บทที่ 2

วรรณคดีที่เกี่ยวข้อง

วรรณคดีที่เกี่ยวข้องกับ รูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน จัดเป็นหัวข้อใหญ่ ๆ ได้ 3 หัวข้อ ดังนี้คือ

1. มโนทัศน์พื้นฐานเกี่ยวกับเด็กพิการก่อนวัยเรียน
2. ความรู้และทฤษฎีเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน
3. สภาพการจัดการเรียนการสอนที่เกี่ยวข้องกับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

มโนทัศน์พื้นฐานเกี่ยวกับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

1. **นิยามของคำว่า "ความพิการ" และ "เด็กพิการ"**

ในปัจจุบันในวงการการศึกษาพิเศษ ได้มีการใช้คำศัพท์ต่างๆหลายคำเพื่อกล่าวถึงกลุ่มบุคคลเดียวกัน ได้แก่คำว่า ความพิการ ความบกพร่อง การไร้ความสามารถ การขาดความสามารถ และการเสียเปรียบ ซึ่งมาจากคำต่าง ๆ ได้แก่ Impairment, Disability และ Handicap

องค์การอนามัยโลก (WHO) (สุภา มาลากุล ณ อยุธยา 2524 : 93 อ้างถึงใน ชนิษฐา เทวินทรภักติ 2531 : 6-7) ได้ให้นิยามของคำว่า Impairment, Disability และ Handicap ไว้ดังนี้

. . . 1. ความพิการ (Impairment) หมายถึง การสูญเสียหรือมีความผิดปกติในด้านโครงสร้างด้านหน้าที่ของร่างกาย จิตใจ หรือสรีรวิทยาจะเป็นชั่วคราวหรือถาวรก็ได้ หมายรวมถึงความพิการของอวัยวะ (Anomaly) ความสูญเสียหรือขาดหายของอวัยวะ ตลอดจนกลไกของร่างกาย (Body Mechanism) และระบบการทำงานของจิตใจ (Mental Function System) เช่น สายตาข้างใดข้างหนึ่งเกิดมัว พร่า หรือมองไม่เห็น แขนขา

เกิดเป็นอัมพาต หูเกิดการสูญเสียการได้ยิน เกิดมีอาการทางจิต ทางประสาท เป็นต้น

2. การไร้ความสามารถ (Disability) เป็นผลที่เกิดจากความพิการ ทำให้เกิดข้อจำกัด หรือการสูญเสียความสามารถที่จะกระทำกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง ที่ถือว่าเป็นปกติวิสัยของมนุษย์ทั่วไปที่ควรจะกระทำได้ เช่น เด็กที่เกิดตามัวพร่าทำให้เรียนหนังสือไม่ได้ตามปกติ เป็นต้น

3. การเสียเปรียบ (Handicap) คือ การเสียเปรียบของบุคคลใดบุคคลหนึ่งที่เกิดจากความพิการ และ/หรือ การไร้ความสามารถทำให้บุคคลนั้นไม่อาจแสดงบทบาท หรือการกระทำได้เหมาะสมสอดคล้องตามวัย เพศ สังคม และวัฒนธรรม . . .

จากนิยามข้างต้น คาโรลีน อาร์โนลด์ (Caroline Arnold 1989 : 4-5 อ้างถึงใน นิรมล ชยุตสาหกิจ ม.ป.ป.) ได้ยกตัวอย่างประกอบเพื่อให้เข้าใจได้ชัดเจนขึ้น ดังนี้

. . . ก. ตัวอย่างของความพิการ ได้แก่ ส่วนของร่างกายขาดหายไปหรือบกพร่อง อัมพาต ภายหลังเป็นโปลิโอ โรคเบาหวาน สายตาสั้น ปัญญาอ่อน แก้วหูทะลุ ใบหน้าผิดรูป

ข. การไร้ความสามารถที่เป็นผลจากการเสียเปรียบ ได้แก่ ความยากลำบากในการเดิน การมองเห็น การพูด การได้ยิน การนับ การยกของ และการมีความสนใจในความสัมพันธ์ติดต่อกับสิ่งที่อยู่รอบตน

ค. การไร้ความสามารถอาจกลายเป็นความพิการ เมื่อมันเข้ามาเป็นอุปสรรคกับการกระทำที่สังคมคาดหวังไว้ว่าควรทำได้ ในช่วงเวลาจำเพาะในชีวิตของคนนั้น ตัวอย่าง เช่น เด็กที่ไร้ความสามารถ อาจกลายเป็นเสียเปรียบ ในการดูแลตัวเอง การเข้าไปมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กอื่น ๆ และกับผู้ใหญ่ การเรียนรู้ในและนอกโรงเรียน หรือการเป็นสมาชิกของสังคมที่ทำมาหากินได้คล่องเกิดประโยชน์ทางเศรษฐกิจเมื่อเขาโตขึ้น . . .

อาร์โนลด์ (Arnold 1989 อ้างถึงใน นิรมล ชยุตสาหกิจ ม.ป.ป.) ยังได้อธิบายว่า สังคมและวัฒนธรรมแต่ละแห่งเป็นผู้กำหนดว่าเด็กคนนั้นๆเป็นเด็กปกติหรือไม่ ความพิการอาจจะเป็นหรืออาจจะไม่เป็นสาเหตุของการไร้ความสามารถก็ได้ และในทำนองเดียวกันการไร้ความสามารถก็อาจจะเป็นหรืออาจจะไม่เป็นสาเหตุของการเสียเปรียบก็ได้ การเสียเปรียบเป็น

สิ่งที่เปลี่ยนแปรไปตามสภาพการณ์ต่างๆ เช่น เด็กหูหนวกจะเสียเปรียบเมื่อดูโทรทัศน์ เพราะเขาไม่อาจได้ยินเสียงที่กำลังเกิดขึ้น แต่จะไม่เสียเปรียบเมื่อเขาอ่านหนังสือ ดังนั้นสภาพการเสียเปรียบจึงเป็นสิ่งที่สามารถจัดการแก้ไขได้ เด็กที่มีสภาพการเสียเปรียบนั้นมักเนื่องมาจากทัศนคติของคนที่อยู่รอบตัวเขามากกว่าจากสภาพการไร้ความสามารถของตัวเขาเองโดยตรง อาร์โนลด์ (1989) ได้ยกตัวอย่างต่อไปนี้เพื่อช่วยให้เข้าใจได้ชัดเจนขึ้น

ตัวอย่าง : เด็กชายอายุ 6 ขวบ คนหนึ่ง เคยเป็นโปลิโอซึ่งทำให้ขาลีบและขาหดแกร็น

ความพิการ : ขาหดสั้นและลีบ

การไร้ความสามารถ : ความลำบากในการเดิน

การเสียเปรียบ : ไม่สามารถไปโรงเรียน ไม่สามารถช่วยหิ้วน้ำ ไม่ได้เข้าร่วมเล่นเกมส์กับเด็กอื่นๆในวัยเดียวกัน

2. ประเภทของความพิการ

องค์การอนามัยโลก (WHO 1989 อ้างถึงใน สุนิตย์ สุทธิสารรณกิจ 2531 : 69-70) ได้จัดแบ่งความพิการตามลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

. . . 1. แบ่งตามความพิการ (classification of impairment)

1.1 พิการทางสติปัญญาหรือความทรงจำ (Intelligence or Memory Impairment) ปัญญาอ่อน เสียความทรงจำ ลืมเหตุการณ์ที่ผ่านมาและปัจจุบัน

1.2 พิการทางจิตอื่นๆ (Other Psychological Impairment) บกพร่องทางสติสัมปชัญญะ หย่อนความสำนึก บกพร่องทางความสนใจหรือการเข้าใจ นอนไม่หลับ

1.3 พิการทางภาษาหรือการสื่อความหมาย (Language or Communication Impairment) พูดไม่ได้ พูดไม่ชัด ไม่สามารถแสดงความเข้าใจและแสดงการติดต่อกับคนอื่นได้

1.4 พิการทางการได้ยิน (Aural Impairment) หูตึง ได้ยินไม่ชัดเจนทั้งสองข้าง ได้ยินข้างหนึ่งและหนวกอีกข้างหนึ่ง

1.5 พิการทางการมองเห็น (Ocular Impairment) เห็นไม่ชัดเจนทั้งสองข้าง บอด ข้างหนึ่งเห็นเลือนรางข้างหนึ่ง บอดสองข้าง

1.6 พิการทางอวัยวะภายใน (Visceral Impairment) บกพร่องทางระบบหัวใจ และการไหลเวียนของโลหิต บกพร่องทางระบบการย่อยอาหาร การขับถ่าย

1.7 พิการทางโครงกระดูก (Skeletal Impairment) กระโหลกศีรษะ หัว ลำตัว แขนขา ไม่เป็นปกติ

1.8 พิการทางประสาทสัมผัส (Sensory Impairment) เสียความรู้สึกร้อนหนาว ความรู้สึกลดน้อยกว่าปกติ สูญเสียความรู้สึกสัมผัส เจ็บ

1.9 อื่น ๆ

2. แบ่งตามการไร้ความสามารถ (Classification of Disabilities)

2.1 ไร้ความสามารถทางอุปนิสัย (Behaviour Disabilites) ไม่สามารถบอกเวลา สถานที่ ไม่สามารถปกป้องคุ้มครองตนเอง เสียความสัมพันธ์กับครอบครัว

2.2 ไร้ความสามารถทางการสื่อความหมาย (Communication Disabilities) พูดได้แต่ไม่เข้าใจ พูดไม่รู้เรื่อง พูดไม่ได้ เขียนหนังสือไม่ได้ อ่านไม่ได้

2.3 ไร้ความสามารถทางการดูแลตนเอง (Personal Care Disabilities) ไม่สามารถทำกิจวัตรประจำวัน เช่น อาบน้ำ เข้าส้วม แต่งตัว กินอาหารได้เอง

2.4 ไร้ความสามารถทางการเคลื่อนไหว (Locomotor Disabilities) เช่น เดิน วิ่ง ขึ้นลงบันไดไม่ได้ตามปกติ

2.5 ไร้ความสามารถทางความคล่องแคล่วของอวัยวะ (Deterity Disabilities) ไร้ความสามารถในการทำกิจวัตรประจำวัน ไม่สามารถใช้นิ้วมือกำของ ถือของ หรือไม่สามารถบังคับการใช้เท้า บังคับร่างกาย

2.6 ไร้ความสามารถทางสิ่งแวดล้อม (Environmental Disabilities) ไม่สามารถทนต่อการเปลี่ยนแปลงของอุณหภูมิดินฟ้าอากาศ เสียง หรือบรรยากาศในการทำงาน

2.7 ไร้ความสามารถในบางสถานการณ์ (Situational Disabilities) ช่วยตนเองไม่ได้ ต้องพึ่งผู้อื่น ไม่เป็นอิสระ

3. แบ่งตามการเสียเปรียบ (Classification of Handicap)

3.1 เสียเปรียบทางความสำนึก (Orientation Handicap) ไร้ความสำนึกต่อสิ่งแวดล้อม ไม่สามารถเกี่ยวข้องกับผู้อื่น

3.2 เสียเปรียบทางกาย ไม่เป็นอิสระ ต้องพึ่งผู้อื่น (Physical Independence handicap) โดยแบ่งตามความรุนแรงของความพิการ คือต้องพึ่งผู้อื่นทุกอย่าง ช่วยตนเองได้บ้างแต่ส่วนใหญ่ยังไม่เป็นอิสระ มีสถานภาพพึ่งตนเองได้ แต่ออกนอกบ้านยังไม่เป็นอิสระ พึ่งตนเองได้เป็นครั้งคราวในช่วงเวลาสั้น ช่วยตนเองในการทำกิจวัตรประจำวันได้บ้างในการแต่งตัว กินอาหาร เข้าส้วม แต่ยังไม่เป็นอิสระทั้งหมด และช่วยตนเองได้ในการทำกิจวัตรประจำวันทุกอย่าง

3.3 เสียเปรียบทางการเคลื่อนไหว (Mobility Handicap) แบ่งตามความรุนแรงของความพิการ เคลื่อนไหวข้อในการบริหารกล้ามเนื้อเกือบไม่ได้ เคลื่อนไหวได้เองบ้างแต่ข้อยังติดเป็นส่วนใหญ่ และเคลื่อนไหวได้เองเป็นส่วนใหญ่โดยให้ผู้อื่นช่วยเป็นส่วนน้อย

3.4 เสียเปรียบทางด้านกิจกรรม (Occupation Handicap) แบ่งตามความรุนแรงของความพิการ ได้แก่ พึ่งตนเองในการทำกิจกรรมได้น้อยมาก เป็นอิสระในกิจกรรมต่าง ๆ แต่ยังมีขอบเขตที่พึ่งตนเองไม่ได้ ทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้ด้วยตนเองในบางเวลาเป็นอิสระในการทำกิจกรรมได้ 1-2 ชนิดแต่ยังต้องพึ่งคนอื่นอยู่ในกิจกรรมอื่น ๆ

3.5 เสียเปรียบทางด้านสังคม (Social Integration Handicap) ไม่สามารถเข้าสังคมทั่วไปได้ ไม่สามารถร่วมกิจกรรมกับเพื่อนญาติพี่น้องได้ อารมณ์จิตใจยังอยู่ในสภาพไม่พร้อมที่จะเข้าสังคมเพราะอายหรือน้อยใจ

3.6 เสียเปรียบทางสภาพเศรษฐกิจ (Economic Self-sufficiency Handicap) ได้แก่ ไม่มีรายได้ มีรายได้เล็กน้อย แต่ไม่พอเพียงกับค่าใช้จ่ายในบ้านและการรักษาพยาบาล มีรายได้บ้างสำหรับค่าใช้จ่ายในบ้าน แต่ไม่พอเพียงกับการรักษาพยาบาล . . .

คณะกรรมการร่วมขององค์การทุนเพื่อเด็กแห่งสหประชาชาติหรือยูนิเซฟ (UNICEF) กับองค์การฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการระหว่างประเทศ (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช 2531 ก: 8) ได้กำหนดประเภทของความพิการเกี่ยวกับเด็กไว้ดังนี้

1) ตาบอด

2) มองเห็นได้อย่างเลือนราง หรือบางส่วน

3) มีความบกพร่องทางการได้ยิน

4) ปัญญาอ่อน

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

5) พิการเกี่ยวกับการเคลื่อนไหว ซึ่งเกิดจากความพิการทางสมอง ความพิการทางแขน ขา ลำตัว

6) มีความบกพร่องทางการพูดหรือการใช้ภาษา

7) มีปัญหาการเรียนรู้เฉพาะด้าน (Learning Disabilities)

8) มีปัญหาทางพฤติกรรมต่าง ๆ

9) เรียนหนังสือได้ช้า

10) มีปัญหาความพิการซ้ำซ้อน

อย่างไรก็ตาม ความพิการในเด็กและผู้ใหญ่ที่รู้จักและพบเห็นโดยทั่วไปนั้น ในวงการแพทย์ (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช 2531 ก: 8) ได้แบ่งประเภทของความพิการไว้อย่างกว้าง ๆ ดังนี้

1) ความพิการทางแขน ขา ลำตัว

2) ความพิการทางหู

3) ความพิการทางตา

4) ความพิการทางสติปัญญา

5) ความพิการทางอารมณ์และจิตใจ

ส่วนในประเทศไทยนั้น กองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (กรมสามัญศึกษา 2531 : 1) ได้กำหนดประเภทเด็กพิเศษที่ได้ดำเนินการให้บริการทางการศึกษาดังนี้

1) เด็กพิการประเภทตาบอด

2) เด็กพิการประเภทหูหนวก

3) เด็กพิการประเภทปัญญาอ่อน

4) เด็กพิการทางร่างกายรวมทั้งเด็กเจ็บป่วยเรื้อรังในโรงพยาบาล

5) เด็กขาดโอกาสที่จะเข้าเรียนในโรงเรียนปกติ ได้แก่ เด็กชาวป่า ชาวเขา ชาวเรือ ชาวเกาะ เด็กที่อยู่ในท้องถิ่นทุรกันดารหรือมีปัญหาทางสภาพภูมิศาสตร์ เด็กยากจนที่ไม่สามารถเข้าเรียนในโรงเรียนปกติ เด็กกำพร้าบิดา มารดา ขาดผู้อุปการะ บุตรหลานของผู้ที่มีส่วนร่วมในการเสริมสร้างความมั่นคงของชาติ เด็กที่มีปัญหาทางสังคมหรือเด็กที่ขาดโอกาสทาง

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การศึกษาในลักษณะอื่นๆ

อย่างไรก็ตามในความเป็นจริงแล้ว กองการศึกษาพิเศษได้ให้บริการแก่เด็กหูตึงด้วย โดยให้รวมอยู่ในความพิการประเภทหูหนวก แต่เด็กที่มีปัญหาทางด้านสังคมนั้นยังไม่ได้มีการจัดบริการเพื่อตอบสนองความต้องการของเด็กประเภทนี้อย่างเฉพาะเจาะจงนัก

ส่วนเด็กที่มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมซึ่งเนื่องมาจากโรคจิต โรคประสาทนั้น มีบริการทางการศึกษาควบคู่กับบริการทางการแพทย์ จัดให้ที่โรงพยาบาลยุวประสาทไวทโยปถัมภ์ แต่ไม่ได้มีการจัดประเภทแยกออกมาเป็นอีกประเภทหนึ่ง

คณะอนุกรรมการโครงการการศึกษาพิเศษ โครงการพัฒนาศึกษาอาเซียน (ศูนย์พัฒนศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย 2529: 4-9) ได้จัดประเภทเด็กพิการที่จะให้บริการเรียนร่วมไว้ในหนังสือ "คู่มือการจัดการเรียนร่วม" ดังนี้

1) เด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น
2) เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
3) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
4) เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย (และสุขภาพ)
5) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ (เฉพาะทาง)

อย่างไรก็ตาม เพื่อความสะดวกในการจัดลำดับข้อมูลโดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดเรียบเรียงข้อมูลพื้นฐาน ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้จึงจัดประเภทความพิการเป็นกลุ่มใหญ่ ๆ ให้สอดคล้องกับวรรณคดีที่ศึกษาและลักษณะการจัดการศึกษาพิเศษในประเทศไทยดังนี้คือ

1) ความพิการทางการเห็น
2) ความพิการทางการได้ยินและ/หรือความพิการทางการพูด
3) ความพิการทางร่างกายและสุขภาพ
4) ความพิการทางสติปัญญา
5) ความบกพร่องทางการเรียนรู้เฉพาะทาง
6) ความพิการทางอารมณ์และพฤติกรรม

3. สาเหตุของความพิการ

จากการศึกษาของคณะกรรมการผู้เชี่ยวชาญองค์การอนามัยโลก (WHO Expert Committee) (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช 2531 ก: 7-8) ได้จำแนกสาเหตุและลักษณะของความพิการในทางการแพทย์ไว้ดังนี้

1) ความพิการแต่กำเนิด

1.1) จากสาเหตุกรรมพันธุ์ เช่น พวกสมองเจริญช้า ปัญญาอ่อน ประสาทหูพิการ ตาบอด

1.2) จากสาเหตุที่ไม่ใช่กรรมพันธุ์ เช่น การกินยาแก้แพ้ธาลิโดไมด์ในระหว่างตั้งครรภ์ ทำให้เด็กที่เกิดมาแขนขาด้วน การติดเชื้อหัดเยอรมันระหว่างอยู่ในครรภ์มารดา ทำให้เด็กปัญญาอ่อน นอกจากนี้ยังมีสาเหตุที่เกิดจากความผิดปกติต่าง ๆ ในระหว่างคลอดด้วย

2) โรคติดต่อ ทำให้เกิดความพิการได้หลายทาง เช่น ไขสันหลังอักเสบ ทำให้กล้ามเนื้ออัมพาตหรือที่รู้จักกันโดยทั่วไปว่าโปลิโอ

3) โรคที่ไม่ติดต่อ ได้แก่ โรคระบบการเคลื่อนไหว เช่น ปวดหลัง ปวดข้อ ความพิการจากกระดูก กล้ามเนื้ออัมพาต โรคหัวใจ โรคปอด เบาหวาน ตาฟาง หูตึง หูหนวก เป็นใบ้ ตาบอด และโรคอื่น ๆ เช่น โรคมะเร็ง โรคลมชัก

4) โรคจิตชนิดต่าง ๆ เช่น โรคประสาทซึมเศร้า โรคประสาทชนิดย้ำคิดย้ำทำ

5) โรคพิษสุราเรื้อรังและการติดสารเสพติดต่าง ๆ

6) ภยันตรายต่าง ๆ และการบาดเจ็บ ภยันตรายส่วนใหญ่เกิดจากการได้รับอุบัติเหตุต่าง ๆ ทั้งจากการสัญจรทางบก น้ำ หรืออากาศ และอุบัติเหตุจากการทำงานในบ้าน โรงเรียน และการต่อสู้จากภัยสงคราม การต่อสู้กันเอง การทะเลาะวิวาท และการก่อการร้าย

7) ภาวะทุพโภชนาการ การขาดสารอาหารเป็นอันตรายที่ก่อให้เกิดความพิการ เช่น ตาบอด สมองพิการตั้งแต่อยู่ในครรภ์ ในเด็กแรกเกิด และในระยะที่เด็กกำลังเจริญเติบโต

8) สาเหตุอื่น ๆ เช่น

ก. สิ่งแวดล้อม เช่น การได้รับพิษไอปรอทเรื้อรัง ทำให้ปัญญาอ่อน การได้ยินเสียงอึกทึกเป็นประจำ ทำให้ประสาทหูเสีย

ข. คดีอาชญากรรม เช่น ถูกยิงตรงไขประสาทสันหลังทำให้เป็นอัมพาต

ค. จากการรักษาพยาบาลที่ไม่ถูกวิธี เช่น กินยาผิด ฉีดยาผิด

จากสาเหตุที่กล่าวมาทั้ง 8ข้อ ทำให้เกิดความพิการต่อระบบต่างๆ ของร่างกายคือ

1) ระบบการเคลื่อนไหวและแขนขา ซึ่งประกอบด้วยความพิการทางกระดูกข้อ และประสาทที่บังคับการเคลื่อนไหวของกล้ามเนื้อ รวมทั้งการสูญเสียอวัยวะแขนและขาด้วย

2) ระบบรับความรู้สึก โดยเฉพาะการเห็นและการได้ยิน เช่น ตาบอดทั้ง 2 ข้าง หูหนวก เป็นใบ้

3) ระบบสมองและประสาท เช่น เป็นโรคจิต โรคสมองพิการ โรคพิษสุราเรื้อรัง และโรคติดยา ซึ่งมีผลต่อสมองและประสาทด้วยเช่นกัน

4) ความพิการอื่น ๆ เช่น เท้าปุก ปากแหว่ง และพิการซ้ำซ้อนต่างๆ อาทิ แขนขาพิการและมีปัญญาอ่อนร่วม ตาบอดร่วมกับปัญญาอ่อน

ความรู้และทฤษฎีเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

1. นิยามของการศึกษาพิเศษ หรือ การศึกษาสำหรับเด็กพิการ

ฮัลลาแฮน และ คอฟมาน (Hallahan and Kauffman) ให้ความหมายของการศึกษาพิเศษว่า คือ "การเรียนการสอนที่ได้ออกแบบไว้เป็นพิเศษซึ่งตอบสนองความต้องการเฉพาะบุคคลของเด็กพิเศษแต่ละคน" (Hallahan and Kauffman 1978 : 4)

ดันน์ (Dunn 1973 : 7-8) ได้อธิบายความหมายของการศึกษาพิเศษ โดยกล่าวว่าบริการการศึกษาพิเศษนั้นประกอบด้วย การจัดใน 4 ด้าน ดังนี้ คือ

1) <u>นักการศึกษาที่ได้รับการฝึกฝนทางวิชาชีพมาเป็นพิเศษ</u> ซึ่งรวมถึง ครูที่ปรึกษา นักการศึกษาทางศึกษาศาสตร์ และผู้บริหารซึ่งมีความสามารถพิเศษในการให้บริการแก่เด็กพิเศษประเภทหนึ่งหรือมากกว่านั้น นอกเหนือไปจากเด็กที่ครูในชั้นเรียนปกติสอนอยู่ทั่วไป บริการดังกล่าวอาจให้แก่เด็กพิเศษโดยทางตรงหรือทางอ้อมก็ได้

2) <u>เนื้อหาหลักสูตรพิเศษ</u> เด็กพิเศษจำนวนมากต้องการหลักสูตรที่แตกต่างจากเนื้อหาที่สอนกันในโรงเรียนปกติ เช่น การอ่านปากสำหรับเด็กหูหนวก และอักษรเบรลล์สำหรับเด็กตาบอด เป็นต้น

3) ระเบียบวิธีพิเศษ เด็กพิเศษบางคนจะเรียนได้ดีขึ้น เมื่อใช้วิธีการสอนบางอย่าง แม้ว่าเทคนิคการสอนเฉพาะที่สร้างและใช้ได้ผลจริง ๆ จะยังมีไม่มากนัก เช่น การใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับรุนแรง เป็นต้น

4) อุปกรณ์การสอนพิเศษ ซึ่งรวมถึงเครื่องพิมพ์ดีดไฟฟ้าที่ออกแบบเป็นพิเศษสำหรับเด็กสมองเป็นอัมพาต (Cerebral palsied) ที่ควบคุมกล้ามเนื้อไม่ได้ อักษรเบรลล์ และหนังสือที่มีตัวอักษรขนาดใหญ่สำหรับผู้ที่มีความจำกัดในทางการมองเห็น อุปกรณ์การสอนที่เน้นหนักการสืบเสาะสำหรับเด็กที่มีความเป็นเลิศ และอุปกรณ์การเรียนแบบโปรแกรมสำหรับเด็กปัญญาอ่อนที่จำเป็นต้องปรับเนื้อหาการเรียนรู้ลงเป็นขั้นเล็ก ๆ มากกว่าปกติ ฯลฯ

สมิธ และ คณะ (Smith et al.) ได้ให้คำจำกัดความที่พยายามปรับปรุงให้มีลักษณะของการปฏิบัติจริง(Functional)ให้มากขึ้นดังนี้คือ การศึกษาพิเศษคือ"วิชาชีพที่เกี่ยวข้องกับการจัดการตัวแปรต่างๆทางการศึกษาเพื่อนำไปสู่การป้องกัน การลด หรือการจำกัดสภาพต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดความบกพร่องสำคัญต่าง ๆ ในด้านการปฏิบัติหน้าที่ทางสติปัญญา ทางการสื่อความหมาย ทางการเคลื่อนไหว ทางสังคม และทางอารมณ์ของเด็ก" (Smith et al. 1983: 9)

สำหรับความหมายของการศึกษาพิเศษในประเทศไทยนั้น แผนการศึกษาชาติ พุทธศักราช 2520 (2530 : 11) ได้แบ่งการศึกษาพิเศษตามนิยามทางตะวันตกเป็น 2 ประเภท คือ การศึกษาพิเศษและการศึกษาสงเคราะห์ โดยให้ความหมายไว้ดังนี้

> . . . 38. การศึกษาพิเศษ เป็นการศึกษาที่จัดให้แก่บุคคลที่มีลักษณะพิเศษหรือผิดปกติทางร่างกาย สติปัญญา หรือจิตใจ อาจจัดเป็นสถานศึกษาเฉพาะ หรือจัดในโรงเรียนธรรมดาก็ได้ตามความเหมาะสม
>
> 39. การศึกษาสงเคราะห์ เป็นการศึกษาที่มุ่งจัดให้บุคคลที่รัฐจำเป็นต้องให้การสงเคราะห์เป็นพิเศษ ทั้งนี้ เพื่อมุ่งให้เกิดความเสมอภาคทางการศึกษาแก่ผู้ยากไร้ หรือผู้ที่เสียเปรียบทางการศึกษาในลักษณะต่าง ๆ โดยอาจจัดเป็นสถานศึกษาเฉพาะหรือจัดรวมในโรงเรียนธรรมดาก็ได้ตามความเหมาะสม. . .

ส่วนกองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา (2531 : 1)ได้กำหนดความหมายของการศึกษาพิเศษ และการศึกษาสงเคราะห์ที่แคบกว่าที่กำหนดไว้ในแผนการศึกษาชาติ พุทธศักราช 2520ไว้ดังนี้

. . . <u>การศึกษาพิเศษ</u> หมายถึงการศึกษาสำหรับเด็กพิการประเภทต่าง ๆ ได้แก่ ตาบอด หูหนวก ปัญญาอ่อน และพิการทางร่างกาย รวมทั้งการศึกษาสำหรับเด็กเจ็บป่วยเรื้อรังในโรงพยาบาล

<u>การศึกษาสงเคราะห์</u> หมายถึง การศึกษาสำหรับเด็กขาดโอกาสที่จะเข้าเรียนในโรงเรียนปกติ ได้แก่เด็กชาวปา ชาวเขา ชาวเรือ ชาวเกาะ เป็นเด็กที่อยู่ในท้องถิ่นทุรกันดารหรือมีปัญหาทางสภาพภูมิศาสตร์ เป็นเด็กยากจนที่ไม่สามารถเข้าเรียนในโรงเรียนปกติ เป็นเด็กกำพร้าบิดา หรษาพิเศษนั้น จำกัดเฉพาะเด็กที่พิการหรือมีความบกพร่องทางร่างกายและสติปัญญาบางประเภทเท่านั้น

2. การจัดการเรียนร่วม

2.1 <u>นิยาม</u>

การเรียนร่วม ตรงกับคำภาษาอังกฤษว่า "Mainstreaming" หรือบางครั้งใช้คำว่า"Integration" ซึ่งมีความหมายเหมือนกัน คือ เป็นการจัดการศึกษาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่น เด็กที่บกพร่องทางสายตา เด็กที่บกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่บกพร่องทางร่างกาย หรือเด็กที่บกพร่องทางสติปัญญา ฯลฯ ได้มีโอกาสเรียนร่วมกับเด็กปกติโดยคำนึงถึงควษาพิเศษนั้น จำกัดเฉพาะเด็กที่พิการหรือมีความบกพร่องทางร่างกายและสติปัญญาบางประเภทเท่านั้น

2. การจัดการเรียนร่วม

2.1 <u>นิยาม</u>

การเรียนร่วม ตรงกับคำภาษาอังกฤษว่า "Mainstreaming" หรือบางครั้งใช้คำว่า"Integration" ซึ่งมีความหมายเหมือนกัน คือ เป็นการจัดการศึกษาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่น เด็กที่บกพร่องทางสายตา เด็กที่บกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่บกพร่องทางร่างกาย หรือเด็กที่บกพร่องทางสติปัญญา ฯลฯ ได้มีโอกาสเรียนร่วมกับเด็กปกติโดยคำนึงถึงความสามารถของแต่ละบุคคล เพื่อส่งเสริมให้เด็กเหล่านี้ได้มีโอกาสเรียนรู้ และดำรงชีวิต

ในสังคมอย่างเป็นปกติสุข (สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร 2529)

คอฟมาน ก็อตเลียบ เอการ์ดและคูคิค (Kauffman, Gottlieb, Agard and Kukic 1975 : 1-12 in Buscaglia and Williams 1979 : 11) ได้ให้นิยามของการจัดการเรียนร่วมว่า หมายถึง

> . . .การรวมเด็กพิเศษให้เข้าอยู่ร่วมกับเพื่อน ๆ ที่ปกติ ทั้งในทางความเป็นอยู่ ทางการเรียนการสอนและทางสังคม โดยมีพื้นฐานอยู่บนการวางแผนทางการศึกษาที่กำลังดำเนินอยู่และพิจารณาเป็นรายบุคคล และกระบวนการวางโปรแกรมจะต้องมีการระบุให้ชัดเจนถึงความรับผิดชอบของบุคลากรที่บริหาร สอน และสนับสนุนทั้งการศึกษาปกติและการศึกษาพิเศษ

2.2 <u>ความสำคัญและประโยชน์</u>

บุสกาเลีย และวิลเลียมส์ (Buscaglia and Williams 1979: 10) ได้อธิบายถึงประโยชน์ที่จะได้รับจากการจัดการเรียนร่วมดังนี้

1) เด็กพิเศษจะบรรลุสัมฤทธิผลทั้งทางการเรียน และทางสังคมได้ดีขึ้น เมื่อยุติการแบ่งแยกเด็กออกไป

2) โรงเรียนปกติช่วยเด็กพิเศษในการปรับตัวและควบคุมอารมณ์ เมื่อโตขึ้นและเข้าไปอยู่ในโลก "ที่แท้จริง" ได้ดีกว่าโรงเรียนพิเศษหรือสถานศึกษาที่แบ่งแยกออกไป

3) การได้สัมผัสกับเด็กพิเศษจะช่วยเด็กปกติให้มองโลกได้กว้างขึ้น โดยการเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลได้ดีขึ้น และยังช่วยลดความรู้สึกยึดมั่นในบุคลิกภาพหรือภาพพจน์ของเด็กพิเศษซึ่งสังคมนิยมคิดกัน

ฮอทช์คิส (Hotchkis 1984 อ้างถึงใน สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร 2529) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการเรียนร่วมไว้ดังนี้

1) <u>ทางด้านการเรียน</u> เด็กมีโอกาสได้เรียนตามระดับชั้นในโรงเรียนปกติโดยไม่มีข้อยกเว้น เช่น ถ้าเด็กเรียนในโรงเรียนพิเศษครูก็มักจะให้ความพิเศษแก่เด็กมากไป หรือตั้งความหวังไว้ค่อนข้างต่ำเมื่อเด็กทำอะไรไม่ได้ ครูก็มักจะปล่อย เพราะถือว่าเด็กมีความบกพร่องถ้าเด็กเรียนในโรงเรียนปกติเด็กก็จะต้องปฏิบัติตามเด็กปกติ เช่น พยายามทำงานให้

เสร็จเหมือนคนอื่น ทำให้เด็กได้รับทักษะต่าง ๆ มากขึ้น

2) ทางด้านสังคม เด็กสามารถปรับตัวให้เข้ากับสังคมปกติได้ดีขึ้น มีเพื่อนมากขึ้นไม่เฉพาะแต่เพื่อนพิการเท่านั้น เพื่อนบ้านเข้าใจเด็กดีขึ้น ยอมให้ลูกของตนมาเล่นด้วย เพราะเด็กอยู่ในโรงเรียนเดียวกันกับลูกของตน

3) การเปลี่ยนเจตคติ เด็กปกติจะมีความเคยชินกับเด็กพิการมากขึ้น เพราะได้อยู่ร่วมกัน เรียนร่วมกัน จึงไม่เห็นว่าเด็กพิการเป็นมนุษย์ประหลาด น่ากลัว ชวนขัน ในท่าทาง และรูปร่างอีกต่อไป นอกจากนี้เด็กยังเรียนรู้ว่า เด็กพิการต้องการความช่วยเหลืออะไรบ้าง และมีความเข้าใจต่อเด็กพิการดีขึ้น ยอมรับและแสดงความเอื้อเฟื้อมากขึ้น

4) ประหยัดงบประมาณของรัฐ เมื่อเด็กพิการสามารถเรียนร่วมในโรงเรียนปกติได้รัฐก็ไม่มีความจำเป็นที่จะสร้างโรงเรียนพิเศษเฉพาะสำหรับเด็กพิการ จึงเป็นการลดค่าใช้จ่าย และงบประมาณไปมาก เพียงแต่เพิ่มบุคลากรที่จำเป็นบางอย่างขึ้นในโรงเรียนปกติเท่านั้น เช่น ครูสอนซ่อมเสริมหรือครูเวียนสอนหรือครูการศึกษาพิเศษ ในด้านการบริหารก็มีผู้บริหารของโรงเรียนปกติคนเดียว จึงเป็นการประหยัดในด้านงบประมาณของรัฐ

ส่วนในประเทศไทย (ทบวงมหาวิทยาลัย 2529 : 2-3) นั้น แนวความคิดการจัดการศึกษาพิเศษแบบเรียนร่วมก็เป็นที่ยอมรับ และมีการพยายามผลักดันให้มีการดำเนินการเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพ และกว้างขวางเพื่อเปิดโอกาสให้แก่เด็กพิการในที่ต่างๆ ของประเทศได้เรียนร่วมอย่างทั่วถึง โดยมีเหตุผลดังนี้คือ

. . . 1) เด็กพิการมีโอกาสเข้าเรียนในโรงเรียนใกล้บ้าน หรือไม่ต้องเดินทางไปโรงเรียนพิเศษที่อยู่ห่างไกลมากจนเป็นภาระของผู้ปกครองที่จะต้องรับส่ง ทั้งเป็นการประหยัดพลังงานและเวลาของเด็กที่จะต้องใช้ในการเดินทาง โดยนำเวลานั้นๆ มาใช้ฝึกหัดหรือฟื้นฟูสมรรถภาพเพื่อพัฒนาความรู้ความสามารถที่จะดำรงชีวิตในสิ่งปกติได้ดีที่สุด

2) เป็นการประหยัดค่าใช้จ่ายของผู้ปกครอง ไม่ต้องเสียเงินเพื่อส่งบุตรพิการไปอยู่โรงเรียนประจำ

3) เด็กพิการได้มีชีวิตอยู่ในครอบครัวกับ บิดา มารดา และญาติพี่น้องตามปกติ และมีโอกาสประพฤติปฏิบัติหน้าที่ในฐานะเป็นสมาชิกของครอบครัว โดยไม่เกิดความรู้สึกว่าถูกแยกออกไปด้วยเหตุแห่งความพิการ

4) เด็กพิการจะมีโอกาสเรียนรู้ และสามารถปรับตัวให้เข้ากับสังคมได้ ซึ่งนับว่าเป็นประสบการณ์ตรง เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการเรียนรู้ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล

5) เป็นการลดภาระของรัฐบาล เพราะการจัดตั้งโรงเรียนพิเศษเฉพาะต้องใช้งบประมาณมาก

6) สังคมเข้าใจ และยอมรับเด็กพิการว่า มีความสามารถเช่นเดียวกับเด็กปกติ และช่วยให้เด็กพิการอยู่ร่วมในสังคมอย่างเป็นประโยชน์ได้

ด้วยเหตุดังกล่าวจึงทำให้เห็นว่าการเรียนร่วมของเด็กพิการในโรงเรียนปกติ เป็นการจัดการศึกษาที่เหมาะสม และให้ความเสมอภาคแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยช่วยให้เด็กเหล่านี้มีโอกาสเรียนได้มากที่สุด แต่ทั้งนี้ต้องคำนึงถึงความสามารถของแต่ละบุคคล และมีการจัดบริการพิเศษให้ตามความจำเป็น เพื่อส่งเสริมให้เด็กเหล่านี้ได้มีโอกาสเรียนรู้และดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างปกติสุข โดยแพทย์ และอื่น ๆ จากหน่วยงานของรัฐและเอกชน แต่การจัดการเรียนร่วมจะกระทำได้สำเร็จ จะต้องได้รับความร่วมมือและการยอมรับของครูผู้สอนและผู้บริหารโรงเรียนต่าง ๆ ตลอดจนทุกฝ่ายที่ทำงานเกี่ยวข้องกับเด็กเหล่านี้ . . .

2.3 <u>หลักการจัดการเรียนร่วม</u>

การเรียนร่วมจะประสบผลสำเร็จหรือไม่เพียงใดนั้น ขึ้นอยู่กับวิธีดำเนินการและการวางแผนในการจัดการเรียนร่วม ซึ่ง ผดุง อารยะวิญญู (2529 : 3) ได้ให้ข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนร่วมไว้ดังนี้

1) การเรียนร่วมนั้นควรเริ่มเมื่อเด็กอายุยังน้อย ดังนั้นควรเริ่มเรียนตั้งแต่ในชั้นปฐมวัย

2) ให้โอกาสแก่ครูที่สอนเด็กปกติในการตัดสินใจว่า จะรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนร่วมในชั้นที่ตนสอนหรือไม่

3) สถานศึกษาที่จะบริการด้านการเรียนร่วม ต้องมีความพร้อมด้านบุคลากรโดยเฉพาะอย่างยิ่งครูผู้ทำหน้าที่สอนเด็กปกติ และเด็กพิเศษ

4) ในการเตรียมความพร้อมของสถานศึกษานั้น ควรมีการชี้แจงทำความเข้าใจ และอบรมครู เจ้าหน้าที่ของโรงเรียน และนักเรียนเกี่ยวกับโครงการเรียนร่วม

ที่จะเริ่มขึ้นในสถานศึกษาแห่งนั้น ให้เข้าใจถึงบทบาทและความรับผิดชอบ

5) สถานศึกษาจะต้องมีเครื่องมือเครื่องใช้ ตลอดจนอุปกรณ์อันจำเป็นในการเรียนการสอน อย่างเหมาะสม และเพียงพอ

6) ควรมีแผนการศึกษาสำหรับเด็กเป็นรายบุคคล (Individual Education Plan) หรือใช้ชื่อย่อว่า IEP เพราะแผนการศึกษารายบุคคลนี้ จะช่วยให้การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษบรรลุเป้าหมายได้

7) หากไม่จำเป็นแล้ว ไม่ควรแยกเด็กที่มีความต้องการพิเศษออกจากเด็กปกติ ในแง่ของการให้บริการการเรียนการสอน ทั้งนี้ เพื่อให้เด็กปกติได้เข้าใจถึงความต้องการ และความสามารถของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

8) การประเมินพัฒนาการและผลการเรียนของเด็กต้องกระทำสม่ำเสมอด้วยวิธีการประเมินที่เชื่อถือได้

9) ศึกษาข้อบกพร่องของการจัดการเรียนร่วมอยู่เสมอ และหาทางแก้ไขปรับปรุงให้บริการดังกล่าวมีประสิทธิภาพ

2.4 ข้อพิจารณาในการจัดเด็กเข้าเรียนร่วม

ในการจัดโปรแกรมการเรียนร่วมให้นักเรียนนั้น ควรพิจารณาถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ดังนี้ (สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร 2529 : 18-19)

1) ความสามารถด้านการเรียนของเด็ก เช่น ความสามารถด้านภาษา คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และผลการเรียนโดยทั่วไป ความสามารถด้านการสื่อสารของเด็กเป็นสิ่งสำคัญยิ่งหากเด็กไม่สามารถสื่อสารกับผู้อื่นได้แล้ว อาจจะประสบปัญหาในการเรียนได้

2) วุฒิภาวะทางอารมณ์และสังคมของเด็ก เด็กที่จะเรียนร่วมกับเด็กปกติควรมีวุฒิภาวะทั้งทางอารมณ์และสังคม เพื่อเด็กจะได้ปรับตัวได้เมื่อต้องเผชิญหน้ากับปัญหาในขณะเรียนร่วมกับเด็กปกติ

3) สิ่งแวดล้อม เช่น สภาพบริการทางการศึกษาของทางโรงเรียน ตลอดจนอุปกรณ์ต่าง ๆ ที่จำเป็นในการตอบสนองความต้องการของเด็กเหล่านี้

4) ความช่วยเหลือจากบุคลากรอื่น เช่น ความร่วมมือสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียน บุคลากรอื่น ๆ ของโรงเรียน ผู้ปกครอง ตลอดจนสมาชิกของชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่

2.5 การประเมินผลโครงการเรียนร่วม

การประเมินผลโครงการเรียนร่วม (สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร 2529 : 19) ควรจะครอบคลุมถึงด้านความพร้อมของโครงการซึ่งได้แก่ อาคารสถานที่ บุคลากร เครื่องมือและอุปกรณ์สำหรับเด็กพิการแต่ละประเภท ด้านผลที่เกิดจากการดำเนินงานทั้งด้านผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ และด้านผลสัมฤทธิ์ที่ไม่ใช่ทางวิชาการ เช่น ลักษณะนิสัย และพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ของเด็กที่เรียนในโครงการเรียนร่วม

3. การจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

ในหัวข้อนี้ แบ่งเป็นหัวข้อย่อย 6 หัวข้อ ซึ่งประกอบด้วยประเด็นสำคัญ ๆ ดังนี้

3.1 แนวคิดพื้นฐานในการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

3.2 องค์ประกอบการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

3.3 หลักการในการจัดการเรียนการสอน

3.3.1 หลักการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการโดยทั่ว ๆ ไป

3.3.2 หลักการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการแต่ละประเภท

3.4 กระบวนการจัดการเรียนการสอน

3.5 สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายนอกและภายในอาคารเรียน

3.6 บุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้อง

แต่ละประเด็นมีแนวคิดและแนวทางเสนอแนะในการดำเนินการดังนี้

3.1 แนวคิดพื้นฐานในการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

แนวคิดพื้นฐาน ในการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียนเป็นสิ่งที่นักการศึกษาพิเศษต่าง ๆ ไม่ได้ระบุแยกไว้ต่างหาก หากกล่าวถึงรวมไปกับเรื่องต่าง ๆ ของการจัดการเรียนการสอน แต่ผู้วิจัยเห็นว่าเป็นสิ่งสำคัญและสมควรแยกออกมาให้ชัดเจนเพื่อให้สามารถเข้าใจหลักการเหตุผลและแนวทางการจัดการเรียนการสอน สำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียนได้ดีขึ้น จึงได้สรุปแนวคิดดังกล่าวที่สำคัญ ๆ ดังนี้

3.1.1 แนวคิดการนำเด็กเข้าสู่สภาวะปกติให้มากที่สุด (Normalization)

3.1.2 แนวคิดการเรียนการสอนแบบรายบุคคล (Individualization)

3.1.3 แนวคิดการจัดการเรียนการสอนแบบไม่แยกประเภทตามความพิการ (Noncategorical Approach)

3.1.4 แนวคิดการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นสิ่งที่ปฏิบัติจริงในชีวิตประจำวัน (Functional Approach)

3.1.5 แนวคิดการประสานงานกันระหว่างนักวิชาชีพจากหลาย ๆ สาขา (Multi/Inter-Disciplinary Approach)

3.1.6 แนวคิดทางพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach)

3.1.7 แนวคิดทางนิเวศวิทยา (Ecological Approach)

สาระสำคัญของทฤษฎีแต่ละทฤษฎีสรุปได้ดังนี้

3.1.1 แนวคิดการนำเด็กเข้าสู่สภาวะปกติให้มากที่สุด (Normalization)

ความคิดเรื่องการนำเด็กเข้าสู่สภาวะปกติให้มากที่สุด (normalization) เป็นแนวคิดหลักของการศึกษาพิเศษในปัจจุบัน การนำเด็กเข้าสู่สภาวะปกติให้มากที่สุดเป็นกระบวนการช่วยเหลือเด็กพิการให้สามารถปฏิบัติสิ่งต่าง ๆ ทั่วไปในชีวิตได้ดีขึ้น โดยอาศัยวิธีการการให้การศึกษาและการให้ความช่วยเหลือที่มีลักษณะปกติมากขึ้นเรื่อย ๆ (Smith et al. 1983 : 22) หรือหมายถึง การใช้วิธีการต่าง ๆ ซึ่งมีลักษณะเป็นปกติวิสัยของสังคมให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ เพื่อให้บุคคลเกิด และ/หรือ คงพฤติกรรมและลักษณะต่าง ๆ ที่เป็นปกติวิสัยของสังคมมากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ (Wolfensberger 1972 : 28) แนวคิดการนำเด็กพิการเข้าสู่สภาวะปกติให้มากที่สุดนี้เป็นพื้นฐานสำคัญของการจัดการเรียนร่วม (Smith et al. 1983 : 22)

นัยของแนวคิดนี้ในการจัดการเรียนการสอน คือ นักการศึกษาจะต้องมุ่งให้เด็กพิการทุกคน (ไม่ว่าจะมีความพิการแบบใดและความรุนแรงมากน้อยเพียงใด) ตอบสนองต่อสภาพแวดล้อม ในลักษณะที่เป็นไปในทำนองเดียวกับพฤติกรรมที่ถือว่าเหมาะสมในบริบททางวัฒนธรรมของเด็กผู้นั้น ในการที่จะให้เด็กตอบสนองได้เป็นปกติมากขึ้นเรื่อย ๆ นั้นจำต้องจัดหาเครื่องมือเครื่องใช้ที่ปรับเปลี่ยนบางอย่าง ปรับสภาพแวดล้อมเพื่อให้เด็กสามารถใช้เครื่องมือที่ปรับเปลี่ยนนั้นได้สะดวกขึ้น หรือให้สิ่งเสริมแรงที่ไม่เป็นธรรมชาติหรือจงใจทำขึ้น กล่าวโดยสรุปก็คือ ครูจะต้องจัดหาเครื่องมือ เครื่องใช้ ให้ผลที่ตามมาใดๆ ก็ตามที่จำเป็นต่อการพัฒนาการตอบสนองที่เป็นปกติมากขึ้นเรื่อย ๆ ดังนั้นปัจจัยหลักในการช่วยให้เด็กพิการเข้าสู่

สภาวะปกติให้มากที่สุดก็คือ การพุ่งความสนใจทั้งหมดไปยังบุคคลแต่ละคน ครูจะต้องคำนึงอยู่เสมอว่า เมื่อพฤติกรรมของเด็กพิการเปลี่ยนไปและสถานการณ์เปลี่ยนไป ครูย่อมต้องเปลี่ยนประเภทของการปรับเปลี่ยนตามไปด้วย ทั้งนี้เพื่อคงไว้และยกระดับทักษะที่เด็กสามารถทำได้แล้ว อย่างไรก็ตาม วิธีการต่าง ๆ ซึ่งใช้เพื่อให้บุคคลเกิด และ/หรือ คงพฤติกรรมปกตินั้น ควรมีลักษณะเป็นปกติตามวัฒนธรรมให้มากที่สุด แม้ว่าการทำให้เป็นปกตินั้นย่อมหมายความว่ามุ่งเน้นที่พฤติกรรม แต่ครูก็จะต้องคำนึงถึงกรรมวิธีที่ครูต้องใช้เพื่อให้เกิดพฤติกรรมปกติด้วย ในวัฒนธรรมส่วนใหญ่นั้นเป็นเรื่องผิดปกติที่บุคคลจะมีเครื่องมือเครื่องใช้ที่ปรับเปลี่ยนที่บุคคลจะทำงานในสภาพแวดล้อมที่ดัดแปลงไปมาก ๆ หรือที่บุคคลจะได้รับการเสริมแรงอยู่เสมอด้วยวัตถุที่เห็นได้จับได้ สภาพแวดล้อมที่ไม่เป็นธรรมชาตินี้ ทั้งโดยส่วนบุคคลและโดยส่วนรวมแล้ว ทำให้คนหันมาสนใจเด็กพิการผู้นั้น อาจทำให้บุคคลอื่นๆ เกิดเจตคติทางลบต่อเด็กผู้นั้น และในที่สุดอาจส่งผลให้ความสามารถของเด็กผู้นั้นลดลง นอกจากนี้สิ่งแวดล้อมเช่นนี้ยังส่งผลให้เด็กเกิดความรู้สึกเป็นปมด้อยและเกิดพฤติกรรมที่ผิดปกติต่าง ๆ ดังนั้นการทำให้เข้าสู่สภาวะที่เป็นปกติที่สุด จึงมีความหมายสูงสุดว่า ครูจะต้องพยายามลดลักษณะผิดปกติของเครื่องมือเครื่องใช้ที่มองเห็นได้ โดยค่อย ๆ เบนไปสู่สถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติและเป็นปกติอย่างช้า ๆ และค่อยเป็นค่อยไป โดยไม่ยอมลดความมุ่งหมายในตัวเด็กลง หรือปล่อยให้เกิดการถดถอยพฤติกรรมลงไปสู่ระดับความสามารถขั้นต่ำลงไป นอกจากนี้ความคิดในเรื่องการทำให้เข้าสู่สภาวะปกติให้มากที่สุดยังบ่งชี้ว่า โปรแกรมการเสริมแรงนั้นจะต้องค่อย ๆ มุ่งไปสู่สถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติตามปกติวิสัยมากขึ้นอย่างเป็นระบบ ยิ่งสิ่งเสริมแรงเป็นสิ่งที่จงใจทำขึ้นมากขึ้นเท่าไร สถานการณ์จะมีความปกติน้อยลงเท่านั้น

การนำเด็กเข้าสู่สภาวะปกติที่สมบูรณ์ จะต้องนำเด็กพิการที่เข้าสู่สภาพแวดล้อมปกติทั้งทางกายภาพและทางสังคม โดยอุดมคติแล้วอาจกล่าวได้ว่า การนำเด็กเข้าสู่สภาวะปกตินั้นจะเกิดขึ้น เมื่อเด็กพิการอาศัยอยู่กับสมาชิกในสังคม ในวัฒนธรรมที่อยู่กันเป็นปกติในชุมชน เมื่อเด็กมีโอกาสที่จะได้รับสิทธิศักดิ์ศรีและบริการต่าง ๆ ที่มีอยู่สำหรับคนอื่น เมื่อมีการให้เกียรติจากเพื่อนร่วมชาติทั้งหลาย และเมื่อเด็กพิการได้รับการยอมรับโดยไม่มียกเว้นเป็นกรณีพิเศษใด ๆ จากเพื่อนฝูงและบุคคลอื่น ๆ ในวัฒนธรรมนั้น ๆ เพื่อให้สิ่งเหล่านี้เป็นจริง การนำเด็กให้เข้ารวมอยู่ในสังคมปกติในทางกายภาพจึงเป็นสิ่งจำเป็น แต่ไม่เพียงพอเท่านั้น เมื่อเด็กพิการได้เข้าร่วมในสังคมในทางกายภาพแล้ว การเข้าสู่สภาวะปกติทางสังคมและทางวัฒนธรรมจะขึ้นอยู่กับเจตคติ และการแสดงออกของสมาชิกในชุมชนเป็นสำคัญ ดังนั้น การออกกฎหมายบังคับจึงไม่อาจรับประกันการเข้าร่วมในสังคมปกติอย่างแท้จริงของเด็กพิการได้ ผลจากการออก

กฎหมายจึงเป็นแต่เพียงการเพิ่มความเป็นไปได้ในการเข้าสู่สภาวะปกติอย่างสมบูรณ์ โดยถือเป็นก้าวแรกไปสู่อุดมคติที่ตั้งไว้

3.1.2 แนวคิดการเรียนการสอนเป็นรายบุคคล (Individualization)

การจัดการเรียนการสอนรายบุคคล หมายถึง การจัดการเรียนการสอน โดยมีการศึกษาลักษณะเฉพาะตัวของเด็กพิการอย่างละเอียด วางแผน และจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมให้แก่เด็กพิการ โดยมีลักษณะที่เหมาะสม สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะตัวของเด็กผู้นั้น เพื่อให้เด็กพิการผู้นั้นมีพัฒนาการในด้านต่างๆได้สูงสุดตามศักยภาพของตน แนวคิดนี้ตั้งอยู่บนความเชื่อว่า เด็กทุกคนไม่ว่าชาติ ภาษาใด และพิการหรือไม่ ล้วนแต่มีลักษณะเฉพาะตัวของตน แม้เด็กในแต่ละกลุ่ม แต่ละประเภท และแต่ละวัย มักจะมีลักษณะร่วมหรือลักษณะและพฤติกรรมบางอย่างเหมือน ๆ กัน แต่ก็จะไม่จำเป็นต้องเป็นเช่นนั้นตายตัวเสมอไป รวมทั้งในรายละเอียดแล้วก็จะยังมีความแตกต่างกันไป เด็กบางคนอาจไม่มีพฤติกรรมบางอย่างที่เด็กส่วนใหญ่ในกลุ่มหรือประเภทเดียวกับตนมีก็ได้ และในมุมกลับเด็กบางคนก็อาจมีพฤติกรรมบางอย่างที่เด็กส่วนใหญ่ในกลุ่มเดียวกับตนไม่มีก็ได้เช่นกัน นอกจากนี้ภายในตัวเด็กคนเดียวกันนี้เอง ขณะที่พัฒนาการด้านต่างๆเป็นไปอย่างรวดเร็ว พัฒนาการบางด้านก็อาจล่าช้า หรือเป็นไปอย่างค่อนข้างช้า เมื่อเปรียบเทียบกับพัฒนาการด้านอื่น ๆ ในตัวของเด็กคนเดียวกันนั้น หรือแม้แต่ในพัฒนาการด้านเดียวกัน การพัฒนาทักษะบางอย่างก็อาจเป็นไปได้ง่ายและรวดเร็วขณะที่การพัฒนาบางอย่างก็อาจเป็นไปได้ยากและใช้เวลานาน ด้วยเหตุนี้การที่จะตอบสนองความต้องการของเด็กเพื่อให้สามารถพัฒนาได้สูงสุดตามศักยภาพของเด็กผู้นั้น ครูจึงจำเป็นต้องคำนึงถึงและปฏิบัติต่อเด็กอย่างเหมาะสมเป็นรายบุคคล โดยสังวรณ์ถึงลักษณะเฉพาะตัวหรือความเป็นเอกัตบุคคลของเด็กพิการแต่ละคนที่ตนสอน

การวางแผนการศึกษารายบุคคล (Individual Education Plan) ซึ่งมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งในการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการ เป็นผลสะท้อนที่ชัดเจนของแนวคิดการเรียนการสอนแบบรายบุคคล (Individualization) นี้

3.1.3 แนวคิดการจัดการเรียนการสอนแบบไม่แยกประเภทตามความพิการ (Noncategorical Approach)

การจัดการเรียนการสอน แบบไม่แยกประเภทตามความพิการ

หมายถึง การจัดให้บริการแก่เด็กพิการโดยไม่แบ่งประเภทตามความพิการของเด็ก แม้ว่าการจัดประเภทเด็กพิการในการศึกษาพิเศษนั้นจะมีประโยชน์หลายประการ ประการแรกคือ เป็นแรงผลักดันที่ช่วยให้คนทั้งหลายตระหนักถึงและให้ความช่วยเหลือแก่เด็กพิการประเภทนั้น ๆ ประการที่สองคือ ช่วยให้มีการแยกลักษณะต่าง ๆ อย่างชัดเจน เพื่อจำแนกประเภทความต้องการและปัญหาเฉพาะของความพิการแต่ละประเภท และประการสุดท้ายคือช่วยให้สะดวกต่อการสื่อความหมาย อย่างไรก็ตามการจัดประเภทนี้ก็ก่อให้เกิดปัญหาบางประการเช่นเดียวกัน กล่าวคือ เด็กอาจมีลักษณะที่อยู่ในความพิการหลาย ๆ ประเภท ทำให้การวินิจฉัยที่แยกตามประเภทของความพิการนั้นทำได้ยาก เรามักเรียกเด็กประเภทนี้ว่า เด็กพิการซ้ำซ้อน ตัวอย่างเช่น เด็กคนหนึ่งอาจมีลักษณะของความบกพร่องทางการเห็น การเป็นปัญญาอ่อน และความบกพร่องทางการพูดพร้อม ๆ กัน เด็กที่มีลักษณะของความพิการหลาย ๆ ประเภทนี้ อาจเรียกว่า เด็กที่มีความบกพร่องแบบไม่จัดประเภท (cross-categorical, non-categorical or transcategorical) แนวความคิดเรื่องความพิการไม่จัดประเภทนี้เป็นประโยชน์อย่างยิ่งสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน เพราะในการทำงานกับเด็กในวัยนี้ มักจะเป็นการยากที่จะจัดประเภทความพิการโดยอาศัยนิยามของแต่ละประเภท อาการในระยะต้น ๆ ของปัญหาทางพัฒนาการนั้นอาจมีลักษณะที่อยู่ในความพิการหลาย ๆ ประเภทได้

ปัญหาอีกประการของการจัดประเภทความพิการ คือ ผลกระทบจากการตั้งฉายาให้แก่เด็กคนหนึ่งนั้น อาจเป็นผลเสียแก่เด็กทุกคนโดยเฉพาะอย่างยิ่งในเด็กเล็ก การด่วนจัดประเภทปัญหาของเด็กเร็วเกินไปอาจก่อให้เกิดการคาดหวังต่อตนเองในทางลบ และการตั้งฉายาให้แก่เด็กนี้ ยังอาจทำให้ครูและผู้ปกครองตั้งความหวังตามฉายานั้น รวมทั้งเด็กเองก็ทำให้ตนเองเป็นไปตามความคาดหวังนั้น โดยการเป็นเด็กแบบที่ตั้งฉายานั้น

นอกจากนี้ ยังเป็นการยากที่จะรู้ได้ว่า ปัญหานั้นเกิดจากความบกพร่องหรือความพิการประการนั้นๆ หรือเป็นความล่าช้าทางวุฒิภาวะ ซึ่งสามารถกระตุ้นพัฒนาการให้เด็กกวดทันได้เมื่อถึงเวลาอันสมควร แนวความคิดแบบไม่จัดประเภทนี้ จึงเป็นทางออกที่ดีแทนการด่วนตัดสินก่อนที่เด็กจะบรรลุวุฒิภาวะ แนวความคิดนี้จะสนับสนุนการระบุตัวเด็กพิการและการให้บริการทางการศึกษาแก่เด็กพิการตั้งแต่เนิ่นๆ โดยไม่บรรจุเด็กเข้าในประเภทใดประเภทหนึ่งของความพิการ (Anastasi 1976; Caldwell 1970; Keogh 1972; Kirk and Lord 1974; และ Lerner et al. 1981 : 26-27)

3.1.4 แนวคิดการเน้นสิ่งที่ปฏิบัติจริงในชีวิตประจำวัน (Functional Approach)

การเน้นสิ่งที่ปฏิบัติจริงในชีวิตประจำวัน หมายถึง การจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการ โดยเน้นการส่งเสริมให้เด็กพิการมีพัฒนาการและมีความสามารถที่จะปฏิบัติสิ่งต่างๆในชีวิตประจำวัน

เนื่องจากปัญหาต่าง ๆ ในการจัดประเภทความพิการดังกล่าวมาแล้ว นักการศึกษาพิเศษสำคัญ ๆ หลาย ๆ ท่าน จึงเสนอแนะให้จัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการโดยคำนึงถึงประเภทของการเรียนรู้ที่ปฏิบัติจริงในชีวิตประจำวัน แทนที่จะจัดตามประเภทของความพิการ ดังที่ เลอร์นเนอร์ และคณะ (Lerner et al. 1981) ได้นำเสนอเป็นแผนภูมิข้างล่างนี้ โปรแกรมการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กปฐมวัยนั้นมักเป็นโปรแกรมแบบไม่จัดประเภท ซึ่งมุ่งไปสู่พฤติกรรมที่เด็กปฏิบัติจริงในชีวิตประจำวัน

ประเภทความพิการที่นิยมจัดกันในปัจจุบัน / การจัดการศึกษาตามสิ่งที่ปฏิบัติจริงๆในชีวิตประจำวัน	พัฒนาการทางการเคลื่อนไหว	พัฒนาการทางสติปัญญา	พัฒนาการทางภาษา	พัฒนาการทางสังคม/ความรักใคร่ผูกพัน
ความพิการทางการมองเห็น				
ความพิการทางการได้ยิน				
การเป็นปัญญาอ่อน				
ความพิการทางร่างกาย				
ความพิการทางการพูด ภาษา				
ความพิการทางการเรียนรู้				
ความพิการทางพฤติกรรม				

แผนภูมิที่ 1 แมทริกซ์ของประเภทความพิการที่นิยมจัดกันอยู่ในปัจจุบันและประเภทของความพิการที่จัดตามสิ่งที่ปฏิบัติจริง ๆ ในชีวิตประจำวันซึ่งจัดให้แก่เด็กปฐมวัย (Lerner et al. 1981: 27)

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สมิธและคณะ(Smith et al. 1983 : 17-20)มีแนวความคิดคล้ายคลึงกับของ เลอร์นเนอร์และคณะ (Lerner.et al. 1981 : 29) โดยได้นำความพิการประเภทต่าง ๆ มาจัดระบบใหม่ตามปัญหาการปฏิบัติกิจกรรมในโรงเรียน เป็นกลุ่มพัฒนาการหรือการแสดงพฤติกรรม กลุ่มใหญ่ ๆ 4 กลุ่ม ได้แก่ ด้านการเรียนรู้ (ทางสติปัญญา) ด้านสังคมอารมณ์ (ทางจิตใจ) ด้านการสื่อความหมาย (ภาษา) และด้านประสาทการเคลื่อนไหว โดยการใช้คำถามว่าเด็กที่แขนขาพิการนั้นเกี่ยวข้องกับนักวิชาการในแง่ใด มีการปฏิบัติด้านใดที่คาดว่าจะมีความบกพร่องซึ่งต้องให้ความสนใจเป็นอันดับแรก หากการปฏิบัติเกี่ยวกับการเคลื่อนไหวบกพร่องไป สิ่งนี้ย่อมเป็นนัยโดยตรงสำหรับการจัดการศึกษา หากเป็นเด็กปัญญาอ่อน การปฏิบัติด้านใดที่ความพิการนี้บ่งเป็นนัยว่ามักจะเกิดปัญหา การปฏิบัติเกี่ยวกับการใช้สติปัญญาย่อมเป็นด้านที่ต้องให้ความสนใจมากเป็นพิเศษในทำนองเดียวกัน ข้อความ "บกพร่องทางอารมณ์" อาจมีนัยทางการแพทย์หรือทางจิตวิทยาสำหรับนักวิชาชีพอื่นๆ แต่สำหรับนักการศึกษานั้นการฝึกทักษะทางสังคมและทางอารมณ์เป็นด้านที่ต้องให้ความสนใจมากเป็นพิเศษ เด็กพิการทางการได้ยินและทางการมองเห็นนั้นมีความบกพร่องทางประสาทสัมผัสอย่างเห็นได้ชัด ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการจัดความช่วยเหลือที่มีลักษณะเฉพาะและพิเศษ สมิธและ คณะ (Smith et al. 1983) ได้จัดกลุ่มความบกพร่องทางประสาทสัมผัสเหล่านี้ให้อยู่ในการปฏิบัติด้าน "การสื่อความหมาย"

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การปฏิบัติด้านต่าง ๆ			
การเรียนรู้	สังคมและอารมณ์	การสื่อความหมาย	ประสาทการเคลื่อนไหว
เด็กอัจฉริยะ	เด็กบกพร่องทางอารมณ์	เด็กบกพร่องทางการพูดและภาษา	เด็กพิการทางแขนขา
เด็กปัญญาอ่อน	เด็กมีปัญหาการปรับตัวทางสังคม	เด็กหูตึง	เด็กบกพร่องทางสุขภาพ (ลมชัก, ป่วยเรื้อรัง)
เด็กบกพร่องทางการเรียนรู้		เด็กหูหนวก	
		เด็กบกพร่องทางการเห็น	
เด็กพิการรุนแรง	เด็กพิการรุนแรง	เด็กพิการรุนแรง	เด็กพิการรุนแรง

แผนภูมิที่ 2 การจัดระบบประเภทความพิการที่นิยมทำกันมาให้เป็นด้านต่างๆ ทางการปฏิบัติสิ่งต่างๆ ในชีวิตจริง (Smith et al. 1983 : 19)

3.1.5 <u>แนวคิดการประสานงานกันระหว่างนักวิชาชีพจากหลาย ๆ สาขา (Multi/Inter- Disciplinary Approach)</u>

การประสานงานกันระหว่างนักวิชาชีพจากหลายๆ สาขาหมายถึงการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการ โดยให้มีการประสานงานกันอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอระหว่างนักวิชาชีพจากหลาย ๆ สาขา รวมทั้งครอบครัวของเด็กพิการเองด้วย แนวคิดนี้มาจากเหตุผลและความเชื่อว่า นักวิชาชีพในแต่ละสาขารวมทั้งสาขาทางการศึกษาพิเศษนั้น ย่อมสามารถช่วยพัฒนาเด็กพิการในแง่มุมต่างๆ กันแต่สาขาใดเพียงสาขาเดียวนั้นย่อมไม่อาจพัฒนาเด็กได้อย่างสมบูรณ์ และการที่นักวิชาชีพแต่ละสาขาต่างคนต่างพัฒนาเด็กโดยไม่ติดต่อเกี่ยวข้องกันนั้น ก็ย่อมส่งผลให้การพัฒนาในแต่ละด้านเป็นไปอย่างไม่ราบรื่นและต่อเนื่อง อีกทั้งยังอาจเกิดการขัดแย้งกันเอง อันจะส่งผลทางลบต่อการพัฒนาของเด็กด้วย การที่ทุกฝ่ายได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนข้อมูลกัน ขอความร่วมมือจากกันและกัน และช่วยส่งเสริมกันและกันในส่วนของตนก็ย่อมจะช่วยให้ทุก ๆ ฝ่าย

มีข้อมูลและเข้าใจในตัวเด็กได้ดีขึ้น รวมทั้งมีการสานต่อการพัฒนาในแง่ต่างๆ ให้เป็นไปอย่างราบรื่น และสอดคล้องกัน อันจะเป็นประโยชน์สูงสุดต่อตัวเด็ก

การเน้นถึงความสำคัญของการให้ความร่วมมือจากทุก ๆ ฝ่าย และการให้ความสำคัญแก่ การตั้งคณะผู้วางแผน และดำเนินการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการแต่ละคนซึ่งมาจากวิชาชีพต่างๆ (Multi/Inter-Disciplinary Team) ล้วนแต่เป็นผลสะท้อนจากแนวคิดการประสานงานกันระหว่างนักวิชาชีพต่าง ๆ หลาย ๆ สาขา (Multi/Inter-Disciplinary Approach) นี้เอง

3.1.6 แนวคิดทางพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach)

แนวคิดทางพฤติกรรมนิยม หมายถึง การจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการ โดยมุ่งควบคุม และ/หรือเปลี่ยนพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้ของเด็กพิการ โดยใช้หลักการวางเงื่อนไขหรือการเสริมแรง

นักจิตวิทยาและนักการศึกษา ที่มีแนวคิดกลุ่มพฤติกรรมนิยม เชื่อว่า ครูผู้สอนควรมุ่งความสนใจไปที่พฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้และวัดได้ของนักเรียน หรือพยายามแปลงพฤติกรรมภายในที่ต้องการให้เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียน ออกเป็นพฤติกรรมภายนอกที่สามารถสังเกตได้และวัดได้

การเกิดพฤติกรรมถาวรภายในตัวเด็กหรือการเรียนรู้ตามแนวคิดนี้มี 2 ประเภท คือ

1) การวางเงื่อนไขโดยการจับคู่สิ่งเร้า (Classical Conditioning) เป็นการเรียนรู้ ซึ่งเกิดขึ้นเนื่องจากมีสิ่งเร้าภายนอกมากระตุ้นให้เด็กแสดงพฤติกรรมซึ่งมีลักษณะที่เป็นไปโดยอัตโนมัติ และเมื่อมีสิ่งเร้าใหม่มาควบคู่กับสิ่งเร้านั้นหลาย ๆ ครั้งเข้า เด็กก็จะเรียนรู้ที่จะแสดงพฤติกรรมนั้น ๆ โดยอัตโนมัติต่อสิ่งเร้าใหม่ไปด้วย แม้ว่าในภายหลังจะมีเพียงสิ่งเร้าใหม่ ไม่มีสิ่งเร้าเดิมก็ตาม พฤติกรรมการเรียนรู้ประเภทนี้เรียกว่าพฤติกรรมแบบตอบสนอง (Respondent Behavior)

2) การวางเงื่อนไขโดยการเสริมแรงสิ่งที่ผู้เรียนปฏิบัติ (Operant Conditioning) เป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากเด็กเป็นผู้จงใจกระทำเอง พฤติกรรมที่เด็กแสดงออกมานี้มักเป็นพฤติกรรมแบบลองผิดลองถูก โดยที่พฤติกรรมใดได้รับการเสริมแรงหรือผลที่ตามมาเป็นสิ่งที่เด็กต้องการ พฤติกรรมนั้นก็จะเกิดบ่อยขึ้นและกลายเป็นพฤติกรรมที่ถาวรของ

เด็กผู้นั้น ในทางตรงกันข้ามพฤติกรรมใดที่เด็กแสดงออกมาแล้วมีผลที่ตามมาเป็นสิ่งที่เด็กไม่ต้องการหรือที่เรียกว่า การลงโทษ พฤติกรรมนั้นก็จะเกิดขึ้นน้อยลงและหายไปในที่สุด พฤติกรรมการเรียนรู้แบบนี้เรียกว่า พฤติกรรมแบบลงมือปฏิบัติ (Operant Behavior) อย่างไรก็ตามสิ่งที่จะเป็นตัวเสริมแรงหรือตัวลงโทษนั้นจะต้องเป็นสิ่งที่เด็กคนนั้นๆต้องการหรือไม่ต้องการ สิ่งที่ครูคาดว่าเด็กคงจะต้องการหรือไม่ต้องการอาจไม่ตรงกับสภาพที่แท้จริงของเด็กผู้นั้นก็ได้ การวางเงื่อนไขเพื่อให้เด็กเรียนรู้จึงจะต้องทำโดยคำนึงถึงลักษณะเด็กแต่ละคนเป็นสำคัญ ผลที่ได้รับจึงจะเป็นไปตามที่ครูต้องการ

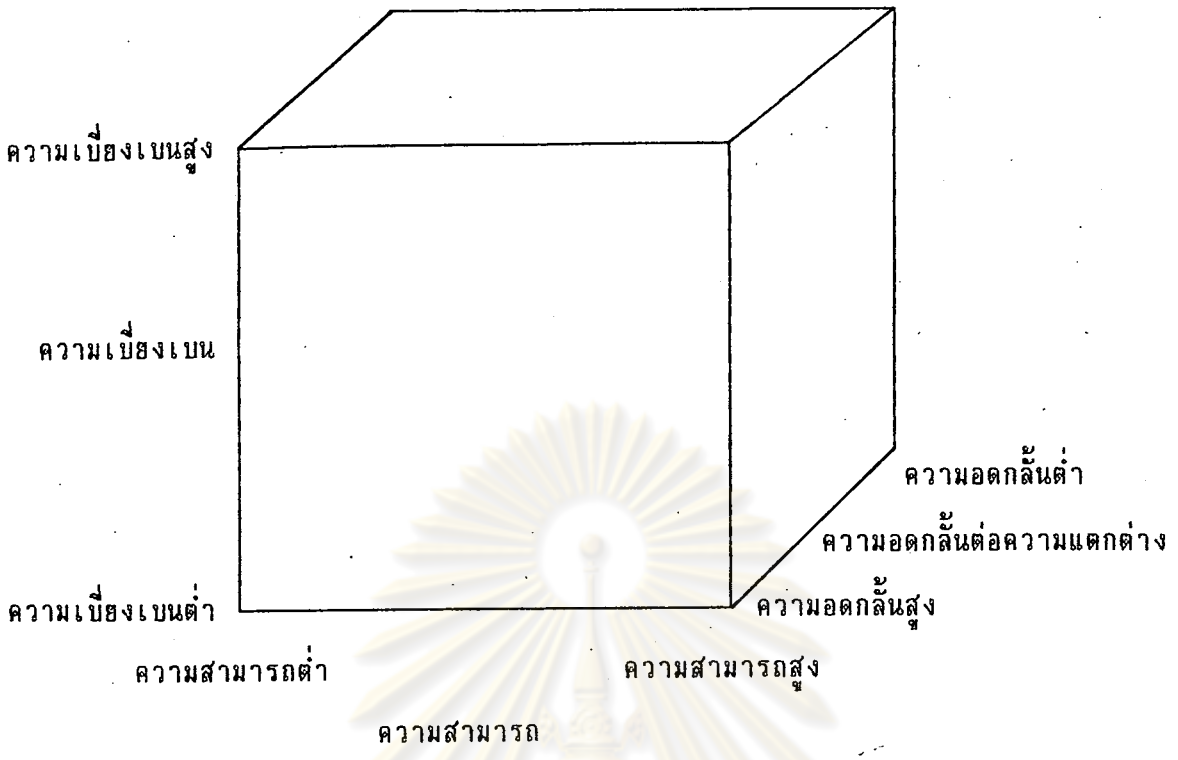
แนวคิดทางพฤติกรรมนิยมนี้ มีอิทธิพลสูงมากต่อนักการศึกษาพิเศษโดยเฉพาะอย่างยิ่งในการดำเนินการจัดการเรียนการสอน เรื่องของการวางเงื่อนไข ผลที่ตามมา การเสริมแรง หลักการจัดการเรียนการสอน การวางแผนการศึกษารายบุคคล และแทบทุกด้านของการดำเนินการเรียนการสอน อาจกล่าวได้ว่าสาขาการศึกษาพิเศษเป็นสาขาที่ใช้ประโยชน์จากทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยมมากที่สุดสาขาหนึ่ง

3.1.7 แนวคิดทางนิเวศวิทยา (Ecological Approach)

แนวคิดทางนิเวศวิทยา หมายถึง การจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการ โดยเน้นการปรับตัวเข้าหากันระหว่างเด็กพิการและสิ่งแวดล้อม เพื่อให้เกิดความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน ซึ่งเรียกอีกอย่างหนึ่งว่าเกิดสภาพความสอดคล้องทางนิเวศวิทยา

รูปแบบความสอดคล้องทางนิเวศวิทยาเพื่อการจัดบริการการศึกษาพิเศษ คำนึงถึงทั้งพัฒนาการของเด็ก และความเหมาะเจาะพอดี ระหว่างลักษณะของเด็กกับสิ่งแวดล้อมรอบตัวเด็ก โดยที่การให้ความช่วยเหลือทางการศึกษาพิเศษแก่เด็กพิการนั้นจะต้องคำนึงถึงทั้งการเปลี่ยนแปลงเด็กให้เหมาะสมกับสิ่งแวดล้อม และการเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมให้เหมาะสมกับเด็ก เมื่อเด็กและสิ่งแวดล้อมเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันแล้ว สภาพความสอดคล้องทางนิเวศวิทยาก็จะเกิดขึ้น (Thurman 1977)

รูปแบบความสอดคล้องทางนิเวศวิทยา (Thurman 1977) นี้มีมิติที่สำคัญ 3 มิติ คือ ความเบี่ยงเบน ความสามารถ และความอดกลั้นต่อความแตกต่างดังแสดงในแผนภูมิข้างล่างนี้



แผนภูมิที่ 3 รูปแบบความสอดคล้องทางนิเวศวิทยา(Thurman and Widerstrom 1985:166)

ความเบี่ยงเบน (Deviancy) ตามในรูปแบบนี้คือ การตั้งฉายาให้แก่บุคคลและ/หรือพฤติกรรมของบุคคลนั้น ไม่มีพฤติกรรมใดของมนุษย์ที่เบี่ยงเบนมาแต่กำเนิด การตัดสินเกี่ยวกับพฤติกรรมบางอย่างหรือลักษณะต่างๆ นั้น สามารถทำได้ก็ต่อเมื่อนำไปสัมพันธ์กับบริบททางสังคมที่พฤติกรรมหรือลักษณะนั้นปรากฏ ดังนั้นเงื่อนไขเหล่านี้ซึ่งเป็นสาเหตุหรือที่มาของฉายาที่ตั้งให้แก่พฤติกรรมและตัวบุคคลเจ้าของพฤติกรรมนั้น จึงเป็นไปตามบริบททางสภาพแวดล้อมซึ่งพฤติกรรมนั้นเกิดขึ้น

ความสามารถ(Competency)อาจอธิบายได้ในรูปของพฤติกรรมการปฏิบัติสิ่งต่างๆ เธอร์แมน (Thurman 1977 : 330) อธิบายว่า ในทำนองเดียวกับที่สังคมทุกแห่งได้กำหนดปทัสฐาน เพื่อให้สามารถกำหนดความเบี่ยงเบน สังคมก็ยังได้กำหนดชุดพฤติกรรมการปฏิบัติสิ่งต่างๆ หรือพฤติกรรมที่นำไปสู่การทำให้งานนั้นๆ สำเร็จลงภายในสังคมนั้น ความสามารถ/การไร้ความสามารถนั้นต่างกับความเบี่ยงเบน กล่าวคือ เป็นองค์ประกอบของบุคคล เนื่องจากเมื่อได้รับภาระที่ต้องปฏิบัติแล้ว บุคคลก็จะมีหรือไม่มีคุณสมบัติทางพฤติกรรมที่จะปฏิบัติงาน

นั้นๆ เธอร์แมน และไวเดอร์สตรอม (Thurman and Widerstrom 1985 : 167) ยังได้อธิบายว่าการไร้ความสามารถนั้นไม่สามารถดูได้โดยตรง จากการไม่ปฏิบัติงานนั้น ๆ เพราะการปฏิบัติงานนั้นเป็นเรื่องของปัจจัยทางแรงจูงใจภายในและภายนอกตัวบุคคล เท่าๆ กับที่เป็นเรื่องของความสามารถของบุคคล ด้วยเหตุนี้การไม่ได้ปฏิบัติสิ่งใด จึงไม่จำเป็นต้องหมายความว่าขาดความสามารถที่จะปฏิบัติเสมอไป

ความอดกลั้นต่อความแตกต่าง (Tolerance for difference) เป็นมิติของรูปแบบความสอดคล้องทางนิเวศวิทยา ซึ่งกำหนดความพอเหมาะพอดีระหว่างบุคคลกับบริบททางสภาพแวดล้อม/สังคม ภายในระบบสังคมทุกแห่งจะมีช่วงความอดกลั้นต่อความแตกต่างแต่ละระบบจะกำหนดช่วงของสิ่งที่เป็นที่ยอมรับหรือไม่เป็นที่ยอมรับ คนที่สังคมถือว่ามีความแตกต่างจากผู้อื่นไม่ว่าจะเป็นเพราะระดับความเบี่ยงเบนของผู้นั้น หรือเพราะการขาดความสามารถที่จะปฏิบัติสิ่งต่างๆ ภายในระบบนั้น สังคมก็จะไม่อดกลั้นต่อคนผู้นั้น การที่สังคมไม่อดกลั้นต่อบุคคลนั้นก็จะก่อให้เกิดความไม่สอดคล้องทางนิเวศวิทยา

ความไม่สอดคล้องทางนิเวศวิทยานั้น ยังอาจเป็นผลจากการที่บุคคลไม่มีความอดกลั้นต่อสังคม ซึ่งทำให้เกิดความไม่สอดคล้องทางนิเวศวิทยาขึ้นก็ได้ การที่ความสอดคล้องทางนิเวศวิทยาจะเกิดขึ้นได้มากที่สุดนั้นจะต้องมีความอดกลั้นร่วมกันระหว่างความอดกลั้นของบุคคลต่อระบบ และความอดกลั้นของระบบต่อบุคคล และที่ปรากฏบ่อยที่สุด คือ การให้ความช่วยเหลือแก่เด็กพิการนั้นมุ่งเปลี่ยนบุคคลให้มีความอดกลั้นต่อระบบสังคมมากขึ้น ซึ่งเป็นผลให้เกิดความสมดุลย์ทางนิเวศวิทยาเพิ่มขึ้น กล่าวอีกอย่างหนึ่งก็คือ นักการศึกษาพิเศษจะไม่นิยมออกแบบโปรแกรม เพื่อให้ระบบมีความอดกลั้นต่อความแตกต่างของบุคคลไม่ว่าจะในแง่ระดับความสามารถหรือระดับความเบี่ยงเบนก็ตาม แต่จะมุ่งเพิ่มความอดกลั้นของบุคคลต่อระบบสังคมเป็นสำคัญ

โปรแกรมการศึกษาเป็นรายบุคคลที่คำนึงถึงการเพิ่มความสอดคล้องทางนิเวศวิทยา จะต้องมีวัตถุประสงค์ 3 ประการ คือ (1) เพื่อเปลี่ยนแบบแผนพฤติกรรมของบุคคล (2) เพื่อเปลี่ยนความอดกลั้นของบุคคลเหล่านี้ต่อความแตกต่างทางระบบ และ (3) เพื่อเปลี่ยนความอดกลั้นของระบบต่อความแตกต่างของบุคคลทั้งด้านความสามารถ และความเบี่ยงเบนที่สังคมรับรู้

เธอร์แมน (Thurman 1977 : 332-333) อธิบายว่า เมื่อมีความสอดคล้องทางนิเวศวิทยาของบุคคลนั้น ก็เท่ากับเป็นการปูพื้นไปสู่การทำให้บุคคลนั้นสามารถทำงานและปรับตัวได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด การทำงานอย่างมีประสิทธิภาพจะนำมาซึ่งการ

ยอมรับศักดิ์ศรีของมนุษย์ภายในสังคมนั้น ๆ และเป็นพื้นฐานของการพัฒนาไปสู่ความสามารถระดับที่สูงยิ่งๆ ขึ้นไป ความสอดคล้องภายในมิติความเบี่ยงเบน/ความไม่เบี่ยงเบนนี้ เป็นผลให้เกิดการยอมรับบุคคลมากขึ้นภายในสังคมนั้น (สิ่งนี้เมื่อคู่กันมากับความอดกลั้นของบุคคลต่อสังคม ก็จะนำไปสู่ความรู้สึกมั่นคงและอบอุ่น)

ความสอดคล้องจะเกิดผลใน (ก) การแสดงออกถึงขีดสุดแห่งความสามารถของบุคคล (ข) การยอมรับบุคคลนั้นตามความแตกต่างของเขา [และ (ค) ความรู้สึกมั่นคงและสบายใจ] ความสอดคล้องไม่จำเป็นต้องหมายความว่า "ปกติ" เสมอไป แต่อาจมองในแง่ของการปรับตัวได้มากที่สุด [ระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม] นิเวศวิทยาทางพฤติกรรมที่สอดคล้องกันนั้นก็จะเป็นสภาพในความสมดุลย์แบบพลวัตร สภาพที่มีการเคลื่อนตัวอยู่เสมอนี้จะเป็นพื้นฐานของการปรับตัวในขั้นต่อไป และการพัฒนา[ทั้ง]บุคคลและสภาพแวดล้อมของเขา [และปฏิสัมพันธ์ระหว่างทั้งสองฝ่ายไปเรื่อย ๆ]

จุดหมายของรูปแบบความสอดคล้องทางนิเวศวิทยา จะเกี่ยวข้องโดยตรงกับเด็กพิการก่อนวัยเรียนและเด็กที่มีภาวะเสี่ยงสูง ผู้ซึ่งการรับรู้ของพวกเขาเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม และการรับรู้เกี่ยวกับตัวเขาของสังคมนั้น อาจสามารถเปลี่ยนแปลงลักษณะพัฒนาการของเขาได้มาก

รูปแบบความสอดคล้องทางนิเวศวิทยานี้ ได้นำเสนอ ทั้งการให้ความช่วยเหลือ ซึ่งออกแบบเพื่อปรับปรุงนิเวศวิทยา และตระหนักถึงความสำคัญของพัฒนาการของบุคคลภายในนิเวศวิทยานั้น ๆ ไปพร้อมกันด้วย

โปรแกรมการสืบค้นปัญหาของเด็กแต่ละคนภายในระบบทางนิเวศวิทยานั้น ต้องอาศัยความรู้มากพอเกี่ยวกับความก้าวหน้าทางพัฒนาการของเด็กและปัจจัยต่างๆ ที่เป็นสาเหตุของความก้าวหน้าเหล่านั้น ความสามารถในรูปแบบความสอดคล้องทางนิเวศวิทยาก็คือสถานะทางพัฒนาการของเด็กแต่ละคน ความสามารถของเด็กที่จะปฏิบัติงานหรือพฤติกรรม (นั่นก็คือ แสดงความสามารถออกมา) ก็คือ การทำงานอย่างหนึ่งของสถานะทางพัฒนาการของเด็กนั่นเอง ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสถานะทางพัฒนาการของบุคคล ระดับความสามารถ และปฏิกิริยาของสังคมต่อเด็กเหล่านี้มีความสำคัญภายในบริบทของรูปแบบความสอดคล้องทางนิเวศวิทยา โดยยุทธวิธีในการวางแผนโปรแกรม ก็มีลักษณะเป็นทั้งทางพัฒนาการและทางนิเวศวิทยา อีกทั้งยังตระหนักถึงผลกระทบที่มีต่อกันและกันด้วย

3.2 องค์ประกอบของการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

ฮิวเวทท์ (Hewett 1977) ได้นำแนวคิดเชิงพฤติกรรมนิยมมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการโดยกำหนดสิ่งที่ต้องพิจารณาเพื่อให้การสอนเด็กพิการมีประสิทธิภาพในรูปของคำถาม 3 ข้อ คือ

1) เด็กต้องการ (หรือสมควร) เรียนอะไร เด็กพร้อมที่จะเรียนอะไร งานการเรียนรู้อะไรบ้างที่เด็กจะต้องเรียนได้อย่างประสบความสำเร็จ

2) ครูจะมอบหมายงานดังกล่าวแก่เด็กอย่างไร ในการที่จะทำให้เด็กมีโอกาสประสบความสำเร็จได้มากที่สุด

3) ครูจะทำอย่างไรเพื่อให้แน่ใจได้ว่าเด็กได้รับการจูงใจให้เรียน

คำถามทั้ง 3 ข้อนี้ สัมพันธ์กับองค์ประกอบในการสอน 3 ประการคือ

1) หลักสูตร เนื้อหาวิชา

2) เงื่อนไขหรือสภาพการณ์ที่จัดให้แก่เด็กในการนำเสนอหลักสูตร

3) ผลที่ตามมาหลังการกระทำของเด็ก ซึ่งมีอิทธิพลต่อแรงจูงใจของเด็กที่จะเรียนรู้

องค์ประกอบในการสอนทั้งสามประการมีลักษณะดังนี้

1) หลักสูตร

หลักสูตรประกอบด้วยงานการเรียนรู้ กิจกรรม หรืองานที่ครูมอบหมายเพื่อนำไปสู่การเพิ่มความรู้หรือทักษะของเด็ก เป็นวัตถุดิบสำหรับสภาพการณ์เรียนรู้ หลักสูตรไม่จำเป็นต้องจำกัดเพียงการสอนวิชาการเท่านั้น ในหลาย ๆ กรณี ปัญหาความพร้อมในการเรียนวิชาการของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นมักรบกวนการเรียนรู้วิชาการต่าง ๆ การมุ่งเน้นที่คุณสมบัติที่จำเป็นในการเรียนวิชาการ เช่น การนั่งประจำที่ของตน การคอยให้ถึงรอบของตน และการปฏิบัติตามระเบียบของห้องเรียน เป็นต้น จึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยเด็กพิการให้พร้อมที่จะสามารถเรียนได้ในชั้นเรียนปกติที่พวกเขาเรียนร่วมอยู่ อย่างไรก็ตามการเปลี่ยนเนื้อหาหลักสูตรหรืองานทางการศึกษาให้หลากหลายนั้น มักมีความสำคัญในการศึกษาพิเศษน้อยกว่าการเปลี่ยนเงื่อนไขในการนำเสนอให้หลากหลาย

2) เงื่อนไข

เงื่อนไขสำคัญในการจัดการเรียนการสอนที่ครูจะต้องพิจารณามี 6 ประเภท ได้แก่

1) เมื่อใด

2) ที่ใด

3) อย่างไร

4) มากน้อยเพียงใด

5) นานเท่าใด

6) มีคุณภาพดีเพียงใด

ประเด็นสำคัญในการกำหนดเงื่อนไขให้แก่ เด็กในสถานการณ์การเรียนรู้ ก็คือ ระดับความเข้มงวด และ การยอมผ่อนปรน ในโปรแกรมของโรงเรียน ครูที่ยึดมั่นอยู่กับตารางเรียนที่ตายตัวและผู้ที่บังคับให้เด็กต้องทำกิจกรรมทุกอย่างตามที่มอบหมายให้เรียบร้อยภายในเวลาที่กำหนด ในสถานที่ที่กำหนดและด้วยวิธีการที่ได้สั่งไว้แล้วเป็นเวลานานเท่าที่กำหนดให้ และมีความถูกต้องตามที่กำหนดไว้ชัดเจนโดยไม่มีข้อยกเว้นใดคือ ครูที่เข้มงวด ส่วนครูที่ผ่อนปรนอาจยอมให้นักเรียนตัดสินใจว่าจะทำอะไร ทำเมื่อใด ที่ไหน ทำมากน้อยเพียงใด ทำนานเท่าใดและอาจไม่เน้นความสำคัญของคุณภาพงาน การที่โปรแกรมจะเข้มงวดหรือผ่อนปรนเพียงไรนั้น ควรจะขึ้นอยู่กับว่าอะไรเป็นสิ่งจำเป็นในการส่งเสริมการเรียนรู้รายบุคคลของเด็กให้ประสบความสำเร็จ และได้ผลมากที่สุด

3) ผลที่ตามมา

รางวัลและการลงโทษ หรือการเสริมแรงทางบวก และทางลบ เป็นตัวแปรสำคัญตัวสุดท้ายในการจัดการเรียนรู้ที่จะช่วยให้ทั้งครูและเด็กประสบความสำเร็จ เมื่อเด็กลงมือทำงานใดงานหนึ่งจะต้องมีบางสิ่งบางอย่างเกิดขึ้นเสมอ ในบางครั้งลักษณะของตัวงานเองก็เป็นรางวัลให้แก่เด็ก เพราะตรงกับความสนใจของเด็ก หรือรู้สึกพอใจที่ทำได้สำเร็จ แต่งานนั้นก็อาจจะก่อให้เกิดความทุกข์หรือความคับข้องใจได้ หากงานนั้นยากเกินระดับความสามารถของเด็ก บางครั้งมีการให้คะแนนซึ่งอาจเป็นการเสริมแรงทางบวกหรือลบก็ได้ หรือบางครั้งครูก็อาจจะให้ผลที่ตามมาโดยการยิ้ม หรือทำหน้าบึ้ง หรือพูดว่า "ทำได้ดีมาก" หรือ "ทำอย่างนี้ใช้ไม่ได้" นอกจากนี้เด็กอื่น ๆ ในชั้นก็ยังอาจให้ผลที่ตามมาโดยการมองด้วยความชื่นชม หรืออิจฉา หรือทำท่าเยาะหยัน และหัวเราะเยาะ

เด็กปกติมักไม่ทำให้ครูต้องกังวลจนเกินไปนักเกี่ยวกับการปรากฏหรือ

หายไปของผลที่ตามมาทางบวกและทางลบ อย่างไรก็ตามเด็กพิการมักจะมีปัญหาเนื่องจากเด็กพิการจำนวนมากมักมีประสบการณ์ทางลบในโรงเรียน ครูปกติที่ทำงานกับเด็กพิการจึงต้องคำนึงให้มากในการเลือกงานการศึกษาที่เด็กพร้อมที่จะเรียนและที่เด็กสามารถจะประสบความสำเร็จได้ ครูควรตั้งความคาดหวังเกี่ยวกับงานอย่างสมเหตุสมผล และหากเป็นไปได้แล้ว ครูควรจะมั่นใจว่าจะเกิดผลที่ตามมาในลักษณะที่เป็นรางวัลเมื่อเด็กพยายามทำงานนั้น ๆ

ผลที่ตามมาในทางบวก 7 ประการ ที่มีประโยชน์ในการสอนทั้งเด็กปกติและเด็กพิการ ได้แก่

1) ความสุขใจที่ได้เรียนเนื้อหาวิชานั้นๆ

2) ความพอใจที่เกิดความรู้และทักษะ

3) ความพอใจเมื่อรู้ตำแหน่งหรือระดับความสามารถของตน

4) การได้รับการยอมรับจากสังคม

5) ความเร้าใจทางประสาทสัมผัส และกิจกรรมที่ใช้ประสาทสัมผัสต่างๆ

6) การทำงานได้สำเร็จ

7) รางวัลที่เป็นวัตถุ สิ่งของ เบี้ยอรรถกรต่าง ๆ

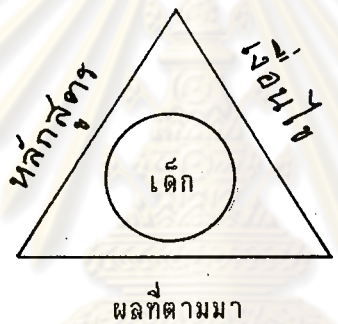
หลักสูตร เงื่อนไข และผลที่ตามมานี้ เมื่อรวมกันแล้ว ก็ถือได้ว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญของการสอนเด็กทุกคน แต่สิ่งเหล่านี้จะมีความสำคัญเป็นพิเศษสำหรับเด็กพิการ สำหรับเด็กปกติแล้ว ครูมีแนวโน้มที่จะอาศัยงานในหลักสูตรซึ่งถือว่าเหมาะสมกับแต่ละระดับชั้นเรียน อาศัยเงื่อนไขตามตารางและการปฏิบัติของโรงเรียนที่นิยมทำกัน และอาศัยสถานการณ์และผลที่ตามมา ซึ่งได้แก่ ความพอใจจากการที่ทำงานได้ดี ได้คะแนนดี และได้คำชมเชยจากครู แต่กับเด็กพิการนั้น ครูจะต้องทำมากกว่าการแปลความหมายขององค์ประกอบสำคัญตามที่นิยมทำกัน และสรรค์สร้างวิธีสอนแบบใหม่และมีความเป็นรายบุคคลยิ่งขึ้น

ฮิวเวทท์ (Hewett 1977) ชี้ว่าสิ่งนี้แหละคือ สิ่งที่พิเศษ ที่แท้จริงของการศึกษาพิเศษ นักการศึกษาพิเศษอาจต้องสร้างหลักสูตรใหม่ ปรับเปลี่ยนเงื่อนไข และนำเสนอผลที่ตามมาเข้าในสถานการณ์การเรียนรู้ ซึ่งไม่จำเป็นสำหรับชั้นเรียนปกติทั่ว ๆ ไป

ฮิวเวทท์ (Hewett 1977) เปรียบเทียบหลักสูตร เงื่อนไขและผลที่ตามมานี้กับด้านทั้งสามของสามเหลี่ยมแห่งการเรียนรู้ที่อยู่รอบตัวเด็ก (Triangle of Learning) ว่า เรขาคณิตของสามเหลี่ยมแห่งการเรียนรู้เป็นสามเหลี่ยมด้านเท่า แต่ละด้านมีความยาวเท่ากัน

แปลเป็นความหมายทางการศึกษาที่สำคัญ คือ การที่มอบหมายงานใดๆ เงื่อนไขที่มอบหมายงานนั้น และผลที่ตามมาภายหลังการกระทำของเด็ก สิ่งเหล่านี้รวมกันเข้าเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จสำหรับนักเรียน

สำหรับเด็กบางคน ด้านหนึ่งของสามเหลี่ยมอาจสำคัญกว่าด้านอื่น ๆ ยกตัวอย่างเช่น สำหรับเด็กบางคนผลที่ตามมาอาจสำคัญน้อยกว่าหลักสูตรหรือเงื่อนไข แต่สำหรับเด็กบางคนผลที่ตามมาอาจเป็นตัวแปรที่สำคัญที่สุด แนวคิดของสามเหลี่ยมแห่งการเรียนรู้บ่งชี้เป็นนัยถึงการคำนึงถึงตัวแปรทั้งสามอย่างเท่าเทียมกันเพื่อความเข้าใจ และการแก้ไขปัญหาการเรียนรู้หรือพฤติกรรมของเด็ก ครูไม่ควรมองข้ามตัวแปรใด ๆ ในขั้นต้น ๆ ของการวางแผนโปรแกรมการศึกษาสำหรับเด็กพิการ หรือในการพยายามอธิบายสาเหตุของความล้มเหลวของโปรแกรมที่ดำเนินอยู่ ผลลัพธ์ของสามเหลี่ยมแห่งการเรียนรู้ที่สมดุลก็คือความสำเร็จ



แผนภูมิที่ 4 สามเหลี่ยมแห่งการเรียนรู้ของฮิวเวทท์ (Hewett 1977 : 374)

ส่วน สมิธและคณะ (Smith et al. 1983 : 125-126) อธิบายว่าข้อควรคำนึงทางการจัดการเรียนการสอนที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษให้แก่ เด็กพิการมีประเด็นสำคัญทางการเรียนการสอนซึ่งนักการศึกษาพิเศษจะต้องทำให้ได้ 4 ประการ ดังนี้

องค์ประกอบประการแรกได้แก่ <u>หลักสูตร จุดมุ่งหมายหรือ พฤติกรรมเป้าหมาย</u> ครูจะต้องตัดสินใจว่าจุดมุ่งหมายของหลักสูตรข้อใดบ้างที่เหมาะสมสำหรับเด็กแต่ละคน ต้องมีทักษะที่เรียงเป็นลำดับตามลำดับความยากง่าย และการเป็นพื้นฐานของกัน และกัน นักการศึกษาพิเศษจะต้องตระหนักถึงการเรียงทักษะดังกล่าว เนื่องจากการจัดลำดับขั้นงานในโปรแกรมให้เด็กเรียนนั้น หากยากเกินไปจะเกิดผลเสียอย่างยิ่ง

องค์ประกอบประการที่สอง ได้แก่ <u>ระเบียบวิธีหรือ กระบวนวิธี</u> ที่จะ

ต้องดำเนินการในสภาพการณ์การศึกษา ประเด็นนี้มีความสำคัญอันดับสองรองลงมาจากจุดมุ่งหมาย กล่าวคือ จะต้องมีการตัดสินใจแน่นอนว่าจะไปไหน ก่อนที่จะตัดสินใจว่าจะไปถึงที่นั่นได้อย่างไร ระเบียบวิธีเป็นด้านที่ซับซ้อนและประกอบด้วยองค์ประกอบมากมายเช่น การเลือกช่องทางนำเสนอสิ่งเร้าให้แก่เด็ก (เช่น ทางการมองเห็น ทางการได้ยิน หรือทั้ง 2 ทาง) การตัดสินใจว่าต้องการให้นักเรียนตอบสนองแบบใด การจัดให้เด็กได้รับผลที่ตามมาทางบวกหรือทางลบอย่างเหมาะสม การรู้จังหวะว่าจะชี้แนะนักเรียนเมื่อใดและอย่างไร การค่อยๆ ถอนสิ่งเร้าเพื่อให้การตอบสนองที่ถูกต้องนั้นอยู่อย่างถาวร การใช้วิธีการบรรยาย การอภิปราย และการสาธิตอย่างเหมาะสม และการรู้ว่าจะจัดกลุ่มเด็กเพื่อจัดการเรียนการสอนอย่างไร เทคนิคเหล่านี้ซับซ้อนกว่าที่ครูส่วนใหญ่จะคาดถึงและมักจะประสบปัญหาในการใช้ แม้จะมีครูจำนวนหนึ่งสามารถทำได้เป็นอย่างดี องค์ประกอบประการที่สองนี้เป็นองค์ประกอบที่สำคัญยิ่งในการศึกษาสำหรับเด็กพิการ การประเมินความก้าวหน้าในการเรียนรู้ก็จัดเป็นส่วนหนึ่งของวิธีการด้วย ทั้งนี้เพราะไม่มีโปรแกรมใดที่เด็กจะก้าวหน้าไปได้ดี โดยปราศจากการประเมินที่เจาะจง และเหมาะสม นักการศึกษาพิเศษจะต้องมีทักษะในการตรวจสอบการเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมนักเรียน การวัดเหล่านี้จะบ่งชี้ความก้าวหน้าของเด็ก และให้ข้อมูลป้อนกลับเกี่ยวกับประสิทธิภาพของการเรียนการสอน

องค์ประกอบประการที่สาม ได้แก่ <u>การเลือกเครื่องมือ อุปกรณ์การเรียนการสอน</u> เครื่องมืออุปกรณ์ต่าง ๆ เป็นเครื่องมืออำนวยความสะดวก ซึ่งช่วยส่งเสริมระเบียบวิธีให้สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ที่เหมาะสมได้มากยิ่งขึ้น การเลือกเครื่องมืออุปกรณ์ที่ไม่เหมาะสมย่อมจะทำให้เทคนิควิธีที่ครูใช้ไม่เกิดผลหรือแม้แต่เกิดผลเสียได้ ไม่ว่าวิธีการที่เลือกและใช้นั้นจะถูกต้องเพียงไรก็ตาม ยกตัวอย่างเช่น ครูไม่ควรเลือกอุปกรณ์ที่เน้นหนักการมองเห็นเพื่อการสอนเรื่องที่เน้นเกี่ยวกับการได้ยินและครูก็ไม่ควรใช้เกมที่ลงโทษเด็ก เมื่อเด็กมีพฤติกรรมบางอย่าง เมื่อใช้วิธีการสอนนั้นให้รางวัลพฤติกรรมนั้น หรือพฤติกรรมที่คล้าย ๆ นั้น วิธีการและเครื่องมืออุปกรณ์ควรจะสอดคล้องเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน

องค์ประกอบประการที่สี่ ได้แก่ <u>การจัดสถานการณ์หรือสถานที่</u> ที่มีการผสมผสานหลักสูตร วิธีการ และเครื่องมืออุปกรณ์ ในการสอนเด็กอย่างมีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผลที่สุด สิ่งแวดล้อมรอบตัวเด็กนั้นมีความสำคัญยิ่งต่อการเพิ่มความสามารถของเด็ก นอกจากนั้นสถานที่ใช้สอนเด็ก และทักษะของครูในสถานที่นั้น ๆ ยังสัมพันธ์โดยตรงกับการที่เด็กจะเกิดทักษะที่ต้องการด้วย

สมิธ และ คณะ (Smith et al. 1983 : 126) เชื่อว่าการผสมผสานหลักสูตร ระเบียบวิธี เครื่องมืออุปกรณ์ และสถานที่อย่างเหมาะสม เป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาพิเศษ หากมีการเลือกองค์ประกอบแต่ละอย่างอย่างเหมาะสม โดยหมั่นมีการตรวจสอบซึ่งถือเป็นส่วนหนึ่งของระบบก็อาจคาดหวังได้ว่าเด็กพิการจะมีความก้าวหน้าอย่างต่อเนื่อง

3.3 หลักการในการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

3.3.1 หลักการในจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม สำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียนโดยทั่ว ๆ ไป

ฮิวเวทท์ (Hewett 1977) ได้ให้หลักในการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการ 13 ประการดังนี้

1) ตั้งความคาดหวังว่าเด็กจะสามารถเรียนรู้ได้
2) ไม่ด่วนสรุปเอาเอง
3) ทุ่มเทสิ่งเร้าให้เด็กได้เรียนรู้ผ่านประสาทสัมผัสต่างๆ ให้มากๆ
4) ให้สิ่งชี้แนะแก่เด็กให้มากๆ
5) ทำให้มีชีวิตชีวา
6) ย้ำทบทวนบ่อยๆ เท่าที่จำเป็น
7) ดึงให้มาสัมพันธ์กัน
8) ทำให้เป็นสิ่งที่มีคุณค่า เกิดคุณค่า เกิดผลดี
9) ทำให้เป็นรูปธรรม
10) ทำให้เด็กประหลาดใจ นึกไม่ถึง
11) เน้นในทางบวกเป็นสำคัญ
12) ไปตามลำดับขั้น ทีละขั้นทีละตอน
13) พร้อมที่จะย้อนกลับไปตั้งหลักใหม่เสมอ

ฟิลลิส กิลด์สตัน (Phyllis Gildston อ้างถึงใน ละออ ชุติกร 2526: 74-77) ได้ให้ข้อเสนอแนะสำหรับครูที่จะสอนในชั้นเด็กพิการทางการได้ยินเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ ซึ่งส่วนหนึ่งมีลักษณะกลาง ๆ ที่เป็นประโยชน์ในการสอนเด็กพิการทุกประเภทเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติซึ่งที่ได้สรุปต่อไปนี้

1) เมื่อรับเด็กพิการเข้ามาอยู่ในชั้นเรียนปกติแล้ว ควรปฏิบัติต่อเด็กเหมือนเด็กปกติอื่น ๆ อย่าปกป้องหรือแสดงความเอาใจใส่ต่อเด็กมากจนเกินไป

2) ควรคิดอยู่เสมอว่า แม้เด็ก 2 คนที่มีความพิการอย่างเดียวกัน และพิการเท่า ๆ กัน ก็อาจจะบรรลุถึงความสำเร็จไม่เท่ากัน อย่าลืมว่า สติปัญญา วุฒิภาวะ สังคมพื้นฐานของครอบครัว ฯลฯ เหล่านี้ มีความสำคัญต่อเด็กมาก สาเหตุดังกล่าวอาจมีความสำคัญต่อการเรียนของเด็กมากกว่าการสูญเสียการได้ยินเสียอีก อย่าพยายามเคี่ยวเข็ญให้เด็กทำอะไรให้ได้เหมือน ๆ กัน เพราะเด็กแต่ละคนมีความสามารถไม่เท่ากัน

3) พยายามค้นหา และส่งเสริมความสามารถ และความสนใจของเด็กเช่นเดียวกับที่ปฏิบัติต่อเด็กปกติ เพราะเด็กบางคนอาจมีความเก่งและสามารถในบางอย่าง อย่าคิดว่าเด็กจะไม่มีความสามารถเพราะเนื่องจากการสูญเสียการได้ยิน

4) พยายามใช้เครื่องมือการสอนหลาย ๆ อย่าง เพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจบทเรียน อย่าใช้วิธีการใดวิธีเดียวในการสอน

พัฒน ภาสบุตร (2531 : 583) ได้กำหนดหลักการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการ ดังนี้

1) จัดให้เด็กพิการได้ผลจากการเรียนสอดคล้องกับ หลักการ เป้าหมายและจุดประสงค์ของหลักสูตรเช่นเดียวกับเด็กปกติ

2) ใช้วิธีสอนและจัดหาอุปกรณ์ในการเรียนการสอน ให้เหมาะสมกับสภาพและความต้องการเป็นพิเศษของเด็กพิการแต่ละประเภท

3) สื่อการเรียนการสอน เช่น แบบเรียน คู่มือครู วัสดุฝึก ต้องมีให้พอที่เด็กพิการแต่ละประเภทจะใช้เรียนได้สะดวก รวดเร็ว เรียนได้ทันหรือพร้อมกับเด็กปกติ ครูผู้สอนต้องมีสื่อที่จะใช้สอนให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจได้อย่างพอเพียง ซึ่งอาจมีบางอย่างที่ต้องแตกต่างไปจากที่ใช้กับเด็กปกติ

4) วัดผลการเรียนสำหรับเด็กพิการด้วยวิธีการที่แตกต่างไปจากเด็กปกติในบางเรื่อง ทั้งนี้เพื่อให้เหมาะสมกับสภาพความสามารถของเด็กพิการแต่ละประเภท

5) สอนและฝึกอบรมในเรื่องคุณธรรมและการประพฤติปฏิบัติตน เพื่ออยู่ร่วมในสังคมให้สอดคล้องกับนโยบายของชาติ ของรัฐบาล และของกระทรวงศึกษาธิการ เพื่อให้เด็กพิการได้รับการฝึกอบรมให้เป็นพลเมืองดีของชาติได้เช่นเดียวกับเด็กปกติให้มากที่สุด เท่าที่ขีด

ความสามารถของเด็กพิการจะกระทำได้

ผดุง อารยะวิญญู (2523 : 5-6) ให้คำแนะนำเกี่ยวกับหลักการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการ ดังนี้

1) เด็กที่มีระดับสติปัญญาต่ำกว่าปกตินั้นเรียนรู้ได้ดีในทางรูปธรรม การเรียนการสอน เด็กเหล่านี้ควรเป็นแบบรูปธรรมมากกว่านามธรรม แต่การสอนนามธรรมก็อาจสอดแทรกได้เป็นบางครั้งบางคราว

2) เนื่องจากเด็กพิการมักมีความสนใจสั้น การเรียนการสอนจึงควรจัดไว้ในเวลาอันสั้น และสอนเนื้อหาเท่าที่เด็กจะสามารถรับได้

3) เด็กพิการมักมีปัญหาในด้านการอ่านและการเรียนเลขคณิต ครูผู้สอนควรตระหนักในเรื่องนี้

4) ครูสำหรับเด็กพิการจะต้องพิจารณาให้ดีว่า เด็กในชั้นของตนแต่ละคนเรียนรู้ได้ดี โดยผ่านการรับรู้ทางใด ทางสายตา ทางการฟัง หรือทางการสัมผัส และส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้ โดยให้ผ่านประสาทสัมผัสทางนั้นให้มาก

3.3.2 <u>หลักการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนแต่ละประเภท</u>

ก. <u>เด็กพิการทางการเห็น</u>

หลักการฝึกเด็กพิการทางการมองเห็นที่สำคัญ คือ การฝึกให้สามารถช่วยเหลือตัวเองได้ โดยใช้ประสาทสัมผัสของอวัยวะส่วนอื่นที่ยังใช้การได้ดี คือ หู จมูก มือ และผิวหนัง ในการรับรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัว (สกาวรัตน์ คุณาวิศรุต 2531 : 225)

โลเวนเฟลด์ (Lowenfeld 1973 in Kirk and Gallagher 1979 : 260-268) ได้ให้หลัก 3 ประการที่ควรคำนึงไว้เสมอในการปรับเปลี่ยนกระบวนการต่าง ๆ เพื่อเด็กที่บกพร่องทางการเห็น ได้แก่

1) <u>ความเป็นรูปธรรม</u> เด็กที่ตาบอดตามความหมายทางการศึกษาได้รับความรู้จากการได้ยินและการสัมผัส แต่ถ้าจะให้เด็กสามารถเข้าใจโลกรอบ ๆ ตัวได้อย่างแท้จริงแล้ว เด็กจำเป็นจะต้องได้ใช้สื่อที่เป็นรูปธรรมที่เด็กสามารถสัมผัสและควบคุมจัดการได้โดยอาศัยการสำรวจด้วยการลูบคลำและเคลื่อนย้ายแบบจำลองของสิ่งต่าง ๆ เด็กจะ

สามารถเรียนรู้เกี่ยวกับรูปร่าง ขนาด น้ำหนัก ความแข็ง คุณภาพของพื้นผิว ความยืดหยุ่น และอุณหภูมิ

2) <u>การผสมผสานประสบการณ์ ให้เข้าเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน</u> ประสบการณ์เกี่ยวกับการเห็นมีแนวโน้มที่จะผสมผสานความรู้ทั้งหลายให้เข้าเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน เด็กที่ก้าวเข้าไปในร้านค้าจะได้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างชั้นวางของ และสิ่งของต่างๆ ในแง่ของช่องว่างและพื้นที่ เด็กที่บกพร่องทางการเห็นจะไม่อาจได้รับรู้ความเป็นหนึ่งเดียวกันนี้ นอกจากครูจะเป็นผู้ให้ประสบการณ์ดังกล่าวแก่เด็ก เช่น จัด "หน่วยประสบการณ์" เกี่ยวกับทุ่งนาที่ทำการไปรษณีย์และร้านค้า ครูจำเป็นต้องหยิบยก"ภาพรวม"นี้ขึ้นมาให้เด็กเข้าใจโดยอาศัยประสบการณ์ตรงที่เป็นรูปธรรม และต้องพยายามอธิบายและจัดลำดับประสบการณ์ต่างๆ เพื่อให้สิ่งต่างๆ ผสมผสานเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน

หากปล่อยให้เด็กแสวงหา และประมวลประสบการณ์ต่าง ๆ เข้าด้วยตนเอง เด็กที่ตาบอดทางการศึกษาจะมีชีวิตที่จำกัดมาก ในการขยายขอบเขตประสบการณ์เพื่อช่วยพัฒนาจินตนาการและชี้แนะให้เด็กได้สัมผัสกับสิ่งแวดล้อมกว้างไกลขึ้นนั้น ครูจึงจำเป็นต้องดำเนินการจัดประสบการณ์โดยอาศัยการกระตุ้นอย่างเป็นระบบ

3) <u>การเรียนรู้จากการลงมือกระทำด้วยตนเอง</u> ในการเรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมนั้น ครูจำเป็นต้องเริ่มฝึกให้เด็กทำกิจกรรมที่เด็กทำด้วยตนเอง เด็กตาบอดไม่ยื่นมือหรือพยายามไขว่คว้าสิ่งของต่างๆ เพราะของนั้นไม่ดึงดูดเขา เด็กจะต้องรู้ว่าของนั้นมีอยู่โดยการสัมผัส การได้กลิ่น หรือการได้ยิน จะต้องมีการกระตุ้นให้เด็กไขว่คว้าและสัมผัสโดยเจาะจงสร้างสถานการณ์ที่เร้าความสนใจเด็ก เช่น เชือกของเล่นกรุ๋งกริ๋งล่อให้เด็กตาบอดคว้า และเล่นเกมหาของที่เอาไปซ่อนโดยใช้การดมกลิ่น หรือการฟังเสียง

ความสามารถในการฟัง สัมผัส และจดจำของเด็กที่บกพร่องทางการเห็นจะต้องได้รับการพัฒนาไปจนขีดสูงสุด เด็กจำเป็นต้องเรียนรู้เกี่ยวกับประสิทธิภาพและการประหยัดเวลา เพราะเทคนิคต่าง ๆ ในการได้ข้อมูลหรือทำงานเดียวกันนั้นอาจยุ่งยากวุ่นวายและเปลืองเวลาโดยใช่เหตุ ดังนั้นครูจึงต้องจัดเครื่องมืออุปกรณ์ให้ดีขึ้น ต้องเจาะจงให้มากขึ้นในการอธิบายและต้องใช้ประโยชน์จากหลักการเรียนรู้ให้มากเป็นพิเศษ

เคิร์คและกัลลาเกอร์ (Kirk and Gallagher 1979 : 268) เสนอแนะการปรับเปลี่ยนเป็นพิเศษสำหรับเด็กที่บกพร่องทางการเห็น ได้แก่

1) การใช้ประโยชน์จากการเห็นที่เหลือ

2) ความเข้าใจในเรื่องช่องว่างและพื้นที่ในลักษณะสามมิติ

3) การใช้เบรลล์

4) ความสามารถในการจัดการกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ทั้งสิ่งแวดล้อมทางกายภาพและสิ่งแวดล้อมทางสังคม

5) ปฐมนิเทศและการเคลื่อนที่

6) ทักษะการฟัง

7) ทักษะทางสังคมและการดำรงชีวิต

ข. <u>เด็กพิการทางการได้ยินและการพูด</u>

วิทยาลัยครูสวนดุสิต (2520 : 23) ได้ให้หลักการสอนเด็กพิการทางการได้ยิน ซึ่งสามารถนำมาปรับใช้ในการเรียนร่วม ดังนี้

1) เริ่มตั้งแต่อายุยังน้อย ทันทีที่ทราบว่าเด็กมีความบกพร่องทางการได้ยิน

2) สอนอย่างเอาใจใส่ใกล้ชิด

3) ครูผู้สอนต้องมีความชำนาญ โดยได้รับการศึกษาและฝึกฝนมาทางนี้โดยเฉพาะ

4) สร้างบรรยากาศในการพูดอยู่เสมอ ทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน (สำหรับเด็กหูตึง)

5) มุ่งการพัฒนาความรู้ทางภาษา และความสามารถ ในการที่จะติดต่อสื่อความหมายกับคนอื่นได้โดยการสอนภาษารวม (total communication) (สำหรับเด็กหูหนวก)

ประจวบจิต โพธิสาร (2526 : 81) เสนอว่าปัจจัยที่จะต้องพิจารณาในการสอนเด็กพิการทางการได้ยิน ได้แก่

1) การสูญเสียการได้ยินของเด็กแต่ละคนเป็นอย่างไร

2) การได้ยินที่ยังหลงเหลืออยู่มีมากหรือไม่

3) มีนิสัยรักการพูดเพียงใด

4) สติปัญญาของเด็กอยู่ในระดับใด

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

5) วุฒิภาวะของเด็กแต่ละคนซึ่งไม่เท่ากันนั้นเป็นอย่างไร

6) สิ่งแวดล้อมโดยเฉพาะทางบ้านร่วมมือดี หรือไม่

7) วิธีการของครูที่ใช้กับเด็ก และที่แนะแนวผู้ปกครองหรือผู้ที่มีความสัมพันธ์กับเด็กพิการ ทำอย่างไร

จากการพิจารณาปัจจัยดังกล่าว ครูจะต้องวางแผนและดำเนินการสอนภาษาให้แก่เด็กพิการทางการได้ยิน โดยอาศัยหลักต่อไปนี้

1) การยอมรับเด็ก และมั่นใจว่าเขามีการได้ยินขนาดไหน

2) การกระตุ้นเด็ก ให้เด็กได้แสดงออกทางภาษา ตั้งแต่วัยแรกของการรู้ว่าเขาสูญเสียการได้ยิน

3) การพัฒนาการรับรู้ภาษาและแสดงออกทางภาษาอย่างสม่ำเสมอ

4) การไม่ทิ้งเด็กให้อยู่กับสมุด-ดินสอ ของเล่นและความเงียบจนเคยชิน

ค. <u>เด็กพิการทางสติปัญญาและการเรียนรู้</u>

พัฒน ภาสบุตร (2531 : 612-613) กล่าวว่า หลักการสอนที่สำคัญสำหรับเด็กปัญญาอ่อนที่มีระดับเชาว์นปัญญา 50-70 คือ สอนให้เขารู้จักฟัง พูด ทำ และคิดได้เหมือนเด็กปกติให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ และครูควรคำนึงถึงหลักการสอนและฝึกอบรมเด็กเหล่านี้ ดังนี้

1) ปฏิบัติต่อเด็กเหล่านี้เหมือนที่ปฏิบัติกับเด็กปกติ โดยไม่คาดหวังว่าจะได้รับการสนองตอบทางพฤติกรรมหรือการปฏิบัติให้ได้ผลเท่ากับเด็กปกติ แต่ควรให้ความเอาใจใส่โดยการดูแลให้ทำตลอดตั้งแต่ต้นจนจบ ไม่ปล่อยให้ทำเองตามลำพังเช่นเดียวกับเด็กปกติจนเกินไป

2) ฝึกให้เคยชินในการปฏิบัติกิจวัตรประจำวันด้วยตนเอง ฝึกนิสัยที่ประสงค์ให้เด็กเหล่านี้มีหรือปฏิบัติได้อย่างสม่ำเสมอ จะต้องให้เวลาในการฝึกโดยยึดหลักค่อยเป็นค่อยไป หลีกเลี่ยงการเปลี่ยนแปลงอย่างกระทันหัน ไม่ดุหรือว่ากล่าว ไม่ทำโทษอย่างรุนแรง หรือเคี่ยวเข็ญให้ทำให้ได้ดีหรือได้เช่นเดียวกับเด็กปกติ แต่ควรใช้การฝึกให้ทำบ่อย ๆ ใช้เวลาสั้น ๆ ในการฝึก เพราะเด็กประเภทนี้มีระยะความสนใจสั้นหรือเปลี่ยนแปลงความสนใจ

รวดเร็วและเบื่อง่าย

3) สอนให้สามารถจดจำ และทำตามได้ทันที ภายหลังทุกครั้งที่ทำการสอน เช่น การสอนให้มีมรรยาทในการพูด "ขอบคุณ" ครูจะต้องสร้างสถานการณ์ให้เด็กได้ใช้คำพูดนั้นได้ทันทีและต้องติดตามให้ใช้ต่อไปเรื่อย ๆ อย่างสม่ำเสมอ หากเด็กลืมและไม่ทำในสิ่งที่สอนไป ครูผู้สอน จำเป็นต้องทักท้วง ติดตาม หรือทวงให้ทำอยู่ตลอดเวลาจนกว่าจะทำได้เอง

4) สอนให้รู้จักเชื่อฟังคำสั่ง และปฏิบัติตามข้อระเบียบในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น รู้จักการขอร้องอย่างสุภาพ เมื่อต้องการได้ของบางอย่างหรือต้องการกระทำสิ่งใด โดยพ่อ แม่ ผู้ปกครอง ญาติพี่น้อง ตลอดจนครูจะต้องเป็นต้นแบบที่ดีของเด็กเหล่านี้ด้วย

ส่วนหลักการสอน เด็กปัญญาอ่อนระดับเชาว์นปัญญา 35-49 นั้น พัฒน ภาสบุตร (2531 : 613-614) กล่าวว่า ควรมุ่งเน้นที่การฝึกให้ทำงาน ให้ใช้เวลาในการฝึกทำสิ่งที่จำเป็นต้องปฏิบัติเป็นกิจวัตรประจำวันด้วยตนเองให้ได้ เพื่อไม่ให้เป็นภาระแก่ครอบครัว ญาติพี่น้อง โดยใช้หลักการสอนและฝึกอบรมเด็กเหล่านี้ เช่นเดียวกับเด็กที่มีระดับเชาว์ปัญญา 50-70 แต่ครูผู้สอนจะต้องมีความอดทนและความพยายามสูงขึ้น เพราะเด็กเหล่านี้เรียนรู้ได้ยาก และช้ากว่า รวมทั้งลืมได้เร็วกว่าด้วย

วัณรุณี คมกฤส (2531 : 312-31) ได้แนะนำหลักการฝึกเด็กพิการทางสติปัญญาสรุปได้ดังนี้

1) สอนสิ่งที่ถูกต้องแก่เด็กตั้งแต่เริ่มแรก

2) ให้คำชมเชยเมื่อเด็กทำดี แทนการใช้คำตำหนิ

3) แก้ไขความเป็นเด็กเจ้าอารมณ์ ขี้โมโหฉุนเฉียว

4) สอนให้เด็กรู้จักหลีกเลี่ยงสิ่งที่เป็นอันตราย

5) ไม่ละเลยที่จะให้เด็กพิการทางสติปัญญารู้สึกว่าตนเองก็ได้รับความรักด้วยเช่นกัน และจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องจัดข้าวของหรือเครื่องเล่นให้รอบคอบให้โอกาสเด็กที่จะเล่นสนุกรวมกับเด็กอื่นๆ และฝึกให้เด็กอื่นมีท่าทีที่ดีต่อเด็กพิการทางสติปัญญาด้วย

6) เปิดโอกาสให้เด็กได้ใช้พลังให้มากที่สุด และแก้ไขการที่เด็กแสดงท่าทางบางอย่างซ้ำ ๆ เพื่อไม่ให้เด็กตกเป็นเป้าสายตาของผู้อื่น โดยจัดกิจกรรมที่เหมาะสมอย่างอื่นให้เด็กทำแทน และเรียกให้เด็กสนใจสิ่งอื่นทุกครั้งที่เด็กแสดงท่าทางดังกล่าว

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

7) ฝึกเด็กให้เรียนรู้กฎเกณฑ์ว่าสิ่งใดควรทำและสิ่งใดไม่ควรทำ โดยมีแนวทางดังนี้

7.1) ยอมรับเมื่อเด็กเชื่อฟัง และไม่ยอมรับเมื่อเด็กทำไม่ถูกต้อง

7.2) สอนและฝึกโดยวิธีแยกแยะให้เด่นชัด

7.3) มีความคงเส้นคงวา

7.4) หลีกเลี่ยงการทำโทษเด็ก แต่หากสังเกตอย่างรอบคอบแล้วว่า เด็กตั้งใจทำผิดโดยเจตนา ก็อาจทำโทษเด็กได้โดยยึดหลักดังนี้

ก) ทำทันที เพื่อให้เด็กเรียนรู้ว่า ตนถูกทำโทษเพราะอะไร

ข) ไม่แสดงอารมณ์โกรธ ควรทำโทษเพียงเพื่อให้เด็กเข้าใจว่าตนไม่ควรทำสิ่งใดและไม่โกรธผู้ฝึก

ค) ตีมือเด็กในกรณีที่เด็กไม่เข้าใจภาษาพูด

ง) แยกเด็กให้อยู่ตามลำพัง บนเก้าอี้หรือมุมห้อง โดยไม่ให้ความสนใจชั่วขณะหนึ่ง

7.4.5) ไม่ควรส่งเสียงดุอย่างเหี้ยมเกรียมหรือบ่นอู้อี้ ตำหนิประชดประชันเพราะเด็กจะไม่สนใจ

7.5) ให้กำลังใจ และชมเชยให้รางวัล เมื่อเด็กมีพฤติกรรมที่ดี เป็นสิ่งจำเป็นมากโดยใช้หลักการดังนี้

7.5.1) ให้อย่างมีเหตุผล

7.5.2) ระบุให้เด็กรู้ว่าได้รับคำชมเชย เพราะอะไร เช่น "แขวนเสื้อได้ดี" จะได้ผลมากกว่าการพูดคำว่า "เก่ง" "ถูกต้อง" เพียงลอย ๆ

7.5.3) การชมเชยต่อหน้าผู้อื่น จะยิ่งช่วยให้เด็กภูมิใจมากขึ้น

7.5.4) อาจให้รางวัลเป็นผลไม้ หรือ ขนม สำหรับเด็กเล็ก ส่วนเด็กโตอาจให้การอนุญาตทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่เด็กชอบเป็นพิเศษ และเมื่อให้สัญญาแก่เด็ก จะต้องรักษาสัญญาอย่างเคร่งครัด

7.5.5) อาจให้รางวัลโดยการติดดาวแต่ละครั้งเมื่อเด็กทำดีเป็นประจำทุกวัน

8) ชี้ชวน กระตุ้น และสนับสนุนให้เด็กรับรู้สิ่งต่าง ๆ อย่างกว้างขวาง

9) มีความสัมพันธ์กับพ่อแม่เด็กอย่างใกล้ชิด และพยายามให้เด็กได้เข้าร่วมกิจกรรมทางสังคมต่างๆ ร่วมกับเด็กทั่วไป

ง. <u>เด็กพิการทางร่างกายและบกพร่องทางสุขภาพ</u>

ฮัลลาแฮน (Hallahan 1982: 365-366) ได้เสนอแนะว่าครูประจำชั้นปกติที่มีเด็กพิการทางร่างกายมาเรียนร่วม จำเป็นต้องรู้วิธีการปฏิบัติดังต่อไปนี้

1) จะต้องติดตามถามเกี่ยวกับการดูแลทางการแพทย์ ทั้งเรื่องสภาพของเด็ก และผลกระทบที่จะจำกัดการเข้าร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ ในโรงเรียน ว่าก่อให้เกิดความจำกัดอย่างไรบ้าง

2) จะต้องพยายามให้โอกาสเด็กทำงานต่างๆให้มากที่สุดเท่าที่เด็กพอจะทำได้ทุกครั้ง ถ้าเด็กจะต้องเข้าไปรับการรักษาในโรงพยาบาล (ถ้ามี) และประสานงานกับครูที่โรงพยาบาล หรือส่งงานตามไปให้เด็กทำที่โรงพยาบาล

3) ถ้าเด็กต้องพักรักษาตัวอยู่ที่บ้านอาจใช้วิธีมีครูเดินสอนหรือครูสอนตามบ้าน หรือบางครั้งอาจส่งงานจากที่โรงเรียนไปให้เด็กทำที่บ้าน

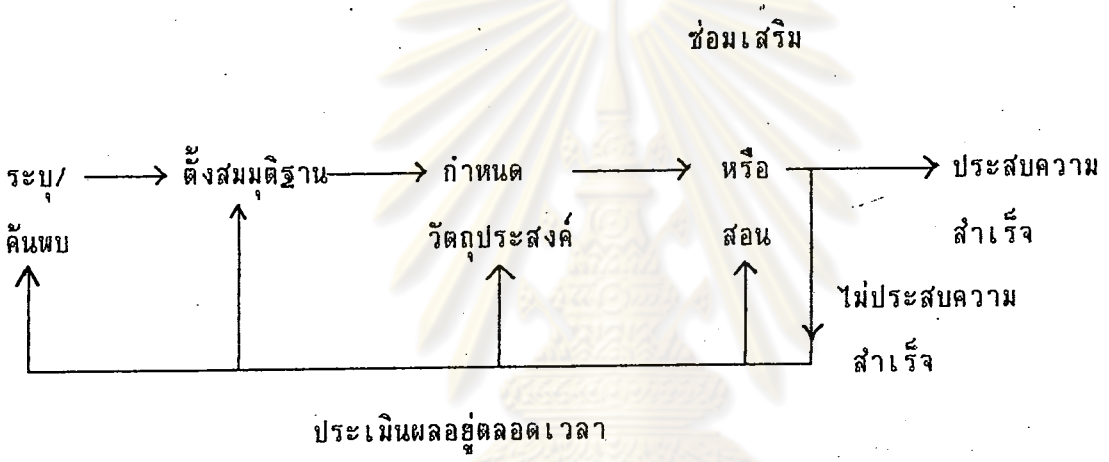
4) จะต้องมีการติดต่อด้วยดีอย่างสม่ำเสมอ กับครอบครัวของเด็ก การประสานงานและสนับสนุนให้กำลังใจผู้ปกครองและสมาชิกคนอื่นๆ ในครอบครัวเป็นเรื่องสำคัญยิ่งในการช่วยให้เด็กพิการทางร่างกาย มีโอกาสประสบความสำเร็จในชีวิตได้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ โดยทั่วไปแล้ว จุดมุ่งหมายหลักคือ เพื่อสานต่อและสนับสนุนการติดต่อกับทางโรงเรียน และเพื่อช่วยไม่ให้เด็กต้องล้าหลังในเรื่องที่เรียน โดยที่ในขณะเดียวกันก็ไม่กดดันเด็กจนเกินกำลังของเขา ภายใต้สภาพที่เขาต้องรับการรักษาทางการแพทย์อยู่นั้น

5) เมื่อเด็กพิการทางร่างกาย กลับมาเรียนที่โรงเรียนหลังจากต้องไปรับการรักษาที่โรงพยาบาลหรือพักฟื้นที่บ้าน ครูจะต้องทำให้เด็กรู้สึกว่าตนได้รับการต้อนรับด้วยความยินดี ต้องอธิบายสภาพความบกพร่องของเด็กพิการให้แก่เด็กอื่นๆ และต้องปฏิบัติต่อเด็กพิการให้เหมือนเด็กปกติให้มากที่สุด

6) ครูอาจจะต้องปรึกษานักวิชาชีพอื่น ๆ เกี่ยวกับสิ่งที่ครูสามารถคาดหวังในตัวเด็กได้ และสิ่งที่ไม่อาจคาดหวัง ครูจะต้องดูแลให้แน่ใจว่า นักเรียนของตนรู้ว่าควรปฏิบัติต่อเพื่อนพิการที่มาเรียนร่วมอย่างไร

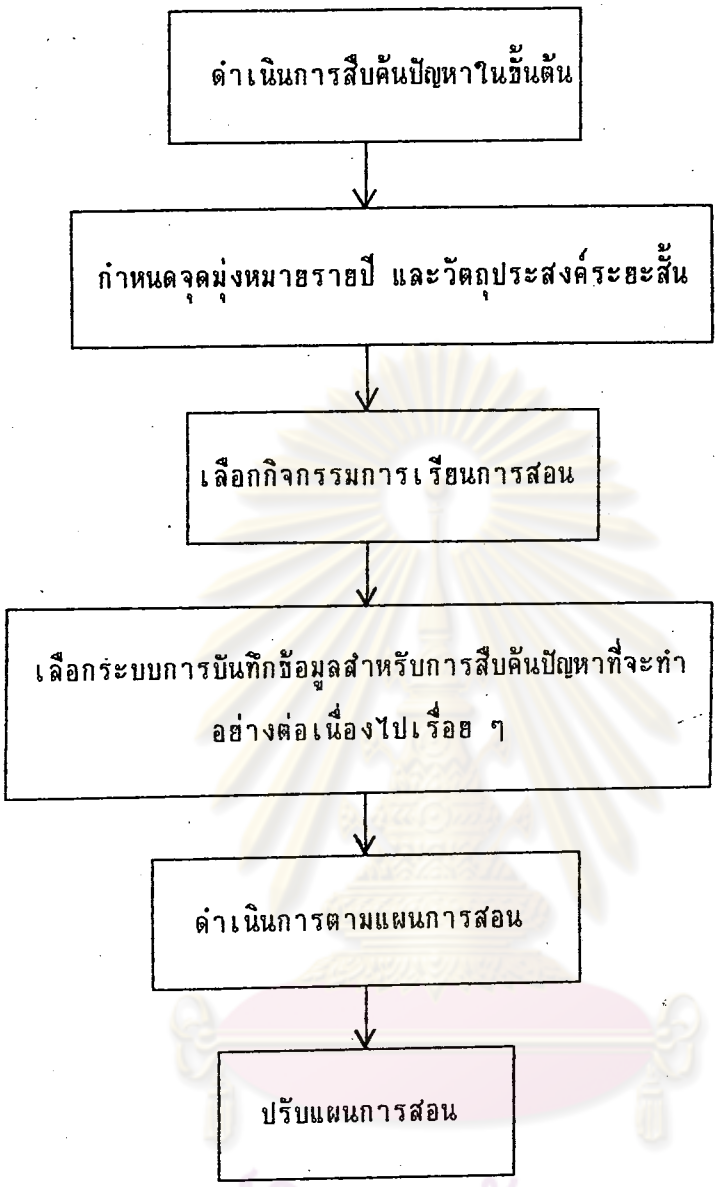
3.4 กระบวนการจัดการเรียนการสอน

ได้มีผู้เสนอรูปแบบกระบวนการการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการไว้หลายรูปแบบด้วยกัน ดังตัวอย่างที่ยกมาต่อไปนี้



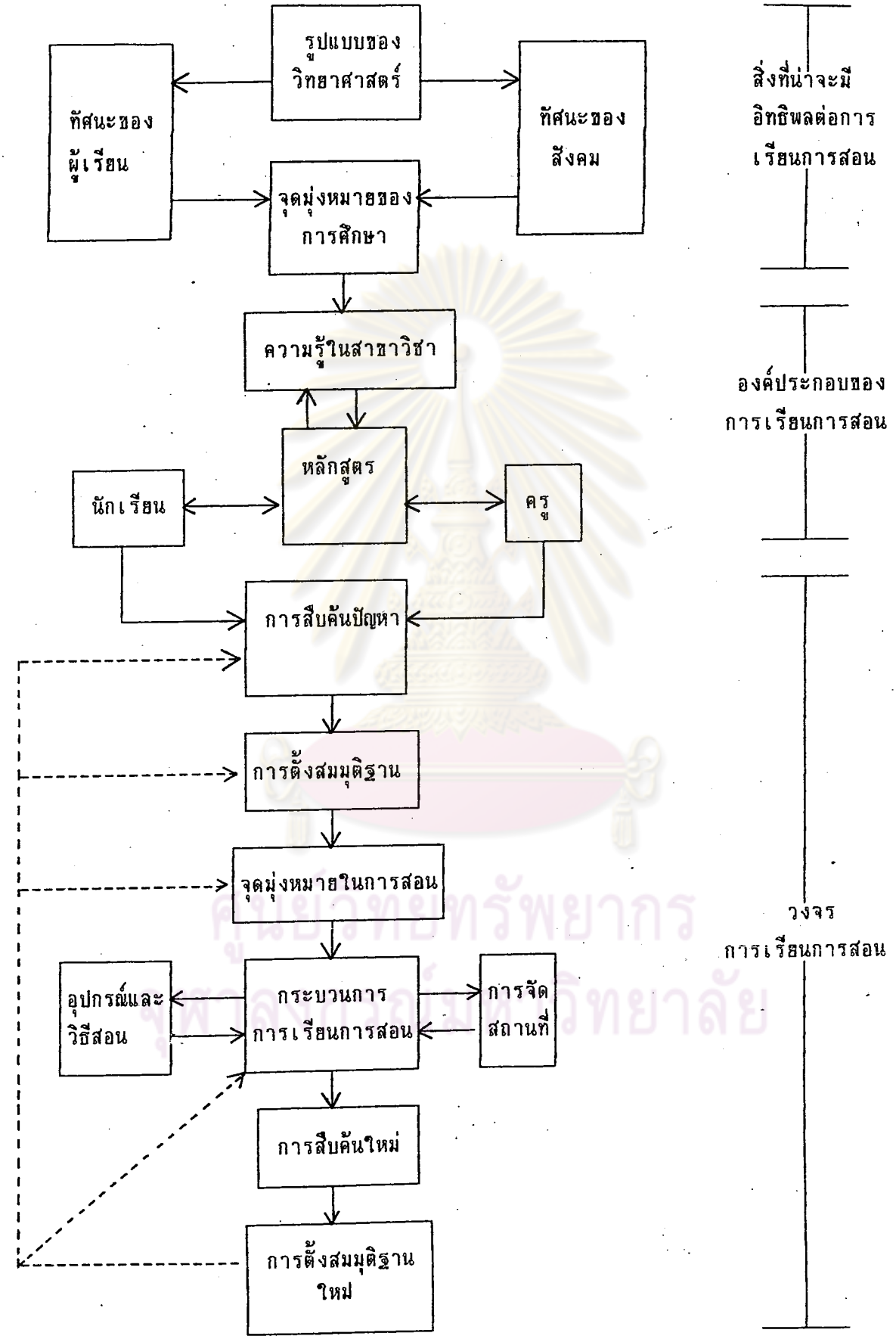
แผนภูมิที่ 5 วงจรการสอนแบบวินิจฉัยของ แมคลอฟลิน และเลวิส (Mcloughlin & Lewis 1981: 83)

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

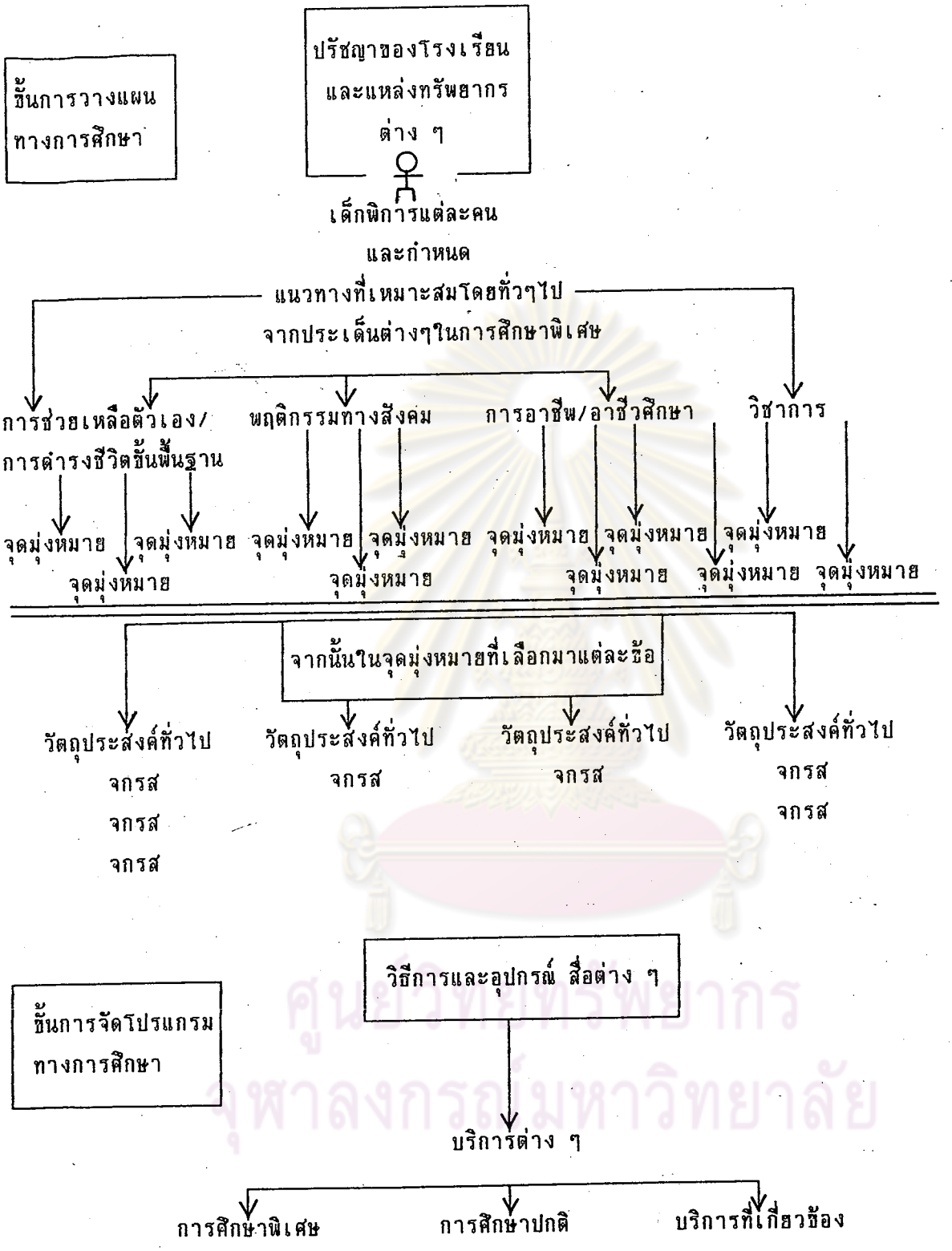


แผนภูมิที่ 6 รูปแบบการสอนอย่างเป็นระบบของ แมคลอฟลิน และเลวิส (Mcloughlin and Lewis 1981 :65)

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนภูมิที่ 7 รูปแบบลำดับขั้นการเรียนการสอนของแฮมมิลล์และบาร์เทล (Hammill and Bartel 1978:3)



จกรส = จุดประสงค์การเรียนการสอนระยะสั้น

แผนภูมิที่ 8 กระบวนการวางแผนและดำเนินการจัดการเรียนการสอนของลาร์เซน และพอพพลิน (Larsen and Poplin 1980)

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ส่วนการใช้รูปแบบความสอดคล้องทางนิเวศวิทยาในการวางแผนการศึกษาให้แก่เด็กพิการนั้น เธอร์แมน (Thurman 1977) ได้เสนอแนะกระบวนการ 9 ขั้น เพื่อสืบค้นระดับความสอดคล้องทางนิเวศวิทยา จากนั้น เธอร์แมนและไวเดอร์สตรอม (Thurman and Widerstrom 1985) ได้ปรับกระบวนการดังกล่าวให้สมบูรณ์ขึ้น ดังนี้

1) ระบุสถานการณ์หลักๆ ที่มีความสำคัญต่อชีวิตของเด็ก

2) พัฒนาแบบสำรวจงานที่จำเป็นในสถานการณ์ดังกล่าว (กล่าวคือ งานต่าง ๆ ที่ทำในสถานการณ์นั้น)

3) สืบค้นความสามารถของเด็กที่จะปฏิบัติงานดังกล่าว

4) สืบค้นตัวแปรที่เป็นแรงจูงใจ (กล่าวคือ โครงสร้างของการวางเงื่อนไข) และตัวแปรอื่น ๆ ที่มีผลกระทบต่อการที่เด็กจะสามารถปฏิบัติงานได้ตามความสามารถที่แท้จริง

5) สืบค้นความอดกลั้นของเด็กต่อสภาพแวดล้อม

6) กำหนดว่าพฤติกรรม และ/หรือลักษณะใดของเด็กที่อยู่นอกระดับความอดกลั้นของระบบ (โปรดสังเกตว่า พฤติกรรมหรือลักษณะเหล่านี้อาจเป็นพวกที่ถูกตั้งฉายาว่าเบี่ยงเบน หรืออาจเป็นผลจากการที่เด็กมีพัฒนาการไม่เพียงพอในการปฏิบัติงานที่จำเป็น)

7) กำหนดวัตถุประสงค์สำหรับองค์ประกอบแต่ละด้านของนิเวศวิทยา (ได้แก่ระบบของเด็ก) ซึ่งเมื่อเด็กสามารถบรรลุได้แล้ว จะนำไปสู่การเพิ่มความสอดคล้องทางนิเวศวิทยา

8) กำหนดยุทธวิธีในการที่จะบรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าว

9) พัฒนาวิธีการและเครื่องมือ เพื่อดำเนินการให้ความช่วยเหลือ และเพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพการดำเนินการนั้น

เมื่อศึกษากระบวนการจัดการเรียนการสอนรูปแบบต่าง ๆ แล้ว จะพบว่ารูปแบบเหล่านี้มีขั้นตอนคล้ายคลึงกัน ขั้นตอนที่สำคัญ ๆ ของกระบวนการการจัดการเรียนการสอนได้แก่

ก. การสืบค้นปัญหา

ข. การวางแผนหลักสูตรและแผนการศึกษารายบุคคล

ค. การทำแผนการสอน และบันทึกการสอนที่คำนึงถึงทั้งนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ง. การดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามแผนที่วางไว้

1) การจัดชั้นเรียน

2) การจัดสื่อ อุปกรณ์การเรียนการสอน

3) วิธีสอนและเทคนิคการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

4) การจัดกิจกรรมและการควบคุมชั้นเรียน

5) การประเมินผลการเรียนการสอน

6) การประสานงานกับผู้ปกครองและบุคลากรในวิชาชีพอื่นที่เกี่ยวข้อง

จ. การประเมินผลการจัดการเรียนการสอน

3.5 <u>สภาพแวดล้อมทางกายภาพภายนอกและภายในอาคารเรียน</u>

สภาพแวดล้อมทางกายภาพ หมายถึง สถานที่ตั้งของโรงเรียน อาคารเรียน และสิ่งอำนวยความสะดวกทางกายภาพ ควรจัดสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมกับสภาพความบกพร่องของเด็กแต่ละประเภทและสภาพของท้องถิ่นด้วย เช่น ไม่ควรอยู่ไกลจากแหล่งชุมชน มีการคมนาคมที่ดีพอสมควร เพื่อให้เด็กพิการมาโรงเรียนได้เอง หรือสะดวกในการรับส่งของผู้ปกครอง(พัฒน ภาสบุตร 2531: 575 และศูนย์พัฒนศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย 2529: 21)

ในการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ เพื่อประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนนั้น มีประเด็นที่เกี่ยวข้อง ดังนี้

ก. สถานที่ตั้งของโรงเรียนและอาคารเรียน

ข. การจัดสภาพแวดล้อมภายนอกและภายในอาคารเรียน

ค. เกณฑ์มาตรฐานขั้นต่ำในการจัดสรรอาคารเรียนและครุภัณฑ์

แต่ละประเด็นมีการเสนอแนวทางดังนี้

ก. <u>สถานที่ตั้งของโรงเรียนและอาคารเรียน</u>

สถานที่ตั้งของโรงเรียน ควรมีลักษณะดังนี้

1) ไม่ควรอยู่ห่างจากแหล่งชุมชนมากนัก

2) การคมนาคมสะดวก

3) การจัดสาธารณูปโภคสะดวก (ศูนย์พัฒนศึกษาแห่งชาติของ

ประเทศไทย 2529 : 21)

อาคารเรียน เป็นตัวอาคารถาวร มีความมั่นคง สร้างถูกสุขลักษณะ อยู่ในสภาพใช้การได้ดี ไม่มีสิ่งที่จะทำให้เกิดอันตรายแก่เด็กพิการในขณะเล่น เรียน หรือ ปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ (ศูนย์พัฒนศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย 2529 : 21 และ พัฒน ภาสบุตร 2531 : 575)

ข. <u>การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพนอกและภายในอาคารเรียน</u>

การปรับสิ่งกีดขวาง และอุปสรรคด้านอาคารสถานที่ในโรงเรียนเท่าที่จำเป็น จะทำให้เด็กพิการช่วยตัวเองได้มากขึ้น และดำเนินชีวิตในโรงเรียนอย่างมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้น และควรมีการจัดห้องเรียน ห้องที่ใช้บริการเพิ่มเติมและห้องน้ำห้องส้วม เพื่อให้เอื้อต่อเด็กพิการดังนี้

ห้องเรียนร่วม อาจใช้ห้องเรียนเหมือนห้องเรียนปกติทั่วไป (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร 2530 ก : 22)

ห้องเรียนสำหรับชั้นเรียนพิเศษ มีพื้นที่ตามสภาพการใช้สอยไม่ต่ำกว่า 24-64 ตารางเมตร ทั้งนี้พิจารณาตามจำนวนนักเรียนและสภาพของความพิการของเด็ก โดยจัดเป็นสัดส่วน เพื่อความสะดวกในการจัดการเรียนการสอน สะอาด อากาศถ่ายเทได้ดี มีแสงสว่างพอเหมาะ ห่างไกลจากเสียงรบกวน (ศูนย์พัฒนศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย 2527 : 21)

ห้องบำบัดพิเศษ เช่น ห้องแก้ไขการพูด ห้องกายภาพบำบัด และห้องกิจกรรมบำบัด โรงเรียนควรจัดให้มีการบริการพิเศษสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อแก้ไขความบกพร่องต่างๆ และเสริมความสามารถต่างๆ เช่น มีห้องฝึกพูด ซึ่งจำเป็นมากสำหรับเด็กพิการทางการได้ยิน การสอนซ่อมเสริมแก่เด็กพิการ การเสริมวิชาการด้านความรู้หรือวิชาชีพตลอดจนจัดบริการรับปรึกษาปัญหาแก่นักเรียนหรือผู้ปกครอง ที่ต้องการมารับบริการปรึกษาปัญหาก็ได้ โดยห้องที่ให้บริการ อาจจัดอยู่รวมกันในห้องใหญ่ หรือแยกเป็นเอกเทศก็ได้ตามความเหมาะสมด้านอาคารสถานที่ (สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร 2530 ก : 15-16 และ 22 และศูนย์พัฒนาศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย 2529 : 21)

ค. <u>เกณฑ์มาตรฐานขั้นต่ำในการจัดสรรอาคารเรียนและครุภัณฑ์</u>

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2528) ได้กำหนดเกณฑ์

มาตรฐานขั้นต่ำ ที่มีลักษณะเหมือนกันในการจัดการเรียนร่วมให้แก่เด็กพิการทุกประเภท เกี่ยวกับการปรับอาคารเรียนและครุภัณฑ์ในโรงเรียนปกติ ให้เหมาะสมกับเด็กพิการ ดังนี้

1) อาคารเรียน

เป็นตัวอาคารถาวร สร้างถูกสุขลักษณะ อยู่ในสภาพใช้การได้ดี เหมาะกับสภาพการใช้สอย และเหมาะสมกับสภาพความพิการของเด็กแต่ละประเภท โดยมีห้องประกอบอาคารที่เหมือนกับโรงเรียนปกติ คือ

1.1) ห้องเรียน มีพื้นที่ตามความจำเป็นและเหมาะสมกับความพิการของเด็กแต่ละ ประเภท และควรมีพื้นที่ไม่ต่ำกว่า 24-64 ตารางเมตร โดยจัดเป็นสัดส่วนเพื่อความสะดวกในการจัดการเรียนการสอน สะอาดมีอากาศถ่ายเทได้ดี มีแสงสว่างพอเหมาะ

1.2) ห้องการงานพื้นฐานอาชีพ มีลักษณะเช่นเดียวกับห้องเรียน และมีพื้นที่ไม่ต่ำกว่า 72-96 ตารางเมตร

2) ครุภัณฑ์

สนามเด็กเล่น มีครุภัณฑ์ประกอบเหมือนเด็กปกติและควรปรับให้เข้ากับสภาพความพิการของเด็ก

นอกจากนี้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ(2528)ได้กำหนดเกณฑ์มาตรฐานขั้นต่ำ ในการจัดสรรอาคารชั้นเรียนและครุภัณฑ์ สำหรับเด็กพิการแต่ละประเภทเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ โดยมีความแตกต่างกันในเรื่องการปรับอาคารเรียน การจัดสรรห้องเรียน และห้องบำบัดพิเศษรวมทั้งการปรับครุภัณฑ์ให้เหมาะสมกับสภาพความพิการของเด็ก

3.6 <u>บุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้อง</u>

เคิร์คและกัลลาเกอร์ (Kirk and Gallagher 1979 : 14) ได้จัดประเภทของบุคลากรที่เกี่ยวข้องตามขั้นตอนของการช่วยเหลือเด็กพิการไว้ดังนี้คือ

1) <u>การเกิดหรือที่มาของการเป็นเด็กพิเศษ</u> ได้แก่ นักวิทยาศาสตร์จากสาขาต่างๆ ทางชีววิทยา ประสาทวิทยา สรีรวิทยา จิตวิทยาและสาขาวิชาอื่นๆ ซึ่งกำลังพยายามค้นหาที่มาหรือสาเหตุของการเป็นเด็กพิเศษ

2) <u>การระบุการเป็นเด็กพิเศษ</u> ได้แก่ บุคคลในวิชาชีพซึ่งทำงานทางด้าน

คลีนิค เป็นบุคคลสำคัญยิ่งที่ช่วยค้นพบตัวเด็กพิเศษตั้งแต่ระยะแรก ๆ เช่น กุมารแพทย์ นักสังคมสงเคราะห์ นักจิตวิทยาคลีนิค และนักโสตสัมผัสวิทยา จะมีบทบาทมากในขั้นตอนของการค้นพบและการวินิจฉัยขั้นต้นนี้

3) การรักษา-การส่งเสริมความสามารถ ได้มีการค้นพบ และพัฒนาเครื่องมือต่างๆ ที่ช่วยให้เด็กพิเศษตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อมได้ดีขึ้น เช่น เครื่องช่วยฟังสำหรับเด็กหูตึง การให้ยาสำหรับเด็กชนอยู่ไม่สุข (Hyperactive) เก้าอี้เข็นที่ติดเครื่องยนต์สำหรับเด็กพิการทางกระดูก เพดานปากปลอมสำหรับเด็กเพดานโหว่ บุคคลทางวิชาชีพที่พบปัญหาดังกล่าวอาจเป็นผู้ให้การรักษา และได้รับความร่วมมือจากบุคลากรอื่น ๆ เช่น โสต ศอ นาสิกแพทย์ นักแนะแนวในเรื่องการฟื้นฟูสมรรถภาพ นักโสตสัมผัสวิทยา ฯลฯ

4) การจัดโปรแกรมให้อย่างต่อเนื่อง เมื่อได้มีการวินิจฉัยเพื่อแก้ไขปัญหา และการกำหนดเครื่องมือช่วยเหลือเสร็จแล้ว ก็จะต้องมีการจัดโปรแกรมพิเศษในแต่ละวันให้แก่เด็ก ซึ่งในขั้นนี้นักการศึกษาพิเศษ นักแก้ไขการพูด และบุคลากรอื่น ๆ จะเข้ามามีบทบาทมากขึ้น

นอกจากนี้ยังมี ผู้ปกครอง ซึ่งเป็นบุคคลที่มีบทบาทอย่างยิ่ง ต่อการให้ความช่วยเหลือเด็กพิการอีกด้วย

แมคลอฟลิน และเลวิส (McLoughlin and Lewis 1981) ได้ระบุถึงบุคลากรที่อาจมีส่วนร่วมในคณะทำงานเพื่อวางแผนการศึกษารายบุคคลโดยจัดเป็นกลุ่มๆตามลักษณะงานที่ทำให้แก่เด็กพิเศษ ดังนี้

1) บุคลากรในโรงเรียน ได้แก่ครูผู้สอนทั้งครูปกติและครูพิเศษซึ่งเป็นผู้รู้จักเด็กดีที่สุด เพราะใกล้ชิด มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กโดยตรง และมีข้อมูลเกี่ยวกับตัวเด็ก และการเรียนของเด็กมากที่สุด นอกจากนี้ยังรวมถึงผู้บริหารโรงเรียนด้วย

2) ผู้ปกครองและตัวนักเรียน ผู้ปกครองเป็นผู้ที่ใกล้ชิดเด็กได้มากที่สุด และสามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับประวัติของเด็ก รวมทั้งช่วยในการสังเกตพฤติกรรมต่างๆ ของเด็กด้วย ส่วนตัวเด็กเองนั้นย่อมให้ข้อมูลเกี่ยวกับความรู้สึกนึกคิดของตนเอง ความต้องการความปรารถนา และแรงจูงใจ ต่างๆ ได้ดีกว่าผู้อื่น

3) บุคลากรผู้สนับสนุนประจำโรงเรียน ได้แก่นักจิตวิทยา และนักแก้ไขการพูด และภาษามีหน้าที่สืบค้นปัญหาในส่วนของตนและคอยประสานงานให้ความช่วยเหลือ แก่

ครูผู้สอน

4) บุคลากรทางการแพทย์ ได้แก่แพทย์ผู้ให้การรักษาตัวเด็กพยาบาลประจำโรงเรียนและบุคลากรอื่นๆ เป็นแหล่งข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับสุขภาพและความสามารถทางด้านประสาทสัมผัสต่างๆ เพื่อเป็นแนวทางในการจัดการศึกษาที่เหมาะสมให้แก่เด็ก

5) บุคลากรเกี่ยวกับพัฒนาการทางกล้ามเนื้อต่าง ๆ ได้แก่ ครูพลศึกษา yสำหรับเด็กพิการ (Adaptive PE) นักกายภาพบำบัดและนักกิจกรรมบำบัดซึ่งมีบทบาทในการช่วยเหลือแก้ไขปัญหาการเคลื่อนไหวและการใช้กล้ามเนื้อต่างๆ และประสานงานกับครูผู้สอนในส่วนของเรื่องดังกล่าว

6) บุคลากรที่ทำหน้าที่เกี่ยวกับสถานะทางสังคมและอารมณ์ของเด็กได้แก่ นักสังคมสงเคราะห์ และนักแนะแนว ซึ่งจะช่วยแก้ไขปัญหาทางสังคมและอารมณ์ให้แก่ เด็กทั้งที่ทำกับเด็กโดยตรงและที่อาศัยการประสานงานกับบุคลากรอื่น ๆ

7) บุคลากรอื่น ๆ ในบางโอกาสมีผู้ช่วยครู บุคคลในชุมชน และสมาชิกในครอบครัวมาช่วยในการให้บริการทางการศึกษาแก่เด็ก ซึ่งอาจช่วยทั้งในแง่ของการให้ข้อมูลเพื่อการวางแผนและในแง่ของการดำเนินงาน ทั้งนี้ตามความเหมาะสมเป็นราย ๆ ไป

สภาพการจัดการเรียนการสอนที่เกี่ยวข้องกับเด็กพิการก่อนวัยเรียน

1. ความเป็นมา และสภาพปัจจุบันของการจัดการเรียนการสอน ให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียน

ประเทศไทยเริ่มจัดการศึกษาอย่างเป็นระบบให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนประเภทความบกพร่องทางการได้ยินเป็นประเภทแรก โดยวิทยาลัยครูสวนดุสิตได้เปิดทดลองสอนเด็กที่บกพร่องทางการได้ยินเมื่อ พ.ศ. 2512 ตามความดำริของ นายบุญถิ่น อัตถากร อธิบดีกรมการฝึกหัดครูในขณะนั้น เรียกว่า หน่วยการศึกษาพิเศษ

หน่วยการศึกษาพิเศษได้ขยายเป็นโรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ ในปี พ.ศ. 2519 และได้ทดลองสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและเด็กที่มีความบกพร่องทางอารมณ์และสังคม โดยประสานงานกับโรงพยาบาลยุวประสาทไวทโยปถัมภ์ ปัจจุบันมีรูปแบบการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนเป็น 2 ลักษณะ ตามความพร้อมที่แตกต่างกันของเด็ก ดังนี้

ก. ชั้นพิเศษ คือ ชั้นเรียนที่มีเฉพาะเด็กที่พิการทางการได้ยิน

ข. ชั้นเรียนร่วม คือ ชั้นเรียนที่มีเด็กพิการทางการได้ยินที่มีความพร้อมสูงเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางอารมณ์และสังคม และเด็กปกติเรียนร่วมกัน

เด็กที่สำเร็จชั้นอนุบาลจากโรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ จะไปเข้าเรียนร่วมชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในโรงเรียนปกติที่จัดสอนชั้นเรียนร่วมในระดับประถมศึกษา เช่น โรงเรียนพญาไท โรงเรียนสามเสน โรงเรียนราชวินิต เป็นต้น (ลำพอง บุญช่วย 2532 : 7; เบญจา แสงมลิ 2532 : 10-13; พูนพิศ อมาตยกุล 2532 : 20-21; ละออ ชุติกร 2534)

นอกจากการให้การศึกษาแก่เด็กพิการ 2 ประเภทนี้ วิทยาลัยครูสวนดุสิตยังได้จัดตั้งศูนย์บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นและครอบครัว ซึ่งมีขอบเขตการให้บริการ ดังนี้

1) แนะนำให้คำปรึกษาแก่ครอบครัวเด็กที่บกพร่องทางการเห็น (ตาบอดและตาบอดเลือนลาง) 4 รูปแบบ คือ

1.1) มารับบริการที่ศูนย์บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น และครอบครัว

1.2) เยี่ยมบ้าน

1.3) ให้คำแนะนำปรึกษาทางโทรศัพท์

1.4) ให้บริการทางไปรษณีย์

2) บริการฝึกปฏิบัติเลี้ยงดูเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นวัยก่อนประถมศึกษา

3) บริการจัดกิจกรรมกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น อายุระหว่าง 3 - 7 ปี (วิทยาลัยสวนดุสิต 2532 : 27-30)

นอกจากวิทยาลัยครูสวนดุสิตแล้ว หน่วยงานที่มีบทบาทสำคัญในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียน คือ กองการศึกษาพิเศษ โดยโรงเรียนพิเศษต่าง ๆ ที่อยู่ในสังกัดกองการศึกษาพิเศษ ได้เปิดชั้นเด็กเล็ก เพื่อเตรียมความพร้อมเด็กพิการก่อนขึ้นชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เช่น

โรงเรียนศรีสังวาลย์

โรงเรียนสอนคนตาบอดกรุงเทพฯ

โรงเรียนเศรษฐเสถียร

โรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ อ.พนมทวน จ.กาญจนบุรี

ฯลฯ

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ เป็นอีกหน่วยงานหนึ่งที่เริ่มมีบทบาทในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการ โดยเริ่มจัดการเรียนร่วมให้แก่เด็กพิการในระดับประถมศึกษาในโรงเรียนในสังกัดในจังหวัดต่าง ๆ ทุกภาค และในการจัดการเรียนร่วมดังกล่าวผู้วิจัยได้พบจากการตอบแบบสอบถามว่า มีบางโรงเรียนที่มีเด็กพิการเรียนร่วมในระดับก่อนวัยเรียน ได้แก่ ชั้นอนุบาล 1, อนุบาล 2, และชั้นเด็กเล็ก เนื่องจากระดับความสามารถของเด็กอยู่ในระดับต่ำกว่าชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ดังได้แสดงไว้ในบทที่ 3

อนึ่ง นอกจากหน่วยงานทางการศึกษาของรัฐบาลที่กล่าวถึงมาข้างต้นแล้ว ยังมีโรงเรียนประถมศึกษาและโรงเรียนอนุบาล ทั้งของรัฐบาลและเอกชน ที่มีเด็กพิการเข้าเรียนร่วมในชั้นเรียนระดับก่อนประถมศึกษา ทั้งที่มีการดำเนินการอย่างเป็นทางการและที่ดำเนินการแบบไม่เป็นทางการ คือ เป็นการนำเด็กพิการเข้ามาเรียนร่วมกับเด็กปกติโดยครูประจำชั้นให้ความช่วยเหลือแก่เด็กพิการไปตามกำลังความสามารถของครูแต่ละคน โดยที่การจัดก็จะไม่แน่นอน แล้วแต่ว่ามีเด็กพิการมาเข้าเรียนหรือไม่ และอยู่นานเท่าใด เช่น โรงเรียนอนุบาลจิตติ โรงเรียนแสงศึกษา โรงเรียนอนุบาลรักลูก โรงเรียนอนุบาลกุ๊กไก่ ฯลฯ โรงเรียนที่จัดให้เด็กพิการเรียนร่วมในชั้นก่อนประถมศึกษาเหล่านี้ยังมีจำนวนน้อยมาก เมื่อเทียบระหว่างจำนวนเด็กพิการก่อนวัยเรียนทั้งหมดกับเด็กที่ได้เข้าเรียน ทั้งนี้ยังไม่นับเด็กที่มีความพิการแบบที่ไม่สามารถเห็นได้ชัด เช่น เด็กที่บกพร่องทางอารมณ์และพฤติกรรม เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เฉพาะทาง เป็นต้น ซึ่งครูจำนวนมากยังไม่รู้วิธีการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม และเด็กที่มีความบกพร่องระดับที่รุนแรงก็อาจถูกให้ออกจากโรงเรียนกลับไปอยู่บ้าน เพราะเป็นเด็กที่"ยังไม่พร้อม" และการศึกษาระดับนี้ก็ไม่ใช่การศึกษาภาคบังคับด้วย

นอกจากหน่วยงานทางการศึกษา ซึ่งจัดการศึกษาในระบบโรงเรียนให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนแล้ว หน่วยงานทางการแพทย์ก็มีบทบาทในการส่งเสริมพัฒนาการให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนด้วย เช่น โรงพยาบาลราชานุกูล เป็นหน่วยงานที่สำคัญยิ่งแห่งหนึ่งในการส่งเสริม

พัฒนาการเด็กพิการก่อนวัยเรียนประเภทเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยจัดบริการประเภทต่าง ๆ ดังนี้คือ

1) การตรวจ วินิจฉัยความเป็นปัญญาอ่อน

2) การให้การรักษาภาวะปัญญาอ่อนที่เกิดจากสาเหตุที่ป้องกันได้

3) การกระตุ้นพัฒนาการแก่เด็กปัญญาอ่อน ตั้งแต่วัยแรกเริ่ม (0-4) ปี โดยผู้ปกครองจะนำเด็กมาที่โรงพยาบาลและฝึกกระตุ้นพัฒนาการแก่ลูกของตน ภายใต้คำแนะนำดูแลของนักวิชาชีพ

4) การแก้ไขพฤติกรรม และการบำบัดทางจิตวิทยา

5) การฟื้นฟูสมรรถภาพในระยะเริ่มแรกแก่เด็กปัญญาอ่อนก่อนวัยเรียน อายุ 4-6 ปี ซึ่งอยู่ในประจำในโรงพยาบาล

6) การฟื้นฟูสมรรถภาพทางการแพทย์ด้านอื่น ๆ ได้แก่ การทำกายภาพบำบัด อรรถบำบัด กิจกรรมบำบัด และการฝึกทักษะด้านการช่วยเหลือตนเอง

7) การฟื้นฟูสมรรถภาพทางการศึกษา ได้แก่ ชั้นเรียนพิเศษ ระดับอนุบาล

โรงพยาบาลใหญ่ ๆ บางแห่ง เช่น โรงพยาบาลรามาธิบดี โรงพยาบาลวชิระ ฯลฯ และสถาบันที่ผลิตครูการศึกษาพิเศษ ได้แก่ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร และวิทยาลัยครูสวนดุสิต ยังได้เปิดคลีนิคแก้ไขการพูดหรือคลีนิคฝึกพูด เพื่อช่วยกระตุ้นพัฒนาการทางภาษา และแก้ไขการพูดที่บกพร่องให้แก่เด็กพิการทางการพูดและการสื่อความหมาย ทั้งนี้ โรงพยาบาลใหญ่ ๆ ทั้งในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด ก็ได้จัดบริการการตรวจวินิจฉัยความพิการและฟื้นฟูสมรรถภาพด้านต่างๆ เช่น กายภาพบำบัด อรรถบำบัด และกิจกรรมบำบัด ตามกำลังทางบุคลากร และงบประมาณของแต่ละแห่ง

ส่วนโรงพยาบาลที่ให้บริการทางการแก้ไขความบกพร่องทางอารมณ์และพฤติกรรมนั้น นอกจากบริการที่จัดโดยหน่วยจิตเวชของโรงพยาบาลใหญ่ ๆ ต่าง ๆ โรงพยาบาลจิตเวช ศูนย์สุขวิทยาจิต สำนักอนามัย กทม. และภาควิชากุมารเวชศาสตร์ และจิตเวชศาสตร์ในโรงพยาบาลที่ผลิตแพทย์แล้ว ยังมีโรงพยาบาลยุวประสาทไวทโยปถัมภ์ ซึ่งเป็นโรงพยาบาลที่จัดให้บริการแก่เด็กที่มีปัญหาในด้านนี้โดยเฉพาะ และให้บริการทั้งแบบไป-กลับและประจำ แล้วแต่ความรุนแรงของปัญหาและความจำเป็นด้านต่าง ๆ ของเด็กแต่ละคน

นอกจากหน่วยงานรัฐบาลแล้ว หน่วยงานเอกชน โดยเฉพาะอย่างยิ่งมูลนิธิเพื่อคนพิการต่าง ๆ ยังมีบทบาทสำคัญยิ่งในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียน ทั้งในกรุงเทพมหานคร และในเขตภูมิภาค หน่วยงานเอกชนเหล่านี้จัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนในรูปแบบต่าง ๆ กันไป เช่น จัดเป็นชั้นเรียนสำหรับเด็กที่มีความพิการประเภทใดประเภทหนึ่งโดยเฉพาะ จัดเป็นชั้นเรียนพิเศษสำหรับเด็กพิการหลาย ๆ ประเภทเรียนในชั้นเดียวกัน จัดบุคลากรออกไปเยี่ยมเด็กพิการและผู้ปกครองของเด็กพิการถึงที่บ้านและกระตุ้นพัฒนาการเด็ก รวมทั้งสอนผู้ปกครองให้สามารถกระตุ้นพัฒนาการเด็กด้วยตนเอง และประสานกับหน่วยงานรัฐบาลโดยให้การสนับสนุนในด้านต่าง ๆ เป็นต้น

หน่วยงานเอกชนที่จัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียน เช่น

มูลนิธิสถาบันแสงสว่าง ให้บริการเด็กพิการประเภทบกพร่องทางสติปัญญา บกพร่องทางการเรียนรู้เฉพาะทาง พิการทางแขนขา ลำตัว พิการทางการได้ยิน พิการทางอารมณ์และสังคม และพิการซ้ำซ้อน

ศูนย์พัฒนาเด็กปัญญาอ่อนก่อนวัยเรียนชุมชนคลองเตย ศูนย์ประภาคารปัญญา และโรงเรียนปัญญาวุฒิกร ของมูลนิธิช่วยคนปัญญาอ่อนแห่งประเทศไทยในพระบรมราชินูปถัมภ์ ให้บริการเด็กพิการทางสติปัญญาระดับปัญญาอ่อน

มูลนิธิเพื่อเด็กพิการให้บริการเด็กพิการทางสมอง (Cerebral Palsy)

มูลนิธิธรรมิกชนเพื่อคนตาบอดแห่งประเทศไทยในพระบรมราชูปถัมภ์ ให้บริการเด็กพิการทางการเห็น

ฯลฯ

2. รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียนในประเทศไทยในปัจจุบัน

จากข้อมูลเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันที่ได้ประมวลมา จึงอาจสรุปการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียนในประเทศไทยในปัจจุบันเป็น 2 ลักษณะใหญ่ๆ ดังนี้คือ

1) การจัดการศึกษาในระบบโรงเรียน มีหลายลักษณะ ดังนี้

1.1) การจัดเป็นโรงเรียนอนุบาลสำหรับเด็กพิการโดยเฉพาะ ได้แก่ โรงเรียนสาธิตการศึกษาพิเศษ วิทยาลัยครูสวนดุสิต ซึ่งมีเด็กปกติเข้ามาเรียนร่วมในชั้นอนุบาลปีที่ 1 และ 2

1.2) การจัดเป็นชั้นเรียนระดับเด็กเล็ก ในโรงพยาบาลสำหรับเด็กพิการเฉพาะประเภท เช่น ที่โรงพยาบาลยุวประสาทไวทโยปถัมภ์ โรงพยาบาลราชานุกูล ฯลฯ

1.3) การจัดเป็นชั้นเรียนพิเศษในโรงพยาบาลใหญ่ ๆ เพื่อให้บริการแก่เด็กพิการทางร่างกายและสุขภาพ เช่น โรงพยาบาลเด็ก โรงพยาบาลเลิดสิน โรงพยาบาลศรีนครินทร์ จ.ขอนแก่น เป็นต้น

1.4) การจัดแบบชั้นเด็กเล็กหรือชั้นอนุบาลในโรงเรียนพิเศษ เช่น ชั้นเด็กเล็กในโรงเรียนเศรษฐเสถียร ชั้นเด็กเล็กในโรงเรียนคนตาบอดกรุงเทพฯ ชั้นเด็กเล็กของมูลนิธิสถาบันแสงสว่าง ชั้นเด็กเล็กในโรงเรียนศรีสังวาลย์ เป็นต้น

1.5) การจัดแบบชั้นเรียนพิเศษระดับเด็กเล็ก เพื่อเตรียมความพร้อมให้แก่เด็กพิการที่จะเข้าเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติในระดับประถมศึกษาในโรงเรียนเดียวกัน เช่น ชั้นเด็กเล็กในโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ อ.พนมทวน จ.กาญจนบุรี ชั้นพิเศษในโรงเรียนพญาไท เป็นต้น

1.6) การจัดให้เรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ ระดับชั้นเด็กเล็ก หรือชั้นอนุบาลในโรงเรียนอนุบาล หรือโรงเรียนประถมศึกษาทั่วไป เช่น โรงเรียนอนุบาลรักลูก โรงเรียนอนุบาลกุ๊กไก่ ฯลฯ

2) การจัดการศึกษานอกระบบโรงเรียน ทำในลักษณะของการกระตุ้นพัฒนาการตั้งแต่เริ่มแรก (Early Stimulation) และเน้นการฝึกให้ผู้ปกครองปฏิบัติต่อลูกหลานที่พิการของตนโดยได้รับคำแนะนำ และการติดตามช่วยเหลืออย่างสม่ำเสมอ จากเจ้าหน้าที่ของหน่วยงานนั้น ๆ มี 2 ลักษณะ คือ

2.1) การฟื้นฟูสมรรถภาพแบบยึดสถาบันเป็นฐาน (Center - Based Rehabilitation) จัดให้ผู้ปกครองพาลูกเข้ามารับบริการและการฝึกที่สถาบัน เช่น ที่โรงพยาบาลราชานุกูล คลินิคฝึกพูดและแก้ไขการพูดในโรงพยาบาลและของสถาบันฝึกหัดครูการศึกษาพิเศษต่างๆ เป็นต้น

2.2) การฟื้นฟูสมรรถภาพแบบยึดชุมชนเป็นฐาน (Community-based Rehabilitation) จัดให้เจ้าหน้าที่ออกเยี่ยมและฟื้นฟูเด็กพิการ รวมทั้งให้คำแนะนำแก่ผู้ปกครอง เช่น มูลนิธิเพื่อเด็กพิการ สำนักงานสาธารณสุขมูลฐานจังหวัดนครพนม โครงการควบคุมและป้องกันโรคธาลัสซีเมียและความพิการแต่กำเนิดและโครงการฟื้นฟูสมรรถภาพผู้พิการในชุมชน ของกรมการแพทย์ และโครงการปัญญาอ่อนชุมชน โรงพยาบาลราชานุกูล เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม แม้จะมีหลายหน่วยงานที่ดำเนินการให้บริการแก่เด็กพิการก่อนวัยเรียน แต่ละหน่วยงานก็ยังสามารถให้บริการแก่เด็กพิการในจำนวนที่จำกัด เด็กพิการก่อนวัยเรียนที่ได้รับการส่งเสริมพัฒนาการและได้รับความช่วยเหลืออย่างเป็นระบบ จึงมีจำนวนจำกัดมากเมื่อเทียบกับจำนวนเด็กพิการก่อนวัยเรียนทั้งประเทศ

3. อัตราเด็กพิการก่อนวัยเรียนของไทย

เมื่อวิเคราะห์เฉพาะกลุ่มเด็กพิการระดับก่อนวัยเรียน ผลการคาดคะเนของหน่วยงาน สรุปได้ดังนี้

อัตราคนพิการจำแนกตามช่วงอายุ

หน่วยงาน	อายุเด็กพิการ(ปี)	จำนวน(คน)	ร้อยละของจำนวนคนพิการทั้งหมด
สำนักงานสถิติแห่งชาติ	0-6	36,880	10.04
กองการศึกษาพิเศษ	3-6	(ไม่ระบุ)	5.80

อัตราเด็กพิการ ช่วงอายุ 0-6 ปี คะเนโดย สำนักงานสถิติแห่งชาติ (2526)

ภาค	จำนวน(คน)	ร้อยละของคนพิการทั้งหมดในภาคนั้น	ร้อยละของจำนวนเด็กพิการวัย 0-6 ปี ทั้งหมด
กรุงเทพฯ	3,290	9.12	8.92
กลาง	5,900	7.35	16.00
เหนือ	4,700	5.21	12.74
ตะวันออกเฉียงเหนือ	16,880	14.97	45.77
ใต้	6,110	12.68	16.57
ทั่วประเทศ	36,880	10.04	100.00

(หมายเหตุ : อัตราคนพิการที่สำรวจพบจะมีความคลาดเคลื่อนร้อยละ.059 ที่ระดับนัยสำคัญ .01 หรือ ร้อยละ .045 ที่ระดับนัยสำคัญ .05

: ตัวเลขจำนวนคนพิการในช่วงอายุ 0-6 ปี ที่จำแนกรายภาค กับที่จำแนกรายจังหวัด จะแตกต่างกันเล็กน้อย เนื่องจากการคาดคะเนเมื่อกระจายเป็นช่วงอายุต่างๆ ใช้อัตราของช่วงอายุมาทำการคาดคะเนซึ่งมีรายละเอียดยิ่งขึ้น)

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อัตราเด็กพิการ ช่วงอายุ 3-6 ปี คะเนโดยกองการศึกษาพิเศษ
(อ้างถึงใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ม.ป.ป.)

ประเภทความพิการ	ร้อยละของคนพิการทั้งหมด
ตาบอด	4.37
หูหนวก - หูตึง	4.78
ปัญญาอ่อน	4.26
ร่างกายพิการ	7.66
พิการซ้ำซ้อน	8.77
พิการประเภทอื่น ๆ	8.11

อนึ่ง จำนวนเด็กพิการในสถิติข้างต้นเป็นเด็กที่มีระดับความพิการรุนแรง และเป็นความพิการที่เห็นได้ชัด เช่น พิการทางการเห็น พิการทางร่างกาย เป็นต้น แต่ไม่ได้รวมถึงเด็กที่มีความพิการระดับที่ไม่รุนแรง และความพิการประเภทที่คนส่วนใหญ่ยังไม่รู้จักและไม่เข้าใจ เช่น เด็กเรียนช้า เด็กที่บกพร่องทางอารมณ์และพฤติกรรม เด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้เฉพาะทาง เป็นต้น ซึ่งเด็กกลุ่มนี้เป็นเด็กที่น่าจะมีจำนวนมากกว่าเด็กพิการประเภทแรกและยังไม่มีสถิติรวบรวมไว้ว่า มีจำนวนประมาณเท่าใด

กล่าวโดยสรุป แม้จะไม่มีตัวเลขที่แน่นอนของจำนวนเด็กพิการก่อนวัยเรียนทั้งหมดและจำนวนเด็กพิการก่อนวัยเรียนที่ได้รับบริการ แต่ข้อมูลเท่าที่มีอยู่ก็พอจะทำให้ประมาณได้ว่าเด็กพิการก่อนพิการส่วนใหญ่ยังไม่ได้รับความช่วยเหลือใด ๆ มีเด็กพิการก่อนวัยเรียนเพียงส่วนน้อย ซึ่งในจำนวนนี้ ส่วนใหญ่ก็เป็นเด็กที่อาศัยอยู่ในเขตกรุงเทพฯ ที่ได้รับบริการ ทั้ง ๆ ที่เป็นที่ประจักษ์ชัดในหมู่นักการศึกษาพิเศษแล้วว่า การจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อทั้งตัวเด็กและต่อประเทศในระยะยาว

4. นโยบายของรัฐบาลในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียน

อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่ายินดีที่รัฐบาลเริ่มตระหนักถึงความสำคัญของการจัดการศึกษาระดับปฐมวัย และการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิการมากขึ้น โดยเห็นได้จากแนวนโยบายในแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 7 (พ.ศ. 2535 - 2539) ดังนี้

การกระจายโอกาสทางการศึกษา

นโยบาย. . .

3. เร่งกระจายโอกาสทางการศึกษาทุกระดับและประเภทการศึกษาอย่างกว้างขวาง และเป็นธรรมแก่กลุ่มผู้ด้อยโอกาสทางเศรษฐกิจ สังคม และกลุ่มชนต่างวัฒนธรรม ตลอดจนจัดการศึกษาเพื่อส่งเสริมผู้มีความสามารถพิเศษ

มาตรการ. . .

3. ขยายและพัฒนารูปแบบ วิธีการจัดการเรียนการสอน ที่เหมาะสมกับความสามารถทางด้านร่างกาย สมอง และจิตใจของผู้เรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่มที่มีความผิดปกติ ด้อยทางด้านร่างกาย สมอง และจิตใจ (วารสารการศึกษาแห่งชาติ 2534 : 36-37)

จากนโยบายในแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติฉบับที่ 7 (พ.ศ. 2535-2539) สำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติ ได้นำมากำหนดสาระสำคัญในแผนพัฒนาการศึกษาระดับก่อนประถมศึกษาและประถมศึกษา ฉบับที่ 7 (พ.ศ. 2535-2539) ดังคัดมาเฉพาะส่วนที่เกี่ยวข้องกับเด็กพิการก่อนวัยเรียนดังนี้

1. <u>วัตถุประสงค์</u>

1.1 <u>ระดับก่อนประถมศึกษา</u>

ข้อ 1 เพื่อให้เด็กวัยก่อนประถมศึกษาได้รับการพัฒนาทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคมและสติปัญญาตามศักยภาพ และมีความพร้อมในการเข้าเรียนระดับประถมศึกษา อย่างเสมอภาคเท่าเทียมกัน. . .

2. <u>นโยบาย</u>

2.1 ด้านปริมาณ

- ระดับก่อนประถมศึกษา

ข้อ 1 ส่งเสริมการจัดการศึกษาระดับก่อนประถมศึกษาเพิ่มขึ้น เพื่อให้เด็กวัยก่อนประถมศึกษา มีพัฒนาการทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญาตามศักยภาพ และให้มีความพร้อมในการเข้าเรียนระดับประถมศึกษา โดยจะขยายการจัดการศึกษาในชั้นเด็กเล็กให้ครอบคลุมทุกพื้นที่

2.2 ด้านคุณภาพ

ข้อ 4 เร่งรัดพัฒนาคุณภาพนักเรียน. . .โดยมีแนวทางที่สำคัญดังนี้. . .

(3) ส่งเสริมสนับสนุนการเรียนการสอน ที่เหมาะสมกับความสามารถทางร่างกาย สมอง และจิตใจของผู้เรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่มที่มีความสามารถเป็น

พิเศษ และกลุ่มที่มีความบกพร่องทางร่างกายและสติปัญญา. . .

3. เป้าหมาย

3.1 ด้านปริมาณ

- ระดับก่อนประถมศึกษา

ข้อ 1 เด็กวัยก่อนประถมศึกษา อย่างน้อยร้อยละ 33 ของเด็กกลุ่มอายุ 4-6 ปี ได้เข้าเรียนระดับก่อนประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติ. . .

3.2 ด้านคุณภาพ

- ระดับก่อนประถมศึกษา. . .

ข้อ 5 เด็กวัยก่อนประถมศึกษาที่เข้าเรียนทุกคน ได้รับการพัฒนาทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ตามศักยภาพ

ข้อ 6 เด็กที่ผ่านการศึกษาระดับก่อนประถมศึกษาอย่างน้อยร้อยละ 95 มีความพร้อมในการเข้าเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. . .

4. มาตรการ. . .

4.2 ด้านคุณภาพ

- ระดับก่อนประถมศึกษา

ข้อ 1 สรรหาและพัฒนาครูอาจารย์ รวมทั้งบุคลากรที่เกี่ยวข้อง ให้สามารถจัดประสบการณ์ให้กับเด็กวัยก่อนประถมศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ข้อ 2 พัฒนารูปแบบกระบวนการจัดประสบการณ์ และกำหนดมาตรฐานการจัดการศึกษาในระดับก่อนประถมศึกษา

ข้อ 3 ส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้ปกครอง สามารถพัฒนาเด็กได้อย่างถูกต้อง

ข้อ 4 ส่งเสริมให้โรงเรียนจัดแนวประสบการณ์การศึกษาระดับก่อนประถมศึกษาให้สอดคล้องกับวิถีชีวิตแบบวัฒนธรรมไทย และควบคู่กับการสาธารณสุข (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ม.ป.ป.)

5. **โปรแกรมการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน**

จากการศึกษาเอกสารตำราและงานวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน พบว่าในปัจจุบันยังไม่มีรูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียนที่ครอบคลุมถึงการจัดการในชั้นเรียนร่วมทั้งในส่วนที่ครูต้องปฏิบัติต่อเด็กปกติและในส่วนที่ครูต้องปฏิบัติต่อเด็กพิการ เพื่อให้การเรียนของเด็กทั้ง 2 ประเภท เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ อย่างไรก็ตามในประเทศทางตะวันตกซึ่งมีการตื่นตัวในการให้การศึกษาแก่เด็กพิการ

สูง ได้มีการพัฒนาโปรแกรมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน ซึ่งเป็นผลมาจากกฎหมายเกี่ยวกับการให้ความช่วยเหลือเด็กพิการ ตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม ในประเทศสหรัฐอเมริกาได้มีโครงการสาธิตรูปแบบต่างๆ ที่เรียกว่า HCEEP (Handicapped Children's Early Education Programs) หรือที่เรียกว่า The First Chance Network (Lerner 1985)

โปรแกรม HCEEP นั้นต่างกันไปตามวัตถุประสงค์ หลักสูตร ประเภทของความบกพร่องที่ให้บริการ กลุ่มอายุ และกิจกรรม ดังตัวอย่างโปรแกรมที่ประสบความสำเร็จ และเผยแพร่อย่างกว้างขวางต่อไปนี้ (Lerner 1885)

โครงการ Portage เป็นโปรแกรมที่เน้นการไปเยี่ยมบ้าน คณะบุคลากรของโครงการจะเดินทางไปบ้านของเด็ก เพื่อช่วยให้ผู้ปกครองเรียนรู้ว่า จะปฏิบัติต่อเด็กอย่างไรในสภาพแวดล้อมทางบ้าน โครงการนี้เริ่มดำเนินการในเขตชนบทรัฐ Wisconsin และได้เผยแพร่ไปยังที่อื่นอีกมากมาย

โครงการ Milwaukee เป็นโครงการที่จัดโปรแกรมแบบทั้งวัน ให้แก่เด็กก่อนวัยเรียนที่มาจากครอบครัวที่ด้อยโอกาสทางเศรษฐกิจ มารดาของเด็กเหล่านี้ได้รับการทดสอบและได้คะแนนระดับสติปัญญา(I.Q. ต่ำกว่า 70) เด็กๆ อายุตั้งแต่ 3 เดือน ถึง 6 ปี ได้รับโปรแกรมการให้ความช่วยเหลือระดับก่อนประถมศึกษาแบบเข้ม ผลการวิจัยพบว่าเด็กกลุ่มที่เข้าในโครงการ ได้คะแนน I.Q. สูงขึ้นกว่าคะแนนของเด็กกลุ่มควบคุมถึง 30 คะแนน

โครงการ PEECH (Precise Early Education for Children with Handicaps) เป็นรูปแบบโปรแกรมทางพุทธิพิสัย/จิตวิทยาภาษา สำหรับเด็กพิการซ้ำซ้อนอายุ 3-5 ปี เด็กที่ไม่พิการก็เข้าในโปรแกรมนี้ด้วย เพื่อเป็นการให้โอกาสแก่เด็กพิการที่จะได้มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กปกติ เด็กๆ จะเข้าชั้นเรียนระดับปฐมวัยครึ่งวัน (2 1/2 ชั่วโมง) ทุกวันจากนั้นครูจะใช้เวลาที่เหลือในการทำกิจกรรมอื่น เช่น ทำงานร่วมกับผู้ปกครอง วางแผนหลักสูตร ประชุมเรื่องเด็กแต่ละคน และเขียนการศึกษารายบุคคล (IEP-individual educational plan) ผลการดำเนินการแสดงให้เห็นว่า ความก้าวหน้าทางสังคม และทางวิชาการนั้นเลยต่อไปถึงชั้นประถมศึกษา และมีการพัฒนาทางภาษาสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญเด็กๆ ได้เรียนร่วมอย่างประสบความสำเร็จ รวมทั้งผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมด้วยมากขึ้น นอกจากนี้ยังมีการนำรูปแบบนี้ไปใช้ในอีก 20 แห่ง โดยใช้งบประมาณอย่างคุ้มค่า ซึ่งเป็นการขยายคุณค่าของรูปแบบนี้ให้เพิ่มยิ่งขึ้น

โดยสรุปแล้ว โครงการ HCEEP ประสบความสำเร็จสูงมากในการกระตุ้นให้เกิดการพัฒนาโปรแกรมศึกษาพิเศษสำหรับเด็กปฐมวัยในโรงเรียนรัฐบาลต่างๆ โปรแกรมนี้ได้สาธิตการดำเนินโปรแกรมซึ่งมีพื้นฐานอยู่บนปรัชญาความเชื่อที่แตกต่างกันในที่ต่างๆ กัน ได้แก่ ในเมือง ในชานเมืองและในชนบท (Lerner 1985)

SEARCH & TEACH (Silver Hagin & Kreeger 1976 in Lerner et al, 1985 : 226-227) เป็นโปรแกรมการให้ความช่วยเหลือแก่เด็กอายุ 5-6 ปี ที่มีภาวะเสี่ยงสูงในระดับอนุบาล และประถมหนึ่ง โดย SEARCH เป็นแบบทดสอบเพื่อใช้ค้นหาเด็กที่มีภาวะเสี่ยวสูง 5-6 ปี ซึ่งประกอบด้วยแบบทดสอบย่อย 10 ชุด มีแบบทดสอบการรับรู้ทางการเห็น 3 ชุด แบบทดสอบการรับรู้ทางการได้ยิน 2 ชุด แบบทดสอบการใช้ระบบประสาทสัมผัสด้านต่าง ๆ เพื่อการเรียนรู้ได้แก่ การมอง การฟัง การสัมผัสและการเคลื่อนไหว 2 ชุด แบบทดสอบเกี่ยวกับภาพลักษณะทางร่างกาย แบบทดสอบทั้ง 10 ชุด นี้จะให้คะแนนรวมที่จะเป็นดัชนีบ่งชี้ถึงระดับความเสี่ยง และรายการความสามารถที่เป็นองค์ประกอบต่างๆ

ส่วน TEACH เป็นหนังสือให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนที่ออกแบบขึ้นให้สอดคล้องกับ SEARCH เพื่อป้องกันความล้มเหลวในการเรียนรู้โดยการสอนทักษะที่เด็กนั้นมีความเสี่ยงสูงซึ่ง SEARCH ได้ระบุไว้ มีลักษณะตามองค์ประกอบของ SEARCH

นอกจากนี้ประเทศอื่นๆ เช่น ประเทศออสเตรเลีย ก็ได้พัฒนาโปรแกรมการศึกษาสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน เช่น โปรแกรมแมคไควรี่ของมหาวิทยาลัยแมคไควรี่(โรงพยาบาลราชานุกูล 2534) ซึ่งสรุปสาระสำคัญได้ดังนี้

โปรแกรมแมคไควรี่ เป็นรูปแบบหลักสูตรการส่งเสริมพัฒนาการตั้งแต่แรกเริ่มแก่เด็กวัยก่อนเรียน ประกอบด้วย

1) วิธีการสอน ใช้หลักการเรียนการสอน ซึ่งทำเป็นแบบอย่าง ในชั้นเรียนตัวอย่างของโปรแกรมสำหรับเด็กดาวน์ ณ มหาวิทยาลัยแมคไควรี่

2) อุปกรณ์สำหรับใช้ในหลักสูตร ซึ่งได้จัดทำขึ้นในชั้นเรียนตัวอย่าง

คู่มือการสอนส่งเสริมพัฒนาการเป็นส่วนประกอบที่สำคัญของอุปกรณ์ที่ใช้ในหลักสูตรนี้ เพราะใช้ตรวจสอบความสามารถขั้นต้นของเด็กแต่ละคน และยังกำหนดจุดเริ่มต้นสำหรับโปรแกรมที่จะสอนต่อไป

คู่มือนี้ประกอบด้วย

ก) คู่มือแนะนำการใช้

ข) คู่มือทดสอบและฝึกทักษะ

ค) รายการตรวจพัฒนาการ ซึ่งจัดตามอายุช่วงละ 1 ปี สำหรับเด็กวัย 0-5 ปี

ง) วิธีจัดโปรแกรมเป็นรายบุคคล

จ) กลวิธีการสอน

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ฉ) แผ่นรายการบันทึกการสังเกตปฏิกริยาต่อกันระหว่างผู้ใหญ่และเด็ก

ช) รายการตรวจทักษะด้านวิชาการ เรื่อง การนับ การอ่าน การเขียน

ซ) แบบทดสอบคัดกรอง เพื่อสะดวกในการหาจุดเริ่มต้นในรายการตรวจพัฒนาการ

ทั้งนี้โดยมีการแก้ไข ปรับปรุงคู่มือฯนี้ให้ตรงกับทฤษฎีด้านภาษาและพัฒนาการด้านปัญญา และเพิ่มรายการทักษะด้านสังคมการช่วยเหลือตนเองและด้านเตรียมวิชาการ เพื่อช่วยให้เด็กที่มีพัฒนาการล่าช้าสามารถเข้าไปเรียนร่วม ทั้งในโรงเรียนอนุบาลปกติ และโรงเรียนปกติได้ง่ายขึ้น

รายการตรวจพัฒนาการซึ่งจัดตามอายุครอบคลุมพัฒนาการที่สำคัญของเด็กทุกด้าน จัดเป็นกลุ่มตามหัวข้อ ดังนี้

(1) การเคลื่อนไหว

(2) การใช้กล้ามเนื้อมัดเล็ก/สติปัญญา

(3) การเข้าใจภาษา

(4) การใช้ภาษาพูด

(5) การช่วยเหลือตัวเอง/สังคม

โปรแกรมนี้ยึดหลักการปฏิบัติสำหรับเด็กพิการ กล่าวคือ

1) มีโปรแกรมการศึกษาสำหรับเด็กและพ่อแม่ เพื่อวินิจฉัยความบกพร่องของเด็กได้

2) จัดโปรแกรมการศึกษา รวมทั้งประเมินความสามารถให้แก่เด็กเป็นรายบุคคล

3) โปรแกรมที่ใช้จะมีข้อมูลตัวเลขเกี่ยวกับสิ่งที่เด็กทำได้ โดยบันทึกเป็นกราฟอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งจะใช้เป็นแนวทางในการวางแผนการสอน เพื่อให้ได้ผลดีขึ้น

4) ใช้วิธีการเรียนการสอนจากทฤษฎีการเรียนรู้

5) แยกวัตถุประสงค์ในการสอน ให้เป็นขั้นตอนย่อยๆ ตามลำดับของพัฒนาการปกติ

6) ตระหนักถึงความสำคัญของการมีส่วนร่วมของพ่อ แม่ ต่อพัฒนาการของเด็ก

7) วิธีการที่ใช้ตลอดจนผลที่ได้นั้นคำนึงถึงหลักการดำเนินชีวิตอย่างคนปกติทั่วไป

8) เน้นเรื่องพัฒนาการด้านภาษา และทักษะ การสื่อความหมาย

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

9) ความร่วมมือทำงานของทีมงานหลายอาชีพ

10) สัดส่วนระหว่าง ครู เด็ก พ่อแม่ จำเป็นต้องอยู่ในอัตราที่สูง

11) ให้ความสนใจตัวเด็กทุกๆ ด้านในสภาพแวดล้อมทั้งหมด

หลักสูตรของโปรแกรมแมคไควรี่ได้นำหลักการต่างๆ ข้างต้นมาประมวลไว้ในหลักสูตร และปรากฏอยู่ในคู่มือส่งเสริมพัฒนาการ ซึ่งใช้เป็นอุปกรณ์สำหรับตรวจสอบความสามารถและจัดโปรแกรม โดยสรุปได้ 4 ประการ ดังนี้

1) ใช้ขั้นตอนพัฒนาการปกติเป็นพื้นฐานของการจัดโปรแกรม

2) ตั้งวัตถุประสงค์จากทฤษฎีพัฒนาการด้านปัญญา

3) วิธีการช่วยให้เด็กใช้ภาษา เน้นหนักที่ความจำเป็นของเด็กที่ต้องสื่อความหมาย (ซึ่งสามารถใช้ได้จริง)

4) วิธีการด้านการปฏิบัติตนตามสภาพสิ่งแวดล้อม ยึดหลักการดำเนินชีวิตอย่างคนปกติ

6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

6.1 งานวิจัยในต่างประเทศ

ปีเตอร์สัน และคณะ (Peterson et al. 1977) ได้ตระหนักถึงความกังวลของผู้ปกครองของเด็กปกติในชั้นเรียนร่วมก่อนวัยเรียนว่าเด็กของตนอาจเลียนแบบพฤติกรรมที่ไม่สมวัยหรือพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสมจากเด็กพิการที่เรียนร่วมในชั้นเดียวกัน ทั้งนี้เพราะเด็กเล็กๆ มักเลียนแบบกัน จึงศึกษาพฤติกรรมของเด็กปกติจำนวน 15 คน และเด็กที่มีพัฒนาการล่าช้าระดับผิดปกติวัดโดยแบบวัดพัฒนาการของเดนเวอร์ (Denver Developmental Screening Test) และพบว่า ทั้งเด็กปกติและเด็กพิการต่างก็มีแนวโน้มที่จะเลียนแบบเพื่อนที่เป็นเด็กปกติมากกว่าเพื่อนที่เป็นเด็กพิการ ผลการวิจัยครั้งนี้ไม่ได้เป็นผลมาจากการที่เด็กปกติมีความสามารถในการทำงานที่กำหนดได้สูงกว่า เนื่องจากเด็กทั้ง 2 ประเภท ซึ่งมีบทบาทเป็นทั้งตัวอย่างประชากร และเป็นทั้งตัวแบบนั้น ได้คะแนนความถูกต้องของงานไม่แตกต่างกัน และผลการวิจัยครั้งนี้ก็ไม่ได้เป็นผลจากอิทธิพลของความเป็นที่นิยมในการเลียนแบบด้วย เพราะคะแนนสังคมมิติที่วัดได้ แสดงให้เห็นว่าไม่มีความแตกต่างระหว่างเด็กปกติ และเด็กพิการในเรื่องการยอมรับจากเพื่อน ดังนั้นผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมุติฐานของผู้วิจัยว่าเด็กปกติมีลักษณะเป็นตัวแบบที่มีประสิทธิภาพสูงที่สุดสำหรับทั้งเด็กก่อนวัยเรียนปกติ และเด็กก่อนวัยเรียนที่พิการและเมื่อพิจารณาร่วมกับงานวิจัยอื่นๆ ในอดีตซึ่งเปรียบเทียบเด็กพิการระดับประถมศึกษาในโรงเรียนปกติ ที่เรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ และที่เรียนในชั้นเรียนพิเศษแล้ว ผลการวิจัยเรื่องนี้สนับสนุนการจัดให้เด็ก

ก่อนวัยเรียนเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ ทั้งนี้เพราะนอกจากผู้ปกครองของเด็กปกติจะไม่ต้องกังวลว่าพัฒนาการของเด็กของตนจะเบี่ยงเบนไป เพราะการที่เด็กของตนเข้าไปเกี่ยวข้องกับเด็กพิการแล้วพัฒนาการของเด็กพิการยังจะเป็นไปในทางที่ดีขึ้น อันเนื่องมาจากการที่เด็กทั้งสองประเภทได้เกี่ยวข้องกันด้วย

คุค และคณะ (Cooke et al. 1977) ได้รวบรวมข้อมูลจากการเป็นที่ปรึกษาให้แก่ โปรแกรมการเรียนร่วมระดับก่อนวัยเรียนต่างๆ มากมาย และการศึกษาผลกระทบทางด้านพฤติกรรมทางสังคมของโปรแกรมดังกล่าว สรุปเป็นข้อสังเกตได้ว่า

1. การที่เพียงแต่นำเด็กปัญญาอ่อนและเด็กปกติมาอยู่ร่วมกันในสิ่งแวดล้อมไม่ได้ส่งผลให้เกิดการเลียนแบบ หรือการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็ก 2 ประเภท นี้เสมอไป จำเป็นต้องมีวิธีการสอนเป็นพิเศษเพื่อเอื้อให้เกิดผลดังกล่าว

2. เด็กๆ มักจะพอใจที่จะมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเด็กที่มีระดับพัฒนาการใกล้เคียงกับตน

3. การเจาะจงสอนเด็กวัยเตาะแตะและเด็กก่อนวัยเรียนที่ปัญญาอ่อนให้เลียนแบบเพื่อนที่ไม่ปัญญาอ่อน เป็นวิธีการสอนที่ได้ผลดีในการเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเด็กสองประเภทนี้

4. การฝึกหัดให้เด็กๆ ทั้งสองประเภทเลียนแบบกันและกันเป็นเงื่อนไขที่จำเป็นประการหนึ่งในการพัฒนาความสัมพันธ์ที่ดีทางสังคมระหว่างเด็กปัญญาอ่อน และเด็กปกติ

5. การที่เด็กปกติเลียนแบบเด็กปัญญาอ่อนจะไม่เกิดขึ้น นอกเสียจากว่าจะมีการเสริมแรงโดยตรงในลักษณะที่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการฝึกเด็ก และนอกเสียจากว่าพฤติกรรมที่เด็กปัญญาอ่อนกระทำนั้นจะเหมาะสม

คุค และคณะ (1977) อภิปรายว่าการที่เด็กทั้งสองประเภทต่างเลียนแบบกันและกันนี้จะเพิ่มมากขึ้นได้เมื่อการฝึกให้เด็กเลียนแบบเพื่อนนั้นมุ่งฝึกทั้งเด็กที่ปัญญาอ่อน และเด็กปกติมากกว่าที่มุ่งฝึกเฉพาะเด็กปัญญาอ่อนเท่านั้น ทั้งนี้คุค และคณะ (1977) กล่าวว่า ผลการวิจัยที่ได้เป็นข้อมูลที่เก็บจากโปรแกรมที่มีเด็กปัญญาอ่อนต่อเด็กปกติ ด้วยสัดส่วน 1:2 และ 1:4 เป็นส่วนใหญ่ แต่จากบันทึกรายงานโดยครู และผู้วิจัยอื่นๆ พบว่า โปรแกรมที่มีเด็กปัญญาอ่อน 1-3 คน เรียนร่วมกับเด็กปกติจำนวนมากๆ มีประสิทธิภาพสูง ดังนั้นการดำเนินการศึกษาผลกระทบทางด้านพฤติกรรมทางสังคม ในโปรแกรมลักษณะดังกล่าวจึงน่าจะให้ผลดีกว่า

ไฮน์เซลมาน (Heintzelman 1987) ได้ศึกษาปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเด็กที่มีพัฒนาการล่าช้ากับเพื่อนเด็กปกติในชั้นเรียนร่วม โดยใช้เทคนิคทาง

มานุษยวิทยาศึกษาเด็กที่เป็นกรณีศึกษาอายุ 4 ปี และพบว่า เด็กที่เป็นกรณีศึกษาแสดงพฤติกรรมเริ่มต้นการมีปฏิสัมพันธ์ต่างๆ ด้วยความถี่เท่าๆ กับเพื่อนๆ ในระหว่างกิจกรรมการเล่นอิสระ และพบว่ามีการขัดแย้งเกิดขึ้นถึงครึ่งหนึ่งในปฏิสัมพันธ์ดังกล่าว โดยที่เด็กที่เป็นกรณีศึกษามักจะเป็นฝ่ายเริ่มความขัดแย้งก่อน และแม้จะพบว่าเด็กที่เป็นกรณีศึกษามักจะเริ่มก่อนแต่ลักษณะประเด็นที่เด็กขัดแย้งต่อกันนั้นไม่แตกต่างกัน กล่าวคือ เด็กมักขัดแย้งกันในเรื่องการแย่งของเล่น และเด็กมักจะกลับมามีปฏิสัมพันธ์ทางบวกต่อกันเมื่อเด็กๆ เข้าใจในเจตนาของเพื่อน และความแน่วแน่ในการแสดงเจตนานั้นเกิดขึ้นภายหลังความขัดแย้งนั้นๆ

นอกจากนี้ เมื่อเปรียบเทียบระหว่างเด็กที่เป็นกรณีศึกษาและเพื่อนๆ แล้วพบว่าพฤติกรรมของเพื่อนๆ มีแนวโน้มที่จะแปรตามการที่มีครูอยู่ด้วย และการที่ไม่มีครูอยู่ด้วย ขณะที่พฤติกรรมของเด็กที่เป็นกรณีศึกษาคงที่ในทั้งสองสถานการณ์ รวมทั้งยังพบว่าเพื่อนบางคนจะสอนเด็กที่เป็นกรณีศึกษาในการทำกิจกรรมที่เน้นงาน และแก้ปัญหาความขัดแย้งทางสังคม ด้วยวิธีการที่เหมาะสม ขณะที่ครูไม่อยู่ในบริเวณนั้น แต่จะไม่ค่อยแสดงพฤติกรรมดังกล่าว หากมีครูอยู่ด้วย

ไฮน์เซลมาน (1987) เสนอแนะว่าเด็กที่มีปัญหาในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอาจได้ประโยชน์จากการช่วยเหลือ โดยการควบคุมสภาพแวดล้อมของเด็กให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น เด็กบางคนอาจต้องได้รับการฝึกจากผู้ใหญ่ให้สามารถพูดหรือ แสดงท่าทางที่สามารถสื่อความคิดความต้องการของตนได้ดีขึ้น และให้มีเทคนิควิธีการเริ่มต้น หรือเข้าหาเพื่อนได้ดีขึ้นด้วย

เบคออฟ (Beckoff 1988) เห็นว่าการนำเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องไปเรียนร่วมกับเด็กปกติ ในโปรแกรมอนุบาลได้อย่างประสบความสำเร็จนั้น ขึ้นอยู่กับปัจจัย 2 ประการคือ ทักษะและพฤติกรรมเฉพาะที่เด็กอนุบาลจำเป็นต้องมีและธรรมชาติของสภาพแวดล้อมทางโรงเรียนอนุบาล กระนั้นก็ตามแม้จะมีให้ความสำคัญแก่ปัจจัยเหล่านี้ ข้อควรรู้เกี่ยวกับปัจจัยแต่ละข้อยังมีน้อยมาก

เบคออฟ (1988) จึงศึกษาการรับรู้ของครูเด็กปฐมวัยปกติ และของครูเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องถึงความสำคัญของทักษะ และพฤติกรรมเฉพาะที่จำเป็นต่อการดำเนินชีวิตอย่างประสบความสำเร็จในโปรแกรมอนุบาล และศึกษายุทธวิธีในการสอนบางอย่างที่ครูใช้ โดยได้สร้างเครื่องมือสำรวจขึ้น 2 ชุดเพื่อใช้ในการศึกษาครั้งนี้ กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาคือครูอนุบาลปกติ และครูอนุบาลที่มีความบกพร่องทั่วทั้งรัฐ นิวเจอร์ซีจำนวน 130 คน ข้อกระทงในแบบทดสอบถามถูกลดลงมาเหลือแต่องค์ประกอบ 4 ข้อ ด้วยวิธี factor analysis องค์ประกอบเหล่านี้ให้ข้อมูลเกี่ยวกับทักษะที่ครูทั้ง 2 กลุ่มนี้รับรู้ว่าสำคัญ พฤติกรรมการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ และการสร้างสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ในโปรแกรมทั้ง 2 นี้

สถิติที่ใช้วิเคราะห์ความแตกต่างทางการรับรู้ของครูต่อความสำคัญของทักษะ

เฉพาะโครงสร้างของชั้นเรียนของตน และพฤติกรรมการสอนที่มีประสิทธิภาพได้แก่ การวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายทาง (MANOVA) และการวิเคราะห์ความแปรปรวน(ANOVA) ครูเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องเห็นว่าทักษะเฉพาะนั้นมีความสำคัญมากกว่าการรับรู้ของครูอนุบาลปกติ ครูเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องเน้นพฤติกรรมการสอนที่มีประสิทธิภาพมากกว่าขณะที่ครูอนุบาลปกติเน้นการสร้างสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ในชั้นเรียนของตนมากกว่า ค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยแบบหลายทางของเครื่องมือที่นำมาวิเคราะห์ร่วมกัน ชี้ให้เห็นว่ามีความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างชั้นเรียนของครูอนุบาลปกติกับทักษะที่ครูดังกล่าวรับรู้ว่าจำเป็น

ข้อค้นพบของการวิจัยได้อภิปราย ในรูปของการนำไปใช้เพื่อการฝึกหัดครู การจัดการเรียนร่วมและการวิจัยในอนาคต

ไบรท์ (Bright 1986) ได้ศึกษาวรรณคดีที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับโปรแกรมการเรียนร่วมที่ได้รับการยอมรับว่าประสบความสำเร็จ และพบว่าโปรแกรมดังกล่าวมีลักษณะสำคัญร่วมกันดังนี้คือ (1) การเตรียม และฝึกบุคคลเพื่อการเรียนร่วม (2) เจตคติเชิงบวกต่อการเรียนร่วม (3) ประสบการณ์ในเรื่องการปฐมนิเทศบุคคลที่เกี่ยวข้อง (4) อัตราส่วนครูต่อนักเรียนที่ต่ำกว่าชั้นเรียนปกติ (5) บริการเสริมที่เกี่ยวข้องต่างๆ และ (6) การวัด ประเมินและดำเนินการแต่เนิ่นๆ

จากนั้น ไบรท์ (1986) ได้สร้างแบบสอบถาม โดยอาศัยข้อมูลพื้นฐานจากวรรณคดีที่เกี่ยวข้อง และการสอบถามศึกษานิเทศก์การศึกษาพิเศษ 9 หน่วยงาน และส่งแบบสอบถามให้แก่ครูเรียนร่วมที่ประสบความสำเร็จ และครูปกติทั่วไปในโรงเรียนที่จัดการเรียนร่วมพบว่าลักษณะร่วมของโปรแกรมการเรียนร่วมที่ถือว่าประสบความสำเร็จ คือ (1) เจตคติเชิงบวกต่อการเรียนร่วม (2) ประสบการณ์ในเรื่องการปฐมนิเทศบุคคลที่เกี่ยวข้อง และ (3) บริการเสริมที่เกี่ยวข้องต่างๆ ส่วนการเตรียมและฝึกบุคคลเพื่อการเรียนร่วม อัตราส่วนครูต่อนักเรียนที่ต่ำกว่าชั้นเรียนปกติ และการวัดประเมินและดำเนินการแต่เนิ่นๆ พบว่าต่ำกว่ามาตรฐานที่ระบุในวรรณคดีที่เกี่ยวข้อง

6.2 งานวิจัยในประเทศ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนเท่าที่ทำอยู่ในประเทศไทยส่วนใหญ่เป็นวิทยานิพนธ์ระดับบัณฑิตศึกษาโดยเฉพาะอย่างยิ่งของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร ซึ่งเป็นสถาบันอุดมศึกษาแห่งเดียวที่เปิดสอนสาขาวิชาการศึกษาพิเศษในระดับบัณฑิตศึกษา นอกจากนี้ยังมีบ้างที่เป็นการวิจัยของหน่วยงาน และวิทยานิพนธ์ระดับบัณฑิตศึกษาของภาควิชาอื่นในคณะครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ ที่เกี่ยวข้องกับการสอนเด็กพิการก่อน

วัยเรียน เช่น

พวงรัตน์ เรืองปรีชา (2528) ศึกษาแบบการคิดของเด็กระดับปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ในขอบเขตของการคิดแบบไม่ขึ้นกับสภาพรอบข้าง (Field Independence) กับการคิดแบบขึ้นกับสภาพรอบข้าง (Field Dependence) และเปรียบเทียบแบบการคิดของเด็กระดับปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยจำแนกตามเพศ ระดับการสูญเสียการได้ยิน และจำนวนปีที่ได้รับการศึกษาที่แตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นนักเรียนระดับปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจากโรงเรียนอนุบาลละอออุทิศ ภาคการศึกษาพิเศษ ปีการศึกษา 2527 จำนวน 37 คน อายุระหว่าง 4-7 ปี ระดับการสูญเสียการได้ยินตั้งแต่ 41-90 เดซิเบล และจำนวนปีที่ได้รับการศึกษา 1-4 ปี เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาคือแบบทดสอบแบบการคิด The Preschool Embedded Figures Test (PEFT) ผลการศึกษาพบว่า เด็กระดับปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีการคิดแบบไม่ขึ้นกับสภาพรอบข้าง กับการคิดแบบขึ้นกับสภาพรอบข้างแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับความเชื่อมั่น 0.1 โดยที่แบบการคิดของเด็กระดับปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ไม่ขึ้นอยู่กับความแตกต่างด้านเพศ ระดับการสูญเสียการได้ยิน และจำนวนปีที่ได้รับการศึกษา

พวงรัตน์ เรืองปรีชา อภิปรายผลการวิจัยว่า การที่เด็กระดับปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีการคิดแบบไม่ขึ้นกับสภาพรอบข้าง มากกว่าการคิดแบบขึ้นกับสภาพรอบข้างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับความเชื่อมั่นที่ .01 นั้น อาจเนื่องจากเด็กถูกฝึกด้านการรับรู้ทางสายตาแทนการรับรู้ทางการได้ยิน ซึ่งมีความสัมพันธ์กับแบบการคิดแบบไม่ขึ้นกับสภาพรอบข้าง และแบบทดสอบมีลักษณะเป็นภาพ ส่วนการที่ความแตกต่างของเพศ ระดับการสูญเสียการได้ยิน และจำนวนปีที่ได้รับการศึกษา ไม่มีผลต่อรูปแบบการคิดของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางการได้ยินนั้น อาจเนื่องจากเด็กมีการเรียนรู้ การเลียงดู การปะทะสังสรรค์ ไม่แตกต่างกัน และเหมาะสมกับพัฒนาการทางการคิดและภาษาของเด็ก

จากผลการวิจัยดังกล่าว พวงรัตน์ เรืองปรีชา เสนอแนะว่า ในการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จึงควรใช้อุปกรณ์ที่เป็นภาพ วัตถุจำลอง หรือเหตุการณ์สมมติประกอบการสอน ควรเริ่มต้นตั้งแต่ระยะแรกเกิดด้วยการรับรู้ทางสายตา ซึ่งมีผลต่อพัฒนาการทางการคิดและภาษาในระยะเริ่มต้น

สุรภี นันทมงคล (2528) ศึกษาเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของการฝึกฟังและความคงทนในการเรียนรู้โดยฝึกฟังใช้วิธีธรรมดากับวิธีโทรทัศน์จำลอง กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาประกอบด้วยเด็กนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินตั้งแต่ 40-90 เดซิเบล ในหูข้างดีกว่า ชั้นอนุบาลปีที่ 2 ปีการศึกษา 2527 ของโรงเรียนอนุบาลละอออุทิศ จำนวน 16 คน โดยจัดกลุ่ม

เป็นกลุ่มทดลองการฝึกฟังโดยใช้วิธีธรรมดา และกลุ่มการฝึกฟังที่ใช้โทรทัศน์จำลองโดยวิธีสุ่ม ใช้เวลาทดลองการฝึกฟังกลุ่มละ 10 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที เมื่อสิ้นสุดการทดลองแล้ว ทำการสอบวัดผลสัมฤทธิ์ของการฝึกฟังและทดสอบความคงทนในการเรียนรู้ โดยใช้แบบสอบซ้ำ เว้นระยะห่างกัน 1 สัปดาห์

ผลการศึกษา พบว่า ผลสัมฤทธิ์ของการฝึกฟังด้วยวิธีธรรมดากับวิธีใช้โทรทัศน์จำลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และความคงทนในการเรียนรู้โดยวิธีธรรมดากับวิธีใช้โทรทัศน์จำลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

วีณาวรรณ์ ปิ่นวัฒนากุล (2528) ศึกษาและเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเปล่งเสียงสระเดี่ยวของนักเรียนหูหนวก โดยใช้อุปกรณ์การสอนพูด "วีณา - 1" ประกอบการสอนกับการสอนพูดแบบปกติ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนหูหนวกชั้นเด็กเล็กที่มีระดับการได้ยิน 80-110 เดซิเบล ปีการศึกษา 2527 โรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ เขตยานนาวา กรุงเทพมหานคร จำนวน 2 ห้องเรียน รวม 20 คน จับฉลากเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 10 คน เวลาที่ใช้ในการทดลองจำนวน 20 ครั้ง ๆ ละ 50 นาที เครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูล คือ แบบทดสอบการเปล่งเสียงสระเดียว ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนโดยใช้อุปกรณ์การสอนพูด "วีณา - 1" ประกอบการสอนมีผลสัมฤทธิ์ในการเปล่งเสียงสระเดียวมากกว่านักเรียนที่เรียนโดยวิธีสอนพูดแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

วีณาวรรณ ปิ่นวัฒนากุล (2528) ได้เสนอแนะจากผลการวิจัยดังนี้

1) อุปกรณ์การสอนพูด "วีณา - 1" ไม่สามารถแยกความถี่เสียงสูง กลาง ต่ำ ได้อย่างเด่นชัด ควรจะได้มีการศึกษาค้นคว้าต่อไป

2) อุปกรณ์การสอนพูด "วีณา - 1" เหมาะสมสำหรับใช้สอนในห้องสอนพูดหรือห้องที่ไม่มีเสียงรบกวน และให้ประโยชน์มาก

3) ควรส่งเสริมและสนับสนุนให้มีการสร้าง หรือปรับปรุงอุปกรณ์การสอนพูดและสอนภาษาชนิดอื่น ๆ ต่อไป

สุวรรณา วิริยะประยูร (2528) ศึกษาผลของการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ การชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกต่อการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กพิการเนื่องจากสมอง กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กพิการเนื่องจากสมอง ซึ่งมีระดับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต่ำ อายุ 5-13 ปี ในศูนย์ฟื้นฟูเด็กพิการ โรงพยาบาลเลิดสิน จำนวน 10 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 5 คน กลุ่ม

ควบคุม 5 คน แบ่งการทดลองเป็น 5 ระยะ ระยะที่ 1 เป็นระยะข้อมูลเส้นฐาน ระยะที่ 2 เป็นระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ระยะที่ 3 เป็นระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ ระยะที่ 4 เป็นระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก และระยะที่ 5 เป็นระยะติดตามผล การทดลองแบ่งเป็นระยะละ 5 วัน สังเกตพฤติกรรมทั้ง 2 กลุ่มทุกวัน กลุ่มละ 30 นาที ในช่วงเวลาเล่นอย่างอิสระ

ผลการวิจัย พบว่า กลุ่มทดลองมีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มมากกว่ากลุ่มควบคุมในระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ ระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ และการเสริมแรงทางบวก และระยะติดตามผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และพบว่า พฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กในระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์เพิ่มมากกว่าระยะข้อมูลเส้นฐาน ระยะการเสนอตัวแบบร่วมกับการชี้แนะเพิ่มมากกว่าระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ ระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกเพิ่มมากกว่าระยะการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์ร่วมกับการชี้แนะ และระยะติดตามผลเพิ่มมากกว่าระยะข้อมูลเส้นฐานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ ระดับ .05

จีรศักดิ์ ส่งแสงจรจร (2530) เปรียบเทียบภาพวาดของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และเด็กปกติที่ระดับอายุและเพศเดียวกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กในชั้นสาธิตการศึกษาพิเศษ โรงเรียนอนุบาลละอออุทิศ สหวิทยาลัยรัตนโกสินทร์ สวนดุสิต ประกอบด้วยเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน อายุ 4-6 ปี มีระดับการสูญเสียการได้ยินระหว่าง 55-110 เดซิเบล จำนวน 30 คน และเด็กที่มีสภาพการฟังเป็นปกติ อายุระหว่าง 4-6 ปี จำนวน 45 คน โดยการสุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบวาดภาพกู๊ดอีนัฟ-แฮร์ริส ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มด้วยตนเอง แล้วนำข้อมูลมาวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างที่ระดับความมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 โดยการทดสอบค่า t (t-test) และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการทางจิตวิทยาวิเคราะห์ร่วมกับผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิตามหลักการพัฒนาการทางศิลปะเด็กของโลเวนเฟลด์ (Lowenfeld)

ผลการวิจัยในการเปรียบเทียบภาพวาดของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และเด็กปกติ พบว่า

1) คะแนนภาพวาดคนของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และเด็กปกติที่ระดับอายุเดียวกัน ไม่แตกต่างกัน

2) คะแนนภาพวาดคนของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และเด็กปกติในเพศเดียวกัน ไม่แตกต่างกัน

3) ผลการวิเคราะห์ภาพวาดของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน และเด็ก

ปกติ ตามหลักการพัฒนาการทางศิลปะของโลเวนเฟลด์ โดยทั่วไปไม่แตกต่างกัน แต่มีเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินบางคน แสดงลักษณะพิเศษในภาพวาดคน ที่แสดงถึงการขาดความมั่นใจในตัวเองและความมั่นคงทางอารมณ์ของเด็ก นอกจากนี้ ยังได้พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินบางคนแสดงรายละเอียดในภาพวาดคนมากกว่าเด็กปกติ เช่น เข็มกลัดติดเสื้อ เข็มขัด กระดุม และเชือกผูกรองเท้า เป็นต้น

สุรินทราภรณ์ อนันต์มหพงศ์ (2532) ศึกษาผลของการใช้เกมการศึกษาเพื่อพัฒนาความสามารถทางการสังเกตและรับรู้ด้วยสายตาของเด็กก่อนวัยเรียน ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2 ปีการศึกษา 2532 ของโรงเรียนเศรษฐเสถียร จำนวน 15 คน ประกอบด้วยนักเรียนที่มีความสามารถทางการสังเกตและรับรู้ด้วยสายตาระดับสูง ระดับปานกลาง และระดับต่ำ ซึ่งได้มาโดยการคัดเลือกจากคะแนนที่ได้จากการทำแบบทดสอบความสามารถทางการสังเกตและรับรู้ด้วยสายตา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบทดสอบความสามารถทางการสังเกตและรับรู้ด้วยสายตา เกมการศึกษา จำนวน 48 เกม และแบบประเมินผลภายหลังการใช้เกมการศึกษา

ผลการวิจัยพบว่า เกมการศึกษาเพื่อพัฒนาความสามารถทางการสังเกตและรับรู้ด้วยสายตาสำหรับเด็กก่อนวัยเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยินที่สร้างขึ้น มีประสิทธิภาพเท่ากับ 81.11/94.33 หลังการทดลองนักเรียนมีความสามารถทางการสังเกตและรับรู้ด้วยสายตาสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนที่มีความสามารถทางการสังเกตและรับรู้ด้วยสายตาระดับสูง ระดับปานกลาง และระดับต่ำ มีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถทางการสังเกตและรับรู้ด้วยสายตาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เยาวชล ขุนแก้ว (2532 : 12-15) ได้พัฒนาอุปกรณ์ประกอบการสอนเปล่งเสียงให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน (หูตึง) ชั้นเด็กเล็ก เรียกว่า "ชล -1" ซึ่งมีขนาดเล็กกว่า และลงทุนน้อยกว่า "Vocal-2" อุปกรณ์การสอนพูดที่มีประโยชน์ได้รับความนิยม แต่มีราคาแพง ต้องสั่งซื้อจากต่างประเทศ และไม่สะดวกในการเคลื่อนย้าย เยาวชล ขุนแก้ว ได้ทดลองสอนและพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนเปล่งเสียงโดยใช้อุปกรณ์ "ชล - 1" ประกอบการสอน มีพัฒนาการของความสามารถในการเปล่งเสียงเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ โดยพัฒนาการของเด็กที่ได้รับการสอนเปล่งเสียงโดยใช้ "ชล - 1" ประกอบการสอน และที่ได้รับการสอนเปล่งเสียงโดยใช้ "Vocal-2" ประกอบการสอนนั้นไม่แตกต่างกัน และเมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน ได้แก่ การเปล่งเสียง ความยาวของเสียง และความดังของเสียง นักเรียนที่เรียนด้วยอุปกรณ์ทั้งสองประเภทมีความสามารถไม่แตกต่างกัน

จะเห็นได้ว่า งานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียนของไทย ส่วนใหญ่จะเป็นเรื่องของเด็กพิการทางการได้ยิน ทั้งนี้เนื่องจากสาขาวิชาการศึกษาพิเศษระดับบัณฑิตศึกษาในปัจจุบัน ผลิตมหาบัณฑิตสาขาการสอนเด็กที่บกพร่องทางการได้ยินเพียงประเภทเดียว ประกอบกับบริการการศึกษาพิเศษในปัจจุบันได้จัดให้แก่เด็กที่บกพร่องทางการได้ยินเป็นอัตราส่วนสูงสุด การจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการทางการได้ยิน จึงพัฒนาไปมากกว่าการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการประเภทอื่น อย่างไรก็ตาม ในอนาคตอันใกล้นี้สถาบันการศึกษาอีกหลายแห่งก็กำลังจะเริ่มผลิตมหาบัณฑิตสาขาการสอนเด็กพิเศษประเภทต่าง ๆ เพิ่มขึ้นอีกหลายแห่ง ซึ่งก็คงจะส่งผลให้เกิดการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิเศษประเภทต่าง ๆ เพิ่มขึ้นอย่างกว้างขวาง และเป็นประโยชน์ยิ่งขึ้นแก่เด็กพิเศษทุกประเภท และสำหรับงานวิจัยเท่าที่มีอยู่ในปัจจุบัน ก็เป็นที่น่ายินดีที่งานวิจัยส่วนใหญ่มุ่งพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กพิการไทย และพยายามพัฒนาสื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับบริบทการศึกษาไทยซึ่งมีความจำกัดกว่าบริบทการศึกษาตะวันตกในหลาย ๆ ด้าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านบุคลากรและงบประมาณ หากได้มีงานวิจัยเชิงพัฒนาในลักษณะเช่นนี้ เกี่ยวกับเด็กพิการก่อนวัยเรียนประเภทอื่น ๆ ก็คงจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการก่อนวัยเรียนประเภทดังกล่าว และส่งผลระยะยาวต่อการพัฒนาประเทศชาติและสังคมไทยต่อไปด้วย

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย