใช่ เป็นที่น่าสังเกตว่าผู้วิจัยสามารถแน่ใจว่ามีปัจจัยอะไรที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนี้โดยที่ไม่รู้ว่ามันมาเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้วิจัยได้อย่างไร รู้แต่เพียงว่าจะต้องหาคำตอบแต่ก็ยังหาไม่เจอ หลังจากนั้นก่อนที่จะรู้ว่าโครงสร้างของวิถีทางในการแก้ปัญหาควรเป็นอย่างไร ยังสามารถชี้บ่งถึงองค์ประกอบเชิงรูปธรรมหรือความคิดที่เกี่ยวข้องกับทางออกของปัญหานี้ได้

ง) สามารถระบุองค์ประกอบที่เหมาะสมจะ ระบุเป็นคำสำคัญ หรือความคิดรวบยอดที่ยกมาได้ รู้เหตุผลเงื่อนไขของการพฤติกรรมการเล่น เป็นลักษณะแบบการทำงานที่ใช้เหตุผลของปัญญา (explicit verbal understanding phase)

ผู้วิจัยคิดว่า การสร้างข้อค้นพบจากการวิจัยแบบการสร้างทฤษฎีจากข้อมูล โดยเฉพาะการศึกษาในเรื่องที่ไม่เคยมีการทำการศึกษามาก่อน หรือเป็นเรื่องที่ไม่เคยมีการนิยามในเรื่องนั้นมาก่อนนั้น นอกจากจะต้องมีการศึกษาที่ผสมผสานระหว่างการศึกษาพรรณนาคบคู่กับการเก็บข้อมูลในลักษณะที่ผสมผสานทั้งแบบ อุปมาน (inductive) และ การอนุมาน (deductive) สลับไปมาเพื่อเกิดการเรียนรู้งานวิจัยด้วยตนเองแล้ว ยังควรมีกระบวนการสร้างข้อสรุปผ่านการใช้จิตใต้สำนึกดังที่กล่าวมาข้างต้นประกอบด้วย

3. ความสำคัญของสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กที่มีผลต่อการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด

Wellman & Lempers (1977) พบว่าเวลาที่เด็กเล่นกันนั้น สิ่งเหล่านี้นำไปสู่ความสามารถในการรับรู้เพื่อปรับความคิด ปรับอารมณ์ และสามารถปรับพฤติกรรมที่มีความสัมพันธ์กับทุกสิ่งรอบตัวทั้งทางกาย วาจา และเจตนาทางใจ ไม่ได้ใช้แต่การรับรู้ของตนเป็นใหญ่ไม่เท่ากับเพื่อน สิ่งมีชีวิตรวมทั้งสิ่งที่ไม่มีชีวิตอื่นๆ โดยเฉพาะเมื่อต้องผ่านภาวะวิกฤติของเหตุการณ์และสามารถกลับคืนสู่สภาวะปกติของอารมณ์ได้อย่างรวดเร็วด้วยตนเอง (resilience) แสดงถึงชัยชนะหรืออิสระในการให้ความหมายกับสิ่งต่างๆ เห็นการคิดตามความรู้สึกส่วนตัว หรือการคิดที่ยึดตนเองเป็นหลัก แต่ทั้งนี้เด็กจะมีการก้าวไปสู่ลำดับที่เหนือกว่าไปสู่อันดับของแต่ละด้านของความสามารถในการรับรู้แต่ยังคงอยู่ภายใต้ความสามารถของวัย preoperational period และสิ่งเหล่านี้จะเผยตัวออกมาได้โดยเฉพาะเมื่อเกิดวิกฤต Milligan (2004) สะท้อนงานวิจัยเก่าๆ ว่างานวิจัยในอดีตไม่ได้วัดประเมินการมีปฏิสัมพันธ์ของเด็กในสถานการณ์ที่เด็กมีความทุกข์ งานวิจัยส่วนใหญ่ศึกษาความมั่นคงทางอารมณ์แต่จากคู่ของเด็กที่ไม่คุ้นเคยกัน เป็นการศึกษาในสถานการณ์ที่เด็กไม่พบภาวะวิกฤตที่ทำให้เกิดทุกข์ หรือเป็นการศึกษาความมั่นคงทางอารมณ์ของเด็กเพียงคนเดียว Goldberg, Grusec, และ Jerkins (Jerkins, 1999a,b อ้างถึงใน Milligan, 2004) การศึกษาเด็กในสถานการณ์การเล่นอิสระที่เด็กไม่ต้องเผชิญกับภาวะวิกฤตที่จะทำให้เกิดทุกข์นี้ไม่อยู่ในระดับที่จะสามารถจะกระตุ้นให้ระบบความผูกพันที่เด็กมีอยู่แต่ก่อนให้เผยตัวออกมาใช้ในสถานการณ์ดังกล่าว ดังนั้นการจะศึกษาความสัมพันธ์กับเพื่อนของเด็กในบริบทของการไม่มีวิกฤตของสถานการณ์ในความสัมพันธ์จะไม่สามารถจับสังเกตเห็นความเชื่อมโยงของพฤติกรรมที่แสดงออกกับความผูกพันความมั่นคงทางอารมณ์ที่เด็กมีอยู่ก่อนได้และพบว่ายังไม่มีงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันความมั่นคงทางอารมณ์ที่เด็กมีกับคุณภาพของการเป็นเพื่อนที่มีต่อเด็กอื่นของเด็กในสถานการณ์ที่มีวิกฤตเกิดขึ้น รวมถึงยังไม่ค่อยมีการศึกษาทั้งบริบทของการเล่นของเด็กว่าเด็กคนอื่นมีปฏิสัมพันธ์ต่อเด็กที่ศึกษาอย่างไร งานวิจัยส่วนใหญ่มุ่งศึกษาแต่เฉพาะเด็กที่เป็นกรณีตัวอย่างเพียงคนเดียว สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงใช้ช่วงของวิกฤตเป็นช่วงเวลาของเด็กที่ต้องตัดสินใจจะเลือกทิศทางทางเดินของพฤติกรรม

ว่าจะตอบสนองต่อกรณีตัวอย่างที่เกิดขึ้นอย่างไร สิ่งนี้เป็นตัวแสดงถึงความเชื่อมโยงของพฤติกรรมที่แสดงออกกับความมั่นคงทางอารมณ์ที่เด็กมีอยู่ก่อนได้ และมีแนวโน้มว่าเด็กอาจจะเลือกมีพฤติกรรมตอบสนองกับเรื่องที่เกิดขึ้นในมุมมองของตนเป็นหลัก แต่การได้รับสัมพันธภาพจากครูและการจัดสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเกิดวิกฤตขณะเล่นจะช่วยให้เด็กก้าวผ่านเหตุการณ์ ละตัวตนในบางเรื่องของตนเองนำไปสู่การมีพฤติกรรมทางบวกต่อเรื่องที่เกิดขึ้นได้ ประสบการณ์ที่ได้จากการเล่นและจากการมีสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ครูและคนอื่น ๆ ทำให้เกิดการรับรู้ภายในเป็นความรู้ที่แฝงเร้น (tacit knowledge) คือ องค์ความรู้ที่เกิดขึ้นได้จากตัว ผู้เรียนเอง

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้จึงเน้นการศึกษาการก้าวผ่านข้อจำกัดของเด็กผ่านวิกฤตการเล่นที่มีวิกฤตจึงถือเป็นปัจจัยที่สำคัญมากต่อการก้าวผ่านข้อจำกัดของเด็กและยิ่งถ้าเปิดโอกาสให้เกิดการเล่นในลักษณะนี้จะทำให้การเล่นไม่ใช่เป็นเพียงแค่การได้เรียนรู้แต่ทำให้การเล่นนั้นมีความหมาย เนื่องจากเป็นเสมือนการสามารถเอาชนะข้อจำกัดของตนเองแล้วทำให้เกิดสิ่งใหม่ เป็นการค้นพบศักยภาพใหม่ เป็นการก้าวขึ้นไปอีกขั้นหนึ่งได้ด้วยตนเอง ยิ่งถ้าครูสามารถเข้ามาปฏิบัติต่อเด็กในหน้าที่ที่เกิดวิกฤตได้ โดยเฉพาะด้วยการสังเกตสัญญาณของเด็กบวกรับการรู้จักรักษาระยะให้เด็กเผชิญและผ่านปัญหาด้วยตนเองตามข้อค้นพบในงานวิจัยสิ่งเหล่านี้นำไปสู่ความสามารถในการปรับอารมณ์ และสามารถปรับพฤติกรรมการมีความสัมพันธ์กับทุกสิ่งรอบตัวทั้งทางกาย วาจา และเจตนาทางใจไม่ให้ใช้แต่อารมณ์ของตนเองเป็นใหญ่ไม่ว่ากับเพื่อน สิ่งมีชีวิตรวมทั้งสิ่งที่ไม่มีชีวิต อื่นๆ และสามารถกลับคืนสู่สภาวะปกติของอารมณ์ได้อย่างรวดเร็วด้วยตนเองเกิดปัญญารู้ตัวว่าตนเองทำอะไรอยู่ และยิ่งถ้าการเล่นเป็นตัวอย่างสำคัญในการเรียนรู้ของเด็กก็จะทำให้การเรียนรู้ที่มีความหมาย เมื่อเด็กรู้สึกว่สิ่งที่เขาเรียนรู้มีความหมาย ชีวิตของเขาก็มีความหมาย มีคุณค่าทำให้เขารู้สึกดีและภูมิใจกับตนเอง กับผู้อื่น และสิ่งแวดล้อม อันจะมีผลให้เป็นรากฐานที่จะทำให้เขากลายเป็นผู้ใหญ่ที่รู้จักตนเอง รู้สึกดีกับตนเองและรู้วิธีที่จะทำให้ตนมีชีวิตที่มีความหมายได้ การมีประสบการณ์ในการก้าวผ่านข้อจำกัดในวัยเด็กจะเป็นสะพานไปสู่การเติบโตในระดับที่ก้าวผ่านข้อจำกัดขั้นสูงได้ จึงควรให้โอกาสให้เสรีภาพเด็กให้เด็กได้เติบโต แทนที่จะคอยคิดตามผู้ใหญ่ แต่ควรให้เด็กคิดตามฐานที่ตัวเองเป็น

อย่างไรก็ตามจากการศึกษาสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กพบว่าการสังเกตสัญญาณของเด็กถือเป็นหัวใจสำคัญของครูหลายคนที่จะช่วยให้เด็กเกิดการก้าวผ่านข้อจำกัด ผู้วิจัยจึงขอเสนอแนวทางการสังเกตสัญญาณของเด็กใน 6 ลักษณะ

3.1. การไวต่อการสังเกตพฤติกรรมที่แสดงออกของเด็ก ความเป็นศูนย์กลางในการเรียนรู้ไม่ใช่แค่เพียงให้ผู้เรียนเรียนตามความสนใจ แต่ผู้ใหญ่ควรที่จะศึกษา ติดตาม คอยดูแลเอาใจใส่ การมองโลก การมองชีวิต เพื่อช่วยประคองสิ่งที่เด็กแต่ละคนรับรู้ให้เป็นไปในทางที่ถูกต้องทำนองคลองธรรม และยอมรับเด็กอย่างที่เป็นและดำเนินชีวิตในโลกของเขา รู้จักตัวเขา รู้ถึงวิธีการรับรู้ วิธีการเรียนรู้ รู้ถึงความสนใจในสังคมและสิ่งแวดล้อมรอบตัวของเขาที่เด็กแต่ละคนย่อมไม่เหมือนกันซึ่งพบว่าอาการหรือพฤติกรรมที่น่าสังเกตและควรติดตามเพื่อเอาใจใส่แก่ใจเด็ก ซึ่งเมื่อครั้งที่ผู้วิจัยเก็บข้อมูลในสนามวิจัย พบลักษณะของพฤติกรรมการเล่นที่ผู้วิจัยตั้งเป็นข้อสังเกตว่าพฤติกรรมการเล่นเหล่านี้ไม่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด เช่น

3.1.1 เด็กที่ไม่สามารถอ่านหรือตอบสนองต่อภาษาท่าทางของเพื่อน หมายความว่า การรู้สึกได้ว่ามีเพื่อนอยากเล่นด้วยหรือไม่นั้น มักจะแสดงออกได้ดังนี้

ก) เด็กที่เข้าหาเพื่อนอย่างใกล้ชิดเกินไป คอยห้อมล้อมเขา หรือยื่นหน้าไปหาหน้าเพื่อนใกล้ชิดเกินไป และถ้าเพื่อนถอยหนีแต่เด็กยังพยายามตาม ก็จะทำให้เพื่อนรำคาญ

ข) เด็กที่เมื่อตีใจก็มักวิ่งไปกอดเพื่อนโดยไม่ได้ คาดการณ์ว่าเพื่อนคนนั้นอยากถูกกอด หรือไม่ และไม่รู้วิธีการอื่นในการสื่อความสุข เช่น หัวเราะต่อกระซิกกับเพื่อนแทน

ค) เด็กที่ไม่ส่งสัญญาณก่อนว่าเริ่มรู้สึกรุนแรงแต่ระเบิดอารมณ์ออกมาทันที

3.1.2 เด็กที่ไม่สามารถปกป้องตนเอง เช่น ไม่สามารถเข้ามาบอกกับครูได้ว่ามีเพื่อนแกล้งเขา หรือไม่สามารถหาทางแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองซึ่งถ้าเด็กไม่มีความสามารถนี้เด็กจะรู้สึกว่าช่วยตัวเองไม่ได้ ถดถอย หรือร้องไห้เวลาต้องการอะไรซักอย่าง จึงเห็นได้ว่า เด็กที่สามารถพัฒนาความสามารถในการคิดว่าทำอะไรจะได้สิ่งนั้นมา จะมีความรู้สึกมั่นคงต่อโลก จะมีความรู้สึกที่โลกนี้เป็นที่น่าปลอดภัย แต่ในทางตรงกันข้าม เด็กอนุบาลที่ช่วยตนเองไม่ได้หรือเป็นเด็กที่ไม่มีปฏิกิริยาตอบโต้ ต่อเหตุการณ์ที่ตนไม่ชอบจะมีความรู้สึกเสียอารมณ์ ต้องการได้รับการเอาใจใส่ในรายละเอียด และโกรธง่าย

3.1.3 เด็กบางคนมักจะดูเศร้ามากเวลาที่เขากังวลเด็กอาจจะดูรับส่วนที่แย่ที่สุดและเตรียมตัวเองที่จะต้องเผชิญกับสิ่งนั้นด้วยการทำตัวเศร้ารอรบไว้ก่อน เช่น กังวลว่าพ่อกับแม่อาจไม่กลับบ้าน หรือจะมีอะไรเกิดขึ้นกับเขาที่โรงเรียน ซึ่งแทนที่เด็กจะแสดงออกในรูปของการกังวลกลับแสดงออกด้วยการเศร้าแทน ดังนั้นเด็กลักษณะนี้ต้องการการดูแลเป็นพิเศษ และ

ต้องการกำลังใจสนับสนุนอย่างมาก ต้องการการได้มีประสบการณ์อย่างมากในการฝึกฝนการยืนยันในความคิดของตน และการแก้ปัญหา

3.1.4 ความก้าวร้าว หรือการกล้าเสียงมากเกินไป เด็กบางคนมีลักษณะหุ่นหันไว้การไตร่ตรอง หรือก้าวร้าวในเชิงทำลาย หรือไม่ก็มีลักษณะกระฉับกระเฉง คล่องแคล่ว กล้าเสียงเกินไป เช่น กล้ากระโดดจากที่สูงลงมาโดยไม่คำนึงว่าจะตกไปที่ไหน หรือวิ่งไปกลางถนน หรือไม่สนใจในความรู้สึกของเด็กคนอื่น เช่น แย่งของ การมีรูปแบบลักษณะนี้มีผลสืบเนื่องมาจากความเครียด จนเกิดเป็นรูปแบบนิสัยที่ฝังลึก วิธีการแก้ไข คือ ต้องมีความมั่นคง มีการจำกัดสิ่งที่ควรทำด้วยวิธีที่นุ่มนวล และเน้นการมีปฏิสัมพันธ์ เพราะเด็กต้องการการสื่อสารที่อบอุ่นเป็นอย่างมาก เพื่อเด็กจะได้กล้าที่จะตอบสนองต่อสัญญาณของคนอื่นและสัญญาณจากสิ่งแวดล้อมมากขึ้น เพื่อประโยชน์ในการฝึกการตัดสินใจ การให้เล่นเกมให้เด็กหัดฝึกบังคับกำกับตนเอง เช่น วิ่งเร็ว วิ่งช้า วิ่งช้าที่สุด หรือตีกลองดัง เบา และเบาที่สุดจะช่วยลดหย่อน หรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเด็กได้ มากขึ้น

3.1.5 การกลัวมากเกินไป หรือความกังวล คือ เด็กที่อารมณ์อ่อนไหวมาก จะมีความกังวลกับความเครียดใหม่ๆ เด็กต้องการการทำให้เกิดความมั่นใจอย่างสม่ำเสมอ และจะมีลักษณะติดครู่ และมีการเรียกร้องสูง เช่น เด็กอาจมาหาครูตอนนอนและเล่าถึงอันตรายมากเกินจริงที่เกิดขึ้นกับเขา การแก้ปัญหาหลักขณะนี้ ครูสามารถทำได้ 2 วิธีไปพร้อมๆ กัน คือ ให้การดูแลเป็นพิเศษทั้งด้านความรู้สึกมั่นคง ความอบอุ่น ให้โอกาสได้สื่อความรู้สึก และทำงานร่วมกับเด็กเพื่อให้เด็กรู้สึกกล้าที่จะยืนยันในความคิด

3.1.6 หลีกเลียงความรู้สึกในบางเรื่อง เด็กบางคนตอบสนองต่อความเครียดด้วยการหลีกเลียงบางเรื่อง แต่ก็ยินดีที่จะสื่อความรู้สึกผ่านท่าทาง คำพูด หรือการเล่นอย่างอื่นแทน เช่น เด็กรู้สึกสบายๆ กับการคุยเกี่ยวกับเรื่องที่ว่าเขารักพ่อแม่ไหน หรือรักเพื่อนแค่ไหน แต่หลีกเลียงที่จะแลกเปลี่ยนความรู้สึกโกรธ หรือรำคาญ เด็กบางคนสามารถแลกเปลี่ยนความรู้สึกกลัว แต่ไม่สามารถที่จะสื่อความรู้สึกเศร้า หรือผิดหวัง หรือการถูกปฏิเสธ เช่น พูดได้ว่ารู้สึกกลัวที่จะถูกทำให้เจ็บปวดจากคนอื่นด้วยการถูกเอาตัวไป เด็กจะแยกความแตกต่างระหว่างส่วนที่อ่อนแอกับความรู้สึกที่เขาต้องการหลีกเลียง ความเครียดใหม่ที่เกิดขึ้นมีแนวโน้มทำให้ความสามารถในการสื่อความรู้สึกทางคำพูดลดลง ซึ่งบางครั้งความรู้สึกที่เด็กต้องการหลีกเลียงอาจมีส่วนสัมพันธ์โดยตรงกับความเครียดของเด็ก เช่น ในช่วงที่เครียด เด็กอาจจะพูดว่าสิ่งนั้นทำให้เด็กกลัวอะไร แต่กลัวที่จะพูดถึงความโกรธ เพราะกลัวว่าถ้าพูดออกมาพ่อแม่จะไม่ปกป้องเขา เพื่อนจะไม่รักเขา ครูจึงควรที่จะคำนึงถึงว่าเด็กควรสามารถสื่อความรู้สึกกับทุกเรื่องในชีวิตได้ เช่น ความใกล้ชิด โกรธ กลัว กระวนกระวาย กังวล สนุก สงสัย เป็นต้น ดังนั้นการให้เด็กได้เล่นบทบาทสมมติอันเป็นการขยายวงความรู้สึกทั้งหมด ผู้ใหญ่อาจจะช่วยด้วยการตอบสนองต่อบาง

เรื่องที่เด็กทำที่จะนำไปสู่ความรู้สึกที่เด็กพยายามหลีกเลี่ยง นั่นคือ ผู้ใหญ่ไม่กดดันที่จะให้เด็กต้องพูด แต่จัดโอกาสให้เด็กได้ฝึกการสื่อสารความรู้สึกที่กลัวผ่านคำพูดเช่น ถ้าเด็กคนนั้นมักจะหลีกเลี่ยงที่จะพูดถึงอารมณ์โกรธที่เพื่อนทำงานที่ตนสร้างพัง อาจเล่นด้วยการสมมติว่า กำลังสร้างภูเขาทราย แล้วมีเพื่อนมาเล่นด้วย แต่เผชิญเพื่อนลื่นล้มไปโดนทรายที่สร้างพัง แล้วตั้งคำถามว่า หนูจะรู้สึกอย่างไรเมื่อผลงานของเราพัง และหนูวางแผนว่าจะทำอย่างไรกับเรื่องนี้

3.1.7 ความกลัวที่จะสื่อความรู้สึกออกมาเป็นคำพูดเด็กบางคนเมื่อมีความกลัว กระวนกระวาย พบว่าการสื่อเรื่องนี้ออกมาเป็นคำพูดแล้วจะทำให้กล้ายิ่งขึ้น เพราะรู้สึกเหมือนกับว่าเทียบกับการสื่อออกทางสีหน้าและท่าทางแล้ว คำพูดทำให้ดูเสมือนจริงมากขึ้นกว่าเดิม เด็กบางคนเมื่อกลัวมากๆ อาจใช้วิธีมาหาครูด้วยใบหน้าที่หวาดกลัว แล้วบอกว่าอยากให้กอดหรือได้รับการปกป้อง ซึ่งแม้ว่าเด็กจะพูดสื่อความรู้สึกได้ แต่เป็นสิ่งที่ยากที่เด็กจะพูดว่า ฉันกลัวเด็กกลัวว่าคำพูดที่พูดออกไปจะยิ่งทำให้ความรู้สึกกลัวมากขึ้น เด็กจึงไม่ยอมพูดสื่อความรู้สึกที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ที่เกิดขึ้น สำหรับเด็กลักษณะนี้ควรที่จะลดแหล่งความเครียดที่จะเกิดกับเด็กควรจัดที่ๆ ทำให้เด็กรู้สึกปลอดภัยพอที่เด็กจะค่อยๆ สื่อความรู้สึกผ่านคำพูด และเห็นว่าการได้สื่อความรู้สึกผ่านคำพูดไม่ใช่สิ่งที่น่ากลัวอย่างที่คิด ซึ่งวิธีการให้เด็กสื่อได้ดี คือ การให้เด็กได้เล่นบทบาทสมมติ เช่น ให้ตุ๊กตาเป็นตัวพูดคำพูดที่กล้าแล้วหลังจากนั้น 2-3 สัปดาห์จึงค่อยถามใหม่ว่าตอนนี้เด็กยังรู้สึกกลัวเล็กน้อย หรือ ยังกังวลอยู่บ้าง ซึ่งถ้าเด็กเพียงแต่พยักหน้า ก็ถือว่าเป็นจุดเริ่มต้นของการพัฒนาทักษะการสื่อความรู้สึก

3.1.8 การบ่นถึงสุขภาพของร่างกาย เมื่อมีความเครียดมากๆ เด็กจะมีอาการปวดหัว ปวดท้อง หรือเกิดอาการทางกาย สิ่งเหล่านี้มักจะเกิดกับเด็กที่มีความรู้สึกไม่สบายใจอย่างแท้จริง ซึ่งสาเหตุที่เกิดการออกทางร่างกายเพราะเด็กไม่สามารถสื่ออารมณ์ผ่านภาษาท่าทางเพื่อแสดงให้เรารู้ว่าเขารู้สึกอย่างไร หรือไม่สามาถระบุคำที่แสดงถึงอารมณ์ได้ ซึ่งเด็กบางคนมีแนวโน้มที่จะปวดหัว ปวดท้องง่ายอยู่แล้ว ครูสามารถช่วยด้วยการยกตัวอย่างการแก้ปัญหาการเจ็บป่วยของครูที่มีอาการเจ็บป่วยมากกว่ารุนแรงกับเด็ก โดยไม่บ่น ไม่อ่อนแอได้อย่างไร

3.1.9 การมีพฤติกรรมที่ไม่ปะติดปะต่อ หรือที่เรียกว่า “เล่นจ๊อบจ๊อด” คือเมื่อเด็กเครียด เด็กมักจะมีพฤติกรรมที่ไม่ปะติดปะต่อ เช่น เล่นของอย่างหนึ่งแล้วเลยไปเล่นอีกอย่างไม่รูปแบบการพฤติกรรมที่เป็นระบบ เช่น ไม่มีการมองไปที่ครูเพื่อขออนุญาตเล่นของชิ้นใหม่ก่อนหรือไม่มีพฤติกรรมการเล่นเพื่อขยายผลเป้าหมายของการเล่นของตนเอง การแก้ปัญหาคือ ครูต้องมีความมั่นคง แต่นุ่มนวล พยายามอย่าด่วนสรุปพฤติกรรมเด็ก และพยายามให้เด็กมีเป้าหมายและมีระบบในการเล่น เด็กจึงต้องการการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่และต้องการกำลังใจมากในการฟังไปที่เรื่องใดเรื่องหนึ่ง หรือทำตามอย่างที่ตนคิดเอาไว้

3.1.10 การมีพฤติกรรมอยู่เฉยๆ ไม่ตอบโต้ หมัดทางช่วยตัวเอง เด็กบางคน เมื่อเกิดความกระวนกระวายหรือกลัว จะถอยตัวเองให้กลายเป็นคนช่วยตัวเองไม่ได้ อยู่เฉยๆ ลักษณะนี้เกิดขึ้นกับเด็กที่มีกร็องให้เมื่อต้องการอะไรบางอย่างเพราะจมอยู่แต่กับความเครียด เขาต้องการให้คนอื่นทำทุกอย่างให้ โดยออกมาในรูปของการเรียกร้องสูง เด็กจะมีอาการตอบโต้ ด้วยการแสดงอารมณ์เกรี้ยวกราดทุกครั้งที่คุณหรือเพื่อนไม่ทำตามที่เขาต้องการ ยิ่งถ้าเด็กมีความเครียดหรือกระวนกระวาย เด็กจะมีรูปแบบของพฤติกรรมดังกล่าวในทางที่แย่ง วิธีแก้ปัญหาคือควรฝึกให้ทำให้เด็กยืนยั้นในความคิด เช่น ให้เด็กจูงมือเราไปหยิบของเล่นแทนที่ให้เราไปหยิบให้ หรือให้เด็กเอื้อมมือไปหยิบหนังสือที่ชั้นเองแทนที่เราหยิบลงมาให้ ดังนั้นผู้ใหญ่ต้องแกล้งทำเป็นไม่รู้ และให้เด็กทำท่าว่าต้องการอะไร เช่น ทำท่าว่าให้อุ้ม แล้วเราก็อุ้มให้แต่ให้เด็กเป็นคนเอื้อมมือไปหยิบเอง การทำท่ายให้เด็กเป็นคนริเริ่มทำเองจำเป็นที่จะต้องได้รับการสนับสนุน การช่วยเหลือ และความอบอุ่นเป็นอย่างมาก

3.1.11 เด็กมีอาการหยุดชะงัก เวลาเด็กหยุดอารมณ์ตนเองจะเห็นไม่ชัดเท่ากับเวลาเด็กถอยออกจากผู้คน เด็กลักษณะดังกล่าวจะกลัวกับการสื่อความรู้สึกผ่านสีหน้าหรือท่าทาง การสื่อความรู้สึกในแต่ละอารมณ์ไม่มีความแตกต่าง คือ เด็กสื่ออารมณ์ทุกอย่างผ่านการสื่อสีหน้าท่าทางแบบเดียว เด็กไม่สะท้อนความสุข หรือเสียใจ ความลึกลับยินดี ความเศร้าโศก ความตื่นเต้น ความสงสัยใคร่รู้ จะเป็นแบบเดียวกันหมด ปกติความสามารถในการสื่อความแตกต่างของอารมณ์เริ่มพัฒนาตั้งแต่อายุ 3-4 เดือน ถึงอายุ 8-10 เดือน การที่เด็กมีลักษณะรูปแบบความกังวลที่หยุดอารมณ์ดังกล่าวทำให้เกิดเป็นข้อจำกัดในการรู้สึกถึงอารมณ์นั้นจากภายใน มักเกิดเมื่อเด็กจมอยู่กับอารมณ์กลัว เช่น เมื่อถูกสว่างละเมียดทางเพศ หรือถูกทอดทิ้ง หรือขาดโอกาสที่จะสื่อหรือแลกเปลี่ยนความรู้สึก การช่วยเหลือคือคะยั้นคะยอ เกลี่ยกล่อม เด็กให้มีความสัมพันธ์ร่วมกัน และมีการได้แลกเปลี่ยนอารมณ์ความรู้สึก โดยเริ่มตั้งแต่เรื่องง่ายๆ คือ ยืมทำหน้าตลกใส่กัน แล้วไปสู่อารมณ์อื่นๆ

3.1.12 การถอยออกมา เด็กอาจถอยตัวเองออกมาจากผู้คนคนอื่น และยุ่งแต่กับร่างกายของตนเอง เช่น พยายามกระตุ้นตนเองโดยไม่สนใจว่าจะมีใครอยู่รอบข้างเขาบ้าง เช่น การสำเร็จความใคร่ด้วยตนเอง ด้วยการถูกับหมอน หรือโต๊ะ จะเกิดเมื่อเด็กรู้สึกว่าคนเหล่านั้นค่อนข้างไม่มีเวลาให้เขา หรือไม่อยู่กับเขาอย่างสม่ำเสมอ ถ้าเด็กถูกสว่างละเมียดหรือถูกทอดทิ้ง เด็กจะมีประสบการณ์กับพี่เลี้ยงว่าเขาน่ากลัว

สิ่งเหล่านี้ถือเป็นลักษณะของเด็กที่ไม่มีทักษะทางสังคม คือเป็นเด็กที่ไม่รู้วิธีการสื่อความรู้สึกในทางอื่นนอกจากใช้วิธีแสดงพฤติกรรมทันที ซึ่งเด็กลักษณะนี้มักจะเจ็บปวดสับสน และมีความรู้สึกไม่มั่นคง

3.2. การรู้จักใช้คำพูดเพื่อสร้างเสริมการเกิดสติกับเด็ก คอยเป็นที่ปรึกษา คอย

ตอบ คอยแก้ คอยแนะ จากการสังเกตสัญญาณของเด็กว่าขณะนั้นเขาต้องการความช่วยเหลือ หรืออยากทำด้วยตนเอง ตามความเป็นจริงโดยไม่ไปคิดแทนเด็ก ในหน้าที่ที่เกิดวิกฤติ โดยทั่วไป นั้นดูเหมือนความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็กนั้นจะเน้นอยู่ในช่วงของการปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวัน วิถีชีวิตในห้องหรือในช่วงที่พักผ่อนอย่างไม่เป็นทางการ (พักเที่ยงหรือหลังเลิกเรียน) แต่ถ้าเป็น ช่วงที่เด็ก ๆ กำลังทำงานนั้น ครูจะมีอาการที่รู้สึกว่าตัวเองควรที่จะเข้าไปมีส่วนร่วมอย่างไร ควร ที่จะคุยกับนักเรียนอย่างไร ซึ่งโดยปกติจึงมักจะเป็นในรูปของการที่พยายามที่จะเสริมแรงทางบวก การสะท้อนภาพการทำงานของนักเรียน หรือมักจะชมไปเรื่อย ๆ ว่า “เก่งมากคะ” เป็นต้น ซึ่ง เนื้อหาของความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็กจึงมักจะถูกครอบงำโดยขึ้นกับความสามารถในการ ทำงานของเด็ก หรือความประพฤติของเด็ก จึงมีการคิดกันว่าครูน่าจะเข้าไปมีบทบาทในเรื่อง ของกระบวนการการทำงานของเด็กในการร่วมกันสำรวจ การหาวิธีการ การคิดเลือกใช้อุปกรณ์ การปรับปรุงงาน ในรูปของการตอบสนองกับความต้องการมากกว่าให้เป็นไปเพียงตามจุดประ สังก์ของงานที่คาดหวังเพียงเท่านั้น ลักษณะความสัมพันธ์แบบนี้จะให้ประโยชน์ในหลายด้าน โดย เด็กจะรู้สึกถูกท้าทายกับงานที่ตนเองทำซึ่งจะรวมไปถึงการที่จะต้องตัดสินใจกับสิ่งที่จะทำให้เกิดขึ้น จะสร้างมันให้ปรากฏได้อย่างไร การรู้จักประสานสัมพันธ์ระหว่างความพยายามกับการแก้ ปัญหาที่ต้องเผชิญในหลายรูปแบบที่ต้องเกิดขึ้นในกระบวนการการทำงาน ครูกับเด็กควรจะ เจอกันในเรื่องความสนใจที่แท้จริง ซึ่งจิตใจของครูควรที่จะต้องเกิดอารมณ์ร่วมในจุดนี้ สิ่งที่คุณ ควรทำคือ การฟังอย่างตั้งใจกับความคิด ข้อเสนอแนะของนักเรียน (โดยไม่ขัดคอ หรือเข้าไป ช่วยมากเกินไป) ควรที่จะสนับสนุนให้นักเรียนพยายามพูดสิ่งนี้กับเพื่อนๆ การรู้จักฟังและตอบ สอนกันด้วยการนำความคิดของทุกคนมาสร้างเป็นงานร่วมกัน คุณภาพของการโครงการใน ระดับอนุบาลจึงไม่ใช่มุ่งเน้นแต่เพียงการปฏิบัติตามกฎระเบียบในกิจวัตรประจำวัน แต่ควร มุ่งเน้นมาที่เนื้อหาความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็ก ในเรื่องกระบวนการการเรียนรู้ของเด็ก การ วางแผนการทำงาน การใช้กระบวนการในการคิดเกี่ยวกับงานที่ตนเองทำ ที่ตัวเองเล่น และการ สร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนๆ บทบาทของครูจึงไม่ใช่แค่การเป็นแม่ การเป็นผู้เฝ้ายาม แต่ควร เป็นบุคคลที่เห็นคุณค่าในเรื่องของการเรียนรู้

โดยปกติแล้วนักเรียนจะมีธรรมชาติที่จะกระตือรือร้นอยากรู้ อยากเห็น เพราะเด็ก ๆ จะสัมผัสได้ว่ามีอะไรบางอย่างที่มีความสำคัญกับผู้ใหญ่ อะไรที่ผู้ใหญ่มักจะคำนึงถึง การคิดของ ผู้ใหญ่เป็นสิ่งที่น่าสนใจ น่าลองนำไปทำ น่านำไปทดสอบ น่าจะคุ้มกับเวลาและความตั้งใจ เด็ก ยังรู้ไปถึงอะไรที่ผู้ใหญ่ใช้ความพยายามในการที่จะเข้าใจและอธิบาย ไม่ว่าจะออกมาในรูปการที่ ทำไมผู้ใหญ่เลือกที่จะถ้อยคำนี้ ทำไมจดเรื่องนี้ การจัดแสดงงานอย่างพิถีพิถัน และหัวเรื่อง ที่ผู้ใหญ่คุยกัน อะไรคือเรื่องที่คุณใหญ่เขาสนใจกัน เรื่องที่คุณนำไปคุยกับผู้ปกครอง หรือการที่มีคน มาดูงานเขาดูอะไรกัน สิ่งเหล่านี้อยู่ในความสนใจของนักเรียนตลอดเวลา ดังนั้นครูจึงควรให้ ความสนใจเกี่ยวกับเรื่องของการคิด แต่ไม่ใช่ใช้วิธีบอกนักเรียนถึงความสำคัญของเรื่องนี้ แต่

ควรที่จะออกมาในรูปของท่าทีของครูต่อเรื่องเหล่านี้ ซึ่งการที่ครูให้ความสำคัญกับเรื่อง การคิด การสื่อความคิดของเด็กอย่างจริงจัง จะมีผลทำให้นักเรียนสามารถเข้าใจถึงเรื่อง/งานที่มี ลักษณะซับซ้อนได้ ในการสร้างวิธีการคิดของเด็ก ครูควรที่จะต้องคำนึงถึง

- ก) เด็กควรที่จะมีพัฒนาการทางความสามารถที่พัฒนาขึ้นเรื่อง ๆ เสมอ
- ข) ควรที่จะโยงประสบการณ์ไปสู่การคิด โยงการคิดไปสู่การสะท้อนมุมมอง โยงการสะท้อนมุมมองไปสู่ความคิดใหม่ๆ การกระทำใหม่ๆ
- ค) ควรรู้จักที่จะมองการณ์ล่วงหน้า และตีความถึงกระบวนการของสิ่งที่เกิดขึ้นมากกว่ารอที่จะตีความผลที่ได้ออกมา
- ง) ให้ความสำคัญกับนักเรียนในฐานะผู้ที่สามารถสร้างงานของตนเอง ไม่ใช่ผู้รอให้ ถูกป้อนข้อมูล ควรที่จะเรียนรู้ที่จะไม่สอนอะไรให้นักเรียน แต่ให้นักเรียนยอมรับกับสิ่งที่ตนเอง ค้นพบและเรียนรู้ และในขณะเดียวกันควรที่จะคำนึงถึงว่าเด็กจะรับรู้ ซึมซับอะไรบ้างจากการมี ปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่ ครูควรที่จะคำนึงถึงความเสี่ยงในการรีบด่วนสรุปกับเรื่องที่เกิดขึ้น

สิ่งเหล่านี้สามารถทำกับเด็กได้ผ่านการพูด ซึ่งแบ่งได้ออกเป็น 3 ลักษณะ คือ

3.2.1 การให้คำแนะนำ

ตารางที่ 40 เปรียบเทียบการใช้คำพูดที่สร้างสรรคที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดและคำพูดไม่สร้างสรรคในการให้คำแนะนำเด็ก

การใช้คำพูดที่ไม่สร้างสรรค	การใช้คำพูดที่สร้างสรรค
พยายามที่จะอธิบายหลักการต่างๆ หรือวิธีการต่างๆ โดยใช้คำศัพท์ยากๆ หรือคำที่มีลักษณะเป็นนามธรรม	ใช้คำศัพท์ง่ายๆ และประโยคที่ไม่ซับซ้อน เช่น “ดูอีกทีซิ อะไรยังหายไป” หรือ “หาดูซิลืมอะไร” พยายามลดการใช้ประโยคปฏิเสธซ้อนปฏิเสธ เช่น “ถ้าไม่ทากาวก็ไม่ติดนะ” ควรใช้คำศัพท์ที่แสดงถึงลักษณะของสิ่งที่เห็นได้จริง
หลีกเลี่ยงการใช้คำที่มีความคลุมเครือ เช่น “นี่” “นั่น” เช่น “ทำอันนี้” “ทำอันนั้น”	อธิบายความให้กระจ่างโดยใช้คำศัพท์ที่เป็นลักษณะของสิ่งนั้นๆ ที่ทำให้นักเรียนเห็นภาพได้ชัดเจน

ตารางที่ 40 เปรียบเทียบการใช้คำพูดที่สร้างสรรคที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดและคำพูดไม่สร้างสรรคในการให้คำแนะนำเด็ก

การใช้คำพูดที่ไม่สร้างสรรค	การใช้คำพูดที่สร้างสรรค
<p>บอกนักเรียนถึงวิธีการทำตามประสบการณ์ของครูหรือใช้คำพูดสบบประมาท ประชดเห็นแบบ “ทำไมไม่รู้จักคิดเองบ้าง”</p>	<p>สนับสนุนให้นักเรียนลองย้อนคิดว่าจากประสบการณ์ของนักเรียนนั้นเคยใช้วิธีการอย่างไรในการแก้ปัญหา นั้นๆ แล้วลองแก้ปัญหาในรูปของการลองผิดลองถูกตามความคิดของตัวเอง เช่น “คิดอะไรออกบ้างเกี่ยวกับเรื่องนี้” หรือ “ค่อยๆ คิดซิว่าจะหาวิธีไหนได้อีก”</p>

3.2.2 การชมเชย

ตารางที่ 41 เปรียบเทียบการใช้คำพูดชมเชยเด็กที่สร้างสรรคและไม่สร้างสรรค

การใช้คำพูดที่ไม่สร้างสรรค	การใช้คำพูดที่สร้างสรรค
<p>ชมงานของนักเรียนตามความคิดของครูโดยไม่มี การไตร่ตรองคำพูดว่าได้ใช้คำที่เหมาะสมหรือไม่ เช่น “ทำเองหรือนี่ ไม่น่าเชื่อเลย” “ก็เรียบร้อยดี”</p>	<p>ชมในรายละเอียดเฉพาะส่วนถึงกระบวนการหรือผลที่ออกมาโดยไม่ตัดสินว่าสิ่งที่ทำนั้นถูกหรือผิดเช่น ครูชอบที่นักเรียนพยายามเลือกใช้สีหลายๆ สี ซึ่งพอสีที่ใช้มาผสมกันแล้วทำให้รู้สึกภาพดูสดใสขึ้นมาก</p>
<p>ใช้คำกลางๆที่ไม่มีการระบุความหมายชัดเจน หรือใช้คำพูดที่เป็นการส่งเสริมการแข่งขันกันระหว่างนักเรียน เช่น “ดี” “แย” “ดีกว่า” “ดีที่สุด” เช่น “วาดรูปเก่งขึ้นมาก”</p>	<p>คุยถึงความแตกต่างของชิ้นงานที่ทำแต่ละชิ้น ควรชี้ให้นักเรียนเห็นความแตกต่างของกระบวนการที่ได้หรือผลงานที่ได้ออกมาต่างกัน และฝึกที่จะยอมรับและชื่นชมถึงพัฒนาการหรือความต่างที่พบนั้น การชมว่า “เป็นงานที่ดี” หรือ “ทำงานเรียบร้อย” ไม่ได้ช่วยให้นักเรียนรู้ถึงคุณค่าของงานเขียนที่แท้จริงหรือไม่มีโอกาสปรับปรุงตัวในเรื่องของกระบวนการเขียน หรือความคาดหวังของผู้อ่านต่อผลงานเขียนของนักเรียน เช่น “ครูเห็นหนูพัฒนาในเรื่อง.....ดีขึ้นมาก หนูทำได้อะไรหรือ”</p>

