

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง ผลของการจัดประสบการณ์การแก้ไขปัญหาคัดแย้งตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ต่อความรอบรู้ทางอารมณ์ของเด็กวัยอนุบาล ผู้วิจัยได้รวบรวมเอกสารและงานวิจัยต่างๆที่เกี่ยวข้อง แบ่งออกเป็น 5 ตอน ดังต่อไปนี้คือ

ตอนที่ 1 แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในการศึกษาปฐมวัย

ตอนที่ 2 หลักการในการจัดประสบการณ์การแก้ไขปัญหาคัดแย้งตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

ตอนที่ 3 พัฒนาการทางอารมณ์

ตอนที่ 4 ความรอบรู้ทางอารมณ์ในเด็กวัยอนุบาล

ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์และการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

ตอนที่ 1 แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ในการศึกษาปฐมวัย

ทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ เป็นทฤษฎีที่มีขอบเขตความคิดที่กว้างมากในเชิงปรัชญา ทั้งนี้เนื่องจากมีพื้นฐานมาจากงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ของมนุษย์ นักวิจัยจำนวนมาก (McBrien Brand, 1997; Perkins, 1999; Rinchetti and Sheerin, 1999) มีความเชื่อว่า บุคคลแต่ละคนเป็นผู้สร้างความรู้มากกว่าเป็นผู้รับความรู้จากผู้อื่น ดังนั้นการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์จึงมองว่า เด็กหรือผู้เรียนจะเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อเรียนรู้ผ่านการสำรวจและลงมือปฏิบัติจริง จีราภรณ์ ศิริทวี (2543) กล่าวว่า การเรียนรู้แนวนี้มีใช้การเติมสมองที่ว่างเปล่าของผู้เรียนให้เต็ม แต่เป็นการพัฒนาความคิดที่ผู้เรียนมีอยู่แล้วหรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือ การสอนให้เด็กคิดเป็นหรือรู้จักคิดนั่นเอง ด้วยเหตุนี้การสร้างหลักสูตรจึงควรสอดคล้องและสัมพันธ์กับกระบวนการเรียนรู้ของเด็กหรือผู้เรียน

คำว่า "การสร้างองค์ความรู้" หรือ "constructivism" เป็นคำซึ่ง Piaget (1973) ใช้เพื่ออธิบายทฤษฎีของตนเกี่ยวกับการเรียนรู้ของมนุษย์โดยกล่าวถึงกระบวนการเปลี่ยนแปลงหรือการสร้างองค์ความรู้ ซึ่งเกิดขึ้นในความคิดของมนุษย์ขณะเรียนรู้ Piaget มองว่าความรู้เป็นอาหารปาก หรือวิธีการคิดรูปแบบหนึ่ง ในอดีตมนุษย์มองความรู้ว่าเป็นข้อมูลหรือความจริง อย่างไรก็ตาม Piaget แสดงให้เห็นว่าการรู้บางสิ่งมีความหมายมากกว่าการจำข้อมูล การรู้(knowing)เกี่ยวกับการจัดลำดับข้อมูลและการขยายความคิดรวบยอดที่บุคคลมีอยู่เพื่อ

รับประสบการณ์หรือข้อมูลใหม่ ความรู้ไม่ใช่สิ่งที่คงที่ แต่จะเปลี่ยนแปลงตลอดเวลาทั้งนี้โดยขึ้นอยู่กับ การค้นพบใหม่ ซึ่งการเรียนตามแนวคอนสตรัคติวิสต์ประกอบด้วยลักษณะสำคัญดังต่อไปนี้

1. ความรู้เกิดจากประสบการณ์
2. การเรียนรู้เป็นการตีความหมายของบุคคลต่อโลกรอบตัว
3. การเรียนรู้เป็นกระบวนการตีความหมายของสิ่งต่างๆ ทั้งนี้โดยขึ้นกับประสบการณ์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ
4. การเรียนรู้ควรเกิดจากประสบการณ์ตรง
5. การประเมินผลถือเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนการสอน ไม่ใช่กิจกรรมซึ่งแยกจากการเรียนการสอน

พัฒนาการทางการศึกษาปฐมวัย นับตั้งแต่ปี ค.ศ 1960 เป็นต้นมา ได้นำแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่มีพื้นฐานมาจากการศึกษาวิจัยของ Piaget เกี่ยวกับการพัฒนาทางสติปัญญา มาประยุกต์ใช้ทางการศึกษา ซึ่งนับว่าเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญในการนำแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มาใช้ในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย

1. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

1.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget ถือเป็นทฤษฎีที่สำคัญอันเป็นพื้นฐานของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ Piaget (1965) กล่าวว่า การเรียนรู้ของเด็กเป็นกระบวนการที่เกิดจากการทำงานของโครงสร้างทางปัญญา (Schema) เป็นวิธีที่เด็กจะเริ่มค้นความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับสิ่งแวดล้อม และสิ่งสำคัญของกระบวนการคิดมี 2 องค์ประกอบ ดังนี้คือ

1.1.1. การขยายโครงสร้าง (assimilation) คือ การที่บุคคลได้รับประสบการณ์หรือรับรู้สิ่งใหม่เข้าไปผสมผสานกับความรู้เดิมที่มีอยู่

1.1.2. การปรับเข้าสู่โครงสร้าง (accommodation) คือ การที่โครงสร้างทางปัญญาของบุคคลนำเอาความรู้ใหม่ที่ได้ไปปรับปรุงความคิดให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม

Piaget จะเน้นกระบวนการภายในของเด็กมากกว่าสิ่งเร้าที่กระตุ้นตัวเด็ก สิ่งที่มากระตุ้นนั้นควรจะอยู่ในระดับที่วุฒิภาวะของเด็กสามารถเข้าถึงได้ โดยกระบวนการทั้งสองที่กล่าวมาแล้วจะทำงานร่วมกันตลอดเวลา เพื่อช่วยรักษาความสมดุล (equilibrium) และผลจาก

การทำงานของกระบวนการดังกล่าวจะเกิดเป็นโครงสร้างขึ้นในสมอง โครงสร้างต่างๆ จะพัฒนาตามอายุ พัฒนาการจะเป็นไปตามลำดับขั้นจะข้ามขั้นไม่ได้ แต่อัตราของการพัฒนาอาจแตกต่างกันในเด็กแต่ละคน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2541)

Piaget (1965) แบ่งขั้นการพัฒนาทางสติปัญญาออกเป็น 4 ขั้น ดังนี้คือ

1. ขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (sensorimotor Stage) อายุตั้งแต่แรกเกิดถึง 2 ปี ในขั้นนี้เด็กจะรู้จักการใช้ประสาทสัมผัสทางปาก หู ตา ต่อกสภาพแวดล้อม มีพฤติกรรมที่แสดงออกในรูปของการมีปฏิริยาตอบสนองของสิ่งเร้า ในระยะนี้เด็กจะสามารถจำได้ว่าวัตถุและเหตุการณ์บางอย่างเป็นอย่างเดียวกันไม่ว่าจะเกิดในรูปแบบใด

2. ขั้นความคิดก่อนปฏิบัติการ (pre-operational stage) อายุ 2 ถึง 7 ปี เป็นขั้นที่เด็กเริ่มเรียนรู้ภาษาพูดและเข้าใจเครื่องหมายต่างๆ หรือสภาพแวดล้อมรอบตัว สัญลักษณ์ต่างๆ เด็กจะสามารถสร้างโครงสร้างทางสติปัญญาแบบง่ายๆ โดยไม่เห็นวัตถุหรือเหตุการณ์ที่สัมพันธ์กัน ซึ่งการคิดพื้นฐานที่อาศัยการรับรู้เป็นส่วนใหญ่ เด็กในวัยนี้ยังไม่สามารถคิดแบบให้เหตุผลได้ ขั้นความคิดก่อนปฏิบัติการสามารถแบ่งได้ 2 ขั้น คือ

2.1 ขั้นก่อนเกิดความคิดรวบยอด เป็นขั้นที่เด็กชอบสำรวจ ตรวจสอบ เด็กจะสนใจว่าทำไมเหตุการณ์ต่างๆ จึงเกิดขึ้นและเกิดขึ้นได้อย่างไร เด็กจะเริ่มใช้ภาษาและเข้าใจความหมายของสัญลักษณ์ และมีลักษณะต่างๆ ดังนี้

2.1.1 ยึดตนเองเป็นศูนย์กลางอย่างชัดเจน

2.1.2 มองไม่เห็นวัตถุที่เหมือนกันอาจมีบางส่วนต่างกัน

2.1.3 เริ่มคิดอย่างมีเหตุผลเป็นแบบตามใจตนเอง

2.1.4 ตัดสินสิ่งต่างๆ ตามที่มองเห็น

2.2 ขั้นการคิดแบบรู้ขึ้นได้เอง เป็นการคิดเกี่ยวกับบางสิ่งบางอย่างที่รวดเร็วไม่คำนึงถึงรายละเอียด การคิดและการตัดสินใจขึ้นอยู่กับความรู้เป็นส่วนใหญ่ ทำให้การตัดสินใจเปลี่ยนไปเปลี่ยนมามีลักษณะต่างๆ ดังนี้

2.2.1 เข้าใจเรื่องจำนวน

2.2.2 เข้าใจเรื่องการคงที่ (conservation) เริ่มคิดได้ว่าของบางสิ่งยังคงเดิมไม่คำนึงถึงรูปร่างและจำนวนที่เปลี่ยนไป

2.2.3 เล่นเพื่อเข้าสังคมมากขึ้น เลียนแบบบทบาทต่างๆ และ

ยึดตัวเองเป็นศูนย์กลางน้อยลง

3. ขั้นการคิดแบบรูปธรรม (concrete operational stage) อายุ 7 ถึง 11 ปี เป็นขั้นที่เด็กจะสามารถใช้เหตุผลกับสิ่งที่มองเห็น และมองความสัมพันธ์ของสิ่งต่างๆ ได้ดีขึ้น

เพราะเด็กจะพัฒนาโครงสร้างการคิดที่จำเป็นกับความสัมพันธ์ที่สลับซับซ้อน เด็กในวัยนี้ จะสามารถตัดสินใจได้อย่างมีเหตุผลกับสิ่งที่เป็นนามธรรม เด็กจะเห็นสภาพแวดล้อมว่าประกอบ ด้วยวัตถุและเหตุการณ์ต่างๆ

4. ขั้นตอนการคิดแบบนามธรรม(formal operational stage) อายุ 11 ถึง 15 ปี เป็นขั้นที่พัฒนาการทางความคิดของเด็กเป็นขั้นสุดยอด จะเข้าใจใช้เหตุผลและการทดลอง ได้อย่างมีระบบ และเรียนรู้เกี่ยวกับนามธรรมได้ สามารถใช้การคิดเชิงวิทยาศาสตร์โดยสามารถ ตั้งสมมติฐานและแก้ปัญหาได้

1.2 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Bruner

นอกจากนี้ยังมีทฤษฎีการพัฒนาทางสติปัญญาที่ได้ใช้หลักการของ Piaget มาเป็นแนวทางอีกด้วย ได้แก่ ทฤษฎีของ Bruner (1969) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้ของเด็กเกิดจาก กระบวนการทำงานภายในอินทรีย์ (organism) เน้นที่ความสำคัญของสิ่งแวดล้อมและวัฒนธรรม แวดล้อมที่มีผลต่อความงอกงามทางสติปัญญาของเด็ก ซึ่งจะมีพัฒนาการทางสติปัญญาได้นั้นจะ ต้องเกิดกับสิ่งต่อไปนี้

1.2.1 เด็กทำสิ่งต่างๆอย่างอิสระมากขึ้นทำให้มีการพัฒนาทางสติปัญญาใน ขณะที่เด็กรู้ภาษาก็จะรู้จักเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง ทำให้รู้ว่าการตอบสนองใดจะรับความพึงพอใจและมีการปรับพฤติกรรม

1.2.2 เด็กจะสะสมความรู้จากการเรียนรู้สัญลักษณ์ที่ใช้แทนสิ่งต่างๆ และสามารถคาดคะเนสิ่งใหม่ที่เกิดขึ้นได้

1.2.3 พัฒนาการทางสติปัญญา คือ ความสามารถในการสื่อสารให้คนอื่น และตนเองรู้ถึงสิ่งที่ตนกำลังทำโดยใช้คำต่างๆหรือสัญลักษณ์ สามารถอธิบายการกระทำในอดีต และปัจจุบันได้

1.2.4 ผู้สอนและผู้เรียนมีความสัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ ดังนั้นสมาชิกใน สังคมจะต้องสอนเด็ก ตลอดจนนำวัฒนธรรมต่างๆ มาตีความและให้เด็กมีส่วนร่วม

1.2.5 เด็กใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมายทำให้เข้าใจตนเองและสิ่งต่างๆ ใช้สื่อ การคิดของตนไปสู่ผู้อื่น ตลอดจนใช้เพื่อคิดเชื่อมโยงเหตุการณ์ต่างๆ อย่างเป็นทางการเป็นผลและ เชื่อมโยงสิ่งใหม่กับสิ่งที่คล้ายกัน บันทึกเหตุการณ์ต่างๆ ภาษาจึงเป็นกุญแจสำคัญของการพัฒนา ทางสติปัญญา

1.2.6 การพัฒนาทางสติปัญญา สังเกตได้จากการมีความสามารถเลือกทำ กิจกรรมและเลือกสนใจเหตุการณ์เมื่อมีทางเลือกมาพร้อมกัน

Bruner (1969) ได้แบ่งขั้นพัฒนาการทางสติปัญญาและการคิด ออกเป็น 3 ขั้น ดังนี้

1. ขั้นการเรียนรู้ด้วยการกระทำ (inactive stage) เริ่มตั้งแต่แรกเกิด เป็นขั้นที่เด็กจะเรียนรู้สิ่งต่างๆ ด้วยการกระทำมากที่สุด มีลักษณะพัฒนาการด้านทักษะ เด็กจึงมีการเคลื่อนไหว จับ กัด แตะ และถู เพื่อให้รู้จักสิ่งเหล่านั้น
2. ขั้นการเรียนรู้ด้วยภาพและจินตนาการ (iconic stage) เริ่มตั้งแต่อายุ 3 ปี เป็นขั้นที่เด็กเกี่ยวข้องกับความเป็นจริงมากขึ้น และเกิดความคิดจากการรับรู้เป็นส่วนใหญ่ ที่ได้มาจากจินตนาการ สนใจแสงสว่าง เสียง การเคลื่อนไหว และสนใจลักษณะต่างๆ ของสิ่งแวดล้อม เพียงลักษณะเดียว มีการใช้เหตุผลมากขึ้น
3. ขั้นการเรียนรู้ด้วยสัญลักษณ์ (symbolic stage) เริ่มตั้งแต่อายุ 7-8 ปี เป็นขั้นที่เด็กคิดได้อย่างอิสระ โดยใช้ภาษาเป็นเครื่องมือและการแสดงออกทางความคิด สามารถเข้าใจความสัมพันธ์ของสิ่งของ เข้าใจสัญลักษณ์ต่างๆ มีความเข้าใจที่กว้างขึ้น และสามารถเกิดความคิดรวบยอดในสิ่งต่างๆ ที่ไม่จับต้องได้

Bruner ได้เน้นความสัมพันธ์ของสิ่งแวดล้อมและวัฒนธรรมที่มีผลต่อการพัฒนาสติปัญญา โดยได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการค้นพบด้วยตนเอง (discovery learning) และการสอนพื้นฐานวิชาต่างๆ ให้กับเด็กเท่าที่เด็กจะสามารถเรียนรู้ได้ ด้วยการเน้นการจัดสภาพแวดล้อมที่กระตุ้นเด็ก (พัชรี สอนแก้ว, 2536) ซึ่งเป็นแนวคิดเช่นเดียวกับแนวคิดของ Piaget ที่กล่าวว่า เด็กเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเองจากการลงมือทำเพื่อให้เกิดประสบการณ์ตรง เกิดการเรียนรู้ที่ได้จากการมีปฏิสัมพันธ์จากสิ่งแวดล้อมและผู้อื่น

2. หลักการและแนวคิดในการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์

DeVries และ Kohlberg (1987; 1990) ได้กล่าวว่า แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์มาจากพื้นฐานทฤษฎีทางจิตวิทยาพัฒนาการของเด็กที่เกี่ยวกับการพัฒนาสติปัญญาและการรู้คิด ซึ่งตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับการพัฒนามนุษย์ไว้ 2 ประการ คือ

