

การศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์  
เพื่อพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

ปริญญาโท

ของ

สมจิตต์ สุวรรณวงศ์

๒๖๖๖

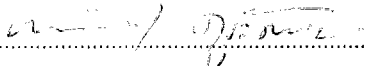
เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา  
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย

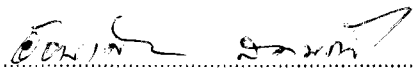
มีนาคม 2542

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ


คณะกรรมการควบคุม และคณะกรรมการสอบได้พิจารณาปริญญาบัตรฉบับนี้แล้ว  
เห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต  
วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒได้


คณะกรรมการควบคุม

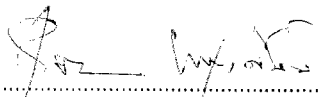
  
..... ประธาน  
(รองศาสตราจารย์ ดร.ภรณ์ คุรุรัตน์)

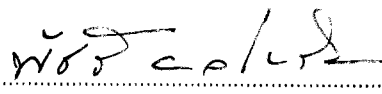
  
..... กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อ้อมเดือน สดมณี)

คณะกรรมการสอบ

  
..... ประธาน  
(รองศาสตราจารย์ ดร.ภรณ์ คุรุรัตน์)

  
..... กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อ้อมเดือน สดมณี)

  
..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม  
(ดร.สุจินดา ขจรรุ่งศิลป์)

  
..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม  
(ดร.พัชรี ผลโยธิน)

บัณฑิตวิทยาลัยอนุมัติให้รับปริญญาบัตรฉบับนี้ เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา  
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย ของมหาวิทยาลัย  
ศรีนครินทรวิโรฒ

  
..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย  
(ศาสตราจารย์ ดร.เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์)

วันที่ ..... เดือน ..... พ.ศ. ....

## ประกาศคุณูปการ

ปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จได้ด้วยความอนุเคราะห์อย่างยิ่งจากรองศาสตราจารย์ ดร.ภรณ์ คุรุรัตน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อ้อมเดือน สดมณี ในการให้คำปรึกษา คำแนะนำ และแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้งในความกรุณาและกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูง ณ ที่นี้

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์อัญชลี ไสยวรรณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ วัฒนา ปุณฺณฤทธิ ดร.วิลาสลักษณ์ ชวัลลี ดร.พัชรี ผลโยธิน อาจารย์สุภาพร ธนะชานนท์ อาจารย์สุวรรณา ไชยะธน อาจารย์นราพร ทับถม อาจารย์กฤษฎี ภูพัฒน์ อาจารย์พัชนี สิทธิพลากุล อาจารย์มานวิภา ผลพิรุฬห์ อาจารย์ธิดา พิทักษ์สินสุข และอาจารย์รุ่งวิ กนกวิบูลย์ศรี ที่กรุณาตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้และให้คำแนะนำอย่างดียิ่ง

ขอกราบขอบพระคุณผู้บริหารโรงเรียน คณาจารย์ โรงเรียนสวนฝัน (นามสมมุติ) ที่กรุณาให้ความร่วมมือ และอำนวยความสะดวกในการวิจัยเป็นอย่างดีและขอขอบคุณนักเรียน ชั้นเด็กเล็กที่ช่วยให้ผู้วิจัยตระหนักถึงคุณค่าของการเรียนรู้ร่วมกับนักเรียน

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์แผนกการศึกษาปฐมวัยทุกท่านที่ได้กรุณาอบรม สั่งสอนให้ความรู้ ขอกราบขอบพระคุณคุณพ่อ คุณศรีจันทร์ แซ่เตียว คุณสุดใจ บุญเสริมส่ง และขอขอบคุณพี่และน้องทุกคนที่เป็นกำลังใจและให้การสนับสนุนผู้วิจัยด้วยดีตลอดมา

ขอขอบคุณคุณพิมพ์พิกา คงรุ่งเรือง คุณพิศเพลิน ภิรมย์ไกรภักดิ์ เพื่อน ๆ นิสิต ปริญญาโท เอกการศึกษาปฐมวัย รุ่น 13 ขอขอบคุณพี่และน้องนิสิตปริญญาโทเอกการศึกษาปฐมวัย ที่กรุณาให้ความช่วยเหลือ สนับสนุน และเป็นกำลังใจด้วยดีตลอดมา ขอขอบพระคุณผู้มีพระคุณ อีกรหลายท่านที่มีได้กล่าวนามในที่นี้ แต่มีส่วนช่วยในการทำปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

คุณค่าและประโยชน์ของปริญญาานิพนธ์ฉบับนี้ขอมอบเป็นเครื่องบูชาพระคุณของ บิดามารดาที่ได้อบรมเลี้ยงดู และพระคุณคณาจารย์ทุกท่านทั้งในอดีตและปัจจุบันที่ได้ ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้แก่ผู้วิจัย ทำให้ผู้วิจัยได้รับประสบการณ์ที่ทรงคุณค่ายิ่ง

สมจิตต์ สุวรรณวงศ์

## สารบัญ

บทที่	หน้า
1	บทนำ ..... 1
	ภูมิหลัง ..... 1
	จุดมุ่งหมายของการวิจัย ..... 4
	ความสำคัญของการวิจัย ..... 4
	ขอบเขตของการวิจัย ..... 4
	นิยามศัพท์เฉพาะ ..... 5
2	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ..... 8
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรม
	สังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ..... 9
	ความหมายของสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม
	ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ..... 9
	ความสำคัญของสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม
	ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ..... 9
	แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิด
	เชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ..... 10
	สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ..... 23
	หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม
	ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ..... 25
	งานวิจัยที่เกี่ยวกับสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม
	ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ..... 36
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวินัยในตนเอง ..... 37
	ความหมายของวินัย ..... 37
	ประเภทของวินัย ..... 37
	ความสำคัญของวินัย ..... 38
	วิธีสร้างเสริมวินัย ..... 40

บทที่

หน้า

ความหมายของวินัยในตนเอง .....	41
ความสำคัญของวินัยในตนเอง .....	42
ทฤษฎีที่เกี่ยวกับวินัยในตนเอง .....	43
วิธีสร้างเสริมวินัยในตนเอง .....	44
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวินัยในตนเอง .....	46
3   วิธีดำเนินการวิจัย .....	50
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง .....	50
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	50
การสร้างเครื่องมือ .....	51
วิธีดำเนินการวิจัย .....	56
การวิเคราะห์ข้อมูล .....	62
สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์เครื่องมือ .....	62
4   ผลการวิเคราะห์ข้อมูล .....	63
การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล .....	63
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล .....	63
5   สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ .....	133
จุดมุ่งหมายของการวิจัย .....	133
ขอบเขตของการวิจัย .....	133
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย .....	134
วิธีดำเนินการวิจัย .....	134
การวิเคราะห์ข้อมูล .....	137
สรุปผลการวิจัย .....	137
อภิปรายผล.....	140
ข้อเสนอแนะทั่วไป .....	147
ข้อเสนอแนะในการทำวิจัย .....	147

บทที่	หน้า
บรรณานุกรม .....	148
ภาคผนวก .....	153
ภาคผนวก ก .....	154
ภาคผนวก ข .....	159
ภาคผนวก ค .....	163
รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ .....	167
ประวัติย่อของผู้วิจัย .....	169

## บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึก และปัญหาของเด็ก ในระยะที่ 1 .....	65
2 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึก และปัญหาของตนเอง ในระยะที่ 1 .....	67
3 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึก และแก้ปัญหาร่วมกัน ในระยะที่ 1 .....	68
4 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1 .....	70
5 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1 .....	72
6 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1 .....	75
7 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1 .....	76
8 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1 .....	77
9 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1 .....	79
10 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึก และปัญหาของเด็ก ในระยะที่ 2 .....	82
11 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและ ปัญหาของตนเอง ในระยะที่ 2 .....	84
12 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและ แก้ปัญหาร่วมกัน ในระยะที่ 2 .....	85
13 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและ แก้ปัญหาร่วมกัน ในระยะที่ 2 .....	88

14	แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 2 .....	91
15	แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 2 .....	92
16	แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 2 .....	93
17	แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและ ปัญหาของตนเอง ในระยะที่ 3 .....	95
18	แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและ แก้ปัญหาพร้อมกัน ในระยะที่ 3 .....	96
19	แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและ แก้ปัญหาพร้อมกัน ในระยะที่ 3 .....	99
20	แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 3 .....	103
21	แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 3 .....	105
22	แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 3 .....	106
23	แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 3 .....	110
24	แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 3 .....	111
25	แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและ ปัญหาของตนเองร่วมกับการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และ สมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 3 .....	113



ตาราง

หน้า

26	แสดงการเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู ในระยะที่ 1	119
27	แสดงการเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู ในระยะที่ 2	121
28	แสดงการเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู ในระยะที่ 3	123
29	แสดงวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยก่อนการจัดสภาพการณ์เสริมความคิด เชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ .....	126
30	แสดงการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริม ความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ในระยะที่ 1 .....	128
31	แสดงการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริม ความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ในระยะที่ 2 .....	129
32	แสดงการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริม ความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ในระยะที่ 3 .....	131

## บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม แสดงจิตลักษณะพื้นฐานและองค์ประกอบทางจิตใจ ของพฤติกรรมทางจริยธรรมของดวงเดือน พันธมนาวิน .....	22
2 กรอบความคิดของงานวิจัย .....	49
3 กรอบแสดงลักษณะการวิจัยเชิงปฏิบัติการ .....	57
4 วิธีดำเนินการวิจัย .....	61
5 แสดงผลการวิเคราะห์ปริมาณการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์ เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 1 ถึงระยะที่ 4 .....	117
6 แสดงความสัมพันธ์ของการนำหลักการในการจัดสภาพการณ์เสริม ความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มาใช้ใน สภาพการณ์ที่จัดขึ้นและในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงเพื่อพัฒนานวินัย ในตนเองของเด็กปฐมวัย .....	138

## บทที่ 1

### บทนำ

#### ภูมิหลัง

วินัยมีความสำคัญต่อการพัฒนาประเทศในหลาย ๆ ด้าน ได้แก่ ด้านครอบครัว ด้านสังคม ด้านเศรษฐกิจ ด้านการเมืองการปกครอง เป็นต้น ในขณะเดียวกันการขาดวินัยก็ส่งผลเสียต่อการพัฒนาประเทศหลายด้านเช่นกัน ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในสังคมไทยปัจจุบัน ได้แก่ ปัญหาสิ่งแวดล้อมเป็นพิษ ปัญหาความเสื่อมโทรมของทรัพยากรธรรมชาติ ปัญหาการจราจรในเขตเมืองหลวงและเมืองใหญ่ ปัญหาการเลือกปฏิบัติทางกฎหมาย ปัญหาความเสื่อมสลายของสถาบันครอบครัว ฯลฯ ปัญหาเหล่านี้เกิดขึ้นเนื่องมาจากการขาดวินัยของคนในสังคม นอกเหนือจากปัญหาดังกล่าวแล้วก็ยังเกิดปัญหาการขาดวินัยของกลุ่มคนในสังคมไทยลักษณะอื่น ๆ เช่น ความเห็นแก่ตัว ความไม่ซื่อสัตย์ต่อตนเองและผู้อื่น การไม่ตรงต่อเวลา ความมั่งงายไร้ระเบียบ การขาดความจริงใจและความต่อเนื่องในการปฏิบัติงาน การไม่ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ขององค์กรหน่วยงานต่าง ๆ ที่บุคคลปฏิบัติงานอยู่ การเลือกพฤติกรรมปฏิบัติ เป็นต้น ซึ่งปัญหาที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ล้วนแต่เป็นอุปสรรคที่สำคัญยิ่งสำหรับการพัฒนาประเทศมิให้ก้าวหน้าทัดเทียมกับนานาประเทศได้โดยง่าย การเสริมสร้างวินัยของบุคคลในสังคมหรือประเทศเป็นพื้นฐานสำคัญที่จะช่วยให้ประเทศดำเนินการพัฒนาไปได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล จึงได้รับการสนับสนุนจากรัฐบาลและมีการดำเนินงานโดยหน่วยงานของรัฐบาลมาโดยตลอด (สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ. 2537) ดังปรากฏในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2540 - 2544) ที่กำหนดให้การมีระเบียบวินัยเป็นเป้าหมายที่สำคัญอย่างหนึ่งในการพัฒนาประเทศ (สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ. 2540 : 1)

วินัยมีสองประเภทใหญ่ ๆ ได้แก่ วินัยภายนอกและวินัยในตนเอง วินัยภายนอกเกิดขึ้นจากการใช้อำนาจบางอย่างบังคับให้บุคคลปฏิบัติตาม ซึ่งบุคคลอาจจะทำเพียงชั่วขณะเมื่ออำนาจนั้นคงอยู่ แต่หากอำนาจนั้นหมดไป วินัยก็จะหมดไปด้วยเช่นกัน สำหรับวินัยในตนเองนั้นเกิดขึ้นจากความสมัครใจของบุคคลที่ผ่านการเรียนรู้ อบรมและเลือกสรรไว้เป็นหลักปฏิบัติประจำตน (สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ. 2537 : 10) วินัยในตนเองมีความสำคัญต่อสังคมและประเทศ ดังนั้นจึงมีการเสนอแนะไว้ในแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2540 - 2544) ให้การพัฒนาคนไทยให้มีวินัยในตนเอง รับผิดชอบทั้งต่อตนเอง ครอบครัว ชุมชน และสังคม เคารพและรักษากฎเกณฑ์ของสังคม เป็นข้อกำหนดข้อหนึ่งในวิสัยทัศน์ของ

การศึกษาหรือการศึกษาไทยที่พึงประสงค์ในอนาคต (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา  
แห่งชาติ. 2539 : 24 - 25)

จากการสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับวินัยของคนในชาติ ในโครงการวิจัยเรื่อง “การ  
ปลูกฝังวินัยของคนในชาติ” ด้วยการระดมความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิจากสาขาต่าง ๆ เห็นพ้อง  
ว่าวินัยของคนในชาติอยู่ในขั้นวิกฤติและน่าเป็นห่วง ต้องได้รับการแก้ไขอย่างเร่งด่วนโดยผู้ทรง  
คุณวุฒิให้ความเห็นว่า สถาบันการศึกษามีบทบาทสำคัญในการเสริมสร้างวินัยและแก้ปัญหา  
วินัยทุกระดับ โดยเฉพาะในระดับก่อนประถมศึกษาและประถมศึกษา อีกทั้งสถาบันครอบครัว  
และสถาบันการศึกษาดูอบรมสั่งสอนเด็กให้มีวินัยตั้งแต่ปฐมวัย (ฉันทนา ภาคบงกช และ  
คณะ. 2539 : 77, 79, 102 - 103) ซึ่งสอดคล้องกับความเชื่อของนักจิตวิทยาและนักสังคมวิทยาว่า  
วินัยมีพื้นฐานมาจากวัยแรกของชีวิต มีการเรียนรู้ การเลียนแบบ และการฝึกฝนจากบุคคลและ  
สังคมที่แวดล้อมไปพร้อม ๆ กับการปฏิบัติกรอย่างต่อเนื่องจนเกิดการซึมซับคุณธรรมขึ้นภายใน  
ทำให้เกิดพฤติกรรม จริยธรรม และคุณธรรมของบุคคล และในระยะแรกที่เด็กยังเยาว์ การใช้  
วินัยภายนอกด้วยการทำตนเป็นแบบอย่างที่ดีและการแนะนำออกกล่าวด้วยเหตุผลโดยไม่รู้สึกรู้ว่า  
ถูกบังคับเป็นสิ่งจำเป็น ทั้งนี้เพื่อสร้างความเคยชินที่ดีและเกิดความเต็มใจที่จะปฏิบัติตาม เมื่อ  
เด็กเริ่มมีเหตุผล สามารถเข้าใจผลของการกระทำที่เกิดขึ้น และรู้จักคำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่น  
และประโยชน์สุขของส่วนรวม การพัฒนาวินัยโดยใช้เหตุผล ให้เด็กมีส่วนร่วมในการกำหนดข้อ  
ตกลง กฎเกณฑ์ หรือระบบระเบียบ และช่วยกันดูแลให้ปฏิบัติตามข้อตกลงเหล่านั้นเพื่อความ  
สงบสุข จะช่วยฝึกให้เด็กรู้จักควบคุมตนเองเพื่อประโยชน์สุขของส่วนรวม นับว่าเป็นการพัฒนา  
วินัยในตนเองที่ทำให้เด็กมีความภาคภูมิใจและเห็นคุณค่าของตน ดังที่สำนักงานคณะกรรมการ  
วัฒนธรรมแห่งชาติได้กล่าวไว้ว่า “กฎระเบียบที่กำหนดเพื่อการควบคุมที่มาจากภายนอก จะยังคง  
อยู่ภายนอกจิตวิญญาณของเด็ก แต่กฎระเบียบที่เกิดจากความเคารพร่วมมือซึ่งกันและกัน  
จะหยั่งรากฝังลึกอยู่ในจิตใจของเด็กตลอดไป” (สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ.  
2540)

การสร้างวินัยเป็นสิ่งสำคัญจำเป็นที่ผู้ที่มีหน้าที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายควรช่วยกันส่งเสริม  
ครอบครัวเป็นหน่วยทางสังคมขนาดเล็กที่สุดและสำคัญที่สุดในการหล่อหลอมบุคลิกภาพและ  
สร้างการเรียนรู้ระหว่างสมาชิก โดยเฉพาะอย่างยิ่งสมาชิกผู้เยาว์ของครอบครัวนั้น ถ้าได้รับการ  
อบรมสั่งสอนจากผู้ปกครองให้รู้จักกฎเกณฑ์ระเบียบแบบแผนปฏิบัติ มีความอดทนไม่ทำอะไร  
ตามความพอใจหรือความต้องการของตนตั้งแต่ในระยะแรก ๆ ของชีวิตก็จะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มี  
ระเบียบในภายหน้า (สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ. 2537 : 8) และการสำนึกถึง

ความจำเป็นของการปกครองโดยวินัยที่สม่ำเสมอและมีแผนที่ดีก็เป็นหน้าที่หนึ่งของพ่อแม่ในการช่วยให้เด็กในวัยตอนต้นมีความสุข (ประณต เค้าฉิม. 2526 : 220) วิธีฝึกวินัยให้กับเด็กอาจจะเป็นแบบประชาธิปไตย (Democratic Discipline) แบบอิตาเลียน (Authoritarian Discipline) หรือแบบปล่อยปละละเลยหรือยอมตาม (Permissive Discipline) ในการฝึกวินัยแบบอิตาเลียนนั้น พ่อแม่จะเข้มงวดและใช้การลงโทษ การฝึกวินัยแบบประชาธิปไตย พ่อแม่จะเข้าใจความต้องการของเด็กและสมรรถภาพของเด็ก จึงผ่อนปรนมากกว่าแบบอิตาเลียน ส่วนการฝึกวินัยแบบปล่อยปละละเลยหรือยอมตาม พ่อแม่จะยอมให้เด็กทำตามที่เขาพอใจ (ประณต เค้าฉิม. 2526 : 216) จากการศึกษาของบาลดีวิน (Baldwin) พบว่า ถ้าบิดามารดาอบรมเด็กแบบประชาธิปไตย จะทำให้เด็กมีความรู้สึกอบอุ่น กล้าแสดงความคิดเห็น มีความรู้สึกเป็นประชาธิปไตยและมีความเชื่อมั่นในตนเองสูง (สุรเกียรติ ลั้มเจริญ. 2523 : 52 ; อ้างอิงมาจาก Baldwin. 1948 : 117 - 136) การเสริมสร้างวินัยในครอบครัวจึงควรเป็นแบบประชาธิปไตย แต่สภาพครอบครัวในปัจจุบันก็ไม่มีเวลาอย่างเพียงพอที่จะเสริมสร้างวินัยในตนเองให้แก่เด็กด้วยวิธีการที่เหมาะสมสอดคล้องกับพัฒนาการและความต้องการของเด็ก ครูจึงเป็นบุคคลสำคัญที่ครอบครัว สังคมและประเทศ ฝากความหวังไว้ให้เป็นผู้ช่วยเหลือ ชี้แนะ และส่งเสริมให้เด็กมีวินัยในตนเอง

การจัดประสบการณ์ให้เด็กปฐมวัยอย่างเหมาะสมจะช่วยสร้างเสริมพัฒนาการทุก ๆ ด้านให้เด็กพัฒนาเต็มศักยภาพ มีความพร้อมที่จะเรียนรู้และดำรงชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีคุณภาพต่อไปในอนาคต (สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร. 2540 : คำนำ) สภาพแวดล้อมทางสังคมและจิตใจเป็นสภาพแวดล้อมภายในห้องเรียนอย่างหนึ่งซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญต่อการเรียนรู้ และเป็นสภาพแวดล้อมที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล จากการศึกษาเกี่ยวกับสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (The Constructivist Sociomoral Atmosphere) ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลทั้งหมดในชั้นเรียน ทั้งความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับครู ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับเพื่อน ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับนักการศึกษา และความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับกฎเกณฑ์ของชั้นเรียน โดยที่การเคารพซึ่งกันและกันและความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจและการกระทำจะต้องได้รับการปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง (DeVries. 1996 ; DeVries and Zan. 1995 : 5,7 ; DeVries and Zan. 1994 : 1,7,22) ผู้วิจัยมีความเชื่อว่า การส่งเสริมสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ช่วยให้เด็กสามารถพัฒนาความมีวินัยในตนเองได้ ผู้วิจัยจึงวิจัยการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครูซึ่งประกอบด้วยการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ และการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

และศึกษาการเปลี่ยนแปลงของวินัยในตนเองเด็กปฐมวัยที่ได้รับประสบการณ์จากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมดังกล่าว เพื่อศึกษาหาแนวการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครูเพื่อพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กไทยในระดับปฐมวัยได้อย่างเหมาะสม โดยใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน (Action Research in the Classroom) และการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพ ทั้งนี้ผลการศึกษาที่ได้จากการดำเนินการวิจัยอย่างเป็นระบบตลอดการวิจัยจะเป็นแนวทางสำหรับครูและผู้ที่มิสัมพันธ์กับเด็กที่มีความสนใจนำไปใช้สร้างปฏิสัมพันธ์กับเด็กได้อย่างเหมาะสมตามสภาพการณ์สอนของตนได้ต่อไป

### จุดมุ่งหมายของการวิจัย

เพื่อทำความเข้าใจและอธิบายการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครูที่มีผลต่อการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

### ความสำคัญของการวิจัย

ผลจากการวิจัยในครั้งนี้ช่วยให้ได้แนวการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครูที่สามารถพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กไทยในระดับปฐมวัย เพื่อให้ครูและผู้ที่มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กที่มีความสนใจนำไปใช้เป็นแนวทางในการสร้างปฏิสัมพันธ์กับเด็กได้อย่างเหมาะสมตามสภาพการณ์ที่เป็นจริงของตนต่อไป

### ขอบเขตของการวิจัย

#### 1. ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชาย - หญิง อายุ 5 - 6 ปี จำนวน 32 คน ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นเด็กเล็ก ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 ของโรงเรียน

สถานพื้น สังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร

## 2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชาย - หญิง อายุ 5 - 6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นเด็กเล็ก ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 จำนวน 10 คน ของโรงเรียนสถานพื้น สังกัดสำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร ซึ่งได้มาโดยการเลือกห้องแบบเจาะจงและเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) ด้วยการจับฉลากจากนักเรียนในห้องเรียนที่เลือกซึ่งมีจำนวน 19 คน

## 3. เวลาที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ทำการวิจัยในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 โดยทำการวิจัยเป็นเวลาประมาณ 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 วัน วันละ 60 นาที รวม 30 ครั้ง

## 4. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

- 4.1 แบบสังเกตการปฏิบัติการสอน
- 4.2 แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย
- 4.3 แบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู

## 5. ตัวแปรที่วิจัย

- 5.1 การจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
- 5.2 วินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

## คำนิยามศัพท์เฉพาะ

1. เด็กปฐมวัย หมายถึง เด็กนักเรียนชาย - หญิง อายุระหว่าง 5 - 6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นเด็กเล็ก ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 ของโรงเรียนสถานพื้น สังกัดกรุงเทพมหานคร

2. วินัยในตนเอง หมายถึง ความสามารถในการใช้ความคิดความรู้สึกที่เกิดจากการเรียนรู้ทำให้เกิดความเข้าใจอย่างมีเหตุผล และสามารถควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนตาม ที่ตนเห็นว่ามีค่าทั้งต่อตนเองและผู้อื่นให้เป็นไปตามที่ตนมุ่งหวังด้วยความสมัครใจของตนเอง สำหรับการวิจัยครั้งนี้กำหนดวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ต้องการศึกษาไว้ ได้แก่

- 2.1 การเลิกกิจกรรมเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม
- 2.2 การเดินในห้องเรียน
- 2.3 การขออนุญาตก่อนออกนอกห้องเรียน
- 2.4 การเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง
- 2.5 การไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น
- 2.6 การใช้ของผู้อื่นเมื่อได้รับอนุญาตแล้ว
- 2.7 การทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ
- 2.8 การเก็บสิ่งของเมื่อเลิกใช้
- 2.9 การใช้สิ่งของอย่างถนอมรักษา

3. สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลทั้งหมดในชั้นเรียน ทั้งความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับครู ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับเพื่อน ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับกฎเกณฑ์ของชั้นเรียน โดยที่การเคารพซึ่งกัน และกันและการมีความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจและการกระทำจะต้องได้รับการปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครูซึ่งประกอบด้วย การสื่อสาร และการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรม ที่เด็กกระทำ โดยมีหลักการดังนี้

- 3.1 การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ
  - 3.1.1 การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก
  - 3.1.2 การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง
  - 3.1.3 การสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาพร้อมกัน



### 3.2 การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

3.2.1 การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

3.2.2 การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

หมายเหตุ ชื่อโรงเรียน ชื่อครู และชื่อเด็กในปฏิญานิพนธ์เป็นนามสมมุติ

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรม  
สังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
  - 1.1 ความหมายของสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิด  
คอนสตรัคติวิสต์
  - 1.2 ความสำคัญของสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิด  
คอนสตรัคติวิสต์
  - 1.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรม  
สังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
  - 1.4 สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
  - 1.5 หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม  
ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
  - 1.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม  
ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวินัยในตนเอง
  - 2.1 ความหมายของวินัย
  - 2.2 ประเภทของวินัย
  - 2.3 ความสำคัญของวินัย
  - 2.4 วิธีสร้างเสริมวินัย
  - 2.5 ความหมายของวินัยในตนเอง
  - 2.6 ความสำคัญของวินัยในตนเอง
  - 2.7 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับวินัยในตนเอง
  - 2.8 วิธีสร้างเสริมวินัยในตนเอง
  - 2.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวินัยในตนเอง

## **1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์**

### **1.1 ความหมายของสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์**

ในห้องเรียนทุกห้องมีสภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคม (Sociomoral Atmosphere) โดยที่ในห้องเรียนหนึ่ง ๆ อาจจะมีสภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคมที่มีลักษณะส่งเสริมหรือขัดขวางพัฒนาการของเด็ก (DeVries and Zan. 1995 : 4)

จากการศึกษาเอกสารของเดอวีรีส์ (DeVries) และแซน (Zan) (DeVries. 1996 ; DeVries and Zan. 1995 : 5, 7 ; DeVries and Zan. 1994) สามารถสรุปความหมายของสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ได้ว่า

สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (The Constructivist Sociomoral Atmosphere) หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลทั้งหมดในชั้นเรียน ทั้งความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับครู ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับเพื่อน ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับนักการศึกษา และความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับกฎเกณฑ์ของชั้นเรียน โดยที่การเคารพซึ่งกันและกันและความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจและการกระทำจะต้องได้รับการปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง

สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เป็นสภาพการณ์ที่ช่วยให้ครูและเด็กเห็นคุณค่าของการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งทางสังคมและทางจริยธรรมในชุมชนด้วยวิธีการที่ส่งเสริมความยุติธรรมและความร่วมมือ โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่าง ๆ ที่อยู่ร่วมกันในชุมชนนั้น (DeVries. 1996 : 2 - 3)

### **1.2 ความสำคัญของสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์**

เดอวีรีส์ (DeVries. 1996 : 2 - 3) ได้กล่าวถึงความสำคัญของสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ไว้ดังนี้

1.2.1 ช่วยให้ครูและเด็กเห็นคุณค่าของการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งทางสังคมและทางจริยธรรมในชุมชนด้วยวิธีการที่ส่งเสริมความยุติธรรมและความร่วมมือ โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่าง ๆ ที่อยู่ร่วมกันในชุมชนนั้น

1.2.2 หลักการของการให้ความเคารพซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นหลักการข้อหนึ่งของสถานการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ นำไปสู่กระบวนการประชาธิปไตย

1.2.3 สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ คือสภาพการณ์ที่ส่งเสริมสติปัญญา เพราะการที่ครูเคารพเด็กนำไปสู่การเคารพต่อการค้นพบ การประดิษฐ์คิดค้น การอภิปรายความคิดเห็นของเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเคารพต่อความคิด และเหตุผลที่ไม่ถูกต้องของเด็ก

### 1.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

#### 1.3.1 รากฐานทางปรัชญา

##### ปรัชญาการศึกษาพัฒนาการ

ปรัชญาการศึกษาพัฒนาการหรือปรัชญาการศึกษาพัฒนานิยม หรือปรัชญาการศึกษาปฏิบัตินิยม (Progressivism) เป็นปรัชญาที่รูสโซ (Rousseau) และ เปสตาลอซซี (Pestalozzi) เป็นผู้ริเริ่ม ต่อมา จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) ได้ทำการค้นคว้าจนเป็นที่แพร่หลายที่สุดในยุคปัจจุบัน (ศิริกุล ผลศักดิ์. 2523 : 66) ดิวอี้ได้เสนอแนวคิดของเขาไว้อย่างสมบูรณ์ในหนังสือชื่อ ประชาธิปไตยกับการศึกษา (Democracy and Education) โดยมีหลักการสำคัญ 3 ประการ ดังนี้ (ประพนธ์ เจียรกุล. 2537 : 62 - 63)

1. ความรู้ทุกอย่างของมนุษย์เกิดจากประสบการณ์ จึงเป็นความรู้หลังประสบการณ์ ความรู้ของมนุษย์จึงเปลี่ยนแปลงได้ แก้ไขได้ มิใช่สิ่งสมบูรณ์
2. เป้าหมายของการจัดการศึกษาคือการพัฒนาระบอบประชาธิปไตย โดยระบอบประชาธิปไตยนั้น หมายถึง การที่มนุษย์สามารถใช้สติปัญญาตรวจสอบความเชื่อ ความรู้และค่านิยมใด ๆ ได้ เพื่อทำให้สิ่งเหล่านั้นกระจ่างแจ้ง ในความคิดของดิวนั้นไม่มีสิ่งใดในโลกนี้ที่จะศักดิ์สิทธิ์จนไม่อาจถูกตรวจสอบโดยมนุษย์ได้ สิ่งเหล่านี้เมื่อผ่านการตรวจสอบแล้ว จึงจะเป็นที่ยอมรับ
3. ในการศึกษาจำเป็นต้องเริ่มที่ประสบการณ์และความสนใจของนักเรียน แต่จะต้องดึงประสบการณ์ของนักเรียนเชื่อมต่อกับโลกภายนอกซึ่งเป็นโลกแห่งความรู้ อันเป็นมรดกแห่งมนุษยชาติ

ปรัชญาการศึกษาพัฒนาการยอมรับประสบการณ์และข้อเท็จจริงที่ได้รับทางประสาทสัมผัส (Senses) แต่ไม่ถือเอาประสาทสัมผัสเพียงอย่างเดียวเป็นบ่อเกิดของความรู้ และไม่ใช่ประสบการณ์ทุกประสบการณ์จะเป็นความรู้ ความรู้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อมีการไตร่ตรอง (Reflection) เกี่ยวกับประสบการณ์นั้น (ไพจิตร สดวกการ. 2539 : 19 ; อ้างอิงมาจาก Dewey. 1929) ซึ่ง ดิวอี้ ได้แบ่งประสบการณ์ออกเป็น 2 ประเภท คือ

1. ประสบการณ์ที่ไม่ได้รู้คิด (Non - cognitive Experience) เป็นกระบวนการของการกระทำและการประสบการณ์เปลี่ยนแปลงระหว่างอินทรีย์กับสภาพแวดล้อม โดยที่ยังมิได้มีการไตร่ตรอง (Reflection) มักเกิดขึ้นในชีวิตประจำวันของอินทรีย์จากการมีความสัมพันธ์กับสิ่งต่าง ๆ ในลักษณะต่าง ๆ อย่างไม่มีความหมายและกลายเป็นความเคยชินโดยที่อินทรีย์มิได้ตระหนักรู้เกี่ยวกับสิ่งเหล่านั้น ประสบการณ์ที่ไม่ได้รู้คิดเป็นข้อมูลเบื้องต้นของประสบการณ์รู้คิด เป็นสิ่งที่มีอยู่ก่อนและมีขอบเขตกว้างกว่าประสบการณ์รู้คิดซึ่งเป็นความรู้

2. ประสบการณ์รู้คิด (Cognitive Experience) เป็นกระบวนการไตร่ตรองประสบการณ์ที่ไม่ได้รู้คิด กลายเป็นประสบการณ์รู้คิดซึ่งเป็นความรู้

ปรัชญาการศึกษากลุ่มพัฒนาการมีลักษณะที่ยอมรับการเปลี่ยนแปลงและมองสิ่งที่เกิดขึ้นใหม่ในสังคมอย่างมองเห็นคุณค่า ซึ่งสามารถสรุปความคิดและการนำไปใช้ในการจัดการศึกษาได้ดังนี้ (ศิริกุล ผลศักดิ์. 2523 : 66 - 67 ; ศักดิ์ชัย นิรัญทวิ. 2530 : 74 - 78 ; ประพนธ์ เจียรกุล. 2537 : 63 ; สุรศักดิ์ หลาบมาลา. 2538 : 13)

ความเชื่อ สภาพที่แท้จริงของสิ่งทั้งหลายในโลกมิได้หยุดนิ่งหรือคงที่ แต่จะเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลาและสถานที่ ดังนั้นการศึกษาจะหยุดนิ่งไม่ได้ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่า การศึกษาคือชีวิต (Education is Life) และการจะมีชีวิตอยู่อย่างฉลาดนั้นจะต้องอาศัยประสบการณ์ ปรัชญาการศึกษาในกลุ่มนี้มีความเห็นว่ามนุษย์แต่ละคนคือผลของการพัฒนาที่มีปัจจัยปรุงแต่งใหญ่ ๆ 2 อย่างคือ สิ่งที่อยู่ในตัวมนุษย์เอง เช่น พันธุกรรม กับสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติและสังคม มนุษย์มิได้อยู่ภายใต้ลิขิตของผู้ใดและมีศักยภาพที่จะพัฒนาตนเองให้ดียิ่ง ๆ ขึ้นไปอีก มนุษย์มีลักษณะสังคมที่มีการจัดระบบสังคมและมีการตรวจสอบเพื่อเปลี่ยนแปลงแก้ไขระบบของตนเองอยู่เสมอ และความรู้เกิดขึ้นจากความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อมตามธรรมชาติ ดังนั้นส่วนหนึ่งมนุษย์เป็นผู้สร้างความรู้ มิใช่อยู่ในฐานะรับทราบความรู้หรือรับทราบความเป็นจริงที่มีอยู่แล้วในสิ่งธรรมชาติ และเกณฑ์ในการตัดสินว่าความรู้และความคิดใดถูกหรือผิดอยู่ที่ความสามารถนำไปปฏิบัติได้ผลเป็นที่ยอมรับแก่คนโดยส่วนมาก และถึงแม้ว่าจะนำไปใช้ปฏิบัติจนได้ผลดีแล้วก็มิยึดถือเป็นสรณะจนไม่เปลี่ยนแปลงแต่จะต้องมี

การทดสอบเพื่อหาเหตุผลดีและเหมาะสมกว่ามาแทนตลอดเวลา

การจัดการศึกษา การจัดการศึกษาต้องปรับปรุงให้สอดคล้องกับกาลเวลาและสภาพแวดล้อม ต้องปรับปรุงการศึกษาเพื่อนำไปสู่การค้นพบความรู้ใหม่อยู่เสมอ เป็นการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนานักเรียนและพัฒนาสังคมควบคู่กันไป โดยมองว่าโรงเรียนเป็นองค์หนึ่งของสังคมแต่ละสังคม ย่อมมีลักษณะแตกต่างกันไปตามลักษณะสังคมและเป็นเครื่องมือสำคัญของการพัฒนาทางสังคมระบอบประชาธิปไตย ผู้ปกครองของนักเรียนก็มีฐานะเป็นสมาชิกของสังคมโรงเรียนเช่นเดียวกัน สามารถมีบทบาทในการกำหนดหลักสูตรการเรียนการสอนและการประเมินผลการดำเนินงานของโรงเรียนได้เช่นเดียวกัน และโรงเรียนควรเป็นสถานที่ส่งเสริมให้เด็กเกิดความร่วมมือ มิใช่ส่งเสริมให้เกิดการแข่งขันเพื่อเอาแพ้เอาชนะ โดยมีความคิดหลักอยู่ที่การพัฒนาเด็กในทุก ๆ ด้าน ดังที่ดิวิตอี กล่าวไว้ว่า จะต้องให้การศึกษแก่เด็กอย่างเต็มรูปหรือทั้งหมด (to Educate the Whole Child) กล่าวได้ว่า เป็นการจัดการศึกษาให้ชีวิตในโรงเรียนสัมพันธ์กับสังคมภายนอกโรงเรียนมากขึ้น เพื่อให้ผู้เรียนสามารถมีชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

เป้าหมายของการศึกษา เพื่อพัฒนาบุคคลแต่ละบุคคลให้สามารถดำรงชีวิตเป็นพลเมืองดีของสังคมที่มีการปกครองระบอบประชาธิปไตย เพราะวิถีทางประชาธิปไตยเท่านั้นที่จะก่อให้เกิดความสัมพันธ์กับทางแนวความคิดและบุคลิกภาพอย่างเสรี อันเป็นลักษณะที่จำเป็นสำหรับพัฒนาการที่ถูกต้อง

หลักสูตร เน้นการดำรงชีวิตในสังคมและเน้นการทำกิจกรรม มีเนื้อหาวิชาทั้งทางด้านวิทยาศาสตร์และสังคมศาสตร์สาขาต่าง ๆ โดยเน้นกระบวนการแสวงหาความรู้มากกว่าเนื้อหาวิชา หลักสูตรจะวางไว้ในรูปของการแก้ปัญหาโดยนำเนื้อหาวิชาต่าง ๆ มาสร้างเป็นปัญหา ซึ่งเป็นปัญหาที่มีอยู่ในสังคมปัจจุบัน และเปิดโอกาสให้บุคคลในสังคมเข้ามาร่วมมือมีบทบาทในการวางหลักสูตรและประสบการณ์การเรียนรู้อย่างกว้างขวาง

การจัดการเรียนการสอน ยึดเด็กเป็นศูนย์กลางการเรียนการสอน (Child Centered Approach) และเน้นการเรียนรู้ด้วยตนเอง จัดการเรียนการสอนในรูปของปัญหา กระบวนการเรียนการสอนเกิดขึ้นจากตัวผู้เรียนลงมือปฏิบัติการค้นคว้าหาความรู้เองมากกว่าเกิดจากการถ่ายทอดของครูผู้สอน ส่งเสริมให้นักเรียนร่วมมือกันแก้ปัญหา และแข่งขันกันในการสร้างคุณค่าที่พึงงามให้แก่ตนเอง รู้จักปกครองตนเองและไม่ให้เด็กยอมรับสิ่งหนึ่งสิ่งใดด้วยการบังคับ

**การจัดชั้นเรียน** ครูพยายามรู้จักนักเรียนโดยเร็วเพราะเชื่อผลทางจิตวิทยาที่ว่านักเรียนจะเรียนได้ดี เมื่อนักเรียนมีความรู้สึกเป็นเจ้าของหรือเป็นสมาชิกของโรงเรียน การจัดกลุ่มนักเรียนไม่นิยมแยกกลุ่มเด็กเก่งเด็กอ่อนออกจากกัน เพราะถือว่าขัดต่อความเป็นจริงของสังคมซึ่งจะต้องรวมบุคคลหลายระดับไว้ด้วยกัน เด็กจะได้ปรับตัวได้กับทุกสังคม

**วิธีสอน** ครูจัดประสบการณ์ที่ดีและเหมาะสมให้นักเรียนได้วิจัยด้วยตนเอง โดยการให้นักเรียนลงมือแก้ปัญหาด้วยตนเอง (Learning by Doing) ส่งเสริมให้มีการอภิปรายและแสดงความคิดเห็นได้อย่างเสรีและส่งเสริมให้ทำงานเป็นกลุ่มมากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ครูมิใช่ผู้บงการหรือออกคำสั่งหรือถ่ายทอดความรู้ของตนเองต่อนักเรียนโดยตรง แต่มีหน้าที่คอยดูแลและให้ความร่วมมือช่วยเหลือผู้เรียนในการสำรวจปัญหา ความต้องการ ความสนใจ และให้คำแนะนำแก่เด็กในการแก้ปัญหา

**นักเรียน** นักเรียนคือศูนย์กลางการเรียนการสอน จะต้องเป็นผู้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมด้วยตนเองเพื่อแสวงหาความรู้ตามความต้องการและความสนใจของตนเอง

### 1.3.2 รากฐานทางสังคมวิทยา

การเรียนรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ทางสังคม ค่านิยม ทัศนคติ ความคิด ความเชื่อ กิริยามารยาท และการมีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นเป็นผลของกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม หรือการขัดเกลาทางสังคม (Socialization) ซึ่งมีแหล่งสำคัญในการเรียนรู้ทางสังคมก็คือบุคคลอื่นนั่นเอง วัตมนา ศรีสัตย์วาจา (2534 : 46 - 48, 67, 71) ได้อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้ทางสังคมไว้ดังนี้

#### ความหมายของการเรียนรู้ทางสังคม

การเรียนรู้ทางสังคม (Socialization) คือ กระบวนการปฏิสัมพันธ์ (interaction) ในสังคมที่ขัดเกลาพฤติกรรมของบุคคลให้เปลี่ยนแปลงไปจนคล้ายตามพฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มที่ตนอยู่

การเรียนรู้ทางสังคมเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล พฤติกรรมของบุคคลหนึ่งจะมีผลกระทบต่อพฤติกรรมของบุคคลอื่น และการเรียนรู้ทางสังคมนั้นมิได้จำกัดอยู่แต่การได้เปิดรับประสบการณ์ตรงหรือประสบการณ์ทางรูปธรรมเท่านั้น แม้ที่จินตนาการขึ้นเองและที่เป็นนามธรรม เช่น เหตุผล หรือจริยธรรมต่าง ๆ ก็สามารถเกิดขึ้นได้โดยกระบวนการนี้ และคำว่าปฏิสัมพันธ์ (Interaction) รวมถึงการติดต่อกันโดยผ่าน

สื่อกลาง เช่น นักเรียนพยาบาลอ่านประวัติของ ฟลอเรนตีในดิงเกล เป็นต้น

ความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ทางสังคมและกระบวนการเปลี่ยนแปลงอื่น ๆ

ลักษณะการเรียนรู้ทางสังคมแตกต่างจากกระบวนการเปลี่ยนแปลงอื่น ๆ ก็คือ

1. การเรียนรู้ทางสังคม กิริยาและพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปโดยเกิดจากการเรียนรู้ ซึ่งในการเปลี่ยนแปลงอื่น ๆ เป็นผลจากการเจริญเติบโตไม่มีส่วนใดเลยที่มาจากกระบวนการการเรียนรู้ทางสังคม

2. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและกิริยาท่าทางมีสาเหตุมาจากได้มีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) กับบุคคลอื่น ๆ ซึ่งถือว่าเป็นผลของการเรียนรู้ทางสังคม

ลักษณะการเรียนรู้ทางสังคม

ในปัจจุบันได้มีผู้ให้ความสนใจการเรียนรู้ทางสังคมอยู่ 4 ลักษณะ คือ

1. กระบวนการเรียนรู้ทางสังคมที่เป็นการเลียนแบบ (Imitation) การเรียนรู้บทบาท และการถอดแบบ (Identification)

2. การเรียนรู้ทางสังคมที่มีขอบเขตอยู่ภายใต้การควบคุมของจิตสำนึก ความคิดของตัวเองและบทบาททางสังคม

3. การพัฒนาพฤติกรรมต่าง ๆ เช่น ความไว้วางใจผู้อื่น ความก้าวร้าว การอยู่ร่วมกับผู้อื่น และการทำให้เกิดวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้ประสบความสำเร็จและป้องกันตนเองตามเป้าหมาย

### 1.3.3 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรม

นักทฤษฎีทางจริยธรรมได้ศึกษาวิจัยและตั้งทฤษฎีทางจริยธรรมขึ้นมากมาย เพื่อที่จะอธิบายถึงพัฒนาการทางจริยธรรม แต่ทฤษฎีที่สำคัญและได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในปัจจุบันมีอยู่ 2 ทฤษฎี คือ ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจท์ และทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก นอกจากนี้ก็มีทฤษฎีต้นไม้จริยธรรมซึ่งเป็นทฤษฎีที่สร้างขึ้นจากการสรุปผลการวิจัยในประชาชนไทยโดยดวงเดือน พันธุมนาวิน



### ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจท์

เพียเจท์ (Piaget. 1896-1980) เป็นนักญาณวิทยา (Epistemologist) และนักจิตวิทยาชาวสวิส ความสนใจในการวิจัยหลัก ๆ ของเขาคือ การวิจัยพัฒนาการทางความคิดความเข้าใจ แต่เพียเจท์ ก็ได้ศึกษาพัฒนาการทางด้านสังคมหรือด้านจริยธรรมด้วยการสังเกตเด็กของเพียเจท์ทำให้เขาเกิดแนวคิดที่ว่า พัฒนาการทางความคิดความเข้าใจและพัฒนาการทางสังคมหรือทางจริยธรรมนั้นมีความเกี่ยวพันกัน กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือเด็กสามารถทำสิ่งที่ดีในทางจริยธรรม แต่สำหรับการจะพัฒนาจริยธรรมทั้งหมดนั้น เด็กจะต้องมีความตระหนักต่อความคิดความเข้าใจในตัวเองที่จะบอกว่าทำไมเขาจึงทำสิ่งดี ๆ (Krogh. 1994 : 114) เพียเจท์เป็นผู้ริเริ่มทางความคิดว่าพัฒนาการทางจริยธรรมของมนุษย์นั้นขึ้นอยู่กับความฉลาดในการที่จะรับรู้กฎเกณฑ์และลักษณะต่าง ๆ ทางสังคม พัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลจึงขึ้นอยู่กับพัฒนาการทางสติปัญญาของบุคคลนั้น (สงวน สุทธิเลิศอรุณ. 2529 : 27)

เพียเจท์ได้แบ่งจริยธรรมออกเป็น 2 ประเภท และได้แบ่งประเภทของความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กซึ่งมีความสัมพันธ์กับประเภทของจริยธรรม โดยที่ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กประเภทหนึ่งส่งเสริมพัฒนาการของเด็ก แต่อีกประเภทหนึ่งขัดขวางพัฒนาการของเด็ก ดังนี้ (DeVries. 1996 : 3 - 9 ; DeVries and Zan. 1995 : 6 ; อ้างอิงมาจาก Piaget. 1965)

#### ประเภทของจริยธรรมตามแนวคิดของเพียเจท์

##### 1. จริยธรรมโดยการปกครองของผู้อื่น (Heteronomous Morality)

หมายถึง จริยธรรมของการเชื่อฟัง (a morality of obedience) บุคคลที่มีจริยธรรมโดยการปกครองของผู้อื่นจะเชื่อฟังและทำตามกฎเกณฑ์ที่ได้รับจากผู้อื่นที่มีอำนาจในการบังคับ เป็นการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ภายนอกในลักษณะที่ยอมรับกฎเกณฑ์โดยง่าย และปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ภายนอกโดยปราศจากการถามถึงเหตุผลที่ให้ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์เหล่านั้น

##### 2. จริยธรรมโดยการปกครองตนเอง (Autonomous Morality)

หมายถึง จริยธรรมที่มาจากข้อกำหนดกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ด้วยตนเอง คนที่มีจริยธรรมโดยการปกครองตนเองจะปฏิบัติตามจริยธรรมที่ตัวเองเป็นผู้กำหนด ซึ่งเป็นกฎเกณฑ์ที่มาจากความรู้สึกเชื่อมั่นจากภายในที่ให้ความสำคัญต่อการปฏิบัติต่อผู้อื่นด้วยความเคารพ

## ประเภทของความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กตามแนวคิดของ

### เพียเจท์

1. ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กในลักษณะการใช้การบังคับ (Heteronomous and Coercive) เป็นความสัมพันธ์ที่ผู้ใหญ่ใช้อำนาจบังคับเด็กและเป็นความสัมพันธ์ที่ส่งเสริมจริยธรรมโดยการปกครองของผู้อื่น ผู้ใหญ่เป็นผู้ออกคำสั่งให้เด็กประพฤติและปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ที่ผู้ใหญ่เป็นผู้กำหนดให้ ความสัมพันธ์ประเภทนี้จะเป็นการเคารพแบบทางเดียว (a One Way Affair) นั่นคือเด็กถูกคาดหวังให้เคารพผู้ใหญ่ และผู้ใหญ่เป็นผู้ใช้อำนาจในการอบรมและสั่งสอนเด็ก ผู้ใหญ่เป็นผู้ควบคุมพฤติกรรมของเด็ก เหตุผลที่เด็กแสดงพฤติกรรมเป็นเหตุผลที่มาจากภายนอกตัวเด็ก เด็กไม่ได้แสดงพฤติกรรมด้วยความสนใจและเห็นคุณค่าในการแสดงพฤติกรรมนั้น เพราะพฤติกรรมต่าง ๆ ที่เด็กต้องทำตามคำสั่งของผู้ใหญ่นั้น เด็กไม่สามารถรู้สึกจากภายในตัวเด็กเองและเมื่อถูกปกครองอย่างต่อเนื่องตามคุณค่าความเชื่อ และความคิดของผู้อื่นก็จะทำให้เด็กปฏิบัติตามอย่างไม่เห็นคุณค่า เพราะเด็กไม่ได้รับการสนใจให้ซักถาม วิเคราะห์ ตรวจสอบ และสร้างเหตุผลของตนเองในการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ เพียเจท์มองว่าการทำตามกฎเกณฑ์ของผู้อื่นโดยผ่านจริยธรรมของการเชื่อฟังทำให้เด็กไม่ได้ไตร่ตรองหาหลักการการตัดสินใจจริยธรรมของตัวเอง เพียเจท์ยังเตือนอีกด้วยว่าการใช้การบังคับให้ปฏิบัติตาม ก่อให้เกิดพฤติกรรมที่แสดงออกเมื่ออยู่ต่อหน้าผู้ใหญ่เท่านั้น และเป็นการใช้แรงเสริมต่อแนวโน้มของเด็กให้ขึ้นอยู่กับกฎเกณฑ์ภายนอก และไม่ว่าจะเป็นการใช้คำสั่งบังคับ หรือการบังคับโดยใช้คำหวานพูดหลอกล่อ หรือการตัดสินใจบนก้นล้วนแล้วแต่เป็นการเน้นพฤติกรรม การเชื่อฟังทั้งสิ้น

เพียเจท์ ได้ให้ข้อสังเกตว่าการใช้การบังคับสามารถก่อให้เกิดปฏิกิริยา 3 อย่าง คือ

1.1 การต่อต้าน (Rebellion) อาจจะเป็นการต่อต้านอย่างเจี๊ยบ ๆ หรืออย่างเปิดเผย

1.2 การปฏิบัติตามโดยไม่เห็นคุณค่า (Mindless Conformity) เพราะการถูกปกครองและปฏิบัติตามคุณค่า ความเชื่อ และความคิดของผู้อื่น สามารถนำไปสู่การปฏิบัติตัวตามอย่างไม่เห็นคุณค่าต่อการดำรงชีวิตอย่างมีสติปัญญาและมีจริยธรรม บุคคลที่มีลักษณะเช่นนี้อาจจะถูกนำได้โดยง่ายโดยใครก็ตามที่มีอำนาจหรือมีอิทธิพล

1.3 การคิดคำนวณหรือการคาดการณ์ (Calculation) เด็กจะปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ของผู้ใหญ่เฉพาะเมื่อมีผู้ใหญ่คอยควบคุมอยู่

2. ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กในลักษณะของการเคารพซึ่งกันและกันและการให้ความร่วมมือกัน (Autonomous and Cooperative) ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กจะมีลักษณะของการเคารพแบบสองทาง กล่าวคือ เด็กให้ความเคารพผู้ใหญ่และผู้ใหญ่ให้ความเคารพเด็กด้วย ผู้ใหญ่จะมอบความเคารพให้แก่เด็กโดยการให้เด็กควบคุมพฤติกรรมด้วยตัวเองซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ผู้ใหญ่ได้พิจารณาด้วยความเคารพต่อเด็กแล้วว่าเป็นพฤติกรรมที่เด็กสามารถควบคุมด้วยตัวเองได้

จริยธรรมสำหรับเด็กปฐมวัยได้แก่ การแบ่งปันกัน การใช้อำนาจความเป็นเพื่อน การให้ความช่วยเหลือ การเคารพต่อทรัพย์สินสมบัติ ความเชื่อถือไว้วางใจ การรักษาสัญญา การดูแล และการเชื่อฟังกฎเกณฑ์ เพื่อยุติเลือกที่จะสนใจศึกษาการเชื่อฟังกฎเกณฑ์ของเด็ก เพราะมองว่ากฎเกณฑ์ในวัยเด็กเป็นขั้นแรกของกฎหมายในสังคมที่ใหญ่ขึ้นไป เพื่อยุติพบว่า เด็กมีการเปลี่ยนแปลงจากการปกครองโดยผู้อื่นในช่วงแรก ไปสู่การปกครองตนเองโดยมีขั้นของการเปลี่ยนแปลงจากการปกครองโดยผู้อื่นไปสู่การปกครองตนเองเรียกว่าขั้นของการพัฒนาการปกครองโดยผู้อื่นสู่การปกครองตนเอง (Krogh. 1994 : 118 - 119)

### พัฒนาการของการปกครองโดยผู้อื่นสู่การปกครองตนเองของเพียเจต์

พัฒนาการของการปกครองโดยผู้อื่นสู่การปกครองตนเองของเพียเจต์ (Piaget's Stages of Heteronomous - to - Autonomous Development) มีชื่อเรียกอีกชื่อหนึ่งว่าพัฒนาการความเข้าใจในกฎเกณฑ์ของเด็ก (The Development of Children's Understanding of Rules) มีการพัฒนา 3 ขั้นดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นการปกครองโดยผู้อื่น (Heteronomy) เด็กก่อนวัยเรียนจะได้รับการคำสั่งหรือ การปกครองโดยผู้อื่น และเชื่อฟังผู้มีอำนาจแม้จะไม่เข้าใจว่าทำไมต้องทำเช่นนั้น ในขั้นนี้ความสัมพันธ์ของเด็กกับผู้ที่มีอำนาจจะไม่มี ความเข้าใจ จะต้องเชื่อฟังคนตัวโตและคนตัวโตสามารถลงโทษได้ เพราะเขาตัวโต เด็กที่ถูกปกครองโดยผู้อื่น (Heteronomous Child) จะถูกควบคุมจากภายนอกโดยการใช้อำนาจ เพราะการตัดสินใจของเด็กจะตัดสินใจจากความคาดหวังและความสัมพันธ์ที่มีกับผู้ที่มีอำนาจ และเด็กจะทำตามกฎเกณฑ์ที่ตราบเท่าที่กฎเกณฑ์นั้นมีผลต่อความสนใจของเด็ก ถ้ามีกฎเกณฑ์ที่ขัดแย้งกับความเชื่อหรือความชอบของเด็ก เด็กก็จะเพิกเฉย

ขั้นที่ 2 ขั้นการเปลี่ยนแปลงไปสู่การปกครองตนเองขั้นที่ 1 (First Transitional Stage) อำนาจยังคงเป็นสิ่งสำคัญแต่การยอมรับจากเพื่อนก็เป็นสิ่งสำคัญด้วย

ขั้นนี้จะเริ่มพัฒนาในช่วงปฐมวัยถึงประถมศึกษา

ขั้นที่ 3 ขั้นการเปลี่ยนแปลงไปสู่การปกครองตนเองขั้นที่ 2

(Second Transitional Stage) เด็กอายุ 8 ขวบบางคนจะเริ่มพัฒนาเข้าสู่ขั้นนี้ เด็กเรียนรู้ที่จะรับรู้ความคิดของผู้อื่น เริ่มเข้าใจว่ากฎเกณฑ์สามารถเปลี่ยนแปลงในระดับที่สูงขึ้นได้ และให้ความสำคัญต่อความเป็นเพื่อนมากกว่าผู้มีอำนาจ

เพียเจท์ยังกล่าวด้วยว่า เมื่อเด็กเล่นกับเพื่อนเด็กจะมีโอกาสปกครองตนเอง และถ้ากระบวนการพัฒนาเป็นไปตามปกติเด็กจะเปลี่ยนแปลงไปสู่การปกครองโดยตนเองในช่วงที่เด็กอยู่ในระดับประถมศึกษา ในลักษณะที่ให้ความสำคัญต่อความคิดเห็นของเพื่อนมากขึ้น

เพียเจท์ยังได้วัดพัฒนาการทางจริยธรรมของเด็กโดยสร้างเรื่องเป็นการกระทำของเด็ก 2 คน ในลักษณะที่คล้ายกันแต่มีความตั้งใจและจุดใจต่างกัน และผลที่เกิดขึ้นมาแตกต่างกัน กฎเกณฑ์ที่เพียเจท์นำมาพิจารณามี 6 กฎเกณฑ์ ดังนี้ (กองวิชาการสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. ม.ป.ป. : 15 - 16)

1. การตัดสินใจจากเจตนากระทำ (Intentionality in Judgement)  
เด็กเล็กจะตัดสินใจจากปริมาณที่เกิดขึ้น แต่เด็กโตจะตัดสินใจจากเจตนาของการกระทำ
2. การตัดสินใจที่เกี่ยวข้องกับบุคคลอื่น ๆ (Relativism in Judgement)  
เด็กเล็กจะตัดสินใจจากการนำไปเปรียบเทียบกับผู้อื่น หากผู้ใหญ่ว่าสิ่งใดถูกผิดก็ยึดตามนั้น แต่เด็กโตจะตัดสินใจตามสถานการณ์
3. ความผิดไม่เกี่ยวข้องกับการลงโทษ (Independence of Sanction)  
เด็กเล็กจะตัดสินใจการกระทำอย่างหนึ่งว่าไม่ดีเพราะถูกลงโทษ ส่วนเด็กโตจะตัดสินใจว่าการกระทำไม่ดีเพราะสิ่งนั้นขัดกับกฎเกณฑ์และเกิดอันตรายกับบุคคลอื่น
4. ใช้ระบบตาต่อตา (Use of Reciprocity) ในเด็กเล็กมักไม่ค่อยใช้แต่เด็กโตใช้บ่อย
5. ใช้การลงโทษเพื่อล้างบาปและดัดนิสัย (Use of Punishment as Restitution and Retorm) เด็กเล็กจะสนับสนุนให้มีการลงโทษอย่างหนักเพื่อดัดนิสัยผู้กระทำผิด แต่เด็กโตจะมีนิสัยเช่นนี้น้อยลง
6. การยึดหลักธรรมชาติของโชคร้าย (Naturalist Views of Misfortune)  
มีความคิดว่าจะถูกพระเจ้าลงโทษ

### ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก

โคลเบอร์ก (Kohlberg) สนใจศึกษาทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจท์ และได้ขยายทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมออกเป็น 6 ขั้นดังนี้ (สงวน สุทธิเลิศอรุณ. 2529 : 28 - 29)

ขั้นที่ 1 หลักการเชื่อฟังและหลีกเลี่ยงการถูกลงโทษ (Obedience and Punishment Orientation) ขั้นนี้เริ่มตั้งแต่แรกเกิดจนถึงอายุประมาณ 7 ปี ซึ่งชอบใช้หลักการเชื่อฟังและหลีกเลี่ยงมิให้ได้รับโทษและจะเลือกกระทำในทางที่จะเกิดประโยชน์กับตัวเองมากกว่า เด็กระยะนี้เข้าใจความดีว่าหมายถึงสิ่งที่ทำแล้วไม่ถูกลงโทษหรือถูกตำหนิ เช่น เด็กยอมทำการบ้านเพราะกลัวครูทำโทษ เป็นต้น ถ้าเด็กทำการบ้านเองโดยถือว่าเป็นหน้าที่ของนักเรียน ย่อมเห็นว่าเด็กดังกล่าวมีจริยธรรมสูงกว่าขั้นที่ 1

ขั้นที่ 2 หลักการแสวงหารางวัล (Naively Egoistic Orientation) อายุ 7 - 10 ปี ขั้นนี้เด็กจะค่อย ๆ เน้นความสำคัญของการได้รับรางวัลและคำชมเชย การสัญญาว่าจะให้รางวัลจึงเป็นแรงจูงใจให้กับเด็กกระทำความดีได้มากกว่าการดูว่าหรือพูดว่าจะลงโทษ เช่น เด็กจะช่วยพ่อแม่ทำงานก็เพื่อได้รับคำชมเชย ถ้าเด็กช่วยพ่อแม่ทำงานบ้านทั้งต่อหน้าและลับหลัง โดยมีได้หวังรางวัลแสดงว่าเด็กมีจริยธรรมสูงกว่าขั้นที่ 2 จริยธรรมของบุคคลในขั้นนี้จะเน้นในด้านการรับคำชมเชยและรางวัลมากกว่าการถูกลงโทษ

ขั้นที่ 3 หลักการกระทำตามเพื่อน (Good Boy Orientation) อายุ 10 - 13 ปี ขั้นนี้เด็กย่างเข้าสู่วัยรุ่น จะให้ความสำคัญกับกลุ่มเพื่อนมาก ต้องการให้กลุ่มยอมรับจึงทำตามบุคคลที่ตนเห็นว่าดีงาม คือ เขาอย่างการเป็นเด็กดี (Good Boy, Nice Girl) เด็กวัยนี้ส่วนมากจะทำตามในสิ่งที่ตนตัดสินว่าคนอื่นจะเห็นด้วยเพื่อให้เป็นที่ชอบพอของเพื่อนฝูงและเป็นที่ยอมรับของกลุ่มเพื่อน เช่น เพื่อนชวนหนีโรงเรียนก็ไปกับเขา มิได้มีความคิดเป็นของตัวเอง จริยธรรมของบุคคลในขั้นนี้เน้นหนักด้านการทำตามคนอื่นมากกว่าคำนึงถึงเรื่องการถูกลงโทษและรางวัล

ขั้นที่ 4 หลักการกระทำตามหน้าที่ (Authority and Social Order Maintaining Orientation) อายุ 13 - 16 ปี เด็กวัยนี้จะมีความรู้และประสบการณ์ว่าแต่ละกลุ่มจะมีกฎเกณฑ์ให้สมาชิกยึดถือและเขาก็มีความเข้าใจในหน้าที่ของตนในกลุ่ม มีศรัทธาต่อกฎเกณฑ์ของกลุ่มมากพอสมควร เข้าใจบทบาทของผู้อื่น การกระทำที่ถูกต้องจะพิจารณาเพื่อกลุ่มและส่วนรวม เช่น นักเรียนทำเวรในวันที่ได้รับมอบหมายโดยมีความรับผิดชอบอย่างสูงยิ่ง จริยธรรมขั้นนี้เน้นเรื่องการกระทำตามหน้าที่ในหมู่คณะ ทำตามขนบธรรมเนียมประเพณีและศีลธรรมมาก

กว่าการลงโทษ รางวัลและการทำงานตามเพื่อน

**ขั้นที่ 5** หลักการกระทำตามสัญญา (Contractual Legalistic Orientation) อายุ 16 ปีขึ้นไป ขั้นนี้ บุคคลจะกระทำตามเพื่อหลบหลีกมิให้ถูกตราหน้าว่าเป็นคนขาดเหตุผล เป็นคนไม่แน่นอน คำว่าหน้าที่ของบุคคลในขั้นนี้ หมายถึงการทำการตกลงหรือให้สัญญาไว้กับผู้อื่น ไม่พยายามวิดรอนสิทธิของผู้อื่น เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าส่วนตัว มีความเคารพตนเอง และต้องการให้ผู้อื่นเคารพตนเองด้วย ถือว่าสัจจะหรือวาจาเป็นสิ่งสำคัญยิ่ง การรักษาสัจจะไว้ดังกล่าวที่ว่า “เสียชีพอย่าเสียสัตย์” จะเป็นการเพิ่มคุณค่าของบุคคลยิ่งขึ้น

**ขั้นที่ 6** หลักอุดมคติสากล (Conscience or Principle Orientation) ขั้นนี้เกิดกับวัยผู้ใหญ่ บุคคลในขั้นนี้จะมีอุดมคติหรือคุณธรรมประจำใจ เช่น ยึดหลักสิทธิโดยทั้ปะซึ่งมีความละเอียดใจตนเองในการที่จะกระทำชั่วและเกรงกลัวต่อบาป และเป็นบุคคลที่เสียสละเพื่อสังคมอย่างแท้จริง เป็นตัวอย่างที่ดีในสังคมได้

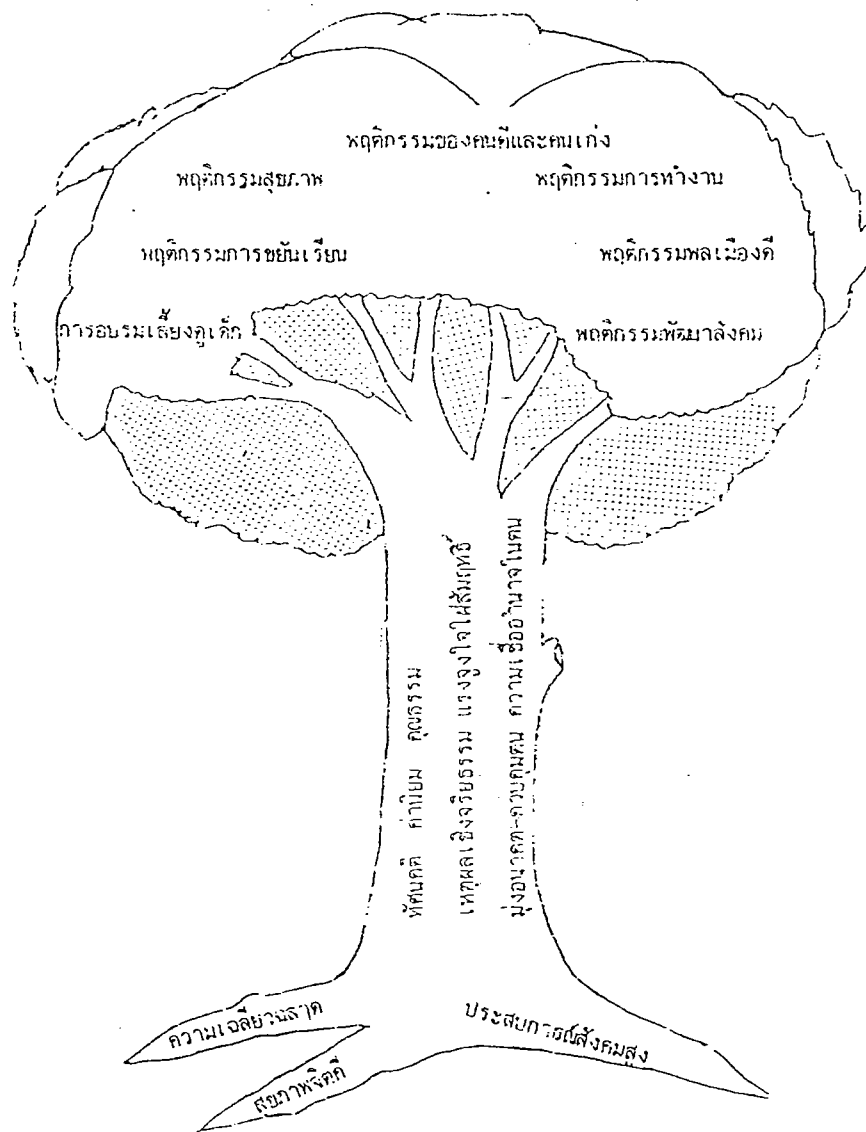
โคลเบอร์กเชื่อว่าพัฒนาการของการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมจะดำเนินไปตามขั้นตอน จากขั้นหนึ่งเรื่อยไปจนถึงขั้นที่หก จะข้ามขั้นมิได้ และพัฒนาการอาจจะชงกอยู่ในขั้นใดขั้นหนึ่งก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความสามารถทางสติปัญญาและเหตุการณ์ทางสังคมและผู้ใหญ่ส่วนมากจะมีพัฒนาการทางจริยธรรม ถึงขั้นที่สี่เท่านั้น

### **ทฤษฎีต้นไม้อจริยธรรม**

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และคนอื่น ๆ. 2539 : 9 - 10 ; อ้างอิงมาจาก ดวงเดือน พันธุมนาวิน. 2538 : 2 - 4) ได้สร้างทฤษฎีต้นไม้อจริยธรรมสำหรับคนไทย โดยสร้างขึ้นจากการสรุปผลการวิจัยในเยาวชนและประชาชนชาวไทยอายุ 6 ปีถึง 60 ปี ทฤษฎีต้นไม้อจริยธรรมนี้แบ่งเป็น 3 ส่วน คือส่วนที่เป็นดอกและผล ส่วนลำต้นและส่วนที่เป็นราก ในส่วนแรกคือดอกและผลซึ่งแสดงถึงพฤติกรรมการทำดี และพฤติกรรมการทำงานอย่างขยันขันแข็งเพื่อส่วนรวม ส่วนแรกนี้เป็นพฤติกรรมประเภทต่าง ๆ ที่รวมเข้าเป็นพฤติกรรมของพลเมืองดี พฤติกรรมที่เอื้อต่อการพัฒนาประเทศและพฤติกรรมการทำงานอาชีพอย่างขยันขันแข็ง ผลที่ออกมาเป็นพฤติกรรมต่าง ๆ ที่น่าปรารถนามีสาเหตุอยู่ 2 กลุ่ม กลุ่มแรกคือสาเหตุทางจิตใจที่เป็นส่วนลำต้นอันประกอบด้วยลักษณะทางจิตใจ 5 ด้าน คือ

1. เหตุผลเชิงจริยธรรม
2. ลักษณะมุ่งอนาคตและควบคุมตน
3. ความเชื่ออำนาจในตน
4. แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์





ภาพประกอบ 1 ทฤษฎีต้นไม้จริยธรรม แสดงจิตลักษณะพื้นฐานและองค์ประกอบทางจิตใจ  
ของพฤติกรรมทางจริยธรรม ของดวงเดือน พันธุมนาวิน



### 1.3.4 ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคม

ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมคือ ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมของอีริคสัน

อีริคสัน (Ericson) แบ่งพัฒนาการทางสังคมตั้งแต่แรกเกิดจนถึงวัยชราออกเป็น 8 ขั้น พัฒนาการทางสังคมในวัยเด็กจะมี 4 ขั้นดังนี้ (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร. 2537 : 65)

1. ขั้นพัฒนาความไว้วางใจหรือไม่ไว้วางใจ (Trust vs. Mistrust) เด็กจะเรียนรู้ที่จะไว้วางใจโลกที่อยู่รอบตัวเขา การตอบสนองของผู้ใหญ่เป็นสิ่งที่จำเป็นต่อการพัฒนาการไว้วางใจของเด็ก

2. ขั้นความเป็นตัวของตัวเองหรือความอายและความสงสัย (Autonomy vs. Shame & Doubt) ระยะเวลาที่เด็กพยายามที่จะเป็นตัวของตัวเอง เด็กจะแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ เพื่อทดสอบความเชื่อมั่นที่จะเป็นตัวของตัวเอง

3. ขั้นพัฒนาความคิดริเริ่มหรือความรู้สึกผิด (Initiative vs. Guilt) เป็นระยะที่เด็กมีความกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ หากเด็กไม่มีอิสระภาพในการค้นหาและเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ก็จะเป็นผลกระทบกระเทือนต่อจิตใจของเด็กที่ตนไม่สามารถเรียนรู้ได้

4. ขั้นพัฒนาความขยันขันแข็งหรือความรู้ด้อย (Industry vs. Inferiority) เป็นระยะที่เด็กต้องการทำสิ่งต่าง ๆ ให้บรรลุซึ่งความสำเร็จ ถ้าการแข่งขันเกิดล้มเหลวก็จะทำให้เด็กมีปมด้อยและเกิดความท้อถอยที่จะทำในสิ่งใหม่ที่เกิดขึ้นในอนาคต

### 1.4 สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

เดอวีรีส์ (DeVries. 1996 : 1 - 43 ; DeVries and Zan. 1995 : 4 - 13 ; DeVries and Zan. 1994) ได้ศึกษาและวิจัยการจัดการศึกษาตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist Education) โดยการขยายแนวคิดของเพียเจต์และดิวอี้มาสู่การปฏิบัติในชั้นเรียน เดอวีรีส์มองความสำคัญของสภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคม (Sociomoral Atmosphere) โดยให้สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ (The Constructivist Sociomoral Atmosphere) เป็นหลักการข้อแรกในการจัดการศึกษาตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ หมายถึง ความสัมพันธ์ในลักษณะของการให้ความเคารพซึ่งกันและกัน และการมีความรับผิดชอบระหว่างบุคคลทั้งหมดในชั้นเรียน

เดอวีร์สได้นำแนวคิดเกี่ยวกับสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมในสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มาดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ในชั้นเรียนดังนี้คือ

1. การแก้ปัญหาความขัดแย้ง (Conflict Resolution) ครูจะใช้ความขัดแย้งในชั้นเรียนมาเป็นโอกาสของการเรียนรู้ด้วยการให้เด็กเป็นผู้แก้ปัญหา ครูยอมรับว่าความขัดแย้งเป็นของเด็กและเชื่อในความสามารถของเด็กว่าสามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งของตัวเองได้
2. การเสนอและการตัดสินใจเลือกกฎเกณฑ์และข้อตกลง (Rule Making and Ecision Making) เดอวีร์สกล่าวว่าความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของสมาชิกในชั้นเรียนเป็นลักษณะเฉพาะอีกอย่างหนึ่งของการจัดการศึกษาตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยครูส่งเสริมให้เด็กเสนอความคิดในการตั้งกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ของชั้นเรียน ให้เด็กอธิบายเหตุผลที่เด็กเสนอกฎเกณฑ์และส่งเสริมให้เด็กตัดสินใจเลือก กฎเกณฑ์ที่จะปฏิบัติในชั้นเรียน
3. การลงคะแนน (Voting) เดอวีร์สจัดให้เด็กลงคะแนนเลือกกฎเกณฑ์ที่เด็ก ๆ ได้เสนอ เพราะมองว่าการให้เด็กได้ลงคะแนนเป็นกระบวนการของการปกครองตนเอง เป็นการนำไปสู่การที่เด็กจะให้ความร่วมมือในการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์โดยที่ครูไม่ต้องคอยควบคุมหรือบังคับ และเป็นการส่งเสริมการเขียนและอ่านของเด็กในระหว่างการลงคะแนนด้วย
4. การอภิปรายทางสังคมและทางจริยธรรม (Social and Moral Discussion) เป็นการอภิปรายเรื่องราวที่ไม่มีปัญหาที่ชัดเจน เพราะสามารถคิดได้หลายแง่หลายมุม เป็นกิจกรรมที่ช่วยให้เด็กคิดอย่างมีเหตุผล ช่วยให้เด็กคิดถึงความรู้สึกของผู้อื่น และช่วยให้เด็กเข้าใจความคิดและความรู้สึกของผู้อื่น
5. การให้เด็กได้เลือกการปฏิบัติตามวินัยอย่างให้ความร่วมมือ (Cooperative Alternative to Discipline) เป็นการให้เด็กเลือกปฏิบัติตามวินัยโดยให้เด็กมีทางเลือกที่จะปฏิบัติอย่างให้ความร่วมมือ

การจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ สำหรับการวิจัยครั้งนี้เป็นการจัดสภาพการณ์ในชั้นเรียนโดยการนำแนวคิดของเพียเจต์ ดิวอี้ เดอวีร์ส และบุคคลอื่น ๆ มาใช้เป็นหลักในการจัดสภาพการณ์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครู

## 1.5 หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

จากความหมายของสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ สามารถสรุปเป็นหลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมได้ 2 ประการ คือ

1. การให้ความเคารพซึ่งกันและกัน
2. การมีความรับผิดชอบ

### 1.5.1 การให้ความเคารพซึ่งกันและกัน

การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ (Effective Communication) ของโทมัส กอร์ดอน (Thomas Gordon) เป็นวิธีปฏิสัมพันธ์ของครูที่สื่อสารกับเด็กด้วยการให้ความเคารพต่อความรู้สึกและความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็ก โดยครูใช้การสื่อสารกับเด็กเพื่อให้เด็กเข้าใจปัญหาและแก้ปัญหาด้วยตนเอง การสื่อสารวิธีนี้จัดอยู่ในหลักการของการให้ความเคารพซึ่งกันและกันด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครู (Fields and Boesser. 1994 : 117 - 138) ที่ผู้วิจัยเลือกศึกษาสำหรับการวิจัยครั้งนี้

โทมัส กอร์ดอน (Thomas Gordon) เป็นนักจิตวิทยามนุษยนิยม ซึ่งหลักการพื้นฐานของจิตวิทยามนุษยนิยมก็คือการเคารพซึ่งกันและกัน และการให้การยอมรับระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก และสิ่งที่ได้รับการเน้นในวิธีการทางมนุษยนิยม คือ การให้คุณค่าต่อการมองตนเองในทางบวกและการมีความรับผิดชอบของแต่ละบุคคล กอร์ดอนได้นำแนวคิดของคาร์ล โรเจอร์ (Carl Roger) มาเป็นแนวทางในการประยุกต์ใช้ในการสื่อสารโดยเขียนไว้ในหนังสือชื่อการอบรมความมีประสิทธิภาพของผู้ปกครองในการปฏิบัติตน (Parent Effectiveness Training in Action : P.E.T.) และการอบรมความมีประสิทธิภาพของครู (Teacher Effectiveness Training : T.E.T.) ซึ่งเป็นเทคนิคที่มีการนำไปใช้กันอย่างกว้างขวาง ตามแนวคิดของกอร์ดอน สิ่งที่สำคัญในฐานะที่เป็นผู้ใหญ่ คือ การกำหนดพฤติกรรมที่ยอมรับได้และพฤติกรรมที่ไม่ยอมรับ ต่อมาเมื่อมีปัญหาเกิดขึ้นผู้ใหญ่ก็สามารถจะตรวจสอบสถานการณ์และตัดสินใจได้ว่าใครเป็นเจ้าของปัญหา บางปัญหาก็เป็นปัญหาของเด็ก บางปัญหาก็เป็นปัญหาของผู้ใหญ่ และบางปัญหาก็เป็นปัญหาของเด็กและผู้ใหญ่วิธีการในการดำเนินการกับปัญหาจะขึ้นอยู่กับความเป็นเจ้าของปัญหา (Ownership) งานหลักสำหรับวิธีการนี้คือ การพัฒนาความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างบุคคลแต่ละคนและภายในกลุ่ม การช่วยให้เด็กรู้ถึงศักยภาพของตน และมองโลกรวมทั้งมองตัวเองในทางบวก

โดยที่ความสัมพันธ์ที่ดีจะได้รับการพัฒนาเมื่อเกิดการสื่อสารที่น่าเชื่อถือ เชื่อสัตย์ และเปิดเผย เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้นการส่งข่าวสารของผู้ใหญ่จะไม่ใช่เป็นไปในลักษณะตัดสินพฤติกรรมเด็กและตัดสินผลที่เด็กจะต้องได้รับจากที่เด็กได้กระทำไป การแก้ปัญหาจะต้องหาทางแก้ปัญหาอย่างสันติ และเลือกวิธีแก้ปัญหาที่เป็นที่ยอมรับซึ่งกันและกัน การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพสามารถส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลทุกวัยและเป็นองค์ประกอบที่สำคัญต่อการสร้างเสริมวินัยที่มีประสิทธิภาพ (Essa. 1996 : 441 - 443 ; Feeney and other. 1996 : 273 - 275 ; Fields and Boesser. 1994 : 118 ; Gordon and Browne. 1993 : 226)

### การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพของกอร์ดอน ประกอบด้วย

1. การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก (Active Listening or Reflective Listening) ในกรณีที่เด็กเป็นเจ้าของปัญหา พฤติกรรมของเด็กเป็นการบอกว่ามีบางสิ่งบางอย่างไม่ถูกต้อง ในกรณีนี้ผู้ใหญ่ควรใช้การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กโดยการฟังและไตร่ตรองสิ่งที่เด็กกำลังพูดอย่างเอาใจใส่ ให้กำลังใจให้เด็กแลกเปลี่ยนความรู้สึกขณะนั้นและสำรวจความรู้สึกเหล่านั้นด้วยวาจา และช่วยให้เด็กหาวิธีแก้ปัญหาของตนเอง ผู้ใหญ่ควรเคารพสิทธิในการแก้ปัญหาของเด็กและไม่แก้ปัญหาให้เด็กด้วยวิธีที่ผู้ใหญ่ใช้อยู่ ได้แก่ การให้คำแนะนำ การสอนศีลธรรม หรือการเปียงเบนความคิดความรู้สึกของเด็ก การที่ผู้ใหญ่หลีกเลี่ยงการประเมิน และไม่แสดงการดูหมิ่นเหยียดหยามความรู้สึกของเด็ก ขณะเดียวกันก็ยอมรับความรู้สึกเหล่านั้นอย่างปกติและถูกต้อง มีส่วนช่วยให้เด็กเกิดการยอมรับความรู้สึกเหล่านั้นเป็นของตัวเองแทนที่จะโอนไปที่ผู้อื่น หลังจากทีความรู้สึกทางลบได้รับการยอมรับและระบายออกมาได้เด็กจะค่อย ๆ ผ่อนคลายความเครียดทางอารมณ์ ซึ่งจะเป็นการเปิดทางให้สามารถรับอารมณ์ทางบวกและมีการแก้ไขความรู้สึกให้เป็นไปในทางสร้างสรรค์ได้

การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กเป็นการแสดงการยอมรับเด็กและส่งเสริมให้เด็กเปิดเผยความจริงที่เป็นสาเหตุให้เด็กไม่สบายใจ การฟังและช่วยสะท้อนความรู้สึกของเด็กจะช่วยให้เด็กรู้ถึงปัญหาของตนเองและหาทางแก้ปัญหาของตนเอง ผู้ปกครองและครูสามารถเรียนรู้การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กเพื่อที่จะตอบสนองความรู้สึกและคำพูดของเด็ก เทคนิคนี้ส่งเสริมให้มีความละเอียดอ่อนและรักษาความรู้สึกของผู้อื่น การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กด้วยการตรวจสอบความถูกต้องของสิ่งที่ได้ฟัง พยายามเข้าใจว่าสิ่งที่เด็กกำลังพูดนั้นเกินความหมายคำที่เด็กกำลังใช้ เมื่อผู้ใหญ่ฟังอย่างไตร่ตรองแล้วสะท้อนกลับไปด้วยคำพูดของผู้ใหญ่ที่คิดว่าสิ่งที่เด็กพูดคืออะไร

เด็กจะมีโอกาสปรับภาษาให้得其ความหมายตามที่เด็กต้องการบอกได้ถูกต้องมากยิ่งขึ้น

การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กช่วยให้เด็กแสดง  
ความรู้สึกและความต้องการ คิด อภิปราย ถาม และสำรวจ การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและ  
ปัญหาของเด็กเป็นสิ่งที่มีความสำคัญเพราะเป็นการแสดงต่อเด็กว่าผู้ใหญ่เอาใจใส่ต่อความรู้สึก  
ของเด็กอย่างแท้จริง (Essa. 1996 : 441 - 443 ; Feeney and others. 1996 : 259 ; วัชรวิ ฐธรรม.  
2528 : 184 - 185)

ตัวอย่างการใช้การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก

ตัวอย่าง

เด็กส่วนใหญ่ลงไปในห้องโถงและกำลังเรียนดนตรีจาก

ภาพยนตร์เรื่องเงือกน้อย แต่แซลเลย์ซึ่งปกติชอบร้องเพลง เฝ้ารอและรีบไปที่  
ห้องโถงเมื่อถึงชั่วโมงดนตรียังอยู่ในห้องเรียน แซลเลย์พูดขึ้นว่า “หนูจะไม่ไป  
ร้องเพลงวันนี้” ครูเจนเซ็นยังอยู่ในห้องเรียนได้ยินคำกล่าวของแซลเลย์และ  
ตอบกลับว่า “หนูไม่ต้องการไปที่ห้องเรียนดนตรี” แซลเลย์พูดต่อว่า “พวกเขา  
ร้องเพลงเงือกน้อยไม่ได้เรื่องเลย” ครูเจนเซ็นสะท้อนคำพูดของแซลเลย์  
“หนูไม่ชอบร้องเพลงเหล่านั้น” แซลเลย์ “พวกเขาแสดงการร้องเพลงที่แย่มาก”  
ครูเจนเซ็น “หนูคิดว่าการแสดงตามเพลงนั้นแย่มาก” แซลเลย์ “เธอต้องการ  
ให้หนูเป็นเงือกน้อย และทุกคนก็หัวเราะหนูตอนหนูแสดง” ครูเจนเซ็น  
“นั่นทำให้หนูอับอาย” แซลเลย์ “คะ” แซลเลย์กำลังคิดและกล่าวว่า  
“ในภาพยนตร์ไม่ใช่เด็กผู้ชายที่ร้องเพลงนั้น มันเป็นกึ่งตัวหนึ่งที่ร้องเพลงนั้น  
อลันต้องใส่ชุดกึ่ง” แซลเลย์คิดหาวิธีแก้ปัญหาให้ตัวเองได้แล้ว แซลเลย์ “เหลือ  
เวลาอีกเท่าไรคะ” ครูเจนเซ็น “สิบนาทีคะ” แซลเลย์ “หนูไปก่อนนะ”  
แซลเลย์รีบลงไปในห้องโถงเพื่อร้องเพลง (Fields and Boesser. 1994 : 127 - 129)

2. การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง หรือการให้ความสนใจ  
ที่ปัญหา (I-message) เมื่อผู้ใหญ่เป็นเจ้าของปัญหาก็จะใช้เทคนิคหนึ่ง คือเทคนิคการสะท้อน  
ความรู้สึกและปัญหาของตนเอง เป็นวิธีการของผู้ใหญ่ที่สะท้อนกลับไปหาเด็กด้วยการพูดให้  
เด็กฟังอย่างชัดเจนว่า พฤติกรรมนั้น ๆ ของเด็กก่อปัญหาให้กับผู้ใหญ่ และผู้ใหญ่รู้สึกอย่างไรต่อ  
พฤติกรรมนั้น การใช้เทคนิคการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองต้องการความซื่อสัตย์ เป็น

การสื่อสารปัญหาและความรู้สึกที่ไม่ใช่ลักษณะตำหนิ ประนาม สบประมาท หรือตัดสินเด็กว่ามีความผิด และหลีกเลี่ยงการเสนอวิธีแก้ปัญหามาให้แกเด็กที่ทำพฤติกรรมนั้น เป็นการบอกกล่าวถึงความต้องการของตนเอง เป็นการกล่าวถึงพฤติกรรมและผลของพฤติกรรมของเด็กและความรู้สึกของผู้ใหญ่ที่เกิดจากพฤติกรรมนั้น เป็นการกล่าวที่เด็กรับรู้ว่าเป็นเด็กคือบุคคลที่จะแก้ปัญหานั้น เพราะเป็นการเชิญให้เด็กมาร่วมแก้ปัญหามากกว่าการบอกสิ่งที่ต้องการให้เด็กกระทำ และหลีกเลี่ยงการทำร้ายเด็กหรือการทำลายความสัมพันธ์ของผู้ใหญ่กับเด็ก เพราะการเชิญให้เด็กช่วยแก้ปัญหจะเป็นการแก้ปัญหที่ยอมรับซึ่งกันและกัน การสื่อสารวิธีนี้จึงทำให้ผู้ฟังรับฟังด้วยความเต็มใจมากกว่าที่จะโต้แย้งหรือปกป้องตนเอง

องค์ประกอบในการใช้เทคนิคการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ

- 2.1 พฤติกรรม : เป็นการกล่าวถึงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา
- 2.2 ความรู้สึก : เป็นการกล่าวถึงความรู้สึกของตนเอง
- 2.3 สาเหตุของความรู้สึก : เป็นการอธิบายสาเหตุที่ทำให้ตนเองเกิดความรู้สึกเช่นนั้นจากพฤติกรรมนั้น

การใช้การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองเป็นการให้ความเชื่อถือว่าเด็กเอาใจใส่อย่างเพียงพอต่อความรู้สึกของผู้อื่น และเชื่อว่าเด็กมีความสามารถที่จะช่วยแก้ปัญหได้ การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองจะเรียงลำดับองค์ประกอบทั้งสามอย่างใดก็ได้ (Essa. 1996 : 443 - 444 ; Feeney and others. 1996 : 273 - 275 ; Fields and boesser. 1994 : 122 ; วัชรวิ ฤทธิธรรม. 2528 : 59 )

ริชาร์ด เคอร์วิน และแอลเลน เมนด์ (Fields and Boesser. 1994 : 123 ; อ้างอิงมาจาก Curwin and Mendln. 1990) ได้อธิบายประสิทธิภาพของการใช้การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองมีสาเหตุเนื่องมาจาก

1. การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองเป็นการกล่าวถึงความรู้สึกของตนเองที่มีต่อพฤติกรรมที่เด็กกระทำ
2. การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองให้เหตุผลว่าทำไมพฤติกรรมนั้นจึงเป็นปัญหา
3. การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองไม่ได้วิจารณ์ ประนามหรือตำหนิเด็กที่กระทำพฤติกรรมนั้น

#### 4. การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองเชื้อเชิญให้เด็กที่กระทำพฤติกรรมนั้นแก้ไข้ปัญหา

##### ตัวอย่างการใช้การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง

###### ตัวอย่างที่ 1

ขณะที่ครูเจนเซ็นกำลังเล่นนิทาน เอ็บบี้กำลังสนทนากับเพื่อนของเธอ ด้วยเสียงดังมาก ครูเจนเซ็นมองไปที่เอ็บบี้และกล่าวว่า “ครูไม่สามารถเล่นนิทานในขณะที่เสียงรบกวนดังมากในห้องเช่นนี้ มันทำให้ครูเจ็บคอ เพราะครูต้องพยายามเล่นนิทานด้วยเสียงที่ดังมากขึ้นเพื่อให้นักเรียนที่ฟังครูเล่นนิทานอยู่ได้ยินเสียงของครู” เอ็บบี้มีเหตุผลสำหรับการลดเสียงให้เบาลงและลดเสียงลงด้วยความเต็มใจ (Fields and Boesser. 1994 : 123)

###### ตัวอย่างที่ 2

ไมก้ากำลังวาดภาพบนผนังห้องเรียนและมีสีจากที่วาดภาพหยดลงบนพรม คุณครูเจนเซ็นเดินไปหาไมก้าและกล่าวกับไมก้าว่า “ครูกำลังกลัวว่าสีจะติดอยู่บนพรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งภายหลังที่สีแห้งแล้ว” ไมก้าเดินไปเอาฟองน้ำมาทำความสะอาดพรมและวางกระดานเพื่อซับสีที่หยดบนพรม (Fields and Boesser. 1994 : 123)

###### ตัวอย่างที่ 3

น้องแดงไม่ได้เช็ดเท้าที่เปียกน้ำให้แห้งก่อนเดินเข้าบ้าน แม่ของน้องแดง “ลูกแดงเวลาลูกเดินย่ำเท้าเปียกน้ำเข้ามาในบ้าน เป็นการเพิ่มภาระให้แม่ ต้องมีงานมากขึ้น เพราะแม่ต้องเสียเวลาเช็ดดูบ้านอีกครั้งหนึ่ง ทำให้แม่รำคาญจริง” (วัชร ฐวธรรม. 2528 : 59)

##### ส่วนการใช้การประนามและแก้ปัญหาให้เด็ก (You - message)

เป็นการกล่าวถึงลักษณะนิสัยของเด็กในลักษณะประหม่นหรือตำหนิ ไม่ได้บอกว่าพฤติกรรมที่เด็กได้กระทำไปส่งผลกระทบต่อผู้อื่นอย่างไร และผู้ใหญ่เป็นผู้ตัดสินและยึดเยียดวิธีแก้ปัญหาให้กับเด็ก จึงเป็นวิธีที่ไม่ให้โอกาสเด็กได้แก้ปัญหาด้วยตัวเอง กอริตดอนเรียกการสื่อสารวิธีนี้ว่า “การส่งสาร

สบประมาท” (Sending “Put - Down” Message) เด็กจะไม่ฟังการส่งสารในลักษณะนี้ เพราะสารนั้นทำให้เด็กสูญเสียความภาคภูมิใจในตนเอง (Self Esteem) การสื่อสารด้วยวิธีประนามและแก้ปัญหาให้เด็กซึ่งเป็นการแสดงความไม่เคารพต่อความรู้สึกและความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็ก ไม่เพียงแต่ทำลายความภาคภูมิใจในตนเองของเด็ก แต่ยังขัดขวางความเจริญเติบโตในการปกครองของเด็กอีกด้วย เพราะเมื่อผู้ใหญ่แก้ปัญหาให้เด็ก ทำให้เด็กขาดความเชื่อถือความสามารถในการแก้ปัญหาของตนเอง ขาดความเชื่อมั่นในการปกครองตนเองส่งผลให้เด็กคอยพึ่งพาผู้อื่น (Feeney and others. 1996 : 273 - 275 ; Fields and Boesser. 1994 : 118 - 119)

### ตัวอย่างการใช้การประนามและแก้ปัญหาให้เด็ก

#### ตัวอย่างที่ 1

เด็กคนหนึ่งลืมนำหนังสือที่ครูยืมให้มาคืนห้องสมุดเป็นวันที่สี่ บรรณารักษ์ขอให้ครูเอาหนังสือมาคืนให้ตรงเวลา ครูกล่าวกับเด็กว่า “หนูเป็นคนขี้ลืมมาก” (Fields and Boesser. 1994 : 124)

#### ตัวอย่างที่ 2

ซานต้าลืมนำหนังสือมาคืนที่ห้องสมุด แม่ของซานต้านำหนังสือที่ซานต้าลืมไว้ที่บ้านมาส่งให้ซานต้าในห้องเรียน แม่ของซานต้าเดินไปหาซานต้าและตวาดลั่นว่า “ทำไมหนูไม่รับผิดชอบเลย แม่เตือนหนูแล้วเมื่อเช้านี้ หนูไม่เคยฟัง” (Fields and Boesser. 1994 : 143)

3. การสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน (a Process of No-lose Problem Solving) ใช้ในกรณีที่เด็กและผู้ใหญ่เป็นเจ้าของปัญหาร่วมกัน โดยการอภิปรายปัญหา เสนอความคิดเห็นและเจรจาต่อรองจนกระทั่งทุกคนที่เกี่ยวข้องกับปัญหาพบการแก้ปัญหาที่เป็นที่พึงพอใจซึ่งกันและกัน การฟังเด็กและฟังความรู้สึกของเด็กอย่างเอาใจใส่เป็นการแสดงความเข้าใจและยอมรับปัญหาของเด็ก การให้โอกาสเด็กเข้ามามีส่วนร่วมในการแก้ปัญหาของชั้นเรียนเป็นการแสดงความเคารพต่อเด็ก (Gordon and Browne. 1993 : 226 ; Feeney and others. 1996 : 273 - 275 ; Essa. 1996 : 441 - 443)



## ตัวอย่างการสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาพร้อมกัน

### ตัวอย่าง

เรย์มอนกำลังตกแต่งทรายที่เขาทำขึ้นมาอย่างระมัดระวัง แซมกำลังทำเสียงดังจึกจ๊ก ๆ ไปรอบ ๆ โต๊ะทรายด้วยรถขุดทราย แซมพยายามขุดทรายทั้งหมดไปที่ขอบโต๊ะทราย เรย์มอนบ่นว่ารถขุดทรายทำให้ทรายที่เขาทำไว้พังลงมา ครูเจนเซ็นสังเกตเห็นและเดินไปหา ครูเจนเซ็น “หนูจำสิ่งแรกที่เราทำเพื่อแก้ปัญหาได้หรือไม่” แซม “ระดมสมอง วัดทรายทั้งหมดแล้วแบ่งเท่า ๆ กัน” เรย์มอน “เรากำหนดรอบที่มาเล่นที่โต๊ะทราย” แซม “เราสามารถสร้างกำแพงเมืองจีนที่ยิ่งใหญ่และไม่มีใครสร้างกำแพงนั้นได้” เรย์มอนเสนอวิธีสุดท้าย “แซมสามารถเล่นทรายด้วยกรวยแทนรถขุดทราย” ครูเจนเซ็นให้เด็กช่วยกันประเมินแต่ละวิธี เรย์มอนและแซมคิดว่ากำแพงทรายยากเกินไป ส่วนการผลัดกันมาเล่นที่โต๊ะทราย ไม่มีใครต้องการเล่นที่โต๊ะทรายเป็นคนที่สอง และแซมไม่สนใจที่จะใช้กรวยเล่นทราย แต่เรย์มอนและแซมสนใจในการสร้างกำแพงและสามารถเล่นร่วมกันได้ในที่สุด

### 1.5.2 การมีความรับผิดชอบ

การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำเป็นวิธีปฏิสัมพันธ์ของครู เพื่อให้เด็กรับผิดชอบต่อพฤติกรรมของตนเอง การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำของรูดอล์ฟ ไดรเคอร์ (Rudolf Dreikurs) จัดอยู่ในหลักการของการมีความรับผิดชอบด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครู (Fields and Boesser, 1994 : 139 - 158) ที่ผู้วิจัยเลือกสำหรับการวิจัยครั้งนี้

การใช้วิธีให้เด็กแก้ปัญหาด้วยตนเองจะใช้ได้ผลเมื่อเด็กมีความเต็มใจและมีความสามารถในการดำเนินการในกระบวนการคิดเพื่อแก้ปัญหา วิธีการแก้ปัญหาจะลดประสิทธิภาพลง หากใช้กับเด็กที่ยังไม่มีความสามารถเพียงพอที่จะร่วมกิจกรรมในลักษณะนี้ และเมื่อวิธีการแก้ปัญหาใช้ไม่ได้ผลก็มักจะนำอีกวิธีหนึ่งมาใช้แทนทั้งในการดูแลเด็กปฐมวัยและในโปรแกรมทางการศึกษา นั่นก็คือเทคนิคการให้เด็กได้รับผลตามมาตรฐานชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ (Natural Consequences) และการให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ (Logical Consequences or Related Consequences)

เทคนิคการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำบางครั้งก็รู้จักกันในอีกชื่อหนึ่งว่า วิธีประชาธิปไตยสู่การชี้แนะ (The Democratic Approach to Guidance) เทคนิคนี้

เป็นเทคนิคที่รูดอล์ฟ ไดรส์เคอร์ (Rudolf Dreikurs, 1969) นำแนวคิดของอัลเฟรด แอดเลอร์ (Alfred Adler) มาตีความและประยุกต์ใช้ในห้องเรียน การใช้วิธีนี้จะมองว่าเด็กเป็นสมาชิกคนหนึ่งของสังคมที่มีความปรารถนาอย่างแรงกล้าที่จะเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และการที่เด็กขาดกำลังใจและก่อกวนหรือแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา เนื่องจากเด็กไม่รู้ว่าจะเป็นสมาชิกที่ดีและให้ความร่วมมือในห้องเรียนได้อย่างไร งานหลักสำหรับการใช้วิธีนี้คือ การช่วยเหลือเด็กให้ค้นพบวิธีการที่จะได้รับการยอมรับและกลายเป็นสมาชิกที่มีความรับผิดชอบของกลุ่มของเพื่อน ๆ ด้วยวิธีที่เหมาะสม เทคนิคการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำช่วยให้เด็กเข้าใจพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมที่เด็กได้กระทำไปและเป็นวิธีที่ช่วยให้เด็กปรับพฤติกรรมให้เป็นไปในทางบวกหรือได้รับการยอมรับมากขึ้น วิธีนี้รวมข้อเสนอนี้ตามแนวคิดของเพียเจต์ (Piaget) ด้วย กล่าวคือ เพียเจต์ได้เสนอแนะว่าการที่ผู้ใหญ่ตอบสนองต่อพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์จะช่วยให้เด็กเข้าใจเหตุผลสำหรับกฎเกณฑ์และข้อจำกัด ซึ่งจะช่วยให้เด็กพัฒนาไปสู่การปกครองตนเองอย่างมีจริยธรรม (Feeney and others, 1996 : 276 ; Fields and Boesser, 1994)

เทคนิคการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ได้แก่

1. การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ (Natural Consequences) เป็นการให้เด็กได้รับประสบการณ์จากผลที่เกิดตามมาตามธรรมชาติ เป็นการให้ประสบการณ์การเรียนรู้ตามสภาพจริง งานของผู้ใหญ่ก็คือการยินยอมให้เด็กได้รับประสบการณ์ตามผลที่เกิดตามมาจากการกระทำของเด็ก การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจะเป็นวิธีที่เหมาะสมในกรณีที่ผลตามธรรมชาตินั้นไม่เป็นอันตรายต่อเด็ก และไม่ทำให้บุคคลอื่นหรือกลุ่มได้รับการทำโทษอย่างไม่ยุติธรรมไปด้วย ดูเหมือนว่าการให้ผลตามธรรมชาติจะดูง่าย ๆ แต่เป็นวิธีที่ต้องให้ผู้ใหญ่บังคับใจตนเอง เพราะเป็นวิธีที่ผู้ใหญ่จะต้องยอมให้เด็กเกิดความรู้สึกผิดหวัง โกรธ หรือไม่มีความสุขที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ และต้องอดกลั้นที่จะไม่พูดกับเด็กว่า “แม่บอกหนูแล้วนะ” หรือ “ครูบอกหนูแล้วนะ” เมื่อเด็กได้รับประสบการณ์จากผลตามธรรมชาติที่ได้เตือนเด็กไว้ล่วงหน้าแล้ว

การใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติให้มีประสิทธิภาพนั้น ผู้ใหญ่จะต้องยอมรับเด็กและให้การส่งเสริมเด็กในขณะที่ให้เด็กเรียนรู้จากประสบการณ์ การฟังแบบไตร่ตรอง (Reflective Listening) เป็นการตอบสนองที่ดีวิธีหนึ่งในขณะที่ใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติ (Fields and Boesser, 1994 : 139 - 158)

ตัวอย่างการให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ  
ตัวอย่างที่ 1

อลิสันบอกโรสให้ออกจากมุมหนังสือและสั่งให้ลิงลิงทำความสะอาด  
แทนเธอเมื่อได้เวลาออกไปเล่นที่สนาม เพื่อน ๆ หลีกเลี้ยงไม่ยอมให้อลิสัน  
เล่นด้วย อลิสัน “ทำไมฉันไม่ได้เล่น” โรส “เพราะเธอชอบเป็นนาย” จาก  
พฤติกรรมของอลิสันชอบสั่งให้เพื่อนทำสิ่งต่าง ๆ ตามที่เธอต้องการ ทำให้อลิสัน  
ได้รับผลตามธรรมชาติคือ เพื่อน ๆ ไม่ยอมเล่นกับอลิสัน (Fields and  
Boesser. 1994 : 144)

ตัวอย่างที่ 2

เด็กคนหนึ่งอยากจับเครื่องบึ่งขนมปังขณะที่แม่กำลังใช้อยู่ แม่ “อย่าแตะ  
มันนะมันร้อน” แต่หนูน้อยก็ไม่ยอมฟัง เลยถูกความร้อนของเครื่องบึ่งขนมปัง  
ลวกมือเอา แม่ไม่ได้ดุหรือเทศนาสั่งสอนเพียงแต่ไปหยิบยามาทำให้  
จากพฤติกรรมของเด็กคือการจับเครื่องบึ่งขนมปังที่กำลังใช้อยู่ทำให้ได้รับผล  
ตามธรรมชาติ คือถูกความร้อนของเครื่องบึ่งขนมปังลวกเอา (อำนาจชัย  
ปฏิพัทธ์เผ่าพงศ์. 2535 : 33)

2. การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็ก  
กระทำ (Logical Consequences or Related Consequences) ในบางครั้งก็ไม่มีผลที่เกิดตามมา  
อย่างปลอดภัยตามธรรมชาติหรือผลที่เกิดตามมาอย่างปลอดภัยที่สามารถยอมรับได้สำหรับ  
พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์บางพฤติกรรม ในสถานการณ์เช่นนี้ในฐานะที่เป็นผู้นำกลุ่ม ผู้ใหญ่จะ  
ต้องชี้แนะกระบวนการประชาธิปไตยที่คำนึงถึงการให้ความเคารพ การให้ความร่วมมือของกลุ่ม  
และการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ข้อตกลงร่วมกันสำหรับการอยู่ร่วมกันของกลุ่ม คือสิ่งแรกที่  
ต้องสร้างขึ้น ตามข้อตกลงร่วมกันผู้ใหญ่จะสร้างการให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผล  
กับพฤติกรรมที่เด็กกระทำสำหรับการประพฤตินิดข้อตกลง และผู้ใหญ่อาจจะทำงานร่วมกับเด็ก  
ในลักษณะของกระบวนการกลุ่ม คือ การให้เด็กมีส่วนร่วมในการเสนอและเลือกข้อตกลงร่วมกัน  
หากเด็กมีความสามารถพอที่จะร่วมกิจกรรมในลักษณะนี้ได้ ตัวอย่างเช่นในกลุ่มเด็กยังอยู่ใน  
โรงเรียนเมื่อโรงเรียนเลิกแล้ว เด็กอาจจะเบื่อที่ไม่สามารถหาบัตรที่กำลังเล่นเกมกันอยู่เพราะ

เด็ก ๆ มักจะไม่ยอมทิ้งบัตรลงมาในกระดานที่เล่นเกม เด็ก ๆ ตัดสินใจใช้การให้ผลที่เกิดตามมา สำหรับการทำให้ต้องเลิกเล่นเกมด้วยการงดเล่นเกมตลอดสัปดาห์นั้น การให้เด็กได้รับผลที่เกิดตามมาจากกระทำของเด็กโดยตรง จะช่วยให้เด็กเรียนรู้กฎของการอยู่ร่วมกันในฐานะที่เป็นสมาชิกหนึ่งของสังคม

สำหรับเด็กที่อายุยังน้อย ผู้ใหญ่อาจจะตัดสินใจใช้แนวทางพื้นฐานบางอย่างและผลที่เกิดตามม่าง่าย ๆ ตัวอย่างเช่น ถ้าเด็กทำร้ายใครซักคน การให้ผลที่เกิดตามมาที่ต่อเนื่องสัมพันธ์กับการกระทำก็อาจจะเป็นการให้เด็กเสียโอกาสที่จะไปเล่นกับเด็กคนนั้นหรืองดการเล่นในบริเวณนั้น และในการใช้การให้ผลที่เกิดตามมา ผู้ใหญ่จะต้องใจเย็นไม่ใช่อารมณ์และสนทนากับเด็กโดยใช้คำพูดง่าย ๆ เช่น “หนูดีเยี่ยมๆ หนูไม่อาจจะอยู่มุมบลิคในตอนนี หนูสามารถจะกลับเข้ามาที่มุมบลิคได้เมื่อหนู พร้อมทั้งจะเล่นโดยไม่ทำร้ายเพื่อน” การให้ผลที่เกิดตามมาที่ต่อเนื่องสัมพันธ์กับการกระทำจะต้องเป็นผลที่สมเหตุสมผล ยุติธรรม และมีความสัมพันธ์กับการกระทำนั้นอย่างชัดเจน เช่น “หนูปาหนังสือออกจากชั้นวางหนังสือ เมื่อหนูสงบแล้วหนูสามารถเก็บหนังสือกลับมาไว้ที่ชั้นวางหนังสือ” ผลที่เกิดตามมาในลักษณะนี้ประกอบด้วยคุณค่าของความยุติธรรมและความรับผิดชอบ

การใช้เวลานอกเป็นผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำชนิดหนึ่ง การใช้เวลานอกอย่างเหมาะสมเป็นการให้โอกาสแก่เด็กที่แสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนาออกจากกลุ่มให้กลับเข้ามาในกลุ่มเมื่อเด็กรู้สึกตัวเด็กเองพร้อมที่จะกลับเข้ามาในกลุ่ม การใช้เวลานอกเป็นการให้เด็กอยู่ในการควบคุม การจัดสถานที่หรือบริเวณที่ปลอดภัยที่อยู่ห่างจากผู้อื่นจะช่วยให้เด็กสงบลงได้มาก เวลานอกเป็นเหมือนสถานที่แยกออกมาสำหรับการคิดไตร่ตรองอย่างสงบ เป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพและให้ความเมตตาที่จะช่วยให้เด็กควบคุมตนเองได้มากขึ้น องค์ประกอบสำคัญของเวลานอก คือเวลานอกไม่ใช่การลงโทษแต่เป็นการปกครองตนเองเนื่องจากเด็กเป็นผู้กำหนดการที่จะกลับเข้ามาในกลุ่ม การยอมให้เด็กควบคุมตนเองโดยการใช้เวลานอกเป็นการแสดงความเชื่อถือต่อเด็กและสอนการควบคุมตนเองแก่เด็ก ถ้าเด็กกลับเข้ามาในสถานการณ์นั้นโดยที่เด็กยังไม่พร้อมยังควบคุมตัวเองไม่ได้ ผู้ใหญ่สามารถให้กฎเกณฑ์สำหรับความพร้อมในการกลับเข้ากลุ่มแก่เด็ก ได้แก่ “เมื่อหนูรู้สึกว่าร่างกายผ่อนคลายแล้ว และหนูคิดว่าหนูสามารถจะเล่นร่วมกับเพื่อนโดยไม่เอามือไปตีเพื่อน เมื่อนั้นหนูก็จะพร้อมที่จะกลับมาเล่นกับเพื่อน ๆ” การใช้เวลานอกมักจะนำไปใช้อย่างไม่ถูกต้องในลักษณะของการลงโทษ ได้แก่ “นั่งลงที่เก้าอี้เวลานอกนั้น และคิดเกี่ยวกับสิ่งที่หนูทำไปจนกว่าครูจะบอกให้หนูลุกขึ้น” ถ้าประสบการณ์ต่อผลที่เกิดตามมาของเด็กเป็นการลงโทษ ก็จะไปสู่ความล้มเหลวที่จะไปสู่เป้าหมายของการ

ช่วยเหลือเด็กให้เป็นสมาชิกของกลุ่มที่สามารถปกครองตนเองได้ (Fields and Boesser. 1994 : 139 - 158)

การใช้ที่ดีนั้นจะต้องเต็มไปด้วยการให้ความเคารพ ถ้าใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำที่ผู้ใหญ่ควบคุมผลที่เกิดตามมาอย่างมาก หรือเป็นผลที่เกิดตามมาที่ไม่สัมพันธ์กับพฤติกรรมของเด็ก ก็จะเป็นการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำที่ไม่มีประสิทธิภาพ และการจะใช้กับเด็กปฐมวัยอย่างมีประสิทธิภาพ กฎเกณฑ์จะต้องมีน้อย ผลที่เกิดตามมาต้องชัดเจน ยุติธรรม ทำจนถึงที่สุด และเหมาะสมกับเวลาและสถานการณ์ (Feeney and others. 1996 : 275 - 277)

ตัวอย่างการให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

#### ตัวอย่างที่ 1

น้องจำชอบทิ้งรถสามล้อของเธอไว้บนถนนทางเข้าบ้าน คุณแม่เอารถสามล้อของน้องจำไปเก็บในที่ที่น้องจำเอาเองไม่ได้ เมื่อน้องจำต้องการเล่นรถสามล้อ คุณแม่ “ไม่ได้หรอกตอนนี้ คราวที่แล้วหนูเล่นแล้วไม่เอาไปเก็บให้เรียบร้อย แต่แม่จะหยิบให้ตอนเย็น ๆ” (สันต์ สิงห์ภักดี. 2539 : 121)

#### ตัวอย่างที่ 2

ลูกชายปากกอนหินไปถูกน้องสาวจนได้รับบาดเจ็บ พ่อแม่ให้ลูกชายนั่งลงข้าง ๆ น้องสาวที่บาดเจ็บและถือผ้าเย็นซับแผลหรือให้พันแผลให้น้อง (สุนทร โคตรบรรเทา. 2532 : 45)

#### ตัวอย่างที่ 3

น้องตอยชอบเอาสีเทียนเขียนฝาผนังบ้าน คุณแม่ให้น้องตอย พี่ชายของน้องตอยและน้องสาวของน้องตอยช่วยกันทำความสะอาดฝาผนัง น้องตอยไม่ยอมเข้าช่วยทำความสะอาดฝาผนัง แต่น้องตอยไม่เอาสีเทียนไปเขียนที่ฝาผนังอีกเลย น้องตอยตอบว่า “ไม่เห็นสนุกอะไรอีกเลย พี่ ๆ น้อง ๆ ต้องไปทำความสะอาด” เป็นการให้เด็กทุกคนรับผิดชอบร่วมกัน (สันต์ สิงห์ภักดี. 2539 : 61 - 62)

ไตรโคร์ ได้เสนอแนะแก่ครูและผู้ปกครองว่าแทนที่จะใช้การให้รางวัลและการลงโทษ ควรใช้การให้กำลังใจและการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ เพราะการให้กำลังใจเป็นการเพิ่มความมั่นใจของเด็กด้วยการยอมรับเด็กอย่างที่เขาเป็นมากกว่าที่ผู้ใหญ่อยากจะให้ เป็น ส่วนการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ เป็นการให้ประสบการณ์การเรียนรู้ตามสภาพจริง (Essa. 1996 : 441 - 443)

## 1.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

### งานวิจัยในต่างประเทศ

เคลลี (Kelly. 1995 : 267) ได้ศึกษาเกี่ยวกับธรรมชาติของเหตุผลเชิงจริยธรรมและวิธีการใช้เหตุผลทางจริยธรรมในการตัดสินใจกระทำจากทฤษฎีต่าง ๆ และสรุปว่าแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์แก้ปัญหาได้ดีที่สุดและให้ความเชื่อมั่นมากที่สุดเกี่ยวกับธรรมชาติของเหตุผลที่ใช้ในการพิสูจน์

เดอวีส์ และ แซน (DeVries and Zan) ได้ศึกษาเกี่ยวกับสภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคมในชั้นอนุบาลที่จัดการเรียนการสอนโดยการใช้คำสั่งโดยตรง โดยการประเมินและตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ผลการวิจัยพบว่าการศึกษาตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์บรรลุวัตถุประสงค์ของการส่งเสริมพัฒนาการของเด็ก เด็ก ๆ ในห้องเรียนคอนสตรัคติวิสต์สามารถรวมกิจกรรมกับเพื่อน ๆ ได้มากกว่า มีความสามารถในการเจรจาต่อรองอย่างประสบความสำเร็จสูงกว่า และสามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งได้มากกว่าเด็กอีก 2 ห้องเรียน (DeVries. 1996 : 33 - 38 ; อ้างอิงมาจาก DeVries and Zan. 1991 : 449 - 471)

จากการศึกษางานวิจัยในต่างประเทศดังกล่าว สรุปได้ว่าการใช้เหตุผลกับเด็กช่วยให้เด็กมีความสามารถในการแก้ปัญหา ทำให้ผู้วิจัยมีความสนใจในการศึกษาผลของการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพของกอร์ดอน และการใช้การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำของไตรโคร์สในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครู

## 2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวินัยในตนเอง

### 2.1 ความหมายของวินัย

ความหมายของวินัยได้มีผู้ให้คำจำกัดความไว้หลายลักษณะ ได้แก่

วินัย หมายถึง การอยู่ในระเบียบแบบแผนและข้อบังคับปฏิบัติ (สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ. 2537 : 4 ; อ้างอิงมาจาก พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน. 2535 : 756)

ฉันทนา ภาคบงกช และคณะ กล่าวว่า วินัย หมายถึง กฎระเบียบ ข้อตกลงที่สังคมกำหนดให้บุคคลประพฤติปฏิบัติ เพื่อให้บุคคลอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างสันติสุข ส่วนการมีวินัย หมายถึง การที่บุคคลปฏิบัติตามกฎระเบียบบังคับ ข้อตกลงที่สังคมกำหนดให้ เพื่อให้บุคคลอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างสันติสุข (ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และคณะ. 2539 : 6 ; อ้างอิงมาจาก ฉันทนา ภาคบงกช และคณะ. 2539 : 72)

สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ (2540 : 17) กล่าวว่า ความมีวินัย หมายถึง คุณลักษณะทางจิตใจและพฤติกรรมที่ช่วยให้สามารถควบคุมตนเองและปฏิบัติตามระเบียบเพื่อประโยชน์สุขของส่วนรวม

พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตฺโต) (2538 : 12 - 13) กล่าวว่า วินัยเป็นบัญญัติของมนุษย์เป็นการจัดตั้งตามสมมติ ได้แก่ การจัดระเบียบความเป็นอยู่และการจัดระบบสังคมซึ่งแยกเป็นความหมาย 3 อย่าง คือ

1. การจัดระเบียบระบบ ก็เรียกว่า วินัย
2. ตัวระเบียบระบบ หรือตัวกฎนั้น ก็เรียกว่า วินัย
3. การฝึกคนให้ตั้งอยู่ในระบบระเบียบ ก็เรียกว่า วินัย

### 2.2 ประเภทของวินัย

สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ (2537 : 4 - 5 ; 2540 : 18) ได้แบ่งวินัยออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่

1. วินัยภายนอก หมายถึง การที่บุคคลใดบุคคลหนึ่งซึ่งประพฤติปฏิบัติโดยเกรงกลัวอำนาจหรือการถูกลงโทษ เป็นการปฏิบัติที่บุคคลดังกล่าวไม่มีความเต็มใจตกอยู่ในภาวะจำยอมถูกควบคุม วินัยภายนอกเกิดขึ้นจากการใช้อำนาจบางอย่างบังคับให้บุคคลปฏิบัติตาม ซึ่งบุคคลอาจกระทำเพียงชั่วขณะเมื่ออำนาจนั้นคงอยู่ แต่หากอำนาจบังคับนี้หมดไปวินัยก็จะหมดไปด้วยเช่นกัน และคนส่วนมากเห็นว่าวินัยเกิดจากการดูแล ควบคุม

2. วินัยในตนเอง หมายถึง การที่บุคคลใดบุคคลหนึ่งเลือกข้อประพฤติปฏิบัติสำหรับตนขึ้นโดยสมัครใจไม่มีใครบังคับหรือถูกควบคุมจากอำนาจใด ๆ และข้อประพฤติปฏิบัตินี้ต้องไม่ขัดกับความสงบสุขของสังคม วินัยในตนเองเกิดขึ้นจากความสมัครใจของบุคคลที่ผ่านการเรียนรู้อบรมและเลือกสรรได้เป็นหลักปฏิบัติประจำตน

### 2.3 ความสำคัญของวินัย

ออซูเบล (จินดา น้ำเจริญ. 2540 : 7 - 8 ; อ้างอิงมาจาก Ausubel. 1965 : 459 - 460) ได้กล่าวว่า วินัยเป็นปรากฏการณ์ทางวัฒนธรรม ซึ่งทำหน้าที่สำคัญในการฝึกฝนเยาวชน และกล่าวถึงความสำคัญของวินัย 5 ประการ ดังนี้

1. วินัยมีความจำเป็นต่อกระบวนการทางสังคม เพื่อให้เรียนรู้การยอมรับมาตรฐานของสังคมและวัฒนธรรมต่าง ๆ ของสังคม
2. วินัยมีความจำเป็นต่อการสร้างคนให้มีบุคลิกภาพที่เหมาะสม และมีวุฒิภาวะ เช่น ฝึกให้มีการควบคุมตนเอง การพึ่งพาตนเอง เป็นต้น
3. วินัยฝึกให้คนเป็นผู้มีศีลธรรม เชื่อฟัง พัฒนาความรู้สึกผิดชอบชั่วดี และความมีเหตุผล
4. วินัยมีความจำเป็นต่อความรู้สึกปลอดภัยของเด็ก และมีความจำเป็นต่อการออกกฎข้อบังคับต่าง ๆ ด้วย
5. สอนให้เกิดความรู้ความชำนาญที่จะร่วมกิจกรรมกับผู้อื่นในสังคม โดยเฉพาะความรู้ความชำนาญในเรื่องที่เกี่ยวกับความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมสังคมให้เกิดความรู้ด้านมนุษยสัมพันธ์ที่จะทำให้การปฏิบัติต่อผู้อื่นเป็นไปอย่างราบรื่น ยิ่งก่อให้เกิดประโยชน์สมความมุ่งหมาย

สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ (2537 : 5 - 7) ได้กล่าวถึงความสำคัญของวินัยต่อการพัฒนาประเทศในด้านต่าง ๆ ไว้ดังนี้

1. **ด้านครอบครัว** การที่สมาชิกในครอบครัวมีวินัยไม่ว่าจะเป็นวินัยภายนอกหรือวินัยในตนเอง ย่อมก่อให้เกิดความไว้วางใจ เชื่อมั่นระหว่างสมาชิก ทำให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีภายในครอบครัวโดยเฉพาะสมาชิกผู้เยาว์ของครอบครัว เมื่อเติบโตขึ้นจากครอบครัวที่มีสัมพันธภาพที่ดีย่อมเป็นผู้มีบุคลิกภาพดี มีความมั่นคงทางจิตใจ กล้าที่จะเรียนรู้และปรับตัวในสิ่งใหม่ ๆ อันจะเป็นกำลังคนที่สำคัญในการช่วยพัฒนาประเทศสืบไป แต่ถ้าสมาชิกในครอบครัวขาดระเบียบวินัยไม่ยอมปฏิบัติตามกฎเกณฑ์แบบแผนปฏิบัติของครอบครัวตลอดจนการ



ไม่ประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีซึ่งกันและกันก็จะทำให้ความเป็นสถาบันครอบครัวเสื่อมสลายไป พื้นฐานความเป็นสมาชิกที่ดีของสังคมที่สมาชิกผู้เยาว์ควรจะได้รับ การปลูกฝังไว้จากครอบครัวก็ขาดหายบุคคลเหล่านี้เมื่อเติบโตเข้าสู่สังคมอื่น ๆ ก็จะกลายเป็นผู้มีส่วนสร้างปัญหาให้กับสังคมได้สืบไป

### 2. ด้านสังคม เมื่อกลุ่มคนในสังคมมีการรักษาระเบียบวินัยเคารพ

กฎเกณฑ์ของสังคมร่วมกัน เช่น การช่วยกันรักษาสาธารณสมบัติ การเคารพและไม่ล่วงเกินสิทธิของผู้อื่น การปฏิบัติตามประเพณีแบบแผนปฏิบัติของสังคม ก็จะทำให้การดำเนินชีวิตอยู่ร่วมกันของบุคคลเป็นไปอย่างสงบสุข หากสังคมใดที่สมาชิกในสังคมไร้ระเบียบวินัยทั้งที่เป็นวินัยในตนเองและวินัยที่เกิดจากการยอมรับปฏิบัติตามกฎหมายข้อบังคับ ย่อมทำให้สังคมนั้น ๆ ตกอยู่ในสภาวะสับสน สมาชิกในสังคมปราศจากจิตสำนึกร่วมกันต่อการสร้างและต่างมุ่งหวังแย่งชิงผลประโยชน์เข้าสู่ตนโดยไม่มีขอบเขตจำกัด สภาวะดังกล่าวนี้ในท้ายที่สุดแล้วอาจนำไปสู่ความล่มสลายของสังคมนั้น หากไม่ได้รับการป้องกันแก้ไขอย่างจริงจัง

### 3. ด้านเศรษฐกิจ ในสภาพสังคมไทยในปัจจุบันที่มีการดำเนินงานทาง

ภาคธุรกิจอย่างรวดเร็วโดยใช้เทคโนโลยีสื่อสารเป็นเครื่องมือ เวลาจึงเป็นทรัพยากรที่สำคัญยิ่งซึ่งผู้ดำเนินการทางธุรกิจจะต้องรักษาและใช้ให้เกิดประโยชน์คุ้มค่าที่สุด ดังนั้นการมีวินัยตรงต่อเวลาจึงเป็นสิ่งจำเป็นต่อการพัฒนาทางเศรษฐกิจของประเทศ นอกจากนั้นการมีวินัยในตนเองเกี่ยวกับความซื่อสัตย์ในการดำเนินงานทางธุรกิจก็มีส่วนสำคัญยิ่งที่จะทำให้ระบบเศรษฐกิจของประเทศ มีความเจริญเติบโตเป็นไปอย่างต่อเนื่อง ความสูญเสียทางเศรษฐกิจที่เกิดขึ้นครั้งละจำนวนมาก ๆ และหลายกรณีส่วนใหญ่เป็นเพราะความไร้วินัยของบุคคลแทบทั้งสิ้น เช่น การเกิดอุบัติเหตุทางรถยนต์และทางเรือ การเกิดอัคคีภัย ตลอดจนการสูญเสียรายได้จากการส่งสินค้าต่าง ๆ ไปยังต่างประเทศ ในกรณีที่ผู้ส่งสินค้าออกทำการปลอมแปลงปะปนสินค้าที่ไม่ได้คุณภาพ และภายหลังก็ได้รับการปฏิเสธส่งสินค้าเข้างดงกล่าวจากประเทศต่าง ๆ เป็นต้น

### 4. ด้านการเมือง เหตุการณ์วุ่นวายทางการเมืองของไทยหลาย ๆ กรณี

เกิดขึ้นเนื่องจากนักการเมือง และบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการเมืองขาดระเบียบวินัยทางการเมือง เช่น การก่อการจลาจล การปฏิวัติรัฐประหาร การใช้อำนาจหน้าที่ทางการเมืองเพื่อเบียดบังเอาผลประโยชน์ที่ได้รับเข้าสู่ตน เป็นต้น เหตุการณ์วุ่นวายทางการเมืองเหล่านี้ ส่งผลเสียต่อภาพพจน์ของประเทศในสายตาของชาวต่างประเทศที่จะเข้ามาลงทุนประกอบกิจการต่าง ๆ และส่งผลเสียต่อการดำเนินงานทางเศรษฐกิจของประเทศโดยตรง หากประชาชนในสังคมมีความเคารพยอมรับความคิดเห็นของบุคคลอื่นที่แตกต่างไปจากตนเองและตระหนักในสิทธิหน้าที่ของ

ตนในระบอบการปกครองแบบประชาธิปไตยในฐานะประชาชนอย่างกว้างขวาง รวมทั้งการบริหารราชการแผ่นดินด้วยความซื่อสัตย์สุจริตของนักการเมืองฝ่ายรัฐบาลและการหมั่นตรวจสอบการบริหารงานของคณะรัฐบาลอย่างใกล้ชิดด้วยความตระหนักในหน้าที่ของพรรคฝ่ายค้านอย่างแท้จริงสิ่งเหล่านี้เป็นวินัยในตนเองที่สำคัญที่จะช่วยให้การพัฒนาทางการเมืองของประเทศเป็นไปได้อย่างง่าย

## 2.4 วิธีสร้างเสริมวินัย

แนวทางในการสร้างเสริมวินัยและองค์ประกอบร่วมในการสร้างเสริมวินัยมีดังนี้ (พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต) 2538 ; สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ. 2540 : 18 - 19)

### แนวทางการสร้างเสริมวินัย

1. การทำให้เกิดพฤติกรรมเคยชิน โดยให้บุคคลรู้เห็นและปฏิบัติพฤติกรรมที่ดี เพื่อเป็นพื้นฐานและปฏิบัติต่อเนื่องจนเกิดพฤติกรรมเคยชินที่ดี
2. การใช้วัฒนธรรมในสังคม เป็นแนวทางปฏิบัติผสมผสานกับหลักการ ทำให้เป็นพฤติกรรมเคยชิน เช่น การทำความเคารพด้วยการไหว้เมื่อพบผู้ใหญ่ เป็นสิ่งที่เด็กทำได้โดยง่าย แต่การเข้าแถวไม่ใช้วัฒนธรรมไทย เด็กไม่เห็นแบบอย่างที่ดีดังเช่นกับการไหว้ของไทย ผู้ใหญ่เองก็ไม่สามารถปฏิบัติกันโดยทั่ว การไหว้จึงง่ายต่อการปฏิบัติมากกว่าการเข้าแถว
3. การใช้อ็ครวม ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ระหว่างจิตใจ พฤติกรรมและสติปัญญา ซึ่งเป็นหลักทางการศึกษาและหลักการพัฒนาจริยธรรม คือ มีความเข้าใจในความสำคัญของสิ่งที่กระทำมี ความพอใจและยอมรับในสิ่งที่จะกระทำ ย่อมนำไปสู่ความถึงพร้อมในการกระทำ
4. การใช้แรงหนุนสภาพจิต เป็นการตั้งความมุ่งมั่น หรืออุดมการณ์และพยายามปฏิบัติตามเป้าหมายที่มุ่งมั่นไว้ ซึ่งอาจทำให้เกิดการเปรียบเทียบ แต่มีความภาคภูมิใจในผลการปฏิบัติ หากใช้มากเกินไปจะกลายเป็นดูถูกดูหมิ่นผู้อื่น เกิดการแข่งขันแย่งชิงมุ่งความเด่นและความยิ่งใหญ่
5. การใช้กฎเกณฑ์บังคับ เป็นวิธีที่ทำให้เกิดวินัยได้ชั่วระยะหนึ่ง เมื่อไม่มีผู้ใดควบคุมวินัยก็จะหายไป จึงเป็นวิธีที่ไม่ถูกต้อง

### องค์ประกอบร่วมในการสร้างเสริมวินัย

ในการสร้างวินัยต้องอาศัยองค์ประกอบร่วมที่เอื้อให้เกิดความมีวินัยมาช่วยหนุน องค์ประกอบที่สำคัญเกี่ยวข้องกับใกล้ชิดมาก คือ

1) ภัยานมิตร ภัยานมิตร คือ บุคคลที่มีการฝึกฝนพัฒนาดีแล้ว มีศีลมีวินัย จะเป็นผู้แนะและแบบอย่างที่ดีในการเสริมสร้างพฤติกรรมเคยชินที่มีวินัย พร้อมทั้งสามารถอธิบายเหตุผลคุณค่า ประโยชน์ของพฤติกรรมความมีวินัยได้

2) ฉันทะ ฉันทะ คือ ความรักดี ใฝ่ดี ใฝ่รู้ ใฝ่สร้างสรรค์ คนที่มีฉันทะนี้ ยอยากให้ทุกสิ่งที่ดีเข้าไปเกี่ยวข้องกับอยู่ในภาวะที่ดีที่สุดของมัน เมื่อเห็นเพื่อนมนุษย์ก็อยากให้เพื่อนมนุษย์อยู่ในภาวะเอิบอิมแข็งแรงสมบูรณ์มีความสุขอย่างดีที่สุด

3) อัตตสัมปทา อัตตสัมปทา คือการทำตนให้ถึงพร้อมสมบูรณ์แห่งศักยภาพของตน ต้องการจะพัฒนาตนเองให้สมบูรณ์ ทำชีวิตของตนให้ถึงความสมบูรณ์เกิดเป็นจิตสำนึกในการฝึกฝนพัฒนาตนหรือจิตสำนึกในการศึกษา คนที่มีจิตสำนึกในการฝึกฝนพัฒนาตน เมื่อพบอะไรที่ยากก็มองเห็นเป็นเครื่องฝึกตัวที่จะทำให้พัฒนาตนได้มาก เกิดความรู้สึกว่ายากยิ่งได้มาก คนที่มีจิตสำนึกในการฝึกตนจะทำให้การฝึกวินัยเป็นเรื่องง่าย เพราะวินัยหมายถึงการฝึกตนการควบคุมตนเอง

จากหลักการและวิธีการเสริมสร้างวินัยดังกล่าว ได้นำมาเป็นแนวทางในการสร้างเสริมพัฒนาเยาวชนไทยด้านความมีวินัย โดยใช้ระบบสัมพันธ์ขององค์รวม อันได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรม จิตใจ และปัญญา

### 2.5 ความหมายของวินัยในตนเอง

ได้มีผู้กล่าวถึงความหมายของวินัยในตนเองไว้ดังนี้

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (2527 : 60) ได้ให้ความหมายว่า วินัยแห่งตน หมายถึงความสามารถของบุคคลในการควบคุมอารมณ์หรือความประพฤติของตนเองให้เป็นไปตามที่ตนมุ่งหวัง แม้จะมีสิ่งเร้าจากภายนอก เช่น บุคคลอื่นหรือสิ่งเร้าภายในตนเอง เช่น อุปสรรคหรือความปรารถนาก็ตามก็ยังคงไม่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่มุ่งหวังไว้

ภรณ์ คุรุรัตน์ (2537 : 8) ได้ให้ความหมายความมีวินัยในตนเองว่าเป็นความสามารถในการใช้ความคิด ความรู้สึกที่เกิดจากการเรียนรู้เพื่อควบคุมอารมณ์หรือพฤติกรรมของตนเองให้เป็นไปตามที่ตนมุ่งหวัง

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2537 : 10) วินัยในตนเองเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกด้วยการคิดตัดสินใจและเลือกกระทำตามข้อตกลงด้วยความสมัครใจ เพื่อแก้ปัญหาของตนเองและส่วนรวม เพื่อประโยชน์ในการอยู่ร่วมกัน

กฤษฎี ฎพัฒน์ (2538 : 7) สรุปว่า การมีวินัยในตนเอง หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนให้เป็นไปตามจุดมุ่งหมายที่ตนเห็นว่ามีค่าทั้งต่อตนเองและผู้อื่น การควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมนั้น เกิดจากความต้องการและความเชื่อหรืออุดมคติของตน โดยไม่ได้เกิดจากการถูกบังคับจากอำนาจภายนอก

เสาวณีย์ ศรีมนตรี (2539 : 50) กล่าวว่า วินัยในตนเอง หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการควบคุมอารมณ์หรือพฤติกรรมของตนเองให้เป็นไปตามที่มุ่งหวัง ซึ่งจะต้องเป็นไปตามกฎระเบียบของสังคม โดยเกิดจากความสำนึกขึ้นมาเอง แม้จะมีสิ่งเร้าจากภายนอก เช่น บุคคลอื่นหรือสิ่งเร้าภายในตนเองเป็นอุปสรรค ก็ยังคงไม่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่มุ่งหวังไว้

ฉันทนา ภาคบงกช และคณะ กล่าวถึงวินัยในตนเองว่าเป็นวินัยที่เกิดจากบุคคลนั้นเป็นผู้ควบคุมตนเองให้เกิดวินัย เป็นการตัดสินใจและเลือกทำด้วยความสมัครใจของตนเอง ซึ่งเป็นผลมาจากความเคยชินที่ดี มีความรู้สึกนึกคิด ความเชื่อหรือจริยธรรมในการปฏิบัติตามกฎระเบียบ เพื่อแก้ปัญหาของส่วนรวม ซึ่งจะนำไปสู่การอยู่ร่วมกันในสังคมอย่างสันติสุข (สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์. 2539 : 6 ; อ่างอิงมา จากฉันทนา ภาคบงกช และคณะ. 2539 : 72)

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า วินัยในตนเอง หมายถึง ความสามารถในการใช้ความคิดความรู้สึกที่เกิดจากการเรียนรู้ทำให้เกิดความเข้าใจอย่างมีเหตุผล และสามารถควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนตามที่ตนเห็นว่ามีค่าต่อตนเองและผู้อื่นให้เป็นไปตามที่ตนมุ่งหวังด้วยความสมัครใจของตนเอง

## 2.6 ความสำคัญของวินัยในตนเอง

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2537 : 10) ได้กล่าวถึงความสำคัญของวินัยในตนเองว่า เป็นพื้นฐานของความรับผิดชอบการเคารพสิทธิของผู้อื่น การเอื้อเฟื้อแบ่งปัน การรอคอย การแก้ปัญหาของส่วนรวม สามารถควบคุมตนเองให้ปฏิบัติในสิ่งที่ถูกต้อง โดยใช้หลักของเหตุผล และคำนึงถึงประโยชน์ของสังคม โดยไม่ต้องมีผู้ใดมาคอยควบคุมบังคับ ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญที่เอื้อต่อความสำเร็จของบุคคลและส่วนรวม จึงควรส่งเสริมวินัยในตนเอง

อย่างถูกต้องตั้งแต่ปฐมวัย

นอกจากนี้ การส่งเสริมความมีวินัยในตนเองจะช่วยให้มีความสามารถดังต่อไปนี้

1. ด้านสติปัญญา ช่วยให้ผู้จักคิดใช้เหตุผล ตัดสินใจ และแก้ปัญหาด้วย

ตนเอง

2. ด้านสังคม อารมณ์และจิตใจ ช่วยให้ผู้กล้าคิดและกล้าแสดงออก มีความรับผิดชอบ เคารพสิทธิของผู้อื่น มีความเอื้อเฟื้อ รู้จักแบ่งปัน และรู้จักการรอคอย

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นได้ว่าวินัยในตนเองเป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาบุคลิกภาพของเด็กให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุขและช่วยให้สังคมมีความสุขเป็นระเบียบเรียบร้อย

## 2.7 ทฤษฎีที่เกี่ยวกับวินัยในตนเอง

ทฤษฎีที่เกี่ยวกับวินัยในตนเอง ได้แก่ ทฤษฎีการเกิดวินัยแห่งตนของ เมอเรอร์ (Mowrer)

### ทฤษฎีการเกิดวินัยแห่งตนของเมอเรอร์

ดวงเดือน พันธุมนาวิน (จินดา น้ำเจริญ, 2540 : 9 - 10 ; อ้างอิงมาจาก ดวงเดือน พันธุมนาวิน, 2523 : 6 - 9) ได้สรุปทฤษฎีของเมอเรอร์ (Mowrer) ไว้ว่าการเกิดวินัยในตนเองของบุคคลแต่ละคนนั้น นักทฤษฎีจิตวิทยาเชื่อว่า จะต้องมีความรู้พื้นฐานมาตั้งแต่ระยะแรกเกิดจนกระทั่งเติบโตขึ้นมา จุดเริ่มต้นคือ ความสัมพันธ์ระหว่างทารกกับมารดา หรือผู้เลี้ยงดู อันจะนำไปสู่ความสามารถควบคุมตนเองเมื่อโตขึ้น ทารกและเด็กจะต้องเรียนรู้จากผู้เลี้ยงดู โดยการเรียนรู้นี้จะเกิดในสภาพอันเหมาะสมเท่านั้น

การเรียนรู้ของทารกและเด็กนี้จะเกิดขึ้นหลายระดับและมีขั้นตอนดังต่อไปนี้ จุดเริ่มต้นอยู่ที่การที่ทารกได้รับการบำบัดความต้องการ เช่น หิว ก็ได้ดื่มนม ร้อนก็ได้อาบน้ำ ยุงกัดก็มีผู้มาบดให้ เมื่อทารกได้รับการบำบัดความต้องการก็จะรู้สึกสบาย พอใจและมีความสุข การรับรู้ของเด็กขั้นต่อมาคือ ความสุข ความพอใจของเด็ก ที่เกิดจากได้รับการบำบัดความต้องการต่าง ๆ การปรากฏตัวของมารดาทำให้เกิดความสุขความพอใจ การรักและพอใจมารดานั้นจะต้องได้รับการบำบัดในทางตรงข้าม เช่น เมื่อหิวไม่ได้กิน หรือกินเมื่อไม่หิว เด็กจะไม่เกิดความพอใจ เด็กก็จะมีรากฐานในการเรียนรู้ที่จะรัก และพอใจมารดาของตน เมื่อการเรียนรู้ขั้นแรกเกิดขึ้นแล้วจึงเป็นรากฐานของการเรียนรู้ขั้นที่สองต่อไป กล่าวคือ มารดา ย่อมควบคุมมากับการอบรมสั่งสอนเด็ก ด้วยคำพูดหรือการกระทำใดต่าง ๆ ต่อมาเด็กจึงจะมี

ความสุข เลียนแบบมารดาทางคำพูดการกระทำ หรือทำตามที่มารดาสั่งสอน ความสุข ความพอใจที่เกิดขึ้น มีลักษณะเป็นการให้รางวัลและชมเชยตนเองโดยบุคคล ไม่ต้องหวังผล จากภายนอก เด็กจะเลียนแบบผู้เลี้ยงดูนทั้งทางที่ดีและไม่ดีขึ้นอยู่กับลักษณะของผู้ที่ตนรัก พอใจ เช่น ถ้าเด็กเห็นมารดาสูบบุหรี่เสมอเมื่อเด็กสูบบุหรี่บ้าง ก็จะมีความสุขความพอใจ เพราะ เป็นลักษณะของผู้ที่ตนรัก ลักษณะที่แสดงถึงการมีวุฒิภาวะทางจิตของบุคคลนั้นจะปรากฏขึ้น ในเด็กปรกติที่มีอายุประมาณ 8 - 10 ขวบ และจะพัฒนาต่อไปจนสมบูรณ์เมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ ฉะนั้นผู้ที่จะมีบรรลุมารภาวะทางจิตอย่างสมบูรณ์จึงเป็นผู้ที่สามารถควบคุมตนให้ปฏิบัติอย่างมีเหตุ มีผลในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ เช่น ในการตอบโต้เมื่อเด็กเกิดความคับข้องใจหรือเมื่อเกิดความ กลัวในการมีความรัก และในการมีอารมณ์ขัน ผู้ที่ขาดวินัยในตนเองเพราะไม่ได้ผ่านการเรียนรู้ ตามที่กล่าวมาแล้ว จะกลายเป็นบุคคลที่ขาดความยับยั้งชั่งใจในการกระทำและอาจกลายเป็น ผู้ทำผิดกฎหมายและกฎหมายของบ้านเมืองอยู่เสมอในรายที่รุนแรงอาจกลายเป็นอาชญากรหรือ ฆาตกรที่ก่อเหตุร้าย

การเกิดวินัยในตนเองนี้เป็นเพียงจุดเริ่มต้นในบุคคลซึ่งจะพัฒนาเป็นลักษณะ ที่เด่นชัดและนำไปสู่พฤติกรรมของบุคคลต่อไป

## 2.8 วิธีสร้างเสริมวินัยในตนเอง

สุชา จันทรเอน (กฤษณี ภูพัฒน์.2538 : 9 - 10 ; อ้างอิงมาจาก

สุชา จันทรเอน. 2511 : 52) ได้เสนอวิธีส่งเสริมให้แก่เด็กเกิดวินัยในตนเอง ซึ่งสามารถทำได้ ทั้งที่บ้านและโรงเรียนซึ่งสรุปได้ดังนี้

ผู้ใหญ่จะต้องสร้างสัมพันธภาพอันดีกับเด็ก ไม่ควรบังคับข่มขู่ให้เด็กทำตาม กฎที่วางไว้ เมื่อต้องการให้เด็กทำอะไรควรให้คำแนะนำและชี้แจงแต่โดยดี เพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจอย่างแจ่มแจ้ง ควรให้เด็กมีอิสระในการพัฒนาตนเอง ไม่ควรควบคุมเด็กตลอดเวลาและ ส่งเสริมให้เด็กทำอะไรต่าง ๆ ตามความสามารถของตนเองโดยไม่ควรมอบความรับผิดชอบให้แก่ กำลังของเด็ก พยายามอธิบายคำถามต่าง ๆ ที่เด็กสนใจและรับฟังเหตุผลต่าง ๆ ของเด็กให้ ความนับถือในตัวเด็กและปล่อยให้เด็กเป็นตัวของตัวเอง การยกย่องหรือให้คำชมเชยจะเป็นการ ส่งเสริมกำลังใจและแสดงให้เด็กรู้ว่าตนมีความสุขพอใจในการกระทำของเด็ก ทั้งนี้ผู้ใหญ่ต้องมี เหตุผลและมีความคงเส้นคงวาในการอธิบายเหตุผลต่าง ๆ ให้เด็กเกิดความเข้าใจก่อนที่จะให้ เด็กเชื่อฟังและทำตาม หากมีการลงโทษควรใช้เหตุผลและหลีกเลี่ยงการใช้อารมณ์ พ่อแม่และ ครูควรพยายามหาทางส่งเสริมให้เด็กรู้จักควบคุมตนเอง รู้จักตัดสินใจด้วยตนเอง เพราะจะช่วย

ให้เด็กเรียนรู้สิ่งซึ่งจะทำให้ชีวิตเด็กสมบูรณ์ในการดำรงชีวิตอยู่ในสังคม การส่งเสริมให้เด็กเกิดวินัยในตนเองมีแนวปฏิบัติดังนี้

1. ความแน่นอนสม่ำเสมอ ควรกำหนดกิจวัตรประจำวันที่แน่นอน เด็กจะรู้สึกสบายใจถ้าเขารู้กำหนดการที่แน่นอนของตนเองล่วงหน้า เช่น กำหนดเวลารับประทานอาหาร อาบน้ำ เล่นและเวลานอน การตั้งกฎเกณฑ์ต้องคำนึงถึงว่ามีความสำคัญและเด็กสามารถที่จะทำตามได้ เด็กต้องการรู้อย่างชัดเจนว่าผู้ใหญ่ต้องการอะไรจากตน ทั้งนี้เพื่อสามารถตัดสินใจได้แน่นอน หากมีการเปลี่ยนแปลงต้องอธิบายเหตุผลว่าเพราะอะไร

2. ชมเชยให้กำลังใจ เด็ก ๆ ต้องการความสนใจและการยอมรับที่สม่ำเสมอจากผู้ใหญ่ ควรบอกให้เด็กรู้ถึงความต้องการอย่างชัดเจนและชมเชยเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมที่ดี

3. ทำเป็นตัวอย่าง เด็กจะเลียนแบบสิ่งต่าง ๆ รอบตัว ดังนั้นจึงควรทำตัวเป็นตัวอย่างที่ดีให้เด็กเห็นเพื่อให้เด็กเป็นไปตามความคาดหวัง

4. ใช้เหตุผลที่ถูกต้องตามสถานการณ์ เด็กมีความแตกต่างกันและมีพัฒนาการทางร่างกายและอารมณ์แตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับเวลาและสถานการณ์ ก่อนที่จะใช้วินัยแก่เด็กต้องพิจารณาว่า เด็กกำลังเหนื่อย ป่วย หิว หรือกำลังไม่สบายใจหรือไม่ หรือบางทีเด็กอาจจะเล็กเกินไปกว่าที่จะเป็นไปตามที่คาดหวัง

5. การลงโทษเพื่อให้เกิดวินัยในตนเองอาจทำได้หากการพูดชี้แจงหรือกระทำโดยวิธีต่าง ๆ ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไขได้ อาจจำเป็นต้องมีการลงโทษ แต่ไม่ควรรุนแรงนัก เช่น การไม่ยอมรับในสิ่งที่เด็กกระทำหรือแสดงพฤติกรรมที่ไม่ถูกต้อง การงดการปฏิบัติบางอย่าง หรือสิทธิบางประการ การจำกัดบริเวณหรือการไม่พูดด้วยระยะเวลาหนึ่ง

ในเรื่องการลงโทษนั้น ฉันทนา ภาคบงกช (2536 : 7 - 8) ได้เสนอแนะแนวทางใหม่ในการสร้างวินัยในตนเองโดยหลีกเลี่ยงการลงโทษ ควรเสนอทางเลือกอื่นให้เด็กแทนการลงโทษ เช่น เด็กซึ่งรบกวนเพื่อนในขณะที่ฟังนิทานครูอาจเสนอกิจกรรมให้เลือก 1 กิจกรรม คือ การออกไปเล่นน้ำ-เล่นทราย ครูต้องพยายามไม่让孩子รู้สึกว่าเป็นการลงโทษ ในกรณีที่เด็กเปลี่ยนใจกลับมาเข้าร่วมกิจกรรมอีก ครูควรให้เด็กรอจนกว่าจะถึงกิจกรรมครั้งต่อไป

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2537 : 12) ได้แนะแนวทางในการส่งเสริมความมีวินัยในตนเองดังนี้ คือ

1. สร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลาย
2. ให้โอกาสเด็กริเริ่มทำกิจกรรมอย่างอิสระ
3. สนับสนุนให้เด็กมีโอกาสคิดและตัดสินใจแก้ปัญหาอย่างมีเหตุผล

4. เปิดโอกาสให้เด็กช่วยกันสร้างข้อตกลง โดยให้เด็กวางแผนร่วมกัน
5. แสดงความชื่นชมเมื่อเด็กปฏิบัติตามข้อตกลงให้กำลังใจและช่วยเด็กที่ยัง

ไม่สามารถปฏิบัติตามข้อตกลง

6. ทบทวนสิ่งที่เด็กได้กระทำ โดยการถามหรือกล่าวชมเชย

จากวิธีการดังที่ได้กล่าวมาแล้วจะเห็นได้ว่า การส่งเสริมให้เด็กมีวินัยในตนเอง ควรเกิดจากความรัก ความอบอุ่น การให้อิสระในการแสดงความคิดเห็น การให้เด็กมีส่วนร่วม ในกระบวนการแก้ปัญหา การอธิบายด้วยเหตุผลและการรับฟังความคิดเห็นของเด็ก รวมทั้งการ เป็นตัวแบบที่ดีสำหรับเด็กที่จะเลียนแบบ

## 2.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวินัยในตนเอง

### งานวิจัยในต่างประเทศ

มุสเสน (จิตรา ชนะกุล. 2539 : 23 ; อ้างอิงมาจาก Mussen. 1969 : 335 - 341, 513 - 514) ศึกษาพบว่า การฝึกวินัยให้แก่เด็กโดยใช้เหตุผลและให้ความรักเป็น การฝึกวินัยที่ให้ผลดีที่สุดและช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางสมองของเด็ก เพราะช่วยให้เด็กเข้าใจ เหตุผลหรือมาตรฐานสังคมที่พ่อแม่ต้องการ วิธีนี้จะช่วยให้เด็กมีวินัยในตนเองสูงขึ้น ซึ่งมุสเสน ให้ข้อคิดว่า การฝึกวินัยและส่งเสริมพัฒนาการของความรู้สึกรับผิดชอบโดยให้ความรักนั้น ควรใช้จนกว่าเด็กจะเลิกกระทำพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา เพราะเป็นการกระตุ้นให้เด็กยอมรับ อย่างแท้จริง

ฮอฟแมน (จินดา น้ำเจริญ. 2540 : 12 ; อ้างอิงมาจาก Hoffman. 1970 :286) ได้ศึกษาการฝึกวินัย 3 วิธีได้แก่ การให้เหตุผล การปล่อยปละละเลย การรวม อำนาจ ผลการศึกษาพบว่า บิดามารดาที่ฝึกวินัยโดยวิธีการให้เหตุผลจะทำให้เด็กมีวินัยใน ตนเองสูงกว่าเด็กที่ได้รับการฝึกวินัยโดยบิดามารดาปล่อยปละละเลยหรือรวมอำนาจ

เบอร์นาร์ด (แจ่มจันทร์ เกียรติกุล. 2531 : 37 ; อ้างอิงมาจาก Bunard. 1972 : 206 - 207) ได้ให้ความคิดเห็นว่า เด็กต้องการวินัยที่เกิดจากความรู้ความเข้าใจและการ ยอมรับนับถือมากกว่าวินัยที่เกิดจากการใช้อำนาจบังคับ

มิลเลอร์ (Miller. 1984 : 15 - 16) ศึกษาความแตกต่างระหว่างการลงโทษกับการ ฝึกวินัย พบว่าลักษณะของการปฏิสัมพันธ์ของแต่ละบุคคล สิ่งแวดล้อม กิจกรรมประจำวัน และความคาดหวังส่วนบุคคล มีผลต่อพฤติกรรมของเด็กและเสนอแนะว่าเทคนิคที่ใช้ทักษะ



การแก้ปัญหาช่วยให้เด็กเกิดวินัยในตนเอง

เวอร์เบิล (Verble. 1985 : 40 - 42) กล่าวว่า การลงโทษในลักษณะที่เด็กต้องเชื่อฟังและทำตามการลงโทษของครูเป็นการเอาความรับผิดชอบทั้งหมดไว้กับครู เทคนิคของการให้เด็กระบุพฤติกรรม การให้เด็กได้เลือกวิธีการที่จะแก้ไข การวางแผนและให้เด็กได้รับผลของการกระทำที่สัมพันธ์กันอย่างเหมาะสม (relevant consequences) ทั้งนี้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการฝึกวินัยของเด็ก และส่งเสริมวินัยในตนเอง

### งานวิจัยในประเทศ

สุรเกียรติ์ ลิ้มเจริญ (2523 : 49 - 52) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อมั่นในตนเอง ความวิตกกังวล กับระเบียบวินัยในชั้นเรียนของนักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2523 ของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร เขตพระนคร จำนวน 357 คน พบว่าระเบียบวินัยแบบประชาธิปไตยมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่อมั่นในตนเอง ระเบียบวินัยแบบปล่อยปละละเลยมีความสัมพันธ์ทางลบกับความเชื่อมั่นในตนเอง ของนักเรียนและระเบียบวินัยแบบปล่อยปละละเลย มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความวิตกกังวลของนักเรียน

แจ่มจันทร์ เกียรติกุล (2531 : 96 - 111) ศึกษาความเชื่อมั่นในตนเองและวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูต่างกันและอยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแตกต่างกัน ได้ผลดังนี้

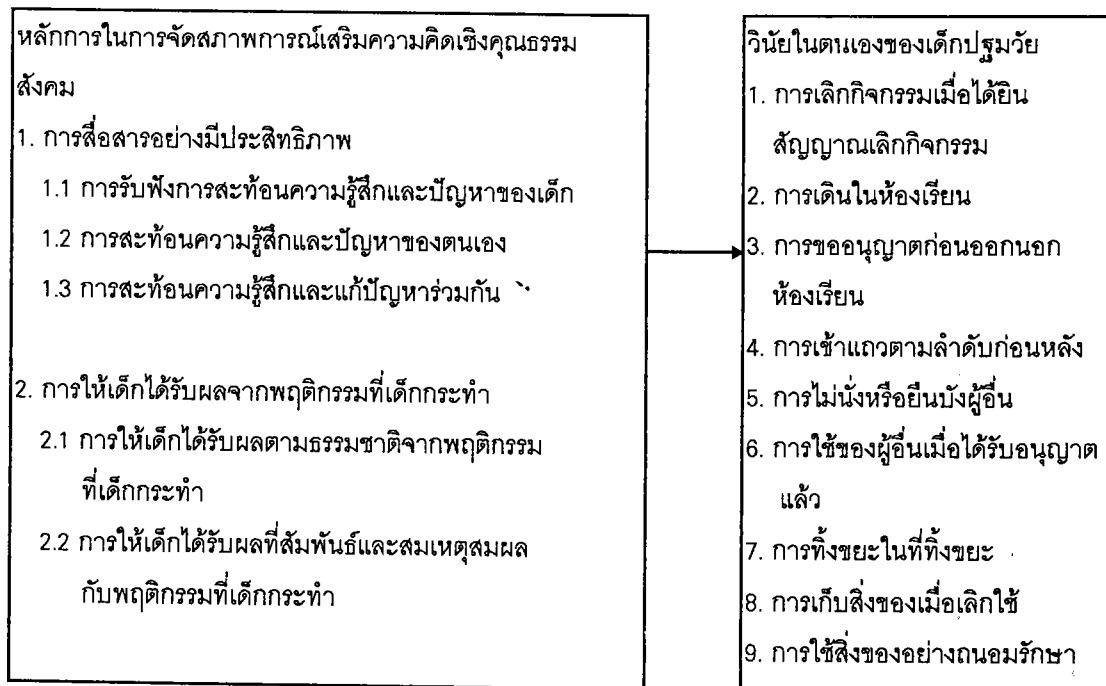
1. เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผล มีความเชื่อมั่นในตนเองและมีวินัยในตนเองสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเข้มงวด
2. เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดและอยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบเด็กเป็นศูนย์กลาง มีความเชื่อมั่นในตนเองและมีวินัยในตนเองสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่อยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบครูเป็นศูนย์กลาง
3. เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลและอยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบเด็กเป็นศูนย์กลาง มีความเชื่อมั่นในตนเองและมีวินัยในตนเองสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดและอยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแบบครูเป็นศูนย์กลาง

สายพิน ปรงสุวรรณ (2538 : 48) ได้ทดลองจัดประสบการณ์ศิลปะสร้างสรรค์ และการเล่นตามมุมโดยครูสร้างกฎเกณฑ์และเด็กสร้างกฎเกณฑ์เพื่อศึกษาความมีวินัยในตนเอง ของเด็กปฐมวัย ผลการทดลองพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์และ การเล่นตามมุมโดยเด็กร่วมกันสร้างกฎเกณฑ์มีวินัยในตนเองสูงขึ้นอย่างนัยสำคัญ

จิตรา ชนะกุล (2539 : 64) ได้ศึกษาความมีวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ ได้รับการจัดประสบการณ์กิจกรรมในวงกลมแบบกลุ่มย่อยกับกิจกรรมในวงกลมแบบกลุ่มใหญ่ พบว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์กิจกรรมในวงกลมแบบกลุ่มย่อยมีพัฒนาการของ ความมีวินัยในตนเองสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์กิจกรรมในวงกลมแบบกลุ่ม ใหญ่อย่างมีนัยสำคัญ

จากการศึกษางานวิจัยในประเทศและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับวินัยในตนเอง สรุปได้ว่า ขนาดของกลุ่มมีความสัมพันธ์กับการมีวินัยในตนเอง การให้เหตุผลและความรัก การสร้างความรู้ความเข้าใจและการยอมรับนับถือ และการให้โอกาสเด็กร่วมสร้างกฎเกณฑ์ ช่วยส่งเสริมให้เด็กมีวินัยในตนเองสูงขึ้น แต่การลงโทษขัดขวางการเกิดวินัยในตนเอง ผู้วิจัยจึง มีความสนใจในการศึกษาผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการใช้การสื่อสาร อย่างมีประสิทธิภาพของกอร์ดอนและการใช้การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำของ ไดรเคอร์สในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครู

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพการณ์เสริมความคิดเชิง คุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์และวินัยในตนเอง ผู้วิจัยจึงมีความสนใจในการวิจัย การจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่มีผลต่อการ พัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย โดยผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตของการจัดสภาพการณ์และ วินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ต้องการศึกษาสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ดังแสดงในภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 กรอบความคิดของการวิจัย

### บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้การวิจัยในชั้นเรียนโดยดำเนินการวิจัยตามลำดับขั้นตอนดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
3. การสร้างเครื่องมือ
4. วิธีดำเนินการวิจัย
5. การวิเคราะห์ข้อมูล

#### ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

##### ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชาย - หญิง อายุ 5 - 6 ปี จำนวน 32 คนที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นเด็กเล็ก ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 ของโรงเรียนสวนฝัน สังกัดกรุงเทพมหานคร

##### กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชาย-หญิง อายุ 5 - 6 ปีที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นเด็กเล็ก ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 ของโรงเรียนสวนฝัน สังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 10 คน ซึ่งได้มาโดยใช้การเลือกห้องแบบเจาะจงและเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยวิธีสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) ด้วยการจับฉลากจากนักเรียนในห้องที่เลือกซึ่งมี จำนวน 19 คน

#### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบสังเกตการปฏิบัติการสอน
2. แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย
3. แบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู

## การสร้างเครื่องมือ

### 1. แบบสังเกตการปฏิบัติการสอน

ดำเนินการสร้างตามลำดับขั้นตอน ดังนี้

1.1 ศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาและสังเกตพฤติกรรมเด็ก

1.2 นำข้อมูลที่ได้จากการศึกษาในข้อ 1.1 มาสร้างเป็นแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน

1.3 นำแบบสังเกตการปฏิบัติการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ

พิจารณาตรวจสอบรายละเอียดของเนื้อหาและภาษาที่ใช้ให้เหมาะสม จำนวน 3 ท่าน ดังนี้

อาจารย์กฤษณี ภูพัฒน์                      อาจารย์ประจำโปรแกรม

วิชาการศึกษาปฐมวัย

คณะครุศาสตร์

สถาบันราชภัฏสวนดุสิต

อาจารย์พัชนี                      สิทธิพลากุล                      นักวิชาการศึกษา 6 ว.

สำนักการศึกษา กรุงเทพฯ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์อัญชลี ไสยวรรณ                      อาจารย์ประจำภาควิชา

การศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์

สถาบันราชภัฏพระนคร

1.4 การหาคุณภาพของแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน ใช้วิธีการหาความเที่ยงตรงตามเนื้อหา โดยอาศัยดุลยพินิจของผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ในข้อ 1.3 ซึ่งเป็นการลงความเห็นและให้คะแนนแบบสังเกตการปฏิบัติการสอนทุกข้อ ได้ค่าดัชนี IC มากกว่าหรือเท่ากับ .05 จึงถือว่าเป็นตัวแทนลักษณะเฉพาะของกลุ่มพฤติกรรมนั้นได้ (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2540 : 116 - 117)

1.5 แก้ไขและปรับปรุงแบบสังเกตการปฏิบัติการสอนตามข้อ 1.3 และ 1.4

1.6 นำแบบสังเกตการปฏิบัติการสอนที่แก้ไขและปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับ

นักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในระหว่างทดลองจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ก่อนการวิจัย จำนวน 13 คน ดังนี้

1.6.1 ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยฝึกสังเกตการปฏิบัติการสอนในขณะที่ผู้วิจัยดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมก่อนการวิจัย การฝึกสังเกตการปฏิบัติการสอนประกอบด้วยกรสังเกตดังนี้

1.6.1.1 การจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมของผู้วิจัย

1.6.1.2 การจัดการในชั้นเรียนของผู้วิจัย

1.6.1.3 การดำเนินกิจกรรมของผู้วิจัย

1.6.1.4 พฤติกรรมเด็ก

1.6.2 ผู้ช่วยผู้วิจัยฝึกบันทึกการปฏิบัติการสอนเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพขณะสังเกตการปฏิบัติการสอนในแต่ละครั้ง

1.6.3 ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยฝึกสะท้อนการปฏิบัติการสอนร่วมกันภายหลังจากเสร็จสิ้นการดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในครั้งนั้น

1.6.4 ผู้วิจัยฝึกบันทึกข้อมูลปฏิบัติการสอนเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพภายหลังจากเสร็จสิ้นการฝึกสะท้อนการปฏิบัติการสอนตามข้อ 1.6.3 ซึ่งเป็นการบันทึกข้อมูลที่ได้จากการที่ผู้วิจัยสังเกตการปฏิบัติการสอนของผู้วิจัยในขณะที่ดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในครั้งนั้น

1.6.5 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากข้อ 1.6.2 1.6.3 และ 1.6.4 มาฝึกวิเคราะห์และบันทึกลงในแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน

1.7 แก้ไขและปรับปรุงแบบสังเกตการปฏิบัติการสอนเพื่อให้เหมาะสมต่อการนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการวิจัย ดังภาคผนวก ก.

2. แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

ดำเนินการสร้างตามลำดับขั้นตอนดังนี้

2.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

2.2 นำข้อมูลที่ได้จากการศึกษาในข้อ 2.1 มากำหนดขอบเขตของวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ต้องการศึกษาสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ดังนี้

- 1 การเลิกกิจกรรมเมื่อได้ยื่นสัญญาณเลิกกิจกรรม
- 2 การเดินในห้องเรียน
- 3 การขออนุญาตก่อนออกนอกห้องเรียน
- 4 การเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง
- 5 การไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น
- 6 การใช้ของผู้อื่นเมื่อได้รับอนุญาตแล้ว
- 7 การทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ
- 8 การเก็บสิ่งของเมื่อเลิกใช้
- 9 การใช้สิ่งของอย่างถนอมรักษา

2.3 นำข้อมูลที่ได้ศึกษามาจากข้อ 2.1, 2.2, มาสร้างเป็นแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

2.4 นำแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญพิจารณาตรวจสอบรายละเอียดของเนื้อหาและภาษาที่ใช้ให้เหมาะสม จำนวน 3 ท่าน ดังนี้

อาจารย์กฤษณี ภูพัฒน์

อาจารย์ประจำโปรแกรม

วิชาการศึกษาศึกษาปฐมวัย

คณะครุศาสตร์

สถาบันราชภัฏสวนดุสิต

อาจารย์พัชณี สิทธิพลากุล

นักวิชาการศึกษา 6 ว.

สำนักการศึกษากรุงเทพฯ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์อัญชลี ไสยวรรณ

อาจารย์ประจำภาควิชา

การศึกษาศึกษาปฐมวัย

คณะครุศาสตร์

สถาบันราชภัฏพระนคร

2.5 การหาคุณภาพของแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยใช้วิธีการหาความเที่ยงตรงตามเนื้อหา โดยอาศัยดุลยพินิจของผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ในข้อ 2.4 ซึ่งเป็นการลงความเห็นและให้คะแนนแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยทุกข้อได้ค่าดัชนี IC มากกว่าหรือเท่ากับ .05 จึงถือว่าเป็นตัวแทนลักษณะเฉพาะของกลุ่มพฤติกรรมนั้นได้ (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2540 : 116 - 117)

2.6 แก้ไขและปรับปรุงแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยตามข้อ 2.4 และ 2.5

2.7 นำแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่แก้ไขและปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 13 คน ในระหว่างทดลองจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมก่อนการวิจัย ดังนี้

2.7.1 ประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยแต่ละคนจากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน และบันทึกลงในแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยในพื้นที่ที่ให้นักปฏิบัติพฤติกรรมที่สังเกตได้

2.7.2 บันทึกผลการสะท้อนข้อมูลวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยลงในแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยในพื้นที่ที่ให้นักปฏิบัติผลการสะท้อนข้อมูลซึ่งเป็นผลการสะท้อนข้อมูลที่ได้จาก

2.7.2.1 ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยสะท้อนการปฏิบัติการสอนร่วมกันภายหลังเสร็จสิ้นการดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมในสังคมตามข้อ 1.6.3

2.7.2.2 ผู้วิจัยสะท้อนการปฏิบัติการสอนภายหลังเสร็จสิ้นจากที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยสะท้อนการปฏิบัติการสอนร่วมกันตามข้อ 1.6.3

2.8 แก้ไขและปรับปรุงเพื่อให้เหมาะสมต่อการนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการวิจัย ดังภาคผนวก ข.

### 3. แบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู

ดำเนินการสร้างตามลำดับขั้นตอน ดังนี้

3.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็กใน



สภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

3.2 นำข้อมูลที่ได้จากการศึกษาในข้อ 3.1 มากำหนดขอบเขตของลักษณะปฏิสัมพันธ์ของครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่ต้องการศึกษาสำหรับการวิจัยครั้งนี้ ดังนี้

3.2.1 การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ

3.2.1.1 การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก

3.2.1.2 การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง

3.2.1.3 การสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาพร้อมกัน

3.2.2 การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

3.2.2.1 การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

3.2.2.2 การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม

ที่เด็กกระทำ

3.3 นำข้อมูลที่ได้จากการศึกษาในข้อ 3.1 และ 3.2 มาสร้างเป็นแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู

3.4 นำแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญพิจารณาตรวจสอบรายละเอียดของเนื้อหาและภาษาที่ใช้ให้เหมาะสม จำนวน 3 ท่าน ดังนี้

ดร.วิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี

อาจารย์ประจำสถาบันวิจัย

พฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัย

ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์วัฒนา ปุญญฤทธิ์ รองคณบดีฝ่ายวิชาการ

คณะครุศาสตร์

สถาบันราชภัฏพระนคร

อาจารย์มาณวิภา ผลพิรุฬห์

อาจารย์ประจำชั้นอนุบาล

โรงเรียนอนุบาลสามเสน ฯ

3.5 การหาคุณภาพของแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ใช้วิธีการหาความเที่ยงตรงตามเนื้อหา โดยอาศัยดุลยพินิจของผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ในข้อ 3.4 ซึ่งเป็นการลงความเห็นและให้คะแนนแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูทุกข้อได้ค่าดัชนี IC มากกว่าหรือเท่ากับ .05 จึงถือว่าเป็นตัวแทนลักษณะเฉพาะของกลุ่มพฤติกรรมนั้นได้ (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2540 : 116 - 117)

3.6 แก้ไขและปรับปรุงแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูตามข้อ 3.4 และ 3.5

3.7 นำแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูที่แก้ไขและปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 13 คน ในระหว่างทดลองจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมก่อนการวิจัยดังนี้

3.7.1 ประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูจากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน และบันทึกลงในแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูในพื้นที่ที่ให้นักพฤติกรรมที่สังเกตได้

2.7.2 บันทึกผลการสะท้อนข้อมูลวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยลงในแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูในพื้นที่ที่ให้นักผลการสะท้อนข้อมูลซึ่งเป็นผลการสะท้อนข้อมูลที่ได้จาก

2.7.2.1 ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยสะท้อนการปฏิบัติการสอนร่วมกันภายหลังเสร็จสิ้นการดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมในสังคมตามข้อ 1.6.3

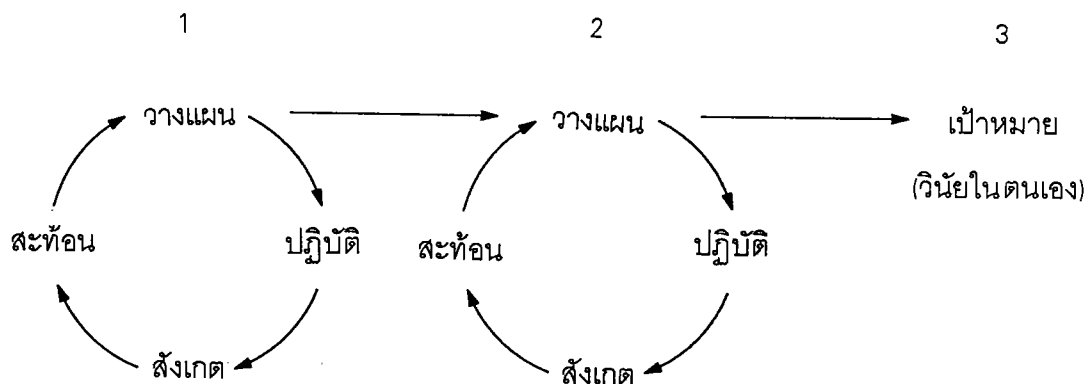
2.7.2.2 ผู้วิจัยสะท้อนการปฏิบัติการสอนภายหลังเสร็จสิ้นจากที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยสะท้อนการปฏิบัติการสอนร่วมกันตามข้อ 1.6.3

3.8 แก้ไขและปรับปรุงแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูเพื่อให้เหมาะสมต่อการนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการวิจัย ดังภาคผนวก ค.

### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน (Action Research in the Classroom) ที่ใช้กลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียว และเก็บข้อมูลโดยบันทึกเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพจากสภาพการณ์ที่เป็นจริงขณะวิจัย โดยผู้วิจัยนำโครงสร้างหลักของการวิจัยเชิงปฏิบัติการของยาใจ พงษ์บริบูรณ์ ที่ปรับมาจากแนวคิดของเคมมิสและแมคทาตกาท (ยาใจ พงษ์บริบูรณ์. 2537 : 11 - 15 ; อ้างอิงมาจาก Kemmis and Mc Taggart. 1982) ซึ่งประกอบด้วยการวางแผน (Planning) การปฏิบัติ

(Acting) การสังเกต (Observing) และการสะท้อนการปฏิบัติการ (Reflecting) มาใช้ในการจัดสภาพ การเสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในแต่ละครั้ง โดยผู้วิจัยเป็นผู้ วางแผนการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมและเป็นครูผู้ปฏิบัติตามแผนการจัด สภาพการณ์ ในระหว่างการดำเนินสภาพการณ์ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยจำนวน 2 คนเป็นผู้สังเกต และบันทึกเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยใช้การสังเกต 2 แบบ คือ การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (Nonparticipant Observation) และการสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participant Observation) แล้วผู้วิจัย และผู้ช่วยผู้วิจัยทั้ง 2 คนนำข้อมูลมารวมกันสะท้อนผลการจัดสภาพการณ์ที่มีต่อการพัฒนาวินัย ในตนเองของกลุ่มตัวอย่าง เพื่อให้ผู้วิจัยนำผลการสะท้อนไปใช้ในการวางแผนจัดสภาพการณ์ใน ครั้งต่อไป ทั้งหมดนี้จะดำเนินการอย่างต่อเนื่อง เพื่อนำไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ ดังแสดงใน ภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 กรอบแสดงลักษณะการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ดำเนินการในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 ดำเนินการสัปดาห์ละ 4 วัน วันละ 60 นาที รวม 30 ครั้ง โดยมีวิธีการดำเนินการวิจัยดังนี้

1. ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัย ศึกษาทำความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับวิธีดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิด

## คอนสตรัคติวิสต์

### 2. ก่อนการทดลองจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมก่อนการวิจัย

#### 2.1 ผู้วิจัยรับข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิง

คุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน ดังนี้

ดร.พัชรี ผลโยธิน	อาจารย์ประจำสาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
อาจารย์ธิดา พิทักษ์สินสุข	ผู้จัดการโรงเรียนอนุบาลหนูน้อย
อาจารย์รุ่งรวี กนกวิบูลย์ศรี	อาจารย์ประจำชั้นอนุบาล โรงเรียนอนุบาลสามเสนฯ

#### 2.2 ผู้วิจัยรับข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลประกอบการ

การวิจัยจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน ดังนี้

อาจารย์สุภาพร ณะชานันท์	อาจารย์ประจำสถาบัน วิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
อาจารย์สุวรรณา ไชยะธน	อาจารย์ประจำภาคศึกษา การศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏนครปฐม
อาจารย์นราพร ทับถม	อาจารย์ประจำชั้นอนุบาล โรงเรียนวัดปทุมวนาราม

### 3. ทดลองจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมก่อนการวิจัยและ

ทดลองใช้เครื่องมือในการวิจัยกับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 13 คน ในระหว่างนี้

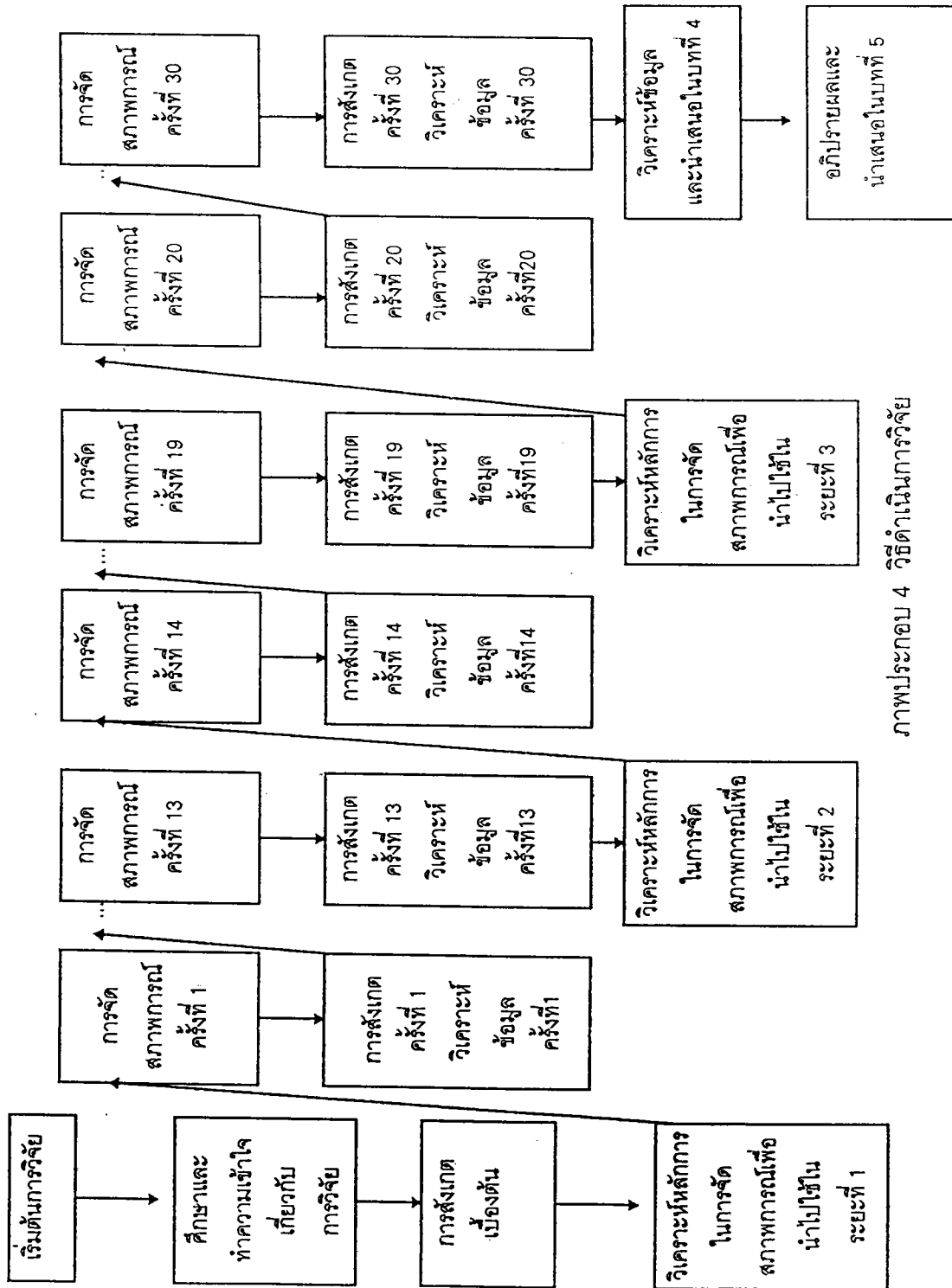
ผู้เชี่ยวชาญคือ ดร.พัชรี ผลโยธิน มาสังเกตขณะผู้วิจัยดำเนินการจัดสภาพการณ์และให้

คำแนะนำเกี่ยวกับการจัดสภาพการณ์ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์และการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพ

### 4. วิเคราะห์การใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์และปรับเครื่องมือในการวิจัย

5. ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัย ใช้การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม การสังเกตแบบมีส่วนร่วม และการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับพื้นฐานวินัยในตนเอง รวมทั้งความสนใจ และความต้องการของกลุ่มตัวอย่าง เป็นเวลา 1 สัปดาห์ โดยเก็บข้อมูลตั้งแต่ 8.30 - 9.30 น. ของทุกวัน
6. นำข้อมูลเบื้องต้นที่ได้ในข้อ 5 มาสร้างเป็นแผนการจัดสภาพการณ์ครั้งที่ 1
7. ผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครูดำเนินการตามแผนการจัดสภาพการณ์
8. ผู้ช่วยผู้วิจัยสังเกตและเก็บข้อมูลเกี่ยวกับวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างในขณะที่ผู้วิจัยดำเนินสภาพการณ์ในระหว่าง 8.30 - 9.30 น. โดยบันทึกเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพลงในแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน
9. ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้ในข้อ 8 มาสะท้อนร่วมกัน
10. ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้ในข้อ 7 และ ข้อ 9 มาวิเคราะห์และบันทึกลงในแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู
11. ผู้วิจัยนำผลวิเคราะห์ที่ได้ในข้อ 10 มาสร้างเป็นแผนการจัดสภาพการณ์สำหรับการใช้ในการดำเนินสภาพการณ์ในครั้งต่อไป
12. ดำเนินการจัดสภาพการณ์ระยะที่ 1 ตามข้อ 8 ถึง 11 เพื่อจัดสภาพการณ์ครั้งที่ 1 ถึง 13 ในระหว่างนี้ผู้เชี่ยวชาญคือ ดร.พัชรี ผลโยธิน มาสังเกตขณะผู้วิจัยดำเนินการจัดสภาพการณ์และให้คำแนะนำเกี่ยวกับการจัดสภาพการณ์ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์และการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพ
13. นำผลการวิเคราะห์จากแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ครั้งที่ 1 ถึง 13 มาวิเคราะห์เพื่อปรับการประยุกต์ใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมสำหรับระยะที่ 2
14. ดำเนินสภาพการณ์ระยะที่ 2 โดยนำผลการวิเคราะห์ในข้อ 13 มาสร้างแผนการจัดสภาพการณ์ ครั้งที่ 14
15. ดำเนินการจัดสภาพการณ์ในระยะที่ 2 ตามข้อ 7 ถึง 11 โดยใช้การประยุกต์ใช้หลักการในข้อ 13 เพื่อจัดสภาพการณ์ครั้งที่ 14 - 19

16. นำผลการวิเคราะห์จากแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ครั้งที่ 14 ถึง 19 มาวิเคราะห์เพื่อปรับการประยุกต์ใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมสำหรับระยะที่ 3
17. ดำเนินสภาพการณ์ระยะที่ 3 โดยนำผลการวิเคราะห์ในข้อ 16 มาสร้างแผนการจัดสภาพการณ์ ครั้งที่ 20
18. ดำเนินสภาพการณ์ในระยะที่ 3 ตามข้อ 7 ถึง 11 โดยใช้การประยุกต์ใช้หลักการในข้อ 16 เพื่อจัดสภาพการณ์ครั้งที่ 20 ถึง 30
19. นำผลการวิเคราะห์จากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ครั้งที่ 1 ถึง 30 มาวิเคราะห์และนำเสนอในบทที่ 4
20. อภิปรายผลจากข้อมูลและผลการวิเคราะห์จากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ครั้งที่ 1 ถึง 30 และนำเสนอในบทที่ 5 ดังภาพประกอบ 4



ภาพประกอบ 4 วิธดำเนินการวิจัย

## การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้วิเคราะห์และอภิปรายผลจากข้อมูลที่เกิดขึ้นตามสภาพจริงที่เกิดขึ้น ขณะดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ซึ่งวิเคราะห์ข้อมูลหลังจากจัดสภาพการณ์ ดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลหลังจากดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม ทุกครั้ง โดยนำข้อมูลที่ได้จากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน และจากการสะท้อนร่วมกันระหว่างผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัย มาวิเคราะห์และบันทึกลงในแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย และแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู
2. วิเคราะห์ข้อมูลในแต่ละระยะ โดยวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูในแต่ละระยะ ก่อนปรับการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในระยะต่อไป
3. เมื่อสิ้นสุดการวิจัยนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้ในข้อ 1 และข้อ 2 มาจัดระบบข้อมูลโดยแบ่งตามระยะเวลาของการปรับการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมเพื่อนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในบทที่ 4
4. นำข้อมูลที่ได้ในข้อ 3 มาอภิปรายผลเพื่อนำเสนอในบทที่ 5 โดยการพรรณนาความ

### สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์เครื่องมือ

หาคุณภาพของแบบประเมินวินัยในตนเอง และแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู โดยวิธีหาความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (พวงรัตน์ ทวีรัตน์, 2540 : 117) โดยใช้สูตร

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

- เมื่อ IC หมายถึง ดัชนีความสอดคล้องระหว่างสถานการณ์กับลักษณะพฤติกรรม
- $\sum R$  หมายถึง ผลรวมของคะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญเนื้อหาทั้งหมด
- N หมายถึง จำนวนผู้เชี่ยวชาญ



## บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์

### การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้เก็บข้อมูลโดยใช้การบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยนำผลที่ได้จากการบันทึกมาวิเคราะห์เพื่อทำความเข้าใจและอธิบายการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เพื่อพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย และนำผลที่ได้จากการวิเคราะห์มานำเสนอตามลำดับหัวข้อดังต่อไปนี้

- ตอนที่ 1 ผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
- ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ปริมาณการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
- ตอนที่ 3 ผลการเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู
- ตอนที่ 4 ผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ตอนที่ 1 ผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

ในการศึกษาเกี่ยวกับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ผู้วิจัยมีบทบาทเป็นทั้งผู้วิจัยและครู โดยผู้วิจัยได้ปรับเปลี่ยนการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมเป็น 3 ระยะ การวิเคราะห์ผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมนำเสนอเป็น 3 ระยะซึ่งในแต่ละระยะประกอบด้วยการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม และการเปลี่ยนแปลงวินัยในตนเองของเด็ก โดยเสนอตัวอย่างพฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกตจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมในแต่ละระยะเพื่อแสดงการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์ในระยะนั้น และเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลประกอบพฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต โดยเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเฉพาะการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์และการเปลี่ยนแปลงวินัยในตนเองของเด็กเท่านั้นเพื่อให้มองเห็นความชัดเจนของการมีปฏิสัมพันธ์ของครู

ตามการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์ ดังนี้

ผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม ระยะที่ 1

ในระยะที่ 1 เนื่องจากเด็กไม่เคยได้รับประสบการณ์จัดกิจกรรมในวงกลม และการเล่นตามมุมมาก่อน เด็กจึงมุ่งความสนใจไปที่การเล่นของเล่นมากกว่าที่จะฟังครูและร่วมกิจกรรมกับครู พบว่าในระยะที่ 1 พฤติกรรมที่เด็กกระทำสร้างปัญหาแก่ผู้วิจัยมากกว่าเด็กหรือเพื่อนของเด็ก ผู้วิจัยจึงใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองมากกว่าการใช้หลักการข้ออื่น และพบว่าภายหลังการสร้างข้อตกลงจากการตัดสินใจเลือกทางแก้ปัญหา เด็กยังไม่ค่อยปฏิบัติตามข้อตกลงด้วยตัวของเด็กเอง แต่เด็กจะปฏิบัติตามข้อตกลงเมื่อได้รับการเตือนจากผู้วิจัยและเด็กจะให้ความร่วมมือที่จะปฏิบัติตามข้อตกลงเมื่อผู้วิจัยให้ทางเลือกเพื่อให้เด็กปฏิบัติตามข้อตกลง

ผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในระยะที่ 1 มีรายละเอียดดังนี้

1. การใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ

1.1. การใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก

ในระยะที่ 1 ผู้วิจัยใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กน้อยที่สุดและใช้หลังจากเด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ดังตัวอย่างในตาราง 1

ตาราง 1 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก ในระยะที่ 1

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>น้องโตโตวิ่งเล่นในห้องกับน้องน้อย เท้าไปเหยียบไม้บล็อคที่วางทิ้งไว้บนพื้นห้องสะดุดหกล้ม หน้าผากไปถูกบ้านไม้ที่วางอยู่บนพื้นไม้ไผ่ ๑ ก้นมีเลือดซึมออกมา น้องโตโตนั่งเอามือแตะแผล น้ำตาคลอ</p> <p>ผู้วิจัยเดินเข้าไปหาน้องโตโต น้องโตโต “คุณครูเจ็บ” ผู้วิจัยนั่งลงกับพื้นแตะคางให้น้องโตโตเงยหน้าขึ้น สังเกตมีแผลที่หน้าผากเป็นรอยถลอก ตื้น ๆ แล้วปล่อยมือ ผู้วิจัย “น้องโตโตเจ็บแผลไหนครับ” น้องโตโตพยักหน้า ผู้วิจัย “ลงไปข้างล่างกับครูนะครับ ครูจะทาแผลให้” น้องโตโต “ไม่เอา ไม่ทา แสบ” ผู้วิจัยเดินไปเอากะดาษทิชชูชุบน้ำมาเช็ดเลือดให้</p> <p>ผู้วิจัย “รู้หรือเปล่าได้แผลเพราะอะไร” น้องโตโต “หกล้ม” ผู้วิจัย “ทำไมถึงหกล้มล่ะครับ” น้องโตโต “ก็วิ่ง” ผู้วิจัย “ไปทาแผลนะ ไม่แสบหรอก ยาที่ครูใช้ไม่แสบเลย ไม่เจ็บด้วยนะ” ผู้วิจัยจับมือน้องโตโตแล้วลูกขึ้นยืน น้องโตโต ลุกตาม ผู้วิจัยพาน้องโตโตเดินลงบันไดไปห้องพยาบาล</p>	<p>น้องโตโตได้รับผลตามธรรมชาติ คือ หกล้มและได้แผลที่หน้าผาก จากพฤติกรรมที่น้องโตโตกระทำคือ วิ่งเล่นในห้องเรียน</p> <p>ผู้วิจัยรับฟังน้องโตโตสะท้อนความรู้สึกที่เกิดจากการหกล้มและได้แผลที่หน้าผาก</p> <p>ผู้วิจัยใช้คำถามช่วยให้เด็กสะท้อนปัญหาที่เกิดขึ้นคือ หกล้มและได้แผลเกิดจากพฤติกรรมที่น้องโตโตกระทำคือ การวิ่งเล่นในห้อง</p>

จากตัวอย่างในตาราง 1 ภายหลังจากเด็กได้รับผลตามธรรมชาติ คือ หกล้มและได้แผลที่หน้าผากจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำคือวิ่งเล่นในห้อง ผู้วิจัยใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ด้วยวิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก โดยรับฟังเด็กสะท้อนความรู้สึก และผู้วิจัยใช้คำถามถามเด็กเพื่อให้เด็กสะท้อนปัญหาที่เกิดขึ้นจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ หลังจากเหตุการณ์นี้ผู้วิจัยพบว่าเด็กคนนี้ไม่วิ่งเล่นในห้องวิจัยอีกเลยตลอดการวิจัย

## 1.2 การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง

ในระยะที่ 1 ผู้วิจัยใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองมากที่สุดโดยมีลักษณะการใช้ดังนี้

1) พฤติกรรมที่เด็กกระทำเป็นปัญหาของผู้วิจัย  
 2) พฤติกรรมที่เด็กกระทำเป็นปัญหาของเด็กคนอื่น แทนที่ผู้วิจัยจะปล่อยให้เหตุการณ์ดำเนินไปเพื่อให้เด็กผู้อื่นได้รับปัญหาจากพฤติกรรมที่เด็กคนนั้นกระทำอย่างชัดเจนแล้วให้เด็กผู้อื่นสะท้อนความรู้สึกและปัญหาให้เด็กที่กระทำพฤติกรรมนั้นได้รับรู้ ผู้วิจัยกลับรับเอามาเป็นปัญหาของผู้วิจัยโดยที่ปัญหายังเกิดขึ้นไม่ชัดเจน และใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองเพื่อให้เด็กที่กระทำพฤติกรรมแก้ปัญหาด้วยตนเอง

3) พฤติกรรมที่เด็กกระทำเป็นปัญหาของผู้วิจัยและเด็กทุกคน บางเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นผู้วิจัยรับเอามาเป็นปัญหาของตนเองและใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองแทนที่จะปล่อยให้เหตุการณ์ดำเนินไปเพื่อให้เด็กที่กระทำพฤติกรรมได้รับรู้ถึงพฤติกรรมที่ตนกระทำนั้นก่อให้เกิดปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่นซึ่งจะทำให้สามารถใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาร่วมกันและทำให้เด็กมองว่าเป็นปัญหาร่วมกันไม่ใช่ปัญหาของผู้วิจัยแต่เพียงผู้เดียว

## การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองในระยะที่ 1

ดังตัวอย่าง ในตาราง 2

ตาราง 2 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของ  
ตนเอง ในระยะที่ 1

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ในระหว่างกิจกรรมในวงกลม ผู้วิจัย “อยากมาห้องนี้ไหมคะ” น้องโตเตยกมือและพูดว่า “หนู” ผู้วิจัย “ถ้าอยากมาห้องนี้มีช็อคกลอง” น้องโตเตตอบทันที “พูดเฉย ๆ ไม่ต้องวิ่ง”</p> <p>ผู้วิจัย “ถ้ามาในห้องนี้ขอให้เดิน เพราะอะไรครูถึงอยากให้เดินไม่ให้วิ่ง”</p> <p>น้องอ้อน “วิ่งเสียงดังเดียวแก้วหูแตกเลย”</p> <p>น้องบอย “วิ่งมากของทั้งหมด” ผู้วิจัย “เด็กมาห้องนี้ขอให้เดิน ถ้าตีมน้ำขออนุญาตครูก่อน”</p> <p>น้องโตเต “งั้นคุณครูไม่รู้”</p>	<p>ผู้วิจัยบอกพฤติกรรมที่ยอมรับได้และใช้คำถามกระตุ้นให้เด็กคิดและแสดงเหตุผลที่ผู้วิจัยต้องการให้เด็กเดินในห้อง เหตุผลที่ต้องการให้เด็กเดินจึงเป็นเหตุผลที่เด็กคิดได้เองไม่ใช่ผู้วิจัยบอกเด็ก</p> <p>ในเหตุการณ์นี้พฤติกรรมการวิ่งในห้องของเด็กไม่ได้เป็นปัญหาของเด็ก แต่เป็นปัญหาของผู้วิจัย ผู้วิจัยจึงใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของผู้วิจัย พบว่าผู้วิจัยบอกพฤติกรรมของเด็กที่เป็นปัญหาของผู้วิจัยแต่ไม่ได้สะท้อนความรู้สึกของผู้วิจัยที่เกิดจากพฤติกรรมการวิ่งของเด็ก ไม่ได้สะท้อนปัญหาที่เกิดจากพฤติกรรมการวิ่งของเด็ก และบอกพฤติกรรมที่ต้องการให้เด็กทำ คือขอให้เด็กเดิน ผู้วิจัยควรให้เด็กเสนอและตัดสินใจเลือกวิธีแก้ปัญหาด้วยตัวของเด็กเอง</p>

จากตัวอย่างในตาราง 2 ผู้วิจัยกล่าวถึงพฤติกรรมคือการวิ่งเล่นในห้องของเด็ก แต่ขาดการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของผู้วิจัยที่เกิดจากการวิ่งเล่นในห้องของเด็ก

### 1.3 การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน

ในระยะที่ 1 ผู้วิจัยยังขาดทักษะในการใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน ผู้วิจัยสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองไม่ชัดเจน และไม่ได้ให้เด็กผู้อื่นที่ได้รับปัญหาเช่นกันได้สะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง ดังตัวอย่างในตาราง 3

ตาราง 3 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน ในระยะที่ 1

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ในระหว่างกิจกรรมในวงกลม เมื่อผู้วิจัยจบการอธิบายและสาธิตการทำกิจกรรมศิลปะที่ผู้วิจัยจัดไว้ให้</p> <p>ผู้วิจัย “คุณครูมีกาบให้เด็ก ๆ คนละ 1 ขวด ให้เด็ก ๆ ออกมารับกาบกับครูนะคะ” เด็ก ๆ ลุกจากพื้นห้องที่นั่งอยู่เป็นรูปครึ่งวงกลมและเดินมาหาผู้วิจัย น้องอ้อนเดินมาถึงเป็นคนแรก</p> <p>น้องบอยเดินตามมาเป็นคนสุดท้าย เพียงครูเดียว น้องน้อยซึ่งเดิมยืนอยู่หลังน้องเกม ก็เดินขึ้นหน้าน้องเกมมายืนอยู่ในระดับเดียวกับน้องแดงโม</p> <p>ผู้วิจัย “เมื่อกี้นอนอยู่ไหนเอ่ย” น้องเกมดึงหลังน้องน้อย ทำให้น้องน้อยถอยมายืนอยู่ในระดับเดียวกับน้องเกม น้องโตโตก็เดินขึ้นมายืนอยู่ในระดับเดียวกับน้องเกม น้องบอยก็เดินก้าวตามแถวที่หัดสั้นเข้ามา น้องน้อยเดินไปทางขวาแล้วไปยืนติดกับน้องอ้อน น้องบอยก็เดินขึ้นไปทาง</p>	<p>ผู้วิจัยให้เด็กออกมารับกาบแต่ไม่บอกให้เด็กต่อแถวกันเพราะผู้วิจัยต้องการให้เด็กได้รับประสบการณ์และเรียนรู้ปัญหาจากการไม่เข้าแถว</p>

ตาราง 3 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ขวามือไปยืนอยู่อยู่ในระดับเดียวกับน้องน้อย เด็ก ๆ จึงยื่นรอรับกาวจากผู้วิจัยในลักษณะ ยื่นเรียงแถวหน้าหน้ากระดานเป็น 2 แถว</p> <p>ผู้วิจัย “มายืนพร้อมกันอย่างนี้ จะแจกยังไง” น้องโตเต้ถอยลงไป ผู้วิจัย “ทำอย่างไรดี” น้องอ้อน “หนูมาก่อน” น้องพลอย “หนูมาทีหลัง” ผู้วิจัย “คนที่มาทีหลังทำอย่างไรดี” น้องส้มโอ “ต่อหลัง” จากนั้นเด็กก็ยืนต่อหลังกันเป็นแถวเดียว</p>	<p>ผู้วิจัยบอกปัญหาของผู้วิจัยที่เกิดจาก เด็กไม่ยืนเข้าแถวรับกาวและใช้คำถามเพื่อ ให้เด็กคิดวิธีแก้ปัญหา</p>

จากตัวอย่างในตาราง 3 ผู้วิจัยรีบสะท้อนพฤติกรรมและปัญหาเร็วเกินไป  
ขาดการสะท้อนความรู้สึกของผู้วิจัย และใช้คำถามเพื่อให้เด็กคิดวิธีแก้ปัญหาโดยไม่ได้ให้เด็ก  
คนอื่นที่ได้รับปัญหาจากการแข่งแถวได้สะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง

## 2. การใช้การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

### 2.1 การใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

ในระยะที่ 1 เมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมที่ผู้วิจัยพิจารณาว่าพฤติกรรม  
นั้นอาจทำให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติที่ไม่เป็นอันตรายร้ายแรงกับเด็ก ผู้วิจัยใช้วิธีเตือนล่วงหน้า  
เพื่อให้เด็กทราบผลตามธรรมชาติที่อาจจะเกิดตามมาจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำหรือใช้วิธีปล่อย  
ให้เด็กกระทำพฤติกรรมเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้จากผลตามธรรมชาติที่เด็กจะได้รับ ดังตัวอย่าง  
ในตาราง 4 และตาราง 5

ตาราง 4 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>หลังเสร็จจากกิจกรรมที่ให้เด็กเข้าร่วมตามความสมัครใจคือเดินตามลายแทงเพื่อหาสมบัติและเด็กพบไข่มุกอยู่ในรังนกยักษ์ ซึ่งซ่อนอยู่ในกล่องไม้สีขาว และผู้วิจัยปล่อยให้เด็กไปเล่นตามมุมได้</p> <p>น้องอ้อนเดินเข้าไปนั่งในกล่องใส่ผลงานของน้องอ้อน ซึ่งทำจากกล่องกระดาษและวางเรียงอยู่หลังห้องรวมกับกล่องใส่ผลงานของเด็กคนอื่น ผู้วิจัยเดินไปหา</p> <p>ผู้วิจัย “น้องอ้อนคะถ้ากล่องพัง ครูไม่มีกล่องให้อีกแล้วนะ” น้องอ้อนทำปากยื่น จมูกยื่น คิ้วขมวด เอียงหน้าเล็กน้อย แล้วลุกออกมาจากกล่องใส่ผลงาน หลังจากนั้นน้องอ้อนไม่เคยเข้าไปนั่งเล่นในกล่องใส่ผลงานอีกเลยจนสิ้นสุดการวิจัย</p>	<p>หลังจากเข้าร่วมกิจกรรม น้องอ้อนอาจเกิดจินตนาการ อยากเล่นเป็นไขที่อยู่ในรัง จึงพยายามเข้าไปนั่งในกล่องผลงานซึ่งเป็นกล่องที่มีขนาดเล็กกว่าน้องอ้อนมาก</p> <p>ผู้วิจัยใช้วิธีเตือนล่วงหน้าเพื่อให้น้องอ้อนทราบผลตามธรรมชาติที่อาจจะเกิดขึ้นคือกล่องใส่ผลงานขาด จากพฤติกรรมที่น้องอ้อนกระทำคือ การเข้าไปนั่งอยู่ในกล่องผลงาน</p> <p>ผู้วิจัยอาจปล่อยให้น้องอ้อนได้รับผลที่ตามมาตามธรรมชาติคือกล่องใส่ผลงานขาด จากพฤติกรรมที่น้องอ้อนกระทำ คือ น้องอ้อนเข้าไปนั่งอยู่ในกล่องใส่ผลงาน จะทำให้น้องอ้อนได้รับประสบการณ์จากปัญหาที่เกิดขึ้นจากการเข้าไปนั่งในกล่องใส่ผลงาน แล้วรอให้น้องอ้อนมาหาผู้วิจัยซึ่ง ผู้วิจัยสามารถใช้วิธีรับฟัง การสะท้อนความรู้สึกรู้สึกและปัญหา</p>



ตาราง 4 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
	<p>ของน้องอ่อนอย่างเอาใจใส่ จะช่วยให้          ให้น้องอ่อนเปลี่ยนพฤติกรรมด้วยตนเอง          ไม่เข้าไปนั่งในกล่องใส่ผลงานอีก โดยผู้วิจัย          ไม่ต้องเตือน</p>

จากตัวอย่างในตาราง 4 ผู้วิจัยเตือนล่วงหน้าเพื่อให้เด็กทราบผลตามธรรมชาติ  
 ที่อาจจะเกิดขึ้นตามมาจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

ตาราง 5 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ในระหว่างที่ผู้วิจัยปล่อยให้เด็กเล่นตามมุม น่องโตเต้และน่องน้อยวิ่งไล่กันรอบห้องและ ส่งเสียงดังผู้วิจัยเดินเข้าไปหาน่องโตเต้</p> <p>ผู้วิจัย “น่องโตเต้ครับเราตกลงกันว่าจะเดินในห้อง ใหม่นี้ เราตกลงกันอย่างไร” น่องโตเต้ยิ้ม มองหน้าผู้วิจัยและวิ่งเล่นในห้องต่อ</p> <p>ผู้วิจัยเดินไปจับตัวน่องน้อยที่กำลังวิ่งอยู่ให้ หยุดยืนกับที่แล้วพาน่องน้อยมาหน้าห้อง</p> <p>ผู้วิจัยจับตัวน่องน้อยให้นั่งลงขีดฝาดผนังห้อง แล้วผู้วิจัยหันไปมองน่องโตเต้ที่กำลังวิ่งเล่นอยู่</p> <p>ผู้วิจัย “น่องโตเต้มานั่งตรงนี้แป๊บนึง เราตกลง กันว่าเราจะเดินกันในห้องใหม่นี้”</p> <p>ผู้วิจัยลุกขึ้นจากที่นั่งอยู่ข้างน่องน้อย เดินไปจับ ตัวน่องโตเต้พาเดินมาตรงที่น่องน้อยนั่งอยู่</p> <p>ผู้วิจัย “น่องโตเต้มานั่งพักก่อน น่องโตเต้วิ่งมา เหนื่อยแล้ว มานั่งพักก่อนนะ” น่องโตเต้ “ไม่เหนื่อย” ผู้วิจัยจับตัวน่องโตเต้ให้นั่งลงใกล้ น่องน้อย ผู้วิจัย “ถ้าหนูไปเล่นหนูจะเดินได้ไหม” พอดีน่องน้อยเดินมาหาผู้วิจัย ผู้วิจัยหันไปสนทนา กับน่องน้อย</p>	<p>ผู้วิจัยควรใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหา ของผู้วิจัย แต่ผู้วิจัยกลับใช้การ เตือนข้อตกลงที่เด็กตกลงร่วมกัน ไม่ได้ สะท้อนบอกความรู้สึกว่าผู้วิจัยรู้สึกอย่างไร ต่อพฤติกรรมที่เด็กกระทำและไม่ได้ เตือนผลตามธรรมชาติจาก พฤติกรรมที่เด็กกระทำ ทำให้เด็กมอง ไม่เห็นความจำเป็นที่จะเปลี่ยนพฤติกรรม</p> <p>ผู้วิจัยให้น่องโตเต้ได้รับผลที่สัมพันธ์ และสมเหตุสมผลคือการพาน่องน้อย และน่องโตเต้มานั่งขีดฝาดผนัง จากที่น่อง น่องน้อยและน่องโตเต้กระทำพฤติกรรมคือ การวิ่งเล่นในห้อง ผู้วิจัยให้เหตุผลต่อการ พาเด็กมานั่งที่หน้าห้องที่ไม่สมเหตุสมผล กับเด็ก เพราะเด็กรู้สึกสนุกต่อการเล่นวิ่งไล่ กัน ยังไม่รู้สึกเหนื่อย แต่ผู้วิจัยให้เหตุผลกับ เด็กว่าเด็กเหนื่อยแล้วให้เด็กมานั่งพัก</p> <p>ผู้วิจัยควรใช้การสะท้อนความรู้สึกและ ปัญหาของผู้วิจัยด้วยการบอกพฤติกรรม ที่เด็กกระทำและความรู้สึกของผู้วิจัยที่ เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ แล้วให้ เด็กช่วยคิดหาวิธีแก้ปัญหา กล่าวคือ</p>

ตาราง 5 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>น้องโตเต้คลานไปหาน้องน้อย แล้วทั้งคู่ลุกวิ่งตามกันไปกลางห้อง น้องโตเต้วิ่งหนี น้องน้อยไปทางมุมไม้บล็อก</p>	<p>ผู้วิจัยควรบอกว่า ผู้วิจัยกลัวว่าเด็กจะ หกล้มจากการที่เด็กวิ่งไล่กันในห้อง</p> <p>ผู้วิจัยปล่อยให้เด็กวิ่งเล่นกันในห้องเพื่อ ให้เด็กได้รับประสบการณ์ปัญหาที่เกิดจากการวิ่งเล่นในห้อง</p>
<p>น้องโตเต้เหยียบไม้บล็อกชิ้นหนึ่งที่วางอยู่บน พื้นห้องเสียหลักหกล้มหน้าคว่ำลงบนบ้านไม้ หลังเด็กที่วางอยู่ใกล้กัน ผู้วิจัยเดินไปจับแขน น้องน้อยที่วิ่งไล่ตามน้องโตเต้</p>	<p>น้องโตเต้ได้รับผลตามธรรมชาติ คือ หกล้ม และมีบาดแผลจากพฤติกรรม ที่น้องโตเต้กระทำคือวิ่งเล่นในห้อง</p>
<p>ผู้วิจัย “น้องน้อยเห็นไหมครับ น้องน้อยไม่ได้เก็บ ของเล่น น้องโตเต้เลยหกล้มเลย” ผู้วิจัยหันไปพูด กับน้องโตเต้ ผู้วิจัย “น้องโตเต้เล่นของเล่นแล้ว ไม่เก็บเลยเหยียบหกล้มเลย เห็นไหมน้องโตเต้ สะดุดหกล้มจุกแดงเลย” น้องน้อยเก็บไม้บล็อก และหันมาพูดกับน้องโตเต้ น้องน้อย “โตเต้มาเก็บ เลย” น้องโตเต้มีเลือดซึมออกเล็กน้อยบริเวณ หน้าผาก น้องโตเต้เอามือแตะแผลมองมาที่มือ เห็นเลือดติดมือก็น้ำตาคลอ ผู้วิจัย “น้องน้อย เห็นไหม น้องน้อยไม่เก็บของเล่น น้องโตเต้เจ็บ</p>	<p>ผู้วิจัยสื่อสารกับน้องน้อยในลักษณะที่ ตัดสินว่าเป็นความผิดของน้องน้อย</p>

## ตาราง 5 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เลย ไปน้องน้อยไปช่วยน้องโตเต้ทำแผลกัน”</p> <p>น้องน้อยลุกมาดูแผลที่หน้าผากน้องโตเต้แล้ว กลับมาเก็บไม้บล็อกต่อโดยหยิบไม้บล็อกที่อยู่บน พื้นห้องโยนขึ้นไปบนกล่องไม้สีขาสำหรับ จัดเรียงไม้บล็อก</p>	<p>การที่ผู้วิจัยตัดสินว่าเป็นความผิดของ น้องน้อยทำให้น้องน้อยเกิดความรู้สึก ต่อต้าน และแสดงออกด้วยการหยิบไม้ บล็อกโยนขึ้นไปเก็บบนกล่องไม้สีขา แทนที่จะค่อย ๆ วาง</p>

จากตัวอย่างในตาราง 5 ผู้วิจัยปล่อยให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติคือ  
หกล้ม และมีบาดแผล จากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ คือการวิ่งเล่นในห้อง

## 2.2 การใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่ เด็กกระทำ

ในระยะที่ 1 ผู้วิจัยใช้วิธีเตือนล่วงหน้าเพื่อให้เด็กทราบผลที่สัมพันธ์  
และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำที่ผู้วิจัยเป็นผู้ให้หากเด็กยังกระทำพฤติกรรมนั้นต่อ  
หรือใช้วิธีให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ เมื่อเด็กกระทำ  
พฤติกรรม ดังแสดงในตาราง 6 - 9

ตาราง 6 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ  
ในระยะที่ 1

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ในระหว่างช่วงเวลาเล่นตามมุม น้องอ้อดวิ่งไปรอบห้องถือหนังสือนิทานแนบอก 4 - 5 เล่ม น้องพลอยวิ่งไล่ตามน้องอ้อด ผู้วิจัยเอื้อมมือโอบตัวน้องอ้อดไว้ น้องพลอยหยุดยืนอยู่ใกล้ ๆ ผู้วิจัยนั่งชันเข่ากับพื้นค่อย ๆ ดึงหนังสือนิทานออกจากมือน้องอ้อด</p> <p>ผู้วิจัยพูดกับน้องอ้อดและน้องพลอย ผู้วิจัย “ถ้าหนูวิ่งกันอีก คุณครูจะให้ไปนั่งนะคะ” น้องอ้อดพยักหน้า ผู้วิจัยส่งหนังสือนิทานคืนให้น้องอ้อด น้องพลอย “คุณครูหนูไม่วิ่งแล้ว” น้องพลอยเดินกลับไปเล่นของเล่นที่มุมบ้าน น้องอ้อดเดินตามน้องพลอยไป น้องอ้อดและน้องพลอยไม่วิ่งเล่นกันในห้องอีกเลยตลอดช่วงเวลาเล่นตามมุม</p>	<p>ผู้วิจัยเตือนให้เด็กทราบผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลที่เด็กจะได้รับคือการให้เด็กนั่งอยู่กับที่ หากเด็กยังคงแสดงพฤติกรรมการวิ่งเล่นในห้อง</p> <p>ผู้วิจัยควรใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองด้วยการสะท้อนความรู้สึกที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ คือ กลัวว่าเด็กจะหกล้ม และสะท้อนผลตามธรรมชาติที่อาจจะเกิดขึ้นจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ คือ ได้รับบาดเจ็บหรือสิ่งของเสียหายจากการหกล้ม</p> <p>การมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยค่อนข้างไปทางการใช้การลงโทษ แต่เนื่องจากผู้วิจัยสนทนากับเด็กด้วยท่าทางที่เป็นมิตร และบอกพฤติกรรมที่</p>

ตาราง 6 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
	ชัดเจนที่ผู้วิจัยยอมรับ คือไม่ให้วิ่งในห้อง ตั้งแต่เด็กได้รับการจัดสภาพการณ์ในครั้งที่ 1 ประกอบกับเด็กต้องการได้รับการยอมรับจากผู้วิจัย เด็กจึงหยุดวิ่งเล่นในห้อง เมื่อได้รับการเตือนจากผู้วิจัย

จากตัวอย่างในตาราง 6 ผู้วิจัยใช้วิธีเตือนล่วงหน้าเพื่อให้เด็กทราบผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำที่เด็กจะได้รับจากผู้วิจัยหากเด็กยังกระทำพฤติกรรมนั้นต่อ

ตาราง 7 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
ในระหว่างกิจกรรมในวงกลม ผู้วิจัย “เด็ก ๆ เห็นไหมบ้านหายไปไหน” เด็ก ๆ มองไปที่ชิ้นส่วนของบ้านไม้ที่เด็ก ๆ รื้อออกเป็นชิ้น ๆ และวางอยู่ที่มุมบ้าน ผู้วิจัย “คุณครูยังไม่มีเวลาต่อบ้านหลังนี้ให้เด็ก ๆ แล้วคุณครูก็จำไม่ได้แล้วด้วยว่าบ้านหลังนี้ต่ออย่างไร เอาไว้ให้คุณครูพอมีเวลาน้อย แล้วครูจะค่อย ๆ ต่อให้ นะคะ”	ผู้วิจัยปล่อยให้เด็กรื้อบ้านไม้แล้วให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ นั่นคือ เด็กไม่มีบ้านที่เคยเล่นที่มุมบ้าน เพราะผู้วิจัยไม่ต่อบ้านไม้ให้เด็ก ๆ เล่น

จากตัวอย่างในตาราง 7 ผู้วิจัยปล่อยให้เด็กกระทำพฤติกรรมคือรื้อบ้านไม้ที่มุ่มบ้านแล้วให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำคือผู้วิจัยไม่ได้ต่อบ้านไม้ให้ ภายหลังจากที่ผู้วิจัยต่อบ้านให้พบว่าไม่มีเด็กคนใดรื้อบ้านอีกเลยตลอดการดำเนินการวิจัย

ตาราง 8 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 1

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
ตัวอย่างที่ 1 น้องเกมใช้ดินสอเขียนตัวพยัญชนะบนกล่องไม้ สีขาวที่ใช้วางของเล่นที่มุ่มบ้าน ผู้วิจัยเดินมาเห็นจึงเดินเข้ามาหาน้องเกม	ผู้วิจัยควรใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของผู้วิจัยก่อนใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำด้วยการกล่าวถึงความรู้สึกและปัญหาของผู้วิจัยที่เกิดจากน้องเกมเขียนตัวพยัญชนะบนกล่องไม้สีขาวเพื่อให้น้องเกมคิดหาวิธีแก้ปัญหา
ผู้วิจัย “น้องเกมครับครูบอกว่าถ้าอยากเขียนจะเขียนที่ไหน” น้องเกมเงยหน้าจากที่กำลังก้มหน้าเขียนตัวพยัญชนะอยู่ ยิ้มและตอบว่า “ที่กระดาษ” ผู้วิจัย “ครับ เขียนบนนี้ได้ไหม” น้องเกม “ไม่ได้”	ผู้วิจัยใช้คำถามให้น้องเกมคิดหาทางแก้ปัญหาเมื่อน้องเกมต้องการเขียนหนังสือ
ผู้วิจัย “ถ้าน้องเกมอยากเขียนหนังสือหรือวาดรูปให้เขียนบนกระดาษที่ครูจัดไว้ให้”	ผู้วิจัยบอกกล่าวอย่างชัดเจนว่าเมื่อน้องเกมต้องการเขียนหนังสือหรือวาดรูปให้เขียนบนกระดาษที่ผู้วิจัยจัดไว้ให้
ผู้วิจัย “น้องเกมช่วยคุณครูลบตรงนี้ก่อนนะคะ”	ผู้วิจัยให้น้องเกมได้รับผลที่สัมพันธ์

ตาราง 8 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>น้องเกมใช้ยางลบที่ติดอยู่บนดินสอลบตัวพยัญชนะ ผู้วิจัยเดินไปหยิบผ้าที่ตากไว้หลังห้องเดินถือมาส่งให้น้องเกม น้องเกมรับผ้ามาจากผู้วิจัย ใช้ผ้าลบตัวพยัญชนะแล้วเดินมาโยนผ้าบนโต๊ะศิลปะใกล้กับที่ผู้วิจัยยังอยู่ น้องเกม “เซ็ดหมดแล้ว” ผู้วิจัยลุกขึ้นหยิบผ้าและส่งผ้าให้น้องเกม น้องเกมรับมาถือไว้ ผู้วิจัยจับมือน้องเกมพาเดินมาที่เก้าอี้หลังห้องที่ใช้ตากผ้า ผู้วิจัย “น้องเกมตากผ้าไว้ตรงนั้นนะครับ” น้องเกม ค่อย ๆ คลี่ผ้าออกและค่อย ๆ วางบนเก้าอี้</p> <p>จากนั้นน้องเกมเงยหน้ายิ้มให้ผู้วิจัย ผู้วิจัยยิ้มตอบและจับมือน้องเกมเดินมาด้วยกันที่มุมบ้าน ผู้วิจัยปล่อยมือน้องเกมและนั่งชันเข่าใกล้ ๆ น้องเกม ใช้มือข้างหนึ่งโอบหลังน้องเกมไว้</p> <p>ผู้วิจัย “น้องเกมอยากเขียนไปรษณียบัตรด้วยหรือเปล่า”</p> <p>น้องเกมยิ้มและพยักหน้า ผู้วิจัยลุกขึ้นจับมือน้องเกมพากันเดินไปที่หลังห้อง ผู้วิจัยหยิบกระดาษไปรษณียบัตร 1 แผ่นที่เก็บไว้บนหลังตู้เหล็กส่งให้น้องเกม น้องเกมรับไปยิ้มเห็นฟันแล้วเดินไปนั่งเขียนไปรษณียบัตรที่โต๊ะ</p>	<p>และสมเหตุสมผล คือ การให้น้องเกมลบตัวพยัญชนะบนกล่องไม้สีชาจากพฤติกรรมที่น้องเกมกระทำ คือเขียนตัวพยัญชนะบนกล่องไม้สีขาว</p> <p>ผู้วิจัยคาดว่าน้องเกมอาจจะอยากเขียนไปรษณีย์ซึ่งมีเพื่อน 2 - 3 คน กำลังนั่งเขียนกันอยู่”</p> <p>การที่น้องเกมเขียนตัวพยัญชนะบนกล่องไม้สีขาวอาจเนื่องมาจากน้องเกมอยากเขียนไปรษณียบัตร</p>



จากตัวอย่างในตารางที่ 8 ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำขณะที่เด็กกำลังกระทำพฤติกรรมนั้นอยู่

ตาราง 9 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ  
ในระยาะที่ 1

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ในระหว่างกิจกรรมในวงกลม ผู้วิจัยได้สนทนากับเด็กเกี่ยวกับกระดาศวาดภาพที่มุมศิลปะ</p> <p>ผู้วิจัย “เมื่อวานนี้ครูเห็นมีกระดาศที่วาดรูปแล้วหลายแผ่นตั้งอยู่บนพื้น ดินสอก็กวางอยู่บนพื้นไม่ได้ อยู่ในกล่องใส่ดินสอด้วย ครูเลยเข้าใจว่าเด็ก ๆ ไม่อยากวาดรูปกันแล้ว วันนี้ครูจึงไม่ได้เตรียมกระดาศวาดรูปไว้ให้”</p>	<p>ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ และสื่อสารให้เด็กทราบโดยแจ้งพฤติกรรมที่เด็กกระทำ คือ เด็กวาดภาพแล้วไม่เก็บกระดาศและดินสอ และแจ้งผลที่ตามมาที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำที่ผู้วิจัยจัดให้เด็กได้รับ คือ ไม่ได้เตรียมกระดาศสำหรับวาดภาพที่มุมศิลปะไว้ให้</p>
<p>ในระหว่างเล่นตามมุมห้องนิมเดินมาหาผู้วิจัย นื่องนิม “คุณครูขา ขอกระดาศวาดรูป” ผู้วิจัย “ครูเก็บกระดาศไปหมดแล้ว ครูกยังไม่ีเวลาไปเอากระดาศ หนูคงต้องเล่นของเล่นมุมอื่นไปก่อนนะคะ” นื่องนิมเดินไปเล่นของเล่นที่มุมบ้านต่ออีกครู่ใหญ่แล้วเดินมาหาผู้วิจัยอีกครั้งหนึ่ง นื่องนิม “อยากวาดรูปแล้ว” ผู้วิจัย “วันนี้คุณครูไม่ได้เตรียมกระดาศไว้ให้ เพราะเมื่อวานนี้คุณครู</p>	<p>เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ คือ ไม่มีกระดาศวาดภาพเมื่อเด็กต้องการวาดภาพ</p>

## ตาราง 9 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เห็นมีกระดาษหลายแผ่นทิ้งไว้บนพื้นไม่มีใครเก็บเลย ครูก็เลยเข้าใจว่าเด็ก ๆ ไม่อยากวาดรูปกันแล้ว ครูก็เลยไม่ได้เตรียมกระดาษไว้ให้</p> <p>หนูอยากวาดรูปหรือคะ” น้องนันทน์พยักหน้า</p> <p>ผู้วิจัย “ถ้าวันนี้พรุ่งนี้คุณครูจะเตรียมกระดาษให้คะ” น้องนันทน์พยักหน้า</p>	

จากตัวอย่างในตาราง 9 ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำภายหลังสิ้นสุดพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

## ผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม ระยะที่ 2

จากผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมในสังคม ระยะที่ 1 ผู้วิจัยพบว่า มีเพียงเด็กส่วนน้อยที่ปฏิบัติตามข้อตกลงด้วยตนเอง เด็กส่วนใหญ่ผู้วิจัยยังต้องคอยทบทวนข้อตกลงอยู่เสมอจึงจะปฏิบัติตาม และวินัยในตนเองของเด็กพัฒนาไปได้ค่อนข้างช้า ผู้วิจัยจึงเห็นว่าควรจัดสภาพแวดล้อมที่จะช่วยให้สามารถให้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำได้อย่างเหมาะสม ผู้วิจัยจึงได้จัดสภาพแวดล้อมสำหรับการให้การให้เด็กได้รับผลที่ตามมาที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ โดยจัดวัสดุและอุปกรณ์ในมุมศิลปะให้สามารถให้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำได้อย่างเหมาะสม กล่าวคือ ในระยะที่ 1 ผู้วิจัยจะจัดวัสดุและอุปกรณ์หลักที่จัดไว้ประจำที่มุมศิลปะเป็นกองกลางทั้งหมด โดยจัดสีเทียน 1 กล่อง สีไม้ 1 กล่อง กระดาษสำหรับวาดรูป 1 กล่อง และดินสอ 1 กล่อง เด็กสามารถหยิบใช้ได้เองตามความต้องการ แต่ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยจัดกระดาษและดินสอเป็นของส่วนตัวของเด็กแต่ละคนโดยเขียนหมายเลขประจำตัวของเด็กติดไว้ที่ดินสอและกระดาษ โดยจัดดินสอให้ 1 แท่งและกระดาษ 1 แผ่นต่อคนต่อวัน ให้เด็กหยิบใช้เองตามหมายเลขประจำตัวของตน

ผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในระยะที่ 2 มีรายละเอียดดังนี้

### 1. การให้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ

#### 1.1 การใช้วิธีการรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก

ในระยะที่ 2 การใช้วิธีการรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก ยังคงมีลักษณะเน้นการสะท้อนปัญหาที่เด็กได้รับ โดยละเอียดการใช้คำถามเพื่อให้เด็กสะท้อนความรู้สึกและสาเหตุที่ทำให้เด็กเกิดความรู้สึกนั้น

ตาราง 10 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก ในระยะที่ 2

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ในระหว่างเล่นตามมุม น้องอ้อนไม่มีเพื่อนเล่นด้วย จึงเดินมาหาผู้วิจัย</p>	<p>เนื่องจากเวลาที่น้องอ้อนเล่นของเล่น เพื่อนมาขอแบ่งของเล่น น้องอ้อนไม่ยอมแบ่งของเล่นให้และเมื่อน้องอ้อนต้องการเล่นของเล่นที่เพื่อนกำลังเล่นอยู่น้องอ้อนจะเข้าไปหยิบของเล่นมาโดยไม่ขอเพื่อนเลย ทำให้เพื่อน ๆ ไม่อยากเล่นกับน้องอ้อน น้องอ้อนจึงได้รับผลตามธรรมชาติคือ เพื่อน ๆ ไม่อยากเล่นด้วย จากพฤติกรรมที่น้องอ้อนกระทำคือ น้องอ้อนไม่แบ่งของเล่นให้เพื่อนและหยิบของเล่นที่เพื่อนเล่นอยู่โดยไม่ขอก่อน</p>
<p>น้องอ้อน “คุณครูตุ๊ก หนูไม่มีเพื่อนเล่นเลย”</p>	<p>น้องอ้อนสะท้อนปัญหาของน้องอ้อนกับผู้วิจัย</p>
<p>ผู้วิจัย “ถ้าหนูอยากมีเพื่อนเล่นหนูจะทำอย่างไร”          น้องอ้อน “ชวน” ผู้วิจัย “ก็หนูไปชวนเพื่อนสิ”          น้องอ้อนไปนั่งเล่นบนดินน้ำมัน น้องอ้อน “ใครก็ได้มาปั้นดินน้ำมันกับเราหน่อยไม่มีเพื่อนเล่นเลย”          ไม่มีเด็กสนใจ</p>	<p>ผู้วิจัยควรใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก ด้วยการใช้คำถามเพื่อให้น้องอ้อนสะท้อนความรู้สึกและปัญหา ซึ่งจะช่วยให้ น้องอ้อนเข้าใจสาเหตุที่เพื่อนไม่ยอมเล่นกับน้องอ้อนก่อนที่จะใช้คำถามเพื่อให้น้องอ้อนคิดวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง</p>

ตาราง 10 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัยนั่งอยู่ที่โต๊ะศิลปะใกล้กับโต๊ะที่น้องอ่อนนั่งปั้นดินน้ำมันอยู่หันมาสนทนากับน้องอ่อน</p> <p>ผู้วิจัย “ก็คนอื่นเขาไม่มีใครอยากเล่นดินน้ำมันหนูไปหาเพื่อนที่เล่นอย่างอื่นก็แล้วกัน”</p> <p>น้องนิ่ม “หนูไปเล่นก็แล้วกัน” น้องนิ่มลุกจากโต๊ะศิลปะเอาภาพวาดไปเก็บที่กล่องใส่ผลงานแล้วมานั่งเล่นปั้นดินน้ำมันที่โต๊ะที่น้องอ่อนนั่งอยู่ในลักษณะต่างคนต่างเล่น</p>	<p>ผู้วิจัยเสนอวิธีแก้ปัญหาน้องอ่อนและทำให้น้องอ่อนเข้าใจผิดว่าที่น้องอ่อนไม่มีเพื่อนเล่นเพราะเพื่อนไม่ยอมเล่นของเล่นที่น้องอ่อนเล่นอยู่</p> <p>ผู้วิจัยควรใช้คำถามเพื่อให้น้องอ่อนคิดหาวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง</p>

จากตัวอย่างในตาราง 10 ผู้วิจัยใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กภายหลังเด็กได้รับผลตามธรรมชาติ แต่การใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กยังขาดความสมบูรณ์ เพราะผู้วิจัยไม่ได้ให้เด็กสะท้อนความรู้สึกและปัญหาแต่ใช้คำถามเพื่อให้เด็กคิดวิธีแก้ปัญหานั้นๆ ทำให้เด็กไม่ทราบปัญหาและไม่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เด็กจึงยังคงได้รับผลตามธรรมชาติคือไม่มีเพื่อนเล่นด้วยในวันต่อ ๆ มา

## 1.2 การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง

ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองในลักษณะที่รอคอยให้เกิดปัญหาชัดเจนขึ้นแล้วจึงค่อยใช้การสื่อสารวิธีนี้ แต่การใช้การสื่อสารวิธีนี้ในระยะนี้ผู้วิจัยใช้เพียงการสะท้อนปัญหาที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

ตาราง 11 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง ในระยะที่ 2

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ในระหว่างกิจกรรมในวงกลม เด็ก ๆ นั่งอยู่บนพื้นห้องเป็นรูปครึ่งวงกลม ขณะที่ผู้วิจัยกำลังสนทนากับเด็ก ๆ น้องเกม น้องโตโตและน้องน้อย คลานออกจากที่นั่งมาหยุดและนั่งอยู่หน้าผู้วิจัย</p> <p>ผู้วิจัยมองดูแต่ไม่ได้ว่าอะไรยังคงสนทนากับเด็กต่อสักครู่ น้องนุ่น และน้องบอยพูดขึ้นพร้อมกัน “มองไม่เห็น” น้องเกมพูดอึม ๆ “ก็หนูเห็น” ผู้วิจัย “ก็หนูเห็นแต่เพื่อนไม่เห็นนะ” น้องเกม น้องโตโต และน้องน้อยค่อย ๆ คลานกลับไปนั่งที่นั่งของตนเอง</p> <p>ต่อมา น้องเกมชะเง้องตัวมองดูผู้วิจัย น้องโตโต “เกมอย่าบังสิ” น้องเกมยกมือขึ้นทำท่าจะชก น้องโตโตแล้วถอยตัวกลับมานั่งตัวตรง</p>	<p>ผู้วิจัยพิจารณาว่าการที่เด็กออกมานั่งตรงหน้าผู้วิจัยไม่ใช่ปัญหาของผู้วิจัย แต่เป็นปัญหาของเด็กคนอื่น ๆ ที่นั่งอยู่กับที่นั่ง จึงไม่เตือนน้องเกม น้องโตโตและน้องน้อยให้กลับไปนั่งประจำที่เพื่อให้เด็กทั้ง 3 คนได้รับประสบการณ์จากพฤติกรรมออกมา นั่งหน้าผู้วิจัย ซึ่งทำให้เด็กทั้ง 3 คนรับรู้ปัญหาของเพื่อนที่มองไม่เห็นสิ่งที่ผู้วิจัยกำลังทำอยู่เนื่องจากเด็กทั้ง 3 คนมานั่งบังอยู่</p> <p>น้องโตโตได้รับประสบการณ์น้องเกมนั่งบังและเรียนรู้การสื่อสารเพื่อแก้ปัญหาให้ตนเองโดยไม่ส่งผลกระทบต่อผู้อื่น ด้วยการบอกให้น้องเกมรู้ว่าน้องเกมนั่งบังอยู่ แทนการแก้ปัญหาด้วยการเลื้อยตัว ถัดออกมาแล้วทำให้ตนเองมองเห็น ได้ชัดเจนแต่ไปบังเพื่อนผู้อื่น</p>

จากตัวอย่างในตาราง 11 ผู้วิจัยใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง ด้วยการปล่อยให้เด็กกระทำพฤติกรรมจนกระทั่งเด็กคนอื่นสะท้อนปัญหาจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ แต่ผู้วิจัยใช้เพียงการสะท้อนปัญหาของเด็ก ๆ ที่ถูกบัง ไม่ได้ให้เด็ก ๆ ที่ถูกบังได้สะท้อนความรู้สึกจากการถูกบัง

### 1.3 การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน

ในระยะที่ 2 การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน ผู้วิจัยยังคงมุ่งไปที่พฤติกรรมและปัญหาที่เกิดจากพฤติกรรมมากกว่าการให้โอกาสผู้ที่เกี่ยวข้องกับปัญหาได้สะท้อนความรู้สึก ในระยะนี้ผู้วิจัยให้เด็กมีบทบาทในการคิดเสน่วิธีแก้ปัญห ผู้วิจัยเพียงใช้คำถามเพื่อให้เด็กเสน่วิธีแก้ปัญห โดยที่ผู้วิจัยไม่ได้เป็นผู้เสน่วิธีแก้ปัญหเองดังเช่นในระยะที่ 1 แต่ผู้วิจัยไม่ได้ให้เด็กประเมินวิธีแก้ปัญหแต่ละวิธีและไม่ได้ให้เด็กเสนอผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลในกรณีที่มีเด็กไม่ทำตามข้อตกลง

ตาราง 12 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน ในระยะที่ 2

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ภายหลังผู้วิจัยทบทวนการเล่นของเล่นแต่ละมุมตามข้อตกลงร่วมกัน เด็กตอบได้ว่าการเล่นของเล่นแต่ละมุมให้เล่นในบริเวณสำหรับการเล่นของเล่นมุมนั้น ผู้วิจัยสนทนาต่อเกี่ยวกับการเล่นของเด็กที่ผู้วิจัยสังเกต ผู้วิจัยสื่อสารเพื่อให้เด็กมองเห็นปัญหาความไม่เหมาะสมของข้อตกลงในการเล่นของเล่นตามมุม ผู้วิจัย “แต่คุณครูเห็นเด็กบางคนเอาไม้บล็อกมาเล่นกับดินน้ำมัน เอานั่งสีจากมุมหนังสือมาใส่กระเป๋านักเรียนและเล่นอยู่ที่มุมบ้าน บางคนก็เล่นขายส้มตำเอาไปส่งให้เพื่อนที่เล่นอยู่ที่มุมไม้บล็อก แล้วบางคนก็เอาผลไม้ที่มุมบ้านไปวาดรูปด้วย เด็ก ๆอยากจะทำของเล่นจากมุมหนึ่งไปเล่นอีกมุมหนึ่งใช่ไหมคะ”</p> <p>เด็กส่วนใหญ่พยักหน้า</p>	<p>ผู้วิจัยสื่อสารเพื่อให้เด็กมองเห็นปัญหาความไม่เหมาะสมของข้อตกลงในการเล่นของเล่นตามมุม</p>

ตาราง 12 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัย “ถ้าเราเอาของเล่นจากมุมหนึ่งไปเล่น อีกมุมหนึ่งทำอย่างไรเราจะเก็บของเล่นได้เร็วขึ้น” น้องพลอย “รู้แล้วต้องช่วยกันเก็บ” น้องเกม “ให้เล่นใกล้ของเล่น” ผู้วิจัย “น้องเกมบอกว่าให้เล่นใกล้มุมจะได้เก็บเร็วขึ้น ผู้วิจัยเขียนวิธีแก้ปัญหาที่เด็กเสนอลงบนกระดาษแผ่นใหญ่ และเขียนชื่อเด็กที่เสนอวิธีแก้ปัญหาแต่ละข้อ ผู้วิจัย “มีวิธีอื่นอีกไหมคะ” น้องนุ่น “ช่วยกันเก็บ” ผู้วิจัย “น้องนุ่นก็บอกให้ช่วยกันเก็บเหมือนน้องพลอยนะคะ” ผู้วิจัยเขียนชื่อน้องนุ่นต่อจากชื่อน้องพลอย น้องส้มโอ “ชวนเพื่อนมาเล่นด้วย” น้องอ้อน “เล่นกับเพื่อน” ผู้วิจัยเขียนข้อเสนอชื่อของน้องส้มโอและน้องอ้อนลงบนกระดาษ ผู้วิจัย “น้องพลอยกับน้องนุ่นบอกให้ช่วยกันเก็บ น้องบอกบอกว่าให้เล่นใกล้มุม น้องส้มโอกับน้องอ้อนบอกชวนเพื่อนมาเล่นด้วย เอ! แล้วของเล่นที่เราเล่นอยู่ถ้าเราต้องการไปเล่นของเล่นอื่นล่ะ เราจะทำอย่างไรดี” น้องพลอยรีบตอบทันที “เก็บก่อนเล่นอันใหม่” ผู้วิจัยเขียนข้อเสนอชื่อใหม่และชื่อของน้องพลอยลงบนกระดาษ น้องโตโต้ “ต้องเก็บก่อนไปเล่นอย่างอื่นไม่งั้นหกล้มเหมือนเค้า” ผู้วิจัย “น้องโตโต้บอกให้เก็บของเล่นที่เลิกเล่นก่อน ถ้าไม่เก็บแล้วมีใครมาเหยียบจะหกล้มเหมือนน้องโตโต้” น้องโตโต้พยักหน้าหงึก ๆ ผู้วิจัย “มีวิธีอื่นอีกไหมคะที่จะช่วยให้เราเก็บของเล่น</p>	<p>ผู้วิจัยให้เด็ก ๆ ช่วยกันเสนอวิธีเก็บของเล่นให้เร็วขึ้น เมื่อต้องการของเล่นจากมุมหนึ่งไปเล่นอีกมุมหนึ่ง</p> <p>ผู้วิจัยควรให้เด็กสะท้อนความรู้สึกจากการปฏิบัติตามข้อตกลง และการไม่ปฏิบัติตามข้อตกลงในการเล่นของเล่นตามมุม และผู้วิจัยควรสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของผู้วิจัย ในกรณีที่เด็กนำของเล่นจากมุมหนึ่งมาเล่นอีกมุมหนึ่งแล้วไม่เก็บของเล่น หรือเก็บของเล่นช้าซึ่งทำให้ผู้วิจัยพาเด็กไปส่งคืนครูประจำชั้นช้ากว่ากำหนด</p>



ตาราง 12 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ได้เร็วขึ้น” น้องเกม “เล่นตรงของเล่น เก็บได้เร็ว”</p> <p>ผู้วิจัย “คะ เออละเด็ก ๆ อยากจะเอาของเล่นจาก มุมหนึ่งมาเล่นอีกมุมหนึ่งด้วยใช่ไหมคะ” เด็ก</p> <p>บางส่วนตอบรับ “คะ/ครับ” บางส่วนพยักหน้า</p> <p>ผู้วิจัย “ถ้าอยากจะทำของเล่นมาเล่นอีกมุมหนึ่ง ต้องทำยังไงนะคะถึงจะเก็บของเล่นได้เร็วขึ้น”</p> <p>น้องอ้อนและน้องพลอย “ช่วยกันเก็บ” น้องเกม “เล่นใกล้ ๆ” ผู้วิจัยหันไปชี้ข้อตกลงที่เขียนอยู่บนกระดาษ ผู้วิจัย “ให้ช่วยกันเก็บ ให้เล่นใกล้มุม แล้วข้อต่อไปละคะน้องส้มโอ ได้ไหมคะที่เมื่อก็น้องส้มโอบอก” น้องส้มโอ “ชวนเพื่อนเล่น”</p> <p>ผู้วิจัย “คะชวนเพื่อนมาเล่นด้วยแล้วข้อสุดท้าย ละคะ” น้องโตเต้ “เก็บก่อน” ผู้วิจัย “คะ ข้อสุดท้ายให้เก็บก่อนเล่นอันใหม่ นะคะ ถ้าันเดี๋ยวคุณครูจะให้เด็ก ๆ ไปเล่นของเล่น เด็ก ๆ พร้อมหรือยังคะ” เด็กตอบพร้อมกัน “พร้อมแล้ว คะ/ครับ”</p>	

จากตาราง 12 การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาพร้อมกันยังมุ่งเน้น การสะท้อนและแก้ปัญหา มากกว่าการสะท้อนความรู้สึก

ตาราง 13 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหา  
ร่วมกัน ในระยะที่ 2

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัย “ครูสังเกตดูว่าของเล่นมูมไม้บล็อคเก็บ นานกว่ามูมอื่น เราจะทำอย่างไรดี ครูอยากให้เด็ก ช่วยกันคิด” น้องอ้อน “เก็บ ๆ ๆ ๆ” น้องอ้อน ตอบเสียงดังกว่าเด็กคนอื่นที่ตอบพร้อมกับ น้องอ้อน</p>	<p>ผู้วิจัยบอกพฤติกรรมเก็บไม้บล็อคนาน กว่ามูมอื่นและให้โอกาสเด็ก ๆ ช่วยกัน เสนอวิธีที่จะเก็บไม้บล็อคได้เร็วขึ้น</p> <p>ผู้วิจัยควรสะท้อนปัญหาที่เกิดจาก พฤติกรรมการใช้เวลานานในการเก็บ ไม้บล็อคใช้เวลานาน</p>
<p>ผู้วิจัย “พูดพร้อมกันครูฟังไม่รู้เรื่อง” เด็ก ๆ หยุดพูด</p>	<p>ผู้วิจัยบอกปัญหาที่เกิดจากเด็กพูด พร้อม ๆ กัน คือ ผู้วิจัยฟังไม่รู้เรื่อง ทำให้ เด็กหยุดพูดและยกมือเมื่อต้องการพูด</p>
<p>น้องนุ่นยกมือและพูดว่า “ต้องช่วยกัน เก็บ” ผู้วิจัยเขียนข้อเสนอของน้องนุ่นลงบน ลงบนกระดาษแผ่นใหญ่ ผู้วิจัย “น้องนุ่นเขาบอกว่าต้องช่วยกันเก็บ” เด็ก ทุกคนนั่งอยู่กับที่ไม่คุยกันเสียงดัง น้องอ้อนยกมือ ผู้วิจัย “น้องอ้อนจะบอกอย่างไรคะ” น้องอ้อน “เวลาเล่นเสร็จให้เก็บของเล่น ให้ช่วยกันเก็บด้วย” ผู้วิจัย “นอกจากช่วยกันเก็บแล้วทำอย่างไรได้อีก” น้องบอย “เล่นไกล้มมูม” น้องอ้อน “เวลาเล่นเสร็จ ต้องเก็บของเล่น” ผู้วิจัย “ตอนนี้เราทำหมดแล้ว แต่เรายังเก็บช้า เรามีวิธีอื่นไหม” น้องนุ่น “ถ้าไม่ ช่วยกันเก็บเดี๋ยวหกล้ม”</p>	<p>ผู้วิจัยให้โอกาสเด็กเสนอวิธีแก้ปัญหา</p>

ตาราง 13 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัย “เก็บก่อนของเล่นอื่น” น้องนุ่นพยักหน้า “คะ เก็บของเล่นมุมบ้านเร็วกว่า” น้องอ๋อน “ให้ช่วยกันเก็บแล้วค่อยจัดเรียง” ผู้วิจัย “ถ้าเราเก็บส่วนหนึ่ง เรียงส่วนหนึ่งจะเร็วขึ้นไหม” เด็กเกือบครึ่งพยักหน้า ผู้วิจัย “แล้วส่วนที่ไม่ได้เรียงจะทำอย่างไรมีวิธีไหน” น้องเกม “เอาไว้บนกล่องขาว” น้องอ๋อนลุกไปที่มุมบ้านแล้วชี้ไปที่กล่องไม้สีขาวยามุมบ้าน น้องอ๋อน “คุณครูเอาไว้ตรงนี้”</p>	<p>ผู้วิจัยสะท้อนคำพูดของน้องนุ่นด้วยคำพูดของผู้วิจัย เพื่อตรวจสอบความเข้าใจของผู้วิจัยเอง</p>
<p>ผู้วิจัย “อ้อ น้องอ๋อนบอกให้จัดเรียงไว้บนกล่องขาวใช่ไหมคะ” น้องอ๋อนยิ้มอ้าปากกว้าง พยักหน้าขึ้นลง 2 ครั้ง แล้วกลับมา นั่งที่นั่งของตนเอง น้องเกม “เรียงให้สวย”</p>	<p>ผู้วิจัยสะท้อนคำพูดและท่าทางของน้องอ๋อนด้วยคำพูดของผู้วิจัย เพื่อตรวจสอบความเข้าใจของผู้วิจัยเอง และเป็นตัวอย่างการใช้คำพูดที่ชัดเจนมากขึ้น</p>
<p>ผู้วิจัย “มีอยู่ 3 วิธีนะคะที่เด็ก ๆ บอก หนึ่งในต้องช่วยกันเก็บ สองเก็บก่อนของเล่นอื่น สามเก็บบนกล่องขาว เรียงให้สวย เด็ก ๆ จะเลือกข้อไหนดีคะที่จะช่วยให้เราเก็บไม้บล็อกได้เร็วขึ้น” น้องโตเต้ “ข้อ 4” ผู้วิจัย “มีแค่ 3 ข้อเอง ข้อ 4 ไม่มี” น้องโตเต้ “ถ้าไม่เก็บจะหกหล่ม” ผู้วิจัย “ตรงกับเก็บก่อนของเล่นอื่นใช่ไหมคะ” น้องโตเต้พยักหน้า ผู้วิจัยเขียนชื่อน้องโตเต้ลงในข้อ 2 เก็บก่อนของเล่นอื่น</p>	

ตาราง 13 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัย “เด็ก ๆ ลองดูซิคะข้อไหนที่จะช่วยให้เราเก็บไม้บล็อกได้เร็วขึ้น เด็ก ๆ จะเลือกข้อไหนคะ”</p> <p>น้องบอย น้องเกม น้องนุ่น “ข้อ 4 จะเอาข้อ 4”</p> <p>น้องน้อย “ข้อ 4” ผู้วิจัย “หนูดูซิคะว่ามีกี่ข้อ ถ้าหนูอยากได้ข้อ 4 หนูบอกครูซิคะ</p> <p>ว่าข้อ 4 คืออะไร” เด็กส่วนน้อย “ข้อ 2” ผู้วิจัย “ช่วยกันคิดดูซิคะข้อไหนจะช่วยให้เก็บไม้บล็อกได้เร็วกว่าเดิม” เด็กส่วนใหญ่ “ข้อ 2” ผู้วิจัย “เราจะเก็บของเล่นที่มุมไม้บล็อกก่อนนะคะ”</p> <p>เด็กพยักหน้าบ้างตอบรับบ้าง</p>	<p>ผู้วิจัยให้เด็กตัดสินใจเลือกวิธีแก้ปัญหาที่จะเป็นข้อตกลงในการเล่นไม้บล็อก</p> <p>ผู้วิจัยควรช่วยให้เด็กประเมินแต่ละวิธีก่อนให้เด็กตัดสินใจเลือกข้อตกลง</p>

จากตัวอย่างในตาราง 13 การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกันเป็นการสะท้อนพฤติกรรมและการช่วยกันแก้ปัญหา โดยใช้เด็กตัดสินใจเลือกข้อตกลงที่เด็กเสนอมา

## 2. การใช้การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

### 2.1 การใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยระงับการเตือนล่วงหน้าแต่ปล่อยให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติเมื่อพิจารณาว่าผลตามธรรมชาตินั้นไม่เป็นอันตรายร้ายแรงต่อเด็ก

ตาราง 14 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 2

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>น้องโตโตนั่งอยู่ที่โต๊ะศิลปะกำลังใช้ยางลบที่ติดอยู่กับดินสอลบเส้นดินสอที่เขียนบนกระดาษวาดภาพอย่างแรง ผู้วิจัยก็นั่งอยู่ที่โต๊ะศิลปะกำลังสนทนากับน้องนุ่นเกี่ยวกับภาพวาดของน้องนุ่น</p>	<p>ผู้วิจัยปล่อยให้้องโตโตลบกระดาษแรงๆ โดยไม่กล่าวเตือนและรอคอยให้้องโตโตได้รับผลตามธรรมชาติ คือ กระดาษขาดจากพฤติกรรมที่้องโตโตกระทำคือ ลบกระดาษแรงๆ</p>
<p>น้องโตโต “คุณครูกระดาษขาด”</p>	<p>น้องโตโตได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมลบกระดาษแรง ๆ และรับรู้ปัญหาที่เกิดขึ้นคือกระดาษขาด</p>
<p>น้องนุ่น “เอาใหม่ซี” น้องเกม “เอาใหม่ไม่ได้แล้ว” น้องนุ่น “ของโตโตเบอร์ 10 นิ” น้องโตโตมองหน้าน้องนุ่นและพยักหน้ามองดูกระดาษวาดภาพของตัวเองอยู่ครู่หนึ่งแล้วค่อย ๆ ลบต่อเบา ๆ และซ้ำ ๆ จนหมดเส้นดินสอที่ต้องการลบแล้วเริ่มวาดภาพ</p>	<p>ผู้วิจัยจัดกระดาษวาดภาพไว้ให้เด็กคนละ 1 แผ่น โดยเขียนหมายเลขประจำตัวเด็กไว้บนกระดาษ น้องโตโตรู้สึกสิทธิของเพื่อนไม่หยิบกระดาษของเพื่อนมาใช้ แต่บอกผู้วิจัยด้วย หวังให้ผู้วิจัยหยิบกระดาษแผ่นใหม่ให้ น้องเกมรักษาสิทธิที่เสมอภาคได้กระดาษคนละ 1 แผ่น จึงบอกน้องโตโตว่าเอาใหม่ไม่ได้ น้องโตโตยอมรับการรับสิทธิที่เสมอภาคยอมใช้กระดาษที่ตนเองลบขาด น้องโตโตยอมรับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่้องโตโตกระทำด้วยตนเองคือยอมใช้กระดาษที่ตนเองทำขาดแทนที่จะขอกระดาษแผ่นใหม่จากผู้วิจัย</p>

จากตัวอย่างในตาราง 14 ผู้วิจัยจัดสภาพการณ์ให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติ และปล่อยให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติโดยไม่ได้เตือนล่วงหน้า

ตาราง 15 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำในระยะที่ 2

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เมื่อปล่อยให้เด็กเล่นตามมุม เด็ก ๆ จะเล่นด้วยกันแต่ไม่ยอมเล่นกับน้องอ๋อน น้องอ๋อนเข้าไปคุยด้วยและทำท่าจะเล่นด้วย เด็ก ๆ ก็ไม่สนใจ</p>	<p>น้องอ๋อนได้รับผลตามธรรมชาติคือ เพื่อน ๆ ไม่ยอมเล่นด้วย จากพฤติกรรมที่น้องอ๋อนกระทำตั้งแต่เริ่มดำเนินการวิจัยคือ น้องอ๋อนไม่แบ่งของเล่นที่เล่นอยู่ให้เพื่อนเล่นด้วย และเมื่อเพื่อนเล่นของเล่นอยู่น้องอ๋อนจะใช้วิธีดึงของเล่นมาจากเพื่อนแล้วแยกมาเล่นคนเดียว</p>
<p>น้องอ๋อนหน้ามู๋เดินไปเดินมาแล้วเดินไปที่มุมศิลปะหาดินสอและกระดาษตามหมายเลขของตน ได้ก็วางกระดาษบนโต๊ะ หน้ามู๋ ปากมึ่ม แล้วใช้ดินสอขีดแรง ๆ ลงบนกระดาษ สักครู่เหลือบตามองดูภาพวาดของเพื่อน 2 คนที่นั่งวาดภาพอยู่ มองนิ่งอยู่ครู่หนึ่ง หันกลับมาจ้องมองกระดาษของตนเอง</p>	<p>ผู้วิจัยปล่อยให้ น้องอ๋อนได้รับผลตามธรรมชาติ</p>
<p>แล้วใช้ยางลบลบเส้นดินสอที่ตนขีดไว้ เริ่มคลายจากอาการหน้ามู๋ ปากมึ่ม แล้วเริ่มวาดภาพบนกระดาษของตน</p>	<p>น้องอ๋อนได้รับผลตามธรรมชาติคือ ลบเส้นดินสอ ที่น้องอ๋อนขีดบนกระดาษ จากพฤติกรรมที่น้องอ๋อนกระทำคือ ใช้ดินสอขีดบนกระดาษ</p>

จากตัวอย่างในตาราง 15 ผู้วิจัยปล่อยให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติและให้เด็กเรียนรู้ด้วยตนเอง

2.2 การใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ  
 ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยปล่อยให้เกิดปัญหาขึ้นจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำแล้ว  
 ใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

ตาราง 16 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ  
 ในระยะที่ 2

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>น้องเกม น้องโตเต้ และผู้วิจัย กำลังสนทนากันอยู่ที่โต๊ะศิลปะ น้องโตเต้ “เกมวาดดาวอันใหญ่เลยนะ” น้องเกมยิ้ม “มาวาดให้” น้องเกมวาดภาพดาว 5 แฉกบนกระดาษของน้องโตเต้ น้องโตเต้ “ไม่เอา มาวาดบนกระดาษเค้าทำไม คุณครูดูเกมสิ” ผู้วิจัย “น้องโตเต้ไม่ยักได้ดาวเหรอ” น้องโตเต้ “ไม่ยักได้” ผู้วิจัย “น้องเกมนึกว่าน้องโตเต้ยักได้ละสิ น้องเกมถามน้องโตเต้ก่อนวาดบนกระดาษของน้องโตเต้หรือเปล่า” น้องเกมยิ้มและส่ายหน้า ผู้วิจัย “น้องโตเต้เขาไม่ยักได้ดาวนี่นา ทำอย่างไรดีละคะ” น้องเกมหันไปคว้ายางลบดินสอในกล่องใส่ดินสอมาลบภาพดาวบนกระดาษของน้องโตเต้</p>	<p>น้องเกมได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผล คือลบภาพดาว จากพฤติกรรมที่น้องเกมกระทำคือวาดภาพดาวบนกระดาษของน้องโตเต้ จากเหตุการณ์ ผู้วิจัยใช้คำถามให้น้องเกมคิดหาวิธีแก้ปัญหาที่น้องโตเต้ไม่ต้องกรภาพดาว น้องเกมคิดหาวิธีแก้ปัญหาและรับผลที่ตามมาด้วยตนเอง แทนที่ผู้วิจัยจะเป็นผู้คิดวิธีแก้ปัญหาและส่งให้น้องเกมทำตามวิธีแก้ปัญหาที่ผู้วิจัยคิด</p>

จากตัวอย่างในตาราง 16 ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ โดยให้เด็กคิดและตัดสินใจรับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำด้วยตนเอง

### ผลการศึกษาการจั้ดสภาพการเสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม ระยะที่ 3

การนำการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ และการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำมาใช้ในระยะที่ 2 ช่วยพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กได้มาก ผู้วิจัยจึงใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์ในระยะที่ 3 เหมือนในระยะที่ 2 โดยเน้นการสะท้อนความรู้สึกมากขึ้น

ผลการศึกษาการจั้ดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในระยะที่ 3 มีรายละเอียดดังนี้

#### 1. การใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ

##### 1.1 การใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก

ในระยะที่ 3 ผู้วิจัยใช้วิธีรับฟังเด็กสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กน้อยที่สุด ในระยะนี้เด็กมักสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กที่เกิดในครอบครัวมากกว่าปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน

##### 1.2 การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง

ในระยะที่ 3 ผู้วิจัยใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองครบทั้ง 3 องค์ประกอบ คือ สะท้อนพฤติกรรม ความรู้สึก และสาเหตุของการเกิดความรู้สึกนั้น



ตาราง 17 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง ในระยะที่ 3

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ขณะที่ผู้วิจัยสนทนากับเด็กเกี่ยวกับกล่องกระดาษที่ใช้ใส่ไม้บล็อก มีเด็ก 2 - 3 คน สนทนากันเสียงดัง ผู้วิจัย “ถ้าเด็ก ๆ ยังไม่พร้อมที่จะฟัง คุณครูก็ยังไม่พูด” เด็ก ๆ ลดเสียงลง ผู้วิจัย “ถ้าเด็ก ๆ ไม่ฟังเรื่องที่คุณครูจะพูด เด็ก ๆ ก็ไม่รู้ว่าจะเล่นของเล่นอย่างไร จะเก็บของเล่นอย่างไร คุณครูก็ไม่กล้าให้เด็กไปเล่นของเล่น เพราะคุณครูกลัวว่าของเล่นจะพัง” เด็ก ๆ หยุดคุย ผู้วิจัย “เด็ก ๆ อยากจะคุยกันก่อนไหมคะ ถ้าอยากจะคุยกัน คุณครูจะให้คุย แล้วพอบทสนทนาเสร็จแล้วพร้อมที่จะฟังครูพูด ค่อยมาบอกครู ดีไหมคะ”</p> <p>น้องส้มโอ “คะ” ผู้วิจัยเดินไปหยิบดินสอสีมาเหลาดู เด็ก ๆ คุยกันเสียงไม่ดังนัก สักครูก็เริ่มเงี่ยบ</p> <p>น้องส้มโอ “คุณครูขานหนูพร้อมแล้วคะ” น้องบอย “หนูก็พร้อมแล้ว” ผู้วิจัย “แล้วคนอื่น ๆ ละคะ”</p> <p>เด็ก ๆ “พร้อมแล้วคะ” ผู้วิจัยลุกมานั่งในวงกลม</p> <p>ผู้วิจัย “ถ้าครูเห็นเด็ก ๆ นั่งกับที่ ตามองมาที่ครูและไม่คุยกันเสียงดัง ครูก็จะเข้าใจว่าเด็กพร้อมที่จะฟังคุณครูพูด” ผู้วิจัยมองตามเด็ก ๆ แล้วเริ่มการสนทนา</p>	<p>ผู้วิจัยใช้การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองเพราะการที่เด็กคุยกันไม่ได้เป็นปัญหาแก่เด็กแต่เป็นปัญหาของผู้วิจัยที่ต้องการให้เด็กฟังเรื่องที่คุณครูต้องการจะสนทนาด้วย พบว่าผู้วิจัยใช้วิธีนี้ครบทั้ง 3 องค์ประกอบ คือ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. พฤติกรรม คือ เด็กสนทนากันเอง ไม่ฟังเรื่องที่คุณครูต้องการสนทนาด้วย</li> <li>2. ความรู้สึก คือ กลัวว่าของเล่นจะเสียหาย ถ้าปล่อยให้เด็กไปเล่นของเล่นโดยที่เด็กไม่ได้ช่วยกันสร้างข้อตกลงในการเล่น</li> <li>3. สาเหตุของความรู้สึก คือ เด็กเล่นและเก็บของเล่นไม่ถูกต้อง</li> </ol>

จากตัวอย่างในตาราง 17 ผู้วิจัยใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง  
ครบทั้งสามองค์ประกอบ ทำให้เด็กเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้วยตนเอง

### 1.3 การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาพร้อมกัน

ในระยาะที่ 3 ผู้วิจัยใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาพร้อมกัน โดยให้เด็ก  
ประเมินวิธีแก้ปัญหาแต่ละข้อก่อนตัดสินใจเลือกข้อตกลง

ตาราง 18 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญห  
พร้อมกัน ในระยาะที่ 3

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ภายหลังเด็ก ๆ ช่วยกันเก็บของเล่นแต่ละมุม เสร็จแล้ว และกำลังทยอยเข้าแถวเพื่อกลับ ห้องเรียน น้องบอยเดินไปช้า ๆ เพื่อจะไปต่อแถว น้องโตโตและน้องน้อยเดินตามน้องบอยมา ขณะเดียวกันน้องเกมก็คลานอยู่บนพื้นเพื่อจะไป ต่อแถว น้องบอยและน้องเกมไปถึงท้ายแถว พร้อม ๆ กัน น้องเกมลุกขึ้นยืนและไม่ยอมให้ น้องบอยต่อแถวก่อนตัวเอง น้องเกม “เรามาถึง ก่อนนะ” น้องโตโต “บอยมาถึงก่อน” น้องน้อย “ใช่ บอยมาถึงก่อน” น้องเกม “เรามาถึงก่อน” ผู้วิจัยให้เด็กที่ยืนเข้าแถวอยู่เดินกลับไปห้องเรียน ก่อน” ผู้วิจัยเดินเข้ามาหา ผู้วิจัย “เกิดอะไรขึ้น อ่อย” น้องบอย “คุณครูหนูมาถึงก่อน” น้องโตโต บอยมาถึงก่อนครับ เกมนะมาทีหลัง” น้องเกม “หนูมาถึงก่อน หนูคลานมา”</p>	

ตาราง 18 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัย “เฮายังไงดีละ ไม่รู้ใครมาถึงก่อน ถ้าครูให้น้องบอยเข้าแถวก่อนละ น้องเกมชอบไหม” น้องเกม “ไม่ชอบ หนูมาก่อน” ผู้วิจัย แล้วถ้าให้น้องเกมไปต่อแถวก่อนละ น้องบอยชอบไหม” น้องบอยส่ายหน้า</p> <p>ผู้วิจัย “คุณครูไม่ทันมอง ไม่รู้ว่าใครมาถึงก่อน น้องบอยก็อยากจะต่อก่อน น้องเกมก็อยากจะต่อก่อน ทำอย่างไรดีละ”</p> <p>น้องโตเต้ “โอดู่ม เอาโอดู่ม” น้องเกม “ก็ได้ โอดู่มก็ได้” น้องน้อย “เป่ายิงฉุบดีกว่า” น้องโตเต้ “น้อยไม่เกี่ยว ออกไปเลย” น้องน้อย “โตเต้ก็ไม่เกี่ยวเหมือนกันแหละ” น้องน้อยเดินห่างออกไป แล้วเดินกลับมานั่งมองต่อ น้องโตเต้ น้องบอย น้องเกม “โอดู่ม” น้องบอยกับน้องเกมกางมือและหงายมือขึ้น น้องโตเต้ “หนึ่ง สอง สาม ... ยี่สิบ” น้องโตเต้ใช้นิ้วชี้ นับเลขแตะไล่บนนิ้วมือของน้องบอยและน้องเกมและเมื่อนับถึงยี่สิบนิ้วชี้ของน้องโตเต้แตะอยู่ที่นิ้วนางของน้องเกม น้องโตเต้ “ไม่เอา เอาใหม่ เป่ายิงฉุบดีกว่า เป่ายิงฉุบ” น้องเกมเอามือออกมาทำก่อนทำเป็นรูปกรรไกร น้องบอยเอามือออกมาช้ากว่าน้องเกมมากทำเป็นรูปฆ้อน น้องเกม “บอยออกช้านี้” น้องโตเต้ “จั้นเอาใหม่ เป่ายิงฉุบ” น้องบอยออกช้าอีกและชนะอีก น้องเกม “ก็บอยออกช้า” น้องโตเต้ “ไม่ได้</p>	<p>ผู้วิจัยให้เด็กสะท้อนความรู้สึก</p> <p>ผู้วิจัยให้โอกาสเด็กเสนอวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง</p>

ตาราง 18 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ซ้ำซ้ำหน่อย” น้องเกม “โต้โต้ไม่ต้องยุ่งเลย โต้โต้ไม่เกี่ยว” น้องบอย “โต้โต้ไม่เกี่ยวออกไปเลย”</p> <p>น้องโต้โต้ถอยหลังยืนห่างออกมา ผู้วิจัย “เฮ้ยนั่นเดี่ยวครูช่วยนับให้ เขาหรือยัง หนึ่ง สอง สาม</p> <p>น้องบอยออกซ้ำและชนะอีก น้องโต้โต้ “บอยออกซ้ำ” ผู้วิจัย “เฮ้ยนั่นเอาอีกครั้ง ครั้งเดียวนะ น้องบอยออกเร็วหน่อยนะคะ”</p> <p>น้องบอยยิ้ม “ครับ” ผู้วิจัย “เอาละครจะนับแล้วนะคะ ออกพร้อม ๆ กันนะคะ” น้องโต้โต้กับน้องน้อยนั่งอยู่กับพื้นยิ้มเห็นฟัน น้องบอยอ้าปากยิ้ม น้องเกมอมยิ้ม ผู้วิจัย “หนึ่ง สอง สาม”</p> <p>น้องบอยกับน้องเกมออกมือเกือบพร้อมกัน ผู้วิจัย “ตกลงใครชนะ” น้องเกม “บอย” ผู้วิจัย “เฮ้ยนั่นไปเข้าแถวนะคะจะได้กลับห้อง” บอยเดินมายืนหัวแถว น้องเกมมายืนต่อตามด้วยน้องโต้โต้ และน้องน้อย เด็กทั้ง 4 คนโบหน้ายิ้มแย้ม ผู้วิจัย เด็ก ๆ พร้อมหรือยังรถไฟจะเคลื่อนขบวนแล้วนะคะรถไฟออกจากสถานีได้คะ” เด็ก ๆ เดินกลับห้อง</p> <p>บางคนหัวเราะ บางคนยิ้ม คุยกันเบา ๆ ขณะเดินไปเข้าห้องเรียน</p>	

จากตัวอย่างในตาราง 18 ผู้วิจัยใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาพร้อมกันด้วยการให้เด็กสะท้อนความรู้สึกและให้เด็กแก้ปัญหาด้วยตนเอง

ตาราง 19 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหา  
ร่วมกัน ในระยะที่ 3

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เมื่อสิ้นสุดระยะที่ 1 ผู้วิจัยให้เด็กเลือกที่นั่งตาม กระดานขาวที่ติดเป็นแนวครึ่งวงกลมได้ตามความ พอใจของเด็ก น้องเกมมักจะเดินมาเลือกที่นั่งก่อน และนั่งที่นั่งแรกทางขวามือของผู้วิจัยเป็นประจำ ทุกวัน ในขณะที่เด็กคนอื่น ๆ จะนั่งไม่ประจำที่ ในแต่ละวัน ในวันนี้ น้องน้อยเดินเข้าห้องมาก่อน และเลือกที่นั่งที่น้องเกมเคยนั่งทุกวัน น้องเกม เดินตามมาและมายืนอยู่ตรงที่น้องน้อยนั่ง น้องเกม “นี่ที่นั่งของเรานะ” น้องน้อย “ก็เรามาถึง ก่อนนี่” น้องเกม “ก็เรานั่งตรงนี้ทุกวัน น้อยเคย นั่งตรงโน้นก็ไปนั่งตรงโน้นสิ” น้องโตเต้ “เกมก็ไป นั่งตรงโน้นสิ ตรงโน้นก็นั่งได้” น้องน้อยร้องไห้ แต่ไม่ยอมลุกขึ้น น้องส้มโอ “อย่าเพิ่งทะเลาะกัน” ผู้วิจัย “น้องเกมกับน้องน้อยจะนั่งตรงไหนดีคะ” น้องบอย “วันนี้ น้องมานั่งก่อน” ผู้วิจัย “น้อยเขา มานั่งก่อนทำอะไรดีคะ” น้องพลอย “ต้องเอาที่ ใหม่” น้องน้อย “เกมมาที่หลัง” น้องเกมยิ้มมอง น้องน้อยอีกครู่หนึ่งแล้วเดินไปนั่งที่ว่างอยู่</p> <p>ผู้วิจัย “คุณครูให้หนูเลือกที่นั่งกันเอง ใครอยาก จะนั่งตรงไหนก็เลือกเอา แต่เมื่อเลือกที่นั่ง เรียบร้อยแล้วไม่เปลี่ยนไปเปลี่ยนมาอีก วันนี้ น้องเกมกับน้องน้อยอยากนั่งที่เดียวกันแต่นั่งได้ แค่คนเดียว วันต่อไปจะเลือกที่นั่งอย่างไรดี”</p>	<p>ผู้วิจัยชี้แจงข้อตกลงในการนั่ง ปัญหาที่ เกิดขึ้น และให้เด็ก ๆ ช่วยกันเสนอวิธีเลือก ที่นั่ง”</p>

## ตาราง 19 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>น้องเกม “ห้ามเปลี่ยนที่” ผู้วิจัย “ให้นั่งที่นั่งประจำเลยใช้ไหม” น้องเกมพยักหน้า น้องโตโต้ “น้อยก็ห้ามเปลี่ยนที่ เขาก็ห้ามเปลี่ยนด้วย”</p> <p>น้องส้มโอยกมือ “คุณครู แม่หนูชายก้วยจับ” ผู้วิจัย “แม่ส้มโอชายก้วยจับเหวอคะ” น้องส้มโอ “คะ แม่หนูชายก้วยจับ ข้าวหมูแดงด้วย” ผู้วิจัย “แล้วมีลูกค้ำมานั่งที่ประจำเลยมีไหมคะ”</p> <p>น้องส้มโอพยักหน้า “มีคะ” ผู้วิจัย “แล้วเคยมีไหมคะที่ลูกค้ำที่มานั่งที่นั่งประจำ มาแล้วที่ ๆ เคยนั่งมีคนอื่นนั่งอยู่” น้องส้มโอ “คะ” ผู้วิจัย “แล้วลูกค้ำที่ค้ำนั่งประจำทำอะไรคะ” น้องส้มโอ “เปลี่ยนที่ นั่งที่อื่นคะ” ผู้วิจัย “น้องโอ้บอกว่ามีลูกค้ำมานั่งที่นั่งประจำ แต่ถ้าที่นั่งประจำไม่ว่างก็เปลี่ยนไปนั่งที่อื่น ที่นี้เรามาช่วยกันคิดดีไหมคะว่าเราจะเลือกที่นั่งกันอย่างไร” น้องเกม “ห้ามเปลี่ยนที่นั่ง” น้องอ้อน “นั่งตรงไหนก็ตรงนั้นไม่ต้องเปลี่ยน” น้องนุ่น “นั่งที่เดิม” ผู้วิจัย “น้องเกม น้องอ้อน น้องนุ่น บอกว่าห้ามเปลี่ยนที่นะคะ” ผู้วิจัยเขียนข้อเสนอและชื่อเด็กลงในกระดาษแผ่นใหญ่ น้องส้มโอ “ถ้ามีคนอื่นนั่งอยู่ก็หาที่นั่งใหม่” น้องบอย “ถ้าเพื่อนมานั่งที่แล้วหาที่นั่งใหม่” ผู้วิจัย “น้องส้มโอกับน้องบอยบอกว่าหาที่นั่งใหม่” ผู้วิจัยเขียนข้อเสนอและชื่อเด็กลงในกระดาษแผ่นใหญ่ ผู้วิจัย “มีวิธีอื่นอีกไหมคะ”</p>	<p>เด็กเสนอข้อตกลงในการนั่งในวงกลม</p> <p>ผู้วิจัยเชื่อมโยงประสบการณ์ของเด็กเข้าสู่เรื่องที่กำลังสนทนากันอยู่</p>

ตาราง 19 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เด็กส่วนน้อยส่ายหน้า ผู้วิจัย “มี 2 ข้อนะคะ ข้อ 1 ห้ามเปลี่ยนที่ ข้อ 2 หาที่นั่งใหม่ ถ้าเลือกข้อ 1 นั่งที่นั่นก็ต้องนั่งอยู่ตรงนั้นเปลี่ยนที่นั่งอีกไม่ได้ นะคะ ถ้าเลือกข้อ 2 เลือกที่นั่งได้ เปลี่ยนที่นั่งได้ จะเลือกข้อไหนคะ”</p> <p>น้องนุ่น “ ถ้าเปลี่ยนที่เดียวทะเลาะกันอีก”  ผู้วิจัย “น้องนุ่นบอกว่าถ้าเปลี่ยนที่นั่งเดียวทะเลาะกัน น้องนุ่นเลือกข้อห้ามเปลี่ยนที่นั่งใช่ไหมคะ”  น้องนุ่นพยักหน้าตอบด้วยน้ำเสียงหนักแน่น “ค่ะ”  น้องอ้อน “ก็เอาข้อที่หนูตอบ” น้องบอย “ข้อสอง”  น้องเกม “ข้อสองไม่ดี เปลี่ยนไปเปลี่ยนมาเดี๋ยวหัวแตก”</p>	<p>เด็กประเมินข้อเสนอในการนั่งโดยเด็ก อธิบายข้อเสียของข้อเสนอที่ไม่เลือก</p>
<p>น้องนุ่น “เอาข้อหนึ่ง” ผู้วิจัย “คนอื่นละคะ เลือกข้อไหน” เด็กส่วนใหญ่ “ข้อหนึ่ง” ผู้วิจัย “มีใครอยากได้ข้อสองไหมคะ ถ้าเลือกข้อหนึ่ง เปลี่ยนที่นั่งไม่ได้แล้วนะคะ” เด็กทุกคนเงิบผู้วิจัย “ตกลงเด็ก ๆ เลือกข้อ 1 นะคะ ห้ามเปลี่ยนที่นั่ง ตอนนี้ใครจะเปลี่ยนที่นั่งไหมคะ ถ้าอยากเปลี่ยนที่ก็แลกกันเองนะคะ แล้วไม่เปลี่ยนแล้ว”  น้องอ้อนลุกเดินไปตรงที่นั่งที่ว่างอยู่แล้วกลับมา นั่งที่เดิม ผู้วิจัย “ไม่มีใครเปลี่ยนที่นั่งแล้วนะคะ งั้นวันพรุ่งนี้แล้ววันต่อ ๆ ไปเราจะนั่งกันอย่างนี้นะคะ” เด็ก ๆ “ค่ะ/ครับ” ผู้วิจัย “งั้นครูจะเขียนรูปไว้ด้วยว่าใครนั่งอยู่ตรงไหน จะได้จำได้”</p>	<p>เด็กตัดสินใจเลือกข้อเสนอที่จะเป็นข้อตกลงในการนั่งที่เด็กจะปฏิบัติตาม</p>

ตาราง 19 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
วันรุ่งขึ้นน้องนุ่นไม่ได้นั่งที่นั่งตัวเอง เด็กส่วนใหญ่ “นุ่นนั่งผิด” น้องเกม “นั่งตรงไหนตรงนั้น” น้องนุ่นลุกมานั่งที่นั่งของตน	เด็ก ๆ ช่วยกันรักษาการปฏิบัติตาม ข้อตกลง และช่วยกันดูแลให้เพื่อน ๆ ปฏิบัติตามข้อตกลง
เด็ก ๆ นั่งประจำที่ของตนไม่มีการนั่งผิดที่หรือ เปลี่ยนที่นั่งอีกตลอดการวิจัย	เด็กปฏิบัติตามข้อตกลงในการนั่งลง ด้วยตนเอง โดยครูไม่ต้องเตือน

จากตัวอย่างในตาราง 19 ผู้วิจัยใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน โดยสะท้อนปัญหาที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ และให้เด็กเสนอวิธีแก้ปัญหา โดยให้เด็กประเมินวิธีแก้ปัญหาก่อนตัดสินใจเลือกวิธีแก้ปัญหา

## 2. การใช้การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

### 2.1 การใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

ในระยะที่ 3 ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ โดยการปล่อยให้เด็กกระทำพฤติกรรมแล้วได้รับผลจากพฤติกรรมที่กระทำ



ตาราง 20 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำในระยะที่ 3

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เมื่อวานนี้ภายหลังพาเด็กไปส่งที่ห้องเรียนแล้ว ผู้วิจัยเหลาดินสอของเด็กที่เก็บอยู่ที่มุมศิลปะพบว่าดินสอของน้องโตเต้กับน้องอ๊อดหายไป และไปพบดินสอของเด็กทั้งสองอยู่ในแก้วเก็บดินสอสีของผู้ช่วยผู้วิจัย สอบถามจากผู้ช่วยผู้วิจัยจึงทราบว่าเด็กทั้งสองเอาดินสอมาใช้บริเวณนั้น แล้วเอาใส่ไว้ในแก้วดินสอสี ผู้วิจัยปล่อยให้ดินสอคงอยู่ในแก้วดินสอสีของผู้ช่วยผู้วิจัย</p> <p>วันนี้เมื่อเด็กเล่นตามมุมน้องอ๊อดเดินไปค้นดินสอที่มุมศิลปะแล้วเดินมาหาผู้วิจัย น้องอ๊อด “คุณครูดินสอหนูไม่มี หาไม่เจอ” ผู้วิจัย “เราลองไปหาดูอีกทีดีไหมคะ” น้องอ๊อดพยักหน้า ผู้วิจัยกับน้องอ๊อดเดินไปที่มุมศิลปะ น้องอ๊อดหาดินสออีกครั้ง น้องอ๊อด “ไม่มี” ผู้วิจัย “เอ! น้องอ๊อดเอาไปไว้ที่อื่นหรือเปล่า เมื่อวานนี้ใช้ดินสอหรือเปล่าคะ” น้องอ๊อด “ใช่ครับ” ผู้วิจัย “น้องอ๊อดเอาไปใช้ที่ไหนครับ” น้องอ๊อดชี้ไปบริเวณที่วางแก้วดินสอสีของผู้ช่วยผู้วิจัย ผู้วิจัย “น้องอ๊อดใช้แล้วเอามาเก็บไว้ตรงนี้หรือเปล่าครับ” น้องอ๊อดทำท่าคิด ผู้วิจัย “เราลองไปดูกันไหมคะ” น้องอ๊อดพยักหน้าเดินมา ผู้วิจัย “มีไหมคะ” น้องอ๊อด “เจอแล้ว” น้องอ๊อดหันมายิ้มให้ ผู้วิจัยยิ้มตอบ น้องอ๊อดถือดินสอกลับมาวาดภาพที่มุมศิลปะ</p>	<p>ผู้วิจัยปล่อยให้้องโตเต้และน้องอ๊อดได้รับผลตามธรรมชาติ คือ หาดินสอที่มุมศิลปะไม่พบ จากพฤติกรรมที่น้องโตเต้และน้องอ๊อดกระทำ คือ ไม่นำดินสอมาเก็บที่ที่มุมศิลปะ</p>

ตาราง 20 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เมื่อน้องอ้อดใช้เสร็จก็เก็บดินสอที่มุมศิลปะ ต่อมาอีกครู่ใหญ่่น้องโตเต้เดินมาหาผู้วิจัย น้องโตเต้ “คุณครูไม่รู้ดินสอหายไปไหน” ผู้วิจัย “น้องโตเต้หาดินสอของน้องโตเต้ไม่เจอหรือคะ” น้องโตเต้ “ครับ” ผู้วิจัย “น้องโตเต้ลองนึกดูซิคะเมื่อวานนี้น้องโตเต้ใช้แล้วเก็บไว้ที่ไหน” น้องโตเต้ทำท่าคิดแล้วเดินไปที่บริเวณที่เก็บแก้วดินสอสีของผู้ช่วยผู้วิจัย ผู้วิจัยเดินตามไปน้องโตเต้ชี้ดินสอหันมาหาผู้วิจัย น้องโตเต้ “คุณครูอยู่ในนี้” ผู้วิจัย “เมื่อวานนี้น้องโตเต้ใช้แล้วเอามาเก็บไว้ในนี้หรือเปล่าคะ” น้องโตเต้ “ครับ” ผู้วิจัย “น้องโตเต้เก็บดินสอไว้ที่นี่แต่ไปหาดินสอที่มุมศิลปะก็เลยหาดินสอไม่เจอนะซิคะ” น้องโตเต้ยิ้มแล้วเดินไปที่มุมศิลปะนั่งวาดรูปเมื่อใช้ดินสอเสร็จก็เก็บ หลังจากนั้นเป็นต้นมาทั้งน้องโตเต้และน้องอ้อดเก็บดินสอของตนไว้ที่มุมศิลปะทุกครั้งเมื่อใช้เสร็จ</p>	

จากตัวอย่างในตาราง 20 ผู้วิจัยปล่อยให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

1.3 การใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ  
 ในระยะที่ 3 ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับ  
 พฤติกรรมที่เด็กกระทำ โดยให้เด็กตัดสินใจรับผลด้วยตนเอง และนำวิธีรับฟังการสะท้อนความ  
 รู้สึกและปัญหาของเด็กมาเข้าร่วมด้วย

ตาราง 21 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ  
 ในระยะที่ 3

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เมื่อผู้วิจัยปล่อยให้เด็กเล่นตามมุม ผู้วิจัยเดิน          มาหาน้องโตเต้ที่กำลังเดินไปที่มุมไม้บล็อก          ผู้วิจัย “น้องโตเต้ครับ เมื่อวานนี้น้องโตเต้เก็บ          ไม้บล็อกได้เร็วมากเลย คุณครูชอบคุณมากเลย          นะครับที่น้องโตเต้เก็บไม้บล็อก” น้องโตเต้เงยหน้า          ยิ้มเห็นฟัน ผู้วิจัยเดินตามน้องโตเต้ไปที่มุมไม้บล็อก          ผู้วิจัย “เมื่อวานนี้น้องโตเต้ใช้กล่องใบนี้เก็บ          ไม้บล็อกใช่ไหมครับ” น้องโตเต้พยักหน้า</p> <p>ผู้วิจัย “น้องโตเต้ดูตรงนี่ซิ” ผู้วิจัยชี้ที่มุมกล่องที่          ฉีกขาด น้องโตเต้ “เดี๋ยวหนูทำให้” ผู้วิจัย “แหม          ดีจังงั้นเดี๋ยวครูไปเอากระดาษมาให้นะครับ”          ผู้วิจัยเดินไปหยิบกระดาษ กาว กรรไกร และหยิบ          กล่องกระดาษที่ว่างอีก 1 ใบมาด้วย ผู้วิจัยยื่น          กระดาษ กาวให้น้องโตเต้ แล้วผู้วิจัยค่อย ๆ เท          ไม้บล็อกลงในกล่องกระดาษที่ผู้วิจัยนำมาด้วย</p>	<p>ผู้วิจัยให้น้องโตเต้ได้รับผลที่สัมพันธ์          และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่          น้องโตเต้กระทำ กล่าวคือให้น้องโตเต้          ซ่อมกล่องกระดาษที่น้องโตเต้ทำขาด          แต่แทนที่ผู้วิจัยจะบอกให้น้องโตเต้          ซ่อมกล่องโดยตรงก็ชี้ให้น้องโตเต้มองเห็น          และอาสาทำเองด้วยความสมัครใจ</p>

ตาราง 21 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>แล้วยื่นกล่องกระดาษใบที่ขาดส่งให้น้องโต้โต้          น้องโต้โต้ดึงกระดาษขาว ผู้วิจัย “มาครูช่วยตัดให้          ตรงนี้เหวอครับ” น้องโต้โต้พยักหน้า น้องโต้โต้          ซ่อมกล่องจนเป็นที่พอใจของน้องโต้โต้โดยมี          ผู้วิจัยช่วยตัดกระดาษขาว</p>	

จากตัวอย่างในตารางที่ 21 เด็กคิดและตัดสินใจรับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผล  
 กับพฤติกรรมที่เด็กกระทำด้วยตนเอง

ตาราง 22 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ  
 ในระยะที่ 3

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>น้องแดงโมเดินไปที่มุมบ้าน หยิบรองเท้าสตรี          มา 1 คู่ น้องแดงโมใส่รองเท้าเลือกกระเป๋าสตรีมา          สะพายไหล่ เดินไปมาอยู่ 3 - 4 ก้าว แล้วยกเท้า          ขึ้นสับัดเท้า รองเท้าหลุดออกจากเท้าของ          น้องแดงโมคิดว่าเอียงอยู่บนพื้น น้องแดงโมเดินไป          ยืนใกล้รองเท้าที่วางเรียงอยู่ สอดเท้าเข้าไปใน          รองเท้าสตรีคู่ใหม่ ผู้วิจัยเดินเข้าไปหาน้องแดงโม</p>	

ตาราง 22 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัย “น้องแดงโมถอดรองเท้าออกก่อนนะคะ กระเป๋าด้วยคุณครูอยากจะคุยกับน้องแดงโม น้องแดงโมเอารองเท้าและกระเป๋าไปวางไว้ใกล้ ๆ ข้างกล่องไม้สีขาแล้วเดินมาหาผู้วิจัย ผู้วิจัย “คุณครูดูว่าน้องแดงโมยังไม่พร้อมที่จะเล่นที่มุมบ้าน น้องแดงโมเอารองเท้ามาเล่นแล้วก็ถอดทิ้งไว้ ไม่เอาไปเก็บ” ผู้วิจัยชี้มือไปที่รองเท้าสตรีคู่แรกที่น้องแดงโมสลัดทิ้งไว้ น้องแดงโมมองตาม ผู้วิจัย “คุณครูขอให้น้องแดงโมมานั่งตรงนี้ก่อนนะคะ</p>	<p>ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลที่ตามมาที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p>
<p>ผู้วิจัย “น้องแดงโมนั่งคิดก่อนนะคะว่าจะเล่นของเล่นที่มุมบ้านอย่างไร เล่นแล้วจะเก็บอย่างไร และถ้าน้องแดงโมคิดว่าน้องแดงโมพร้อมที่จะเล่นของเล่นที่มุมบ้านเมื่อไหร่แล้วบอกคุณครูนะคะ”</p>	<p>ผู้วิจัยให้น้องแดงโมนั่งคิดวิธีเล่นและวิธีเก็บ</p>
<p>น้องแดงโมนั่งเงยบอญู่ครูหนึ่ง น้องแดงโม “คุณครูหนูพร้อมแล้วคะ หนูคิดออกแล้วคะ” ผู้วิจัยกำลังนั่งเขียนบันทึกพฤติกรรมของน้องแดงโมอยู่ ผู้วิจัย “เดี๋ยวคุณครูขอเขียนหนังสือเสร็จก่อนนะคะ” น้องนุ่นเดินมาหาผู้วิจัย น้องนุ่น “คุณครูจะสั่งอะไรบ้าง” ผู้วิจัยหันไปมองน้องแดงโม ผู้วิจัย “น้องแดงโมรอคุณครูอีกแป๊บหนึ่งนะคะ ขอคุณครูสั่งอาหารของน้องนุ่นหน่อยนะคะ” น้องแดงโม “ได้คะ” ผู้วิจัย “มีน้ำอะไรบ้างคะ” น้องนุ่น “มีน้ำส้ม น้ำแดงโมคะ”</p>	<p>ผู้วิจัยถ่วงเวลากลับไปเล่นของเล่นของน้องแดงโมด้วยการเขียนหนังสือให้เสร็จก่อนและขอสั่งอาหารกับน้องนุ่นก่อน</p>

ตาราง 22 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัย “มีน้ำแอปเปิ้ลโหมคะ” น้องนุ่น “มีคะ”  ผู้วิจัย “งั้นคุณครูเอาน้ำแอปเปิ้ล 1 แก้วนะคะ  แล้วก็เอาราดหน้า 1 จาน” ผู้วิจัยเขียนรายการ  อาหารใส่กระดาษที่น้องนุ่นยื่นให้ชี้และอ่านให้  น้องนุ่นฟัง ผู้วิจัย “น้ำแอปเปิ้ล 1 แก้ว ราดหน้า  1 จาน ช่วยเอามาส่งให้ด้วยได้โหมคะ” น้องนุ่นยิ้ม  “ได้คะ” น้องนุ่นกลับไปที่บ้าน</p>	
<p>ผู้วิจัยเดินไปหาน้องแดงโหมนั่งลงข้าง ๆ น้อง  แดงโหม ผู้วิจัย “น้องแดงโหมพร้อมที่จะเล่นของเล่น</p>	<p>ผู้วิจัยให้น้องแดงโหมให้ฟังเกี่ยวกับการ  เล่นรองเท้าและเสื้อผ้าที่บ้าน</p>
<p>ที่บ้านแล้วเหอคะ” น้องแดงโหม “คะ” ผู้วิจัย  “แล้วน้องแดงโหมคิดว่าจะเล่นเสื้อผ้า เล่นรองเท้า  อย่างไรคะ” น้องแดงโหม “วางรองเท้าเก็บดี ๆ  เสื้อผ้าใส่แล้วพับเก็บใส่กล่อง”</p>	
<p>ผู้วิจัย “น้องแดงโหมวางรองเท้า พับเสื้อผ้าให้  คุณครูดูหน่อยซิคะว่าทำอย่างไร” น้องแดงโหมเดิน  ไปที่มุมบ้าน หยิบรองเท้าสตรีทั้ง 2 คู่มาจัดเรียง  ต่อกันริมผนัง แล้วหยิบเสื้อผ้าออกมาค่อย ๆ พับ  แล้วใช้สองมือซ้อนเสื้อผ้าที่พับเสร็จแล้วค่อย ๆ วาง  ลงในกล่อง แล้วเงยหน้ายิ้มให้ผู้วิจัย ผู้วิจัยยิ้ม  ตอบ “น้องแดงโหมพร้อมที่จะเล่นของเล่นที่บ้าน</p>	<p>ผู้วิจัยให้น้องแดงโหมสาธิตการเก็บรองเท้า  และเสื้อผ้า</p>

ตาราง 22 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>แล้วไซ้ไหมคะ” น้องแดงโม “คะ” ผู้วิจัยเอามือแตะศีรษะน้องแดงโมและยิ้มให้ น้องแดงโมยิ้มตอบแล้วหันไปเลือกรองเท้า น้องแดงโมใส่เลือกรองเท้า และสพายกระบैया เล่นขายของกับน้องนุ่น ครูใหญ่ก็ถอดรองเท้าและเสื่อออก ผู้วิจัยเหลือบตามองตามจากมุมศิลปะขณะกำลังสนทนากับน้องบอยอยู่ เห็นน้องแดงโมหยิบรองเท้าไปเรียงต่อจากรองเท้าที่วางอยู่ที่ผนัง บรรจงพับเสื่อและวางเสื่อลงในกล่อง</p>	

จากตัวอย่างในตาราง 22 ผู้วิจัยใช้เวลาออกซึ่งเป็นวิธีหนึ่งของการให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ซึ่งเป็นการใช้เวลาออกที่ให้เด็กกล่าวแสดงและสาริตพฤติกรรมที่จะไม่สร้างปัญหาแก่ตนเอง

ตาราง 23 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ  
ในระยาะที่ 3

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ขณะที่เด็ก ๆ กำลังเก็บและจัดของเล่นก่อนเตรียมตัวกลับไปห้องเรียน</p> <p>น้องนุ่นเดินมาหาผู้วิจัย น้องนุ่น “อยากเล่นกระเป๋้า”</p> <p>ผู้วิจัย “เมื่อวานคุณครูเห็นไม่มีใครเก็บเสื้อผ้า รองเท้า และกระเป๋้า คุณครูน่าจะเข้าใจว่าหนูไม่อยากเล่นแล้วเลยเก็บไป หนูอยากเล่นหรือเปล่านั้น” น้องนุ่นพยักหน้า “ค่ะ” ผู้วิจัย “หนูต้องเล่นวันพรุ่งนี้แล้วแหละ วันพรุ่งนี้คุณครูจะเตรียมไว้ให้” น้องบอยซึ่งเดินไปเดินมาไม่ช่วยเพื่อน ๆ เก็บของเล่นมายืนฟังน้องนุ่นสนทนากับผู้วิจัย</p> <p>เมื่อน้องบอยยืนฟังจนผู้วิจัยจบการสนทนากับน้องนุ่น น้องบอยเดินเร็ว ๆ ไปเก็บของเล่นที่มุมไม้บล็อคทันที</p> <p>วันต่อ ๆ มา น้องนุ่นเล่นของเล่นที่มุมบ้านเสร็จจะเก็บของเล่นที่มุมบ้านก่อนไปเล่นของเล่นอื่น และเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรมก็มาช่วยเก็บของเล่นที่มุมบ้านทุกครั้ง</p>	<p>น้องนุ่นสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนคืออยากเล่นกระเป๋้าแต่ไม่มีกระเป๋้าให้เล่น</p> <p>ผู้วิจัยอธิบายเหตุผลที่เก็บกระเป๋้าเสื้อผ้าและรองเท้าที่มุมบ้าน</p> <p>น้องบอยเข้าใจเหตุผลที่ผู้วิจัยเก็บของเล่น เพราะผู้วิจัยเข้าใจว่าเด็ก ๆ ไม่อยากเล่นของเล่น เนื่องจากไม่เก็บของเล่น จึงเดินไปเก็บของเล่น</p> <p>น้องนุ่นเก็บของเล่นมุมบ้านด้วยตนเอง โดยผู้วิจัยไม่ต้องเตือน</p>



จากตัวอย่างในตาราง 23 ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ โดยให้เด็กได้รับผลทั้งกลุ่ม

ตาราง 24 แสดงการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะที่ 3

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ในระหว่างกิจกรรมในวงกลม ผู้วิจัย “วันนี้คุณครูของดการเล่นของเล่นที่มุมบ้าน นะคะ ให้เด็ก ๆ เล่นของเล่นมุมอื่นยกเว้น มุมบ้าน” น้องส้มโอ “โธ่” ผู้วิจัย “เมื่อวานนี้มีเด็ก หลายคนในการเล่นที่มุมบ้าน แต่มีแค่น้องนุ่นกับน้อง พลอยที่ช่วยกันเก็บของเล่นมุมบ้าน ทำให้ของเล่น ที่มุมบ้านเก็บช้ากว่าของเล่นมุมอื่นมาก ทำให้ คุณครูไม่สบายใจเลย” เด็ก ๆ จ้องมองมาที่ผู้วิจัย ผู้วิจัย “คุณครูบอกกับครูบัวเอาไว้ว่าจะพาเด็ก ๆ กลับไปส่งที่ห้อง เด็ก ๆ เก็บของเล่นกันเสร็จช้า ครูก็เลยพาเด็กไปส่งช้ากว่าที่บอกกับครูบัวไว้ ทำให้คุณครูไม่สบายใจ วันนี้คุณครูจึงของด ของเล่นมุมบ้าน เพราะคุณครูไม่อยากพาเด็กไปส่ง ช้าอีก”</p> <p>เมื่อเด็ก ๆ ได้ยินสัญญาณให้เลิกกิจกรรม เด็กเก็บของเล่นกันค่อนข้างเร็ว และมานั่งรอครู โดยพร้อมเพรียงกัน</p>	<p>การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และ สมเหตุสมผลกับพฤติกรรมโดยให้เด็ก ได้รับผลทั้งกลุ่ม</p>

ตาราง 24 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>วันต่อมาเมื่อผู้วิจัยอนุญาตให้เล่นของเล่น          มุมบ้านได้ตามปกติ สังเกตดูมีเด็กหลายคนมา          ช่วยกันเก็บของเล่นที่มุมบ้าน รวมทั้งน้องบอย          น้องนุ่น ที่ปกติจะไม่เก็บของเล่นที่ตนไม่ได้เล่น          และน้องอ๋อนที่ปกติจะเล่นต่อไม่ช่วยเพื่อนเก็บ          ของเล่นจนเพื่อน ๆ เก็บของเล่นกันเกือบเสร็จ</p>	

จากตัวอย่างในตาราง 24 ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผล  
 โดยให้เด็กได้รับผลทั้งกลุ่ม

ตาราง 25 แสดงการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยวิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหา  
ของตนเองร่วมกับการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็ก  
กระทำ ในระยะที่ 3

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เหตุการณ์ที่ 1 น้องน้อยล้างมือที่อ่างน้ำมุมนิลปะ ครั้งที่ 1 น้องน้อยเดินมานั่งยอง ๆ ที่อ่างน้ำสำหรับล้างมือที่ผู้วิจัยจัดวางไว้ให้ที่ มุมนิลปะ เมื่อน้องน้อยล้างมือเสร็จก็ยืนขึ้น และยกมือสบัดไปมาทำให้น้ำหยดลงบนพื้น</p>	
<p>ผู้วิจัยเดินเข้าไปหาน้องน้อยและนั่งชันเข่าใกล้ ๆ น้องน้อย</p>	<p>การสนทนากับเด็กโดยระดับสายตาของ ผู้วิจัยอยู่ในระดับเดียวกับระดับสายตาของ เด็ก ช่วยให้เด็กรับรู้ว่าคุณวิจัยต้องการ สนทนาด้วย</p>
<p>ผู้วิจัย “น้องน้อยลองดูที่พื้นซิครับ น้องน้อยล้างมือ แล้วสบัดมือเกิดอะไรขึ้น” น้องน้อยตอบ “น้ำ บนพื้น” แล้วมองดูที่มือตัวเอง</p>	<p>การใช้คำถามเพื่อช่วยให้เด็กตรวจสอบผล ของพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ช่วยให้เด็กรับรู้ ผลของพฤติกรรมที่เด็กกระทำด้วยตนเอง</p>
<p>ผู้วิจัย “ครับ เมื่อน้องน้อยล้างมือแล้วสบัดมือ น้ำจะหยดบนพื้น น้องน้อยคิดว่าถ้ามีเพื่อนเดิน ผ่านมาตรงที่มีน้ำหยดอยู่แล้วไม่ระวังจะเป็น อย่างไร” น้องน้อย “หกล้ม” ผู้วิจัย “แล้ว นอกจากเพื่อนอาจจะหกล้มแล้ว มีอะไรอีกมั๊ย” น้องน้อย “ไม่รู้” ผู้วิจัย “ถ้าเดินบนพื้นที่มีน้ำหยด อยู่ ถุงเท้าจะเป็นอย่างไร” น้องน้อย “เปียก”</p>	<p>การใช้คำถามเพื่อให้เด็กมองเห็นปัญหาที่ เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำกล่าวคือ การสบัดมือแล้วทำให้น้ำหยดลงบนพื้น ทำให้ถุงเท้าของเพื่อนที่เดินผ่านเปียก และอาจทำให้เพื่อนลื่นหกล้มได้</p>

ตาราง 25 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัย “น้องน้อยชอบไหมครับเวลาถุงเท้าเปียก”          น้องน้อย “ไม่ชอบ” ผู้วิจัย “แล้วถ้าน้องน้อยเดินบนพื้นที่มีน้ำหยดอยู่แล้วหกล้ม น้องน้อยจะเป็นอย่างไร” น้องน้อย “เจ็บ” น้องน้อยชอบมั๊ย”          น้องน้อยส่ายหน้า ผู้วิจัย “แล้วน้องน้อยคิดว่าถ้าเพื่อนเดินผ่านพื้นที่มีน้ำหยดอยู่แล้วหกล้ม ถุงเท้าก็เปียกด้วย เพื่อนจะชอบไหมครับ”          น้องน้อยส่ายหน้าและตอบ “ไม่ชอบครับ”</p> <p>ผู้วิจัย “เวลาที่น้องน้อยล้างมือ ถ้าไม่ยอมให้น้ำหยดบนพื้นอีก จะทำยังไงล่ะครับ” น้องน้อย “เช็ด” น้องน้อยเอามือเช็ดกับกางเกงและยืม</p>	<p>ผู้วิจัยควรใช้คำถามกระตุ้นให้เด็กมองเห็นปัญหาอื่น ๆ ที่อาจเกิดขึ้นจากการทำน้ำหยดลงบนพื้น เช่น เพื่อนอาจเป็นแผลและเลือดออกจากการลื่นหกล้ม สิ่งของที่เพื่อนถือมาด้วยอาจเสียหายจากการลื่นหกล้ม ฯลฯ เพื่อให้เด็กตระหนักถึงปัญหาที่เกิดขึ้นจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p> <p>การใช้คำถามเพื่อให้เด็กสะท้อนความรู้สึกของตัวเองที่เกิดจากการเดินผ่านพื้นที่มีน้ำหยดอยู่แล้วทำให้ถุงเท้าเปียกและหกล้ม เพื่อให้เด็กเข้าใจความรู้สึกของตัวเองแล้วใช้คำถามเพื่อให้เด็กสะท้อนความรู้สึกของผู้อื่นที่เกิดจากการเดินผ่านพื้นที่มีน้ำหยดอยู่แล้วทำให้ถุงเท้าเปียกและหกล้ม ช่วยให้เด็กเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p> <p>ผู้วิจัยควรสรุปปัญหาที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำเพื่อให้เด็กมองเห็นปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างชัดเจนก่อนการให้คำถาม เพื่อให้เด็กคิดหาทางในการแก้ไขปัญหา</p> <p>การใช้คำถามเพื่อให้เด็กคิดหาวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง</p>

ตาราง 25 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>ผู้วิจัย “เอามือเช็ดกับผ้าหเช็ดครับ” น้องน้อยพยักหน้า ผู้วิจัย “ถ้ามันเดี๋ยวกูจะหาผ้าเช็ดมือมาวางไว้ให้ดีไหมครับ” น้องน้อยยิ้ม</p>	<p>การใช้คำถามของผู้วิจัยเพื่อสะท้อนความเข้าใจของผู้วิจัยว่าตรงกับสิ่งที่เด็กสื่อสารหรือไม่</p>
<p>ผู้วิจัย “แล้วน้องน้อยคิดว่าจะทำอย่างไรกับน้ำที่หยดอยู่บนพื้นล่ะ” น้องน้อย “เช็ด” ผู้วิจัย “น้องน้อยจะเช็ดพื้นเองหรืออยากให้ครูช่วยด้วยล่ะครับ” น้องน้อย “เช็ดเองครับ” ผู้วิจัย “น้องน้อยรู้ใช่ไหมครับว่าผ้าเช็ดพื้นอยู่ตรงไหน” น้องน้อยพยักหน้า</p>	<p>การใช้คำถามเพื่อให้เด็กตัดสินใจและรับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำด้วยตนเอง</p> <p>ผู้วิจัยควรใช้คำถามเพื่อให้เด็กคิดหาวิธีเช็ดน้ำที่หยดอยู่บนพื้นด้วยตัวของตัวเองแทนการเสนอให้เด็กใช้ผ้าเช็ดพื้น</p>
<p>ผู้วิจัย “น้องน้อยจะไปเอาเองหรือจะให้ครูไปหยิบมาให้ล่ะครับ” น้องน้อย “หยิบเอง” น้องน้อยเดินไปหยิบผ้าเช็ดพื้นที่ตากไว้หลังห้องมาเช็ดน้ำที่หยดอยู่บนพื้น</p>	<p>ผู้วิจัยเสนอทางเลือกช่วยให้เด็กมีความเต็มใจในการรับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำมากขึ้น</p>
<p>แล้วน้องน้อยนำผ้าเช็ดพื้นไปตากไว้ที่เดิมผู้วิจัยเดินไปหยิบผ้าขนหนูผืนเล็กมาวางไว้ใกล้อ่างน้ำ</p>	<p>เด็กนำสิ่งของมาใช้แล้วนำไปเก็บที่เมื่อเลิกใช้เป็นการให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำคือการให้เด็กเป็นผู้เช็ดน้ำที่หยดบนพื้นด้วยตนเองแทนที่ผู้วิจัยจะเป็นผู้เช็ดน้ำเอง</p>

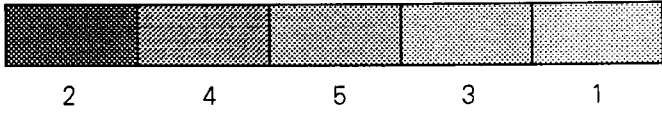
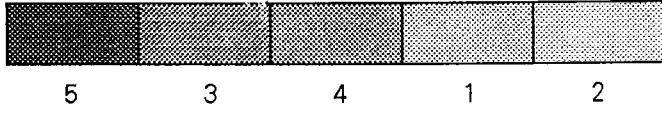
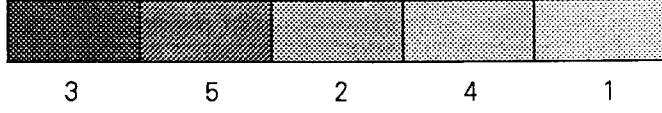
ตาราง 25 (ต่อ)

พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	ผลการสะท้อนข้อมูล
<p>เหตุการณ์ที่ 2 น้องน้อยล้างมือที่อ่างน้ำมูมิลปะครั้งที่ 2</p> <p>ต่อมาอีกครู่ใหญ่ น้องน้อยเดินมาล้างมือที่อ่างน้ำอีกครั้งหนึ่ง ผู้วิจัยกำลังสนทนากับน้องโตเต้อยู่ที่มุมไม้บล็อกหันมาเห็นน้องน้อยล้างมือเสร็จก็ลุกขึ้นยกมือขึ้นในระดับอกและยกค้างไว้ น้องน้อยก้มหน้าลงเล็กน้อย ตามองที่มือที่ยกค้างไว้ครู่หนึ่ง แล้วกวาดสายตาไปทางอ่างน้ำ หยุดมองผ้าที่วางอยู่ข้างอ่างน้ำ น้องน้อยนั่งยอง ๆ หยิบผ้าขึ้นมาเช็ดมือแล้ววางผ้าลงที่เดิม แล้วเดินไปหยิบงานศิลปะที่น้องน้อยวางไว้บนโต๊ะศิลปะ เดินไปหาน้องบอยที่กำลังติดผลงานของตนเอง อยู่ที่ผนังห้อง</p>	

จากตัวอย่างในตาราง 25 เมื่อเกิดเหตุการณ์ในครั้งแรกผู้วิจัยใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพด้วยการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง และให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำโดยให้เด็กเป็นผู้คิด ตัดสินใจ และเช็ดพื้นด้วยตัวของตัวเองแทนที่ผู้วิจัยจะเป็นผู้บอกให้เด็กเช็ดพื้นหรือผู้วิจัยเป็นผู้เช็ดพื้นให้ ทำให้น้องน้อยเข้าใจและมองเห็นปัญหาที่เกิดจากการทำน้ำหยดบนพื้น เมื่อเกิดเหตุการณ์นี้ในครั้งที่สองเด็กล้างมือแล้วจึงเช็ดมือกับผ้าแทนการสบัดมือ

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ปริมาณการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์  
เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

การใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมมีการปรับ  
ปริมาณการใช้เป็น 3 ระยะ ดังปรากฏในภาพประกอบ 5

ระยะเวลา	ปริมาณการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์ความคิดเชิงคุณธรรมสังคม
ระยะที่ 1 (ครั้งที่ 1 - 13)	 <p>2      4      5      3      1</p>
ระยะที่ 2 (ครั้งที่ 14 - 19)	 <p>5      3      4      1      2</p>
ระยะที่ 3 (ครั้งที่ 20 - 30)	 <p>3      5      2      4      1</p>

ภาพประกอบ 5 แสดงผลการวิเคราะห์ปริมาณการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริม  
ความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 1 ถึง ระยะที่ 3

- หมายเหตุ
- 1 = การใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก
  - 2 = การใช้วิธีการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง
  - 3 = การใช้วิธีสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาพร้อมกัน
  - 4 = การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ
  - 5 = การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

ผลการวิเคราะห์ปรากฏว่าในแต่ละระยะผู้วิจัยนำหลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมมาใช้ในปริมาณที่ต่างกันแต่การใช้จะใช้ตามสถานการณ์ที่ผู้วิจัยจัดขึ้น และตามเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงไม่ได้เรียงลำดับการใช้ ดังแสดงในภาพประกอบ 5 ซึ่งอธิบายได้ดังนี้ คือ

ระยะที่ 1 ใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองมากที่สุด และใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก น้อยที่สุด พบว่าการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในระยะที่ 1 พัฒนาวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างได้สูงขึ้นเล็กน้อย มีเด็กเพียงส่วนน้อยปฏิบัติตามข้อตกลงด้วยตนเอง

ระยะที่ 2 ใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำมากที่สุด และใช้การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาตนเอง น้อยที่สุด พบว่าการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในระยะที่ 2 พัฒนาวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างสูงขึ้นกว่าระยะที่ 1 มากขึ้น

ระยะที่ 3 ใช้วิธีรับฟังความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกันมากที่สุด และใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กน้อยที่สุด พบว่าการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในระยะที่ 3 พัฒนาวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างสูงขึ้นกว่าระยะที่ 2 เป็นอย่างมาก และมองเห็นการพัฒนาวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างอย่างชัดเจนเมื่อเปรียบเทียบกับวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างในระยะที่ 1 และระยะที่ 2



### ตอนที่ 3 ผลการเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยอยู่ในฐานะเป็นทั้งผู้วิจัยและครู การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครูนำเสนอเป็น 3 ระยะตามการปรับการจัดสภาพการณ์ เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม ดังนี้

1. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู ระยะที่ 1  
 ในระยะที่ 1 (ครั้งที่ 1 - 13) ลักษณะปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครูดังแสดง  
 ในตาราง 26

ตาราง 26 แสดงการเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู ในระยะที่ 1

ปฏิสัมพันธ์ของครู	ร่องรอยของพฤติกรรม
1. การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ	
1.1 การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก	-ผู้วิจัยใช้คำถามให้เด็กเล่าปัญหาให้ฟังมากกว่าให้เด็กแสดงความรู้สึก -ผู้วิจัยชี้แนะวิธีแก้ปัญหาให้เด็ก
1.2 การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง	-ผู้วิจัยแจ้งปัญหาที่เกิดขึ้นจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำและขอให้เด็กช่วยแก้ปัญหาให้ แต่ผู้วิจัยไม่ค่อยแสดงความรู้สึกที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ -ผู้วิจัยยังชี้แนะและแนะนำวิธีแก้ปัญหาให้แก่เด็กอยู่

ตาราง 26 (ต่อ)

ปฏิสัมพันธ์ของครู	ร่องรอยของพฤติกรรม
1.3 การสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหา ร่วมกัน	-ผู้วิจัยแจ้งปัญหาให้เด็กทราบเพื่อให้เด็ก ช่วยแก้ปัญหาให้มากกว่าให้เด็กได้มีโอกาส ร่วมกันสะท้อนความรู้สึก -ผู้วิจัยยังชี้แนะและแนะนำวิธีแก้ปัญหาให้เด็ก อยู่
2. การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ 2.1 การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจาก พฤติกรรมที่เด็กกระทำ  2.2 การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์ และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็ก กระทำ	-ผู้วิจัยสามารถยับยั้งตนเองปล่อยให้เด็ก ได้รับผลที่ตามมาตามธรรมชาติจาก พฤติกรรมที่เด็กกระทำ  -ผู้วิจัยเป็นผู้ให้ผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผล แก่เด็ก

ระยะที่ 1 พฤติกรรมการใช้การสื่อสารของผู้วิจัยมีลักษณะเป็นการแจ้งปัญหาให้เด็กทราบหรือให้เด็กกำหนดปัญหาและให้โอกาสเด็กเสนอทางเลือกในการแก้ปัญหาโดยผู้วิจัยยังมีบทบาทอยู่มากในการชี้แนะและแนะนำทางเลือกในการแก้ปัญหา ผู้วิจัยให้โอกาสเด็กเป็นผู้ตัดสินใจเลือกทางแก้ปัญหด้วยตัวของเด็กเอง ส่วนการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำนั้น เมื่อเด็กได้รับผลที่ตามมาผู้วิจัยเข้าไปสร้างปฏิสัมพันธ์กับเด็กโดยให้โอกาสเด็กสะท้อนความรู้สึกจากการได้รับผลที่ตามมาแต่ไม่ตำหนิหรือว่ากล่าวเด็ก

2. การเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู ระยะที่ 2  
 ในระยะที่ 2 (ครั้งที่ 14 - 19) ลักษณะปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู  
 ดังแสดงในตาราง 27

ตาราง 27 แสดงการเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู ในระยะที่ 2

ปฏิสัมพันธ์ของครู	ร่องรอยของพฤติกรรม
<p>1. การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ</p> <p>1.1 การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก</p> <p>1.2 การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง</p> <p>1.3 การสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน</p>	<p>-ผู้วิจัยให้เด็กสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาด้วยตัวของเด็กเองมากขึ้น</p> <p>-ผู้วิจัยสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของผู้วิจัยรวมทั้งให้เด็กเข้ามาช่วยแก้ปัญหามากขึ้น</p> <p>-ผู้วิจัยใช้น้ำเสียงที่เป็นมิตรขณะสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของผู้วิจัย</p> <p>-ผู้วิจัยให้เด็กเสนอทางเลือกในการแก้ปัญหาด้วยตัวของเด็กเองเป็นส่วนใหญ่ และใช้ข้อเสนอของเด็กตั้งคำถามเพื่อให้เด็กหาทางเลือกในการแก้ปัญหาริธีใหม่ด้วยตนเอง</p>

ตาราง 27 (ต่อ)

ปฏิสัมพันธ์ของครู	ร่องรอยของพฤติกรรม
<p>2. การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p> <p>2.1 การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p> <p>2.2 การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p>	<p>-ผู้วิจัยแจ้งให้เด็กทราบล่วงหน้าว่าเด็กอาจได้รับผลที่ตามมาตามธรรมชาติอย่างไรจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p> <p>-เมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมดังกล่าว ผู้วิจัยปล่อยให้เด็กแสดงพฤติกรรมและปล่อยให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติ</p> <p>-ผู้วิจัยจัดสภาพแวดล้อมเพื่อสามารถให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำเป็นรายบุคคล</p>

ระยะที่ 2 พฤติกรรมการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครูมีลักษณะของการให้เด็กสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหามากขึ้น ให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ โดยแจ้งพฤติกรรมของเด็กที่ทำให้เด็กได้รับผลที่ตามมา แต่ไม่ได้ให้เด็กเสนอวิธีแก้ปัญหา

3. การเปลี่ยนแปลงการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู ระยะที่ 3

ในระยะที่ 3 (ครั้งที่ 20 - 30) ผู้วิจัยใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมครบทุกข้อตามที่กำหนดไว้ในการศึกษา แต่มีการปรับลักษณะการใช้ปฏิสัมพันธ์แต่ละข้อดังแสดงในตาราง 28

ตาราง 28 แสดงการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครู  
ในระยะที่ 3

ปฏิสัมพันธ์ของครู	ร่องรอยของพฤติกรรม
<p>1. การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ</p> <p>1.1 การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก</p> <p>1.2 การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง</p> <p>1.3 การสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหา ร่วมกัน</p>	<p>-ผู้วิจัยให้เวลาในการสนทนาเพื่อให้เด็กได้สะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหามากขึ้น</p> <p>-ผู้วิจัยสะท้อนความรู้สึกที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำมากขึ้น</p> <p>-ผู้วิจัยให้เด็กเป็นผู้เสนอทางเลือกและตัดสินใจเลือกวิธีแก้ปัญหาด้วยตัวของตัวเอง</p> <p>-ผู้วิจัยให้เด็กเป็นผู้เสนอทางเลือกและตัดสินใจเลือกวิธีแก้ปัญหาด้วยตัวของตัวเอง</p>

ตาราง 28 (ต่อ)

ปฏิสัมพันธ์ของครู	ร่องรอยของพฤติกรรม
<p>2. การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p> <p>2.1 การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p> <p>2.2 การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ</p>	<p>-ผู้วิจัยให้เด็กเสนอวิธีแก้ปัญหา</p> <p>-ผู้วิจัยให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำทั้งกลุ่ม</p>

ระยะที่ 3 ผู้วิจัยใช้การมีปฏิสัมพันธ์ต่อเด็กที่เน้นการสะท้อนความรู้สึกมากขึ้น โดยให้เด็กเสนอและเลือกวิธีแก้ปัญหาคด้วยตัวของเด็กเอง และใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำโดยให้เด็กได้รับผลทั้งกลุ่ม

#### ตอนที่ 4 ผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

ผลการพัฒนาวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมนำเสนอเป็น 3 ระยะตามการปรับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม และนำเสนอวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างก่อนได้รับประสบการณ์จากสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมในสังคม เพื่อให้เห็นการเปลี่ยนแปลงวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างก่อนวิจัยและขณะดำเนินการวิจัย ดังนี้

1. วินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยก่อนการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
2. ผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 1
3. ผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 2
4. ผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 3

ผลการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ เพื่อพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย สามารถอธิบายการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยในแต่ละระยะ ดังนี้

1. วินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยก่อนการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

ก่อนวิจัยผู้วิจัยนำกลุ่มตัวอย่างมาเล่นของเล่นที่ผู้วิจัยจัดไว้ให้ที่ห้องวิจัย ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยสังเกตวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างและสรุปพฤติกรรมวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างดังตาราง 29

ตาราง 29 แสดงวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยก่อนการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรม  
ในสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

พฤติกรรมวินัยในตนเอง	ร่องรอยของพฤติกรรม
1. การเลิกกิจกรรมเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม	เด็กทุกคนยังคงเล่นของเล่นอยู่อีกครู่หนึ่งแล้วจึงหยุดเล่น
2. การเดินในห้องเรียน	เด็กทุกคนไม่วิ่งในห้องเรียน
3. การขออนุญาตก่อนออกนอกห้องเรียน	ไม่มีเด็กออกนอกห้องเรียนจึงไม่ปรากฏพฤติกรรม เมื่อเด็กต้องการออกนอกห้องเรียน
4. การเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง	เด็กครึ่งหนึ่งแซงแถวและเบียดกัน
5. การไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น	เด็กครึ่งหนึ่งนั่งหรือยืนบังผู้อื่น
6. การขออนุญาตก่อนใช้ของใช้ของผู้อื่น	เด็กส่วนใหญ่หยิบของเล่นที่ครูไม่ได้จัดให้เล่นมาเล่นโดยไม่ขออนุญาต และเมื่อไม่ได้รับอนุญาตก็ยังคงนำมาเล่นอยู่ครูใหญ่จึงนำไปเก็บ
7. การทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ	เด็กครึ่งหนึ่งทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะที่จัดไว้ให้
8. การเก็บสิ่งของเมื่อเลิกใช้	เด็กส่วนใหญ่ไม่เก็บของเล่นเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม แต่เมื่อมีเพื่อนพุดนำไปเก็บของเล่นเด็กส่วนใหญ่จะช่วยกันเก็บ เด็กส่วนน้อยจะนั่งดูเพื่อนเก็บของเล่นจนเพื่อนเก็บของเล่นเสร็จ



ตาราง 29 (ต่อ)

พฤติกรรมวินัยในตนเอง	ร่องรอยของพฤติกรรม
9. การใช้สิ่งของอย่างถนอมรักษา	เด็กครึ่งหนึ่งโยนของเล่น

ก่อนวิจัยผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยได้สังเกตวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยในห้องวิจัยพบว่าเด็กทุกคนไม่วิ่งในห้องเรียน และยังคงเล่นของเล่นอยู่อีกครู่หนึ่งเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม เด็กส่วนใหญ่ใช้ของใช้ของผู้อื่นโดยไม่ขออนุญาตและไม่เก็บของเล่นและเด็กครึ่งหนึ่งหยุดเล่นภายหลังจากเล่นต่ออีกครู่หนึ่งเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม เข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง ไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น ทั้งขณะในที่ทิ้งขยะ และใช้สิ่งของอย่างถนอมรักษา

2. ผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 1

จากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมในสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 1 (ครั้งที่ 1 - 13) สรุปผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยในระยะนี้ ดังตาราง 30

ตาราง 30 แสดงการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิด  
เชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ในระยะที่ 1

พฤติกรรมวินัยในตนเอง	ร่องรอยของพฤติกรรม
1. การเลิกกิจกรรมเมื่อได้ยินสัญญาณเล็ก กิจกรรม	เด็กทุกคนยังคงเล่นต่ออีกรุ่นหนึ่งเมื่อได้ยิน สัญญาณเล็กกิจกรรม ภายหลังเล่นต่ออีกรุ่นหนึ่งเด็กส่วนใหญ่หยุดเล่น
2. การเดินในห้องเรียน	เด็กเกินครึ่งเดินในห้องเรียน
3. การขออนุญาตก่อนออกนอกห้องเรียน	เด็กส่วนใหญ่ขออนุญาตก่อนออกไปตึมน้ำ หรือปัสสาวะ
4. การเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง	เด็กส่วนใหญ่เข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง
5. การไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น	เด็กเกินครึ่งไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น
6. การขออนุญาตก่อนใช้ของใช้ของผู้อื่น	เด็กเกินครึ่งขออนุญาตก่อนใช้ของใช้ของครู
7. การทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ	เด็กเกือบทุกคนทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ
8. การเก็บสิ่งของเมื่อเลิกใช้	เด็กส่วนใหญ่เก็บของเล่นเมื่อเลิกเล่น เด็กส่วนน้อยนั่งเล่นจนเพื่อนเก็บ ของเล่นเสร็จ
9. การใช้สิ่งของอย่างถนอมรักษา	เด็กส่วนใหญ่ไม่ใช้มือกวาดของจากกล่องไม้ ให้ตกลงบนพื้นเพื่อครอบครองของเล่น

ระยะที่ 1 พบว่าจำนวนเด็กที่มีวินัยในตนเองแต่ละด้านมีจำนวนสูงชันยกเว้นวินัยในตนเองด้านการเดินในห้องเรียนมีจำนวนลดลง

3. ผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 2

จากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 2 (ครั้งที่ 14 - 19) สรุปผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยในระยะนี้ดังตาราง 31

ตาราง 31 แสดงการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ในระยะที่ 2

พฤติกรรมวินัยในตนเอง	ร่องรอยของพฤติกรรม
1. การเลิกกิจกรรมเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม	เด็กเกินครึ่งเล่นต่ออีกครู่หนึ่งเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม
2. การเดินในห้องเรียน	เด็กส่วนใหญ่เดินในห้องเรียน
3. การขออนุญาตก่อนออกนอกห้องเรียน	เด็กเกือบทุกคนขออนุญาตเมื่อต้องการออกไปดื่มน้ำหรือปัสสาวะ
4. การเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง	เด็กเกือบทุกคนเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง
5. การไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น	เด็กส่วนใหญ่ไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น
6. การขออนุญาตก่อนใช้ของผู้อื่น	เด็กส่วนใหญ่ขออนุญาตเมื่อต้องการใช้ของใช้ของครูหรือของเล่นที่เพื่อนเล่นอยู่
7. การทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ	เด็กส่วนใหญ่ทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ

ตาราง 31 (ต่อ)

พฤติกรรมวินัยในตนเอง	ร่องรอยของพฤติกรรม
8. การเก็บสิ่งของเมื่อเลิกใช้	เด็กส่วนใหญ่เก็บของเล่นเมื่อเลิกเล่น เด็กส่วนน้อยยังนั่งเล่นต่อขณะเพื่อนเก็บ ของเล่น แล้วจึงเก็บของเล่น
9. การใช้สิ่งของอย่างถนอมรักษา	เด็กเกือบทุกคนหยิบของเล่นมาเล่นตาม ปริมาณที่ต้องการเล่น ยื่นของเล่นส่งกัน แทนการโยน

ระยะที่ 2 พบว่าจำนวนเด็กที่มีวินัยในตนเองแต่ละด้านมีจำนวนสูงขึ้น  
เมื่อเปรียบเทียบกับจำนวนเด็กที่มีวินัยในตนเองแต่ละด้านในระยะที่ 1

4. ผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 3

จากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ระยะที่ 3 (ครั้งที่ 20 - 30) สรุปผลการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยในระยะนี้ดังตาราง 32

ตาราง 32 แสดงการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมในสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ในระยะที่ 3

พฤติกรรมวินัยในตนเอง	ร่องรอยของพฤติกรรม
1. การเลิกกิจกรรมเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม	เด็กทุกคนหยุดเล่นเกือบทันทีที่ได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม
2. การเดินในห้องเรียน	เด็กเกือบทุกคนเดินในห้องเรียน
3. การขออนุญาตก่อนออกนอกห้องเรียน	เด็กทุกคนขออนุญาตก่อนออกไปดื่มน้ำหรือปัสสาวะ
4. การเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง	เด็กทุกคนทยอยเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง
5. การไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น	เด็กทุกคนไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น

ตาราง 32 (ต่อ)

พฤติกรรมวินัยในตนเอง	ร่องรอยของพฤติกรรม
6. การขออนุญาตก่อนใช้ของใช้ของผู้อื่น	เด็กเกือบทุกคนขออนุญาตก่อนใช้ของใช้ของครูและนำกลับมาเก็บเมื่อใช้เสร็จ เด็กทุกคนขออนุญาตก่อนหยิบของเล่นที่เพื่อนเล่นอยู่
7. การทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ	เด็กทุกคนทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ
8. การเก็บสิ่งของเมื่อเลิกใช้	เด็กทุกคนเก็บของเล่นเกือบทันทีเมื่อเลิกเล่น
9. การใช้สิ่งของอย่างถนอมรักษา	เด็กหยิบของเล่นในปริมาณที่ต้องการเล่น ร่วมเล่นด้วยกันได้ดี เมื่อเล่นเสร็จก็จัดเก็บอย่างตั้งใจ

ระยะที่ 3. พบว่าเด็กทุกคนมีวินัยในตนเองด้านการเลิกกิจกรรมเมื่อได้ยินสัญญาณให้เลิกกิจกรรม การขออนุญาตก่อนออกนอกห้องเรียน การเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง การไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น การทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ การเก็บสิ่งของเมื่อเลิกใช้ และการใช้สิ่งของอย่างถนอมรักษา และพบว่าเด็กเกือบทุกคนมีวินัยในตนเองด้านการเดินในห้องเรียน และการขออนุญาตก่อนใช้ของของผู้อื่น

## บทที่ 5

### สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้นำการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนมาใช้เพื่อศึกษาการจัดสภาพการณ์ เสริมความคิดเชิงคุณธรรมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครู เพื่อให้ครู และผู้ที่มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กที่มีความสนใจนำไปใช้เป็นแนวทางในการสร้างปฏิสัมพันธ์กับเด็ก ได้อย่างเหมาะสมตามสภาพการณ์ที่เป็นจริงของตนต่อไป

#### จุดมุ่งหมายของการวิจัย

เพื่อทำความเข้าใจและอธิบายการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครูที่มีผลต่อการพัฒนาวิสัยในตนเองของ เด็กปฐมวัย

#### ขอบเขตของการวิจัย

##### 1. ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชาย - หญิง อายุ 5 - 6 ปี จำนวน 32 คน ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นเด็กเล็ก ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 ของโรงเรียน สถานฝัน สังกัดกรุงเทพมหานคร

##### 2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชาย - หญิง อายุ 5 - 6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นเด็กเล็ก ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 จำนวน 10 คน ของโรงเรียนสถานฝัน สังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งได้มาโดยการเลือกห้องแบบเจาะจงและเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยวิธีการ สุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) ด้วยการจับฉลากจากนักเรียนในห้องที่เลือกซึ่งมีจำนวน 19 คน

## เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

- 4.1 แบบสังเกตพฤติกรรมวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย
- 4.2 แบบจำแนกพฤติกรรมวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย
- 4.3 แบบจำแนกปฏิสัมพันธ์ของครู

## วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ดำเนินการในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 ดำเนินการสัปดาห์ละ 4 วัน วันละ 60 นาที รวม 30 ครั้ง โดยมีวิธีการดำเนินการวิจัยดังนี้

1. ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัย ศึกษาทำความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับวิธีดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

2. ก่อนการทดลองจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมก่อนการวิจัย

- 2.1 ผู้วิจัยรับข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน ดังนี้

ดร.พัชรี ผลโยธิน	อาจารย์ประจำสาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
อาจารย์ธิดา พิทักษ์สินสุข	ผู้จัดการโรงเรียนอนุบาลหนูน้อย
อาจารย์รุ่งรวี กนกวิบูลย์ศรี	อาจารย์ประจำชั้นอนุบาล โรงเรียนอนุบาลสามเสนฯ

- 2.2 ผู้วิจัยรับข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลประกอบการวิจัยจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน ดังนี้



อาจารย์สุภาพร ธนะชานันท์	อาจารย์ประจำสถาบัน วิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
อาจารย์สุวรรณา ไชยะธนะ	อาจารย์ประจำภาควิชา การศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏนครปฐม
อาจารย์นราพร ทับถม	อาจารย์ประจำชั้นอนุบาล โรงเรียนวัดปฐมวนาราม

3. ทดลองจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมก่อนการวิจัยและทดลองใช้เครื่องมือในการวิจัยกับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 13 คน ในระหว่างนี้ผู้เชี่ยวชาญคือ ดร.พัชรี ผลโยธิน มาสังเกตขณะผู้วิจัยดำเนินการจัดสภาพการณ์และให้คำแนะนำเกี่ยวกับการจัดสภาพการณ์ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์และการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพ
4. วิเคราะห์การใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์และปรับเครื่องมือในการวิจัย
5. ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัย ใช้การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม การสังเกตแบบมีส่วนร่วม และการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับพื้นฐานวินัยในตนเอง รวมทั้งความสนใจ และความต้องการของกลุ่มตัวอย่าง เป็นเวลา 1 สัปดาห์ โดยเก็บข้อมูลตั้งแต่ 8.30 - 9.30 น. ของทุกวัน
6. นำข้อมูลเบื้องต้นที่ได้ในข้อ 5 มาสร้างเป็นแผนการจัดสภาพการณ์ครั้งที่ 1
7. ผู้วิจัยในฐานะที่เป็นครูดำเนินการตามแผนการจัดสภาพการณ์
8. ผู้ช่วยผู้วิจัยสังเกตและเก็บข้อมูลเกี่ยวกับวินัยในตนเองของกลุ่มตัวอย่างในขณะที่ผู้วิจัยดำเนินสภาพการณ์ในระหว่าง 8.30 - 9.30 น. โดยบันทึกเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพลงในแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน
9. ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้ในข้อ 8 มาสะท้อนร่วมกัน
10. ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้ในข้อ 7 และ ข้อ 9 มาวิเคราะห์และบันทึกลงในแบบ

ประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู

11. ผู้วิจัยนำผลวิเคราะห์ที่ได้ในข้อ 10 มาสร้างเป็นแผนการจัดสภาพการณ์  
สำหรับการดำเนินการดำเนินสภาพการณ์ในครั้งต่อไป
12. ดำเนินการจัดสภาพการณ์ระยะที่ 1 ตามข้อ 8 ถึง 11 เพื่อจัดสภาพการณ์  
ครั้งที่ 1 ถึง 13 ในระหว่างนี้ผู้เชี่ยวชาญคือ ดร.พัชรี ผลโยธิน มาสังเกตขณะผู้วิจัยดำเนินการจัด  
สภาพการณ์และให้คำแนะนำเกี่ยวกับการจัดสภาพการณ์ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์และการ  
บันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพ
13. นำผลการวิเคราะห์จากแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบ  
ประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ครั้งที่ 1 ถึง 13 มาวิเคราะห์เพื่อปรับการประยุกต์ใช้หลักการ  
ในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมสำหรับระยะที่ 2
14. ดำเนินสภาพการณ์ระยะที่ 2 โดยนำผลการวิเคราะห์ในข้อ 13 มาสร้าง  
แผนการจัดสภาพการณ์ ครั้งที่ 14
15. ดำเนินการจัดสภาพการณ์ในระยะที่ 2 ตามข้อ 7 ถึง 11 โดยใช้การประยุกต์ใช้  
หลักการในข้อ 13 เพื่อจัดสภาพการณ์ครั้งที่ 14 - 19
16. นำผลการวิเคราะห์จากแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบ  
ประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ครั้งที่ 14 ถึง 19 มาวิเคราะห์เพื่อปรับการประยุกต์ใช้หลักการ  
ในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมสำหรับระยะที่ 3
17. ดำเนินสภาพการณ์ระยะที่ 3 โดยนำผลการวิเคราะห์ในข้อ 16 มาสร้าง  
แผนการจัดสภาพการณ์ ครั้งที่ 20
18. ดำเนินสภาพการณ์ในระยะที่ 3 ตามข้อ 7 ถึง 11 โดยใช้การประยุกต์ใช้  
หลักการในข้อ 16 เพื่อจัดสภาพการณ์ครั้งที่ 20 ถึง 30
19. นำผลการวิเคราะห์จากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน แบบประเมินวินัยใน  
ตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ครั้งที่ 1 ถึง 30 มาวิเคราะห์และ  
นำเสนอในบทที่ 4

20. อภิปรายผลจากข้อมูลและผลการวิเคราะห์จากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอนแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ครั้งที่ 1 ถึง 30 และนำเสนอในบทที่ 5

### การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้วิเคราะห์และอภิปรายผลจากข้อมูลที่สังเกตตามสภาพจริงที่เกิดขึ้นขณะดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ซึ่งวิเคราะห์ข้อมูลหลังจากจัดสภาพการณ์ ดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลหลังจากดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมทุกครั้ง โดยนำข้อมูลที่ได้จากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน และจากการสะท้อนร่วมกันระหว่างผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัย มาวิเคราะห์และบันทึกลงในแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู

2. วิเคราะห์ข้อมูลในแต่ละระยะ โดยวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยและแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูในแต่ละระยะ ก่อนปรับการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในระยะต่อไป

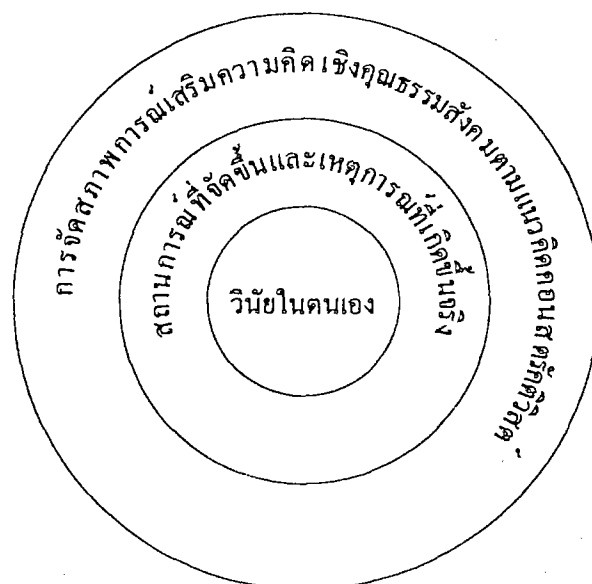
3. เมื่อสิ้นสุดการวิจัยนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้ในข้อ 1 และข้อ 2 มาจัดระบบข้อมูลโดยแบ่งตามระยะเวลาของการปรับการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมเพื่อนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในบทที่ 4

4. นำข้อมูลที่ได้ในข้อ 3 มาอภิปรายผลเพื่อนำเสนอในบทที่ 5 โดยการพรรณนาความ

### สรุปผลการวิจัย

ในการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เพื่อพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยได้นำหลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์

ของครูมาใช้ในสถานการณ์ที่ผู้วิจัยจัดขึ้นและในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน เพื่อให้เด็กเกิดการเรียนรู้และเกิดการพัฒनावินัยในตนเองดังแสดงในภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 6 แสดงความสัมพันธ์ของการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในสถานการณ์ที่จัดขึ้นและในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงเพื่อพัฒनावินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

➤ ผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครูซึ่งประกอบด้วยการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพและการใช้การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ สรุปได้ดังนี้

#### 1. การใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ

พบว่าการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพช่วยให้เด็กเข้าใจความรู้สึกรู้สึกของตนเองและผู้อื่นที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ทำให้เด็กเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเองให้เป็น

พฤติกรรมที่ไม่สร้างปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่น และการใช้การสื่อสารวิธีนี้กับเด็กที่ควบคุมตนเองได้สูงสามารถพัฒนาวินัยในตนเองได้มากกว่าเด็กที่ควบคุมตนเองได้ต่ำ นอกจากนี้ยังช่วยให้เด็กมีความสามารถในการสื่อสารกับผู้อื่นตามที่เด็กต้องการจะสื่อสารได้อย่างเหมาะสมมากขึ้น ดังนี้

### 1.1 การรับฟังเด็กสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก

พบว่าการใช้การสื่อสารในกรณีนี้ช่วยให้เด็กสามารถเข้าใจได้ว่าปัญหาที่เกิดขึ้นแก่ตนเองมีสาเหตุมาจากพฤติกรรมที่ตนเองเป็นผู้กระทำ และการที่让孩子แก้ปัญหาด้วยตนเองช่วยให้เด็กเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้วยตนเองอย่างสมัครใจ

### 1.2 การสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง

พบว่าการใช้การสื่อสารในกรณีนี้เริ่มจากการสื่อสารเพื่อให้เด็กเข้าใจความรู้สึกและปัญหาที่เกิดขึ้นแก่ตนเองจากพฤติกรรมที่ผู้อื่นกระทำก่อน แล้วจึงสื่อสารเพื่อให้เด็กเข้าใจความรู้สึกและปัญหาที่เกิดขึ้นแก่ผู้อื่นจากพฤติกรรมเดียวกันซึ่งเด็กเป็นผู้กระทำ จะช่วยให้เด็กเข้าใจได้ว่าพฤติกรรมที่เด็กกระทำสร้างปัญหาแก่ผู้อื่นและช่วยให้เด็กเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และการที่让孩子ได้แก้ปัญหาด้วยตนเอง จะช่วยให้เด็กเต็มใจที่จะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้วยตนเอง

### 1.3 การสะท้อนความรู้สึกและแก้ปัญหาร่วมกัน

พบว่าการใช้การสื่อสารในกรณีนี้ช่วยให้เด็กเข้าใจได้ว่าพฤติกรรมที่เด็กกระทำนั้นสร้างปัญหาให้แก่ตนเองและผู้อื่น และการให้ทุกคนที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำร่วมกันแก้ปัญหา ช่วยให้ทุกคนปฏิบัติตามวิธีแก้ปัญหาที่ทุกคนตกลงร่วมกันด้วยความสมัครใจ

## 2. การใช้การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

พบว่าการใช้การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำช่วยพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กอย่างได้ผลในระยะเวลาที่รวดเร็ว และการใช้การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำช่วยให้เด็กที่ควบคุมตนเองได้ต่ำและควบคุมตนเองได้สูงสามารถพัฒนาวินัยในตนเองให้สูงขึ้นได้ ดังนี้

## 2.1 การใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

พบว่าการใช้วิธีนี้รวมกับการใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กช่วยให้เด็กเกิดความเข้าใจด้วยตนเองว่า ผลที่เด็กได้รับตามธรรมชาติเกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ทำให้เด็กปรับเปลี่ยนพฤติกรรมด้วยตัวของเด็กเอง

## 2.2 การใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

พบว่าการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำรวมกับการใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กหรือวิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองช่วยให้เด็กเข้าใจด้วยตนเองว่าผลที่ได้รับเกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ทำให้เด็กคิดแก้ปัญหาและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมด้วยตัวของเด็กเอง แต่การใช้วิธีนี้ได้ผลผู้วิจัยพบว่า การวางแผนและเตรียมการเกี่ยวกับผลที่จะให้เด็กได้รับจากการกระทำพฤติกรรมนั้นไว้ล่วงหน้า จะช่วยให้สามารถให้เด็กได้รับผลที่มีความสัมพันธ์และมีความสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมนั้น ซึ่งจะช่วยทำให้เด็กมองเห็นว่าผลที่ได้รับมาจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ และเด็กมองเห็นความสมเหตุสมผลที่เด็กได้รับผลนั้น ส่งผลให้เด็กตัดสินใจปรับเปลี่ยนพฤติกรรมด้วยตัวของเด็กเอง

## อภิปรายผล

การอภิปรายผลเรื่องการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ แบ่งออกเป็น 2 ตอนดังนี้

- ตอนที่ 1 ความสัมพันธ์ของการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์กับการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย
- ตอนที่ 2 บทบาทของการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพที่มีต่อการพัฒนาการสอนของผู้วิจัย

## ตอนที่ 1 ความสัมพันธ์ของการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์กับการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

สภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคม (The Sociomoral Atmosphere) คือความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลทั้งหมดที่เด็กได้รับประสบการณ์ในโรงเรียน และเป็นหลักสูตรแอบแฝง (a Hidden Curriculum) ซึ่งมีอิทธิพลต่อการพัฒนาด้านสังคมและคุณธรรมของเด็ก (DeVries. 1996 : 3 ; DeVries and Zan. 1994 : 22,25) และมีผลต่อการสร้างทัศนคติและวินัยของเด็ก (Lickona. 1991 : 160,325) โดยครูเป็นผู้สร้างสภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคมผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กในชีวิตประจำวัน (DeVries and Zan. 1994 : 22,43)

จากความสัมพันธ์ดังกล่าวผู้วิจัยนำเสนอการอภิปรายผลตอนที่ 1 เป็น 3 ระยะตามการปรับเปลี่ยนการใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครู ในแต่ละระยะประกอบด้วย การอภิปราย การมีปฏิสัมพันธ์ของผู้วิจัยในฐานะครูและการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยดังนี้

### 1. ความสัมพันธ์ของการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์กับการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย ระยะที่ 1

ในระยะที่ 1 จากที่ผู้วิจัยได้สังเกตสภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคมในห้องเรียนของกลุ่มตัวอย่างก่อนการวิจัย พบว่าเด็กได้รับประสบการณ์ในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการอ่านและการเขียนที่เด็กนั่งเรียนอยู่กับเก้าอี้หลังโต๊ะ เด็กแสดงพฤติกรรมปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ของครูประจำชั้นเมื่อครูประจำชั้นคอยควบคุมอยู่ โดยครูประจำชั้นควบคุมพฤติกรรมเด็กด้วยการใช้การให้รางวัลและการลงโทษซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของเพียเจท์ (DeVries. 1996 : 5 - 6 ; DeVries and Zan. 1994 : 25 ; Fields and Boesser. 1994) ว่าการใช้การบังคับสามารถก่อให้เกิดปฏิกิริยา 3 อย่าง คือ การต่อต้าน การปฏิบัติตามโดยไม่เห็นคุณค่า หรือการคัดค้านด้วยการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์เฉพาะเมื่อมีผู้ใหญ่คอยควบคุมอยู่ และสอดคล้องตามทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก กล่าวคือ เด็กแรกเกิดถึงอายุประมาณ 7 ปี หลีกเลี่ยงการลงโทษ และเลือกกระทำในทางที่เป็นประโยชน์ต่อตนเอง (สงวน สุทธิเลิศอรุณ. 2529 : 28 - 29) ซึ่งสาเหตุหนึ่งที่ครูประจำชั้นปกครองเด็กด้วยการให้เด็กเชื่อฟังและปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ของครูประจำชั้นซึ่งจัดเป็นจริยธรรมโดยการปกครองของผู้อื่น (Heteronomous Morality) (DeVries. 1996 : 3 - 9 ; DeVries and Zan. 1994 : 31 ; อ้างอิงมาจาก Piaget. 1965) อาจเป็นผลเนื่องมาจากการจัดการ

ศึกษาที่เน้นการอ่านออกเขียนได้ เพราะการจัดการศึกษาในลักษณะนี้สามารถนำครูไปสู่การใช้ การปกครองเด็กด้วยวิธีใช้การเชื้อฟังได้โดยง่าย (DeVries and Zan. 1994 : 250 - 252)

ในระยะที่ 1 เนื่องจากผู้วิจัยยังขาดทักษะในการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้วิจัยไม่ได้ บอกปัญหาที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำอย่างชัดเจน และไม่ได้สะท้อนความรู้สึกของผู้เป็น เจ้าของปัญหาที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ทำให้เด็กขาดความเข้าใจอย่างมีเหตุผลที่จะ ปฏิบัติตามข้อตกลง จึงทำให้มีเด็กส่วนใหญ่ไม่ปฏิบัติตามข้อตกลง ส่วนการใช้การให้เด็กได้รับ ผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ผู้วิจัยใช้ร่วมกับวิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและ ปัญหาของเด็กตามข้อเสนอแนะในการใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติ (Fields and Boesser. 1994 : 139 - 158) ช่วยให้เกิดเชื่อมโยงเหตุและผลจากที่เด็กได้รับผลตามธรรมชาติ (DeVries and Zan. 1994 : 186) ทำให้เด็กเปลี่ยนพฤติกรรมด้วยตนเองเป็นพฤติกรรมที่ไม่สร้างปัญหาต่อตนเอง แต่การใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำนั้น ส่วนใหญ่ ผู้วิจัยใช้ในลักษณะที่ละเลยการกล่าวถึงปัญหาและสะท้อนความรู้สึกที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็ก กระทำอย่างชัดเจน ทำให้เด็กขาดความเข้าใจอย่างมีเหตุผลในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของ ตนเอง นอกจากนี้การใช้เวลาแบบมีเงื่อนไข (Conditional Time-out) ซึ่งเป็นวิธีหนึ่งของการให้ ผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ โดยให้เด็กเป็นผู้ตัดสินใจ ด้วย ตนเองเมื่อต้องการกลับเข้ามาร่วมกิจกรรมในกลุ่ม (Lickona. 1991 : 121) ผู้วิจัยใช้ในลักษณะที่ ปล่อยให้เด็กกลับเข้ามาร่วมกิจกรรมในทันทีเมื่อเด็กต้องการ ทำให้เด็กที่ขาดความสามารถในการ ควบคุมตนเองไม่เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเมื่อกลับเข้าร่วมกิจกรรมเด็กส่วนใหญ่ที่ได้รับผลที่ สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำจึงยังคงกระทำ พฤติกรรมนั้นอยู่

## 2. ความสัมพันธ์ของการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตาม แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์กับการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย ในระยะที่ 2

จาก ผลการศึกษาการจัดสภาพการณ์ในระยะที่ 1 ด้วยการสะท้อนการปฏิบัติการสอน ตามกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนทุกวันทำให้ผู้วิจัยใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ มากขึ้นในระยะที่ 2 ด้วยการเพิ่มการสื่อสารที่สะท้อนความรู้สึกและปัญหามากยิ่งขึ้น ทำให้เด็ก เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้วยตนเองเป็นพฤติกรรมที่ไม่สร้างปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่น เด็กส่วนใหญ่ จึงปฏิบัติตามข้อตกลง



ในด้านการให้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ผู้วิจัยพบว่า ในระยะที่ 1 ผู้วิจัยต้องบังคับตนเองเป็นอย่างมากในการปล่อยให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติ แต่ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยให้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติอย่างผ่อนคลายและเป็นธรรมชาติมากขึ้น พบว่าในระยะที่ 2 ผู้วิจัยให้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติน้อยกว่าในระยะที่ 1 เนื่องจากเด็ก เรียนรู้จากผลตามธรรมชาติที่เด็กได้รับในระยะที่ 1 ทำให้เด็กเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเป็น พฤติกรรมที่ไม่ทำให้เด็กต้องได้รับผลตามธรรมชาติอีก แต่ในระยะนี้เด็กที่กระทำพฤติกรรมไม่แบ่ง บันของเล่นให้เพื่อนและหยิบของเล่นที่เพื่อนเล่นอยู่โดยเพื่อนยังไม่ได้อนุญาต เริ่มได้รับผลตาม ธรรมชาติจากพฤติกรรมดังกล่าวคือเพื่อน ๆ ไม่ยอมเล่นด้วย ภายหลังจากที่เด็กได้รับผลตาม ธรรมชาติจากพฤติกรรมนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กที่ยังละเลย ต่อการใช้คำถามเพื่อให้เด็กสะท้อนปัญหาจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ทำให้เด็กขาดความเข้าใจ ว่าสาเหตุจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำทำให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติ คือ ไม่มีเพื่อนเล่นด้วย เด็ก จึงยังคงกระทำพฤติกรรมนั้นอยู่ ส่วนการให้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับ พฤติกรรมที่เด็กกระทำนั้น ผู้วิจัยเห็นว่าควรจัดสภาพแวดล้อมที่จะช่วยให้สามารถให้การให้เด็กได้ รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำได้อย่างเหมาะสม ผู้วิจัยจึงได้จัด สภาพแวดล้อมสำหรับการให้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็ก กระทำ และให้เด็กคิดวิธีแก้ปัญหากจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ เด็กจึงเป็นผู้คิดและตัดสินใจรับผล ที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำด้วยตนเอง ซึ่งแตกต่างจากในระยะที่ 1 ที่ผู้วิจัยเป็นผู้จัดให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะนี้ การปรับใช้เวลาแบบมีเงื่อนไขนั้นผู้วิจัยยังคงให้เด็กเป็นผู้ตัดสินใจด้วยตนเองที่จะกลับเข้ามา ร่วมกิจกรรมในกลุ่ม แต่ในระยะนี้ผู้วิจัยไม่ได้ให้เด็กกลับเข้ามาร่วมกิจกรรมในทันที เมื่อเด็ก ต้องการกลับเข้ากลุ่มก็จะให้เด็กสำรวจตนเองอีกครั้งว่ามีความพร้อมที่จะกลับเข้าร่วมกิจกรรม ทำให้เด็กใช้เวลาที่จะตัดสินใจอีกครั้งหนึ่ง ทำให้เด็กที่ขาดความสามารถในการควบคุมตนเอง สามารถควบคุมตนเองได้มากขึ้น เด็กเกินครึ่งจึงเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเป็นพฤติกรรมที่ไม่สร้าง ปัญหาแก่ตนเอง

ในระยะที่ 2 นอกจากวินัยในตนเองของเด็กจะพัฒนาได้สูงกว่าในระยะที่ 1 แล้ว ผู้วิจัยยังพบว่าเด็กเริ่มแสดงความเป็นตัวของตัวเอง กล่าวที่จะเสนอความคิดเห็น และเป็น ความคิดเห็นที่เด็กคิดเอง อาจเนื่องมาจากในระยะที่ 1 ถึงแม้ว่าผู้วิจัยจะใช้การสื่อสารและการ ให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำอย่างขาดประสิทธิภาพ แต่ผู้วิจัยไม่ได้ใช้การลงโทษ กับเด็ก ทำให้เด็กคลายจากความกลัวการถูกลงโทษ เกิดความไว้วางใจทำให้เด็กเป็นตัวของตัวเอง

และพัฒนาความคิดริเริ่ม (Fields and Boesser. 1994 : 22 - 33 ; อ้างอิงมาจาก Erikson. 1963)

### 3. ความสัมพันธ์ของการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์กับการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย ระยะที่ 3

ในระยะที่ 3 ผู้วิจัยสามารถใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพได้อย่างสมบูรณ์ กล่าวคือ ผู้วิจัยใช้การสื่อสารด้วยการให้เด็กสะท้อนความรู้สึก และปัญหาที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำมากขึ้น ทำให้เด็กเข้าใจอย่างชัดเจนและมีเหตุผลในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้วยตนเองให้เป็นพฤติกรรมที่ไม่สร้างปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่น เด็ก ๆ จะคอยดูแลและตักเตือนกันเองเมื่อมีเด็กที่ไม่ปฏิบัติตามข้อตกลง ในระยะนี้ผู้วิจัยใช้การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำน้อยที่สุดเพราะเด็กเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมซึ่งเกิดจากการเรียนรู้ภายหลังการได้รับผลตามธรรมชาติ ส่วนการใช้การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ในระยะนี้ผู้วิจัยให้ผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ซึ่งให้ทั้งกลุ่มแทนการให้เป็นรายบุคคล เพื่อให้เด็กทั้งกลุ่มรับผิดชอบร่วมกัน ทำให้เด็กที่ไม่ได้กระทำพฤติกรรมคอยดูแลและเตือนเด็กที่เคยทำพฤติกรรมนั้นและเด็กคนอื่น ๆ ให้เปลี่ยนพฤติกรรมเป็นพฤติกรรมที่จะไม่ทำให้กลุ่มได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลจากพฤติกรรมที่เด็กผู้นั้นหรือเด็กคนอื่น ๆ เป็นผู้กระทำพฤติกรรมนั้น ส่งผลให้วินัยในตนเองของเด็กทั้งหมดดีขึ้น นอกจากนี้ผู้วิจัยได้นำวิธีรับฟังการสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็กและวิธีสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเองมาใช้ร่วมกับการให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ทำให้เด็กเข้าใจความรู้สึกและปัญหาที่เกิดจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ส่วนการปรับการใช้เวลานอกแบบมีเงื่อนไข ผู้วิจัยยังคงให้เด็กเป็นผู้ตัดสินใจด้วยตนเองที่จะกลับเข้าร่วมกิจกรรมในกลุ่ม แต่ในระยะนี้นอกจากผู้วิจัยไม่ได้ให้เด็กกลับเข้ามาร่วมกิจกรรมในทันทีเมื่อเด็กต้องการกลับเข้าร่วมกิจกรรมในกลุ่มแล้ว ผู้วิจัยยังให้เด็กกล่าวแสดงและสาธิตพฤติกรรมที่จะไม่สร้างปัญหาแก่ตนเอง ทำให้เด็กเกิดความชัดเจนต่อพฤติกรรมที่เด็กจะกระทำและไม่สร้างปัญหาแก่ตนเองเมื่อเด็กกลับเข้าไปร่วมกิจกรรมในกลุ่ม ส่งผลให้เด็กทุกคนเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเป็นพฤติกรรมที่ไม่สร้างปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่นภายหลังได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ

ในระยะที่ 3 ผู้วิจัยใช้การสื่อสารและการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้ ทุกคนพัฒนาวินัยในตนเอง นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบว่าเด็กมีความสามารถในการเจรจาต่อรองและแก้ปัญหาต่าง ๆ ด้วยตนเองได้สูงขึ้นอีกด้วย

## ตอนที่ 2 บทบาทของการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพที่มีต่อการพัฒนาการสอนของผู้วิจัย

จากการที่ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ เดอวีร์สและแซนได้นำแนวคิดของดิวอี้ (Dewey) ที่กล่าวไว้ว่าบุคคลจะเอาใจใส่และใช้ความพยายามมากขึ้นในสิ่งที่เขาสนใจและแนวคิดตามทฤษฎีของเพียเจท์ซึ่งกล่าวว่า ทุกพฤติกรรมของเด็กมีจุดมุ่งหมายและมีความหมาย มาใช้ในการจัดการศึกษาโดยกล่าวว่า การจัดการศึกษาตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ไม่ใช่หลักสูตรสำเร็จเหมือนตำราประกอบอาหาร จึงเน้นให้ครูสร้างสรรค์หลักสูตรด้วยตนเองโดยจัดกิจกรรมตามความสนใจและจุดมุ่งหมายของเด็ก (DeVries and Zan. 1994 : 197, 254 - 255) ซึ่งแหล่งข้อมูลสำหรับการจัดกิจกรรมได้มาจากการสังเกตกิจกรรมที่เด็กสนใจและจากข้อเสนอแนะโดยตรงของเด็ก (DeVries and Zan. 1994 : 198, 208, 258) ครูคอนสตรัคติวิสต์เป็นผู้พยายามทำความเข้าใจสาเหตุภายในของพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเพื่อพัฒนาพฤติกรรมที่มีประสิทธิภาพสำหรับการส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของเด็กแต่ละคนซึ่งมีความสามารถในการปกครองตนเองแตกต่างกันโดยใช้การสังเกตและการสะท้อนพฤติกรรมของเด็กตามประสบการณ์ที่เด็กได้รับ (DeVries and Zan. 1994 : 222, 264, 268) และจากการที่ผู้วิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรด้วยการวิจัยเชิงปฏิบัติการซึ่งครูเป็นผู้วิจัยด้วยการสะท้อนการปฏิบัติการสอนของตนเอง (Edwards and Knight. 1994 : 126 - 142 ; ยาใจ พงษ์บริบูรณ์. 2537 : 11 - 15) ทำให้ผู้วิจัยเกิดความเชื่อในการจัดการศึกษาตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์และการสอนที่ยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็ก ผู้วิจัยจึงพิจารณาความเหมาะสมในการนำกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนซึ่งประกอบด้วย การวางแผน การปฏิบัติ การสังเกต และการสะท้อนการปฏิบัติการมาใช้ในการวางแผน และการดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่มีการปรับเปลี่ยนไปตามความสนใจและจุดมุ่งหมายของเด็กในแต่ละวันเพื่อช่วยให้เด็กเรียนรู้ได้สูงสุดโดยผู้วิจัยแสดงบทบาทเป็นครูเพื่อจะได้มีความรู้ ความเข้าใจ และประสบการณ์ในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมอย่างลึกซึ้ง ผู้วิจัยพบว่านอกจากกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติในชั้นเรียนและการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพจะช่วยในการปรับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ให้เหมาะสมตามสภาพจริงและเกิดการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยแล้ว กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพยังมีบทบาทอย่างมากต่อการเปลี่ยนแปลงการสอนของผู้วิจัยดังนี้

การนำกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพมาใช้ เพื่อปรับเปลี่ยนการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในแต่ละวัน ทำให้ผู้วิจัยทราบว่าการดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมของผู้วิจัยในระยะแรกผู้วิจัยมุ่งเน้นการดำเนินกิจกรรมที่ผู้วิจัยเป็นผู้ริเริ่มและใช้การชักชวนและชี้แนะให้เด็กตอบสนองต่อกิจกรรมที่ผู้วิจัยจัดให้ และใช้การสื่อสารและการให้ผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำอย่างขาดประสิทธิภาพ ผู้วิจัยจึงคลายจากการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของการเรียน เริ่มจากการเปลี่ยนแปลงการจัดกิจกรรมที่ผู้วิจัยเป็นผู้ริเริ่มและเด็กเข้าร่วมกิจกรรมตามความสมัครใจเป็นการจัดกิจกรรมตามที่ได้ริเริ่มและดำเนินกิจกรรมตอบสนองตามความสนใจและจุดมุ่งหมายของเด็ก และใช้การสื่อสารและการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ยังส่งผลให้ผู้วิจัยมีความสนใจในการตามศึกษาวินัยในตนเองของเด็กเมื่อเด็กอยู่ในสภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคมที่แตกต่างกัน ได้แก่ ห้องเรียน โรงเรียน และชุมชน รวมทั้งการศึกษาค้นคว้าต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเด็กจากบุคคลต่าง ๆ ทำให้ผู้วิจัยมีความเข้าใจเด็กแต่ละคนมากขึ้น และทำให้ผู้วิจัยทราบว่าเด็กมีวินัยในตนเองเฉพาะเมื่อเด็กอยู่ในสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในห้องวิจัย และการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กจะต้องส่งเสริมทุก ๆ สภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคมให้เป็นสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของเดอวีรีส์และแซน และลิกโคนา ที่ว่าสภาพการณ์เชิงคุณธรรมสังคมทุก ๆ แห่งที่เด็กอาศัยอยู่สามารถส่งเสริมหรือขัดขวางการพัฒนาสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในห้องเรียน (DeVries and Zan. 1994 : 279, 281 ; Lickona. 1991 : 334)

กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพช่วยให้ผู้วิจัยในฐานะครูมีการเปลี่ยนแปลงการสอนจากการสอนที่ยึดครูเป็นศูนย์กลางเป็นการสอนที่ยึดเด็กเป็นศูนย์กลาง พิจารณาเด็กทั้งบุคคล (a Whole Person) แทนการพิจารณาเฉพาะปัญหาพฤติกรรม (a Behavior Problem) (Lickona. 1991 : 126) ช่วยให้ผู้วิจัยในฐานะครูเกิดความเชื่อมั่นและมีความเป็นอิสระในการตัดสินใจที่จะดำเนินการสอนด้วยตนเองมากยิ่งขึ้น มีความรับผิดชอบมากยิ่งขึ้นในการจัดการสอนให้กับเด็ก และทำให้ผู้วิจัยมีความเชื่อมั่นว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นวิธีการที่เหมาะสมที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรและการสอนของครู

## ข้อเสนอแนะทั่วไป

1. ในกรณีที่เด็กขาดทักษะในการฟัง ควรฝึกทักษะให้แก่เด็กจะช่วยให้การใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ได้ผลดียิ่งขึ้น
2. การใช้หลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์สามารถนำไปใช้ได้ตามสภาพจริงโดยใช้ในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน และใช้การจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนเพื่อช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้และเกิดความเข้าใจ

## ข้อเสนอแนะในการทำวิจัย

1. ควรมีการศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ตลอดช่วงเวลาที่เด็กปฐมวัยอยู่ในโรงเรียน
2. ควรมีการศึกษาโดยให้ครูผู้สอนเด็กปฐมวัยเป็นผู้ดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ตามสภาพจริงในชั้นเรียนของตน
3. ควรมีการศึกษาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย จากการดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยให้ผู้บริหารและบุคลากรทุกคนในโรงเรียนมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กปฐมวัยตามหลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
4. ควรมีการศึกษาวินัยในตนเองของนักเรียนในโรงเรียนจากการดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยให้ผู้บริหารและบุคลากรทุกคนในโรงเรียนมีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนในโรงเรียนตามหลักการในการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์
5. ควรมีการศึกษาโดยให้ผู้ปกครองเป็นผู้ดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ตามสภาพจริง
6. ควรมีการศึกษาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยจากการดำเนินการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ด้านการมีปฏิสัมพันธ์ของครูเฉพาะการใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ

บรรณานุกรม

## บรรณานุกรม

- กฤษณี ภูพัฒน์. การศึกษาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองใช้ชุดให้ความรู้แก่ผู้ปกครองส่งเสริมความสามารถในการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวัน เรื่อง “ขอให้หนูคิดเอง” และผู้ปกครองใช้กิจกรรมตามปกติในชีวิตประจำวัน. ปรินญาณีพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2538. อัดสำเนา.
- การประถมศึกษากรุงเทพมหานคร, สำนักงาน. “หลักการจัดประสบการณ์สำหรับเด็กอนุบาล 3 - 5 ขวบ,” เอกสารประกอบการอบรมครูสอนระดับก่อนประถมศึกษา. กรุงเทพฯ : 2540.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. แผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2540 - 2544). กรุงเทพฯ : อรรถพลการพิมพ์, 2539.
- คณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ, สำนักงาน. การเสริมสร้างวินัย คู่มือแนะแนวทางปฏิบัติ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว, 2537.
- \_\_\_\_\_ . จิตพิสัย : มิติที่สำคัญของการพัฒนาคน. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว, 2540.
- จิตรา ชนะกุล. ความมีวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์กิจกรรมในวงกลมแบบกลุ่มย่อย. ปรินญาณีพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2539. อัดสำเนา.
- จินดา น้ำเจริญ. การศึกษาความมีวินัยในตนเองด้านสิ่งแวดล้อมของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมเสริมลักษณะนิสัยแบบวางแผน ปฏิบัติ และทบทวน. ปรินญาณีพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2540. อัดสำเนา.
- แจ่มจันทร์ เกียรติกุล. การศึกษาความเชื่อมั่นว่าในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูต่างกันและอยู่ในชั้นเรียนของครูที่มีพฤติกรรมทางวาจาและท่าทางแตกต่างกัน. ปรินญาณีพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2531. อัดสำเนา.
- ฉันทนา ภาคบงกช และคนอื่น ๆ. การสำรวจคุณลักษณะทางวินัยที่พึงประสงค์ในสังคมไทย. รายงานการวิจัยฉบับที่ 56 กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2539.

- ดวงเดือน พันธมนาวิน. “จิตวิทยาการปลูกฝังวินัยแห่งตน,” วารสารแนะแนว. 18(91) : 58 - 71 ; กุมภาพันธ์ - มีนาคม, 2527.
- เทียมจันทร์ พานิชย์ผลินไชย. “การวิจัยในชั้นเรียน,” วารสารศึกษาศาสตร์. 2(2) : 57 - 61 ; กันยายน - ธันวาคม 2540.
- ประณต คำจิม. เอกสารประกอบการสอนวิชาจิตวิทยาเด็ก. กรุงเทพฯ : ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2526.
- ประพนธ์ เจียรกุล. “แนวคิดเกี่ยวกับคณิตศาสตร์ศึกษา,” ประมวลสาระชุดวิชาสารัตถะและวิทยวิธีทางวิชาคณิตศาสตร์ หน่วยที่ 5. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2537.
- ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร. “พฤติกรรมวัยเด็ก,” เอกสารการสอนชุดวิชาพฤติกรรมวัยเด็ก หน่วยที่ 2. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2537.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตฺโต). วินัยเรื่องใหญ่กว่าที่คิด. กรุงเทพฯ : สหธรรมิก, 2538.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์. วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ : สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2540.
- ไพจิตร สดวกการ. ผลของการสอนคณิตศาสตร์ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และความสามารถในการถ่ายโยงการเรียนรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา. วิทยานิพนธ์ ค.ม. กรุงเทพฯ : จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2539. อัดสำเนา.
- ภรณ์ คุรุรัตน์. ความมีวินัยด้านสิ่งแวดล้อมของเด็กระดับก่อนประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่ได้รับการจัดกิจกรรมที่เน้นกระบวนการเรียนรู้ทางสังคมและปัญญาและการจัดกิจกรรมตามปกติ. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2537.
- ยาใจ พงษ์บริบูรณ์. “การวิจัยเชิงปฏิบัติการ,” วารสารศึกษาศาสตร์. 17(2) : 11 - 15 ; มิถุนายน - กันยายน 2537.
- ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และคนอื่น ๆ. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการมีวินัย. รายงานการวิจัยฉบับที่ 60 กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2539.



- วิชาการ, กรม, สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. เอกสารและผลงานวิจัยการจัดการศึกษาระดับก่อนประถมศึกษาในประเทศไทย. ม.ป.ป.
- วิชาการ, กรม, กระทรวงศึกษาธิการ. คู่มือและสื่อการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง. โครงการวิจัยและพัฒนาระบบงานแนะแนวในและนอกสถานศึกษา, ศูนย์แนะแนวการศึกษาและอาชีพ, กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์การศาสนา, 2537.
- วัชรีย์ ฐวธธรรม. 60 ทักษะการปลูกฝังวินัย. กรุงเทพฯ : ทิพย์อักษร, 2528.
- วัฒนา ศรีสัตย์วาจา. เอกสารประกอบการสอนจิตวิทยาสังคมเบื้องต้น. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2534. อัดสำเนา.
- ศักดิ์ชัย นิรัญทวี. ปรัชญาบนเส้นทางของการศึกษา. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2530.
- ศิริกุล ผลศักดิ์. พื้นฐานการศึกษา. กรุงเทพฯ : ชินอักษรการพิมพ์, 2523.
- สงวน สุทธิเลิศอรุณ. ทฤษฎีและปฏิบัติการทางจิตวิทยาสังคม. กรุงเทพฯ : อักษรบัณฑิต, 2529.
- สันต์ สิงห์ภักดี. เมื่อลูกทำทนายคุณ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์พิมพ์ดี, 2539.
- สายพิน ปรุ่งสุวรรณ. การศึกษาความมีวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์ศิลปะสร้างสรรค์และการเล่นตามมุมโดยครูสร้างกฎเกณฑ์และเด็กสร้างกฎเกณฑ์. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2538. อัดสำเนา.
- สุนทร โคตรบรรเทา. อย่าเพียงแต่หวังว่าลูกจะเป็นคนดี. กรุงเทพฯ : เอส-เอนการพิมพ์, 2532.
- สุรเกียรติ ลิ้มเจริญ. ความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อมั่นในตนเอง ความวิตกกังวลกับระเบียบวินัยในชั้นเรียน. ปรินญานิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2523.
- สุรศักดิ์ หลาบมาลา. “ยุทธวิธีการพัฒนาคุณภาพการศึกษา,” สารพัฒนาหลักสูตร. 120 (13) : 13 - 16 ; มกราคม - มีนาคม 2538.
- อำนวยการชัย ปฏิพัทธ์เผ่าพงศ์. สอนลูกให้ได้ตั้งใจ. กรุงเทพฯ : เอส - เอน การพิมพ์, 2535.

- DeVries, Rheta. "Constructivist Education in Preschool and Elementary School : The Sociomoral Atmosphere as the First Education Goal," An International Conference on Young Children : Priorities and Challenges in the 21st Century. Bangkok : Chulalongkorn University, 1996.
- DeVries, Rheta and Zan, Betty. "Creating a Constructivist Classroom Atmosphere," Young Children. 51 : 4 - 13 ; November, 1995.
- \_\_\_\_\_. Moral Classrooms, Moral Children : Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education. New York : Teachers College Press, 1994
- Edwards, Anne and Knight, Peter. Effective Early Years Education : Teaching Young Children. Great Britain : St Edmundsbury Press Ltd., 1994.
- Essa, Era. Introduction to Early Childhood Education. New York : Delmar Publisher, 1996.
- Feeney, Stephanie and others. Who Am I in the Lives of Children? New Jersey : Prentice - Hall, Inc, 1996.
- Fields, Marjorie V. and Boesser, Cindy. Constructive Guidance and Discipline : Preschool and Elementary Education. New York : Macmillan Publishing Company, 1994.
- Goffin, Stacie G. "How Well do We Respect the Children in Our Care?," Childhood Education. 66 (2) : 68 - 74 ; Winter, 1989.
- Gordon, Ann and Browne, Kathryn Williams. Beginnings & Beyond : Foundations in Early Childhood Education. New York : Delmar Publishers Ins., 1993.
- Kelly, Erin Irene. Reasons, Motives, and Moral Justification : A Study of Moral Constructivism. DAI-A. 56(11) : 4422 ; May, 1996.
- Krogh, Suzanne Lowell. Education Young Children Infancy to Grade Three. New York : McGraw. Hill, 1994.
- Lickona, Thomas. Educating for Character : How Our Schools can Teach Respect and Responsibility. New York : Bantam Books, 1991
- Miller, Cheri Serman. Building Self-Control : Discipline for Young Children. Young Children. 40(1) : 15 - 19 ; November, 1984.
- Verble, Margaret. How to Encourage Self - Discipline. Learning. 14(1) : 40 - 42 ; August, 1985.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก  
แบบสังเกตการปฏิบัติการสอน

## คู่มือการใช้แบบสังเกตการปฏิบัติการสอน

### คำชี้แจง

การวิจัยครั้งนี้ใช้แบบสังเกตการปฏิบัติการสอนเป็นเครื่องมือในการบันทึกการปฏิบัติการสอนที่ได้จากการสังเกต โดยสร้างข้อตกลงในการบันทึกดังนี้

### ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

1. ผู้สังเกต คือ ผู้วิจัย และผู้ช่วยผู้วิจัย
2. บันทึกข้อมูลในลักษณะพรรณนาความ
3. บันทึกชื่อ สกุล และอายุ ของผู้ถูกสังเกต
4. บันทึกวันที่และเวลาที่สังเกต
5. บันทึกครั้งที่จัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม
6. บันทึกชื่อผู้สังเกต
7. สังเกตในช่วงเวลาที่ดำเนินการจัดสภาพการณ์ตามแผนการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม ตั้งแต่เวลา 8.30 - 9.30 น.
8. สังเกตเด็กวันละ 2 คน และสังเกตเพิ่มเติมในกรณีที่เด็กคนอื่นเกิดพฤติกรรมเกี่ยวกับวินัยที่น่าสนใจ

ตอนที่ 2 การบันทึกในแบบสังเกต

สิ่งที่บันทึก	ตัวอย่างการบันทึก
1. สถานการณ์หรือเหตุการณ์ หมายถึง การบันทึกเรื่องราว บุคคล สื่อ และสถานที่ ที่เกี่ยวข้องกับการเกิด พฤติกรรมวินัยในตนเอง	เด็กชายเอ เด็กชายใจึก เด็กหญิงแมว และเด็กหญิงเกด กำลังวาดภาพด้วยสีเทียน อยู่ที่โต๊ะกิจกรรมสีเทียน
2. พฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากการสังเกต 2.1 พฤติกรรมที่ได้จากการสังเกต หมายถึง การบันทึกคำพูด สีหน้า ท่าทาง และการกระทำที่เกี่ยวข้องกับ วินัยของเด็กปฐมวัยในขณะที่เด็กมี ปฏิสัมพันธ์กับครู เพื่อน หรือสื่อ 2.2 ร่องรอยที่ได้จากการสังเกต หมายถึง การสังเกตและบันทึก รายละเอียดเพิ่มเติมนอกเหนือจากการ บันทึกพฤติกรรมที่ได้จากการสังเกต เพื่อนำไปประกอบการวิเคราะห์ข้อมูล	เด็กชายเอร้องไห้เสียงดังพยายามดึงสีเทียน สีแดงที่มีอยู่ในมือของเด็กชายใจึก  - จากการสังเกตสีเทียนที่วางให้บนโต๊ะ กิจกรรมสีเทียน พบว่า มีสีแดงเพียง แท่งเดียว  - จากการสังเกตภาพวาดของเด็กชายเอ และเด็กชายใจึก ต่างก็มีภาพที่วาดด้วย สีแดง  - เด็กหญิงเกดบอกว่า เด็กชายใจึกหยิบสีแดง ใช้ก่อน  - เด็กหญิงแมวบอกว่า เห็นเด็กชายเอใช้ สีแดงอยู่แล้วเด็กชายใจึกมาแย่ง
3. วิเคราะห์ข้อมูล หมายถึง การบันทึกผลการ พิจารณาสาเหตุของการแสดงพฤติกรรม ตามข้อมูลที่ได้จากการบันทึกพฤติกรรมที่ได้ และร่องรอยที่ได้จากการสังเกต	- กรณีที่ 1 เด็กชายใจึกใช้สีเทียนยังไม่เสร็จ และวางไว้ เด็กชายเอหยิบเอาไปใช้ เด็กชายใจึกจึงแย่งกลับมา  - กรณีที่ 2 เด็กชายใจึกใช้สีแดงเสร็จแล้วแต่ ต้องการใช้อีกในขณะที่เด็กชายเอกำลังใช้ อยู่เด็กชายใจึกจึงแย่งสีแดงไปจากเด็กชายเอ







ภาคผนวก ข  
แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

## คู่มือการใช้แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

### คำชี้แจง

แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยเป็นเครื่องมือที่สร้างขึ้นเพื่อประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยตามที่กำหนดไว้ในการวิจัย โดยประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยตามข้อมูลที่ได้จากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอน แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้วิจัยสามารถติดตามและช่วยส่งเสริมการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยเป็นรายบุคคล

การใช้แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยนำข้อมูลจากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอนมาประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย โดยเรียงลำดับตามวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ต้องการศึกษาตามที่กำหนดไว้ในการวิจัย ดังนี้ คือ

1. การเลิกกิจกรรมเมื่อได้ยินสัญญาณเลิกกิจกรรม
2. การเดินในห้องเรียน
3. การขออนุญาตก่อนออกนอกห้องเรียน
4. การเข้าแถวตามลำดับก่อนหลัง
5. การไม่นั่งหรือยืนบังผู้อื่น
6. การใช้ของผู้อื่นเมื่อได้รับอนุญาตแล้ว
7. การทิ้งขยะในที่ทิ้งขยะ
8. การเก็บสิ่งของเมื่อเลิกใช้
9. การใช้สิ่งของอย่างถนอมรักษา

การบันทึกข้อมูลลงในแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย ผู้วิจัยเขียนหัวข้อวินัยในตนเองและบันทึกพฤติกรรมตามหัวข้อวินัยในตนเองลงในพื้นที่ที่ให้บันทึกพฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากสังเกตของแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย และบันทึกผลการสะท้อนข้อมูลที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยร่วมกันสะท้อนหลังเสร็จสิ้นการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในครั้งนั้นลงในพื้นที่ที่ให้บันทึกผลการสะท้อนข้อมูลของแบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย





ภาคผนวก ค  
แบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู

## คู่มือการใช้แบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู

### คำชี้แจง

แบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครูกับเด็กเป็นเครื่องมือที่สร้างขึ้นเพื่อประเมินลักษณะปฏิสัมพันธ์ของครูตามข้อมูลที่ได้จากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอนเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้วิจัยติดตาม ประเมิน และปรับการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมเพื่อพัฒนาการสร้างปฏิสัมพันธ์ของครูต่อเด็กให้เป็นไปตามลักษณะการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

การใช้แบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ผู้วิจัยนำข้อมูลจากแบบสังเกตการปฏิบัติการสอนมาประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู โดยเรียงลำดับตามลักษณะปฏิสัมพันธ์ของครูที่ต้องการศึกษาตามที่กำหนดไว้ในการวิจัยดังนี้คือ

1. การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ
  - 1.1 การรับฟังการสะท้อนความรู้สึกละปัญหาของเด็ก
  - 1.2 การสะท้อนความรู้สึกละปัญหาของตนเอง
  - 1.3 การสะท้อนความรู้สึกละแก้ปัญหาร่วมกัน
2. การให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ
  - 2.1 การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ
  - 2.2 การให้เด็กได้รับผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรม

การบันทึกข้อมูลลงในแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู ผู้วิจัยเขียนหัวข้อปฏิสัมพันธ์ของครูที่ต้องการศึกษาและบันทึกปฏิสัมพันธ์ของครูตามหัวข้อปฏิสัมพันธ์ของครูลงในพื้นที่ที่ให้บันทึกพฤติกรรมและร่องรอยที่ได้จากสังเกตของแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู และบันทึกผลการสะท้อนข้อมูลที่ผู้วิจัยและผู้ช่วยผู้วิจัยร่วมกันสะท้อนหลังเสร็จสิ้นการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมในครั้งนั้นลงในพื้นที่ให้บันทึกผลการสะท้อนข้อมูลของแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู







## รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ

1. ผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบแบบสังเกตพฤติกรรมวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย และแบบจำแนกพฤติกรรมวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

1.1 ผู้ช่วยศาสตราจารย์อัญชลี ไสยวรรณ  
อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาปฐมวัย  
คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏพระนคร

1.2 อาจารย์กฤษณี ภูพัฒน์  
อาจารย์ประจำโปรแกรมวิชาศึกษาปฐมวัย  
คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต

1.3 อาจารย์พัชนี สิทธิพลากุล  
นักวิชาการศึกษา 6 ว.  
สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร

2. ผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบแบบจำแนกปฏิสัมพันธ์ของครู

2.1 ผู้ช่วยศาสตราจารย์วัฒนา ปุญญฤทธิ์  
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ  
คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏพระนคร

2.2 ดร.วิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี  
อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์  
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

2.3 อาจารย์มาณวิกา ผลพิรุฬห์  
อาจารย์ประจำชั้นอนุบาล  
โรงเรียนอนุบาลสามเสนฯ

3. ผู้เชี่ยวชาญในการให้คำแนะนำการสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลประกอบการวิจัย

3.1 อาจารย์สุภาพร ณะชานันท์

อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์  
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

3.2 อาจารย์สุวรรณา ไชยะธน

อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาปฐมวัย  
คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏนครปฐม

3.3 อาจารย์นราพร ทับถม

อาจารย์ประจำชั้นอนุบาล  
โรงเรียนวัดปทุมวนาราม

4. ผู้เชี่ยวชาญในการให้คำแนะนำการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคม  
ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

4.1 ดร.พัชรี ผลโยธิน

อาจารย์ประจำสาขาวิชาศึกษาศาสตร์  
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช

4.2 อาจารย์ธิดา พิทักษ์สินสุข

ผู้จัดการ โรงเรียนอนุบาลหนูน้อย

4.3 อาจารย์รุ่งรวี กนกวิบูลย์ศรี

อาจารย์ประจำชั้นอนุบาล โรงเรียนอนุบาลสามเสนฯ

## ประวัติย่อของผู้วิจัย

ชื่อ นางสาวสมจิตต์ สุวรรณวงศ์  
 สถานที่อยู่ปัจจุบัน 75/9 ซอยวัดใหม่พิเรนทร์ แขวงวัดท่าพระ เขตบางกอกใหญ่  
 กรุงเทพมหานคร 10600  
 สถานที่ทำงาน -

## ประวัติการศึกษา

พ.ศ.2521 ประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนชาติศึกษา กรุงเทพมหานคร  
 พ.ศ.2527 มัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนสตรีวัดระฆัง กรุงเทพมหานคร  
 พ.ศ.2539 ศึกษาศาสตรบัณฑิต (วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย)  
 มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช  
 พ.ศ.2542 การศึกษามหาบัณฑิต (วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย)  
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

การศึกษาการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์  
เพื่อพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

บทคัดย่อ  
ของ  
สมจิตต์ สุวรรณวงศ์

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา  
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาปฐมวัย

มีนาคม 2542

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนมีวัตถุประสงค์เพื่อทำความเข้าใจและอธิบายการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เพื่อพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยได้มาโดยการเลือกห้องแบบเจาะจงและเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยวิธีสุ่มอย่างง่ายด้วยการจับสลาก เป็นนักเรียนชาย-หญิงอายุ 5 - 6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นเด็กเล็ก ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2541 ของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครแห่งหนึ่ง จำนวน 10 คน นักเรียนได้รับประสบการณ์จากการจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงคุณธรรมสังคมเป็นระยะเวลา 8 สัปดาห์ ๆ ละ 4 วัน ๆ ละ 60 นาที

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ แบบสังเกตการปฏิบัติการสอน แบบประเมินวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย และแบบประเมินปฏิสัมพันธ์ของครู

ผลการวิจัยพบว่า

1. การใช้การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ โดยครูใช้คำถามเพื่อให้เด็กสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง ช่วยให้เด็กคิดหาวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเองให้เป็นพฤติกรรมที่จะไม่สร้างปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่น ผู้วิจัยพบว่าการใช้การสื่อสารวิธีนี้กับเด็กที่ควบคุมตนเองได้สูงสามารถพัฒนาวินัยในตนเองได้มากกว่าเด็กที่ควบคุมตนเองได้ต่ำ
2. การให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำและผลที่สัมพันธ์และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ร่วมกับการใช้คำถามของครูเพื่อให้เด็กสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของเด็ก ช่วยให้เด็กเข้าใจความจำเป็นในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่จะไม่สร้างปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่น ผู้วิจัยพบว่าการให้เด็กได้รับผลจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ช่วยให้เด็กที่ควบคุมตนเองได้ต่ำและควบคุมตนเองได้สูงสามารถพัฒนาวินัยในตนเองให้สูงขึ้นได้ในเวลาที่รวดเร็ว
3. การใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นการพัฒนาการสอนอย่างเป็นระบบต่อเนื่องของผู้วิจัยในฐานะครู เริ่มจากการไตร่ตรองแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์จนเกิดความชัดเจน ดำเนินการสอนและสะท้อนการสอนโดยปรับใช้ตามความเชื่อที่เกิดจากความเข้าใจในแนวคิดนั้น ช่วยให้ผู้วิจัยพัฒนาความรู้ความเข้าใจในพัฒนาการของเด็ก มีทักษะในการปรับการดำเนินการ

สอนและสะท้อนการสอนโดยปรับใช้ความเชื่อที่เกิดจากความเข้าใจอย่างชัดเจนในแนวคิดนั้น ช่วยให้ผู้วิจัยพัฒนาความรู้ความเข้าใจในการพัฒนาการของเด็ก มีทักษะในการปรับการ ดำเนินการสอน และเกิดความเชื่อมั่นในการใช้แนวคิดนั้น ทำให้ผู้วิจัยใช้การสื่อสารอย่างมี ประสิทธิภาพและการให้เด็กได้รับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำและผลที่สัมพันธ์ และสมเหตุสมผลกับพฤติกรรมที่เด็กกระทำอย่างต่อเนื่องได้อย่างเหมาะสม ส่งผลให้เด็กเกิดการ พัฒนาวินัยในตนเอง

ในการอภิปรายผล ผู้วิจัยนำเสนอความสัมพันธ์ระหว่างสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นจริงและ ข้อเสนอแนะเชิงทฤษฎีใน 2 ประเด็นคือ ความสัมพันธ์ของการจัดสภาพการณ์เสริมความคิด เชิงคุณธรรมสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์กับการพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กปฐมวัย และ บทบาทของการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียนและการบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพที่มีต่อการ พัฒนาการสอนของผู้วิจัย

THE STUDY OF THE CONSTRUCTIVIST SOCIOMORAL SETTINGS FOR THE DEVELOPMENT  
OF PRESCHOOL CHILDREN SELF-DISCIPLINE

AN ABSTRACT

BY

SOMCHIT SUWANAWONG

Presented in partial fulfillment of the requirements for the Master  
of Education degree in Early Childhood Education  
at Srinakharinwirot University

March 1999

This study, an action research in the classroom, aimed to understand and explain the constructivist sociomoral settings for preschool children in order to develop self-discipline.

The samples, derived from simple random sampling were 10 students, 5 - 6 years studying in the preschool class during the first semester of the 1998 academic year in the school under Bangkok Metropolitan. The students experienced the 60 minute sociomoral settings for 8 consecutive weeks, and 4 days per week.

Teaching Observation Form, Preschool Children Self-discipline Screening Form, and Teacher Interaction Form were the instruments used in this study.

The results of the study were as follows:

1. The use of effective communication together with the teacher's questions to reflect the children's feelings and problems helped them find their own solutions and change their behaviors that might not cause problems to themselves or the others. It was found that effective communication helped high self-control children improved their self-discipline better than that of low self-control children.

2. The use of natural and related consequences together with the teacher's questions to reflect the children's feeling and problem helped them see the need to change behavior that might not cause themselves problems. The researcher found that both the high and low self-control children gain better self-discipline in a shorter period of time.

3. The use of action research in the classroom, a continued and systematic teaching development of the researcher taking the role of the teacher, took the initial step from a careful consideration of constructivism. The process of teaching and reflecting in the light of the grounds helped the researcher develop her real understanding of child development, possessed better teaching skills and gradually supported her confidence in using constructivist approach. Thus, the researcher's persistence in the use of effective communication and natural and related consequences affected the development of self - discipline in children.



The relationship between the real situations and the theoretical supports were discussed in 2 aspects : the relationship of the teacher's interaction base on constructivist approach and the development of preschool children self-discipline, and the roles of action research in the classroom and qualitative record for the development of researcher's teaching.