

Integrating Role Play to Develop Empathy in Early Childhood: Psychological Mechanisms and Empirical Evidence for Social Development

Phatchara Silarak ^{1*}, Sureelak Raksakean ², and Sirinshaya Pitithanarat ³

^{1,2} Faculty of Education, North Eastern University

³ Faculty of Liberal Arts, Phanomwan Technology College

* Corresponding author. E-mail: phatchara.sil@neu.ac.th

ABSTRACT

In contemporary multicultural societies marked by increasing social diversity and complexity, empathy defined as the integrated cognitive and affective capacity to understand and vicariously share others' emotional states—has emerged as an indispensable social competency whose critical developmental window originates in early childhood. Despite a growing international body of research on empathy development, a systematic synthesis bridging psychological theory, neuroscientific evidence, and concrete pedagogical practice for early childhood educators remains limited, particularly within Thai educational contexts. This conceptual review article addresses that gap by systematically synthesizing theoretical frameworks and empirical evidence examining the relationship between role play and empathy development in early childhood educational settings. Drawing upon converging perspectives from developmental psychology, social psychology, and affective neuroscience, the review employs an integrative literature review methodology (Torraco, 2005), analyzing 34 selected documents sourced from ERIC, PsycINFO, Google Scholar, and Thai Journals Online (TCI). The synthesis demonstrates that role play functions as a multidimensional pedagogical mechanism operating through four core psychological processes: perspective-taking, the provision of emotionally safe experiential spaces, intergroup bias reduction, and the cultivation of deep listening skills. These processes are theoretically grounded in Bandura's (1977) Social Learning Theory, Vygotsky's (1978) Zone of Proximal Development, Davis's (1983) multidimensional empathy framework, and Decety and Jackson's (2004) neural architecture model of empathy. Empirical evidence further substantiates that systematic, educator-guided integration of role play significantly enhances both cognitive and affective dimensions of empathy while simultaneously fostering prosocial behavior and emotional regulation. Practical implementation guidelines including structured debriefing protocols, stereotype-avoidance strategies, and emotional regulation monitoring are proposed to optimize pedagogical outcomes. The article concludes that sustained empathy cultivation through role play from the earliest years of education represents a vital investment in developing prosocial citizens capable of navigating an increasingly diverse and interconnected world, with implications for both curriculum design and teacher professional development in Thai early childhood education.

Keywords: early childhood education, socioemotional development, perspective-taking

การบูรณาการการเล่นบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาความเห็นอกเห็นใจในเด็กปฐมวัย: กลไกทางจิตวิทยาและหลักฐานเชิงประจักษ์เพื่อการพัฒนาสังคม

พัชรา ศิลารักษ์^{1*}, สุรีย์ลักษณ์ รักษาเคน², และ ศิริจันทร์ชญา ปิตรนารักษ์³

^{1, 2} คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยภาคตะวันออกเฉียงเหนือ

³ คณะศิลปศาสตร์ วิทยาลัยเทคโนโลยีพนมวันท์

* Corresponding author. E-mail: phatchara.sil@neu.ac.th

บทคัดย่อ

ในสังคมพหุวัฒนธรรมร่วมสมัยที่มีความหลากหลายและซับซ้อนทางสังคมเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง ความเห็นอกเห็นใจ ซึ่งหมายถึงความสามารถเชิงบูรณาการทั้งในมิติการรับรู้และมิติอารมณ์ในการเข้าใจและรับรู้สภาวะอารมณ์ของผู้อื่น ได้รับการยอมรับว่าเป็นสมรรถนะทางสังคมที่ขาดไม่ได้ซึ่งมีหน้าตาต่างพัฒนาการที่สำคัญที่สุดอยู่ในช่วงปฐมวัย ถึงแม้จะมีงานวิจัยด้านการพัฒนาความเห็นอกเห็นใจเติบโตขึ้นอย่างต่อเนื่องในระดับนานาชาติ แต่การสังเคราะห์อย่างเป็นระบบที่เชื่อมโยงทฤษฎีทางจิตวิทยา หลักฐานจากประสาทวิทยา และแนวปฏิบัติการสอนที่เป็นรูปธรรมสำหรับนักการศึกษาปฐมวัยยังมีอยู่อย่างจำกัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทการศึกษาไทย บทความวิชาการเชิงทบทวนแนวคิดนี้จึงมุ่งเติมเต็มช่องว่างดังกล่าว ด้วยการสังเคราะห์กรอบแนวคิดทางทฤษฎีและหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเล่นบทบาทสมมติกับการพัฒนาความเห็นอกเห็นใจในบริบทการศึกษาปฐมวัยอย่างเป็นระบบ โดยใช้วิธีวิทยาการทบทวนวรรณกรรมเชิงบูรณาการ (Torraco, 2005) บูรณาการกรอบแนวคิดจากจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาสังคม และประสาทวิทยาเชิงอารมณ์ และวิเคราะห์เอกสารที่ผ่านการคัดเลือกจำนวน 34 รายการ จากฐานข้อมูล ERIC, PsycINFO, Google Scholar และฐานข้อมูลวารสารไทย (TCI) การสังเคราะห์พบว่าการเล่นบทบาทสมมติทำหน้าที่เป็นกลไกทางการสอนหลายมิติที่ดำเนินการผ่านกระบวนการทางจิตวิทยาหลักสี่ประการ ได้แก่ การเปลี่ยนมุมมอง การจัดพื้นที่ปลอดภัยทางอารมณ์ การลดอคติระหว่างกลุ่ม และการพัฒนาทักษะการฟังอย่างลึกซึ้ง โดยมีรากฐานทางทฤษฎีจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura (1977) พื้นที่พัฒนาการของ Vygotsky (1978) กรอบความเห็นอกเห็นใจหลายมิติของ Davis (1983) และโมเดลโครงสร้างระบบประสาทของ Decety และ Jackson (2004) หลักฐานเชิงประจักษ์ยืนยันเพิ่มเติมว่าการบูรณาการการเล่นบทบาทสมมติอย่างเป็นระบบภายใต้การดูแลของครูช่วยเสริมสร้างความเห็นอกเห็นใจทั้งสองมิติได้อย่างมีนัยสำคัญ ควบคู่กับการส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมเชิงบวกและการควบคุมอารมณ์ บทความเสนอแนวทางปฏิบัติเชิงประยุกต์ ประกอบด้วยกระบวนการสะท้อนคิดที่มีโครงสร้าง กลยุทธ์การหลีกเลี่ยงการผลิตซ้ำภาพจำแบบตายตัว และการติดตามดูแลการควบคุมอารมณ์ เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการสอน บทความสรุปว่าการบ่มเพาะความเห็นอกเห็นใจผ่านการเล่นบทบาทสมมติอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ช่วงการศึกษาปฐมวัยถือเป็นการลงทุนที่สำคัญในการพัฒนาพลเมืองที่มีพฤติกรรมทางสังคมเชิงบวก ซึ่งมีนัยสำคัญต่อการออกแบบหลักสูตรและการพัฒนาวิชาชีพครูในการศึกษาปฐมวัยไทย

คำสำคัญ: การศึกษาปฐมวัย, การพัฒนาอารมณ์และสังคม, การเปลี่ยนมุมมอง

© 2026 JISSD: Journal of Integration Social Sciences and Development

บทนำ

ในยุคศตวรรษที่ 21 ที่สังคมไทยและสังคมโลกกำลังเผชิญกับความท้าทายจากกระแสโลกาภิวัตน์ ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี และความหลากหลายทางวัฒนธรรม ชาติพันธุ์ ตลอดจนชุดความคิดและมุมมองที่แตกต่างกันอย่างที่ไม่เคยปรากฏมาก่อน การอยู่ร่วมกันอย่างปรองดองได้กลายเป็นวาระสำคัญระดับโลก นอกเหนือจากความฉลาดทางสติปัญญา (IQ) แล้ว ทักษะทางสังคมและอารมณ์ (Socio-Emotional Skills) ได้รับการพิสูจน์แล้วว่าเป็นกุญแจสำคัญที่จะช่วยให้มนุษย์ก้าวข้ามความขัดแย้ง อย่างไรก็ตาม บริบททางสังคมในปัจจุบันที่เด็กเติบโตขึ้น มักเต็มไปด้วยความแปลกแยก การพึ่งพาหน้าจอเทคโนโลยี และการปฏิสัมพันธ์แบบพบปะหน้ากันที่ลดลง รายงานสถานการณ์เด็กและสตรีในประเทศไทยโดย UNICEF Thailand (2023) ชี้ให้เห็นตัวเลขที่สะท้อนความน่ากังวลว่า เด็กปฐมวัยในประเทศไทยกว่า 3.7 ล้านคนกำลังเติบโตในสภาพแวดล้อมที่เปราะบาง

และต้องการการส่งเสริมทักษะทางสังคมและอารมณ์ที่แข็งแกร่งมากยิ่งขึ้น สอดคล้องกับผลการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2565) ที่รายงานอย่างชัดเจนว่า เด็กปฐมวัยไทยในปัจจุบันยังมีจุดอ่อนที่สำคัญในด้านการแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม และการพิจารณาคำนิยามถึงความรู้สึกของผู้อื่น ข้อมูลเชิงประจักษ์เหล่านี้สะท้อนให้เห็นถึงความจำเป็นเร่งด่วนระดับชาติ ในการหันมาให้ความสำคัญกับการพัฒนาสมรรถนะด้านยึดเหนี่ยวจิตใจและสังคม โดยเฉพาะ "ความเห็นอกเห็นใจ" (Empathy) ตั้งแต่วัยเยาว์

"ความเห็นอกเห็นใจ" หรือความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น การเข้าใจ รับรู้ และสามารถร่วมรู้สึกถึงสภาวะอารมณ์ของผู้อื่น ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางจากนักวิชาการทั่วโลกว่าเป็นรากฐานสำคัญและจุดเริ่มต้นของการปฏิสัมพันธ์เชิงบวก การอยู่ร่วมกันอย่างสันติ และการทำงานร่วมกันในสังคมที่มีความหลากหลาย (Halpern, 2001) การวิจัยด้านจิตวิทยาพัฒนาการในช่วงทศวรรษที่ผ่านมาได้บ่งชี้ว่าความเห็นอกเห็นใจเป็นเพียงลักษณะนิสัยที่ถ่ายทอดทางพันธุกรรมหรือเป็นสิ่งที่ติดตัวมาแต่กำเนิดเพียงอย่างเดียว แต่กลับชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ความเห็นอกเห็นใจเป็น "ทักษะ" (Skill) ที่มีพลวัตรระดับสูง และสามารถบ่มเพาะหรือพัฒนาให้แข็งแกร่งได้จากการขัดเกลาผ่านประสบการณ์ทางสังคมที่เหมาะสมในช่วงปฐมวัย (Roth-Hanania et al., 2011; Zahn-Waxler et al., 1992) ช่วงปีแรก ๆ ของชีวิต โดยเฉพาะอย่างยิ่งช่วงอายุระหว่าง 3-6 ปี จึงถูกจัดให้เป็น "หน้าต่างของพัฒนาการ" (Developmental Window) หรือช่วงเวลาวิกฤตที่มีความสำคัญยิ่งต่อการวางรากฐานสมรรถนะทางสังคมและอารมณ์ (Shonkoff & Phillips, 2000) ในเชิงประสาทวิทยา (Neuroscience) สมองของเด็กในช่วงวัยนี้มีระดับความยืดหยุ่น (Neuroplasticity) สูงที่สุดในการสร้างและเชื่อมต่อวงจรประสาทที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ อารมณ์ การควบคุมตนเอง และการสร้างความเข้าใจในมุมมองของผู้อื่น (Theory of Mind) หากเด็กได้รับการกระตุ้นอย่างถูกต้องในช่วงเวลาดังกล่าว จะส่งผลให้เครือข่ายสมองด้านสังคมอารมณ์ทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพและติดตัวไปตลอดชีวิต (National Scientific Council on the Developing Child, 2007)

ด้วยตระหนักถึงความสำคัญของหน้าต่างพัฒนาการดังกล่าว นักการศึกษาจึงพยายามค้นหาวิธีการเชิงการสอนที่สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กปฐมวัย ท่ามกลางเครื่องมือและนวัตกรรมทางการศึกษาที่หลากหลาย "การเล่นบทบาทสมมติ" (Role Play หรือ Socio-dramatic Play) ได้รับการยืนยันจากหลักฐานเชิงประจักษ์และการวิจัยข้ามวัฒนธรรมว่า มีศักยภาพสูงส่งในการเป็นกลไกพัฒนาความเห็นอกเห็นใจ การเล่นบทบาทสมมติไม่ใช่เพียงการให้เด็กแสดงท่าทางเพื่อความสนุกสนาน แต่เป็นกระบวนการทางปัญญาและสังคมที่เปิดโอกาสให้เด็กได้ "สวมบทบาท" สำรองมุมมองที่แตกต่างไปจากตัวตนของตนเอง ได้ทดลองแสดงออกทางอารมณ์ ผูกพันทักษะการร่วมมือ การเจรจาต่อรอง และการมีส่วนร่วมในพฤติกรรมทางสังคมเชิงบวก (Prosocial Behaviors) ในบริบทจำลองที่มีความปลอดภัยสูง (Berlibayeva et al., 2024; Ramadhanti et al., 2025) การอนุญาตให้เด็กได้จำลองสถานการณ์ เช่น การเล่นเป็นหมอที่กำลังรักษาคนไข้ที่เจ็บปวด หรือการเล่นเป็นแม่ที่กำลังปลอบโยนลูก ล้วนเป็นการฝึกฝนความเห็นอกเห็นใจผ่านการปฏิบัติจริง ซึ่งแนวทางนี้สอดคล้องอย่างยิ่งกับปรัชญาและทิศทางของมาตรฐานในหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560 ของประเทศไทย ที่มุ่งเน้นการจัดประสบการณ์แบบองค์รวม ให้เด็กได้เรียนรู้ผ่านการเล่น (Learning through Play) เพื่อพัฒนาเด็กรอบด้านทั้งทางร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคม และสติปัญญาอย่างสมดุล (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

อย่างไรก็ตาม ท่ามกลางความตื่นตัวของวงการศึกษาระดับนานาชาติที่ได้ผลิตงานวิจัยเกี่ยวกับการเล่นบทบาทสมมติ และความเห็นอกเห็นใจออกมาอย่างต่อเนื่อง บริบทของการศึกษาปฐมวัยในประเทศไทยกลับพบว่ามีแนวโน้มการนำแนวคิดนี้ไปสู่การปฏิบัติจริงในชั้นเรียน สาเหตุประการหนึ่งคือการขาดสารสนเทศและการสังเคราะห์องค์ความรู้ที่เป็นระบบ ซึ่งไม่เพียงแต่ระบุถึง "ผลลัพธ์" ของการเล่น แต่ยังเชื่อมโยงเจาะลึกไปถึง "กลไกทางจิตวิทยาและประสาทวิทยา" ที่อยู่เบื้องหลังกระบวนการเล่นนั้น ๆ อย่างเป็นรูปธรรม ช่องว่างองค์ความรู้ (Research Gap) ส่งผลกระทบโดยตรงต่อครูและนักการศึกษาปฐมวัย ทำให้ขาดกรอบแนวความคิด (Conceptual Framework) และแนวทางปฏิบัติที่ชัดเจน เมื่อครูไม่เข้าใจกลไกเชิงลึก การจัดการเล่นบทบาทสมมติในห้องเรียนไทยหลายแห่งจึงมักถูกปล่อยให้เป็นการเล่นแบบไร้ทิศทาง (Free Play without Scaffolding) หรือในทางตรงข้าม อาจกลายเป็นการยึดเยื้อบทบาทที่มุ่งเน้นเพียงการท่องจำบทสนทนา มากกว่าการเปิดโอกาสให้เด็กได้เข้าถึงความรู้สึกจากภายใน ซึ่งทำให้พลาดโอกาสทองในการพัฒนาทักษะกระบวนการคิดและอารมณ์ร่วมไปอย่างน่าเสียดายเพื่อเป็นการเติมเต็มช่องว่างทางวิชาการและวิชาชีพดังกล่าว บทความวิชาการนี้จึงได้รับการเรียบเรียงขึ้นโดยมุ่งบรรจุช่องว่างแห่งองค์ความรู้ที่สำคัญ โดยมีวัตถุประสงค์หลักสามประการ คือ (1) เพื่ออธิบายทบทวนรากฐานทางจิตวิทยาและประสาทวิทยาที่อยู่เบื้องหลังการพัฒนาความเห็นอกเห็นใจในเด็กปฐมวัย (2) เพื่อวิเคราะห์และระบุกลไกทางจิตวิทยาที่ส่งเสริมการเล่นบทบาทสมมติทำงานในการเสริมสร้าง