3.2.3 การให้กำลังใจเด็ก

ตารางที่ 42 เปรียบเทียบการใช้คำพูดในการให้กำลังใจเด็กที่สร้างสรรค์และไม่สร้างสรรค์

การใช้คำพูดที่ไม่สร้างสรรค์	การใช้คำพูดที่สร้างสรรค์
<p>ใช้คำที่ทำให้เด็กเกิดความเครียด หรือเกิดความกลัวถึงการล้มเหลว เช่น</p> <p>“ถูก” “ผิด” “ซี้โกง”</p> <p>“วาดอะไรไม่เห็นรู้เรื่อง”</p> <p>“ลายมือดูไม่ได้เลย”</p> <p>“ลบออกทำใหม่”</p> <p>“ดูของคนอื่นซิ”</p> <p>“เดี๋ยวสู้เพื่อนไม่ได้นะ”</p> <p>“จะทำอะไรที่มันดี ๆ กว่านี้ไม่ได้หรือ”</p> <p>“มีที่ไหนกัน ท้องฟ้าสีม่วง”</p> <p>“เสียแน่เลย ภาพนี้”</p> <p>“ทำไปก่อนเดี๋ยวตกแต่งให้”</p> <p>“วาดเละหมด เสียตายสี่จ้ง”</p> <p>“นั่นไม่ใช่วิธีที่ถูกต้อง ระบายแบบนี้จำไว้”</p>	<p>1. เมื่อครูได้ยินนักเรียนพูดถึงว่าตนเองได้ทำผิดพลาด ควรให้เวลากับนักเรียนในการฟังปัญหาและย้ำว่าถ้าไม่มีเรื่องของการถูกผิดแล้วก็จะไม่มีในเรื่องของการผิดพลาด ควรจะเป็นในเรื่องที่ว่านักเรียนควรที่จะคิดว่าจะแก้ปัญหาอย่างไรหรือควรจะมีการเปลี่ยนแปลงในวิธีการทำอย่างไร หรือให้กำลังใจให้เกิดความมุ่งมั่นต่อ เช่น</p> <p>“พยายามอีกหน่อยนะ กำลังจะดีแล้ว”</p> <p>“เออ แปลกดีเหมือนกัน ไม่ใช่สิ่งธรรมดาอะ”</p> <p>“คนเราเรียนรู้จากข้อผิดพลาดได้ ทำไปเถอะ”</p> <p>“ใครๆ ก็พลาดกันได้”</p> <p>“ช่างมันเถอะ ถึงจะเลอะไปแล้วก็แล้วกัน เราก็มาช่วยกันเช็ดก็แล้วกันนะ”</p> <p>“ปกติเราระบายสีวิธีนี้ แต่ลองวิธีแปลกๆ ดูก็สนุกดี”</p> <p>“เมื่อก็ทำเองไม่ใช่เลอะ หนูช่างคิดออก”</p>
<p>ใช้คำที่บอกถึงงานง่าย หรือยาก หรือเข้าไปช่วยจนเด็กไม่ได้ทำเอง เช่น</p> <p>“อะไรกันงานง่ายๆ แค่นี้ทำไมทำไม่ได้”</p> <p>“อะไรกัน โดปานนี้ยังเขียนเหมือนเด็กๆ อีก”</p> <p>“ที่อยากวาดมันไม่ง่ายเหมือนที่คิดหรอกนะ”</p> <p>“เปลี่ยนเรื่องใหม่ซะเรื่องนี้ยากเกินไป”</p> <p>“ทำงานช้าจริง มานี้จะช่วย”</p> <p>“ทำไมถึงเขียนลายมือดูไม่ได้แบบนี้”</p> <p>“สกปรกจังเลย”</p>	<p>2. อธิบายว่าไม่มีงานอะไรที่ยากไปกว่ากัน เพียงแต่ขึ้นกับว่างานบางอย่างต้องใช้เวลามากหรือน้อยกว่ากันในการทำให้สำเร็จโดยขึ้นกับลักษณะความซับซ้อน หรือรายละเอียดของงานนั้นๆ เช่น</p> <p>“หนูพอใจกับที่ตัวเองทำใหม่เทียบกับเมื่อวานที่เรากำทำ”</p> <p>“ถ้าต่อไปลองเพิ่มใช้รายละเอียดมากกว่านี้ได้จะพิสูจน์ฝีมือเรามากขึ้นนะ”</p> <p>“คงทำได้แน่ๆ ถ้าพยายามอีกนิด”</p> <p>“พยายามอีกหน่อย แล้วจะรู้ว่ามันไม่ยากเท่าไร”</p> <p>“เห็นแล้วว่าพยายามทำงานแต่เวลาเรามีน้อยครุอยากให้เราเร่งมืออีกนิด ถ้าไม่อย่างนั้นก็ทำเท่าที่ทำได้วันนี้แล้วเก็บไว้ทำต่อคราวหน้า”</p>

3.2.4 ท่าที่การคุยกับเด็ก

ตารางที่ 43 เปรียบเทียบท่าที่การคุยกับเด็กที่สร้างสรรค์และไม่สร้างสรรค์

การใช้คำพูดที่ไม่สร้างสรรค์	การใช้คำพูดที่สร้างสรรค์
การใช้คำพูดที่ไม่สร้างสรรค์ การใช้คำพูดที่สร้างสรรค์ ใช้เสียงเล็กเสียงน้อย เหมือนวิธีการของเด็กๆ (Baby-talk) เลียนคำพูดของเด็ก เช่น เปล่าทำ เปล่าเห็น	พูดด้วยเสียงธรรมดาๆ ตามปกติ ช้าๆ และชัดๆ
ทำท่าไม่เชื่อถือในงานที่เด็กทำและใช้คำถามว่า “นี่ คือรูปอะไร” เมื่อต้องการชวนเด็กคุยเกี่ยวกับภาพ ที่เขาทำ	หยุดทำงานอื่น หันมามองหน้าเด็กและใช้คำถามว่า “ช่วยเล่าเรื่องเกี่ยวกับภาพนี้ให้ครูฟังหน่อย”
นั่งติดอยู่กับที่ในที่นั่ง เดี่ยว รอให้นักเรียนมาหา หรือ คอยแต่ดูนักเรียนที่ไม่ตั้งใจหรือดูแต่เด็กที่มีปัญหา	เดินไปรอบๆห้องเพื่อคุยหรือแม่แต่สัมผัสตัวนักเรียน ทุกๆ คนแม้จะเป็นคนที่กำลังทำงานง่วนอยู่หรือเข้า ช่วยเมื่อนักเรียนเกิดภาวะเครียดด้วยการชวนคุย ถึงงาน ลูบให้เบาๆๆ ยิ้มให้ ยกนิ้วให้ ฯลฯ ถ้าเห็น ว่าเครียดหนักอาจให้เปลี่ยนอิริยาบถ เช่น ไปดื่มน้ำ เข้าห้องน้ำ หรือชวนคุยเรื่องอื่นโดยไม่คาดคั้นให้ เด็กต้องทำให้เสร็จตามเวลา

3.3 ช่วยฝึกเด็กเรื่องการสื่อความรู้สึก

เด็กอนุบาลเป็นวัยที่เริ่มเรียนรู้ที่จะสื่อความคิด ความรู้สึกออกมาเป็นคำพูด จึงยังไม่สามารถที่จะสื่อถึงความรู้สึกที่ซับซ้อน เช่น เศร้า กังวล หรือกระวนกระวาย เด็กจะยังไม่สามารถหาคำพูดมาบรรยายในสิ่งเหล่านี้ ดังนั้นภาษาท่าทางจึงเป็นวิธีการขั้นพื้นฐานของเด็กที่จะสื่อให้พ่อแม่เข้าใจและขณะเดียวกันผู้ใหญ่ก็ใช้เป็นตัวปลอมประโลมเด็กเมื่อเด็กเกิดความเครียดหรือสับสน ผู้ใหญ่ควรที่จะช่วยเด็กในเรื่องของการสื่อความรู้สึกและความสนใจ ดังนั้นจึงควรใช้เวลา การเห็นอกเห็นใจ และให้การสนับสนุนให้เด็กได้ทำเรื่องดังกล่าว การเห็นด้วยหรือทำให้สบายใจด้วยความเร่งรีบ รวดเร็วจะไม่ช่วยให้เด็กสามารถแสดงความรู้สึกออกมาได้ เพราะเป็นสิ่งที่ยากที่จะทำให้เด็กที่มีความกลัวพูดออกมาถึงความกลัวของเขา ผู้ใหญ่จึงควรฝึกที่

จะฟังและควรแสดงการปลอบใจเมื่อเด็กได้อธิบายความรู้สึกกลัวของเขาแล้วซัก 2-3 นาที การช่วยเด็กสามารถทำได้ผ่านการเล่น หรือผ่านการแลกเปลี่ยนความคิด หลังจากที่เด็กสามารถสื่อความคิดออกมาได้ ควรช่วยสรุปหรือ ถอดความจากสิ่งที่เด็กพูด แล้วถามทวนว่านี่คือสิ่งที่เด็กรู้สึกใช่หรือไม่ และช่วยเด็กให้เกิดความชัดเจนในเรื่องนี้ ทักษะนี้ยังช่วยให้เด็กเริ่มเข้าใจความรู้สึกของตนเอง เช่น เด็กบางคนอาจมีอารมณ์เศร้าและอาจขุ่นมัวอยู่ระยะหนึ่งก่อนที่จะรู้ว่าตัวเองรู้สึกอย่างไร และสามารถที่จะใช้ต่อรองในการมีความสัมพันธ์กับเพื่อน การเข้าใจและอ่านความรู้สึกของเพื่อน และช่วยเมื่อเด็กเกิดความเครียดมากๆ หรือเมื่อเกิดการสูญเสีย เพราะช่วยให้เด็กสามารถสื่อความรู้สึกผ่านทางสายตา สีหน้า และท่าทางได้โดยไม่ต้องใช้คำพูด เนื่องจากเด็กหลายคนไม่รู้ว่าจะสื่อคำพูดในเรื่องความสับสน กระวนกระวาย เป็นห่วงได้อย่างไร เด็กบางคนแม้จะกังวล แต่สามารถใช้ภาษาทางกายสื่อว่าเขาไม่ได้เป็นอะไรมาก ดังนั้นผู้ใหญ่จึงควรที่จะเป็นนักฟังที่ดี เป็นนักแสดงความเห็นอกเห็นใจ และเป็นผู้ร่วมทำงานที่ช่วยเด็กสื่อที่สนใจได้เป็นอย่างดี การฟังเด็กสามารถแสดงออกได้ดังนี้

3.3.1 แสดงความเห็นอกเห็นใจจากสิ่งที่ได้ยินจากเด็ก เพราะเด็กต้องการให้คนที่เขารักมากที่สุดฟังเขา

3.3.2 พยายามหาถึงอารมณ์เบื้องต้นของเด็ก เช่น ดูเด็กกังวลมากขึ้นกว่าเมื่อวานไหม

3.3.3 ให้เวลาในการฟังสำหรับเด็ก ประมาณ 1 ชั่วโมง อย่างสงบและเห็นอกเห็นใจ

3.3.4 ให้เด็กได้พูดถึงสิ่งที่กลัวซ้ำหลายๆ ครั้ง จะช่วยให้เด็กเปลี่ยนความรู้สึกได้

พบว่าการแสดงถึงความรู้สึกเห็นอกเห็นใจจากผู้ใหญ่ที่กำกับเด็กจะทำให้เด็กเกิดการตอบสนองด้วยการสื่อทางกายด้วยท่าทางของเขาอย่างรวดเร็วก่อนที่จะมีการสื่อทางภาษาพูด เช่น ถ้าครูดูโกรธ เด็กจะมองครูด้วยความเป็นห่วงและทำให้รู้ว่าอยากเข้าไปช่วยครู ถ้าครูแสดงอาการฟังพอใจ เด็กจะยิ้ม เข้ามาร่วมเล่นกับครู แต่ในทางกลับกันถ้าเด็กฟังรู้สึกยินดีจากผลงานที่เขาทำ แต่ครูกลับมองด้วยความรำคาญ สิ่งนี้จะทำลายความสุขของเด็กทันที กลับกลายเป็นความรู้สึกผิดแทน จึงกล่าวได้ว่า การแลกเปลี่ยนการสื่อความรู้สึกทางกายที่รวดเร็วนี้เป็นการสื่อสารขั้นต้นที่เร็วกว่าการสื่อทางคำพูด และมีความสำคัญมากกว่าคำพูด ซึ่งถ้าเด็กไม่สามารถสื่อความรู้สึกผ่านทางท่าทาง ไม่สามารถแสดงถึงความรู้สึกสนุกสนาน เสียใจ ความสงสัย ความรำคาญ หรือความเครียด เราจะไม่สามารถตอบสนองได้อย่างชัดเจน หรือแจ่มแจ้งในรายละเอียดและไม่

สามารถช่วยเด็กได้ จึงเป็นสิ่งจำเป็นที่ผู้ใหญ่ควรจะไว้วางใจกับการอ่านภาษาท่าทางของเด็กและรู้วิธีในการสื่อสารกลับ เช่น ถ้าเด็กทำท่ารำคาญ แล้วเราตอบสนองด้วยท่าทางที่เข้าใจอย่างนุ่มนวลว่าเกิดอะไรขึ้น สิ่งนี้จะเป็นตัวส่งเสริมให้เด็กกล้าที่จะบอกว่าเกิดอะไรขึ้นกับตัวเขา เด็กอาจจะพาเราไปที่ของเล่นที่ซ่อมไม่ได้ หรือพาไปที่สนามเด็กเล่น ซึ่งเด็กมักจะสามารถทำสิ่งเหล่านี้ได้ตั้งแต่อายุก่อน 2 ขวบ แม้แต่เด็กที่อายุ 8-9 ปีก็จะตอบสนองทางบวกเมื่อได้รับการสื่อให้แสดงออกว่าเกิดอะไรขึ้นด้วยท่าทางที่อบอุ่นนุ่มนวล

เด็กที่ไม่สามารถสื่อความรู้สึกผ่านสีหน้า ท่าทางทางร่างกาย ว่ากำลังจะเกิดอารมณ์อะไร มีแนวโน้มที่จะเป็นคนก้าวร้าว คือ ระเบิดอารมณ์ทันที เช่น การที่เด็กที่เริ่มเข้าสู่อนุบาลที่ต้องเข้าสู่ระบบโรงเรียนนั้น เด็กจะยังไม่ทันสื่อถึงความรำคาญว่าไม่อยากมาโรงเรียนก่อน แต่จะแสดงออกถึงความรุนแรงทันที จึงพบว่าเด็กจะเริ่มจุดความรู้สึกที่เกิดขึ้นและไปที่ความรู้สึกรุนแรงทันทีในไม่กี่วินาที แทนที่จะค่อยๆ เริ่มสัญญาณเตือนด้วยการทำหน้าบึ้ง ทำสีหน้ารำคาญเพื่อสื่อว่ากำลังเริ่มโมโห ในทางกลับกันเด็กที่สามารถส่งสัญญาณเตือนด้วยสีหน้า เช่น ทำหน้าว่าอยากเข้าไปปลั๊กไฟ แล้วได้คนดูแลที่ตอบสนองทันทีของการปราม หรือด้วยท่าทีที่ปลอบประโลม เช่น ยกมือห้าม จะช่วยทำให้เด็กอารมณ์สงบลง เมื่อเวลาที่เด็กกังวลหรือกลัว การได้รับการมองอย่างเข้าใจช่วยทำให้เด็กเกิดความรู้สึกมั่นคงขึ้นเล็กน้อยได้ในบางครั้ง เมื่อเด็กสามารถระบุความรู้สึก และบอกคนอื่นได้ว่าตนรู้สึกอย่างไร เช่น กลัว กังวล โกรธ ตกใจ และสามารถพูดคุยว่าทำไมจึงรู้สึกเช่นนั้น และสามารถระดมสมองว่าจะทำอย่างไรจึงจะรู้สึกดีขึ้น มีผลช่วยให้เด็กสามารถสำรวจถึงทางแก้ปัญหาในระยะยาวจากเรื่องที่เป็นอันตรายหรือการสูญเสีย แต่การสื่อความคิดแต่เพียงการระบุ “นี่คือโต๊ะครู” “นี่คือโต๊ะนักเรียน” หรือ “นี่คือรูปโรงเรียน” นี้เป็นทักษะทางภาษาที่ดี แต่ความสามารถนี้ไม่ได้นำไปสู่การมีความรู้สึกมั่นคง เท่ากับความสามารถในการสื่อความรู้สึกว่ารู้สึกอย่างไร และเด็กต้องการอะไร เด็กที่สามารถพูดได้ว่า “น้ำเต๋ยนี้” เป็นคนที่สามารถใช้ความคิดในการแก้ปัญหา เพื่อให้ได้ตามสิ่งที่ต้องการ เขาไม่ได้กำลังระบุว่านี่คือรูปของน้ำจึงเห็นได้ว่า ถ้าไม่มีความสามารถในการใช้ความคิด เด็กจะมีความสามารถในการแก้ไขปัญหาต่ำ ซึ่งพบว่าเด็กแต่ละคนมีระดับความสามารถในการใช้ความคิดแตกต่างกัน และพบว่าเด็กจะมีความรู้สึกมั่นคงมากขึ้นเมื่อเขาสามารถเป็นคนจัดปรับชีวิตของเขาและสถานการณ์รอบตัวของเขาเอง

4. ช่วยฝึกเด็กเรื่องการให้เหตุผล

เด็กที่สามารถคิดและให้เหตุผลในเรื่องของอารมณ์และสังคมโลกของตนเองได้จะมีความมั่นคงมากกว่าเด็กที่ทำไม่ได้ เด็กอายุ 3-5 ปี เป็นช่วงวัยที่กำลังหัดเชื่อมโยงความคิด เช่น การฝึกตอบคำถามประเภท “ทำไม” เช่น เมื่อครูถามว่า ทำไมดูหน้าตากังวล เด็ก 4 ขวบ บางคนที่สามารถเชื่อมโยงความคิดได้ จะตอบว่า หนูกังวลเพราะกลัวแม่ไม่สบาย แต่เด็ก 4 ขวบ บางคน

อาจจะตอบกลับไปพูดเรื่องรถสีฟ้านอกบ้าน หรือของเล่นสีแดง หรือบอกว่าอยากคุยเรื่องอื่น คุยกันแต่เรื่องนี้มามากแล้ว ความสามารถที่จะคิดถึงอารมณ์ของตน หรือสังคมโลกของตนเมื่อถูกท้าทายเป็นเรื่องที่ซับซ้อน เด็กบางคนยามเมื่อต้องเผชิญผ่านการคุยกันเกี่ยวกับเรื่องน่ากลัวในโลกแห่งความเป็นจริง มักจะพาตัวเองแยกออกจากความจริงหลบไปสู่โลกของจินตนาการแทน คือ แทนที่จะอยู่ในโลกของความจริง เด็กกลับไปเล่นบทบาทสมมติอันโลกที่เขาสามารถบังคับควบคุมได้ และสามารถคิดในเชิงเนรมิตปาฏิหาริย์แทน หรือแม้เด็กจะเริ่มคิดแต่ก็ยังเป็นการคิดที่ไม่ปะติดปะต่อ และยังไม่สมเหตุสมผล เด็กที่สามารถมีหลักเหตุและผล หรือคิดตั้งอยู่บนฐานของความจริงทั้งในด้านการสนทนาหรือการเล่นสมมติ จะสามารถมีวิธีการในการสร้างความมั่นคงทางจิตและการเผชิญกับความเครียดและการแก้ปัญหาได้อย่างน่ามหัศจรรย์ ดังจะเห็นได้จากยามเมื่อเด็กเข้าไปเกี่ยวพันกับเรื่องใด เด็กจะนำสิ่งนั้นออกมาเล่นหรือพูดถึงสิ่งนั้นอย่างใช้หลักเหตุและผลบนฐานของความจริงซึ่งมีผลทำให้เด็กคิดหาทางแก้ปัญหา ให้หลุดจากปัญหาได้ แต่การที่เด็กอยู่ในโลกของความจริงได้แค่ในช่วงสั้นๆ ก็ไม่ถือว่าเป็นสิ่งที่น่ากังวล สิ่งที่น่าเป็นห่วงคือถ้าเด็กหลบอยู่แต่ในโลกของจินตนาการตลอดเวลา ถ้าทุกครั้งที่มีความเป็นเรื่องยุ่งยากเกิดขึ้นแล้วเด็กหมกมุ่นกับตนเองในเรื่องนั้น แล้วถอยตัวเองไปสู่การเล่นสมมติ หรือหมกมุ่นอย่างไม่ยั้งคิดแต่เรื่องความต้องการของร่างกาย เช่น ไปกังวลแต่ในเรื่องกินดื่มนอนหลับ หรือต้องการของเล่นเพิ่มมากขึ้นในวันเกิด สัญญาณของรูปแบบนี้แสดงให้เห็นว่าเด็กยังไม่พัฒนาระดับความคิดไปสู่ระดับการคิดของสำหรับการมีความรู้สึกมั่นคงภายใน ความสามารถในการทนกับความไม่จริงแม้จะมีความรู้สึกรุนแรงกับเรื่องนั้นเป็นปัจจัยสำคัญอันหนึ่งของการเป็นคนที่มีความมั่นคงซึ่งสามารถพัฒนาได้เมื่อผู้ใหญ่ช่วยแจกแจงความกลัวให้เด็กเข้าใจ เด็กจะสามารถกลับมาเผชิญกับความจริงได้ เช่น พูดว่า “คุณรู้ว่าความรู้สึกนั้นน่ากลัว” แล้วนั่งอยู่กับเด็กแล้วค่อยๆ พาเด็กกลับสู่การเล่นปกติ หรือให้เด็กคิดวิธีว่าทำอย่างไรกับกิจกรรมใดที่จะทำให้เด็กสบายใจขึ้น เช่น จับตุ๊กตากระแทกพื้น แล้วค่อยๆ เปลี่ยนเรื่องที่สนใจไปสู่เรื่องที่มีเหตุผลขึ้น เช่น เล่นบทบาทมาดามดูแลตุ๊กตา หรือเมื่อเด็กลองใช้คำศัพท์แล้วได้รับการตอบสนองด้วยความเห็นอกเห็นใจ และช่วยขยายความ และเชื่อมโยงคำพูดหรือประเด็นกับอารมณ์ให้ชัดเจนขึ้น สิ่งเหล่านี้จะนำไปสู่การทำให้เด็กมีความมั่นคงขึ้น และเด็กจะสามารถนำความคิดที่ได้นี้ สื่ออารมณ์ออกมาในรูปแบบของการเล่นบทบาทสมมติ เช่น เด็กที่กลัวจะเล่นมสสติว่าตนเองเข้มแข็ง เช่น เป็นตำรวจ และจับผู้ร้ายเข้ากรง หรือสามารถหาหมีมาช่วยปกป้องเขา สิ่งเหล่านี้แสดงให้เห็นว่าเด็กพยายามหาทางจัดการเพื่อตนเองด้วยปัญญาเพื่อเอาชนะความรู้สึกหมกมุ่นและกลัว

