



วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

Journal of
**Early Childhood
Education Management**

ปีที่ 1 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม 2562

Vol.1 No.2 July-December 2019



<https://tci-thaijo.org/index.php/ECEM>

คณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
ISSN: 2672-9164



วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

คณะครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

ฉบับที่ 2

กรกฎาคม – ธันวาคม 2562

Journal of Early Childhood

Education Management

Vol. 1 No. 2

July – December 2019

วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

คณะครุศาสตร์

Journal of Early Childhood

Education Management

วารสารการจัดการการศึกษาปฐมวัย ฉบับนี้เป็นการดำเนินงานทางด้านวิชาการ ด้านการศึกษาปฐมวัย ที่มีวัตถุประสงค์เพื่อเผยแพร่ผลงานวิจัยหรืองานสร้างสรรค์ในลักษณะนิพนธ์ต้นฉบับ (Original Article) และบทวิจารณ์หนังสือ (Book Review) เพื่อเป็นการแลกเปลี่ยนความรู้ แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับผลงานวิจัยด้านการจัดการศึกษาปฐมวัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งการแนะนำหนังสือที่น่าสนใจทางด้านศึกษาศาสตร์ โดยมุ่งสื่อสารข้อมูลข่าวสารกับครู อาจารย์บุคลากรทางการศึกษา ผู้ปกครองเด็กปฐมวัย และผู้ที่สนใจทางการศึกษาปฐมวัย ได้รับทราบข้อมูลทางด้านการจัดการศึกษาปฐมวัยที่มีความทันสมัย และความก้าวหน้าทางวิชาการ วารสารฉบับนี้เป็นวารสารฉบับที่ 2 ประจำเดือนกรกฎาคม ถึงเดือนธันวาคม พ.ศ.2563 โดยฉบับนี้ มีการนำเสนอเนื้อหาที่ครอบคลุมทั้งทางด้านการพัฒนาเด็กปฐมวัย การพัฒนาการจัดสถานศึกษาในระดับปฐมวัยและการพัฒนาครู คณะครุศาสตร์หวังว่าจะได้รับ ความสนใจจากครู อาจารย์ นักวิชาการและบุคคลที่สนใจติดตามสนับสนุนบทความทางวิชาการและให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ เพื่อที่ทางคณะครุศาสตร์จะได้พัฒนางานด้านการศึกษาปฐมวัยและ มีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องต่อไป

สำนักงานกองบรรณาธิการ

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

ถนนนครราชสีมา 295 แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300

โทรศัพท์: 0-2244-5550

ลิขสิทธิ์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
10300 ถนนนครราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 295
โทรศัพท์: 0-2244-5550

พิมพ์ที่

.....

.....

วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

Journal of Early Childhood Education Management

เจ้าของ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

วัตถุประสงค์ เพื่อเผยแพร่องค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนา การส่งเสริม และการดำเนินงานทาง
การศึกษาปฐมวัย และทางการศึกษาของประเทศไทยและนานาชาติ

ที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริโรจน์ ผลพันธิน	อธิการบดีมหาวิทยาลัยสวนดุสิต
รองศาสตราจารย์ ดร.ชนะศึก นิขานนท์	รองอธิการบดีฝ่ายวิจัยและพัฒนาการศึกษา มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
อาจารย์ ดร.สิทธิพร เอี่ยมแสน	คณบดีคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

บรรณาธิการบริหาร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุทธิพรธณ อีรพงศ์	มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
---	---------------------

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวาณิช	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ศาสตราจารย์ ดร.บุญเรียง ขจรศิลป์	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
รองศาสตราจารย์ ดร.ทีศนา แคมมณี	ราชบัณฑิต
รองศาสตราจารย์ ดร.จีระพันธุ์ พูลพัฒน์	มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
รองศาสตราจารย์ ดร.อรุณี หรดาล	มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
รองศาสตราจารย์ พญ.นิรชา เรืองดาร์กานนท์	มหาวิทยาลัยมหิดล
รองศาสตราจารย์ ดร.ทัศนีย์ นาคคุณทรง	มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรพรรณ บุตรกตัญญู	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริประภา พงษ์ทิกุล	มหาวิทยาลัยบูรพา
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกสรี่ ลัดเลีย	มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา
อาจารย์ ดร.พรชูลี ลังกา	มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
Dr.Mark Meadows	Liverpool John Moores University
Dr.Supattra Wongvisate Andrade	Go for Determination U.S.A

ผู้ช่วยกองบรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.ปณยวีร์ จิโรภาสวรพงศ์	มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
ผู้ช่วยศาสตราจารย์นิศารัตน์ อีสรมะโนรส	มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

ฝ่ายจัดการวารสาร

นายอัศววัฒน์ วงศ์จิตติคุณ
นางจันทร์พร สาตะระ
นางปานใจ คงสิทธิ์
นางสาวจิตต์ตรี จำปาทอง
นายครรชิต อนุกุล
นางสาวรัตนาพร พรหมทอง
นางสาวนฤมล แสงวันทอง

สำนักงาน

กองบรรณาธิการวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
295 ถนนนครราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300
โทรศัพท์ 0-2244-5500 โทรสาร 0-2244-5509

พิมพ์ที่

.....

สารบัญ

บทความวิจัย

The Developmental Model of Administrative Education for Children with Special Needs in Early Childhood Development Center	1
Kanvipa Hongngam, Janya Chuenkasem, Pornjai Sanyos, Donnaya Inchampa	
การจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดในการพัฒนา ความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย	11
ฟาริดา เซ็นหลวง และปัทมาวดี เล่ห์มงคล	
การพัฒนาหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย	21
มนัสวิน พวงใต้ และอรพรรณ บุตรกตัญญู	

บทความวิชาการ

Increasing Parent Involvement for IEP Meeting via Telecommunication	31
Sanikan Wattanawongwan	
Transition Skills and Steps: Preparing Children with Disabilities for Inclusion	40
Supattra Wongvisate Andrade	
โรงเรียนวอลดอร์ฟ: การบริหารจัดการแนวทางของปัญญา	60
วีณา รัตนมงคล	
ทักษะสมอง Executive Functions: EF กับการพัฒนาเด็กปฐมวัยในประเทศไทย	75
สุภาวดี หาญเมธี	
ทิศทางที่เปลี่ยนไป: การศึกษาปฐมวัย	95
ศิโรจน์ ผลพันธิน	

บทวิจารณ์หนังสือ

นวัตกรรมการศึกษาวอลดอร์ฟในระดับชั้นอนุบาล	101
ศศิลักษณ์ ขยันกิจ	

The Developmental Model of Administrative Education for Children with Special Needs in Early Childhood Development Center

Kanvipa Hongngam*, Janya Chuenkasem, Pornjai Sanyos, Donnaya Inchampa
Faculty of Education, Suan Dusit University

Abstract

The research aims were, to create administrative model of education for children with disabilities in child development centers and to verify suitability of the developed administrative model of education for children with disabilities.

The study employed a mixed method methodology combining quantitative research and qualitative research. The samples were collected from administrative organize which included heads of the child development center, teachers who educated children with disabilities in child development centers, parents of children with special children attending child development centers and professionals related to education management in the child development centers. From the total population available from these groups (155 people), 7 key individuals participated in the in-depth interview and 12 experts participated in the focus group discussion which aimed to validate model formulated and considering its appropriateness. The research tools used for gathering data were questionnaires, interview forms, and evaluation forms. A descriptive statistical analysis approach was used for questionnaires and content data analysis for the interview and evaluation forms.

The results found that the situation of the early childhood inclusive education administrative education for children with disabilities in the Child Development Centers was shown to be at a moderate level of efficiency in all 5strategic objectives. The findings repeat that the growing demand of administrative management of the office staff office repeat that the management providing staff with the knowledge of teaching and responding to children with disabilities, the training of education for children with special needs staff, the support of staff who teaching children with special needs, and the provision of a professional advisor to advise about teaching children with special needs, was reasonably good. However, it also found deficiencies in relation of the highest expectations of educating children with special

needs, which were related to participation and networking, administrative management, the building site, and academic knowledge related to the understanding of the child's needs. Thus, the education administrative model for children with special needs in the child development centers does not appear in to be positively

applied in the center's strategy. However, the children with special needs were supported by readiness of individual centers. The major problem of child development centers is that they lack staff who have knowledge and understand children with various special needs, and that the available staff are overworked, which has an adverse effect on the time they can spend with individual students. Moreover, the researcher found that the staff suggested that they needed further training and knowledge related to children with special needs, and to improve their ability to assess and screen children and arrange an environment to facilitate positive education management for children with special needs related to their specific individual requirements.

The appropriate administrative education model for university development centers under the responsibility of the sub-district administration organization consists of three main parts as follows:

1) The first part provided the explanatory background and principles of the system, its objective, conceptual framework, and the theories used for developing the system.

2) The second part, the administrative model of the education administration for child development centers under sub-district administration organization is performed in 4 steps.

The following discussion provides an overview of the findings of the research that was conducted:

The system inputs were provided by the POLC management system and 5 management structures: management, personnel staff, academic, office building, participation, and network

The education management 5 process (APICC) refers to the process of assessment, preparing, instruction, conclusion and community

The outputs achieved the children with special needs were learning in standardized classroom designed for children with special needs too.

This system feedback is a performance report and review of improvement plans.

The third part, the condition keys success of system achievement depended on policies of public and government organizations as well as interdisciplinary teamwork and networking

Keywords: Administrative Education, Children with Special Needs, Early Childhood Development Center

Introduction

In 21st Century, Thailand prioritizes the people with disabilities by setting the policies about education management in early childhood development center. It is an essential factor in promoting children with special needs to their full abilities. According to the National Education Act B.E. 2542, Amendment No.2 B.E. 2545, Amendment No.3 B.E. 2553 Chapter 3, Section 18, the education management for early childhood as a basic education so Educational Management should be provided at the beginning of the disability. Therefore, the roles of management, teachers and personnel in early childhood development centers are very important for promoting and developing children in accordance with a standard frame from the Office of the Basic Education. Additionally, a special education management is required for children with special needs in every school. However, there is not yet any particular education management pattern for disabled children.

The survey for education needs in children with special needs in early childhood in disabled people registration groups and found 17,012 of children with special needs aged 0-5 year old, and 310,339 of children with special studying at aged of attending school but did not. The number is about 51.05% (Department of Empowerment of Person with Disabilities, B.E. 2560, p.5). Nowadays, every school has children with special needs are study with regular children.

The problem is that children with special needs are neglected. Those children do not have an appropriate response and a timely assistance in their early children with special needs. These problems are coursed by several factors such as living in an area which is far

from educational services, lack of knowledgeable assistance who understand and provide suitable assistance to individual disabilities, lack of clear management policy to implement and action plan. This factor causes a delayed assistance for children with special needs. (Natkritta Paisansombat, 2000, p. 108)

Hence, a study of a standard and appropriate model of an inclusive education which concern individual differences and disabilities in order to respond to normal children and children with special needs for early childhood development centers is necessary. A research team decides to study model development in education management for children with special needs in early childhood development center.

Objectives

- 1) To create administrative model of education for children with disabilities in child development centers
- 2) To verify suitability of the developed administrative model of education for children with disabilities.

Methodology

Research Framework

A research team studied an educational management model for children with special needs in early childhood development centers by using 3 concepts as follow:

- 1) A systematic management theory in POLC (Planning, Organizing, Leading, Controlling)
- 2) A concept of education management for children with special needs in SEAT (Students, Environment, Activities, Tools)
- 3) A context of research used an education management in early childhood development centers under The Local Administrative Organization

Population and a sample group consist of 30 educational administrators, 30 teachers or carers in child development centers, Head of child development center, amount 30 people, Parents of 30 children with special needs, Special Education Academic And in early childhood education, consisting of 35 people. A total of 155 people. Researchers collected data from a sample group

A sample of 7 APICC educational model development for children with special needs in preschool. Consists of the Director of the Non-Formal Education and Youth Activity Development Division Office of Coordination and Development of Local Education 1 Department of Local Administration, 1 president of the Subdistrict Administration Organization, 2 special education experts, 1 early childhood education, 1 teacher or caretaker and parents with children with special needs 1 person

Sample groups in examining the suitability of the APICC educational administration model for children with special needs in early childhood development centers Specific selection, namely school administrators Academic special education battle Academic education in early childhood education There were a total of 12 teachers or carers for children in child development centers under the local government organization.

Variables

Independent Variables are comments and recommendations from people about their requirements of a model of education management for children with special needs in early childhood development centers. A systematic management used the theory in POLC and a concept of education management for children with special needs and used the SEAT structure at the beginning. A context used education management in early childhood development centers under the Local Administrative Organization.

Dependent variable is a model of education management in APICC type for children with special needs in early childhood development centers. APICC type includes evaluation (Assessment), to prepare (Preparing), teaching activities for children with special needs (Instruction), a summary of education management for children in special needs (Conclusion) and to work with different sections of community (Community).

A model of education management in APICC Type means a model of education management for children with special needs in early childhood development centers. The management comprises of 5 aspects as the following.

1. Assessment means an evaluation to find any risks of disabilities, separating and screening. These include evaluation for special needs of children, media requirements, accommodation, facilities and any other education assistance.

2. Preparing means a preparation in education, people, buildings, accommodation, facilities, participations and network.

3. Instruction means an education management for children with special needs in according to IFSP (Individualized Family Services Plan), IEP (Individualized Education Program), and IIP (Individualized Implementation Plan).

4. Community means the cooperation between school, community, family, network and interdisciplinary academics to support an education management for children with special needs in early childhood development centers.

5. Early childhood development center means the Early Childhood Development Centers under the Local Administrative Organization that manages an inclusive education for normal children and children with special needs.

This research uses mixed methods to collect the data as the following objectives

Step 1 To create a model of educational management in APICC type for children with special needs in early childhood development centers using data collection from the survey of the situation and the needs model of education management model in APICC type for children with special needs in early childhood development center. Number of contributors 155 persons and used In-depth interview from professors and stakeholders 7 persons for suggestions the appropriate administrative model

Step 2 To verify suitability of the developed administrative model of education for children with disabilities in APICC type for children with special needs in early childhood development centers by improved the APICC model based on the data collected from step 1 to focus group to query suitability from professors 12 persons.

Research Tools

A research team used questionnaires to survey the conditions and requirements of an education management for children with special needs in early childhood development centers and used in-depth interviews and used questionnaires in semi-structure pattern.

Data Analysis

For quantitative data analysis, researchers use basic statistics to find mean, standard deviation and percentage. For qualitative data analysis, the transitive from the interview were analysis using content analysis.

Results

The results revealed that the appropriate administrative education model for university development centers under the responsibility of the sub-district administration organization consists of three main parts as follows:

1. The first part provided the explanatory background and the principles of the system, its objective, conceptual framework, and the theories used for developing the system.

2. The second part, the administrative model of the education administration for child development centers under sub-district administration organization is performed in 4 steps. The following discussion provides an overview of the findings of the research that was conducted.

- 2.1) The system inputs were provided by the POLC management system and 5 management structures: management, personnel staff, academic, office building, participation and network.

- 2.2) The education management in APICC refers to the process of assessment, preparing, instruction, conclusion and community.

- 2.3) The outputs were treated in standardized education classes designed for children with special needs.

- 2.4) The system feedback was shown by work performance report, for reviews and an improvement plan.

The third part, the condition keys success of system achievement depended on policies of public and government organizations as well as interdisciplinary teamwork and networking.

Checking the appropriate of the model of Administrative Education for Children with Special Needs in Early Childhood Development Center by using the APICC model. The suggestions from 7 Professors that the APICC model is appropriate. It can be used as the government policies for those Childhood Development Center to do. So that the researchers make the manual to put the practice to be high beneficial by the experts recommend.

Research Conclusion

An outcome of a model creation of education management in APICC type for children with special needs in early childhood development centers comes from the synthesis of data collection from the survey of the situation and the needs for an education

management in APICC type for children with special needs in early childhood development centers after that get the result to in-depth interview professors. The research found that a model of an education management in APICC type for children with special needs in early childhood development centers is appropriate and can implement to a model of an education management in APICC type for children with special needs in early childhood development centers. Researchers focus group to development of the appropriate an education management model in APICC type for children with special needs in early childhood development center. The result found that the model have suitably all part. In addition, researchers create the manual for users to implement the model effectively.

A model of education management for children with special needs in early childhood development centers in APICC type consists of 3 parts; input, process and product. Researchers have prepared an operation manual of an education management for children with special needs in early childhood development centers in APICC type with main components.

The first part contains primary data includes background, principles, objectives and conceptual theory in a model development

The second contains the process which includes 5 steps and divides into 3 main components. Input is the aspect of assessment and preparing. Process is the aspect of instruction, conclusion and community. Product is the aspect of an operation manual of a model of education management for children with special needs in early childhood management centers in APICC type that complies with a standard of education for children with special needs and an evaluation of a quality of education management. Feedback data is a summary report of the performance, improvement and action plan review.

The third part includes key success factors in implementing an education management for children with special needs in early childhood development centers this factors depend on government authorities, parents, a multidisciplinary team, and network cooperation to have a trial. A policy recommendation is to implement a model of an education management for children with special needs in early childhood development centers in APICC type as a prototype in order to have a further developing.

The suggestions for the use of the model of education management in APICC type for children with special needs in early childhood development centers are as follows:

1. Government authorities should implement a model of education management (APICC model) from this research to early childhood development centers in each region by setting a pilot study in the early childhood development center of inclusive education for children with special needs.

2. The Department of Local Administration should organize a training on education management for children with special needs in early childhood development centers to relevant personnel such as director of education division, teachers, and personnel involving in education management.

3. The Department of Local Administration should organize a training on knowledge and understanding of children with special needs, Education personal such as director of education division, teachers should organize to education management from assessment, screening, selecting, IEP making, IIP making, education management for children with special needs. In addition, There should be a study of the relations between educational management for children with special needs from variety government agencies in order to find a guideline to promote an equitably education management for children with special needs, and to prevent children from any additional disability that might occur in the future.

From this study, It has shown that the movement in the current has been a part of education for the administrative special education According to several researchers (DiPaola & Walther-Thomas, 2003, p. 29) there have been significant changes in the roles that school leaders must fulfill to implement a standards-based educational accountability system. The requirements of APICC will not be a “passing fad” and so will affect the manner in which special education administrators conduct their work. According to National Education Act 2019 and Educational Management Act for the Disabled 2008. In addition, the requirements for administrative special education are involve the skills of collaboration and empowerment of others. Apparently, the administrative model of education for children with disabilities in child development centers will be successful in with from collaboration with families and other professionals (Crockett, 2002, pp. 157-168). However, education management that focus on student centered theory, Therefore, teachers and personnel involved in educational management should be aware of disability characteristics level and ability. Educational institutions must manage learning to occur appropriately and with

maximum efficiency. For the benefit and happiness of students, both students with disabilities and regular students (Allen, 1980, pp. 54-63).

References

- Bailey, D. M., & Wolery, M. (1992). Teaching infants and preschoolers with disabilities (2rded). New York: Mac millan Publishing Company.
- Department of Empowerment of Person with Disabilities. (2017). Report of Suitableness of Persons with Disabilities in Thailand. Ministry of Social.
- Development and Human Security The National Education Committee. (1985). Organizing a Training in Early Childhood Center, Bangkok, Sri Decha Office.
- _____. (2002). The National Education Act, B.E. 2542. (1999) and the Amendments No.2 B.E. 2545. Bangkok: Prime Minister Office.
- DiPaola, Michael F.; Walther-Thomas, Chriss. (2003). Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders.
- Jean B. Crockett. (2002). Special Education's Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive Schools.
- K. Eileen Allen. (1980). Mainstreaming: JOURNAL, What Have We Learned. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Natkritta Paisansombat. (2000). A study of the problems in inclusive education for kindergarten in elementary schools under.
- Supervision of office of the basic education commission. Thesis of Master Degree, major in Early Childhood Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University.
- The National Education Committee, Office (1985). Organizing a Training in Early Childhood Center, Bangkok.
- Thomas, G. (1997). Inclusive Education: readings and reflections. N.P.: Open University Press.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework on special needs education. UNESCO: Paris.
- _____. (2005). Inclusion International: The Journey to Inclusive Schools. UNESCO: Paris.
- Webb, N. E. C. (1989). Quality of child care center and commitment of their care givers: Dissertations Abstracts International. (November), Woolfolk, A. E. (1998). Education psychology. Boston: Allyn and Bacon.

การจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด
ในการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย
Problem-Based Learning Experience Provision with Think-Pair-Share to Develop
Problem-Solving Abilities of Young Children

ฟาริดา เซ็นหลวง* ปัทมาวดี เล่ห์มงคล
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
Farida Senluang*, Pattamavadi Lehmongkol
Faculty of Education, Kasetsart University

บทคัดย่อ

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดในการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยกลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าเป็น เด็กปฐมวัย ชาย - หญิง 5 - 6 ปี ที่ศึกษาอยู่ในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต กรุงเทพมหานคร จำนวนทั้งสิ้น 27 คน ซึ่งใช้วิธีเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา ได้แก่ แผนจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดซึ่งเป็นแผนที่ผู้ศึกษาสร้างขึ้นเอง จำนวน 16 แผน แบบประเมินความสามารถในการแก้ปัญหา และแบบบันทึกการสังเกตความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย วิเคราะห์ด้วยข้อมูลค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการศึกษา พบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด มีความสามารถในการแก้ปัญหาหลังการทดลองสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง จากการสังเกตพฤติกรรม พบว่า เด็กมีการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาที่สูงขึ้น

คำสำคัญ: ใช้ปัญหาเป็นฐาน, เทคนิคเพื่อนคู่คิด, การแก้ปัญหา, เด็กปฐมวัย, การจัดประสบการณ์

Abstract

The purpose of this study was to investigate problem-based learning experience provision with think-pair-share to develop problem-solving abilities of young children.

The target group in this study included 27 preschool children in age from 5 - 6 years old and studying in kindergarten level 3, second semester, and academic year 2018 at Larutis Demonstration school, Suandusit University Bangkok. They were selected by purposive sampling. The instruments used in this study were plans problem-based learning

experience provision with think-pair-share and record observational form on problem solving abilities of young children. Data was analyzed by mean, standard deviation, and content analysis.

The results of this study showed that young children who participated in problem-based learning experience provision with think-pair-share had higher posttest scores in all aspects of Problem solving abilities than pretest scores. From the observation, children developed better problem solving abilities.

Keyword: Problem-based learning experience provision with think-pair-share, Problem solving, Abilities Young Children

ความสำคัญของปัญหา

ความก้าวหน้าทางด้านเทคโนโลยีในยุคศตวรรษที่ 21 ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางด้านเศรษฐกิจ สังคมและวัฒนธรรม การศึกษา ท่ามกลางกระแสของการเปลี่ยนแปลงนั้น การดำรงชีวิตของคนในสังคมจะต้องปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ในยุคปัจจุบันและมีชีวิตความเป็นอยู่อย่างมีความสุข สิ่งสำคัญที่จะทำให้ทุกคนอยู่ในสังคมได้อย่างสร้างสรรค์และมีความสุข คือ การพัฒนาทางการศึกษา ซึ่งจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องได้รับการปลูกฝังและพัฒนาเด็กปฐมวัยอย่างต่อเนื่องเพื่อเสริมสร้างทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 คือ ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม เช่น ทักษะการคิดขั้นสูง และการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ การคิดเชิงวิพากษ์ และการแก้ปัญหา ซึ่งเป็นทักษะสำคัญของการเรียนรู้ การพัฒนาเด็กปฐมวัยให้มีทักษะจำเป็นต่อการดำรงชีวิตเพื่อเตรียมให้เด็กปฐมวัยเป็นผู้ที่มีทักษะในการเผชิญชีวิตในโลกที่มีกระแสการเปลี่ยนแปลง เพราะจะทำให้เด็กปฐมวัยเป็นผู้ที่คิดเป็น ทำเป็น ตัดสินใจอย่างถูกต้อง สามารถแก้ปัญหาได้โดยวิธีการที่เหมาะสมในทุกสถานการณ์ (Kitroongrueng, 2017)

การเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยเป็นกระบวนการที่มีความต่อเนื่องตลอดเวลาผ่านการเล่นและประสบการณ์ตรงในวิถีชีวิตประจำวัน ผ่านการลงมือปฏิบัติ การใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ในการสำรวจและการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลและสิ่งแวดล้อม เพื่อให้เด็กได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่านและเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (Office of the Basic Education Commission, 2007) ที่กล่าวว่า การจัดกิจกรรมการสอนให้สอดคล้องกับกับความต้องการของผู้เรียน ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้แสวงหาความรู้จากการปฏิบัติจริง การคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา โดยให้สามารถพัฒนาตนเองได้ตามธรรมชาติอย่างเต็มศักยภาพและสามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ซึ่งสอดคล้องกับแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 - 2579 (Thailand of Education Plan, B.E 2017 - 2036) ที่มุ่งเน้นพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้ผู้เรียนมีทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 คือ 3R 8C คือ ส่งเสริมการเรียนรู้ทักษะการเรียนรู้แบบคิดวิเคราะห์ คิดแก้ปัญหา ทักษะกระบวนการ การนำหลักการไปประยุกต์ใช้ เพื่อให้ได้ทั้งความรู้และทักษะที่จำเป็นต้องใช้ในการดำรงชีวิตเพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตอย่างเหมาะสมและเต็มตามศักยภาพ

การคิดเป็นพื้นฐานของการแก้ปัญหาทั้งหมด การคิด แก้ปัญหาเป็นสิ่งสำคัญต่อวิถีการดำเนินชีวิต ซึ่งจะต้องใช้การคิดแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นตลอดเวลา ทักษะการคิดแก้ปัญหาเป็นทักษะที่เกี่ยวข้องต่อการดำเนินชีวิตที่วันวานได้เป็นอย่างดี ผู้ที่มีความสามารถในการแก้ปัญหาก็จะสามารถเผชิญปัญหา ในสภาวะทางสังคมที่เคร่งเครียดได้อย่าง เข้มแข็ง ทักษะการคิดแก้ปัญหาจึงไม่ใช่เป็นเพียงการรู้จักคิดแต่เป็นการใช้ความสามารถทางสติปัญญา เพื่อพัฒนาทัศนคติ วิธีคิด ค่านิยม ความรู้ ความเข้าใจในสถานการณ์ ของสังคมได้ (Eborle and Slanish, 1996, Moolkum, 2009) ซึ่งสอดคล้องกับ Praditsuktavorn (2013) ซึ่งได้แนะนำการจัดกิจกรรมส่งเสริม ความสามารถในการแก้ปัญหา คือ สอนจากปัญหาที่พบในชีวิตประจำวัน ด้วยการที่ครูนำปัญหาต่าง ๆ ที่เด็กพบ ทั้งที่บ้าน โรงเรียน หรือในชุมชน มาให้เด็กพิจารณาว่า ปัญหาใดที่ควรได้รับการแก้ไขโดยด่วน และฝึกให้เด็กคิดแก้ปัญหาาร่วมกัน คือ นำปัญหามาพิจารณาาร่วมกัน และฝึกให้เด็กอภิปราย สนทนาโต้ตอบ โดยใช้เหตุและผล มีการถาม - ตอบ แลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน ส่งเสริมให้เด็กได้พูดคุยปรึกษาหารือกัน เพื่อค้นหาแนวทางแก้ปัญหาให้สำเร็จ

การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานมีการดำเนินการโดยกำหนดปัญหาหรือสถานการณ์ที่เป็นปัญหามีกระบวนการกลุ่มให้ร่วมกันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความรู้และประสบการณ์เดิม สืบค้นข้อมูลที่จะำเป็นเพื่อใช้ในการแก้ปัญหา หาวิธีการแก้ปัญหา และตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหาอย่างเหมาะสม และนำเสนอวิธีการแก้ปัญหาให้ผู้อื่นได้รับทราบ จุดเด่นของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานคือเน้นที่การกำหนดสิ่งที่จะเรียนรู้และกระบวนการค้นคว้าหาความรู้ใหม่ ๆ เพื่ออธิบายปัญหาที่พบ (Samahito, 2017)

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจที่อยากจะเรียนรู้ ฝึกการคิดอย่างเป็นระบบ ส่งเสริมให้มีส่วนร่วมในการคิด กระตุ้นให้เด็กมีปฏิกิริยาและตอบสนองต่อความรู้ ประสบการณ์ เน้นทักษะทางสังคม ซึ่งเทคนิคเพื่อนคู่คิด (Think-Pair-Share) ถือเป็นกระบวนการหนึ่งที่ฝึกให้เด็กได้มีส่วนร่วมกิจกรรม ในการอภิปรายกลุ่มย่อยที่กระตุ้นให้เด็กได้คิดในประเด็นปัญหาด้วยตนเองก่อน (Think) จากนั้นจัดให้เด็กจับคู่กัน แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ค้นหาคำตอบของประเด็นปัญหาที่ต้องการ (Pair) จะทำให้เด็กมีโอกาสแสดงออกมากขึ้นและปรับความรู้ ความเข้าใจได้ระดับหนึ่ง หลังจากนั้นเด็กนำความรู้และคำตอบสรุปผลและอภิปรายผลร่วมกันทั้งชั้นเรียน (Share) ทำให้เด็กทุกคนมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

ด้วยความสำคัญดังกล่าว ผู้ศึกษาได้เล็งเห็นว่าควรนำการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยมีความสามารถในการแก้ปัญหาซึ่งเป็นการวางรากฐานที่ดีในการที่เด็กปฐมวัยจะได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสมและสามารถแก้ปัญหาในโลกปัจจุบันและอยู่อย่างมีความสุข

วัตถุประสงค์การศึกษา

1. เพื่อศึกษาผลการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดในการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหของเด็ปฐมวัย

2. เพื่อเปรียบเทียบผลการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดในการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยก่อนและหลัง

ขอบเขตการศึกษา

ขอบเขตประชากร

ประชากรเป้าหมายที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ เป็นเด็กชายและหญิงที่มีอายุระหว่าง 5 - 6 ปี ที่กำลังศึกษาระดับชั้นอนุบาลปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 ที่โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ กรุงเทพมหานคร จำนวน 27 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง

ตัวแปรการศึกษา

ตัวแปรต้น ได้แก่ การจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด

ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย

เนื้อหาในการจัดประสบการณ์ ประกอบด้วย สุขภาพ อุบัติเหตุและความปลอดภัย จำนวน 16 แผน โดยจัดประสบการณ์ สัปดาห์ละ 2 แผน ใช้เวลาแผนละ 50 นาที

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ประกอบด้วย

1. แผนการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดซึ่งเป็นแผนที่ผู้ศึกษาสร้างขึ้นเอง จำนวน 16 แผน
2. แบบประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาที่ประกอบด้วยเรื่องของสุขภาพ อุบัติเหตุและความปลอดภัย
3. แบบบันทึกการสังเกตความสามารถในการแก้ไขปัญหของเด็กปฐมวัย

กรอบแนวคิดในการศึกษา

การศึกษาเรื่อง ผลการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด เพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย

ตัวแปรต้น

ตัวแปรตาม

การจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด

มีขั้นตอนการเรียนรู้ 4 ขั้นตอน ดังนี้

- ทำความเข้าใจกับปัญหา
- ประเมินความรู้
- ค้นคว้า
- สรุปความรู้

ความสามารถในการแก้ปัญหา

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด
 - 1.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเทคนิคเพื่อนคู่คิด และความสามารถในการแก้ปัญหา
 - 1.2 สร้างแผนการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด จำนวน 16 แผน
 - 1.3 แผนการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด ที่ผู้ศึกษาสร้างขึ้นเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน และนำมาปรับปรุงแก้ไข
 - 1.4 ปรับปรุงแก้ไขแผนการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดให้เหมาะสมตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ที่มีความเห็นสอดคล้องกันโดย การหาค่า IOC และได้ค่า IOC เท่ากับ 0.67 แสดงว่าแผนการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดนำไปทดลองใช้ในการศึกษาครั้งนี้ได้
2. แบบประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาสำหรับเด็กปฐมวัย
 - 2.1 ศึกษามาตรฐานการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในการสร้างแบบประเมินความสามารถในการคิดแก้ปัญหา วิเคราะห์จุดประสงค์การเรียนรู้ในแผนการจัดประสบการณ์สร้างแบบประเมินความสามารถในการคิดแก้ปัญหาที่เป็นสถานการณ์ปัญหาซึ่งเด็กพบในชีวิตประจำวัน จำนวน 10 ข้อ
 - 2.2 สร้างเกณฑ์การให้คะแนน โดยพิจารณาจากสถานการณ์การแก้ไขปัญห
 - 2.3 นำแบบประเมินการคิดแก้ปัญหาเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ ตรวจสอบ เพื่อหาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญประเมินความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามเพื่อนำไปวิเคราะห์ (IOC) ผลการนำแบบประเมินไปวิเคราะห์ ได้ค่าเฉลี่ย IOC เท่ากับ 0.67 แสดงว่า มีความสอดคล้องตามจุดประสงค์ สามารถนำไปทดสอบความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยตามวัตถุประสงค์
 - 2.4 นำแบบประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาไปใช้กับกลุ่มประชากรเป้าหมาย
3. แบบบันทึกหลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้

วิธีการดำเนินการทดลองและการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. กำหนดกลุ่มเป้าหมายในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ เด็กปฐมวัยชายและหญิงที่มีอายุระหว่าง 5 - 6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นอนุบาล 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2561 จำนวนทั้งสิ้น 27 คน
2. ประเมินความสามารถในการแก้ปัญหของเด็กปฐมวัยโดยใช้แบบประเมินความสามารถในการแก้ปัญหของเด็กปฐมวัย ที่ผู้ศึกษาสร้างขึ้นเพื่อใช้เป็นคะแนนก่อนการทดลอง (Pre - test)
3. ดำเนินการโดยการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดกับประชากรเป้าหมายเป็นเวลา 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 ครั้งละ 50 นาที ในช่วงกิจกรรมเสริมประสบการณ์ เวลา 10.00

- 10.50 น. จนสิ้นสุดการทดลองในการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด เมื่อเด็กปฐมวัยทำกิจกรรมครบแล้วผู้ศึกษาทำการสังเกตและประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย ที่ผู้ศึกษาสร้างขึ้น ฉบับเดียวกับที่ใช้ประเมินก่อนการทดลอง เพื่อใช้เป็นคะแนนหลังการทดลอง (Post - test)

4. นำคะแนนที่ได้จากแบบประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย ทั้งก่อนและหลังการทดลอง มาวิเคราะห์ด้วยค่าเฉลี่ยและนำแบบบันทึกหลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้มาวิเคราะห์เนื้อหา

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. นำคะแนนที่ได้จากการประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการทดลอง มาวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน
2. เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการทดลอง
3. การวิเคราะห์เนื้อหาจากแบบบันทึกหลังการจัดประสบการณ์การเรียนรู้

สรุปผลการวิจัย

ผลค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยก่อน และหลังการทดลองพบว่า ก่อนการทดลอง เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดเพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย มีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาเท่ากับ 0.81 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าเท่ากับ 0.45 และหลังการทดลอง เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดเพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย มีค่าเฉลี่ยของ คะแนนความสามารถในการแก้ปัญหาเท่ากับ 1.70 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานมีค่าเท่ากับ 0.92

เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด มีความสามารถในการแก้ปัญหาหลังการทดลองสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง และผลจากการบันทึกการสังเกตพฤติกรรมในขณะจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด พบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดจากการจัดกิจกรรมในสัปดาห์แรกถึงสัปดาห์สุดท้าย เด็กมีการพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาที่สูงขึ้นตามลำดับ

อภิปรายผลการวิจัย

ผลการศึกษาการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดเพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย อภิปรายผลการศึกษาได้ดังนี้

จากการประเมินจากแบบประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองจากคะแนนเต็ม 20 คะแนน ก่อนการทดลองเด็กปฐมวัยมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการแก้ปัญหาเท่ากับ 0.81 พบว่า เด็กปฐมวัยมีความสามารถในการแก้ปัญหาน้อย แต่หลังจากที่เด็กได้รับการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดเพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัยสูงขึ้นสาเหตุเนื่องจากการจัดกิจกรรม มีขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ มีตัวแบบจากนิทานและ ชาวที่มีปัญหาเป็นตัวกำหนดไว้ เด็กได้ลงมือปฏิบัติจริง เรียนรู้จากปัญหา สอดคล้องกับแนวคิดของ John Dewey ที่ว่า เด็กเรียนรู้จากการลงมือกระทำ การได้รับประสบการณ์ตรง ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้จากการได้ลงมือปฏิบัติจริง ซึ่งในการจัดการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คตินั้น เด็กจะได้เรียนรู้ปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันผ่านจากฟังนิทานหรือชาว เด็กได้วิเคราะห์หาสาเหตุของปัญหา และหาแนวทางวิธีการแก้ปัญหา และเกิดแนวคิดหรือองค์ความรู้ได้ด้วยตนเอง จากกิจกรรมเด็กจะได้เรียนรู้กิจกรรมนิทานเรื่อง ไซโย ถึงฤดูร้อนแล้ว การที่เด็กคิดว่าเมื่อเด็ก ๆ เจอคนตกน้ำ เด็ก ๆ จะทำอะไรเด็กจะใช้ประสบการณ์เดิมที่มีอยู่นำมาปรับกับประสบการณ์ใหม่ที่พบจากการค้นคว้าจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ เช่น การสัมภาษณ์ ทำให้เด็กเรียนรู้วิธีการแก้ปัญหาที่ถูกต้องและเหมาะสม ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget (Phakdee, 2007) ที่กล่าวว่า เด็กจะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัวโดยอาศัยกระบวนการทำงานที่สำคัญของโครงสร้างทางสติปัญญา คือ กระบวนการปรับเข้าสู่โครงสร้าง (Assimilation) จะทำหน้าที่รับข้อมูลเข้ามาตีความหมายเท่าที่ระดับสติปัญญาจะรับรู้ได้ โดยนำสิ่งใหม่มาปรับเข้ากับความรู้เดิมที่มีอยู่ ถ้าข้อมูลใหม่ที่รับเข้ามานั้นแตกต่างจากข้อมูลเดิมมากก็จะสามารถเข้าใจข้อมูลใหม่ได้ทั้งหมด จะต้องปรับข้อมูลก่อนรับเข้าไปในโครงสร้างที่มีอยู่แล้วภายในให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้โดยปรับโครงสร้างทางความคิดให้เหมาะสมกับประสบการณ์ ที่จะรับเข้าไป นั่นก็คือ เด็กเกิดการเรียนรู้วิธีการแก้ปัญหาจากฐานความคิดจากประสบการณ์เดิม

จากการวิเคราะห์คะแนนเฉลี่ยจากการประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาหลังการทดลองพบว่า เด็กปฐมวัยมีคะแนนเฉลี่ยจากการประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาที่สูงขึ้น คือ คะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 1.7 เพราะการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด เป็นกิจกรรมที่เด็กได้ทำความเข้าใจกับปัญหา ประเมินความรู้ ค้นคว้าหาคำตอบ ทำให้เด็กปฐมวัยได้เรียนรู้ผ่านการลงมือกระทำขณะปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ เด็กต้องใช้ทักษะในการแก้ปัญหา ในระหว่างการทำกิจกรรม กิจกรรมการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด เป็นกิจกรรมที่ช่วยให้เด็กฝึกการคิดวิเคราะห์หาสาเหตุของปัญหาที่เกิดในนิทานหรือชาวที่เป็นปัญหาทำให้เด็กได้พบกับปัญหา และสามารถคิดหาสาเหตุและแนวทางการแก้ปัญหาด้วยวิธีการที่เหมาะสม ซึ่งการแก้ปัญหาจากนิทานหรือชาวที่มีเนื้อหาในเรื่องของสุขภาพ อุบัติเหตุและความปลอดภัยที่เกี่ยวข้องกับตัวเด็กและมีความเหมาะสมกับเด็กปฐมวัย ซึ่งเป็นวัยที่มีความอยากรู้อยากเห็น ชอบลงมือกระทำ หรือปฏิบัติ หรือเล่นตลอดเวลา เป็นวัยที่มีพัฒนาการทางสติปัญญาสูงสุด เมื่อเด็กได้ทำกิจกรรมที่เป็นส่งเสริมพัฒนาการด้วยการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิด สอดคล้องกับ Kammanee (2012) ที่กล่าวว่า การจัดการเรียนการสอนที่

ให้ผู้เรียนเผชิญกับปัญหา หรือ ฝึกกระบวนการคิด วิเคราะห์ถึงสาเหตุของปัญหา ร่วมกันแก้ปัญหาด้วยกันเป็นกลุ่มย่อย จะช่วยให้ผู้เรียนนั้นเกิดความเข้าใจในปัญหานั้นได้อย่างชัดเจน ได้เห็นทางเลือกและวิธีการแก้ปัญหาที่หลากหลายรวมทั้งช่วยให้ผู้เรียนเกิดการแสวงหาความรู้ เกิดทักษะ กระบวนการคิด การแก้ปัญหาต่าง ๆ โดยที่ผู้สอนช่วยอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ ให้แก่ผู้เรียน เช่น ในการสืบค้น หาแหล่งความรู้ การศึกษาข้อมูล การวิเคราะห์ การสรุปข้อมูล การอภิปรายโต้แย้ง และการทำงานร่วมกับผู้อื่น ทั้งนี้เทคนิคเพื่อนคู่คิด ช่วยให้ผู้เรียนได้รับความรู้จากประสบการณ์การเรียนรู้ด้วยตนเองและกลุ่มด้วยการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ฝึกทักษะการเป็นผู้พูดและผู้ฟังที่ดี สอดคล้องกับ Katta (2015) ที่กล่าวว่า การจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิคเพื่อนคู่คิดจะทำให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้น มีความกล้าแสดงออก และยังทำให้เพื่อนในแต่ละกลุ่มช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และยังทำให้ครูมีความใกล้ชิดกับผู้เรียนมากขึ้น

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการศึกษาไปใช้งาน

ครูผู้สอนควรมีการให้เด็กได้มีการสรุปความรู้หลังจากได้แนวคิดหรือองค์ความรู้ด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น โปสเตอร์ หรือภาพวาดที่เกี่ยวข้องกับวิธีการแก้ปัญหาในเรื่องที่เด็กได้เรียนรู้

ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยในครั้งต่อไป

1. ควรนำการจัดประสบการณ์โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับเทคนิคเพื่อนคู่คิดไปส่งเสริมหรือพัฒนาความสามารถในด้านอื่น ๆ ของเด็กปฐมวัย เช่น พัฒนาด้านการคิดวิเคราะห์ หรือพัฒนาทักษะกระบวนการกลุ่มของเด็กปฐมวัย
2. ควรมีการศึกษาค้นคว้าของการจัดกิจกรรมรูปแบบอื่นเพื่อพัฒนาความสามารถในการแก้ปัญหาของเด็กปฐมวัย เช่น การจัดประสบการณ์ด้วยกิจกรรมการเล่นิทานไม่จบเรื่อง การจัดกิจกรรมประกอบอาหาร การจัดประสบการณ์ด้วยกิจกรรมสะสม เป็นต้น

References

- ชัยญาณธรณ์ ชัดทา. (2559). การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นมนทัศน์ทางคณิตศาสตร์ ร่วมกับเทคนิค Think - Pair - Share เรื่องตัวประกอบของจำนวนนับสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. วารสารสังคมศาสตร์วิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย. 9(3), 139 - 153.
- ชลธิป สมานิติ. (2560). การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานผ่านการเล่นิทานสำหรับเด็กปฐมวัย. วารสารวิทยบริการ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์. 28(3), 177 - 184.
- ทิตินา แคมมณี. (2555). ศาสตร์การสอนองค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. พิมพ์ครั้งที่ 16. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ธีรภรณ์ รักดี. (2550). ผลของการจัดกิจกรรมเสริมประสบการณ์ เรื่องน้ำ ตามโครงการพระราชดำริ ที่มีต่อการแก้ปัญหของเด็กปฐมวัย. ปรินญาณิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิตสาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. กรุงเทพฯ.
- ปรณัฐ กิจรุ่งเรือง. (2560). กลยุทธ์การจัดการเรียนรู้เชิงรุกเพื่อพัฒนาการคิดและยกระดับคุณภาพการศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21. นครปฐม: เพชรเกษมพรินติ้ง กรุ๊ป.
- ประไพ ประดิษฐ์สุขถาวร. (2556). สอนลูกให้มีทักษะชีวิต (Life Skills). สืบค้นเมื่อ 21 ธันวาคม 2017, จาก [http://taamkru.com/th/สอนลูกให้มีทักษะชีวิต \(Life Skills\)](http://taamkru.com/th/สอนลูกให้มีทักษะชีวิต (Life Skills))
- สุวิทย์ มูลคำ. (2552). การสอนคิดแก้ปัญหา. กรุงเทพฯ: ที พี พริน.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2550. ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2550). การจัดการการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน. กรุงเทพฯ: พิมพ์ดีการพิมพ์.
- Brown, N. M. (2003). A Study of Elementary Abilities: Attitudes, and Beliefs About Problem – Solving. Retrieved September 13, 2018 from www.lib.umi.com.
- Barrow, H. And R. Tamblyn. (1980). Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. New York: Springer.
- Barell, J. (1998). PBL and Inquiry Approach. Lllinois: Skylight Training and Publishing. Inc.
- Camp, G. (2002). PBL: Step by step: A guide for students and tutors. Rotterdam: Psychology Department. Erasmus University.
- Fogarty, R. (1997). Problem-Based Learning and Other Curriculum Models for the Multiple Intelligences Classroom. New York: Skylight.
- Gallagher, S.A (1997). Problem-Based Learning where did it come from. Journal for the Education of the Gifted. 20(4), 332–62.
- Savery, J. (1994). What is Problem-based learning?. Retrieved from <http://edweb.sdsu.edu/Clirt/learningtree/PBL/PBLadvantages.html>

Translated Thai References

- Brown, N. M. (2003). A Study of Elementary Abilities: Attitudes, and Beliefs About Problem – Solving. Retrieved September 13, 2018 from www.lib.umi.com.
- Barrow, H. And R. Tamblyn. (1980). Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. New York: Springer.

- Barell, J. (1998). PBL and Inquiry Approach. Lllinois: Skylight Training and Publishing. Inc.
- Camp, G. (2002). PBL: Step by step: A guide for students and tutors. Rotterdam: Psychology Department. Erasmus University.
- Fogarty, R. (1997). Problem-Based Learning and Other Curriculum Models for the Multiple Intelligences Classroom. New York: Skylight.
- Gallagher, S.A (1997). Problem-Based Learning where did it come from. Journal for the Education of the Gifted. 20(4), 332 - 62.
- Kammanee, T. (2012). Science of knowledge teaching for efficient learning process management. Bangkok: Chulalongkorn University. (in Thai)
- Katta, C. (2015). Mathemetics Concept-Based Learning Activities Integrated with Think-Pair-Share Technique on Factor of Counting Numbers for Students in Prathomsuksa 6. Journal of Social Academic of Chiang Rai Rajabhat University. 9(3)(September - December), pp.139 - 153. (in Thai)
- Kitroongrueng, P. (2017). Proactive learning management strategies To develop thinking and improve the quality of education for the 21st century. Nakorn Pathom: Phetkasem Printing Group. (in Thai)
- Moolkum, S. (2009). Teaching of Problem Solving Method. Bangkok: T P Print. (in Thai) Office of the Education Counsil. (2007). Learning management by using problems as the base. Bangkok: Pimdee Print. (in Thai)
- Phakdee, T. (2007). The effect of groups activities on water: according to Royal Project Under His Majestic the King on problem solving of preschool children. A thesis in Early Childhood Education. Master's thesis Srinakarinwirot University, Bangkok, Thailand. (in Thai)
- Praditsuktavorn, P. (2013). Life Skills. Retrieved. from <http://taamkru.com/th>. (in Thai)
- Samahito, C. (2017). Problem-Based Learning Experience Provision through Story Telling for Young Children. Journal of Office of Academic Resources, Prince of Songkla University, Pattani Campus. 28(3), pp. 177-184. (in Thai)
- Savery, J. (1994). What is Problem-based learning?. Retrieved from <http://edweb.sdsu.edu/Clirt/learningtree/PBL/PBLadvantages.html>

การพัฒนาหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย

The Development of Ballroom Dancing Curriculum for Young Children

มนัสวิน พวงใต้* อรพรรณ บุตรกตัญญู

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

Manassawin Puangtai* Oraphan Butkatunyoo

Faculty of Education Kasetsart University

บทคัดย่อ

การศึกษานี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อพัฒนาหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย และศึกษาผลของการใช้หลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการศึกษา คือ ครูระดับปฐมวัย จำนวน 6 คน เด็กปฐมวัย จำนวน 6 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา ได้แก่ หลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย แบบสอบถามความต้องการของครูต่อหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย แบบประเมินคุณภาพหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยสำหรับผู้เชี่ยวชาญ แบบประเมินทักษะปฏิบัติการสอนลีลาศครูผู้ให้หลักสูตร และเด็กในการเต้นลีลาศ แบบประเมินความพึงพอใจในหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยของครูปฐมวัย

ผลการศึกษา พบว่า การพัฒนาหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย มีขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นที่ 1 การสำรวจข้อมูลพื้นฐาน ขั้นที่ 2 การพัฒนาหลักสูตร ขั้นที่ 3 การทดลองใช้หลักสูตร ขั้นที่ 4 การประเมินผลหลักสูตร โดยมีเอกสารหลักสูตร ได้แก่ 1) หลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย แนวคิดของหลักสูตร จุดมุ่งหมายในการพัฒนาเด็ก เนื้อหาสาระ การจัดประสบการณ์ สื่อและอุปกรณ์ การประเมินผล 2) คู่มืออบรมการใช้หลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย โดยการดำเนินกิจกรรมการใช้หลักสูตรมีการดำเนินการระหว่างผู้ศึกษากับครูระดับปฐมวัย และระหว่างครูปฐมวัยกับเด็กปฐมวัย

ผลของการใช้หลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย พบว่า ผู้เชี่ยวชาญประเมินคุณภาพหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยอยู่ในระดับดีมาก ครูมีทักษะในการปฏิบัติการสอนลีลาศในระดับดี เด็กมีทักษะในการปฏิบัติการสอนลีลาศในระดับดี และครูความพึงพอใจต่อหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยในระดับดีมาก วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์เนื้อหา

คำสำคัญ: การพัฒนาหลักสูตร ลีลาศ เด็กปฐมวัย

Abstract

The purposes of this study were to develop ballroom dancing curriculum for young children and to study the results of using ballroom dancing curriculum for young children. The target group included, 6 early childhood teachers, and 6 young children. The instruments of this study included the ballroom dancing curriculum for young children, the teacher need assessment questionnaire of the ballroom dancing curriculum for young children, the quality evaluation for experts form of the ballroom dancing curriculum for young children, the assessment form of ballroom dancing teaching practice and children in ballroom dancing practice, and the teacher satisfaction assessment form of the ballroom dancing curriculum for young children,

The results of the study showed that the development of the ballroom dancing curriculum for young children consisted of 4 steps: 1. Need assessment 2. Curriculum development 3. Curriculum implement 4. Evaluation curriculum. The curriculum documents were 1) the ballroom dancing curriculum for young children consists of the concept of the curriculum, the purposive of child development, contents, experience provision, media and instruments, and assessment. 2) Training course manual for the implementation of the ballroom dancing curriculum for young children. Procedure between researcher and the early childhood teachers, and early childhood teachers and young children.

The results of using the ballroom dancing curriculum for young children was found that the experts evaluated quality of the ballroom dancing curriculum for young children were very good level. Teachers had good skills in ballroom dancing teaching activities and young children had good skills in ballroom dancing activities. Teachers' satisfaction with the dance curriculum for young children at very good level. Analyzed data by mean, standard deviation and content analysis.

Keywords: The development of curriculum, Ballroom dancing, Young children

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

สังคมไทยในปัจจุบันให้ความสำคัญกับการยกระดับคุณภาพชีวิตของทุกช่วงวัย โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การให้ความสำคัญกับการพัฒนาเด็กปฐมวัย ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของประเทศ ดังจะเห็นได้จากการปฏิรูป

การศึกษาการจัดทำร่าง พกการปฐมวัยแห่งชาติการจัดตั้งคณะกรรมการการปฐมวัยแห่งชาติ และ .บ.ร. สำนักงานคณะกรรมการการปฐมวัยแห่งชาติ ที่เป็นองค์กรหลักในการขับเคลื่อนงาน และ ประสานกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ขณะที่ประเทศไทยให้ความสำคัญกับการศึกษาปฐมวัยมากขึ้น

หลักการทางการศึกษาปฐมวัยให้ความสำคัญกับการพัฒนาเด็กแบบองค์รวม เน้นการพัฒนาเด็กทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ และสังคม สติปัญญาไปพร้อมกัน เนื่องจากพัฒนาการแต่ละด้านมีความสัมพันธ์กัน ลีลาศนับเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมพัฒนาการทางร่างกายซึ่งส่งผลต่อพัฒนาการแบบองค์รวมของเด็กปฐมวัย เป็นกิจกรรมเข้าจังหวะที่มีการจับคู่ระหว่างชายกับหญิง โดยมีการเคลื่อนไหวให้เข้ากับจังหวะของดนตรี เสียงเพลงไปในทิศทางที่กำหนด ลีลาศจึงเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมให้เด็กได้เคลื่อนไหวทางกาย ช่วยให้ร่างกายแข็งแรง พัฒนาความสามารถของตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพ ช่วยให้เด็กเรียนรู้เกี่ยวกับจังหวะดนตรี ทำนอง และเสียงเพลง การลีลาศจะต้องคำนึงถึงทักษะเบื้องต้นของการลีลาศ การปฏิบัติให้ถูกต้องและการฝึกหัดจนเกิดความชำนาญหากจะจะทำให้ผู้ฝึกลีลาศขาดความก้าวหน้าและไม่มีศิลปะของการลีลาศอย่างแท้จริง Ajsomporn606)2011 กล่าวว่า (ธรรมชาติของมนุษย์เกิดมาพร้อมกับจังหวะ หากเราสอนให้ง่าย พูดให้เข้าใจง่าย คนเรียนจะเห็นภาพได้ชัดเจน ลีลาศ เป็นกิจกรรมเข้าจังหวะ ที่มีการจับคู่ระหว่างชายกับหญิง โดยการเคลื่อนไหวให้เข้ากับจังหวะของดนตรี เสียงเพลง ไปในทิศทางที่กำหนด การจัดกิจกรรมลีลาศ เป็นการจัดประสบการณ์ เพื่อให้เด็กมีพัฒนาการจากการเคลื่อนไหวทางกาย และมีความแข็งแรงของร่างกาย สามารถพัฒนาความสามารถของตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพ ช่วยส่งเสริมให้เด็กเกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับจังหวะ ดนตรี ทำนอง และเสียงเพลง ประกอบการเต้นลีลาศ

Reoungjaroonsri)2001(ระบุว่า หลักสูตรเปรียบเสมือนเข็มทิศที่ใช้ในการจัดการศึกษาเพื่อให้ผู้เรียนบรรลุผลตามจุดมุ่งหมายที่ต้องการ โดยหลักสูตรช่วยพัฒนาบุคคลให้มีความรู้ความสามารถและมีพัฒนาการในทุกๆ ด้าน หลักสูตรเปรียบเสมือนหัวใจสำคัญของการจัดการศึกษาChookamhange) 2018 (ระบุถึงความสำคัญของหลักสูตรไว้ดังนี้ 1หลักสูตรเปรียบเสมือนแม่พิมพ์ซึ่งกำหนดคุณลักษณะของคนที่ (จบการศึกษาในระดับนั้น ๆ 2หลักสูตรเป็นมาตรฐานการศึกษาทั่วประเทศ หลักสูตรที่มีประสิทธิภาพจะ (ช่วยให้การจัดการศึกษามีประสิทธิภาพ 3 (หลักสูตรเป็นแนวทางในการให้การศึกษาและใช้เป็นเครื่องมือในการกำกับติดตามผลของการศึกษาได้ (4หลักสูตรเป็นแนว ปฏิบัติในการจัดการเรียนการสอนของครู เนื่องจากหลักสูตรเป็นตัวกำหนดคุณลักษณะของผู้เรียนให้มีมาตรฐานเดียวกัน ซึ่งครูสามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมายที่หลักสูตรตั้งไว้ 5หลักสูตรเป็นเครื่องกำหนด (แนวทางความรู้ การจัดประสบการณ์ของครูซึ่งการศึกษาในแต่ละระดับจะมีองค์ความรู้และประสบการณ์ที่แตกต่างกันไป (6หลักสูตรเป็นเครื่องทำนายอนาคตการศึกษาของชาติโดยมีการวางกรอบเนื้อหาที่เท่าทันการเปลี่ยนแปลงของสังคม

จากการศึกษาสภาพปัญหาของเด็กปฐมวัยเกี่ยวกับการใช้เวลาส่วนใหญ่ในการใช้เทคโนโลยี กิจกรรมทางกายมีน้อย และการได้ศึกษาเกี่ยวกับประโยชน์ของลีลาศ ที่มีต่อพัฒนาการของเด็ก และการได้รับประสบการณ์ที่สร้างเสริมการเรียนรู้ในวัฒนธรรมอันดีของเด็กเกี่ยวกับลีลาศ ผู้ศึกษาจึงสนใจ

พัฒนาหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยเพื่อประโยชน์ต่อการส่งเสริมกิจกรรมทางกายของเด็ก และการเรียนรู้ด้านอื่นที่เหมาะสมตามวัย การพัฒนาหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยนี้จะเป็นประโยชน์ต่อเด็กปฐมวัยและการนำไปใช้ของครูต่อไป อีกทั้งการศึกษางานวิจัยและบทความที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาปฐมวัย ยังไม่พบการจัดหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย ผู้ศึกษาจึงมีความสนใจที่จะพัฒนาหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาและเผยแพร่ให้ครูปฐมวัยได้นำไปใช้ให้เกิดประโยชน์กับเด็กมากขึ้น โดยกิจกรรมลีลาเป็นกิจกรรมที่มีความสำคัญและมีประโยชน์กับเด็กปฐมวัย เป็นกิจกรรมที่ช่วยพัฒนาการเด็กให้ครบทั้ง ด้าน ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์จิตใจ สังคม และสติปัญญา ซึ่งเด็กจะเกิด 4 การเรียนรู้และรู้สึกสนใจมีความสุขสนุกสนานเพลิดเพลิน มีความกระตือรือร้นในการเข้าร่วมกิจกรรมลีลา นอกจากนี้ หลักสูตรลีลายังมีความสำคัญกับครูปฐมวัย คือ ครูสามารถมีความรู้ความเข้าใจในการนำหลักสูตรไปใช้กับเด็กในการพัฒนาเด็กให้ครบทั้งร่างกาย อารมณ์จิตใจ สังคม และสติปัญญา อย่างเหมาะสมต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย
2. เพื่อศึกษาการใช้หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย ในด้านทักษะปฏิบัติการสอนลีลาของครูปฐมวัย ความสามารถของเด็กในการเต้นลีลา และความพึงพอใจของครูปฐมวัยที่มีต่อหลักสูตรลีลาของเด็กปฐมวัย

ขอบเขตการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างของการวิจัย คือ
 - 2.1 ครูปฐมวัย ที่กำลังสอนอยู่ในชั้นอนุบาลปีที่ 3 จำนวน 6 คน
 - 2.2 เด็กปฐมวัยที่กำลังเรียนอยู่ในชั้นอนุบาลปีที่ 3 จำนวน 6 คน
2. ประเด็นที่ศึกษา คือ ผลของการใช้หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย ในด้าน
 - 2.1 ทักษะปฏิบัติการสอนลีลาของครูปฐมวัยและทักษะการเต้นลีลาของเด็กปฐมวัย
 - 2.2 ความพึงพอใจของครูปฐมวัยที่มีต่อหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย
3. เนื้อหาของหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยเป็นลีลาประเภทลาตินอเมริกัน ประกอบด้วย
 - 1) จังหวะปิกิน 2) จังหวะควิบันรัมบ้า 3) จังหวะชา ซา ซ่า

วิธีการดำเนินการวิจัย

การเตรียมการพัฒนาหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยมีขั้นตอนดำเนินงานวิจัย 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การสร้างหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย

การศึกษาและเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลขั้นพื้นฐานสำหรับการพัฒนาหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยซึ่งมีแนวทางในการศึกษา ดังนี้

- 1) การศึกษาเอกสาร แนวคิด และทฤษฎีการเตรียมการพัฒนาหลักสูตรโดยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องตามแนวทางและขั้นตอนกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของ Chookamhange (2018) แบ่งเป็นขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 กำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ขั้นตอนที่ 2 การคัดเลือกประสบการณ์ในการเรียนรู้ ขั้นตอนที่ 3 การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ขั้นตอนที่ 4 การกำหนดประเมินผล
- 2) สำนวจวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความต้องการของครูปฐมวัย โดยการกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตรคำนึงถึงปัจจัยเบื้องต้นโดยการวิเคราะห์ความคิดเห็นของนักวิชาการด้านการศึกษาศูนย์ปฐมวัยเพื่อให้ได้ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับสภาพปัญหาความต้องการและความจำเป็นในการสร้างหลักสูตร
- 3) กำหนดผู้เกี่ยวข้องซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและลีลา
- 4) ตรวจสอบหลักสูตร ผู้วิจัยนำโครงสร้างหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพ ความถูกต้องของหลักสูตร ซึ่งประเมินองค์ประกอบของหลักสูตร ประกอบด้วย แนวคิดของหลักสูตร จุดมุ่งหมายในการพัฒนาเด็ก เนื้อหาสาระการจัดประสบการณ์ สื่อและอุปกรณ์และการประเมินผล
- 5) การปรับปรุงหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยก่อนนำไปใช้ นำข้อมูลที่ได้จากการประเมินโครงสร้างหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยจากผู้เชี่ยวชาญเป็นเกณฑ์ในการปรับปรุง ผลการวิเคราะห์ความเหมาะสมของโครงสร้างหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยมีความเหมาะสม

ขั้นที่ 2 การทดลองการใช้หลักสูตร

- 1) นำโครงสร้างหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยที่ได้รับการตรวจสอบและปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ ไปทดลองใช้โดยการอบรมครูระดับปฐมวัย จำนวน 6 คน
- 2) เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ประกอบด้วย
 - (1) แบบประเมินความพึงพอใจของครูปฐมวัยต่อลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย
 - (2) แบบประเมินทักษะปฏิบัติการสอนลีลาของครูผู้ใช้หลักสูตรและทักษะการเต้นลีลาของเด็กปฐมวัย
- 3) การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการอบรมหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยกับครูโรงเรียนสาธิตละอออุทิศจำนวน 6 คน โดยใช้เวลาในการอบรม 2 วัน จำนวน 12 ชั่วโมง พร้อมกับแจกหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยและคู่มือการใช้หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยให้ครูเพื่อนำไปใช้ในการจัดกิจกรรมการสอนลีลาให้กับเด็กปฐมวัย โดยใช้เวลาในการทำกิจกรรมกับเด็กปฐมวัย จำนวน 3 สัปดาห์ ผู้วิจัยติดตามประเมินผลการใช้หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยผู้วิจัยดำเนินการประชุมสรุปผลความพึงพอใจในการใช้หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยจากการสนทนากลุ่ม โดยให้ครูประเมินความพึงพอใจในการใช้หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยนำข้อมูลไปวิเคราะห์โดยผู้วิจัยเลือกกลุ่มเป้าหมายเป็นครูระดับปฐมวัยจากผู้เข้าอบรมหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย โดยคัดเลือกครู 1 คน เป็นผู้ทดลองใช้หลักสูตรลีลาสำหรับ

เด็กปฐมวัยไปใช้กับเด็กจากนั้นผู้วิจัยเข้าสังเกตการสอนและประเมินครูและเด็กโดยใช้แบบประเมินทักษะปฏิบัติการสอนลีลาของครูปฐมวัยผู้ใช้หลักสูตรและทักษะการเดินลีลาของเด็กจากนั้นนำข้อมูลไปวิเคราะห์

4) การวิเคราะห์ข้อมูล

1. นำคะแนนแบบประเมินความพึงพอใจของครูปฐมวัย ประกอบด้วย มากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด มาวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและเทียบกับเกณฑ์
2. นำคะแนนทักษะปฏิบัติการสอนลีลาของครูผู้ใช้หลักสูตรในการเดินลีลา
3. นำคะแนนทักษะเด็กในการเดินลีลา ประกอบด้วย ทำได้ และทำไม่ได้ มาวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและเทียบกับเกณฑ์

ขั้นที่ 3 การปรับปรุงหลักสูตร

นำหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาการค้นคว้าอิสระ นำข้อเสนอแนะมาปรับปรุงเป็นหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยฉบับสมบูรณ์

สรุปผลการวิจัย

การวิจัยเรื่องพัฒนาหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยสรุปผลการวิจัย ดังนี้

การพัฒนาหลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย สร้างขึ้นเพื่อให้ความรู้ในเรื่องของหลักสูตรลีลา ประกอบด้วย แนวคิดของหลักสูตร จุดมุ่งหมายในการพัฒนาเด็ก เนื้อหาสาระ การจัดประสบการณ์ สื่อ และอุปกรณ์ การประเมินผล โดยการศึกษาครั้งนี้ ผู้ศึกษาได้สร้างและพัฒนาหลักสูตร ซึ่งมีกระบวนการพัฒนาหลักสูตร แบ่งตามวัตถุประสงค์ในการศึกษา

1. การพัฒนาหลักสูตร

ผู้วิจัยได้นำข้อมูลจากแบบสอบถามความต้องการครูต่อการใช้หลักสูตรมาวิเคราะห์ตามหลักจิตวิทยาการเรียนรู้ พัฒนาการของเด็ก ความรู้ลีลากำหนดเป็นแนวคิดของหลักสูตร จุดมุ่งหมายในการพัฒนาเด็ก เนื้อหาสาระ การจัดประสบการณ์ สื่อและอุปกรณ์ การประเมินผลรวมถึงองค์ประกอบของหลักสูตรจัดทำเป็น หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย และให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ จากนั้นผู้วิจัยนำ (ร่าง) หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัยไปทดลองใช้กับครู ดังนี้

- 1) การอบรมครูระดับปฐมวัย จำนวน 6 คน
- 2) นำหลักสูตรไปใช้ในการเรียนการสอนลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย จำนวน 6 คน
- 3 ประเมินการใช้หลักสูตรจากการสังเกตการนำไปปฏิบัติของครูในชั้นเรียนโดย (

ประเมินความพึงพอใจของครูปฐมวัย และแบบประเมินทักษะปฏิบัติการสอนลีลาของครูผู้ใช้หลักสูตรในการลีลา โดยการสนทนากลุ่มเพื่อให้ได้ข้อมูลการใช้หลักสูตรลีลาผ่านการประเมินการใช้หลักสูตรจากความรู้ความเข้าใจทักษะปฏิบัติความพึงพอใจ และพฤติกรรมของเด็กในการร่วมกิจกรรมลีลา

2. ผลการใช้หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย

2.1 ทักษะปฏิบัติการสอนลีลาของครูผู้ใช้หลักสูตรได้หลักสูตรลีลาสำหรับเด็กปฐมวัย

ผลที่ได้จากการประเมินทักษะปฏิบัติการสอนลีลาของครูผู้ใช้หลักสูตรและเด็กในการเต้นลีลา ผู้ศึกษานำผลที่ได้จากการสังเกตพฤติกรรมของครูผู้สอนโดยการหาค่าคะแนนเป็นร้อยละ ดังนี้

2.1.1 การเตรียมการจัดกิจกรรมลีลา ผลการศึกษาพบว่า ค่าคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 0.67 ครูมีความเข้าใจเกี่ยวกับพื้นฐานการลีลาท่าทางและจังหวะ และครูจัดเตรียมสื่ออุปกรณ์และสถานที่เหมาะสม ส่วนความเข้าใจเกี่ยวกับหลักสูตรครูยังขาดในประเด็นนี้อยู่เท่าที่ควร ครูควรศึกษาเกี่ยวกับหลักสูตรให้มากขึ้น

2.1.2 การจัดกิจกรรมลีลา ผลการศึกษาพบว่า ค่าคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 0.8 ครูสามารถถ่ายทอดความรู้เกี่ยวกับท่าทางลีลาได้ ครูให้ความช่วยเหลือและอำนวยความสะดวกให้แก่เด็ก ครูสามารถให้คำแนะนำเมื่อเด็กเกิดการสงสัย และครูกระตุ้นให้เด็กมีความตื่นตัวในการเรียนเสมอ ส่วนมีวิธีการถ่ายทอดเป็นแบบอย่างในการลีลาของครูนั้นยังขาดในทักษะในด้านนี้อยู่พอสมควร

2.1.3 พฤติกรรมครูต่อการจัดกิจกรรมลีลา ค่าคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 1 ครูมีพฤติกรรมครูต่อการจัดกิจกรรมลีลาได้ดีครบทุกประเด็น

2.1.4 การใช้ภาษาสื่อสารและการแสดงท่าทางเป็นแบบอย่าง ผลการศึกษาพบว่า ค่าคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 0.75 ครูสามารถใช้พื้นที่ในการเคลื่อนไหวร่างกายได้อย่างเหมาะสม ครูใช้อวัยวะส่วนต่าง ๆ ของร่างกายในการแสดงท่วงท่าลีลา ครูมีวิธีการสื่อสารที่เหมาะสมกับเด็ก และครูยังมีความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ ความคิด ความเข้าใจของตนเอง โดยใช้ภาษาท่าทางอย่างเหมาะสม ส่วนประเด็นที่ครูยังไม่สามารถปฏิบัติได้ดีคือ การใช้อวัยวะส่วนต่าง ๆ ของร่างกายในการแสดงท่วงท่าลีลาให้ถูกต้อง

จากผลการประเมินทักษะปฏิบัติการสอนลีลาของครูผู้ใช้หลักสูตร มีค่าเฉลี่ย ซึ่งอยู่ 0.80 ในระดับดี

2.2 ทักษะของเด็กในการเต้นลีลา

พฤติกรรมของเด็กในการร่วมกิจกรรมลีลาผลการศึกษาพบว่า เด็กสามารถเคลื่อนไหวร่างกายตามจังหวะดนตรีได้อย่างคล่องแคล่วและเด็กยังมีความสนใจและมีความสุขกับเสียงเพลงจังหวะดนตรีส่วนเด็กยังขาดความกระตือรือร้นในการเรียนและร่วมกิจกรรมอยู่บ้าง

3. ความพึงพอใจของครูระดับปฐมวัยในการใช้หลักสูตรลีลา

นำผลจากการประเมินความพึงพอใจของครูระดับปฐมวัย จำนวน 6 คน ในการใช้หลักสูตรลีลา โดยนำผลที่ได้มาสรุปเป็นค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน เกณฑ์การให้คะแนนความพึงพอใจของครูปฐมวัย ผลการศึกษาพบว่า ครูให้คะแนน ($\bar{X} = 4.60$, S.D. = .40) อยู่ในระดับดีมาก

อภิปรายผลการวิจัย

จากการศึกษา การพัฒนาหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยผู้ศึกษาได้อภิปรายผลไว้ ดังนี้

ผลการพัฒนาหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยได้หลักสูตรที่มีองค์ประกอบครบถ้วน มีความถูกต้องเหมาะสม สอดคล้องกับสภาพปัญหาปัจจุบัน และความต้องการของครูปฐมวัย ผลที่เป็นเช่นนี้ เนื่องจากการได้รับการพัฒนาหลักสูตรที่มีขั้นประกอบด้วย 3 ขั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 การสร้างหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย

การสร้างหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย พบว่า มีกระบวนการพัฒนาหลักสูตรลีลาศ 4 ขั้น 1) การสำรวจข้อมูลพื้นฐาน 2) การพัฒนาหลักสูตร 3) การทดลองใช้หลักสูตร 4) การประเมินผลหลักสูตร ผลการศึกษาทำให้ทราบถึงสภาพปัญหาปัจจุบันและความต้องการจำเป็นของการพัฒนาหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยซึ่งเป็นไปตามแนวคิดทฤษฎีที่ใช้พัฒนาหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย โดยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องตามแนวทางและขั้นตอนกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของ Chookamhange (2018) จากการใช้หลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยพบว่าผู้ศึกษาเห็นความสำคัญของการเรียนลีลาศ เพราะเป็นกิจกรรมการเคลื่อนไหวประกอบเพลงที่มีความเหมาะสมกับพัฒนาการเด็กปฐมวัย มุ่งเน้นให้เด็กมีพัฒนาการที่ดีและมีความสุขในการเคลื่อนไหว และยังสามารถช่วยพัฒนาด้านร่างกายของเด็กปฐมวัย ส่งเสริมพื้นฐานของการเต้น ทักษะและท่าเต้น เรียนรู้จังหวะง่ายๆสำหรับเด็ก และทิศทางในการเต้น อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมพัฒนาการทั้ง 4 ด้านของเด็กปฐมวัยในการลีลาศ ซึ่งเป็นเรื่องของการใช้กล้ามเนื้อ การเคลื่อนไหว การทรงตัว การฟังเสียงเพลง และการนับจังหวะเพื่อส่งเสริมทักษะทางคณิตศาสตร์ ผู้ศึกษาได้เลือกใช้ แนวคิดและทฤษฎี สอดคล้องกับ Ajsomporn (2011) ที่กล่าวว่า ลีลาศจะต้องคำนึงถึงทักษะเบื้องต้นของการลีลาศเป็นอันดับแรกและจะต้องปฏิบัติให้ถูกต้องฝึกหัดจนเกิดความชำนาญหากละเลยถึงหลักและทักษะเบื้องต้นจะทำให้ผู้ฝึกลีลาศขาดความก้าวหน้าและไม่มีศิลปะของการลีลาศอย่างแท้จริง ทักษะเบื้องต้นของการฝึกลีลาศเพื่อให้เกิดความชำนาญ สอดคล้องกับ รังสฤษฎี บุญชลอ (2542) ที่กล่าวว่า การเต้นรำ (Dance) เป็นการเคลื่อนไหวร่างกาย ไปตามจังหวะดนตรี เพื่อแสดงออกทางด้านอารมณ์ และความทรงจำเร้าแรง เป็นกิจกรรมบันเทิงควบคู่กันไป

ขั้นที่ 2 การทดลองการใช้หลักสูตร

ผลการทดลองใช้หลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย เมื่อเทียบคะแนนผลที่ได้จากการใช้หลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย ซึ่งผู้ศึกษาได้นำผลจากการประเมินความพึงพอใจของครูระดับปฐมวัยในการใช้หลักสูตรลีลาศโดยนำผลที่ได้มาสรุปผล เกณฑ์คะแนนความพึงพอใจในการของครูปฐมวัย ผลการศึกษาพบว่า ครูให้คะแนน 4.60 ซึ่งผลการศึกษาในครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า การใช้หลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยทำให้ครูมีความพึงพอใจอยู่ในระดับดีมาก

ผลการศึกษาทักษะปฏิบัติการสอนลีลาศของครูผู้ใช้หลักสูตร พบว่า ครูมีทักษะปฏิบัติการสอนลีลาศ โดยนำผลที่ได้มาสรุปผล เกณฑ์คะแนนซึ่งผลการศึกษาพบว่า ครูมีคะแนนที่ระดับ 0.80 ซึ่งผลการศึกษาในครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า ครูมีทักษะปฏิบัติการสอนลีลาศอยู่ในระดับดี

ผลการศึกษาทักษะการเคลื่อนไหวของเด็กผ่านแบบบันทึกการจัดกิจกรรม พบว่า เด็กสามารถเรียนรู้และมีทักษะการเคลื่อนไหวผ่านกิจกรรมได้คล่องและสามารถเรียนรู้การจับจังหวะ การนับ การตบมือ การก้าวเท้า ไปในทิศทางที่กำหนดได้ดี

ขั้นที่ 3 การปรับปรุงหลักสูตร

ผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่ได้จากการใช้หลักสูตรของครูปฐมวัยและนำหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาการค้นคว้าอิสระ นำข้อเสนอแนะมาปรับปรุงเป็นหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยฉบับสมบูรณ์เพื่อสามารถนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนสำหรับครูปฐมวัยต่อไป

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ครูผู้สอนควรศึกษาการเต้นลีลาศให้ชัดเจนมากขึ้น ประกอบแผนการจัดกิจกรรมการสอนลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย เนื่องจากครูยังไม่ถนัดในการสอนลีลาศให้กับเด็กปฐมวัย และขาดทักษะการเต้นลีลาศที่ต้องการการฝึกฝนเพิ่มเติมด้วยตนเอง

2. ครูผู้สอนควรศึกษารายละเอียดของหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัย เพื่อให้มีประสิทธิภาพควรเพิ่มชั่วโมงการอบรมปฏิบัติให้ครูผู้เข้ารับการอบรมที่ไม่มีพื้นฐานให้มีเวลาที่ยาวขึ้น เนื่องจากลีลาศเป็นทักษะการปฏิบัติที่ต้องการเวลาในการฝึกฝน

ข้อเสนอแนะในการศึกษาครั้งต่อไป

1. ควรมีการนำรูปแบบหลักสูตรลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยไปพัฒนาทักษะด้านต่าง ๆ ให้เกิดประโยชน์มากยิ่งขึ้นเช่น ทักษะด้านร่างกาย ทักษะทางภาษา ทักษะทางคณิตศาสตร์

2. ควรศึกษาผลการใช้กิจกรรมลีลาศสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีต่อคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของเด็กปฐมวัยตามหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย

Reference

- กระทรวง สาธารณสุข. (2559). สืบค้นเมื่อ 25 กันยายน 2561. สืบค้นจาก <https://www.google.co.th/search>.
- ชลิต ชูกำแพง. (2561). การวิจัยและพัฒนาหลักสูตรแนวคิดและกระบวนการ. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- บุญเลิศ กระบวนแสง. (2561). โยกย้ายสะโพกกับ"ลีลาศ" วัคซีนต้านโรค-ฝึกการทรงตัว. สืบค้นเมื่อ 29 กันยายน 2561. สืบค้นจาก <https://www.dmh.go.th/news-dmh/view.asp?id=28195>
- พนิดา ซาตยาภา. (2559). เทคโนโลยีกับเด็กปฐมวัยในศตวรรษที่ 21. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ในพระบรมราชูปถัมภ์.
- พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน. (2554). สืบค้นเมื่อ 25 ตุลาคม 2561. สืบค้นจาก <https://www.google.co.th/search?q=พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน>.

- ยาเย็น เรื่องจรรยาบรรณ. (2553). ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับหลักสูตร. สืบค้นเมื่อ 7 ตุลาคม 2561. สืบค้นจาก [https:// www.kroobannok /blog/39838](https://www.kroobannok/blog/39838).
- รังสฤษฎ์ บุญชลอ.2542. ประวัติและการลีลาศ. พิมพ์ครั้งที่ 3. ปทุมธานี : สกายบุ๊กส์, 2542.
- สุพจน์ อินแจ. (2555). ความคิดเห็นที่มีต่อการเรียนรู้ลีลาศของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนในเครือคณะภคินี เซนต์ปอล เดอ ชาร์ตร ในเขตกรุงเทพมหานคร และเขตปริมณฑล ปีการศึกษา 2555. ปริญญานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการเรียนรู้พลศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- Ajsomporn606, (2011). ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับลีลาศ. สืบค้นเมื่อ 25 ตุลาคม 2561. สืบค้นจาก <http://www.thaigoodview /node/19371>.

Translated Thai Reference

- Ajsomporn606. (2011). Basic knowledge about dance. Retrieved September 25, 2018 from <http://www.thaigoodview/node/19371>. (in Thai)
- Chookamhange, C. (2018). Research and Development, Curriculum, Concepts and Processes. Bangkok: Chulalongkorn University Press. (in Thai)
- Chatayapa, P. (2015). Technology and Early Childhood in the 21st Century. Faculty of Education, Walailaklongkorn Rajabhat University. (in Thai)
- Boonchol, R A.D. 1999. History and dancing. 3rd edition, Pathum Thani: Sky Books, 1999.
- Injeang, S. (2012). The Opinion toward learning social dance of high school students of sister of Saint Paul De Chartes Schools in Bangkok and suburb in academic year 2012. A thesis in Physical Education. Master's thesis Srinakarinwirot University, Bangkok, Thailand. (in Thai)
- Kraboensange, C. (2018). Hip migration with dancing Disease vaccine, balance training. Retrieved from <https://www.dmh.go.th/news-dmh/view.asp?id=28195> (in Thai)
- Ministry of Public Health. (2015). Retrieved from <https://www.google.co.th/search>. (in Thai)
- Royal Institute Dictionary. (2011). Retrieved October 25, 2018 from <https://www.google.co.th/search?q=พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน>. (in Thai)
- Reoungjaroonsri, Y. (2001). General knowledge about the course. Retrieved October 7, 2017, from [https:// www.kroobannok /blog/39838](https://www.kroobannok /blog/39838). (in Thai)

Increasing Parent Involvement for IEP Meeting via Telecommunication

Sanikan Wattanawongwan*

Graduated Assistant, Texas A&M University

Abstract

Parent involvement is one of the six procedures required to support children with disabilities in the U.S. Parent involvement is an important strategy to support students with disabilities success in learning in the school. Parents are the ones who know and understand their children better than others. It is critical to invite parents to make a decision on their child's education process. There is a lack of parents' involvement in special education services such as taking part in Individualized Education Program (IEP) and receiving of a child's educational programming. Parents and families of individuals with disabilities have rights to acknowledge, participate into and collaborate on the special education program with the school. Telecommunication interventions is the technology tool that people can exchange the information from the distance, and it can be a strategy to support parents to join the collaboration between school and home. This paper gives the knowledge and encourages using parent involvement interventions in families with individuals with disabilities through telecommunication interventions.

Keywords: telecommunication, telepractice, parent involvement, Individualized Education Program: IEP, special education

Increase Parent Involvement for IEP Meeting via Telecommunication

According to the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004), American legislation that supports individuals with disabilities, parent involvement is important and legally required to promote the success among all individuals with disabilities. The parent and the family have the crucial roles who know their children better than others and can collaborate with the school for improving their children's education (Ryndak, Alper, Hughes, & Mc Donnell, 2012). Parent involvement is recommended to promote students'

education in term of increasing student achievement, their attendance, and also decrease their dropout number and decreasing challenging behaviors (Goldman and Burke, 2017).

It is critical to persuade parents to make a decision on their child's education process. IDEA stated that parents have the right to engage and must participate in the decision process of the Individualized Education Program (IEP) of their children at school (Fish, 2008). IEP meeting consisted of IEP team members and parents to equally collaborate and discuss for their child's special education services for the next school year (Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak, & Shogren, 2011).

Before the IEP evaluation process, IEP team members must inform parents the consent form and also inform them of the procedural safeguards notice, a written explanation of parents' rights under IDEA (Goldman & Burke, 2017). The research has shown that some parents have been struggled and feel unequally engaged and unreceived accommodation in the IEP meeting. In some situation, parents have to argue with the school to receive their desired services (Rossetti et al., 2018). The issue of lack of parent involvement can be the language barriers (Rossetti et al., 2018), parent education, their priority of works, their emotion to deal with their children, or financial support (Blackman & Mahon, 2016). The percentage of parents who involved in the IEP process reported at the moderate levels of satisfaction. The high and low levels of satisfactions were the same, between 13%-14% (Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). The purpose of the presentation is to encourage the parent's knowledge of special education laws and support their participation in the IEP meeting and special education process at school through telecommunication.

Important of Parent Involvement in Special Education

Emphasis on family involvement has weave an almost universal characteristic of programs for all children including students with disabilities. Parent involvement in the special education process is very important, especially they are participated in the IEP meeting. They have a positive impact on their child's academic success and learning outcome in school after receiving the support and cooperation from school and community (Fish, 2008).

Parents and families of individuals with disabilities are rights to acknowledge, participate, and collaborate in the special education program with the school (Goldman and

Burke, 2017). The development of an IEP is an ongoing decision-making process. It is critical to invite parents to decide their child's education process. IDEA stated that parents have the right to engage and must participate in the decision process of the Individualized Education Program (IEP) of their children at school (Fish, 2008). There are very few studies focused on parent involvement interventions in the IEP meeting (Goldman and Burke, 2017). Educator and researcher can help develop the intervention tool to persuade parents' participation. Poe (2018) recommended telecommunication interventions (video conference) could support parents' involvement in special education program, especially IEP meeting, by video calling via program at any their convenience time.

Individualized Education Program (IEP)

The Individualized Education Program (IEP) is the plan for a child's path in special education at school. It provides individualized programs and services to meet the unique needs of the child and an IEP team must review it every year. An IEP document provided information about the student's disability, the recorded data in any activities that the disability effects in school, and the goals for each area that student needed (Thatcher, 2012). The IEP team consist of parent, general education teacher, special education teacher, representative of the educational agency, school psychologists, and the child. They make educational decisions issues such as program development, assessment, and placement for the child in the program (Yell, 1998). The child who is eligible to receive the IEP in the U.S. must have one or more of the 13 specific disabilities categories listed in the IDEA and child's disability effect to their learning and performance from the general education curriculum. Under IDEA requirements, parents are required to fully participate and had the right to give inputs into their child's education program in the IEP meeting (Yell, Katsiyannis, Ennis, & Loinski, 2013).

Special Education Law in the U.S. that Applies for Parent Involvement in IEP

In 1975, the Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) was signed to establish six procedures that required to support all individuals with disabilities with an appropriate education. One of the procedural protections in the EAHCA is to ensure that parents of students with disabilities have meaningful participation under procedural safeguards, a written explanation of parents' rights under the law (Yell, 1998). Parent involvement support an increase in their child's learning and education outcomes. The

procedural safeguards guarantee parents to seek the right in any inappropriate situation and to support when they make any decisions impacting their child's education through the IEP.

IDEA. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) is federal legislation that provided an important role of parent participation in their children's educational decisions (IDEA, 2005). IDEA is legislated to ensure that all students with disabilities receive a free appropriate public education and the rights services to meet their unique needs. Parent involvement in IEP process is legislative outlines that state in IDEA (Turnbull & Turnbull, 2015). It stated that parents must be invited to participate every IEP meeting (IDEA, 2005). There are many struggles that can impact parents to avoid attending the IEP meeting. Special education educators would be an important role to improve the IEP process and increase parental involvement.

Lack of Parental Support in the IEP Process

Research has shown that some parents have been struggled and feel unequally engage and unreceive accommodation in the IEP meeting (Rossetti et al., 2018). Parents do not meaningfully involve and receive the contents of programming of their child and have difficulty participating IEP meetings or providing input into their children's IEP (Burke, 2013). There are barriers of parent involvement that parents struggled which are the language barrier, the parent's education, the parent's priority of works, and parent's emotional.

Language barriers. The survey reported that parents have been isolated from meaningful participation with education services with the reason of language barriers and lack of information because of their culturally and linguistically diverse background and specific technical term of language (Park, Turnbull, and Park, 2001). The IEP team should avoid using the technical terms, explain terminology, and prepare to use the language that parents could easily understand. Moreover, translator is needed for parents who are not influenced in their second language.

Parent's background education. The IEP team must prepare the parent's basic knowledge of the IEP meeting. Some parents are very eager to prepare ahead of time for the IEP meeting from educational resources. They read and prepared all concerns and ask questions in the meeting. However, there are many parents they are not enthusiastic to learn all these processes. The IEP team should provide the background information and prepare them the knowledge before the meeting. Parents stated receiving their children's

IEP information before the IEP meeting increase their engagement in the meetings (Spann et al., 2003).

Parent's priority of works. Different families have different priorities of works to support each families' member especially families with individuals with disabilities. Some parents are not able to participate in the IEP meeting because they have a conflict between their support and their work requirement. The IEP team must support parents for the IEP meeting by scheduling the IEP meeting that flexible to their availability and arranging the alternative way of communication that parent could participate the meeting from the distance area.

Parent's emotion. After their child had been diagnosed with any type of disabilities, most of the parents had been struggled with this situation. This could be one of the barriers that isolated parents to involve in their child's IEP process and all any school's activities. The IEP team must understand and help parents to improve their emotional feeling about their child by providing them with some supporting resources and also the community resources that they can receive services in the area. IEP team must increase the parent-friendly environment in the IEP meeting by giving them opportunity to participate in the meeting in different ways (e.g., telecommunication).

How educators could improve the IEP process

- Notify meeting's date and time early.
- Use simple language.
- Clarify IEP letter to parent.
- Explain terminology to parent in a way that parent easy to understand.
- Have interpreter in parent's native language.
- Make parent feel comfortable in the meeting.
- Resolve the disagreement with positive conversation.
- Prepare background knowledge of IEP meeting process to parents before the meeting.

How to Prepare Parents for the IEP Meeting

There are few studies of parent training to increase parent involvement in school program for parents of children with disabilities (Goldman & Burke, 2017). The authors recommended educators should develop the parent training intervention to support parent involvement in their IEP meeting. Additionally, the future research should include both

mother and father in the parent involvement training and also in the IEP meeting (Johnson & Simpson, 2013). Parent training interventions focused on IEP meeting involvement included one on one IEP training package, IEP handout and follow-up via the phone, pre-meeting with the teacher, video training, and meeting via telecommunication interventions (Goldman & Burke, 2017).

Telecommunication Interventions

Telecommunication intervention is the way that people can exchange the information including writing, words, sounds, or pictures through technology device and in distance areas. Telecommunication intervention can be asynchronous, synchronous, or both of asynchronous and synchronous (hybrid model) (ASHA, 2005). See Table 1 for a description of telecommunication interventions. There are studies of parent coaching in specific strategies via telecommunication in home setting (Meadan et al., 2016; Suess et al., 2014; Wainer & Ingersoll, 2015). Telecommunication intervention can be the tool to support and facilitate between home and school for IEP meeting, and it also strengthen the IEP member role for parent with students with disabilities. This intervention can help parents received the services and participate to the important meeting from the distance area. Telecommunication intervention can help to collaborate and engage parents in the school process including IEP meeting (Poe, 2018).

Type of Telecommunication	Description
Synchronous Model	Participated in real time/ Interaction between people via the telephone or videoconference program (e.g., skype, Line, WebEx, Zoom).
Asynchronous Model	Recorded of videos or data self-paced learning modules.
Hybrid Model	A combination of synchronous and asynchronous.

Table 1: Telecommunication Interventions

How Telecommunications Intervention can Increase Parent Involvement in the Educational Process

Telecommunication interventions can be a strategy to support parent to participate between school and home (Grogan-Johnson et al., 2013; Guðmundsdóttir, Ala'i-Rosales & Sigurðardóttir, 2018; Wainer & Ingersoll, 2015) including engagement in IEP meeting team. Telecommunication technology could be a strategy for IEP meeting teams to use in the future including preparing parents before the meeting, participating the meeting via videoconference program, or answering questions after the meeting (Poe, 2018). Telecommunication intervention is the friendly tool that parent could easily contact IEP team members or special educators when they have any concerns about their child. The examples of telecommunication intervention that could use for IEP are telephone conference (Patterson, Petit, & Williams, 2007; Thatcher, 2012) and video conference (Meadan et al., 2016; Poe, 2018). Telephone conference or a conference call allows parents to participate the meeting with others meeting team members via voice only, however, video conference allows parents to attend the meeting with voice and live video. Telecommunication intervention strategies need to be planned and implemented in collaboration of the family.

Summary

This paper provides the educators knowledge on parent involvement and the use of telecommunication intervention as a tool to increasing parent involvement in the IEP meeting. IEP team and educators need a potential plan to involve parents and families to partner in the IEP process. Parents can help IEP team develop the child's IEP if they meaningfully involved and participated in the IEP meeting. All barriers (e.g., language barriers, the parent's background education, the parent's priority of works, and parent's emotion) that impact parent involvement will be solved if educators know the way to support and know how to collaborate with parents. Telecommunication intervention can be one of interventions how educators can use to prepare the background knowledge of the IEP process for parents to prepare them before the meeting and also to give an alternative way of communication between par.

References

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (n.d.). Telepractice. (PracticePortal). Retrieved from www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Telepractice.
- Blackman, S. & Mahon, E. (2016). Understanding teachers' perspectives of factors that influence parent involvement practices in special education in Barbados. *Journal of Special Education Needs*, 16(4), 264-271.
- Burke, M. M. (2013). Improving parental involvement: Training special education advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225-234.
- Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8-14.
- Goldman, S. E., & Burke, M. M. (2017). The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: A systematic literature review and meta-analysis. *Exceptionality*, 25(2), 97-115.
- Grogan-Johnson, S., Schmidt, A. M., Schenker, J., Alvares, R., Rowan, L. E., & Taylor, J. (2013). A comparison of speech sound intervention delivered by telepractice and side-by-side service delivery models. *Communication Disorders Quarterly*, 34(4), 210-220.
- Guðmundsdóttir, K., Ala'i-Rosales, S., & Sigurðardóttir, Z. G. (2018). Extending Caregiver Training Via Telecommunication for Rural Icelandic Children With Autism. *Rural Special Education Quarterly*, 8756870518most3522.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) of 2004, 20 U.S.C. §1401 et seq. (2005).
- Johnson, N. L., & Simpson, P. M. (2013). Lack of father involvement in research on children with autism spectrum disorder: maternal parenting stress and family functioning. *Issues in mental health nursing*, 34(4), 220-228.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23.
- Park, J., Turnbull, A. P., & Park, H. S. (2001). Quality of partnerships in service provision for Korean America parents of children with disabilities: a qualitative inquiry. *JASH*, 26(3), 158-170.

- Poe, K. M. (2018). Measuring Meaningful Parent-School Interactions through the use of Telecommunications Technology Intervention. (Doctoral dissertation, Youngstown State University).
- Rossetti, Z., Redash, A., Sauer, J. S., Bui, O., Wen, Y., & Regensburger, D. (2018). Access, Accountability, and Advocacy: Culturally and Linguistically Diverse Families' Participation in IEP Meetings. *Exceptionality*, 1-16.
- Ryndak, D. L., Alper, S., Hughes, C., & McDonnell, J. (2012). Documenting impact of educational contexts on long-term outcomes for students with significant disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 127-138.
- Spann, S., Kohler, F., & Soenksen, D. (2003). Examining parent involvement in perceptions of special education services. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237.
- Suess, A. N., Romani, P. W., Wacker, D. P., Dyson, S. M., Kuhle, J. L., Lee, J. F., ... & Waldron, D. B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of parents who conduct in-home functional communication training with coaching via telehealth. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 34-59.
- Thatcher, S. B. (2012). Increasing parental involvement of special education students: The creation of smartphone-friendly, web-based legal and procedural resources.
- Turnbull, A. P., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Turnbull, R., & Turnbull, A. (2015). Looking backward and framing the future for parents' aspirations for their children with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36, 52-57. doi:10.1177/0741932514553124.
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 3877-3890.
- Yell, M. L. (1998). *The law and special education*. Merrill/Prentice-Hall, Inc., 200 Old Tappan Road, Old Tappan, NJ 07675.
- Yell, M., Katsiyannis, A., Ennis, R. P., & Losinski, M. (2013). Avoiding procedural errors in individualized education program development. *Teaching Exceptional Children*, 46(1), 56-64.

Transition Skills and Steps: Preparing Children with Disabilities for Inclusion

Supattra Wongvisate Andrade*

Go For Determination, U.S.A.

Abstract

Developing successful transitions for children with disabilities into inclusive education requires well-transitioned planning to meet qualification levels. Transition planning should be adapted to improve specific transition skills for a child or other individual's needs.

This paper presents two major preparations for transition into inclusion. First, this section focuses on understanding the movement of early childhood inclusive education by discussing the literature for preschool inclusion that includes eleven areas: outcomes of inclusion, social integration patterns, placement, definition, quality, instruction, teacher attitudes, family attitudes, community participation, policy factors, and cultural influences. The next section presents a series for understanding the implements of transition and preparation of young children with disabilities toward inclusive programs that include four primary areas: (1) types of transition, (2) transition skills or targeted skills, (3) steps of transition preparation, and (4) parent involvement.

In summary, this paper develops six critical elements to ensure the quality of transition preparation steps for children with disabilities as they move into inclusion. This transition preparation needs thorough consideration to secure the journey of children's developments, and to enhance the families' relationships and trust.

Keywords: Children with disabilities, Horizontal transitions, Inclusive programs, Transition skills, Vertical transition

Introduction

A growing number of young children with disabilities have shown crucial consideration for proper education and services to provide greater childhood development. In Thailand, the Autistic Thai Foundation reported a rapid increase in the number of children

*Corresponding Author

E-mail: andrade.s@fordetermination.org

who are diagnosed with Autism Spectrum Disorders (ASD), finding approximately 370,000 and the prevalence of ASD as 6 in 1,000 births in 2014 (Sorntamart & Srisuruk, 2016). In 2008, the Education Provision for People with Disabilities in Thailand mandated inclusive education to promote a significant trend for fully enhanced high-potential learning opportunities for children with disabilities in the general classrooms or inclusive classrooms (Vorapanya & Dunlap, 2014).

Additionally, the United States of America has been facing fast growing numbers of preschool children with developmental delays. Hollingsworth and Buysse (2009) discussed Odom and his colleague's statement (2004), it noted that the U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs (2007) showed "36 of the 59 States and territories reported serving 50% or more of their preschoolers with DD in general education programs" (p. 287). It is increasingly common in the United States to include young children with disabilities in inclusive preschool programs with other typically developing children (Huang & Diamond, 2009).

Early childhood education in both Thailand and the United States of America have been making similar efforts to pursue meaningful movements towards integration for young children with disabilities in inclusion. The principles of inclusive education focus on magnifying learning opportunities, and enlarging social benefits for all children (Huang & Diamond, 2009).

Recent literature has described the benefits of inclusive settings which support greater development for children with disabilities than segregated settings (Lillie & Vakil, 2002). Inclusion has been shown positive outcomes for young children with developmental delays or other disabilities who receive educational services in inclusive classrooms (Hollingsworth & Buysse, 2009; Odom, 2000). The benefits of inclusive environment provide various opportunities of academic and social learning for both children with disabilities and children without disabilities. All children can benefit from each other in several meanings and values (Lillie & Vakil, 2002).

On the other hand, a key issue has been to be of high concern in two primary areas. First, transitions to inclusive classroom require a child preparation component and specific types of skills (Kemp & Carter, 2005). Young children with disabilities who transition from daycare to inclusive system perform difficult adjustments. Reasons for these difficulties can be associated with children's characteristic deficits including social skills deficits,

communication skills deficits, and other functional skills deficits. Additionally, the lack of knowledge and awareness of transitions to early childhood inclusive education can be a significant barrier for teachers who advocate for diverse children in the classroom. Unfavorable consequence can be an obstacle in the way of the development of an individual's needs and effective of a child's future learning (Agbenyega & Klibthong, 2014). Therefore, schools' transitions have significant impacts on both challenges and opportunities for young children with disabilities that draw in their everyday lives and future outcomes (Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2010).

Early childhood inclusive education

An important movement from traditional special education to inclusive education is to expand learning opportunities for children with disabilities who are surrounded by their typical peers by extending opportunities to move forward in positive matters.

Early childhood inclusive education focuses on supporting unrestricted educational learning and natural environment that develop all children's potential. In addition, early childhood inclusive education are early programs that provide meaningful learning environments for children with and without disabilities from birth to eight years to engage and learn together within inclusive settings (Agbenyega & Klibthong, 2014).

Under the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEIA) the United States has pronounced a legal mandate and civil right of inclusion which is natural and least restrictive environment for children with disabilities from ages birth to six in childcare and preschool educational settings (DeVore & Russell, 2007). A natural and least restrictive environment is described under mandate that special education programs be delivered in the natural environment where children in the same age groups spend time and benefit from educational learning in school activities together. The advantages of early childhood inclusive education have addressed developmental learning for children with disabilities in language, cognition, motor, and social skills (Vlachou & Fyssa, 2016).

Indeed, successful inclusion requires collaborative efforts from a professional team, including Early Childhood Special Education teachers (ECSE) and related services providers or therapists (e.g., occupational therapists, speech therapists, and physical therapists). These professional's teams advocate for children with disabilities in the general classrooms instead of providing educational services within self-contained classrooms. Those collaborations are a critical key to success, early childhood special education teachers and professional teams

must cooperate with early childhood regular teachers and families to classify the appropriate learning options for the children with disabilities within inclusive education and services (DeVore & Russell, 2007).

Odom (2000) shared viewpoints reflecting on literature about preschool inclusion in the United States of America. Eleven principal areas are described, including: outcomes of inclusion, social integration patterns, placement, definition, quality, instruction, teacher attitudes, family attitudes, community participation, policy factors, and cultural influences.

Outcomes of inclusion

Children with disabilities improve performance in inclusive settings rather than self-contained or traditional special education settings. Odom (2000) mentioned that researchers have found the results of positive development of knowledge, behavior, and attitudes while children with disabilities participate in classroom activities with typical children.

Social integration patterns

Early intervention has addressed social integration, social competence, and social relationship to identify goals to promote children with disabilities progress in the inclusive settings. However, these children have still been experiencing a higher risk for peer ignorance or denial than typical children. Odom (2000) noted the suggestion of Guralnick (1999) that effective intervention must include parents' involvement when identifying the best options to assess children's progress when working with individuals with in inclusive surroundings. Social skills intervention is an ongoing issue in inclusive education.

Placement

School systems are places more likely to prepare inclusive settings for children with mild disabilities rather than children with severe disabilities. Even though, Odom (2000) discussed research by Hundert and colleagues (1998) that found children with severe disabilities showing higher scores on standardized measures of development in inclusive settings than children who participate in traditional special education settings.

Definition

Odom (2000) noted the definition of inclusion that means "different things to different people" (p. 21). Odom and colleagues (1999) also mentioned on their research that inclusive preschool programs appear to be providing two primary dimensions, including "organizational context and individualized service delivery model" (p. 21). Organizational context means including community-based approaches such as child care classes, Head

Start classes, and public-school classes. Individualized service is designed to delivery therapy services, or collaborative team teaching through support of children in inclusive contexts (McWilliam, 1995).

Quality

Odom (2000) discussed the comparison of the Early Childhood Environmental Rating Scale between inclusive and special education classrooms that were used for assessing quality. The results found that the inclusive preschool programs showed higher quality of early childhood environment than traditional special education programs.

Instruction

Inclusive settings have approached individualized instructional techniques and curricula for diverse children. Specialized instruction is a necessary aspect to promote successful inclusive preschool programs, and have reached positive behavioral and developmental outcomes.

Teacher attitudes

Early childhood teachers have encouraging attitudes to include children with disabilities in their classroom. Teachers also have strong perspectives that these children should be served in the inclusive settings. However, early childhood teachers showed two major concerns, including (1) lack of knowledge about children with disabilities, and (2) high enrollment of children with severe disabilities.

Family attitudes

Family members who have a child with disabilities have expressed supportive attitudes to encourage their child in the inclusive settings. The parents purpose the benefits to their child toward three primary areas, including: increased acceptance, opportunities to learn, and opportunities to imitate good developmental models. On the other hand, the parents are also concerned with the lack of quality of the inclusive school system such as large class sizes that make it problematic for obtaining special services, and staff preparation.

Community participation

The goal of inclusion in educational services aim to prepare the children with disabilities to participate in the community. However, children with disabilities have less access to participating in community activities than typical children. The children with disabilities who participate in some community activities with their parents are increased

valuable outcomes of early intervention programs (Beckman et al., 1998; Ehrmann, Aeschleman, & Svanum, 1995; Guralnick, 1994).

Policy factors

The policy drives practices, and the administrators are an important role that has major effect to implement inclusive education. Three major policy barriers to inclusion are found that relate to program standards, financial concerns, and personnel and staff concerns.

Cultural influences

Odom (2000) summarized a strong statement “cultural and linguistic characteristics of community and family shape the form that inclusion takes in the classroom and access that children have to inclusive programs” (p. 22). However, three major cultural issues to inclusive education appeared; including (1) the different language can be barriers between home and school that affect effective communication between parents and teachers, (2) the development of the Individualized Education Program (IEP), and (3) children’s social relationships and friendships.

Reflecting on the literature, preschool inclusion by Odom (2000) summarized effective movement of early childhood inclusive settings. However, certain areas are still progressing such as social integration patterns, placement, quality, instruction, community participation, and policy factors. Odom’s discussions could positively benefit and affect the future lives of young children, family members, teachers, and administrators/ policymakers.

Inclusive education is designed to provide least restrictive environment of learning within natural and social setting. Inclusion provides a great opportunity for children with disabilities to engage in the general classroom with other children without disabilities by assisting with individual support needs. Inclusion is not only providing opportunities, but also serves the right of every child, high value of human rights, equality, dignity, respect, and acceptance (Kaur et al., 2016; Vlachou & Fyssa, 2016).

Preparing young children with disabilities for transition into inclusion

Johnson (2013) shared the viewpoint of the definition of transitions by Bridges (2009), it noted that “transitions are processes that start with an ending and end with a beginning” (p.1). The transition processes involve supporting children to pass through three transitional phases, including: (1) the ending phase, (2) the “neutral zone” (Bridges, 2009, p. 5), and (3) the final phase – a new start to another change. In the United States, three early transitions

are significantly addressed for young children with disabilities passing through critical changes of educational services: (1) early intervention, (2) preschool programs, and (3) kindergarten (Rosenkoetter, Hains & Dogaru, 2007). Commonly, young children begin to develop learning and adapt their new skills in new environments. However, some children are easy in adjustment; some children can be difficult adapting, to increased high stress and anxiety (Chandler, 1993). The transitions can draw several challenges to young children with disabilities due to their deficits of characteristics, large class size, and unfamiliar surroundings and people, and large scale public schools (Rosenkoetter, Hains & Dogaru, 2007). Undeniably, transitions may not be successful or produce effective learning unless steps are taken to prepare children with disabilities (Chandler, 1993).

This section describes four main implements of transition and preparation for young children with disabilities toward inclusive classrooms, including: (1) types of transition, (2) transition skills or targeted skills, (3) steps of transition preparation, and (4) parent involvement:

Types of Transition

Transition policies implicate two major types of transitions: (1) vertical transitions, and (2) horizontal transitions (Rosenkoetter, Whaley, Hains & Pierce, 2001; Kagan & Neuman, 1998).

Vertical Transitions

The Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network (1995) described the term of vertical transitions, refer to the continuity of long term connections that plan from one institution to another as related across a period of time (Barblett, Pugh, Kilgallon & Maloney, 2011; Kagan & Neuman, 1998). A child and family's participation in transition from one service system to another, for example: a child has moved from a care center to a preschool and then from the preschool to a kindergarten. Likewise, transition planning should be provided to a child's services. It also can be beneficial to guide families in learning the differences between service systems and understanding of the path as their child grows (Rosenkoetter, Whaley, Hains & Pierce, 2001).

Horizontal Transitions

The Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network (1995) also described horizontal transitions that refer to "the various settings in which a young child receives care and education at any point in time" (p. 10). Horizontal Transitions,

which happen as a child's daily routine moves from different settings to another (Barblett, Pugh, Kilgallon & Maloney, 2011). Each day, children's daily routines are often involved in the changes and adjustments from activities to other activities. Johansson (2007) discussed that horizontal transitions are a part of children's everyday life that make transition from one setting to another possible. For example, a child has dinner at a grandparent's house, plays in the playground in the neighborhood, participates in dance class at local dance school, goes to see a movie at the theater, attends a local public school, and receives health care and dental care at a local clinic (Rosenkoetter, Whaley, Hains & Pierce, 2001; the Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network, 1995).

From the standpoint of vertical transitions, early childhood educational services should be concentrated providing a service plan during pregnancy, birth, and extend until the child is eight years old. The service plan can extend beyond, for any matter of years, connecting in partnerships for the various transitions that occur during a child's early development. In addition, from the perspective of horizontal transitions, it is of substantial importance that early childhood providers should make strong connections with families. Each service considered to be linked with every other service for clarifying the same rules, expectations, communication, and cultural capital. Strong connections encourage children and families' benefits, and prevents any potentially harm during early development (the Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network, 1995).

Valuable concepts of vertical and horizontal transitions are associated with securing the changes during a child's development. Both transitions should receive equal attention in significant planning and implementation at the start of early childhood educational services.

Transition skills

Research into the integration of children with disabilities has posed important trends to shift from traditional special education to inclusion by supporting these children to develop skills that will gain their opportunities of success in inclusive education (Kemp & Carter, 2005). Accordingly, transition has intensely focused on developing specific skills for young children with disabilities needed to function effectively in inclusive settings. While there is common agreement that transition to school within inclusive settings must engage a child preparation component (Rous & Hallam, 2012; Kemp & Carter, 2005).

Transition skills or Targeted skills are the skills and behaviors that children need to endure for reaching and achieving the requirements of new educational programs (Chandler, 1993). There are certain skills required for children to be functional independents in inclusive classrooms like making new friend(s), learning new rules, listening and following instructions, working on task completion, and attending in a large group (Kemp & Carter, 2000). Hence, transition skills are profoundly required for practical integration.

Kemp & Carter (2005) discussed some suggestions that teaching children in developmental learning of transition skills or targeted Skills, including: academic, social behavior, communication and classroom skills can promote successful integration. Additionally, Kemp & Carter (2005) shared the survey study by Green and Kemp (1998), that teachers from 40 State Department of Education districts in New South Wales showed the response that communication skills were significantly important, as was regarding self-help, social skills, and academic skills as being the least important areas at an inclusive kindergarten (p.32). Chandler (1993) also confirmed the study by Hutingner (1981) that found teachers have identified transition skills or targeted skills as more influential to successful transition into inclusive classrooms than academic skills.

Table 1. Presents some examples of needed transition skills as contributions to promote young children with disabilities integration into successful inclusive classrooms. This list of transition skills was compiled from various articles including: Wisconsin Community of Practice on Transition Practice Group on Health (2017); PACER Center (2015); Tean (2014); Florez (2011); Kemp and Carter (2000); and Chandler (1993).

Transition skills	
Communication	- Follows and recalls short directions. - Follows simple instruction, and group instruction. - Communicates wants and needs. - Asks for assistance. - Asks for information. - Responds to individuals' questions, and group questions. - Relates conversation with experience. - Responds when given verbal feedback.

Transition skills	
	- Shares and cooperates with others.
Self-Help	- Cares and responsible for personal belongings. - Recognizes and avoids danger. - Responds to and obeys warning words. - Recognizes when a problem occurs. - Solves simple problems. - Asks for assistance when complex problem exists. - Feeds self independently and appropriately. - Dresses independently. - Cares and responsible for own toileting needs. - Toileting independently.
Social Behaviors	- Follows and obeys classroom rules. - Follows classroom routine. - Understands role as part of classroom group. - Shares and cooperates with others. - Imitates peer good models. - Respects others and their property. - Takes turns, and participates appropriately in groups. - Plays appropriately. - Interacts appropriately and defends self without aggression. - Expresses emotions appropriately. - Stays on task and waits appropriately. - Allows trying something new and changes.
Task-Related Behaviors	- Stays on task for short / long periods of time. - Completes and responsible for own tasks at appropriate times. - Recognizes materials needed for tasks. - Responsible for materials and cleans up work areas. - Waits and does not disturb others during classroom activities. - Sits steadily in own space and respects others. - Asks for additional support. - Follows routine transition.

Transition skills	
	- Follows instructions independently. - Follows task directions in small and large groups. - Initiates in small and large group activities. - Walks around the classroom appropriately. - Ability to make decisions and make choices.
Self-Advocacy	- Knows how to stop and when to say “No”. - Communicates and expresses own needs and wishes. - Knows where to get support or assistance. - Knows who to go ask for questions or assistance. - Knows how to ask for materials.
Self-Awareness	- Knows own name, and relatives’ names. - Knows self-information (e.g., birthday, and favorite foods). - Knows relative information (e.g., dad or mom career, and their phone numbers). - Knows simple contact’s information (e.g., address, phone number).
Self-Regulation	- Knows how to take care of personal needs (e.g., eating, drinking, and dressing). - Knows what to see, hear, touch, taste, smell, and relates to own experiences. - Knows responsibility. - Expresses emotion and reacts with appropriate behavior. - Recognized different senses in surroundings (e.g., loud, soft, hot, and cold). - Seeks attention appropriately. - Recognizes when the turn has ended to take conversational turn. - Knows how to requests peers to initiates in the group appropriately. - Tries strategies to help others solve problems.
Activities of Daily Living	- Washing and caring for personal hygiene. - Dresses and undresses, takes off shoes. - Eats skillfully with a fork and spoon. - Drinks and lifts a cup without spilling.

Transition skills	
	- Feeds and gets food safely to mouth. - Knows to ask for additional care when having difficulties toileting, or when stomach is upset. - Walks alone up and down stairs independently.
Safety	- Knows who to ask for help. - Knows the private parts of the private body. - Uses materials in appropriate ways (e.g., scissors, and ruler) - Avoids playing in dangerous areas (e.g., electronic outlets, stairs, and pool). - Follows the rules and instructions. - Wears shoes when going outside classroom.

Table 1. Examples of general transition skills for integrating in the inclusive classroom

Teachers can combine transition skill with classroom activities and routines to support smooth adjustments for children with disabilities integrating with new surroundings.

Steps of transition skills preparation

This section has summarized the relevant procedures to employ transition step-by-step through inclusive classrooms activities. Chandler (1993) suggested five steps, consisting of: (1) developing the list of transition skills, (2) developing and accommodating methods to teach transition skills for all children, (3) developing and accommodating methods to teach transition skills for individual's needs, (4) identifying and teaching specific transition skills for all children, and (5) identifying and teaching specific transition skills for individual's needs.

Developing the list of transition skills

The list of general transition should be developed by achieving the requirement of successful transition to inclusion. Mainly, teachers prepare children with disabilities for transition with a list of transition skills needed to address the requirements for transition success in an inclusive education environment. When preparing for transition, the teachers can gather children's information in two processes: (1) observe each child's needs (individual's needs), and (2) interview the families, previous teachers, or others who have

been involved with a child's development. The children's lists of transition skills should be evaluated and updated yearly.

Developing and accommodating methods to teach transition skills for all children

Teachers apply strategies for teaching and developing transition skills with all children to engage in inclusive classroom activities. The lists of transition skills should be adapted into teaching goals, classroom routines, and activities. For instance, teachers encourage children to make decisions or choices by offering to read a book or listen to music during a break. Another instance, teachers can gradually extend extra time for children to complete tasks individually. Implementing transition preparation activities in the inclusive classroom should be combined with family involvement. Children with disabilities, particularly children with ASD can benefit from various adaptations and modification design to inclusive classroom curriculums and activities (Deris & Di Carlo, 2013).

Developing and accommodating methods to teach transition skills for individual's needs

The goal and teaching methods of transition skills preparation is designed to meet a specific child or individual's needs for maximizing benefits of learning in the general classroom. For instance, teachers can use a timer for promoting and teaching self-management. The goal of this method is to support children with disabilities to improve skills and for them to be capable to work on tasks independently. These children will be able to receive benefits from the engagements in the inclusive activities rather than from the self-contained classroom or special education classroom.

Identifying and teaching specific transition skills for all children

It is important that teachers pay attention in observing all children and identify specific transition skills during class activities. Individualized methods may be applied to work with the children who need their teachers' assistance by teaching these children to raise their hand when they need help. While, other children can be taught that they can request assistance from their peers and work together. Generally, specific transition skills need to be taught by helping children seek assistance. The teachers' optimistic attitudes are also important. Having an optimistic attitude helps to reinforce that individualized methods are beneficial to all children and can be applied to learning and to how we help each other.

Identifying and teaching specific transition skills for individual's needs

Children with disabilities may require close assistance with transition skills. The teachers can use simple directions or provide specific procedures based on individual's needs to support the completion of a task. For instance, only one or two children may need to learn how to line-up to receive food during lunch time. The teachers can provide a physical structure method by using stickers in the shape of arrows on the floor to help children focus on the spot where they're supposed to line-up. Physical structure is a TEACCH method, and Richard (2000) noted that "defining physical positions for tasks helps to organize a space..." (p.122).

To integrate diversity of children in the inclusive classroom requires the determined effort of teachers 'to prepare for promoting children's successful transition. When children enter the inclusive classroom two lists of skills should be developed by combining (1) a list of skills or a general standard goal (s), and (2) a list of skills that teachers expect children to improve. Teachers are also able to maintain existing skills and encourage the development of the desired skills. For instance, the teachers can use picture cues to help the children learn to follow instructions during group reading. The teachers also promote individualized transition by developing a picture symbol to help a child work quietly without disturbing his or her peers during reading activity. For greater transition preparation steps, modifications should be adapted to meet the individual's needs, parents' goal, and a child's information from previous teachers or educational services.

Parent involvement

The parents may also be concerned with their child moving into new environments which is larger classrooms and are unfamiliar from the previous educational program. Thus, it is important in early childhood education that parents receive attention and partner with teachers to collaborate on the support for young children (McIntyre, Eckert, Fiese, Reed & Wildenger, 2010).

Parent involvement can be very helpful because they likely have substantial information from previous educational services (McIntyre, Eckert, Fiese, Reed & Wildenger, 2010; Chandler, 1993). In addition, parents have a detailed history of their child's development, especially medical reports, the results of private evaluations, or therapeutic

intervention (PACER Center, 2010). Teachers can encourage families to be a part of instructional procedures for their child's transition.

Chandler (1993) suggested several techniques which can build cooperative team work between teachers and parents. First, children can receive the benefits, if the teachers are combining the family's daily routines and activities that are related to transition preparation activities in the classroom. Next, the teachers can guide parents to teach the children transition skills within situations at home or during activities using similar materials and instructions as the classroom or school. Teachers can help the parents to develop their child's generalized skills for learning responsibility in activities of daily living at home. For example, parents can teach a child to clean his or her work space, replace and organize materials after finishing play/work. Finally, teachers should be considerate that some parents are willing to participate in preparing their child for transition into inclusive classrooms rather than only focusing on a parent's devotion. A parent's involvement should be received as an individualized support by his/her needs, desires, and abilities to participate in school transition preparation (Chandler, 1991).

Summarized keys to transition preparation steps and skills into inclusion

Developing successful transitions for children with disabilities into inclusion is still an issue, and requires greater attention. Mainly, a well-developed transition plan can be a great benefit to develop children's skills, and gain family relationship and trust (Hawai'i Good Beginnings Interdepartmental Council, 2004).

The summary of this article focuses on the highlights of transition preparation into inclusive classrooms that need thorough consideration. The diagram (Figure 1) includes six critical elements that are developed to enhance the quality of transition preparation steps and skills for children with disabilities move into inclusion.

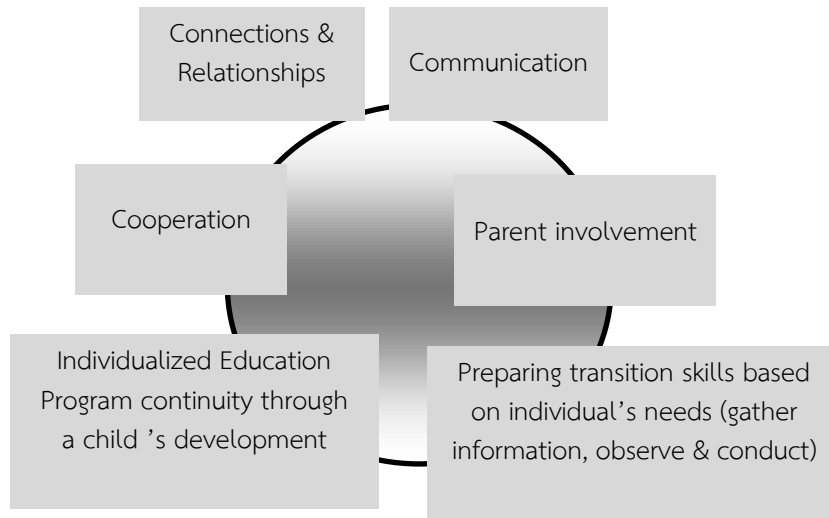


Figure 1: Summarized transition skills and steps for inclusion

References

- Agbenyega, J. S., & Klibthong, S. (2014). Assessing Thai early childhood teachers' knowledge of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1247–1261.
- Barblett, L., Pugh, C., Kilgallon, P., & Maloney, C. (2011). Transition from long day care to kindergarten: Continuity or not? *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 42–49.
- Beckman, P., Barnwell, D., Horn, E., Hanson, M., Gutierrez, S., & Lieber, J. (1998). Communities, families, and inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 125–150.
- Bridges, W. (2009). *Managing transitions: Making the most of change* (3rd ed). Philadelphia: De Capo Press.
- Chandler, L. K. (1991). Strategies to promote physical, social, and academic integration in mainstreamed programs. In G. Stoner, M. R. Shinn, & H M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 305–331). Washington, DC: National Association for School Psychologists.
- Chandler, L. K. (1993). Steps in preparing for transitions preschool to kindergarten. *Teaching Exceptional Children*, 52–53.

- Deris, A., & Di Carlo, C. (2013). Back to basics: Working with young children with autism in inclusive classrooms. *British Journal of Learning Support*, 28(2), 52-56.
- DeVore, S., & Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 189-198. doi: 10.1007/s10643-006-0145-4.
- Ehrmann, L., Aeschleman, S., & Svanum, S. (1995). Parental reports of community activity patterns: A comparison between young children with disabilities and their nondisabled peers. *Research in Developmental Disabilities*, 16, 331-343.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *National Association for the Education of Young Children*, 46-51. Retrieved from https://www.mbaea.org/media/documents/Young_Children_July_2011_Self_Regu_01A87C4F1BDA9.pdf.
- Green, I., & Kemp, C. (1998). Support issues for teachers integrating young children with disabilities into mainstream classes, *Special Education Perspectives*, 7, 4-16.
- Guralnick, M. (1994). Mothers' perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. *Journal of Early Intervention*, 18, 168-183.
- Guralnick, M. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.
- Hawai'i Good Beginnings Interdepartmental Council. (2004). Steps to kindergarten transition: A guide to a successful transition to kindergarten for early education and care & elementary school teachers, staff, administrators, community facilitators. School Readiness Task Force. Retrieved from <https://multco.us/file/8957/download>.
- Hollingsworth, H. L., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings what roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention*, 31(4), 287-307. doi: 10.1177/1053815109352659.
- Huang, H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with Disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182. doi: 10.1080 /10349120902868632.
- Hundert, J., Mahoney, B., Mundy, F., & Vernon, M.L. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and

- inclusive preschools in southern Ontario. *Early childhood Research Quarterly*, 13, 49-65.
- Hutinger, P. L. (1981). Transition practices for handicapped young children: What the experts say. *Journal of the Division for Early Childhood*, 2, 8-14.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years? In: Dunlop, A. and Fabian, H. eds. *Informing transitions in the early years*. Maidenhead. Open University Press, 33-44.
- Johnson, S. (2013). "Guiding the journey" Can using transitions story guides support parents and children in understanding their transition journeys?. Retrieved from <https://tactyc.org.uk/pdfs/2013-conf-Johnson.pdf>.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2016). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: A case study. *International Journal of Special Education*, 20(5), 474-485.
- Kemp, C., & Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: A 5-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 20, 393-411.
- Kemp, C., & Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(1), 31-44. doi: 10.1080/13668250500033110.
- Lillie, T., & Vakil, S. (2002). Transitions in early childhood for students with disabilities: Law and best practice. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 53-28.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Reed, F. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38, 259-263doi: 10.1007/s10643-010-0416-y.
- McWilliam, R. A. (1995). Integration of therapy and consultative special education: A continuum in early intervention. *Infants and Young Children*, 7(4), 29-38.
- Odom, S. L., Horn, E. M., Marquart, J., Hanson, M. J., Wolfberg, P., Beckman, P., Lieber, J., Li, S., Schwartz, I., Janko, S., & Sandall, S. (1999). On the forms of inclusion:

- Organizational context and services delivery models. *Journal of Early Intervention*, 22, 185-199.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., & Hanson, M. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
- PACER Center. (2010). Early childhood transition guidebook: What you need to know before your child's third birthday. Retrieved from <https://www.pacer.org/parent/php/PHP-a40.pdf>
- PACER Center. (2015). How you can help your child learn to be a good self-advocate. Action Sheet: PHP-c95. Retrieved from <https://www.pacer.org/parent/php/PHP-c95.pdf>.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: A lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229, 245. doi: 10.1080/0305764X.2010.506145.
- Richard, G. J. (2000). The source for treatment methodologies in autism. IL: LiguSystems.
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children & Schools*, 29(1), 25-34.
- Rous, B. S., & Hallam, R. A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232-240. doi: 10.1177/0271121411428087.
- Sornatamart, O., & Srisuruk, P. (2016). Utilisation of cyclic model movement activities based on the sensory integration: Theory to reduce repetitive behaviors in a child with autism during preparatory stage. *Journal of Education Khon Kaen University*, 10(4), 150-156.
- Tean, S. (2014). Assessment of activities of daily living in infants and children with developmental disabilities. *The Singapore Family Physician*, 40(4), 50-54.

- The Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network. (1995). Continuity in early childhood: A framework for home, school, and community linkages. The Administration on Children, Youth, and Families, U.S. Department of Health and Human Services, the Office of Educational Research and Improvement, and U.S. Department of Education. Retrieved from <http://www.sedl.org/prep/hsclinkages.pdf>.
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529–544.
- Vorapanya, S., & Dunlap, D. (2014). Inclusive education in Thailand: Practices and challenges. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1014-1028.
- Wisconsin Community of Practice on Transition Practice Group on Health. (2017). Transition skills checklist. Transition Health Care Checklist. Retrieved from <https://waismanucedd.wiscweb.wisc.edu/wpcontent/uploads/sites/74/2017/05/HTSC.pdf>.

โรงเรียนวอลดอร์ฟ: การบริหารจัดการแนวทางของปัญญาไทย

Waldorf School: Management by Panyotai

วีณา รัตนมงคล*

ผู้อำนวยการโรงเรียนปัญญาไทย

Veena Rattanamongkol*

Director of Panyotai School

บทคัดย่อ

โรงเรียนวอลดอร์ฟ เป็นโรงเรียนทางเลือกที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์และให้ความสำคัญกับความเป็นมนุษย์ในแต่ละช่วงวัยการจัดการจัดการเรียนการสอนการสอนแบบวอลดอร์ฟที่ปัญญาไทยเป็นตัวอย่างของโรงเรียนวอลดอร์ฟที่จัดการศึกษาตั้งแต่ระดับอนุบาลถึงมัธยมโรงเรียนที่มีความเข้าใจเกี่ยวกับมนุษย์ปรัชญา เข้าใจในวัฒนธรรม บริบทและสภาพแวดล้อมแบบไทยมุ่งให้เด็กเรียนรู้ด้วยความสุข เรียนรู้ผ่านการเล่นการร้องเพลง การเล่านิทาน งานศิลปะงานปั้นงานไม้ งานหัตถกรรม งานทำอาหาร โดยใช้จินตนาการจากภายใน ได้ลงมือปฏิบัติจริงผ่านกิจกรรมต่าง ๆ รักธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม ซึ่งเป็นโรงเรียนตัวอย่างที่สามารถเสริมสร้างภูมิคุ้มกันให้เด็กอยู่กับโลกในอนาคตได้ด้วย ความตระหนักรู้

คำสำคัญ: โรงเรียนวอลดอร์ฟ, โรงเรียนทางเลือก, การบริหารจัดการโรงเรียน

Abstract

Waldorf School Is an alternative school that aims to develop learners to have complete humanity and give importance to humanity in each age range. The teaching and learning activities of Waldorf teaching at Panyothai are examples of Waldorf schools that provide education from kindergarten to secondary School that has an understanding of human philosophy Understand culture Thai context and environment. The school has aiming for children to learn happily, learn through play, singing, storytelling, art, sculpture, woodwork, handicraft, cooking and using imagination from within, practiced through various activities, Love nature and the environment which is an example school that can strengthen immunity for children to live with the world in the future with awareness.

Keywords: Waldorf school, alternative schools, school management

บทนำ

“โรงเรียนวอลดอร์ฟ”ชื่อโรงเรียนคงสร้างความประหลาดใจให้แก่ผู้ที่ไม่เคยได้ยินมาก่อนไม่น้อยกว่า วอลดอร์ฟแปลว่าอะไร และคืออะไร ส่วนคนที่เคยมีประสบการณ์เคยเห็นโรงเรียนแบบวอลดอร์ฟมาบ้าง แล้วก็คิดว่า โรงเรียนวอลดอร์ฟ เป็นโรงเรียนที่คล้าย ๆ กับโรงเรียนสมัยก่อนในชนบท แวดล้อมไปด้วย ธรรมชาติทำงานแบบคนสมัยก่อนทำ เช่น ตำข้าว สีข้าว ทำสวนบางคนก็มีความเข้าใจว่าในห้องเรียนแบบ วอลดอร์ฟต้องมีผ้าฝ้ายบาง ๆ โยงไปโยงมา หวาน ๆ ชวนฝัน ห้องเป็นสีชมพูอมส้ม มีดอกไม้และวัสดุ ธรรมชาติตกแต่งให้งดงามตามมุมต่าง ๆ ของห้อง มีตุ๊กตาไร้หน้า มีของเล่นท่อนไม้ ไม้ฉาก ผ้า เปลือกหอย ลูกไม้หลากหลายลักษณะ ฯลฯ อย่างไรก็ตามทั้งหมดนี้เป็นเพียงส่วนหนึ่งที่เป็นไปได้ที่อาจเกิดขึ้นในโรงเรียน วอลดอร์ฟ หรืออาจจะเป็นสิ่งที่ปรากฏในห้องเรียนของโรงเรียนทั่วไปก็ได้

สิ่งสำคัญของการศึกษาแบบวอลดอร์ฟ คือ การที่ผู้สอนพยายามทำความเข้าใจในความรู้เกี่ยวกับ มนุษย์ หรือ “มนุษย์ปรัชญา” (Anthroposophy) เป็นความรู้ที่อธิบายเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์ ในแต่ละช่วงอายุ ซึ่งความรู้นี้ได้เป็นพื้นฐานสำคัญของการจัดการเรียนการสอนแบบวอลดอร์ฟตลอดจนจัด สภาพแวดล้อมต่าง ๆ ที่เอื้อต่อการจัดการเรียนการสอน ดังนั้นครูผู้สอนจำเป็นต้องศึกษามนุษย์ปรัชญา พยายามทำความเข้าใจ และตระหนักในการกระทำของตนเองว่า “ทำไมตนจึงทำแบบนี้” หรือทำไมตนจึง สอนแบบนี้” ไม่ใช่ทำเพราะเคยเห็นคนอื่นเขาทำ หรือ ทำเพราะชอบใจ หรือทำตามความคุ้นเคยเดิม ๆ เท่านั้นแต่เป็นเหตุผลของการกระทำที่อยู่บนหลักการของมนุษย์ปรัชญา ซึ่งเป็นหลักการที่คำนึงถึงพัฒนาการ ของเด็กเป็นสำคัญ ทำให้เราอาจจะเรียกการจัดการเรียนการสอนแบบวอลดอร์ฟว่า การศึกษาที่ยึดผู้เรียนเป็น สำคัญ หรือเป็นการศึกษาที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Child - centered education) รูปแบบหนึ่ง

คำว่า “วอลดอร์ฟ” ได้มาจากชื่อของ “โรงงานยาสูบวอลดอร์ฟ แอสโทเรีย”ในเมืองสตูทการ์ต ประเทศเยอรมัน ซึ่งเจ้าของโรงงานชื่อ Emil Molt ได้ขอร้องให้ Rudolf Steiner นักปรัชญาผู้มีชื่อเสียง ในสมัยนั้น จัดการศึกษาตามที่ได้ให้ปาฐกถาไว้กับลูกหลานของคนงานในโรงงานของเขา เพราะเล็งเห็นว่า แนวคิดของ Steiner จะช่วยแก้ปัญหาสังคม สามารถนำความหวัง และสร้างสรรค์สังคมแบบใหม่หลังผ่าน ความทุกข์ยากของประเทศเยอรมัน จากสงครามโลกครั้งที่ 1 ได้ ดังนั้น Steiner จึงก่อตั้งโรงเรียนวอลดอร์ฟ แห่งแรกขึ้นในปี ค.ศ. 1919

ในมุมมองที่สำคัญของมนุษย์ปรัชญา Steiner (2002) ได้อธิบายเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์ และอธิบายเกี่ยวกับองค์ประกอบของมนุษย์ สามารถแบ่งออกเป็น 4 กาย ดังนี้

1. รูปร่าง (Physical body) เป็นรูปร่างทางกายภาพ คือร่างกายของเราที่สัมผัสจับต้องได้ เป็น กายซึ่งรับรู้โลกผ่านประสาทสัมผัส
2. กายแห่งชีวิต (Etheric body) เป็นกายที่อยู่ภายในร่างกาย เป็นกายที่เกี่ยวข้องกับพลังที่ใช้ ในการเจริญเติบโต และเจริญพันธุ์ ช่วยให้อวัยวะต่างๆ ทำงานอย่างสอดคล้องประสานและสมดุล

3. กายแห่งความรู้สึก (Astral body) เป็นกายที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกที่เกิดขึ้นภายในจิตใจ

4. กายแห่งความเป็นตัวตน (Ego body) เป็นกายที่เกี่ยวข้องกับความตระหนักรู้ถึงตัวตน “I” และตัวตนนี้ยังกลับไปมีบทบาทในการพัฒนากายแห่งชีวิตและกายแห่งความรู้สึก รวมไปถึงเกิดการเปลี่ยนแปลงกายภาพของตนได้อีกด้วย

ขณะที่เด็กอยู่ในครรภ์ รูปร่าง (Physical body) ก่อเกิดขึ้นโดยอาศัยกายของมารดา รูปร่างนี้ต้องพึ่งพาอาหาร อากาศ และน้ำ ผ่านกายของมารดา ดังนั้นความเจ็บป่วยที่เกิดขึ้นระหว่างตั้งครรภ์ ความรู้สึกตลอดจนอารมณ์ของมารดาขณะนั้น ล้วนแต่มีอิทธิพลต่อการสร้างกายนี้ทั้งสิ้น และกายนี้จะเป็น “อิสระ” เมื่อมารดาคลอดเด็กออกมานั้นคือช่วงแรกเกิด หลังจากนั้นรูปร่างของเด็กเป็นอิสระจากการพึ่งพาของมารดาทีละน้อย ๆ เด็กรับเอาอากาศเข้าปอดด้วยตนเอง กินและขับถ่ายด้วยตนเอง ช่วงแรกเด็กยังต้องดื่มน้ำนมจากแม่ และเด็กเริ่มแยกตัวออกมาได้มากขึ้นสามารถรับประทานอาหารอื่นได้มากขึ้น ขณะที่ดื่มนมแม่น้อยลง จนในที่สุดก็ไม่ต้องดื่มนมแม่อีกต่อไป

ส่วนกายในลำดับที่ 2 3 4 ก็มีอยู่แล้วในตัวของเด็ก เป็นกายที่ไม่สามารถมองเห็นได้ แต่ละกายยังคงต้องใช้เวลาในการพัฒนา และพัฒนาไปตามลำดับ เพื่อให้แต่ละกายแข็งแรง รอเวลาที่จะเป็นอิสระเช่นเดียวกับรูปร่าง

หลังจากเด็กคลอดออกมาแล้ว อวัยวะต่าง ๆ มีอยู่แล้วครบถ้วนสมบูรณ์ แต่มนุษย์ยังต้องการเวลา ในการเติบโต และพัฒนา ต่อมาอีกหลายปี กายแห่งชีวิต (Ethereic body) เป็นพลังที่อยู่ในตัวเด็กทำงานอย่างหนักในการจัดสร้างรูปร่าง (form and shape) ทำให้รูปร่างของเด็กเติบโตและช่วยสร้างความแข็งแรงภายในร่างกาย ทำให้อวัยวะต่างๆ แข็งแรงสามารถทำงานในร่างกายได้อย่างมีประสิทธิภาพ ภาพตัวบ่งชี้การทำงานของกายนี้ที่ชัดเจน คืออัตราการเจริญเติบโตของเด็กที่สูงมากในช่วงตัวอ่อนในครรภ์ถึงแรกเกิด และยังคงดำเนินต่อไปจนถึง 7 ปี เมื่อถึงอายุ 7 ปี พลังงานของเด็กจะเริ่มหลุด และมีพันแท้โผล่เกิดขึ้นมามากายแห่งชีวิตนี้ได้ทำภารกิจในการสร้างพันแท้ ซึ่งเป็นอวัยวะที่แข็งแรงที่สุดของร่างกายเสร็จสิ้นลงในช่วงนี้เอง กายแห่งชีวิตเริ่มเป็นอิสระจากภาระหน้าที่ของการสร้างการเจริญเติบโตให้แก่กาย ทำให้มีพลังเหลือพอที่จะนำมาใช้ในการเรียน

แม้ว่ากายแห่งชีวิตจะเป็นอิสระ ทำให้เราสามารถนำพลังนี้มาใช้ในการเรียน การจดจำ การทำความเข้าใจบทเรียนต่าง ๆ ได้ แต่อย่างไรก็ตามกายแห่งชีวิตก็ยังทำงานในร่างกายในฐานะพลังที่ช่วยรักษาสมดุลการทำงานของร่างกาย สร้างความมีชีวิตชีวา ช่วยฟื้นฟูความเจ็บป่วยของร่างกายได้ เราอาจเรียกกายนี้ว่า พลังชีวิต ซึ่งตัวเราเองก็ยังมีหน้าที่ดูแลกายแห่งชีวิตนี้ให้แข็งแรง ด้วยการรับประทานอาหารที่มีประโยชน์และตรงเวลา การนอนหลับพักผ่อนอย่างเพียงพอ หรือการมีจังหวะชีวิตที่สม่ำเสมอ ดังนั้นเราจะเห็นว่า กายนี้ยังคงดำรงอยู่ในตัวเราไปตลอดชีวิต ระหว่างนั้นกายแห่งความรู้สึก (Astral body) เป็นกายที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกความเจ็บปวด ความสุข ความอยาก ความปรารถนา ความต้องการ เป็นสิ่งที่อยู่ภายในดวงจิตซึ่งแกว่งไปมาระหว่างความรู้สึกร่วม (sympathy) กับความรู้สึกแยกตัวออกมา (antipathy) หรืออาจเปรียบความรู้สึกต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นนี้ได้ว่าเป็นคลื่นภายในจิตใจ สำหรับเด็กแล้ว ความรู้สึกของเด็กมี

การพัฒนามากขึ้นตามลำดับอายุ ในวัยทารกความรู้สึกของเด็กเป็นความรู้สึกมีความสุข สบายตัว และร้องไห้เมื่อไม่สบายตัว ส่วนใหญ่เป็นความรู้สึกที่เกิดจากสิ่งแวดล้อมภายนอกมากระทบกาย จากนั้นความรู้สึกของเด็กก็จะเริ่มพัฒนาขึ้น มีรายละเอียดในความรู้สึกมากขึ้น เป็นความรู้สึกที่หลากหลาย เปรียบเหมือนเจดีย์ เช่น เสร้า เห่งา โดดเดี่ยว ยินดี เปี่ยมสุข เป็นต้น ในช่วงระหว่างวัย 7 ถึง 14 ปีนี้กายนี้ยังไม่เป็นอิสระ ต้องการเวลาในการบ่มเพาะความรู้สึก โดยเฉพาะในช่วง 12 ถึง 14 ปี เป็นช่วงที่ความรู้สึกและอารมณ์ผันผวนมาก เป็นช่วงที่กายแห่งความรู้สึกจะเริ่มเป็นอิสระ หากจะเปรียบก็เหมือนช่วงเด็กในครรภ์มารดาได้ 8 ถึง 9 เดือน ที่มารดาเริ่มมีอาการเจ็บท้อง ปวดเป็นระยะถี่ขึ้นก่อนกำหนดการคลอด สัญญาณภายนอกที่บ่งบอกการเป็นอิสระของกายนี้ คือ การทำงานของฮอร์โมนเพศ นอกจากนั้น เด็กจะเริ่มมีความสามารถทางการคิดเชิงนามธรรมเกิดขึ้น

ส่วนกายสุดท้าย เป็น กายแห่งความเป็นตัวตน (body of ego) เป็นกายแห่งการตระหนักรู้หรือบางครั้งเรียกว่า กายฉัน “I” เป็นกายที่ต้องการการพัฒนาให้สูงส่งซึ่งอยู่ภายในรูปรกาย หากกายนี้พัฒนาให้มีความสูงส่ง หรือ higher ego ก็จะทำให้ไม่ให้เกิดอยู่ในอำนาจของความป่าเถื่อน หรือสัญชาตญาณเพื่อการเอาตัวรอด แต่เป็นดำรงชีวิตอยู่เพื่อเป้าหมายอันสูงส่ง เพื่อคนอื่น เพื่อส่วนรวม เป็นต้น

สรุปได้ว่า องค์ประกอบของมนุษย์ตามแนวคิดของวอลดอร์ฟสามารถแบ่งออกเป็น 4 กายที่ความสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่อง เริ่มจากรูปรกาย (Physical body) ซึ่งก่อขึ้นตั้งแตอยู่ในครรภ์จนกระทั่งเมื่อคลอดเด็กจะมีอิสระมากขึ้นเรื่อย ๆ ตามลำดับ ต่อมาเป็นกายแห่งชีวิต (Ethereic body) จะดำเนินไปถึง 7 ปี ต่อมาเป็นกายแห่งความรู้สึก (Astral body) จะดำเนินไปถึง 14 ปีซึ่งเป็นช่วงวัยแห่งความรู้ที่เกี่ยวกับฮอร์โมนทางเพศและความต้องการเป็นอิสระ และสุดท้ายคือกายแห่งความเป็นตัวตน (Ego body) ที่จะพัฒนาไปสู่การตระหนักรู้ในตนเองและผู้อื่นซึ่งองค์ประกอบทั้ง 4 กายนี้จะนำไปสู่ปรัชญาของการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดของวอลดอร์ฟในเวลาต่อมา

มนุษย์ปรัชญากับการจัดการเรียนการสอน

ปรัชญาของการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดของวอลดอร์ฟนั้นให้ความสำคัญกับความเป็นมนุษย์เป็นอย่างยิ่ง หากเราเข้าใจพัฒนาการของมนุษย์ได้แต่ละช่วงวัยแล้วนั้นจะทำให้การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดของวอลดอร์ฟเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ดังนี้

ระดับอนุบาลศึกษา

ความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการของเด็กช่วง 0-7 ปี ที่รูปรกายเด็กเป็นอิสระจากกายของแม่ แต่ต้องการเวลาในการพัฒนาและเติบโต โดยที่มีพลังแห่งกายชีวิต (Ethe body) ช่วยในการจัดรูป (form force) และสร้างความแข็งแรงภายในร่างกาย ในช่วงวัยนี้มี คำสำคัญ 2 คำ ที่บ่งบอกว่าเด็กสามารถสร้างความสัมพันธ์กับโลกได้อย่างไร นั่นคือ

“การเลียนแบบ” (Imitation) และ “การเป็นตัวอย่าง” (Example)

อริสโตเติลนักปรัชญาชาวกรีก กล่าวว่า มนุษย์เป็นสิ่งที่มีความสามารถที่จะเลียนแบบได้ยอดเยี่ยมที่สุด โดยเฉพาะช่วงอายุ 0-7 ปีแรก ไม่มีช่วงอายุใดในชีวิตที่จะมีความสามารถในการเลียนแบบสูงเท่านี้อีกแล้วทุกสิ่งทุกอย่างที่อยู่รอบตัวเด็ก เด็กจะเลียนแบบ และในกระบวนการเลียนแบบจะช่วยให้มีวิวัฒนาการต่าง ๆ ในร่างกายของจัดแต่งรูป (form and shape) ให้มีความแข็งแรงสมบูรณ์ และคำว่า “ทุกสิ่งทุกอย่างที่อยู่รอบตัวเด็ก” เราจะต้องจินตนาการเพื่อตีความหมายเกี่ยวกับข้อความนี้ให้ลึกซึ้ง ดังนั้นจึงไม่ใช่แค่ความหมายทางวัตถุ วัสดุอุปกรณ์ หรือสิ่งแวดล้อมทางกายภาพเท่านั้น แต่หมายรวมถึง

ทุกสิ่งทุกอย่างที่ “เกิดขึ้น” รอบตัวเด็ก

ทุกสิ่งทุกอย่างที่เด็ก “รับรู้” ผ่านประสาทสัมผัส

ทุกสิ่งทุกอย่างที่เด็กได้ “ลงมือทำงาน” ในสิ่งแวดล้อม ด้วยพลังภายในของตัวเอง

และยังหมายรวมถึง การกระทำที่เปี่ยมด้วยคุณธรรม หรือไร้คุณธรรม การกระทำที่เปี่ยมไปด้วยปัญญา หรือไร้ปัญญาของผู้ใหญ่ที่อยู่รอบตัวเด็ก ที่เด็กเห็นอีกด้วย (Steiner, 2002)

ดังนั้น การให้การศึกษาในช่วงวัยนี้จึงไม่สามารถทำได้ด้วย “การสั่งสอน อบรม” แต่เป็นสิ่งที่เราในฐานะผู้ใหญ่ “ทำให้เด็กเห็น”

ในช่วงนี้เป็นช่วงที่กายแห่งชีวิต ยังไม่คลอด หรือยังไม่เป็นอิสระ เช่นเดียวกันกับช่วงก่อนหน้านี้ที่รูปกายของเด็กที่ยังอยู่ในครรภ์ของมารดา กายของทารกยังไม่เป็นอิสระ ในช่วงนี้ที่ กายชีวิตยังไม่คลอดเป็นช่วงที่ความคิด นิสัย ความทรงจำ พัฒนาขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติ เช่นเดียวกันกับที่ดวงตาของทารกก็พัฒนาขึ้นในครรภ์ของมารดาทั้ง ๆ ที่ไม่เคยมีประสบการณ์กับแสงภายนอกมาก่อนเลยเช่นกัน (Steiner, 2002)

ดังที่กล่าวไปแล้วว่า สิ่งแวดล้อมทางกายภาพนั้น มีอิทธิพลต่อการจัดแต่งรูปร่าง (form) ยกตัวอย่างเช่น เด็กจะมีสายตาแหลมคมหากอยู่ภายใต้สภาพแวดล้อมที่ใช้แสงและสีอย่างเหมาะสม หรือการที่เด็กจะมีสมอง และการไหลเวียนโลหิต ซึ่งเป็นรากฐานของกายภาพพื้นฐานที่ดี และพัฒนาความคิดทางจริยธรรมที่ดีได้ ก็ต่อเมื่อเด็กเห็นการกระทำที่ก่อปรไปด้วยจริยธรรมที่ดี นั่นหมายความว่าหากก่อนอายุ 7 ปี เด็กได้เห็นแต่การกระทำที่เลวร้าย ก็จะทำให้สมองของเด็กถูกจัดแต่งรูปให้สอดคล้องไปกับความเลวร้ายเช่นกัน (Steiner, 2002)

ดังนั้น ของเล่นที่ปรากฏในห้องอนุบาลวอลดอร์ฟ ยกตัวอย่างเช่น ตุ๊กตาที่เด็กเล่นอาจสร้างขึ้นจากการนำผ้ามาทำ โดยนำม้วนผ้าทั้งสี่มาพับให้เป็นขาสองขา แขนสองข้าง และมัดปมให้เป็นหัวแล้วแต้มจุดเล็ก ๆ ให้เป็นตา จมูก และปาก การที่เด็กได้เห็นการสร้างสรรค์ตุ๊กตาเช่นนี้ เด็กได้ใช้จินตนาการของตนเข้าไปทำให้ตุ๊กตานั้นเป็นเหมือนเด็กเล็ก ๆ จริง ๆ การทำงานของจินตนาการจะช่วยปั้นแต่งและสร้างสมองของเด็ก และยังช่วยเสริมสร้างพลังแห่งการสร้างรูปทรง (formative forces) ของเด็กอีกด้วย การที่เด็กได้ฝึกใช้จินตนาการบ่อย ๆ ก็เช่นเดียวกับการที่เด็กได้ฝึกฝนกล้ามเนื้อมือโดยผ่านการทำงานที่เหมาะสม หากเราให้ตุ๊กตาสำเร็จรูปแก่เด็ก สมองของเด็กก็ไม่ต้องใช้จินตนาการอีกต่อไป ทำให้ตระหนักว่า เราจะต้องพิจารณา

รายละเอียดของทุกสิ่งทุกอย่างที่จะนำมาอยู่ในห้องอนุบาล เพราะล้วนแล้วแต่ส่งผลกระทบทั้งภายในและภายนอกร่างกายของเด็กทั้งสิ้น (Steiner, 2002)

นอกจากนั้น สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งที่ต้องให้ความสนใจและพิจารณาอย่างละเอียดรอบคอบสำหรับเด็กในวัยนี้คือ กายภาพของเด็ก (Physical body) สามารถพัฒนา “มาตรการของารวัด” ของร่างกายว่าอะไรเป็นสิ่งที่ เป็นประโยชน์ต่อตนเอง หรืออาจเรียกได้ว่า เป็นสัญชาตญาณที่มีสุขภาวะ (healthy instinct) ซึ่งมาตรการหรือสัญชาตญาณนี้ช่วยให้เด็กพัฒนาความรู้สึกอยากที่มีสุขภาวะ (healthy craving) และความปรารถนาที่ถูกต้อง (healthy desire) กายภาพที่เปี่ยมสุขภาวะ (healthy physical body) จะมีสัญชาตญาณที่รู้ว่าอะไรดีสำหรับร่างกาย หากเราปล่อยปละละเลยให้ร่างกายของเด็กรับประทานอาหารมากเกินไป ก็จะทำให้เด็กสูญเสียสัญชาตญาณที่ถูกสุขภาวะด้านอาหารไป ทำให้มีภาวะเสี่ยงต่อพฤติกรรม การกินที่อาจก่อโรคได้ (Steiner, 2002)

ความรู้สึก เช่นความยินดี และความสุขเป็นพลังในการช่วยจัดแต่งรูปแก่อวัยวะเช่นเดียวกัน ดังนั้นครูอนุบาลควรมีอารมณ์แจ่มใส มีความสุข และเหนือสิ่งอื่นใดคือ “ความรักที่มั่นคง และจริงใจ” ความรักดังกล่าวจะอยู่รายล้อมสภาพทางกายภาพของเด็ก เป็นเหมือนความอบอุ่นที่อยู่รายล้อมสภาพทางกายภาพ อาจเปรียบได้กับ การกักไข่ของแม่ไก่ ซึ่งความร้อนช่วยในการก่อรูปอวัยวะทางกายภาพได้ (Steiner, 2002)

การเรียนรู้ทางภาษาก็เช่นกัน เด็กเรียนรู้จากการเลียนแบบ เด็กเรียนรู้ภาษาได้ดีที่สุดโดยผ่านการฟัง ดังนั้นครูต้องตระหนักถึงคุณค่าบทเพลง ซึ่งควรมีความไพเราะ และมีจังหวะจะโคนความงดงามของบทเพลงมีความสำคัญต่อเด็กมากกว่าความหมายของบทเพลง การเต้นรำหรือเคลื่อนไหวไปตามท่วงทำนองก็มีอิทธิพลอย่างมากในการสร้างเสริมอวัยวะทางกายภาพ (Steiner, 2002)

ระดับประถมศึกษา

หลังจากช่วงการเปลี่ยนฟันจากฟันน้ำนมเป็นฟันแท้ เป็นช่วงเวลาที่กายแห่งชีวิตคลอออกมา หรืออาจเรียกได้ว่าเป็นอิสระ เป็นช่วงเวลาที่บ่งบอกว่าเราสามารถให้การศึกษา กายแห่งชีวิตจากภายนอกได้ การให้การศึกษาหรือการ etheric body คือ การสร้างเสริม หรือพัฒนาความรู้สึกชอบ (inclinations) นิสัย (habits) การพัฒนาความตระหนักรู้ (conscience) บุคลิกภาพ (character) ความทรงจำ (memory) และพื้นอารมณ์ (temperament)

การให้การศึกษาแก่ กายแห่งชีวิต คือ การให้ภาพ ที่นำทางจินตนาการของเด็ก ซึ่งแตกต่างไปจากช่วงก่อน 7 ปีเราจะต้องให้ “ตัวอย่างหรือตัวแบบทางกายภาพ” เพื่อให้เด็กเลียนแบบ แต่ในช่วง 7-14 ปีครูจะต้องนำความหมายและคุณค่าที่อยู่ภายในให้แก่เด็ก ผ่านการให้ภาพหรือเรื่องเล่า ซึ่งไม่จำเป็นต้องเป็นภาพหรือเรื่องราวที่เด็กจะต้องเห็นผ่าน ตาเนื้อที่เป็นกายภาพ แต่เด็กเห็นภาพและเรื่องราวผ่าน “ตาภายใน” ซึ่งภาพที่เด็กเห็นจะเป็น “ตัวอย่างหรือตัวแบบทางดวงจิต” ด้วยวิธีดังกล่าวนี้เอง ครูจึงสามารถปลูกพลังของการคิดที่ถูกต้อง และการคิดที่มีจริยธรรมให้เกิดขึ้นในตัวเด็ก (Steiner, 2002)

ค่าสำคัญของการรู้ในช่วงวัยนี้ คือ

“ผู้เป็นศิษย์” (Discipleship) และ “ผู้ทรงสิทธิ์” (Authority)

เด็กจะมองครูในฐานะผู้ทรงสิทธิ์ ความทรงสิทธิ์ที่มีต่อครูไม่ได้เกิดขึ้นจากการบังคับ แต่เป็นความรู้สึกที่เกิดขึ้นในเด็กโดยไม่มีคำถามด้วยความทรงสิทธิ์นี้จะช่วยพัฒนาความตระหนักรู้ นิสัย และความชอบต่าง ๆ และด้วยความทรงสิทธิ์ที่เด็กรู้สึกนี้ช่วยจัดระเบียบอารมณ์ภายในของตัวเด็กเด็กมองเห็นโลกภายนอกผ่านความทรงสิทธิ์นี้ ความรู้สึกถึงความทรงสิทธิ์ของเด็กที่มีต่อครู ช่วยให้เด็กเรียนรู้ถึงการมีสัมมาคารวะ (veneration) และการให้ความเคารพ (reverence) เป็นพลังสำคัญที่จะช่วยหล่อเลี้ยงกายแห่งชีวิต ให้เติบโตอย่างเหมาะสม (Steiner, 2002)

การสอนผ่านการเล่าเรื่องราวในช่วงวัยนี้แตกต่างไปจากเดิม การเล่านิทานในวัยอนุบาลมีเป้าหมายเพื่อ ปลุกความร่าเริง ความมีชีวิตชีวา และความสุขด้วยนิทาน แต่นิทานหรือเรื่องเล่าหลังจากช่วงอายุ 7 ปี ครูจะต้องมีวัตถุประสงค์ในการเลือกเรื่อง เพื่อให้เรื่องราวนั้นเป็นการฉายภาพแห่งชีวิตต่อหน้าเด็ก ผ่านการเล่า เพื่อปลุกความต้องการเลียนแบบภายในดวงจิตของเด็ก (Steiner, 2002)

ภาระหน้าที่ของครูคือ การนำโลกที่เด็กต้องการเรียนรู้ มาถ่ายทอดผ่านภาษาที่เต็มไปด้วยจินตนาการ เป็นเรื่องราวที่มีชีวิตชีวาของบุคคลหรือตัวเอกของเรื่อง ซึ่งเรื่องราวเหล่านี้จะทำให้เด็กพัฒนาความสามารถทางเชาว์ปัญญาและจริยธรรม ซึ่งเด็กได้ใช้หัวใจ และความรู้สึก เข้าไปทำความเข้าใจเรื่องราว ยิ่งกว่านั้นบุคคลในเรื่องที่เด็กประทับใจก็จะเป็นผู้ทรงสิทธิ์สำหรับเด็กเช่นเดียวกัน (Steiner, 2002)

สิ่งที่เด็กจะพัฒนาขึ้นมาหลังจากช่วงเวลาที่ยากแห่งชีวิตเป็นอิสระคือ ความทรงจำ (memory) หากครูไม่ได้ให้ความสำคัญกับความทรงจำก็จะทำให้เด็กสูญเสียความสามารถในการจดจำ และยากจะฟื้นฟูกลับมาเมื่อผ่านช่วงวัยนี้ไปแล้ว ความทรงจำเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นต่อการพัฒนาความสามารถทางเชาว์ปัญญา ซึ่งจะพัฒนาในลำดับต่อไป (Steiner, 2002) ดังนั้น ครูควรทำให้เด็กเป็นผู้ร่าเริงและมีความสุขผ่านการเล่านิทาน หรือเรื่องเล่าต่าง ๆ อันจะทำให้เด็กมีความทรงจำ (memory) ที่ดีและจะส่งผลต่อการเลียนแบบพฤติกรรมที่ดีในอนาคต

ระดับมัธยมศึกษา

หลังจากช่วงประถมศึกษาจะเข้าสู่ช่วงมัธยมศึกษา คือ หลังอายุ 14 ปีเป็นต้นไปซึ่งเป็นช่วงที่เด็กต้องการมีอิสรภาพ ดังนั้นคำสำคัญของการจัดการศึกษาในช่วงวัยนี้คือ

“อิสรภาพ” (Freedom) และ “ความรับผิดชอบ” (Responsibility)

หลังอายุ 14 ปี เมื่อกายแห่งความรู้สึกเป็นอิสระ ดังนั้นความรู้สึกและความคิดจะเป็นอิสระต่อกัน เด็กมีความสามารถในการคิดตัดสินใจ (Judgment) และความคิดที่เป็นอิสระ (Independence thought) จากความรู้สึก ทำให้ความคตินั้นไม่รับใช้ความรู้สึกที่เกิดขึ้น เช่น เด็กอาจมีความรู้สึกว่าจะเกียจไม่ยอมทำงาน แต่เด็กก็สามารถคิดว่า ถึงอย่างไรงานนี้จะต้องถูกทำให้เสร็จ แล้วจึงเริ่มลงมือทำ ในวัยนี้เด็กจะเปิดรับต่อโลกภายนอก ผ่านความคิดแบบนามธรรม หากเด็กได้รับการศึกษาที่เหมาะสม เด็กสามารถมีอิสระจากอิทธิพลของสภาพแวดล้อมภายนอกต่าง ๆ เด็กจะเรียนรู้ว่า “ในเงื่อนไขที่เป็นไปไม่ได้ อาจเป็นไปได้” (Steiner, 2002)

ความสามารถทางเชาว์ปัญญาเป็นพลังภายในดวงจิตที่จะเกิดขึ้นได้ในช่วงวัยเจริญพันธุ์ ซึ่งเด็กสามารถสร้างความคิดเชิงตัดสินเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่เด็กได้เรียนไปแล้วเด็กจะใช้ความสามารถที่เกิดขึ้นนี้ในการสำรวจโลกอีกครั้ง ในช่วงวัยนี้เด็กต้องการทำความเข้าใจด้วยความคิด และเชาว์ปัญญาจากสิ่งที่อยู่ในความทรงจำจากช่วงวัยที่ผ่านมา เป็นสิ่งที่สำคัญสำหรับมนุษย์ ไม่ใช่แค่เพียงจดจำสิ่งที่เข้าใจ แต่เข้าใจในสิ่งที่จำได้ด้วย ยกตัวอย่าง เช่น เด็กสามารถจดจำเหตุการณ์ทางประวัติศาสตร์จากช่วงประถม ก็ช่วยให้เด็กทำความเข้าใจด้วยความคิดทางเชาว์ปัญญา หรือเด็กสามารถจำเรื่องราวทางภูมิศาสตร์แล้ว ก็นำมาทำความเข้าใจเห็นความเชื่อมโยงเกี่ยวเนื่องระหว่างเรื่องทั้งสองนี้ (Barnes, 1992)

ช่วงเวลานี้เป็นช่วงเวลาที่ได้ศึกษาในสาขาวิชาที่หลากหลาย โดยสาระการเรียนรู้จะมีความสมดุลระหว่างเนื้อหาสาระวิชาศิลปะและการลงมือปฏิบัติ สิ่งสำคัญของการเรียนการสอนในระดับนี้คือ การให้เด็กได้ค้นหาความจริง ข้อเท็จจริง ความรู้เกี่ยวกับตนเองที่เกิดจากการสะท้อนความคิดของตนเองต่อความรู้ และ ความรู้เกี่ยวกับโลกดังนั้นเด็กจึงต้องการครูผู้ซึ่งมีความเชี่ยวชาญในสาขาวิชาเฉพาะ เด็กจะเกิดความรักต่อความรู้ และความจริง (Mazzone, 2017)

การที่เราให้การศึกษาผ่านความคิดที่เป็นวัตถุนิยม (materialistic way of thought) ซึ่งใช้การรับรู้ผ่าน “ประสาทสัมผัส” เพียงอย่างเดียวมากเกินไป กลับเป็นการจำกัดการรับรู้ด้วยรูปแบบอื่นช่วยให้เด็กเห็นความจริงของปรากฏการณ์ทั้งหมด (whole truth) เช่น การมองเมล็ดข้าวโพด หากเราใช้ประสาทสัมผัสเพียงอย่างเดียว เราก็จะเห็นว่า ก็เป็นเพียงแค่เมล็ดเล็ก ๆ ที่ปรากฏอยู่เบื้องหน้า แต่หากเราใช้ความรู้สึกและจินตนาการ เราก็จะรับรู้ได้ถึงภาพที่ไม่ได้ปรากฏอยู่ต่อหน้าของเราต่อเมล็ดที่มีศักยภาพจะเติบโตเป็นต้นใหม่ ดังนั้นการสอนด้วยวิธีที่เหมาะสมในช่วงวัยก่อนหน้านี้ช่วยให้เด็กรับรู้ได้โดยผ่าน “ความรู้สึกและจินตนาการ” ได้ในช่วงวัยต่อมา ซึ่งทำให้เขาสามารถรับรู้โลกนี้ด้วยมุมมองที่กว้าง และครอบคลุมกว่าใช้ประสาทสัมผัสเพียงอย่างเดียว (Steiner, 2002)

สรุปได้ว่า การจัดการเรียนการสอนตามแนวนุชนิยมปรัชญาตามแนวคิดของวอลดอร์ฟแบ่งออกเป็น 3 ช่วง ได้แก่ ระดับอนุบาล ระดับประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษา ในแต่ละช่วงการจัดการเรียนการสอนจะเป็นไปตามลำดับพัฒนาการ ในระดับอนุบาล ช่วงอายุ 0-7 ปี เด็กในวัยนี้จะเรียนรู้ผ่านการเลียนแบบ ดังนั้นผู้ใหญ่ต้องเป็นแบบอย่างที่ดี และการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติผ่านประสาทสัมผัสทั้งห้า เพื่อให้เด็กมีกายแห่งชีวิตที่สมบูรณ์ และพร้อมที่จะเป็นอิสระในช่วงเวลาต่อมาในระดับประถมศึกษา ในระดับประถมศึกษา ช่วงอายุ 7-14 ปี เด็กวัยนี้ต้องการเป็นอิสระเป็นช่วงที่เด็กต้องการพัฒนานิสัย พัฒนาความตระหนักรู้ บุคลิกภาพ ความจำ และอารมณ์ ดังนั้น ผู้ใหญ่ต้องให้ตัวแบบทางกายภาพกับเด็กผ่านนิทานหรือเรื่องเล่าที่เหมาะสมจะทำให้เด็กเกิดความทรงจำที่ดี และพร้อมที่จะเป็นอิสระในช่วงเวลาต่อมาในระดับมัธยมศึกษา ในระดับมัธยมศึกษา ช่วงหลังอายุ 14 ปี เด็กในวัยนี้ต้องการอิสรภาพ แต่พร้อมกันเด็กก็ต้องมีความรับผิดชอบด้วย ดังนั้น การจัดการเรียนการสอนใน 3 ช่วงนั้นสิ่งที่สำคัญคือ “ตัวครู” หรือเรียกว่า “ผู้ทรงสิทธิ์” (Authority) ในการจัดการเรียนการสอนที่ไม่ใช่การบังคับเด็ก แต่เป็นการที่让孩子ได้พัฒนาตนเองไปตามศักยภาพของแต่ละช่วงวัยเป็นสำคัญ

การสอนแบบวอลดอร์ฟที่ปัญญาทัย

โรงเรียนปัญญาทัย โดยการก่อตั้งของ นายแพทย์พร พันธุ์โอสถ ผู้ซึ่งมีอุดมการณ์ที่จะจัดการศึกษาที่คำนึงถึงประโยชน์สูงสุดของผู้เรียนสำคัญ และได้เล็งเห็นว่าการจัดการเรียนการสอนแบบวอลดอร์ฟ ตามหลักการของมนุษยปรัชญานี้ เป็นแนวคิดทางการศึกษาที่น่าสนใจคือ“ปัญญาทัย” จึงเริ่มเกิดขึ้นด้วยรูปแบบบ้านเรียน (homeschool) จนพัฒนาและเติบโตจนกลายเป็นโรงเรียนปัญญาทัยในปัจจุบัน

โรงเรียนปัญญาทัย จัดการเรียนการสอนตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาล จนถึง มัธยมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งมีเป้าหมายสอดคล้องกับการจัดการศึกษาแบบวอลดอร์ฟ นั่นคือ “การศึกษาเพื่อความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์”

ดังนั้น โรงเรียนวอลดอร์ฟในระดับมัธยมศึกษา จึงไม่มีการแยกสาขาว่า การเรียนแบบสายวิทย์หรือสายศิลป์ แต่ผู้เรียนจะต้องเรียนทั้งวิทย์และศิลป์ไปด้วยกัน กล่าวคือ ไม่ใช่แค่เรียนวิชาหมวดวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ หรือเรียนวิชาศิลปะ และดนตรี แยกเป็นวิชา แต่ผู้เรียนจะเรียนวิทยาศาสตร์ โดยใช้ศิลปะเป็นหนทางที่ในการเรียนด้วย หรือการเรียนวาดภาพ ด้วยสายตาแบบเชิงประจักษ์ (objective observation) หากจะเปรียบก็อาจเปรียบเป็นภาพได้ว่า หากเป็นหมอ ก็จะเป็นหมอที่เล่นดนตรีได้ วาดภาพได้ หรือหากจะเป็นนักดนตรี ก็เป็นนักดนตรีที่มีความเข้าใจในเครื่องกลต่าง ๆ สามารถคำนวณกำไร ขาดทุนหรือภาษีได้ด้วยตนเอง

อย่างไรก็ตาม ในการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอน แม้ว่าทางโรงเรียนจะใช้แนวคิดทางการศึกษาแบบวอลดอร์ฟ แต่เนื่องจากการศึกษานี้เริ่มต้นที่ประเทศแถบยุโรป ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1919 จวบจนปัจจุบันนี้ ค.ศ. 2019 ก็เป็นเวลาเกือบ 100 ปี สภาวะทางภูมิศาสตร์ สังคมและบริบทที่ความแตกต่าง อีกทั้งสภาพทางสังคม เศรษฐกิจและสิ่งแวดล้อมก็เปลี่ยนแปลงไปตามยุคสมัย ดังนั้น ทางโรงเรียนจึงได้มีการพัฒนาและปรับหลักสูตรให้มีความสอดคล้องกับสภาพบริบทที่แตกต่างดังกล่าว

สภาพทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปในปัจจุบัน ไม่ว่าจะเป็นความล้ำหน้าของเทคโนโลยีนวัตกรรม การคมนาคม การใช้ปัญญาประดิษฐ์ (AI) เพื่อลดภาระความยุ่งยากของการทำงานบ้านและระบบอุตสาหกรรม ความก้าวหน้าแบบก้าวกระโดดเทคโนโลยีสารสนเทศ การเกิดขึ้นของโทรศัพท์เคลื่อนที่ ตลอดจนความเป็นอยู่ที่พึ่งพาร้านสะดวกซื้อ หรืออาศัยอยู่ในอาคารคอนกรีตเอนิยามภาวะมลพิษที่เพิ่มสูงขึ้น สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้มีผลกระทบต่อพัฒนาการของเด็กยุคปัจจุบันเป็นอย่างมากโดยเฉพาะเด็กปฐมวัย เนื่องจากเป็นช่วงวัยที่มีความเปราะบาง กล่าวคือ เด็กใช้ทั้งตัวตนของเขาสัมผัสสิ่งต่าง ๆ รอบตัวโดยตรงผ่านประสาทสัมผัส (senses) เด็กสามารถรับรู้และสัมผัสได้ ไม่ว่าจะเป็นความโกรธ ความรัก ความสุข ความเกลียด ความชาญฉลาด ผ่านโทนเสียง กิริยาท่าทาง ความสว่าง ความมืด สี อารมณ์ ความรู้สึกของผู้แวดล้อมเด็ก (Barnes, 1995) และแม้ว่าอวัยวะต่าง ๆ จะสร้างเสร็จตั้งแต่คลอดออกมาจากครรภ์มารดาแล้ว แต่ในช่วง 0-7 ปี ยังเป็นช่วงที่อวัยวะต่าง ๆ ต้องการเวลาในพัฒนาความแข็งแรง และความสมบูรณ์ในการทำงาน ตลอดจนเป็นช่วงที่สร้างความคุ้นเคย หรือเคยชิน จนกลายเป็นนิสัยดังนั้นหากมีสิ่งที่ไม่เหมาะสมมากระทบต่อเด็กในช่วงวัยนี้ ย่อมส่งผลต่อเด็กในอนาคต ไม่ว่าจะเป็นปัญหาด้านสุขภาพ และนิสัย หรือความมีชีวิตชีวาในชีวิตอย่างแน่นอน

ประสบการณ์จากการทำงาน 20 กว่าปีที่ผ่านมา ทำให้เล็งเห็นความรุนแรง และผลกระทบของปัญหาดังกล่าว ซึ่งส่งผลกระทบต่อพัฒนาการของเด็กในทุกช่วงวัย สำหรับเด็กปฐมวัย เด็กไวต่อการกระตุ้นได้ง่าย มีโรครุมแพ้มากขึ้น มีความสนใจต่อสิ่งต่าง ๆ ได้ไม่นาน การเล่นที่มักพบบ่อย ๆ คือ การวิ่งพล่านไปมาในห้อง ไม่สามารถนั่งรอคอยได้ การเล่นแบบสมมติเรื่องราวต่างๆ ที่พบในชีวิตประจำวันน้อยลง เมื่อเด็กโตขึ้นก็จะพบว่าเด็กยุคใหม่เด็กมีวุฒิภาวะด้านอารมณ์ สังคม และการทำงานช้ากว่าวัยที่ควรจะเป็น ขณะที่วุฒิภาวะทางเพศเร็วขึ้น เด็กมีโอกาสน้อยลงในการพัฒนาพลังแห่งความมุ่งมั่นทำงาน ดังนั้น ทางโรงเรียนพบว่า การจัดการเรียนการสอนแบบวอลดอร์ฟที่เคยทำมาแบบเดิมไม่เพียงพอที่จะช่วยเด็กในยุคแห่งความก้าวหน้าทางนวัตกรรมและเทคโนโลยีที่ถาโถมเข้ามาเสียแล้ว ดังนั้น จึงเป็นจุดเริ่มต้นของการปรับรูปแบบการจัดการสอน โดยยังยึดตาม แนวทางการจัดศึกษาแบบวอลดอร์ฟเป็นสำคัญ

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนการสอนแบบวอลดอร์ฟที่ปัญญทัย

โรงเรียนได้มีความจัดตั้งกลุ่มแม่และเด็ก (parent-child) ขึ้น เพื่อจัดการศึกษาให้เด็กอายุต่ำกว่า 3 ปีครึ่ง เนื่องจากการจัดการเรียนการสอนแบบวอลดอร์ฟ ได้กำหนดให้รับเด็กอนุบาลตั้งแต่อายุ 3 ปีครึ่ง ถึง 6 ปี โดยจะไม่รับเด็กอายุต่ำกว่านั้น เนื่องจากตามหลักการของมนุษยปรัชญา กล่าวว่า เด็กตั้งแต่แรกเกิดจนถึง 3 ปีครึ่ง เป็นช่วงที่เด็กต้องการกายชีวิต (ethe body) ของแม่ในการเจริญเติบโตดังนั้นการจัดตั้งกลุ่มแม่และเด็กก็ได้คำนึงถึงหลักการนี้ด้วย โดยเด็กที่อยู่ในกลุ่มนี้ จะต้องเป็นผู้ปกครอง หรือผู้ดูแล 1 คน มาพร้อมกับเด็กด้วย ครูผู้สอนจะจัดกิจกรรมที่เน้นให้ผู้ปกครองทำงานต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็น งานสวน ทำอาหารว่างงาน ก่อสร้างเล็ก ๆ เช่น ทำเครื่องเล่น การทำชิ้นวางของการทำข้าวตอกไม้ รวมไปถึงการซ่อมแซมของใช้ เป็นต้น โดยที่เด็ก ๆ จะวิ่งเล่นอยู่ใกล้ ๆ อาจมีบ้างที่เข้ามาช่วยผู้ปกครอง เป็นช่วงเวลาสั้น ๆ รวมถึงการสอนผู้ปกครองทำของเล่นง่าย ๆ ร้องเพลงการรับประทานอาหารว่างร่วมกัน การเล่นนิ้วมือ การเล่านิทาน ฯลฯ ตั้งแต่เวลา 09.00 ถึง 11.00 น. จุดมุ่งหมายของการจัดการศึกษากลุ่มนี้ เพื่อให้ผู้ปกครองได้ลงมือทำ สิ่งที่ต้องทำเมื่ออยู่กับเด็ก มากกว่าการให้ความรู้เพียงอย่างเดียว ซึ่งจากการทำงานกับผู้ปกครองในกลุ่มนี้พบว่า ผู้ปกครองจำนวนไม่น้อย ได้เปลี่ยนแปลงวิถีชีวิต หันมาทำอาหารง่าย ๆ หรือทำงานบ้านต่าง ๆ ด้วยตนเองกับลูก

ในระดับอนุบาล

ทางโรงเรียนพยายามสร้างชุมชนขึ้นมาในห้องเรียนอนุบาล เพื่อทดแทนกับการขาดหายไปของสภาพสังคมปัจจุบัน เราเปิดรับให้ผู้ปกครองได้เข้ามาช่วยเป็นผู้ช่วยครูในการดูแลเด็ก ห้องละ 1 ถึง 3 คน ผลัดเปลี่ยนเวียนเข้ามา โดยมีครูผู้ดูแลเด็กเป็นหลักในแต่ละห้อง 1 คน นอกจากนั้น เราได้นำการทำงานต่าง ๆ เข้ามาอยู่ในห้องอนุบาลในช่วงเวลาเล่น เป็นที่ทราบกันในฐานะนักการศึกษาปฐมวัยว่า การเล่นเป็นเหมือนการทำงานของเด็ก เด็กจะนำสิ่งที่เห็นมาเลียนแบบในรูปแบบของการเล่น เด็กจะเอาจริงเอาจังกับการเลียนแบบเสมือนว่าเขาได้เป็นสิ่งที่เลียนแบบทั่วทั้งตัวตนของเขาแต่ปัญหาที่พบในช่วงโม่งเล่นปัจจุบัน คือ

เด็กขาดตัวอย่างการทำงานในชีวิตประจำวัน เพราะถูกแทนที่ด้วยร้านสะดวกซื้อ หรือการใช้ปัญญาประดิษฐ์ (AI) ในการทำงานต่าง ๆ ดังนั้นการเล่นที่พบในห้องเรียนยุคนี้คือการวิ่งพล่าน เช่นเดียวกับเครื่องยนต์กลไก หรือเป็นการเล่นส่วนใหญ่ที่ไม่ได้ถ่ายแบบจากการทำงานจริง ๆ เป็นเพียงการหมุน การติด การโยนไปมา เท่านั้น ซึ่งหากเราปล่อยให้เด็กเล่นลักษณะนี้ไปเรื่อย ๆ ก็เท่ากับเราได้ปลูกฝังความเคยชินต่อการทำกิจกรรมที่ไร้เป้าหมาย หรือ ปลูกฝังความวุ่นวายโกลาหลให้กับเด็ก ๆ ดังนั้นการนำงานต่าง ๆ มาให้เด็กทำ ไม่ว่าจะเป็นการทำงานการเตรียมวัตถุดิบทำกับข้าว การจุดเตาถ่านหุงข้าว การทำขนม การทำกับข้าว การทำความสะอาดห้องเรียน การเก็บล้าง การทำสวนครัว รดน้ำต้นไม้ ฯลฯ งานเหล่านี้ล้วนแต่เป็นไปเพื่อเป็นการสร้างตัวอย่างแห่งการเลียนแบบ เพื่อจุดประกายการเลียนแบบในตัวของเด็กอย่างเป็นธรรมชาติ ซึ่งจะนำไปสู่การปลูกแรงบันดาลใจในการเล่นที่สร้างสรรค์ต่อไป

ในระดับประถมศึกษา

แม้ว่าในระดับประถมศึกษาจะมีการจัดกิจกรรมที่หลากหลายตามหลักสูตรแนวพลอดอร์ฟไม่ว่าจะเป็นงานหัตถกรรม การทำนา การทำฟาร์ม การเดินป่า การทำอาหารงานไม้ งานปั้น งานสวน งานศิลปะ การร้องเพลง เล่นดนตรีไทย และ ดนตรีสากล อย่างไรก็ตาม สืบเนื่องจากปัญหาดังกล่าว ทำให้เราก็เพิ่มวิชาใหม่ คือ educational work 1 ถึง 3 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ตามความเหมาะสมในแต่ละระดับชั้น เพื่อให้เด็กใช้เวลาในช่วงดังกล่าว ฝึกฝนทักษะการทำงานในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การตัดแต่งกิ่งไม้ การตัดหญ้า การดูแลต้นไม้โดยรอบ การปรับปรุงสภาพภูมิทัศน์โรงเรียน การซ่อมแซมโต๊ะเก้าอี้ และของใช้ต่าง ๆ หรือการออกแบบและสร้างเฟอร์นิเจอร์ง่าย ๆ เป็นต้นเพื่อให้เด็ก ๆ เรียนรู้การทำงานที่มีเป้าหมาย ซึ่งจะช่วยพัฒนาคุณภาพอย่างเป็นธรรมชาติจากการทำงานตลอดจนมีการปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนในรายวิชาต่าง ๆ เช่น การให้เด็กทำกิจกรรมลงมือปฏิบัติมากขึ้น และใช้เวลาในการอธิบายลดลง ตลอดจนการหากิจกรรมในรูปแบบที่หลากหลายเพื่อช่วยพัฒนาความเข้าใจในบทเรียน นอกจากนี้ การจัดการด้านพฤติกรรมของเด็ก ครูต้องใช้ความใจเย็น อดทน อารมณ์ขัน ความมั่นคงทางใจ และความสร้างสรรค์ เพื่อช่วยให้เด็กพัฒนาคุณภาพทางอารมณ์ขึ้นมาทีละน้อยเพื่อให้มีความสอดคล้องกับลักษณะของเด็กในยุคสมัยปัจจุบันมากขึ้น

ในระดับมัธยมศึกษา

ในระดับนี้ตามหลักสูตรเด็กจะได้เรียนรู้เกี่ยวกับเทคโนโลยีสมัยใหม่ในชั้น ม. 4 พวกเขาจะได้เรียนรู้พื้นฐานของการเกิดขึ้นของคอมพิวเตอร์ เรียนรู้ส่วนประกอบของคอมพิวเตอร์ และสุดท้ายจะต้องลงมือประกอบคอมพิวเตอร์ของตนเองเพื่อนำไปใช้ที่บ้าน

ปัจจุบันโลกแห่งการเรียนรู้ในยุคสมัยใหม่กว้างขวางมากขึ้น ทุกคนสามารถเข้าถึงความรู้ได้ทุกรูปแบบผ่านอินเทอร์เน็ต ซึ่งถือว่าเป็นข้อมูลทุติยภูมิ (secondary source) เป็นข้อมูลที่ถูกรวบรวมขึ้นมาจากข้อมูลที่มีอยู่แล้ว (อาจเป็นข้อมูลทุติยภูมิ หรือตติยภูมิ) หรือข้อมูลปฐมภูมิ (primary source) ดังนั้นเราจึงให้เด็กออกเดินทางไปแสวงหาข้อมูลจากปฐมภูมิด้วยตัวเด็กเองมากขึ้นกว่าแต่ก่อน จากแหล่งความรู้ต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นพิพิธภัณฑ์ โบราณสถาน โบราณวัตถุ และสถานที่เรียนรู้ต่างๆ เช่น โรงเก็บขยะ โรงแคะหิน งานนิทรรศการ การจัดการแสดงต่าง ๆ ตลอดจนการสัมภาษณ์บุคคลที่น่าสนใจ เช่น ครูช่างถนน ครูที่

ทำงานกับเด็กด้วยโอกาส หรือช่างตัดผมวินมอเตอร์ไซด์ที่อยู่ละแวกโรงเรียน เพื่อให้เด็กเห็นว่า การที่เด็กมีประสบการณ์ตรงกับข้อมูลนั้น มีความแตกต่างมากกับการค้นคว้าผ่านอินเทอร์เน็ต แท้จริงแล้วนั้นเด็กจะสามารถหาความรู้ต่าง ๆ ได้ด้วยตัวของเขาเอง มีเด็กหลายคนสะท้อนว่า พิพิธภัณฑ์หลายแห่งที่จัดอย่างดีแต่ไม่มีใครไปดู น่าเสียดายหรือ เด็กบางคนบอกว่า “ที่โรงเรียนมอบหมายให้ไปเขาและครอบครัวไม่เคยวางแผนว่าจะไปเลย” การที่เด็กได้ออกไปมีประสบการณ์ตรงยังช่วยให้เด็กพัฒนาวิจารณ์ญาณในการแยกแยะข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้จากการอ่านผ่านอินเทอร์เน็ตว่า มีความเป็นไปได้ที่จะคลาดเคลื่อนจากความเป็นจริงอย่างไร ซึ่งเป็นบทเรียนสำคัญมากเมื่อเขาต้องเผชิญกับโลกแห่งข้อมูล เนื่องจากทุกคนสามารถเขียนข้อความรู้ ความคิดเห็น ความรู้สึกได้อย่างอิสระเสรี ดังนั้นการอ่านจำเป็นต้องใช้วิจารณ์ญาณที่เต็มไปด้วยวุฒิภาวะ ในการตัดสินใจข้อมูลเหล่านั้นด้วยตัวของตัวเอง

นอกจากนั้น มีการปรับเปลี่ยนการฝึกงานในระดับ ม.3, 4 และ 5 จากแต่ก่อนครูจะเป็นผู้คัดเลือกสถานที่ฝึกงาน แล้วให้เด็กเป็นผู้เลือกจากสถานที่ที่ครูคัดเลือกแล้ว ตลอดระยะเวลาฝึกงานจะมีครูไปดูแลอยู่ห่าง ๆ โดยเด็ก ๆ แต่ละคนฝึกงาน 2 แห่ง แห่งละ 1 สัปดาห์ ขณะนี้ได้เปลี่ยนเป็นให้เด็กเป็นผู้แสวงหาสถานที่ที่จะฝึกงาน และนำมาเสนอให้ครูอนุมัติ เป็นผู้ติดต่อ เขียนจดหมายขอเข้าฝึกงานเดินทางไปด้วยตนเอง (เป็นกลุ่ม หรือเป็นคู่ หรือเดี่ยว) ตามแต่ละระดับชั้น โดยฝึกงานเพียง 1 แห่ง แต่ขยายเวลาเป็น 1 เดือน ซึ่งเด็กต้องหาที่พัก และดูแลเรื่องกิน เรื่องอยู่ด้วยตนเอง เด็กได้ใช้ความรู้ตั้งแต่ประถม ไม่ว่าจะเป็นการทำอาหาร การทำงานบ้านต่าง ๆ ตลอดจนการเรียนรู้ทักษะการทำงานแบบใหม่ที่ต้องอาศัยฐานจากการทำงานในชั้นเล็ก ๆ โดยแต่ละระดับชั้นก็มีเกณฑ์ในการเลือกสถานที่ในการฝึกงานต่างกัน ในระดับ ม.3 สถานที่ที่ฝึกงานเน้นที่งานเกษตรและปศุสัตว์ ในระดับ ม.4 สถานที่ที่ฝึกงานเน้นงานศิลปะ-หัตถกรรม พื้นบ้าน ส่วนในระดับ ม.5 เด็กไปฝึกงานในสถานประกอบการทางอาชีพพบว่าหลังจากการฝึกงาน เด็ก ๆ เปลี่ยนไปมาก เด็ก ๆ มีความอดทน ความรับผิดชอบ มีวุฒิภาวะ มีความสามารถในการปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมใหม่ ๆ ได้ง่ายไม่เรียกร้อง แต่พยายามทำหน้าที่ที่ตนได้รับมอบหมายให้ดีที่สุด ขณะเดียวกันมีความอ่อนน้อมถ่อมตน และไม่นิ่งดูตาย

โรงเรียนไม่เพียงแต่การปรับรูปแบบการจัดการเรียนการสอนเท่านั้น ทางโรงเรียนยังเห็นความสำคัญของสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบตัวเด็ก เนื่องจากปัจจุบันเด็ก ๆ เผชิญกับปัญหาฝุ่นละอองขนาดเล็กในอากาศและมลพิษ ฯลฯ ทำให้โรงเรียนพยายามจัดซื้อที่ดินรอบ ๆ เอาไว้ปลูกต้นไม้ เพื่อให้โรงเรียนถูกล้อมรอบไปด้วยธรรมชาติ มีบึงน้ำใหญ่ มีสัตว์นานาชนิด ทางโรงเรียนยังพยายามรณรงค์ให้ผู้ปกครองจอดรถไว้ด้านนอกแล้วพาเด็ก ๆ เดินมาตามทางที่โรงเรียนจัด ลัดเลาะริมบึง ชมดอกไม้ ต้นไม้ และเหล่าสัตว์ต่าง ๆ เพื่อให้เด็กได้มีโอกาสชื่นชมความงดงาม และซึมซับบรรยากาศที่ดีและยังช่วยให้เด็กได้ปรับตัวให้มีความสุขสบาย ภาวะที่รีบเร่ง หรือการจราจรที่ติดขัดในตอนเช้า เพื่อเตรียมเด็กให้พร้อมสำหรับการเรียนทางโรงเรียนยังหวังว่าธรรมชาติที่ชุ่มชื้น และต้นไม้ที่แวดล้อมจะช่วยดักฝุ่นละอองขนาดเล็กที่เป็นผลมาจากปัญหาทางสิ่งแวดล้อมได้อีกด้วย

การบริหารจัดการโรงเรียนวอลดอร์ฟ

โรงเรียนแบบวอลดอร์ฟ เป็นการศึกษาที่มีแนวทางแตกต่างไปจากโรงเรียนในระบบทั่วไปเนื่องจากเป็นการจัดการเรียนการสอนตามหลักมนุษยปรัชญา ดังนั้น ในการบริหารจัดการโรงเรียนก็มีการจัดการที่แตกต่างไปจากโรงเรียนทั่วไปเนื่องจากเป็นตามหลักการของมนุษยปรัชญาเช่นกัน

โรงเรียนวอลดอร์ฟ เกิดขึ้นครั้งแรกจากความหวังในการที่จะเปลี่ยนแปลงปฏิรูปสังคมให้ดีขึ้นจากภาวะสงครามโลก ดังนั้นการทำโรงเรียนวอลดอร์ฟจึงเป็นเสมือนโอกาสของการปฏิรูปการศึกษา และปฏิรูปสังคม โดยความคิดพื้นฐานสำคัญของการจัดทำโรงเรียนวอลดอร์ฟคือ โรงเรียนจะดำเนินการโดยปราศจากการแทรกแซงจากรัฐ หรือการสั่งการจากเบื้องบน (Top-down) (Gladstone, 1997)

โรงเรียนดำเนินการอยู่บนรากฐานของสาธารณะ (Republic basis) คือ คณะครูไม่ใช่ระบบสั่งการจากหัวหน้าหรือผู้บริหารเพียงคนเดียว เป็นการเคารพต่อความสามารถของครูทุกคนเพื่อให้ครูทุกคนทำในสิ่งที่ต้องทำด้วยความรู้สึกที่เต็มเปี่ยมไปด้วยความรับผิดชอบ ครูแต่ละคนเป็นปัจเจกบุคคลที่มีความรับผิดชอบต่องานอย่างเต็มที่การบริหารงานลักษณะนี้ต้องอาศัย การจัดการตนเอง (self-management) เป็นสำคัญ แต่สิ่งที่ท้าทายสำหรับการบริหารเช่นนี้ คือ การทำให้โรงเรียนมีความเป็นหนึ่งเดียวกัน (unity) (Gladstone, 1997)

ดังนั้น ครูต้องเรียนรู้ที่จะยืดหยุ่นและปรับตัวเองจากประสบการณ์ที่เผชิญในแต่ละวันครูต้องมีความตระหนักถึงเป้าหมายแห่งชีวิต เพื่อให้ครูแต่ละคนเป็น “นายของตัวเอง” (their own master) ซึ่งนายที่จะนำทางชีวิตที่ดีที่สุดคือเป้าหมายแห่งชีวิตของตน ไม่ใช่ นายจากหน่วยงาน หรือผู้บริหารโรงเรียน การที่ครูแต่ละคนตระหนักถึงเป้าหมายแห่งชีวิต หรืออาจเรียกว่าเป็น ชีวิตทางจิตวิญญาณ (spiritual life) ของตน ทำให้เกิดการงานร่วมกันที่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน และสิ่งนี้จะถูกถ่ายทอดลงสู่เด็กในการเรียนการสอนเช่นกัน (Gladstone, 1997)

กิจกรรมของคณะครู

1. การประชุมคณะครู (college meeting) การประชุมนี้จะให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นในโรงเรียน เนื่องจากในการสอน ครูมีอิสระในการสร้างสรรค์การสอนของตน ครูจะนำประสบการณ์จากการทำงานมาแลกเปลี่ยนแบ่งปันกับคณะครู ขณะเดียวกันก็รับฟังความคิดเห็นของครูผู้อื่นเกี่ยวกับวิธีการที่เขาใช้ แต่อย่างไรก็ตาม ครูแต่ละคนเป็นนายของตนที่จะเลือกทำหรือเลือกที่จะไม่ทำ ซึ่งการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในการสอน ช่วยทำให้เกิดความเป็นหนึ่งเดียว และทำให้ครูแต่ละคน ได้ตระหนักถึงการทำงานของเพื่อนครูด้วยกัน

2. การทำการศึกษาาร่วมกัน แบ่งออกเป็น 2 กิจกรรม ดังนี้

2.1 การศึกษาเด็ก (case study) เป็นการศึกษาเด็กร่วมกันของคณะครู โดยครูประจำชั้นจะเลือกเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือขึ้นมา เพื่อให้คณะครูร่วมกันคิด หาหนทางที่จะช่วยให้เด็กคนนั้นก้าวพ้นความยาก ลำบาก

2.2 การศึกษาร่วมกัน (college study) เป็นการศึกษาชุมชนปรัชญาร่วมกันเพื่อพัฒนาความรู้ทางมนุษยปรัชญา ผนวกกับประสบการณ์จากการทำงาน เป็นการต่อยอดความเข้าใจ และความลึกซึ้งที่มีต่อมนุษยปรัชญา ซึ่งถือได้ว่าเป็นหนทางการพัฒนาเชิงวิชาชีพครูที่ยั่งยืนเป็นการทำงานที่เต็มไปด้วยชีวิต

การดำเนินการของโรงเรียน ไม่ได้มีแต่ภาระงานด้านการจัดการเรียนการสอนเท่านั้น แต่ยังมีภาระงานด้านการบริหารจัดการอื่นๆ อีกด้วย ดังนั้น คณะครูจึงทำการคัดเลือกคณะกรรมการกลุ่มเล็ก ๆ 5 ถึง 6 คน จากคณะครู เพื่อรับผิดชอบในภาระงานส่วนนี้ ซึ่งเรียกว่า คณะกรรมการดำเนินงาน (committee) โดยคณะกรรมการดำเนินงานนี้มีความรับผิดชอบในงานบริหารจัดการอื่นๆ ได้แก่

- 1) งานธุรการ ได้แก่ การรับเด็ก การรับครู งานทะเบียนงานต้อนรับ การติดต่อกับหน่วยงานอื่น ๆ
- 2) งานด้านการเรียนการสอน ได้แก่ การจัดตารางสอน การจัดห้องเรียน การจัดกิจกรรมพิเศษต่างๆ
- 3) งานด้านบริการ ได้แก่ การดูแลอาคารสถานที่ ภูมิทัศน์โรงเรียน

ในส่วนงานสนับสนุนการจัดการเรียนการสอนอื่น ๆ ทางผู้ปกครองได้เข้ามามีส่วนช่วยเหลือ เพื่อให้การจัดการเรียนการสอนสามารถทำได้อย่างมีประสิทธิภาพขึ้น ได้แก่ งานประเพณี งานสงกรานต์ งานไหว้พระจันทร์ งานลอยกระทงงานระดมทุนเพื่อซื้อที่ดิน งานสร้างอาคาร ฯลฯ โดยทำในรูปแบบ คณะอนุกรรมการเฉพาะกิจ ซึ่งประกอบไปด้วยกลุ่มคณะทำงานที่เป็นผู้ปกครองโดยคณะอนุกรรมการจะชี้แจง รายละเอียดของการจัดงานต่างๆ แก่คณะกรรมการดำเนินงานเพื่อพิจารณา จากนั้นคณะกรรมการดำเนินงานจะชี้แจงให้คณะครูและร่วมพิจารณาเป็นลำดับ

จะเห็นได้ว่าองค์ประกอบของมนุษย์ตามแนวคิดของวอลดอร์ฟสามารถแบ่งออกเป็น 4 ภายที่ความสัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่อง ได้แก่ รูปกายกายแห่งชีวิต กายแห่งความรู้สึก และกายแห่งความเป็นตัวตน ที่จะพัฒนาไปสู่การตระหนักรู้ในตนเองและผู้อื่นในเวลาต่อมา โดยแบ่งออกเป็น 3 ช่วง ได้แก่ ระดับอนุบาล ระดับประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษา ซึ่งเด็กแต่ละวัยนั้นมีความต้องการที่แตกต่างกัน ดังนั้น การจัดการเรียน การสอนใน 3 ช่วงนั้น สิ่งที่สำคัญ คือ “ตัวครู” เป็นบุคคลที่มีความสำคัญมากในการให้เด็กได้พัฒนาตนเองไปตามศักยภาพและครูวอลดอร์ฟแต่ละคนต้องตระหนักรู้ถึงเป้าหมายแห่งชีวิต หรืออาจเรียกว่าเป็น ชีวิตทางจิตวิญญาณ (spiritual life) ของตนทำให้เกิดการทำงานร่วมกันที่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน นอกจากนั้น โรงเรียน ยังต้องให้ความสำคัญของสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบตัวเด็ก ให้เด็กได้มีโอกาสชื่นชมความงดงามจากธรรมชาติต้นไม้ และสิ่งแวดล้อมที่สวยงาม สำหรับโรงเรียนปัญญาไทย ที่ได้รับโอกาสให้หยั่งรากและเติบโตบนแผ่นดินไทย ได้เห็นกระแสแห่งความเปลี่ยนแปลงของโลกซึ่งเกิดขึ้นอย่างรวดเร็วแบบก้าวกระโดดทั้งด้านสังคม การเมือง เศรษฐกิจ เทคโนโลยี วัฒนธรรม หรือสิ่งแวดล้อมจนอาจจะกล่าวได้ว่า ภาพอนาคตที่จะเกิดขึ้นนั้นสุดจะคาดเดาได้ด้วยวิสัยทัศน์ที่มีอยู่ในปัจจุบัน อย่างไรก็ตามด้วยเป้าหมายของภารกิจในการจัดการศึกษา เพื่อพัฒนาให้เด็ก ๆ เติบโตเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ เติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ติดทนมีความรับผิดชอบ มีศักยภาพในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ ขณะเดียวกันก็มีทัศนคติเชิงบวกต่อทุกสถานการณ์มีความอ่อนน้อมถ่อมตนมีความเข้าใจผู้อื่นจะสามารถทำให้พวกเขาเผชิญหน้าต่อสภาพการณ์ต่าง ๆ ที่จะเกิด

ในโลกแห่งอนาคตได้อย่างสร้างสรรค์และรับมือกับปัญหาด้วยความเข้าใจตลอดจนมีความพร้อมจะลงมือทำบางสิ่งบางอย่างให้โลกนี้น่าอยู่ งดงาม เพื่ออนาคตของพวกเขาเอง

References

- Barnes, H. (1992). Learning that Grows with the Learner. Waldorf Education. 8-12.
- Gladstone, F. (1997). Republican Academies. England: Terry Gearing Forest Row.
- Mazzone, A. (2017). A passionate Schooling. Australia: LuLu Print.
- Steiner, R. (2002). The Education of the Child in the light of Anthroposophy. Retrieved From https://wn.rsarchive.org/Articles/GA034/English/RSP1965/EduChi_index.html

ทักษะสมอง Executive Functions: EF กับการพัฒนาเด็กปฐมวัยในประเทศไทย
Executive Functions of the Brain: EF with Developing Early Childhood in Thailand

สุภาวดี หาญเมธี
Suphawadee harymatee
Raklukg Learning group

บทคัดย่อ

ทักษะสมอง Executive Function (EF) คือความสามารถของสมองในการกำกับความคิด กำกับความรู้สึก และกำกับการกระทำเพื่อบังคับเป้าหมายทักษะ EF มีองค์ประกอบ กลุ่มทักษะ 3 ด้านจัดเป็น 9 ได้แก่ 1) กลุ่มทักษะพื้นฐาน 2) กลุ่มทักษะกำกับตนเอง และ 3) กลุ่มทักษะปฏิบัติ จากผลการวิจัยและมีการสรุปความเห็นที่ตรงกันว่าทักษะที่สำคัญที่สุดและเป็นพื้นฐานของทักษะสมอง EF คือ ความจำที่นำมาใช้งาน (Working Memory) การยับยั้งชั่งใจ คิดไตร่ตรอง (Inhibitory Control) และความสามารถในการยืดหยุ่น (ความคิด) Shifting หรือ Cognitive Flexibility ทักษะ (EF ไม่ได้เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติแต่เป็นสิ่งที่ต้องฝึกฝนอย่างต่อเนื่องและเป็นขั้นเป็นตอน การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ที่หลากหลาย การเปิดโอกาสให้เด็กได้คิด ได้วางแผน ถูกท้าทาย และการทบทวน การส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางสมอง EF อย่างเหมาะสมตั้งแต่ปฐมวัย จะเป็นหลักประกันว่าเด็กไทยมีโอกาสพัฒนาทักษะจำเป็นในศตวรรษที่ 21

คำสำคัญ: ทักษะการคิดบริหารจัดการตน, ทักษะในศตวรรษที่ 21 การพัฒนาเด็กเด็กปฐมวัย

Abstract

Executive Function (EF) is the ability of the brain to control thoughts, feeling and actions in order to achieve the objectives. EF comprises of 9 elements organized into 3 skills groups: 1) Basic skills, 2) Self-control skills, and 3) Practical skills. According to a number of studies and the acceptance of the educators, the most important skills considered as the foundation of EF are Working Memory, Inhibitory Control and Shifting or Cognitive Flexibility. EF does not develop naturally in children's brains. To develop children's EF, having the children practice, step by step and continuously would be an effective way. The children learn through various real life experiences that provide the opportunity with thinking, planning, challenging and reviewing. Promoting the development

of EF appropriately from early childhood will ensure that Thai children have the opportunity to develop 21st century skills.

Keywords: Executive Function (EF), 21st century skills, Developing Children, Early Childhood

บทนำ

เด็ก ๆ ของเรากำลังเผชิญหน้ากับโลกสมัยใหม่ที่เรียกกันว่า โลก VUCA ที่มาจาก Volatility-Uncertainty-Complexity และ Ambiguity หมายถึงสภาวะการเปลี่ยนแปลงที่คาดการณ์ไม่ได้ ซับซ้อน พลิกผัน รวดเร็ว รุนแรงและเต็มไปด้วยความคลุมเครือซึ่งเป็นสภาวะที่เด็ก ๆ ของเราจะต้องเติบโต เรียนรู้ และอยู่ในโลก VUCA เช่นนี้ไปตลอดชีวิต

เด็กของเราให้มีจะมีคุณลักษณะอย่างไร จึงจะอยู่ในโลกแบบนี้ได้โดยอยู่รอด ล้มแล้วลุกได้สามารถ ประสบความสำเร็จในชีวิต และอยู่อย่างมีความสุข

นักคิดระดับโลกจากองค์กร P21 Organization ได้ชี้ทางมาตั้งแต่ก่อนเริ่มศตวรรษใหม่แล้วว่า คนที่จะอยู่รอดได้ดีในศตวรรษที่ 21 โลกดิจิทัลที่ต่างไปจากยุคอุตสาหกรรมอย่างพลิกฝ่ามือ นั่นเด็กต้องมี ทักษะที่เรียกว่า 21st Century Skills



Copyright©2015 RUG Institute

ที่มา: <https://www.rakluke.com>

พวกเขาเชื่อว่า ทักษะเหล่านี้จะช่วยให้มนุษย์รุ่นใหม่สามารถปรับตัวกับความพลิกผันของโลก สมัยใหม่ได้ คิดวิเคราะห์ในสิ่งที่ซับซ้อนซ่อนเงื่อนได้ สามารถสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ ที่ตอบโจทย์โลก คลุมเครือแบบใหม่ได้ เมื่อเผชิญความแตกต่าง ความขัดแย้งก็สามารถที่จะจัดการสถานการณ์ได้อย่างเหมาะสม หรือเมื่อล้มเหลวจากความพลิกผัน ก็สามารถที่จะลุกขึ้นสู้ใหม่ได้ไม่ท้อถอย

ความรู้และการเรียนรู้แบบเก่าที่เน้นสาระความรู้กับการจดจำตามตำรา ทำให้ถูกต้องตามสูตรหรือ มีคำตอบที่ถูกต้องเพียงหนึ่งเดียวนั้น ไม่เพียงพอที่จะให้เด็ก ๆ อยู่ในโลกแบบใหม่นี้ได้อีกต่อไปแล้ว

คำถามสำคัญที่สุดที่เผชิญหน้ากับการศึกษาปัจจุบัน ก็คือ เราจะสร้างคนรุ่นใหม่ที่มีคุณสมบัติแห่งทักษะศตวรรษที่ 21 ที่ว่านี้ได้อย่างไร

ทักษะสมอง EF - Executive Functions

แม้โลกสมัยใหม่จะนำมาซึ่งความหวาดหวั่นในภาวะที่คาดการณ์ไม่ได้ แต่เทคโนโลยีในโลกสมัยใหม่ก็ช่วยให้มนุษย์มีความเข้าใจใหม่ ๆ และเกิดโอกาสใหม่ ๆ ไม่น้อยที่จะช่วยให้มนุษย์เราอยู่รอดได้

รอบระยะเวลาร่วม 3 ทศวรรษที่ผ่านมา นักวิทยาศาสตร์ด้าน Neuroscience (ประสาทวิทยาศาสตร์) ได้ใช้เทคโนโลยีการถ่ายภาพสมองขั้นสูง (fMRI- Functional Magnetic Resonance Imaging) ค้นพบว่ามนุษย์เรานั้น มีทักษะการคิดขั้นสูงของสมอง ที่เรียกว่า Executive Functions (EF) หรือมีนิยามในภาษาไทยว่า “ทักษะสมองเพื่อจัดการชีวิตสู่ความสำเร็จ” (นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล, 2560)

ทักษะนี้เองที่ทำให้มนุษย์เราสามารถใช้ความคิด กำกับความรู้สึกและการกระทำต่าง ๆ ของเราพาเราไปสู่เป้าหมายได้ ทักษะนี้เองที่ทำให้มนุษย์เราแตกต่างจากสิ่งมีชีวิตอื่น ๆ ทั้งปวง และทักษะนี้เองคือพื้นฐานของการพัฒนาคุณลักษณะของทักษะศตวรรษที่ 21

จากความรู้เรื่องทักษะสมอง EF ก่อให้เกิดความตื่นตัว และเชื่อมโยงความรู้ที่หลากหลายสาขาวิทยาการเข้าหากันอย่างใกล้ชิด นักประสาทวิทยาศาสตร์ นักจิตวิทยา นักการศึกษา ฯลฯ จากทั่วทุกมุมของโลก ได้ทำการศึกษาค้นคว้าเรื่องราวของ ทักษะสมอง EF อย่างกว้างขวาง จนเกิดมีงานวิจัยจำนวนมากที่ทำให้โลกรู้จักสมองของมนุษย์ดีขึ้น รู้ว่าสมองมนุษย์เรียนรู้อย่างไร และทำงานอย่างไร รวมทั้งมองเห็นแนวทางที่จะพัฒนาสมองของมนุษย์ให้ไปสู่ศักยภาพสูงสุด เพื่อเผชิญกับโลกที่ท้าทายได้เข้มแข็งขึ้นสำหรับประเทศไทย รองศาสตราจารย์ ดร.นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล จากศูนย์วิจัยระบบประสาทวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล เป็นหนึ่งในนักวิชาการชั้นนำ ที่ได้ทำการวิจัย ศึกษาค้นคว้าและนำความรู้เรื่องทักษะสมอง EF เข้ามาเผยแพร่ในประเทศไทย (นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล, 2560)

สถาบัน RLG (รักลูกเรียนรู้กับรูป) ได้ร่วมมือกับนักวิชาการจำนวนมาก ทั้งจิตแพทย์ นักจิตวิทยา นักการศึกษา รวมทั้งร่วมมือกับผู้ปฏิบัติที่มีประสบการณ์คร่ำหวอดในวงการพัฒนาเด็ก ทำการจัดการความรู้เพื่อให้ความรู้ EF สอดคล้องกับบริบทของสังคมไทย และแปลงให้เป็นความรู้ที่ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับเด็กสามารถเข้าถึงได้ง่าย และนำไปใช้พัฒนาเด็กวัยต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

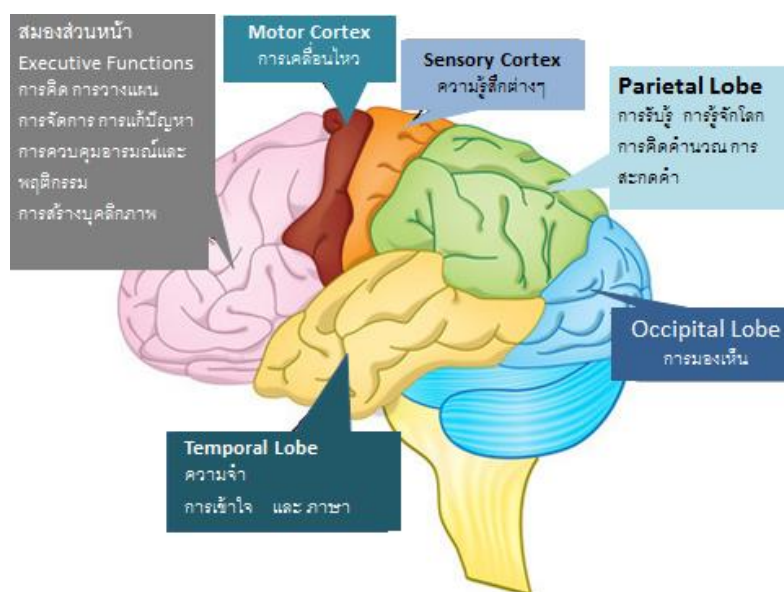
ทักษะ Executive Functions(EF) อยู่ในสมองของเราทุกคน

เรามารู้จัก Executive Functions กันก่อน

จากแผนภาพข้างล่างนี้จะเห็นว่า ความคิด ความรู้สึกและการกระทำต่าง ๆ จะเกิดขึ้นที่สมองส่วนต่าง ๆ ของเรา โดยสมองส่วนหน้าที่อยู่ภายใต้กะโหลกหน้าผากของเรา เปรียบเสมือนผู้บริหารสูงสุด (CEO) ขององค์กร ที่ควบคุมความคิด การตัดสินใจ อารมณ์การแสดงออก และการกระทำของมนุษย์เราหรือบางคนอาจอธิบายว่า เปรียบเสมือน วาทยกร (conductor) ที่ทำหน้าที่ควบคุมวง ให้เครื่องดนตรีนานาชนิด

สามารถประสานสอดร้อย ทำงานร่วมกันจนรังสรรค์เสียงเพลงอันไพเราะเข้าใจ

แต่ก็ไม่ใช่สมองส่วนหน้าควบคุมทั้งหมดเพียงส่วนเดียว หากแต่มันจะทำงานร่วมกับสมองส่วนอื่น ๆ ตามทฤษฎี Integrative Theory โดยมีวงจรเส้นใยประสาทที่เชื่อมต่อถึงกัน



ที่มา: <https://www.headway.org.uk>

ทักษะสมอง Executive Functions(EF) คืออะไร

ปัจจุบัน ยอมรับกันว่า คำนิยามของ EF ยังไม่ตกผลึก เนื่องจากการศึกษา EF จากหลากหลายมุมมอง ดังนั้นคำนิยามอาจจะยังแตกต่างกันในแต่ละสำนักวิชาการ แม้แต่คำนิยามในรายละเอียดจะแตกต่างกันบ้าง แต่ทุกสำนักยืนยันตรงกันในแก่นแกนสำคัญของสาระความรู้ อันได้แก่ ทักษะพื้นฐาน 3 ประการซึ่งจะกล่าวต่อไป

ในบทความนี้ขอหยิบยกนิยามที่เห็นว่าจะทำให้เข้าใจได้ง่ายมานำเสนอพอสังเขป

“Executive Functions คือ ชุดกระบวนการทางความคิด (Mental Process) ที่ช่วยให้เราวางแผน มุ่งใจจดจ่อจดจำคำสั่ง และจัดการกับงานหลาย ๆ อย่างที่ประดังเข้ามา ให้ลุล่วงเรียบร้อยได้ สามารถจัดลำดับความสำคัญของงาน วางเป้าหมายและทำไปเป็นขั้นตอนจน สำเร็จ รวมทั้งควบคุมแรงอยาก แรงกระตุ้นทั้งหลาย ไม่ให้สนใจไปนอกกลุ่มนอกทาง เปรียบเสมือน “ระบบควบคุมการบินในสนามบิน” ที่ต้องจัดการกับเที่ยวบินเข้า-ออกจำนวนหลายสิบเที่ยวในเวลาเดียวกัน”

“Executive Functions ทำหน้าที่กำกับพฤติกรรมที่มุ่งสู่เป้าหมายของบุคคล ชี้ให้เห็นถึงสิ่งที่บุคคลพึงกระทำให้เหมาะสมกับบริบท โดยคำนึงถึงความรู้และประสบการณ์ที่ผ่านมา คำนึงถึงสถานการณ์ที่

กำลังเกิดขึ้นตามมา คำนึงถึงความคาดหวังในอนาคต รวมทั้งคำนึงถึงคุณค่าและจุดมุ่งหมายในชีวิตของแต่ละบุคคล EF จะช่วยให้บุคคลมีสำนึกของการเตรียมพร้อม สำนึกของภาระหน้าที่ มีการยืดหยุ่น และมีการร่วมมือ”

ผศ.ดร.ปนัดดา ธนเศรษฐกร นักวิชาการปฐมวัยศึกษาจากสถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาเด็กและครอบครัว มหาวิทยาลัยมหิดล ให้คำนิยามว่า “EF คือ กระบวนการทำงานของสมองระดับสูง ที่ประมวลประสบการณ์ในอดีต และสถานการณ์ในปัจจุบัน มาประเมิน วิเคราะห์ ตัดสินใจ วางแผน เริ่มลงมือทำ ตรวจสอบตนเอง และแก้ไขปัญหา ตลอดจนควบคุมอารมณ์ บริหารเวลา จัดความสำคัญ กำกับตนเอง และมุ่งมั่นทำงานบรรลุเป้าหมายที่ตั้งใจไว้ (Goal-Directed Behaviors)”

กล่าวได้ว่า EF เป็นทักษะความสามารถที่มนุษย์เราทุกคน ไม่ว่าเด็ก ผู้ใหญ่ ไม่ว่าชนชาติชนชั้นใด ๆ และไม่ว่าในอดีต ปัจจุบัน หรือแม้แต่ในอนาคต เมื่อเกิดเป็นมนุษย์แล้วจะต้องใช้สมองเหล่านี้ในการดำเนินชีวิตทุก ๆ วัน ให้อยู่รอดปลอดภัย ทำกิจการงานต่าง ๆ ให้สำเร็จเรียบร้อยอยู่ร่วมกับคนอื่นได้ และเข้าใจตนเอง

**ธรรมชาติให้ทักษะสมอง EF นี้แก่มนุษย์ทุกคนทำให้ มนุษย์เราเป็นสิ่งมีชีวิตที่แตกต่างจาก
สิ่งมีชีวิตอื่น ที่มีได้มีเพียงสัญชาตญาณและอารมณ์
หากสามารถกำกับความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมของตนเองได้
และมนุษย์ชาติก็ได้ใช้ทักษะความสามารถของสมองเราเอง
ในการสร้างและพัฒนาโลกที่แตกต่างไปจากสัตว์ทั้งปวง มาตลอดทุกยุคทุกสมัย**

สถาบัน RLG ร่วมกับนักวิชาการ ให้คำนิยามอย่างกระชับว่า “EF คือความสามารถของสมองในการกำกับความคิด กำกับความรู้สึก และกำกับการกระทำ เพื่อมุ่งสู่เป้าหมาย”

องค์ประกอบของ EF

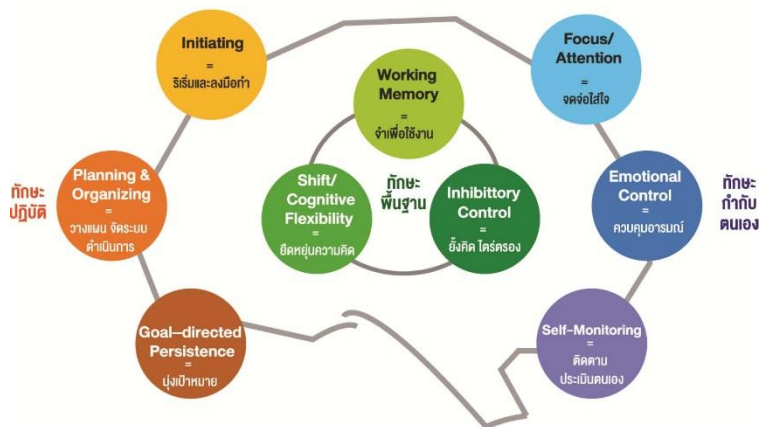
เพื่อให้ง่ายต่อการทำความเข้าใจสถาบัน RLG ได้จัดการความรู้ร่วมกับนักวิชาการที่ศึกษาค้นคว้าเรื่อง EF และได้จัดเป็น 3 กลุ่มทักษะ ได้แก่ กลุ่มทักษะพื้นฐาน กลุ่มทักษะกำกับตนเอง และกลุ่มทักษะปฏิบัติ โดยแยกออกเป็นทักษะย่อย 9 ด้าน (domain) หรือบางนักวิชาการบางสำนักอาจแยกละเอียดถึง 30 ด้านขณะที่บางสำนักแยกเป็นเพียง 7 ด้าน อย่างไรก็ตาม ดังที่กล่าวมาแล้วว่า ไม่ว่าจะแยกแยะในรายละเอียดออกไปมากน้อยเพียงไร แต่ทุกสำนักก็มีความเห็นและงานวิจัยที่ตรงกันว่า ทักษะที่สำคัญที่สุดและเป็นพื้นฐานของทักษะสมอง EF ก็คือ Working Memory, Inhibitory Control, และ Cognitive Flexibility

สถาบัน RLG จึงออกแบบจัดวางภาพให้เห็นชัดเจน ดังนี้

Executive Function (EF)

ทักษะสมองเพื่อชีวิตที่สำเร็จ

คิดเป็น ทำเป็น เรียนรูเป็น แก้ปัญหาเป็น อยู่กับคนอื่นเป็น มีความสุขเป็น



ที่มา: <https://www.rakluke.com>

ทักษะพื้นฐาน 3 ด้านที่อยู่กลางของภาพ ประกอบด้วยทักษะจำเพื่อใช้งาน ทักษะ ยืดหยุ่นความคิด ยั้งคิดไตร่ตรอง เป็นทักษะที่สำคัญอย่างยิ่งและถือว่าเป็น “ฐาน” ของการพัฒนา EF ส่วนทักษะที่อยู่รอบนอกเป็นทักษะกำกับตนเอง โดยจะอธิบายรายละเอียดของทักษะทั้ง 2 กลุ่มดังต่อไปนี้

กลุ่มทักษะพื้นฐาน

1. **Working memory** ประกอบด้วย “ความจำที่นำมาใช้งาน” คือ ความสามารถในการเก็บ ประมวล และดึงข้อมูลที่ได้มาจากระบบการรับรู้ในชีวิต และเก็บไว้ในคลังสมองของเรานำออกมาใช้ตาม สถานการณ์ที่ต้องการ ยิ่งมากประสบการณ์ ความจำที่นำมาใช้งานก็ยิ่งมาก

2. **Inhibitory Control** ประกอบด้วยการยับยั้งชั่งใจ คิดไตร่ตรอง คือ ความสามารถในการ ควบคุมแรงปรารถนา ของตนให้อยู่ในระดับที่เหมาะสม จนหยุดยั้งพฤติกรรมได้ในเวลาที่สมควร เด็กที่ขาด ความยับยั้งชั่งใจ จะเหมือน “รถที่ขาดเบรก” อาจทำโดยไม่คิด หรือมีปฏิกิริยาตอบโต้แบบไม่ไตร่ตรอง นำมาซึ่งปัญหาแก่ตนเองต่อไป

3. **Shifting หรือ Cognitive Flexibility** ประกอบด้วย คือ ความสามารถในการยืดหยุ่น ความคิด เปลี่ยนจุดสนใจ เปลี่ยนโฟกัสหรือทิศทางให้เหมาะสมกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้น เด็กที่มีปัญหา ในเรื่องการปรับตัว มักจะติดตันอยู่กับสิ่งเดิม ๆ ไม่สามารถยืดหยุ่นพลิกแพลงได้ มองไม่เห็นทางออกใหม่ ๆ ไม่สามารถคิดสิ่งใหม่ ๆ นอกกรอบได้ส่วนคนที่ปรับตัวง่าย กินง่าย อยู่ง่าย ก็จะดำเนินชีวิตไปได้ง่ายกว่า

กลุ่มทักษะกำกับตนเอง

4. **Focus Attention** ประกอบด้วยความสามารถในการใส่ใจจดจ่อ มุ่งความสนใจอยู่กับสิ่งที่ ทำอย่างต่อเนื่องในช่วงเวลาหนึ่ง ๆ โดยไม่วอกแวกไปตามปัจจัยไม่ว่าภายนอกหรือภายในตนเองที่เข้ามา

รบกวนเด็กที่มีใจจดจ่อกับสิ่งที่ทำก็จะเรียนได้ดี ทำงานสำเร็จได้ง่าย

5. Emotional Control ประกอบด้วยการควบคุมอารมณ์ คือ ความสามารถในการควบคุมอารมณ์ให้อยู่ในระดับที่เหมาะสม จัดการกับความเครียด หรืออารมณ์หงุดหงิดไม่พอใจ และแสดงออกแบบที่ไม่รบกวนผู้อื่น เด็กที่ควบคุมอารมณ์ไม่ได้มักโกรธเกรี้ยวฉุนเฉียว ขี้หงุดหงิดเกินเหตุ หรือขี้กังวล อารมณ์แปรปรวน และอาจซึมเศร้าได้ การควบคุมอารมณ์ได้ดีเป็นทักษะชีวิตที่สำคัญอย่างยิ่งทักษะหนึ่งที่มนุษย์ทุกคนพึงมี

6. Self-Monitoring ประกอบด้วยคือ การตรวจสอบตนเองรู้จักจุดแข็งจุดอ่อนของตนเอง ตั้งแต่การรู้อารมณ์ตนเอง รู้จักตนเอง รวมถึงการตรวจสอบการทำงานเพื่อหาจุดดีจุดบกพร่อง ประเมินการบรรลุเป้าหมาย ติดตามปฏิกิริยาของตนเองและดูผลจากพฤติกรรมของตนเองที่ไปกระทบต่อผู้อื่น

กลุ่มทักษะปฏิบัติ

7. Initiating ประกอบด้วยความสามารถในการริเริ่มและลงมือทำงานตามที่คิดมีทักษะในการ ริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งต่าง ๆ และเมื่อคิดแล้วก็ลงมือทำให้ความคิดของตนปรากฏขึ้นจริงไม่ผัดวันประกันพรุ่ง หรือโอ้อ้อศาลาราย

8. Planning and Organizing ประกอบด้วยการวางแผนและการจัดระบบดำเนินการเริ่มตั้งแต่ การตั้งเป้าหมาย การเห็นภาพรวม จัดลำดับความสำคัญ จัดระบบโครงสร้าง จนถึงการดำเนินการคือการแตกเป้าหมายให้เป็น ขั้นตอนกระบวนการ และมีการประเมินผล คนที่มีทักษะกลุ่มนี้จะเป็นคนที่วางแผนการทำงานเป็น

9. Goal-Directed Persistence ประกอบด้วยความพากเพียรมุ่งสู่เป้าหมาย เมื่อตั้งใจและลงมือทำสิ่งใดแล้ว ก็มีความมุ่งมั่นอดสาเห เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ไม่ว่าจะมียุอุปสรรคใด ๆ ก็พร้อมฝ่าฟันจนถึงความสำเร็จ คนที่ล้มแล้วลุกได้ก็จะมีฐานคิดของความมุ่งมั่นพากเพียรนี้เอง

จากลักษณะของ EF ทั้ง 9 ด้าน คงจะทำให้เห็นได้ชัดเจนว่า มนุษย์เราทุกคนใช้ทักษะสมอง EF ในชีวิตอยู่ตลอดเวลา เป็นทักษะในการดำเนินชีวิตให้เป็นปกติ เป็นทักษะที่เราใช้ในการจัดการกับการเรียนรู้ ใช้ในการตัดสินใจ เพื่อจัดการกับปัญหาต่าง ๆ และใช้ในการพัฒนาความเจริญก้าวหน้าแก่ตนเองและต่อสังคม

EF จึงเป็นทักษะที่มีความสำคัญยิ่งยวด นำมาซึ่งความสำเร็จทั้งในการเรียน การทำงานอาชีพ และการสร้างความสัมพันธ์กับคนอื่น ๆ นั่นเอง

ถ้าพัฒนาได้ดีเต็มศักยภาพ EF ก็จะทำให้เราเป็นคนที่ “คิดเป็น ทำเป็น เรียนรู้เป็น แก้ปัญหาเป็น อยู่กับคนอื่นเป็น และมีความสุขเป็น”

ในทางตรงข้าม ถ้า EF ทั้ง 9 ด้านนี้ไม่ได้รับการพัฒนา หรือพัฒนามาอย่างกะพร่องกะแพร่ง ก็อาจจะคาดเดาได้ว่า ชีวิตบุคคลนั้น ๆ ก็จะเต็มไปด้วยปัญหาเพียงใด

EF 3 ด้านที่ได้รับการยอมรับและให้ความสำคัญ จากนักวิทยาศาสตร์มากที่สุด ได้แก่ **working memory inhibitory control** และ **cognitive flexibility (shift)** ซึ่งจัดให้อยู่ในกลุ่มทักษะพื้นฐานนั้น ด้วยเหตุที่เป็น EF ที่เป็นฐานสำคัญ จะส่งผลต่อ EF ด้านอื่น ๆ ได้พัฒนาต่อยอดละเอียดยิ่งขึ้น

ด้วยการทำงานเชื่อมโยงสัมพันธ์กันของ EF เหล่านี้ จึงทำให้เกิดการควบคุมพฤติกรรม นำไปสู่การจัดการเพื่อบรรลุเป้าหมาย มีความมุ่งมั่นที่จะทำให้ถึงเป้าหมายให้ได้ มีการจัดวางการทำงาน แก้ไขสิ่งที่ผิดพลาดเสียหาย ใส่ใจต่อเสียงสะท้อนจาก และมีความยืดหยุ่นทั้งทางความคิดและพฤติกรรม

EF สำคัญอย่างไรต่อการพัฒนาเด็ก

เมื่อเด็กได้รับโอกาสพัฒนา EF ทั้งตัวเด็กเองและสังคมจะได้รับประโยชน์ เพราะจะช่วยสร้างพฤติกรรมเชิงบวกและ ช่วยในการตัดสินใจในทางที่สร้างสรรค์ต่อตัวเอง และต่อคนอื่น ๆ หากเด็กมีทักษะ EF เขาจะมีความสามารถในการคิด การรู้สึกและการจัดการตนเองที่ดี เช่น

1. มีความจำดี มีสมาธิจดจ่อสามารถทำงานต่อเนื่องได้จนเสร็จ
2. รู้จักวิเคราะห์ วางแผนงานเป็นระบบ ลงมือทำงานได้ และจัดการงาน จนเสร็จตามกำหนด
3. นำสิ่งที่เคยเรียนรู้มาก่อนในประสบการณ์มาใช้ในการทำงานหรือกิจกรรมใหม่ได้
4. ปรับเปลี่ยนความคิดได้เมื่อสถานการณ์เปลี่ยน ไม่ยึดติดตายตัว และอาจพัฒนาไปถึงขั้นความคิดสร้างสรรค์ คิดนอกกรอบได้

5. รู้จักประเมินตนเอง นำจุดบกพร่องมาปรับปรุงการทำงานให้ดีขึ้นได้ รู้จักแก้ปัญหา
6. รู้จักยับยั้งควบคุมตนเองไม่ทำให้ทำในสิ่งที่ไม่ถูกต้อง แม้จะมีสิ่งยั่วยวน
7. รู้จักแสดงออกกับเพื่อนหรือในสังคมอย่างเหมาะสม นำไปสู่การรู้จัก เคารพผู้อื่น อยู่กับคนอื่นได้ดี ไม่มีปัญหา

8. เป็นคนที่อดทนได้ รอคอยเป็น
9. มีความอดทนหาหนทางเพียร ล้มและลุกขึ้นสู้ใหม่ได้มุ่งมั่นที่จะไปสู่ความสำเร็จ

เด็กแบบนี้คือเด็กที่เราทุกคนต้องการ และเมื่อเติบโตขึ้นเขาก็จะเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพที่จะดูแลรับผิดชอบสังคมไทยต่อไปได้แต่ถ้าเด็กขาดคุณลักษณะ EF ในด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน ก็จะกระทบต่อการพัฒนาของเด็กคนนั้น ๆ เช่น เด็กที่ขาดทักษะสมองในด้านจดจ่อใส่ใจอย่างรุนแรง ก็อาจจะเป็นเด็กสมาธิสั้น เด็กที่ขาดความยับยั้งชั่งใจ ไม่สามารถควบคุมอารมณ์ ก็อาจกลายเป็นเด็กที่หุนหันพลันแล่น ก้าวร้าว ขาดวิจารณญาณ เสพติดสิ่งต่าง ๆ ง่ายเด็กที่ไม่มีทักษะวางแผนจัดการงาน ก็อาจจะเป็นเด็กที่ครูหรือพ่อแม่มอบหมายไม่สำเร็จ เป็นต้นการขาดทักษะเหล่านี้ ยังอาจนำไปสู่การไม่เห็นคุณค่าในตนเอง การอดกลั้นต่อสิ่งเร้ารอบตัวไม่ได้ อาจนำไปสู่การ “ติด” ต่าง ๆ ในอนาคต เช่น ติดเกม ติดเพื่อน ติดสุรา ติดบุหรี่และยาเสพติด เป็นต้น แล้วเขาจะเป็นพลเมืองคุณภาพในอนาคตได้อย่างไร

EF พัฒนาขึ้นอย่างไรและเมื่อไร

มนุษย์เราไม่ได้เกิดมาพร้อมกับทักษะ EF ในทันที แต่เราเกิดมาพร้อมกับ “ศักยภาพ” ที่จะพัฒนาทักษะเหล่านี้

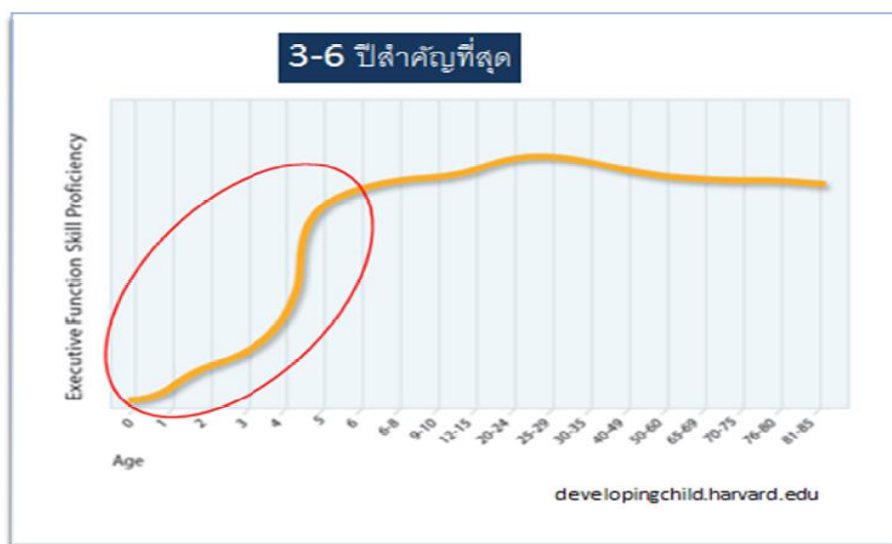
ส่วนจะพัฒนาได้แค่ไหน อย่างไร ขึ้นอยู่กับการฝึกฝน ผ่านประสบการณ์ต่าง ๆ ตั้งแต่ช่วงวัยทารก จนถึงวัยเด็ก และต่อไปยังวัยรุ่น

เราจำเป็นต้องเข้าใจธรรมชาติที่สำคัญของทักษะสมอง EF บางประการดังต่อไปนี้

▪ EF ใช้เวลาพัฒนายาวนาน ตั้งแต่ขวบปีแรกจนถึงวัยรุ่นใหญ่

การวิจัยจำนวนไม่น้อยชี้ว่า EF เริ่มพัฒนาขึ้นในเวลาไม่นานหลังปฏิสนธิ โดยในช่วงวัย 3- 6 ปี จะเป็นช่วงวัยที่เรียกว่าเป็น “หน้าต่างแห่งโอกาส” ที่สำคัญที่สุด เพราะเป็นช่วงที่มีอัตราการเติบโตของทักษะ EF สูงมาก

อย่างไรก็ตาม ทักษะนี้ยังมีอัตราการพัฒนาต่อเนื่องไปจนถึง วัยเรียน วัยรุ่น และถึงวัยผู้ใหญ่ตอนต้น (ประมาณ 25-30 ปี) ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่สมองส่วนหน้าพัฒนาเต็มที่ แต่ทั้งนี้ อัตราการพัฒนาของ EF ในช่วงวัยเรียน วัยรุ่นหรือผู้ใหญ่ตอนต้น จะพัฒนาในอัตราที่ไม่สูงมากเท่ากับอัตราการพัฒนา EF ในช่วง 3-6 ปี และหลังจากนั้นเมื่อสมองส่วนหน้าพัฒนาเต็มที่แล้วอัตราการพัฒนา EF ก็จะลดลงเล็กน้อย ก่อนที่จะค่อนข้างคงที่ไปจนถึงวัยสูงอายุ (ตามแผนภาพ)



ที่มา: <https://www.developingchild.harvard.edu>

- **ทักษะ EF ไม่ได้เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ เป็นสิ่งที่ต้องฝึกฝนต่อเนื่องเป็นขั้นตอน เรียนรู้ผ่านประสบการณ์จริงที่หลากหลาย**

ช่วงวัย 3-6 ปี ถ้าเด็กไม่ได้รับการฝึกฝนตามที่ได้ควรได้ ขาดสัมพันธภาพที่ดีกับผู้ใหญ่ อยู่ในสภาพแวดล้อมที่ไม่เอื้ออำนวย หรือไม่มีโอกาสได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงที่หลากหลาย เช่น ถูกเร่งเรียน เขียนอ่านจนไม่ได้ทำกิจกรรมอื่นใด หรือสภาพแวดล้อมกลับกลายเป็นตัวสร้างปัญหา เป็นพิษต่อเด็ก เช่น มีการละเลยต่อเด็กหรือใช้ความรุนแรง การพัฒนาทักษะ EF ของเด็กคนนั้นก็จะอาจจะช้าหรือบกพร่องเสียหายไป กระทบต่อโครงสร้างการทำงานของสมอง และการพัฒนา EF ในสมองต่อไปด้วย

- **ทักษะ EF เมื่อได้รับการฝึกฝนต่อเนื่องจนเป็นทักษะเส้นใยประสาทก็จะแตกขยายต่อเชื่อมเกี่ยวพันกัน (wiring) และเจริญงอกงาม**

งานวิจัยทางประสาทวิทยาศาสตร์ที่แสดงด้วยเทคนิคภาพถ่ายสมองที่เรียกว่า fMRI ชี้ให้เห็นชัดเจนว่า การพัฒนาทักษะ EF ในช่วงปฐมวัยอย่างต่อเนื่อง จะก่อรูปเป็นโครงสร้างคอนข้างถาวรอยู่ในสมอง (hardware) จนอาจเปรียบได้กับการ “ฝังชิป” ของคอมพิวเตอร์ ที่กำหนดแบบแผน หรือโครงสร้างการทำงานของสมองของแต่ละคน กลายเป็น “วิธีคิด” ของบุคคลนั้น ๆ ไปตลอดชีวิต (แม้ว่าในบางช่วงวัย เช่น 4 ขวบหรือ 13-14 ปี ธรรมชาติของสมองจะมีการเล็ม (pruning) ของเส้นใยประสาทที่ไม่ได้ใช้หรือฝึกฝนต่อเนื่องออกไปบ้าง

สำหรับคนไทยเราที่คุ้นเคยกับคำพังเพยว่า “สันดอนขุดได้ สันดานขุดไม่ได้” นั้น ก็อาจนิยามคำว่า EF ให้เข้าใจได้ง่ายว่า “EF ก็คือสันดานดีที่สร้างสรรค์ ซึ่งหากปลูกฝังไว้ในตัวเด็กตั้งแต่เยาว์วัยแล้ว ก็จะเป็นอุปนิสัยหรือสันดานที่ดีของเด็กคนนั้นตลอดไปนั่นเอง”

EF คือสันดานดีที่สร้างสรรค์

อาจกล่าวได้ว่า ช่วงเวลา 3-6 ปีนี้มีความสำคัญมากต่อการฝึกฝนทักษะด้าน EF เรียกว่า เป็นช่วงเวลาทอง หรือ เป็นหน้าต่างแห่งโอกาส (window of opportunity) ของการสร้างทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณค่ายิ่งทั้งต่อครอบครัวและสังคม เป็นการลงทุนที่คุ้มค่ายิ่งกว่าลงทุนในวัยอื่นใด และหากไม่ได้ลงทุนพัฒนาตั้งแต่ปฐมวัยแล้ว จะมาตามแก้ไขปัญหาในภายหลังก็ต้องใช้ทรัพยากรมากกว่าทั้งเวลา เงินทุน แรงกาย-ใจ ยิ่งกว่าการพัฒนาให้ดีเสียตั้งแต่ต้น

อย่างไรก็ตาม แม้จะได้ผลไม่ดีเท่าการพัฒนา EF ในช่วงปฐมวัย แต่ในช่วงวัยเรียน วัยรุ่น หรือก่อนเข้าวัยผู้ใหญ่ตอนต้นมนุษย์เราก็คงสามารถส่งเสริมพัฒนาทักษะสมอง EF ได้โดยเฉพาะในช่วงวัยรุ่น จะเป็นช่วงที่อัตราการพัฒนา EF จะพุ่งสูงขึ้นอีกครั้งหนึ่ง

ถ้า EF อ่อนแอ....เมื่อโตขึ้นจะเป็นอย่างไร

เด็กที่ไม่ได้รับการส่งเสริม EF ในวัยเด็กมาอย่างต่อเนื่อง จะส่งผลทั้งใน “วงกว้าง” และ “ระยะยาว”

“วงกว้าง” คือกระทบไปหลายด้าน เช่น ด้านร่างกาย เด็กที่ยับยั้งกินไม่ได้อาจโตขึ้นเป็นโรคอ้วน เบาหวาน ไขมันสูง ด้านจิตใจอาจเป็นคนที่ควบคุมอารมณ์ไม่อยู่ อ่อนแอหรือก้าวร้าว ด้านสังคมอาจร่วมงานกับคนอื่นได้ยาก ทำงานไม่สัมฤทธิ์ผล หรือด้านสติปัญญา ก็อาจขาดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ แก้ปัญหา เป็นต้น

ส่วนผลกระทบใน “ระยะยาว” นั้น ก็คือผลเสียจะเกิดขึ้นทั้งในวัยเด็ก ต่อเนื่องไปจนถึงวัยเรียน วัยรุ่น วัยผู้ใหญ่หรือแม้แต่ในวัยกลางคน หรือสูงอายุได้

ลักษณะของบุคลิกภาพเมื่อทักษะสมอง EF อ่อนแอ เช่น

- กำกับควบคุมตนเองไม่ได้
- ขาดวิจารณญาณ ยับยั้งชั่งใจไม่ได้ “เสพติด” สิ่งต่าง ๆ ได้ง่าย
- ขาดความสามารถในการคิด คาดการณ์ไปข้างหน้า
- ขาดความสามารถในการจัดระบบ และจัดการสิ่งต่าง ๆ อย่างเหมาะสม
- ไม่สามารถจัดการกับความเครียด อารมณ์
- ขาดการวางแผนโครงการในระยะยาว
- ไม่สามารถจัดการกับเวลา
- ขาดความมุ่งมั่นทำงานให้สำเร็จโดยเฉพาะงานที่ใช้เวลายาวนาน
- ขาดการริเริ่มและลงมือทำงานให้สำเร็จ

กล่าวกันว่า เราพบเจอคนแบบนี้มากขึ้นทุกวันในสังคมปัจจุบัน

แนวทางการส่งเสริม EF ในเด็ก

ฐานของทักษะ EF ที่แข็งแกร่ง มีความสำคัญยิ่งกว่าการรู้จักตัวเลขหรือตัวหนังสือ

Lewitt, E. M. & Baker, L. S. (1995). School readiness. TL. S. (1995). School readiness. The Future of Children, 5(2), 128-139

ระหว่างที่สมองส่วนหน้าและทักษะ EF ของเด็กยังไม่แข็งแรงตามธรรมชาติของวัย ย่อมเป็นหน้าที่ของผู้ใหญ่ที่ดูแล จะต้องช่วยนำทางพฤติกรรม พร้อมไปกับการฝึกฝนทักษะ EF อย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอจนทักษะนี้ฝังตัวก่อรูปเป็นโครงสร้างของเซลล์ประสาทในสมองที่แข็งแรง ที่จะทำให้เด็กสามารถใช้ทักษะเหล่านี้ในการดำเนินชีวิตของเขาได้ด้วยตนเองเมื่อเติบโตขึ้น และใช้ได้ไปตลอดชีวิต

นั่นหมายความว่า ผู้ใหญ่จะต้องเป็น “นั่งร้าน” (Scaffold) ที่ดีให้เสียก่อน ต่อเมื่ออาคารหรือสิ่งก่อสร้างนั้นขึ้นรูปแข็งแรง ยืนอยู่ได้ด้วยตนเองดีแล้ว ช่างก่อสร้างก็ย่อมจะสามารถรื้อถอนนั่งร้านนั้นออกไปเสียได้



ที่มา: <https://www.raklukesociallearning.com>

แนวทางสำคัญที่ผู้ใหญ่ทุกคนสามารถ เป็น “นั่งร้าน” ให้แก่เด็กได้ คือ

1) การสร้างความผูกพันและไว้วางใจให้เกิดขึ้นในใจเด็ก เป็นพื้นฐานแรกที่สำคัญที่สุดเพื่อให้เด็กได้พัฒนาให้เกิด SELF-ความมีตัวตนขึ้นในตน เพราะถ้าเด็กไว้วางใจได้ว่า เขามีตัวตนในสายตาของคนอื่น เช่น เป็นที่รัก หรือเขาจะปลอดภัยในความดูแลของผู้ใหญ่คนนี้ ไม่ว่าจะเป็นพ่อ แม่ ผู้ปกครอง หรือครู ผู้ใหญ่เหล่านี้ฟังเขา ให้โอกาสเขา หรือมีความเสมอต้นเสมอปลายกับเขาก็จะทำให้เขามีสถานะที่พร้อมต่อการพัฒนา EF และฝึกฝนเรียนรู้

ในขณะเดียวกัน เมื่อใดที่เด็กมีความเครียด กังวล ไม่มีความสุข รู้สึกไม่เป็นที่รัก หรือคาดการณ์ไม่ได้ว่าผู้ใหญ่จะเอาอย่างไรกับเขา self ที่ไม่แข็งแรงก็จะส่งผลต่อทักษะสมอง EF ที่ไม่แข็งแรงไปด้วยได้

2) การดูแลสุขภาพทางกายภาพของสมองให้แข็งแรง การกินอิ่ม นอนหลับเพียงพอ การได้ออกกำลังกายสม่ำเสมอ การได้รับอากาศบริสุทธิ์ ล้วนมีส่วนในการสร้างความแข็งแรงทางกายภาพให้กับสมองก็เช่นเดียวกับร่างกายที่แข็งแรงที่จะเป็นฐานของการดำเนินชีวิต สมองที่แข็งแรง สมบูรณ์ ไม่เป็นโรค ก็จะเป็นฐานที่ดีในการทำงานของความคิด ความรู้สึกหรือการกระทำของเด็กต่อไปมีงานวิจัยชัดเจนว่า เด็กที่นอนไม่พอ EF จะอ่อนแอ เด็กที่ได้ออกกำลังกายกลางแจ้งสม่ำเสมอ จะมี EF ในด้านการจดจ่อใส่ใจดีขึ้น เป็นต้น

3) การสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อกุล เหมาะสมซึ่งรวมความทั้ง

(1) สภาพแวดล้อมทางกายภาพเป็นสภาพแวดล้อม ที่มีความเป็นระเบียบเรียบร้อยและน่าอยู่ ของสถานที่ทั้งที่บ้านและโรงเรียน การมีกิจวัตรประจำวันที่เหมาะสม

(2) สภาพแวดล้อมทางอารมณ์จิตใจและสังคม เช่น การสร้างบรรยากาศที่ร่มเย็น รื่นรมย์ให้ ความสุข หรือสนุกสนาน หรือบรรยากาศที่เด็กรู้สึกเป็นเจ้าของพื้นที่บรรยากาศที่มีความคงที่สม่ำเสมอใน ระเบียบ กฎกติกาการเปิดโอกาสให้เด็กมีส่วนร่วมและทุกคน ปฏิบัติกันอย่างเสมอต้นเสมอปลาย

(3) สภาพแวดล้อมทางความคิดเป็นสภาพแวดล้อม ที่กระตุ้นให้เกิดความสนใจใคร่รู้ กระตุ้น พลังจินตนาการส่งเสริมให้กล้าคิดกล้าทำในสิ่งที่ควร

4) การได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ที่หลากหลาย โดยเฉพาะเน้นที่การได้ลงมือทำด้วยตนเอง หรือ การเข้าไปมีประสบการณ์ตรงกับสิ่งรอบตัว สำหรับเด็กปฐมวัย คือ การเรียนรู้ผ่านการเล่น (Play-Based Learning) เพราะการเล่นคือการเรียนรู้แบบ active learningของเด็ก การเรียนรู้ด้วยประสบการณ์จริงจะ ทำให้เด็กมีโอกาสได้ฝึกคิดด้วยตนเอง ฝึกสังเกต ได้คิดค้นวางแผนและทดลองหรือลงมือทำ ระหว่างทำก็ได้ เห็นอุปสรรคปัญหา แล้วหาทางแก้ไข และสรุปทบทวนด้วยตนเอง

5) การเรียนรู้ทักษะทางสังคม-อารมณ์เป็นองค์ประกอบสำคัญอีกข้อหนึ่ง เน้นที่การให้เด็กได้มี ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น ได้เล่นกับเพื่อน ทั้งนี้ เพื่อเปิดโอกาสให้เด็กได้รู้จักอารมณ์ตนเอง และกำกับ อารมณ์ตนเองให้เป็นปกติได้ รู้จักเข้าใจคนอื่น อยู่กับคนอื่นได้ มีสัมพันธภาพที่ดีกับคนอื่น ๆ และสามารถ จัดการสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม โดยคำนึงถึงผลที่จะเกิดขึ้นกับทั้งตนเองและผู้อื่น ไม่ว่าจะเป็น เรื่องความปลอดภัย การมีค่านิยมที่สอดคล้องกับบรรทัดฐานของสังคม เป็นต้น

“ให้โอกาสเด็ก” คือคำสำคัญ ในการพัฒนาทักษะ EF

ไม่ว่าในวัยใด ๆ “การให้โอกาส” แก่เด็กในการพัฒนาฝึกฝนทักษะ EF คือ เรื่องสำคัญอย่างยิ่ง แม้ โดยธรรมชาติเด็กจะสามารถสร้างโอกาสพัฒนา EF ให้ตนเองได้ เช่น เล่นกับเพื่อนแล้วคิดค้นวางแผน กำหนดกติกาในการเล่นร่วมกัน ฯลฯ แต่ในชีวิตจริง วัยเด็กยังเป็นวัยที่เด็กจะต้องพึ่งพาผู้ใหญ่ ให้ผู้ใหญ่ไม่ว่า จะเป็นพ่อแม่ ปู่ย่าตายาย หรือครู ผู้ดูแลเด็ก ได้ช่วยเป็น “นั่งร้าน” ประคับประคองและให้โอกาสพวกเขาได้ เรียนรู้ แล้วค่อย ๆ พัฒนาทักษะสมองของเขา ให้แข็งแรงขึ้น จนกว่าจะถึงเวลาที่เขาจะสามารถคิดและ จัดการชีวิตได้ด้วยตนเองอย่างเต็มที่

นักวิชาการปฐมวัยศึกษาที่ร่วมจัดการความรู้กับสถาบัน RLG (Rakluke Learning Group) จึงได้ สรุปเป็นแนวปฏิบัติไว้ ดังนี้



ที่มา: <https://www.rakluke.com>

พ่อแม่หรือผู้ใหญ่ในครอบครัว ครูในโรงเรียนทุกระดับ โดยเฉพาะครูอนุบาลที่ดูแลเด็กวัย 3-6 ปี มีความสำคัญมากต่อการ “ให้โอกาส” พัฒนาทักษะ EF ให้แก่เด็กในทุก ๆ วันของพวกเขา โดยเราสามารถฝึกฝนคุณลักษณะทั้ง 9 ด้านนี้ได้ในชีวิตประจำวัน เช่น

- 1) สร้างวินัยในชีวิตประจำวัน ให้รู้จักรอ รู้จักดูแลตนเอง เก็บข้าวของ
- 2) ให้รู้จักยับยั้งใจ ควบคุมอารมณ์ตนเอง และแสดงออกถึงความต้องการของตนอย่างเหมาะสม
- 3) ฝึกฟัง เข้าใจ ความรู้สึกของตนเอง และของคนอื่น ๆ
- 4) ชวนลูกให้คิด ให้พูดคุยโต้ตอบในเรื่องที่เกิดขึ้นใกล้ตัว; มันเป็นอย่างไร ทำไมจึงเป็นเช่นนั้น
- 5) ช่วยเหลือตนเองตามวัย เช่น การสวมใส่เสื้อผ้า การเก็บของเล่น การทำการบ้าน ฯลฯ
- 6) ช่วยทำงานบ้านตามวัยที่เขาทำได้ เช่น จัดช้อนจาน การช่วยเหลือผู้ใหญ่ เป็นต้น

การใช้หลักสูตร และการจัดประสบการณ์เรียนรู้ของเด็กที่ศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก หรือโรงเรียนอนุบาล ก็ให้มีกิจกรรมที่ได้ลงมือทำ (Learning by Doing) เพื่อฝึกการวางแผนเป้าหมาย การจัดลำดับก่อนหลัง การบริหารเวลา การอดทนพากเพียร การสังเกตเรียนรู้ขั้นตอนการทำงาน

เด็กได้มีโอกาสออกไปเผชิญสิ่งแวดล้อมใหม่ ๆ พบคนใหม่ ๆ เพื่อนใหม่ ๆ ได้แก้ปัญหาต่าง ๆ (ที่เหมาะสมกับวัย) ด้วยตนเอง รวมทั้งเมื่อเสร็จแล้วก็มีโอกาสฝึกการประเมินผลอย่างง่าย ๆ ว่างานที่ไปแล้วนั้นดีหรือไม่ดีอย่างไร และมีการให้กำลังใจเมื่อเด็กทำสำเร็จ

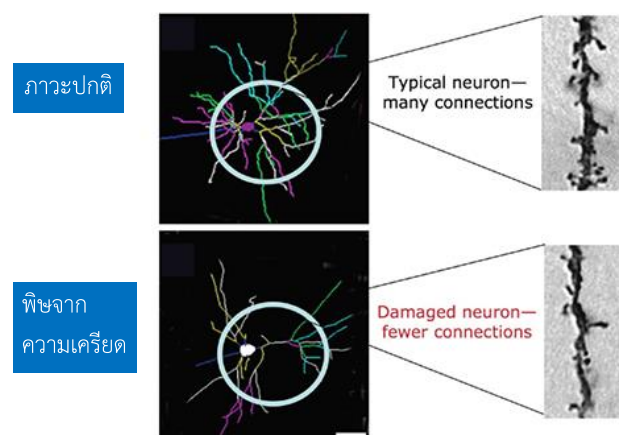
หลักสูตรการจัดการศึกษาในโรงเรียนของประเทศเราก็จะต้องปรับปรุง เปลี่ยนแปลงไม่น้อย การท่องจำไม่ช่วยให้ทักษะสมอง EF ของเด็กมีการพัฒนาเพิ่มขึ้นแต่การได้พบประสบการณ์จริงจะช่วยให้เด็กมีการจดจำ และสามารถนำมาใช้งานในชีวิตจริงในปัจจุบันและอนาคตที่ดีกว่า การกะเกณฑ์ให้เร่งเรียน เขียนคัด ท่องจำเป็นนกแก้วนกขุนทองเพื่อเอาคะแนนสอบตั้งแต่ปฐมวัย โดยไม่ได้สัมผัสประสบการณ์การเรียนรู้จากชีวิตจริงเลย ดังนั้นการเรียนรู้เพื่ออยู่รอดได้ในศตวรรษที่ 21 จะต้องเน้นฝึกทักษะมากกว่าเนื้อหา และไม่ใช่เน้นบังคับ

กล่าวได้ว่า การให้โอกาสเด็กได้เรียนรู้ แบบ Active Learning จะช่วยส่งเสริม EF ตลอดทางทั้งสิ้น ในทางตรงข้าม การจัดการเรียนรู้แบบ Passive Learning ก็จะทำลายสมองเด็กอย่างน่าเสียดายที่สุด

ความเครียดเรื้อรังทำลายสมองเด็ก

จากการวิจัยด้วยการถ่ายภาพทางสมอง (fMRI) ของศูนย์พัฒนาเด็ก มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด สหรัฐอเมริกา ที่ศึกษาสภาวะการแตกแขนงของเส้นใยสมองในส่วนของสมองส่วนหน้า กับส่วนฮิปโปแคมปัส พบว่า หากสมองตกอยู่ในภาวะเครียดเรื้อรังยาวนาน สารเคมีและปฏิกิริยาในสมองจะทำให้เครือข่ายเส้นใยสมองไม่สามารถแตกแขนงงอกงามอย่างกว้างขวางตามปกติได้ รวมทั้งเส้นใยแต่ละเส้นก็จะอยู่ในสภาพที่ไม่สมบูรณ์ (ดังภาพ)

ความเครียดต่อเนื่องยาวนาน สามารถเปลี่ยนสถาปัตยกรรมของสมอง



สมองส่วนหน้า และฮิปโปแคมปัส

www.developingchild.harvard.edu

Copyright 2016-RLG Institute

ที่มา: <https://www.developingchild.harvard.edu>

จากภาพถ่ายของงานวิจัยนี้ ชี้ให้เห็นชัดเจนว่า หากเราปล่อยให้เด็ก ๆ ตกอยู่ในสภาพแวดล้อมที่นำมาซึ่งความเครียด กังวล เศร้าใจ เสียใจ ท้อแท้ ซึมเศร้า อย่างยาวนาน ซ้ำแล้วซ้ำอีก จนเกิดเป็นการรับ

พิษเรื้อรังแล้ว ก็จะส่งผลต่อสถาปัตยกรรมหรือโครงสร้างของสมองทั้งสิ้น ดังนั้น การที่เด็กอนุบาลไทยจำนวนมากถูกเร่งเรียนเขียนอ่าน ต้องเตรียมตัวกับการสอบเข้าชั้น ป.1 ต้องอ่านออก เขียนได้ ต้องคิดเลขหลายหลักได้ ไม่ได้เรียนรู้ผ่านการเล่น กลับต้องนั่งอยู่กับโต๊ะเพื่อกวาดวิชาความรู้ ทั้งที่พัฒนาการตามวัยยังไม่พร้อม ไม่สามารถทำได้เช่นนั้น เด็กอนุบาลจึงมักเกิดความเครียด ไม่มีความสุข จำนวนไม่น้อยจึงไม่ชอบไปโรงเรียน

ซึ่งหากการณ์เป็นเช่นนี้ต่อไปเรื่อย ๆ ก็ย่อมคาดหมายได้ว่า สมองของเด็กไทยรุ่นแล้วรุ่นเล่าก็จะถูกทำลายไปโดยความไม่รู้ไม่เข้าใจหรือความละเลยเพิกเฉยของผู้ใหญ่ไทยเรานั่นเอง

EF กับ IQ, EQ

อย่างไรก็ตาม เนื่องจากคนส่วนใหญ่คุ้นเคยกับเรื่องของ IQ EQ หรือ Q ต่าง ๆ

คำถามที่พ่อแม่และครูจำนวนมากให้ความสนใจเป็นอย่างมาก ก็คือ

“EF กับ IQ หรือ EQ เกี่ยวข้องกันอย่างไร”

EF สัมพันธ์กับความพร้อมทางการเรียนของเด็กมากกว่า IQ, การอ่าน และการคำนวณ
 EF สำคัญต่อความสำเร็จด้านการเรียนโดยเฉพาะการอ่าน การคำนวณ ผลการเรียน
 ทุกระดับจนถึงมหาวิทยาลัย
 Diamond, 2012; 2014;
 Nora & Volkowa, 2011;
 Goldstien & Volkowa, 2011

นักวิทยาศาสตร์อธิบายเรื่องนี้ไว้ว่า “คนมักคิดว่า คนที่มีปัญญาดี (intelligence) มักจะมี EF ดี โดยปริยาย แล้วเราก็มักจะคาดหวังว่า เด็กที่เรียนดีจะมีนิสัยการทำงานที่ดี จัดการกับงานทั้งที่บ้านและที่โรงเรียนได้ดี แต่ในความเป็นจริง IQ กับ EF ไปด้วยกันได้ในบางระดับเท่านั้น เด็กที่มีปัญญาเลิศอาจจะยับยั้งแรงกระตุ้นไม่ได้ วางแผนหรือจัดการชีวิตประจำวันไม่ได้ การมีปัญญาวิเคราะห์และเข้าใจการงานก็ไม่ได้หมายความว่าเด็กจะลงมือทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ และมุ่งมั่นทำงานสำเร็จ”

นอกจากนี้ ยังมีนักวิจัยที่ชี้อีกว่า “การทดสอบ IQ แบบดั้งเดิมนั้นเป็นการวัดสิ่งที่เรียกว่า “ความสามารถทางปัญญาที่ตกผลึกแล้ว” (crystallized intelligence) เป็นการเรียกข้อมูลในสิ่งที่เรียนไปเรียบร้อยแล้ว เช่น คำนี้หมายความว่าอย่างไร เมืองหลวงของประเทศนี้ชื่ออะไร แต่ Executive Functions คือ ความสามารถในการใช้สิ่งที่เรารู้แล้วนำมาสร้างสรรค์ใหม่ หรือนำมาแก้ปัญหาในปัจจุบันซึ่งจะเกี่ยวข้อง กับความสามารถทาง

ปัญญาที่เลื่อนไหล (fluid intelligence) มีหลักฐานมากขึ้นเรื่อย ๆ ที่ชี้ชัดว่า ความจำที่ใช้งาน (working memory) กับการยับยั้งคิดไตร่ตรอง (inhibition) เป็นสิ่งที่บ่งชี้ถึงความสำเร็จของเด็กหลังจากจบจากโรงเรียนแล้ว ได้ดียิ่งกว่า การทดสอบ IQ”

นายแพทย์วัลลภ ไทยเหนือ อดีตปลัดกระทรวงสาธารณสุข ซึ่งเป็นผู้ที่ให้ความใส่ใจอย่างยิ่งต่อการพัฒนาเด็กปฐมวัยและพัฒนาทักษะสมอง EF ได้เคยอธิบายให้เข้าใจง่ายและชัดเจนมากกว่า

“IQ คือ What you know

ส่วน EF คือ The ability to use what you know”

Executive functioning กับ self-regulation เป็นเครื่องทำนายที่แข็งแกร่งมากถึงความสำเร็จในการเรียน แข็งแรงยิ่งกว่า IQ เสียอีก
Blair, C. (2002). Nadine Gaab, Laboratories of Cognitive Neuroscience at Boston Children’s Hospital.

ทักษะสมอง EF คือรากฐานสำคัญของทักษะศตวรรษที่ 21 นั่นเอง

ในชีวิตจริง พวกเราล้วนเคยมีตัวอย่างที่เห็นได้ชัดว่าคนที่ประสบความสำเร็จมักจะมีคุณลักษณะเหล่านี้

- **คิดวิเคราะห์ได้** เมื่อต้องตัดสินใจก็มีหลักคิด มีการพิจารณา รู้จักคิดหน้าคิดหลัง ไม่บ่มบ่ามพูนหันหลังเล่น รู้จักยับยั้งคิดไตร่ตรอง
- **คิดสร้างสรรค์ได้** กล้าคิดกล้าลงทำสิ่งใหม่ ๆ มีการยืดหยุ่นเปลี่ยนแปลง ไม่ยึดติดตายตัวกับวิธีเดิม ๆ
- **ทำงานเป็นทีมได้** จัดสัมพันธ์ภาพได้ดี เพราะรู้จักควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมตนเอง จนเป็นที่ยอมรับของคนอื่น ๆ
- **สื่อสารได้ดี** รู้ว่าอะไรควรพูดไม่ควรพูด รู้จักลำดับเรื่องราวเป็นเหตุเป็นผล
- **ทำงานเป็น** รู้จักวางแผนก่อนลงมือทำ ครั้นเมื่อลงมือก็ทำได้เป็นขั้นเป็นตอน ไม่มั่วซั่วสับสน
- **เมื่อเกิดอุปสรรคก็รู้จักแก้ไข** อดทน อดอึดสู้ หรือหาทางออกใหม่ ๆ ไม่ติดอยู่กับความคิดความเคยชินเดิม ๆ

ซึ่งเมื่อพิจารณาลงไปในทักษะที่สำคัญของทักษะศตวรรษที่ 21 คือ 4Cs = Critical thinking (คิดวิเคราะห์) Creativity (คิดสร้างสรรค์) Collaboration (ร่วมมือกับผู้อื่น) และ Communication (การสื่อสาร) ก็จะเห็นชัดเจนว่า ทั้ง 4Cs นั้นต้องมีทักษะสมอง EF ที่ฝึกฝนมาดีแล้วเป็นพื้นฐานทั้งสิ้น

รวมไปถึงทักษะชีวิตอื่น ๆ เช่น การปรับตัวเข้ากับคน ยอมรับความแตกต่าง การกำกับตนเอง ฯลฯ ด้วย

ดังนั้น การส่งเสริมการพัฒนาทักษะสมอง EF อย่างเหมาะสมตั้งแต่ปฐมวัย จึงเป็นหลักประกันว่าเด็กไทยจะมีโอกาสพัฒนาทักษะศตวรรษที่ 21 ได้อย่างแน่นอน ด้วยทักษะพื้นฐานที่สำคัญได้วางเป็นฐานไว้เรียบร้อยแล้ว รอการต่อยอดนั่นเอง

ประเทศไทยรอไม่ได้แล้ว

หลายทศวรรษที่ผ่านมา การจัดการศึกษาในประเทศไทยเราให้ความสนใจกับการเรียนรู้แบบ passive learning เน้นการสอบแข่งขัน การสอบเข้า และการกวดวิชากันอย่างเอาเป็นเอาตาย เด็กไทยหลายต่อหลายรุ่นโดยเฉพาะเด็กปฐมวัยขาดโอกาสพัฒนาทักษะสมอง EF ไปอย่างน่าเสียดาย

สมองเด็กถูกใช้ไปในด้านเดียวคือการเลียนแบบ ท่องจำ เพื่อไปใช้ในการสอบ “จดแล้วท่อง ท่องแล้วจำ จำแล้วสอบ สอบแล้วลืม” และผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นก็ได้ประจักษ์แก่สายตาของผู้ใหญ่เราทุกคน นั่นคือเด็กไทยวัยต่าง ๆ ถึง เกือบ 1 ใน 3 ตกอยู่ในภาวะเสี่ยง

เด็กปฐมวัยพัฒนาการล่าช้าถึง 30% เป็นเวลานานกว่า 15 ปี สถิตินี้ไม่เปลี่ยนแปลงเลย

เด็กประถมศึกษา มีไอคิว และอีคิวต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐานเกือบ 30%

เด็กมัธยมและวัยรุ่น มีปัญหาพฤติกรรมมากมาย ตั้งแต่การเสพติด การมีเพศสัมพันธ์ในวัยที่น้อยลงเรื่อย ๆ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ตกต่ำลงเรื่อย ๆ ไม่ว่าจะวัดผลในประเทศหรือวัดกับนานาชาติ

คนหนุ่มสาวที่จบการศึกษาขาดทักษะความสามารถในการทำงานเมื่อเรียนจบ ขาด passion ที่จะเดินหน้าชีวิต ฯลฯ

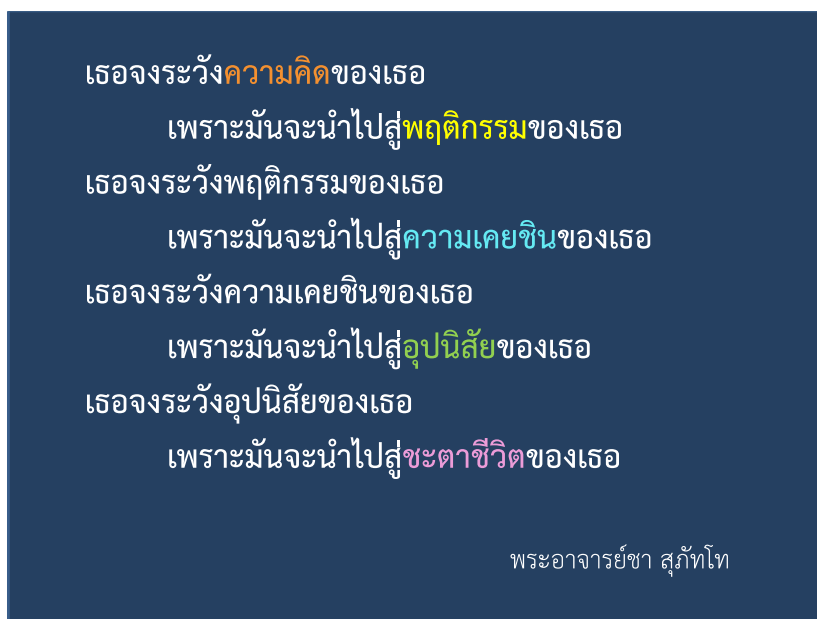
ทั้งหมดนี้ กล่าวได้ว่า สาเหตุสำคัญหนึ่งมาจากการจัดการศึกษาที่ไม่เข้าใจธรรมชาติสมองของมนุษย์ และไม่ให้ออกาสสมองของเด็กได้พัฒนาให้เต็มศักยภาพของสมอง จนเส้นใยในสมองไม่มีโอกาสพัฒนาโครงสร้างที่เหมาะสม

ความรู้เรื่องทักษะสมอง EF ที่สถาบัน RLG และคณะนักวิชาการที่ร่วมมือกันดำเนินการจัดการความรู้และขับเคลื่อน (2557-ปัจจุบัน) นี้ หาใช่แนวทางหรือทฤษฎีที่พัฒนาขึ้นเพื่อใช้ในการพัฒนาเด็กไปในทิศทางใดทิศทางหนึ่งไม่ หากแต่เป็นการคลี่ธรรมชาติการทำงานของสมองให้เป็นที่เข้าใจ ให้รู้ว่ามีมนุษย์นั้นมีการเรียนรู้อย่างไร และเราควรยึดหลักการอย่างไร จึงจะทำให้สมองของเด็กที่เข้าสู่ระบบการศึกษานั้นได้รับการส่งเสริมพัฒนาอย่างเหมาะสม

ถึงวันนี้ เมื่อเราเข้าใจกระบวนการทำงานของสมองมนุษย์ชัดเจนยิ่งขึ้น รู้จัก EF ยิ่งขึ้น ก็เท่ากับมีแสงสว่างอยู่ที่ปลายอุโมงค์ เพื่อให้เราช่วยกันแก้ไขปัญหการพัฒนาเด็กไทย ให้เขามีโอกาสเติบโตเป็นพลเมืองคุณภาพของประเทศ

สุดท้ายก็อยู่ที่ผู้ใหญ่เราทุกคนว่า จะเดินไปในทิศทางของแสงสว่างนั้น หรือจะจมอยู่กับเส้นทางเดิม ๆ ที่ล้มเหลวและทำลายเด็ก

เด็ก ๆ ไม่อาจรอได้ ประเทศไทยก็รอไม่ได้เช่นกัน



ที่มา: <https://www.baanmaha.com>

Reference

- นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล. (2560). สืบค้นเมื่อ 25 ตุลาคม 2560. สืบค้นจาก <https://www.OECD.org>.
 นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล. (2560). สืบค้นเมื่อ 18 กันยายน 2560. สืบค้นจาก
http://rajanukul.go.th/new/_admin/download/20-6116-1498452993.pdf
 ปนัดดา ธนเศรษฐกร. (2558). เอกสารการบรรยาย “การคิดเชิงบริหาร EXECUTIVE FUNCTIONS (EFs)”.

Translated Thai Reference

- Barkley R., (2012). Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved, The Guilford Press, N.Y. p 5-7.
 Building the Brain’s “Air Traffic Control” System. Retrieved October 27, 2017 from www.developingchild.harvard.edu
 Chutapakdeekul, N. (2017). Retrieved October 25, 2017 from <https://www.OECD.org>.
 .(2017). Retrieved September 18, 2017 from http://rajanukul.go.th/new/_admin/download/20-6116-1498452993.pdf
 Flook L., et al, (2010). “Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children”, Journal of Applied School Psychology, 26:70–95.

- Griffin, J.A., Mc Cardle P., & Freund L.S. (2016). Executive Functions in Preschool – Age Children. American Psychological Association, Washington D.C. nBrief: Executive Function, Developing Child Center, Harvard University. Retrieved June 16, 2017 from www.developingchild.harvard.edu
- Kahn, J.C., Dietzel. L., (2008). Late, Lost, and Unprepared: A Parents' Guide to Helping Children with Executive Functioning. Woodbine House, MD p.17
- Meltzer and Kalyani Krishnan. (2008). Improving Executive Function Skills A Innovative Strategy that May Enhance Learning for All Child. CEC Today, August.
- Miller EK1 & Cohen, JD. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. Retrieved May 22, 2018 from www.headway.org.uk
- Seana Moran & Howard Gardner. Hill, Skill, and Will: Executive Function from a Multiple-Intelligences Perspective, Executive Function in Education: From Theory to Practice, The Guilford Press, N.Y. p. 19.
- Thanasetkorn, P. (2012). Handout: “EXECUTIVE FUNCTIONS (EFs)”
- Woodward, M. (2017). How to thrive in A VUCA World. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.psychologytoday.com>

ทิศทางที่เปลี่ยนไป: การศึกษาปฐมวัย
Early Childhood Education go to the future

ศิโรจน์ ผลพันธิน
อธิการบดี มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
Sirote Pholpuntin
President of Suan Dusit University

โลกเปลี่ยน สังคมเปลี่ยน การจัดการศึกษาปฐมวัยต้องเท่าทันการเปลี่ยนแปลงทิศทางที่เปลี่ยนไป : การศึกษาปฐมวัย มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวทางในการพัฒนาคุณภาพเด็กปฐมวัยให้พร้อมที่จะอยู่กับโลกและสังคมใหม่ ซึ่งถือว่าเป็นภารกิจสำคัญที่ต้องทำร่วมกันระหว่างบ้าน สถานศึกษา และชุมชน

สถาบันทางการศึกษาที่มีชื่อเสียงมายาวนานด้านการพัฒนาเด็กปฐมวัยและการผลิตครูปฐมวัยที่หลายคนนึกถึงเป็นลำดับแรก นั่นคือ “มหาวิทยาลัยสวนดุสิต” เนื่องจากเป็นสถาบันการศึกษาภาครัฐแห่งแรกของประเทศไทยที่เปิดสอนเด็กปฐมวัย และดำเนินงานด้านการพัฒนาเด็กปฐมวัยแบบครบวงจร มีโรงเรียนสาธิตอนุบาลที่เป็นต้นแบบของประเทศ และเป็นสถาบันผลิตครูปฐมวัยแห่งแรกของประเทศที่มีชื่อเสียง สร้างศิษย์ที่มีคุณภาพออกไปปฏิบัติงานเป็นครูปฐมวัยในโรงเรียนอนุบาลประจำจังหวัดอยู่ทั่วประเทศไทย

จุดเริ่มต้นของความสำเร็จของการพัฒนาเด็กปฐมวัย เริ่มจากการเป็นสถาบันการศึกษาที่ทำหน้าที่พัฒนาเด็กปฐมวัยของภาครัฐแห่งแรกในชื่อ โรงเรียนอนุบาลละอออุทิศ พัฒนาควบคู่ไปกับโรงเรียนการเรือนพระนคร ซึ่งถือว่าเป็นโรงเรียนที่ได้การยอมรับว่าเป็นแหล่งฝึกฝนความเป็นกุลสตรีชั้นสูง ที่มีความเป็นแม่บ้านการเรือนที่มีคุณภาพ มีทั้งความเป็นไทยและคงความเป็นสากลในเวลาเดียวกัน นักเรียนจากโรงเรียนการเรือนจะมีความโดดเด่นในด้านความรู้คู่การปฏิบัติในเรื่องการอาหาร งานประดิษฐ์ดอกไม้และใบตอง รวมทั้งมีความรู้เรื่องการอบรมเลี้ยงดูเด็กปฐมวัย ต่อมาโรงเรียนการเรือนได้พัฒนาเป็นวิทยาลัยครูสวนดุสิต ซึ่งก็ยังคงให้มีภาควิชาการอนุบาลศึกษาอยู่ในโรงเรียนอนุบาลละอออุทิศ ทำหน้าที่หลักในด้านการผลิตครูอนุบาล และการพัฒนาพี่เลี้ยงเด็กให้สถานศึกษาทั่วประเทศต่อเนื่องมาจนปัจจุบันภายใต้คณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยสวนดุสิต จากการที่เป็นแห่งผลิตครูสำหรับเด็กปฐมวัยแห่งแรกของประเทศ และการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ทำให้หลักสูตรการศึกษาปฐมวัยถูกกำหนดให้เป็นหลักสูตรอัตลักษณ์ 1 ใน 5 ของมหาวิทยาลัย การพัฒนางานด้านการอบรมเลี้ยงดูเด็กปฐมวัย ซึ่งดำเนินมาอย่างมีพัฒนาการมีกระบวนการขั้นตอนที่ชัดเจนและต่อเนื่อง ทำให้งานด้านการพัฒนาเด็กปฐมวัยมีความยั่งยืนทั้งในงานด้านพัฒนาสถานศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย และงานด้านการผลิตครูปฐมวัย

วิวัฒนาการของโรงเรียนสาธิตอนุบาลละอออุทิศ เริ่มจากการเป็นโรงเรียนอนุบาลและพัฒนาเป็นโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาในระดับประถมศึกษาควบคู่ไปด้วย จึงทำให้มีการเปลี่ยนชื่อจากโรงเรียนอนุบาลละอออุทิศ เป็นโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อต่อยอดการพัฒนาคุณภาพสถานศึกษาตามความต้องการของสังคม และเป็นรูปแบบการจัดการศึกษาเพื่อลดรอยเชื่อมต่อระหว่างการศึกษাপฐมวัยและการประถมศึกษา ส่วนงานด้านการผลิตครูปฐมวัยก็มีการพัฒนาตามลำดับ จนกลายเป็นการผลิตครูปฐมวัยระดับปริญญาตรี สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้นักศึกษาสาขาวิชาการศึกษาปฐมวัยมีความก้าวหน้า เท้าทันสถานการณ์ การเปลี่ยนแปลงของโลกและสังคม สามารถปรับตัวให้เข้ากับโลกในยุคดิจิทัลและสังคมในศตวรรษที่ 21 ได้ และยังคงความเป็นหนึ่งในการจัดการศึกษাপฐมวัยตามพันธกิจของมหาวิทยาลัยสวนดุสิต

การพัฒนางานด้านการศึกษাপฐมวัย นอกจากการพัฒนาหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิตสาขาวิชาการศึกษาปฐมวัยที่มุ่งเน้นการผลิตครูปฐมวัยควบคู่กับการพัฒนาโรงเรียนสาธิตละอออุทิศระดับปฐมวัยด้วยการนำแนวคิดใหม่ ๆ ที่เป็นสากลมาพัฒนาจัดทำโครงการ “ละออพลัส” (LA - OR PLUS) เพื่อพัฒนาหลักสูตรของโรงเรียนสาธิตละอออุทิศให้ก้าวสู่ความเป็นหนึ่งในอาเซียน มีการนำภาษาอังกฤษเข้ามาพัฒนาเด็กปฐมวัยในรูปแบบการเรียนรู้ภาษาแบบธรรมชาติ ผ่านการเรียนรู้จากกิจกรรมที่หลากหลาย เน้นกิจกรรมที่ส่งเสริมกระบวนการคิดวิเคราะห์ เพื่อให้เด็กสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ และเสริมสร้างบุคลิกภาพให้เด็กมีความเป็นตัวของตัวเอง เป็นคนกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมด้วยการจัดพื้นที่การเรียนรู้ด้วยรูปแบบที่หลากหลาย เช่น การเปิดห้องเรียนมอนเตสซอรี ซึ่งเป็นนวัตกรรมทางการศึกษাপฐมวัยที่ส่งเสริมให้เด็กเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ เปิดโอกาสให้เด็กมีอิสระในการเรียน ช่วยฝึกฝนสมาธิและสร้างนิสัยการทำงานให้สำเร็จสร้างให้เด็กมีวินัยในตนเอง และไม่ละเลยการพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน อันได้แก่ ด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา นอกจากนี้ ยังนำหลักการในเรื่องการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการทำงานของสมองเพื่อพัฒนาทักษะ EF (Executive Function หรือ EF) ให้กับเด็กปฐมวัย ซึ่งกิจกรรมดังกล่าวจึงนำไปสู่การพัฒนาหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิตสาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย (หลักสูตร 4 ปี) พุทธศักราช 2562 ให้เป็นหลักสูตรที่มีความทันสมัย ภายใต้ปรัชญาของหลักสูตร ที่ว่า “สร้างครูปฐมวัยมืออาชีพที่มีบุคลิกภาพเด่นภาษาอังกฤษดี บูรณาการเรียนรู้ผ่านเทคโนโลยีและสร้างสรรค์นวัตกรรม” นักศึกษาที่ศึกษาในหลักสูตรนี้จะได้เรียนวิชาเอกด้านการศึกษাপฐมวัย 43 หน่วยกิต และวิชาโท 30 หน่วยกิต ที่เน้นสมรรถนะวิชาชีพครูของครูสภาและเพิ่มมูลค่าความเป็นสากล โดยจัดภาษาอังกฤษเป็นวิชาโท อีกทั้งทำเทคโนโลยีดิจิทัลมาเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ บทบาทครูผู้สอนจะมีหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะ (Coaching) และมุ่งเน้นการนำองค์ความรู้จากห้องเรียนลงสู่การฝึกปฏิบัติจริงในห้องเรียนระดับปฐมวัยของโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ

อย่างไรก็ตาม ในการพัฒนาการศึกษাপฐมวัยภายใต้กระแสการเปลี่ยนแปลงของโลกอย่างรวดเร็ว นั้น ยังมีประเด็นที่นำให้ความสนใจและคำนึงถึงอีกมากมาย ที่เป็นประเด็นใหม่ ที่เป็นทิศทางการเปลี่ยนแปลงของการจัดการศึกษাপฐมวัย จึงขอเสนอเป็นประเด็น ดังต่อไปนี้

ประเด็นที่ 1 สภาพสังคมและครอบครัวในปัจจุบัน กับคุณภาพของเด็กปฐมวัย

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในปัจจุบันมีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างมากทั้งรูปแบบการจัดการเรียนรู้ และการจัดการสิ่งแวดล้อมเพื่อการเรียนรู้ ซึ่งมีผลต่อคุณภาพของเด็กปฐมวัยทั้งสิ้น การจัดการเรียนรู้ที่ดีมีคุณภาพ จะทำให้เด็กมีความพร้อมทั้งทักษะชีวิต และทักษะทางสังคม และการส่งเสริมกระบวนการคิด เป็นการวางรากฐานสำหรับอนาคตให้กับเด็กต่อไป

การจัดการเรียนรู้ควรต้องมุ่งเน้นการจัดกระบวนการทางกิจกรรมต่างๆมากกว่าวิชาการเพื่อเป็นการเพิ่มทักษะในการเรียนรู้มากกว่าการส่งเสริมความจำ ทักษะกระบวนการคิด และทักษะการสื่อสาร ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้ของโลกอนาคตซึ่งมีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตมากขึ้นตามลำดับ

การจัดสิ่งแวดล้อมเพื่อการเรียนรู้จะเปลี่ยนไปจากการจัดชั้นเรียนแบบ classroom มาเป็นการจัดพื้นที่เพื่อการเรียนรู้ที่หลากหลายเพื่อเป็นการอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ในรูปแบบต่าง ๆ จากการจัดกิจกรรมบูรณาการเพื่อการเรียนรู้

สภาพทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว ปัจจัยที่ส่งเสริมการพัฒนาเด็ก ที่สำคัญ คือ ครอบครัวซึ่งจะเป็นส่วนผลักดัน และสร้างแรงกระตุ้นให้โรงเรียนต้องมีการปรับเปลี่ยนรูปแบบและวิธีการให้ทันกับการเปลี่ยนแปลง

ประเด็นที่ 2 เหตุปัจจัยสำคัญของการเตรียมเด็กปฐมวัยเข้าสู่ความเป็นพลเมืองไทย 4.0

ผู้ปกครอง (ครอบครัว) ของเด็กปฐมวัย เป็นตัวกระตุ้นที่สำคัญ ด้วยความเป็นห่วงบุตรหลานของตน จึงต้องเตรียมความพร้อมที่จะเข้าสู่สังคมในอนาคตให้ได้ ในขณะเดียวกันโรงเรียนก็ได้ตระหนักถึงการพัฒนาระบบการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมยิ่งขึ้น การตื่นตัวรับรู้ในสภาพทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว ความสามารถในการรับรู้ของเด็กปฐมวัยผ่านสื่อ และเทคโนโลยีต่าง ๆ ที่มีความหลากหลายทำให้เด็กมีพัฒนาการไปอย่างรวดเร็ว

ประเด็นที่ 3 เด็กปฐมวัยในอนาคต

เด็กปฐมวัยในอนาคตควรมีทักษะในการคิดอย่างเป็นระบบเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อม มีพื้นฐานทางภาษาและเทคโนโลยีเบื้องต้น เป็นรากฐานในการเตรียมตัวเข้าสู่ระบบการศึกษาที่สูงขึ้นการพัฒนาเด็กปฐมวัยในอนาคตจะต้องสร้างให้เด็กมีทักษะมีความรู้ มีความสามารถ

สภาพปัจจุบันนี้เด็กปฐมวัยจะแบ่งถูกออกเป็น 4 กลุ่มใหญ่ ๆ ด้วยกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 : เด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองมีฐานะทางสังคมที่ดีมีความรู้ และสามารถให้เวลาในการแนะนำเด็กได้ เด็กได้รับความรู้และประสบการณ์จากโรงเรียน ร้อยละ 60 อีกร้อยละ 40 ผู้ปกครองจะต้องมีความรู้ และเวลาที่จะชี้แนะ ส่งเสริมให้เด็กมีพัฒนาการที่ดีขึ้น เด็กกลุ่มนี้จะมีพัฒนาการที่ไปได้ดี

กลุ่มที่ 2 : เด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองมีฐานะทางสังคมที่ดีแต่ไม่มีเวลาให้กับเด็ก ทำให้เด็กขาดการพัฒนาเพิ่มเติม

กลุ่มที่ 3 : เด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองมีฐานะทางสังคมปานกลาง แต่สามารถให้เวลาในการแนะนำเด็กได้ เด็กกลุ่มนี้ก็จะสามารถพัฒนาให้เท่าเทียมกับกลุ่มที่ 1 ได้

กลุ่มที่ 4 : เด็กปฐมวัยที่ผู้ปกครองมีฐานะทางสังคมปานกลาง และไม่มีเวลาให้กับเด็ก เด็กกลุ่มนี้จะพัฒนาไปได้ช้ากว่ากลุ่มอื่น ๆ

เด็กปฐมวัยแต่ละกลุ่มจะมีความแตกต่างของพัฒนาการ และจะมีความต่างมากขึ้น หากทางโรงเรียนไม่สามารถจะบูรณาการความรู้ ความสามารถของเด็กแต่ละกลุ่มให้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันได้ หรือไม่สามารถสร้างสรรคกระบวนการเรียนรู้แบบใหม่ ๆ ได้เด็กในเมืองกับเด็กในชนบท ก็จะมี ความแตกต่างกันทั้ง ๆ ที่ความเป็นจริงนั้นเด็กปฐมวัยจะมีความสามารถที่ทัดเทียมกัน

ประเด็นที่ 4 Digital Literacy กับเด็กปฐมวัย

การนำ Digital Literacy มาใช้กับเด็กปฐมวัยควรเน้นระบบพื้นฐาน และเด็กสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ และช่วงเวลาในการใช้ต้องจำกัด ไม่มากเกินไปจนจำเป็น การนำมาใช้ ในการเรียนการสอนนั้น ครูต้องเลือกสื่อ และนำมาใช้ให้การจัดกระบวนการเรียนรู้เหมาะสม เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการพัฒนาเด็กปฐมวัย

ประเด็นที่ 5 การพัฒนาเด็กปฐมวัย กับการผลิตครูปฐมวัย

การผลิตครูปฐมวัยตั้งอยู่พื้นฐานของการพัฒนาเด็กปฐมวัยครูปฐมวัยจะต้องมีทักษะ ความรู้ และกระบวนการคิดที่จะบูรณาการองค์ประกอบต่าง ๆ ของการพัฒนาเด็กปฐมวัย

การจัดกระบวนการการเรียนรู้ที่ดีได้นั้นครูต้องมีความรู้ที่หลากหลาย กว้างขวาง และมีความเข้าใจ ต่อพัฒนาการของเด็กปฐมวัย

ขณะเดียวกันโรงเรียนก็จะต้องมีการพัฒนาระบบบริหารจัดการให้ตอบสนองต่อพัฒนาการของเด็กเช่นเดียวกัน

งานทั้งสองส่วนจะประสบความสำเร็จได้ เมื่อโรงเรียนและกระบวนการผลิตครูปฐมวัยต้องมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ยอมรับซึ่งกันและกัน ไม่ยึดติดในตนเองเพราะความรู้ของแต่ละคนล้วนเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาเด็กทั้งสิ้น ไม่มีใครเก่งกว่ากัน แต่ต้องทำงานด้วยกัน ไปด้วยกัน

ประเด็นที่ 6 ปัญญาประดิษฐ์กับการจัดการศึกษาปฐมวัย

การนำปัญญาประดิษฐ์มาใช้กับงานด้านการพัฒนาการจัดการศึกษาปฐมวัยเป็นสิ่งที่ดี แต่ต้องคำนึงถึงความพร้อมของเด็กปฐมวัย ควรศึกษาและปรับปรุงให้ดีขึ้นก่อนนำมาใช้ และมีการกำกับติดตามที่เหมาะสม ก็สามารถที่จะนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ที่ดีได้

ประเด็นที่ 7 ลักษณะเด่นของครูปฐมวัยของสวนดุสิต

ลักษณะเด่นของการหลักสูตรการพัฒนาเด็กและครูปฐมวัย คือ พัฒนาหลักสูตรของการผลิตครูให้สามารถสนับสนุนกระบวนการในการพัฒนาเด็กปฐมวัยในอนาคตได้ มีความรอบรู้ มีทักษะการสื่อสารภาษาไทย และภาษาอังกฤษ รู้เท่าทันเทคโนโลยีสามารถนำทฤษฎีลงสู่กระบวนการปฏิบัติจริง ขณะเดียวกันก็พัฒนาระบบการจัดการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยใหม่ให้สอดคล้องกับกระบวนการผลิตครู และให้บูรณาการเข้าด้วยกัน ทำให้ การผลิตและการปฏิบัติเป็นไปในทิศทางเดียวกัน

ประเด็นที่ 8 ข้อเสนอเชิงนโยบายเกี่ยวกับการพัฒนาเด็กปฐมวัย

ความแตกต่างของเด็กปฐมวัยในการพัฒนาจะมีมากขึ้นระหว่างเด็กปฐมวัยในเมือง และเด็กปฐมวัยในชนบท เด็กปฐมวัยในศูนย์พัฒนาเด็กเล็กทั่วประเทศ ซึ่งมีอยู่ไม่น้อยกว่าร้อยละ 40 ของเด็กปฐมวัย ควรพิจารณาส่งเสริม และสนับสนุนให้ได้รับการพัฒนาให้ใกล้เคียงกับเด็กปฐมวัยในเมือง เพราะเด็กกลุ่มนี้คือกำลังสำคัญของประเทศในอนาคต

ประเด็นที่ 9 สหกิจศึกษากับการผลิตครูปฐมวัย

ทุกวันนี้การผลิตครูเน้นแบบระบบสหกิจศึกษาอยู่แล้ว ถ้าให้โรงเรียนช่วยดูแลสนับสนุนอย่างใกล้ชิดเพิ่มมากขึ้นหรือจัดสวัสดิการให้เพิ่มขึ้นก็จะเป็นระบบสหกิจศึกษาโดยสมบูรณ์

ประเด็นที่ 10 การพัฒนาเด็กปฐมวัยที่จะสามารถก้าวไปสู่ความเป็นที่ 1 ของเอเชียสำคัญหรือไม่

ความเป็นที่หนึ่งของเอเชียไม่ใช่เรื่องสำคัญ แต่ความร่วมมือกันของทุกฝ่ายตั้งแต่ระดับผู้บริหารสถานศึกษา สถาบันผลิตครู ครู และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งผู้ประกอบการเปิดโอกาสให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้บนพื้นฐานของความเป็นจริงและสนับสนุนความร่วมมือกันอย่างจริงจังของทุกฝ่ายมีความสำคัญต่อการพัฒนาเด็กปฐมวัย

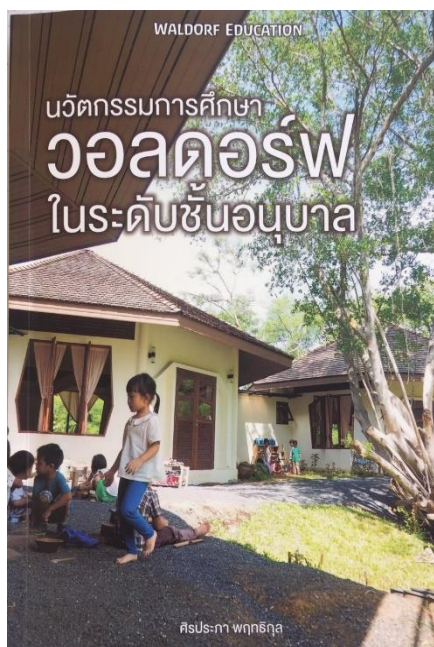
ประเด็นที่ 11 สมรรถนะครูปฐมวัยในศตวรรษที่ 21

ครูปฐมวัยในศตวรรษที่ 21 ควรมีสมรรถนะในเรื่องของจิตวิญญาณของความเป็นครูเป็นสำคัญ การศึกษาปฐมวัยในปัจจุบันมีทิศทางที่เปลี่ยนไปมาจากในอดีต ดังนั้น การตั้งรับกระแสของโลกที่เปลี่ยนแปลงไปนั้น จึงมีความสำคัญ ครูปฐมวัยต้องสามารถสร้างให้เด็กปฐมวัยปัจจุบันต้องมีทักษะที่จำเป็นทั้งทักษะด้านภาษาอังกฤษ ทักษะด้านการคิด ทักษะในการเรียนรู้ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมมากกว่าการเรียนแบบท่องจำ ครูปฐมวัยต้องมีทักษะการใช้สื่อและเทคโนโลยี เน้นการบูรณาการความรู้ และต้องมีความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้ประกอบการ เนื่องจากผู้ประกอบการ คือ บุคคลสำคัญที่จะพัฒนาเด็กปฐมวัย และสามารถพัฒนาเด็กให้เป็นไปในทิศทางที่พึงประสงค์ ครูปฐมวัยต้องมีทักษะการสื่อสารด้วยภาษาไทย และภาษาอังกฤษ และสามารถใช้เทคโนโลยีได้อย่างคล่องแคล่ว เนื่องจากมีความจำเป็นในโลกยุคปัจจุบัน

โดยสถาบันการผลิตครูปฐมวัยกับโรงเรียนต้องทำงานให้สอดคล้องประสานกัน มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน การผลิตครูปฐมวัยต้องเน้นให้ครูมีความรู้ทั้งองค์ความรู้ทางการศึกษาปฐมวัย ความรู้ทางด้านภาษา และเทคโนโลยี รวมทั้งพัฒนาจิตวิญญาณของความเป็นครูที่ดี นอกจากนี้การผลิตครูควรเน้นแบบสหกิจศึกษา ซึ่งเป็นรูปแบบที่เป็นการให้นักศึกษาไปทำงานจริงในห้องเรียนระหว่างภาคการศึกษาการพัฒนาเด็กปฐมวัย ต้องคำนึงถึงความเสมอภาคทางการศึกษาของเด็กทุกคน ทั้งในเมืองและในศูนย์พัฒนาเด็กเล็กที่มีอยู่ทั่วประเทศเพื่อให้สร้างโอกาสในการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพ และเท่าเทียมกันทางการศึกษา

บทวิจารณ์หนังสือ
นวัตกรรมการศึกษาออลดอร์ฟในระดับชั้นอนุบาล
(Waldorf Education)

ศศิลักษณ์ ขยันกิจ
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Sasilak Khayankij
Faculty of Education, Chulalongkorn University



ภาพ 1 ปกหนังสือนวัตกรรมการศึกษา
ออลดอร์ฟในระดับชั้นอนุบาล

หนังสือ นวัตกรรมการศึกษาออลดอร์ฟในระดับชั้นอนุบาล เป็นหนังสือที่ประมวลความรู้จากหลากหลายแหล่งทั้งหนังสือ งานวิจัย บทความ รวมทั้งประสบการณ์ตรงของผู้เขียน คือ ศิระประภา พงศ์กุล จากการฝึกอบรม ศึกษาดูงาน วิจัย และการปฏิบัติจริง เนื้อหาประกอบด้วย 8 ส่วน ซึ่งร้อยเรียงจากแนวคิดเชื่อมโยงสู่การปฏิบัติในบริบทไทย ได้แก่ 1) ประวัติความเป็นมาของการศึกษาออลดอร์ฟ 2) แนวคิดเกี่ยวกับทัศนคติต่อความเป็นมนุษย์และพัฒนาการของเด็กปฐมวัย 3) เป้าหมายและหลักการจัดการศึกษา 4) สารการเรียนรู้การจัดกลุ่มเด็ก การจัดเวลาเรียน และโครงสร้างกิจกรรม 5) แนวทางการจัดกิจกรรมพื้นฐานในบริบทไทย 6) แนวทางการจัดกิจกรรมหลัก 7) การจัดบรรยากาศและสภาพแวดล้อม 8) บทบาทครูอนุบาล การประเมินผล และการทำงานกับผู้ปกครอง

การศึกษาวอลดอร์ฟ เป็นการศึกษาทางเลือกในการจัดการศึกษาทั้งในบริบทไทยและต่างประเทศ หลักสูตรการจัดการศึกษาวอลดอร์ฟพัฒนาขึ้นบนพื้นฐานความเข้าใจมนุษย์ตามแนวมนุษยปรัชญา (Anthroposophy) ริเริ่มโดย ดร.รูดอล์ฟ สไตเนอร์ การศึกษาวอลดอร์ฟเป็นการจัดการศึกษาที่ครอบคลุมตั้งแต่ระดับปฐมวัยจนถึงมัธยมศึกษา แบ่งออกเป็น 3 ช่วงของพัฒนาการมนุษย์ ได้แก่ 0-7 ปี 7-14 ปี และ 14-21 ปี ผู้เขียนแสดงทัศนะประกอบการนำเสนอภาพของการจัดการศึกษาที่นับได้ว่าเป็นศิลปะของ

การปฏิบัติ โรงเรียนวอลดอร์ฟในแต่ละพื้นที่ไม่ว่าจะเป็นในประเทศหรือต่างประเทศล้วนมีเอกลักษณ์ มีความแตกต่าง มีความเฉพาะตัวตามบริบทของตน

จุดเริ่มต้นของการศึกษาวอลดอร์ฟมีความน่าสนใจไม่ว่าจะเป็นการเกิดขึ้นของโรงเรียนวอลดอร์ฟแห่งแรกในโลกที่ก่อตั้งขึ้นท่ามกลางความล่มสลายของสังคมอันเป็นผลจากสงครามโลกครั้งที่ 1 ผู้คนต้องการการศึกษาที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงสังคม การศึกษาที่สามารถพัฒนาในทุกมิติของความเป็นมนุษย์สู่ความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์โรงเรียนวอลดอร์ฟแห่งแรกในประเทศไทย ก่อตั้งขึ้นในปี พ.ศ. 2539 จากความมุ่งมั่นตั้งใจของ นพ.พร พันธุ์โสภณ แพทย์ที่ผันตัวเองมาเป็นครูด้วยปรารถนาที่จะแก้ปัญหาสังคมโดยใช้การศึกษาเป็นเครื่องมือยกระดับจิตสำนึกของมนุษย์

นอกจากนี้ ยังเป็นจุดเริ่มต้นของการได้รับเสรีภาพทางการศึกษาจากรัฐโดยพระราชบัญญัติ การศึกษาระดับใหม่มีเจตนารมณ์ที่เปิดกว้างและให้โอกาสสังคมสามารถจัดการศึกษาที่มีความหลากหลายมากขึ้น

ผู้เขียนฉายภาพให้เข้าใจปรัชญาเบื้องหลังการปฏิบัติ ความเข้าใจมนุษย์ว่าประกอบด้วย มิติทางกาย (Body) มิติทางจิตใจ (Soul) และมิติทางจิตวิญญาณ (Spirit) โดยก่อเกิด เดิบโต และงอกงามอยู่ในโลกแห่งวัตถุ (Physical World) โลกแห่งความรู้สึก (Soul World) และโลกแห่งจิตวิญญาณ (Spiritual World) นำไปสู่เป้าหมายของการพัฒนามนุษย์ตามแนวการศึกษาวอลดอร์ฟที่มุ่งเน้นการพัฒนายอย่างเป็นองค์รวม คือ พัฒนามนุษย์ให้มีพลังเจตจำนงที่อยู่บนเส้นทางที่ถูกต้องและดีงาม มีความรู้สึกที่เปี่ยมล้นด้วยความงดงาม และมีความคิดบนพื้นฐานแห่งการแสวงหาสัจจะ การเข้าใจสิ่งต่างๆ ตามภาวะที่เป็นจริง โดยการศึกษาปฐมวัยควรเป็นไปเพื่อให้เด็กได้สัมผัสสัมผัสชีวิต ในช่วงประถมศึกษาคควรให้เด็กได้รับรู้ว่ามีโลกที่เปี่ยมไปด้วยความงดงาม และในระดับมัธยมศึกษาให้ค้นพบว่าโลกนี้อุดมไปด้วยสัจจะและความจริง

แนวคิด 4 มิติเกี่ยวกับองค์ประกอบของมนุษย์ ได้แก่ รูปร่าง กายชีวิต กายแห่งความรู้สึก และกายฉัน ผู้เขียนสามารถยกตัวอย่างให้เห็นและเข้าใจได้อย่างชัดเจนผ่านพัฒนาการเด็กตั้งแต่แรกเกิดจนถึงอายุ 21 ปี โดยแบ่งเป็น 4 ช่วงวัย ได้แก่ ช่วงถือกำเนิดในครรภ์มารดา ช่วงแรกเกิดถึงเจ็ดปี ช่วงวัย 7-14 ปี และช่วงวัย 14-21 ปี นำมาสู่ลักษณะการจัดการศึกษาวอลดอร์ฟที่มีความแตกต่างกันในระดับอนุบาล ประถม และมัธยม นอกจากนี้ยังฉายภาพให้เห็นลักษณะเฉพาะของการจัดการศึกษาวอลดอร์ฟในระดับอนุบาล ที่แตกต่างจากแนวคิดอื่น นั่นคือ เน้นพัฒนาประสาทรับรู้ทางด้านกายภาพที่สัมพันธ์กับการพัฒนาพลังเจตจำนง (Senses of Will) หรือประสาทรับรู้ระดับล่าง (Lower Senses) ได้แก่ ประสาทรับรู้สัมผัส ประสาทรับรู้การดำรงอยู่ของชีวิต ประสาทรับรู้ การเคลื่อนไหว และประสาทรับรู้สมดุลของร่างกาย การทำความเข้าใจที่สะท้อนต่อความเป็นมนุษย์และพัฒนาการเด็กปฐมวัยตามแนวมโนชนปรัชญา ทำให้เข้าใจการจัดการศึกษาระดับอนุบาลว่ามุ่งหล่อเลี้ยงเด็กไปตามขั้นตอนของพัฒนาการ โดยมีได้เร่งเรียน เขียน อ่านก่อนวัยอันควรตามความคาดหวังของสังคม

หลักการจัดการศึกษาวอลดอร์ฟระดับอนุบาล ประกอบด้วย 3R ได้แก่ แบบแผนจังหวะชีวิตที่เป็นไปอย่างสม่ำเสมอ (Rhythm) การทำซ้ำ (Repetition) และการเคารพน้อมรับคุณค่าของทุกสิ่ง (Reverence)

ส่วนหลักการจัดกิจกรรมประกอบด้วย 31 ได้แก่ การเลียนแบบ (Imitation) จินตนาการ (Imagination) และแรงบันดาลใจ (Inspiration) โดยมีเป้าหมายเพื่อมุ่งให้เด็กได้พัฒนาพลังเจตจำนงหรือความมุ่งมั่นตั้งใจ ในทิศทาง ที่ถูกต้องดีงาม หลักสูตรการศึกษาออลดอร์ฟในระดับอนุบาลเป็นการจัดการเรียนการสอนแบบองค์รวมในรูปแบบการจัดประสบการณ์แบบบูรณาการตลอดทั้งวัน เด็กซึมซับสาระต่าง ๆ อย่างเป็นธรรมชาติ ในวิถีการดำเนินชีวิตประจำวันโดยไม่แยกเป็นรายวิชา หากหมุนเวียนไปอย่างสอดคล้องกับฤดูกาล เทศกาล ประเพณี และวัฒนธรรมของแต่ละบริบท ผู้เขียนวิเคราะห์เนื้อหาสาระและกิจกรรมเทียบกับหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย เพื่อช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจในภาพรวมของการจัดการศึกษาว่ามีความสอดคล้องและเชื่อมโยง กับหลักสูตรแกนกลางของประเทศอย่างไร

ภาพประกอบ บทกลอน บทเพลง ที่นำเสนอในหนังสือทำให้ผู้อ่านสัมผัสได้ถึงบรรยากาศห้องเรียน และกิจกรรมการเรียนรู้ที่ดำเนินไปอย่างนุ่มนวล ภายใต้อารมณ์ดี งดงาม เป็นธรรมชาติ สร้างให้เกิดความรู้สึกสงบสุขเรียบง่าย ซึ่งสะท้อนปรัชญาและมุมมองมนุษย์รวมทั้งพัฒนาการเด็กตามแนวมนุษย์ปรัชญา ที่กล่าวไว้ข้างต้น กล่าวได้ว่า “นวัตกรรมการศึกษาออลดอร์ฟในระดับชั้นอนุบาล” เป็นหนังสือที่มีความสมบูรณ์ขององค์ความรู้เกี่ยวกับการศึกษาออลดอร์ฟในระดับชั้นอนุบาล ผู้เขียนสอดแทรกทักษะ และประสบการณ์ตรง ในแต่ละบทซึ่งช่วยให้เกิดความกระจ่างและเห็นตัวอย่างของการนำลงสู่การปฏิบัติ ในบริบทที่มีความแตกต่าง

ข้อเสียประการเดียวของหนังสือเล่มนี้ คือ การจัดพิมพ์หนังสือมีน้ำหนักมากเนื่องจากใช้กระดาษ ที่มีความหนา ทำให้ไม่สะดวกในการพกพาและการเปิดอ่าน ประกอบกับเนื้อกระดาษที่มีความมันทำให้มีแสงสะท้อนขณะอ่าน อย่างไรก็ตาม ภาพประกอบสีในทุกหน้าทำให้หนังสือมีความน่าอ่าน และสัมผัสได้ถึง ชีวิตชีวาของเด็ก ๆ ในห้องเรียนอนุบาลตามแนวคิดการศึกษาออลดอร์ฟ หนังสือเล่มนี้จึงเป็นแหล่งความรู้ แก่ผู้สนใจการจัดการศึกษาตามแนวออลดอร์ฟทั้งภาคทฤษฎีและการปฏิบัติที่สมบูรณ์ที่สุดเล่มหนึ่ง

กระบวนการดำเนินงาน เกณฑ์ในการพิจารณาตีพิมพ์ ระเบียบการเขียนและการส่งต้นฉบับ วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย เป็นวารสารทางวิชาการที่มีวัตถุประสงค์เพื่อเผยแพร่ผลงานวิชาการในลักษณะบทความรับเชิญ (invited Article) นิพนธ์ต้นฉบับ (Original Article) นิพนธ์ปริทัศน์ (Review Article) และบทความวิจารณ์หนังสือ (Book Review) ในสาขา มีการจัดพิมพ์เผยแพร่ปีละ 2 ฉบับ (ฉบับแรกเดือนมกราคมถึงเดือนมิถุนายน ฉบับที่สอง เดือนกรกฎาคมถึงเดือนธันวาคม)

ลิขสิทธิ์ต้นฉบับที่ได้รับการตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ถือเป็นกรรมสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยสวนดุสิต ห้ามผู้ใดนำข้อความทั้งหมดหรือบางส่วนไปพิมพ์ซ้ำ เว้นเสียแต่ว่าจะได้รับอนุญาตจากมหาวิทยาลัยเป็นลายลักษณ์อักษร อนึ่งเนื้อหาที่ปรากฏในบทความเป็นความรับผิดชอบของผู้เขียน ทั้งนี้ไม่รวมความผิดพลาดอันเกิดจากเทคนิคการพิมพ์

กระบวนการดำเนินงาน

1. กองบรรณาธิการเปิดรับต้นฉบับระหว่างเดือนมกราคมถึงเดือนธันวาคม
2. กองบรรณาธิการประชุมเพื่อพิจารณาความสอดคล้องของต้นฉบับกับวัตถุประสงค์และขอบเขตของวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย รวมถึงตรวจสอบความสมบูรณ์ ความถูกต้องในการจัดรูปแบบตามเกณฑ์ของวารสารและคุณภาพทางด้านวิชาการ
3. กองบรรณาธิการออกจดหมายไปยังผู้เขียน ในกรณีปฏิเสธการตีพิมพ์ต้นฉบับที่ไม่เป็นไปตามหลักเกณฑ์ที่ทางวารสารกำหนด และในกรณีต้นฉบับผ่านการพิจารณาจากกองบรรณาธิการจะออกจดหมายแจ้งการดำเนินการส่งผู้ทรงคุณวุฒิเพื่ออ่านประเมินต้นฉบับไปยังผู้เขียนผ่านทาง e-mail
4. กองบรรณาธิการดำเนินการจัดส่งต้นฉบับที่ผ่านการพิจารณาไปยังผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ในสาขาวิชานั้น ๆ เพื่อทำการอ่านประเมิน จำนวน 2 ท่าน โดยหากผู้ทรงคุณวุฒิ 1 ใน 2 ท่าน พิจารณาว่าไม่เหมาะสมที่จะตีพิมพ์เผยแพร่ จึงจะทำการส่งไปยังผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 3 เพื่อพิจารณา ทั้งนี้ ต้นฉบับที่จะได้รับการตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัยต้องผ่านการพิจารณาเห็นควรเหมาะสมให้ตีพิมพ์เผยแพร่โดยจำนวน 2 ท่าน
5. กองบรรณาธิการสรุปผลการประเมินคุณภาพต้นฉบับของผู้ทรงคุณวุฒิและจัดส่งไปยังผู้เขียน เพื่อให้ดำเนินการแก้ไขในตารางที่กำหนดให้มายังกองบรรณาธิการ และถ้าผู้เขียนไม่ดำเนินการแก้ไขภายใน 30 วัน จะถือว่าท่านไม่ประสงค์จะลงบทความในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย
6. กองบรรณาธิการตรวจสอบความถูกต้องของการแก้ไขเนื้อหาตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ และตรวจสอบความถูกต้องของการเขียนต้นฉบับตามรูปแบบที่วารสารกำหนด
7. กองบรรณาธิการออกหนังสือตอบรับการตีพิมพ์ พร้อมต้นฉบับบทความที่มีตราประทับของวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ทุกหน้า และทำการเผยแพร่ต้นฉบับที่ได้รับการตอบรับการตีพิมพ์

แล้ว ผ่านทางเว็บไซต์ของวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย โดยแสดงสถานะเป็นบทความที่ได้รับการตอบรับการตีพิมพ์แล้ว (Accepted)

8. กองบรรณาธิการดำเนินการรวบรวมต้นฉบับที่จะตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย และตรวจสอบความถูกต้องก่อนจัดส่งโรงพิมพ์เพื่อจัดทำวารสารฉบับร่าง

9. กองบรรณาธิการรับ วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัยรับวารสารฉบับร่างที่จัดรูปเล่มเสร็จเรียบร้อยแล้วจากโรงพิมพ์ และตรวจสอบความถูกต้องก่อนทำการเผยแพร่ผ่านทางเว็บไซต์ โดยแสดงสถานะเป็นบทความที่อยู่ระหว่างการตีพิมพ์ (In press) และจัดส่งบทความดังกล่าวที่มีตราประทับของวารสารทุกหน้าให้ผู้เขียนเพื่อตรวจสอบความถูกต้องก่อนมีการส่งให้ตีพิมพ์

10. กองบรรณาธิการรับเล่มวารสารที่ตีพิมพ์เรียบร้อยแล้วจากโรงพิมพ์ และทำการตรวจสอบความถูกต้องของวารสารก่อนทำการเผยแพร่โดยระบุสถานะวารสารที่ตีพิมพ์แล้ว (Published) ทางเว็บไซต์ พร้อมทั้งจัดส่งวารสารฉบับตีพิมพ์ดังกล่าวให้กับผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เขียน และหน่วยงานต่าง ๆ เพื่อการนำไปใช้ประโยชน์

เกณฑ์ในการพิจารณาตีพิมพ์

1. ต้นฉบับมีชื่อเรื่องกระชับ ทันสมัย น่าสนใจ
2. เนื้อหาของต้นฉบับมีคุณภาพตามหลักวิชาการในสาขาวิชานั้น ๆ และประกอบด้วย องค์ความรู้ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง
3. เนื้อหาของต้นฉบับมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์และขอบเขตของวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย
4. ต้นฉบับที่ส่งมาเพื่อขอตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ต้องไม่เคยตีพิมพ์ในวารสารใดวารสารหนึ่งมาก่อน หรือไม่อยู่ในระหว่างการเสนอขอตีพิมพ์ในวารสารอื่น
5. เนื้อหาต้นฉบับทั้งหมดควรเกิดจากการสังเคราะห์โดยผู้เขียนเอง ไม่ได้คัดลอกหรือดัดทอนมาจากผลงานของผู้อื่นโดยไม่ได้รับอนุญาต หรือปราศจากการอ้างอิงที่เหมาะสม
6. ผู้เขียนต้องเขียนต้นฉบับตามรูปแบบที่ วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย กำหนดเท่านั้น
7. ผลการประเมินต้นฉบับ แบ่งออกเป็น 4 ระดับ ได้แก่
 - แก่ไข่น้อยก่อนตีพิมพ์เผยแพร่
 - แก่ไขปานกลางก่อนตีพิมพ์เผยแพร่
 - แก่ไขมาก เขียนใหม่ และส่งอ่านประเมินอีกครั้ง
 - ไม่เหมาะสมที่จะตีพิมพ์เผยแพร่

ในการตอบรับการตีพิมพ์ (Accepted) ต้นฉบับในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ทั้งนี้บทความดังกล่าวจะต้องได้รับการประเมินในระดับแก่ไข่น้อยก่อนตีพิมพ์เผยแพร่ หรือ แก่ไขปานกลางก่อนตีพิมพ์เผยแพร่จากผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวนอย่างน้อย 2 ท่าน เท่านั้น

ระเบียบการเขียนต้นฉบับ

กองบรรณาธิการวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัยได้กำหนดระเบียบการเขียนต้นฉบับเพื่อให้ผู้เขียนยึดเป็นแนวทางในการดำเนินการสำหรับเตรียมต้นฉบับเพื่อขอตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การจัดรูปแบบ

1.1 ขนาดของต้นฉบับ พิมพ์หน้าเดียวบนกระดาษ A4 โดยกำหนดค่าความกว้าง 2.57 เซนติเมตร ความสูง 1.58 นิ้ว และเว้นระยะห่างระหว่างขอบกระดาษด้านบนและซ้ายมือ 3.84 เซนติเมตร ด้านล่างและขวามือ 2.57 เซนติเมตร

1.2 รูปแบบอักษรและการจัดวางตำแหน่ง ภาษาไทยและภาษาอังกฤษใช้รูปแบบอักษร TH Sarabun New ทั้งเอกสาร พิมพ์ด้วยโปรแกรมไมโครซอฟท์เวิร์ด โดยใช้ขนาด ชนิดของตัวอักษร รวมทั้งการจัดวางตำแหน่ง ดังนี้

1.2.1 หัวกระดาษ ประกอบด้วย เลขหน้าขนาด 12 ชนิดตัวธรรมดาตำแหน่งชิดขอบกระดาษด้านขวา

1.2.2 ชื่อเรื่อง ภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษความยาวไม่เกิน 2 บรรทัด

1.2.3 ชื่อผู้เขียน ภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 14 ชนิด ตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษใต้ชื่อเรื่อง ทั้งนี้ ให้ใส่เครื่องหมายดอกจัน (*) กำหนดเป็นตัวยกกำกับท้ายนามสกุลของผู้ประสานงานหลัก

1.2.4 หน่วยงานหรือสังกัดที่ทำวิจัย ภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 14 ชนิดตัวธรรมดาตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษใต้ชื่อผู้เขียน กรณีคณะผู้เขียนมีหน่วยงานหรือสังกัดที่ต่างกันให้ใส่ตัวเลข 1 และ 2 กำหนดเป็นตัวยกกำกับท้ายนามสกุลผู้เขียนแต่ละท่าน และตัวยกกำกับด้านหน้าหน่วยงานหรือสังกัด ตามลำดับ

1.2.5 เชิงอรรถ กำหนดเชิงอรรถในหน้าแรกของบทความ ส่วนแรกกำหนดข้อความ "ผู้ประสานงานหลัก (Corresponding Author)" ภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 10 ชนิดตัวหนา ส่วนที่ 2 ระบุข้อความ "e-mail" ระบุเป็น e-mail ของผู้ประสานงานหลัก ในส่วนสุดท้ายกำหนดข้อความ "*กิตติกรรม ประกาศ" (ถ้ามี) ระบุเฉพาะแหล่งทุน และหน่วยงานที่สนับสนุนงบประมาณ เช่น "งานวิจัยเรื่องนี้ได้รับสนับสนุนทุนวิจัยจากทุนงบประมาณแผ่นดิน มหาวิทยาลัยสวนดุสิต" เป็นต้น

1.2.6 หัวข้อบทคัดย่อภาษาไทย ขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษด้านซ้ายใต้หน่วยงานหรือสังกัดของผู้เขียน เนื้อหาบทคัดย่อไทยขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา จัดพิมพ์เป็น 1 คอลัมน์ บรรทัดแรก เว้น 1 Tab จากขอบกระดาษด้านซ้ายและพิมพ์ให้ชิดขอบทั้งสองด้าน

1.2.7 หัวข้อคำสำคัญภาษาไทย ขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษ ด้านซ้ายได้คำสำคัญภาษาไทย เนื้อหาภาษาไทยขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดาไม่เกิน 4 คำ เว้นระหว่างคำด้วยการเคาะ 2 ครั้ง

1.2.8 หัวข้อบทคัดย่อภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษ ด้านซ้ายได้คำสำคัญภาษาไทย เนื้อหาบทคัดย่อภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา จัดพิมพ์เป็น 1 คอลัมน์ บรรทัดแรกเว้น 1 Tb จากขอบกระดาษด้านซ้ายและพิมพ์ให้ชิดขอบทั้งสองด้าน

1.2.9 หัวข้อคำสำคัญภาษาอังกฤษ ขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษ ด้านซ้ายได้บทคัดย่อภาษาอังกฤษ เนื้อหาภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดาไม่เกิน 4 คำ เว้นระหว่างคำด้วยเครื่องหมายจุลภาค (,)

1.2.10 หัวข้อหลักภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษด้านซ้าย

1.2.11 หัวข้อย่อภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ขนาด 15 ชนิดตัวหนา Tab 1.5 เซนติเมตรจากอักษรตัวแรกของหัวข้อเรื่อง

1.2.12 เนื้อหาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา จัดพิมพ์เป็น 1 คอลัมน์บรรทัดแรกเว้น 1 Tab จากขอบกระดาษด้านซ้ายและพิมพ์ให้ชิดขอบทั้งสองด้าน

1.2.13 อ้างอิง (References) หัวข้อภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวหนา ชิดขอบซ้าย เนื้อหาภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา ตำแหน่งชื่อผู้เขียนชิดขอบซ้าย หากยาวเกิน 1 บรรทัดให้ Tab 1.5 เซนติเมตร การอ้างอิงเอกสารให้เขียนตามแบบ APA (American Psychological Association)

1.2.14 ผู้เขียน/คณะผู้เขียน ภาษาไทยขนาด 15 ชนิดตัวหนา ชิดขอบซ้าย และขึ้นบรรทัดใหม่ ให้ Tab 0.75 เซนติเมตร ให้ระบุค่านำหน้าชื่อได้แก่ นาย นางสาว และตำแหน่งทางวิชาการของผู้เขียน เนื้อหาได้ชื่อผู้เขียนภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา Tab 1.5 เซนติเมตร โดยระบุหน่วยงานหรือสังกัดของผู้เขียน ข้อมูลที่อยู่ติดต่อได้พร้อมรหัสไปรษณีย์ หากยาวเกิน 1 บรรทัดให้ Tab 1.5 เซนติเมตร และบรรทัดใหม่ให้ Tab 1.5 เซนติเมตร ระบุอีเมล

1.3 จำนวนหน้า บทความต้นฉบับมีความยาวไม่เกิน 15 หน้า

2. การเขียนอ้างอิง

การอ้างอิงเอกสารให้เขียนอ้างอิงตามรูปแบบ APA (American Psychological Association) โดยให้แปลรายการอ้างอิงภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษทุกรายการ และยังคงรายการอ้างอิงภาษาไทยเดิมไว้ด้วยเพื่อให้กองบรรณาธิการตรวจสอบความถูกต้องในการแปล (สามารถดูหลักเกณฑ์การอ้างอิงวารสารการจัดการทางการศึกษายุคสมัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

3. ลำดับหัวข้อในการเขียนต้นฉบับ

การเขียนต้นฉบับกำหนดให้ใช้ภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษเท่านั้น ในกรณีเขียนเป็นภาษาไทยควรแปลคำศัพท์ภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยให้มากที่สุด ยกเว้นในกรณีที่คำศัพท์ภาษาอังกฤษเป็นคำเฉพาะที่

แปลไม่ได้หรือแปลแล้วไม่ได้ความหมายชัดเจนให้ใช้คำศัพท์ภาษาอังกฤษได้ และควรใช้ภาษาที่ผู้อ่านเข้าใจง่าย ชัดเจน หากใช้คำย่อต้องเขียนคำเต็มไว้ครั้งแรกก่อน โดยเนื้อหาต้องเรียงลำดับตามหัวข้อดังนี้

3.1 **ชื่อเรื่อง** ควรสั้น และกะทัดรัด ความยาวไม่ควรเกิน 100 ตัวอักษร ชื่อเรื่องต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยให้นำชื่อเรื่องภาษาไทยขึ้นก่อน

3.2 **ชื่อผู้เขียน** เป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ หากเกิน 6 คน ให้เขียนเฉพาะคนแรกแล้วต่อท้ายด้วย "และคณะ"

3.3 **ชื่อหน่วยงานหรือสังกัด** ที่ผู้เขียนทำงานวิจัยเป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

3.4 **บทคัดย่อ** เขียนทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษโดยเขียนสรุปเฉพาะสาระสำคัญของเรื่อง อ่านแล้วเข้าใจง่าย ความยาวไม่ควรเกิน 250 คำ หรือ 15 บรรทัด โดยให้นำบทคัดย่อภาษาไทยขึ้นก่อนทั้งนี้ บทคัดย่อภาษาไทยกับบทคัดย่อภาษาอังกฤษต้องมีเนื้อหาตรงกัน

3.5 **คำสำคัญ (Keywords)** ให้อยู่ในตำแหน่งต่อท้ายบทคัดย่อ และ Abstract ไม่เกิน 4 คำ ทั้งนี้เพื่อประโยชน์ในการนำไปใช้ในการเลือกหรือค้นหาเอกสารที่มีชื่อเรื่องประเภทเดียวกันกับเรื่องที่ทำงานวิจัย

3.6 **บทนำ** เป็นส่วนของเนื้อหาที่บอกความเป็นมาและเหตุผลนำไปสู่การศึกษาวิจัย และควรอ้างอิงงานวิจัยอื่นที่เกี่ยวข้อง

3.7 **วัตถุประสงค์** ชี้แจงถึงจุดมุ่งหมายของการศึกษา

3.8 **กรอบแนวคิด** ชี้แจงความเชื่อมโยงตัวแปรต้นและตัวแปรตามในการทำการวิจัย

3.9 **ระเบียบวิธีการวิจัย** ควรอธิบายวิธีดำเนินการวิจัย โดยกล่าวถึงประชากรและกลุ่มตัวอย่าง (ขนาดของกลุ่มตัวอย่าง วิธีสุ่มกลุ่มตัวอย่าง) การสร้างและพัฒนาคุณภาพเครื่องมือ การเก็บและรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล

3.10 **ผลการวิจัย** เป็นการเสนอสิ่งที่ได้จากการวิจัยเป็นลำดับ อาจแสดงด้วยตาราง กราฟ แผนภาพประกอบการอธิบาย ทั้งนี้ถ้าแสดงด้วยตาราง ควรเป็นตารางแบบไม่มีเส้นขอบตารางด้านซ้ายและขวา หัวตารางแบบธรรมดาไม่มีสี ตารางควรมีเฉพาะที่จำเป็น ไม่ควรมีเกิน 5 ตาราง สำหรับรูปภาพประกอบ ควรเป็นรูปภาพขาว-ดำที่ชัดเจน และมีคำบรรยายได้รูป กรณีที่ผู้เขียนต้นฉบับประสงค์จะใช้ภาพสีจะต้องเป็นผู้รับผิดชอบค่าใช้จ่ายดังกล่าว

3.11 **อภิปรายผล** ควรมีการอภิปรายผลการวิจัยว่าเป็นไปตามสมมุติฐานที่ตั้งใจไว้หรือไม่ เพียงใดและควรอ้างทฤษฎีหรือเปรียบเทียบการทดลองของผู้อื่นที่เกี่ยวข้องประกอบ เพื่อให้ผู้อ่านเห็นด้วยตามหลักการหรือคัดค้านทฤษฎีที่มีอยู่เดิม

3.12 **ข้อเสนอแนะ** เกี่ยวกับงานวิจัยควรเป็นข้อเสนอแนะที่สามารถนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ได้จริงหรือข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในอนาคต

3.13 **ผู้เขียน/คณะผู้เขียน** ในส่วนท้ายของบทความให้เรียงลำดับตามรายชื่อในส่วนหัวเรื่องของบทความโดยระบุตำแหน่งทางวิชาการ ที่อยู่ที่สามารถติดต่อได้ และ e-mail

การส่งต้นฉบับ

1. เขียนต้นฉบับตามระเบียบการเขียนต้นฉบับ วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย
2. ส่งต้นฉบับจำนวน 3 ชุด และแบบฟอร์มการยื่นต้นฉบับเพื่อพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ส่งด้วยตนเองหรือทางไปรษณีย์ลงทะเบียนมาที่

กองบรรณาธิการ วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

เลขที่ 295 ถนนนครราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต

กรุงเทพมหานคร 10300

ชื่อผู้พิจารณาบทความ ปีที่ 1 ฉบับที่ 2

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. รศ.ดร.จีระพันธุ์ พูลพัฒน์ | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 2. รศ.ดร.ประกฤติ พูลพัฒน์ | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 3. รศ.สุพิน บุญชูวงศ์ | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 4. ผศ.ดร.วรรณวิภา จิตุชัย | ข้าราชการบำนาญ |
| 5. ผศ.ดร.ขวัญฟ้า รังสิยานนท์ | ข้าราชการบำนาญ |
| 6. ผศ.ดร.สุทธิพรรณ ธีรพงศ์ | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 7. ผศ.ดร.นวรรตน์ เตชะโชควิวัฒน์ | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 8. ผศ.ดร.วนิดา อัญชลีวิทยกุล | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 9. อ.ดร.มลิวัลย์ ธรรมแสง | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 10. รศ.ดร.ศศิลักษณ์ ขยันกิจ | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 11. ผศ.ดร.วรวรรณ เหมชะญาติ | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 12. ดร.ปณัฏฐรณ์ จารุชัยนิวัฒน์ | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 13. ผศ.ดร.อรพรรณ บุตรกตัญญู | มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 14. ผศ.ดร.วิไลลักษณ์ ลังกา | มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 15. รศ.ดร.สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์ | ข้าราชการบำนาญ |
| 16. อ.ดร.วิภา รัตนมงคล | โรงเรียนปัญญาไทย |



คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
ISSN: 2672-9164