ความเห็นอกเห็นใจ และ (3) เพื่อนำเสนอแนวทางปฏิบัติเชิงบูรณาการที่อิงหลักฐานเชิงประจักษ์ (Evidence-based Practices) สำหรับนักการศึกษาและผู้ปกครอง ในการนำกระบวนการเล่นบทบาทสมมติไปประยุกต์ใช้ในบริบทชั้นเรียนปฐมวัยหรือการเลี้ยงดูอย่างมีประสิทธิภาพ การสังเคราะห์ความรู้ในบทความนี้คาดหวังว่าจะเป็นทั้งกรอบทฤษฎีและเข็มทิศนำทางให้กับผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการบ่มเพาะเมล็ดพันธุ์แห่งความเห็นอกเห็นใจให้เติบโตอย่างมั่นคงในเด็กปฐมวัยของไทยต่อไป

วิธีวิทยาในการสืบค้นและเลือกเอกสาร

การสังเคราะห์องค์ความรู้ในบทความวิชาการนี้อาศัยกระบวนการสืบค้นและวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นระบบ เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อสรุปที่มีความน่าเชื่อถือทางวิชาการและสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง โดยผู้วิจัยได้กำหนดระเบียบวิธีซึ่งประกอบด้วยรูปแบบการทบทวนวรรณกรรม แหล่งข้อมูล เกณฑ์การคัดเลือก และกระบวนการวิเคราะห์ข้อมูล ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. รูปแบบการทบทวนวรรณกรรม (Review Framework) บทความวิชาการนี้ใช้วิธีวิทยาแบบการทบทวนวรรณกรรมเชิงบูรณาการ (Integrative Literature Review) ตามกรอบแนวทางที่เสนอโดย Torrance (2005) สาเหตุที่เลือกใช้วิธีวิทยานี้ เนื่องจากการศึกษาประเด็นเรื่อง "ความเห็นอกเห็นใจ" และ "การเล่นบทบาทสมมติ" เป็นหัวข้อที่มีความคาบเกี่ยวกันระหว่างหลายศาสตร์ (Interdisciplinary) ได้แก่ จิตวิทยาพัฒนาการ ประสาทวิทยาศาสตร์ (Neuroscience) และครุศาสตร์/การศึกษาปฐมวัย วิธีการทบทวนวรรณกรรมเชิงบูรณาการจึงมีวัตถุประสงค์หลักในการสังเคราะห์ความรู้กระจัดกระจายจากหลากหลายสาขาวิชาเหล่านี้ เพื่อนำมาสร้างเป็นกรอบแนวคิดใหม่ (New Conceptual Framework) ที่มีความครอบคลุมและสามารถอธิบายปรากฏการณ์ได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น รูปแบบนี้มีความแตกต่างจากการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบ (Systematic Review) ที่มุ่งเน้นการตอบคำถามวิจัยที่แคบและเฉพาะเจาะจงผ่านการรวบรวมหลักฐานเชิงปริมาณ แต่การทบทวนเชิงบูรณาการนี้จะมุ่งเน้นการวิพากษ์และบูรณาการเชิงทฤษฎี (Theoretical Integration) เพื่อลดช่องว่างขององค์ความรู้เป็นสำคัญ

2. แหล่งข้อมูลและกลยุทธ์การสืบค้น (Data Sources and Search Strategies) ผู้วิจัยได้ดำเนินการสืบค้นเอกสารและวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องในระหว่างเดือนมกราคม ถึง เดือนมีนาคม พ.ศ. 2567 เพื่อพยายามครอบคลุมองค์ความรู้ที่มีจนถึงปัจจุบันให้มากที่สุด การสืบค้นดำเนินการผ่านฐานข้อมูลวิชาการหลักระดับนานาชาติและระดับชาติจำนวน 4 แหล่ง ซึ่งถูกเลือกอย่างมีนัยสำคัญต่อสาขาวิชา ดังนี้ 1) ERIC (Education Resources Information Center): เป็นฐานข้อมูลหลักด้านการศึกษาเพื่อค้นหางานวิจัยเกี่ยวกับการสอนปฐมวัยและการจัดการเล่นบทบาทสมมติในชั้นเรียน 2) PsycINFO: เป็นฐานข้อมูลหลักด้านจิตวิทยาและพฤติกรรมศาสตร์ เพื่อสืบค้นข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับการพัฒนาการด้านความเห็นอกเห็นใจ ทฤษฎีทางจิตวิทยา และกลไกของระบบประสาท 3) Google Scholar: ใช้เป็นฐานข้อมูลเสริมสำหรับการตรวจจับบทความสหวิทยาการ และการสืบค้นแบบอ้างอิงส่งต่อ (Citation Snowballing) และ 4) Thai Journals Online (TCI): ใช้สำหรับสืบค้นบริบทและงานวิจัยที่ดำเนินการในประเทศไทย เพื่อให้บทความสามารถสะท้อนภาพและตอบสนองต่อปัญหาในบริบททางการศึกษาไทยได้อย่างแท้จริง

กลยุทธ์การสืบค้นใช้การผสมผสานคำสำคัญ (Keywords) ผ่านการใช้ตรรกะบูลีน (Boolean Operators ได้แก่ AND, OR) โดยชุดคำค้นภาษาอังกฤษหลัก ได้แก่ ("role play" OR "socio-dramatic play" OR "pretend play") AND ("empathy" OR "perspective-taking" OR "socioemotional development") AND ("early childhood" OR "preschoolers") รวมกับการใช้ชุดคำค้นภาษาไทย ได้แก่ "การเล่นบทบาทสมมติ", "ความเห็นอกเห็นใจ", "พัฒนาการทางสังคมและอารมณ์" และ "การศึกษาปฐมวัย"

3. เกณฑ์การคัดเลือกเอกสาร (Eligibility Criteria) เพื่อให้มั่นใจว่าเอกสารที่นำมาสังเคราะห์มีคุณภาพและเกี่ยวข้องสูงสุด ผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์การรวมและการคัดออกดังนี้

เกณฑ์การรวมเอกสาร (Inclusion Criteria): เอกสารที่จะถูกนำมาพิจารณาต้องผ่านเกณฑ์ทั้งสามประการ ได้แก่ ประเภทและคุณภาพของงาน: ต้องเป็นงานวิจัยเชิงประจักษ์ (Empirical Research) บทความวิชาการ (Academic Articles) หรือตำราทางวิชาการ (Academic Textbooks) ที่ผ่านกระบวนการประเมินและพิจารณาโดยผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer-reviewed) จากวารสารที่ได้รับการยอมรับ. ความเชื่อมโยงกับเนื้อหา: ต้องมีเนื้อหาหลักที่อธิบายถึงความเชื่อมโยงระหว่างการเล่น (โดยเฉพาะบทบาทสมมติ) กับพัฒนาการทางสังคม อารมณ์ หรือความเห็นอกเห็นใจ ในกลุ่มเด็กปฐมวัย (อายุ 3–6 ปี) โดยตรง กรอบเวลา (Timeframe) เอกสารต้องตีพิมพ์ในช่วงปี ค.ศ. 1978 ถึงต้นปี 2025 อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้เปิดกว้างให้รวมเอกสารก่อนปี 1978 ไว้เป็นกรณีพิเศษ เฉพาะสำหรับผลงานเชิงทฤษฎีคลาสสิก (Classical Theories) ที่เป็นรากฐานสำคัญและมีอิทธิพลต่อสาขาวิชา