3.5 ฝึกให้เด็กหัดมองในหลายมุม

การแก้ปัญหาของเด็กที่มองได้หลายมุม มักจะเริ่มจากการนึกถึงเหตุที่ชัดเจนก่อน แล้วก็เริ่มคิดว่าหาวิธีที่ดีกว่าอย่างไร เช่น แม่ของจะหล่นลงมาพัง แต่ถ้าฉันลองทำใหม่ฉันอาจจะทำได้สวยกว่าเดิม แล้วครูก็จะดีใจว่าฉันเก่ง โดยเด็กจะไม่รู้สึกจมกับอารมณ์เมื่อเผชิญกับ

ความจริงของเหตุการณ์โดยเฉพาะเหตุการณ์ที่มีอารมณ์เข้ามาเกี่ยวข้องด้วย ซึ่งครูสามารถช่วยได้ด้วยการให้เด็กคิดออกมาดัง ๆ ว่าน่าจะมีเหตุอื่นใหม่ที่ทำให้เกิดประสบการณ์ที่เจ็บปวดในลักษณะนี้ ซึ่งถ้าเด็กคิดไม่ออกว่าเหตุของปัญหาที่มีผลต่ออารมณ์คืออะไร ครูอาจยกตัวอย่างเหตุที่มาหลาย ๆ อย่าง แล้วให้เด็กเลือกว่าน่าจะมาเหตุใด ถ้าเด็กยังคิดไม่ได้ ครูสามารถทำตัวอย่างของการคิดแก้ปัญหาด้วยการพูดออกมาดัง ๆ

การคิดในลักษณะนี้ คือการมองหาเหตุที่เป็นไปได้ในหลายมุมมอง เด็กสามารถเรียนรู้ระดับช่วงของอารมณ์ต่อความสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น ยกสถานการณ์ของเด็กคนอื่นที่กำลังถูกโกรธ แล้วคิดว่าความโกรธของเด็กคนนั้นมากแค่ไหน เป็นการโกรธมาก หรือโกรธน้อย แล้วลองจัดระดับความสัมพันธ์ว่ามีมิตรภาพของคนนั้นน่าจะอยู่ในระดับไหน ซึ่งการที่ไม่ได้เล่นกับเพื่อน ไม่ได้หมายความว่าเราไม่เป็นที่รักของเพื่อน แต่หมายความว่าเราอาจยังไม่สนิทกัน ดังนั้นเมื่อมองในเรื่องของความกลัวแล้ว ไม่ใช่เราต้องจมไปกับความกลัวในทุกความกลัว ไม่ใช่ทุกความกลัวต้องนำมาซึ่งตอนจบที่ไม่ดี

การที่สามารถมีมุมมองในหลายแง่มุม เป็นการมองโลกในแง่มุมมองที่ว่าไม่มีสิ่งใดในโลกที่แน่นอน โลกมีความซับซ้อน ทำให้เด็กไม่ยึดตัวเองเป็นศูนย์กลางของทุกสิ่งที่จะจมไปกับสิ่งที่เกิดขึ้น แต่สามารถคิดได้ว่าทุกสิ่งที่เกิดสามารถมาได้จากหลายเหตุปัจจัย และระดับของความรู้สึกของสิ่งที่เกิดสามารถมีได้หลายระดับ เด็กจึงเริ่มคิดว่าคนอื่นก็มีความคิดความรู้สึกเช่นกัน และคนอื่นก็มีระดับของความรู้สึกได้เช่นกัน เช่น ถ้าเด็กเริ่มมีอารมณ์ขุ่นเคืองกับใคร คนนั้นก็สามารที่จะมีอารมณ์ขุ่นเคืองกลับกับเขาได้เช่นกัน ทำให้เด็กเริ่มนึกถึงใจของคนอื่นโดยเริ่มเกิดคำถามว่า ถ้าเป็นฉัน ฉันจะรู้สึกอย่างไรในสถานการณ์เช่นนั้น สิ่งเหล่านี้นำไปสู่การสร้างเสริมความรู้สึกมั่นคงในเด็ก

3.6 ช่วย让孩子สร้างความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง

เด็กสามารถเริ่มเรียนรู้ที่จะสร้างความเชื่อ ความรู้สึกต่อตนเอง ว่าเราเป็นคนดีหรือไม่ดีฉลาดหรือโง่ ความสามารถนี้ทำให้เด็กสามารถนำกรณีตัวอย่างที่เกิดขึ้นเปรียบเทียบกับมุมมองของคนอื่นต่อเรื่องนี้กับความคิดต่อตนเองของเด็ก เช่น เด็กเริ่มที่จะพูดได้ว่า ฉันเป็นคนดี ฉันใจดีกับน้อง ฉันยังเป็นคนดีแม้ว่าเด็กบางคนทีโรงเรียนจะทำกับฉันเหมือนกับว่าฉันเป็นคนไม่ดี การที่เรามีความคิดว่าเราเป็นคนดีหรือคิดต่อตนเองในทางบวกก็จะเป็นเสมือนเครื่องปลอบใจยามเมื่อเกิดวิกฤต แต่ในทางกลับกันถ้าเด็กคิดต่อตนเองในทางลบ เช่น คิดว่า ไม่มีใครรักฉัน ไม่มีใครชอบฉัน ฉันโง่มาก แม้จะมีสิ่งดี ๆ เกิดขึ้นกับตน เด็กกลับจะไปคิดว่าตนเองโชคไม่ดีแทน หรือไปคิดว่าถ้าคนอื่นรู้ว่าฉันทำไม่ดีเขาก็คงไม่คบฉัน จากสิ่งเหล่านี้จะเห็นได้ว่า การคิดดีต่อตนเองมีผลต่อการยืนยันความรู้สึกมั่นคงภายในของเด็ก และมีผลต่อการเห็นอกเห็นใจและความเข้าใจ

ในคนอื่นสูง คือ เริ่มสามารถเข้าใจในมุมมองของคนอื่น โดยไม่เสียความเป็นตัวของตัวเอง เด็กที่มีความสามารถดังกล่าวจะสามารถคิดในสองมุมมองได้ในขณะเดียวกัน คือ สามารถคิดได้ว่าตัวเองรู้สึกอย่างไร และสามารถคิดได้ว่าคนอื่นจะรู้สึกอย่างไรในกรณีตัวอย่างเดียวกันได้เช่นกัน อันนำไปสู่การเปรียบเทียบความรู้สึกของคนอื่นกับความรู้สึกของตนเอง แล้วนำไปสู่การตัดสินใจว่าควรจะทำอย่างไร ที่จะแก้ปัญหา วิธีการสร้างให้เด็กเกิดความรู้สึกเห็นอกเห็นใจคือ การให้เด็กได้มีประสบการณ์ของการได้รับความเห็นอกเห็นใจ และการได้รับความเข้าใจ โดยไม่รีบตัดบท หรือรีบเสนอแนะสิ่งที่ควรทำทันที หรือสั่งทันทีว่าควรทำอะไร การมีเวลาได้พูดคุยกัน เช่น ในระหว่างรับประทานอาหารกลางวันร่วมกัน ในช่วงทำกิจกรรมวงกลม ในขณะที่ออกไปสำรวจรอบโรงเรียน แล้วพยายามฟังอย่างตั้งใจ พยายามเชื่อมโยงสิ่งที่เด็กพูดให้เป็นประสบการณ์ใหม่ สำหรับการเป็นผู้ใหญ่ ร่วมแสดงความคิดเห็นในระดับหนึ่ง พยายามช่วยกันแก้ปัญหาด้วยกัน แต่ควรระลึกว่าการแสดงความเห็นอกเห็นใจไม่ใช่หมายความว่าเห็นด้วยตามที่เด็กคิด หรือตามสิ่งที่เขาต้องการหรือยอมรับในมุมมองของเด็ก โดยไม่ไม่สอนไม่แนะ หรือไม่กำหนดข้อจำกัดของบทบาท

4. อิทธิพลของสิ่งแวดล้อมโรงเรียนที่มีผลต่อการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด

จากการศึกษาที่พบว่าเงื่อนไขสำคัญตัวหนึ่งที่น่าไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด คือ เรื่องบรรยากาศที่สงบผ่อนคลาย เด็กมีพื้นที่เล่นของตนเองที่เป็นสัดส่วนและไม่พลุกพล่าน ซึ่งมีการพบว่ามีประเทศบางลักษณะมีผลต่อการมีความคิดเชิงบวกโดยเฉพาะถ้าเป็นพื้นที่ที่เปิดโล่งกว้าง และสามารถมองเห็นน้ำได้ (Clark, 2000) ดังนั้นการที่โรงเรียนสามารถจัดสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการมีทัศนคติพื้นฐานทางบวกได้จะมีผลต่อการเล่นในสิ่งแวดล้อมอย่างสร้างสรรค์และนำไปสู่การสามารถก้าวพ้นข้อจำกัดจากการเล่นได้ ซึ่งจากการศึกษาวิจัยของ Eunsook (2006) พบว่าเด็กมีความเข้าใจ วิธีการมีความสัมพันธ์และการสร้างความรู้จากสิ่งแวดล้อมรอบตัวแตกต่างจากวิธีการของผู้ใหญ่ ความแตกต่างนี้ คือ เด็กมีความสงสัยใคร่รู้ในสิ่งแวดล้อม และเกิดความรู้สึกต้องการดูแลสิ่งแวดล้อม ในขณะที่ผู้ใหญ่ที่มีพัฒนาการทางปัญญาทางการใช้เหตุผลกลับมองสิ่งแวดล้อมว่าจะนำมาใช้เพื่อสนองความต้องการของตนเองอย่างไร เพื่อผลประโยชน์อะไร หรือควรจะอยู่ห่างกับสิ่งนั้นอย่างไรเพื่อความปลอดภัย ซึ่งความล้มเหลวในการสนับสนุนการเรียนรู้จากธรรมชาติรอบตัวของเด็กในช่วงอายุที่สำคัญคือในช่วงวัยเด็กเล็กจนอายุ 10 ปีอันเป็นวัยที่เส้นใยประสาทมีการขยายตัวอย่างรวดเร็ว และจะเริ่มลดน้อยลงไปตั้งแต่ 10 ปีขึ้นไป นี้มีผลร้ายแรงต่อการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับสิ่งแวดล้อมตลอดช่วงอายุ (Pearce, 1977; Wilson, 1997)

Gardner (1999) ผู้ประกาศความสามารถทางปัญญาด้านที่ 8 คือด้าน Naturalistic Intelligence ในปี 1999 ก็กล่าวว่า การพัฒนาปัญญาด้านนี้จึงจำเป็นต้องพัฒนาในช่วงปฐมวัย เด็กอนุบาลมีความสามารถที่พิเศษในการตระหนักและจัดกลุ่มสร้างผลงานจากความคิดที่ได้จากสิ่งต่างๆ รอบตัวของเด็กได้มากกว่าผู้ใหญ่ เพราะเด็กมีการเข้าไปปฏิสัมพันธ์ตรงและลึก มากกว่าเพียงใช้สิ่งแวดล้อมเป็นเพียงฉากหลังของเหตุการณ์อย่างมีผู้ใหญ่ทำกัน (Wilson, 1997) จึงกล่าวได้ว่า ธรรมชาติจากสิ่งแวดล้อมเป็นตัวกระตุ้นอย่างไม่สิ้นสุดในการเรียนรู้ ซึ่งจากการศึกษาวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยพบว่าสิ่งเร้าพิเศษที่เกิดขึ้นในสิ่งแวดล้อมมีผลต่อการเรียกความสนใจให้เด็ก และมีผลต่อการเล่นที่ยาวนานขึ้น ซึ่ง Pearce (1977) กล่าวว่า การได้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติมีผลต่อการพัฒนาปัญญาและสมอง เพราะสมองส่วนที่ควบคุมด้านสติปัญญา (cerebral cortex) คือ การคิด การวางแผน ความจำ จะเพิ่มขนาดใหญ่ขึ้นเมื่อได้เผชิญกับเงื่อนไขที่เข้ามากระตุ้น และมีผลต่อการตอบสนองทั้งทางด้านสังคม อารมณ์และทางปัญญา ยิ่งได้รับการอยู่กับสิ่งแวดล้อมนั้นนานเท่าใด สมองส่วนนี้ก็จะมีเติบโตมากยิ่งขึ้นโดยเฉพาะกับเด็กอนุบาลซึ่งเป็นช่วงที่สมองส่วนนี้ขึ้นกับการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัส สิ่งนี้สนับสนุนการค้นพบในงานวิจัยที่ว่าระยะเวลาที่ยาวนานในการเล่น (ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้พบว่าเด็กผู้ให้ข้อมูลจากกรณีตัวอย่างแทบทั้งหมดใช้เวลาในการเล่นนานเกินกว่า 30 นาทีขึ้นไป) การได้เล่นกับสิ่งแวดล้อมที่ยาวนานนอกจากเกิดการพัฒนาด้านความคิดเชิงบวกยังมีผลต่อการพัฒนาการคิดทางปัญญาประกอบด้วย ซึ่งหลักการนี้สอดคล้องกับการค้นพบที่ว่า การก้าวพ้นข้อจำกัดนั้นไม่ได้มาจากการพัฒนาทางปัญญาในเส้นทางเดียว แต่จำเป็นต้องเกี่ยวพันกับการพัฒนาการรับรู้ทางอารมณ์และสังคมควบคู่กันไป จากการค้นพบพบว่า ในทุกกรณีตัวอย่าง ไม่ว่าจะเด็กจะเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดในด้านไหน การก่อตัวจากการเล่นจะเกิดการถักทอกันของการรับรู้ทั้งทางการคิด ทางสังคมและทางอารมณ์ แต่น้ำหนักการรับรู้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งแตกต่างกันขึ้นกับลักษณะการเล่น สิ่งที่ใช้เล่น เพื่อน และสิ่งแวดล้อม ณ ขณะนั้น

ข้อเสนอแนะในการวิจัย

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ 1) ข้อเสนอแนะด้านวิธีการวิจัย 2) ข้อเสนอแนะด้านการนำผลวิจัยไปศึกษาต่อ

1. ข้อเสนอแนะด้านวิธีการวิจัย

1.1 การศึกษาตามแบบการสร้างทฤษฎีจากข้อมูลเป็นการศึกษาที่เน้นความเป็นองค์รวมของบริบทที่ศึกษา จึงน่าจะมีการศึกษาจากในแง่มุมมองของผู้ปกครองของเด็กผู้ให้ข้อมูลว่ามีความคิดเห็นต่อเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัดนี้อย่างไร และเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดที่บ้านบ้างหรือ

ไม่ เปรียบเทียบลักษณะการเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดระหว่างที่บ้านและที่โรงเรียน สิ่งนี้จะมีผลต่อการตรวจสอบแบบสามเส้าที่สมบูรณ์

1.2 เนื่องจากการศึกษาวิจัยครั้งนี้เน้นการศึกษาที่สนามเด็กเล่น ประกอบกับการถ่ายทำด้วยกล้องวีดิทัศน์รบกวนการเล่นของเด็กทำให้ไม่สามารถมีการบันทึกภาพการเล่นตลอด เหตุการณ์ด้วยกล้องวีดิทัศน์ได้ แต่ในความเป็นจริงการศึกษาการเล่นของเด็กควรที่จะมีการบันทึกภาพด้วยกล้องวีดิทัศน์เพื่อที่จะได้เห็นความต่อเนื่องของอาการการแสดงออกในระหว่างเล่นและบริบทรอบข้าง

2. ข้อเสนอแนะด้านการนำผลวิจัยไปศึกษาต่อ การศึกษาในเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัดนี้เป้าหมายสำคัญคือการสร้างสัมพันธภาพการเรียนรู้สูงสุดระหว่างครูและเด็ก แต่เนื่องจากมีผู้ศึกษาเรื่องนี้น้อย ผู้วิจัยจึงใคร่เสนอให้มีการศึกษาเพิ่มเติมในเรื่องต่างๆ ดังนี้

2.1 น่าจะมีการศึกษาเพิ่มเติมในเรื่องของบริบท และยุทธศาสตร์ในการส่งเสริมการก้าวพ้นข้อจำกัดในเด็กปฐมวัย กับเด็กโรงเรียนอื่นและเด็กในวัยอื่นเพื่อเปรียบเทียบว่าแบบแผนการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด และสัมพันธภาพของครูต่อเด็กที่เอื้อต่อการก้าวพ้นข้อจำกัดมีลักษณะเดียวกันกับเด็กอนุบาลหรือไม่

2.2 น่าจะมีการขยายผลการศึกษาเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัดกับเด็กที่มีไอคิวสูง หรือเด็กพิเศษ บนฐานของการให้เด็กได้เรียนอย่างไม่เป็นทางการ เนื่องจากเด็กในลักษณะดังกล่าวค่อนข้างมีความคิดเป็นของตนเองสูงจึงจำเป็นที่ควรจะได้รับสัมพันธภาพจากครูที่มีความเข้าใจในเรื่องการก้าวพ้นข้อจำกัด

2.3 น่าจะมีการคิดสร้างสื่อที่จะช่วยให้เด็กเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดได้ เพราะจากหลักการของ Vygotsky (1933 :545-546) กล่าวว่า ในเด็กปฐมวัยนั้นการรับรู้ของเด็กยังไม่สามารถแยกต่างหากจากความรู้สึกและการปฏิบัติกิจกรรม ในสถานการณ์หนึ่งๆยังมีการสื่อสารทางจิตภายในตัวเด็กในระหว่างที่รับรู้วัตถุตรงหน้าที่มีเรื่องของอารมณ์ ความรู้สึกของเด็กเข้ามาเกี่ยวข้องขณะรับรู้ จึงเห็นได้ว่าในระหว่างที่เด็กเล่น แม้เด็กจะเห็นอย่างหนึ่ง แต่เขาจะแสดงออกอีกอย่างหนึ่งต่างไปจากสิ่งที่เห็น เด็กจะเป็นตัวของเขาเองในเวลาเล่นมากกว่าเป็นไปตามสิ่งที่เขาเห็น จินตนาการที่เกิดในสถานการณ์เกิดจากการเข้าใจ “ความหมายของสถานการณ์” ไม่ใช่เกิดจากการรับรู้สถานการณ์จริงในนาที่นั้น การกระทำของเด็กจึงเกิดจากความคิดมากกว่าจากวัตถุนั้น จากเหตุผลดังกล่าวในการเล่นของเด็กจึงยังต้องเล่นกับของเล่นและควรที่จะเป็นของเล่นที่มีความหมายสำหรับเขา การวิจัยในประเทศเกาหลี (Kim,2002) พบว่าของเล่นเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อความสนใจและเรื่องที่จะเล่นของเด็กโดยเฉพาะในช่วงเด็กอายุตั้งแต่ 5 ปีลงมา

มีงานวิจัยหลายชิ้นที่พบว่า การได้รับการกระตุ้นจากวัสดุที่หลากหลายมีผลทางบวกต่อการพัฒนาปัญญา ภาษา และสังคมเท่าๆ กับการเสริมสร้างในเรื่องความคิดสร้างสรรค์และจินตนาการของเด็ก จากการศึกษาของ Barnard, Bee, และ Hammond (1984 cited in Kim, 2002) พบว่า การจัดให้มีของที่หลากหลายให้เด็กเล่นตั้งแต่วัยต้นๆ ที่บ้านมีผลต่อความสามารถทางปัญญาของเด็กและเด็กมีแนวโน้มที่จะเลือกที่จะเล่นกับของที่หลากหลายด้วยตนเอง และเล่นอย่างเหมาะสม ซึ่งควรเป็นของเล่นปลายเปิดในสนามเด็กเล่นที่เป็นอะไรก็ได้ที่สามารถปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นไปตามสถานการณ์ต่างๆ ได้ (plaything) เช่น ทราย ไม้ น้ำ เพราะเด็กสามารถริเริ่มการเล่นได้เอง โดยที่ครูมักจะเปิดโอกาสให้เด็กเล่นเองโดยไม่เข้าไปแนะนำ ผิดกับการเล่นกับของเล่น (toy) ที่ครูมักเข้าไปมีบทบาทในการสอนวิธีการเล่นให้ถูกวิธีและปลอดภัยมากกว่าซึ่งพบว่ามีแนวโน้มที่ของเล่นอาจไม่นำไปสู่การพัฒนาในทางบวก ดังนั้นจากหลักการที่กล่าวมาในเบื้องต้นว่าของเล่นเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับพัฒนาการในวัยอนุบาล จึงน่าจะมีการพัฒนาของเล่นที่จะเอื้อให้เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กมีการสร้างเงื่อนไขให้กับเด็กที่ทำให้เด็กต้องคิดตัดสินใจเลือกทางปฏิบัติว่าควรจะเล่นแบบไหน เช่น จัดของเล่นประเภทเกม (แบบเกมเศรษฐกิจ) ที่เมื่อเด็กเล่นแล้วไปตกในช่วงวิกฤตเหตุการณ์ แล้วมีคำสั่งออกมาว่า ให้เลือก 2 ทาง เด็กจะต้องหัดตัดสินใจว่าจะเลือกทางเดินไหน เช่น ถ้าเดินไปทางซ้ายได้ขนม แต่ถ้าเดินไปทางขวาอาจเจอสัตว์ป่าแต่ได้ช่วยแม่จากสัตว์ป่า เป็นต้น



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. คณะครุศาสตร์. ภาควิชาประถมศึกษา. 2532. รายงานการวิจัยเรื่อง การอบรมเลี้ยงดูเด็กตามวิถีชีวิตไทย : การศึกษาเชิงมานุษยวิทยา. กรุงเทพมหานคร : ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชาย โพธิ์สิตา. 2547. ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ. กรุงเทพมหานคร : อมรินทร์พรินติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- ทอมสัน, จอห์น บี. 2546. เด็กตามธรรมชาติ 2. คู่มือดูแลและเสริมสร้างศักยภาพเด็กในเจ็ดปีแรก. แปลโดย วิศิษฐ์ วังวิญญู. กรุงเทพมหานคร : สำนักพิมพ์สวนเงินมีมา.
- ทีมพื้นที่กรุงเทพมหานคร. 2546. การเลี้ยงดูเด็กพื้นที่กรุงเทพฯ : ความสัมพันธ์กับลักษณะเฉพาะความเป็นเมือง. ในรายงานการประชุมวิชาการประจำปีครั้งที่ 3 โครงการวิจัยระยะยาวในเด็กไทย : มองเด็กและครอบครัวไทยผ่านโครงการวิจัยระยะยาว. หน้า 28-30. 25 สิงหาคม ณ โรงแรมอมารี แอร์พอร์ต ดอนเมือง กรุงเทพมหานคร.
- ชนวรรณ วิศรุตานันท์. 2545. การศึกษาการพูดกับตนเองของเด็กวัยอนุบาลในกิจกรรมการเล่นเสรี. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต). 2545. การศึกษาฉบับง่าย. กรุงเทพมหานคร : สื่อตะวัน.
- นิตา ชูโต. 2545. การวิจัยเชิงคุณภาพ. กรุงเทพมหานคร : แมทส์ปออย.
- ประเวศ วะสี. 2547. ธรรมชาติของสรรพสิ่ง : ในธรรมชาติของสรรพสิ่ง การเข้าถึงความจริงทั้งหมด. กรุงเทพฯ : มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- ประเวศ วะสี. 2547. การปฏิวัติเงียบสู่โลกดุษฎีภาพ. กรุงเทพมหานคร. สำนักพิมพ์หมอชาวบ้าน.
- ประสาน มาลากุล. 2537. ความคิดสร้างสรรค์ : พรสวรรค์ที่พัฒนาได้. กรุงเทพมหานคร : ศูนย์ตำราและเอกสารทางวิชาการ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พรรณี ช. เจนจิต. 2545. จิตวิทยาการเรียนการสอน. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพมหานคร : เมธีทิปส์.
- ราชบัณฑิตยสถาน. 2543. พจนานุกรมศัพท์ปรัชญาฉบับราชบัณฑิตยสถาน อังกฤษ-ไทย. กรุงเทพมหานคร : ราชบัณฑิตยสถาน.
- เลขา ปิยะอัจฉริยะ. 2523. รายงานการวิจัยเรื่องผลของประสบการณ์การเล่นที่มีต่อการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย. กรุงเทพมหานคร : ภาควิชาประถมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ลัดดาวัลย์ สืบจิต. 2540. การพัฒนาแบบสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนระดับอนุบาล. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. ภาควิชาวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ศิริประภา พงศ์ไทย. 2548. กระบวนการเติบโตทางวิชาชีพของครูอนุบาล : การสร้างทฤษฎีจากข้อมูล. โครงการเสนอนิพนธ์ระดับดุษฎีบัณฑิต ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุนน อมรวิวัฒน์. ศาสตราจารย์กิตติคุณ. สัมภาษณ์, 20 ตุลาคม.2547.
- อุดมลักษณ์ กุลพิจิตร. 2546. ทฤษฎีการเรียนรู้ในมุมมองของ Jean Piaget. (ม.ป.ท.).
- เอกวิทย์ ณ ถลาง. สัมภาษณ์, 21 สิงหาคม 2547.
- อมรวิรัช นาคทรพรพ. 2547. มีอใหม่วิจัยเชิงคุณภาพ. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (ม.ป.ท.).

ภาษาต่างประเทศ

- Al-Balhan, E. M. 1998. Training Kuwaiti kindergarten professionals in knowledge of child development, facilitating strategies, and developmental analysis through the Transdisciplinary Play-based Assessment techniques. Doctoral dissertation. Department of Education, University of Denver.
- Alliance for Childhood. 2004. Healthy children: lessons from research on child development [Online]. Available from : <http://www.allianceforchildhood.net/project/computers> [2003,February 12]
- Almon, J. 2004. The american association for the child's right to play: the vital role of play in early childhood education[Online]. Available from : <http://www.ipausa.org/newsletterfall2004.html> [2003,February 13]
- Atkinson. The Mystic Nature of Human Development [Online]. Available from http://www.usm.maine.edu/~atkinson/mystic_nature_of_human_developme.htm [2004, March 23]
- Badler,N. et al.To gesture or not to gesture[Online]. Center for Human Modeling and Simulation University of Pennsylvania. Available from : <http://www.cis.upenn.edu/~badler/CGI2000/cgi-paper.pdf>. [2004, February, 18].
- Barbakoff, S; Yo Y. P. 2002. Levels of social play : Observing and recording preschoolers. Elementary and Early Childhood Education. Reports. pp.1 -25.
- Bergman, S. E. 2001. An Integrative account of preschoolers' pretend-play narratives : The mediating impact of age, toy structure, and social knowledge. Doctoral dissertation, Department of Education. University of Calgary (Canada).

- Bernard, B. 2003. Resiliency : What we have learned. [Online]. A research association at Wested's former western center for safe and drug-free school & Communities. Available from :
http://www.wested.org/online_pubs/resiliency/resiliency.cha2.pdf [2004, July 3]
- Boeree, C. G. 1997. Introduction of Personalities Theory. <http://www.ship.edu/~cgboeree/persintro.html> [2003, November 21]
- Bogdan, R.C. and Biklen, S. K. 1992. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. MA: Allyn and Bacon.
- Bohm, D. 1999. *On Dialogue*. NY : Routledge.
- Bruner, J. Jolly, A., and Sylva, K., Eds. 1976. *Play-its role in development and evolution*. The USA : Basic Books, Inc.
- Bryman, A. 1992. Quantitative and Qualitative Research: Further Reflections on their Integration. In J. Brannen (ed). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. UK : Avebury.
- Bryman, A. and Burgess, R. G. 1994. *From fields notes to dissertation : Analyzing the Stepfamily*. *Analyzing Qualitative Data*. NY : Routledge.
- Coolahan, K. 2000. Preschool peer interactions and readiness to learn : relationships between classroom peer play. *Journal of Educational Psychology* 92 (September) : 458-464.
- Coplan, R. J., et al. 2001. Solitary-active play behavior : A marker variable for maladjustment in the preschool? . *Journal of Research in Childhood Education*. 15 (Summer) : 164-172.
- Craig-Unkefer, L. A. 2002. Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education* 22 (Spring) : 3-11.
- Creswell, J. W. 1994. *Research Design : Qualitative & Quantitative Approaches*. USA : SAGE.
- Dockett, S., and Fler, M. 1999. *Play and pedagogy in early childhood bending the rules*. Australia : Harcourt Brace & Company.
- Douglas, P., and Douglas, F. 2002. *Toward a transpersonal child psychology : Theoretic openings and therapeutic opportunities*. Available From <http://psychospiritualresearchinstitute.com/JPT/issue3/Transp20%Child%20Psych.htm> [2003, November 11].

- Duncan, R. M., and Tarulli, D. 2003. Play as the leading activity of the preschool period: insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. Early Education and Development. 14 (July): 271-292.
- Eberly, J. L. 2001. Covergent and divergent task structure: Preschoolers' collaboration during play and problem solving with blocks. Master's Thesis. Department of Education. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.
- Ellis, M.J. 1973. Why people play. N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Farran, D.C. and S., W. 2001. Title 1 funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. Early Childhood Research Quarterly 16 : 245-262.
- Galyer, K.T., and Evans, I. M. 2001. Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. Early Child Development and Care. 166 (February): 93-108.
- Gardner, H. 1999. The disciplined mind : what all students should understand. NY: Simon & Schuster Rockefeller Center.
- Glaser, B.G. 1978. Theoretical sensitivity : Advanced in the methodology of grounded theory. USA : The Sociology Press.
- Graue, M.E. and Walsh, D. 1998. Studying children in context. : Theories, methods, and ethics. USA : Sage Publications, Inc.
- Glaser, B. and Strauss. A. L. 1967, The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research. NY: Aldine de Gruyter.
- Hart, T. 2001. Teaching for wisdom. Education for Meaning and Social Justice. Vol.14 : 3-16. Department of Psychology, State University of West Georgia.
- Hart, T. 2003. Opening the contemplative mind in the classroom. Journal of Transformative Education. vol.1 [Online] State University of West Georgia. Available from [http:// www.childspirit.net/Hart%20Proofs.pdf](http://www.childspirit.net/Hart%20Proofs.pdf)[2004, January, 21]
- Hudson, S. D. & Rich, S. M. 1995. Leisure today- the many faces of play. The Journal of Physical Education Recreation and Dance. October :18-23.
- Hughes, C. 1994. From fields notes to dissertation: Analyzing the Stepfamily. Analyzing Qualitative Data. NY: Routledge.
- Illeris, K. Transformative learning- in the perspective of a comprehensive learning theory. [Online]. Available from : <http://www.ruc.dk/upload/application/afb46bd15/cctl.pdf> [2003, April 5]
- Johnstone. B. 2002. Discourse Analysis. USA : Blackwell Publishers.
- Jorgensen M., and Philips L. 2002. Discourse Analysis as Theory and Method. London. SAGE.

- Kegan, R. 2001. The evolving self : problem and process in human development. 16th ed. USA : Harvard University Press.
- Kegan, R. 2003. In over our heads : The mental demands of modern life. 9th ed. USA: Harvard University Press.
- Kline, S.1993. Toys as Media[Online]. Available from <http://www2.sfu.ca/media-lab/research/Sweden3.html> [2004, December,8]
- Kim,K. H. n.d. The Impact of Confucianism on Creativity. The University of Georgia[Online].Available from: <http://www.arches.uga.edu/~bcramond/home/Confucianism.htm>, [2004 November, 11]
- Kraus, R. G. 1995. Play's new identity : big business. The Journal of Physical Education Recreation and Dance. October : 36-42.
- Leonard, S. A. 2002. The many faces of solitude : examining group trajectories of preschool children's non-social play. Doctoral dissertation, Department of Psychology,Developmental; Sociology, Individual and Family Studies, Arizona State University.
- Lersten, K. C. 1975. New play. The southwest district convention of the american alliance for health, physical education, and recreation. Conference, New Maxico, April 17-19.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. UK: SAGE.
- Linder, T. W. 2002. Transdisciplinary play-based intervention: guidelines for developing a meaningful curriculum for young children. London : Paul Brookes Publishing.
- Lubart, T. 2001. Children's original thinking: An empirical examination of alternative measures deprived from divergent thinking tasks. Journal of Genetic Psychology. December. Vol.162.Issues4: 382-402.
- Luvmour, B., and Luvmour, J. 1994. On the inherent wisdom of children. The natural learning rhythms seminar[Online]. Available from <http://www.sonoma.edu/psychology/490/fall03/inherentwisdom.html> [2003, November,2]
- Mendizza, M. & Pearce, J. C. 2001. Magical parent magical child : The optimum learning relationship . CA : Touch the Future.
- Mendizza, M. 2003. A transpersonal model of parenting and education. The politics of trust network : transcendent mentoring of this and future generations : [Online]. Available from : <http://www.politicsoftrust.net/HTML/LIBRARY/ARTICLES/MichaelMendizza.htm> [2003, April 30]
- Mendizza, M. 2004, September 5. Founder of Touch the Future. Interview [Online]. Available from michael@tffuture.org.

- Mendizsa, M. 2004, July,24. Founder of Touch the Future. Interview[Online]. Available from michael@ttfuture.org.
- Mendizsa, M. 2004, August,26. Founder of Touch the Future. Interview.[Online]. Available from michael@ttfuture.org.
- Merriam, S. B. 1988. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. CA : Jossey-Bass.
- Michalopoulou, A. 2001. A spatio-pedagogical approach to symbolic play as kindergarten activity in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*. 9 : 59-68.
- Milligan, K. V. 2004. Attachment security and friendship quality in early childhood : A theorical and methodological reconceptualization. Doctor of Philosophy, Department of Human Development and Applied Psychology, University of Toronto.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. 1984. Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Method. UK: SAGE.
- Monroe, J. E. 1995. "Developing cultural awareness through play." *The Journal of Physical Education Recreation and Dance*. October : 24-27.
- Neisser, U. 1995. Intelligence: knowns and unknowns[Online]. The board of scientific affairs of the american psychological association. Available from: <http://www.ship.edu/~cgboeree/iku.html> [2004.November,29]
- Pandit, N. R. 1996. The Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, vol.2 no.4, (December,1996)
- Park, S. 2001. Theory of mind dynamics in children's play: A qualitative inquiry in a preschool classroom. Doctoral Dissertation.Department of Child development. The Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University
- Pearce, J.C. 1977. Magical Child : Rediscovering nature's plan for our children. NY : E.P.Dutton.
- Pearce, J.C. 1992. Evolution's End : Claiming the potential of our intelligence. San Francisco : Harper.
- Pearce, J.C. 2002. The Biology of transcendence. Vermont : Park Street Press.
- Pearce, J.C. 2004. Nurturance : A Biological imperative. *Shift*. June-August : 16-19.
- Pearce, J.C. 2004., March 6. Visionary developmentalist. Interview. [Online]. Available from michael@ttfuture.org.
- Phillip, G. J. 1998. The role of play in the development of social competence of at-risk preschoolers : An observational study. Doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Florida.

- Phillip, R. n.d. Forth force psychology. Available From <http://www.deva.org/fourthfo.html> [2004,January,28]
- Pickering, John. n.d. Active information in physics and in ecological psychology [Online]. Available from : <http://www.warwick.ac.uk/~psrev/lvalo.html> [2003, October,3]
- Richards, L. and Richards, T. Burgess.R.G.1994. From fields notes to dissertation: Analyzing the Stepfamily. Analyzing Qualitative Data. NY: Routledge.
- Robinson, C. C. et al. 2003. Sequential transition patterns of preschoolers' social interaction during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? Early Childhood Research Quarterly. 18 (Spring): 3-19.
- Sandberg, A. and Samuelsson, I. P. 2003. Preschool teacher's play experiences then and now [Online] Available from: <http://www.ecrp.uiuc.edu/v5n1/sandberg.html> [2003, January, 29]
- Santrock, J. W. 2001. Child development. 9th. Ed . NY: McGraw-Hill Higher Education.
- Sherry. T. 2004. How play and creativity affect a child's development : A reflection on two workshops. Master of Arts, State University of New York Empire State College.
- Shim, S., Herwig, J. E. , and Shelley, M. 2001. Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground setting. Journal of Research Childhood Education. 15 (Summer) : 149-163.
- Sylwester, R. 1998. Art for the brain's sake. Educational Leadership v.56 no.3 (November) :31-35.
- Thomas, R. M. 1979. Comparing theories of child development. CA : Wardsworth Publishing Company.
- Vygotsky. 1976. Play-its role in development and evolution. Bruner, Jerome S., Jolly, Alison, and Sylva, Kathy(eds). NY : Basic Books, Inc. : 537-554.
- Vygotsky. 1978. Mind in society : the development of higher psychological processes. USA : Harvard University Press.
- Wardsworth, B. J. 1978. Piaget for the classroom teacher. NY: Longman.
- Watson L. D, Watson, M. W., and Wilson L. C. 2003. Infant & toddler : curriculum and teaching, 5e . NY: Delmar Learning, a Division of Thomson Learning.
- Wells, G. n.d. Modes of meaning in a science activity [Online]. Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto. Available from <http://education.ucsc.edu/faculty/gwells/shoebox.PDF> [2004.February.17]
- Wells, G. n.d. Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of knowledge [Online].University of California, Santa Cruz. Available from http://education.ucsc.edu/faculty/gwells/files/Papers_folder/semiotic%20meditation [2005 March 18]

- Welling, H. 2004. The Intuitive process : the case of psychotherapy. Journal of Psychotherapy Integration [Online]. Available from: <http://casist.utt.pt/nap/intuition.pdf> [2004, September,24]
- Wliber, K. 2000. Integral psychology : Consciousness, spirit, psychology, therapy. Massachusetts : Shambhala Publications, Inc.
- Wilson, F. R. 1998. The hand. NY : Vintage Books, Adivision of Random House, Inc.
- Wood, B. R. 1976. Children and communication :Verbal and nonverbal language development. NJ : Prentice-Hall, Inc.
- Zimberoff, D. and Hartman, D. 2000. “The Ego in heart-centered therapies” : Ego strengthening and ego surrender. Journal of Heart-Centered Therapies. 3 : 3-66.



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ก

ตัวอย่างการบันทึกข้อมูล ตามแบบ Modes of Meaning

กรณีตัวอย่าง แนน (5 ปี)-สร้างแก้ว

วันเดือนปี ที่สังเกต	วันอังคารที่ 29 มีนาคม 2548
ช่วงเวลา	เทอมปลายของเด็กอนุบาล 3
กรณีตัวอย่างเด็กอายุ	5 ปี

Key Performances	แนน
คนอื่นในกรณีตัวอย่าง	1. มุก 2. ยาว 3. ครู

ประวัติโดยย่อ

แนนเป็นลูกฝาแฝดที่มีความตั้งใจสูง ทำอะไรจะทำให้ได้ตามที่ตั้งใจ ทำให้มักจะทะเลาะกับน้องหรือคู่แข่งเสมอ แต่ค่อนข้างอารมณ์ร้อน และชอบบงการคนอื่น เป็นเด็กที่มีน้ำใจ ชอบช่วยเหลือผู้อื่น มีอัธยาศัยดี เป็นที่รักของเพื่อนๆ และคุณครู มีความกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม มีความเป็นผู้นำ ทำงานได้ละเอียดประณีต รักครู ตั้งใจทำงาน เพื่อให้เป็นที่ชื่นชอบของคุณครู ค่อนข้างอ่อนไหวง่ายกับคำพูดของเพื่อนๆ อ่อนไหวง่าย ชื่นน้อยใจ

วิธีการช่วยเหลือ

ครูจะพูดชี้ให้เห็นถึงความเป็นจริง ทั้งคำพูดที่ทำให้เราพอใจ ให้เรารู้สึกดี หรือใช้คำพูดที่ทำให้เราไม่พอใจ ถ้าเพื่อพูดอะไรที่ทำให้เราไม่สบายใจก็ไม่ต้องใส่ใจมาก และควรบอกให้เพื่อรับรู้ถึงความรู้สึกของเรา เช่น เราไม่ชอบ ไม่ได้เป็นอย่างนั้นนะ เป็นต้น

Transcript

ครูชั้นอนุบาล 3 ของโรงเรียนดอกฟ้าพานักเรียนมาเล่นที่สนามเด็กเล่นของเด็กประถม ในช่วงเวลาเล่นอิสระก่อนรับประทานอาหาร แนนนำ ดิ หิน ทราย กิ่งไม้ และสิ่งอื่นๆ มาปั้นเล่น มีเกตหนึ่งดู เมื่อปั้นเป็นก้อนกลมได้สำเร็จ แนนก็นำไปทอดครู ขณะนั้นมุกเดินมาขอดูด้วย ต่างคนต่างคิดว่าอีกฝ่ายถือ ทำให้ชิงงานตกลงบนพื้น แนนโกรธมาก แต่เมื่อครูพูดให้ข้อคิด แนนจึงสามารถกลับไปชวนมุกเล่นสร้างกันใหม่ได้

ช่วงเวลา 10.20 - 11.19 รวมเป็นเวลา 57 นาที

บันทึกย่อจากสิ่งที่สังเกต

ครูอนุบาลชั้นปีที่ 3 พาเด็กไปเล่นที่สนามเด็กเล่น แดงและเพื่อนปลื้มมานั่งคุยกันบน
โกวฟุตบอลได้สนามบาสใกล้สนามเด็กเล่น เมื่อนั่งก็พบว่าการขย่มตาข่ายเป็นสิ่งสนุก ต่างช่วย
กันขย่มจนตาข่ายยาน ครูจึงเขามาแนะนำทำให้เด็กๆ ได้คิดและช่วยกันซ่อมจนตาข่ายกลับมาดี
ดังเดิม

ตารางแสดงการใช้ดัชนีทั้งหมดในรูปของรหัส





เวลา	รวมเวลา	บรรทัด	ผลัด	ดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัด	ดัชนีสัมพันธภาพ		
10.20			1	TCR2	1 ครั้ง	CD	1 ครั้ง
10.47	27 นาที		3-4	TCR2	2 ครั้ง		
		1	5	TCE2	1 ครั้ง		
10.58	38 นาที		7	TCR2	1 ครั้ง		
11.02	40 นาที		8	ลูกบอลที่สร้างตกลงพื้น			
		3-5	10-12	SCR2			
			13			CD	
			14			ES	1 ครั้ง
		7-9	16-18	SCR3			
11.04	42 นาที		19	TCR2	1 ครั้ง	CD	1 ครั้ง
11.19	57 นาที						

การกำหนดรหัสในบทสนทนา

ขีดเส้นใต้	หมายถึง	การพูดซ้อนกัน
< >	หมายถึง	ความไม่แน่นอนจากการบันทึก
*	หมายถึง	เสียงที่คล้ายคำพูดแต่ไม่สามารถฟังเข้าใจได้
-	หมายถึง	การถูกขัดจังหวะ
.	หมายถึง	การเงิบที่สังเกตได้
ตัวเอน	หมายถึง	บริบทในช่วงกรณีตัวอย่างนั้น
X	หมายถึง	
ตัวเข้ม	หมายถึง	การเน้นด้วยวิธีการพูดเสียงดัง
()	หมายถึง	อาการ ท่าทางที่แสดงออก

Action Series Episodes

เวลา	บรรทัด	ผู้พูด	ผลัด	คำพูด-พฤติกรรม การเล่น	รูป	ดัชนีการพัน ข้อจำกัด	ดัชนี สัมพันธ์ภาพ
10.20			1	แน่นอนออกไป สำรวจบริเวณ สนามเก็บเศษใบ ไม้ต่างๆ ผลไม้ที่ ตกลงบนมาผสม กับน้ำ		TCR2	CD

เวลา	บรรทัด	ผู้พูด	ผลัด	คำพูด-พฤติกรรม การเล่น	รูป	ดัชนีการพัน ข้อจำกัด	ดัชนี สัมพันธภาพ
			2	ครูชี้ชวนกันดูกับ เพื่อนครูอย่าง ขำๆพูดกับเพื่อน ครูด้วยกันว่า "ทดลองกันจน และไปหมดแล้ว"			CD
10.47			3	แนบพยายามคั้น น้ำปั้นเป็นก้อน กลมๆขณะกวน และบีบน้ำออก จากใบไม้ได้แต่ ก้มหน้ามองไม่ พูดกับใคร			
							
							

เวลา	บรรทัด	ผู้พูด	ผลัด	คำพูด-พฤติกรรม การเล่น	รูป	ดัชนีการพัน ข้อจำกัด	ดัชนี สัมพันธภาพ
	1	แนน	4	รออยู่นี่นะ เตี้ยว เรามา เราต้อง เข้าไปเอาใบไม้ กับลูกแดงๆที่ใน อนุบาลเฝ้าของ เราให้ด้วย อย่า ให้ใครมาเล่นนะ (แนนหันไปบอก เพื่อนว่าจะหา ของมาทำเพิ่มให้ เพื่อนนั่งเฝ้าของ ให้ขณะที่ตนไป หาของเพิ่ม)		TCE2	CD
			5	ยาวพยักหน้า และนั่งเฝ้าให้			
10.58			6	แนนนำผลงานที่ พบไปอวดครูและ เพื่อน		TCR2	
			7	มุกสนใจและขอ ลองจับ แต่ต่าง คิดว่าอีกคนหนึ่ง จับกล่องพลาสติก			
11.02			8	กล่องจึงปลัด ตกลงมาผลงาน ทั้งหมดตกลงบน พื้น			
	2	มุก	9	เปล่านะ			
	3	แนน	10	อ้าว มุกถือไม่ใช่ เหลือ		IAP1	

เวลา	บรรทัด	ผู้พูด	ผลัด	คำพูด-พฤติกรรม การเล่น	รูป	ดัชนีการพัน ข้อจำกัด	ดัชนี สัมพันธภาพ
	4	มุก	11	แนนถือคนเดียว เขาเปล่านะ			
	5	แนน	12	จะฟ้องครูมู		IAP1	
			13	ครูยี่ น ม อง อยู่ นานแล้ว เลยเดิน เข้ามาใกล้ๆ			CD
	6	ครู	14	เมื่อกี้ทำเองไม่ใช่ หรือ ทำใหม่ไม่ได้ หรือ			ES
			15	เด็กหญิงทั้งสอง มองหน้ากัน			
	7	แนน	16	เรามาทำใหม่กัน ใหม่		IAP3	
	8	มุก	17	ดีเลย			

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ข

ผลการวิเคราะห์ค่าเท่าเทียมกันของการวิเคราะห์ผู้วิเคราะห์ 2 คน

สูตรหาความเท่าเทียมกันของการวิเคราะห์โดยผู้วิเคราะห์ 2 คน

$$P = \frac{P_o}{P_o + P_E}$$

เมื่อ P คือ ค่าความเท่าเทียมกันของการวิเคราะห์

P_o คือ จำนวนการประเมินที่สอดคล้อง

P_E คือ จำนวนการประเมินที่ไม่สอดคล้อง

ข้อสังเกต ค่าความเท่าเทียมกันของการวิเคราะห์สูงสุดไม่เกิน 1.00

ตารางที่ 18 ผลการวิเคราะห์ค่าความเท่าเทียมกันของการวิเคราะห์จากผู้วิเคราะห์ 2 คน โดย
สุ่มตัวอย่างจากกรณีตัวอย่างที่วิเคราะห์ 9 กรณี

กรณีตัวอย่าง	จำนวนการประเมิน ที่ไม่สอดคล้อง	จำนวนการประเมิน ที่สอดคล้อง	การแทนค่าใน สูตร	ค่าความเที่ยงของการ สังเกตระหว่างผู้สังเกต 2 คน
แดง (5 ปี) - สำรวจจมด	5	99	$\frac{99}{99 + 5}$	0.95
ดำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	2	25	$\frac{25}{25 + 2}$	0.93
ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	2	96	$\frac{96}{96 + 2}$	0.98

ตารางที่ 18 ผลการวิเคราะห์ค่าความเท่าเทียมกันของการวิเคราะห์จากผู้วิเคราะห์ 2 คน โดยสุ่มตัวอย่างจากกรณีตัวอย่างที่วิเคราะห์ 9 กรณี (ต่อ)

กรณีตัวอย่าง	จำนวนการประเมินที่ไม่สอดคล้อง	จำนวนการประเมินที่สอดคล้อง	การแทนค่าในสูตร	ค่าความเที่ยงของการสังเกตระหว่างผู้สังเกต 2 คน
เหลือง (4 ปี) - เล่นบาร์	0	27	$\frac{27}{27 + 0}$	1
แดง (5 ปี) - สมมติโกล	0	41	$\frac{41}{41 + 0}$	1
แดง (5 ปี) - สสำรวจหนอน	4	50	$\frac{50}{50 + 4}$	0.93
แนน (5 ปี) - สร้างเค็ก	1	19	$\frac{19}{19 + 1}$	0.95
หิน (3 ปี) - สมมติโพล่า	4	209	$\frac{209}{209 + 4}$	0.98
กลม (3 ปี) - สร้างภูเขา	0	16	$\frac{16}{16 + 0}$	1

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ค

ตารางแสดงการจำนวนการเก็บข้อมูลจากครูผู้ให้ข้อมูลแต่ละคน

การทำวิจัยครั้งนี้ มุ่งเน้นศึกษาครูผู้ให้ข้อมูล 4 คน โดยแบ่งการเก็บข้อมูลกรณีตัวอย่างจากครูแต่ละคน ดังนี้

ก) ข้อมูลจากห้องครูคนที่ 1 (ครู ร) (ครูคนที่ ร)

รวมกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะการเล่นที่เหมือนกรณีศึกษาตั้งต้น 2 กรณี

รวมกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะการเล่นที่ต่างจากกรณีศึกษาตั้งต้น 11 กรณี

ชั้นการเล่นที่ 1	ชั้นการเล่นที่ 2	ชั้นการเล่นที่ 3
กรณีตัวอย่าง P1-12 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P1-48 อนุบาล 1	กรณีตัวอย่าง P2-100 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-101 อนุบาล 2	กรณีตัวอย่าง P3-19 อนุบาล 1
	กรณีตัวอย่าง P2-39 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-110 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-111 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-131 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-154 อนุบาล 3	กรณีตัวอย่าง P3-5 อนุบาล 2
	กรณีตัวอย่าง P2-173 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-174 อนุบาล 1	

ข) ข้อมูลห้องครูคนที่ 2 (ครู ม)

รวมกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะการเล่นที่เหมือนกรณีศึกษาตั้งต้น 7 กรณี

รวมกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะการเล่นที่ต่างจากกรณีศึกษาตั้งต้น 27 กรณี

ชั้นการเล่นที่ 1	ชั้นการเล่นที่ 2	ชั้นการเล่นที่ 3
กรณีตัวอย่าง P1-16 อนุบาล 1	กรณีตัวอย่าง P2-42 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-44 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-70 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-117 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-122 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-133 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-135 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-136 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P2-138 อนุบาล 3	กรณีตัวอย่าง P3-6 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P3-8 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P3-9 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P3-7 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P3-11 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P3-12 อนุบาล 2
กรณีตัวอย่าง P1-39 อนุบาล 3	กรณีตัวอย่าง P2-47 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-54 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-66 อนุบาล 2 เหตุการณ์ P2-124 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-125 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-141 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-143 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-166 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-167 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-170 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-77 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-78 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-84 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-116 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-182 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-183 อนุบาล 1	กรณีตัวอย่าง P3-7 อนุบาล 3 กรณีตัวอย่าง P3-20 อนุบาล 3

ค) ข้อมูลห้องครุคนที่ 3 (ครู จ)

รวมกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะการเล่นที่เหมือนกรณีศึกษาตั้งต้น 3 กรณี

รวมกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะการเล่นที่ต่างจากกรณีศึกษาตั้งต้น 31 กรณี

ชั้นการเล่นที่ 1	ชั้นการเล่นที่ 2	ชั้นการเล่นที่ 3
กรณีตัวอย่าง P1-17 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P1-33 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P1-43 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P1-71 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P1-72 อนุบาล 1	กรณีตัวอย่าง P2-21 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-72 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-94 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-95 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-104 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-120 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-139 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-140 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-156 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-171 อนุบาล 1	กรณีตัวอย่าง P3-2 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P3-10 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P3-25 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P3-26 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P3-27 อนุบาล 1
กรณีตัวอย่าง P1-70 อนุบาล 2	กรณีตัวอย่าง P2-37 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-48 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-57 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-58 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-60 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-61 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-65 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-85 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-86 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-152 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-164 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-168 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-172 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-178 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-179 อนุบาล 2	กรณีตัวอย่าง P3-3 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P3-16 อนุบาล 2

ง) ข้อมูลห้องครุคนที่ 4 (ครู น)

รวมกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะการเล่นที่เหมือนกรณีศึกษาตั้งต้น 4 กรณี

รวมกรณีตัวอย่างที่มีลักษณะการเล่นที่ต่างจากกรณีศึกษาตั้งต้น 20 กรณี

ชั้นการเล่นที่ 1	ชั้นการเล่นที่ 2	ชั้นการเล่นที่ 3
กรณีตัวอย่าง P1-3 อนุบาล 1	กรณีตัวอย่าง P2-25 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-27 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-30 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-38 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-45 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-46 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-82 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-107 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-132 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-149 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-153 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-160 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P2-161 อนุบาล 2	กรณีตัวอย่าง P3-18 อนุบาล 1
กรณีตัวอย่าง P1-11 อนุบาล 3	กรณีตัวอย่าง P2-142 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-145 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-146 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-147 อนุบาล 1 กรณีตัวอย่าง P2-148 อนุบาล 1	กรณีตัวอย่าง P3-2 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P3-17 อนุบาล 2 กรณีตัวอย่าง P3-9 อนุบาล 2

ภาคผนวก ง

การเรียงลำดับลักษณะในแต่ละชั้นการเล่นตามดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของ 18
กรณีตัวอย่าง



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การจัดกลุ่มสัมพันธ์ของเงื่อนไขสำคัญที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด (transcendence) จากกรณีตัวอย่าง 18 กรณี

ลำดับ	กรณีตัวอย่าง	การรู้จัก	สิ่งที่ก้าวผ่าน	สถานที่เล่น/เพื่อน	เวลาที่ใช้ในการเล่น	วิกฤตสำคัญในเหตุการณ์	แบบแผนของแต่ละลำดับขั้นการเล่น	ร้อยละของการใช้ลำดับขั้น มีพันธมิตรภาพ	ระหว่างครูกับเด็ก
1	กมล (3 ปี) - สร้างภูเขา	รู้คิดในเชิงบูรณาการ	ระบอบอันมั่นคง	ครอบครัว	22 นาที	Grand Crisis	Action Transcend IAP 2 3	CD 100%	CE ES SR
2	ณณ (5 ปี) - สร้างคอก	รู้คิดในเชิงบูรณาการ	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	49 นาที	Grand Crisis	Action Transcend IAP 1 3	CD 75%	CE ES SR
3	จิน (3 ปี) - เล่นจักรยาน	รู้คิดเชิงบูรณาการ	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	1 ชม 57 นาที	Grand Crisis	Action Transcend IAW 2-2-2-2-2-3	CD 33%	CE ES SR
4	จิน (3 ปี) - สมมติโพดำ	รู้คิดเชิงบูรณาการ	ระบอบอันมั่นคง	มูลนิธิในโรงเรียน	1 ชม 35 นาที	Grand Crisis	Action Transcend IAW 2-2-3	CD 16%	CE ES SR
5	คำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	รู้คิดเชิงบูรณาการ	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	34 นาที	Grand Crisis	Action Transcend IAW 2-2-2-2-2-1-2-2-2-1-2	CD 12%	CE ES SR
6	บ้าน (4 ปี) - สร้างรถไฟ	รู้คิดในเชิงบูรณาการ	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	52 นาที	Grand Crisis	Action Transcend IAW 2-2-2-3	CD 100%	CE ES SR
7	จูน (3 ปี) - สร้างทราย	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ความเป็นห่วงใย	ครอบครัว	1 ชม 48 นาที	Grand Crisis	Action Transcend SCS 2-3-1-2	CD 6%	CE ES SR
8	ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน	รู้คิดในเชิงบูรณาการ	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	1 ชม 41 นาที	Grand Crisis	Action Transcend SCS 2 2 3	CD 8%	CE ES SR
9	พริย (5 ปี) - สร้างบ้าน	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	57 นาที	Grand Crisis	Action Transcend SCS 2 3	CD 19%	CE ES SR
10	ณณ (5 ปี) - สร้างรถ	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ความเป็นห่วงใย	ครอบครัว	1 ชม 3 นาที	Grand Crisis	Action Transcend SCS 1-2-2-3-2	CD 23%	CE ES SR
11	ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ความเป็นห่วงใย	ครอบครัว	1 ชม 17 นาที	Grand Crisis	Action Transcend SCS 2-3-2-3	CD 14%	CE ES SR
12	ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	1 ชม 6 นาที	Grand Crisis	Action Transcend SCS 2-3-2-3	CD 4%	CE ES SR
13	ทอม (4 ปี) - สมมติหมา	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ระบอบอันมั่นคง	มูลนิธิในโรงเรียน	40 นาที	Grand Crisis	Action Transcend SCS 1 2 3	CD 100%	CE ES SR
14	น้ำ (3 ปี) - เล่นจักรยาน	รู้คิดในเชิงบูรณาการ	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	1 ชม 57 นาที	Grand Crisis	Action Transcend SCS 2 3	CD 33%	CE ES SR
15	ณณ (5 ปี) - สร้างบ้าน	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	57 นาที	Grand Crisis	Action Transcend LCE 2-2-2-2-2-2-1-2-2-2-1-3	CD 19%	CE ES SR
16	เมธิง (4 ปี) - เล่นบอร์ด	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	1 ชม 5 นาที	Grand Crisis	Action Transcend LCR 1-2-2-3-2	CD 87%	CE ES SR
17	ณณ (5 ปี) - สมมติโกธ	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ระบอบอันมั่นคง	สนามเด็กเล่น	59 นาที	Grand Crisis	Action Transcend LCR 2-3-1-2	CD 29%	CE ES SR
18	ณณ (5 ปี) - สร้างรถ	รู้คิดในสายสัมพันธ์	ความเป็นห่วงใย	ครอบครัว	43 นาที	Grand Crisis	Action Transcend LCR 1-2-2-2-3-2	CD 100%	CE ES SR

การจัดกลุ่มสัมพันธ์ตามลักษณะสัมพันธ์ภาพของครูต่อเด็ก

สัมพันธ์ภาพของครูต่อเด็ก	กรณีตัวอย่าง	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ครูผู้ให้ข้อมูล
CD	กมล (3 ปี) - สร้างภูเขา	IAP	ครูคนที่ 4
CD	ณณ (5 ปี) - สร้างคอก	IAP	ครูคนที่ 2
CD	บ้าน (4 ปี) - สร้างรถไฟ	IAW	ครูคนที่ 4
CD	ทอม (4 ปี) - สมมติหมา	SCS	ครูคนที่ 4
CD	เมธิง (4 ปี) - เล่นบอร์ด	LCR	ครูคนที่ 4
ES	จิน (3 ปี) - เล่นจักรยาน	IAW	ครูคนที่ 3
ES	จิน (3 ปี) - สมมติโพดำ	IAW	ครูคนที่ 3
ES	คำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	IAW	ครูคนที่ 2
ES	จูน (3 ปี) - สร้างทราย	SCS	ครูคนที่ 1
ES	ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน	SCS	ครูคนที่ 2
ES	พริย (5 ปี) - สร้างบ้าน	SCS	ครูคนที่ 1
ES	ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	SCS	ครูคนที่ 4
ES	น้ำ (3 ปี) - เล่นจักรยาน	ICN	ครูคนที่ 3
ES	ณณ (5 ปี) - สร้างรถ	LCE	ครูคนที่ 1
ES	ณณ (5 ปี) - สมมติโกธ	LCR	ครูคนที่ 1
ES	ณณ (5 ปี) - สร้างรถ	LCR	ครูคนที่ 1
SR	ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก	SCS	ครูคนที่ 2

การจัดกลุ่มสัมพันธ์ตามลักษณะการเล่นของเด็ก

กรณีตัวอย่าง	ประเภทการเล่น	จำนวนเด็ก	ด้านที่เกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด	ระยะเวลาการเล่นจนถึงวิกฤต	ระยะเวลาการเล่นทั้งหมด
กมล (3 ปี) - สร้างภูเขา	เล่นสร้าง	2 คน	IAP	8 นาที	22 นาที
ณณ (5 ปี) - สร้างคอก	เล่นสร้าง	3 คน	IAP	40 นาที	49 นาที
บ้าน (4 ปี) - สร้างรถไฟ	เล่นสร้าง	5 คน	IAW	30 นาที	52 นาที
จูน (3 ปี) - สร้างทราย	เล่นสร้าง	8 คน	SCS	1 ชั่วโมง 1 นาที	1 ชั่วโมง 48 นาที
ก๊ก (4 ปี) - สร้างดิน	เล่นสร้าง	6 คน	SCS	1 ชั่วโมง 19 นาที	1 ชั่วโมง 48 นาที
พริย (5 ปี) - สร้างบ้าน	เล่นสร้าง	7 คน	SCS	34 นาที	57 นาที
ฟ้า (4 ปี) - สร้างเขื่อน	เล่นสร้าง	4 คน	SCS	58 นาที	1 ชั่วโมง 17 นาที
ณณ (5 ปี) - สร้างรถ	เล่นสร้าง	7 คน	LCE	34 นาที	57 นาที
จิน (3 ปี) - เล่นจักรยาน	เล่นผ่านการใช้ร่างกาย	2 คน	IAW	54 นาที	1 ชั่วโมง 57 นาที
คำ (4 ปี) - เล่นชิงช้า	เล่นผ่านการใช้ร่างกาย	4 คน	IAW	32 นาที	34 นาที
น้ำ (3 ปี) - เล่นจักรยาน	เล่นผ่านการใช้ร่างกาย	2 คน	ICN	54 นาที	1 ชั่วโมง 57 นาที
เมธิง (4 ปี) - เล่นบอร์ด	เล่นผ่านการใช้ร่างกาย	5 คน	LCR	31 นาที	1 ชั่วโมง 5 นาที
จิน (3 ปี) - สมมติโพดำ	เล่นสมมติ	2 คน	IAW	1 ชม 27 นาที	1 ชั่วโมง 35 นาที
ทอม (4 ปี) - สมมติหมา	เล่นสมมติ	5 คน	SCS	34 นาที	40 นาที
ณณ (5 ปี) - สมมติโกธ	เล่นสมมติ	6 คน	LCR	42 นาที	59 นาที
ก๊ก (4 ปี) - สมมติกับดัก	เล่นสมมติ	2 คน	SCS	57 นาที	1 ชั่วโมง 6 นาที
ณณ (5 ปี) - สร้างรถ	เล่นสำรวจ	6 คน	SCS	48 นาที	1 ชั่วโมง 3 นาที
ณณ (5 ปี) - สร้างรถ	เล่นสำรวจ	6 คน	LCR	37 นาที	43 นาที

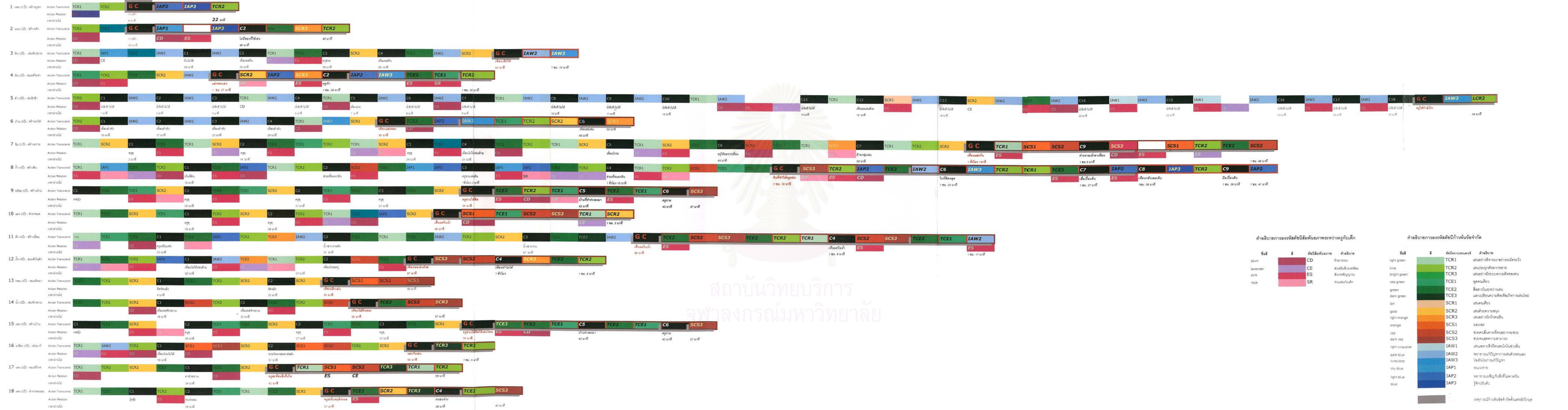
ภาคผนวก จ

การจัดกลุ่มสัมพันธ์ของเงื่อนไขสำคัญที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด(transcendence)
จาก 18 กรณีตัวอย่าง



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การเรียงลำดับลักษณะโมเลกุลและการดำเนินการตามลำดับที่วางตัวอยู่บนโครโมโซม (transcence) จากกรณีตัวอย่าง 18 กรณี



คำอธิบายการลงรหัสสีสัมพันธ์ภาพระหว่างคู่ลูกกับเด็ก

สี	คำอธิบาย
plum	CD
lavender	CE
pink	ES
rose	SR

คำอธิบายการลงรหัสสีสัมพันธ์กับตัวอักษร

สี	คำอธิบาย
light green	TCR1
lime	TCR2
bright green	TCR3
sea green	TCE1
green	TCE2
dark green	TCE3
tan	SCR1
gold	SCR2
light orange	SCR3
orange	SCS1
red	SCS2
dark red	SCS3
light turquoise	IAW1
pale blue	IAW2
turquoise	IAW3
sky blue	IAP1
light blue	IAP2
blue	IAP3

หมายเหตุ: สีเทา หมายถึง การดำเนินการที่ซ้ำกันในแต่ละคู่ลูก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก จ

การศึกษาจากกรณีศึกษาตั้งต้น

ผู้วิจัยศึกษาเด็กในห้องครูผู้ให้ข้อมูลที่สัมภาษณ์เชิงลึกทั้ง 4 คน จนในที่สุดพบเด็กกลุ่มหนึ่งที่มีลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัด ตามดัชนีการก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กที่สร้างไว้กับครูคนที่ 1 ซึ่งในที่นี่นำมาแจกแจงในรูปของกระบวนทัศน์ (paradigm model) ของกรณีตัวอย่างการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดจากการศึกษาจากกรณีตั้งต้น (phenomenon) จากข้อมูลเก็บได้จากครูคนที่ 1 ห้องอนุบาลชั้นปีที่ 3 กับผู้ให้ข้อมูล คือ แดง ที่มีลักษณะที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด

กรณีตัวอย่างที่ 17 แดง (5 ปี)- สมมติโกล	เด็กผู้ให้ข้อมูล แดง
กรณีตัวอย่างที่ 18 แดง (5 ปี)- สำรวจหนอน	เด็กผู้ให้ข้อมูล แดง
กรณีตัวอย่างที่ 15 แดง (5 ปี)- สร้างบ้าน	เด็กผู้ให้ข้อมูล แดง
กรณีตัวอย่างที่ 10 แดง (5 ปี)-สำรวจมด	เด็กผู้ให้ข้อมูล แดง




สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย


1.5.1 เงื่อนไขที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัด (casual conditions)

- ก) โอกาสที่ครูให้เด็กเล่น
- ข) บรรยากาศสิ่งแวดล้อมในขณะที่เล่น
- ค) สิ่งเร้าในสิ่งแวดล้อม
- ง) การปฏิบัติของครูต่อเด็ก

ตารางแสดงการเปรียบเทียบ โอกาส สิ่งแวดล้อมและสิ่งเร้า ขณะเล่นของเด็กของกรณีตัวอย่าง แต่ละกรณีในกรณีศึกษาตั้งต้น

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล	แดง (5 ปี) - สำราจหนอน	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สำราจมด
โอกาส	ครูปล่อยให้เล่นอิสระข้างนอกห้องที่สนามเด็กเล่นก่อนทานอาหารกลางวัน	 ครูปล่อยให้เล่นอิสระข้างนอกห้องที่สนามเด็กเล่นก่อนทานอาหารกลางวัน	ครูปล่อยให้เล่นอิสระข้างนอกห้องที่สนามเด็กเล่นก่อนทานอาหารกลางวัน	ครูปล่อยให้เล่นอิสระข้างนอกห้องที่สนามเด็กเล่นก่อนทานอาหารกลางวัน
สิ่งแวดล้อม	มีแต่ห้องเรียนของห้องครูคนที่ 1 ลงมาเล่น บรรยากาศเงียบ ไม่มีคนพลุกพล่าน อากาศสบายๆไม่ร้อนจนเกินไป	มีแต่ห้องเรียนของห้องครู ร ลงมาเล่น บรรยากาศเงียบ ไม่มีคนพลุกพล่าน อากาศสบายๆไม่ร้อนจนเกินไป	มีแต่ห้องเรียนของห้องครูคนที่ 1 ลงมาเล่น บรรยากาศเงียบ ไม่มีคนพลุกพล่าน อากาศสบายๆไม่ร้อนจนเกินไป	มีแต่ห้องเรียนของห้องครูคนที่ 1 ลงมาเล่น บรรยากาศเงียบ ไม่มีคนพลุกพล่าน อากาศสบายๆไม่ร้อนจนเกินไป
สิ่งเร้าที่มีในสิ่งแวดล้อม	 ดาข่ายที่ยืดหยุ่นได้	หนอน	 บุงบนต้นไม้	 น้ำในบ่อ มด

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล	แดง (5 ปี) - สสำรวจหนอน	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สสำรวจมต
<p>การปฏิบัติของครูต่อเด็ก</p>	<p>1. ครูให้การปฏิบัติที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านปัญญา ด้วยการให้ CD คือให้โอกาสเด็กได้ลองผิดลองถูกโดยรักษาระยะไม่เข้าไปยุ่งเกี่ยวขณะเล่น</p> <p>2. ครูให้การปฏิบัติที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านอารมณ์ คือ ES (สังเกตสัญญาณของเด็ก) คือ สะท้อนให้เด็กคิดว่าควรทำอย่างไรกับโกวฟุตบอลจากบรรทัดที่ 17 18 20 และใช้ CD คือให้เด็กช้อนด้วยตนเองโดยไม่เข้าไปช่วย</p>	<p>1. ครูให้การปฏิบัติที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านปัญญา ด้วยการให้ CD คือให้โอกาสเด็กได้ลองผิดลองถูกโดยรักษาระยะไม่เข้าไปยุ่งเกี่ยวขณะเล่น</p> <p>2. ครูให้การปฏิบัติที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านอารมณ์ คือ ES (สังเกตสัญญาณของเด็ก) คือแนะนำว่าควรทำอย่างไรกับหนอน (จากบรรทัดที่ 22) “เอาหนอนไปไว้ที่ต้นไม้ ต้นนี้ก็ได้อ”</p>	<p>1. ครูให้การปฏิบัติที่นำไปสู่การเกิดการก้าวพ้นข้อจำกัดด้านอารมณ์ คือ ES (สังเกตสัญญาณของเด็ก) คือแนะนำว่าควรทำอย่างไรกับหนอน (จากบรรทัดที่ 13)</p> <p>13 ครู : พร้อยอันนั้นจะไปทำร้ายเขาแล้ว</p> <p>14 ฟา: โยนไปไม่ให้มันกินนะ</p> <p>15 ครู : ฟาคิดว่าเขาจะกินไหมละครเขาตกใจอย่างนี้ เขาจะกินไหม และบรรทัดที่ 54-69</p>	<p>1. ครูใช้การปฏิบัติสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดทางปัญญา คือ จัดสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมจินตนาการ (CD) (บรรทัดที่ 13)</p> <p>15 ครู : เด็กๆอยากล้างบ่อ ใช้ไหม เด็กๆเงยหน้าขึ้นมองครูอย่างมีความหวัง ไม่พูดอะไร</p> <p>16 แดง: ครูครับ ขออนุญาตล้างบ่อได้ไหมครับ</p> <p>17 ครู: อยากจะล้างบ่อก็ได้ แต่ถอดกางเกงออกดีไหมใส่แต่กางเกงใน</p> <p>เด็กๆ หัวเราะแต่ไปไม่มีใครยอมถอดกางเกง พยายามใช้มือวิดน้ำจากบ่อ</p>
				

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล	แดง (5 ปี) - สำรวจหนอน	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สำรวจมด
	<p>16 ครู- “ดูซิ ชาติแล้วเห็นไหม” เด็กๆ หยุดเล่นก้มลงมองส่วนที่ชาติ</p> <p>17ครู -“แล้วคราวนี้จะทำอย่างไรล่ะ ต่อไปนี้จะเอาอะไรมาเล่นล่ะ ชาติหมดอย่างนี้”</p> <p>เด็กๆก้มหน้าก้มหน้าเสียใจ แดงใช้มือลูบโกวเบาๆไปมาไม่พูดอะไร ครูทำหน้าก้มใจแดงก้มลงดึงดาขายที่ร่วงยานที่พื้นขึ้นมา แต่ดาขายยก็ร่วงลงไปอีก</p> <p>18 ครู - “ทำอย่างไรล่ะที่นี่ ไม่มีจะเล่นแล้ว นี่เป็นของใช้ร่วมกัน ถ้าเราไม่รักษา คนอื่นเขาก็ไม่มี จะเล่นด้วยเหมือนกันนะ ไม่ใช่เฉพาะแต่เรา”</p> <p>19 แดง - “ซ่อมได้ไหมครับ”</p> <p>เด็กคนอื่นเงยหน้ามอง ครูตาเป็นประกาย</p> <p>20 ครู -“ดีแล้วเด็กๆ จะรับผิดชอบ</p> <p>20 ครู - “ดีแล้วที่เด็กๆจะรับผิดชอบ ในสิ่งที่ทำพัง เราก็คงต้องซ่อม ใครจะช่วยซ่อมได้บ้าง เอาให้เหมือนเดิมนะ”</p>	<p>21 แดง- “ครูนี้ไฉนหนอน เอาไปผัดได้เลย”</p> <p>แดง ทำท่าจะใส่หนอนลงไป ในข้าวผัดที่ครูผัดอยู่</p> <p>22 ครู -“เอาหนอนไปไว้ที่ต้นไม้ต้นนี้ก็ได้อ”</p>	<p>2. ครูใช้การปฏิบัติสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดทางสังคม คือ SC ร่วมเล่นร่วมคิดการเล่นกับเด็ก ตั้งแต่บรรทัดที่ 17 - 53 และ 81-118</p> 	<p>2. ครูใช้การปฏิบัติสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดทางสังคม คือ SC ร่วมเล่นร่วมคิดการเล่นกับเด็ก ตั้งแต่บรรทัดที่ 17 - 52</p>

1.5.2 บริบท (context) : ภูมิหลังของกรณีตัวอย่างที่ศึกษา

- ก) ลักษณะการเล่นของเด็ก
- ข) ตำแหน่งของสถานที่
- ค) จำนวนเพื่อน
- ง) รวมเวลาที่เล่น
- จ) เด็กคนอื่นที่อยู่รอบๆการเล่นของเด็กผู้ให้ข้อมูล
- ฉ) วิถีชีวิตกรณีตัวอย่าง

ตารางแสดงการเปรียบเทียบแต่ละบริบทของกรณีตัวอย่างแต่ละกรณีในกรณีศึกษาตั้งต้น

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล	แดง (5 ปี) - สสำรวจหอน	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สสำรวจมด
ลักษณะการเล่น	เล่นสมมติเป็นตำรวจ	เล่นสำรวจทรายด้วยการเททรายไปในโพรงไม้และพยายามเปลี่ยนทิศทางการไหลของทราย	เล่นสมมติสร้างบ้านให้บัง	เล่นสำรวจกับน้ำ
				
สถานที่	สนามบาส	โพรงไม้เก่าๆหน้าห้องเรียน	เล่นที่ต้นไม้ใกล้ๆสนามเด็กเล่น	สนามเด็กเล่นบริเวณบ่อน้ำพุ
จำนวนเพื่อน	เพื่อน 4 คน	เพื่อนสนิท 5 คน	เพื่อน 4 คน	เริ่มต้นด้วยเพื่อน 5 คนแล้วกลายเป็นเด็กทั้งสนามเด็กเล่นมาเล่นด้วย
				

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติโกล	แดง (5 ปี) - สำราจหนอง	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สำราจมด
เวลาที่เล่น	เล่นเมื่อ 10.29-11.28 รวมเป็นเวลา 57 นาที	เล่นเมื่อเวลา 11.15-11.57 รวมเป็นเวลา 42 นาที	เริ่มเล่น 11.15-11.57 รวมเป็นเวลา 42 นาที	เล่นเมื่อ 10.58 - 12.00 รวมเป็นเวลา 1 ชั่วโมง 2 นาที
เด็กคนอื่นในห้อง	เด็กส่วนใหญ่เล่นที่บริเวณสนาม	เล่นอยู่รอบ ๆ ในบริเวณสนามเด็กเล่น	เล่นอยู่รอบ ๆ บริเวณสนามเด็กเล่น	เล่นอยู่ในบริเวณสนามเด็กเล่น
วิกฤติการณ์ ตัวอย่าง	ตาข่ายที่เด็กขึ้นไปนั่งเริ่มหย่อนเมื่อเวลา 11.47 เล่นไปได้ 18 นาที	เจอหนองในโพรงไม้ในขณะที่เล่น เมื่อ 11.37 เล่นไปแล้ว 22 นาที	เด็ก ๆ เห็น มุ้ง บนต้นไม้จึงไปไม่ใส่ เพราะคิดว่าทำแบบนี้จะทำให้มุ้งลงมา	เจอมดลอยอยู่ในน้ำ เมื่อนาทีที่ 11.30 บรรทัดที่ 53-54
			ครูเห็นเด็ก ๆ ไปไม่ใส่ มุ้งจึงเข้าไปห้าม	แดง “มดแดงมีนตก น้ำ มดแดงมันก๊ว น้ำแล้ว”
		แดงเอาหนองไปให้ครูผัดในกับข้าวที่ครูทำอยู่ เมื่อ 11.53 ครูบอกให้เอาหนองไปปล่อย		

1.5.3 เงื่อนไขแทรกซ้อน (intervening condition)

- ก) ประวัติของแดง
- ข) ปฏิกริยาของเด็กคนอื่นในกรณีตัวอย่าง
- ค) การดูแลของครูต่อเด็กผู้ให้ข้อมูลในกิจวัตรประจำวัน

ตารางแสดงการเปรียบเทียบบริบทที่นำเสนอใจปานกลางของกรณีตัวอย่างแต่ละกรณีในกรณีศึกษาตั้งต้น

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล	แดง (5 ปี) - สสำรวจหนอน	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สสำรวจมด
ประวัติของแดง	เป็นเด็กปกติที่ชอบฆ่าสัตว์ เป็นเด็กที่มีพลังเหลือใช้มาก อารมณ์รุนแรง			
ปฏิกริยาของเด็กคนอื่นในกรณีตัวอย่าง	เด็กคนอื่นช่วยซ่อมแต่ไม่ได้อยู่เก็บงานจนหน้าที่สุดท้ายเหมือนแดง	เด็กให้ความสนใจกับบุงเหมือนแดงแต่ไม่ได้เข้าช่วยในการเอาบุงไปปล่อย	เด็ก ๆ ทุกคนช่วยกันสร้างบ้านร่วมกันกับแดงโดยเฉพาะพรวัย	เด็กคนอื่นไม่ได้ช่วยแดงในการซ่อมมดจากน้ำ
การดูแลของครูในกิจวัตรประจำวัน	สังเกตจับระดับความลึกของอารมณ์ของเด็ก ด้วยการสอนเพื่อน ๆ ให้รู้วิธีเล่นกับแดง และห้ามมดสงบให้ ไวต่อการแสดงออกภายนอกของเด็ก ด้วยการสลายพลังงานที่เหลือเพื่อสัมผัสตัวบ่อยๆ ใส่ใจที่จะส่งเสริมพัฒนาการการเรียนรู้ ด้วยการคอยหาหนทางที่สอดคล้องกับปัญหาของเด็กและชวนคิดเรื่องผลจากการกระทำจากนิทานและแต่งตั้งให้เขาเป็นผู้ดูแลคนอื่น เปิดโอกาสให้ช่วยเหลือผู้อื่น			

1.5.4 ลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัด (action strategies)









- ก) ลักษณะอาการการก้าวพ้นข้อจำกัด
- ข) ลำดับการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัดตามดัชนีที่สร้างไว้
- ค) ชั้นการเล่นที่นำไปสู่การก้าวพ้นข้อจำกัด คือ ชั้นการเล่นที่ 1 ชั้นการเล่นที่ 2 และชั้นการเล่นที่ 3


ตารางแสดงการเปรียบเทียบบริบทลักษณะการก้าวพ้นข้อจำกัดของกรณีแต่ละกรณีตัวอย่างในกรณีศึกษาตั้งต้น

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล	แดง (5 ปี) - สสำรวจหนอน	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สสำรวจมด
อาการ การก้าว พ้น ข้อ จำกัด	มีการก้าวพ้นข้อ จำกัดในเรื่อง สังคม คือ SCR4 นึกถึงความรู้สึก ของ คน อื่น (SCR3) และมี สติรู้ตัวว่าเมื่อไร ควรทำไม่ควรทำ (IAW3) เต็มใจที่ จะซ่อมตาข่ายให้ เสร็จลุล่วงจริงๆ แม้ครูและเพื่อน ในห้องไปทาน ข้าวหมดแล้วก็ อยู่สำรวจงานจน เสร็จเรียบร้อยเอง	มีการก้าวพ้นข้อ จำกัดในเรื่อง สังคม คือ SCR3 นึกถึงความรู้สึก ของหนอน และ ช่วยหนอนตามที่ คิดว่าหนอน ต้องการคือ แดง เอาหนอนไป ปล่อยไว้ในที่ ๆ พบมันและไม่ไป เล่นในบริเวณนั้น อีก	เกิดการเปลี่ยน ความคิดว่าควร ช่วยหนอนด้ยกา รสร้างบ้านให้ หนอนแทนการไป ไปไม่ให้กิน ไม่มุ่ง แต่จะเอาสนุก (SCR3)	มีการก้าวพ้นข้อ จำกัดทางด้าน สังคม (SCR3) คิด นึกถึงมด พยายาม ช่วยมดโดยเอาไป ปล่อยในที่ ๆ จะไม่ โดนน้ำอย่างทะนุ ถนอมทุกๆที่เด็ก คนอื่นสนุกกับการ วิดน้ำ แต่แดงเลิก เล่นน้ำ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย


เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล			แดง (5 ปี) - สำรวจหนอง			แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน			แดง (5 ปี) - สำรวจมด		
	ชั้น	T	R	ชั้น	T	R	ชั้น	T	R	ชั้น	T	R
รหัสดัชนี ก้าวพ้น ข้อจำกัด	1	TCR1	CD	1	TCR1	CD	1	TCR1	ES	1	TCR1	CD
	2	TCR2		2	TCE2	ES	2	SCR2	ES	2	TCE2	ES
		SCR2			TCR2			TCE1			SCR2	CE
		TCE2			TCE1			TCE2			TCE1	CD
		SCR2			TCR1			SCR2			TCR2	
		SCS1			TCE2			TCE1			SCR2	
		SCS2			SCR2			TCE2			TCR2	
					TCE2						TCR2	
					SCR2			SCR2			TCR1	
											TCE2	
											IAP2	
											SCR2	
											SCS1	
											TCE1	
											SCS2	
	3	TCR3	ES	3	TCR3	ES	3	TCE3	ES	3	SCS3	CE
		TCR1	CE		TCE2			TCE2	CD		TCR1	
		TCR2			SCS3			TCE1			SCR2	
								TCE2				
								TCE1				
								SCS3				

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล	แดง (5 ปี) - สำรวจหอนอน	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สำรวจมด
<p>ขั้นการก้าว พ้นข้อจำกัด</p> <p>ขั้นการเล่นที่ 1</p>	<p>เริ่ม 10.29 -10.38 (9 นาที)</p> <p>เด็ก ๆ ลงชั้นไปขยำ บนตาข่าย</p>	<p>เริ่ม 11.15 - 11.24 (9 นาที)</p> <p>ทดลองปล่อยทราย</p>	<p>เริ่ม 11.15-11.36 (21 นาที)</p> <p>ปาใบไม้ใส่บุง</p>	<p>เริ่ม 10.58-11.13 (15 นาที)</p> <p>เล่นกับน้ำ</p>
				
<p>ขั้นการเล่นที่ 2</p>	<p>ชวนเพื่อนเล่นสมมติ เล่นเป็นตำรวจ (10.38 น. - 11.02 น.) รวมเป็นเวลา 24 นาที</p>	<p>เมื่อเพื่อนมาร่วม เล่นด้วย คิดวิธีการ เล่นแบบอื่น คือหา วิธีอุดร่องไม้ (11.24 น. - 11.37 น.) รวม เป็นเวลา 14 นาที</p>	<p>เมื่อบุงขยับตัวมาใกล้ เด็ก ๆ เด็กคิดวิธีให้ อาหารบุงด้วยการปา ใบไม้ใส่บุงหากิ่งไม้ หรือสิ่งอื่นๆ และคิด วิธีให้อาหารบุง 11.31 น. -11.36 น.) รวมเป็นเวลา 5 นาที</p>	<p>ชวนกันหาอุปกรณ์ แบบต่างๆ มาวิดน้ำ 11.13 น. -11.30 น.) รวมเป็นเวลา 17 นาที</p>
				

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล	แดง (5 ปี) - สสำรวจหนอน	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สสำรวจมด
ชั้นการเล่นที่ 3	เมื่อเล่นไปแล้ว 33 นาที ตาข่ายหย่อนแล้วโดนครูเข้ามาทักว่าเล่นไม่ถูกวิธี เด็กซ่อมตาข่าย ช่วง (11.10 น.-11.28 น.) รวมเป็นเวลา 18 นาที	เมื่อเล่นไปแล้ว 23 นาที เริ่มจากพบหนอนจนไปถึงการจัดการกับหนอน (11.37 น.-11.58 น.) รวมเป็นเวลา 11 นาที	เริ่มเล่นสร้างบ้านให้บุง 11.42 น. -11.57 น.) รวมเป็นเวลา 15 นาที	แดงเล็กเล่นน้ำพาลางนั่งมองหามดเพื่อช่วยมด (11.30 น. - 11.45 น.) รวมเป็นเวลา 15 นาที
				บรรทัดที่ 56 “มดแดงมันตกน้ำมดแดงมันกลัวน้ำแล้ว” 

1.5.5 ผลสืบเนื่องที่ตามมา (Consequence)

ตารางแสดงการเปรียบเทียบผลสืบเนื่องที่ตามมาของกรณีตัวอย่างแต่ละกรณีตัวอย่างในกรณีศึกษาตั้งต้น

เงื่อนไข	แดง (5 ปี) - สมมติไกล	แดง (5 ปี) - สสำรวจหนอน	แดง (5 ปี) - สร้างบ้าน	แดง (5 ปี) - สสำรวจมด
อาการหลังการก้าวพ้นข้อจำกัด	เช็คตาข่ายยังใช้ได้ดีอย่างเดิมไหมแล้ว ยืนดูผลงานที่ซ่อมเรียบร้อย	ไม่เล่นแถวนั้นอีก	ปล่อยบุงไว้ตามเดิมบนต้นไม้โดยไม่เข้าไปรบกวนอีก	ดินหาว่ายังมีมดตัวอื่นลอยอยู่ในน้ำอีกหรือไม่ (บรรทัดที่ 57 - “ในน้ำมีมดด้วย แยะจัง”)
	 			

อภิธานศัพท์

คำศัพท์	ความหมาย	แหล่งที่มา
Change (เปลี่ยน)	กระบวนการ หรือ การผ่านโดยทันทีของรูปแบบ สิ่งปรากฏให้เห็น สภาวะ ขึ้นไปสู่อีกอย่างหนึ่ง	Answer.com [Online] Available from http://www.answers.com/topic/change [2004, August 30]
	เป็นเพียงการเปลี่ยนพฤติกรรม เปลี่ยนความรู้สึก เปลี่ยนสิ่งที่รู้ ซึ่งสามารถเป็นได้ทั้งทางบวกและลบ แต่ทรานเซนเดนซ์จะเป็นการเปลี่ยนไปในทางบวกในทางที่ดีขึ้นโดยเฉพาะในการทำงานของวิธีการรู้	สุมน อมรวิวัฒน์. ศาสตราจารย์ กิติคุณ. สัมภาษณ์, 30 สิงหาคม 2548
Decenter	การรับรู้โลกในมุมมองของคนอื่น หรือ การผสานมุมมองของคนอื่นเข้ากับมุมมองของตนเอง	American Psychiatric Association. Local and Provisional Definitions [Online] Available from www.california.com/~rathbone/local3.htm - 19k[2004, August 30]
Develop (พัฒนา)	การเติบโต ก้าวหน้า คลี่เปิด หรือวิวัฒนาการ ผ่านกระบวนการของการการเติบโตตามธรรมชาติ หรือ มีผลจากสิ่งแวดล้อม	Online Dictionary [Online] Available from http://dict.die.net/develop [2004, August 31]
	เป็นศัพท์ของทางกลุ่มพฤติกรรมนิยม จะเป็นการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้นของจิตที่เกิดจากการทำงานของสมอง (mental formation) แบบกราฟที่ขึ้นไปเรื่อยๆ ไม่ได้ย้อนกลับประสบการณ์เดิมแบบ spiral web แบบทรานเซนเดนซ์	สุมน อมรวิวัฒน์. ศาสตราจารย์ กิติคุณ. สัมภาษณ์, 30 สิงหาคม 2548

“การก้าวพ้นข้อจำกัด (transcendence) เป็นสภาวะที่เกิดขึ้นได้ในการเล่นหลายๆ แบบ เป็นการเปลี่ยนผ่านจากสิ่งที่เคยทำ เคยเชื่อ เคยรู้ อย่างจดจ่อ ต่อเนื่องแต่ผ่อนคลายบนฐานของความคิดเชิงบวกจนทำให้เด็กเกิดการใช้ความสามารถสูงสุดที่ตนมีซึ่งหลังไหลออกมาตามธรรมชาติพื้นฐานของเด็ก ณ ขณะนั้น ตามพฤติกรรมตามวัยแล้วนำไปสู่การเกิดความหมายใหม่ และเกิดพฤติกรรมการเล่นใหม่”

ทรานฟอร์ม

ทรานเซนเดนซ์ หรือ การก้าวพ้นข้อจำกัดของเด็กแต่ละคนในระดับอนุบาลซึ่งในที่นี้คือการก้าวจากลำดับหนึ่งไปสู่อีกลำดับหนึ่งนั้นข้อกำหนดสำคัญคือ การรับรู้ อันเป็นแกนสำคัญในการสร้างความหมายของสิ่งต่างๆ ที่พบในโลกรอบตัวของเด็ก Robert Kegan (2003) ศาสตราจารย์ประจำคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด ประเทศสหรัฐอเมริกา ที่ได้เริ่มต้นศึกษาวิธีการรู้ความหมายของมนุษย์ ที่มีความสัมพันธ์กับสิ่งต่างๆ และนำความคิดแบบ Subject-Object Relationship มาพัฒนาเป็นวิธีการสัมภาษณ์ที่เรียกว่า subject-object interview (SOI) เพื่อเป็นวิธีการหนึ่งในการศึกษาการเปลี่ยนโครงสร้างลำดับจิต ในอันที่จะเข้าใจพัฒนาการทางกิจกรรมทางด้านการสร้างความหมายของมนุษย์ (meaning organization) ตามลักษณะลำดับของจิต (order of mind) ที่แตกต่างกันตามแต่ละช่วงวัย โดยศึกษาแนวคิดทั้งแบบจิตวิเคราะห์ แนวใหม่และแนวจิตวิทยาปรากฏการณ์ที่เกี่ยวกับการดำรงอยู่ของมนุษย์ตามประเพณีนิยมที่เป็นมา Kegan ไม่ได้พยายามรวมแนวคิดทั้งสองนี้เข้าด้วยกัน แต่กลับสร้างแนวที่ 3 คือ แนวทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ-ประกอบสร้าง (constructive-development) อันเป็นเรื่องของมีโครงสร้างสำคัญจากพื้นทฤษฎีของ Jean Piaget ถือได้เป็นแนวการศึกษาแบบ Piaget แนวใหม่ (neo-piagetian approach) โดยพัฒนาทฤษฎีใหม่ทั้งในภาพกว้างที่ขยายวงนอกเหนือจากที่เดิมให้ความสำคัญเพียงโครงสร้างทางความคิดของเด็ก ให้ครอบคลุมไปถึงโครงสร้าง 1) ความสามารถในการเรียนรู้เชิงเหตุผลความสามารถในการเรียนรู้ทางสังคม 2) ความสามารถในการเรียนรู้ทางสังคม และ 3) ความสามารถในการเรียนรู้อารมณ์ ความสามารถในการเรียนรู้เชิงเหตุผลรวมทั้งในภาพลึกคือ เชื่อมโยงหลักการจากลำดับของจิตตั้งแต่วัยเด็กและวัยรุ่นไปถึงวัยผู้ใหญ่ ซึ่งการได้เล่นตามธรรมชาติแท้ๆ ของเด็กจึงเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้เด็กสามารถก้าวจากลำดับหนึ่งไปสู่อีกลำดับหนึ่งผ่านการพัฒนาการแปลความหมายทั้งสามด้านดังกล่าว

อย่างไรก็ตามการตีความหมายของ Kegan ในเรื่องการเปลี่ยนโครงสร้างของวิธีการรู้นี้ Kegan เรียกว่า ทรานฟอร์มเมชัน (transformation) ที่แม้จะเป็นการเรียกชื่อที่ต่างไปจากทรานเซนเดนซ์ แต่ทั้งทรานเซนเดนซ์และทรานฟอร์มเมชันต่างเป็นการศึกษาการเปลี่ยนโครงสร้างของจิต จะต่างกันตรงที่การใช้วิธีวิทยาในการศึกษาต่างกัน โดยฐานความคิดเดิมนั้นทรานเซนเดนซ์เป็นการสังเกตพฤติกรรมการเปลี่ยนแปลงอาศัยการผ่านประสบการณ์นั้นๆ ด้วย

ตนเองเป็นเครื่องมือในการเข้าถึงประสบการณ์ทางจิต (1st person methodology) ส่วนทราชนฟอร์เมชัน เป็นการสังเกตพฤติกรรมการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากการอาศัยการสังเกต /วิเคราะห์ เป็นเครื่องมือในการเข้าถึงจิตโดยบุคคลอื่น (3rd person methodology) งานวิจัยนี้จึงนำระเบียบวิธีวิจัย (SOI) อันเป็นเครื่องมือศึกษาการเปลี่ยนแปลงลำดับของจิตมาใช้ในการศึกษาเรื่องทราชนเซนเดนซ์ด้วยการตรวจสอบว่าผู้ใหญ่อยู่ในลำดับจิตใดอันจะสามารถนำหลัก optimum learning relationship ไปปฏิบัติต่อเด็กได้ เพื่อนำไปสู่การเลือกกรณีตัวอย่างครูอันมีผลต่อการเลือกห้องเรียนที่จะศึกษาทราชนเซนเดนซ์จากกรณีตัวอย่างเด็ก

การผสมผสานระเบียบวิธีวิจัยของ Kegan ในการศึกษาทราชนเซนเดนซ์ของการวิจัยนี้เป็นผลมาจากการสืบเนื่องของการนิยามการเปลี่ยนโครงสร้างของวิธีการรู้หรือการก้าวจากลำดับหนึ่งไปสู่อีกลำดับหนึ่งของเด็ก ในความหมายของ Kegan และ Pearce มีนิยามแบบเดียวกันคือ เริ่มจากการสังเกตพฤติกรรมที่เกิดจากการทำงานของความคิดที่ได้จากการสัมผัสสิ่งรอบตัวจากสิ่งแวดล้อมภายนอก และประสบการณ์ที่ได้จากการเล่นและจากการมีสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ครูและคนอื่นๆทำให้เกิดการรับรู้ภายในเป็นความรู้ฝังลึก (tacit knowledge) คือ ความรู้ที่เกิดจากตัวผู้เรียนเอง ที่แสดงออกเป็นพฤติกรรมที่สะท้อนถึงความคิดจิตสำนึก ซึ่งสิ่งนี้เป็นตัวทำให้สามารถสร้างสิ่งใหม่จากการมีวิธีรู้ใหม่ด้วยตัวเอง Pearce (2002) เปรียบการสร้างสิ่งใหม่นี้กับคำว่า ยูเรคา หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือการเกิดของการสร้างสิ่งใหม่อันมีกระบวนการเริ่มต้นจาก 1) การรับรู้จากความรู้ประสบการณ์เดิมของแต่ละคนมี 2) ไปสู่ความรู้ใหม่ 3) ย้อนกลับมาทบทวนประสบการณ์เดิม 4) แล้วจึงก้าวไปสู่การมีวิธีการรู้ใหม่ มีลักษณะการเติบโตของการเรียนรู้แบบ spiral growth ที่มีการย้อนรวมประสบการณ์เดิมของแต่ละคนในสถานการณ์หนึ่งๆ เป็นการเปลี่ยนโครงสร้างของวิธีการรู้ไปสู่สิ่งใหม่ ดังที่ Wilber (2000) เรียกว่า transcend and include ทำให้เด็กเกิดการสร้างสิ่งใหม่ ค้นพบทักษะใหม่ในด้านใดด้านหนึ่งอย่างโดดเด่นขึ้นมา เกิดความสามารถหรือองค์ความรู้ในสิ่งที่ไม่เคยรู้ไม่เคยมีประสบการณ์มาก่อนทำให้เด็กสามารถพัฒนาวิธีการรู้ในการพาตัวเองผ่านวิกฤตการณ์ต่างๆเมื่อต้องเผชิญกับประสบการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งขณะเล่นด้วยความรู้สึกที่ไม่ยึดติดกับการรับรู้ตามวัยตลอดเวลา

การเล่นของเด็กปฐมวัย หมายถึง การเล่นที่เด็กคิดขึ้นเองในช่วงของการเล่นอิสระที่สื่อไปสู่ทราชนเซนเดนซ์ทางความสามารถในการรับรู้ด้านใดด้านหนึ่งของตัวเด็กเอง ภายใต้สถานการณ์ที่มีวิกฤตการณ์ของกรณีตัวอย่าง

สัมพันธภาพของครูที่มีต่อเด็ก คือ การปฏิบัติต่อเด็กด้วยวาจา ท่าทางและความรู้สึกอันเกิดจากการสร้างความหมายตามลำดับจิตของตนในระหว่างที่เด็กเล่นอิสระ ที่เกื้อกูลให้เด็กได้เรียนรู้ตามดุลยพินิจและความพอใจ และหาคุณค่าและความหมายด้วยตัวของเด็กเอง อันมีผลต่อ

ทรานเซนเดนซ์ของเด็กในด้านใดด้านหนึ่ง ในที่นี้แบ่งสัมพันธภาพของครูที่มีต่อทรานเซนเดนซ์ของเด็กได้ 3 ด้าน คือ 1) สัมพันธภาพที่นำไปสู่การพัฒนาความสามารถในการคิด แบ่งออกเป็น 2 องค์ประกอบ คือ (ก) รักษาระยะ (ข) ส่งเสริมสิ่งแวดล้อม 2) สัมพันธภาพที่นำไปสู่การพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ทางอารมณ์ของเด็ก แบ่งออกเป็น 2 องค์ประกอบ คือ (ก) สังเกตสัญญาณของเด็ก และ 3) สัมพันธภาพที่นำไปสู่การพัฒนาความสามารถในการรับรู้ทางอสังคัม คือ (ก) ร่วมเล่นกับเด็ก



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวอัญมณี บุญเชื้อ เกิดเมื่อวันที่ 2 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2507 ที่ กรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาปริญญารัฐศาสตรบัณฑิต เอกวิชารัฐประศาสนศาสตร์ สาขาวิชาบริหารบุคคล เกียรตินิยมอันดับ 2 ปีการศึกษา 2528 และ Master of Arts ภาควิชา Human Resources and Education เอกวิชา Elementary Education ที่ West Virginia University ปีการศึกษา 2530 ตามลำดับ และ Diploma ในหัวข้อการวิจัยเรื่อง “A Study on the Strategy of Enriching Young Children’s Creativity through Art Lessons in Japanese Elementary Schools” จาก In-service Training and Research Program for Foreign Teacher ภายใต้ทุนของรัฐบาลญี่ปุ่น (Monbusho) ที่ Hyogo University of Teacher Education ประเทศ Japan ปี 2537- 2539 หลังจากนั้น เข้าทำงานเป็นครูระดับเตรียมอนุบาล และระดับอนุบาล เป็นเวลา 2 ปี ที่ Peter Pan Learning Center มลรัฐ Illinois ประเทศสหรัฐอเมริกา เมื่อย้ายกลับมาประเทศไทยเริ่มเข้าทำงานเป็นอาจารย์ระดับประถมศึกษา สอนวิชา ศิลปศึกษาระดับประถมศึกษาชั้นปีที่ 1-6 วิชาภาษาอังกฤษระดับประถมศึกษาชั้นปีที่ 1-6 วิชาลูกเสือและเนตรนารี (ส่ารอง) เป็นหัวหน้าฝ่ายผลิตสื่อการสอน และ ตำแหน่งสุดท้ายคือ หัวหน้าหมวดวิชาสร้างเสริมลักษณะนิสัย (ส.ล.น.) ในปี 2539 แล้วย้ายไปทำงานเป็นครูใหญ่โรงเรียนเล็ก (อนุบาล-ประถมศึกษาปีที่ 1) โรงเรียนรุ่งอรุณ และดำรงตำแหน่งสุดท้ายเป็นหัวหน้าฝ่ายวิจัยและพัฒนา โรงเรียนรุ่งอรุณในปี 2545 และลาออก เข้าศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2545 ได้รับทุนสนับสนุนโครงการพัฒนาอาจารย์ (UDC) จากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย