



วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ

Journal of Research and Development in Special Education

บทความทางวิชาการ

- การส่งเสริมทักษะการช่วยเหลือตนเอง สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดย ทมลดา บุญกาญจน์
- สภาพการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ โดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริพร ปัญญาเมธิกุล
- การใช้คลื่นความถี่ต่ำในการบำบัดอาการนอนหลับผิดปกติของเด็กออทิสติก โดย อัญชลีพร ลพประเสริฐ

บทความทางวิจัย

- การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณิ ร่วมกับสื่อตาราง โดย จำปี แดงด้วง
- การพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL โดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จุฬามาศ จันทร์ศรีสุคต
- การศึกษาปัญหาและความต้องการความรู้ในการแก้ปัญหาของผู้ปกครองและครู เกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน อารมณ์ และสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา โดย รองศาสตราจารย์ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร
- ศึกษาความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ผู้สกรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ จากการสอน อ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวทหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียน การตูนสองภาษา (ไทย-ญัศกร) โดย ศิริพร หนัันงาน

วารสารวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ
สถาบันวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
Journal of Research and Development in Special Education
Research and Development Institute for Special Education
Srinakharinwirot University
ปีที่ 3 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2557

- เจ้าของ :** สถาบันวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ สุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110
โทร.02-649-5000 ต่อ 15639
โทรสาร. 02-649-5000 ต่อ 15639
- พิมพ์ที่ :** มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
- วัตถุประสงค์ :** เพื่อเป็นแหล่งเผยแพร่ผลงานทั้งบทความวิชาการและบทความวิจัยทางด้านการศึกษาพิเศษของคณาจารย์ นิสิต/นักศึกษา ผู้ที่เกี่ยวข้อง และผู้สนใจงานทางด้านการศึกษาพิเศษ เพื่อการนำองค์ความรู้สู่การปฏิบัติให้เกิดประโยชน์ต่อไป โดยสถาบันฯ มีนโยบายในการจัดทำวารสารอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง รวมทั้งการพัฒนาวารสารให้มีคุณภาพได้มาตรฐานที่กำหนด
- ที่ปรึกษา :** ผู้อำนวยการสถาบันวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ
หัวหน้าภาควิชาการศึกษาพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
- หัวหน้ากองบรรณาธิการ :** อาจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์
- กองบรรณาธิการ :** ศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม
ศาสตราจารย์ ดร.ผดุง อารยะวิญญู
รองศาสตราจารย์ ดร.สุมาลี ดีจงกิจ
รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล
รองศาสตราจารย์ ดร.อุษณีย์ อนุรุทธวงศ์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูริย์ โพธิ์สาร
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พัชรี จิวพัฒน์กุล
อาจารย์ ดร.มลิวัดย์ ธรรมแสง
อาจารย์ ดร.สุธาวัลย์ หาญขจรสุข
- รูปเล่ม :** นางสาวกมลชนก ลิ้มปิยากร

กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิอ่านและประเมินคุณภาพของบทความ

- | | |
|--|--|
| 1. ศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์ | มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต |
| 3. รองศาสตราจารย์ ดร.พัชรี จิวพัฒน์กุล | มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา |
| 4. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูรย์ โพธิ์สาร | มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา |
| 5. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจิดต์ อภินัยนุรักษ์ | ข้าราชการบำนาญมหาวิทยาลัย
ศรีนครินทรวิโรฒ |
| 6. อาจารย์ ดร.มลิวัดย์ ธรรมแสง | มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต |
| 7. อาจารย์ ดร.กิงสร เกาะประเสริฐ | มหาวิทยาลัยราชภัฏ
พระนครศรีอยุธยา |
| 8. อาจารย์ ดร.พัชรินทร์ เสรี | มหาวิทยาลัยมหิดล |

กิตติกรรมประกาศ

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษฉบับนี้ (ฉบับที่ 3 เดือนกรกฎาคม - ธันวาคม 2557) ซึ่งในปีนี้อย่างสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษได้กำหนด ให้จัดทำจำนวนสองฉบับ โดยการจัดทำวารสารมีวัตถุประสงค์เพื่อเป็นแหล่งเผยแพร่ผลงาน ทั้งบทความวิชาการและบทความวิจัยทางด้านการศึกษาพิเศษของคณาจารย์ นิสิต/นักศึกษา ผู้ที่เกี่ยวข้อง และผู้ที่สนใจงานทางด้านการศึกษาพิเศษ เพื่อการนำองค์ความรู้สู่การปฏิบัติ ให้เกิดประโยชน์ต่อไป โดยสถาบันฯ มีนโยบายในการจัดทำวารสารอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง รวมทั้งการพัฒนาวารสารให้มีคุณภาพได้มาตรฐานที่กำหนด

เนื้อหาในวารสารฯ ฉบับนี้ ทางสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษได้รับเกียรติอย่างสูง จากท่านผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เชี่ยวชาญและคณาจารย์ในวงการการศึกษาพิเศษ ที่กรุณาให้เกียรติเขียนบทความวิชาการและบทความวิจัยเพื่อตีพิมพ์เผยแพร่ความรู้สู่สังคม อีกทั้งในส่วนสุดท้าย ยังได้รับความอนุเคราะห์จากท่านอาจารย์สุธาวัลย์ หาญจรสุข ที่ได้กรุณาเขียนบทแนะนำหนังสือ *Creating Effective Programs for Gifted Students With Learning Disabilities* ที่น่าสนใจ

คณะกรรมการของสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษหวังเป็นอย่างยิ่งว่า วารสารฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อผู้ที่เกี่ยวข้องและผู้ที่เกี่ยวข้องงานทางด้านการศึกษาพิเศษในการนำความรู้ต่างๆ และองค์ความรู้ที่ได้จากงานวิจัยที่ได้รวบรวมไว้ในวารสารนี้ ไปประยุกต์ใช้เพื่อการพัฒนาทางด้านการศึกษาพิเศษต่อไป



(รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล)

ผู้อำนวยการสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บรรณาธิการแถลง

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษฉบับนี้ (ฉบับที่ 3 เดือนกรกฎาคม - ธันวาคม 2557) ถือเป็นวารสารฉบับที่ 3 ของสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ โดยทางสถาบันฯ มีความมุ่งหมาย ที่จะให้วารสารฉบับนี้ เป็นแหล่งเผยแพร่บทความวิจัย และบทความวิชาการ บทความที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ รวมทั้งบอกเล่าถึงความเคลื่อนไหวและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในแวดวงการศึกษาพิเศษ

เนื้อหาในวารสารฯ ฉบับนี้ มีบทความที่น่าสนใจ ซึ่งได้รับความกรุณานำเสนอบทความวิชาการ เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ จากผู้เชี่ยวชาญและคณาจารย์ที่มีความเชี่ยวชาญในสาขานี้ คณะผู้จัดทำหวังเป็นอย่างยิ่งว่า บทความเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ต่อผู้อ่าน บรรณาธิการ ขอกราบขอขอบคุณคณะกรรมการกลั่นกรองผลงาน (Peer Review) ที่ได้เสียสละเวลาอันมีค่า ในการพิจารณาและให้ข้อมูลแก่ผู้เขียนมา ณ ที่นี้ด้วย

ขอขอบคุณคณะกรรมการ เจ้าหน้าที่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย และผู้ทรงคุณวุฒิที่ได้ให้ความอนุเคราะห์ จนวารสารฉบับนี้สำเร็จอย่างดียิ่ง

ชนิดา มิตราพันธ์

(อาจารย์ชนิดา มิตราพันธ์)

รักษาการบรรณาธิการ

หลักเกณฑ์การเขียนต้นฉบับ

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ

สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

นโยบายวารสาร

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ เป็นวารสารที่พิมพ์เพื่อเผยแพร่บทความวิจัยและบทความวิชาการ บทความที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษทั้งความเคลื่อนไหวและการเปลี่ยนแปลงในแวดวงการศึกษาที่เกิดขึ้น ทันทีและความเห็นในวารสารฉบับนี้เป็นของผู้เขียนแต่ละท่าน โดยกองบรรณาธิการยินดีพิจารณาผลงาน ในทุกสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพิเศษทุกประเภทผลงานที่ได้รับการพิจารณาตีพิมพ์ในวารสาร อาจถูกดัดแปลงแก้ไขรูปแบบและสำนวนตามที่เห็นสมควร ผู้ประสงค์จะนำข้อความใดๆ ในวารสารฉบับนี้ ไปพิมพ์เผยแพร่ต่อ ต้องได้รับอนุญาตจากกองบรรณาธิการวารสารตามกฎหมายลิขสิทธิ์

การพิจารณา

บทความที่ตีพิมพ์ต้องได้รับความเห็นชอบจากกองบรรณาธิการและผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิ ในสาขาที่เกี่ยวข้อง กรณีที่ต้องปรับปรุงแก้ไข จะส่งกลับไปยังผู้เขียนเพื่อดำเนินการต่อไป

การเสนอบทความเพื่อตีพิมพ์

- บทความแต่ละบทความจะต้องมีชื่อเรื่อง ชื่อผู้เขียน (ครบทุกคน) วุฒิการศึกษาชั้นสูงสุด และตำแหน่งทางวิชาการ (ถ้ามี) ของผู้เขียนครบทุกคน
- ต้นฉบับต้องระบุชื่อ นามสกุลจริง สถานที่ทำงานหรือที่อยู่ และเบอร์โทรศัพท์ ที่สามารถติดต่อได้
- ผู้เสนอผลงานต้องส่งต้นฉบับพิมพ์หน้าเดียว ควรใช้ตัวอักษร Browallia New ขนาดตัวอักษร 16 บนขนาดกระดาษ 8.27 นิ้ว X 11.69 นิ้ว ความยาวของต้นฉบับรวมทั้งตาราง แผนภูมิและเอกสารอ้างอิง สำหรับบทความวิจัยไม่เกิน 15 หน้า บทความวิชาการไม่เกิน 8 หน้า พร้อมกับบันทึกบทความลงในแผ่นซีดี
- ต้นฉบับที่เป็นงานแปลหรือเรียบเรียงจะต้องบอกแหล่งที่มาโดยละเอียด
- ต้องเป็นบทความที่ไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่มาก่อน
- กองบรรณาธิการขอใช้สิทธิ์ในการนำบทความที่ตีพิมพ์ในวารสารการศึกษาพิเศษ เผยแพร่ลงใน เว็บไซต์ของทางสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ

การเขียนบทความทางวิชาการ ควรมีส่วนประกอบทั่วไปดังนี้

- บทคัดย่อภาษาไทย
- บทคัดย่อภาษาอังกฤษ

3. บทนำ
4. เนื้อหา
5. บทสรุป

การเขียนบทความวิจัย ควรมีส่วนประกอบทั่วไปดังนี้

1. บทคัดย่อภาษาไทย
2. บทคัดย่อภาษาอังกฤษ
3. บทนำ/ความเป็นมาของปัญหาการวิจัย
4. วัตถุประสงค์ของการวิจัย
5. สมมติฐาน (ถ้ามี)
6. วิธีดำเนินการวิจัย
7. สรุปผลการวิจัย และการอภิปรายผล
8. ข้อเสนอแนะ
9. บรรณานุกรม

การเขียนเอกสารอ้างอิงและบรรณานุกรม

การเขียนเอกสารอ้างอิงในวารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ กำหนดให้ใช้รูปแบบการอ้างอิงของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยการบอกแหล่งข้อมูลที่น่ามาอ้างอิง มี 2 แบบ คือ การอ้างอิงที่ แยก จากเนื้อหา และการอ้างอิง แทรก ในเนื้อหา ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1. การอ้างอิงแทรกในเนื้อหา มีรูปแบบดังนี้ (ชื่อ/สกุล./ปีที่พิมพ์/หน้าที่อ้างอิง) ตัวอย่าง (สุชา จันทร์เอม. 2541: 22) ถ้าเป็นชาวต่างประเทศให้ลงเฉพาะชื่อสกุลดังนี้ นิโคลส์ (Nichols. 1958: 842-851)

2. การอ้างอิงแยกจากเนื้อหา

2.1 หนังสือ ให้พิมพ์ดังนี้ ชื่อผู้แต่ง.(ปีที่พิมพ์). ชื่อเรื่อง. (ฉบับพิมพ์). สถานที่พิมพ์: ผู้จัดพิมพ์. ตัวอย่าง อำนวย แสงสว่าง. (2544). การจัดการทรัพยากรมนุษย์. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: อักษรวิพัฒน์.

2.2 หนังสือรวมบทความ ให้พิมพ์ดังนี้ ชื่อ/ชื่อสกุล./ (ปีที่พิมพ์). //ชื่อบทความหรือชื่อตอน.//ใน//ชื่อหนังสือ.//หน้าที่อ้างอิง. ตัวอย่าง ศักดิ์ศรี แย้มนาคดา. (2544). รามเกียรติ์. ใน สารานุกรมไทยฉบับราชบัณฑิตยสถาน. หน้า 158-160. ถ้าเป็นชาวต่างประเทศให้พิมพ์ดังนี้ D. Massaro. (1992). Broadening the Domain of the Fuzzy Logical Model of Perception. In Conceptual and Methodological Issues. pp.119-150.

2.3 หนังสือแปล ให้พิมพ์ดังนี้ ชื่อ/ชื่อสกุล./ (ปีที่พิมพ์). //ชื่อหนังสือ.//แปลโดย (Translated by) //ชื่อผู้แปล. หน้าที่อ้างอิง. ตัวอย่าง เควิน เอ็ม. ซาเว็ตต์. (2539) ไขปัญหาอินเทอร์เน็ต. แปลโดย กิตติ บุญยกิจไธษย์; มีชัยด้วยศิลป์; และอมรเทพ เลิศรัตนวงศ์. หน้า 30-32.

2.4 บทความวารสารภาษาไทยและวารสารต่างประเทศ ในส่วนของวารสารต่างประเทศให้พิมพ์เช่นเดียวกัน แต่ในส่วนของปีพิมพ์ให้พิมพ์เป็น (ปี/เดือน/วัน) ชื่อ/นามสกุล./ (ปี, วัน/เดือน). //ชื่อบทความ.//

ชื่อวารสาร.//ปีที่ (ฉบับที่):/หน้าที่อ้าง. **ตัวอย่าง** จูริวัตน์ ผ่องแผ้ว.(2545, มกราคม-มิถุนายน). ศัพท์คอมพิวเตอร์
ควรรู้. โดมทัศน์. 23(1): 62-69. **หากเป็นชาวต่างชาติให้พิมพ์ดังนี้** Sarah Simpson. (2003, April).
Questioning the oldest Signs of Life. Scientific American. 288(4): 52-59.

2.5 แหล่งข้อมูลอิเล็กทรอนิกส์ แบ่งเป็นประเภทดังนี้

2.5.1 หนังสือหรือเว็บไซต์ ให้พิมพ์ดังนี้ ชื่อ/นามสกุล.// (ปีที่ผลิตหรือปีที่ค้นหา).//**ชื่อเรื่อง.**//
(ประเภทของแหล่งข้อมูล = online/ออนไลน์/CD-ROM/ซีดีรอม). **ตัวอย่าง** ราชบัณฑิตยสถาน. (2543).
รายงานผลการวิจัยเรื่องการออกเสียงคำไทย. (ออนไลน์).

2.5.2 บทความวารสาร ให้พิมพ์ดังนี้ ชื่อ/ชื่อสกุล.// (ปี,/วัน/เดือน).//**ชื่อบทความ.**//**ชื่อวารสาร.**//
(ประเภทของแหล่งข้อมูล = online/ออนไลน์/CD-ROM/ซีดีรอม). **ตัวอย่าง** Jeffrey Barlow. (1998, June). Why
an Electronic Journal?. The Journal of the Association for History and Computing. (Online).

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ

Journal of Research and Development in Special Education

ปีที่ 3 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2557

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
บทความทางวิชาการ	
สมรรถนะการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ โดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริพร ปัญญาเมธิกุล	21
การส่งเสริมทักษะการช่วยเหลือตนเอง สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดย ทมลดา บุญกาญจน์	33
การใช้คลื่นความถี่ต่ำในการบำบัดอาการนอนหลับผิดปกติของเด็กออทิสติก โดย อัญชลีพร ลพประเสริฐ	40
บทความทางการวิจัย	
การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ปีที่ 4 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณิ ร่วมกับสื่อตาราง โดย จำปี แดงดวง	49
การพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL โดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จุฬามาศ จันทร์ศรีสุคนธ์	56
การศึกษาปัญหาและความต้องการความรู้ในการแก้ปัญหาของผู้ปกครองและ ครูเกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน อารมณ์ และสังคมของเด็กที่มี ความสามารถพิเศษ ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา โดย รองศาสตราจารย์ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร	70

เรื่อง	หน้า
ศึกษาความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษา เรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ จากการสอน อ่าน และเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อ บทเรียนการคูณสองภาษา(ไทย-ญัฮกุร) โดย ศิริพร หมั่นงาน	80
แนะนำหนังสือ	
Creating Effective Programs for Gifted Students With Learning Disabilities โดย อาจารย์ ดร.สุธาวัลย์ หาญขจรสุข	89
ใบสมัครขอส่งบทความลงตีพิมพ์วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ	90
กระบวนการพิจารณาบทความ	91

การส่งเสริมทักษะการช่วยเหลือตนเอง สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

Promoting the Self-Help Skills in Children with Disabilities

ทมลา บุญญาญจน์*

Tamala Boonyakarn

บทคัดย่อ

ทักษะการช่วยเหลือตนเอง คือความสามารถในการปฏิบัติกิจวัตรประจำวัน ประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ 1) ทักษะการรับประทานอาหารและการดื่มน้ำ 2) ทักษะการแต่งตัว 3) ทักษะการขับถ่าย และ 4) ทักษะการดูแลสุขอนามัยส่วนบุคคล เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาทักษะการช่วยเหลือตนเองเพื่อที่จะประสบความสำเร็จในการใช้ชีวิตประจำวัน ในโรงเรียน และสามารถดำรงชีวิตอย่างอิสระได้ด้วยตนเองให้ได้มากที่สุด เพราะทักษะนี้เป็นทักษะพื้นฐานที่มีความเกี่ยวข้องและสำคัญต่อพัฒนาการด้านอื่นๆ อีกทั้งทักษะการช่วยเหลือตนเองยังมีบทบาทสำคัญในการสร้างอัตลักษณ์ความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กอีกด้วย แต่เนื่องจากเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีข้อจำกัดในด้านต่างๆ ซึ่งทำให้เกิดความยากลำบากในด้าน การช่วยเหลือตนเองของเด็ก ดังนั้นบุคลากรทางการศึกษาและผู้ปกครองควรตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาทักษะการช่วยเหลือตนเองให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษควบคู่ไปกับทักษะอื่นๆ ด้วย เพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถปฏิบัติได้และนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ด้วยตนเอง

คำสำคัญ : ทักษะการช่วยเหลือตนเอง

Abstract

Self-help skills are the ability to perform activities of daily living. There are four major types of self-help skills: 1) eating-drinking, 2) dressing, 3) toile training and 4) personal hygiene. It is essential for children with disabilities to be taught self-help skills in order to be successful in daily living, at school, and to achieve independent participation in adult life because these self- help skills are basic skills that are relevant and important to the development of others skills.

*นิสิตระดับปริญญาเอก แขนงวิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Moreover, self-help skills play an important role in building children's Identity and self-confidence. However, children with disabilities have difficulty in several development areas. This causes lead to the limitations in performing self-help functions and everyday activities. Therefore, educators and parents should realize the importance of the developing self-help skills for children with disabilities alongside other skills so children with disabilities can practice and acquire independence in their daily lives.

Keywords: Self-Help Skills

บทนำ

ทักษะการช่วยเหลือตนเองมีความสำคัญต่อชีวิตมนุษย์ในทุกช่วงวัย เพราะเป็นทักษะที่มนุษย์ใช้ในการดำรงชีวิตประจำวันอยู่ในสังคมได้ด้วยตนเอง และยังเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อคุณภาพชีวิตของมนุษย์ ซึ่งทักษะการช่วยเหลือตนเองถือเป็นพัฒนาการที่สำคัญด้านหนึ่งของเด็ก เนื่องจากเป็นทักษะพื้นฐานที่มีความเกี่ยวข้องและสำคัญต่อพัฒนาการด้านอื่นๆ อีกทั้งเด็กต้องใช้ทักษะ การช่วยเหลือตนเองไปตลอดชีวิต ความสามารถในการทำกิจกรรมประจำวัน เป็นสิ่งจำเป็นพื้นฐาน เมื่อเด็กสามารถดูแลตนเองได้ก็จะเป็นการสร้างโอกาสให้เด็กมีอิสระและพึ่งตนเองได้มากขึ้น แต่เนื่องจากเด็ก ที่มีความต้องการพิเศษมีข้อจำกัดในด้านต่างๆ มีระดับพัฒนาการที่ไปได้ช้ากว่าเด็กปกติที่อยู่ในวัยเดียวกัน ข้อจำกัดเหล่านี้เมื่อเกิดขึ้นแล้ว เป็นอุปสรรคในด้านการช่วยเหลือตนเองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้เด็กช่วยเหลือตนเองได้ไม่เหมาะสมตามวัย ดังนั้นการเรียนรู้เรื่องทักษะการช่วยเหลือตนเองจึงเป็นพื้นฐานสำคัญเบื้องต้น เพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถดูแลตนเองได้โดยไม่ต้องเป็นภาระของผู้อื่น การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษจึงควรให้ความสำคัญกับทักษะการช่วยเหลือตนเองด้วยเช่นกัน จึงกล่าวได้ว่าบทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอทักษะการช่วยเหลือตนเองที่มีความสำคัญเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ อีกทั้งเพื่อให้บุคลากรทางการศึกษา และผู้ปกครองตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาทักษะการช่วยเหลือตนเองให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ความสำคัญของทักษะการช่วยเหลือตนเอง

ทักษะการช่วยเหลือตนเองมีความสำคัญต่อชีวิตมนุษย์ โดยมีผู้กล่าวถึงความสำคัญของการ

ช่วยเหลือตนเองไว้หลากหลาย ดังนี้ หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2546 เป็นหลักสูตรสถานศึกษาสำหรับการศึกษานปฐมวัย ได้ให้ความสำคัญกับทักษะช่วยเหลือตนเอง โดยมีจุดมุ่งหมาย ข้อหนึ่งได้ระบุไว้ว่า "เด็กควรมีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองได้เหมาะสมกับวัย" ถือเป็นมาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์สำหรับเด็กอายุต่ำกว่า 3 ปี และสำหรับเด็กอายุ 3-5 ปี (กรมวิชาการ. 2548: 31) ซึ่งสอดคล้องกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ที่ให้ความสำคัญกับทักษะการช่วยเหลือตนเองเช่นกัน (สถาบันราชานุกูล. 2546; สันติยา ชวยหนู. 2551; มูลนิธิเพื่อเด็กพิการ. 2551; Nancy; et al. 2004; 2006; Kroeger; & Sorensen. 2010) ซึ่งทั้งนี้ทางสำนักงานบริหารการศึกษาศึกษาพิเศษได้จัดทำกรอบแนวทางในการพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ ให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการ เพื่อเตรียมความพร้อมแก่เด็กก่อนเข้าสู่ระบบโรงเรียน เป็นการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาทักษะ 6 ด้าน เพื่อใช้ในการกระตุ้นให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพัฒนาการใกล้เคียงกับเด็กปกติ ทักษะการช่วยเหลือตนเองถือเป็นหนึ่งทักษะสำคัญที่ระบุไว้ โดยระบุว่า "ทักษะการช่วยเหลือตนเอง เป็นทักษะในการช่วยเหลือตนเองอย่างอิสระในการกระทำกิจวัตรประจำวันที่สามารถสอนเด็กได้โดยตรง การเรียนรู้เรื่องทักษะการช่วยเหลือตนเองเป็นพื้นฐานสำคัญเบื้องต้น เพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถดูแลตนเองได้โดยไม่ต้องเป็นภาระของผู้อื่น" (จรรยา ชื่นเกษม. 2551: 11) นักการศึกษาต่างประเทศได้มองความสำคัญของทักษะการช่วยเหลือตนเองว่า เป็นทักษะที่ส่งเสริมคุณลักษณะบุคลิกภาพที่สำคัญในช่วงวัยเด็ก คือ การพัฒนามโนภาพแห่งตน (Self Concept) ความเชื่อมั่นในตนเอง (Confidence) เกิดการนับถือตนเอง (Self-Esteem) พัฒนาด้านความสำเร็จในงาน (Sense of Accomplishment) และเด็กเกิดความภูมิใจในตนเอง (Sense of Proud) นำมาซึ่งการยอมรับนับถือตนเอง (Self-Respect) เพราะการที่เด็กสามารถทำกิจวัตรประจำวันด้วยตนเอง ทำให้เด็กรู้สึกประสบความสำเร็จ ซึ่งส่งผลให้เด็กเกิดความมั่นใจในการลองทำสิ่งใหม่ๆ ด้วยตนเอง ซึ่งสามารถเชื่อมโยงไปสู่ความสุขในชีวิตของเด็กอีกด้วย (Shenai; & Wadia. 2014: 1; Stephens. 2014: Online; Shepherd. 2005: 522)

โดยสรุปทักษะการช่วยเหลือตนเองถือเป็นพัฒนาการที่สำคัญด้านหนึ่งของเด็ก ไม่ว่าจะเด็กปกติหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นเด็กที่มีปัญหาในด้านการช่วยเหลือตนเอง เนื่องจากข้อจำกัดในการใช้กล้ามเนื้อต่างๆ ข้อจำกัด

จึงเป็นสิ่งสำคัญที่ผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาคควรให้ความสำคัญและร่วมกันพัฒนาให้เด็กสามารถช่วยเหลือตนเองได้ตามความสามารถที่มีอยู่ ซึ่งจะช่วยให้เด็กมีชีวิตอยู่ได้ โดยเป็นภาระแก่ครอบครัวและบุคคลรอบข้างน้อยที่สุด

ความหมายของทักษะการช่วยเหลือตนเอง

ทักษะการช่วยเหลือตนเองเป็นทักษะหนึ่งที่มีความจำเป็นและมีความสำคัญในการดำรงชีวิต ซึ่งทักษะการช่วยเหลือตนเองเป็นทักษะพื้นฐานที่เป็นส่วนหนึ่งของความสามารถในการประกอบกิจวัตรประจำวัน (Activities of Daily Living-ADL) (Anne; et al. 2010: 1048) ที่แต่ละบุคคลจะต้องทำเป็นประจำในการบำรุงรักษาตนเองและการดำเนินชีวิตในสังคม ซึ่งมีผู้ที่นิยามคำว่าทักษะการช่วยเหลือตนเองที่มีความสอดคล้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ดังนี้ สถาบันราชานุกูล กรมสุขภาพจิต (2546: 2) ได้ให้ความหมายของทักษะการช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรประจำวัน จะช่วยให้เด็กมีชีวิตอยู่ได้ โดยไม่เป็นภาระแก่ครอบครัวและบุคคลรอบข้าง การเปิดโอกาสให้เด็กได้สามารถทำเอง เด็กจะมีอิสระและพึ่งตนเองได้มากขึ้น พัฒนาการด้านนี้ก็เช่นเดียวกับพัฒนาการด้านอื่นๆ คือเป็นไปตามระบบและตามขั้นตอน ทางศูนย์ฝึกเด็กปัญญาอ่อนประเภทการปัญญา (2545: 1) ได้กล่าวว่าทักษะการช่วยเหลือตนเองเป็นความสามารถที่พัฒนาผสมผสานทักษะกล้ามเนื้อมัดใหญ่ กล้ามเนื้อมัดเล็ก ทักษะด้านการเคลื่อนไหวส่วนต่างๆ ของร่างกาย และการประสานการทำงานระหว่างตากับมือเพื่อทำกิจกรรมต่างๆ นอกจากนี้ยังต้องอาศัยความสามารถในการฟัง เข้าใจ และปฏิบัติตามคำขอร้อง รวมทั้งการสื่อสารกับคนอื่น ๆ ให้เข้าใจ

สำหรับในต่างประเทศ สมาคมกิจกรรมบำบัดแห่งสหรัฐอเมริกา (American Occupational Therapy Association - AOTA) (Emmanuelle. 2009: 231; citing AOTA. 1994) ได้ให้ความหมายของทักษะการช่วยเหลือตนเองสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ว่า เป็นกิจวัตรประจำวันของมนุษย์ในการดูแลตนเองในด้านต่างๆ เป็นทักษะพื้นฐานของเด็ก ที่เกิดจากการบูรณาการความสามารถทางด้านสติปัญญา การเคลื่อนไหวของร่างกาย และการใช้ประสาทสัมผัส ซึ่งทักษะการช่วยเหลือตนเองของเด็กได้มาจากกระบวนการเรียนรู้เพื่อให้เด็กสามารถทำได้ด้วยตนเองตามความสามารถที่เขา มีอยู่ แต่ถึงอย่างไรก็ตามพัฒนาการด้านการช่วยเหลือตนเองในเด็กแต่ละคนย่อมมีความแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับระดับความสามารถ

ของร่างกายและระดับความสามารถทางสติปัญญา ซึ่งหากเด็กมีความบกพร่องทางด้านร่างกาย/การใช้กล้ามเนื้อต่างๆ หรือเด็กที่มีพัฒนาการล่าช้าก็จะส่งผลกระทบต่อให้มีพัฒนาการด้านทักษะการช่วยเหลือตนเองล่าช้าด้วย (Anne; et al. 2010: 1048; Shawn. 2011: 8; Spivey. 2008) เวอร์จิเนีย (Virginia. 1996: Online) ได้ให้ความหมายของทักษะการช่วยเหลือตนเองในเด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็นไว้ว่า ถือเป็นทักษะหนึ่งที่มีความจำเป็นไม่น้อยไปกว่าทักษะการสร้างความรู้ความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อมและการเคลื่อนไหว (Orientation and Mobility) เพราะว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็นต้องสามารถช่วยเหลือตนเองให้ได้ เพื่อที่จะไม่ให้เป็นการต่อสังคม ซึ่งทักษะการช่วยเหลือตนเองสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น ไม่สามารถเรียนรู้โดยการเลียนแบบหรือสังเกตได้เหมือนเด็กคนอื่น ๆ เนื่องจากเด็กไม่มีความสามารถในการมองเห็นว่าคนอื่นมีพฤติกรรมหรือมีวิธีการดูแลตัวเองอย่างไร ดังนั้นทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็นจำเป็นต้องได้รับการสอนทักษะการช่วยเหลือตนเองโดยเฉพาะจากครูการศึกษาพิเศษที่มีความเชี่ยวชาญ

สรุปได้ว่าทักษะการช่วยเหลือตนเองเป็นทักษะพื้นฐานที่เป็นส่วนหนึ่งของความสามารถในการประกอบกิจวัตรประจำวัน หมายถึง ความสามารถด้านการช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรประจำวันเกี่ยวกับการรับประทานอาหาร การแต่งตัว การขับถ่าย และการดูแลสุขอนามัยส่วนบุคคล ซึ่งเป็นความสามารถของการผสมผสานจากทักษะด้านการเคลื่อนไหวส่วนต่างๆ ของร่างกาย การประสานการทำงานระหว่างตากับมือ และความสามารถทางด้านสติปัญญา ซึ่งหากเด็กมีความบกพร่องทางด้านต่างๆ ก็จะส่งผลกระทบต่อพัฒนาการด้านการช่วยเหลือตนเองได้

องค์ประกอบของทักษะการช่วยเหลือตนเองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

จากการสังเคราะห์องค์ประกอบของทักษะการช่วยเหลือตนเองสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในหลักสูตรการจัดการศึกษาทั้งในประเทศและต่างประเทศที่ใช้จัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 4 หลักสูตร ได้แก่ 1) คู่มือฝึกเด็กในการดำรงชีวิตประจำวัน ของสถาบันราชานุกูล กรมสุขภาพจิต (2545) 2) ศูนย์ฝึกเด็กปัญญาอ่อนประเภทการปัญญา มูลนิธิช่วยคนปัญญาอ่อนแห่งประเทศไทยในพระบรมราชินูปถัมภ์ (2545) 3) หลักสูตรแคโรไลนาสำหรับเด็กทารกและเด็กก่อนวัยเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (The Carolina Curriculum

for Infants & Toddlers with Special Need - CCITSN: 2004) และ 4) หลักสูตรแคโรไลนาสำหรับเด็กปฐมวัย ที่มีความต้องการพิเศษ (The Carolina Curriculum for Preschool with Special Need-CCPSN: 2006) พบว่าหลักสูตรการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้ง 4 หลักสูตรดังกล่าวได้แบ่งองค์ประกอบทักษะการช่วยเหลือตนเองออกเป็น 4 ทักษะ ได้แก่ 1) ทักษะการรับประทานอาหารและการดื่มน้ำ 2) ทักษะการแต่งตัว 3) ทักษะการขับถ่าย และ 4) ทักษะการดูแลสุขอนามัยส่วนบุคคล โดยแต่ละองค์ประกอบมีรายละเอียดที่สำคัญสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษควรได้รับการส่งเสริมดังนี้

1. ทักษะการรับประทานอาหารและการดื่มน้ำ หมายถึง ความสามารถในการรับประทานอาหารโดยการใช้นิ้วหรือช้อนตักอาหารอย่างถูกต้อง และสามารถดื่มน้ำจากแก้วน้ำหรือจากหลอดดูดน้ำได้ด้วยตนเองตามความสามารถที่มีอยู่ หรือต้องการความช่วยเหลือน้อยที่สุด

2. ทักษะการแต่งตัว หมายถึง ความสามารถในการใช้ส่วนต่างๆ ของร่างกายในการเคลื่อนไหว และการทำงานประสานกันของอวัยวะต่างๆ เช่น มือ ตา เพื่อช่วยเหลือตนเองในการแต่งตัว ได้แก่ การถอดและใส่เสื้อ กางเกง หรือกระโปรง ถุงเท้า และรองเท้า รวมถึงการจัดอุปกรณ์การแต่งกายได้ก่อนที่จะสวมใส่ได้ด้วยตนเองตามความสามารถที่มีอยู่ หรือต้องการความช่วยเหลือน้อยที่สุด

3. ทักษะการขับถ่าย หมายถึง ความสามารถบอกความต้องการในการขับถ่าย การเคลื่อนย้ายตนเองไปห้องน้ำ การถอดกางเกงหรือกระโปรง การทำความสะอาดหลังการขับถ่าย และการใส่กางเกงหรือกระโปรงได้ด้วยตนเองตามความสามารถที่มีอยู่ หรือต้องการความช่วยเหลือน้อยที่สุด

4. ทักษะการดูแลสุขอนามัยส่วนบุคคลหมายถึง ความสามารถในการล้างมือ การแปรงฟัน การล้างหน้า การทำความสะอาดร่างกาย ได้ด้วยตนเองตามความสามารถที่มีอยู่ หรือต้องการความช่วยเหลือน้อยที่สุด

การเสริมสร้างทักษะการช่วยเหลือตนเองสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ปัญหาการช่วยเหลือตนเองในชีวิตประจำวันจัดเป็นปัญหาสำคัญที่ต่อตัวเด็กที่มีความต้องการพิเศษและผู้ดูแล การดูแลฟื้นฟูสมรรถภาพของเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้สามารถช่วยเหลือดูแลตนเองได้ จึงเป็นสิ่งสำคัญมากอย่างหนึ่ง ดังนั้นการพัฒนาทักษะการช่วยเหลือตนเอง จึงเป็นหน้าที่สำคัญที่ผู้ปกครอง และบุคลากร

ทางการศึกษาควรให้ความสำคัญและร่วมกันเสริมสร้างให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถช่วยเหลือตนเองได้อย่างเหมาะสม ซึ่งการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทักษะการช่วยเหลือตนเองสำหรับเด็ก ที่มีความต้องการพิเศษให้มีความเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ เป็นกระบวนการที่เอื้อต่อการพัฒนาขีดความสามารถของเด็กให้เต็มศักยภาพ ซึ่งการเสริมสร้างทักษะการช่วยเหลือตนเองนั้น ขึ้นอยู่กับสององค์ประกอบสำคัญคือ ระดับความสามารถของเด็ก (Ability) และโอกาสในการฝึกของเด็ก (Opportunity) (Shenai; & Wadia. 2014: 16) ดังนั้นการให้เด็กเป็นหลักในกระบวนการเรียนรู้ เรียนจากการฝึกปฏิบัติ และประสบการณ์ตรง โดยคำนึงถึงสององค์ประกอบข้างต้น ทำให้เด็กมีพัฒนาการด้านทักษะการช่วยเหลือตนเองดีขึ้น เด็กสามารถปฏิบัติกิจวัตรประจำวันได้ด้วยตนเองเต็มความสามารถที่เขามีอยู่ หรือต้องการความช่วยเหลือน้อยที่สุด และเหมาะสมในชีวิตประจำวัน

รูปแบบการสอนโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน (Routines-Based Approach)

ทักษะการช่วยเหลือตนเอง เป็นทักษะในชีวิตประจำวันที่เกี่ยวข้องกับการรับประทานอาหาร การแต่งตัว การขับถ่าย และการดูแลสุขอนามัยส่วนบุคคล ซึ่งเป็นกิจวัตรประจำวันของเด็กที่เด็กใช้ในการดำรงชีวิตประจำวัน ที่มักเกิดขึ้นในบริบทสภาพแวดล้อมที่เด็กคุ้นเคย ดังนั้นการฝึกทักษะการช่วยเหลือตนเอง ที่ทำให้เด็กเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ควรจัดในสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย ซึ่งรูปแบบการสอนโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน เป็นแนวคิดที่แม็ควิลเลียมคิดขึ้นในปี ค.ศ. 1992 เป็นการใช้สถานที่หรือสภาพแวดล้อม รวมทั้งกิจกรรมที่เด็กและครอบครัวมีส่วนร่วมในชีวิตประจำวัน เช่น ที่บ้านพ่อแม่ที่โรงเรียน เป็นบริบทหลักในจัดประสบการณ์การเรียนรู้หรือการจัดโปรแกรมฝึกทักษะ เพื่อเป็นการส่งเสริมและพัฒนาเด็กในด้านต่างๆ เนื่องจากสภาพแวดล้อมที่เด็กและครอบครัว มีความคุ้นเคยและอยู่ในชีวิตประจำวัน มีความสำคัญกับครูผู้สอน ในการวางแผนและคิดวิธีการในการจัดประสบการณ์อย่างไรให้มีความเหมาะสมกับเด็กให้มากที่สุด ซึ่งหมายความว่าเมื่อจัดประสบการณ์เรียนรู้ให้กับเด็กแล้ว เด็กสามารถนำไปใช้ได้จริงอย่างเกิดประโยชน์สูงสุด ดังนั้นการที่ครูผู้สอนและผู้ปกครองใช้สภาพแวดล้อมในชีวิตประจำวัน ในการสังเกต การประเมินการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ หรือแม้กระทั่งการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กก็ทำได้ง่ายและมีประสิทธิภาพ (Jemmings. 2012: 14; Woods; & Mullis. 2001: 23)

ทำให้วิธีการฝึกโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐานเป็นรูปแบบการสอนหนึ่งที่มีความเหมาะสมในการสอนทักษะต่างๆ ให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะทักษะการช่วยเหลือตนเอง

รูปแบบการสอนโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน ครูผู้สอนใช้กิจวัตรประจำวันของเด็กเป็นกรอบในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อส่งเสริมพัฒนาการหรือทักษะใหม่ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในด้านต่างๆ โดยจัดกิจกรรมที่หลากหลายสอดแทรกในตารางชีวิตประจำวันของเด็ก ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้อย่างเป็นธรรมชาติ ทำให้เด็กสามารถเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องไม่ติดขัด (Csikszentmihalyi, 1998: 113) ซึ่งสอดคล้องกับ คีร์เซียร์นส และคนอื่นๆ (Kashinath; et al. 2006: 11) ที่กล่าวไว้ว่า เมื่อมีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยการบูรณาการในกิจวัตรประจำวันของเด็ก ภายใต้สภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย ทำให้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะต่างๆ นั้นมีความหมายและเกิดประโยชน์สูงสุดทั้งกับเด็กและผู้ปกครอง นอกจากนี้กิจวัตรประจำวันเป็นบริบทที่สำคัญสำหรับเด็กเล็ก ในการเรียนรู้หรือฝึกทักษะใหม่ๆ เพราะเด็กสามารถคาดเดาสถานการณ์ต่างๆ ได้ เกิดความมั่นใจ มีความคุ้นเคย และเป็นการเรียนรู้ที่สามารถเกิดขึ้นได้ตลอดทั้งวัน ทำให้เด็กมีโอกาสในการเรียนรู้ตลอดเวลา (Woods.; & Goldstein. 2007: 175)

ขั้นตอนการสอนโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน

ฟลอเรส และ ชวาบ ได้อธิบายขั้นตอนวิธีการฝึกโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน (Jemmings; et al. 2012: 16-19; citing Flores; & Schwabe. 2000) ไว้ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ระบุพฤติกรรมเป้าหมายของเด็ก (Outcome) คือ ครูผู้สอนและผู้ปกครองต้องมีการประชุมเพื่อปรึกษาหารือร่วมกันในการระบุพฤติกรรมเป้าหมายใดที่ต้องการจะฝึกบ้าง เพื่อให้การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ตอบสนองความต้องการจำเป็นของครอบครัว และเกิดประโยชน์สูงสุดกับเด็กและครอบครัว

ขั้นตอนที่ 2 ระบุสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคยเป็นสถานที่การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ (Natural Environment) คือครูผู้สอนและผู้ปกครองต้องร่วมกันวิเคราะห์และเลือกสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย และมีความเหมาะสมมาใช้เป็นสถานที่ในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ซึ่งสถานที่นั้นควรเป็นสถานที่ที่เด็กใช้เวลาอยู่เป็นส่วนใหญ่ เช่น บ้านที่เด็กอาศัยอยู่ บ้านญาติตายาย สถานรับเลี้ยงเด็ก โรงเรียน เป็นต้น

ขั้นตอนที่ 3 วิเคราะห์กิจกรรมและกิจวัตรประจำวันที่จะใช้ในการฝึกพฤติกรรม (Activities and Routines) คือเป็นการสำรวจในแต่ละครอบครัวว่า ในช่วงเวลาใด และกิจวัตรประจำวันใดของครอบครัว ที่ครูผู้สอนและผู้ปกครองจะสามารถสอดแทรกการสอนพฤติกรรมเป้าหมายได้ ซึ่งในแต่ละครอบครัวก็มีความแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับความต้องการจำเป็นของแต่ละครอบครัว และระดับพัฒนาการของเด็กเป็นรายบุคคล โดยส่วนใหญ่ครูผู้สอนมักจะเลือกกิจวัตรประจำวันที่เกิดขึ้นเป็นประจำ เช่น ช่วงการรับประทานอาหาร ช่วงการล้างมือ เป็นต้น นอกจากนี้การเลือกกิจกรรมหรืองานที่จัดเตรียมไว้ให้เด็กต้องท้าทาย จูงใจหรือทำให้เด็กมีความสนใจ และสนุกสนานกับทำงานหรือกิจกรรมนั้น แต่งานหรือกิจกรรมต้องไม่ยากหรือซับซ้อนมากเกินไปกว่าศักยภาพของเด็กที่จะสามารถจัดการหรือทำให้ประสบความสำเร็จได้ เพื่อให้การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ได้ผล (Dunst; et al. 2001: 18)

ขั้นตอนที่ 4 พัฒนาแผนการจัดประสบการณ์และฝึกปฏิบัติ (Implementation a Plan) ครูผู้สอนและผู้ปกครองร่วมกันวางแผนการจัดประสบการณ์ เช่น ระบุทักษะเบื้องต้นที่จำเป็นสำหรับเด็กเพื่อดำเนินการฝึกทักษะเป้าหมาย วิเคราะห์งานพฤติกรรมเป้าหมายให้เหมาะสมและสอดคล้องกับศักยภาพของเด็ก รวมทั้งครูผู้สอนต้องระบุสื่ออุปกรณ์ที่ใช้ในการสอนพฤติกรรมเป้าหมายของเด็กด้วย ต่อจากนั้นคือขั้นฝึกปฏิบัติ โดยครูผู้สอนและผู้ปกครองทำข้อตกลงร่วมกันในการวางแผนหน้าที่ของแต่ละฝ่ายในการมีส่วนร่วมฝึกปฏิบัติให้กับเด็ก

ขั้นตอนที่ 5 ติดตามผลและรายงานความก้าวหน้า (Data) คือ การติดตามผลจากการฝึกด้วยการจดบันทึกเป็นการบันทึกความก้าวหน้าการเปลี่ยนแปลงของเด็กให้ทราบว่าจะงานดำเนินไปตามขั้นตอนที่วางไว้หรือไม่ แล้วนำมาพิจารณาว่าควรฝึกต่อไปตามขั้นตอนที่วางไว้หรือควรปรับปรุงแก้ไขขั้นตอนใหม่ นอกจากนี้ต้องมีการประเมินผู้เรียนจากการสังเกตพฤติกรรม และการปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ ซึ่งเป็นการประเมินร่วมกันระหว่างครูผู้สอนและผู้ปกครอง

จากข้อมูลข้างต้นสรุปได้ว่าการพัฒนาทักษะการช่วยเหลือตนเองสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษด้วยวิธีการฝึกโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐานเป็นวิธีการฝึกที่มีประสิทธิภาพและได้รับการยอมรับ เนื่องจากเป็นการจัดกิจกรรมที่หลากหลายสอดแทรกในตารางชีวิตประจำวันของเด็ก ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้อย่างเป็นธรรมชาติ และสามารถเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องไม่ติดขัด

เป็นการบูรณาการในกิจวัตรประจำวันของเด็ก ภายใต้สภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย ทำให้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะต่างๆ นั้นมีความหมายและเกิดประโยชน์สูงสุดกับเด็ก

สรุป

ทักษะการช่วยเหลือตนเองที่เหมาะสมตามวัยของเด็ก นับเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งต่อการดำเนินชีวิตที่มีความเกี่ยวข้องเกี่ยวกับปัจจัยสำคัญในการกระตุ้นการเจริญเติบโตของร่างกาย เนื่องจากเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีข้อจำกัดในด้านต่างๆ เช่น ด้านการเคลื่อนไหวร่างกายและการทรงตัว ด้านการใช้กล้ามเนื้อ ด้านการ

เรียนรู้ ซึ่งข้อจำกัดเหล่านี้เมื่อเกิดขึ้นแล้ว ก่อให้เกิดความยากลำบากหรือเป็นอุปสรรคในด้านการช่วยเหลือตนเองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทักษะการช่วยเหลือตนเองถือเป็นทักษะพื้นฐานที่สำคัญที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษควรได้รับการพัฒนา ซึ่งบุคลากรทางการศึกษาและผู้ปกครองควรตระหนักถึงความสำคัญและพัฒนาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถช่วยเหลือตนเองได้ หากประสบผลสำเร็จ จะนำไปสู่การพัฒนาทักษะด้านอื่นๆ ที่จะช่วยให้เด็กดำเนินชีวิตอยู่ได้อย่างมีคุณค่า สามารถช่วยเหลือตนเองได้มากขึ้น เป็นการลดภาระให้แก่ผู้ปกครองในการเลี้ยงดู อันจะนำไปสู่การลดการพึ่งพิงจากครอบครัวและจากภาครัฐในที่สุด

บรรณานุกรม

- กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (2548). **หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2546**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- จรรยา ชื่นเกษม. (2551). **การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มเด็กพิการและครอบครัว**. สืบค้นเมื่อ 25 มีนาคม 2557, จาก: <http://www.dusit.ac.th/~special/academicday/docs/janya.pdf>.
- มูลนิธิเพื่อเด็กพิการ. (2544). **หนังสือคู่มือการดูแลเด็กสมองพิการ (ซีพี) ฉบับครอบครัว**. กรุงเทพฯ: เบญจพล.
- _____. (2551). **เพื่อลูกฉบับพ่อแม่มือใหม่**. กรุงเทพฯ: เบญจพล.
- ศูนย์ฝึกเด็กปัญญาอ่อนประกาศนียบัตร. (2545). **คู่มือการจัดชั้นตอนสอนเด็กปัญญาอ่อน เล่มที่ 1. เทคนิคการสอนและวิธีใช้แบบตรวจสอบพัฒนาการ**. กรุงเทพฯ: พรินต์ติ้งฮัท.
- สันติยา ช้วยหนู. (2551). **การพัฒนาทักษะการช่วยเหลือตนเองของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้วิธีการวิเคราะห์งานร่วมกับวิธีลูกโซ่ย้อนกลับ**. ปรินทิพนิพันธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- สถาบันราชานุกูล. (2546). **คู่มือฝึกเด็กในการดำรงชีวิตประจำวัน**. (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- Anne, B. S.; et al. (2010, April 27). Change in Basic Motor Abilities, Quality of Movement and Everyday Activities Following Intensive, Goal-Directed, Activity-Focused Physiotherapy in a Group Setting for Children with Cerebral Palsy. *BMC Pediatr.* 10(26) : 1-11. Retrieved July 1, 2013, from <http://www.biomedcentral.com/1471-2431/10/26>
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Dunst, Carl J.; et al. (2001). Natural Learning Opportunities for Infants, Toddlers and Preschoolers. *Young Exceptional Children.* 4(3): 18-25.
- Emmanuelle, Jasmin.; et al. (2009, February). Sensori-Motor and Daily Living Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord.* 39(2): 231-241.
- Graham, H.; et al. (2005). *Classifying Cerebral Palsy*. *J Pediatr Orthop.* 25(1): 127-128
- Henry, S. (2008). *Developmental Milestone: Self-Care*. Retrieved February 9, 2014, from

- Jemmings, Danielle.;& Hanline, Mary F.;& Woods. Juliann. (2012). Using Routines-Based Interventions in Early Childhood Special Education. *Dimensions of Early Childhood*. 40(2): 13-22.
- Kashinath, S.; et al. (2006, June). Enhancing Generalized Teaching Strategy Use in Daily Routines by Parents of Children with Autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 49(3): 466-485.
- Kroeger, Kimberly.; & Sorensen, Roger. (2010, June). A Parent Training Model for Toilet Training Children with Autism. *Journal of Intellectual Disability Research*. 54(6) : 556-567. Retrieved June 30, 2013, from http://dcautismparents.org/yahoo_site_admin/assets/docs/ABA_4.9255817 .pdf.
- Nancy, M.; et al. (2004). *The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs*. 3rd ed. Baltimore: Paul H. Publishing Co., Inc.
- _____. (2006). *The Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs*. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Publishing Co., Inc.
- Shawn, Phipps. (2011). *The Effect of Cerebral Palsy on Self-Care, Mobility, and Social Function*. Dissertation in (Health Sciences). California: Trident University. from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Shenai, Namita G.;&Wadia, Dinaz. N. (2014, January- April). Development of a Self Care Skills Scale for Children with Development Disorders: A Pilot Stud. *The Indian Journal of Occupational Therapy*. 46(1): 16-21.
- Shepherd, J. (2005). Activities of Daily Living and Adaptations for Independent Living. In *Occupational Therapy for Children*. Edited by Smith, J.C. pp0 521-570. Missouri: Elsevier.
- Spivey, Becky L. (2008). *Reaching Developmental Milestones of Self-Care and Independence*. Retrieved August 9, 2014, from <http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/170%20Self-Care.pdf>.
- Stephens, Karen. (2014). *Self- Help Skills and Chores Build Children's Identity and Confidence*. Retrieved May 15, 2014, from www.ParentingExchange.com .
- Virginia, Bishop E. (1996). *Preschool Children with Visual Impairments by Virginia Bishop* Retrieved December 9, 2014, from <http://www.tsbvi.edu/instructional-resources/1069-preschool-children-with-visual-impairments-by-virginia-bishop>
- Woods, J.; & Mullis, L. (2001). *Application & Innovations for Routines-Based Intervention*. Presentation in Temple, TX, August 6 & 7
- Woods, J.; & Goldstein, H. (2007). *Family Guided Routines Based Early Intervention (FGRBI) in Early Head Start*. Poster presented at the American Speech-Language-Hearing Association, Boston, MA.

สภาพการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ

A Study on the Situation of the Education Provision for the Gifted and Talented

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริพร ปัญญาเมธีกุล*

Assistant Prof. Dr.Siriporn Panyametheekul

รองศาสตราจารย์อรุณี วิริยะจิตรา**

Associated Prof. Chaleosri Phibulchon

รองศาสตราจารย์เฉลียวศรี พิบูลชล***

Associated Prof. Arunee Wiriyajitra

ทิววรรณ เดชชูตระกูล****

Tirawan Detchutrakul

บทคัดย่อ

ประเทศไทยมีการดำเนินการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษเป็นเวลานานกว่า 24 ปี แต่ยังไม่ มี หน่วยงานใดที่ ร่วมกันกำหนดระบบ กลไกการจัดทำนโยบาย และการนำนโยบายสู่การปฏิบัติในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาตระหนักถึงความจำเป็นอย่างเร่งด่วนในการดำเนินการให้การจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษที่มีมาตรฐานอย่างเป็นเอกภาพ จึงมอบหมายให้คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ศึกษาสภาพปัจจุบันของระบบ กลไกการจัดทำนโยบาย และการนำนโยบายสู่การปฏิบัติในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทย ตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบัน (พ.ศ.2530-2554) จากการศึกษาพบว่าประเทศไทยขาดความต่อเนื่องในการกำหนดนโยบายในแต่ละแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ รวมทั้งการขาดความชัดเจนและความเข้าใจในการกำหนดนโยบาย ทำให้การดำเนินการพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทยไม่เกิดประสิทธิภาพเท่าที่ควร เมื่อเทียบกับประเทศต่างๆ ในแถบทวีปเอเชีย นอกจากนี้ประเทศไทยขาดเอกภาพในการประสานงานระหว่างหน่วยงานต่างๆ ในการนำนโยบายสู่การปฏิบัติ รัฐบาลจึงควรให้ความสำคัญกับการวางยุทธศาสตร์การพัฒนาและส่งเสริมการดำเนินการตามแผนอย่างต่อเนื่อง โดยมีการตั้งงบประมาณรองรับ รวมทั้งการใช้ศักยภาพของหน่วยงาน

*อาจารย์ ประจำภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

**อดีตอาจารย์ประจำภาควิชาภาษาอังกฤษ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

***อดีตอาจารย์ประจำภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

****นิสิตระดับปริญญาโท ภาควิชาการศึกษาพิเศษ สาขาวิชาเด็กปัญญาเลิศ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

องค์กรระดับท้องถิ่น ผู้ปกครองและภาคเอกชน ร่วมกัน
 อย่างเป็นระบบและเป็นรูปธรรม และประการสำคัญ คือ
 ต้องให้ความสำคัญกับการผลิตบุคลากรและผู้เชี่ยวชาญด้าน
 การศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ เพื่อเป็นกำลัง
 สำคัญในการให้ความรู้ความเข้าใจในการพัฒนาและส่งเสริม
 การศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษในประเทศไทย

คำสำคัญ : การจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถ
 พิเศษ นโยบายในการจัดการศึกษาสำหรับ
 ผู้มีความสามารถพิเศษ

Abstract

Gifted education has been part of the Thailand education system for over 24 years. However, no government sector has ever set up a system nor a policy to implement educational management for gifted children. The Office of the Education Council now recognizes the importance and urgency of a unifying standard for gifted education. Therefore, the Faculty of Humanities at Srinakharinwirot University has been assigned to conduct a study of the current situation of gifted education and the policy making mechanisms and implementation of gifted education in Thailand from 2530 to 2554 B.E. It has been found that Thailand still lacks consistency in policy making in the National Economic and Social Development Plan. It also lacks clarity and comprehensiveness in policy making, which makes gifted educational development in Thailand less efficient when compared to other countries in the Asian region.

Moreover, Thailand also lacks unity in collaboration among educational sectors for the implementing the policy into action. The government should place importance on strategic development and support the operation according to a plan such as setting budget and reinforcing the potentials of the agency, local authorities, parents and private sectors. Most importantly, the government should focus on investing in gifted education specialists so that they can support others in educating, developing and supporting gifted education in Thailand.

Keywords : gifted education, policy on gifted education

หลักการและเหตุผล

การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นทั้งในระดับโลกไม่ว่า
 จะเป็นวิกฤตเศรษฐกิจและการเงิน ความก้าวหน้าทาง
 เทคโนโลยี และในระดับภูมิภาค เช่น การค้าเสรีของประเทศ
 สมาชิกในกลุ่มอาเซียน ความร่วมมือกันระหว่างเอเชีย
 แปซิฟิก ทำให้ประเทศไทยจำเป็นต้องปรับสังคมและ
 เศรษฐกิจให้พร้อมรองรับการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว
 ดังปรากฏในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่
 11 (พ.ศ. 2555-2559) ที่ระบุว่า

"มุ่งพัฒนาภายใต้หลักปรัชญาของเศรษฐกิจ
 พอเพียงและขับเคลื่อนให้บังเกิดผลในทางปฏิบัติที่ชัดเจนยิ่งขึ้น
 ในทุกระดับ ยึดคนเป็นศูนย์กลางของการพัฒนา ให้
 ความสำคัญกับการสร้างกระบวนการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน
 ในสังคม พัฒนาประเทศสู่ความสมดุลในทุกมิติอย่าง
 บูรณาการ และเป็นองค์รวม และยึดวิสัยทัศน์ปี พ.ศ. 2570"
 (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคม
 แห่งชาติ. 2554)

วิสัยทัศน์ ของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม
 แห่งชาติ ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559) คือ "สังคมอยู่ร่วมกัน
 อย่างมีความสุขด้วยความเสมอภาค เป็นธรรม และมี
 ภูมิคุ้มกันต่อการเปลี่ยนแปลง" โดยมี **พันธกิจ** ในการพัฒนา
 ประเทศ ดังนี้

1) สร้างสังคมเป็นธรรมและเป็นสังคมที่มีคุณภาพ
 ทุกคนมีความมั่นคงในชีวิตได้รับการคุ้มครองทางสังคมที่มี
 คุณภาพอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม มีโอกาสเข้าถึงทรัพยากร
 และกระบวนการยุติธรรมอย่างเสมอภาค ทุกภาคส่วนได้รับ
 การเสริมพลังให้สามารถมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนา
 ภายใต้ระบบบริหารจัดการภาครัฐที่โปร่งใส เป็นธรรม

2) พัฒนาคุณภาพคนไทยให้มีคุณธรรมเรียนรู้อ
 ตลอดชีวิต มีทักษะและการดำรงชีวิตอย่างเหมาะสม
 ในแต่ละช่วงวัย สถาบันทางสังคมและชุมชนท้องถิ่น มี
 ความเข้มแข็ง สามารถปรับตัวรู้เท่าทันกับการเปลี่ยนแปลง

3) พัฒนาฐานการผลิตและบริการให้เข้มแข็ง
 และมีคุณภาพบนฐานความรู้ ความคิดสร้างสรรค์ และ
 ภูมิปัญญา สร้างความมั่นคงด้านอาหารและพลังงาน ปรับ
 โครงสร้างการผลิตและการบริโภคให้เป็นมิตรกับสิ่งแวดล้อม
 พร้อมสร้างความเชื่อมโยงกับประเทศในภูมิภาคเพื่อความ
 มั่นคงทางเศรษฐกิจและสังคม

4) สร้างความมั่นคงของฐานทรัพยากรธรรมชาติและ
 สิ่งแวดล้อม สนับสนุนการมีส่วนร่วมของชุมชน รวมทั้ง
 สร้างภูมิคุ้มกันเพื่อรองรับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงสภาพ
 ภูมิอากาศและภัยพิบัติทางธรรมชาติ (สำนักงานคณะ
 กรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. 2554)

จากแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559) ไม่ว่าจะเป็นวิสัยทัศน์หรือพันธกิจที่ได้กล่าวถึงข้างต้น จะเห็นได้ชัดว่าสิ่งสำคัญในการพัฒนาประเทศ คือ "คน" ดังปรากฏในแนวคิดหลัก ซึ่งเป็นแนวคิดที่มีความต่อเนื่องจากแนวคิดของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 8-10 โดยยังคงยึดหลัก "ปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง" ที่มุ่งให้ "คนเป็นศูนย์กลางของการพัฒนา" และ "สร้างสมดุลการพัฒนา" ในทุกมิติ และจากแนวคิดนี้ได้มีการกำหนดยุทธศาสตร์ ข้อ 4.2 ยุทธศาสตร์การพัฒนาคนสู่สังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างยั่งยืนว่า "มุ่งเตรียมคนให้พร้อมรับการเปลี่ยนแปลง โดยให้ความสำคัญกับการพัฒนาคุณภาพคนไทยทุกช่วงวัยให้มีภูมิคุ้มกันเพื่อเข้าสู่สังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างยั่งยืน ยึดหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงมาเสริมสร้างศักยภาพ ของคนในทุกมิติให้มีความพร้อมทั้งด้านร่างกายที่สมบูรณ์แข็งแรง มีสติปัญญาที่รอบรู้ และมีจิตใจที่สำนึกในคุณธรรม จริยธรรม มีความเพียร และรู้คุณค่าความเป็นไทย มีโอกาส และสามารถเรียนรู้ตลอดชีวิต ควบคู่กับการเสริมสร้างสภาพแวดล้อมในสังคมและสถาบันทางสังคมให้เข้มแข็งและเอื้อต่อการพัฒนาคน รวมทั้งส่งเสริมการพัฒนาชุมชนท้องถิ่นให้เข้มแข็งและสามารถสร้างภูมิคุ้มกันให้คนในชุมชน และเป็นพลังทางสังคมในการพัฒนาประเทศ" (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. 2554)

ยุทธศาสตร์ที่กล่าวมาข้างต้น มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของแผนการศึกษาแห่งชาติ (พ.ศ. 2552-2559) คือ "พัฒนาคนอย่างรอบด้านและสมดุล เพื่อเป็นฐานหลักของการพัฒนา โดยมีนโยบาย 1) การพัฒนาทุกคนตั้งแต่แรกเกิดจนตลอดชีวิตให้มีโอกาสเข้าถึงการเรียนรู้ 2) การปฏิรูปการเรียนรู้ตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ 3) การปลูกฝังและการเสริมสร้างศีลธรรม คุณธรรม จริยธรรม ค่านิยม และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ในระบบวิถีชีวิตที่ดีงาม และ 4) การพัฒนาคนด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเพื่อพึ่งพาตนเองและเพิ่มสมรรถนะการแข่งขันในระดับนานาชาติ" (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2553) นอกจากนี้ ยุทธศาสตร์นี้ยังมีความสอดคล้องกับสาระสำคัญของข้อเสนอการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (2552-2561) ที่กำหนดวิสัยทัศน์สำหรับการปฏิรูปการศึกษา ไว้ว่า "คนไทยได้เรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ" โดยมีรายละเอียด คือ

"ปฏิรูปการศึกษาและการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ โดยมุ่งเน้นการพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษา การเพิ่มโอกาสทางการศึกษาและการเรียนรู้ และส่งเสริม

การมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน เพื่อให้คนไทยทุกคนได้เรียนรู้ตลอดชีวิต ทั้งในระบบ นอกระบบ และตามอัธยาศัยอย่างมีคุณภาพในทุกระดับ/ประเภทการศึกษา" (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2552)

ดังนั้น จะเห็นได้ว่าไม่ว่าจะเป็นแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559) แผนการศึกษาแห่งชาติ (พ.ศ. 2552-2559) และข้อเสนอการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่ 2 ได้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาคน เนื่องจากเป็นเรื่องจำเป็นในการสร้างรากฐานที่สำคัญเพื่อรับมือกับสถานการณ์การเปลี่ยนแปลงต่างๆ ในโลกปัจจุบันได้อย่างยั่งยืน ทั้งในด้านความรู้ทางวิชาการ การผลิตงานวิจัย และการพัฒนานักวิจัย เป็นต้น

ในส่วนการพัฒนาคนในแนวทางการพัฒนาที่ปรากฏในยุทธศาสตร์การพัฒนาคนสู่สังคมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างยั่งยืน ซึ่งเป็นหนึ่งในยุทธศาสตร์ของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 ข้อ 5.2.2 "พัฒนาเด็กวัยเรียนให้มีความรู้ทางวิชาการและสติปัญญาทางอารมณ์ที่เข้มแข็งสามารถศึกษาหาความรู้และต่อยอดองค์ความรู้ได้ด้วยตนเอง" ได้ระบุถึงบุคคลที่เรียกว่า "ผู้มีความสามารถพิเศษ" โดยเล็งเห็นว่าเป็นกำลังสำคัญสำหรับอนาคตของประเทศ ดังที่ระบุไว้ว่า

"ค้นหาเด็กที่มีอัจฉริยภาพและผู้มีความสามารถพิเศษด้านต่างๆ อาทิ วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ ศิลปกรรม หัตถกรรม การกีฬา ดนตรี เป็นต้น ให้ได้รับการส่งเสริม สนับสนุน และพัฒนาศักยภาพให้มีความเป็นเลิศ สามารถแสดงศักยภาพในเชิงสร้างสรรค์ได้อย่างเต็มที่และต่อเนื่อง" (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. 2554)

นอกจากนี้ ในแผนปฏิรูปการศึกษาช่วงที่ 2 (พ.ศ. 2556-2561) ได้กำหนดนโยบายหลักเพื่อขับเคลื่อนการดำเนินงานปฏิรูปการศึกษาในส่วนกระบวนการเรียนรู้ใหม่ไว้หลายข้อ เช่น ข้อที่ 1.7 กล่าวถึงการจัดให้มีระบบคัดกรองและส่งเสริม การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และ เด็กที่มีความสามารถพิเศษให้ได้รับการพัฒนาเต็มตาม ศักยภาพอย่างเหมาะสมและทั่วถึง

จะเห็นได้ว่าประเทศไทยมีการดำเนินการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษเป็นเวลานานกว่า 24 ปี แต่ยังไม่มียุทธศาสตร์ที่ร่วมกันกำหนดระบบ กลไก การจัดทำนโยบาย และการนำนโยบายสู่การปฏิบัติในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาตระหนักถึงความจำเป็นอย่างเร่งด่วนในการดำเนินการให้การจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษที่มีมาตรฐานอย่างเป็นเอกภาพ

จึงมอบหมายให้คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ศึกษาสภาพปัจจุบันของระบบ กลไกการจัดทำนโยบาย และการนำนโยบายสู่การปฏิบัติในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทย ตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบัน (พ.ศ.2530-2554)****

การวิเคราะห์ข้อมูล

งานวิจัยนี้วิเคราะห์และสังเคราะห์เอกสารงานวิจัย และแหล่งข้อมูลจากสื่ออิเล็กทรอนิกส์ที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลครั้งนี้เป็นเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการจัดการศึกษา การพัฒนา และส่งเสริมสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทย จากแหล่งคนต่าง ๆ ทั้งของหน่วยงานภาครัฐและเอกชน ตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบัน (พ.ศ.2530-2554) นอกจากนี้ ได้ทำการสนทนากลุ่มกับผู้แทนจากหน่วยงานภาครัฐและภาคเอกชนที่มีการดำเนินงานเกี่ยวกับการจัดการศึกษา การพัฒนาและส่งเสริมสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษในสาขาต่างๆ จำนวน 14 แห่ง และจัดให้มีการสัมภาษณ์เชิงลึกกับโรงเรียนในโครงการวิจัยนำร่องเชิงปฏิบัติการเพื่อพัฒนารูปแบบและหลักสูตรการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ จำนวน 4 แห่ง โรงเรียนเฉพาะทางวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ ดนตรี กีฬา และทัศนศิลป์ อย่างละ 1 แห่ง รวม 4 แห่ง และหน่วยงานภาครัฐที่ร่วมพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษ จำนวน 3 แห่ง

สภาพการดำเนินการเกี่ยวกับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทย

จากการศึกษาสภาพการดำเนินการเกี่ยวกับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทยที่หน่วยงานภาครัฐและเอกชน ดำเนินการตั้งแต่อดีตถึงปัจจุบัน (พ.ศ.2530-2554) ซึ่งปี 2530 เป็นปีที่เริ่มนโยบายการพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษอย่างชัดเจน จนถึงปี พ.ศ. 2554 นับเป็นเวลา 24 ปีของการดำเนินการ จากการศึกษพบการดำเนินการตามประเด็น ดังต่อไปนี้

1) นโยบาย

ประเทศไทยมีนโยบายในการพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษมาตั้งแต่ปี พ.ศ.2530 โดยปรากฏในแนวนโยบายของการพัฒนาประเทศทั้งในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ แผนการศึกษาแห่งชาติ

พระราชบัญญัติการศึกษา และการปฏิรูปการศึกษา ฉบับต่างๆ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ประเทศไทยตระหนักถึงความสำคัญของบุคคลกลุ่มนี้ว่าเป็นผู้ที่มีศักยภาพ และควรได้รับการพัฒนาสู่ความเป็นเลิศ อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาความสอดคล้องของนโยบายจากแผนต่างๆ ในแต่ละช่วงเวลา พบว่า ยังขาดความต่อเนื่องในการกำหนดนโยบายในแต่ละแผน ดังจะเห็นได้จากนโยบายในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 6-8 ที่ระบุการพัฒนาคุณภาพของบุคคลกลุ่มนี้ แต่ไม่ปรากฏชัดเจนในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9-10 และมาปรากฏอีกครั้งในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 ในทำนองเดียวกัน มีการกำหนดนโยบายพัฒนาผู้เรียนกลุ่มผู้มีความสามารถพิเศษในแผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 7 แต่ไม่ปรากฏชัดเจนในแผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8 และมาปรากฏอีกครั้งในแผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 9 และฉบับปรับปรุง (พ.ศ.2552-2559)

นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาความสอดคล้องของการกำหนดนโยบายเกี่ยวกับผู้มีความสามารถพิเศษระหว่างแผนต่างๆ พบว่า ยังขาดการประสานระหว่างแผน เช่น ในขณะที่มีการกำหนดนโยบายการพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 6 (2530-2534) แต่ไม่ปรากฏนโยบายในการพัฒนาส่งเสริมบุคคลกลุ่มนี้ในแผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 6 (2530-2534) ในทางตรงข้าม พบการระบุนโยบายส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษในแผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (2545-2559) แต่ในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (2545-2559) พบว่า ไม่มีกรกล่าวถึงบุคคลกลุ่มนี้เลย

นอกจากการขาดทิศทางในการวางนโยบายอย่างต่อเนื่อง และประสานกันทั้งในแผนเดียวกันและระหว่างแผนดังกล่าวแล้ว ยังพบว่า การวางนโยบายสำหรับคนกลุ่มนี้ในแต่ละแผนขาดความสมบูรณ์และไม่ชัดเจน เช่น แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 (พ.ศ.2555-2559) กำหนดให้มีการ ค้นหาส่งเสริม สนับสนุน และพัฒนาศักยภาพเด็กที่มีอัจฉริยภาพและผู้มีความสามารถพิเศษด้านต่างๆ อาทิ วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ ศิลปกรรม หัตถกรรม การกีฬา ดนตรี เป็นต้น แต่ในแผนการศึกษาแห่งชาติฉบับที่ 9 (พ.ศ. 2545-2559)

****บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของรายงานผลการวิจัย เรื่อง การติดตามสภาพการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ ซึ่งมีการนำเสนอผล

1) การติดตามผลการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษตามแนวนโยบายการจัดการศึกษาของประเทศ และตามกรอบมาตรฐานสถานศึกษาในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทยที่สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาได้พัฒนาขึ้น และ 2) ข้อเสนอในการพัฒนานโยบาย แนวทางการดำเนินงาน และการปรับปรุงกรอบมาตรฐานและตัวบ่งชี้ในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

และแผนการศึกษาแห่งชาติฉบับปรับปรุง (พ.ศ.2552 - 2559) ระบุการสนับสนุน พัฒนาและส่งเสริมเฉพาะความสามารถ พิเศษทางวิทยาศาสตร์ โดยไม่ได้ให้ความสำคัญกับสาขา อื่น เช่น ด้านภาษา หรือศิลปวัฒนธรรม ซึ่งเป็นเอกลักษณ์ เฉพาะตัวที่โดดเด่นและทรงคุณค่าของประเทศไทย ซึ่งหากมีการระบุอย่างชัดเจน เฉกเช่นที่ปรากฏในแผนการ ศึกษาแห่งชาติฉบับที่ 7 (พ.ศ.2535-2539) ที่ว่า "จะสนับสนุน ให้มีการจัดการศึกษาทั้งในรูปแบบและวิธีการที่จะ เชื้อให้เด็กและเยาวชนผู้มีปัญญาเลิศหรือมีความสามารถ พิเศษเหล่านี้ได้พัฒนาอัจฉริยภาพของตน" โดยกำหนด มาตรการในการดำเนินงานที่สำคัญ คือ "ขยายและพัฒนา รูปแบบ" รวมทั้งวิธีการจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับ ความสามารถในด้านร่างกาย สมอง และจิตใจของผู้เรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่มที่มีความสามารถพิเศษ เช่น ด้านวิทยาศาสตร์ และการกีฬา เป็นต้น" ก็ทำให้เกิดกลไก การจัดการตลอดจนการจัดโครงการและจัดสรรงบประมาณ ไปสู่ความสามารถพิเศษทั้งในด้านวิทยาศาสตร์และกีฬา การขาดนโยบายที่ชัดเจนส่งผลอย่างยิ่งต่อความต่อเนื่อง ของโครงการพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษใน กลุ่มสาขาที่ไม่ใช่วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีหรือสาขากีฬา

ในทำนองเดียวกัน แม้ว่าจะมีกฎหมายที่เกี่ยวข้อง กับการจัดการศึกษาพิเศษกำหนดเป็นมาตรฐานต่างๆ ใน พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ โดยระบุสิทธิอันพึง ประสงค์ของผู้มีความสามารถพิเศษครอบคลุมทั้งกระบวนการจัด การเรียนรู้ หลักสูตร และงบประมาณก็ตาม แต่การขาด ความสมบูรณ์ชัดเจนในสาระส่งผลให้แผนงานต่างๆ เพื่อรองรับกฎหมายดังกล่าวมุ่งไปเฉพาะเด็กที่มีความต้อง การพิเศษที่เป็น ผู้พิการและผู้ด้อยโอกาสเป็นหลัก การปฏิรูปการศึกษาช่วงทศวรรษที่ 1 จึงได้ประกาศเป็น ปีการศึกษาเพื่อคนพิการ โดยไม่มีแผนงานที่ชัดเจนในการ พัฒนา ระบบการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ แต่อย่างใด อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่ายินดีที่ นโยบาย หลักเพื่อขับเคลื่อนการดำเนินงานปฏิรูปการศึกษาช่วง ทศวรรษที่ 2 ช่วงที่ 2 (พ.ศ. 2556-2561) ได้มีการระบุ ในส่วนของกระบวนการจัดการเรียนรู้ให้มี "ระบบ คัดกรองและส่งเสริมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความ ต้องการพิเศษ และเด็กที่มีความสามารถพิเศษให้ได้ รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพอย่างเหมาะสมและทั่วถึง" ซึ่งก็ยังคงเป็นสิ่งที่จะต้องดูในด้านกลไกการนำนโยบายสู่การ ปฏิบัติว่าจะสามารถดำเนินงานตามที่กำหนดไว้ใน นโยบายได้อย่างมีประสิทธิภาพมากน้อยเพียงใด

การขาดทิศทางในการวางนโยบายให้ต่อเนื่อง และประสานกันทั้งในแผนเดียวกันและระหว่างแผน

รวมทั้งการขาดความชัดเจนและสมบูรณ์ในการกำหนด นโยบายดังกล่าวข้างต้น ทำให้การดำเนินการพัฒนาและ ส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทยไม่เกิด ประสิทธิภาพเท่าที่ควร เมื่อเทียบกับประเทศต่างๆ ในกลุ่ม ภูมิภาคพื้นเอเชีย เช่น ประเทศไต้หวัน ประเทศเกาหลี รวมทั้ง ในกลุ่มประเทศประชาคมเศรษฐกิจอาเซียนด้วยกัน เช่น ประเทศสิงคโปร์ และประเทศเวียดนาม ซึ่งมีการดำเนินการ พัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษ โดยเฉพาะ ประเทศเกาหลีและเวียดนาม ที่มีบริบทที่คล้ายคลึงกับ ประเทศไทยที่เน้นความต้องการที่จะใช้การจัดการศึกษา สำหรับผู้มีความสามารถพิเศษในการสร้างทรัพยากรมนุษย์ เพื่อนำไปพัฒนาชาติและสร้างความแข็งแกร่งของประเทศ ด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ในขณะที่ประเทศไต้หวัน และสิงคโปร์ ซึ่งในระยะแรกเริ่มต้นด้วยนโยบายการสร้าง ทรัพยากรมนุษย์ทางด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเฉก เช่นกับประเทศอื่นๆ ในเอเชียที่กล่าวมา แต่ได้ปรับเปลี่ยน นโยบายมาสู่การจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถ พิเศษเพื่อเป็นเครื่องมือในการปฏิรูปการศึกษา เพื่อยกระดับ การศึกษาของเด็กทั้งประเทศ (เฉลิมวศรี พิบูลชล และคณะ. 2551; เฉลิมวศรี พิบูลชล, อรุณี วิริยะจิตรา และอุษณีย์ อนุรุทธวงศ์. 2554)

หากจะเปรียบเทียบประเทศไทยซึ่งเน้นการ พัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษด้านวิทยาศาสตร์และ เทคโนโลยีอย่างชัดเจนกับประเทศเกาหลีและเวียดนาม ที่มีเป้าหมายเดียวกันในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความ สามารถพิเศษแล้ว พบว่าประเทศไทยยังขาดการกำหนด เป้าหมายในการพัฒนาบุคคลกลุ่มนี้ว่าเป็นระบบและ สอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ โดยเฉพาะในช่วงแรกๆ ของนโยบาย จึงมีปรากฏการณ์ที่ นักเรียนทุนต่างประเทศกลับมาแล้วไม่มีงานที่ตรงกับสาขา ที่เรียนมาหรือไม่มีตำแหน่งงานบรรจุให้ เหล่านี้เป็นเครื่อง ชี้ถึงความล้มเหลวในการจัดระบบทิศทางการพัฒนาให้ สอดคล้องกับความต้องการของประเทศ รวมทั้งยังแสดงให้เห็นถึงการขาดการประสานงานระหว่างหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ซึ่งทำให้ประเทศต้องสูญเสียทั้งศักยภาพของทรัพยากรมนุษย์ และงบประมาณในส่วนของค่าใช้จ่ายของทุนการศึกษา ต่างกับประเทศอื่นๆ ซึ่งมีเป้าหมายในการพัฒนาอย่างชัดเจน ดังนั้น สิ่งที่ประเทศไทยจะต้องหันมาพิจารณาอย่างจริงจัง คือ การกำหนดทิศทางของการพัฒนาที่สอดคล้องกับบริบท และความต้องการที่แท้จริงของประเทศ รวมทั้งการดำเนิน มาตรการตามนโยบายของหน่วยงานต่างๆ ที่เกี่ยวข้องอย่าง เป็นระบบและมีแผนงานที่ต่อเนื่องและชัดเจน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดสรรงบประมาณในการดำเนินการซึ่งจะนำไป

สู่การต่อเนื่องของการพัฒนาศักยภาพผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศเป็นอย่างดี

2) การนำนโยบายสู่การปฏิบัติ

2.1 กลไกการนำนโยบายสู่การปฏิบัติ

จากสาระในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ แผนการศึกษาแห่งชาติ และพระราชบัญญัติการศึกษาที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่า ประเทศไทยมีการกำหนดนโยบายที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนา ส่งเสริม และจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษมาเป็นเวลานานกว่า 20 ปี และมีกลไกในการนำนโยบายสู่การปฏิบัติในระดับประเทศ เช่น การจัดตั้งศูนย์ส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษแห่งชาติ (NGT) ในปี พ.ศ. 2547 การแต่งตั้งคณะกรรมการส่งเสริมการจัดการศึกษาให้กับผู้มีความสามารถพิเศษหลายชุด เช่น คณะกรรมการดำเนินการจัดทำยุทธศาสตร์การพัฒนาเด็กและเยาวชนที่มีความสามารถพิเศษ หรือ การแต่งตั้งคณะกรรมการส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษของกระทรวงศึกษาธิการ เป็นต้น ในระดับภูมิภาค มีการจัดตั้งศูนย์เสาะหาและพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษในท้องถิ่น (GTX) จำนวน 61 ศูนย์ กระจายทั่วภูมิภาค และระดับสถานศึกษา มีการจัดตั้งโรงเรียนเฉพาะทาง ได้แก่ โรงเรียนวิทยาศาสตร์ โรงเรียนกีฬา และโรงเรียนมัธยมสังคีตวิทยา เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม หน่วยงานต่างๆ ดังกล่าวมีการดำเนินการที่ไม่ตรงกับวัตถุประสงค์และมีประสิทธิภาพไม่มากนัก เช่น ศูนย์ส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษแห่งชาติ ที่ควรเป็นองค์กรหลักในการพัฒนาบุคคลกลุ่มนี้ กลับไม่ได้ใช้ศักยภาพที่มีอยู่ในการวางนโยบาย เป้าหมาย และยุทธศาสตร์ในการดำเนินการ ให้บรรลุเป้าหมาย จึงถูกยุบรวมกับหน่วยงานอื่น จนในปัจจุบันเป็นเพียงหน่วยงานเล็กๆ ในอุทยานการเรียนรู้ (TK Park)

ในทำนองเดียวกัน ศูนย์เสาะหาและพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษในท้องถิ่น (GTX) ที่จัดตั้งขึ้นด้วยงบประมาณมากมาย พบว่ามีปัญหาในการดำเนินงานตามเป้าหมาย โดยผลการประเมินในทุกด้าน ทั้งการเสาะหา การจัดกิจกรรม การให้คำปรึกษา และการแนะแนวทางการอากรมณ์ สังคมอยู่ในระดับต่ำกว่ามาตรฐานทั้งสิ้น (ดุษฎิโยเหลา และคณะ. 2553) ปัญหาและอุปสรรคที่เกิดจากความไม่พร้อมในทุกด้าน ทั้งด้านเครื่องมือที่ได้มาตรฐาน บุคลากรผู้เชี่ยวชาญ และความเข้าใจในการบริหารจัดการ ศูนย์ฯ ส่วนในระดับสถานศึกษานั้น นอกจากนี้ แม้ว่าจะมีการขยายจำนวนโรงเรียนวิทยาศาสตร์และโรงเรียนกีฬา กระจายไปยังจังหวัดต่างๆ มากขึ้นก็ตาม แต่พบว่าไม่มีการ

เปิดโรงเรียนเฉพาะทางสาขาอื่นๆ เลย

การขาดความสมบูรณ์ในการขานรับนโยบายในการพัฒนาส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษดังที่ได้กล่าวมาแล้ว โดยแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559) ระบุชัดเจนถึงการค้นหา ส่งเสริม สนับสนุน และพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษในทุกกลุ่มสาขา แต่ในแผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 9 (พ.ศ. 2545-2559) และฉบับปรับปรุง (พ.ศ. 2552-2559) กลับเน้นการพัฒนาเฉพาะกลุ่มสาขาวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ซึ่งส่งผลให้มีการจัดสรรงบประมาณลงสู่โครงการต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มสาขาทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเท่านั้น ในขณะที่กลุ่มสาขาอื่นๆ ขาดการสนับสนุนอย่างเป็นรูปธรรม โครงการที่เกิดขึ้นในกลุ่มสาขาอื่นๆ เป็นการจัดขึ้นตามนโยบายของผู้บริหารในแต่ละหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง จึงทำให้ขาดการดำเนินงานอย่างเป็นระบบและครบวงจร ต่างจากกลุ่มสาขาด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และด้านกีฬาที่มีการพัฒนาอย่างเป็นระบบ มีรูปแบบการจัดการที่เกิดจากความร่วมมือ ประสานระหว่างหน่วยงานต่างๆ ที่จัดตั้งขึ้นเพื่อสนับสนุนอย่างเป็นรูปธรรม และต่อเนื่องในทุกๆ ระดับ จากระดับประเทศสู่ภูมิภาค และสู่สถาบันการศึกษา โดยมีการสนับสนุนจากทุกส่วน ทั้งภาครัฐและภาคเอกชนทำให้การดำเนินงานประสบความสำเร็จพอควร

นอกจากนี้ ยังพบการขาดเอกภาพในการประสานงานระหว่างหน่วยงานต่างๆ ในการนำนโยบายสู่การปฏิบัติ เพราะเป็นลักษณะต่างคนต่างทำ ไม่มีการเรียนรู้จากผลสำเร็จหรือปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อนำมาพัฒนาหรือปรับปรุง ตัวอย่างเช่น องค์ความรู้ในการจัดการศึกษาที่เกิดจากการวิจัยเชิงปฏิบัติการภายใต้โครงการนำร่องเพื่อพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษหรือกรอบมาตรฐานสถานศึกษาของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา ก็ยังไม่มีหน่วยงานทางการศึกษาในกระทรวงศึกษาธิการรับไปต่อยอดอย่างเป็นทางการให้เป็นรูปธรรมแต่อย่างใด

อนึ่ง เป็นที่น่าสังเกตว่ากลไกการนำนโยบายสู่การปฏิบัติของประเทศไทยได้ลดลงและขาดความเข้มข้นในช่วงระยะหลังๆ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าหน่วยปฏิบัติของประเทศไทยไม่สานต่อนโยบายให้เป็นรูปธรรมอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะผู้บริหารระดับสูงมีการสร้างนโยบายใหม่ๆ โดยไม่ได้คำนึงถึงนโยบายที่มีอยู่ในแผนระดับชาติมากนักทำให้หน่วยปฏิบัติต้องไปสนองนโยบายใหม่ ดังนั้น การพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษจึงหยุดชะงักเป็นช่วงๆ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าประเทศไทยมีความตระหนักถึง

ความสำคัญของบุคคลากรกลุ่มนี้ในวัย ในขณะทีประเทศอื่นๆ ในโลกทีความสำคัญในเรื่องนี้

ปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งทีส่งผลอย่างยิ่งต่อการนำนโยบายสู่การปฏิบัติ คือ การขาดความต่อเนื่องของการดำเนินการ ซึ่งส่วนหนึ่งเกิดจากการขาดยุทธศาสตร์ในระยะยาว การสานงานต่อตามโครงการ หรือการสร้างองค์ความรู้ใหม่ๆ ทีเป็นประโยชน์ต่อการจัดการศึกษาพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษ ขึ้นอยู่กับนโยบายของผู้บริหารในแต่ละช่วงเวลา การจัดสรรงบประมาณทีไม่ต่อเนื่อง อันเกิดจากการขาดความตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาศักยภาพของบุคคลกลุ่มนี้ นับเป็นอุปสรรคสำคัญในการนำนโยบายของรัฐในการจัดการศึกษา พัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษสู่การปฏิบัติ

การนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติของประเทศไทยในด้านการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ มีความแตกต่างจากประเทศไต้หวัน ประเทศเกาหลี ประเทศสิงคโปร์ และประเทศเวียดนาม ทีปรากฏผลให้เห็นเป็นเชิงประจักษ์อย่างชัดเจน โดยทุกประเทศทีกล่าวมามีกลไกการดำเนินงานระดับประเทศ เช่น มีการจัดตั้งหน่วยงานสนับสนุน เช่น ประเทศเกาหลีจัดตั้งสถาบัน The Korea Education Department Institute (KEDI) ซึ่งเป็นสถาบันวิจัยแห่งชาติเกี่ยวกับการจัดการศึกษาให้แก่เด็กทีมีพรสวรรค์และความสามารถพิเศษ ประเทศไต้หวันจัดตั้งคณะกรรมการประเมินและวัดระดับการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ จนถึงระดับสถานศึกษาโดยมีการจัดตั้งโรงเรียนสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ (Gifted Education Program) ในความสามารถพิเศษทุกสาขา ด้วยการสนับสนุนจากรัฐบาลอย่างจริงจังและเป็นระบบ โดยเฉพาะอย่างยิ่งประเทศสิงคโปร์ มีความก้าวหน้าในการจัดระบบการศึกษา โดยพัฒนาโรงเรียนทีมีโปรแกรมการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ (Gifted Education Program: GEP) เป็น Integrated Program ซึ่งผสมผสานหลักสูตรปกติกับหลักสูตรผู้มีความสามารถพิเศษ (เจลีเยวศรี พิบูลชล และคณะ. 2551)

2.2 การสร้างและเผยแพร่องค์ความรู้

หากพิจารณาด้านการสร้างและเผยแพร่องค์ความรู้ พบว่า ประเทศไทยยังขาดองค์กรหลักทีดำเนินการประสานนำองค์ความรู้ไปสร้างสรรค เพื่อพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษในบริบทของประเทศไทย รวมทั้งการนำองค์ความรู้ทีได้มาใช้ยังไม่เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษเท่าทีควรเป็น เช่น สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาดำเนินการสร้างองค์ความรู้ด้าน

รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ ในรูปของการวิจัยเชิงพัฒนา โดยจัดเป็นโครงการนำร่อง และมีการขยายเครือข่ายสู่โรงเรียนตามภูมิภาคของประเทศ แต่พบว่าไม่มีการต่อยอดการดำเนินการหรือติดตามผลการดำเนินงานของโรงเรียนจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งรับผิดชอบการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยตรง หรือหลังจากสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาได้พัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษแล้ว ยังไม่ปรากฏการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการอื่นใด ซึ่งประเทศยังต้องการอยู่อีก

องค์ความรู้ จากงานวิจัยระดับปริญญาโท-เอกของสถาบันอุดมศึกษา ทั้งในรูปแบบการวิจัยเชิงสำรวจ ทดลอง และพัฒนาทีเป็นการศึกษาในระดับทีไม่สามารถนำมาเป็นรูปแบบในการปฏิบัติหรือต่อยอดได้มากนัก เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างอยู่ในวงจำกัด จากการสังเคราะห์งานวิจัยทั้ง 42 เรื่อง พบว่าผลการวิจัยโดยรวมให้ข้อค้นพบทีสรุปได้ว่า ผู้มีความสามารถพิเศษมีศักยภาพในตัวสูง หากได้รับการเอาใจใส่ดูแล พัฒนาความสามารถอย่างถูกต้อง เหมาะสมกับศักยภาพและความสามารถทีโดดเด่นของแต่ละคนแล้วจะช่วยเหลือบุคคลกลุ่มนี้ได้ใช้ศักยภาพของตนไปสู่การสร้างสรรคผลงานทีมีประโยชน์ต่อสังคม นอกจากนี้ยังพบประเด็นทีน่าสนใจจากผลวิจัยเชิงสำรวจ ทีได้ศึกษาสภาพปัญหาและเจตคติของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษไว้หลายประเด็น อาทิ ความต้องการในการรับการอบรมให้ความรู้เกี่ยวกับผู้มีความสามารถพิเศษของผู้ปกครอง และความต้องการผู้มีความรู้ความเชี่ยวชาญเฉพาะทางของบุคลากรทีเกี่ยวข้องในดานวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ รวมไปถึงการสนับสนุนสื่ออุปกรณ์ทีหลากหลาย ซึ่งสามารถนำไปต่อยอดเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษต่อไป

ในส่วนของศูนย์ส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษ (ต่อมาได้บูรรวมเป็นสถาบันส่งเสริมอัจฉริยภาพและนวัตกรรม การเรียนรู้-สสอน.) ซึ่งควรเป็นองค์กรหลักในการสร้างองค์ความรู้ทีได้ดำเนินการอย่างจริงจังนอกจากมีการจัดตั้งศูนย์เสาะหาและพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษในท้องถิ่น (GTX) เพื่อส่งเสริม เสาะหาผู้มีความสามารถพิเศษทีกระจายตามภูมิภาคต่างๆ ซึ่งจากรายงานการประเมินผลการดำเนินงานของศูนย์เสาะหาและพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษ (ดุชฎี โยเหลา และคณะ. 2553) พบว่าการดำเนินงานของศูนย์เสาะหาและพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษในท้องถิ่น ยังขาดประสิทธิภาพ ไม่ได้ผลตามเป้าหมาย ซึ่งนับว่ารัฐต้องสูญเสียงบประมาณในการลงทุนการจัดตั้งศูนย์ส่งเสริมฯ

และการดำเนินงานในการจัดตั้งศูนย์ GTX อย่างมหาศาล โดยมิได้ปรากฏองค์ความรู้ที่จะมาเป็นแนวทางในการจัดการศึกษา พัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศแต่อย่างใด แม้ว่าสถาบันส่งเสริมอัจฉริยภาพจะมีการสร้างงานวิจัยเพื่อติดตามสภาพการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษในสาขาต่างๆ แต่มิได้นำออกมาเผยแพร่แต่อย่างใด

สำหรับมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ซึ่งเป็นสถานศึกษาแห่งเดียวของประเทศที่จัดการศึกษาเฉพาะด้านผู้มีความสามารถพิเศษที่ทำหน้าที่หลักในการผลิตบุคลากรต่อเนื่องมาจนถึงปัจจุบัน ก็สามารถผลิตบัณฑิตได้จำนวนน้อยมากหากเทียบกับความต้องการของประเทศ นอกจากนี้ สถาบันวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษของมหาวิทยาลัยที่เน้นการพัฒนา ส่งเสริมและสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับการศึกษาของผู้มีความสามารถพิเศษ รวมทั้งเป็นศูนย์เครือข่ายครู ผู้ปกครอง โดยเฉพาะผู้มีความสามารถพิเศษระดับสูงก็ยังเผยแพร่องค์ความรู้ที่มีอยู่ในวงจำกัด เฉพาะในกลุ่มผู้ที่เกี่ยวข้องโดยตรง ทำให้องค์ความรู้ที่ได้มาไม่ได้ถูกนำไปใช้อย่างกว้างขวาง

การดำเนินการเผยแพร่องค์ความรู้เกี่ยวกับผู้มีความสามารถพิเศษเท่าที่ปรากฏชัดเจนในขณะนี้ คือ การเผยแพร่ผ่านทางเว็บไซต์ www.thaigifted.org ของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา และฐานข้อมูล ThaiLis ซึ่งเสนอผลงานวิจัยระดับปริญญาโท-เอก ดังได้กล่าวมาแล้ว นอกจากนี้ ยังมีในเว็บไซต์ของโรงเรียนที่ดำเนินการ เช่น โรงเรียนไผ่ทออุดมศึกษา โรงเรียนกรุงเทพคริสเตียน โรงเรียนเฉพาะทางต่างๆ เช่น โรงเรียนมัธยมสังคีตวิทยาวิทยาลัยดุริยางคศิลป์ มหาวิทยาลัยมหิดล โรงเรียนกีฬา กรุงเทพมหานคร เป็นต้น แต่ข้อมูลที่ปรากฏของโรงเรียนเป็นการประชาสัมพันธ์ความเคลื่อนไหวของการดำเนินงานมากกว่าการสร้างองค์ความรู้ ส่วนองค์ความรู้ที่ได้จากหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับผู้มีความสามารถพิเศษโดยตรง เช่น สถาบันส่งเสริมอัจฉริยภาพและนวัตกรรมการเรียนรู้ (สสอ.) พบว่าในเว็บไซต์ไม่มีการเคลื่อนไหวของข้อมูลให้เป็นปัจจุบัน

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่า การสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทยนั้น องค์ความรู้เชิงทฤษฎีมีจำนวนจำกัด ส่วนใหญ่เป็นองค์ความรู้จากการวิจัยเพื่อสำรวจ พัฒนา ติดตามสภาพการดำเนินการ ตามความสนใจ/ความต้องการของผู้วิจัย นอกจากนี้ การขาดการรวบรวม/สังเคราะห์องค์ความรู้ที่ได้อย่างเป็นรูปธรรมยังทำให้การใช้ประโยชน์จากองค์ความรู้ที่ได้ค่อนข้างน้อยและไม่คุ้มค่า เมื่อเทียบกับความพยายาม

และงบประมาณที่ลงทุนไป ทั้งนี้ ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลโดยตรงต่อการสร้างองค์ความรู้ คือ การขาดหน่วยงานที่รับผิดชอบการสร้างองค์ความรู้ดังปรากฏในประเทศอื่นๆ เช่น ประเทศเกาหลีที่มีสถาบันวิจัยแห่งชาติเกี่ยวกับการศึกษาของผู้มีความสามารถพิเศษ และประเทศไต้หวันที่มีระบบเครือข่ายการทำวิจัยของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ และประเทศเวียดนามซึ่งแม้ว่าไม่มีหน่วยงานที่รับผิดชอบด้านวิจัยโดยตรง แต่ในทางปฏิบัติยังมีมาตรการให้ครูที่ผ่านการประเมินเป็นผู้สอนในโรงเรียนสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษต้องทำวิจัยควบคู่ไปด้วย นอกจากนี้ อีกปัจจัยที่ส่งผลต่อการสร้างองค์ความรู้ คือ การขาดเอกภาพในการดำเนินการในการสร้างองค์ความรู้ในระดับนโยบาย เพื่อไม่ให้เกิดความซ้ำซ้อน รวมไปถึงการขาดวิสัยทัศน์ในการนำผลการวิจัยไปต่อยอด เพื่อสร้างองค์ความรู้ที่เป็นเอกลักษณ์ในบริบทของประเทศไทย

2.3 การจัดการศึกษา พัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษ

จากนโยบายในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติที่ระบุการพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษให้เต็มศักยภาพ ก่อให้เกิดโรงเรียนเฉพาะทาง ซึ่งรัฐมุ่งหมายให้เป็นโรงเรียนสำหรับพัฒนาศักยภาพผู้มีความสามารถพิเศษเฉพาะด้าน เช่น โรงเรียนเฉพาะทางวิทยาศาสตร์ กีฬา และดนตรีขึ้น แต่เป็นที่น่าเสียดายว่าการจัดการศึกษาเหล่านี้มิได้ดำเนินไปตามแนวทางการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษตามที่ควรเป็น เพราะเป็นการสอนตามหลักสูตรปกติเหมือนโรงเรียนทั่วไป แต่เน้นการฝึกเข้มทางด้านวิชาการ/ทักษะเฉพาะทาง ซึ่งแท้จริงแล้ว ผู้เรียนกลุ่มนี้มีความแตกต่างระหว่างบุคคล (Individualism) จากเด็กทั่วไป ดังนั้น จึงจำเป็นต้องมีการใช้รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษโดยเฉพาะเพื่อพัฒนาศักยภาพในเชิงลึก จากการเก็บข้อมูลเชิงลึกในโรงเรียนเฉพาะทาง พบว่าโรงเรียนเฉพาะทางต่างๆ ยกเว้นด้านวิทยาศาสตร์ กำลังประสบปัญหาการสนับสนุนในด้านงบประมาณและบุคลากร ซึ่งส่งผลให้การจัดการศึกษาไม่ได้เป็นไปตามหลักการและขาดคุณภาพ นอกจากนี้ ยังพบว่า โรงเรียนเฉพาะทางเหล่านี้ (ยกเว้นโรงเรียนเฉพาะทางวิทยาศาสตร์) บางแห่งไม่ได้มีการรับผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษเฉพาะทาง หากแต่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทั่วไปที่มีความสนใจ แต่อาจไม่มีความถนัด ซึ่งไม่เข้าไปหลักการของโรงเรียนเฉพาะทาง เนื่องจากต้องการเน้นปริมาณ (จำนวนผู้เรียน) ให้เป็นไปตามที่มีการกำหนดจากต้นสังกัด ดังนั้น หากปล่อยให้สถานการณ์เช่นนี้

เกิดขึ้นต่อไป นำเป็นหวังว่าโรงเรียนเฉพาะทางที่เป็นเหมือนโรงเรียนสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษเฉพาะทางเหล่านี้จะหมดไป และจะกลายเป็นโรงเรียนทั่วไป ซึ่งนับเป็นการสูญเสียอย่างใหญ่หลวงของประเทศทั้งในด้านงบประมาณที่ลงทุนไปและที่สำคัญ คือ ทรัพยากรมนุษย์ที่เป็นผู้นำเฉพาะด้านของประเทศก็จะขาดหายไปด้วย

เมื่อปรากฏนโยบายส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษอย่างเป็นรูปธรรมขึ้นในแผนการศึกษา และพระราชบัญญัติการศึกษา ซึ่งกำหนดเป็นกฎหมายหลายมาตรา เช่น มาตรา 10 (วรรค 4) มาตรา 22 และมาตรา 24 ในการระบุสิทธิอันพึงมีของเด็กกลุ่มนี้ในวัยเรียน รวมทั้งแผนการปฏิรูปการศึกษา ซึ่งกำหนดให้เด็กกลุ่มนี้ได้โอกาสอย่างเป็นธรรมในการศึกษา จึงเกิดการจัดการศึกษาในระบบโรงเรียนสำหรับบุคคลกลุ่มนี้ ในลักษณะการเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ (School in School) โดยมีกลุ่มเป้าหมายเป็นผู้เรียนในทุกระดับชั้น ตั้งแต่ประถมศึกษาจนถึงอุดมศึกษา และมีการจัดการศึกษาหลายรูปแบบ ตั้งแต่การเรียนร่วมกับชั้นเรียนปกติ ไปถึงการจัดชั้นเรียนพิเศษในตารางปกติ และนอกเวลาในวันหยุดสุดสัปดาห์ แต่การจัดการศึกษาในรูปแบบการเรียนร่วมในโรงเรียนปกติที่เกิดขึ้นนั้นในหลายสถานศึกษายังเป็นการจัดการศึกษาที่ไม่เป็นไปตามหลักการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ โดยเฉพาะในด้านหลักสูตร เพราะหลักสูตรที่จัดตามรูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ (Gifted Education) ควรมีความหลากหลายเพื่อให้สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ เช่น หลักสูตรย่นระยะเวลาเรียน หลักสูตรเพิ่มพูนประสบการณ์ และหลักสูตรขยายประสบการณ์ อันเป็นรูปแบบที่นำมาใช้ในสถานศึกษาระดับพื้นฐานในโครงการโรงเรียนนำร่องการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา หรือหลักสูตรเรียนล่วงหน้า (Advance Placement (AP) Program) หลักสูตรที่จัดในชื่อ "Gifted Program" ตามโรงเรียนส่วนใหญ่เป็นหลักสูตรที่เน้นวิชาการเฉพาะทางแบบเข้มข้น ซึ่งเน้นการพัฒนาสติปัญญาซึ่งไม่สอดคล้องกับการจัดหลักสูตรตามแนวทางของการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ ซึ่งมีการผสมผสานทั้งการพัฒนาด้านสติปัญญา คุณธรรม ความคิดสร้างสรรค์ ความถนัด และความฉลาดทางอารมณ์ โดยมีผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้ให้คำปรึกษาเพื่อสร้างผลงานที่มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และเพื่อพัฒนาศักยภาพที่มีอยู่ของผู้เรียนกลุ่มนี้ไปสู่ความเป็นเลิศ ผลการวิจัยพบว่าอุปสรรคสำคัญในการขยายรูปแบบการจัดการเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติให้เป็นไปตามหลักการ

จัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ คือ ความพร้อมด้านงบประมาณสนับสนุนจากส่วนกลาง ด้วยเหตุนี้ จึงไม่น่าแปลกใจที่จำนวนของโรงเรียนในเครือข่ายลดลงทุกปี ดังนั้น หน่วยงานที่รับผิดชอบควรพิจารณาจัดสรรงบประมาณให้เหมาะสม เพื่อให้เป็นไปตามที่ระบุไว้ในมาตราที่ 60 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ อีกอุปสรรคที่สำคัญในการดำเนินการให้บรรลุเป้าหมาย คือ การขาดบุคลากรผู้เชี่ยวชาญในการให้ความรู้ โดยเฉพาะในด้านหลักสูตรและกระบวนการจัดการเรียนการสอน และการพัฒนาด้านอารมณ์ สังคม ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่ง ในขณะนี้ได้มีการยกย่องมาตรฐานสถานศึกษาในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทยโดยสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา ซึ่งหากมีการนำไปใช้อย่างจริงจังจะทำให้การจัดการศึกษาในโรงเรียนต่างๆ มีประสิทธิภาพมากขึ้น

สิ่งที่เกิดขึ้นเป็นการสะท้อนให้เห็นถึงการไม่เอาใจจริงกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทย แม้มีการกำหนดยุทธศาสตร์ แต่ในทางปฏิบัติมีการส่งเสริมเป็นพิเศษเฉพาะด้านวิทยาศาสตร์ เนื่องจากเล็งเห็นว่า เป็นสาขาที่จะช่วยพัฒนาประเทศได้อย่างชัดเจน ในขณะที่สาขาอื่นขาดการเอาใจใส่และปล่อยให้ปัญหาจนเกิดวิกฤติการณ์เน้นปริมาณมากกว่าคุณภาพตามที่กล่าวมา

หากเปรียบเทียบการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทยกับประเทศไต้หวัน เกาหลี สิงคโปร์ และเวียดนามในแง่ระบบโครงสร้างการจัดการและหลักสูตรแล้ว ประเทศไทยก็ได้ด้อยไปกว่าประเทศต่างๆ ที่กล่าวมา หากแต่สิ่งที่ขาดและแตกต่างกันไป คือ การขาดความต่อเนื่องในการสนับสนุนการดำเนินการอย่างมีคุณภาพในสาขาที่ไม่ใช่วิทยาศาสตร์ ในขณะที่ประเทศอื่นๆ ให้ความสำคัญกับการสร้างคุณภาพของการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษในทุกสาขา อย่างไรก็ตาม ทุกประเทศที่กล่าวมาก็มีอุปสรรคและปัญหาในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษเช่นเดียวกับในประเทศไทยในเรื่องการขาดความต่อเนื่องในการส่งต่อผู้เรียนกลุ่มนี้ในระดับที่สูงขึ้น โดยเฉพาะการส่งต่อในระดับมหาวิทยาลัย นอกจากนี้ปัญหาการจัดการหลักสูตรที่เน้นด้านวิชาการก็เป็นอีกข้อจำกัดหนึ่งที่พบในเกือบทุกประเทศที่กล่าวมา แม้แต่ในประเทศสิงคโปร์ที่เปิดโอกาสให้โรงเรียนจัดหลักสูตรเองก็ประสบปัญหาว่า ระบบการศึกษาที่เป็นอยู่มีลักษณะเฉพาะมากเกินไปและมีระดับสูง สร้างความเครียดให้แก่ผู้เรียน และยังขาดการเน้นความคิดสร้างสรรค์ ด้วยเหตุนี้ ปัจจุบันประเทศ

สิงคโปร์จึงได้ปรับการจัดการให้เกิดความสมดุลทั้ง 4 ด้าน คือ ด้านเนื้อหา กระบวนการ ผลงาน และการเรียนรู้ สิ่งแวดล้อม เพื่อให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง และมีความเป็นตัวของตัวเองมากขึ้น (เฉลิมวศรี พิบูลชล และคณะ. 2551)

อย่างไรก็ตาม ทุกประเทศที่กล่าวมาก็มีอุปสรรคและปัญหาในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ เช่นเดียวกับในประเทศไทย คือ การขาดความต่อเนื่องในการส่งต่อผู้เรียนกลุ่มนี้ในระดับที่สูงขึ้น โดยเฉพาะการส่งต่อในระดับมหาวิทยาลัย ประเทศสิงคโปร์มีการรายงานการส่งต่อผู้เรียนจากระดับประถมศึกษา ไปยังระดับมัธยมศึกษา แต่ไม่พบข้อมูลการส่งต่อผู้เรียนเหล่านี้ในระดับมหาวิทยาลัยแต่อย่างใด นอกจากนี้ ปัญหาการจัดหลักสูตรที่เน้นด้านวิชาการก็เป็นอีกข้อจำกัดหนึ่งที่ยพบในเกือบทุกประเทศที่กล่าวมา แม้แต่ในประเทศสิงคโปร์ที่เปิดโอกาสให้โรงเรียนจัดหลักสูตรเองก็ประสบปัญหาว่าระบบการศึกษาที่เป็นอยู่มีลักษณะเฉพาะมากไปและมีระดับสูง สร้างความเครียดให้แก่ผู้เรียน และยังขาดการเน้นความคิดสร้างสรรค์ ด้วยเหตุนี้ ประเทศสิงคโปร์จึงได้ปรับการจัดการให้เกิดความสมดุลทั้ง 4 ด้าน คือ ด้านเนื้อหา กระบวนการ ผลงาน และการเรียนรู้ สิ่งแวดล้อม เพื่อให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง และมีความเป็นตัวของตัวเองมากขึ้น (เฉลิมวศรี พิบูลชล และคณะ. 2551)

2.4 การพัฒนาและส่งเสริม

การพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทยได้รับการสนับสนุนจากทั้งหน่วยงานภาครัฐและภาคเอกชน ในการจัดกิจกรรมหลากหลายในรูปแบบ ตั้งแต่การคัดค่าวิชาการ ค่ายทักษะเฉพาะทาง การจัดผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทางให้คำปรึกษา การให้ทุนการศึกษา การจัดการประกวดแข่งขัน การจัดเวที/โอกาสในการแสดงผลงาน จนถึงการจัดอบรมหลักสูตรระยะสั้น การฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ การสัมมนา การวิจัย เป็นต้น อย่างไรก็ตามเป็นที่น่าสังเกตว่า ลักษณะการดำเนินงานเป็นไปตามงบประมาณที่ได้จัดสรรในส่วนของภาครัฐ และตามความสนใจของผู้ให้การสนับสนุนในส่วนของภาคเอกชน ซึ่งส่งผลต่อความต่อเนื่องในการจัดกิจกรรมพัฒนาและส่งเสริม นอกจากนี้ พบว่าการพัฒนาและส่งเสริมยังไม่กระจายไปทุกสาขาความสามารถพิเศษ แต่จะมีการทุ่มเทให้กับเฉพาะบางสาขาวิชาที่ผู้สนับสนุนมีเป้าหมายเป็นนโยบายอยู่ เช่น การสนับสนุนด้านวิทยาศาสตร์ในส่วนของภาครัฐ เพื่อการไปประกวดสร้างชื่อเสียงให้กับประเทศ และเพื่อการพัฒนาประเทศ ในขณะที่ภาคเอกชนให้การสนับสนุน พัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษด้านดนตรี เพื่อผลประโยชน์ด้านธุรกิจบันเทิง ซึ่งทำให้เกิด

รายการต่างๆ โดยเฉพาะรายการเรียลลิตี (Reality Show) การประกวดร้องเพลง การแสดง อย่างไรก็ตาม เนื่องจากการพัฒนาดังกล่าว เป็นกิจกรรมที่มีการแข่งขันด้านธุรกิจ ประเทศไทยไม่ควรมัวเป้าหมายในการพัฒนาส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษเพียงเพื่อการประกวดเพียงอย่างเดียว แต่ควรพัฒนาส่งเสริมให้บุคคลกลุ่มนี้สามารถผลิตผลงานในเชิงประจักษ์ที่เป็นประโยชน์ต่อสังคมและประเทศอย่างเป็นรูปธรรมด้วย การพัฒนาต่อยอดผู้มีความสามารถพิเศษเหล่านี้จึงขึ้นอยู่กับปัจจัยทางสังคมและการตลาด

ในการพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษในส่วนของการให้ทุนการศึกษา พบว่ารัฐบาลยังขาดการประเมินนโยบายในภาพรวมเรื่องการเตรียมกำลังบุคลากรที่จะเป็นประโยชน์ต่อประเทศชาติ การจัดสรรทุนการศึกษาเน้นถึงความขาดแคลนของบุคลากรประจำการตามที่หน่วยงานเสนอ ไม่มีการกำหนดยุทธศาสตร์การผลิตบุคลากร เพื่อสร้างศักยภาพในการพัฒนาประเทศที่สอดคล้องกับแผนแม่บท นอกจากนี้ สังคมโดยเฉพาะระดับชุมชน ซึ่งมีศักยภาพในการสนับสนุนด้านงบประมาณยังขาดความตระหนักในการร่วมรับผิดชอบในการพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษ จึงทำให้มีการพัฒนาและส่งเสริมบุคคลเหล่านี้อยู่ในวงจำกัดและไม่สะท้อนเจตนารมณ์ของการพัฒนาเพื่อส่งเสริมศักยภาพของผู้มีความสามารถพิเศษที่แท้จริง

จากที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่าลักษณะการดำเนินการพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศไทยยังไม่มีความเข้มแข็งและต่อเนื่องเพียงพอที่จะพัฒนาและส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษได้เต็มศักยภาพ รัฐบาลจึงควรให้ความสำคัญกับการวางยุทธศาสตร์การพัฒนาและส่งเสริมการดำเนินการตามแผนอย่างต่อเนื่อง โดยมีการตั้งงบประมาณรองรับ รวมทั้งการใช้ศักยภาพของหน่วยงานองค์กรระดับท้องถิ่น ผู้ปกครองและภาคเอกชน ร่วมกันอย่างเป็นระบบและเป็นรูปธรรม และประการสำคัญ คือ ต้องให้ความสำคัญกับการผลิตบุคลากรและผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ เพื่อเป็นกำลังสำคัญในการให้ความรู้ ความเข้าใจในการพัฒนาและส่งเสริมให้ความช่วยเหลือกับผู้มีความสามารถพิเศษได้อย่างถูกวิธี

2.5 กระบวนการเสาะหา/คัดเลือก

ประเทศไทยมีการกำหนดค่านิยมของเด็กและเยาวชนที่มีความสามารถพิเศษ โดยคณะอนุกรรมการแผนพัฒนาการศึกษาสำหรับผู้มีปัญญาเลิศและผู้มีความสามารถพิเศษ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2551) ว่าหมายถึง "เด็กที่แสดงออกซึ่งความ

สามารถอันโดดเด่นด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน ในด้านสติปัญญา ความคิดสร้างสรรค์ การใช้ภาษา การเป็นผู้นำ การสร้างงานทางด้านทัศนศิลป์และศิลปะการแสดง ความสามารถทางดนตรี ความสามารถทางกีฬาและความสามารถทางวิชาการในสาขาใดสาขาหนึ่ง หรือหลายสาขา อย่างเป็นที่ประจักษ์ เมื่อเปรียบเทียบกับเด็กอื่นที่มีอายุระดับเดียวกัน และมีสภาพแวดล้อมเหมือนกัน" ซึ่งจะเห็นจากคำนิยามว่า ผู้มีความสามารถพิเศษนั้นมิใช่เฉพาะความสามารถด้านสติปัญญาเท่านั้น หากแต่รวมถึงความสามารถอื่นๆ ด้วย ดังนั้น กระบวนการเสาะหา/คัดเลือกผู้มีความสามารถพิเศษโดยเฉพาะในระบบการศึกษา จึงควรนำความหมายตามนิยามข้างต้นมาพิจารณาปรับใช้ให้เหมาะสมกับเป้าหมายของโครงการที่วางไว้

กระบวนการเสาะหา/คัดเลือกผู้มีความสามารถพิเศษจะเป็นจุดอ่อนของการดำเนินการเกี่ยวกับผู้มีความสามารถพิเศษของประเทศ อันเนื่องมาจากการขาดความรู้ความเข้าใจในความหมายของผู้มีความสามารถพิเศษรวมทั้งบริบทของสังคมที่ให้ความสำคัญกับวิชาการมาอันดับแรก

กระบวนการเสาะหา/คัดเลือกที่ใช้ในการจัดการศึกษาของประเทศไทยมีขั้นตอนหลากหลาย โดยทั่วไปในขั้นต้นแรกจะเป็นการเสนอชื่อจากครูหรือพิจารณาจากค่าเฉลี่ยของคะแนน และในขั้นต้นต่อมาเป็นการใช้เครื่องมือในการคัดเลือกตามบริบทของแต่ละโรงเรียน ในบางสาขาวิชา เช่น วิทยาศาสตร์ กีฬา ซึ่งมีการคัดเลือกในระดับภูมิภาค/ประเทศ ต้องมีกระบวนการเสาะหา/คัดเลือกที่ซับซ้อน และมีขั้นตอนมากขึ้น รวมทั้งใช้เครื่องมือที่หลากหลายขึ้น ทั้งนี้ เครื่องมือที่นำมาใช้ในกระบวนการเสาะหา/คัดเลือกในระบบโรงเรียนมีความหลากหลายและแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับความพร้อมและบริบทของสถานศึกษาที่ดำเนินการ อย่างไรก็ตาม เครื่องมือที่มีการนำมาใช้มากที่สุด คือ แบบทดสอบความถนัดทางการเรียน และแบบทดสอบทางวิชาการ ซึ่งเป็นการใช้แบบทดสอบตามสาขาความสามารถพิเศษ ส่วนใหญ่ ผู้ดำเนินการเป็นผู้สร้างแบบทดสอบขึ้นเอง นอกจากเครื่องมือหลักทั้งสองแล้ว ยังมีการใช้เครื่องมืออื่นๆ เช่น แบบสังเกตแวว การสัมภาษณ์ การสอบคัดเลือก ผลงานระดับประเทศและบางสาขาวิชา เช่น วิทยาศาสตร์ ใช้การเข้าค่ายเพื่อทดสอบความสามารถเชิงปฏิบัติ

กระบวนการเสาะหาเพื่อจัดการศึกษาในระบบโรงเรียนมีทั้งการเสาะหาก่อนเข้าเรียนและระหว่างการเรียน ในกระบวนการเสาะหาที่เกิดก่อนเข้าเรียน จะเห็นได้จากการคัดเลือกผู้มีความสามารถพิเศษที่ดำเนินการในโรงเรียน

เฉพาะทาง เช่น โรงเรียนวิทยาศาสตร์ โรงเรียนกีฬา ซึ่งมีการเสาะหาโดยใช้เครื่องมือมือที่เป็นการทดสอบเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติเพื่อทดสอบความสามารถเฉพาะด้าน ส่วนการเสาะหาระหว่างการเรียนจะพบในโรงเรียนปกติที่จัดการศึกษาในลักษณะเรียนร่วมหรือชั้นเรียนพิเศษ โดยมีการใช้เครื่องมือหลากหลาย ตามบริบทของแต่ละโรงเรียนดังได้กล่าวมาแล้ว อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่าสังเกตว่าการจัดการศึกษาในระบบโรงเรียนสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษทั้งในโรงเรียนเฉพาะทางและโรงเรียนปกติ โดยภาพรวมเป็นการจัดการศึกษาในลักษณะพุ่มพัก (nurture) หรืออาจเปรียบเป็นการนำเพชรมาเจียรไนไปเรื่อยๆ โดยมีได้มีการร่อนเพชรน้ำเอกออกมาแต่อย่างใด ซึ่งโดยวิธีนี้ทำให้เราไม่สามารถดึงศักยภาพอันโดดเด่นของบุคคลกลุ่มนี้ได้อย่างชัดเจนในระบบโรงเรียน

หากหันมามองกระบวนการเสาะหานอกระบบโรงเรียน ซึ่งมีเป้าหมายชัดเจนเพื่อพัฒนาและส่งเสริมศักยภาพอันโดดเด่นของผู้มีความสามารถพิเศษ จะเห็นได้ว่ามักมีกระบวนการเสาะหาในรูปแบบการประกวดแข่งขันหรือการเข้าค่ายปฏิบัติการ ซึ่งเป็นการเสาะหาที่เน้นการปฏิบัติจริงในทักษะเฉพาะทาง เช่น การคัดเลือกตัวแทนของประเทศในการสอบแข่งขันโอลิมปิกวิชาการ หรือการประกวดเฟ้นหานักร้องตามรายการโทรทัศน์ กระบวนการเสาะหาในลักษณะนี้จะมีเกณฑ์ที่เป็นข้อตกลงของคณะกรรมการผู้รับผิดชอบอย่างชัดเจน และกระบวนการคัดเลือกจะมีหลายขั้นตอนเปรียบเสมือนการร่อนหาเพชรไปเรื่อยๆ จนได้เพชรน้ำเอกที่ฉายแวว แสดงศักยภาพอันโดดเด่นเป็นที่ประจักษ์

กล่าวโดยสรุป กระบวนการเสาะหา/คัดเลือกผู้มีความสามารถพิเศษที่ดำเนินการในประเทศไทยมีความแตกต่างกันในเป้าหมายของการดำเนินการและวิธีการเสาะหา กระบวนการเสาะหาเพื่อพัฒนาและส่งเสริมมีเป้าหมายเพื่อคัดเลือกผู้ที่มีความสามารถโดดเด่นกว่าผู้อื่นในเชิงประจักษ์ การเสาะหาเพื่อจัดการศึกษาในโรงเรียนมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เกิดศักยภาพสูงสุดในภาพรวม วิธีการเสาะหาจะเป็นไปในทิศทางเดียวกัน ความแตกต่างจะอยู่ที่การใช้เครื่องมือที่อาจมีความหลากหลายต่างกัน โดยแนวทางปฏิบัติมักจะใช้ผลการเรียนหรือแบบทดสอบที่แต่ละโรงเรียน/โครงการจัดทำขึ้นมา ซึ่งส่วนใหญ่ เป็นแบบทดสอบที่ครูจัดทำขึ้นเอง ไม่ใช่ข้อสอบมาตรฐาน (Standardized Tests) และบางโรงเรียน/โครงการใช้วิธีการคัดเลือกหรือใช้เครื่องมือหลัก เช่น แบบทดสอบเพียงอย่างเดียว ซึ่งอาจทำให้กระบวนการคัดเลือกไม่มีประสิทธิภาพเท่าที่ควร เนื่องจากความสามารถ

พิเศษบางอย่างไม่อาจวัดได้จากแบบทดสอบปรนัยเพียงอย่างเดียว ดังนั้น จึงจำเป็นต้องอย่างยิ่งที่ต้องมีการให้ความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับกระบวนการเสาะหา/คัดเลือกแก่บุคลากร ผู้เกี่ยวข้องกับกระบวนการเสาะหา การพัฒนา/ใช้เครื่องมือ ในการคัดเลือกเพื่อให้สามารถดำเนินการอย่างเป็นระบบ มีความน่าเชื่อถือและแม่นยำมากขึ้น

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบกระบวนการเสาะหา/คัดเลือกที่ดำเนินการในประเทศไต้หวัน ประเทศเกาหลี ประเทศสิงคโปร์ ประเทศเวียดนาม กับการดำเนินการเสาะหาในประเทศไทย พบว่าเครื่องมือที่ใช้เป็นหลัก คือ แบบทดสอบทางสติปัญญา ซึ่งอาจแตกต่างกันในรายละเอียดและคุณภาพของเครื่องมือ เช่น ประเทศไต้หวันใช้

แบบทดสอบทางสติปัญญา (IQ Test) และดูค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานกลุ่มและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานรายบุคคล ร่วมกับความถนัดทางการเรียนและผลงาน ส่วนประเทศสิงคโปร์มีการใช้แบบทดสอบทางสติปัญญา (IQ Test) ควบคู่กับแบบสำรวจด้านการใช้เหตุผล และความสามารถหลักและความสามารถทั่วไปของ Renzulli ในขณะที่ประเทศเกาหลีเน้นการทดสอบด้านทักษะ โดยการเข้าค่ายเพื่อทดสอบความสามารถเชิงปฏิบัติในทักษะที่ต้องการ ส่วนประเทศเวียดนาม ซึ่งมีกระบวนการคัดเลือกเป็นขั้นตอนจากระดับตำบล อำเภอ และจังหวัด โดยใช้แบบทดสอบอัตนัยในการคัดเลือก (เจเลียวศรี พิบูลชล และคณะ. 2551)

บรรณานุกรม

- เจเลียวศรี พิบูลชล; และคณะ. (2551). **แนวทางการพัฒนาเด็กและเยาวชนที่มีความสามารถพิเศษ: บทเรียน ต่างประเทศ**. กรุงเทพมหานคร: บริษัทออฟเซ็ท จำกัด.
- เจเลียวศรี พิบูลชล; อรุณี วิริยะจิตรา; และอุษณีย์ อนุรุทธวงศ์. (2554). **การพัฒนามาตรฐานการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษ**. กรุงเทพมหานคร: บริษัทออฟเซ็ท จำกัด.
- ดุขฎิ โยเหลา และคณะ. (2553). **โครงการศึกษาและประเมินผลการจัดตั้งและดำเนินงานของศูนย์ GTX**. กรุงเทพมหานคร: สถาบันส่งเสริมอัจฉริยภาพและนวัตกรรมการเรียนรู้.
- ศูนย์สารสนเทศ สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2555). **พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542**. ใน ราชกิจจานุเบกษา ฉบับกฤษฎีกา. สืบค้นวันที่ 12 มีนาคม 2555, จาก <http://www.moe.go.th/main2/plan/p-r-b42-01.htm>
- สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2554). **แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 11 (พ.ศ. 2555-2559)**. สืบค้นวันที่ 12 มีนาคม 2555, จาก <http://www.nesdb.go.th/Portals/0/news/plan/p11/plan11.pdf>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2548). **ยุทธศาสตร์การพัฒนาศึกษาเด็กและเยาวชนที่มีความสามารถพิเศษ (พ.ศ. 2549-2559)**. กรุงเทพมหานคร: บริษัทพิมพ์ดี จำกัด.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2552). **ข้อเสนอการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (2552-2561)**. กรุงเทพมหานคร: บริษัทพริกหวานกราฟฟิค จำกัด.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2553). **แผนการศึกษาแห่งชาติ ฉบับปรับปรุง (พ.ศ. 2552-2559)**. กรุงเทพมหานคร: บริษัทพริกหวานกราฟฟิค จำกัด.

การใช้คลื่นความถี่ต่ำในการบำบัดอาการนอนหลับผิดปกติของเด็กออทิสติก
The use of low frequency waves in treating sleep disorders among children with
autism spectrum disorders

อัญชลีพร ลพประเสริฐ*

Anchaleeporn Lopprasert

บทคัดย่อ

เด็กออทิสติกจำนวนประมาณร้อยละ 11-30 มีอาการนอนหลับผิดปกติร่วมด้วย อาการที่พบส่วนใหญ่ เด็กจะนอนหลับยาก ตื่นกลางคืนเป็นเวลานาน นอนหลับช่วงสั้นๆ ตื่นเช้ามากๆ และมีอาการง่วงบ่อยในเวลากลางวัน ทำให้เด็กออทิสติกได้รับการพักผ่อนไม่เพียงพอ ส่งผลต่อการเพิ่มขึ้นของสารสื่อประสาทซีโรโทนินและโดปามีน ทำให้เด็กออทิสติกมีอาการซน หุนหันพลันแล่น ขาดสมาธิ บกพร่องด้านความจำและการเรียนรู้ของเด็ก บทความวิชาการนี้เขียนขึ้นโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อนำเสนอการใช้คลื่นความถี่ต่ำในการบำบัดอาการนอนหลับผิดปกติของเด็กออทิสติก ไปช่วยเหลือให้เด็กได้รับการพักผ่อนเพียงพอ ซึ่งจะส่งผลให้เด็กออทิสติกมีการพัฒนาการดีขึ้น เพิ่มความสามารถในการเรียนรู้ และช่วยลดพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ ทำให้ผู้ปกครองและผู้ดูแลเด็กออทิสติกมีเวลาในการพักผ่อนและลดความตึงเครียดในครอบครัว

คำสำคัญ : การนอนหลับผิดปกติ คลื่นความถี่ต่ำ และเด็กออทิสติก

Abstract

Approximately 11 to 30 percent of children with autism spectrum disorders suffer from sleep disorders. Symptoms include insomnia (difficulty falling asleep), disrupted sleep (difficulty sleeping through the night), advanced sleep phase syndrome (waking up too early), and narcolepsy (difficulty staying awake during the day). The lack of restful sleep has an aversive to the increase of neurotransmitter, serotonin, and dopamine. This, in turn, causes hyperactivity, impulsivity, inability to concentrate, and memory and learning problems. This

*อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

paper aims to discuss the use of low frequency waves in treating sleep disorders among children with autism spectrum disorders. With adequate sleep, it is likely that children with autism spectrum disorders improve learning capacity and decrease undesirable behaviors. In addition, parents and caregivers are likely to feel at ease which subsequently reduces tension among family members.

Keywords : Sleep disorders, low frequency waves, children with autism spectrum disorders

บทนำ

ปัจจุบันภาวะการณเกิดออทิสซึมที่พบของประเทศไทยมีแนวโน้มเพิ่มมากขึ้นเรื่อยๆ จากสถิติในปีงบประมาณ 2551-2553 พบว่า ในปีพ.ศ. 2552 ซึ่งเป็นปีแรกในการเก็บข้อมูล พบเด็กออทิสติกจำนวน 2,401 คน และในปีพ.ศ. 2553 มีจำนวน 6,103 คน เด็กกลุ่มดังกล่าวเพิ่มขึ้นคิดเป็นร้อยละ 60.66 (กรมสุขภาพจิต. 2556ช : ออนไลน์) ภาวะออทิสซึมเป็นปัญหาทางจิตเวชเด็กต้องการความช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง ลักษณะเด็กออทิสติกจะมีอารมณ์แปรปรวน อย่างรุนแรง มีความผิดปกติด้านพัฒนาการด้วยในพัฒนาการทางภาษา และแยกตัวออกจากสังคม อาการเหล่านี้สามารถสังเกตเห็นได้ก่อน 3 ขวบ (รจนาทรทานนท์ 2527: 10) ความด้อยในพัฒนาการดังกล่าวจะขัดขวางหรือแปรผลข้อมูลที่ได้รับรู้จากสายตา การได้ยิน และประสาทสัมผัสอื่นๆ ผิดพลาดจากปกติ ทำให้มีผลต่อพัฒนาการอย่างมาก (วินัดดา ปิยะศิลป์. 2537 : 10) ภาวะออทิสซึมเกิดจากสาเหตุมากมาย เช่น ความผิดปกติทางพันธุกรรม ความผิดปกติบนโครโมโซมเอ็กซ์ ปัจจัยทางชีวภาพ และสารเคมีในสมอง ปัจจัยเกี่ยวกับกายวิภาคของสมอง ปัจจัยระหว่างการตั้งครรภ์และการคลอด และปัจจัยอื่นๆ ซึ่งส่งผลทำให้เกิดความบกพร่องด้านพัฒนาการด้านต่างๆ และพฤติกรรมของเด็กออทิสติก

ถึงแม้ความผิดปกติด้านพัฒนาการทางภาษา พฤติกรรม และสังคมจะปัญหาหลักใหญ่ของเด็กออทิสติก แต่พบว่ายังมีความผิดปกติอื่นร่วมด้วย เช่น อาการชัก หุนหันพลันแล่น ขาดสมาธิ ก้าวร้าว ย้ำคิดย้ำทำ ไรต่อสิ่งเร้า มีปัญหาการกิน และมีอาการนอนหลับผิดปกติ ซึ่งอาการนอนหลับผิดปกติในเด็กออทิสติกที่พบคิดเป็นร้อยละ 44-83 ของประชากรผู้มีอาการนอนหลับผิดปกติ (P. Gail Williams; Lonniel L. Sears; and Annamary Allard. 2004: 265-268) จากการศึกษาเกี่ยวกับคลื่นสมองโดยเครื่อง ตรวจ

คลื่นไฟฟ้าสมอง (Electro Encephalograph : EEG) ซึ่งคลื่นสมองของคนเราจะอยู่ในรูปของความถี่แบบผสมแบ่งเป็น 4 ประเภท คือ คลื่นเบต้า (Beta wave) คลื่นอัลฟา (Alpha wave) คลื่นธีต้า (Theta wave) และคลื่นเดลต้า (Delta wave) (Theory Behind BrainWave Generator. 2010: online) โดยคลื่นสมองที่ส่งผลกระทบต่ออารมณ์นอนหลับ คือ คลื่นธีต้าและคลื่นเดลต้า และเมื่อสมองได้รับการกระตุ้นด้วยที่มีความถี่ต่ำๆ สม่ำเสมอ จะทำให้เซลล์ประสาทของระบบประสาทสมองส่งกระแสประสาทสื่อประสาทหลายๆ ชนิดบริเวณก้านสมองเพิ่มขึ้น ซึ่งมีฤทธิ์ช่วยเพิ่มความสามารถในการเรียนรู้ ลดความเครียด ลดอาการซึมเศร้า ลดระดับน้ำตาลในเลือด และเป็นสารตั้งต้นในการสังเคราะห์สื่อประสาทอื่นๆ ที่ส่งผลกระทบต่ออายุการทำงานของเซลล์ประสาท ช่วยให้นอนหลับ เพิ่มภูมิคุ้มกัน ทำให้เซลล์สดชื่นขึ้น ลดความก้าวร้าวและอาการพาร์กินสัน ร่างกายรู้สึกผ่อนคลาย ปลอดภัย ไม่เครียด และภูมิคุ้มกันเพิ่มขึ้น

การนอนหลับ

การนอนหลับ เป็นสภาวะที่ร่างกายและจิตใจไม่รับรู้หรือตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อม และไม่มีเคลื่อนไหวโดย Nathaniel Kleitman และคณะ ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการนอนหลับ พบว่า การนอนหลับไม่ได้เกิดจากการหยุดการทำงานของสมอง แต่ถูกกำหนดโดยการนอนหลับในช่วง Rapid Eye Movement (REM) และจะสลับไปสลับมากับการนอนหลับในช่วง Non Rapid Eye Movement (NREM) ซึ่งเป็นช่วงหลับสนิท (ภัทธา ปัญญาวัฒน์กิจ; และชนินทร์ เลิศคุณวานิชกุล. 2553: ออนไลน์) รวมถึงขณะนอนหลับร่างกายยังเกิดการเปลี่ยนแปลงทางสรีรวิทยาหลายอย่าง ได้แก่ การหายใจการทำงานของหัวใจ ความตึงตัวของกล้ามเนื้อ อุณหภูมิ การหลั่งฮอร์โมน และความดันโลหิตหดจากการทำงานของคลื่นสมองสามารถแบ่งแบบแผนการนอนออกเป็น 2 ระยะ คือ

1. Non Rapid Eye Movement (NREM) การนอนหลับในระยะนี้ เซลล์ประสาทบริเวณก้านสมองส่วนใหญ่จะทำงานน้อยหรือแทบหยุดการทำงาน ในขณะที่เซลล์สมองใน cerebral cortex ที่อยู่ในสมองส่วนหน้าจะลดการทำงานลงจากปกติเพียงเล็กน้อยเท่านั้น การหายใจและ อัตราการเต้นของหัวใจจะอยู่ในระดับปกติ และมักไม่เกิดการฝันขึ้นในระยะนี้ สามารถแบ่งเป็น 4 ขั้นตอนย่อยๆ ตามการทำงานของคลื่นสมองในช่วงเวลาต่างๆ ได้ดังนี้ (David A. Sousa. 2001: 164)

- 1.1 Transitional Sleep Stage เป็นช่วงการนอนหลับที่สั้นที่สุด คลื่นสมองเป็น theta waves มีลักษณะ

low-voltage จังหวะสม่ำเสมอ 4-7 รอบต่อวินาที ในขั้นนี้ใช้เวลาประมาณ 15-20 นาที ร่างกายจะแสดงอาการการเคลื่อนไหวของลูกตาช้า กล้ามเนื้อทำงานช้าลง อยู่ในอาการครึ่งหลับครึ่งตื่น อาจมีการเคลื่อนไหวเล็กน้อย ยังรับรู้สิ่งต่างๆ ภายนอก สามารถปลุกให้ตื่นได้ง่าย และเมื่อตื่นจะสามารถจำความฝันได้

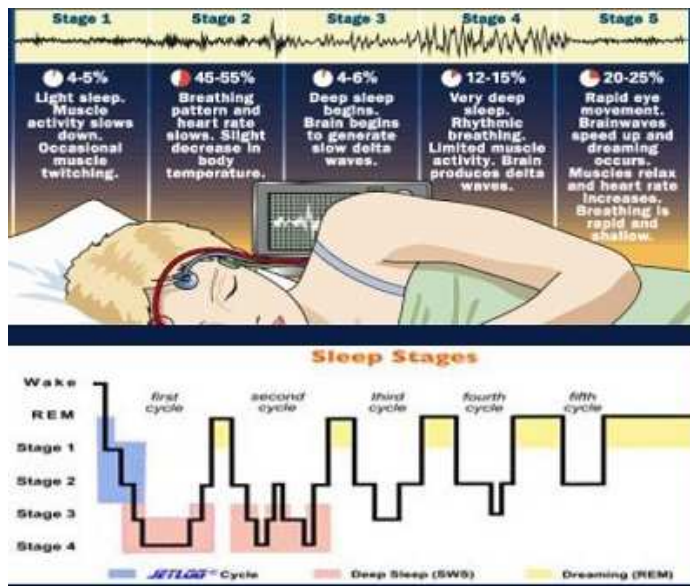
1.2 Light Sleep Stage เป็นช่วงการนอนหลับที่หากถูกปลุกขึ้นมาในระยะนี้ จะรับรู้ว่ามีอะไรเกิดขึ้นเป็นเรื่องเป็นราวได้ ไม่มีการเคลื่อนไหวของลูกตา คลื่นสมองช้าลงเป็น spindle-shaped tracing มีความถี่ 12-14 รอบต่อวินาที และ slow, triphasic Waves ที่เรียกว่า K-Complex ในขั้นนี้ใช้เวลาประมาณ 10 - 15 นาที การปลุกให้ตื่นจะยากขึ้น

1.3 Deep Sleep Stage การนอนหลับในขั้นนี้จะไม่มีการเคลื่อนไหวของลูกตาและกล้ามเนื้อ ไม่มีการเคลื่อนไหวเป็นส่วนใหญ่ และไม่ตอบสนองต่อสิ่งเร้า คลื่นสมองเป็นแบบคลื่นเดลต้า (delta waves) ซึ่งมีความถี่ที่ 0.5-2.5 รอบต่อวินาทีจัดเป็น slow wave จะมีแอมพลิจูดกว้างขั้นนี้จะใช้เวลาประมาณ 15-20 นาที

1.4 Deepest Sleep Stage การนอนหลับในขั้นนี้ใช้เวลาประมาณ 15-20 นาที คลื่นสมองส่วนใหญ่เป็นแบบคลื่นเดลต้า ปลุกให้ตื่นยากที่สุดแต่ถ้าตื่นในช่วงนี้จะรู้สึกปวดศีรษะ เวียนศีรษะ และสับสน

ในคนปกติระยะการนอนหลับในช่วง NREM เป็นช่วงสงบเมื่อเทียบกับช่วงตื่น สรีรวิทยาในช่วงนี้ลดลงมากชีพจรเต้นช้า หายใจช้า ความดันโลหิตต่ำ

2. Rapid Eye Movement (REM) การนอนหลับในช่วงนี้พบว่า คลื่นสมองมีลักษณะ low-voltage, random fast activity sawtooth waves มี rapid conjugate eye movement การบันทึกการทดลองในห้องปฏิบัติการคล้ายช่วงตื่น สมองทำงานมาก (highly active) บางทีเรียกเป็น paradoxical sleep เกิดขึ้น 90 นาที หลังจากเริ่มหลับ จะเข้าสู่ระยะ NREM แล้วจะเข้าสู่ REM ครั้งแรก ร่างกายมีอัตราการเต้นของชีพจร การหายใจ และความดันโลหิตสูงขึ้น มีการใช้ออกซิเจนของสมองเพิ่มขึ้น ความตึงตัวของกล้ามเนื้อลดลงอย่างมาก ระยะนี้ผู้ชายมีการแข็งตัวของอวัยวะเพศ (partial หรือ full penile erection) ไม่มีการเคลื่อนไหวของร่างกาย เรียกว่า ช่วงฝัน ถ้าตื่นในช่วงนี้จะรู้ว่าตัวเองฝัน ระยะนี้จะเกิดขึ้นทุก 90 นาทีของการนอนหลับ การนอนหลับในช่วง REM รอบแรกจะสั้นและค่อยๆ ยาวขึ้น สำหรับการนอนหลับในช่วง REM ครั้งแรกใช้เวลา น้อยกว่า 10 นาที และในรอบสุดท้ายอาจยาวนานถึง 40 นาที การนอนหลับในช่วง REM มักจะเกิดขึ้นในช่วง 1/3 สุดท้ายของการนอนหลับ ในแต่ละคืนจะเกิดเช่นนี้ 5-6 รอบ โดยในรอบหลัง REM จะนานขึ้น ระยะที่ 3 และ 4 จะใช้เวลาน้อยลง ภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 แบบแผนการหลับ

ที่มา: Progressive supranuclear palsy. (2010). Online.

ความสำคัญของการนอนหลับ

การนอนหลับเป็นความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ที่มีความสำคัญ เป็นระยะเวลาที่ร่างกายซ่อมแซมเนื้อเยื่อที่สึกหรอ และฟื้นฟูจากความอ่อนเพลีย การนอนหลับมีความจำเป็นต่อการทำงานของร่างกายและจิตใจ บุคคลที่มีคุณภาพการนอนหลับไม่ดีจะมีผลกระทบต่อทั้งอารมณ์ พฤติกรรม และการทำหน้าที่ของร่างกาย และอาจมีผลต่อคุณภาพชีวิต (พวงพยอม ปัญญา; ดวงฤดี ลาคุษา; และศิริพร เปลี่ยนผดุง. 2553: ออนไลน์)

มีการศึกษาความสำคัญของการนอนหลับโดยสังเกตความเปลี่ยนแปลงทางร่างกายและพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจากการอดนอน โดยการศึกษากการอดนอนของหนูทดลองให้ห้องปฏิบัติการ พบว่า การอดนอนเป็นสาเหตุที่สามารถทำให้ตายได้ จากการให้หนูกลุ่มหนึ่งได้กินอาหารเต็มที่แต่ไม่ให้นอน ส่วนกลุ่มหนึ่งให้นอนเต็มที่แต่ไม่ได้รับประทานอาหาร ได้ผลว่าหนูในกลุ่มที่หนึ่งตายเร็วกว่าหนูในกลุ่มที่สองประมาณ 10-20 วัน (ภัทรา ปัญญาวัฒน์กิจ; และชนินทร์ เลิศคนนวนิชกุล. 2553: ออนไลน์)

การนอนหลับในช่วง NREM จะช่วยซ่อมแซมส่วนที่สึกหรอของร่างกาย เพราะ กระบวนการเมตาบอลิซึมจะสร้างอนุมูลอิสระ ซึ่งอนุมูลอิสระดังกล่าวจะทำลายเซลล์สมองและส่วนต่างๆ ของร่างกาย การนอนจึงช่วยซ่อมแซมส่วนที่สึกหรอไปให้กลับมาเป็นปกติ

สำหรับการนอนหลับในช่วง REM มีผลสำคัญต่อการควบคุมอารมณ์ในยามตื่น เพราะ ในช่วงการนอนแบบ REM จะหยุดส่งกระแสประสาทของเซลล์สมองในกลุ่ม monoamine ซึ่งกระแสประสาทที่ส่งออกมาอย่างต่อเนื่องของเซลล์กลุ่มนี้จะทำให้ไวต่อสัญญาณของตัวรับสัญญาณสื่อกลางลง ดังนั้นการหยุดทำงานชั่วคราวในเวลานอนหลับจึงทำให้ตัวรับสัญญาณไวต่อการรับสัญญาณลดลงเท่าเดิมอีกครั้ง อีกทั้งยังมีส่วนสำคัญในการช่วยควบคุมความสมดุลของสารสื่อประสาทหลายชนิด ได้แก่

1. ซีโรโทนิน (Serotonin) ทำหน้าที่เกี่ยวกับการแสดงออกทางอารมณ์ ความรู้สึก และควบคุมวงจรการนอนหลับ โดยซีโรโทนินจะทำงานเฉพาะในบริเวณสมองส่วนกลาง (brain rewards system) เมื่อเกิดความรู้สึกพอใจพบว่าผู้ที่ เป็นโรคซึมเศร้าจะมีระดับของซีโรโทนินในสมองบริเวณนี้น้อยกว่าปกติ สารอาหารคาร์โบไฮเดรตจำพวกแป้งและน้ำตาล เช่น ข้าว พาสต้า ผักประเภทหัว ธัญพืช และขนมปัง จะช่วยเพิ่มการดูดซึมทริปโตเฟน (tryptophan) ซึ่งจะเปลี่ยนเป็น ซีโรโทนินในสมอง โดยพบว่าภายใน 30 นาทีหลังรับประทานอาหารประเภทดังกล่าวจะทำให้รู้สึก

ผ่อนคลายและสงบได้นานหลายชั่วโมง และเป็นสารควบคุมทำให้หลับได้เร็วและเมื่อหลับแล้วจะไม่หลับๆ ตื่นๆ พบว่าถ้ามีความบกพร่องของการสร้าง เช่น มีการทำลาย dorsal raphe nucleus จะทำให้นอนไม่หลับเป็นระยะเวลาหนึ่ง ซึ่งซีโรโทนินเป็นสารสื่อประสาทหนึ่งที่ตั้งผลต่อพฤติกรรมไม่นิ่งและกระสับกระส่ายในเด็กออทิสติก

2. นอร์พีเนพรีน (Norepinephrine) เป็นทั้งฮอร์โมนและสารสื่อประสาทที่หลังจากปลายประสาท Adrenergic Neurone มีผลต่อการกระตุ้นกล้ามเนื้อเรียบและอวัยวะภายใน ยับยั้ง Lypolysis ของ fat cell ยับยั้งการหลั่งอิซูลิน มีบทบาทในการทำให้ตื่นตัว และเป็นตัวควบคุมทำให้ฝันน้อยและทำให้ตื่นได้

3. อะซีทิลโคลีน (Acetylcholine) ทำหน้าที่กระตุ้นเซลล์ประสาท ควบคุมการเคลื่อนไหวของกล้ามเนื้อ และมีบทบาทสำคัญเกี่ยวกับการสร้างความจำด้วย โดยพบว่าผู้ป่วยที่เป็นโรคสมองเสื่อมหรืออัลไซเมอร์ (Alzheimer's disease) จะมีอะซีทิลโคลีนในสมองน้อยกว่าคนปกติ อะซีทิลโคลีนมีมากในอาหาร จำพวกไข่แดง ถั่ว ข้าวไม่ขัดสี ตับ เนื้อสัตว์ต่างๆ ปลา นม เนยแข็ง และผัก โดยเฉพาะ กะหล่ำปลี กะหล่ำดอก บร็อคโคลี เป็นต้น

4. โดปามีน (Dopamine) เกี่ยวข้องกับสมาธิ ความสนใจ และการเรียนรู้ ในขณะที่เดียวกันก็มีผลต่อความรู้สึกตื่นตัว ควบคุมอารมณ์ และเรียบเรียงความนึกคิด โดยจะเห็นได้จากผู้ที่ เป็นโรคจิตเภท (schizophrenia) จะมีโดปามีนในสมองมากกว่าคนปกติ ถ้ามีโดปามีนต่ำจะทำให้เป็นโรคพาร์กินสัน โดปามีนมีมากในอาหารที่เป็นแหล่งของโปรตีนทุกชนิด เช่น เนื้อสัตว์ต่างๆ ผลิตภัณฑ์จากนม ปลา ถั่วต่างๆ รวมทั้งผลิตภัณฑ์จากถั่วเหลือง การรับประทานอาหารที่มีโปรตีนประมาณ 60-80 กรัม จะช่วยให้ตื่นตัวมีพลัง

จะเห็นว่า การนอนหลับส่งผลสำคัญ ต่อร่างกาย สมอง และจิตใจเป็นอย่างมาก การนอนหลับที่ปกติ นั้นหมายถึง การนอนหลับรวดเดียวตลอดทั้งคืน และเมื่อตื่นขึ้น จะแจ่มใส สดชื่น พร้อมทั้งจะดำเนินชีวิตต่อไปได้อย่างปกติ ระยะเวลาของการนอนหลับในหนึ่งคืนนั้น โดยเฉลี่ยประมาณ 6-9 ชั่วโมง ซึ่งจะแตกต่างกันไปแล้วแต่ตัวบุคคล ระยะเวลาของการนอนหลับนั้นไม่สำคัญเท่ากับคุณภาพของการนอนหลับ แต่ถ้าเกิดนอนไม่หลับหรือนอนไม่พอ จะทำให้ผู้ที่นอนไม่หลับหรือหลับไม่ปกติ มีหน้าตาไม่แจ่มใส ดูแก่กว่าอายุจริง ไม่มีสมาธิต่อการปฏิบัติหน้าที่ หงุดหงิด สัมพันธภาพต่อคนทั่วไปไม่ดี ซึมเศร้า เบื่อชีวิต เบื่อการดำเนินชีวิต (สิระ บุญยะรัตเวช. 2553: ออนไลน์)

การนอนหลับผิดปกติ (sleep disorders)

การนอนหลับผิดปกติเป็นความผิดปกติทางการแพทย์ของคนหรือสัตว์ในการนอนหลับ และมีผลกระทบต่อการทำงานของร่างกาย จิตใจ และอารมณ์ปกติ ทำให้ต้องบำบัดรักษาด้วย การช้ยา ปรับพฤติกรรม ฟันฟูสมรรถภาพ การบำบัดทางจิตเวช และการบำบัดทางกายอื่นๆ อาการนอนหลับผิดปกติพบมากมายหลายสาเหตุ แต่อาการที่พบบ่อยๆ 4 อาการ ได้แก่ (David A. Sousa. 2001. 169)

1. อาการนอนไม่หลับ (Insomnia) หมายถึงอาการเริ่มหลับยาก และเมื่อหลับแล้วหลับๆ ตื่นๆ อาจเป็นชั่วคราวหรือถาวร เป็นความผิดปกติที่พบบ่อยที่สุด แบ่งเป็น 3 ชนิด คือ

1.1 นอนไม่หลับชั่วคราว (Transient insomnia) สาเหตุเพราะมีสถานการณ์บางอย่างที่ทำให้ ต้องคิดกังวลหรือปรับตัว เช่น มีเหตุการณ์ตึงเครียดเสียใจเกิดขึ้น ขับพลัน หรือการเดินทางเปลี่ยนสถานที่นอน การเจ็บป่วย ขับพลัน เมื่อสถานการณ์ต่างๆ ที่ขึ้นก็จะสามารถนอนหลับได้ปกติในกรณีนี้อาจใช้ยาคลายกังวล ยานอนหลับช่วยให้หลับสั้นๆ ได้ มักหลับได้ปกติใน 2-3 วัน

1.2 นอนไม่หลับเป็นระยะๆ (Intermittent insomnia) มักเป็นกลุ่มที่มีอาการต่อเนื่องจากกลุ่มนอนไม่หลับชั่วคราว เนื่องจากสถานการณ์ต้นเหตุยังคงอยู่ กระตุ้นเป็นระยะๆ ทำให้มีอาการไม่หลับที่เกิดขึ้นซ้ำๆ บ่อยๆ เป็นระยะๆ

1.3 นอนไม่หลับเรื้อรัง (Chronic insomnia) มีอาการนอนไม่หลับเป็นประจำ ติดต่อกันเป็นเวลานาน เกินกว่า 3 สัปดาห์ มีสาเหตุได้หลายอย่าง ได้แก่ การเจ็บป่วยทางกายต่างๆ โรคทางกายบางอย่างที่เกี่ยวข้องกับการนอน เช่น การนอนกรน โรคทางจิตเวชต่างๆ เช่น โรควิตกกังวล โรคซึมเศร้า โรคจิต ผู้ป่วยบางกลุ่มอาจมีอาการนอนไม่หลับเรื้อรังโดยไม่มีสาเหตุ

2. อาการหยุดหายใจขณะหลับ (Sleep apnea) เป็นอาการที่มีปิดกั้นของทางเดินหายใจทำให้มีอาการคล้ายๆ กับการหยุดหายใจเป็นระยะๆ การหยุดหายใจนั้นเกิดจากการผ่อนคลายของกล้ามเนื้อบริเวณหลอดลมส่วนบน เช่น เนื้อเยื่ออ่อนตรงเพดานปาก ลิ้นไก่ และลิ้น ทำให้หย่อนลงไปปิดกั้นทางเดินหายใจ เมื่อมีการหยุดหายใจปริมาณออกซิเจนในเลือดจะลดลง ทำให้ร่างกายจำเป็นที่จะต้องหายใจเพื่อชดเชย ทำให้เกิดอาการสำลักหรือสะดุ้งตื่นเพื่อหายใจ เวลาในการหยุดหายใจนั้นจะประมาณ 10 วินาทีหรือมากกว่านั้นก่อนที่สมองจะสั่งให้ร่างกายพยายามหายใจเข้า แล้วหลังจากนั้นผู้ป่วยก็จะหลับต่อจนกว่าจะมีการหยุดหายใจอีก ทำให้สมองต้องคอยสั่งร่างกาย

ให้หายใจเป็นช่วงๆ ตลอดทั้งคืน

3. อาการขาอยู่ไม่สุขตอนกลางคืน (Restless legs syndrome) จะมีอาการกระตุกที่ขาทั้งสองข้าง หรือเหมือนมีตัวอะไรมาไต่ให้รู้สึกยุกยิบเวลาจะเคลิ้มหรือจะนอนหลับ และจะเกิดเป็นช่วงๆ ตลอดคืน ทำให้ตื่นขึ้นมาเป็นพักๆ ผลก็คือจะรู้สึกนอนไม่หลับ หรือพลิกในวินาทีรุ่งขึ้น ในสหรัฐอเมริกาพบได้ประมาณร้อยละ 2.5-15 ในประชากรทั่วไป แม้ในเด็กที่ไม่มีอาการสมาธิสั้น หรือไฮเปอร์แอคทีฟก็สามารถพบได้ มักเกิดในผู้หญิงและคนที่เป็นโรคประสาทส่วนปลายเสื่อม โภหารขาดจากภาวะขาดธาตุเหล็ก

4. อาการหลับผิดปกติ (Narcolepsy) เป็นอาการหลับอย่างกะทันหัน และมักจะหลับอย่างชนิดที่ตื่นไม่ไหวหลับไม่ได้ ไม่สามารถควบคุมตัวเองได้ เป็นการนอนหลับตอนกลางวันและเป็นตอนที่ตื่นอยู่ เช่น อยู่ดีๆ ก็หลับไปเฉยๆ นั่งก็หลับได้ กำลังพูดคุยอยู่ดีๆ ก็หลับได้ เวลาขับรถไปพอติดไฟแดงครู่เดียวก็จะหลับปลุกเท่าไรไม่ตื่น

อาการนอนหลับผิดปกติในเด็กออทิสติก

อาการนอนหลับผิดปกติที่พบในเด็กออทิสติกส่วนใหญ เด็กจะนอนหลับยาก ตื่นกลางคืนเป็นเวลานาน นอนหลับช่วงสั้นๆ ตื่นเช้ามากๆ และมีอาการง่วงบ่อยในเวลากลางวัน (Luci Wiggs. 2004: 372-380) ทำให้เด็กออทิสติกได้รับการพักผ่อนไม่เพียงพอและส่งผลต่อการทำงานของร่างกายและสมอง ซึ่งปัจจัยหนึ่งที่เป็นสาเหตุของภาวะออทิสซึมคือ สารสื่อประสาทซีโรโทนิน โดยปกติเด็กออทิสติกมีสารสื่อประสาทนี้สูงในพลาสมาหรือเกล็ดเลือด ส่งผลให้เด็กออทิสติกมีอาการขน หนุนหัน พลันแล่น และขาดสมาธิ อีกทั้งยังส่งผลต่อความจำและการเรียนรู้ของเด็กอีกด้วย

เด็กออทิสติกบางรายเมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่อาจมีอาการเซื่องช้าเฉื่อยชา โดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่ม high-functioning, PDD-NOS และ Asperger's disorder จะมีโอกาสเสี่ยงต่อการเป็นโรคซึมเศร้าสูงกว่าประชากรทั่วไป ในบางรายอาจมีอาการของโรคอารมณ์แปรปรวน (Bipolar Disorder) ซึ่งมักจะเกิดช่วงที่ผู้ป่วยเข้าสู่วัยรุ่นหรือช่วงผู้ใหญ่ตอนต้น ซึ่งการวินิจฉัยภาวะซึมเศร้าที่เกิดขึ้นในผู้ป่วยที่มีภาวะออทิสซึมอาจทำได้ยาก ผู้ป่วยอาจไม่แสดงอารมณ์เศร้าออกมาให้เห็นชัดเจน สิ่งผิดปกติอาจเป็นเพียงอารมณ์ที่ดูหงุดหงิดง่ายขึ้น มีพฤติกรรมแยกตัวมากขึ้น สนใจให้ความร่วมมือในกิจกรรมต่างๆ ลดลง การเคลื่อนไหวอาจลดลงหรือเพิ่มขึ้น อาจมีเปลี่ยนแปลงของการรับประทานอาหาร และการนอน มีพฤติกรรมถดถอย ไม่มีสมาธิทำกิจกรรมได้นานๆ การเรียนรู้แยกลง เป็นต้น อาการนอนหลับ

ผิดปกติยังอาจส่งผลกระทบต่อความรุนแรงของภาวะซึมเศร้าเพิ่มขึ้น ทำให้การบำบัดรักษายากขึ้น

คลื่นเสียงกับคลื่นสมอง

ในธรรมชาติเมื่อเราทำให้น้ำเคลื่อนไหว เช่น การโยนก้อนหินลงไป ก็จะเป็นคลื่นพลังงานในน้ำ เห็นได้ชัดเป็นระลอกคลื่น ร่างกายของมนุษย์ก็เช่นกัน มีพลังงานคลื่นที่สามารถตรวจวัดได้หลายอย่าง อาทิ คลื่นหัวใจสามารถตรวจวัดโดย ECG (Electrocardiograph) และ คลื่นสมองสามารถตรวจวัดโดย EEG (Electroencephalograph) ซึ่งคลื่นสมองของคนเราจะอยู่ในรูปของความถี่แบบผสม แบ่งออกเป็น 4 ประเภท ดังนี้ (Theory Behind BrainWave Generator. 2010: online)

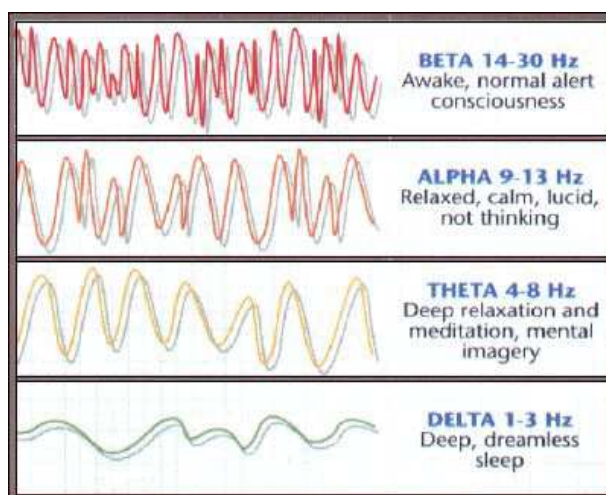
1. คลื่นเบต้า (Beta wave) เป็นคลื่นสมองที่เกิดขึ้นในสภาวะปกติทั่วไป ในสภาวะปกติสมองจะรับข้อมูลต่าง ๆ จากภายนอกเป็นจำนวนมาก จนถึงก่อให้เกิดความสับสนวุ่นวาย คลื่นสมองที่เกิดขึ้นในช่วงนี้จะมีค่าความถี่สูงซึ่งมีความถี่ประมาณ 13-40 รอบต่อวินาที ยิ่งความถี่ของคลื่นสมองสูงขึ้นไปมากเท่าไร จิตใจก็จะวุ่นวายสับสนมากยิ่งขึ้นไปเท่านั้น รูปร่างของคลื่นเบต้ามักมีลักษณะคล้ายเส้นกราฟที่ขยุกขยิกขึ้น-ลง ขึ้น-ลง สลับกัน ดังภาพประกอบ 2 ถ้าสมองมีเรื่องต้องคิดวุ่นวายมาก เส้นกราฟจะขยุกขยิกมากภาวะเช่นนี้จะรู้สึกหงุดหงิด กระสับกระส่าย ประสิทธิภาพในการคิดตัดสินใจไม่ดี

ยิ่งคลื่นสมองสูง ยิ่งทำให้เกิดอารมณ์ด้านลบมากกว่านั้น คนที่ไม่ฝึกสมาธิ จะมีคลื่นสมองเบต้า (Beta wave) มากกว่าคนที่ฝึกสมาธิ

2. คลื่นอัลฟา (Alpha wave) เป็นคลื่นสมองที่เกิดขึ้นในสภาวะของคนที่ม่จิตใจสงบเยือกเย็น ซึ่งมีความถี่ประมาณ 8-13 รอบต่อวินาที มีจังหวะที่ช้ากว่า มีขนาดใหญ่กว่าและมีพลังงานมากกว่าคลื่นเบต้า (Beta wave) รูปร่างของคลื่นอัลฟามีลักษณะคล้ายรูปลูกคลื่นไม่ขยุกขยิกเหมือนคลื่นเบต้า คลื่นอัลฟานี้ช่วยทำให้ความสับสนวุ่นวายในสมองลดลง จิตใจจึงสงบและเยือกเย็นขึ้น ซึ่งพร้อมที่จะทำกิจกรรมต่างๆ อย่างมีประสิทธิภาพ

3. คลื่นธีต้า (Theta wave) เป็นคลื่นที่เกิดขึ้นเมื่อคลื่นอัลฟาค่อยๆ เปลี่ยนเป็นคลื่นที่มีจังหวะช้าลง แต่กลับมีพลังงานสูงขึ้น จนกระทั่งมีความถี่ 5-7 รอบต่อวินาที สมองจะส่งคลื่นธีต้า (Theta wave) ออกมาเพียงช่วงเวลาสั้นๆ เพียงแวบเดียวเท่านั้น เป็นแวบสุดท้ายอยู่ในลักษณะครึ่งหลับครึ่งตื่น และเมื่อหลับแล้วจริงๆ คลื่นสมองจะปรากฏไปอีกแบบหนึ่งซึ่งจะแตกต่างจากคลื่นธีต้า

4. คลื่นเดลต้า (Delta wave) เป็นคลื่นที่เกิดขึ้นในสภาวะของคนนอนหลับ เป็นคลื่นสมองที่มีความถี่ของสมองที่ต่ำที่สุดแต่มีพลังงานสูง ความถี่จะอยู่ระหว่าง 4 รอบต่อวินาที จนถึงนิ่งเป็นเส้นตรง



ภาพประกอบ 2 ภาพกราฟคลื่นสมอง ที่มา: คลื่นสมองสี่ชนิดในสมองซีกซ้ายและขวา. (2553). ออนไลน์.

เกียร์ติววรรณ อมาตยกุล (2545: 4-7) กล่าวว่า เมื่อสมองของมนุษย์ได้รับการกระตุ้นด้วยคลื่นเสียงซ้ำๆ ความถี่ต่ำๆ สม่ำเสมอประมาณ 15 นาทีขึ้นไป จะทำให้เซลล์ประสาทของระบบประสาทสมองสังเคราะห์สารสื่อประสาทหลายๆ ชนิด บริเวณก้านสมองจะหลั่งสารสื่อประสาทชื่อ ซีโรโทนิน (serotonin) เพิ่มขึ้นซึ่งมีฤทธิ์คล้ายยานอนหลับ ช่วยการเรียนรู้ ลดความเครียด ลดอาการซึมเศร้า ลดระดับน้ำตาลในเลือด และเป็นสารตั้งต้นในการสังเคราะห์สารสื่อประสาทอื่นๆ เช่น เมลาโทนิน ซึ่งเปรียบคล้ายกับยาอายุวัฒนะ เพราะจะช่วยยืดอายุการทำงานของเซลล์ประสาท เซลล์ร่างกายให้ชีวิตยืนยาวขึ้น และยังมีคุณสมบัติช่วยให้นอนหลับเพิ่มภูมิต้านทาน ทำให้เซลล์ สดชื่นขึ้น รวมถึง โดปามีน มีฤทธิ์ลดความก้าวร้าวและอาการพาร์กินสัน นอกจากนี้ปริมาณของ ซีโรโทนินมีความสัมพันธ์ต่อการกระตุ้นการหลั่งสารสื่อประสาทอื่นๆ เช่น อะเซทิลโคลีน ช่วยในกระบวนการเรียนรู้และความจำ ช่วยขยายเส้นเลือด ทำให้ความดันลดลง และยังช่วยลดปริมาณ อารักินี วาโซเพรสซิน ซึ่งมีหน้าที่ควบคุมความก้าวร้าว ความสมดุลของน้ำ และซีโรโทนินยังเข้าไปลดปริมาณของสารเคมีชนิดหนึ่งที่เป็นตัวกระตุ้นของการทำงานของต่อมหมวกไตให้ลดลง ส่งผลให้ระบบประสาทส่วนกลางทำงานน้อยลง ร่างกายจึงรู้สึกผ่อนคลาย ปลอดภัย และไม่เครียดภูมิต้านทานเพิ่มขึ้น ดังนั้นถ้าสมองได้รับคลื่นเสียงในความถี่ที่ตรงกับคลื่นสมองในช่วงของการนอนหลับ อาจทำให้ส่งผลต่อการนอนหลับ

ลดอาการนอนหลับผิดปกติได้

โควาน และมาร์คแฮม (Cowan & Mackham) ได้ทำการวิจัยพบว่า เด็กออทิสติกที่มีความสามารถสูง (High-function autistic) ที่ได้รับฟังคลื่นแอลฟาและอีต้ามักมีการนอนหลับที่ดีขึ้น และสามารถลดพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ เช่น การหัวเราะคิกคักตลอดเวลา สมาธิสั้น ซึ่งส่งผลต่อการเรียนรู้ เป็นต้น

การผลิตแฟ้มข้อมูลเสียงของคลื่นเสียงความถี่ต่ำในรูปแบบ filename.mp3

จากการศึกษาข้อมูลพบว่า ปกติคลื่นสมองคนเราในเวลาปกติจะอยู่ในรูปของความถี่แบบผสม สำหรับความถี่ที่เหมาะสมสำหรับการนอนหลับคือ คลื่นเสียงแบบบีต่าและเดลต้า โดยมีช่วงความถี่ ดังแสดงในตารางที่ 1 แต่เนื่องจากมนุษย์เราสามารถรับเสียงได้ในช่วงความถี่ 20-20,000 Hz ดังนั้นในการผลิตไฟล์เสียงที่มีความถี่ต่ำกว่า 20 Hz ถ้าใช้หูฟังสร้างเสียงโดยตรง หูจะไม่ได้ยิน จึงมีการใช้เทคนิคในการสร้างเสียงที่หูซ้ายขวาให้ความถี่ต่างกันที่ช่วงความถี่ที่ต้องการแทน เช่น หูซ้ายสร้างเสียงความถี่ 300 Hz และ หูขวาสร้างเสียงความถี่ 313 Hz หูจะได้ยินและสมองสามารถรับรู้ความถี่ที่ต่างกันได้ 13 Hz และถ้าฟังไปสักระยะสมองจะเกิดภาวะที่เรียกว่า Entraining คือจะพยายามปรับคลื่นสมองให้ตรงกับความถี่ที่ได้ยิน

ตารางที่ 1 แสดงความถี่ของคลื่นแต่ละชนิด

Frequency range	Name	Usually associated with:
> 40 Hz	Gamma waves	Higher mental activity, including perception, problem solving, fear, and consciousness
13–40 Hz	Beta waves	Active, busy or anxious thinking and active concentration, arousal, cognition
7–13 Hz	Alpha waves	Relaxation (while awake), pre-sleep and pre-wake drowsiness
4–7 Hz	Theta waves	Dreams , deep meditation , REM sleep
< 4 Hz	Delta waves	Deep dreamless sleep , loss of body awareness

สำหรับการบันทึกเสียงให้ได้ลักษณะที่ต้องการนี้ เป็นการอัดเสียงแบบพิเศษที่เรียกว่า Binaural Recording โดยการบันทึกจะใช้ไมค์ชนิดรับเสียงมุกกว้างมาวางใกล้ๆ กัน แต่ถ้าเป็นระบบบันทึกแบบ Binaural Recording จริงๆ แล้วจะสร้างหุ่นจำลองเหมือนกับคนมีลำตัว หัว เส้นผม จมูก หู โดยจะติดตั้งไมค์ไว้ที่ส่วนของหูของหุ่นเวลาฟังเสียงที่บันทึกจะต้องฟังผ่านหูฟังเพื่อได้รับสัมผัสมิติเสียงได้สมบูรณแบบที่สุด เนื่องจากจะต้องไม่ได้ยินเสียงข้ามช่องกันระหว่างหูข้างซ้ายและข้างขวา (Crosstalk) งานบันทึกเสียงแบบ Binaural Recording จะสามารถจัดตำแหน่งเสียงได้ทั้งด้านบน ด้านล่าง ซ้ายไกล ขวาไกล หลังไกล

และด้านหน้า

เทคนิคหรือผลลัพธ์จากการวิเคราะห์เชิงคณิตศาสตร์บางส่วนที่ได้จากการบันทึกเสียงในรูปแบบนี้ได้ถูกนำไปประยุกต์ใช้อย่างแพร่หลายในงานบันทึกเสียงระบบ Stereo (เพื่อการฟังผ่านลำโพง) สำหรับการฟังเสียงประเภทนี้ผู้ฟังก็ต้องใช้ Headphone/Earphone สำหรับฟังเพื่อให้ได้ผลลัพธ์อย่างที่ควรจะเป็น หรือลำโพงแบบระบบเสียงรอบทิศทาง (Surround Sound) การอัดเสียงแบบนี้สามารถสร้างไฟล์เสียงที่มีเสียงเหมือนธรรมชาติที่มีลักษณะซ้ำๆ เป็นเสียงเสมือนจริงเรียกว่า Holophonic หรือเลือกโหลดจากเว็บไซต์ต่างๆ

บรรณานุกรม

- กรมวิชาการ. (2543). **การพัฒนาเด็กออทิสติก**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์คุรุสภา ลาดพร้าว.
- กรมสุขภาพจิต. (2554ก). **เด็กออทิสติก**. สืบค้นเมื่อ 19 เมษายน 2554, จาก <http://www.dmh.moph.go.th/1667/1667view.asp?id=3711>
- กรมสุขภาพจิต. (2554ข). **หนังสือเรื่องนารู้เกี่ยวกับเด็กออทิสติก**. สืบค้นเมื่อ 19 เมษายน 2554, จาก <http://banduanyai.com/aa5.html>
- เกียรติวรรณ อมาตยกุล. (2545). **คิด-ทำ ด้านบวก**. กรุงเทพมหานคร: ห้างหุ้นส่วนจำกัดภาพพิมพ์.
- คลังปัญญาไทย. (2554). **โรคออทิสซึม**. สืบค้นเมื่อ 19 เมษายน 2554, จาก <http://www.panyathai.or.th/wiki/index.php/โรคออทิสซึม>
- ชาญวิทย์ ภรณพดล. (2554). **Autism and the Prevasive Developmental Disorders. ใน บทความของหน่วยจิตแพทย์เด็กและวัยรุ่น โรงพยาบาลศิริราช**. ค้นเมื่อ 19 เมษายน 2554, จาก <http://www.autisticthailand.com/sthaiparentscouncil/PDD/pddcontent/pdds131.htm>
- ชูศักดิ์ จันทยานนท์. (2542). **เอกสารประชาสัมพันธ์โรงเรียนอนุบาลจันทยานนท์ลำดับที่ 06/2542 : การเรียนรู้ของเด็กออทิสติก**. กรุงเทพมหานคร: โรงเรียนอนุบาลจันทยานนท์.
- ทวีศักดิ์ สิริวัฒน์เรखा. (2554). **ออทิสติก**. สืบค้นเมื่อ 19 เมษายน 2554, จาก <http://www.happyhomeclinic.com/au02-autism.htm>
- พวงพยอม ปัญญา; ดวงฤดี ลาคุชะ; และศิริพร เป็ลียนผดุง. (2554). **การนอนหลับและปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการนอนหลับในผู้สูงอายุ**. สืบค้นเมื่อ 19 เมษายน 2554, จาก www.nurse.cmu.ac.th/webthai/ns_new/2549-2/490201.pdf
- เพ็ญแข ลิ้มศิลา. (2545). **ออทิสซึมในประเทศไทย: จากตำราสู่ประสบการณ์. ในเอกสารประกอบการบรรยายพิเศษการประชุมวิชาการระดับชาติเรื่อง ครู หมอ พ่อแม่ : มิติแห่งการพัฒนาศักยภาพบุคคลออทิสติก**. หน้า 10-28. กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ผดุง อารยะวิญญูและคณะ. (2546). **วิธีสอนเด็กออทิสติก**. กรุงเทพมหานคร: ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ภัทรา ปัญญาวัฒนกิจ และชนินทร์ เสิศคณาวนิชกุล. (2554). **วิทยาศาสตร์การนอนหลับ**. สืบค้นเมื่อ 25 เมษายน 2554, จาก http://www.dss.go.th/dssweb/st.../files/pep_1_2548_science_sleep.pdf.
- ภัทราภรณ์ ทุ่งป็นคำ. (2554). **การหลับและการประเมิน**. สืบค้นเมื่อ 27 เมษายน 2554, จาก www.med.cmu.ac.th/.../Sleep%20pattern%20and%20measurement.pps

- รจนา ทรรทรานนท์. (2527). *เด็กออทิสติก...คำแนะนำสำหรับบิดามารดาและนักวิชาการ*. กรุงเทพมหานคร: เกียรติธุรกิจ จำกัด.
- รวีวรรณ นิเวตพันธุ์. (2552). *เอกสารประกอบการสอนเรื่อง Insomnia in Elderly*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย: ภาควิชาจิตเวชศาสตร์ คณะแพทยศาสตร์
- วินัดดา ปิยะศิลป์. (2537). *คู่มือสำหรับพ่อแม่เพื่อเด็กออทิสติก*. กรุงเทพมหานคร: แปลน พับลิชชิ่ง.
- สิระ บุญยรัตเวช. (2554). *การนอนหลับของผู้สูงอายุ*. สืบค้นเมื่อ 25 เมษายน 2554, จาก <http://www.ramhosp.co.th/books/7sleep.htm>
- สุวิชชา ประสิทธิ์ปัญญาภิจ. (2547). *การศึกษาสำหรับเด็กออทิสติก*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- เสียง. (2554). สืบค้นเมื่อ 30 เมษายน 2554, จาก http://www.rsu.ac.th/science/physics/pom/physics_2/sound/sound_5.htm
- อัลตราโซนิค. (2554). สืบค้นเมื่อ 30 เมษายน 2554, จาก http://www.compomax.co.th/product_applications/Ultrasonics.php.
- ไอวาร์ โลวาส. (2011). *ดนตรี ดันมณี (แปล) บทสัมภาษณ์ไอวาร์ โลวาส*. ค้นเมื่อ 31 มกราคม 2554, จาก <http://www.autisticthailand.com/aucontents2008/auducument/audoonline/ audoonline2intlovaas.htm>
- American Psychiatric Association. (1996). *Diagnostic and Statistical Manual or Mental Disorders (DSM-IV) (4th ed.)*. Washington DC: The American Psychiatric Association Press.
- David A. Sousa. (2001). *How the Special Needs Brain Learns*. California: Corwin Press, Inc.
- Cowan, J., & Lisette Markham. (2014). *EEG biofeedback for the attention problems of autism: A case study*. *Annual Meeting of the Association for applied Psychophysiology and Biofeedback*. 1994. Retrieved November 20, 2014, from http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:PoGHeCQk6KUJ:scholar.google.com/+theta+wave+with+autism&hl=th&as_sdt=0,5&as_vis=1.
- Luci Wiggs. (2004). *Sleep Patterns and Sleep Disorders in Children with Autistic Spectrum Disorders: Insights Using Parent Report and Actigraphy*. In *Developmental Medicine & Child Neurology*, vol.46. pp. 372-380.
- P. Gail Williams; Lonnie L. Sears; and Annamary Allard. (2004). *Sleep Problems in Children with Autism*. In 2004 European Sleep Research Society, *J. Sleep Res.*, vol.13. pp 265-268.
- Teplin, S. W. (1999). *Developmental-Behavioral Pediatrics*. In M. D. Levine, W. B. Carey, & A. C. Crocker (Eds.), *Autism and Related Disorders (3rd ed.)*, Philadelphia: W.B. Saunders.
- Theory Behind BrainWave Generator. (2011). Retrieved April 25, 2011, from <http://www.bwgen.com/theory.htm>
- Wing, L. (2001). *The Autistic Spectrum: A Parents' Guide to Understanding and Helping Your Child*. California: Berkeley.

การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4
ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง

The study of learning achievement on division of grade 4 students with hearing impairment
by using Wannee Teaching Methods with Table Material

จำปี แดงดวง*

Jumpee Dangdong

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร และ เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่มีระดับการสูญเสียการได้ยินตั้งแต่ 70 เดซิเบลขึ้นไป ซึ่งได้รับการตรวจวัดการได้ยินจากนักแก้ไขการได้ยิน และมีใบรับรองความพิการ สามารถใช้ภาษามือในการสื่อสารได้ มีระดับสติปัญญาปกติ และไม่มี ความพิการซ้อน กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษา ปีที่ 4/1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2556 โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ จำนวน 6 คน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ใช้เวลาในการทดลองสัปดาห์ละ 4 วัน วันละ 60 นาที เป็นเวลา 3 สัปดาห์ กับอีก 1 วัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง การหาร จากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การหาร และสื่อการเรียนรู้อื่นๆ ได้แก่ แผนสื่อตาราง แบบฝึกหัด บัตรโจทย์การหาร สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่ามัธยฐาน (Median) ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (Interquartile Range) และ The Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Ranks Test

ผลการวิจัย พบว่า

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง อยู่ในระดับดีมาก
2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง

*ครู โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ เขตสาทร กรุงเทพฯ

การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง สูงขึ้น

คำสำคัญ : นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน วิธีสอนแบบวรรณกรรม สื่อตาราง

Abstract

The purpose of this research was to study learning achievement on division of grade 4 students with hearing impairment by using Wannee Teaching Methods with Table Material.

The participants were 6 students with hearing impairment whose hearing loss was more than 70 dB and whose major communication method was sign language. They enrolled in grade 4 during the second semester of the academic year 2556 at Thungmahamek School for the Deaf. The participants were selected by purposive sampling. The experiment was carried out for 3 weeks and 1 day in total with 4 days a week and 60 minutes in each day. The experiment was conducted using Wannee Teaching Methods with Table Material. The instruments used were lesson plans based on Wannee Teaching Methods, an achievement test on division and learning materials including table material, worksheets and division question cards. The statistics used for analysis were Median, Interquartile Range and the Wilcoxon Matched - Pairs Signed-Ranks Test.

The research findings were as follow:

1. The subjects achieved satisfying scores on division after using Wannee Teaching Methods with Table Material.
2. Scores from the post - test of division using Wannee Teaching Methods and Table Material were significantly higher than those from the pre - test of division ($p = .05$).

Keywords: Students with Hearing Impairment, Wannee Teaching Methods, Table Material

บทนำ

คณิตศาสตร์เป็นวิชาที่มีบทบาทและมีความ

สำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาความคิดของมนุษย์ ทำให้มนุษย์ มีความคิดสร้างสรรค์ คิดอย่างมีเหตุผล เป็นระบบ มีแบบแผน สามารถวิเคราะห์ปัญหาหรือสถานการณ์ได้อย่างถี่ถ้วนรอบคอบ ช่วยให้คาดการณ์ วางแผน ตัดสินใจ แก้ปัญหา และนำไปใช้ในชีวิตรประจำวันได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ซึ่งการจัดการศึกษาในประเทศไทยดำเนินการตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ โดยกระทรวงศึกษาธิการได้ดำเนินการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ด้วยการให้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานที่กำหนดให้หน่วยงาน และสถานศึกษาทุกสังกัดที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน จัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาเด็กและเยาวชนไทยทุกคนให้มีคุณภาพด้านความรู้ และทักษะที่จำเป็นสำหรับใช้เป็นเครื่องมือในการดำรงชีวิตในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลง และแสวงหาความรู้เพื่อพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต (กระทรวงศึกษาธิการ. 2551) ดังนั้นการจัดการเรียนการสอนจึงให้ความสำคัญกับการพัฒนาผู้เรียน โดยเน้นการพัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อการนำไปใช้ในการดำเนินชีวิต

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานได้กำหนดให้ผู้เรียนเรียนรู้ 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ ได้แก่ ภาษาไทย คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม สุขศึกษาและพลศึกษา ศิลปะ การงานอาชีพและเทคโนโลยี ภาษาต่างประเทศ ซึ่งคณิตศาสตร์เป็นกลุ่มสาระหลักกลุ่มหนึ่งที่กำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับองค์ความรู้ ทักษะหรือกระบวนการเรียนรู้ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ โดยกำหนดให้ผู้เรียนทุกคนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานจำเป็นต้องเรียนรู้ โดยกลุ่มสาระคณิตศาสตร์กำหนดให้ผู้เรียนมีความสามารถในการนำความรู้ ทักษะ และกระบวนการทางคณิตศาสตร์ไปใช้ในการแก้ปัญหา การดำเนินชีวิต และศึกษาต่อ การมีเหตุมีผล มีเจตคติที่ดีต่อคณิตศาสตร์ พัฒนาการคิดอย่างเป็นระบบ และสร้างสรรค์ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2551)

การจัดการเรียนการสอนในกลุ่มสาระคณิตศาสตร์ กำหนดสาระหลักที่จำเป็นสำหรับทุกคนในเรื่องของ จำนวนและการดำเนินการ การวัด เรขาคณิต พีชคณิต การวิเคราะห์ข้อมูลและความน่าจะเป็น ทักษะ และกระบวนการทางคณิตศาสตร์ โดยเฉพาะเรื่องของจำนวนและการดำเนินการที่นักเรียนจะต้องเรียนรู้พื้นฐานในการคิดคำนวณ ซึ่งในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 สาระที่ 1 จำนวนและการดำเนินการ มาตราฐาน ค. 1.2 เข้าใจถึงผลที่เกิดขึ้นจากการดำเนินการของจำนวนและความสัมพันธ์ระหว่างการดำเนินการต่างๆ และใช้การดำเนินการในการแก้ปัญหา และได้กำหนดตัวชี้วัดชั้นปีสำหรับการ

นักเรียนที่เรียนอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในเรื่องของการบวก ลบ คูณ หาร และบวก ลบ คูณ หารระคนของจำนวนนับและศูนย์ พร้อมทั้งตระหนักถึงความสมเหตุสมผลของคำตอบ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 65-66) จากการกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้สาระคณิตศาสตร์ จึงจัดเนื้อหาและสาระสำคัญ ตลอดจนจุดประสงค์การเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์ให้เหมาะสมกับระดับความสามารถของนักเรียน โดยที่สถานศึกษาแต่ละแห่งสามารถปรับเปลี่ยนเพิ่มเติมหรือตัดทอนเนื้อหาสาระสำคัญ จุดประสงค์การเรียนรู้ และปรับวิธีการจัดกิจกรรมเพื่อให้เหมาะสมและสอดคล้องกับความสนใจหรือลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล (สำนักรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา, 2547) ดังนั้นสถานศึกษาแต่ละแห่งจึงได้จัดทำหลักสูตรสถานศึกษาเพื่อใช้ในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งโรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ เป็นโรงเรียนที่จัดการศึกษาแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาลถึงระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 และทางโรงเรียนได้จัดทำหลักสูตรสถานศึกษาเพื่อใช้ในการจัดการเรียนการสอน โดยกำหนดให้ผู้เรียนเรียนรู้อัน 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ เช่นเดียวกัน และสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์เป็นสาระหนึ่งที่ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่า นอกจากนี้จากการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้อันของวิชาคณิตศาสตร์ในระดับประเทศ ผลปรากฏว่า ความรู้ ความสามารถของเด็กไทยอยู่ในระดับต่ำ ดังจะเห็นได้จากผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติ ในปีการศึกษา 2555 พบว่านักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ทั่วประเทศมีคะแนนค่าเฉลี่ยในวิชาคณิตศาสตร์ คิดเป็นร้อยละ 35.77 ซึ่งมีค่าเฉลี่ยต่ำสุดเมื่อเปรียบเทียบกับรายวิชาอื่นๆ และต่ำกว่าร้อยละ 50.00 (สำนักทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2556: ออนไลน์) ซึ่งจากการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้อันในวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ ปรากฏว่า ความรู้ความสามารถทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนยังต้องปรับปรุง โดยเฉพาะสาระที่ 1 จำนวนและการดำเนินการ เรื่อง การหาร เนื่องจากนักเรียนไม่เข้าใจความหมายของการหาร ความสัมพันธ์ของการหารกับการคูณ จึงส่งผลให้นักเรียนไม่สามารถดำเนินการเรื่องการหารได้

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ส่วนใหญ่จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ทั้งๆ ที่มีการศึกษาค้นคว้าและพบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีระดับความสามารถทางสติปัญญากระจายคล้ายกับ

เด็กปกติ โดยนักเรียนบางคนมีระดับสติปัญญาอยู่ในระดับต่ำ แต่นักเรียนบางคนก็ฉลาดถึงฉลาดมาก ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากความบกพร่องทางการได้ยิน ตลอดจนจุดวิธีการสอนและการวัดผลประเมินผลที่ไม่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จึงส่งผลให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนค่อนข้างต่ำกว่าเด็กปกติ (ผดุง อารยะวิญญู, 2542) ดังนั้นการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ผู้สอนอาจจะต้องปรับเนื้อหา การใช้สื่อการสอน วิธีสอน ให้เหมาะสมกับนักเรียนแต่ละคน โดยการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Plan : IEP) ของนักเรียนแต่ละคน และแผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ซึ่งวิชาคณิตศาสตร์เป็นวิชาหนึ่งที่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีปัญหาในการเรียนรู้ที่ผู้สอนจะต้องหาวิธีการสอน สื่อการสอนให้เหมาะสมกับการรับรู้ และลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียน จึงจะทำให้เด็กนักเรียนมีทักษะทางคณิตศาสตร์ รวมทั้งส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอีกด้วย

การสอนคณิตศาสตร์มีวิธีการสอนหลายวิธีที่มีประสิทธิภาพ การเลือกใช้วิธีสอนแต่ละวิธีผู้สอนจะต้องพิจารณาเลือกใช้ให้เหมาะสมกับลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งวิธีสอนคณิตศาสตร์ที่มีประสิทธิภาพวิธีหนึ่งที่น่าสนใจในการสอนคือ วิธีสอนแบบวรรณคดีที่มีกระบวนการจัดการเรียนการสอน 8 ขั้น ได้แก่ ขั้นที่ 1 ขั้นนำ เพื่อสร้างความสนใจ ผูกสมาธิ ขั้นที่ 2 ขั้นทบทวน เพื่อทบทวนความรู้เดิม ขั้นที่ 3 ขั้นสอนโดยใช้สื่อ ของจริง หรือรูปภาพ เพื่อให้เข้าใจ ขั้นที่ 4 ขั้นสรุป โดยสรุปเป็นวิธีลัด ผูกการนำไปใช้ ขั้นที่ 5 ขั้นสร้างเจตคติ เพื่อให้นักเรียนเห็นคุณค่าทางคณิตศาสตร์ ขั้นที่ 6 ขั้นนำไปใช้ เพื่อฝึกการนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน ขั้นที่ 7 ขั้นฝึกทักษะ เป็นการฝึกแบบฝึกหัดเสริมทักษะ และขั้นที่ 8 ขั้นประเมินผล การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนวิธีสอนแบบวรรณคดีเป็นวิธีสอนคณิตศาสตร์ที่น่าสนใจอีกอย่างแพร่หลาย และผลการวิจัยหลายเรื่องพบว่าวิธีสอนดังกล่าวช่วยยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนปกติได้ นอกจากนี้ ในด้านการศึกษาพิเศษมีการนำวิธีสอนแบบวรรณคดีมาใช้ในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน อาทิ ภาววิสุทธิฉันท (2545: บทคัดย่อ) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การบวกของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยประยุกต์วิธีสอนแบบวรรณคดีพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังได้รับการสอนสูงกว่า

ก่อนสอน ส่วนอนัญญาณี ศรีนอก (2552 : 101) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสาระปริมาตรและพื้นที่ผิวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนแบบผสมผสานวิธีการจัดการเรียนรู้แบบวรรณีกับพอลิโดเวย์และแพ็คตัน ผลการศึกษาพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสาระปริมาตรและพื้นที่ผิวหลังได้รับการสอนสูงกว่าก่อนสอน

อย่างไรก็ตามการนำวิธีสอนแบบวรรณีกมาใช้สอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินดังกล่าวมีการปรับหรือประยุกต์เพื่อนำไปใช้ในการสอนในเรื่องการบวกแก่นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และเรื่องปริมาตรและพื้นที่ผิว แก่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 แต่ยังไม่มีการนำวิธีสอนนี้ไปใช้ในการเรียนการสอนหารแก่นักเรียน ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งการหารเป็นเรื่องที่มีความยากเรื่องหนึ่งและเป็นเรื่องที่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีปัญหาในการเรียนและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

นอกจากนี้การใช้สื่อประกอบการสอนจะช่วยเสริมความเข้าใจในการเรียนรู้เนื้อหาต่างๆ ซึ่งสื่อตารางเป็นสื่อชนิดหนึ่งที่อาจช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถเข้าใจความหมายของการหารได้ สื่อตารางมีลักษณะเป็นแผ่นกระดาษที่ออกแบบโดยใช้หลักระบบเลขฐานสิบมาทำเป็นช่องตารางหลักสิบและหลักหน่วย สื่อตารางทำจากวัสดุที่มีลักษณะเป็นแผ่นกระดาษกว้าง 21 เซนติเมตร ยาว 29 เซนติเมตร แบ่งเป็นช่องตารางหลักสิบและหลักหน่วย โดยหลักสิบมีจำนวน 5 ช่อง และหลักหน่วยมีจำนวน 10 ช่อง ใช้ร่วมกับกระดุมสีเขียวแทนจำนวนสิบ และสีเหลืองอ่อนแทนจำนวนหน่วย

จากความสำเร็จและเหตุผลดังกล่าวผู้วิจัยจึงสนใจนำวิธีสอนแบบวรรณีกมาใช้ร่วมกับสื่อตารางเพื่อใช้สอนคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ทั้งนี้ได้วิเคราะห์วิธีสอนแบบวรรณีกในชั้นต่างๆ แล้วนำมาเรียบเรียงให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินและการสอนเรื่อง การหาร โดยเริ่มจากเร้าความสนใจของนักเรียน เพื่อให้ให้นักเรียนมีความกระตือรือร้นต้องการเรียนรู้ แล้วทบทวนความรู้เดิมก่อนเริ่มสอนความรู้ใหม่ เพราะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจะลืมนง่าย จากนั้นจึงเริ่มสอนเนื้อหาใหม่โดยใช้สื่อตารางประกอบการสอนเพื่อช่วยให้นักเรียนเห็นเป็นรูปธรรม ซึ่งสอดคล้องกับการเรียนรู้ของนักเรียนที่ จะเรียนรู้ ได้ดีจากสิ่งที่เป็นรูปธรรม เมื่อนักเรียนเข้าใจแล้วจึงสรุป และอธิบายให้นักเรียนเห็นคุณค่าทางคณิตศาสตร์ แล้วเสนอแนะในการนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ในชีวิตประจำวัน ต่อจากนั้นจึงให้นักเรียนทำ

แบบฝึกหัดเป็นการฝึกทักษะเพื่อความคล่องและประเมิณผล

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณีกพร้อมกับสื่อตาราง

2. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ก่อนและหลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณีกพร้อมกับสื่อตาราง

ความสำคัญของการวิจัย

ผลที่ได้จากการวิจัยในครั้งนี้จะเป็นแนวทางสำหรับครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ ผู้ปกครอง ผู้ที่เกี่ยวข้องและผู้ที่เกี่ยวข้องในการนำวิธีสอนแบบวรรณีกพร้อมกับสื่อตารางไปใช้ในการสอนคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร แก่นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนต่อไป

สมมติฐานการวิจัย

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณีกพร้อมกับสื่อตาราง อยู่ในระดับดี

2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณีกพร้อมกับสื่อตาราง สูงขึ้น

วิธีดำเนินการทดลอง

กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่มีระดับการสูญเสียการได้ยินตั้งแต่ 70 เดซิเบลขึ้นไป ซึ่งได้รับการตรวจวัดการได้ยินจากนักแก้ไขการได้ยิน และมีใบรับรองความพิการ สามารถใช้ภาษามือในการสื่อสารได้ มีระดับสติปัญญาปกติ และไม่มี ความพิการซ้อน กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2556 โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ จำนวน 6 คน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

ดำเนินการทดลองโดยทำการทดสอบก่อนการทดลอง โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

เรื่อง การหาร ที่สร้างขึ้น แล้วดำเนินการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง ใช้ระยะเวลาในการทดลอง 3 สัปดาห์กับอีก 1 วัน สัปดาห์ละ 4 วัน วันละ 60 นาที รวมทั้งสิ้น 13 ครั้ง ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2556 ระหว่างวันที่ 6 มกราคม พ.ศ. 2557 ถึงวันที่ 5 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2557 และทำการทดสอบหลังการทดลอง โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การหารชุดเดียวกันกับที่ใช้ทดสอบก่อนสอน ในวันที่ 6 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2557 แล้วนำผลการทดลองมาวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติ ค่ามัธยฐาน ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ และ The Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Ranks Test

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง การหาร จากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การหาร และสื่อการเรียนรู้ ได้แก่ แผ่นสื่อตารางแบบฝึกหัด บัตรโจทย์การหาร

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การหารของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 จากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ มัธยฐาน (Median) พิสัยระหว่างควอไทล์ (Interquartile Range: IQR)

2. เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง การหาร ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 จากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง ก่อนเรียนและหลังเรียน ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยวิธีทดสอบ The Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Ranks Test

สรุปผลการวิจัย

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง อยู่ในระดับดีมาก

2. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง สูงขึ้น

อภิปรายผล

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร และเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง ผลการวิจัย พบว่า

1. จากการศึกษาค้นคว้า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง อยู่ในระดับ ดีมาก ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1 ที่ตั้งไว้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง อยู่ในระดับดี สามารถนำมาอภิปรายผลได้ดังนี้

จากการที่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอยู่ในระดับดี หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณกรรมร่วมกับสื่อตาราง เนื่องจากวิธีสอนแบบวรรณกรรมเป็นวิธีสอนที่มีกระบวนการสอนเป็นลำดับขั้นตอน เพื่อให้ นักเรียนเรียนรู้ โดยเริ่มตั้งแต่ 1) ขั้นนำซึ่งเป็นขั้นสร้างแรงจูงใจในการเรียนโดยผู้สอนใช้เกมและกิจกรรมต่างๆ เช่น เกมทายภาพ กิจกรรมต่อจิ๊กซอว์ เป็นต้น เพื่อกระตุ้นความสนใจของนักเรียน ร่วมกับการสื่อสารกับนักเรียนโดยใช้ภาษามือ ส่งผลให้นักเรียนกระตือรือร้นและอยากจะทำเรื่อง 2) ขั้นทบทวน เป็นการทบทวนความรู้เดิมของนักเรียน เพื่อเชื่อมโยงสู่ความรู้ใหม่ ขั้นนี้ผู้สอนทบทวนเรื่องที่นักเรียนเคยเรียนรู้มาแล้ว เช่น ตัวเลขเครื่องหมายทางคณิตศาสตร์ การแบ่ง เป็นต้น ซึ่งช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจก่อนที่จะเรียนรู้เนื้อหาใหม่ 3) ขั้นสอน ขั้นนี้เป็นขั้นที่สำคัญที่ผู้สอนจะต้องเชื่อมโยงความรู้ที่นักเรียนมีกับความรู้ใหม่หรือสิ่งที่ผู้เรียนจะต้องเรียนรู้ ซึ่งขั้นนี้ผู้สอนใช้สื่อตารางและกระดุมที่ออกแบบมาใช้เป็นสื่อช่วยในการคิดคำนวณ โดยผู้สอนจะนำเสนอสื่อตารางที่จะต้องใส่กระดุมในการแบ่งออกเป็นจำนวนเท่าๆ กัน ตามโจทย์การหารที่ครูผู้สอนกำหนด เช่น $4 \div 2 = \square$ เด็ก จะต้องหยิบกระดุมมา 4 เม็ด แล้ววางลงในช่องตารางหลักหน่วยที่แบ่งเป็น 2 ส่วน ให้เท่าๆ กัน จะได้คำตอบ คือ ส่วนละ 2 เม็ด ดังนั้นคำตอบคือ 2 ซึ่งการใช้สื่อตารางทำให้นักเรียนสามารถคิดคำนวณได้อย่างเป็นรูปธรรม ทั้งนี้ผู้สอนใช้วิธีการอธิบายทีละขั้นตอนพร้อมทั้งสาธิตเพื่อให้นักเรียนเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการหาคำตอบ

เรื่องการหาร 4) ขั้นสรุป เป็นขั้นที่ครูและนักเรียนช่วยกันสรุปจากสิ่งที่เรียนรู้เพื่อฝึกการนำไปใช้ 5) ขั้นเจตคติ ขั้นนี้เป็นขั้นที่ผู้สอนจะต้องอธิบายให้นักเรียนเห็นความสำคัญหรือคุณค่าของคณิตศาสตร์เรื่องการหาร ซึ่งผู้สอนใช้วิธีการยกตัวอย่างเรื่องใกล้ตัว เช่น การแบ่ง ขนม ของให้เพื่อนๆ เทาๆ กัน เป็นต้น ทำให้นักเรียนเข้าใจได้ง่ายยิ่งขึ้น 6) ขั้นนำไปใช้ เป็นการส่งเสริมให้นักเรียนนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ในชีวิตประจำวัน ในขั้นนี้ผู้สอนใช้วิธีการตั้งคำถามและกระตุ้นให้นักเรียนหาคำตอบ ด้วยการตั้งคำถามที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันของนักเรียน เช่น ครูตั้งคำถามว่าถ้านักเรียนมีส้ม 8 ลูก จะแบ่งให้เพื่อน 4 คนจะได้คนละกี่ลูก เป็นต้น 7) ขั้นฝึกทักษะ เป็นการใช้แบบฝึกหัดเสริมทักษะ โดยครูแจกแบบฝึกหัดให้นักเรียนฝึกปฏิบัติเป็นรายบุคคลเพื่อให้เกิดความคล่องแคล่ว และขั้นที่ 8) ขั้นประเมินผล เป็นการประเมินความสามารถจากการทำแบบฝึกหัดเพื่อตรวจสอบว่านักเรียนเรียนรู้เรื่องการหารหรือไม่ จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่านักเรียนได้เรียนรู้ตามลำดับขั้นตอนประกอบกับการใช้สื่อตารางที่สร้างขึ้นส่งผลให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ เข้าใจการหารอย่างเป็นรูปธรรม สามารถหาผลลัพธ์ของการหารได้โดยไม่จำเป็นต้องท่องสูตรคูณได้ เพราะการท่องสูตรคูณเป็นเรื่องที่ยากสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน นอกจากนี้การเรียนการสอนนักเรียนจะได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเองด้วยการหาคำตอบการหารโดยใช้สื่อตารางทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร อยู่ในระดับดี ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของบรูเนอร์ที่เชื่อว่าครูสามารถช่วยจัดประสบการณ์ให้เด็กเกิดความพร้อมที่จะเรียนรู้ได้ โดยการสอน และกิจกรรม การเรียนการสอนต้องสอดคล้องกับพัฒนาการและความสามารถของเด็ก และการสอนต้องให้เด็กเป็นผู้ลงมือกระทำด้วยตัวเอง เพื่อให้เกิดประสบการณ์ตรงทำให้เกิดการเรียนรู้ได้เร็ว (วิลนา ธรรจักร. 2544 : 28; อ้างอิงจาก Bruner. 1969 : 55-68) นอกจากนี้จากการสังเกตพบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีความสุข และสนุกสนาน เมื่อได้ใช้สื่อตารางช่วยในการคิดคำนวณหาคำตอบ และต้องการทำแบบฝึกหัดเพิ่มเติมจากผู้สอนแจกให้

2. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ก่อนและหลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณิ่วมกับสื่อตาราง พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่อง

ทางการได้ยิน สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 2 ที่ตั้งไว้ว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากการสอนโดยวิธีสอนแบบวรรณิ่วมกับสื่อตารางสูงขึ้น ที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากวิธีสอนแบบวรรณิ่วมกับสื่อตารางที่มีขั้นตอนกระบวนการในการสอนที่เป็นขั้นตอนการเชื่อมโยงความรู้อีกกับความรู้ใหม่ รวมทั้งการใช้สื่อตารางประกอบการคิดคำนวณทำให้นักเรียนมีความเข้าใจและสามารถคิดหาคำตอบเรื่องการหารได้อีกทั้งแผนการจัดการเรียนรู้ และสื่อตารางได้ผ่านการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญทั้งด้านการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ด้านการสอนคณิตศาสตร์ และด้านการศึกษาพิเศษแล้วนำมาปรับปรุงก่อนนำไปทดลองใช้และปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ จนได้แผนการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมก่อนนำไปใช้ในการสอน จึงส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง การหาร ของนักเรียนสูงกว่าก่อนเรียน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของอนัญญาณี ศรีนอก (2552: บทคัดย่อ) ที่ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสาระปริมาตรและพื้นที่ผิวและความคงทนในการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนแบบผสมผสานวิธีการจัดการเรียนรู้แบบวรรณิ่วมกับพอลโลเวย์และแพตตัน ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสาระปริมาตรและพื้นที่ผิวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังการสอนแบบผสมผสานวิธีการจัดการเรียนรู้แบบวรรณิ่วมกับพอลโลเวย์และแพตตัน อยู่ในระดับดีมาก ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสาระปริมาตรและพื้นที่ผิวของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากสอนแบบผสมผสานวิธีการจัดการเรียนรู้แบบวรรณิ่วมกับพอลโลเวย์และแพตตัน สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และความคงทนในการเรียนสาระปริมาตรและพื้นที่ผิวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หลังจากสอนแบบผสมผสานวิธีการจัดการเรียนรู้แบบวรรณิ่วมกับพอลโลเวย์และแพตตัน ซึ่งอยู่ในระดับดีมาก เป็นไปตามเกณฑ์ร้อยละ 80 นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับภาระวี สุทธิฉันท (2545: บทคัดย่อ) ที่ทำการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเรื่องการบวกของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยประยุกต์วิธีสอนแบบวรรณิ่วม การศึกษาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับชั้น

ประถมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนโดยประยุกต์วิธีการสอนแบบวรรณิ ผลการศึกษาพบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ได้รับการสอนโดยประยุกต์วิธีการสอนแบบวรรณิ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังได้รับการสอนสูงกว่าก่อนได้รับการสอนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ได้รับการสอนโดยประยุกต์วิธีการสอนแบบวรรณิ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนกับหลังการทดลอง 2 สัปดาห์ ไม่แตกต่างกัน

จากการติดตามสังเกตการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้ง 6 คนอย่างไม่เป็นทางการ พบว่านักเรียนมีความสนใจและกระตือรือร้นในการเรียนคณิตมากยิ่งขึ้นโดยเฉพาะเรื่องการหารจำนวนที่มีตัวตั้งหลักสิบตัวหาร 1 หลักอีกทั้งนักเรียนยังสามารถนำวิธีการหาผลลัพท์การหารจากการวาดตารางไปใช้ในการหาคำตอบจากแบบฝึกหัดเสริมทักษะได้อีกด้วย

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัยครั้งนี้ มีข้อเสนอแนะสำหรับผู้สอนที่จะนำวิธีการสอนแบบวรรณิร่วมกับสื่อตารางไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนหรือการทำวิจัยในครั้งต่อไปดังนี้

1. ข้อเสนอแนะทั่วไป

1.1 ผู้สอนจะต้องสอนตามลำดับขั้นตอนที่กำหนดไว้ และให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมและลงมือปฏิบัติกิจกรรมด้วยตนเอง

1.2 ควรให้แรงเสริมเมื่อนักเรียนพยายามตอบคำถามหรือหาคำตอบ และให้การช่วยเหลือแนะนำหากนักเรียนไม่เข้าใจหรือใช้เวลานานในการหาคำตอบ

1.3 การใช้สื่อตารางประกอบการสอนควรเริ่มจากการหารที่มีตัวตั้งและตัวหารน้อยๆ และง่ายๆ ก่อนเมื่อนักเรียนเข้าใจการใช้สื่อตารางแล้วจึงเพิ่มจำนวนตัวตั้งและตัวหารให้มากยิ่งขึ้น

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). **หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช ๒๕๕๑**. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์ การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด , กรุงเทพฯ.
- ผดุง อารยะวิญญู. (2542). **การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักแว่นแก้ว.
- ภาววิ สุทธิพันธ์. (2545). **การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเรื่อง การบวกของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยประยุกต์วิธีการสอนแบบวรรณิ**. ปรินญาณินพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วัลนา ธรจักร. 2544. **ทักษะพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์ด้วยกิจกรรม เกมการศึกษาประกอบการประเมินสภาพจริง**. ปรินญาณินพนธ์ กศ.ม. : กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- สำนักรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา. (2547). **รายงานการประเมินคุณภาพภายนอกรอบแรก ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน (พ.ศ. 2544- 2548)**. สำนักรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน). กรุงเทพฯ.
- สำนักทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ. (2556). **ผลการประเมินคุณภาพผู้เรียนระดับชาติ ปีการศึกษา 2555: บทสรุปและข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย**. สืบค้นเมื่อวันที่ 23 กรกฎาคม 2556. จาก <http://bet.obec.go.th/bet/category>.
- อนัญญาณี ศรีนอก. (2552). **การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสาระปริมาตรและพื้นที่ผิวและความคงทน ในการเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนแบบผสมผสานวิธีการจัดการเรียนรู้แบบวรรณิกับพอลิเวียและแป้ตตัน**. ปรินญาณินพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

การพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL
Using RTI MODEL for Developing Student Intervention System

จุฬามาศ จันทศรีสุคต*
วิษราภรณ์ สุราช**
รสสุคนธ์ อุดม**
สุรีย์พร สุวรรณพงษ์**
จุฑาทรัตน์ แสงเลิศ**

Julamas Jansrisukot*
Rossukon Udom**
Watcharaporn Surat**
Sureeporn Suwannapong**
Jutharat Sanglate**

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL และศึกษาผลการนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติ การดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 4 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมของโรงเรียนและ การกำหนดกลไกในการนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติ ระยะที่ 2 การพัฒนากลไกของระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ระยะที่ 3 การนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติ และ ระยะที่ 4 การศึกษาขั้นของความตระหนักและระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัย คือ โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี ประกอบด้วยผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ครูประจำชั้นระดับชั้นอนุบาลศึกษา นักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 และนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ระบบการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์สำหรับนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์ ที่พัฒนาโดย จุฬามาศ จันทศรีสุคต (2553) แผนการสอนคณิตศาสตร์ 2 ระดับ แผนการจัดกิจกรรมศิลปะ 2 ระดับ แบบสอบถามเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL และแบบสอบถามระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ที่ปรับปรุงมาจาก จุฬามาศ จันทศรีสุคต (2555) สถิติที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ เปอร์เซ็นไทล์ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบทีแบบไม่อิสระ

*ผู้ช่วยศาสตราจารย์คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

**อาจารย์โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

ผลการวิจัย พบว่า 1) ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL เป็นนวัตกรรมของโรงเรียนที่ใช้ในการช่วยเหลือทางวิชาการและพฤติกรรม ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) การคัดแยก (2) การช่วยเหลือทางวิชาการและพฤติกรรม 2 ระดับ (3) การติดตามความก้าวหน้า และ (4) การประเมินผลการเรียนรู้ 2) แนวทางในการนำไปใช้มีดังนี้ (1) กำหนดปัญหาทางวิชาการและพฤติกรรมของนักเรียน (2) กำหนดทีมผู้ใช้ (3) กำหนดเครื่องมือ (4) การกำหนดขั้นตอนการใช้ (5) การสะท้อนผลการเรียนรู้ 3) จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์และพฤติกรรมด้านสังคม (สมาธิสั้น) มีจำนวนลดลง 4) ชั้นของความตระหนักและระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ของครูทั้งสองคนเป็นไปในทิศทางที่เพิ่มขึ้น

คำสำคัญ : ระบบการช่วยเหลือนักเรียน, อาร์ ที ไอ โมเดล, ซีแอม

Abstract

The purposes of this research were to use RTI MODEL for developing student intervention system and study the effects of using RTI MODEL for developing student intervention system. Four phases of the research were conducted. The first phase was the school preparation and determining the mechanism of using RTI MODEL for developing student intervention system. The second phase was the development of mechanism of using RTI MODEL for developing student intervention system. The third phase was the implementation of using RTI MODEL for developing student intervention system. The final phase was the studying of the teachers' stages of concerns and the levels of use RTI MODEL for developing student intervention system. The target group was Udon Thani Rajabhat University Attached School comprised of principal, first grade teachers, kindergarten 3 classroom teachers, kindergarten 3 students, and first grade students by purposively selected. The research instruments were Mathematics Intervention System developed by Jansrisukot (2010), 2 Tiers Mathematics lesson plan, 2 Tiers Arts activities, Stages of Concerns Questionnaire about using RTI MODEL for developing student intervention system, and The Levels of Use

Questionnaire about using RTI MODEL for developing student intervention system adapted from Jansrisukot (2012). The data were analyzed using percentile, frequencies, percentage, mean, standard deviation, and t-test for dependent samples.

The research results revealed that: 1) using RTI MODEL for developing student intervention system comprised of (1) identification, (2) 2-Tiers academic and behavioral intervention, (3) progress monitoring, and (4) assessment. 2) the guidelines for implementing were (1) determined the students' academic and behavior's problems, (2) determined the implementing team, (3) determined the instruments, (4) determined the steps of implementation, and (5) reflection. 3) the numbers of the students at risk in mathematics difficulties and social behavior (Attention Deficit) were decrease 4) the stages of concerns and levels of use RTI MODEL for developing student intervention system of the 2 teachers are increase change of direction.

Keywords: Student Intervention System, RTI MODEL, CBAM

บทนำ

ปัจจุบันการช่วยเหลือนักเรียนในโรงเรียนต่างๆ นั้น จะเป็นการดำเนินการตามนโยบายของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตั้งแต่ระดับประถมศึกษา-มัธยมศึกษา โดยใช้ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน 5 ขั้นตอน คือ 1) การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยใช้เครื่องมือและวิธีการที่หลากหลายเพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงประจักษ์ 2) การคัดกรองนักเรียน เป็นการใช้ข้อมูลจากเครื่องมือของกรมสุขภาพจิตเพื่อพิจารณาจัดกลุ่มนักเรียนโดยแบ่งเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง กลุ่มมีปัญหา และกลุ่มพิเศษ 3) การส่งเสริมนักเรียน 4) การป้องกัน/แก้ไขปัญหา ได้แก่ การให้คำปรึกษาเบื้องต้น และการจัดกิจกรรมเพื่อป้องกันและแก้ไขปัญห และ 5) การส่งต่อนอกจากนี้แล้วการช่วยเหลือเบื้องต้นนั้น เป็นหน้าที่ของครูประจำชั้น ซึ่งประกอบด้วย 6 กิจกรรม คือ 1) กิจกรรมในห้องเรียน 2) กิจกรรมเสริมหลักสูตร 3) กิจกรรมเพื่อนช่วยเพื่อน 4) กิจกรรมซ่อมเสริม 5) การสื่อสารกับผู้ปกครอง และ 6) กิจกรรมให้คำปรึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2552)

ความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือความยุ่งยากทางการเรียนรู้นั้น เริ่มเข้าสู่ระบบชั้นเรียนหรือทั่วถึงระดับประถมศึกษา นอกจากนี้แล้วยังมีข้อสังเกตว่า ถ้าให้การช่วยเหลือและรักษาตั้งแต่เด็กอยู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-2 โอกาสที่เด็กจะประสบความสำเร็จประมาณร้อยละ 80 แต่ถ้าหากได้รับการช่วยเหลือในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3-4 โอกาสที่เด็กจะประสบความสำเร็จมีประมาณร้อยละ 42 และถ้าเริ่มให้การช่วยเหลือและรักษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โอกาสจะลดลงเหลือเพียงร้อยละ 5-10 (ดาร์ณี คักดีศิริผล, 2549) Jordan และคณะ(2006 cited in Bryant, Bryant, Gersten, Scammacca, & Chavez, 2008) ได้ศึกษาพบว่า ในตอนปลายปีของชั้นอนุบาลจะมีนักเรียนกลุ่มหนึ่งที่มี 0 การตอบสนองต่อการสอนระดับต่ำ กล่าวคือมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำซึ่งมีผลต่อการเรียนในชั้น ป.1 และนักเรียนกลุ่มนี้ต้องการความช่วยเหลือเพื่อเป็นการป้องกันความล่าช้าในการสอน สำหรับแนวคิดในการช่วยเหลือที่นับว่าประสบผลสำเร็จเป็นอย่างมาก คือ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Responsiveness to Intervention: RTI) ที่แบ่งการช่วยเหลือเป็นหลายระดับ (Multi-Tiered Intervention)

จากการศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนในประเทศไทย ตั้งแต่ปี พ.ศ.2546 จนถึงปัจจุบัน พบว่า 1) การพัฒนาระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนมีการดำเนินการตาม 5 ขั้นตอนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนต้นจนถึงมัธยมศึกษาตอนปลาย 2) ประเมินพฤติกรรมโดยใช้แบบประเมินพฤติกรรมเด็ก (The Strengths and Difficulties Questionnaires: SDQ) ของกรมสุขภาพจิต ซึ่งแบ่งกลุ่มพฤติกรรมของเด็ก เป็น 5 ด้าน คือ ด้านที่หนึ่ง พฤติกรรมด้านอารมณ์ ด้านที่สอง พฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง / สมาธิสั้น ด้านที่สาม พฤติกรรมเกร / ความประพฤติ ด้านที่สี่ พฤติกรรมด้านความสัมพันธ์กับเพื่อน และด้านที่ห้า พฤติกรรมด้านสัมพันธ์ทางสังคม นอกจากนี้แล้วในการประเมินพฤติกรรมของเด็กจะเป็นการประเมินพฤติกรรมในช่วง 6 เดือนที่ผ่านมา 3) การพัฒนาระบบดูแลช่วยเหลือที่เน้นการมีส่วนร่วม ที่ประกอบด้วย การวางแผน การปฏิบัติ การตรวจสอบและการสะท้อนผล 4) การศึกษาสภาพปัญหาและโครงสร้างการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน (ธงชาติ วงษ์สวรรค์, 2555 และ ยุวดี บัณญา, 2555)

จากสภาพทั่วไปของการใช้ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนดังรายละเอียดที่กล่าวมาข้างต้นนั้น จะเห็นได้ว่าการดูแลช่วยเหลือนักเรียนจะใช้กับระดับประถมศึกษา

และระดับมัธยมศึกษา โดยเน้นในด้านสุขภาพจิตและพฤติกรรม ดังนั้น จะเห็นได้ว่า ยังไม่มีระบบการช่วยเหลือนักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาก่อนที่จะส่งต่อไปเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ด้วยเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะนำรูปแบบการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (RTI MODEL) มาพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียนทางพฤติกรรมสำหรับนักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 และการช่วยเหลือทางวิชาการสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มุ่งเน้นการป้องกัน และให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่มหลายระดับว่ามีลักษณะอย่างไร และผลการนำระบบการช่วยเหลือทางพฤติกรรม ไปปฏิบัติเป็นอย่างไร ซึ่งผลการวิจัยครั้งนี้คาดว่าจะเป็แนวทางในการพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียนโดยใช้ RTI MODEL ที่สามารถนำไปใช้กับการช่วยเหลือทางพฤติกรรมด้านสังคมในระดับชั้นอื่นๆ ตลอดจนประยุกต์ใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียนกับเด็กที่มีความยุ่งยากในการเรียนรู้ทั้งทางวิชาการและพฤติกรรมในระดับชั้นอื่นๆ และเป็นแนวทางในการจัดการพฤติกรรมด้านสังคมที่ขัดขวางการเรียนรู้สำหรับเด็กปกติ และเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ อันจะช่วยให้นักเรียนทุกคนมีโอกาสประสบผลสำเร็จในการเรียนรู้ตามมาตรฐานหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2546 และหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 อย่างเท่าเทียมกับเพื่อนในชั้นเดียวกัน

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL
2. เพื่อศึกษาผลการนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติในด้านต่อไปนี้ 1) จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์/พฤติกรรมด้านสังคม (สมาธิสั้น) 2) ชั้นความตระหนักของครูเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL และ 3) ระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL

ขอบเขตของการวิจัย

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย

- 1.1 ตัวแปรต้น คือ ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL
- 1.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ 1) จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยง แบ่งเป็น 2 ด้าน ได้แก่ (1) ความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์ และ (2) พฤติกรรมด้านสังคม (สมาธิสั้น) 2) ชั้นความตระหนักของครูเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือ

นักเรียน โดยใช้ RTI MODEL และ 3) ระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียนโดยครูใช้ RTI MODEL

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เริ่มดำเนินการวิจัยตั้งแต่ 1 ตุลาคม 2555-30 กันยายน 2556 มีรายละเอียดดังนี้

1. กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายในแต่ละระยะ ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจงประกอบด้วย ผู้ให้ข้อมูล ดังนี้

1.1 กลุ่มเป้าหมายระยะที่ 1 ดำเนินการศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2555 ประกอบด้วย 1) ผู้บริหารโรงเรียน จำนวน 1 คน 2) ครูประจำชั้น ระดับชั้นอนุบาลศึกษา จำนวน 2 คน 3) ครูผู้สอนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 2 คน

1.2 กลุ่มเป้าหมายระยะที่ 2 ดำเนินการศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2555 เป็นนักเรียนจากโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี จำนวน 2 ห้องเรียน คือ นักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 จำนวน 1 ห้องเรียน จำนวน 38 คน นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 35 คน ครูประจำชั้น ระดับชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 จำนวน 1 คน และครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 1 คน

1.3 กลุ่มเป้าหมายระยะที่ 3 ดำเนินการศึกษาในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2556 ประกอบด้วย นักเรียนระดับชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 จำนวน 1 ห้อง จำนวน 37 คน และนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 36 คน ครูประจำชั้น ระดับชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 จำนวน 1 คน และครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 1 คน

1.4 กลุ่มเป้าหมายระยะที่ 4 ดำเนินการศึกษาในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2556 ประกอบด้วยครูประจำชั้นระดับชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 จำนวน 1 คน และครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 1 คน

2. ขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีการดำเนินการวิจัย 4 ระยะ ดังนี้

2.1 **ระยะที่ 1** การเตรียมความพร้อมของโรงเรียนและการกำหนดกลไกของระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL เป็นการดำเนินการเพื่อให้ได้ทีมในการพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL และกำหนดกลไกในการนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติ โดยใช้วิธีการสัมภาษณ์และมีส่วนร่วมในการกำหนดแนวทางต่างๆ เพื่อให้ได้ขั้นตอนในการนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน

ไปปฏิบัติในชั้นเรียน

2.2 **ระยะที่ 2** การพัฒนากลไกของระบบการช่วยเหลือนักเรียนโดยใช้ RTI MODEL เป็นการพัฒนาเครื่องมือประกอบระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ซึ่งประกอบด้วยเครื่องมือในการช่วยเหลือทางพฤติกรรมด้านสังคม (สมาธิสั้น) ของนักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 และเครื่องมือในการช่วยเหลือทางวิชาการ (คณิตศาสตร์) ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยยึดกระบวนการของระบบการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์ที่เป็นต้นแบบ แล้วพัฒนาเครื่องมือประกอบโดยให้ผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้พิจารณา

2.3 **ระยะที่ 3** การวิจัยระยะที่ 3 การนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติเป็นการนำกลไกของระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติในแต่ละชั้นเรียน โดยใช้รูปแบบการวิจัยก่อนทดลองรูปแบบ The One Group Pretest-Posttest Design (Best & Kahn, 2003)

O1 X O2

O1 = ทดสอบก่อนการทดลอง

O2 = ทดสอบหลังการทดลอง

X = ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL

2.4 **ระยะที่ 4** การศึกษาชั้นของความตระหนักและระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ของครู เป็นการดำเนินการเพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับชั้นของความตระหนักและระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL โดยใช้วิธีการสัมภาษณ์และการตอบแบบสอบถาม

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

3.1 การวิจัยระยะที่ 1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบตรวจสอบรายการเกี่ยวกับความพร้อมในการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL 2) แบบสอบถามเกี่ยวกับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL และ 3) แบบสอบถามระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL ที่พัฒนามาจากงานวิจัย เรื่องการพัฒนาโรงเรียนต้นแบบ RTI MODEL ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2555) มีการตรวจสอบคุณภาพโดยนำเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษที่ผ่านการอบรมการใช้ RTI MODEL และมีประสบการณ์ในการนิเทศโรงเรียนต้นแบบ RTI MODEL จำนวน 1 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผลที่มีความรู้เกี่ยวกับการสร้างแบบตรวจสอบรายการ จำนวน 1 ท่าน และครูโรงเรียนสังกัดเทศบาล

นครอุดรธานี ที่ผ่านการอบรมเกี่ยวกับระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนและมีประสบการณ์เกี่ยวกับการใช้ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน จำนวน 1 ท่าน แสดงความคิดเห็นและให้ข้อเสนอแนะลงในแบบตรวจสอบความพร้อมในการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL

3.2 การวิจัยระยะที่ 2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย 1) แบบสังเกตพฤติกรรมด้านสังคมของนักเรียน (สมาธิสั้น) 2) แผนการช่วยเหลือทางพฤติกรรม ประกอบด้วย (1) แผนการจัดกิจกรรมศิลปะในชั้นเรียนรวม และ (2) แผนการจัดกิจกรรมเสริมศิลปะ 3) แผนการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์ ประกอบด้วย (1) แผนการสอนคณิตศาสตร์ในชั้นเรียนรวม และ (2) แผนการสอนเสริมคณิตศาสตร์ 4) แบบทดสอบคณิตศาสตร์ 5) แบบสอบถามเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL และ 6) แบบสอบถามระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL การสร้างและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ นั้น ผู้วิจัยนำเครื่องมือทั้งหมดเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน เช่นเดียวกับการวิจัยระยะที่ 1

3.3 การวิจัยระยะที่ 3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย 1) แบบสังเกตพฤติกรรมด้านสังคมของนักเรียน (สมาธิสั้น) 2) แผนการช่วยเหลือทางพฤติกรรม ประกอบด้วย (1) แผนการจัดกิจกรรมศิลปะในชั้นเรียนรวม และ (2) แผนการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์ ประกอบด้วย (1) แผนการสอนคณิตศาสตร์ในชั้นเรียนรวม และ (2) แผนการสอนเสริมคณิตศาสตร์ 4) แบบทดสอบคณิตศาสตร์ 5) แบบสอบถามเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL และ 6) แบบสอบถามระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพมาแล้วตั้งแต่ระยะที่ 1 และ 2

3.4 การวิจัยระยะที่ 4 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ประกอบด้วย 1) แบบสอบถาม เกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL และ 2) แบบสอบถามระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพมาแล้วตั้งแต่ระยะที่ 1 และ 2

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลระหว่างวันที่ 15 ตุลาคม 2555 ถึงวันที่ 30 กันยายน 2556 ณ โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี โดยมีขั้นตอนดังนี้ 1) ผู้วิจัยเตรียมเครื่องมือและดำเนินการสัมภาษณ์ด้วยตนเองสำหรับการวิจัยระยะที่ 1 และระยะที่ 4 2) ผู้ร่วมวิจัยดำเนินการทดลองใช้และใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL กับนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี ในการวิจัยระยะที่ 2 และระยะที่ 3 3) ผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยร่วมกันสะท้อนผลการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ระหว่างและหลังการใช้แผนการจัดกิจกรรมหน่วยการเรียนรู้ที่ 1-3

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

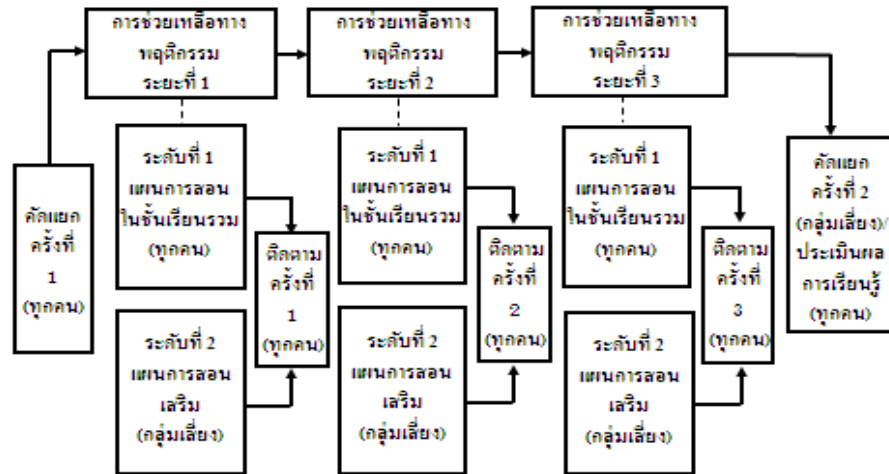
5.1 วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ โดยนำข้อมูลจากการทดสอบ การสังเกต และการตอบแบบสอบถามมาวิเคราะห์ด้วยการหาเปอร์เซ็นต์ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบที่แบบไม่อิสระ

5.2 วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยการนำข้อมูลจากการสังเกตและการสัมภาษณ์มาวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา และสรุปแบบพรรณนาความ

สรุปผลการวิจัย

1. ผลการพัฒนากระบวนการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL

1.1 ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL สำหรับนักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีรายละเอียดดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL

จากภาพที่ 1 ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การคัดแยก ประกอบด้วย การคัดแยก จำนวน 2 ครั้ง คือก่อนการใช้ระบบและหลังการใช้ระบบ 2) การช่วยเหลือ ซึ่งประกอบด้วย การช่วยเหลือ 3 ระยะ ซึ่งในแต่ละระยะ แบ่งเป็น 2 ระดับ คือ ระดับที่ 1 การช่วยเหลือในชั้นเรียนรวม (นักเรียนทุกคน) และ ระดับที่ 2 การช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยง (เป็นกลุ่มย่อย) 3) การติดตามความก้าวหน้า ประกอบด้วย การติดตามความก้าวหน้า จำนวน 3 ครั้ง ภายหลังจากเรียนจบในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ และ 4) การประเมินผลการเรียนรู้

1.2 กลไกของระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ประกอบด้วย 1) เครื่องมือที่ใช้ในการคัดแยก 2) เครื่องมือที่ใช้ในการช่วยเหลือ 3) เครื่องมือที่ใช้ในการติดตามความก้าวหน้า 4) เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินผลการเรียนรู้

2. ผลการนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติ ในด้าน 1) จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยง 2) ชั้นของความตระหนักของครูเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL และ 3) ระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL

2.1 จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยง ประกอบด้วย

นักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดปัญหาทางพฤติกรรมด้านสังคม (สมาธิสั้น) และนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์

2.1.1 จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดปัญหาทางพฤติกรรมด้านสังคม (สมาธิสั้น) พบว่า นักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 จำนวน 37 คน จากการคัดแยกครั้งที่ 1 มีนักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 ที่มีภาวะเสี่ยงทางพฤติกรรมด้านสังคม (สมาธิสั้น) โดยมีพฤติกรรมระดับปานกลาง ตั้งแต่ 6 รายการขึ้นไป จำนวน 4 คน แต่เมื่อได้รับการช่วยเหลือโดยใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL แล้ว เมื่อทำการคัดแยกครั้งที่ 2 พบว่า นักเรียนทั้ง 4 คน มีรายการพฤติกรรมระดับปกติ แต่ยังมีพฤติกรรมในบางรายการ เช่น พฤติกรรมระดับปานกลาง นักเรียนบางคนยังมีพฤติกรรม เช่น เดินไปรอบห้อง (แต่น้อยลง) ส่วนพฤติกรรมระดับรุนแรง พบว่า นักเรียนบางคนให้ความสนใจและฟังเวลาพูดด้วยเป็นบางครั้ง

2.1.2 จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์

จากการคัดแยกนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 36 คน จำนวน 2 ครั้งพบว่า มีนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์ โดยมีคะแนนต่ำกว่า เปอร์เซ็นไทล์ที่ 35 จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน ดังรายละเอียดในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์

คะแนน	การคัดแยก/จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยง			
	การคัดแยก ครั้งที่ 1		การคัดแยกครั้งที่ 2	
เปอร์เซ็นต์ที่ 35 (13.95)	มีภาวะเสี่ยง	ไม่มีภาวะเสี่ยง	มีภาวะเสี่ยง	ไม่มีภาวะเสี่ยง
	12	24	-	36

จากตารางที่ 1 แสดงว่า 1) การคัดแยก ครั้งที่ 1 มีนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยง โดยมีคะแนนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ที่ 35 จำนวน 12 คน 2) การคัดแยก ครั้งที่ 2 ไม่มีนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงที่มีคะแนนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ที่ 35

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ก่อนและหลังการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL

การทดสอบ	จำนวนนักเรียน	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์		ค่า t	Sig
		ค่าเฉลี่ย	SD		
ก่อนการใช้ระบบฯ	36	15.58	3.67	25.183	.000
หลังการใช้ระบบฯ	36	24.00	3.77		

จากตารางที่ 2 แสดงว่า ก่อนการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เท่ากับ 15.58 หลังการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เท่ากับ 24.00 และเมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ก่อนและหลังการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL โดยใช้การทดสอบที่แบบไม่อิสระ พบว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์หลังการใช้ระบบฯ สูงกว่าก่อนการใช้ระบบฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2.2 ชั้นความตระหนักของครูเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL

จากการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL ในช่วงเวลาต่างๆ ของครูทั้งสองระดับชั้น พบว่า ครูทั้งสองระดับชั้นมีชั้นของความตระหนัก ดังตารางที่ 3

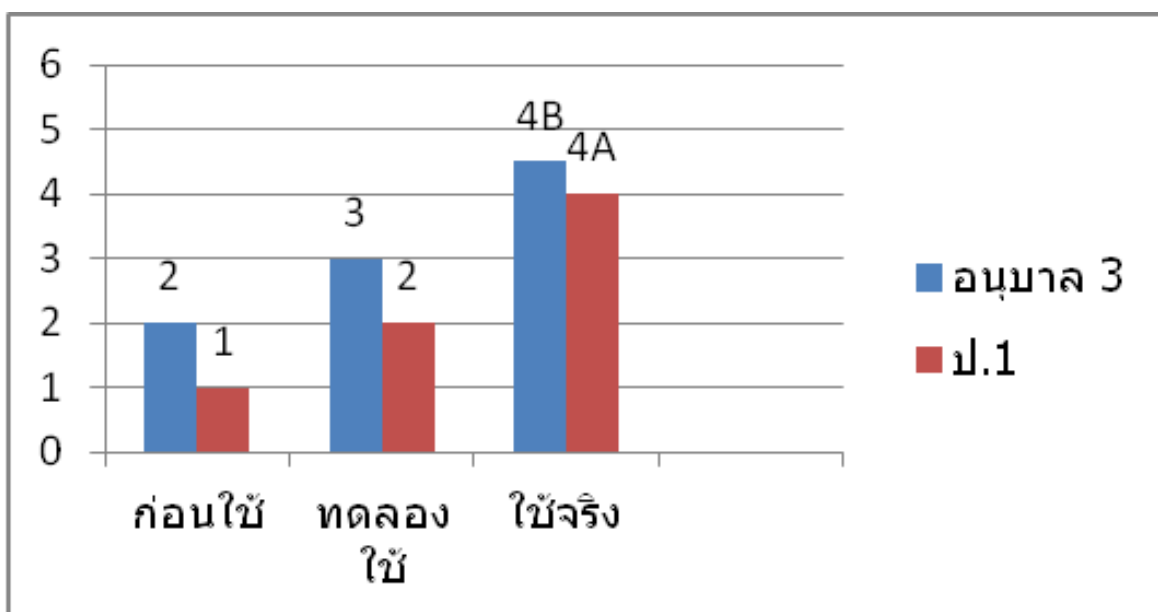
ตารางที่ 3 คะแนนขั้นของความตระหนักของครูเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL

ขั้นของ ความตระหนัก	ช่วงเวลา/ระดับชั้น					
	ก่อนใช้		ทดลองใช้ (ระบบต้นแบบ)		ใช้จริง (ระบบที่พัฒนาตาม บริบทของโรงเรียน)	
	อบ.3	ป.1	อบ.3	ป.1	อบ.3	ป.1
0 (การรับรู้)	63	37	73	63	77	63
1 (สารสนเทศ)	65	65	70	70	80	85
2 (ส่วนบุคคล)	72	68	76	72	80	80
3 (การจัดการ)	72	68	76	72	80	80
4 (ผลที่ตามมา)	75	70	80	80	80	80
5 (การสร้างความร่วมมือ)	68	50	76	76	88	88
6 (การเปลี่ยนแปลง)	57	50	73	73	76	76

จากตารางที่ 3 แสดงว่า ภายหลังจากใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียนที่พัฒนาตามบริบทของโรงเรียน 1) ครูประจำชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 มีขั้นของความตระหนักเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL โดยมีคะแนนร้อยละในแต่ละขั้นจาก 0-6 เรียงจากมากไปหาน้อย ดังนี้ ขั้น 5 ความตระหนักในการสร้างความร่วมมือ (88) ขั้น 1 ความตระหนักถึงสารสนเทศ ขั้น 2 ความตระหนักส่วนบุคคล ขั้น 3 ความตระหนักถึงการจัดการและขั้น 4 ความตระหนักถึงผลที่ตามมา (80) ขั้น 0 ความตระหนักถึงการรับรู้ (77) ขั้น 6 ความตระหนักถึงการเปลี่ยนแปลง (76) และ 2) ครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีขั้นของความตระหนักเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL โดยมีคะแนนร้อยละในแต่ละขั้นจาก 0-6 เรียงจากมากไปหาน้อย ดังนี้ ขั้น 5 ความตระหนักในการสร้างความร่วมมือ (88) ขั้น 1 ความตระหนักถึงสารสนเทศ (85) ขั้น 2 ความตระหนักส่วนบุคคล ขั้น 3 ความตระหนักถึงการจัดการ และขั้น 4 ความตระหนักถึงผลที่ตามมา (80) ขั้น 6 ความตระหนักถึงการเปลี่ยนแปลง (76) ขั้น 0 ความตระหนักถึงการรับรู้ (63)

2.3 ระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียนโดยครูใช้ RTI MODEL

การใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL ในช่วงเวลาต่างๆ ผลปรากฏดังภาพที่ 2



ภาพที่ 2 ระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL

หมายเหตุ

ระดับ 0 ไม่ใช่ หมายถึง ไม่สนใจเกี่ยวกับนวัตกรรม หรือไม่แสดงพฤติกรรมใดๆ เกี่ยวกับการใช้นวัตกรรม

ระดับ 1 กำหนดทิศทาง หมายถึง การเริ่มต้นรวบรวมสารสนเทศเกี่ยวกับนวัตกรรม

ระดับ 2 เตรียมการ หมายถึง การเริ่มต้นวางแผนวิธีการที่จะใช้นวัตกรรม

ระดับ 3 กลไก หมายถึง ตระหนักเกี่ยวกับกลไกในการนำนวัตกรรมไปใช้

ระดับ 4A กิจวัตรประจำวัน หมายถึง ใช้นวัตกรรมในการสอนอย่างสะดวก สบาย

ระดับ 4B ปรับปรุง หมายถึง เริ่มสำรวจวิธีการปรับปรุงการใช้นวัตกรรมอย่างต่อเนื่อง

ระดับ 5 บูรณาการ หมายถึง บูรณาการนวัตกรรมกับสิ่งใหม่อื่น ๆ ซึ่งไม่ได้หมายถึงการเพิ่มเติมหรือการทำงานร่วมกับ คนอื่น

ระดับ 6 ไข้ซ่า หมายถึง การสำรวจวิธีการใหม่ และแตกต่างเพื่อปรับปรุงการใช้นวัตกรรม

จากภาพที่ 2 แสดงว่า ภายหลังจากใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL (ตามบริบทของโรงเรียน) ครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และครูประจำชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 มีระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ดังนี้ 1) ครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีความคิดเห็นว่า ตนเองมีระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ในระดับ 4A ระดับ กิจวัตรประจำวัน หมายถึง ใช้นวัตกรรมในการสอนอย่างสะดวกสบาย อย่างต่อเนื่อง และ 2) ครูประจำชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 มีความคิดเห็นว่า ตนเองมีระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ในระดับ 4B ระดับปรับปรุง หมายถึง เริ่มสำรวจวิธีการปรับปรุงการใช้นวัตกรรมอย่างต่อเนื่อง

การอภิปรายผล

1. ผลการพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL

1.1 การเตรียมความพร้อมของโรงเรียนและการกำหนดแนวทางในการนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปใช้ นั้น จะต้องให้ความรู้เกี่ยวกับ RTI MODEL แก่ผู้บริหารและครูทุกคนในโรงเรียนเพื่อให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการใช้ RTI MODEL และตระหนักถึงความสำคัญของการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ที่จะเกิดขึ้นกับนักเรียน ก่อนจะตัดสินใจนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติ นอกจากนี้แล้วผู้บริหารยังต้องรับรู้และเข้าใจถึงบทบาทการเป็นผู้อำนวยความสะดวกแก่ครูในการใช้ RTI MODEL ซึ่งสอดคล้องกับ Hord & Austin (1986) ที่ทำการวิจัยติดตามความก้าวหน้าอย่างต่อเนื่องในการใช้นวัตกรรมของครู โดยมีการให้คำปรึกษาและการเสริมแรงในระหว่างที่ครูใช้นวัตกรรมในการปรับปรุงโรงเรียน พบว่า ผู้บริหารที่มีความตระหนักเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงโดยใช้การวิจัยจะมีความคิดในการปรับปรุงการทำงานในระหว่างกระบวนการใช้นวัตกรรมและให้ความช่วยเหลือตามความต้องการของครู

1.2 การกำหนดกลไกในการนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติ ได้แก่ 1) กำหนดเครื่องมือ ประกอบด้วย (1) เครื่องมือในการช่วยเหลือทางพฤติกรรม ได้แก่ แบบสังเกตพฤติกรรมด้านสังคมของนักเรียน (สมาธิสั้น), แผนการจัดกิจกรรมศิลปะใน

ชั้นเรียนรวม จำนวน 3 หน่วยการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ละ 10 แผน จำนวนแผนทั้งหมด 30 แผน, แผนการจัดกิจกรรมเสริมศิลปะ จำนวน 3 หน่วยการเรียนรู้ หน่วยการเรียนรู้ละ 10 แผน จำนวนแผนทั้งหมด 30 แผนและสื่อการเรียนรู้ (2) เครื่องมือที่ใช้ในการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์ ได้แก่ แผนการสอนคณิตศาสตร์ในชั้นเรียนรวม จำนวน 3 หน่วยการเรียนรู้, แผนการสอนเสริมคณิตศาสตร์ จำนวน 3 หน่วยการเรียนรู้ และสื่อการเรียนรู้ (3) แผนภาพ RTI MODEL (4) แผนภาพระบบการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์ 2) กำหนดครูผู้ช่วยระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL 3) กำหนดระยะเวลาดำเนินการคัดแยกครั้งที่ 1 4) กำหนดการติดตามให้ความช่วยเหลือของนักวิชาการ (ผู้วิจัย) เพื่อให้ความรู้เพิ่มเติม 5) กำหนดการสะท้อนผลการใช้ระบบ ตลอดจนการจัดหาตัวอย่างที่เป็นรูปธรรมที่ครูสามารถยืมมาใช้เพื่อให้การดำเนินการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL เป็นไปอย่างราบรื่น ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL เป็นนวัตกรรมใหม่ ยังไม่มีหน่วยงานใดผลิตเอกสารและเครื่องมือเกี่ยวกับ RTI MODEL โดยเฉพาะการช่วยเหลือทั้งทางวิชาการและพฤติกรรม ซึ่งสอดคล้องกับ Hord (1987) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงในการใช้นวัตกรรมของครู ว่ามีลักษณะดังนี้ 1) เป็นกระบวนการ 2) มีผู้ทำหน้าที่อำนวยความสะดวกร่วมทำงาน 3) เป็นความก้าวหน้าในการใช้นวัตกรรมของแต่ละคน 4) มีการสนับสนุนที่เป็นการช่วยเหลือในการทำงาน 5) การประสบผลสำเร็จเป็นเรื่องของแต่ละคน 6) เป็นประสบการณ์ส่วนบุคคล

2. ผลการนำระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ไปปฏิบัติ

2.1 จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงในระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL

ภายหลังการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL (ระบบที่พัฒนาตามบริบทของโรงเรียน) พบว่า

2.1.1 จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงทางพฤติกรรมด้านสังคม (สมาธิสั้น) จากผลการใช้ระบบ (ระบบที่พัฒนาตามบริบทของโรงเรียน) พบว่า จากการคัดแยกครั้งที่ 1 มีนักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 ที่มีภาวะเสี่ยงทางพฤติกรรมด้านสังคม (สมาธิสั้น) โดยมีพฤติกรรมตั้งแต่ระดับปานกลางถึงระดับหนัก ตั้งแต่ 6 รายการขึ้นไป จำนวน 4 คน แต่เมื่อได้รับการช่วยเหลือโดยใช้ระบบการช่วยเหลือทางพฤติกรรม โดยใช้ RTI MODEL แล้ว เมื่อทำการคัดแยกครั้งที่ 2 พบว่า นักเรียนทั้ง 4 คน แสดงพฤติกรรม (ตามรายการ) ระดับปานกลางและระดับหนักลดลง แต่นักเรียนบางคนยังมีพฤติกรรมในบางรายการระดับปานกลาง เช่น เดินไปรอบห้อง (แต่น้อยลง) ส่วนพฤติกรรมระดับรุนแรง พบว่า นักเรียนบางคนให้ความสนใจและฟังเวลาพูดด้วยเป็นบางครั้ง อาจเนื่องมาจากกิจกรรมศิลปะในชั้นเรียนรวมเน้นการทำกิจกรรมกลุ่มเพื่อให้นักเรียนฝึกใช้อุปกรณ์ร่วมกัน นอกจากนี้แล้วยังเน้นการใช้คำถามเพื่อกระตุ้นการฟังของนักเรียนและการเปิดโอกาสให้นักเรียนที่ชอบเคลื่อนไหวได้ปรับเปลี่ยนกิจกรรมบ่อยขึ้น เช่น เมื่อทำงานที่ได้รับมอบหมายชิ้นที่ 1 เสร็จก็จะได้ลุกออกจากที่เพื่อมาทำงานชิ้นใหม่ ส่วนการจัดกิจกรรมเสริมศิลปะก็จะเน้นให้นักเรียนออกมาเป็นผู้สาธิตการปฏิบัติกิจกรรมศิลปะ จึงทำให้นักเรียนที่ชอบเคลื่อนไหวบ่อยๆ ออกมาเป็นผู้ปฏิบัติกิจกรรมหน้าห้อง ซึ่งต้องสาธิตให้เสร็จจึงจะกลับไปนั่งที่ได้ซึ่งสอดคล้องกับการจัดพฤติกรรมของนักเรียน โรงเรียน Rich Township High School District 227 (Rich Township High School District 227, 2012) ที่เสนอวิธีการจัดการพฤติกรรมของนักเรียน ได้แก่ 1) การเสริมแรงทางบวก เช่น การให้คำชมเชย การให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียนเมื่อนักเรียนปฏิบัติตามกิจกรรมการเรียนการสอน ให้สิ่งเสริมแรงหรือแรงเสริมเมื่อนักเรียนมีพฤติกรรม ที่พึงประสงค์ ให้สติ๊กเกอร์หรือการเสนอแนะเชิงบวกในการทำงาน 2) การปรับเปลี่ยนที่นั่งหรือการเคลื่อนไหว เช่น จัดที่นั่งด้านหน้าให้นักเรียนเล็กลงที่นั่งตามใจชอบ และโอกาสให้นักเรียนย้ายที่นั่งในระหว่างการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่ชอบการเคลื่อนไหว อนุญาตให้นักเรียนย้ายที่นั่งเมื่อนั่งเรียนแล้วไม่สบายหรือ

มองไม่เห็น มองไม่เห็นกระดานดำ และ 3) การเปิดโอกาสให้นักเรียนมีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกับเพื่อน นอกจากนี้แล้วยังสอดคล้องกับ วราภรณ์ นาคะศิริ (2546) ได้ศึกษาการคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์โดยใช้ทฤษฎี ของนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนไพฑูริย์ศึกษา จำนวน 15 คน พบว่าการคิดเชิงเหตุผลทั้งรายรวมและรายด้านของเด็กปฐมวัยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง

2.1.2 จำนวนนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์

จากการดำเนินการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL เพื่อให้การช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พบว่า 1) การคัดแยกครั้งที่ 1 มีนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยง จำนวน 12 คน 2) การคัดแยก ครั้งที่ 2 ไม่มีนักเรียนที่มีคะแนนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 35 จากการคัดแยกครั้งที่ 1 3) การติดตามความก้าวหน้า จำนวน 3 ครั้ง มีจำนวนนักเรียนที่ไม่ผ่านเกณฑ์ ร้อยละ 80 ในการติดตามความก้าวหน้าแต่ละครั้งตามลำดับ ได้แก่ 22 คน, 15 คน และ 10 คน ทั้งนี้เนื่องมาจากครูได้ใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL มาแล้ว เป็นครั้งที่ 2 ดังนั้นครูจึงเกิดทักษะในการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของนักเรียน ซึ่งเป็นข้อมูลที่ได้อมาจากการคัดแยก และการติดตามความก้าวหน้าในแต่ละครั้งซึ่งสอดคล้องกับ Fuchs, Compton, Fuchs, Paulsen, Bryant & Hamlett (2005) ได้ศึกษาเกี่ยวกับ RTI ในฐานะที่เป็นวิธีการในการป้องกันและคัดแยกความบกพร่องทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนเกรด 1 โดยเริ่มต้นจากการคัดแยกตั้งแต่ระยะเริ่มต้นเมื่อเริ่มเรียนเกรด 1 ว่าเป็นกลุ่มเสี่ยงที่จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้น้อยในตอนปลายปี และนักเรียนกลุ่มนี้ จะได้รับการช่วยเหลือและถ้านักเรียนคนใดตอบสนองต่อการช่วยเหลือเป็นอย่างดี ผู้วิจัยก็สันนิษฐานว่า ความยุ่งยากในตอนแรกของเด็กเกิดจากการสอนที่ไม่เหมาะสมหรือมีประสบการณ์ที่ไม่เพียงพอ และ RTI ก็จะช่วยป้องกันความยุ่งยากทางวิชาการที่จะเกิดขึ้นต่อไป ในทางตรงกันข้ามนักเรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือก็แสดงว่านักเรียนมีความบกพร่องที่ไม่ได้เกิดจากคุณภาพการสอนที่ต่ำหรือภูมิหลังที่มีมาก่อน ในการวิจัยครั้งนี้ Fuchs และคณะ ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนเกรด 1 จำนวน 41 ห้องเรียนจากโรงเรียน 10 โรงเรียนในตอนต้นปีการศึกษาและทำการคัดแยกนักเรียนที่เป็นกลุ่มเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์ หลังจากนั้นก็จะสุ่มนักเรียนเข้าสู่กลุ่มที่มีการติวหรือได้รับการช่วยเหลือกับ

กลุ่มควบคุม ในการทวิจะจัดให้มีขึ้น 3 ครั้งต่อสัปดาห์ เป็นเวลา 16 สัปดาห์ แล้วทำการประเมินผลเด็กที่เป็นกลุ่มเสี่ยงและไม่เสี่ยงตามที่กำหนดไว้ในตอนแรก เครื่องมือสำหรับคัดแยกเด็กที่เป็นกลุ่มเสี่ยงนั้นจะใช้แบบทดสอบที่เกี่ยวกับทักษะการคำนวณสำหรับนักเรียนเกรด 1 จำนวน 25 ข้อ ซึ่งใช้จุดตัดที่คะแนนต่ำกว่า 11 คะแนน เพื่อจัดเป็นกลุ่มที่เสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์ สำหรับการช่วยเหลือในกลุ่มทดลองในการวิจัยครั้งนี้จะประกอบด้วยการสอนเป็นกลุ่มย่อยและการปฏิบัติ การด้วยคอมพิวเตอร์เป็นรายบุคคลซึ่งใช้เวลาทั้งหมด 40 นาที ในการช่วยเหลือแต่ละครั้ง นอกจากนี้แล้วในการสอนกลุ่มย่อยยังใช้รูปแบบการสอน CRA (Concrete Representational Abstract) ซึ่งใช้เวลาประมาณ 30 นาทีในแต่ละครั้ง หลังจากนั้นก็จะให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติกับคอมพิวเตอร์เป็นรายบุคคลอีกประมาณ 10 นาที โดยใช้โปรแกรม Math Flash ที่เน้นเกี่ยวกับข้อเท็จจริงทางคณิตศาสตร์ จากการวิจัยพบว่า (1) ในตอนปลายปีจำนวนนักเรียนที่เป็นกลุ่มเสี่ยงลดลง (2) การช่วยเหลือโดยใช้รูปแบบการสอน CRA และการฝึกปฏิบัติกับคอมพิวเตอร์เป็นรายบุคคลมีผลอย่างมากต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ (3) RTI ช่วยลดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์ และสามารถใช้ในการคัดแยกความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์

2.2 ชั้นของความตระหนักเกี่ยวกับระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL พบว่า ชั้นของความตระหนักของครูที่มีค่าร้อยละของคะแนนในระดับสูงที่สุด หลังการใช้ระบบ (ระบบที่พัฒนาตามบริบทของโรงเรียน) เป็นไปในทิศทางเดียวกัน คือ อยู่ในชั้น 5 ความตระหนักในการสร้างความร่วมมือ อาจเนื่องมาจากการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ทั้ง 2 ครั้ง ครูต้องการผู้ช่วยในการคัดแยกครั้งที่ 1 ที่ต้องดำเนินการกับนักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ทุกคน และต้องการการสนับสนุนจากผู้บริหารในต่างงบประมาณ และการสร้างขวัญกำลังใจ ตลอดจนต้องการความช่วยเหลือทางด้านวิชาการจากผู้วิจัย ดังนั้นจึงมีความตระหนักในชั้น 5 ความตระหนักในการสร้างความร่วมมือ นอกจากนี้แล้ว ครูยังแสดงความคิดเห็นว่าการที่ดำเนินการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL มาจนสำเร็จได้นั้น เป็นเรื่องส่วนบุคคลที่ต้องรับผิดชอบ ทำความเข้าใจบทบาทหน้าที่และการปฏิบัติตามกลไกการดำเนินงานที่วางแผนไว้ ซึ่งสอดคล้องกับ Olafson, Quinn, & Hall (2005) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการนำผลแบบปฏิบัติที่ดีเยี่ยม (Best Practice) ของหลักสูตรการฝึกหัดครู โดยใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพทำการ

ศึกษากับนักศึกษาชั้นปีสุดท้ายที่จะจบไปเป็นครู โดยใช้เวลาในการศึกษา 3 ภาคเรียน ด้วยการศึกษาดูเอกสาร การสัมภาษณ์เชิงลึก และการสังเกตชั้นเรียน โดยมีนักศึกษาที่ให้ข้อมูลทั้งหมด 62 คน พบว่า ในภาคเรียนแรกนักศึกษาจะมีความตระหนักเกี่ยวกับตนเองในระดับสูงในการใช้นวัตกรรม ภาคเรียนที่สองนักศึกษามีความคุ้นเคยกับนวัตกรรมจะมีความตระหนักที่แตกต่างกัน ทั้งความตระหนักเกี่ยวกับตนเอง ความตระหนักเกี่ยวกับงานและความตระหนักเกี่ยวกับผลกระทบในการใช้นวัตกรรม ส่วนในภาคเรียนที่สามนักศึกษามีความตระหนักเกี่ยวกับผลกระทบในการใช้นวัตกรรม และสอดคล้องกับ Rosenholtz (1989) ที่สรุปว่า ครูที่มีความตระหนักถึงคุณค่าในตนเองสูง จะพยายามหาวิธีการใหม่ๆ ไปปฏิบัติในชั้นเรียน

2.3 ระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยครูใช้ RTI MODEL

ภายหลังการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL (ระบบที่พัฒนาตามบริบทของโรงเรียน) พบว่า ระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ของครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และครูประจำชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 เป็นไปในทิศทางเดียวกัน คือ ครูประจำชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 มีความคิดเห็นว่า ตนเองมีระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ในระดับ 4B ระดับปรับปรุง หมายถึง เริ่มสำรวจวิธีการปรับปรุงการใช้นวัตกรรมอย่างต่อเนื่อง อาจเนื่องมาจาก ในช่วงเวลาระหว่างการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ครั้งที่ 1 และ 2 ครูมีความคุ้นเคย และมีทักษะมากขึ้นจึงสามารถทำได้ อย่างคล่องแคล่ว และมีความคิดที่จะปรับปรุงให้เข้ากับบริบทของชั้นเรียนของตน ส่วนครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีระดับการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ในระดับ 4A ระดับกิจวัตรประจำวัน หมายถึง ใช้นวัตกรรมในการสอนอย่างสะดวกสบาย อย่างต่อเนื่อง อาจเนื่องมาจาก ในช่วงเวลาระหว่างการใช้ระบบการช่วยเหลือนักเรียน โดยใช้ RTI MODEL ครั้งที่ 1 และ 2 เป็นการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์ ที่ใช้การช่วยเหลือระดับที่ 1 ตามวิธีการของระบบต้นแบบ แต่การช่วยเหลือในระดับที่ 2 ใช้จินตคณิตลูกคิด ซึ่งเป็นวิธีสอนที่ครูผู้สอนมีความถนัด จึงยังเห็นความสำคัญในการใช้จินตคณิตลูกคิดในการพัฒนาการคิดคำนวณสำหรับนักเรียน มากกว่าจะคิดหาแนวทางใหม่ๆ ในการสอน เพราะมีความเชื่อว่า จินตคณิตลูกคิดเหมาะสำหรับสอนในเรื่องการคำนวณสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษา โดยเฉพาะชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งสอดคล้องกับ Olafson,

Quinn, & Hall (2005) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการนำผลของแบบปฏิบัติที่ดีที่สุด (Best Practice) ไปใช้ของหลักสูตรการฝึกหัดครู โดยใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพทำการศึกษากับนักศึกษาชั้นปีสุดท้ายที่จะจบไปเป็นครู โดยใช้เวลาในการศึกษา 3 ภาคเรียน ด้วยการศึกษเอกสาร การสัมภาษณ์เชิงลึก และการสังเกตชั้นเรียน โดยมีนักศึกษาที่ให้ข้อมูลทั้งหมด 62 คน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นถึงความตระหนักและระดับการใช้นวัตกรรมของนักศึกษาพบว่า ในภาคเรียนแรกนักศึกษาจะใช้นวัตกรรมในระดับที่สาม คือ ระดับกลไก โดยเน้นในเรื่องของการใช้เทคโนโลยีโดยมีการวางแผนวันต่อวัน ภาคเรียนที่สองและภาคเรียนที่สามนักศึกษาจะใช้นวัตกรรมในระดับ 4B คือ ระดับปรับปรุง โดยนักศึกษามีความเชี่ยวชาญในการใช้เทคโนโลยีมากขึ้น นอกจากนี้ยังพบอีกว่า เมื่อนักศึกษาใช้นวัตกรรมในระดับกลไก นักศึกษามีแนวโน้มที่จะมีความตระหนักเกี่ยวกับตนเอง แต่อย่างไรก็ตามนักศึกษบางกลุ่มก็มีความตระหนักเกี่ยวกับงานและความตระหนักเกี่ยวกับผลกระทบ นอกจากนี้แล้วยังสอดคล้องกับ จุฬามาศ จันทรศรีสุต (2555) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาโรงเรียนต้นแบบการใช้ RTI MODEL กับครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์ จำนวน 2 โรงเรียน พบว่า เมื่อครูใช้ RTI MODEL ในการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์สำหรับนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์ จำนวน 3 ครั้ง ครูจะมีระดับการใช้ RTI MODEL เป็นไปในทิศทางที่สูงขึ้นทั้งสองโรงเรียน โดยเมื่อใช้ครั้งที่ 3 ครูมีระดับการใช้ในระดับ 4B คือ ระดับปรับปรุง และสอดคล้องกับ Middleton (2001) ที่ได้ศึกษาความเชื่อของครูที่มีต่อมาตรฐานของครู โดยศึกษากับนักศึกษาคู จำนวน 487 คน จากรัฐอริโซนา ฐานเมืองฟีนิกซ์ พบว่า กลยุทธ์การพัฒนาที่สำคัญที่ต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ได้แก่ การฝึกอบรมที่เชื่อมโยงกับการสอนจริง เนื้อหาและกิจกรรมที่ครูสามารถนำไปใช้ได้ทันทีในชั้นเรียน การมีเวลาที่จะอภิปรายถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ๆ กับเพื่อนครู และยังสอดคล้องกับ Hall and Hord (1987) ที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงในการนำนวัตกรรมไปใช้ ที่พบว่า ในการเปลี่ยนแปลงนั้นจะมีลักษณะของการใช้นวัตกรรมดังนี้ 1) เป็นกระบวนการ 2) มีผู้อำนวยการความสะดวกร่วมทำงาน 3) ผู้ใช้นวัตกรรมแต่ละคนจะมีความก้าวหน้าในการใช้นวัตกรรม 4) มีการสนับสนุนในการช่วยเหลือเกี่ยวกับการใช้นวัตกรรม 5) การประสบความสำเร็จในการใช้นวัตกรรมเป็นเรื่องของแต่ละบุคคล และ 6) ผู้ใช้แต่ละคนจะมีประสบการณ์เกี่ยวกับการใช้นวัตกรรม และสอดคล้องกับ Chitra (2005) ที่ศึกษาการพัฒนาวิชาชีพที่มีประสิทธิผล พบว่า รูปแบบของการพัฒนาครูที่ได้

ผลลัพธ์ที่มีประสิทธิผลคือการพัฒนาวิชาชีพระหว่างครูด้วยกัน

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

1. การคัดแยกนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงทางพฤติกรรมในครั้งที่ 1 จะต้องทำการประเมินพฤติกรรมของนักเรียนทุกคน ดังนั้น 1) ครูจะต้องศึกษาแบบประเมินพฤติกรรมให้เข้าใจและจำรายละเอียดของพฤติกรรมของนักเรียน (ตามรายการ) ที่ต้องสังเกต 2) ศึกษาข้อมูลพฤติกรรมของเด็กแต่ละคนล่วงหน้าก่อนทำการประเมินพฤติกรรม

2. การช่วยเหลือระดับที่ 1 ที่เป็นการจัดกิจกรรมศิลปะในชั้นเรียนรวม ในกรณีที่นักเรียนทำทุกกิจกรรมที่ครูกำหนดเสร็จก่อนเวลา ครูอาจเพิ่มเติมในเรื่องการเขียนคำศัพท์เกี่ยวกับงานศิลปะที่นักเรียนทำในแต่ละครั้ง โดยใช้คำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับตัวเด็ก เช่น ชื่อสีต่างๆ ชื่อรูปเรขาคณิต ฯลฯ สำหรับการจัดกิจกรรมคณิตศาสตร์ในชั้นเรียนรวม ครูอาจให้นักเรียนที่ทำงานเสร็จก่อนเวลาเลือกกิจกรรมที่ตนชอบ เช่น เล่นเกมฝึกบวก-ลบเลข และการแก้โจทย์ปัญหา โดยการวาดภาพและระบายสี

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการศึกษาและทำวิจัยเกี่ยวกับ วิธีการและเครื่องมือที่จะใช้ในการคัดกรองนักเรียน ทุกคนตามหลักการของการคัดกรองที่เป็นสากล (Universal Screening) โดยเฉพาะพฤติกรรมที่ขัดขวางการเรียนรู้ ทางวิชาการ เช่น ความสนใจสั้น สนใจบทเรียนได้ไม่นาน ขาดสมาธิในการเรียน หันเหความสนใจไปสู่สิ่งอื่นได้ง่าย เด็กที่มีการเคลื่อนไหวที่ผิดปกติ

2. ควรมีการศึกษาและทำวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาวิธีการและเครื่องมือที่ใช้ติดตามพฤติกรรมด้านสังคมของเรียน โดยใช้การจัดระบบสิ่งเสริมแรงในการเรียนการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่างๆ เพื่อใช้ในการช่วยเหลือระดับที่ 1 (Tier-1) ระดับที่ 2 (Tier-2) และระดับที่ 3 (Tier-3) เพื่อลดพฤติกรรมที่ขัดขวางการเรียนรู้ทางวิชาการ

3. ควรมีการศึกษาหรือทำวิจัยเพื่อพัฒนาระบบการช่วยเหลือทางวิชาการและพฤติกรรม เช่น การใช้การจัดกิจกรรมศิลปะ 3 ระดับ เพื่อพัฒนาความสามารถในการรู้จักตัวอักษรและพฤติกรรมความรับผิดชอบในตนเอง (มุ่งมั่นในการทำงานให้สำเร็จ) ของนักเรียนชั้นอนุบาลศึกษาปีที่ 3 เป็นต้น

4. ควรมีการศึกษาปัญหาทางพฤติกรรมของนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์

การอ่านและการเขียน แล้วพัฒนาเครื่องมือคัดแยก นักเรียนตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาลศึกษาขึ้นไป และช่วยเหลือโดยใช้วิธีการช่วยเหลือหลายระดับสำหรับ

บรรณานุกรม

- จุฬามาศ จันทร์ศรีสุคต. (2553). การพัฒนาระบบการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์สำหรับนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์. วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุฎบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการเรียนการสอน บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- _____. (2555). การพัฒนาโรงเรียนต้นแบบ RTI MODEL. คุุฎรานี: มหาวิทยาลัยราชภัฏคุุฎรานี.
- ดารณี ศักดิ์ศิริผล. (2549). การพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างทักษะการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดปัญหาทางการเรียนรู้. วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาคุุฎบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ธงชาติ วงษ์สุวรรณ. (2553). การพัฒนาระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษา โดยใช้การวิจัยเชิง ปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ยุวดี ปันงา และ ปองสิน วิเศษศิริ. (2555). สภาพปัญหาและแนวทางการพัฒนาการดำเนินงานตามระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนอนุบาลวัดไชยชุมพลชนะสงคราม สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา กาญจนบุรี เขต 1. OJED, 7(1), 1013-1026.
- วราภรณ์ นาคะศิริ. (2546). การคิดเชิงเหตุผลของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรม ศิลปะสร้างสรรค์โดยใช้ทรายสี. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2552). ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน :หลักการ แนวคิดและทิศทางการดำเนินงาน. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2003). *Research in education*. (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bryant, D. P., Gersten, R., Scammacca, N., & Chavez, M. M. (2008). *Mathematics intervention for first-and second-grade students with mathematics difficulties*. Retrieved March 11, 2008, from <http://rase.sagepub.com>.
- Chitra, S. (2005). Effective professional development of teachers-Contributory factors. In *Redesigning Pedagogy Research Policy, Practice, International Conference on Education* (pp.194). Singapore: Nanyang Technical University.
- Fuchs, L. S., Compton, D. L., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J. D., & Hamlett, C. L. (2005). *The prevention and identification of math disability using RTI*. Retrieved March 11, 2008, from www.nrclid.org/about/presentations/2006/L.FuchsMathCEC2006.pdf
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Changes in Schools: Facilitating the Process*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hord, S.M. & Huling-Austin, L. (1986). Effective curriculum implementation: Some promising new insights. *The Elementary School Journal*, 87(1), 97-115.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Olah, L., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation children at risk for mathematics difficulties. *Children Development*, 77(1), 153-175.
- Middleton, V., A. (2001). Standards for Arizona Teachers : Teachers' Beliefs about the Impact on Student Achievement. *Dissertation Abstracts International*. 62 - 02A.
- Olafson, L., Quinn, F. L., & Hall, E. G. (2005). Accumulating Gains and Diminishing Risks during the Implementation of Best Practices in a Teacher Education Course. *Teacher Education Quarterly*, summer, 93-105.

- Rich Township High School District 227. (2012). **Response to Intervention**. Illinois: Rich Township High School District 227.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The elementary School Journal*, 89(4), 4214-439.

การศึกษาปัญหาและความต้องการความรู้ในการแก้ปัญหาของผู้ปกครองและครูเกี่ยวกับพฤติกรรม
ด้านการเรียน อารมณ์ และสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ
ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา

A study of problems and needs of parents and teachers in the understanding of gifted
students' learning, affective, and social behaviors*

รองศาสตราจารย์ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร**

Laddawan Kasemnet

รองศาสตราจารย์ชูศรี วงศ์รัตน์***

Chusee Wongrattana

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประทีป จินงี**

Prateep Jinngae

รองศาสตราจารย์ประณต เคาฉิม****

Pranot Khotchim

อาจารย์ทัศนาทองภูกดี**

Tasana Thongpukdee

บทคัดย่อ

การวิจัยเรื่อง การศึกษาปัญหาและความต้องการความรู้ในการแก้ปัญหาของผู้ปกครองและครูเกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน อารมณ์ และสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัยเรื่อง การพัฒนานวัตกรรม การเรียนรู้สำหรับผู้ปกครองและครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งเป็นการวิจัยในระยะที่ 1 เพื่อศึกษาปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ วิธีดำเนินการวิจัย กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้ปกครอง และครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษในโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาพิเศษระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาในกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล จำนวน 111 คน เครื่องมือในการวิจัย คือ แบบสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูเกี่ยวกับพฤติกรรมทั้ง 3 ด้าน ที่คณะผู้วิจัยเป็นผู้สร้างขึ้น วิเคราะห์ข้อมูลโดยการคำนวณค่าความถี่และร้อยละ

ผลการวิจัย

ผลการสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูเกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

*งานวิจัยนี้ได้รับทุนสนับสนุนจากงบประมาณเงินแผ่นดินมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

**อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

***อาจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

****อาจารย์ประจำคณะจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

พบว่า ผู้ปกครองของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาส่วนมากมีความเห็นสอดคล้องกันว่า ปัญหาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน คือ การไม่สนใจเรียน และมีความเห็นเพิ่มเติมในระดับประถมศึกษามีปัญหาเรื่องความเอาใจใส่เฉพาะวิชาที่อยากเรียน ด้านอารมณ์ คือ การแสดงอารมณ์ที่ไม่เหมาะสมกับผู้อื่น และการเอาแต่ใจตนเอง ส่วนด้านสังคม ผู้ปกครองเห็นว่าเด็กระดับประถมศึกษามีปัญหาทั้งเรื่องการชอบอยู่คนเดียวและการชอบเข้าสังคม มีเพื่อนมาก แต่ระดับมัธยมศึกษาพบปัญหาเฉพาะเรื่องการชอบเข้าสังคม มีเพื่อนมาก ครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาส่วนมากมีความเห็นสอดคล้องกันว่า ปัญหาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน คือ การไม่สนใจเรียน ด้านอารมณ์ คือ โกรธ โมโหง่าย และด้านสังคม คือ ชอบอยู่คนเดียว

สำหรับความต้องการความรู้ในการแก้ปัญหาพบว่า ผู้ปกครองและครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาส่วนมากมีความต้องการความรู้ในการแก้ปัญหาลำดับที่ 1 ด้านการเรียน คือ การเอาใจใส่การเรียน ด้านอารมณ์ คือ การรู้จักควบคุมอารมณ์ตนเอง ส่วนด้านสังคม ผู้ปกครองต้องการความรู้เรื่องการมีทักษะในการเข้าสังคมได้ดี กลุ่มครูต้องการความรู้เรื่อง การคบหาเพื่อน

คำสำคัญ เด็กที่มีความสามารถพิเศษ พฤติกรรมด้านการเรียน พฤติกรรมด้านอารมณ์พฤติกรรมด้านสังคม

Abstract

This study investigated problems and needs of parents and teachers in the understanding of learning, affective, and social behaviors of gifted students in primary and secondary schools. It was under a research project that sought to develop learning innovation for parents and teachers of gifted learners. There were 111 participants which comprised parents of gifted children and teachers of gifted students in schools that provided education for the gifted in Bangkok metropolitan area. Research instruments were questionnaires that surveyed problems and needs of parents and teachers in the understanding of gifted students' learning, affective, and social behaviors. Data were analyzed using descriptive information.

Results

Data from this study showed that parents of gifted studying in primary and secondary schools agreed unanimously that disinterest in learning was a major problem among the gifted learners. Parents of gifted students in the primary school level added that their gifted children were prone to be single minded in subjects that they were personally interested in. In terms of social behaviors, parents of gifted children in primary schools expressed their concerns in two aspects: 1) tendency towards isolation, and 2) preference for sociability. However, parents of the gifted youth in secondary schools were apprehensive about their children's preference for sociability. Primary and secondary school teachers of gifted students reported a concern in gifted students' lack of interest in learning. In light of affective and social behaviors, teachers stated that gifted students were likely to be short-tempered and introverted, respectively. Parents and teachers of gifted students studying in the primary and secondary school levels expressed their desires to gain knowledge about attentiveness in learning and self-control. In the social behavior aspect, parents wanted to have a better understanding of social skills whereas teachers would appreciate knowledge regarding friendship among the gifted.

Keywords: gifted children, learning behaviors, affective behaviors, social behaviors

ที่มาและความสำคัญของปัญหาการวิจัย

ประเทศไทยนับเป็นประเทศหนึ่งที่ยังต้องการการพัฒนาในหลายด้าน ไม่ว่าจะเป็นด้านวิทยาศาสตร์เทคโนโลยี เศรษฐกิจ การกีฬา หรือแม้แต่การบริหาร ด้วยเหตุนี้การพัฒนาศักยภาพของคนในชาติ ซึ่งถือเป็นกำลังหลักในการพัฒนาประเทศ จึงนับเป็นสิ่งสำคัญและควรได้รับการสนับสนุนอย่างจริงจัง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนา "คนเก่ง" ที่ว่ากันว่าจะต้องเริ่มแต่ด้วยเยาว์ ท่ามกลางการตื่นตัวและการส่งเสริมในเรื่องการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษในประเทศต่างๆ ทั่วโลก ด้วยการจัดการศึกษาที่เหมาะสมให้เกิดขึ้นแก่บุคคลเหล่านั้น โดยถือว่าสิ่งนั้นเองจะทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญในการสร้างรากฐานที่แข็งแกร่งให้กับประเทศได้เป็นอย่างดี

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (2548) ได้ให้ความหมายของคำว่า เด็กที่มีความสามารถพิเศษ หมายถึง เด็กที่แสดงออกซึ่งความสามารถอันโดดเด่นในด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน ในด้านสติปัญญา ความคิดสร้างสรรค์ การใช้ภาษา การเป็นผู้นำ การสร้างงานทางทัศนศิลป์และศิลปะการแสดง ความสามารถด้านดนตรี ความสามารถทางกีฬา และความสามารถทางวิชาการในสาขาใดสาขาหนึ่งหรือหลายสาขาอย่างเป็นที่ประจักษ์ เมื่อเปรียบเทียบกับเด็กอื่นที่มีอายุระดับเดียวกัน สภาพแวดล้อมหรือประสบการณ์เดียวกัน สอดคล้องกับ อุษณีย์ อนุรุทธวงศ์ (2555) ได้ให้ความหมายของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ หมายถึง ผู้ที่แสดงออกถึงความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน ที่เหนือกว่าผู้อื่นในวัยเดียวกัน หรือแสดงออกถึงศักยภาพที่สามารถพัฒนาได้อย่างโดดเด่นหากได้รับโอกาสหรือมีความสามารถเป็นที่ประจักษ์มากกว่าผู้อื่นที่มีสภาพแวดล้อมเดียวกัน และแสดงความรักความสนใจ ในสิ่งที่ตนทำได้อย่างมุ่งมั่นและอย่างต่อเนื่อง

สำหรับเด็กกลุ่มนี้ จะสามารถเป็นทรัพยากรบุคคลที่สำคัญของประเทศได้ หากเราสามารถพัฒนาให้เด็กมีโอกาสได้ใช้ศักยภาพของตนเองอย่างเต็มที่ การทำความเข้าใจเด็กที่มีความสามารถพิเศษเป็นสิ่งสำคัญที่พ่อแม่ ผู้ปกครองและครูควรที่จะต้องให้ความสนใจเป็นพิเศษ เพราะเด็กกลุ่มนี้เป็นเด็กที่มีศักยภาพด้านต่างๆ อย่างมาก ซึ่งเป็นเรื่องน่าเสียดายถ้าไม่ได้รับการดูแลส่งเสริมให้เด็กได้แสดงความสามารถอย่างเต็มศักยภาพของเขา จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ที่มีความสามารถพิเศษพบว่า เด็กกลุ่มนี้มีคุณลักษณะบางอย่างที่แตกต่างจากเด็กทั่วไป ซึ่งคุณลักษณะบางอย่างก็ก่อให้เกิดผลดี บางคุณลักษณะก็ก่อให้เกิดปัญหาต่างๆ ทั้งด้านการเรียนและด้านอารมณ์สังคม เช่น คุณลักษณะที่ก่อให้เกิดผลดี ได้แก่ เด็กที่มีความสามารถพิเศษจะเป็นเด็กที่เรียนรู้ได้เร็วและง่ายในการทำ ความเข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรม และเป็นเด็กที่วิจารณ์สิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นด้วยเหตุผล เห็นความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลที่เกิดขึ้นของเหตุการณ์ต่างๆ มีความรู้สึกไวต่อการเปลี่ยนแปลงของสิ่งต่างๆ รอบตัว ช่างสังเกต สามารถมองเห็นรายละเอียดของสิ่งต่างๆ ได้ดี มักมองเห็นอะไรได้มากกว่าคนอื่น รับรู้สิ่งต่างๆ ได้อย่างรวดเร็ว ไม่ต้องการให้ใครมาขัดจังหวะในขณะที่ยังจดจ่อกับกิจกรรมบางอย่าง มีสมาธิในการทำสิ่งต่างๆ ได้นาน โดยเฉพาะเมื่อสนใจอะไรจะลืมเวลา จดจำสิ่งต่างๆ ได้รวดเร็ว ระลึกข้อมูลได้รวดเร็วและถูกต้องแม่นยำ ส่วนคุณลักษณะที่ทำให้เกิดผลเสีย เช่น การมีลักษณะชอบทำสิ่งต่างๆ

ให้สมบูรณ์แบบไม่มีที่ติ (Perfectionism) ซึ่งมักจะแสดงออกให้เห็นในลักษณะต่างๆ ได้แก่ แสดงความหงุดหงิดและโกรธอยู่เกือบตลอดเวลา พูดเร็ว เดินเร็ว รับประทานเร็ว ชอบการแข่งขันอย่างมาก จัดเวลาทำงานมากขึ้นกว่าเดิม เล่นน้อยกว่าเด็กทั่วไป ไม่ค่อยผ่อนคลายความตึงเครียด ไม่ค่อยรับฟังความคิดเห็นของคนอื่น เด็กกลุ่มนี้มีจิตสำนึกเกี่ยวกับตัวเองสูงเกินไป มีความรู้สึกเกี่ยวกับการมีชีวิตอยู่ มากไป เด็กจะมีความรู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่า เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ มีความรู้สึกโดดเดี่ยวอ้างว้าง เพราะคนอื่นไม่ค่อยสนใจความคิด ความรู้สึกของเขา มีปัญหาในการปรับตัว จึงทำให้เด็กมีทักษะทางสังคมต่ำ มีความเครียดและความคับข้องใจสูง กลัวความล้มเหลว เด็กกลุ่มนี้มักมีความคิดดีและเข้าใจสิ่งต่างๆ ได้เร็ว แต่เมื่อลงมือทำมักทำงานไม่ค่อยสำเร็จ รวมทั้งขาดความเชื่อมั่นในตนเอง ทำให้ไม่กล้าแสดงออกหรือแสดงออกอย่างไม่เหมาะสม (Adderholdt, 1987 อ้างอิงใน อุษณีย์ อนุรุทธวงศ์, 2550) ลักษณะที่กล่าวมานั้นก่อให้เกิดปัญหากับตัวเด็กทั้งทางด้านร่างกาย จิตใจ และสังคมตามมา โดยเฉพาะอย่างยิ่งปัญหาที่เกี่ยวกับความต้องการของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งได้แก่ ต้องการการเรียนรู้ในสิ่งที่ท้าทายต่อศักยภาพและความสามารถของเขา ต้องการงานที่ซับซ้อนและยากกว่าระดับปกติ ต้องใช้เวลาในสิ่งที่เขาเชี่ยวชาญน้อยกว่าเด็กคนอื่นๆ และสามารถทำสำเร็จเร็วกว่า ต้องการการยอมรับจากเพื่อนวัยเดียวกันและเพื่อนต่างวัยที่มีความสามารถทางสติปัญญาทัดเทียมกัน หรือคบคนที่อายุมากกว่าหรือคนที่มีความสนใจในเรื่องเดียวกันกับเขา ต้องการโอกาสที่จะได้แสดงออกซึ่งความสามารถภายใน ต้องการโอกาสที่จะพัฒนาความสามารถพื้นฐานและสิ่งที่ตนเองสนใจ และต้องการคำปรึกษาจากผู้ที่เป็นที่พึ่งได้ ดังนั้น ผู้ปกครองและครูควรทำความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะและสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งความต้องการดังกล่าวของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ถ้าหากพ่อแม่ ผู้ปกครองและครูไม่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กผู้มีความสามารถอย่างเพียงพอ ก็จะทำให้ไม่สามารถตอบสนองความต้องการของเด็กได้อย่างดีพอ

ด้วยเหตุนี้ จึงทำให้คณะผู้วิจัยสนใจศึกษาว่า ผู้ปกครองและครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้งระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษามีปัญหาเกี่ยวกับเด็กเรื่องใดบ้าง ในด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม รวมทั้งความต้องการความรู้ใดบ้างในการแก้ปัญหาทั้ง 3 ด้านนั้น ผลการวิจัยที่ได้จะเป็นข้อมูลพื้นฐานในการสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ออก เพื่อให้ผู้ปกครองและครูมีความรู้ความเข้าใจเด็กกลุ่มนี้ได้ถูกต้อง อันจะนำไปสู่

การช่วยเหลือและการพัฒนาเด็กได้อย่างเต็มที่

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และ ด้าน สังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากร

ประชากร เป็นผู้ปกครองและครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษในโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาพิเศษระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษา ทั้งในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล เพื่อใช้ในการสำรวจปัญหาและความต้องการเกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง เป็นผู้ปกครองและครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษในโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาพิเศษระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา ทั้งในกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 111 คน

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. เด็กที่มีความสามารถพิเศษ หมายถึง เด็กที่ได้รับการระบุหรือรับรองจากผู้เชี่ยวชาญว่ามีความสามารถด้านใดด้านหนึ่ง หรือหลายด้านอย่างโดดเด่นเหนือเด็กทั่วไป หรือเด็กในวัยเดียวกัน ซึ่งความสามารถดังกล่าวประกอบด้วยความสามารถทางสติปัญญา วิชาการเฉพาะด้าน ความคิดสร้างสรรค์ ศิลปะการแสดง ดนตรี ความเป็นผู้นำ กีฬา และอื่นๆ ที่มีคุณค่าต่อสังคม

ในงานวิจัยนี้ เด็กที่มีความสามารถพิเศษ คือ เด็กที่ได้รับการระบุจากโรงเรียนว่ามีความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้านอย่างโดดเด่นเหนือเด็กทั่วไป หรือเด็กในวัยเดียวกัน

2. ผู้ปกครองของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ หมายถึง ผู้ที่ให้การดูแลอบรมเลี้ยงดูเด็กที่ได้รับการระบุจากโรงเรียนว่ามีความสามารถพิเศษ

3. ครูผู้สอนของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ หมายถึง ครูประจำชั้นหรือครูผู้ทำการสอนในโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาพิเศษ

นิยามปฏิบัติการ

ปัญหาและความต้องการเกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ หมายถึง สิ่งที่ผู้ปกครองและครูระบุถึง

ลักษณะการแสดงออกที่ไม่พึงประสงค์ของเด็กที่มีความสามารถพิเศษใน 3 ด้าน คือ ด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม รวมทั้งการระบุถึงความต้องการมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องดังกล่าว ซึ่งวัดได้โดยใช้แบบสอบถามปลายเปิดที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากงานวิจัย

1. ได้ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับปัญหาและความต้องการของผู้ปกครอง และครูเกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ อันจะนำไปสู่การสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ออกไป

2. หน่วยงานที่ทำหน้าที่เกี่ยวกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ได้ทราบข้อมูลที่สอดคล้องกับปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษอย่างแท้จริง

วิธีดำเนินการวิจัย

การสร้างแบบสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครู เกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม ของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ มีขั้นตอนและการดำเนินการดังนี้

1. คณะผู้วิจัยร่วมกันพิจารณาประเด็นสำคัญที่ใช้สร้างแบบสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครู ซึ่งได้ข้อสรุปว่า มี 2 ประเด็น แต่ละประเด็นมีรายละเอียดดังนี้

ประเด็นที่ 1 การสำรวจปัญหาที่พบในเด็กที่มีความสามารถพิเศษ แบ่งเป็น

- 1.1. ด้านการเรียน
- 1.2. ด้านอารมณ์
- 1.3. ด้านสังคม

ประเด็นที่ 2 การสำรวจปัญหาที่เด่นชัดที่ผู้ปกครองและครูต้องการมีความรู้ความเข้าใจใน การแก้ปัญหาต่างๆ มากที่สุด โดยให้ระบุปัญหาและความต้องการจำแนกตามด้านดังนี้

- 2.1. ด้านการเรียน
- 2.2. ด้านอารมณ์
- 2.3. ด้านสังคม

2. สร้างแบบสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครู เกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม ของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งมีลักษณะเป็นแบบสอบถาม แบ่งเป็น 3 ตอน ตอนที่ 1 เป็นข้อมูลส่วนบุคคล ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามปลายเปิด 3 ข้อ ใช้สำรวจปัญหาในแต่ละด้าน และตอนที่ 3 เป็นแบบสอบถาม

ปลายเปิด จำนวน 3 ข้อ ซึ่งให้กลุ่มตัวอย่างเสนอปัญหาที่เด่นชัดที่ต้องการมีความรู้ความเข้าใจในการแก้ปัญหาที่มากที่สุด โดยให้เสนอปัญหาด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม ด้านละ 3 ลำดับ

ตัวอย่างแบบสอบถาม

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนบุคคล

ท่านเป็นผู้ปกครองของนักเรียนที่เรียนอยู่ในโรงเรียนประเภทใด ระดับใด

- โรงเรียนของกระทรวงศึกษาธิการ
- ระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา
- โรงเรียนพิเศษ
- โรงเรียนไผ่ทอคมศึกษา
- ระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา
- โรงเรียนอัสสัมชัญธนบุรี
- ระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา
- โรงเรียนมหิตลวิทย์ยานุสรณ์ (ระดับมัธยมศึกษา)

ตอนที่ 2 จากประสบการณ์ของท่านพบว่า ลูกของท่านซึ่งเป็นเด็กที่มีความสามารถพิเศษมีปัญหาในด้านต่างๆอะไรบ้าง

- 2.1 ปัญหาด้านการเรียน เช่น ไม่สนใจการเรียน
-
- 2.2 ปัญหาด้านอารมณ์ เช่น เอาแต่ใจตนเอง
-
- 2.3 ปัญหาด้านสังคม เช่น ชอบอยู่คนเดียว
-

ตอนที่ 3 การจัดลำดับปัญหาและความต้องการความรู้ความเข้าใจในการแก้ปัญหา

จากปัญหาที่ท่านระบุในตอนที่ 2 ท่านคิดว่าปัญหาใดเป็นปัญหาที่เด่นชัดที่ท่านต้องการมีความรู้ความเข้าใจในการแก้ปัญหานั้นมากที่สุด ขอให้ท่านเรียงลำดับ 1-3 จากมากที่สุดในแต่ละด้าน

- 3.1 ด้านการเรียน
- ลำดับที่ 1
- ลำดับที่ 2
- ลำดับที่ 3
- 3.2 ด้านอารมณ์
- ลำดับที่ 1
- ลำดับที่ 2
- ลำดับที่ 3
- 3.3 ด้านสังคม
- ลำดับที่ 1
- ลำดับที่ 2
- ลำดับที่ 3

1.3 นำแบบสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูเกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม ที่สร้างขึ้น ไปทดลองใช้กับผู้ปกครองและครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ จำนวน 6 คน เพื่อตรวจสอบความชัดเจนของคำถาม แล้วปรับปรุงให้สมบูรณ์

1.4 นำแบบสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูเกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม ของเด็กที่มีความสามารถพิเศษฉบับสมบูรณ์ ไปเก็บข้อมูลกับผู้ปกครองและครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษในโรงเรียนที่มีการจัดการศึกษาพิเศษระดับประถมศึกษา ได้แก่ โรงเรียนไผ่ทอคมศึกษา และโรงเรียนอัสสัมชัญธนบุรี (ฝ่ายประถม) และระดับมัธยมศึกษา ได้แก่ โรงเรียนมหิตลวิทย์ยานุสรณ์ และโรงเรียนอัสสัมชัญธนบุรี (ฝ่ายมัธยม) จำนวน 111 คน

1.5 สรุปผลการสำรวจปัญหาและความต้องการความรู้ความเข้าใจในการแก้ปัญหา โดยการวิเคราะห์เนื้อหาและคำนวณค่าร้อยละ เพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับดำเนินกิจกรรมในระยะที่ 2 ต่อไป

สรุปผลการวิจัย

ผลการสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูเกี่ยวกับพฤติกรรมด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม ของเด็กที่มีความสามารถพิเศษพบว่า

- 1. ผู้ปกครองของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาส่วนมากมีความเห็นสอดคล้องกันว่า ปัญหาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน คือ การไม่สนใจเรียน และมีความเห็นเพิ่มเติมในระดับประถมศึกษา มีปัญหาเรื่องความเอาใจใส่เฉพาะวิชาที่อยากเรียน ด้านอารมณ์ คือ การแสดงอารมณ์ที่ไม่เหมาะสมกับผู้อื่น และการเอาแต่ใจตนเอง ส่วนด้านสังคมพบว่า ผู้ปกครองเด็กระดับประถมศึกษามีปัญหาทั้งเรื่องการชอบอยู่คนเดียว และการชอบเข้าสังคม และมีเพื่อนมาก แต่ระดับมัธยมศึกษา พบปัญหามากเฉพาะเรื่องการชอบเข้าสังคมและมีเพื่อนมาก ส่วนความต้องการความรู้ในการแก้ปัญหาลำดับ 1 ในแต่ละด้านเป็นดังนี้ ด้านการเรียน คือ การเอาใจใส่การเรียน ด้านอารมณ์ คือ การรู้จักควบคุมอารมณ์ และด้านสังคม คือ การมีทักษะในการเข้าสังคมได้ดี
- 2. ครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาส่วนมากมีความเห็นสอดคล้องกันว่า ปัญหาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

ด้านการเรียน คือ การไม่สนใจเรียน ด้านอารมณ์ คือ โกรธ โมโหง่าย และด้านสังคม คือ ซบเซาอยู่คนเดียว สำหรับความต้องการความรู้ในการแก้ปัญหา ลำดับที่ 1 ในแต่ละด้านเป็นดังนี้ ด้านการเรียน คือ การเอาใจใส่ในการเรียน ด้านอารมณ์ คือ รู้จัดควบคุมอารมณ์ตนเอง และด้านสังคม คือ การคบหาเพื่อน

อภิปรายผลการวิจัย

การอภิปรายผลการวิจัยครั้งนี้จะได้อภิปรายเฉพาะประเด็นที่เกี่ยวกับปัญหาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม ตามการรับรู้ของผู้ปกครองและครู

ประเด็นปัญหาด้านการเรียน ผลการวิจัยพบว่า ทั้งผู้ปกครองและครูต่างมีความเห็นที่สอดคล้องกันว่าปัญหาด้านการเรียนของเด็กที่มีความสามารถพิเศษส่วนใหญ่ทั้งในระดับประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษา คือ การไม่สนใจเรียน การที่ผลการวิจัยพบว่า การไม่สนใจเรียนเป็นปัญหาสำคัญด้านการเรียนของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ อาจพิจารณาจากหลายมุมมองที่สามารถนำมาใช้วิเคราะห์ถึงสาเหตุการไม่สนใจเรียนของเด็กที่มีความสามารถพิเศษได้ดังนี้

1. ด้านคุณลักษณะเฉพาะของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

เด็กที่มีความสามารถพิเศษมีคุณลักษณะเฉพาะที่เด่นชัดหลายประการที่อาจเป็นสาเหตุให้เด็กไม่สนใจการเรียน จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยจำนวนหนึ่ง พบว่าเด็กที่มีความสามารถพิเศษมี ความถนัดในบางสิ่งบางอย่างสูงมาก จึงมักขาดความสนใจในการเรียนวิชาสามัญ เด็กเหล่านี้ยังชอบใช้เวลาตรึกตรองค้นคว้าสิ่งที่ตนชอบและสนใจอย่างลึกซึ้ง จึงอาจดูเหมือนเป็นเด็กเลือนลอยหรือฝันกลางวันในห้องเรียนเป็นบางครั้งบางคราว (คุชฌี บริพัตร. 2548) คุณลักษณะที่เด่นชัดอีกประการหนึ่งของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ คือ มีความเอาใจใส่ด้วยความมุ่งมั่นบากบั่นเป็นพิเศษในงานที่ตนมีความสนใจสูง ในช่วงเวลาที่ยาวนาน เด็กจึงต่อต้านการรบกวนหรือการต้องทำกิจกรรมตามกำหนดการ ถูกรับรู้ว่าเป็นเด็กดี อารมณ์ไม่ให้ความร่วมมือ (Clark et al. 1988) นอกจากนี้แล้วเด็กที่มีความสามารถพิเศษมักมีความสนใจที่หลากหลาย กระหายที่จะเรียนรู้ในทุกๆ ด้าน อ่านทุกสิ่งทุกอย่างที่ผ่านเข้ามาในสายตา อาจส่งผลให้เด็กสนใจทำกิจกรรมมากมายไปเรื่อย ๆ แบบชั่วคราว โดยไม่ได้พัฒนาทักษะและความสามารถในด้านใดด้านหนึ่งให้สามารถใช้ประโยชน์ได้อย่างแท้จริง (Ehrich. 1985) พ่อแม่และครูอาจมองว่าเด็กเป็นคน

"จับจด" คือ ไม่เอาใจใส่อะไรจริงจัง รวมถึงการเรียนด้วย นอกจากนี้ ความสนใจและความอยากรู้อยากเห็นที่หลากหลายเกินปกติธรรมดา ยังทำให้ยากต่อการทำงานกลุ่มด้วย (Clark. 1988)

2. ด้านหลักสูตรและวิธีการสอนของครูที่ไม่ตอบสนอง ต่อคุณลักษณะด้านการรู้คิดของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

จากการวิจัยของนักการศึกษาทำให้ทราบว่าหลักสูตรและวิธีการสอนของครูเป็นขบวนการในการพัฒนาทางสติปัญญาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษอยู่ไม่น้อย (คุชฌี บริพัตร. 2537) หลักสูตรปกติส่วนใหญ่เป็นหลักสูตรสำหรับเด็กทั่วไป มิใช่เพื่อเด็กที่มีความสามารถพิเศษ จึงไม่สามารถสนองตอบต่อความต้องการเป็นพิเศษของเด็กเหล่านี้ เป็นเหตุให้เด็กเหล่านี้ต้องสูญเสียความสามารถพิเศษที่มีอยู่ในตัว เกิดความเบื่อหน่ายกับหลักสูตรปกติ ไม่อดทนกับการ "รอคอยกลุ่ม" (ลลิตา เหล่าพานิช. 2538; คุชฌี บริพัตร. 2548) ส่วนในด้านวิธีการสอนของครูปรากฏว่า ครูใช้วิธีการสอนที่ไม่สามารถตอบสนองต่อคุณลักษณะด้านการรู้คิดของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ประกอบด้วย การสอนโดยใช้การบรรยาย การนำเอาวิธีการที่ล้าสมัยมาสอน การสอนให้เด็กจดจำในสิ่งที่ไม่มีความสำคัญ เป็นต้น (คุชฌี บริพัตร. 2537) ลักษณะการสอนเช่นนี้ทำให้เด็กเบื่อหน่าย และไม่สนใจการเรียน สอดคล้องกับความเห็นของคุชฌี บริพัตร (2548) ที่ว่าการเรียนการสอนที่เน้นการบอกเล่าให้จดจำจะทำให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษเกิดความเบื่อหน่ายในการเรียน เนื่องจากเด็กเหล่านี้ชอบการศึกษา ค้นคว้าด้วยตนเองทั้งด้านการอ่านและการสืบค้นข้อเท็จจริงต่างๆ นอกจากนี้ เด็กเหล่านี้มีความจำที่ดีมาก มีศักยภาพในการประมวลข้อมูลที่เกินปกติธรรมดา มีการเรียนรู้อย่างรวดเร็วและง่ายดาย มีความสามารถในการสรุปย่อและให้เหตุผลอย่างพินิจพิเคราะห์ เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดและเหตุการณ์ต่างๆ สามารถจับประเด็นสำคัญได้อย่างรวดเร็ว คุณลักษณะเหล่านี้ทำให้เด็กเบื่อหน่ายกับการอธิบายซ้ำๆ ความซ้ำซาก การเรียนรู้ด้วยการทำซ้ำ การท่องจำ งานที่เป็นกิจวัตรประจำวัน การฝึกฝน และการจดจำรายละเอียด (Ehrich. 1985; Clark. 1988; Clark et al. 1988)

3. ด้านทัศนคติของครูต่อเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

ครูในโรงเรียนทั่วไปไม่พร้อมกับการสอนเด็กที่มีความสามารถพิเศษ และมักมีความรู้สึกที่ไม่ดีกับเด็กกลุ่มนี้ เนื่องจากเด็กมีความสามารถในการเข้าใจสิ่งต่างๆ ที่ล้าหน้า ครูอาจไม่รู้อะไรเท่าเด็ก จึงเห็นว่าเด็กเป็นคน

"ยโสโอหัง" นอกจากนี้ ครูอาจเห็นว่าเด็กที่มีความสามารถพิเศษควรต้องเหมือนเด็กทั่วไป นั่นคือ อ่อนน้อม ยอมตาม สุภาพ และทำคะแนนได้ดี ซึ่งคุณลักษณะเหล่านี้ไม่สอดคล้องกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ก่อให้เกิดความไม่สบายใจ และมีทัศนคติทางลบกับเด็กกลุ่มนี้ ที่ส่งผลเสียต่อการเรียนการสอน และทำให้เด็กเกิดการต่อต้าน ด้วยการมีพฤติกรรมก่อกวนและไม่สนใจเรียน ดังที่มีหลักฐานจากงานวิจัยหลายชิ้นพบว่า เด็กนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่ถูกให้ออกจากโรงเรียนเป็นเด็กที่มีความสามารถพิเศษร้อยละ 20 (Galbraith, 1983)

4. ด้านโรงเรียนและนโยบายของโรงเรียนในการจัดการเรียนการสอน

โรงเรียนส่วนมากไม่ได้จัดตั้งขึ้นมาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ แต่จัดตั้งขึ้นมาสำหรับเด็กปกติทั่วไป (Galbraith, 1983) โรงเรียนจึงไม่มีความพร้อมมากพอสำหรับการให้การศึกษาแก่เด็กกลุ่มนี้ในหลายๆ ด้าน เช่น ไม่สามารถจัดครูที่มีความสามารถตรงกับความสามารถพิเศษของเด็ก ความจำกัดของอุปกรณ์และแหล่งการเรียนรู้ รวมถึงปัญหาในการจัดโปรแกรมสำหรับส่งเสริมความสามารถพิเศษ เป็นต้น สิ่งเหล่านี้ย่อมส่งผลให้เด็กเบื่อหน่ายโรงเรียน จนมีคำกล่าวที่ว่า ถ้าถามเด็กที่มีความสามารถพิเศษเกี่ยวกับโรงเรียน เด็กจะตอบออกมาโดยทันทีว่า น่าเบื่อ ง่ายเกินไป ซ้ำซาก ไม่ตรงประเด็น ไร้สาระ (Galbraith, 1983) ประเด็นที่สำคัญอีกประการหนึ่ง คือ นโยบายของโรงเรียนที่จัดให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษเรียนในห้องเดียวกับเด็กทั่วไป อาจก่อให้เกิดปัญหาบางอย่างได้เช่นกัน เนื่องจากเด็กที่มีความสามารถพิเศษชอบบทเรียนที่ท้าทาย และมีความยากมากกว่าของเด็กวัยเดียวกันโดยทั่วไป การเรียนร่วมกับเด็กปกติอาจทำให้มีปัญหาเกี่ยวกับเพื่อน กับครู กับการเรียน อาจเป็นเด็กเบื่อหน่ายการเรียน สอบตกซ้ำแล้วซ้ำอีกได้ (ดุขฎิ บัณฑิต, 2548) นอกจากนี้ เด็กที่มีความสามารถพิเศษเป็นเด็กที่รู้มากกว่าเพื่อนๆ ในวัยเดียวกัน เมื่อต้องเรียนร่วมกับเพื่อนในชั้นเรียนปกติ อาจทำให้มีพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ตามมา เช่น การมีพฤติกรรมก่อกวน ไม่สนใจเรียน ไม่อยากไปโรงเรียน เป็นต้น (Ehrich, 1985)

การวิจัยครั้งนี้ที่ผลการวิจัยพบว่า ปัญหาด้านการเรียนของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ คือ การไม่สนใจเรียน มีความสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Webb (1993 citing in Heylighen, 2005) ที่พบว่า ภายในห้องเรียนเด็กที่มีความสามารถพิเศษถูกมองว่าไม่มีความสามารถควบคุมตัวเองให้อยู่กับการศึกษาเล่าเรียน มีพฤติกรรมไม่ใส่ใจในการเรียน ก่อกวน หรือมีความพยายามอย่างอื่นที่ทำให้ตนเองเกิดความสนุกสนาน ผลการวิจัยนี้ยัง

สอดคล้องกับงานวิจัยอีกหลายเรื่องเกี่ยวกับปัญหาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ Davis & Rimm (2004) ได้รวบรวมไว้ โดยพบว่า ปัญหาประการหนึ่งที่พบบ่อยมากนอกเหนือจากปัญหาอื่นๆ คือ ปัญหาการขาดความท้าทายที่เพียงพอ และการมีนิสัยการเรียนที่ไม่ดี

นอกจากปัญหาความสนใจเรียนของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาแล้ว ยังมีผลวิจัยเพิ่มเติมในกลุ่มเด็กประถมศึกษาในปัญหาเรื่องความเอาใจใส่เฉพาะวิชาที่อยากเรียน ซึ่งประเด็นนี้ไม่พบในกลุ่มเด็กมัธยมศึกษา ผลที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะกลุ่มเด็กประถมศึกษาอยู่ในวัยเด็กตอนปลาย ซึ่งนักการศึกษาเห็นว่า เป็นระยะวิกฤต (Critical Period) ของการสร้างนิสัยมุ่งผลสัมฤทธิ์ในการเรียน เด็กบางคนจะมีลักษณะการมุ่งผลสัมฤทธิ์แบบปกติ ในขณะที่เด็กบางคนมีลักษณะมุ่งผลสัมฤทธิ์ต่ำหรือสูงจนเกินไป (Hurlock, 1980) สอดคล้องกับแนวคิดของอีริคสัน (Erickson) ที่กล่าวถึงเด็กในวัยนี้ว่าเป็นระยะวิกฤติของการพัฒนาความขยันหมั่นเพียร ซึ่งถ้ามลหม่อมก็จะพัฒนาความมีปมด้อยขึ้นมาแทนที่ เด็กวัยนี้จึงพัฒนาคุณสมบัติเอาใจงานหรือความขยันหมั่นเพียรในการเรียน การทำงาน ความรับผิดชอบและการเล่นที่มีกฎเกณฑ์ และสอดคล้องกับแนวคิดของฟรอยด์ (Freud) ที่กล่าวว่า วัยเด็กตอนปลายเป็นระยะพักตัวของพลังทางเพศ ความอยากหาความสำคัญทางเพศจะถูกสกัดกั้นให้จมลงไปอยู่ในจิตไร้สำนึกโดยสิ้นเชิง พลังนี้จะกลับมีขึ้นมาอีกก็ต่อเมื่ออย่างเข้าสู่วัยรุ่น ช่วงนี้จะเป็นช่วงที่เด็กพุ่งความสนใจไปที่กับสิ่งรอบๆ ตัว และเป็นช่วงของการเรียนรู้ (Shaffer & Kipp, 2010) จึงมีความเป็นไปได้ว่า เด็กที่มีความสามารถพิเศษในระดับประถมศึกษาจะพัฒนานิสัยมุ่งผลสัมฤทธิ์ในระดับสูง แต่เนื่องจากเด็กวัยนี้ยังคงขาดประสบการณ์ชีวิต และความสนใจของเด็กวัยนี้ยังคงอยู่ในวงจำกัดเมื่อเทียบกับเด็กมัธยมศึกษาหรือวัยรุ่น จึงทำให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษระดับประถมศึกษาให้ความเอาใจใส่เฉพาะวิชาที่อยากเรียนเท่านั้น

ประเด็นปัญหาด้านอารมณ์ ผลการวิจัยพบว่า ผู้ปกครองของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาส่วนมากมีความเห็นสอดคล้องกันว่า ปัญหาด้านอารมณ์ คือ การแสดงอารมณ์ที่ไม่เหมาะสมกับผู้อื่น และการเอาแต่ใจตนเอง ในขณะที่ครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้ง 2 กลุ่มดังกล่าวเห็นว่าปัญหาด้านอารมณ์ คือ โกรธหรือโมโหง่าย ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับพัฒนาการทางอารมณ์ตามปกติของเด็กวัยนี้ กล่าวคือ แม้เด็กในวัยประถมศึกษาจะเริ่มเรียนรู้การควบคุมการแสดงออกทางอารมณ์มากกว่าวัยที่ผ่านมา แต่เมื่อเด็ก

อยู่ในบ้าน เด็กอาจไม่มีแรงจูงใจดังกล่าวนี เป็นผลให้เด็กมักแสดงอารมณ์เต็มที่เหมือนที่เคยทำตอนเป็นเด็กเล็ก ซึ่งทำให้พ่อแม่ตำหนิหรือลงโทษที่เด็กประพฤติตนไม่สมวัย นอกจากนี้ สภาพการณ์ที่ก่อให้เกิดอารมณ์โกรธในวัยเด็กตอนปลายมีมากกว่าในวัยเด็กตอนต้น เพราะเด็กต้องการเป็นตัวของตัวเองมากกว่า จึงเกิดความคับข้องใจมากกว่า สิ่งที่ทำให้เด็กวัยประถมศึกษามีอีกหลายอย่าง เช่น ถูกขัดขวางในสิ่งที่กำลังทำอยู่ ถูกตำหนิหรือถูกวิจารณ์ ถูกเปรียบเทียบกับเด็กอื่นๆ ที่ดีกว่า ถูกอบรมสั่งสอน ถูกบ่นว่าหรือถูกทำโทษในสิ่งที่เขาไม่ได้ทำ เห็นคนอื่นๆ โกงหรือทำในสิ่งที่ไม่ยุติธรรม ถูกกล่าวหาว่าโกหก และประการสุดท้าย เด็กวัยประถมศึกษามีโกรธอันเนื่องมาจากความไม่ฉลาดของตนเอง เด็กมักตั้งระดับความมุ่งหวังเหนือความสามารถ และเมื่อทำไม่ได้ก็มักจะโกรธ (ประณต เคาฉิม. 2549) ครูของเด็กในระดับประถมศึกษาจึงมองว่า เด็กวัยนี้โกรธหรือโมโหง่าย ซึ่งเป็นเช่นเดียวกับเด็กระดับมัธยมศึกษาที่อยู่ในช่วงวัยรุ่น โดย G. Stanley Hall กล่าวว่า วัยรุ่นเป็นวัยพายุบุแคม (Storm and Stress) คือ มีอารมณ์รุนแรง ไม่คงที่ นอกจากนี้ยังขาดการควบคุมในการแสดงออก มีอารมณ์ค้างเกิดเสมอๆ และมีอารมณ์ร่วมรู้สึกที่รุนแรง (ประณต เคาฉิม. 2549; Seifert & Hoffnung. 1994) ประกอบกับคุณลักษณะด้านอารมณ์บางประการของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ เช่น การมีความรู้สึกไวต่อความคาดหวังและความรู้สึกของคนอื่น มีอุดมการณ์และความยุติธรรม มีความต้องการที่รุนแรงในเรื่องความสอดคล้องระหว่างค่านิยมเชิงนามธรรมกับการกระทำส่วนตน การมีระดับของการตัดสินใจเชิงจริยธรรมที่ล้ำหน้ากว่าเด็กอื่นๆ ในวัยเดียวกัน เป็นต้น จึงเป็นคุณลักษณะที่ไปช่วยเสริมให้อารมณ์โกรธ โมโหง่ายของเด็กกลุ่มนี้มีมากยิ่งขึ้น

ประเด็นปัญหาด้านสังคม ผลการวิจัยพบว่า ผู้ปกครองของเด็กที่มีความสามารถพิเศษในระดับประถมศึกษาคนหนึ่งเห็นว่า ปัญหาด้านสังคมของเด็ก คือ การชอบอยู่คนเดียว ในขณะที่ผู้ปกครองอีกกลุ่มหนึ่งที่มีจำนวนใกล้เคียงกันกับกลุ่มแรกกลับเห็นตรงกันข้าม โดยเห็นว่า ปัญหาด้านสังคมของเด็ก คือ การชอบเข้าสังคม แต่ในระดับมัธยมศึกษา ผู้ปกครองเห็นว่าเด็กมีปัญหาเฉพาะเรื่องการเข้าสังคม มีเพื่อนมาก สำหรับครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทั้งในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาส่วนมากมีความเห็นสอดคล้องกันว่าปัญหาด้านสังคมของเด็ก คือ ชอบอยู่คนเดียว การที่ผู้ปกครองเห็นว่าปัญหาด้านสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษระดับประถมศึกษา คือ การชอบอยู่คนเดียว และการชอบเข้าสังคมอธิบายได้ว่า โดยทั่วไปเด็กในวัยนี้เป็นวัยที่นักจิตวิทยา

เรียกว่า เป็นวัยเข้ากลุ่มเพื่อน (Gang Age) เป็นการรวมกันของเด็กวัยเดียวกัน เพศเดียวกัน เพื่อความสนุกสนาน เป็นกลุ่มการเล่น (Play Group) กิจกรรมกลุ่มที่เป็นที่นิยมประกอบด้วยการเล่นเกมและกีฬา การดูภาพยนตร์ การคุยกัน และการกินอาหารร่วมกัน เป็นต้น เด็กวัยนี้ต้องการเข้ากลุ่มเพื่อนและต้องการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (ประณต เคาฉิม. 2549) ความต้องการมีเพื่อนและต้องการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม เป็นความต้องการขั้นพื้นฐานขั้นหนึ่งตามทฤษฎีของมาสโลว์ (Maslow) ดังนั้น เด็กที่มีความสามารถพิเศษก็น่าจะต้องมีความต้องการในเรื่องนี้สอดคล้องกับคุณลักษณะทางสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ คือ ต้องการแสวงหาเพื่อน อาจชอบที่จะอยู่หรือพูดคุยกับผู้ใหญ่หรือเด็กที่มีอายุมากกว่า มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับทุกเพศทุกวัย ชอบทำความรู้จักกับผู้คน มีความเป็นผู้นำสูง (อุษณีย์ โพธิสุช. 2543; สำอาง หิรัญบุรณะ และคณะ. 2544; อุษณีย์ โพธิสุช และคณะ. 2548; ผดุง อารยะวิญญู. 2551; Gardner. 1989; House. 1991; Clark. 1992) ทำให้ผู้ปกครองมองว่า เด็กกลุ่มนี้ชอบสังคม อย่างไรก็ตามยังมีคุณลักษณะอื่นๆ ด้านสังคมที่เกี่ยวข้องกับการทำงานของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ คือ ชอบทำงานเดี่ยวมากกว่างานกลุ่ม ไม่รวมกิจกรรมที่ไม่ชอบไม่สามารถปรับความคิดของตนเองให้คล้อยตามความคิดของกลุ่มคนในสังคม จึงทำให้เด็กไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคมได้ (อุษณีย์ โพธิสุช. 2543; สำอาง หิรัญบุรณะ และคณะ. 2544; อุษณีย์ โพธิสุช และคณะ. 2548; ผดุง อารยะวิญญู. 2551; Gardner. 1989; House. 1991; Clark. 1992) จึงมีความเป็นไปได้ที่เด็กบางส่วนมีคุณลักษณะเหล่านี้ ประกอบกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษมีความสนใจใฝ่รู้ด้วยความมุ่งมั่นมากเป็นพิเศษในงานที่ตนมีความสนใจสูง ในเวลาที่ยาวนาน ยึดมั่นในความสมบูรณ์แบบ แสดงความเป็นอิสระไม่คล้อยตามใคร จึงทำให้ผู้ปกครองมองว่าเด็กมีลักษณะชอบอยู่คนเดียว ไม่ชอบยุ่งเกี่ยวกับใคร โดยสรุป คือ ผู้ปกครองของเด็กระดับประถมศึกษาเห็นว่าปัญหาด้านสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษมีทั้งการชอบอยู่คนเดียวและการชอบเข้าสังคม แต่ทั้งนี้ผู้ปกครองของเด็กระดับมัธยมศึกษากลับเห็นว่า ปัญหาด้านสังคมของเด็กมีเฉพาะการชอบเข้าสังคมและมีเพื่อนมาก ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะว่าเด็กระดับมัธยมศึกษาอยู่ในช่วงวัยรุ่น ซึ่งเป็นช่วงที่โลกทางสังคมของเด็กกว้างขวางมากขึ้น และเป็นช่วงที่เด็กให้ความสำคัญกับกลุ่มเพื่อน มีพฤติกรรมคล้อยตามกลุ่มเพื่อน และมีความต้องการการยอมรับจากกลุ่มเพื่อนสูง จึงทำให้เด็กวัยนี้ใช้เวลาส่วนใหญ่นำกิจกรรมต่างๆ กับกลุ่มเพื่อน ทั้งกิจกรรมส่วนตัวและ

กิจกรรมทางสังคม ให้เวลากับพ่อแม่ลดลง และมักขัดแย้งกับพ่อแม่มากขึ้น (ประณต เคาฉิม, 2549) จึงอาจทำให้ผู้ปกครองเห็นว่า การชอบเข้าสังคมของเด็กและการมีเพื่อนมากเป็นพฤติกรรมที่เป็นปัญหา แทนที่จะมองว่าเป็นพัฒนาการตามปกติ อย่างไรก็ตาม ครูกลับเห็นว่าปัญหาด้านสังคมของเด็กทั้ง 2 กลุ่มมีประการเดียว คือ การชอบอยู่คนเดียว อาจเป็นไปได้ว่าครูมีความใกล้ชิดกับเด็กน้อยกว่าผู้ปกครอง ครูอาจสังเกตเห็นเฉพาะกิจกรรมการเรียนการสอนเท่านั้น ซึ่งเป็นกิจกรรมที่มีลักษณะของการไม่เข้ากลุ่ม เช่น ชอบทำงานเดี่ยวมากกว่างานกลุ่ม ไม่รวมกิจกรรมที่ไม่ชอบ เป็นอิสระไม่คล้อยตามใคร เป็นต้น ส่วนพฤติกรรมอื่นๆ เช่น การมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี หรือการชอบทำความรู้จักผู้คน เป็นพฤติกรรมที่ครูอาจไม่สามารถสังเกตเห็นได้ดีเท่ากับพ่อแม่ ทำให้ครูรับรู้ว่ามีปัญหาด้านสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษมีเพียงประการเดียว คือ การชอบอยู่คนเดียว

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเพื่อการนำผลการวิจัยไปใช้

จากการวิจัยครั้งนี้แบ่งเป็น 2 ระยะ ซึ่งในบทความวิจัยนี้เป็นผลจากระยะที่ 1 ที่เป็นการสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ โดยใช้แบบสำรวจที่คณะผู้วิจัยสร้างขึ้น ซึ่งผู้เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษสามารถนำไปใช้สำรวจปัญหาและความต้องการของเด็กได้

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยต่อไป

การวิจัยครั้งนี้เป็นการสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูในด้านการเรียน ด้านอารมณ์ และด้านสังคม ของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ โดยเป็นการศึกษาในภาพรวมเท่านั้น จึงควรมีการวิจัยสำรวจปัญหาและความต้องการของผู้ปกครองและครูในกลุ่มของเด็กที่มีความสามารถพิเศษเฉพาะด้าน เช่น ด้านภาษา ด้านวิทยาศาสตร์ เป็นต้น เพื่อที่จะได้มีข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้มากขึ้น

บรรณานุกรม

- ดุขฎี บริพัตร ณ อยุธยา, หม่อม. (2548). **เด็กปัญญาเลิศ**. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: เลิฟแอนด์ลิฟ เพรส.
- ประณต เคาฉิม. (2549). **จิตวิทยาพัฒนาการ**. เอกสารคำสอนวิชา จต. 221. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ผดุง อารยะวิญญู. (2539). **การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ**. กรุงเทพฯ: บริษัท รำไทยเพรส จำกัด.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2548). **ยุทธศาสตร์การพัฒนารูปแบบเด็กและเยาวชนที่มีความสามารถพิเศษ (พ.ศ. 2549-2559)**. กรุงเทพฯ: บริษัท พิมพ์ดี จำกัด.
- อุษณีย์ โพธิ์สุข. (2537). **สร้างลูกให้เป็นอัจฉริยะ**. กรุงเทพฯ: ผู้จัดการ.
- _____. (2543). **แผนที่สู่การพัฒนาอัจฉริยภาพเด็ก**. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- _____. (2544). **รายงานการวิจัยรูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษด้านแนะแนวและจิตวิทยา**. กรุงเทพฯ: บริษัท รัตนพรชัย จำกัด.
- อุษณีย์ โพธิ์สุข และคณะ. (2548). **รายงานการวิจัยรูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษด้านแนะแนวและจิตวิทยา**. กรุงเทพฯ: บริษัท พิมพ์ดี จำกัด.
- อุษณีย์ อนุรุทธวงศ์. (2555). **การเสาะหา/คัดเลือกผู้มีความสามารถพิเศษ**. กรุงเทพฯ: อินทรีณ.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- _____. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. 5th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ehrlich, V. Z. (1985). *Gifted children: A guide for parents and teachers*. San Francisco, CA: Trillium Press.

- Galbraith, J. (1983). *The gifted kids survival guide, ages 11-18*. Minneapolis: Free Spirit.
- Gardner, H. (1989). *To open minds: Chinese clues to the dilemma of American education*. New York: Basic Books.
- Heylighen, F. (2005). *Characteristics and problems of the gifted: Neural propagation depth and flow motivation as a model of intelligence and creativity*. Brussels, Belgium: University of Brussels.
- Hurlock, E. B. (1980). *Developmental psychology: A life-span approach*. New York: McGraw-Hill.
- Seifert, K. & Hoffnung, R. J. (1994). *Child and adolescent development*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Belmont, CA: Cengage Learning/Wadsworth.

ศึกษาความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วม
กลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ จากการสอน อ่านและเขียนภาษาไทย
ตามแนวหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร)
A Study of Reading and Writing Thai Ability of Ethnicity with Learning Disabilities Students
in Primary Level Through Mixed Multiple Intelligences Theory, Dual Language Instruction,
and the Bilingual Cartoon Text Book (Thai-Nyahkur)

ศิริพร หมั่นงาน*

Siriporn Manngan

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ของการวิจัย เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนและหลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 เรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ภาษาไทย ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2556 โรงเรียนบ้านไร่พัฒนา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชัยภูมิ เขต 3 เลือกรูปแบบเจาะจง จำนวน 3 คน เครื่องมือในการวิจัย ได้แก่ 1) แผนการจัดการเรียนรู้อ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) จำนวน 5 หน่วย หน่วยละ 6 แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ รวมทั้งสิ้น 30 แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ มีค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างเนื้อหา (IOC) ระหว่าง 0.75-1.00 2) สื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) จำนวน 10 บทเรียน มีค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างเนื้อหา (IOC) ระหว่าง 0.60-1.00 และ 3) แบบทดสอบความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทย 2 ฉบับ คือ ฉบับที่ 1 แบบทดสอบ ความสามารถอ่านภาษาไทย มีจำนวน 20 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.745 และ ฉบับที่ 2 แบบทดสอบความสามารถเขียนภาษาไทย มีจำนวน 20 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.752 ดำเนินการทดลองโดยใช้แบบแผนการวิจัยเชิงทดลองแบบกลุ่มเดียวสอบก่อน

*นักศึกษาลัทธิศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยราชภัฏ นครราชสีมา

และหลัง ระหว่างเดือนมกราคม-มีนาคม 2557 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ จำนวน ค่ามัธยฐาน ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ สถิติทดสอบ The Sign Test for Median : One Sample และ The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Rank Test ผลการวิจัยพบว่า 1) ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วม กลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) อยู่ในระดับดี (ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 30 จากคะแนนเต็ม 40; $n = 3$, $t = 3$, $P\text{-value} = 0.8125$) โดยความสามารถอ่านภาษาไทย และความสามารถเขียนภาษาไทย ต่างก็อยู่ในระดับดีด้วย (ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 14 จากคะแนนเต็ม 20; $n = 3$, $t = 3$, $P\text{-value} = 0.8125$ และ ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 17 จากคะแนนเต็ม 20; $n = 3$, $t = 3$, $P\text{-value} = 0.8125$ ตามลำดับ) และ 2) ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วม กลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) สูงขึ้น ($T = 0$, $p < .05$) โดยความสามารถอ่านภาษาไทย และความสามารถเขียนภาษาไทยต่างก็สูงขึ้นด้วย ($T = 0$, $p < .05$ และ $T = 0$, $p < .05$ ตามลำดับ)

คำสำคัญ : ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทย ชาติพันธุ์ญัฮกุร บกพร่องทางการเรียนรู้ พหุปัญญา การสอนทวิภาษา บทเรียนการตูนสองภาษา

Abstract

The objectives of the research were to study and compare the reading and writing Thai ability of ethnicity students with learning disabilities in primary level between before and after the instruction of mixed multiple intelligences theory, dual language instruction, and the bilingual cartoon text book(Thai-Nyahkul). The purposive selecting samples were the 3 ethnicity students with learning disabilities in pratomsuksa 5, semester 2/2013 of Banraipattana school, the office of primary education area Chaiyaphum 3. The 3 kinds of research instrument were: 1) the 5 reading and writing Thai learning management unit plans, each composed of 6 instruction plans. The structure validity of the plans

by IOC technique ranges from 0.75 - 1.00. 2) the 10 Bilingual Cartoon Text Book(Thai-Nyahkul) lessons, which was the structure validity of the plans by IOC technique ranges from 0.60 - 1.00. 3) the 2 reading and writing Thai tests: first, the 20 items of reading Thai ability test and the second, the 20 items of writing Thai ability test, which were the reliability coefficients at 0.745 and 0.752 respectively. The experiment was drawn, by the one group pretest-posttest design, on January-March 2014. The statistics to analyze the data were count, median, inter-quartile range, the Sign Test for Median : One Sample, and the Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Rank Test. The research results were 1) the reading and writing Thai ability of ethnicity students with learning disabilities in primary level after the instruction of mixed multiple intelligences theory, dual language instruction, and the bilingual cartoon text book (Thai-Nyahkul) was at good level(Mdn = 30 from the total of 40 scores; $n = 3$, $t = 3$, $P\text{-value} = 0.8125$). The reading Thai ability and the writing ability were both at good level(Mdn = 14 from the total of 20 scores; $n = 3$, $t = 3$, $P\text{-value} = 0.8125$ and Mdn = 17 from the total of 20 scores; $n = 3$, $t = 3$, $P\text{-value} = 0.8125$ respectively), and 2) the reading and writing Thai ability of ethnicity students with learning disabilities in primary level after the instruction of mixed multiple intelligences theory, dual language instruction, and the bilingual cartoon text book (Thai-Nyahkul) was higher($T = 0$, $p < .05$). The reading Thai ability and the writing ability were both higher($T = 0$, $p < .05$ and $T = 0$, $p < .05$ respectively).

Keywords : Reading and writing Thai ability, Thai-Nyahkul ethnicity, Learning disabilities, Multiple intelligences, Dual language instruction, Bilingual cartoon text book

บทนำ

การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ประเภทเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่สำคัญที่สุด คือการจัดการศึกษาพิเศษในรูปแบบที่เหมาะสมสอดคล้องกับความสามารถและความสนใจของเด็กเป็นรายบุคคล โดยความร่วมมือของครูการศึกษาพิเศษ ครูประจำชั้น นักจิตวิทยา แพทย์ และผู้ปกครอง กระบวนการช่วยเหลือด้านการ

จัดการเรียนการสอนจำเป็นต้องจัดทำแผนการศึกษา แผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และแผนการสอนรายบุคคล (IIP) การนำหลักการสอนที่เหมาะสมและถูกต้องมาใช้จะช่วยให้เด็กได้เรียนรู้อย่างเต็มศักยภาพ (ผดุง อารยะวิญญู, 2544 : 44 - 54)

การเป็นเด็กชาติพันธุ์ (Ethnicity) ที่มีภาษา-วัฒนธรรมแตกต่างจากภาษาไทยอาจเป็นข้อจำกัดที่ส่งผลกระทบต่อ การเรียนรู้ด้วย เด็กชาติพันธุ์ญัฮกุร (Nyahkur) เป็นเด็กนักเรียนที่มาจากครอบครัวคนไทยเชื้อสายมอญโบราณในสมัยทวารวดี เมื่อ 2,000 ปีกว่ามาแล้ว ที่มีถิ่นฐานอาศัยอยู่ในพื้นที่เขตบริการของโรงเรียนและเรียกตนเองว่า "ญัฮกุร" (อ่านว่า หยะ-กรุ๋น) แปลว่า "คนภูเขา" (Hill people) อาศัยอยู่ตามแนวแถบเทือกเขาพังเหยที่มีอัตลักษณ์คือการแต่งกายและภาษาที่แตกต่างจากภาษาไทยโดยสิ้นเชิง ญัฮกุรมีเพียงภาษาพูดที่ใช้ในการสื่อสาร ไม่มีภาษาเขียน (อภิญา บัชรวงและ สุวิไล เปรมศรีรัตน์, 2541 : 1-15; สุวิไล เปรมศรีรัตน์, 2549 : 8-51) เด็กญัฮกุร จึงเป็นกลุ่มเด็กที่ตกอยู่ในภาวะเสี่ยงต่อการเป็นเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จากปัจจัยด้านภาษาที่ครอบครัว/ชุมชนของตนใช้ในชีวิตประจำวัน วัฒนธรรมการเป็นอยู่ที่ เป็นข้อจำกัดและความด้อยโอกาส พบว่าเด็กชาติพันธุ์ญัฮกุรที่ถูกคัดกรองโดยแบบคัดกรอง KUS-SI ว่าเป็นเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้(LD) จำนวน 17 คน และเมื่อผ่านกระบวนการ ISEP เด็กสามารถผ่านเกณฑ์การประเมินได้ถึง 14 คน มีเด็กจำนวนเพียง 3 คน เท่านั้นที่เป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (ศิริพร หมั่นงาน และคณะ, 2553) จากปัญหานี้ จำเป็นที่ครูผู้สอนจะต้องคิดค้นวิธีการช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียนกลุ่มเป้าหมายชาติพันธุ์ญัฮกุรให้สามารถอ่านออกเขียนได้เต็มตามศักยภาพของตนและสอดคล้องกับที่หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้กำหนดไว้ โดยการเลือกนำแนวคิด/ทฤษฎี/หลักการที่หลากหลายมาประยุกต์ใช้ร่วมกันเพื่อพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนจากการศึกษาวิเคราะห์ได้ เลือกแนวคิด/หลักการจัดการศึกษาการเรียนรู้และการสอน สื่อเทคโนโลยีสำคัญ ทั้ง 4 แนวคิดที่เชื่อว่า จะแก้ปัญหาดังกล่าวได้ตามวัตถุประสงค์ ได้แก่ 1) หลักการพหุปัญญา 2) หลักการสอนทวิภาษา 3) สื่อบทเรียนการอ่านสองภาษา และ 4) หลักการสอนอ่านเขียนเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มาสังเคราะห์ใช้ร่วมกันในการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยแก่นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรโดยแนวคิด/ทฤษฎีและหลักการที่นำมาสังเคราะห์เป็นรูปแบบการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุร ประกอบด้วย 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มจัดการศึกษาและการเรียนรู้

กลุ่มการเรียนรู้ภาษา และกลุ่มสื่อการสอน ดังสังเขปรายละเอียดดังนี้

กลุ่มแรกเป็นหลักการจัดการศึกษาและการ เรียนรู้ประกอบด้วยหลักการพหุปัญญา (Multiple Intelligence : MI) เน้นเรื่องปัญญา 8 ด้านของมนุษย์ทุกคน แต่ในรูปแบบการสอนนี้นำมาใช้เพียง 6 ด้านได้แก่ 1) ปัญญาด้านภาษา (Linguistic Intelligence) 2) ปัญญาทางด้านดนตรี (Musical Intelligence) 3) ปัญญาด้านมิติ (Spatial Intelligence) 4) ปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ (Interpersonal Intelligence) 5) ปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว (Bodily-Kinesthetic Intelligence) 6) ปัญญาด้านการรู้จักใจของตนเอง (Intrapersonal Intelligence) (อารี สัตนหวิ, 2535 : 7-147 , 2543 : 1-38; มัลลิกา พงศ์ปริตร, 2544 : 1-248) การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การบ่งชี้ความสามารถที่แท้จริงของผู้เรียนตามพหุปัญญา คือ ต้องการให้ผู้เรียนได้สร้างสรรค์งาน การแก้ปัญหาที่แสดงถึงความสามารถ ในการพัฒนา การเรียนรู้และการบูรณาการทักษะต่างๆ เข้าด้วยกันตามวิถีธรรมชาติมนุษย์

กลุ่มที่สองเป็นหลักการทางการเรียนรู้ภาษา ประกอบด้วย หลักการสอนทวิภาษา (Dual Language Instruction :DLI) ได้นำมาใช้กับเด็กชาติพันธุ์ที่มีภาษาแม่ (Mother Language)แตกต่างจากภาษาที่ใช้ในโรงเรียน ครูจะต้องรู้วิธีสอนภาษาว่าเด็กจะเรียนรู้ได้อย่างไรกล่าวคือ การใช้เทคนิค TPR (Total Physical Response : TPR) คือ การฟังแล้วเชื่อมโยงกับการเคลื่อนไหวของร่างกาย เป็นการแสดงความเข้าใจหรือสัญญาณตอบรับ นำมาใช้ 3 รูปแบบ ได้แก่ 1) TPR-B (Body) 2) TPR -D (Drawing) 3) TPR-P (Picture) ร่วมกับกลวิธีการสอน ทวิภาษา 8 กลวิธีในการถ่ายโอนภาษาได้แก่ 1) หนังสือการ์ตูนเล่มเล็ก (Small Book) 2) เรื่องเล่าจากประสบการณ์ (Experience Story) 3) การเล่าเรื่องผลัด (Relay Stories) 4) การอ่าน-เขียน (Pre-reading & Pre-writing) 5) การเล่าเรื่องและแสดงบทบาทสมมติ (Listening Story and Role Play) 6) รายงานของนักเรียน (Student Report) 7) ฟังและร้องเพลง (Listening and Sing a Song) 8) กิจกรรมด้านวัฒนธรรม (Cultural) (สุวิไล เปรมศรีรัตน์, 2552 : 1 - 43 ; สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย, 2553 : 30 - 45) และแม้ว่าการจัดการเรียนรู้จะใช้ทั้งสองภาษา แต่ปัญหาทั้งความแตกต่างทางภาษาและปัญหาทางการเรียนรู้ที่ทับซ้อนกันของเด็กกลุ่มเดิมทำให้องค์กรสอนอ่านและเขียน เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ มาใช้ควบคู่บูรณาการกัน การสอนอ่านและเขียนสำหรับเด็กที่มีปัญหา

ทางการเรียนรู้ ที่มีภาษาต่างด้านเชื้อสายชาติ (Lesson-Hurley. 2002 :19-20)

กลุ่มที่สามเป็นกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แต่ละชั้น จึงต้องบูรณาการเป็นองค์รวมทั้งด้านสื่อ อุปกรณ์และการประเมินที่ควรสอดคล้องกับสภาพผู้เรียนที่เป็นเด็กชาติพันธุ์ผู้สูง การเลือกนำหนังสือการ์ตูนมาใช้ เพราะการ์ตูน เป็นสื่อถ่ายทอดอารมณ์ต่างๆ เป็นสัญลักษณ์แทนความหมาย ความรู้ได้ดีโดย เฉพาะอย่างยิ่งการสอนภาษา ช่วยกระตุ้นเร้าความสนใจผู้เรียนให้เกิดความคิด จินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ที่ดี มีผลต่อจิตใจ อารมณ์ เกิดความรู้สึกคล้อยตาม ลดความตึงเครียด ทำให้เห็นความจริงเชิงรูปธรรม สร้างความประทับใจซึ่งก่อให้เกิดความจดจำได้นานและมีความสามารถในการอ่านภาพกับสัญลักษณ์ได้ดี (จินตนา ไบกาชุยี.2534 : 5-85; วิริยะ สิริสิงห. 2537 : 1-60 ; พรจันทร์ จันทวิมล และคณะ .2539 : 76-96)

โรงเรียนเรียนร่วมของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้มีการจัดการเรียนการสอนเป็นแบบเรียนรวมในชั้นเรียนปกติซึ่งหมายถึงการจัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติเต็มเวลาและเรียนเหมือนกับเด็กปกติทุกประการ ซึ่งเด็กที่จะเข้าเรียนในลักษณะนี้ได้คือเด็กที่มีความบกพร่องน้อย และมีความพร้อมในการเรียน รวมถึงความพร้อมด้านวุฒิภาวะทางอารมณ์และสังคม ครูประจำชั้นเรียนร่วมกับเด็กปกติ / ครูประจำวิชาเด็กปกติ/ครูประจำวิชา จะได้รับการฝึกให้มีความรู้พื้นฐานทางด้านการศึกษา

โดยสรุปการสอนตามแนวพหุปัญญา เป็นการนำหลักการเรื่องปัญญา 8 ด้านของการ์ดเนอร์เข้ามาในการกำหนดเนื้อหาหลักสูตรและกิจกรรมการสอนโดยได้นำมาประยุกต์ใช้ 6 ด้าน เพื่อตอบสนองความแตกต่างและความสนใจในการเรียนรู้เป็นรายบุคคล การสอนทวิภาษา เป็นการนำหลักการสอนภาษาที่ 2 มาใช้กับเด็กชาติพันธุ์ที่มีภาษาแตกต่างจากภาษาที่ใช้ในโรงเรียน โดยการใช้เทคนิค TPR กับผู้เรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่เป็นเด็กสองภาษา และการใช้

สื่อบทเรียนการ์ตูน (Cartoon text book) เป็นการใช้สื่อในการจัดการเรียนการสอนผ่านตัวละครในการเดินเรื่องในรูปแบบการ์ตูน

การสอนอ่านและเขียนภาษาไทยแก่นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ผู้สูงที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษา และสื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา (ไทย-ญฮูกร) ได้กำหนดกระบวนการเรียนรู้เป็น 5 ขั้นตอนคือ 1) ขั้นเชิญชวน เป็นการสร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้เรียน ผู้สอน เพื่อสร้างบรรยากาศแห่งความสุขในการเรียนรู้ 2) ขั้นจุดชนวนความสนใจ เป็นขั้นการใช้สื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษาที่ผู้สอนใช้กระตุ้นเร้าความสนใจให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจอยากเรียนรู้ 3)ขั้นใช้ทวิภาษาเป็นขั้นสอนคำศัพท์คำใหม่โดยใช้หลักการสอน ภายโอนภาษาหรือทวิภาษา 4) ขั้นพาสู่พหุกิจกรรม เป็นขั้นตอนที่เด็กได้เรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่ตนเองสนใจและมีความถนัดตามหลักการพหุปัญญา ได้แก่ กลุ่มนักอ่าน กลุ่มนักเขียน กลุ่มนักพูด กลุ่มนักแสดง และ กลุ่มนักวาด และ 5) ขั้นนำเสนอผลที่คาดหวัง เป็นขั้นสรุปองค์ความรู้ที่ผ่านกระบวนการเรียนรู้ทั้ง 4 ขั้นให้ตกผลึกทั้งภาพรวมและรายบุคคลอย่างหลากหลายรูปแบบของพหุปัญญา เพื่อเด็กสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสม

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ผู้สูงที่บกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนอ่าน และเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษา และสื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา (ไทย-ญฮูกร)
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ผู้สูงที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนและหลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา (ไทย-ญฮูกร)

กรอบแนวคิดการวิจัย

การสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร)		
ขั้นตอนและกิจกรรม	ขอบเขตสาระ	สื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา
<p>ขั้นตอนที่ 1 เชิญชวน สร้างความอบอุ่นใจ/เชิญชวนให้เข้าร่วมเรียนรู้</p> <p>ขั้นตอนที่ 2 จุดชนวนความสนใจ เร้าความสนใจใฝ่เรียนรู้ ใช้คำถามปลายเปิด และเดาเรื่องจากภาพ หนังสือการ์ตูน</p> <p>ขั้นตอนที่ 3 ใช้ทวิภาษา เรียนรู้ศัพท์ใหม่ในบทเรียน และเชื่อมโยงประสบการณ์/ความรู้เดิม/ความรู้ใหม่ด้วยกิจกรรม โดยให้เทคนิคTPR 1รูปแบบที่สอดคล้องกับบทเรียน</p> <p>ขั้นตอนที่ 4 พาสรุปกิจกรรม การอ่าน/การทำกิจกรรมเกี่ยวกับบทเรียนการ์ตูนสองภาษา และร่วมเรียนรู้จากกิจกรรมการอ่าน/สืบค้นความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรม</p> <p>ขั้นตอนที่ 5 นำเสนอผลที่คาดหวัง นำเสนอผลงานทุกกลุ่มการพัฒนาพหุปัญญา สรุปผลการเรียนรู้สู่สมรรถนะที่คาดหวัง ทำการประเมินตามสภาพจริง และมอบหมายการบ้าน</p>	<p>สาระการเรียนรู้การอ่าน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 การออกเสียงคำและการบอกความหมายของคำที่ใช้ในชีวิตประจำวันซึ่งประกอบด้วย คำที่มี ร ล และพยัญชนะต้น คำที่มีพยัญชนะควบกล้ำ คำที่อักษรนำ ประโยค จากสื่อต่างๆ เช่น เรื่องสั้นๆ เรื่องเล่าจากประสบการณ์ การอ่านหนังสือตามความสนใจ เช่น หนังสือที่นักเรียนสนใจและเหมาะสมกับวัย</p> <p>สาระการเรียนรู้การเขียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 การเขียนคำ ประโยคตามแบบหรือเขียนตามคำบอกจากคำที่ใช้ในชีวิตประจำวันซึ่งประกอบด้วย คำที่มี ร ล และพยัญชนะต้น คำที่มีพยัญชนะควบกล้ำ คำที่อักษรนำ ประโยคที่กำหนดได้ถูกต้องตามเวลาที่กำหนด</p> <p>(กระทรวงศึกษาธิการ. 2551 : 1-17, 2542: 1-85;สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2552 : 42-49).</p>	<p>โครงสร้างบทเรียนการ์ตูนสองภาษา</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ที่ชื่อบทเรียน 2. คำใหม่ 3. ภาพการ์ตูน 4. เนื้อเรื่องจากภาพและคำใหม่ <p>(พรจันทร์ จันทร์วิมล และคณะ.2539 : 76-96 ; วิริยะ สิริสิงห. 2537:1-60 ;จินตนา ไบกาชูยี.2534 : 5-85)</p>

ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทย

1.ความสามารถอ่าน

2.ความสามารถเขียน

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ในชั้นประถมศึกษา โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การประถมศึกษาชัยภูมิ เขต 3

กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2556 โรงเรียนบ้านไร่พัฒนา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การประถมศึกษาชัยภูมิ เขต 3 จำนวน 3 คน จากการเลือกมาแบบเจาะจง(Purposive sampling)เป็นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่ได้รับการตรวจวัดระดับสติปัญญาและวินิจฉัยทางการแพทย์จากนักจิตวิทยาโรงพยาบาลชัยภูมิ ว่ามีระดับสติปัญญาปกติและบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่านและเขียน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย มี 3 ชนิด คือ 1) แผนการ

จัดการเรียนรู้สอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) จำนวน 5 หน่วย หน่วยละ 6 แผนการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ รวมทั้งสิ้น 30 แผนการจัดการเรียนรู้อ่าน มีค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างเนื้อหา(IOC) ระหว่าง 0.75 - 1.00

2) สื่อบทเรียนการ์ตูนสองภาษา(ไทย-ญัฮกุร) จำนวน 10 บทเรียน มีค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างเนื้อหา (IOC) ระหว่าง 0.60-1.00 และ 3) แบบทดสอบความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทย 2 ฉบับ มีลักษณะเป็นแบบทดสอบชนิดเลือกตอบที่มี 3 ตัวเลือกจำนวนฉบับละ 20 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นรวมเท่ากับ 0.755 โดยฉบับที่ 1 แบบทดสอบความสามารถอ่านภาษาไทย ด้านอ่านออกเสียงคำ สะกดคำ และบอกความหมายของคำ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.745 และฉบับที่ 2 แบบทดสอบความสามารถเขียนภาษาไทย ด้านเขียนบรรยายเกี่ยวกับ

สิ่งใดสิ่งหนึ่ง และแต่งประโยคง่าย ๆ มีความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.752

3. วิธีการทดลอง ดำเนินการทดลองโดยใช้แบบแผนการวิจัยเชิงทดลองแบบกลุ่มเดียวสอบก่อนและหลัง (One group pretest-posttest design) ระหว่างเดือนมกราคม - มีนาคม 2557 ตามลำดับขั้นตอน คือ 1) ทดสอบความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างเป็นรายบุคคล โดยใช้แบบทดสอบความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทย แล้วบันทึกผลคะแนนการสอบไว้เป็นคะแนนความสามารถก่อนเรียน 2) ทำการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแผนการจัดการเรียนรู้ อ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสอบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฐกร) จำนวน 5 หน่วย กับนักเรียนกลุ่มตัวอย่างเป็นเวลา 30 สัปดาห์ ละ 3 วันๆ ละ 1 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 30 ชั่วโมง และ 3) ทดสอบ ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างเป็นรายบุคคล โดยใช้แบบทดสอบความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทย ฉบับที่ใช้ทดสอบ

ก่อนการสอน แล้วบันทึกผลคะแนนการสอบไว้เป็นคะแนนความสามารถหลังเรียน

4. การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้สถิติ จำนวน ค่ามัธยฐาน (Mdn) ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (IQR) The Sign Test for Median : One Sample และ The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Rank Test

ผลการวิจัย

1. การศึกษาความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษา เรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฐกรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนและหลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสอบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฐกร) มีผลการวิจัย ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 จำนวน ค่ามัธยฐาน พิสัยระหว่างควอไทล์คะแนน และระดับความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วม กลุ่มชาติพันธุ์ญัฐกรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนและหลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสอบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฐกร)

นักเรียน คนที่	ความสามารถก่อนการสอน			ความสามารถหลังการสอน								
	อ่าน (20 คะแนน)	เขียน (20 คะแนน)	อ่านและเขียน (40 คะแนน)	อ่าน (20 คะแนน)	เขียน (20 คะแนน)	เขียน (40 คะแนน)						
1	6	ปรับปรุง	5	ปรับปรุง	11	ปรับปรุง	12	ดี	18	ดีเยี่ยม	30	ดีมาก
2	1	ปรับปรุง	3	ปรับปรุง	4	ปรับปรุง	14	ดีมาก	17	ดีเยี่ยม	31	ดีมาก
3	3	ปรับปรุง	4	ปรับปรุง	7	ปรับปรุง	14	ดีมาก	13	ดี	27	ดี
Mdn	3	ปรับปรุง	4	ปรับปรุง	7	ปรับปรุง	14	ดีมาก	17	ดีเยี่ยม	30	ดีมาก
QR	4.5		1.5		6.5		1.5		4.5		3.5	
The Sign Test for Median : One Sample			คะแนนเกณฑ์ระดับดี			12 - 13	12 - 13	24 - 27				
			n			3	3	3				
			t			3	3	3				
			P-value			0.8125	0.8125	0.8125				

จากตารางที่ 1 พบว่า 1) ความสามารถอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฐกรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนการสอนอ่านและเขียนภาษาไทย อยู่ในระดับปรับปรุง (Mdn = 3 คะแนน) และหลังการสอนอยู่ในระดับดีมาก (Mdn = 14 คะแนน) 2) ความสามารถเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฐกรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนการสอนอ่านและเขียนภาษาไทย อยู่ในระดับปรับปรุง (Mdn = 4 คะแนน) และหลังการสอนอยู่ในระดับดีเยี่ยม (Mdn = 17 คะแนน) 3) ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฐกรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนการสอนอ่านและเขียนภาษาไทย อยู่ในระดับปรับปรุง (Mdn = 7 คะแนน) และหลังการสอนอยู่ในระดับดีมาก (Mdn = 30 คะแนน) ค่ามัธยฐานคะแนนความสามารถอ่านภาษาไทย ความสามารถเขียนภาษาไทย และความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยหลังการสอนนี้ ต่างก็แตกต่างจากค่ามัธยฐานที่เป็นเกณฑ์ระดับดี (12-13, 12-13 และ 24-27 คะแนน ตามลำดับ) อย่างไม่มีนัยสำคัญ

ทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานการวิจัยข้อที่ 1 ที่ว่า ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ศึกษาร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้หลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการคูณสองภาษา(ไทย-ญัฮกุร) อยู่ในระดับดี

2. การเปรียบเทียบความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ศึกษาร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนและหลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการคูณสองภาษา(ไทย-ญัฮกุร) มีผลการวิจัย ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 เปรียบเทียบความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ก่อนและหลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการคูณสองภาษา(ไทย-ญัฮกุร)

นักเรียน คนที่	คะแนนความสามารถก่อนสอน			คะแนนความสามารถหลังสอน			ผลต่างคะแนน		
	อ่าน (20)	เขียน (20)	อ่านและ เขียน (40)	อ่าน (20)	เขียน (20)	อ่านและ เขียน (40)	อ่าน	เขียน	อ่านและ เขียน
1	6	5	11	12	18	30	+6	+13	+19
2	1	3	4	14	17	31	+13	+14	+29
3	3	4	7	14	13	27	+11	+9	+20
Mdn	3	4	7	14	17	30	+11	+13	+20
IQR	4.5	1.5	6.5	1.5	4.5	3.5			
The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Rank Test :						T	0	0	0
						p	< .05	< .05	< .05

จากตารางที่ 2 พบว่า ค่ามัธยฐานคะแนนความสามารถอ่านภาษาไทย(Mdn = 14 คะแนน) ค่ามัธยฐานคะแนนความสามารถเขียนภาษาไทย (Mdn =17 คะแนน) และค่า มัธยฐานคะแนนความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทย (Mdn = 30 คะแนน) ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการคูณสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) ต่างก็สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานการวิจัยข้อที่ 2 ที่ว่า ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้หลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอน ทวิภาษาและสื่อบทเรียนการคูณสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) สูงขึ้นสรุปผลการวิจัย ดังนี้

1. ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วม กลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการคูณสองภาษา(ไทย-ญัฮกุร)อยู่ในระดับดี (ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 30 จากคะแนนเต็ม 40; n = 3, t = 3, P-value = 0.8125) โดยความสามารถอ่านภาษาไทย และความสามารถเขียนภาษาไทยต่างก็อยู่ในระดับดีด้วย (ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 14 จากคะแนนเต็ม 20; n = 3, t = 3, P-value = 0.8125 และ ค่ามัธยฐาน เท่ากับ 17 จากคะแนนเต็ม 20; n = 3, t = 3, P-value = 0.8125 ตามลำดับ)

2. ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วม กลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่บกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญา ร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการคูณสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) สูงขึ้น (T = 0, p < .05) โดยความสามารถอ่านภาษาไทยและความ สามารถเขียนภาษาไทยต่างก็สูงขึ้นด้วย (T = 0, p < .05 และ T = 0, p < .05 ตามลำดับ)

อภิปรายผล

การที่ความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาเรียนร่วมกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่มีปัญหาทางการเรียนรู้สูงขึ้นอยู่ในระดับดีและดีมากนั้นแสดงว่าการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญาาร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) นั้นช่วยให้นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ญัฮกุรที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มีความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยได้สูงขึ้น ทั้งนี้เป็นเพราะการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยนี้ได้มีการบูรณาการกิจกรรมที่สำคัญต่อการสอนอ่านและเขียนไว้อย่างเป็นขั้นเป็นตอนและร้อยรับกันอย่างลงตัว (จินตนา ไบกาซูยี. 2534 : 5-85; วิริยะ สิริสิงห. 2537 : 1-60; พรจันทร์ จันทิมิล และคณะ. 2539 : 76-96 ; สุวิไล เปรมศรีรัตน์. 2552 : 1 - 43 ; สถาบัน วิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย. 2553 : 30 - 45) โดยนักเรียนไม่ถูกนำพาให้สับสนหรือหยุดชะงัก ปัญญาต่างที่นักเรียนแต่ละคนมีอยู่จะถูกกระตุ้นพัฒนาจนถึงขีดสุดแห่งศักยภาพเป็นรายบุคคล การออกแบบทางสมองส่วนของการเรียนรู้จะไม่ถูกสกัดกั้นให้อยู่ในกรอบคำสั่งเดียวกัน เหมือนกัน หรือเท่ากันในระหว่างการเรียนรู้ การร่วมกิจกรรมตามหลักพหุปัญญาซึ่งมีจุดเด่นด้านการตอบสนองปัญหาหรือความสามารถทั้ง 8 ด้านของมนุษย์ที่มีมาตั้งแต่เกิดแต่ละด้านมากขึ้นอย่างแตกต่างกันเฉพาะบุคคล (อารี สัตถหวิ. 2535 : 7-147, 2543 : 1-38; มัลลิกา พงศ์ปริตร. 2544 : 1- 248)

การสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญาาร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) นี้ มีประโยชน์ต่อนักเรียนโดยตรงทั้งทักษะการอ่านและการเขียนภาษาไทยได้อย่างถูกต้องเหมาะสมตามวัย เพราะมีสื่อบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) ที่มีเนื้อหาสาระและภาพจากเรื่องราวใกล้ตัวนักเรียนทั้ง 10 เล่ม 10 เรื่อง ที่ออกแบบเป็นบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) ในรูปแบบเทคนิคการใช้เรื่องนำภาพ(จินตนา ไบกาซูยี. 2534 : 5-85; วิริยะ สิริสิงห. 2537 : 1-60; พรจันทร์ จันทิมิล และคณะ. 2539 : 76-96 ; สถาบัน วิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย. 2553 : 30-45) ทำให้นักเรียนตั้งใจที่จะอ่านเรื่องมากกว่าการเดาเรื่องจากภาพตามลักษณะชี้ชัดข้อหนึ่งของนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ การตั้งใจฝึกอ่านเพื่อจะเรียนรู้เรื่องจากตัวหนังสือทั้งภาษาญัฮกุรและภาษาไทยทำให้นักเรียนเกิดทักษะการอ่านและเขียนตามวัตถุประสงค์ของแผนการจัดการเรียนการสอนเนื่องจากการนำภาษาท้องถิ่นญัฮกุรเข้ามาใช้ร่วมกับภาษาไทยนั้นเป็นการสอนจาก

สิ่งที่นักเรียนรู้แล้วไปสู่สิ่งที่ยังไม่รู้ เมื่อนำคำพื้นฐานภาษาไทยจากบัญชีคำที่หลักสูตรกำหนดมาออกแบบจัดวางเทียบเคียงคำต่อคำ ประโยคต่อประโยคให้นักเรียนได้อ่านโดยมีภาพประกอบซึ่งเป็นภาพในบริบทใกล้ตัวซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้สิ่งใหม่ที่ใกล้เคียงออกไป แม้ว่านักเรียนจะต้องอ่าน-เขียนคำในภาษาไทยซึ่งเป็นคำใหม่ที่ไม่คุ้นเคยแต่กระบวนการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนการสอนที่ออกแบบไว้ให้สอดคล้องกับความสนใจและความสามารถของนักเรียนก็เป็นสื่อโน้มน้าวนำพาให้นักเรียนเกิดการเทียบเคียงและเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมไปสู่ประสบการณ์ใหม่ คำใหม่ ประโยคใหม่และเรื่องราวใหม่ๆ ตามสื่อบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) ได้อย่างง่ายดาย

การที่นักเรียนมีความสามารถอ่านและเขียนภาษาไทยได้ในระดับดีและดีมากนั้นนอกจากจะเกิดประโยชน์ต่อนักเรียนโดยตรงแล้วยังมีประโยชน์ต่อการสอนของครูเป็นอย่างยิ่งเพราะเมื่อนักเรียนมีความสามารถอ่านและเขียนได้ดีและดีมากก็ทำให้นักเรียนได้เรียนรู้ในวิชาอื่นๆ ดีและเร็วขึ้น สะดวกสบายทั้งการค้นคว้าศึกษาด้วยตนเองจากสื่อต่างๆ ไปและการทำกิจกรรมไปพร้อมกับเพื่อนๆ อย่างมีความสุข ในส่วนของครูผู้สอนก็มีความสะดวกรวดเร็วในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน เพราะเมื่อนักเรียนมีความสามารถด้านการอ่านและเขียนภาษาไทยที่ดีแล้วก็สามารถจัดกิจกรรมให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการสอนแต่ละครั้งได้โดยง่ายตามกำหนดเวลาในแผนการจัดการเรียนการสอน ครูได้สอนนักเรียนไปพร้อมๆ กัน โดยไม่ต้องจัดทำแผนการสอนรายบุคคล (IIP) ลดภาระงานทำให้ครูมีเวลาในการคิดสร้างสรรค์วางแผน การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้ต่อยอดพัฒนานักเรียนอย่างมีคุณภาพเสมอภาคหรือเท่าเทียมกันยิ่งขึ้นไป ซึ่งสุดท้ายคือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. การนำการสอนอ่านและเขียนภาษาไทยตามแนวพหุปัญญาาร่วมกับการสอน ทวิภาษาและสื่อบทเรียนการตูนสองภาษา (ไทย-ญัฮกุร) และสื่อบทเรียนไปใช้กับเด็กกลุ่มชาติพันธุ์ที่บกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่านและเขียนภาษาไทยในครั้งต่อไป มีข้อเสนอแนะการดำเนินการเพื่อให้เกิดสัมฤทธิ์ผลได้อย่างสมบูรณ์ คือ 1) ครูต้องพยายามหมั่นชี้แจงให้นักเรียนเข้าใจเรื่องของการใช้ภาษาไทยที่ต้องเกิดขึ้นในชีวิตประจำวันทั้ง 4 ทักษะคือ ฟัง พูด อ่าน และเขียน ซึ่งแต่ละด้าน อาจใช้มากขึ้นแตกต่างกันไปตามสถานการณ์ แต่สิ่งสำคัญคือต้องใช้อย่างถูกต้องเหมาะสมหรือตามบทบาทหน้าที่ตามเหตุการณ์ และ

2) ครูผู้สอนต้องมีความ สามารถพูดและเข้าใจความหมาย ในการสื่อสารภาษาท้องถิ่นญ้อกรได้ดี หรือประสานกับ ชุมชนเจ้าของภาษาของอาสาสมัครจากชุมชนมาร่วมสอน หรือโรงเรียนอาจใช้งบประมาณจ้างครูภูมิปัญญาชาวบ้าน มาร่วมสอนประจำได้ยิ่งเป็นการดี

2. ควรได้นำแนวทางการสอนอ่าน-เขียนภาษาไทย ตามแนวพหุปัญญาาร่วมกับการสอนทวิภาษาและสื่อบทเรียน การตูนสองภาษา (ไทย-ญ้อกร) นี้ไปใช้สอนโดยจัดทำแผน

จัดการเรียนรู้ และทำสื่อบทเรียนสองภาษา (ไทย-ญ้อกร) ให้ครบทุกชั้นเรียนตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2-6 เพื่อช่วยเหลือ นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ญ้อกรที่บกพร่องทาง การเรียนรู้ ด้านการอ่านและเขียนภาษาไทย หรือที่บกพร่องทางด้าน สติปัญญา และหรือที่มีภาวะเรียนช้า แล้วทำการศึกษา ผลที่เกิดว่าจะสามารถพัฒนาความสามารถอ่านและ เขียนภาษาไทยได้หรือไม่

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2542). **เทคนิคการเขียนหนังสือสำหรับเด็ก**. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ ครูสภาลาดพร้าว.
- _____. (2551). **หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551**. กรุงเทพฯ : ชุมนุมสหกรณ์การเกษตร แห่งประเทศไทย.
- จินตนา ไบกาชویی. (2534). **แนวทางการจัดทำหนังสือสำหรับเด็ก**. กรุงเทพฯ : สุวีริยาสาส์น.
- ผดุง อารยะวิญญู. (2544). **เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้**. กรุงเทพฯ : รำไทยเพรส.
- พรจันทร์ จันทิมล และคณะ. (2539). **การเขียนและจัดทำหนังสือสำหรับเด็กและเยาวชน**. กรุงเทพฯ : ต้นอ่อน แกรมมี.
- มัลลิกา พงศ์ปริตร. (2544). **วิวัฒนาการพหุปัญญาในห้องเรียน**. กรุงเทพฯ : เพียร์สัน เอ็ดดูเคชั่น อินโดไชน่า.
- วิริยะ สิริสิงห. (2537). **การสร้างสรรคัวรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชน**. กรุงเทพฯ : สุวีริยาสาส์น.
- ศิริพร หมั่นงาน และคณะ. (2550). **แบบเรียนถ่ายโอนภาษาท้องถิ่นญ้อกร (Primer)**. นครปฐม : มหาวิทยาลัยมหิดล.
- _____. (2553). **กระบวนการคัดกรองทางการศึกษาพิเศษแบบสหวิทยาการ Interdisciplinary Special Education Process : ISEP**. นครปฐม : มหาวิทยาลัยมหิดล".
- สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย. (2553). **การศึกษาและการวางแผนการใช้ภาษามลายูถิ่นในการศึกษาและสื่อสาร ในจังหวัดชายแดนภาคใต้**. นครปฐม : ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษา และวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์. (2552). **โครงการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนภาษาไทยโดยนำภาษาท้องถิ่นร่วมจัดการเรียนรู้**. **นครปฐม : มหาวิทยาลัยมหิดล**. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. **หลักสูตรแกนกลาง การศึกษาขั้น พื้นฐานพุทธศักราช 2551**. กรุงเทพฯ : กระทรวงศึกษาธิการ.
- อภิญา บัวสรวง และ สุวิไล เปรมศรีรัตน์. (2541). **สารานุกรมกลุ่มชาติพันธุ์ ญ้อกร : Encyclopedia of Ethnic group in Thailand : Nyahkur**. นครปฐม : สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเพื่อพัฒนาชนบท มหาวิทยาลัยมหิดล.
- อารี สัณหวี. (2535). **พหุปัญญาประยุกต์**. กรุงเทพฯ : ชมรมเด็ก.
- . (2543). **พหุปัญญา และการเรียนแบบร่วมมือ**. กรุงเทพฯ : รำไทยเพรส.
- Lesson - Hurley, Judith. (2002). **The Foundations of Dual Language Instruction**. 3rd. New York : Addison Wesley Langman.

หนังสือแนะนำ

Creating Effective Programs for Gifted Students With Learning Disabilities

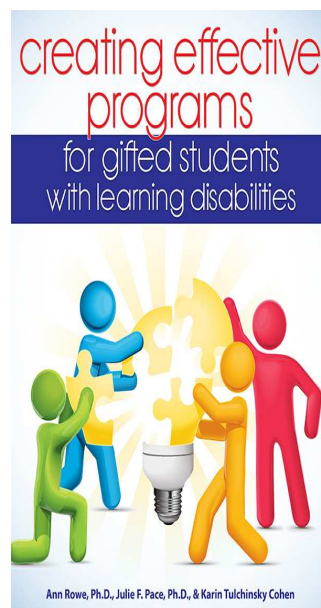
สุธาวัลย์ หาญขจรสุข*

ผู้เขียน Ann Rowe Julie F. Pace และ Karin Tulchinsky Cohen

ปีที่พิมพ์ครั้งแรก ค.ศ. 2013

ISBN 978-1-61821-044-9 จำนวนหน้า 250 หน้า

หนังสือเล่มนี้ได้นำเสนอแนวทางในการสร้างความเข้าใจในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ (Gifted students with learning disabilities: GTLD) เป็นหนังสือที่มีประโยชน์สำหรับนักการศึกษาและครูผู้สอนเป็นอย่างมาก เนื่องจากการสร้างความตระหนักในการจัดการศึกษาที่คำนึงถึงการส่งเสริมศักยภาพหรือด้านที่เป็นจุดเด่นของผู้เรียน ควบคู่กันกับการช่วยลดข้อจำกัดด้านการเรียนรู้ของผู้เรียน ลักษณะการเขียนหนังสือเล่มนี้นั้น ผู้เขียนได้เขียนถ่ายทอดจากประสบการณ์ด้านจิตวิทยาและการศึกษารวมเข้าด้วยกัน และมุ่งเน้นสร้างความเข้าใจและการนำไปปฏิบัติจริงในโรงเรียน จึงใช้ภาษาที่อ่านเข้าใจได้ง่าย มีการยกตัวอย่างกรณีศึกษา best practices งานวิจัย และการใช้ Response to Intervention กับนักเรียนผู้มีความสามารถพิเศษที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งจะช่วยให้นักการศึกษาและครูผู้สอนที่ปรับใช้ความรู้เพื่อที่จะจัดโปรแกรมการศึกษาสำหรับนักเรียนกลุ่มนี้ได้เหมาะสม โดยเนื้อหาในหนังสือเล่มนี้แบ่งออกเป็น 18 บท ดังนี้ บทที่ 1 ถึงบทที่ 5 จะเป็นการอธิบายสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายและคุณลักษณะของ GTLD Twice-Exceptional และ Giftedness บทที่ 6-10 เกี่ยวข้องกับการประเมิน และวินิจฉัยนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ บทที่ 11-17 เป็นเรื่องการจัดโปรแกรมการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และบทที่ 18 จะกล่าวถึงการเตรียมพร้อมสำหรับการเข้าศึกษาในระดับวิทยาลัยของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ หนังสือเล่มนี้ จึงเหมาะในการใช้เป็นแหล่งอ้างอิงสำหรับผู้ที่จะต้องการศึกษาแนวทางการประเมิน การวินิจฉัย และการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนผู้มีความสามารถพิเศษที่มีปัญหาทางการเรียนรู้



*อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ใบสมัครขอส่งบทความลงตีพิมพ์ วารสารวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

เรียน ผู้อำนวยการสถาบันวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ
 ข้าพเจ้า นาย นาง นางสาว อื่นๆ (โปรดระบุ).....
 ชื่อ-สกุล

ตำแหน่งทางวิชาการ (โปรดระบุ)
 ศาสตราจารย์ รองศาสตราจารย์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อาจารย์
 อื่นๆ ระบุ

สถานที่ทำงาน

โทรศัพท์ที่ทำงาน.....โทรศัพท์มือถือ.....
 โทรสาร.....E-mail.....

มีความประสงค์ขอส่ง บทความวิจัย บทความวิชาการ เรื่อง :
 ชื่อบทความภาษาไทย/ภาษาอังกฤษ.....

กองบรรณาธิการสามารถติดต่อข้าพเจ้าได้ที่ สถานที่ทำงานที่ระบุข้างต้น ที่อยู่ดังต่อไปนี้

โทรศัพท์ที่ทำงาน.....โทรศัพท์มือถือ.....
 โทรสาร.....E-mail.....

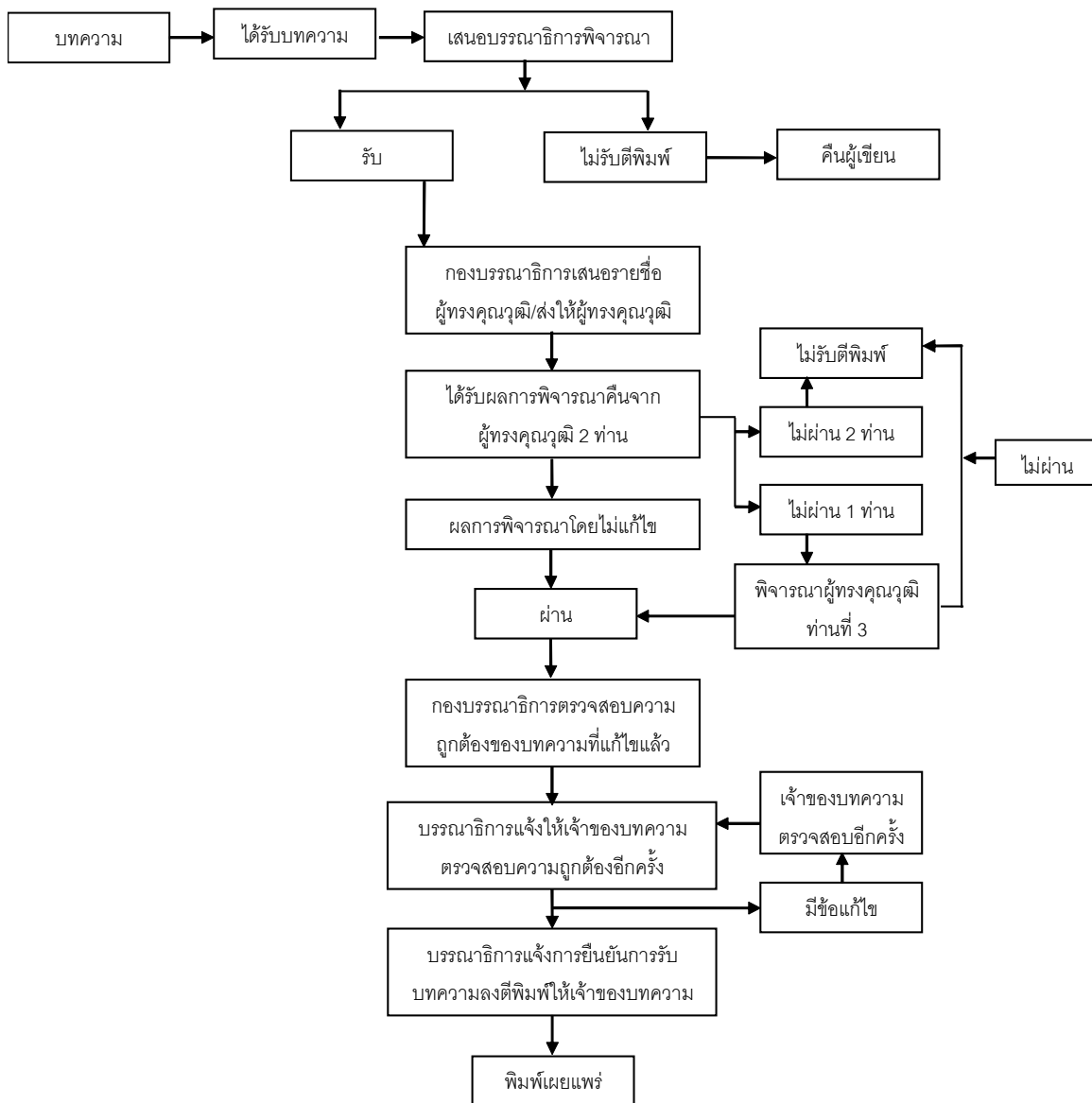
กรณีที่ไม่สามารถติดต่อข้าพเจ้าได้ กองบรรณาธิการสามารถติดต่อบุคคลดังต่อไปนี้
 ชื่อ-สกุล.....
 โทรศัพท์.....โทรสาร.....
 E-mail.....ความเกี่ยวข้อง.....

ข้าพเจ้าขอรับรองว่าบทความนี้ไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ที่ไหนมาก่อนและไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารฉบับอื่น

ลงชื่อ.....(เจ้าของบทความ)
 (.....)
 วันที่ เดือน พ.ศ.

กระบวนการพิจารณาบทความ

ของวารสารวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ





สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองตันเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110