

บทที่ 2

วรรณคดีที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาเรื่อง ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นที่เรียนร่วมใน
ชั้นเรียนปกติระดับอนุบาลนี้ ผู้วิจัยได้รวบรวมทฤษฎี แนวคิด ข้อความรู้ต่างๆ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
โดยแบ่งขอบเขตการศึกษาเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 การจัดการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น

1. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น
 - 1.1 ความหมาย
 - 1.2 ลักษณะและพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น
2. การศึกษาพิเศษ
 - 2.1 ความหมาย
 - 2.2 ปรัชญาการศึกษาพิเศษ
 - 2.3 การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วม
 - 2.4 แผนการศึกษาเฉพาะบุคคล
3. การจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น
 - 3.1 หลักสูตรและการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น
 - 3.2 หน่วยงานที่จัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นใน

ประเทศไทย

ตอนที่ 2 พัฒนาการทางสังคม และปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กวัยอนุบาลและเด็กที่มีความ บกพร่องทางการเห็น

1. พัฒนาการทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล
 - 1.1 ความหมาย
 - 1.2 องค์ประกอบของพัฒนาการทางสังคม
 - 1.3 ทักษะทางสังคมที่สำคัญสำหรับเด็กวัยอนุบาล
2. ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
 - 2.1 ความหมายและความสำคัญ
 - 2.2 พัฒนาการด้านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล
 - 2.3 ความสำคัญของเพื่อนและครูผู้สอนต่อการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

3. ลักษณะและการพัฒนาปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น
กับเด็กปกติ

ตอนที่ 3 ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

1. ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตวิทยาสังคมของอิริคสัน
2. ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของอัลเบิร์ต แบนดูรา
3. ทฤษฎีปริวรรตนิยมของโฮมส์
4. ทฤษฎีพื้นฐานความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของชูลส์

**ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับการส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษด้านการช่วยเหลือ
การมีส่วนร่วมทางสังคม และการเป็นที่ยอมรับของสังคม ในชั้นเรียนร่วม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง**

1. แนวคิด และหลักการทั่วไปในการส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษ
เรียนร่วม
2. การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษด้านการช่วยเหลือ และงานวิจัยที่
เกี่ยวข้อง
- 2.1 ความหมายและความสำคัญของการช่วยเหลือ และปัจจัยที่มีผลต่อ
การช่วยเหลือ
- 2.2 การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมของเด็กพิเศษด้านการช่วยเหลือ
3. การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษด้านการมีส่วนร่วมทางสังคม และ
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
- 3.1 ความหมายและความสำคัญของการมีส่วนร่วมทางสังคม และปัจจัยที่มีผล
ต่อการมีส่วนร่วมทางสังคม
- 3.2 เด็กพิเศษกับการมีส่วนร่วมทางสังคม
- 3.3 การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมของเด็กพิเศษด้านการมีส่วนร่วมทางสังคม
4. การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษด้านการเป็นที่ยอมรับของสังคม
และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
- 4.1 ความสำคัญและปัจจัยที่มีผลต่อการเป็นที่ยอมรับของสังคม
- 4.2 เด็กพิเศษกับการเป็นที่ยอมรับของสังคม
- 4.3 การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมของเด็กพิเศษด้านการเป็นที่ยอมรับของ
สังคม

ตอนที่ 1 การจัดการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น

1. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น

1.1 **ความหมาย** เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นแบ่งเป็นความหมายทางการศึกษา และความหมายทางการแพทย์ (ทบวงมหาวิทยาลัย, 2529) ดังนี้ คือ

1.1.1 ความหมายทางการศึกษา เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

เด็กตาบอด หมายถึง เด็กที่มองไม่เห็นหรือมองเห็นบ้างไม่มากนัก ไม่สามารถใช้สายตาข้างที่ดีที่สุดหลังจากปรับสภาพแล้วให้เป็นประโยชน์ในการเรียนการสอนได้ การเรียนการสอนสำหรับเด็กเหล่านี้ต้องเป็นวิธีที่ไม่อาศัยสายตาเป็นหลัก

เด็กตาบอดบางส่วน หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องทางสายตา สามารถมองเห็นบ้างแต่ไม่เท่าเด็กปกติ มีปัญหาการเรียนรู้อยู่ด้วยวิธีการเรียนการสอนที่ใช้กับเด็กปกติฉะนั้นเด็กเหล่านี้ต้องการเครื่องมือและอุปกรณ์พิเศษบางอย่างที่ช่วยให้เด็กสามารถใช้สายตาได้ดีขึ้น

1.1.2 ความหมายทางการแพทย์ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น หมายถึง เด็กที่บกพร่องทางสายตาเป็นเหตุให้การมองเห็นวัตถุต่างๆ ไม่ชัดเจนมี 2 ประเภท คือ

เด็กที่ตาเห็นเลือนลาง หมายถึง เด็กซึ่งตาข้างที่ดีกว่าเมื่อใช้แว่นตาธรรมดาเห็นน้อยกว่า $\frac{6}{30}$ ลงไปจนถึง $\frac{3}{60}$ หรือมีลานสายตาโดยเฉลี่ยแคบกว่า 30 องศา ลงไปจนถึง 10 องศา

เด็กตาบอด หมายถึง เด็กซึ่งตาข้างที่ดีกว่าภายหลังจากการที่ได้รับการแก้ไขแล้วเห็นน้อยกว่า $\frac{3}{60}$ หรือมีลานสายตาโดยเฉลี่ยแคบกว่า 10 องศาไปจนถึงมองไม่เห็นแม้แสงสว่าง

1.2 **ลักษณะและพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น** ความพิการทางสายตานิ่วว่ามีผลต่อพัฒนาการของเด็กมาก เพราะสายตาเป็นสิ่งช่วยในการรับรู้สิ่งต่างๆ จากข้อจำกัดนี้อาจทำให้เด็กมีลักษณะและแสดงพฤติกรรมต่างๆ ดังนี้

1.2.1 พัฒนาการทางร่างกาย

1) **น้ำหนักและส่วนสูง** เด็กตาบอดรับรู้โลกภายนอกได้โดยอาศัย การฟัง การสัมผัส และการดมกลิ่นซึ่งมีผลกระทบต่อความเจริญเติบโต (เพชรรัตน์ กิตติวัฒนากุล, 2530) แต่ไม่ได้มีผลกระทบโดยตรงคือ มีพัฒนาการทางด้านร่างกายเหมือนเด็กปกติทั่วไป เช่น ส่วนสูงและน้ำหนัก (สุชา จันท์เอม, 2525) ส่วนการที่เด็กตาบอดบางคนเตี้ยและน้ำหนักเบาว่าเด็กปกติ นั้น น่าจะเกิดจากความไม่สมบูรณ์ของเด็กเนื่องมาจากการคลอดก่อนกำหนดมากกว่าการพิการทางสายตา (Krause, 1955 อ้างถึงในเพชรรัตน์ กิตติวัฒนากุล, 2530)

2) **การเคลื่อนไหว** เด็กตาบอดแต่กำเนิดมีพัฒนาการทางการเคลื่อนไหวช้ากว่าปกติ จำเป็นต้องใช้การได้ยินเพื่อหลบหลีกสิ่งกีดขวาง เด็กตาบอดมักจะพัฒนาวีธีของตนเองใน

การ "ทดสอบระยะห่าง" ขณะที่เด็กเดินอยู่ตามทางเดินในอาคารสถานที่หรือเดินเลียบฝาผนัง เด็กจะตบมือ ตีตื้นนิ้ว ดุริรมือปาก หรือเคาะลิ้น การกระทำดังกล่าวทำให้เกิดเสียงแหลมที่มีความถี่สูง เสียงนี้ช่วยให้เด็ก ตาบอดรู้เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมของเขาได้มากขึ้น เช่น บริเวณที่เดินใหญ่หรือโล่งมากแค่ไหน แม้ว่าการกระทำ ดังกล่าวจะแปลกประหลาดแต่ก็ควรปล่อยให้เด็กฝึกทักษะเหล่านี้ เพราะเป็นวิธีที่เด็กใช้เพื่อทำความเข้าใจ กับสิ่งแวดล้อมรอบตัว และเพื่อรู้ว่ากำลังอยู่ที่ไหน (เบญญา ชลธารนนท์, 2536)

เวลาเด็กตาบอดเดินมักจะเอามือยื่นออกไปข้างหน้าเพราะกลัวจะชนสิ่งกีดขวาง ขณะเดินมีการแกว่งแขนไม่เหมือนคนปกติ เช่น ก้าวเท้าขวาก็จะแกว่งมือขวาไปข้างหน้า ในขณะที่เด็กปกติ ก้าวเท้าขวามือซ้ายจะแกว่ง คนตาบอดจึงต้องอาศัยการฝึกและเรียนในวิชาการปฐมวัยและการเคลื่อนไหว ในสภาพแวดล้อม ซึ่งจัดไว้เฉพาะคนตาบอดโดยเฉพาะ (สกวรัตน์ คุณาวีศรุต, 2531)

1.2.2 พัฒนาการทางสติปัญญา

1) **ระดับสติปัญญา** เด็กตาบอดทั่วไปจะมีผลการทดสอบเชาวน์ปัญญาเฉลี่ยต่ำกว่า ปกติเล็กน้อย มีการรับรู้และการเรียนรู้ได้ยากกว่าเด็กปกติ เด็กปกติมีสิ่งเร้าใจจากการเห็นเป็นส่วนใหญ่ เมื่อพบเห็นสิ่งใดน่าสนใจก็จะศึกษาต่อทำให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ แต่เด็กตาบอดไม่มีโอกาสเช่นนั้น เด็กตาบอดไม่สามารถนำสิ่งที่จะเรียนใหม่ไปเปรียบเทียบกับสิ่งที่ได้เคยเห็นแล้วแต่จะรับรู้และเรียนรู้โดยใช้ ประสบการณ์ที่ได้รับจากประสาทส่วนอื่น (สกวรัตน์ คุณาวีศรุต, 2531) และจะรับรู้ได้เพียงส่วนหนึ่งใน ขณะที่เด็กปกติรับรู้จากทั้งหมด (Nuttall et al, 1992) อย่างไรก็ตามความพิการทางสายตาก็ไม่มีผลต่อ ระดับสติปัญญาขึ้นอยู่กับสิ่งแวดล้อมและประสบการณ์ของเด็กมากกว่า (ผดุง อารยะวิญญู, 2533) ซึ่ง สัมฤทธิ์ผลทางการศึกษาของเด็กตาบอดขึ้นอยู่กับสิ่งต่อไปนี้ (ศรีสุรัตน์ เป็ยนเป็ยมสิน, 2537)

ก. สาเหตุของการตาบอด

ข. อายุขณะที่ตาบอด

ค. อายุตอนเริ่มเข้าเรียน

การพัฒนาการทางการเรียนรู้ของเด็กตาบอดมีผลสัมฤทธิ์พอกๆกับเด็กปกติมีบาง วิชาเท่านั้นที่ไม่สามารถเรียนได้ดีเท่ากับเด็กปกติ คือ วิชาคณิตศาสตร์และวาดเขียน สำหรับวิชาดนตรี เด็ก ตาบอดสามารถเรียนได้ดีกว่าเด็กปกติ เพราะดนตรีเป็นเรื่องของการฟังซึ่งเด็กใช้โสตประสาทได้ดีเป็นพิเศษ

2) **การพูด** พัฒนาการทางการพูดของเด็กตาบอดมักอยู่ในเกณฑ์ปกติ เพราะใช้ ประสาทหูเป็นส่วนใหญ่ แต่การพูดอาจจะพูดเสียงเรียบ ไม่ค่อยเปลี่ยนระดับเสียง ไม่ค่อยใช้สีหน้าท่าทาง ประกอบคำพูด (สกวรัตน์ คุณาวีศรุต, 2531) ในกรณีที่ตาบอดมาแต่กำเนิดจะมีภาษาพูดช้า และพูดน้อยกว่า เด็กปกติ (ผดุง อารยะวิญญู, 2523) เวลาพูดไม่มองหน้าผู้ฟัง สร้างภาษาเฉพาะของตนเองเพื่อไม่ให้ ผู้อื่นรู้ความลับเมื่อคุยกัน ชอบเลียนเสียงและฟังเสียงต่างๆ (คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2535) นอกจากนี้ยังมีปัญหาในการรวมคำเมื่อต้องการพูดหรือได้ตอบกับผู้อื่น ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ ทางภาษาของเด็กที่ได้รับจากการเลี้ยงดูแต่แรกเริ่ม (Nuttall et al, 1992)

1.2.3 พัฒนาการทางอารมณ์และบุคลิกภาพ

1) อารมณ์ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นมีลักษณะทางอารมณ์ไม่แน่นอนมักมีความแปรปรวนทางอารมณ์ เนื่องจากความบีบคั้นทางอารมณ์ที่เกิดจากการเลี้ยงดูจากครอบครัวที่เข้มงวดหรือตามใจมากเกินไป แต่โดยทั่วไปลักษณะอารมณ์จะไม่แตกต่างจากเด็กปกติมากนัก

2) การปรับตัว จากการวิจัยพบว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นไม่ค่อยมีปัญหาในการปรับตัวมากนัก ลักษณะการปรับตัวจะคล้ายคลึงกับการปรับตัวของเด็กปกติ ทั้งนี้ผู้ที่มีปัญหาทางการมองเห็นไม่จำเป็นต้องมีปัญหาในการปรับตัว เพราะความสามารถในการปรับตัวไม่ได้เกิดจากการถ่ายทอดทางพันธุกรรม แต่ผู้ที่มองเห็นได้อย่างเลือนลางจะมีความสามารถในทางสังคมและการปรับตัวไม่แตกต่างจากคนตาบอดสนิท (ผดุง อารยะวิญญู, 2523; ซูชีพ อ่อนโคกสูง, 2527)

3) ลักษณะของเด็กตาบอดที่ชอบทำงานติดเป็นนิสัย (Mannerism หรือ Blindism) เด็กตาบอดชอบทำท่าทางบางอย่างที่เด็กปกติไม่ทำกันซึ่งคนทั่วไปมองดูว่าเป็นสิ่งผิดปกติ คนตาบอดมักมีพฤติกรรมหรือกระทำการอะไรที่รอบๆตาของตนเอง เช่น เอานิ้วกดที่บริเวณลูกตา เด็กตาบอดแต่กำเนิดมักจะมีตาสึก บริเวณเปลือกตามีสีคล้ำ เด็กตาบอดบางคนชอบนั่งโยกตัวไปมา พักหน้า บางคนทำท่าสุดตมกลิ้งอยู่ตลอดเวลา มือและศีรษะไม่อยู่นิ่ง หมุนตัว สบัดนิ้ว ยังไม่มีใครอธิบายสาเหตุของพฤติกรรมแปลกๆนั้นว่าเกิดจากอะไร เชื่อกันว่าความเหงาและความเบื่อทำให้เกิดพฤติกรรมเหล่านั้น หากให้เด็กออกสังคมบ้างได้พบผู้คนมากๆ ให้เด็กได้มีการเคลื่อนไหว กระตุ้นให้เด็กสนใจอยากรู้อยากเห็นโดยใช้ประสาทสัมผัสอื่นจะทำให้พฤติกรรมแปลกๆนั้นหายไป (สกวรัตน์ คุณาวิศรุต, 2531) จะเห็นได้ว่าสิ่งเหล่านี้แก้ไขได้ ดังนั้นพ่อแม่ ครูและผู้ที่เกี่ยวข้องจึงควรช่วยเหลือเปลี่ยนแปลงแก้ไขเพื่อให้เด็กได้พัฒนาบุคลิกลักษณะให้เหมือนกับเด็กปกติให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ (Swanson and Willis, 1979)

2. การศึกษาพิเศษ

2.1 ความหมายของการศึกษาพิเศษ

การศึกษาพิเศษ หมายถึง การศึกษาที่จัดสำหรับเด็กที่มีลักษณะที่แตกต่างจากเด็กทั่วไป ได้แก่ เด็กปัญญาเลิศ เด็กปัญญาอ่อน เด็กที่มีความบกพร่องทางสายตา เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย(และสุขภาพ) เด็กที่มีปัญหาทางอารมณ์ เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้ และเด็กพิการซ้ำซ้อน ซึ่งเด็กเหล่านี้ไม่อาจได้รับประโยชน์เต็มที่จากการศึกษาที่จัดให้กับเด็กปกติ ดังนั้นการศึกษาพิเศษจึงแตกต่างไปจากการศึกษาสำหรับเด็กปกติในด้านที่เกี่ยวกับวิธีสอน ขบวนการ เนื้อหาวิชา(หลักสูตร) เครื่องมือ และอุปกรณ์การสอนที่จำเป็น การศึกษาพิเศษควรจัดให้สนองความต้องการและความสามารถของเด็กแต่ละบุคคล ซึ่งสอดคล้องกับปรัชญาสากลว่าด้วยสิทธิเด็ก ข้อ 5 ที่ระบุว่า เด็กที่พิการทั้งร่างกาย สมองและจิตใจ มีสิทธิที่จะได้รับการศึกษาพิเศษ

หมายถึง การดูแลรักษาและการศึกษาที่เหมาะสมกับสภาวะของเด็กโดยเฉพาะ (ผดุง อารยะวิญญู, 2533; วารี ธีระจิตร, 2537; Hallahan and Kauffman, 1991)

2.2 ปรัชญาการศึกษาพิเศษ

ดร.เบญจา ชลธารินทร์ (2523) ได้กล่าวถึงความเชื่อและหลักการเกี่ยวกับปรัชญาเบื้องต้นที่จะทำให้การศึกษาพิเศษบรรลุถึงจุดมุ่งหมาย มีดังต่อไปนี้

1. เด็กพิการทุกคนสามารถเรียนรู้ หรือฝึกตนเองให้ทำประโยชน์ได้มากขึ้น
2. สมรรถภาพในการทำงานไม่ได้ขึ้นอยู่กับสภาพความพิการ
3. ความพิการของเด็กบางคนไม่จำเป็นต้องเป็นความพิการตลอดไป (permanent handicap) ในหลายกรณีการศึกษาพิเศษอาจจะเป็นเพียงบริการทางการศึกษาชั่วคราวเท่านั้น
4. บุคลากรทางการศึกษาพิเศษจะต้องเป็นคนที่มีความรู้ความสามารถและได้รับการฝึกฝนตลอดทั้งมีประสบการณ์ในการทำงานในหน่วยงานของตน

5. ผู้ให้การศึกษาคควรสนใจเป็นพิเศษในเรื่องการพัฒนาให้เด็กพิการมีภาพลักษณ์ที่ดีเกี่ยวกับตนเอง (Positive self-image) และยอมรับสภาพความเป็นจริงของตน

แนวคิดหลักในการจัดการศึกษาพิเศษปัจจุบันคือ ความคิดเรื่องการนำเด็กเข้าสู่สภาวะปกติให้มากที่สุด (normalization) หมายถึง กระบวนการช่วยเหลือเด็กพิเศษให้สามารถปฏิบัติสิ่งต่างๆทั่วไปในชีวิตได้ใกล้เคียงกับบุคคลทั่วไปในสังคมให้มากที่สุด ด้วยการปรับเปลี่ยน การเรียนการสอนปกติให้สามารถตอบสนองความต้องการพิเศษของเด็กพิเศษเพื่อให้การจัดการเรียนการสอน บรรลุจุดมุ่งหมายแล้วค่อยๆลดสื่อและวิธีการที่ต่างจากที่ใช้กับเด็กปกติลงให้เหลือน้อยที่สุด ซึ่งการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม (mainstreaming) ก็เป็นส่วนหนึ่งของแนวคิดนี้ (ศรีนคร วิทยะสิรินันท์, 2537)

2.3 การจัดการศึกษาพิเศษแบบเรียนร่วม

2.3.1 ความหมาย

ซูลส์ และเทิร์นบูล (Schulz and Turnbull, 1984) กล่าวว่า การเรียนร่วมเป็นการใช้ชีวิตร่วมกันในสังคมนระหว่างเด็กปกติ เด็กพิเศษและครู ทำให้เกิดความเข้าใจซึ่งกันและกัน เกิดการยอมรับในความแตกต่างของแต่ละบุคคล

คาร์ทไวท์, คาร์ทไวท์และวอร์ด (Cartwright, Cartwright and Ward, 1989) ให้ความหมายของการเรียนร่วมว่า เป็นความพยายามในการจัดการศึกษาให้เด็กพิเศษได้อยู่ในสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด โดยนำเด็กพิเศษเข้าไปเรียนรวมกับเด็กปกติในชั้นเรียนปกติ

เบญจา ชลธารินทร์ (2532) มีความเห็นว่า การเรียนร่วมเป็นการรวมเอาเด็ก พิเศษเข้าไปในระบบการศึกษาปกติ มีการร่วมกิจกรรมและใช้เวลาว่างช่วงใดช่วงหนึ่งในแต่ละวันระหว่างเด็ก พิเศษกับเด็กปกติ

จากความหมายดังกล่าวอาจสรุปได้ว่า การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมเป็นการจัดการศึกษาให้เด็กพิเศษได้มีประสบการณ์และการเรียนรู้ในสังคมปกติ โดยได้ร่วมกิจกรรมต่างๆกับ เด็กปกติและอาจจัดให้เรียนในชั้นเรียนเดียวกัน โดยมีวิธีการและขั้นตอนในการจัดที่ส่งเสริมพัฒนาการและ คำนึงถึงความสามารถของเด็กพิเศษแต่ละบุคคล อันก่อให้เกิดความเข้าใจและการยอมรับซึ่งกันและกัน

โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดการเรียนในระดับอนุบาล เนื่องจากเด็กพิเศษในวัย อนุบาลเป็นช่วงวัยที่สำคัญของการเรียนรู้ประสบการณ์ต่างๆเช่นเดียวกับเด็กปกติทั่วไป ดังนั้นการเรียนร่วม ในระดับนี้จึงไม่ได้หมายความว่าให้นำเด็กพิเศษเข้าไปนั่งเรียนร่วมกับเด็กปกติในห้องเดียวกันแต่หมายถึง การเรียนรู้และการเจริญเติบโตในสิ่งแวดล้อมซึ่งเด็กพิเศษจะได้มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กปกติในการร่วมทำ กิจกรรมต่างๆ กิจกรรมเหล่านั้นต้องเกี่ยวข้องกับพัฒนาการต่างๆทุกด้าน และหมายถึงการจัดโปรแกรม การศึกษารายบุคคลตามความต้องการและความสามารถของเด็ก โดยการจัดกิจกรรมเป็นกลุ่มใหญ่และกลุ่ม เล็กอย่างเหมาะสมโดยให้เด็กทุกคนได้มีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน และร่วมกิจกรรมต่างๆอย่างทั่วถึง (ศรียา นิยมธรรม, 2534)

2.3.2 ปรัชญาการเรียนร่วม

ปัจจุบันการเรียนร่วมของเด็กพิเศษเป็นรูปแบบของการศึกษาที่เป็นระบบสากล เป็นที่ยอมรับในวงการต่างๆว่าเป็นการจัดการศึกษาเพื่อสิทธิมนุษยชนอันเท่าเทียมกันซึ่งบังอร ต้นปาน (2535) ได้สรุปปรัชญาการเรียนร่วมจากพื้นฐาน 3 ประการที่นักการศึกษาพิเศษกล่าวไว้ ดังนี้

1) มนุษย์ทุกคนย่อมมีสิทธิเท่าเทียมกันในโอกาสทางการศึกษา ดังนั้นการจัด ระบบการศึกษาต้องจัดบริการทางการศึกษาให้แก่มนุษย์ทุกคนโดยไม่แบ่งแยกความบกพร่อง หรือฐานะ เศรษฐกิจและสังคม จึงควรจัดโครงการและปรับปรุงการปฏิบัติให้เหมาะสมกับความต้องการจำเป็นของแต่ละ บุคคล

2) มนุษย์ทุกคนย่อมมีสิทธิเท่าเทียมกันในการอยู่ร่วมในสังคม ดังนั้นการจัด เตรียมความพร้อมก่อนวัยเรียนและวัยเรียนเพื่อให้เด็กพิเศษอยู่ร่วมกับเด็กปกติย่อมก่อให้เกิดคุณค่าและ สร้างสรรค์สังคมเพราะเด็กเหล่านี้จะมีความเข้าใจอันดีต่อกัน มีการยอมรับซึ่งกันและกันเมื่อเด็กเหล่านี้เติบโต เป็นผู้ใหญ่จะไม่เกิดการแบ่งแยกความแตกต่างของมนุษย์ในสังคม

3) การเรียนการสอนในชั้นเรียนย่อมสนองตามความแตกต่างของแต่ละบุคคล ดังนั้นการจัดเด็กพิเศษให้เข้าเรียนในชั้นเรียนร่วมจึงควรได้มีการปรับปรุงการเรียนการสอนให้เป็นการสอนเพื่อ บุคคลทั่วไป เพื่อให้พัฒนาความพร้อมและความรู้ความสามารถของผู้เรียนทุกคนให้พัฒนาการทุกด้านด้วย

วิธีการและกิจกรรมที่เหมาะสมกับความสามารถของแต่ละบุคคล เพื่อให้เกิดศักยภาพที่จะดำรงชีพอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสม

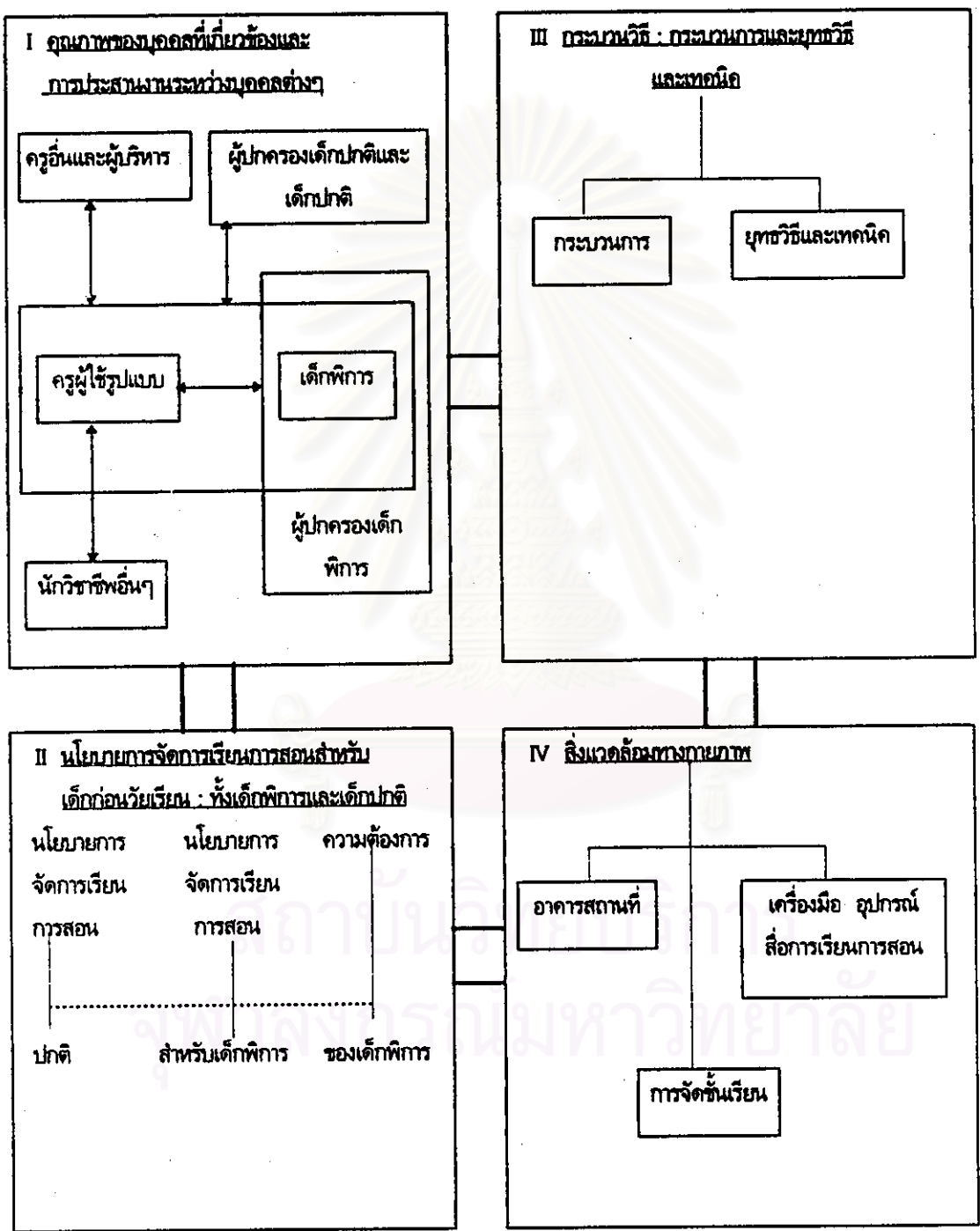
จากปรัชญาพื้นฐานดังกล่าวได้สนองตอบนโยบายการศึกษาแผนใหม่ซึ่งมุ่งจะจัดการศึกษาเพื่อมวลชนให้อยู่ในรูปแบบที่สมบูรณ์และมีประสิทธิภาพมากที่สุด ทั้งนี้ตามหลักการสอนเด็กที่มีลักษณะพิเศษนั้นจะต้องเริ่มสอนให้เร็วที่สุดเท่าที่จะทำได้ โดยเฉพาะต้องมีการกระตุ้นพัฒนาการก่อนวัยเรียน ทั้งนี้เพื่อเตรียมเด็กให้พร้อมที่จะเข้าเรียนร่วมในโรงเรียนปกติได้ต่อไป (ทพวงมหาวิทยาลัย, 2529)

2.3.3 การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วม

การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมมีองค์ประกอบบางอย่างที่แตกต่างจากการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนปกติทั่วไป จึงจำเป็นต้องมีการวางแผนและจัดเตรียมในส่วนต่างๆที่เกี่ยวข้องด้วยความเข้าใจ และมีวิธีดำเนินการที่ถูกต้อง เหมาะสม สอดคล้องกับสภาพและประเภทของเด็กพิเศษ เพราะเด็กพิเศษไม่สามารถดำเนินชีวิตประจำวันในเหตุการณ์บางอย่างได้สะดวกเช่นเดียวกับเด็กปกติทั่วไป อันเนื่องมาจากความบกพร่องของเขา ดังมีรายละเอียด ดังนี้

1) องค์ประกอบในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วม ครินธ วิหะสิรินันท์ (2535) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบในการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียนไว้ซึ่งตนได้พัฒนาขึ้นมา เป็นปัจจัยสำคัญที่กำหนดความสำเร็จของรูปแบบ กล่าวคือ เป็นปัจจัยที่ผู้รูปแบบต้องคำนึงถึงและจัดการอย่างเหมาะสม รูปแบบนี้จะบรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ ได้แก่ คุณภาพของบุคคลที่เกี่ยวข้องและการประสานงานระหว่างบุคคล, นโยบายการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กก่อนวัยเรียนทั้งเด็กพิการและเด็กปกติ, กระบวนการและสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ ดังปรากฏรายละเอียดในแผนภูมิ ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนภูมิที่ 1 แสดงองค์ประกอบและความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของรูปแบบ (ศรีนทร วิริยะสิรินันท์, 2535)

ทั้งนี้คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ(2534) ได้กล่าวถึง ความสำเร็จของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมเพื่อเป็นแนวทางในการดำเนินงานของผู้บริหารการศึกษาไว้ว่าต้องพิจารณาถึงตัวบ่งชี้สภาพของบุคคลต่างๆ 5 ฝ่ายด้วยกัน คือ นักเรียน, ครูผู้สอน, ผู้บริหารโรงเรียน, ผู้ปกครองนักเรียน และศึกษานิเทศก์โดยพิจารณาตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้ ซึ่งในที่นี้จะขอกกล่าวเพียง 2 ฝ่ายคือ นักเรียนและครูผู้สอนเนื่องจากเกี่ยวข้องกับหัวข้องานวิจัยในครั้งนี้

เกณฑ์การตัดสินสำหรับนักเรียน ได้แก่ เด็กพิเศษต้องมีพัฒนาการในด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญาที่ดี เหมาะสมตามประเภทและระดับของความพิการและเต็มตามศักยภาพสูงสุด ซึ่งรายละเอียดของพัฒนาการต่างๆแต่ละด้าน มีดังนี้

พัฒนาการด้านสังคม เด็กที่จะถือได้ว่าบรรลุจุดประสงค์ข้อนี้ ต้องปฏิบัติได้ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

- พุดคุย เล่นกับเด็กพิการด้วยกันและเล่นกับเด็กปกติ
- ทำงานร่วมกับเพื่อนๆได้
- ยอมรับฟังครูและเพื่อนๆ
- พอใจอยู่ในกลุ่มเพื่อนมากกว่าปลีกตัวไปอยู่แต่ผู้เดียว
- ปรับตัวเข้ากับครู เพื่อน และสภาพแวดล้อมในโรงเรียนได้

พัฒนาการด้านร่างกาย เด็กที่จะถือได้ว่าบรรลุจุดประสงค์ข้อนี้ ต้องปฏิบัติได้ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

- ช่วยตนเองได้ในเรื่องการรับประทานอาหาร การแต่งกาย การขับถ่าย การ

นอน

- มีน้ำหนักและส่วนสูงเหมาะสมกับวัย
- สามารถเล่น เคลื่อนไหว หรือออกกำลังกายได้ตามความเหมาะสมกับสภาพ

และระดับของความพิการ

- สามารถระมัดระวังความปลอดภัยให้แก่ตนเองตามสมควรแก่วัย สภาพ และ

ระดับของความพิการ

พัฒนาการด้านอารมณ์ เด็กที่จะถือได้ว่าบรรลุจุดประสงค์ข้อนี้ ต้องปฏิบัติได้

ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

- ร่าเริง แจ่มใส ไม่เศร้าซึมหรือร้องไห้เนื่องจากเหตุเพียงเล็กน้อย
- ไม่โกรธเคือง เกรี้ยวกราด หรือแสดงอาการขัดใจง่าย
- ไม่แสดงอาการยึดติดในบุคคลหรือกลุ่มจนเกิดปัญหา

พัฒนาการด้านสติปัญญา เด็กที่จะถือได้ว่าบรรลุจุดประสงค์ข้อนี้ ต้องปฏิบัติได้
ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

- สามารถเรียนรู้ที่จะช่วยตนเองในการกินอยู่ ขับถ่าย แต่งกายและการปฏิบัติ
กิจส่วนตัวอื่นๆได้

- มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มประสบการณ์ต่างๆตั้งแต่ 1 ขึ้นไป ทั้งนี้ให้
สามารถยึดหยุ่นเกณฑ์ได้ตามสภาพความพิการของเด็ก

- รู้จักคิดและแก้ปัญหาตามสมควรแก่วัย และสภาพความพิการ

เกณฑ์การตัดสินสำหรับครูผู้สอน ได้แก่
- มีความรู้ ความเข้าใจ และทักษะพื้นฐานเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ เช่น
บอกความหมายและจุดมุ่งหมายในการจัดการศึกษาพิเศษได้ ฯลฯ

- สามารถสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้เรียนร่วมกับเด็กปกติได้อย่างมี
ประสิทธิภาพ เช่น วิธีการสอน, สามารถระงับการดูหมิ่นล้อเลียนเด็กพิเศษจากเด็กปกติได้ด้วยวิธีการที่
เหมาะสม, มีทักษะเฉพาะตามประเภทของความบกพร่องที่สอน ฯลฯ

- สามารถวัดผล ประเมินผลและรายงานผลการประเมินได้ถูกต้องตามวิธีการ
และรูปแบบที่กำหนด

- รู้แหล่งวิทยาการที่สามารถติดต่อขอความช่วยเหลือ ขอความร่วมมือหรือ
ประสานงานเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนได้

- มีความรัก ความเห็นใจและกระตือรือร้นที่จะพัฒนาให้ความช่วยเหลือเด็ก
พิเศษให้สามารถเรียนรู้และอยู่ร่วมกับเด็กปกติได้เป็นอย่างดี เช่น ให้ความเอาใจใส่เด็กพิเศษ มีความ
ใจเย็นค่อยๆพัฒนาเด็กพิเศษทีละขั้น พยายามให้เด็กพิเศษช่วยตนเอง พยายามให้เด็กพิเศษและเด็กปกติ
เข้าใจกันและกัน และอยู่ร่วมกันได้โดยช่วยเหลือเกื้อกูลกันตามสมควร เป็นต้น

2) การเตรียมการเรียนร่วม

คู่มือการจัดการเรียนร่วมในโครงการพัฒนศึกษาอาเซียนของศูนย์พัฒนศึกษา
แห่งชาติ ทบวงมหาวิทยาลัย (2529) ได้กล่าวถึง สิ่งที่ต้องจัดเตรียมเพื่อให้การเรียนร่วมประสบผลสำเร็จซึ่ง
มีรายละเอียดสรุปได้ดังนี้ คือ

2.1) การจัดเตรียมสิ่งแวดล้อม ในด้านสถานที่ตั้งของโรงเรียน อาคารเรียน
และสิ่งอำนวยความสะดวกทางกายภาพ ให้เหมาะสมกับสภาพความบกพร่องของเด็กแต่ละประเภท

2.2) การจัดเตรียมบุคลากร ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอน (โดยเฉพาะครูประจำชั้น) หรือผู้ที่ต้องทำงานเกี่ยวข้องกับเด็กพิเศษ บุคคลดังกล่าวต้องได้รับความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนร่วมอย่างเพียงพอและเข้าใจการปฏิบัติงานที่จำเป็นต่อการเรียนการสอน

2.3) การเตรียมนักเรียน และผู้ปกครอง

- การเตรียมนักเรียนที่เป็นเด็กพิเศษ ขั้นตอนนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งสำหรับโครงการเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ หากเด็กพิเศษได้รับการเตรียมความพร้อมมาอย่างดีและสมบูรณ์แล้วปัญหาที่จะเกิดขึ้นระหว่างการเรียนร่วมจะลดน้อยลง ความพร้อมในด้านต่างๆที่เด็กพิเศษควรมี ได้แก่ ความพร้อมทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และความพร้อมด้านการศึกษา

- การเตรียมนักเรียนปกติในชั้นเรียนร่วม ขั้นตอนนี้มีความสำคัญต่อผลสำเร็จในโครงการเรียนร่วมเช่นเดียวกัน ครูผู้สอนสามารถทำให้เด็กปกติและเด็กพิเศษมีความเข้าใจ ให้ความร่วมมือ และเกิดการยอมรับซึ่งกันและกันได้โดยการจัดกิจกรรมต่างๆ

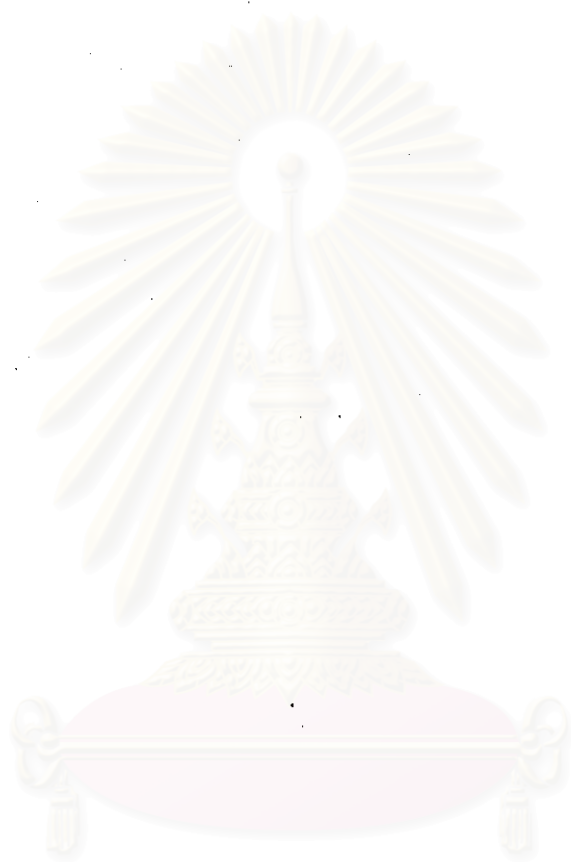
- การเตรียมผู้ปกครอง เช่น จัดประชุมพิเศษ จัดประชุมผู้ปกครอง โดยเชิญวิทยากรด้านการศึกษาพิเศษมาบรรยาย หรือสนับสนุนให้ผู้ปกครองเข้าร่วมกิจกรรมในรูปแบบของอาสาสมัคร เป็นต้น

2.4) การจัดเตรียมวัสดุอุปกรณ์ให้เหมาะสมกับสภาพความบกพร่องของเด็ก เช่น เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นควรมีอุปกรณ์พิเศษดังนี้คือ ดินสอสำหรับเขียน (stylus) และแผ่นรองเขียน (slate) เครื่องพิมพ์ดีดเบรลล์ กระดานกราฟ แวนขยาย ฯลฯ

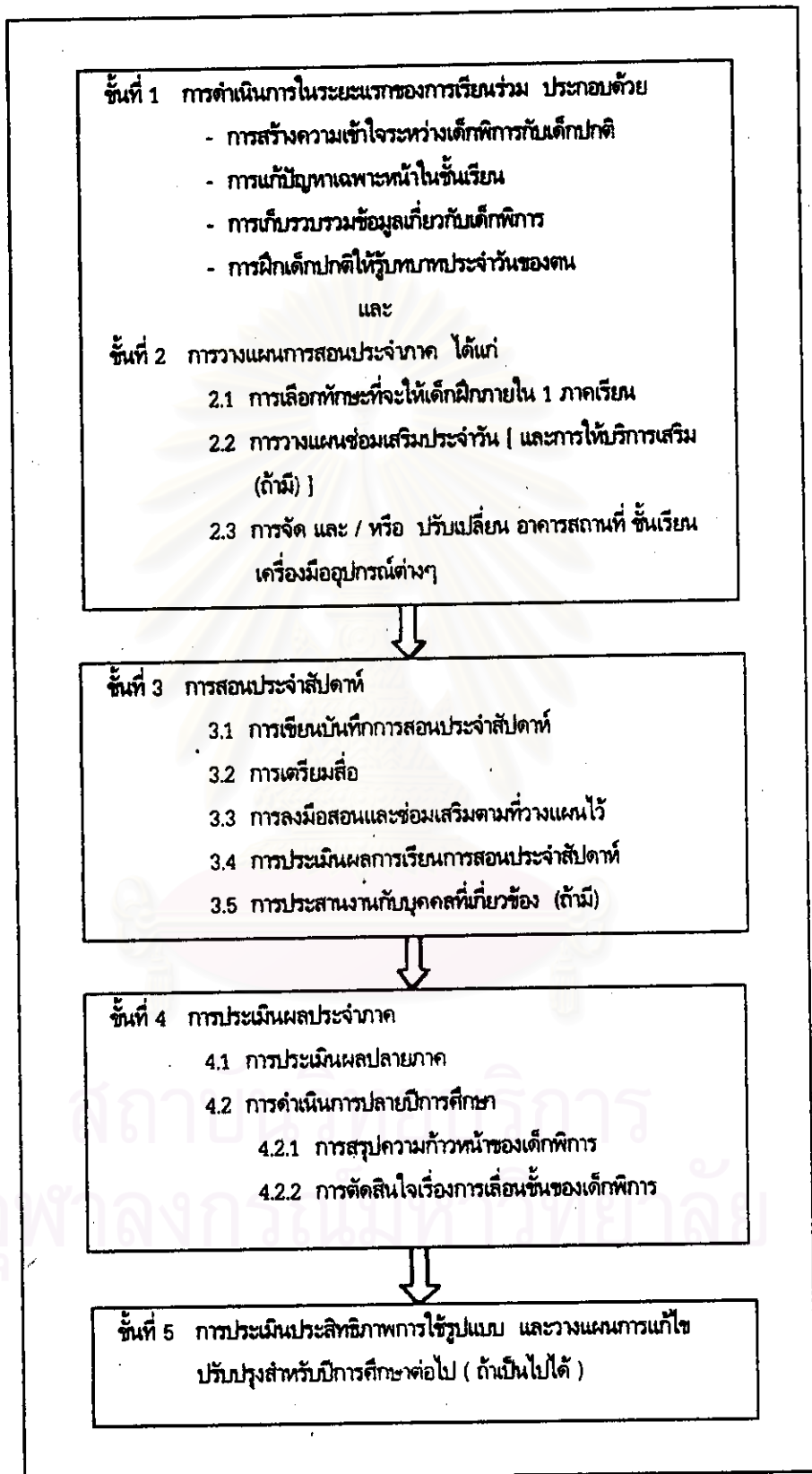
2.5) การเตรียมแผนการสอนและโครงการสอน โดยปกติเด็กพิเศษที่ส่งเข้าเรียนร่วมจะต้องเรียนหลักสูตรปกติเช่นเดียวกับเด็กอื่นๆ แต่เนื่องจากความบกพร่องของเขาอาจทำให้เด็กไม่สามารถร่วมกิจกรรมกับเพื่อนๆได้ เช่น เด็กตาบอดไม่สามารถวาดภาพหรือระบายสีได้ จึงจำเป็นต้องปรับหลักสูตรใหม่โดยการตัดสิ่งที่ไม่สามารถเรียนได้และเพิ่มเติมสิ่งที่จำเป็นอื่นๆเข้าไป เช่น ให้เด็กตาบอดเรียนการปั้นและดนตรีแทนการวาดภาพ เป็นต้น การสอนในบางวิชาอาจต้องใช้เทคนิคและเวลามากกว่าปกติ หรืออาจต้องได้รับการพิเศษอื่นๆด้วย การจัดแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) จึงเป็นส่วนหนึ่งที่เปิดโอกาสให้เด็กพิเศษได้เรียนตามความสามารถและไปรับบริการพิเศษตามความเหมาะสม

จากข้อมูลดังกล่าวจะเห็นได้ว่า การวางแผนงานที่ดีและการจัดโปรแกรมที่เหมาะสมจะช่วยให้แน่ใจว่า การจัดการศึกษาพิเศษแบบเรียนร่วมจะประสบผลสำเร็จ ตลอดจมนมีการติดตามประเมินผลและการรายงานผลซึ่งเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง โดยต้องติดตามและประเมินผลเป็นระยะๆอย่างจริงจังต่อเนื่อง (คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2534)

3) กระบวนการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วม หมายถึง วิธีการปฏิบัติตามลำดับขั้นตอนต่างๆที่กำหนดไว้เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมาย ดังปรากฏรายละเอียดในแผนภูมิ ดังนี้ (ศรีนช วิหะสิทธิ์, 2535)



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



4) การจัดการเรียนการสอน หมายถึง มโนทัศน์ที่เป็นหลักการในการออกแบบ และดำเนินการจัดการเรียนการสอนรูปแบบ ซึ่งมีอิทธิพลต่อความสำเร็จในการใช้รูปแบบเรียนร่วมในชั้น เด็กเล็กให้บรรลุจุดมุ่งหมายตามที่กำหนดไว้ ได้แก่ (ครินธร วิริยะสิรินันท์, 2536)

4.1) การช่วยเหลือเด็กพิการอย่างเป็นระบบในขอบเขตการเรียนการสอนในชั้นเรียนปกติ โดย (ก) เน้นการปรับเปลี่ยนความคาดหวังหรือจุดประสงค์ เนื้อหา กิจกรรม อาคารสถานที่ ชั้นเรียน และ/หรือ เครื่องมือ อุปกรณ์ สื่อต่างๆ และ (ข) ซ้อมเสริมให้แก่เด็กพิการระหว่างกิจกรรมประจำวันจะช่วยให้ครูสามารถส่งเสริมพัฒนาการของเด็กพิการได้ตามความสามารถของทั้งครูและเด็กภายในบริบทที่ครูและเด็กนั้นอยู่ ทั้งนี้โดยไม่ต้องบงการหรือในบทบาทหน้าที่ต่อเด็กปกติในชั้นเรียนของตน

4.2) การปฏิบัติของครูสอนเด็กพิการ โดย (ก) เน้นให้เด็กพิการได้มีประสบการณ์ใกล้เคียงกับเด็กปกติให้มากที่สุด (ข) พยายามจัดสภาพแวดล้อมให้เด็กมีโอกาสทำกิจกรรมและกิจวัตรประจำวันด้วยตนเองให้มากที่สุด (ค) ฝึกให้เด็กใช้ความสามารถด้านอื่นในการทำกิจกรรมหรือกิจวัตรประจำวันเพื่อชดเชยความบกพร่องของตน (ง) ฝึกให้เด็กใช้ความสามารถด้านอื่นที่เหลืออยู่ในความพิการของตน และ (จ) แบ่งทักษะที่เด็กฝึกได้ยากออกเป็นขั้นตอนย่อยๆ แล้วฝึกทีละขั้นโดยมีการช่วยเหลือ กระตุ้น เสริมแรง และค่อยๆ ถอนความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม จะช่วยให้เด็กพิการสามารถมีพัฒนาการด้านต่างๆ ได้อย่างราบรื่นและสมวัย

4.3) การเพิ่มประสิทธิภาพการคุมชั้น โดยเน้นให้เด็กทุกคนรู้บทบาทหน้าที่ของตนเองและมีกิจกรรมทำตลอดเวลา จะช่วยให้ครูสามารถดูแลให้ความช่วยเหลือเด็กพิการได้ดีขึ้น

2.3.4 แผนการศึกษาเฉพาะบุคคล

แผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individual Education Plan) หรือ IEP เป็นแผนการศึกษาที่จัดขึ้นสำหรับเด็กพิเศษแต่ละคนโดยเฉพาะ เพื่อเป็นแนวทางในการให้การศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการของเด็ก และให้เด็กได้เรียนรู้จากสภาพแวดล้อมที่ได้จัดให้เหมาะสมกับความสามารถ โดยระยะเวลาที่แน่ชัดว่าใช้แผนนี้เมื่อใด เป็นเวลานานเท่าใด วัตถุประสงค์ของเด็กได้อย่างไร ตลอดจนระบุบริการอื่นๆ ที่เด็กควรได้รับ แผนการศึกษาเฉพาะบุคคลมีผลดีต่อเด็กหลายประการ กล่าวคือ ช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ตามความสามารถของเด็กช่วยให้เด็กได้มีโอกาสพัฒนาตามสภาพความแตกต่างกันของแต่ละบุคคลนอกจากนี้แผนการศึกษาเฉพาะบุคคลยังช่วยให้การเรียนรู้ของเด็กดำเนินไปอย่างมีระเบียบแบบแผน ครูรู้หน้าที่ของตนว่าจะสอนอะไร นักเรียนทราบว่าตนจะเรียนอะไร ผู้ปกครองทราบว่าโรงเรียนจะสอนอะไรแก่เด็กบ้าง ด้วยเหตุนี้แผนการศึกษาเฉพาะบุคคลจึงเป็นแผนที่มีประโยชน์ต่อการศึกษาศึกษาของเด็กพิเศษ

รายละเอียดของเนื้อหาสาระที่ปรากฏในแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลของเด็กพิเศษ อาจแตกต่างกันไป แต่โดยทั่วไปควรมีรายละเอียด ดังนี้ (ทบทวนมหาวิทยาลัย, 2529)

- ข้อมูลเกี่ยวกับเด็ก เช่น ชื่อ อายุ ประเภทของความบกพร่อง
 - ประเภทของแผน เป็นลักษณะของบริการที่จัดให้ เช่น การแก้ไขการพูด
- โครงการเรียนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
- ระดับความสามารถของเด็ก
 - จุดมุ่งหมายระยะสั้น เป็นรายละเอียดปลีกย่อยของจุดมุ่งหมายระยะยาว ซึ่งต้องกำหนดไว้อย่างชัดเจนเพื่อให้เด็กปฏิบัติตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้
 - จุดมุ่งหมายระยะยาว โดยทั่วไปกำหนดเป็นปีว่า เมื่อครบหนึ่งปีแล้วเด็กควร จะเรียนรู้อะไร
 - บริการที่เกี่ยวข้อง เป็นบริการพิเศษที่จำเป็นสำหรับเด็กพิเศษเพื่อช่วยให้เด็ก ได้เรียนตามความสามารถ
 - ระยะเวลา ระบุวันที่เริ่มต้นและสิ้นสุดของแผนเพื่อสะดวกในการประเมินผล และการกำหนดแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลในครั้งต่อไป
 - การเรียนร่วมกับเด็กปกติ ควรระบุให้ชัดเจนว่าเด็กพิเศษจะเข้าเรียนร่วม ด้วยวิธีใดและเมื่อใด
 - การประเมินผล จะใช้วิธีใดและมีขั้นตอนในการวัดผลและประเมินผลอย่างไร
 - การรับรองแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล ต้องได้รับการรับรองจากผู้บริหารคน หนึ่งผู้บริหารโรงเรียน นักเรียน และครู เพื่อยืนยันการยอมรับรายละเอียดต่างๆที่ปรากฏในแผนการศึกษานี้

3. การจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น

3.1 หลักสูตรและการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น

จุดมุ่งหมายของการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเข้าเรียนร่วม ในระดับปฐมวัยควรครอบคลุมการฝึกประสาทการรับรู้ และการเรียนรู้ควรเน้นการรับรู้ทางการฟัง การสัมผัส ทั้งสัมผัสภายนอกและภายใน การดมกลิ่นและการลิ้มรส เน้นประสบการณ์ตรง มีการปรับเปลี่ยนสื่อ อุปกรณ์การสอน เช่น ใช้อุปกรณ์ที่เป็นของจริงมากกว่าของเทียมหรือของเลียนแบบและต้องเตรียม เครื่องมือที่ใช้ในการอ่านและเขียนที่แตกต่างจากเด็กปกติ เด็กที่พอเห็นเลือนรางหรือเห็นบางส่วนอาจใช้ แว่นขยายกำลังสูงมากและใช้ตัวหนังสือขนาดใหญ่ ตลอดจนควรนั่งในตำแหน่งที่มีแสงสว่างเพียงพอเพื่อ ช่วยในการมองเห็นได้ดียิ่งขึ้น หรือนั่งในตำแหน่งที่สามารถมองเห็นกระดานหรือสื่ออุปกรณ์ได้อย่างชัดเจน ส่วนเด็กที่ตาบอดสนิทต้องใช้เครื่องมือเขียนอักษรเบรลล์ และอุปกรณ์ที่จำเป็นอื่นๆ (Hallahan and Kauffman, 1991; เคิร์ก ฮอร์ตัน, 2528)

เด็กควรได้รับการเน้นให้รู้จักช่วยเหลือตนเองในด้านการรับประทานอาหาร การแต่งตัว การขับถ่ายที่ถูกต้อง การเคลื่อนไหวทั้งภายในและภายนอกอาคาร การฝึกให้คุ้นเคยกับเสียงในสภาพแวดล้อมรอบตัวเด็ก การใช้กล้ามเนื้อทั้งกล้ามเนื้อใหญ่และกล้ามเนื้อเล็ก (การหยิบจับ, การใช้นิ้วมือ) (ผดุง อารยะวิญญู, 2523) นอกจากนี้โลเวนเฟล (Lowenfeld, 1973 อ้างถึงในครินทร์ วิทยะสิรินันท์ 2534) มีความเห็นว่า เด็กที่มีข้อจำกัดทางสายตาควรมีการผสมผสานเนื้อหาประสบการณ์เข้าเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันเพื่อช่วยขยายขอบเขตประสบการณ์ พัฒนาจินตนาการและชี้แนะให้เด็กสัมผัสสิ่งแวดล้อมที่กว้างไกลขึ้น ครูจึงจำเป็นต้องดำเนินการจัดประสบการณ์โดยอาศัยการกระตุ้นอย่างเป็นระบบ ให้เด็กได้ไหว้คว้าและสัมผัสโดยเจาะจงสร้างสถานการณ์ที่เร้าใจเด็ก เช่น เขย่าของเล่นที่มีเสียงให้เด็กฟัง และเล่นเกมหาของที่เขาไปซ่อนโดยการดมกลิ่น หรือการฟัง ซึ่งการเรียนรู้สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้เด็กสามารถช่วยเหลือตนเองได้ และอยู่ร่วมในสังคมได้อย่างปกติลดความยากลำบากในการดำเนินชีวิต (คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2535)

ส่วนการดำเนินการในการจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นใช้หลักปฏิบัติใหญ่ๆทำนองเดียวกันกับการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมให้แก่เด็กพิเศษประเภทอื่นๆดังได้กล่าวรายละเอียดไว้ในหัวข้อดังกล่าวข้างต้นแล้ว เช่น ต้องมีการวางแผนโครงการ มีการเตรียมความรู้ความเข้าใจให้กับเด็กพิเศษ เด็กปกติในชั้นเรียนร่วม ตลอดจนบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

ในด้านของครูผู้สอนซึ่งมีส่วนที่เกี่ยวข้องกับเด็กพิเศษโดยตรงทั้งในด้านการให้วิชาความรู้ ตลอดจนการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกันในด้านต่างๆเพื่อช่วยและส่งเสริมให้เด็กพิเศษใช้ชีวิตอยู่ในโรงเรียนได้อย่างมีความสุขนั้น เคิร์ก ฮอร์ตตัน (2528) กล่าวว่า ครูผู้สอนอาจมีความวิตกกังวลว่า จะสอนเด็กดังกล่าวอย่างไร และได้ให้คำแนะนำเพื่อจะช่วยให้ครูผู้สอนได้ทราบถึงการปฏิบัติตนที่ถูกต้องในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นในชั้นเรียนร่วม ซึ่งได้แก่

1. ควรเข้าใจว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นไม่ได้แตกต่างจากเด็กปกติคนอื่น ยกเว้นสายตาที่มองไม่เห็น
2. ควรเข้าใจว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นสามารถอ่านและเขียนได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับระดับความสามารถในการเห็นที่ยังเหลืออยู่ โดยเด็กที่มีสายตาแคบ (เด็กที่มองเห็นเลือนลาง) จะสามารถอ่านและเขียนโดยใช้อักษรตัวใหญ่ ส่วนเด็กตาบอดจะใช้อักษรเบรลล์ซึ่งเป็นอักษรที่มีจุดนูนแทน หรืออาจให้เด็กที่มีสายตาปกติอ่านให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นฟังได้ นอกจากนี้ครูผู้สอนอาจอ่านสิ่งที่เขียนไว้บนกระดานดำต่างๆ หรือจัดให้เด็กปกติที่หนึ่งใกล้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นอ่านเบาๆให้เด็กฟัง ถ้าครูทราบล่วงหน้าว่าจะเขียนอะไรให้นำสิ่งเหล่านั้นไปให้ครูพิเศษในโครงการเรียนร่วมเพื่อจะได้ทำเป็นอักษรเบรลล์ หรือในกรณีที่เด็กมองเห็นเลือนลางก็ปรับเป็นตัวอักษรตัวใหญ่และอนุญาตให้เด็กเดินไปอ่านสิ่งที่ครูเขียนบนกระดานดำได้

3. ควรส่งเสริมให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นออกไปเล่นกับเด็กปกติในระหว่างเวลาพัก เพราะไม่เพียงแต่เป็นการออกกำลังกายแต่ยังช่วยส่งเสริมทักษะทางสังคมอีกด้วย ทั้งนี้ครูผู้สอนอาจขอคำแนะนำในการจัดกิจกรรมนันทนาการสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นจากครูพิเศษ

4. ควรเข้าใจว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นสามารถเรียนรู้สิ่งต่างๆได้เช่นเดียวกับเด็กปกติทั่วไปแต่มีวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน จึงควรให้เด็กอยู่ภายใต้กฎต่างๆเช่นเดียวกับเด็กปกติคนอื่นๆในชั้นเรียน

ส่วนไนส์เวิร์ท และบักนาโต (Neisworth and Bagnato, 1987) ได้ให้คำแนะนำแก่ครูผู้สอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นในชั้นเรียนร่วมระดับปฐมวัย ดังนี้

1. ควรช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นในการทำกิจกรรมต่างๆให้ประสบความสำเร็จตามข้อจำกัดของการมองเห็น
2. ควรเตรียมเด็กปกติให้เรียนรู้และเข้าใจว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นสามารถทำกิจกรรมต่างๆ เช่น การเดิน การขึ้นบันได หรือการรับประทานอาหารเช้าได้อย่างไรโดยปราศจากการมองเห็นโดยสมมติว่าตนเองตาบอด และต้องทำสิ่งต่างๆดังกล่าว กิจกรรมนี้จะช่วยให้เด็กปกติกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นมีความสัมพันธ์อันดีต่อกัน
3. ควรแนะนำตัวให้เด็กทราบว่าเป็นใครเมื่อเริ่มการสนทนา และบอกเล่าเด็กเมื่อจะเดินจากไป
4. ควรอธิบาย และฝึกให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเรียนรู้สภาพแวดล้อมใหม่ในชั้นเรียน ให้เด็กเรียนรู้ตำแหน่งของการวางสิ่งของต่างๆ เช่น โต๊ะครู, โต๊ะนักเรียน, ชั้นวางของเล่น, ฯลฯ และถ้ามีการเปลี่ยนตำแหน่งก็ต้องบอกให้เด็กทราบด้วย ทั้งนี้อาจขอคำแนะนำการฝึกจากผู้ปกครองของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นก็ได้
5. ควรแนะนำให้เด็กได้ใช้มือในการหยิบสิ่งของโดยครูเป็นผู้บอกว่าสิ่งของนั้นอยู่ใกล้หรือไกล
6. ควรอธิบายให้เด็กปกติปฏิบัติกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเช่นเดียวกับเพื่อนคนอื่นๆ และตอบคำถามทุกคำถามเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นตามความเป็นจริงเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ถูกต้อง

นอกจากนี้ โลเวนเฟลด์ (Lowenfeld, 1973 อ้างถึงในผดุง อารยะวิญญู, 2533) ได้ให้ข้อเสนอแนะในการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น ดังนี้

1. ควรเอาใจใส่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น แสดงปฏิกริยาโต้ตอบแก่เด็ก ทุกครั้งที่เด็กเรียกร้อง แต่ไม่จำเป็นต้องให้สิ่งที่เด็กต้องการทุกครั้งไป
2. ควรจัดสิ่งแวดล้อมให้เอื้ออำนวยต่อการเคลื่อนไหวของเด็ก ให้เด็กเคลื่อนไหวเองอย่างอิสระ แต่ควรคำนึงถึงความปลอดภัย

3. ควรฝึกให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นมีโอกาสช่วยเหลือ และไม่เอาเปรียบเด็กปกติคนอื่น

4. ควรพูดกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นบ่อยๆ เพื่อพัฒนาทักษะทางภาษาให้แก่เด็ก และเป็นตัวอย่างที่ดีในการใช้ภาษา เช่น ใช้คำพูดที่ไพเราะ ใช้ภาษาที่ถูกต้องตามหลักภาษา เป็นต้น และส่งเสริมให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นพูดเมื่อต้องการสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ไม่ส่งเสริมให้เด็กเรียกร้องความสนใจโดยการส่งเสียงที่ไม่มีความหมายทางภาษาหรือร้องไห้

5. ควรตั้งใจฟังเวลาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นพูด และแสดงกิริยาต่อเด็กอย่างเหมาะสม อย่างตักทวนเด็กเวลาเด็กตอบผิด ครูอาจเฉยหรือบอกให้เด็กลองคิดดูใหม่ ในขณะที่เดียวกันหากเด็กตอบถูกต้องให้แรงเสริมทันที

6. ควรให้แรงเสริมอย่างสม่ำเสมอเมื่อเด็กประสบความสำเร็จ เช่น การชมเชย การให้รางวัล เป็นต้น

7. ควรจัดกิจกรรมที่ต้องใช้มือและการสัมผัสให้มาก เช่น ในชั่วโมงศิลปะ เพื่อฝึกกล้ามเนื้อเล็กซึ่งเป็นความพร้อมสำคัญด้านการเขียน

จากข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตร และการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นดังกล่าว อาจสรุปประเด็นหลักๆ ได้เป็น 2 ด้านใหญ่ๆ คือ

1. ด้านครูผู้สอน ครูผู้สอนควรเข้าใจว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นไม่ได้แตกต่างจากเด็กปกติยกเว้นข้อจำกัดทางการมองเห็น เด็กดังกล่าวสามารถเรียนรู้สิ่งต่างๆ ได้เช่นเดียวกับเด็กปกติทั่วไป แต่มีวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน จึงควรปฏิบัติกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นให้ใกล้เคียงและใช้กฎเกณฑ์เดียวกับเด็กปกติ ครูควรแนะนำ อธิบายสิ่งต่างๆ และจัดสิ่งแวดล้อมในชั้นเรียนเพื่อให้เด็กได้ช่วยเหลือตนเองให้ได้มากที่สุด และฝึกให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นมีโอกาสช่วยเหลือผู้อื่นโดยปราศจากอันตราย นอกจากนี้ครูผู้สอนควรเตรียมเด็กปกติให้เรียนรู้ เข้าใจ และปฏิบัติกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเช่นเดียวกับเพื่อนคนอื่นๆ เพื่อส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีต่อกัน

2. ด้านหลักสูตรและการสอน จุดมุ่งหมายของการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเรียนที่เรียนร่วมในชั้นอนุบาลควรครอบคลุมการฝึกประสาทการรับรู้ ฝึกการเคลื่อนไหวทั้งในและนอกห้องเรียน การเรียนรู้ควรเน้นให้เด็กได้รับประสบการณ์ตรงจากการฟัง การสัมผัส การดมกลิ่น และการลิ้มรส ครูควรปรับสื่อ อุปกรณ์การสอน และใช้เทคนิคต่างๆ เพื่อช่วยให้เด็กเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้นตามข้อจำกัดของการมองเห็น และควรฝึกทักษะทางสังคมที่จำเป็นแก่เด็ก เช่น ส่งเสริมให้เด็กปกติและเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นได้เล่นร่วมกันในเวลาพัก รวมถึงต้องให้แรงเสริมอย่างสม่ำเสมอเมื่อเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นประสบความสำเร็จในการทำสิ่งต่างๆ

จากคำแนะนำต่างๆของนักการศึกษา ทั้งในด้านการให้ความรู้ ความเข้าใจ ใน การปฏิบัติตนและการจัดกิจกรรมต่างๆที่ครูผู้สอนควรเข้าใจและนำไปปฏิบัติกับเด็กที่มีความบกพร่องทาง การเห็นและเด็กปกติในชั้นเรียนร่วมดังกล่าวข้างต้น นับว่าเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างยิ่งทั้งกับครูผู้สอน เด็กปกติ และเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น เพราะความเข้าใจและการปฏิบัติที่ถูกต้องจะช่วยให้ทุกๆฝ่ายเกิด ความเข้าใจอันดีต่อกัน และช่วยส่งเสริมให้การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมเป็นไปอย่างราบรื่น

3.2 หน่วยงานที่จัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นในประเทศไทย

การจัดการศึกษาให้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นในปัจจุบัน เป็นกระบวนการที่ สลับซับซ้อนมากพอสมควรเนื่องจากมีองค์ประกอบหลายอย่าง สำหรับการจัดในประเทศไทยได้ขยายตัวไป อย่างช้าๆแม้จะมีองค์การช่วยเหลือจากต่างประเทศก็ตาม อย่างไรก็ตามเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นอาจ เรียนร่วมกับเด็กปกติในชั้นเรียนระดับประถมศึกษาภาคบังคับของไทยได้หากมีความพร้อมที่จำเป็นเหล่านี้ เพียงพอ ได้แก่ การเคลื่อนไหว ความสามารถทางภาษา สามารถช่วยเหลือตนเองได้ในการทำงานโดย ไม่ต้องควบคุมตลอดเวลา มีความพร้อมทางสติปัญญา ร่างกาย อารมณ์และสังคมใกล้เคียงกับเด็กปกติ (ผดุง อารยะวิญญู, 2523; บังอร ต้นปาน, 2535) และได้รับการเตรียมความพร้อมในด้านวิธีการอ่านและ การเขียนอักษรเบรลล์ การให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเข้าเรียนร่วมกับเด็กปกตินี้เป็นการให้ ประโยชน์แก่เด็กเป็นอย่างดีในการฝึกและปรับตัวเพื่ออยู่ร่วมในสังคมกับคนปกติ ในโอกาสเดียวกันเด็ก ปกติก็เข้าใจและรู้ว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นมีความสามารถในการเรียน การเล่นและอยู่ร่วมใน สังคมเดียวกันได้

นับจากการจัดให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติครั้งแรกใน พ.ศ. 2506 โดยกรมสามัญศึกษาซึ่งได้รับความช่วยเหลือจากมูลนิธิอเมริกันเพื่อคนตาบอดให้ทุนทะเลเป็นต้น มา ในปัจจุบันได้มีการจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กดังกล่าวในระดับประถมศึกษาจนถึงระดับอุดมศึกษาหลาย แห่งทั่วประเทศไทย (ศรีสุรัตน์ เป็ยนเป็ยมลัน, 2537) อย่างไรก็ตามการจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มี ความบกพร่องทางการเห็นในระดับปฐมวัยยังเป็นระบบนั้นมีน้อยมากแทบจะกล่าวได้ว่าไม่มีเลย เพราะ การจัดการศึกษาระดับปฐมวัยโดยเฉพาะระดับอนุบาลที่จัดให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นของไทย นั้นเป็นการจัดในลักษณะของชั้นอนุบาลหรือเตรียมความพร้อมในโรงเรียนการศึกษาพิเศษแทบทั้งสิ้น มี เฉพาะสถาบันราชภัฏสวนดุสิตเท่านั้นที่จัดให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเข้าเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ ระดับอนุบาล โดยจัดตั้งเป็นศูนย์บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นและ ครอบครัว (ศูนย์ อี ไอ) ในพ.ศ. 2533 มีวัตถุประสงค์คือ ให้บริการทางการศึกษาแก่เด็กที่มีความบกพร่อง ทางการเห็นและเด็กพิการซ้ำซ้อน เพื่อให้เด็กดังกล่าวที่มีความพร้อมมีโอกาสเข้าศึกษาในระบบการศึกษา ปกติ, ให้บริการช่วยเหลือแก่ครอบครัวของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น ฯลฯ การให้บริการสามารถ รับบริการได้ทั้งที่ศูนย์และให้คำแนะนำทางโทรศัพท์ โดยบางกรณีจะส่งเจ้าหน้าที่ไปเยี่ยมที่บ้าน

ตอนที่ 2 พัฒนาการทางสังคมและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กวัยอนุบาลและเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น

1. พัฒนาการทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล

1.1 ความหมาย

พัฒนาการทางสังคมในวัยเด็กเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากเด็กที่มีลักษณะการเข้าสังคมได้ดีจะสามารถทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นได้ ได้รับการยอมรับจากบุคคลรอบข้างส่งผลต่อความเชื่อมั่นของตนเอง ช่วยให้ดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข และเป็นการเพิ่มโอกาสในการเรียนรู้จากบุคคลต่างๆรอบตัว ซึ่งมีผู้ให้ความหมายของพัฒนาการทางสังคมไว้คล้ายคลึงกัน ดังนี้

จิตตินันท์ เดชะคุปต์ (2527) กล่าวถึงความหมายของพัฒนาการทางสังคมว่า เป็นการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการติดต่อและสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น จะพัฒนามาจากความผูกพันใกล้ชิดพึ่งพาพ่อแม่ในครอบครัวไปสู่การพึ่งพาตนเอง และการปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม

คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2528) ให้ความหมายของพัฒนาการทางสังคมไว้ว่า หมายถึง การพัฒนาความสามารถในการแสดงพฤติกรรมให้สอดคล้องกับแบบแผนที่สังคมยอมรับเพื่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ร่วมเล่นกับผู้อื่น หรือทำงานกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุขและราบรื่น

บุปผา สุวรัตน์ปริษา (2531) มีความเห็นว่าพัฒนาการทางสังคม หมายถึง แบบแผนการติดต่อสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับบุคคลอื่น เด็กวัยอนุบาลเป็นวัยที่เริ่มรู้จักตัวเองมากขึ้น เริ่มมีความรู้สึกนึกคิดเป็นของตัวเอง เริ่มมีการติดต่อกับบุคคลอื่นมากมาย ชอบสนุกสนานด้วยการเล่นร่วมกับเพื่อนๆ ในรูปแบบต่างๆมากขึ้น เด็กเริ่มห่างจากพ่อแม่และครอบครัว แต่จะหันไปสนใจเพื่อนเล่น

เฮอร์ล็อก (Hurlock, 1978) ให้ความหมายของพัฒนาการทางสังคมว่า หมายถึง การพัฒนาความสามารถในการแสดงพฤติกรรมตามแบบแผนที่สังคมยอมรับ ปฏิบัติตนได้เหมาะสมตามบทบาทที่สังคมกำหนดและมีความรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของสังคม มีส่วนร่วมและพอใจในสังคมนั้นๆ

จากข้อความดังกล่าวข้างต้นอาจสรุปได้ว่า พัฒนาการทางสังคม หมายถึง ความสามารถของเด็กในการปรับตัวให้เข้ากับสังคมในการติดต่อและสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น เพื่อการอยู่ร่วมกันโดยการแสดงออกอันเป็นที่ยอมรับของสังคม ในวัยอนุบาลจะเริ่มมีการติดต่อกับบุคคลอื่นโดยเฉพาะเพื่อนๆในรูปแบบการเล่นต่างๆมากขึ้น

1.2 องค์ประกอบของพัฒนาการทางสังคม

พัฒนาการทางสังคมของเด็กปฐมวัยจะดำเนินเป็นขั้นตอนอย่างต่อเนื่องตามแบบแผนของพัฒนาการเช่นเดียวกับพัฒนาการด้านอื่นๆ ในวัยนี้เด็กมีสมรรถภาพทางร่างกายเพิ่มขึ้นทำให้สามารถ

ช่วยเหลือตนเองได้ดีขึ้น เช่น การแต่งตัว การทำความสะอาดร่างกาย การรับประทานอาหาร ฯลฯ เด็กจึงเริ่มพัฒนาความรู้สึกเป็นตัวของตัวเอง ชอบความอิสระและเชื่อมั่นในตนเอง เด็กมีการเรียนรู้สิ่งรอบตัวมากขึ้นและรู้จักใช้ภาษาพูดในการสื่อความหมายตามความต้องการของตนเองได้ดีขึ้น เด็กจึงเรียนรู้ที่จะสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นมากขึ้นทั้งภายในครอบครัวและภายนอกครอบครัว โดยที่เด็กปฐมวัยมักยึดตนเองเป็นจุดศูนย์กลางและมีอารมณ์แปรปรวนง่ายยังไม่รู้จักควบคุมอารมณ์และยอมรับความคิดและความรู้สึกของผู้อื่น การแสดงพฤติกรรมทางสังคมในระยะแรกอาจมีปัญหาเกี่ยวกับการปรับตัวเข้ากับผู้อื่น เมื่อเด็กอายุมากขึ้นและมีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนรุ่นเดียวกันหรือผู้อื่นมากขึ้นรวมทั้งได้รับการอบรมปลูกฝังลักษณะพฤติกรรมที่เหมาะสมตามกฎเกณฑ์ของสังคม เด็กก็จะสามารถปรับตัวเข้ากับผู้อื่นและเรียนรู้บทบาทของตนเองในสังคมได้ดีขึ้น (จิตตินันท์ เดชะคุปต์, 2537) เซอร์ล็อก (Hurlock, 1972 อ้างถึงในศุภกุล เกียรติสุนทร, 2532) กล่าวว่า การที่เด็กปรับตัวเพื่อเข้าสังคมได้ดีเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 3 ประการ คือ

- 1) ลักษณะพฤติกรรมที่เหมาะสม เด็กจะเข้าสังคมได้ดีต้องประพฤติตนตามแนวที่สังคมยอมรับและนิยมชมชอบ ซึ่งสังคมแต่ละสังคมย่อมมีมาตรฐานของตนเอง เด็กจะต้องเข้าใจมาตรฐานและปฏิบัติตนให้เหมาะสม
- 2) บทบาทในสังคม หมายถึง แบบแผนพฤติกรรมที่ยึดถือปฏิบัติเป็นธรรมเนียมของสังคมซึ่งในแต่ละสังคมไม่เหมือนกัน บทบาททางสังคมดังกล่าวได้แก่ บทบาทของพ่อแม่ เด็ก ครู ฯลฯ ถ้าเด็กไม่เข้าใจและไม่สามารถปฏิบัติตนตามบทบาทที่สังคมกำหนด เด็กคนนั้นจะมีปัญหาในการปรับตัวและอยู่ในสังคมอย่างไม่มีความสุข
- 3) เจตคติต่อสังคม หมายถึง ความรู้สึกของเด็กที่มีต่อสังคม เด็กจะต้องรู้สึกที่ตนเองเป็นหน่วยหนึ่งของสังคม มีหน้าที่ที่จะต้องให้ความร่วมมือและมีความรู้สึกที่พึงพอใจในสังคมของตน เด็กจึงจะมีความสุข

1.3 ทักษะทางสังคมที่สำคัญสำหรับเด็กวัยอนุบาล

บีที (Beatty, 1994) กล่าวว่า ทักษะทางสังคมเบื้องต้นที่สำคัญที่เด็กวัยอนุบาลควรเรียนรู้ ได้แก่

1. การเรียนรู้เกี่ยวกับการติดต่อและเล่นกับเพื่อนคนอื่น
2. การเรียนรู้เกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนทั้งในด้านการรับและการให้
3. การเรียนรู้ที่จะเข้ากับเพื่อนๆ ได้ดี
4. การเรียนรู้ที่จะเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น
5. การเรียนรู้เกี่ยวกับการผลัดกันทำกิจกรรม และการคอยให้ถึงรอบของตนเอง
6. การเรียนรู้ในการแบ่งปันกับผู้อื่น

7. การเรียนรู้ที่จะเคารพสิทธิของผู้อื่น
8. การเรียนรู้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้ง

2. ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

2.1 ความหมายและความสำคัญ

ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นการแสดงออกหรือการกระทำที่เกี่ยวข้องกับบุคคลอื่น ได้มีผู้ให้ความหมายไว้ในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน ดังนี้

วัลลภา อิศริยวงศ์ (2529) ได้ให้ความหมายว่า หมายถึง พฤติกรรมที่บุคคลต้องติดต่อกับผู้อื่นแล้วมีผลทำให้ต่างฝ่ายต่างก็มีอิทธิพลต่อกันและกัน เช่น มีการหันเข้าคบหากันหรือมีการปลีกตัวออกจากกัน มีการช่วยเหลือหรือกลั่นแกล้งกัน และยังหมายถึง พฤติกรรมที่เกิดจากการกระทำร่วมกันของบุคคลอื่นกระทำหรือแสดงออกที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับผู้อื่น หรือมีสาเหตุมาจากผู้อื่น หรือส่งผลไปกระทบผู้อื่น

วัชรา คลายนานทร (2530) ได้ให้ความหมายว่า หมายถึง กระบวนการตอบสนองซึ่งกันและกันในการแสดงออกระหว่างบุคคลหรือกลุ่ม โดยพฤติกรรมที่แสดงออกนี้จะผ่านกระบวนการสื่อความหมายที่ใช้สัญลักษณ์ร่วมกัน เช่น ผ่านทางการใช้ภาษา กิริยาท่าทาง และสัญลักษณ์อื่นๆ เพื่อให้สามารถตีความพฤติกรรมในการแสดงออกของบุคคลได้ตรงกัน

สุภัททา ปิณฑะแพทย์ (2534) กล่าวถึง ความหมายของปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลว่า หมายถึง การกระทำทางสังคมที่เป็นผลของพฤติกรรมระหว่างบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป

จากความหมายของปฏิสัมพันธ์ทางสังคมดังกล่าวจะเห็นได้ว่า การที่บุคคลอยู่ร่วมกันนั้นย่อมต้องเกิดมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันและกันทั้งในด้านดีและด้านลบ ซึ่งอาจแสดงออกโดยผ่านทางการใช้ภาษา กิริยาท่าทาง หรือสัญลักษณ์อื่นๆ ที่สื่อออกมาและทั้งสองฝ่ายมีความเข้าใจตรงกัน โดยมีปัจจัยที่ส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ดังนี้ (สุภัททา ปิณฑะแพทย์, 2534)

1. ความพึงพอใจร่วมกัน หมายถึง ความพอใจของกันและกันที่จะมีความสัมพันธ์เกิดเป็นความชอบพอระหว่างบุคคล โดยมีปัจจัยที่ส่งเสริม คือ ความงาม ความเก่ง ความคล้าย ความตรงกันข้าม ฯลฯ
2. ความเอื้อเฟื้อ คือ การที่บุคคลได้ให้ผลประโยชน์ของตนเองแก่ผู้อื่นเพื่อให้ผู้อื่นได้รับสิ่งที่ต้องการบ้าง การให้เป็นการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล
3. ความไว้วางใจ คือ สิ่งจำเป็นในการมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน เพราะการไว้วางใจจะนำไปสู่การเปิดเผยตนเอง และแสดงความบริสุทธิ์ใจ

4. ปทัสสถานส่วนบุคคล การยึดมั่น และแสดงออกของบุคคลย่อมมีผลกระทบต่อความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล บุคคลที่มีปทัสสถานใกล้เคียงกับบุคคลอื่นในสังคมก็มักจะเป็นที่ชื่นชอบและพอใจของบุคคลอื่น

พฤติกรรมทางสังคมที่เกิดขึ้นอันเนื่องมาจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันจะมีลักษณะดังนี้

1. การพึ่งพาซึ่งกันและกัน
2. การร่วมมือและการแข่งขัน
3. การขัดแย้งและการต่อรอง

2.2 พัฒนาการด้านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล

ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กอนุบาลส่วนใหญ่จะเป็นปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ทั้งนี้ นักการศึกษาส่วนใหญ่มักกล่าวถึงพฤติกรรมการมีปฏิสัมพันธ์ของเด็กโดยแบ่งเป็นช่วงอายุ ตัวอย่างเช่น เบเล และวอลเลอร์ (Bailey and Wolery, 1989) ได้แบ่งการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนไว้ ดังนี้

อายุ 3-4 ปี เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในด้านการเล่นกับเพื่อนบ่อยขึ้น เด็กจะเปลี่ยนไปสู่ความสัมพันธ์ที่มีความเข้าใจระหว่างกันและกัน และรู้ว่าเพื่อนของตนไม่อยู่ขณะนั้น

อายุ 4-5 ปี เด็กมีรูปแบบการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนเหมือนกัน เรียนรู้ที่จะเล่นกับเพื่อนทั้งในสถานการณ์ที่ดี และสถานการณ์ที่ขัดแย้งรวมถึงเรียนรู้ต่อการตอบสนองต่อความก้าวร้าว

เพียเจท์ (Piaget, 1969 อ้างถึงในบุญเย็น ประกอบแสง, 2528) กล่าวว่า เด็กอายุ 3-5 ปีมีการเรียนรู้พฤติกรรมทางสังคมจากเพื่อนเล่น เด็กวัยนี้ยังไม่เข้าใจถึงความถูกต้องและความผิด เพียเจท์ได้แบ่งพัฒนาการทางสังคมของเด็กวัยนี้เป็น 3 ระยะ คือ

ระยะแรก อายุ 2-3 ปี เป็นระยะที่เด็กยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง ชอบอยู่กับเพื่อนแต่ต่างคนต่างเล่นตามลำพังไม่เล่นด้วยกัน และไม่รู้จักแบ่งของเล่นหรือของรับประทาน

ระยะที่ 2 อายุ 3-4 ปี เด็กอยู่ในกลุ่มเพื่อน เล่นกับเพื่อนบ้างในบางครั้ง บางครั้งก็แยกตัวเล่นคนเดียว มักเล่นกับเพศเดียวกันมากกว่าเพื่อนต่างเพศ แต่เล่นกันได้ไม่นานเพราะมีเรื่องขัดใจกัน แต่โกรธกันไม่นานก็จะกลับมาเล่นด้วยกันอีก

ระยะที่ 3 อายุ 5-6 ปี เด็กเข้าสังคมดีขึ้น ชอบเล่นกับเพื่อนโดยไม่เลือกเพศ ช่วยเหลือกัน เห็นอกเห็นใจกัน แบ่งปันกัน บางครั้งก็ยังทะเลาะกันอยู่ แย่งของเล่นกัน

ภรณี คุรุรัตน์ (2523) ได้จำแนกพฤติกรรมทางสังคมของเด็กในช่วงอายุ 3-6 ปี ไว้ดังนี้
 อายุ 3 ปี เด็กรู้สึกสนุกที่ได้เล่นกับบุคคลอื่น ต้องการมีเพื่อน ต้องการความรักและ
 การยอมรับจากผู้ใหญ่ มีความเป็นอิสระในการเล่น

อายุ 4 ปี เด็กจะเล่นกับเพื่อนเป็นกลุ่ม บางกลุ่มที่เล่นก็ขึ้นอยู่กับกิจกรรมที่เขาสงใจ
 เริ่มคบเพื่อนบางคนที่ถูกใจ มีความกังวลห่วงใยต่อเด็กที่อ่อนแอกว่า ไม่มีความแน่นอนในการรอคอย
 ต้องการให้ผู้ใหญ่ปล่อยปละโยนในบางครั้ง

อายุ 5 ปี เด็กมีความพอใจที่จะเล่นคนเดียวเป็นเวลานานๆ ชอบเล่นกับเพื่อน ชอบ
 การแข่งขันและมีการร่วมทีมกัน

อายุ 6 ปี เด็กเริ่มห่างจากผู้ใหญ่ แต่ต้องการความช่วยเหลือและเรียกร้องคำชมเชย
 มักทะเลาะกับเพื่อนแต่ก็ต้องการเพื่อนเล่น อาจจะรักเพื่อนบางคนเป็นพิเศษ ห่วงของเล่น

หรรษา นิลวิเชียร (2535) กล่าวถึงพัฒนาการทางสังคมของเด็กอายุ 5-6 ปีว่า เด็กวัยนี้
 เริ่มเข้าสังคม มีการสร้างมิตรภาพ รู้จักการรวมกลุ่มย่อย ให้ความร่วมมือดี ชอบช่วยเหลือผู้อื่น การเล่น
 ยังรวมกลุ่มทั้งสองเพศ ชอบสร้างกฎเกณฑ์และเปลี่ยนกฎบ่อยๆ

นอกจากนี้คามิ และเดอฟรีส์ (Kamii and DeVries, 1973 อ้างถึงในหรรษา
 นิลวิเชียร, 2535) ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กว่า เด็กควรมีความรู้สึกมั่นคงในความสัมพันธ์
 กับครู ยอมรับนับถือความรู้สึกและสิทธิของผู้อื่น มีความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะคิดสิ่งต่างๆด้วยตัวเอง
 มีความกระตือรือร้นในด้านความคิด อยากรู้อยากเห็น ไม่ท้อแท้ง่ายๆ พึ่งพอใจในมิตรภาพ รู้จักเล่นกับ
 ผู้อื่นและเล่นตามลำพัง

ดังนั้นเมื่อเด็กอนุบาลเริ่มใช้ชีวิตในโรงเรียนซึ่งเป็นสังคมที่ต้องพบปะกับผู้คนมากมาย
 นอกเหนือจากการเคยมีปฏิสัมพันธ์เฉพาะกับพ่อแม่และญาติพี่น้องที่ใกล้ชิด เด็กจึงควรเรียนรู้การเข้ากับ
 เพื่อนๆ และการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับครู มีเจตคติที่ดีต่อการช่วยเหลือผู้อื่น พัฒนาความรู้สึกว่าตนเอง
 มีค่าจากการประสบความสำเร็จในการมาโรงเรียน เกิดความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง ตลอดจนการใช้ชีวิตใน
 สังคมอย่างมีความสุข

2.3 ความสำคัญของเพื่อนและครูผู้สอนต่อการพัฒนาปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

การเข้าสังคมของเด็กเล็กๆเป็นกระบวนการพัฒนาที่สำคัญประการหนึ่ง โดยปกติแล้ว
 เด็กส่วนใหญ่ชอบอยู่ใกล้ชิดกับผู้อื่นคือ เด็กต้องการมีเพื่อน เมื่อเข้าเรียนในโรงเรียนอนุบาลเด็กเริ่มมีความ
 สัมพันธ์กับเด็กอื่นตลอดจนครูผู้สอน เด็กต้องการที่จะทำตัวให้เข้ากับบุคคลเหล่านี้และรู้สึกพึงพอใจที่ได้เป็น

ส่วนหนึ่งของกลุ่ม ได้ร่วมงานและอยู่ร่วมกับผู้อื่น สัมพันธภาพในกลุ่มเพื่อนเป็นสัมพันธภาพที่เสมอภาคกัน มีความเป็นอิสระและมีอิทธิพลต่อการพัฒนาในด้านต่างๆ การมีสัมพันธภาพในกลุ่มทำให้เด็กได้ทดสอบ ทดลองการมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ได้เข้าใจความรู้สึกที่ผู้อื่นมีต่อตน รู้จักการแบ่งปันในสังคมและ ความสามารถในการที่จะรักคนอื่น เรียนรู้ที่จะทำให้ผู้อื่นมีความสุข การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนจะก่อให้เกิด รูปแบบของพฤติกรรมอันเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิดความสามารถในการเข้าสังคม ผลการวิจัยที่ศึกษา พฤติกรรมทางสังคมของเด็กปฐมวัยในโรงเรียนพบว่าเด็กส่วนใหญ่มีพฤติกรรม ดังนี้ สิ่งแรกคือคุยกับเพื่อน รองลงมาได้แก่ การสั่ง บอก แนะนำ การพูดทักพ่นไอ้จ๋อวต การช่วยผู้อื่นทำงานหรือเล่น การเอาของ เพื่อนมาเล่นโดยไม่ได้รับอนุญาต (คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2528) นอกจากนั้นเด็กยังเรียนรู้ สิ่งต่างๆจากเพื่อนด้วยการเอาอย่างเพื่อน การได้รับการเสริมแรงจากเพื่อน เด็กจะเปรียบเทียบและประเมิน ลักษณะนิสัยค่านิยมและความสามารถของตนจากกลุ่มเพื่อน และด้วยการเปรียบเทียบทางสังคมนี้เองมีผล ทำให้เด็กเกิดภาพลักษณ์ของตนเอง (Self Image) และมีความนับถือตนเอง เด็กที่มีบุคลิกลักษณะที่เป็น มิตร ปรับตัวได้ดี มีความกังวลใจต่ำ มีความนับถือตนเองในระดับที่เหมาะสม มีความเมตตา รู้จัก รับผิดชอบ เข้าใจความต้องการและความรู้สึกของเพื่อนๆในกลุ่ม จะได้รับความนิยมจากเพื่อนและเป็นที่ยอมรับในสังคม

เด็กที่เข้าโรงเรียนใหม่ๆและแสดงพฤติกรรมในการเริ่มต้นการมีสัมพันธภาพกับเพื่อน โดยการรอคอยอยู่เฉยๆ อาจมีแนวโน้มว่าเป็นเด็กที่มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนต่ำหรือเป็นเด็กที่มีพฤติกรรม ตอบสนองที่ไม่เหมาะสม เด็กที่มีลักษณะเช่นนี้จะเป็นผู้ที่มีสัมพันธภาพกับเพื่อนได้ช้ากว่าเด็กที่รู้จักชกถาม ช่างพูด หรือชอบชวนให้เพื่อนๆเล่นด้วย ในกรณีนี้ครูผู้สอนจำเป็นต้องเข้ามาช่วยเหลือเพราะเด็กไม่สามารถ แสดงพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมได้โดยปราศจากการอบรมสั่งสอน ในขั้นแรกครูผู้สอนต้องหมั่นสังเกต และค้นหาสาเหตุของการที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนต่ำ เช่น อาจเป็นเด็กที่มักแสดงพฤติกรรมที่ก้าวร้าวกับ เพื่อน เป็นเด็กที่ไม่กล้าพูดกับเพื่อนเมื่อต้องการขอความช่วยเหลือ หรือเป็นเด็กที่ขาดทักษะทางสังคมที่ จำเป็นในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในด้านต่างๆ ฯลฯ ครูผู้สอนจำเป็นต้องเข้าใจและใกล้ชิดเด็กเหล่านี้ (Bullock, 1992) และควรวางแผนกิจกรรมการเรียนการสอนโดยคำนึงถึงความเหมือนและความแตกต่าง ของนักเรียนในชั้น โดยอาจส่งเสริมให้เด็กเหล่านี้มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนมากขึ้นด้วยวิธีการให้การเสริมแรง และเป็นตัวแบบให้เด็กได้มีโอกาสเลียนแบบเพื่อปรับปรุงตนเอง เช่น สนับสนุนให้เด็กมีโอกาสได้ทำกิจกรรม ต่างๆร่วมกับเพื่อนเป็นกลุ่มมากขึ้น โดยเริ่มจากกลุ่มเล็กๆไปจนถึงการมีส่วนร่วมในกิจกรรมของชั้นเรียน (รัตนา ประเสริฐสม, 2530) เพียเจท์ (Piaget) กล่าวว่า การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนเป็นสิ่งที่ จะช่วยให้เด็กยึดตนเองเป็นจุดศูนย์กลางน้อยลง เป็นคนมีเหตุผลมากขึ้น เด็กได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ ความคิดเห็นซึ่งกันและกันทั้งที่เห็นด้วยและที่ขัดแย้งกันเพื่อให้เห็นทัศนะที่แตกต่างกันออกไป ทำให้รู้สึกว่

ตนเองไม่ได้อยู่โดดเดี่ยว นอกจากนี้การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนยังส่งผลต่อพัฒนาการที่เหมาะสม เช่น ความสามารถในการเข้าใจความรู้สึก อารมณ์ และความตั้งใจของผู้อื่นอีกด้วย

3. ลักษณะและการพัฒนาปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นกับเด็กปกติ

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นมีความต้องการทางด้านสังคม และความต้องการขั้นพื้นฐาน เช่นเดียวกับเด็กปกติทั่วไป เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นต้องการความมั่นคงปลอดภัย ต้องการการเป็นที่ยอมรับของสังคม และประการสำคัญคือ ต้องการความรู้สึกว่ามีค่า มีความหมาย (ชนิษฐา เทวรินทร์ภักดี, 2531) แต่จากรูปร่างลักษณะของร่างกายที่พันธุกรรมเป็นตัวกำหนดให้นี้ ส่งผลต่อการมีความเชื่อมั่นหรือไม่มีความเชื่อมั่นในตัวเด็ก เรามักพบว่าเด็กที่ร่างกายไม่แข็งแรงหรือมีลักษณะร่างกายผิดปกติมักไม่ค่อยเป็นที่รักเท่ากับเด็กที่มีสุขภาพแข็งแรงและหน้าตาดี จึงทำให้เด็กที่มีความพิการมักจะเป็นคนขี้อาย และไม่ค่อยมีความมั่นใจในตนเอง (เลขา ปิยะอัจฉริยะ, 2524) ซึ่งเป็นสิ่งที่อาจทำให้เกิดปัญหาต่อการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและบุคคลรอบข้าง ดังนั้นเจตคติที่บุคคลอื่นแสดงกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นจึงมีส่วนสำคัญในการตัดสินใจเกี่ยวกับตนเองของเด็ก แม้ว่าสิ่งเหล่านี้จะไม่สำคัญมากนักสำหรับเด็กปกติก็ตาม (Cartwright, Cartwright and Ward, 1989)

ชาวทซ์ (Schwartz, 1984) กล่าวว่า เด็กตาบอดจำเป็นต้องเรียนรู้ถึงความต้องการทางสังคม การไว้ใจ และการเรียนรู้ถึงเจตคติของบุคคลอื่นที่มีต่อตนเอง เจตคติของบุคคลอื่นซึ่งมักมองเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นและแสดงออกต่อเด็กด้วยความสงสาร ไม่ยอมรับ ปฏิเสธ ล้อเลียน หรือแม้กระทั่งการปกป้องเด็กมากเกินไปก็ตามย่อมส่งผลกระทบต่อความรู้สึกของเด็ก แต่ถ้าเด็กได้รับการยอมรับทางสังคมมากขึ้น มีความสำเร็จส่วนตัวก็สามารถทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นปรับตัวอยู่ในสังคมได้ดี ความเห็นดังกล่าวสอดคล้องกับความเห็นของสุชา จันทน์เอม (2527) ที่กล่าวว่า การยอมรับของสังคมเป็นความสุขอย่างหนึ่งที่เด็กตาบอดต้องการเช่นเดียวกับเด็กทั่วไป

จากการศึกษาสภาพของการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นกับเด็กปกติในต่างประเทศ พบว่า มักขาดการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างกัน, มีปฏิสัมพันธ์ที่เป็นไปอย่างซ้ำๆหรือมีแต่เพียงเล็กน้อย เนื่องจากเด็กไม่สามารถมองเห็นใบหน้าของผู้ที่พูดด้วย หรือบางทีสิ่งที่เป็ผลกระทบต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นคือ การเรียนรู้บทบาทของตนเองและสังคมเพราะในการเรียนรู้สังคมนั้นมักได้มาจากการเล่น และการเลียนแบบ แต่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเรียนรู้จากการใช้ภาษาจึงมักได้รับโอกาสน้อยในการแสดงบทบาทต่อกันและกันในช่วงระหว่างการเล่นและการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ดังนั้นเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นจึงมักไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนในกลุ่มเหมือนเด็กปกติ (Raver and Drash, 1988; Bailey and Wolery, 1989; Odom and Mc, 1989) ดอนลอน (Donlon, 1979 quoted in Lerner, Czudnowski and Goldenberg, 1981) กล่าวว่า ประสบการณ์ครั้งแรกของ

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเป็นสิ่งสำคัญที่ต้องระวัง เด็กเหล่านี้ต้องการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับพ่อแม่และเพื่อนๆของเขา การแสดงพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับเด็กในวัยนี้ส่วนใหญ่จะเล่นกับเพื่อนซึ่งเป็นธรรมชาติของเด็ก เด็กต้องการเล่น และการเล่นจะช่วยเสริมบทบาทที่จำเป็นต่อพัฒนาการเด็ก เช่นเดียวกับเด็กพิเศษซึ่งทักษะทางสังคมจะได้รับการพัฒนาขึ้นจากการได้ทำงานกลุ่ม (Lerner, Czudnowski and Goldenberg, 1981)

คณะกรรมการพัฒนาทักษะทางสังคมของเด็กคาดหมายว่า การได้อยู่ในชั้นเรียนร่วมจะช่วยทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นประสบความสำเร็จในการพัฒนาทักษะทางสังคมมากกว่าการเรียนด้านวิชาการ ทำให้เด็กรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และยังทำให้เด็กปกติมีความรู้ว่าควรจะปฏิบัติกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นอย่างไร (Raver and Drash, 1988) จากการศึกษาเกี่ยวกับสภาพทางสังคมของเด็กคาดหมายกับเด็กปกติของมายเออร์ (Myers, quoted in Thomas, 1978) พบว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นกับเด็กปกติแสดงให้เห็นถึงทักษะของการอยู่ร่วมกันและก่อให้เกิดพัฒนาการทางสังคมที่สำคัญ 3 ประการ คือ การเรียนรู้ภาษาและประสบการณ์, การเรียนรู้บทบาทของตนเองและสังคม และการเรียนรู้การเอาใจใส่ต่อกันอย่างเหมาะสม นอกจากนี้ไฮน์เซลมาน (1987 อ้างถึงในครินทรวิริยะสิรินันท์, 2534) เสนอแนะว่า เด็กที่มีปัญหาในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอาจได้ประโยชน์จากการช่วยเหลือโดยการควบคุมสภาพแวดล้อมของเด็กให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น เด็กบางคนอาจต้องได้รับการฝึกจากผู้ใหญ่ให้สามารถพูดหรือแสดงท่าทางที่สามารถสื่อความคิด ความต้องการของตนได้ดีขึ้นและให้มีเทคนิควิธีการเริ่มต้น หรือเข้าหาเพื่อนได้ดีขึ้นด้วย ดังนั้นพ่อแม่ ครูผู้สอนและบุคคลที่เกี่ยวข้องจึงสามารถมีส่วนช่วยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นได้พัฒนาการแสดงออก และการใช้ชีวิตในสังคมให้เหมือนกับบุคคลปกติโดยทั่วไปได้ด้วยการให้ความเข้าใจ ความสนใจ และสนับสนุนความสามารถที่มีอยู่ในตัวเด็กตามความต้องการของแต่ละบุคคลให้พัฒนาไปจนถึงขีดสูงสุด (Swanson and Willis, 1979)

จากวรรณคดีที่ได้รวบรวมมาจะเห็นได้ว่า ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมโดยเฉพาะการได้รับการยอมรับจากสังคม, การช่วยเหลือและการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางสังคมเป็นประเด็นที่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นมักมีความยากลำบากและพัฒนาได้ช้าหรือน้อย การศึกษาสภาพและปัญหาของปฏิสัมพันธ์ในประเด็นดังกล่าวจึงมีความสำคัญเพื่อช่วยให้สามารถเข้าใจ และส่งเสริมพัฒนาการเหล่านั้นได้เหมาะสมยิ่งขึ้น

ตอนที่ 3 ทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

ในการทำความเข้าใจปฏิสัมพันธ์ทางสังคมนั้น ผู้ศึกษาจำเป็นต้องเข้าใจหลักการและกระบวนการพัฒนาทางสังคมโดยรวมของเด็ก ซึ่งเป็นพื้นฐานในการทำความเข้าใจปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในประเด็นที่เฉพาะเจาะจงต่อไป ทฤษฎีที่อธิบายเกี่ยวกับหลักการและกระบวนการพัฒนาทางสังคมที่สำคัญ ได้แก่

กระตุ้นเฉพาะอย่างหนึ่งเป็นเหตุให้การกระทำของคนๆหนึ่งได้รับรางวัลแล้ว และหากมีสถานการณ์กระตุ้นทำนองเดียวกันเมื่ออยู่ในปัจจุบัน คนๆนั้นก็กระทำอย่างเดียวกันหรือคล้ายกันกับในอดีตอีก (สัญญาวิวัฒน์, 2538)

4. ทฤษฎีพื้นฐานความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของชูลส์

ชูลส์ (Schutz) อธิบายว่า บุคคลมีความปรารถนาจะอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นๆ เขาจะแสดงพฤติกรรมว่าตนเองต้องการอยู่ร่วมกับคนอื่นโดยการให้เกียรติแก่กันและกัน สร้างมนุษยสัมพันธ์ สนใจที่จะให้ความช่วยเหลือคนอื่นและรับความช่วยเหลือจากคนอื่นเป็นการตอบแทน เหตุผลที่แสดงพฤติกรรมเช่นนี้เพื่อที่จะได้รับความรักและการยอมรับจากบุคคลอื่น (ภัทรา บุญยะโทตระ, 2530)

ตอนที่ 4 แนวคิดเกี่ยวกับการส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษด้านการช่วยเหลือ การมีส่วนร่วมทางสังคม และการเป็นที่ยอมรับของสังคมในชั้นเรียนร่วม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. แนวคิด หลักการทั่วไปในการส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษเรียนร่วม

ความสามารถทางสังคมเป็นเรื่องที่สัมพันธ์กับปัจจัยอื่นในลักษณะที่จะต้องมีการบูรณาการเข้าด้วยกันอย่างชัดเจนจึงจะมีความหมายสำหรับเด็กแต่ละคน การพิจารณาความสามารถทางสังคมของเด็กแต่ละคนจะต้องคำนึงถึงประสิทธิภาพของเด็กในการปฏิบัติหน้าที่ทางสังคม (Social task) ที่กำหนดไว้นั้นอย่างชัดเจน ตัวอย่างหน้าที่ทางสังคมที่สำคัญสำหรับเด็กเล็ก ได้แก่ การสามารถเข้าร่วมในกลุ่มเพื่อนได้, การแก้ปัญหาความขัดแย้งกับเด็กอื่นได้, การสามารถขอเล่นที่อยากได้จากเด็กอื่นได้, การผูกมิตรกับเพื่อนใหม่ในสนามเด็กเล่นได้, เป็นต้น (Guralnick, 1990b quoted in Noonan and McCormick, 1993)

วิธีการส่งเสริมความสามารถทางสังคมและการสื่อความหมายของเด็กพิเศษระดับปฐมวัยที่นิยมมี 4 ประเภทได้แก่ วิธีใช้เพื่อนเป็นสื่อกลาง, วิธีใช้ผู้ใหญ่เป็นสื่อกลาง, วิธีใช้กลุ่มช่วย และวิธีสอนโดยตรง (Noonan and McCormick, 1993)

1. วิธีใช้เพื่อนเป็นสื่อกลาง (Peer-Mediated Models) หรือ Confederate

Interventions มีความเชื่อพื้นฐานว่า เด็กๆที่มีความสามารถทางสังคมสูงจะมีความสัมพันธ์ระหว่างกันและกันในลักษณะที่ส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางสังคมไปเองตามธรรมชาติ ผลงานวิจัยพบว่า การริเริ่มจากเพื่อนมีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อพฤติกรรมทางสังคม (Corsaro, 1979; 1981 quoted in Noonan and McCormick, 1993) กลวิธีหลักของการใช้เพื่อนเป็นสื่อกลาง คือ การอาศัยการสอนเด็กปฐมวัยที่มีความสามารถทางสังคมสูงให้เริ่มมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนที่มีความสามารถทางสังคมต่ำเป็นเครื่องมือส่งเสริม

ทักษะทางสังคมให้แก่เด็กกลุ่มหลัง สเตรน และโอดอม (Strain and Odom, 1986 quoted in Noonan and McCormick, 1993) ย้ำว่า การที่จะให้วิธีนี้ได้ผลเต็มที่นั้น จะต้องมีเงื่อนไขต่อไปนี้ คือ

1) การเลือกเพื่อนอย่างรอบคอบ และการเลือกวิธีการฝึกให้เพื่อนเป็นฝ่ายเริ่มต้นอย่างระมัดระวัง

2) การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพในลักษณะที่เอื้อต่อการเกิดปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

3) การฝึกให้เพื่อนรู้จักใช้วิธีการดังกล่าว และ

4) การดำเนินการในระหว่างกิจกรรมการเรียนการสอนประจำวัน

เกณฑ์การคัดเลือกเพื่อนที่มีทักษะทางสังคมสูง ได้แก่ เด็กที่มีลักษณะดังนี้ ยอมตามคำขอร้องของครู, มาเรียนสม่ำเสมอ, มีทักษะการเล่นที่สมวัย, ไม่เคยอยู่ร่วมกับเด็กพิเศษหรือมีประสบการณ์ในทางบวกที่ติดกับเด็กพิเศษมาก่อน, เป็นนักเรียนห้องเดียวกับเด็กพิเศษ และแสดงความเต็มใจที่จะให้ความร่วมมือ

การฝึกนี้จะทำเป็นประจำทุกวันวันละ 20-30 นาทีโดยมีลักษณะการปฏิบัติโดยลำดับ คือ

(1) สนทนาพูดคุยให้เห็นความสำคัญของการมีเพื่อนใหม่ การแบ่งปัน การเล่นร่วมกับผู้อื่นด้วยดี การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน การอธิบายลักษณะการเริ่มต้นทางสังคมที่ต้องการให้เด็กทำในวันนั้น (2) ครูสาธิตการเป็นแบบอย่างการมีพฤติกรรมที่เป็นฝ่ายเริ่มต้นที่กำหนดโดยให้ผู้ใหญ่อีกคนหนึ่งแสดงเป็นเด็กพิเศษ (3) ให้เด็กฝึกใช้กลยุทธ์ที่หัดกับผู้ใหญ่โดยได้รับคำแนะนำ ดิชมในสิ่งที่ทำ และ(4) ผู้ใหญ่แสดงบทบาทสมมติที่เป็นตัวอย่างที่ไม่เหมาะสมพร้อมแสดงวิธีที่ถูกต้องเพื่อที่เด็กจะได้จดจำวิธีนั้น

สเตรน และโอดอม (Strain and Odom, 1986 quoted in Noonan and McCormick, 1993) ตั้งข้อสังเกตว่า การฝึกเพื่อนเช่นนี้ต้องทำประมาณ 4-5 ครั้ง โดยมีขั้นตอนการฝึกในแต่ละวัน ดังนี้

- 1) จัดตั้งกลุ่มซึ่งรวมเด็กพิเศษและเพื่อนที่ได้รับการฝึกอย่างน้อย 1 คน
- 2) แนะนำกิจกรรมประจำวัน และสาธิตวิธีใช้อุปกรณ์สำหรับกิจกรรมนั้น
- 3) บอกเด็กทุกคน ยกเว้นเพื่อนที่ได้รับมอบหมายให้เริ่มกิจกรรมได้
- 4) นำเพื่อนที่ได้รับมอบหมายแยกออกมา และเตือนว่าต้องทำอะไร
- 5) ถ้าเพื่อนที่ได้รับมอบหมายไม่ได้ทำหน้าที่เป็นฝ่ายเริ่มต้นอย่างเหมาะสมภายใน 15

วินาที ให้พูดกระตุ้นให้เกิดการเริ่มต้น เช่น อาจพูดว่า "จำได้ไหมหนูจะต้องไปชวน...มาเล่นกับหนู" ถ้าเพื่อนที่ได้รับมอบหมายยังไม่ออกว่าจะเริ่มต้นอย่างไร ให้ครูพูดให้ชัดเจนขึ้น เช่น "บอก...ให้เขารินน้ำชาใส่ถ้วยหนูสิ" ให้กระตุ้นเพื่อนที่ได้รับมอบหมายต่อไป ทำเช่นนี้ไปเรื่อยๆทุก 15-20 วินาที การกระตุ้นจะค่อยๆลดลงเมื่อเห็นชัดว่าไม่มีความจำเป็นแล้ว แต่ถ้าพบว่าเมื่อลดการกระตุ้นแล้ว การเป็นฝ่ายเริ่มต้นลดลงอีกควรกลับไปกระตุ้นใหม่ แล้วค่อยๆลดลงในภายหลัง

2. **วิธีใช้ผู้ใหญ่เป็นสื่อกลาง (Adult-Mediated Models)** วิธีนี้ต่างจากวิธีที่ใช้เพื่อนเป็นสื่อกลางตรงที่ผู้ใหญ่ซึ่งมักเป็นครูจะทำงานกับเด็กพิเศษโดยตรง เพื่อนที่เป็นเด็กปกติคนอื่นจะเข้ามาเกี่ยวข้องด้วยแต่ตัวผู้ใหญ่จะเป็นผู้รับผิดชอบในการก่อให้เกิดพฤติกรรมทางสังคมในเด็กพิเศษ วิธีนี้แบ่งออกเป็นวิธีย่อยๆ ได้ 3 วิธี ได้แก่

2.1 **การให้ความช่วยเหลือโดยการกระตุ้นและการชมเชย** วิธีนี้ขึ้นกับตัวครูในการสนับสนุนในรูปการสอน หรือใช้การกระตุ้นและการเสริมแรง (การชมเชย การให้ความสนใจ การให้ผลการกระทำทางบวกอื่นๆ) ต่อการตอบสนองทางสังคมที่เด็กมีต่อเพื่อนๆ (Hart, Reynolds and others, 1968 quoted in Noonan and McCormick, 1993) การสอนให้เลียนแบบอย่างเป็นระบบเป็นตัวอย่างหนึ่งของวิธีย่อยนี้ ครูจะกระตุ้นเด็กพิเศษโดยใช้คำพูดหรือโดยทางกายให้เลียนแบบพฤติกรรมของเพื่อน หลังจากนั้นครูจะชมเชยพฤติกรรมการเลียนแบบนั้นและคอยลดการกระตุ้นลง ความเชื่อพื้นฐานของวิธีนี้คือ เด็กพิเศษจะเรียนรู้ทักษะที่สูงขึ้นหากได้รับการสอนให้เลียนแบบทักษะเหล่านั้น

2.2 **การจัดสภาพแวดล้อมใหม่** วิธีนี้ต้องอาศัยการปรับบริบททางกายภาพเพื่อช่วยส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม สิ่งแวดล้อมทางกายภาพได้แก่ สิ่งแวดล้อมต่างๆที่ไม่ใช่มิติทางสังคม ในที่นี้จะกล่าวถึงสิ่งแวดล้อม 2 ประเด็นที่มีแนวโน้มที่จะเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคม คือ อุปกรณ์และเครื่องมือ และโครงสร้างกิจกรรม

ก. **อุปกรณ์และเครื่องมือ** อุปกรณ์และเครื่องมือบางอย่างมีศักยภาพสูงในการส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ข้อค้นพบจากงานวิจัยชี้ให้เห็นว่า ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเพื่อนจะเกิดขึ้นมากในการเล่น บล็อก อุปกรณ์บทบาทสมมติและเกมที่ต้องใช้การเล่น 2 คน (Quilitch & Risley, quoted in Noonan and McCormick, 1993) และมีข้อค้นพบทำนองเดียวกันในเด็กอนุบาลที่เป็นเด็กพิเศษด้วย กล่าวคือ อุปกรณ์การเล่นที่ต้องอาศัยปฏิสัมพันธ์ในลักษณะการร่วมมือกัน (บล็อก, ยานพาหนะ, การเล่นบ้านและการเล่นดนตรี) จะมีคุณภาพสูงในการส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน ถ้าการแบ่งปันเพิ่มขึ้นปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเพื่อนจะเกิดมากขึ้นและบ่อยครั้งการสื่อสารก็จะเพิ่มขึ้นด้วย การเลือกอุปกรณ์ที่เด็กคุ้นเคยช่วยให้การแบ่งปันและการเล่นแบบร่วมมือเกิดได้ดีขึ้น และการจำกัดจำนวนอุปกรณ์ก็เป็นอีกวิธีหนึ่งในการส่งเสริมการแบ่งปัน (Montes & Risley, 1975; Quilitch & Risley, 1973 quoted in Noonan and McCormick, 1993)

นอกจากการแบ่งปันแล้ว มีพฤติกรรมบางอย่างซึ่งมีแนวโน้มที่จะช่วยเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ได้แก่ การเลียนแบบเพื่อน, การช่วยเหลือคนอื่นในการเล่นหรือการทำงาน, การแสดงความรักโดยการโอบกอด สัมผัส และการเข้าไปควบคุมการเล่น

ข. **โครงสร้างกิจกรรม** เป็นบริบททางกายภาพที่มีศักยภาพอีกด้านหนึ่งที่ส่งผลต่อปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการสื่อสาร โครงสร้างกิจกรรมมีอย่างน้อย 3 ประเภท คือ โครงสร้างที่เกิดขึ้นจากตัวกิจกรรมเอง, โครงสร้างที่เกิดขึ้นในกิจกรรมเนื่องมาจากของเล่นและอุปกรณ์ และโครงสร้าง (หรือการขาดโครงสร้าง) เนื่องมาจากการเข้าควบคุมของผู้ใหญ่ในกิจกรรมนั้น

โครงสร้างประเภทใดประเภทหนึ่งหรือหลายประเภทย่อมส่งผลต่อปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อเพื่อนของเด็ก จากการศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลของโครงสร้างประเภทครูเข้าไปควบคุม (ครูเข้าไปควบคุมหัวข้อของการเล่น, บทบาทของผู้เล่นและกติกากการเล่น) โดยศึกษาเด็กอนุบาลที่มีปัญหาทางพฤติกรรมจำนวน 9 คนใน 3 สถานการณ์ สถานการณ์ที่ 1 ได้แก่ ครูเข้าไปเกี่ยวข้องโดยตรงในกิจกรรมการเล่นของเด็ก สถานการณ์ที่ 2 ได้แก่ ไม่มีครูเข้าไปเกี่ยวข้อง และสถานการณ์ที่ 3 ได้แก่ ครูเข้าไปจัดโครงสร้างการเล่นแต่ไม่เข้าไปเกี่ยวข้องอย่างอื่น ผลการศึกษาพบว่า เด็กมีปฏิสัมพันธ์มากที่สุดในสถานการณ์ที่ 3 คือ ครูเข้าไปจัดโครงสร้างการเล่นโดยไม่ได้เกี่ยวข้องอย่างอื่น และมีปฏิสัมพันธ์น้อยที่สุดในแบบที่ครูเข้าไปเกี่ยวข้องโดยตรง (Shores, Hester and Strain, 1976 quoted in Noonan and McCormick, 1993) เดคิลเยน และโอดอม (Deklyen and Odom, 1989 quoted in Noonan and McCormick, 1993) ได้ศึกษาโครงสร้างแบบครูเข้าไปควบคุมโดยตั้งสมมติฐานว่า ปริมาณการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนในกิจกรรมการเล่นต่างๆ จะขึ้นอยู่กับระดับโครงสร้างในกิจกรรมนั้น และพบว่า เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเช่นนั้นจริงๆ เด็กมีปฏิสัมพันธ์กันบ่อยครั้งกว่าในกิจกรรมที่มีโครงสร้างสูง และน้อยครั้งกว่าในกิจกรรมที่มีโครงสร้างต่ำ การที่ครูเข้าไปร่วมกิจกรรมโดยตรงส่งผลต่อปฏิสัมพันธ์ในทางลบระหว่างเพื่อนเนื่องจากไปรบกวนปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็กด้วยกัน

ข้อค้นพบของงานวิจัยแสดงให้เห็นว่า ของเล่นหรือกิจกรรมอื่นซึ่งมีจุดสนใจเพียงจุดเดียวแต่มีทางเลือกในการเล่นที่หลากหลายจะช่วยให้สิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการสื่อสารมากขึ้น ในงานวิจัยดังกล่าวครูได้ช่วยให้เด็กเริ่มต้นในกิจกรรมที่หลากหลายโดยใช้คำพูด แนะนำให้เด็กเริ่มแล้วถอนตัวออกไป เนื่องจากไม่มีการเข้าไปเกี่ยวข้องหรือควบคุมกิจกรรมของครูอีกต่อไป จึงเป็นกิจกรรมที่จัดได้ว่าครูเข้าไปร่วมด้วยระดับต่ำ ผลของการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ครูสามารถจัดสิ่งแวดล้อมเพื่อส่งเสริมและสนับสนุนการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการสื่อสารได้

2.3 **การสอนในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญ** วิธีนี้ใช้ผู้ใหญ่เป็นสื่อและเป็นวิธีที่ได้รับการยอมรับสูงว่า ช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางภาษาได้ดี (Hart, 1985; Rogers-Warren & Warren, 1980b quoted in Noonan and McCormick, 1993) การสอนวิธีนี้เป็นคำใหญ่ที่ครอบคลุมกลวิธีการสอนตามแนวคิดตามธรรมชาติ สิ่งที่ทำให้กลวิธีนี้มีลักษณะเฉพาะคือ เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในสภาพแวดล้อมปกติและเด็กเป็นฝ่ายริเริ่ม จากนั้นผู้ใหญ่จะให้การเป็นต้นแบบหรือการกระตุ้นเพื่อให้เด็กเกิดการตอบสนองที่ซับซ้อนหรือเฉพาะเจาะจงมากขึ้น

บราวน์ แม็คอีวอย และบิชอป (Brown, McEvoy and Bishop, 1991 quoted in Noonan and McCormick, 1993) รวบรวมคำแนะนำเกี่ยวกับวิธีการสอนในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญ ดังนี้คือ ขั้นแรกให้ระบุกิจกรรมประจำวันที่มีลักษณะนำไปสู่การสอนในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญซึ่งเป็นกิจกรรมที่ไม่มีโครงสร้างที่เข้มงวด (ระหว่างรับประทานอาหารของว่าง, ช่วงเปลี่ยนกิจกรรม, การเล่นอิสระ, การมาถึงโรงเรียนและการกลับบ้าน) จากนั้นให้ทำรายการวิธีที่จะช่วยส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กพิเศษระหว่างกิจกรรมดังกล่าว เช่น ระหว่างรับประทานอาหารของว่าง ให้ขนมปังหรือผลไม้เป็นสองเท่าแล้วกระตุ้นให้เด็กแบ่งให้เพื่อน การเลือกสถานการณ์เป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งควรเป็นสถานการณ์ที่ช่วย เสริมแรงเด็ก วิธีดังกล่าวสามารถพิจารณาได้โดย จัดให้เกิดเหตุการณ์ตามที่วางแผนไว้ล่วงหน้าแล้วสังเกตว่า เด็กสนใจในอุปกรณ์หรือเพื่อนที่เข้ามาเกี่ยวข้องหรือไม่

3. วิธีใช้กลุ่มช่วย แบ่งเป็น 2 วิธีย่อย คือ การเรียนรู้แบบร่วมมือ และกิจกรรมแสดงความรักความสนิทสนม

3.1 การเรียนรู้แบบร่วมมือ ปัจจุบันมีงานวิจัยจำนวนมากแสดงให้เห็นว่าวิธีดังกล่าวสามารถพัฒนาและส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในทางบวกระหว่างเด็กพิเศษกับเพื่อนเด็กปกติ (Putnam, Rynders, Johnson & Johnson, 1989 quoted in Noonan and McCormick, 1993) จากงานวิจัยของจอห์นสัน และจอห์นสัน (Johnson & Johnson, 1975, 1981, 1983, 1986 quoted in Noonan and McCormick, 1993) กล่าวว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยทำให้โครงสร้างกิจกรรมมีลักษณะการสอนให้เด็กส่งเสริมกันและกัน ชื่นชมความสำเร็จของกันและกัน และทำงานเพื่อจุดมุ่งหมายร่วมกัน จุดมุ่งหมายอื่นของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ได้แก่ การพัฒนาความรู้สึกที่ติดต่อกันเอง การจัดกลุ่มการเรียนรู้แบบร่วมมือเน้นสถานการณ์การเรียนการสอนซึ่งเด็กรับรู้ว่าตนเองบรรลุจุดมุ่งหมายการเรียนรู้ของตนได้ต่อเมื่อเพื่อนในกลุ่มบรรลุจุดมุ่งหมายของเขาเช่นเดียวกัน บทบาทของครูคือ การสอนทักษะความร่วมมือที่จำเป็นเพื่อให้กลุ่มทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ การเรียนรู้แบบร่วมมือมีองค์ประกอบหลัก 4 ข้อ คือ การพึ่งพาอาศัยกันและกันในทางบวก, การสื่อสารแบบเผชิญหน้ากัน, ความรับผิดชอบรายบุคคล และกระบวนการกลุ่ม

ขั้นแรก ให้เกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน ให้สมาชิกในกลุ่มทำงานร่วมกันโดยมีการแบ่งงานกันทำ แบ่งวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ร่วมกัน กำหนดให้เด็กมีบทบาทแตกต่างกันและมีการให้รางวัล

ขั้นที่สอง ให้มีปฏิสัมพันธ์ต่อกันโดยใช้คำพูด มีการสนทนาร่วมกัน

ขั้นที่สาม ให้แต่ละคนแสดงความคิดเห็น และมีส่วนร่วมในผลงานที่ทำร่วมกัน

ขั้นสุดท้าย ให้เด็กรู้จักมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันอย่างเหมาะสม และมีทักษะการทำงานเป็นกลุ่มย่อย

จอห์นสัน และจอห์นสัน (Johnson & Johnson, 1986 quoted in Noonan and McCormick, 1993) ได้กล่าวถึง การสนับสนุนให้เด็กวัยอนุบาลเกิดการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ ดังนี้

- 1) เลือกหรือพัฒนาหน่วยการเรียนรู้ที่มีจุดประสงค์เพื่อให้เด็กได้ใช้ความคิด และเขียนรายการที่ต้องการสอนให้เด็กเกิดทักษะการเรียนรู้แบบร่วมมือ
- 2) วางแผนการสอนหรือกิจกรรมที่ทำให้เด็กเกิดทักษะการเรียนรู้แบบร่วมมือ จากเนื้อหาของบทเรียนและกิจกรรม
- 3) กำหนดให้เด็กจับคู่ หรือแบ่งเด็กออกเป็นกลุ่มๆ กลุ่มละ 3 คน โดยให้มีเด็กพิเศษรวมอยู่ในแต่ละกลุ่ม ไม่มีการเปลี่ยนกลุ่มตลอดเนื้อหาของบทเรียนหรือกิจกรรมในหน่วยการเรียนรู้ นั้น
- 4) สนับสนุนให้เด็กเกิดทักษะการร่วมมือกันโดยการแบ่งวัสดุอุปกรณ์ต่างๆ เช่น ให้อุปกรณ์บางส่วนกับสมาชิกแต่ละคนเพื่อให้สามารถรวมกันในการทำกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง
- 5) แนะนำบทเรียนหรือการทำกิจกรรมโดยอธิบายให้เข้าใจอย่างละเอียด หรือ ใช้การสาธิตประกอบถ้าจำเป็นเกี่ยวกับความหมายและการปฏิบัติที่ถูกต้องเหมาะสมในการทำงานร่วมกัน ทั้ง การทำงานเดี่ยวและการทำงานกลุ่ม เน้นให้ทุกคนมีความสุขสนุกสนานและช่วยเหลือซึ่งกันและกันเพื่อให้งาน ประสบความสำเร็จ
- 6) ช่วยเหลือและเป็นพี่เลี้ยง โดยการสอน แนะนำ หรือตอบคำถามเฉพาะ เหตุการณ์ที่จำเป็นเท่านั้น ให้คำชมเชยเด็กอย่างเปิดเผยเมื่อเด็กแบ่งปันและช่วยเหลือผู้อื่น รวมทั้งกระตุ้น ให้เด็กแสดงพฤติกรรมดังกล่าวเมื่อสมควร อาจพูดว่า "การผลัดกันคนละรอบหมายความว่าอย่างไรคะ หมายความว่าใช้ของนี้ทีละคน" เข้าไปแทรกแซงในกิจกรรมเมื่อจำเป็นต้องทำความกระจำกับคำสั่ง และ/ หรือตอบคำถามเกี่ยวกับงาน
- 7) ประเมินผลและให้ข้อมูลป้อนกลับ ใช้เวลาในช่วงสุดท้ายของแต่ละบทเรียน หรือกิจกรรม ให้ข้อมูลป้อนกลับในทางบวกต่อผลงานที่เด็กได้ทำร่วมกันทั้งในเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ เน้นถึงความพยายามในการทำงานร่วมกัน ขอให้เด็กยกตัวอย่างการทำงานร่วมกันและถามความคิดเห็นของเด็กเกี่ยวกับการทำงานของกลุ่มตน เช่น เด็กๆสนุกที่ทำงานร่วมกันหรือไม่ เด็กๆชอบอะไรมากที่สุดในการทำงานร่วมกัน ตอนช่วงไหนที่ท้อมากที่สุด หนูรู้สึกอย่างไรบ้างเวลาได้ช่วยเพื่อน หนูคิดว่าคราวหน้า กลุ่มหนูควรทำอย่างไรที่จะช่วยให้ทำงานได้ดีขึ้นกว่านี้ เป็นต้น

รูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือช่วยให้เด็กแต่ละคนเรียนรู้สิ่งที่เกิดขึ้นจริง และมองเห็นปัญหาของแต่ละคน รูปแบบดังกล่าวช่วยส่งเสริมให้เกิดการยอมรับ มีมิตรภาพ และเกิดความรู้สึกที่ดีต่อกัน

3.2 กิจกรรมแสดงความรักและความสนิทสนม การแสดงความรักโดยแสดงออกทางกายเป็นการให้การตอบสนองทางบวกแก่เด็กวัยอนุบาล (Tremblay, Strain, Hendrickson and Shores, 1981 quoted in Noonan and McCormick, 1993)

กิจกรรมเกี่ยวกับการแสดงความรักอาจอยู่ในรูปของการเล่นเกมเป็นกลุ่ม หรือการร้องเพลงร่วมกัน เช่น เกมไซมอนเซ (Simon Say) เมื่อเริ่มกิจกรรมเด็กจะมีการเปลี่ยนรูปแบบการแสดงออกทางกาย เช่น การกอด, การสัมผัสมือ จากนั้นเด็กจะมีส่วนร่วมในการร้องเพลงหรือการเล่นเกมที่อาจมีการเปลี่ยนเนื้อร้องและท่าทางแทน

การปฏิบัติดังกล่าวมีเหตุผล 3 ประการคือ เด็กมีประสบการณ์ที่สนุกสนานกับเพื่อน, เด็กมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน และเด็กมีโอกาสนในการฝึกการแสดงความรักในสถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติไม่ใช่ถูกสั่งหรือถูกบังคับ (Twardosz and others, 1987 quoted in Noonan and McCormick, 1993)

4. วิธีสอนโดยตรง (Direct Instruction) วิธีนี้ต่างจากวิธีให้ความช่วยเหลือโดยอาศัยผู้ใหญ่เป็นสื่อกลางตรงที่การฝึกเด็กมีโครงสร้างที่เข้มงวดและเป็นระบบที่ชัดเจนกว่า ฮาริงและโลวินเจอร์ (Haring and Lovinger, 1989 quoted in Noonan and McCormick, 1993) ซึ่งให้เห็นว่า วิธีสอนโดยตรงมีประสิทธิภาพดีกับเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องระดับรุนแรง เช่น เด็กออทิสติก มีการฝึกเด็กพิเศษให้หัดเป็นฝ่ายเริ่มต้นและให้มีพฤติกรรมการเล่นต่างๆ เด็กปกติวัยเดียวกันก็ได้เข้าร่วมในการสอนแบบนี้

ฮาริงและโลวินเจอร์ (Haring and Lovinger, 1989 quoted in Noonan and McCormick, 1993) ได้เสนอแนะวิธีการของวิธีสอนโดยตรง ดังนี้

1) เตรียมเพื่อนที่เป็นเด็กปกติ ครูควรเตรียมเวลาพิเศษ (อย่างน้อยครั้งละ 20 นาที) เพื่อเตรียมเด็กปกติ โดยมุ่งให้มีการสนทนาเกี่ยวกับสิ่งที่เด็กทุกคนมีเหมือนกัน (เช่น เด็กทุกคนชอบเล่นเหมือนกัน) และสิ่งที่เด็กพิเศษกับเด็กปกติมีไม่เหมือนกัน (เช่น เด็กบางคนใช้เวลาที่อยากได้อะไรแทนการพูด) ฉายภาพสไลด์หรือภาพเด็กพิเศษที่กำลังอยู่กับเพื่อนที่เป็นเด็กปกติ ขอให้เด็กเล่าเกี่ยวกับภาพและสนทนาว่าเกิดอะไรขึ้น ใช้คำพูดเล่าเกี่ยวกับเด็กพิเศษในทางบวก ให้โอกาสเด็กๆ ได้ซักถามข้อสงสัย

2) เตรียมเงื่อนไขในการฝึก ครูควรมองหาเด็กปกติที่มีลักษณะชอบเข้าสังคม มีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และมีลักษณะที่เชื่อฟังผู้ใหญ่ ควรเลือกเพื่อน 2-3 คนมาร่วมในการฝึกแต่ละครั้ง โดยเพื่อนกลุ่มนี้ควรจะสามารถเป็นเพื่อนเล่นในช่วงเวลาอื่นของวันได้ด้วย ครูควรวางแผนการฝึกแต่ละครั้งให้นานประมาณ 3-13 นาทีขึ้นอยู่กับเวลาที่เด็กเล่นร่วมกันหลังจากที่ครูได้กระตุ้นการเล่นไปแล้ว

3) เลือกบริบทในการฝึก ครูควรเลือกกิจกรรม 3-4 อย่างมาเป็นบริบทสำหรับการฝึก โดยเป็นคนเริ่มต้นฝึกการเล่น กิจกรรมที่อาจใช้ได้ดี เช่น กิจกรรมต่อบล็อก, กิจกรรมเล่นรถยนต์, กิจกรรมต่อภาพตัดต่อ, กิจกรรมปริศนาคำทาย, กิจกรรมระบายสี เป็นต้น

4) วิเคราะห์งานย่อยๆของกิจกรรมที่เลือกมา ครูควรเลือกวิเคราะห์งานย่อยของกิจกรรมแต่ละกิจกรรม เช่น ฮาริงและโลวิงเจอร์ (Haring and Lovinger, 1989 quoted in Noonan and McCormick, 1993) ได้วิเคราะห์งานย่อยของการเล่นบล็อกไว้ว่ามีขั้นตอน ดังนี้

- (1) หยิบบล็อกขึ้นมา 1 อัน
- (2) วางบล็อกลงใกล้ๆเพื่อน
- (3) หยิบบล็อกอันที่ 2 ขึ้นมาซ้อนบนอันแรก
- (4) ทหาเพื่อน 1 คน
- (5) ถ้าเพื่อนปฏิเสธ ทหาเพื่อนคนใหม่ ถ้าเพื่อนยอมรับ ต่อบล็อกด้วยกันนาน

อย่างน้อย 10 วินาที

- (6) จากนั้นห้ามบล็อกให้ล้ม

5) เตรียมฝึกสถานการณ์ ควรจัดลำดับก่อนหลังในการฝึกแต่ละครั้งสำหรับเด็กปกติ 2-3 คน บอกเด็กให้เล่นกับอุปกรณ์ที่จัดไว้ที่มุมของเล่นและคอยเริ่มที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กที่เป็นเป้าหมาย เมื่อเริ่มมีปฏิสัมพันธ์แล้ว เด็กปกติควรตอบสนองและเล่นกับเด็กพิเศษอย่างเป็นธรรมชาติเหมือนกับเวลาที่เล่นกับเพื่อนเด็กปกติคนอื่น ครูควรแนะนำให้เด็กปกติรู้จักปฏิเสธการมีปฏิสัมพันธ์บางอย่างด้วยการพูดว่า "ไม่ ชอบคุณ" หรือ "ฉันไม่ต้องการเล่นของเล่น" เพื่อเป็นการฝึกเด็กพิเศษให้รู้เวลาที่เพื่อนยังไม่ต้องการเล่น

6) เริ่มการเล่นในแต่ละครั้ง คอยเด็กพิเศษเข้ามาใกล้และเริ่มการมีปฏิสัมพันธ์ถ้าสิ่งนี้ไม่เกิดขึ้นใน 5 วินาทีให้กระตุ้นโดยชี้ไปที่ของเล่น จากนั้นสอนในแต่ละขั้นโดยใช้เวลาให้เด็กนาน 5 วินาที เพื่อให้เด็กมีโอกาสได้ตอบสนอง ถ้าเด็กไม่ตอบสนองให้กระตุ้นอีก แสดงความชื่นชมในการเริ่มต้นในแต่ละขั้น หลังจากที่มีการเริ่มต้นแต่ละช่วงสำเร็จอย่างสมบูรณ์แล้ว อนุญาตให้เด็กเล่นด้วยกันโดยมีครูเข้าไปเกี่ยวข้องประมาณ 2-6 นาที จากนั้นเตรียมเริ่มต้นเหตุการณ์ใหม่ในกิจกรรมที่คล้ายๆกันกับเด็กปกติคนอื่นหรือกิจกรรมอื่นกับเด็กกลุ่มเดิม การเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้น เด็กพิเศษอาจต้องได้รับการสอนให้รู้จักสังเกตของเล่นที่จะต้องเล่นกับเด็กปกติ จากนั้นก็เริ่มการมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันด้วยการเล่นของเล่นร่วมกัน

นอกจากนี้นักการศึกษาท่านอื่นยังให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการปฏิบัติที่ช่วยส่งเสริมให้เด็กปกติและเด็กพิเศษมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกันเมื่ออยู่ในชั้นเรียนร่วมในลักษณะที่คล้ายๆกัน คือ หลังจากที่ครูผู้สอนได้มีการวางแผนอย่างรอบคอบแล้ว ควรจัดให้เด็กปกติกับเด็กพิเศษได้พบกันในบรรยากาศที่เป็นกันเอง จากนั้นครูผู้สอนควรจัดกิจกรรมในลักษณะต่างๆ 4 ประการด้วยกันคือ

1) การเรียนรู้แบบร่วมมือ จัดให้เด็กปกติกับเด็กพิเศษได้ทำกิจกรรมร่วมกันเป็นกลุ่มเล็กๆ โดยกิจกรรมที่จัดนั้นควรมีความยากง่ายแตกต่างกัน เพื่อเปิดโอกาสให้เด็กพิเศษได้ประสบความสำเร็จในการทำงานมากขึ้นซึ่งจะทำให้เด็กปกติยอมรับเด็กพิเศษมากขึ้นด้วย ขั้นตอนของการสอนการเรียนรู้แบบร่วมมือมีดังนี้คือ (Gottlieb and Leyser, 1981)

- บอกจุดประสงค์ของกิจกรรม
- เลือกขนาดของกลุ่มให้เหมาะสมกับกิจกรรม
- แบ่งกลุ่มโดยให้มีทั้งเด็กปกติและเด็กพิเศษ
- กำหนดบทบาทให้กับเด็กพิเศษในกลุ่มตามความเหมาะสม
- เตรียมวัสดุ อุปกรณ์ให้พร้อม
- อธิบายการทำงาน
- ฝึกเด็กปกติให้รู้จักทักษะการช่วยเหลือ, การสอน และการแบ่งปัน และ
- สังเกตการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน

สิ่งสำคัญที่ต้องคำนึงถึงคือ การที่เด็กได้ทำกิจกรรมร่วมกันนี้อาจทำให้เกิดได้ทั้งการยอมรับและการปฏิเสธ เด็กพิเศษอาจต้องได้รับการสนับสนุนและเตรียมสถานการณ์พิเศษเพื่อให้เกิดประโยชน์มากที่สุดในการมีส่วนร่วมจากกิจกรรมดังกล่าว

2) การให้รางวัล ครูตั้งกฎขึ้นมาว่าทั้งเด็กปกติและเด็กพิเศษจะได้รับรางวัลเมื่อเด็กปกติแสดงปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับเด็กพิเศษ, เด็กพิเศษแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม, สมาชิกในท้องช่วยกัน ตักเตือนเด็กที่แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมหรือจะไม่ยุ่งเกี่ยวกับเด็กที่แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม

3) การส่งเสริมให้เกิดมิตรภาพที่ดีโดยผ่านการสื่อสาร การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การให้เด็กปกติและเด็กพิเศษได้ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

4) การให้เพื่อนช่วยเพื่อนหรือพี่ช่วยน้อง ผู้ที่มาช่วยเหลือต้องมีประสบการณ์และรู้จักการทำงานร่วมกับเด็กพิเศษคือ เคยได้รับการฝึกมาทางด้านนี้แล้ว (Lewis and Doorlag, 1991)

จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้นสรุปได้ว่า การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษในชั้นเรียนร่วมจะดำเนินไปอย่างราบรื่นและมีประสิทธิภาพได้หรือไม่ั้น จำเป็นต้องสัมพันธ์กับปัจจัยอื่นๆ หลายด้านทั้งจากตัวเด็กพิเศษเอง จากการได้รับความช่วยเหลือและส่งเสริมจากผู้ที่เกี่ยวข้องโดยเฉพาะ การช่วยเหลือจากครูผู้สอน อันมีวิธีการต่างๆให้เลือกใช้หลายวิธี ทั้งจากการช่วยโดยตัวบุคคล และการช่วยโดยใช้กลุ่ม ซึ่งการตัดสินใจว่าควรเลือกใช้วิธีใด ควรคำนึงถึงสถานการณ์ โอกาส และบริบทในขณะนั้นว่าวิธีใดเป็นวิธีที่เหมาะสมที่สุด

2. การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษด้านการช่วยเหลือ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.1 ความหมายและความสำคัญของการช่วยเหลือ และปัจจัยที่มีผลต่อการช่วยเหลือ

การช่วยเหลือมีความหมายใน 2 ลักษณะ คือ การเข้าไปช่วยเหลือใครคนใดคนหนึ่งโดยไม่ได้คาดหวังว่าจะได้รับรางวัลตอบแทน (Altruism) และในความหมายที่กว้างกว่าคือ การเข้าไปช่วยเหลือหรือถูกกำหนดให้ช่วยเหลือผู้อื่นอันเกิดจากการมีความสัมพันธ์ต่อกัน (Prosocial) เช่น มีความชอบพอกัน, เป็นหน้าที่ทางสังคม (Schoenrade, et al., 1986)

การช่วยเหลือเป็นรูปแบบหนึ่งของพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่สามารถเกิดขึ้นได้ในวัยเด็กและนับว่ามีความสำคัญต่อการอยู่ร่วมกันในสังคม เป็นการช่วยสนองความต้องการ และบรรเทาความทุกข์ของผู้อื่น บุคคลต่างๆ มักเข้าไปช่วยเหลือบุคคลที่อยู่ในครอบครัวหรือเพื่อนของตนเอง โดยแสดงออกมาด้วยการใช้คำพูด และ/หรือแสดงท่าทาง เช่น ปลอดภัยเมื่อเพื่อนได้รับบาดเจ็บ ให้สิ่งของแก่เพื่อน หรือช่วยเพื่อนทำงาน เป็นต้น (สุภกุล เกียรติสุนทร, 2532)

ทั้งนี้ก่อนที่เด็กจะรู้จักการอยู่ร่วมกับผู้อื่นเด็กควรต้องรู้จักช่วยเหลือตนเองก่อน เพราะการช่วยเหลือตนเองมีผลต่อพัฒนาการ, ความเชื่อมั่นในตนเองและความรับผิดชอบของเด็ก กล่าวคือ ในด้านพัฒนาการ การช่วยเหลือตนเองของเด็กจะทำให้ร่างกายมีกล้ามเนื้อแข็งแรงขึ้นเพราะได้เคลื่อนไหวอยู่เสมอ ร่างกายทุกส่วนจะทำงานอย่างสัมพันธ์กัน เมื่อเด็กช่วยเหลือตนเองได้แล้วก็อยากจะช่วยผู้อื่นเพราะธรรมชาติของเด็กปฐมวัยนั้นอยากแสดงออก อยากช่วยเหลือผู้อื่นซึ่งเป็นการช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางสังคม จากงานวิจัยของสุภกุล เกียรติสุนทร (2532) ที่ศึกษาถึงการยอมรับของเพื่อนกับพฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กปฐมวัยพบว่า พฤติกรรมช่วยเหลือของเด็กปฐมวัยมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับการยอมรับของเพื่อนทั้งนี้เพราะการรู้จักช่วยเพื่อนมีผลทำให้เพื่อนเกิดความชอบพอกันซึ่งเป็นแรงเสริมให้เด็กแสดงพฤติกรรมช่วยเหลือมากยิ่งขึ้น ในด้านความเชื่อมั่นในตนเองเมื่อเด็กสามารถช่วยเหลือตนเองได้และได้ฝึกทำอยู่เสมอจนเกิดทักษะและความสามารถเพิ่มขึ้น ในที่สุดจะทำให้เด็กเกิดความรู้สึกเชื่อมั่นเกิดความรู้สึกนับถือตนเอง มีความรับผิดชอบ ไม่ชอบพึ่งผู้อื่น มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ กล้าคิด กล้าตัดสินใจ กล้าพูด กล้าแสดงออก มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูง สามารถควบคุมตนเองและสามารถแสดงความคิดเห็นที่เป็นประโยชน์ต่อสังคมได้ ในด้านความรับผิดชอบของเด็ก การช่วยเหลือตนเองและช่วยเหลือผู้อื่นของเด็กทำให้เด็กมีความเคารพในกฎเกณฑ์ สามารถควบคุมจิตใจและสามารถบังคับตนเองได้ (นงลักษณ์ สิบสิบผล และละออ ชูติกร, 2526) ซึ่งสอดคล้องกับผลงานวิจัยที่กล่าวว่า การฝึกให้เด็กที่มีอายุระหว่าง 2-5 ปีรู้จักช่วยเหลือตนเองในการทำสิ่งต่างๆ เช่น อาบน้ำแปรงฟันเอง รับประทานอาหารเอง แต่งตัวได้เอง ฯลฯ จะมีความเกี่ยวข้องกับการที่เด็กปฐมวัยมีลักษณะนิสัยใฝ่สัมฤทธิ์สูงอย่างเด่นชัด (สุชมร ประพัฒน์ทอง, 2521)

เซียร์ (Sears, 1957 อ้างถึงในมูฮอส วีระกำแหง, 2515) กล่าวว่า การฝึกให้เด็กรู้จักการพึ่งตนเองควรใช้วิธีพ้อนพ้อนให้เด็กทำในสิ่งที่ต้องการจะทำและพอทำเองได้ การให้รางวัลและการทำโทษ

ควรทำให้เหมาะสม การขัดขวางไม่ให้เด็กทำอะไรด้วยตนเองเป็นการบั่นทอนการช่วยเหลือตนเองของเด็ก ซึ่งตรงกับทฤษฎี The Learning Perspective ที่กล่าวว่า เด็กมักได้รับการสอนให้รู้จักการแบ่งปันและการช่วยเหลือด้วยวิธีการให้การเสริมแรงทั้งการให้รางวัลและการลงโทษ โดยการให้การเสริมแรงแบบลงโทษนี้จะทำให้เด็กแสดงพฤติกรรมความช่วยเหลือน้อยกว่าการให้การเสริมแรงแบบการให้รางวัล นอกจากนี้เด็กยังเรียนรู้การช่วยเหลือโดยผ่านการเลียนแบบ (Sears, Peplau and Taylor, 1991) และจากการวิจัยยังพบว่า เด็กสามารถแสดงพฤติกรรมความช่วยเหลือโดยเอาแบบอย่างมาจากรายการโทรทัศน์สำหรับเด็ก (Stein & Friedrich, 1972; Ahammer & Muray, 1979 quoted in Sears, Peplau and Taylor, 1991)

นอกจากเด็กจำเป็นต้องรู้จักช่วยเหลือตนเองแล้วบางครั้งเด็กก็ยังต้องการการช่วยเหลือจากผู้อื่นเพื่อตอบสนองความต้องการพื้นฐานเช่น ความรัก ความมั่นคง ความปลอดภัย ฯลฯ โยฮัน คันสเลย์ทและจุมพล พูลภัทรชีวิน (2529) ได้กล่าวถึงพฤติกรรมพึ่งพา (Dependent Behavior) ไว้ว่า เป็นพฤติกรรมแสวงหาความเอาใจใส่, การแสวงหาความช่วยเหลือ (help seeking), การแสวงหาความสนใจ (attention seeking) และการแสวงหาความรัก (affection seeking) ซึ่งมีลักษณะ 2 ประการ ได้แก่

- 1) พฤติกรรมพึ่งพาที่เป็นการกระทำเพื่อให้ได้มาซึ่งความต้องการบางอย่างที่บุคคลไม่สามารถพึ่งพาตนเองได้ เช่น เด็กเล็กที่ยังไม่มีทักษะในการผูกเชือกรองเท้าหรือให้แม่ผูกให้ พฤติกรรมพึ่งพาแบบนี้เรียกว่า ความพึ่งพาเพื่อขอความช่วยเหลือให้ทำได้สำเร็จ (instrumental dependency)
- 2) พฤติกรรมพึ่งพาเพื่อความสุขความพึงพอใจ ไม่ใช่เพื่อตอบสนองความจำเป็น เช่น เด็กโตพอที่จะผูกเชือกรองเท้าได้แต่ยังขอรองเท้าให้แม่ช่วยผูกให้ เป็นความพึ่งพาด้านอารมณ์ เพราะเด็กมีความสุขที่ให้แม่สนใจ เรียกพฤติกรรมลักษณะนี้ว่า ความพึ่งพาทางด้านอารมณ์ (emotional dependency)

แมคโคบี และมาสเตอร์ (Maccoby and Masters, 1970 อ้างถึงในประนต เล็กสวาสต์, 2517) กล่าวถึงสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมพึ่งพาโดยรวมมาจากผลการทดลองของนักจิตวิทยาหลายท่านพอสรุปได้ว่า พฤติกรรมพึ่งพาผู้อื่นเกิดจากสถานการณ์ต่อไปนี้

- 1) ความกลัว ความวิตกกังวล และความเครียด
- 2) การถูกตัดขาดหรือถูกแยกจากบุคคลใกล้ชิด
- 3) การถูกตัดขาดจากสังคม

นอกจากนี้ยังมีผู้ที่ได้รับการช่วยเหลือบางคนแสดงการปฏิเสธต่อการช่วยเหลือ สาเหตุหนึ่งอาจเป็นเพราะต้องการทำอะไรด้วยตัวเองมากกว่าและรู้สึกว่าการสูญเสียความเป็นส่วนตัวองค์ประกอบที่ทำให้เกิดการช่วยเหลือ ได้แก่

1) **การมีบุคคลอื่นหลายคนอยู่ร่วมในเหตุการณ์** จากการวิจัยพบว่า การมีคนอื่นหลายคนร่วมอยู่ในเหตุการณ์อาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ขาดการช่วยเหลือ เพราะคิดว่าคนอื่นได้ช่วยแล้ว, รู้สึกว่าไม่ใช่หน้าที่ของตนที่ต้องเข้าไปยุ่งเกี่ยว หรือคิดว่าบุคคลอื่นก็ควรมีส่วนที่ต้องเข้าไปช่วยเหลือด้วยเช่นเดียวกัน นอกจากนี้ยังพบว่า การมีคนอื่นหลายคนอยู่ร่วมในเหตุการณ์อาจมีแนวโน้มให้เกิดพฤติกรรมการช่วยเหลือมากขึ้น เพราะรู้ว่ามีคนอื่นมองอยู่ และรู้สึกเป็นกังวลถ้าตนเองทำอะไรที่ไม่ถูกต้อง (Baumeister, 1982 quoted in Sears, Peplau and Taylor, 1991)

2) **สภาพสิ่งแวดล้อม** จากงานวิจัยพบว่า สภาพแวดล้อมทางกายภาพมีอิทธิพลต่อการช่วยเหลือทั้งในด้านสภาพอากาศ ขนาดของเมือง และระดับเสียง

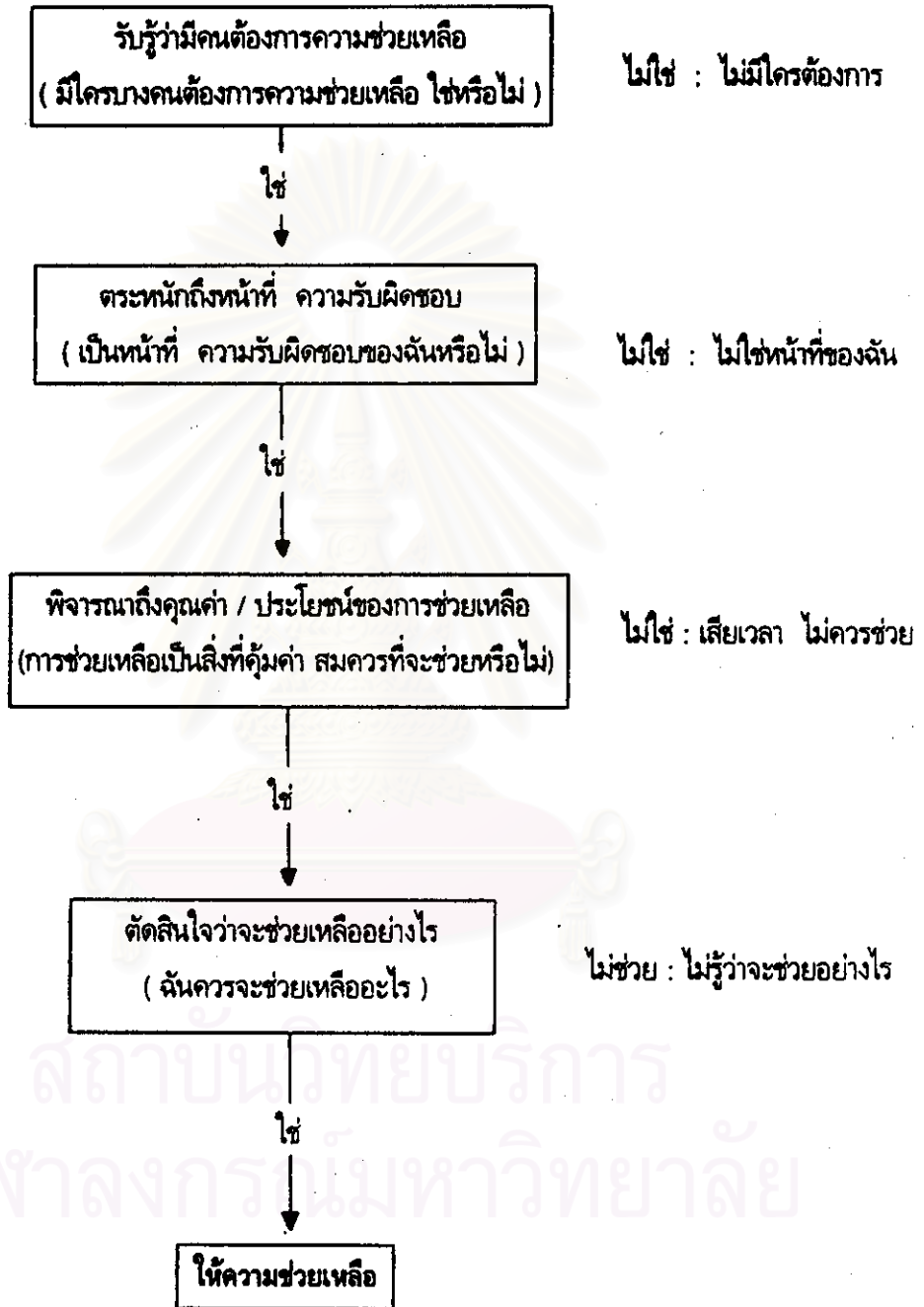
3) **การมีเวลาที่จำกัด** จากงานวิจัยพบว่า การมีเวลาที่จำกัดส่งผลกระทบต่อ การช่วยเหลือนักเรียนที่ต้องรีบทำตามคำสั่งครูให้เสร็จทันเวลาจะแสดงพฤติกรรมการช่วยเหลือน้อยกว่าขณะที่ไม่มีเวลามาเป็นข้อจำกัด (Batson et al., 1978 quoted in Sears, Peplau and Taylor, 1991)

นอกจากนี้ยังมีผู้ที่ศึกษาถึงลักษณะของผู้ที่ขอความช่วยเหลือผู้อื่น โดยศึกษาทั้งที่เกี่ยวข้องกับ บุคลิกลักษณะส่วนตัว ซึ่งยังไม่มีข้อสรุปที่แน่นอน เพียงแต่พบว่าเป็นลักษณะส่วนตัวที่ไม่พบในผู้อื่น, สภาพอารมณ์ โดยนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ข้อสังเกตว่า คนมีแนวโน้มที่จะช่วยเหลือผู้อื่นเมื่ออยู่ใน อารมณ์ดี, ช่วยแล้วทำให้เกิดความรู้สึกที่ดี หรือคนที่ม้อารมณ์ไม่ดีก็อาจให้ความช่วยเหลือผู้อื่นได้ถ้า การช่วยเหลือนั้นช่วยให้เขาอารมณ์ดีขึ้น (Cialdini et al., 1987 quoted in Sears, Peplau and Taylor, 1991)

ลักษณะของผู้ที่มีโอกาสได้รับการช่วยเหลือ จากการศึกษาพบว่า เรามักชอบคนที่มึลักษณะ บางอย่างที่คล้ายเรา ซึ่งบุคลิกลักษณะที่คล้ายกันนี้ก็มีอิทธิพลต่อการช่วยเหลือเช่นเดียวกัน และเป็นผู้ที่สมควรจะได้รับการช่วยเหลือ เช่น ครูมักจะสละเวลาช่วยเหลือนักเรียนที่ขาดเรียน เพราะมีบุคคลใน ครอบครัวยุติชีวิต มากกว่าช่วยเหลือนักเรียนที่ขาดเรียนเพราะไปพักผ่อน และเรามักช่วยเหลือผู้ที่ไม่ สามารถช่วยเหลือตนเองได้เนื่องมาจากสาเหตุที่เหมาะสมไม่ใช่มีสาเหตุจากการที่เขาประพฤติตนไม่ดี

ลาทาน์ และดอร์เลย์ และชาวทซ์ (Latané & Darley, 1970; Schwartz, 1977 quoted in Sears, Peplau and Taylor, 1991) กล่าวว่า การช่วยเหลือจะเกิดขึ้นเมื่อมีการตัดสินใจ เข้าไปช่วยเหลือและได้เข้าไปช่วยเหลือ ซึ่งอาจมีกระบวนการตัดสินใจที่ซับซ้อน ดังมีลำดับขั้นดังนี้

ลำดับขั้นการตัดสินใจช่วยเหลือ



แผนภูมิที่ 3 แสดงลำดับขั้นการตัดสินใจช่วยเหลือ (Latane & Darley, 1970; Schwartz, 1977 quoted in Sears, Peplau and Taylor, 1991)

ข้อสังเกต บางครั้งการเข้าไปช่วยเหลือก็ไม่สามารถอธิบายเหตุผลของการช่วยได้ และบางเวลาก็อันกับอารมณ์ของผู้เข้าไปช่วยด้วย

2.2 การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมของเด็กพิเศษด้านการช่วยเหลือ

เด็กพิเศษทุกคนมีความจำเป็นที่ต้องได้รับการฝึกฝนให้รู้จักการช่วยเหลือตนเองในเรื่องต่างๆให้ได้มากที่สุดตามความสามารถที่มีอยู่ เพื่อก่อให้เกิดความรู้สึกที่ดีต่อตนเองและไม่นำสิ่งที่บกพร่องมาเป็นปมด้อย เช่น เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นควรได้รับการเตรียมความพร้อมในเรื่อง ความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อม และความสามารถในการเคลื่อนไหว (เพราะเป็นความบกพร่องที่สำคัญเนื่องจากการมองไม่เห็น), การรู้จักช่วยเหลือตนเองในการดำรงชีวิต (เช่น การรับประทานอาหาร การแต่งตัว การทำความสะอาดร่างกาย), การใช้อักษรเบรลล์เพื่อช่วยในการสื่อสาร ฯลฯ ทั้งนี้เด็กพิเศษสามารถช่วยเหลือตนเองได้หากได้รับการฝึกฝนอบรมทั้งจากที่บ้านและที่โรงเรียนด้วยบรรยากาศที่ผ่อนคลาย ได้รับความส่งเสริมที่ทำให้เกิดกำลังใจ เพราะการช่วยเหลือเด็กพิเศษมากเกินไปจะทำให้เด็กไม่สามารถช่วยเหลือตนเองได้และติดนิสัยต้องพึ่งพาผู้อื่นตลอดเวลา

ในชั้นเรียนร่วมครูผู้สอนมีบทบาทสำคัญต่อการส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรมช่วยเหลือทั้งการช่วยเหลือตนเองของเด็กพิเศษ และการได้รับความช่วยเหลือจากเด็กปกติในสถานการณ์ที่เหมาะสม ครูผู้สอนรวมทั้งบุคคลอื่นๆควรปฏิบัติต่อเด็กพิเศษเช่นเดียวกับเด็กปกติ กล่าวคือ ไม่ยกให้มีสิทธิพิเศษเหนือเด็กอื่น จะช่วยเหลือเด็กพิเศษเพิ่มเติมจากปกติในสถานการณ์ที่จำเป็น และเน้นการช่วยให้เด็กพิเศษช่วยเหลือตนเองได้มากที่สุด (ศรีนคร วิทยะสิรินันท์, 2537) ครูผู้สอนต้องใช้ความอดทนสักระยะหนึ่งเพื่อฝึกให้เด็กสามารถทำอะไรได้เหมือนเพื่อนๆ เพราะกิจกรรมบางอย่างเด็กพิเศษจำเป็นต้องใช้เวลามากกว่าเด็กปกติ ควรถามความต้องการของเด็กก่อนให้ความช่วยเหลือ และไม่นำเด็กพิเศษกับเด็กปกติมาเปรียบเทียบระดับพัฒนาการและความสามารถ (มันทนา เทศวิศาล, 2535)

3. การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษด้านการมีส่วนร่วมทางสังคม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3.1 ความหมายและความสำคัญของการมีส่วนร่วมทางสังคม และปัจจัยที่มีผลต่อการมีส่วนร่วมทางสังคม

การมีส่วนร่วมทางสังคมในที่นี้หมายถึง การมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของเด็กกับเพื่อนและครูผู้สอนในขณะที่เด็กใช้ชีวิตอยู่ในโรงเรียนในช่วงกิจกรรมการเรียนการสอนและในช่วงกิจกรรมการเล่นอิสระ ซึ่งมีผู้ให้ความหมายของการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนไว้หลายทัศนะด้วยกัน ดังนี้

เฮอร์เบิร์ต ดับบลิว เซลิเกอร์ (Herbert W. Seliger, 1977 อ้างถึงในสิริรัตน์ พุ่มประสาธ, 2536) กล่าวถึงการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของนักเรียนว่า เป็นการที่นักเรียนพยายามหาโอกาสที่จะเข้าร่วมในการมีปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน โดยจะเน้นที่การมีปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของนักเรียนในชั้นเรียน

ประสิทธิ์ นรศาสตร์ (2525) ให้คำจำกัดความของการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนว่า เป็น การที่นักเรียนมีบทบาทในการเรียนการสอน หรือแสดงกิริยาอาการตอบสนองครูในการเรียนการสอน บทบาทดังกล่าวของนักเรียนอาจแสดงออกได้หลายรูปแบบ เช่น หัวเราะในกิจกรรมการเรียน ถามคำถาม ครู ตอบคำถามครู แสดงความคิดเห็น ยกมือขอตอบ เป็นต้น

ศิริอร รัตนอุดม (2527) ให้คำจำกัดความของการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนว่า เป็นการมี ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน หรือระหว่างนักเรียนกับนักเรียนเพื่อให้บรรลุตามจุดมุ่งหมายของการ เรียนการสอนที่วางไว้

จากความหมายดังกล่าวอาจสรุปได้ว่า การมีส่วนร่วมทางสังคมหมายถึง การเข้าร่วมทำ กิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งระหว่างนักเรียนกับนักเรียน(เพื่อนกับเพื่อน) และระหว่างนักเรียนกับครูผู้สอน เป็นการแสดงออกทั้งทางวาจาและไม่ใช้วาจาเพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งการทำกิจกรรม ร่วมกันกับครูผู้สอนมักอยู่ภายใต้คำแนะนำหรือความต้องการของครูผู้สอน ส่วนการทำกิจกรรมกับเพื่อน ด้วยกันหรือการมีส่วนร่วมกับเพื่อนมักอยู่ในรูปแบบของการเล่น หรือการทำกิจกรรมกลุ่มในช่วงการ เรียนการสอนปกติ

การมีส่วนร่วมทางสังคมของเด็กโดยการทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อนหรือกับครูผู้สอนใน ชั้นเรียนเป็นสิ่งที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการส่งเสริมพัฒนาการทุกด้านของเด็ก รวมถึงความรู้สึกที่ติดต่อกันเอง โดยเฉพาะเด็กพิเศษประเภทต่างๆทุกคน เนื่องจากเด็กเหล่านี้ต่างก็มีข้อจำกัดด้านต่างๆในการมีปฏิสัมพันธ์ กับผู้อื่น พนม ลีมาอี (ม.ป.ป.) กล่าวว่า การมีส่วนร่วมทางสังคมในลักษณะนี้แสดงถึงการยอมรับของ เพื่อนๆและครู ทำให้เด็กเกิดความภาคภูมิใจมีความอบอุ่นและรู้สึกว่าตนเองมีค่า ทำให้เกิดความเชื่อมั่นใน ตนเองและยังช่วยให้เด็กเกิดความรู้สึกปลอดภัย รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม เป็นที่รักและได้รับการยกย่อง จากกลุ่ม และจากผลงานวิจัยที่ศึกษาถึงผลของการที่สมาชิกได้เข้าร่วมกลุ่มโดย พบว่า การเข้าร่วมกลุ่มจะ ให้ผลส่งเสริมทางด้านจิตวิทยา กล่าวคือ จะมีการเปลี่ยนแปลงทางด้านการรับรู้ทางความรู้สึก มีการตระหนัก ถึงความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นมากขึ้นตลอดจนเปิดเผยความรู้สึก มีความจริงใจและเป็นอย่างธรรมชาติ มีการเปลี่ยนแปลงทางความสามารถในการควบคุมความรู้สึกต่างๆของตนเอง มีแนวทางในการสร้างแรงจูงใจ หมายถึง การเข้าใจตนเอง การรู้จักตัดสินใจด้วยตนเอง มีการเปลี่ยนแปลงทางด้านทัศนคติทั้งต่อตนเอง และผู้อื่น หมายถึง บุคคลยอมรับตนเอง พัฒนาในเรื่องคุณค่าของตนเอง เข้าใจตนเอง และมีความมั่นคง ยิ่งขึ้นในด้านทัศนคติที่ติดต่อกับผู้อื่น ได้แก่ การใช้อำนาจน้อยลง มีการยอมรับผู้อื่นมากขึ้น ลดการสั่งสอน และควบคุมผู้อื่น มีส่วนร่วมในกิจกรรมมากขึ้นและมีความรู้สึกพึ่งพากันและกัน เชื่อในความสามารถของ

บุคคล มีการแก้ปัญหาโดยการทำงานเป็นกลุ่ม เป็นสมาชิกที่ดีของกลุ่ม (Rogers, 1970 อ้างถึงในจักรวาล ภูวพันธ์, 2537)

นอกจากนี้การเป็นผู้ที่มีส่วนร่วมในกลุ่มตามทฤษฎีกระบวนการกลุ่มสัมพันธ์ในระดับขั้นแรก ได้แก่ ระยะการมีส่วนร่วมซึ่งแบ่งลำดับโดย เยาวพา เดชะคุปต์ (2517) ได้กล่าวไว้ว่า ระยะนี้เป็นระยะที่ผู้เรียนลงมือปฏิบัติกิจกรรมหรือคิดค้นแสวงหาสิ่งที่ต้องการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผลการเรียนรู้จะเกิดจากตัวผู้เรียนโดยตรง ซึ่งการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการทำกิจกรรมจะเป็นการมีส่วนร่วมในทุกๆด้าน คือ

1) การมีส่วนร่วมทางด้านร่างกาย ได้แก่ การที่ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมเรียนรู้ด้วยตนเอง รวมทั้งมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น หรือการค้นคว้าสืบสวนสิ่งที่ต้องการเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งจะต้องแสดงออกทางกายและวาจาในการสื่อความหมายกับผู้อื่นเพื่อก่อให้เกิดการเรียนรู้

2) การมีส่วนร่วมทางด้านจิตใจ ได้แก่ ความรู้สึกและอารมณ์ต่างๆเกี่ยวกับสิ่งที่กระทำนั้น ความรู้สึกที่เกิดขึ้นจะนำไปสู่การเรียนรู้แนวคิดและการเรียนรู้ทางด้านเนื้อหาเป็นอย่างดี ช่วยให้ผู้เรียนสามารถจดจำเนื้อหาได้นานอีกด้วย

3) การมีส่วนร่วมทางด้านปัญญาหรือสมอง ได้แก่ การที่ผู้เรียนได้เห็นจริง มีการค้นพบสิ่งที่ต้องการเรียนรู้และสร้างแนวคิดจากสิ่งที่เรียนรู้นั้น ซึ่งเป็นแนวทางในการพัฒนาความคิดและเหตุผลในการพิจารณาไตร่ตรองในการทำงาน การตัดสินใจ การวิเคราะห์และสรุปสิ่งที่เรียนรู้ด้วยตนเอง

4) การมีส่วนร่วมทางสังคม ได้แก่ การมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ มีการเปลี่ยนแปลงประสบการณ์ ความรู้สึกนึกคิด ค่านิยม ความเชื่อ ฯลฯ ซึ่งจะช่วยให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างกว้างขวาง

ในด้านการมีปฏิสัมพันธ์ในลักษณะที่มีส่วนร่วมกับเพื่อนในระดับอนุบาล นักการศึกษาปฐมวัยมุ่งความสนใจไปที่การเล่นของเด็กซึ่งเป็นธรรมชาติของเด็กวัยนี้ โดยในปี ค.ศ.1920 พาร์เทน (Parten) ได้ศึกษาถึงการมีส่วนร่วมทางสังคมของเด็กในระดับอนุบาล ผลการศึกษาพาร์เทนได้กำหนดและแบ่งการมีส่วนร่วมในด้านการเล่นเป็นขั้นต่างๆได้ 6 ขั้น ดังนี้

1) ขั้นนิ่งเฉย (unoccupied behavior) เด็กจะไม่ร่วมเล่นกับเพื่อนข้างๆ สนใจสิ่งๆเดียว เด็กจะติดครูและเดินไปรอบๆห้อง

2) ขั้นเฝ้ามองดู (onlooker behavior) เด็กจะเฝ้าดูเพื่อนทำงานและอาจจะพูดคุยด้วยแต่ไม่ร่วมหรือมีปฏิสัมพันธ์ทางด้านร่างกายต่อกัน

3) ขั้นเล่นคนเดียว (solitary behavior) เด็กจะเล่นกิจกรรมตามลำพังคนเดียวไม่เล่นกับผู้อื่น

4) ชั้นเล่นคู่ขนาน (parallel activity) เด็กจะต่างคนต่างเล่น เล่นของเล่นร่วมกับคนอื่นโดยนั่งเล่นใกล้ๆกันแต่ไม่เล่นร่วมกัน

5) ชั้นเล่นโดยสัมพันธ์กับเพื่อน (associative play) เด็กจะเล่นกับเพื่อนโดยใช้ของเล่นร่วมกัน และมีการสนทนากันแต่ยังติดกับความคิดของตนเอง

6) ชั้นเล่นโดยให้ความร่วมมือกับเพื่อน (cooperative play) เด็กจะเล่นอย่างมีจุดมุ่งหมายร่วมกัน และสมาชิกกลุ่มจะเล่นไปตามบทบาทที่ได้รับต่างกัน

นักวิจัยมักใช้ขั้นตอนการเล่นที่กำหนดโดยพาร์เทนเป็นสิ่งช่วยในการสังเกตเด็กขณะที่เด็กเล่นเพราะเป็นพฤติกรรมที่สามารถสังเกตเห็นได้ (Beatty, 1994) ซึ่งมักพบว่า การมีส่วนร่วมทางสังคมในด้านการเล่นของเด็กจะสัมพันธ์กับระดับอายุ โดยที่เด็กที่มีอายุมากขึ้นก็จะมีลักษณะการเล่นที่มีความซับซ้อนมากขึ้นด้วย นอกจากนี้การที่เด็กมีส่วนร่วมทางด้านสังคมยังช่วยส่งเสริมพัฒนาการด้านต่างๆของเด็กให้ดียิ่งขึ้นโดยเฉพาะส่งเสริมให้เด็กมีความรู้สึกที่ดีต่อตนเอง และเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความสุข

3.2 เด็กพิเศษกับการมีส่วนร่วมทางสังคม

การอยู่ร่วมกันในสังคมของเด็กก่อให้เกิดพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในกลุ่ม ซึ่งเด็กจะเรียนรู้ทักษะต่างๆอย่างน้อย 3 รูปแบบด้วยกัน คือ ทักษะทางสังคม, ทักษะการทำงานโดยอิสระ และทักษะที่ได้จากการเรียนการสอน ซึ่งทักษะประการหลังนี้ได้แก่ การทำตามกลุ่ม, การทำตามกฎและกิจวัตรประจำวัน, การรู้จักถามและตอบคำถาม เป็นต้น ซึ่งทักษะการมีส่วนร่วมในกลุ่มที่จำเป็นสำหรับเด็กปฐมวัย มีดังนี้คือ (Noonan and Cormick, 1993)

- การรู้จักเปลี่ยนกิจกรรม
- การปฏิบัติตามข้อตกลง
- การตั้งใจทำงาน
- การตั้งใจฟังและตอบคำถาม
- การรู้จักสื่อสารกับเพื่อน และผู้ใหญ่
- การรู้จักแบ่งปันอุปกรณ์ และของเล่นกับเพื่อน
- การรู้จักมีส่วนร่วม และช่วยเหลือผู้อื่น
- การรู้จักไม่รบกวนเพื่อน และใช้เสียงที่เหมาะสมระหว่างทำกิจกรรม

จากงานวิจัยของเออร์วิน (Erwin, 1992) ที่ศึกษาถึงพฤติกรรมทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นในด้านรูปแบบการมีส่วนร่วมทางสังคม โดยเปรียบเทียบกันระหว่างการมีส่วนร่วมทางสังคมในชั้นเรียนร่วมกับชั้นเรียนพิเศษ ผลการศึกษาพบว่า ไม่มีความแตกต่างกันของพฤติกรรมดังกล่าว กล่าวคือ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นจะแสดงพฤติกรรมที่คล้ายกันเวลามีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน และครูในชั้นเรียนร่วมและชั้นเรียนพิเศษจะมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กพิเศษน้อยกว่าเพื่อนร่วมชั้นเรียน

3.3 การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมของเด็กพิเศษด้านการมีส่วนร่วมทางสังคม

ครูผู้สอนมีบทบาทอย่างยิ่งในการส่งเสริมให้เด็กพิเศษมีส่วนร่วมทางสังคม โดยเฉพาะการสอนเป็นกลุ่มซึ่งจะช่วยส่งเสริมให้เด็กได้ทำงานร่วมกันในรูปแบบต่างๆ ซึ่งก่อนจะเริ่มการสอนดังกล่าว ครูผู้สอนควรมีการวางแผนการสอนเป็นอย่างดี รู้ว่าจะสอนเมื่อไร และมีจุดประสงค์อย่างไรเพื่อก่อให้เกิดประโยชน์ในการเรียนรู้ให้มากที่สุด

สิ่งที่ควรปฏิบัติเพื่อส่งเสริมให้เด็กมีส่วนร่วมทางสังคม ได้แก่ (Noonan and Cormick, 1993)

1) ทักษะการมีส่วนร่วมในกลุ่มสามารถสอนให้เด็กเรียนรู้ได้ตั้งแต่เด็กอายุ 2 ปี โดยใช้ระยะเวลาสั้นๆประมาณ 5-10 นาที เมื่อการมีส่วนร่วมในกลุ่มเกิดปัญหาซึ่งมักเกิดกับเด็กพิเศษให้แก้ปัญหาโดยเริ่มให้รางวัลกับเด็กที่มีปฏิสัมพันธ์หรือมีส่วนร่วมกับผู้อื่น และเมื่อเด็กเรียนรู้การมีส่วนร่วมที่เหมาะสมเป็นกลุ่มเล็กแล้วก็สามารถเพิ่มจำนวนเด็กให้มากขึ้นได้

2) เด็กพิเศษจะได้รับการสอนให้ตรงตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้อย่างน้อย 1 ข้อตลอดกิจกรรมที่ทำในกลุ่ม และกิจกรรมที่เด็กทำต้องเหมาะสมกับระดับอายุ

3) การสอนเป็นกลุ่มที่ทำให้สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วม ได้แก่

- การพูดกับเด็กทีละคนในกลุ่ม
- การเลือกชมเชยเด็กที่ตั้งใจฟังและมีส่วนร่วม เช่น ให้คำชมเชย ยิ้มให้ ให้สัมผัสอย่างอ่อนโยน ฯลฯ สิ่งดังกล่าวควรทำทันทีที่เด็กมีพฤติกรรมที่เหมาะสมและชมเชยเป็นรายบุคคล
- การกำหนดให้สมาชิกในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน
- การตอบสนองที่ได้จากสมาชิกในกลุ่มเดียวกันทั้งในด้านคำพูด และกระทำทาง

การสนับสนุนให้เพื่อนเป็นผู้ให้การเสริมแรงกันเองนี้จะช่วยส่งเสริมให้เกิดการมีส่วนร่วมในกลุ่มมากขึ้น เนื่องจากเด็กจะเกิดการเลียนแบบพฤติกรรมดังกล่าวซึ่งกันและกัน

จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้นจะเห็นได้ว่า การมีส่วนร่วมทางสังคมเป็นสิ่งสำคัญสำหรับเด็กทุกคน เมื่อเด็กได้ทำกิจกรรมต่างๆร่วมกับเพื่อนจะช่วยส่งเสริมให้เด็กได้เรียนรู้ทั้งทางด้านวิชาการ และเรียนรู้ทักษะทางสังคมที่เหมาะสม ก่อให้เกิดการยอมรับซึ่งกันและกัน ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวจะเกิดขึ้นไม่ได้หากครูผู้สอนไม่ได้เตรียมการหรือมีการวางแผนไว้อย่างเหมาะสม

4. การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมแก่เด็กพิเศษด้านการเป็นที่ยอมรับของสังคม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.1 ความสำคัญและปัจจัยที่มีผลต่อการเป็นที่ยอมรับของสังคม

การยอมรับซึ่งกันและกันเป็นสิ่งสำคัญที่ก่อให้เกิดความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ทำให้เกิดความมั่นใจ แสดงออกอย่างสบายใจ การยอมรับนับถือเป็นความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ บุคคลทุกคนต้องการการยอมรับ ต้องการการยกย่องนับถือ ต้องการหลีกเลี่ยงจากสิ่งที่ไม่รู้สึกรู้ว่าเป็นปมด้อยเมื่อเปรียบเทียบกับคนอื่น มาสโลว์ (Maslow) ได้กล่าวถึงความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ว่า มนุษย์มีความต้องการพื้นฐานอยู่ 5 ชั้น โดยในชั้นที่ 3 ได้แก่ ความต้องการด้านสังคมซึ่งเป็นความต้องการที่จะให้สังคมยอมรับตน และต้องการเข้าร่วมเป็นสมาชิกคนหนึ่งของกลุ่ม (บุญกัน อยู่ชมบุญ, 2524)

ในระหว่างอายุ 3-5 ปีเป็นช่วงสำคัญต่อการพัฒนาการด้านสังคมและอารมณ์ของเด็ก พัฒนาการเกี่ยวกับความคิดของตนเองก็เริ่มขึ้นในช่วงนี้ กล่าวคือ เด็กเริ่มรู้ว่าแต่ละคนต่างกันไป ตัวเองก็เป็นอีกคนหนึ่ง เด็กเริ่มมีโอกาสสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนวัยเดียวกันซึ่งทำให้เด็กได้เรียนรู้บทบาทของตนว่าควรจะทำปฏิสัมพันธ์ต่อเพื่อนอย่างไร เด็กเรียนรู้พฤติกรรมทางสังคมที่จะทำให้เพื่อนยอมรับ เรียนรู้การแบ่งปันหรือการรอคอย และมีความเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นซึ่งบางครั้งเรียกว่า ความเห็นอกเห็นใจ (ศรียา นิยมธรรม, 2524; ฌูกุล เกียรติสุนทร, 2532)

ความต้องการการยอมรับจากกลุ่มเพื่อนวัยเดียวกันของเด็กเป็นสิ่งสำคัญมาก เด็กต้องการการยอมรับจากเพื่อนอย่างจริงจัง ต้องการให้เพื่อนเห็นคุณค่า เห็นความสำคัญของตน ให้การยกย่องและต้องการฐานะตำแหน่งที่พึงมีในสังคม เด็กทุกคนถือว่าการได้รับการยกย่องจากกลุ่มเพื่อนเป็นรางวัลที่มีค่าและสำคัญที่สุดสำหรับตน เด็กจึงให้ความสำคัญต่อกลุ่มเพื่อนวัยเดียวกันมากด้วยการเอาใจเพื่อน และประพฤติตามอย่างเพื่อน รวมทั้งรับเอาแนวคิด เจตคติ ตลอดจนแบบแผนของกลุ่มมาปฏิบัติเพียงเพื่อให้ได้รับการยอมรับจากกลุ่มเพื่อน (ฮารี รังสินันท์, 2524) โดยที่เด็กแต่ละกลุ่มจะมีข้อกำหนดในกลุ่มของตนที่สมาชิกต้องปฏิบัติตาม เด็กจะรู้สึกไม่มั่นคงถ้าตนเองต่างไปจากคนอื่นในกลุ่ม เด็กจึงทำตามมาตรฐานของกลุ่มด้วยความพอใจ ซึ่งพฤติกรรมที่ดีที่ได้รับตอบแทนจากกลุ่มเพื่อนนี้จะส่งผลต่อบุคลิกภาพพื้นฐานของเด็กในอนาคต (Bullock, 1922; Rubin et al, 1994) กล่าวคือ เมื่อเด็กได้รับการยอมรับจากเพื่อนๆ เขาจะรู้สึกเชื่อมั่นในตนเอง และมีความรู้สึกที่ดีต่อการมาโรงเรียน (Spodek and Saracho, 1994)

ปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อเด็กในการที่จะเป็นที่ยอมรับของเพื่อนคือ บุคลิกภาพของเด็ก จากการศึกษาของกอสลิน (Goslin, 1962 อ้างถึงในประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, ม.ป.ป.) พบว่า เด็กที่เป็นที่ยอมรับในกลุ่มเพื่อนจะมีลักษณะต้นตัว มีความกระตือรือร้นสนใจสิ่งต่างๆ รอบตัว ง่ายเข้ากับคนอื่นได้ง่าย อยากมีส่วนร่วมในกิจกรรม มักมีสติปัญญาดี ผลการเรียนดีและแข็งแรง เชื่อมั่นในตนเอง ไม่ต้องการความช่วยเหลือจากผู้อื่นมากเกินไป และมีความไวต่อความรู้สึกของผู้อื่น ซึ่งสอดคล้องกับบี (Bee, 1985) ที่ได้รวบรวมผลการศึกษานักการศึกษาและนักจิตวิทยาต่างๆ (Asher, Renshaw and

Hymel, 1982; Ladd, 1984; Rubin and Daniels-Beimess, 1983) พบว่า คุณลักษณะของเด็กที่เป็นที่นิยมของเพื่อนจากการเลือกโดยเพื่อนเล่น หรือหัวหน้ากลุ่มในระดับชั้นประถมศึกษา และระดับชั้นมัธยมศึกษา มีลักษณะดังนี้

- 1) ความเป็นมิตร (Friendliness) เด็กที่มีมิตรไมตรีมากจะเป็นที่นิยมมาก
- 2) ความร่วมมือ (Cooperativeness) เด็กที่เป็นที่ชื่นชอบมักจะชอบให้ความร่วมมือต่อคำแนะนำของผู้อื่น รวมถึงการให้ความร่วมมือในด้านการเล่นกับเพื่อน
- 3) การเปิดตัวเองเข้าสู่สังคม (Outgoingness) เด็กที่ชอบเข้าร่วมกลุ่มจะเป็นที่นิยมมากกว่าเด็กที่ถดถอยสังคม
- 4) ความสำเร็จในโรงเรียน (Success in School) เด็กที่เรียนดีหรือมีทักษะในการเรียนที่ ดีกว่าจะเป็นที่นิยมมากกว่า
- 5) ตำแหน่งในครอบครัว (Family Position) เด็กที่เกิดเป็นลูกคนสุดท้ายมักจะเป็นที่นิยมมากกว่าเด็กที่เกิดเป็นลูกคนแรกของครอบครัว
- 6) ความมีเสน่ห์ทางกาย (Physical Attractiveness) เด็กที่มีเสน่ห์มากจะเป็นที่พึงพอใจของเพื่อนมาก ซึ่งในเด็กประถมศึกษาเรื่องนี้มีความสำคัญน้อยกว่าในเด็กปฐมวัย
- 7) ขนาดของรูปร่าง (Physical Size) เด็กที่สูง มีร่างกายสมวัยจะเป็นที่นิยมมากกว่า
- 8) ความสามารถเฉพาะด้าน (Specific Task Ability) เด็กที่มีความสามารถทางด้านกีฬา หรือมีความสามารถในงานที่มีคุณค่าจะเป็นที่นิยมมากกว่า
- 9) ทักษะทางสังคมทั่วไป (General Social Skills) โดยทั่วไปเด็กที่มีลักษณะการเข้าสังคมได้ดี เช่น เป็นเด็กที่มีหน้าตายิ้มแย้ม สบายผู้ที่พูดด้วย ฟังผู้อื่นพูด ให้คำแนะนำที่ดี รู้จักตั้งคำถาม ฯลฯ จะเป็นที่นิยมของเพื่อนมากกว่า

นอกจากนี้จากการศึกษาของหลุยส์ (Louise, 1976 อ้างถึงในนอร์ตัน วัฒนพันธ์, 2527) ที่ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างการเป็นที่ยอมรับของสังคมกับการมีอำนาจในสังคมของนักเรียนอนุบาล พบว่า พฤติกรรมการมีอำนาจในสังคมที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมการเป็นที่ยอมรับของสังคม คือ การเป็นผู้นำและผู้ตามในกลุ่ม, การร่วมทำกิจกรรม, การเล่นเลียนแบบ และการแสดงออกทั้งในเชิงรักเพื่อนและเป็นศัตรูกับผู้ใหญ่

สำหรับเด็กที่ไม่เป็นที่ยอมรับของเพื่อน มักเป็นเด็กที่มีลักษณะไม่ให้ความสนใจกับสภาพแวดล้อมรอบๆตัว ชอบเล่นหรือทำกิจกรรมอยู่คนเดียวเป็นเวลานาน ซื่อๆ ไม่สังคม มีปฏิสัมพันธ์เพียงเล็กน้อย หรืออาจเป็นลักษณะตรงข้ามคือ เลียงดัง ไม่รู้จักแบ่งปัน เกเร ใช้กำลัง ก้าวร้าว ไม่คำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่น และไม่ปฏิบัติตามข้อตกลง (Bullock, 1992; Rubin et al, 1994) ซึ่งผลจาก

การศึกษาในหลายๆเรื่องได้สนับสนุนสมมติฐานที่ว่า เด็กที่ได้รับการปฏิเสธหรือไม่ได้รับการเอาใจใส่จากเพื่อนในวัยเด็กจะเป็นผู้ที่เสี่ยงต่อการออกจากโรงเรียนกลางคันในระดับการศึกษาต่อมา และมักปรากฏในเด็กชายมากกว่าเด็กหญิง

4.2 เด็กพิเศษกับการเป็นที่ยอมรับของสังคม

สำหรับเด็กพิเศษแล้วการพัฒนาทักษะทางสังคมที่เหมาะสมจะช่วยให้เด็กได้รับการยอมรับทางสังคมมากขึ้น ดังนั้นรูปแบบการเรียนร่วมจึงเป็นโอกาสที่จะทำให้เด็กพิเศษได้อยู่ร่วมกับสังคมปกติ แต่จากการศึกษาการยอมรับทางสังคมของเด็กพิเศษในชั้นเรียนร่วมพบว่า เด็กพิเศษหลายคนประสบปัญหาในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทั้งกับเพื่อนปกติและครูผู้สอน อันมีสาเหตุมาจาก 2 ประการใหญ่ๆ คือ

ก. พฤติกรรมส่วนตัวของเด็กพิเศษเอง ได้แก่

1) การแสดงออกอย่างไม่เหมาะสม เช่น แสดงออกด้วยอารมณ์รุนแรงก้าวร้าว ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวเป็นอุปสรรคต่อการมีปฏิสัมพันธ์ ทำให้เด็กปกติเกิดความไม่พอใจมากยิ่งขึ้น

2) การมีพัฒนาการทางสังคมที่ช้ากว่าเด็กปกติในวัยเดียวกัน เช่น ขาดทักษะทางการใช้ภาษาซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นต่อการสื่อสารจึงทำให้มีเพื่อนน้อย เด็กที่มีเพื่อนน้อยก็จะมีโอกาสน้อยในการพัฒนาทักษะทางสังคมด้วย

ข. การขาดความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องของเด็กปกติและครูผู้สอนที่มีต่อเด็กพิเศษและการขาดการฝึกฝนและขาดประสบการณ์ในการทำงานกับเด็กพิเศษ สิ่งดังกล่าวมีความสำคัญมากเพราะทำให้เด็กปกติและครูผู้สอนเกิดความกลัวและมโนคติทางลบต่อเด็กพิเศษ ครูบางคนยังมีความรู้สึกกลัวและรู้สึกพอใจกว่าถ้าได้สอนเด็กปกติ จากผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ทั้งเด็กปกติและครูผู้สอนในชั้นเรียนร่วมมักไม่ค่อยยอมรับเด็กพิเศษ โดยแสดงการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กพิเศษน้อยมาก Gillung and Rucker (1997) พบว่า ครูผู้สอนจะคาดหวังเด็กพิเศษต่ำกว่าเด็กปกติ

นอกจากนี้จากงานวิจัยที่ศึกษาเรื่อง การยอมรับและการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเรียนร่วมพบว่า กฎเกณฑ์หลายๆอย่างของโรงเรียนเป็นอุปสรรคต่อการเป็นที่ยอมรับทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น และส่งผลไปยังเด็กคนอื่นๆด้วย ดังนั้นการริเริ่มโปรแกรมเพื่อส่งเสริมสภาพทางสังคมจึงควรได้รับการวางแผนล่วงหน้าเพื่อเตรียมสภาพแวดล้อมทางสังคมให้ดีขึ้นสำหรับเด็กทุกคน (Maccuspie, Patricia Ann, 1990)

4.3 การส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมของเด็กพิเศษด้านการเป็นที่ยอมรับของสังคม

เด็กที่ขอบอยู่คนเดียว หรือเด็กที่ไม่เป็นที่ยอมรับของเพื่อนสามารถได้รับการช่วยเหลือให้เป็นผู้ที่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนมากขึ้นหรืออยู่คนเดียวน้อยลงได้ด้วยการวางแผนกำหนดพฤติกรรมที่เหมาะสมให้ ในทางกลับกันการนำเด็กพิเศษเข้าไปอยู่ร่วมกับเด็กปกติในชั้นเรียนปกติไม่ได้หมายความว่าเด็กพิเศษจะได้รับการยอมรับทางสังคมหรือมีทักษะทางสังคมมากขึ้นเสมอไป การแก้ไขและส่งเสริมให้เด็กพิเศษได้รับการยอมรับจากเด็กปกติและครูผู้สอนจึงเป็นสิ่งที่นักการศึกษาที่เกี่ยวข้องควรให้ความสนใจเท่าๆกับการให้วิชาความรู้ (Gresham, 1984) เพราะเด็กในวัยนี้จำเป็นต้องการมีความรู้สึกที่ตนเองได้รับการยอมรับจากเพื่อนรวมถึงผู้ใหญ่ที่อยู่ใกล้ชิด สิ่งนี้จะทำให้เด็กรู้สึกรักตัวเอง ภูมิใจในตนเองเพราะผู้อื่นมองตนอย่างยกย่องและเห็นว่าตนมีค่า ลักษณะการมองตนดังกล่าวจะช่วยให้เด็กมองโลกในแง่ดีใช้ชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

การมีความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องของเพื่อนและครูผู้สอนเกี่ยวกับเด็กพิเศษเป็นสิ่งสำคัญ เพราะจะช่วยให้เกิดเจตคติที่ดีต่อเด็กพิเศษและส่งผลต่อการยอมรับเด็กพิเศษเพิ่มขึ้นด้วย ซึ่งเจตคติของครูมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะจะส่งผลต่อทัศนคติของเด็กปกติ โรเจอร์ (Rogers, 1969 อ้างถึงในโยธิน คັນสนยุทธ, 2529) เชื่อว่า เจตคติที่มีต่อกันระหว่างครูกับนักเรียนเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการสอน ครูควรมีความสัมพันธ์กับนักเรียนด้วยความจริงใจ ยอมรับความรู้สึกของตนเองและของเด็กเพื่อทำให้เกิดความเข้าใจอันดีต่อกัน การวางแผนและการจัดโปรแกรมจะช่วยให้แน่ใจได้ว่า เด็กพิเศษในวัยอนุบาลจะเป็นที่ยอมรับของสังคมได้ เด็กเหล่านี้ไม่อาจเรียนรู้ทักษะทางสังคมโดยปราศจากการช่วยเหลือจากครูได้ ดังนั้นการวางแผนและการจัดโปรแกรมพิเศษจึงเป็นสิ่งจำเป็น รวมทั้งการกำหนดยุทธศาสตร์ต่างๆ ดังนี้

1. การให้โอกาสหลายรูปแบบแก่เด็กพิเศษที่จะสังเกตและเลียนแบบ
2. การจัดทาสคูปกรณ์ และการจัดเตรียมกิจกรรมต่างๆที่จะเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทาง

สังคมให้กับเด็ก

3. การเรียนรู้บทบาททางสังคม
4. การให้แรงเสริมแก่พฤติกรรมที่ก่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเด็กปกติกับ

เด็กพิเศษ

5. ครูต้องแน่ใจว่าเด็กพิเศษทุกคนต้องเรียนรู้และปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ เด็กพิเศษต้องไม่ได้รับการยกเว้นจากการเรียนรู้ที่จะมีพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมโดยอ้างความพิการมาเป็นข้ออ้างหรือถึงแม้การเรียนรู้ต้องใช้เวลานานมากกว่าหรือยากกว่าสำหรับเด็กพิเศษก็ตาม แต่ทุกคนต้องเรียนรู้เพื่อให้สังคมยอมรับ มิฉะนั้นเด็กพิเศษอาจได้รับการปฏิเสธหรือเป็นที่รังเกียจของเพื่อนๆได้ (ครีเยา นิยมธรรม,

นอกจากนี้การเตรียมความพร้อมให้แก่เด็กปกติก่อนที่จะได้เรียนร่วมกับเด็กพิเศษก็มีความสำคัญเท่าๆกับการเตรียมเด็กพิเศษก่อนที่จะเข้าชั้นเรียนร่วม สิ่งสำคัญในการเตรียมความพร้อมให้แก่เด็กพิเศษ คือ การเรียนรู้ทักษะทางสังคมที่จำเป็นและการแสดงออกอย่างเหมาะสมเพราะสิ่งดังกล่าวเป็นสาเหตุสำคัญที่กีดกันให้เด็กพิเศษมักไม่ได้รับการยอมรับจากเด็กปกติ ครูผู้สอนต้องอธิบายให้เด็กพิเศษเข้าใจว่าควรปฏิบัติอย่างไร ปฏิบัติเมื่อไร มีอะไรที่พิเศษ เด็กพิเศษอาจได้รับแบบอย่างที่ต้องการจากครูผู้สอนและเด็กปกติ หรือจากวีดิทัศน์และภาพยนตร์ สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งคือ ครูผู้สอนต้องให้แรงเสริม ให้คำชมเชย ให้การกระตุ้น และให้ปฏิกริยาตอบกลับที่เหมาะสม

ส่วนการเตรียมความพร้อมให้แก่เด็กปกตินั้น ครูผู้สอนหรือครูผู้สอนร่วมกับนักการศึกษาพิเศษอาจจัดกิจกรรมต่างๆ เช่น ให้เด็กปกติเรียนรู้ลักษณะและสภาพของเด็กพิเศษ เน้นให้เด็กปกติเข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลว่าแต่ละคนมีทั้งข้อดีและข้อบกพร่องในขณะเดียวกันก็สามารถมีอะไรที่คล้ายคลึงกันได้ (Schulz & Turnbull, 1983) จากนั้นก็อธิบายถึงสิ่งที่ควรปฏิบัติกับเด็กดังกล่าวเปรียบเทียบกับเด็กปกติฟังถึงการให้การศึกษาในลักษณะปกติกับการให้การศึกษาในลักษณะเฉพาะกับเด็กพิเศษ ประวัติของคนที่พิการที่มีชื่อเสียงหรือเชิญบุคคลดังกล่าวมาพูดคุยให้นักเรียนได้ซักถาม สำหรับเด็กเล็กๆอาจใช้หุ่นมือที่เป็นคนพิการประเภทต่างๆมาเป็นสื่อให้เด็กๆได้พูดคุยหรือเป็นผู้มาเชิดหุ่นเอง หรือสร้างเหตุการณ์สมมุติ เช่น เอาผ้าปิดตาเด็กปกติในช่วงเวลารับประทานอาหารหรือในช่วงโมเมนต์ หลังจากการจัดกิจกรรมแล้วควรได้มีการพูดคุยแลกเปลี่ยนถึงประสบการณ์ต่างๆและความรู้สึกที่ได้รับเพื่อให้แน่ใจว่าเด็กปกติมีความเข้าใจที่ถูกต้อง

จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้นจะเห็นได้ว่า การยอมรับของสังคมและการส่งเสริมให้เกิดพัฒนาการทางสังคมของเด็กพิเศษในด้านดังกล่าวเป็นสิ่งที่ต้องมีการวางแผนและดำเนินการด้วยความระมัดระวัง การที่เด็กพิเศษจะเป็นที่ยอมรับของเด็กปกติและครูผู้สอนได้นั้นมีปัจจัยที่เกี่ยวข้องใหญ่ๆ 2 ประการคือ การมีความรู้ความเข้าใจและนำไปปฏิบัติอย่างถูกต้องเกี่ยวกับเด็กพิเศษและการแสดงออกที่เหมาะสมของเด็กพิเศษเอง ซึ่งจะทำให้เด็กปกติและครูผู้สอนมีเจตคติที่ดีและเกิดการยอมรับในที่สุด โดยเฉพาะอย่างยิ่งบทบาทของครูผู้สอนซึ่งมีอิทธิพลต่อการแสดงออกของเด็กปกติที่มีต่อเด็กพิเศษเป็นอย่างมาก ทั้งการแสดงออกด้วยคำพูดและกิริยาท่าทางที่ปฏิบัติกับเด็กพิเศษ ตลอดจนการจัดการสอนรูปแบบต่างๆ อย่างรัดกุมเพื่อส่งเสริมให้เกิดความเข้าใจและการยอมรับระหว่างเด็กปกติกับเด็กพิเศษในชั้นเรียนร่วม

จากข้อมูลด้านต่างๆดังกล่าวข้างต้น ไม่ว่าจะเป็นในด้านตัวเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นเอง หรือในด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในชั้นเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นกับเด็กปกติ และกับครูผู้สอนโดยเฉพาะปฏิสัมพันธ์ในด้านการช่วยเหลือ การมีส่วนร่วมทางสังคม และการเป็นที่ยอมรับของสังคม นับได้ว่าเป็นสิ่งที่น่าสนใจและควรค่าแก่การศึกษา เพราะนอกจากจะได้ข้อมูลเพิ่มเติมในแง่มุมต่างๆ จากการศึกษาแล้ว ยังได้นำข้อมูลดังกล่าวมาเป็นแนวทางในการช่วยพัฒนา และส่งเสริมให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นได้ใช้ชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย