



วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Journal of Research and Development in Special Education
Research and Development Institute for Special Education
Srinakharinwirot University

ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 มกราคม – มิถุนายน 2559

เจ้าของ: สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ สุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110
โทร. 02 649 5000 ต่อ 15639
โทรสาร 02 649 5000 ต่อ 15639

พิมพ์ที่: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

วัตถุประสงค์ของการจัดทำวารสาร:

เพื่อเป็นแหล่งเผยแพร่ผลงานทั้งบทความวิชาการ และบทความวิจัยทางด้านการศึกษาพิเศษ ของคณาจารย์ นิสิต/นักศึกษา ผู้ที่เกี่ยวข้อง และผู้สนใจงานทางด้านการศึกษาพิเศษ เพื่อการนำองค์ความรู้สู่การปฏิบัติให้เกิดประโยชน์ต่อไป โดยสถาบันฯ มีนโยบายในการจัดทำวารสารอย่างสม่ำเสมอ และต่อเนื่อง รวมทั้งการพัฒนาวารสารให้มีคุณภาพได้มาตรฐานที่กำหนด

จุดมุ่งหมายและขอบเขตของวารสาร:

เพื่อเป็นแหล่งเผยแพร่ผลงานทั้งบทความวิชาการ และบทความวิจัยทางด้านการศึกษาพิเศษ ของคณาจารย์ นิสิต/นักศึกษา ผู้ที่เกี่ยวข้อง และผู้สนใจงานทางด้านการศึกษาพิเศษ เพื่อการนำองค์ความรู้สู่การปฏิบัติให้เกิดประโยชน์ต่อไป โดยสถาบันฯ มีนโยบายในการจัดทำวารสารอย่างสม่ำเสมอ และต่อเนื่อง รวมทั้งการพัฒนาวารสารให้มีคุณภาพได้มาตรฐานที่กำหนด

กำหนดการเผยแพร่

2 ฉบับต่อปี (ฉบับที่ 1: มกราคม – มิถุนายน และ ฉบับที่ 2: กรกฎาคม – ธันวาคม)

ที่ปรึกษา:

- | | | |
|------------------------------------|------------|----------------------------|
| 1. ศาสตราจารย์ศรียา | นิยมธรรม | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 2. ศาสตราจารย์ ดร.ผดุง | อารยะวิญญู | มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต |
| 3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริพันธ์ | ศรีวันยงค์ | มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |

บรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.สุธาวัลย์ หาญขจรสุข สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ช่วยบรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์ สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

กองบรรณาธิการ

1. รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา
กรุงเทพฯ 10110
2. รองศาสตราจารย์ ดร.อุษณีย์ อนุรุทธวงศ์ สมาคมพัฒนาอัจฉริยภาพและศักยภาพมนุษย์
วิทยาลัยพัฒนาศาสตร์ ป่วย อึ้งภากรณ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (ท่าพระจันทร์)
2 ถนนพระจันทร์ แขวงพระบรมมหาราชวัง
เขตพระนคร กรุงเทพฯ 10200
3. รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล อุคัมพิริยะศีกย์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
ศูนย์การศึกษาพิเศษ 295 ถนนราชสีมา
แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพฯ 10300
4. รองศาสตราจารย์ ดร.พัชรี จิวพัฒนกุล มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา
สถาบันพัฒนาการศึกษาพิเศษ 64
ถนนกาญจนวนิช ตำบลเขารูปช้าง
อำเภอเมือง จังหวัดสงขลา 90000
5. อาจารย์ ดร.สิริลักษณ์ โปรงสันเทียะ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
คณะครุศาสตร์ 304 ถนนสุรนารายณ์
ตำบลในเมือง อำเภอเมือง
จังหวัดนครราชสีมา 30000
6. อาจารย์ ดร.กิ่งสร เกาะประเสริฐ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา
คณะครุศาสตร์ 96 ถนนปรีดีพนมยงค์
ตำบลประตูชัย อำเภอพระนครศรีอยุธยา
จังหวัดพระนครศรีอยุธยา 13000
7. อาจารย์ ดร.พัชรินทร์ เสรี มหาวิทยาลัยมหิดล
สถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาเด็กและครอบครัว
999 ถนนพุทธมณฑล สาย 4 ตำบลศาลายา
อำเภอพุทธมณฑล จังหวัดนครปฐม 73170

ผู้ทรงคุณวุฒิประจำวารสาร

1. ศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต
มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต วิทยาเขตพัฒนาการ
1761 ถนนพัฒนาการ แขวงสวนหลวง
เขตสวนหลวง กรุงเทพมหานคร
2. ศาสตราจารย์ ดร.ผดุง อารยะวิญญู มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต
3. รองศาสตราจารย์ ดร.อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์ สมาคมพัฒนาศักยภาพและอัจฉริยภาพมนุษย์
วิทยาลัยพัฒนาศาสตร์ ป่วย อังภากรณ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (ท่าพระจันทร์)
2 ถนนพระจันทร์ แขวงพระบรมมหาราชวัง
เขตพระนคร กรุงเทพมหานคร
4. รองศาสตราจารย์ ดร.ปริญญา หลวงพิทักษ์ชุมพล จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ศูนย์กีฬาแห่งจุฬาลงกรณ์ 254 ถนนพญาไท
แขวงวังใหม่ เขตปทุมวัน กรุงเทพมหานคร
5. อาจารย์ ดร.กิงสร เกาะประเสริฐ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา
คณะครุศาสตร์ 96 ถนนปรีดีพนมยงค์
ตำบลประตู่ชัย อำเภอพระนครศรีอยุธยา
จังหวัดพระนครศรีอยุธยา
6. อาจารย์ ดร.มลิวลัย ธรรมแสง มุสลิฮินุเคราะห์คนहुหนวกในพระบรมราชินูปถัมภ์
137 ถนนพระราม 5 แขวงถนนนครไชยศรี เขตดุสิต
กรุงเทพมหานคร
7. อาจารย์ ดร.ลินดา เยห์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์
99 หมู่ 18 ตำบลคลองหนึ่ง อำเภอคลองหลวง
จังหวัดปทุมธานี
8. รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพมหานคร
9. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพมหานคร
10. อาจารย์ ดร.กนกพร วิบูลพัฒนาวงศ์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพมหานคร

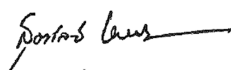
11. อาจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพมหานคร
12. อาจารย์ ดร.สุธาวลัย หาญจรสุข มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพมหานคร

บทบรรณาธิการ

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ ปีที่ 5 ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – มิถุนายน 2559 ถือเป็นวารสารฉบับที่ 7 ของสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ โดยทางสถาบันฯ มีความมุ่งหมายที่จะให้วารสารฉบับนี้ เป็นแหล่งเผยแพร่บทความวิจัย และบทความวิชาการ บทวิจารณ์หนังสือที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพิเศษ รวมทั้งบอกเล่าถึงความเคลื่อนไหวและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในแวดวงการศึกษาพิเศษ ซึ่งบทความวิจัยและบทความวิชาการทุกเรื่องได้ผ่านการกลั่นกรองและมีผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบ เพื่อให้วารสารเป็นที่ยอมรับและเกิดความเชื่อมั่นในวงวิชาการ ปัจจุบัน วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษได้รับคัดเลือกเข้าสู่ฐานข้อมูล TCI และได้รับการจัดคุณภาพให้เป็นวารสารกลุ่มที่ 2

เนื้อหาในวารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษฉบับนี้ มีบทความที่น่าสนใจซึ่งได้รับความกรุณาจากนักวิชาการ ผู้เชี่ยวชาญและคณาจารย์ที่มีความเชี่ยวชาญนำเสนอบทความเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ประกอบด้วยบทความวิจัยจำนวน 6 เรื่อง และบทความวิชาการจำนวน 2 เรื่อง บทพินิจหนังสือเรื่อง Giftedness and Talent in the 21st Century: Adapting to the Turbulence of Globalization

คณะผู้จัดทำหวังเป็นอย่างยิ่งว่าบทความเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ต่อผู้อ่าน และขอขอบพระคุณคณะกรรมการกลั่นกรองบทความและผู้ทรงคุณวุฒิประจำวารสารที่ได้สละเวลาอันมีค่าในการพิจารณาและให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้เขียน สุดท้ายนี้ ขอขอบคุณคณะกรรมการ ผู้ที่เกี่ยวข้องทุกฝ่าย ที่ได้ให้ความอนุเคราะห์จนวารสารฉบับนี้สำเร็จอย่างดียิ่ง



(อาจารย์ ดร.สุชาวัลย์ หาญขจรสุข)

บรรณาธิการ

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
บทความทางการวิจัย	
การปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก	11
โดย อาจารย์ ดร.มลิวีย์ ธรรมแสง ศาสตราจารย์ ดร.ผดุง อารยะวิญญู และ รองศาสตราจารย์ ดร.ประภฤติ พูลพัฒน์	
ดนตรีสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน: การประเมินความต้องการจำเป็นในโรงเรียนสอนคนหูหนวก	25
โดย อาจารย์ ดร.นันทิ์ เชียงชนะนา	
การศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า จากการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง	43
โดย ถุติธรา จันทร์เจริญ และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์	
การศึกษาความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการอาร์ ที ไอ โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์ แอนด์ซาวนด์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค	55
โดย สุทธิดา ธาดานิติ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์ และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูรย์ โพธิสาร	
การพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลสำหรับครูและผู้ปกครอง เรื่อง กิจกรรมพลศึกษา เพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น	67
โดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จรีลักษณ์ รัตนพันธ์	
การศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุขตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม	79
โดย อัญชลีพร ลพประเสริฐ รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล และศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม	

สารบัญ (ต่อ)

เรื่อง	หน้า
บทความทางวิชาการ	
เด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์: ความท้าทายของนักการศึกษาไทย โดย อาจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ	93
การจัดช่วงเชื่อมต่อในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดย ดร.สมพร หวานเสร็จ	107
บทพินิจหนังสือ	
Giftedness and Talent in the 21st Century: Adapting to the Turbulence of Globalization โดย อาจารย์ ดร.สุธาวัลย์ หาญขจรสุข	129

การปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของ
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก
Designing an Instructional Accommodation Plan Commensurating to
the Needs of the Deaf Students

มลิวลย์ ธรรมแสง¹ ผดุง อารยะวิญญู² ประกฤติ พูลพัฒน์³
Maliwan Tammasaeng¹ Padung Arayawinyoo² Prakrit Bhulapatna³

บทคัดย่อ

แนวโน้มที่ทันสมัยทั่วโลก ครูผู้สอนควรปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน การวิจัยนี้มุ่งศึกษาลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกและแนวทางการปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ประชากรที่ใช้ในการศึกษาคั้งนี้ เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ จำนวน 80 คน ภาคเรียนที่ 1 และ 2 ปีการศึกษา 2558 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคั้งนี้ จำนวน 4 ชุด ได้แก่ แบบสำรวจสมองซีกซ้ายขวา แบบสำรวจลีลาการเรียนรู้ แบบสำรวจความสนใจ และแบบสำรวจความสามารถทางพหุปัญญา การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การศึกษาเอกสาร การสอบถาม และการสนทนากลุ่ม การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณใช้สถิติบรรยายและการวิเคราะห์เชิงคุณภาพใช้การวิเคราะห์เนื้อหา ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกส่วนใหญ่ถนัดสมองซีกซ้าย มีลีลาในการเรียนรู้แบบการใช้สายตามีความสามารถทางพหุปัญญาด้านธรรมชาติวิทยามากที่สุด และมีความสนใจในด้านเทคโนโลยีที่ทันสมัย เช่น คอมพิวเตอร์ เฟสบุ๊ก โลก เป็นต้น และแนวทางการปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก ประกอบด้วย การปรับเปลี่ยนวิธีสอนของครู การปรับเปลี่ยนสื่อการสอน การปรับเปลี่ยนด้านการวัดผล ประเมินผล และการปรับเปลี่ยนอื่นๆ

คำสำคัญ: การปรับเปลี่ยนการสอน / นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก

¹อาจารย์ ดร., คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

¹Corresponding author, E-mail: mtammasaeng@hotmail.com

²ศาสตราจารย์ ดร., คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

³รองศาสตราจารย์ ดร., คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

Abstract

It is globally evident that teachers accommodate their teaching in consonant with the characteristics of the learners. The objective of this research were 1) to study left-right brain dominance, learning styles, interests and multiple intelligences of students with deaf and 2) to study guidelines for teaching of students with deaf of Setsatian School for the deaf under the Royal Patronage of His Royal Highness Crown Prince Maha Vajiralongkorn. The population was 80 deaf students grade 7-12 at Setsatian School for the deaf in Bangkok, Thailand. The research was carried out in the first and second academic year of 2015. Four instruments were employed, namely, the left-right brain dominance survey, the learning styles inventory, the students' interests survey and the multiple intelligences inventory. The data were collected from document, questionnaire and focus group. The quantitative data were analyzed by descriptive statistics and the qualitative data were analyzed by content analysis. It was found that the students with deaf at Setsatian School for the deaf were at the majority with left brain dominance, followed by right brain, in the minority, and the balanced brains at the least. They used their visual channels as their preferences in learning styles, followed by tactile and auditory modalities respectively. They were at the majority interested in modern technologies such as computers and the programs they used were computer, facebook and line. For multiple intelligence, they were found to be, at the majority, nature lovers-the naturalists. An accommodation plan was eventually devised, ascertained in the focus group and presented to the school to be served as the guidelines for the teachers to accommodate instructional strategies for their students composed of teacher instruction, media, measurement and evaluation, and etc.

Keywords: Accommodation Teaching / Deaf Students

ที่มาและความสำคัญ

การศึกษาเป็นสิ่งสำคัญมากและจำเป็น และควรจะทำให้สอดคล้องกับเด็กในสังคมที่มีความสลับซับซ้อนและมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ครูควรค้นหาความฉลาดของเด็ก ให้พบ เพื่อจะจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับเด็กแต่ละคน (วิจารณ์ พานิช. 2556: 6) การจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนเพื่อให้บรรลุ

วัตถุประสงค์ของการศึกษาให้มากที่สุด การจัดการเรียนการสอนควรให้สอดคล้องกับลักษณะของเด็ก ได้แก่ ความถนัดของสมอง ซีกซ้าย – ขวา ลีลาในการเรียนรู้ ซึ่งเด็กบางคนอาจถนัดด้านการฟัง บางคนอาจถนัดการใช้สายตา หรือการสัมผัส (Gregory; & Chapman. 2007) เช่นเดียวกับความสนใจของเด็กซึ่งมีหลากหลาย (Tomlinson. 1999) ของเด็กซึ่งมี

หลากหลายและยังสอดคล้องกับทฤษฎีพหุปัญญา ซึ่งพิจารณาเห็นว่า เด็กที่เรียนเก่งนั้น ไม่ใช่เก่ง เฉพาะคณิตศาสตร์ หรือวิทยาศาสตร์เท่านั้น แต่ยังสามารถด้านอื่นๆ อีกหลายด้าน (Gardner. 1983) จึงจำเป็นต้องมีการศึกษาถึง ลักษณะของผู้เรียนว่ามีลักษณะอย่างไร แล้วครูจึง จัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับลักษณะของ ผู้เรียน จึงจะทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้มากขึ้น การเรียนการสอนที่ทันสมัยจึง ต้องมีการ ปรับเปลี่ยน (Accommodations) ให้สอดคล้อง กับผู้เรียน ซึ่งจากที่ผ่านยังไม่มีการศึกษาวิจัยกับ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหู หนวกในลักษณะนี้ในประเทศไทยมาก่อน ผู้วิจัยจึง สนใจที่จะศึกษาลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก เพื่อ นำผลที่ได้มาจัดทำแนวทางการปรับเปลี่ยน (Accommodation Plan) การสอน สำหรับ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหู หนวกให้เหมาะสมกับนักเรียนเป็นรายบุคคลต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้ สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก โดยมี วัตถุประสงค์ย่อย ดังนี้

1. เพื่อศึกษาลักษณะการเรียนรู้ของ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหู หนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ จำแนกตามเพศระดับการเรียน และระดับชั้นเรียน
2. เพื่อศึกษาแนวทางการปรับเปลี่ยนการ เรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่อง ทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียน เศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

ได้ทราบข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับ หูหนวกเป็นรายบุคคลทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ความถนัด ของสมอง ซีกซ้าย-ขวา ลีลาการเรียน รู้ ความสามารถทางพหุปัญญา และความสนใจ เพื่อ นำข้อมูลที่ได้มาจัดทำแผนการปรับเปลี่ยน การเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการ พิเศษของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวกเป็นรายบุคคลต่อไป

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัย และ พัฒนา (Research and Development) มีวัตถุประสงค์ เพื่อปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับ ความต้องการของนักเรียนที่มีความบกพร่อง ทางการได้ยินระดับหูหนวก โดยแบ่งขั้นตอน การวิจัยเป็น 2 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาลักษณะการ เรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ ได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียร ในพระราชูปถัมภ์

ขั้นตอนที่ 2 การศึกษาแนวทางการ จัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียน เศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์

จากขั้นตอนการดำเนินการวิจัยทั้ง 2 ขั้นตอน สามารถสรุปขั้นตอนการวิจัยของ การสร้างแนวทางการปรับเปลี่ยนการสอนสำหรับ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับ หูหนวกได้ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาลักษณะการเรียนรู้ ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระ ราชูปถัมภ์ ประกอบด้วย ขั้นตอนการดำเนิน

การวิจัย 2 ขั้นตอนย่อย ได้แก่

1. ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก มีรายละเอียดดังนี้

1.1 แหล่งข้อมูลที่ศึกษา ได้แก่ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ.2545 พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ.2551 ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ.2552 ประกาศหลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2552 เอกสาร ตำรา งานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ วิทยานิพนธ์ ทั้งในและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก

1.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบบันทึกข้อมูล

1.3 การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

2. สํารวจลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ มีรายละเอียดดังนี้

2.1 ประชากรที่ใช้ศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่กำลังศึกษาอยู่ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2558 ของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ จำนวน 80 คน

2.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบสำรวจลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก จำนวน 4 ชุด ประกอบด้วย 1) แบบสำรวจความถนัดของสมองซีกซ้าย-ขวา

เป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list) ประกอบด้วย 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 สถานภาพของนักเรียน ตอนที่ 2 ลักษณะการทำงานของสมองซีกซ้าย-ขวาของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก แบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่ ด้านคุณสมบัติของสมองซีกซ้าย และด้านคุณสมบัติของสมองซีกขวา จำนวน 30 ข้อ 2) แบบสำรวจลีลาการเรียนรู้เป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list) ประกอบด้วย 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 สถานภาพของนักเรียน ตอนที่ 2 ลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก แบ่งออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเรียนรู้จากการฟัง ด้านการเรียนรู้จากการใช้สายตา และด้านการเคลื่อนไหวและการรู้สึก จำนวน 24 ข้อ 3) แบบสำรวจความสามารถทางพหุปัญญา เป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list) ประกอบด้วย 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 สถานภาพของนักเรียน ตอนที่ 2 ลักษณะความสามารถทางพหุปัญญาของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก แบ่งออกเป็น 9 ด้าน ได้แก่ ด้านภาษา (Linguistic Intelligence) ด้านตรรกศาสตร์และคณิตศาสตร์ (Logical-Mathematical Intelligence) ด้านมิติสัมพันธ์ (Visual-Spatial Intelligence) ด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว (Bodily Kinaesthetic Intelligence) ด้านดนตรี (Musical Intelligence) ด้านมนุษยสัมพันธ์ (Interpersonal Intelligence) ด้านการเข้าใจตนเอง (Intrapersonal Intelligence) ด้านธรรมชาติวิทยา (Naturalist Intelligence) และด้านการคิดใคร่ครวญ (Existential intelligence) ในแต่ละด้านมีข้อคำถามจำนวน 10 ข้อ รวมทั้งหมด 90 ข้อ และ 4) แบบสำรวจความสนใจในการเรียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีลักษณะเป็นคำถามปลายเปิด

ประกอบด้วย 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 สถานภาพของนักเรียน ตอนที่ 2 ความสนใจของนักเรียนและความสนใจในอาชีพของนักเรียน และตอนที่ 3 สิ่งที่นักเรียนชอบมากที่สุด จำนวน 30 ข้อ โดยแบบสำรวจทั้ง 4 ชุด มีค่าความตรงตามเนื้อหาด้วยการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective Congruence: IOC) อยู่ระหว่าง 0.60-1.00 และมีค่าความเที่ยงตรง (Reliability) ทั้งฉบับด้วยวิธีการทดสอบซ้ำ (Test-Retest) โดยแบบสำรวจความถนัดของสมองซีกซ้าย-ขวามีค่าความเที่ยงตรงของแบบสำรวจทั้งฉบับเท่ากับ 0.964 แบบสำรวจลีลาการเรียนรู้ มีค่าความเที่ยงตรงของแบบสำรวจทั้งฉบับเท่ากับ 0.952 และแบบสำรวจความสามารถทางพหุปัญญา มีค่าความเที่ยงตรงของแบบสำรวจทั้งฉบับเท่ากับ 0.975

2.3 การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลกับประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้เป็นรายกลุ่มด้วยตนเอง โดยมีล่ามภาษามือและอาจารย์ประจำชั้นให้คำอธิบายโดยใช้ภาษามือ โดยมีระยะเวลาที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลคือ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2558 หลังการทำแบบสำรวจทั้ง 4 ชุด ผู้วิจัยทำการตรวจสอบความสมบูรณ์และความถูกต้องในการตอบของนักเรียน ถ้านักเรียนตอบครบทุกข้อจึงจะถือว่าครบถ้วนสมบูรณ์ หลังจากนั้นผู้วิจัยนำแบบสำรวจทั้ง 4 ชุดมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้

2.4 การวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้สถิติบรรยาย (Descriptive Statistics) ได้แก่ การแจกแจงความถี่ และร้อยละ โดยแยกตามเพศ ระดับการเรียน และระดับชั้นเรียน

หลังจากได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ที่จำแนกตามเพศ

ระดับการเรียน และระดับชั้นเรียนในชั้นตอนที่ 1 แล้ว ผู้วิจัยนำผลที่ได้มาศึกษาหาแนวทางการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ในชั้นตอนที่ 2 ต่อไป

ชั้นตอนที่ 2 การศึกษาแนวทางการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ ประกอบด้วย ชั้นตอนการดำเนินการวิจัยย่อย 3 ชั้นตอน ได้แก่

1. ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก มีรายละเอียดดังนี้

1.1 แหล่ง ข้อมูล ได้แก่ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ.2545 พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ.2551 ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ.2552 ประกาศหลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ.2552 เอกสาร ตำรา งานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ วิทยานิพนธ์ ทั้งในและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก

1.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบบันทึกข้อมูล

1.3 การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้วิธีการวิเคราะห์เนื้อหา

2. จัดทำร่างแนวทางการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง

การไต่ถามระดับหุนหวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียร
ในพระราชูปถัมภ์

ผู้วิจัยนำผลการศึกษาลักษณะการเรียนรู้
ทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ความถนัดของสมองซีกซ้าย-ขวา
ลีลาการเรียนรู้ ความสามารถทางพหุปัญญา และ
ความสนใจในการเรียนของนักเรียนที่มีความ
บกพร่องทางการไต่ถามระดับหุนหวกของโรงเรียน
เศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ในชั้นตอนที่ 1 และ
ผลการศึกษากิจการจัดการเรียนการสอนสำหรับ
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการไต่ถามระดับ
หุนหวกในข้อที่ 1 มาเป็นข้อมูลในการยกวางเป็น
แนวทางการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียน
ที่มีความบกพร่องทางการไต่ถามระดับหุนหวกของ
โรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์

3. การสนทนากลุ่มเพื่อพิจารณาร่าง
แนวทางการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียน
ที่มีความบกพร่องทางการไต่ถามระดับหุนหวกของ
โรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์

3.1 ผู้วิจัยทำการสนทนากลุ่มเพื่อ
พิจารณาร่างแนวทางการจัดการเรียนการสอน
สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการไต่ถาม
ระดับหุนหวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระ
ราชูปถัมภ์ โดยผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการเรียน
การสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ
ไต่ถามระดับหุนหวก จำนวน 10 คน หลังจากนั้น
ผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญมาปรับปรุง
ทำให้ผู้วิจัยได้แนวทางการปรับเปลี่ยนการสอน
สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการไต่ถาม
ระดับหุนหวก ซึ่งเป็นขั้นตอนสุดท้ายของการวิจัย

3.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บ
รวบรวมข้อมูล ได้แก่ เครื่องบันทึกเสียง และ
ประเด็นการสนทนากลุ่มและแบบบันทึกการ
สนทนากลุ่มในประเด็นที่เกี่ยวกับความเหมาะสม
และความเป็นไปได้ของร่างแนวทางการจัดการ
เรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่อง

ทางการไต่ถามระดับหุนหวกของโรงเรียน
เศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์

3.3 วิธีการรวบรวมข้อมูล ได้แก่
การสนทนากลุ่ม

3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้วิธีการ
วิเคราะห์เนื้อหา

สรุปผลวิจัย

1. ผลการศึกษาลักษณะการเรียนรู้ของ
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการไต่ถามระดับ
หุนหวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียร
ในพระราชูปถัมภ์ (วัตถุประสงค์ย่อยข้อที่ 1)

1.1 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ
ไต่ถามระดับหุนหวกทั้งเพศชายและหญิงมีความ
ถนัดของสมองซีกซ้าย-ขวาในทิศทางเดียวกัน โดย
ทั้งเพศชายและหญิงมีความถนัดของสมองซีกซ้าย
มากที่สุด (ร้อยละ 56.00 และ 58.18 ตามลำดับ)
และใช้ลีลาการเรียนรู้จากการใช้สายตาในลักษณะ
เดียวกัน โดยทั้งเพศชายและหญิงใช้ลีลาการ
เรียนรู้จากการใช้สายตามากที่สุด (ร้อยละ 60.00
และ 50.91 ตามลำดับ) และยังสามารถ
ทางพหุปัญญาในรูปแบบเดียวกัน โดยทั้งเพศชาย
และหญิงมีความสามารถทางพหุปัญญาด้าน
นักธรรมชาติวิทยามากที่สุด (ร้อยละ 36.00 และ
30.91 ตามลำดับ) นอกจากนี้ พบว่าเพศชาย
และเพศหญิงมีความสามารถทางพหุปัญญาด้าน
นักภาษาน้อยที่สุดเช่นเดียวกันอีกด้วย (ร้อยละ
0.00 และ 1.82 ตามลำดับ)

1.2 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการ
ไต่ถามระดับหุนหวกระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น
และมัธยมศึกษาตอนปลายมีความถนัดของสมอง
ซีกซ้าย-ขวาไม่แตกต่างกัน โดยนักเรียนทั้ง 2
ระดับการเรียนมีความถนัดของสมองซีกซ้ายมาก
ที่สุด (ร้อยละ 47.22 และ 65.91 ตามลำดับ) ส่วน
ความสามารถทางพหุปัญญา พบว่า นักเรียน

ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นมีความสามารถทาง พหุปัญญาแตกต่างจากระดับชั้นมัธยมศึกษา ตอนปลาย โดยระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น มีความสามารถทาง พหุปัญญา ด้าน นักคณิตศาสตร์/ ตรรกศาสตร์มากที่สุด (ร้อยละ 25.00) ส่วนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมีความสามารถทางพหุปัญญาด้านนักธรรมชาติ วิทยามากที่สุด (ร้อยละ 40.91) อย่างไรก็ตาม นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและ มัธยมศึกษาตอนปลายมีความสามารถทาง พหุปัญญาด้านนักภาษาน้อยที่สุดเช่นเดียวกัน (ร้อยละ 0.00 และ 2.27 ตามลำดับ)

1.3 นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึง มัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความถนัดของสมองซีก ซ้ายในลักษณะเดียวกันทุกระดับชั้นโดยนักเรียน ทั้ง 6 ระดับชั้นเรียนมีความถนัดของสมองซีกซ้าย มากที่สุด (ร้อยละ 37.50, 46.15, 60.00, 53.33, 63.64 และ 66.67 ตามลำดับ) แต่เป็นที่น่าสังเกต ว่านักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีความถนัด ของสมองซีกซ้ายและสมองซีกขวามากที่สุดเท่ากัน (ร้อยละ 37.50 และร้อยละ 37.50 ตามลำดับ) และนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก็มีความ ถนัดของสมองซีกซ้ายและสมองแบบสมดุลมาก ที่สุดเท่ากันเช่นเดียวกัน (ร้อยละ 46.15 และร้อย ละ 46.15) สำหรับลีลาการเรียนรู้ของนักเรียนนั้น พบว่า ทุกระดับชั้นเรียนใช้ลีลาการเรียนรู้ ไม่แตกต่างกัน โดยนักเรียนทุกระดับชั้นเรียนใช้ ลีลาการเรียนรู้จากการใช้สายตามากที่สุด (ร้อยละ 62.50, 53.85, 60.00, 33.33, 54.55 และ 66.67 ตามลำดับ) และความสามารถทางพหุปัญญานั้น พบว่า นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ถึง 6 มีความสามารถทางพหุปัญญาแตกต่างกันในแต่ละ ระดับชั้น โดยนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง การได้ยินระดับหูหนวกระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 และระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความสามารถทางพหุปัญญาด้านนักธรรมชาติ วิทยามากที่สุด (ร้อยละ 26.68, 40.00 และ 50.00) ส่วนนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีความสามารถทาง พหุปัญญาด้านนักปรัชญา/ นักคิดมากที่สุด (ร้อยละ 37.50 และ 36.36 ตามลำดับ) และ นักเรียน ระดับ ชั้น มัธยมศึกษา ปีที่ 2 มีความสามารถทางพหุปัญญา ด้าน นักคณิตศาสตร์/ตรรกศาสตร์มากที่สุด (ร้อยละ 38.46) นอกจากนี้ นักเรียนมีความสนใจเกี่ยวกับการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการสื่อสาร ได้แก่ Facebook Line Internet Instagram มากที่สุด (ร้อยละ 26.25) รองลงมาสนใจเกี่ยวกับงาน อดิเรก ได้แก่ ปลูกดอกไม้ อ่านหนังสือ วาดรูป ถ่ายภาพ ทำงานบ้าน รับประทานอาหาร (ร้อยละ 22.50) และสนใจเกี่ยวกับความบันเทิง ได้แก่ ภาพยนตร์ ดุโทรทัศน์ ฟังเพลง (ร้อยละ 16.25) และมีความสนใจในอาชีพพนักงานบริษัทมากที่สุด (ร้อยละ 25.00) รองลงมาคืออาชีพเจ้าของธุรกิจ ได้แก่ ร้านขนม ร้านกาแฟ (ร้อยละ 17.50) และ อาชีพศิลปิน ได้แก่ วาดการ์ตูน เพ้นท์แก้ว-เสื้อ นักร้อง นางแบบ (ร้อยละ 11.25) ตามลำดับ

2. ผลการศึกษาแนวทางการปรับเปลี่ยน การเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของ โรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ (วัตถุประสงค์ย่อยข้อที่ 2)

จากผลการศึกษาลักษณะการเรียนรู้ของ นักเรียน ได้แก่ ความถนัดของสมองซีกซ้าย-ขวา ลีลาการเรียนรู้ ความสามารถทางพหุปัญญา และ ความสนใจของนักเรียนในชั้นตอนที่ 1 และการ สนทนากลุ่มเกี่ยวกับแนวทางทางการปรับเปลี่ยน การเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการ ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับ

หูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์ในชั้นตอนที่ 2 ทำให้ได้การปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก จำนวน 4 ประเด็น ได้แก่ การปรับเปลี่ยนวิธีสอน ของครู การปรับเปลี่ยนสื่อการสอน การปรับเปลี่ยนด้านการวัดผลประเมินผล และการปรับเปลี่ยนอื่นๆ ดังนี้

2.1 การปรับเปลี่ยนวิธีสอนของครู

2.1.1 ผลการสำรวจความถนัดของสมองซีกซ้าย-ขวา พบว่าผู้สอนควรสอนความเป็นระเบียบและสอนได้ง่ายคงเดิมสอนโดยการสรุปภาพรวมก่อนสอนภาพย่อยให้มากขึ้นสอนให้คิดวิเคราะห์คิดสร้างสรรค์ คิดแก้ปัญหา และจินตนาการให้มากขึ้นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกมีความถนัดของสมองซีกซ้ายค่อนข้างมาก ดังนั้น โรงเรียนยังสามารถพัฒนาความสามารถด้านภาษาวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ได้อีก และผู้สอนควรรู้จักนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกเป็นรายบุคคลในด้านความถนัดของสมองซีกซ้าย-ขวา และใช้วิธีสอนให้สอดคล้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกเป็นรายบุคคล

2.1.2 ผลการสำรวจลีลาการเรียนรู้ พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกใช้สายตาในการเรียนรู้เป็นหลักอยู่แล้ว ดังนั้น ผู้สอนจึงควรดำเนินการสอนโดยใช้การสัมผัสให้มากขึ้นเพราะยังมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกใช้วิธีการเรียนรู้จากการสัมผัส แม้จะเป็นโรงเรียนสอนคนหูหนวก แต่พบว่า ยังมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกเรียนรู้จากการได้ยิน ดังนั้น ผู้สอนควรใช้การสื่อสารด้วยการพูด

ประกอบสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ยังคงมีการได้ยินเหลืออยู่ (Residual hearing) สอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกได้ใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 3 ด้านพร้อมกันในการเรียนรู้ คือ การมองเห็น การสัมผัส และการฟังร่วมกับการพูดไปพร้อมกันผู้สอนควรพิจารณานักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกเป็นรายบุคคลว่านักเรียนแต่ละคนมีลีลาการเรียนรู้ อย่างไร และออกแบบการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับลีลาการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นรายบุคคล

2.1.3 ผลการสำรวจความสามารถทางพหุปัญญา พบว่าผู้สอนควรสอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกได้ใกล้ชิดกับธรรมชาติจะทำให้นักเรียนเรียนรู้ได้ดีขึ้น สอนให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกสามารถคิดโดยใช้กระบวนการคิดได้ เช่น การคิดวิเคราะห์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การคิดแก้ปัญหา เป็นต้น สอนโดยเน้นแนวคิดปรัชญาทางศาสนา ความเชื่อของมนุษย์คติชนวิทยาให้มากขึ้น และแสดงความคิดเข้าไปในเนื้อหาให้มากขึ้นผู้สอนสามารถพัฒนานักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกได้อีกมากมายให้สามารถเป็นนักกีฬาที่เก่งขึ้นได้อีก นอกจากนั้นผู้สอนควรสอนโดยเน้นจุดเด่นของนักเรียนเป็นรายบุคคลเพื่อลดจุดด้อยของการไม่ได้ยินนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกมีความถนัดทางภาษาน้อยมากแต่อย่างไรก็ตามทักษะทางภาษายังคงเป็นสิ่งที่ยึดมั่นกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกอยู่ ดังนั้น ผู้สอนควรพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียนให้มากขึ้น และผู้สอนควรพิจารณาว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกเป็นรายบุคคลว่ามีความสามารถ

ทางพหุปัญญาด้านใด และควรรหาแนวทางการส่งเสริมให้นักเรียนได้มีโอกาสพัฒนาตนเองอย่างเต็มศักยภาพ

2.1.4 ผลการสำรวจความสนใจและความสนใจเกี่ยวกับอาชีพ พบว่าผู้สอนครูสอนผ่านสื่อเทคโนโลยีสารสนเทศให้มากขึ้น ได้แก่ Facebook Line Internet Instagram E-mail โดยผ่านคอมพิวเตอร์ หรือ Smart Phone สอนโดยใช้ตัวการ์ตูนและดาราเป็นตัวเสริมแรงในการสอนผู้สอนควรเปลี่ยนการลงโทษให้เป็นการเสริมแรงทางบวก เช่น การคุยกันเป็นสิ่งที่ผู้สอนห้ามในเวลาเรียน (การลงโทษ) ดังนั้น ผู้สอนอาจอนุญาตให้นักเรียนคุยกัน 2 คนที่มุมห้องได้เมื่อนักเรียนทำงานเสร็จ (การเสริมแรงทางบวก) ส่วนการอบรมหน้าเสาธงนั้น ผู้สอนควรพูดเชิงบวกมากกว่าเชิงลบ และผู้สอนควรรู้จักนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกเป็นรายบุคคลและนำข้อมูลที่ได้มาใช้ในการปรับเปลี่ยนการสอนของผู้สอนให้สอดคล้องกับความสนใจของนักเรียนเป็นรายบุคคล

2.2 การปรับเปลี่ยนสื่อการสอน

2.2.1 ผู้สอนควรใช้สื่อการเรียนการสอนที่นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกสามารถสัมผัสได้ให้มากขึ้นทั้งการสอนวิชาทักษะและวิชาสาระ

2.2.2 ผู้สอนควรนำชิ้นส่วนของธรรมชาติมาใช้เป็นสื่อการสอนในห้องเรียนให้มากขึ้น เช่น ก้อนหินกรวดทราย ดอกไม้ กิ่งไม้ ใบไม้ เปลือกหอย เป็นต้น หรือการนำนักเรียนไปศึกษานอกห้องเรียนแต่อยู่ในบริเวณโรงเรียนหรือนอกสถานที่ให้ผู้เรียนได้ใกล้ชิดธรรมชาติมากขึ้น

2.2.3 ผู้สอนควรใช้สื่อการเรียนการสอนที่ทันสมัยให้มากขึ้น ไม่ว่าจะเป็นคอมพิวเตอร์ Internet Facebook E-mail line หรือ Smart Phone รวมทั้ง hardware ในด้านการขยายเสียง

และการสื่อสารอื่นๆ

2.2.4 ผู้สอน ควรใช้ CAI (Computer Assistant Instruction) ให้มากขึ้น

2.2.5 ผู้สอนควรใช้สื่อที่กระตุ้นการคิดให้มากขึ้น เช่น เกมทางภาษาเขียน เกมทางภาษามือ เกมปริศนาอักษรไขว้ เกมทางคณิตศาสตร์ เกมการแก้ปัญหา เกมเขาวงกต เกมการศึกษา เป็นต้น เพื่อให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมในการคิดสร้างสรรค์

2.3 การปรับเปลี่ยนด้านการวัดผลประเมินผล

2.3.1 ผู้สอนควรประเมินโดยใช้ Port Folio ให้มากขึ้น

2.3.2 ผู้สอน ควรใช้วิธีการประเมินผลตามสภาพที่แท้จริง (Authentic Assessment) ให้มากขึ้น

2.3.3 ผู้สอนควรชี้แจงวิธีการสอบและอธิบายความหมายของคำศัพท์ในข้อสอบให้ชัดเจนว่าคำถามในข้อสอบมีคำยากใดบ้างและข้อสอบต้องการคำตอบอะไร

2.3.4 ผู้สอนควรปรับลดคะแนนการสอบลง แต่ให้เพิ่มคะแนนการมีส่วนร่วมของกิจกรรมในชั้นเรียนให้มากขึ้น

2.4 การปรับเปลี่ยนอื่นๆ

2.4.1 ผู้สอนควรลดการตำหนิลงและพูดเชิงบวกให้มากขึ้น

2.2.2 การอบรมหน้าเสาธงยังคงเป็นสิ่งจำเป็น ผู้สอนควรใช้เทคนิควิธีการเสริมแรงทางบวก โดยการพูดเสนอแนะทางบวก ได้แก่ สิ่งที่ควรปฏิบัติเป็นอย่างไร ผู้สอนต้องการให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมอย่างไร ซึ่งเป็นวิธีการที่เหมาะสมและเป็นผลดีต่อนักเรียนมากกว่าการลงโทษด้วยการกล่าวตำหนินักเรียน

2.2.3 ผู้สอนควรนำนักเรียนศึกษา นอกสถานที่ให้มากขึ้น โดยมีการกำหนดเป็น

เป้าหมายให้ชัดเจนว่าผู้สอนต้องการให้นักเรียนเกิดสิ่งใดจากการศึกษานอกสถานที่

2.2.4 โรงเรียนควรปรับหลักสูตรให้เพิ่มทักษะทางภาษาให้มากขึ้นทั้งภาษามือ และ ภาษาเขียน

อภิปรายผล

1. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์มีความถนัดของสมองซีกซ้ายมากที่สุดหรือประมาณครึ่งหนึ่งของนักเรียนทั้งโรงเรียน เด็กที่ถนัดสมองซีกซ้ายเป็นเด็กที่เรียนภาษาได้ดี จึงควรสอนภาษาแก่เด็กเหล่านี้ให้มิตักษะมากขึ้นเด็กสมองซีกซ้ายสอนความเป็นระเบียบได้ดีหากปรากฏว่า นักเรียนโดยรวมยังขาดความเป็นระเบียบก็อาจสอนความเป็นระเบียบเรียบร้อยให้มากขึ้นยังมีเด็กอีกจำนวนหนึ่งเป็นเด็กสมองซีกขวาซึ่งไม่ถนัดในความเป็นระเบียบซึ่งครูจะต้องเข้าใจและสอนเด็กตามวิธีของเด็กสมองซีกขวา อย่างไรก็ตามเด็กกลุ่มนี้มีความคิดสร้างสรรค์ที่ดี ครูควรพัฒนากระบวนการความคิดสร้างสรรค์และกระบวนการคิดระดับสูงแบบอื่นๆ เช่น การคิดแก้ปัญหาการคิดวิจารณ์ญาณซึ่งสังคมยุคปัจจุบันต้องการคนที่มีทักษะในกระบวนการคิดนี้เป็นอย่างมาก ส่วนเด็กอีกกลุ่มหนึ่งมีสมองสมดุลคงไม่เป็นปัญหาเพราะเด็กกลุ่มนี้มีสมองที่ถนัดทั้งซ้ายและขวา ครูอาจใช้เด็กกลุ่มนี้ให้เป็นประโยชน์โดยการให้เป็นเพื่อนคู่หูของเด็กในห้องในการสอนครูอาจจะจับเด็กสมองซีกซ้ายให้ช่วยกันทำงานกับเด็กสมองซีกขวาหรือเด็กที่สมองสมดุลการทำงานอาจจะกระตุ้นให้สมองของเด็กอีกฝ่ายหนึ่งทำงานได้ดีขึ้น

2. ลีลาการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์พบว่าส่วนใหญ่เป็น

กลุ่มที่ใช้สายตา ซึ่งก็คงไม่ใช่เรื่องใหม่เพราะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกใช้สายตาในการเรียนรู้อยู่แล้วจึงจำเป็นต้องสอนผ่านการรับรู้ทางสายตาต่อไป แต่จากประสบการณ์ของผู้วิจัย นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกน่าจะเรียนรู้ผ่านสายตาในร้อยละที่สูงกว่านี้แต่ก็เป็นสิ่งที่ควรพิจารณาในการสอนว่าการรับรู้ทางสายตาเป็นสิ่งสำคัญมาก นอกจากนั้นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรเรียนรู้ได้ดีจากการสัมผัสจำนวนไม่น้อย ซึ่งเป็นข้อมูลที่น่าสนใจเพราะในการสอนครูส่วนใหญ่เน้นการให้นักเรียนเรียนรู้โดยการใช้ภาษามือซึ่งเป็นการสื่อสารทางสายตา แต่ยังมีนักเรียนอีกเกือบครึ่งหนึ่งของนักเรียนทั้งหมดเรียนรู้ได้ดีจากการสัมผัสจึงควรให้นักเรียนเรียนรู้จากการสัมผัสให้มากขึ้น อุปกรณ์การสอนต่างๆ ควรให้เด็กได้แตะสัมผัสหยิบจับเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ ครูจึงควรปรับการสอนให้สอดคล้องกับลีลาการเรียนรู้ของเด็กให้มากขึ้นซึ่งสอดคล้องกับงานของศูนย์การเข้าถึงสื่อและความสำเร็จ (Allen, 1994) ข้อมูลที่น่าสนใจสำหรับผู้วิจัยอีกประเด็นหนึ่งคือยังมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกส่วนหนึ่ง แม้จะมีจำนวนน้อยสามารถเรียนรู้ผ่านการได้ยินที่เหลืออยู่ (Residual hearing) ซึ่งเป็นข้อเสนอแนะมายังครูว่า ครูควรสื่อสารด้วยการพูดด้วยขณะใช้ภาษามือซึ่งเป็นการนำระบบการสื่อสารรวม (Total communication) มาใช้อีกครั้งโดยเฉพาะกับเด็กกลุ่มที่มีการได้ยินที่เหลืออยู่

3. ความสามารถทางพหุปัญญาพบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกเป็นบุคคลที่มีพหุปัญญาด้านธรรมชาติมากที่สุด ครูจึงควรปรับการเรียนให้สอดคล้องกับลักษณะของนักธรรมชาติวิทยา ดังนั้น โรงเรียน

ควรนำข้อมูลไปใช้ให้เกิดประโยชน์โดยการสอนตามลักษณะของนักธรรมชาติวิทยา (Naturalist) ตามทฤษฎีของ Gardner (Gardner. 1983) นั้น ควรให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกใกล้ขีดธรรมชาตินำธรรมชาติเข้าหา นักเรียนหรือการนำนักเรียนเข้าหาธรรมชาติก็ได้ จะทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกเรียนรู้ได้ดีขึ้น การจัดการเรียนการสอนจึงควรจัดให้สอดคล้องกับความเป็นพหุปัญญาของนักเรียน ซึ่งสอดคล้องกับงานของมหาวิทยาลัยพลินเดอร์แห่งประเทศไทยออสเตรเลีย (Josiane. 2015) พหุปัญญาด้านรองลงไปของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรคือด้านนักคิด / นักปราชญ์ซึ่งเป็นข้อมูลที่ที่น่าสนใจว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกมีความสามารถด้านการคิด ดังนั้นทางโรงเรียนจึงควรนำความถนัดด้านนี้ของนักเรียนมาใช้ให้เป็นประโยชน์เพื่อเตรียมให้นักเรียนเป็นนักคิดที่ดีในอนาคตคนที่เก่งสาระทั้ง 5 มีมากแล้ว แต่คนที่คิดเก่งยังมีน้อย นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกก็สามารถเป็นนักคิดนักปราชญ์ได้นอกจากนั้น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกมีความสามารถทางพหุปัญญาด้านกีฬาซึ่งนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกจำนวนไม่น้อยที่มีความถนัดด้านกีฬา/ สัมผัส จึงอาจเป็นข้อเสนอแนะต่อไปว่าในการเรียนการสอนควรใช้การรับรู้โดยการสัมผัสให้มากขึ้นและฝึกกีฬาให้กับเด็กให้มากขึ้นซึ่งเขาอาจเป็นนักกีฬานำชื่อเสียงมาสู่โรงเรียนได้ส่วนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกมีความสามารถทางพหุปัญญาด้านภาษาน้อยที่สุด นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกเป็นเด็กปกติเพียงแต่เขาไม่ได้ยินนักเรียนได้เรียนหลักสูตรปกติที่ปรับให้เหมาะสม

แล้วหลายคนอาจพัฒนาภาษาได้ ภาษาจำเป็นในการสื่อสารและการเรียนจึงควรพัฒนาภาษาให้กับเด็กให้มากขึ้นมิได้หมายถึงภาษามือเท่านั้น แต่หมายถึงภาษาเขียนของนักเรียนปกติด้วย จำเป็นต้องพัฒนาให้เขามีทักษะทางภาษาให้มากขึ้น

4. ความสนใจของนักเรียนและความสนใจในอาชีพ พบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียรในพระราชูปถัมภ์สนใจเกี่ยวกับการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการสื่อสาร ได้แก่ Facebook Line Internet และ Instagram มากที่สุด จึงควรนำข้อมูลนี้ไปใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนของครูซึ่งทางโรงเรียนควรจัดหาเทคโนโลยีเหล่านี้ให้มากขึ้นในโรงเรียน และสอนนักเรียนให้ใช้โปรแกรมบางอย่าง ให้นักเรียนสามารถใช้ได้ เทคโนโลยีได้อย่างเหมาะสม ซึ่งมีความสำคัญกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกทั้งในการเรียนการสอนและในชีวิตประจำวันนอกจากนั้น ยังพบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกส่วนใหญ่ชอบคุยกับเพื่อนทั้งในชั้นเรียนและนอกชั้นเรียน จะเห็นได้ว่านักเรียนเหล่านี้มีการสื่อสารกันเช่นเดียวกับเด็กปกติ ซึ่งครูไม่ชอบให้นักเรียนคุยกันในเวลาสอน แต่นักเรียนอยากคุยกัน ดังนั้นครูควรปรับเปลี่ยนวิธีการให้เป็นการเสริมแรงทางบวกแทนการลงโทษคือให้การนักเรียนได้คุยกันเป็นแรงเสริมโดยให้นักเรียนคุยกันได้ (ราว 5-6 นาที) หลังจากทำงานเสร็จแล้วทางโรงเรียนควรนำข้อมูลที่ได้จากการสำรวจนี้ไปใช้ในการสร้างแรงจูงใจในการเรียนการสอน เพื่อให้นักเรียนเกิดความรู้สึกลอยากเรียนมากขึ้นและหลีกเลี่ยงการลงโทษ เช่น การอบรมนักเรียนหน้าเสาธงด้วยคำตำหนิของครูการอบรมหน้าเสาธงเป็นสิ่งที่โรงเรียนทำมานานในต่างประเทศ ปัจจุบัน

หลายประเทศไม่มีแล้ว แต่การอบรมยังจำเป็นแต่ครูควรพูดเชิงบวก หลีกเลี่ยงการตำหนิไม่กล่าวร้าย ไม่ทำให้นักเรียนอับอาย แต่ครูควรบอกในเชิงบวกว่าสิ่งที่ถูกที่ควรนั้นควรเป็นอย่างไร ครูคาดหวังให้นักเรียนแสดงออกอย่างไรการอบรมหน้าเสาธงน่าจะให้ผลเชิงบวกมากขึ้น

ดังนั้น โรงเรียนควรจัดทำแผนการปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนโดยใช้ข้อมูลของนักเรียนเป็นรายบุคคลหลังจากปรับระบบทั้งโรงเรียนแล้วจึงปรับให้สอดคล้องกับความต้องการความสามารถปัญหาและศักยภาพของนักเรียนเป็นรายบุคคลจึงจะทำให้การปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกประสบความสำเร็จต่อไป

ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

1. หลังจากจัดทำแผนการปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนของโรงเรียนแล้วควรจัดทำแผนเป็นระดับชั้นเรียน และเป็นรายบุคคลแล้วจึงนำแผนดังกล่าวไปทดลองใช้เมื่อครบกระบวนการแล้วจะทำให้เกิดสิ่งที่เรียกว่าการสอนที่แตกต่าง (Differentiated instruction) ซึ่งเป็นแนวโน้มใหม่ล่าสุดในโรงเรียนทั้งหลายในต่างประเทศ

2. ควรมีการขยายผล “การปรับเปลี่ยน” ไปสู่โรงเรียนสอนคนหูหนวกอื่นๆ ในประเทศไทย

3. ควรมีการขยายผล “การปรับเปลี่ยน” ไปยังโรงเรียนปกติในประเทศไทย

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรนำแนวทางการปรับเปลี่ยนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกที่ได้จากงานวิจัยครั้งนี้ไปทดลองใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกของโรงเรียนเศรษฐเสถียร

ในพระราชูปถัมภ์ เพื่อตรวจสอบว่าแนวทางดังกล่าวมีความเหมาะสมและความเป็นไปได้หรือไม่ และปรับปรุงแนวทางให้เกิดเป็นรูปแบบการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกต่อไป

2. ควรทำวิจัยโดยศึกษานักเรียนเป็นรายบุคคลโดยใช้เครื่องมืออื่นๆ ที่ต่างจากเครื่องมือวิจัยที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้

3. ควรขยายผลการวิจัยไปสู่ “การปรับเปลี่ยน” และต่อยอดไปสู่การสอนที่แตกต่าง Differentiated instruction

4. ควรศึกษาวิจัยลักษณะนี้ในโรงเรียนเฉพาะสำหรับเด็กที่มีความพิการประเภทอื่น

5. ควรนำแนวทางการวิจัยนี้ไปใช้โรงเรียนต้นแบบการเรียนรวมของกระทรวงศึกษาธิการ

6. ควรนำแนวทางการวิจัยนี้ไปใช้ในโรงเรียนสังกัดอื่น

บรรณานุกรม

วิจารณ์ พานิช. (2556). **แนวคิดการสร้างการเรียนรู้สู่ศตวรรษที่ 21**. มูลนิธิสยามกัมมาจล. กรุงเทพฯ: ส. เจริญการพิมพ์.

Allen, T. E. (1994). **Who Are Deaf and Have of Hearing Students Leaving High School and Entering Post-secondary Education?**. Unpublished Manuscript, Gallaudet University Press, Center for Assessment and Demographic Studies, Washington DC.

Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Book.

Gregory, G. H. and Chapman, C. (2007). **Differentiated Instructional Strategies**. CA: Corwin Press, Thousand Oaks.

Josiane, P. (2015). **Multiple Intelligence: multiple strategies for second language acquisition**. Retrived June 30, 2014, from <http://>

ehlt.flinders.edu.au/deptlang/conferences/LLIEB/abstracts/parrouty.html.

Tomlinson, C. A. (1999). **The Differentiated Classroom. Responding the Needs of All Learners**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ดนตรีสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน:
การประเมินความต้องการจำเป็นในโรงเรียนสอนคนหูหนวก
Music for People with Hearing Loss:
A Needs Assessment of School for the deaf

นที เชียงชนะนา¹
Natee Chiengchana¹

บทคัดย่อ

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจความคิดเห็นของครูผู้สอนดนตรีเพื่อประเมินความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนการสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในโรงเรียนสอนคนหูหนวกในประเทศไทย โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากแบบสอบถามเพื่อประเมินความต้องการจำเป็นใน 7 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านหลักสูตร 2) ด้านผู้สอน 3) ด้านผลการเรียนรู้ของผู้เรียน 4) ด้านการจัดการเรียนการสอน 5) ด้านสื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอน 6) ด้านการวัดและประเมินผล และ 7) ด้านกิจกรรมเสริมหลักสูตร โดยผู้วิจัยส่งแบบสอบถามให้กับตัวแทนครูผู้สอนดนตรีในแต่ละโรงเรียนจำนวนทั้งหมด 20 คน จากจำนวนโรงเรียนสอนคนหูหนวกทั้งหมด 20 โรงเรียนทั่วประเทศ ผู้วิจัยได้รับแบบสอบถามส่งคืนมาทั้งหมด 14 ฉบับ คิดอัตราการตอบกลับได้ 70% ของจำนวนโรงเรียนทั้งหมด จากนั้นทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติเชิงบรรยาย และการวิเคราะห์ขนาดของความแตกต่าง (Gap analysis) เพื่อจัดอันดับความต้องการจำเป็นในแต่ละด้าน

ผลการประเมินความต้องการจำเป็นที่ควรได้รับการพัฒนาสูงที่สุด ในแต่ละด้านมีดังนี้ 1) ด้านหลักสูตร ได้แก่ การกำหนดเป้าหมายของรายวิชาดนตรี/กิจกรรมดนตรีเพื่อส่งเสริมทักษะทางดนตรีและการสอดแทรกการสอนดนตรีและนาฏศิลป์พื้นฐานให้แก่ผู้เรียนมีความต้องการจำเป็นสูงที่สุด (Gap = 1.45) 2) ด้านผู้สอน ได้แก่ จำนวนครูผู้สอนวิชาดนตรีในแต่ละระดับชั้น (Gap = 2.24) 3) ด้านผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ได้แก่ ผลการเรียนรู้ทางทักษะดนตรีของผู้เรียน (Gap = 1.59) 4) ด้านการจัดการเรียนการสอน ได้แก่ การจัดเวลาฝึกซ้อมดนตรีให้กับนักเรียนนอกเหนือจากเวลาเรียนอย่างสม่ำเสมอ (Gap = 1.40) 5) ด้านสื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอน ได้แก่ การมีเครื่องดนตรีที่เพียงพอต่อการเรียนการสอน (Gap = 1.76) 6) ด้านการวัดและประเมินผล ได้แก่ การสร้างเครื่องมือในการวัดและประเมินผลที่ถูกต้องและน่าเชื่อถือ (Gap = 1.54) และ 7) ด้านกิจกรรมเสริมหลักสูตร ได้แก่ มีการเชิญวิทยากรที่มีความเชี่ยวชาญมาอบรมดนตรีให้แก่ผู้เรียน (Gap = 2.24)

คำสำคัญ: ดนตรีศึกษา / ดนตรีบำบัด / ผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน / การประเมินความต้องการจำเป็น

¹ อาจารย์ ดร., ภาควิชาหูหนวกศึกษา วิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล

¹ Corresponding author, E-mail: natee.che@mahidol.ac.th

Abstract

The purpose of this study was to survey music teachers' perspectives for assessing the needs of music instruction for students with hearing loss in school for the deaf in Thailand. A mailed questionnaire was used to collect the data for assessing the needs in seven aspects consisting of 1) curriculum aspects 2) teacher aspects 3) students learning outcome aspects 4) instructional aspects 5) educational media and equipment aspects 6) assessment aspects and 7) extracurricular aspects. The mailed questionnaire was sent to 20 music teachers from 20 deaf schools nationwide of which 14 responded (70%). Descriptive statistics and gap analysis were used to analyze the needs of music teachers in each aspect.

The needs assessment results revealed the most important needs in each aspect as follows: 1) the curriculum aspects were identifying the musical outcome goals of courses/activities to enhance music skills and integrating the folk music and dance into classroom (Gap = 1.45); 2) the teacher aspects was the number of music teachers in each grade level (Gap = 2.24); 3) the students learning outcome aspects was the learning outcomes of music skills (Gap = 1.59); 4) the instructional aspects was scheduling the extra rehearsal time for students regularly (Gap = 1.40); 5) the educational media and equipment aspects was the providing enough music instruments in classroom (Gap = 1.76); 6) the assessment aspects was how to create valid and reliable assessment tools (Gap = 1.54); and 7) the extracurricular aspects was providing the music training for students by experts (Gap = 2.24).

Keywords: Music education / Music therapy / People with hearing loss / Needs assessment

ที่มาและความสำคัญ

ความบกพร่องทางการได้ยิน (Hearing loss) เป็นผลมาจากอวัยวะที่รับเสียงถูกทำลาย หรือ ถูกขัดขวางการรับรู้เสียงซึ่งทำให้ไม่สามารถรับรู้และเข้าใจเสียงต่างๆได้ (Smith. 2007) ความบกพร่องทางการได้ยินมีความหมายครอบคลุมถึงอาการหูหนวก (Deaf) และอาการหูตึง (Hard of hearing) (Gargiulo. 2009) ผู้ที่มีอาการหูหนวก หมายถึง ผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินอยู่ในระดับมากจนทำให้ไม่สามารถเข้าใจเสียงพูดและ

ภาษาพูด ส่งผลต่อการสื่อสารโดยใช้คำพูด ซึ่งไม่สามารถใช้เครื่องช่วยฟังในการรับเสียงได้ ส่วนผู้หูตึง หมายถึง ผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินส่งผลต่อความเข้าใจภาษาและการสื่อสาร แต่ถ้าใช้เครื่องช่วยฟังจะสามารถได้ยินเสียงและบางคนสามารถสื่อสารโดยใช้คำพูดได้ (Adamek; & Darrow. 2010; Smith. 2007) ถึงแม้ว่าบุคคลเหล่านี้จะมีความบกพร่องทางการได้ยิน แต่พวกเขาสามารถเข้าถึงและสัมผัสกับศิลปะแห่งสตศิลป์ที่เรียกว่า “ดนตรี” ได้

ดนตรีเข้ามามีบทบาทให้วัฒนธรรมของคน หุนหวกมาไม่ต่ำกว่า 137 ปี พวกเขาสามารถสัมผัสกับดนตรีได้โดยผ่านการรับรู้และสัมผัสกับดนตรีทั้งในฐานะผู้ฟังและผู้บรรเลงโดยรับรู้จาก ความถี่ (frequencies) ลักษณะของเสียง (timbres) ความเข้มของเสียง (intensities) การมองเห็น และกายสัมผัส (Adamek; & Darrow. 2010; Darrow. 1992) ในปัจจุบันมีเด็ก หุนหวกหลายคนที่สนุกสนานกับดนตรีและเรียนรู้เกี่ยวกับศิลปะหรือนักดนตรีที่มีชื่อเสียงจาก เพื่อนๆ หรือพี่น้องของพวกเขา (Darrow. 1993) ด้วยความสำคัญของดนตรี ดนตรีจึงเข้ามา มีบทบาทสำคัญสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน 2 บทบาทด้วยกัน คือ 1) บทบาทของดนตรีที่ใช้ในการส่งเสริม ฟันฟู บำบัด หรือพัฒนาทักษะ/พฤติกรรม หรือผลลัพธ์อื่นๆ ที่ไม่ใช่ผลลัพธ์ทางดนตรี (Non-musical outcomes) หรือที่เราเรียกว่า ดนตรีบำบัด (Music therapy) และ 2) บทบาทของการเรียนการสอนดนตรี เพื่อให้ผู้เรียนเกิดผลลัพธ์ทางด้านเนื้อหาและทักษะดนตรี หรือที่เราเรียกว่า ดนตรีศึกษา (Music education)

ในบทบาทด้านดนตรีบำบัด American Music Therapy Association (2016) ได้ให้ความหมายของดนตรีบำบัดไว้ว่า ดนตรีบำบัด คือ การใช้กิจกรรมดนตรี (music interventions) ที่มีพื้นฐานมาจากการปฏิบัติในเชิงคลินิก (Clinical) และหลักฐานจากงานวิจัย (evidence-based) โดย “นักดนตรีบำบัด” ที่ผ่านการเรียนในสาขา ดนตรีบำบัด และได้รับการรับรองมาตรฐานวิชาชีพนักดนตรีบำบัด ซึ่งการใช้กิจกรรมดนตรีมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาหรือฟื้นฟูทักษะ/พฤติกรรมตามเป้าหมายและความต้องการที่แตกต่างกันของผู้เข้ารับบริการในแต่ละคนในด้านต่างๆ ได้แก่ ร่างกาย อารมณ์ สติปัญญา และสังคม ภายใต้

สัมพันธภาพเพื่อการบำบัดระหว่างผู้เข้ารับการบำบัด กับ นักดนตรีบำบัด (therapeutic relationship) เพราะฉะนั้นดนตรีบำบัดสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จึงมีเป้าหมายเพื่อการใช้กิจกรรมดนตรีในการส่งเสริม ฟันฟู หรือพัฒนาทักษะ/พฤติกรรมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษตามความต้องการที่แตกต่างกันในแต่ละบุคคล ในด้านร่างกาย ภาษาและการสื่อสาร สติปัญญา อารมณ์ และสังคม โดยมีได้มุ่งเน้นให้เด็กมีความรู้ และทักษะทางดนตรี (Adamek; & Darrow. 2010)

เมื่อพิจารณาถึงดนตรีบำบัดสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการศึกษา งานวิจัยเกี่ยวข้อง พบว่า มีการใช้ดนตรีเพื่อบำบัดในเป้าหมายที่เหมือนและแตกต่างกันออกไป ได้แก่ การศึกษาการตอบสนองต่อจังหวะ/รูปแบบจังหวะ (Darrow. 1979,1984) และการรับรู้ทางจังหวะ/รูปแบบจังหวะ (Darrow; & Goll. 1989; Gfeller; & Lansing. 1991; Gfeller; & others. 1997) การศึกษาความชอบในเสียงของเครื่องดนตรี (Darrow. 1991) การศึกษาการรับรู้เกี่ยวกับระดับเสียงของดนตรี (Darrow. 1991) การรับรู้ทางสีสันทันของเสียงดนตรี (Gfeller; & others. 1998; Gfeller; & Lansing. 1991) การรับรู้อารมณ์ (Darrow. 2006) และความหมายของบทเพลง (Darrow; & Novak. 2007) การฝึกการเปล่งเสียงพูด (Darrow; & Cohen. 1991; Staum. 1987) การฟื้นฟูสติประสาททางการได้ยิน (Gfeller. 2001) และการรับรู้ทำนองดนตรีในผู้ที่ผ่าตัดประสาทหูเทียม (Gfeller; & Lansing. 1991; Gfeller; & others. 2000) การแยกแยะระดับเสียง (Ford. 1988) เป็นต้น จากงานวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า เป้าหมายหลักของดนตรีบำบัดสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีอยู่ 3 ด้านด้วยกัน คือ

1) ด้านการพัฒนาโสตประสาท (Auditory training) 2) ด้านการพัฒนาทางภาษา (Language acquisition and development) และ 3) ด้านการออกเสียงและการรับรู้เสียงพูด (Speech production and perception) (Darrow; & Grohe. 2002)

ในด้านบทบาทของดนตรีศึกษา ฌูร์ท สุธจิตต์ (2555) ได้กล่าวว่า ดนตรีศึกษา (Music education) เป็นศาสตร์แห่งการให้การศึกษาทางดนตรีกับผู้เรียนเพื่อช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความมีดนตรีการตามความสามารถของแต่ละบุคคลจนถึงที่สุด ทั้งในฐานะผู้แสดงดนตรี และผู้ฟังดนตรี ซึ่งดนตรีศึกษามีเป้าหมายหลักเพื่อพัฒนาให้ผู้เรียนให้เกิดผลสัมฤทธิ์ในสาระทางดนตรี อันได้แก่ เนื้อหาทางดนตรี และทักษะทางดนตรี ดังนั้น เป้าหมายสำคัญของดนตรีศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ก็เช่นเดียวกันกับเด็กปกติ คือ การพัฒนาองค์ความรู้และทักษะทางดนตรีให้แก่ผู้เรียน โดย **“ครูสอนดนตรี”** (Adamek; & Darrow. 2010) สำหรับการจัดการเรียนการสอนดนตรีสำหรับคนหูหนวกขึ้น วัตถุประสงค์ของการเรียนดนตรีของคนหูหนวกไม่แตกต่างจากคนที่มีการได้ยินทั่วไป ซึ่งมุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์ในด้านทักษะการฟัง การร้องเพลง การเล่นเครื่องดนตรี การเคลื่อนไหว การสร้างสรรค์ทางดนตรี และการอ่านโน้ต การเรียนรู้ทางดนตรีของคนหูหนวก อาจจะไม่ประสบความสำเร็จถ้าให้พวกเขาเรียนรู้ผ่านทักษะ การฟังเพียงอย่างเดียว ดังนั้นการเรียนรู้ทางดนตรีของคนหูหนวก ที่มีความเหมาะสมและเกิดผลสำเร็จ คือ การเรียนรู้ผ่านการใช้สายตา และการเคลื่อนไหว รวมทั้งการเรียนรู้ที่เกิดจากการปฏิบัติจริงผ่านการแสดง การอ่านโน้ต และการประพันธ์เพลง ซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญมากสำหรับการเรียนรู้ดนตรีของคนหูหนวก นอกจากนี้ การสอนดนตรีผ่านรูปภาพและการให้พวกเขาได้

ใช้ร่างกายสัมผัสเป็นสิ่งช่วยให้คนหูหนวกเรียนรู้ดนตรีได้ง่ายขึ้น (Adamek ; & Darrow. 2010; Darrow; & Gfeller. 1991)

ด้วยความสำคัญของดนตรี ดนตรีจึงถูกจัดเข้าไปเป็นส่วนหนึ่งของรายวิชาในระบบโรงเรียน เพื่อให้ให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ได้เรียนรู้และสัมผัสกับศิลปะแห่งโสตศิลป์ เช่นเดียวกันกับนักเรียนที่มีการได้ยิน ดังตัวอย่างรายละเอียดสภาพการจัดการเรียนการสอนดนตรี จากงานวิจัยของ Darrow และ Gfeller (1991) ซึ่งได้ทำการสำรวจเกี่ยวกับโปรแกรมดนตรีในโรงเรียนรัฐบาลทั่วประเทศสหรัฐอเมริกาที่จัดการเรียนรวมในนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ผลการวิจัยได้ข้อค้นพบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินส่วนใหญ่จะเข้าเรียนในวิชาดนตรี ครูที่สอนดนตรีส่วนใหญ่ยังขาดความรู้ที่จำเป็นในการสอนนักเรียนกลุ่มนี้ อีกทั้งยังขาดการสนับสนุนด้านการจัดการเรียนการสอน นอกจากนี้หลักสูตรที่ใช้สอนยังไม่ค่อยเหมาะสมนัก สำหรับเป้าหมายของการสอนดนตรีจะใช้เป้าหมายเดียวกันกับนักเรียนที่มีการได้ยินคือเน้นเป้าหมายด้านทักษะทางดนตรี ในส่วนวิธีการสอน สื่อการสอน และกิจกรรมการสอนมีความเหมาะสมและเกิดประโยชน์ต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากข้อค้นพบในงานวิจัยนี้ นำไปสู่การสืบค้นหลักฐานการทำงานวิจัยในลักษณะเดียวกันนี้ในประเทศไทย แต่ยังไม่พบหลักฐานการทำงานวิจัยดังกล่าวในบริบทของประเทศไทย

จากข้อมูลเอกสารและงานวิจัยที่แสดงถึงความสำคัญของดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินของนักวิจัยต่างประเทศ ทำให้ผู้วิจัยเล็งเห็นถึงความสำคัญของการศึกษาและพัฒนาการดนตรีศึกษาและดนตรีบำบัด สำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

โดยเฉพาะการพัฒนาคนตรีในระบบโรงเรียน เพื่อให้พวกเขาเหล่านั้นได้รับประโยชน์อย่างสูงสุด จากอิทธิพลของคนตรี แต่การพัฒนาดังกล่าวจะเกิดขึ้นไม่ได้ ถ้าเราไม่ทราบถึงสภาพและความต้องการจำเป็นของการจัดการเรียนการสอนคนตรี สำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในระบบโรงเรียนความต้องการจำเป็น (Needs) หมายถึง ความแตกต่างระหว่างผลสัมฤทธิ์ในปัจจุบัน (Current results) กับผลสัมฤทธิ์ที่คาดหวังไว้ในอนาคต (Desired or required results) การประเมินความต้องการจำเป็น (Needs assessment) เป็นกระบวนการให้ข้อเสนอแนะในการตัดสินใจที่มีระบบ ใช้ได้ทั้งการตัดสินใจในระดับใหญ่และระดับเล็กๆ ข้อมูลในการตัดสินใจดังกล่าวจะนำไปสู่การปรับปรุงหรือพัฒนางานหรือสภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบันให้ เป็นไปตามคาดหวังอย่างมีคุณภาพ (Watkins; Meiers; & Visser. 2012)

ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงมีความสนใจในการสำรวจและประเมินความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนการสอนคนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในโรงเรียนสอนคนหูหนวกในประเทศไทย โดยการสำรวจความคิดเห็นจากครูผู้สอนคนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินโดยตรง ผลที่ได้จากการวิจัยในครั้งนี้ จะทำให้ทราบถึงสภาพและความต้องการจำเป็นของครูผู้สอน ซึ่งจะเป็ประโยชน์ต่อการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนคนตรี สำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน รวมทั้งแนวทางการให้บริการคนตรีบำบัดในโรงเรียนสอนคนหูหนวกในประเทศไทยต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อสำรวจความคิดเห็นของครูผู้สอนคนตรีเพื่อประเมินความ

ต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนการสอนคนตรี สำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในโรงเรียนสอนคนหูหนวกในประเทศไทย โดยทำการสำรวจและประเมินความต้องการจำเป็นใน 7 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านหลักสูตร 2) ด้านผู้สอน 3) ด้านผลการเรียนรู้ของผู้เรียน 4) ด้านการจัดการเรียนการสอน 5) ด้านสื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอน 6) ด้านการวัดและประเมินผล และ 7) ด้านกิจกรรมเสริมหลักสูตร

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research) ในรูปแบบของการประเมินความต้องการจำเป็น (Needs assessment) เพื่อสำรวจและประเมินความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนการสอนคนตรี สำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้เก็บรวบรวมข้อมูลจากประชากรทั้งหมด ได้แก่ ครูผู้สอนคนตรีในโรงเรียนสอนคนหูหนวกในประเทศไทย จำนวนทั้งหมด 20 คน โดยผู้วิจัยทำการส่งแบบสอบถามเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลจากประชากรดังกล่าวไปยังโรงเรียนโสตศึกษาทั่วประเทศไทย จำนวนทั้งหมด 20 โรงเรียน เกณฑ์การคัดเลือกประชากรดังกล่าว มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. เป็นผู้สอนและรับผิดชอบรายวิชาหรือกิจกรรมคนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในระดับชั้นปฐมวัย ประถมศึกษา หรือมัธยมศึกษา
2. มีประสบการณ์สอนหรือการจัดกิจกรรมคนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ไม่ต่ำกว่า 1 ปี

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ ได้แก่ แบบสอบถาม สำหรับการสำรวจข้อมูลเกี่ยวกับสภาพและประเมินความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนการสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจากครูผู้สอนดนตรี ในโรงเรียนสอนคนหูหนวก แบบสอบถามฉบับนี้พัฒนาขึ้นโดยผู้วิจัยจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และมีการตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา (Content validity) จากผู้เชี่ยวชาญ และการตรวจสอบความเที่ยงด้วยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟา (Cronbach's Alpha Coefficient) ได้ค่าความเที่ยงของแบบสอบถามทั้งฉบับจำนวนทั้งหมด 62 ข้อ เท่ากับ .97

แบบสอบถามฉบับนี้ แบ่งข้อคำถามหลัก ออกเป็น 2 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้สอน โดยสำรวจข้อมูลในลักษณะของการตรวจสอบรายการ (Checklist) ประกอบไปด้วยข้อคำถามเกี่ยวกับ เพศ อายุ ระดับการศึกษา สาขาวิชาที่จบ การศึกษา ประสบการณ์ทำงาน ระดับชั้นที่สอน จำนวนชั่วโมงสอนต่อสัปดาห์ และประสบการณ์ เข้ารับการฝึกอบรมหรือเรียนรายวิชาเกี่ยวกับการสอนดนตรีสำหรับเด็กหูหนวก

ตอนที่ 2 ข้อคำถามเพื่อประเมินความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีการให้คะแนนตั้งแต่ระดับ 1 – 5 ลักษณะของแบบสอบถามในตอนนี้เป็นแบบให้ตอบ 2 ด้าน (Dual-response survey) ที่ตรงข้ามกัน คือ ด้านสภาพที่เป็นจริง และด้านสภาพที่ควรจะเป็นแบ่ง

ข้อคำถามออกเป็น 7 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านหลักสูตร 2) ด้านผู้สอน 3) ด้านผลการเรียนรู้ของผู้เรียน 4) ด้านการจัดการเรียนการสอน 5) ด้านสื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอน 6) ด้านการวัดและประเมินผล และ 7) ด้านกิจกรรมเสริมหลักสูตร รวมข้อคำถามทั้งหมดได้ 62 ข้อ

การเก็บรวบรวม และการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัย การพัฒนาหลักสูตรรายวิชาดนตรีกับคนหูหนวก สำหรับนักศึกษาระดับชั้นปริญญาตรี ซึ่งผ่านการ รั บ ร อ ง จ ริ ย ั ธ ร ร ม ก า ร วิ จ ย ใน ค น ม ห า วิ ท ย า ลั ย ม หิ ต ล หลังจากการวิจัยผ่านการ รั บ ร อ ง ผู้วิจัยดำเนินการส่งแบบสอบถาม เอกสาร ชี้แจงผู้เข้าร่วมวิจัย และหนังสือแสดงเจตนา ยินยอมเข้าร่วมการวิจัยไปยังโรงเรียนโสตศึกษา ทั่วประเทศไทย จำนวนทั้งหมด 20 แห่ง เพื่อให้ ทางโรงเรียนดำเนินการส่งแบบสอบถาม และ เอกสารดังกล่าวไปให้ตัวแทนครูผู้สอนดนตรี โรงเรียนละ 1 ท่าน คิดเป็นจำนวนทั้งหมด 20 ท่าน โดยผู้วิจัยได้กำหนดเวลาให้ผู้ตอบ แบบสอบถาม ส่งแบบสอบถามและหนังสือแสดง เจตนายินยอมเข้าร่วมการวิจัยกลับมายังผู้วิจัย ภายใน 1 เดือน ซึ่งในรอบแรกมีผู้ส่งแบบสอบถาม กลับมา จำนวน 11 ฉบับคิดเป็นร้อยละ 55 จากนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการติดตามการตอบกลับ แบบสอบถามอีกครั้ง ผู้วิจัยจึงได้รับแบบสอบถาม กลับมาอีกจำนวน 3 ฉบับรวมแบบสอบถามที่ ได้รับการตอบกลับมาทั้งหมด จำนวน 14 ฉบับ สร้างอัตราการตอบกลับแบบสอบถาม คิดเป็น ร้อยละ 70 หลังจากนั้นผู้วิจัยตรวจสอบความ ถูกต้องและความครบถ้วนของข้อมูลใน แบบสอบถาม และดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลจาก แบบสอบถามโดยใช้สถิติเชิงบรรยาย ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ และค่าเฉลี่ย และทำการวิเคราะห์

เพื่อประเมินและจัดอันดับความต้องการจำเป็น โดยการหาขนาดของความแตกต่าง (Gap analysis) ระหว่างสภาพที่เป็นจริงกับสภาพที่ควร

จะเป็นโดยใช้สูตรการหาขนาดของความแตกต่าง ที่นำเสนอโดย Watkins; Meiers; & Visser (2012) ดังนี้

$$\text{Gap Size} = \text{Desired Performance} - \text{Current Performance}$$

ผลการวิจัย

การนำเสนอผลการวิจัยในครั้งนี้ แบ่งการนำเสนอออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ 1) ผลการวิเคราะห์ความถี่และร้อยละข้อมูลพื้นฐานของผู้สอนและ 2) ผลการประเมินความต้องการจำเป็นของผู้สอนในการจัดการเรียนการสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ผลการวิเคราะห์ความถี่และร้อยละข้อมูลพื้นฐานของผู้สอน

ผลการวิจัย พบว่า ผู้สอนส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 10 คน (71.4%) รองลงมา เป็นเพศชาย จำนวน 4 คน (28.6%) ผู้สอนส่วนใหญ่มีอายุอยู่ระหว่าง 25 – 30 ปี และ 46 – 55 ปี ซึ่งมีจำนวนเท่ากัน (28.6%) รองลงมา มีอายุระหว่าง 36 – 45 ปี (21.4%) เมื่อพิจารณา ระดับการศึกษาพบว่า ผู้สอนส่วนใหญ่มีวุฒิ การศึกษาระดับปริญญาตรี 8 คน (57.1%) และ วุฒิระดับปริญญาโท จำนวน 6 คน (42.9) โดย ผู้สอนส่วนใหญ่สำเร็จการศึกษาในระดับปริญญา ตรีสาขาวิชาการศึกษาพิเศษ (35.7%) รองลงมา มี 2 สาขาวิชาที่มีจำนวนเท่ากัน ได้แก่ สาขาวิชา ดนตรีศึกษา และหุนนวกศึกษา (14.4%) ในด้าน สาขาวิชาที่ผู้สอนสำเร็จการศึกษาในระดับ ปริญญาโท พบว่า ผู้สอนส่วนใหญ่เรียนจบใน สาขาวิชาบริหารการศึกษา (28.6%) รองลงมา คือสาขาวิชาการศึกษาพิเศษ และวิทยาศาสตร์ ศึกษา ซึ่งมีจำนวนเท่ากันคิด (7.1%) เมื่อ พิจารณาหน่วยงานต้นสังกัด (โรงเรียน) ของ

ผู้สอนจำแนกตามภูมิภาค พบว่า ผู้สอนส่วนใหญ่ สังกัดอยู่ในหน่วยงานในภาคอีสาน และภาค กลาง จำนวนเท่ากัน (35.7%) รองลงมาคือ ภาคเหนือและภาคใต้ ซึ่งมีจำนวนเท่ากัน (14.3%) เมื่อพิจารณาระดับชั้นที่สอน พบว่า ผู้สอนส่วนใหญ่สอนทั้งในชั้นประถมศึกษาและ มัธยมศึกษามากที่สุด (42.9%) รองลงมาคือ ระดับ ชั้นมัธยมศึกษา (28.6%) และ ชั้นประถมศึกษา (21.4%) ผู้สอนส่วนใหญ่สอน ดนตรีให้กับผู้เรียนโดยใช้เวลามากกว่า 3 ชั่วโมง ต่อสัปดาห์ (57.2%) รองลงมาสอนสัปดาห์ละ 1 ชั่วโมง (21.5%) เมื่อพิจารณาด้านประสบการณ์ สอน พบว่า ผู้สอนส่วนใหญ่มีประสบการณ์สอน ดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ ยิน ประมาณ 1 – 5 ปี (35.7%) รองลงมา มี ประสบการณ์สอนต่ำกว่า 1 ปี (28.6%) และมี ประสบการณ์สอน 11 – 15 ปี (21.4%) ผู้สอน ส่วนใหญ่ไม่เคยเข้าร่วมฝึกอบรมหรือเรียน เกี่ยวกับดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่อง ทางการได้ยิน (50.0%) และเมื่อพิจารณาผู้สอนที่ เคยเข้าร่วมอบรม พบว่าผู้สอนเข้าร่วมอบรม ดนตรีบำบัดสำหรับเด็กหูหนวกมากที่สุด (21.4%) และรองลงมา คือ การอบรมดนตรีแนว มานุษยปรัชญา (14.3%)

2. ผลการประเมินความต้องการจำเป็น ของผู้สอนในการจัดการเรียนการสอนดนตรี สำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

2.1 ความต้องการจำเป็นด้าน หลักสูตร

ผลการประเมินความต้องการจำเป็นในด้านหลักสูตรเรียงลำดับจากความต้องการจำเป็นสูงสุด 3 อันดับแรก พบว่า การกำหนดเป้าหมายของรายวิชาดนตรี/กิจกรรมดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเพื่อส่งเสริมทักษะทางดนตรี (การฟัง การเล่นเครื่องดนตรี การเคลื่อนไหว หรือการอ่านโน้ต) และการสอดแทรกการสอนดนตรีและนาฏศิลป์ที่บ้านให้แก่ผู้เรียนมีความต้องการจำเป็นสูงสุด ซึ่งทั้ง 2 ประเด็นมีขนาดของความแตกต่างที่เท่ากัน (Gap = 1.45) รองลงมาคือ การกำหนดเป้าหมายของรายวิชา

ดนตรี/กิจกรรมดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านอื่นๆ เช่น สังคม อารมณ์ ภาษาและการสื่อสาร สติปัญญา และร่างกาย (Gap = 1.42) และมีการระบุสื่อหรืออุปกรณ์เพื่อใช้ในหลักสูตรและการเรียนการสอนอย่างชัดเจน (Gap = 1.17) ดังรายละเอียดในตารางที่ 1

***หมายเหตุ** การนำเสนอผลทางสถิติในตารางที่ 1 – 7 ในบทความวิจัยนี้ จะนำเสนอข้อมูลอันดับความต้องการจำเป็นเพียง 3 อันดับแรกเท่านั้น

ตาราง 1 ค่าสถิติเชิงบรรยายแสดงความต้องการจำเป็นด้านหลักสูตร 3 อันดับแรก

1. ด้านหลักสูตร	Mean		Gap size	Rank of Needs
	สภาพจริง	คาดหวัง		
1.1 มีการกำหนดเป้าหมายของรายวิชาดนตรี/กิจกรรมดนตรีเพื่อส่งเสริมทักษะทางดนตรี	3.15	4.60	1.45	1
1.2 มีการสอดแทรกการสอนดนตรีและนาฏศิลป์ที่บ้าน	3.15	4.60	1.45	1
1.3 มีการกำหนดเป้าหมายของรายวิชาดนตรี/กิจกรรมดนตรีเพื่อส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียนในด้านต่างๆ	3.38	4.80	1.42	2
1.4 มีการระบุสื่อหรืออุปกรณ์เพื่อใช้ในหลักสูตรอย่างชัดเจน	3.23	4.40	1.17	3

2.2 ความต้องการจำเป็นด้านผู้สอน
 ผลการประเมินความต้องการจำเป็นในด้านผู้สอน เรียงลำดับจากความต้องการจำเป็นสูงสุด 3 อันดับแรกพบว่า จำนวนครูผู้สอนวิชาดนตรีในแต่ละระดับชั้น เป็นประเด็นที่มีความจำเป็นสูงสุด (Gap = 2.24) รองลงมาคือ ผู้สอนมีการประยุกต์ใช้แนวคิดและวิธีการ

สอนดนตรีให้กับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน (เช่น วิธีการสอนดนตรีของโคดาเย ดาลโครซ หรือ ออร์ฟ) (Gap = 1.89) และผู้สอนมีความรู้และมีหลักการสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน (Gap = 1.69) ดังรายละเอียดในตารางที่ 2

ตาราง 2 ค่าสถิติเชิงบรรยายแสดงความต้องการจำเป็นด้านผู้สอน 3 อันดับแรก

2. ด้านผู้สอน	Mean		Gap size	Rank of Needs
	สภาพจริง	คาดหวัง		
2.1 มีจำนวนครูผู้สอนวิชาดนตรีในแต่ละระดับชั้นเพียงพอ	1.86	4.10	2.24	1
2.2 ผู้สอนมีการประยุกต์ใช้แนวคิดและวิธีการสอนดนตรีให้กับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน	2.21	4.10	1.89	2
2.3 ผู้สอนมีความรู้และมีหลักการสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน	2.71	4.40	1.69	3

2.3 ความต้องการจำเป็นด้านผลการเรียนรู้ของผู้เรียน

ผลการประเมินความต้องการจำเป็นในด้านผลการเรียนรู้ของผู้เรียน เรียงลำดับจากความต้องการจำเป็นสูงสุด 2 อันดับแรกพบว่าประเด็นที่มีความต้องการจำเป็นสูงสุดได้แก่

ผลการเรียนรู้ทางทักษะดนตรีของผู้เรียน (Gap = 1.59) รองลงมา คือ ผลการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียนในด้านอื่น ๆ ดีขึ้น เช่น ภาษาและการสื่อสาร สังคม / อารมณ์ สติปัญญา และร่างกาย (Gap = 1.23) ดังรายละเอียดในตารางที่ 3

ตาราง 3 ค่าสถิติเชิงบรรยายแสดงความต้องการจำเป็นด้านผู้เรียน 3 อันดับแรก

3. ด้านผู้เรียน	Mean		Gap size	Rank of Needs
	สภาพจริง	คาดหวัง		
3.1 ผู้เรียนมีผลการเรียนรู้ทางทักษะดนตรีที่ดีขึ้น	3.21	4.80	1.59	1
3.2 ผู้เรียนมีผลการเรียนรู้และพัฒนาการด้านอื่น ๆ ที่ดีขึ้น	3.57	4.80	1.23	2
3.3 ผู้เรียนมีความสุขและสนุกกับการเรียนดนตรี	3.86	4.90	1.04	3

2.4 ความต้องการจำเป็นด้านการจัดการเรียนการสอน

ผลการประเมินความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนการสอน เรียงลำดับจากความต้องการจำเป็นสูงสุด 3 อันดับแรกพบว่าประเด็นที่มีความต้องการจำเป็นสูงสุดได้แก่การจัดการเวลาฝึกซ้อมดนตรีให้กับนักเรียน

นอกเหนือจากเวลาเรียนอย่างสม่ำเสมอ (Gap = 1.40) รองลงมา คือ การจัดกิจกรรม / ทักษะดนตรีที่เหมาะสมกับพัฒนาการและความสามารถของผู้เรียน (Gap = 1.36) และการควบคุมและจัดการกับชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ (Gap = 1.23) ดังรายละเอียดในตารางที่ 4

ตาราง 4 ค่าสถิติเชิงบรรยายแสดงความต้องการจำเป็นด้านการจัดการเรียนการสอน3 อันดับแรก

4. ด้านการจัดการเรียนการสอน	Mean		Gap size	Rank of Needs
	สภาพจริง	คาดหวัง		
4.1 มีการจัดเวลาฝึกซ้อมดนตรีให้กับนักเรียนนอกเหนือจากเวลาเรียนอย่างสม่ำเสมอ	2.50	3.90	1.40	1
4.2 มีการจัดกิจกรรม/ทักษะดนตรีที่เหมาะสมกับพัฒนาการและความสามารถของผู้เรียน	3.14	4.50	1.36	2
4.3 มีการควบคุมและจัดการกับชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ	3.57	4.80	1.23	3

2.5 ความต้องการจำเป็นด้านสื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอน

ผลการประเมินความต้องการจำเป็นในด้านสื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอนเรียงลำดับจากความต้องการจำเป็นสูงสุด 3 อันดับแรกพบว่า ประเด็นที่มีความต้องการจำเป็นสูงสุดคือ การมีเครื่องดนตรีที่เพียงพอต่อ

การเรียนการสอน (Gap = 1.76) รองลงมาคือ จำนวนห้องเรียนและห้องซ้อมดนตรีที่เพียงพอ (Gap = 1.67) และการมีเครื่องดนตรีและอุปกรณ์ต่างๆมีคุณภาพที่เหมาะสมต่อการใช้ในการเรียนการสอน (Gap = 1.57) ดังรายละเอียดในตารางที่ 5

ตาราง 5 ค่าสถิติเชิงบรรยายแสดงความต้องการจำเป็นด้านสื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอน 3 อันดับแรก

5. ด้านสื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอน	Mean		Gap size	Rank of Needs
	สภาพจริง	คาดหวัง		
5.1 มีเครื่องดนตรีเพียงพอต่อการเรียนการสอน	2.64	4.40	1.76	1
5.2 มีจำนวนห้องเรียนและห้องซ้อมดนตรีที่เพียงพอ	2.43	4.10	1.67	2
5.3 มีเครื่องดนตรีและอุปกรณ์ต่างๆที่มีคุณภาพที่เหมาะสม	2.93	4.50	1.57	3

2.6 ความต้องการจำเป็นด้านการวัดและประเมินผล

ผลการประเมินความต้องการจำเป็นในการวัดและประเมินผลเรียงลำดับจากความต้องการจำเป็นสูงสุด 3 อันดับแรกพบว่า การสร้างเครื่องมือในการวัดและประเมินผลที่ถูกต้องและน่าเชื่อถือมีความต้องการจำเป็นสูง

ที่สุด (Gap = 1.54) รองลงมา คือการวัดผลของผู้เรียนด้วยข้อสอบ (เช่น ข้อสอบปรนัย ข้อสอบเขียนตอบ) (Gap = 1.33) และการมีการวัดผลและประเมินผลผู้เรียนก่อนการเรียน ระหว่างเรียน และ หลังเรียน (Gap = 1.27) ดังรายละเอียดในตารางที่ 6

ตาราง 6 ค่าสถิติเชิงบรรยายแสดงความต้องการจำเป็นด้านการวัดและประเมินผล 3 อันดับแรก

6. ด้านการวัดและประเมินผล	Mean		Gap size	Rank of Needs
	สภาพจริง	คาดหวัง		
6.1 มีการสร้างเครื่องมือในการวัดและประเมินผลที่ถูกต้องและน่าเชื่อถือ	2.86	4.40	1.54	1
6.2 มีการวัดผลของผู้เรียนด้วยข้อสอบ (ปรนัย/เขียนตอบ)	3.07	4.40	1.33	2
6.3 มีการวัดผลและประเมินผลผู้เรียนก่อนการเรียน ระหว่างเรียน และหลังเรียน	2.93	4.20	1.27	3

2.7 ความต้องการจำเป็นด้านกิจกรรมเสริมหลักสูตร

ผลการประเมินความต้องการจำเป็นในด้านกิจกรรมเสริมหลักสูตรเรียงลำดับจากความต้องการจำเป็นสูงสุดที่ 2 อันดับแรกพบว่าประเด็นที่มีความต้องการจำเป็นสูงสุดได้แก่

มีการเชิญวิทยากรที่มีความเชี่ยวชาญมาอบรมดนตรีให้แก่นักเรียน (Gap = 2.24) รองลงมา คือ มีการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรด้านดนตรีให้แก่ผู้เรียน เช่น กิจกรรมชมรมดนตรี (Gap = 1.93) ดังรายละเอียดในตารางที่ 7

ตาราง 7 ค่าสถิติเชิงบรรยายแสดงความต้องการจำเป็นด้านกิจกรรมเสริมหลักสูตร 3 อันดับแรก

7. ด้านกิจกรรมเสริมหลักสูตร	Mean		Gap size	Rank of Needs
	สภาพจริง	คาดหวัง		
7.1 มีการเชิญวิทยากรมาอบรมดนตรีให้แก่ นักเรียน	1.86	4.10	2.24	1
7.2 มีการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร (กิจกรรมชมรมดนตรี)	2.07	4.00	1.93	2
7.3 มีการจัดการแสดงดนตรีในโรงเรียน เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความสามารถ	2.36	4.00	1.64	3

อภิปรายผลการวิจัย

ผลการประเมินความต้องการจำเป็นในด้านหลักสูตร พบว่า การกำหนดเป้าหมายของรายวิชาดนตรี/กิจกรรมดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเพื่อส่งเสริมทักษะทางดนตรี และการสอดแทรกการสอนดนตรีและนาฏศิลป์พื้นฐานให้แก่ผู้เรียนมีความต้องการจำเป็นสูงสุด ซึ่งเมื่อเทียบกับผลการประเมิน

ความต้องการจำเป็นในอันดับรองลงมา คือ การกำหนดเป้าหมายของรายวิชาดนตรี/กิจกรรมดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านอื่นๆ เช่น สังคม อารมณ์ ภาษาและการสื่อสาร สติปัญญา และร่างกาย เมื่อพิจารณาผลการประเมินในประเด็นดังกล่าวเชื่อมโยงกับบทบาทของดนตรีในหลักสูตรสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

พบว่า ดนตรีเข้ามามีบทบาทในหลักสูตรอยู่ 2 ด้าน คือ ดนตรีบำบัด (Music therapy) และ ดนตรีศึกษา (Music education) สำหรับดนตรีบำบัดในเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จะต้องกระทำโดยนักดนตรีบำบัดที่ผ่านการเรียนในระดับปริญญา และได้รับการรับรองวิชาชีพ ซึ่งนักดนตรีบำบัดจะใช้กิจกรรมดนตรีในการส่งเสริม ฟันฟู หรือพัฒนาทักษะ/พฤติกรรมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ตามความต้องการที่แตกต่างกันในแต่ละบุคคล ในด้านร่างกาย ภาษาและการสื่อสาร สติปัญญา อารมณ์ และสังคม โดยมีได้มุ่งเน้นให้เด็กมีความรู้และทักษะทางดนตรี (American Music Therapy Association. 2016) ในส่วนดนตรีศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษจะมีเป้าหมายแตกต่างกับดนตรีบำบัด คือ ดนตรีศึกษาจะมุ่งเน้นการพัฒนาองค์ความรู้และทักษะทางดนตรีให้แก่ผู้เรียน ซึ่งกระทำโดย “ครูสอนดนตรี” (Adamek; & Darrow. 2010) จากความสำคัญของดนตรีที่มีบทบาทต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งในฐานะดนตรีศึกษาและดนตรีบำบัด ดนตรีจึงจัดเป็นบริการที่เกี่ยวข้อง (Related services) ที่ถูกกำหนดไว้ในแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ที่มีความจำเป็นสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งเด็กดังกล่าวจะได้รับประโยชน์จากดนตรีทั้งในแง่ของการพัฒนาทักษะทางดนตรี และการใช้ดนตรีในการส่งเสริมและฟันฟูพัฒนาการของร่างกายในด้านต่างๆ (Ritter-Cantesanu. 2014)

เมื่อพิจารณาเป้าหมายของดนตรีในหลักสูตร จากผลการประเมินความต้องการจำเป็นที่กล่าวไว้ในข้างต้น พบว่า มีการกำหนดเป้าหมายตามบทบาทของดนตรีทั้ง 2 ด้านเช่นเดียวกัน คือ การกำหนดเป้าหมายของรายวิชา/กิจกรรมดนตรี เพื่อส่งเสริมทักษะทางดนตรี (การฟัง การเล่น เครื่องดนตรี การเคลื่อนไหว หรือการอ่านโน้ต)

และการกำหนดเป้าหมายเพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านอื่นๆ เช่น สังคม อารมณ์ ภาษา/การสื่อสาร สติปัญญา และร่างกายเป็นต้น แต่เมื่อพิจารณาจากผลการวิจัย พบว่า ครูผู้สอนส่วนใหญ่กำหนดเป้าหมายเพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านอื่นๆ ซึ่งเป็นไปในเชิงของดนตรีบำบัด มากกว่าการกำหนดเป้าหมายเพื่อพัฒนาทักษะทางดนตรี จึงส่งผลให้ประเด็นการกำหนดเป้าหมายเพื่อพัฒนาทักษะทางดนตรีมีความต้องการจำเป็นที่จะต้องได้รับการพัฒนาสูงที่สุด จากข้อค้นพบดังกล่าวสามารถพิจารณาเชื่อมโยงไปถึงบทบาทและหน้าที่ของผู้ใช้ดนตรีสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษดังที่กล่าวข้างต้นได้ว่า ผู้ที่ใช้ดนตรีเพื่อเป้าหมายในการส่งเสริมทักษะทางดนตรี คือ “ครูสอนดนตรี” ส่วนผู้ใช้ดนตรีเพื่อเป้าหมายในการส่งเสริมพัฒนาการต่างๆของร่างกาย โดยไม่เกี่ยวข้องกับทักษะทางดนตรี คือ “นักดนตรีบำบัด” เพราะฉะนั้นโดยบทบาทที่ถูกต้องของครูสอนดนตรี จึงควรมุ่งเน้นเป้าหมายเพื่อพัฒนาทักษะทางดนตรีของนักเรียนมากกว่าการมุ่งเป้าหมายในเชิงบำบัด ซึ่งเป็นหน้าที่ของนักดนตรีบำบัด (Adamek; & Darrow. 2010) สำหรับการส่งเสริมเป้าหมายทักษะดนตรีสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน อาจมองดูความเป็นไปได้ยาก แต่โดยแท้ที่จริงแล้วนั้น ผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถรับรู้และเรียนรู้ดนตรีได้ ไม่ต่างกับคนที่มีการได้ยินดังที่ Adamek and Darrow (2010) ได้กล่าวว่า ผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถสัมผัสกับดนตรีได้โดยผ่านการรับรู้และสัมผัสกับดนตรีทั้งในฐานะผู้ฟังและผู้บรรเลงโดยรับรู้จากสัมผัส ลักษณะของเสียงความเข้มของเสียง การมองเห็น และกายสัมผัส ซึ่งจะเห็นได้ว่าช่องทาง การรับรู้ทางดนตรีของผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินนั้น นอกจากจะรับรู้ทางโสตประสาทที่เหลืออยู่แล้ว ยังสามารถรับรู้จากสายตา การสัมผัสทางร่างกาย

และการเคลื่อนไหวได้อีกด้วย ด้วยเหตุนี้จึงทำให้ผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถเรียนรู้ทักษะดนตรีต่างๆ ตามเป้าหมายของดนตรีศึกษาได้เป็นอย่างดี อันได้แก่ ทักษะการฟัง การร้องเพลง การเล่นเครื่องดนตรี การเคลื่อนไหว การสร้างสรรค์ทางดนตรี และการอ่านโน้ต (Adamek; & Darrow. 2010; Darrow; & Gfelle. 1991) จากองค์ความรู้ดังกล่าวเราสามารถเชื่อมโยงถึงความสำเร็จในการเรียนรู้ทักษะทางดนตรีของผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจากตัวอย่างของนักดนตรี และนักร้องซึ่งมีความบกพร่องทางการได้ยินที่มีชื่อเสียงระดับโลก ด้วยกันหลายคน เช่น Evelyn Glennie นักดนตรีประเภทเครื่องตี (percussionist) Peter Townsend นักดนตรีกีตาร์ร็อก Foxy Brown นักดนตรีแร็ป Johnny Ray นักร้องและนักแต่งเพลงชาวอเมริกัน และ Ludwig van Beethoven นักประพันธ์เพลงคลาสสิกผู้ที่มีชื่อเสียงก้องโลก (Adamek; & Darrow. 2010) จากข้อมูลข้างต้นสนับสนุนถึงความสำคัญและความต้องการจำเป็นในการพัฒนาทักษะทางดนตรีของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ในประเทศไทย เพื่อให้พวกเขาเหล่านี้ได้พัฒนาความรู้ และความสามารถทางดนตรี และได้มีโอกาสในการแสดงออกทางดนตรีอย่างสร้างสรรค์และเต็มตามศักยภาพ ดังนั้นในหลักสูตรสถานศึกษา การจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และการจัดการเรียนการสอนดนตรีสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จึงควรให้ความสำคัญกับเป้าหมายด้านการพัฒนาทักษะดนตรีสำหรับนักเรียนให้มากขึ้น โดยเชื่อมโยงกับดนตรีและนาฏศิลป์พื้นบ้านในแต่ละท้องถิ่น เพื่อส่งเสริมสุนทรียรสในจิตใจของผู้เรียน และการธำรงไว้ซึ่งศิลปะประจำชาติ

เมื่อพิจารณาผลการประเมินความต้องการจำเป็นในด้านหลักสูตร ในอันดับที่ 3 คือ การ

กำหนดเป้าหมายของรายวิชาดนตรี/กิจกรรมดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านอื่นๆ เช่น สังคม อารมณ์ ภาษาและการสื่อสาร สติปัญญา และร่างกาย ซึ่งเป็นเป้าหมายของการใช้กิจกรรมดนตรีในเชิงบำบัด กระทำโดยนักดนตรีบำบัดที่ผ่านการรับรองมาตรฐานวิชาชีพนักดนตรีบำบัด ด้วยประโยชน์ของดนตรีบำบัด ในประเทศสหรัฐอเมริกา ดนตรีบำบัดจึงถูกกำหนดไว้ในหมวดของบริการที่เกี่ยวข้อง (Related services) ในแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) เช่นเดียวกับ ศิลปะบำบัด (Art therapy) ละครบำบัด (Drama therapy) กิจกรรมบำบัด (Occupational therapy) และ อบรมบำบัด (Speech therapy) ซึ่งบริการเหล่านี้ถูกกำหนดไว้เพื่อใช้ในการสนับสนุน ส่งเสริม พัฒนาเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้บรรลุตามเป้าหมายของ IEP ที่กำหนดไว้ในแต่ละภาคการศึกษา (Ritter-Cantesanu. 2014) สำหรับในประเทศไทยยังไม่ปรากฏหลักฐานของการให้บริการดนตรีบำบัดที่ถูกกำหนดไว้ใน IEP สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาต่างๆ โดยเฉพาะดนตรีบำบัดในโรงเรียนสอนคนหูหนวก เนื่องจากจำนวนนักดนตรีบำบัดที่ได้รับการรับรองตามมาตรฐานวิชาชีพดนตรีบำบัดที่มีค่อนข้างจำกัด เมื่อพิจารณาถึงความสำคัญของดนตรีบำบัดสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน พบว่า ดนตรีสามารถช่วยส่งเสริม และฟื้นฟูบุคคลกลุ่มนี้ได้หลายๆ ด้านด้วยกัน ได้แก่ด้านการพัฒนาประสาท (Auditory training) ด้านการพัฒนาทางภาษา (Language acquisition and development) ด้านการออกเสียงและการรับรู้เสียงพูด (Speech production and perception) และด้านอื่นๆ ตามความต้องการของแต่ละบุคคล เช่น ด้านพฤติกรรม

(Behavioral) ด้านวิชาการ (Academic) ด้านทักษะการเคลื่อนไหว (Motor skills) ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social interaction skills) และด้านอัตมโนทัศน์ (Self concept) (Adamek; & Darrow. 2010; Darrow; & Grohe. 2002) ด้วยความสำคัญของดนตรีบำบัดและข้อค้นพบจากผลการประเมินความต้องการจำเป็นในงานวิจัยนี้ สามารถมองในเชิงนโยบายการจัดการศึกษาพิเศษสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในประเทศไทยในอนาคตได้ว่า เราควรมีการสนับสนุนให้เกิดการผลิตนักดนตรีบำบัดในระดับปริญญา พร้อมทั้งมีสมาคมรับรองวิชาชีพและมาตรฐานนักดนตรีบำบัด โดยเฉพาะนักดนตรีบำบัดที่มีความเชี่ยวชาญในการบำบัดผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และในเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ โดยระบุให้ดนตรีบำบัดเป็นบริการหนึ่งในแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) เพื่อที่เราจะได้ใช้ประโยชน์ของดนตรีอย่างสูงสุด เพื่อช่วยสนับสนุนและส่งเสริมให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษบรรลุตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ใน IEP ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

เมื่อพิจารณาผลการประเมินความต้องการจำเป็นในด้านผู้สอนพบว่า จำนวนครูผู้สอนวิชาดนตรีในแต่ละระดับชั้น เป็นประเด็นที่มีความจำเป็นสูงสุด ข้อค้นพบจากผลการประเมินนี้พิจารณาได้จาก ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของผู้สอนในด้านสาขาวิชาที่จบการศึกษาในระดับปริญญาตรี ซึ่งพบว่า ผู้ที่ทำหน้าที่สอนดนตรีในโรงเรียนสอนคนหูหนวกส่วนใหญ่ เรียนจบในสาขาการศึกษาพิเศษ รองลงมามี 2 สาขาวิชาที่มีจำนวนเท่ากัน ได้แก่ สาขาวิชาดนตรีศึกษา และหุหนวกศึกษา ซึ่งจากผลการวิเคราะห์ดังกล่าวแสดงให้เห็นได้ชัดเจนว่า ผู้ที่ทำหน้าที่สอนดนตรีในโรงเรียนสอนคนหูหนวกโดยส่วนใหญ่ไม่ได้เรียนจบการศึกษาทางด้านดนตรีโดยเฉพาะ ดังนั้นผู้สอนเหล่านี้จึงมี

ข้อจำกัดในด้านความรู้และทักษะการสอนดนตรี ซึ่งสอดคล้องกับผลการประเมินความต้องการจำเป็นในด้านผู้สอน พบว่า ประเด็นที่ผู้สอนมีความต้องการจำเป็นอยู่ในอันดับ 2 คือความต้องการประยุกต์ใช้แนวคิดและวิธีการสอนดนตรีให้กับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เช่น วิธีการสอนดนตรีของโคดาเย ดาลโครซ หรือ ออร์ฟ เป็นต้นซึ่งวิธีการสอนดนตรีดังกล่าวได้รับความนิยมน้อยแพร่หลายในการจัดการเรียนการสอนทางดนตรี (ณรุทธ์ สุทธิจิตต์. 2555) ผู้สอนที่จะสามารถนำวิธีการดังกล่าวไปใช้ได้นั้น นอกจากจะต้องมีพื้นฐานความรู้และทักษะทางดนตรีที่ดีแล้ว ยังต้องศึกษาหลักและวิธีการสอนในแต่ละวิธีให้เกิดความเข้าใจอย่างถ่องแท้ จึงจะสามารถนำวิธีการสอนดังกล่าวไปใช้ในสภาพการณ์จริงได้ เพราะฉะนั้นประเด็นนี้จึงเป็นประเด็นที่ครูผู้สอนควรจะต้องเพิ่มพูนความรู้เพื่อนำมาประยุกต์ใช้ในการสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินให้เกิดประสิทธิผลต่อไป จากข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าการเป็นครูสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินนั้นไม่ใช่เรื่องง่าย เพราะนอกจากจะต้องเป็นผู้ที่มีความรู้และทักษะทางดนตรีที่ดีแล้วนั้น ผู้นั้นจะต้องมีความรู้และทักษะในการจัดการเรียนการสอนดนตรีสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษอีกด้วย ซึ่งความรู้และทักษะนั้นอาจจะได้มาจากการอบรม หรือการเรียนรายวิชาดนตรีสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในสถาบันการศึกษาหลายแห่งด้วยกัน เพราะฉะนั้นผู้สอนดนตรีจึงต้องมีทั้งความรู้ด้านดนตรีและความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แต่อย่างไรก็ตามครูที่มีคุณสมบัติดังกล่าวอาจจะมีจำนวนไม่เพียงพอต่อความต้องการ เพราะฉะนั้นหากไม่สามารถหาผู้สอนที่จบการศึกษาทางด้านดนตรีโดยตรงได้ เรายัง

สามารถพิจารณาจับผู้สอนที่จบในสาขาอื่นๆ ที่มีความรู้ ความสามารถ และทักษะการสอนดนตรีสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งได้มาจากการอบรมมาทดแทนได้เช่นกัน ซึ่งเป็นประเด็นที่ผู้บริหารและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการสรรหาคูคลากรต้องวางแผนวางแนวทางต่อไป เพื่อให้มีจำนวนครูสอนดนตรีสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ เพียงพอต่อความต้องการ

ข้อเสนอแนะในการวิจัย

1. จากผลการวิจัย พบว่า ประเด็นที่มีความต้องการจำเป็นสูงสุดในด้านหลักสูตร คือ ความต้องการในการกำหนดเป้าหมายของรายวิชาดนตรีเพื่อส่งเสริมทักษะทางดนตรี ซึ่งสอดคล้องกับผลการประเมินด้านผลการเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นในการเพิ่มพูนทักษะทางดนตรีเช่นเดียวกัน ดังนั้นครูผู้สอน และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง ควรพัฒนาหลักสูตรและจัดการเรียนการสอน โดยเน้นเป้าหมายทางทักษะดนตรีในผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินให้มากขึ้น โดยจัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมการสอนที่เหมาะสมแก่นักเรียน เช่น การร้องเพลง (ภาษามือ) การฟัง การเล่นเครื่องดนตรี การเคลื่อนไหว การอ่านโน้ต และการสร้างสรรค์ทางดนตรี เป็นต้น รวมทั้งควรจัดเวลาฝึกซ้อมดนตรี และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงออกทางดนตรีในงานต่างๆ อีกด้วย

2. จากผลการวิจัยพบว่าในหลักสูตรและการสอนดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีการกำหนดเป้าหมายของรายวิชาดนตรีสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินเพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านอื่นๆ เช่น สังคม อารมณ์ ภาษาและการสื่อสาร สติปัญญา และร่างกาย ซึ่งถือเป็นเป้าหมายหลักของนักดนตรี

บำบัด แต่ด้วยจำนวนนักดนตรีบำบัดในประเทศของเรามีจำนวนน้อยมาก ระบบการให้บริการดนตรีบำบัดในโรงเรียนจึงยังไม่เกิดขึ้น ดังนั้นเพื่อให้เกิดประโยชน์อย่างสูงสุดต่อผู้เรียน จึงควรมีการสนับสนุนการผลิตนักดนตรีบำบัดในระดับปริญญาให้มีจำนวนมากขึ้น และก่อตั้งสมาคมวิชาชีพเพื่อรับรองคุณภาพและมาตรฐานวิชาชีพนักดนตรีบำบัดในประเทศไทย นักดนตรีบำบัดเหล่านี้จะเป็นกำลังสำคัญในการใช้ประโยชน์ของดนตรีเพื่อการบำบัดและส่งเสริมพัฒนาการด้านต่างๆ ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในระบบโรงเรียนต่อไป

3. จากผลการวิจัยพบว่าในปัจจุบันโรงเรียนสอนคนหูหนวกขาดครูผู้สอนดนตรีที่จบการศึกษาด้านดนตรีโดยตรง เพราะฉะนั้นในอนาคตข้างหน้าหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการสรรหาคูบุคลากรครู ควรวางแผนจัดสรรอัตรากำลังให้เพียงพอต่อความต้องการ ทั้งนี้เชื่อมโยงไปถึงสถาบันการศึกษาที่ผลิตครูดนตรี ควรบรรจุรายวิชาดนตรีสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษลงไปหลักสูตรในฐานะของรายวิชาบังคับ เพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้และมีทักษะที่เพียงพอต่อการจัดการเรียนการสอนดนตรีสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษต่อไป

4. ผลการประเมินด้านสื่อและอุปกรณ์การเรียนการสอน พบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่ยังคงมีความต้องการเครื่องดนตรีให้เพียงพอต่อการจัดการเรียนการสอน ดังนั้นทางผู้บริหาร และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ควรจัดสรรงบประมาณเพื่อจัดซื้อเครื่องดนตรี หรืออุปกรณ์ต่างๆ ให้เพียงพอต่อความต้องการของโรงเรียนในแต่ละแห่ง

กิตติกรรมประกาศ

บทความวิจัยเรื่องนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัยที่ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจาก

มหาวิทยาลัยมหิดล ประเภททุนส่งเสริมนักวิจัยรุ่นใหม่ ปีงบประมาณ 2557 ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณคณะกรรมการฯ หน่วยงาน และผู้ที่เกี่ยวข้องในการให้ทุนสนับสนุนการวิจัยในครั้งนี้

บรรณานุกรม

ณรุทธ์ สุทธจิตต์. (2555). **ดนตรีศึกษา: หลักการและสาระสำคัญ. กรุงเทพมหานคร. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.**

Adamek, M.; & Darrow, A. A. (2010). **Music in special education.** 2nd ed. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.

American Music Therapy Association. (2016). **What is music therapy?** Retrieved from <http://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>

Darrow, A. A. (1979). The beat reproduction response of subjects with normal and impaired hearing: An empirical comparison. **Journal of Music Therapy.** 16: 6-11.

Darrow, A. A. (1984). A comparison of rhythmic responsiveness in normal and hearing impaired children and an investigation of the relationship of rhythmic responsiveness to the suprasegmental aspects of speech perception. **Journal of Music Therapy.** 21: 48-66.

Darrow, A. A. (1991). An assessment and comparison of hearing impaired children's preference for timbre and musical instruments. **Journal of Music Therapy.** 28: 48-59.

Darrow, A. A. (1992). The effect of vibrotactile stimulation the recognition of pitch change by hearing impaired children. **Journal of Music Therapy.** 29: 103-112.

Darrow, A. A. (1993). The role of music in deaf culture: Implications for music educators. **Journal of Music Therapy.** 41(2): 93-110.

Darrow, A. A. (2006). The perception of emotion in music by deaf and hard-of-hearing children. **Journal of Music Therapy.** 43(1): 2-15.

Darrow, A. A.; & Goll, H. (1989). The effect of vibrotactile stimuli via the SOMATRON™ on the identification of rhythmic concepts by hearing impaired children. **Journal of Music Therapy.** 26: 115-124.

Darrow, A. A.; & Novak, J. (2007). The effect of vision and hearing loss on listener's perception of referential meaning in music. **Journal of Music Therapy.** 44: 57-73.

Darrow, A. A.; & Cohen, N. (1991). The effect of programmed pitch practice and private instruction on the vocal reproduction accuracy of hearing impaired children: Two case studies. In **Case Studies in Music Therapy.** K. Bruscia (Ed.). (pp. 191-204). Barcelona Publishers: Philadelphia, PA (Reprint from *Music Therapy Perspectives*, 9: 61-65).

Darrow, A. A.; & Gfeller, K. (1991). A study

- of public school music programs mainstreaming hearing impaired students. **Journal of Music Therapy**. 28: 23-39.
- Ford, T. A. (1988). The effect of musical experiences and age on the ability of deaf children to discriminate pitch. **Journal of Music Therapy**. 25(1): 2-16.
- Gargiulo, R. M. (2009). **Special education in contemporary society**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gfeller, K. (2001). Aural rehabilitation of music listening for adult cochlear implant recipients: Addressing learner characteristics. **Music Therapy Perspective**. 19(2): 88-95.
- Gfeller, K.; Knutson, J. F.; Woodworth, G.; Witt, S.; & DeBus, B. (1998). Timbral recognition and appraisal by adult cochlear implant users and normal-hearing adults. **Journal of the American Academy of Audiology**. 9: 1-19.
- Gfeller, K., & Lansing, C. R. (1991). Melodic, rhythmic, and timbral perception of adult cochlear implant users. **Journal of Speech and Hearing Research**. 34: 916-920.
- Gfeller, K.; Witt, S.; Stordahl, J.; Merh, M.; & Woodworth, G. (2000). The effects of training on melody recognition and appraisal by adult cochlear implant recipients. **Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology**. 33: 115-138.
- Gfeller, K.; Woodworth, G.; Robin, D. A.; Witt, S.; & Knutson, J. F. (1997). Perception of rhythmic and sequential pitch patterns by normally hearing adults and adult cochlear implant users. **Ear and Hearing**. 18: 252-260.
- Ritter-Cantesanu, G. (2014). Music therapy and the IEP process. **Music Therapy Perspectives**. 32(2): 142-152.
- Smith, D. D. (2007). **Introduction to special education: Making a difference**. 6th ed. Boston, MA: Pearson Education.
- Staum, M. J. (1987). Music notation to improve the speech prosody of hearing impaired children. **Journal of Music Therapy**. 24(3): 146-159.
- Watkins, R.; Meiers, M. W.; & Visser, Y. L. (2012). **A guide to assessing needs**. Washington, DC: The World Bank.

การศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม
ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า จากการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคม
ร่วมกับสถานการณ์จำลอง

A Study on Social Skills of Grade 1 Students with Social Development
Delays through Social Stories and Simulation

ฤทธิรา จันทร์เจริญ¹ ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์²

Rittira Chanchlearn¹ Siriparn Sriwanyong²

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า จากการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2558 ของโรงเรียนรุ่งอรุณ จำนวน 3 คน โดยเลือกการแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ดำเนินการทดลองเป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 วัน วันละ 50 นาที เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง เรื่องราวทางสังคมแบบประเมินทักษะทางสังคม สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่ามัธยฐาน (Median) ค่าพิสัยควอไทล์ (Interquartile Range) สถิติทดสอบ The Sign Test for Median: One Sample และ The Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Ranks Test

ผลการศึกษาพบว่า (1) ทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า จากการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง อยู่ในระดับดี (ค่ามัธยฐาน = 33 คะแนน จาก คะแนนเต็ม 36 คะแนน, $t = 3$, P-Value = 1) และ (2) ทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าจากการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองสูงขึ้น ($T = 0$, $p = < .05$)

คำสำคัญ: การเรียนร่วม / พัฒนาการทางสังคมล่าช้า / นักเรียนระดับประถมศึกษา

¹นักศึกษาระดับปริญญาโท สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

¹Corresponding author, E-mail: Rittiramint@gmail.com

²ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Abstract

The participants of the study were 3 students with social development delays selected by purposive sampling. The students were studying in Semester 2 of the academic year 2015 at Rong Aroon School. The research design was One Group Pretest-Posttest Design. The experiment lasted for a total of 6 weeks, divided into 18 sessions, of 50 minutes. Instruments used in the research were, (teaching plans for social skills pattern evaluation forms social stories and simulation.) The collected data were reviewed using Median, Inter-quartile Range and The Sign Test for Median: One Sample, and The Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Rank Test.

The findings of the research were that the students' after the process: Social skills was good (Mdn. = 33, Full score = 36; n = 3, t = 3 , P - value = 1), and higher than before (T = 0, p < .05).

Keywords: Integrated Education / Social Development Delays / Elementary Students

ที่มาและความสำคัญ

ทักษะทางสังคมเป็นทักษะพื้นฐานที่สำคัญของบุคคล ซึ่งควรได้รับการฝึกฝนปลูกฝังตั้งแต่เด็ก เพื่อให้ทุกคนซึ่งเป็นหน่วยหนึ่งของสังคมสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ฉะนั้นการฝึกทักษะทางสังคมจึงเป็นเรื่องสำคัญในการที่จะเตรียมเด็กให้คิดเป็น ทำเป็น แก้ปัญหาเป็น สามารถดำรงชีวิตอยู่ได้อย่างสงบสุข ซึ่งทักษะทางสังคมนี้เป็นสิ่งที่ฝึกได้พัฒนาได้ (กรมวิชาการ. 2545:28) จากความสำคัญของทักษะทางสังคมดังกล่าวข้างต้นหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 จึงกำหนดให้เป็นสมรรถนะที่สำคัญของผู้เรียนที่จะต้องพัฒนาให้เกิดแก่ผู้เรียน โดยมุ่งเน้นให้เป็นผู้ที่รู้จักทำงานและอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมด้วยการสร้างเสริมความสัมพันธ์อันดีระหว่างบุคคล รู้จักจัดการปัญหา ละความขัดแย้งต่างๆ อย่างเหมาะสมสามารถปรับตัวให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและสภาพแวดล้อม ตลอดจนรู้จักหลีกเลี่ยงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ที่จะส่งผลกระทบต่อ

ตนเองและผู้อื่น(กระทรวงศึกษาธิการ. 2551) ผู้ที่มีทักษะทางสังคมย่อมสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นเป็นที่ยอมรับของเพื่อน ครูและผู้อื่น มีส่วนช่วยให้บุคคลประสบความสำเร็จได้ ในขณะที่คนที่ขาดทักษะทางสังคมนั้น มักอยู่อย่างโดดเดี่ยวถูกสังคมปฏิเสธ มีโอกาสในการเรียนรู้และมีเพื่อนน้อยกว่า การขาดทักษะทางสังคมมักก่อให้เกิดปัญหาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (กุลยา ก่อสุวรรณ. 2553:23) การสอนทักษะทางสังคมควรจะต้องบูรณาการกิจกรรมที่จำเป็นในการสร้างปฏิสัมพันธ์ กติกา มารยาท การเรียนรู้และการรับรู้อารมณ์ ความพอเหมาะในการแสดงออกต่อกลุ่มบุคคล รู้จักแก้ไขปัญหาระงับการขัดแย้ง และเป็นสมาชิกที่ดีของกลุ่ม ส่วนขั้นตอนในการฝึก คือ เลือกทักษะที่จะฝึกทำตัวอย่างให้เด็กดูแล้วให้เด็กเลียนแบบฝึกซ้ำแล้วประเมินผล เพื่อปรับปรุงและที่สำคัญต้องจัดเตรียมสถานการณ์ ให้เด็กได้มีโอกาสใช้ทักษะและเสริมแรงอย่างสม่ำเสมอ ประเด็นสำคัญอย่างหนึ่งในการพัฒนาทักษะทางสังคมของเด็ก คือ ความเข้าใจถึงขั้นของ

พัฒนาการตามวัย และพัฒนาการเด็กแต่ละคนก็ถึงแม้ว่าเป็นเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ก็อาจมีพัฒนาการทางสังคมล่าช้ากว่าเด็กทั่วไป เด็กในวัยประถมศึกษาซึ่งเป็นเด็กที่มีอายุระหว่าง 6-12 ปี เป็นวัยที่เด็กมีพัฒนาการทางด้านต่างๆ พัฒนาอย่างมีประสิทธิภาพซึ่งรวมถึงพัฒนาการทางด้านสังคมด้วย โดยที่เด็กจะมีการพบปะกันทางสังคมมากขึ้น (อุษณีย์ โพธิสุข. 2542: 132)

เด็กที่มีพัฒนาการล่าช้า เป็นภาวะที่มีการพัฒนาการของสมองหรือจิตใจที่ไม่สมบูรณ์ ซึ่งพบมีความบกพร่องของทักษะต่างๆ ได้แก่ ทักษะทางด้านสติปัญญา (cognitive) ด้านภาษา (language) ด้านการเคลื่อนไหวกล้ามเนื้อ (motor) และด้านสังคม (social) ซึ่งความบกพร่องดังกล่าวนี้แสดงออกมาในระหว่างการพัฒนาการของเด็ก การที่เด็กมีพัฒนาการล่าช้า ย่อมส่งผลกระทบต่ออย่างสำคัญต่อครอบครัวและสังคมที่เด็กอาศัย เด็กที่มีพัฒนาการที่ช้าเหล่านี้จะสามารถกระทำทักษะต่างๆ ได้ช้ากว่าที่ควรจะเป็น เมื่อเปรียบเทียบกับทักษะที่คาดว่าจะทำได้ตามอายุ ซึ่งบ่งบอกถึงความบกพร่องในด้านการเรียนรู้และการปรับตัว (กัญญา ศุภปิติพร. 2557:5) เช่น เด็กออทิสติกจะมีความผิดปกติด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยเป็นความผิดปกติที่เกี่ยวกับความยากลำบากในการสร้างปฏิสัมพันธ์ ทั้งในการเป็นผู้เริ่มต้นและเป็นผู้ตอบสนอง เช่น เริ่มต้นคุย ถาม และตอบ เริ่มการเล่น ตอบสนองต่อท่าทางต่างๆ ไม่สบตาเวลาคุยกับบุคคลอื่น ไม่เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น ซึ่งส่งผลต่อการหาเพื่อนและคงสัมพันธ์ภาพกับเพื่อน ไม่เข้าใจว่าต้องทำอะไรหรือพูดอย่างไรในสถานการณ์ที่อยู่กับผู้อื่นในสังคม (Social situations) (อัญชลี สารรัตน์. 2553: 11-13) เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาในระดับเล็กน้อยมีปัญหาในด้านภาษาการสื่อความหมาย รวมถึงทักษะทางสังคม เด็กเหล่านี้จึงมักมีปัญหา

ด้านความสัมพันธ์กับเพื่อน แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเพื่อเรียกร้องความสนใจหรือการยอมรับจากผู้อื่น ไม่ค่อยเล่นกับเพื่อนวัยเดียวกัน แต่จะเล่นคนเดียว เล่นกับเด็กอายุน้อยกว่า ปัญหาที่มักเกิดขึ้นได้แก่ พฤติกรรมก่อกวน วอกแวกง่าย ไม่สามารถแก้ปัญหาความขัดแย้งระหว่างบุคคลได้ ซึ่งทำให้เด็กกลุ่มนี้เรียนรู้ทักษะทางสังคมได้ช้า และมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมมากขึ้น (กุลยา ก่อสุวรรณ. 2553: 66) เด็กบกพร่องทางพฤติกรรมและอารมณ์ มักหนีสังคม หรือปลีกตัวออกจากสังคม เป็นพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนอย่างหนึ่งของเด็ก สังเกตได้จากการที่เด็กไม่พูดคุย ไม่เล่นกับเพื่อน ไม่ร่วมกิจกรรมที่ทางโรงเรียนจัดขึ้น เด็กประเภทนี้มีลักษณะเป็นคนขี้อาย พูดไม่เก่ง ไม่กล้าพูดต่อหน้า สาธารณชน ไม่กล้าพูดในที่ประชุม บางคนเป็นคนเจ้าอารมณ์ เด็กเหล่านี้ขาดทักษะที่จำเป็นในการติดต่อกับผู้อื่น ขาดความเชื่อในตนเองในด้านการพูด เด็กจึงชอบอยู่คนเดียว ทำงานคนเดียว เด็กเหล่านี้อาจมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กอื่นได้ แต่มักเป็นไปในลักษณะแสดงอาการก้าวร้าว ไม่มีวุฒิภาวะ หรือไม่ก็แสดงพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสม ดังนั้นเด็กที่กล่าวมาทั้งสามกลุ่ม คือ เด็กออทิสติก เด็กที่มีภาวะบกพร่องทางสติปัญญาในระดับเล็กน้อย และเด็กบกพร่องทางพฤติกรรมและอารมณ์ ส่วนใหญ่จะมีพัฒนาการทางสังคมที่ล่าช้า โดยมีปัญหาเรื่องการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่น การแสดงออกถึงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น การไม่รู้จักรักกาลเทศะ มารยาท จึงทำให้เด็กกลุ่มนี้มีพัฒนาการทางสังคมที่ล่าช้าและควรได้รับการฝึกทักษะทางสังคม

วิธีการสอนทักษะทางสังคมมีหลากหลายวิธี เช่น การบูรณาการเข้ากับการเรียนการสอน การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning) การปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) การแสดงบทบาทสมมติ (Role Play) ซึ่งการสอน

โดยเรื่องราวทางสังคม (Social Stories) เป็นวิธีการอย่างหนึ่งที่จะช่วยให้เข้าใจสถานการณ์ทางสังคม เข้าใจอารมณ์ของผู้อื่นและวิธีแสดงตนอย่างเหมาะสมในสถานการณ์ต่าง ๆ ผ่านรูปแบบเรื่องราวที่ง่ายๆ โดยการให้การรับรู้จากภาพ และมีประโยคกำกับอาจเป็นเรื่องหรือ ข้อความที่อธิบายเกี่ยวกับสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ลำดับเรื่องอธิบายว่าถ้าเด็กเห็นหรือได้ยินอะไรในสถานการณ์นั้นเด็กควรจะทำอย่างไร จะเป็นการช่วยให้เด็กออทิสติกเข้าใจสถานการณ์นั้นๆ ได้ดียิ่งขึ้น (ผดุง อารยะวิญญู และคณะ. 2546: 70) เรื่องราวทางสังคมมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีจิตใจ (Theory of Mind) โดย แครอล เกรย์ ได้พัฒนาเทคนิคเรื่องราวทางสังคม ในปี ค.ศ.1991 เพื่อจะช่วยให้บุคคลออทิสติกอ่านและเข้าใจ สถานการณ์ทางสังคมได้ เป็นการนำเรื่องราวทางสังคมมาใช้สอนทักษะทางสังคมให้แก่บุคคลออทิสติก ให้สามารถปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้อย่างเหมาะสม สามารถตอบคำถาม ใคร อะไร เมื่อไร ที่ไหน และทำไมในสถานการณ์ทางสังคมได้ เรื่องราวทางสังคมเป็นเรื่องสั้นๆ กล่าวถึง ลักษณะเฉพาะหรืออธิบายสถานการณ์ ความคิดรวบยอดหรือทักษะทางสังคมซึ่งอาจเขียนโดยบุคคลที่รับผิดชอบ หรือบุคคลที่อยู่ในครอบครัวเดียวกันกับบุคคลออทิสติก หรือบุคคลที่อยู่ในครอบครัวเดียวกับเด็กออทิสติก ซึ่งสามารถแต่งเรื่องได้มากมายโดยนำสถานการณ์ที่เป็นปัญหามาตั้งเป็นหัวข้อและเขียนเรื่องราวทางสังคมขึ้น เพื่อช่วยอธิบายให้บุคคลออทิสติกเข้าใจในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างถูกต้อง หนึ่งในทักษะทางสังคมที่สำคัญในวัยเรียนคือ การทำงานร่วมกันเป็นทีมถือเป็นคุณลักษณะอันพึงประสงค์ประการหนึ่งที่จำเป็นสำหรับเด็กและเยาวชน การเปิดโอกาสให้เด็กและเยาวชนได้เรียนรู้จากการทำงานกลุ่มจะส่งผลให้เกิดการสร้างความรู้ความเข้าใจ สามารถปรับตัวเข้ากับบุคคล

ในสังคมได้และเติบโตไปเป็นทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณภาพในสังคมต่อไป การทำงานร่วมกันเป็นการระดมความสามารถและสติปัญญาที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคลให้มาช่วยกันคิด ช่วยกันทำ ทำให้เกิดเป็นความคิด ที่กว้างขวาง รอบคอบ และเมื่อนำมาประสานกันอย่างเหมาะสมก็จะช่วยให้การทำงานที่ต้องใช้ความสามารถที่หลากหลายดำเนินไปได้ด้วยดี (ทศนา แคมมณี. 2548) การใช้สถานการณ์จำลองจะเปิดโอกาสให้เด็กได้ทดลองใช้ทักษะที่ได้รับการฝึกฝนจากรีวิวทางสังคมมาใช้ โดยสถานการณ์จำลองนั้นจะมีลักษณะคล้ายคลึงกับสภาพความเป็นจริงมากที่สุด ทั้งสภาพแวดล้อมและปฏิสัมพันธ์ โดยมีการกำหนดบทบาท ข้อมูล และกติกาไว้ เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกการคิดแก้ปัญหาและตัดสินใจจากสถานการณ์ที่ผู้เรียนกำลังเผชิญอยู่ ซึ่งผู้เรียนจะต้องใช้ข้อมูลทั้งหมดที่ได้รับประกอบกับวิจารณญาณของตนเองไปปฏิบัติหน้าที่ตามสถานการณ์นั้นให้ดีที่สุด (สุวิทย์ มูลคำ; & อรทัย มูลคำ. 2545: 74) ดังงานวิจัยของ วรณนภา บุญลาภ ที่ทำการศึกษารื่องการศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีภาวะออทิสซึมจากการสอนโดยใช้วีดิทัศน์แสดงต้นแบบพฤติกรรม (Video Modeling) ร่วมกับสถานการณ์จำลอง ผลคือทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีภาวะออทิสซึมจากการสอนโดยใช้วีดิทัศน์แสดงต้นแบบพฤติกรรม (Video Modeling) ร่วมกับสถานการณ์จำลองอยู่ในระดับดีและสูงขึ้น

จากเหตุผลดังที่กล่าวมา จึงได้นำการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมและสถานการณ์จำลองมาพัฒนาเป็นวิธีการสอนทักษะทางสังคม โดยการใช้อธิบายเรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองแล้วนำไปใช้พัฒนาทักษะทางสังคมให้แก่เด็กที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า เพื่อให้เด็กที่มี

พัฒนาการทางสังคมล่าช้ามีทักษะทางสังคมที่เหมาะสม และสามารถนำไปปฏิบัติในชีวิตประจำวันได้ด้วยตนเอง ส่งผลให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างอิสระและมีความสุข

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าหลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง

2. เพื่อเปรียบเทียบทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าก่อนและหลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง

ขอบเขตการวิจัย

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนรุ่งอรุณ

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้ากำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2558 โรงเรียนรุ่งอรุณ จำนวน 3 คน กลุ่มตัวอย่างได้จากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) นักเรียนได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์ว่า เป็นออทิสติก หรือมีภาวะออทิสซึม ไม่มีปัญหาด้านสุขภาพ มีความบกพร่องด้านทักษะทางสังคม สามารถพูดสื่อสารได้ และช่วยเหลือตนเองได้ โดยมีเกณฑ์การคัดเลือก ดังนี้ เป็นนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมที่ได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์ กำลังศึกษาอยู่ชั้น

ประถมศึกษาปีที่ 1 สามารถพูดสื่อสารเป็นประโยคได้ มีความบกพร่องด้านทักษะทางสังคม โดยมีการสังเกตพฤติกรรมและพูดคุยกับครูประจำชั้นตั้งแต่ภาคเรียนที่ 1 สามารถเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติได้ และได้รับความยินยอมจากผู้ปกครองให้นักเรียนเข้ารับการทดลองอย่างต่อเนื่อง

ตัวแปรที่ศึกษา ทักษะทางสังคม

สมมติฐานในการวิจัย

1. ทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า หลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองอยู่ในระดับดี

2. ทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าหลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองสูงขึ้น

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้ การสอนทักษะทางสังคมโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง เป็นระยะเวลา 18 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 วัน วันละ 50 นาที จำนวนทั้งสิ้น 9 แผน โดยกำหนดจุดประสงค์ของแผนการเรียนรู้ เนื้อหา ในแต่ละแผนมีรายละเอียดเกี่ยวกับการสอนทักษะทางสังคม ได้แก่ การทำกิจกรรมร่วมกัน การทำกิจวัตรร่วมกัน การเล่นร่วมกัน ใน 3 หัวข้อนี้ แบ่งเป็นอีก 3 หัวข้อย่อยในแต่ละเรื่อง ดังนี้ การทำกิจกรรมร่วมกัน เรื่องการทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อน วิชาโครงการ เรื่องการช่วยกันเตรียมแปลงปลูกดอกไม้ เรื่องมาปลูกดอกไม้ การทำกิจวัตรร่วมกัน เรื่องการเข้าแถว (ล้างจาน) เรื่องการสวดมนต์ เรื่องการทำเวร การเล่นร่วมกัน เรื่องการออกกำลังกาย เรื่องการละเล่นงูกินหาง

การละเล่น มอญซ่อนผ้า

2. เรื่องราวทางสังคม ซึ่งใช้ในการฝึกทักษะทางสังคมแก่เด็กที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า จำนวน 3 เรื่อง โดยโครงสร้างของแต่ละเรื่องประกอบด้วย ชื่อเรื่องการทำกิจกรรมร่วมกัน มีเรื่องย่อย 3 เรื่อง เรื่องย่อยที่ 1 การทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อนในวิชาโครงงาน มีภาพการ์ตูน คำบรรยายได้ภาพ เรื่องย่อยที่ 2 การช่วยกันเตรียมแปลงปลูกดอกไม้ มีภาพการ์ตูน คำบรรยายได้ภาพ เรื่องย่อยที่ 3 มาปลูกดอกไม้ มีภาพการ์ตูน คำบรรยายได้ภาพ ชื่อเรื่องที่ 2 การทำกิจวัตรร่วมกัน เรื่องย่อยที่ 1 การเข้าแถว (ล้างจาน) ภาพการ์ตูน คำบรรยายได้ภาพ เรื่องย่อยที่ 2 การสวดมนต์ ภาพการ์ตูน คำบรรยายได้ภาพ เรื่องย่อยที่ 3 การทำเวร ภาพการ์ตูน คำบรรยายได้ภาพ ชื่อเรื่องที่ 3 การเล่นร่วมกัน เรื่องย่อยที่ 1 การออกกำลังกาย มีภาพการ์ตูน คำบรรยายได้ภาพ เรื่องย่อยที่ 2 การละเล่นงูกินหาง มีภาพการ์ตูน คำบรรยายได้ภาพ เรื่องย่อยที่ 3 การละเล่นมอญซ่อนผ้า มีภาพการ์ตูน คำบรรยายได้ภาพ

3. แบบประเมินทักษะทางสังคม

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ดำเนินการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างและเก็บรวบรวมข้อมูล

2. ดำเนินการประเมินทักษะทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีภาวะออทิสซึม ด้วยแบบประเมินทักษะทางสังคมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นกับนักเรียนกลุ่มตัวอย่างก่อนการทดลอง (Pretest) เป็นรายบุคคล ในวันที่ 20 ตุลาคม 2558

3. ดำเนินการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่ได้จัดทำขึ้นด้วยตนเอง กำหนดการ

สอนที่ละทักษะใช้เวลาในการสอนทักษะละ 2 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 วัน คือ วันอังคาร วันพุธ และวันศุกร์ เป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ วันละ 50 นาที ตั้งแต่เวลา 15.30 – 16.20 น. จำนวน 9 แผนการจัดการเรียนรู้ แล้วแยกออกเป็นของแต่ละบุคคล

4. เมื่อดำเนินการทดลองครบ 6 สัปดาห์แล้ว จึงทำการประเมินทักษะทางสังคมหลังการสอน ชุดเดียวกันกับก่อนการทดลอง แล้วบันทึกคะแนน

5. นำข้อมูลที่ได้จากการทดสอบไปทำการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ศึกษาคะแนนทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าหลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง วิเคราะห์โดยใช้จำนวน ค่ามัธยฐาน และค่าพิสัยระหว่างควอไทล์

2. เปรียบเทียบค่ามัธยฐานคะแนนทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม หลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้ในระดับดี (25-36 คะแนน) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ The Sign Test for Median: One Sample (ไพฑูริย์ โปธิสาร. 2554: 57-58)

3. เปรียบเทียบทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า ก่อนและหลังการสอนโดยเรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง โดยสถิติของ The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test (Kohler. 2002: 1026-1029; Elifson; Richard; & Haber. 1990: 436-438)

ผลการวิจัย

1. ศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทาง

สังคมล่าช้าหลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคม ร่วมกับสถานการณ์จำลอง มีผลการวิเคราะห์ดัง ตาราง 1

ตาราง 1 จำนวน ค่ามัธยฐาน และค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ คะแนนทักษะทางสังคมของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าหลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง และการเปรียบเทียบค่ามัธยฐานคะแนนทักษะทางสังคมของ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าหลังการสอนโดยใช้ เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้ในระดับดี (25-36 คะแนน)

คนที่	คะแนนก่อนสอน (คะแนนเต็ม 36 คะแนน)	ระดับ	คะแนนหลังสอน (คะแนนเต็ม 36 คะแนน)	ระดับ	ผลต่างของ คะแนน
1	11	ปรับปรุง	34	ดี	23
2	10	ปรับปรุง	33	ดี	23
3	6	ปรับปรุง	27	ดี	21
Mdn	10	ปรับปรุง	33	ดี	
IQR	0		3.5		
The sign test for median : one sample		คะแนนเกณฑ์ระดับดี	25-36		
		n	3		
		t	3		
		P-value	1		

จากตาราง 1 แสดงว่า ทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าก่อนการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง มีคะแนนอยู่ระหว่าง 6 - 11 คะแนน มีค่ามัธยฐานเท่ากับ 10 ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์เท่ากับ 0 มีทักษะทางสังคมอยู่ในระดับปรับปรุง และหลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง มีคะแนนอยู่ระหว่าง 27 - 34 คะแนนมีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 33 ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์เท่ากับ 3.5 มีทักษะทางสังคมอยู่ในระดับดี

ค่ามัธยฐานคะแนนทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มี

พัฒนาการทางสังคมล่าช้า หลังการใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง มากกว่าเกณฑ์ระดับดี (25 - 36 คะแนน) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1 ที่ตั้งไว้ว่าทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า หลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองอยู่ในระดับดี

2. การเปรียบเทียบทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า ก่อนและหลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง มีผลวิเคราะห์ดังตาราง 2

ตาราง 2 การเปรียบเทียบทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า ก่อนและหลังการใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง

นักเรียน คนที่	คะแนน		ผลต่างของ คะแนน $D = Y - X$	ลำดับที่ของ ความแตกต่าง	ลำดับเครื่องหมาย		T
	X (ก่อน)	Y (หลัง)			บวก	ลบ	
1	11	34	23	2.5	+2.5	-	0*
2	10	33	23	2.5	+2.5	-	
3	6	27	21	1	+1	-	
		รวม			T+ = 6	T- = 0	

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 2 แสดงว่า ทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า ก่อนและหลังการใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองสูงขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐาน ข้อที่ 2 ที่ตั้งไว้ว่า ทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า หลังการใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองสูงขึ้น

อภิปรายผล

จากการวิจัยเรื่อง การศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า จากการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง ซึ่งการวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า หลักการจัดประสบการณ์เรียนรู้โดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองและเพื่อเปรียบเทียบทักษะทางสังคมของ

นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า ก่อนและหลังการใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง โดยใช้การสังเกตพฤติกรรม การสัมภาษณ์ ครูประจำชั้น และการบันทึกภาพในการทำงานวิจัย ซึ่งผลการวิจัยมีดังนี้

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า ที่ได้รับการจัดประสบการณ์เรียนรู้ โดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง มีทักษะทางสังคมอยู่ในระดับดี สอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 1 ที่ตั้งไว้ว่า ทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า หลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองอยู่ในระดับดี ทั้งนี้เนื่องจากการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมเป็นการสอนทักษะทางสังคมผ่านรูปแบบเรื่องราวที่ง่าย ๆ โดยใช้การรับรู้จากภาพ ทำเป็นหนังสือภาพ และมีประโยคกำกับ ใช้ปรับปรุงความเข้าใจทางสังคมในสถานการณ์เฉพาะของแต่ละบุคคล ลำดับเรื่องราวอธิบายว่า ถ้าเด็กเห็นหรือได้ยินอะไรในสถานการณ์นั้น เด็กควรทำอย่างไร

(พวงเพชร พวงศัสิทธิ์. 2540: 43; อ้างอิงจาก Richard. 2000: 110) เป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งที่ใช้ในการสอนทักษะทางสังคมแก่เด็กออทิสติก และเด็กที่ขาดทักษะทางสังคมเรื่องเกี่ยวกับสังคม อาจเป็นเรื่องหรือข้อความที่อธิบายเกี่ยวกับสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งในสังคม ซึ่งจะช่วยให้เด็กออทิสติกเข้าใจสถานการณ์นั้นๆ ได้ดียิ่งขึ้น เรื่องเกี่ยวกับสังคมมีจุดเน้นที่สำคัญ คือ 1) ลักษณะทางสังคมที่สำคัญ 2) ปฏิกริยาโต้ตอบที่เราคาดเดาว่าจะเกิดขึ้นจากคนทั่วไป 3) ปฏิกริยาโต้ตอบที่เราคาดเดาว่าจะเกิดขึ้นจากเด็กออทิสติก 4) เหตุผลที่เด็กแสดงปฏิกริยาโต้ตอบเช่นนั้น คิดขึ้น โดย Carol Gray มีหลักการคือ ความเข้าใจในกฎของสังคม เป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้ เพื่อแสดงโดยได้รับแนวคิดมาจาก Theory of Mind ซึ่งอธิบายว่าเด็กออทิสติกไม่สามารถอ่านสถานการณ์ทางสังคมได้ถูกต้องเหมือนเด็กปกติ ข้อดีของเรื่องราวทางสังคม เป็นการสอนที่ใช้สถานการณ์จากประสบการณ์ของเด็กเอง ในการแสดงข้อมูลทางสังคม และสอนทักษะทางสังคมโดยผ่านการมอง (Visual) อุปกรณ์ การอ่านจะเป็นหลักในกิจกรรมต่างๆ เพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจและเรียนรู้ทักษะให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น นอกจากการสอนทักษะทางสังคมให้กับนักเรียนที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า ด้วยเรื่องราวทางสังคมแล้ว ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าได้ฝึกทักษะทางสังคมที่ได้มอง ฟัง เรื่องราวทางสังคมโดยการจัดทำสถานการณ์จำลอง ซึ่งเป็นกระบวนการที่ผู้สอนให้ผู้เรียนเข้าไปอยู่ในสถานการณ์จำลองที่สร้างขึ้น สถานการณ์จำลองนั้น จะมีลักษณะคล้ายคลึงกับสภาพความเป็นจริงมากที่สุด ทั้งสภาพแวดล้อมและปฏิสัมพันธ์ โดยมีบทบาท ข้อมูล และกฎกติกาไว้เพื่อให้เด็กนักเรียนได้ฝึกคิดแก้ไขปัญหาและการตัดสินใจ

ใจจากสภาพการณ์ที่นักเรียนกำลังเผชิญอยู่ สอดคล้องกับงานวิจัยของทีศนา แชมมณี (2552: 371-372) ที่กล่าวว่า การสอนโดยใช้สถานการณ์จำลอง เป็นวิธีการสอนที่ผู้เรียนมีโอกาสได้ฝึกทักษะกระบวนการต่างๆ เช่น กระบวนการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น กระบวนการสื่อสาร กระบวนการตัดสินใจ เป็นต้น ซึ่งมีวิธีสอนโดยเรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองนี้ จะช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านสถานการณ์ที่หลากหลาย เป็นขั้นตอนผ่านการเรียนการสอนและได้ลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จำลองต่างๆ ที่ได้จัดขึ้น จากผลการวิจัยนักเรียนกลุ่มตัวอย่างจำนวน 3 คน

นักเรียนคนที่ 1 หลังได้ผ่านการเรียนการสอนและได้ลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จำลองที่จัดทำขึ้นส่งผลให้พัฒนาการทางสังคมดีขึ้นในเรื่องของการทำงานร่วมกับเพื่อน สามารถที่จะระอคอยในการทำงานอยู่ในกลุ่มรู้จักรับผิดชอบในงานที่ตนเองได้รับมอบหมาย ช่วยเหลือเพื่อนในการหยิบจับสิ่งของที่เพื่อนต้องการได้อย่างถูกต้อง มีการควบคุมอารมณ์เมื่อเกิดความตื่นเต้นที่ต้องทำกิจกรรมด้วยการมองสบตาครูหรือเพื่อน แล้วบอกความรู้สึกของตนเองได้ว่าตื่นเต้นเพราะอะไร มีความพยายามในการควบคุมมือของตนเองในขณะที่ทำกิจกรรมกับเพื่อน โดยการกำมือหรือไม่ก็จะใช้มือทั้งสองข้างมากุมกันไว้เพื่อไม่เปลือไปจิ้มหน้าหรือแหยมมือไปด้านหน้าหรือด้านข้างของเพื่อน กระยะในการนั่ง การยืนเข้าแถวเพื่อรอทำกิจกรรมได้ด้วยตนเอง ยอมรับฟังเพื่อนในเรื่องที่ตนเองต้องได้รับการแก้ไขหลังจากร่วมกับแสดงในสถานการณ์จำลองที่เกิดขึ้นด้วยใบหน้าที่ยิ้มแย้ม ส่งผลให้ในภาคเรียนที่ 3 เมื่อมีการจัดงานกีฬาสามารถที่จะอยู่ร่วมกับกลุ่มสีของตนเองได้โดยไม่ ต้องมีครูช่วยกำกับในการเรียน และทำงาน ร่วมกับเพื่อน

สามารถที่จะนำประสบการณ์ผ่านมาประยุกต์ใช้ได้ เช่น การรับผิดชอบในงานที่ตนเอง ได้รับ จากเพื่อน การช่วยเหลือเพื่อนในการทำงาน ความพยายามในการสื่อสารกับเพื่อนด้วยตนเอง รวมถึงสามารถที่จะเลือกทำงานในสิ่งที่ตนเอง ทำได้โดยไม่ต้องให้เพื่อนบอกว่าต้องทำอะไร มีการนำตนเองเข้าไปเล่นกับเพื่อนมากขึ้น ด้วยการชวนเพื่อนคุยหรือชวนเพื่อนเล่นในสิ่งที่ตนเองสนใจ

นักเรียนคนที่ 2 หลังได้ผ่านการเรียน การสอนและได้ลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จำลอง ที่จัดทำขึ้นส่งผลให้พัฒนาการทางสังคมดีขึ้น สามารถควบคุมตนเองในการพูดได้ดีขึ้น หากเห็นสีหน้าว่าเพื่อนเริ่มมีอาการไม่ยอมฟังสิ่งที่ พูดจะหยุดพูด การทำกิจกรรม กิจกรรมร่วมกับ เพื่อน สามารถที่จะรับผิดชอบต่องานในหน้าที่ได้ จนสำเร็จ หากมีอาการที่ไม่พอใจหรือหงุดหงิด เริ่มที่จะไม่ส่งเสียงหรือพูดไม่หยุด แต่ใช้ วิธีการบอกได้ว่าตนเองเริ่มไม่พอใจ ในช่วงของ ภาคเรียนที่ 3 การเข้าร่วมทำกิจกรรมกีฬา กับ เพื่อน สามารถที่จะกำกับตนเองอยู่ใน กฎกติกาได้มากขึ้น ไม่ลุกเดินออกจากกลุ่มเหมือน ในช่วงเทอม 2 สามารถเข้ากลุ่มเล่นกับเพื่อน บอกความต้องการกับเพื่อนมากขึ้น ในการเรียน ภายในชั้นเรียน สามารถที่จะทำงานกลุ่มกับเพื่อน ได้ ด้วยความรับผิดชอบ มีการนำเสนอแนวคิดของ ตนเองให้เพื่อนได้ฟัง และยอมรับฟังเพื่อนใน ความคิดเห็นที่แตกต่างกันด้วยท่าทีที่เหมาะสม คือไม่ตะโกนใส่เพื่อนเมื่อตนเองไม่ยอมรับฟัง เหตุผล การกระระยะในการยื่นเข้าแถว หรือนั่ง สวดมนต์ทำได้โดยที่ครูไม่ต้องเตือน มีการเข้าหา เพื่อนและบอกความต้องการในการอยากทำ กิจกรรมกับเพื่อน รู้จักรอคอยหากเพื่อน ยังไม่เสร็จจากการทำงาน ด้วยการยืนรอเพื่อน อยู่หน้าห้องเรียน

นักเรียนคนที่ 3 หลังได้ผ่านการเรียน การสอนและได้ลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จำลอง ที่จัดทำขึ้นส่งผลให้พัฒนาการทางสังคมดีขึ้น สามารถที่รอคอยที่จะอยู่ในกลุ่มเพื่อทำกิจกรรม ร่วมกับเพื่อน ทั้งในการทำกิจกรรม การเล่นร่วมกับ เพื่อน มีความรับผิดชอบต่องานที่ตนเองได้รับ มอบหมายจนสำเร็จมากขึ้นกว่าในเทอมที่ 1 รู้จักมองหน้าเพื่อนในขณะที่เพื่อนพูดคุยด้วย ไม่หลบตาหรือเดินหนีเพื่อน มีความพยายาม ในการบังคับตนเองไม่ให้เดินแยกตัวออกจากกลุ่ม และรับฟังเพื่อนในการทำงานกลุ่มร่วมกัน การทำกิจกรรมออกกำลังกายในตอนเช้าเริ่มที่จะ ไม่เดินหนี หรือส่งเสียงดังเมื่อตนเองไม่พอใจ เล่นและทำตามกฎกติกาในการเล่นได้ดีขึ้น การปฏิบัติตนในการนั่งสวดมนต์กับเพื่อน สามารถกระระยะในการนั่งควบคุมมือไม่ไปแหง หรือขยับตัวไปติดกับเพื่อนได้ด้วยตนเอง มีการกำกับตนเองได้ดีขึ้นในช่วงเทอม 3 การทำกิจกรรมกีฬา การทำงานร่วมกับเพื่อน ในชั้นเรียนของนักเรียนคนที่ 3 ดีขึ้น มีความ ชัดแย้งกับเพื่อนน้อยลง รู้จักรับฟังความคิดเห็น ของเพื่อน ไม่เดินหนีหรือแยกตัวออกจากกลุ่ม ในการทำงานเหมือนอย่างในช่วงเทอมแรก

ซึ่งจะเห็นได้ว่าเรื่องราวทางสังคมกับ สถานการณ์จำลองช่วยเพิ่มทักษะทางสังคม โดยพิจารณาจากแบบประเมินทักษะทางสังคม หลังการทดลองพบว่า ทักษะทางสังคมของ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วม ที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้าจากการสอนโดยใช้ เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองอยู่ใน ระดับดี

2. การเปรียบเทียบทักษะทางสังคมของ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มี พัฒนาการทางสังคมล่าช้า หลังการจัด ประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้เรื่องราวทางสังคม

ร่วมกับสถานการณ์จำลอง นักเรียนมีทักษะทางสังคมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อที่ 2 ที่ตั้งไว้ว่า ทักษะทางสังคมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เรียนร่วมที่มีพัฒนาการทางสังคมล่าช้า หลังการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจากเรื่องราวทางสังคมที่นำมาสอนนักเรียนใช้เรื่องราวที่เกี่ยวกับนักเรียน และสถานการณ์ที่เลือกมาสอนเป็นสถานการณ์ที่นักเรียนพบได้ในชีวิตประจำวัน จึงทำให้เกิดการเรียนรู้และจดจำได้ดี การได้อ่านและฟังเรื่องราวทางสังคมติดต่อกันหลายครั้ง หลายสถานการณ์ สามารถช่วยให้นักเรียนจดจำพฤติกรรมจนสามารถคิดถึงเรื่องราวที่เกิดขึ้นและนำมาปรับใช้ได้ ในที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ จารุณี เต็นจิ (2551: บทคัดย่อ) ที่ได้ทำการศึกษาการลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ โดยใช้เรื่องราวทางสังคม ผลปรากฏว่า เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่ได้รับการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมมีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ลดลง ส่วนการใช้สถานการณ์จำลองเป็นการช่วยให้นักเรียนเชื่อมโยงเรื่องราวทางสังคมและสามารถนำเรื่องราวที่ได้ฟังหรืออ่านมาเรียนรู้ในสถานการณ์จำลองด้วยตนเอง เนื่องจากสถานการณ์จำลองจะทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ที่คล้ายคลึงกับสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ซึ่งสอดคล้องกับคำกล่าว ครูกแชงค์ (1975) กล่าวว่า สถานการณ์จำลองเป็นเครื่องมือในการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์ ซึ่งแสดงออกภายใต้สถานการณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง จากการปฏิบัติสามารถบอกได้ว่าเขาได้นำหลักการหรือทฤษฎีต่างๆ ที่ได้เรียนมาแล้วไปใช้ได้แค่ไหนอย่างไร เป็นวิธีการให้ประสบการณ์แก่ผู้เรียน

โดยประสบการณ์นั้นๆ ไม่อาจมีโดยตรงในขณะที่ศึกษา เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จที่เลือกสรรแล้ว และมีระดับความยากง่ายที่ซับซ้อนเหมาะสมกับพื้นฐานของนักเรียน ดังนั้นการใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลองจึงช่วยส่งผลต่อทักษะทางสังคมในด้านของการทำกิจกรรมร่วมกัน การทำกิจวัตร และการเล่นร่วมกันของนักเรียนสูงขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะทั่วไป

1.1 ในการสอนครั้งแรก ผู้สอนควรมีเวลาทำความเข้าใจกับนักเรียน เพื่อสร้างความคุ้นเคยและสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้สอน

1.2 ผู้สอนควรมีกิจกรรมนำเข้าสู่บทเรียนที่ตรงกับเนื้อหาที่จะสอน และควรมีความหลากหลายของกิจกรรมนำเข้าสู่บทเรียน

1.3 ผู้สอนควรใช้สื่อที่มีความหลากหลาย เป็นของจริงเพื่อผู้เรียนสามารถนำไปปรับใช้ในชีวิตประจำวันได้

1.4 ผู้สอนควรทำความเข้าใจกับเรื่องราวทางสังคม ก่อนนำไปใช้ เพื่อให้เกิดความเข้าใจและปัญหาที่อาจเกิดขึ้น จะได้เป็นแนวทางในการแก้ปัญหาต่อไป

1.5 การสร้างสถานการณ์จำลองในการสอน ควรสร้างให้ตรงกับเรื่องราวทางสังคมที่ได้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจและสามารถนำเรื่องราวทางได้เรียนรู้ไปปรับใช้ในสถานการณ์จำลองที่จัดขึ้น

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยต่อไป

2.1 ควรนำการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง ไปทดลองสอนกับทักษะในด้านอื่นๆ เช่น ทักษะการรอคอย ทักษะการช่วยเหลือผู้อื่น เป็นต้น

2.2 ควรนำการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมไปใช้ร่วมกับสื่ออื่นๆ เช่น การแสดงบทบาทสมมติ เป็นต้น

2.3 ควรนำการสอนโดยใช้เรื่องราวทางสังคมร่วมกับสถานการณ์จำลอง ไปทดลองสอนกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่น เช่น เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

บรรณานุกรม

กรมวิชาการ, กระทรวงศึกษาธิการ. (2545).

คู่มือการจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2544. กรุงเทพฯ: องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). พระราชบัญญัติ

การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ.2551. กรุงเทพฯ: สำนักงานบริหารงานการศึกษาพิเศษ กระทรวงฯ.

กัญญา ศุภปิติพร. (2557). คู่มือหัตถการในเด็ก. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กุลยา ก่อสุวรรณ. (2553). การสอนเด็กที่มีความบกพร่องระดับเล็กน้อย. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

กุลยา ก่อสุวรรณ. (2553). เด็กออทิสติกสอนไม่ยากหากเข้าใจ. กรุงเทพฯ: สหมิตรพรินติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.

จารุณี เต็มจิ. (2551). การศึกษาการลดพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ของเด็กที่มีปัญหาการเรียนรู้โดยใช้เรื่องราวทางสังคม. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ทิตนา แชมณี. (2548). รูปแบบการเรียน

การสอน: ทางเลือกที่หลากหลาย. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ผดุง อารยะวิญญู; และคณะ. (2546).

วิธีการสอนเด็กออทิสติก. กรุงเทพฯ: แวนแก้ว.

พวงเพชร พวงศีลสิทธิ์. (2546). การศึกษาผล

การสอนทักษะทางสังคมของเด็กออทิสติกที่ได้รับการสอนโดยวิธีเรื่องราวทางสังคม. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

ไพฑูรย์ โพธิสาร. (2554). สถิติที่ใช้ในการวิจัย

ทางการศึกษาพิเศษ. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

สุวิทย์ มูลคำ; และอรทัย มูลคำ. (2545). 21 วิธีการจัดการเรียนรู้: เพื่อพัฒนาความรู้และทักษะ. กรุงเทพฯ: ดวงกมล.

อัญชลี สาระรัตน์. (2553). การพัฒนาทักษะทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติกในโรงเรียนเรียนร่วม ระดับประถมศึกษาโดยใช้เรื่องราวทางสังคม. วารสารวิจัยมหาวิทยาลัยขอนแก่น. (ฉบับบัณฑิตศึกษา).

อุษณีย์ โพธิสุข. (2542). รายงานการวิจัยรูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษ ด้านแนะแนวและจิตวิทยา. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการศึกษาแห่งชาติ

การศึกษาความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1
ที่เข้าร่วมกระบวนการอาร์ ที ไอ โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษร
แบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค
A Study on Developing English Word Reading Ability of
Year 1 Students in Tier 3 of RTI Process through Letters
and Sounds and Racetrack Reading Method

สุทธิดา ธาดานิติ¹ ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์² ไพฑูรย์ โพธิสาร³
Sutthida Thadaniti¹ Siriparn Sriwanyong² Paitoon Pothisan³

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความสามารถในการการศึกษาศึกษาความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการอาร์ ที ไอ โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค และเพื่อเปรียบเทียบความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการอาร์ ที ไอ โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ (Letters and Sounds) ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค (Racetrack) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนที่ไม่ผ่านการประเมินในระบบอาร์ ที ไอ ระยะที่ 2 กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2558 โรงเรียนนานาชาติเซนต์แอนดรูส์ กรุงเทพมหานคร เขตวัฒนา กรุงเทพมหานคร จำนวน 4 คนโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแผนการจัดการเรียนรู้การอ่านคำภาษาอังกฤษในหมวดคำ CVC และคำที่พบบ่อย โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค และแบบประเมินความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษ 1 พยางค์ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ ค่ามัธยฐาน ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ และสถิติทดสอบ The Sign Test for Median: One Sample และ The Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Rank Test ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการอาร์ ที ไอ หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรคอยู่ในระดับดี และสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง

คำสำคัญ: ความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษ / อาร์ ที ไอ / การประสมอักษร

¹ นิสิตระดับมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (การศึกษาพิเศษ) คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

¹ Corresponding author, E-mail: thirty3th@hotmail.com

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

Abstract

The sample consisted of 4 students in Tier 3 of the RTI Process enrolled in the 2nd semester of Year 1 at St.Andrews International School Bangkok, in academic year 2015. The sample was selected by the purposive sampling method. The study was conducted for 6 weeks, divided into 24 lessons. The instruments for data collection were lesson plans for reading English words through Letters and Sounds and Racetrack Reading Method, a test of word reading abilities and an evaluation form. The collected data were reviewed using Median, Inter-quartile Range and The Sign Test for Median: One Sample, and The Wilcoxon Matched - Pairs Signed - Rank Test. The findings of the research were that the students' after the process: Word reading ability was good and higher than before experiment.

Keywords: English Word Reading Ability / RTI / Letters and Sounds / Racetrack

ที่มาและความสำคัญ

การอ่านมีความสำคัญต่อมนุษย์ทุกคน เพราะการอ่านเป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาบุคคล การอ่านช่วยให้เกิดความงอกงามทางสติปัญญา และมีส่วนผลักดันให้สังคมเจริญก้าวหน้าไปได้เร็วขึ้น การอ่านทำให้คนฉลาด รู้จักคิดและมีโลกทัศน์กว้าง ยิ่งในปัจจุบันความเจริญก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีเป็นยุคข้อมูลข่าวสารไร้พรมแดน มีความรู้ใหม่ๆ เกิดขึ้นมากมายที่จะช่วยให้มนุษย์สะดวกสบาย มีความปลอดภัยและมีความสุข แต่เนื่องจากข้อมูลข่าวสารและความรู้ต่างๆ ส่วนใหญ่ถ่ายทอดเป็นภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาสากล ผู้ที่มีความรู้ทางภาษาอังกฤษดีเยี่ยมได้เปรียบในการติดต่อสื่อสาร การติดตามข้อมูลข่าวสารด้านต่างๆ ด้านการศึกษาและการประกอบอาชีพเพราะสามารถเข้าใจความรู้สึกนึกคิด ทักษะคิดและวัฒนธรรมของชนชาติอื่น ตลอดจนการเปลี่ยนแปลงของสถานการณ์โลก ความเจริญก้าวหน้า เทคโนโลยี และวิทยาการใหม่ๆ ได้ (สุมิตรรา อังวัฒนากุล 2539: 57)

ในสภาพสังคมแบบโลกาภิวัตน์ ซึ่งอาศัยภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลางในการสื่อสารและการแสวงหาความรู้ทำให้เกิดความตระหนกอย่างกว้างขวางในสังคมไทยถึงความสำคัญของทักษะภาษาอังกฤษ ควบคู่กับค่านิยมในหลักสูตรการเรียนการสอนต่างประเทศของผู้ปกครองในระยะเวลาที่ผ่านมา ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่กำหนดให้การศึกษา มีการพัฒนาหลักสูตรนานาชาติและปรับปรุงการเรียนการสอนให้มีคุณภาพส่งผลให้การศึกษาหลักสูตรนานาชาติในประเทศไทยเป็นที่ยอมรับ ทั้งในระดับประเทศและระดับนานาชาตินับตั้งแต่ปี 2551 เป็นต้นมา จำนวนนักเรียนในโรงเรียนนานาชาติในประเทศไทยมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง ทั้งในส่วนของนักเรียนไทยที่ผู้ปกครองเล็งเห็นความสำคัญของการใช้ภาษาอังกฤษตั้งแต่วัยเด็กและนักเรียนต่างชาติที่ผู้ปกครองเข้ามาทำงานหรือประกอบธุรกิจภายในประเทศไทย โดยพบว่า ณ สิ้นปี 2555 มีจำนวนนักเรียนในโรงเรียนนานาชาติรวม 39,212 คน แบ่งเป็นนักเรียนไทย 50% และนักเรียนต่างชาติ 50% โดยนักเรียนต่างชาติที่

เข้ามาศึกษาในโรงเรียนนานาชาติในประเทศไทย ส่วนใหญ่จะเป็นคนญี่ปุ่น อังกฤษ อเมริกัน อินเดีย และเกาหลีใต้ (ศูนย์วิจัยกสิกรไทย. 2556: ออนไลน์)

ในการเรียนรู้การอ่านของเด็กเล็ก Mortimore อธิบายว่าเด็กมีพัฒนาการเรียนรู้การอ่านคำ 3 ชั้นใหญ่ๆ คือ ชั้นที่ 1 การอ่านคำโดยการจำทั้งคำในลักษณะของการจำภาพ (Logographic Stage) ชั้นที่ 2 การอ่านคำโดยการอ่านคำโดยการประสมอักษร (Alphabetic Stage) และชั้นที่ 3 การอ่านคำโดยใช้แบบแผนของคำในการอ่านคำที่ไม่รู้จัก (Orthographic Stage) ทั้งนี้เด็กสามารถใช้ประโยชน์จากการอ่านทั้งสามแบบได้อย่างต่อเนื่องโดยไม่ได้ทิ้งการอ่านแบบแรกๆ เมื่อเรียนรู้การอ่าน แบบที่สูงขึ้น (Mortimore; & Gillian. 2003: 29-31) ในการสอนอ่านในหลักสูตรนานาชาติทั้งของประเทศสหรัฐอเมริกาและประเทศอังกฤษจึงให้ความสำคัญแก่การสอนอ่านทั้งการสอนอ่านแบบจำทั้งคำ (sight words) และการสอนอ่านแบบประสมอักษร (phonics)

กรมสามัญศึกษาประเทศอังกฤษได้พัฒนาวิธีการสอนอ่านเบื้องต้นแบบประสมอักษรเรียกว่า “เลทเทอร์แอนด์ซาวนด์” (Letters and Sounds) ซึ่งเน้นให้เด็กมีความตระหนักและรับรู้ระบบหน่วยเสียง (Phonemics Awareness) และสอนด้วยวิธีโฟนิกส์ (Phonics) วิธีนี้จัดเรียงตัวอักษรภาษาอังกฤษทั้งหมดเป็นกลุ่มย่อย และสอนให้เด็กเรียนรู้ทีละกลุ่มย่อยตามลำดับความยากง่ายโดยกระตุ้นให้เด็กหัดฟัง แยกแยะ และออกเสียงพยัญชนะแต่ละพยัญชนะผ่านการเล่นเกมและทำกิจกรรมที่เด็กได้ลงมือกระทำด้วยตัวเองอย่างหลากหลาย การใช้ท่าทางประกอบเสียงการใช้บัตรภาพเกมทางภาษา โปรแกรมคอมพิวเตอร์ และแบบฝึก เป็นต้น ทั้งนี้โดยมีผลการวิจัยจาก

หลายงานวิจัยที่มีผลการวิจัยที่เป็นไปในแนวทางเดียวกันคือ วิธีนี้มีการออกแบบในการสอนตัวอักษรและเสียงในภาษาอังกฤษ ที่ครอบคลุมมากกว่าวิธีการสอนอื่นๆ ซึ่งส่งผลให้นักเรียนที่เรียนโดยใช้วิธีนี้มีประสิทธิภาพในการออกเสียงตัวอักษรในภาษาอังกฤษอย่างเป็นระบบ จุดเด่นของโปรแกรมนี้อีกอย่างหนึ่งคือ นักเรียนจะได้ฝึกการใช้ความรู้ของเสียงตัวอักษรที่ได้เรียนมา กล่าวคือนักเรียนต้องเปลี่ยนตัวอักษรที่เห็นให้กลายเป็นเสียงและนำเสียงเหล่านั้นมารวมกันให้เกิดเป็นคำทันทีในบทเรียนแต่ละบทเรียน (Gunn; & et al. 2000: 90-103; Jenkins; & et al. 2004: 53-85; Vadasy; Sanders; & Peyton. 2005: 364-380) จึงเป็นที่นิยมใช้ในการสอนอ่านแบบประสมอักษรในโรงเรียนอนุบาลและประถมศึกษาในประเทศอังกฤษและโรงเรียนนานาชาติต่างๆ ที่ใช้หลักสูตรอังกฤษ

นอกจากนี้ ในการสอนอ่านแบบจำทั้งคำ (sight words) วิธีการสอนแบบเรซแทรคเป็นวิธีที่ได้รับการยอมรับว่าสามารถดึงดูดความสนใจของนักเรียน และทำให้นักเรียนเกิดความกระตือรือร้นที่จะฝึกความคล่องแคล่วในการอ่าน วิธีการสอนแบบเรซแทรคนี้ใช้สื่อที่เหมือนลู่วิ่งซึ่งสามารถวาดบนกระดานหรือกระดาษไม่เกิน 28 คำต่อลู่วิ่งสนามแข่งในการสอนแต่ละครั้ง แต่สามารถใช้มากกว่า 7 คำได้ในกรณีที่ใช้สำหรับการสรุปหรือการทบทวนสิ่งที่เคยเรียน มาแล้ว ซึ่งมีขั้นตอนสำคัญดังนี้คือ 1) ครูเลือกคำและแจกบัตรคำที่ต้องการให้นักเรียนฝึก 2) นักเรียนฝึกอ่านพร้อมครูทีละคำ 3) นักเรียนอ่านคำที่ครูหยิบให้ดูด้วยตัวเอง 4) นักเรียนหยิบบัตรคำขึ้นมาอ่าน หากอ่านถูกจะวางลงบนลู่วิ่งรถบนกระดานขนาดใหญ่ทีละคำจนครบ 5) กลับไปชั้นที่ 1 ใหม่ โดยครูเลือกคำที่นักเรียนยังอ่านไม่ได้หรือไม่คล่องและเพิ่มคำใหม่อีกไม่เกิน 7 คำ ผลการวิจัยที่ศึกษา

เกี่ยวกับวิธีสอนอ่านแบบเรซแทรค McLaughlin พบว่าการสอนแบบเรซแทรคร่วมกับบัตรคำเป็นวิธีการสอนที่จูงใจผู้เรียนเป็นอย่างมาก นอกจากนี้ ยังเป็นวิธีการสอนการอ่านคำที่มีประสิทธิภาพ เนื่องจากสามารถเพิ่มความถูกต้องในการอ่านคำที่พบบ่อยของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน (McLaughlin; Derby; & Bucknell. 2012; Falk; Band; & McLaughlin. 2003: 59-60)

อนึ่งในการค้นพบและให้ความช่วยเหลือเด็กเล็กที่มีความบกพร่องทางการอ่านภาษาอังกฤษของโรงเรียนที่ใช้หลักสูตรนานาชาติ นั้น โรงเรียนมักมีแนวคิดและนโยบายในการจัดการศึกษาแบบไม่จำแนกประเภท (Non-categorical) จึงเป็นเรื่องปกติที่โรงเรียนจะพบเด็กจำนวนหนึ่งที่มีพัฒนาการล่าช้าทางการอ่าน ในเด็กเล็กหากทางโรงเรียนพบว่าเด็กมีปัญหาทางการอ่าน ทางโรงเรียนจะไม่มีนโยบายในการติดตรา (Labeled) ว่าเด็กมีความบกพร่องในด้านนั้นๆ เร็วเกินไป เนื่องจากไม่ต้องการให้เด็กมีค่าในการติดตราติดตัว (Stigmatization) ซึ่งจะแก้ไขได้ยากเมื่อเติบโตขึ้น ดังนั้นทางโรงเรียนจึงมีการให้ความช่วยเหลือโดยมุ่งเน้นในเรื่องพัฒนาการในด้านต่างๆ และให้ความช่วยเหลือโดยการแทรกแซง (Intervention) โดยให้ความช่วยเหลือในรูปแบบต่างๆ ที่เหมาะสมกับวัยและปัญหาทางพัฒนาการนั้นๆ ให้สอดคล้องกับความต้องการของเด็กซึ่งจะมีความเข้มข้นของความช่วยเหลือเพิ่มขึ้นตามลำดับความต้องการของเด็ก โดยความช่วยเหลือนั้นๆ ให้เป็นไปตามธรรมชาติการเรียนรู้ของเด็กมากที่สุด (ศรีนคร วิหะสิรินันท์. 2556) จากบริบทดังกล่าวทำให้ผู้วิจัยมีความสนใจศึกษากระบวนการช่วยเหลือนักเรียนที่เรียกว่า อาร์ ที ไอ (RTI : Responsiveness To Intervention) อาร์ ที ไอ เป็นกระบวนการป้องกันมิให้

นักเรียนกลายเป็นบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งจะแบ่งการจัดการเรียนการสอนและการช่วยเหลือ เป็น 3 ระยะ โดยที่นักเรียนจะได้รับความช่วยเหลือที่มีประสิทธิภาพและที่เข้มข้นตามระยะต่างๆ อาร์ ที ไอ มีจุดมุ่งหมายสำคัญ 2 ประการคือ 1) ครูต้องคัดเลือกวิธีในการจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองกับความต้องการ และศักยภาพของนักเรียนให้มากที่สุด 2) ครูต้องทำการเก็บข้อมูลในเรื่องการตอบสนองของนักเรียนที่มีต่อวิธีการจัดการเรียนการสอนนั้นๆ เพื่อนำไปปรับในการสอนให้สอดคล้องกับปัญหาในชั้นเรียน และความต้องการของนักเรียน ซึ่งจะส่งผลให้นักเรียนทุกคนถูกรอง คัดแยกทั้งด้านวิชาการ และพฤติกรรม การคัดแยกในกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบ อาร์ ที ไอ ไม่ได้มีจุดมุ่งหมายเพื่อตีตราเด็ก แต่มีจุดมุ่งหมายที่สำคัญในการส่งผ่านข้อมูลให้ครูได้พิจารณาคัดเลือกวิธีการสอนและการประเมินที่เหมาะสมกับนักเรียนของตนมากที่สุด (National Research Center on Learning Disability. 2007: online)

เมื่อพิจารณาจากสภาพปัญหาและวิธีการสอนภาษาอังกฤษแก่นักเรียนที่มีปัญหาการเรียนรู้อ่าน การอ่าน ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่อยู่ในระยะที่ 3 ของกระบวนการ อาร์ ที ไอ หลังจากการใช้วิธีการสอนอ่านแบบประสมอักษรเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค เพื่อพัฒนาความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษ

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการให้ความช่วยเหลือแบบ

อาร์ ที ไอ โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค

2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการให้ความช่วยเหลือแบบอาร์ ที ไอ โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค

วิธีการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) ใช้แบบแผนการทดลองแบบ OneGroup Pretest – Posttest Design

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนนานาชาติเซนต์แอนดรูส์ทุกคนที่อยู่ในระบบบอาร์ที ไอ จำนวน 4 ห้อง

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่อยู่ในระบบ RTI ระยะที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2558 โรงเรียนนานาชาติเซนต์แอนดรูส์เขตวัฒนา โดยใช้วิธีการเลือกแบบวิธีเจาะจง (Purposive sampling) โดยมีเกณฑ์การคัดเลือกตามที่ผู้วิจัยกำหนดดังนี้ 1) ไม่ผ่านการประเมิน Tier 2 จัดเข้ากลุ่ม Tier 3 2) มีปัญหาทางการอ่านคำภาษาอังกฤษ 1 พยางค์ ที่มีโครงสร้างของคำคือ เสียงแรกหรือเสียงพยัญชนะต้น เสียงกลางหรือเสียงสระ และเสียงท้ายหรือเสียงพยัญชนะที่เป็นตัวสะกด (Consonant-Vowel-Consonant หรือ CVC) และคำที่พบบ่อยได้นักเรียนที่มีปัญหาทางการอ่านคำภาษาอังกฤษจำนวน 4 คน เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้การอ่านคำภาษาอังกฤษโดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค เป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 วัน วันละ 40 นาที จำนวนทั้งสิ้น 24 แผน

2. แบบประเมินความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษ 1 พยางค์ มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Checklist) และบัตรคำสำหรับอ่าน ประกอบด้วยคำที่มีโครงสร้างของคำคือ เสียงแรกหรือเสียงพยัญชนะต้น เสียงกลางหรือเสียงสระ และเสียงท้ายหรือเสียงพยัญชนะที่เป็นตัวสะกด และคำที่พบบ่อยจำนวนทั้งหมด 90 คำ ซึ่งมีค่าความยากง่ายระหว่าง 0.38-0.75 และค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 0.25-0.63 จากนั้นหาค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินโดยใช้สูตร KR-20 ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .89

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ผู้วิจัยดำเนินการทดลองกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นนักเรียนที่อยู่ในระบบบอาร์ที ไอรระยะที่ 3 ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2558

2. นำแบบประเมินความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษไปประเมินกลุ่มตัวอย่างก่อนการทดลอง (Pretest)

3. ดำเนินการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้การอ่านคำภาษาอังกฤษโดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค เป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 วัน วันละ 40 นาที จำนวนทั้งสิ้น 24 แผนการจัดการเรียนรู้

4. เมื่อสิ้นสุดการจัดการเรียนรู้ ดำเนินการทดสอบความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษหลัง

การทดลอง โดยใช้แบบประเมินความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษชุดเดียวกันกับก่อนการทดลองกับกลุ่มตัวอย่าง ตรวจและบันทึกคะแนน

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่อยู่ในระบบอาร์ ที ไอร์ระยะที่ 3 และใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค การวิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ มัธยฐาน (Median) ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (Interquartile Range: IQR) และ The Signed Test for Median: One Sample

2. การเปรียบเทียบความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่

อยู่ในระบบอาร์ ที ไอร์ระยะที่ 3 และใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติทดสอบ The Wilcoxon-Matched-Pairs Signed-Rank Test

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่อยู่ในระบบอาร์ ที ไอร์ระยะที่ 3 หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรคอยู่ในระดับดี (ค่ามัธยฐานเท่ากับ 75 คะแนน จากคะแนนเต็ม 90 คะแนน ; n = 4 , t = 3 , P - Value = 0.9375) และสูงขึ้น (T = 0,p <.05)

ตาราง 1 การเปรียบเทียบค่ามัธยฐานความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการ อาร์ ที ไอ หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค กับเกณฑ์ที่กำหนดไว้ในระดับดี (70 – 79 คะแนน)

คนที่	คะแนนหลังการสอน (คะแนนเต็ม 90 คะแนน)	ค่าคะแนนมัธยฐาน ที่เป็นเกณฑ์ระดับดี	เครื่องหมาย		t	P - Value
			Q+	Q-		
1	75	70 -79	+		3	0.9375
2	69			-		
3	75		+			
4	80		+			
Mdn	75	≥ 70	3	1		$H_0 : M \geq 70$ accept H_0
IQR	6					$H_a : M < 70$ reject H_1

จากตาราง 1 แสดงว่า ค่ามัธยฐานคะแนนการอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการ อาร์ ที ไอ หลังการใช้แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้

วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค น้อยกว่าเกณฑ์ระดับดี (70 -79 คะแนน) อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการ อาร์ ที ไอ หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวน์ ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค สูงขึ้น ($T = 0, p < .05$)

ตาราง 2 การเปรียบเทียบการอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการ อาร์ ที ไอ ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนอ่านแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวน์ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค

นักเรียนคนที่	คะแนน		ผลต่างของคะแนน $D = Y - X$	ลำดับที่ของความแตกต่าง	ลำดับเครื่องหมาย		T	
	X (ก่อน)	Y (หลัง)			บวก	ลบ		
1	45	75	20	1	+1		0*	
2	47	69	22	2	+2			
3	49	75	26	4	+4			
4	55	80	25	3	+3			
รวม					T+ = 10	T- = 0		

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 2 แสดงว่าการอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการ อาร์ ที ไอ ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวน์ ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรคสูงขึ้นไปอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สรุปผลการวิจัย

1. ความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการอาร์ ที ไอ หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวน์ ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรคอยู่ในระดับดี

2. ความสามารถอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการอาร์ ที ไอ หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวน์ ร่วมกับวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรคสูงขึ้นไปกว่าก่อนการทดลอง

อภิปรายผลการวิจัย

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการ อาร์ ที ไอ ที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนโดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวน์ และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค มีความสามารถทางการอ่านคำภาษาอังกฤษอยู่ในระดับดี สอดคล้องกับสมมติฐาน ข้อที่ 1 ที่ตั้งไว้ว่าความสามารถ

การอ่านคำภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการอาร์ ที ไอ หลังการจัดประสบการณ์เรียนรู้โดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์ แอนด์ซาวนด์ และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรคอยู่ในระดับดี ปัจจัยที่ส่งผลดังกล่าว อาจเนื่องมาจากการสอนอ่านโดยวิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์ แอนด์ซาวนด์ และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค เป็นการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีลำดับขั้นตอน ที่เน้นให้เด็กมีความตระหนักและรับรู้ระบบหน่วยเสียง ซึ่งมุ่งเน้นที่ความสัมพันธ์ระหว่างเสียงกับตัวอักษร และการประสมอักษรเป็นคำนอกจากนี้ยังมีการจัดเรียงตัวอักษรภาษาอังกฤษทั้งหมดเป็นกลุ่มย่อยตามลำดับความยากง่ายของเสียง มุ่งเน้นการกระตุ้นให้เด็กหัดฟัง แยกแยะและออกเสียงพยัญชนะแต่ละพยัญชนะผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ที่เด็กได้ลงมือกระทำด้วยตัวเองอย่างหลากหลาย นอกจากนั้นในการสอนของคำที่พบบ่อย ซึ่งคำส่วนใหญ่เป็นคำที่ไม่สามารถอ่านได้ด้วยการประสมเสียงตัวอักษร การสอนอ่านแบบเรซแทรคจะช่วยให้นักเรียนสามารถอ่านแบบจำทั้งคำ การสอนแบบเรซแทรคนี้เป็นวิธีที่ได้รับการยอมรับว่าสามารถดึงดูดความสนใจของนักเรียน และทำให้นักเรียน เกิดความกระตือรือร้นที่จะฝึกความคล่องแคล่วในการอ่าน เป็นวิธีการสอนการอ่านคำที่มีประสิทธิภาพ เนื่องจากสามารถเพิ่มความถูกต้องในการอ่านคำที่พบบ่อยของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการอ่าน ซึ่งสอดคล้องกับแอนโทนี รินาลดี และแมคคอลลิน (Anthony; Rinaldi; & McLaughlin. 1997: 32) ที่กล่าวว่า การสอนอ่านแบบเรซแทรคเป็นการสอนอ่านที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาความสามารถในการจดจำคำที่พบบ่อย นอกจากนั้น อรุมา เพชรนุ้ย (2556: 70) ยังได้กล่าวถึงวิธีการสอนอ่านเป็นคำ

เป็นวิธีสอนที่ช่วยให้นักเรียนอ่านคำศัพท์ได้โดยอัตโนมัติ นักเรียนไม่ต้องสะกดคำหรือวิเคราะห์คำ และรอส (Bender. 1993 : 188) ที่กล่าวว่า การอ่านเป็นคำ เป็นวิธีนี้ใช้ได้ดีทั้งเด็กพิเศษและเด็กปกติ ซึ่งดีในด้านการจำคำ เด็กจะเรียนรู้คำศัพท์ได้มากกว่าและใช้เวลาน้อยกว่าการเรียนโดยวิธีปกติ วิธีการสอนอ่านสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการอ่านนั้น ไม่มีวิธีใดวิธีเดียวของการสอนที่สามารถนำมาใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพกับเด็กทุกคน นอกจากนั้น ศรียา นิยมธรรม (2541 : 54) ได้กล่าวอ้างถึงงานวิจัยของศาสตราจารย์เจเนท เลอร์นเนอร์ ซึ่งกล่าวถึงปัญหาของเด็กกลุ่มนี้ไม่สามารถแก้ไขหรือใช้เทคนิคในแบบฝึกหัดแบบใดแบบหนึ่งเพียงอย่างเดียว ดังนั้นการสอนเด็กกลุ่มนี้จึงมีความจำเป็นต้องมีวิธีการสอนหลายรูปแบบ เพื่อให้เหมาะสมกับความสามารถและความแตกต่างของเด็กแต่ละคน การสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์ แอนด์ซาวนด์ และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค 5 ขั้นตอนดังนี้ 1) ขั้นการนำเข้าสู่บทเรียน ครูสนทนากับนักเรียน เพื่อสร้างความคุ้นเคย และเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความสนใจและกระตือรือร้นที่จะเข้าร่วมกิจกรรมในการเรียนการสอน รวมทั้งทบทวนความรู้เดิมที่เรียนไปแล้ว 2) ขั้นสอน เป็นขั้นให้เนื้อหาความรู้ใหม่แก่นักเรียนโดยครูอธิบายเกี่ยวกับคำที่เรียนซึ่งเป็นคำที่มีเสียงแรกหรือเสียงพยัญชนะต้น เสียงกลางหรือเสียงสระ และเสียงท้ายหรือเสียงพยัญชนะที่เป็นตัวสะกด ซึ่งมีขั้นตอน และคำที่พบบ่อยดังนี้ครูให้นักเรียนดูบัตรตัวอักษร ครูสาธิตให้นักเรียนรู้จักเสียงที่แทนตัวอักษร โดยการออกเสียงตัวอักษรนั้นรวมทั้งทำท่าทางประกอบ แล้วจึงให้นักเรียนออกเสียงตัวอักษรนั้นและทำท่าทางประกอบ จากนั้นครูให้นักเรียนดูสิ่งของหรือบัตรภาพพร้อมกับบัตรคำศัพท์ ซึ่งเป็นคำที่มีเสียงแรกหรือเสียงพยัญชนะต้น เสียงกลางหรือเสียงสระ

และเสียงท้ายหรือเสียงพยัญชนะที่เป็นตัวสะกด ครูสาธิตให้นักเรียนรู้จักเสียงที่แทนตัวอักษรทีละเสียง โดยครูใช้นิ้วแตะไปที่ใต้ตัวแต่ละตัวอักษร และออกเสียงตัวอักษรนั้นทีละตัว ครูใช้นิ้วชี้ลากอย่างรวดเร็วจากต้นคำไปท้ายคำและอ่านออกเสียงคำนั้น แล้วจึงให้นักเรียนปฏิบัติเช่นเดียวกันกับครู 2-3 ครั้ง ซึ่งเป็นกระบวนการนำเสียงเหล่านั้นมาประสมให้เป็นคำและอ่านออกเสียง จากนั้นครูแสดงบัตรคำที่พบบ่อยให้นักเรียนดู ครูอ่านออกเสียงคำที่พบบ่อยทั้งคำ 2- 3 ครั้ง นักเรียนอ่านตามครูจนครบตามจำนวน 3) ชั้นฝึก เป็นขั้นที่นักเรียนได้ฝึกปฏิบัติตามเนื้อหาที่ได้เรียนในบทเรียนนั้นๆ เริ่มจากครูซ่อนสิ่งของหรือบัตรภาพต่างๆ ในกล่อง ครูร้องเพลงให้นักเรียนฟัง เมื่อร้องเพลงจบครูบอกให้นักเรียนบอกคำศัพท์ที่เรียนในบทเรียนที่มีเสียงแรกหรือเสียงกลางหรือเสียงสระเสียงท้ายตามเพลงที่นักเรียนได้ยิน ครูแสดงบัตรคำศัพท์และใช้นิ้วแตะไปที่ใต้ตัวแต่ละตัวอักษร และออกเสียงตัวอักษรนั้นทีละตัว ครูใช้นิ้วชี้ลากอย่างรวดเร็วจากต้นคำไปท้ายคำและอ่านออกเสียงคำนั้น แล้วจึงให้นักเรียนปฏิบัติเช่นเดียวกันกับครู 1-2 ครั้ง ทำกิจกรรมนี้ซ้ำอีกครั้งกับคำศัพท์คำอื่นๆ ที่เรียนในบทเรียน จากนั้นครูแสดงบัตรคำที่พบบ่อยทีละคำ ครูพูดว่า “What word is this?” ถ้านักเรียนอ่านได้จึงแสดงบัตรคำที่พบบ่อยคำต่อไป ถ้านักเรียนอ่านไม่ได้ ครูอ่านออกเสียงคำที่พบบ่อยนั้นให้ฟังทั้งคำ และให้นักเรียนอ่านตามครู ทำซ้ำจนครบตามจำนวน 4) ชั้นการประยุกต์ใช้ เป็นขั้นที่นักเรียนนำความรู้ที่เรียนมาไปใช้ โดยทำกิจกรรมที่หลากหลายและได้ลงมือปฏิบัติจริง เช่น เล่นเกม อะไรอยู่ในกล่อง (What’s in the box?) โดยครูใช้คำถามโดยการออกเสียงตัวอักษรทีละตัวของคำที่จะให้นักเรียนหา เช่น /m/ /a/ /t/ แล้วให้นักเรียนหาสิ่งของหรือบัตรภาพที่อยู่ในกล่อง 5) ชั้นสรุปและประเมิน เป็นขั้นที่นักเรียนและครู

ร่วมกันสรุปความรู้ที่ได้เรียนไป หลังจากนั้นครูมอบหมายการบ้านให้นักเรียน กิจกรรมการเรียนการสอนทั้ง 5 ชั้น ส่งเสริมและกระตุ้นให้นักเรียนได้ใช้ประสาทสัมผัสหลายช่องทางร่วมกัน ซึ่งช่วยให้นักเรียนรับรู้ และเชื่อมโยงความรู้ ทักษะที่ได้เรียนไปแล้วจากการฟังหน่วยเสียง และการฟังเสียงคำ การมองเห็น เช่น การเห็นตัวอักษร คำหรือรูปภาพ พร้อมทั้งการเคลื่อนไหวร่างกาย เช่น การเคลื่อนไหวนิ้ว มือและแขนลากเป็นตัวอักษรในอากาศ และการเคลื่อนไหวอวัยวะภายในปาก เช่น การออกหน่วยเสียง และการสัมผัส เช่น การใช้นิ้วเขียนตัวอักษรบนฝ่ามือ หรือหลังเพื่อน ซึ่งสอดคล้องกับโมจิ (Mogi. 2553: 74-76) ที่กล่าวไว้ว่า การใช้ประสาทสัมผัสหลายด้านให้ประโยชน์ในการจำ การรับรู้จากประสาทสัมผัสหลายๆ ด้านร่วมกันจะเป็นการกระตุ้นสมองส่วนที่เรียกว่าคอร์เทกซ์ (Cortex) ซึ่งอยู่ในพุ่มสมองส่วนข้างที่เรียกว่าเทมพอรัลโลบ (Temporal Lobe) ทำหน้าที่ในการบูรณาการสิ่งๆ ที่เกี่ยวกับการรับรู้ทั้งหมด เป็นการเพิ่มโอกาสให้มีความสามารถในการจดจำที่ดีขึ้นและแม่นยำขึ้น นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบว่า การที่นักเรียนได้เข้าร่วมกิจกรรมทางภาษาที่หลากหลาย ได้มองสิ่งของหรือภาพที่มีความสัมพันธ์กับสิ่งที่เรียน ได้ฟังครูและเพื่อนอ่านคำภาษาอังกฤษซ้ำๆ ได้ใช้นิ้วสัมผัส เขียนตัวอักษรบนพื้นผิวต่างๆ ได้ออกเสียงตัวอักษร และอ่านคำภาษาอังกฤษ ส่งผลให้นักเรียนเกิดการจำ การรับรู้คำภาษาอังกฤษที่ได้เรียนรู้ไปแล้วซึ่งสอดคล้องกับ แฟรงค์ และลอเรนซ์ (Frank; & Lawrence. 1997: 174-178) ที่กล่าวไว้ว่า เด็กเรียนอ่านได้ 3 ทางด้วยกัน คือ เด็กเรียนอ่านทางตาโดยใช้สายตาอ่านภาพที่สัมพันธ์กับคำเด็กเรียนอ่านทางหู โดยใช้หูวิเคราะห์เสียงและผสมเสียงอ่านเป็นคำๆ และการใช้ภาพประกอบมีผลในการจำตัวสะกด การจำคำศัพท์โดยใช้ภาพ

2. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่เข้าร่วมกระบวนการให้ความช่วยเหลือแบบอาร์ ที ไอ และใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค เด็กมีความสามารถทางการอ่านคำภาษาอังกฤษสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เนื่องจากการสอนโดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค (Racetrack) มีขั้นตอนการสอนที่เป็นขั้นตอนการสอนที่ชัดเจนที่ช่วยให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในหน่วยเสียงความสัมพันธ์ของเสียงกับตัวอักษร และการประสมอักษรเบื้องต้น มุ่งเน้นทั้งด้านการฟัง แยกแยะเสียงและฝึกออกเสียงหน่วยเสียงต่างๆ ซึ่งมีความสำคัญอย่างยิ่งในการพัฒนาการอ่านคำ ซึ่งสอดคล้องกับอินทิตรา ศรีประสิทธิ์ ที่กล่าวว่า (อินทิตรา ศรีประสิทธิ์. 2553 : Online) การสอนอ่านที่มีประสิทธิภาพนั้น ควรเริ่มต้นด้วยการสอนให้นักเรียนรู้จักแยกแยะหน่วยเสียงภาษาอังกฤษหรือถอดรหัสเสียงก่อนที่จะอ่านเป็นคำ และเมื่อเอาหน่วยเสียงมาเชื่อมกับตัวอักษร นักเรียนก็สามารถที่จะอ่านเป็นคำได้ง่ายดาย และชัดเจน ชัดคำ การสอนต้องเป็นการสอนอย่างเป็นระบบ มีลำดับตามขั้นตอน นอกจากนี้กิจกรรมต่างๆ ในการสอนอ่านในงานวิจัยนี้ มุ่งเน้นถึงการตระหนักรู้หน่วยเสียง (เสียงแรกหรือพยัญชนะต้น เสียงกลางหรือเสียงสระ และเสียงท้ายหรือเสียงพยัญชนะที่เป็นตัวสะกด หรือ CVC) และเพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจเรื่องเสียงในคำ แล้วจึงนำมาเชื่อมโยงกับตัวอักษรที่เห็นเมื่อนักเรียนต้องทำการประสมอักษรเบื้องต้นเพื่ออ่านคำ นักเรียนจึงเกิดความเข้าใจมากขึ้นและสามารถแยกแยะหน่วยเสียง และทราบว่าเสียงแต่ละเสียงมีความแตกต่างกันอันเนื่องมาจากการเคลื่อนไหวของอวัยวะในปากและการปล่อยลมออกมาในรูปแบบที่ต่างกัน

กิจกรรมต่างๆ ในการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค ซึ่งสอดคล้องกับเคทและโจน (Kateand; & Joan. 2008: 4) ที่กล่าวถึงงานวิจัยที่แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่าหลังจากการสอนโดยใช้วิธีการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์นักเรียนสามารถใช้ความรู้ในเรื่องความสัมพันธ์ของเสียงกับรูปตัวอักษร เพื่อประสมอักษรและอ่านคำนั้นได้อย่างคล่องแคล่วและมั่นใจ และส่งผลให้นักเรียนมีสมาธิในการทำงานนานขึ้นเนื่องจากความสามารถทางการอ่านที่เพิ่มขึ้น นอกจากนี้ยังพบว่าการที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่ตนเองได้ลงมือกระทำด้วยตนเองผ่านกิจกรรมที่หลากหลายเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่ง เพราะวิธีการเรียนรู้ของเด็กนั้นมีหลายรูปแบบและการสอนอ่านประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์นั้นเหมาะกับวิธีการเรียนรู้ทุกรูปแบบ และผลการศึกษาของกิลลอน (Gillon. 2004:11) ที่กล่าวถึงงานวิจัยที่แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่าการมีการผสมผสานกิจกรรมการตระหนักรู้หน่วยเสียงผสมผสานกับเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างเสียงกับรูปตัวอักษร เพื่อนำมาใช้ในการสอนอ่าน จะเกิดประสิทธิภาพในการสอนอ่านมากที่สุด นอกจากนี้ยังได้รับการยืนยันจากมหาวิทยาลัย ที่ได้มีการวิจัยทางด้านการศึกษาทางด้านการสอน ซึ่งผลสรุปของงานวิจัยนั้นกล่าวถึงผลที่ได้จากการทำการสแกนสมองของผู้เรียนภาษาอังกฤษด้วยวิธีนี้ว่าช่วยกระตุ้นเซลล์สมองทำให้สมองมีการสร้างเส้นใยสมองใหม่ และใยสมองเดิมแตกตัวมีผลทำให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางด้านภาษาอังกฤษสูง เมื่อเปรียบเทียบกับการสอนด้วยวิธีอื่น นอกจากนี้แผนการจัดการเรียนรู้ กิจกรรมและสื่อการสอนต่างๆ ที่ใช้ในการทดลองครั้งนี้ได้ผ่านการตรวจสอบคุณภาพจากผู้เชี่ยวชาญ มีการนำไปทดลองใช้ (tryout) แล้วนำไปปรับปรุงแก้ไข

ก่อนนำไปทดลองใช้สอนเพื่อให้เกิดความสมบูรณ์ที่สุด ดังนั้นการสอนในครั้งนี้น่าจะส่งผลให้นักเรียนมีความสามารถการอ่านคำภาษาอังกฤษสูงขึ้น

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะทั่วไปที่ได้จากวิจัย

1. ผู้สอนจะต้องสอนตามขั้นตอนที่กำหนดไว้ทุกขั้นตอน
2. ผู้สอนควรมีกิจกรรมทางภาษาในชั้น นำเข้าสู่บทเรียนที่หลากหลาย และเป็นกิจกรรมนั้น ควรเป็นกิจกรรมที่นักเรียนได้ฝึกเรื่องการตระหนักรับรู้หน่วยเสียงผสมผสานกับเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างเสียงกับรูปตัวอักษร
3. ผู้สอนต้องเน้นการออกเสียงหน่วยเสียงอย่างถูกต้องแม่นยำ เพื่อให้ให้นักเรียนรับรู้ลักษณะของเสียงที่ถูกต้อง
4. ผู้สอนต้องทบทวนความรู้ และทักษะเดิมที่นักเรียนเรียนไปแล้วการก่อนสอนเนื้อหาใหม่ทุกครั้ง
5. ผู้สอนควรจัดเตรียมสื่ออุปกรณ์ที่มีความหลากหลาย ชัดเจน และตรงกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้
6. ผู้สอนควรให้แรงเสริมทุกครั้งที่นักเรียนปฏิบัติได้ถูกต้อง หากนักเรียนไม่สามารถปฏิบัติกิจกรรมได้ ผู้สอนควรกระตุ้น และให้กำลังใจ

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

ควรนำวิธีการสอนโดยวิธีการสอนอ่าน ประสมอักษรแบบเลทเทอร์แอนด์ซาวนด์และวิธีการสอนอ่านแบบเรซแทรค ไปทดลองใช้สอนเนื้อหาการเรียนภาษาอังกฤษในระดับที่ยากขึ้น เช่น การสอนคำที่มีโครงสร้างที่ซับซ้อนขึ้น คำ 2 พยางค์ เป็นต้น

บรรณานุกรม

- ศูนย์วิจัยกสิกรไทย. (2556). ปี'56 นักเรียน นักศึกษาอิตเรียนหลักสูตรอินเทอร์เน็ต : จับตามหาวิทยาลัยขยายฐานนักศึกษาไปสู่ AEC. สืบค้นเมื่อ 6 พฤษภาคม 2556, จาก <https://www.kasikornresearch.com/th/keconanalysis/pages/ViewSummary.aspx?docid=30865>
- ศรีนทร วิทยะสิรินันท์. (2556, 18 กุมภาพันธ์). สัมภาษณ์โดย สุทธิดา ธาดานิติ, ที่โรงเรียนนานาชาติเซนต์แอนดรูส์ กรุงเทพฯ.
- ศรียา นิยมธรรม. (2541). ปัญหายุ่งยากทางการเรียนรู้. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สมิตรา อังวัฒนกุล. (2539). แนวคิดและเทคนิควิธีการสอนภาษาอังกฤษ. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อรอุมา เพชรน้อย. (2556). การศึกษาความสามารถการอ่านคำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ด้านการอ่านจากการใช้วิธีสอนอ่านเป็นคำร่วมกับเทคนิค Picture MeReading. ปริญญาโท กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- Anthony, C., Rinaldi, L., Hern, C., & McLaughlin, T. F. (1997). Reading racetracks: A direct replication and analysis with three elementary students. In *Journal of Precision*

- Teaching and Celeration**,14(2), 31-36.
- Bender, Willam N.(1993). **Teaching Students With Mild Disabilities**. Massachusetts : Allyn and Bacon A Simon & Schuster Company.
- Falk, M., Band, M., & McLaughlin, T. F. (2003). The effects of reading racetracks and flashcards on sight word vocabulary of three third grade students with a specific learning disability: A further replication and analysis. In **International Journal of Special Education**, 18(2), 51-57.
- Gillon, Gail T. (2004). **Phonological Awareness: From Research to Practice**.New York: Guilford.
- Gunn B, Biglan A, Smolkowski K, Ary D. (2000). The efficacy of supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school. In **Journal of Special Education**, 34 (2):90–103.
- Jenkins, J. R., Peyton, J. A., Sanders, E. A., &Vadasy, P. F. (2004). Effects of reading decodable texts in supplemental first-grade tutoring. In **Scientific Studies of Reading**, 8(1), 53–85.
- Kate Miller and Joan Rainford. (2008). **Implementing the ‘Letters and Sounds Programme’ in the primary school**. Retrieved January 9, 2016, from http://www.ntrp.org.uk/sites/all/documents/K%20MillerJ%20Rainford_FINAL.pdf
- McLaughlin, T. F., Derby, K. M., &Bucknell, W. (2012). **The effects of using reading racetracks for teaching of sight words to three third-grade students with learning disabilities**. In *Educational Research Quarterly*, 35(3), 50-66.
- National Research Center on Learning Disabilities. (2007). **What is Responsiveness to Intervention?**. Retrieved August 8, 2012, from <http://www.ldonline.org/article/22734?theme=print>
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A., & Peyton, J. A. (2005). Relative effectiveness of reading practice or word-level instruction in supplemental tutoring: How text matters. In **Journal of Learning Disabilities**, 38(4), 364–380.

การพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลสำหรับครูและผู้ปกครอง
เรื่อง กิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจ
และความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น

Development of Distance Training Packages for Teachers and Parents on
Physical Education Activities for Enhancing Attention Span and
Communication Abilities of Children with Short Attention Span

จรีลักษณ์ รัตนาพันธ์¹

Jareeluk Ratanaphan¹

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาและหาประสิทธิภาพชุดฝึกอบรมทางไกล เรื่อง กิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น 2) ศึกษาผลการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลมีต่อผู้เข้ารับการอบรมในด้านความรู้ความเข้าใจในการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจ และความคิดเห็นที่มีต่อการจัดกิจกรรมพลศึกษาแก่เด็กสมาธิสั้น รูปแบบการวิจัยเป็นแบบการวิจัยและพัฒนา กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย เป็นครูและผู้ปกครองของนักเรียนออทิสติกจำนวน 20 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) ชุดฝึกอบรมทางไกลสำหรับครูและผู้ปกครอง เรื่อง กิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น 2) แบบทดสอบความรู้ความเข้าใจในการจัดกิจกรรมพลศึกษา 3) แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมพลศึกษา เก็บรวบรวมข้อมูลโดยผู้วิจัยสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยนำไปทดลองใช้และเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างด้วยตนเอง สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ ค่ามัธยฐาน พิสัย ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบสัญลักษณ์

การวิจัยปรากฏผลดังนี้

1. ชุดฝึกอบรมทางไกลสำหรับครูและผู้ปกครอง เรื่อง กิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น มีประสิทธิภาพ 80.00 / 82.13 ชุดฝึกอบรมทางไกลที่สร้างขึ้น ประกอบด้วย เอกสารชุดฝึกอบรมทางไกลและคู่มือการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล เอกสารชุดฝึกอบรมทางไกลประกอบด้วย ชื่อกิจกรรม คำชี้แจงการศึกษาชุดกิจกรรม โครงสร้างเนื้อหา แนวคิดวัตถุประสงค์ เนื้อหา และกิจกรรมหลังการศึกษา คู่มือการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลประกอบด้วย คำอธิบายชุดฝึกอบรมและวัตถุประสงค์ คำชี้แจงการใช้ชุดกิจกรรม กำหนดการฝึกอบรม เอกสารประกอบการบรรยาย และการประเมินผลการอบรม

¹ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์ประจำสาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

¹ Corresponding author, E-mail: drjareeluk@gmail.com

2. ผลการทดลองใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีคามัธยฐานของคะแนนความรู้ความเข้าใจในการจัดกิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้นในช่วงก่อนใช้ชุดกิจกรรมและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 และกลุ่มตัวอย่างมีความคิดเห็นต่อการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้นอยู่ในระดับมาก

คำสำคัญ: ชุดฝึกอบรมทางไกล / กิจกรรมพลศึกษา / เด็กสมาธิสั้น / ความสามารถในการสื่อสาร

Abstract

The purposed of this research were; 1 to development of distance training packages for teacher and parent on physical education activities for enhancing attention span and Communication Abilities of Children with short attention span 2) to study the effects of using the packages on a) sample's achievement in organizing activities for enhancing attention span and communication abilities of children with short attention span b) sample's opinion on physical education activities. The sample consisted of 20 teachers and parents. Series of physical education activities, achievement test, and questionnaire served as the instrument. Median, range, mean, standard deviation and sign test were used for data analysis.

The findings of the research were as follows:

1. The efficiency of packages was established at 80.00/ 82.13. The package composed of physical education activities document and manual of distance training packages. Physical education activities document consisted by name of packages, explanation for educator, content's structure, concept, objectives, content and activities. Manual of distance training packages consisted by objectives, physical education activities, training schedule, manual of speech and evaluation.

2. The results of using the packages were the posttest average scores of achievement of samples were higher than pretest. Mean score of the sample's opinion on physical education activities was at the high level.

Keywords: Distance training package / Physical education activities / Children with Attention span / Communication abilities

ที่มาและความสำคัญ

ปัจจุบันพบว่ามีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะกลุ่มเด็กสมาธิสั้นในโรงเรียนและชุมชนอยู่ทั่วไป ดังจะเห็นได้จากมีโรงเรียนที่จัดการศึกษาแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมทั้งในสังกัดกรุงเทพมหานครและกระทรวงศึกษาธิการกระจายอยู่ในพื้นที่ต่างๆ ของประเทศไทยเด็กเหล่านี้เป็นเด็กที่ต้องการความเอาใจใส่ การดูแล การจัดการศึกษาพิเศษ และการพัฒนาอย่างเหมาะสมสอดคล้องกับศักยภาพและความต้องการซึ่งมีความแตกต่างจากเด็กปกติ ผู้ปกครอง ผู้ดูแล ครูและผู้เกี่ยวข้องจำเป็นต้องมีความรู้ความเข้าใจในการส่งเสริมพัฒนาการแก่เด็กกลุ่มนี้อย่างถูกต้องเหมาะสม โดยร่วมกันพัฒนาทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน จากการศึกษาปัญหาที่เกิดขึ้นกับเด็กกลุ่มนี้พบว่ามักมีอาการช่วงระยะความสนใจสั้นหรือเรียกง่าย ๆ ว่า มีอาการสมาธิสั้น ซึ่งมีปัญหาเกี่ยวกับช่วงระยะความสนใจและบางส่วนมีปัญหาในด้านความสามารถในการสื่อสาร ซึ่งหากไม่ได้รับการแก้ไข และพัฒนาให้ดีขึ้นจะส่งผลต่อการเรียนรู้และพัฒนาการของเด็กได้ จากการศึกษาพบว่า หากเด็กได้รับการจัดกิจกรรมที่สอดคล้องกับธรรมชาติและความสนใจของเด็ก เช่น การเล่นเป็นกลุ่ม การทำกิจกรรมกีฬานอกจากจะช่วยในการเคลื่อนไหวอวัยวะส่วนต่างๆ ของร่างกายได้อย่างคล่องแคล่วขึ้นแล้ว จะช่วยให้เด็กมีพัฒนาการด้านสังคมซึ่งต้องใช้ทักษะการสื่อสารกับกลุ่มเพื่อน และสามารถส่งเสริมพัฒนาการในการเรียนรู้ของเด็กให้ดียิ่งขึ้นได้ ช่วงระยะความสนใจของเด็กดีขึ้น ซึ่งได้มีการศึกษาพบว่า กิจกรรมพลศึกษาช่วยให้เด็กออทิสติกมีความสามารถในด้านความรู้ความจำ (cognition) ดีขึ้น (Nicholson; & others. 2011; Tan. 2011; Rosenthal-Malek; & Mitchell. 1997)

โดยแทน และคณะ (Tan; & others. 2013) ได้ศึกษาผลการใช้กิจกรรมพลศึกษากับเด็กออทิสติกพบว่ากิจกรรมพลศึกษามีผลต่อช่วงระยะความสนใจและสุขภาพของเด็กอีกด้วย นอกจากนี้ยังพบว่าเมื่อผู้เล่นประสบความสำเร็จในการเล่นจะส่งผลให้เกิดความมั่นใจและเกิดอารมณ์ในทางบวกเมื่อต้องการคงอยู่ของสมาธิมีผลโดยตรงต่อการเพิ่มความพยายามของผู้เล่น (ชูศักดิ์ พัฒนะมนตรี. 2550) นอกจากนี้ยังพบว่าความสนุกสนานและความสำเร็จในการเล่นมีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นหรือความสนใจในการเล่น (ฉัตรมงคล สิงห์น้อย. 2548)

การพัฒนาเด็กที่มีความต้องการพิเศษจำเป็นต้องทำอย่างต่อเนื่อง ในการพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษก็เช่นเดียวกัน ครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องควรร่วมมือกันโดยมุ่งดำเนินการไปในทิศทางเดียวกัน การส่งเสริมให้ครู ผู้ปกครองมีความรู้ความเข้าใจในการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นอีกเรื่องหนึ่งที่สำคัญ แต่ด้วยความจำเป็นในการดำเนินชีวิตและการทำงานของแต่ละบุคคลมีแตกต่างกัน เวลาว่างของแต่ละบุคคลแตกต่างกัน ทำให้การนัดหมายเพื่อจัดการอบรมแบบเผชิญหน้าเป็นสิ่งที่ทำได้ยาก การพัฒนาตนเองโดยใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลจึงเป็นวิธีที่จะช่วยให้ครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องสามารถพัฒนาตนเองภายใต้บริบทที่เป็นอยู่ในชีวิตประจำวันได้อีกวิธีหนึ่ง (จริลักษ์ณ์ รัตนพันธ์. 2553; ศิตา เขี่ยมขันติถาวร. 2554; ปรีชา เนาว่าเย็นผล. 2555)

จากเหตุผลข้างต้นประกอบกับในประเทศไทยการผลิตชุดฝึกอบรมทางไกลสำหรับครูและผู้ปกครองเกี่ยวกับเรื่องการจัดกิจกรรมสำหรับเด็ก

ที่มีความต้องการพิเศษมีค่อนข้างน้อย ผู้วิจัยจึงพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลสำหรับครูและ ผู้ปกครอง เรื่อง กิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วง ระยะเวลาสนใจและความสามารถในการสื่อสาร ของเด็กสมาธิสั้น เพื่อเป็นทางเลือกสำหรับครูและ ผู้ปกครองในการพัฒนาความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมพลศึกษาแก่เด็กที่อยู่ใน ความดูแลอีกทางหนึ่ง

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลเพื่อ พัฒนาช่วงระยะเวลาสนใจและความสามารถในการ สื่อสารของเด็กสมาธิสั้น

2. เพื่อศึกษาผลการใช้ชุดฝึกอบรม ทางไกลเพื่อพัฒนาช่วงระยะเวลาสนใจและ ความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้นที่มี ต่อผู้เข้ารับการอบรมในด้าน

2.1 ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัด กิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น

2.2 ความคิดเห็นที่มีต่อการจัด กิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น

สมมติฐานการวิจัย

1. การพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลสำหรับ ครูและผู้ปกครอง เรื่อง กิจกรรมพลศึกษาเพื่อ พัฒนาช่วงระยะเวลาสนใจและความสามารถในการ สื่อสารของเด็กสมาธิสั้น มีประสิทธิภาพตาม เกณฑ์ 80/80

2. กลุ่มตัวอย่างมีความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมพลศึกษาหลังใช้ชุดฝึก อบรมทางไกลสูงกว่าก่อนใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นครู

หรือผู้ปกครองนักเรียนออทิสติกที่อยู่ในพื้นที่ กรุงเทพมหานครและปริมณฑล

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็น ครูหรือผู้ปกครองนักเรียนออทิสติกที่อยู่ในพื้นที่ กรุงเทพมหานครและนนทบุรี จำนวน 20 คน เป็นครูจำนวน 10 คน ผู้ปกครอง 10 คน ได้มา โดยการเลือกแบบเจาะจง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ ชุดฝึกอบรมทางไกลเพื่อพัฒนาช่วงระยะเวลา สนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็ก สมาธิสั้น

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย

1) แบบทดสอบแบบทดสอบความรู้ ความเข้าใจของครูหรือผู้ปกครองเกี่ยวกับการจัด กิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะเวลาสนใจ และความสามารถในการสื่อสารของเด็ก สมาธิสั้น ซึ่งมีค่าความยากระหว่าง .04 – .67 ค่าอำนาจ จำแนกของแบบทดสอบมีค่าอยู่ระหว่าง .20 - .60 ความเชื่อมั่นของแบบทดสอบฉบับนี้มีค่าเท่ากับ 0.78

2) แบบแบบสอบถามความคิดเห็น ของครูหรือผู้ปกครองที่มีต่อการจัดกิจกรรม พลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การทดลองใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล มี ขั้นตอนและรายละเอียดการดำเนินการดังนี้

1. ทดสอบก่อนการใช้ชุดฝึกอบรม ทางไกล โดยผู้วิจัยและผู้ประสานงานการวิจัย ทำการทดสอบครูและผู้ปกครองที่เป็นกลุ่ม ตัวอย่างเกี่ยวกับความรู้ความเข้าใจในการจัด กิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะเวลา สนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็ก

สมาธิสั้น ด้วยแบบทดสอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ใช้เวลาในการทดสอบความรู้ความเข้าใจ ใช้เวลาในการทดสอบ 60 นาที

2. มอบชุดฝึกอบรมทางไกลความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น ให้กับกลุ่มตัวอย่างได้ศึกษาล่วงหน้า

3. กลุ่มตัวอย่างศึกษาเอกสารชุดฝึกอบรมทางไกล รวมทั้งทดลองใช้กิจกรรมตามที่กำหนดไว้ในเอกสารชุดฝึกอบรมทางไกลเป็นเวลา 30 วัน

4. จัดสัมมนาในกลุ่มตัวอย่าง เป็นเวลา 1 วัน โดยมีการจัดกิจกรรมการฝึกอบรมตามลำดับดังนี้

4.1 บรรยายสรุปให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจของเด็กสมาธิสั้น

4.2 สาธิตการจัดกิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะเวลาความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น

4.3 เข้าสัมมนากลุ่มย่อยเพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์จากการทดลองจัดกิจกรรมตามที่กำหนดไว้ในเอกสารชุดฝึกอบรมทางไกล

4.4 ตัวแทนกลุ่มนำเสนอผลการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และวิทยากรให้ข้อคิดเห็นแล้วสรุปการฝึกอบรม

4.5 ทดสอบหลังการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล ด้วยแบบทดสอบที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ใช้เวลาในการทดสอบ 30 นาที

4.6 กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลการเปรียบเทียบความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น โดยใช้การทดสอบสัญลักษณ์ (Sign Test)

วิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความคิดเห็นของกลุ่มตัวอย่างที่มีต่อการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น โดยใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน สำหรับเกณฑ์การแปลความหมายค่าเฉลี่ยที่ได้จากแบบสอบถาม ใช้เกณฑ์ของวิเชียร เกตสิงห์ (2538)

สรุปผลการวิจัย

การพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลสำหรับครูและผู้ปกครอง เรื่อง กิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น ขอเสนอผลการวิจัยเป็น 2 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกล ชุดฝึกอบรมทางไกล ที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย เอกสารชุดฝึกอบรมทางไกล และคู่มือการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล รายละเอียดดังนี้

เอกสารชุดฝึกอบรมทางไกล เรื่อง กิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น ประกอบด้วย ชื่อชุดฝึกอบรมทางไกล คำชี้แจงการศึกษาชุดฝึกอบรมทางไกล โครงสร้าง เนื้อหา แนวคิด วัตถุประสงค์ เนื้อหา และกิจกรรมหลังการศึกษาชุดฝึกอบรมทางไกล สำหรับเนื้อหาแบ่งเป็น 2 ตอนคือ ตอนที่ 1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กสมาธิสั้น ประกอบด้วย เรื่อง อาการสมาธิสั้น ความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น การจัดการศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น บทบาทของครูและผู้ปกครองในการจัดกิจกรรม

แก่เด็กสมาธิสั้น ทักษะที่จำเป็นสำหรับเด็กสมาธิสั้น และกิจกรรมหลังการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล ตอนที่ 1 สำหรับตอนที่ 2 กิจกรรมพลศึกษาเพื่อการพัฒนาช่วงระยะเวลาความสนใจและความสามารถในการสื่อสาร โดยใช้กิจกรรมประกอบด้วยเรื่อง กิจกรรมพลศึกษา ข้อควรคำนึงในการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น ตัวอย่างกิจกรรมพลศึกษา ประกอบด้วยกิจกรรมในร่ม กิจกรรมกลางแจ้ง กิจกรรมเข้าจังหวะ และกิจกรรมหลังการศึกษาชุดฝึกอบรมทางไกลตอนที่ 2

คู่มือการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลการจัดกิจกรรมพลศึกษา เพื่อพัฒนาช่วงระยะเวลาความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น ประกอบด้วยคำอธิบายชุดฝึกอบรมทางไกลและวัตถุประสงค์ คำชี้แจงการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล กำหนดการฝึกอบรม เอกสารประกอบการบรรยาย แบบทดสอบเพื่อการประเมินผลการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล

ผลการหาประสิทธิภาพชุดฝึกอบรมทางไกลที่สร้างขึ้น พบว่าชุดฝึกอบรมทางไกลที่สร้างขึ้นมีค่าประสิทธิภาพ 80.00 / 82.13 ดำเนินการตรวจสอบประสิทธิภาพชุดฝึกอบรมทางไกล โดยดำเนินการแบบเดี่ยว แบบกลุ่ม และภาคสนาม ปรากฏผลตามลำดับดังนี้

- การตรวจสอบประสิทธิภาพชุดฝึกอบรมทางไกลแบบเดี่ยว ทำการทดสอบกับครูและผู้ปกครองจำนวน 3 คน ประกอบด้วยครู 2 คนและผู้ปกครองจำนวน 1 คน พบว่าชุดฝึกอบรมทางไกลที่สร้างขึ้น มีประสิทธิภาพ 58.33 / 57.77

- การตรวจสอบประสิทธิภาพชุดฝึกอบรมทางไกลแบบกลุ่ม ทำการทดสอบกับครูและผู้ปกครอง จำนวน 6 คน ประกอบด้วยผู้ปกครองจำนวน 2 คนและครูจำนวน 4 คน

พบว่าชุดฝึกอบรมทางไกลมีประสิทธิภาพ 69.17 / 78.86

- การทดสอบประสิทธิภาพชุดฝึกอบรมทางไกลภาคสนาม มีผู้เข้าร่วมการทดสอบการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลจำนวน 20 คน ผลการตรวจสอบประสิทธิภาพภาคสนามพบว่ามีค่าร้อยละของคะแนนระหว่างการใช้ชุดกิจกรรมคิดเป็นร้อยละ 80.00 เมื่อผู้เข้ารับการอบรมศึกษาและทำกิจกรรมในชุดกิจกรรมครบทั้งสองตอนแล้วผู้วิจัยนำแบบทดสอบวัดความรู้ความเข้าใจในการจัดกิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะเวลาความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้นไปทดสอบกับผู้เข้ารับการอบรมพบว่าคะแนนที่ได้จากแบบทดสอบหลังการใช้ชุดกิจกรรมคิดเป็นร้อยละ 82.13 จึงสรุปได้ว่าชุดฝึกอบรมที่สร้างขึ้นมีประสิทธิภาพ 80.00/82.13

ตอนที่ 2 ผลการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลเพื่อพัฒนาช่วงระยะเวลาความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น ที่มีต่อผู้เข้ารับการอบรมในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น พบว่า

- ความรู้ความเข้าใจในการจัดกิจกรรมพลศึกษาของกลุ่มตัวอย่างในช่วงก่อนและหลังใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลมีความแตกต่างกันอย่างมีระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

- ความคิดเห็นที่มีต่อการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น พบว่า โดยภาพรวมมีความคิดเห็นในระดับมาก เมื่อแจกแจงตามลำดับความคิดเห็นพบว่าประเด็นที่มีความเห็นระดับมากที่สุดคือ ความจำเป็นของการทำกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น รองลงมาคือ ความเหมาะสมของกิจกรรมที่นำมาจัดความ สามารถนำกิจกรรมที่นำเสนอไปปฏิบัติได้ และประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการทำ

กิจกรรมพลศึกษาที่นำเสนอ ตามลำดับ โดยความเห็นเกี่ยวกับความเหมาะสมของรูปแบบ การพิมพ์ ขนาดตัวอักษร รูปเล่มของเอกสาร มีคะแนนต่ำที่สุด

อภิปรายผล

1. ผลการพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น ชุดฝึกอบรมมีส่วนประกอบที่ครบถ้วนทำให้ผู้ใช้สามารถศึกษาด้วยตนเองได้ มีขั้นตอนการพัฒนาตามแนวทางในการสร้างชุดฝึกอบรมของชียงยงค์ พรหมวงศ์ และวาสนา ทวีกุลทรัพย์ (2540) นิพนธ์ ศุขปรีดี (2537) นอกจากนี้ยังมีสอดคล้องกับการพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลของพัชรี ผลโยธินและคณะ (2548) วัฒนา มัคคสมัน และคณะ (2551) คือ มีการวิเคราะห์เนื้อหา กำหนดหัวเรื่อง แนวคิด วัตถุประสงค์ กิจกรรม การประเมิน ทดสอบ ประสิทธิภาพของชุดฝึกอบรมและปรับปรุงชุดฝึกอบรม สำหรับองค์ประกอบของเอกสารชุดฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นสอดคล้องกับแนวทางการสร้างชุดฝึกอบรมของ จินตนา ไบกาซูยี (2536) และพัชรี ผลโยธิน และคณะ (2548) นอกจากนี้ภายในชุดฝึกอบรม ประกอบด้วยเนื้อหาสาระ จำนวน 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กสมาธิสั้น ตอนที่ 2 เป็นกิจกรรมพลศึกษาที่ใช้ในการพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น ซึ่งมีคำอธิบายที่เป็นความรู้เชิงหลักการและนำเสนอตัวอย่างแนวทางในการปฏิบัติ เช่น การทำกิจกรรมยืดเหยียดกล้ามเนื้อ กิจกรรมกลางแจ้งพร้อมภาพประกอบซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดในการพัฒนาชุดฝึกอบรมของ จินตนา ไบกาซูยี (2536: 70-78) ที่เสนอว่าการผลิตสื่อที่ใช้เสริมความรู้ควรมีเนื้อหาที่ให้ความรู้ด้านต่างๆ

นอกเหนือจากความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาสาระควรมีภาพประกอบและกิจกรรมบางอย่างประกอบเนื้อหาที่ก่อให้เกิดความสนใจ เมื่อพิจารณาเนื้อหาสาระของชุดฝึกอบรมจะเห็นได้ว่าการจัดลำดับเนื้อหาสาระของชุดฝึกอบรมมีความสัมพันธ์ ต่อเนื่องและสอดคล้องกันเป็นลำดับโดยนำเสนอความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเด็กสมาธิสั้นในตอนต้นที่ 1 แล้วจึงนำเสนอแนวทางการจัดกิจกรรมพลศึกษา โดยเสนอตัวอย่างกิจกรรมแต่ละประเภทซึ่งผู้ใช้ชุดฝึกอบรมสามารถศึกษาด้วยตนเองและนำไปทดลองปฏิบัติกับเด็กที่อยู่ในความดูแลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จากการหาประสิทธิภาพใช้ชุดฝึกอบรมพบว่า กลุ่มตัวอย่างสามารถศึกษาเอกสารชุดฝึกอบรมและทำกิจกรรมหลังการศึกษาได้ด้วยตนเอง ก่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมพลศึกษาเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้นในระดับดี ซึ่งเห็นได้จากผลการหาประสิทธิภาพของชุดฝึกกิจกรรมที่ได้ค่าเป็น 80.00 / 82.13

2. ผลการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น ที่มีต่อผู้เข้ารับการอบรมในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น และความคิดเห็นที่มีต่อการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น

2.1 ด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้น จากการศึกษาผลการใช้พบว่ากลุ่มตัวอย่างมีคะแนนหลังใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลแตกต่างจากก่อนใช้ชุดฝึกอบรมทางไกล โดยค่ามัธยฐานของคะแนนหลังใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลมีค่าเท่ากับ 10 ก่อนใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลมีค่ามัธยฐานเท่ากับ 7.5 เนื่องจากองค์ความรู้และการจัดกิจกรรมที่

พัฒนาขึ้นมีขั้นตอนในการพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลให้ดียิ่งขึ้นอย่างเหมาะสม เห็นได้จากการที่ผู้วิจัยมีภาวศอบถามผู้ร่วมการตรวจสอบประสิทธิภาพชุดฝึกอบรมแล้วนำข้อค้นพบที่ได้มาปรับปรุงชุดฝึกอบรมให้ดียิ่งขึ้น ดังเห็นได้จากการทดสอบประสิทธิภาพแบบเดี่ยว ผู้ร่วมการทดสอบระบุให้ปรับเนื้อหา โดยให้ลดเนื้อหาในตอนที 1 ที่เป็นเนื้อหาเกี่ยวกับประเภทและลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่างๆ ลง และลดรายละเอียดเนื้อหาในส่วนของเด็กสมาธิสั้น และอาการสมาธิสั้นเพื่อให้ตอนที 1 มีเนื้อหากระชับยิ่งขึ้น เนื่องจากผู้ร่วมการทดสอบเป็นผู้เกี่ยวข้องกับเด็กสมาธิสั้นซึ่งต้องการเพียงแนวทางการช่วยเหลือเด็กที่อยู่ในความดูแลนอกจากนั้นยังมีการเสนอให้ปรับเนื้อหาในตอนที 2 กิจกรรมพลศึกษาให้มีรายละเอียดในการทำกิจกรรมมากขึ้น โดยเฉพาะขั้นตอนการทำกิจกรรมพลศึกษาซึ่งผู้วิจัยได้เพิ่มรายละเอียดในการปฏิบัติให้ชัดเจนมากขึ้นจนได้ชุดฝึกอบรมทางไกลที่มีประสิทธิภาพ ทำให้ผู้ใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาและกิจกรรมที่นำเสนอไว้เป็นอย่างดี จนมีความแตกต่างของคะแนนก่อนและหลังใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลดังที่ได้กล่าวมาแล้ว ซึ่งสอดคล้องกับผลการทดลองใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลของ กล้าทองขาว และคณะ (2545) โกศล มีคุณ และคณะ (2546) อรุณี หรดาล และคณะ (2548) พัชรี ผลโยธิน และคณะ (2548) วัฒนา มัคคสมัน และคณะ (2551) จรีลักษณ์ รัตนพันธ์ (2552) ทวีวัฒน์ วัฒนกุลเจริญ (2553) ศิตา เขียมขันติถาวร (2554) และปรีชา เนาว์เย็นผล (2555) ที่ได้พัฒนาชุดฝึกอบรมขึ้นและนำไปทดลองใช้แล้วพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเนื้อหาที่นำเสนอในชุดฝึกอบรมหลังการใช้ชุดฝึกอบรมสูงกว่าก่อนการใช้ชุดฝึกอบรม อย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติ

2.2 ด้านความคิดเห็นที่มีต่อการจัดกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้นจากการศึกษา พบว่า ผู้ใช้ชุดฝึกอบรมมีความเห็นโดยภาพรวมในระดับมาก เห็นว่าความจำเป็นของการทำกิจกรรมพลศึกษาสำหรับเด็กสมาธิสั้นในระดับมากที่สุด ความเหมาะสมของกิจกรรมที่นำมาจัดมีความสามารถนำกิจกรรมที่นำเสนอไปปฏิบัติได้ และเห็นว่าประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการทำกิจกรรมพลศึกษาที่นำเสนออยู่ในระดับมากที่สุด อาจเป็นผลเนื่องจากกิจกรรมที่ใช้ได้รับคำแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญทั้งด้านพลศึกษา และด้านเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้ผู้วิจัยสามารถคัดเลือกกิจกรรมที่นำมาปฏิบัติได้จริงกับเด็กสมาธิสั้น ในส่วนของความเหมาะสมของวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ในการจัดกิจกรรม ได้รับคำแนะนำและได้รับการอนุเคราะห์จากผู้บริหารสถานศึกษา ศึกษานิเทศก์ และครูพลศึกษาของโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้สามารถจัดหาอุปกรณ์ด้านพลศึกษาได้อย่างเหมาะสม เมื่อนำมาจัดกิจกรรมสาธิตและทดลองปฏิบัติกิจกรรมจึงทำให้กลุ่มตัวอย่างได้รับประสบการณ์ตรง สามารถนำไปปฏิบัติได้เองที่โรงเรียนหรือที่บ้าน จึงทำให้คะแนนในข้อประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับจากการทำกิจกรรมพลศึกษาที่นำเสนอมีคะแนนในระดับมากที่สุด สำหรับความเห็นเกี่ยวกับความเหมาะสมของรูปแบบการพิมพ์ ขนาดตัวอักษร รูปเล่มของเอกสาร ที่มีคะแนนต่ำที่สุดนั้นอาจเนื่องจากข้อจำกัดของงบประมาณในการจัดพิมพ์ที่ไม่สามารถจัดพิมพ์ให้ขนาดตัวอักษรและภาพให้มีขนาดใหญ่มากขึ้น และไม่สามารถจะจัดพิมพ์ภาพสีลงในเล่มเอกสารชุดฝึกอบรมทางไกลที่นำไปทดลองใช้ได้ แต่อย่างไรก็ตามกลุ่มตัวอย่างก็มีความเห็นว่าการใช้ภาษาในชุดฝึกอบรมทางไกล

ก่อให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนซึ่งก่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจแก่กลุ่มตัวอย่างได้เป็นอย่างดี เห็นได้จากค่าของคะแนนจากการทดสอบหลังใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลที่เพิ่มขึ้น และหากสรุปโดยภาพรวมของการจัดกิจกรรมพลศึกษา กลุ่มตัวอย่างมีความคิดเห็นในระดับมาก

ข้อเสนอแนะ

จากการพัฒนาและทดลองใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจและความสามารถในการสื่อสารของเด็กสมาธิสั้น ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังนี้

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ผู้ใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลควรศึกษาครูมือการใช้ชุดฝึกอบรมทางไกลอย่างละเอียด แล้วจึงศึกษาในเอกสารชุดฝึกอบรมทางไกลจนเข้าใจแนวทางการจัดกิจกรรมพลศึกษา ก่อนที่จะนำไปใช้จัดกิจกรรม

1.2 ผู้ใช้ชุดฝึกอบรมควรมีการสำรวจข้อมูลพื้นฐานของเด็กสมาธิสั้นแต่ละคน เพื่อใช้เป็นข้อมูลประกอบการพิจารณาเลือกใช้กิจกรรมให้เหมาะสมกับความถนัดของเด็กแต่ละคน

1.3 ผู้ใช้ชุดฝึกอบรมควรมีการติดต่อประสานกับครู ปกครอง หรือผู้เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อร่วมกันวางแผนการทำกิจกรรม ตลอดจนการสังเกตผลการทำกิจกรรมอย่างใกล้ชิดและสม่ำเสมอ ทั้งนี้เพื่อก่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อเด็ก

1.4 การทำกิจกรรมระหว่างฝึกอบรมควรจัดกลุ่มผู้เข้ารับการอบรมคละกันไป โดยให้มีครูและผู้ปกครองอยู่ในกลุ่มเดียวกัน เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมมีโอกาสได้แลกเปลี่ยนข้อมูลและประสบการณ์เกี่ยวกับเด็กที่มีความ

ต้องการพิเศษ อีกทั้งยังช่วยสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้ปกครองให้มากยิ่งขึ้น

1.5 ปรับปรุงการจัดพิมพ์ชุดฝึกอบรมทางไกลโดยใช้วัสดุที่มีความคงทน มีสีของรูปภาพและรูปเล่มที่สวยงาม รวมทั้งขนาดของตัวอักษรที่ใหญ่ขึ้นเพื่อความสะดวกในการอ่านของครูและผู้ปกครอง โดยการกำหนดงบประมาณในการจัดพิมพ์เอกสารให้เหมาะสม

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป ผู้วิจัยขอเสนอแนะ ดังนี้

2.1 ควรนำชุดฝึกอบรมทางไกลนี้ไปทดลองใช้กับผู้ปกครองและครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีอาการสมาธิสั้น ในเขตพื้นที่การศึกษาอื่น เพื่อนำผลมาพัฒนาและปรับปรุงชุดฝึกอบรมให้ดียิ่งขึ้น

2.2 ควรมีการทดลองใช้กิจกรรมอื่นๆ เพื่อพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกลสำหรับครูและผู้ปกครองเพื่อช่วยเหลือเด็กสมาธิสั้นโดยใช้กิจกรรมอื่นๆ เช่น การใช้การเล่นพื้นบ้าน นิทานพื้นบ้าน เป็นต้น เพื่อพัฒนาความสามารถหรือทักษะที่จำเป็นสำหรับเด็กสมาธิสั้นให้มากขึ้น

บรรณานุกรม

กล้า ทองขาว และคณะ. (2545). รายงานการวิจัยเรื่อง การวิจัยและพัฒนาทักษะการทำงานด้านการพัฒนาสังคมขององค์การบริหารส่วนตำบล. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ.

กัลยาณี อินตะสิน. (2550). การศึกษาทักษะทางสังคมของเด็กออทิสติกในระดับปฐมวัยจากการจัดกิจกรรมการเคลื่อนไหวประกอบการเล่นเกม. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. (เอกสารอัดสำเนา).

โกศล มีคุณ และคณะ. (2546). รายงานการวิจัย เรื่อง การวิจัยและพัฒนาทักษะการทำงานด้านการศึกษาของผู้นำชุมชนชนบท. สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ. (เอกสารอัดสำเนา).

จินตนา ไบกาซูยี. (2536). การเขียนสื่อการเรียนการสอน. กรุงเทพฯ: สุริยราชัน.

จรีลักษณ์ รัตนพันธ์. (2552). การพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกล เรื่อง การจัดการกิจกรรมเพื่อพัฒนาช่วงระยะความสนใจของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

ฉัตรกมล น้อยสิงห์. (2548). ปัญหาการใช้จิตวิทยาการกีฬาในปัจจุบันของประเทศไทย. วารสารวิทยาศาสตร์การกีฬา. 5 (56): 4-6.

ชัยยงค์ พรหมวงศ์ และวาสนา ทวีกุลทรัพย์. (2540). ชุดการสอนรายบุคคล. ใน เอกสารการสอนชุดวิชาสื่อการศึกษาพัฒนาสรร หน่วยที่ 4. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

ทวีวัฒน์ วัฒนกุลเจริญ. (2553). การพัฒนาชุดฝึกอบรมแบบกลุ่มกิจกรรมเรื่อง ไข้หวัดใหญ่สายพันธุ์ใหม่ 2009 สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในจังหวัดนนทบุรี. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

นิพนธ์ ศุขปรีดี. (2537). ชุดฝึกอบรม. ในประมวลสาระชุดวิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการฝึกอบรม หน่วยที่ 11. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

ปรีชา เนาว์เย็นผล. (2555). การพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกล เรื่อง กิจกรรม

โครงการคณิตศาสตร์ในระดับมัธยมศึกษา. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

พัชรี ผลโยธิน; และคณะ. (2548). รายงานการวิจัยเรื่อง การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมทางไกล เรื่อง นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรัคติวิสต์. สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ. (เอกสารอัดสำเนา).

วัฒนา มัคคสมัน; และคณะ. (2551). การพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกล เรื่อง การจัดการเรียนรู้ตามแนวการศึกษาออลดอร์ฟ. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

วิเชียร เกตุสิงห์. (2538). ค่าเฉลี่ยกับการแปลความหมาย. *วิจัยการศึกษา*. 18(3): 8-11. สำนักสารสนเทศทางการศึกษาแห่งชาติ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

ศิตา เยี่ยมขันติถาวร. (2554). การพัฒนาชุดฝึกอบรมทางไกล เรื่อง การสอนภาษาอังกฤษเพื่อพัฒนาสมรรถนะครูภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในจังหวัดนนทบุรี. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

ศิริมาส ไทยวัฒนา. (2541). การจัดการเรียนการสอนพลศึกษา ในเอกสารการสอนชุดวิชาการสอนกลุ่มสร้างเสริมลักษณะนิสัย หน่วยที่ 8-15. พิมพ์ครั้งที่ 10. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.

สมคิด ชิตประสงค์. (2521). *หลักการสอนพลศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.

อรุณี ทรดาล และคณะ. (2548). รายงานการวิจัย

เรื่อง การวิจัยและพัฒนาความพร้อมในการจัดการศึกษาปฐมวัยขององค์การบริหารส่วนตำบล. สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ.

Nicholson, Heather; Kehle, Thomas J.; Bray, Melissa A.; & Heest, Jaci Van. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*. 48(2): 198–213.

Rosenthal-Malek, A.; & Mitchell, S. (1997). The Effects of Exercise on the Self-Stimulatory Behaviors and Positive Responding of Adolescents with Autism. *Journal of Autism*

and Developmental Disorders. 27(2). 193-201.

Tan, Beron W. Z.; Cohen, Lynne; & Pooley, Julie A. (2013). *The Implication of Physical Activity on Attention Span and Quality of Life in Children with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study*. Annual International Conference on Cognitive & Behavioral Psycho.

Tan, Wei Zhong Beron. (2011). *Physical Activity: Its Implication on Attention Span and Quality of Life in Children with Autism Spectrum Disorder*. Faculty of Computing, Health and Science, Edith Cowan University.

การศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้น
ครอบครัวและความหวังและความสุขตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้
FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม
A Study on the Effectiveness of a Program for Enhancing Social
Interaction for Children with Autism in Early Childhood through
FLASH Model: An Emphasis on the Family, and Hope and
Happiness Components

อัญชลีพร ลพประเสริฐ¹ ดารณี ศักดิ์ศิริผล² ศรียา นิยมธรรม³
Anchleeporn Lopprasert¹ Daranee Saksiriphol² Sriya Niyomthum³

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ที่ให้ความสำคัญต่อปัจจัยด้านครอบครัว และความหวังและความสุขตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยเป็นเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม ซึ่งได้รับการวินิจฉัยจากจิตแพทย์เด็กว่าเป็นเด็กออทิสติกที่มีปัญหาด้านทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และมีทักษะทางภาษาอยู่ในระดับที่มีความเข้าใจทางภาษาแล้ว แต่ยังไม่มีการแสดงออกทางภาษา อายุระหว่าง 3-6 ปี และผู้ปกครองที่เป็นพ่อหรือแม่ที่มีหน้าที่หลักในการฝึกพัฒนาการและมีอำนาจในการตัดสินใจเกี่ยวกับการเลี้ยงดูซึ่งมาจากครอบครัวของเด็ก รูปแบบในการวิจัยเป็นการทดลองกลุ่มตัวอย่างเดี่ยว (Single Subject Design) รูปแบบ A-B-C-B-C โปรแกรมประกอบด้วย 1) แบบประเมินทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม 2) แบบวัดสุขภาวะจิตของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม 3) แบบวัดเจตคติต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมของผู้ปกครองและ 4) กิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัยออทิสซึม ซึ่งได้ผ่านการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงพินิจจากผู้เชี่ยวชาญแล้ว เห็นว่ามีความเหมาะสมอยู่ในระดับดีมาก หลังการใช้โปรแกรม พบว่า เด็กมีพฤติกรรมสบตาเพิ่มขึ้น มีความสามารถในการเลียนแบบมากขึ้น ส่งผลต่อการดำเนินกิจวัตรประจำวันและทักษะทางภาษาที่ดีขึ้น มีความสนใจต่อคนรอบข้างมากขึ้น ลูกเดินและเหม่อมองลดลง รู้จักการรอคอย และ ทำกิจกรรมตามกติกาได้ดีขึ้น รวมถึงเด็กมีพฤติกรรมที่แสดงถึงการมีสุขภาพจิตที่ดี เช่น การยิ้ม รู้จักการแบ่งปัน มีความสนใจต่อกิจกรรมที่ทำอยู่เป็นต้น เพิ่มสูงขึ้น สำหรับผู้ปกครองหลังได้รับโปรแกรม พบว่า ผู้ปกครองมีทัศนคติทางบวกต่อ

¹ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

¹ Corresponding author, E-mail: anchleeporn@e.swu.ac.th

² รองศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

³ ศาสตราจารย์, อาจารย์ประจำหลักสูตรสาขาวิชาจิตวิทยา ระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

การเลี้ยงดูเด็กเพิ่มขึ้น และมีทัศนคติทางลบต่อการเลี้ยงดูเด็กลดลง รวมถึงผู้ปกครองมีความสามารถในการสอนทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น

คำสำคัญ: ทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม / สุขภาวะจิต / เจตคติต่อการเลี้ยงดูเด็กออทิสซึม

Abstract

The main purpose of this research was to evaluate an effectiveness of a program for enhancing social interaction for children with autism in early childhood by through FLASH Model focusing on the family, and hope and happiness components. The samples consisted of 6 children with autism in early childhood, who had been diagnosed by doctors as having difficulties with social interaction, had some understanding of receptive verbal language, but were non-verbal. Their parents, father or mother, were primary caretakers who were responsible for the children's development, and made decisions regarding the children. The A-B-C-B-C Single Subjects Design was utilized in this research. Four instruments were employed in the study: a measure for assessing, social interaction for children with autism in early childhood, a checklist on mental health of children with autism in early childhood, a checklist on attitudes toward children with autism in early childhood, and lesson plans for enhancing social interaction for children with autism in early childhood. The findings of the study are as follows: children with autism in early childhood after using the program revealed an increase in, an increase in imitation ability which led to improved daily life and language skills, an increased in attention to others and following the rules, and a decrease in walking pointlessly and gazing empty. Happiness behaviors including: social smile, sharing, and attention to others, were increased. Parents showed an increase in positive attitudes toward children with autism in early childhood and in teaching skills.

Keywords: social interaction skill / mental health / attitudes toward children with autism

ที่มาและความสำคัญ

การศึกษาสำหรับเด็กในช่วงปฐมวัยควรเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้จากการใช้ประสาทสัมผัสทั้งห้าในการสำรวจ เล่น ทดลอง สำรวจและค้นพบด้วยตนเอง คิดแก้ปัญหา รู้จักการเลือกและตัดสินใจ ใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมาย มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และดำรงชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความสุข รวมถึงการอบรมเลี้ยงดูด้วยความรักความเข้าใจของผู้ปกครอง และพัฒนาการตามศักยภาพภายใต้บริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่เด็กอาศัยอยู่ทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2555: 1-5) เพื่อให้เด็กพัฒนาเป็นบุคลากรที่มีคุณภาพของชาติในปัจจุบัน เด็กที่มีภาวะออทิสซึมมีแนวโน้มที่พบเพิ่มมากขึ้น ดังนั้นการเตรียมความพร้อมพัฒนาการด้านต่างๆ ก่อนเข้าโรงเรียนจึงมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง (อัจจิมา ศิริพิบูลย์ผล. 2552: 3-5) โดยเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจะมีข้อบกพร่องสำคัญสามประการ ได้แก่ ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (social interaction) ด้านภาษาและการสื่อสาร (language and communication) และด้านพฤติกรรมและความสนใจแปลกๆ ซ้ำๆ (restricted and repetitive patterns of interest and behavior) (Spencer; & Simpson. 2009: 7) โดยเฉพาะปัญหาทางสังคมและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นซึ่งแสดงออกด้วยการไม่สบตา ไม่มีการตอบสนองด้วยการยิ้ม (social smile) ไม่แสดงความสนใจร่วมกับผู้อื่น (lack of joint attention) ไม่มีการเล่นสมมุติ (lack of pretend play) ขาดทักษะทางสังคม ไม่เข้าใจสถานการณ์ทางสังคมที่ซับซ้อน ชอบเก็บตัวหรืออยู่คนเดียวตามลำพัง ไม่สามารถเข้าใจหรือรับรู้ว่าผู้อื่นกำลังคิดหรือรู้สึกอย่างไร เข้ากับเพื่อนได้ยาก บ่อยครั้งที่จะถูกมองว่ามีพฤติกรรมแปลกหรือตลก (Spencer; &

Simpson. 2009: 7) ซึ่งอาการและพฤติกรรมเหล่านี้ส่งผลต่อตัวเด็กและครอบครัวในด้านความเครียดกังวล การพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการดำรงชีวิตประจำวัน (Odom; & Strain. 1986: 59) ดังนั้นการส่งเสริมทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมให้เด็กสามารถดำรงชีวิตร่วมกับบุคคลอื่นในสังคมได้อย่างปกติสุขจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง

การส่งเสริมทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมต้องอาศัยความร่วมมือจากครอบครัว โรงเรียน และผู้เชี่ยวชาญ แต่ปัจจุบันอุปสรรคสำคัญ เช่น เจตคติทางลบของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็ก และการขาดแคลนบุคลากรที่จะให้บริการแก่เด็กในลักษณะสหวิทยาการในประเทศไทย ทำให้การพัฒนาเด็กประเภทนี้ยังไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร และยังคงส่งผลกระทบต่อสุขภาวะจิตในทางลบต่อเด็กที่มีภาวะออทิสซึมและครอบครัว (Jones; & Holmes. 2009: 7) ในปี ค.ศ. 1998 มาติน อี พี เซลิแกน (Martin E. P. Seligman) เห็นว่าการส่งเสริมความเข้มแข็งและรักษาอัจฉริยภาพของมนุษย์เป็นแนวทางที่เหมาะสม ไม่ใช่มุ่งรักษาความบกพร่องเพียงอย่างเดียว จึงเสนอแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก (positive psychology) ที่มุ่งเน้นการพัฒนาความเข้มแข็ง (strengths) และความผาสุก (well-being) ของมนุษย์ให้ดีขึ้น (Compton. 2005: 3) จากแนวคิดดังกล่าว ศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม ได้พัฒนา FLASH Model ซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่ผสมผสานระหว่างจิตวิทยาเชิงบวกและการจัดรูปแบบกิจกรรมการพัฒนาแบบสหวิทยาการ (ศรียา นิยมธรรม. 2555: 16-21) ที่ให้ความสำคัญต่อองค์ประกอบหลัก 5 ประการ ได้แก่ 1) ครอบครัว (Family: F) เนื่องจากครอบครัวที่ดีและมั่นคงจะส่งผลให้สมาชิกในครอบครัวดำเนินชีวิตอย่างมี

ความสุข ปรับตัวได้ดี และสามารถใช้ศักยภาพที่มีอยู่ได้อย่างเต็มที่ เพราะหากพบว่าเด็กซึ่งเป็นศูนย์รวมของครอบครัวเกิดการเจ็บป่วยหรือเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ย่อมส่งผลกระทบต่อบุคคลอื่นๆ ในครอบครัว ทำให้เกิดความเครียด กังวล เศร้าโศก จากงานวิจัยของวงเดือน เตชะรินทร์ (2546: 77) พบว่า หากผู้ปกครองของเด็กที่มีภาวะออทิสซึมสามารถปรับตัวให้ยอมรับความจริงได้รวดเร็วเท่าใดเด็กก็จะได้รับการช่วยเหลืออย่างจริงจัง รวดเร็ว และถูกต้อง ทำให้สามารถฟื้นฟูและพัฒนาศักยภาพได้ดีและรวดเร็วขึ้นเท่านั้น 2) ภาษาและการสื่อสาร (Language and Communication: L) เป็นพฤติกรรมในการติดต่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและเรียนรู้ โดยในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจะมีความบกพร่องตั้งแต่ไม่สามารถพูดได้เลย พูดได้แต่มีความผิดปกติของการใช้ภาษา จนถึงสามารถพูดได้ชัดเจน (Reed. 1994: 240-245) 3) การบำบัดทางเลือกหรือการสอนทางเลือก (Augmentative Therapeutic or Alternative Teaching: A) จากการศึกษาวิจัยพบเทคนิควิธีในการพัฒนาเด็กที่มีภาวะออทิสซึมและเป็นที่ยอมรับใช้ ในปัจจุบัน เช่น การประมวลผลการรับรู้ความรู้สึก (Sensory Integration: SI) การวิเคราะห์พฤติกรรมประยุกต์ (Applied Behavior Analysis: ABA) ครอบครัวบำบัด (Family Therapy) ศิลปะบำบัด (Art Therapy) เป็นต้น 4) ทักษะที่จำเป็น (Skills: S) เป็นพื้นฐานในการดำรงชีวิต (ศรียา นิยมธรรม. 2555: 73-83) ได้แก่ ทักษะพื้นฐานที่สำคัญต่อการเรียนรู้และพัฒนาความสามารถเบื้องต้น (Foundation Skills) ทักษะในการสื่อสาร (Communication Skills) ทักษะด้านการศึกษาเล่าเรียน (Basic Study Skills) และทักษะด้านการดำรงชีวิต (Life Skills) และ 5) ความหวังและความสุข (Hope and Happiness: H) ทำให้บุคคลเกิดมีแรง

บันดาลใจและแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาตนเองในด้านสำคัญ 4 ด้าน ได้แก่ ความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง (Self Efficacy) การมองเห็นคุณค่าในตนเอง (Self Esteem) ความมีวินัยแห่งตน (Self Discipline) และความพอเพียงแห่งตน (Self Sufficiency) (ศรียา นิยมธรรม. 2555: 20-21) (Snyder; & Lopez. 2007: 128-129) จากที่กล่าวมาแล้ว ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะพัฒนาโปรแกรมตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model ที่เน้นศึกษา 2 องค์ประกอบ คือ ครอบครัว ความหวังและความสุข เพื่อพัฒนาทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม

วัตถุประสงค์ของงานวิจัย

1. เพื่อสร้างโปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุข ตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม

2. เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุข ตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม

วิธีดำเนินการวิจัย

วิธีการดำเนินการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ มีรายละเอียดดังนี้

- ระยะที่ 1 สร้างโปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุข ตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม

การดำเนินการวิจัยระยะนี้มีเป้าหมายเพื่อสร้างต้นแบบของโปรแกรมฯ มีองค์ประกอบสำคัญ 5 ประการ คือ 1) ครอบครัวยุ 2) ภาษาและการสื่อสาร 3) การบำบัดทางเลือกหรือการสอนทางเลือก 4) การพัฒนาทักษะที่จำเป็น และ 5) ความหวังและความสุข โดยจะศึกษาเน้นที่ 2 องค์ประกอบ คือ ครอบครัวยุ และความหวังและความสุข

1. กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย เป็นผู้เชี่ยวชาญที่ทำงานเกี่ยวข้องโดยตรงกับการพัฒนาเด็กที่มีภาวะออทิสซึมและมีอายุงานมากกว่า 5 ปี จำนวน 5 คน โดยเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

2. ตัวแปรที่ศึกษา ได้แก่ คุณภาพของโปรแกรมฯ ซึ่งประกอบไปด้วย เครื่องมือ 4 เครื่องมือ ได้แก่ แบบประเมินทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม แบบวัดสุขภาพจิตเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม แบบวัดเจตคติผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม และกิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม

3. การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือ

ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยสร้างและพัฒนาเครื่องมือขึ้นเองและหาคุณภาพเครื่องมือโดยให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงพินิจ แล้วนำข้อแนะนำไปปรับปรุงแก้ไขเพื่อนำส่งผู้เชี่ยวชาญครั้งที่สอง พบว่า เครื่องมือมีดัชนีความสอดคล้อง (Index of Consistency: IOC) รายข้อ ดังนี้

3.1 แบบประเมินทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม สร้างขึ้นเพื่อประเมินพฤติกรรมที่แสดงออกถึงการมีทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่มี

ภาวะออทิสซึมก่อนและหลังการใช้โปรแกรม เป็นแบบตรวจสอบรายการ 5 ตัวเลือก มีข้อความถามจำนวน 16 ข้อ ครอบคลุมเนื้อหาการแสดงพฤติกรรม การสบตา การเลียนแบบ การแสดง ความสนใจผู้อื่น การรอคอย และการทำกิจกรรมตามกติกา โดยแบบประเมินมีค่าดัชนีความสอดคล้องรายข้ออยู่ระหว่าง 0.80 – 1.00 มีความเหมาะสมอยู่ในระดับดีมาก

3.2 แบบวัดสุขภาพจิตเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม สร้างขึ้นเพื่อวัดสุขภาพจิตของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมก่อนและหลังการใช้โปรแกรม แบ่งออกเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 เป็นแบบตรวจสอบรายการ 5 ตัวเลือก มีข้อความถามจำนวน 10 ข้อ ครอบคลุมเนื้อหาเกี่ยวกับพฤติกรรมแสดงออกด้านความเครียด และตอนที่ 2 เป็นข้อความปลายเปิด จำนวน 3 ข้อ ครอบคลุมเนื้อหาเกี่ยวกับพฤติกรรมที่แสดงออกเกี่ยวกับสุขภาพจิตของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม โดยแบบวัดมีค่าดัชนีความสอดคล้องรายข้ออยู่ระหว่าง 0.80 – 1.00 มีความเหมาะสมอยู่ในระดับดีมาก

3.3 แบบวัดเจตคติผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม สร้างขึ้นเพื่อประเมินความเข้มแข็งของครอบครัวและเจตคติที่มีต่อการเลี้ยงดู โดยแบบวัดนี้จะใช้กับผู้ปกครองเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมก่อนและหลังการใช้โปรแกรม แบ่งออกเป็น แบ่งออกเป็น 3 ตอน ตอนที่ 1 เป็นข้อความเกี่ยวกับข้อมูลครอบครัว จำนวน 2 ข้อ ได้แก่ ข้อมูลทั่วไปของครอบครัว และลักษณะทางชีวสังคมของสมาชิกของครอบครัว ตอนที่ 2 เป็นแบบวัดเจตคติผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม ด้านสัมพันธภาพของครอบครัวและความสามารถในการปรับตัวในภาวะยากลำบาก เป็นแบบตรวจสอบรายการ 5 ตัวเลือก จำนวน

20 ข้อ และตอนที่ 3 เป็นข้อคำถามปลายเปิด จำนวน 5 ข้อ มีเนื้อหาครอบคลุมเกี่ยวกับการฝึกพัฒนาการ (การสอนทักษะ) ของผู้ปกครอง โดยแบบวัดมีค่าดัชนีความสอดคล้องรายข้ออยู่ระหว่าง 0.80 – 1.00 มีความเหมาะสมอยู่ในระดับดีมาก

3.4 กิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม สร้างขึ้นเพื่อเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และพัฒนาความสามารถของผู้ปกครองในการฝึกพัฒนาการเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม กิจกรรมแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ส่วนที่ 1 เป็นกิจกรรมสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม จำนวน 16 กิจกรรมและกิจกรรมสอนพฤติกรรมสบตา จำนวน 1 กิจกรรม และส่วนที่ 2 กิจกรรมสัมพันธ์สำหรับผู้ปกครอง โดยทุกกิจกรรมมีค่าดัชนีความสอดคล้องรายข้ออยู่ระหว่าง 0.80 – 1.00 มีความเหมาะสมอยู่ในระดับดีมาก หลังจากนั้นผู้วิจัยได้นำเครื่องมือมาทดสอบก่อนนำไปใช้จริง (try out)

ระยะที่ 2 ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุข ตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม

การดำเนินการวิจัยระยะนี้มีเป้าหมายเพื่อศึกษาผลที่เกิดจากการนำโปรแกรมฯ ในระยะที่ 1 ไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย เป็นเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม ซึ่งได้รับการวินิจฉัยจากจิตแพทย์เด็กว่าเป็น เด็กออทิสติกที่มีปัญหาด้านทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และมีทักษะทางภาษา อยู่ในระดับที่มีความเข้าใจทางภาษาแล้ว แต่ยังไม่มีการแสดงออกทางภาษาอายุระหว่าง 3-6 ปี จำนวน 6 คน และผู้ปกครองซึ่งเป็นพ่อหรือแม่ที่มีหน้าที่หลักในการฝึกพัฒนาการและมี

อำนาจในการตัดสินใจเกี่ยวกับการเลี้ยงดู โดยเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

2. ตัวแปรที่ศึกษา ได้แก่ ประสิทธิภาพของโปรแกรม โดยจะทำการศึกษาทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม สุขภาวะจิตเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม และเจตคติผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมหลังได้รับโปรแกรม

3. เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล ได้แก่ โปรแกรมเสริมสร้างทักษะทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุขตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้น ประกอบด้วย แบบประเมินทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม แบบวัดสุขภาพจิตเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม แบบวัดเจตคติผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม และกิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม

4. แบบแผนในการทดลอง ผู้วิจัยเลือกดำเนินการทดลองโดยใช้วิธีวิจัยทางการศึกษาพิเศษ แผนการวิจัยแบบกลุ่มตัวอย่างเดี่ยว (Single Subject Design) รูปแบบ A-B-C-B-C โดย ระยะเส้นฐาน (A) เป็นการเก็บข้อมูลพื้นฐาน พฤติกรรมที่ต้องการศึกษา ระยะการจัดกระทำที่ 1 (B1) เป็นการเก็บข้อมูลพฤติกรรมที่ต้องการศึกษา มีการจัดกระทำโดยใช้กิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม กิจกรรมที่ 1 – 8 ระยะหยุดการจัดกระทำที่ 1 (C1) เป็นการเก็บข้อมูลพฤติกรรมที่ต้องการศึกษา โดยไม่มีการจัดกระทำ ระยะการจัดกระทำที่ 2 (B2) เป็นการเก็บข้อมูลพฤติกรรมที่ต้องการศึกษา มีการจัดกระทำโดยใช้กิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็ก

ปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม กิจกรรมที่ 9 – 16 และ
 ระยะหยุดการจัดกระทำที่ 2 (C2) เป็นการเก็บ
 ข้อมูลพฤติกรรมที่ต้องการศึกษา โดยไม่มีการจัด
 กระทำ สำหรับกิจกรรมสัมพันธ์สำหรับผู้ปกครอง
 ผู้วิจัยบันทึกผลและวิเคราะห์โดยการพรรณนา

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัย
 ประเมินทักษะทางสังคม สุขภาวะจิต และเจตคติ
 ผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะ
 ออทิสซึมก่อนการใช้กิจกรรมเสริมสร้างทักษะ
 ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะ
 ออทิสซึม จากนั้นผู้วิจัยนำกิจกรรมฯ มาใช้กับกลุ่ม
 ตัวอย่าง โดยกิจกรรมที่สร้างขึ้นมุ่งเน้นการส่งเสริม
 ทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมควบคู่ไปกับการ
 พัฒนาการเรียนรู้อย่างมีความสุข เสริมสร้าง
 สัมพันธภาพระหว่างผู้ปกครองและเด็กและ
 ผู้ปกครองมีบทบาทในการส่งเสริมการเรียนรู้แบบ
 ที่เน้นความรักความอบอุ่น หลังจากนั้นผู้วิจัยจะทำการ
 ประเมินผลอีกครั้งหนึ่ง

ผลการวิจัย

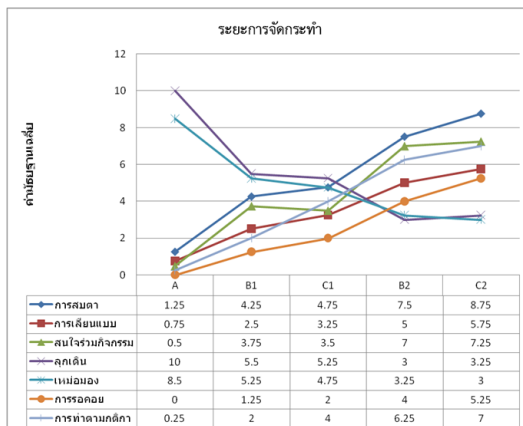
ผลการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 คุณภาพของโปรแกรม
 โปรแกรมเสริมสร้างทักษะทางสังคมที่เน้น
 ครอบคลุมและความหวังและความสุข ตาม

แนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model
 สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม พบว่า แบบ
 ประเมินทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็ก
 ปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม แบบวัดสุขภาพจิตเด็ก
 ปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม แบบวัดเจตคติ
 ผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิส
 ซึม และกิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทาง
 สังคมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม พบว่า
 มีค่าดัชนีความสอดคล้องรายข้ออยู่ระหว่าง 0.80
 – 1.00 มีความเหมาะสมในการนำไปใช้ อยู่ใน
 ระดับดีมาก

ระยะที่ 2 ประสิทธิภาพของโปรแกรม
 โปรแกรมเสริมสร้างทักษะทางสังคมที่เน้น
 ครอบคลุมและความหวังและความสุข ตาม
 แนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model
 สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม

1. พัฒนาการทักษะปฏิสัมพันธ์ทาง
 สังคมของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม ขณะได้รับ
 กิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
 ของกลุ่มตัวอย่างจำนวน 6 คน พบว่า กลุ่ม
 ตัวอย่างมีทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น โดย
 มีค่ามัธยฐานของพฤติกรรมต่างๆในระยะเวลาจัด
 กระทำ A-B₁-C₁-B₂-C₂ ดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 แสดงค่ามัธยฐานเฉลี่ยของพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่าง ในระยะการจัดกระทำต่างๆ

1.1 พฤติกรรมการสบตา เพิ่มขึ้น โดยในระยะเส้นฐาน (A1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 1.25 ระยะการจัตกระทำที่ 1 (B1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 4.25 ระยะหยุดการจัตกระทำที่ 1 (C1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 4.75 ระยะการจัตกระทำที่ 2 (B2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 7.50 และระยะหยุดการจัตกระทำที่ 2 (C2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 8.75

1.2 พฤติกรรมการเลียนแบบ เพิ่มขึ้น โดยในระยะเส้นฐาน (A1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 0.75 ระยะการจัตกระทำที่ 1 (B1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 2.50 ระยะหยุดการจัตกระทำที่ 1 (C1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 3.25 ระยะการจัตกระทำที่ 2 (B2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 5.00 และระยะหยุดการจัตกระทำที่ 2 (C2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 5.75

1.3 พฤติกรรมสนใจร่วมทำกิจกรรม เพิ่มขึ้น โดยในระยะเส้นฐาน (A1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 0.50 ระยะการจัตกระทำที่ 1 (B1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 3.75 ระยะหยุดการจัตกระทำที่ 1 (C1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 3.50 ระยะการจัตกระทำที่ 2 (B2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 7.00 และระยะหยุดการจัตกระทำที่ 2 (C2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 7.25

1.4 พฤติกรรมลุกเดินลดลง โดยในระยะเส้นฐาน (A1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 10.00 ระยะการจัตกระทำที่ 1 (B1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 5.50 ระยะหยุดการจัตกระทำที่ 1 (C1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 5.25 ระยะการจัตกระทำที่ 2 (B2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 3.00 และระยะหยุดการจัตกระทำที่ 2 (C2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 3.25

1.5 พฤติกรรมเหม่อมอง ลดลง โดยในระยะเส้นฐาน (A1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 8.50 ระยะการจัตกระทำที่ 1 (B1) มีค่ามัธยฐาน

เท่ากับ 5.25 ระยะหยุดการจัตกระทำที่ 1 (C1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 4.75 ระยะการจัตกระทำที่ 2 (B2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 3.25 และระยะหยุดการจัตกระทำที่ 2 (C2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 3.00

1.6 พฤติกรรมการรอคอย เพิ่มขึ้น โดยในระยะเส้นฐาน (A1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 0.00 ระยะการจัตกระทำที่ 1 (B1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 1.25 ระยะหยุดการจัตกระทำที่ 1 (C1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 2.00 ระยะการจัตกระทำที่ 2 (B2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 4.00 และระยะหยุดการจัตกระทำที่ 2 (C2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 5.25

1.7 พฤติกรรมการทำตามกติกา เพิ่มขึ้น โดยในระยะเส้นฐาน (A1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 0.25 ระยะการจัตกระทำที่ 1 (B1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 2.00 ระยะหยุดการจัตกระทำที่ 1 (C1) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 4.00 ระยะการจัตกระทำที่ 2 (B2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 6.25 และระยะหยุดการจัตกระทำที่ 2 (C2) มีค่ามัธยฐาน เท่ากับ 7.00

2. พัฒนาการทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม ก่อนและหลังได้รับกิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของกลุ่มตัวอย่างจำนวน 6 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีพัฒนาการทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้นหลังได้รับกิจกรรม โดยมีพฤติกรรมต่างๆ เพิ่มขึ้น ดังนี้ การสบตาเพิ่มขึ้นจากระดับปานกลางเป็นระดับค่อนข้างมาก การเลียนแบบเพิ่มขึ้นจากระดับปานกลางเป็นระดับค่อนข้างมาก การแสดงความรู้สึกผู้อื่นเพิ่มขึ้นจากระดับเล็กน้อยเป็นระดับค่อนข้างมาก การรอคอยเพิ่มขึ้นจากระดับเล็กน้อยเป็นระดับค่อนข้างมาก และการทำกิจกรรมตามกติกาเพิ่มขึ้นจากระดับเล็กน้อยเป็นระดับค่อนข้างมาก

3. สุขภาพจิตเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิ ดั้งแสดงในตาราง 1
 สซึมเพิ่มขึ้นจากระดับตีปานกลางเป็นระดับดี

ตาราง 1 ค่าเฉลี่ยสุขภาพจิตของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม ก่อนและหลังได้รับกิจกรรม
 เสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของกลุ่มตัวอย่าง

สุขภาพจิต ของตัวอย่างที่	คะแนนเฉลี่ย	
	ก่อน	หลัง
1	1.80	2.70
2	1.50	2.80
3	2.00	2.90
4	1.80	2.30
5	1.60	2.40
6	2.10	2.70
$\bar{X} =$	1.80	2.63
ระดับ	สุขภาพจิตตีปานกลาง	สุขภาพจิตดี

4. เจตคติของผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดู ดั้งแสดงในตาราง 2
 เด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมในทิศทางที่ดีขึ้น

ตาราง 2 ค่าเฉลี่ยเจตคติผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมก่อนและหลังได้รับ
 กิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของกลุ่มตัวอย่าง

เจตคติ ของตัวอย่างที่	สัมพันธภาพในครอบครัว		ความสามารถในการปรับตัว ในภาวะยากลำบาก	
	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง
1	2.70	3.30	1.50	3.30
2	2.50	3.20	2.10	3.20
3	2.60	3.10	1.90	3.10
4	2.70	3.10	1.90	2.90
5	2.70	3.00	2.20	3.20
6	2.10	2.80	1.20	2.40
$\bar{X} =$	2.55	3.08	1.80	3.02
ระดับ	มีเจตคติดี	มีเจตคติดีมาก	มีเจตคติ ปานกลาง	มีเจตคติดีมาก

4.1 ด้านสัมพันธภาพในครอบครัว เพิ่มขึ้นจากระดับ มีเจตคติดี เป็นระดับ มีเจตคติ ดีมาก

4.2 ด้านความสามารถในการปรับตัวในภาวะยากลำบากเพิ่มขึ้นจากระดับ มีเจตคติปานกลาง เป็นระดับ มีเจตคติดีมาก

4.3 ทักษะการสอนของผู้ปกครอง หลังการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ ผู้ปกครองมีทักษะการสอนเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมเพิ่มขึ้น รวมถึงได้มีการพูดคุยปรึกษาหารือกัน ระหว่างบิดาและมารดาเพื่อทำความเข้าใจแนวทางการเลี้ยงดู เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมการฝึกจากประสบการณ์ของครอบครัวอื่น

อภิปรายผล

1. โปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุข ตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมมีประสิทธิภาพดีมาก โดยรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model ให้ความสำคัญกับองค์ประกอบสำคัญ 5 ประการที่ส่งผลต่อการพัฒนาเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ได้แก่ ประการที่ 1 ครอบครัว ซึ่งสอดคล้องกับชูเออแมนน์และเร็บเบอร์ (Scheuermann; & Webber. 2002: 19) ที่กล่าวว่าสัมพันธภาพอันดีของคนในครอบครัวรวมถึงการยอมรับและเข้าใจความบกพร่องของเด็ก และมีแนวทางการดูแลอย่างเหมาะสมจึงจะช่วยให้เด็กสามารถเรียนรู้และดึงความสามารถออกมาใช้ได้อย่างเต็มที่ ประการที่ 2 ภาษาและการสื่อสาร ซึ่งสอดคล้องกับโคเกลและโคเกล (Koegel; & Koegel. 1996: 17) หากเด็กที่มีภาวะออทิสซึมได้รับการกระตุ้นด้านภาษาและการสื่อสารตั้งแต่ยังเด็กหรือแรกพบความบกพร่อง จะช่วยปรับเปลี่ยนการสื่อสารของเด็กให้ดีขึ้น

ประการที่ 3 การบำบัดทางเลือกหรือการสอนทางเลือก ซึ่งสอดคล้องกับทวิคคิต์ สิริรัตนธธา (2552: 7-32) เด็กที่มีภาวะออทิสซึมควรได้รับการส่งเสริมพัฒนาแบบองค์รวม การออกแบบการฝึกต้องให้เหมาะสมตามสภาพปัญหา ความสามารถและความเร็วในการเรียนรู้ของเด็กแต่ละคน ประการที่สี่ ทักษะที่จำเป็น ซึ่งสอดคล้องกับโคเฮน (Cohen. 2006: 41-50) ควรมีการฝึกฝนให้เด็กที่มีภาวะออทิสซึมสามารถทำกิจวัตรประจำวันเองได้ และมีทักษะต่างๆ ที่จำเป็น เช่น ทักษะทางสังคม ทักษะด้านวิชาการ เป็นต้น เพื่อให้เด็กมีพัฒนาการใกล้เคียงกับวัย โดยสามารถช่วยเหลือตนเองได้ และลดภาระการดูแลของครอบครัว และประการที่ห้า ความหวังและความสุข ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของชอเกรนาและคณะ (Shogrena; & others. 2007: 37-52) ที่กล่าวว่าจิตวิทยาเชิงบวกเป็นกระบวนการที่ช่วยส่งเสริมทางบวกให้เด็กที่มีความบกพร่องเกิดความสัมพันธ์และความหวังในด้านดี สามารถควบคุมตนเองได้ดี และมีความพึงพอใจในการดำรงชีวิต รวมทั้งความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญที่ทำงานเกี่ยวข้องโดยตรงกับการพัฒนาเด็กที่มีภาวะออทิสซึมให้ความเห็นว่าองค์ประกอบทั้งห้ามีความสำคัญต่อการพัฒนาเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

2. โปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุข ตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม เป็นโปรแกรมที่มีกระบวนการเป็นระบบซึ่งประกอบด้วยเครื่องมือที่มีคุณภาพ จำนวน 4 เครื่องมือ ดังนี้

2.1 แบบประเมินพัฒนาการทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม มีค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจมีความเหมาะสมในการนำไปใช้อยู่ในระดับดีมาก

ข้อคำถามใช้ภาษาเข้าใจง่ายและอธิบายลักษณะพฤติกรรมของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม ผู้ทำแบบประเมินควรเป็นผู้ดูแลใกล้ชิดที่คุ้นเคยกับเด็ก เช่น พ่อ แม่ ครู เป็นต้น การใช้แบบประเมินพัฒนาการทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมก่อนและหลังการจัดกิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งสอดคล้องกับเบรนด้าและโจ (Brenda; & Jo. 2002: 14-15) ว่าก่อนการวางแผนการสอนเด็กที่มีภาวะออทิสซึมควรจะต้องตรวจสอบพฤติกรรมและศักยภาพเบื้องต้นของเด็กแต่ละคน เพื่อจะได้ทราบลักษณะปัญหาก่อนการวางแผนการสอนหรือฝึกพัฒนาการ เพื่อให้กิจกรรมหรือแผนการสอนที่กำหนดขึ้นส่งผลต่อการเสริมสร้างพัฒนาการของเด็กอย่างมีประสิทธิภาพที่สุด และหลังจากการสอนตามแผนการสอนหรือกิจกรรมที่ให้กับเด็กควรมีการประเมินอีกครั้งซึ่งจะทำให้รู้ว่าเด็กมีพัฒนาการดีขึ้นอย่างไร และนำผลที่ได้ไปปรับปรุงต่อไป

2.2 แบบวัดสุขภาพจิตเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม มีค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจมีความเหมาะสมในการนำไปใช้อยู่ในระดับดีมาก สามารถนำมาใช้วัดสุขภาพจิตที่เด็กแสดงออกผ่านพฤติกรรมต่างๆ เช่น การร้องไห้ อารมณ์ การนอน เป็นต้น ซึ่งสอดคล้องกับรัฟ (อ้างถึงใน Snyder; & Lopez. 2007: 70-72) คน ที่มีสุขภาพจิตที่ดีจะแสดงออกผ่านพฤติกรรมที่แสดงถึงการรับรู้แห่งตน การเจริญเติบโต เป้าหมายของชีวิต การเรียนรู้สิ่งแวดล้อม การควบคุมตนเอง และการมีปฏิสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้อื่น

2.3 แบบวัดเจตคติที่มีต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม มีค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจมีความเหมาะสมในการนำไปใช้อยู่ในระดับดีมาก นำมาใช้วัดเจตคติที่มีต่อการเลี้ยงดูเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม โดยลักษณะพื้นฐานของครอบครัว บทบาทของพ่อแม่มี

อิทธิพลต่อชีวิตความเป็นอยู่ของเด็กทั้งในปัจจุบันและอนาคต รวมถึงระดับการศึกษา ระดับทางสังคม และเศรษฐกิจของครอบครัวเป็นตัวบ่งชี้ให้ทราบถึงความสัมพันธ์ระหว่างสามี่-ภรรยา ความยืดหยุ่นในบทบาท การแสดงอำนาจ และการแบ่งภาระหน้าที่ที่ต้องรับผิดชอบภายในครอบครัว เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อพัฒนาการของเด็ก (อุมาพร ตรีศมขัติ. 2544: 104) (ผกา สัตยธรรม. 2551: 16) สมาชิกครอบครัวที่มีความห่วงใย เห็นคุณค่าซึ่งกันและกัน มีการสื่อสารที่ดี มีการทำงานร่วมกัน และพร้อมรับมือต่อการเปลี่ยนแปลง จะทำให้ครอบครัวมีความสุขและเข้มแข็ง รวมถึงผู้ปกครองควรสนับสนุนให้เด็กที่มีความบกพร่องมีโอกาสเรียนรู้การทำกิจกรรมต่างๆ ในแต่ละวัน เพราะจะทำให้เด็กมีประสบการณ์ ค้นพบความสามารถหรือความสนใจของเด็ก รวมถึงเกิดความสนุกสนาน ซึ่งจะส่งผลให้เด็กมีพัฒนาการที่ดีขึ้น (McWilliam. 2010: 176-177)

2.4 กิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มีค่าความเที่ยงตรงเชิงพินิจมีความเหมาะสมในการนำไปใช้อยู่ในระดับดีมาก เป็นกิจกรรมที่บูรณาการการสอนและการบำบัดทางเลือก เช่น การใช้รูปภาพเป็นสื่อการสอน การจัดสภาพแวดล้อมให้เหมาะสม การใช้ประสาทรับรู้หลายด้านร่วมกัน เป็นต้น และกิจกรรมที่ส่งผลให้ผู้เรียนมีความสุข รวมถึงกิจกรรมสัมพันธ์ผู้ปกครองเป็นกิจกรรมที่ผู้ปกครองจะได้ทำความรู้จักซึ่งกันและกัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้ทักษะฝึกพัฒนาการบุตร และพูดคุยเพื่อให้กำลังใจซึ่งกันและกัน ผู้ปกครองที่มีบุตรที่มีภาวะออทิสซึมมักคิดว่าตนเองล้มเหลวสิ้นหวัง การยอมรับต่อความเป็นออทิสติกของพ่อแม่จะเปลี่ยนกลับไปกลับมาระหว่างความหวังว่าลูกเป็นปกติและความสิ้นหวังว่าลูกผิดปกติ ซึ่งเป็นความจริงที่ยากจะยอมรับ ดังนั้นการได้

แลกเปลี่ยนประสบการณ์กับคนที่มีความคล้ายกันจะช่วยให้ผู้ปกครองเกิดความเข้มแข็ง และสามารถปรับตัวกับสภาวะยากลำบากได้ดีขึ้น (Blackledge; Morgan; & Dykstra. 2009: 164-165)

3. โปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุข ตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึมมีประสิทธิผลอยู่ในระดับดีมาก เห็นได้จากพัฒนาการด้านทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของกลุ่มตัวอย่างที่เพิ่มขึ้น ผู้ปกครองเข้าใจลักษณะการเรียนรู้ของเด็กมากขึ้น เด็กให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมและทำกิจกรรมด้วยความสุขส่งผลให้มีสุขภาวะจิตที่ดีขึ้น

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

1. กิจกรรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่สร้างขึ้นเป็นกิจกรรมที่สร้างขึ้นเพื่อใช้ในการฝึกเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม ที่มีลักษณะในการสอนเฉพาะตัว ผู้ที่นำไปใช้จะต้องมีพื้นฐานความรู้และเข้าใจลักษณะโดยทั่วไปของเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ผู้สอนควรได้ศึกษาเรียนรู้ ทำความเข้าใจ ฝึกการดำเนินกิจกรรม ทดลองฝึกการสังเกต และบันทึกพฤติกรรมให้มีความรู้ความชำนาญ และปฏิบัติตามคำชี้แจงกิจกรรมอย่างเคร่งครัด เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม จึงควรจัดให้มีการอบรมและคู่มือสำหรับผู้ที่จะนำไปใช้ เช่น ผู้ปกครอง ครู เป็นต้น

2. เด็กที่มีภาวะออทิสซึมมีความต้องการจำเป็นในการจัดกิจกรรมพัฒนาการให้

หลากหลายและเหมาะสม โดยการเลือกใช้สื่อและเทคนิคการสอนจะต้องสอดคล้องส่งเสริมจุดเด่นของเด็ก และเสริมสร้างพัฒนาจุดด้อยของเด็กให้มีความพัฒนาการที่ดีขึ้น

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

การวิจัยในครั้งนี้ผลจากการใช้โปรแกรมเสริมสร้างทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เน้นครอบครัวและความหวังและความสุข ตามแนวทางรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model สำหรับเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม ผู้ปกครองให้ความสนใจเรียนรู้วิธีการฝึกพัฒนาการเป็นอย่างมาก รวมทั้งเมื่อผู้ปกครองเข้าใจลักษณะการเรียนรู้ และเทคนิควิธีการสอน ทำให้เด็กมีพัฒนาการด้านทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมดีขึ้นอย่างรวดเร็ว ดังนั้นในการทำวิจัยครั้งต่อไปควรจะทำการศึกษา

1. ปัจจัยและความต้องการที่ช่วยพัฒนาความสามารถในการฝึกพัฒนาการให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2. ติดตามผลความคงทนของเจตคติที่มีต่อการเลี้ยงดูของผู้ปกครอง สุขภาวะจิตและพัฒนาการทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กปฐมวัยที่มีภาวะออทิสซึม หลังจากการใช้โปรแกรมผ่านไประยะเวลาหนึ่ง

3. ศึกษาองค์ประกอบอีกสามองค์ประกอบของรูปแบบพัฒนาการเรียนรู้ FLASH Model ได้แก่ ภาษาและการสื่อสาร การสอนทางเลือก และทักษะจำเป็นที่ส่งผลต่อพัฒนาการของเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

บรรณานุกรม

กระทรวงศึกษาธิการ. (2555). คู่มือหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2546 (สำหรับเด็กอายุ 3-5 ปี). สืบค้นเมื่อ 20 สิงหาคม 2555, จาก <http://>

- www.opes.go.th/sites/default/files/users/user1/vichakan/2.pdf
- ทวีศักดิ์ สิริรัตน์เรขา (2552). **แนวทางการดูแลออทิสติก**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- ผกา สัตยธรรม. (2551). **สุขภาพจิตเด็ก**. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วงเดือน เตชะรินทร์. (2546). **การปรับตัวและความต้องการตามขั้นของปฏิกริยาทางจิตของผู้ปกครองเด็กปฐมวัยออทิสติก**. ปรินญาณินพนธ์. กศ. ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ศรียา นิยมธรรม. (2555). **FLASH Model: กลยุทธ์ในการพัฒนาการเรียนรู้ของบุคคลที่มีความต้องการพิเศษ**. นครปฐม: ไอ.คิว.บุ๊กเซ็นเตอร์.
- อัจฉิมา ศิริพิบูลย์ผล. (2552). **ทักษะทางสังคมของเด็กปฐมวัยออทิสติกที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นแบบร่วมมือ**. ปรินญาณินพนธ์ กศ.ด. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- อุมาพร ตรีงคสมบัติ. (2544). **จิตบำบัดและการให้คำปรึกษาครอบครัว**. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: ชันต์การพิมพ์.
- Blackledge, John T.; Morgan, Daniel J.; & Dykstra, Thane. (2009). Supporting Parents of Children Diagnosed with Autism: An Acceptance and Commitment Therapy Approach. In **Teaching Children with Autism in the General Classroom**. pp.161-189. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Cohen, Shirley. (2006). **Targeting Autism**. California: University of California Press.
- Compton, William C. (2005). **Introduction to Positive Psychology**. California: Wadsworth.
- Jones, Lawrence R.; & Holmes, David L. (February, 2009). **Autism and Divorce Guidelines for Family Court Practice**. **New Jersey Lawyer**. www.NJSBA.com: 7-17.
- Koegel, Robert L.; & Koegel, Lynn Kern. (1996). **Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities**. 2nd ed. Pennsylvania: Paul H. Brookes Publishing.
- McWilliam, R.A. (2010). **Working with Families of Young Children with Special Needs**. NY: The Guilford Press.
- Odom, Samuel L.; & Strain, Phillip S. (spring 1986). **Journal of Applied Behavior Analysis. A Comparison of Peer-Initiation and Teacher-Antecedent Interventions for Promoting Reciprocal Social Interaction of Autistic Preschoolers**. 19 (1): 59-71.
- Reed, Vicki A. (1994). **An Introduction to Children with Language Disorders**. 2nd ed. New York: Macmillan College Publishing.
- Scheuermann, Brenda.; & Webber, Jo. (2002). **Autism: Teaching does**

- make a difference.** Canada: Nelson Thomson Learning.
- Shogrena, Karrie A.; & others. (2007). "The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Life Satisfaction in Adolescents with and without Cognitive Disabilities: An Exploratory Study". **The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice.** 1(No. 1): 37-52.
- Spencer, Vicky G.; & Simpson, Cynthia G. (2009). **Teaching Children with Autism in the General Classroom.** Texas: Prufrock Press.
- Snyder, C.R.; & Lopez, J. (2007). **Positive Psychology.** California: Sage Publication.

เด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์: ความท้าทายของนักการศึกษาไทย

Underachieving gifted children: Challenges for Thai educators

ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ¹
Piyawan Visessuvanapoom¹

บทคัดย่อ

เด็กที่มีความสามารถพิเศษแต่ด้อยสัมฤทธิ์เกิดจากความขัดแย้งระหว่างความสามารถที่แท้จริงกับความสามารถที่แสดงออกมา ซึ่งความสามารถที่แท้จริงอาจประเมินได้จากการทดสอบเชาวน์ปัญญาและแบบวัดความสามารถและความถนัดมาตรฐาน เด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์มักมีผลคะแนนที่ได้จากการทดสอบระดับเชาวน์ปัญญา ความสามารถและความถนัดที่สูง แต่กลับมีการแสดงความสามารถที่ต่ำหรือต่ำกว่าความเป็นจริงเมื่ออยู่ในบริบทของโรงเรียน สาเหตุของการมีความสามารถแต่ไม่แสดงความสามารถที่แท้จริงออกมา เกิดจากหลายปัจจัย เช่น ครอบครัว โรงเรียน และตัวเด็กเอง ความท้าทายสำหรับนักการศึกษาไทยคือ ทำอย่างไรจึงจะค้นหาเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ที่ไม่ได้แสดงความสามารถที่แท้จริงของตนเองออกมา และจะช่วยเหลือให้เด็กเหล่านี้กลับมาแสดงผลสัมฤทธิ์ตามศักยภาพของตนเองได้อย่างไร

คำสำคัญ: เด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ / เด็กที่มีความสามารถพิเศษ / เด็กด้อยสัมฤทธิ์ / การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

Abstract

Underachieving in gifted children is defined as the conflicts between real capabilities and performed abilities. Actual capabilities can be evaluated by intelligence tests and aptitude standardized tests. Underachieving gifted children usually receive high scores from intelligence and aptitude tests; whereas their performances in school are poor or poorer than the predicted abilities. Causes of underachievement are such as family, school and personal factors. Challenges of Thai Educators are to identify children who are gifted but do not perform at their actual abilities and to help them to

¹ อาจารย์ ดร., สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

¹ Corresponding author, E-mail: piyawan.p@chula.ac.th

reverse their abilities according to their potential.

Keywords: Underachieving gifted children / Gifted children/ Underachievers child / Gifted Education

บทนำ

คนส่วนใหญ่เข้าใจว่าเด็กที่มีความสามารถพิเศษเป็นกลุ่มเด็กที่แสดงความสามารถของตนเองให้ผู้อื่นได้เห็นเป็นที่ประจักษ์ แต่จริงๆ แล้วเด็กที่มีความสามารถพิเศษบางคนอาจไม่ได้แสดงความสามารถที่แท้จริงของตนเองออกมาให้ผู้อื่นได้เห็น เด็กกลุ่มนี้เรียกว่า เด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ (Gifted underachiever) ซึ่งเป็นเด็กอีกกลุ่มหนึ่งที่ถูกละเลย เด็กบางคนอาจถูกเข้าใจว่าเป็นเด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรมเนื่องจากการแสดงว่าไม่มีความสามารถพิเศษ แต่จริงๆ แล้วมีความสามารถพิเศษ อาจทำให้การจัดการศึกษาไม่ได้ตอบสนองถึงความต้องการที่แท้จริงของเด็กกลุ่มนี้ ดังนั้นเด็กบางคนอาจแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมขณะเรียน การไม่ได้รับการส่งเสริมความสามารถพิเศษที่เด็กมีอยู่ จึงทำให้เด็กพลาดโอกาสในการพัฒนาความสามารถของตนเอง ที่อาจจะทำประโยชน์ให้แก่ตนเองและผู้อื่นได้อีกมาก ซึ่งเป็นสิ่งที่น่าเสียดายเป็นอย่างยิ่งภาวะด้อยสัมฤทธิ์อาจเกิดขึ้นจากสาเหตุหลายประการทั้งปัจจัยภายในตัวเด็กเอง รวมถึงปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อม เด็กในแต่ละคนอาจมีปัจจัยที่ทำให้เกิดภาวะด้อยสัมฤทธิ์ที่แตกต่างกัน ดังนั้นแนวทางในการแก้ปัญหาจึงมีความหลากหลายและขึ้นอยู่กับแต่ละสาเหตุของปัญหา จึงเป็นเรื่องที่ท้าทายสำหรับนักการศึกษาไทยในการหาแนวทางในการป้องกันและช่วยเหลือเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ให้กลับมามีผลสัมฤทธิ์ตามระดับความสามารถที่แท้จริงของตนเอง

เด็กที่มีความสามารถพิเศษ

นักวิชาการหลายท่าน รวมถึงองค์กรต่างๆ ได้ให้ความหมายของเด็กที่มีความสามารถพิเศษไว้มากมาย ประเทศไทย โดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545) ได้ให้นิยามของเด็กที่มีความสามารถพิเศษว่าเป็นเด็กที่แสดงออกซึ่งความสามารถอันโดดเด่นด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน ในด้านสติปัญญา ความคิดสร้างสรรค์ การใช้ภาษา การเป็นผู้นำ การสร้างงานทางทัศนศิลป์ และศิลปะ การแสดงความสามารถด้านดนตรี ความสามารถทางกีฬาและความสามารถทางวิชาการในสาขาใดสาขาหนึ่งหรือหลายสาขา อย่างเป็นทางการ เมื่อเปรียบเทียบกับเด็กกลุ่มอื่นที่มีอายุระดับเดียวกัน สภาพแวดล้อมหรือประสบการณ์เดียวกัน

คำนิยามของรัฐนิวเซาท์เวลส์ ประเทศออสเตรเลีย (Department of Education and Training, NSW government) ได้กำหนดมาจากหลักการจากแนวคิดของ The Differentiated Model of Giftedness and Talent ของ Gagne' (2003) ซึ่งอธิบายเกี่ยวกับเด็กที่มีพรสวรรค์ (Giftedness) คือผู้ที่มีศักยภาพที่โดดเด่น และสูงกว่าคนอื่นในด้านปัญญา ความคิดสร้างสรรค์ สังคมและร่างกาย และเด็กที่มีความสามารถพิเศษ (Talent) คือผู้ที่มีทักษะความสามารถในด้านต่างๆ ที่โดดเด่นกว่าคนอื่น ซึ่งความสามารถพิเศษนั้นพัฒนามาจากพรสวรรค์

หน่วยงานหลักด้านการศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกา (US Office of Education. 1993) ได้อธิบายว่าเด็กที่มีความสามารถพิเศษ หมายถึง

เด็กที่มีความสามารถโดดเด่นและต้องการได้รับการจัดโปรแกรมการศึกษาให้เป็นพิเศษเพื่อตอบสนองต่อการพัฒนาความสามารถพิเศษของบุคคลเอง และเพื่อประโยชน์ต่อสังคม ความสามารถเหล่านี้ได้แก่ ความสามารถทางปัญญา ความสามารถทางวิชาการ ความสามารถทางการคิดสร้างสรรค์ ความสามารถในการเป็นผู้นำ ความสามารถด้านทัศนศิลป์ และความสามารถในการใช้กล้ามเนื้อ ซึ่งแนวคิดทางด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษของประเทศสหรัฐอเมริกา มีอิทธิพลต่อแนวคิดในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษในประเทศไทยในช่วงแรกๆ เป็นอย่างมาก

เรนซูลี (Renzulli, 1997) อธิบายถึงบุคคลที่มีความสามารถพิเศษว่า หมายถึงบุคคลที่มีระดับความสามารถสูงกว่าปกติ มีแรงจูงใจภายในและมีความสนใจต่อการทำสิ่งที่เกี่ยวข้องกับความสามารถในด้านนั้นสูง และมีความคิดสร้างสรรค์ นอกจากนี้ Renzulli ยังนำเสนอ ทฤษฎีสามห่วง (The Enrichment Triad Model) ซึ่งเป็นโมเดลสำหรับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษโดยเน้นการพัฒนาความสามารถพิเศษจากความสนใจของเด็ก

สเตอร์นเบิร์ก (Sternberg, 1987) ผู้ที่นำเสนอทฤษฎีสามเกลียว (Triarchic Theory) ได้ อธิบายว่า ความสามารถทางปัญญาประกอบด้วย 3 ด้าน ได้แก่ การวิเคราะห์ การสร้างสรรค์ และการปฏิบัติ การวิเคราะห์เกี่ยวข้องกับความสามารถในการใช้ตรรกะ การประยุกต์กฎทางคณิตศาสตร์ การแบ่งประเภท การวิเคราะห์ การวางแผน และการคิดในเชิงวิทยาศาสตร์ นักสร้างสรรค์ เกี่ยวข้องกับความสามารถในการสร้างสรรค์งานศิลปะ การนำหลักการทางคณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์มาสร้างสรรค์เป็น

ผลงานต่างๆ และนักปฏิบัติ เกี่ยวข้องกับความสามารถในการเป็นผู้ลงมือปฏิบัติและจัดการกับสิ่งต่างๆ ให้สำเร็จ

ทฤษฎีพหุปัญญา (Multiple intelligences) ของ Gardner มีอิทธิอย่างมากต่อการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษในโรงเรียนต่างๆ ในประเทศไทย เช่น โครงการส่งเสริมเด็กที่มีความสามารถพิเศษของโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ก็ได้ใช้ทฤษฎีพหุปัญญาเป็นหลักในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ Gardner (1985) ได้อธิบายความสามารถของคนว่ามีหลากหลายด้านที่แยกออกจากกัน ได้แก่ ความสามารถทางภาษา ความสามารถทางดนตรี ความสามารถทางตรรกะและคณิตศาสตร์ ความสามารถด้านมิติสัมพันธ์ ความสามารถด้านการเคลื่อนไหวของร่างกาย ความสามารถในการเข้าใจตนเอง และความสามารถในการเข้าใจคนอื่น และต่อมาได้เพิ่มความสามารถในการเข้าใจธรรมชาติ และความสามารถในการเข้าใจด้านจิตวิญญาณ

จากคำนิยามเกี่ยวกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่าคำจำกัดความส่วนใหญ่ได้ให้ความสำคัญกับการแสดงความสามารถอันโดดเด่นและเห็นเป็นประจักษ์ของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งความสามารถพิเศษของแต่ละคำจำกัดความมีจุดเน้นต่างกันออกไป บางคำจำกัดความได้ระบุถึงระดับเขาวนปัญญา แต่บางคำจำกัดความได้ระบุถึงความสามารถหลากหลายด้าน ปัจจุบันแนวคิดเกี่ยวกับเขาวนปัญญาไม่ได้พิจารณาเขาวนปัญญาเพียงแค่ความสามารถเกี่ยวกับตัวเลขเพียงอย่างเดียว การพิจารณาว่าบุคคลมีระดับเขาวนปัญญาเป็นอย่างไร ควรพิจารณาถึงความสามารถรอบๆ ด้าน ซึ่งทฤษฎีที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจเกี่ยวกับ

เขาวนปัญญาในปัจจุบันคือ ทฤษฎีพหุปัญญาและทฤษฎีสามเกลียว ที่อธิบายความสามารถของบุคคลแต่ละคนว่ามีหลากหลายรูปแบบ ดังนั้นการใช้คำจำกัดความของความสามารถพิเศษที่ให้น้ำหนักกับการมีความสามารถทางเขาวนปัญญาสูงเพียงอย่างเดียว อาจไม่เพียงพอต่อการระบุว่าบุคคลนั้นเป็นบุคคลที่มีความสามารถพิเศษ เพราะความสามารถพิเศษนั้นมีหลากหลายด้าน

การกำหนดคำจำกัดความจึงมีความสำคัญต่อการระบุว่าเด็กมีความสามารถพิเศษหรือไม่ คำจำกัดความที่ไม่ครอบคลุมต่อบริบทของการอธิบายเกี่ยวกับความสามารถของบุคคล อาจมีผลต่อการเข้าใจที่ผิดพลาดต่อการค้นหาเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งส่งผลต่อการเสียโอกาสในการพัฒนาความสามารถที่ตนเองมีอยู่ เพราะเด็กที่มีความสามารถต้องการได้รับการส่งเสริมและพัฒนาความสามารถพิเศษของตนเองให้เต็มศักยภาพที่ตนเองมีอยู่ ดังจะอธิบายได้จาก The Differentiate Model of Gifted and Talent ของ Françoys Gagné ซึ่งอธิบายว่าพรสวรรค์ (Giftedness) เป็นความสามารถที่เหนือกว่าความสามารถที่คนทั่วไปมี และเป็นความสามารถโดยกำเนิดที่ไม่ได้เกิดจากการฝึก ซึ่งความสามารถเหล่านี้ได้แก่ ความสามารถทางปัญญา ความสามารถด้านการคิดสร้างสรรค์ ความสามารถทางอารมณ์และสังคม ความสามารถด้านการเคลื่อนไหวและใช้ประสาทสัมผัส และความสามารถอื่นๆ ส่วนความสามารถพิเศษ (Talent) นั้น เป็นความสามารถที่เกิดจากการฝึกฝนและเรียนรู้ (Systematically developed skills) โดยมีพื้นฐานมาจากความสามารถที่มีมาจากรธรรมชาติ หรือพรสวรรค์ (Giftedness)

การพัฒนาจากพรสวรรค์ (Giftedness) ไปเป็นความสามารถ (Talent) จะต้องอาศัยปัจจัย

ภายในตัวบุคคล (Intrapersonal) และปัจจัยทางสภาพแวดล้อม (Environmental) ปัจจัยภายในตัวบุคคล เกี่ยวข้องกับร่างกาย แรงจูงใจ ความสนใจ การจัดการกับตัวเอง และบุคลิกภาพ และปัจจัยทางสภาพแวดล้อม เกี่ยวข้องกับบริบททางกายภาพ สังคม วัฒนธรรม สิ่งแวดล้อมที่เป็นบุคคล สิ่งอำนวยความสะดวก และเหตุการณ์ต่างๆ หากเด็กที่มีความสามารถตามธรรมชาติ แต่ไม่ได้รับการพัฒนาและส่งเสริมในแนวทางที่เหมาะสม อาจขาดโอกาสที่จะพัฒนาไปสู่ความสามารถเฉพาะด้าน กระบวนการพัฒนาความสามารถที่เกิดตามธรรมชาติไปสู่ความสามารถพิเศษเฉพาะด้าน จึงมีความสำคัญมาก ดังนั้นหากเด็กที่มีความสามารถพิเศษมีต้นทุน หรือพรสวรรค์ในการทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้สำเร็จอย่างง่ายดายนกว่าเด็กทั่วไป แต่หากเด็กเหล่านั้นไม่ได้โอกาสในการพัฒนาความสามารถของตนเอง โอกาสที่จะแสดงความสามารถที่โดดเด่นก็ย่อมลดน้อยลงไป

เด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์

ในจำนวนเด็กที่มีความสามารถพิเศษ มีเด็กจำนวนหนึ่งที่มีความสามารถทางปัญญาสูงกว่าเด็กแต่ไม่ได้แสดงความสามารถที่แท้จริงของตนเองออกมา เด็กที่มีลักษณะนี้เรียกว่า เด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ (Underachieving gifted children) เดวิส และ รีมม์ (Davis; & Rimm. 1994) และ แม็คคอล อีแวน และเครทเซอร์ (McCall; Evahn; & Kratzer. 1992) ได้อธิบายว่าการด้อยสัมฤทธิ์ของเด็กที่มีความสามารถพิเศษเป็นความขัดแย้งระหว่างดัชนีชี้วัดความสามารถที่แท้จริง เช่น คะแนนเขาวนปัญญา (IQ scores) กับระดับความสามารถที่เด็กแสดงออกมาที่โรงเรียน เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่อย่างไรก็ตามการ

ตีตราคำว่า เด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ ควรจะพิจารณาที่พฤติกรรมที่เด็กแสดงออก มากกว่าจะตีตราว่าเด็กคนนั้นเป็นเด็กด้อยสัมฤทธิ์ ทั้งนี้ Delisle และ Berger (1990) ได้อธิบายว่า เด็กกลุ่มนี้อาจจะไม่ได้มีพฤติกรรมด้อยสัมฤทธิ์ในทุกด้านๆ เด็กไม่ได้แสดงความสามารถออกมาในด้านหนึ่ง เช่น เมื่อทำงานที่ได้รับมอบหมายจากครู เด็กอาจจะไม่ได้ทำอย่างเต็มที่ แต่เมื่อในการทำกิจกรรมอย่างอื่น เด็กอาจแสดงความสามารถที่แท้จริงออกมา ดังนั้นในการที่จะพิจารณาค่าความด้อยสัมฤทธิ์ ควรจะพิจารณาจากพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกมากกว่า การจะมองในภาพรวม เช่น หากเด็กคนนี้ด้อยสัมฤทธิ์ทางด้านคณิตศาสตร์ และภาษา ก็ควรจะชี้เฉพาะว่าเฉพาะด้านคณิตศาสตร์และภาษา แต่ไม่ควรจะเรียกว่า เด็กคนนี้เป็นเด็กที่ด้อยสัมฤทธิ์ในทุกๆ ด้าน

รีส และแม็คคอคช (Reis; & McCoach, 2000) ได้จัดประเภทของคำจำกัดความของเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ เป็น 4 กลุ่ม ดังนี้ กลุ่มที่ 1 เป็นคำจำกัดความที่ระบุถึงความแตกต่างระหว่างศักยภาพกับการแสดงออก Reis and McCoach (2000) ได้สรุปคำจำกัดความของเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์จากนักวิชาการหลายท่านได้แก่ Baum Renzulli และ Hébert (1995) Butler-Por (1987) Dowdall และ Colangelo (1982) Emerick (1992) และ Whitmore (1980) ซึ่งอธิบายนิยามของเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ว่า เป็นกลุ่มเด็กที่มีความแตกต่างกันระหว่างคะแนนจากการทำแบบวัดมาตรฐาน เช่น แบบวัดความสามารถด้านต่างๆ และแบบวัดเชาวน์ปัญญา และการแสดงออกต่างๆ ขณะเรียน เช่น การทำงานในชั้นเรียน รวมถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เด็กกลุ่มนี้อาจมีคะแนนจากการทดสอบเชาวน์ปัญญาสูง

และมีความถนัดสูงในด้านใด ด้านหนึ่ง จากการทดสอบโดยแบบวัดมาตรฐาน แต่เมื่ออยู่ในห้องเรียนแล้ว เด็กกลุ่มนี้ไม่ได้แสดงความสามารถตามศักยภาพที่แท้จริงของตนเองออกมาให้เห็นเป็นที่ประจักษ์

กลุ่มที่ 2 คำจำกัดความที่ใช้เกณฑ์เชาวน์ปัญญาและระดับความสามารถที่วัดได้จากการทดสอบ จากคำนิยามของ Colangelo และคณะ (1993) Gowan (1957) Green Fine และ Tollefson (1988) Krouse and Krouse (1981) และ Supplee (1990) มีความสอดคล้องกันว่า เด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์เป็นเด็กที่มีระดับเชาวน์ปัญญาสูง เช่นอาจมีคะแนนการวัดระดับเชาวน์ปัญญาอยู่ที่ระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 95 หรือระดับเชาวน์ปัญญาตั้งแต่ 130 ขึ้นไป แต่มีผลการเรียนอยู่ในระดับปานกลางจนถึงต่ำของห้อง หรือไม่ได้แสดงความสามารถออกมาให้เห็นขณะอยู่ในชั้นเรียน

กลุ่มที่ 3 คำจำกัดความที่เน้นระดับผลสัมฤทธิ์ที่ทำนายจากผลคะแนนจากแบบทดสอบมาตรฐานและผลสัมฤทธิ์ที่แท้จริง มีนักวิชาการที่ให้ความหมายที่สอดคล้องกันได้แก่ Gallinger (1991) Lupart และ Pyryt (1996) Redding (1990) และ Thorndike (1963) โดยอธิบายว่า เด็กด้อยสัมฤทธิ์จะมีคะแนนความสามารถจากแบบทดสอบมาตรฐาน กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนขณะอยู่ที่โรงเรียนไม่สอดคล้องกัน กล่าวคือเด็กอาจมีคะแนนจากการทดสอบจากแบบทดสอบมาตรฐานที่สามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ได้ (predicted achievement) ซึ่งหมายความว่า เด็กที่ได้คะแนนสูงจากการทดสอบน่าจะจะมีผลสัมฤทธิ์ที่เกี่ยวข้องกับความสามารถในด้านที่ทดสอบสูงด้วย แต่ในทางตรงกันข้าม คะแนนจากการทดสอบผลสัมฤทธิ์ในโรงเรียน (actual achievement) กลับไม่ได้

สัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ที่ได้จากการทดสอบโดยใช้แบบทดสอบมาตรฐาน

กลุ่มที่ 4 คำจำกัดความที่เน้นพัฒนาการของศักยภาพ Richert (1991) และ Rimm (1997) อธิบายเกี่ยวกับเด็กมีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ว่า เด็กกลุ่มนี้ไม่ได้แสดงความสามารถที่แท้จริงของตนเองออกมาเมื่ออยู่ที่โรงเรียน ตามองค์ประกอบของความสามารถพิเศษ ได้แก่ ความสามารถ ความคิดสร้างสรรค์ การสร้างสรรค์ผลงาน และแรงจูงใจ

จาก คำ จำกัด ความ ของ เด็ก ที่ มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ ปัจจัยสำคัญของการระบุว่าเด็กจะมีภาวะด้อยสัมฤทธิ์หรือไม่คือ ความขัดแย้งระหว่างความสามารถหรือศักยภาพที่แท้จริง ที่อาจสังเกตเห็นได้จากการทำงาน การทำกิจกรรม พฤติกรรมการเรียน การสร้างสรรค์ผลงาน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กขณะที่อยู่ในโรงเรียน และระดับความสามารถที่วัดจากผลคะแนนที่ได้จากการวัดระดับเชาวน์ ปัญญา หรือ การวัดระดับความสามารถโดยใช้แบบทดสอบมาตรฐานต่างๆ นอกจากนี้ลักษณะพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้จากเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ (Hunter-Braden. 1998; McCall; & others, 1992; Reis; & McCoach. 2000) ยังสามารถสังเกตได้จากการมีความสามารถ มีสมาธิและแสดงความสนใจเป็นบางครั้งในสิ่งที่อยู่ในความสนใจของตนเองและทำสิ่งนั้นได้ดี แต่มีผลการเรียนต่ำ ทำงานไม่เรียบร้อยและไม่เสร็จสมบูรณ์ตามกำหนด กลัวความล้มเหลวและความสำเร็จเข้าใจว่าความล้มเหลวและความสำเร็จมาจากปัจจัยภายนอกของตนเองและไม่สามารถควบคุมได้ มีทัศนคติที่ไม่ดีต่อโรงเรียน ชอบตำหนิตนเอง มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ มองโลกในแง่ร้ายและไม่ไว้วางใจผู้อื่น วิตกกังวลก้าวร้าว ไม่อดทน

ขาดวุฒิภาวะทางสังคม ไม่มีเป้าหมายในการเรียน ไม่สามารถจัดการกับปัญหาของตนเองได้ ไม่ใช้กลวิธีการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ และแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในห้องเรียน ดังนั้นเด็กกลุ่มนี้จึงเป็นกลุ่มที่ความเสี่ยงอย่างมากกว่ากลุ่มอื่นต่อการเกิดปัญหาทางสังคมและอารมณ์ (Reis; & McCoach. 2000)

ซาโบลสกี และมิลลาคซี (Zabloski; & Milacci. 2012) พบว่าเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ไม่เพียงแต่มีผลการเรียนที่ต่ำเท่านั้น แต่เด็กกลุ่มนี้ยังมีแนวโน้มที่จะออกจากโรงเรียนกลางคันและมีโอกาสประสบความสำเร็จในการเรียนที่น้อยมาก พฤติกรรมของเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์เป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาความสามารถและการเรียนรู้ของเด็ก หากเด็กที่มีความสามารถพิเศษ แต่ไม่แสดงออกซึ่งความสามารถที่แท้จริงของตนเอง ก็อาจขาดโอกาสในการพัฒนาความสามารถของตนเองให้สูงที่สุดเต็มศักยภาพของตนเองที่มีอยู่ สอดคล้องกับการศึกษาของ Seeley (1993) ที่พบว่าเด็กที่มีความสามารถพิเศษประมาณร้อยละ 15-40 ไม่ได้แสดงถึงศักยภาพที่แท้จริงของตนเองออกมาและมีความเสี่ยงต่อการไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนที่โรงเรียน ดังนั้นผู้สอนหรือผู้ที่ใกล้ชิดเด็กควรที่จะสังเกตลักษณะของเด็ก เพื่อหาสาเหตุและแนวทางที่จะพัฒนาความสามารถของเด็ก

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการด้อยสัมฤทธิ์

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อการด้อยสัมฤทธิ์มาจาก 3 แหล่งที่มา ได้แก่ ครอบครัว โรงเรียน และตัวเด็กเอง

ปัจจัยทางด้านครอบครัว

งานวิจัยมากมายพบว่า สภาพแวดล้อมทาง

บ้านมีความสัมพันธ์กับภาวะด้อยสมรรถภาพ พบว่าครอบครัวของเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสมรรถภาพมักมีวิถีภาวะทางอารมณ์ต่ำ (Mandel; & Marcus. 1988) และมักไม่เห็นความสำคัญของการเรียน (Jeon; & Feldhusen. 1993)

ปัจจัยทางด้านโรงเรียน

งานวิจัยส่วนใหญ่พบว่าประสบการณ์ที่เด็กได้รับในโรงเรียน เช่น กระบวนการจัดการเรียนรู้ และสภาพแวดล้อมในด้านต่างๆ ในโรงเรียน ส่งผลต่อภาวะการด้อยสมรรถภาพของเด็ก Winbrenner (2001) พบว่า กระบวนการจัดการเรียนรู้ที่สามารถที่จะทำให้ให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น และในขณะเดียวกันอาจทำให้นักเรียนกลายเป็นคนที่ด้อยสมรรถภาพ คือไม่แสดงความสามารถที่แท้จริงของตนเองออกมา ดังนั้นอาจมีสถานการณ์บางอย่างในชั้นเรียนที่ส่งเสริมให้นักเรียนได้พัฒนาความสามารถ และในขณะที่บางสถานการณ์ทำให้นักเรียนไม่แสดงความสามารถของตนเองออกมาอย่างเต็มที่ เช่น ลักษณะที่พึงประสงค์ที่นักเรียนทุกคนควรจะเป็นคือ การรับรู้ว่าจะหากทำงานหนักก็จะทำให้ตนเองได้คะแนนที่ดี และหากเจองานที่ยากก็จะต้องใช้ความพยายามอย่างมากเพื่อให้สามารถทำงานได้สำเร็จ แต่เด็กที่มีความสามารถหลายคนมักมีการรับรู้ที่ คนที่เก่งก็จะต้องทำอะไรสำเร็จได้อย่างง่ายดาย โดยไม่ต้องใช้ความพยายามมากนัก ดังนั้นเด็กเหล่านี้ก็จะไม่แสดงความสามารถออกมา เพราะไม่อยากให้คนอื่นเข้าใจว่าเขาไม่ใช่คนเก่ง ซึ่งเมื่อต้องเจอกับงานที่มีความยากและท้าทายเขาก็มักจะหลีกเลี่ยงที่จะทำ แต่หากเขาต้องทำงานที่มีความยากที่เขาหลีกเลี่ยงไม่ได้ เขาอาจไม่ได้ใช้ความพยายามมากนัก เพราะกลัวว่าคนอื่นจะเห็นว่าเขาไม่เก่ง ดังนั้นจึงอาจไม่ประสบความสำเร็จในการทำงาน หากความล้มเหลวเกิดขึ้นบ่อยๆ เขาก็จะเกิดความสิ้น

หวังในการเรียน และเลิกใช้ความพยายามในการเรียน อันจะนำไปสู่ภาวะการด้อยสมรรถภาพ

งานวิจัยจำนวนมาก พบว่าประสบการณ์จากการเรียนนั้นส่งผลต่อภาวะการด้อยสมรรถภาพของเด็ก ภาวะการด้อยสมรรถภาพมักจะเกิดในช่วงที่เด็กเริ่มเข้าสู่การเรียนในชั้นมัธยมศึกษา (Bailey. 2011; Lupart; & Pyytt. 1996; Peterson; & Colangelo. 1996; Perterson; & Colangelo. 1996; Ritchotte; Rubenstein; & Murry. 2015) และนอกจากนี้ Baker, Bridge และ Evans (1998) ยังพบว่าเด็กบางคนอาจเกิดภาวะการด้อยสมรรถภาพในช่วงประถมศึกษาตอนปลายและยังคงเป็นต่อเนื่องไปจนถึงระดับมัธยมศึกษา สถานการณ์เหล่านี้อาจสามารถอธิบายได้จากหลักสูตรที่เด็กเรียนในระดับมัธยมศึกษาอาจมีความยากมากยิ่งขึ้นในระดับมัธยมศึกษา เด็กที่ปรับตัวไม่ได้จึงมีปัญหาการเรียนและทำให้เกิดภาวะการด้อยสมรรถภาพ และในทางตรงกันข้ามหลักสูตรที่ไม่มีความท้าทายอาจทำให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษเกิดความเบื่อหน่าย ไม่สนใจเรียนและนำไปสู่ภาวะการด้อยสมรรถภาพ (Kenevesky; & Keighly. 2003)

นอกจากนี้ งานวิจัยของ Baum, Renzulli และ Hébert (1995) และ Redding (1990) พบว่า สาเหตุของภาวะด้อยสมรรถภาพนั้นอาจเกิดจากการไม่สอดคล้องกันระหว่างลีลาการเรียนรู้อิงของเด็กกับรูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่ใช้ในห้องเรียน หากเด็กเหล่านี้ได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับลีลาการเรียนรู้อิงของตนเองก็อาจจะทำให้พวกเขาไม่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น เช่นงานวิจัยของ Andrew (1990) และ Klavas (1993) ที่พบว่าเด็กที่ด้อยสมรรถภาพมีผลการเรียนที่ดีขึ้นเมื่อได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตนเอง

เรย์เนอร์ เจอเบอร์ และไวลีย์ (Rayneri;

Gerber; & Wiley. 2003) ศึกษาลีลาการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพของเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่มีสัมฤทธิ์ผลกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ โดยใช้แบบวัดลีลาการเรียนของ Price และ Dunn (1997) พบว่าคุณลักษณะที่มีความแตกต่างกันระหว่างเด็ก 2 กลุ่มคือ บรรยากาศทางการเรียนรู้ เช่น ความเงียบ ความยืดหยุ่นในการเรียน การให้รางวัล และความต้องการในการเคลื่อนไหวร่างกาย ขณะเรียน เด็กที่ด้อยสัมฤทธิ์จำนวนมากมีความต้องการการเรียนที่มีการเคลื่อนไหว การได้ใช้ประสาทสัมผัส การรับประทานอาหารหรือดื่มขณะเรียน เสียง การจัดที่นั่งเรียน และแสง และไม่ได้รับรู้ตนเองว่าเป็นผู้เรียนที่มีความมุ่งมั่นอดทน และมากกว่าครั้งที่ไม่ได้รับรู้ตนเองว่าจะทำงานได้สำเร็จ

อิทธิพลของเพื่อนยังมีส่วนที่ส่งผลต่อการแสดงความสามารถของเด็ก Bailey (2011) พบว่า ในขณะที่ในระดับมัธยมศึกษาอาจเป็นช่วงเวลาของเด็กส่วนใหญ่ประสบความสำเร็จในการเรียน เนื่องจากหลักสูตรที่มีความยากและซับซ้อนขึ้นกว่าระดับประถมศึกษา เด็กส่วนใหญ่ยังอยู่ในช่วงของการพัฒนาระดับความสามารถในการคิด จากแบบรูปธรรมไปเป็นนามธรรม แต่เด็กที่มีความสามารถพิเศษนั้นได้มีการพัฒนาความสามารถในการคิดแบบนามธรรมและซับซ้อนยิ่งขึ้น ผลการเรียนรู้อย่างดีของเด็กที่มีความสามารถพิเศษกับเด็กทั่วไปจึงมีความแตกต่างกัน ดังนั้นจึงทำให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษบางคนรู้สึกว่าตนเองไม่เหมือนเพื่อน จึงอาจไม่ได้แสดงความสามารถที่แท้จริงของตนเองออกมา เพราะไม่อยากจะถูกมองเป็นผู้ที่มีความแตกต่างจากเพื่อน สอดคล้องกับปัญหาการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ปัญหาหนึ่งที่พบคือ การจัดกลุ่มโดยการแยกกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษออกจากนักเรียน

ทั่วไปและใช้คำเรียกเด็กกลุ่มนี้โดยเฉพาะ โดย Robinson และ Campbell (2010) พบว่า การให้ความคาดหวังกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษมากกว่านักเรียนทั่วไป หรือการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่แตกต่างจากนักเรียนทั่วไป ทำให้เกิดปัญหาในการรับรู้คุณค่าของตนเองของนักเรียนทั่วไป

ปัจจัยเกี่ยวกับตัวเด็กเอง

McCoach และ Siegle (2003) ศึกษาปัจจัยที่มีความแตกต่างกันระหว่างเด็กที่มีความสามารถพิเศษกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสัมฤทธิ์ พบว่าแรงจูงใจและการกำกับตนเองและการเห็นคุณค่าของเป้าหมายเป็นตัวทำนายทางลบของการด้อยสัมฤทธิ์ กล่าวคือเด็กที่มีภาวะด้อยสัมฤทธิ์จะขาดแรงจูงใจและการกำกับตนเองและเห็นคุณค่าในเป้าหมายของการเรียนต่า นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่มีสัมฤทธิ์ผลสูงจะมีทัศนคติต่อครูและโรงเรียนที่ดีกว่ากลุ่มเด็กที่ด้อยสัมฤทธิ์ หากเด็กขาดคุณลักษณะอันพึงประสงค์พื้นฐานที่จำเป็นต่อการเรียน เช่น การมีความมุ่งมั่น พยายามและอดทนต่ออุปสรรค อาจทำให้เด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีกลายเป็นเด็กที่ไม่แสดงความสามารถของตนเองออกมาได้อย่างเต็มที่ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Diaz (1998) ที่พบว่าภาวะด้อยสัมฤทธิ์อาจเกิดในช่วงที่เด็กเรียนอยู่ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เนื่องจากการเรียนในระดับมัศึกษานั้นมีความยากและท้าทายมากขึ้น เด็กต้องใช้ความพยายามและความมุ่งมั่นในการเรียนสูงขึ้น หากเด็กขาดแรงจูงใจในการเรียนก็จะไม่ได้ใช้ศักยภาพของตนเองที่มีอยู่อย่างเต็มที่ จึงทำให้ไม่ประสบความสำเร็จในการเรียน อันจะนำไปสู่การเกิดภาวะการด้อยสัมฤทธิ์ ดังนั้นการพัฒนาแรงจูงใจสำหรับเด็กในช่วงการเรียนระดับ

มัธยมศึกษาจึงเป็นสิ่งที่สำคัญมาก

ความท้าทายของนักการศึกษาไทย

การคัดเลือกเด็กที่มีความสามารถพิเศษจะมีเกณฑ์พิจารณาจากคำนิยามของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งจากคำนิยามของเด็กที่มีความสามารถพิเศษส่วนมากมักจะพิจารณาจากระดับเชาวน์ปัญญา ผลการทดสอบระดับความสามารถจากแบบทดสอบมาตรฐานต่างๆ ผลงานและผลการเรียน การพิจารณาว่าเด็กมีความสามารถพิเศษแต่ด้อยสัมฤทธิ์หรือไม่ อาจพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างระดับความสามารถที่แท้จริงซึ่งพิจารณาได้จากผลการทดสอบระดับเชาวน์ปัญญา และความสามารถในด้านต่างๆ จากการทำแบบทดสอบมาตรฐาน ดังนั้นหากบางโรงเรียนมีการคัดเลือกเด็กที่มีความสามารถพิเศษแต่ไม่ได้ทดสอบระดับเชาวน์ปัญญาของนักเรียน หรือทดสอบระดับความสามารถโดยใช้แบบทดสอบมาตรฐาน และใช้เพียงการพิจารณาความสามารถพิเศษจากผลการเรียนของนักเรียนเพียงอย่างเดียว อาจทำให้เกิดความผิดพลาดในการค้นหาที่เด็กที่มีความสามารถพิเศษแต่ด้อยสัมฤทธิ์ และไม่สามารถที่จะพัฒนาความสามารถของเด็กกลุ่มนี้ได้จากการศึกษาของ มลิวัลย์ ลับไพรี และคณะ (2545) ที่ศึกษาสภาพการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษของประเทศไทย พบว่าโรงเรียนส่วนใหญ่มีการคัดเลือกเด็กที่มีความสามารถพิเศษโดยพิจารณาจากการสังเกตพฤติกรรมและการเสนอชื่อ (ร้อยละ 91.99) การได้รับรางวัลจากการแข่งขัน (ร้อยละ 74.54) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรายวิชา (ร้อยละ 67.98) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนทุกวิชา (ร้อยละ 58.14) และผลการทดสอบเชาวน์ปัญญาและความถนัด (ร้อยละ 32.94) ดังนั้นจะเห็นได้ว่าโรงเรียน

ส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับความสามารถที่แสดงออก (Actual achievement) มากกว่าความสามารถที่แท้จริงของเด็ก จึงเป็นไปได้ว่าอาจมีเด็กที่มีความสามารถพิเศษแต่ด้อยสัมฤทธิ์ไม่ได้รับการช่วยเหลือ จึงเป็นความท้าทายของนักการศึกษาไทยที่แก้ปัญหาเหล่านี้ เพราะการที่มีเด็กที่มีความสามารถพิเศษแต่ไม่ได้แสดงความสามารถพิเศษออกมาจะทำประเทศสูญเสียบุคลากรที่อาจทำประโยชน์ได้อีกมาก แต่ไม่ได้รับการส่งเสริมและพัฒนาความสามารถ ซึ่งเรียกว่าเป็นความล้มเหลวของการรับรู้ถึงศักยภาพหรือความสามารถของตนเองจึงไม่ได้แสดงความสามารถนั้นออกมาให้ผู้อื่นเห็นเป็นที่ประจักษ์

โดยทั่วไปแล้วบุคคลจะสามารถรับรู้ว่าตนเองสนใจหรือมีความถนัดอะไรตั้งแต่อายุในวัยเด็ก การให้บุคคลรับรู้ถึงศักยภาพของตนเองต้องให้เขาสามารถจะแสดงความสามารถที่แท้จริงที่มีอยู่ในตัวของเขามาให้ได้ จากกระบวนการในการค้นหาแววความสามารถของเด็ก ถึงแม้ว่าความสามารถจะมีหลากหลายประเภทความสามารถบางประเภทนั้นแสดงออกมาตั้งแต่ในวัยเด็ก เด็กบางคนอาจประสบความสำเร็จในการค้นหาความสามารถของตนเองโดยการช่วยเหลือของระบบของโรงเรียนหรือพ่อแม่ หรือบางคนอาจรับรู้ด้วยตนเองว่าตนเองมีความสามารถอะไร บางคนอาจจะค้นหาความสามารถของตนเองได้ในภายหลัง คนที่สามารถค้นหาความสามารถของตนเองได้จะมีแรงจูงใจและมีความสนใจเกี่ยวกับความสามารถนั้นถึงแม้ว่าจะไม่ได้รับการส่งเสริมและสนับสนุนจากคนอื่นก็ตาม ดังนั้นเด็กบางคนอาจรับรู้ว่าเป็นเด็กที่มีความสามารถพิเศษจากการรับรู้ของพ่อแม่ แต่บางคนอาจรับรู้จากการรับรู้ของระบบการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน

ดังนั้น Talent loss อาจเกิดขึ้นได้จากการที่เด็กไม่ได้รับการสนใจในความสามารถพิเศษที่ตนเองมีอยู่จากพ่อแม่หรือจากระบบของโรงเรียน จึงทำให้ขาดโอกาสในการพัฒนาความสามารถพิเศษในด้านนั้น Hong และ Milgram (2008: 4-10) นำเสนอสาเหตุของการไม่ได้ส่งเสริมความสามารถให้แก่เด็กที่มีความสามารถพิเศษอย่างทั่วถึง ว่าเกิดจาก 1) การรับรู้ความสามารถที่ต่ำกว่าความเป็นจริง ในกรณีนี้อาจเป็นไปได้ว่าความสามารถของเด็กแต่ละคนมีอยู่อาจไม่ได้สอดคล้องกับบริบทในการจัดการศึกษาของโรงเรียน ดังนั้นความสามารถของเด็กจึงถูกละเลยในการรับรู้ของระบบโรงเรียน เด็กจึงไม่ได้รับรู้ว่าตนเองมีความสามารถพิเศษเมื่ออยู่ในบริบทของโรงเรียน 2) ความคับแคบของคำจำกัดความของการมีความสามารถพิเศษ หากโรงเรียนยึดติดคำจำกัดความของความสามารถพิเศษ ในการคัดเลือกเด็กที่มีความสามารถพิเศษ อาจทำให้ลักษณะของเด็กบางคนที่ไม่เป็นไปตามคำจำกัดความนั้น ไม่ได้รับการรับรู้จากคนอื่นว่าเป็นเด็กที่มีความสามารถพิเศษ เช่น หากเรากำหนดคำจำกัดความของความสามารถพิเศษ ว่าจะต้องมีระดับเขาวัวปัญญาสูง 3) การจำกัดผู้ที่มีความสามารถพิเศษเป็นผู้ที่มีระดับเขาวัวปัญญาสูงเท่านั้น การใช้แบบทดสอบเขาวัวปัญญาต่างกัน ก็อาจทำให้ผลคะแนนระดับเขาวัวปัญญาต่างกัน หรือกรอบแนวคิดของการสร้างแบบวัดเขาวัวปัญญาที่ต่างกัน อาจทำให้มีการแสดงผลการวัดที่ไม่ครอบคลุมกับรายละเอียดของความสามารถที่แท้จริง 4) ความสามารถที่แสดงออกมาในช่วงวัยเด็ก อาจไม่ได้รับความสนใจ สาเหตุของปัญหานี้ อาจมาจากการที่โรงเรียนให้ความสำคัญกับเฉพาะความสามารถบางด้านเท่านั้น ดังนั้นเด็กที่มีความสามารถอื่นนอกเหนือจากที่โรงเรียนให้ความสนใจ จึงไม่ได้รับการสนใจว่าเป็นเด็กที่มี

ความสามารถพิเศษ ดังนั้นปัญหา Talent loss ในประเด็นนี้จึงเกี่ยวข้องกับการใช้เกณฑ์ในการพิจารณาตัดสินความสามารถ 5) ข้อมูลส่วนตัวและพื้นฐานประสบการณ์เดิมของเด็กไม่ได้ถูกมาพิจารณาร่วมกับความสามารถ การไม่ทำความเข้าใจกับพื้นฐานทางสังคมวัฒนธรรมและข้อมูลส่วนตัวของเด็ก อาจทำให้ไม่ทราบข้อมูลที่แท้จริงและลักษณะความสามารถของเด็กที่แท้จริง จึงเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้พลาดโอกาสในการพัฒนาความสามารถพิเศษของเด็ก 6) การขาดเครื่องมือวัดและประเมินความสามารถที่หลากหลายด้านของเด็ก การมีข้อจำกัดในการใช้เครื่องมือวัดและประเมินเพื่อทดสอบความสามารถของเด็ก อาจทำให้ไม่ทราบถึงความสามารถที่แท้จริง และไม่สามารถประเมินความสามารถทั้งหมดของเด็กทุกคนได้ ดังนั้นในการทดสอบความสามารถของเด็กควรใช้เครื่องมือที่หลากหลาย เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สมบูรณ์ที่สุด และ 7) การพัฒนาความสามารถของเด็กไม่ได้รับการตอบสนองอย่างเต็มที่ เพราะการจัดโปรแกรมการพัฒนาความสามารถไม่หลากหลายเพียงพอ และสอดคล้องกับความสามารถที่หลากหลายได้ ความสามารถบางด้านของเด็กจึงไม่ได้รับการพัฒนา จากสาเหตุของ Talent loss ทั้งหมดที่กล่าวมาในข้างต้น จึงเป็นโจทย์ให้นักการศึกษาคิดหาวิธีการป้องกันไม่ให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษถูกละเลยและขาดโอกาสในการได้รับการพัฒนา รวมถึงการให้การช่วยเหลือเด็กที่ด้อยสมรรถนะให้กลับมามีผลสัมฤทธิ์ตามศักยภาพที่แท้จริงของตนเองได้อย่างไร

แนวทางการช่วยเหลือและป้องกัน

แนวทางการส่งเสริมเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสมรรถนะให้กลับมามีผลสัมฤทธิ์ตามระดับความสามารถที่แท้จริงของตนเองนั้นยังมีอยู่จำกัด เนื่องจากเป็นปัญหาเฉพาะบุคคล

การช่วยเหลือสามารถทำได้โดยการให้ความสนใจ และให้ผลป้อนกลับทางบวก (positive feedback) ที่สามารถช่วยให้เด็กกลุ่มนี้กลับมามีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามความสามารถที่แท้จริง

แนวทางในการส่งเสริมให้เด็กแสดงความสามารถที่แท้จริงของตนเอง (Delisle; & Berger. 1990; McCoach; & Siegle. 2003; Ritchotte; Matthews; & Flowers. 2014; Richotte; Rubenstein; & Murry. 2015; Siegle. 2009) สามารถทำได้หลายวิธี ได้แก่ 1) เสริมสร้างทัศนคติที่ดีต่อโรงเรียน พ่อแม่และครูควรจะให้ข้อมูลกับเด็กว่า ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ได้รับจากโรงเรียนจะเป็นประโยชน์ต่อตัวเด็กเอง เมื่อเด็กโตขึ้น 2) พ่อแม่และครูควรแสดงพฤติกรรมที่เป็นตัวอย่างให้แก่เด็ก เช่น เมื่อสงสัยหรืออยากรู้ จะต้องทำอย่างไร เพื่อให้ได้รู้สิ่งที่ตนเองกำลังสงสัยอยู่ 3) ออกแบบกิจกรรมที่อยู่ในความสนใจของเด็ก เพราะหากเป็นกิจกรรมที่เด็กสนใจ เด็กก็จะมีแนวโน้มที่จะทำกิจกรรมนั้นด้วยความเต็มใจ 4) ให้โอกาสเด็กเลือกทำกิจกรรมตามความสมัครใจของตนเอง และให้ทำงานที่เด็กสนใจเพราะงานที่เด็กสนใจจะทำให้เด็กมีแรงจูงใจในการทำงาน และมีความสุขในการทำงาน จึงทำให้ทำงานนั้นได้ดี 5) โรงเรียนควรสร้างโอกาสให้เด็กได้แสดงความสามารถที่หลากหลาย โดยอาจจะจัดกิจกรรมหรือจัดการเรียนการสอนที่หลากหลายรูปแบบ เพื่อให้เด็กมีโอกาสนในการแสดงความสามารถที่เป็นความสามารถที่แท้จริงของตนเอง และเกิดความภาคภูมิใจในตนเอง 6) ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ควรจัดกิจกรรมที่ทำทลายต่อความสามารถของเด็ก ไม่ควรจัดกิจกรรมที่ง่ายเกินไป เพราะอาจทำให้เด็กเบื่อและไม่อยากเรียนรู้ต่อไป 7) เสริมสร้างทัศนคติที่ดีต่อตนเอง และเสริมสร้างทัศนคติว่า ความ

พยายามจะนำไปสู่การประสบความสำเร็จ ครูควรให้คำชมเด็กเมื่อเด็กทำงานได้สำเร็จ โดยให้เด็กเรียนรู้ว่าเป็นเพราะมาจากความพยายาม จึงทำให้เขาทำงานได้สำเร็จ และ 8) เสริมสร้างบรรยากาศในห้องเรียนให้เด็กรู้สึกว่าเขามีความสำคัญ และเป็นส่วนหนึ่งของห้องเรียน และส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ทางบวกระหว่างครูและนักเรียน และระหว่างนักเรียน

บทส่งท้าย

การกำหนดคำจำกัดความของเด็กที่มีความสามารถพิเศษเป็นกระบวนการที่มีความสำคัญมาก เพราะคำจำกัดความของเด็กที่มีความสามารถพิเศษจะถูกใช้เป็นแนวทางในการคัดเลือกเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ซึ่งกระบวนการในคัดเลือกก็จะใช้เกณฑ์ของคำจำกัดความเป็นเกณฑ์ในการคัดเลือก ซึ่งโดยส่วนมากมักใช้เกณฑ์เขาวนปัญญา ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และผลงานอื่นๆ แต่อย่างไรก็ตามการวัดระดับเขาวนปัญญาในประเทศไทยส่วนใหญ่จะใช้เครื่องมือวัดจากต่างประเทศ และจัดทำในโรงพยาบาล และยังไม่เป็นที่แพร่หลายนักในโรงเรียนทั่วไป เนื่องจากมีความจำกัดของผู้ที่สามารถใช้เครื่องมือวัดระดับเขาวนปัญญาได้ และเครื่องมือวัดจากต่างประเทศอาจมีบริบทของสังคมและวัฒนธรรมที่ต่างกับประเทศไทย ซึ่งการพิจารณาคัดเลือกเด็กที่มีความสามารถพิเศษจะต้องมีการเปรียบเทียบระดับความสามารถของเด็กที่อยู่ในสภาพแวดล้อมและบริบทเดียวกัน ดังนั้นผลจากการวัดระดับเขาวนปัญญาซึ่งอาจวัดระดับความสามารถเพียงไม่กี่ด้าน อาจไม่ครอบคลุมกับความสามารถที่หลากหลายของมนุษย์ในบริบทปัจจุบัน ดังนั้นหากประเทศไทยมีการพัฒนาแบบวัดที่สร้างขึ้นมาจากบริบทของเด็กไทย อาจทำให้มีเครื่องมือที่เหมาะสม

มากยิ่งขึ้นในการระบุระดับความสามารถของเด็ก ครู พ่อแม่ และบุคคลที่ใกล้ชิดกับเด็ก มีอิทธิพลสำคัญมากต่อการพัฒนาความสามารถของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ ในการจัดสภาพแวดล้อมเพื่อให้โอกาสเด็กได้แสดงความสามารถของตนเองอย่างเต็มที่และหลากหลาย อย่างไรก็ตาม หากเด็กที่มีความสามารถพิเศษไม่ได้รับการส่งเสริม หรือมีปัญหาในการปรับตัวในโรงเรียน ก็อาจจะกลายเป็นเด็กด้อยสมรรถภาพ ดังนั้นในการสังเกตเด็กที่มีความสามารถพิเศษนั้น บุคคลที่ใกล้ชิดกับเด็ก เช่น ครู หรือพ่อแม่ ควรใส่ใจและสังเกตลักษณะและแนวความสามารถของเด็กอย่างใกล้ชิด เพราะในการดำเนินการคัดเลือกเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่โรงเรียนทั่วไปกระทำนั้น เป็นการทดสอบโดยอาศัยข้อมูลหลักที่มาจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และผลงานที่เด็กได้ทำในโรงเรียน การคัดเลือกในลักษณะนี้อาจจะไม่สามารถค้นพบเด็กที่มีความสามารถพิเศษที่ด้อยสมรรถภาพได้ เนื่องจากเด็กกลุ่มนี้อาจไม่ได้แสดงความสามารถที่แท้จริงของตนเองออกมา ดังนั้นในการคัดเลือกควรพิจารณาจากการทดสอบเขาวนปัญญาที่เชื่อถือได้ และหลักฐานอื่นที่แสดงว่าเด็กมีความสามารถพิเศษเพิ่มเติมด้วย

บรรณานุกรม

คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน (2545). **มติคณะรัฐมนตรี**. Retrieved from www.thaigifted.org/laws/l1a.htm#Law

มลิวลัย ลับไพรี; นิรันดร์ แสงสวัสดิ์; สมชาย บัวเล็ก; สันทนา พูลพัฒน์; จรินทร์ วินทะไชย์; และปิยวรรณ พันธุ์มงคล. (2545). **รายงานวิจัยเรื่องสภาพการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษของ**

ประเทศไทยในปัจจุบัน. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

- Andrews, R. H. (1990). The development of a learning styles program in a low socioeconomic, underachieving North Carolina elementary school. **Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International**, 6: 307–314.
- Bailey, C. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. **Gifted Child Quarterly**, 55: 208-222.
- Baker, J. A.; Bridges, R.; & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. **Gifted Child Quarterly**, 42: 5–14.
- Davis, G. A.; & Rimm, S. B. (1994). **Education of the gifted and talented**. Boston: Allyn and Bacon.
- Delisle, James R ; & Berger, Sandra L. (1990). **Underachieving Gifted Students**. Retrieved from http://www.maine gateways.org/gt/PDF/underachieving_students.pdf
- Diaz, E.I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent.

- Gifted Child Quarterly**. 42: 105-122.
- Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. **Journal for the Education of the Gifted**. 22: 109-136
- Gardner, H. (1985). **The mind's new science: a history of the cognitive revolution**. NY: Basic books.
- Hong, E.; & Milgram, R.M. (2008). **Preventing Talent Loss**. NY: Routledge.
- Hunter-Braden, P. (1998). **Underachieving Gifted Students: A Mother's Perspective**. Retrieved from Centre for Gifted Education and Talent Development. <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring98/sprng986.html>
- Jeon, K.W.; & Feldhusen, J.F. (1993). Teacher's and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement of the gifted in Korea and the United States. **Gifted Education International**. 9: 115-119.
- Kanevsky, L.; & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. **Roeper Review**. 26(1): 20-28.
- Klavas, A. (1994). In Greensboro, North Carolina: Learning style program boosts achievement and test scores. **The Clearing House**. 67: 149-151.
- Lupart, J. L.; & Pyryt, M. S. (1996). "Hidden gifted" students: Underachiever prevalence and profile. **Journal for the Education of the Gifted**. 20: 36-52.
- Mandel, H.P.; & Marcus, S.I. (1988). **The Psychology of Underachievement**. NY: John Wiley and Sons.
- McCall, R. B.; Evahn, C.; & Kratzer, L. (1992). **High school underachievers**. NewburyPark, CA: Sage.
- McCoach, D.B.; & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. **Gifted Child Quarterly**. 47(2): 144-154.
- Peterson, J. S.; & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. **Journal of Counseling and Development**. 74: 399-407.
- Price, G. E.; & Dunn, R. (1997). **Learning style inventory (LSI): An inventory for the identification of how individuals in grades 3 through 12 prefer to learn**. Lawrence, KS: Price Systems.
- Rayneri, L.; Gerber, B.L.; & Wiley, L.P. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preferences in the classroom. **The Journal of Secondary Gifted Education**. 14(4): 197-204.
- Reis, S.M.; & McCoach, D.B. (2000). The

- underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. **Gifted Child Quarterly**. 44(3): 152-170.
- Renzulli, J. (1997). **The Total Talent Portfolio: Looking at the Best in Every Student**. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Richotte, J.A.; Matthews, M.S.; & Flowers, C.P. (2014). The validity of the achievement orientation model for gifted middle school students: An exploratory study. **Gifted Child Quarterly**. 58(3): 183-198.
- Robertson, E. (1991). Neglected dropouts: The gifted and talented. **Equity and Excellence**. 25: 62-74.
- Ritchotte, J.; Rubenstein, L.; & Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted middle school students. **Gifted Child Today**. 38(2): 103-113.
- Seeley, K. R. (1993). Gifted students at risk. In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the gifted and talented** (pp. 263–276). Denver: Love.
- Siegle, D. (2009). Parenting Strategies to Motivate Underachieving Gifted Students. **Duke Gifted Letter**. 9 (3). Retrieved from http://www.dukegiftedletter.com/articles/vol6no4_ee.html
- Sternberg, R. (1987). Intelligence. In R L Gregory (editor), **The Oxford Companion to the Mind** Oxford; OUP.
- U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). **National excellence: A case for developing America's talent**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Winebrenner, S. (2001). **Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom**. MN: Free Spirit Publishing.
- Zabloski, J.; & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. **Journal of Ethnographic & Qualitative Research**. 6 : 175 - 790.

การจัดช่วงเชื่อมต่อในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

Transition in Education for Students with Special Needs

สมพร หวานเสด็จ¹
Somporn Warnset¹

บทคัดย่อ

จากอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการ (Convention on the Rights of Persons with Disabilities: C.R.P.D.) ซึ่งเป็นกฎหมายระหว่างประเทศที่มีความสำคัญและมีผลต่อการกำหนดนโยบายด้านคนพิการของทุกประเทศสมาชิก จำนวน 126 ประเทศทั่วโลก ประเทศไทยได้ให้สัตยาบันเมื่อวันที่ 29 กรกฎาคม 2551 และมีผลบังคับใช้ตั้งแต่วันที่ 28 สิงหาคม 2551 อนุสัญญานี้อยู่บนพื้นฐานการเคารพในศักดิ์ศรีที่มีมาแต่กำเนิด การเคารพขีดความสามารถของเด็กพิการที่มีพัฒนาการอย่างต่อเนื่อง ไม่เลือกปฏิบัติ โดยรัฐประกันการมีระบบการศึกษาแบบเรียนร่วมในทุกระดับและการเรียนรู้ตลอดชีวิต ไม่ถูกกีดกันออกจากระบบการศึกษาทั่วไป และไม่เสียค่าใช้จ่ายเพราะเหตุแห่งความพิการ ได้รับการอำนวยความสะดวกในการศึกษา ประเทศไทยได้บัญญัติกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการขึ้นอย่างครอบคลุมและเพื่อให้คนพิการมีคุณภาพชีวิตที่ดีตั้งแต่แรกเกิดหรือแรกพบความพิการ จึงมีพระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ.2550 ซึ่งได้กำหนดให้คนพิการได้รับการฟื้นฟูสมรรถภาพ สามารถดำรงชีวิตอิสระ มีศักดิ์ศรีแห่งความเป็นมนุษย์ และเสมอภาคกับบุคคลทั่วไป มีส่วนร่วมทางสังคมอย่างเต็มที่ ภายใต้สภาพแวดล้อมที่คนพิการสามารถเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้ โดยอาศัยกระบวนการทางการแพทย์ การศาสนา การศึกษา สังคม อาชีพ หรือกระบวนการอื่นใด ที่มีหลักการสำคัญ คือ การสร้างสังคมที่บูรณาการเพื่อคนพิการและทุกคนในสังคม สร้างความเข้มแข็งขององค์กรด้านคนพิการและเครือข่ายในการขับเคลื่อนการดำเนินงานด้านคนพิการอย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ ดังนั้นการเชื่อมต่อที่ประสิทธิภาพจะช่วยให้คนพิการในแต่ละช่วงอายุสามารถข้ามผ่านอุปสรรคต่างๆ ไปได้อย่างราบรื่น สามารถช่วยตนเองได้ มีโอกาสทำงานหรือดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมอย่างอิสระ

คำสำคัญ: การจัดช่วงเชื่อมต่อ / แผนการจัดช่วงช่วงเชื่อมต่อ / ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ การศึกษาพิเศษ

¹ดร. ผู้อำนวยการเชี่ยวชาญ ศูนย์การศึกษาพิเศษส่วนกลาง กรุงเทพมหานคร

¹Corresponding author, E-mail: spwarnset@gmail.com

Abstract

Transition in education for students with special needs is the preparation of students with special needs and relevant factors such as environment, facilities, and personnel, in order for the students to be able to appropriately adapt to and participate in the learning activities during the shift from one setting to another such as from home to early intervention center or special education center, from special education center to regular school or school for specific purpose, from one classroom to another classroom in the same school, from job preparation program in school to workplace or community. The preparation requires involvement of all stakeholders developed through Individualized Transition Plan: ITP), a program specified during the meetings of stakeholders by determining strengths, needs, and interests of the students relevant to the change during different periods of life, contents, and educational supports reflecting the development of the students. Effective transition can lead to sustainable success of students, families, schools, and community.

Keywords: Transition / Transition plan / Student with special need / Special Education

หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการจัดช่วงเชื่อมต่อในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ความหมายของการจัดช่วงเชื่อมต่อ (Transition)

การจัดช่วงเชื่อมต่อ (Transition) ในความหมายทั่วไป คือ การเปลี่ยนจากระดับหนึ่งไปสู่อีกระดับหนึ่ง เช่น การเปลี่ยนแปลงจากสถานที่ สภาพแวดล้อม ระยะเวลา จากที่หนึ่งไปสู่ที่หนึ่ง โดยมีเป้าหมายอยู่ข้างหน้าที่มีสภาพดีกว่า ปัจจุบัน ดังนั้น การจัดช่วงเชื่อมต่อสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษจึงอาจหมายถึง กระบวนการเลื่อนระดับการดำเนินชีวิต จากระดับหนึ่งไปสู่อีกระดับหนึ่ง เช่น จากบ้านสู่ศูนย์เตรียมความพร้อมก่อนวัยเรียน ศูนย์การศึกษาพิเศษ โรงเรียน จากชั้นเรียนสู่ชั้นเรียน และจากโรงเรียน

สู่ชุมชน เป็นต้น โดยการดำเนินการจัดช่วงเชื่อมต่อต้องมีการวางแผนและจัดทำแผน การจัดช่วงเชื่อมต่อเป็นลายลักษณ์อักษร เพื่อเป็นหลักประกันว่า ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษจะได้รับการเตรียมความพร้อมในการจัดช่วงเชื่อมต่อ เช่นเดียวกับการมีแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ส่วนแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ (Transition Plan) เป็นแผนที่มีเนื้อหาสาระสะท้อนถึงการพัฒนาผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ระบุจุดแข็งหรือความต้องการจำเป็นที่สัมพันธ์กับการเปลี่ยนแปลงในแต่ละช่วงของชีวิต โดยความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องในการจัดทำแผนฯ

การวางแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ เน้นหลักการการวางแผนโดยมีผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นศูนย์กลาง มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อสร้างเป้าหมายชีวิตหลังสำเร็จการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยระบุแผน

ช่วงเชื่อมต่อที่เหมาะสมสอดคล้องกับเป้าหมายในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลและประสานกับหน่วยงานท้องถิ่นหรือองค์กรที่เกี่ยวข้องในการให้ความช่วยเหลือให้คนพิการประสบความสำเร็จในการดำเนินชีวิตหลังจบการศึกษาโดยตระหนักถึงความต้องการจำเป็นของคนพิการ 3 ประการ คือ 1) เพื่อสนับสนุนการดำรงชีวิตส่วนบุคคล 2) เพื่อให้ครอบครัวของคนพิการได้วางแผนอนาคตในเชิงบวกแก่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษหรือครอบครัวและ 3) เพื่อเป็นการเน้นย้ำจุดแข็งของคนพิการมากกว่าความบกพร่อง (Mazzotti; & et al. 2009)

การจัดช่วงเชื่อมต่อคือ การช่วยให้คนพิการและครอบครัวได้วางแผนอนาคตเกี่ยวกับชีวิตของคนพิการโดยมีการวางเป้าหมายระยะยาว ออกแบบประสบการณ์ในการจัดการศึกษาแต่ละระดับเพื่อให้มั่นใจว่าผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับการฝึกทักษะที่จำเป็น เชื่อมโยงไปสู่ความสำเร็จตามเป้าหมาย รวมทั้งการวางแผนการเชื่อมโยงจากโรงเรียนสู่ชุมชน กระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อมีเป้าหมายเพื่อให้คนพิการและครอบครัวมีความรู้ ทักษะและประสบการณ์ที่เชื่อมต่อไปสู่ผู้ใหญ่วัยที่ประสบความสำเร็จได้ (Roger; & George. 2004) การวางแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อจึงเป็นบริการที่มีความจำเป็นอย่างยิ่งในการสร้างโอกาสให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษประสบความสำเร็จในการดำเนินชีวิตในอนาคต เป็นการเตรียมผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษให้สามารถเข้าสู่สังคม และพึ่งพาตนเองได้ เปรียบเสมือนการสร้างสะพานเชื่อมระหว่างชีวิตในวัยเรียนไปสู่การดำรงชีวิตในวัยผู้ใหญ่ สอดคล้องกับพระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ.2550 ซึ่งให้ความหมายของการส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตว่า คือการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ การจัดสวัสดิการ การ

ส่งเสริมและพิทักษ์สิทธิ การสนับสนุนให้คนพิการสามารถดำรงชีวิตอิสระ มีศักดิ์ศรีแห่งความเป็นมนุษย์ และเสมอภาคกับบุคคลทั่วไป มีส่วนร่วมกับสังคมอย่างเต็มที่และมีประสิทธิภาพ ภายใต้สภาพแวดล้อมที่คนพิการสามารถเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้ ดังนั้น การวางแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อจึงมีประโยชน์และสอดคล้องกับหลักการดังกล่าว เพื่อให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถผ่านระยะต่างๆ ของชีวิต และอยู่ร่วมในสังคมได้อย่างเต็มตามศักยภาพสูงสุด

กระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อ

การจัดช่วงเชื่อมต่อสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีอยู่ 4 ลักษณะ (Rous; & Hallam. 2006; State Board of Education North Carolina. 2013) ได้แก่

1. การจัดช่วงเชื่อมต่อเพื่อเข้าสู่ระบบโรงเรียน (Transition into the school system) เมื่อครอบครัวของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษรับทราบว่าบุตรหลานจำเป็นต้องแสวงหาสถานที่เรียนเพื่อเข้าสู่ระบบการศึกษาหรือระบบการพัฒนาเด็กในวัยแรกเริ่มทันที ซึ่งผู้ปกครองจะเป็นบุคคลแรกที่แสวงหาบริการแก่บุตรหลาน โดยการไปพบปะผู้เกี่ยวข้อง เช่น ครู นักวิชาชีพ หรือแสวงหาข้อมูลจากแหล่งต่างๆ เพื่อเข้ารับบริการทางการศึกษา

การจัดช่วงเชื่อมต่อจากระดับก่อนวัยเรียนสู่ระดับอนุบาลเป็นช่วงเวลาที่ยืดหยุ่นของเด็กและผู้ปกครอง ครูอนุบาลสามารถช่วยอำนวยความสะดวกในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้ปกครอง บุคลากรในโรงเรียน พ่อแม่มีความต้องการที่จะรับทราบพัฒนาการที่เหมาะสมของเด็กระหว่างอยู่ในชั้นเรียน โดยสังเกตพฤติกรรม และ พูดคุย กับ ครู ประจำ ชั้น ครู ระดับก่อนประถมศึกษาควรมีความรู้เกี่ยวกับลักษณะ

การเรียนรู้ (Learning styles) และช่วงความสนใจของเด็กแต่ละคน เพราะจะช่วยให้การจัดช่วงเชื่อมต่อในระดับก่อนวัยเรียนสู่ระดับอนุบาลมีความราบรื่น ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการสนับสนุนการเตรียมความพร้อมของเด็ก ดังนี้

- เยี่ยมชมโรงเรียนที่เด็กจะเข้าไปเรียนร่วมโดยนำนักเรียนเข้าพบกับครูอนุบาลและดูกิจกรรมการเรียนการสอนจริง เช่น การจัดที่นั่งห้องน้ำ ตารางเรียน การเล่นอิสระ

- ศึกษารายการอาหารกลางวัน ความสดใหม่ คุณค่าทางโภชนาการและการสร้างโอกาสให้การรับประทานอาหารด้วยตนเอง

- ศึกษาเอกสารความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาระดับอนุบาล

- ตอบคำถามของเด็กเกี่ยวกับสิ่งที่จะเกิดขึ้นในโรงเรียนแก่เด็ก เช่น เด็กจะได้ฟังนิทานทำกิจกรรม การนับ เล่นกับกลุ่มเพื่อน ทั้งในห้องเรียนและที่สนามเด็กเล่น

- ศึกษากิจกรรมระหว่างวันของโรงเรียนว่าเหมือนหรือแตกต่างกับกิจกรรมของศูนย์เด็กก่อนวัยเรียนเพื่อเตรียมความพร้อมของเด็กก่อนเข้าเรียน

- ถ้าโรงเรียนที่เด็กเข้าไปเรียนในโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนที่หลากหลายมากกว่าเน้นการจัดการเรียนการสอนตามความแตกต่างระหว่างบุคคล เช่น เชื้อชาติ วัฒนธรรม หรือความพิการ ผู้ปกครองควรหาโอกาสชี้แจงคณะกรรมการโรงเรียน

- อธิบายเด็กเกี่ยวกับการเดินทางไปกลับโรงเรียน ว่ามีความปลอดภัยสะดวก

- สร้างความมั่นใจแก่เด็กว่าที่โรงเรียนมีกิจกรรมน่าสนใจและสนุกทุกวัน

- ตรวจสอบความสามารถและทักษะพื้นฐานการดำเนินชีวิตในโรงเรียนอนุบาลของเด็กหลังจากการดูสถานการณ์จริง สัมภาษณ์

ครูอนุบาลและสอบถามผู้ปกครอง

1.1 การจัดช่วงเชื่อมต่อจากระดับอนุบาลสู่ระดับประถมศึกษา

เด็กอายุ 7 ถึง 9 ปี เป็นช่วงของการเปลี่ยนแปลงหลายอย่างของชีวิตเด็ก ทั้งพัฒนาการทางกายภาพ สังคม อารมณ์ ความสามารถในการคิด แม้ว่านักเรียนจะรู้สึกมั่นใจในตนเองมากขึ้นแต่ก็จะมีความวิตกกังวลกับการเข้าสู่สังคมที่มีขนาดใหญ่ขึ้น มีทั้งเพื่อนเล่นและเพื่อนเรียนร่วมกันมากขึ้น รวมทั้งมีสิ่งแวดล้อมที่มีความแตกต่างหลากหลาย เด็กวัยนี้ จะมีความรู้สึกไวต่อการถูกวิจารณ์จากคนอื่นทั้งการทำงานที่สำเร็จและไม่สำเร็จ ในวัยนี้เด็กจะเริ่มเรียนรู้การทำงานเป็นกลุ่ม เรียนรู้การเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี เรียนรู้ที่จะเข้าใจพฤติกรรมของคนอื่นๆ ในช่วงเริ่มต้นชั้นเรียนเด็กจะพยายามปรับปรุงทักษะการเคลื่อนไหวของกล้ามเนื้อเนื้อมัดเล็ก เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างตากับมือ มีความกระตือรือร้นในการทำกิจกรรมทางกายภาพ ในช่วงวัยนี้เด็กจะมีความเข้าใจภาษาเชื่อมโยงกับกระบวนการคิดที่ชัดเจนขึ้น เรียนรู้วิธีการแก้ปัญหาจากการลงมือปฏิบัติแต่ด้านความเข้าใจถึงสาเหตุและผลกระทบยังต้องเรียนรู้เพื่อพัฒนาในระดับที่สูงขึ้น

ครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการส่งเสริมทักษะทางสังคม เช่น การช่วยเหลือในการเจรจาต่อรองและพูดคุยถึงปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับผู้ที่เกี่ยวข้อง ส่งเสริมความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ความมุ่งมั่นและการควบคุมตนเองในให้ทำงานบรรลุเป้าหมายสูงสุดที่ตั้งไว้ด้วยตนเอง นอกจากนี้ครูยังเป็นผู้ที่ช่วยให้นักเรียนมีความรับผิดชอบและเป็นเจ้าของการเรียนรู้ของตนเอง โดยครูจะเพิ่มปริมาณและความยากของการบ้านให้นักเรียนตามความสามารถและประสบการณ์การเรียนรู้ของแต่ละคน

การจัดช่วงเชื่อมต่อการศึกษาระดับอนุบาลไปสู่ประถมศึกษาของเด็กในวัยนี้ เป็นความท้าทายสำหรับเด็กที่ต้องมีการเปลี่ยนแปลงและเตรียมความพร้อมที่สำคัญ คือ

1.1.1 การอ่านโดยเป็นการอ่านเพื่อการเรียนรู้สิ่งรอบตัว

1.1.2 การเริ่มต้นการเขียนในรูปแบบที่เป็นทางการ

1.1.3 การพัฒนากลยุทธ์การแก้ปัญหาที่ซับซ้อนในหลายขั้นตอนและ

1.1.4 การเปลี่ยนแปลงจากการประเมินที่ไม่ได้มาตรฐานมาสู่การทดสอบมาตรฐาน

การจัดช่วงเชื่อมต่อทางการศึกษาระดับอนุบาลไปประถมศึกษาที่ราบรื่นเป็นสิ่งจำเป็นในการสร้างความสำเร็จของเด็กทุกคน เด็กต้องการการสนับสนุนกับการพัฒนาอารมณ์และสังคมที่ต้องปรับตัว การสร้างมิตรภาพใหม่และเรียนรู้ที่จะประสบความสำเร็จภายในสภาพแวดล้อมของการทดสอบ การจัดการความเครียดซึ่งเป็นการท้าทายความสามารถสูงขึ้น เป้าหมายการจัดช่วงเชื่อมต่อในระดับนี้เป็นการออกแบบเพื่อสร้างระบบสนับสนุนสำหรับนักเรียนแต่ละคน การพัฒนาสภาพแวดล้อมของห้องเรียนสำหรับนักเรียน ในลักษณะการวิจัยปฏิบัติการ

1.2 การจัดช่วงเชื่อมต่อดระดับประถมศึกษาสู่ระดับมัธยมศึกษา

นักเรียนวัยนี้กำลังย่างเข้าสู่วัยรุ่นหนุ่มสาวซึ่งมีความแตกต่างกันในตัวนักเรียนแต่ละคน ทั้งในทักษะ ทศนคติ พฤติกรรมและคุณสมบัติ นักเรียนมีความต้องการทางสังคม ความรู้ความเข้าใจอารมณ์และทางกายภาพที่ไม่ซ้ำกันบนพื้นฐานของจิตใจของแต่ละคน เช่น

1.2.1 การมีปฏิสัมพันธ์กับคนรอบข้าง เช่น ครูและเพื่อนนักเรียนเก่ามากขึ้น

1.2.2 มีความรับผิดชอบและความคาดหวังมากขึ้น

1.2.3 สามารถร่วมกิจกรรมได้ยาวนานขึ้น

1.2.4 เลือกกีฬาและกิจกรรมนอกหลักสูตร

1.2.5 สามารถเลือกวิชาการและอาชีพได้

ดังนั้นการเตรียมการจัดช่วงเชื่อมต่อทางการศึกษาที่สำคัญ คือ การกำหนดโปรแกรมให้เหมาะสมตรงกับความต้องการจำเป็นและความสนใจของนักเรียนทุกคนตามหลักสูตรทั้งด้านวิชาการและระบบการสนับสนุนเพื่อให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียน ผู้ที่รับผิดชอบและมีส่วนสนับสนุนการจัดช่วงเชื่อมต่อดระดับนี้คือนักเรียน ครอบครัว โรงเรียน และชุมชน

1.3 การจัดช่วงเชื่อมต่อดมัธยมต้นสู่ระดับมัธยมปลายหรืออาชีวศึกษา

นักเรียนพิการวัยรุ่นหลายคนเข้าศึกษาต่อระดับมัธยมปลาย โดยหวังว่าจะมีทางเลือกในการดำเนินชีวิตมากขึ้นและต้องการมีเพื่อนมากขึ้น แต่นักเรียนจะมีความกังวลเกี่ยวกับการที่เปลี่ยโดยนักเรียนรุ่นพี่ที่เก่งกว่า กลัวผลการเรียนลดลงเนื่องจากอยู่ในสังคมที่มีขนาดใหญ่ขึ้น

ครูและผู้ปกครองต้องร่วมมือกันเพื่อสร้างความคิดเชิงบวก การจัดการกับความเครียด การตอบสนองที่เหมาะสมในสังคม ทั้งอารมณ์ร่างกายและสร้างความต้องการทางวิชาการ ในช่วงปีนี้นักเรียนต้องมีความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม สร้างมิตรภาพจากกิจกรรมและเหตุการณ์ที่รู้สึกปลอดภัย การสร้างมาตรฐานการศึกษาที่สูงขึ้นและลดปัญหาทางสังคมและอารมณ์ ครูควรให้ความสำคัญกับการสนับสนุนให้นักเรียนประสบความสำเร็จทางวิชาการเพิ่มขึ้น ลดอัตราการออกกลางคัน กลยุทธ์สำคัญ คือ การ

สื่อสารที่เน้นการทำงานให้ประสบความสำเร็จ การสร้างความรู้สึกรักและเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน การวางแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อก่อนเข้าสู่ระดับมัธยมปลายหรืออาชีวศึกษา ดังนี้

1.3.1 ปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการทำงานเพื่อเตรียมความพร้อมทางการเรียนอาชีวศึกษา การศึกษาผู้ใหญ่ การจ้างงานแบบบูรณาการ รวมถึงการจ้างงานที่สนับสนุนการศึกษา และการเป็นผู้ใหญ่ที่เป็นสมาชิกของชุมชน

1.3.2 การเตรียมความพร้อมตามจุดแข็ง ความสนใจของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น การเรียนการสอน บริการหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ประสบการณ์ในชุมชน การมีส่วนร่วมในระบบการจ้างงานของชุมชน การส่งเสริมการสร้างงานที่เหมาะสมกับคนพิการ รวมทั้งการประเมินทักษะการทำงานของคนพิการก่อนเข้าสู่ระบบการจ้างงานหรือการประเมินความสามารถทางการเรียนก่อนการเลือกเรียนสาขาวิชาที่เหมาะสม

2. การจัดช่วงเชื่อมต่อระหว่างชั้นเรียนและการเลื่อนชั้น (Transitions between grade levels and class transfers) เมื่อผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษจบการศึกษาในแต่ละระดับชั้น และต้องเข้าสู่การศึกษาในชั้นที่สูงขึ้น จำเป็นต้องเตรียมความพร้อมผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และครูผู้รับการเชื่อมต่อในชั้นถัดไป ให้ครูรับทราบข้อมูลและความต้องการจำเป็นของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อให้การช่วยเหลือได้อย่างต่อเนื่อง ครูผู้รับการเชื่อมต่อผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษจึงควรมาเยี่ยมชั้นเรียนของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ สังเกตพฤติกรรม สภาพแวดล้อมของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และนำข้อมูลมาเตรียมความพร้อมในการจัดชั้นเรียนให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ได้อย่างเหมาะสม

3. การจัดช่วงเชื่อมต่อระหว่างโรงเรียน (Transitions between schools) เมื่อผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษจบการศึกษาจากสถาบันการศึกษาหนึ่งแล้ว หรือมีการย้ายสถานศึกษา จำเป็นต้องมีการเชื่อมต่อข้อมูลจากสถานศึกษาเดิมให้สถานศึกษาใหม่ที่รับส่งต่อ โดยสถานศึกษาใหม่อาจแต่งตั้งผู้ประสานงานที่ให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถติดต่อสอบถามได้ รวมถึงการให้ข้อมูลแก่ผู้ปกครองและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษอื่นในโรงเรียนใหม่ รับสมัครเพื่อนอาสาเป็นพี่เลี้ยงแก่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และเตรียมความพร้อมความรู้ทักษะที่จำเป็นในการดำเนินชีวิตในโรงเรียนใหม่แก่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

4. การจัดช่วงเชื่อมต่อจากระดับมัธยมศึกษาสู่วัยผู้ใหญ่ (Transition from secondary school to adult life) เป็นการสร้างเป้าหมายชีวิตหลังออกจากโรงเรียน หรือเมื่อผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษสำเร็จการศึกษาระดับมัธยมศึกษา แล้วต้องการเข้าสู่การศึกษาเฉพาะทางหรือระดับอาชีวศึกษา จำเป็นต้องได้รับการเตรียมความพร้อมด้านอาชีพ การจัดช่วงเชื่อมต่อในระยะนี้ เป็นระยะสำคัญที่นำไปสู่การพึ่งพาตนเองในการดำเนินชีวิต จึงต้องมีการเตรียมแผนการบริการและแหล่งสนับสนุนต่างๆ ซึ่งต้องอาศัยข้อมูลการเปลี่ยนผ่านที่ดำเนินการมาทั้งหมด มาพิจารณาจุดแข็งและเป้าหมายของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ควรส่งเสริม เพื่อนำไปสู่การวางแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อสำหรับดำเนินชีวิตในวัยผู้ใหญ่ โดยการจัดช่วงเชื่อมต่อต้องมีระบบความร่วมมือระหว่างองค์กรท้องถิ่น สถานประกอบการ ในขณะที่ต้องมั่นใจว่ามีนโยบายในระดับ ความร่วมมือระหว่างองค์กรและกระบวนการสร้างความสำเร็จในการพัฒนาเด็ก

และครอบครัวระหว่างองค์กรต่างๆ หลักการของระบบการจัดช่วงเชื่อมต่อในชุมชนดังต่อไปนี้ (Bassett; & Hutcherson. 2009; Mazzotti; & et al. 2009)

4.1 ชุมชนต้องพัฒนาวิสัยทัศน์ในการจัดช่วงเชื่อมต่อที่ต่อเนื่อง ซึ่งสามารถทำให้เกิดการตัดสินใจขับเคลื่อนในด้านการปฏิบัติและกิจกรรมการจัดช่วงเชื่อมต่อ วิสัยทัศน์ดังกล่าวต้องพัฒนามาจากความคิดของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในชุมชน

4.2 ระบบการจัดช่วงเชื่อมต่อ ต้องบูรณาการเข้ากับโครงสร้างและระบบที่มีอยู่ในชุมชน

4.3 ทำให้กระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อเป็นเรื่องง่ายๆ ครบวงจรและไม่ซับซ้อน ควรเป็นแนวทางที่ไม่ซับซ้อนเพื่อให้ประสบความสำเร็จได้มากที่สุด

4.4 การวิเคราะห์ประเด็นและปัญหาเดิมที่มีอยู่อาจจะช่วยสร้างสิ่งใหม่ได้

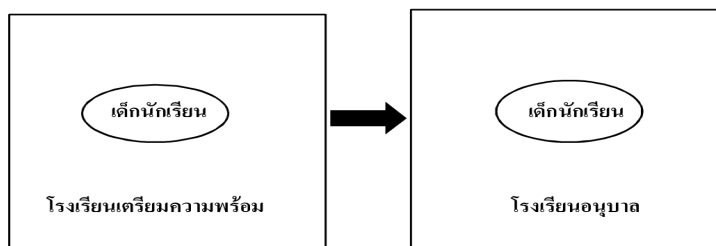
เบท และเรนา (Beth; & Rena. 2006) กล่าวไว้ในหนังสือ Tools for Transition in Early Childhood ว่า ประเด็นหลักที่ชุมชนต้องให้ความสำคัญเมื่อชุมชนจะเริ่มจัดดำเนินการพัฒนาการจัดช่วงเชื่อมต่ออย่างเป็นระบบ ได้แก่ 1) การมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกภาคส่วนในการพัฒนาระบบให้ประสบความสำเร็จ ซึ่งรวมถึงครอบครัวของเด็ก และเจ้าหน้าที่ขององค์กร หรือโครงการต่างๆ จากฝ่ายบริหารจนถึงครู ผู้ให้บริการต่างๆ เช่น นักบำบัด นักจิตวิทยา

ฯลฯ 2) ความร่วมมือระหว่างองค์กรในการพัฒนากระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อให้ประสบความสำเร็จ

3) ความมุ่งมั่นจริงจัง และการทุ่มเทเวลาขององค์กร บุคคลต่างๆที่เกี่ยวข้อง และ 4) ทีมงานต้องเข้าใจว่ามีหลากหลายแนวทางในการทำให้กระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อประสบความสำเร็จ เป้าหมายสำคัญคือ ผู้รับผิดชอบหลัก ต้องพัฒนาระบบให้สอดคล้องกับสภาพชุมชนและสนับสนุนโครงการที่เกี่ยวข้อง

เปียนต้า และ คราฟท์-เซย์เร (Pianta & Kraft-Sayre. 2003) ได้กล่าวไว้ในหนังสือ Successful Kindergarten Transition ว่า ในกระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อเพื่อเข้าสู่โรงเรียนอนุบาลมีรูปแบบอยู่ 4 รูปแบบ ได้แก่

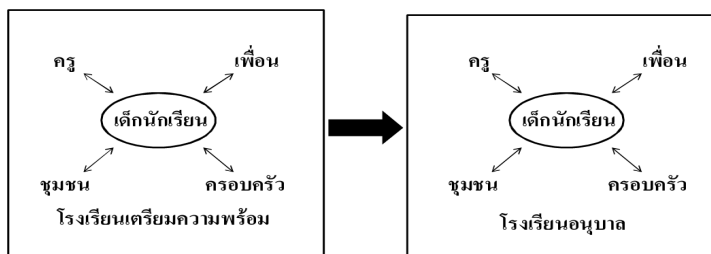
1) รูปแบบเน้นทักษะของเด็ก (Skill Only Model) รูปแบบนี้เน้นให้ความสำคัญกับตัวเด็ก มีมุมมองว่า การจัดช่วงเชื่อมต่อเป็นเรื่องที่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษนำเอาความสามารถและทักษะติดตัวไปในวันแรกของการเรียน ซึ่งการปรับตัวในโรงเรียนเป็นเรื่องบุคลิกภาพของเด็ก เช่น ความพร้อม และระดับของวุฒิภาวะ รูปแบบนี้มีเป้าหมายกระตุ้นให้เด็กปรับตัวในโรงเรียน ปัญหาของเด็กในโรงเรียนอาจจะไม่ถูกมองว่าเป็นประสบการณ์ที่เกี่ยวกับการจัดช่วงเชื่อมต่อ การจัดช่วงเชื่อมต่อในรูปแบบนี้เป็นการอธิบายในมุมมองที่แคบอยู่



ภาพประกอบ 1 รูปแบบเน้นทักษะของเด็ก (Skill Only Model)

2) รูปแบบการจัดการสภาพแวดล้อม (Environmental Input Model) รูปแบบนี้ เน้นทักษะของเด็กถูกกระตุ้นโดยประสบการณ์ที่ได้จัดเตรียมไว้ โดยผู้เกี่ยวข้องต่างๆ ได้แก่ ครอบครัว เพื่อนของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โรงเรียน และชุมชน การปรับตัวของเด็กในโรงเรียนจะได้รับการพิจารณาว่าเป็นการทำงาน ของโครงสร้าง บรรยากาศและอารมณ์ความรู้สึก ของชั้นเรียน โดยครูที่มีคุณภาพ โครงสร้าง

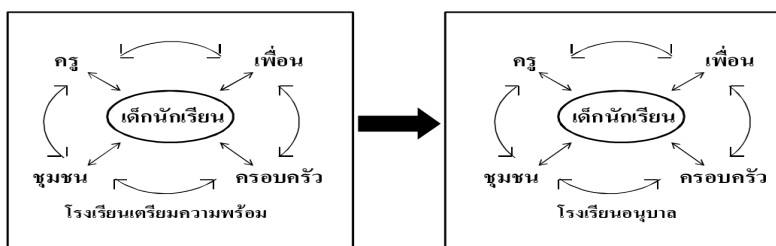
องค์ประกอบในชั้นเรียนที่ชัดเจน เพื่อนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อาวุโสกว่ามาเป็นคู่หูในห้องเรียนจะสามารถเชื่อมต่อกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษไปสู่สภาพแวดล้อมใหม่ได้ อย่างไรก็ตามรูปแบบนี้มีข้อจำกัดที่ครูยังมองการจัดช่วงเชื่อมต่อเป็นกระบวนการที่จัดขึ้นภายในโรงเรียนเท่านั้น มิได้เชื่อมต่อกับสภาพแวดล้อมที่บ้าน และประสบการณ์ก่อนเข้าโรงเรียน



ภาพประกอบ 2 รูปแบบการจัดการสภาพแวดล้อม (Environmental Input Model)

3) รูปแบบการเชื่อมโยงสภาพแวดล้อม (Linked Environmental Model) เป็นการรวมเอาหลายๆ ทางในสิ่งที่จัดเตรียมไว้ให้กับเด็กผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษไว้ด้วยกัน (เช่น การช่วยเหลือของพ่อแม่ การสื่อสารกับครูในชั้นเตรียมความพร้อมมีผลต่อการปรับตัวของเด็ก ในรูปแบบนี้มองว่าทักษะของเด็กผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ประสบการณ์กับครอบครัว เพื่อนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โรงเรียน และชุมชน และการเชื่อมโยงและจัดสภาพแวดล้อมล้วนมีผลต่อการปรับตัวของ

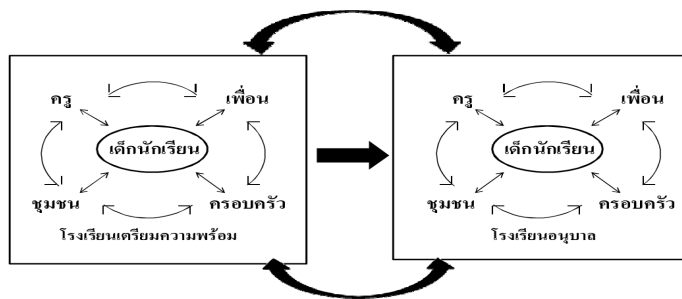
โรงเรียน เช่น การมีส่วนร่วมโดยตรงของครอบครัวช่วยให้เด็กประสบความสำเร็จในโรงเรียน หรือการประสานงานกันอย่างเข้มแข็งระหว่างครอบครัวและโรงเรียนมีส่วนให้เกิดผลทางบวกแก่เด็กมากกว่าครอบครัวหรือโรงเรียนทำเพียงฝ่ายเดียว (Epstein. 1996) แม้ว่ารูปแบบนี้จะมองว่าการปฏิสัมพันธ์ของฝ่ายต่างๆ รอบตัวเด็กก็ตาม แต่เป็นการมองความสัมพันธ์ที่คงที่มากกว่าความสัมพันธ์ที่พัฒนาเคลื่อนที่ไปตามมิติของกาลเวลา



ภาพประกอบ 3 รูปแบบการสภาพแวดล้อมเชื่อมโยงกัน (Linked Environmental Model)

4) รูปแบบการพัฒนา (Developmental Model) รูปแบบนี้รวมเอา มุมมองหลักของรูปแบบทั้งสามที่กล่าวไปแล้ว เชื่อมโยงกับมิติของกาลเวลา ซึ่งเป็นประเด็นหลัก ในกระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อ รูปแบบนี้ได้รับการอธิบายว่าเป็นรูปแบบด้านการพัฒนา เพราะเน้นในด้านการเปลี่ยนแปลงและพัฒนา ผ่านมิติของกาลเวลาในองค์ประกอบและ ประสบการณ์ต่างๆ ซึ่งส่งผลต่อการปรับตัวของเด็กก่อนเข้าโรงเรียนอนุบาล โดยระบุชัดเจนว่า ตัวเด็ก ครอบครัว โรงเรียน เพื่อนผู้เรียนที่มีความ ต้องการพิเศษ และชุมชนล้วนแต่เชื่อมโยงและ พึ่งพาอาศัยกันและกัน และมีได้เป็นความ เกี่ยวเนื่องเฉพาะช่วงเวลาเท่านั้น แต่โยงถึงตลอด

ช่วงกระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อ เมื่อการจัดช่วง เชื่อมต่อได้นำมาใช้และวางแผนโดยการเอื้อให้ เกิดความสัมพันธ์ที่เป็นบวก จะสนับสนุนให้เด็ก ปรับตัวได้สำเร็จ รูปแบบนี้จัดให้มีกรอบการ ทำงานที่คำนึงถึงความสัมพันธ์เหล่านี้ การระดม ทำให้เกิดความคิดที่เกื้อกูลและคิดว่าจะพัฒนาได้ อย่างไร โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความสัมพันธ์ระหว่าง ครูในโรงเรียนเตรียมความพร้อมกับครูในโรงเรียน อนุบาล ความสัมพันธ์กับเพื่อนผู้เรียนที่มีความ ต้องการพิเศษ และความสัมพันธ์ระหว่าง ครอบครัวกับโรงเรียนซึ่งเปรียบเสมือนสะพาน เชื่อมจากโรงเรียนเตรียมความพร้อม สู่วิทยาลัย อนุบาล และช่วยเอื้อให้เด็กได้ปรับตัว



ภาพประกอบ 4 รูปแบบการพัฒนา (Developmental Model)

กระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อเป็น กระบวนการที่ทำงานหลายด้านและค่อนข้าง หลากหลาย เพื่อเชื่อมโยงจากโรงเรียนหนึ่งไปสู่อีก โรงเรียนหนึ่ง โดยขึ้นอยู่กับแนวคิด มุมมองของพ่อ แม่ และครู ความเชื่อที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบ สำคัญที่จะช่วยให้เด็กปรับตัวสู่โรงเรียนอนุบาล โดยหลักการการจัดช่วงเชื่อมต่อเป็นกระบวนการ ที่เกี่ยวข้องกับ 4 ด้านได้แก่ 1) โรงเรียนที่พร้อม 2) การสนับสนุนและมีส่วนร่วมของชุมชน 3) ความรู้ และความร่วมมือของครอบครัว 4) ความมุ่งมั่น ของระบบโรงเรียนเตรียมความพร้อมในการเตรียม

เด็ก เป้าหมายของแนวทางการจัดช่วงเชื่อมต่อนี้ คือการเอื้ออำนวยกระบวนการสร้างความสัมพันธ์ ที่ต่อเนื่องระหว่างผู้เกี่ยวข้องทั้งหลาย

เปียนต้า และ คราฟท์-เซย์เร (Pianta & Kraft-Sayre. 2003) ได้กล่าวไว้ในหนังสือ Successful Kindergarten Transition ว่า ใน การพัฒนา ออกแบบ และปฏิบัติตามแผนการจัด ช่วงเชื่อมต่อในระดับชุมชน มีหลักการชี้แนะอยู่ 5 ประการในการทำให้การจัดช่วงเชื่อมต่อใน ระดับโรงเรียนอนุบาลประสบความสำเร็จซึ่งได้แก่

- 1) ความสัมพันธ์ที่เกื้อกูลกันเป็น

ทรัพยากร ความสัมพันธ์ที่สนับสนุนกันและกันในระหว่างผู้เกี่ยวข้องกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และระหว่างบุคคลที่ทำงานและอาศัยอยู่กับเด็กผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นเหมือนทรัพยากรหลักที่จะช่วยพัฒนาเด็ก เมื่อเด็กอยู่ในสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนกันและกันจะช่วยให้การจัดช่วงเชื่อมต่อสู่โรงเรียนระดับอนุบาลเป็นไปได้อย่างรวดเร็ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งพ่อแม่ที่ต้องส่งลูกเข้าสู่กระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อเป็นครั้งแรก ความสัมพันธ์ที่เกื้อกูลกันระหว่างพ่อแม่กับครูจะช่วยให้พ่อแม่และเด็กผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษฟันฝ่าปัญหาการจัดช่วงเชื่อมต่อไปสู่ระดับอนุบาลได้เป็นอย่างดี

2) ส่งเสริมความต่อเนื่องจากโรงเรียนเตรียมความพร้อมไปสู่โรงเรียนอนุบาล ความสัมพันธ์ซึ่งมั่นคงและยั่งยืนจะเป็นสะพานเชื่อมระหว่างครอบครัวและโรงเรียนและต่อเนื่องจากโรงเรียนเตรียมความพร้อมสู่โรงเรียนอนุบาล ความสัมพันธ์เหล่านี้จะพบได้ในพ่อแม่ ครู เจ้าหน้าที่ที่ทำงานกับครอบครัว เจ้าหน้าที่ของโรงเรียน เพื่อนของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น ถ้าโรงเรียนเตรียมความพร้อมและโรงเรียนอนุบาลทำงานร่วมกันด้วยดี ก็อาจจะมีการพัฒนาโครงการที่ช่วยพัฒนาเด็กผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างต่อเนื่อง

3) เน้นให้ความสำคัญกับจุดแข็งของครอบครัว ครอบครัวของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษจะรู้สึกมีกำลังใจอย่างดี หากปฏิสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับครอบครัวอยู่บนฐานของความสามารถของครอบครัว มากกว่าบนฐานของความล้มเหลว เราสามารถที่จะค้นพบจุดแข็งของครอบครัวได้โดยความสัมพันธ์ที่เป็นบวกเกื้อกูลกัน และริเริ่มโดยโรงเรียน ซึ่งจะช่วยให้เด็กและครอบครัวที่ดีมีโอกาสได้เป็นอย่างดี

4) ออกแบบกระบวนการที่ตอบสนอง

ความต้องการของแต่ละบุคคล การปฏิบัติการเรื่องการจัดช่วงเชื่อมต่อต้องอยู่บนฐานของความ ต้องการและจุดแข็งของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครอบครัว ครู โรงเรียน และชุมชน แนวทางนี้เน้นที่เสนอทางเลือกหลากหลายบนหลักการชี้แนะ โดยออกแบบแผนให้ยืดหยุ่นด้วย ฐานของความ ต้องการและจุดแข็งที่มีอยู่

5) สร้างความสัมพันธ์ที่เน้นความร่วมมือร่วมใจกันทำงาน ความร่วมมือร่วมใจระหว่างบุคคลหลักในกระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อ ไม่ว่าจะเป็นครู ครูใหญ่ เจ้าหน้าที่ที่ทำงานกับครอบครัว ครอบครัวเป็นรากฐานแห่งการพัฒนา และดำเนินการให้การ จัดช่วงเชื่อมต่อประสบความสำเร็จ ในการทำงานอาจมีข้อขัดแย้งหรือความคิดที่ตกลงกันไม่ได้ แต่ในฐานะของเพื่อนร่วมงานที่แท้จริงต้องสามารถทำงานหาข้อตกลงร่วมกันและประนีประนอมกันได้ และสุดท้ายแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อที่สมบูรณ์ก็เป็นผลงานสรุปได้ว่ารูปแบบการพัฒนา (Development Model) ของการจัดช่วงเชื่อมต่อของเด็กอนุบาล จะพิจารณาที่องค์ประกอบของเด็กผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ที่เครือข่ายทางสังคมของเด็กผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษซึ่งเกี่ยวกับครอบครัว โรงเรียน เพื่อนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและชุมชน และปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบเหล่านี้เชื่อมกับการเปลี่ยนแปลงของมิติกาลเวลา รูปแบบนี้เน้นเรื่องการประสานระหว่างผู้เกี่ยวข้องทั้งหลายเพื่อมาช่วยพัฒนากระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อ ในส่วนของแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อจะประกอบด้วยหลักการพื้นฐาน ได้แก่ ความสัมพันธ์ที่ช่วยเหลือเกื้อกูลกัน การส่งเสริมความต่อเนื่องระหว่างโรงเรียนเตรียมความพร้อม กับโรงเรียนอนุบาล การให้ความสำคัญกับจุดแข็งของครอบครัว การพัฒนากระบวนการแนวการทำงานที่ยืดหยุ่นสามารถตอบสนองความ

ต้องการของแต่ละบุคคล และการพัฒนาการทำงานเป็นทีม

การจัดช่วงเชื่อมต่อสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษวัยหนุ่มสาวหรือเด็กโต Michael & Kristine (2012) กล่าวไว้ในบทความ An Introduction to Adolescent Transition Education ส่วนหนึ่งของหนังสือชื่อ Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities ว่า การมีหลักการที่ชัดเจนเป็นสิ่งสำคัญมากซึ่งจะทำให้กระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษประสบความสำเร็จ ในรายการต่อไปนี้เป็นหลักสำหรับกระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อในโรงเรียน และใช้เป็นแนวในการทำแผนและจัดบริการการจัดช่วงเชื่อมต่อสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในวัยผู้ใหญ่ ได้แก่

- 1) การทำเรื่องการจัดช่วงเชื่อมต่อควรทำแต่เนิ่นๆ
- 2) แผนการจัดช่วงเชื่อมต่อต้องครบวงจร
- 3) กระบวนการทำแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อต้องคำนึงถึงความชอบและความสนใจของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ
- 4) กระบวนการทำแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อต้องพิจารณาจากฐานกิจกรรมที่เน้นการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ เริ่มจากจุดแข็งของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ
- 5) การมีส่วนร่วมของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกขั้นตอนมีความสำคัญและจำเป็นมาก
- 6) การมีส่วนร่วมของครอบครัวเป็นสิ่งจำเป็น และขาดไม่ได้อย่างเด็ดขาด
- 7) กระบวนการทำแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อต้องตอบสนองและอ่อนไหวต่อความ

หลากหลาย

- 8) การสนับสนุนและบริการเป็นสิ่งที่มีประโยชน์ซึ่งทุกคนต้องได้รับการสนับสนุนและบริการ
- 9) กิจกรรมที่ใช้ฐานของชุมชนจะทำให้เกิดประสบการณ์ที่เป็นประโยชน์อย่างมาก
- 10) ความมุ่งมั่นและการประสานงานขององค์กรต่างๆเป็นสิ่งสำคัญมาก
- 11) จังหวะและเวลาที่เหมาะสมเป็นสิ่งสำคัญมากในการจัดช่วงเชื่อมต่อให้ช่วงจบจากโรงเรียนออกมาสู่สังคมได้อย่างประสบความสำเร็จ
- 12) ระดับของความจำเป็นในการจัดช่วงเชื่อมต่อจะเกิดขึ้นสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีข้อจำกัดอย่างหลากหลาย

2.2 องค์ประกอบ ในการพิจารณาองค์ประกอบรวมของแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ Stan & Margo (2009) กล่าวถึงในหนังสือ Universal Design for Transition ว่า หลักการของการออกแบบเพื่อทุกคนด้านการจัดช่วงเชื่อมต่อ เป็นแนวคิดที่ขยายความมาจากแนวคิดหลักที่เรียกว่า การออกแบบเพื่อทุกคนหรืออารยะสถาปัตย์ (Universal Design) ที่เน้นการออกแบบ สื่อ อุปกรณ์และสิ่งแวดล้อมที่สามารถใช้ได้ทุกคน ซึ่งไม่ได้มีการปรับแต่งหรือออกแบบให้บุคคลใดเป็นพิเศษ โดยแนวคิดนี้เชื่อมโยงกับการออกแบบด้านสถาปัตย์ที่เรียกว่า การออกแบบโดยปราศจากอุปสรรค (Barrier-free Design) ซึ่งเป็นการออกแบบสถานที่ สิ่งแวดล้อมในชุมชนที่ไม่เลือกปฏิบัติ ทุกคนสามารถใช้งานและเข้าถึงได้ การออกแบบเพื่อทุกคนนำมาใช้กับด้านการศึกษาเน้นให้เป็นประโยชน์กับทุกคน โดยเกิดหลักการออกแบบการสอนเพื่อทุกคน (Universal Design for Instruction: UDI) และการออกแบบการเรียนรู้เพื่อทุกคน (Universal Design for Learning: UDL) จนถึงการออกแบบการจัดช่วง

เชื่อมต่อเพื่อทุกคน (Universal Design for Transition: UDT) องค์ประกอบหลักของแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อต้องครอบคลุมองค์ประกอบต่อไปนี้คือ 1) การจ้างงาน 2) นันทนาการ และพักผ่อนหย่อนใจ 3) การเดินทาง 4) การศึกษาต่อหลังจบมัธยมศึกษา 5) การอยู่ในชุมชน การร่วมกิจกรรมของชุมชน และการมีชีวิตที่เป็นอิสระ

โรเจอร์ และจอร์จ (Roger; & George. 2004) กล่าวใน Transition Services in Special Education: A Practical Approach ถึงองค์ประกอบที่ควรปรากฏในแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ ดังต่อไปนี้ คือ 1) การศึกษาด้านการฝึกอาชีพ 2) การศึกษาหลังขั้นมัธยมและการศึกษาต่อเนื่อง 3) การพิทักษ์สิทธิ์และกฎหมาย 4) การเดินทาง 5) รายได้และการเงิน 6) ความเป็นอิสระส่วนบุคคล 7) สุขภาพ และการแพทย์ 8) การจ้างงาน 9) นันทนาการและการพักผ่อน 10) การสนับสนุนด้านต่างๆ เช่น กลุ่มพึ่งตนเอง การบริการด้านจิตวิทยา การปรึกษาด้านการใช้เครื่องช่วยต่างๆ

2.3 กระบวนการและขั้นตอน ในการจัดทำแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อมีขั้นตอนย่อยๆ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษานโยบาย และหลักการ เป็นการศึกษากฎหมายและนโยบายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาเพื่อคนพิการ กฎหมายและพระราชบัญญัติทางการศึกษาของประเทศไทย การศึกษามีหลักเกณฑ์กำหนดให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษต้องมีแผนจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล โดยแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลระบุถึงแนวทางจัดการศึกษาที่นำมาเชื่อมต่อสู่การวางแผนการเปลี่ยนผ่านได้ ดังนั้นการวางแผนการเปลี่ยนผ่านจึงสามารถทำควบคู่ไปกับการวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

ขั้นตอนที่ 2 การร่วมกันให้คำปรึกษา

การวางแผนการเปลี่ยนผ่านจำเป็นต้องให้ผู้เกี่ยวข้องมาประชุมให้คำปรึกษาร่วมกัน เพื่อวางเป้าหมายในอนาคตตามความต้องการของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และจัดหาทรัพยากรสนับสนุนการดำเนินงานตามแผนให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้

ขั้นตอนที่ 3 กระบวนการวางแผนการเปลี่ยนผ่าน ในขั้นตอนนี้ เป็นกระบวนการรวบรวมข้อมูลไปสู่การวางแผน การนำไปใช้ และการติดตามผล

ขั้นตอนที่ 4 การจัดทำแผนการเปลี่ยนผ่านเฉพาะบุคคล เป็นแผนที่กำหนดเป็นลายลักษณ์อักษร เช่นเดียวกับแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) โดยผ่านกระบวนการขั้นตอนที่ 1-3

เปียนต้า และ คราฟท์-เซย์เร (Pianta & Kraft-Sayre. 2003) ได้กล่าวว่า ในส่วนของขั้นตอนการจัดช่วงเชื่อมต่อ ซึ่งเกี่ยวกับเด็กเล็กได้เสนอขั้นตอนทั้ง 9 ขั้นตอนนี้ 1) การจัดตั้งทีมงานร่วมกันทำงาน ซึ่งทีมงานควรประกอบด้วยครูโรงเรียนเรียนร่วม ครูโรงเรียนอนุบาล เจ้าหน้าที่ทำงานด้านครอบครัว ครูใหญ่ พ่อแม่ และผู้แทนในระดับชุมชนและโรงเรียน ซึ่งทุกคนต้องมีส่วนร่วมอย่างจริงจังในการวางแผน ปฏิบัติการ ประเมินผล แผนการจัดช่วงเชื่อมต่อของชุมชน ซึ่งคณะทำงานควรประกอบด้วย 2 ระดับ ได้แก่ 1) ระดับชุมชน และระดับโรงเรียน และ 2) แต่งตั้งผู้ประสานงานการจัดช่วงเชื่อมต่อ

เปียนต้า และ คราฟท์-เซย์เร (Pianta & Kraft-Sayre. 2003) กล่าวว่า ผู้ประสานงานการจัดช่วงเชื่อมต่ออาจเป็นผู้นำองค์กร ที่ปรึกษาด้านการแนะแนว ครูใหญ่ ผู้ประสานงานโครงการหรือผู้บริหารของโรงเรียนซึ่งสามารถนำเอาบทบาทนี้เข้ากับงานประจำของตนเองได้ ซึ่งบทบาทของผู้ประสานงานการจัดช่วงเชื่อมต่อ คือ

1) การประสานงาน เอื้ออำนวยความสะดวก ผู้ประสานงานควรคุ้นเคยกับความ ต้องการของครอบครัวและโรงเรียน สามารถระบุถึงทรัพยากรที่จะนำมาใช้ได้ มีทักษะในการสื่อสารที่ดีกับครอบครัวที่หลากหลาย

2) มีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับโรงเรียน เตรียมความพร้อม โรงเรียนอนุบาล และการบริการของชุมชน ความเป็นผู้นำและทักษะการบริหารจัดการเป็นสิ่งสำคัญที่ผู้ประสานงานควรมี

3) ประสานจัดการประชุมประจำ และจัดประเมินความต้องการ การประชุมทีมงานในทั้ง 2 ระดับเป็นสิ่งที่จำเป็น การมีส่วนร่วมของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องส่งเสริมความร่วมมือในการทำแผนเชื่อมต่อที่เป็นจริงซึ่งสามารถพัฒนาและปฏิบัติได้ ผู้เข้าร่วมประชุมควรเข้าใจในจุดประสงค์ เป้าหมาย และแผนเพื่อการจัดช่วงเชื่อมต่อกะบวนการนี้จะสร้างความร่วมมือแบบเพื่อนร่วมงาน (Partnership) และทำความเข้าใจในคำศัพท์ที่ใช้ในการจัดช่วงเชื่อมต่อซึ่งมีความคิดเห็นที่หลากหลายระหว่างทีมงานด้วยกัน

4) ระดมความคิดเพื่อดำเนินการจัดช่วงเชื่อมต่อ เมื่อความต้องการของโรงเรียนและชุมชนได้ถูกระบุออกมาและเป้าหมายของการจัดช่วงเชื่อมต่อได้ถูกกำหนด ทีมที่ทำงานด้านการจัดช่วงเชื่อมต่อควรระดมความคิดเพื่อหาแนวทาง โครงการและกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดช่วงเชื่อมต่อ ซึ่งเน้นไปที่การตอบสนองความต้องการในกระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อ

5) สร้างแผนกำหนดการจัดช่วงเชื่อมต่อ แผนกำหนดการจะช่วยสร้างผังยุทธศาสตร์ในการจัดช่วงเชื่อมต่อ ในการทำกำหนดการจัดช่วงเชื่อมต่อทีมงานควรทำกิจกรรมข้อ 4 ให้เสร็จ และปรับเรียงลำดับความสำคัญของการทำกิจกรรมเชื่อมต่อใส่ในแผนกำหนดการ

6) เตรียมการสำหรับอุปสรรคที่จะ

เกิดขึ้น ก่อนดำเนินการแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ เราควรพิจารณาองค์ประกอบที่จะบั่นทอนกำลังใจ หรือทำให้ทีมงานไม่มีส่วนร่วม ไม่กระตือรือร้น ทีมงานควรประเมินศักยภาพและข้อจำกัดของทรัพยากรในโรงเรียน ได้แก่ งบประมาณ บุคลากร และเวลา ซึ่งปัจจัยเหล่านี้ควรได้รับการพิจารณาให้อยู่ในแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อด้วย เช่น ปัญหาบางอย่างที่เกี่ยวกับอุปสรรคในการมีส่วนร่วมของพ่อแม่ในการจัดช่วงเชื่อมต่อ ได้แก่ กิจกรรมการจัดช่วงเชื่อมต่อบกวนเวลาทำงาน ไม่มีรถรับส่งเพื่อเข้าร่วมกิจกรรม ไม่รู้จักใครในโรงเรียน มีปัญหาสุขภาพ ฯลฯ

7) ทบทวนความคิด และ แผน กำหนดการ เมื่อประเด็นอุปสรรคได้ถูกระบุขึ้นมา ทีมงานทั้งในระดับชุมชนและในระดับโรงเรียนต้องทบทวนความคิดและแผนกำหนดการเพื่อจะแก้ปัญหาหรือจัดการปัญหาที่อาจจะเกิดขึ้น ซึ่งขั้นตอนที่ 4 ถึง 7 เป็นขั้นตอนที่เกี่ยวข้องกันและคิดทบทวนกลับไปมาได้ โดยนำเอาอุปสรรคมาพิจารณาแล้วย้อนกลับไปปรับแผน

8) ดำเนินการจัดช่วงเชื่อมต่อ โดยจัดทำแผนกิจกรรมที่ผ่านการระดมความคิด และทบทวนเป็นอย่างดี เพื่อให้การจัดช่วงเชื่อมต่อสามารถเริ่มต้นดำเนินการได้

9) วัดและประเมินผล และทบทวนการปฏิบัติงาน เมื่อกระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อ ดำเนินการเสร็จ ทีมงานด้านการจัดช่วงเชื่อมต่อต้องประเมินกิจกรรมที่ได้ดำเนินการมา ระบุถึงความต้องการที่ยังไม่สามารถทำให้บรรลุ ค้นหาหรือเน้นยุทธศาสตร์ที่ทำให้งานเป็นไปได้ดี ทบทวนแผนสำหรับการจัดช่วงเชื่อมต่อในอนาคต ทีมงานควรประเมินผลงานที่ออกมาจากแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อทั้งในระดับชุมชนและระดับโรงเรียน และหาทางปรับปรุงเปลี่ยนแปลงใน

อนาคต กระบวนการนี้เป็นกระบวนการที่ทำต่อเนื่อง เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินได้แก่ การสัมภาษณ์ แบบรายการตรวจสอบ แบบสอบถาม ฯลฯ

Nova Scotia Department of Education (2005) เสนอกระบวนการวางแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อทางการศึกษา

ประกอบด้วย องค์ประกอบที่สำคัญ 4 องค์ประกอบ คือ 1) นโยบายและหลักการที่เกี่ยวข้อง 2) การมีส่วนร่วมของผู้ที่เกี่ยวข้อง 3) กระบวนการวางแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ และ 4) แผนการจัดช่วงเชื่อมต่อเฉพาะบุคคล ซึ่งเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่องกัน ดังภาพประกอบ 5



2.4 บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ในการดำเนินการให้การจัดช่วงเชื่อมต่อราบรื่นและประสบความสำเร็จจะต้องได้รับความร่วมมือจากบุคคล หรือทีมงานที่เกี่ยวข้องอย่างเข้มแข็ง ซึ่ง Carol Kochhar-Bryant with Stan Shaw and Margo Izzo (2009) กล่าวไว้ในหนังสือ Transition and IDEA 2004 ว่า ในโรงเรียนที่มีการบริการการศึกษาพิเศษจะต้องมีแผนการ

ศึกษารายบุคคล (Individual Education Program: IEP) แผน IEP จะถูกออกแบบให้เป็นตัวเชื่อมระหว่างผู้เชี่ยวชาญทั้งหลายกับแผนในโรงเรียน และมักจะเชื่อมระหว่างโรงเรียนกับองค์กรให้บริการในชุมชน ซึ่งทีมงานที่ทำแผน IEP จะประกอบด้วย 1) ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและพ่อแม่ 2) ครูที่สอนเด็กทั่วไปอย่างน้อย 1 คน (ถ้าผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียน

ในชั้นเรียนทั่วไป) 3) ครูการศึกษาพิเศษอย่างน้อย 1 คน 4) ผู้แทนของหน่วยงานการศึกษาในระดับท้องถิ่นซึ่งจัดการศึกษาให้เด็กผู้นั้น 5) ผู้รู้ที่สามารถแปลความหมายผลการประเมินผลที่เกี่ยวกับการสอน 6) บุคคลที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญพิเศษเกี่ยวกับเด็กคนนั้นรวมถึงการให้บริการส่วนตัวโดยพ่อแม่เชิญให้เข้าร่วมเป็นรายบุคคล

สแตน และมาร์โก (Stan; & Margo, 2009) กล่าวถึงบทบาทของบุคคลต่างๆ ในกระบวนการจัดทำแผนช่วงเชื่อมต่อ ดังนี้

1. บทบาทของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษควรจะมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนาแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ ได้รับการเตรียมพร้อมให้เข้าร่วมประชุม ตัวผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษคือศูนย์กลางของการวางแผนด้านการเชื่อมต่อ บทบาทของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษมีโดยย่อ ดังนี้ 1) เตรียมการประชุมและระบุบุคคลที่จะเข้าประชุม 2) มีบทบาทเป็นผู้นำ และตัดสินใจในที่ประชุม โดยการสนับสนุนช่วยเหลือและเตรียมความพร้อมล่วงหน้า 3) ระบุจุดแข็ง ความชอบ ความสนใจ และความต้องการ โดยผ่านสื่ออุปกรณ์ต่างๆ ได้แก่ แฟ้มเอกสาร วิดีโอ รูปภาพ ฯลฯ และ 4) ระบุและอภิปรายในเรื่อง การบริการสนับสนุนต่างๆ ในชุมชน

2. บทบาทของพ่อแม่และสมาชิกในครอบครัว พ่อแม่และสมาชิกในครอบครัวมีส่วนสำคัญมากในการเน้นให้แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลให้ความสำคัญกับความต้องการและเป้าหมายของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ บทบาทที่สำคัญได้แก่ 1) เตรียมผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เข้าร่วมประชุมอย่างมีความหมาย 2) เตรียมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการเรียนหลังจากจบชั้นมัธยมศึกษา ความสนใจด้านอาชีพ จุดแข็ง

ความต้องการสนับสนุน ทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระ 3) เข้าร่วมในการประชุมวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล แสดงความคิดเห็น และตัดสินใจ 4) ระบุและเสนอชื่อบุคคลที่เป็นเพื่อน ครอบครัว สมาชิกขององค์กรที่ให้บริการในชุมชน ที่ควรเข้าประชุมวางแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล 5) ร่วมกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในการมีส่วนร่วมด้านการเชื่อมต่อ และการติดตามผลด้านการบริการต่างๆ ที่ดำเนินการโดยองค์กรที่ให้บริการ และองค์กรในชุมชน

3. บทบาทของหน่วยงานการศึกษาท้องถิ่น โรงเรียนในชุมชนจะเป็นจุดประสานงานและให้บริการการจัดช่วงเชื่อมต่อแก่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ บทบาทของหน่วยงานการศึกษาท้องถิ่น ได้แก่ 1) เตรียมผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และครอบครัวให้มีบทบาทในกระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล 2) เตรียมผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกคนให้กระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อประสบความสำเร็จ ในการเป็นผู้ใหญ่ที่รับผิดชอบ มีคุณภาพและอยู่ในชุมชน 3) ช่วยให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษตัดสินใจในด้านความชอบ จุดแข็ง ความต้องการของตนเองในด้านเป้าหมายของชีวิต 4) จัดให้มีการสนับสนุนครูผู้สอนในด้านต่างๆ เช่น การฝึกอบรม วิชาการ สื่อ อุปกรณ์ และเวลาในด้านการจัดการเรียนการสอน 5) ช่วยผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและพ่อแม่และทีมทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลในการพิจารณาการให้บริการต่างๆ ด้านการจัดช่วงเชื่อมต่อ เพื่อให้เป้าหมายของเด็กประสบความสำเร็จ 6) ประสานงานกับผู้เชี่ยวชาญองค์กร หน่วยงานให้บริการต่างๆ เพื่อการจัดช่วงเชื่อมต่อดำเนินการได้สำเร็จ

4. บทบาทของผู้เชี่ยวชาญทั้งหลาย การสื่อสารและความร่วมมือระหว่างผู้เชี่ยวชาญ

กับครอบครัวเป็นสิ่งจำเป็นมากกระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อ มีดังนี้

4.1 ผู้อำนวยการ ครูใหญ่ และผู้บริหารโรงเรียนมีบทบาทสำคัญ ได้แก่ การมีบทบาททำให้แนวทางการทำงาน สนับสนุนแก่ครูผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และพ่อแม่ รวมถึงประสานความร่วมมือให้เด็กและครอบครัวมีส่วนร่วม การรวบรวมข้อมูล และการสร้างกลไกความร่วมมือ

4.2 ครูทั่วไป ครูฝึกอาชีพ และครูการศึกษาพิเศษ มีบทบาทในด้านต่างๆดังนี้ การเตรียมความรู้ด้านวิชาการ ทักษะสังคมให้เชื่อมต่อกับประสบการณ์ของชุมชน การสอนในด้านต่างๆ ดังกล่าวรวมถึง ทักษะการตัดสินใจด้วยตนเอง และทักษะการพิทักษ์สิทธิ์ของตนเอง

4.3 ผู้ประสานงานด้านการจัดช่วงเชื่อมต่อ หรือ ผู้ประสานการบริการ (The Transition Coordinator / Service Coordinator) บทบาทของผู้ประสานงานด้านการจัดช่วงเชื่อมต่อคือช่วยผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษด้านการวางแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ และเชื่อมโยงผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและครอบครัวกับทรัพยากรในโรงเรียนและชุมชน ช่วยผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในการวางแผนระยะสั้นและระยะยาว รวมถึงการติดตามผล และสนับสนุนอย่างต่อเนื่องหลังจากผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนจบ

4.4 ครูแนะแนว มีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนกระบวนการจัดช่วงเชื่อมต่อได้มากทั้งในด้านการพัฒนาทักษะวิชาการ การจัดการตนเอง การเรียน และการสอบ การสร้างสัมพันธ์กับเพื่อน ทักษะสังคม ทักษะการสื่อสาร ช่วยผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในด้านการวางแผนและกระบวนการสมัครเรียนต่อ รวมถึงช่วยในการวางแผนต่างๆ และแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ

4.5 นักจิตวิทยาในโรงเรียนมีบทบาทในด้านจัดทำแบบประเมินผลด้านจิตวิทยาการศึกษาต่างๆ รวมถึงการให้คำปรึกษาทางการศึกษา ให้คำแนะนำด้านการเรียนการสอน ให้คำแนะนำแก่ครูและพ่อแม่

4.6 ทีมสหวิชาชีพ เช่น นักกายภาพบำบัด นักกิจกรรมบำบัด นักอรรถบำบัด และพยาบาล บุคลากรผู้เชี่ยวชาญทั้งหลาย จะมีส่วนช่วยผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษด้านร่างกายในการดูแลด้านสุขภาพและให้คำปรึกษาแก่ครู ผู้ประสานงานด้านการจัดช่วงเชื่อมต่อ ผู้ประสานงานด้านอาชีพ การจ้างงานและนายจ้าง ฯลฯ

4.7 ผู้ช่วยครูแนะแนว เจ้าหน้าที่ด้านห้องทรัพยากรและวิชาการ (Resource Officer) และผู้แนะแนวด้านการฟื้นฟูทางอาชีพ ซึ่งมีบทบาทในการสนับสนุนตามบทบาทหน้าที่ของตน

เปียนต้า และ คราฟท์-เซย์เร (Pianta & Kraft-Sayre. 2003) ได้กล่าวไว้ในหนังสือ Successful Kindergarten Transition ว่า ภาระงานที่เกี่ยวกับการจัดช่วงเชื่อมต่อควรมี 2 ระดับ ได้แก่ ระดับชุมชน และระดับโรงเรียนในชุมชน โดย

1. คณะกรรมการจัดช่วงเชื่อมต่อระดับชุมชน มีบทบาทหน้าที่

1.1 ระบุความต้องการของพ่อแม่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โรงเรียน และโรงเรียนเตรียมความพร้อม

1.2 ระบุสถานการณ์และทรัพยากรด้านการจัดช่วงเชื่อมต่อในชุมชน

1.3 จัดหาทรัพยากรและเสนอนโยบายด้านการพัฒนาการที่การจัดช่วงเชื่อมต่อระดับท้องถิ่นในแต่ละโรงเรียน

1.4 จัดการสนับสนุนเพื่อการ

พัฒนานโยบายและการปฏิบัติการด้านการจัดช่วง
เชื่อมต่อ

1.5 จัดเตรียมการประสานงานและ
การเชื่อมระหว่างองค์กรและกลุ่มคนในชุมชน

1.6 พัฒนาแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ
ให้เป็นวาระหลักในระดับชุมชน

1.7 แต่งตั้งผู้นำชุมชน หรือโฆษกที่
ทำหน้าที่เกี่ยวข้องกับการจัดช่วงเชื่อมต่อ

2. ทีมงานเชื่อมต่อระดับโรงเรียน มี
บทบาทดังต่อไปนี้

2.1 แต่งตั้งบุคคลที่จะทำงานด้าน
การจัดช่วงเชื่อมต่อในระดับโรงเรียน

2.2 จัดประชุมเป็นประจำ

2.3 ระบุความต้องการของพ่อแม่
ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โรงเรียน และ
โรงเรียนเตรียมความพร้อมที่สนับสนุนโรงเรียนนั้น

2.4 ระบุสถานการณ์และทรัพยากร
ด้านการจัดช่วงเชื่อมต่อในระดับโรงเรียน

2.5 พัฒนาแผนการจัดช่วงเชื่อมต่อ
และนำมาบูรณาการใช้ในโรงเรียน

2.6 แต่งตั้งผู้ประสานงานด้านการ
จัดช่วงเชื่อมต่อของโรงเรียน

2.7 ดำเนินการประเมินผล และ
ทบทวนการจัดช่วงเชื่อมต่อในฐานะการทำงานที่
ต้องทำอย่างต่อเนื่อง โดยคณะทำงานทั้งสองระดับ
จะทำงานประสานกันอย่างใกล้ชิด

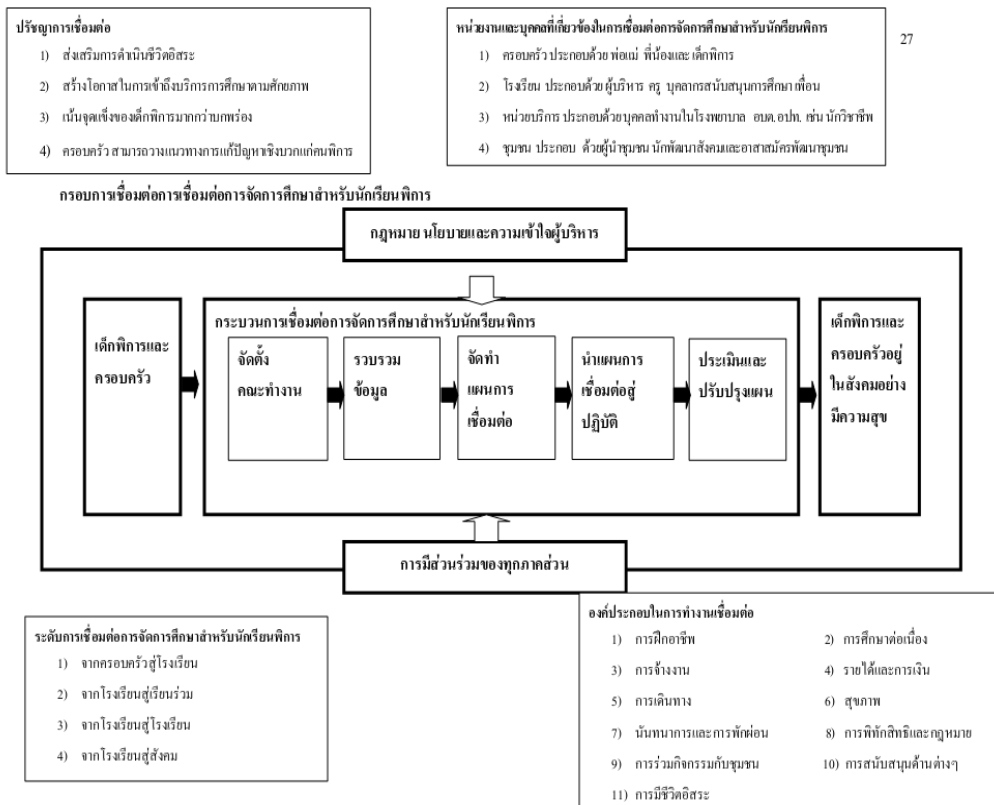
คณะกรรมการจัดช่วงเชื่อมต่อระดับชุมชน
จะประกอบด้วยผู้ประสานงานการจัดช่วงเชื่อมต่อ
ครู ผู้นำชุมชนด้านการดูแลและเตรียมความพร้อม
เด็ก ครูใหญ่หรือผู้บริหารโรงเรียน ผู้บริหารที่
ทำงานสนับสนุนครอบครัว ผู้นำชุมชน ทีมงาน
เชื่อมต่อระดับโรงเรียน ประกอบด้วย
ผู้ประสานงานการจัดช่วงเชื่อมต่อ ครู ผู้นำด้าน
การดูแลและเตรียมความพร้อมเด็ก พ่อแม่ของเด็ก
สำหรับการจัดช่วงเชื่อมต่อในการจัดการศึกษา

สำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในบริบทของ
ประเทศไทยนั้น สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ
(2554) ได้ประสานงานกับ Mr. Kirk Horton
ผู้แทนองค์กร Perkins International ภูมิภาค
เอเชียแปซิฟิกได้จัดการประชุม “Transition
Strategic Planning Meeting” โดยเชิญผู้แทน
จากกลุ่มสถานศึกษาที่จัดการศึกษาสำหรับผู้เรียน
ที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องทางการ
เห็นและพิการซ้อนในประเทศไทย จีน อินเดีย
ฟิลิปปินส์ มาเลเซีย และสหรัฐอเมริกาเข้าร่วม
ประชุม จำนวน 20 คน ณ โรงเรียนสอน
คนตาบอดภาคเหนือในพระบรมราชินูปถัมภ์
ระหว่างวันที่ 18 – 20 มิถุนายน 2552 เพื่อ
แลกเปลี่ยนข้อมูลการจัดทำแผนการจัดช่วง
เชื่อมต่อ และร่วมกันวางยุทธศาสตร์พัฒนา
แผนการจัดช่วงเชื่อมต่อสำหรับผู้เรียนที่มีความ
ต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องทางการเห็นและ
พิการซ้อนจากสถานศึกษาสู่ครอบครัวและชุมชน
ผลการประชุมดังกล่าว ประเทศไทยโดยสำนักงาน
คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานจึงได้จัดทำ
บันทึกข้อตกลงกับองค์กร Perkins International
เพื่อพัฒนาการจัดบริการการจัดช่วงเชื่อมต่อทาง
การศึกษาพิเศษอย่างเป็นระบบ หลังจากนั้นสำนัก
บริหารงานการศึกษาพิเศษ ได้พัฒนาบุคลากรใน
สังกัดและผู้เกี่ยวข้องในการจัดการศึกษาสำหรับ
คนพิการทุกระดับ รวมทั้งผู้ที่ให้บริการอื่นๆ ใน
ด้านความรู้ ความเข้าใจและการปฏิบัติการจัดช่วง
เชื่อมต่อในสถานศึกษา เพื่อเตรียมความพร้อม
สำหรับการดำเนินชีวิตภายหลังจบการศึกษาที่
สอดคล้องกับความสามารถ ความสนใจและ
ท้องถิ่นของตนเอง พร้อมทั้งมีระบบการช่วยเหลือ
สนับสนุนที่เหมาะสม

โดยสรุปจะเห็นได้ว่า การวางแผนช่วง
เชื่อมต่อในการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการมี
ความสำคัญมากเพราะเป็นการวางแผนอนาคต

สำหรับคนพิการที่ต้องอาศัยความรู้ความเข้าใจและความร่วมมือของคนในครอบครัว ผู้เกี่ยวข้อง ผู้ให้บริการและคนชุมชน ซึ่งในการวางแผนช่วงเชื่อมต่อด้านการจัดการศึกษาเป็นการวางแผนระยะยาวแต่ในการเชื่อมต่อแต่ละระดับมีความสัมพันธ์สอดคล้องกับการวางแผนการให้บริการเฉพาะครอบครัวและการวางแผนการจัดการ

การศึกษาเฉพาะบุคคลรวมทั้งแผนการจัดการศึกษาในรูปแบบอื่นๆที่มีเป้าหมายให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการศึกษา มีงานทำและสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างอิสระอยู่ร่วมในสังคมได้อย่างมีศักดิ์ศรีเสมอภาคกับบุคคลทั่วไปได้ โดยมีกรอบแนวคิดในการจัดช่วงเชื่อมต่อทางการศึกษาสำหรับคนพิการ ดังภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 6 กรอบแนวคิดในการจัดช่วงเชื่อมต่อทางการศึกษาสำหรับคนพิการ

ดังนั้น จะเห็นได้ว่าการเชื่อมต่อทางการศึกษามีความสำคัญและจำเป็นต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพทุกระดับ ตั้งแต่จากครอบครัวเข้าสู่ระบบโรงเรียนซึ่งอาจเป็นโรงเรียนที่จัดการศึกษาในระดับปฐมวัย ศูนย์พัฒนาเด็กเล็กหรือศูนย์การศึกษาพิเศษ

ซึ่งในการพัฒนาศักยภาพผู้เรียนในแต่ละโรงเรียนแต่ละระดับอาจมีความหลากหลายในการจัดการ ประกอบกับระดับของความพิการที่แตกต่างกันก็อาจส่งผลให้ผู้เรียนต้องเปลี่ยนแปลงโรงเรียนหรือสถานศึกษาเพื่อให้เหมาะสมกับความสามารถ ความถนัดและศักยภาพของตนเอง ไม่ว่าจะเป็น

โรงเรียนที่จัดการเรียนร่วม หรือโรงเรียนเฉพาะ
 ความพิการและในโรงเรียนแต่ละประเภทก็อาจมี
 การจัดการศึกษาหลายระดับชั้นในโรงเรียน
 เดียวกัน เมื่อมีการเปลี่ยนแปลงระดับชั้นจาก
 ประถมศึกษาสู่ระดับมัธยมศึกษาหรือเมื่อมีการจัด
 การศึกษาเพื่อการเตรียมความพร้อมด้านอาชีพ
 ก่อนเข้าสู่การประกอบอาชีพในสังคมต่อไป

บรรณานุกรม

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2554). การ
 เปลี่ยนผ่านในการจัดการศึกษาสำหรับ
 นักเรียนพิการ. กรุงเทพฯ: สำนักงาน
 คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

Bateman, David F. ; & et al. (2007). **The
 special education program
 administration's handbook.**
 Boston: Pearson Education.

Beth, S.R.; & Rena, A.H. (2006). **Tools for
 Transition in Early Childhood A
 Step-by-Step Guide for Agencies,
 Teacher and Families.** Baltimor,
 Maryland. Paul H. Brookes Publishing.

Brownell, J. E; & Allis, C, D. (1996). **Special
 HATs for special occasions:
 Linking histone acetylation to
 chromatin assembly and gene
 activation.** Current Opinion in
 Genetics and Development. 6: 176–
 184.

Epstein, J. L. (1996). **Perspectives and pre-
 views on research and policy for
 school, family, and community
 partnerships.** In A. Booth; & J. F.
 Dunn (editors), Family school links:
 How do they affect educational

outcomes. pp. 209–246. Mahwah,
 NJ: Erlbaum.

Gordon S. Gibb; & Tina Taylor Dyches.
 (2007). **Guide to Writing Quality Indi-
 vidualized Education Programs.**
 2nd ed. Boston: Pearson Education.

Hudson, D. (2011). **Perceptions of high
 school counselors' involvement
 in the provision of postsecondary
 transition services to students
 with specific learning disabilities.**
 UMI Number: 3462049, ProQuest
 LLC.

Kellams, R.; & Morningstar, M. (2010). Tips
 for transition. **Teaching Exceptional
 Children.** 43(2): 60-68.

Li, J.; Bassett, D.; & Hutchinson, S. (2009).
 Secondary special educators'
 transition involvement. **Journal of
 Intellectual & Developmental
 Disability.** 34(2): 163-172.

Michael L.W.; & Kristine W.W. (2012).
**Handbook of Adolescent Transi-
 tion .Education for Youth with
 Disabilities.** New York: Routledge.

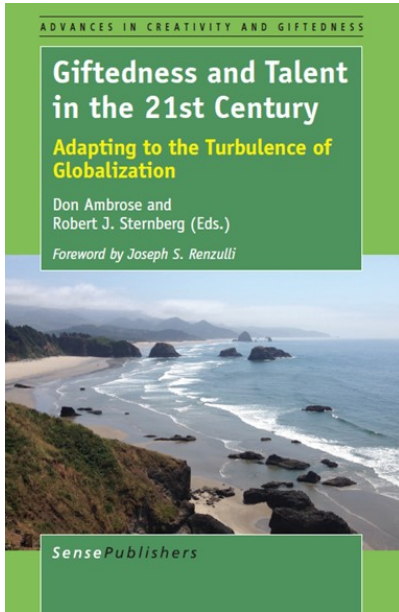
Male, Mary. (1994). **Technology for
 Inclusion Meeting the Special
 Needs of all student.**
 2nd ed. Massachusetts: Allyn and
 Bacon.

Mazzotti, V.; Rowe, D.; Kelley, K.; Test, D.;
 Fowler, K.; Kohler, P.; & Kortering, L.,
 (2009). Linking transition assessment
 and postsecondary goals: Key
 elements in the secondary transi-

- tion planning process. **Teaching Exceptional Children.** 42(2): 44-51.
- Mandlawitz, Myrna. (2007). **What every teaching should know about IDEA 2004 Laws and Regulations.** Boston: Pearson Education.
- Nova Scotia Department of Education. (2005). **Transition planning for student with special needs: The early years through to adult life.** Halifax, N.S.: The department.
- Patricia L. Sitting.; Debra A.; Neubert.; & Gary M. Clark. (2010). **Transition Education and Services for student with disabilities.** 5th ed. Boston: Pearson Education.
- Peter W. D.; & Wright, Esq. (2004). **The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004: Overview, Explanation and Comparison of IDEA 2004 & IDEA 97.** Retrieved January 20, 2013, from <http://www.wrightslaw.com/idea/idea.2004.all.pdf>
- Pianta, Robert C. ; & Kraft-Sayre, Marcia. (2003). **Current Opinion in Genetics and Development.** Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Queen, J. (2002) **Student transitions from middle to high school: improving achievement and creating a safer environment.** Larchmont, New York: Eye on Education.
- Roger, P.; & George, A.G. (2004). **Transition Services in Special Education: A Practical Approach.** USA: Pearson Education.
- Robert J. Marzano.; Timothy Waters.; & Brian A. McNulty. (2005). **School Leadership that works From Research to Results.** USA: ASCD Publication and McRel.
- Scanlon, D.; Patton, J.; & Raskind, M. (2011). Transition to daily living for persons with high incidence disabilities. In **Handbook of special education.** J. Kauffman; & D. Hallahan (Editors): pp. 594-607. New York: Rutledge.
- Stan, F.S.; & Margo I. (2009). **What every teacher should know about transition and IDEA. 2004.** Boston: Pearson Education.
- State Board of Education North Carolina. (2013). **Transition Planning for 21st Century School.** North Carolina. Department of Public Instruction. Retrieved January 20, 2013. from <http://www.dpi.state.nc.us/docs/curriculum/home/transitions.pdf>
- Thoma, Colleen A. ; Bartholomew, Christina C. & Laron A. Scot. (2009). **Universal Design for Transition: A road map for Planning and Instruction.** Baltimor, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. **Journal**

- of Learning Disabilities.** 38(3): 233-249.
- Twachtman-Cullen,D.; & J Twachtman-Reilly. (2002). **How Well Does Your IEP Measure Up: Quality Indicator for Effective Service Delivery.** Hight ganum, CT: Starfish Speciality.
- Wehmen, P. (2011). **Essentials of Transition Planning: Brookes Transition to Adulthood Series.** Retrieved January 20, 2013 . from <http://www.brookespublishing.com>.
- Williamson, R.; Robertson, J.; & Casey, L. (2010). Using a dynamic systems approach to investigate postsecondary education and employment outcomes for transitioning students with disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation.** 33: 101-111.

Giftedness and Talent in the 21st Century: Adapting to the Turbulence of Globalization¹



ผู้วิจารณ์: สุชาวัลย์ หาญจรสุข²
Suthawan Harnkajornsuk²

Giftedness and Talent in the 21st Century: Adapting to the Turbulence of Globalization เป็นหนังสือจำนวน 320 หน้านี้นี้ กล่าวถึงประเด็นที่น่าสนใจ แนวโน้ม และทิศทางในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษในศตวรรษที่ 21 โดยมี Don Ambrose จาก Rider University และ Robert J. Sternberg จาก Cornell University เป็นบรรณาธิการ

หนังสือเล่มนี้เป็นการรวบรวมแนวคิดและมุมมองของนักการศึกษาที่มีชื่อเสียงในการพัฒนาอัจฉริยภาพและความสามารถพิเศษของมนุษย์ โดยเฉพาะในกรณีที่สถานการณ์โลกกำลังเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว ส่งผลให้ต้องมีการตระหนักถึงทิศทางและแนวโน้มของการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษสำหรับเด็กและเยาวชนในศตวรรษที่ 21 ซึ่งหนังสือได้นำเสนอภาพของภาวะกดดันที่เกิดจากสภาพสังคม เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และเทคโนโลยีที่มีอิทธิพลต่อการปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์ของการพัฒนาอัจฉริยภาพและความสามารถพิเศษของมนุษย์

Giftedness and Talent in the 21st Century: Adapting to the Turbulence of Globalization มีการแบ่งเนื้อหาออกเป็น 4 ตอนใหญ่ ประกอบด้วย 16 บท โดยในตอนแรกประกอบด้วยบทที่ 1 และ 2 จะกล่าวถึงบริบทและสถานการณ์ด้านต่างๆ ในศตวรรษที่ 21 ที่ส่งผลต่อการพัฒนาอัจฉริยภาพและความสามารถพิเศษ ในตอนที่ 2 ครอบคลุมเนื้อหาตั้งแต่บทที่ 3 จนถึงบทที่ 11 จะกล่าวถึงแนวคิดในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษท่ามกลางโลกที่กำลังเปลี่ยนแปลงและมีความซับซ้อนมากขึ้น ตอนที่ 3 ครอบคลุมเนื้อหาตั้งแต่บทที่ 12 ถึง 15 กล่าวถึงแนวทางปฏิบัติในการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความสามารถพิเศษในศตวรรษที่ 21 การเรียนรู้ได้ด้วยตนเองอย่างอิสระ หรือ Autonomous learner ซึ่งเป็นคุณลักษณะที่จำเป็นของ

¹Ambrose, D.; & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and Talent in the 21st Century: Adapting to the Turbulence of Globalization*. Rotterdam, the Netherlands: Sense.

²อาจารย์ ดร., สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ที่มีความสามารถพิเศษในยุคสมัยนี้ บางส่วนของหนังสือยังกล่าวถึงความสำคัญของการสร้างสรรค์และการพัฒนานวัตกรรมใหม่ๆ ที่ถือว่าเป็นความสำเร็จที่แท้จริงในศตวรรษที่ 21 นอกจากนี้ ในบทที่ 15 ได้กล่าวถึงผู้มีความสามารถพิเศษที่มีความบกพร่อง หรือมีความพิการร่วมด้วย ซึ่งได้นำเสนอ The Bull’s Eye Model สำหรับการพัฒนาทางด้านจิตใจของเด็กกลุ่มนี้ และในตอนสุดท้าย ซึ่งปรากฏในบทที่ 16 เป็นการสรุปประเด็นและแง่มุมต่างๆ ของหนังสือเล่มนี้

ดังนั้น หนังสือ Giftedness and Talent in the 21st Century: Adapting to the Turbulence of Globalization เล่มนี้ เป็นหนึ่งในหนังสือที่จะชวนให้ผู้อ่านติดตามและตระหนักถึงกระแสความเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกที่มีต่อการจัดการศึกษา และเหมาะสำหรับนักการศึกษา ผู้กำหนดนโยบายทางการศึกษา รวมถึงครู อาจารย์ และนิสิต นักศึกษาที่มีความสนใจในการจัดการศึกษา เพื่อพัฒนาศักยภาพและอัจฉริยภาพมนุษย์ สามารถนำแนวคิดมาประยุกต์ใช้ให้สอดคล้องกับบริบทของประเทศไทย ซึ่งในปัจจุบัน กระทรวงศึกษาธิการก็มีนโยบายในการปฏิรูปการศึกษาที่มุ่งให้ผู้เรียนมีความรู้และทักษะสำหรับอนาคตใหม่ในศตวรรษที่ 21 โดยมีทั้งการปฏิรูปทั้งหลักสูตร กระบวนการจัดการเรียนรู้ การบริหาร การวัดและประเมินผล การประกันคุณภาพการศึกษา และการพัฒนาสื่อและเทคโนโลยีทางการศึกษา ครอบคลุมไปถึงกลุ่มผู้เรียนที่ผู้มีความสามารถพิเศษ เพื่อให้ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องได้ทบทวน พิจารณาการจัดการศึกษาในปัจจุบันว่าได้น่าจนถึงอิทธิพลทางด้านสังคม เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และเทคโนโลยีที่มีต่อการจัดการศึกษาให้กับผู้เรียนกลุ่มนี้ และก่อให้เกิดการปรับเปลี่ยนการจัดการศึกษาจากเดิมที่มุ่งส่งเสริมทางด้านสติปัญญา ไปสู่การให้ความสำคัญแก่ผู้เรียนรอบด้านเพื่อให้สามารถใช้ศักยภาพของตนได้อย่างเต็มที่ สามารถผลิตนวัตกรรม ตลอดจนสามารถแก้ปัญหาที่โลกเผชิญอยู่อย่างสร้างสรรค์ อันเป็นประโยชน์ให้แก่ประเทศและสังคมโลกต่อไป

TABLE OF CONTENTS

Foreword: Stream of Consciousness on Creativity, Globalization, Technology, and What Is Happening in a Rapidly Changing World <i>Joseph S. Renzulli</i>	vii
Section I: Recognizing Powerful Contextual Influences on Giftedness and Talent Development	
1. Previewing a Collaborative Exploration of Gifted Education and Talent Development in the 21st Century <i>Don Ambrose and Robert J. Sternberg</i>	3
2. Twenty-First Century Contextual Influences on the Life Trajectories of the Gifted and Talented <i>Don Ambrose</i>	15
Section II: Conceptions of Gifted Education in a Complex, Changing World	
3. Envisioning a New Century of Gifted Education: The Case for a Paradigm Shift <i>David Yin Dai</i>	45
4. Human Nature: The Unpredictable Variable in Engineering the Future <i>Roland S. Perzson</i>	65
5. The Role of Domains in the Conceptualization of Talent <i>Paula Olzewska-Kubitus, Rena F. Subotnik and Frank C. Worrell</i>	81
6. Holistic Perspectives on Gifted Education for the 21st Century <i>Kirsi Terri</i>	101
7. The Macroproblem of Conflicting Values in 21st-Century Education <i>Jennifer R. Cross and Tracy L. Cross</i>	111
8. The Hobbesian Trap in Contemporary India and South Korea: Implications for Education in the 21st Century <i>Bharath Srivaman and Kyeonghwa Lee</i>	137
9. High Achieving Deprived Young People Facing the Challenges of the 21st Century <i>Sheyla Blumen</i>	147

TABLE OF CONTENTS

10. Clearing the Way for Pivotal 21st-Century Innovation: More Talent Literacy, Less Talent Management <i>Mary Jacobsen</i>	163
11. Filling That Empty Space in the Lives of People in a Globalized World Beset with Turbulence and Crises <i>Dorothy A. Sisk</i>	181
Section III: New Practicalities for Gifted Education in the 21st Century	
12. The Autonomous Learner Model: Supporting the Development of Problem Finders, Creative Problem Solvers, and Producers of Knowledge to Successfully Navigate the 21st Century <i>George Betts, Blanche Kapushin and Robin J. Carey</i>	201
13. Creativity and Innovation: The Twin Pillars of Accomplishment in the 21st Century <i>Joyce VanTassel-Baska</i>	221
14. Navigating Talent Development by Fulfilling Gaps between Gifted Potential and Performance <i>Seon-Young Lee</i>	235
15. Giftedness Plus Talent Plus Disabilities: Twice-Exceptional Persons, the 21st Century, and Lifespan Development as Viewed through an Affective Lens <i>Rick Olenchak, Laura T. Jacobs, Maryam Hussain, Kelly Lee and John Gaa</i>	255
Section IV: Conclusion	
16. Has the Term “Gifted” become Giftig (Poisonous) to the Nurturance of Gifted Potential? <i>Robert J. Sternberg</i>	283
About the Contributors	293
Subject Index	303

นโยบายและคุณลักษณะของการตีพิมพ์บทความ

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ

สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

นโยบายวารสาร

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ เป็นวารสารที่พิมพ์เพื่อเผยแพร่บทความวิจัยและบทความวิชาการ บทความที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษทั้งความเคลื่อนไหวและการเปลี่ยนแปลงในแวดวงการศึกษาที่เกิดขึ้น ทศนะและความเห็นในวารสารฉบับนี้เป็นผู้เขียนแต่ละท่าน โดยกองบรรณาธิการยินดีพิจารณาผลงานในทุกสาขาวิชาที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษทุกประเภท ผลงานที่ได้รับการพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารอาจถูกดัดแปลงแก้ไขรูปแบบและสำนวนตามที่เห็นสมควร ผู้ประสงค์จะนำข้อความใดๆ ในวารสารฉบับนี้ไปพิมพ์เผยแพร่ต่อ ต้องได้รับอนุญาตจากผู้เขียนตามกฎหมายลิขสิทธิ์

คุณลักษณะของบทความที่จะได้รับการพิจารณาตีพิมพ์

- 1. บทความวิจัย** เป็นการนำเสนอสาระของงานวิจัยที่มีกระบวนการวิจัยครอบคลุมสาระสำคัญ อาทิ ชื่อเรื่อง (ภาษาไทยและอังกฤษ) ชื่อผู้วิจัย (ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ) บทคัดย่อ (ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ) ความเป็นมา วัตถุประสงค์ของการวิจัย วิธีการดำเนินการวิจัย ผลการวิจัยและสรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ ลงท้ายด้วยเอกสารอ้างอิง ความยาว 10-15 หน้า
- 2. บทความปริทัศน์** เป็นการนำเสนอในรูปแบบของสรุปผลงานทางวิชาการ ตำรา งานศึกษาค้นคว้า เอกสาร ฯลฯ ซึ่งนำเสนอความรู้ใหม่เกี่ยวกับด้านการศึกษาพิเศษ ความยาว 8-10 หน้า และมีบทคัดย่อภาษาไทยและภาษาอังกฤษ เอกสารอ้างอิงแหล่งที่มา
- 3. บทพินิจหนังสือ** เป็นบทความเพื่อแนะนำหนังสือวิชาการที่มีความใหม่และเป็นประโยชน์ต่อการจัดการศึกษาพิเศษ ซึ่งอาจเป็นศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษ โดยกล่าวถึงเนื้อหาโดยสรุปของหนังสือ อ้างอิงแหล่งที่มา ผู้เขียน สำนักพิมพ์ และประโยชน์ในเชิงวิชาการ เป็นต้น ความยาว 2-3 หน้า พร้อมภาพปกหนังสือ
- 4. รายงานพิเศษ** เป็นการรายงานสรุปความเคลื่อนไหวที่เกิดขึ้นของงานการศึกษาพิเศษ โดยเป็นการนำเสนอโครงการ กิจกรรม ความยาว 5-6 หน้า พร้อมภาพประกอบ

การพิจารณา

บทความที่ตีพิมพ์ต้องผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาที่เกี่ยวข้อง กรณีที่ต้องปรับปรุงแก้ไข กองบรรณาธิการจะส่งกลับไปยังผู้เขียนเพื่อดำเนินการปรับปรุงแก้ไข จึงจะลงตีพิมพ์ในวารสารได้

ระเบียบการตีพิมพ์

เพื่อให้การดำเนินการจัดพิมพ์ผลงานทางวิชาการเป็นไปด้วยความเรียบร้อย ถูกต้อง และมีมาตรฐานในการจัดพิมพ์ จึงขอให้ผู้เสนอผลงานปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด ทั้งนี้ กองบรรณาธิการในการจัดทำวารสารจะไม่รับผิดชอบต่อต้นฉบับบทความวิจัย บทความวิชาการที่ไม่ถูกต้องตามเกณฑ์ที่กำหนด

1. บทความแต่ละบทความจะต้องมีชื่อเรื่อง ชื่อผู้เขียน (ครบทุกคน) วุฒิการศึกษาชั้นสูงสุดและตำแหน่งทางวิชาการ (ถ้ามี) ของผู้เขียนครบทุกคน ต้นฉบับต้องระบุชื่อ นามสกุลจริง สถานที่ทำงานหรือที่อยู่ และเบอร์โทรศัพท์ที่สามารถติดต่อได้
2. เขียนบทความเป็นภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษก็ได้ โดยต้องมีบทคัดย่อทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และต้องเป็นบทความที่ไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่มาก่อน
3. ผู้เสนอผลงานต้องส่งต้นฉบับโดยพิมพ์หน้าเดียว ใช้กระดาษขนาด A4 (21 x 29.7 เซนติเมตร) โดยตั้งระยะห่างจากขอบกระดาษด้านซ้าย 1.5 นิ้ว ด้านขวา 1 นิ้ว ด้านบน 1.5 นิ้ว และด้านล่าง 1 นิ้ว
4. การพิมพ์ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษให้ใช้ตัวอักษร TH SarabunPSK ขนาดตัวอักษร 16
5. จำนวนหน้าและความยาวของบทความวิจัยไม่ควรเกิน 15 หน้า และบทความวิชาการไม่ควรเกิน 10 หน้า รวมตาราง รูป ภาพ และเอกสารอ้างอิง
6. การส่งต้นฉบับ ผู้เขียนจะต้องพิมพ์และส่งต้นฉบับในรูปแบบ Microsoft Word และบันทึกบทความลงในแผ่นซีดี และนำส่งพร้อมหนังสือหรือบันทึกข้อความแสดงความประสงค์ขอรับการตีพิมพ์ลงวารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษตามแบบฟอร์ม
7. กองบรรณาธิการขอใช้สิทธิ์ในการนำบทความที่ตีพิมพ์ในวารสารการศึกษาพิเศษ เผยแพร่ลงในเว็บไซต์ของทางสถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ

การเขียนบทความทางวิชาการ ควรมีส่วนประกอบทั่วไปดังนี้

- 1) บทคัดย่อภาษาไทย
- 2) บทคัดย่อภาษาอังกฤษ
- 3) บทนำ
- 4) เนื้อหา
- 5) บทสรุป
- 6) บรรณานุกรม

การเขียนบทความวิจัย ควรมีส่วนประกอบทั่วไปดังนี้

- 1) บทคัดย่อภาษาไทย
- 2) บทคัดย่อภาษาอังกฤษ
- 3) บทนำ/ความเป็นมาของปัญหาการวิจัย
- 4) วัตถุประสงค์ของงานวิจัย
- 5) สมมติฐาน (ถ้ามี)

- 6) วิธีดำเนินการวิจัย
- 7) ผลการวิจัยและสรุป
- 8) อภิปรายผล
- 9) ข้อเสนอแนะ
- 10) บรรณานุกรม

การเขียนเอกสารอ้างอิงและบรรณานุกรม

การเขียนเอกสารอ้างอิงในวารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ กำหนดให้ใช้รูปแบบการอ้างอิงของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยการบอกแหล่งข้อความที่นำมาอ้างอิง มี 2 แบบ คือ การอ้างอิงที่แยกจากเนื้อหาและการแทรกในเนื้อหา ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1. การอ้างอิงแทรกในเนื้อหา มีรูปแบบดังนี้ (ชื่อ/สกุล./ปีที่พิมพ์./หน้าที่อ้างอิง)

ตัวอย่าง

(สุชา จันทร์เอม. 2541: 22)

(จินตนา แจ่มเมฆ; และ อรอนงค์ นัยวิกุล. 2527: 112-114)

(ศิริวรรณ เสรีรัตน์; ปริญ ลักษิตานนท์; และ ศุภร เสรีรัตน์. 2533: 212)

ถ้าผู้แต่งเป็นชาวต่างประเทศให้ลงเฉพาะชื่อสกุล ดังนี้

เรนซูลลี (Renzulli. 2005: 217-245)

เบทส์ และไนฮาร์ท (Betts & Neihart. 2010)

2. การพิมพ์บรรณานุกรม

2.1 หนังสือ ให้พิมพ์ดังนี้

ชื่อผู้แต่ง./ (ปีที่พิมพ์) ./ ชื่อเรื่อง. / (ครั้งที่พิมพ์) ./ เมืองที่พิมพ์./ สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

อุษณีย์ อนุรุทธีวงศ์. (2555). การเสาะหา/คัดเลือกผู้มีความสามารถพิเศษ. กรุงเทพฯ: อินทร์ณน.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (3rd ed.). New York: Basic Books.

Malthouse, R.; & Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective Practice in Education and Training*. (2nd ed.) London: SAGE Publications.

Reis, SM., & et al. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum Compacting study*. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.

2.2 หนังสือรวมบทความ ให้พิมพ์ดังนี้

ชื่อผู้แต่ง./ (ปีที่พิมพ์) ./ ชื่อบทความหรือชื่อตอน. / ใน / ชื่อหนังสือ. / ชื่อบรรณาธิการ. / หน้าที่ตีพิมพ์บทความหรือตอนนั้น. / ครั้งที่พิมพ์. / เมืองที่พิมพ์./ สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In **Handbook of Gifted Education**. N. Colangelo & G. A. Davis. pp. 60–74. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.

2.3 บทความวารสารภาษาไทยและวารสารต่างประเทศ ให้พิมพ์ดังนี้

ชื่อผู้แต่ง.// (ปี, วัน/เดือน).// ชื่อบทความ.// ชื่อวารสาร.// ปีที่(ฉบับที่):/หน้าที่ย่าง.

ตัวอย่าง

อัญชลี สารรัตน์. (2557, มกราคม-มีนาคม). การยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนด้วยรูปแบบการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Response to intervention, RTI). **วารสารศึกษาศาสตร์ ฉบับวิจัยบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น**. 8(1): 1-9.

หากเป็นชาวต่างประเทศให้พิมพ์ดังนี้

Geary, D.C.; & Brown, S.C. (1991, May). Cognitive Addition: Strategy Choice and Speed of Processing Differences in Gifted, Normal, and Mathematically Disabled Children. **Developmental Psychology**. 27 (3): 398-406.

2.5 แหล่งข้อมูลอิเล็กทรอนิกส์ แบ่งเป็นประเภทดังนี้

2.5.1 หนังสือ ให้พิมพ์ดังนี้

ชื่อผู้แต่ง.// (ปีที่พิมพ์หรือปีที่สืบค้น).// ชื่อเรื่อง.// สถานที่พิมพ์: สำนักพิมพ์.// สืบค้นเมื่อ/วัน/เดือน/ปี(หรือ Retrieved/เดือน/วัน/ปี),/จาก(from)/ชื่อเว็บไซต์

2.5.2 บทความวารสาร ให้พิมพ์ดังนี้

ชื่อผู้แต่ง.// (ปีที่พิมพ์, วันเดือนของวารสาร).// ชื่อบทความ.// ชื่อวารสาร.// ปีที่(ฉบับที่):/หน้า(ถ้ามี).// สืบค้นเมื่อ/วัน/เดือน/ปี(หรือ Retrieved/เดือน/วัน/ปี),/จาก(from)/ชื่อเว็บไซต์

กองบรรณาธิการวารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

โทร 02 649 5000 ต่อ 15639

โทรสาร 02 649 5000 ต่อ 15639