

บทที่ 2

เอกสาร และ งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาโปรแกรมการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมของเด็ก วิทยาลัยอาชีวศึกษาแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยใช้การจัดประสบการณ์แบบโครงการ ผู้วิจัยได้ รวบรวมเอกสาร และงานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องแบ่งออกเป็น 5 ตอน ดังต่อไปนี้คือ

- ตอนที่ 1 แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในการศึกษาปฐมวัย
- ตอนที่ 2 ทฤษฎีและหลักการในการศึกษาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์
- ตอนที่ 3 แนวคิด ทฤษฎี และหลักการในการจัดประสบการณ์แบบโครงการ
- ตอนที่ 4 หลักการเกี่ยวกับโปรแกรมการจัดประสบการณ์หรือโปรแกรม การสอน
- ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมและพัฒนาจริยธรรมทางสังคม ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์โปรแกรมการส่งเสริมจริยธรรม และ การจัดประสบการณ์แบบโครงการ

เนื้อหาสาระทั้ง 5 ตอน จะเป็นพื้นฐานที่สำคัญในการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับการศึกษาวิจัยเรื่อง การพัฒนาโปรแกรมการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมของเด็กวิทยาลัยอาชีวศึกษาแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยใช้การจัดประสบการณ์แบบโครงการ อีกทั้งเป็นแนวทางในการ วิเคราะห์และอภิปรายผลการวิจัยต่อไป

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1 แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในการศึกษาปฐมวัย

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์(Constructivist) เป็นแนวคิดที่รู้จักกันอย่างแพร่หลายในปัจจุบัน และมีผู้นำมาประยุกต์ใช้ในการศึกษาและพัฒนาการเรียนรู้ในสาขาต่าง ๆ อย่างกว้างขวาง Prawat และ Floden (1994) ได้ทำการศึกษาและจำแนกแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ที่มีอยู่ในปัจจุบันสามารถแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ

1. แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ แบบรากฐาน (Radical Constructivist) ที่มาจากกลุ่มนักการศึกษา นักจิตวิทยาผู้นิยมแนวคิดของ Piaget ที่มีความคิดว่า ความรู้คือการเปลี่ยนแปลง โดยถือว่าบทบาทของครูเป็นผู้ช่วยให้เด็กพัฒนาความคิด และจัดสภาพแวดล้อมที่ท้าทายวิธีการคิดของเด็ก และช่วยให้เด็กได้ทดสอบความคิดของตนเอง

2. แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ แบบสังคม (Social Constructivist) แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ กลุ่มนี้ประกอบด้วยแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์และการแลกเปลี่ยนความรู้ ซึ่งถือว่าเป็นผลผลิตทางสังคม โดยมีความสัมพันธ์กับสิ่งต่อไปนี้คือ ความรู้พัฒนาผ่านการเจรจาในการสนทนาแลกเปลี่ยนของชุมชน และ ผลลัพธ์ของการเรียนรู้ได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมและองค์ประกอบของประวัติศาสตร์

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในปัจจุบัน หมายถึงทัศนะต่าง ๆ ที่มีมุมมองเกี่ยวกับความรู้ว่าเป็นสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้น ซึ่งอยู่บนพื้นฐานของสมมติฐานที่ว่า ความรู้ไม่ได้เป็นส่วนหนึ่งของวัตถุ หรือความจริงภายนอกแต่อยู่ภายในตัวบุคคลแต่ละคน นอกจากนี้เนื้อหาของความรู้ของมนุษย์เป็นความรู้เกี่ยวกับระเบียบของสังคม เช่น ประวัติศาสตร์ หรือความรู้ของผู้เรียนแต่ละคนที่สร้างขึ้น ดังนั้นการอธิบายแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ จึงเป็นการยาก เพราะแนวคิดนี้มีทัศนะแตกต่างกันไป บางกลุ่มเน้นที่ตัวผู้เรียน แต่แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ของบางกลุ่มเน้นทั้งตัวผู้เรียน และการพัฒนาความรู้ในชุมชน (Phillips , 1995)

การพัฒนาการศึกษาระดับปฐมวัย นับตั้งแต่ ปี ค.ศ 1960 เป็นต้นมา ได้นำแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่มีพื้นฐานมาจากการศึกษาวิจัยของ Piaget เกี่ยวกับการพัฒนาทางสติปัญญา มาประยุกต์ใช้ทางการศึกษา เป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญในนำแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มาใช้ในการศึกษา ซึ่งมีความสำคัญอย่างมากในการกำหนดทิศทางการพัฒนาการศึกษาของประเทศต่าง ๆ ในปัจจุบัน

1. ทฤษฎีการพัฒนาทางสติปัญญาของ Piaget

ทฤษฎีการพัฒนาทางสติปัญญาของ Piaget ถือเป็นทฤษฎีที่สำคัญอันเป็นพื้นฐานของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ Piaget (1967 อ้างถึงใน DeVries and Kohlberg, 1987; 1990) กล่าวว่า ผู้เรียน และ สภาพแวดล้อม ไม่สามารถที่จะแยกออกจากกันได้ ในกระบวนการคิดเชิงตรรกะ ในเวลาต่อมา Piaget ได้ศึกษาค้นคว้าและยืนยันว่าสติปัญญาของมนุษย์ได้สร้างโครงสร้างทางสติปัญญาที่จำเป็นขึ้นเพื่อปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อม ทักษะนี้มีความแตกต่างจากแนวคิดพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) และเชื่อว่าเด็กเป็นผู้สร้างความรู้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม เด็กไม่ใช่ผู้รอรับความรู้ แต่เด็กเป็นผู้มีความสามารถในการจัดการกับประสบการณ์ที่มีความซับซ้อนมากขึ้น ได้ภายในโครงสร้างทางสติปัญญา

ภาพที่ 1 แสดงภาพ Jean Piaget ผู้วางรากฐานการพัฒนาการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

| | |
|---|---|
|  A black and white photograph of Jean Piaget, an elderly man with glasses, wearing a dark suit and tie. He is looking slightly to the left. The background is dark with some faint white lines and shapes, possibly a chalkboard or a diagram. | <p>Jean Piaget (1896 - 1980) เป็นผู้วางรากฐานการพัฒนาการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ จากการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาทางสติปัญญาของมนุษย์ แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้ของเด็กและเชื่อว่าความรู้มาจากการที่เด็กสร้างขึ้น แนวคิดนี้มีความสำคัญอย่างมากในการพัฒนาการศึกษาปฐมวัยและการศึกษาระดับต่าง ๆ ให้เจริญก้าวหน้าในปัจจุบัน</p> |
|---|---|

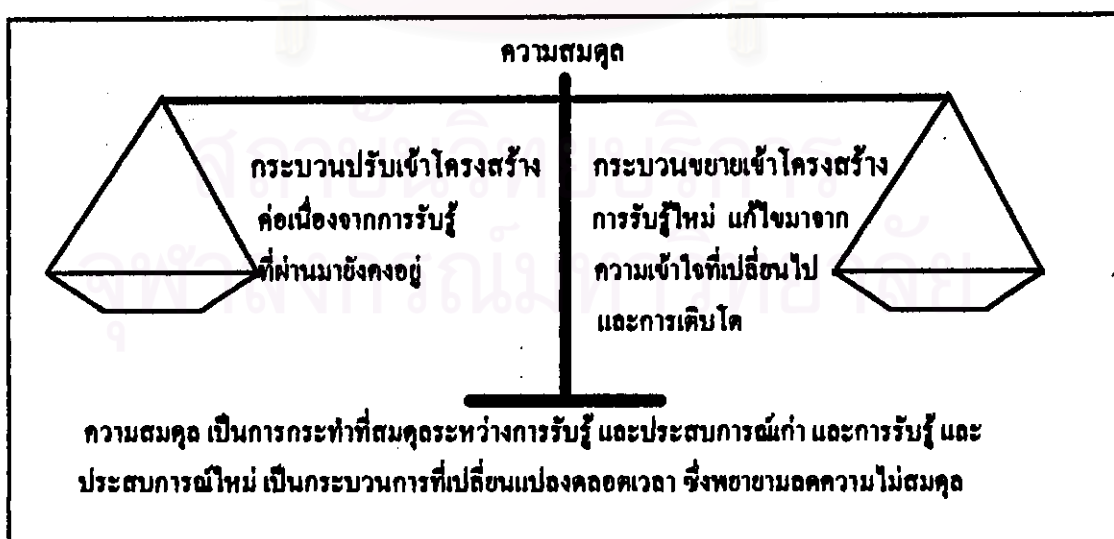
ที่มา : McCown and Roop, 1992. Educational psychology and classroom practice : A partnership. หน้า 229

Piaget และ Inhelder (1969) ได้ อธิบายถึงกระบวนการพัฒนาสติปัญญาจากการที่ มนุษย์มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม และเป็นบ่อเกิดของการพัฒนาสติปัญญาและองค์ประกอบ ที่ก่อให้เกิดพัฒนาการด้านสติปัญญา มี 4 ด้านคือ

1. การเจริญเติบโตของอวัยวะต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งระบบประสาท
2. การฝึกฝนและประสบการณ์ที่บุคคลได้กระทำกับสิ่งต่าง ๆ
3. การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และการถ่ายทอดทางสังคม
4. การพัฒนาความสมดุลภายในคน

ในทัศนะของPiaget การเรียนรู้ใหม่จะเกิดขึ้นจากการจับคู่ระหว่าง ประสบการณ์ใหม่ และ โครงสร้างทางความคิดเดิมโดยผ่านกระบวนการปรับเข้าโครงสร้าง (Assimilation) กระบวนการขยายเข้าโครงสร้าง (Accommodation) และ ความสมดุล (Equilibrium) ประสบการณ์ใดที่ก่อให้เกิดความ ไม่สมดุล มากที่สุดจะเป็นสิ่งที่บุคคลสนใจ มากที่สุด และความ ไม่สมดุล (Disequilibrium) เป็นอาการ ไม่สงบภายใน ซึ่งประกอบด้วย ความอยากรู้อยากเห็น ความต้องการที่จะรับเอาประสบการณ์ที่กำลังสนใจ ต้องการสำรวจและ แก้ปัญหา ซึ่งนำไปสู่กระบวนการพัฒนาโครงสร้างทางสติปัญญา ดังภาพที่ 2 แสดงกระบวนการ พัฒนาโครงสร้างทางสติปัญญาตามทฤษฎีของ Piaget

ภาพที่ 2 แสดงกระบวนการพัฒนาโครงสร้างทางสติปัญญา ตามทฤษฎี ของ Piaget



กระบวนการสำคัญในการพัฒนาโครงสร้างทางสติปัญญาในการศึกษาวิจัยของ Piaget คือ การจัดระเบียบความรู้ (Organization) การปรับโครงสร้างความรู้ (Adaptation) เข้าสู่โครงสร้างของความรู้ที่มีอยู่แล้วในสมอง หรือ สกิมมา (Schemas) ซึ่งเป็นโครงสร้างของความคิดที่ได้จัดเป็นหมวดหมู่ตามคุณลักษณะร่วมของสิ่งต่าง ๆ โครงสร้างความรู้ หรือ สกิมมา ของเด็กจะพัฒนาจากขั้นที่ง่าย ๆ ไปสู่ขั้นที่สลับซับซ้อน กระบวนการที่เกิดขึ้นจะมีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาเพื่อให้เกิดความสมดุล กระบวนการนี้ประกอบด้วย 2 กระบวนการย่อย คือ กระบวนการปรับเข้าโครงสร้างและกระบวนการขยายโครงสร้าง (Good and Brophy, 1977) ดังนี้คือ

กระบวนการปรับเข้าโครงสร้าง หมายถึง กระบวนการที่อินทรีย์ซึมกตินถึงที่พบเห็นจากโลกภายนอกให้เข้าไปอยู่ในกลุ่มโครงสร้างของความรู้เดิม หรือสกิมมาที่มีอยู่แล้วในสมอง

กระบวนการปรับขยายโครงสร้าง หมายถึงสถานการณ์ใหม่ที่ไม่สามารถปรับเข้าสู่สกิมมาที่มีอยู่แล้วได้ จะต้องปรับขยายโครงสร้างเพื่อรับความรู้ใหม่เข้ามา

องค์ประกอบที่ทำให้ไม่สามารถปรับเข้าสู่โครงสร้างได้อาจมีสาเหตุมาจากอย่างใดอย่างหนึ่ง คือ เหตุการณ์ หรือสิ่งที่จะรับเข้ามาไม่เคยผ่านกระบวนการปรับเข้าโครงสร้างมาก่อนเลย หรือ ความไม่พึงพอใจ เป็นเหตุให้เด็กไม่ปรับขยายโครงสร้างรับความรู้ใหม่

1.1 ขั้นตอนพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget

Piaget (Ormrod, 1995 ; Slavin, 1994) ได้แบ่งพัฒนาการและโครงสร้างการพัฒนาวงทางสติปัญญาออกเป็น 4 ขั้นที่สัมพันธ์กับอายุโดยประมาณ ดังต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นการเคลื่อนไหวสัมผัส (Sensorimotor Level) อายุประมาณ 0 - 2 ปี เด็กวัยนี้เรียนรู้จากการเคลื่อนไหว ของกล้ามเนื้อและประสาทสัมผัส พัฒนาการในขั้นนี้สำคัญมากเพราะเป็นช่วงที่เด็กก่อโครงสร้างผ่านทางความคิด และเป็นจุดเชื่อมต่อไปสู่การรับรู้ และพัฒนาด้านสติปัญญาในภายหลัง แบ่งออกเป็นขั้นย่อย 6 ขั้น จากพฤติกรรมต่อไปนี้ตามลำดับ คือ การดูด การแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ เช่น การกำมือซ้ำ ๆ โดยไม่มีความมุ่งหมาย ระยะต่อมาคือการเคลื่อนไหวอย่างมีจุดมุ่งหมาย พฤติกรรมซ้ำ ๆ เป็นไปเพื่อเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมรอบตัว ในระยะต่อมาเด็กจะเริ่มแก้ปัญหาอย่างง่าย ๆ เช่น การค้นหาตุ๊กตาโดยวิธีการผลักหมอน

ออกไประยะนี้ เด็กจะเริ่มเข้าใจ เกี่ยวกับความมีตัวตนของวัตถุ และเริ่มรู้ว่าตนเองเป็นอิสระ แยกจากสิ่งอื่น เด็กสามารถเลียนแบบการเคลื่อนไหวของผู้อื่นได้ ระยะต่อมาเด็กจะเริ่ม ทดลองพฤติกรรมอย่างมีความมุ่งหมาย และมีการริเริ่ม ระยะสุดท้ายของขั้นที่ 1 เป็นระยะที่ เด็กเริ่มใช้ความคิดในการแก้ปัญหาโดยไม่เพียงแต่การลองผิดลองถูกเท่านั้น อาจมีการเลียนแบบพฤติกรรมผู้ใหญ่ ซึ่งมีการเลียนแบบจากความจำที่มีต่อพฤติกรรมเหล่านั้น โดยไม่มีแบบ ให้เห็นเด็กก็สามารถเลียนแบบพฤติกรรมได้

ขั้นที่ 2 ขั้นก่อนปฏิบัติการ (Preoperational Level) อายุประมาณ 2-7 ปี เด็กในขั้นนี้ความคิดขึ้นอยู่กับความรู้เป็นส่วนใหญ่ ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 ระยะก่อนเกิดความคิดรวบยอด (Preoperation Thought) เป็นระยะที่เด็ก สามารถมองเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งสองสิ่ง แต่เป็นความคิดจากสิ่งหนึ่งไปยังอีกสิ่งหนึ่ง และยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เช่น เด็กอาจพูดว่า " ถ้าฉันยังไม่นอนมันจะยังคงไม่เที่ยง " ลักษณะสำคัญของสติปัญญาในระยะนี้คือ การพัฒนาสติปัญญาด้านสัญลักษณ์ เช่น การรับรู้ ภาษา การเริ่มมีความฝัน และการเล่นที่เป็นสัญลักษณ์

ระยะที่ 2 เป็นระยะการคิดแบบฉายาหยั่งรู้ (Intuitive Thought) เด็กจะเริ่มเกิด ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ รู้จักจำแนกระหว่างชื่อคำ สัญลักษณ์และสิ่งของ

ข้อจำกัดของเด็กในวัยนี้คือไม่สามารถคิดย้อนกลับได้ ความคิดจดจ่ออยู่ ณ จุดใด จุดหนึ่ง ไม่สามารถให้ความสนใจได้มากกว่า 2 อย่างในขณะเดียวกัน ดังนั้นเด็กในวัยนี้จึงยังไม่เข้าใจเรื่องการคงตัวของสสาร ซึ่งเกี่ยวข้องกับสัมพันธ์กับด้านสังคม ทำให้เด็กยังไม่สามารถ เข้าใจความคิดของบุคคลอื่นได้

ขั้นที่ 3 ขั้นปฏิบัติการแบบรูปธรรม (Concrete Operation) อายุประมาณ 7-11 ปี เด็กในวัยนี้ สามารถใช้สติปัญญาในการแก้ปัญหา สามารถสร้างกฎเกณฑ์ สามารถเข้าใจเหตุผลและเข้าใจเรื่องของการคงตัวของสิ่งต่าง ๆ แม้ว่าวัตถุที่เรามองเห็นจะ เปลี่ยนไปในลักษณะกลางๆ แต่น้ำหนัก หรือจำนวน จะยังคงอยู่ เด็กในวัยนี้จะสามารถสร้าง ภาพในใจ สามารถคิดย้อนกลับได้ ในแง่สังคมเด็กสามารถพิจารณาความคิดของบุคคลอื่นได้

ขั้นที่ 4 ขั้นการคิดแบบเหตุผลเชิงนามธรรม (Formal Operation) อายุประมาณ 11 ปี - วัยผู้ใหญ่ เป็นขั้นสุดยอดของพัฒนาการด้านสติปัญญา ลักษณะสำคัญคือผู้อยู่ในวัยนี้ สามารถที่จะคิดถึงสิ่งที่เป็นนามธรรม คิดหาเหตุผลได้นอกเหนือจากข้อมูลที่มีอยู่ สามารถตั้ง สมมติฐานและทฤษฎี และเห็นว่าความจริงที่รับรู้ไม่ได้สำคัญเท่าสิ่งที่อาจเป็นไปได้ผู้ที่มี

พัฒนาการในขั้นตอนนี้ สามารถคิดย้อนกลับในขั้นสูงได้จึงสามารถหยั่งรู้ได้ถึงการอุปมาอุปมัย และการเปรียบเทียบ

การศึกษาวิจัยของ Piaget ได้นำมาใช้เป็นประโยชน์อย่างมากในการศึกษาด้านการ พัฒนาศติปัญญาและด้านจริยธรรม อันเป็นเป้าหมายหลักในการพัฒนาการศึกษาตามแนวคิด กอนสตรัคติวิสต์ แม้ว่า Piaget จะไม่ใช่ นักการศึกษา แต่การศึกษาได้นำหลักการของการศึกษา วิจัย และทฤษฎีของ Piaget มาประยุกต์ใช้ในการศึกษาอย่างกว้างขวาง และในช่วงระยะเวลา 10 ปี (1929-1939) ผลงานของ Piaget ได้มีอิทธิพลมากมายในการปฏิรูปการศึกษาของ นานาชาติ ซึ่งเป็นความต้องการของ Piaget ในการที่จะพัฒนาเทคนิควิธีในการพัฒนา ศติปัญญาให้กับเด็ก (DeVries and Kohlberg, 1987;1990)

ในปี 1948 องค์การยูเนสโก ได้ตีพิมพ์ผลงานการวิจัยของเขา ซึ่งเป็นหลักในการ พัฒนาศติปัญญาของมนุษย์ให้สมบูรณ์ Piaget เน้นการพัฒนาจริยธรรมและสังคมว่าเป็นสิ่งที่ จำเป็นต้องให้ความสำคัญและถือว่าเกี่ยวข้องกับการพัฒนาสติปัญญา ความคิดดังกล่าวนำไปสู่ การปฏิรูปการศึกษาจากวิธีการดั้งเดิมในการสอนที่ยึดครูเป็นศูนย์กลาง ไปสู่การศึกษาที่ยึดเด็ก เป็นศูนย์กลาง ดังทัศนะของ Piaget ที่กล่าวไว้ว่า

" สำหรับทฤษฎีการศึกษาแบบดั้งเดิม(Traditional Education) มักจะปฏิบัติต่อเด็กราวกับว่าเด็ก เป็นผู้ใหญ่ตัวเล็ก ราวกับว่าเด็กมีเหตุผล และความรู้ที่เท่ากับผู้ใหญ่ แตกต่างกันเพียงแต่ขาดความรู้ และประสบการณ์ ดังนั้น เด็กในทัศนะของการศึกษาแบบดั้งเดิมจึงไม่ต่างอะไรกับผู้ใหญ่ที่โง่เขลา งานของนักการศึกษาจึง ไม่มีอะไรมากไปกว่าการสร้างสติปัญญาให้กับพวกเขา เนื้อหาความรู้หลักที่ จัดให้มาจากภายนอกซึ่งคิดว่าน่าจะเพียงพอในตัวของมันเองแต่ปัญหากลายเป็นความแตกต่างที่แท้ จริงขณะที่เราเริ่มค้นจากสมมติฐานของ โครงสร้างที่เปลี่ยนแปลงไป ถ้าความคิดของเด็กมีคุณภาพที่ แตกต่างจากที่เป็นตัวของเขา ดังนั้นเป้าหมายหลักของการศึกษาคือการสร้างพลังทางสติปัญญา และเหตุผลทางจริยธรรมให้เกิดขึ้น แต่พลังไม่ได้สร้างขึ้นจากภายนอก ดังนั้นคำถามคือการทำที่ จะค้นหาวิธีการที่เหมาะสมที่สุด และสภาพแวดล้อมที่จะช่วยให้เด็กได้สร้างสิ่งเหล่านี้ขึ้นด้วยตนเอง หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือการทำที่ จะประสบความสำเร็จ และบรรลุเป้าหมายในการพัฒนาสติปัญญา และการมีจิตใจช่วยเหลือซึ่งกันและกันอันเป็นเป้าหมายของจริยธรรม " (Piaget, 1960 ; 1970 อ้างถึงใน DeVries and Kohlberg, 1987; 1990. หน้า 19)

2. หลักการสำคัญ ในการจัดการศึกษาปฐมวัยตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มาจากพื้นฐานทฤษฎีทางจิตวิทยาพัฒนาการของเด็ก เกี่ยวกับการพัฒนาสติปัญญา ซึ่งตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับการพัฒนามนุษย์ไว้ 2 ประการ (DeVries and Kohlberg, 1987;1990) คือ

1. ชรรถชาติของประสบการณ์ทางจิตวิทยาในโรงเรียน มีความเป็นไปได้ในการที่จะส่งผลต่อความก้าวหน้าของพัฒนาการด้านสังคม สติปัญญา จิตใจ และจริยธรรม

2. ทักษะทางการศึกษาของโลกที่มีต่อครู และความสำคัญกับการฝึกหัดในห้องเรียนมีผลต่อชรรถชาติทางการเรียนรู้ของเด็กจากการประสบการณ์ทางจิตวิทยาในห้องเรียน

จากความสัมพันธ์ทั้ง 2 ประการ นำไปสู่การจัดประสบการณ์ที่เน้นเด็กเป็นศูนย์กลาง ตั้งแต่ปี 1960 เป็นต้นมาได้เริ่มมีการนำความคิดเกี่ยวกับการพัฒนาสติปัญญามาใช้ในชั้นเรียนอนุบาล มีการนำกิจกรรมที่ส่งเสริมความสนใจ การเล่นการทดลองและส่งเสริมความร่วมมือมาใช้ในชั้นเรียน ซึ่งได้รับการยอมรับว่าเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับเด็กวัยอนุบาล โปรแกรมการสอนต่าง ๆ ที่ได้นำแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ไปประยุกต์ใช้ ได้แก่โปรแกรมการสอนของ Lavatelli โปรแกรมการสอนแบบ High / Scope และโปรแกรมการสอนของ DeVries และ Kamii เป็นต้น

จากการวิเคราะห์ลักษณะของโปรแกรมที่นำแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ไปประยุกต์ใช้ พบว่า ทั้ง 3 โปรแกรม มีลักษณะการสอนที่คล้ายคลึงกันดังต่อไปนี้คือ

1. มีวัตถุประสงค์พื้นฐานที่นำมาจากการศึกษาวิจัยของ Piaget ในการเน้นการสนับสนุนส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางสติปัญญาให้กับเด็ก โดยส่งเสริมให้เด็กใช้และเข้าใจเหตุผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติ

2. พื้นฐานที่สำคัญคือการส่งเสริมให้เด็กเป็นผู้กระทำในกระบวนการสร้างความรู้

3. นำความรู้ในด้านพัฒนาการของเด็กปฐมวัยไปใช้ในการจัดสภาพแวดล้อมกิจกรรม สื่ออุปกรณ์ ที่ช่วยส่งเสริมให้เด็กใช้กระบวนการสร้างความรู้

4. ไม่มีโปรแกรมการสอนใดใช้ทฤษฎีของ Piaget เพียงอย่างเดียว ทั้งนี้เพราะมีข้อจำกัดในการนำทฤษฎีไปใช้

DeVries และ Kohlberg (1987;1990) อธิบายถึง แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่ได้นำหลักการสำคัญของทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของPiaget มาประยุกต์ใช้ซึ่งเป็นกระบวนการพัฒนาสติปัญญาและจริยธรรมทางสังคมควบคู่กันไป ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget เป็นหัวใจหลักของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ดังนั้นหลักสูตรและวิธีการสอนที่นำแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มาใช้ จึงประกอบด้วยกิจกรรมทั้งรายบุคคลและเป็นกลุ่มที่มุ่งเน้นการส่งเสริมสติปัญญาควบคู่กับการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมให้กับเด็ก กระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มีลักษณะสำคัญ 2 ประการคือ

1. เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมทางกายภาพ และสภาพแวดล้อมทางสังคม
2. เด็กมีปฏิสัมพันธ์ภายในระหว่างวิธีการ ในการสร้างความรู้ ความเข้าใจในปัจจุบันของเด็กต่อเหตุการณ์หรือปรากฏการณ์ และนำเข้าไปสู่ประสบการณ์ใหม่

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ได้เสนอแนวทางในการปฏิบัติที่สอดคล้องกับแนวคิดของ Piaget (DeVries and Kohlberg, 1987;1990) ซึ่งเป็นหลักการสำคัญในการจัดการศึกษาปฐมวัย ได้แก่ 1.) การส่งเสริมให้เด็กได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเองตามความสนใจ 2.) บทบาทครูที่เป็นเสมือนเพื่อน และผู้แนะนำ กระตุ้น ให้เด็กได้ริเริ่ม ได้เด่น ได้ทดลอง และให้เหตุผล ให้ความร่วมมือกับเด็กและใช้การควบคุม หรือสั่งการเด็กน้อยที่สุด และ 3.) การส่งเสริมให้เด็กได้มีโอกาสร่วมมือกับผู้อื่นได้เรียนรู้และแก้ปัญหาความขัดแย้งอย่างสันติวิธี เพื่อช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ชีวิตในสังคมท่ามกลางบุคคลต่างๆ

1. ส่งเสริมให้เด็กได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเองตามความสนใจ

จากการศึกษาการพัฒนาสติปัญญาเพื่อนำไปสู่วิธีการส่งเสริมให้เด็กสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นจากภายใน ดังนั้นลักษณะของกิจกรรมที่จะส่งเสริมให้เด็กได้ทำกิจกรรมต่างๆ ด้วยตนเองจึงมีลักษณะที่ทำให้เด็กได้เรียนรู้ที่มาจากองค์ประกอบพื้นฐานที่สำคัญ ได้แก่

1.1 ความสนใจ (Interest)

Piaget (1954 ;1981 ;1969;1970) อ้างถึงใน DeVries and Kohlberg, 1987;1990) ถือว่า ความสนใจ เป็นเสมือนแหล่งพลังงานของกระบวนการสร้างความรู้ เพราะความสนใจถือว่าเป็นศูนย์กลางของการกระทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง ที่ทำให้เกิดการสังเกต การพิจารณา

ละเอียด ซึ่งทำให้เด็กได้เป็นผู้สร้างความรู้และสติปัญญา นอกจากนี้ ความสนใจยังมีผลด้านจิตใจ เพราะความสนใจนำไปสู่การพัฒนาสติปัญญาถ้าปราศจากความสนใจ เด็กจะไม่พยายามที่จะเรียนรู้ และไม่สนใจต่อประสบการณ์ต่าง ๆ จึงทำให้กระบวนการปรับโครงสร้างความรู้ และกระบวนการปรับขยายโครงสร้างความรู้ไม่เกิดขึ้น เพราะเด็กไม่สนใจหาเหตุผลมาอธิบายหรือแก้ปัญหา ดังนั้นการจัดกิจกรรมที่จะพัฒนาเด็กจะต้องคำนึงถึงความสนใจของเด็ก

1.2 การเล่น (Play)

กิจกรรมบางอย่างที่ทำให้เด็กเกิดความสนใจเกี่ยวข้องกับการเล่น Piaget (1969 ; 1970 อ้างถึงใน DeVries and Kohlberg , 1987 ;1990) กล่าวว่า การเล่นเป็นกระบวนการสำคัญในการสร้างพฤติกรรมที่ถูกละเอียด จากวิธีการสอนแบบดั้งเดิม เพราะคิดว่าการเล่นไม่มีหลักที่แน่นอนในการส่งเสริมเด็ก แต่ แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ให้ความสำคัญกับการเล่น และนำการเล่นมาใช้ในการจัดการศึกษาให้กับเด็กวัยอนุบาล โดยถือว่าการเล่นเป็นส่วนประกอบในการเรียนรู้เพราะจะทำให้เด็กได้เรียนรู้บทบาทของชีวิต ได้ใช้ภาษาในการแสดงออก แสดงความรู้สึก และใช้ความคิด Piaget และ Inhelder (1969) เสนอแนะว่า การเล่นจะช่วยเติมเต็มชีวิตเด็ก ซึ่งการเล่นจะปราศจากการบังคับ หรือการลงโทษจากผู้ใหญ่ นอกจากนี้การเล่นประเภทเกมต่าง ๆ เด็กได้เรียนรู้กติกา และยังเป็นสิ่งที่ช่วยให้เด็ก ได้พัฒนาสติปัญญา และจริยธรรมทางสังคมอีกด้วย

1.3 การทดลอง (Experimentation)

การทดลอง เป็นสิ่งที่เด็กได้เรียนรู้จากการลองผิดลองถูก และนำไปสู่ความรู้ที่ถูกต้องแท้จริง ซึ่งถือเป็นการทำงานของเด็ก การทดลองเป็นสิ่งที่ท้าทาย และกระตุ้นให้เด็กเกิดการเรียนรู้ในสิ่งรอบตัว โดยเฉพาะความรู้ที่เด็กจะสร้างขึ้นเกี่ยวกับโลกทางกายภาพ ขณะเดียวกันการทดลองนำเด็กไปสู่การนำกิจกรรมต่าง ๆ ที่มุ่งมั่นในสิ่งที่เด็ก ๆ ให้ความสนใจเป็นอย่างมาก

1.4 ความร่วมมือ (Cooperation)

Piaget ให้ความสำคัญกับความร่วมมือ และสนับสนุนความสัมพันธ์แบบร่วมมือให้เกิดขึ้นทั้งระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ และระหว่างเด็กกับเพื่อน ๆ ซึ่งถือเป็นการทางสังคม นอกจากนี้ ความขัดแย้ง (Conflict) ที่เกิดขึ้นเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เด็กยอมรับนับถือซึ่งกันและกันยอมรับในความปรารถนา ความต้องการ ความคิดของแต่ละบุคคล และความร่วมมือ ซึ่งเป็นวิธีการที่เด็กการลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

2. บทบาทครูที่เป็นเสมือนเพื่อน และผู้แนะนำ

Collins และ Green (1992) ได้อธิบายถึงผลของการที่เด็กและครูอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนเป็นเวลานานว่า ทั้งครูและเด็กมีอิทธิพลต่อกันประกอบทางสังคม อารมณ์ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล วัฒนธรรม และสติปัญญาที่มาจากชั้นเรียน ซึ่งครูและเด็กจะร่วมกันสร้างสังคม สร้างสภาพแวดล้อมทางวัฒนธรรม บรรทัดฐานทางสังคม การแสดงบทบาทที่มีต่อปฏิสัมพันธ์ในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การแสดงออกถึงความรู้สึกของแต่ละบุคคล จากบริบทของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมนี้ นำไปสู่การสร้างโอกาสในการเรียนรู้ และความรู้ใหม่ ครูจึงมีบทบาทที่สำคัญอย่างยิ่งในการที่จะนำเด็กไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมาย ด้วยวิธีการที่ถูกต้องเหมาะสม คือการให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำ และได้ใช้กระบวนการสร้างความรู้ สิ่งเหล่านี้จึงขึ้นอยู่กับพฤติกรรมการสอนของครู

การพัฒนาครูให้เป็นครูผู้สอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มีลักษณะที่แตกต่างจากการสอนแบบดั้งเดิมที่เชื่อว่า ครูเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ให้กับเด็ก ซึ่ง DeVries และ Kohlberg (1987; 1990) ได้เสนอหลักการสำคัญในการพัฒนาความคิด และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูไปสู่การเป็นครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ที่สำคัญ 3 ประการคือ

2.1 จากบทบาทการเป็นผู้สอนไปสู่การเป็นผู้สร้าง (From Instruct to Construct)

ครูที่มาจากวิธีการสอนแบบดั้งเดิม มีความคิดเรื่องการสอนว่า ครูคือผู้ถ่ายทอดความรู้ ซึ่งครูที่ได้รับการฝึกหัดมาด้วยวิธีการสอนแบบดั้งเดิม จะเน้นที่เนื้อหาความรู้และวิธีการที่จะนำเสนอให้กับเด็ก โดยครูจะถูกฝึกหัดให้สอนโดยดำคับเนื้อหา ฝึกฝน ตรวจสอบ และทดสอบเด็ก ในทัศนะของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ต้องการให้ครูลดบทบาทการเป็นผู้สั่งสอน แต่เป็นผู้ให้คำแนะนำ เพื่อให้เด็กได้เป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง แต่ครูจะต้องติดตามความสนใจและสิ่งที่เด็กเรียนรู้เพื่อช่วยให้การเรียนรู้ของเด็กบรรลุผล

2.2 จากการใช้การเสริมแรงไปสู่ความสนใจ (From Reinforcement to Interest)

ความสนใจเป็นปัจจัยสำคัญในการเรียนรู้ของเด็กดังได้กล่าวมาแล้ว การให้ความสนใจกับความคิด และความสนใจของเด็กจึงเป็นสิ่งสำคัญ ครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์จะต้องให้การสนับสนุน และกระตุ้นความสนใจของเด็ก ไปสู่การเรียนรู้ จึงมีความแตกต่างจากการใช้แรงเสริมภายนอก เช่น รางวัลต่าง ๆ เพื่อให้เด็กทำกิจกรรมตามที่ครูกำหนดและความสนใจเป็นเสมือนแรงจูงใจภายใน ที่นำเด็กไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้

2.3 จากการบังคับควบคุมไปสู่การพัฒนาเด็กให้พึ่งพาตนเอง (From Obedience to Autonomus) วิธีการสอนแบบดั้งเดิมตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม มีวิธีการสอนที่ต้องการให้เด็กเชื่อฟังและปฏิบัติตามครู เพราะถือว่าครูคือแหล่งความรู้และเป็นเสมือนกฎเกณฑ์ในการควบคุมการแสดงออกของเด็ก ดังนั้นความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับครูจึงเป็นความสัมพันธ์แบบพึ่งพาผู้อื่น แต่การเปลี่ยนแปลงความคิดของครู จากการบังคับควบคุมเด็กไปสู่การส่งเสริมให้เด็กพึ่งพาตนเอง หรือสามารถควบคุมตนเอง เกี่ยวข้องกับการสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือให้เกิดขึ้นระหว่างครูกับเด็ก และพัฒนาเด็กไปสู่การมีจริยธรรมแบบพึ่งพาตนเอง

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ให้ความสำคัญกับความสามารถของเด็กในการกระทำ และการส่งเสริมให้มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ซึ่งเป็นเสมือนแหล่งความรู้ที่สำคัญแหล่งหนึ่ง นอกจากนี้การส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้และมีเหตุผลในการกระทำ ช่วยให้เด็กสร้างความสัมพันธ์และการปฏิบัติต่อกันแสดงออกถึงการยอมรับนับถือ (Respect) ในความคิดและการกระทำซึ่งกันและกัน ซึ่ง Piaget (1976 อ้างถึงใน DeVries and Kohlberg, 1987; 1990) ได้เสนอแนะว่า บทบาท ครูต้องเป็น 1 ผู้ประเมิน 2 ผู้จัดการ 3 ผู้กระตุ้น และ 4 ผู้ร่วมงาน นอกจากนี้ครูต้องมีความรู้ทางจิตวิทยาและพัฒนาการเด็ก เพื่อให้การช่วยเหลือเด็กเป็นไปอย่างถูกต้อง ครูต้องเข้าแทรกแซงเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้และเข้าใจเหตุผล ครูต้องเป็นผู้จัดการในการเตรียมกิจกรรม และสถานการณ์ที่เหมาะสมเพื่อกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ และขณะเดียวกันครูต้องสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือให้เกิดขึ้นกับเด็ก คุณลักษณะทั้ง 4 ประการจะเป็นสิ่งที่จะช่วยให้ครูผู้สอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ประสบความสำเร็จ และทำให้พฤติกรรมการสอนของครูมีความแตกต่างจากครูที่มาจากวิธีการสอนแบบดั้งเดิม

3. การส่งเสริมให้เด็กได้มีโอกาสที่จะร่วมมือกับบุคคลอื่น และมีโอกาสได้เรียนรู้ และแก้ปัญหาความขัดแย้งท่ามกลางชีวิตในสังคม

Piaget (1915; 1976 ; 1963; 1976 อ้างถึงใน DeVries and Kohlberg, 1987; 1990) กล่าวว่า การที่เด็กได้ใช้ชีวิตท่ามกลางสังคมด้วยตนเอง เป็นสิ่งที่จำเป็นต่อพัฒนาการของเด็กอย่างยิ่ง โดยเฉพาะการควบคุมตนเองและการร่วมมือกันในกลุ่ม ซึ่งนำไปสู่การพัฒนาความรู้สึกร่วมของการเป็นหมู่คณะ นอกจากการร่วมมือแล้ว ความขัดแย้งยังเป็นสิ่งที่เด็กจำเป็นต้องเรียนรู้ ที่จะแก้ปัญหา และพัฒนาไปสู่การให้ความร่วมมือ

สถานการณ์เหล่านี้จะช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ชีวิตในสังคมที่อยู่ท่ามกลางบุคคลอื่น การที่เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กับความคิด และความปรารถนาของบุคคลอื่นนำไปสู่การลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและมีทักษะแบบร่วมมือ บทบาทหนึ่งของครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์คือการสร้างสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เด็กได้ตระหนักถึงบุคคลอื่น และเห็นถึงความจำเป็นในการร่วมมือกับบุคคลอื่น ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการที่ครูจะสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือ และนำไปสู่การพัฒนาการพึ่งพาตนเองให้กับเด็ก

ความรู้ในโปรแกรมการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

แบ่งออกเป็น 3 ประเภทตามลักษณะประเภทความรู้ในทฤษฎีของ Piaget

(DeVries and Kohlberg , 1987; 1990) คือ

1. ความรู้ทางกายภาพ (Physical Knowledge)

เป็นการสร้างความรู้ที่เด็กได้รับเมื่อกระทำกับวัตถุและสังเกตปฏิกิริยาของวัตถุ นำเด็กไปสู่การพยายามที่จะค้นหาว่าอะไรเกิดขึ้น และนำไปสู่การค้นคว้าทดลองอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับวัตถุและปฏิกิริยาที่เกิดขึ้นจากการกระทำ นำเด็กไปสู่การสร้างความรู้ทางกายภาพ ขณะเดียวกันเด็กยังได้เรียนรู้ความสัมพันธ์และนำไปสู่ความรู้ทางตรรกะ- คณิตศาสตร์อีกด้วย

2. ความรู้ทางตรรกะ - คณิตศาสตร์ (Logio - Mathematical Knowledge)

เป็นความรู้ที่เด็กได้รับเมื่อกระทำกับวัตถุ ซึ่งนำไปสู่ลักษณะของวัตถุที่ไม่ได้มีอยู่ในความคิดเพียงความคิดเดียว ตัวอย่างเช่น จำนวน 2 ซึ่งไม่ได้ปรากฏให้เห็นในวัตถุ แต่เด็กสามารถเข้าใจอย่างโยงเข้าสู่กลุ่มของความสัมพันธ์และเรียกเป็นจำนวนได้ Piaget ถือว่าความรู้ประเภทนี้เป็นการกระทำด้วยการพิจารณาจากนามธรรม ซึ่งพื้นฐานไม่ได้มาจากการกระทำของเพียงอย่างเดียว แต่เป็นการกระทำที่สัมพันธ์กัน ความรู้ประเภทนี้้นำเด็กไปสู่การเรียนรู้เกี่ยวกับการใช้เหตุผลเชิงคณิตศาสตร์และความสัมพันธ์ต่างๆ

3. ความรู้ทางสังคม (Social - Arbitrary Knowledge)

เป็นความรู้ที่เด็กจะได้รับเมื่อมีประสบการณ์ทางสังคมโดยบุคคลในสังคมเป็นผู้ให้ความรู้เหล่านี้ ซึ่งมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับสังคม และเป็นสิ่งที่สังคมยอมรับ เช่น วันและเทศกาลต่างๆ ที่ปฏิบัติในสังคม และประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับโลกภายนอก

ความรู้และประสบการณ์เหล่านี้จึงเป็นแนวทางในการที่ครูจะนำไปจัดทำหลักสูตร เตรียมกิจกรรม และพัฒนาการเรียนรู้ของเด็ก

อาจกล่าวได้ว่าแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มีความสำคัญอย่างมากกับประสบการณ์และความรู้ของเด็กที่มีต่อโลกทางกายภาพและโลกทางสังคม ซึ่งเป็นเป้าหมายที่สำคัญของการพัฒนาเด็กตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่สำคัญคือการพัฒนาสติปัญญา และจริยธรรมทางสังคมให้กับเด็กควบคู่กันไป

Berliner และ Calfee(1997) กล่าวว่าการจัดการศึกษาตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ถือเป็นการเปลี่ยนแปลงความคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่สำคัญ นับตั้งแต่ปี ค.ศ 1980 เป็นต้นมา การเปลี่ยนแปลงนำไปสู่วิธีการคิดรูปแบบการเรียนการสอนใหม่ ๆ ที่นำไปสู่การเรียนการสอนที่เป็นธรรมชาติของสังคม และการที่ผู้เรียนเป็นผู้กระทำ เป็นผู้สร้างความรู้ เป็นผู้ควบคุมตนเอง และเรียนรู้อย่างมีความหมาย ซึ่งทำให้ทัศนะทางการศึกษาเปลี่ยนแปลงไป และจิตวิทยาการเรียนการสอนในปัจจุบันได้เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว จากทฤษฎีการสอนตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม ไปสู่รูปแบบการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ จึงทำให้วิธีการสอนในปัจจุบันต้องเป็นการผสมผสาน (Orchestrating) จากสิ่งแวดล้อมที่มีอันประกอบด้วยผู้เรียนและกิจกรรมเข้าด้วยกัน มากกว่าวิธีการสอนที่เป็นการปฏิบัติเหมือนกัน (Assembly Line) ซึ่งเป็นวิธีการสอนแบบดั้งเดิมที่ความรู้จะถูกถ่ายทอดจากครู หรือผู้รู้คนใดคนหนึ่ง โดยใช้วิธีการสอนแบบบอกกล่าว

ในปัจจุบันนักการศึกษาและนักวิจัยไม่เห็นด้วยกับวิธีการนี้เพิ่มมากขึ้น และชี้ให้เห็นว่าวิธีการเรียนการสอนเป็นสิ่งสำคัญของกระบวนการทางสังคม และการสื่อสาร มากกว่าการเน้นเฉพาะสติปัญญาเพียงอย่างเดียว จากผลการประชุมเพื่ออภิปรายปัญหาทางการศึกษาของสมาคมวิจัยทางการศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกาเรื่อง "Restructuring Schools for Learning Extending the Dialogue " ในปี 1992 (Marshall , 1992 อ้างถึงใน Berliner and Calfee , 1997) ได้เสนอการวิเคราะห์เปรียบเทียบการเรียนรู้อวิธีการสอน บทบาทของครู บทบาทของเพื่อน และบทบาทของผู้เรียนที่มาจากแนวคิดพฤติกรรมนิยมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่เน้นด้านสติปัญญาและสังคม ซึ่งช่วยให้เข้าใจแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เพิ่มมากขึ้นดังตารางที่ 1 ดังนี้

ตารางที่ 1 แสดงการเปรียบเทียบวิธีการเรียนรู้ การสอน บทบาทของครู บทบาทของเพื่อน
 บทบาทของผู้เรียน ตามแนวคิดพฤติกรรมนิยมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

| ด้าน | แนวคิดพฤติกรรมนิยม | แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ | |
|-------------|---|---|--|
| | | ด้านสติปัญญา | ด้านสังคม |
| การเรียนรู้ | <input type="checkbox"/> ความรู้ได้รับจากข้อเท็จจริง ทักษะ และความคิดรวบยอดที่ได้จัดเตรียมไว้ให้ศึกษา <input type="checkbox"/> ใช้การฝึกฝน และฝึกหัด <input type="checkbox"/> ใช้ความคิดและสติปัญญาของตนเอง <input type="checkbox"/> เกี่ยวข้องกับกระบวนการและการแสดงขั้นตอนการปฏิบัติตามลำดับ | <input type="checkbox"/> เป็นผู้สร้างความรู้และนำความรู้ที่สร้างขึ้นมาใช้ <input type="checkbox"/> ใช้โอกาสต่าง ๆ และกระบวนการที่หลากหลายในการสร้างความรู้ใหม่จากความรู้เดิมที่มีอยู่แล้ว <input type="checkbox"/> ใช้การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อม <input type="checkbox"/> เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ที่หลากหลาย | <input type="checkbox"/> สร้างความร่วมมือในสังคมเพื่อสร้างความรู้และค่านิยม <input type="checkbox"/> สังคมสร้างโอกาสในการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น <input type="checkbox"/> ใช้การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อม <input type="checkbox"/> เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ที่หลากหลายของเนื้อหา ขั้นตอน และการตีความความหมายของและ คุณค่าของสิ่งที่เรียนรู้ |
| การสอน | <input type="checkbox"/> ใช้การถ่ายทอดความรู้โดยการบอก | <input type="checkbox"/> ใช้การกระตุ้นท้าทายและแนะนำเพื่อให้เกิดการคิดและความเข้าใจที่สมบูรณ์ | <input type="checkbox"/> ใช้วิธีการสร้างความรู้ร่วมกัน ระหว่างครูกับเด็ก |
| บทบาทครู | <input type="checkbox"/> ถูกกำหนดบทบาทไว้ล่วงหน้าเสมือนผู้ปกครอง <input type="checkbox"/> เป็นแหล่งความรู้ปฐมภูมิที่สำคัญ | <input type="checkbox"/> ผู้สอนหรือบุคคลอื่นสามารถเป็นผู้เชี่ยวชาญได้ <input type="checkbox"/> แหล่งความรู้มาจากผู้เรียน วัสดุอุปกรณ์ และสภาพแวดล้อม | <input type="checkbox"/> ผู้สอน หรือบุคคลอื่นสามารถเป็นผู้เชี่ยวชาญได้ <input type="checkbox"/> แหล่งความรู้มาจากผู้เรียน วัสดุอุปกรณ์สภาพแวดล้อม และสังคม |

ตารางที่ 1 (ต่อ) แสดงการเปรียบเทียบวิธีการเรียนรู้ การสอน บทบาทของครู บทบาทของเพื่อน บทบาทของผู้เรียน ตามแนวคิดพฤติกรรมนิยมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

| ด้าน | แนวคิดพฤติกรรมนิยม | แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ | |
|----------------|--|---|--|
| | | ด้านสติปัญญา | ด้านสังคม |
| บทบาทครู | <input type="checkbox"/> ผู้จัดการหรือผู้ควบคุม <input type="checkbox"/> สนับสนุนให้ทำกิจกรรมหรืองานเสรี สมบูรณ์ในเวลาที่กำหนด <input type="checkbox"/> คำถามต้องการคำตอบถูกหรือผิด | <input type="checkbox"/> เป็นเสมือนผู้ช่วยเหลือและผู้แนะนำ <input type="checkbox"/> สร้างโอกาสสำหรับการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อความคิด วัสดุอุปกรณ์ และบุคคลอย่างมีความหมาย <input type="checkbox"/> รับฟังความคิดเห็นและความคิดที่เข้าใจผิด | <input type="checkbox"/> เป็นเสมือนผู้ช่วยเหลือผู้แนะนำ และผู้มีส่วนร่วม <input type="checkbox"/> สร้างโอกาสให้กับผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับความคิด วัสดุอุปกรณ์ และบุคคลอย่างมีความหมาย <input type="checkbox"/> ร่วมกันตีความหมายของความรู้ซึ่งมาจากความคิดเห็นที่แตกต่างกัน |
| บทบาทของเพื่อน | <input type="checkbox"/> มักจะ ไม่ได้รับการนำมาพิจารณา | <input type="checkbox"/> เป็นผู้กระตุ้นความคิดและเสนอคำถาม | <input type="checkbox"/> เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการสร้างความรู้ กำหนดโอกาสในการเรียนรู้ ทางสังคมให้เกิดขึ้น |
| บทบาทผู้เรียน | <input type="checkbox"/> เป็นผู้รับข้อมูล <input type="checkbox"/> เป็นผู้ทำกิจกรรม <input type="checkbox"/> เป็นผู้รับฟัง และถูกกำหนดให้เป็นผู้ทำตาม <input type="checkbox"/> ทำกิจกรรม หรืองานที่ถูกกำหนดให้เสร็จสมบูรณ์ตามเวลาที่กำหนด | <input type="checkbox"/> คนเองเป็นผู้สร้างความรู้ <input type="checkbox"/> เป็นแหล่งความรู้ ซึ่งมีคนเอง และบุคคลอื่นภายในกลุ่ม <input type="checkbox"/> เป็นผู้สร้างกิจกรรม และเป็นผู้เผยแพร่ <input type="checkbox"/> เป็นผู้คิด อธิบาย ตีความ และตั้งคำถาม <input type="checkbox"/> สร้างความเข้าใจ ตั้งคำถาม และอธิบาย | <input type="checkbox"/> ตนเองเป็นผู้สร้างความรู้ร่วมกับบุคคลอื่น <input type="checkbox"/> เป็นแหล่งความรู้ ซึ่งมีตนเอง และบุคคลอื่นภายในกลุ่ม <input type="checkbox"/> เป็นผู้สร้างกิจกรรม และเผยแพร่ร่วมกับบุคคลอื่น <input type="checkbox"/> เป็นผู้คิด อธิบาย ตีความ และตั้งคำถาม <input type="checkbox"/> สร้างความเข้าใจ ตั้งคำถาม อธิบายร่วมกัน |

ที่มา : Berliner and Calfee , 1997. Handbook of educational psychology หน้า 744

ดังนั้นอาจกล่าวโดยสรุปได้ว่าแนวคิดทฤษฎีจิตวิศ เป็นแนวคิดหนึ่งในการพัฒนาการเรียนรู้ให้กับเด็กวัยอนุบาล ที่มุ่งเน้นให้เด็กเป็นผู้กระทำในกระบวนการสร้างความรู้ด้วยตนเองให้เกิดขึ้น โดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของการส่งเสริมการเรียนรู้ที่เกิดจากแรงบันดาลใจภายในของเด็ก ได้รับการสนับสนุนจากครูที่เข้าใจการเรียนรู้ของเด็ก และ เปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ภายใต้บรรยากาศการเรียนรู้แบบร่วมมือ



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 2. ทฤษฎีและหลักการในการศึกษาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

นักจิตวิทยาและนักการศึกษาได้กล่าวถึงความหมายของจริยธรรมทางสังคม ทฤษฎี และหลักการสำคัญในการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ไว้ดังต่อไปนี้

1. ความหมายของจริยธรรมทางสังคม

Turiel (1983 a , 1983b อ้างถึงใน Keller and Edelstein , 1991) ได้อธิบายความหมายของจริยธรรมทางสังคม ออกเป็น 3 ด้านคือ

1. ด้านจิตวิทยา หมายถึง ความรู้หรือความคิดรวบยอดของบุคคลที่รวมตนเองและผู้อื่น โดยการพิจารณาถึงคุณลักษณะทางจิตวิทยา เช่น ความรู้สึก แรงงูใจ เจตนา ที่มีลักษณะเช่นเดียวกับความมั่นคงของบุคลิกภาพของบุคคล
2. ด้านสังคม หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับวิธีการที่บุคคลจะมีปฏิสัมพันธ์ หรือสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเกี่ยวกับกฎเกณฑ์หรือข้อตกลงทางสังคม ประเพณีปฏิบัติ บทบาททางสังคมและความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับสถาบัน
3. ด้านจริยธรรม หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่ถูกต้องในมโนทัศน์ของความยุติธรรม หรือหลักการอื่น ๆ ของจริยธรรม

Damon และ Eckensberger (1984 อ้างถึงใน Keller and Edelstein , 1991) กล่าวว่า จริยธรรมทางสังคม หมายถึง การศึกษาปรากฏการณ์เชิงตรรกะ (Phenomenological) และวิธีการแบบ Hermeneutic ซึ่งเน้นที่บุคคลสร้างความเข้าใจ และตีความสถานการณ์

DeVries และ Kohlberg (1987 ; 1990) ให้ความหมาย จริยธรรมทางสังคม คือ ความสัมพันธ์ทั่วไปของการคิดและการกระทำที่สัมพันธ์เกี่ยวข้องกับบุคคลและกลุ่ม ขอบเขตของจริยธรรมทางสังคมหมายรวมถึง การหยั่งลึกทางสังคม (Social Perspective - Taking) และการตัดสินใจทางจริยธรรม (Moral Judgement) โดยการพัฒนากการหยั่งลึกทางสังคมเป็นศูนย์กลางของความสามารถในการที่จะรับรู้ทัศนะของผู้อื่นใช้ในการตัดสินใจคุณค่า และตัดสินใจความสัมพันธ์ของตนเองกับผู้อื่น

Keller และ Edelman (1991) ได้อธิบายความหมายของจริยธรรมทางสังคม ออกเป็น 2 ด้านคือ

1. ด้านสังคม ประกอบด้วยเหตุผลทางสังคมที่สะท้อนถึงลักษณะทางจิตวิทยาที่หมายถึงความคิดและความรู้สึก ของตนเองและผู้อื่น และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล
 2. ด้านจริยธรรม ประกอบด้วย การพิจารณาตัดสินว่าอะไรคือสิ่งที่ถูกต้อง และเป็นข้อผูกพันที่ใช้เป็นมาตรฐานของจริยธรรม ซึ่งควบคุมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล
- ทั้ง 2 ด้านเป็นโครงสร้างของการหยั่งลึกทางสังคมที่ถูกกำหนดขึ้นโดยแบ่งประเภทของความสัมพันธ์ระหว่างตนเอง กฎเกณฑ์ของจริยธรรมทางสังคมและความคาดหวัง

DeVries และ Zan (1994) ได้ศึกษาและพัฒนาวิธีการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์สำหรับเด็กวัยอนุบาล ได้อธิบายว่า " จริยธรรมทางสังคม " (Sociomoral) เป็นการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับ " จริยธรรม " และ การศึกษาเกี่ยวกับ " สังคม " ซึ่งนักวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาจริยธรรมบางท่าน (Nucci, 1981 ; Smetana, 1983 ; and Turiel, 1983) อ้างถึงใน DeVries and Zan, 1994) ได้แบ่งแยกระหว่าง ความสำคัญของจริยธรรมและสังคมออกจากกันอย่างเด่นชัด เช่น การผลักดันให้เด็กสัมผัสเกี่ยวข้องกับจริยธรรมและการกล่าวคำขอโทษ เมื่อมีผู้ช่วยเหลือเป็นธรรมเนียมปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับสังคม เป็นต้น แต่อย่างไรก็ตามมักจะค้นพบว่าอัตราของปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นของประเด็นทางจริยธรรมและประเด็นทางสังคมกับเด็กวัยอนุบาลยังไม่ชัดเจนมากนักว่าอะไรเป็นจริยธรรม และอะไรเป็นสังคม บางประเด็นที่เกิดขึ้นในห้องเรียน สามารถแยกได้อย่างชัดเจนว่าเกี่ยวข้องกับจริยธรรม ตัวอย่างเช่น การที่เด็กตีเพื่อน เป็นจริยธรรมเพราะเด็กเข้าใจเกี่ยวกับพื้นฐานของสิทธิทางด้านความปลอดภัยทางร่างกายของมนุษย์ ในทำนองเดียวกันการทำลายทรัพย์สิน หรือขโมยของผู้อื่น ก็อยู่ในประเด็นทางจริยธรรมตามวัฒนธรรมตะวันตก แต่ประเด็นทางจริยธรรมทั้งหมดเป็นธรรมชาติของสังคม แม้ว่าบางประเด็นอาจจะกลายเป็นประเด็นทางสังคม และไม่จัดเป็นประเด็นทางจริยธรรมเลยก็ตาม

ด้วยเหตุที่หลาย ๆ ประเด็น ไม่สามารถที่จะแบ่งแยกได้ชัดเจนว่าอะไรคือ สังคม หรือ จริยธรรม เพราะว่าประกอบด้วยทั้งสองสิ่งเข้าด้วยกัน บางประเด็นที่ปรากฏภายนอกจะเป็นเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับธรรมเนียมปฏิบัติของสังคม แต่อาจจะมีรากฐานที่เกี่ยวข้องกับจริยธรรม ตัวอย่างเช่น ข้อห้ามที่กำหนดให้เด็กรับประทานอาหารว่างที่โต๊ะเท่านั้น ดูเหมือนเป็นธรรมเนียมปฏิบัติทางสังคมและไม่น่าจะมีความเกี่ยวข้องกับจริยธรรม ว่าทำไมเด็กต้องนั่ง

รับประทานอาหารว่างแต่เฉพาะ คุกกี้ที่เตรียมไว้ให้ ซึ่งแตกต่างจากการนั่งรับประทานตรงอื่น
อย่างไร และถ้าพิจารณาให้ลึกซึ้งจะพบว่าประเด็นนี้สัมพันธ์เกี่ยวข้องกับจริยธรรมตรงที่ว่า
การที่เด็กไปรับประทานอาหารว่างในห้องบริเวณที่อื่น ๆ ที่ไม่ใช่โต๊ะที่จัดเตรียมไว้ ผลที่จะ
เกิดขึ้นคือห้องอาจจะสกปรกทำความสะอาดยาก มีแมลงตามมากินเศษอาหารในห้อง ทำให้
ทุกคนเดือดร้อน จึงถือว่าไม่เคารพในสิทธิของผู้อื่น

จากความหมายต่าง ๆ เกี่ยวกับจริยธรรมทางสังคมที่สัมพันธ์เกี่ยวข้องกับเด็กวัย
อนุบาล พบว่าจริยธรรมกับสังคมเป็นสิ่งที่ยากสำหรับเด็กวัยนี้ที่จะแบ่งแยกระหว่างสังคม และ
จริยธรรมออกจากกัน เพราะสถานการณ์ต่าง ๆ จะมีการผสมผสานระหว่างจริยธรรมและสังคม
เข้าด้วยกัน ซึ่งสามารถบอกได้เพียงว่าจริยธรรมหรือสังคมมีมากน้อยกว่ากันในสถานการณ์
หนึ่ง ๆ ที่เกิดขึ้นเท่านั้น ดังนั้น คำว่า จริยธรรมทางสังคม จึงใช้อ้างอิงถึง ปรัชญาการกระทำที่เกิดขึ้น
ที่มีทั้งจริยธรรม และสังคม

2. ทฤษฎีที่สำคัญในการศึกษาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

การศึกษาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ได้ใช้ทฤษฎีการ
พิจารณาทางจริยธรรม (Moral Judgement Theory) และทฤษฎีทางสังคมของ Piaget เป็น
พื้นฐาน และใช้ทฤษฎีเหตุผลทางจริยธรรม (Moral Reasoning Theory) ของ Kohlberg ที่ได้
พัฒนาการศึกษาจริยธรรมตามแนวทางที่ Piaget ได้วางไว้ ซึ่งการศึกษาทางจริยธรรมของ
Kohlberg ได้แสดงให้เห็นว่ามนุษย์ให้เหตุผลทางจริยธรรมอย่างไร และทฤษฎีการหยั่งลึกทาง
สังคม (Social - Perspective Taking Theory) ของ Selman ได้เพิ่มเติมรายละเอียดงานของ
Piaget ในเรื่องของการหยั่งลึกทางสังคม จากการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ไปสู่การแลกเปลี่ยน
ผลประโยชน์ซึ่งกันและกัน และการร่วมมือกัน ทั้ง 3 ทฤษฎี จึงเป็นหัวใจสำคัญของการศึกษา
จริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มีรายละเอียดดังนี้

2.1 ทฤษฎีจริยธรรมและทฤษฎีทางสังคมของ Piaget

Piaget (1932 ; 1965 อ้างถึงใน DeVries ,1997) เป็นผู้ทำการศึกษาวิจัยอย่างจริงจังเกี่ยวกับจริยธรรมของเด็ก ซึ่งผลของการศึกษาวิจัยเป็นพื้นฐานในการศึกษาค้นคว้าวิจัยใหม่ ๆ เกี่ยวกับจริยธรรมในปัจจุบัน นอกจากนี้ทฤษฎีทางสังคมของ Piaget เป็นทฤษฎีสำคัญที่ได้นำมาประยุกต์ใช้ในการศึกษาเพื่อมุ่งส่งเสริมการสร้างความร่วมมือ และจากการศึกษาสามารถอธิบายประเด็นสำคัญ ที่เกี่ยวข้องกับจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ คือ การปรับโครงสร้าง เป็นกระบวนการทางสติปัญญาของมนุษย์ที่มีมากเท่ากับการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมทางสังคม และการเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย สำหรับด้านสังคมแล้วถือว่าเป็นส่วนสำคัญที่สุดของพัฒนาการ โดยเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน

ในการศึกษาวิจัยของ Piaget ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ และความสัมพันธระหว่างเพื่อน มีความสำคัญอย่างมากต่อการที่เด็กจะสร้างความรู้สึเกี่ยวกับสังคม และจริยธรรม ค่านิยม ความสามารถทางสังคม และสติปัญญา ถือว่ามีอิทธิพลต่อพัฒนาการในทุก ๆ ด้าน

Piaget (1932 ;1965 อ้างถึงใน DeVries and Zan ,1994) อธิบายถึงพัฒนาการของจริยธรรมทางสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วจาก การไม่สามารถควบคุมตนเองได้ไปสู่ การถูกครอบงำโดยผู้อื่น และพัฒนาไปสู่การควบคุมตนเอง แต่การที่เด็กจะพัฒนาไปสู่การควบคุมตนเองได้ ต้องอาศัยปัจจัยหลายประการ และที่สำคัญที่สุดคือความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ ซึ่งสอดคล้องกับจริยธรรม 2 ประเภทที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ Piaget เชื่อว่าเป็นปัจจัยสำคัญในการส่งเสริมพัฒนาการของเด็ก หรือ ทำให้พัฒนาการของเด็กถดถอยลง Piaget ได้กล่าวถึงการพัฒนาจริยธรรม 2 ขั้นที่สำคัญ คือ

ขั้นที่ 1 จริยธรรมแบบพึ่งพาผู้อื่น (Heteronomus) ว่า เป็นขั้นจริยธรรมแบบบังคับ บังคับ ในระยะเวลาของวัยเด็ก เป็นระยะเวลาที่เด็กจะเผชิญกับการที่พ่อแม่หรือ ผู้ใหญ่บอกให้เด็กทำสิ่งต่าง ๆ หรือห้ามไม่ให้ทำสิ่งต่างๆ การละเมิดคำสั่งสอนมีผลทำให้เด็กถูกลงโทษโดยทันทีทันใด ความยุติธรรมก็เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นทันทีทันใด ผู้ใดไม่ทำตามถือว่าเป็น คนเลว ด้วยเหตุผลดังกล่าวทำให้เด็ก เชื่อว่ากฎเกณฑ์ หรือข้อบังคับทางจริยธรรม เป็นสิ่งที่ไม่ยืดหยุ่น และไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้

ขั้นที่ 2 จริยธรรมแบบพึ่งพาตนเอง(Autonomus) หรือจริยธรรมแบบร่วมมือ เป็นการนำเด็กสู่โลกของสังคมที่มีเพื่อนเพิ่มมากขึ้น โดยเริ่มต้นจากการมีปฏิสัมพันธ์ และร่วมมือระหว่างเด็กด้วยกัน ความคิดของเด็กเริ่มเปลี่ยนแปลง เด็กเริ่มเข้าใจว่ากฎเกณฑ์สามารถเปลี่ยนแปลงได้ และการลงโทษจะเกิดขึ้นเมื่อมีการพิจารณาถึงเจตนาของการกระทำ

Hogan และ Emler (1978 อ้างถึงใน Slavin, 1994) อธิบายถึงการที่มนุษย์มีการพัฒนาความสามารถทางสติปัญญา ความเข้าใจปัญหาทางจริยธรรมจึงกลายเป็นปัญหาที่ยุ่งยาก มีผลทำให้เด็กวัยอนุบาลมีความเข้าใจที่ผิดเกี่ยวกับความถูกต้องและความผิดมากกว่าเด็กโต และผู้ใหญ่ Hogan และ Emler จึงได้เสนอความคิดเกี่ยวกับขั้นการพัฒนาจริยธรรมของ Piaget (1978 อ้างถึงใน Slavin 1994) ซึ่งสามารถอธิบายได้ในตารางที่ 3 ถึงการแสดงขั้นการพัฒนาจริยธรรมตามทฤษฎีของ Piaget ดังนี้

ตารางที่ 2 แสดงขั้นการพัฒนาจริยธรรมตามทฤษฎีของ Piaget

| จริยธรรมแบบพึ่งพาผู้อื่นในวัยเด็ก | จริยธรรมแบบพึ่งพาตนเองในวัยผู้ใหญ่ |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> อยู่บนพื้นฐานของความสัมพันธ์แบบบังคับ โดยเด็กยอมรับและปฏิบัติตามคำสั่งของผู้ใหญ่ โดยไม่มีการถาม หรือคัดค้าน | <input type="checkbox"/> อยู่บนพื้นฐานของความร่วมมือ ปฏิบัติต่อกันด้วยความยุติธรรม เป็นความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่เท่าเทียมกัน |
| <input type="checkbox"/> สะท้อนการบังคับ โดยใช้กฎเกณฑ์ที่ไม่มี ความยืดหยุ่น และมาจากผู้มีอำนาจ ไม่เปิดโอกาสให้พูดคุยเพื่อหาข้อตกลง | <input type="checkbox"/> สะท้อนถึงการใช้เหตุผล กฎเกณฑ์ เป็นผลมาจากการตกลงร่วมกัน เปิดโอกาสให้มีการพูดคุย ซักถาม และใช้การยินยอมของทุกฝ่าย |
| <input type="checkbox"/> ความถูกต้อง คือการปฏิบัติตามกฎข้อบังคับ หรือสิ่งที่ผู้ใหญ่ต้องการ | <input type="checkbox"/> ความถูกต้อง เป็นผลมาจากการกระทำที่สอดคล้องกับความร่วมมือและการยอมรับทั้ง 2 ฝ่าย |
| <input type="checkbox"/> ความผิดพิจารณาจากวัตถุประสงค์ และผลลัพธ์ของการกระทำ ความยุติธรรมคือ การตัดสินของผู้ใหญ่ ใช้การลงโทษตามอำเภอใจและกวัดจัน จากผลของความไม่พึงพอใจ ความยุติธรรม เป็นเสมือนสิ่งที่มีอยู่โดยธรรมชาติ | <input type="checkbox"/> ความผิด พิจารณาจากเจตนาของผู้กระทำ ความยุติธรรม ถูกกำหนดขึ้นเพื่อการปฏิบัติต่อกันอย่างเสมอภาค ความยุติธรรมในการลงโทษ ถูกกำหนดขึ้นตามความเหมาะสมของการกระทำ ที่มีผลให้ผู้อื่นเดือดร้อน การลงโทษเป็นสิ่งที่มิผลกระทำต่อจิตใจของมนุษย์ |

ที่มา : Slavin, 1994. Educational psychology : Theory and practice หน้า 60

การนำทฤษฎีจริยธรรมทางสังคมของ Piaget ไปใช้ในการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

ทฤษฎีจริยธรรมทางสังคมของ Piaget นำไปสู่การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กและความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับเพื่อนและเป็นปัจจัยสำคัญของพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ DeVries และ Zan (1994) อธิบายถึงความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่หรือครูกับเด็ก และระหว่างความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับเพื่อนจากการศึกษาทฤษฎีของ Piaget ไว้ดังต่อไปนี้ คือ

1. ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็ก

สามารถแบ่งออกได้ 2 ประเภทที่สอดคล้องกับจริยธรรมแบบพึ่งพาผู้อื่น และจริยธรรมแบบพึ่งพาตนเองได้แก่

1.1 ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็กแบบบังคับหรือควบคุม (The Coercive or Controlling Relationship) เป็นความสัมพันธ์ที่สอดคล้องกับแบบจริยธรรมแบบพึ่งพาผู้อื่น คำว่า "Heteronomus" มาจากรากศัพท์ที่มีความหมายว่า " การปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ที่สร้างขึ้นโดยผู้อื่น " ดังนั้น ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็ก จึงเป็นความสัมพันธ์ที่ครูใช้ การบังคับหรือควบคุม โดยเป็นผู้กำหนดสิ่งที่เด็กต้องทำ หรือห้ามไม่ให้เด็กทำโดยใช้กฎเกณฑ์ หรือคำสั่งที่ครูเป็นผู้กำหนด ในความสัมพันธ์ประเภทนี้สร้างการยอมรับนับถือเพียงฝ่ายเดียว ซึ่งเด็กจะถูกคาดหวังให้ยอมรับ และปฏิบัติตามผู้ใหญ่ วิธีการที่ผู้ใหญ่ใช้ในการบังคับให้เด็กปฏิบัติตามอาจเป็นการบังคับด้วยคำพูด หรือใช้การลงโทษ และรวมถึงการควบคุมให้เด็กปฏิบัติตามด้วยความอ่อนโยน

ผลที่เกิดขึ้นกับเด็กที่ได้รับการปฏิบัติจากความสัมพันธ์ประเภทนี้ ทำให้เด็กต่อต้าน หรือการที่เด็กแอบกระทำผิดเมื่อไม่อยู่ภายใต้การควบคุมของผู้ใหญ่ ไม่ส่งผลดีต่อร่างกาย และจิตใจของเด็ก และหากเด็กปฏิบัติตามสิ่งที่ผู้ใหญ่กำหนดเป็นเวลานาน เด็กจะไม่รู้จักการคิด การตั้งคำถาม การแก้ปัญหา การวิเคราะห์ หรือทดสอบความคิด และความตั้งใจของตนเอง ในทัศนะของ Piaget มองว่าเด็กเป็นคนที่อ่อนต่อนง่าย ไม่สามารถที่จะพิจารณาตัดสินใจทางจริยธรรมที่เกิดขึ้นด้วยตนเอง และส่งผลให้เด็กมีนิสัยโน้มเอียงไปทางการปฏิบัติตามผู้อื่นอย่างง่ายดายโดยไม่พิจารณาเหตุ และผลที่จะเกิดขึ้นตามมา คือ

เด็กอาจถูกชักนำไปปฏิบัติตามในสิ่งที่ไม่ถูกต้อง และสุดท้ายเด็กจะต่อต้านเพื่อต้องการอิสระ ผลที่เกิดขึ้นด้านอารมณ์ที่ค้นพบคือ เด็กอาจจะไม่มีปฏิกิริยาตอบโต้ โดยแสดงลักษณะของการเป็นผู้อ่อนน้อม ทั้งนี้เพราะเด็กถูกครอบงำ เด็กจะรู้สึกว่าคุณเองคือ และยอมรับว่าผู้อื่นมีคุณค่ามากกว่า คิดว่า เด็กจึงขาดความเชื่อมั่น ในด้านสติปัญญา การบีบบังคับเด็กมาก ๆ เด็กอาจจะแสดงออกโดยไม่มีปฏิกิริยาได้ตอบกับความคิด เด็กมักจะอยู่เฉย ๆ ไม่มีคำถาม ไม่มีการวิพากษ์วิจารณ์ และไม่มีแรงกระตุ้นในการคิด การตอบคำถาม หรือการอธิบายเหตุผล ลักษณะเหล่านี้สะท้อนถึงเด็กที่ไม่มีความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ ขาดความสนใจในผู้อื่น ไม่มีการพึ่งพาตนเอง ซึ่งส่งผลในทางลบให้กับเด็กเป็นอย่างมาก

1.2 ความสัมพันธ์แบบร่วมมือ (The Cooperative Relationship) เป็นความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็กแบบร่วมมือ สอดคล้องกับจริยธรรมแบบพึ่งตนเองของตนเอง คำว่า "Autonomus" หมายถึง "การควบคุมตนเอง หรือการพึ่งพาตนเอง" ในทัศนะของ Piaget การควบคุมตนเองไม่ได้หมายถึง การทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเองโดยไม่มี的帮助เหลือจากผู้อื่น แต่หมายถึง การที่แต่ละคนเป็นผู้มีจริยธรรมของการพึ่งพาตนเองปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ของจริยธรรมด้วยตนเอง ดังนั้นกฎจึงถูกสร้างขึ้นด้วยตนเอง และใช้ควบคุมตนเองเป็นหลัก ซึ่งกฎเกณฑ์เหล่านี้จะมีความรู้สึกของผู้ที่เห็นถึงความจำเป็นของกฎเกณฑ์

ความสัมพันธ์แบบร่วมมือ เป็นวิธีเดียวที่ Piaget กล่าวว่า เป็นวิธีที่ผู้ใหญ่จะเลิกใช้อำนาจโดยไม่จำเป็นและนำไปสู่การยอมรับนับถือซึ่งกันและกัน การปฏิบัติที่นำไปสู่ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็กแบบร่วมมือ คือการให้ความร่วมมือ ซึ่งความร่วมมือ หมายถึงการมุ่งมั่นที่จะบรรลุวัตถุประสงค์พร้อมกัน โดยให้ความช่วยเหลือกันและกัน ที่ตระหนักถึงความรู้สึก และทัศนะของผู้อื่น ความร่วมมือจึงเป็นปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่มีต่อจุดมุ่งหมาย โดยแต่ละคนเอาใจใส่และปฏิบัติต่อกันด้วยความเสมอภาค ครูควรเปิดโอกาสให้เด็กได้พัฒนาตนเองให้สามารถคิดอย่างอิสระ และสร้างสรรค์ เด็กใช้อำนาจโดยไม่จำเป็น และให้เด็กได้มีโอกาสควบคุมพฤติกรรมของตนเอง ยอมรับในความต้องการความสนใจของเด็ก

ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับเด็กที่เกิดจากการความสัมพันธ์แบบร่วมมือ เมื่อเด็กได้รับการยอมรับนับถือในความคิด และความปรารถนาที่มีของตนเองจากครู นำไปสู่การยอมรับนับถือผู้อื่น เด็กได้พัฒนาการพึ่งพาตนเอง จากการที่เด็กมีโอกาสควบคุมพฤติกรรมของตนเอง เมื่อเด็กสามารถทำในสิ่งที่ตั้งใจ เด็กจะสร้างระบบของจริยธรรม สังคม สติปัญญา ความรู้สึก

ความสนใจ คำนิยม ได้อย่างมั่นคงเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ เด็กจะเห็นคุณค่าของตนเอง และมีความมั่นใจในตนเอง ผลลัพธ์ที่เกิดด้านอารมณ์ เด็กจะรู้สึกยอมรับและเห็นใจผู้อื่น เด็กจะตอบสนองต่อความร่วมมือด้วยเจตนาที่ดี มีความรู้สึกเชื่อมั่น และกระตือรือร้นในการศึกษา ค้นคว้า และหาเหตุผลสำหรับกฎเกณฑ์ ในด้านสติปัญญา เด็กจะมีปฏิกิริยาตอบสนองอย่างกระตือรือร้นในการปรับความคิดของตนเอง รับรู้ความคิดของผู้อื่น สามารถใช้คำถามเพื่อค้นหาสาเหตุ สามารถวิเคราะห์ อธิบาย และประยุกต์สิ่งต่าง ๆ ในการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง

Piaget เน้นว่า เด็กจะใช้กระบวนการสร้างความรู้ ลงในโครงสร้างของ สติปัญญา เกี่ยวกับระบบการปกครองของสังคม ความรู้สึก ความสนใจ และคำนิยม ซึ่งถูกจัดอยู่ในความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบ ที่สำคัญเด็กที่มาจากความสัมพันธ์แบบร่วมมือจะสร้างความรู้สึกของความปรารถนาดีต่อผู้อื่น และ ความรู้สึกทางจริยธรรมได้เกิดขึ้นกับตนเองเมื่อมีความรู้สึกปรารถนาดีต่อผู้อื่น

2. ความสัมพันธ์แบบร่วมมือระหว่างเด็กกับเพื่อน

การที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนมักจะได้รับการละเลย โดยเฉพาะในห้องเรียน เด็กมักจะถูกห้ามไม่ให้มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน เด็กจึงมีโอกาสน้อยที่จะปฏิสัมพันธ์ หรือเล่นด้วยกันนอกเวลาเรียน ซึ่งไม่อาจจะยืนยันได้ว่าเด็กจะสามารถพัฒนาความเห็นอกเห็นใจ ความเป็นมิตรต่อกัน ไปในทิศทางที่เหมาะสมเสมอไป การพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ถือว่าความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับเพื่อนเป็นสิ่งจำเป็น และมีประโยชน์อย่างมากในการพัฒนาจริยธรรมทางสังคม และการพัฒนาสติปัญญาให้กับเด็ก

Piaget (DeVries and Kohlberg ,1987 ; 1990) ได้เสนอแนะการส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับเพื่อน ให้มีความสัมพันธ์แบบร่วมมือจึงเป็นบทบาทที่ครูจะต้องให้ความสำคัญ เพื่อนำเด็ก ไปสู่การพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ด้วยเหตุผล 2 ประการคือ

1. ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับเพื่อน เป็นลักษณะที่เกิดขึ้นจากความสมมูล ซึ่งไม่เคยประสบความสำเร็จในความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก นอกจากผู้ใหญ่จะลดอำนาจการควบคุมลง ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนนำไปสู่การรู้จักแลกเปลี่ยนผลประโยชน์ซึ่งกันและกัน ทำให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางลดลง แต่อย่างไรก็ตามความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับ

เพื่อนอาจเกิดความไม่สมคุดขึ้น เมื่อเด็กมีความขัดแย้ง และการพึ่งพาตนเองของเด็กอาจถูกทำลายไปได้เช่นกัน

2. เด็กจะสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความเหมือน และความต่างของตนเองกับผู้อื่น เด็กจะสร้างความสนใจเพื่อน กระตุ้นให้เด็กเป็นผู้มีจิตสำนึกของตนเองที่จะยอมรับความปรารถนาของผู้อื่น ทำให้เด็กลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางและตระหนักในความแตกต่างทำให้เด็กรู้จักตนเอง และผู้อื่นมากขึ้น

ความสนใจในเพื่อนนำเด็กไปสู่การพึ่งพาตนเอง เด็กจะค่อย ๆ ปรับตัววิธีการที่จะนำเด็กไปสู่การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีให้เกิดขึ้นระหว่างกันคือ ความร่วมมือ (Piaget 1932;1965 อ้างถึงใน DeVries and Zan , 1994) เพราะ ความร่วมมือเป็นวิธีการที่จะทำให้เด็กไม่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง และสามารถรับรู้ทัศนะของผู้อื่น ซึ่งเป็นผลมาจากความสนใจ และแรงกระตุ้นที่ได้รับจากกลุ่มเพื่อน ทำให้เด็กรู้จักการแบ่งปันอย่างมีความหมาย รู้จักการแก้ปัญหาความขัดแย้ง และรู้จักการสร้างและการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ ดังนั้น บทบาทครูในการส่งเสริมความสัมพันธ์แบบร่วมมือระหว่างเพื่อน คือการจัดเตรียมโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันแทรกแซงเมื่อเด็กมีความขัดแย้งเกิดขึ้นและนำเด็กไปสู่การแก้ปัญหาที่คำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่น โดยการชี้แจงให้เด็กเข้าใจถึงเหตุผลของการกระทำ ส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องกฎเกณฑ์ และการปฏิบัติ อย่างไรก็ตามครูต้องเข้าใจธรรมชาติของเด็กที่มักจะว่าวาม เอาแต่ใจตนเอง ซึ่งเด็กต้องการเวลาและ โอกาส ในการเปลี่ยนพฤติกรรมของตนเองด้วย

2.2 ทฤษฎีเหตุผลทางจริยธรรมของ Kohlberg

Kohlberg (1963; 1969 ; Colby and Kohlberg ,1984 อ้างถึงใน Slavin ,1994) ได้ศึกษาจริยธรรมโดยใช้ทฤษฎีของ Piaget เป็นพื้นฐาน และ ทำการศึกษาการ ให้เหตุผลทางจริยธรรมของมนุษย์ตั้งแต่วัยเด็กถึงวัยผู้ใหญ่ การศึกษาวิจัยของ Kohlberg ได้ใช้วิธีการตั้งสถานการณ์ที่มีความขัดแย้งทางจริยธรรม และสัมภาษณ์ถึงทัศนะของผู้ที่มีต่อสถานการณ์ดังกล่าว Kohlberg ได้พัฒนาทฤษฎีการให้เหตุผลทางจริยธรรม โดยแบ่งเป็น 6 ชั้น ใน 3 ระดับ ซึ่งแต่ละชั้นจะพัฒนาไปตามวัยโดยไม่เปลี่ยนแปลง ทุกคนจะพัฒนาผ่านไปตามลำดับชั้นที่พัฒนาไปถึงจะเป็นชั้นที่สร้างจากเหตุผลของชั้นที่มีมาก่อน ทฤษฎีของ Kohlberg สามารถสรุปได้ดังตารางที่ 3 ต่อไปนี้

ตารางที่ 3 แสดงขั้นการพัฒนาการให้เหตุผลทางจริยธรรมตามทฤษฎีของ Kohlberg

| 1 จริยธรรมระดับก่อน กฎเกณฑ์อายุประมาณ 2-10 ปี | 2 จริยธรรมระดับกฎเกณฑ์ อายุประมาณ 10-16 ปี | 3 จริยธรรมระดับเหนือ กฎเกณฑ์อายุประมาณ 16-25 ปี |
|---|---|---|
| ขั้นที่ 1. : หลีกเลี่ยงการถูกลงโทษและเชื่อฟังผู้อื่น บุคคลจะ ใช้การตัดสินใจทางจริยธรรมอยู่ บนพื้นฐานความคิดที่ว่าสิ่งใดคือ ที่สุดสำหรับตนเองโดยไม่ คำนึงถึงความต้องการ ความ รู้สึกของผู้อื่น จะเชื่อฟังและ ปฏิบัติตามผู้ใหญ่ ครู | ขั้นที่ 3 : " เด็กผู้ชายที่ดี - เด็กผู้ หญิงที่ดี " หรือต้องการเป็นคน ดีในทัศนะของผู้อื่น บุคคลจะ ตัดสินใจจริยธรรมบนพื้นฐานของ ความต้องการให้ผู้อื่นชื่นชม รักษาความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น ช่วยเหลือและพิจารณาเจตนา ของผู้อื่น | ขั้นที่ 5 : ข้อตกลงของสังคม บุคคลเข้าใจกฎเกณฑ์ ซึ่งเป็นตัว แทนของความเห็นด้วยของ บุคคลต่างๆ ในสังคม สามารถ เข้าใจว่ากฎเกณฑ์สามารถ ยืดหยุ่นได้ และเปลี่ยนแปลงได้ ถ้าไม่สามารถตอบสนอง ความ ต้องการของสังคมได้ |
| ขั้นที่ 2: การแลกเปลี่ยนสิ่งที่ ชอบ หรือความสัมพันธ์แบบ เครื่องมือ บุคคลเริ่มเข้าใจและ ร่วมมือกับผู้อื่นเมื่อมีความ ต้องการตรงกัน แลกเปลี่ยนผล ประโยชน์ซึ่งกันและกัน | ขั้นที่ 4 : กฎหมาย และคำสั่ง บุคคลคำนึงถึงระบบสังคม ใน ความถูกต้อง และความผิด ขอม รับกฎเกณฑ์ที่ไม่ยืดหยุ่นได้ และ เชื่อว่าเป็นหน้าที่ที่ทุกคนต้อง ปฏิบัติ | ขั้นที่ 6. หลักจริยธรรมสากล บุคคลยึดมั่นหลักการสากลโดยยึด ความยุติธรรมเป็นเหตุผลในการ ตัดสินใจ เคารพในความเท่าเทียม กันของมนุษย์ และสิทธิ มนุษยชน |

ที่มา : Slavin, R. B. 1994. Educational psychology: Theory and practice (4 edition). หน้า 62

การนำทฤษฎีการให้เหตุผลทางจริยธรรมของ Kohlberg ไปใช้ในการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

การศึกษาวิจัยของ Kohlberg และการวิจัยจำนวนมากที่ใช้วิธีการศึกษาจริยธรรมตามแนวทฤษฎีเหตุผลทางจริยธรรมกับเด็กโต พบว่า การพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาทางจริยธรรมสามารถส่งเสริม และพัฒนาขั้นการให้เหตุผลทางจริยธรรมแก่กับเด็ก แต่พบว่าการให้เหตุผลของเด็กมักจะให้เหตุผลที่สูงกว่าขั้นจริยธรรมที่ตนเองเป็นอยู่ในปัจจุบัน 1 ขั้น ซึ่งแสดงเป็นการให้เห็นว่าเด็กมีแนวโน้มที่ชอบจะให้เหตุผลในระดับที่สูงขึ้นกว่าระดับที่ตนเองเป็นอยู่ (Power ; Higgins and Kohlberg , 1989)

การพูดคุยปัญหาที่เกี่ยวกับความขัดแย้งทางจริยธรรม ทั้งในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียนและเหตุการณ์สมมติโดยเน้นความร่วมมือและเข้าใจอันดีระหว่างกัน จึงเป็นสิ่งที่จะช่วยพัฒนาระดับจริยธรรมทางสังคมให้กับเด็กได้ โดยการส่งเสริมให้เด็กตระหนักถึงความรู้สึกของผู้อื่น ส่งเสริมการพัฒนาคำคิดของเด็กในวัยอนุบาลเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และส่งเสริมให้เด็กสามารถพิจารณาความคิดเห็นที่แตกต่างกันระหว่างตนเองกับผู้อื่นได้ ดังตัวอย่างสถานการณ์ความขัดแย้งที่สามารถนำเด็กพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมให้กับเด็กที่ DeVries และ Zan (1994) ได้เสนอไว้ดังนี้

ตัวอย่างนิทาน เรื่อง " เมื่อเพื่อนขโมย "

เนื้อเรื่องกล่าวถึง เด็กผู้ชายวัยอนุบาล ชื่อ แจ็ค ที่มาโรงเรียนด้วยความหิวโหยทุกวัน เพราะว่าเขาไม่เคยได้รับประทานอาหารเช้า เนื่องจากเขาค้นสาย เหตุการณ์ที่เป็นปัญหาเกิดขึ้นเมื่อ แจ็คแอบรับประทานอาหารกลางวันของเพื่อนคนอื่น เมื่อทุกคนออกไปเล่นที่สนามอยู่เป็นประจำ ในที่สุดครูก็จับได้ว่า แจ็คขโมยอาหารกลางวันของเพื่อน และทุกคนในชั้นก็พูดคุยกันถึงปัญหานี้ โดยให้ทุกคนช่วยกันหาวิธีการแก้ไขปัญหานี้อย่างไร

DeVries และ Zan (1994) เสนอแนะว่า สถานการณ์อาจเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตจริงในชั้นเรียน งานที่สำคัญของครูในการพูดคุยปัญหาความขัดแย้งทางจริยธรรม โดยการบูรณาการเรื่องความยุติธรรม ความเสมอภาค การแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกันและความสำคัญของการพูดคุย คือการนำเด็กไปสู่การรับฟังเหตุผลของผู้อื่น และสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับประเด็นทางจริยธรรม

2.3 ทฤษฎีการหยั่งลึกทางสังคมของ Selman

ในทัศนะของ Selman (1980) มองว่าเมื่อเด็กมีปัญหาพฤติกรรมเกิดขึ้นโดยทั่วไป ผู้รับผิดชอบมักจะมุ่งวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาและหาทางแก้ไขด้วยแนวคิด และทฤษฎีต่างๆ แต่ละเลยที่จะมองปัญหาจากทัศนะของเด็ก ว่าเด็กมีความคิด ความเข้าใจ และความรู้สึกอย่างไรต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้น Selman จึงใช้วิธีการนำทัศนคติ ความคิดเห็น และมโนทัศน์ของเด็กเป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์ปัญหาของเด็ก ซึ่งเชื่อว่าจะตรงกับประเด็น

ปัญหามากที่สุด เพราะวิธีการที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์หรือสื่อความหมายกับผู้อื่น เป็นสิ่งที่สะท้อนให้เห็นว่าเด็กมีระดับความเข้าใจเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้อื่นอยู่ในระดับหนึ่ง การศึกษาวิจัยของ Selman (1980 อ้างถึงใน งามตา วนิทานนท์ และคณะ , 2529) ได้ใช้เวลานานนับ 10 ปี ในการค้นคว้าลักษณะการรู้คิดทางสังคมซึ่งถือเป็นความคิดที่สำคัญอันเป็นพื้นฐานของการพัฒนาทางสังคม และพฤติกรรมของมนุษย์ จากการศึกษาพบว่าความสามารถในการรู้คิดทางสังคมจะเริ่มปรากฏให้เห็นตั้งแต่วัยอนุบาล ซึ่งมีความชัดเจนขึ้น และสามารถพัฒนาไปอย่างรวดเร็วตลอดวัยเด็ก วัยก่อนวัยรุ่นและวัยรุ่น จากการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ทำให้ Selman และ Schultz (1990) สร้างรูปแบบพัฒนาการการรู้คิดทางสังคมในแนวทางที่เรียกว่า การหยั่งลึกทางสังคม

แนวความคิดและรูปแบบการหยั่งลึกทางสังคมของ Selman ได้รับอิทธิพลจากแนวความคิดของ Mead และ Piaget (Selman , 1980) กล่าวคือ แนวความคิดหลักของการหยั่งลึกทางสังคม ได้รับการพัฒนามาจากแนวความคิดหลักของการสวมบทบาท (Role - Taking Concept) โดย Mead ได้ตั้งข้อสันนิษฐานว่า ความสามารถในการประสานบทบาทหลายบทบาทเข้าด้วยกัน เป็นแหล่งของความรู้ลึกเกี่ยวกับ "ตนเอง" (Self) และถือว่าเป็นแก่นของความปรารถนาเรื่องราวสังคมของมนุษย์ ซึ่งความสามารถในการนำตนเองเข้าไปสวมในตำแหน่งของผู้อื่น และคิดพิจารณาการกระทำของตนเอง จากตำแหน่งที่เป็นทางเลือก นั่นคือ การปฏิบัติการ (Operation) ที่เป็นเอกลักษณ์ของมนุษย์ และการกระทำเช่นนี้จะก่อให้เกิดการตระหนักถึงการมีตัวตน ถ้าปราศจากการกระทำระหว่างกันทางสังคมจะทำให้ความเป็นตนเองในเชิงจิตใจ (Psychological self) ไม่เกิดขึ้นในตัวบุคคล ทำนองเดียวกันกับ แนวความคิดเกี่ยวกับการหยั่งลึกทางสังคมมีรากฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาหรือการรู้คิดของ Piaget (งามตา วนิทานนท์ และ คณะ , 2529) ที่เกี่ยวข้องกับ 2 แนวความคิดสำคัญคือ

1. การรู้คิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) หมายถึง การที่เด็กติดยึดอยู่กับการมองโลกในแง่มุมมองของตนเองเพียงแง่เดียว กล่าวคือ เด็กไม่สามารถที่จะแยกความคิด หรือทัศนคติของผู้อื่นออกจากตนเองได้ ซึ่งอยู่ในพัฒนาการทางสติปัญญา ขั้นก่อนปฏิบัติการ เกิดขึ้นในวัยเด็กที่มีอายุระหว่าง 2- 7 ปี เมื่อเด็กมองเห็นสิ่งใดอย่างไร ก็คิดว่าผู้อื่นมองเห็น และคิดเหมือนตนเอง เด็กในวัยนี้จะไม่เข้าใจว่าทำไมผู้อื่นถึงมองเห็น หรือเข้าใจแตกต่างจากตนเอง

2. การรู้คิดแบบไม่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Decentration) หมายถึงเด็กสามารถที่จะพิจารณาวัตถุหนึ่งชิ้นได้หลายลักษณะ หรือมองเหตุการณ์หนึ่ง ๆ ได้หลายแง่มุม มักพบในเด็กอายุ 7-11 ปี เด็กจะเข้าใจถึงการมีเป้าหมายร่วมกันและตระหนักถึงความรับผิดชอบที่ตามมา เด็กสามารถเข้าใจเกี่ยวกับความหมายของการให้ความร่วมมือ เด็กวัยนี้จะสนใจวิธีการเล่นหรือเกมที่มีกฎเกณฑ์เพราะเด็กสามารถสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับทักษะของผู้อื่นได้

Piaget (Selman and Byrne , 1974 ; Grain ,1980 ; Phillips,1981 อ้างถึงในงานดา วนินทานนท์ และคณะ , 2529) เชื่อว่า ปัจจัยที่สำคัญที่ทำให้เด็กสามารถเอาชนะการรู้คิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลางได้และเรียนรู้ที่จะคำนึงถึงความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นคือประสบการณ์ทางสังคมที่เด็กได้รับจากการติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคม และได้รับการตอบสนองหรือข้อมูลย้อนกลับจากสังคม ประสบการณ์ทางสังคมจึงเป็นสิ่งที่จะช่วยคล่อมเกล้าให้เด็กรู้จักพิจารณาสถานการณ์ต่าง ๆ จากแง่มุม หรือสายตาของผู้อื่น

จากแนวคิดพื้นฐานดังกล่าว Selman ได้ให้ความหมายของการหยิ่งถึกทางสังคมว่าเป็นความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการเจริญเติบโตทางโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตนเองและผู้อื่น และถือว่าเป็นส่วนประกอบที่สำคัญตามธรรมชาติของการเจริญเติบโตทางสติปัญญาเชิงสังคมเพราะได้นำบรมพัฒนาการเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลง และแนวคิดของความสัมพันธ์ภายในตัวบุคคล ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึก ความคิด และการกระทำเข้าด้วยกัน โดยเสนอระดับของพัฒนาการการหยิ่งถึกทางสังคมโดยอาศัยรูปแบบของทฤษฎีโครงสร้างพัฒนาการ (Structural - Developmental Theory) ซึ่งลักษณะของพัฒนาการตามทฤษฎีโครงสร้าง - พัฒนาการมีลักษณะดังนี้คือ

1. ระดับความสามารถในการรู้คิดทางสังคมจะพัฒนาไปตามลำดับอายุ
2. ระดับของพัฒนาการจะมีลักษณะคงที่และเจริญขึ้นตามลำดับ ไม่มีการข้ามขั้น
3. ลักษณะของความสามารถในแต่ละระดับจะแตกต่างกันในเชิงคุณภาพ

Selman และ Byrne (1974) ได้นำวิธีการในการศึกษาจริยธรรมของ Kohlberg มาใช้โดยการดัดแปลงและใช้ในการวัดระดับการหยิ่งถึกทางสังคม โดยการเล่าสถานการณ์ขัดแย้งทำนองหนีเสือปะจระเข้ และสมมติว่าเด็กอยู่ในเหตุการณ์ เพื่อกระตุ้นให้เด็กตอบคำถามชนิดปลายเปิด

ดังนั้นจากพื้นฐานทางทฤษฎีของ Piaget , Mead และ Kohlberg ทำให้ Selman (1980) กำหนดระดับของพัฒนาการการหยั่งลึกทางสังคมที่เกิดขึ้นตั้งแต่วัยเด็กจนถึงวัยรุ่นและเป็นที่ยอมรับกันว่าเป็นรูปแบบพัฒนาการทางสติปัญญาทางสังคมที่มีความสมบูรณ์มากที่สุดเท่าที่เคยมีมา (งามดา วนินทานนท์ และคณะ , 2529) ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 แสดงระดับการหยั่งลึกทางสังคมตามทฤษฎีของ Selman

| ระดับการหยั่งลึกทางสังคม | อายุ |
|--|--------------------|
| ระดับ 0 การหยั่งลึกแบบไม่ตระหนักถึงความแตกต่างและยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง | 3 - 6 ปี |
| ระดับ 1 การหยั่งลึกแบบตระหนักถึงความแตกต่าง และเข้าใจลักษณะที่เป็นนามธรรม | 5 - 9 ปี |
| ระดับ 2 การหยั่งลึกแบบสะท้อนภาพของตนเองจากสายตาของบุคคลที่ 2 และการเข้าใจซึ่งกันและกัน | 7 - 12 ปี |
| ระดับ 3 การหยั่งลึกแบบมองด้วยสายตาของบุคคลที่ 3 และการเข้าใจร่วมกัน | 10 - 15 ปี |
| ระดับ 4 การหยั่งลึกแบบลึกซึ้งและเข้าใจสัญลักษณ์ทางสังคม | 12 ปี - วัยผู้ใหญ่ |

ที่มา : Selman , 1980. The growth of interpersonal understanding. อ้างถึงใน งามดา วนินทานนท์ และ คณะ , 2529 .

รูปแบบของการหยั่งลึกทางสังคม ได้พัฒนาไปสู่การศึกษาและพัฒนาความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ซึ่งเป็นทฤษฎีที่สำคัญในการศึกษาจริยธรรมทางสังคมของเด็กวัยรุ่นตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (DeVries ; Reese - Learnd and Morgan , 1991; DeVries and Zan , 1992 ; 1994; 1995 ; 1996 ; Zan , 1996)

การนำทฤษฎีการหยั่งลึกทางสังคมของ Selman ไปใช้ในการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในปัจจุบัน

การพัฒนาในระดับจริยธรรมทางสังคม ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ได้ใช้ทฤษฎีของ Selman ในการพัฒนารูปแบบการประเมินความเข้าใจระหว่างบุคคลและบัญญัติความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ที่เป็นหลักในการศึกษาระดับจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในปัจจุบันขึ้น (DeVries and Zan, 1994 ; 1995 ; 1996)

Zan (1996) ได้อธิบายถึงการพัฒนารูปแบบของความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของ Selman จากรูปแบบการหยั่งลึกทางสังคมว่า ในปี 1990 Selman และ Schultz ประสบความสำเร็จในการพัฒนารูปแบบของความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal Understanding Model) โดยนำแนวคิดพื้นฐานของสติปัญญา อารมณ์ และพฤติกรรมความสามารถทางสังคมเข้าด้วยกัน รูปแบบนี้ได้นำเอาระดับของการหยั่งลึกทางสังคม ที่ถือว่าเป็น โครงสร้างที่ลึก (Deep Structure) ของความเข้าใจที่สะท้อนถึงการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมาใช้ในการประเมินความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในด้านการกระทำ และความเข้าใจระหว่างบุคคลที่สะท้อนถึงพฤติกรรมขณะที่มีปฏิสัมพันธ์

3. จริยธรรมทางสังคมของเด็กวัยอนุบาลตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

Prof. Dr. Rheta DeVries ศาสตราจารย์ทางหลักสูตรการศึกษา และผู้อำนวยการของ Regent 's Center for Early Development Education แห่งมหาวิทยาลัย Northern Iowa และคณะได้ทำการศึกษาค้นคว้าตามทฤษฎีของ Piaget อย่างจริงจัง และเป็นผู้ที่สำคัญในการพัฒนาแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มาใช้ในการพัฒนาการศึกษาในระดับปฐมวัย DeVries ได้ตระหนักถึงความสำคัญในการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคม ให้กับเด็กในวัยอนุบาลเป็นอย่างมาก (จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย , คณะครุศาสตร์ และ OMEP ประเทศไทย, 2539) ซึ่ง DeVries , Reese - Learned และ Morgan (1991) ได้พัฒนาบัญญัติของความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (the Enacted Interpersonal Understanding : EIU) ตามทฤษฎีของ Selman เพื่อใช้ในการประเมินระดับจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ขึ้น โดยแบ่ง ออกเป็น 2 ด้าน คือ

1. ด้านกลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน(Negotiation Strategies:NS) เป็นพฤติกรรมที่แสดงออกระหว่างการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสถานะที่เกิดความไม่สมดุลที่เกิดขึ้นขณะมีความขัดแย้งพฤติกรรมที่สามารถพบในเด็กวัยอนุบาล หรืออยู่ในสภาพที่มีความตึงเครียด แบ่งออกเป็น 3 ระดับ คือ ระดับ 0, 1 และ 2 ดังนี้

ระดับ 0 เป็นการใช้กลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกันโดยใช้วิธีการรุนแรง หรือใช้กำลัง

ระดับ 1 เป็นการใช้กลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกันโดยการออกคำสั่งเพียงฝ่ายเดียวหรือปฏิบัติตามผู้อื่น

ระดับ 2 เป็นการใช้กลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกันโดยใช้การเจรจาหรือความร่วมมือกับผู้อื่น

2. ด้านการให้และการรับประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences : SE)เป็นพฤติกรรมที่แสดงออกของการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเมื่อมีความสมดุล มักจะเกิดขึ้นเมื่อมีบรรยากาศที่ผ่อนคลายและเป็นมิตรพฤติกรรมที่สามารถพบในเด็กวัยอนุบาลแบ่งออกเป็น 3 ระดับคือ ระดับ 0, 1 และ 2 คือ

ระดับ 0 เป็นการให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันโดยการเลียนแบบผู้อื่นทันทีทันใด

ระดับ 1 เป็นการให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันโดยการแสดงออกถึงความกระตือรือร้นในการเข้าร่วมกิจกรรม

ระดับ 2 เป็นการให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันโดยการพิจารณาความเหมือนทางความคิด หรือประสบการณ์

Selman (DeVries and Zan , 1994) เรียกพัฒนาการว่า "ระดับ " (Level) มากกว่าที่จะเรียกว่า " ขั้น " (Stage) เพราะแต่ละระดับจะยังคงเหลือพฤติกรรมบางอย่างในระดับที่พัฒนาผ่านมา เช่น ผู้ใหญ่มักจะแสดงออกถึงระดับที่ 2 ของกลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกันที่สะท้อนให้เห็นถึงการแลกเปลี่ยนผลประโยชน์ซึ่งกันและกัน แต่ขณะเดียวกันก็สามารถที่จะแสดงบทบาทการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ใช้วิธีหุนหันพลันแล่นในบางครั้งซึ่งอยู่ในระดับ 0 หรือใช้การออกคำสั่งเพียงฝ่ายเดียวซึ่งอยู่ในระดับ 1 แต่ความถี่ในการเกิดพฤติกรรมแตกต่าง

กัน เรามักพบว่าคำร้อยละส่วนใหญ่ของความถี่ในการแสดงออกถึงจริยธรรมทางสังคมทั้งสอง ด้านในแต่ละวัยแตกต่างกัน ซึ่งปรากฏให้เห็นถึงจริยธรรมทางสังคมในแต่ละระดับ ความเข้าใจเกี่ยวกับการพัฒนาระดับจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์จึงเป็นพื้นฐานที่สำคัญในการศึกษาการประเมินระดับจริยธรรมทางสังคม สามารถสรุปการพัฒนาระดับจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ได้ ดังตารางที่ 5 ต่อไปนี้

ตารางที่ 5 แสดงการพัฒนาระดับจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านกลวิธี การเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน และด้านการให้และการรับประสบการณ์ร่วมกัน

| | | | |
|--------------------------------------|--|--|---|
| ↑ พ ฒ น า ก า ร | ใช้กลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน ด้วยวิธีร่วมมือกัน โดยคำนึงถึงความต้องการของตนเองและผู้อื่น | การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ระดับ 3 วัยผู้ใหญ่ | การให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันโดยการร่วมมือกันและเอาใจใส่ซึ่งกันและกัน |
| | ใช้กลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน โดยใช้การรูงใจหรือใช้ความร่วมมือ | แลกเปลี่ยนผลประโยชน์กัน ระดับ 2 7 - 12 ปี | การให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันโดยพิจารณาความเหมือนทางความคิด หรือประสบการณ์ |
| | ใช้กลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน โดยการออกคำตั้งเพียงฝ่ายเดียว หรือปฏิบัติตามผู้อื่น | ใช้การออกคำตั้งฝ่ายเดียว ระดับ 1 5 - 9 ปี | การให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันโดยแสดงออกถึงความกระตือรือร้นในการร่วมกิจกรรม |
| | ใช้กลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน โดยใช้กำลังทางกาย วู่วาม หรือหุนหันพลันแล่น | ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ระดับ 0 3 - 6 ปี | การให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันโดยการเลียนแบบอย่างทันทีทันใด |

ด้านกลวิธีการเจรจา
เพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน

แกนพัฒนาการของ
การยังถึกทางสังคม

ด้านการให้และการรับ
ประสบการณ์ร่วมกัน

ที่มา : DeVries และ Zan, 1994. *Moral classroom, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education.* หน้า 34

จากทฤษฎีที่สำคัญ ทั้ง 3 คือทฤษฎีทางจริยธรรมของ Piaget ทฤษฎีเหตุผลทางจริยธรรมของ Kohlberg และทฤษฎีการหยั่งลึกทางสังคมของ Selman ได้เป็นทฤษฎีพื้นฐานที่ช่วยให้เกิดความเข้าใจจริยธรรมทางสังคมของเด็กวัยอนุบาลตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในปัจจุบัน และนำไปสู่การศึกษาค้นคว้าและการวิจัยเพื่อพัฒนาการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ให้กับเด็กวัยอนุบาลในปัจจุบัน

4. การพัฒนาการพึ่งพาตนเอง

การพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ คือการพัฒนาเด็กในระยะยาว ในการพัฒนาขั้นของการใช้เหตุผลทางจริยธรรม ซึ่งไม่เน้นแต่เพียงเนื้อหาของกฎเกณฑ์ทางจริยธรรม หรือพฤติกรรมที่สอดคล้องกับกฎเกณฑ์ทางจริยธรรมเท่านั้น DeVries และ Kohlberg (1987;1990) ได้เสนอแนะว่า เป้าหมายของการส่งเสริมและพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์คือการพัฒนาเด็กไปสู่การพึ่งพาตนเอง ที่เด็กสามารถเข้าใจและปฏิบัติตนด้วยความตระหนักถึงความจำเป็นทางจริยธรรม เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ไม่เป็นแต่เพียงผู้รับคำสั่งจากผู้ใหญ่เท่านั้น

นอกจากนี้ความรู้สึกทางจริยธรรมที่สะท้อนมาจากถึงระบบภายในการตัดสินใจ การกระทำผิดของบุคคล (Internal System of Personal Conviction) นำไปสู่การพิจารณา การกระทำ และการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง จะทำให้เด็กรู้สึกถึงการที่ตนเป็นส่วนหนึ่งของระบบความสัมพันธ์ในการแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกันทางสังคม

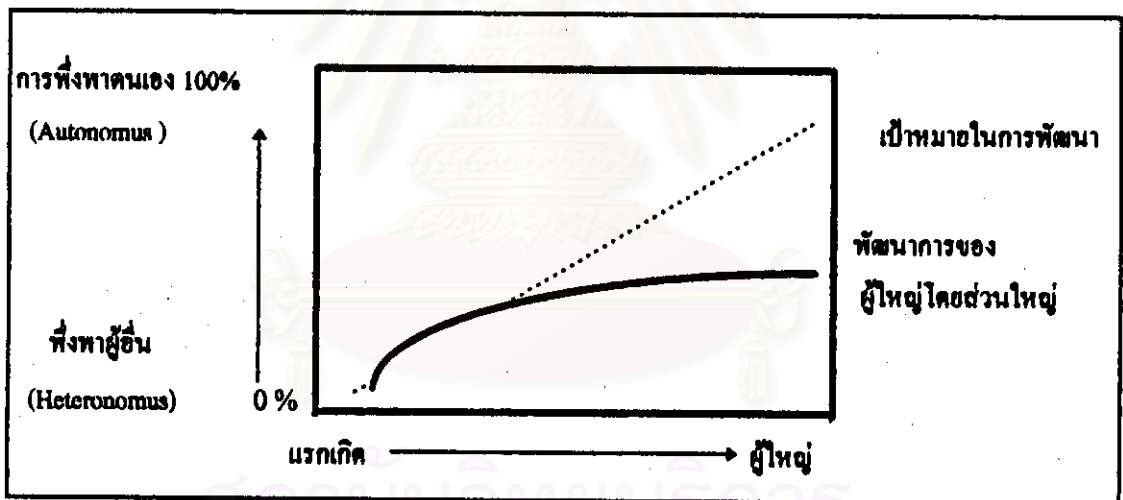
DeVries และ Kohlberg (1987;1990) ได้กล่าวสนับสนุนถึงการส่งเสริมให้เด็กพึ่งพาตนเอง โดยเด็กควรจะมีโอกาสเสนอ และเลือกทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง มีโอกาสในการตัดสินใจและมีส่วนร่วมในการพิจารณาและสร้างข้อตกลงในการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง โดยเฉพาะข้อตกลงในชีวิตประจำวัน que เด็กสามารถทำได้ เพื่อส่งเสริมความรู้สึกภายในของการยอมรับและเห็นคุณค่าของความจำเป็นของกฎเกณฑ์และข้อตกลง เป็นต้น

อย่างไรก็ตามการส่งเสริมให้เด็กพึ่งพาตนเอง มีอิสระในการคิด และตัดสินใจ ไม่ได้หมายความว่าไม่ดูแลหรือแนะนำพฤติกรรมและการกระทำที่เหมาะสมให้กับเด็ก โดยการที่จะพัฒนาการพึ่งพาตนเองให้กับเด็กต้องเริ่มจากการปฏิบัติต่อเด็กด้วยความสัมพันธ์แบบร่วมมือ

เด็กที่มีจริยธรรมแบบพึ่งพาตนเองจึงสามารถที่จะพิจารณาตัดสินใจได้ด้วยตนเองว่า อะไรคือสิ่งที่ดีที่สุดและเหมาะสมถูกต้องที่ตนเองควรกระทำ และต้องพิจารณาโดยนำเอาทัศนะของผู้อื่นมาประกอบการพิจารณาไม่เพียงแต่คิดถึงผลประโยชน์ของตนเองเพียงฝ่ายเดียว

Kamii (1985) เป็นผู้หนึ่งที่นำทฤษฎีของ Piaget มาประยุกต์ใช้ และค้นคว้าวิจัยการส่งเสริมการพึ่งพาตนเองให้กับเด็ก โดยได้อธิบายถึงผลลัพธ์ในระยะยาวจากการที่เด็กได้รับการส่งเสริมและพัฒนาการพึ่งพาตนเอง ดังภาพที่ 3 แสดงให้เห็นถึงการพัฒนาการพึ่งพาตนเองในวัยผู้ใหญ่ ที่มาจากการได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบพึ่งพาผู้อื่น และแบบพึ่งพาตนเอง ที่สอดคล้องกับเป้าหมายของการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

ภาพที่ 3 แสดงการพัฒนาการพึ่งพาตนเองในวัยผู้ใหญ่ที่มาจากการได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบพึ่งพาผู้อื่นและแบบพึ่งพาตนเอง



ที่มา: Kamii, 1985. Young children reinvent arithmetic: Implication of Piaget's theory, หน้า 41.

จากภาพที่ 3 Kamii อธิบายว่า กราฟแนวนอนเป็นระยะเวลาจากแรกเกิดจนถึงวัยผู้ใหญ่ แนวตั้งแสดงสัดส่วนความสัมพันธ์ระหว่างการพึ่งพาผู้อื่น ที่พัฒนาไปสู่การพึ่งพาตนเอง เส้นประ แสดงถึงการพัฒนาตามเป้าหมาย จากกราฟสอดคล้องกับการอธิบายถึงทฤษฎีจริยธรรมของ Piaget ดังตารางที่ 3 ในตอนต้นว่าในวัยเด็กทุกคนจะไม่มีอิสระ และได้รับการเลี้ยงดูด้วยความสัมพันธ์แบบพึ่งพาผู้อื่น เมื่อเติบโตขึ้น เด็กจะพัฒนาการพึ่งพาตนเองขึ้นตามธรรมชาติ เมื่อสามารถควบคุมตนเองได้ และการถูกควบคุมจากผู้อื่นลดน้อยลง แต่ใน

ความเป็นจริงพบว่าผู้ใหญ่ส่วนใหญ่ไม่สามารถพัฒนาไปได้ตามเป้าหมาย และจะหยุดการพัฒนาอยู่ในระดับต่ำ ดังเส้นทึบในกราฟ

Piaget (1948 อ้างถึงใน Kamii ,1985) ได้บันทึกไว้ว่า มีผู้ใหญ่ที่สามารถพัฒนาไปสู่การพึ่งพาตนเองน้อยมาก สาเหตุสำคัญคือการเลี้ยงดูในวัยเด็กที่มักใช้รางวัลและการลงโทษแบบรุนแรงโดยขาดการอธิบายชี้แจงเหตุผลจึงสนับสนุนให้เด็กเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีจริยธรรมแบบพึ่งพาผู้อื่น

การลงโทษ เป็นสิ่งสำคัญประการหนึ่งที่ส่งผลต่อการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมให้กับเด็ก การลงโทษเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ Piaget ได้เสนอแนะว่า การแลกเปลี่ยนความเข้าใจ และการสร้างความยุติธรรมให้เกิดขึ้นในความรู้สึกของเด็กเป็นสิ่งจำเป็น

การส่งเสริมให้เด็กมีการพึ่งพาตนเองจึงควรเป็นเป้าหมายของการศึกษาในปัจจุบัน จากการศึกษาวิจัยของ McKinnon และ Renner (1971) จากกลุ่มตัวอย่างคือนักศึกษาที่ประสบความสำเร็จในระดับประถมศึกษา และมีชมศึกษาและผ่านการสอบเข้ามหาวิทยาลัยของรัฐ McKinnon และ Renner รายงานว่า มีเพียงร้อยละ 25 ของกลุ่มตัวอย่างที่สามารถที่คิดเชิงตรรกะได้ในขั้นพัฒนาการของ Piaget ระดับปฏิบัติการอย่างสมบูรณ์

การศึกษาวิจัยของSchwebel (1978) พบว่าความสามารถของนักศึกษาที่มาจากวิธีการเรียนรู้ที่มีเป้าหมายคือการเน้นให้ผู้เรียนผ่านการทดสอบซึ่งนักศึกษาส่วนใหญ่จะพยายามทำคะแนนให้ดีและเชื่อฟัง โดยไม่มีข้อโต้แย้ง ระบบการศึกษาที่ส่งเสริมการพึ่งพาผู้อื่นมักปรากฏอยู่ในการศึกษาของทุกประเทศ Schwebelรายงานว่ามีนักศึกษามีถึงร้อยละ 20 ที่ไม่สามารถพัฒนาได้ถึงระดับปฏิบัติการ (Formal Operation) และพบว่าด้านนักศึกษาไม่สามารถคิดเชิงตรรกะและอยู่ในระดับปฏิบัติการ ได้มีขีดจำกัดทางความสามารถในการคิดเชิงวิเคราะห์และการพึ่งพาตนเอง

จากการศึกษาวิจัยผลของวิธีการเลี้ยงดู และรูปแบบการศึกษากับการพัฒนาการพึ่งพาตนเอง เป็นสิ่งที่ชี้ให้เห็นว่าการจัดการศึกษาที่เหมาะสมควรคำนึงถึงการพัฒนาเด็กไปสู่การพึ่งพาตนเอง การส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ได้ให้ความสำคัญในการพัฒนาการพึ่งพาตนเองให้กับเด็กอันเป็นพื้นฐานของการสร้างผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพของสังคม

5. ปัจจัยที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาจริยธรรม ทางสังคมให้กับเด็ก

จากการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาระดับจริยธรรมทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์(Ommrod , 1994 ; Slavin , 1994) พบว่าสติปัญญาและวุฒิภาวะทางจริยธรรม เป็นสิ่งที่จำเป็นพื้นฐานสำหรับการให้เหตุผลทางจริยธรรม และการพัฒนาจริยธรรมทางสังคม ข้อมูลดังกล่าวมาจากพื้นฐานทางทฤษฎีของ Piaget และ Kohlberg ที่กล่าวถึงความสัมพันธ์ทางบวกกับระดับความสามารถทางสติปัญญา และทักษะการหยั่งลึกทางสังคม Kohlberg (1979 ; 1984) เชื่อว่า การพัฒนาจริยธรรมขึ้นอยู่กับ สติปัญญา และ การหยั่งลึกในวิธีการที่เฉพาะเจาะจงอย่างมาก และการพัฒนาจริยธรรมแต่ละขั้นต้องการความสามารถทางสติปัญญา ในการหยั่งลึกอย่างแท้จริง แต่ทั้งสองประเด็นที่กล่าวมา ยังไม่เป็นที่ยืนยันอย่างแน่ชัดว่า จริยธรรมทางสังคมจะพัฒนาขึ้น เพราะ 2 ปัจจัยที่กล่าวมาเท่านั้น

ลักษณะของบุคลิกภาพของบุคคลบางประการขึ้นอยู่กับลักษณะของพันธุกรรม ตัวอย่างเช่น การค้นพบอารมณ์ของเด็กทารกแรกเกิดที่แตกต่างกัน ซึ่งเกือบทั้งหมดมีมาตั้งแต่แรกเกิด แต่นักพัฒนาการร่วมสมัย เช่น Clarke - Stewart (1988) , Plomin (1989) และ Thomas และ Chess (1977) เชื่อว่า องค์ประกอบทางสิ่งแวดล้อมสามารถที่จะพัฒนาเด็กให้มีความเชื่อมั่นในตนเอง หรือ ขาดความมั่นใจ หงุดหงิด และไม่พัฒนาในด้านจริยธรรมได้

จากการศึกษาสามารถสรุปได้เป็น 2 ปัจจัยที่สำคัญคือ

1. ปัจจัยที่ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ ได้แก่ สิ่งที่สืบทอดมาจากพันธุกรรม เช่น ระดับความสามารถของสติปัญญา หรือ อารมณ์ เป็นต้น ซึ่งถือเป็นปัจจัยภายในเฉพาะบุคคล
2. ปัจจัยภายนอก คือสิ่งแวดล้อม ตามแนวคิดของนักพัฒนาการที่กล่าวมาข้างต้น เชื่อว่าสามารถปรับปรุงและส่งเสริมองค์ประกอบทางสิ่งแวดล้อมให้ช่วยเด็ก ได้พัฒนาจริยธรรมทางสังคมได้ โดยเฉพาะสิ่งแวดล้อมทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียนที่เป็นบรรยากาศการเรียนรู้ออกนอกรั้วโรงเรียนที่เด็กจะต้องเรียนรู้จากครูและผู้อื่น

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้นจึงเป็นพื้นฐานความเข้าใจและแนวทางการพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้

ตอนที่ 3 แนวคิด ทฤษฎี และหลักการจัดประสบการณ์แบบโครงการ

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้พัฒนาโปรแกรมการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์โดยใช้การจัดประสบการณ์แบบโครงการ มีวัตถุประสงค์ในการส่งเสริมและพัฒนาระดับจริยธรรมทางสังคมของเด็กวัยอนุบาลให้สูงขึ้น ซึ่งมีองค์ประกอบหลายประการที่สอดคล้องกับหลักการจัดการศึกษาตามความเหมาะสมของพัฒนาการ และเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ ได้มีประสบการณ์ในโลกทางกายภาพ และโลกทางสังคม ตลอดจนส่งเสริมให้เด็กได้เป็นผู้เริ่มในกระบวนการเรียนรู้ และพัฒนาในระดับจริยธรรมทางสังคมของด้วยตนเอง

นักการศึกษาได้กล่าวถึงความหมายของการจัดประสบการณ์แบบโครงการ ความเป็นมา ลักษณะของการจัดประสบการณ์แบบโครงการ และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดประสบการณ์แบบโครงการ ไว้ดังต่อไปนี้

1. ความหมายของการจัดประสบการณ์แบบโครงการ

Katz และ Chard (1994) กล่าวว่า การจัดประสบการณ์แบบโครงการ เป็นการศึกษาอย่างลึกซึ้งในหัวข้อที่เด็กสนใจ และครูพิจารณาแล้วว่ามีความสำคัญในการเรียนรู้ โครงการมีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนาสติปัญญา การศึกษาในวิชาต่าง ๆ ทักษะทางสังคม ความสามารถ และเน้นการทำงานร่วมกัน

Hartman (1995) กล่าวว่า การจัดประสบการณ์แบบโครงการ เป็นการศึกษาที่มุ่งลึก เมื่อเด็กเข้าร่วมโครงการ เด็กจะได้พัฒนาคำถาม แสดงความสามารถ ค้นหาทางแก้ปัญหา เสนอแนะกระบวนการแก้ปัญหาที่คิดค้นขึ้น โครงการอาจใช้เวลาประมาณสัปดาห์หรือนานกว่านี้ ขึ้นอยู่กับความสนใจของเด็ก

McLean (1992) กล่าวว่า การจัดประสบการณ์แบบโครงการเป็นวิธีการสอนที่สามารถทำให้เด็กแสดงออกถึงความสามารถที่หลากหลายเกี่ยวกับเรื่องที่ศึกษา ขอมให้เด็กเรียนรู้ด้วยกระบวนการที่เปิดกว้าง ส่งเสริมความร่วมมือโดยเน้นที่การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มากกว่าการแข่งขัน ส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางสังคม และเปิดโอกาสให้เด็กพิเศษได้อยู่ในกลุ่มเพื่อนและทำงานร่วมกับเพื่อนคลีอีกด้วย

Trepanier - Street (1993) กล่าวว่า การจัดประสบการณ์แบบโครงการเป็นการเรียนรู้ที่เด็กจะใช้การสืบสอบของหัวข้อที่เฉพาะเจาะจงอย่างลึกซึ้ง และได้บูรณาการวิชาความรู้ในสาขาต่าง ๆ เช่น ภาษา คณิตศาสตร์ สังคมศึกษา วิทยาศาสตร์ และศิลปะเข้าด้วยกันโดยเด็กจะได้เรียนรู้อย่างมีความหมายจากการทำกิจกรรมในโครงการและเด็กสามารถขยายเวลาในการเรียนรู้ไปได้หลายวันหรือหลายสัปดาห์ นับเป็นวิธีการสอนที่เหมาะสมกับชั้นเรียนอนุบาล

วัฒนา มัคคสมัน (2539) กล่าวว่า การจัดประสบการณ์แบบโครงการ เป็นรูปแบบการสอนที่มุ่งการให้ความสำคัญกับความต้องการและความสนใจของเด็ก โดยเด็กจะเป็นผู้มีบทบาทในการเลือกเรื่องที่จะเรียน เลือกวิธีการที่จะศึกษาหาความรู้ด้วยตนเอง และมีครูที่ยอมรับความคิดเห็นของเด็ก แสดงให้เด็กเห็นว่าครูให้ความสนใจ เชื่อมั่นในความคิดของเด็ก และให้โอกาสเด็กที่จะเรียนรู้ตามความคิด และวิธีการของตนเอง

นักการศึกษาส่วนใหญ่มีความคิดเห็นตรงกันเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์แบบโครงการว่า เป็นวิธีการสอนที่ส่งเสริม และสนับสนุนให้เด็กได้ศึกษาค้นคว้าอย่างลึกซึ้ง ในหัวข้อที่ตนสนใจ ด้วยการบูรณาการวิชาต่าง ๆ เข้าด้วยกัน วิธีนี้จึงเป็นการส่งเสริมการเรียนรู้อย่างมีความหมาย รวมทั้งยังเน้นการให้ความร่วมมือช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และยึดหยุ่นตามความสนใจ และความต้องการของเด็ก

2. ประวัติความเป็นมาของการจัดประสบการณ์แบบโครงการ

การศึกษาประวัติความเป็นมาของการจัดประสบการณ์แบบโครงการ Van - Ausdal (1988) ได้กล่าวว่า การจัดประสบการณ์แบบโครงการ ไม่ใช่สิ่งใหม่ในการศึกษาระดับอนุบาล หรือระดับประถมศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับ Stewast (1986) ที่ได้ยืนยันว่าแต่เดิมความคิดในการเรียนรู้ด้วยวิธีการสอนแบบ โครงการเคยเกิดขึ้นและเป็นที่รู้จักกันอย่างแพร่หลายในสหรัฐอเมริกา โดยได้รับการสนับสนุนจาก Dewey และ Kilpatrick และค้นพบว่า การจัดประสบการณ์แบบโครงการ มีลักษณะการสอนใกล้เคียงกับวิธีการสอนแบบที่ได้รับการพัฒนาขึ้นจากวิทยาลัยการศึกษาแห่ง Bank Street ที่เน้นการเรียนรู้จากการกระทำ และมีลักษณะเหมือนกับการศึกษาแบบ Open Education ซึ่งมีรูปแบบการสอนแบบบูรณาการและสามารถ

ค้นพบได้จากการศึกษาของ Isaac (1966 อ้างถึงใน Katz and Chard , 1994) ที่ได้อธิบายถึงการทำงานของเด็กในประเทศอังกฤษปี 1920

3. แนวคิดของการจัดประสบการณ์แบบโครงการ

การจัดประสบการณ์แบบโครงการ ได้นำแนวคิดของนักการศึกษาที่สำคัญในประเทศ สหรัฐอเมริกาช่วงศตวรรษที่ 19 ถึงต้นศตวรรษที่ 20 ประกอบด้วยแนวคิดของนักการศึกษาที่สำคัญ คือ

แนวคิดของFriedrich Froebel ผู้ริเริ่มและก่อตั้งโรงเรียนอนุบาลแห่งแรกของโลก ได้เสนอแนวคิดที่ว่า โรงเรียนควรเป็นสถานที่ที่เด็กจะได้เรียนรู้ และทำงานร่วมกัน ช่วยเหลือกัน ในการดำรงชีวิต ซึ่งเป็นรากฐานของกระบวนการเรียนรู้ และรากฐานของการดำเนินชีวิตในสังคมต่อไป (DuCharme , 1993)

แนวคิดแบบพัฒนานิยม (Progressive) ของ John Dewey ได้มีการนำมาใช้อย่างมากเพื่อส่งเสริมให้เด็กได้มีอิสระ Dewey ได้ชี้ให้เห็นว่าธรรมชาติของเด็กมีความกระตือรือร้นที่จะมีส่วนร่วมและต้องการพึ่งพาตนเอง ดังนั้นเด็กควรมีสติธิในการแสดงความคิดเห็น ได้เรียนรู้จากการกระทำ และมีประสบการณ์ตรงกับสิ่งแวดล้อม ได้เล่นอย่างอิสระ ได้มีโอกาสช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และทำงานร่วมกันอย่างมีความสุขจากการเรียนรู้ในโรงเรียนที่เปรียบเสมือนชุมชนจำลองของสังคม (Edwards ; Gandini and Forman , 1993 ; Greenberg , 1995)

แนวคิดคอนสตรัคติวิซของ Jean Piaget ให้ความสำคัญอย่างมากกับกระบวนการสร้างความรู้ด้วยตนเองของเด็กซึ่งได้กล่าวมาแล้วข้างต้น ถือเป็นแนวคิดสำคัญของการจัดประสบการณ์แบบ โครงการที่นำไปสู่การจัดกิจกรรมและการเตรียมการเพื่อส่งเสริมสนับสนุนการเรียนรู้ที่มาจากความสนใจของเด็ก โดยส่งเสริมการวางแผน การค้นคว้าทดลอง การทำงานร่วมกัน และการแก้ปัญหาาร่วมกัน (Katz and Chard , 1994 ; DuCharme , 1993 ; Edwards ; Gandini and Forman , 1993)

แนวคิดของVygotsky เป็นแนวคิดที่สำคัญอีกแนวคิดหนึ่งที่กล่าวถึง กระบวนการเรียนรู้ที่เรียกว่า Scaffolding จากหลักการของ Zone of Proximal Development (ZPD) ที่เชื่อว่าเด็กเกิดการเรียนรู้ได้พัฒนาสติปัญญา และทักษะคติเมื่อมีการปฏิสัมพันธ์และทำงานร่วม

กันผู้อื่น เช่นผู้ใหญ่ ครูและเพื่อน บุคคลเหล่านี้จะให้ข้อมูลที่ช่วยสนับสนุนการเรียนรู้ ZPD จึงเป็นสถานะที่เด็กเผชิญกับปัญหาที่ท้าทาย เมื่อเด็กไม่สามารถคิดแก้ปัญหาได้โดยลำพัง การได้รับความช่วยเหลือ แนะนำจากผู้ใหญ่ หรือจากการทำงานร่วมกับเพื่อนที่มีประสบการณ์มากกว่า จะทำให้เด็กสามารถแก้ปัญหาได้ และเกิดการเรียนรู้ขึ้น แนวคิดนี้ทำให้เกิดความเข้าใจและตระหนักในความสำคัญของบทบาทครูที่มีส่วนส่งเสริมสนับสนุนการเรียนรู้ของเด็ก ซึ่งเป็นหลักการที่สำคัญประการหนึ่งในการจัดประสบการณ์แบบโครงการ (Berk , 1994 ; Berk and Winsler , 1995)

แนวคิดของWilliam H. Kilpatrick ได้นำแนวคิดของ Dewey มาประยุกต์ใช้ โดยทำการทดลองวิธีการสอนแบบโครงการ และฝึกหัดนักศึกษาครูให้รู้จักใช้วิธีการสอนแบบโครงการ Kilpatrick ได้ศึกษาพบว่าเด็กเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อเด็กได้วางแผนร่วมกัน มีอิสระในการตัดสินใจ และได้ทำในสิ่งที่ต้องการ ซึ่งมีผลให้เด็กมีระดับความพึงพอใจเพิ่มมากขึ้น และเด็กได้พัฒนาศักยภาพของตนเองด้านต่าง ๆ สูงขึ้น อันเป็นผลมาจากความสัมพันธ์ของระดับความสนใจและเป้าหมายที่เด็กต้องการเรียนรู้ ซึ่งไม่ได้มาจากการที่ครูเป็นผู้กำหนดหรือจากบทเรียนสำเร็จรูป จึงเป็นการสอนที่ยึดเด็กเป็นศูนย์กลาง Kilpatrick กล่าวว่า การสอนแบบโครงการคือหัวใจสำคัญของกิจกรรมทุกกิจกรรมในการเรียนรู้ของเด็ก (Knoll , 1996)

แนวคิดของWilliam Jame เน้นหลักการทางวิทยาศาสตร์ และศิลปะการสอนของครู James ได้รับการยกย่องว่าเป็นบิดาของจิตวิทยาในสหรัฐอเมริกา แนวคิดของเขาชี้ให้เห็นว่าการนำวิทยาศาสตร์มาใช้ในการควบคุมปรากฏการณ์ต่าง ๆ ขณะที่การสอนถือเป็นศิลปะ ดังนั้นการจัดประสบการณ์ในชั้นเรียนจึงต้องใช้จิตวิทยาการศึกษาในการควบคุมพฤติกรรมในชั้นเรียน และควรนำหลักการทางจิตวิทยามาใช้ชั้นเรียนให้เกิดประโยชน์ซึ่งเป็นที่ครูต้องศึกษา และพัฒนาการสอนของตนเอง (McCown and Roop , 1990)

จากแนวคิดและหลักการสำคัญดังกล่าวได้นำไปสู่การพัฒนาการจัดประสบการณ์แบบโครงการในปัจจุบัน Sharan และ Sharan (1992) ได้กล่าวเพิ่มเติมว่า แม้การศึกษาแบบโครงการจะไม่ใช่อะไรใหม่ในระดับอนุบาลและระดับประถมศึกษา แต่เป็นรูปแบบการศึกษาที่พัฒนาขึ้นตามความสนใจของเด็กที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ นำเด็กไปสู่การทำงานในโครงการร่วมกัน และเรียนรู้การทำงานเป็นกลุ่มร่วมกันอย่างมีความสุข เช่นเดียวกับที่เคยนำมาปฏิบัติในการ

ศึกษาที่ผ่านมาและประสบผลสำเร็จ ดังนั้นการจัดประสบการณ์แบบโครงการ ยังคงเป็นวิธีการที่เหมาะสมกับเด็กวัยอนุบาล

4. ลักษณะของการจัดประสบการณ์แบบโครงการ

Katz และ Chard (1994) อธิบายถึงลักษณะของการจัดประสบการณ์แบบโครงการที่สำคัญ ในการพัฒนาเด็กดังต่อไปนี้คือ

1. การจัดประสบการณ์แบบโครงการมีจุดมุ่งหมายของการพัฒนาเด็กทั้งชีวิต และจิตใจ รวมถึง ความรู้ ทักษะ สังคม อารมณ์ จริยธรรม และความรู้ถึงถึงสุนทรียศาสตร์ ซึ่งเป็นเป้าหมายของการพัฒนาสติปัญญา การพัฒนาชีวิตและจิตใจ โดยมุ่งให้เด็กได้พัฒนาความรู้ ความเข้าใจ โลกที่อยู่รอบตัว และปลูกฝังคุณลักษณะการเป็นผู้แสวงหาความรู้ ขณะเดียวกันมุ่งส่งเสริมความร่วมมือ มิตรภาพ และการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน อันเป็นผลมาจากการทำงาน การแก้ปัญหา การค้นคว้าทดลองร่วมกัน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาความเข้าใจอันดีระหว่างกัน และการอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุขในสังคม
2. การจัดประสบการณ์แบบโครงการมีความสมดุลของกิจกรรม ที่เด็กจะได้เรียนรู้และปฏิบัติทั้งจากทางวิชาการ จากการเล่น และการทำงานในโครงการ
3. โรงเรียน และห้องเรียน ถือเป็นชุมชนหนึ่งของเด็กที่จะได้เรียนรู้ความแตกต่างระหว่างบุคคลในสังคม โรงเรียน และห้องเรียนที่เด็กอยู่การจัดประสบการณ์แบบโครงการสนับสนุนการที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และถือเป็นชุมชนที่เด็กไม่สามารถแยกออกจากชีวิตประจำวันได้
4. การจัดประสบการณ์แบบโครงการยังเป็นวิธีการสอนที่ท้าทายความสามารถของครู ในฐานะเป็นผู้ร่วมงาน ผู้แนะนำ ผู้ช่วยเหลือ และเพื่อน แตกต่างจากบทบาทครูในวิธีการสอนแบบปกติ ที่ครูเป็นผู้กำหนดและเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ วิธีการสอนแบบโครงการนำไปสู่การพัฒนาการสอนที่ยึดเด็กเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง

Katz และ Chard (1994) ได้วิเคราะห์ลักษณะของการจัดประสบการณ์แบบโครงการกับการจัดประสบการณ์แบบปกติที่เน้นการเตรียมความพร้อมในด้านการอ่านเขียนให้กับเด็กวัยอนุบาล ซึ่งนำเสนอในดังตารางที่ 6 ดังนี้

ตารางที่ 6 แสดงการเปรียบเทียบลักษณะการจัดประสบการณ์แบบโครงการกับการจัดประสบการณ์แบบเตรียมความพร้อม

| การจัดการศึกษาแบบเตรียมความพร้อม ต้องการทักษะ ต้องการแรงคดใจจากภายนอก | การจัดประสบการณ์แบบโครงการ ประยุกต์ทักษะนำมาใช้ ต้องการแรงคดใจจากภายใน |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> * ความตั้งใจในการทำงานของเด็กมาจากครูและรางวัลเป็นแหล่งของแรงคดใจภายนอก * ครูเป็นผู้เลือกกิจกรรมการเรียน และการจัดเตรียมวัสดุอุปกรณ์ที่เห็นว่าเหมาะสมกับระดับที่ศึกษา * ครูเป็นผู้รอบรู้ทุกด้านและมองว่าเด็กเป็นผู้ไม่รู้ * ครูเป็นผู้ที่สามารถกำหนดการเรียนรู้อและความสำเร็จของเด็ก | <ul style="list-style-type: none"> * ความสนใจของเด็ก และการให้เด็กได้มีส่วนร่วมเป็นการส่งเสริมความมานะพยายาม และเป็นแรงคดใจภายในที่สำคัญ * เด็กสามารถเลือกทำกิจกรรมต่างๆ ที่ครูจัดเตรียม โดยค้นหาระดับที่เหมาะสมและท้าทาย * เด็กเป็นผู้เชี่ยวชาญ โดยมีครูเป็นผู้แนะนำ * เด็กมีส่วนร่วมในการเรียนรู้และประเมินความสำเร็จของตนเองร่วมกับครู |

ที่มา : Katz and Chard , 1994 . Engaging children 's minds : The project approach. หน้า 19

5. ขั้นตอนการจัดประสบการณ์แบบโครงการ

การจัดประสบการณ์แบบโครงการแบ่งขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมในโครงการออกเป็นระยะ ได้ 4 ระยะที่สำคัญ (Katz and Chard , 1994 ; Edwards ; Gandini and Forman , 1993) คือ

1. ระยะเตรียมการวางแผนเข้าสู่โครงการ (Preliminary Planning)

เป็นระยะที่เด็กและครูใช้เวลาในการพูดคุย เพื่อค้นหาหัวข้อ และคัดเลือกหัวข้อสำหรับทำโครงการ หัวข้ออาจจะมาจากเด็กหรือครูเป็นผู้เสนอ ในระยะแรกที่เด็กยังไม่มีประสบการณ์ครูอาจจะเสนอหัวข้อที่คิดว่าเด็กน่าจะสนใจและมีคุณค่าในการเรียนรู้ โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกหัวข้อดังต่อไปนี้คือ

1. หัวข้อ ควรจะมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับประสบการณ์ในชีวิตประจำวันของเด็ก อย่างน้อยสุด เด็กควรจะมีความคุ้นเคยกับหัวข้อเพื่อเด็กจะสามารถตั้งคำถามเกี่ยวกับหัวข้อได้
2. มีการส่งเสริมทักษะพื้นฐานด้านการอ่านออกเขียนได้ และจำนวน และควรที่จะบูรณาการวิชาต่าง ๆ เข้าไป เช่น วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ภาษา และศิลปะ
3. หัวข้อควรจะมีความท้าทายพอที่จะให้เด็กได้ใช้เวลาในการศึกษาค้นคว้าอย่างน้อย 1 สัปดาห์
4. หัวข้อสามารถค้นคว้าหรือทดสอบในโรงเรียนมากกว่าที่ไปทำที่บ้าน

2. ระยะเริ่มต้น โครงการ (Getting Project Start)

เมื่อหัวข้อได้รับการคัดเลือกแล้ว ครูมักจะเริ่มต้นด้วยการสร้างแผนภูมิเครือข่ายการเรียนรู้ (Web) หรือ แผนภูมิความคิด (Concept map) โดยใช้การระดมสมอง เพื่อวางแผนในการศึกษาและร่วมกันตั้งคำถาม เพื่อค้นหาคำตอบโดยการสืบสอบ ในระยะนี้มักจะเป็นระยะที่เด็กทบทวนประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับหัวข้อที่กำลังศึกษาอยู่

3. ระยะดำเนินโครงการ (Project in Progress)

ระยะนี้ประกอบด้วย การสืบสอบค้นคว้าโดยตรง มักจะมีการทัศนศึกษา เพื่อค้นคว้าหาข้อมูลเกี่ยวกับหัวข้อ และใช้กิจกรรมศิลปะต่าง ๆ เช่น การวาด การปั้น การประดิษฐ์ การก่อสร้าง และกิจกรรมทางวิทยาศาสตร์ เช่น การทดลอง การทดสอบ ต่าง ๆ ในระยะนี้ เด็กจะได้รับความรู้และประสบการณ์ใหม่จากการศึกษาในโครงการ มีการทดสอบสมมติฐาน และปรับปรุงแก้ไขผลงานที่ทำในโครงการให้ เป็นผลสำเร็จ เด็กมักจะใช้เวลาการทำโครงการในระยะนี้ยาวนานกว่าทุกระยะ

4. ระยะสรุปและอภิปรายผลโครงการ (Consolidating Project)

ระยะนี้ประกอบด้วย การเตรียมการสำหรับนำเสนอผลการศึกษาในโครงการ ในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การแสดง การจัดนิทรรศการ การสาธิต เพื่อให้ผู้ปกครอง ครูอาจารย์ และเพื่อน ๆ ได้ชมผลงานและกิจกรรมที่จัดขึ้น เมื่อเสร็จสิ้นกิจกรรมแล้วเด็กและครูจะร่วมกันประเมินผลการเรียนรู้ที่ได้จากโครงการและวางแผนเตรียมการสำหรับศึกษาในโครงการอื่นต่อไป

6. กิจกรรมที่สำคัญในโครงการ

Chard (1992) ได้เสนอกิจกรรมที่สำคัญในโครงการไว้ 5 กิจกรรมคือ

1. กิจกรรมการชุกคยสนทนา สำหรับเด็กวัยอนุบาล การชุกคยสนทนาเป็นกิจกรรมที่สำคัญมาก เพราะนำมาสู่การพัฒนาโครงการ โดยเฉพาะการชุกคย แลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกันในชั้นเรียน หรือในกลุ่มเล็ก ๆ จะช่วยให้เด็กพัฒนาความคิดได้ดียิ่งขึ้นและช่วยแก้ไขปัญหาค้าง ๆ ในโครงการ รวมถึงการเปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงออกทางความคิด และรับรู้ความคิดของผู้อื่น

2. กิจกรรมการปฏิบัติงานภาคสนามหรือ การทัศนศึกษา เป็นกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้เด็กได้รับประสบการณ์ตรงจากการกระทำ การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคล สิ่งของ และรวมถึงการไปทัศนศึกษาสถานที่ต่าง ๆ ที่จะทำให้เด็กได้ค้นคว้าข้อมูลเกี่ยวกับหัวข้อที่ศึกษา การปฏิบัติงานภาคสนามจึงเป็นโอกาสที่เด็กจะให้เห็น ได้ฟัง ได้ดู ได้สัมผัส ได้ดมกลิ่น ได้ชิมรส กับสิ่งที่สนใจ จึงเป็นเสมือนการค้นคว้าทดลอง ซึ่งการทำงานภาคสนามหรือการทัศนศึกษาอาจอยู่ในบริเวณโรงเรียน

3. กิจกรรมการนำเสนอ เป็นกิจกรรมที่เด็กถ่ายทอดความรู้ ความเข้าใจ และประสบการณ์ที่มีเกี่ยวกับหัวข้อ โดยนำเสนอในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การวาด การปั้น การประดิษฐ์ การสร้าง การแสดง การร้องเพลง และอื่น ๆ

4. กิจกรรมการค้นคว้า เป็นกิจกรรมที่เด็กได้แสวงหาความรู้อย่างหลากหลาย จากแหล่งข้อมูลปฐมภูมิ เช่น ของจริง และทุติยภูมิ เช่น หนังสือ สื่อการเรียนรู้อื่น ๆ กิจกรรมการค้นคว้าจะทำให้เด็กได้พัฒนาความรู้ทางวิชาการต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับหัวข้อ และสนับสนุนการทำงานในโครงการให้บรรลุเป้าหมาย

5. กิจกรรมการจัดแสดง เป็นกิจกรรมที่เด็กได้นำเสนอผลงานที่ทำในโครงการ ออกเผยแพร่ และทำให้บุคคลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ผู้ปกครอง ครู เพื่อน ๆ และผู้สนใจได้เข้าใจการเรียนรู้อื่น ๆ ในโครงการเพิ่มมากขึ้น และเป็นกรนำเสนอความสำเร็จ และความภาคภูมิใจของเด็กในโครงการ โดยส่วนใหญ่กิจกรรมนี้ จะจัดขึ้นในระยะสิ้นสุดโครงการ ในรูปแบบของนิทรรศการ การแสดง ผลงาน การแสดงละคร บทบาทสมมติ การสาธิตผลงาน เป็นต้น

กล่าวโดยสรุปว่า ลักษณะของการจัดประสบการณ์แบบโครงการ เป็นกิจกรรมที่ มุ่งส่งเสริม การเรียนรู้โดยคำนึงถึงความสนใจของเด็กเป็นสำคัญ และใช้กิจกรรมที่หลากหลาย เปิดกว้างสำหรับเด็กในการเลือกทำกิจกรรมต่าง ๆ ตามความสนใจ โดยร่วมมือกันวางแผน กำหนดแนวทางการเรียนรู้ และให้ระยะเวลาที่พอเพียงกับความต้องการของเด็ก มีครูเป็นผู้ ช่วยเหลือ อำนวยความสะดวกกระตุ้นให้คิดและเป็นผู้ร่วมงาน โดยเด็กจะสามารถคิด ตัดสินใจเลือก และดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ในโครงการร่วมกันอันเป็นผลมาจากความสนใจ และความท้าทายของโครงการ

ตอนที่ 4 หลักการเกี่ยวกับโปรแกรมการจัดประสบการณ์หรือโปรแกรมการสอน

ความหมายของการพัฒนาโปรแกรม ขั้นตอน และการประเมินผล โปรแกรม มีรายละเอียดดังนี้

1. ความหมายของการพัฒนาโปรแกรมการจัดประสบการณ์

โปรแกรมการจัดประสบการณ์ หรือ โปรแกรมการสอน หมายถึง รายละเอียด ของแนวการจัดประสบการณ์ หรือการเรียนการสอน ที่มุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนโดยทั่วไป หรือผู้เรียนที่มีคุณสมบัติพิเศษ เพื่อให้ผู้เรียนนั้น ได้รับการพัฒนาไปตามจุดมุ่งหมาย หรือ ลักษณะของโปรแกรมที่วางไว้ ซึ่งส่วนใหญ่รายละเอียดของโปรแกรมจะประกอบไปด้วย จุดมุ่งหมาย ลักษณะของโปรแกรม การคัดเลือกผู้เข้าร่วมโปรแกรม วิธีการจัดกิจกรรม และ ประเมินผล โปรแกรม (ควงเคื่อน อ่อนน่วม , 2529)

Paul และ Mclaughlin (1981) ได้เสนอขั้นตอนในการพัฒนาโปรแกรมการจัด ประสบการณ์ ประกอบด้วย 5 ขั้นตอนคือ

1. การประเมินผู้เรียน
2. การตั้งเป้าหมายและจุดประสงค์การสอน
3. การวิเคราะห์ผลงาน
4. การเลือกและใช้กลยุทธ์ในการสอนรวมทั้งสื่ออุปกรณ์
5. การประเมินผล โปรแกรม

Joyce และ Weil (1985) กล่าวถึง การพัฒนารูปแบบการสอน ซึ่งมีขั้นตอนที่สอดคล้องกับการพัฒนาโปรแกรม โดยสรุปสาระสำคัญได้ดังต่อไปนี้คือ

1. รูปแบบการสอนต้องมีทฤษฎีรองรับ เช่น ทฤษฎีด้านจิตวิทยาการเรียนรู้ ทฤษฎีพัฒนาการของเด็ก เป็นต้น
2. เมื่อพัฒนารูปแบบการสอนต้องทำการศึกษาวิจัย ทดสอบทฤษฎีและตรวจสอบคุณภาพของการใช้ในสถานการณ์จริง และนำข้อค้นพบมาปรับปรุงแก้ไขก่อนนำเสนอ
3. การพัฒนารูปแบบการสอนอาจออกแบบเพื่อใช้ในวัตถุประสงค์เฉพาะ หรือใช้ในวัตถุประสงค์แบบกว้าง ๆ ก็ได้
4. การพัฒนารูปแบบการสอน ผู้ใช้ต้องนำรูปแบบไปใช้ให้ตรงกับวัตถุประสงค์ จะทำให้เกิดประโยชน์สูงสุด แต่ก็สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่น ๆ ได้ถ้าเห็นว่าเหมาะสม

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดขั้นตอนการพัฒนาโปรแกรม ไว้ 3 ขั้นตอน คือ

- ขั้นที่ 1 การร่างโปรแกรม
- ขั้นที่ 2 การทดลองใช้โปรแกรม
- ขั้นที่ 3 การปรับปรุง และนำเสนอโปรแกรม

2. การประเมินผลโปรแกรมการจัดประสบการณ์

Diamondstone (1980) ได้กล่าวว่าถึงการประเมินผล โปรแกรมการจัดประสบการณ์ เป็นการตรวจสอบคุณภาพของโปรแกรมในด้านรูปแบบของโปรแกรม ประสิทธิภาพของโปรแกรม และผู้ดำเนินการใช้โปรแกรม สามารถทำได้หลายรูปแบบ ทั้งการสัมภาษณ์บุคคล ใช้แบบสอบถาม และแบบสำรวจ

จากทฤษฎี และหลักการพัฒนาโปรแกรม สามารถสรุปได้ว่า การพัฒนาโปรแกรมจะต้องมีทฤษฎีและหลักการที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาที่ได้ตั้งไว้ในวัตถุประสงค์ เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมแล้ว นำโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้และนำผลที่ได้มาตรวจสอบเพื่อปรับปรุงแก้ไขให้เกิดความสมบูรณ์ก่อนนำมาเผยแพร่ และโปรแกรมสามารถจะเกิดประโยชน์สูงสุดถ้าผู้ใช้นำไปใช้ตามวัตถุประสงค์ของโปรแกรม รวมทั้งสามารถประยุกต์ใช้โปรแกรมได้ตามความเหมาะสมของสถานการณ์ต่าง ๆ

ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์ และการจัดประสบการณ์แบบโครงการ

การศึกษาวิจัยที่น่าเสนอในตอนที่ 5 เกี่ยวข้องกับรูปแบบการสอน บรรยากาศการเรียนรู้น บทบาทครู และการศึกษาวิจัยที่นำการจัดประสบการณ์แบบโครงการไปทดลองใช้เพื่อศึกษาผลต่อการพัฒนาเด็กในด้านที่สอดคล้องกับการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคม ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ดังนี้

1. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคม

DeVries , Reese - Learned และ Morgan (1991) ชี้ให้เห็นถึง องค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยเชื่อว่าเป็นตัวแปรในการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมให้กับเด็กในด้านวิธีการสอน และบรรยากาศการเรียนรู้อย่างชัดเจนระหว่างวิธีการสอนและบรรยากาศการเรียนรู้อย่างต่าง ๆ ที่มีผลต่อการพัฒนาระดับจริยธรรมทางสังคมของเด็ก จากการศึกษาเปรียบเทียบระดับจริยธรรมทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล ที่มาจาก 3 รูปแบบการสอนคือ

1. รูปแบบการสอนโดยเน้นให้เด็กทำงานที่ต้องทำคือ การฝึกฝนตนเองโดยการอ่าน เขียน และคิดคำนวณ ครูมีบทบาทในการกำหนดกิจกรรมต่าง ๆ ให้กับเด็กโดยตรง บรรยากาศในชั้นเรียนมีความเคร่งเครียด เด็กขาดโอกาสในการเลือก หรือตัดสินใจทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง และไม่ส่งเสริมให้เด็กทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกัน ตัวอย่างรูปแบบการสอนชนิดนี้ว่าการสอนแบบ Direct Instruction (DISTAR)

2. รูปแบบการสอนที่เปิดโอกาสให้เด็กมีส่วนร่วมในการวางแผน ตัดสินใจ และทำกิจกรรมต่าง ๆ ตามความสนใจ เด็กมีโอกาสนในการทำกิจกรรมที่หลากหลาย โดยมีครูเป็นผู้ให้การช่วยเหลือ แนะนำ และร่วมมือ บรรยากาศไม่ตึงเครียด มีความเป็นมิตร และความเห็นอกเห็นใจต่อกัน ตัวอย่างรูปแบบการสอนชนิดนี้ เช่น การสอนแบบ Constructivist

3. รูปแบบการสอนแบบผสมผสาน(Eclectic) เป็นวิธีที่ให้เด็กมีอิสระในการเลือก และตัดสินใจทำกิจกรรมบ้าง แต่ครูยังคงเป็นผู้กำหนดการเรียนรู้อยู่ และสั่งการให้เด็กปฏิบัติสิ่งต่าง ๆ ตามที่กำหนด

จากการศึกษาพบว่าคำร้อยละของระดับจริยธรรมทางสังคมด้านกลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกันระดับ 2 และด้านการให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันระดับ 2 พบมากที่สุด ในเด็กวัยอนุบาลที่มาจากรูปแบบการสอนแบบ Constructivist และรูปแบบการสอนแบบ Eclectic มีคำร้อยละของจริยธรรมทางสังคมทั้งสองด้านรองลงมา และในขณะที่พบได้น้อยสุดในเด็กวัยอนุบาลจากการสอนแบบ DISTAR

DeVries และ Goncu (1987) ได้ศึกษากลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกันของเด็กวัยอนุบาลที่มาจากการสอนแบบมอนเตสซอรี และการสอนแบบคอนสตรัคติวิสต์ด้วยสถานการณ์การเล่นเกมนับใจ พบว่าเด็กที่มาจากการสอนแบบคอนสตรัคติวิสต์ มีระดับจริยธรรมทางสังคมสูงกว่าและสูงถึงระดับ 2 นอกจากนี้ยังสามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้มากกว่า เด็กที่มาจากการสอนแบบมอนเตสซอรี

Golub และ Kolen (1978) พบว่า เด็กที่มาจากรูปแบบการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มีความคิดที่ซับซ้อนมากกว่าเด็กที่มาจากโรงเรียนอนุบาลทั่วไปเมื่อเปรียบเทียบในกิจกรรมการเล่นอิสระ และพบว่าเด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีความร่วมมือ และมีอิสระในการตัดสินใจด้วยตนเองมากกว่าเด็กในกลุ่มควบคุม

Schweinbart และ Weikart (1997) ได้ศึกษาเปรียบเทียบพฤติกรรมของผู้ใหญ่ อายุ 23 ปีที่อาศัยอยู่ในเมือง Ypsilanti ที่มีประสบการณ์ในวัยอนุบาลจากการเรียนรู้ในรูปแบบการเรียนการสอนแบบ Direct Instruction หรือ DISTAR แบบ High / Scope ที่เน้นให้เด็กได้วางแผนและกำหนดสิ่งที่สนใจในการเรียนรู้ร่วมกัน และเน้นการส่งเสริมเหตุผลทางสังคม การอยู่ร่วมกันช่วยเหลือร่วมมือกัน และกำหนดขั้นตอนการเรียนรู้คล้ายคลึงกับการจัดประสบการณ์แบบโครงการอย่างมาก คือ มีการวางแผน การปฏิบัติ และการทบทวนกิจกรรมในโครงการ และ แบบ Nursery School หรือการสอนแบบหน่วย ที่ให้เด็กได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ อย่างหลากหลาย แต่ครูเป็นผู้กำหนดหน่วยการเรียน และจัดเตรียมสื่ออุปกรณ์ในการสอนให้กับเด็ก ซึ่งเด็กจะได้เรียนรู้ และทำกิจกรรมต่าง ๆ ตามหน่วยที่ครูจัดขึ้น จากการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มาจากรูปแบบการสอนแบบ High / Scope ประสบความสำเร็จในการศึกษา และ ทางอาชีพ มีรายได้ดีในอาชีพ และแสดงให้เห็นชัดเจนว่ามีความรับผิดชอบทาง

สังคมอย่างมากรวมทั้งมีการพึ่งพาตนเอง รองลงมาคือกลุ่มตัวอย่างที่มาจากรูปแบบการสอนแบบ Nursery School และจากการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มาจากรูปแบบ DISTAR มีพฤติกรรมการกระทำผิดทางอาญาร้ายแรงที่พบมากที่สุดคือ การกระทำผิดทางทรัพย์สินถึงร้อยละ 47 ไม่สามารถเรียนจบเนื่องจากมีปัญหาทางอารมณ์ เมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มตัวอย่างที่มาจากรูปแบบการสอนอื่นสูงถึงร้อยละ 6 ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงการตระหนักในความเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นที่เกิดขึ้นในกลุ่มตัวอย่างที่มาจากรูปแบบ DISTAR น้อยมาก และสิ่งเหล่านี้คือผลที่เกิดขึ้น อันเป็นอิทธิพลที่ได้รับจากประสบการณ์การเรียนรู้ตั้งแต่ในวัยอนุบาล

DeVries , Hanev และ Morgan (1991) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับบทบาทครูมีผลต่อการพัฒนาระดับจริยธรรมทางสังคมให้กับเด็กวัยอนุบาล โดยการเปรียบเทียบบทบาทครูจาก 3 รูปแบบการสอนคือ DISTAR , Constructivist และ Eclectic พบว่า ครูที่มาจากรูปแบบการสอนแบบ Constructivist มีระดับจริยธรรมทางสังคมสูงกว่าครูที่มาจากรูปแบบการสอนอื่น ๆ และค้นพบว่า ครูควรมีระดับจริยธรรมทางสังคมในด้านกลวิธีการเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน และ ด้านการให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันสูงถึงระดับ 2 และ 3 คือครูที่สามารถแสดงออกถึงความร่วมมือ มีมิตรภาพ อบอุ่น สนับสนุนการเรียนรู้และยอมรับความคิดเห็นของเด็ก

Adalbjarnardottri และ Selman (1997) ได้ศึกษาวิจัยโดยการวิเคราะห์พฤติกรรม การสอนของครู ในการส่งเสริมความสามารถ และทักษะในด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลให้กับเด็กประถมศึกษา มีลักษณะเช่นเดียวกันกับการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมให้กับเด็กตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยจัดทำเป็นโปรแกรมเสริมให้กับครูในการพัฒนาตนเองในการสอน โดยลดการใช้อำนาจ รับฟังเด็ก ให้ความร่วมมือ และเป็นมิตรกับเด็ก พบว่าพฤติกรรม การสอนของครูที่ปรับปรุงตนเองพบว่า มีผลต่อการพัฒนาอารมณ์และจริยธรรมของเด็กในทิศทางที่สูงขึ้น

Berlin (1991) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ของคุณภาพของสถานรับเลี้ยงเด็ก กลางวันกับการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมของผู้ดูแลเด็กที่มีต่อรูปแบบของการตอบสนองทาง ภาษา และพฤติกรรมทางจริยธรรมทางสังคมของเด็ก พบว่า สถานรับเลี้ยงเด็กกลางวันที่มี

คุณภาพสูง ให้การดูแลเอาใจใส่เด็ก และไม่ละเมิดสิทธิเด็ก โดยการทำร้ายเด็ก มีผลทำให้
จริยธรรมทางสังคมของเด็กสูงขึ้น และมีผลดีต่ออารมณ์ของเด็กในทางที่ดี

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการส่งเสริมจริยธรรม และวิธีการส่งเสริมจริยธรรม

Bastistich, Solomon, Watson และ Schaps (1997) ได้ทำการศึกษาวิจัยอย่างค่อ
เนื่องเป็นเวลานานประมาณ 15 ปี ในโปรแกรม CPD (The Child - Development Project :
CPD) โปรแกรมการสอน CPD เน้นที่บทบาทของครู และบรรยากาศการเรียนการสอนในโรง
เรียนที่สร้างความรู้สึกร่วมกันของความเป็นชุมชน (Sense of Community) อันได้แก่ รักโรงเรียน
ความสนุกสนานในชั้นเรียน การเรียนรู้จากความสนใจ การตระหนักในความต้องการความ
จำเป็นและความรู้สึกของผู้อื่น ทักษะการแก้ปัญหาความขัดแย้งค่านิยมประชาธิปไตย ความ
รู้สึกของความสำเร้ง และพฤติกรรมที่ตระหนักไม่เห็นแก่ประโยชน์ของตนเองเพียงฝ่ายเดียว
ซึ่งมีลักษณะสอดคล้องกับการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิส
โปรแกรมได้ดำเนินการทดลองกับเด็กระดับประถมศึกษา และทำการวัดพฤติกรรมระดับการ
แสดงออกของเด็กที่แสดงถึงความรู้สึกร่วมกัน พบว่า เพิ่มสูงขึ้นภายหลังทดลอง
ใช้โปรแกรม และปัจจุบันได้รับการยอมรับ และนำไปใช้ใน โรงเรียนประถมศึกษาหลายแห่ง
ในสหรัฐอเมริกา

อัมพรรัตน์ วัฒนะโชติ (2536) ได้ศึกษาผลการใช้โปรแกรมการสอนตามแนวคิด
ของราธ สาร์มินและไซมอนที่มีต่อการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนประถมศึกษา
ปีที่ 4 ในโรงเรียนไทยรัฐวิทยา ซึ่งโปรแกรมฯ ประกอบด้วย 6 ขั้นตอนคือ 1.) ขั้นการคิดอย่าง
อิสระ 2.) ขั้นกำหนดทางเลือกหลายทาง 3.) ขั้นพิจารณาไตร่ตรอง 4.) ขั้นเลือกทางเลือกที่ดี
ที่สุด 5.) ขั้นปฏิบัติตามทางเลือก และ 6.) ขั้นปฏิบัติซ้ำจนเป็นประจำ ผลการทดลองใช้
โปรแกรมฯ พบว่า เด็กในกลุ่มทดลองมีขั้นการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมในเรื่องความมีระเบียบ
วินัย การตรงต่อเวลา การเสียสละเพื่อบุคคลอื่นและสังคม ความขยันหมั่นเพียร ความซื่อ
สัตย์สุจริต และความกตัญญูกตเวที สูงกว่าเด็กที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมฯ

บรรพต พรประเสริฐ (2530) ได้ศึกษาเปรียบเทียบโน้ตัมทางจริยธรรมของนักเรียนวัยอนุบาลโดยใช้นิทานและเกม พบว่า เด็กวัยอนุบาลที่ได้รับการสอนเกี่ยวกับจริยธรรมในเรื่องความซื่อสัตย์ ความรับผิดชอบ ความมีระเบียบวินัย ความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ ความสามัคคี และความมีเมตตากรุณา โดยใช้นิทาน และ โดยใช้เกม พบว่าทั้งสองกลุ่มมีโน้ตัมทางจริยธรรมสูงขึ้นภายหลังการสอน และทั้งสองกลุ่มมีโน้ตัมทางจริยธรรมไม่แตกต่างกัน

พิพัฒน์ ปิ่นจินดา (2531) ได้ศึกษาวิจัยเปรียบเทียบการสอนจริยธรรมเพื่อยกระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยการสอนแบบอภิปรายกลุ่ม และการสอนโดยวิธีเบญจกัณฑ์ โดยมีเนื้อหาเกี่ยวกับ ความมีระเบียบวินัย ความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่และเสียสละ ความซื่อสัตย์ ความรับผิดชอบ พบว่า นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมแตกต่างกัน

3. งานวิจัยที่เกี่ยวกับการจัดประสบการณ์แบบโครงการ

Collings (1923 อ้างถึงใน Knoll, 1996) ได้ทำการศึกษาวิจัยโดยใช้การจัดประสบการณ์แบบโครงการในระยะแรกของการพัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์แบบโครงการขึ้น พบว่าเด็กในกลุ่มทดลองที่ใช้การจัดประสบการณ์แบบโครงการ สามารถทำคะแนนการสอบด้วยแบบทดสอบมาตรฐานที่เน้น การเขียน การอ่าน และคณิตศาสตร์ได้สูงกว่าเด็กในกลุ่มควบคุมที่มาจากการสอนที่เน้นการอ่านเขียนโดยตรง และมีทักษะทางสังคม มีทัศนคติที่ดี และมีพฤติกรรมเอื้อสังคม ช่วยเหลือซึ่งกันและกันมากกว่ากลุ่มควบคุม ซึ่งผลการศึกษาวิจัยครั้งนั้นนำไปสู่แนวคิดในการปฏิรูปการศึกษาโดยเน้นการยึดเด็กเป็นศูนย์กลาง

Gardner (1983 ;1989) ได้ทำการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับทฤษฎีความหลากหลายทางสติปัญญา พบว่าการจัดประสบการณ์แบบ โครงการเป็นรูปแบบการสอนที่สอดคล้องกับการทฤษฎีที่ส่งเสริมสติปัญญาให้กับเด็กทั้ง 7 ด้านได้อย่างเหมาะสมที่สุดวิธีหนึ่ง และพบว่าด้าน

ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เป็น 1 ใน 7 ด้านของทฤษฎีความหลากหลายทางสติปัญญาด้านที่สอดคล้องกับการพัฒนาจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

Rabitti (1992) ได้ศึกษาวิจัยเชิงคุณภาพเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์แบบโครงการของโรงเรียนอนุบาลที่ La Villetta ประเทศอิตาลี พบว่า บทบาทครูมีความสำคัญอย่างมากในการส่งเสริมการเรียนรู้ของเด็กในโครงการ กล่าวคือครูต้องแสดงให้เห็นว่าครูยอมรับในความคิดเห็นของเด็ก สนับสนุนช่วยเหลือให้เด็กสามารถพัฒนาความคิดที่มีในโครงการให้เด็กใช้ความสามารถในการกิจกรรมต่าง ๆ ได้ด้วยตนเอง และช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ครูส่งเสริมบรรยากาศการเรียนรู้แบบร่วมมือ และการพึ่งพาตนเองให้กับเด็ก จากผลการศึกษาวิจัยแสดงให้เห็นได้ว่า บทบาทครูมีอิทธิพลต่อการดำเนินการจัดประสบการณ์แบบโครงการอย่างมาก และบทบาทครูสอดคล้องกับการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมอีกด้วย

วัฒนา มัคคสมัน (2539) ได้ศึกษาการพัฒนารูปแบบการสอนแบบโดยใช้การจัดประสบการณ์แบบโครงการในการส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองของเด็กวัยอนุบาล พบว่าการจัดประสบการณ์แบบโครงการสามารถส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองให้กับเด็กในกลุ่มทดลองใช้รูปแบบ ซึ่งเป็นปัจจัยหนึ่งในการพัฒนาเด็กไปสู่การพึ่งพาตนเอง

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ และการจัดประสบการณ์แบบโครงการ ดังกล่าวมาแล้วข้างต้น ผู้วิจัยได้นำมาเป็นหลักการ และแนวทางในการพัฒนาโปรแกรมการส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล โดยใช้การจัดประสบการณ์แบบโครงการ และนำมาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล และอภิปรายผลต่อไป