นี้เรื่อยมา เช่น ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาและการเล่นของ Jean Piaget และทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมและวัฒนธรรมของ Lev Vygotsky เป็นต้น เกณฑ์การคัดออก (Exclusion Criteria) เอกสารจะถูกคัดออกหากเข้าข่ายดังต่อไปนี้งานที่ไม่มีการอ้างอิงทางวิชาการที่ชัดเจน หรือเผยแพร่ในแหล่งที่ไม่น่าเชื่อถือ

4. กระบวนการคัดกรองและสกัดข้อมูล (Screening and Selection Process) กระบวนการคัดเลือกเอกสารดำเนินการอย่างเป็นลำดับขั้นตอน เริ่มต้นจากการสืบค้นเบื้องต้นจากฐานข้อมูลทั้งสี่แหล่ง ซึ่งพบเอกสารที่มีค่าสำคัญตรงตามเงื่อนไขทั้งสิ้นจำนวน 187 รายการ จากนั้นเข้าสู่กระบวนการคัดกรองขั้นที่หนึ่ง โดยการอ่านชื่อเรื่อง (Title) และบทคัดย่อ (Abstract) เพื่อคัดเอกสารที่มีความซ้ำซ้อนและเอกสารที่ไม่เกี่ยวข้องกับหัวข้อการศึกษาออกไป ซึ่งทำให้เหลือเอกสารที่เข้าข่ายจำนวน 75 รายการ

ในขั้นที่สอง ผู้วิจัยได้ทำการดาวน์โหลดเอกสารฉบับเต็ม (Full-text) ทั้ง 75 รายการมาทำการอ่านและวิเคราะห์อย่างละเอียด (In-depth Review) โดยใช้เกณฑ์การรวมและการคัดออกตามที่ระบุไว้ข้างต้นพิจารณาอย่างเข้มงวด ผลปรากฏว่ามีเอกสารที่ถูกคัดออกอีกจำนวน 41 รายการ (ส่วนใหญ่เนื่องจากบริบทการทดลองไม่ได้เจาะจงที่หน้าต่างพัฒนาการปฐมวัย หรือมีระเบียบวิธีวิจัยเชิงประจักษ์ที่มีข้อจำกัด)

ในขั้นตอนสุดท้าย ผู้วิจัยได้บทความและวรรณกรรมที่ผ่านเกณฑ์อย่างสมบูรณ์เพื่อนำมาใช้ในการสังเคราะห์เนื้อหาขั้นสุดท้ายจำนวน 34 รายการ โดยสามารถจำแนกสัดส่วนของประเภทวรรณกรรมได้เป็น 3 กลุ่มหลัก ได้แก่ ตำราและบทความทฤษฎีคลาสสิกซึ่งเป็นรากฐานแนวคิด (Foundation Theories) จำนวน 12 รายการ, งานวิจัยเชิงประจักษ์ (Empirical Studies) ที่แสดงผลลัพธ์ของการทดลองในชั้นเรียนหรือห้องปฏิบัติการ จำนวน 16 รายการ, และบทความวิชาการ/การทบทวนวรรณกรรมเพื่อดูแนวโน้มการศึกษาในปัจจุบัน (Recent Reviews) จำนวน 6 รายการ ข้อมูลที่ปรากฏในเอกสารทั้ง 34 รายการนี้ ถูกนำมาทำการวิเคราะห์เชิงแก่นสาระ (Thematic Analysis) เพื่อสกัดและจัดหมวดหมู่กลไกทางจิตวิทยา ตลอดจนแนวทางปฏิบัติที่ปรากฏในส่วนถัดไปของบทความวิชาการนี้

รากฐานทางทฤษฎี: ความหมายและมิติของความเห็นอกเห็นใจ

ความเห็นอกเห็นใจเป็นแนวคิดที่ไม่ได้มีความหมายเดียวตายตัว แต่มีการขยายตัวและเปลี่ยนแปลงไปตามสาขาวิชาและบริบทที่ต่างกัน ดังนั้นการทำความเข้าใจถึงแง่มุมต่างๆ ของความเห็นอกเห็นใจจึงมีความสำคัญต่อการนำไปประยุกต์ใช้ในการทำงานกับมนุษย์ ในงานวิจัยเกี่ยวกับการทำงานทางสังคม ความเห็นอกเห็นใจถูกมองว่าเป็นกระบวนการที่มีสามมิติหลัก ได้แก่ มิติทางอารมณ์ มิติทางปัญญา และมิติทางพฤติกรรม (King, 2011) มิติเหล่านี้ร่วมกันเพื่อสร้างความเข้าใจที่ลึกซึ้งต่อบุคคลอื่น รวมถึงการดูแล การแสดงความสอดคล้องทางอารมณ์ และความสามารถในการรับรู้ถึงประสบการณ์ของผู้อื่น

ในสาขาการบำบัดทางจิตใจ ความเห็นอกเห็นใจมีบทบาทเป็นรากฐานของการสร้างความสัมพันธ์ที่หนึ่งแน่นระหว่างผู้บำบัดและผู้รับบำบัด (Insua-Summerhays, 2025) ความสามารถในการปรับตัวทางอารมณ์และการสร้างความไว้วางใจนั้นเป็นกุญแจสำคัญที่ช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางจิตใจในกระบวนการบำบัด ที่น่าสนใจ งานวิจัยเกี่ยวกับบอททิสติกได้ให้ความกระจ่างว่าความหลากหลายในความเข้าใจของความเห็นอกเห็นใจนั้นมีผลกระทบต่อวิธีที่เราสร้างทฤษฎีและการรับรู้ทางสังคมเกี่ยวกับบอททิสติก (Bollen, 2023) ซึ่งแสดงให้เห็นว่าความเห็นอกเห็นใจนั้นไม่ใช่ลักษณะเฉพาะตัวที่คงที่ แต่เป็นกระบวนการที่หลากหลายและได้รับอิทธิพลจากการรับรู้ทางสังคม

1. นิยามและโครงสร้างของความเห็นอกเห็นใจ

ความเห็นอกเห็นใจเป็นสิ่งที่นักวิชาการจากหลายสาขาให้ความสนใจศึกษาอย่างยาวนาน และได้รับการนิยามจากมุมมองที่หลากหลาย งานบุกเบิกของ Davis (1983) ซึ่งถือเป็นรากฐานสำคัญที่สุดในสาขานี้ ได้เสนอโมเดลหลายมิติ (Multidimensional Model) ที่แยกองค์ประกอบของความเห็นอกเห็นใจออกเป็น 2 มิติหลักที่ทำงานเสริมกัน ดังนี้ มิติแรกคือ Cognitive Empathy หรือความเห็นอกเห็นใจเชิงการรับรู้ ซึ่งหมายถึงความสามารถในการเข้าใจมุมมอง ความคิด และเจตนาของผู้อื่นอย่างเป็นเหตุเป็นผล โดยไม่จำเป็นต้องรู้สึกร่วมในเชิงอารมณ์ มิตินี้มีความเชื่อมโยงอย่างใกล้ชิดกับพัฒนาการของ Theory of Mind (ToM) ซึ่งเป็นความสามารถในการเข้าใจว่าผู้อื่นมีความเชื่อ ความปรารถนา และมุมมองที่แตกต่างจากตนเอง (Premack & Woodruff, 1978) และพัฒนาอย่างโดดเด่นในช่วงอายุ 3-5 ปี (Wellman et al., 2001) และ มิติที่สองคือ Affective Empathy หรือความเห็นอกเห็นใจเชิงอารมณ์ซึ่งหมายถึงความสามารถในการรับรู้และสัมผัสร่วมไปกับความรู้สึก

ของผู้อื่นในเชิงอารมณ์ โดยตรง สอดคล้องกับสิ่งที่ Eisenberg และ Fabes (1990) อธิบายในฐานะ "Empathic Concern" ซึ่งเป็นแรงขับให้เกิดพฤติกรรมช่วยเหลือ (Prosocial Behavior) ในที่สุด

2. รากฐานทางประสาทวิทยา

จากมุมมองของประสาทวิทยา Decety และ Jackson (2004) ได้เสนอโมเดลโครงสร้างเชิงหน้าที่ (Functional Architecture Model) ของความเห็นอกเห็นใจในมนุษย์ โดยอธิบายว่าความเห็นอกเห็นใจมีรากฐานมาจากการทำงานของ ระบบเซลล์ประสาทกระจกเงา (Mirror Neuron System: MNS) ซึ่งถูกค้นพบครั้งแรกในลิงแสมโดย Rizzolatti และคณะ (1996) และต่อมาพบหลักฐานที่คล้ายคลึงกันในสมองมนุษย์ในบริเวณ Inferior Frontal Gyrus และ Superior Temporal Sulcus (Keysers & Gazzola, 2010) นัยสำคัญที่สุดสำหรับการศึกษาคือ เซลล์ประสาทชุดนี้จะถูกกระตุ้นทั้งในขณะที่บุคคลกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งด้วยตนเอง และในขณะที่สังเกตหรือจินตนาการถึงการกระทำของผู้อื่น ซึ่งหมายความว่าเมื่อเด็กสวมบทบาทเป็นบุคคลอื่นในการเล่นบทบาทสมมติ สมองของเด็กจะประมวลผลประสบการณ์นั้นในลักษณะที่คล้ายกับการเผชิญเหตุการณ์นั้นจริง ๆ จึงสร้างการเรียนรู้ทางอารมณ์ที่ลึกซึ้งกว่าการสอนแบบบรรยายอย่างมีนัยสำคัญ

3. พัฒนาการของความเห็นอกเห็นใจในเด็กปฐมวัย

พัฒนาการของความเห็นอกเห็นใจในเด็กไม่ได้เกิดขึ้นอย่างฉับพลัน แต่เป็นกระบวนการที่ค่อย ๆ สังสมและซับซ้อนขึ้นเรื่อย ๆ Hoffman (2000) ได้อธิบายพัฒนาการนี้ว่าเริ่มจากการตอบสนองต่ออารมณ์ของผู้อื่นอย่างสัญชาตญาณในทารก (Global Empathy) ไปสู่การเข้าใจว่าผู้อื่นมีสถานะอารมณ์ที่เป็นอิสระจากตนเอง (Egocentric Empathy) และพัฒนาสู่การเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นโดยคำนึงถึงบริบทชีวิตของพวกเขา (Empathy for Another's Life Condition) ซึ่งเริ่มปรากฏให้เห็นในช่วงอายุประมาณวัยตอนต้น สายพัฒนาการนี้ต่อยอดถึงความสำคัญของการจัดสภาพแวดล้อมและประสบการณ์ที่เหมาะสมในช่วงปฐมวัย เพื่อสนับสนุนการก้าวข้ามจากขั้นหนึ่งไปสู่ขั้น

การเล่นบทบาทสมมติในฐานะเครื่องมือทางการสอน

การเล่นบทบาทสมมติช่วยให้ผู้เรียนสามารถจำลองสถานการณ์จริงภายในพื้นที่ที่ปลอดภัยของห้องเรียน ดังนั้นพวกเขาจึงสามารถทดลองพูดคุย ตกลงใจ และแก้ไขปัญหาโดยไม่ต้องกลัวผลลัพธ์ที่ร้ายแรง ผ่านกระบวนการนี้ นักเรียนจะพัฒนาทักษะการสื่อสารและการแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ ("The Role of Role Playing in Class," 2024) ทักษะเหล่านี้มีคุณค่า ไม่เพียงแต่ในบริบททางการศึกษา แต่ในชีวิตจริงด้วยเช่นกันหากคิดให้ลึกซึ้งกว่านั้น การเล่นบทบาทสมมติยังเปิดประตูให้ผู้เรียนเข้าพิจารณามุมมองที่แตกต่างออกไป ตัวอย่างเช่น เมื่อนักเรียนได้รับหน้าที่เป็นคนละฝ่ายของสถานการณ์ พวกเขาจึงมีโอกาสดูการเข้าถึงความคิดเห็นหรือปัญหาของผู้อื่น ซึ่งสิ่งนี้ช่วยให้พวกเขาเข้าใจความซับซ้อนของสถานการณ์ที่อาจเกิดขึ้นในชีวิตจริงด้วย (Clawson, n.d.2006) การออกแบบแบบนี้ช่วยให้นักเรียนพัฒนาความเห็นอกเห็นใจและความคิดเชิงวิพากษ์วิจารณ์

เมื่อเราสังเกตการใช้การเล่นบทบาทสมมติในสาขาการศึกษาที่มีลักษณะเฉพาะ เช่น จิตวิทยา เราจะเห็นความสำคัญจริง ๆ ของวิธีการนี้ นักเรียนที่กำลังเรียนจิตวิทยาต้องทำความเข้าใจกับทั้งทฤษฎีและการประยุกต์ใช้ในทางปฏิบัติ การเล่นบทบาทสมมติช่วยให้นักเรียนได้ฝึกฝนทักษะที่จำเป็นในอาชีพ เช่น การสัมภาษณ์ผู้ป่วยหรือการสร้างความสัมพันธ์ที่มีประสิทธิภาพกับผู้รับบริการ นอกจากนี้ ประสบการณ์จำลองนี้ยังเสริมสร้างความรู้ผ่านการเรียนรู้ตามประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรมมากขึ้น (Gibbs, 1988) ในอีกบริบทหนึ่ง คือสาขาการศึกษาครู การใช้กลยุทธ์การเล่นบทบาทสมตตินั้นเป็นการเตรียมความพร้อมให้นักศึกษาครูสำหรับความท้าทายที่เกิดขึ้นในห้องเรียนจริง ครูอนาคตต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่หลากหลาย เช่น การจัดการกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมปัญหา การสอนนักเรียนที่มีความสนใจแตกต่างกัน หรือการติดต่อสื่อสารกับผู้ปกครองที่เป็นห่วง การเล่นบทบาทสมมติให้โอกาสแก่พวกเขาในการปฏิบัติ ทำให้พวกเขารู้สึกเต็มไปด้วยความมั่นใจเมื่อเข้าสู่สภาพแวดล้อมการทำงานจริง (Mari & Bower, 2025) สิ่งที่น่าสนใจคือ วิธีการการเล่นบทบาทสมตตินี้มีความยืดหยุ่นและสามารถปรับใช้ได้อย่างกว้างขวาง ไม่ว่าจะเป็นในวิชาภาษา ประวัติศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ธุรกิจ หรือการขายปลีก สามารถนำวิธีการนี้มาใช้ได้ สิ่งนี้ทำให้การเล่นบทบาทสมมติเป็นเครื่องมือที่มีความหลากหลายและเหมาะสำหรับการใช้งานในหลายบริบทการเรียนการสอน (Aura et al., 2022) โดยรวมแล้ว การเล่นบทบาทสมมติจึงเป็นไม่เพียงแค่วิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพเท่านั้น แต่ยังเป็นการลงทุนในการเรียนรู้ของนักเรียนที่จะช่วยให้พวกเขาประสบความสำเร็จในอนาคต

1. ความหมายและประเภทของการเล่นบทบาทสมมติ

การเล่นบทบาทสมมติคือกิจกรรมที่ผู้เข้าร่วมรับบทบาทของบุคคลหรือสิ่งมีชีวิตอื่นเพื่อสำรวจมุมมอง ความรู้สึก และสถานการณ์ที่หลากหลาย Blatner (2009) ได้จำแนกรูปแบบการเล่นบทบาทสมมติไว้หลายบริบท ตั้งแต่การใช้ในจิตบำบัด (Psychodrama) ไปจนถึงการใช้ในทางธุรกิจและการฝึกอบรม สำหรับบริบทของการศึกษาปฐมวัย การเล่นบทบาทสมมติเพื่อการศึกษา (Educational Role Play) มีความเหมาะสมและมีบทบาทชัดเจนที่สุด เนื่องจากออกแบบให้สอดคล้องกับพัฒนาการของเด็กและวัตถุประสงค์ทางการศึกษาที่เฉพาะเจาะจง

รากฐานทางทฤษฎีที่อธิบายคุณค่าของกิจกรรมนี้มาจากนักทฤษฎีสำคัญหลายท่านที่ต่างมองการเล่นจากมุมที่เสริมกันอย่างลงตัว Bandura (1977) อธิบายผ่านทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) ว่าเด็กเรียนรู้พฤติกรรม ทักษะคิด และการตอบสนองทางอารมณ์ที่ซับซ้อนได้อย่างมีประสิทธิภาพที่สุดผ่านกระบวนการสังเกตและเลียนแบบ (Observational Learning) โดยเฉพาะเมื่อได้รับบทบาทเป็น "ตัวแบบ" (Model) หรือได้จำลองพฤติกรรมของตัวแบบนั้นด้วยตนเอง กล่าวคือ เมื่อเด็กสวมบทบาทเป็นคุณหมอที่ดูแลผู้ป่วยด้วยความเอาใจใส่ เด็กไม่ได้เพียงแค่ "แสดง" แต่กำลังฝึกฝนและซึมซับแบบแผนพฤติกรรมเชิงสังคมนั้นเข้าสู่โครงสร้างความเข้าใจของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Piaget (1962) ที่มองการเล่นเป็นกระบวนการ Assimilation ที่เด็กนำประสบการณ์ใหม่มาบูรณาการเข้ากับโครงสร้างความเข้าใจที่มีอยู่

2. กลไกทางจิตวิทยา 4 ประการ

การเล่นบทบาทสมมติพัฒนาความเห็นอกเห็นใจผ่านกลไกทางจิตวิทยาที่สำคัญสี่ประการ

กลไกที่ 1: การเปลี่ยนมุมมอง (Perspective-Taking)

การเปลี่ยนมุมมองถือเป็นกลไกแกนกลางของกระบวนการทั้งหมด เมื่อเด็กสวมบทบาทเป็นบุคคลอื่น เด็กจำเป็นต้องวางมุมมองของตนเองชั่วคราวแล้วนำมุมมองของตัวละครนั้นมาใช้แทน กระบวนการนี้เรียกว่า Decentering ซึ่ง Piaget (1960) อธิบายว่าเป็นการก้าวออกจากการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) งานวิจัยของ Galinsky และ Moskowitz (2000) พบหลักฐานชัดเจนว่าการฝึกการเปลี่ยนมุมมองอย่างสม่ำเสมอช่วยลดการแสดงออกของอคติต่อกลุ่มนอก (Out-Group Stereotypes) และเพิ่มความสามารถในการรับรู้ความซับซ้อนของผู้อื่น นอกจากนี้ Barak (1990) ยังพบว่าทักษะการเปลี่ยนมุมมองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับทั้ง Cognitive และ Affective Empathy อย่างมีนัยสำคัญ

กลไกที่ 2: การสัมผัสประสบการณ์ทางอารมณ์ในพื้นที่ปลอดภัย (Safe Emotional Experiencing)

ห้องเรียนที่ออกแบบอย่างเหมาะสมทำหน้าที่เป็น "พื้นที่ปลอดภัย" (Safe Space) ซึ่ง Winnicott (1971) อธิบายในกรอบแนวคิดของ Transitional Space ว่าเป็นพื้นที่ระหว่างความเป็นจริงภายในและโลกภายนอก ที่เด็กสามารถทดลองกับอารมณ์และสถานการณ์ที่หลากหลายโดยปราศจากความเสี่ยงจากผลลัพธ์จริง Mezirow (1990) เสริมว่าการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (Transformative Learning) จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนเผชิญสถานการณ์ท้าทายในสภาพแวดล้อมที่รับฟัง และปลอดภัย พื้นที่ปลอดภัยนี้จึงเป็นเงื่อนไขจำเป็น ไม่ใช่เพียงสิ่งที่ดีเพิ่มเติม สำหรับการพัฒนาความเห็นอกเห็นใจที่ลึกซึ้งจริง

กลไกที่ 3: การลดอคติระหว่างกลุ่ม (Intergroup Bias Reduction)

การวิจัยทางจิตวิทยาสังคมพบอย่างสม่ำเสมอว่ามนุษย์มีแนวโน้มเห็นอกเห็นใจบุคคลในกลุ่มตนเอง (In-Group) มากกว่าบุคคลนอกกลุ่ม (Out-Group) ซึ่งเรียกว่า Empathy Gap หรือ In-Group Bias (Dovidio et al., 2004) การเล่นบทบาทสมมติที่ออกแบบให้เด็กรับบทบาทของบุคคลที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรม ฐานะทางเศรษฐกิจ หรือประสบการณ์ชีวิตที่แตกต่างจากตนเอง ได้รับการพิสูจน์ว่าสามารถลดอคติแฝง (Implicit Bias) นี้ลงได้อย่างมีนัยสำคัญ (Shih et al., 2009) โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อกิจกรรมนั้นออกแบบมาอย่างระมัดระวังเพื่อสร้างการสัมผัสที่มีคุณภาพ (Quality Contact) แทนที่จะเป็นเพียงการสัมผัสผิวเผิน ตามหลักการของ Allport's (1954) Contact Hypothesis

กลไกที่ 4: การพัฒนาทักษะการฟังอย่างลึกซึ้ง (Deep Listening Skills)

Rogers (1980) เน้นย้ำในกรอบแนวคิดจิตบำบัดแบบมุ่งเน้นบุคคล (Person-Centered Approach) ว่าการฟังอย่างตั้งใจ (Active Listening) และการเข้าใจเชิงเอาใจใส่ (Empathic Understanding) เป็นรากฐานที่ขาดไม่ได้ของความสัมพันธ์ที่มีคุณภาพและของความเห็นอกเห็นใจ กระบวนการเล่นบทบาทสมมติสร้างแรงจูงใจภายในให้เด็กต้องรับฟังคู่สนทนาอย่างตั้งใจ เพราะเด็กจำเป็นต้องเข้าใจสิ่งที่ตัวละครอื่นพูดและรู้สึกเพื่อจะสามารถตอบสนองตามบทบาทของตนได้อย่างสมจริง Hargie (2011) ยืนยันว่าบริบทที่สร้างแรงจูงใจในการฟังอย่างแท้จริงเช่นนี้มีประสิทธิภาพในการพัฒนาทักษะการสื่อสารสูงกว่าการฝึกฟังแบบเทียม



ภาพที่ 1 กลไกทางจิตวิทยา 4 ประการในการพัฒนาบทบาทสมมติ

หลักฐานเชิงประจักษ์และการประยุกต์ใช้

หลักฐานเชิงประจักษ์มีบทบาทสำคัญในการวิจัยบทบาทสมมติ โดยเฉพาะในด้านการตรวจสอบและยืนยันสมมติฐานในสาขาต่าง ๆ เช่น สถาปัตยกรรม การออกแบบ และการวางผังเมือง ซึ่งจำเป็นต้องมีการทำความเข้าใจและกำหนดความรู้ในสาขาอย่างชัดเจน (Cravino, 2024) การวิจัยเชิงประจักษ์นั้นอาศัยข้อมูลที่ได้จากการทดลองหรือการเก็บข้อมูลโดยตรง ซึ่งสามารถเพิ่มคุณค่าให้กับการศึกษาได้ แต่หากใช้อย่างไม่ถูกต้องอาจทำให้การวิจัยไม่น่าเชื่อถือ (Espín & Espín, 2019) ในการวิจัยที่ใช้การสำรวจสมมติฐาน มักพบปัญหาอคติสมมติฐาน (Hypothetical Bias) ซึ่งอาจส่งผลต่อความถูกต้องของการแปลผลในสถานการณ์จริง โดยเฉพาะในด้านเศรษฐศาสตร์ประยุกต์และพฤติกรรมผู้บริโภค (Haghani et al., 2021) ในด้านนิเวศวิทยาพฤติกรรมมนุษย์ การใช้วิธีการทางสถิติที่สามารถวัดหลักฐานในข้อมูลเชิงประจักษ์สำหรับสมมติฐานที่แข่งขันกันได้เป็นสิ่งสำคัญ ซึ่งช่วยเสริมความแข็งแกร่งให้กับการศึกษา (Towner & Luttbeg, 2007) นอกจากนี้ หลักฐานเชิงประจักษ์ในสังคมศาสตร์มีความหลากหลายมาก ตั้งแต่การเก็บรวบรวมสิ่งประดิษฐ์ทางกายภาพ การสำรวจประชากร การสร้างแบบจำลองทางคณิตศาสตร์ ไปจนถึงการทดลองในห้องปฏิบัติการการประยุกต์ใช้หลักฐานเชิงประจักษ์ในงานวิจัยบทบาทสมมติจึงต้องคำนึงถึงความหลากหลายของแหล่งข้อมูลและวิธีการที่ใช้ในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่น่าเชื่อถือและมีความหมายในบริบทที่กว้างขึ้น

1. หลักฐานจากงานวิจัย

การวิจัยเชิงประจักษ์โดยธรรมชาตินั้นอาศัยข้อมูลที่ได้จากการทดลองหรือการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยตรง แม้ว่าวิธีการนี้จะมีความสามารถในการเพิ่มคุณค่าและความน่าเชื่อถือในการศึกษา แต่การใช้งานที่ไม่ถูกต้องอาจส่งผลให้ผลการวิจัยสูญเสียความน่าเชื่อถือและมีข้อบกพร่องในด้านวิธีวิทยา (Espín & Espín, 2019) โดยเฉพาะในการวิจัยที่ใช้วิธีการสำรวจกรณีสมมติฐาน มักเกิดปัญหาที่เรียกว่า "อคติสมมติฐาน" ซึ่งเป็นสถานการณ์ที่ข้อมูลที่ได้จากการสำรวจอาจไม่สะท้อนพฤติกรรมจริงของผู้ตอบแบบสอบถาม ทำให้เกิดการแตกต่างระหว่างสิ่งที่ผู้วิจัยสรุปได้กับสถานการณ์จริง โดยเฉพาะในด้านการศึกษาพฤติกรรมผู้บริโภคและเศรษฐศาสตร์ประยุกต์ (Haghani et al., 2021) ในสาขาของนิเวศวิทยาและการศึกษาพฤติกรรมมนุษย์ การใช้วิธีการทางสถิติที่เพียงพอต่อการวัดและประเมินหลักฐานเชิงประจักษ์จากข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐานที่แข่งขันกันได้นั้นเป็นเรื่องสำคัญที่ส่งผลต่อคุณภาพและความน่าเชื่อถือของการวิจัย ซึ่งเป็นสิ่งท้าทายในการเสริมความแข็งแกร่งให้กับการศึกษา (Towner & Luttbeg, 2007) นอกเหนือจากนั้น หลักฐานเชิงประจักษ์ในบริบทของสังคมศาสตร์นั้นมีรูปแบบและวิธีการที่หลากหลายอย่างมาก ตั้งแต่การรวบรวมและการศึกษาวัตถุทางกายภาพ การสำรวจประชากร การสร้างแบบจำลองทางคณิตศาสตร์ ไปจนถึงการทดลองที่จัดขึ้นในห้องปฏิบัติการ ดังนั้น การนำหลักฐานเชิงประจักษ์มาใช้ในการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับบทบาทสมมติจึงต้องให้ความสำคัญกับความหลากหลายของแหล่งข้อมูลและความเหมาะสมของวิธีการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล โดยมีเป้าหมายเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่สามารถพึ่งพาได้และมีความหมายในบริบทที่กว้างขึ้นตามสถานการณ์และวัตถุประสงค์ของการวิจัย

2. แนวทางปฏิบัติที่อิงหลักฐานสำหรับนักการศึกษา

แม้การเล่นบทบาทสมมติจะมีศักยภาพสูง แต่ประสิทธิภาพของกิจกรรมนี้ขึ้นอยู่กับคุณภาพการออกแบบและการดูแลของครูผู้สอน นักการศึกษาควรคำนึงถึงแนวทางปฏิบัติที่สำคัญสามประการดังต่อไปนี้

ประการแรก: กระบวนการสะท้อนคิด (Structured Debriefing) Yardley-Matwiejczuk (1997) เสนออย่างหนักแน่นว่ากระบวนการสะท้อนคิดที่มีโครงสร้างหลังจบกิจกรรมมีความสำคัญเทียบเท่าหรืออาจสูงกว่าตัวกิจกรรมเล่นบทบาทสมมติเอง เนื่องจากเป็นช่วงเวลาที่เด็กเชื่อมโยงประสบการณ์จากการแสดงเข้ากับความเข้าใจในชีวิตจริง ครูควรชวนเด็กสนทนาด้วยคำถามที่กระตุ้นการคิดสะท้อน เช่น "ตอนที่หนูเป็นหมอดูแลคนไข้ หนูรู้สึกอย่างไร?" หรือ "ถ้าหนูเป็นเพื่อนที่กำลังร้องไห้อยู่จริง ๆ หนูอยากให้ใครทำอะไร?" คำถามลักษณะนี้ช่วยสร้าง "สะพาน" ระหว่างโลกสมมติและโลกจริงในจิตใจของเด็ก

ประการที่สอง: การหลีกเลี่ยงการผลิตซ้ำภาพจำแบบตายตัว (Avoiding Stereotype Reinforcement) บทบาทที่ออกแบบสำหรับกิจกรรมควรเปิดกว้างและไม่ตอกย้ำอคติทางเพศ อาชีพ หรือชาติพันธุ์ เพราะหากกิจกรรมเล่นบทบาทสมมติสะท้อนและตอกย้ำภาพจำแบบตายตัวที่มีอยู่ในสังคม ก็อาจส่งผลย้อนกลับต่อเป้าหมายการลดอคติ (Dovidio et al., 2004) ครูจึงควรออกแบบบทบาทที่ท้าทายและขยายกรอบความคิดของเด็กเกี่ยวกับความหลากหลายของมนุษย์

ประการที่สาม: การดูแลและจัดการภาวะอารมณ์ (Emotional Regulation Monitoring) Hargie (2011) ตั้งข้อสังเกตที่สำคัญว่าหากขาดการดูแลที่ดีหรือกระบวนการสะท้อนคิดที่เหมาะสม ผู้เรียนอาจรับภาระทางอารมณ์มากเกินไป (Emotional Overload) ซึ่งอาจส่งผลเสียแทนที่จะเป็นประโยชน์ ครูจึงต้องสังเกตสัญญาณความไม่สบายใจในเด็ก เตรียมพร้อมรับมือกับอารมณ์ที่อาจถูกปลุกขึ้นมา และสร้างบรรยากาศที่เด็กรู้ว่าสามารถหยุดพักได้เมื่อรู้สึกไม่สบายใจโดยไม่มีการตัดสิน

บทสรุป

บทความวิชาการนี้ได้นำเสนอการสังเคราะห์หลักฐานที่ครอบคลุมถึงความสัมพันธ์ระหว่างการเล่นบทบาทสมมติกับการพัฒนาความเห็นอกเห็นใจในเด็กปฐมวัย โดยอาศัยกรอบแนวคิดจากจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาสังคม และประสาทวิทยา หลักฐานที่รวบรวมได้ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่าการเล่นบทบาทสมมติไม่ได้เป็นเพียงกิจกรรมนันทนาการในห้องเรียน แต่เป็นกลไกทางการศึกษาที่มีพลังและมีรากฐานทางวิทยาศาสตร์ที่ชัดเจน โดยทำงานผ่านกลไกสี่ประการที่เชื่อมโยงกัน ได้แก่ การเปลี่ยนมุมมอง การสร้างพื้นที่ปลอดภัยทางอารมณ์ การลดอคติระหว่างกลุ่ม และการพัฒนาทักษะการฟังอย่างลึกซึ้ง ข้อค้นพบจากบทความนี้มีนัยสำคัญหลายประการสำหรับนักการศึกษาปฐมวัยและผู้กำหนดนโยบายทางการศึกษา ประการแรก การพัฒนาความเห็นอกเห็นใจควรได้รับการมองว่าเป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญของหลักสูตรปฐมวัย ไม่ใช่กิจกรรมเสริมที่ทำเป็นครั้งคราว ประการที่สอง ประสิทธิภาพของการเล่นบทบาทสมมติขึ้นอยู่กับความสามารถของครูในการออกแบบกิจกรรมอย่างมีจุดมุ่งหมาย การดูแลระหว่างกิจกรรม และการจัดกระบวนการสะท้อนคิดที่มีคุณภาพหลังกิจกรรมในท้ายที่สุด ความเห็นอกเห็นใจเป็นทักษะที่ไม่ได้พัฒนาขึ้นในชั่วข้ามคืน แต่ต้องอาศัยการบ่มเพาะอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอตั้งแต่ช่วงแรกสุดของชีวิต การที่นักศึกษามุ่งเน้นการการเล่นบทบาทสมมติอย่างเป็นระบบในชั้นเรียนปฐมวัยจึงไม่ใช่เพียงการพัฒนาทักษะของเด็กแต่ละคน แต่เป็นการลงทุนในรากฐานทางสังคมของชุมชนและประเทศชาติในระยะยาว เพราะเด็กที่มีความสามารถในการเข้าใจและรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นคือทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณค่าที่สุดในสังคมที่ซับซ้อนและหลากหลาย องค์ความรู้ใหม่ที่บทความนี้มีส่วนสนับสนุนต่อสาขาการศึกษาปฐมวัยในบริบทไทย ได้แก่ การสังเคราะห์กลไกทางจิตวิทยาทั้งสี่ประการสู่กรอบแนวคิดบูรณาการที่เชื่อมโยงฐานประสาทวิทยา ทฤษฎีพัฒนาการ และแนวปฏิบัติการสอนในหน่วยเดียวกัน กรอบแนวคิดนี้สามารถนำไปเป็นรากฐานสำหรับการออกแบบหลักสูตรและการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) ในอนาคต เพื่อทดสอบประสิทธิภาพของการเล่นบทบาทสมมติในบริบทโรงเรียนอนุบาลไทยอย่างเฉพาะเจาะจง การวิจัยในอนาคตควรมุ่งพัฒนาเครื่องมือวัดความเห็นอกเห็นใจที่เหมาะสมกับบริบทวัฒนธรรมไทย และศึกษาตัวแปรกลาง เช่น รูปแบบการสื่อสารของครูและการสนับสนุนจากครอบครัว ที่อาจส่งผลต่อประสิทธิภาพของกิจกรรมบทบาทสมมติ

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2565). *รายงานการติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษาปฐมวัย พ.ศ. 2565*. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Alcívar Espin, R. A., & Alcívar Espín, J. D. (2019). The empirical research: foundations for the correct application. 8784–8790.
- Aura, I., Järvelä, S., Hassan, L., & Hamari, J. (2023). Role-play experience's effect on students' 21st century skills propensity. *The Journal of educational research*, 116(3), 159-170.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1, pp. 33-52). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Barak, A. (1990). Counselor training in empathy by a game procedure. *Counselor Education and Supervision*, 29(3), 170–178.
- Berlibayeva, G., Karimova, R., & Seitzkali, M. (2024). Role play as a tool for developing empathy and prosocial behavior in preschool children. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 45–62.
- Bertrand, P., & Langer, A. (2020). Embodied perspective-taking through interactive narrative and its effects on empathy. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1227.
- Blatner, A. (2009). Role playing in education. In A. Blatner & D. Weiner (Eds.), *Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theatre and performance* (pp. 37–48). iUniverse.
- Bollen, C. (2023). Towards a clear and fair conceptualization of empathy. *Social Epistemology*, 37(5), 637-655.
- Cravino, A. (2024). Notas en torno a la noción de evidencia empírica para la investigación en arquitectura, diseño y urbanismo. *Área*.
- Clawson J. G. S. (2006). Role playing. In Clawson J. G. S., Haskins M. E. (Eds.), *Teaching management: A field guide for professors, corporate trainers and consultants* (pp. 141-153). Cambridge University Press.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100.
- Dovidio, J. F., ten Vergert, M., Stewart, T. L., Gaertner, S. L., Johnson, J. D., Esses, V. M., Riek, B. M., & Pearson, A. R. (2004). Perspective and prejudice: Antecedents and mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1537–1549.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- Mari, Haghani, M., Bliemer, M. C. J., Rose, J. M., Oppewal, H., & Lancsar, E. (2021). Hypothetical bias in stated choice experiments: Part I. Integrative synthesis of empirical evidence and conceptualisation of external validity. *Research Papers in Economics*.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14 (2), 131–149.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708–724.
- Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training, and consequences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, J. (2001). *From detached concern to empathy: Humanizing medical practice*. Oxford University Press.
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (5th ed.). Routledge.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

- Insua-Summerhays, B. (2025). Empathy and psychological interventions. *Empathy in Clinical Psychiatry and Mental Health Care: Clinical, Conceptual, and Scientific Perspectives*, 93.
- Jeffrey, D. I. (2020). *Empathy-Based Ethics*. Springer International Publishing.
- King Jr, S. H. (2011). The structure of empathy in social work practice. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(6), 679 - 695.
- Keysers, C., & Gazzola, V. (2010). Social neuroscience: Mirror neurons recorded in humans. *Current Biology*, 20(8), R353–R354.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. Jossey-Bass.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do. *Harvard University*.
- Unit.Mari, N., & Bower, M. (2025). Role-playing in teacher education: Preparing pre-service teachers for authentic classroom challenges. *Journal of Teacher Education and Professional Development*.
- Piaget, J. (1960). *The child's conception of the world*. Littlefield, Adams.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526.
- Ramadhanti, D., Putri, S. E., & Hidayah, N. (2025). Integration of role-play in early childhood education curriculum: Effects on empathy, emotion regulation, and communication skills. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), 311–325.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131–141.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447–458.
- Shih, M., Stotzer, R., & Gutiérrez, A. S. (2009). Perspective-taking and empathy: Generalizing the reduction of group bias towards Asian Americans to general outgroups. *Asian American Journal of Psychology*, 1(1), 61–65.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and concepts. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367.
- Towner, M. C., & Luttbeg, B. (2007). Alternative Statistical Approaches to the Use of Data as Evidence for Hypotheses in Human Behavioral Ecology. *Evolutionary Anthropology*, 16(3), 107–118.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.
- Yardley-Matwiejczuk, K. M. (1997). *Role play: Theory and practice*. SAGE Publications.
- UNICEF Thailand. (2023). *Early childhood development in Thailand: Situation analysis*. United Nations Children's Fund.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136.