- 2.1 ธรรมชาติของประสบการณ์ทางจิตวิทยาในโรงเรียน มีความเป็นไปได้ในการที่จะส่งผลต่อความก้าวหน้าของพัฒนาการด้านสังคม สติปัญญา จิตใจ และจริยธรรม
- 2.2 ทศนะทางการศึกษาของโลกที่มีต่อครู และความสำคัญกับการฝึกหัดในห้องเรียนมีผลต่อธรรมชาติทางการเรียนรู้ของเด็กจากประสบการณ์ทางจิตวิทยาในห้องเรียน

ความสัมพันธ์ทั้ง 2 ประการข้างต้น นำไปสู่การจัดประสบการณ์ที่เน้นเด็กเป็นศูนย์กลาง ตั้งแต่ปี 1960 เป็นต้นมา ได้เริ่มมีการนำความคิดเกี่ยวกับการพัฒนาสติปัญญามาใช้ในชั้นเรียนอนุบาล มีการนำกิจกรรมที่ส่งเสริมความสนใจ การเล่นเกมทดลองและส่งเสริมความร่วมมือมาใช้ในชั้นเรียน ซึ่งได้รับการยอมรับว่าเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับเด็กวัยอนุบาล

นอกจากนี้ นักการศึกษาตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ได้เสนอแนวทางในการปฏิบัติ ที่สอดคล้องกับแนวคิดของ Piaget (DeVries and Kohlberg, 1987; 1990) ซึ่งเป็นหลักการสำคัญในการจัดการศึกษาปฐมวัย ได้แก่

1. การส่งเสริมให้เด็กได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเองตามความสนใจ

จากการศึกษาการพัฒนาสติปัญญาเพื่อนำไปสู่วิธีการส่งเสริมให้เด็กสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นจากภายในด้วยตนเองมีองค์ประกอบพื้นฐานสำคัญ ได้แก่

1.1 ความสนใจ (interest)

Piaget (1954; 1981; 1969; 1970 cited in DeVries and Kohlberg, 1987; 1990) ถือว่า ความสนใจเป็นเสมือนแหล่งพลังงานของกระบวนการสร้างความรู้ เพราะถือว่าความสนใจเป็นศูนย์กลางของการกระทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง ที่ทำให้เกิดการสังเกตและการพิจารณารายละเอียด ซึ่งทำให้เด็กได้เป็นผู้สร้างความรู้และสติปัญญา นอกจากนี้ความสนใจยังมีผลด้านจิตใจ เพราะความสนใจนำไปสู่การพัฒนาสติปัญญา ถ้าปราศจากความสนใจ เด็กจะไม่มีพยายามที่จะเรียนรู้ และไม่สนใจต่อประสบการณ์ต่างๆ จึงทำให้กระบวนการปรับโครงสร้างความรู้ และกระบวนการปรับขยายโครงสร้างความรู้ไม่เกิดขึ้น เพราะเด็กไม่สนใจหาเหตุผลมาอธิบายหรือแก้ไขปัญหา ดังนั้นการจัดกิจกรรมที่จะพัฒนาเด็กจะต้องคำนึงถึงความสนใจของเด็ก

1.2 การเล่น (play)

กิจกรรมบางอย่างที่ทำให้เด็กเกิดความสนใจเกี่ยวข้องกับการเล่น Piaget (1969; 1970 cited in DeVries and Kohlberg, 1987; 1990) กล่าวว่า การเล่นเป็นกระบวนการสำคัญในการพัฒนาพฤติกรรมที่ถูกกละเลย ซึ่งจากวิธีการสอนแบบเร่งเรียนโดยทั่วไปไม่ได้ให้ความสำคัญกับการเล่น เพราะคิดว่าการเล่นไม่มีหลักที่แน่นอนในการส่งเสริมเด็ก แต่แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ให้ความสำคัญกับการเล่น และนำการเล่นมาใช้ในการจัดการศึกษาให้กับเด็กวัยอนุบาล โดยถือว่าการเล่นเป็นส่วนประกอบในการเรียนรู้เพราะจะทำให้เด็กได้เรียนรู้บทบาทของชีวิต ได้ใช้ภาษาในการแสดงออก แสดงความรู้สึก และใช้ความคิด Piaget และ Inhelder (1969) เสนอแนะว่าการเล่นประเภทเกมต่างๆ เด็กจะได้เรียนรู้กติกา และช่วยให้เด็กได้พัฒนา

สติปัญญาและจริยธรรมทางสังคม นอกจากนี้การเล่นที่ปราศจากการบังคับและการลงโทษจากผู้ใหญ่จะช่วยเติมเต็มชีวิตในวัยเด็กอีกด้วย

1.3 การทดลอง (experimentation)

การทดลอง เป็นกิจกรรมที่เด็กได้เรียนรู้จากการลองผิดลองถูกและนำไปสู่ความรู้ที่ถูกต้องแท้จริง การทดลองเป็นสิ่งที่ท้าทายและกระตุ้นให้เด็กเกิดการเรียนรู้ในสิ่งต่างๆ รอบตัว โดยเฉพาะความรู้ที่เด็กจะสร้างขึ้นเกี่ยวกับโลกทางกายภาพ ขณะเดียวกันการทดลองนำเด็กไปสู่การทำกิจกรรมต่างๆ ที่มุ่งมั่นในสิ่งที่เด็กๆ ให้ความสนใจเป็นอย่างมาก

1.4 ความร่วมมือ (cooperation)

Piaget ให้ความสำคัญกับความร่วมมือ และสนับสนุนความสัมพันธ์แบบร่วมมือให้เกิดขึ้นทั้งระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ และระหว่างเด็กกับเพื่อนๆ ซึ่งถือเป็นกระบวนการทางสังคม นอกจากนี้ ความขัดแย้ง(conflict)ที่เกิดขึ้นเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เด็กยอมรับนับถือซึ่งกันและกันยอมรับในความปรารถนา ความต้องการ ความคิดของแต่ละบุคคล และความร่วมมือ ซึ่งเป็นวิธีการที่เด็กลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

2. บทบาทครูที่เป็นเสมือนเพื่อน และผู้แนะนำ

Collins และ Green (1992) ได้อธิบายถึง ผลของการที่เด็กและครูอยู่ร่วมกันในชั้นเรียนเป็นเวลานานว่า ทั้งครูและเด็กมีอิทธิพลต่อองค์ประกอบทางสังคม อารมณ์ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล วัฒนธรรม และสติปัญญาที่มาจากชั้นเรียน ซึ่งครูและเด็กจะร่วมกันสร้างสังคม สร้างสภาพแวดล้อมทางวัฒนธรรม บรรทัดฐานทางสังคม การแสดงบทบาทที่มีต่อปฏิสัมพันธ์ ในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การแสดงออกถึงความรู้สึกของแต่ละบุคคลจากบริบทของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมนี้ นำไปสู่การสร้างโอกาสในการเรียนรู้ และความรู้ใหม่ ครูจึงมีบทบาทที่สำคัญอย่างยิ่งในการที่จะนำเด็กไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมายด้วยวิธีการที่ถูกต้องเหมาะสม คือ การให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำและได้ใช้กระบวนการสร้างความรู้ สิ่งเหล่านี้จึงขึ้นอยู่กับพฤติกรรมการสอนของครู

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

2.1 จากบทบาทการเป็นผู้สอนไปสู่การเป็นผู้สร้าง (from instruct to construct)

ครูที่มาจากวิธีการสอนแบบดั้งเดิม มีความคิดเรื่องการสอนว่า ครูคือผู้ถ่ายทอดความรู้ ซึ่งครูที่ได้รับการฝึกหัดมาด้วยวิธีการสอนแบบดั้งเดิม จะเน้นที่เนื้อหาความรู้และวิธีการที่จะนำเสนอให้กับเด็ก โดยครูจะถูกฝึกหัดให้สอนโดยลำดับเนื้อหา ฝึกฝน ตรวจสอบ และทดสอบเด็ก ในทัศนะของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ต้องการให้ครูลดบทบาทการเป็นผู้สั่งสอน แต่เป็นผู้ให้คำแนะนำเพื่อให้เด็กได้เป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง แต่ครูจะต้องติดตามความสนใจและสิ่งที่เด็กเรียนรู้เพื่อช่วยให้อะไรที่เด็กเรียนรู้ของเด็กรับผล

2.2 จากการใช้การเสริมแรงไปสู่ความสนใจ (from reinforcement to interest)

ความสนใจเป็นปัจจัยสำคัญในการเรียนรู้ของเด็กดังได้กล่าวมาแล้ว การให้ความสนใจกับความคิด และความสนใจของเด็กจึงเป็นสิ่งที่สำคัญ ครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์จะต้องให้การสนับสนุน และกระตุ้นความสนใจของเด็กไปสู่การเรียนรู้ จึงมีความแตกต่างจากการใช้แรงเสริมภายนอก เช่น รางวัลต่างๆ เพื่อให้เด็กทำกิจกรรมตามที่ครูกำหนด และความสนใจเป็นเสมือนแรงจูงใจภายใน ที่นำเด็กไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้

2.3 จากการบังคับควบคุมไปสู่การพัฒนาเด็กให้พึ่งพาตนเอง (from obedience to autonomus)

วิธีการสอนแบบดั้งเดิมตามแนวพฤติกรรมนิยม มีวิธีการสอนที่ต้องการให้เด็กเชื่อฟังและปฏิบัติตามครู เพราะถือว่าครูคือแหล่งความรู้และเป็นเสมือนกฎเกณฑ์ในการควบคุมการแสดงออกของเด็ก ดังนั้นความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับครูจึงเป็นความสัมพันธ์แบบพึ่งพาผู้อื่น แต่การเปลี่ยนแปลงความคิดของครู จากการบังคับควบคุมเด็กไปสู่การส่งเสริมให้เด็กพึ่งพาตนเอง หรือสามารถควบคุมตนเอง เกี่ยวข้องกับการสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือให้เกิดขึ้นระหว่างครูกับเด็ก และพัฒนาเด็กไปสู่การมีจริยธรรมแบบพึ่งพาตนเอง

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ให้ความสำคัญกับความสามารถของเด็กในการกระทำและการส่งเสริมให้มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ซึ่งเป็นเสมือนแหล่งความรู้ที่สำคัญแหล่งหนึ่ง นอกจากนี้การส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้และมีเหตุผลในการกระทำ ช่วยให้เกิดความสัมพันธ์และการปฏิบัติต่อกัน แสดงออกถึงการยอมรับนับถือ (respect) ในความคิดและการกระทำซึ่งกันและกัน Piaget (1976 cited in DeVries and Kohlberg, 1987; 1990) ได้เสนอแนะว่า บทบาทครู คือ เป็นผู้ประเมิน ผู้จัดการ ผู้กระตุ้น และผู้ร่วมงาน นอกจากนี้ครูต้องมีความรู้ทางจิตวิทยาและพัฒนาการเด็ก เพื่อให้การช่วยเหลือเด็กเป็นไปในแนวทางที่ถูกต้อง ครูต้องเข้า

แทรกแซงเพื่อให้เด็กได้เรียนรู้และเข้าใจเหตุผล ครูต้องเป็นผู้จัดการในการเตรียมกิจกรรมและสถานการณ์ที่เหมาะสมเพื่อกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ และขณะเดียวกัน ครูต้องสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือให้เกิดขึ้นกับเด็ก คุณลักษณะทั้ง 4 ประการ จะเป็นสิ่งที่ช่วยให้ครูที่สอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ประสบความสำเร็จ และทำให้พฤติกรรมการสอนของครูมีความแตกต่างจากครูที่มาจากวิธีการสอนแบบเก่า

3. การส่งเสริมให้เด็กได้มีโอกาสร่วมมือกับบุคคลอื่นได้เรียนรู้และแก้ปัญหาความขัดแย้งท่ามกลางชีวิตในสังคม

Piaget (1915; 1976; 1963; 1976 cited in DeVries and Kohlberg, 1987; 1990) กล่าวว่า การที่เด็กได้ใช้ชีวิตท่ามกลางสังคม เป็นสิ่งที่จำเป็นต่อพัฒนาการของเด็กอย่างยิ่ง โดยเฉพาะการควบคุมตนเอง และการร่วมมือกันในกลุ่ม ซึ่งนำไปสู่การพัฒนาความรู้สึกร่วมของการเป็นหมู่คณะ นอกจากการร่วมมือแล้ว เด็กยังจำเป็นต้องเรียนรู้ที่จะแก้ปัญหาคความขัดแย้งและพัฒนาไปสู่การให้ความร่วมมือ

สถานการณ์เหล่านี้จะช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ชีวิตในสังคมที่อยู่ท่ามกลางบุคคลอื่น การที่เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กับความคิดและความปรารถนาของบุคคลอื่น นำไปสู่การลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง และมีทักษะแบบร่วมมือ บทบาทหนึ่งของครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ คือ การสร้างสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมให้เด็กได้ตระหนักถึงบุคคลอื่น และเห็นถึงความจำเป็นในการร่วมมือกับบุคคลอื่น ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการที่ครูจะสร้างความสัมพันธ์แบบร่วมมือ และนำไปสู่การพัฒนาการพึ่งพาตนเองให้กับเด็ก

Piaget กล่าวถึงแนวคิด 3 ประการ ซึ่งส่งผลต่อวิธีที่มนุษย์คิดเกี่ยวกับการเรียนการสอน (Waite-Stupiansky, 1997) แนวคิดดังกล่าว ได้แก่

1. เด็กในฐานะนักคิดเชิงนามธรรม (children as operational thinkers) การคิดเชิงนามธรรมเป็นองค์ประกอบพื้นฐานของการให้เหตุผลในเชิงตรรกศาสตร์ (logical reason) ซึ่งจะพัฒนาขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลและวัตถุ เด็กจะสามารถพัฒนาความคิดทางขั้นนี้ได้เมื่อเด็กมีความคิดซับซ้อนยิ่งขึ้น

2. เด็กในฐานะผู้สร้างองค์ความรู้ (children as constructors of knowledge) Piaget ได้แบ่งความรู้ออกเป็นประเภทต่าง ๆ 3 ประเภท

- 2.1 ความรู้ทางกายภาพ (physical knowledge) คือความรู้ที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับวัตถุต่างๆ รอบตัวโดยใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 คือ สายตา สัมผัสได้ยิน ตมกลิ่น และชิมรส การสอนความรู้ทางกายภาพแก่เด็กจำเป็นต้องเปิดโอกาสให้เด็กได้ทดลอง และค้นพบ

ด้วยตนเอง เช่น น้ำแข็งมีคุณสมบัติที่เย็นและลื่น เป็นต้น การเรียนรู้ประสบการณ์ตรง ถือเป็นวิธีการที่เด็กเรียนรู้เกี่ยวกับคุณลักษณะและความรู้ทางกายภาพของวัตถุต่าง ๆ

2.2 ความรู้ทางตรรกศาสตร์และคณิตศาสตร์ (logical-math-ematical knowledge) เป็นความรู้ที่เกี่ยวข้องกับวัตถุ ความคิด และบุคคล เด็กจะสร้างความรู้ทางตรรกศาสตร์และคณิตศาสตร์ได้ เมื่อเด็กเข้าใจความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ 3 อย่าง ข้างต้น เช่น เด็กวัย 5 ขวบสามารถนำบล็อกมาเรียงกันจากเล็กไปใหญ่ เพื่อสร้างหอคอยพีระมิดได้ เป็นต้น แสดงให้เห็นว่า เด็กเข้าใจความสัมพันธ์ของวัตถุซึ่งต้องใช้ความรู้ทางตรรกศาสตร์และคณิตศาสตร์ ในการสอนความรู้ทางตรรกศาสตร์และคณิตศาสตร์แก่เด็กนั้น ครูจำเป็นต้องเปิดโอกาสให้เด็กได้แก้ไขปัญหาในสถานการณ์จริง รวมตลอดถึงการถามคำถามต่าง ๆ เพื่อกระตุ้นให้เด็กคิด และให้เวลาเด็กอย่างเพียงพอสำหรับการคิดแก้ไขปัญหาดังกล่าว ซึ่งจะช่วยให้เด็กสามารถสร้างองค์ความรู้ทางตรรกศาสตร์และคณิตศาสตร์ได้ด้วยตนเอง

2.3 ความรู้ตามแบบแผนของสังคม (social-conventional knowledge) เป็นความรู้ที่เกิดจากวัฒนธรรมที่เด็กได้รับการเลี้ยงดูและจากการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลต่าง ๆ ในสังคมเด็กจะได้เรียนรู้ถึงบทบาทของตนเองในสังคมและกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ของสังคม ความรู้แบบนี้เด็กเรียนรู้จากการกระทำซ้ำ ๆ และการเรียนแบบบุคคลต่าง ๆ ในสังคม

3. เด็กในฐานะผู้ลงมือปฏิบัติจริง (Children as active learners) ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ เด็กจะพยายามสร้างและเชื่อมโยงความหมายของสิ่งต่าง ๆ ที่ตนประสบพบเห็นในชีวิตประจำวันโดยผ่านการเล่นการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลรอบข้างและพัฒนาความคิดของตน

D.C. Phillips (1995) ได้กำหนดบทบาทที่เด่นชัดของผู้เรียน 3 ประการ ในการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ดังนี้

1. ผู้เรียนเป็นผู้ลงมือปฏิบัติ (active learner) กล่าวคือความรู้และความเข้าใจพัฒนามาจากการปฏิบัติจริง ทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ยึดหลักว่าผู้เรียนเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติจริง ดังนั้นในชั้นเรียนแนวนี้ ผู้เรียนจะมีบทบาทเป็นผู้ทดลอง อภิปรายสำรวจ และตั้งสมมติฐานมากกว่าเป็นเพียงผู้ฟัง อ่าน และทำแบบฝึกหัดเท่านั้น

2. ผู้เรียนเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางสังคม (social learner) กล่าวคือความรู้และความเข้าใจถือเป็นปฏิสัมพันธ์ทางสังคม นักทฤษฎีแนวนี้มักมุ่งเน้นว่า ความรู้และความเข้าใจเป็นกระบวนการทางสังคม นั่นคือ มนุษย์ไม่สามารถสร้างความรู้โดยลำพัง แต่ร่วมสร้างความรู้โดยผ่านการพูดคุย หรือมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมร่วมกับบุคคลอื่น

3. ผู้เรียนเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ (creative learner) กล่าวคือ ความรู้และความเข้าใจสามารถสร้างขึ้นได้และสร้างใหม่ได้ นักศึกษาเชื่อว่า ผู้เรียนจำเป็นต้องสร้างองค์ความรู้สำหรับตนเอง การเป็นแต่เพียงผู้ลงมือปฏิบัติจริงอย่างเดียววนั้นถือว่าไม่เพียงพอ ครูหรือผู้สอนควรให้ความช่วยเหลือหรือแนะนำให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง

ข้อมูลข้างต้นสรุปได้ว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ มองผู้เรียนว่าเป็นบุคคลที่มีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้อย่างแท้จริง และเป็นผู้ที่ท้อปรไปด้วยความรู้และบุคลิกภาพส่วนบุคคล ในการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ผู้เรียนเป็นผู้เสริมสร้างความรู้ด้วยตนเอง ครูผู้สอนไม่สามารถปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญาของผู้เรียนได้ แต่สามารถช่วยผู้เรียนปรับขยายโครงสร้างทางปัญญาได้ ด้วยการจัดสถานการณ์ที่ทำให้เกิดภาวะไม่สมดุลหรือก่อให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญา โดยได้จากสิ่งแวดล้อมและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งครูผู้สอนควรคำนึงถึงผู้เรียน และประสบการณ์เดิมของผู้เรียนเสมอ

ตอนที่ 2 หลักการในการจัดประสบการณ์การแก้ไขปัญหาขัดแย้งตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

1. บทบาทของปัญหาขัดแย้งที่มีต่อการพัฒนาทางสังคม

การฝึกความสามารถในการแก้ไขปัญหาขัดแย้ง เป็นวัตถุประสงค์ที่สำคัญของการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ สามารถแบ่งรูปแบบของปัญหาได้ 2 รูปแบบ คือ ปัญหาขัดแย้งภายในตนเอง (intraindividual) และปัญหาขัดแย้งระหว่างบุคคล (interindividual) ซึ่ง Piaget (Devries and Zan, 1994) กล่าวว่า ปัญหาขัดแย้งภายในตนเองเป็นปัญหาขัดแย้งที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคลเอง สามารถเห็นได้แจ่มชัด ส่วนปัญหาขัดแย้งระหว่างบุคคลเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างบุคคลแต่ละคน สามารถส่งเสริมพัฒนาการทางสติปัญญาและพัฒนาการทางด้านจริยธรรมได้ ซึ่งเกิดขึ้นได้โดยผ่านการตรึงตรองจากการรับรู้ของคนๆเดียวเพื่อเข้าใจคำอธิบายเหตุผลของบุคคลอื่น และเกิดขึ้นทันทีทันใด เมื่อต้องเผชิญหน้ากับความคิดและความต้องการของบุคคลอื่น Piaget (1928; 1976 cited in Devries and Zan, 1994) กล่าวว่า ประสบการณ์ทางสังคมเป็นเงื่อนไขที่จำเป็นมาก ในการที่จะพัฒนาทางด้านเหตุและผล แสดงให้เห็นว่า เมื่อเด็กมีประสบการณ์ในการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เด็กเริ่มเข้าใจถึงความสอดคล้องของเหตุผลและความเป็นจริง

2. ทักษะโดยทั่วไปของครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ที่มีต่อปัญหา ขัดแย้งของเด็กวัยอนุบาล

DeVries และ Zan (1994) สรุปผลจากการสังเกตและการสัมภาษณ์ครูเกี่ยวกับ
เรื่องการจัดการกับปัญหาขัดแย้ง สามารถจำแนกทักษะโดยทั่วไปของครูที่สำคัญได้ 3 ข้อ ดังนี้

2.1 ครูต้องสงบและควบคุมปฏิกริยาของตนเอง

การสงบและควบคุมปฏิกริยาของตนเองนี้เป็นการฝึกฝน ครูควรจะเรียนรู้ที่
จะหยุดพูดเมื่อต้องเผชิญหน้ากับเด็กที่มีพื้นฐานความรุนแรงในบางครั้ง ถ้าครูไม่สงบอาจเป็น
การยากที่จะสื่อสารกับเด็กได้ ซึ่งก็หมายถึงการควบคุมภาษาท่าทาง การแสดงออกทางสีหน้า
และน้ำเสียง ครูควรหลีกเลี่ยงปฏิกริยาที่กระตุ้นเด็กในครั้งแรก หรือการใช้กำลัง นอกเสียจาก
การป้องกันอันตรายที่อาจเกิดขึ้นได้กับร่างกาย ซึ่งจะทำให้เด็กสุขุม สงบเจียม เป็นการใช้ส่งเสริม
ให้เด็กสามารถทำงานโดยผ่านอุปสรรคของเขาได้

2.2 ครูตระหนักถึงคุณค่าของปัญหาขัดแย้งที่เกิดขึ้นของเด็ก

ครูตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์รู้ว่าความขัดแย้งที่เกิดขึ้นนี้เป็นเรื่องของเด็ก
และเชื่อในความสามารถของเด็กที่จะรู้จักแก้ไขปัญหาขัดแย้งของพวกเขา ครูจะถือความขัดแย้ง
เป็นเรื่องสำคัญ จากทัศนคติในข้อนี้นำไปสู่หลักการสอนเพื่อส่งเสริมและช่วยเหลือทักษะ
การแก้ปัญหาด้วยตนเองของเด็ก

2.3 ครูเชื่อในความสามารถของเด็ก ในการที่จะแก้ปัญหาขัดแย้งของตนได้

ความสำเร็จในการทำงานกับเด็กในการแก้ไขปัญหาขัดแย้งที่อยู่บนความเชื่อ
ที่ว่า เด็กสามารถแก้ไขปัญหาขัดแย้งได้ด้วยตนเอง ครูประทับใจความสามารถของเด็กใน
การส่งเสริมบรรยากาศจริยธรรมทางสังคมตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ครูแต่ละคนจะสร้างความ
มั่นใจในตนเองได้จากประสบการณ์ที่เด็กได้เผยความรู้สึกที่ซ่อนเร้นออกมา

3. หลักการสอนการแก้ปัญหาขัดแย้งตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

DeVries และ Zan (1994) สรุปหลักการสอนการแก้ไขปัญหาขัดแย้งตามแนวคิด
คอนสตรัคติวิสต์จากการทำงานของครูหลายคนใน 20 ปีที่ผ่านมา ได้ 14 ข้อดังนี้คือ

3.1 ครูต้องรับผิดชอบดูแลความปลอดภัยให้กับเด็ก

3.2 ครูใช้ภาษากายเพื่อให้เด็กสงบ

3.3 ครูต้องเข้าใจและยอมรับความรู้สึกของเด็กทุกฝ่าย และรับรู้ปัญหานั้น

3.4 ครูต้องช่วยให้เด็กสื่อความรู้สึกของตนออกมาเป็นคำพูด และให้เด็กรู้จัก

รับฟังความรู้สึกของบุคคลอื่น

- 3.5 ครูต้องพิจารณาและชี้แจงปัญหาที่เกิดขึ้นให้เข้าใจตรงกัน
- 3.6 ครูต้องให้โอกาสเด็กในการเสนอแนะวิธีการแก้ไขปัญหา
- 3.7 ครูต้องช่วยเสนอแนะการแก้ไขปัญหาให้เด็กได้เรียนรู้
- 3.8 ครูต้องชี้ให้เด็กเห็นคุณค่าของข้อตกลงซึ่งกันและกัน และให้เด็กได้มีโอกาส

ปฏิบัติข้อเสนอแนะในการแก้ไขปัญหา

3.9 ครูต้องสอนกระบวนการในการสร้างความยุติธรรมเมื่อเด็กเกิดการโต้เถียงกัน โดยครูรับบทบาทเป็นเสมือนผู้พิพากษา เพื่อให้เด็กได้ชี้แจง และแสดงความคิดเห็นที่ละคน และร่วมกันพิจารณาความถูกต้อง

3.10 ครูไม่ควรนำปัญหาขัดแย้งที่เกิดขึ้นมากระตุ้น หรือนำกลับมาคิดอีก เมื่อเด็กลืม

3.11 ครูต้องช่วยให้เด็กรับผิดชอบในการแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งของตนเอง

3.12 ครูต้องให้โอกาสเด็กในการปรับพฤติกรรมของตนให้ดีขึ้น และสอนให้เด็ก รู้จักเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น

3.13 ครูต้องช่วยให้เด็กสร้างความสัมพันธ์ที่ดีด้วยความจริงใจ

3.14 ครูต้องสนับสนุนให้เด็กแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งของตนเอง เพื่อให้เด็กรู้จัก การแก้ปัญหาขัดแย้งที่ต้องเผชิญในอนาคต

4. ความขัดแย้งระหว่างครูและเด็ก

ความขัดแย้งระหว่างครูและเด็กเป็นเรื่องปกติ เกิดขึ้นเมื่อเด็กเห็นว่าครูไม่ยุติธรรม หรือแสดงกิริยาที่เด็กไม่ชอบ ความขัดแย้งเกิดขึ้นเมื่อครูแสดงอารมณ์โกรธเด็ก (DeVries and Zan, 1994) สามารถอภิปรายสถานการณ์ต่างๆ ได้ดังนี้คือ

4.1 ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเมื่อเด็กคิดว่าครูไม่ยุติธรรม

การสัมผัสได้ถึงผลของความไม่ยุติธรรมเมื่อเด็กเข้าใจผิด ปัญหานี้ถูก หลีกเลี่ยง เมื่อครูพยายามแสดงความเข้าใจเด็ก และยับยั้งการตัดสินใจและการกล่าวเด็ก หลักการในการสอนอภิปรายข้างต้น รวมไปถึงการป้องกันการต่อต้านความรู้สึกเข้าใจผิด ความรู้สึกต่างๆไม่พัฒนา เมื่อครูมีความรอบคอบที่จะยอมรับและทำความเข้าใจความรู้สึก ของเด็ก การยอมรับ ทำความเข้าใจปัญหาจากมุมมองทั้งหมด และส่งเสริมให้เด็กสนใจที่วิธี การแก้ปัญหา เมื่อเด็กรู้สึกเข้าใจผิดและโกรธหรือเจ็บปวด ครูควรที่จะเห็นคุณค่าและยอมรับความรู้สึกเหล่านี้ จากนั้นปล่อยให้เด็กเกิดความรู้สึกว่าครูสนใจความรู้สึกของเด็ก

4.2 ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเมื่อเด็กไม่ชอบในสิ่งที่ครูกระทำ

บางครั้งการที่ครูสร้างความประหลาดใจอาจทำให้เด็กรู้สึกผิดหวัง ในสถานการณ์นี้ คำแนะนำในข้างต้นสามารถนำมาปรับใช้ได้เหมือนกัน ความพยายามในการอธิบายและการทำให้เป็นที่ยอมรับเป็นสิ่งสำคัญมาก ครูพึงระลึกว่าชนวนเหตุเพียงหนึ่งข้อเมื่อเด็กวัยอนุบาลไม่สามารถยอมรับข้อตกลงของกลุ่มที่ไม่เป็นไปตามความต้องการของเด็ก เด็กจะเริ่มร้องไห้ ในสถานการณ์นี้ครูควรจะสนับสนุนกฎคะแนนเสียงข้างมาก ครูยอมรับความรู้สึกที่ไม่สมหวังของเด็ก และพยายามปลอบโยน โดยชี้ให้เห็นว่าข้อตกลงของเด็กอาจสามารถใช้ได้ในการอื่น

4.3 ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นเมื่อครูแสดงอารมณ์โกรธเด็ก

ครูสามารถจัดการอารมณ์ของตนได้ และมีความเชี่ยวชาญในการสร้างความสัมพันธ์กับเด็ก อย่างไรก็ตาม บางครั้งครูอาจเกิดอารมณ์โกรธเด็กได้ เมื่อเด็กทำให้ผู้อื่นได้รับบาดเจ็บ จากสถานการณ์นี้ครูโกรธและอาจนำไปสู่การตีเด็ก เมื่อครูรู้สึกผิดหวังที่เด็กอยู่นอกเหนือการควบคุม ครูต้องควบคุมตนเองให้เสมือนเป็นผู้พิพากษา ครูไม่สามารถไกล่เกลี่ยปัญหาที่เกิดขึ้นๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพหากไม่มีเด็กเป็นส่วนร่วม จากสถานการณ์ข้างต้น การเปิดเผยความคิดเห็นทั้งสองฝ่าย โดยวิธีแรก ครูอธิบายให้เด็กได้รับรู้ถึงความผิดหวัง พูดออกมาทันทีและระอคอยจนกระทั่งครูสามารถควบคุมได้ดังเดิม จากนั้นครูควรหาเวลาคุยกับเด็กเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้น หาวิธีที่จะทำให้สงบ ใจเย็นเมื่อรู้สึกโกรธเพื่อไม่ให้เป็นอันตรายต่อเด็กได้ วิธีที่สอง ให้ครูคนอื่นเป็นผู้ช่วยไกล่เกลี่ย จากนั้นครูแสดงความคิดเห็นของตนออกมารับฟังความคิดของเด็ก และพยายามที่จะแก้ไขปัญหาคัดแย้งนั้น

5. บรรยาการจรรยาธรรมทางสังคมของการศึกษาแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

หลักการแรกของการศึกษาแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ควรเป็นการปลูกฝัง บรรยาการจรรยาธรรมทางสังคม ในการเคารพซึ่งกันและกันที่ได้รับการฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง สิ่งนี้จะทำให้ครูและเด็กรู้จักคุณค่าของความยุติธรรม และวิธีการร่วมกันแก้ไขข้อขัดแย้งทางสังคม และจรรยาธรรมในกลุ่มคนที่เห็นได้ว่ามีความเอาใจใส่ต่อกันและกัน นอกจากนี้การให้ความเคารพซึ่งกันและกันยังเป็นหนทางที่นำไปสู่ขบวนการทางประชาธิปไตยอีกด้วย อุดมลักษณ์ กุลพิจิตร (2544) ได้กล่าวว่า

ความหมายหนึ่งของจรรยาธรรมทางสังคม คือ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่โยงโยเป็น เครือข่ายไป ทิวห้องเรียนหนึ่งๆ ความสัมพันธ์นี้ยังคงรวมไปถึงประสบการณ์ในทุกรูปแบบที่เด็กได้รับ ในโรงเรียน ผู้ใหญ่เป็นผู้สร้างบรรยาการของจรรยาธรรมทางสังคมในที่ซึ่งเด็กเล็กจะใช้ชีวิตอยู่ตลอดการ

มีปฏิสัมพันธ์ประจำวัน ส่วนใหญ่แล้วบรรยากาศของจริยธรรมทางสังคมจะประกอบด้วยภาระกระทำของผู้ใหญ่และการสนองตอบต่อเด็กซึ่งเป็นตัวสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนยังมีส่วนร่วมสร้างบรรยากาศประเภทนี้ด้วย

Piaget (1965 อ้างถึงใน อุดมลักษณ์ กุลพิจิตร, 2544) ได้กล่าวถึง จริยธรรม 2 ประเภท ดังนี้

1. จริยธรรมแบบ "heteronomous" ซึ่งมีรากศัพท์ หมายถึง การถูกควบคุมโดยผู้อื่นมาใช้กับจริยธรรมประเภทนี้ ดังนั้นคนที่มีจริยธรรมในกลุ่มนี้จะเชื่อตามกฎที่ถูกกำหนดไว้โดยคนอื่น และยอมตามผู้มีอำนาจบังคับใช้

2. จริยธรรมแบบ "autonomous" ซึ่งมีรากศัพท์ หมายถึง การควบคุมโดยตนเอง Piaget ไม่ได้ให้ความหมายเพียงการไม่ต้องฟังใคร ในการทำอะไรเพื่อตนเองโดยไม่ต้องอาศัยความช่วยเหลือเท่านั้น แต่ยังหมายถึงว่า คนที่มีจริยธรรมในตนเองนั้น จะยึดถือกฎทางจริยธรรมของตนเองอีกด้วย กฎเหล่านี้มีความรู้สึกของความจำเป็นส่วนตัวรวมอยู่กับความเชื่อภายในถึงความจำเป็นที่จะต้องเคารพในตัวผู้อื่นด้วย

จริยธรรมสองประเภทที่กล่าวมาข้างต้นมีความสอดคล้องกับความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก ดังนี้

1. ความสัมพันธ์ประเภทแรก มีลักษณะของการบังคับ ในความสัมพันธ์ประเภทนี้ผู้ใหญ่จะเป็นคนตั้งกฎและคำสั่งเป็นเรื่องราวไว้ให้เด็กถือปฏิบัติและประพฤติตาม ดังนั้นความสัมพันธ์ของเด็กเล็กที่มีต่อผู้ใหญ่ จะเป็นประเภท heteronomous เสียส่วนใหญ่ กล่าวคือ เมื่อถือเหตุผลในเรื่องสุขภาพและความปลอดภัย ประกอบกับเหตุผลที่มีต้นตอมาจากแรงกดดันทั้งทางปฏิบัติและทางจิตใจที่เกิดขึ้นในตัวผู้ใหญ่แล้ว ผู้ปกครองและครูจำเป็นต้องควบคุมเด็ก ดังที่แสดงออกมาให้เห็นภายนอกนานารูปแบบด้วยกัน เด็กจะถูกบังคับให้ยอมจำนนต่อกฎเกณฑ์ทั้งหมดซึ่งมีเหตุผลหลายประการที่เด็กเข้าใจยาก เมื่อถูกควบคุมอย่างต่อเนื่องอาศัยค่านิยม ความเชื่อ และความคิดของผู้อื่น เด็กจะหัดตนให้ยอมจำนน ขาดความกระตือรือร้น ที่จะตั้งคำถาม คิดวิเคราะห์ หรือตรวจสอบความผิดของตน อีกทั้งไม่ปะติดปะต่อปรับแต่งให้รู้เหตุรู้ผล ว่าทำไมต้องปฏิบัติตามกฎเหล่านั้น

2. ความสัมพันธ์ประเภทที่สอง เป็นแบบที่เกิดขึ้นด้วยตนเองและให้ความร่วมมือ ในความสัมพันธ์ประเภทนี้ ผู้ใหญ่ตอบสนองแทนการได้รับความเคารพนับถือจากเด็กด้วยการให้โอกาสเด็กได้ควบคุมพฤติกรรมของตนเองตามที่ตั้งใจจะทำ อาศัยการอดกลั้นจากการใช้อำนาจบังคับเท่านั้นที่จะทำให้ผู้ใหญ่เปิดหนทางให้เด็กได้พัฒนาความรู้สึกนึกคิดที่เป็นของตนเองอย่างมีอิสระ

และสร้างสรรค์ เป็นการเปิดหนทางให้เด็กได้สะสมบุคลิกภาพที่ไม่ถือเอาแต่ใจตน และได้พัฒนาความรู้สึกเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ทางจริยธรรม วิธีการที่ทำให้เกิดความสัมพันธ์แบบให้ความเป็นตนเอง คือ การให้ความร่วมมือ (cooperation) หมายถึง การประสานความรู้สึกและทัศนะของตนเอง เข้ากับความรู้สึกและทัศนะของผู้อื่น แรงผลักดันให้เกิดการคำนึงถึงผู้อื่น และการมองกลับมายังตนเองเช่นนี้ มีจุดเริ่มต้นจากความมีเหยื่อต่อกัน อีกทั้งความไว้วางใจระหว่างกัน ซึ่งจะขยายตัว กลายเป็นความรู้สึกเห็นอกเห็นใจ และรับรู้เจตนารมณ์ของผู้อื่น ครุฑตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ชอบการให้ความร่วมมือมากกว่าการยอมเชื่อฟัง รูปแบบที่ใช้จะเป็นไปในลักษณะของการขอให้ ทำมากกว่าการบอกให้ทำ ใช้วิธีเสนอแนะมากกว่าเรียกร้อง และชักจูงมากกว่าบังคับควบคุม

ข้อความข้างต้นสรุปได้ว่า การจัดประสบการณ์การแก้ไขปัญหาคัดแย้งตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ สามารถแบ่งรูปแบบของปัญหาได้ 2 รูปแบบ คือ ปัญหาขัดแย้งภายในตนเอง และปัญหาขัดแย้งระหว่างบุคคล เมื่อเผชิญหน้ากับปัญหาขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างเด็ก ครุฑตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์รู้ดีว่าปัญหาขัดแย้งที่เกิดขึ้นเป็นเรื่องของเด็ก เชื่อในความสามารถของเด็กที่จะรู้จักแก้ไขปัญหาคัดแย้งของพวกเขา และให้เวลามากพอที่จะเข้าช่วยเด็กโดยอาศัยวิธีการให้เด็กรู้จักพูดและฟังซึ่งกันและกัน เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อแก้ไขที่เป็นที่พอใจของทั้งสองฝ่าย

ตอนที่ 3 พัฒนาการทางอารมณ์

1. ความหมายของอารมณ์

Izard (1971) ได้ให้นิยามของอารมณ์ว่า เป็นลักษณะทั่วไปของพฤติกรรมที่แสดงออกถึงการเปลี่ยนแปลงทางร่างกายประสาทสัมผัส และปรากฏการณ์ของลักษณะท่าทาง

Good (1973) ได้ให้นิยามของอารมณ์ว่า เป็นลักษณะทั่วไปของพฤติกรรมที่แสดงออกถึงความเปลี่ยนแปลงทางร่างกายและความรู้สึกของแต่ละบุคคล ซึ่งพฤติกรรมทั้งหมดมีความสัมพันธ์กัน

Frijda (1980 cited in Richard, 1981) กล่าวว่า อารมณ์ คือ รูปแบบการตอบสนองต่อสิ่งต่างๆ ที่สัมพันธ์กับความต้องการหรือจุดมุ่งหมายของมนุษย์ รูปแบบของการตอบสนองนี้จะประกอบด้วย การเปลี่ยนแปลงทางสรีระ การคิด และการแสดงออกของอารมณ์

สุชา จันทรเอน และสุรางค์ จันทรเอน (2525) ได้ให้นิยามของอารมณ์ไว้ว่า คือ สถานการณ์ความหวั่นไหวของร่างกายเป็นความรู้สึกรุนแรงที่ทำให้ร่างกายปั่นป่วน และแสดง

พฤติกรรมออกมาไม่เป็นปกติ พฤติกรรมที่แสดงออกมักรุนแรงกว่าธรรมดา และมักควบคุมไม่กับการเคลื่อนไหวของกล้ามเนื้อ

สุชาติ ชำนาญกุล (2523) กล่าวว่า"อารมณ์เป็นภาวะความรู้สึกที่ซับซ้อน ซึ่งเกิดจากการรับรู้สิ่งเร้าหรือสิ่งแวดล้อม โดยผ่านอวัยวะรับความรู้สึก (sense organ) ไปยังสมอง เมื่อการรับรู้สิ่งเร้าหรือสิ่งแวดล้อมที่ผ่านเข้ามา กระบวนการทางสมองจะมีการแปลความว่า สิ่งเร้านั้นมีผลต่อตนเองและตรงต่อความต้องการหรือจุดมุ่งหมายของตนเพียงใด การแปลความ จะทำให้เกิดการตอบสนองภายในร่างกายซึ่งเป็นความคิดความรู้สึกที่มีต่อสิ่งเร้า นั้น เช่น ชอบ ไม่ชอบ ดีใจ พอใจ เสียใจ และกลัว และอาจจะแสดงความรู้สึกดังกล่าวออกมาในรูปแบบของ พฤติกรรมที่ปรากฏ ซึ่งได้แก่ หัวเราะ ยิ้ม ร้องไห้ วิ่งหนี ร้อง และขวางปาลิ่งของ เป็นต้น

สุรินทร์ สุทธิชาติพิทย์ (2527) กล่าวว่า อารมณ์เป็นภาวะที่อินทรีย์ได้รับแรงกระตุ้น จากสิ่งเร้า ทำให้ร่างกายมีปฏิกิริยาตอบโต้ และจิตมีการเคลื่อนไหวตื่นตัวในระดับที่รุนแรงกว่า ความรู้สึก เช่น อารมณ์โกรธ เกลียด รัก อิจฉา และขัดแย้ง เป็นต้น อารมณ์จึงมีผลต่อพฤติกรรม ถ้าคนเราไม่มีอารมณ์ก็จะมีพฤติกรรมที่เฉื่อยชา

สรุปได้ว่า อารมณ์ หมายถึง สถานะความหวั่นไหวของร่างกายในภาวะที่อินทรีย์ได้ รับการกระตุ้นจากสิ่งเร้า ผ่านการรับรู้และประเมินทำให้เกิดการตอบสนองของอวัยวะภายในและ จิตมีการตื่นตัวในระดับที่รุนแรงกว่าความรู้สึก

2. ประเภทของอารมณ์

Cole (1948) แบ่งประเภทของอารมณ์ โดยพิจารณาจากพฤติกรรมที่บุคคลแสดง ออก เมื่อเกิดอารมณ์เป็น 3 ประเภท คือ

1. อารมณ์ที่นำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าว (aggressive behavior) ได้แก่ โกรธ ริษยา เกลียด หรือ แค้น ฯลฯ
2. อารมณ์ที่นำไปสู่พฤติกรรมยับยั้งหรือปกป้อง (inhibitory or defensive behavior) ได้แก่ กังวลใจ เสียใจ ฯลฯ
3. อารมณ์ที่นำไปสู่พฤติกรรมสนุกสนานร่าเริง (joyous behavior) ได้แก่ ตื่นเต้น ดีใจ รัก พอใจ

Tomkins (1962) กล่าวถึงอารมณ์พื้นฐานของมนุษย์ 2 ประเภท คือ อารมณ์ทางบวกและอารมณ์ทางลบ อารมณ์ทางบวก 3 ประเภท ได้แก่ ความสนใจ ความประหลาดใจ และความสนุกสนาน ส่วนอารมณ์ทางลบ 5 ประเภท ได้แก่ อารมณ์ปวดร้าว กลัว ละอาย ขยะแขยง ขุ่นเคือง

Plutchik (1980) แบ่งอารมณ์พื้นฐานออกเป็น 8 ประเภท คือ กลัว ประหลาดใจ เศร้า ขยะแขยง โกรธ คาดหวัง สนุกสนาน และยอมรับ

Paul Ekman (Goleman,1995) ทำการศึกษาเกี่ยวกับลักษณะเฉพาะของการแสดงออกของอารมณ์ทางใบหน้า พบว่า อารมณ์โกรธ กลัว เสียใจ และสนุกสนานร่าเริง เป็นอารมณ์พื้นฐานที่ได้รับการยอมรับในวัฒนธรรมของคนทั่วโลก

ข้อมูลจากเอกสารข้างต้นสรุปได้ว่า อารมณ์สามารถแบ่งได้หลายประเภท โดยการพิจารณาจากพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออก ทั้งด้านบวกและลบ อีกทั้งยังสังเกตอารมณ์ได้จากการแสดงสีหน้า ท่าทางอีกด้วย

3. ความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการด้านอารมณ์

เด็กในอายุแรกเกิดถึงแปดปีพัฒนาความสามารถในการเข้าใจอารมณ์แตกต่างกัน Hyson (1994) ได้กล่าวถึง แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ว่า ช่วยให้การพัฒนาความสามารถในการเข้าใจอารมณ์เป็นไปอย่างราบรื่น ดังนี้คือ

ช่วงแรก ทุกคนแสดงการโต้ตอบทางอารมณ์ ซึ่งช่วยให้เด็กมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และพัฒนาความสัมพันธ์ในแง่บวก

ช่วงที่สอง อารมณ์ที่เกิดขึ้นเป็นผลจากสถานการณ์ที่แตกต่างกัน ความรู้สึกมีความสุขหรือเสียใจเป็นพื้นฐานจากสิ่งแวดล้อม ยกตัวอย่างเช่น เด็กมีความสุขเพราะเขาถูกกอดหรือได้รับของขวัญ เป็นต้น

ช่วงที่สาม อารมณ์สามารถถูกใช้เป็นพื้นฐานในการสื่อสารความรู้สึกของบุคคลและบุคคลอื่น ซึ่งสำคัญสำหรับเด็กเพื่อให้เด็กได้เข้าใจความรู้สึกของตนเอง และบุคคลอื่น หลังจากการพัฒนารสื่อสารเกี่ยวกับอารมณ์ เด็กเรียนรู้ความรู้สึกต่างๆผ่านการแสดงออกที่หลากหลาย

ช่วงที่สี่ การแสดงออกทางอารมณ์มีรูปแบบที่แตกต่างกัน เมื่อเด็กเข้าใจความรู้สึกต่างๆแล้ว เขาสามารถสื่อสารกับบุคคลอื่นได้อย่างมีความหมาย และมีประสิทธิภาพ

ช่วงที่ห้า อารมณ์ต่างๆเปลี่ยนแปลงได้ในระหว่างบุคคล ประสบการณ์ที่แตกต่างกันของบุคคลทำให้เกิดความหลากหลายระหว่างบุคคล

ช่วงสุดท้าย อารมณ์สามารถเปลี่ยนแปลงได้ เวลา ประสบการณ์ที่ผ่านไป และการทำสิ่งต่างๆ สามารถเปลี่ยนความรู้สึกได้

4. พัฒนาการทางอารมณ์ของเด็กวัย 4 - 5 ขวบ

การแสดงออกทางอารมณ์ จะเริ่มมีความแตกต่างมากขึ้นในช่วงวัยเด็กตอนต้น สิ่งเหล่านี้จะเชื่อมโยงกับลักษณะของพฤติกรรมและการแสดงออกทางอารมณ์ในช่วงต้นของชีวิต มีหลาย ๆ ปัจจัยที่ทำให้เด็กมีการเปลี่ยนแปลง การแสดงออกทางอารมณ์ในช่วงวัยนี้ คือ ความสามารถทางสติปัญญาของเด็กที่เพิ่มมากขึ้นทำให้เด็กสามารถรับรู้สิ่งใหม่ ๆ ในทิศทางที่ต่างต่างกัน จินตนาการของเด็กจะเพิ่มมากขึ้น อันมีผลทำให้การตอบสนองต่อความกลัวต่อสิ่งที่จินตนาการเกิดขึ้น รวมทั้งพัฒนาการทางปัญญาที่เพิ่มขึ้นทำให้เด็กสามารถแสดงออกถึงความรู้สึกและอารมณ์ที่กว้างขึ้น (Casey, 1993;Denham, Cook and Zooler, 1992 cited in Jeffrey and Donald, 1991) นอกจากนี้ยังมีองค์ประกอบอื่น ๆ อีกที่มีผลต่อการแสดงออกทางอารมณ์ในช่วงวัยเด็กตอนต้น เช่น การเข้าสู่สังคมที่กว้างขึ้นในวัยนี้ โดยเด็กในช่วงวัยนี้จะไปโรงเรียน เด็กจะมีสังคมใหม่ๆ และเริ่มเกี่ยวพันกับเพื่อนมากขึ้น มีผลให้ประสบการณ์ทางอารมณ์ของเด็กเพิ่มมากขึ้น อันนำไปสู่การแสดงออกทางอารมณ์ที่เพิ่มมากขึ้นด้วย ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่าการแสดงออกทางอารมณ์ของเด็ก จะเกี่ยวพันกับพัฒนาการหลายๆ ด้าน (Brown and Donn, 1991;Hadwin and Perner,1991 cited in Jeffrey and Donald,1991)

4.1 อารมณ์โกรธ (anger)

การแสดงออกของอารมณ์โกรธจะเปลี่ยนไปตามอายุ การแสดงออกทางร่างกายอย่างรุนแรง ที่บ่งบอกถึงอารมณ์โกรธจะลดลงหลังจากเด็กอายุ 2 ปีขึ้นไป และการแสดงออกของอารมณ์โกรธในวัยเด็กตอนต้นจะมีการแสดงออกของภาษาร่วมไปกับท่าทาง เช่น การแสดงอาการเอะอะโวยวาย ไม่พอใจ และลักษณะของการแสดงออกนี้ ยังคงอยู่ในช่วงต้นของวัยเรียนจะเห็นได้ว่าอารมณ์โกรธในเด็กยังคงมีอยู่แม้เมื่ออายุมากขึ้น หากการแสดงอารมณ์โกรธดังกล่าว จะมีการเปลี่ยนแปลงรูปแบบไป (Jeffrey and Donald, 1991)

ความโกรธเป็นอารมณ์หนึ่งของเด็กที่มักเกิดขึ้นเมื่อไม่สบาย ถูกบังคับ ถูกเร่ง ทำให้เด็กเกิดอาการเครียด โดยเริ่มแสดงอาการหงุดหงิด งอแง และขัดขึ้น หากปล่อยไว้หรือขัดใจ จะสะสมเป็นอารมณ์โกรธที่รุนแรง เมื่อเห็นเด็กหงุดหงิดให้เด็กนำออกจากสถานการณ์ที่รบกวน

อารมณ์ของเด็กนั้น บอกเด็กให้เข้าใจอย่างมีเหตุผล ผู้ใหญ่ไม่ควรหงุดหงิดตามอารมณ์เด็ก โกรธเด็กเมื่อเด็กมีอารมณ์ จะทำให้เด็กอารมณ์ไม่ดี และไม่ศรัทธาในบุคลิกผู้ใหญ่ โดยเฉพาะเด็กวัย 3 ขวบ เป็นวัยแห่ง "พายุอารมณ์" เด็กจะอารมณ์เสียได้ง่ายที่สุดยากแก่การควบคุม หยาบคาย มีการแสดงออกหุนหันพลันแล่นและยากแก่การเดา โอกาสที่เด็กจะอาละวาดสูง เมื่อถูกขัดใจ เหนื่อย หรือวังนอน แต่ถ้าถามเด็กจะบอกได้ว่าทำไม ข้อสำคัญเมื่อเด็กแสดงอารมณ์อย่าตามใจ เดี่ยวเด็กได้ใจ ต่อไปเด็กจะใช้อารมณ์เป็นเครื่องต่อรอง

เด็กก่อนวัยเรียนเป็นวัยของการปรับตัวของเด็กจากบ้านสู่โรงเรียนและสังคมใหญ่ ถ้าเด็กปรับตัวไม่ได้จะโกรธง่าย หงุดหงิด อารมณ์เสีย ปราศจากเหตุผล คือ ผู้ใหญ่ต้องสังเกตเพื่อแก้ปัญหา ป้องกันสาเหตุส่งเสริมที่ทำให้อารมณ์เสีย เช่น เด็กไม่พร้อม ไม่ชอบ ไม่ได้นอน หรือเหนื่อยล้า ไม่ควรให้เด็กไปอยู่ในสภาพที่ไม่คุ้นเคยนอกบ้าน เด็กจะโกรธ ถ้าเด็กไม่ชอบอย่างบังคับ ต้องปล่อยให้เด็กเล่นตามความสนใจไปก่อน การเล่นเป็นการพัฒนาอารมณ์ และเรียนรู้ที่จะปรับตัวเข้ากับบรรยากาศใหม่และคลายโกรธได้

การแสดงอารมณ์โกรธพบในเด็กชาย มากกว่าเด็กหญิง โดยเด็กชายจะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว เช่น ตี เตะ ต่อย ร้องไห้ กรีด ทำลายข้าวของ หรือทะเลาะกัน เด็กอายุ 2-4 ปี จะแสดงอารมณ์โกรธอย่างรุนแรงสุดๆ (Gilley and Gilley, 1980) การแสดงออกของอารมณ์โกรธนี้ผู้ใหญ่ต้องเข้าใจและยับยั้งสาเหตุด้วยการสนทนากับเด็กว่าเกิดจากสิ่งใดแล้วแก้ไขสาเหตุนั้น

ลักษณะการแสดงออกทางอารมณ์ของเด็กจะสั้น โกรธง่ายหายเร็วถ้ามีเหตุการณ์อื่นมาทดแทนเด็กจะลืมทันที เช่น ขณะร้องไห้อยู่ถ้ามีของเล่นถูกใจจะหยุดร้องให้ทันที สักครู่ถ้าถูกใจก็จะหัวเราะสนุกสนานทั้งน้ำตา เหตุเป็นเช่นนี้เพราะเหตุก่อนวัยเรียนมีความสนใจที่สั้นมาก

4.2 อารมณ์กลัว (fear)

ความกลัวของเด็กในช่วงนี้จะเป็นความกลัวที่เกิดจากจินตนาการที่เพิ่มมากขึ้น เด็กมักแสดงออกทางอารมณ์หรือพูดเกินความเป็นจริงในสิ่งที่จินตนาการขึ้น ในวัยเด็กตอนต้นมักจะตอบสนองต่อความกลัวที่สัมพันธ์กับความตาย ความมืด สิ่งที่จินตนาการขึ้น นอกจากนั้นงานวิจัยยังพบว่า เด็กผู้หญิงจะแสดงความกลัวมากกว่าเด็กผู้ชาย อย่างไรก็ตามเด็กผู้ชายมักจะรายงานถึงชนิดของความกลัวมากกว่าเด็กผู้หญิง นอกจากนั้นรายการโทรทัศน์ยังก่อให้เกิดความกลัวในวัยนี้ได้มากด้วย (Klingman, 1988 cited in Jeffrey and Donald, 1991)

เด็กอายุ 3-4 ขวบ กลัวบางสิ่งบางอย่างโดยเด็กไม่เข้าใจ บางที่เด็กอาจเลียนแบบความกลัวมาจากบุคคลอื่น สิ่งที่เด็กกลัวมักเป็นสิ่งแปลก สิ่งใหม่ กลัวสัตว์บางอย่างที่เด็กไม่เคยเห็น กลัวผีทั้งที่โม้รู้ กลัวเสียงดัง เด็กบางคนกลัวเพราะถูกขู่จากผู้ใหญ่ เช่น ตำรวจจับหมอมจะฉีดยา พยาบาลดู เป็นต้น สาเหตุความกลัวของเด็ก 3-4 ขวบ เป็นความกลัวที่เกิดจากจินตนาการของเด็กเอง หรือจากประสบการณ์ที่เด็กได้รับ

การแสดงออกถึงความกลัวของเด็กส่วนใหญ่จะร้องไห้ ปีนป่ายผู้ใหญ่ บางคนมีอาการ ตัวสั่น วิธีการแก้ปัญหาความกลัวก็คือ สร้างให้เด็กคุ้นเคยกับสิ่งที่กลัว โดยให้เด็กเห็นภาพสิ่งที่เด็กกลัวในทางที่ดี เช่น กลัวสุนัขต้องให้เล่นกับสุนัขค่อยๆ ทะล่อมเด็กอย่างบังคับ เมื่อเด็กคลายความกลัวเด็กจะดีขึ้นเอง อย่าไปฝืนหรือบังคับเด็กจะทำให้เด็กกลัวมาก

เด็กอายุ 3-4 ขวบ จะมีความกลัวมาก ความกลัวของเด็กวัยนี้เป็นความกลัวที่เกินเหตุ เด็กมักกลัวในสิ่งที่ไม่คุ้นเคย หรือจากเห็นตัวอย่างจากคำบอกเล่า เช่น บางคนกลัวผี หากพบว่า เด็กมีความกลัวสิ่งใดก็ตาม ต้องสร้างความคุ้นเคยให้กับเด็กในสิ่งนั้น แล้วอธิบายให้เหตุผล การกระตุ้นเร้าของผู้ใหญ่มีผลต่อเด็กมาก ผู้ใหญ่ต้องสร้างความมั่นใจให้กับเด็ก การกอด การพูดจาที่นุ่มนวล ในขณะที่เด็กมีอาการกลัวเป็นสิ่งจำเป็น เพราะจะช่วยสนับสนุนให้เด็กเกิดความเข้าใจต่อสิ่งที่กลัวอย่างมีเหตุผล เกิดความอบอุ่นมั่นใจ การปลอบโยนหรือโยนความผิดให้คนอื่น หรือ การทำที่ขี้บไล้ เป็นการส่งเสริมความกลัวมากกว่าสร้างความกล้าให้กับเด็กเป็นสิ่งไม่ควรกระทำ การใช้ภาษาที่น่ากลัวของผู้ใหญ่หรือคำขู่ เป็นสิ่งไม่ควรกระทำอย่างยิ่ง เช่น ระวังตำรวจจับ เดี่ยวหมอมฉีดยา หรือแม้แต่การเล่านิทานน่ากลัว เพราะเด็กมีจินตนาการของตนเองเมื่อได้ฟังทำให้ฝังอยู่ในใจเด็ก คำชู้นอกจากสร้างความกลัวแล้วยังสร้างเจตคติที่ไม่ดีต่อสิ่งนั้นสำหรับเด็กด้วย ถ้าเด็กบอกว่ากลัวอะไรผู้ใหญ่ต้องฟังอย่างตั้งใจ อธิบายข้อเท็จจริงให้กับเด็ก ไม่แสดงท่าทางตลก หัวเราะขบขันในพฤติกรรมกลัวของเด็ก เด็กไม่เข้าใจพฤติกรรมผู้ใหญ่ในความรู้สึกที่แท้จริงว่าผู้ใหญ่เอ็นดูพอใจ หรือกำลังหัวเราะเยาะ ควรดเว้นการขู่ตะคอกหรือดุอย่างรุนแรง เพราะทำให้เด็กกลัวมากขึ้น ความรู้สึกของเด็กกับผู้ใหญ่ไม่เหมือนกันเด็กมีจินตนาการของตน เมื่อเด็กมีอาการกลัว พ่อแม่ต้องอธิบายให้เด็กฟังอย่างเข้าใจและไม่แสดงอาการกลัวให้เด็กเห็น

4.3 อารมณ์เศร้า (sad)

อารมณ์เศร้าเป็นอารมณ์ ในด้านลบเหมือนกับความกลัว ความโกรธ ความเศร้าเกิดขึ้นได้ทุกระดับ เป็นความรู้สึกที่เกิดขึ้นเนื่องมาจากการไม่สามารถทำอะไรได้

โดยปราศจากบางสิ่งบางอย่าง เช่น เด็กวัยอนุบาลที่ติดผ้าห่มหรือตุ๊กตา ไม่สามารถนอนหลับได้ หากไม่ได้กอดหรือมีตุ๊กตามาวางข้างๆ อารมณ์เศร้าเป็นกระบวนการทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นตามกระบวนการทำนายในสิ่งที่เกิดขึ้น เนื่องจากการสูญเสียเป็นเวลานาน อาจเนื่องจาก พ่อแม่แยกทางกันอยู่ สัตว์เลี้ยงตาย คนสนิทหรือผู้ที่เด็กรู้สึกผูกพันต้องมาตายจากไป เด็กในวัยอนุบาลเกิดความเศร้าได้เมื่อเกิดความรู้สึกคัดค้านหรือปฏิเสธ ต่อต้านการยอมรับในเรื่องการสูญเสียที่เกิดขึ้น การแสดงออกถึงความเศร้า มีดังนี้คือ ไม่ยอมรับความเป็นจริงทั้งในเรื่องการตาย หรือการสูญเสียบางสิ่ง เด็กรู้สึกถึงความผิดของคนที่ทำให้เกิดการสูญเสีย เด็กอาจเกิดความโกรธหรือตกใจกลัว เมื่อต้องเผชิญกับความจริงเกี่ยวกับการสูญเสีย บางครั้งเด็กร้องไห้ได้ง่าย นอนหลับยาก ทานอาหารได้น้อยลง (อุมาพร ตรังคสมบัติ, 2544) ได้เสนอแนะวิธีช่วยให้เด็กหายเศร้า โดยการพูดคุยระบายเรื่องที่ทุกซอกทุกใจออกมา ซึ่งดีกว่าเก็บความเศร้าไว้คนเดียว การส่งเสริมให้เด็กออกกำลังกายจะทำให้อารมณ์ดีขึ้น จิตใจสบายขึ้น เมื่อมีความขัดแย้งเกี่ยวกับความเศร้าหากสามารถแก้ไขสถานการณ์ให้ดีขึ้นได้รับแก้ไขทันทีอย่างปล่อยไว้นาน

4.4 อารมณ์สนุกสนานร่าเริง (joy)

อารมณ์สนุกสนานร่าเริง เกิดจากความพอใจและความสุข ศรีสมร ไทวระ (2521) ได้กล่าวถึง ลักษณะการแสดงอารมณ์สนุกสนานของเด็กวัยอนุบาลไว้ว่า เด็กในวัยนี้จะแสดงอารมณ์สนุกสนานร่าเริงทางสีหน้า เช่น ยิ้ม หัวเราะ กล้ามเนื้อส่วนต่างๆ ของร่างกายจะผ่อนคลาย เชื่อมโยงกับการเคลื่อนไหวส่วนต่างๆ ของร่างกาย เช่น เด็กบางคนจะกระโดดโลดเต้น ปรบมือ กอดรัดบุคคลที่ตนเองพอใจ ซึ่งมีความแตกต่างระหว่างเพศในการแสดงอารมณ์สนุกสนานร่าเริง โดยเด็กหญิงเรียนรู้ที่จะแสดงออกให้เหมาะสม เช่น การแสดงออกด้วยการกอดรัด หรือจุมพิต เด็กชายจะแสดงออกอย่างรุนแรง เช่น ทำเสียงดัง เป็นต้น พวงเพ็ญ เจียมปัญญาธิ (2522 อ้างถึงใน รพีพรรณ คล้ายแดง, 2534) ได้สรุปถึงสิ่งที่ทำให้เด็กเกิดอารมณ์สนุกสนานร่าเริง ได้แก่ การเล่นตลก การทำในสิ่งที่ตนเองคิดว่าเหนือกว่า เช่น ให้สัตว์แสดงท่าแปลกๆ สถานการณ์รุนแรงที่เกิดขึ้นทันทีทันใดทำให้ตกใจ และพอสถานการณ์นั้นหายไปก็มีสิ่งขบขันเข้ามาแทน เช่น การแข่งรถ เป็นต้น

ข้อความข้างต้นสรุปได้ว่า การแสดงออกทางอารมณ์ของเด็กวัยอนุบาลจะมีความแตกต่างเพิ่มมากขึ้น สิ่งเหล่านี้เชื่อมโยงกับลักษณะพฤติกรรมและการแสดงออกทางอารมณ์ในช่วงต้นของชีวิต มีหลายปัจจัยที่ทำให้เด็กเปลี่ยนแปลงการแสดงออกทางอารมณ์ในช่วงวัยนี้ คือ ความสามารถทางสติปัญญาของเด็กที่เพิ่มมากขึ้น ทำให้เด็กสามารถรับรู้สิ่งใหม่ๆ ในทิศทางที่ต่างกัน จินตนาการของเด็กจะเพิ่มมากขึ้น อันมีผลทำให้การตอบสนองทางอารมณ์ต่อจินตนาการ

ที่เกิดขึ้น นอกจากนี้ยังมีองค์ประกอบอื่นๆ อีกที่มีผลต่อการแสดงออกทางอารมณ์ในช่วงเด็กวัยอนุบาล เช่น การเข้าสังคม พบเพื่อนใหม่ในโรงเรียน มีผลทำให้ประสบการณ์ทางอารมณ์ของเด็กเพิ่มมากขึ้น อันนำไปสู่การแสดงออกทางอารมณ์ที่เพิ่มมากขึ้นด้วย

ตอนที่ 4 ความรอบรู้ทางอารมณ์ในเด็กวัยอนุบาล

เด็กที่มีความฉลาดทางอารมณ์ คือเด็กที่รู้จักอารมณ์ของตนเอง และเรียนรู้ที่จะจัดการกับอารมณ์ของตน ไม่เก็บกด มีทางระบายออกอย่างเหมาะสม รู้จักการรอคอย มีวินัยและรู้จักการควบคุมตนเอง สามารถเข้าใจผู้อื่น รู้เขา รู้เรา เห็นอกเห็นใจ เด็กเหล่านี้สามารถสร้างความสัมพันธ์อันดีกับบุคคลอื่นในสังคมและดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุข (Mayer and Salovey, 1997)

การประชุมสัมมนาเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับวัยอนุบาลของ OMEP World Council ณ ประเทศสิงคโปร์ เมื่อวันที่ 29 กรกฎาคม – 1 สิงหาคม 2542 ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างความรอบรู้ทางอารมณ์ (emotional literacy) และความฉลาดทางอารมณ์ (emotional intelligence) ในเด็กวัยอนุบาล ไว้ว่า ความรอบรู้ทางอารมณ์เป็นลำดับขั้นแรกของการสร้างความฉลาดทางอารมณ์ บุคคลที่มีความรอบรู้ทางอารมณ์ในด้านต่างๆ สามารถสร้างความฉลาดทางอารมณ์ของตนได้

1. ความหมายของความรอบรู้ทางอารมณ์

Cooper และ Sawaf (1996) กล่าวถึง ความรอบรู้ทางอารมณ์ ว่าเป็น ความสามารถในการรับรู้และเข้าใจความรู้สึก ความคิดและอารมณ์ของตนได้ตามความเป็นจริง ทำให้เกิดการรับรู้การควบคุมตนเองและมีความเชื่อมั่นในตนเอง

Steiner (1997) กล่าวว่า ความรอบรู้ทางอารมณ์มีพื้นฐานมาจากความยืดหยุ่นทางอารมณ์ ซึ่งเป็นความสามารถในการปรับตัวให้เหมาะสมกับสถานการณ์ที่ต่างกัน ภายใต้ความกดดันทำให้เกิดความขัดแย้งอย่างรุนแรง ผู้ที่มีความรอบรู้ทางอารมณ์เป็นผู้ที่พัฒนาทักษะต่างๆ ในการยอมรับความรู้สึกของตน และอารมณ์ของผู้อื่น รวมทั้งรู้วิธีการในการแสดงอารมณ์ของตน

สรุปได้ว่า ความรอบรู้ทางอารมณ์ คือ ความสามารถในการรับรู้และเข้าใจความรู้สึก ความคิด อารมณ์ของตน และอารมณ์ของผู้อื่น รวมทั้งความสามารถในการแสดงอารมณ์ของตนได้อย่างเหมาะสม

2. องค์ประกอบของความรอบรู้ทางอารมณ์

Rodd (1999) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบที่สำคัญของความรอบรู้ทางอารมณ์ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้คือ

1. การตระหนักรู้อารมณ์ของตน (emotional self-awareness) หมายถึง ความสามารถในการแสดงออกถึงการรู้คิดเกี่ยวกับความรู้สึก ความคิด ความเป็นไปได้และความพร้อมต่างๆ ในอารมณ์ของตน
2. การบริหารจัดการกับอารมณ์ของตน (managing emotions) หมายถึง ความสามารถในการควบคุมจัดการกับความรู้สึก หรือภาวะอารมณ์ที่เกิดขึ้นภายในตนได้อย่างเหมาะสม
3. ความสามารถในการสื่อสารด้านอารมณ์ (communication) หมายถึง ความสามารถในการพูดเกี่ยวกับอารมณ์ที่เกิดขึ้นจริง สามารถเป็นผู้ฟังที่ดี และสามารถใช้คำพูดได้อย่างเหมาะสม
4. การตัดสินใจส่วนบุคคล (personal decision-making) หมายถึง ความสามารถในการตรวจสอบการกระทำของตนและเข้าใจในสิ่งที่จะเกิดตามมา
5. การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น (empathy) หมายถึง ความสามารถในการตระหนักรู้ถึงความต้องการ ความรู้สึกและความห่วงใยของผู้อื่น
6. ความสามารถในการจัดการความสัมพันธ์กับผู้อื่น (handling relationships) หมายถึง ความสามารถในการที่จะรู้เท่าทันอารมณ์ของผู้อื่น เป็นทักษะทางสังคมที่มีต่อผู้อื่น

Steiner (1997) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบที่สำคัญของความรอบรู้ทางอารมณ์ที่ส่งผลต่อการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ ดังนี้คือ

1. การตระหนักรู้อารมณ์ของตน (knowing your own feeling) คือ ความสามารถในการบอกความรู้สึกของตนที่เกิดขึ้นอย่างแท้จริง บอกสาเหตุของการเกิดความรู้สึกนั้นได้
2. การมีความรู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (having a sense of empathy) คือ ความสามารถในการตระหนักรู้อารมณ์ของผู้อื่น เข้าใจความรู้สึกและการกระทำของบุคคลอื่น
3. การเรียนรู้ที่จะจัดการอารมณ์ของตน (learning to manage our emotions) คือ ความสามารถในการควบคุมอารมณ์ของตน รู้อารมณ์ของตนและผู้อื่น ตระหนักรู้ถึงการแสดงอารมณ์ ที่ส่งผลต่อผู้อื่น และเรียนรู้วิธีการแสดงอารมณ์ในทิศทางที่เหมาะสม

4. การฟื้นฟูอารมณ์ในด้านลบ (repairing emotional damage) คือ ความสามารถในการให้อภัย รู้จักรับผิดชอบ เรียนรู้ว่า บุคคลสามารถมีข้อผิดพลาดในการแสดงอารมณ์ได้ และสามารถฟื้นฟูความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น

5. การสื่อสารด้านอารมณ์ระหว่างบุคคล (putting it all together) คือ ความสามารถในการเข้าถึงอารมณ์ของผู้อื่นที่อยู่รอบตัว วัตถุประสงค์การรับรู้สภาวะอารมณ์ของผู้อื่น และรู้วิธีการสื่อสารกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ

สรุปได้ว่า ผู้ที่มีความรอบรู้ทางอารมณ์ ต้องเป็นผู้ที่ตระหนักรู้ในอารมณ์ของตนเอง สามารถจัดการอารมณ์ของตนเองได้ เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และสามารถสื่อสารอารมณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสม

3. การส่งเสริมความรอบรู้ทางอารมณ์

เด็กก่อนวัยเรียนอาจแสดงออกถึงความก้าวร้าวทางอารมณ์ เนื่องจากเด็กต้องการการควบคุมตนเอง เด็กรู้ว่าต้องการอะไรแต่ไม่สามารถจะควบคุมอารมณ์ที่ต้องการนั้นได้ เป็นเหตุให้เด็กแสดงอารมณ์รุนแรงก้าวร้าว เพื่อบ่งบอกว่าต้องการอยากได้สิ่งนั้นสิ่งนี้ หรือไม่พอใจสิ่งนั้นสิ่งนี้ ดังนั้นการฝึกให้รู้จักถึงการควบคุมทางอารมณ์ และความอดทนด้วยการให้คำแนะนำ กล่าวชมและใจเย็นกับการแสดงออกของเด็ก เป็นสิ่งที่ต้องกระทำทันที เมื่อเด็กแสดงอารมณ์ การไปโวยวาย หรือดุ หรือกล่าวห้าม เด็กจะยิ่งแสดงมากขึ้น การบอกและให้เหตุผลจะเป็นสิ่งที่ดีที่สุด เช่น เด็กพูดว่า "ซีเกียจยีน" ผู้ใหญ่ต้องบอกเหตุผลแก่เด็กว่า ทำไมต้องยีน ต้องทำเช่นนี้ เพราะอะไร เด็กเข้าใจได้ เด็กคิดเป็น เด็กจะค่อยคิด และพินิจตามขอบเขตของเด็ก ผู้ใหญ่มักไปตัดสินแทนเด็กเลยว่าเด็กผิดหรือถูก โดยไม่让孩子คิดในที่สุดเด็กจะไม่ได้คิด แต่กลับสะสมลักษณะนิสัยที่ไม่ดีงามนั้นต่อเนื่องไปอีก

วิธีการสอนให้เด็กมีความรอบรู้ทางอารมณ์เป็นเรื่องยาก เด็กมักเกิดสิ่งเหล่านี้จากประสบการณ์ตรงและเกิดการเรียนรู้จนกลายเป็นบุคลิกประจำตน (Character) ในโรงเรียน อาจต้องจำลองประสบการณ์ทางด้านต่างๆ หรือมีกิจกรรมกลุ่มเพื่อนำไปสู่การเรียนรู้และเกิดเป็นทักษะทางอารมณ์ให้กับเด็กในขณะที่ครอบครัวสร้างบรรยากาศที่ดี ไม่แสดงอารมณ์ให้กับเด็ก และฝึกเด็กในการควบคุมอารมณ์

Steiner (1997) กล่าวว่า ความรอบรู้ทางอารมณ์ ถูกเรียนรู้ได้ดีที่สุดในช่วงเด็กวัยอนุบาล ซึ่งเป็นช่วงโอกาสของการเรียนรู้ก่อนที่ลักษณะนิสัยที่ไม่เหมาะสม รวมไปถึงแบบแผนการโต้ตอบกับสิ่งแวดล้อมต่างๆ ได้ถูกเรียนรู้ขึ้น จึงจำเป็นที่สุดที่นักการศึกษาปฐมวัยควรหันมาให้

ความสำคัญกับองค์ประกอบของความรอบรู้ทางอารมณ์ และศึกษาวิธีการที่จะให้เด็กได้เรียนรู้ทักษะเหล่านี้

อุสา สุทธิสาคร (2542 อ้างถึงใน อัจฉรา สุขารมณ,2543) ได้เสนอแนะการฝึกทักษะทางอารมณ์มี 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. การให้ความเห็นอกเห็นใจ คือการทำความเข้าใจ ตระหนักถึงอารมณ์ของเด็กว่ามีอะไรเกิดขึ้นในใจเขา หลีกเลี่ยงการดูถูก หรือตำหนิติเตียน
2. การใช้เงื่อนไขที่เกิดอารมณ์นั้นเป็นโอกาสที่ได้ใกล้ชิดและสอนทักษะทางอารมณ์ให้เด็กโดยตระหนักถึงความสำคัญว่า อารมณ์ที่เกิดขึ้นนั้นไม่ว่าจะเป็นด้านบวกหรือด้านลบก็ตาม โดยเฉพาะถ้าเป็นอารมณ์ด้านลบนั้น เด็กจะได้รู้จักตัวเองมากขึ้น
3. การรับฟังอย่างเห็นอกเห็นใจ ยอมรับความรู้สึกที่เกิดขึ้นของเด็กว่า เป็นสิ่งที่ไม่มีผิดที่เด็ก ๆ จะรู้สึกเช่นนั้น ฟังด้วยการรวบรวมข้อมูล ใช้จินตนาการ และมุมมองของเขา สะท้อนคำพูดและความรู้สึกของเขา
4. การช่วยเด็ก ๆ หาคำพูดที่ตรงกับอารมณ์ที่เกิดขึ้น ช่วยให้เขาหาคำอธิบายเกี่ยวกับอารมณ์ และรู้จักอารมณ์ของเขาให้ชัดเจน เด็กอาจยังมีความสับสนในตนเองด้านความรู้สึก ควรช่วยเขาหาคำพรรณนาความรู้สึกอย่างที่เขาคิดแต่ไม่ใช่อย่างที่เขาคควรเป็น
5. การกำหนดขอบเขตของพฤติกรรมที่เกิดขึ้น สำรวจขั้นตอนที่จะแก้ไขปัญหานั้นๆ ให้เด็ก ๆ ได้เข้าใจว่าความรู้สึกทุกความรู้สึกเป็นสิ่งที่ยอมรับได้ แต่ไม่ใช่พฤติกรรมทุกพฤติกรรมจะเป็นที่ยอมรับ

อุสา สุทธิสาคร (2543) ได้เสนอแนะถึงสิ่งที่ต้องคำนึงถึงในการพัฒนาทักษะทางสังคมของเด็ก ดังนี้

1. การสอนทักษะทางสังคมจะต้องทำอย่างต่อเนื่องตั้งแต่วัยเด็กเล็ก เด็กที่มีทักษะที่ดีในการสื่อสารกับผู้อื่น เช่น เป็นผู้ฟังที่ดี ทำให้มีโอกาสได้รับประสบการณ์และควรปลูกฝังทักษะทางสังคมอย่างสม่ำเสมอ
2. ผู้ใหญ่ต้องเป็นแบบอย่างที่ดีในการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ และมีการแสดงออกที่ดีต่อเด็ก ๆ ครอบคลุม และเพื่อนฝูง เด็กจะเรียนรู้สิ่งเหล่านี้จากการสังเกตและเลียนแบบไม่ควรใช้คำสั่ง คำขู่เพื่อสื่อสารกับเด็ก ๆ
3. ผู้ใหญ่พึงระลึกว่า เด็ก ๆ ทุกคนที่เติบโตขึ้น จะไม่ได้รับทุกอย่างที่ปรารถนาอาจเกิดความคับข้องใจ และความผิดหวัง ไม่มากก็น้อย ซึ่งให้เด็กเห็นว่าสิ่งเหล่านี้เป็นเรื่องธรรมดา

และใช้ความผิดพลาดต่างๆช่วยสอนเด็ก ไม่ว่าจะเป็ประสบการณ์ของตนเองหรือผู้อื่น ให้เด็ก พุดคุยแสดงความคิดเห็นได้

4. ความขัดแย้งเป็นส่วนหนึ่งของความสัมพันธ์ต่างๆ อย่าปิดบังไม่ให้เด็กรู้ถึง ความสัมพันธ์ที่ขัดแย้ง ให้เด็กเรียนรู้จากผู้ใหญ่ว่าจะแก้ปัญหาอย่างไร และถ้าผู้ใหญ่มีท่าที ถ้อยทีถ้อยอาศัย ใช้อารมณ์ขันและด้วยความรัก เด็กจะได้เรียนรู้การประนีประนอมในการอยู่ ร่วมกัน หรือทำงานร่วมกัน

5. การเป็นผู้ฟังที่ดี ใช้ตา หู และหัวใจรับฟัง จ้องมองและสังเกตการแสดง สีหน้าของเด็กดูว่าเขาผ่อนคลาย หรือตึงเครียด ซึ่งจะแสดงให้เห็นทางร่างกาย ควบคุมองหน้า และสบตาเด็กบ่อยๆ ขณะฟังเด็กพูด

6. การชี้ให้เห็นว่าความก้าวร้าว และการใช้ความรุนแรงแก้ไข้ปัญหาเป็นสิ่งไม่ดี พยายามสอนวิธีการแก้ไข้ปัญหาโดยไม่ก้าวร้าวผ่านการเล่นเกม เล่าเรื่องราวต่างๆ การสร้าง สถานการณ์สมมติ สอนให้เด็กรู้จักช่วยเหลือสังคมมากกว่าต่อต้าน พยายามเลี่ยงไม่ให้เด็กดู ภาพยนตร์ก้าวร้าว การ์ตูน หรือเล่นวิดีโอเกมที่มีความรุนแรง

7. สำหรับเด็กช้่อย วิธีฝึกทักษะในการสื่อสาร ให้พยายามแสดงบทบาทสมมุติ ฝึกการแสดงความคิดเห็น รวมถึงรู้จักใช้วิธีการสื่อสารโดยใช้ภาษาท่าทาง

ทักษะทางอารมณ์ที่เด็กเรียนรู้ในวัยต้นของชีวิตเป็นสิ่งสำคัญมาก จากงานวิจัย แสดงให้เห็นว่า อารมณ์บางอารมณ์ เช่น ความสนใจ ความรังเกียจ ความทุกข์ และยังมีอื่นๆ อีกสามารถค้นพบได้ในเด็กแรกเกิด (Sroufe, 1979 cited in Gordon, 1995)

เด็กวัยอนุบาลเรียนรู้ได้ตอสถานการณ์ใหม่ และแสดงปฏิกิริยาที่จะติดต่อกับครู ด้วยการแสดงออกทางอารมณ์ทั้งหมดนี้ ครูที่ดีจะกระตุ้นการโต้ตอบทางอารมณ์ของพวกเขาเอง และหลักสูตรซึ่งมีความสมดุลระหว่างความสนใจ และความกลัวอย่างล้นเหลือ การสร้างสรรค์ สภาวะทางอารมณ์ที่ถูกต้องเป็นหนทางที่จะนำไปสู่จุดที่สูงขึ้น เพื่อให้เด็กมีความสามารถในการเรียนรู้ (Fogel, 1980 cited in Gordon, 1995) เด็กเล็กยังไม่มีขีดจำกัดจากสภาวะทางสังคมที่ เพิ่มมากขึ้น และพื้นฐานของการปฏิบัติที่ปกป้องพวกเขาจากการแสดงออกของตน ตามความเป็น จริยและความจริงใจ ครูเป็นผู้สังเกตเด็ก และเรียนรู้วิธีการที่เด็กรู้สึกเกี่ยวกับการเผชิญหน้ากับ อารมณ์ของพวกเขา อารมณ์ของผู้อื่น และความกว้างของลำดับชั้นในขณะที่มีการเติบโตทางด้าน อารมณ์ เด็กวัยอนุบาลต้องเรียนรู้หนทางในการแสดงความรู้สึกที่เหมาะสมกับสถานการณ์และ อายุของพวกเขา หลายครั้งที่การเริ่มต้นของครู ต้องพบกับอุปสรรคเพราะเด็กแสดงความรู้สึกของ พวกเขาไปในทางที่รุนแรง และบ่อยครั้งที่มีความก้าวร้าว อย่างไรก็ตาม เด็กที่ไม่ปฏิบัติ และไม่

สามารถแสดงความรู้สึกได้อย่างเป็นอิสระ เด็กควรจะได้รับความสะดวกสบายอย่างเท่าเทียมกัน และควรได้รับการส่งเสริมในเรื่องการแสดงอารมณ์ของตน ในขณะที่เด็กเจริญเติบโต พวกเขาควรจะได้เรียนรู้รูปแบบของการแสดงออกที่เหมาะสมตามอายุของพวกเขา

Gordon (1995) ได้กล่าวถึงบทบาทครูในการช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางอารมณ์ของเด็ก ว่า ในกลุ่มของเด็กวัยอนุบาล ครูช่วยให้เด็กจดจ่อกับความรู้สึกที่เข้มแข็งของตน โดยการพูดคุย ชักถามความรู้สึกเหล่านี้อย่างเปิดเผย ครูมีเวลาที่จะช่วยเด็กในการค้นหาคำพูดเรียกชื่อความรู้สึก โดยการพูดถามความรู้สึกของเด็กและเริ่มต้นตระหนักรู้ความรู้สึกของผู้อื่น เมื่อครูเข้าใจในสิ่งที่เด็กเตรียมพร้อมพูดคุยเกี่ยวกับความรู้สึกของพวกเขา การสนทนาเป็นกลุ่มเล็กหรือเป็นรายบุคคลมีประโยชน์มาก หนังสือดีๆ เกม เรื่องตลกๆ การเข้าหาเหย้า ช่วยให้เด็กมีความรู้สึกที่ผ่อนคลายและสำรวจอารมณ์ในหนทางที่ได้รับการยอมรับ ปัญหาในห้องเรียน เช่น การแย่งอุปกรณ์ การผลักกันบนเครื่องเล่นสนาม เป็นต้น ครูสามารถนำมาเป็นข้อเสนอในการอภิปรายความสามารถในการแสดงออกทางการพูดเกี่ยวกับอารมณ์ทำให้เด็กมีสมรรถภาพในการจัดการเกี่ยวกับตนเอง โดยปราศจากการอาศัยพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เมื่อผู้ใหญ่แสดงความเข้าใจเกี่ยวกับความรู้สึก เด็กจะก้าวเข้าสู่ความเชื่อว่าผู้ใหญ่สามารถช่วยพวกเขาในเรื่องที่เกี่ยวกับอารมณ์ได้ แล้วเด็กก็จะคลายความวิตกกังวลเกี่ยวกับอารมณ์ของพวกเขา เมื่อบางสิ่งบางอย่างที่เจ็บปวดได้เกิดขึ้น ผู้ใหญ่สามารถแสดงในสิ่งที่เป็ความรู้สึกของเด็ก เด็กจะเข้าสู่ภาวะปกติด้วยหนทางที่แสดงวิธีที่พวกเขาารู้สึกในสถานการณ์ทางอารมณ์ที่หลากหลาย ผู้ใหญ่สามารถช่วยเด็กให้ตระหนักรู้ในสภาพอารมณ์ของผู้อื่น ครูสามารถส่งเสริมเด็กให้ช่วยเหลือความต้องการและการบาดเจ็บของบุคคลอื่นได้ เด็กสามารถช่วยเหลือเพื่อนเมื่อเจ็บปวดได้โดยการนั่งอยู่ข้างๆ ในขณะที่ทำความสะอาดบาดแผล หรือโอบกอดเมื่อประสบผลสำเร็จ ครูต้องมั่นใจในการอนุญาตให้เด็กแสดงความเป็นห่วงของพวกเขาและช่วยให้เด็กได้เรียนรู้วิธีการโต้ตอบอารมณ์ความต้องการของผู้อื่น

กล่าวโดยสรุปแล้ว การส่งเสริมความรอบรู้ทางอารมณ์สามารถทำได้ โดยการสอนให้เด็กได้ตระหนักรู้ถึงอารมณ์ของตนที่เกิดขึ้นจริง สอนให้เด็กได้พิจารณาแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นด้วยตัวเอง โดยมีผู้ใหญ่คอยช่วยเหลือแนะแนวทางในการแสดงอารมณ์ที่เหมาะสม รวมไปถึงการเป็นตัวแบบให้เด็กได้เรียนรู้ด้วย

ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ และการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์

1. งานวิจัยต่างประเทศ

Saarni (1977 cited in Saarni, 1979) ได้ทดลองให้เด็กอายุ 6 ปี 8 ปี และ 10 ปี ฟังเรื่องราวที่ตัวละครแสดงอารมณ์ขัดแย้งกับเหตุการณ์ เช่น แสดงสีหน้ายิ้มเมื่อไม่ได้รับของรางวัลที่ตนคาดหวัง ผลปรากฏว่า เด็กอายุ 6 ปี จำนวนน้อยมากที่บอกเหตุผลได้ว่า ทำไมตัวละครจึงไม่แสดงอารมณ์แท้จริงออกมาโดยกล่าวว่า เพราะตัวละครยังมีความพอใจที่จะได้รับของขวัญอยู่แม้ว่าเป็นของขวัญที่เขาไม่คาดหวังไว้ก็ตาม และเฉพาะเด็กอายุ 8 ปีขึ้นไปเท่านั้นที่ให้เหตุผลว่า เพราะตัวละครยังคงต้องการมีสัมพันธที่ดีกับผู้ให้ของขวัญแก่เขาต่อไป ดังนั้นเขาจะพยายามซ่อนความไม่พอใจเอาไว้

Gove และ Keating (1979) ได้ศึกษาความสามารถในการระบุอารมณ์ของคนอื่นได้ในเด็กอายุ 4-5 ปี ผู้ทดลองใช้วิธีเล่าเรื่องให้เด็กฟังเป็นรายบุคคล แต่ละเรื่องมีตัวละคร 2 คน ซึ่งอยู่ในสถานการณ์เดียวกัน แต่มีความรู้สึกต่างกัน ตัวอย่างเช่น ในการเล่นเกม ตัวละครคนหนึ่งเป็นฝ่ายชนะและอีกคนหนึ่งเป็นฝ่ายแพ้และเรื่องการได้รับของขวัญซึ่งเป็นสุนัขในเด็กที่ชอบสุนัขและไม่ชอบสุนัข เด็กจะได้เห็นตัวละครตัวหนึ่งแสดงสีหน้าสุข แต่อีกคนหนึ่งจะแสดงสีหน้าทุกข์ ผลปรากฏว่าเด็กระดับอายุ 4 ปี สามารถระบุเหตุผลของเรื่องที่ 1 ได้ว่าตัวละครที่เป็นฝ่ายชนะจะแสดงสีหน้าสุขเพราะดีใจ แต่ตัวละครที่เป็นฝ่ายแพ้จะแสดงสีหน้าทุกข์ เพราะไม่สบายใจและเสียใจ แต่ในเรื่องที่ 2 มีเด็กบางคนเท่านั้นที่สามารถให้เหตุผลได้ว่า ตัวละครคนหนึ่งจะแสดงสีหน้าสุข เพราะดีใจที่ได้สุนัขที่ตนชอบ แต่อีกคนหนึ่งแสดงสีหน้าทุกข์ เมื่อได้รับสุนัข เพราะเขาไม่ชอบหรือรู้สึกกลัว ทั้งนี้เพราะเด็กจำเป็นต้องอาศัยตัวชี้แนะทางอารมณ์ที่เด่นเพื่อนำมาประกอบการระบุเหตุผลของตน

Farber และ Moely (1979) ที่ศึกษาในกลุ่มตัวอย่างตั้งแต่ระดับอนุบาลขึ้นไป โดยให้เด็กระบุอารมณ์จากภาพซึ่งได้แก่ อารมณ์สุข โกรธ และกลัว พบว่า เด็กทุกคนสามารถระบุอารมณ์สุขได้ถูกต้อง แต่ในการระบุอารมณ์โกรธและกลัว เด็กบางคนไม่สามารถระบุได้ โดยที่เด็กจะตอบว่าอารมณ์ทั้งสองไม่แตกต่างกัน จนกระทั่งเมื่อเด็กอายุเพิ่มขึ้นเด็กจึงสามารถระบุอารมณ์ดังกล่าวได้ เด่นชัด

Trabasso, Stein และ Johnson (1981) ได้ศึกษาความสามารถของเด็กในการระบุอารมณ์ทางบวกและลบของคนอื่น โดยระยะก่อนการทดลองเด็กจะได้ดูภาพตัวละครซึ่งแสดงใบหน้าเฉยๆ (neutral) ต่อจากนั้นผู้ทดลองเล่าเรื่องให้เด็กฟัง เช่น วันหนึ่ง (ตัวละคร) โกรธมาก

ดีใจมาก โดยที่พ่อ แม่ และเพื่อนทุกคนบอกได้ว่า(ตัวละคร) กำลังโกรธมาก ดีใจมาก ผู้ทดลอง ให้เด็กเลือกภาพที่แสดงอารมณ์ของตัวละครตามเรื่อง ผลปรากฏว่า เด็กระดับอายุ 4 ปี สามารถระบุภาพที่แสดงอารมณ์ทั้ง 2 ประเภทได้ถูกต้อง

Weiner, Graham และ Lawson (1982) ได้ศึกษาพัฒนาการของเด็กในอนุสา เหตุอารมณ์ของคนอื่น กลุ่มตัวอย่างมีระดับอายุ 5 ปี 7 ปี และ 9 ปีตามลำดับ ทดลองให้เด็กแต่ละคนฟังเรื่องราวที่นักเรียนสอบตก และตั้งคำถามกับเด็กว่า คุณจะรู้สึกอย่างไรเมื่อนักเรียนคนนั้นสอบตก ผลปรากฏว่าเด็กอายุ 5 ปี ตอบว่า ครูรู้สึกโกรธเพราะนักเรียนไม่เก่งในขณะที่เด็กอายุ 7 ปี และ 9 ปี จะตอบคำถามได้มากกว่า เช่น ตอบว่า ครูรู้สึกโกรธเพราะนักเรียนไม่พยายาม ครูรู้สึกเสียใจที่นักเรียนไม่พยายาม ครูรู้สึกสงสารเพราะนักเรียนไม่เก่ง เป็นต้น นั่นคือเด็กอายุ 5 ปี สามารถอนุมานสาเหตุทางอารมณ์ของคนอื่นได้และความสามารถดังกล่าวนี้ จะเพิ่มขึ้นตามระดับอายุของเด็ก

Harris และ Olthof (1982) ได้เสนอว่าความเข้าใจเกี่ยวกับอารมณ์ระหว่างวัยเด็ก และวัยผู้ใหญ่ นั้นแตกต่างกัน กล่าวคือ เด็กจะเข้าใจว่าอารมณ์เป็นการสนองตอบต่อสิ่งเร้า ในลักษณะแบบหนึ่งต่อหนึ่ง (one-to-one fashion) เมื่อมีสิ่งเร้าอย่างหนึ่งมากระตุ้น จะทำให้นบุคคลแสดงอารมณ์เพื่อตอบโต้สิ่งเร้า (response) เด็กจะไม่ตระหนักถึงผลของการแสดงออกมา และจะประเมินอารมณ์ของบุคคลตามการกระทำ ตัวอย่างเช่น เมื่อนาฬิกาหาย บุคคลจะแสดงสีหน้าเศร้า เมื่อได้รับรางวัลบุคคลนั้นจะยิ้ม

Arsenio และ Kramer (1982) ได้ทำการศึกษาถึงการเข้าใจอารมณ์ในสถานการณ์ที่สมมติขึ้น โดยผู้วิจัยจะถามเด็กรู้สึกอย่างไร ถ้าผลึกเพื่อนออกจากชิงช้าและไปเล่นชิงช้าแทน ผลการศึกษาพบว่า เด็กอายุ 4 ปี มีความรู้สึกทางบวก เช่น ดีใจ โดยเด็กจะให้เหตุผลว่า เพราะตนเองได้รับสิ่งที่ต้องการ คือ การได้เล่นชิงช้า แต่เด็กอายุ 8 ปีจะอธิบายถึงความรู้สึกที่เพิ่มมากขึ้นจากความรู้สึกดีใจ เด็กจะบอกถึงความรู้สึกที่ไม่เหมาะสมรวมอยู่ด้วย เช่น เสียใจ เลวร้ายเพราะเด็กทำอันตรายผู้อื่นด้วย

Gnepp (1983) ได้กำหนดให้เด็กระดับอนุบาล เกรด 1 และ เกรด 6 ดูภาพที่ตัวละครแสดงอารมณ์ไม่เหมาะสมกับสถานการณ์ เช่น ร้องไห้ในงานวันเกิดของตน ยิ้มขณะที่หมอลีเดียให้ ผู้ทดลองถามเด็กว่า ทำไมตัวละครจึงแสดงสีหน้าเช่นนั้น พบว่า เด็กแต่ละระดับอายุพยายามอธิบายถึงสาเหตุที่ตัวละครแสดงอารมณ์ซึ่งขัดแย้งกับเหตุการณ์นั้น โดยที่เด็กเกรด 6 เท่านั้นที่ตอบว่าตัวละครยิ้มต่อหน้าหมอลีเดียเพื่อซ่อนความกลัวของตน

Michaison และ Lewis (1985) ได้ทำการศึกษาความสามารถในการแยกแยะความแตกต่างทางอารมณ์ของเด็ก โดยการให้เด็กอธิบายถึงความรู้สึกที่แสดงในรูปภาพจำนวน 6 ใบ แต่ละภาพประกอบด้วย รูปแสดงอารมณ์ ดีใจ เสียใจ กลัว แปลกใจ และน่ารังเกียจ จากการศึกษาพบว่า เด็กอายุ 5 ปี สามารถรับรู้ถึงอารมณ์ต่างๆ ที่แสดงในรูปได้ โดยการบ่งชี้ถึงรูปที่แสดงความรู้สึก ดีใจ เสียใจ โกรธได้อย่างถูกต้อง แต่ไม่สามารถอธิบายถึงความรู้สึกแปลกใจ กลัว หรือน่ารังเกียจได้อย่างถูกต้อง นอกจากนั้นยังพบว่า เด็กช่วงอายุ 6 ปี หรือ 7 ปี สามารถแยกแยะความแตกต่างของอารมณ์ในรูปได้อย่างถูกต้อง และสามารถรู้สึกได้มากกว่า 1 อารมณ์ในรูปแบบที่เด็กเห็น นอกจากนั้นเด็กอายุ 9-10 ปี ยังสามารถเข้าใจถึงความรู้สึกที่ขัดแย้งกัน สามารถเกิดขึ้นได้จากภาพที่แสดงให้ดู

Tarwogt และ Olthof (1986) ได้ทำการศึกษาขั้นตอนพัฒนาของความหลากหลายทางอารมณ์ในสถานการณ์ต่างๆ ในเด็กวัย 6 ปี และ 10 ปี ผู้วิจัยเล่าเรื่องสั้น 12 เรื่อง ที่ช่วยให้เด็กเกิดจินตนาการได้ด้วยตนเอง โดยในแต่ละเรื่องนั้นทำให้เด็กรู้สึกถึงอารมณ์ที่แตกต่างกันในเวลาเดียวกัน อารมณ์ที่นำมาประกอบในการเล่าเรื่องสั้น คือ อารมณ์ดีใจ เสียใจ กลัว และโกรธ ในขณะที่เล่าเรื่อง มีรูปที่แสดงถึงสถานการณ์ต่างๆ อย่างต่อเนื่อง เรื่องสั้นทั้ง 12 เรื่องนั้นได้รับการจับคู่ตามการแสดงอารมณ์ร่วม เรื่องละ 2 อารมณ์ เช่น อารมณ์ดีใจและเสียใจ อารมณ์โกรธและกลัว ในเรื่องแรกแต่ละเรื่องประกอบด้วย อารมณ์ทางบวก 1 อารมณ์ ทางลบ 1 อารมณ์ และ 6 เรื่องที่เหลือ แต่ละเรื่องประกอบไปด้วย คู่ของอารมณ์ที่เป็นทางลบทั้ง 6 เรื่อง นอกจากนั้นในงานวิจัยนี้มีเรื่องเสริมมาอีก 3 เรื่อง เป็นเรื่องที่เป็นอารมณ์ทางบวกที่ถูกแสดงออกมาหลังจากที่เด็กได้รับฟังเรื่องเล่าทั้ง 15 เรื่องแล้ว ผู้วิจัยจะถามเด็กว่า "ถ้าสิ่งเหล่านั้นเกิดขึ้นกับหนู หนูจะรู้สึกอย่างไร" ในขั้นสุดท้าย ผู้วิจัยจะถามถึงระดับความเข้มข้นของอารมณ์ในเรื่องกับเด็ก ผลการวิจัยพบว่า เด็กอายุ 6 ปี เลือกอารมณ์ที่เป็นไปตามเรื่องที่กำหนดแต่เด็กอายุ 10 ปี จะรับรู้ว่ามีอารมณ์ต่างๆ ที่สามารถใช้ในการตัดสินสถานการณ์ในเรื่องได้มากกว่า รวมทั้งสามารถระบุถึงอารมณ์ที่หลากหลายในสถานการณ์ต่างๆ ได้มากกว่าเด็กอายุ 6 ปี แต่จะสามารถบ่งบอกถึงอารมณ์ที่หลากหลายได้น้อยลง เมื่อรูปแบบของอารมณ์ที่หลากหลายมีลักษณะตรงกันข้าม

Harter และ Buddin (1987) ได้ทำการศึกษาความเข้าใจของเด็กเกี่ยวกับอารมณ์ 2 อารมณ์ ที่สามารถเกิดขึ้นพร้อมกัน ตามลำดับการพัฒนาการ 5 ชั้น โดยการศึกษากลุ่มตัวอย่างจำนวน 126 คน อายุระหว่าง 4 ปี ถึง 12 ปี ทำการทดสอบการเข้าใจอารมณ์ต่างๆ ทั้ง 4 อารมณ์ที่เกิดร่วมกัน ซึ่งผู้วิจัยได้ออกแบบวิจัยโดยแสดงออกถึงอารมณ์ต่างๆ แก่เด็กจำนวน 7 รูป 3 รูปแรกแสดงอารมณ์ทางบวก และ 4 รูปแสดงอารมณ์ทางลบ ในแต่ละรูปจะบ่งชี้ถึงระดับ

อารมณ์ เช่น ในรูปที่ 1 เป็นรูปที่แสดงอารมณ์เสียใจ และระดับอารมณ์อื่นๆ ร่วมด้วย เช่น รู้สึกหดหู่ ผิดหวังรวมอยู่ในรูปนั้น นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังสร้างเครื่องมือเป็นลักษณะของตารางให้เด็กจับคู่อารมณ์กับสถานการณ์เป้าหมายที่ผู้วิจัยถามถึงตามลำดับ โดยการให้คำถามถึงสถานการณ์เป้าหมายแล้วให้เด็กบอกถึงอารมณ์ที่สามารถเกิดขึ้นในสถานการณ์เป้าหมายต่างๆ ที่อาจมีลักษณะเหมือนกันหรือแตกต่างกัน ในการตอบของเด็กนั้น ให้เด็กจับคู่ภาพอารมณ์กับสภาพสถานการณ์เป้าหมายในตารางร่วมด้วย โดยผู้วิจัยมีความคิดว่า พัฒนาการทางอารมณ์จะมีความซับซ้อนเพิ่มขึ้น ตามความสามารถทางสติปัญญาของเด็ก หรืออาจกล่าวได้ว่าความสามารถทางสติปัญญานี้จะเพิ่มขึ้นตามลำดับอายุที่เพิ่มขึ้น

Winter และ Harter (1989) ได้ศึกษาการรายงานถึงอารมณ์ ที่มีลักษณะตรงกันข้ามที่เกิดขึ้นพร้อมกันในเด็กอายุ 9-12 ปี ผู้วิจัยใช้เทคนิคการสัมภาษณ์ประสบการณ์เกี่ยวกับความรู้สึกของเด็กที่แตกต่างกันและเกิดขึ้นพร้อมกัน รวมถึงการใช้เครื่องมือที่เป็นรูปภาพ แสดงถึงอารมณ์ที่แตกต่างกันเป็นคู่ เช่น ดีใจกับโกรธ และดีใจกับเสียใจ ผู้วิจัยถามถึงประสบการณ์ความรู้สึกที่แตกต่างกันและเกิดขึ้นในเวลาเดียวกันไปยังบุคคลที่เป็นเป้าหมายทางอารมณ์ที่แตกต่างกัน เช่น เพื่อนและพ่อแม่ และให้เด็กจับคู่รูป ที่แสดงความรู้สึกไปยังบุคคลที่เป็นเป้าหมายทางอารมณ์ ในการวิจัยนี้พบว่า การเข้าใจอารมณ์ที่แตกต่างที่เกิดขึ้นในเวลาเดียวกัน ไม่มีความสัมพันธ์กับอายุ

Wintre (1990) ได้ศึกษาการทำนายถึงรูปแบบการตอบสนองทางอารมณ์ด้วยตนเองตาม อายุ เพศ และสถานการณ์ ในกลุ่มเด็กที่มีอายุแตกต่างกัน จำนวน 407 คน กลุ่มตัวอย่างมีระดับอายุ 8 ปี 11 ปี 15 ปี และ 20 ปี แบ่งเป็นเพศหญิงและเพศชาย ในแต่ละกลุ่มอายุ ผู้ทดลองใช้วิธีการเล่าสถานการณ์ต่างๆ ทั้งหมด 10 สถานการณ์ ที่แสดงออกถึงอารมณ์ต่างๆ โดยทุกๆ สถานการณ์จะแสดงถึงอารมณ์ใดอารมณ์หนึ่งอันเป็นเป้าหมายของอารมณ์นั้น สถานการณ์ทั้งหมดประกอบด้วย 5 อารมณ์ คือ โกรธ ดีใจ เสียใจ กลัว และรัก ให้เด็กฟังและบอกถึงอารมณ์เป้าหมายในสถานการณ์นั้น รวมทั้งให้ระบุถึงความเข้มของอารมณ์ที่มีต่อสถานการณ์ที่ได้รับฟังด้วย จากการศึกษาพบว่า เด็กอายุ 8 ปี สามารถบอกถึงอารมณ์เป้าหมายในสถานการณ์ที่ได้รับฟังอย่างถูกต้อง แต่ไม่สามารถถึงระดับความเข้มของอารมณ์ได้

Damrad (1992) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ และประสบการณ์สำคัญ ที่ส่งผลต่อการรับรู้ตนเอง โดยศึกษาเด็กอายุ 4-8 ปี ด้วยวิธีการเปลี่ยนแปลงการแสดงออกทางสีหน้า ด้านความรู้สึกโกรธ กลัว เสียใจ และสนุกสนานร่าเริง พบว่า กระบวนการเปลี่ยนแปลงทางสีหน้าไม่ส่งผลในเด็กอายุ 4 ปี ส่วนในเด็กอายุ 6 และ 8 ปี

ส่งผลเล็กน้อยและมากที่สุดตามลำดับอายุ และจากการสัมภาษณ์พบว่า ในเด็กอายุ 4 ปี มีความรู้ความเข้าใจอารมณ์โกรธ กลัว เสียใจ และสนุกสนานว่าเรียงอยู่ในระดับต่ำ ส่วนในเด็กอายุ 6 ปีและ 8 ปี มีความรู้ความเข้าใจเพิ่มขึ้นตามลำดับอายุ

Paul John, Ohm (1998) ศึกษาถึงความฉลาดทางอารมณ์: ความสำเร็จในการสอนที่คำนึงถึงอารมณ์เป็นหลัก ผลการวิจัยพบว่า ทักษะทางอารมณ์และสังคมสามารถสอนได้ และการจัดสิ่งแวดล้อมในห้องเรียนได้เกิดความปลอดภัย การดูแลกันจะส่งผลต่อความสุขสมบูรณ์ทางอารมณ์ และเสนอให้มีการศึกษาสำรวจในเรื่องของทักษะทางอารมณ์ที่ดี บุคลิกภาพส่วนบุคคล และความสำเร็จทางการเรียนด้วย

2. งานวิจัยภายในประเทศ

อรุณรัตน์ ทิมพ์สุตะ (2533) ทำการศึกษาความเข้าใจอารมณ์ที่แท้จริง และอารมณ์ที่ปรากฏทางใบหน้าในเด็กอายุ 4-6 ปี กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กนักเรียนที่มีอายุ 4-6 ปี จำนวน 90 คน ผู้วิจัยใช้ภาพวาดการ์ตูนประกอบภาพเล่าเรื่อง 6 เรื่อง แบ่งเป็นเนื้อเรื่องที่กระตุ้นให้เกิดอารมณ์ทางบวก และอารมณ์ทางลบอย่างละ 3 เรื่อง และเรื่องหนึ่งจะมีภาพประกอบ 2-3 ภาพ ผู้วิจัยให้เด็กทำความรู้จักกับภาพการ์ตูน ใบหน้าของตัวละครทั้ง 3 ภาพ ก่อนการร่วมฟังเนื้อเรื่องแต่ละเรื่อง หลังจากนั้นให้เด็กตอบคำถาม โดยการเลือกภาพใดภาพหนึ่งจาก 3 ภาพรวมทั้งให้เหตุผลประกอบการเลือกภาพ ผลของการวิจัยพบว่า เด็กมีความเข้าใจอารมณ์ที่แท้จริง และอารมณ์ที่ปรากฏทางใบหน้า เพิ่มขึ้นตามระดับอายุ นอกจากนั้นยังพบอีกว่า เด็กอายุ 4 ปี และ 5 ปี มีความเข้าใจเนื้อเรื่องที่กระตุ้นให้เกิดอารมณ์ทางลบ ได้ดีกว่าเนื้อเรื่องที่กระตุ้นให้เกิดอารมณ์ทางบวก สำหรับเด็กอายุ 6 ปี มีความเข้าใจในเรื่องทั้ง 2 ประเภท ได้ใกล้เคียงกัน เด็กอายุ 4 ปี มีแนวโน้มที่จะตอบคำถามเกี่ยวกับอารมณ์ตามสถานการณ์ที่ปรากฏในเรื่องมากกว่าการตอบตามอารมณ์ที่เกิดขึ้นตามความเป็นจริง

ระพีวรรณ คล้ายแดง (2534) ได้ศึกษาพฤติกรรมทางอารมณ์และสังคมของนักเรียนชั้นเด็กเล็กที่บ้านและที่โรงเรียนในหมู่บ้านจังหวัดนครราชสีมา จำนวน 10 คน พบว่าเด็กส่วนใหญ่แสดงความคับข้องใจ อารมณ์โกรธ กลัว อิจฉาริษยา อยากรู้ อยากเห็น สนุกสนานและอารมณ์รักอย่างเปิดเผย แต่จะรุนแรงมากน้อยเพียงใด ขึ้นอยู่กับความรู้สึกและการเรียกร้องของเด็ก ซึ่งมีความสัมพันธ์กับพื้นฐานการอบรมเลี้ยงดูที่เด็กเคยได้รับ รวมทั้งการกระทำและอารมณ์ตอบสนองโดยผู้ใหญ่

กิตติศักดิ์ เชื้ออาษา (2536) ได้ศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างวุฒิภาวะทางอารมณ์กับตัวแปรสิ่งแวดล้อมบางประการ ได้แก่ การอบรมเลี้ยงดู การศึกษาของพ่อแม่ สถานะทางเศรษฐกิจของพ่อแม่ และลำดับการเกิด ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 435 คน ผลการวิจัยพบว่า สภาพแวดล้อมต่าง ๆ ที่กล่าวมา มีความสัมพันธ์กับวุฒิภาวะทางอารมณ์ของนักเรียน

จิรภรณ์ วสุวัต (2540) สร้างโปรแกรมส่งเสริมจริยธรรมทางสังคมของเด็กในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 3 ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ โดยใช้การจัดประสบการณ์แบบโครงการ ผลปรากฏว่า หลังการทดลองเด็กกลุ่มทดลองมีจริยธรรมทางสังคม ด้านกลวิธีเจรจาเพื่อหาข้อตกลงร่วมกัน สูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้ารับการพัฒนา และหลังการทดลองเด็กกลุ่มทดลองมีจริยธรรมทางสังคม ด้านการให้และการรับประสบการณ์ร่วมกันสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้ารับการพัฒนา

สมจิตต์ สุวรรณวงศ์ (2542) ได้ทำการวิจัยเชิงปฏิบัติการในชั้นเรียน โดยจัดสภาพการณ์เสริมความคิดเชิงจริยธรรมทางสังคม ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ ให้แก่เด็กปฐมวัยอายุ 5-6 ปี เพื่อพัฒนาวินัยในตนเอง ผลการวิจัยพบว่า การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ โดยครูใช้คำถามเพื่อให้เด็กสะท้อนความรู้สึกและปัญหาของตนเอง ช่วยให้เด็กคิดหาวิธีแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเอง ให้เป็นพฤติกรรมที่ไม่สร้างปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่น ส่วนการให้เด็กรับผลตามธรรมชาติจากพฤติกรรมที่เด็กกระทำ ร่วมกับการใช้คำถามของครูเพื่อให้เด็กสะท้อนความรู้สึก และปัญหาของเด็ก ช่วยให้เด็กเข้าใจความจำเป็นในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่จะไม่สร้างปัญหาแก่ตนเองและผู้อื่น การจัดสภาพการณ์ดังกล่าว สามารถพัฒนาวินัยในตนเองของเด็กให้เพิ่มขึ้นได้

เอกสารงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น เกี่ยวกับการแก้ไขปัญหาคัดแย้งตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ และการส่งเสริมความรอบรู้ทางอารมณ์ ผู้วิจัยได้นำมาเป็นหลักการและแนวทางในการจัดประสบการณ์การแก้ไขปัญหาคัดแย้งตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ต่อความรอบรู้ทางอารมณ์ของเด็กวัยอนุบาล และนำมาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลและอภิปรายผลต่อไป