



ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การศึกษาในระดับชั้นอนุบาลนั้น นับเป็นการเตรียมความพร้อมที่สำคัญให้แก่เด็ก โดยเฉพาะความพร้อมทางสังคม ปัญหาทางสังคมของเด็กที่ครูพบอยู่บ่อย ๆ คือ การแย่งของ การไม่แบ่งปันของให้กับคนอื่น ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้จะนำไปสู่การทะเลาะกัน ซึ่งบางคนอาจมีพฤติกรรมก้าวร้าวถึงขั้นต่อยตีกัน (เพ็ญแข สารวิจัยจันทร์ 2532 : 1; ราตี ทองสวัสดิ์ 2526 : 326-363) ดังนั้นจึงอาจกล่าวได้ว่าที่เด็กมีพฤติกรรมเช่นนี้ เป็นเพราะเด็กมีความเอื้อเฟื้อต่อกันน้อย สาเหตุสำคัญที่ทำให้เด็กเอื้อเฟื้อน้อยก็คือ เด็กในวัยอนุบาลมีลักษณะของการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) และลักษณะดังกล่าวจะมีอิทธิพลต่อความรู้สึกนึกคิดและการกระทำของเด็กเป็นอย่างมาก โดยเฉพาะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางในด้านอารมณ์และความรู้สึก ซึ่งจะทำให้เด็กไม่สามารถเข้าใจอารมณ์ และความรู้สึกของผู้อื่น เด็กจะไม่สามารถสนองความต้องการของผู้อื่นได้ และมักจะแสดงอารมณ์ความต้องการของตัวเองออกมาอย่างเปิดเผย (Piaget 1954 อ้างถึงในประภาพรรณ สุวรรณสุข 2526 : 12 - 13) จากการศึกษาของ อูกเรล (Ugurel-Semin 1952 อ้างถึงใน ธีระพร อูวรรณโณ 2526 : 349) เกี่ยวกับความเอื้อเฟื้อในเด็ก โดยให้เด็กในช่วงอายุต่าง ๆ กัน แบ่งถั่ว ซึ่งมีจำนวนเป็นเลขคู่ให้กับตนเองและเพื่อน พบว่าเด็กอายุระหว่าง 4-6 ปี แบ่งถั่วให้ตัวเองมากกว่าที่จะแบ่งให้เพื่อน แต่หลังจาก 6 ปีไปแล้วเด็กจะมีความเอื้อเฟื้อมากขึ้น ดังนั้นจะเห็นได้ว่าเด็กอนุบาลซึ่งมีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางนั้น จะมีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อต่อผู้อื่นน้อย

พฤติกรรมเอื้อเฟื้อเป็นพฤติกรรมหนึ่งในหลาย ๆ พฤติกรรมที่จัดว่าเป็นพฤติกรรมสร้างสรรค์สังคม (สุรางค์ ไคว์ตระกูล 2529 : 9) ซึ่งคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติได้ตระหนักถึงความสำคัญของพฤติกรรมนี้ในการที่จะปลูกฝังให้แก่เด็กอนุบาล ดังนั้นคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ จึงได้บรรจุให้พฤติกรรมเอื้อเฟื้อเป็นพฤติกรรมหนึ่งที่ต้องพัฒนาในเด็กอนุบาลในแผนการจัดประสบการณ์ของชั้นอนุบาล (คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ

2528 : 225 - 232) เพื่อจะเป็นการปลุกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้แก่เด็กที่จะเติบโต และสามารถสร้างให้สังคมอยู่อย่าง เป็นสุขต่อไป

สำหรับการปลุกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อนั้น ได้มีนักจิตวิทยาให้ความสนใจศึกษาตามแนวทางการเกิดพฤติกรรมและลักษณะพัฒนาการของเด็ก ซึ่งพบวิธีการปลุกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้กับเด็กหลายแนวทาง เช่น การใช้ตัวแบบประเภทต่าง ๆ (Modeling) การเสริมแรง (Reinforcement) การสั่งสอนและให้เหตุผล (Preaching and Reasoning) (Perry and Bussey 1984 : 241 - 247) นอกจากนี้วิธีดังกล่าวแล้ว การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเช่น การเล่น (Play) ก็เป็นอีกวิธีหนึ่งที่ช่วยปลุกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อ โดยเฉพาะการเล่นกับกลุ่มเพื่อน (ฉวีวรรณ กิनावงศ์ 2526 : 139) เพียเจต์ (Piaget 1926 1932 อ้างถึงใน Rubin and Ross 1982 : 353) ได้ให้ความเห็นว่า การที่เด็กเล่นกับเพื่อนนั้น จะทำให้เด็กได้พัฒนาทักษะในการติดต่อสื่อสารกับเพื่อน ทั้งยังได้ให้โอกาสเด็กในการร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ กับเพื่อน สิ่งเหล่านี้จะมีผลทำให้เด็กได้เรียนรู้ถึงการแบ่งปัน การรอคอย การให้อภัย ซึ่งจะช่วยให้เด็กลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง และอยู่ร่วมในสังคมกับผู้อื่นอย่างมีความสุข ดังนั้นจึงเป็นการเหมาะสมที่จะปลุกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้แก่เด็ก โดยการจัดการเล่นให้เหมาะสม เพื่อเป็นการปลุกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้กับเด็ก โดยเฉพาะในเด็กวัยอนุบาล ซึ่งเป็นวัยของการเรียนรู้ทักษะต่าง ๆ ในสังคม เป็นวัยของการเริ่มมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นนอกเหนือไปจากบุคคลในครอบครัว และเป็นวัยของการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ได้ดี โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเรียนรู้โดยผ่านการเล่น

การเล่นของเด็กวัยอนุบาลเป็นลักษณะของการเล่นแบบสัมพันธ์กับผู้อื่น (Association play) และการเล่นแบบร่วมมือ (Cooperative Play) (Parten 1932 อ้างถึงใน อีระพร อูรรณโณ 2526 : 344 - 345) ดังนั้นการปลุกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อโดยผ่านการเล่น จึงต้องมีลักษณะของการร่วมมือ ช่วยเหลือ แบ่งปัน และทุกคนยอมรับซึ่งกันและกันขณะเล่น

ออร์ลิก (Orlick 1979 : 157-161) เป็นผู้หนึ่งที่เห็นด้วยกับการปลุกฝังพฤติกรรมทางสังคมเช่น การร่วมมือ การแบ่งปัน การเสียสละ โดยผ่านการเล่น และเชื่อ

ว่าการเล่นมีศักยภาพอย่างมากที่จะช่วยให้เด็กได้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น ตลอดจนการ เรียนรู้เพื่อจะอยู่ในสภาพแวดล้อมได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้นการเล่นจึงเป็นสื่อกลางที่ดีที่สุดที่จะ สอนให้เด็กได้เรียนรู้พฤติกรรมทางสังคม เพราะการเล่นสามารถจูงใจให้เด็กกระทำสิ่งต่าง ๆ ได้ ออร์ลิก (Orlick) ได้ศึกษาสภาพการเล่นของเด็กทั้งในลักษณะของการแข่งขัน (Competition) และการร่วมมือ (Cooperation) พบว่าการเล่นแบบร่วมมือจะช่วยทำให้ เด็กมีพฤติกรรมความร่วมมือในสถานการณ์อื่นในชีวิตประจำวันเพิ่มขึ้น และในเด็กก่อนนบาลการเล่น แบบร่วมมือยังมีผลในการเพิ่มพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ (Orlick 1981 : 426-429) เกมการเล่น แบบร่วมมือ (Cooperative Games) ของออร์ลิก มีลักษณะการเล่นคือ เด็กทุกคนเล่นด้วยกัน ไม่มีผู้แพ้หรือชนะ ทุกคนร่วมมือกันช่วยเหลือกันขณะเล่น เพื่อให้เกิดความสำเร็จในแต่ละ เกม ฉะนั้น เด็กทุกคนจึงมีส่วนร่วมในการทำให้เกิดความสำเร็จ เด็กจะรู้สึกถึงการเป็นส่วนหนึ่งของ กลุ่ม รู้ถึงบทบาทของการเป็นผู้ให้และผู้รับความช่วยเหลือ และรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองที่เป็น ส่วนหนึ่งของความสำเร็จ ซึ่งจะส่งผลต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของเด็กในสถานการณ์อื่น ๆ

ดังนั้นจะเห็นได้ว่าการที่เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction) กับกลุ่มเพื่อน โดยการเล่นแบบร่วมมือ ซึ่งขณะเล่นเด็กจะมีการช่วยเหลือ แบ่งปัน เสียสละ เด็ก จะเป็นผู้ให้และผู้รับความช่วยเหลือ จะทำให้เด็กเกิดความรู้สึกเห็นใจผู้อื่น (Sympathy) เข้าใจในความต้องการของผู้อื่น อันจะนำไปสู่การเอื้อเฟื้อผู้อื่นได้ ซึ่งจะเป็นประ โยชน์ต่อการอยู่ ร่วมกันกับผู้อื่นต่อไปในสังคม ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาถึงผลของการเล่นเกมแบบร่วมมือ (Cooperative Games) ต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของเด็กวัยอนุบาล เพื่อเป็นประ โยชน์ในการ จัดการเล่นของเด็กในวัยอนุบาล และ เพื่อเป็นประ โยชน์ในการปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ เช่น การแบ่งปัน ซึ่งเป็นคุณสมบัติที่ดีที่จะช่วยให้บุคคลต่าง ๆ ในสังคมอยู่ร่วมกันได้อย่างมีความสุข

แนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ

พฤติกรรมเอื้อเฟื้อ หมายถึง การกระทำที่เป็นประโยชน์แก่ผู้อื่น ผู้กระทำสมัครใจที่จะ กระทำ พฤติกรรมเอื้อเฟื้ออันประกอบไปด้วยพฤติกรรมย่อยหลายอย่าง เช่น การบริจาค การเสียสละ การแบ่งปัน และการช่วยเหลือ ซึ่งนับว่าพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ เป็นพฤติกรรมที่เป็น ประโยชน์ และเป็นที่ต้องการของสังคม (Blum 1980 : 20 ; Hurlock 1972 : 26 ;

Maccoby 1980 : 344) การศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมเอื้อเฟื้อนั้น นักจิตวิทยาให้ความสนใจศึกษามาเป็นเวลานานแล้ว โดยมุ่งประเด็นที่สำคัญดังนี้คือ ทำไมบุคคลจึงแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ และแสดงแตกต่างกัน ตลอดจนการปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเฟื้อด้วยวิธีต่าง ๆ โดยใช้แนวทางของทฤษฎีทางจิตวิทยา ซึ่งพอจะแบ่งออกเป็น 2 แนวทางกว้าง ๆ ได้ดังนี้ (สุรางค์ โค้วตระกูล 2529 : 9 - 10; Perry and Bussey 1984 : 234 - 235)

1. ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) ของแบนดูรา (Bandura) ที่เชื่อว่าพฤติกรรมทางสังคมของบุคคล เป็นผลจากการเรียนรู้ทางสังคมเช่นเดียวกับพฤติกรรมด้านอื่น ๆ ของบุคคลนอกเหนือจากพฤติกรรมสะท้อน (Bandura 1977 : 16) โดยผ่านทางขบวนการสังคมทางสังคมประภคิต (Socialization) เด็กจะได้เรียนรู้จากประสบการณ์ตรงหรือจากการสังเกตตัวแบบ สิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัวเด็กจะมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของเด็ก เช่นการอบรมสั่งสอน แนะนำ หรือการเป็นตัวอย่างให้เด็กเลียนแบบ โดยบุคคลใกล้ชิด เช่น พ่อ แม่ ญาติพี่น้อง ครู ตลอดจนบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ซึ่งแนวทางการอบรมสั่งสอนหรือปฏิบัติเป็นตัวอย่างของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็ก จะเป็นไปตามการถ่ายทอดทางวัฒนธรรมของแต่ละสังคมซึ่งจะแตกต่างกันไป อันจะส่งผลให้การแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของแต่ละบุคคลแตกต่างกันได้

การศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างของวัฒนธรรมในแต่ละสังคมที่มีผลต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของเด็ก จอห์น และ บีทริซ ไวท์ดิง (John and Beatrice Whiting 1973, 1975 อ้างถึงใน Maccoby 1980 : 354) ได้ศึกษาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อข้ามวัฒนธรรมในเด็กจากประเทศเคนยา (Kenya) อินเดีย (India) ฟิลิปปินส์ (Philippines) ญี่ปุ่น (Japan) เม็กซิโก (Mexico) และ อเมริกา (America) ซึ่งมีอายุ 3 - 6 ปี และ 6 - 10 ปี พบว่าเด็กในแต่ละประเทศซึ่งมีวัฒนธรรมต่างกัน มีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อที่แตกต่างกัน และเด็กอเมริกามีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อน้อยที่สุด

ในปี 1990 พอล ยาโบล (Paul Yablo) ได้ศึกษาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อและการช่วยเหลือข้ามวัฒนธรรม โดยเปรียบเทียบนักศึกษาระดับวิทยาลัยของประเทศไทยและสหรัฐอเมริกา พบว่า นักศึกษาของไทยมีความเอื้อเฟื้อ และช่วยเหลือมากกว่านักศึกษาอเมริกา อย่างมีนัยสำคัญ

ทางสถิติที่ .005 ซึ่งจากการศึกษาดังกล่าวมาแล้ว จะแสดงให้เห็นว่าพฤติกรรมเอื้อเฟื้อเป็นพฤติกรรมทางสังคมอย่างหนึ่ง ที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากวัฒนธรรม ซึ่งความแตกต่างของวัฒนธรรมแต่ละแห่ง จะส่งผลทำให้การแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของเด็กแตกต่างกัน

2. ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญา (Cognitive Developmental Theory) ซึ่งมีเพียเจต์ (Piaget) เป็นผู้นำ แนวคิดนี้เด็กจะสามารถแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อต่อผู้อื่นได้ขึ้นอยู่กับพัฒนาการทางสติปัญญา กล่าวคือ เด็กจะต้องมีความสามารถเข้าใจถึงความคิด ความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่น ตลอดจนมีความรู้สึกเห็นใจในความทุกข์ของผู้อื่น

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แนวทางของพัฒนาการทางสติปัญญา เป็นพื้นฐานในการปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเฟื้อให้แก่เด็กอนุบาล ทั้งนี้เพราะ การเล่นเกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางสติปัญญา ทำให้เด็กเกิดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง มีผลทำให้เข้าใจเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก ความต้องการ ของตนเองและผู้อื่นมากขึ้น ทำให้เด็กสามารถแสดงพฤติกรรมทางสังคมตอบสนองต่อผู้อื่นได้

เพียเจต์ กล่าวว่าปัจจัยสำคัญในการพัฒนาสติปัญญา คือ การที่อินทรีย์เกิดการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ตลอดเวลาตั้งแต่แรกเกิด ทำให้เกิดการปรับตัวเพื่อรักษาภาวะสมดุล (Equilibration) และมีการปรับตัว (Adaptation) ซึ่งประกอบไปด้วยกระบวนการ 2 กระบวนการคือ กระบวนการดูดซึมเข้าสู่โครงสร้าง (Assmilation) และกระบวนการปรับโครงสร้าง (Accommodation)

กระบวนการดูดซึมเข้าสู่โครงสร้าง เป็นกระบวนการที่ประสบการณ์ใหม่รวมตัวกันเข้าเป็นรูปแบบ เพื่อให้เหมาะสมกับความรู้เดิมที่สะสมไว้ภายในระบบความรู้ความเข้าใจของแต่ละบุคคล หรือกล่าวได้ว่า กระบวนการดูดซึมเข้าสู่โครงสร้างเป็นกระบวนการปรับสิ่งแวดล้อมภายนอกให้เข้ากับโครงสร้างทางความคิดนั่นเอง

กระบวนการปรับโครงสร้าง เป็นกระบวนการที่ระบบความรู้ความเข้าใจที่มีอยู่เดิมเปลี่ยนแปลงใหม่และปรับตัว เพื่อซึมซับเอาประสบการณ์ที่ใหม่และแตกต่างกัน เข้ามาไว้ใน

โครงสร้าง หรืออาจกล่าวได้ว่า กระบวนการปรับโครงสร้าง เป็นกระบวนการปรับโครงสร้างทางความคิดให้เข้ากับโครงสร้างของสิ่งแวดล้อม

กระบวนการทั้งสองจะเกิดควบคู่กันไปและการที่มนุษย์มีการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางความคิดให้อยู่ในภาวะสมดุลนี้ ทำให้มนุษย์สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Brainerd 1978 : 20 - 21)

เพียเจต์ได้แบ่งขั้นพัฒนาการทางสติปัญญาออกเป็น 4 ขั้น โดยแต่ละขั้นจะเกิดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางในลักษณะที่แตกต่างกัน (Shantz 1983 : 508; Elkind 1970 : 50 - 71) ดังนี้

1. ขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (Sensorimotor Stage) พัฒนาการขั้นนี้จะเริ่มตั้งแต่แรกเกิดถึงอายุ 2 ปี โครงสร้างสติปัญญาที่เกิดขึ้นในช่วงแรกจะเป็นโครงสร้างทางด้านประสาทสัมผัส และการเคลื่อนไหว ซึ่งจะรับสัมผัสจากสิ่งเร้าและแสดงพฤติกรรมออกมาโดยผ่านระบบปฏิกิริยาสะท้อน (Reflex Action) ซึ่งต่อมามีการทำงานประสานกันระหว่างอวัยวะบางอย่าง เช่น มือกับปาก ตากับหู ทำให้เกิดพฤติกรรมซ้ำ ๆ เมื่อเด็กมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมมากขึ้น โครงสร้างทางสติปัญญาจะพัฒนาขึ้นเรื่อย ๆ การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กวัยนี้คือ เด็กยังไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างตนเองและสิ่งแวดล้อมได้

2. ขั้นการคิดก่อนปฏิบัติการ (Preoperational Stage) พัฒนาการขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุ 2-7 ปี พัฒนาการที่สำคัญคือ พัฒนาการทางภาษา เด็กสามารถใช้ภาษาแทนสัญลักษณ์ของสิ่งต่าง ๆ และใช้ภาษาเป็นสื่อในการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น อันเป็นจุดเริ่มต้นของพัฒนาการทางสังคม แม้ว่าเด็กวัยนี้จะเริ่มมีความคิดแล้ว แต่ความคิดของเด็กมักอยู่ภายใต้อิทธิพลของการรับรู้ทางสายตา จึงไม่สามารถแก้ปัญหาเชิงตรรกศาสตร์ได้ สาเหตุมาจากเด็กวัยนี้มีความคิดเพิกที่ลักษณะหนึ่งลักษณะใดของสิ่งเร้า (Centration) และยังมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางคือเด็กแยกความแตกต่างระหว่างการรับรู้ ความคิด ความต้องการ และความรู้สึกของตนเองและของผู้อื่นได้น้อย เด็กจะคิดว่าผู้อื่นมีการรับรู้ ความคิด ความต้องการ และความรู้สึกเช่นเดียวกับตน

3. **ขั้นปฏิบัติการด้วยรูปธรรม (Concrete operational stage)** พัฒนาการขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุประมาณ 7-11 ปี เด็กวัยนี้จะมีกระบวนการคิดเป็นระบบ รู้จักคิดอย่างมีแบบแผนและมีเหตุผล มีความสามารถในการคิดย้อนไปกลับ (Reversibility) ซึ่งนำไปสู่การปฏิบัติการทางการคิดเชิงตรรกศาสตร์ (Logical operation) ในขั้นต้นในขั้นนี้เด็กจะมีความสามารถในการอนุรักษ์มวลสาร (Mass) ความยาว (Length) น้ำหนัก (Weight) และปริมาตร (Volume) มีความสามารถในการจัดประเภท (Classification) การจัดลำดับ (Seriation) นอกจากนี้เด็กวัยนี้ยังมีความสามารถพิจารณาลักษณะของสิ่งเร้าได้หลายลักษณะ (Decentration) และมีการลดการยึดตัวเองเป็นศูนย์กลาง (Non-Egocentric) ทำให้เด็กสามารถแยกความแตกต่างได้ว่าผู้อื่นอาจมีความคิดมีการมองในแง่มุมต่าง ๆ มีความต้องการแตกต่างไปจากตน และสามารถอนุมาน (Inferring) ได้ว่าผู้อื่นมีความคิดอย่างไร

4. **ขั้นปฏิบัติการด้วยนามธรรม (Formal Operational stage)** พัฒนาการขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุประมาณ 11-15 ปี เป็นขั้นที่โครงสร้างทางสติปัญญาพัฒนาอย่างสมบูรณ์ มีความคิดที่เป็นระบบ สามารถแก้ปัญหาที่เป็นรูปธรรมและนามธรรมได้ สามารถสร้างสมมติฐานและใช้เหตุผลทางวิทยาศาสตร์ในการแก้ปัญหาได้ การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กวัยนี้คือ การมีความเชื่อว่าผู้อื่นเอาใจใส่สังเกตุในการปรากฏกายและการแสดงพฤติกรรมของเขา ก่อให้เกิดความคาดหวังปฏิกิริยาของผู้อื่นที่มีต่อเขาว่าจะได้รับการชื่นชมหรือการวิพากษ์วิจารณ์ การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กวัยนี้ ทำให้เด็กไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างความคิดของตนและความคิดของผู้อื่นได้อย่างชัดเจน

นอกจากการแบ่งพัฒนาการทางสติปัญญาออกเป็น 4 ขั้นดังกล่าวแล้ว เพียเจต์ยังกล่าวถึงลักษณะของการพัฒนาในแต่ละขั้น คือ (Inhelder 1969 : 27)

1. ในแต่ละขั้นของการพัฒนาการจะมีการรวบรวมความรู้ จัดระบบระเบียบความคิด มีการพัฒนาปฏิบัติการทางการคิด (Mental Operation) ขึ้นภายในโครงสร้างทางปัญญา

2. โครงสร้างหรือองค์ประกอบทางด้านสติปัญญา แต่ละอย่างในขั้นของพัฒนาการใด ๆ จะเป็นพื้นฐานของการพัฒนาเป็นขั้นใหม่ต่อไป

3. การพัฒนาจากขั้นหนึ่ง ไปยังอีกขั้นหนึ่งของการพัฒนาการ จะเป็นไปตามลำดับขั้นตอนก่อนและหลัง ไม่มีการข้ามขั้น

4. ขั้นตอนที่หรือลำดับของการพัฒนาในแต่ละขั้นจะเป็นไปอย่างต่อเนื่องกัน แต่อายุที่บรรลุพัฒนาการในแต่ละขั้น จะเปลี่ยนแปลงไปตามปัจจัยต่าง ๆ เช่น แรงจูงใจ การฝึกหัด สภาพแวดล้อมทางวัฒนธรรมและอื่น ๆ

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์ ได้แบ่งขั้นของการพัฒนาการทางสติปัญญาออกเป็นขั้นใหญ่ ๆ 4 ขั้น และพัฒนาการทางสติปัญญาของบุคคลจะต้องดำเนินไปตามลำดับขั้นก่อนและหลัง โดยไม่มีการข้ามขั้น อย่างไรก็ตามการที่บุคคลจะบรรลุถึงพัฒนาการในแต่ละขั้นได้ช้าหรือเร็ว ย่อมขึ้นอยู่กับองค์ประกอบต่าง ๆ ที่มีผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญา ซึ่งมี 4 ประการคือ (ดวงเดือน ศาสตร์ภัทร 2522:20-21)

1. วุฒิมาร (Maturation) ส่วนสำคัญของวุฒิมารที่มีต่อพัฒนาการทางความคิด จะอยู่ที่การเจริญเติบโตของระบบประสาทและพัฒนาการของระบบต่อมไร้ท่อ

2. ประสบการณ์ทางกาย (Physical Experience) เด็กต้องมีประสบการณ์ในการกระทำต่อวัตถุและสิ่งเร้าต่าง ๆ ในสิ่งแวดล้อม ซึ่งจะเกิดกระบวนการดูดซึมเข้าสู่โครงสร้าง (Assimilation) และกระบวนการปรับโครงสร้าง (Accommodation)

3. ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction) คือการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างบุคคล

4. ความก้าวหน้าทั่ว ๆ ไปทางความสมดุล (General Progression Equilibrium) หมายถึง การปฏิบัติงานร่วมกันระหว่างวุฒิมาร ประสบการณ์ทางกายและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งจะต้องอยู่ในสภาพที่เหมาะสม

ในการปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้แก่เด็กอนุบาล ซึ่งมีพัฒนาการทางสติปัญญาอยู่ในขั้นคิดก่อนปฏิบัติการ (Preoperational Stage) และมีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางอยู่ด้วยนั้น ถ้าหากเด็กได้รับการปลูกฝังตามแนวพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กร่วมกับการพิจารณาองค์ประกอบที่มีผลต่อพัฒนาการทางสติปัญญา ก็น่าจะช่วยให้การปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อประสพผลสำเร็จ เพราะตามแนวคิดของนักจิตวิทยาพัฒนาการ การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นองค์ประกอบสำคัญประการหนึ่งในการส่งเสริมความก้าวหน้าทางสติปัญญาและความคิด (Damon 1981 : 161 ; Pinard and Laureau 1969 : 469 - 470 ; Smart and Smart 1973 : 83)

เพียเจต์ กล่าวว่า การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะช่วยให้บุคคลมีพัฒนาการทางสติปัญญาและความคิดเพิ่มขึ้น (Elkind and Flavell, 1969 : 470) การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น โดยเฉพาะการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนจะเป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาสติปัญญาและความคิด (Flavell 1968 : 18 ; O'Conner 1974 อ้างถึงใน Rubin 1985 : 2) ในขณะที่มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม บุคคลจะได้อรรถหรือพบกับความขัดแย้งระหว่างบุคคล ได้อรรถการประนีประนอม และการแลกเปลี่ยนความคิด และได้ตระหนักว่าแนวความคิดของเขามียู่เป็นเพียงการมองในแง่เดียวเท่านั้น (Crain 1980 : 97) ในขณะที่เด็กปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นนั้น เขาจะใช้ภาษาเป็นการสื่อสารโต้ตอบและแลกเปลี่ยนความคิด ซึ่งภาษาจะเป็นเครื่องมือการสื่อสารที่สำคัญ (Ginburg and Opper 1979 : 230) ที่จะช่วยให้บุคคลเข้าใจกันได้ดี

ฟลาวเวลล์ (Flavell 1968 : 18) ได้กล่าวถึง การปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและการคิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลางว่า การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็ก โดยเฉพาะการเล่นกับเพื่อนเป็นปัจจัยสำคัญในการลดการคิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เพราะในการเล่นกับเพื่อนเด็กอาจจะเกิดการขัดแย้งกับเพื่อน ข้อโต้แย้งกับเด็กอื่น ๆ ทำให้เด็กค้นหาตนเอง และบังคับตนเองให้ตรวจสอบการรับรู้ ความคิดความเข้าใจของตนเองกับผู้อื่น

เพียเจต์ (Piaget 1926 1932 อ้างถึงใน Rubin and Ross 1982 : 353) ได้ให้ความเห็นว่า การที่เด็กได้เล่นกับเพื่อน จะทำให้เด็กได้พัฒนาทักษะการติดต่อ ซึ่งจะส่งผลให้เด็กรู้จักทักษะทางสังคม เช่น การแบ่งปัน การรอคอย การให้อภัย และการที่เด็กได้เล่น

เด็กจะมีโอกาสแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้อื่น เรียนรู้ถึงความรู้สึก ความต้องการของผู้อื่น

จะเห็นได้ว่าการมีปฏิสัมพันธ์ของเด็ก โดยเฉพาะการเล่น จะช่วยทำให้เด็กลดลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ทำให้เด็กเข้าใจถึงความคิด ความรู้สึกของผู้อื่น อันจะส่งผลให้เด็กได้พัฒนาพฤติกรรมทางสังคม ซึ่งจากการศึกษาของ วัฒนา ปุณฺณฤทธิ์ (2531) พบว่าการจัดให้เด็กได้เล่นกับเพื่อน ๆ ในโรงเรียนมากกว่าการทำกิจกรรมอย่างอื่นจะช่วยให้เด็กลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึก

เด็กวัยอนุบาลเป็นวัยที่มีลักษณะการยึดตนเองอยู่มาก แต่ก็พบว่าการเล่นกับเพื่อนช่วยลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางได้ ซึ่งทำให้มีแนวทางที่จะปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเฟื้อให้กับเด็กวัยนี้ได้ นอกจากนี้ จากการศึกษาของนักจิตวิทยาบางท่านพบว่า แม่เด็กอายุ 3 ปี จะมีลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง แต่ก็สามารถรับรู้อารมณ์ และความรู้สึกของผู้อื่นได้ (Broke 1971 : 263) และพบว่าเด็กอายุ 2 ปี 6 เดือน ถึง 3 ปี แบ่งปันของเล่นให้กับเด็กอื่น (Levitt and Weber 1985 : 122 - 123)

ฉะนั้นเด็กในวัยอนุบาลจึงสามารถปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเฟื้อได้ตามแนวทางของทฤษฎีและการศึกษาดังกล่าวมาแล้ว เพื่อเป็นพื้นฐานของการเป็นพลเมืองที่ดีต่อไปในอนาคต ซึ่ง فروยด์ (Freud) ได้ให้ความสำคัญของพัฒนาการในช่วง 5 ปี แรกของชีวิต ว่าเป็นวัยของการวางรากฐานทางบุคลิกภาพ โดยเฉพาะในช่วง 3 - 5 ปี เด็กจะเริ่มมีการสร้างตนในคุณธรรม (Superego) (พรหมทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ 2530 : 134) ดังนั้น การปลูกฝังพฤติกรรมที่ดีให้แก่เด็กวัยอนุบาลจึงเป็นสิ่งสำคัญ เพื่อให้เด็กเป็นผู้ที่มีพฤติกรรมดี เป็นที่ยอมรับ และต้องการของสังคม เมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ต่อไป

งานวิจัยเกี่ยวกับการปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในเด็กอนุบาล

นักจิตวิทยาให้ความสนใจศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในเด็กหลายลักษณะ เช่น การร่วมมือ การช่วยเหลือ การบริจาค และการแบ่งปัน เช่น การศึกษาของ อูกูเรล (Ugurel-Semin 1952 อ้างถึงใน ธีระพร อูรรณโณ 2526 : 349)พบว่าเด็กอายุระหว่าง

4-6 ปี แบ่งตัวให้ตนเองมากกว่าที่จะแบ่งให้เพื่อน และจากการศึกษาของบาร์ทาล (Bar-Tal 1980 : 516 - 524) ก็พบผลเช่นเดียวกันว่าเด็กอนุบาลเมื่อจัดให้อยู่ในสภาพที่สามารถแบ่งปันลูกอมให้เด็กอื่นได้ เด็กอนุบาลจะแบ่งลูกอมให้เด็กอื่นน้อยกว่าเด็กวัยอื่น ๆ ดังนั้นจะเห็นได้ว่าวัยอนุบาลมีพฤติกรรมเอื้อเพื่อน้อย จึงมีผู้ที่หันมาสนใจศึกษาถึงการปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อนในเด็กอนุบาลด้วยวิธีการต่าง ๆ ดังนี้

การเสนอตัวแบบ (Modeling)

แบนดูรา (Bandura) ได้กล่าวว่ากระบวนการเรียนรู้พฤติกรรมของมนุษย์นั้น เป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อน คนส่วนใหญ่จะเรียนรู้จากตัวแบบโดยการสังเกตมากกว่าการเรียนรู้จากผลกรรมโดยตรง ดังนั้นการที่บุคคลได้เห็นพฤติกรรมที่แตกต่างกันออกไปจากผู้อื่น จะช่วยชี้แนะการกระทำของเขาได้และยังช่วยป้องกันความผิดพลาดที่อาจจะเกิดขึ้นจากการกระทำนั้น ๆ ด้วยกระบวนการเรียนรู้จากการสังเกตโดยมีตัวแบบ (Bandura 1977 : 22 - 27)

นอกจากนี้ยังมีผู้ศึกษาถึงการปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเพื่อนให้เด็กอนุบาลโดยใช้ตัวแบบลักษณะต่าง ๆ ที่แสดงพฤติกรรมเอื้อเพื่อสอดแทรกในสื่อที่เด็กสนใจ เช่น นิทาน ฯลฯ พริ้มเพรา นิตมร (2526) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลของการใช้ตัวแบบต่อพฤติกรรมเอื้อเพื่อนในเด็กอายุ 3-5 ปี และ 6-8 ปี โดยใช้ตัวแบบในนิทานประกอบภาพที่มีตัวละครเป็นรูปสัตว์ และหนังสือที่มีตัวละครเป็นรูปคนจำนวน 6 เรื่อง ผลปรากฏว่า การใช้ตัวแบบนิทานประกอบภาพจะมีผลทำให้พฤติกรรมเอื้อเพื่อนของเด็กสูงขึ้น แต่ไม่มีความแตกต่างระหว่างภาพที่เป็นรูปคนและรูปสัตว์ นอกจากนี้ในปี 2528 พิมพิไล ทองไพบูลย์ ได้ศึกษาเปรียบเทียบการเรียนรู้พฤติกรรมเอื้อเพื่อนของเด็กจากตัวแบบในนิทานประกอบภาพกับตัวแบบในนิทานประกอบหุ่นมือ กลุ่มตัวอย่างได้แก่เด็กก่อนวัยเรียนอายุระหว่าง 4-6 ปี ทั้งเพศชายและหญิงจำนวน 60 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 3 กลุ่ม ๆ ละ 20 คน เพื่อดูตัวแบบที่แตกต่างกันได้แก่ กลุ่มทดลองที่ดูตัวแบบนิทานประกอบภาพ กลุ่มทดลองที่ดูตัวแบบนิทานประกอบหุ่นมือ และกลุ่มควบคุม ผู้วิจัยเสนอตัวแบบที่เป็นนิทานประกอบภาพ และประกอบหุ่นมือแก่กลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มทดลองทั้งสองกลุ่ม ส่วนกลุ่มควบคุมที่ไม่มีตัวแบบ อยู่ในห้องเรียนปกติ ผลปรากฏว่ากลุ่มทดลองที่ดูตัวแบบในนิทานประกอบภาพกับกลุ่มทดลองที่ดูตัวแบบในนิทานประกอบหุ่นมือ จะมีพฤติกรรมเอื้อเพื่อนเพิ่มขึ้น และทั้งสองกลุ่มมีพฤติกรรม

เอื้อ เพื่อ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จากการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการเสนอตัวแบบที่มีพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ จะสามารถเพิ่มพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ในเด็กวัยอนุบาลได้

การใช้การเสริมแรง (Reinforcement)

การใช้ตัวเสริมแรงนั้นมาจากแนวคิดทฤษฎีการวางเงื่อนไขการกระทำ (Operant Conditioning) ของสกินเนอร์ (Skinner) กล่าวคือ อินทรีย์จะแสดงพฤติกรรมอย่างไรขึ้นอยู่กับเงื่อนไขผลกรรม ถ้าอินทรีย์แสดงพฤติกรรมแล้วให้ผลเป็นที่พึงพอใจ พฤติกรรมนั้นจะมีความถี่สูงขึ้น หรือมีแนวโน้มเกิดขึ้นอีก แต่ในทางตรงกันข้ามถ้าอินทรีย์ได้รับผลกรรมไม่ดีไม่เป็นที่พึงพอใจ พฤติกรรมนั้นมีแนวโน้มจะไม่เกิด ซึ่งผลของการกระทำจะเป็นตัวเสริมแรง (reinforcement) ที่จะทำให้เกิดหรือไม่เกิดพฤติกรรม ตัวเสริมแรงมีทั้งตัวเสริมแรงทางบวก (Positive reinforcement) ซึ่งให้ความพึงพอใจกับอินทรีย์ และตัวเสริมแรงทางลบ (Negative reinforcement) ซึ่งให้แล้วอินทรีย์จะมีความถี่ของพฤติกรรมลดลง การให้ตัวเสริมแรงซึ่งอาจจะเป็นของรางวัลหรือคำชมเชย เพื่อให้เด็กแสดงพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ นั้น นักจิตวิทยาพบว่าการเสริมแรงมีอิทธิพลต่อความเอื้อ เพื่อ ของเด็ก โดยเด็กที่ได้รับตัวเสริมแรงในพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ เสมอ ๆ จะมีแนวโน้มในการแสดงพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ มาก (Mildlarsky, Bryand and Brickman 1971 อ้างถึงใน ธีระพร อวรรณโณ 2525:350) ซึ่ง อังสนา ภัทรายุทธวรรตน์ (2533) ได้ศึกษาผลของการใช้กิจกรรมฝึกให้คิด และการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ที่มีต่อการเพิ่มขึ้นของพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ในเด็กก่อนวัยเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอนุบาล อายุ 4 ปี ถึง 4 ปี 9 เดือน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 20 คน การวัดพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ภายหลังการทดลองนั้น จะวัดจากสภาพการณ์ที่สร้างขึ้นคือ การให้บริจาดสิ่งของแก่ผู้อื่น และในสภาพการณ์ธรรมชาติคือการเล่น ซึ่งผลการทดลองพบว่า เด็กที่มีส่วนร่วมในกิจกรรมฝึกให้คิด และได้รับการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ จะมีพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ในสภาพการบริจาด และสภาพการเล่นมากกว่าเด็กที่ไม่ได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการฝึกให้คิด และมีการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ

นอกจากนี้ยังมีผู้ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ โดยใช้ทั้งตัวแบบควบคู่กับการเสริมแรง เช่น มิลล์ดลาร์สกี และคณะ (Mildlarsky, Bryan and Brickman 1973 : 321 -

328) ได้ศึกษาผลของตัวแบบ และรางวัล ต่อการเสริมสร้างพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในเด็ก 72 คน โดยให้คู่ตัวแบบ 3 อย่างคือ ตัวแบบที่แสดงความเอื้อเฟื้อ ตัวแบบที่แสดงความเห็นแก่ตัว และตัวแบบที่เป็นกลาง เสร็จแล้วผู้ทดลองสร้างสถานการณ์โดยให้เด็กเล่นเกมโบว์ลิ่ง เมื่อชนะจะได้รับรางวัลเป็นเบียร์ 4 อัน ซึ่งสามารถนำไปแลกเปลี่ยนขนม หรือของเล่นได้ พฤติกรรมเอื้อเฟื้อวัดได้จากการที่เด็กบริจาคเบียร์รางวัลให้แก่เด็กที่ยากจน ปรากฏว่าเด็กที่ดูตัวแบบแสดงความเอื้อเฟื้อ มีการบริจาคเบียร์มากที่สุด และการวิจัยนี้ยังมีการวิจัยต่อไปโดยแบ่งผู้ร่วมทดลองแต่ละกลุ่มเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกได้รับคำชมเชยเมื่อบริจาคเบียร์ อีกส่วนหนึ่งไม่ได้รับคำชมเชยแม้บริจาคเช่นกัน ผลการทดลองปรากฏว่า กลุ่มที่ดูตัวแบบที่ได้รับแรงเสริมจะมีพฤติกรรมการบริจาคสูงกว่ากลุ่มดูตัวแบบแต่ไม่ได้รับแรงเสริม

การใช้การเล่น (Play)

การเล่น เป็นแนวทางหรือวิธีการที่เด็กแปลและถ่ายทอด ความหมาย ความเข้าใจ และความรู้สึกที่มีต่อสิ่งเร้าต่าง ๆ หรือสถานการณ์ต่าง ๆ รอบ ๆ ตัว ออกมาเป็นการกระทำ เพื่อให้ตนเอง เรียนรู้ และให้ผู้อื่นรับรู้ความสามารถของตนเอง พฤติกรรมการเล่นของเด็กจะมีส่วนเกี่ยวข้องกับพัฒนาการทางความคิด ความเข้าใจ และสังคมของเด็ก (คณะทำงานเกี่ยวกับการพัฒนาเครื่องเล่นของเด็ก 2524 : 21-22) นอกจากนี้ การเล่นยังเป็นกิจกรรมที่ช่วยให้เด็กผู้เล่นสามารถปรับตัวเข้ากับสภาพสังคมใหม่ ซึ่งเป็นคนอื่นที่ไม่ใช่คนในครอบครัว การเล่นไม่ได้ก่อให้เกิดความสนุกสนานและทำให้ได้รับความพอใจเท่านั้น แต่สามารถปลูกฝังลักษณะนิสัยบางอย่างได้จากกิจกรรมการเล่น เช่น กล้าแสดงออก การแก้ปัญหา ซื่อสัตย์ อดทน เสียสละ และเอื้อเฟื้อ เผื่อแผ่ (ราศี ทองสวัสดิ์ 2526 : 361 - 367) การศึกษาเกี่ยวกับการเล่นของเด็กนั้น วัฒนา บุญฤทธิ์ (2531) ได้ศึกษาเด็กปฐมวัยพบว่า การจัดสภาพแวดล้อมในโรงเรียนโดยให้เด็กได้เล่นกับเพื่อนมากกว่าการทำกิจกรรมอย่างอื่น มีผลทำให้เด็กลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางในด้านอารมณ์และสังคม และในการศึกษาผลของการเล่นต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ นั้น อรรวรรณ สุ่มประดิษฐ์ (2532) ได้ศึกษาผลของการเล่นแบบไทยและการเล่นที่จัดอยู่ทั่วไปในโรงเรียน ที่มีต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของเด็กปฐมวัย กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุ 4-5 ปี โดยจัดนักเรียนเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 15 คน ประเมินพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ ก่อนและหลังการทดลองโดยการสังเกตขณะเล่น กลุ่มทดลองได้รับประสบการณ์การเล่นแบบไทย ซึ่งมี

ความสำคัญทั้งทาง ร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญาของเด็ก ช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ถึง การอยู่ร่วมกับผู้อื่น เคารพกฎกติกา รู้จักการรอคอย สามัคคี เกมที่ใช้เล่นได้แก่ การเดินกะลา ชนไก่ ขี่ม้าก้านกล้วย อ้ายเข้อ้ายโขง แม่นาคพระโขนง มอญซ่อนผ้า วิ่งกระสอบ กาฬไชโย โพงพาง และวิ่งเปรี๊ยะ ซึ่งบางเกมจะมีท่วงเพิ่มความสนุกสนาน และในแต่ละ เกมจะเป็นการเล่นด้วยกันหลายคน ต้องสามัคคีกัน กลุ่มควบคุมจะ เล่นตามที่โรงเรียนอนุบาลทั่วไปจัดให้ ซึ่งผู้วิจัยใช้การเล่นกลางแจ้งที่มีเครื่องเล่นสนาม ประเภทชิงช้า ราวโต้ ม้าหมุน ไม้กระดก เล่นน้ำ เล่นทราย เมื่อสิ้นสุดการทดลอง พบว่าพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของเด็กที่ได้รับประสบการณ์การเล่นแบบไทย จะมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่า เด็กที่เล่นแบบจัดอยู่ทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากการวิจัยนี้จะ เห็นได้ว่าการ เล่นแบบไทยบางอย่าง ที่ผู้เล่นต้องช่วยกันทำกิจกรรม ให้สำเร็จตามจุดมุ่งหมาย ต้องร่วมมือ เสียสละ เช่น วิ่งกระสอบ วิ่งเปรี๊ยะ ซึ่งผู้เล่นจะแบ่ง ออกเป็นสองฝ่าย แต่ละฝ่ายจะมีจำนวนหลายคน เพื่อให้ฝ่ายตนเองชนะ ทุกคนจะต้องช่วยกันทำ ให้ดีที่สุด จะช่วยพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อมากกว่าการเล่นที่จัดให้เล่นอยู่โดยทั่วไป เช่น ชิงช้า ราวโต้ หรือม้าหมุน เพราะการเล่นแบบนี้เป็นการเล่นที่ฝึกทักษะทางร่างกายมากกว่า การเล่น ไม่สนับสนุนให้เกิดการร่วมมือ หรือช่วยเหลือกัน ฉะนั้นการเล่นแบบไทยจึงทำให้ผู้เล่นได้เรียนรู้ ถึงประโยชน์ของการช่วยเหลือร่วมมือกัน รู้สึกถึงคุณค่าของตนเองในการช่วย ให้กลุ่มประสบความสำเร็จ จึงทำให้เกิดพฤติกรรมเอื้อเฟื้อได้

การเล่นแบบร่วมมือ (Cooperative Game)

ในการปลูกฝังให้เด็กเกิดพฤติกรรมเอื้อเฟื้อนั้น สภาพการณ์ที่มีการร่วมมือกัน จะช่วย ให้เกิดพฤติกรรมเอื้อเฟื้อมากกว่าการแข่งขัน ไม่ว่าจะ เป็นการทำงานร่วมกันหรือการเล่นที่มีการ ร่วมมือกัน (Maccoby 1980 : 353 - 354 ; Pepitone 1980 : 10 ; Perry and Bussey 1984 : 250 - 251) จากศึกษาของดิทส์ (Deutsch 1949) และ เซอร์ฟ (Sherif 1956) เกี่ยวกับการร่วมมือ พบว่า ในกลุ่มเด็กที่มีความสามัคคีกันน้อย ถ้าให้เด็กได้ ทำงานร่วมกัน ไม่มีการแบ่งเด็กเป็นกลุ่ม เด็กจะช่วยกันทำงานได้ดี ซึ่งในปี 1975 แอรอนสัน (Aronson) ได้นำหลักการทำงานร่วมกันไปใช้ในการเรียน โดยให้นักเรียนที่มีความสามารถ แตกต่างกันทางด้านเชาว์ปัญญาทำงานร่วมกัน ให้รางวัลเป็นกลุ่มแทนที่จะให้เป็นรายบุคคล

พบว่าสมาชิกในกลุ่มจะพยายามช่วยกันทำงานร่วมกัน และ เมื่อเสร็จงานแล้วทุกคนก็มีความเข้าใจซึ่งกันและกัน เห็นใจกัน

จากการศึกษาเกี่ยวกับการร่วมมือกัน ออร์ลิก (Orlick 1981 : 54 - 33) ได้เปลี่ยนแนวทางจากการทำงานร่วมกันเป็นการเล่นแบบร่วมมือกัน นั่นคือเด็กทุกคนเล่นด้วยกัน ช่วยกันทำกิจกรรมให้บรรลุตามจุดมุ่งหมาย ไม่มีการแข่งขันกัน โดยศึกษาจากกลุ่มตัวอย่างอายุ 4 ปี ทั้งเพศหญิง และชาย จำนวน 28 คน แบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้ 10 8 และ 10 เด็กกลุ่มแรกได้รับการเล่นแบบร่วมมือ กลุ่มที่สอง เล่นเกมที่เล่นเพียงลำพัง และกลุ่มที่สามเล่นอย่างอิสระ ก่อนและหลังการทดลอง เด็กทุกคนจะได้รับการประเมินการร่วมมือโดยการสังเกต เมื่อสิ้นสุดการทดลองพบว่า เด็กที่ได้รับการเล่นเกมแบบร่วมมือมีพฤติกรรมความร่วมมือเพิ่มขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

นอกจากการศึกษาถึงผลการเล่นเกมแบบร่วมมือ ต่อพฤติกรรมความร่วมมือ แล้ว ออร์ลิกได้ศึกษาผลของการเล่นเกมแบบร่วมมือต่อพฤติกรรมการแบ่งปันในเด็กอนุบาล (Orlick 1981 : 426 - 429) กลุ่มตัวอย่าง เป็นเด็กอนุบาลอายุ 5 ปี ทั้งเด็กหญิงและเด็กชาย โดยแบ่งเด็กออกเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 17 คน เด็กทั้งสองกลุ่มจะได้รับการประเมินพฤติกรรมการแบ่งปันก่อนและหลังการทดลอง โดยให้เด็กแบ่งลูกอมที่ได้รับจากผู้ทดลองให้กับเพื่อน หลังจากนั้นกลุ่มทดลองได้รับการเล่นเกมแบบร่วมมือ กลุ่มควบคุมได้รับการเล่นที่โรงเรียนจัดให้เล่นทั่วไป ซึ่งมีการแข่งขันกันในกลุ่มเด็ก ไม่ได้เห็นการร่วมมือแต่ละคนจะแข่งขันกันเอง และเมื่อสิ้นสุดการทดลองพบว่า เด็กที่ได้รับการเล่นเกมแบบร่วมมือมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าเด็กที่ได้รับการเล่นที่โรงเรียนจัดให้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากการศึกษาดังกล่าวจะ เห็นได้ว่าการเล่นเกมแบบร่วมมือจัดเป็นวิธีการหนึ่งที่จะช่วยปลูกฝังพฤติกรรมสังคมที่ดีให้แก่เด็ก นอกจากการศึกษาของ ออร์ลิกที่ใช้การเล่นแบบร่วมมือในการปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ เช่นการร่วมมือ และการแบ่งปันแล้ว การเล่นเกมแบบร่วมมือยังนำไปใช้ในการสร้างการยอมรับกันในเด็กต่างผิว ต่างวัฒนธรรม (Roger, Miller and Hennigan 1981 : 513 - 516) และการจัดให้เด็กอนุบาลเล่นแบบร่วมมือยังช่วยให้เด็กสร้างมิตรภาพกับเด็กอื่นได้ดีอีกด้วย (David and Murray 1982 : 197 - 205)

ในการศึกษาเกี่ยวกับการปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อเฟื้อดังกล่าวแล้ว จะเห็นได้ว่ากระทำ ได้หลายรูปแบบ และการเล่น เป็นวิธีหนึ่งที่เหมาะสมกับเด็กวัยอนุบาล เพราะการเล่นเป็น กิจกรรมส่วนใหญ่ของเด็กวัยนี้ และผลของการเล่นจะทำให้เด็กได้เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ มากมาย ฉะนั้นการจัดให้เด็กได้เล่นอย่างเหมาะสม เช่น การเล่นที่มีการร่วมมือกันจะช่วยทำให้เด็กได้รับการปลูกฝังพฤติกรรมสังคมที่ดี โดยเฉพาะความเอื้อเฟื้อ

แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการเล่น

การเล่นเป็นกิจกรรมที่มีความสำคัญยิ่งในวัยเด็ก เพราะธรรมชาติของเด็กจะชอบ เล่น ซึ่งนอกจากจะสนองความต้องการทางจิตใจ คือความสนุกสนานแล้ว การเล่นยังเป็นส่วน หนึ่งของชีวิตเด็ก มีบทบาท และอิทธิพลอย่างมากต่อพัฒนาการทางด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม และเชาวน์ปัญญา ทั้งนี้เพราะการเล่น เป็นวิถีทางที่เด็กจะสร้างประสบการณ์ ในการที่จะ เข้าใจตนเอง ผู้อื่น และเรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ช่วยให้เด็กสามารถปรับตัว เปลี่ยนแปลงความคิดและความเข้าใจเพื่อให้ตรงกับความเป็นจริงที่สุด (เยาวยา เดชะคุปต์ 2528 : 10; เลขา ปิยะอัจฉริยะ 2524 : 18; Orlick 1979 : 157)

นักจิตวิทยาหลายท่านสนใจการเล่นของเด็ก ได้พยายามอธิบายเกี่ยวกับการเล่นของ เด็กด้วยทฤษฎีต่าง ๆ ดังต่อไปนี้ (Millar 1977 : 30 - 36; Tackett and Humsberger 1981 : 157 - 159)

1. ทฤษฎีระบายพลังที่เหลือ (Surplus - energy) ทฤษฎีนี้กล่าวว่า การที่เด็ก เล่น เป็นเพราะเด็กมีพลังสะสมอยู่ภายในมาก จำเป็นต้องระบายออกโดยการเล่น กิจกรรมการ เล่นของเด็กนั้นเป็นส่วนหนึ่งของพัฒนาการตามปกติของเด็ก
2. ทฤษฎีสัญชาตญาณ (Instinctive - practice) การเล่นเป็นไปตาม สัญชาตญาณและเป็นเหมือนการเตรียมเด็กเพื่อเป็นผู้ใหญ่ในวันข้างหน้า ดังนั้นการเล่นจึง เป็นการ ฝึกหัดทักษะ เกี่ยวกับสิ่งจำเป็นในชีวิตผู้ใหญ่

3. ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ (Psychoanalytic) ฟรอยด์ และ อีริกสัน (Freud & Erickson) เน้นถึงความสำคัญของประโยชน์ที่เด็กได้รับการระบายความรู้สึก (Cathartic) โดยผ่านการเล่น และการที่เด็กเล่นจะทำให้เด็กได้แสดงความวิตกกังวลออกมา ซึ่งจะช่วยให้เด็กเอาชนะความกลัวต่อบุคคลหรือสิ่งของได้

4. ทฤษฎีความคิดความเข้าใจ (Cognition) เชื่อว่าการเล่นของเด็กจะเป็นวิธีการที่เด็กสำรวจสิ่งต่าง ๆ และ ซึบซับสิ่งนั้นเข้าไปในโครงสร้างของสติปัญญา ทำให้มีการปรับตัวด้านสติปัญญา ซึ่งทฤษฎีนี้แสดงให้เห็นว่า การเล่นสัมพันธ์กับพัฒนาการทางด้านสติปัญญา

5. ทฤษฎีความสนุกสนาน เพลิดเพลิน (Enjoyment or Hedonic) เชื่อว่าการเล่น ก่อให้เกิดความสนุกสนาน ตามทฤษฎีนี้กิจกรรมการเล่นใด ๆ จะไม่เกิด ถ้าผู้เล่นไม่รู้สึกสนุกสนาน

จากทฤษฎีเกี่ยวกับการเล่น จะเห็นได้ว่าการเล่นนอกจากจะให้ความสนุกสนานแก่เด็กแล้ว การเล่นยังช่วยพัฒนาเด็กในทุก ๆ ด้าน ทั้งทางร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคมและสติปัญญา การเล่นทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัว ซึ่งเกิดจากการกระทำในขณะที่เล่น ฉะนั้นการเล่นจึงสำคัญสำหรับเด็กอนุบาลอย่างยิ่ง

ประเภทของการเล่น

ลักษณะการเล่นของเด็กแตกต่างกันไปในแต่ละวัย บุคคล เวลา และความพอใจของเด็ก เพียเจต์ (Piaget 1962 : 110 - 113) ได้แบ่งประเภทของการเล่นออกเป็น 3 ประเภท ตามลำดับพัฒนาการของเด็กดังนี้

1. การเล่นเพื่อฝึกฝน (Practice play) หรือการเล่นระดับสัมผัส (Sensory motor play) เป็นการเล่นของเด็กแรกเกิดถึง 2 ปี ซึ่งมีลักษณะที่สำคัญคือ เด็กจะใช้ประสาทสัมผัสของตนเป็นส่วนใหญ่ การเล่นนี้เป็นการจัดกระทำกับวัตถุ (Manipulation) และเป็นการค้นหา (exploration) ด้วยประสาทสัมผัสของตน เช่น โดยการหยิบ จับ ลูบ คลำ ตี เคาะ

ขว้าง คุด กัด รื้อค้น เป็นต้น

2. การเล่นสัญลักษณ์ (Symbol play) เป็นการเล่นโดยใช้ความคิดฝันของตน ซึ่งอาจเรียกว่าเป็นการเล่นตามจินตนาการหรือการเล่นสมมติ การเล่นแบบนี้เด็กจะใช้ความคิดของตนมากขึ้นในการพิจารณา สมมติสิ่งของ เช่น ให้ตนเองเป็นพ่อ แม่ เจ้าหญิง เจ้าชาย หรือเป็นสัตว์ต่าง ๆ ตามที่ต้องการ รวมทั้งสมมติสถานการณ์ขึ้นด้วย การเล่นชนิดนี้จะเริ่มเมื่ออายุ 2 ปี จนถึง 7-8 ปี

3. การเล่นเกม (Game with Rule) เป็นการเล่นของเด็กวัยเรียนเป็นส่วน ใหญ่เด็กจะเริ่มใช้กฎเกณฑ์ในการเล่นกับผู้อื่น อาจเป็นการเล่นตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปหรือเล่นเป็น กลุ่มใหญ่ เด็กอาจตั้งกฎเกณฑ์การเล่นขึ้นเอง และพยายามให้ทุกคนในกลุ่มยอมรับและปฏิบัติตาม กฎนั้น ๆ เป็นการเล่นที่เด็กเริ่มคำนึงถึงสิทธิและเสรีภาพของตนเองและผู้อื่น การเล่นชนิดนี้ เริ่มเมื่ออายุ 4 ปี ขึ้นไปโดยเริ่มจากการมีกติกาง่าย ๆ ก่อน

นอกจากนี้พาร์เทน (Parten 1932 อ้างถึงใน อีระพร อูวรรณโณ 2526 : 344- 346) ได้แบ่งการเล่นของเด็กแต่ละวัยตามพัฒนาการทางสังคม 6 แบบดังนี้

1. พฤติกรรมไม่เกี่ยวกับสังคม (Unoccupied Behavior) พฤติกรรมนี้แสดง ออกโดยการที่เด็กไม่ได้เล่นกับใคร หรือของเล่น แต่สนใจดูสิ่งหนึ่งสิ่งใดชั่วคราว เมื่อไม่มีสิ่งใดน่า สนใจสำหรับเด็ก ๆ ก็จะ เล่นกับร่างกายตนเอง

2. การเล่นคนเดียวโดยเอกเทศ (Solitary play) เด็กจะ เล่นเพียงคนเดียว เล่นกับของเล่นที่ต่างจากเด็กอื่น ๆ ซึ่งอยู่ใกล้เคียงกัน ความสนใจของเด็กมุ่งอยู่ที่การเล่นของ ตนโดยไม่สนใจว่าเด็กอื่นทำอะไรอยู่บ้าง

3. ผู้เฝ้าดู (Onlooker) เด็กแสดงออกโดยใช้เวลาส่วนใหญ่ในการเฝ้าดูเด็กอื่น เล่น เด็กอาจพูดกับเด็กอื่นที่ตนเฝ้าดูอยู่ ถามคำถาม ให้ข้อเสนอแนะ แต่ไม่ได้เข้าไปเล่นด้วย โดยตรง

4. การเล่นขนานกับเด็กอื่น (Parallel play) เด็กเล่นเป็นเอกเทศ แต่สิ่งที่เลือกเล่นมาให้เด็กมาอยู่ท่ามกลางเด็กอื่น นั่นคือเด็กเล่นกับของเล่นเหมือนเด็กอื่น แต่ไม่เกี่ยวข้องกับเด็กอื่น

5. การเล่นที่สัมพันธ์กับเด็กอื่น (Associative play) เด็กเล่นกับเด็กอื่น มีการหยิบยืมและให้ เด็กทุก ๆ คนจะทำในสิ่งคล้าย ๆ กัน แต่ไม่ได้มีการแบ่งงานกัน หรือจัดกิจกรรมให้เป็นระบบ เด็กแต่ละคนทำตามที่ต้องการ

6. การเล่นโดยร่วมมือกันหรือการจัดการเล่นเป็นระบบ (Cooperative or Organized supplementary play) เด็กเล่นในกลุ่มที่รวมตัวกันขึ้น เพื่อทำสิ่งของบางอย่าง เด็กแสดงออกให้เห็นชัดว่า เป็นหรือไม่เป็นสมาชิกของกลุ่ม เด็กจะแบ่งงานกันทำ มีบทบาทต่างกัน เด็ก 4 ปี ขึ้นไปจะร่วมมือและเป็นสมาชิกของกลุ่มได้ดี

จะเห็นได้ว่าในเด็กแต่ละวัยก็มีการเล่นที่แตกต่างกัน เมื่อเด็กโตขึ้นการเล่นจะมีกฎเกณฑ์ มีการร่วมมือกันมากขึ้น และการเล่นแบบร่วมมือนี้เองที่นักจิตวิทยาให้ความสนใจ และเชื่อว่าสามารถช่วยพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมได้

ออร์ลิก (Orlick) เป็นนักจิตวิทยาที่สนใจเกี่ยวกับการเล่นของเด็กทั้งในสภาพการแข่งขัน (Competition) และการร่วมมือ (Cooperation) จากการศึกษาผลของการเล่นแบบร่วมมือทั้งในเด็กประถมและเด็กอนุบาลพบว่า การเล่นเกมแบบร่วมมือส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรมเอื้อเพื่อ เช่น การแบ่งปัน การร่วมมือ (Orlick 1976, 1978 a, 1978 b, 1979, 1981)

การเล่นที่มีผู้แพ้และผู้ชนะทำให้เกิดผลเสียต่อผู้เล่นคือ การชนะในครั้งหนึ่งจะเป็นแรงผลักดันให้เด็กต้องการชนะอีกในการเล่นครั้งต่อ ๆ ไป เด็กมุ่งที่จะทำทุกวิถีทางที่จะให้ได้ชัยชนะในการแข่งขัน ไม่ได้นึกถึงประโยชน์อย่างอื่น เช่น เล่นเพื่อสุขภาพ หรือมิตรภาพ เด็กจะเป็นคนเห็นแก่ตัว พอใจที่จะเห็นผู้อื่นพ่ายแพ้ผิดหวัง การเป็นผู้แพ้ก็จะทำให้เด็กไม่ชอบการเล่นที่มีการแข่งขัน เพราะรู้สึกว่าการพ่ายแพ้ทำให้ตนเองอับอาย เสียความรู้สึกภาคภูมิใจตนเอง

(self-esteem)

สก๊อต (Scott อ้างถึงใน Orlick 1978 a : 6) ได้ศึกษาถึงความสำเร็จและความผิดหวังของนักเรียนชั้นมัธยมในการคัดเลือกเป็นนักฟุตบอลของโรงเรียน ซึ่งผลสรุปได้ว่าความผิดหวังความพ่ายแพ้ในการคัดเลือกเป็นนักฟุตบอล มีผลในทางลบกับตัวเด็กมาก เพราะเด็กส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับการเป็นนักฟุตบอลมาก ฉะนั้นเขาจะพยายามและทุ่มเทอย่างมากในการฝึกซ้อมก่อนการคัดเลือก จึงรู้สึกผิดหวัง อับอาย เสียความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง โดยเด็กจะไม่คิดว่าความผิดหวังในครั้งนี้ เป็นเพียงประสบการณ์เท่านั้น

ความพ่ายแพ้ในการแข่งขันเกมหรือการเล่นในวัยเด็ก มีผลทำให้การรับรู้เกี่ยวกับตนเองของเด็กเป็นไปในทางลบได้ จากการศึกษาของ ไฮแลนด์ (Hyland อ้างถึงใน Orlick 1978 a : 7 - 8) พบว่าเด็กเกรด 8 ที่ไม่กล้าเลือกเรียนวิชาพลศึกษา ส่วนมากมีความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง (self - esteem) ต่ำ รับรู้เกี่ยวกับตนเองว่าเป็นผู้ไม่มีความสามารถทางกีฬา รูปร่างไม่เหมาะสมที่จะเรียนวิชานี้ และเคยแพ้ในการแข่งขันเล่นเกมบ่อย ๆ

จากการศึกษาดังกล่าวออร์ลิกจึงคิดว่า การจัดการเล่น ควรที่จะให้ผู้เล่นทุกคนมีส่วนร่วมและยอมรับซึ่งกันและกัน ให้ทุกคนมีส่วนร่วมในความสำเร็จ ซึ่งจะทำให้เด็กไม่รู้สึกวิตกกังวลในการเล่น แต่จะรู้สึกมีความสุขที่ได้เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม รู้สึกร่วมในความสำเร็จ เด็กจะพอใจในประสบการณ์ที่ได้รับจากการเล่น ความกลัวและการถอนตัวจากการเล่นจะหมดไป การเล่นเกมแบบร่วมมือ ผู้เล่นทุกคนร่วมเล่นด้วยกันตั้งแต่เริ่มต้นจนถึงสิ้นสุดการเล่น (Cooperative mean Cooperative end) เพราะฉะนั้นผู้เล่นจะต้องช่วยกันทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการเล่น ต้องช่วยเหลือ แบ่งปัน เสียสละ เพื่อประโยชน์ส่วนรวม ถ้าในการเล่นเกมใดเกมหนึ่งทำไม่ได้ดี เด็ก ๆ จะพยายามทำให้ดีในเกมใหม่ ไม่รู้สึกท้อแท้ ผิดหวัง

ออร์ลิก (Orlick) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่จำเป็น 4 ประการที่จะช่วยให้การเล่นแบบร่วมมือจัดว่าเป็นการเล่นที่ส่งเสริมพฤติกรรมสังคม ดังนี้

1. การร่วมมือ (Cooperation) ในการเล่นแบบร่วมมือเด็กจะต้องมี

ความร่วมมือไว้ใจกันและมีความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน ซึ่งจะช่วยพัฒนาทักษะในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทางบวก เด็กจะได้เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ จากการเล่นเกมแบบร่วมมือกัน เช่น การแบ่งปัน เข้าใจในความรู้สึกของผู้อื่น เห็นใจผู้อื่น และทำงานร่วมกับทุก ๆ คนได้ดี เด็กแต่ละคนจะเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มทำในสิ่งต่าง ๆ ด้วยกัน เล่นด้วยกันตลอดเกมการเล่น โดยไม่ต้องมีใครต้องออกจากกลุ่มเพื่อคอยเล่นในเกมต่อไป ในการร่วมมือกันนี้ทำให้เด็กรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม มีความภาคภูมิใจที่ช่วยให้กลุ่มบรรลุเป้าหมายในการเล่น

2. การยอมรับ (Acceptance) เด็กทุกคนต้องการเป็นสมาชิกของกลุ่ม และเป็นที่ยอมรับของกลุ่มเพื่อนในการเล่น ถ้าเด็กได้รับการยอมรับจะทำให้เด็กรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าต่อเพื่อน เด็กจะยินดีให้ความช่วยเหลือ ร่วมมือในการทำกิจกรรมต่าง ๆ นอกจากนั้นยังทำให้เด็กมีความสุข ในทางตรงกันข้ามเด็กที่ถูกเพื่อนต่อต้านหรือปฏิเสธ จะทำให้เด็กรู้สึกตนเองด้อยคุณค่าหมดความภาคภูมิใจในตนเอง ในการเล่นเกมแบบร่วมมือนี้ เด็กทุกคนจะยอมรับซึ่งกันและกัน และมีส่วนในการช่วยให้เกิดความสำเร็จ

3. การมีส่วนร่วม (Involvement) จะช่วยทำให้เด็กรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของรับผิดชอบ และพอใจในการกระทำร่วมกัน เด็กที่ถูกกล่ละเลย ทอดทิ้ง หรือจำกัดการกระทำ จะรู้สึกตัดขาดจากการมีส่วนร่วม จึงทำให้เด็กไม่อยากเล่นในครั้งต่อไป

4. ความสนุกสนาน (Fun) สิ่งสำคัญที่เป็นหัวใจในการเล่น และช่วยจูงใจให้เด็กอยากเล่นก็คือ ความสนุกสนาน ถ้าเล่นแล้วไม่สนุกเด็กจะไม่อยากเล่น ในการเล่นเกมแบบร่วมมือเด็กจะมีอิสระที่จะ เล่นหรือไม่เล่นเมื่อไหร่ก็ได้ และสามารถแสดงออกได้อย่างเต็มที่ ถึงแม้เด็กจะพบพิพลาตก็ได้รับการช่วยเหลือ

การเล่นแบบร่วมมือ เป็นวิธีหนึ่งที่จะช่วยปลูกฝังพฤติกรรมเอื้อ เพื่อให้แก่เด็กวัยอนุบาล เพราะลักษณะการเล่นเหมาะสมกับประเภท และพัฒนาการทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล ซึ่งการเล่นเริ่มมีกฎเกณฑ์ เคารพกฎเพื่อให้เกิดความร่วมมือ นอกจากนั้นลักษณะการเล่นส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ สิ่ง que เด็กได้รับจากการ เล่นจะช่วยให้เด็กลดการยึดตนเอง เป็นศูนย์กลาง เกิดความรู้สึกตนเองมีคุณค่า มีประโยชน์ต่อผู้อื่น รู้ถึงผลที่จะ ได้รับจากการร่วมมือ

ช่วยเหลือกัน เด็กจะ เข้าใจถึงความรู้สึก ความต้องการและ เห็นใจผู้อื่น ยินดีที่จะ เอื้อ เพื่อ เช่น จากการศึกษาในปี 1981 ออร์ลิด พบว่าเด็กอนุบาลที่ได้รับประสบการณ์การเล่นแบบร่วมมือ มีการแบ่งปันลูกอมให้เพื่อน มากกว่าเด็กที่ไม่ได้เล่นแบบร่วมมือ จึงทำให้ผู้วิจัยต้องการศึกษา เรื่องนี้ เพื่อให้การเล่นแบบร่วมมือเป็นประโยชน์ในการพัฒนาเด็กให้มพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมที่พึง ประสงค์ กล่าวคือ มีความเอื้อ เพื่อ รู้จักแบ่งปันให้ผู้อื่นต่อไป

ปัญหาในการวิจัย

การเล่นแบบร่วมมือมีผลต่อพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ในเด็กอนุบาลหรือไม่

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของการ เล่นแบบร่วมมือต่อพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ในเด็กอนุบาล

สมมติฐานของการวิจัย

1. เด็กที่เล่นแบบร่วมมือจะมีคะแนนพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ภายหลังกการทดลองสูงกว่าก่อน การทดลอง
2. เด็กที่เล่นแบบร่วมมือจะมีคะแนนพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ภายหลังกการทดลองสูงกว่า เด็กที่เล่นตามปกติ
3. คะแนนพฤติกรรมเอื้อ เพื่อ ของเด็กที่เล่นแบบร่วมมือภายหลังกการทดลอง 2 สัปดาห์ จะแตกต่างจากภายหลังกการทดลองทันที

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. พฤติกรรมเอื้อ เพื่อ (Altruistic Behavior) หมายถึง พฤติกรรมที่ผู้รับการ ทดลองแสดงออก ด้วยการแบ่งปันของรางวัลในสถานการณ์ที่กำหนดขึ้น โดยประ เหมินจากจำนวน ของรางวัลที่ผู้รับการทดลองแบ่งปันให้กับผู้อื่น ของรางวัล 1 อัน เท่ากับ 1 คะแนน

2. การเล่นเกมแบบร่วมมือ (Cooperative Game) หมายถึง เกมที่คัดเลือกมาจากหนังสือ The Cooperative sports and Games book ของ Orlick 1978 b จำนวน 12 เกม ซึ่งการเล่นเกมแบบร่วมมือมีลักษณะดังนี้

- 2.1 เด็กร่วมมือกันทำกิจกรรมขณะ เล่นเพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมาย
- 2.2 ไม่มีผู้แพ้ ผู้ชนะ ทุกคนเล่นด้วยกัน
- 2.3 มีการสัมผัสตัว หรือช่วยเหลือกัน

3. เด็กอนุบาล หมายถึง เด็กนักเรียนชั้นอนุบาล 2 โรงเรียนอนุบาล ฤทธิยะวารณาลัย อายุ 4 - 5 ปี ทั้งเพศหญิงและชาย

ขอบเขตการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นอนุบาล 2 โรงเรียนอนุบาลฤทธิยะวารณาลัย อายุ 4 - 5 ปี จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 16 คน

2. ตัวแปร

- 2.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่ การเล่นเกมแบบร่วมมือ
- 2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ พฤติกรรมเอื้อเฟื้อของกลุ่มตัวอย่างภายหลัง เล่นเกม

แบบร่วมมือ

3. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ เกมที่มีลักษณะการเล่นเกมแบบร่วมมือจำนวน 12 เกม

4. เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ ได้แก่ การสร้างสถานการณ์ เพื่อให้กลุ่มตัวอย่าง ได้มีโอกาสแบ่งปันของรางวัล พฤติกรรมเอื้อเฟื้อประเมินจากจำนวนของรางวัลที่กลุ่มตัวอย่างแบ่งปัน

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ทำให้ทราบถึงวิธีพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในเด็ก
2. เพื่อเป็นแนวทางในการจัดการเล่นให้แก่เด็กอนุบาล ในการปลูกฝังพฤติกรรมทางสังคม
3. เพื่อเป็นแนวทางในการศึกษา ค้นคว้า วิจัย เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอน จริยธรรมของเด็ก