



วารสารวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ
คณะศึกษาศาสตร์

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Journal of Research and Development in Special Education

Faculty of Education

Srinakharinwirot University

ปีที่ 6 ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – มิถุนายน 2560

เจ้าของ: ศูนย์พัฒนาศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์
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

กำหนดการเผยแพร่

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

ที่ปรึกษา: รองศาสตราจารย์ ดร.ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บรรณาธิการ: อาจารย์ ดร.สุชาวัลย์ หาญจรสุข คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ช่วยบรรณาธิการ: อาจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์ คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

กองบรรณาธิการ

1. ศาสตราจารย์ ดร.ผดุง อารยะวิญญู มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
คณะครุศาสตร์ 295 ถนนราชสีมา เขตดุสิต กรุงเทพฯ
2. รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
ศูนย์การศึกษาพิเศษ
295 ถนนราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพฯ
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
คณะศึกษาศาสตร์
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ
4. อาจารย์ ดร.มลิวลัย ธรรมแสง มูลนิธิอนุเคราะห์คนทุพพลภาพในพระบรมราชูปถัมภ์
137 ถนนพระราม 5 แขวงถนนนครไชยศรี
เขตดุสิต กรุงเทพฯ
5. อาจารย์ ดร.พัชรินทร์ เสรี มหาวิทยาลัยมหิดล
สถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาเด็กและครอบครัว
999 ถนนพุทธมณฑล สาย 4 ตำบลศาลายา
อำเภอพุทธมณฑล จังหวัดนครปฐม
6. อาจารย์ ดร.กิงสร เกาะประเสริฐ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา
คณะครุศาสตร์ 96 ถนนปรีดีพนมยงค์ ตำบลประตูชัย
อำเภอพระนครศรีอยุธยา จังหวัดพระนครศรีอยุธยา
7. อาจารย์ ดร.ชนิศา ตันติเฉลิม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
คณะครุศาสตร์ 254 ถนนพญาไท แขวงวังใหม่
เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ
8. อาจารย์ ดร.ลินดา เยห์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์
99 หมู่ 18 ตำบลคลองหนึ่ง
อำเภอคลองหลวง จังหวัดปทุมธานี
9. อาจารย์ ดร.กนกพร วิบูลพัฒนะวงศ์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
คณะศึกษาศาสตร์
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ
10. อาจารย์ ดร.อัญชสิทธิ์ ลพประเสริฐ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
คณะศึกษาศาสตร์
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ
11. นางสาวเพาพะงา จิตต์สวาสดี มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
คณะศึกษาศาสตร์
114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ

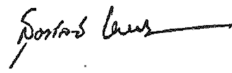
ผู้ทรงคุณวุฒิประจำวารสาร

1. รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล อุคัมพิริยะศักย์ คณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยสวนดุสิต เลขที่ 295 ถนนนครราชสีมา
แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพฯ 10300
2. รองศาสตราจารย์ ดร.ปริญญา หลวงพิทักษ์ชุมพล ศูนย์กีฬาแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
เลขที่ 254 ถนนพญาไท แขวงวังใหม่ เขตปทุมวัน
กรุงเทพมหานคร 10330
3. รองศาสตราจารย์ ดร.สิริมา ภิญโญอนันตพงษ์ คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เลขที่ 114 สุขุมวิท 23
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110
4. รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เลขที่ 114 สุขุมวิท 23
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110
5. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุญล้อม ดั่งวิเศษ คณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏกำแพงเพชร เลขที่ 69 หมู่ 1
ตำบลนครชุม อำเภอเมือง จังหวัดกำแพงเพชร 62000
6. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุจิตพร เลอศิลป์ ภาควิชากิจกรรมบำบัด คณะเทคนิคการแพทย์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ เลขที่ 110 ถนนอินทวโรรส
ตำบลศรีภูมิ อำเภอเมือง จังหวัดเชียงใหม่ 50200
7. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จรัสลักษณ์ รัตนาพันธ์ สาขาวิชาศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช
8. อาจารย์ ดร.พัชรินทร์ เสรี สถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาเด็กและครอบครัว
มหาวิทยาลัยมหิดล เลขที่ 999 ถ.พุทธมณฑลสาย 4
ตำบลศาลายา อำเภอพุทธมณฑล จังหวัดนครปฐม
73170
9. อาจารย์ ดร.กิงสร เกาะประเสริฐ คณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา เลขที่ 96
ถนนปรีดีพนมยงค์ ตำบลประตูชัย
อำเภอพระนครศรีอยุธยา จังหวัดพระนครศรีอยุธยา
13000

10. อาจารย์ ดร.ยุวดี วิริยางกูร คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ
เลขที่ 239 ถนนห้วยแก้ว ตำบลสุเทพ อำเภอเมือง
จังหวัดเชียงใหม่ 50200
11. อาจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์ คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เลขที่ 114 สุขุมวิท 23
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110
12. อาจารย์ ดร.สาธิต ประจันบาน คณะพลศึกษา
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เลขที่ 63 หมู่ 7
ถนนรังสิต-นครนายก คลอง 16 อำเภอองครักษ์
จังหวัดนครนายก 26120
13. อาจารย์ ดร.กนกพร วิบูลพัฒนะวงศ์ คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เลขที่ 114 สุขุมวิท 23
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

บทบรรณาธิการ

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ ปีที่ 6 ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – มิถุนายน 2560 ถือเป็นวารสารฉบับที่ 9 ของศูนย์พัฒนาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ (เดิม สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยทางศูนย์พัฒนาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มีความมุ่งหมายที่จะให้วารสารนี้ เป็นแหล่งเผยแพร่บทความวิจัย และบทความวิชาการ บทวิจารณ์ หนังสือที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพิเศษ รวมทั้งบอกเล่าถึงความเคลื่อนไหวและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในแวดวงการศึกษาพิเศษ ซึ่งบทความวิจัยและบทความวิชาการทุกเรื่องได้ผ่านการกลั่นกรองและมีผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบ เพื่อให้วารสารเป็นที่ยอมรับและเกิดความเชื่อมั่นในวงวิชาการ ปัจจุบันวารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษได้รับคัดเลือกเข้าสู่ฐานข้อมูล TCI และได้รับการจัดคุณภาพให้เป็นวารสารกลุ่มที่ 2 เนื้อหาในวารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษฉบับนี้ มีบทความที่น่าสนใจ ซึ่งได้รับความกรุณาจากนักวิชาการ ผู้เชี่ยวชาญและคณาจารย์ที่มีความเชี่ยวชาญนำเสนอบทความเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ประกอบด้วยบทความวิจัยจำนวน 6 เรื่อง และบทความวิชาการจำนวน 1 เรื่อง คณะผู้จัดทำหวังเป็นอย่างยิ่งว่าบทความเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ต่อผู้อ่าน และขอขอบพระคุณคณะกรรมการกลั่นกรองบทความและผู้ทรงคุณวุฒิประจำวารสารที่ได้สละเวลา อันมีค่าในการพิจารณา และให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้เขียน สุดท้ายนี้ ขอขอบคุณคณะกรรมการ ผู้ที่เกี่ยวข้องทุกฝ่าย ที่ได้ให้ความอนุเคราะห์จนวารสารฉบับนี้สำเร็จอย่างดียิ่ง



(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุธาวัลย์ หาญขจรสุข)

บรรณาธิการ

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ
ปีที่ 6 ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน 2560

สารบัญ

เรื่อง	หน้า
บทความทางการวิจัย	
การใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสเพื่อพัฒนาความสามารถ เขียนประโยคความเดียวของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มี ความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก โดย ทิณธรรม ไทยธรรม อาจารย์ ดร. กนกพร วิบูลพัฒนาวงศ์ อาจารย์ ดร.มลิวัดย์ ธรรมแสง และ อาจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์	11
ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง ในจังหวัดนครปฐม โดย อรรถพล ศรีชีษณุวรานนท์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อาดัม นีละไพจิตร และ อาจารย์ ดร.ปารณีย์ วิสุทธิพันธ์ุ์	23
แบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษา โดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธีรศักดิ์ ศรีสุรกุล	37
การศึกษาความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง การเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน โดย กัลยาณี พิพัฒน์วรสกุล รองศาสตราจารย์ ดร.พัชรี จีวพัฒนกุล และ อาจารย์ ดร.ปรีดา เบ็ญการ	55
การสังเคราะห์งานวิจัยด้านการเรียนรวม บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต โดย อาจารย์ ดร.มลิวัดย์ ธรรมแสง และ อาจารย์ ดร.เมธาวิ ภูมรินทร์	67
การพัฒนาแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย โดย รองศาสตราจารย์ ดร.พัชรี จีวพัฒนกุล	77
บทความทางวิชาการ	
การช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน ในการให้บริการช่วยเหลือ ระยะแรกเริ่ม โดย อาจารย์ ดร.ทมลลา บุญกาญจน์	91

การใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสเพื่อพัฒนาความสามารถ
เขียนประโยคความเดียวของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6
ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก
Developing Sentence Writing Ability of Grade 6 Students With
Profound Hearing Impairment through Scaffolding and
Touch Screen Exercises

ทินธรรม ไทธรรม¹ กนกพร วิบูลพัฒน์วงศ์² มลิวัลย์ ธรรมแสง³ ชนิตา มิตรานันท์⁴
Tinnatham Thaitham¹, Kanokporn Vibulpatanavong²,
Maliwan Tammaesaeng³, Chanida Mitranun⁴

¹นิสิตปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาการวิจัยและพัฒนาศึกษาศาสตร์
(การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน) คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

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

²อาจารย์ ดร., ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

³อาจารย์ ดร., ผู้อำนวยการหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต (การศึกษาพิเศษ) มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

⁴อาจารย์ ดร., ศูนย์พัฒนาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาการใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสเพื่อพัฒนาความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2559 จากโรงเรียนเศรษฐเสถียร ในพระราชูปถัมภ์ จำนวน 5 คน โดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนด ดำเนินการทดลองเป็นระยะเวลา 3 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 คาบ คาบละ 50 นาที รวมทั้งสิ้น 13 ครั้ง เครื่องมือวิจัย คือ 1) แผน การจัดการเรียนรู้การเขียนประโยคความเดียวและแบบฝึกการเขียนประโยคความเดียวบนจอสัมผัส และ 2) แบบทดสอบความสามารถเขียนประโยคความเดียว วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติพื้นฐานได้ค่าเฉลี่ย และร้อยละ ผลการวิจัยพบว่า 1) ความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก จากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสอยู่ในระดับดี และ 2) ความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกจากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง

คำสำคัญ: วิธีเสริมต่อการเรียนรู้แบบฝึกบนจอสัมผัส / ความสามารถเขียนประโยคความเดียว
นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก

Abstract

The research aimed at developing sentence writing ability of grade 6 students with profound hearing impairment through scaffolding and touch screen exercises. The samples of the study were 5 Grade 6 students in Setasatian School for the Deaf under the Royal Patronage of his Royal highness Crown Prince MahaVajiralongkorn School selected by purposive sampling. The instruments used in the study were 13 sentence writing lesson plans and touch screen exercises, sentence writing ability tests. The data were analyzed by using descriptive statistics. The findings revealed that: 1) The sentence writing ability of the students after the experiment was higher than the criteria set out prior to the experiment(75%).2) The sentence writing ability of the students after the experiment was higher than prior to the experiment.

Keywords: Scaffolding / Touch Screen Exercises / Sentence Writing Ability / Students with Profound Hearing Impairment

ที่มาและความสำคัญ

ภาษาเป็นเครื่องมือการสื่อสารเพื่อถ่ายทอดความคิดจากบุคคลหนึ่งไปยังอีกบุคคลหนึ่งผ่านระบบของภาษาที่เรียกว่า ไวยากรณ์ทำให้ผู้ส่งสารใช้ถ้อยคำได้เหมาะสมกับระบบของภาษาและความรู้ของผู้รับสารรวมทั้งลักษณะเฉพาะตัวของผู้ส่งสารด้วยเพราะความคิดอย่างเดียวกัน ผู้ส่งสารแต่ละคนอาจใช้ประโยคที่แตกต่างกัน ภาษายังเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นในชีวิตประจำวัน ช่วยให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างสะดวกสบายขึ้น ภาษาเป็นพฤติกรรมของปัญญาที่สำคัญยิ่งและเป็นเรื่องสากลในทุกกลุ่มสังคมทุกวัฒนธรรม (นวรรธน์ พันธุมธธา. 2558: 1-8) สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ที่มุ่งเน้นพัฒนานักเรียนให้มีคุณภาพตามมาตรฐานที่กำหนดให้นักเรียนเกิดสมรรถนะสำคัญ โดยสมรรถนะสำคัญ ข้อที่ 1 คือ ความสามารถในการสื่อสาร เป็นความสามารถในการรับและส่งสาร มีวัฒนธรรมใช้ภาษาถ่ายทอดความคิด ความรู้ความเข้าใจ ความรู้สึก และทัศนะของตนเองเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารและประสบการณ์อันจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาตนเองและสังคม รวมทั้งการเจรจาต่อรองเพื่อขจัดและลดปัญหาความขัดแย้งต่างๆ ตลอดจนจนการเลือกใช่วิธีการสื่อสาร (กระทรวงศึกษาธิการ. 2552: 4)

การสื่อสารทางภาษาด้วยการเขียนยังเป็นอุปสรรคต่อผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เนื่องจากอวัยวะที่ใช้ในการรับฟังสูญเสียไป ทำให้การรับรู้ภาษาด้านการฟังไม่เป็นไปตามธรรมชาติ ขึ้นอยู่กับระดับของการสูญเสียการได้ยิน ทั้งนี้ ผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน สามารถใช้ชีวิตได้ตามปกติเหมือนคนทั่วไปในสังคม แต่ศักยภาพการเรียนรู้ในด้านต่างๆ ต้องได้รับการฝึกทักษะการรับรู้ภาษาเพิ่มขึ้น การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีข้อจำกัด ทำให้พบปัญหาการสื่อสารโดยเฉพาะด้านวิชาการในทักษะการเขียนความสามารถใช้ภาษาไทยของนักเรียนไม่พัฒนาเท่ากับนักเรียนทั่วไปแม้ว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในประเทศไทยจะใช้ภาษามือ

เป็นหลักในการติดต่อสื่อสาร แต่ก็จำเป็นต้องเรียนรู้ทักษะทั้งการอ่านและการเขียนเพื่อสื่อสารกับคนทั่วไป เพื่อใช้ในชีวิตประจำวัน (ไวญูฒิ วุฒิอรุณสาร. 2555: 4-19) การเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีข้อบกพร่องในเรื่องการใช้ภาษาที่ไม่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ภาษาไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเขียนประโยคความเดียวเป็นปัญหามากที่สุด โดยมีลักษณะของความบกพร่องได้แก่ การเพิ่มและลดปริมาณคำ การเขียนคำในประโยคอย่างฟุ่มเฟือย หรือการเขียนตกหล่นเลือกใช้ชนิดคำไม่ถูกต้อง เลือกใช้คำในการเขียนได้อย่างจำกัด การเขียนสะกดคำผิด รู้คำศัพท์น้อยและไม่เข้าใจความหมายของคำ การเรียงคำในประโยคไม่ถูกต้อง รวมทั้งการเขียนคำในประโยคสลับที่ (อติเทพ เมฆเมืองทอง. 2551: 27-29) เหล่านี้ล้วนเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นจากความแตกต่างของไวยากรณ์ภาษามือและภาษาไทยหากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินสามารถเขียนตามไวยากรณ์ภาษาไทยได้ถูกต้อง ข้อจำกัดการด้านสื่อสารกับคนทั่วไปจะลดน้อยลงและสามารถใช้การเขียนภาษาไทยเพื่อช่วยให้กิจกรรมต่างๆบรรลุเป้าหมายและทำให้สามารถเรียนรู้สิ่งต่างๆ เป็นไปอย่างสะดวกสบายขึ้น

วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) คือ วิธีการจัดการเรียนรู้เพื่อช่วยเหลือ แนะนำ สนับสนุนให้นักเรียนต้องสร้างความรู้ความเข้าใจเพื่อใช้ในการแก้ปัญหาอย่างเป็นขั้นตอน ซึ่งจะส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียน ให้ก้าวไปสู่ขั้นหรือระดับพัฒนาการที่สูงขึ้นทำให้นักเรียนสามารถกำกับตนเองในการเรียนรู้ และมีความเชื่อมั่นในตนเองในการเรียนรู้มากขึ้น ตามทฤษฎีเรื่องพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of Proximal Development) ของไวก็อตสกี(Vygotsky.1978 :86) จากงานวิจัยการศึกษา การเรียนการสอนเพื่อพัฒนาการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินให้มีประสิทธิภาพ วูดบรุนเนอร์ และรอส (Wood Bruner, & Ross.1976: 97-98) ได้นำแนวคิดการเสริมต่อการเรียนรู้ตามการศึกษา มาจัดกระบวนการเรียนรู้ให้นักเรียนสามารถนำเอาความรู้หรือความสามารถนั้นๆ ไปประยุกต์ใช้ได้ด้วยตนเอง เช่น การเขียนภาษาอังกฤษเป็นสิ่งที่ยากสำหรับนักเรียนที่เรียนภาษาที่สอง ผู้สอนเป็นผู้ที่มีประสบการณ์ความรู้ในการเขียนภาษาอังกฤษ สามารถพัฒนารูปแบบการสอนให้ลดข้อจำกัดของนักเรียนโดยที่ผู้สอนคอยช่วยเหลืออย่างใกล้ชิด แล้วจึงค่อยบทบาทลงจนนักเรียนเกิดทักษะตามที่ต้องการ (เพียรศิลป์ ปินชัย. 2555: 2-17) การนำแนวคิดการเสริมต่อการเรียนรู้ได้ถูกนำมาใช้ในการสอนภาษาที่สองสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ในประเทศสหรัฐอเมริกา ตามแนวคิดที่ให้ภาษาแรกของนักเรียน คือ ภาษามืออเมริกัน (American Sign Language: ASL) ส่วนภาษาที่สอง คือ ภาษาอังกฤษ นักเรียนได้รับการสนับสนุนจากผู้สอนตามวิธีการเสริมต่อการเรียนรู้ โดยใช้กระบวนการ สื่อการเรียนรู้ เอกสาร และแบบประเมินตนเองที่มุ่งเน้นพัฒนาคุณภาพการเขียน (The Deaf Student Editing Rubric: DSER) เพื่อให้นักเรียนได้ประเมินตนเองเพื่อตรวจสอบข้อผิดพลาดจากความแตกต่างของไวยากรณ์ภาษามืออเมริกัันกับไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก มีค่าคะแนนเฉลี่ยเพิ่มขึ้นในการเขียนประโยค และทำให้นักเรียนเข้าใจคำศัพท์มากขึ้นสามารถเลือกใช้คำได้ถูกต้องตามการศึกษาวิจัยของ อังจิ เอ็ม แอปพานา (Thangi M. Appanah.2014: 269-283)

นอกจากการสอนตามแนวคิดการเสริมต่อการเรียนรู้ ที่ช่วยผู้สอนลดระดับการช่วยเหลือจนนักเรียนเกิดความคิดรวบยอดและมีโอกาสฝึกปฏิบัติงานได้ด้วยตนเองแล้ว การฝึกปฏิบัติให้เกิดทักษะสอดคล้องกับการนำเทคโนโลยีจอสัมผัส (Touch screen) ที่เป็นการจำลองการเรียนรู้เสมือนจริง

(Virtual Reality) นักเรียนสามารถฝึกปฏิบัติด้วยตนเองผ่านอุปกรณ์หน้าจอสัมผัสที่กำหนดโปรแกรมและออกแบบมาให้เหมาะสมกับการใช้งาน แม้นักเรียนที่ไม่เคยใช้มาก่อน ก็สามารถเข้าสู่การทำงานของโปรแกรมได้ จึงมีการนำมาประยุกต์ใช้สำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษ หรือนักเรียนปฐมวัย เพราะช่วยลดอุปสรรคทางการสื่อสารโดยที่ผู้สอนไม่จำเป็นต้องแนะนำวิธีการใช้อย่างละเอียดทุกครั้ง เนื่องด้วยรูปแบบอุปกรณ์จอสัมผัสออกแบบให้นักเรียนใช้งานด้วยตนเองได้ (ธนรัตน์ แต่้วพัฒนา. 2555: 17-24 และ James Staley,2012: 3-8) นอกจากนี้การสร้างแบบฝึกบนจอสัมผัสมาใช้ในกิจกรรมการเรียนการสอนมีการรับคำสั่งการทำงานหรือมีปฏิสัมพันธ์จากการสัมผัสจากผู้ใช้งานเพื่อลดความซับซ้อนและเข้าถึงคำสั่งการใช้งานได้ง่ายขึ้น ดังนั้นการสร้างสื่อแบบฝึกผ่านระบบจอสัมผัสสามารถให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ผ่านการแสดงภาพเคลื่อนไหว และให้ข้อมูลย้อนกลับได้ทันที ซึ่งทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และช่วยพัฒนาทักษะในบทเรียน ลดการช่วยเหลือและให้นักเรียนทำงานได้ด้วยตนเอง โดยที่ผู้สอนสามารถได้รับข้อมูลย้อนกลับจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับโปรแกรม (เพ็ญญา พวงทอง. 2556: 89-97)

จากความสำคัญดังกล่าวข้างต้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสเพื่อพัฒนาความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก ให้เกิดความสามารถเขียนประโยคความเดียว ซึ่งผลการวิจัยในครั้งนี้จะเป็นประโยชน์แก่ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ตลอดจนผู้เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก เพื่อส่งเสริมความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียน และเป็นแนวทางให้การพัฒนาต่อยอดในการศึกษาวิจัยอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องต่อไป

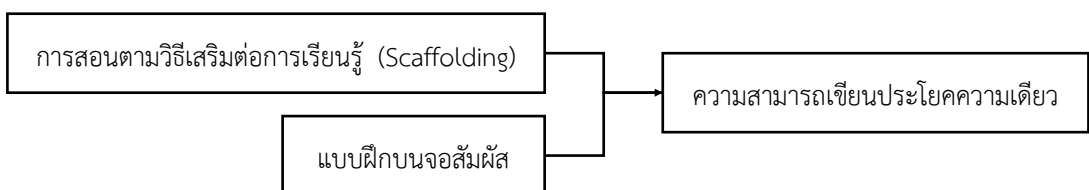
วัตถุประสงค์ในการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก จากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัส
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก จากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสก่อนเรียนและหลังเรียน

วิธีการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้แบบแผนการวิจัยกึ่งทดลอง(Quasi – Experimental Designs)

กรอบแนวคิดการวิจัย



ตัวแปรที่ศึกษา

- ต้นแปรต้น คือ การสอนตามวิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัส
ต้นแปรตาม คือ ความสามารถเขียนประโยคความเดียว

ขอบเขตการวิจัย

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวกที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2559 ของโรงเรียนเศรษฐเสถียร ในพระราชูปถัมภ์ จำนวน 13 คน

กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวกที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2559 ของโรงเรียนเศรษฐเสถียร ในพระราชูปถัมภ์ เลือกโดยวิธีเจาะจง (Purposive Sampling) โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือก คือ การทดสอบความสามารถเขียนประโยคความเดียวที่พบว่าต่ำร้อยละ 60 ของคะแนนเต็ม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ และแบบฝึกการเขียนประโยคความเดียวบนจอสัมผัส จำนวน 13 แผนการจัดการเรียนรู้ โดยผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการทดลองด้วยตนเอง ใช้เวลาทดลอง 3 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 คาบ คาบละ 50 นาที รวมทั้งสิ้น 13 ครั้ง
2. แบบทดสอบความสามารถเขียนประโยคความเดียว จำนวน 20 ข้อ แบ่งเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 เป็นแบบปรนัยเติมคำในช่องว่าง จำนวน 15 ข้อ และตอนที่ 2 เป็นแบบอัตนัย จำนวน 5 ข้อ สำหรับการทดสอบก่อนและหลังเรียน

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ขออนุญาตจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒถึงผู้อำนวยการโรงเรียนเศรษฐเสถียร ในพระราชูปถัมภ์ เพื่อขอความอนุเคราะห์และขอความร่วมมือในการดำเนินการทดลองกลุ่มเป้าหมายนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2559
2. นำแบบทดสอบความสามารถเขียนประโยคความเดียวไปทดสอบกลุ่มเป้าหมายของการทดลอง (Pretest)
3. ดำเนินการทดลองโดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้โดยผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการทดลองด้วยตนเอง ใช้เวลาทดลอง 3 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 คาบ คาบละ 50 นาที รวมทั้งสิ้น 13 ครั้ง
4. เมื่อสิ้นสุดการทดลองแล้วทำแบบทดสอบความสามารถเขียนประโยคความเดียวเช่นเดียวกับก่อนการทดลอง

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. การใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสเพื่อพัฒนาความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปร โดยใช้ค่าคะแนนเฉลี่ยและร้อยละของกลุ่มเป้าหมายรายกรณี

เกณฑ์การประเมินระบบร้อยละ เทียบจากคะแนนเต็ม

ร้อยละ 80 ขึ้นไป	หมายถึง	มีความสามารถระดับดีมาก
ร้อยละ 70 - 79	หมายถึง	มีความสามารถระดับดี
ร้อยละ 60 - 69	หมายถึง	มีความสามารถระดับปานกลาง
ร้อยละ 50 - 59	หมายถึง	มีความสามารถผ่านเกณฑ์ขั้นต่ำที่กำหนด
ต่ำกว่าร้อยละ 49	หมายถึง	ต้องแก้ไขปรับปรุง

2. เปรียบเทียบความสามารถเขียนประโยคความเดียวของของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวกจากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสโดยใช้การวิเคราะห์ข้อมูล โดยเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนก่อนการทดลอง (Pretest) และหลังการทดลอง (Posttest)

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ผลการใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสที่มีต่อความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก ดังตาราง 1

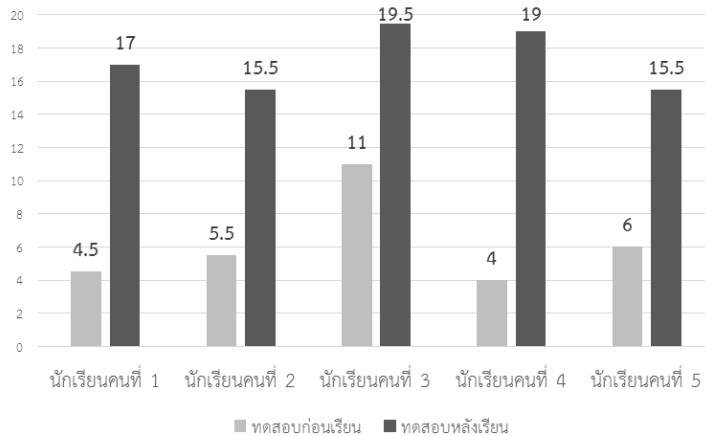
ตาราง 1 แสดงคะแนนแบบทดสอบการเขียนประโยคความเดียว หลังการทดลองของนักเรียนกลุ่มเป้าหมาย

นักเรียน	คะแนนทดสอบ หลังการทดลอง	คิดเป็นร้อยละ จากคะแนนเต็ม	ระดับการประเมิน
คนที่ 1	17	85	ดีมาก
คนที่ 2	15.5	77.5	ดี
คนที่ 3	19.5	97.5	ดีมาก
คนที่ 4	19	95	ดีมาก
คนที่ 5	15.5	77.5	ดี
คะแนนเฉลี่ย	17.3	86.5	ดีมาก

จากตาราง 1 แสดงคะแนนแบบทดสอบการเขียนประโยคความเดียว หลังการทดลองของนักเรียนกลุ่มเป้าหมาย พบว่านักเรียนที่เรียนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัส

และได้ทำแบบฝึกการเขียนประโยคความเดียวมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 17.3 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 86.5 อยู่ในระดับดีมาก โดยเปรียบเทียบคะแนนจากการทดสอบความสามารถเขียนประโยคความเดียวก่อนและหลังการทดลอง

ภาพประกอบ 1 แสดงผลคะแนนแบบทดสอบความสามารถเขียนประโยคความเดียวของของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัส ก่อนเรียนและหลังเรียนเป็นรายบุคคล



จากภาพประกอบ 1 แสดงว่าผลคะแนนแบบทดสอบความสามารถเขียนประโยคความเดียวของของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสก่อนเรียนและหลังเรียนทุกคนสูงขึ้น

2. เปรียบเทียบความสามารถเขียนประโยคความเดียวของของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัส ก่อนและหลังเรียนเป็นรายบุคคล ดังตาราง 2

ตาราง 2 แสดงผลการเปรียบเทียบความสามารถเขียนประโยคความเดียวของของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัส ก่อนเรียนและหลังเรียน

คะแนน	n	ความสามารถเขียนประโยคความเดียว			
		\bar{X}	S.D.	คะแนนต่ำสุด	คะแนนสูงสุด
ก่อนเรียน	5	6.9	2.48	4	11
หลังเรียน	5	17.36	1.87	15.3	19.5

จากตาราง 2 พบว่าความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนหลังการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองโดยค่าเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 6.9 คะแนน (ค่าเฉลี่ย = 6.9, S.D. = 2.48) และหลังการทดลองโดยค่าเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 17.36 คะแนน (ค่าเฉลี่ย = 17.36, S.D. = 1.87)

สรุปผลการวิจัย

1. ความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวกจากการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสอยู่ในระดับดี
2. ความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก หลังการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสสูงกว่าก่อนทดลอง

อภิปรายผล

1. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการสอนโดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสเพื่อพัฒนาความสามารถเขียนประโยคความเดียว มีคะแนนความสามารถเขียนประโยคความเดียวอยู่ในระดับดีซึ่งเป็นไปตามวัตถุประสงค์การวิจัยทั้งนี้เนื่องมาจากแนวความคิดการเสริมต่อการเรียนรู้ สนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้จากตัวแบบจนเกิดทักษะและสามารถทำตามสิ่งที่เรียนรู้ได้ด้วยตนเอง ผ่านกระบวนการของการเขียนอย่างเป็นขั้นตอนและลดการให้ความช่วยเหลืออย่างเป็นลำดับ เพื่อการนำวิธีเสริมต่อการเรียนรู้มาใช้ให้เกิดเป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ได้มีการนำการใช้แบบฝึกบนจอสัมผัสเข้ามาสนับสนุนการฝึกทักษะ และให้เกิดการเรียนรู้ที่สามารถพึ่งตนเองได้ในที่สุด อีกทั้งการกระตุ้นการตอบสนองบทเรียน (Elicit Response) เพิ่มการมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนการสอนโดยตรง และให้ข้อมูลย้อนกลับ (Provide Feedback) เป็นการทำให้ความสะดวกต่อการช่วยเหลือนักเรียนเป็นรายการณได้อีกด้วย (จุไรศิริ ชูรักษ์. 2552: 62-79 และ Thangi M. Appanah.2014: 269-283) นอกจากนี้อุปกรณ์จอสัมผัส เทคโนโลยีอุปกรณ์จอสัมผัส (Touch screen) เป็นการจำลองการเรียนรู้เสมือนจริงนักเรียนสามารถฝึกปฏิบัติด้วยตนเองผ่านอุปกรณ์ประเภทคอมพิวเตอร์ หรืออุปกรณ์ที่ใช้การจอสัมผัส (Touch screen) สามารถกำหนดโปรแกรม และออกแบบมาให้เหมาะกับนักเรียนและเนื้อหาที่เรียน เหมาะสำหรับทั้งนักเรียนที่ไม่เคยใช้สามารถเข้าสู่การทำงานของโปรแกรมได้ตามธรรมชาติและหากนำมาประยุกต์ใช้สำหรับบุคคลที่มีข้อจำกัดด้านการสื่อสารย่อมเกิดประโยชน์ เพราะลดอุปสรรคทางการสื่อสาร ไม่จำเป็นต้องสอนที่ต้องแนะนำวิธีการใช้อย่างละเอียดทุกครั้ง เพราะ รูปแบบอุปกรณ์จอสัมผัสออกแบบให้นักเรียนใช้งานด้วยตนเองได้ (ธนรัตน์ แต้ววัฒนา. 2555: 17-24; เพ็ญญา พวงทอง.2556: 11 - 12 และ James Staley, 2012: 3) ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยการใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสเพื่อพัฒนาความสามารถเขียนประโยคความเดียวของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา ปีที่ 6 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่ใช้แผนการจัดการเรียนรู้ตามวิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัส แบ่งเป็น

5 ชั้น คือ ชั้นที่ 1 กิจกรรมก่อนสอน ชั้นที่ 2 เติมเต็มประสบการณ์ ผู้สอนแจกแจงงานให้เป็นขั้นตอน ชั้นที่ 3 เรียนรู้ (ชั้นสอน) ชั้นที่ 4 ฝึกปฏิบัติและชั้นที่ 5 ประเมินตนเองและสรุปผลการเรียนรู้ โดยในชั้นที่ 4 มีการนำอุปกรณ์จอสัมผัสที่ลงโปรแกรมแบบฝึกให้นักเรียนได้ฝึกปฏิบัติ

2. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ระดับหูหนวก ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่ได้รับการสอน โดยใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้ร่วมกับแบบฝึกบนจอสัมผัสเพื่อพัฒนาความสามารถเขียนประโยคความเดียว มีคะแนนความสามารถเขียนประโยคการทดสอบจากแบบทดสอบมีคะแนนหลังทดลอง (Posttest) สูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง (Pretest) ซึ่งเป็นไปตามวัตถุประสงค์การวิจัยทั้งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยที่ใช้วิธีเสริมต่อการเรียนรู้มาใช้สอนภาษาที่สองสำหรับการเรียนภาษาต่างประเทศ และภาษาที่สองการนำแนววิธีเสริมต่อการเรียนรู้มาใช้สอน การวิจัยของนักการศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ยังใช้สื่อการเรียนรู้ เอกสาร และแบบประเมินตนเอง ที่มุ่งเน้นพัฒนาคุณภาพ และเทคนิคของการเขียน พร้อมทั้งมีรูปแบบที่ผู้สอนประเมินการเขียนของนักเรียน แล้วจึงให้นักเรียนได้ประเมินตนเองเพื่อตรวจสอบข้อผิดพลาดจากความแตกต่างของไวยากรณ์ภาษามืออเมริกันกับไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ โดยการสร้างเกณฑ์การประเมิน (The Deaf Student Editing Rubric: DSER) เพื่อเป็นเครื่องมือในปรับปรุงประสิทธิภาพการเขียนด้วยตนเอง จากการนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้พบว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูหนวก มีค่าคะแนนเฉลี่ยเพิ่มขึ้นในการเขียนประโยค และทำให้นักเรียนเข้าใจคำศัพท์มากขึ้นสามารถเลือกใช้คำได้ถูกต้อง (Walqui.2006: 159-180 และ Thangi M. Appanah. 2014: 269-283) และเพื่อให้เกิดทักษะสร้างความเข้าใจให้เกิดการเรียนรู้ในการเขียนประโยคความเดียวจึงได้มีการพัฒนาแบบฝึกบนจอสัมผัสร่วมด้วย (ธนรัตน์ แต่วัฒนา. 2555: 17-24; เพ็ญญา พวงทอง. 2556: 11-12 และ James Staley, 2012: 3)

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะที่ได้จากการวิจัย

1. ผู้สอนควรควบคุมข้อจำกัดในการจัดการเรียนการสอน เช่น การใช้ล่ามภาษามือต้องเป็นคนเดียวกันทุกครั้ง และมีการทำความเข้าใจร่วมกับล่ามภาษาเกี่ยวกับบทเรียนทุกครั้งก่อนการสอน ทั้งนี้ผู้สอนควรพัฒนาทักษะการใช้ภาษามือด้วยตนเองด้วยเพื่อเป็นแบบอย่างที่ดีสำหรับการใช้ภาษามือแสดงคำเฉพาะในบทเรียนที่นักเรียนไม่สามารถทำท่าภาษามือได้ และจะทำให้ผู้สอนเพิ่มการสื่อสารและเสริมสร้างปฏิสัมพันธ์กับนักเรียน

2. ผู้สอนควรเพิ่มเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับแบบฝึกบนจอสัมผัส หรือทำเป็นบทเรียนสำเร็จรูป เนื่องจากนักเรียนให้ความสนใจในการใช้อุปกรณ์บนจอสัมผัสเป็นอย่างมาก

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรทำการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับตัวแปรอื่น ๆ นอกเหนือจากความสามารถเขียนประโยค เช่น การเขียนด้วยความคิดสร้างสรรค์ หรือเปรียบเทียบวิธีการเรียนรู้กับวิธีอื่นๆ

2. ควรใช้วิธีการเรียนรู้ซ้ำในปีการศึกษาต่อไปเพื่อศึกษาความเชื่อมั่นและประสิทธิภาพของแบบฝึกบนจอสัมผัส

3. ควรใช้วิธีการวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed Method) ทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพเพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกที่สามารถนำมาใช้ในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). **หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551**. กรุงเทพมหานคร : ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- จุไรศิริ ชูรักษ์. (2552). **การพัฒนาวิธีการสแกนโฟล์ดดิ้งทักษะการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความเสี่ยงทางด้านวิชาการโดยใช้ชุดฝึกทักษะ กรณีศึกษา: โรงเรียนวัดควนแร่.วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (หลักสูตรและการสอน).** กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ธนรัตน์ แต้วัฒนา. (2555). **การพัฒนาแบบช่วยเหลือผู้ประเมินคุณภาพภายในระดับอุดมศึกษาสำหรับคอมพิวเตอร์พกพาแบบหน้าจอสัมผัส. วิทยานิพนธ์ ปร.ด. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ.**
- นววรรณ พันธุมธา. (2558). **ไวยากรณ์ไทย. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.**
- เพ็ญญา พวงทอง. (2556). **การพัฒนาสื่อการเรียนการสอนเสริมรายวิชาคณิตศาสตร์ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 บนอุปกรณ์แบบหน้าจอสัมผัส ระบบปฏิบัติการแอนดรอยด์. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (เทคโนโลยีคอมพิวเตอร์).** กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ.
- เพียรศิลป์ ปินชัย. (2555). **การใช้กลวิธีการอ่านแบบอาร์อีเอพี เพื่อส่งเสริมความสามารถในการอ่าน การเขียนสรุปความภาษาอังกฤษและทักษะคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษ).** เชียงใหม่: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- วรวรรณ ศรียาภัย. (2557). **การเขียนเพื่อการสื่อสาร. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.**
- ไวยวุฒิ วุฒิอรธสาร. (2555). **การสื่อสารกับการสร้างอัตลักษณ์ของคนทუნวกไทย:ภาพยนตร์. กรุงเทพฯ: วารสารวิทยาลัยราชสุดาเพื่อการวิจัยและพัฒนาคนพิการ.**
- อดิเทพ เมฆเมืองทอง. (2551). **การศึกษาความสามารถการเขียนประโยคของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับช่วงชั้นเรียนที่ 1 โดยใช้วงล้อคำศัพท์. ปริญญา นิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ).** กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- AídaWalqui. (2016). **Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework.** The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.
- James Staley. (2012). **Touch Screens May Ease Verbal Barriers to Learning.** Education Week Vol. 31 Issue 22.

- Thangi M. Appanah. (2014). **Using Scaffolded Self-Editing to Improve the Writing of Signing Adolescent Deaf Student**. American Annals of the Deaf.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychiatry and Psychology**. 17(2): 89-100.
- Vygotsky. L.S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process**. Boca Raton: St.Lucie Press.

ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของ
คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังในจังหวัดนครปฐม
Factors Related to Adjustment of Spinal Cord Injury Persons
in Nakornpathom Province

อรรถพล ศรีชีษณูวารานนท์¹, อาตัม นีละไพจิตร², ปารณีย์ วิสุทธิพันธ์³

Auttapon Srichitsanuwaranon¹, Adam Neelapaijit², Paranee Visuttipun³

¹นักศึกษาลัทธิสุตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต วิทยาลัยการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ วิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล

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

²ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ภาควิชาฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ วิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล

³อาจารย์ ดร. ภาควิชาฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ วิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาระดับการปรับตัว การเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคม 2) เปรียบเทียบระดับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง จำแนกตาม เพศ อายุ สถานภาพการสมรส ระยะเวลาที่พิการ การเข้าร่วมกิจกรรม 3) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคม ต่อการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง กลุ่มตัวอย่าง คือ คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังที่มีรายชื่ออยู่ในฐานข้อมูลของศูนย์การดำรงชีวิตอิสระของคนพิการพุทธมณฑล อายุ 18-60 ปี จำนวน 93 คน เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามและการสัมภาษณ์ วิเคราะห์ข้อมูลโดยโปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ SPSS ผลการศึกษาพบว่า 1) คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังมีระดับการปรับตัวการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง 2) คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังที่มีเพศ อายุ สถานภาพการสมรสระยะเวลาที่พิการ การเข้าร่วมกิจกรรมที่แตกต่างกัน มีระดับการปรับตัวไม่แตกต่างกัน 3) การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมโดยรวม มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการปรับตัวโดยรวม ($R = 0.540, 0.587$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

คำสำคัญ : คนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง / การปรับตัว / การเห็นคุณค่าในตนเอง / การสนับสนุนทางสังคม

Abstract

This study is a survey study which aims to 1) study the levels of adjustment, self-esteem, and social support toward people with spinal cord injury 2) compare people with spinal cord injury's levels of adjustment according to their backgrounds 3) study the relationship between self-esteem and social supports toward people with

spinal cord injury's levels of adjustment. The population of the study is 125 people with disabilities who acquired spinal cord injury. All population are as listed in Phuthamonthon Independent Living Center, Nakhon Pathom, aged between 18 – 60 years old. Data collected through questionnaires and the interview included 93 people with disabilities. Data analysis was done with descriptive and inferential statistics. The study shows the following results: 1) People with spinal cord injury have average levels of adjustment and social supports while the level of self-esteem appears to be average to high. 2) People with spinal cord injury with different backgrounds have no statistical significant differences in their levels of adjustment. 3) People with spinal cord injury's self-esteem and social supports are the main factors that related to the levels of adjustment. The study found that those 2 factors are significantly correlation to people with spinal cord injury's adjustment at ($R = 0.540, 0.587$) at 0.01 level of significant.

Keywords: People with spinal cord injury / adjustment levels / self-esteem / social supports

ที่มาและความสำคัญ

การบาดเจ็บไขสันหลังเป็นอาการที่เกิดจากการได้รับการกระทบกระเทือนบริเวณกระดูกสันหลัง รวมถึงรากประสาทในโพรงกระดูกสันหลังซึ่งส่งผลให้เกิดอาการผิดปกติจากการบาดเจ็บคือ การอ่อนแรงหรืออัมพาตของขาหรือลำตัวทั้งหมดหรือบางส่วน การสูญเสียการควบคุมกล้ามเนื้อและการรับรู้ทางผิวหนัง การบาดเจ็บไขสันหลังส่งผลให้เกิดความพิการ ซึ่งเป็นสาเหตุทำให้คนพิการมีข้อจำกัดในการดำรงชีวิต เนื่องจากสภาพร่างกาย สภาพจิตใจ และสภาวะทางสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปเมื่อเกิดความพิการทำให้คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังต้องมีการปรับตัวเพื่อให้สามารถดำรงชีวิตต่อไป (อรวรรณ ดงหงส์. 2553)

การปรับตัวเป็นรูปแบบการตอบสนองเมื่อบุคคลเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับตนเองเพื่อปรับสภาพสมดุลทั้งร่างกาย จิตใจ และสังคม ให้อยู่ในสภาพสมดุล (Roy. 1999) คนพิการที่ปรับตัวได้ดีจะส่งผลต่อความสามารถในการยอมรับตนเองใช้ชีวิตอย่างมีความสุขสอดคล้องกับความสามารถและข้อจำกัดของตนเอง (Mouly อ้างอิงจาก สุรภา ภาษานติกุล. 2542) ซึ่งเชื่อมโยงกับกระบวนการในการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ โดยสภาวะการปรับตัวที่ดีทำให้มีสุขภาพจิตดีซึ่งเป็นผลให้ได้รับการฟื้นฟูสมรรถภาพอย่างมีประสิทธิภาพ (พวงแก้ว กิจธรรม. 2544)

ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง โดยคาดหวังว่าผลการวิจัยครั้งนี้จะเป็นแนวทางสำหรับนักให้คำปรึกษาและบุคลากรที่ทำงานเกี่ยวข้องกับคนพิการ ทราบถึงปัจจัยที่มีความสัมพันธ์ต่อการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง ซึ่งจะได้นำมาเป็นข้อมูลและหาแนวทางในการสนับสนุน วางแผนที่เหมาะสมและถูกต้องในการให้บริการฟื้นฟูสมรรถภาพ โดยให้เกิดประโยชน์ และมีประสิทธิภาพ

สูงสุดต่อคนพิการที่มารับบริการ

วัตถุประสงค์ของงานวิจัย

การศึกษาเรื่อง ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังในจังหวัดนครปฐม มีวัตถุประสงค์ในการศึกษาดังต่อไปนี้

1. เพื่อศึกษาระดับการปรับตัว การเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง
2. เพื่อเปรียบเทียบระดับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง จำแนกตาม เพศ อายุ สถานภาพการสมรส ระยะเวลาที่พิการ การเข้าร่วมกิจกรรม
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ การเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคมต่อการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง

สมมุติฐานการวิจัย

ผู้วิจัยกำหนดสมมุติฐานของการศึกษาไว้ 2 ประเด็น ได้แก่

สมมุติฐานที่ 1 คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังที่มีภูมิหลัง ต่างกัน ได้แก่ เพศ อายุ สถานภาพการสมรส ระยะเวลาที่พิการ การเข้าร่วมกิจกรรม มีระดับการปรับตัวต่างกัน

สมมุติฐานที่ 2 การเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคม เป็นปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัว ของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง

วิธีการดำเนินการวิจัย

1. **รูปแบบการวิจัย** การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงสำรวจเพื่อศึกษาเรื่องปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง โดยศึกษากับคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังที่มีรายชื่ออยู่ในฐานข้อมูลของศูนย์การดำรงชีวิตอิสระของคนพิการพุทธรมณฑล ที่อาศัยอยู่ในจังหวัดนครปฐม ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามและการสัมภาษณ์ (Face to face interview)

2. **ประชากรในการศึกษา** คือ คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังที่มีรายชื่ออยู่ในฐานข้อมูลของศูนย์การดำรงชีวิตอิสระของคนพิการพุทธรมณฑลที่อาศัยอยู่ในจังหวัดนครปฐม และต้องมีบัตรประจำตัวคนพิการ ที่ออกโดยกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ และได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์ว่า สาเหตุความพิการเกิดจากการบาดเจ็บไขสันหลัง มีทั้งหมดจำนวน 125 คน

3. **กลุ่มตัวอย่างในการศึกษา** คือคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังที่มีรายชื่ออยู่ในฐานข้อมูลศูนย์การดำรงชีวิตอิสระของคนพิการพุทธรมณฑล ที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์การคัดเลือกเข้าร่วมวิจัยจำนวน 93 คน คิดเป็น (ร้อยละ 74.4) ของประชากรที่ศึกษา

4. **เครื่องมือในการวิจัย** เครื่องที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถาม 4 ส่วน ประกอบด้วย 1) ส่วนที่ 1 แบบสอบถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนบุคคล ประกอบด้วย เพศ อายุ สถานภาพการสมรส

ระยะเวลาที่พิการ และการเข้าร่วมกิจกรรม 2) ส่วนที่ 2 แบบสำรวจการเห็นคุณค่าในตนเอง เป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list) ประกอบด้วยข้อคำถาม 16 ข้อ 3) ส่วนที่ 3 แบบประเมิน การสนับสนุนทางสังคม แบ่งเป็น 4 ด้าน ได้แก่ การสนับสนุนด้านอารมณ์ การสนับสนุนด้านการยอมรับ ยกย่องและการเห็นคุณค่า การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร การสนับสนุนด้านสิ่งของและบริการ เป็นแบบประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ มีข้อคำถามทั้งสิ้น 28 ข้อ และ 4) ส่วนที่ 4 แบบวัด พฤติกรรมการปรับตัว แบ่งเป็น 4 ด้าน ได้แก่ การปรับตัวด้านร่างกาย การปรับตัวด้านอัตมโนทัศน์ การปรับตัวด้านบทบาทหน้าที่ การปรับตัวด้านการพึ่งพาห้วางกัน เป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ มีข้อคำถามทั้งสิ้น 36 ข้อ

แบบสอบถามทั้ง 3 ฉบับผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) จากผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน และนำแบบสอบถามไปทดลองใช้กับคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังที่อาศัยอยู่ในจังหวัดนครปฐม จำนวน 20 คน ได้ค่าความเที่ยงเครื่องมือของแบบสอบถาม ส่วนที่ 2 แบบสำรวจการเห็นคุณค่า ในตนเอง เท่ากับ 0.682 ส่วนที่ 3 แบบประเมินการสนับสนุนทางสังคม เท่ากับ 0.847 ส่วนที่ 4 แบบวัด พฤติกรรมการปรับตัวต่อความพิการ เท่ากับ 0.862

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล การวิจัยครั้งนี้ได้ผ่านการรับรองจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยมหิดล หลังจากผ่านการรับรองผู้วิจัยได้ดำเนินการ ติดต่อกลุ่มตัวอย่างและชี้แจง รายละเอียดวัตถุประสงค์ การทำวิจัย และขอความยินยอมในการตอบแบบสอบถาม ผู้วิจัยดำเนินการ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยผู้วิจัยจะเป็นผู้ลงพื้นที่เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง และประสานงาน เครือข่ายคนพิการในพื้นที่ให้ช่วยแจกแบบสอบถาม พร้อมชี้แจงรายละเอียดวัตถุประสงค์ การทำวิจัย และขอความร่วมมือให้เครือข่ายช่วยแจกแบบสอบถามซึ่งแนบเอกสารชี้แจงผู้เข้าร่วมวิจัยและหนังสือแสดงเจตนายินยอมเข้าร่วมการวิจัยแก่คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง พร้อมทั้งให้ทางเครือข่ายบอกจุดลงนามยินยอมเข้าร่วมวิจัยในเอกสารชี้แจงฯ และหนังสือแสดงเจตนายินยอมเข้าร่วมวิจัย และนัดหมายวันที่ผู้วิจัยจะเข้าไปเก็บแบบสอบถามคืนจากเครือข่ายคนพิการ เก็บข้อมูลระหว่างวันที่ 1 กรกฎาคม 2559 ถึงวันที่ 31 สิงหาคม 2559 ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูล ด้วยแบบสอบถามและการสัมภาษณ์

6. การวิเคราะห์ข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ SPSS โดยสถิติ ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ สถิติบรรยาย โดยการแจกแจงค่าความถี่ ค่าเฉลี่ย ค่าร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สถิติเชิงอ้างอิง เปรียบเทียบค่าเฉลี่ย 2 กลุ่ม (T-test) การวิเคราะห์ ความแปรปรวน (one-way ANOVA) วิเคราะห์ความสัมพันธ์โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์ ความสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (Multiple Regression Analysis: MRA)

ผลการศึกษา

1. ระดับการปรับตัว การเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคมของคนพิการ บาดเจ็บไขสันหลัง จากการเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถาม และสรุปผลการศึกษาใน 3 ประเด็น ได้แก่ ระดับการปรับตัว การเห็นคุณค่าในตนเอง และ

ระดับการสนับสนุนทางสังคมของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง ผลการศึกษาสรุปได้ดังต่อไปนี้

1.1 ระดับการปรับตัว พบว่าคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังมีระดับการปรับตัวโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง ในรายด้านพบว่า การปรับตัวด้านร่างกายและการปรับตัวด้านอัตมโนทัศน์ของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังอยู่ในระดับการปรับตัวปานกลาง ส่วนการปรับตัวด้านบทบาทหน้าที่และการปรับตัวด้านการพึ่งพาระหว่างกันของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังอยู่ในระดับการปรับตัวที่มีประสิทธิภาพ

1.2 การเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังมีระดับคะแนนโดยเฉลี่ยเท่ากับ 50.05 อยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างสูง ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 16.36 คะแนนต่ำสุด 20 คะแนนสูงสุด 80

1.3 ระดับการสนับสนุนทางสังคม พบว่าการสนับสนุนทางสังคมของคนพิการบาดเจ็บ ไขสันหลังโดยรวมอยู่ในระดับปานกลางในรายด้านพบว่า การสนับสนุนทางสังคมด้านอารมณ์และด้านสิ่งของบริการนั้นอยู่ในระดับมาก ส่วนการสนับสนุนทางสังคมด้านการยอมรับยกย่องและ เห็นคุณค่า และด้านข้อมูลข่าวสารอยู่ในระดับปานกลาง รายละเอียดในตาราง 1

ตาราง 1 แสดงค่าเฉลี่ยและค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของข้อมูลระดับการปรับตัว การเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคมของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง

ตัวแปรที่ศึกษา (n = 93 คน)			
การปรับตัว	\bar{X}	S.D.	แปลผล
ด้านร่างกาย	3.548	0.768	ปานกลาง
ด้านอัตมโนทัศน์	3.360	0.467	ปานกลาง
ด้านบทบาทหน้าที่	3.717	0.723	มีประสิทธิภาพ
ด้านการพึ่งพาระหว่างกัน	3.681	0.591	มีประสิทธิภาพ
การปรับตัวโดยรวม	3.635	0.401	ปานกลาง

ตาราง 1 (ต่อ)

ระดับคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง	จำนวน(93 คน)	ร้อยละ	
ระดับต่ำ (0 – 20 คะแนน)	6	6.50	
ระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ (21 – 40 คะแนน)	26	28.00	
ระดับปานกลางค่อนข้างสูง (41 – 60 คะแนน)	36	38.60	
ระดับสูง (61 – 80 คะแนน)	25	26.90	
คะแนนโดยเฉลี่ย 50.05 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 16.36 คะแนนต่ำสุด 20 คะแนนสูงสุด 80			
การสนับสนุนทางสังคม	\bar{X}	S.D.	แปลผล
ด้านอารมณ์	3.610	0.710	มาก
ด้านการยอมรับ ยกย่อง และเห็นคุณค่า	3.278	0.611	ปานกลาง
ด้านข้อมูลข่าวสาร	3.078	0.642	ปานกลาง
ด้านสิ่งของและบริการ	3.548	0.768	มาก
การสนับสนุนทางสังคมโดยรวม	3.379	0.563	ปานกลาง

2. เปรียบเทียบระดับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง จำแนกตามเพศ อายุ สถานภาพการสมรส ระยะเวลาที่พิการ และการเข้าร่วมกิจกรรม ข้อมูลด้านภูมิหลังของผู้ตอบแบบสอบถาม พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 83.9 เพศหญิง ร้อยละ 16.1 โดยส่วนใหญ่มีอายุระหว่าง 33-41 ปี (ร้อยละ 31.2) รองลงมาอายุระหว่าง 42-50 ปี (ร้อยละ 25.8) โดยมีอายุเฉลี่ยคือ 37.24 ปี สถานภาพการสมรสของกลุ่มตัวอย่าง มีสถานภาพโสด (ร้อยละ 64.5) สถานภาพสมรส (ร้อยละ 24.7) สถานภาพหม้าย/หย่า/แยกกันอยู่ (ร้อยละ 10.8) ระยะเวลาที่พิการของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง ส่วนใหญ่อยู่ในช่วง 6-10 ปี (ร้อยละ 34.4) รองลงมาคือช่วง 11-15 ปี (ร้อยละ 21.5) โดยมีระยะเวลาที่พิการเฉลี่ยคือ 12.20 ปี และการเข้าร่วมกิจกรรมของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง พบว่า ร้อยละ 78.5 เคยเข้าร่วมกิจกรรมขององค์กร/หน่วยงานคนพิการที่อยู่ในจังหวัดนครปฐม และร้อยละ 21.5 ไม่เคยเข้าร่วมกิจกรรม พบว่าคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังที่มีภูมิหลังต่างกัน ได้แก่ ปัจจัยเพศ อายุ สถานภาพการสมรส ระยะเวลาที่พิการ การเข้าร่วมกิจกรรมที่แตกต่างกันส่งผลต่อการปรับตัวไม่แตกต่างกัน รายละเอียดในตาราง 2

ตาราง 2 เปรียบเทียบระดับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง จำแนกตามเพศ อายุ

สถานภาพการสมรส ระยะเวลาที่พิการ และการเข้าร่วมกิจกรรม

การปรับตัวของ คนพิการ บาดเจ็บไขสันหลัง	เพศ	อายุ	สถานภาพ การสมรส	ระยะเวลา ที่พิการ	การเข้าร่วม กิจกรรม
ด้านร่างกาย	0.967	0.538	0.536	0.744	0.223
ด้านอัตมโนทัศน์	0.207	0.144	0.076	0.465	0.518
ด้านบทบาทหน้าที่	0.275	0.852	0.182	0.053	0.384
ด้านการพึงพาระหว่างกัน	0.302	0.137	0.175	0.148	0.162
ภาพรวมการปรับตัว	0.351	0.390	0.389	0.129	0.547

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

3. การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองและการสนับสนุนทางสังคมที่มีต่อการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง พบว่าการเห็นคุณค่าในตนเอง และการสนับสนุนทางสังคมโดยรวม และในรายด้าน มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เมื่อพิจารณาในรายละเอียดผลการศึกษา พบว่า การสนับสนุนทางสังคมโดยรวมมีค่าความสัมพันธ์สูงสุด ($r = 0.587$) รองลงมา คือ การสนับสนุนทางสังคมด้านการยอมรับ ยกย่องและเห็นคุณค่า ($r = 0.585$) ลำดับต่อมา คือ การเห็นคุณค่าในตนเอง ($r = 0.540$) และ การสนับสนุนทางสังคมด้านอารมณ์ ($r = 0.516$) ส่วนการสนับสนุนทางสังคมด้านข้อมูลข่าวสาร และการสนับสนุนทางสังคมด้านสิ่งของและบริการ ($r = 0.449, 0.404$) ตามลำดับรายละเอียดในตาราง 3

ตาราง 3 แสดงผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคม และการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง

	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของ เพียร์สัน (r)	p-value
การเห็นคุณค่าในตนเอง	0.540	0.000**
การสนับสนุนทางสังคมโดยรวม	0.587	0.000**
- ด้านอารมณ์	0.516	0.000**
- ด้านการยอมรับ ยกย่องและเห็นคุณค่า	0.585	0.000**
- ด้านข้อมูลข่าวสาร	0.449	0.000**
- ด้านสิ่งของและบริการ	0.404	0.000**

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

การวิเคราะห์ปัจจัยที่ร่วมกันทำนายการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง

การสนับสนุนด้านอารมณ์โดยรวม การสนับสนุนด้านการยอมรับ ยกย่อง และเห็นคุณค่าโดยรวม การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสารโดยรวม การสนับสนุนด้านสิ่งของและบริการโดยรวม และการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยตัวแปรอิสระกลุ่มนี้ มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการปรับตัวโดยรวม $R = 0.691$ และสามารถพยากรณ์ระดับการปรับตัวโดยรวมได้ $R^2 = 0.477$ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 โดยมีความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการพยากรณ์เท่ากับ ± 2.299 จากผลการวิเคราะห์ที่ได้สมการถดถอยพหุคูณ เพื่อพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อระดับการปรับตัว ดังนี้

ระดับการปรับตัวโดยรวม = $2.118 + (0.727)$ การเห็นคุณค่าในตนเอง + (0.119) การสนับสนุนด้านการยอมรับ ยกย่อง และเห็นคุณค่าโดยรวม + (0.089) การสนับสนุนด้านอารมณ์โดยรวม + (0.032) การสนับสนุนด้านสิ่งของและบริการโดยรวม - (0.008) การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร รายละเอียดในตาราง 4

ตาราง 4 แสดงผลการวิเคราะห์ปัจจัยที่ร่วมกันทำนายการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(ค่าคงที่)	2.118	0.192		11.047	0.000*
การสนับสนุนทางสังคม					
- ด้านอารมณ์	0.089	0.073	0.158	1.218	0.226
- ด้านการยอมรับ ยกย่อง และเห็นคุณค่า	0.199	0.082	0.303	2.424	0.017*
- ด้านข้อมูลข่าวสาร	-0.008	0.067	-0.012	-0.117	0.907
- ด้านสิ่งของและบริการ	0.032	0.060	0.061	0.539	0.591
การเห็นคุณค่าในตนเอง	0.727	0.174	0.370	4.171	0.000*

$$R = 0.691 ; R^2 = 0.477 ; F = 15.897 ; SE = \pm 2.299$$

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

อภิปรายผลการศึกษา

1. จากการศึกษาพบว่า การปรับตัวโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อศึกษาในรายด้านพบว่า การปรับตัวด้านร่างกายอยู่ในระดับการปรับตัวปานกลาง จากข้อมูลในแบบสอบถามพบว่าคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังออกกำลังกายและบริหารร่างกายต่อเนื่องเป็นประจำ และนอนหลับสนิทต่อเนื่องในช่วงกลางคืน มีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าข้ออื่นๆ สะท้อนให้เห็นว่าคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังนั้นไม่สามารถที่จะออกกำลังกายได้ต่อเนื่องเป็นประจำเนื่องจากผลกระทบจากความพิการ ทำให้สภาพร่างกายเกิดความบกพร่องและหรือสูญเสียสมรรถภาพการทำงานของอวัยวะ

ในส่วนระบบกล้ามเนื้อและกระดูก มักเกิดภาวะกล้ามเนื้ออ่อนแรง เมื่อไม่มีการหดเกร็ง กล้ามเนื้อก็จะลีบ การหดเกร็งของกล้ามเนื้อจนอาจรบกวนการนอน หรือเป็นอุปสรรคในการเคลื่อนย้ายตัว นอกจากนี้ยังเกิดภาวะข้อติดเนื่องจากไม่มีการเคลื่อนไหว และมีภาวะกระดูกเปราะและหักง่าย ทั้งนี้ผลศึกษาไม่ตรงกับการศึกษาที่เคยมีมาก่อน เช่นการศึกษาของ ประภัสสร สมศรี (2549) ที่ศึกษาผลของการสร้างพลังอำนาจต่อการปรับตัวของผู้ป่วยอัมพาตครึ่งซีก พบว่ากลุ่มตัวอย่างมีระดับการปรับตัวอยู่ในระดับการปรับตัวที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งแตกต่างจากการศึกษาครั้งนี้ อาจเกิดจากกลุ่มตัวอย่างมีข้อจำกัดของสภาพการเคลื่อนไหวร่างกายที่แตกต่างกัน จึงส่งผลให้ระดับการปรับตัวแตกต่างกัน

การปรับตัวด้านอัตมโนทัศน์ อยู่ในระดับปานกลาง จากข้อมูลในแบบสอบถามพบว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังรู้สึกกังวลใจเกี่ยวกับการเจ็บป่วย เนื่องจากสภาพร่างกายอ่อนแอและไม่แข็งแรงเหมือนเดิม และรู้สึกกังวลใจกับค่าใช้จ่ายในการรักษา มีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าข้ออื่นๆ สะท้อนให้เห็นว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังนั้นอาจจะยังรู้สึกยอมรับการความพิการที่เกิดขึ้นได้ไม่มากเท่าไร และคงยังมีความคาดหวังกับการรักษาที่อาจจะสามารถช่วยให้ร่างกายกลับไปแข็งแรงปกติเหมือนเดิมได้ ถึงส่งผลให้รู้สึกกังวลใจกับค่าใช้จ่ายในการรักษาเพราะว่าไม่อาจจะคาดการณ์หรือรู้ชัดเจนได้ว่าจะต้องเวลานานเท่าไรในการรักษา สอดคล้องกับการศึกษาของ พุทธประวีณ์ บุญยะวันตัง (2550) พบว่า อัตมโนทัศน์ด้านการยอมรับตนเองเป็นด้านที่สำคัญ แสดงว่าคนพิการรู้สึกกว่าตนเองไม่มีคุณค่าและไม่พอใจในสภาพร่างกายที่เป็นอยู่ในขณะนี้และยังไม่ยอมรับสภาพร่างกายที่พิการของตนเองมากนัก กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษามีคะแนนอัตมโนทัศน์ด้านการยอมรับตนเอง อยู่ในระดับปานกลาง

การปรับตัวด้านบทบาทหน้าที่ อยู่ในระดับการปรับตัวที่มีประสิทธิภาพ จากข้อมูลในแบบสอบถามพบว่าคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังรู้สึกว่าคนในครอบครัวไม่กล้าพูดคุยเหมือนเดิม ซึ่งมีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าข้ออื่นๆ อยู่ในระดับการปรับตัวปานกลาง จากข้อมูลนี้สะท้อนให้เห็นว่าถึงแม้ว่าคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังสามารถแสดงบทบาทของตนเองในครอบครัวได้ และพึงพอใจในสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในครอบครัว แต่ก็ยังรู้สึกว่าคนในครอบครัวไม่กล้าพูดคุยเหมือนเดิม อาจเพราะว่าผลกระทบจากความพิการที่ทำให้สภาพร่างกายเปลี่ยนแปลงไปและสูญเสียความสามารถการทำงานของร่างกาย และส่งผลต่อด้านจิตใจทำให้คนพิการรู้สึกกังวลใจและคิดว่าความพิการที่ซึ้นเกิดนั้นเป็นปมด้อยทำให้ตนเองเป็นภาระของครอบครัว ซึ่งอาจทำให้ครอบครัวนั้นไม่อยากจะพูดคุยหรือเอาเรื่องราวปัญหา มาทำให้คนพิการไม่สบายใจ ซึ่งอาจจะไปกระทบกระเทือนปมด้อยของคนพิการและทำให้คนพิการนั้นรู้สึกกังวลใจ ที่ไม่อาจจะช่วยเหลือหรือแก้ไขปัญหาให้กับครอบครัวได้ ในบทบาทของลูกที่เคยดูแลพ่อแม่ หรือบทบาทสามี ภรรยา ที่ทำหน้าที่และดูแลรับผิดชอบครอบครัวได้ สอดคล้องกับการศึกษาของ อรรชรณ ดงหงส์ (2553) ที่ศึกษาการปรับตัวด้านจิตสังคมของผู้ป่วยบาดเจ็บไขสันหลัง พบว่ากลุ่มตัวอย่างรู้สึกกว่าตนเองเป็นภาระของครอบครัว ทำให้ภรรยาและลูกกล้าปากที่ต่อรับภาระต่างๆ แทน จึงเกิดความเครียดความกังวล รู้สึกว่าตนเองไม่สามารถดำรงบทบาทและหน้าที่ของตนได้ตามปกติ เฉพาะบทบาทสามีหรือภรรยาเนื่องจากสูญเสียหน้าที่ทางด้านเพศสัมพันธ์ทำให้อาจเกิดปัญหาครอบครัว กลัวภรรยา หรือสามีจะเบื่อหน่าย และกลัวถูกทอดทิ้ง

การปรับตัวด้านการพึ่งพาระหว่างกัน อยู่ในระดับการปรับตัวที่มีประสิทธิภาพ จากข้อมูลในแบบสอบถามพบว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังรู้สึกว่าการพึ่งพาผู้อื่นตลอดไป ซึ่งมีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าข้ออื่นๆ อยู่ในระดับการปรับตัวปานกลาง จากข้อมูลนี้สะท้อนให้เห็นว่า ความพิการที่เกิดจากการบาดเจ็บไขสันหลัง นั้นส่งผลกับร่างกาย ทำให้อ่อนแอหรือเป็นอัมพาต ทำให้เกิดข้อจำกัดในการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวัน ซึ่งไม่อาจจะหลีกเลี่ยงการขอความช่วยเหลือจากผู้อื่นในกิจกรรมที่ยังไม่สามารถปฏิบัติได้ ส่งผลให้คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังนั้นต้องยอมรับว่าตนเองจะต้องพึ่งพาผู้อื่นในกิจกรรมบางอย่างที่ไม่สามารถทำเองได้ไปตลอด และจากการสัมภาษณ์เพิ่มเติมพบว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังจะลองพยายามทำด้วยตนเองก่อน แต่ถ้าหากลองทำแล้ว และคิดว่าไม่ปลอดภัยที่จะส่งผลทำให้เกิดอันตรายกับตนเองเพิ่มขึ้น ก็จำเป็นที่จะต้องขอความช่วยเหลือจากคนในครอบครัวหรือผู้อื่น ซึ่งคนพิการเองก็เกิดความรู้สึกเกรงใจ ไม่กล้าที่จะขอความช่วยเหลือจากคนในครอบครัวบ่อยเพราะกลัวว่าจะทำให้รู้สึกรำคาญ และรู้สึกอึดอัดใจ ลำบากใจจากการที่ให้ผู้อื่นมาทำแทน เพราะบางครั้งการช่วยเหลือมันไม่ได้ตั้งใจแบบคนละความคิดกัน คิดอีกแบบผู้ช่วยเหลือทำอีกแบบ จึงทำให้เกิดความขัดแย้งในสัมพันธภาพและทำให้ไม่อยากมาดูแลหรือให้ความช่วยเหลือ เพราะอาจจะเข้าใจว่าคนพิการนั้นเป็นคนเอาแต่ใจ สอดคล้องกับการศึกษาของ พุทธประวีณ์ บุญยะวันตัง (2550) พบว่า คนพิการรู้สึกว่าตนเองไม่สามารถเป็นที่พึ่งของคนในครอบครัว รู้สึกกลัวว่าบุคคลในครอบครัวจะเบื่อหน่ายและรู้สึกไม่สบายใจหากต้องขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น โดยด้านการพึ่งพาระหว่างกันอยู่ในระดับปานกลาง

การเห็นคุณค่าในตนเอง จากการศึกษา พบว่าการเห็นคุณค่าในตนเองของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง มีระดับคะแนนโดยเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างสูง จากข้อมูลในแบบสอบถามพบว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังนั้นต้องใช้เวลาในการปรับตัวยอมรับกับสิ่งใหม่ๆในชีวิต และไม่หวั่นไหวกับปัญหา มีความมั่นใจในความคิดการตัดสินใจและการอยู่ต่อหน้ากลุ่มคน มีความตั้งใจ ไม่ท้อแท้ สามารถเป็นที่พึ่งให้กับคนอื่นได้ และยังมีมั่นใจว่าตนเองนั้นเป็นที่ชื่นชมของคนอื่น แต่คิดว่าครอบครัวไม่เข้าใจและไม่ค่อยคำนึงถึงความรู้สึกของตน ทว่าก็รู้สึกพอใจในสิ่งที่ตนเองมี ข้อมูลนี้สะท้อนให้เห็นว่าคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังนั้นยอมรับและประเมินตนเองแล้วว่าตนเองมีความเชื่อมั่น ความตระหนักว่าตนสามารถที่จะเรียนรู้ คิด เข้าใจ ตัดสินใจ แก้ปัญหาและเผชิญหน้ากับอุปสรรคทั้งสุขและทุกข์ในชีวิตได้ ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ วาลูกา หมั้นตาบุตร (2559) ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ของภาพลักษณ์สตรีในอุดมคติและการเห็นคุณค่าในตนเองของสตรีพิการทางกายและการเคลื่อนไหวในจังหวัดลำปางพบว่า สำหรับสตรีพิการแล้วระดับการเห็นคุณค่าในตนเองโดยมากขึ้นอยู่กับความตระหนักรู้ว่าตนเองมีความสำคัญ มีความสามารถในการกระทำการใดๆเองได้มากนักน้อยเพียงใด กลุ่มตัวอย่างมีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในเกณฑ์ ปานกลางค่อนข้างสูง

การสนับสนุนทางสังคม จากการศึกษา พบว่าการสนับสนุนทางสังคมโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อศึกษาในรายด้าน พบว่า ระดับการสนับสนุนทางสังคมด้านอารมณ์ และด้านสิ่งของ และบริการของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง อยู่ในระดับมาก โดยพบว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังคิดและรู้สึกว่าได้ได้รับความรัก การดูแลเอาใจใส่เป็นอย่างดี จากสมาชิกในครอบครัว

เมื่อคนพิการมีปัญหาหรือไม่สบายใจ และสมาชิกในครอบครัวสามารถเป็นที่พึ่งให้ได้ในยามเมื่อเจอปัญหา โดยจะไม่ทิ้งให้คนพิการอยู่คนเดียวลำพัง แต่สมาชิกในครอบครัวอาจจะมีการตำหนิคนพิการอยู่บ้างเมื่อทำผิด จากข้อมูลนี้สะท้อนให้เห็นว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังนั้นได้รับความรัก การดูแลเอาใจใส่ปลอดภัย การให้กำลังใจช่วยเหลือ และความรู้สึกมีที่พึ่งเมื่อเกิดปัญหา แต่ขณะเดียวกันอาจจะได้รับการตำหนิติเตียนอยู่บ้าง สอดคล้องกับ กชกร ศรีสัมพันธ์ (2537) ที่ศึกษาบทบาทของสมาชิกครอบครัวที่มีต่อพฤติกรรมในการเผชิญปัญหาของคนพิการ พบว่า บทบาทของสมาชิกครอบครัวในการสนับสนุนด้านอารมณ์ จะช่วยส่งเสริมให้ผู้พิการได้รับความสบายใจ มีกำลังใจและมีสุขภาพจิตที่เข้มแข็ง รวมไปถึงมีความพร้อมในด้านของการปรับตัวเพื่อดำเนินชีวิต อยู่ในสังคมได้ดีขึ้น โดยมีระดับการสนับสนุนด้านอารมณ์ในระดับมากที่สุด นอกจากนี้ สมาชิกในครอบครัวนั้นจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวกที่จำเป็นให้กับคนพิการในการดำเนินชีวิต เช่น รถเข็น เบาะลมรองนั่ง เตียงลม ฯลฯ และเมื่อคนพิการประสบปัญหาด้านการเงินสมาชิกในครอบครัว จะคอยให้ความช่วยเหลือ และสามารถรับผิดชอบหน้าที่แทนคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังได้จากข้อมูลนี้สะท้อนให้เห็นว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังได้รับความช่วยเหลือจากสมาชิกในครอบครัว ด้านสิ่งของที่จำเป็น การเงินและบริการต่างๆ เพื่อช่วยในการดำเนินชีวิต สอดคล้องกับการศึกษาของ กชกร ศรีสัมพันธ์ (2537) พบว่าสมาชิกครอบครัวส่วนใหญ่ให้ความสนใจในการจัดหาของใช้และอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการดำเนินชีวิต และให้ความช่วยเหลือด้านการเงิน การสนับสนุนอยู่ในระดับมาก

ในแง่ของการสนับสนุนทางสังคมด้านการยอมรับ ยกย่องและเห็นคุณค่า อยู่ในระดับปานกลาง จากข้อมูลในแบบสอบถามพบว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังคิดและรู้สึกกว่าสมาชิกในครอบครัวเห็นว่าเป็นบุคคลสำคัญคนหนึ่งในครอบครัว ทราบและเข้าใจปัญหาความรู้สึกของตน ยอมรับฟังความคิดเห็น และไว้วางใจให้รับผิดชอบงานต่างๆ ที่คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังสามารถทำได้ จากข้อมูลนี้สะท้อนให้เห็นว่า คนพิการรับรู้ได้ว่าสมาชิกในครอบครัวให้ความสำคัญกับตนเอง เข้าใจปัญหาความรู้สึกและยอมรับในความสามารถของคนพิการ และความสามารถทำงานต่างๆ ได้ จากคนในครอบครัว โดยการสนับสนุนนี้จะส่งเสริมให้คนพิการเกิดการปรับตัวต่อสู่อุปสรรคปัญหา ได้ดีขึ้น เป็นตัวช่วยลดความเครียด และยังเป็นการเปิดโอกาสให้คนพิการได้มีโอกาสในการทำงานและได้ช่วยเหลือตนเองเท่าที่พอจะทำได้ ซึ่งถือได้ว่าเป็นการหนุนเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองได้อีกทางหนึ่ง สอดคล้องกับ Shakespeare (1975) กล่าวว่า การที่มีคนที่มีความเต็มใจที่จะคอยดูแล และช่วยเหลือเมื่อมีความจำเป็น การช่วยเหลือหรือดูแลไม่จำเป็นต้องมาก ไม่ทำให้คนพิการรู้สึกอึดอัด หรือลำบากใจ และเปิดโอกาสให้คนพิการได้มีโอกาสในการทำงานและได้ช่วยเหลือตนเองเท่าที่พอจะทำได้ เป็นปัจจัยที่มีผลในการสร้างความรู้สึกมีคุณค่าให้เกิดขึ้นกับคนพิการ

ประการสุดท้าย ผลการศึกษาด้านการสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสารของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังอยู่ในระดับปานกลาง โดยพบว่าคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังคิดและรู้สึกกว่าสมาชิกในครอบครัวสนับสนุนให้หาความรู้เพิ่มเติมเพื่อเป็นประโยชน์ในการเลี้ยงชีพตามความเหมาะสมของสภาพความพิการ อยู่ในระดับมาก และมีโอกาสแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารด้านสุขภาพกับสมาชิกในครอบครัว โดยสมาชิกในครอบครัวจะหาข้อมูล ข่าวสารที่สำคัญ และเป็นประโยชน์มาแจ้งให้ทราบ และเมื่อคนพิการมีข้อสงสัย สมาชิกในครอบครัวมักหาแหล่งข้อมูลข่าวสารที่ถูกต้อง

มาอธิบายให้เข้าใจเสมอ โดยสมาชิกในครอบครัวสนับสนุนให้คนพิการได้รับข้อมูลข่าวสารจากสื่อต่างๆ เช่น โทรทัศน์ วิทยุ หนังสือพิมพ์ และอินเทอร์เน็ต และชมรายการโทรทัศน์ หรือ ฟังวิทยุร่วมกับสมาชิกในครอบครัว อยู่ในระดับปานกลาง จากข้อมูลนี้สะท้อนให้เห็นว่า คนพิการบาดเจ็บไขสันหลังหลังการได้รับข้อมูล ข่าวสาร คำแนะนำในเรื่องต่างๆ ที่เป็นประโยชน์ และสามารถใช้เป็นแนวทางในการแก้ไขปัญหาได้ สอดคล้องกับ กชกร ศรีสัมพันธ์ (2537) ที่ศึกษา บทบาทของสมาชิกครอบครัวที่มีต่อพฤติกรรมในการเผชิญปัญหาของคนพิการ พบว่า สมาชิกครอบครัวส่วนใหญ่มักจะสนับสนุนให้ผู้พิการหาความรู้เรื่องเพิ่มเติม และแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารด้านสุขภาพ ที่เป็นประโยชน์ต่อผู้พิการ โดยการสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสารอยู่ในระดับปานกลาง

2. การเปรียบเทียบระดับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง จำแนกตามเพศ อายุ สถานภาพการสมรส ระยะเวลาที่พิการ และการเข้าร่วมกิจกรรม พบว่าคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง ที่มีภูมิหลังต่างกันมีระดับการปรับตัวต่างกัน ผลการทดสอบสมมุติฐาน พบว่าปัจจัยด้านเพศ อายุ สถานภาพการสมรส ระยะเวลาที่พิการ การเข้าร่วมกิจกรรมที่แตกต่างกัน ส่งผลต่อการปรับตัว ในภาพรวมไม่แตกต่างกัน ผลการศึกษาดังกล่าวสอดคล้องกับการศึกษาของ ทิพมาศ กาลิกา (2546) อรรวรรณ ดงหงส์ (2553) ประภัสสร สมศรี (2549) และวิชุดา ครุฑทอง (2557) ที่พบว่า ปัจจัยด้านเพศ อายุ สถานภาพการสมรส และระยะเวลาที่พิการ นั้นไม่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัว ส่วนในด้าน ปัจจัยการเข้าร่วมกิจกรรมนั้นไม่สอดคล้องกับการศึกษาของ โอภาส พิมลวิชัยกิจ (2539) ที่พบว่า การเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคมมีความสัมพันธ์กันกับการปรับตัว โดยการปรับตัวทางสังคม ของคนพิการ 6 ด้านคือ การปรับตัวกับเพื่อน เจ้าหน้าที่ ครูฝึกอาชีพ คนแปลกหน้า ผู้มาเยี่ยมเยียน กฎระเบียบและการรับข้อมูลข่าวสาร ซึ่งอาจจะเป็นไปได้ว่ากลุ่มตัวอย่างที่ทำการศึกษาในครั้งนี้ ไม่ได้อยู่รวมกันเหมือนกับศูนย์ฟื้นฟูอาชีพ จึงทำให้กลุ่มตัวอย่างไม่ค่อยได้พบปะพูดคุยแลกเปลี่ยน เรียนรู้ ประสบการณ์กับคนพิการด้วยกันหรือบุคคลอื่นได้มากเท่าที่ควร จึงทำให้การปรับตัวไม่แตกต่างกัน

3. การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองและการสนับสนุนทางสังคม ที่มีต่อการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง พบว่าการเห็นคุณค่าในตนเอง การสนับสนุนทางสังคม เป็นปัจจัยที่สัมพันธ์กับการปรับตัวของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีการปรับตัว ของรอย โดยรอยนั้นเชื่อว่ามนุษย์ประกอบด้วยร่างกาย จิตใจและสังคม และการปรับตัวเป็น พฤติกรรมการตอบสนองของบุคคลเมื่อเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับตนเอง หรือสิ่งแวดล้อม เพื่อปรับสภาพสมดุลทั้งร่างกาย จิตใจ และสังคม ให้อยู่ในสภาพสมดุล และการให้ความช่วยเหลือบุคคล ที่มีปัญหาในการปรับตัวเมื่อมีเหตุการณ์หรือการเปลี่ยนแปลงเข้ามาในชีวิต ซึ่งการปรับตัว เป็นกระบวนการและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการที่บุคคลมีความคิดและความรู้สึก จากการใช้ ความตระหนักรู้ทางปัญญา และการสร้างสรรค์ในการบูรณาการระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม สอดคล้องกับ วิชุดา ครุฑทอง (2557) ที่ศึกษาเรื่องปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของผู้ใหญ่ ที่มีภาวะสายตาสีเทา พบว่า การสนับสนุนทางสังคมมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของผู้ใหญ่ ที่มีภาวะสายตาสีเทา โดยการสนับสนุนทางสังคมนั้นเป็นการสนับสนุนช่วยเหลือให้มีความรู้สึกมั่นคง ปลอดภัย และรับรู้ถึงการเป็นส่วนหนึ่งในครอบครัวและสังคม ทำให้คนที่ได้รับการสนับสนุน มีความพร้อมที่จะเผชิญกับปัญหาต่างๆ ตลอดจนปรับตัวให้สามารถดำรงชีวิตได้ในสังคม

ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

1. การศึกษาในครั้งนี้พบว่า การเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการปรับตัวโดยรวมของคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังทางบวก ดังนั้น นักให้คำปรึกษาและบุคคลที่ทำงานเกี่ยวข้องกับผู้พิการบาดเจ็บไขสันหลัง ควรส่งเสริมและสนับสนุนในการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่จะนำไปสู่การเห็นคุณค่าในตนเอง โดยเน้นเรื่องการประเมินความรู้สึกนึกคิดภายในตนเองเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าต่อประสบการณ์เหตุการณ์การเปลี่ยนแปลงทั้งสุขและทุกข์จากอดีตจนถึงปัจจุบัน และเสริมสร้างความมั่นใจในตนเองให้คนพิการบาดเจ็บไขสันหลัง ส่วนบทบาทของสมาชิกในครอบครัวที่คอยดูแลและช่วยเหลือคนพิการ ควรจะช่วยเหลือเมื่อมีความจำเป็น การช่วยเหลือหรือดูแลไม่จำเป็นต้องมาก ไม่ทำให้คนพิการรู้สึกอึดอัดหรือลำบากใจ และเปิดโอกาสให้คนพิการได้มีโอกาสในการทำงานและได้ช่วยเหลือตนเองเท่าที่พอจะทำได้ จากสิ่งใกล้ตัวในกิจวัตรประจำวันที่คุณพิการสามารถจะทำเองได้ให้สอดคล้องกับความสามารถของร่างกายที่จะเอื้ออำนวย เช่น การแปรงฟันเอง ตักข้าวกินเอง ใส่เสื้อผ้าแต่งตัวเอง การย้ายตัวเองจากเตียงนอนลงรถเข็น หรือการเข็นรถเข็นเอง ฯลฯ เป็นต้น และควรจะให้คำชมเชย ให้กำลังใจ เพื่อเป็นการหนุนเสริมการเพิ่มความรู้สึกดีต่อตัวเอง ซึ่งจะเป็ปัจจัยในการสร้างความรู้สึกมีคุณค่าให้เกิดขึ้นกับคนพิการบาดเจ็บไขสันหลังได้

2. การสนับสนุนทางสังคม 4 ด้าน ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคมด้านอารมณ์ ด้านการยอมรับยกย่องและเห็นคุณค่า ด้านข้อมูลข่าวสาร ด้านสิ่งของและบริการ มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการปรับตัวโดยรวม แสดงให้เห็นว่าการสนับสนุนจากบุคคลในครอบครัวหรือผู้ที่อยู่รอบตัวในยามที่ต้องเผชิญกับปัญหาหรือการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น การได้รับความรัก การให้กำลังใจ การรับรู้ว่ามีสมาชิกในครอบครัวให้ความสำคัญกับตนเอง การมีความรู้สึกรู้ว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของครอบครัวและสังคม มีที่พึ่งเมื่อเกิดปัญหา ทำให้รู้สึกมั่นคงปลอดภัย ดังนั้นนักให้คำปรึกษาและผู้ที่ทำงานเกี่ยวข้องกับผู้พิการ ควรให้ข้อมูลและทำความเข้าใจกับครอบครัวคนพิการ ในประเด็นเรื่องผลกระทบที่เกิดขึ้นจากความพิการและแนวทางการรับมือกับผลกระทบที่เกิดขึ้นให้ครอบครัวได้ทราบ รวมถึงกระบวนการปรับตัวต่อความพิการ เพื่อให้ครอบครัวคนพิการได้ทำความเข้าใจปัญหาความรู้สึกของคนพิการที่ต้องเผชิญ เพื่อที่ครอบครัวจะได้ให้การสนับสนุนและหนุนเสริมตามแต่ช่วงได้ถูกต้องเหมาะสม อันซึ่งจะนำไปสู่การยอมรับ ยกย่องและเห็นคุณค่าในตัวตนของคนพิการเอง โดยการสนับสนุนนี้จะส่งเสริมให้คนพิการเกิดการปรับตัวต่อสู่อุปสรรคปัญหาได้ดีขึ้น

บรรณานุกรม

- กชกร ศรีสัมพันธ์. (2537). บทบาทของสมาชิกครอบครัวที่มีต่อพฤติกรรมในการเผชิญปัญหาของคนพิการ. วิทยานิพนธ์ปริญญาศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ชูเกียรติ จงเกียรติสกุล. (2553). กระบวนการปรับตัวของทหารผ่านศึกพิการ. งานนิพนธ์

- ปริญญามหาบัณฑิต. ชลบุรี: มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ทิพมาศ กาลิกา. (2546). **ปัจจัยทางจิตสังคมที่สัมพันธ์กับความสามารถในการปรับตัวทางสังคมของคนพิการทางการเคลื่อนไหวที่ศูนย์ฟื้นฟูอาชีพคนพิการ พระประแดง.** วิทยานิพนธ์ปริญญาโทวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ประภัสสร สมศรี. (2549). **ผลของการสร้างพลังอำนาจต่อการปรับตัวของผู้ป่วยอัมพาตครึ่งซีก.** วิทยานิพนธ์ปริญญาพยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต. ขอนแก่น: มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- พุทธประวิทย์ บุญยะวันตั้ง. (2550). **อัตมโนทัศน์และการปรับตัวของคนพิการทางการมองเห็นที่ศูนย์พัฒนาสมรรถภาพคนตาบอดปากเกร็ดและศูนย์ฝึกอาชีพหญิงตาบอดสามพราน.** วารสารสุโขทัยธรรมมาธิราช. 20(2): 118-130
- พวงแก้ว กิจธรรม. (2544). **การบรรยายเรื่องการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ อุปสรรคและปัจจัยสำคัญในการปรับตัวของคนพิการที่ส่งผลต่อสุขภาพจิตและบุคลิกภาพ.** (เอกสารอัดสำเนา).
- วิชุดา ครุทอง. (2557). **ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการปรับตัวของผู้ใหญ่ที่มีภาวะสายตาสีเทา.** วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต. นครปฐม: มหาวิทยาลัยมหิดล.
- วาลูกา หมื่นตาบุตร. (2559). **การศึกษาความสัมพันธ์ของภาพลักษณ์สตรีในอุดมคติและการเห็นคุณค่าในตนเองของสตรีพิการทางกายและการเคลื่อนไหวในจังหวัดลำปาง.** วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต. นครปฐม: มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุรภา กสานติกุล. (2542). **รายงานการวิจัยเรื่องการปรับตัวในการทำงานของคนพิการที่ทำงานในสถานประกอบการ ตามพระราชบัญญัติการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ พ.ศ. 2534 ศึกษาเฉพาะในเขตกรุงเทพมหานคร. สาขาพัฒนาสังคม. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.**
- สำนักงานพัฒนาวิชาการแพทย์. (2547). **แนวทางการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการทางการแพทย์ ฝ่ายกาย.** กรุงเทพฯ: กระทรวงสาธารณสุข.
- อรวรรณ ดงหงษ์. (2553). **การปรับตัวด้านจิตสังคมของผู้ป่วยบาดเจ็บไขสันหลังโรงพยาบาลมหาราชนครราชสีมา. การศึกษาอิสระปริญญาพยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต. ขอนแก่น: มหาวิทยาลัยขอนแก่น.**
- โอภาส พิมลวิชัยกิจ. (2539). **การปรับตัวทางสังคมของคนพิการในศูนย์ฟื้นฟูอาชีพคนพิการ.** วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Roy and Andrew. (1999). **The Roy Adaptation Model: 2nd ed.** Stamford Connecticut: Appleton & Lange.
- Shakespeare, Rosemary. (1975). **The Psychology of Handicap.** New York: Richard Clay.

แบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษา Learning Style of Deaf Students in Higher Education

ธีรศักดิ์ ศรีสุรกุล¹

Teerasak Srisurakul¹

¹ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., ภาควิชาหูหนวกศึกษา วิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล

¹Corresponding author, E-mail: teerasak.sri@mahidol.ac.th.

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษา และ 2) เปรียบเทียบแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาจำแนกตามเพศ อายุ และกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษา กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาหูหนวกที่กำลังศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัย จำนวน 220 คน และทำการเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามแบบการเรียนรู้ซึ่งเป็นแบบสอบถามประมาณค่า 6 ระดับ (0-5 คะแนน) โดยมีค่าความตรงของแบบสอบถามอยู่ระหว่าง 0.67 – 1.00 และค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาคทั้งหมดเท่ากับ 0.953 ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติเชิงบรรยาย ได้แก่ ค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสถิติเชิงอ้างอิง ได้แก่ การทดสอบทีและการวิเคราะห์ความแปรปรวน ผลการศึกษา พบว่า นักศึกษาหูหนวกมีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎี (ค่าเฉลี่ย = 3.17) มากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักคิด (ค่าเฉลี่ย = 2.96) แบบนักปฏิบัติ (ค่าเฉลี่ย = 2.86) และแบบนักกิจกรรม (ค่าเฉลี่ย = 2.68) ตามลำดับ และผลการศึกษาเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยแบบการเรียนรู้จำแนกตามเพศ พบว่า ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนการวิเคราะห์ความแปรปรวนระหว่างแบบการเรียนรู้กับอายุ พบว่า ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งต่างจากการวิเคราะห์ความแปรปรวนระหว่างแบบการเรียนรู้กับกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษา พบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ: แบบการเรียนรู้ / นักศึกษาหูหนวก / อุดมศึกษา

Abstract

The purposes of this study were: 1) Study learning style of Thai deaf students in higher education. And, 2) Compare learning style of Thai deaf students in higher education with gender, age, and program. Participants in this study were 220 Thai deaf students attending institutions of higher education. Data were collected through a 6-point scale questionnaire (level 0-5) with Item-Objective Congruence index (IOC) between 0.67 to 1.00 and Cronbach's alpha coefficient of 0.953. The statistics used for the data analysis of the Learning Style were descriptive statistics such as Mean and Standard Deviation (SD), and inferential statistics such as T-test and analysis of variance

(ANOVA). Based on the study results, the learning style of Thai deaf students, in descending order, is as follows: the theorist (Mean =3.17), the reflector (Mean =2.96), the pragmatist (Mean =2.86), and the activist (Mean =2.68). Result of comparing the average of learning style categorized by gender revealed that there was no a significant difference at the .05 level. In terms of One-way ANOVA results, there was no a significant difference at the .05 level between learning style and age. In contrast, there was a significant difference at the .05 level between learning style and program.

Key words: Learning Style, Deaf Students / Higher Education

ที่มาและความสำคัญของปัญหา

ผู้พิการทางการได้ยิน หรือ “คนหูหนวก” เป็นกลุ่มคนที่มีความพิการลักษณะหนึ่งที่สูงสูญเสียการได้ยินมากจนไม่สามารถรับรู้ข้อมูลผ่านทางทางการได้ยิน หากตรวจวัดการได้ยินจะมีการสูญเสียการได้ยินประมาณ 90 เดซิเบลขึ้นไปกล่าวคือ เมื่อเปรียบเทียบกับระดับเริ่มของการได้ยินของคนทั่วไปเมื่อเสียงดังไม่เกิน 25 เดซิเบล ส่วนคนหูหนวกจะเริ่มได้ยินเสียงที่ดังมากกว่า 90 เดซิเบล จากผลการศึกษาเกี่ยวกับคนหูหนวก พบว่าคนหูหนวกส่วนใหญ่ประสบปัญหาในการเรียนโดยมีปัญหากับเรื่องการอ่านและการเขียนภาษาไทย (วาริ ธิระจิตร, 2541)และมีปัญหาเรื่องเวลาที่ใช้ในการเรียนในวิชาต่างๆ ซึ่งคนหูหนวกจะใช้เวลาเรียนหรือใช้เวลาในการทำความเข้าใจบทเรียนมากกว่าคนทั่วไปในเนื้อหาเดียวกัน (อารีลักษณ์ คิมทอง, 2544) ดังนั้นการจัดการเรียนการสอนสำหรับคนหูหนวกยังมีความละเอียดอ่อนมากกว่าคนปกติทั่วไป ซึ่งสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งคือการทำ ความเข้าใจในลักษณะและธรรมชาติของผู้เรียนและการเรียนรู้ของผู้เรียนที่เป็นคนหูหนวก ผู้สอนจะต้องทำความเข้าใจในความแตกต่างพื้นฐานของผู้เรียนที่เป็นคนหูหนวก เพื่อจะได้จัดการเรียนการสอนให้เกิดการเรียนรู้แก่ผู้เรียนที่เป็นคนหูหนวกมากที่สุด แบบการเรียนรู้ของแต่ละบุคคลย่อมแตกต่างกัน การที่ผู้สอนจะใช้วิธีสอนผู้เรียนหรือมีแบบการสอนแบบใดนั้น มีความสำคัญมากพอๆ กับว่าผู้สอนจะสอนอะไรแก่ผู้เรียน (Moore, 1984)

การสอนให้สอดคล้องกับแบบการเรียนรู้จะช่วยให้ง่ายต่อการเรียนรู้ (Rasmussen, 1996) ดังนั้นการจัดการเรียนการสอนย่อมต้องใช้วิธีการหลายอย่างที่จะให้ผู้เรียนที่เป็นคนหูหนวกเข้าใจหลักเกณฑ์เพื่อที่จะได้นำความรู้เหล่านั้นไปใช้ในชีวิตประจำวัน ผู้สอนต้องรู้วิธีการต่างๆ ที่จะทำให้ผู้เรียนบรรลุตามจุดมุ่งหมาย ปัญหาการขาดความเข้าใจในตัวผู้เรียนเป็นปัญหาหนึ่งที่พบมากในการจัดการเรียนการสอน ผู้สอนส่วนใหญ่จะไม่เข้าใจถึงสภาพความสนใจหรือปัญหาของผู้เรียน ทำให้การเรียนการสอนเป็นอุปสรรคเพราะช่องว่างระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนมีมาก และผู้สอนมักจะเน้นและคำนึงถึงเนื้อหาสาระที่ตนเองได้จัดไว้มากกว่าความสนใจและความต้องการของผู้เรียน ซึ่งความสำเร็จทางการเรียนรู้พบว่า ร้อยละ 50-60 ขึ้นอยู่กับสติปัญญาและความสามารถ ร้อยละ 30-40 ขึ้นอยู่กับแบบการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ และร้อยละ 10-15 ขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อมและโอกาสทางการเรียน (Maddox, 1965) ดังนั้นการเข้าใจสไตล์การเรียนรู้ของผู้เรียนหูหนวกในระดับอุดมศึกษาจึงมีความสำคัญเป็นอย่างมาก เนื่องจากการเรียนในระดับอุดมศึกษาเป็นการเตรียมนักศึกษาหูหนวกให้มีความพร้อมก่อนเข้าสู่โลกของ

อาชีพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักศึกษาหูหนวกที่มีข้อจำกัดทางการได้ยินส่งผลให้การรับรู้ข้อมูลทางการเรียนรู้มีข้อจำกัดกว่าคนทั่วไป อีกทั้งสื่อการสอนหรือตำราโดยทั่วไปเป็นภาษาไทยซึ่งจัดว่าเป็นภาษาที่สองของคนหูหนวก (ภาษาแรกของคนหูหนวกคือภาษามือไทย) ดังนั้นการเข้าใจถึงแบบการเรียนรู้ของคนหูหนวก ทำให้ผู้สอนสามารถจัดการเรียนการสอนหรือแม้แต่การผลิตสื่อการสอนจะตอบสนองต่อความต้องการของคนหูหนวกได้โดยตรง (ธีรศักดิ์ ศรีสุรกุล. 2554)

ระยะแรกเริ่มของแนวคิดแบบการเรียนรู้มาจากที่นักวิชาการพยายามจำแนกและจัดกลุ่มผู้เรียนที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันและแตกต่างกันบนพื้นฐานมิติด้านพุทธิปัญญาที่ในลักษณะที่เรียกว่า “รูปแบบพุทธิปัญญา (Cognitive Styles)” ในระยะต่อมา นักวิชาการให้ความสำคัญกับมิติด้านอื่นของผู้เรียนเนื่องจากการพัฒนาผู้เรียนไม่ได้มีแต่มิติพุทธิปัญญา โดยที่แนวคิดที่น่าสนใจและนิยมคือแนวคิดของ Kolb (1984) ที่เรียกว่า “Experimental Learning Model” ซึ่งมีรากฐานมาจากการพิจารณาความแตกต่างของกระบวนการเรียนรู้โดยอาศัยองค์ประกอบสองส่วน คือองค์ประกอบด้านการคิดและองค์ประกอบด้านการปฏิบัติ โดยสามารถจำแนกสไตล์การเรียนรู้ของนักเรียนได้ 4 รูปแบบคือ แบบอเนกนัย (Diverger) แบบซึมซับ (Assimilator) แบบเอกนัย (Converger) และแบบประยุกต์ (Accommodator) (สุวิมล ร่องวานิช, 2550) ภายหลัง Honey and Mumford (1992) ได้นำไปศึกษาและปรับปรุงแนวคิดให้มีความยืดหยุ่นในการนำไปใช้และการแปลผลจำแนกแบบการเรียนรู้ซึ่งยังคงจำแนกได้เป็น 4 แบบคือ นักกิจกรรม (Activist) นักทฤษฎี (Theorist) นักคิด (Reflector) และนักปฏิบัติ (Pragmatist) นอกจากนี้ Honey and Mumford (1992) ยังพัฒนาแบบสำรวจสไตล์การเรียนรู้ (Learning Style Questionnaire: LSQ) ที่สะท้อนแนวคิดในการจำแนกผู้เรียนในการนำไปใช้อธิบายความสำเร็จทางการเรียนจากงานวิจัยของตนและค้นคว้าทางวิชาการหลายเรื่องและเผยแพร่ในระดับนานาชาติ

ผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องและสนใจศึกษาแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาโดยใช้แนวคิดแบบการเรียนรู้ของ Honey and Mumford (1992) มาเป็นกรอบเนื้อหาในการพัฒนาแบบวัดแบบการเรียนรู้สำหรับนักศึกษาหูหนวก เนื่องจากมีรากฐานมาจากการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experimental Learning) ของ Kolb (1995) ที่เน้นศึกษาองค์ประกอบด้านการคิดและองค์ประกอบด้านการปฏิบัติ ซึ่งผู้วิจัยมีความเชื่อว่านักศึกษาหูหนวกมีประสบการณ์การเรียนรู้ที่แตกต่างจากนักศึกษาทั่วไป เนื่องจากนักศึกษาหูหนวกต้องใช้เวลาในการเรียนรู้ในด้านต่างๆ ที่จะส่งเสริมด้านการคิดและการปฏิบัติมากกว่านักศึกษาทั่วไป ดังที่ อารีลักษณ์ คิมทอง (2544) ได้กล่าวว่า “คนหูหนวกจะใช้เวลาเรียนหรือใช้เวลาในการทำความเข้าใจบทเรียนมากกว่าคนทั่วไปในเนื้อหาเดียวกัน” นอกจากนี้ยังไม่มีงานวิจัยชิ้นใดที่ทำการศึกษารูปแบบการเรียนรู้กับกลุ่มนักศึกษาหูหนวกที่ศึกษาอยู่ในระดับอุดมศึกษาในประเทศไทยซึ่งมีบริบททั้งในด้านสังคมและวัฒนธรรมที่แตกต่างกับต่างประเทศ แม้แต่ในประเทศไทยวัฒนธรรมคนหูหนวกก็แตกต่างกับวัฒนธรรมคนทั่วไป ซึ่งประสบการณ์การเรียนรู้ที่สั่งสมมาตั้งแต่ในวัยเยาว์จวบจนศึกษาในระดับอุดมศึกษา มีผลต่อแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวก ข้อค้นพบที่ได้จะเป็นสารสนเทศสำหรับผู้สอน นักวิจัย นักวิชาการและผู้สนใจทั่วไปที่ทำหน้าที่จัดการเรียนการสอนให้กับนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาสามารถข้อมูลที่ได้ไปใช้ในวางแผนการจัดการเรียนการสอนให้กับนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษา
2. เพื่อเปรียบเทียบแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาจำแนกตามเพศ อายุ และกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษา

ขอบเขตการวิจัย

1. ขอบเขตด้านเนื้อหา

ผู้วิจัยศึกษาแบบการเรียนรู้ นักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาโดยใช้แนวคิดของ Honey and Mumford (1992) ซึ่งประกอบไปด้วยแบบการเรียนรู้ 4 แบบ คือ นักกิจกรรม (Activist) นักคิด (Reflector) ทฤษฎี (Theorist) และนักปฏิบัติ (Pragmatist) มาเป็นกรอบแนวคิดที่ใช้ในการวิจัย

2. ขอบเขตด้านประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยคือ นักศึกษาหูหนวกจำนวน 543 คนที่กำลังศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในปีการศึกษา 2556 (ข้อมูลจากสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา ปี 2557)

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ นักศึกษาหูหนวกจำนวน 543 คนที่กำลังศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัย ปีการศึกษา 2556 (ข้อมูลจากสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา ปี 2557) ผู้วิจัยคำนวณขนาดกลุ่มตัวอย่างโดยใช้กฎแห่งความชัดเจน (Rule of Thumb) (Neuman, 1997) ที่ว่าประชากรน้อยกว่า 1,000 คน ใช้อัตราส่วนการสุ่มกลุ่มตัวอย่างร้อยละ 30 ดังนั้นขนาดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยชิ้นนี้ไม่ควรน้อยกว่า 163 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ผู้วิจัยพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ดังนี้

2.1 ผู้วิจัยศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจากหนังสือ วารสาร วารสาร อิเล็กทรอนิกส์ในฐานข้อมูลที่น่าเชื่อถือได้ทั้งในและต่างประเทศ ได้แก่ TCI, Scopus และ ISI เป็นต้น โดยนำมาพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามแบบวัดแบบการเรียนรู้สำหรับนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษา ซึ่งเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ (0 – 5 คะแนน) จำแนกตามแบบการเรียนรู้ของ Honey and Mumford (1992) ทั้ง 4 แบบ จำนวน 32 ข้อ ประกอบไปด้วย แบบนักกิจกรรม จำนวน 8 ข้อ แบบนักคิด จำนวน 8 ข้อ แบบนักทฤษฎี จำนวน 9 ข้อ และแบบนักปฏิบัติ จำนวน 7 ข้อ นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้จัดเตรียมวิดีโอภาษาไทยไว้สำหรับนักศึกษาหูหนวกด้วย เนื่องจากนักศึกษาหูหนวกบางคนสามารถเข้าใจภาษาไทยได้ดีกว่าภาษาไทย

2.2 ผู้วิจัยตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา (Content Validity) โดยให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน ทำการตรวจสอบ โดยผลการตรวจสอบพบว่า ข้อคำถามมีค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Index of item objective congruence: IOC) ระหว่าง 0.67 – 1.00 ซึ่งมีค่าตั้งแต่ 0.50 ขึ้นไป (ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ, 2550) ดังนั้นจึงมีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้เก็บข้อมูล และ

ผู้วิจัยมีการปรับแก้ภาษาและข้อความตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิโดยคงความหมายของข้อความเดิม ทั้งนี้เพื่อให้มีความเข้าใจและชัดเจนในข้อความยิ่งขึ้น

2.3 ผู้วิจัยตรวจสอบความเที่ยง (Reliability) ของเครื่องมือวิจัย โดยการทดลองใช้กับนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษา จำนวน 30 คน และวิเคราะห์ผลการตรวจสอบความเที่ยง โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ซึ่งมีค่าเท่ากับ 0.953 ดังนั้นเครื่องมือมีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้เก็บข้อมูลวิจัย

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยประสานงานกับผู้ประสานงานในแต่ละมหาวิทยาลัยเพื่อขอให้ช่วยเก็บข้อมูลกับนักศึกษาหูหนวกในแต่ละมหาวิทยาลัย โดยในการเก็บข้อมูลให้ผู้ประสานงานดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลกับนักศึกษาหูหนวก ดังนี้ 1) ผู้ประสานงานชี้แจงข้อกำหนดการรับรองจริยธรรมการวิจัยในคน และอธิบายวิธีการตอบแบบสอบถามต่อนักศึกษาหูหนวก 2) แจกแบบสอบถามให้กับนักศึกษาหูหนวก และเปิดวิดีโอภาษาไทยคู่มือไทยควบคู่ไปด้วย โดยให้นักศึกษาหูหนวกเป็นผู้ตอบแบบสอบถามด้วยตนเอง และ 3) ผู้ประสานงานจัดส่งแบบสอบถามกลับมายังผู้วิจัย

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถามโดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive statistics) ได้แก่ ความถี่ (Frequency) และร้อยละ (Percentage) และวิเคราะห์แบบการเรียงรู้โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive statistics) ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation) สำหรับการวิเคราะห์การเปรียบเทียบแบบการเรียงรู้จำแนกตามเพศ อายุ และกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษา ผู้วิจัยใช้สถิติเชิงอ้างอิง (Inferential statistics) ในการวิเคราะห์ ได้แก่ การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยสองกลุ่มแบบอิสระจากกัน (T-test independent) การวิเคราะห์ความแปรปรวน (Analysis of variance) และการเปรียบเทียบรายคู่ (Post Hoc comparisons)

สรุปผลการวิจัย

1. ข้อมูลทั่วไปของนักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถาม

นักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง (ร้อยละ 57.7) และมีอายุระหว่าง 23 – 25 ปี มากที่สุด (ร้อยละ 41.8) และส่วนใหญ่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู (ร้อยละ 64.5) ดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1 ข้อมูลด้านอายุ เพศ และกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษาของผู้ตอบแบบสอบถาม

ข้อมูล	ความถี่	ร้อยละ
1. เพศ	220	100.0
ชาย	93	42.3
หญิง	127	57.7
2. อายุ	220	100.0
ต่ำกว่า 20 ปี	36	16.4
20 – 22 ปี	65	29.5
23 – 25 ปี	92	41.8
มากกว่า 25 ปี	27	12.3
4. กลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษา	220	100.0
ศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู	142	64.5
ศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์	42	19.1
สังคมศาสตร์ การสื่อสารมวลชน และสารสนเทศ	7	3.2
ธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์	18	8.2
วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และสถิติ	4	1.8
วิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม	7	3.2

2. แบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถาม

นักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามมีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด รองลงมาคือแบบนักคิด แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ ดังแสดงในตาราง 2

ตาราง 2 แบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามในภาพรวม

แบบการเรียนรู้	Mean	SD
นักกิจกรรม	2.68	1.07
นักคิด	2.96	1.07
นักทฤษฎี	3.17	0.93
นักปฏิบัติ	2.86	1.11

เมื่อพิจารณาตามเพศ พบว่า นักศึกษาหูหนวกชายที่ตอบแบบสอบถามมีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด รองลงมาคือแบบนักคิด แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ ส่วนนักศึกษาหูหนวกหญิงที่ตอบแบบสอบถามมีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎี มากที่สุด รองลงมาคือแบบนักคิด แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ ดังแสดงในตาราง 3

ตาราง 3 แบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามจำแนกตามเพศ

แบบการเรียนรู้	เพศ			
	ชาย		หญิง	
	Mean	SD	Mean	SD
นักกิจกรรม	2.73	0.98	2.64	1.14
นักคิด	3.07	1.03	2.87	1.09
นักทฤษฎี	3.28	0.92	3.10	0.94
นักปฏิบัติ	3.02	1.03	2.74	1.15

เมื่อพิจารณาตามอายุ พบว่า นักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามอายุต่ำกว่า 20 ปี มีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักปฏิบัติ แบบนักคิด และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ สำหรับนักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามอายุ 20 – 22 ปี มีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักคิด แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ ส่วนนักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามอายุ 23 – 25 ปี มีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักคิด แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ และนักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามอายุมากกว่า 25 ปี มีแบบการเรียนรู้แบบนักคิดมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักทฤษฎี แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ ดังแสดงในตาราง 4

ตาราง 4 แบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามจำแนกตามอายุ

แบบการเรียนรู้	อายุ							
	ต่ำกว่า 20 ปี		20 – 22 ปี		23 – 25 ปี		มากกว่า 25 ปี	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
นักกิจกรรม	2.71	1.04	2.67	1.21	2.69	1.02	2.60	0.98
นักคิด	3.03	1.02	2.90	1.17	2.92	1.04	3.12	0.99
นักทฤษฎี	3.34	0.67	3.10	1.02	3.19	0.94	3.10	1.01
นักปฏิบัติ	3.07	0.86	2.77	1.20	2.80	1.14	3.02	1.05

เมื่อพิจารณาตามกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษา พบว่า นักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามในกลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครูมีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักคิด แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ

นักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามในกลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์มีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักคิด แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ

นักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามในกลุ่มสาขาวิชาสังคมศาสตร์ การสื่อสารมวลชน และสารสนเทศมีแบบการเรียนรู้แบบนักคิดมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักปฏิบัติ แบบนักทฤษฎี และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ

นักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามในกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์มีแบบการเรียนรู้แบบนักปฏิบัติมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักทฤษฎี แบบนักคิด และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ

นักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามในกลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และสถิติมีแบบการเรียนรู้แบบนักคิดมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักปฏิบัติ แบบนักทฤษฎี และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ

นักศึกษาหูหนวกที่ตอบแบบสอบถามในกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรมมีแบบการเรียนรู้แบบนักคิดมากที่สุด รองลงมาคือแบบนักทฤษฎี แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรมตามลำดับ ดังแสดงในตาราง 5

ตาราง 5 แบบการเรียนรู้ของนักศึกษาทหวนวทที่ตอบแบบสอบถามจำแนกตามกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษา

แบบการเรียนรู้	กลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษา											
	ศึกษาศาสตร์และ การฝึกหัดครู	ศิลปะศาสตร์และ มนุษยศาสตร์	สังคมศาสตร์ การสื่อสารมวลชน และสารสนเทศ	ธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์	วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และสถิติ	วิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม						
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
นักกิจกรรม	2.66	1.11	2.69	1.01	2.54	0.95	3.23	0.78	2.58	0.94	1.64	1.05
นักคิด	2.78	1.06	3.02	1.01	3.39	1.08	3.80	0.67	4.33	0.47	2.83	0.95
นักทฤษฎี	3.12	0.95	3.10	0.93	3.06	1.26	3.83	0.32	3.82	0.73	2.79	0.75
นักปฏิบัติ	2.74	1.10	2.80	1.11	3.17	1.14	3.88	0.56	3.84	0.49	2.23	0.90

2. การเปรียบเทียบแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาจำแนกตามเพศ อายุ และกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษา

2.1 การเปรียบเทียบแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาจำแนกตามเพศ พบว่า ค่าเฉลี่ยแบบการเรียนรู้แบบนักกิจกรรม แบบนักคิด แบบนักทฤษฎี และแบบนักปฏิบัติ ระหว่างเพศชายและเพศหญิงไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังแสดงในตาราง 6

ตาราง 6 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกระหว่างเพศชายและเพศหญิง โดยใช้การทดสอบทีแบบอิสระจากกัน (t-test independent)

แบบการเรียนรู้	เพศ				t-test	p
	ชาย		หญิง			
	Mean	SD	Mean	SD		
นักกิจกรรม	2.73	.98	2.64	1.14	0.621	.535
นักคิด	3.07	1.03	2.87	1.09	1.342	.181
นักทฤษฎี	3.28	.92	3.10	0.94	1.481	.140
นักปฏิบัติ	3.02	1.03	2.74	1.15	1.838	.067

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($p < .05$)

2.2 การเปรียบเทียบแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาจำแนกตามอายุ พบว่า ค่าเฉลี่ยแบบการเรียนรู้แบบนักกิจกรรม แบบนักคิด แบบนักทฤษฎี และแบบนักปฏิบัติ ในช่วงอายุต่างๆ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังแสดงในตาราง 7

ตาราง 7 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในวัยต่างๆ โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน (Analysis of variance)

แบบการเรียนรู้	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
นักกิจกรรม	Between Groups	.220	3	.073	.063	.979
	Within Groups	252.110	216	1.167		
	Total	252.331	219			
นักคิด	Between Groups	1.221	3	.407	.355	.785
	Within Groups	247.382	216	1.145		
	Total	248.604	219			
นักทฤษฎี	Between Groups	1.560	3	.520	.593	.620
	Within Groups	189.485	216	.877		
	Total	191.045	219			
นักปฏิบัติ	Between Groups	3.097	3	1.032	.840	.473
	Within Groups	265.604	216	1.230		
	Total	268.702	219			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($p < .05$)

2.3 การเปรียบเทียบแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษาจำแนกตามอายุ พบว่า แบบการเรียนรู้แบบนักกิจกรรมและแบบนักทฤษฎีในกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษาต่างๆ มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และแบบการเรียนรู้แบบนักคิดและแบบนักปฏิบัติในกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษาต่างๆ มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังแสดงในตาราง 8

ตาราง 8 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาทหนวกในกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษาต่างๆ โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวน (Analysis of variance)

แบบการเรียนรู้	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
นักกิจกรรม	Between Groups	13.181	5	2.636	2.359*	.041
	Within Groups	239.150	214	1.118		
	Total	252.331	219			
นักคิด	Between Groups	26.599	5	5.320	5.128**	.000
	Within Groups	222.004	214	1.037		
	Total	248.604	219			
นักทฤษฎี	Between Groups	11.179	5	2.236	2.660*	.023
	Within Groups	179.866	214	.840		
	Total	191.045	219			
นักปฏิบัติ	Between Groups	28.344	5	5.669	5.047**	.000
	Within Groups	240.357	214	1.123		
	Total	268.702	219			

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($p < .05$), ** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$)

เมื่อพบความแตกต่างกันจึงทำการเปรียบเทียบรายคู่ (Post Hoc comparison) ดังแสดงในตาราง 9 โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.3.1 แบบการเรียนรู้แบบนักกิจกรรม พบว่า ค่าเฉลี่ยแบบนักกิจกรรมของนักศึกษาทหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู กลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์ และกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์ สูงกว่านักศึกษาทหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และค่าเฉลี่ยแบบนักกิจกรรมของนักศึกษาทหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์ สูงกว่านักศึกษาทหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.3.2 แบบการเรียนรู้แบบนักคิด พบว่า ค่าเฉลี่ยแบบนักคิดของนักศึกษาทหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์ และกลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และสถิติ สูงกว่านักศึกษาทหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู กลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์ และกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.3.3 แบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎี พบว่า ค่าเฉลี่ยแบบนักทฤษฎีของนักศึกษาหูหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์ สูงกว่านักศึกษาหูหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู กลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์ และกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.3.4 แบบการเรียนรู้แบบนักปฏิบัติ พบว่า ค่าเฉลี่ยแบบนักปฏิบัติของนักศึกษาหูหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์ สูงกว่านักศึกษาหูหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู กลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์ และกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และค่าเฉลี่ยแบบนักปฏิบัติของนักศึกษาหูหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และสถิติ สูงกว่านักศึกษาหูหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู และกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตาราง 9 การเปรียบเทียบรายคู่ (Post Hoc comparison) ค่าเฉลี่ยแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาหูหนวกในกลุ่มสาขาวิชาที่ศึกษาต่างๆ

แบบการเรียนรู้	การเปรียบเทียบ (Mean Difference)
นักกิจกรรม	1>6* (1.022), 2>6* (1.047), 4>6* (1.586) 4>1* (0.564)
นักคิด	4>1* (1.026), 4>2* (0.784), 4>6* (0.972) 5>1* (1.552), 5>2* (1.311), 5>6* (1.498)
นักทฤษฎี	4>1* (0.709), 4>2* (0.734), 4>6* (1.037)
นักปฏิบัติ	4>1* (1.145), 4>2* (1.078), 4>6* (1.646) 5>1* (1.103), 5>6* (1.605)

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($p < .05$)

หมายเหตุ 1=ศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู, 2=ศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์, 3=สังคมศาสตร์ การสื่อสารมวลชน และสารสนเทศ, 4=ธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์, 5=วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และสถิติ, 6=วิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม

สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

ภาพรวมนักศึกษาหูหนวกมีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด รองลงมาคือ แบบนักคิด แบบนักปฏิบัติ และแบบนักกิจกรรม ตามลำดับ เมื่อพิจารณาแยกเพศชายและเพศหญิงก็พบว่ามีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีทั้งเพศชายและเพศหญิงมากที่สุดเช่นเดียวกัน นอกจากนี้เมื่อจำแนกตามช่วงอายุ พบว่า นักศึกษาหูหนวกอายุต่ำกว่า 20 ปี และ ช่วงอายุ 20-22 ปี มีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด ส่วนนักศึกษาหูหนวกอายุมากกว่า 25 ปี มีการเรียนรู้แบบนักคิดมากที่สุด เมื่อจำแนกตามกลุ่มสาขาวิชา พบว่า นักศึกษากลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู และกลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์มีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีมากที่สุด สำหรับนักศึกษากลุ่มสาขาวิชาสังคมศาสตร์ การสื่อสารมวลชน และสารสนเทศ กลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และสถิติ และกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม มีแบบการเรียนรู้แบบนักคิดมากที่สุด และนักศึกษากลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์มีแบบการเรียนรู้แบบนักปฏิบัติมากที่สุด

การศึกษาการเปรียบเทียบแบบการเรียนรู้จำแนกตามเพศ อายุ และกลุ่มสาขาวิชา พบว่าการเปรียบเทียบแบบการเรียนรู้กับเพศ ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.5 ซึ่งสอดคล้องกับ จงกล พูลสวัสดิ์ (2541) ที่พบว่า แบบการเรียนรู้ของนักศึกษาชายและหญิง สาขาศึกษาศาสตร์-เกษตร มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ไม่แตกต่างกัน และการเปรียบเทียบแบบการเรียนรู้กับอายุไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.5 ซึ่งจะแตกต่างจากการศึกษาของ จันทนา พรหมศิริ (2535) และ สุพัตน์ เศรษฐาคมกุล (2535) ที่ทำการศึกษาแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา พบว่านักศึกษาที่มีอายุต่างกันจะมีแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นการศึกษากับนักศึกษาทั่วไปที่มีการได้ยินในระดับอุดมศึกษา และเมื่อเปรียบเทียบแบบเรียนรู้กับกลุ่มสาขาวิชา พบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.5 เห็นได้ว่านักศึกษาหูหนวกที่ศึกษาในกลุ่มสาขาวิชาที่แตกต่างกันจะมีแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ซึ่งสอดคล้องกับ สุพัตน์ เศรษฐาคมกุล (2535) ที่ทำการวิจัยเรื่องแบบการเรียนรู้ของนักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชนในประเทศไทย พบว่านักศึกษาในกลุ่มสาขาที่แตกต่างกันจะมีแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกันไปเช่นกัน แต่ผลการศึกษาของ Durfey (1986) และ จันทนา พรหมศิริ (2535) พบว่ากลุ่มสาขาวิชาไม่มีความสัมพันธ์กับแบบการเรียนรู้ กล่าวคือแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาไม่ได้ขึ้นอยู่กับกลุ่มสาขาวิชา

เมื่อพิจารณาแบบการเรียนรู้แต่ละแบบ พบว่า แบบการเรียนรู้แบบนักกิจกรรมของกลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู กลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์ และกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์ มีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์มีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และแบบการเรียนรู้แบบนักคิดของกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์มีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู กลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์ และกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และกลุ่มสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และสถิติมีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู กลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์ และกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต

และสถาปัตยกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎีของกลุ่มสาขาวิชาธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์มีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มสาขาวิชาศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู กลุ่มสาขาวิชาศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์ และกลุ่มสาขาวิชาวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะที่ได้จากการวิจัย

1. นักศึกษาหูหนวกที่เรียนในกลุ่มศึกษาศาสตร์และการฝึกหัดครู และกลุ่มศิลปศาสตร์และมนุษยศาสตร์ ส่วนใหญ่มีแบบการเรียนรู้แบบนักทฤษฎี ซึ่งชอบที่จะเรียนรู้ได้ดีในสิ่งที่มีลักษณะดังต่อไปนี้ คือ 1) เรียนรู้แนวคิดและรูปแบบต่างๆ 2) มองเห็นภาพรวมของการทำงาน 3) รู้สึกว่าได้บริหารสมองโดยงานที่ท้าทาย 4) งานที่ทำมีจุดมุ่งหมายและโครงสร้างของงานที่ชัดเจน และ 5) มีการนำเสนอแนวคิดอย่างเป็นระบบ ดังนั้นควรจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เกิดลักษณะดังกล่าวที่นักศึกษาหูหนวกแบบนักทฤษฎีชอบ

2. นักศึกษาหูหนวกที่เรียนในกลุ่มสังคมศาสตร์ การสื่อสารมวลชน และสารสนเทศ กลุ่มวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และสถิติ และกลุ่มวิศวกรรมศาสตร์ การผลิต และสถาปัตยกรรม ส่วนใหญ่มีแบบการเรียนรู้แบบนักคิด ซึ่งชอบที่จะเรียนรู้ได้ดีในสิ่งที่มีลักษณะดังต่อไปนี้ คือ 1) คิดก่อนลงมือทำ 2) มีการเตรียมตัวล่วงหน้า 3) ค้นคว้าและประเมินค่าสิ่งต่างๆ 4) ตัดสินใจในเวลาที่กำหนด และ 5) ชอบฟัง (ดูภาษามือไทย) และสังเกตการณ์ ดังนั้นควรจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เกิดลักษณะดังกล่าวที่นักศึกษาหูหนวกแบบนักคิดชอบ

3. นักศึกษาหูหนวกที่เรียนในกลุ่มธุรกิจ การบริหาร และนิติศาสตร์ ส่วนใหญ่มีแบบการเรียนรู้แบบนักปฏิบัติ ซึ่งชอบที่จะเรียนรู้ได้ดีในสิ่งที่มีลักษณะดังต่อไปนี้ คือ 1) สิ่งที่ต้องสามารถนำไปใช้ได้จริง 2) เกิดการเรียนรู้จากการได้ลงมือปฏิบัติ 3) มีรูปแบบหรือตัวอย่างที่ดี 4) เทคนิคและวิธีการเรียนรู้ต่างๆ ที่ใช้ได้รับการพิสูจน์แล้วว่าได้ผลจริง และ 5) กิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ ต้องเป็นรูปธรรม ดังนั้นควรจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เกิดลักษณะดังกล่าวที่นักศึกษาหูหนวกแบบนักปฏิบัติชอบ

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการศึกษาความสัมพันธ์ของแบบการเรียนรู้กับแบบการสอน (teaching style) คุณลักษณะทั่วไปของนักศึกษาหูหนวกที่ส่งผลต่อการเรียนการสอน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษา เพราะจะทำให้ทราบถึงปัจจัยต่างๆ ที่ส่งผลต่อกันและกันได้อย่างละเอียด และสามารถนำข้อมูลที่ได้ออกมาวางแผนการจัดการเรียนการสอนให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดต่อนักศึกษาหูหนวก

2. ควรมีการศึกษาแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาทั่วไปในห้องเรียนที่มีนักศึกษาหูหนวกเข้าไปเรียนร่วม และทำการเปรียบเทียบแบบการเรียนรู้ว่ามีความแตกต่างกันหรือไม่อย่างไร เพราะข้อมูลที่ได้สามารถนำมาใช้ในการวางแผนการจัดการเรียนการสอนในลักษณะการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive education) ได้ อีกทั้งยังสนับสนุนแนวคิดการศึกษาเพื่อปวงชน (Education for All)

กิตติกรรมประกาศ

บทความวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัยเรื่องการพัฒนาแบบวัดแบบการเรียนรู้สำหรับนักศึกษาหูหนวกในระดับอุดมศึกษา ซึ่งได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากมหาวิทยาลัยมหิดล ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

บรรณานุกรม

- คณะกรรมการการอุดมศึกษา, สำนักงาน. (2557). รายงานผลการสำรวจข้อมูลเกี่ยวกับการส่งเสริมและพัฒนาาระบบบริการเพื่อรองรับนักเรียน นิสิต นักศึกษาพิการในสถาบันอุดมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา ปีการศึกษา 2556. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา.
- จنگล พูลสวัสดิ์. (2541). รูปแบบการเรียนรู้ของนิสิต:ศึกษาเฉพาะกรณีนิสิตสาขาศึกษาศาสตร์-เกษตร มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- จันทนา พรหมศิริ. (2535). แบบการเรียนรู้ของนิสิตมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ. (2550). วิธีวิทยาการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์. กรุงเทพมหานคร: คณะครุศาสตร์ จุฬามมหาวิทยาลัย.
- ธีรศักดิ์ ศรีสุรกุล (2554). สไตส์การเรียนรู้กับการส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตสำหรับคนหูหนวก. วารสารวิทยาลัยราชสุดาเพื่อการวิจัยและพัฒนาคนพิการ, 7(10), 25-39.
- วาริ ธีระจิตร. (2541). การศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุพัฒน์ เศรษฐาคมกุล. (2535). แบบการเรียนรู้ของนักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2550). การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อารีลักษณ์ คิมทอง. (2544). กรณีศึกษาเกี่ยวกับการเลี้ยงดูบุตรของครอบครัวที่มีลูกหูหนวก (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). นครปฐม: มหาวิทยาลัยมหิดล.
- Durfey, R.J. (1986). Learning Style, Choice of Major, and Preference for Occupational Environment. *Dissertation Abstracts International*, 47(November), 1656-A.
- Honey, P. and Mumford, A. (1992). *Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Honey Publications.
- Kolb, David A. (1984). *Organizational Psychology: An Experiential Approach*. EnglewoodCliffs, New Jersey: Prentic-hall International, Inc.
- Kolb, David A., Rubin, Irwin M., and Osland Joyce S. (1995). *Organizational Behavior AN-Experimental Approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentic-hall International, Inc.

- Maddox, H. 1965. **How to Study**. London: The English Language Book Society.
- Moore,B.J. 1984. **The teaching of English**. Singapore: Langman.
- Neuman, W.L. (1997). **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches**. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Rasmussen, K. (1996). **Learning styles and adult intellectual development: An investigation of their influence on learning in a hypertext environment** (Unpublished doctoral dissertation). University of South Alabama, Mobile.

การศึกษาความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่อง
ทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน
Studying on Ability Writing of the Learning Disabled Children
With Using Brain-based Learning (BBL) and Story Books

กัลยาณี พิพัฒน์วรสกุล¹, พัชรี จิวพัฒน์กุล², ปรีดา เบ็ญญการ³
Kalayanee Pipatwarasakul¹ Pacharee Chewpattanakul² Preeda Benkarn³

¹นักศึกษาระดับมหาบัณฑิต สาขาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา

¹Corresponding author, E-mail: dekdek2013@hotmail.com

²รองศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์ประจำสาขาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา

³อาจารย์ ดร., อาจารย์ประจำสาขาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดประสงค์ 1) เพื่อศึกษาความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน 2) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระหว่างก่อนและหลังจากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ กำลังศึกษาอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2559 ของโรงเรียนอนุบาลทุ่งหว้า สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสตูล จำนวน 5 คน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เครื่องมือในการวิจัยเป็นแผนการจัดการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานและแบบทดสอบความสามารถในการเขียนคำที่มีสระประสม สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ คือ ค่ามัธยฐาน ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ และ The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test ผลการวิจัยพบว่า 1) ความสามารถในการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานอยู่ในระดับดีมาก และ 2) ความสามารถในการเขียนของ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานสูงขึ้น

คำสำคัญ: การสอนโดยใช้สมองเป็นฐาน / ความสามารถทางการเขียน / หนังสือนิทาน

Abstract

This research aimed to study the ability writing of the Learning disabilities with the brain-based learning (BBL) and story books. To compare the writing scores after using the brain-based learning and story books. The sample for this study were 5 children with learning disability from students were enrolled in Prathom 3, Anubanthungwa school Satun, of the first semester of 2016 academic year, and were

chosen by purposive sampling. The instruments in this research were lesson plans of the BBL and story books, pre-test and post-test in writing. The data were analyzed using the Wilcoxon Matched Pairs Signed Ranks Test

The research findings were as follows :

1. The ability writing of the children with learning disabilities after using brain-based Learning and story books was good to very good levels.
2. The achievement scores of the student after the use of brain-based learning and story books were statistical significance higher.

Keywords: Brain-based learning (BBL) / Writing ability / Story books

บทนำ

พระราชดำรัสในพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดชที่ว่า “ภาษาเป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งของชาติประเทศไทยนั้นมีภาษาของเราเอง ซึ่งต้องหวงแหนเราโชคดีที่มีภาษาของตนเอง แต่โบราณกาลจึงสมควรอย่างยิ่งที่จะต้องรักษาไว้” (อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง, 2556: 202) ภาษานอกจากจะแสดงถึงสิ่งที่เด่นชัดและเป็นเอกลักษณ์ และวัฒนธรรมของชาติแล้ว ยังเป็นเครื่องมือสำคัญในการสื่อความหมายจากบุคคลหนึ่งไปยังอีกบุคคลหนึ่งทำให้เกิดความเข้าใจซึ่งกันและกัน ในทางจิตวิทยาภาษายังหมายถึงความสามารถในการติดต่อเพื่อสื่อความหมายอีกด้วย (ศรียา นิยมธรรม, 2547: 4) ลักษณะของการเรียนภาษาเป็นการฝึกทักษะทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจและสามารถเรียนรู้ได้ ทักษะภาษาที่ยากสำหรับผู้เรียนได้แก่ ทักษะทางการเขียน ซึ่งเป็นทักษะการสื่อสารที่ใช้ตัวอักษรแทนคำพูด โดยบันทึกเป็นคำและความคิดของผู้เขียนเพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกันระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่าน โดยในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยได้กำหนดสาระและมาตรฐานการเรียนรู้แก่ผู้เรียนให้มีการพัฒนา ด้านการอ่าน การเขียน การฟัง การดู และการพูดหลักในการใช้ภาษาไทย วรรณคดีและวรรณกรรม โดยเฉพาะการเขียน ต้องเรียนรู้เกี่ยวกับการเขียนโดยใช้ถ้อยคำและรูปแบบต่างๆ ซึ่งรวมถึงการเขียนเรียงความ ย่อความ รายงานชนิดต่างๆ การเขียนตามจินตนาการ วิเคราะห์วิจารณ์และเขียนเชิงสร้างสรรค์ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 2)

ในกระบวนการทางภาษา การเขียนเป็นทักษะสูงสุดการเขียนเป็นการแสดงออกซึ่งแนวความคิดของผู้เขียนจะต้องนำคำในภาษามาร้อยเรียงกันอย่างเป็นระบบและถูกต้องตามหลักภาษาไทย การเขียนหากสะกดผิดพลาดย่อมเป็นโทษทั้งผู้อ่านและผู้เขียน คือถ้าผู้อ่านไม่ทราบว่คำนั้นๆ เขียนอย่างไรก็จะจำคำนั้นไปใช้ คำที่สะกดผิดอาจสื่อความหมายเป็นอย่างอื่นได้ ส่วนผู้อ่านจะรู้สึกขัดตาขัดความรู้สึกและขาดความศรัทธาต่อผู้เขียน ผู้ที่มีทักษะการเขียนที่ดีจะต้องมีความสามารถในการเรียงร้อยถ้อยคำอย่างเป็นระบบและถูกต้องตามหลักภาษาเขียน อีกทั้งการเขียนจะต้องอาศัยทักษะสายตา การเคลื่อนไหวของกล้ามเนื้อเล็ก การทำงานประสานกันระหว่างสายตากับการบังคับมือและทักษะการเรียบเรียงแนวความคิดอีกด้วย

(ผดุง อารยะวิญญู, 2544: 75-76) ปัจจุบัน การใช้ภาษาไทยของนักเรียนมักไม่ถูกต้อง โดยเฉพาะด้านการเขียนส่วนมากเป็นเรื่องเกี่ยวกับการสะกดคำนักเรียนที่เรียนอยู่ระดับประถมศึกษาปีที่ 1-3 เขียนสะกดคำผิดพลาดเพราะเด็กไม่ได้รับการฝึกเขียนสะกดคำอย่างถูกวิธีและมากเพียงพอ นักเรียนจะมีทักษะการเขียนเกิดขึ้นได้จำเป็นต้องมีความรู้และความเข้าใจความหมายของคำที่เขียนและส่งเสริมให้ฝึกฝนการเขียนอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่องตลอดเวลา การเขียนยังเป็นทักษะที่สลับซับซ้อนกว่าทักษะอื่นจึงต้องฝึกฝนทักษะการเขียนกันอย่างต่อเนื่อง (ประทีปแสงเปี่ยมสุข, 2538 อ้างถึงใน ธิดารัตน์ พานพวง, 2554) จากการตรวจสอบการเขียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-3 ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสตูล พบว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เขียนสะกดคำได้อยู่ในระดับที่ต่ำกว่าเกณฑ์ (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสตูล, 2558) ซึ่งเป็นเช่นเดียวกับโรงเรียนอนุบาลทุ่งหว้าที่เป็นโรงเรียนจัดการเรียนร่วมที่มีนักเรียนบกพร่องทางการเรียนรู้มีผลการประเมินการเขียน ซึ่งอยู่ในตัวชี้วัดที่นักเรียนต้องสามารถเขียนสะกดคำและบอกความหมายของคำได้คะแนนอยู่ในระดับค่าเฉลี่ยร้อยละ 28.42 (โรงเรียนอนุบาลทุ่งหว้า, 2558) ซึ่งไม่ผ่านเกณฑ์ของโรงเรียนที่กำหนด คือ ร้อยละ 60 เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการเขียนมีสาเหตุมาจากการจำจากสายตา เช่น มองเห็นตัวอักษรหรือคำแล้วแต่จำคำหรือตัวอักษรไม่ได้การจำจากการฟัง เช่น ได้ยินแล้วแต่จำสิ่งที่ ได้ยินไม่ได้ ทำให้เด็กกลุ่มนี้มีความสามารถในการเขียนหนังสือต่ำกว่าเด็กในวัยเดียวกันอย่างน้อย 2 ระดับชั้นปี มีความลำบากในการเขียนหลายลักษณะ โดยจะสังเกตพฤติกรรมได้คือ เขียนซ้ำลายมืออ่านยากหรืออ่านแทบไม่ออกเขียนตัวอักษรกลับหลังหรือกลับทิศทางหรือเขียนตัวอักษรเอียงมากเกินไป เว้นช่องระหว่างตัวอักษรไม่เท่ากัน เขียนนอกกรอบบรรทัด เขียนอักษรเข้มบ้างจางบ้างไม่เท่ากัน เขียนเป็นคำแล้วอ่านไม่ออก เขียนผิดหลักภาษาหรือเขียนเป็นประโยคสั้นๆ ไม่สามารถเขียนคำที่มีสระประสมได้ คำที่มีสระประสมในคำเดียวกันจะมีรูปสระมากกว่าหนึ่งรูป จึงทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการเขียนสับสนและจำรูปสระทั้งหมดไม่ได้ (ผดุง อารยะวิญญู, 2544: 76) ยิ่งไปกว่านั้น ความไม่คงที่ของแบบแผนการสะกดคำ ไม่ว่าจะในภาษาอังกฤษหรือภาษาไทยมักทำให้ผู้เรียนสับสนยุ่งยากและเป็นความบกพร่องแบบที่มักจะยังคงติดตัวไปจนถึงวัยผู้ใหญ่ (ศรียา นิยมธรรม, 2546) ความบกพร่องดังกล่าว เป็นเพราะเด็กใช้สมองสองซีกไม่เท่ากัน ซึ่งอาจก่อให้เกิดปัญหาตามมา เช่น หากสมองซีกขวาทำงานได้ดีกว่าและเร็วกว่าสมองซีกซ้าย ผู้เรียนคนนั้นอาจมีความคิดสร้างสรรค์เกิดจินตนาการสูง แต่ไม่สามารถเรียบเรียงแนวความคิดเหล่านั้นออกมาให้คนอื่นเข้าใจได้ด้วยการเขียน (ผดุง อารยะวิญญู, 2546: 5) การเข้าใจการทำงานของสมองเพื่อให้เกิดการเรียนรู้จึงอาจจะเป็นแนวทางการช่วยเหลือให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการเขียนให้สามารถเขียนคำและสื่อสารกับผู้อ่านให้เข้าใจได้

การจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมอง (BBL: Brain-based Learning) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวทางการจัดการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ และหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2544 ซึ่งปรับเป็นหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 มีการพัฒนานวัตกรรมทางการเรียนการสอนเพื่อตอบสนองการเรียนรู้ของผู้เรียน คือ แนวคิดในการส่งเสริมการเรียนรู้ที่ใช้สมองเป็นฐาน การเชื่อมโยงการค้นพบ

ทางการเรียนรู้ของสมองกับการจัดการเรียนรู้นี้เป็นฐานสำคัญที่จะทำให้เราสามารถก้าวไปบนเส้นทางของการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของเด็กได้ชัดเจนขึ้น ซึ่งนักวิจัยทั่วโลกค้นพบตรงกันว่าสมองของมนุษย์ทุกคนถูกออกแบบมาเพื่อการเรียนรู้โดยแท้ ไม่มีสมองของมนุษย์คนใดที่จะไม่เรียนรู้เพียงแต่การพัฒนาจะดีเพียงใดขึ้นกับสิ่งแวดล้อมและการจัดการเรียนรู้ที่อยู่รอบๆ ตัวเด็ก (วิทยากร เชียงกูล, 2548: 115) ดังนั้น การค้นพบว่าสมองของคนเราไม่ได้แยกกันทำงานเป็นซีกซ้าย-ขวาตามลำพัง แต่ทว่าทำงานเชื่อมโยงถึงกันทั้งหมดโดยผ่านเส้นใยประสาทที่คอยเชื่อมโยงเซลล์สมองแต่ละส่วน ซึ่งการเชื่อมโยงนี้เองที่เป็นตัวบ่งชี้ถึงประสิทธิภาพการเรียนรู้ของมนุษย์ การค้นพบนี้นำไปสู่ทฤษฎีการเรียนรู้ที่ใช้สมองเป็นฐานซึ่งเป็นพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ที่สำคัญ เช่น การสร้างความรู้ด้วยตนเอง (Construction) พหุปัญญา (Multiple Intelligences) และการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Child-Centred) เป็นต้น (ปิงซ์ข้าวน้อย, 2548: 20) เมื่อการเรียนรู้นั้นขึ้นอยู่กับการค้นพบ ดังที่คันทันนี ฆัตตรคุปต์ (2545) กล่าวว่า การจัดการศึกษาที่เหมาะสมผู้จัดการศึกษาจึงควรมีความรู้พื้นฐานในเรื่องของโครงสร้างของสมองและการทำงานของสมอง รวมถึงปัจจัยที่มีผลต่อการเจริญเติบโต พัฒนาการของสมองและการเรียนรู้

สำหรับการนำรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมองซึ่งการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมองมีกระบวนการเบื้องต้นที่สำคัญของการสอนมี 3 ประการ (The Three Elements of Great Teaching) ได้แก่กระบวนการผ่อนคลาย (Relaxed Alertness) คือ การสร้างอารมณ์บรรยากาศในการเรียนรู้ให้ดีที่สุด มีลักษณะผ่อนคลาย ทำท่าย ให้ผู้เรียนมีความรู้สึกสามารถเรียนรู้ได้อย่างมั่นใจที่อยากจะเรียน การจัดสิ่งแวดล้อมประสบการณ์ที่ผู้เรียนสามารถเข้าเรียนร่วมได้และเชื่อมโยงการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเรียนได้ตามเป้าหมายของแต่ละคนที่สนใจ กระบวนการสร้างความตระหนักจดจ่อ (Orchestrated Immersion) คือ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้เกิดความรู้สึกตระหนักจดจ่อที่จะเรียนรู้ของผู้เรียนโดยผ่านการมองเห็นได้เคลื่อนไหวร่างกายได้เชื่อมโยงความรู้เดิมกับการเรียนรู้สิ่งใหม่ มีความกระตือรือร้นที่จะแก้ปัญหาต่างๆ ฝึกปฏิบัติค้นหาคำตอบ หลักในการจัดประสบการณ์ที่เป็นกระบวนการอย่างกระตือรือร้น (Active Processing of Experience) คือ การจัดประสบการณ์ที่สร้างสรรค์นำไปสู่ความแข็งแกร่ง ในการเรียนรู้โดยจัดกิจกรรมที่มีความหมาย ครูใช้คำถามเพื่อให้นักเรียนพิจารณาหรือค้นหาคำตอบ ข้อมูลสารสนเทศอย่างกระตือรือร้นและค้นหาคำตอบอย่างสม่ำเสมอ เพื่อต้องการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ฝึกคิดวิเคราะห์สถานการณ์หาทางพิสูจน์หรือค้นหาคำตอบ ฝึกทักษะการตัดสินใจในช่วงวิกฤติและสื่อสารบนความเข้าใจของตนเอง (พรพิไล เลิศวิชา และ อัครภูมิ จารุภากร, 2550) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับธรรมชาติของสมองจึงมีประโยชน์ต่อการพัฒนานักเรียนและเพื่อให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการเขียนได้จดจำการเขียนสะกดคำที่มีสระ ประสมได้ดียิ่งขึ้น นักเรียนควรได้รับรู้เรื่องราวของคำผ่านวิธี การที่สนุกสนานตามธรรมชาติของเด็ก เช่น นิทาน เรื่องเล่า เป็นต้น

ในการจัดการเรียนการสอนให้นักเรียนวัยเรียนนั้น นิทาน เป็นสื่อที่สำคัญอย่างหนึ่งในการเรียนการสอน โดยนิทานเป็นเรื่องเล่าที่มนุษย์ผู้กระเรื่องขึ้นด้วยภูมิปัญญา โดยส่วนใหญ่จะผูกเรื่องขึ้นด้วยวิธีมุขปาฐะเนื้อเรื่องมีหลากหลายและใช้เล่าเพื่อจุดประสงค์ต่างๆ

กันตามโอกาสและสภาพแวดล้อมของแต่ละท้องถิ่น (เรไร ไพรวรรณ, 2551: 1) นิทานยังเป็นเรื่องเล่าที่เล่าสืบต่อกันมาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน อาจจะเป็นเรื่องราวที่อิงความจริงหรือเป็นเรื่องที่เกิดจากจินตนาการของผู้เล่าเองก็ได้ บางเรื่องอาจจะมีการแสดงอิทธิฤทธิ์ ปาฏิหาริย์ เพื่อให้เกิดความตื่นเต้นสนุกสนาน บางเรื่องก็มีการสอดแทรกคุณธรรม จริยธรรม เพื่อเป็นข้อคิดข้อเตือนใจ (สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ, 2545: 212) การนำนิทานมาเป็นสื่อและเครื่องมือในการจัดการเรียนการสอนทำได้หลายรูปแบบทั้งในขั้นการนำเข้าสู่เรื่องการสอนเนื้อหาใหม่ การสรุปบทเรียนหรือแทรกไปในรูปแบบวิธีการสอนแบบต่างๆ เช่นการสอนโดยอภิปราย การสอนแบบบรรยาย การสอนแบบบทบาทสมมติ การสอนโดยใช้กรณีปัญหา นั้นแสดงว่านิทานสามารถนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้ทั้งใน รูปแบบของการจัดกิจกรรม เป็นสื่อการสอนและเป็นส่วนหนึ่งของวิธีการสอน (สมศักดิ์ ปริบูรณ์, 2542: 11) ในการจัดการเรียนการสอนครูสามารถนำนิทานมาใช้ฝึกการเขียนของนักเรียนดังผลการวิจัยของอุบล เวียงสมุทร ที่ศึกษาการอ่านการเขียนของนักเรียนปฐมวัย ที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่านิทานด้วยเทคนิคการสร้างหนังสือเล่มใหญ่ตามแนวพัฒนาการทางภาษาแบบธรรมชาติพบว่านักเรียนมีทักษะการเขียนเพิ่มขึ้น (อุบล เวียงสมุทร, 2545: บทคัดย่อ) ดังนั้นจะเห็นว่านิทานเป็นกิจกรรมหนึ่งที่มีความสำคัญต่อความสามารถทางการเขียนของนักเรียน นิทานเป็นหนังสือที่มีรูปภาพประกอบกับคำ ซึ่งภาพในนิทานสามารถสื่อความหมายคู่กับคำที่ใช้สระประสม ทำให้นักเรียนเข้าใจและจดจำคำได้ดี สอดคล้องกับ ผดุงอารยะวิญญู (2544: 62) ที่กล่าวว่าในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนครูไม่ควรอธิบายหรือบรรยายเพียงอย่างเดียวเพราะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้บางคนเรียนรู้ได้ดีโดยการรับรู้ทางสายตา ดังนั้น นิทานที่มีภาพประกอบเนื้อหาใช้คำง่ายๆ ช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สามารถเขียนและเข้าใจคำสามารถจับใจความสำคัญของนิทานที่อ่านได้เด็กในวัย 4-8 ปี จะให้ความสนใจเกี่ยวกับตัวเองน้อยลงและหันมาสนใจสิ่งแวดล้อมรอบๆ ตัวมากขึ้น

จากความสำคัญที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานเป็นแนวทางที่จะพัฒนาความสามารถด้านการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ให้ดีขึ้น

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระหว่างก่อนและหลัง จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน

สมมติฐานการวิจัย

1. ความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานอยู่ในระดับดี

2. ความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานหลังการสอนสูงกว่าก่อนการสอน

ขอบเขตการวิจัย

ประชากร

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสตูล ปีการศึกษา 2559 จำนวน 2,119 คน

กลุ่มตัวอย่าง

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการเขียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2559 โรงเรียนอนุบาลทุ่งหว้าสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสตูล ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 5 คน

ขอบเขตตัวแปร

ตัวแปรต้น ได้แก่ การสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน

ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสามารถทางการเขียน

ขอบเขตเนื้อหา

เลือกเนื้อหาที่ใช้คำประสมด้วยสระอัว ได้แก่ วิว ตัว รั้ว ถั่ว บัว คำที่ประสมด้วยสระเอีย ได้แก่ เมีย เอีย เพลีย เสีย เขี่ยคำที่ประสมด้วยสระเอือ ได้แก่ เปือ เสือ เรือ เนื้อ เสือจำนวน 15 คำ ซึ่งเป็นคำพื้นฐาน คำที่เป็นคำใหม่ในบทเรียนเป็นคำคุ้นตาและพบบ่อยในชีวิตประจำวัน ซึ่งได้กำหนดไว้ให้เด็กเรียนจากหนังสือเรียนภาษาไทยกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-2 หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2544

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้การเขียนคำที่มีสระประสม สระอัว สระเอีย และสระเอือ จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน

2. นิทาน

3. แบบทดสอบความสามารถในการเขียนคำที่มีสระประสม สระอัว สระเอีย และสระเอือ

วิธีดำเนินการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการเขียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2559 โรงเรียนอนุบาลทุ่งหว้าสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสตูลได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 5 คน โดยการสำรวจปัญหาในการเรียนรู้โดยใช้แบบทดสอบและแบบสำรวจของศาสตราจารย์ ดร.ผดุง อารยะวิญญู ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และแบบประเมินความสามารถทางเชาวน์ปัญญาเด็กอายุ 2-15 ปีของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้การเขียนคำที่มีสระประสม สระอัว สระเอี้ย และสระเอื้อจากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานจำนวน 15 แผนการจัดการเรียนรู้ นิทาน จำนวน 3 เล่ม และแบบทดสอบความสามารถในการเขียนคำที่มีสระประสม สระอัว สระเอี้ย และสระเอื้อ 1 ชุด มีจำนวน 20 ข้อ

ดำเนินการทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้ ซึ่งผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการทดลองด้วยตนเอง ในวันที่ 11 สิงหาคม 2559 ได้ดำเนินการทดสอบความสามารถในการเขียนก่อนการสอน (Pretest) กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง แล้วจึงดำเนินการสอนโดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้การเขียนคำที่มีสระประสม สระอัว สระเอี้ย และสระเอื้อ เป็นเวลา 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 วัน วันละ 60 นาที รวมทั้งสิ้น 30 ครั้ง ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2559 ระหว่างวันที่ 15 สิงหาคม พ.ศ. 2559 ถึงวันที่ 23 กันยายน 2559 เมื่อเสร็จสิ้นการสอนแล้วทำการประเมินหลังการสอน (Posttest) ในวันที่ 26 กันยายน 2559 โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการเขียนคำที่มีสระประสม ฉบับเดียวกับที่ใช้ ทดสอบก่อนสอน (Pretest) แล้วนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบมาทำการวิเคราะห์ ข้อมูลทางสถิติ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา ใช้ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC)
2. การหาค่าสถิติพื้นฐานในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่ามัธยฐาน (Median) ค่าพิสัยระหว่างควอไทล์ (Interquartile Range)
3. สถิติที่ใช้ทดสอบสมมติฐานใช้ The Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test

ผลการวิจัย

ตาราง 1 จำนวนคะแนน ค่ามัธยฐานและค่าพิสัยควอไทล์ ความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน

คนที่	คะแนนก่อนเรียน (คะแนนเต็ม 20 คะแนน)	ระดับ	คะแนนหลังเรียน (คะแนนเต็ม 20 คะแนน)	ระดับ
1	3	ปรับปรุง	18	ดีมาก
2	1	ปรับปรุง	20	ดีมาก
3	2	ปรับปรุง	20	ดีมาก
4	2	ปรับปรุง	19	ดีมาก
5	1	ปรับปรุง	20	ดีมาก
Mdn	2	ปรับปรุง	20	ดีมาก
IQR	1	ปรับปรุง	1.5	ดีมาก

จากตาราง 1 แสดงคะแนนความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานก่อนการสอนมีคะแนนระหว่าง 1-3 คะแนน ค่ามัธยฐานเท่ากับ 2 และค่าพิสัยควอไทล์เท่ากับ 1 มีความสามารถในการเขียนคำที่มีสระประสมอยู่ในระดับปรับปรุง และหลังการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานนักเรียนมีคะแนนระหว่าง 18-20 คะแนน คะแนนค่ามัธยฐานเท่ากับ 20 และมีค่าพิสัยควอไทล์เท่ากับ 1.5 มีความสามารถในการเขียนคำที่มีสระประสมอยู่ในระดับดีมาก

ตาราง 2 เปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนและหลังการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน

คนที่	คะแนนหลังเรียน		ผลต่างของ คะแนน	ลำดับที่ของ ความต่าง	ลำดับตามเครื่องหมาย	
	(คะแนนเต็ม 20 คะแนน)				+	-
	ก่อนสอน (X)	หลังสอน (Y)	D=Y-X			
1	3	18	15	1	1	
2	1	20	19	4.5	4.5	
3	2	20	18	3	3	
4	2	19	17	2	2	
5	1	20	19	4.5	4.5	
					T+=15	T-=0 *

จากตาราง 2 แสดงคะแนนความสามารถในการเขียนคำที่มีสระประสมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หลังการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

จากผลการวิจัยการศึกษาความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน พบว่า

1. ความสามารถในการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ก่อนการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานอยู่ในระดับปรับปรุง และหลังการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานอยู่ในระดับดีมาก ทั้งนี้ เป็นเพราะความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานอยู่ในระดับดี สิ่งที่ส่งผลให้นักเรียนมีความสามารถในการเขียนคำที่มีสระประสมหลังการสอนอยู่ในระดับดีมาก คือ การสอนเขียนคำที่มีสระประสมโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานซึ่งการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานเป็นการเรียนรู้ที่ใช้โครงสร้างและหน้าที่ของสมองเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้โดยไม่สกัดกั้นการทำงานของสมอง แต่เป็นการส่งเสริมให้สมองได้ปฏิบัติหน้าที่ให้สมบูรณ์ที่สุด

ภายใต้แนวคิดที่ว่าทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ทุกคนมีสมองพร้อมที่จะเรียนรู้มาตั้งแต่กำเนิด (พรพิไล เลิศวิชา และ อัครภูมิ จารุภากร, 2550) ได้ให้หลักการการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมองว่า ต้องเริ่มต้นเรียนรู้ผ่านกระบวนการผ่อนคลาย (Relaxed Alertness) กระบวนการสร้างความตระหนักจดจ่อ (Orchestrated Immersion) และหลักในการจัดประสบการณ์ที่เป็นกระบวนการอย่างกระตือรือร้น (Active Processing of Experience) นั่นคือ นักเรียนมีการเตรียมความพร้อมให้สมองผ่อนคลายจากการร้องเพลง การเคลื่อนไหวร่างกายประกอบจังหวะ ผู้เรียนเกิดความสุขสนุกสนาน ลักษณะการผ่อนคลายนี้ สอดคล้องกับหลักจิตวิทยาในการสอนภาษาไทยที่ว่า การเรียนการสอนภาษาไทยนั้น ครูผู้สอนต้องคำนึงถึงหลักจิตวิทยาบางประการเพื่อนำไปใช้ในการสร้างบรรยากาศและจัดสภาพการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้นและตรงกับแนวความคิดเกี่ยวกับหลักจิตวิทยาการศึกษาของ ทักษิณี ศุภเมธี (2542: 10-13) ที่ว่าความแตกต่างระหว่างบุคคล (Individual difference) นั้น ผู้สอนจะต้องคำนึงถึงอยู่เสมอว่านักเรียนแต่ละคนมีความรู้ความสามารถความสนใจและความถนัดทางภาษาแตกต่างกัน ทั้งยังต้องมีการเตรียมความพร้อม (Readiness) ต้องสำรวจความพร้อมของเด็กก่อนเริ่มสอนทุกครั้ง เพื่อให้การเรียนรู้ทวนถาวรไม่ลืมง่าย ครูภาษาไทยจะต้องเข้าใจธรรมชาติของการเรียนรู้ สร้างสิ่งเร้าให้ผู้เรียนรับรู้มีกฎแห่งแรงจูงใจ (Motivation) ช่วยผลักดันแรงดันที่ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมต่างๆ ออกมาใช้ประโยชน์จากแรงจูงใจภายในและภายนอกเพื่อเร้าให้นักเรียนสนใจเรียนซึ่งแรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) และแรงจูงใจภายในที่ครูเป็นผู้จัดขึ้น เมื่อนำนิทานมาใช้ร่วมกับการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานส่งผลให้นักเรียนได้เรียนรู้เรื่องราวของคำผ่านวิธีการที่สนุกสนานตามธรรมชาติของเด็ก ซึ่งผู้วิจัยสร้างนิทานขึ้นในลักษณะที่สอดคล้องกับความหมายของนิทานที่ว่า นิทานเป็นการเล่าเรื่องที่มนุษย์ผู้รู้เรื่องขึ้นด้วยภูมิปัญญาชุมชน เนื้อเรื่องมีหลากหลายและใช้เล่าเพื่อจุดประสงค์ต่างๆ กันตามโอกาสและสภาพแวดล้อมของแต่ละท้องถิ่น (เรไร ไพรวรรณ 2551: 1) เนื้อหาในนิทานที่เกิดจากจินตนาการ ส่งผลให้นักเรียนเกิดการจินตนาการต่อเนื่องสามารถสร้างนิทานเล่มใหม่ได้โดยนำคำที่เกิดจากการเรียนรู้จากประสบการณ์เดิมมาเขียนในนิทาน เพื่อให้เกิดความตื่นตื้นสนุกสนานยิ่งขึ้น สอดคล้องกับผลการวิจัยของ อุบล เวียงสมุทร (2545) ที่ว่าการนำนิทานมาใช้ฝึกการเขียนของนักเรียนที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่นิทานด้วยเทคนิคการสร้างหนังสือเล่มใหญ่ตามแนวพัฒนาการทางภาษาแบบธรรมชาติ เป็นหนังสือที่มีรูปภาพประกอบกับคำ ซึ่งภาพในนิทานสามารถสื่อความหมายคู่กับคำที่ใช้สระประสมทำให้นักเรียนเข้าใจและจดจำคำได้ดี และสอดคล้องกับผดุง อารยะวิญญู (2544: 62) ที่กล่าวว่าแนวทางการแก้ปัญหาให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ บางคน que เรียนรู้ได้ดีโดยการรับรู้ทางสายตานั้น สามารถนิทานที่มีภาพประกอบเนื้อหาใช้คำง่ายๆ ช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สามารถเขียนและเข้าใจคำสามารถจับใจความสำคัญของนิทานที่อ่านได้ เกิดความสนใจเกี่ยวกับตัวเองน้อยลงและหันมาสนใจสิ่งแวดลอมรอบๆ ตัวมากขึ้น ทำให้ความสามารถในการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้หลังการสอน โดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานอยู่ในระดับดีมาก

2. ความสามารถในการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานหลังการสอนสูงกว่าก่อนการสอน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ซึ่งสอดคล้องตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ว่าความสามารถทางการเขียนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานหลังการสอนสูงกว่าก่อนการสอนนั้นพบว่า การที่มนุษย์สามารถเรียนรู้สิ่งต่างๆนั้นต้องอาศัยสมองและระบบประสาทเป็นพื้นฐานของการรับรู้รับความรู้สึกและพัฒนาการของเด็ก ทั้งด้านร่างกาย ด้านสติปัญญา ด้านอารมณ์ ด้านจิตใจ ด้านสังคม เป็นการพัฒนาระบบประสาทแห่งการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพสอดคล้องทฤษฎีพัฒนาการของเปียเจต์ (อ้างถึงใน พิรญาณ์ นิลโอโล, 2553) ที่มีความเชื่อว่าการเรียนรู้เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์และการทำงานของสมองช่วงระยะเวลาของความสามารถในการเรียนรู้แต่ละเรื่องไปพร้อมกันการกระตุ้นให้สมองทำงาน ครูสามารถออกแบบการเรียนการสอนให้นักเรียนมีความตื่นตัวจะต้องตระหนักถึงสิ่งแวดล้อมซึ่งมีผลต่อการทำงานของสมอง จากการทดลองในสัตว์ พบว่า ภายใต้อสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมแก่การเรียนรู้สมองจะใหญ่หรือหนักขึ้น รวมทั้ง เดนโดรทจะเชื่อมต่อและแผ่ขยายมากขึ้นถึงร้อยละ 25 และมีการค้นพบว่าสมองของมนุษย์สามารถปรับเปลี่ยนตลอดเวลา (Plasticity) การเชื่อมเซลล์ประสาทสามารถเกิดขึ้นได้กับคนทุกวัย ผู้วิจัยจึงออกแบบการจัดการเรียนรู้ตามที่พรพิโล เลิศวิชา (2558) ได้ออกแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการสอนว่า ผู้เรียนต้องเรียนรู้ตามหลักการกระบวนการผ่อนคลาย (Relaxed Alertness) คือ การนำเข้าสู่บทเรียนด้วยขั้นอุ่นเครื่อง (Warm-up) นักเรียนทำกิจกรรมที่ทำให้สมองตื่นตัว คือ Brain Exercise การเคลื่อนไหวเป็นจังหวะ (Rhythm) ยืดเส้นยืดสาย (Stretching) นักเรียนมีความสนใจและเข้าร่วมกิจกรรมด้วยความสนุกสนาน ไม่กลัว ให้ความร่วมมือร่วมกับเพื่อนๆ เป็นอย่างดี สามารถสร้างผลงานจนสำเร็จทุกครั้ง มีความภาคภูมิใจในผลงานของตนเองด้วยการนำเสนอผลงานหน้าชั้นอย่างกระตือรือร้น ไม่เขินอาย หลังจากนั้นใช้กระบวนการสร้างความตระหนักจดจ่อ (Orchestrated Immersion) โดยใช้นิทานเป็นขั้นนำเสนอความรู้ (Present) ที่มีภาพประกอบเนื้อหาใช้คำง่ายๆ ช่วยให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สามารถเขียนและเข้าใจคำสามารถจับใจความสำคัญของนิทานที่อ่านได้ ซึ่งจะเห็นได้ว่านิทานและขั้นตอนลงมือเรียนรู้-ฝึกทำ-ฝึกฝน (Learn-Practice) การเรียนรู้ที่ได้ลงมือกระทำด้วยตนเองด้วยกิจกรรมต่างๆ เช่น การทำกิจกรรมจากใบงาน การเล่นเกมจากใบงาน การใช้อุปกรณ์ได้เคลื่อนไหวซึ่งมีหลายแบบ เช่น การตบมือ การถือ การย้ายบัตรคำ การกระโดด ขณะทำกิจกรรม การที่ได้ใช้สื่อและเครื่องมือต่างๆ นักเรียนจะมีการคิดประกอบการเรียนรู้ขึ้น และการได้ฝึกทำซ้ำๆ จนเข้าใจ มองเห็นองค์ความรู้นั้นๆ ต่อมาใช้หลักในการจัดประสบการณ์ที่เป็นกระบวนการอย่างกระตือรือร้น (Active Processing of Experience) ในขั้นสรุปความรู้ (Summary) การนำประสบการณ์ทั้งหมดจากการเรียนรู้มาสรุปรวบยอดเป็นความรู้ขึ้นอีกครั้ง ให้นักเรียนสรุปทำความเข้าใจใหม่อย่างถูกต้องโดยเชื่อมโยงความคิดและนำเสนอความรู้ออกมาในแบบสรุปจากใบงานต่างๆ ที่บ่งบอกถึงการสรุปความรู้และขั้นสุดท้ายนักเรียนได้ประยุกต์ใช้ความรู้ (Apply) นักเรียนนำความรู้ที่มีอยู่มาประยุกต์ใช้สร้างสรรค์ชิ้นงานใหม่ๆและแก้ปัญหาต่างๆ สามารถวาดภาพตามจินตนาการและสร้างนิทานเล่มใหม่โดยคำแนะนำของครู และนำผลงานใหม่นั้นมานำเสนอให้เพื่อนๆ ดูด้วยความภาคภูมิใจ โดยนักเรียนสามารถเขียนเรื่องราวในนิทานโดยใช้คำที่มีสระประสมมาเรียบเรียงเป็นนิทานเรื่องใหม่ได้

จากกระบวนการที่กล่าวมาจะเห็นว่า ความสามารถในการเขียนคำที่มีสระประสมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน ช่วยส่งเสริมให้นักเรียนมีการพัฒนาตนเอง สามารถเขียนคำที่มีสระประสมของนักเรียนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน ส่งผลดีให้นักเรียนพัฒนาการเขียนได้ดีขึ้น

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ผู้สอนต้องทำความเข้าใจในการสอนโดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน และสอนตามขั้นตอนที่กำหนดไว้
2. ผู้สอนควรปรับเทคนิคการเล่านิทานได้ตามความเหมาะสม เพื่อกระตุ้นความสนใจของนักเรียน
3. ควรมีการวิจัยที่ศึกษาความสามารถในการอ่านคำที่มีสระประสมที่ใช้การจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทาน
4. การวิจัยที่ใช้การจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานในระดับชั้นอื่นๆ
5. การวิจัยที่ใช้การจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานร่วมกับนิทานไปทดลองใช้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). **หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- ทัศนีย์ ศุภเมธี. (2542). **พฤติกรรมการสอนภาษาไทยระดับประถมศึกษา**. ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ วิทยาลัยครูธนบุรีสทวิทยาลัยรัตนโกสินทร์. กรุงเทพฯ: ม.ป.พ.
- จิตรรัตน์ พานพวง.(2554). **การศึกษาความสามารถในการเขียนคำที่มีตัวสะกดไม่ตรงตามมาตราของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีความบกพร่องทางการได้ยินระดับหูตึงจากการสอนแบบชิปปา (CIPPA MODEL) ร่วมกับสื่อบทเรียนนิทานภาพ**.ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ปี่ซัง ข้าวน้อย. (2545). **สิ่งแวดล้อมและการเรียนรู้สร้างสมองเด็กให้ฉลาดได้อย่างไร**. กรุงเทพฯ: องค์การคำครุสภา.
- ผดุง อารยะวิญญู. (2544). **เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้**. กรุงเทพฯ: พี. เอ. อาร์ท. แอนด์พริ้นติ้ง.
- . (2546). **วิธีสอนเด็กเรียนยาก**. กรุงเทพฯ: แวนแก้ว.
- พิรญาณ์ นิลโอโล. (2553). **การพัฒนาการอ่านออกเสียงและการอ่านจับใจความวิชาภาษาไทยโดยใช้การเรียนรู้ที่ใช้สมองเป็นฐานของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1**. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์.
- พรพีไล เลิศวิชา และอัครภูมิ จารุภากร. (2550). **ออกแบบกระบวนการเรียนรู้โดยเข้าใจสมอง**. กรุงเทพฯ: ด้านสุขภาพการพิมพ์.
- พรพีไล เลิศวิชา.(2558). **แผนการสอนภาษาไทยประถมศึกษาตอนต้น**. เชียงใหม่: ธารปัญญา.

- เรไร ไพรวรรณ. (2551). **วรรณกรรมท้องถิ่น**. กรุงเทพฯ: โครงการผลงานวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี เฉลิมพระเกียรติเนื่องวโรกาสพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวทรงครองสิริราชสมบัติครบ 60 ปี.
- โรงเรียนอนุบาลทุ่งหว้า. (2558). **รายงานผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน**. สตูล: เลิศชัยโอเอ.
- วิทยากรเชียงใหม่. (2548). **เรียนลึกรู้ไวใช้สมองอย่างมีประสิทธิภาพ**. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- ศรียา นิยมธรรม. (2547). **พัฒนาการทางภาษา**. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- . (2546). **การศึกษาพิเศษ**. กรุงเทพฯ: ธนชัยการพิมพ์.
- สุวิทย์ มูลคำ และอรทัย มูลคำ. (2545). **วิธีการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณธรรมจริยธรรมค่านิยมแห่งการเรียนรู้โดยการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง**. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.
- สมศักดิ์ ปรีปุระณะ. (2542). **นิทานสำหรับเด็ก**. ราชบุรี: สถาบันราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง.
- สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสตูล. (2558) **รายงานผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน**. สตูล: เลิศชัยโอเอ.
- อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง. (2556). **108 มงคลพระบรมราโชวาท**. กรุงเทพฯ: อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- อุบล เวียงสมุทร. (2545). **ผลการจัดกิจกรรมการเล่านิทานด้วยเทคนิคการสร้างหนังสือเล่มใหญ่ตามแนวการพัฒนาภาษาแบบธรรมชาติที่ส่งผลต่อความสนใจการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย**. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (การปฐมวัย) บัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยราชภัฏเลย.

การสังเคราะห์งานวิจัยด้านการเรียนรวม บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
A synthesis of available researches on inclusive education
in the SuanDusit University Graduate School

มลิวัลย์ ธรรมแสง¹ เมธาวี ภูมิรินทร์¹

Maliwan Tammasaeng¹ Methawee Bhummarin²

¹อาจารย์ ดร., ประธานหลักสูตรศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

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

²อาจารย์ ดร., อนุกรรมการฝ่ายวิชาการมูลนิธิอนุเคราะห์คนหูหนวกในพระบรมราชินูปถัมภ์

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสรุปภาพรวมขององค์ความรู้ที่ได้จากการค้นพบเกี่ยวกับการเรียนรวม ซึ่งงานวิจัยที่นำมาสังเคราะห์ในครั้งนี้มีทั้งหมด 21 เรื่อง จากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต โดยใช้แบบบันทึกข้อมูล ข้อมูลที่ใช้ประกอบด้วยข้อมูลเบื้องต้น ได้แก่ เพศ ปีที่พิมพ์ สาขา ประเภทของการวิจัย ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย และสถิติผลการวิเคราะห์ข้อมูลการวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติบรรยาย และวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัย พบว่า 1) ข้อมูลเบื้องต้นของงานวิจัยด้านการเรียนรวม พบว่า เพศหญิงมีการทำวิจัยด้านการเรียนรวมมากที่สุด ปีที่พิมพ์งานวิจัย คือ ปี 2553 สาขาที่ทำการศึกษามากที่สุด คือ สาขาการศึกษาพิเศษ ประเภทการวิจัยใช้การวิจัยเชิงสำรวจมากที่สุด ประชากรและกลุ่มตัวอย่างเป็นผู้บริหารและครู เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถาม และใช้สถิติร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน t-test การวิเคราะห์ความแปรปรวนเปรียบเทียบรายคู่ด้วยวิธีเชฟเฟ 2) ผลการวิเคราะห์เนื้อหาพบว่า งานวิจัยมีข้อสรุปด้านความคิดเห็น/เจตคติ/ทัศนนะ/ทัศนคติ สถานศึกษาที่ทำกรวิจัย คือโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม และความบกพร่องที่ทำการวิจัยมี 3 ประเภท ความบกพร่อง ได้แก่ นักเรียนที่บกพร่องทางร่างกายและสุขภาพ นักเรียนออทิสติก และนักเรียนที่มี ปัญหาทางการเรียนรู้ 3) ผลการสังเคราะห์งานวิจัย 21 เรื่อง มีเนื้อหาครอบคลุม 5 ด้าน ดังนี้ ได้แก่ ด้านการจัดการศึกษา การเรียนรวม/การเรียนการสอน ด้านการปฏิบัติงาน ด้านระบบคูปอง ทางการศึกษา ด้านการใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ และด้านการพัฒนารูปแบบการบริหารจัดการศูนย์ ในสถานศึกษาเรียนรวม

คำสำคัญ: การสังเคราะห์งานวิจัย / การเรียนรวม

Abstract

This research objective was to summarize the overview base that informed current knowledge gained from inclusive education study findings. Total of 21 research papers from the SuanDusit University Graduate School were employed in this study by

using the record form which consisted of different primary information sectors including gender of the researcher, year of publication, field of study, population and sample set, research instrument, and statistics. Results of information analysis were explained by descriptive statistics together with content analysis. Research results included: 1) most of the Inclusive Education researchers were female, research publications were made mostly in the year of 2553 B.E., the majority of the researchers specialized largely in the field of special education, and most preferred research designs were survey research methods. The most common research sample sets were school administrators and school teachers. For the research instrument, it was found that various types of questionnaire were commonly used for their studies. Finally, the most statistics employed in their studies were percentages, mean, standard deviation, t-test, one way ANOVA and Scheffe's method, 2) results of content analysis revealed that the conclusion part of their studies described the opinions, attitude, viewpoint, or suggestions. Places that participated in the studies were mostly the leading inclusive schools and tested samples were 3 types of special students including the students with physical and health impairments, autistic individuals, and those with learning disability, and 3) results of research synthesis of content components of 21 inclusive education studies comprised 5 different aspects namely, (1) inclusive education management, learning and teaching outcomes, (2) teaching practices, (3) education coupon, (4) the use of computer programs, and (5) the development of management models in the education centers of the inclusive schools.

Keywords: Research synthesis / Inclusive education

ที่มาและความสำคัญ

การจัดการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความต้องการพิเศษเป็นการให้โอกาสได้รับการพัฒนาศักยภาพ และให้ความเสมอภาคทางการศึกษาเช่นเดียวกับคนทั่วไป ดังที่บทบัญญัติในรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ.2550 ได้กล่าวถึงความเสมอภาคกันทางการศึกษา และพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 3) แก้ไขเพิ่มเติม 2553 มาตรา 10 กำหนดไว้ว่า การจัดการศึกษาต้องจัดให้บุคคลมีสิทธิและโอกาสเสมอภาคในการได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่า 12ปี ที่รัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2553) นอกจากนี้พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ได้กำหนดสิทธิและหน้าที่ทางการศึกษาว่า คนพิการมีสิทธิได้รับการศึกษาโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายตั้งแต่แรกเกิด หรือพบความพิการจนตลอดชีวิต พร้อมทั้งได้รับเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

เลือกบริการทางการศึกษา สถานศึกษา ระบบและรูปแบบการศึกษาโดยคำนึงถึงความสามารถ ความสนใจ ความถนัดและความต้องการจำเป็นของบุคคลนั้น รวมไปถึงได้รับการศึกษาที่มีมาตรฐาน และประกันคุณภาพการศึกษา รวมทั้งการจัดหลักสูตร กระบวนการเรียนรู้ การทดสอบทางการศึกษา ที่เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของคนพิการแต่ละประเภทและบุคคล มาตรา 8 ในพระราชบัญญัติดังกล่าวกำหนดไว้ว่าสถานศึกษาในทุกสังกัดจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล โดยให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการ และต้องมีการปรับปรุง แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลอย่างน้อยปีละครั้ง ให้สถานศึกษาในทุกสังกัดจัดสภาพแวดล้อม ระบบสนับสนุนการเรียนการสอน ตลอดจนบริการเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาที่คนพิการสามารถเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้ และกำหนดให้สถานศึกษาหรือหน่วยที่เกี่ยวข้องสนับสนุนผู้ดูแลคนพิการและประสานความร่วมมือจากชุมชนหรือนักวิชาชีพเพื่อให้คนพิการได้รับการศึกษาทุกระดับ หรือบริการทางการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของคนพิการ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 4)

จากรัฐธรรมนูญและพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาดังกล่าวทำให้เห็นถึงความสำคัญของการให้โอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียมกันโดยไม่เลือกปฏิบัติ ประกอบกับการศึกษาในสมัยใหม่ ในปัจจุบัน คือในศตวรรษที่ 21 ที่เน้นให้ผู้เรียนต้องมีทักษะเพื่อการดำรงชีวิตท่ามกลาง ความเปลี่ยนแปลง ดังนั้นการสนับสนุนให้ผู้ที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนร่วมกับเด็กปกติ จะส่งผลต่อการพัฒนาศักยภาพของผู้ที่มีความต้องการพิเศษและเพิ่มทักษะการดำรงชีวิตอยู่กับสังคมปกติซึ่งรวมไปถึงการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ความสามารถในการทำงานในทีมที่มีความหลากหลาย ที่ผู้เรียนที่มีความบกพร่องจะต้องเผชิญเมื่อถึงวัยทำงาน ตั้งแต่มีการกำหนดแผนพัฒนาการศึกษาฉบับที่ 7 (พ.ศ.2535-2539) เป็นต้นมา ที่เริ่มมีการกำหนดอย่างชัดเจนด้านนโยบายการจัดการเรียนรวมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 ทำให้เกิดการปฏิรูปการศึกษาและเกิดแผนพัฒนาการศึกษาต่างๆ ตามมาเกี่ยวกับการจัดการศึกษา เรียนรวม มีการจัดตั้งโรงเรียนและขยายบริการในรูปแบบการเรียนรวมในโรงเรียนทั่วไป มากขึ้นและมีการขยายสู่ภูมิภาคทั่วประเทศ จนกระทั่งในปี 2559 กระทรวงศึกษาธิการประกาศให้ ปี 2559 เป็นปีแห่งความร่วมมือด้านการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยมีเป้าหมายให้บุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษทุกคนที่อยู่ในวัยเรียนได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐาน อย่างมีคุณภาพและเสมอภาค โดยการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education) เพื่อให้ทุกคนได้รับโอกาสในการได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียมโดยไม่เลือกปฏิบัติ ในขณะนี้ โรงเรียนทั่วไปที่จัดการเรียนรวมมีประมาณ 21,301 โรงเรียน จำนวนนักเรียน 341,241 คน (สำนักงานบริหารงานการศึกษาพิเศษ อ่างในสารประชากร มหาวิทยาลัยมหิดล, 2559: 3) และพบว่า มีแนวโน้มจะเพิ่มมากขึ้นในอนาคต แสดงให้เห็นถึงสิทธิและโอกาสที่เท่าเทียมกันในการรับการศึกษา ของผู้ที่มีความต้องการพิเศษอย่างแท้จริง สถานศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรวมและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจึงจำเป็นต้องมีการศึกษาองค์ความรู้จากงานเอกสารและงานวิจัยต่างๆ เพื่อพัฒนาการจัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพเพื่อรองรับจำนวนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมในชั้นเรียนทั่วไป ผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการสังเคราะห์เอกสารงานวิจัยด้านการเรียนรวม โดยรวบรวมงานวิจัยจาก

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต ซึ่งเป็นมหาวิทยาลัยที่ผลิตงานวิจัยด้านการศึกษาศึกษาพิเศษ ในระดับบัณฑิตศึกษา เพื่อนำข้อสรุปและองค์ความรู้ที่ได้จากการค้นพบไปสู่การต่อยอด ขยายองค์ความรู้และพัฒนาการจัดการศึกษาด้านการเรียนรวมต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อสรุปภาพรวมขององค์ความรู้ที่ได้จากการค้นพบเกี่ยวกับการเรียนรวม

ระเบียบวิธีวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้คือ วิทยานิพนธ์/ภาคานิพนธ์และดุษฎีนิพนธ์จากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต ตั้งแต่ปี 2550-2556 จำนวน 21 เรื่อง

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา

เครื่องมือการวิจัย ได้แก่ แบบสังเคราะห์งานวิจัย ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง ประกอบด้วยประเด็นดังนี้

1) ข้อมูลเบื้องต้น ได้แก่ ปีที่พิมพ์ สาขา ประเภทของการวิจัย ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย และสถิติที่ใช้

2) ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

วิธีดำเนินการรวบรวมข้อมูล

1. สืบค้นรายชื่องานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรวมจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต ซึ่งจัดทำแล้วเสร็จและตีพิมพ์ในระหว่างปี พ.ศ.2550-2556 โดยสอบถามจาก ผู้ที่เกี่ยวข้องและค้นหาจากห้องสมุดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

2. สืบค้นเพื่อทำการสำเนาข้อมูลและบันทึกข้อมูลโดยใช้แบบสังเคราะห์งานวิจัยที่ผู้วิจัย สร้างขึ้น

3. วิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลเพื่อนำเสนอ

วิธีวิเคราะห์ข้อมูล

วิธีวิเคราะห์ข้อมูลโดยผู้วิจัยดำเนินการบันทึกในแบบสังเคราะห์งานวิจัย สรุปรายละเอียด ของงานวิจัยมาแจกแจงประเด็น จากนั้นวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การแจกแจงความถี่ ค่าร้อยละของ การสังเคราะห์งานวิจัย และวิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เรียบเรียงองค์ความรู้ ที่ได้จากการค้นพบ

ผลการวิจัย

1. ข้อมูลเบื้องต้นของงานวิจัย พบว่า เพศหญิงมีการทำวิจัยด้านการเรียนรวมมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 75 ปีที่พิมพ์งานวิจัยมากที่สุดคือปี พ.ศ. 2553 คิดเป็นร้อยละ 28.6 สาขาที่ทำวิจัย ด้านเรียนรวม/เรียนรวมมากที่สุดคือสาขาศึกษาพิเศษ คิดเป็นร้อยละ 80.9 ประเภทงานวิจัยที่นิยม

มากที่สุดคือวิจัยเชิงสำรวจ คิดเป็นร้อยละ 85.7 ศึกษาจากประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้บริหารและครูมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 28.6 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยที่ใช้มากที่สุดคือแบบสอบถาม คิดเป็นร้อยละ 90.4 และสถิติที่ใช้มากที่สุด คือ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน t-test การวิเคราะห์ความแปรปรวนเปรียบเทียบรายคู่ด้วยวิธีเชฟเฟ คิดเป็นร้อยละ 66.6

2. ผลการวิเคราะห์เนื้อหาด้านการเรียนรวม พบว่า ผลการวิจัยที่มีข้อสรุปมากที่สุด คือ การศึกษาความคิดเห็น/เจตคติ/ทัศนนะ/ทัศนคติส่วนใหญ่ศึกษากับสถานศึกษาประเภทโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมากที่สุด และประเภทความบกพร่องที่ทำการวิจัย คือ เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายและสุขภาพ เด็กออทิสติก และเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้

3. ผลการสังเคราะห์งานวิจัยจำนวน 21 เรื่อง มีเนื้อหาครอบคลุม 5 ด้าน ได้แก่

3.1 ด้านการจัดการศึกษาการเรียนรวม/การเรียนการสอน

ในการสังเคราะห์งานวิจัย พบว่า มีงานวิจัยด้านการจัดการศึกษาเรียนรวม/การเรียนการสอนมากที่สุด 14 เรื่อง เมื่อพิจารณาด้านความพึงพอใจในด้านนี้ พบว่ามีเพียงความพึงพอใจของผู้ปกครองในการจัดการศึกษาเรียนรวม โดยในโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานคร ผู้ปกครองมีความพึงพอใจด้านนักเรียนและสภาพแวดล้อม ส่วนในโรงเรียนสาธิต ผู้ปกครองมีความพึงพอใจด้านครูผู้สอนและอาคารสถานที่

เมื่อพิจารณาด้านความคิดเห็น พบว่า ครูโรงเรียนสาธิตมีความคิดเห็นต่อด้านผู้ปกครองและรูปแบบการบริหารงาน ขณะที่บุคลากรในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีความคิดเห็นต่อด้านสภาพแวดล้อมและเครื่องมือในการบริหารจัดการ ส่วนผู้ปกครองนักเรียนพิเศษความคิดเห็นต่อด้านบุคลากรและอาคารสถานที่/สิ่งแวดล้อม และนักเรียนปกติความคิดเห็นต่อด้านเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกและอาคารสถานที่/สิ่งแวดล้อม

เมื่อพิจารณาด้านสภาพปัญหา พบว่า ในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีสภาพปัญหาด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนและด้านนักเรียน ส่วนในโรงเรียนระดับก่อนประถมศึกษา มีสภาพปัญหาด้านการบริหารงานบุคคลและบริหารงานวิชาการ และในโรงเรียนเรียนรวม (ด้านร่างกายและสุขภาพ) มีสภาพปัญหาด้านบุคลากรและหลักสูตร

เมื่อพิจารณาด้านความพร้อม พบว่า โรงเรียนแกนนำเรียนร่วมมีความพร้อมด้านบุคลากรมากที่สุด ส่วนการดำเนินการในโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์พบว่า มีการดำเนินการด้านกิจกรรมการเรียนการสอนและด้านสิ่งแวดล้อมมาก

3.2 ด้านการปฏิบัติงาน

ในการสังเคราะห์งานวิจัย พบว่า มีงานวิจัยด้านการปฏิบัติงานมีจำนวน 3 เรื่อง

เมื่อพิจารณาความพึงพอใจ พบว่า โรงเรียนแกนนำเรียนร่วม ครูมีความพึงพอใจกับนโยบายและการปฏิบัติงาน ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงานและผู้บังคับบัญชามาก ขณะอีกโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม ผู้บริหารและครูมีความพึงพอใจกับการเรียนการสอนและการจัดสภาพแวดล้อม เมื่อพิจารณาความคิดเห็น พบว่า ผู้บริหารและครูมีความพึงพอใจกับคุณภาพนักเรียนและการบริหารจัดการ

3.3 ด้านระบบคูปอง

ในการสังเคราะห์งานวิจัย พบว่า มีงานวิจัยด้านระบบคูปองเพียง 1 เรื่อง

ในการศึกษาสภาพปัญหาการดำเนินงานระบบคูปอง พบปัญหาด้านระยะเวลาในการส่งเอกสารมากที่สุด รองลงมาคือการทำแบบคัดกรองและสิ่งอำนวยความสะดวก

3.4 ด้านการใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์

ในการสังเคราะห์งานวิจัย พบว่า มีงานวิจัยด้านการใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์เพียง 1 เรื่องที่เป็นงานวิจัยเชิงทดลอง และทดลองกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้พบว่า การใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ สามารถช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้ดีขึ้น

3.5 ด้านการพัฒนา รูปแบบการบริหารจัดการศูนย์ในสถานศึกษาเรียนร่วม

ในการสังเคราะห์งานวิจัย พบว่า มีงานวิจัยด้านการพัฒนา รูปแบบการบริหารศูนย์ในสถานศึกษาเรียนร่วม จำนวน 2 เรื่อง พบว่า การพัฒนา รูปแบบการบริหารศูนย์ของระดับอุดมศึกษา และสถานศึกษาที่จัดการเรียนร่วม/เรียนรวม สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งแต่ละรูปแบบ จะต้องมีการกำหนดขอบข่ายการบริหารศูนย์ที่ชัดเจนและเหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษานั้นๆ

อภิปรายผล

งานวิจัยด้านการเรียนรวมที่นำมาสังเคราะห์ส่วนใหญ่ผู้ทำวิจัยเป็นเพศหญิง ซึ่งสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงของบุคลากรด้านการศึกษาพิเศษของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ว่าเป็นเพศหญิงมากกว่าเพศชาย (ระบบสารสนเทศเพื่อบริหารการศึกษา, ออนไลน์) ปีที่ผลิตงานวิจัย ส่วนใหญ่ผลิตในปี พ.ศ. 2553 อาจจะเป็นเพราะว่า จากการประกาศหลักการศึกษ “การศึกษาเพื่อปวงชน” (Education for All) ขององค์การยูเนสโก (UNESCO) ในปี 2543 ทำให้เกิดความตระหนักในแนวคิดและหลักการการจัดการศึกษาแบบใหม่ คือ การศึกษาแบบเรียนรวม โดย UNESCO กำหนดว่าจะต้องบรรลุเป้าหมายภายในปี พ.ศ. 2558 จึงทำให้แนวคิดด้านการศึกษาเพื่อปวงชนแพร่หลายและได้รับการสนองตอบเป็นนโยบายและแนวปฏิบัติทางการศึกษาของประเทศสมาชิกอย่างชัดเจน ตลอดจนผลสำเร็จในการจัดการศึกษาเรียนรวมและประกอบกับ เป็นปีที่บัณฑิตวิทยาลัยได้เปิดโครงการการสอนหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิตสาขาการศึกษาพิเศษ ขึ้นในปี พ.ศ.2547 ผลงานส่วนใหญ่จึงเป็นผลงานวิทยานิพนธ์ของนักศึกษาในหลักสูตรดังกล่าว

ประเภทงานวิจัยส่วนใหญ่เป็นงานวิจัยประเภทเชิงสำรวจโดยใช้แบบสอบถามมากที่สุด เนื่องจากว่า เป็นการศึกษาถึงปรากฏการณ์หนึ่ง เพื่อให้ทราบข้อเท็จจริง เพื่อการวางแผนและปรับปรุงให้ดีขึ้นจากกลุ่มประชากรที่หลากหลาย และแบบสอบถามเป็นเครื่องมือที่เหมาะสมในการรวบรวมข้อมูลในการวิจัยเชิงสำรวจ ซึ่งสอดคล้องกับ บุญเรียง ขจรศิลป์ (2543: 78) ที่กล่าวว่า การใช้แบบสอบถามเป็นเครื่องมือที่เหมาะสมในการทำวิจัยเชิงสำรวจกรณีในกลุ่มประชากรมีลักษณะที่กระจายจากกันมากๆ

สาขาที่ทำการวิจัยเรียนรวมมากที่สุด คือ สาขาการศึกษาพิเศษ เพราะเป็นสาขาที่ศึกษาวิจัยและพัฒนาองค์ความรู้ด้านการศึกษาพิเศษ

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นผู้บริหารและครู แสดงให้เห็นว่า การจัดการศึกษาเรียนรวมให้ประสบความสำเร็จนั้น จะต้องอาศัยบุคลากรในสถานศึกษานั้นๆ โดยมีผู้บริหารเป็นกลไกสำคัญในการดำเนินงาน มีความรู้ ทักษะและประสบการณ์อย่างมากให้สามารถดำเนินการจัดการศึกษาเรียนรวมได้ ความเป็นนักรับผิดชอบและเป็นผู้นำบุคลากรในสถานศึกษาไปพร้อมๆ กัน ซึ่งสอดคล้องกับธีระ รุญเจริญ (2545: 4) ที่กล่าวว่า การบริหารจัดการศึกษาในสถานศึกษาจะบรรลุเป้าหมาย ผู้บริหารนั้นเป็นตัวแปรสำคัญในสถานศึกษา คือ ต้องมีความเป็นมืออาชีพอย่างมาก คือมีภาวะผู้นำ และมีความสามารถบริหารจัดการศึกษาได้ดี และ Reynolds & Birch (1982) กล่าวถึงองค์ประกอบที่ทำให้การเรียนรวมประสบความสำเร็จ คือ บุคลากรในโรงเรียนจะต้องมีทัศนคติที่ดีต่อเด็กที่มีความบกพร่อง และการเรียนรวมควรได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียน เช่นเดียวกับการศึกษางานวิจัยของอารีย์ เพลินชัยวาณิช (2549: 125) พบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการบริหารโรงเรียน แกนนำเรียนร่วม คือ คุณลักษณะที่ดีและจำเป็นของผู้บริหาร และคุณลักษณะที่จำเป็นของครู ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าผู้บริหารมีบทบาทสำคัญยิ่ง ให้การสนับสนุนการจัดการเรียนรวมทำให้บุคลากรทุกฝ่ายมีแรงจูงใจในการปฏิบัติงาน

เมื่อวิเคราะห์เนื้อหาจะพบว่า งานวิจัยที่นำมาสังเคราะห์ส่วนใหญ่มีข้อสรุปในการศึกษาความคิดเห็น/เจตคติ เพราะว่า เป็นเรื่องสำคัญของความสำเร็จของการจัดการศึกษาเรียนรวม ซึ่งเรื่องการเรียนรวมเป็นเรื่องใหม่ที่เกิดขึ้นในขณะนั้น เมื่อดำเนินการไปแล้วผู้ที่ทำการวิจัยอยากทราบผลที่เกิดขึ้นกับการจัดการศึกษาเรียนรวมเพื่อศึกษาและนำไปต่อยอดในการพัฒนาการจัดการศึกษาต่อไป สถานศึกษาที่ทำการวิจัยมากที่สุดส่วนใหญ่เป็นโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม เพราะว่า โรงเรียนแกนนำเรียนร่วมเป็นโรงเรียนนำร่องที่มีการพัฒนารูปแบบวิธีการและการบริหารจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในโรงเรียนที่มีเด็กที่มีความบกพร่องเรียนรวมกับเด็กทั่วไป โดยใช้โครงสร้าง SEAT เป็นการบริหารจัดการใน 4 ด้าน คือ ด้านนักเรียน (S-Student) ด้านสิ่งแวดล้อม (E-Environment) ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน (A-Activities) และด้านเครื่องมือ (T-Tools) และการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (SBM: School Based Management) เป็นหลักการบริหารงานที่ทำให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผล เมื่อทำการวิจัยแล้วจะได้ผลที่สามารถนำไปเป็นแบบอย่างหรือนำไปพัฒนาต่อในโรงเรียนอื่นได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548: 35) ประเภทความบกพร่องที่ทำการวิจัย พบว่า มี 3 ประเภทความบกพร่อง ได้แก่ นักเรียนที่บกพร่องทางร่างกายและสุขภาพ นักเรียนออทิสติก และนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ซึ่งเป็นกลุ่มความบกพร่องที่พบมากที่สุดที่สุดในโรงเรียนเรียนรวม และสามารถเรียนรวมได้ดีกว่าประเภทความบกพร่องอื่นๆ จากรายงานนักเรียนพิการเรียนรวม (สำนักงานบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2560) พบว่า นักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้มีจำนวนมากที่สุดในชั้นเรียนรวมขณะนี้

เมื่อสังเคราะห์งานวิจัยด้านการเรียนรวม 21 เล่ม พบว่ามีเนื้อหาครอบคลุม 5 ด้าน ดังนี้

1. ด้านการจัดการศึกษาการเรียนรวม/การเรียนการสอน

ผลการสังเคราะห์งานวิจัยพบว่า ผู้วิจัยทำการศึกษาเรื่องนี้มากที่สุด และให้ความสำคัญกับการบริหารจัดการเรียนรวมโดยใช้โครงสร้าง SEAT ซึ่งโครงสร้าง SEAT นั้น

ประกอบด้วย ด้านนักเรียน (S-student) ด้านสภาพแวดล้อม (E-Environment) ด้านกิจกรรม การเรียนการสอน (A-Activities) และด้านเครื่องมือ (T-Tools) ตั้งแต่การประกาศหลักการศึกษารวม ทำให้หลายสถานศึกษามีการนำรูปแบบนี้มาบริหารจัดการเรียนรวมมากขึ้นในขณะนั้น ทำให้เรื่องนี้เป็นนิยมทำการวิจัยกันอย่างแพร่หลาย โดยมีการศึกษาทั้งความพึงพอใจ ความคิดเห็น สภาพปัญหา ความพร้อมและการดำเนินงานจากหลายๆสถานศึกษาที่เป็นผู้ปกครองเด็กพิเศษ ครู บุคลากร และนักเรียนปกติ โดยการใช้แบบสอบถามต่างมีข้อสรุปที่ต่างกัน ผู้ปกครองจะมีความคิดเห็นตรงกันคือ ด้านสภาพแวดล้อมและอาคารสถานที่ ครูจะมีความคิดเห็นตรงกันในด้านการบริหารงาน ส่วนนักเรียนปกติที่มีนักเรียนออทิสติกเรียนรวม มีความคิดเห็นในด้านสิ่งอำนวยความสะดวก ขณะที่ยังคงพบปัญหาในส่วนใหญ่ คือ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน/การจัดหลักสูตร การบริหารงานส่วนต่างๆในโรงเรียน ด้านบุคลากร ด้านนักเรียน แสดงให้เห็นว่าในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน/การจัดหลักสูตร สำหรับการจัดการเรียนรวม สิ่งที่สำคัญมากคือการพัฒนาบุคลากรครูที่เกี่ยวข้องทุกฝ่าย ต่อการจัดการศึกษาเรียนรวม

2. ด้านการปฏิบัติงาน

ผลการสังเคราะห์งานวิจัยพบว่า ผู้วิจัยมีการศึกษาความพึงพอใจและความคิดเห็น เกี่ยวกับการปฏิบัติงานด้านการจัดการศึกษาเรียนรวม ส่วนใหญ่ศึกษากับโรงเรียนแกนนำเรียนรวม ที่เป็นผู้บริหารกับครู โดยมีความพอใจในด้านนโยบายการบริหารจัดการเรียนการสอน การจัดสภาพแวดล้อม แสดงให้เห็นว่า ได้มีการปฏิบัติตามนโยบายและแผนงานจากต้นสังกัด มีการจัดการเรียนรวมและมีการปฏิบัติงานจริง

3. ด้านระบบคูปอง

ผลการสังเคราะห์งานวิจัย พบว่า มีเพียงเรื่องเดียวผู้วิจัยศึกษาระบบคูปองเพื่อรับ บริการสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ทั้งๆ ที่เรื่องนี้มีมีความสำคัญมากต่อการจัดการศึกษาเรียนรวมที่จะอำนวยความสะดวกให้เด็กที่มีความบกพร่อง ได้รับประโยชน์จากการเรียนได้อย่างเต็มที่ และเป็นสิทธิของผู้ที่มีความบกพร่องและผู้ปกครอง ตามกฎกระทรวงกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการให้คนพิการมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ ความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา พ.ศ. 2545 และกฎกระทรวงกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการจัดสรรงบประมาณทางการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2545 แต่ยังคงพบปัญหาอยู่ คือ ระยะเวลาในการจัดส่ง เอกสารที่ไม่สอดคล้องกับการปฏิบัติงานจริง

4. ด้านการใช้โปรแกรมการเรียนการสอน

ผลการสังเคราะห์งานวิจัย พบว่ามีมีการวิจัยเชิงทดลองเพียงเรื่องเดียวเกี่ยวกับเด็กที่มี ปัญหาทางการเรียนรู้ อาจเป็นเพราะว่า การวิจัยลักษณะนี้เป็นการวิจัยที่ต้องใช้เวลายาวนาน ในการศึกษาต่างๆ ที่เป็นประโยชน์อย่างมากต่อการพัฒนานวัตกรรมใหม่ๆ ในอนาคตให้กับเด็กที่มีความบกพร่องที่เข้าชั้นเรียนเรียนรวมเพื่อการพัฒนาทักษะวิชาการให้เท่าเทียมกับเพื่อนร่วมชั้นได้ ซึ่งการใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ช่วยสอน ช่วยให้เกิดการเรียนรู้ที่ดีขึ้น เนื่องจากด้วยยุคสมัยที่เปลี่ยนไป ที่เน้นการเรียนการสอนโดยใช้เทคโนโลยีเข้ามาช่วย ทำให้เด็กรู้สึกสนุกสนานกับการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ

สามารถปฏิบัติกิจกรรมขั้นตอนต่างๆได้ด้วยตนเอง อาจจะทำให้เด็กเกิดทัศนคติที่ดีต่อการเรียนมากขึ้น

5. ด้านการพัฒนา รูปแบบการบริหารจัดการศูนย์บริการสนับสนุนในสถานศึกษาเรียนร่วม ผลการสังเคราะห์งานวิจัย พบว่ามีการพัฒนา รูปแบบการบริหารจัดการศูนย์ในระดับอุดมศึกษาและสถานศึกษาที่จัดการเรียนร่วมของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เนื่องมาจากนโยบายสร้างความเข้มแข็งให้สถานศึกษาที่จัดการเรียนร่วมมีเป้าหมายพัฒนาศูนย์บริการสนับสนุนทางการศึกษาพิเศษ โดยมีการจัดการที่เหมาะสมเพื่อให้ผู้เรียนได้รับประโยชน์ในการศึกษาอย่างเต็มที่ นำบริการสนับสนุนต่างๆมาจัดกระบวนการเรียนการสอน ให้ผู้เรียนสามารถเรียนรวมกันโดยไม่แบ่งแยกและเลือกปฏิบัติในโรงเรียน เป็นแหล่งเรียนรู้และบริการให้กับสถานศึกษาใกล้เคียงต่อไป

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะของการนำผลไปใช้

งานวิจัยนี้ ผู้วิจัยศึกษาจากงานวิจัยระดับบัณฑิตวิทยาลัยเพียงสถาบันเดียว เห็นผลวิจัยที่มีข้อสรุปที่หลากหลาย ซึ่งจากผลการสังเคราะห์งานวิจัย ทำให้เห็นว่าการจัดการศึกษาเรียนรวมเป็นทางเลือกใหม่ที่กำลังเป็นที่แพร่หลายในปัจจุบันเป็นอย่างมาก ผู้วิจัยจึงเสนอแนะดังนี้

1.1 ผู้ที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายควรมีทัศนคติที่ดีและเปิดใจต่อการจัดการศึกษาเรียนรวม คำนึงถึงสิทธิและโอกาสต่อเด็กที่มีความบกพร่องที่จะเติบโตและอยู่ในสังคมโดยมีข้อจำกัดให้น้อยที่สุด

1.2 การจัดสรรครุฑตลอดจนการพัฒนาบุคลากรครูในการจัดการศึกษาเรียนรวม ซึ่งควรจะเป็นครูที่มีความรู้ความเข้าใจ ความเชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษอย่างแท้จริงลงมามีมือกับครูทั่วไปในทุกชั้นเรียน ผู้ปกครอง และทีมสหวิชาชีพ มีการสร้างทัศนคติร่วมกันตลอดจนมีการนิเทศติดตามผลอย่างเป็นระบบ เพื่อการปรับปรุงแก้ไขที่ต่อเนื่อง

2. ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการสังเคราะห์งานวิจัยด้านการเรียนรวมจากสถาบันอื่นมาประกอบด้วย เพื่อให้เห็นภาพรวมที่ชัดเจนขึ้น จัดทำให้เป็นหมวดหมู่ประเภทความบกพร่อง อันจะเป็นองค์ความรู้ใหม่ที่มีประโยชน์ต่อการค้นคว้าต่อไป

2.2 ควรศึกษาระบบหรือแนวทางการเรียนรวมในรูปแบบใหม่อื่นๆ ที่สอดคล้องกับแนวคิดของยูเนสโก ที่เน้นหลักการการศึกษาเพื่อปวงชน เช่น แนวคิดการตอบสนองต่อการเรียนการสอน (Response to intervention: RTI) ซึ่งสามารถใช้ได้กับนักเรียนทุกคนในห้องเรียน โดยไม่จำเป็นว่าจะจะเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษหรือไม่

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551. สำนักงานบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. กรุงเทพมหานคร.
- ธีระ รุญเจริญ. (2545). รายงานการวิจัย เรื่อง สภาพและปัญหาการบริหารและการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของสถานศึกษาในประเทศไทย. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- บุญเรียง ขจรศิลป์. (2543). วิจัยทางการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: พี.เอ็น. การพิมพ์.
- ระบบสารสนเทศเพื่อบริหารการศึกษา. (2560) สืบค้นเมื่อวันที่ (1 มกราคม 2560) จาก http://data.bopp-obec.info/emis/school.php?Area_CODE=100700
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2548). การสังเคราะห์งานด้านการจัดการเรียนรู้ร่วมสู่ภาคปฏิบัติเพื่อนำสู่นโยบายการจัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพสำหรับเด็กและเยาวชนพิการ. กรุงเทพมหานคร.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2553). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และ (ฉบับที่ 3) พ.ศ.2553. สำนักนายกรัฐมนตรี.
- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2560). รายงานนักเรียนพิการเรียนรวม รวมทุกสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา แยกตามประเภทความพิการ. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. สืบค้นเมื่อวันที่ 25 มกราคม 2560 จาก http://202.29.172.121/specialbasic/download/student_2559_2_all.pdf
- อารีย์ เพลินชัยวาณิช. (2549). ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการบริหารโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมดีเด่นของภาคเหนือตอนล่าง ปีการศึกษา 2548. มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม.
- Reynolds, M.C. & Birch, J.W. (1982). Teaching exceptional children in all America's school. VA : Council for Exceptional Children.

การพัฒนาแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย The Development of Screening Test for Children

พัชรี จิวพัฒนกุล¹

Pacharee Chewpatanagul¹

¹ รองศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์ประจำสาขาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา

Corresponding author, E-mail: phatchalee_j@hotmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีอายุระหว่าง 5.0 – 6.0 ปี กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นเด็กที่มีอายุระหว่าง 5.0 – 6.0 ปี กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นอนุบาล ของจังหวัดสงขลา ปีการศึกษา 2559 จำนวน 1,125 คน โดยการสุ่มแบบแบ่งชั้นตามช่วงอายุ แล้วแบ่งจำนวนเพศชาย/เพศหญิงตามสัดส่วน ใช้เวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูล 20 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบคัดกรองเด็กแปดหมุน 1 และแบบบันทึกคะแนนการทดสอบ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ เปอร์เซ็นไทล์ ผลการวิจัย พบว่า

แบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย จากคะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเคลื่อนไหว ด้านความคิดรวบยอด และด้านภาษา ซึ่งมีคะแนนเต็ม 93 คะแนน มีเกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสิน ณ ตำแหน่งเปอร์เซ็นไทล์ที่ 20

1. เด็กในช่วงอายุ 3.0 – 3.11 ปี โดยเด็กหญิงได้คะแนนต่ำกว่า 51 คะแนน และเด็กชายได้คะแนนต่ำกว่า 52 คะแนน แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย

2. เด็กในช่วงอายุ 4.0 – 4.11 ปี โดยเด็กหญิงได้คะแนนต่ำกว่า 62 คะแนน และเด็กชายได้คะแนนต่ำกว่า 63 คะแนน แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย

3. เด็กในช่วงอายุ 5.0 – 6.0 ปี โดยเด็กหญิงได้คะแนนต่ำกว่า 70 คะแนน และเด็กชายได้คะแนนต่ำกว่า 73 คะแนน แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย

คำสำคัญ: แบบคัดกรองพัฒนาการ / เด็กปฐมวัย

Abstract

The major purpose of this study was to construct a screening device for child development at the kindergarten level whose age ranged from 5.0 to 6.0 years. The sample consisted of 1,125 children, aged from 5.0 to 6.0 years, Songkhla province, in the academic year 2016, selected by using cluster sampling technique, classified by age and then gender. The time for data collection was 20 weeks. The instruments employed in the data collection were the DIAL-R1 and the score recording sheets. The percentile ranks were utilized in the data analyses.

It was found that:

The Child Development Screening Instrument (CDSI) for kindergarten children set scales for child development in 3 areas, namely, Mobility, Concept, and Language, yielding the total scores of 93 points with the cutting point at 20th percentile rank. The scores for 3 age range appeared as follows:

1. The children with the age from 3.00 to 3.11 years, the girls achieving lower than 51 while the boys achieving lower than 52 points, signifying that they both were below standard in child development.

2. The children with the age from 4.0 to 4.11 years, the girls achieving lower than 62 while the boy achieving lower than 63 points, signifying that they both were below standard in child development.

3. The children with the age from 5.0 to 6.0 years, the girl achieving lower than 70 while the boy lower than 73, signifying that they were both below standard in child development.

Keywords: The Development Screening / Kindergarten children

บทนำ

จากกรอบยุทธศาสตร์งานวิจัยด้านสุขภาพ และชีวเวชศาสตร์ ประจำปี 2556 ได้ระบุข้อมูล การสำรวจพัฒนาการในเด็กไทยตามช่วงวัย พบว่ากลุ่มวัยเด็กมีระดับเขาวัยปัญญา มีค่าเฉลี่ยลดลงจาก 91 เป็น 88 (องค์การอนามัยโลกกำหนดไว้ที่ 90-110) เด็กอายุ 0-5 ปี ที่มีพัฒนาการสมวัยมีสัดส่วนลดลง จากร้อยละ 72.0 เหลือเพียงร้อยละ 28-34 ซึ่งนำไปสู่ความเสี่ยงต่อปัญหาการเรียนรู้ ความบกพร่องทางสติปัญญาและสมรรถนะการทำงาน ตลอดจนปัญหาพฤติกรรมสุขภาพในชีวิต และจากข้อมูลการ ประเมินพัฒนาการ พบว่า การประเมินพัฒนาการยังไม่ครอบคลุมมีเด็กเพียงร้อยละ 20 ได้รับการ ประเมินพัฒนาการเด็กในคลินิกเด็กสุขภาพดี ทั้งนี้ปัญหาหนึ่งคือเจ้าหน้าที่ขาดความเข้าใจในกิจกรรม อุปกรณ์ และสถานที่ที่มีความคับแคบ ส่งผลให้เด็กจำนวนมากยังมีพัฒนาการไม่สมวัยและไม่ได้รับการ ส่งเสริมพัฒนาการ (กระทรวงศึกษาธิการ. 2555) จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้นแสดงว่าเด็กเหล่านี้ขาด โอกาสเรียนรู้และขาดการอบรมเลี้ยงดูที่เหมาะสม รวมทั้งจำนวนเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษา พิเศษมีเพิ่มมากยิ่งขึ้น ด้วยเหตุนี้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย จึงจำเป็นต้องตระหนักถึงปัญหาและควรมีการเฝ้า ระวังและดำเนินการให้ความช่วยเหลือเด็กอายุต่ำกว่า 6 ปี ทุกกลุ่มตั้งแต่แรกเกิดตลอดจนมุ่งเน้นการ พัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการและศักยภาพของเด็ก

และจากกระแสความเปลี่ยนแปลงในสังคมที่ผ่านมา พ่อแม่ ผู้ปกครอง และชุมชนเห็นคุณค่า ของการศึกษาและตระหนักถึงสิทธิของบุตรหลานที่จะต้องได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ ทำให้พ่อแม่ ผู้ปกครอง และผู้คนในชุมชนจำนวนมากเริ่มมีความกระตือรือร้นที่จะเข้ามามีส่วนร่วมรับรู้และสนับสนุน การจัดการศึกษาให้แก่บุตรหลานของตน รวมทั้งตรวจสอบคุณภาพการจัดการศึกษาของสถานศึกษา

ความเปลี่ยนแปลงทางความคิดดังกล่าวก่อให้เกิดความคาดหวังและผลักดันให้เกิดพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งกำหนดให้มีการประกันคุณภาพการศึกษาทุกระดับ เพื่อให้การศึกษาที่จัดโดยสถานศึกษาทุกแห่งมีมาตรฐานทัดเทียมกัน นอกจากนี้จากแผนยุทธศาสตร์ชาติด้านเด็กปฐมวัย (แรกเกิดถึงก่อนเข้าประถมศึกษาปีที่ 1) อย่างไรก็ตาม การจะพัฒนาความสามารถของเด็กได้นั้น สิ่งสำคัญคือการประเมินคัดกรองพัฒนาการของเด็กแต่ละคนว่าเด็กคนใดมีพัฒนาการสมวัยหรือไม่ เพื่อที่จะได้ป้องกันและช่วยเหลือเด็กได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การประเมินภาวะการเจริญเติบโตและพัฒนาการของมนุษย์ที่สามารถเห็นได้อย่างชัดเจนคือการประเมินการเจริญเติบโตและพัฒนาการทางด้านร่างกาย โดยการประเมินที่นิยมใช้กันมากที่สุด คือการประเมินน้ำหนักตัวและความยาวหรือส่วนสูง เนื่องจากเป็นวิธีการที่ทำได้อย่างรวดเร็ว ง่าย ไม่ต้องใช้ผู้ที่มีความชำนาญในการวัดมากนัก และยังสามารถทำการประเมินกับบุคคลจำนวนมากด้วย ดังนั้นวิธีการวัดจึงต้องมีความถูกต้องแม่นยำ เพื่อจะได้ประเมินได้ไม่ผิดพลาด นอกจากการประเมินด้านน้ำหนัก ส่วนสูงแล้วพัฒนาการในด้านอื่นๆ ก็มีความสำคัญเช่นเดียวกัน ได้แก่ ด้านการเคลื่อนไหว เน้นการประเมินการใช้กล้ามเนื้อใหญ่ กล้ามเนื้อเล็ก การประสานสายตากับกล้ามเนื้อ ด้านความคิดรวบยอด เน้นการประเมินทักษะการรู้จักสี อวัยวะ จำนวน ตำแหน่ง ขนาด ตัวอักษร การจัดหมวดหมู่ และด้านภาษา ซึ่งเน้นการเปล่งเสียงพูด การรู้จักตนเอง การจำ การรู้จักคำนาม คำกริยา ความสัมพันธ์ระหว่างเสียงกับตัวอักษร การแก้ปัญหา เป็นต้น

ช่วงปฐมวัยเป็นช่วงที่สำคัญที่สุดของชีวิตมนุษย์ เพราะเป็นช่วงที่พัฒนาการทุกด้านเจริญขึ้นอย่างรวดเร็ว ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา การพัฒนาเด็กในช่วงวัยนี้จะเป็นการวางพื้นฐานทางด้านจิตใจ อุบิสัยและความสามารถ ซึ่งจะมีผลต่อไปในอนาคตของเด็กและของชาติในที่สุด การประเมินพัฒนาการเด็กเป็นสิ่งสำคัญที่สามารถบ่งชี้ถึงการเจริญเติบโต เซอร์ปัญญา (IQ) ความฉลาดทางอารมณ์ (EQ) ของเด็ก ซึ่งพ่อแม่ผู้ปกครอง ครู หรือผู้ดูแลเด็ก ควรเห็นความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง โดยเฉพาะตั้งแต่แรกเกิดจนถึงอายุ 6 ปี (กรมสุขภาพจิต. 2557. online) ดังนั้นการคัดกรองเพื่อค้นหาว่าเด็กปฐมวัยคนใดมีพัฒนาการอยู่ในระดับใดจึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง

ในการพัฒนาเครื่องมือสำหรับคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีอายุระหว่าง 3-6 ปีนี้ได้นำแนวคิดในการคัดกรองที่ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒได้พัฒนาขึ้น ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ใช้ทดสอบพัฒนาการของเด็ก 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเคลื่อนไหวด้านความคิดรวบยอด และด้านภาษาโดยทดสอบเด็กเป็นรายบุคคล ผลการทดสอบสามารถระบุได้ว่าเด็กคนใดมีพัฒนาการสมวัย พัฒนาการต่ำกว่าวัย หรือพัฒนาการสูงกว่าวัย ซึ่งเครื่องมือชุดนี้มีเกณฑ์การตัดสินเก่ามาตั้งแต่ปี พ.ศ.2530 ดังนั้น จึงจำเป็นต้องหาเกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินเพื่อใช้สำหรับเด็กปฐมวัยทั่วประเทศให้เป็นปัจจุบันก่อน หากมีเกณฑ์ดังกล่าวแล้วจึงจะสามารถนำไปใช้ในการคัดกรองพัฒนาการของเด็กได้อย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

จากสถานการณ์และเหตุผลดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงจะได้นำแบบคัดกรองดังกล่าวมาปรับเพื่อหาเกณฑ์การตัดสินที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของเด็กปฐมวัยในปัจจุบัน เพื่อตอบสนองนโยบายรัฐบาลด้านเด็กปฐมวัย พ.ศ.2555-2559 และเพื่อให้เด็กปฐมวัยทุกคนได้รับการพัฒนารอบด้านตามวัย อย่างมีคุณภาพและต่อเนื่อง นอกจากนี้ผลจากการวิจัยครั้งนี้ยังสามารถนำไปใช้ในการเรียน

การสอนสำหรับนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา และการบริการวิชาการของโปรแกรมวิชาการศึกษาพิเศษ และสถาบันพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา ทั้งนี้จะส่งผลให้เด็กได้รับการค้นหาเพื่อพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้มุ่งสู่การเสริมสร้างคุณภาพชีวิตที่ดีต่อไป

ความมุ่งหมายของการวิจัย

เพื่อหาเกณฑ์การตัดสินที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของเด็กปฐมวัยในปัจจุบัน ของแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีอายุระหว่าง 3-6 ปี ในด้านการเคลื่อนไหว ด้านภาษา และความคิดรวบยอด

ความสำคัญของการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้จะได้แบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยที่มีอายุระหว่าง 3.0-6.0 ปี เพื่อนำไปใช้ในการคัดกรองค้นหาเด็กที่มีพัฒนาล่าช้าหรือมีพัฒนาการสูงกว่าวัย และวางแผนในการช่วยเหลือเด็กกลุ่มนี้ต่อไป

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากร คือ เด็กปฐมวัยที่มีอายุ 3-6 ปี ในปีการศึกษา 2559 ของจังหวัดสงขลา จำนวน 43,309 คน ดังนี้

หน่วยงาน	ช่วงอายุ (ปี.เดือน)	ประชากร		
		ชาย	หญิง	รวม
สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา	3.0-3.11	35	39	74
สำนักงานการศึกษาประถมศึกษา		2,012	2,986	4,998
สำนักงานการศึกษาเอกชน		3,421	4,342	7,763
ส่วนการศึกษาเทศบาล		293	549	842
รวม		5,761	7,916	13,677
สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา	4.0-4.11	31	47	78
สำนักงานการศึกษาประถมศึกษา		2,934	2,709	5,640
สำนักงานการศึกษาเอกชน		3,896	4,210	8,106
ส่วนการศึกษาเทศบาล		412	563	975
รวม		7,273	7,529	14,802
สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา	5.00-6.00	28	51	79
สำนักงานการศึกษาประถมศึกษา		2,709	2,934	5,643
สำนักงานการศึกษาเอกชน		3,542	4,456	7,998
ส่วนการศึกษาเทศบาล		451	659	1,110
รวม		6,730	8,100	14,830

กลุ่มตัวอย่าง คือเด็กปฐมวัยที่มีอายุ 3–6 ปี ในปีการศึกษา 2559 ของจังหวัดสงขลากำหนดขนาดตัวอย่างโดยใช้ตารางของเครจซี่และมอร์แกน (Krejcie & Morgan. 1970 อ้างถึงใน ชีรวิมล เอกกุล. 2543) ได้ขนาดตัวอย่าง จำนวน 1,125 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบแบ่งชั้นตามช่วงอายุ แล้วแบ่งจำนวนเพศชาย/เพศหญิงตามสัดส่วนดังตารางดังต่อไปนี้

ช่วงอายุ (ปี . เดือน)	ประชากร/คน (รวมเพศชายและ เพศหญิง)	กำหนดขนาด กลุ่มตัวอย่าง /คน	สัดส่วนกลุ่มตัวอย่าง/คน		
			เพศชาย	เพศหญิง	รวม
3.00-3.11	13,677	375	158	217	375
4.00-4.11	14,802	375	184	191	375
5.00-6.00	14,830	375	170	205	375
รวม	43,309	1,125	512	613	1,125

ตัวแปรที่ศึกษา

เกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินของแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ ได้แก่ แบบคัดแยกเด็กแป้นหมุน 1 และแบบบันทึกคะแนนการทดสอบ

1. แบบคัดแยกเด็กแป้นหมุน 1

แบบคัดแยกเด็กแป้นหมุน 1 ใช้เพื่อวัดพัฒนาการของเด็กอายุระหว่าง 3–7 ปี การทดสอบใช้เวลาประมาณ 20 – 30 นาที โดยเฉลี่ยต่อนักเรียน 1 คน ทดสอบเป็นรายบุคคลเพื่อวัดพัฒนาการใน 3 ด้าน คือ ด้านการเคลื่อนไหว ด้านความคิดรวบยอด และด้านภาษา ซึ่งแต่ละด้านมีรายละเอียดดังนี้

- **ด้านการเคลื่อนไหว** การทดสอบด้านการเคลื่อนไหวนี้เป็นการทดสอบเกี่ยวกับการโยน-รับการกระโดดสูง การกระโดดขาเดียว การวิ่งก้าวกระโดด การต่อแท่งไม้ การเล่นปลายนิ้วมือ การตัดกระดาษ การจับคู่ภาพเหมือน การลอกแบบ และการเขียนชื่อตัวเอง

- **ด้านความคิดรวบยอด** การทดสอบด้านความคิดรวบยอดนี้เป็นการทดสอบเกี่ยวกับ การบอกชื่อสีต่างๆ การบอกชื่อส่วนต่างๆ ของร่างกาย การนับเลขปากเปล่า การนับเลขอย่างมีความหมาย การวางตำแหน่ง การมีความคิดรวบยอด การบอกชื่อตัวอักษร และการคัดแยกรูปทรงเรขาคณิต

- **ด้านภาษา** การทดสอบด้านภาษานี้เป็นการทดสอบเกี่ยวกับการเปล่งเสียงพูด การให้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง การจำ การบอกคำนาม การบอกคำกริยา การเรียกชื่ออาหาร การแก้ปัญหา และความยาวของประโยค

วิธีดำเนินการวิจัย

1. จัดเตรียมแบบคัดแยกเด็กแป้นหมุน 1 และแบบบันทึกคะแนนการทดสอบ
2. ติดต่อโรงเรียนที่สุ่มได้เป็นกลุ่มตัวอย่าง ทำหนังสือเพื่อขออนุญาตเก็บรวบรวมข้อมูล
3. ดำเนินการอบรมการใช้เครื่องมือคัดแยกเด็กแป้นหมุน 1 ให้กับครูและผู้ช่วยในการเก็บรวบรวมข้อมูล ชักซ้อมและทดสอบการใช้เครื่องมือเป็นรายบุคคล
4. ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเป็นรายบุคคล
5. เมื่อเสร็จสิ้นการเก็บรวบรวมข้อมูลทำการตรวจสอบความสมบูรณ์ของข้อมูล และนำข้อมูลที่ได้ออกไปวิเคราะห์ด้วยสถิติต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำแบบบันทึกคะแนนการทดสอบทั้งหมดมาดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. ตรวจสอบความสมบูรณ์ และความถูกต้องของแบบบันทึกคะแนนการทดสอบ
2. ตรวจสอบให้คะแนนในแบบบันทึกคะแนนการทดสอบทุกฉบับ
3. ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล ด้วยการหาค่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ (Percentile)

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยดังแสดงในรายละเอียดต่อไปนี้

ตาราง 1 แสดงการกำหนดเกณฑ์การตัดสิน ณ ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 20 ซึ่งเด็กหญิงช่วงอายุ 3.0-3.11 ปี ที่ได้คะแนนการประเมินจากแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย ต่ำกว่า 51 คะแนน มีพัฒนาการต่ำกว่าวัย

ตาราง 2 แสดงการกำหนดเกณฑ์การตัดสิน ณ ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 20 ซึ่งเด็กหญิงช่วงอายุ 3.0-3.11 ปี ที่ได้คะแนนการประเมินจากแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย ต่ำกว่า 52 คะแนน มีพัฒนาการต่ำกว่าวัย

ตาราง 3 แสดงการกำหนดเกณฑ์การตัดสิน ณ ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 20 ซึ่งเด็กหญิงช่วงอายุ 4.0-4.11 ปี ที่ได้คะแนนการประเมินจากแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย ต่ำกว่า 62 คะแนน มีพัฒนาการต่ำกว่าวัย

ตาราง 4 แสดงการกำหนดเกณฑ์การตัดสิน ณ ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 20 ซึ่งเด็กชายช่วงอายุ 4.0 - 4.11 ปี ที่ได้คะแนนประเมินจากแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย ต่ำกว่า 63 คะแนน มีพัฒนาการต่ำกว่าวัย

ตาราง 5 แสดงการกำหนดเกณฑ์การตัดสิน ณ ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 20 ซึ่งเด็กหญิงช่วงอายุ 5.0 - 6.0 ปี ที่ได้คะแนนการประเมินจากแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย ต่ำกว่า 70 คะแนน มีพัฒนาการต่ำกว่าวัย

ตาราง 6 แสดงการกำหนดเกณฑ์การตัดสิน ณ ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 20 ซึ่งเด็กชายช่วงอายุ 5.0 - 6.0 ปี ที่ได้คะแนนการประเมินจากแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย ต่ำกว่า 74 คะแนน มีพัฒนาการต่ำกว่าวัย

ตาราง 1 เกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินของแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยพิเศษหญิง
ช่วงอายุ 3.0 – 3.11 ปี (N= 158)

Score	P	T	Score	P	T
73	99.68	77	51	24.05	43
70	99.05	74	50	19.94	41
69	97.78	70	49	16.77	40
68	96.20	68	45	7.28	35
66	93.04	65	44	6.01	35
65	89.24	62	48	12.03	38
64	85.44	61	47	8.86	37
63	79.43	58	46	7.91	36
62	73.73	56	45	7.28	35
61	70.89	55	44	6.01	35
60	67.72	54	42	3.80	32
59	62.97	53	39	2.22	30
58	57.59	52	38	1.58	29
57	50.32	50	37	0.95	26
56	43.99	48	36	0.32	23
55	39.87	47			
54	35.44	46			
53	30.70	45			
52	27.85	44			

ตาราง 2 เกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินของแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยเพศชาย
ช่วงอายุ 3.0-3.11 ปี (N= 217)

Score	P	T	Score	P	T
74	99.77	78	53	25.35	43
72	99.31	75	52	22.12	42
71	98.85	73	51	17.74	41
70	98.16	71	50	12.90	38
69	97.00	69	49	9.45	37
68	96.08	68	48	7.60	35
67	94.93	66	47	5.76	34
66	92.86	64	46	3.69	32
65	89.40	63	45	2.53	31
64	84.56	60	44	1.61	29
63	80.18	59	41	0.69	25
62	75.81	57	37	0.23	22
61	71.20	56			
60	65.44	54			
59	57.60	52			
58	50.92	50			
57	45.85	49			
56	40.32	48			
55	35.25	46			
54	29.95	45			

ตาราง 3 เกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินของแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยพิเศษหญิง
ช่วงอายุ 4.0-4.11 ปี (N=191)

Score	P	T	Score	P	T
83	99.74	78	61	17.54	41
79	98.95	73	60	12.30	38
78	97.64	70	59	8.38	36
77	95.03	67	58	7.07	35
76	92.41	64	57	6.28	35
75	89.53	62	56	4.19	33
74	85.86	61	55	2.36	30
73	82.72	59	54	1.83	29
72	78.80	58	52	1.31	28
71	72.25	56	47	0.79	26
70	65.97	54	45	0.26	22
69	61.78	53			
68	56.02	52			
67	50.26	50			
66	43.98	48			
65	34.82	46			
64	27.75	44			
63	24.08	43			
62	21.20	42			

ตาราง 4 เกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินของแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยเพศชาย
ช่วงอายุ 4.0 – 4.11 ปี (N= 184)

Score	P	T	Score	P	T
84	99.73	78	62	14.13	39
83	99.18	74	61	7.88	36
82	98.64	72	60	3.80	32
81	97.83	70	59	1.63	29
80	97.01	69	58	0.82	26
79	95.92	67	56	0.27	22
75	94.29	66			
74	92.66	64			
73	91.03	64			
72	87.77	62			
71	82.61	59			
70	77.72	58			
69	73.10	56			
68	66.30	54			
67	59.24	52			
66	50.82	50			
65	40.22	48			
64	30.16	45			
63	21.47	42			

ตาราง 5 เกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินของแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยเพศหญิงช่วงอายุ 5.0 – 6.0 ปี (N= 207)

Score	P	T	Score	P	T
89	99.28	74	67	8.70	37
87	97.10	69	66	5.56	34
86	94.20	66	65	3.86	32
85	91.06	64	64	2.90	31
84	88.65	62	63	1.93	28
83	87.68	61	62	0.97	26
82	85.51	61	61	0.24	22
81	80.19	59			
80	75.60	57			
79	74.15	57			
78	72.22	56			
77	69.81	55			
76	66.43	54			
75	59.18	52			
74	51.21	50			
73	45.41	49			
72	39.13	47			
71	33.57	46			
70	27.05	44			
69	18.60	41			
68	12.80	39			

ตาราง 6 เกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินของแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยเพศชาย
ช่วงอายุ 5.0 – 6.0 ปี (N= 160)

Score	P	T	Score	P	T
89	97.19	69	71	10.00	37
87	92.50	64	70	8.13	36
86	89.06	63	69	6.56	35
85	83.75	60	68	5.31	34
84	79.38	58	67	4.06	33
83	77.19	58	65	3.44	32
82	67.19	54	61	1.88	29
81	56.88	52	52	0.31	23
80	53.13	51			
79	47.19	49			
78	40.63	48			
77	34.38	46			
76	28.44	44			
75	24.38	43			
74	20.31	42			
73	17.19	41			
72	13.44	39			

อภิปรายผล

จากการสร้างแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย สำหรับเด็กที่มีอายุระหว่าง 5-6 ปี ซึ่งกลุ่มตัวอย่างที่ใช้มีจำนวน 1,125 คน ปรากฏผลดังนี้

เกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินของแบบคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัย จากการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้หาเกณฑ์ปกติในรูปของเปอร์เซ็นต์ไทล์ และกำหนดเกณฑ์การตัดสิน โดยใช้เกณฑ์การตัดสิน ณ ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 20 ซึ่งผู้วิจัยแบ่งอายุเป็น 3 ช่วง ได้แก่ ช่วงอายุ 3.0-3.11 ปี

4.0-4.11 ปี และ 5.0-6.0 ปี ผลการวิจัยมีรายละเอียดดังนี้

1. เด็กในช่วงอายุ 3.0-3.11 ปี ได้คะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเคลื่อนไหว ด้านความคิดรวบยอด และด้านภาษา ต่ำกว่า 51 คะแนน จากคะแนนเต็ม 93 คะแนน แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย ส่วนเด็กหญิงช่วงอายุ 3.0-3.11 ปี ได้คะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ต่ำกว่า 51 คะแนน จากคะแนนเต็ม 93 แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย และเด็กชายช่วงอายุ 3.0-3.11 ปี ได้คะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ต่ำกว่า 52 คะแนนจากคะแนนเต็ม 93 คะแนน แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย จากข้อมูลดังกล่าวจะเห็นว่าทั้งเด็กชายและเด็กหญิงมีคะแนนการตัดสินใจใกล้เคียงกัน แสดงว่าพัฒนาการของเด็กในช่วงวัยนี้เพศชายและเพศหญิงมีพัฒนาการที่ไม่แตกต่างกัน

2. เด็กในช่วงอายุ 4.0-4.11 ปี ได้คะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเคลื่อนไหว ด้านความคิดรวบยอด และด้านภาษา ต่ำกว่า 63 คะแนน จากคะแนนเต็ม 93 คะแนน แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย ส่วนเด็กหญิงช่วงอายุ 4.0-4.11 ปี ได้คะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ต่ำกว่า 62 คะแนน จากคะแนนเต็ม 93 แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย และเด็กชายช่วงอายุ 4.0-4.11 ปี ได้คะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ต่ำกว่า 63 คะแนนจากคะแนนเต็ม 93 คะแนน แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย จากข้อมูลดังกล่าวจะเห็นว่าทั้งเด็กชายและเด็กหญิงมีคะแนนการตัดสินใจใกล้เคียงกัน แสดงว่าพัฒนาการของเด็กในช่วงวัยนี้เพศชายและเพศหญิงมีพัฒนาการที่ไม่แตกต่างกัน

3. เด็กในช่วงอายุ 5.0-6.0 ปี ได้คะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการเคลื่อนไหว ด้านความคิดรวบยอด และด้านภาษา ต่ำกว่า 71 คะแนน จากคะแนนเต็ม 93 คะแนน แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย ส่วนเด็กหญิงช่วงอายุ 5.0-6.0 ปี ได้คะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ต่ำกว่า 70 คะแนนจากคะแนนเต็ม 93 แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย และเด็กชายช่วงอายุ 5.0-6.0 ปี ได้คะแนนรวมทั้ง 3 ด้าน ต่ำกว่า 63 คะแนนจากคะแนนเต็ม 93 คะแนน แสดงว่าเด็กมีพัฒนาการต่ำกว่าวัย จากข้อมูลดังกล่าวจะเห็นว่าทั้งเด็กชายและเด็กหญิงมีคะแนนการตัดสินใจใกล้เคียงกัน แสดงว่าพัฒนาการของเด็กในช่วงวัยนี้เพศชายและเพศหญิงมีพัฒนาการที่ไม่แตกต่างกัน ซึ่งสอดคล้องกับจิราพร บัวชุม (2558, ออนไลน์) ที่ให้ความเห็นว่าพัฒนาการของเด็กในแต่ละช่วงวัยจะมีความแตกต่างกัน ส่วนใหญ่จะพบว่า เด็กจะมีพัฒนาการทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ และสังคมใกล้เคียงกัน และวารกรณ์ รักวิจัย (2550) ที่สรุปว่าอาจมีบ้างที่ในช่วงวัย 5-6 ขวบที่เด็กชายมีพัฒนาการเร็วกว่าเด็กหญิง แต่ก็ไม่แตกต่างกันมากนัก

ข้อเสนอแนะ

1. เนื่องจากเครื่องมือที่ใช้ในการคัดกรองพัฒนาการเด็กในช่วงอายุ 3-6 ปี ที่ทำการทดสอบ โดยให้เด็กเป็นลงมือปฏิบัติด้วยตนเองในประเทศไทยยังขาดแคลนดังนั้นจึงควรนำเครื่องมือนี้ไปใช้ในการคัดกรองและช่วยเหลือเด็กในโอกาสต่อไป

2. ควรให้ความรู้ในลักษณะการอบรมเชิงปฏิบัติการการใช้เครื่องมือแบบคัดกรองชุดนี้ก่อนรวมทั้งควรศึกษาและปฏิบัติตามคำสั่งในคู่มืออย่างเคร่งครัดสำหรับผู้ที่จะนำเครื่องมือคัดกรองชุดนี้ไปใช้จริง

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

ควรนำเครื่องมือคัดกรองพัฒนาการสำหรับเด็กปฐมวัยชุดนี้ไปหาเกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินในภูมิภาคต่างๆ เพื่อจะได้เป็นข้อมูลรวม เพื่อเป็นเกณฑ์ปกติและเกณฑ์การตัดสินในระดับประเทศต่อไป

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2555). รายงานการประเมิน การจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมคุณธรรมจริยธรรมของ **ผู้เรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน**. กรุงเทพมหานคร: พิมพ์การพิมพ์
กรมวิชาการ, กระทรวงศึกษาธิการ. (2546). **หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2546**
กรุงเทพมหานคร : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. (2557). **ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการเด็กปฐมวัย**. สืบค้นเมื่อ
วันที่ 25 สิงหาคม 2557 จาก <http://www.dmh.go.th/test/cesd/child/>
- กรมอนามัย. (2557). **แผนยุทธศาสตร์สุขภาพกระทรวงสาธารณสุข ด้านส่งเสริมสุขภาพและป้องกันโรค
ปีงบประมาณ พ.ศ.2557**. สืบค้นเมื่อ วันที่ 2 กันยายน 2557 จาก [http://
www.anamai.moph.go.th/](http://www.anamai.moph.go.th/)
- จิราพร บัวชุม. (2558). **พัฒนาการตามช่วงอายุของเด็ก**. สืบค้นเมื่อวันที่ 25 พฤศจิกายน 2558 จาก
<http://minjiraporn.blogspot.com/>
- ธีรวิทย์ เอกกุล. (2543). **ระเบียบวิธีวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์**. อุบลราชธานี:
วิทยาออฟเซ็ทการพิมพ์.
- ปฐมวัย. (2558). **จิตวิทยาการพัฒนารของเด็กปฐมวัย**. สืบค้นเมื่อวันที่ 25 พฤศจิกายน 2558 จาก
http://pratumwai53.blogspot.com/2012/12/blog-post_3204.html
- วารสารณ์ รักวิจัย. (2550). **การอบรมเลี้ยงดูเด็กปฐมวัย**. กรุงเทพมหานคร: ต้นอ่อนแถมมี.
- สถาบันราชนครินทร์. (2557). **แบบคัดกรองพัฒนาการเด็ก**. สืบค้นเมื่อวันที่ 20 พฤศจิกายน จาก
<http://www.thaichilddevelopment.com/images/doc/Ebook1.pdf>

การช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน ในการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (Routines-Based Early Intervention: RBEI) Implementation of a Routines-Based Early Intervention Model in Early Intervention Program

ทมลลา บุญญาญจน์¹

Tamala Boonyakarn¹

¹อาจารย์ ดร. ศูนย์พัฒนาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

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

บทคัดย่อ

แนวคิดการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน: Routines-Based Early Intervention (RBEI) เป็นหนึ่งในกระบวนการใหม่ที่น่าสนใจในการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มสำหรับเด็กที่มีปัญหาพัฒนาการล่าช้า หรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับการใช้กิจวัตรประจำวันของเด็กเป็นกรอบในการจัดประสบการณ์ เพื่อส่งเสริมพัฒนาการของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และสนับสนุนให้มีการทำงานร่วมกันระหว่างสหวิชาชีพและผู้ปกครองในกระบวนการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม โดยมีองค์ประกอบทั้งหมด 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การทำความเข้าใจบริบทของครอบครัว 2) การวางแผนการจัดประสบการณ์เรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ 3) การทำงานร่วมกันของทุกฝ่ายแบบบูรณาการ 4) การเยี่ยมบ้านที่มีประสิทธิภาพ และ 5) การร่วมมือและทำงานเป็นทีม ในการดูแลเด็ก ซึ่งขั้นตอนของการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐานแบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ระบุเป้าหมายพัฒนาการของเด็ก 2) ระบุสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคยเป็นสถานที่การจัดประสบการณ์ 3) วิเคราะห์กิจกรรมและกิจวัตรประจำวันที่จะใช้ในการฝึกพฤติกรรมเป้าหมาย 4) การพัฒนาแผนการจัดประสบการณ์ และการฝึกปฏิบัติ และ 5) การติดตามผลและการรายงานความก้าวหน้า

คำสำคัญ: การช่วยเหลือแบบกิจวัตรประจำวันเป็นฐาน / การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม

Abstract

Routines-Based Early Intervention (RBEI) is one of these recently developed approaches that using in the Early Intervention Program for children with or at risk for developmental delay and children with special needs. The concepts of the RBEI focus on providing the children with learning opportunities in naturally occurring contexts in order to promote the developments of children with special needs. Moreover, RBEI also encourages collaboration between professionals and families in the delivery of early intervention and supports. The five components are including: 1) understanding

the family ecology, 2) functional intervention planning, 3) integrated services, 4) effective home visits, and 5) collaborative consultation to child care. There are 5 steps to implement Routines-Based Early Intervention consisting of 1) identify child's targeted developmental outcomes, 2) identify natural environments where interventions will occur, 3) analyze activities and routines in those environments that have potential for targeted interventions, 4) develop and implement a plan, and 5) collect child data and review to monitor progress

Keywords: Routines-Based Early Intervention / Early Intervention Program

บทนำ

ในช่วงวัยเด็กเล็กเป็นช่วงแรกเริ่มของพัฒนาการด้านต่างๆ ซึ่งเป็นช่วงเวลาสำคัญที่สุดที่จะสามารถส่งเสริมพัฒนาการของเด็กเพื่อการเจริญเติบโตต่อไป การช่วยเหลือเด็กเล็กที่มีปัญหาท่อนเข้าวัยเรียนเพื่อเตรียมความพร้อมจึงเป็นสิ่งสำคัญเช่นกัน โดยเฉพาะเด็กทารกหรือเด็กปฐมวัยที่มีปัญหาพัฒนาการล่าช้า หรือเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ด้วยเหตุนี้จึงมีการให้บริการที่เรียกว่า การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (Early Intervention Program: EI) เป็นการจัดโปรแกรมที่เป็นระบบในการให้บริการด้านต่างๆ โดยเร็วที่สุด สำหรับเด็กแรกเกิดจนถึงอายุ 5 ปีที่มีความเสี่ยงทุกระดับทันทีตั้งแต่แรกเกิดหรือทันทีที่ได้รับการวินิจฉัยว่ามีความพิการ โดยมุ่งเน้นการให้การศึกษาแก่พ่อแม่และครอบครัวผ่านการสร้างสัมพันธภาพกับครอบครัวของเด็ก รวมถึงการจัดบริการต่างๆ เช่น กิจกรรมวิธีการหรือการกระตุ้นพัฒนาการโดยสหวิชาชีพที่มีความรู้และความเชี่ยวชาญ เพื่อจุดประสงค์ด้านการส่งเสริมสวัสดิภาพของครอบครัวและเด็ก และเป็นการให้บริการเพื่อช่วยเหลือเด็กทันทีที่พบความผิดปกติ เพื่อจำกัดความพิการที่เพิ่มขึ้นและฟื้นฟูสมรรถภาพของเด็กให้เต็มศักยภาพเท่าที่จะทำได้ ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคม สติปัญญา และการช่วยเหลือตนเอง เพื่อให้เด็กมีพัฒนาการไปตามขั้นตอน เช่นเดียวกับเด็กทั่วไป หรือใกล้เคียงเด็กทั่วไปมากที่สุด และเตรียมความพร้อมพัฒนาการด้านต่างๆ ให้สามารถเข้ารับการศึกษา ในระบบโรงเรียนต่อไปได้ ดังนั้นการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม นอกจากสหวิชาชีพที่มีความเชี่ยวชาญในการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มกับเด็กทารกหรือเด็กปฐมวัยที่มีปัญหาพัฒนาการล่าช้า หรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้ปกครองและครอบครัวก็มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในกระบวนการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม สำหรับในบทความนี้ ผู้เขียนขอเสนอทางเลือก ก็คือ การช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน (Routines-Based Early Intervention) เป็นกระบวนการที่สามารถนำมาใช้ในการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม ซึ่งเน้นให้ผู้ปกครองได้มีส่วนร่วมในกระบวนการ รวมทั้งให้ความสำคัญกับบริบทและสภาพแวดล้อมที่ใช้ในการจัดประสบการณ์และการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มของเด็ก เพื่อเป็นการส่งเสริม และพัฒนาเด็กในด้านต่างๆ ให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็น และบริบทของเด็กเป็นรายบุคคล ในบทความนี้ ผู้เขียนจะอธิบายถึงความเป็นมาและความหมาย แนวคิด องค์ประกอบ รวมถึงอธิบายขั้นตอนต่างๆ ของการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน ทั้งนี้เพื่อให้บุคลากรทางการศึกษา และสหวิชาชีพที่ทำงาน

ด้านการศึกษาพิเศษ สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการจัดประสบการณ์ และการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

ความเป็นมาและความหมาย

การช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน: (RBEI) เป็นแนวคิดของแม็ควิลเลียม (Robin McWilliam) ที่พัฒนามาจากแนวคิดพื้นฐาน คือ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย (The Child's Natural Environments) แนวคิดนี้ให้ความสำคัญกับครอบครัวของเด็ก รวมทั้งบริบทและสภาพแวดล้อมที่ใช้ในการจัดประสบการณ์เรียนรู้ของเด็ก เนื่องจากบริบทที่เด็กและครอบครัวคุ้นเคยในแต่ละครอบครัวมีความแตกต่างกัน (McWilliam. 2010) ดังนั้นการให้ความช่วยเหลือหรือการจัดประสบการณ์ ต้องคำนึงถึงความแตกต่างเฉพาะครอบครัวด้วย เพราะสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคยมีความสำคัญกับครูในการวางแผนและคิดวิธีการจัดประสบการณ์อย่างไรให้มีความเหมาะสมกับเด็กให้มากที่สุด ซึ่งหมายความว่าเมื่อจัดประสบการณ์เรียนรู้ให้กับเด็กแล้ว เด็กสามารถนำไปใช้ได้จริงอย่างเกิดประสิทธิภาพสูงสุด นอกจากนี้จากการวิจัยพบว่า การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มที่ให้ความสำคัญกับสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย ส่งผลให้เด็กมีพัฒนาการทางด้านต่างๆ ดีขึ้นกว่าการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มที่ให้บริการในเฉพาะห้องเรียน หรือคลินิกเท่านั้น (Raab & Dunst. 2004: 16; Jung. 2007) โดยสรุปการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน หมายถึง กระบวนการในการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม ที่ใช้สถานที่หรือสภาพแวดล้อม รวมทั้งกิจกรรมที่เด็กและครอบครัวมีส่วนร่วมในชีวิตประจำวัน เช่น ที่บ้านพ่อแม่ ที่ศูนย์รับเลี้ยงเด็ก เป็นบริบทหลักในการจัดประสบการณ์หรือการฝึกทักษะ เพื่อเป็นการส่งเสริมและพัฒนาเด็กที่มีปัญหาพัฒนาการล่าช้าหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในด้านต่างๆ โดยครู สหวิชาชีพ และผู้ปกครองทำงานร่วมกัน ในการสังเกตประเมิน การจัดประสบการณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Jennings; et al. 2012: 14)

แนวคิดของการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน

การช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ซึ่งมีแนวคิดสำคัญ ดังต่อไปนี้

1) ให้ความสำคัญกับการใช้กิจวัตรประจำวันของเด็ก เป็นกรอบในการจัดประสบการณ์ เพื่อส่งเสริมพัฒนาการหรือทักษะใหม่ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในด้านต่างๆ โดยจัดกิจกรรมที่หลากหลายสอดแทรกในตารางชีวิตประจำวันของเด็ก ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้อย่างเป็นธรรมชาติ ทำให้เด็กสามารถเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องไม่ติดขัด เพราะการจัดประสบการณ์เรียนรู้ในคลินิก หรือโปรแกรมการฝึกต่างๆ ที่เป็นวิธีการฝึกแบบเดิม เป็นการให้บริการที่ไม่ได้คำนึงถึงสภาพแวดล้อมจริงของเด็ก ทำให้ประสบการณ์หรือการเรียนรู้ต่างๆ ที่เด็กได้รับ เด็กอาจไม่สามารถนำไปปรับใช้ได้จริงในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Raab & Dunst. 2004: 16) ดังนั้นเมื่อจัดประสบการณ์หรือจัดโปรแกรมให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยการบูรณาการในกิจวัตรประจำวันของเด็ก ภายใต้อสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย ทำให้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะต่างๆ นั้น มีความหมาย

และเกิดประโยชน์สูงสุดทั้งกับเด็กและผู้ปกครอง อีกทั้งเด็กสามารถคาดเดาสถานการณ์ต่างๆ ได้ เกิดความมั่นใจ มีความคุ้นเคย และเป็นการเรียนรู้ที่สามารถเกิดขึ้นได้ตลอดทั้งวัน ทำให้เด็กมีโอกาสในการเรียนรู้ได้ตลอดเวลา (Woods & Goldstein. 2007: 175)

2) ให้ความสำคัญและสนับสนุนให้มีการทำงานร่วมกันระหว่างสหวิชาชีพและผู้ปกครอง ในการพัฒนาโปรแกรมหรือแผนการช่วยเหลือระยะแรก ภายใต้บริบทสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย เนื่องจากครอบครัวถือเป็นหัวใจสำคัญในการมีบทบาทและมีส่วนร่วมของการจัดทำแผนการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม หรือแผนการให้บริการช่วยเหลือเฉพาะครอบครัว (Individualized Family Service Plan: IFSP) เพราะโดยทั่วไปผู้เชี่ยวชาญและสหวิชาชีพมีโอกาสและเวลาที่จำกัดในการจัดประสบการณ์หรือฝึกทักษะต่างๆ ให้กับเด็ก ดังนั้นการช่วยเหลือโดยใช้กิจกรรมประจำวันเป็นฐาน เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมผู้ปกครองมีบทบาทและมีส่วนร่วมมากขึ้นในการพัฒนา และส่งเสริมพัฒนาการของเด็กในด้านต่างๆ ผ่านกระบวนการเรียนรู้ในการทำกิจกรรมในชีวิตประจำวัน (McWilliam. 2010) ทำให้บทบาทของผู้เชี่ยวชาญและสหวิชาชีพ คือ ทำงานร่วมกับผู้ปกครองและครอบครัว ในการให้ความรู้ คำแนะนำ หรือสอนเทคนิคต่างๆ ให้กับผู้ปกครอง รวมทั้งการสร้าง ความมั่นใจให้กับผู้ปกครองในการพัฒนาทักษะต่างๆ ของเด็กที่บ้านได้ด้วยตนเอง

องค์ประกอบของการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มในสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย

องค์ประกอบของการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มในสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย เป็นแนวทางสำคัญในการนำกระบวนการช่วยเหลือโดยใช้กิจกรรมประจำวันเป็นฐานไปใช้ในการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มอย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ (McWilliam. 2007: 2-6) ดังนี้

1) การทำความเข้าใจบริบทของครอบครัว (Understanding the Family Ecology) เนื่องจากครอบครัวมีความสำคัญที่สุดในชีวิตของเด็ก และพ่อแม่หรือผู้ดูแลเป็นผู้ที่รอบรู้และเข้าใจบุตรของตนเองเป็นอย่างดี ดังนั้นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคยนี้ สนับสนุนให้ครอบครัวเข้ามามีส่วนร่วมและทำงานร่วมกับนักวิชาชีพต่างๆ ในการดูแลและพัฒนาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2) การวางแผนการจัดประสบการณ์เรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (Functional Intervention Planning) หมายถึง ครูกับผู้ปกครองของเด็กร่วมกันวางแผน เพื่อจัดประสบการณ์ให้ตอบสนองความต้องการจำเป็นของครอบครัว และเกิดประโยชน์สูงสุดกับเด็กและครอบครัว โดยให้ผู้ปกครองของเด็กเข้ามามีส่วนร่วมในการออกความคิดเห็น แสดงความต้องการว่าความจำเป็นใดของเด็กและของครอบครัวที่มีความจำเป็นในการกำหนดเป้าหมายระยะยาว และเลือกพฤติกรรมเป้าหมาย ครูและผู้ปกครองมีความเห็นร่วมกัน กำหนดพฤติกรรมเป้าหมายนั้นๆ ว่าเป็นพฤติกรรมที่ต้องการจะสอนเด็ก

3) การทำงานร่วมกันของทุกฝ่ายแบบบูรณาการ (Integrated Services) เน้นรูปแบบการทำงานแบบรวมพลัง (Transdisciplinary Team) ที่เป็นการทำงานร่วมกันของผู้เชี่ยวชาญและผู้ปกครอง ไม่เฉพาะแลกเปลี่ยนข้อมูล แต่จะรวมถึงบทบาท ความสัมพันธ์ที่จะนำไปสู่การวางแผนเป้าหมายร่วมกัน มีการพัฒนาข้อมูลความรู้ ทักษะต่างๆ อย่างสม่ำเสมอ มีการประชุมหารือเพื่อเปิดโอกาสให้

แลกเปลี่ยนข้อมูล และพิจารณาถึงกิจกรรมต่างๆ ที่จัดให้ รวมถึงการที่ครูกับผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการปฏิบัติกิจกรรมตามแนวทางที่ได้กำหนดไว้ร่วมกันในการจัดประสบการณ์ (King. 2009: 211-212)

4) การเยี่ยมบ้านที่มีประสิทธิภาพ (Effective Home Visits) การเยี่ยมบ้านเป็นอีกกิจกรรมหลักที่มีความสำคัญ โดยยึดหลักการเยี่ยมบ้านตามแนวทางครอบครัวเป็นศูนย์กลาง (Family-Centered Home-Based Early Intervention) ผู้เชี่ยวชาญต้องมีความเข้าใจและยอมรับในบริบทของครอบครัว การเยี่ยมบ้านนี้มีเป้าหมายสำคัญคือ เพื่อสร้างสัมพันธภาพกับครอบครัวให้เกิดความไว้วางใจและการยอมรับที่จะให้ความเป็นมิตร ถือเป็น การสนับสนุนและให้ความช่วยเหลือแก่ครอบครัวใน 3 ประการ ได้แก่ 1) การสนับสนุนทางด้านจิตใจและอารมณ์ 2) การสนับสนุนทางด้านวัสดุ สื่อและอุปกรณ์ และ 3) การสนับสนุนทางการให้ข้อมูลและความรู้แก่ผู้ปกครอง นอกจากนี้การเยี่ยมบ้านเป็นช่วงเวลาที่ผู้เชี่ยวชาญฝึกพฤติกรรมเป้าหมายให้กับเด็กตามเป้าหมายที่วางแผนร่วมกันที่บ้านแล้วนั้น ยังเป็นช่วงเวลาที่ผู้เชี่ยวชาญยังให้ความสำคัญกับการสอน ถ่ายทอดความรู้ และสาธิตวิธีการฝึกพฤติกรรม ให้ผู้ปกครองลองฝึกปฏิบัติกับเด็ก เพื่อให้ผู้ปกครองมีความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องในวิธีการฝึก และเป็นการเพิ่มความมั่นใจให้กับผู้ปกครองในการฝึกเด็กด้วยตนเองอีกด้วย (McWilliam. 2014: 20)

5) การร่วมมือและทำงานเป็นทีมในการดูแลเด็ก (Collaborative Consultation to Child Care) ลักษณะสัมพันธภาพระหว่างครอบครัวและผู้เชี่ยวชาญ ผู้เชี่ยวชาญและครอบครัวต้องมีเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน ช่วยเหลือกัน ซึ่งการที่จะทำงานร่วมกันได้ต้องมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน ผลลัพธ์ของเป้าหมายที่ได้ร่วมกันวางแผนไว้ก็จะบรรลุถึงความสำเร็จได้ ผู้เชี่ยวชาญต้องมองครอบครัวเสมือนผู้ร่วมงาน โดยผู้เชี่ยวชาญใช้ทักษะในเรื่องของการหาความรู้ใหม่ๆ ใช้ประสบการณ์ที่ผ่านมาเป็นพื้นฐานในการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้ปกครองในการทำงานให้เกิดขึ้น การจัดประสบการณ์การในสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย โดยผู้เชี่ยวชาญและครอบครัวมีส่วนร่วมในการช่วยเหลือ ค้นหา รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับปัญหา ความต้องการของครอบครัว อีกทั้งยังเป็นการระดมความคิด แลกเปลี่ยนความคิดเห็น เพื่อหาทางออกในการแก้ปัญหา และตอบสนองความต้องการเหล่านั้น จึงทำให้สัมพันธภาพพัฒนาไปในทางที่ดีขึ้น ส่งผลให้การช่วยเหลือ เพื่อหาทางออกนั้นเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

ขั้นตอนการดำเนินการของการช่วยเหลือโดยใช้กิจกรรมประจำวันเป็นฐาน

เจนนิงส์ และคนอื่นๆ (Jennings.; et al. 2012: 16-19) ได้แบ่งขั้นตอนของการช่วยเหลือโดยใช้กิจกรรมประจำวันเป็นฐานแบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ระบุเป้าหมายพัฒนาการของเด็ก 2) ระบุสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคยเป็นสถานที่การจัดประสบการณ์ 3) วิเคราะห์กิจกรรมและกิจวัตรประจำวันที่จะใช้ในการฝึกพฤติกรรมเป้าหมาย 4) การพัฒนาแผนการจัดประสบการณ์และการฝึกปฏิบัติ และ 5) การติดตามผลและการรายงานความก้าวหน้า ซึ่งแนวทางการปฏิบัติของแต่ละขั้นตอนมีดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 ระบุเป้าหมายพัฒนาการของเด็ก คือ คณะกรรมการผู้จัดทำแผนการให้บริการช่วยเหลือเฉพาะครอบครัว (IFSP) ได้แก่ ครู สหวิชาชีพ และผู้ปกครอง ต้องมีการประชุมเพื่อปรึกษาหารือร่วมกันในการระบุเป้าหมายพัฒนาการเด็ก (เป้าหมายระยะยาว 1 ปี) เพื่อให้สามารถ

เป็นแนวทางในการกำหนดพฤติกรรมเป้าหมายระยะสั้น หรือกำหนดพฤติกรรมใดที่ต้องการจะฝึกบ้าง เพื่อให้การจัดประสบการณ์ / กิจกรรมต่างๆ ตอบสนองความต้องการจำเป็นของครอบครัว และเกิดประโยชน์สูงสุดกับเด็กและครอบครัว

ขั้นตอนที่ 2 ระบุสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคยเป็นสถานที่การจัดประสบการณ์ คือ ครู สหวิชาชีพ และผู้ปกครองร่วมกันวิเคราะห์และเลือกสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคยและมีความเหมาะสม ใช้เป็นสถานที่ในการจัดประสบการณ์ หรือการฝึกพฤติกรรมเป้าหมาย ซึ่งสถานที่ควรเป็นสถานที่ที่เด็กใช้เวลาอยู่เป็นส่วนใหญ่ เช่น บ้านที่เด็กอาศัยอยู่ บ้านปู่ย่าตายาย สถานรับเลี้ยงเด็ก โรงเรียน เป็นต้น โดยส่วนใหญ่ครู และผู้ปกครองมีความเห็นตรงกันในการเลือกบ้านที่เด็กอาศัยอยู่เป็นสถานที่ในการจัดประสบการณ์ เนื่องจากเป็นสถานที่ที่เด็กคุ้นเคยและเด็กอยู่มากที่สุด

ขั้นตอนที่ 3 วิเคราะห์กิจกรรมและกิจวัตรประจำวันที่จะใช้ในการฝึกพฤติกรรมเป้าหมาย คือ การสำรวจในแต่ละครอบครัวว่า ในช่วงเวลาใด และกิจวัตรประจำวันใดของครอบครัวที่ครูและผู้ปกครองจะสามารถสอดแทรกการสอนพฤติกรรมเป้าหมายได้ ซึ่งแต่ละครอบครัวก็จะมีลักษณะที่แตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับต้องการความจำเป็นของแต่ละครอบครัว และระดับพัฒนาการของเด็กเป็นรายบุคคล โดยส่วนใหญ่ครูมักจะเลือกกิจวัตรประจำวันที่เกิดขึ้นเป็นประจำ เช่น ช่วงการรับประทานอาหาร ช่วงการล้างมือ เป็นต้น นอกจากนี้ การเลือกกิจกรรมหรืองานที่จัดเตรียมไว้ให้เด็ก ต้องทำ่ายงูใจหรือทำให้เด็กมีความสนใจ และสนุกสนานกับการทำงานหรือกิจกรรมนั้น แต่กิจกรรมหรืองานต้องไม่ยากหรือซับซ้อนมากเกินไปกว่าศักยภาพของเด็กที่จะสามารถจัดการหรือทำให้ประสบความสำเร็จได้ เพื่อให้การจัดประสบการณ์ได้ผล

ขั้นตอนที่ 4 การพัฒนาแผนการจัดประสบการณ์และการฝึกปฏิบัติ คือ หลังจากทิววิเคราะห์และรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเป้าหมายพัฒนาการของเด็ก เป้าหมายระยะสั้น สถานที่การจัดประสบการณ์ และวิเคราะห์กิจกรรมและกิจวัตรประจำวันที่จะใช้ในการฝึกพฤติกรรมเรียบร้อยแล้ว ขั้นตอนนี้จะป็นขั้นตอนที่ครูและผู้ปกครองร่วมกันวางแผนการจัดประสบการณ์ เช่น การระบุทักษะเบื้องต้นที่จำเป็นสำหรับเด็กเพื่อดำเนินการฝึกทักษะเป้าหมาย การวิเคราะห์งานขั้นตอนพฤติกรรมเป้าหมายให้เหมาะสมและสอดคล้องกับศักยภาพของเด็ก รวมทั้งครูต้องระบุสื่ออุปกรณ์ที่ใช้ในการสอนพฤติกรรมเป้าหมายของเด็กด้วย ต่อจากนั้นคือขั้นการฝึกปฏิบัติ โดยครูและผู้ปกครองทำข้อตกลงร่วมกันในการวางแผนหน้าที่ของแต่ละฝ่ายในการมีส่วนร่วมฝึกปฏิบัติให้กับเด็ก

ขั้นตอนที่ 5 การติดตามผล และการรายงานความก้าวหน้า คือ การติดตามผลจากการฝึกด้วยการจดบันทึก เป็นการบันทึกความก้าวหน้าการเปลี่ยนแปลงของเด็ก ให้ทราบว่าการดำเนินไปตามขั้นตอนที่วางไว้หรือไม่ แล้วนำมาพิจารณาว่าควรฝึกต่อไปตามขั้นตอนที่วางไว้ หรือควรปรับปรุงแก้ไขขั้นตอนใหม่ นอกจากนี้ต้องมีการประเมินเด็กจากการสังเกตพฤติกรรม และการปฏิบัติกิจกรรมต่างๆ ซึ่งเป็นการประเมินร่วมกันระหว่างครูและผู้ปกครอง

ผลสำเร็จของการนำวิธีการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐานไปใช้

จากการศึกษางานวิจัยต่างๆ ที่เกี่ยวกับการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐานในบริบทต่างๆ พบว่า มีผลงานการวิจัยที่มีความน่าสนใจหลายเรื่อง ดังนี้ ผลงานวิจัยของคีร์เซียร์เนส

และโกลสเทน (Kashinath & Goldstein. 2006: 466) ได้ทำการศึกษการส่งเสริมการเชื่อมโยงวิธีการสอนสำหรับใช้ในกิจวัตรประจำวัน โดยผู้ปกครองของเด็ก ออทิสติก กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา ได้แก่ เด็กออทิสติก จำนวน 5 คน และผู้ปกครองเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกทักษะการสื่อสารให้กับเด็ก ออทิสติก โปรแกรมการฝึกนี้ให้ความสำคัญกับการระบุสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคยเป็นสถานที่ การฝึก วิเคราะห์กิจกรรมและกิจวัตรประจำวันที่ใช้ในการฝึกทักษะการสื่อสาร โดยสถานที่ฝึกคือบ้านของกลุ่มตัวอย่าง ผลการศึกษาพบว่า ผู้ปกครองสามารถระบุกิจวัตรประจำวันที่จะใช้ในการฝึกทักษะการสื่อสารได้และนำวิธีการสอนไปปรับใช้ในการสอนทักษะให้กับกลุ่มตัวอย่างในกิจวัตรประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งผู้ปกครองสามารถเชื่อมโยงการสอนทักษะการสื่อสารไปสู่สถานการณ์ใหม่ได้ ทำให้กลุ่มตัวอย่างมีทักษะในการสื่อสารดีขึ้น นอกจากนี้ผู้ปกครองของเด็กออทิสติกกลุ่มนี้เห็นว่า โปรแกรมการฝึกทักษะการสื่อสารนี้มีประโยชน์เป็นอย่างยิ่ง ผลการวิจัยของเหิงฮอง และคนอื่นๆ (Ai-Wen Hwang.; et al. 2013: 3112) ที่ทำการศึกษาในประเทศไต้หวัน เพื่อศึกษาเปรียบเทียบประสิทธิภาพระหว่างการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม ด้วยกระบวนการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน หรือ RBEI และการเยี่ยมบ้านแบบเดิม (Traditional Home visiting: THV) กลุ่มตัวอย่าง คือ เด็กทารกและเด็กที่มีพัฒนาการล่าช้า อายุระหว่าง 5 เดือน – 30 เดือน แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ใช้กระบวนการ RBEI จำนวน 15 ครอบครัว และ กลุ่มที่ 2 ใช้กระบวนการ THV จำนวน 16 ครอบครัว ผลจากการศึกษาพบว่า กลุ่มที่ใช้กระบวนการ RBEI ในการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม มีพัฒนาการด้านทักษะการช่วยเหลือตนเอง และทักษะสังคมดีขึ้น ในช่วง 3 เดือนแรก และในช่วงติดตามผล 6 เดือนหลัง ดีกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ใช้กระบวนการ THV จากการประเมินด้วยแบบประเมินทางกุมารแพทย์สำหรับความพิการ ฉบับภาษาจีน (Chinese version of Pediatric Evaluation of Disability Inventory: PEDI-C) ที่เป็นแบบประเมินระดับความสามารถของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ นอกจากนี้ในงานวิจัย พบว่า การช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน หรือ RBEI เป็นกระบวนการที่มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมพฤติกรรมเป้าหมายที่ตอบสนองความต้องการของครอบครัว ดังนั้นความสำเร็จของการนำกระบวนการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐานในการบริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม ในแง่ของพัฒนาการของเด็กที่ดีขึ้น รวมทั้งประสิทธิภาพของการให้บริการและการตอบสนองความต้องการที่แท้จริงของครอบครัว

สรุป

แนวความคิดช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน: Routines-Based Early Intervention (RBEI) เป็นแนวคิดที่มีประโยชน์ สำหรับการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม ในเด็กทารกหรือเด็กปฐมวัยที่มีปัญหาพัฒนาการล่าช้า หรือเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพราะเป็นแนวคิดที่คำนึงถึงสภาพความเป็นจริงและบริบทสภาพแวดล้อมที่เด็กใช้เวลาส่วนใหญ่ในชีวิต และประเด็นสำคัญคือ การให้ความสำคัญและสนับสนุนให้มีการทำงานร่วมกันระหว่างผู้เชี่ยวชาญและผู้ปกครองในการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม รวมทั้งการส่งเสริมให้การฝึกเป็นลักษณะของการจัดกิจกรรมที่สอดแทรกและผสมผสานในชีวิตประจำวันของเด็ก ในบริบทสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคย เพื่อให้เด็กได้รับประสบการณ์ตรง สามารถนำไปปรับใช้ได้จริงในชีวิตประจำวันได้ โดยขั้นตอนของ

การช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐาน เริ่มต้นด้วยการระบุเป้าหมายพัฒนาการของเด็กในแผนการให้บริการช่วยเหลือเฉพาะครอบครัว ต่อจากนั้นระบุสภาพแวดล้อมที่เด็กมีความคุ้นเคยเป็นสถานที่ที่การจัดประสบการณ์ รวมทั้งวิเคราะห์กิจวัตรประจำวันที่จะใช้ในการฝึกพฤติกรรมเป้าหมาย แล้วลงมือฝึกพฤติกรรมเป้าหมาย ตามแผนที่ได้วางไว้ และขั้นตอนสุดท้ายคือติดตามผล และบันทึกความก้าวหน้าการเปลี่ยนแปลงของเด็ก ดังนั้นโดยสรุปการช่วยเหลือโดยใช้กิจวัตรประจำวันเป็นฐานถือเป็นกระบวนการหนึ่งที่มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมและพัฒนาเด็กในด้านต่างๆ ให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นและบริบทของเด็กเป็นรายบุคคล และเกิดประโยชน์สูงสุด

บรรณานุกรม

- Ai-Wen Hwang; & et al. (2013). A Randomized Controlled Trial of Routines-Based Early Intervention for Children with or at Risk for Developmental Delay. **Research in Developmental Disabilities**. 34(1), 3112-3123.
- Jennings, D.; Hanline, M.F. & Woods, J. (2012). Using Routines-Based Interventions in Early Childhood Special Education. **Dimensions of Early Childhood**. 40(2), 13-22.
- Jung, L.A. (2007). Writing Individualized Family Service Plan Strategies that Fit into the Routine. **Young Exceptional Children**. 10(3), 21-27.
- Kashinath, S; Woods, J; & Goldstein, H. (2006, June). Enhancing Generalized Teaching Strategy Use in Daily Routines by Parents of Children with Autism. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**. 49(3), 466-485.
- King, G.; & et al. (2009). The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention. **Services Infants & Young Children**. 22(3), 211-223.
- McWilliam, R. A. (2007). **Routines-Based Early Interventions**. Siskin Children's Institute – The Siskin Center for Child and Family Research. Retrieved November 14, 2016, from <http://www.siskin.org>.
- _____. (2010). **Routines-Based Early Intervention Supporting Young Children and Their Families**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- _____. (2014). **Early Intervention in Natural Environments: A Five-Component Model**. Retrieved November 14, 2016, from <http://www.academia.edu/5229513/>.
- _____. (2014). Top 10 Mistakes in Early. **Intervention in Natural Environments and the Solutions**. Siskin Children's Institute - The Siskin Center for Child and Family Research. Retrieved November 14, 2016, from http://www.waisman.wisc.edu/birthtoTop_mistakes.pdf.

- Raab, M. & Dunst, C. J. (2004, October). Early Intervention Practitioner Approaches to Natural Environment Interventions, **Journal of Early Intervention**. 27(1), 33-47.
- Woods, J.& Goldstein, H. (2007). **Family Guided Routines Based Early Intervention (FGRBI) in Early Head Start**. Poster presented at the American Speech-Language-Hearing Association, Boston, MA.

นโยบายและคุณลักษณะของการตีพิมพ์บทความ

วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ

ศูนย์พัฒนาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ 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 จันทรเอม. 2541: 22)

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

(ศิริวรรณ เสรีรัตน์; ปริญญา 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 อนุรุทธวงศ์. (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./ หน้าที่ตีพิมพ์บทความหรือต่อนั้น./ 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):/หน้าที่อ้าง.

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**. (3): 398-406.

27

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
ศูนย์พัฒนาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

114 ถนนสุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

โทร 02 649 5000 ต่อ 15639

โทรสาร 02 649 5000 ต่อ 15639