

ความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา



นางสาวณิชากัทธ ศรีนฤวรรณ

สถาบันวิทยบริการ

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2548

ISBN 974-14-2203-2

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN FULL INCLUSION



Miss Nichaphat Srinaruewan

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
For the Degree of Master of Arts Program in Developmental Psychology

Faculty of Psychology

Chulalongkorn University

Academic Year 2005

ISBN 974-14-2203-2

นิพนธ์ ศรีนฤพร : ความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา. (SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN FULL INCLUSION) อ. ที่ปรึกษา : รศ. ศิราภรณ์ ทับสายทอง, 102 หน้า. ISBN 974-14-2203-2.

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา กลุ่มตัวอย่างคือ เด็ก Autistic จำนวน 15 คน และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน ที่เรียนรวมแบบเต็มเวลาในโรงเรียนอนุบาล ความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มาจากการทำสังคมมิติ การประเมินความสามารถทางสังคม และการสัมภาษณ์เด็กเป็นรายบุคคล แล้ววิเคราะห์เปรียบเทียบความสามารถทางสังคมระหว่างกลุ่ม โดยใช้ t -test

ผลการวิจัยพบว่า

1. เด็กปกติส่วนใหญ่มีแนวโน้มเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมากกว่าเลือกที่จะเล่น

2. เด็กปกติส่วนใหญ่มีแนวโน้มเลือกที่จะเล่นกับเด็ก Autistic ด้วยเหตุผลด้านกายภาพ และเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ด้วยเหตุผลด้านพฤติกรรม ในทางกลับกัน เด็กปกติส่วนใหญ่มีแนวโน้มเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็ก Autistic ด้วยเหตุผลด้านพฤติกรรม ในขณะที่ด้านกายภาพเป็นเหตุผลที่เด็กปกติไม่เลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

3. ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางสังคมระหว่างกลุ่ม

3.1 ความสามารถทางสังคมของเด็กปกติแตกต่างจากของเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3.2 ไม่มีความแตกต่างระหว่างความสามารถทางสังคมของเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

สาขาวิชา.....จิตวิทยาพัฒนาการ.....

ปีการศึกษา2548.....

ลายมือชื่อผู้คิด.....*กรรณ*.....*ศิริภา*.....

ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....*ศิริภา*.....

4578105838 : MAJOR DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

KEY WORD : SOCIAL COMPETENCE / CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS / FULL INCLUSION / PRESCHOOL CHILDREN / AUTISTIC CHILDREN / MENTALLY RETARDED CHILDREN

NICHAPHAT SRINARUEWAN : SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN FULL INCLUSION. THESIS ADVISOR : ASSOC. PROF. SIRANG TUBSAITONG, 102 pp. ISBN 974-14-2203-2.

The purpose of this research was to study social competence of children with special needs in full inclusion. Participants were 15 autistic children and 13 mentally retarded children in full inclusion in kindergarten. Social competence of children with special needs was derived from sociometry, social competence assessment and an individual interview. Finally, the social competence comparison between normal children and children with special needs were analysed by *t*-test

Results of the study are as follows :

1. Most normal children are likely to choose not to play with both groups of children with special needs more than to play.

2. Most normal children are likely to choose to play with autistic children with the reason of general appearance aspect and choosing to play with mentally retarded children with the reason of behavior aspect. Conversely, most normal children has a tendency of choosing not to play with autistic children with the reason of behavior aspect while general appearance is the reason for choosing not to play with mentally retarded children.

3. The result of social competence comparison between groups are:

3.1 The social competence of normal children is significantly different from the autistics' and the mentally retarded children' s ($p < .05$).

3.2 There is no difference between the social competence of the autistics and of the mentally retarded children.

Field of study.....Developmental Psychology.....

Academic year2005.....

Student's signature.....

Advisor's signature.....

S. Nichaphat

S. Tubsaity

กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ศิริรางค์ ทับสายทอง อาจารย์ที่ปรึกษาที่วิทยานิพนธ์ ที่เสียสละเวลา ให้ความรู้ ตระวาทัน แก่ไข รวมทั้งให้คำปรึกษาและคำแนะนำต่างๆ อันเป็นประโยชน์แก่ผู้วิจัยอย่างยิ่ง จนทำให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพิไล ฤทธาคนานนท์ รองศาสตราจารย์ ดร. สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต รองศาสตราจารย์ ดร. พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ รองศาสตราจารย์ ประไพพรรณ ภูมิวิสุทธิสาร รองศาสตราจารย์ ดร. พรรณระพี สุทธิวรรณ ที่ได้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้อันเป็นประโยชน์แก่ศิษย์

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณผู้อำนวยการโรงเรียน ครูหัวหน้าสาย ครูผู้ได้รับมอบหมายของโรงเรียนรัฐบาลและโรงเรียนเอกชนที่อนุญาตและให้ความกรุณาแก่ผู้วิจัยในการเข้าไปทำการเก็บรวบรวมข้อมูลและให้ความช่วยเหลือดูแลผู้วิจัยเป็นอย่างดี

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณครูประจำชั้นของเด็กทุกคนที่ให้ความร่วมมือและสละเวลาในการทำแบบประเมินความสามารถทางสังคม ให้สัมภาษณ์เกี่ยวกับประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษและประโยชน์ที่เด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการเรียนรวม และอำนวยความสะดวกให้กับผู้วิจัยในการเข้าไปทำการเก็บรวบรวมข้อมูลในครั้งนี้

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณผู้ปกครองของเด็กทุกคนที่ได้อนุญาตให้เด็กที่อยู่ในความดูแลของท่านเข้าร่วมในการทำวิจัย และให้ความร่วมมือในการทำแบบประเมินความสามารถทางสังคม

ผู้วิจัยขอขอบคุณน้องๆที่เป็นกลุ่มตัวอย่างของผู้วิจัยทุกๆคน ที่เสียสละเวลาและให้ความร่วมมือในการวิจัยเป็นอย่างดี

ผู้วิจัยขอขอบคุณ คุณสุปราณี ปรงประเสริฐ ที่ได้ช่วยแนะนำ ให้กำลังใจ และให้ความช่วยเหลือ คุณสิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์ ที่ได้ให้คำแนะนำในการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ รุ่นพี่ รุ่นน้อง และเพื่อนร่วมรุ่นทุกคนที่เสียสละทั้งกำลังกายและกำลังสมองในการให้ความช่วยเหลือแก่ผู้วิจัยทุกๆด้าน

สุดท้ายที่จะขาดไม่ได้ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ คุณปู่ คุณพ่อ คุณแม่ พี่ชาย พี่สาว และน้องชายของผู้วิจัยที่คอยเป็นทั้งกำลังใจ ให้ความรัก ความห่วงใย อย่างเต็มที่กับผู้วิจัย มาเสมอจนวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เสร็จสมบูรณ์

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญภาพ.....	ฅ
สารบัญตาราง.....	ญ
สารบัญกราฟ.....	ฎ
สารบัญแผนภูมิแท่ง.....	ฏ
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความสำคัญและความเป็นมาของปัญหา.....	1
แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง.....	4
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	32
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	37
ขอบเขตของการวิจัย.....	38
ข้อจำกัดของการวิจัย.....	38
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัยของการวิจัย.....	38
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	40
2 วิธีดำเนินการวิจัย.....	41
กลุ่มตัวอย่าง.....	41
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	44
ขั้นตอนการสร้างและพัฒนาเครื่องมือ.....	45
วิธีดำเนินการวิจัยและการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	50
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	54
การนำเสนอข้อมูล.....	54
3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลวิจัย.....	55
4 อภิปรายผลการวิจัย.....	64

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
5 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ.....	74
รายการอ้างอิง.....	80
ภาคผนวก.....	86
ภาคผนวก ก.....	87
ภาคผนวก ข.....	89
ภาคผนวก ค.....	93
ภาคผนวก ง.....	94
ภาคผนวก จ.....	95
ภาคผนวก ฉ.....	100
ภาคผนวก ช.....	101
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	102



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญภาพ

หน้า

ภาพที่

1	รูปแบบความสามารถทางสังคมของเด็ก.....	7
ก.1	เครื่องมือในการทำสังคมมิติ.....	87



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

หน้า

ตารางที่	
2.1	แสดงจำนวนห้องเรียนและจำนวนกลุ่มตัวอย่าง.....41
2.2	แสดงจำนวนกลุ่มตัวอย่าง.....43
3.1	แสดงข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง แสดงอายุ น้ำหนัก และส่วนสูง ของเด็กปกติจำนวน 317 คน เด็ก Autistic จำนวน 15 คน และเด็กที่มีความบกพร่องด้าน สติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน จาก 14 ห้องเรียน.....56
3.2	แสดงจำนวนเด็กปกติของแต่ละห้องในการเลือกที่จะเล่นกับ เด็กที่มีความต้องการพิเศษ.....57
3.3	แสดงการวิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคมระหว่างเด็กปกติกับ เด็ก Autistic.....63
3.4	แสดงการวิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคมระหว่างเด็กปกติกับ เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR).....63
3.5	แสดงการวิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคมระหว่างเด็ก Autistic กับ เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR).....63

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญกราฟ

หน้า

กราฟที่

- 3.1 แสดงการแจกแจงข้อมูลแบบปกติของคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมของเด็กปกติจำนวน 148 คน ที่ใช้เป็นเกณฑ์ในการวิจัยครั้งนี้.....61



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญแผนภูมิแท่ง

หน้า

แผนภูมิแท่งที่

- 3.1 แสดงร้อยละของเด็กปกติจำนวน 26 คน ที่เลือกจะเล่นกับเด็ก Autistic และจำนวนเด็กปกติ 219 คน ที่เลือกจะไม่เล่นกับเด็ก Autistic จากเด็กปกติจำนวน 245 คน และเด็กปกติจำนวน 22 คน ที่เลือกจะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และเด็กปกติจำนวน 157 คน ที่เลือกจะไม่เล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จากเด็กปกติจำนวน 179 คน.....58
- 3.2 แสดงร้อยละของเหตุผลของเด็กปกติจำนวน 26 คน จากเด็กปกติจำนวน 245 คน ในการเลือกที่จะเล่นกับเด็ก Autistic และเด็กปกติจำนวน 22 คน จากเด็กปกติจำนวน 179 คน ในการเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR).....59
- 3.3 แสดงร้อยละของเหตุผลของเด็กปกติจำนวน 219 คน จากเด็กปกติจำนวน 245 คน ในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็ก Autistic และเด็กปกติจำนวน 157 คน จากเด็กปกติจำนวน 179 คน ในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR).....60

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 1

บทนำ

ความสำคัญและความเป็นมาของปัญหา

สังคมมนุษย์เป็นสังคมที่มีทั้งคนปกติและคนที่มีความบกพร่องในรูปแบบต่างๆมาอยู่ร่วมกัน เมื่อสังคมไม่สามารถแยกคนกลุ่มนี้ออกไปจากสังคมปกติได้จึงไม่ควรแยกคนที่มีความบกพร่องออกไปจากระบบการศึกษาปกติหรือจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษ (Children with special needs) เรียนอยู่ในศูนย์การศึกษาพิเศษเท่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2540) เพราะจากการศึกษาพบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับประโยชน์อย่างมากในชั้นเรียนรวมมากกว่าในศูนย์การศึกษาพิเศษทั้งด้านการศึกษาและพัฒนาการในด้านต่างๆ (Guralnick, Connor, & Hammond, 1996; Freeman & Alkin, 2000) ดังนั้นสังคมจึงควรเปิดโอกาสให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนรวมกับเด็กปกติ (Normal children) เพื่อให้เขาพัฒนาความสามารถที่มีอยู่ของตนเองตามศักยภาพ มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่างๆทางสังคมและเท่าเทียมกับบุคคลทั่วไป (Full participation & equality) โดยมีพื้นฐานความเชื่อที่ว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีความเหมือนกับเด็กปกติมากกว่าความต่าง แม้ว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษจะมีศักยภาพในการพัฒนาด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญาต่ำกว่าเด็กปกติแต่เด็กที่มีความต้องการพิเศษย่อมต้องการความสำเร็จในการทำกิจกรรม ต้องการได้รับการอำนวยความสะดวก ต้องการได้รับการยอมรับจากเพื่อน จากสังคม และคนรอบข้างเช่นเดียวกับเด็กปกติ (Seifert & Hoffnung, 1991) เพราะจากการศึกษาของ Fabes & Martin (2003) พบว่าการแยกเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้อยู่ตามลำพังหรืออยู่ในกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษด้วยกันจะยิ่งสร้างความบกพร่องให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเพิ่มขึ้น และถ้าเด็กที่มีความต้องการพิเศษถูกแยกออกไปจะทำให้เกิดความรู้สึกแตกต่าง ความไม่เข้าใจกัน เกิดทัศนคติที่ไม่ดีต่อตัวเอง การปรับตัวเข้าหากันเกิดได้ยาก ซึ่งผลจากการศึกษาของศิริรินทร์ วิหะศิรินันท์ (2534) ได้พบว่าหากเด็กในวัยอนุบาลไม่ได้รับการเอาใจใส่และให้การกระตุ้นที่เหมาะสม เมื่อพ้นวัยนี้ไปเด็กจะเรียนรู้สิ่งต่างๆได้ด้วยความยากลำบาก ในบางเรื่องเด็กจะไม่สามารถเรียนรู้ได้อีกเลย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งมีลักษณะหรือสภาพบางประการที่ทำให้การพัฒนา มีความยากลำบากหรือมีความซับซ้อนกว่าเด็กปกติ อีกทั้งดารณี อุทัยรัตนกิจ (2538) พบว่าหากเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการศึกษาและการฟื้นฟูสมรรถภาพที่เหมาะสมกับความบกพร่องตั้งแต่ยังเล็ก เด็กกลุ่มนี้ย่อมสามารถพัฒนาไปสู่ความเป็นปกติหรือสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างอิสระและเป็นทรัพยากรที่มีคุณค่าของสังคมได้ ในทางตรงข้ามหาก

เด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่ได้รับสิ่งดังกล่าวเด็กกลุ่มนี้จะกลายเป็นภาวะและเป็นปัญหาของครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ นับเป็นการสูญเสียทรัพยากรของประเทศอย่างหนึ่ง เพราะเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นกลุ่มคนที่ด้อยความสามารถ หากประเทศชาติมีจำนวนประชากรที่เป็นเด็กกลุ่มนี้มากจะส่งผลกระทบต่อการพัฒนาประเทศ ก่อให้เกิดการสูญเสียทางด้านเศรษฐกิจ ตลอดจนทำให้เกิดปัญหาต่างๆทางด้านสังคมตามมา (ศรียา นิยมธรรม, 2548) โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าไม่มีการส่งเสริมและพัฒนากันตั้งแต่ยังเล็ก เนื่องจากพัฒนาการความสามารถทางสังคมเริ่มต้นตั้งแต่แรกเกิดและมีการพัฒนาเพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็วในช่วงวัยอนุบาล (Brown, Odom, & Conroy, 2001) และจากการศึกษาของ Walker (2004) พบว่าการได้รับการกระตุ้นและส่งเสริมพัฒนาการตั้งแต่แรกเริ่ม (Early intervention) ช่วยลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในเด็กที่มีปัจจัยเสี่ยง นอกจากนี้ยังทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีการพัฒนาและเรียนรู้ทักษะต่างๆได้อย่างมีประสิทธิภาพมากกว่าและสามารถเรียนรู้ได้ดีกว่าการกระตุ้นและส่งเสริมเมื่อเด็กโตแล้ว ด้วยเหตุนี้ในปัจจุบันจึงได้มีการส่งเสริมให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรู้ชีวิตในสังคมร่วมกับเด็กปกติเพิ่มขึ้นด้วยการให้โอกาสเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนปกติตั้งแต่ระดับอนุบาล (Hestenes & Carroll, 2000) และให้มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่างๆในโรงเรียนเช่นเดียวกับเด็กปกติ เพราะจากการศึกษาของ Parke, Harshman, & Roberts (1998) พบว่าความสามารถทางสังคมกับเพื่อนในช่วงวัยอนุบาลเป็นรากฐานของพัฒนาการทางสังคมในวัยต่อมา ทั้งยังเป็นพื้นฐานสำคัญที่ช่วยให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษประสบความสำเร็จในการเรียนร่วมกับเด็กปกติ และจากการศึกษาของ Berk (2002); Parke et al. (1998) พบว่าสิ่งสำคัญสิ่งแรกๆที่ควรทำเมื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติคือ การส่งเสริมให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีความสามารถทางสังคมและได้รับการยอมรับจากเพื่อน เพราะสิ่งเหล่านี้ถือเป็นองค์ประกอบสำคัญต่อการประสบความสำเร็จในการดำเนินชีวิตและการศึกษา ส่วน Fabes & Martin (2003) พบว่าการประสบความสำเร็จในการเรียนรวมทักษะพื้นฐานที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษจำเป็นต้องมีคือ การมีความสามารถทางสังคม (Social competence) และทักษะที่จะช่วยส่งเสริมการมีความสามารถทางสังคม คือ การเริ่มมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การรักษาสัมพันธภาพทางสังคม การจัดการกับความขัดแย้ง การสื่อสารหรือการสื่อความหมาย การปรับตัวและการจัดการกับอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์ เนื่องจากสิ่งดังกล่าวเป็นปัจจัยสำคัญและมีอิทธิพลต่อสถานภาพทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แต่ Lee, Yoo, & Bak (2003) พบว่าการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เหมาะสมกับผู้อื่นเป็นเรื่องยากสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เนื่องจากเด็กกลุ่มนี้ขาดทักษะพื้นฐานที่จำเป็นในการสร้างความสัมพันธ์ เป็นเหตุให้เด็กกลุ่มนี้มักได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนไม่ให้เข้ากลุ่ม จึงส่งผลทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษขาดโอกาสในการพัฒนาความสามารถทาง

สังคมและการปรับพฤติกรรมทางสังคมให้เหมาะสมตามวัย (Welsh & Bierman, 2003) ดังนั้นการส่งเสริมความสามารถทางสังคมจึงเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพราะความสามารถทางสังคมจะช่วยให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษรู้จักปรับตัวให้เข้ากับสังคมและสภาพแวดล้อมในชุมชน เรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่น มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมทางสังคมและพึ่งพาผู้อื่นน้อยที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้

อนึ่งจากการศึกษาของ Siperstein & Leffert (1997); Hestenes & Carroll (2000); Lee et al. (2003); Walker (2004) พบว่าการเรียนรวมทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสในการพัฒนาความสามารถทางสังคม เรียนรู้ทักษะทางสังคม พฤติกรรมการปรับตัวที่เหมาะสม รวมทั้งได้มีโอกาสสร้างมิตรภาพและมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนปกติ โดยมีเพื่อนปกติที่เรียนในห้องเดียวกันเป็นตัวแบบ (Model) ในการมีปฏิสัมพันธ์ การเล่นหรือการทำงานเป็นกลุ่ม อีกทั้งยังได้มีโอกาสร่วมกันจากการเรียนรวม เพราะการส่งเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าไปเรียนรวมกับเด็กปกติเกี่ยวข้องกับการบูรณาการทั้งทางสังคมและการเรียนรู้ อันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อเด็กทั้งสองกลุ่มเพื่อให้เด็กทั้งสองกลุ่มได้เรียนรู้จากกันและกัน นับเป็นการช่วยให้เด็กแต่ละคนเรียนรู้ที่จะดำรงอยู่ในสังคมได้อย่างปกติสุข นอกจากนี้ Davis, Langone, & Malone (1996); Arthur, Bochner, & Butterfield (1999); Bricker (1995) อ้างถึงใน Hestenes & Carroll, 2000); Hwang & Hughes (2000); Berk (2002) ยังพบว่าการเรียนรวมช่วยส่งเสริมและกระตุ้นพัฒนาการด้านต่างๆทั้งทางร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา และการสื่อสารให้กับเด็กทั้งสองกลุ่มเพิ่มขึ้น และจากการที่สังคมได้เปิดโอกาสให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมกับเด็กปกติเพิ่มขึ้น ผู้บริหารและครูในโรงเรียนหรือผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษควรทำการสังเกตพฤติกรรมว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ทางโรงเรียนรับเข้าไปเรียนรวมกับเด็กปกติได้รับการยอมรับจากเพื่อนในชั้นเรียนหรือไม่ และมีสาเหตุอะไรที่ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน เนื่องจากปัจจัยดังกล่าวมีความสำคัญต่อการประสบความสำเร็จในการเรียนรวม ซึ่งทักษะการมีความสามารถทางสังคมเป็นสิ่งที่ครู ผู้ปกครอง และบุคคลที่ทำงานเกี่ยวข้องกับเด็กจะต้องตระหนักว่าเป็นเรื่องที่มีความสำคัญมากกว่าการเน้นหรือดูเฉพาะความสามารถด้านวิชาการว่าเด็กจะเรียนหนังสือได้หรือไม่ เพราะความสามารถทางสังคมเป็นพื้นฐานสำคัญที่ช่วยส่งเสริมให้เด็กมีพัฒนาการในด้านต่างๆเพิ่มขึ้น (Siperstein, 1992 อ้างถึงใน Siperstein & Leffert, 1997; Hestenes & Carroll, 2000) นอกจากนี้การที่ผู้บริหารและครูมีความเข้าใจถึงความสามารถทางสังคมจะช่วยให้เข้าใจความสามารถของเด็กได้ดียิ่งขึ้น วิธีที่จะช่วยให้ผู้บริหารและครูในโรงเรียนทราบปัญหาข้างต้นได้คือ การศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่ง

จำเป็นต้องใช้หลายวิธีร่วมกันเพื่อให้เข้าใจความสามารถทางสังคมที่แท้จริงของเด็ก วิธีที่ใช้ได้แก่ การสังเกตโดยตรงจากครูในห้องเรียน การสังเกตภาคสนาม การประเมินจากเพื่อน ร่วมกับการทำ สังคมมิติ (Sociometry) การประเมินพฤติกรรมจากครูหรือพ่อแม่ (McConnell, 1999) หลังจากนั้น นำข้อมูลที่ได้มารวบรวมเพื่อหาแนวทางในการให้การกระตุ้นและส่งเสริมความสามารถทาง สังคมหรือนำมาประกอบการจัดทำแผนการศึกษารายบุคคล (Individual Education Program: IEP) ที่ครูสามารถนำปัญหาทั้งจุดเด่นและจุดด้อยของเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาจัดโปรแกรม ส่งเสริมทักษะในด้านต่างๆอันจะช่วยให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษประสบความสำเร็จในด้าน สังคมและการเรียนรวมในลำดับต่อมา นอกจากนี้ยังช่วยให้ผู้ทำงานเกี่ยวข้องกับเด็กและผู้ที่อยู่ ใกล้ชิดเด็ก เช่น นักจิตวิทยาพัฒนาการ นักกิจกรรมบำบัด นักฝึกพูด พ่อแม่ ได้ทราบว่าเด็กที่มีความ ต้องการพิเศษที่อยู่ในความดูแลของตนได้รับการยอมรับจากเพื่อนหรือไม่ และมีทักษะด้าน ใดที่เป็นอุปสรรคต่อการได้รับการยอมรับจากเพื่อน เพื่อที่ผู้บำบัดหรือผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กจะได้ สามารถฝึกและส่งเสริมทักษะที่เด็กบกพร่องได้ตั้งแต่ต้น ด้วยเหตุผลที่ว่า การให้การกระตุ้นและ ส่งเสริมพัฒนาการด้านดังกล่าวตั้งแต่เริ่มต้นมีอิทธิพลต่อการประสบความสำเร็จในการศึกษาและ พัฒนาการทางสังคม (Brown et al., 2001) นอกจากนี้ยังช่วยประหยัดเงิน และช่วยให้เด็กที่มีความ ต้องการพิเศษบางคนสามารถเรียนรวมกับเด็กปกติได้

ด้วยเหตุผลที่กล่าวมาข้างต้นทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาความสามารถทางสังคม ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนรวมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาล ในการศึกษา ครั้งนี้ผู้วิจัยได้ทดลองสำรวจดูโรงเรียนต่างๆทั้งของรัฐบาลและของเอกชนพบว่าเด็ก Autistic และ เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เป็นกลุ่มเด็กที่ได้รับการจัดให้เรียนรวมมากที่สุดจึง เลือกศึกษาเฉพาะเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่เรียนรวมกับเด็ก ปกติแบบเต็มเวลาในกรุงเทพมหานคร และเลือกศึกษาในระดับอนุบาลเนื่องจากอยู่ในช่วงที่กำลัง เรียนรู้ความสามารถทางสังคม (Walker, 2004) ถ้าเด็กไม่สามารถพัฒนาความสามารถทางสังคม ในช่วงวัยอนุบาล เด็กกลุ่มนี้จะเสี่ยงต่อการได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนในวัยเรียน ซึ่งจะส่งผลทาง ลบตามมา (Cook & Semmel, 1999; Flook, Repetti, & Ullman, 2005)

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

1. ความสามารถทางสังคม (Social competence)

1.1 ความหมาย

Odom & McConnell (1985 อ้างถึงใน McConnell, 1999) กล่าวว่าความสามารถ

ทางสังคมเป็นการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างตัวเด็กกับเด็กผู้อื่นหรือระหว่างตัวเด็กกับผู้ใหญ่ที่อาศัยอยู่ในสังคมที่เด็กอยู่ ส่วน Welsh & Bierman (2003) ได้กล่าวเพิ่มเติมว่าความสามารถทางสังคมเป็นเรื่องเกี่ยวกับทักษะทางสังคม อารมณ์ สติปัญญา และพฤติกรรม เพื่อให้ตนประสบความสำเร็จในการปรับตัวทางสังคม ส่วน Fabes & Martin (2003) ได้ให้ความหมายไว้ว่าความสามารถทางสังคมเป็นการกล่าวถึงความสามารถของเด็กที่มีพฤติกรรมทางสังคมได้เหมาะสมกับอายุและปราศจากอันตราย แนวคิดนี้เน้นเกี่ยวกับพัฒนาการว่าความสามารถทางสังคมเป็นส่วนหนึ่งของพัฒนาการที่เด็กแต่ละคนมีแต่มีไม่เท่ากัน ซึ่งความสามารถทางสังคมวัดโดยดูว่าเด็กได้รับการยอมรับจากเพื่อนหรือไม่และระดับของการได้รับการยอมรับจากเพื่อนจะต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่ไปทำอันตรายผู้อื่น เช่นเดียวกับ Guralnick (2001) ที่ระบุว่าความสามารถทางสังคมเป็นการแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อสถานการณ์ต่างๆได้อย่างเหมาะสมและมีความสามารถในการจัดการกับข้อขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สรุปได้ว่าความสามารถทางสังคมเป็นความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างตัวเด็กกับเพื่อนหรือระหว่างตัวเด็กกับครูในโรงเรียน และมีการแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อสถานการณ์ต่างๆได้อย่างเหมาะสม

1.2 ความแตกต่างระหว่างความสามารถทางสังคมและทักษะทางสังคม

DiSalvo & Oswald (2002); Lidz (2003); Welsh & Bierman (2003) ได้ชี้ให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างความสามารถทางสังคมและทักษะทางสังคม ดังนี้

ความสามารถทางสังคม (Social competence) เป็นการกล่าวถึงวิธีการกระทำ (How) และการปฏิบัติตัวหรือการแสดงออกของบุคคลในการทำกิจกรรมต่างๆในสังคม เป็นการสร้างและคงไว้ซึ่งคุณภาพและความสัมพันธ์ที่น่าพอใจ รวมทั้งวิธีการประเมินคุณภาพหรือความเหมาะสมในการกระทำและหลีกเลี่ยงการทำให้บุคคลอื่นเดือดร้อน นอกจากนี้ความสามารถทางสังคมยังหมายถึงรวมถึงทักษะทางสังคมของเด็กด้วย ขณะที่ทักษะทางสังคม (Social skill) เป็นการกล่าวถึงสิ่งที่จะต้องทำ (What) เป็นความสามารถเฉพาะในการแสดงหรือกระทำกิจกรรมต่างๆ ด้วยความสามารถให้เหมาะสมกับสถานการณ์และบุคคลที่มีปฏิสัมพันธ์ด้วย

1.3 ความสามารถทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล

เด็กวัยนี้เริ่มรู้จักคบเพื่อนวัยเดียวกัน รู้จักเล่นกับเพื่อน รู้จักปรับตัวให้เข้ากับเพื่อน และเริ่มเรียนรู้พฤติกรรมการเข้าร่วมกลุ่มทางสังคม สิ่งเหล่านี้ถือเป็นสัญญาณเบื้องต้นของการมีความสัมพันธ์กับเพื่อน ซึ่งประสบการณ์ทางสังคมในวัยนี้จะเป็นรากฐานที่สำคัญต่อพัฒนาการทางสังคมของเด็กในวัยต่อมา ได้รับการสนับสนุนจากผลการศึกษาของ Gershman & Hayes (1983 อ้างถึงใน Lindsey, 2002); Fabes & Martin (2003) พบว่าเด็กในวัยนี้เริ่มมีความสัมพันธ์กับเพื่อน ซึ่งความสัมพันธ์เบื้องต้นของเด็กมาจากการเล่นของเล่นที่ตนเองชอบและมีความสนใจ

ร่วมกันหรือเหมือนกันกับเพื่อน และ Feldman (1998) พบว่าเด็กในวัยนี้สามารถพูดถึงความสัมพันธ์กับเพื่อนได้ และความสัมพันธ์กับเพื่อนที่แท้จริงเกิดขึ้นในช่วงนี้ จะเห็นได้ชัดจากการเล่นร่วมกัน แม้ว่าเด็กวัยอนุบาลจะมีความสามารถทางสังคมน้อยกว่าเด็กประถมศึกษาในการแยกความแตกต่างระหว่างเพื่อนสนิท แต่เด็กวัยอนุบาลสามารถให้เหตุผลเฉพาะได้ว่าเหตุใดจึงไม่ยอมมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนคนนั้น แต่คนส่วนใหญ่มักเข้าใจผิดคิดว่าความสัมพันธ์กับเพื่อนจะมีความคงที่ในเด็กโตเท่านั้น (Furman & Bierman, 1984 อ้างถึงใน Lindsey, 2002) แต่ผลจากการศึกษาของ Howes (1988 อ้างถึงใน Lindsey, 2002) พบว่าเด็กเล็กสามารถพัฒนาและสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนได้อย่างมั่นคง ถ้าผู้ใหญ่เปิดโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กันและได้รับโอกาสในการฝึกทักษะต่างๆ เด็กจะสามารถรักษาความสัมพันธ์ที่มั่นคงกับเพื่อนไว้ได้ แต่อาจมีปัจจัยที่ทำให้เด็กในวัยอนุบาลไม่มีโอกาสในการรักษาความสัมพันธ์กับเพื่อนที่มั่นคงได้ เช่น การเปลี่ยนแปลงของสภาพแวดล้อมในแต่ละปี การย้ายโรงเรียน การย้ายห้องเรียน สิ่งดังกล่าวล้วนเป็นปัจจัยอย่างหนึ่งที่ทำให้คนส่วนใหญ่มองว่าเด็กในวัยนี้มีความสัมพันธ์ไม่คงที่ ทั้งๆที่เด็กในวัยนี้สามารถพัฒนาและรักษาความสัมพันธ์กับเพื่อนได้แล้ว (Dunn, 1993 อ้างถึงใน Lindsey, 2002) ซึ่งความสามารถของเด็กในวัยอนุบาลเป็นความสามารถในการริเริ่มและรักษาความสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งความสามารถทางสังคมเป็นงานพัฒนาการที่เด็กไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ แม้บางคนอาจจะมีพัฒนาการในด้านนี้ช้าก็ตาม (Hestenes & Carroll, 2000; Vygotsky, 1978 อ้างถึงใน Brown et al., 2001)

1.4 รูปแบบความสามารถทางสังคมของเด็ก

Dodge, Pettit, McClasky, & Brown (1986 อ้างถึงใน Frederickson & Turner, 2003) ได้เสนอรูปแบบความสามารถทางสังคมของเด็กว่าเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมและการรับรู้ รูปแบบนี้แสดงถึงความเกี่ยวเนื่องกันระหว่างเหตุและผลในการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม ดังนี้

ขั้นที่ 1 สถานการณ์ทางสังคม เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการชี้แนะหรือเป็นสิ่งที่กระตุ้นการรับรู้ของเด็ก รวมทั้งการพิจารณาเกี่ยวกับพฤติกรรมของตนเองและของผู้อื่น ซึ่งบุคคลต้องรู้สถานการณ์ว่าตนจะทำอะไร และสามารถอ่านสถานการณ์ทางสังคมได้อย่างถูกต้องว่าจะเกิดอะไรขึ้น แล้วบุคคลจึงปรับพฤติกรรมของตนเองให้สอดคล้องกับสถานการณ์

ขั้นที่ 2 การรับรู้ของเด็กและความเข้าใจ การรับรู้เป็นจุดเด่นในขั้นนี้ เช่น การเข้าใจและการรับรู้ถึงสถานการณ์ทางสังคม รวมทั้งทักษะของตนเองในการเลือกแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมในการแก้ไขปัญหา ผลจากการศึกษาของ Dodge, Murphy, & Buchsbaum (1984 อ้างถึงใน Frederickson & Turner, 2003) พบว่าเด็กอายุ 5 – 10 ขวบ ที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน อาจมีสาเหตุมาจากเพื่อนร่วมห้องรับรู้ถึงการแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของเด็ก นอกจากนี้ยัง

พบว่า การรับรู้และความเข้าใจของเด็กยังเป็นตัวตัดสินในการแสดงพฤติกรรมต่อสถานการณ์ทางสังคมของเด็กด้วย

ขั้นที่ 3 พฤติกรรมทางสังคมของเด็ก การเลือกสรรพฤติกรรมที่แสดงออกได้อย่างคล่องแคล่วหรือไม่คล่องแคล่วเกิดขึ้นในขั้นนี้ การที่เด็กจะได้รับการยอมรับหรือได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนขึ้นอยู่กับความดีความของเพื่อนในห้วงเกี่ยวกับพฤติกรรมทางสังคมที่เด็กแสดงออก ซึ่งการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันกับเพื่อนเป็นตัวให้ข้อมูลป้อนกลับในการแสดงพฤติกรรมของเด็ก ทำให้เด็กเรียนรู้ว่าการแสดงพฤติกรรมแบบใดจะได้รับการยอมรับจากเพื่อนและการแสดงพฤติกรรมแบบใดที่เพื่อนไม่ชอบ

ขั้นที่ 4 การรับรู้ของเด็กคนอื่นและการพิจารณาเกี่ยวกับตัวเด็ก การได้รับข้อมูลป้อนกลับถึงการแสดงพฤติกรรมทางสังคมของเด็กขึ้นอยู่กับความรู้ของเด็กคนอื่นและการพิจารณาเกี่ยวกับตัวเด็ก จากการศึกษาของ Graham (1997 อ้างถึงใน Frederickson & Turner, 2003) พบว่าถ้าเด็กแสดงความเป็นมิตร ความเห็นอกเห็นใจซึ่งกันและกัน เด็กกลุ่มนี้จะได้รับการยอมรับ และถ้าเด็กแสดงพฤติกรรมโกรธ ก้าวร้าว เด็กจะได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน สิ่งเหล่านี้ถือเป็นข้อมูลป้อนกลับที่เด็กได้รับจากเพื่อน

ขั้นที่ 5 พฤติกรรมทางสังคมของเด็กคนอื่น พฤติกรรมของกลุ่มเพื่อนที่โต้ตอบหรือปฏิบัติที่เพื่อนได้กลับเป็นตัวชี้้นำถึงการแสดงพฤติกรรมของเด็กในสถานการณ์ทางสังคมว่า พฤติกรรมที่เด็กแสดงออกได้รับการยอมรับจากเพื่อนหรือไม่



ภาพที่ 1 รูปแบบความสามารถทางสังคมของเด็ก (Frederickson & Turner, 2003)

1.5 ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสามารถทางสังคม

Fabes & Martin (2003) ได้แยกปัจจัยที่ส่งผลต่อความสามารถทางสังคม ไว้ดังนี้

1.5.1 การควบคุมตนเองและการปรับตัว เด็กที่มีความสามารถทางสังคมสามารถปรับตัวได้เหมาะสมกับสถานการณ์ ควบคุมอารมณ์ได้ดี และมีทักษะทางสังคมดีกว่าเด็กที่มีปัญหาในการควบคุมอารมณ์ของตนเอง

1.5.2 การอบรมเลี้ยงดู Lidz (2003) ศึกษาพบว่าความผูกพันทางบวกและรูปแบบการเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยเป็นปัจจัยที่ส่งเสริมให้เด็กมีความสามารถทางสังคม และผลการศึกษาของ Welsh & Bierman (2003) พบว่าเด็กที่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่จากพ่อแม่จะมีความผูกพันที่มั่นคง มีการแสดงพฤติกรรมทางบวก เด็กกลุ่มนี้จะได้รับความนิยมนและเป็นมิตรจากเพื่อนมากกว่าเด็กที่พ่อแม่ใช้ความรุนแรงและลงโทษเด็ก ส่วนเด็กที่พ่อแม่ใช้ความรุนแรงพบว่าเด็กดังกล่าวมีความสามารถทางสังคมต่ำ เพราะเด็กมีความก้าวร้าวสูง ใช้ความรุนแรงในการเล่นกับเพื่อน ผลที่ตามมาคือเด็กมักได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน ได้รับการสนับสนุนจากผลการศึกษาของ Travillion & Snyder (1993 อ้างถึงใน Fabes & Martin, 2003) พบว่าเด็กที่พ่อแม่ไม่สนใจ ใช้ความรุนแรง และมีการลงโทษที่ไม่แน่นอน เป็นเหตุให้เด็กกลุ่มนี้มีแนวโน้มมีความสามารถทางสังคมต่ำ ส่วนเด็กที่มีความสามารถทางสังคมสูงพบว่ามีความสัมพันธ์กับรูปแบบการเลี้ยงดูที่พ่อแม่ให้การเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่และให้ความอบอุ่น

1.5.3 สภาพแวดล้อมที่เด็กอาศัยอยู่ เด็กที่มีความสามารถทางสังคมต่ำมักเป็นกลุ่มเด็กที่มีประสบการณ์ในชีวิตทางลบ เช่น พ่อแม่หย่าร้าง พ่อแม่ไม่สนใจในการอบรมเลี้ยงดูลูก รวมทั้งเด็กที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนส่วนใหญ่มักมาจากครอบครัวเดี่ยวที่มีเฉพาะพ่อแม่ลูกอาศัยอยู่ร่วมกัน ครอบครัวมีรายได้ต่ำ และมีความเครียดภายในครอบครัว

1.5.4 สภาพแวดล้อมในโรงเรียน มีผลต่อพัฒนาการของเด็กโดยเชื้อให้เด็กได้มีโอกาสมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลต่างๆ เช่น เพื่อนร่วมห้อง ครู นักเรียนรุ่นพี่ รุ่นน้อง ซึ่งการได้รับการยอมรับจากเพื่อนร่วมห้องมีความสำคัญมากและมีผลต่อพัฒนาการทางอารมณ์และสังคมของเด็ก

1.5.5 ความสัมพันธ์ระหว่างครูและเด็ก ครูนับเป็นบุคคลที่มีความสำคัญและช่วยส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ของเด็ก โดยที่ครูอาจมีการรับอุปการณ์ จัดสภาพแวดล้อม สร้างกฎระเบียบ มอบหมายบทบาทให้เหมาะสมกับการเรียนรู้ของเด็กให้มากที่สุด นอกจากนี้ครูยังมีอิทธิพลต่อความชอบและการรับรู้ของเด็กที่มีต่อเพื่อน และการให้ข้อมูลป้อนกลับของครูยังส่งผลต่อพฤติกรรมการได้รับการยอมรับจากเพื่อนของเด็ก

อิทธิพลของครูมีผลต่อเด็กมากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับปัจจัย ดังนี้

พฤติกรรมของเด็ก ครูโดยทั่วไปให้ความสนใจต่อเด็กนักเรียนที่แสดงพฤติกรรมทางบวก เช่น เด็กที่เชื่อฟังและทำตามคำสั่งของครู และไม่ให้ความสนใจต่อเด็กนักเรียนที่ก้าวร้าว ไม่เชื่อฟัง

ภูมิหลังทางเชื้อชาติ เศรษฐฐานะของนักเรียน เนื่องจากครูแต่ละคนมีทัศนคติต่อเด็กนักเรียนแตกต่างกัน เช่น ครูบางคนอาจไม่ชอบเด็กที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะยากจนหรือมีเชื้อชาติต่างจากครู ทำให้ครูมีการแสดงปฏิกิริยาหรือให้ความสนใจต่อเด็กต่างกัน

ความแตกต่างระหว่างเพศ ครูมีการปฏิบัติต่อเด็กหญิงและเด็กชายต่างกัน เช่น ครูจะให้ความสนใจและให้ความอิสระแก่เด็กชายมากกว่าเด็กหญิง

1.6 สถานภาพทางสังคม

ลักษณะและรูปแบบของพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมาก และมีอิทธิพลต่อสถานภาพทางสังคมของเด็กในกลุ่มเพื่อน

ในการศึกษาสถานภาพทางสังคมนักวิจัยได้ใช้สังคมมิติเป็นตัววัดสถานภาพทางสังคมของเด็กในกลุ่มเพื่อน โดยให้เด็กระบุว่าเพื่อนในห้องคนไหนที่ตนชอบหรืออยากเล่นด้วย และเพื่อนคนไหนที่ตนไม่ชอบหรือไม่อยากเล่นด้วยอย่างละ 3 คน เด็กทุกคนในห้องเรียนมีโอกาที่จะได้รับเลือกทุกคน (McConnell 1999; Phillipson, Bridges, & McLemore, 1999; Cilllessen & Bukowski, 2000 อ้างถึงใน Berk, 2002; Lidz, 2003)

Walker, Berthelsen, & Irving (2001); Berk (2002) ได้ทำการศึกษากำหนดสังคมมิติและแบ่งสถานภาพทางสังคมออกเป็น 4 กลุ่ม คือ เด็กที่ได้รับความนิยมจากเพื่อน (Popular children) เด็กที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน (Rejected children) เด็กที่มีลักษณะขัดแย้ง (Controversial children) และเด็กที่ถูกเพื่อนเพิกเฉยและไม่สนใจ (Neglect children) มีรายละเอียดดังนี้

1.6.1 การได้รับการยอมรับจากเพื่อน หมายถึงการได้รับความชื่นชมจากเพื่อนรุ่นราวคราวเดียวกัน (Lindsey, 2002) การได้รับการยอมรับจากเพื่อนแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ

1.6.1.1 เด็กที่ได้รับความนิยม (Popular children) หมายถึงเด็กที่เพื่อนระบุว่าอยากคบและเล่นด้วยมากและได้รับการระบุว่าเป็นคนน่าคบ (Berk, 2002; Owens, 2002; Lidz, 2003; Welsh & Bierman, 2003) จากการศึกษาของ Feldman (1998); Owens (2002) พบว่าเด็กที่ได้รับความนิยมส่วนใหญ่มีทักษะในการเข้าสังคมดี พูดจาสื่อสารได้เหมาะสมกับกาลเทศะ เข้าใจอารมณ์ความรู้สึกที่ผู้อื่นแสดงออก มีทักษะทางกีฬาดี มีความเป็นผู้นำ ทำตามกฎกติกา มีการแบ่งปัน และสามารถรักษาการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งเด็กที่ได้รับความนิยมส่วนใหญ่

มักจะได้รับการชื่นชมจากผู้ใหญ่ว่าสุภาพ ใจดี เก่งใจ คิดถึงผู้อื่น ไม่ใช่กำลัง ชอบช่วยเหลือ มีความเป็นมิตร ให้ความร่วมมือ เข้ากลุ่มร่วมกับเพื่อนๆ และไม่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าว และผลจากการศึกษาของ Bee (1997) พบว่านอกจากพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกจะมีผลต่อการได้รับการยอมรับจากเพื่อนแล้วลักษณะทางกายภาพก็มีผลต่อการได้รับการยอมรับจากเพื่อนเช่นกัน เช่น เด็กที่มีร่างกายใหญ่โต หน้าตาน่ารัก เด็กกลุ่มนี้มักได้รับความนิยม แต่ยังมีเด็กอีกกลุ่มที่ได้รับความนิยมจากเพื่อนแต่ไม่ได้รับคำชื่นชมจากผู้ใหญ่ เด็กกลุ่มนี้มีลักษณะเกรง ขอบวางอำนาจ ในปัจจุบันได้แบ่งเด็กที่ได้รับความนิยมออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่

1.6.1.1.1 *Popular - prosocial children* คือเด็กที่แสดงพฤติกรรมทางสังคมได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์และได้รับความนิยมจากเพื่อน เป็นเด็กที่มีความสามารถด้านการเรียนและด้านสังคม สามารถสื่อสารกับเพื่อนได้เหมาะสม มีความเป็นมิตร ให้ความร่วมมือ และไม่ขัดขวางหรือรบกวนสมาชิกในกลุ่ม (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993 อ้างถึงใน Berk, 2002)

1.6.1.1.2 *Popular – antisocial children* เป็นกลุ่มที่ประกอบด้วยเด็กผู้ชายที่หัวแข็ง มุทะลุ อาจมีทักษะในด้านกีฬา แต่เรียนไม่ดี เด็กกลุ่มนี้มีความก้าวร้าวสูง บ่อยครั้งมีการต่อสู้เป็นสาเหตุทำให้ผู้อื่นได้รับบาดเจ็บ และมักต่อต้านทำลายอำนาจของผู้ใหญ่ รวมทั้งไม่สนใจต่อการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวหรือพฤติกรรมที่ไม่เป็นที่ยอมรับของสังคมที่ตนแสดงออกไป (Berk, 2002)

1.6.2 เด็กที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน (Rejected children) หมายถึงเด็กที่เพื่อนระบุว่าอยากคบและอยากเล่นด้วยน้อยแต่ถูกเลือกว่าไม่น่าคบหรือเล่นด้วยมาก (Berk, 2002; Owens, 2002; Lidz, 2003; Welsh & Bierman, 2003) ผลจากการศึกษาของ Flook et al. (2005) พบว่าเด็กที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนและขาดการได้รับการยอมรับจากเพื่อน มักมีความรู้สึกโดดเดี่ยว ซึมเศร้า และแยกตัว อันนำไปสู่การมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เช่นเดียวกับผลจากการศึกษาของ Cook & Semmel (1999); Berk (2002); Walker (2004) พบว่าเด็กที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนหรือได้รับการยอมรับต่ำเป็นเวลานานมีปัจจัยเสี่ยงต่อการมีปัญหาด้านการปรับตัวในวัยต่อมา เช่น มีปัญหาการเรียน หนีเรียน มีพฤติกรรมต่อต้านสังคม ในระยะยาวมักต้องออกจากโรงเรียน เด็กกลุ่มนี้มีปัจจัยเสี่ยงสูงต่อการทำผิดกฎหมาย ถูกไล่ออกจากโรงเรียน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ มีประวัติในการทำงานไม่มีประสิทธิภาพ มีปัญหาการปรับตัว หรือมีปัญหาทางจิตเวช เพราะ Bee (1997) พบว่าเด็กกลุ่มนี้มักมีลักษณะก้าวร้าว ก่อวุ่น วิวาย ใช้อารมณ์หรือกำลังในการตัดสินข้อขัดแย้ง ไม่มีทักษะในการเล่น เกม มีทักษะสติปัญญาต่ำ ชอบออกคำสั่ง แสดงอารมณ์โกรธ ทำตัวเหมือนเด็ก ตาหนีผู้อื่น ไม่ให้ความร่วมมือ รบกวนเพื่อนขณะเล่น และไม่รู้จักผลัดเปลี่ยนกันเล่น พฤติกรรมเหล่านี้ล้วนเป็นพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสมที่

ส่งผลทำให้เด็กที่มีพฤติกรรมแบบนี้ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน นอกจากนี้ยังพบว่าเด็กที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนในวัยเด็กยังคงมีสถานะอยู่เช่นนั้นต่อไป หากไม่ได้รับการแก้ไขปัญหาหรือสาเหตุที่ทำให้ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน

Bee (1997); DeHart et al. (2000); Walker (2004) พบว่าการได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนมักเกิดจากพฤติกรรมทางสังคม ส่วนรูปร่างหน้าตา พฤติกรรมแปลกๆ ปัญหาการเรียน การไม่มีความสามารถทางกีฬา และการแยกตัวเนื่องจากเข้ากลุ่มไม่ได้อาจมีส่วนบ้าง แต่เหตุผลสำคัญที่พบบ่อยที่สุดของการได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนคือ พฤติกรรมก้าวร้าว และเด็กที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนมักเป็นเด็กที่มีความสามารถทางสังคมต่ำ ในปัจจุบันได้แบ่งเด็กที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่

1.6.2.1 *Rejected – aggressive children* เป็นกลุ่มเด็กที่มีปัญหาพฤติกรรมรุนแรง มีความขัดแย้งสูง ไม่อยู่หนึ่ง ขาดสมาธิ หุนหันพลันแล่น ไม่เป็นมิตร วุ่นวาย ไม่ให้ความร่วมมือ ขาดความเข้าใจทางสังคม แสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมทางสังคมน้อย ไม่รู้วิธีจัดการกับอารมณ์ที่เป็นลบด้วยวิธีที่เหมาะสม (Dekovic & Gerris, 1994 อ้างถึงใน Berk, 2002; Bee, 1997)

1.6.2.2 *Rejected – withdrawn children* เป็นกลุ่มเด็กที่มีลักษณะเฉื่อย ชุ่มง่อม ขาดความมั่นใจในตัวเอง รวมทั้งไม่สามารถควบคุมอารมณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีความวิตกกังวลทางสังคม แยกตัวจากการทำกิจกรรมทางสังคม ผลที่ตามมาคือเด็กกลุ่มนี้มักมีความรู้สึกท้อแท้ แยกตัว รู้สึกโดดเดี่ยว ไม่มีความสุข มีความภูมิใจในตนเองต่ำ ซึมเศร้า มีปัญหาทางอารมณ์ เนื่องจากมีพฤติกรรมทางสังคมไม่เหมาะสม รวมทั้งเด็กกลุ่มนี้มักเสี่ยงต่อการถูกทำร้ายจากพวกอันธพาล (Ladd & Burgess, 1999 อ้างถึงใน Berk, 2002; Walker, 2004)

1.6.3 *เด็กที่มีลักษณะขัดแย้ง (Controversial children)* หมายถึงเด็กที่เพื่อนระบุว่าอยากคบและเล่นด้วยมากเท่ากับไม่อยากคบหรือไม่เล่นด้วย เด็กกลุ่มนี้มีลักษณะการ แสดงออกทางสังคมแบบผสม บางครั้งดี บางครั้งไม่ดี สถานะทางสังคมของเด็กกลุ่มนี้เปลี่ยนแปลงตลอด โดยเด็กในกลุ่มนี้มักแสดงทั้งพฤติกรรมให้ความร่วมมือ เป็นผู้นำ ร่วมกับ พฤติกรรมก้าวร้าว และวุ่นวายพร้อมกัน (Berk, 2002; Owens, 2002; Walker, 2004)

1.6.4 *เด็กที่ถูกเพื่อนเพิกเฉยไม่สนใจ (Neglected children)* หมายถึงเด็กที่เพื่อนระบุว่าอยากคบและเล่นด้วยน้อยและไม่น่าคบหรือเล่นด้วยน้อยเช่นกัน เป็นเด็กที่ไม่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนเลยที่เดียวหรือได้รับความสนใจจากเพื่อนเพียงเล็กน้อย (DeHart et al. 2000; Berk, 2002; Owens, 2002; Lidz, 2003; Welsh & Bierman, 2003) เด็กกลุ่มนี้มักซื่อๆ และแยกตัว เป็นเด็กที่ไม่ค่อยพูด พบว่าเด็กที่ถูกเพื่อนเพิกเฉยไม่ใช่เด็กที่ขาดทักษะทางสังคม แต่เด็กกลุ่มนี้มีความรู้สึกโดดเดี่ยวหรือมีพฤติกรรมแยกตัว ไม่มั่นใจในตนเองทำให้ไม่ได้รับการยอมรับ

จากเพื่อนเท่าที่ควร อันเป็นผลมาจากความวิตกกังวลทางสังคมของตนเองและเชื่อว่าตนเองไม่มีทักษะทางสังคมมากกว่าการถูกเพื่อนขับออกจากกลุ่มหรือไม่ให้เข้ากลุ่มด้วย (Berk, 2002; Walker, 2004) แต่ไม่มีปัญหาในระยะยาว เด็กกลุ่มนี้ไม่ได้ขาดทักษะทางสังคม ไม่มีรายงานว่าเด็กกลุ่มนี้มีความรู้สึกว่าเหวหรือไม่มีความสุขเกี่ยวกับการดำรงชีวิตในสังคม และพบว่าแม่เด็กที่ถูกเพื่อนเพิกเฉยหรือแยกตัวจะมีความรู้สึกโดดเดี่ยวบ้างแต่ไม่เท่ากับเด็กที่ได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน กล่าวคือเด็กกลุ่มนี้จะได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนน้อยกว่าเด็กที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว และไม่ค่อยได้รับการยอมรับจากเพื่อนเท่าที่ควร เป็นเหตุให้เด็กต้องเล่นตามลำพังหรืออยู่คนเดียว ทำให้เพื่อนจำไม่ได้ (Bee, 1997) ได้รับการสนับสนุนจากผลการศึกษาของ Owens (2002) ที่พบว่าเด็กที่มีพฤติกรรมเล่นคนเดียว แยกตัว หลีกเลี่ยงการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน มักมีสถานภาพทางสังคมและความสามารถทางสังคมต่ำ

1.7 สถานภาพทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

Siperstein & Leffert (1997); Crane (2002); Walker (2004) พบว่าลักษณะของพฤติกรรมที่แสดงออกมีผลต่อการได้รับการยอมรับจากเพื่อน จากการศึกษาของ Siperstein & Leffert (1997) พบว่าสถานภาพทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติมีแนวทางเหมือนกันคือ หากเด็กมีพฤติกรรมทางสังคมไม่เหมาะสมเด็กจะได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน และหากเด็กแสดงพฤติกรรมทางสังคมเหมาะสมเด็กจะได้รับการยอมรับจากเพื่อน นอกจากนี้ Van den Oord, Rispen, Goudena, & Vermande (2000); Brown, et al. (2001); Owens (2002); Walker (2004) พบว่ารูปแบบของพฤติกรรมมีผลต่อสถานภาพทางสังคมของเด็กในหมู่เพื่อน เช่น พฤติกรรมก้าวร้าว วุ่นวาย ต่อต้าน พุดมาก เข้ากลุ่มน้อย แยกตัวเล่นคนเดียว ไม่อยู่นิ่ง และชอบโต้แย้ง สัมพันธ์กับการได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน ขณะที่เด็กที่มีพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม เช่น ให้ความร่วมมือ แบ่งปัน ช่วยเหลือ สัมพันธ์กับการได้รับการยอมรับจากเพื่อน ส่วนความดึงดูดทางกายภาพไม่มีความสำคัญสำหรับเด็กในการได้รับการยอมรับจากเพื่อน แต่ทำให้เด็กได้รับความนิยมนจากเพื่อน

Davis et al. (1996); Guralnick (2001); Berk (2002); Fabes & Martin (2003) พบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมักได้รับการยอมรับน้อยและได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนมาก จากการศึกษาของ Davis et al. (1996); Diamond & Innes (2001) พบว่าเด็กปกติชอบเล่นกับเด็กปกติ และเด็กที่มีความต้องการพิเศษชอบเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือเล่นกับผู้ใหญ่ และจากการศึกษาของ Guralnick et al. (1996); Brown et al. (1999); Hestenes & Carroll (2000) ที่พบว่าเด็กปกติมักเข้ากลุ่มเล่นกับเด็กปกติมากกว่า ขณะที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษมักแยกตัวอยู่คนเดียวในช่วงทำกิจกรรม เพราะจากการศึกษาของ Hestenes & Carroll (2000) พบว่าสาเหตุที่ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับเลือกเล่นจากเด็กปกติบ่อย เนื่องจาก

อัตราส่วนของเด็กปกติในห้องเรียนรวมมีมากเกินไปทำให้เด็กปกติสนใจที่จะเล่นกับเด็กปกติมากกว่าที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ นอกจากนี้ในการศึกษาของ Cook (2001) พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องระดับเล็กน้อย (Mild disability หรือ Higher functioning) ได้รับการเสนอชื่ออยู่ในกลุ่มได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนน้อย เนื่องจากไม่ก่อปัญหาในห้องเรียน รวมทั้งไม่มีความแตกต่างจากเพื่อนปกติ และพบว่าเด็กที่มีความบกพร่องระดับเล็กน้อย (Mild) จะปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนปกติมากกว่าเด็กที่มีความบกพร่องระดับรุนแรง (Severe) ในทางกลับกันการศึกษาของ Cook & Semmel (1999) พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องระดับรุนแรง (Severe) กลับได้รับการยอมรับมากกว่าเด็กที่มีความบกพร่องระดับเล็กน้อย (Mild) เนื่องจากเด็กปกติมองเห็นความบกพร่องของเด็กที่มีความบกพร่องระดับรุนแรง (Severe) ได้ชัด ส่วนเด็กที่มีความบกพร่องระดับเล็กน้อย (Mild) ทำให้เด็กปกติมองไม่เห็นความแตกต่าง เนื่องจากเด็กในวัยนี้ยังไม่สามารถมองเห็นไปถึงความบกพร่องทางด้านอารมณ์ต้องรอจนถึงวัยเรียนจึงจะสามารถแยกได้ นอกจากนี้ยังพบว่าการที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษเล่นกับเพื่อนน้อยหรือเล่นคนเดียวมากกว่าเข้ากลุ่ม ทำให้เด็กกลุ่มนี้ได้รับการยอมรับต่ำ ได้รับการสนับสนุนโดยการศึกษาของ Guralnick & Groom (1988 อ้างถึงใน Hestenes & Carroll, 2000); Guralnick et al. (1996); Fabes & Martin (2003); Rubin (1993 อ้างถึงใน Spinrad, Eisenberg, Harris, Hanish, Fabes, Kupanoff, Ringwald, & Holmes, 2004) ที่พบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมักมีพฤติกรรมแยกตัวทางสังคม อาจมีสาเหตุเนื่องจากเด็กขาดทักษะในการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน เด็กจึงเสี่ยงที่จะมีปฏิสัมพันธ์หรือเด็กได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน อันนำไปสู่การแยกตัวทางสังคมที่จะส่งผลทางลบตามมา

1.7.1 สถานภาพทางสังคมของเด็ก Autistic

จากการศึกษาพบว่าเด็ก Autistic ปรารถนาที่จะมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม แต่ขาดทักษะที่จำเป็น เพราะเด็ก Autistic มักแสดงพฤติกรรมซ้ำๆ พุดซ้ำๆ มีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น เล่นนิ้ว สะบัดมือไปมา ใช้การสบตาน้อย ไม่มองหน้าผู้ที่มีปฏิสัมพันธ์ ใช้ภาษาในการสื่อสารและแสดงท่าทางในการมีส่วนร่วมน้อย หรือมีพฤติกรรมซีไปที่วัตถุหรือสิ่งที่ตนสนใจมากกว่าการพูดบอก มีภาษาและทักษะทางสังคมล่าช้า (ขาดการเริ่มต้นและรักษาความสัมพันธ์กับเพื่อน ขาดกลวิธีในการสนทนา รวมทั้งขาดความเข้าใจถึงความคิดของผู้อื่น) ซึ่งเป็นลักษณะที่เห็นได้ชัดในเด็ก Autistic (Hwang & Hughes, 2000; Gutstein & Whitney, 2002) จากการศึกษาของ Sawyer, Luiselli, Ricciardi, & Gower (2005) พบว่าเด็ก Autistic มีความลำบากในการเรียนรู้ทักษะทางสังคม เช่น การพัฒนาพฤติกรรมการเล่น ทำให้เด็ก Autistic มีปัจจัยเสี่ยงเพิ่มขึ้นต่อการได้รับการยอมรับทางสังคมต่ำ นอกจากนี้ Hunt & Marshall (1999) ได้พบว่าจากการที่เด็ก Autistic มีพฤติกรรมไม่สมวัย มีความอดทนต่ำต่อความคับข้องใจ ร้องไห้ง่าย และมีพฤติกรรมทางสังคมไม่เหมาะสมทำให้เพื่อนรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างตนเองกับเด็ก Autistic เป็นเหตุให้เด็ก

ปกติมีปฏิสัมพันธ์ด้วยน้อย เช่นเดียวกับการศึกษาของ Lee & Odom (1996) พบว่าเด็ก Autistic ส่วนมากมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมน้อย (เริ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนไม่บ่อยและหลีกเลี่ยงการติดต่อทางสังคม) และจากการศึกษาของ Wolfberb & Schuler (1993 อ้างถึงใน DiSalvo & Oswald, 2002) ซึ่งได้ศึกษาการเข้ากลุ่มเล่นกับเพื่อนของเด็ก Autistic พบว่าเด็ก Autistic ทั้ง 7 คน มีพฤติกรรมการเล่นอย่างเหมาะสมน้อย เล่นแต่ของเล่นเดิมๆ และมีภาษาพูดน้อย ทำให้ได้รับการยอมรับจากเพื่อนต่ำ แต่การศึกษาของ Roeyers (1996 อ้างถึงใน DiSalvo & Oswald, 2002) ได้ศึกษาผลกระทบจากการเข้ากลุ่มเล่นของเด็ก Autistic อายุ 5 - 13 ปี พบว่าการฝึกให้เด็ก Autistic มีทักษะทางสังคมช่วยทำให้เด็ก Autistic มีพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม มีภาษาพูด ภาษาท่าทางในการสื่อสาร การสบตา และร่วมทำกิจกรรมกับผู้อื่นเพิ่มขึ้น และจากการศึกษาของ Lee & Odom (1996) ที่พบว่าเด็ก Autistic มีพฤติกรรมซ้ำๆลดลงเมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับคนรอบข้าง หากได้รับการส่งเสริมและกระตุ้นที่เหมาะสมจากคนรอบข้างตั้งแต่วัยเด็ก

1.7.2 สถานภาพทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

จากการศึกษาของ Hunt & Marshall (1999); Crane (2002) พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ต้องการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ต้องการมีเพื่อน มีความสนใจอยากทำกิจกรรม อยากเล่น ต้องการได้รับการยอมรับเหมือนเด็กทั่วไป แต่เนื่องจากเด็กกลุ่มนี้มีทักษะการเคลื่อนไหวล่าช้า (Delay) มีความลำบากในการสื่อสาร มีคำศัพท์จำกัด มีปัญหาในการพูดขาดทักษะในการแสดงพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม มีช่วงความสนใจสั้นกว่าเด็กปกติในวัยเดียวกันและมีปัญหาสุขภาพ โดยเฉพาะเด็ก Down syndrome มักมีปัญหาโรคหัวใจ ซึ่งเป็นปัญหาที่พบได้บ่อยในเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จึงส่งผลทำให้เด็กกลุ่มนี้ได้รับการยอมรับทางสังคมต่ำ เนื่องจากผลการศึกษาของ Freeman & Alkin (2000) ได้พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ได้รับการยอมรับทางสังคมต่ำ เพราะมีความสามารถทางสังคมต่ำ (พัฒนาการล่าช้าในด้านภาษา ช่วยเหลือตนเองได้น้อย และขาดทักษะในการแก้ไขปัญหา) จึงส่งผลต่อการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น นอกจากนี้ Hunt & Marshall (1999); Crane (2002) ได้พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ในวัยอนุบาล มักเล่นคนเดียวหรือเล่นอยู่ห่างๆ เด็กคนอื่นแต่ไม่เข้าร่วมเล่นด้วย มีพฤติกรรมการปรับตัวไม่เหมาะสม เช่น เล่นนิ้ว สะบัดมือไปมา แสดงความก้าวร้าว เช่น ทำร้ายร่างกายตนเองและผู้อื่น พฤติกรรมเหล่านี้ไม่ได้เกิดแต่ในเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เท่านั้น ในเด็กที่มีความต้องการพิเศษกลุ่มอื่นๆก็อาจพบได้เช่นกัน ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวมีแนวโน้มไปจำกัดการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม อันส่งผลต่อการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น

1.8 องค์ประกอบของความสามารถทางสังคม ประกอบด้วย

1.8.1 การริเริ่มการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เป็นทักษะเบื้องต้นสำหรับการมีความสามารถทางสังคม เนื่องจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นตัวชี้หน้าที่เด็กได้รับการยอมรับจากเพื่อนหรือไม่ เด็กที่มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เหมาะสมจะได้รับการยอมรับจากเพื่อนมากกว่าเด็กที่มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมไม่เหมาะสม และเด็กที่มีความสามารถทางสังคมสูงจะริเริ่มสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นได้ง่ายกว่าเด็กที่มีความสามารถทางสังคมต่ำ (Lidz, 2003)

1.8.2 การรักษาการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เมื่อเด็กที่มีความสามารถทางสังคมสามารถสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้แล้ว ขั้นตอนต่อไปเด็กจะพยายามรักษาสัมพันธ์ภาพทางสังคมไว้ จากการศึกษาของ DeHart et al. (2000) พบว่าเด็กอายุ 4 ขวบ สามารถรักษาและคงไว้ซึ่งความสัมพันธ์กับเพื่อนได้ นอกจากนี้ยังพบว่าเพื่อนเป็นแรงจูงใจที่สำคัญในการรักษาและคงไว้ซึ่งการมีความสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กกับเพื่อน

1.8.3 การจัดการกับความขัดแย้ง เด็กที่มีความสามารถทางสังคมสูงจะจัดการกับความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพด้วยการไม่ใช้กำลังและไม่ทำลายความสัมพันธ์ ในทางตรงข้ามเด็กที่มีความสามารถทางสังคมต่ำจะแก้ไขปัญหาหรือข้อขัดแย้งโดยการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว เช่น ต่อบุ้ง ขว้างปาข้าวของ พุดจาไม่ไพเราะ โวยวาย ใช้อารมณ์ในการแก้ไขปัญหา หรือเก็บกดความโกรธ เช่น ไม่พูดกับใคร อีกทั้งไม่สามารถหาวิธีจัดการกับความขัดแย้งได้อย่างเหมาะสม (Murphy & Eisenberg, 1996 อ้างถึงใน Welsh & Bierman, 2003; Fabes & Martin, 2003)

1.8.4 การสื่อสารหรือการสื่อความหมาย จากการศึกษาของ Lee et al. (2003); Lidz (2003) พบว่าการสื่อสารมีความสำคัญต่อการสร้างความสัมพันธ์ เนื่องจากในการทำกิจกรรมต่างๆร่วมกัน เด็กจำเป็นต้องมีการปรึกษาหารือแบ่งงานกันทำ หากเด็กไม่สามารถสื่อสารและไม่เข้าใจคำพูดของผู้อื่น อาจทำให้เกิดความยุ่งยากในการเข้ากลุ่มกับเพื่อนรวมทั้งอาจได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนในการเข้ากลุ่ม ส่วนเด็กที่มีความสามารถทางสังคมสูงมักมีทักษะในการสื่อสารดี สามารถสื่อความหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพรวมทั้งเป็นผู้ฟังที่ดี ด้วยเหตุที่ว่าการสื่อสารมีความสำคัญต่อความสามารถทางสังคม จึงเป็นเหตุให้เด็กที่มีความบกพร่องด้านการสื่อสารมีความสามารถทางสังคมต่ำและมีสัมพันธ์ภาพที่ไม่ดีกับเพื่อน อันเป็นอุปสรรคต่อการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน (Hwang & Hughes, 2000; Guralnick, Conner, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996 อ้างถึงใน Welsh & Bierman, 2003)

1.8.5 การปรับตัวและการจัดการกับอารมณ์ เด็กที่ปรับตัวและจัดการกับอารมณ์ได้ดีมักมีความสามารถทางสังคมสูงกว่าเด็กที่มีปัญหาในการจัดการกับอารมณ์ของตนเอง

1.9 การวัดความสามารถทางสังคม

สังคมมิติ (Sociometry) เป็นเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของเด็กในกลุ่มเพื่อนและบ่งบอกสถานภาพทางสังคมของเด็ก วิธีการนี้ทำให้ทราบว่าเด็กมีความสัมพันธ์กับเพื่อนในห้องเป็นอย่างไร ซึ่งข้อมูลทางสังคมมิติสามารถเก็บได้ตลอดเวลา (Van den Oord et al., 2000; Guralnick, 2001)

วิธีการวัดสังคมมิติมีหลายวิธี เช่น การใช้ครูเป็นผู้ประเมิน เพราะครูมีโอกาสในการสังเกตพฤติกรรมของเด็กในสถานการณ์ที่หลากหลาย โดยที่ครูทำการประเมินนักเรียนทีละคนในห้องเรียน การประเมินของครูมีประโยชน์ต่อการวัดความสามารถทางสังคม แต่ในบางครั้งครูบางคนอาจประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กแต่ละคนที่ตอบสนองต่อตัวของครูเองไม่ใช่กับเพื่อนๆ ด้วยเหตุนี้จึงได้มีการประเมินเพิ่มเติมนอกจากการประเมินจากครู โดยที่ให้นักเรียนที่เป็นเพื่อนร่วมห้องมีส่วนร่วมในการประเมินจึงได้มีการนำสังคมมิติ (Sociometry) มาใช้เพื่อวัดสถานภาพทางสังคมของเด็ก (DeHart et al., 2000; Berk, 2002) แต่การวัดความสามารถทางสังคมไม่ใช่เรื่องง่าย ไม่สามารถวัดโดยการนับจำนวนการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนเพราะการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนจำนวนมากไม่ได้เป็นตัวบ่งบอกถึงการมีความสามารถทางสังคม ในการวัดสังคมมิติของเด็กวัยอนุบาลครูจะถามเด็กว่า “เพื่อนในห้องคนไหนที่หนูชอบเล่นด้วย” (การได้รับการยอมรับ) และ “เพื่อนคนไหนที่หนูไม่ชอบเล่นด้วย” (การได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน) หรือใช้มาตรวัดชอบมากถึงชอบน้อย (Cillessen & Bukowski, 2000 อ้างถึงใน Berk, 2002) ร่วมกับการสัมภาษณ์เด็ก การสังเกตโดยตรง และครูเป็นผู้ประเมินร่วมด้วย ส่วนการที่จะเข้าใจความสามารถทางสังคมของเด็กได้อย่างแท้จริงต้องใช้วิธีการสังเกตเด็ก ซึ่งมีความหลากหลายในการสังเกต เช่น นักวิจัยบางคนสังเกตจากรูปแบบการเล่นว่าเด็กเล่นคนเดียว (Solitary play) เล่นแบบต่างคนต่างเล่น (Parallel play) หรือเล่นร่วมกัน (Cooperative play) นักวิจัยบางคนเน้นที่การแสดงออกทางอารมณ์และลักษณะการริเริ่มการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน บางคนเน้นที่อัตราที่เด็กได้รับความสนใจจากเพื่อน ถ้าเด็กคนไหนได้รับความสนใจจากเพื่อนสูงแสดงว่าเป็นคนที่มีความสามารถทางสังคมสูง (DeHart et al., 2000)

จะเห็นได้ว่ามีวิธีการที่หลากหลายในการวัดความสามารถทางสังคม ซึ่งครูเป็นผู้ที่มีโอกาสในการสังเกตการปฏิสัมพันธ์ของเด็กกับเพื่อนๆ ได้ในหลายสถานการณ์ เช่น ในสนามเด็กเล่น ในห้องเรียน ในช่วงพักกลางวัน ว่าเด็กมีการปฏิบัติต่อเพื่อนอย่างไรและเพื่อนปฏิบัติต่อเด็กอย่างไร แต่ครูและพ่อแม่อาจจะไม่ใช่แหล่งข้อมูลที่ดีที่สุดถึงปัญหาของเด็กกับเพื่อน วิธีหนึ่งที่จะทำให้เราได้ข้อมูลคือ การทำสังคมมิติจากเพื่อนร่วมห้อง ซึ่งมีความชัดเจนมากกว่าพ่อแม่หรือครูรายงาน และทำให้ผู้วิจัยทราบข้อมูลเกี่ยวกับเหตุผลที่เพื่อนชอบหรือไม่ชอบเล่นด้วย (Welsh & Bierman, 2003) ดังนั้นในการศึกษาเกี่ยวกับความสามารถทางสังคมของเด็กจึงใช้การวัดทาง

สังคมมีติ ร่วมกับการสังเกตพฤติกรรมทั้งในห้องเรียนและในสนามเด็กเล่น โดยทำการสังเกตหรือประเมินโดยผู้วิจัย ครูหรือพ่อแม่ แล้วนำข้อมูลที่ได้จากแต่ละแหล่งมาทำการรวบรวมและสรุปถึงความสามารถทางสังคมของเด็ก

2. เด็กที่มีความต้องการพิเศษ

เด็กที่มีความต้องการพิเศษตรงกับคำภาษาอังกฤษว่า “Children with special needs” มีหลายประเภท ในแต่ละประเภทมีความรุนแรงมากน้อยแตกต่างกัน ซึ่ง Kirk, Gallagher & Anastasiow (2000); Kauffman & Hallahan (2003) ได้กล่าวถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษว่าเป็นกลุ่มเด็กที่มีลักษณะทางกายภาพ สติปัญญา สังคม อารมณ์ ภาษา หรือพฤติกรรม แตกต่างไปจากเด็กปกติ ซึ่งความแตกต่างดังกล่าวส่งผลกระทบต่อพัฒนาการด้านต่างๆ เช่น เด็กที่มีความต้องการพิเศษบางคนสามารถเรียนรู้สิ่งต่างๆได้เหมือนเด็กในวัยเดียวกันแต่ไม่สามารถมองเห็นหรือได้ยิน บางคนมีพัฒนาการทางร่างกายปกติแต่ไม่สามารถมีความสัมพันธ์ทางสังคมได้ และในปัจจุบันได้มีการจัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษออกเป็นกลุ่มต่างๆดังนี้ (Friend & Bursuck, 2002)

เด็กปัญญาเลิศ

เด็กพิการซ้ำซ้อน

เด็ก Autistic

เด็กที่ด้อยทางภาษา

เด็กที่มีความบกพร่องด้านร่างกาย

เด็กที่มีความบกพร่องด้านการเรียน

เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

เด็กที่มีความบกพร่องด้านอารมณ์หรือพฤติกรรม

เด็กที่มีความบกพร่องด้านการได้ยิน (ทั้งหูตึง และหูหนวก)

เด็กที่มีความบกพร่องด้านสายตา (ทั้งเห็นบ้างบางส่วน และบอดสนิท)

อื่นๆ เช่น เด็กที่เจ็บป่วยอยู่ในโรงพยาบาล

ในที่นี้ผู้วิจัยจะกล่าวในรายละเอียดเฉพาะเด็ก 2 กลุ่มที่ได้รับการคัดเลือกเพื่อทำการวิจัยเท่านั้น คือ เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ดังต่อไปนี้

2.1 เด็ก Autistic

2.1.1 คำจำกัดความ

จิตแพทย์เด็ก Leo Kanner (1943 อ้างถึงใน DeHart et al., 2000) ได้พบเด็กจำนวน 11 คน มีอาการพูดเลียนเสียง พูดซ้ำ สื่อสารไม่เข้าใจ ไม่ชอบการเปลี่ยนแปลง มีพฤติกรรมซ้ำๆ ไม่สนใจใคร เล่นไม่เป็น และได้ทำการศึกษาติดตามดูเป็นเวลา 5 ปี พบว่าเด็กกลุ่มนี้มีความ

แตกต่างจากเด็กที่มีความบกพร่องทางด้านสติปัญญา (MR) Kanner จึงเรียกเด็กกลุ่มนี้ว่า Autism ซึ่งแปลว่า แยกตัว อยู่ในโลกของตนเอง ต่อมา American Psychiatric Association (1994) ได้ให้คำจำกัดความเด็ก Autistic ว่าเป็นเด็กที่มีความผิดปกติทางพัฒนาการด้านสังคม ภาษา การสื่อความหมาย พฤติกรรม อารมณ์ และจินตนาการ อันมีสาเหตุมาจากการทำงานในหน้าที่บางส่วนของสมองผิดปกติไป และพบความผิดปกติก่อนอายุ 30 เดือน สอดคล้องกับเกณฑ์การวินิจฉัยมาตรฐานของสมาคมจิตแพทย์อเมริกา (Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders 4th edition, DSM - IV) ที่กำหนดว่าเด็ก Autistic เป็นกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการด้านการสื่อสารด้วยภาษาทั้งภาษาพูดและท่าทาง มีความผิดปกติในน้ำเสียง ด้านความสัมพันธ์กับผู้อื่น (ไม่สนใจผู้อื่น) มีพฤติกรรมซ้ำๆ และมักสังเกตเห็นอาการเหล่านี้ได้ชัดเจนตั้งแต่อายุ 3 ขวบ เช่นเดียวกับที่ Kirk et al. (2000) ที่ระบุว่าเด็ก Autistic เป็นเด็กที่มีการสูญเสียการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การสื่อสาร มีความสนใจจำกัด มีพฤติกรรมซ้ำๆ มีพฤติกรรมยึดติด ไม่สบตา ไม่มีการเล่นเชิงจินตนาการ ไม่สามารถมีปฏิสัมพันธ์หรือรักษาความสัมพันธ์ไว้ได้ มีความล่าช้าด้านภาษา มักใช้คำซ้ำๆ ขาดการแสดงพฤติกรรมทางสังคม ขาดการมีความสัมพันธ์กับเพื่อน ขาดการมีอารมณ์ร่วม และไม่ชอบการเปลี่ยนแปลง มักเกิดขึ้นในช่วง 3 ปีแรก

สรุปได้ว่า Autistic หรือ Autism เป็นคำที่ใช้เรียกพฤติกรรม หรืออาการที่เกิดขึ้นมีรากศัพท์มาจากภาษากรีกคำว่า Auto หรือ Self แปลว่า ตนเอง หมายถึงพฤติกรรมที่หมกมุ่นกับตัวเอง ไม่สนใจสิ่งแวดล้อม มีความผิดปกติในน้ำเสียง ในภาษาพูดและการใช้คำ มีพฤติกรรมเคลื่อนไหวร่างกายซ้ำๆ ไม่สบตา ไม่ชอบการเปลี่ยนแปลง ปรากฏให้เห็นในระยะ 3 ปีแรกของชีวิต ซึ่งเป็นผลมาจากความผิดปกติทางหน้าที่ของระบบประสาทบางส่วน

2.1.2 อธิบาย

หากใช้ข้อบ่งชี้จากลักษณะพฤติกรรมที่ผิดปกติของ Leo Kanner (1943 อ้างถึงใน DeHart et al., 2000) หรือข้อบ่งชี้ตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติของสมาคมจิตแพทย์อเมริกา ครั้งที่ 4 หรือ DSM - IV อาการ Autism พบในเด็กชายมากกว่าเด็กหญิงในอัตราส่วน 4 - 5 : 1 แต่เด็กหญิงมักมีอาการรุนแรงมากกว่าเด็กชาย

อาการ Autism เป็นกลุ่มอาการที่พบได้ในทุกเชื้อชาติ ทุกเศรษฐกิจสถานะในอัตราการเกิดที่ใกล้เคียงกัน ทุกศาสนา ทุกสังคมในทุกประเทศทั่วโลก (Wing, 2001)

2.1.3 สาเหตุ

ปัจจุบันยังไม่มีหลักฐานที่ชัดเจนถึงสาเหตุของการเกิดภาวะ Autism แต่มีข้อสันนิษฐานว่ามีปัจจัยหลายประการที่ส่งผลให้การทำงานของหน้าที่ต่างๆของสมองไม่สมบูรณ์ เช่น ความไม่สมดุลของสารเคมีในสมอง ความผิดปกติในการทำงานของสมอง การติดเชื้อมาระหว่างตั้งครรภ์หรือขณะคลอด สาเหตุของกลุ่มอาการนี้ยังไม่ทราบแน่นอน แต่สันนิษฐานว่าเกิดจาก

สาเหตุหลายอย่างร่วมกัน (สมภพ เรืองตระกูล, 2542; ชาญวิทย์ พรนภดล, 2546; DeHart et al., 2000; Oltmanns & Emery, 2001) สาเหตุที่สำคัญ คือ

2.1.3.1 พันธุกรรม ผลของการศึกษาประวัติครอบครัว คู่แฝด และโครโมโซม พบว่าอาการดังกล่าวมีสาเหตุจากพันธุกรรม โดยพบลักษณะสำคัญๆ ดังต่อไปนี้

2.1.3.1.1 ร้อยละ 2 – 6 ของพี่น้องมักมีอาการดังกล่าวด้วย และเมื่อนำมาเทียบกับอัตราการเกิดอาการนี้ในเด็กโดยทั่วไปแล้วพบว่าสูงกว่าอัตราที่พบในเด็กทั่วไปถึง 50 เท่า

2.1.3.1.2 จากการศึกษาคู่แฝด พบว่าคู่แฝดที่เกิดจากไข่ใบเดียวกัน ถ้าคนหนึ่งมีอาการ อีกคนมีโอกาสเป็นสูงถึงร้อยละ 36 – 60

2.1.3.1.3 ผู้ป่วยบางรายเป็นโรคทางพันธุกรรมชนิดอื่นร่วมด้วย เช่น Phenylketonuria, Fragile X syndrome

2.1.3.1.4 ในผู้ป่วย Rett's disorder พบว่าสาเหตุเกิดจากการกลายพันธุ์ของยีนที่อยู่บนโครโมโซม X ในเพศชาย หากมีความผิดปกติเกิดขึ้นจะทำให้ทารกเพศชายเสียชีวิตตั้งแต่อยู่ในครรภ์ แต่ทารกเพศหญิงอาจมีโอกาสมีชีวิตรอด เนื่องจากผู้หญิงมีโครโมโซม X 2 ตัว จึงเป็นคำอธิบายว่าเหตุใดจึงพบ Rett's disorder ในเด็กหญิงเท่านั้น

2.1.3.1.5 การวิจัยเพื่อหาความผิดปกติบนโครโมโซมที่เป็นสาเหตุของอาการ Autism ยังไม่ได้ข้อสรุปที่แน่ชัด แต่พบความผิดปกติอย่างน้อยแล้ว 6 ตำแหน่ง ซึ่งตำแหน่งที่น่าสนใจและพบความผิดปกติบ่อยที่สุดอยู่บนโครโมโซม 7q และ 16p นอกจากนี้ยังมีรายงานหลายฉบับพบว่ามี Deletions หรือ Duplications ของโครโมโซมตัวที่ 15 โดยเฉพาะที่ตำแหน่ง 15q

2.1.3.2 มารดามีโรคแทรกซ้อนก่อนคลอดและระหว่างคลอด พบว่าผู้ป่วยจำนวนมากเป็นโรคของสมองด้วย เช่น Cerebral palsy, Congenital Rubella, Toxoplasmosis, Tuberculous sclerosis, Cytomegalovirus, Infection, Lead, Encephalopathy meningitis, Encephalitis cerebral, Hemorrhage, Epilepsy โรคของสมองหรือโรคที่เป็นมาแต่กำเนิดดังกล่าวหลายโรคเป็นผลมาจากภาวะแทรกซ้อนของมารดาซึ่งเกิดก่อนคลอดและระหว่างคลอด รวมทั้งโรคแทรกซ้อนของเด็กแรกเกิดด้วย

2.1.3.3 ความผิดปกติของระบบภูมิคุ้มกัน ได้มีงานวิจัยพบว่าระบบภูมิคุ้มกันของเด็ก Autistic มีความผิดปกติหลายอย่าง เช่น เด็ก Autistic มีประสิทธิภาพของ Natural killer cell ลดลงชัดเจนถึงร้อยละ 40

2.1.3.4 ปัจจุบันเกี่ยวกับกายวิภาคของสมอง จากการตรวจ Magnet Resonance Imaging (MRI) พบว่าสมองของเด็ก Autistic มีขนาดใหญ่กว่าคนปกติ บริเวณที่มีขนาดใหญ่ขึ้น

ได้แก่ บริเวณ Occipital lobe, Parietal lobe, Temporal lobe และไม่พบว่ามีความต่างของขนาดที่บริเวณ Frontal lobe คำอธิบายเกี่ยวกับการเพิ่มขนาดของสมองของเด็ก Autistic ได้แก่ การเพิ่มขึ้นของการสร้างเซลล์ประสาท (Increased neurogenesis) การลดการตายของเซลล์ประสาท (Decreased neural death) และการเพิ่มขึ้นในส่วนอื่น ๆ ที่ไม่ใช่เซลล์ประสาท เช่น Glial cells หรือเส้นเลือด ขณะนี้ยังไม่ทราบแน่ชัดว่าการเพิ่มขึ้นของสมองในเด็ก Autistic เกี่ยวข้องอย่างไรกับอาการต่างๆของผู้ป่วย ยกเว้นความผิดปกติบริเวณ Temporal lobe เนื่องจากมีรายงานว่าในผู้ป่วยที่มีพยาธิสภาพบริเวณ Temporal lobe ถูกทำลายจากสาเหตุอื่นๆ บางรายมีอาการคล้ายกับอาการของผู้ป่วย Autism คือ มีการสูญเสียทักษะทางสังคม มีการเคลื่อนไหวซ้ำๆ สนใจสิ่งต่างๆเพียงไม่กี่อย่าง

จากการศึกษาทางพยาธิวิทยาหลังการตายของเนื้อสมอง (Postmortem neuropathological study) พบว่ามีความผิดปกติของการเคลื่อนย้ายของเซลล์สมอง (Abnormal neuronal cell migration) ในเนื้อสมองบริเวณ Limbic system และมีจำนวน Purkinje cells ใน Cerebellum ลดลงสัมพันธ์กับความบกพร่องด้านสมาธิ (Attention) การตื่นตัว (Arousal) และกระบวนการรับรู้ (Sensory processes) ความผิดปกติบริเวณ Limbic system อาจเกี่ยวข้องกับ ความผิดปกติในการรับรู้และแปรผลข้อมูล ส่วนความผิดปกติในบริเวณ Hippocampus อาจเกี่ยวข้องกับ ความผิดปกติทางอารมณ์ – สังคม และพฤติกรรมซ้ำๆ นอกจากนี้ได้มีรายงานว่าพบความผิดปกติของเนื้อสมองในตำแหน่งอื่นๆอีกหลายแห่ง เช่น Larger third ventricles, Smaller caudate, Cerebellar vermal hyperplasia or hypoplasia, Abnormal forebrain structure, Smaller right anterior cingulate gyrus และ Smaller parietal lobes

จากข้อมูลข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า ณ ปัจจุบันยังไม่สามารถระบุได้ว่าความผิดปกติในเนื้อสมองของผู้ป่วย Autism ที่แท้จริงเป็นอย่างไรและอยู่บริเวณใดแน่ แต่พอจะสรุปได้ว่ามีความผิดปกติอย่างแน่นอนในสมองของผู้ป่วย Autism ทั้งในระดับกายวิภาคและในระดับการทำงานของเซลล์ ความผิดปกตินี้ซับซ้อนและมีอยู่หลายตำแหน่งที่ยังคงต้องศึกษาและวิจัยต่อไป

2.1.4 เกณฑ์การวินิจฉัย Autistic

The Diagnosis & Statistical Manual, 4th Edition, 1994 (DSM - IV) ได้อธิบายลักษณะอาการไว้ สรุปสาระสำคัญได้ดังนี้

พบอาการ 6 ข้อ หรือมากกว่า 6 ข้อ จากข้อ 1 ข้อ 2 และข้อ 3 พบในข้อ 1 อย่างน้อย 2 ข้อย่อย และอย่างละ 1 ข้อย่อย จากข้อ 2 และข้อ 3

บกพร่องในการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ปรากฏให้เห็นอย่างน้อย 2 ข้อย่อย ดังต่อไปนี้

(a). ความบกพร่องในการแสดงออกถึงพฤติกรรมที่ไม่ใช้ภาษา เช่น การสบตา การแสดงออกทางสีหน้า

(b). ล้มเหลวในการพัฒนาความสัมพันธ์กับเพื่อนอย่างเหมาะสม

(c). ขาดการแสวงหาการเข้าร่วมกิจกรรม ความสนใจ หรือความสำเร็จของผู้อื่น เช่น ไม่สนใจที่จะทำงานร่วมกับผู้อื่น มักอยู่ในโลกของตัวเอง ขาดการแสดงออก

(d). ขาดการแสดงออกทางอารมณ์ ไม่มีการแสดงออกทางสีหน้า กิริยาท่าทาง **บกพร่องในด้านการสื่อความหมาย** ปรากฏให้เห็นอย่างน้อย 1 ข้อย่อย ดังต่อไปนี้

(a). มีพัฒนาการทางภาษาล่าช้าหรือพูดไม่ได้เลย (หรือไม่ใช้ภาษาท่าทางในการสื่อความหมาย)

(b). ในบุคคลที่สามารถพูดได้ พบว่ามีความบกพร่องในการเริ่มและคงการสนทนากับบุคคลที่สนทนาด้วยไว้ได้ รวมทั้งไม่สามารถสนทนาโต้ตอบกับผู้อื่นได้อย่างเข้าใจและเหมาะสม

(c). พูดซ้ำๆหรือใช้ภาษาที่มีลักษณะเฉพาะที่ผู้อื่นฟังไม่เข้าใจ บางคนมีลักษณะการพูดแบบเสียงสะท้อน หรือการพูดเลียนแบบทวนคำพูด หรือบางคนพูดซ้ำๆเรื่องที่ตนเองสนใจ

(d). ไม่สามารถเล่นสมมติให้เหมาะสมกับวัยได้

มีพฤติกรรมซ้ำๆ และมีความสนใจจำกัด ปรากฏให้เห็นอย่างน้อย 1 ข้อย่อย ดังต่อไปนี้

(a). มีพฤติกรรมซ้ำๆ และมีความสนใจจำกัดเพียงอย่างเดียวหรือมากกว่า มีความสนใจสิ่งใดสิ่งหนึ่งโดยเฉพาะแตกต่างจากคนปกติอย่างชัดเจน

(b). ยึดติด ไม่ยืดหยุ่นในการทำกิจวัตรประจำวัน

(c). มีการเคลื่อนไหวซ้ำๆ เช่น สบัดมือ หมุนตัวไปมา นั่งโยกตัว ฯลฯ

(d). มีความสนใจในบางส่วนของวัตถุ เช่น หมุนล้อรถของเล่นไปมา

มีความล่าช้าหรือความผิดปกติอย่างน้อย 1 ข้อ เกิดก่อนอายุ 3 ขวบ ดังต่อไปนี้

1. ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

2. ภาษาที่ใช้ในการสื่อสาร

3. การเล่นเชิงจินตนาการหรือการเล่นสมมติ

ไม่เข้าเกณฑ์การวินิจฉัยใน Childhood Disintegrative Disorder หรือ Rett's Disorder

อย่างไรก็ตาม ลักษณะอาการข้างต้นเป็นภาพรวมของเด็ก Autistic แต่ไม่ได้หมายความว่าเด็ก Autistic ทุกคนต้องมีลักษณะทั้งหมดนี้ เด็กบางคนอาจมีเพียงบางลักษณะและระดับความรุนแรงมากน้อยแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล

2.1.5 ระดับอาการของ Autism

Sturme & Sevin (1994 อ้างถึงใน Smith, 1998) พบว่าเด็กแต่ละคนมีความรุนแรงของอาการแตกต่างกัน จึงได้มีการแยกระดับอาการของกลุ่มเด็ก Autistic ออกเป็น 4 ระดับ ดังนี้คือ

2.1.5.1 *Atypical group* เป็นกลุ่มที่มีลักษณะ Autism เพียงเล็กน้อยและมีระดับสติปัญญาสูงกว่าเกณฑ์มาตรฐาน ซึ่งคนปกติมีระดับสติปัญญา หรือ I.Q. เฉลี่ยระหว่าง 85 – 115 ปกติจะคิดตาม Standard Deviation (SD) คือ ± 1 SD

2.1.5.2 *Mildly autistic group* หรือบางครั้งเรียกกลุ่ม Autistic ที่มีศักยภาพสูง (High – functioning autism) มีระดับสติปัญญาปกติหรือสูงกว่าปกติ มีพัฒนาการทางภาษาดี แต่ยังคงมีความบกพร่องในทักษะด้านสังคม การรับรู้อารมณ์ และความรู้สึกของบุคคลอื่น มีความสามารถพิเศษในสิ่งที่เขาสนใจและมีความสามารถเฉพาะทางในบางด้าน เด็กในกลุ่มนี้สามารถเข้าโรงเรียนปกติได้ และทำงานได้ แต่อาจมีปัญหาในเรื่องการเข้าสังคมหรือการสื่อสารกับผู้อื่น ลักษณะทางกายภาพของเด็กกลุ่มนี้เหมือนเด็กปกติคนอื่นๆ แต่สิ่งที่แตกต่างอย่างเห็นได้ชัดคือพฤติกรรม เด็กกลุ่มนี้ดูเหมือนจะชอบโยกตัวหรือหมุนสิ่งของ มีความสุขที่ได้ทำอะไรซ้ำๆ เป็นเวลานานๆ บางครั้งเหมือนเป็นเด็กที่มีความรู้สึกรับรู้ไว โดยเฉพาะกับเสียงและการสัมผัส แต่บางครั้งเหมือนไม่ได้ยินอะไรเลย เด็กกลุ่มนี้อาจเคลื่อนไหวและทำกิจกรรมต่างๆ อย่างรวดเร็วเหมือนเด็กที่อยู่ไม่นิ่ง

2.1.5.3 *Moderately autistic group* สามารถฝึกอาชีพและประกอบอาชีพได้ และอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้ มีความล่าช้าในพัฒนาการด้านภาษา การสื่อสาร ทักษะทางสังคม การเรียนรู้ รวมทั้งด้านการช่วยเหลือตนเองซึ่งต้องมีคนคอยช่วยเหลือชี้แนะในการทำกิจกรรมต่างๆ และมีปัญหาพฤติกรรม การกระตุ้นตนเองพอสมควร เช่น การนั่งโยกตัวไปมา การสะบัดมือ

2.1.5.4 *Severely autistic group* มีความสามารถค่อนข้างต่ำอันเนื่องมาจากความรุนแรงของอาการ เด็กกลุ่มนี้ต้องอาศัยบุคลากรหลายฝ่ายในการกระตุ้นพัฒนาการและให้ความช่วยเหลือเป็นทีมอย่างต่อเนื่อง เด็กกลุ่มนี้มีมีพัฒนาการล่าช้าเกือบทุกด้าน แยกตัวทางสังคม ไม่เข้ากลุ่ม ไม่มีทักษะในการพูดสื่อสาร และอาจเกิดร่วมกับภาวะอื่น เช่น ปัญญาอ่อน รวมทั้งมีปัญหาพฤติกรรมที่รุนแรง

2.1.6 พฤติกรรมทางสังคม

Wing (2001) ได้แบ่งพฤติกรรมทางสังคมของเด็ก Autistic ออกเป็น 3 กลุ่ม ตามพฤติกรรมและความสามารถในการติดต่อสื่อสารกับผู้อื่น ดังต่อไปนี้

2.1.6.1 *กลุ่มแยกตัว (Aloof child)* ลักษณะพฤติกรรมของเด็กในกลุ่มนี้ คือ มีความสามารถในการใช้ภาษามีจำกัด มีพฤติกรรมซ้ำๆ ชอบอยู่คนเดียว แยกตัว ไม่ชอบให้คนอื่นอยู่ใกล้ อาจเข้าหาคนเพียงเพื่อให้สนองความต้องการทางร่างกาย ไม่ใช่เพื่อความอบอุ่นทางใจ แต่ถ้าได้รับการฝึกตั้งแต่เล็กๆ อาจพอเข้าหาผู้อื่นได้บ้าง อย่างไรก็ตามความต้องการอยู่คนเดียวยังมีอยู่อย่างเด่นชัด และสำหรับเด็กกลุ่มนี้แล้วการอยู่คนเดียวเป็นช่วงเวลาที่รู้สึกผ่อนคลาย ถ้ายังพบคนมากจะเครียด โดยเฉพาะเมื่อพบคนแปลกหน้า เด็กกลุ่มนี้มักเลี่ยงสถานการณ์ต่างๆ ที่ต้องมีการติดต่อสื่อสารกับผู้อื่น เด็กกลุ่มนี้มักจะเป็นกลุ่มที่มีอาการรุนแรงหรือที่เรียกว่าเป็นกลุ่ม Low functioning

2.1.6.2 *กลุ่มยอมตาม (Passive child)* มีมนุษยสัมพันธ์ดีกว่ากลุ่มแยกตัว ลักษณะพฤติกรรมของเด็กในกลุ่มนี้ คือ มักไม่เข้าหาผู้อื่นด้วยตนเองแต่ก็ไม่ปฏิเสธที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเวลาผู้อื่นเข้ามาหา มีท่าทียอมให้ผู้อื่นเข้าหา โอบกอด หรือร่วมทำกิจกรรมที่มีคนคอยควบคุมได้ เช่น ร้องเพลง เล่นเกม เล่นสมมติพ่อแม่ตามคำสั่งได้ สามารถเลียนแบบได้ทั้งท่าทางและภาษาพูด แต่มักไม่เข้าใจความหมายของการกระทำหรือคำพูดที่ลอกแบบมา เด็กในกลุ่มนี้มักอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้ดีกว่าทุกกลุ่ม สมยอม นิ่งเฉยไม่สนใจใคร

แม้ว่าเด็กกลุ่มนี้จะมีทักษะการเข้าสังคมดีกว่ากลุ่มแยกตัวแต่เพื่อนๆ มักจะเบื่อเขา เพราะเขาไม่มีความคิดสร้างสรรค์ เอาแต่ทำตาม และมักจะหงุดหงิดมากหากสิ่งต่างๆ ไม่เป็นไปตามที่คาดไว้

2.1.6.3 *กลุ่มเข้าหาคน (Active child but odd)* ลักษณะพฤติกรรมของเด็กในกลุ่มนี้คือ มักพยายามเข้าหาผู้อื่นแต่เนื่องจากขาดทักษะและความเข้าใจทางสังคม รวมทั้งมีความสามารถในการใช้ภาษาจำกัด ทำให้มีวิธีเข้าหาผู้อื่นแปลกๆ เช่น มักใช้วิธีถามซ้ำๆ พูดซ้ำๆ บางครั้งเข้ามาคลอเคลีย และมักเกินเลยไปเป็นลักษณะก้าวร้าว ก่อความรำคาญ บางครั้งยังตอบก็ยิ่งถามซ้ำๆ จนคนตอบระอา และมักใช้คำถามแปลกๆ มีปฏิสัมพันธ์มากเกินไป เช่น เข้าไปดมเสื้อผ้าดม แสดงความสนใจสิ่งของในตัวคนมากกว่าตัวบุคคล

ลักษณะภายนอกของเด็กกลุ่มนี้ดูเหมือนจะชอบเข้าหาคน แต่ถ้าสังเกตให้ดีแล้วจะพบว่า การเข้าหาคนไม่ใช่เป็นความต้องการคลอเคลียกับคน แต่เข้ามาเพื่อดูสิ่งที่เขาสนใจ โดยไม่สนใจความคิด ความรู้สึกของคนที่ปฏิสัมพันธ์ด้วย ซึ่งเด็กกลุ่มนี้มีทักษะทางสังคมดีกว่ากลุ่มแยกตัว แต่อุปสรรคใหญ่ที่ทำให้เด็กกลุ่มนี้ไม่ค่อยประสบความสำเร็จในการได้รับการยอมรับจาก

เพื่อนคือพฤติกรรมรบกวนผู้อื่น ผู้ปกครองมักประเมินความสามารถของเด็กผิดพลาดไปเพราะเด็กกลุ่มนี้พูดคุยเก่ง และดูเหมือนสนใจเข้าหาคน

2.2 เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (Mentally Retarded Children: MR)

2.2.1 คำจำกัดความ

American Association on Mental Retardation (AAMR; 1992) กล่าวถึงเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ว่าเป็นเด็กที่มีระดับสติปัญญาต่ำกว่าระดับมาตรฐานจากแบบทดสอบสติปัญญามาตรฐาน มีขีดความสามารถในการปรับตัวต่ำใน 2 ด้านหรือมากกว่า ในด้านการสื่อสาร (Communication) การดูแลตนเอง (Self - care) การดำรงชีวิตในบ้าน (Home living) ทักษะทางสังคม (Social หรือ Interpersonal skills) การใช้สาธารณะสมบัติ (Use of community resources) เช่น การใช้ถนน การไปซื้อของที่ตลาด การควบคุมตนเอง (Self - direction) การดูแลรักษาสุขภาพ และความปลอดภัย (Health & safety) การเรียนหนังสือ (Functional academic skills) การใช้เวลาว่าง (Leisure) และการทำงานประกอบอาชีพ (Work) พฤติกรรมดังกล่าวแสดงให้เห็นก่อนอายุ 18 ปี ส่วน Bee (1997) ได้กล่าวเพิ่มเติมว่าเด็กที่จะได้รับการวินิจฉัยว่าเป็นเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ได้นั้นจะต้องเป็นเด็กที่มีระดับสติปัญญา หรือ I.Q. ต่ำกว่า 70 มีความบกพร่องในเรื่องพฤติกรรมปรับตัว และเกิดขึ้นก่อนอายุ 18 ปี

อาจกล่าวสรุปได้ว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) หมายถึง เด็กที่มีพัฒนาการล่าช้าเมื่อเทียบกับเด็กในวัยเดียวกัน และเมื่อวัดสติปัญญาโดยใช้แบบทดสอบมาตรฐานแล้วปรากฏว่ามีระดับสติปัญญาต่ำกว่าบุคคลทั่วไป (I.Q. ต่ำกว่า 70) รวมทั้งความบกพร่องเกิดก่อนอายุ 18 ปี

2.2.2 อุบัติการณ์

คนที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) หรือบุคคลปัญญาอ่อนในระดับต่ำ (Mild) พบประมาณร้อยละ 3 - 4 คน ในประชากร 1000 คน และคนที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญาในระดับปานกลาง (Moderate) รุนแรง (Severe) และรุนแรงมาก (Profound) ซึ่งมี I.Q. ต่ำกว่า 50 พบ 6 - 8 คน ในประชากร 1000 คน หรือน้อยกว่า 1 เปอร์เซ็นต์ ของประชากร (Barlow & Durand, 2001)

2.2.3 สาเหตุ

จากความก้าวหน้าทางการแพทย์และการศึกษาในปัจจุบันทำให้ทราบสาเหตุและสามารถทำการตรวจวินิจฉัยได้ตั้งแต่ทารกอยู่ในครรภ์ ซึ่งสาเหตุของความบกพร่องด้านสติปัญญาเกิดจากหลายปัจจัยร่วมกัน ทั้งปัจจัยทางชีวภาพ และปัจจัยทางจิตสังคม โดย Smith (1998);

Barlow & Durand (2001); Oltmanns & Emery (2001) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่เป็นสาเหตุแบ่งตามระยะเวลาที่เกิด ดังนี้

2.2.3.1 ก่อนคลอด เกิดขึ้นในช่วงระหว่างตั้งครรภ์ มีสาเหตุดังนี้

2.2.3.1.1 ปัจจัยด้านพันธุกรรม อาการปัญญาอ่อนที่เกิดจากสาเหตุด้านพันธุกรรม อาจเป็นเพราะมีความผิดปกติเกิดขึ้นตรงองค์ประกอบของยีน (เช่น โครโมโซมผิดปกติ) หรือเกิดขึ้นในระหว่างมีการถ่ายทอดลักษณะทางพันธุกรรม และได้มีการแยกลักษณะปัญญาอ่อนออกเป็น 4 ประเภท คือ Down syndrome ซึ่งเกิดจากความผิดปกติในโครโมโซม และ Fragile syndrome, PKU (Phenylketonuria), Tay – Sachs disease ซึ่งเกิดจากความผิดปกติในการสืบทอดลักษณะทางพันธุกรรม มีรายละเอียดดังนี้

2.2.3.1.1.1 Down syndrome เกิดจากความผิดปกติในการสืบทอดลักษณะทางพันธุกรรม ความบกพร่องในลักษณะนี้จัดเป็นกลุ่มปัญญาอ่อนกลุ่มใหญ่ที่สุด ซึ่งเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ประมาณ 5 – 6 เปอร์เซนต์ จะมีอาการดังกล่าว และส่วนใหญ่เด็กกลุ่มนี้จะมีระดับสติปัญญาหรือ I.Q. ต่ำกว่า 50

เด็ก Down syndrome มีลักษณะทางกายภาพที่สามารถสังเกตเห็นได้ชัดเจน เช่น มีเปลือกมุ่มตาหนาทำให้ต้องเงยหน้าสูงกว่าปกติ นัยน์ตาเฉียงออกและขึ้นข้างบน ตั้งจมูกแบน ร่องเล็ก กล้ามเนื้อหย่อน ข้อต่อหลวม ช่องปากแคบทำให้ลิ้นคับปาก มุมปากเฉียงลง นิ้วมือสั้น นิ้วเท้าสั้น เป็นต้น ร้อยละ 25 ของเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เป็นโรคหัวใจแต่กำเนิด

สำหรับเด็กที่มีอาการ Down syndrome ได้มีการจัดคู่โครโมโซมผิดปกติได้ 3 ลักษณะด้วยกันดังนี้

Trisomy 21 เป็นพวกที่มีโครโมโซมเกินกว่าปกติตรงตำแหน่งโครโมโซมคู่ที่ 21 กล่าวคือ แทนการจับตัวของโครโมโซมเป็น 2 ตัว กลับมีการจับตัวของโครโมโซมเป็น 3 ตัว ความบกพร่องในลักษณะนี้จัดเป็นกลุ่มปัญญาอ่อนกลุ่มใหญ่ที่สุด

Mosaicism เป็นพวกที่มีการจับตัวกันของโครโมโซมผิดปกติ จึงทำให้โครโมโซมบางคู่มีการจับตัวกันเป็นปกติ แต่บางโครโมโซมมีการจับตัวกันผิดปกติ

Translocation เป็นพวกที่มีโครโมโซมเกินตรงตำแหน่งที่ 21 แยกตัวไปจับตัวเข้ากับคูโครโมโซมอื่น

การมีบุตรเป็น Down syndrome ขึ้นกับอายุของมารดา จากการศึกษาพบว่าเด็ก Down syndrome มักเกิดกับมารดาที่มีอายุต่ำกว่า 20 ปีหรือเกิน 40 ปี กล่าวคือ มารดาที่มีอายุต่ำกว่า 30 ปี มีโอกาสมีบุตรเป็น Down syndrome 1 ใน 1000 คน มารดาอายุ 30 – 34 ปี มีโอกาสมีบุตรเป็น Down syndrome 1 ใน 750 คน มารดาอายุ 35 – 39 ปี มีโอกาสมีบุตรเป็น Down

syndrome 1 ใน 300 คน และมารดาอายุ 40 ปีขึ้นไป มีโอกาสมีบุตรเป็น Down syndrome 1 ใน 100

นอกจากอาการ Down syndrome มีความสัมพันธ์กับอายุของมารดาแล้ว ยังอาจมีปัจจัยอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องได้แก่ อายุของบิดา การได้รับรังสี หรือไวรัสบางอย่าง

2.2.3.1.1.2 *Fragile X syndrome* เป็นสาเหตุความผิดปกติทางพันธุกรรมที่เชื่อกันว่าเป็นสาเหตุสำคัญของการมีภาวะปัญญาอ่อนเช่นกัน Finucane (1988 อ้างถึงใน ศรีเวื่อน แก้วกังวาล, 2543) พบว่าความผิดปกตินี้เกิดขึ้นตรงโครโมโซมคู่ที่ 23 คือโครโมโซมที่เกี่ยวข้องกับเพศ (X chromosome) ตรงส่วนประกอบของโครโมโซม X ขาดหายไป ปรากฏการณ์นี้มักเกิดกับคู่โครโมโซมของเพศชาย (XY) มากกว่าเพศหญิง (XX) คนที่มีโครโมโซม X ผิดปกติดังกล่าวจะมีสภาวะทางกายผิดปกติ เช่น มีศีรษะโต หูใหญ่กาง หน้าเรียวเล็ก หน้าผากกว้าง จมูกโต คางเป็นรูปเหลี่ยม แขนขาใหญ่

2.2.3.1.1.3 *Phenylketonuria (PKU)* เป็นพวกที่มีความผิดปกติที่เกิดจากการที่ร่างกายไม่สามารถเปลี่ยนสารอาหาร Phenylalanine ให้กลายเป็น Tyrosine ทำให้ร่างกายมีการสะสมของ Phenylalanine มากกว่าปกติ อันส่งผลกระทบต่อพัฒนาการทางสมอง

2.2.3.1.1.4 *Tay – Sachs disease* เป็นพวกที่ทั้งพ่อและแม่เป็นพาหะนำโรค ส่งผลทำให้เด็กมีภาวะผิดปกติทางสมอง

2.2.3.1.2 *ความผิดปกติทางสมอง* อาจเกิดจากการติดเชื้อ การติดเชื้อเกิดขึ้นได้ตั้งแต่ขณะที่มารดาตั้งครรภ์ ขณะคลอด หรือภายหลังจากการคลอดแล้ว ซึ่งการติดเชื้อของมารดาขณะตั้งครรภ์อาจส่งผลต่อภาวะปัญญาอ่อนของทารกในครรภ์ได้ การติดเชื้อของมารดาอาจเกิดได้จาก หัดเยอรมัน ชิฟิลิส และงูสวัด เป็นต้น (หัดเยอรมันเป็นโรคที่ส่งผลกระทบต่อทารกแรกเกิดในช่วง 3 เดือนแรกของการตั้งครรภ์ ส่วนโรคอื่นๆ ส่งผลกระทบต่อในช่วงท้ายๆของการตั้งครรภ์)

2.2.3.1.3 *ปัจจัยจากสภาพแวดล้อม* สภาพแวดล้อมที่เป็นภาวะเสี่ยงอาจส่งผลต่อความผิดปกติทางสติปัญญาของเด็กได้มีหลายประการ เช่น การได้รับสารพิษ สารเสพติด รังสี และอาหารที่ไม่ครบถ้วนสมบูรณ์ อาจส่งผลต่อความผิดปกติของตัวอ่อนในครรภ์ และเป็นปัจจัยเสี่ยงที่ทำให้มารดาคลอดก่อนกำหนด

2.2.3.2 *ขณะคลอด* แม้ว่าสาเหตุขณะคลอดไม่ใช่สาเหตุที่พบบ่อยเหมือนสาเหตุก่อนคลอดหรือหลังคลอด แต่กระบวนการคลอดเป็นกระบวนการที่มีอันตรายทั้งต่อมารดาและเด็ก และเป็นกระบวนการที่มีผลต่อความบกพร่องต่างๆรวมถึงภาวะความบกพร่องทางด้านสติปัญญาด้วย

2.2.3.3 *หลังคลอด* สาเหตุของความบกพร่องด้านสติปัญญาส่วนใหญ่เกิดขึ้นหลังคลอดในช่วงปีแรกของชีวิตซึ่งเป็นช่วงที่มีการพัฒนาด้านต่างๆ และในช่วงวัยอนุบาล เด็กอาจมีการเจ็บป่วย อาจได้รับอุบัติเหตุ อันเป็นสาเหตุทำให้เกิดความบกพร่องด้านสติปัญญาได้นอกจากนี้สารพิษที่อยู่ในสิ่งแวดล้อม หรือมลภาวะต่างๆล้วนเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดความบกพร่องด้านสติปัญญาเช่นกัน ส่วนน้ำหนักแรกคลอดต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐาน การคลอดก่อนกำหนดอาจมีโอกาทำให้เด็กปัญญาอ่อนได้เพราะสมองยังเจริญเติบโตไม่เต็มที่ ส่วนการคลอดที่ล่าช้ากว่ากำหนดมากอาจทำให้เด็กไม่ได้รับสารอาหารที่ครบถ้วนเมื่อถึงเวลาอันควรอาจนำไปสู่ภาวะปัญญาอ่อนได้เช่นกัน

2.2.4 *ระดับสติปัญญาของเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)*

ในอดีตนักการศึกษา นักจิตวิทยา ได้แยกระดับของความรุนแรงของความบกพร่องด้านสติปัญญา โดยจัดแยกเป็นกลุ่มดังนี้ ปัญญาอ่อน (Idiot หรือ Imbeciler) และโง่มาก (Moron) ต่อมาแยกออกเป็นสามารรถเรียนรู้ได้ (Educable) สามารถฝึกได้ (Trainable) และต้องพึ่งพา (Dependent) ต่อมาเป็นระดับความรุนแรงเล็กน้อย (Mild) ปานกลาง (Moderate) รุนแรง (Severe) และรุนแรงมาก (Profound) (Kirk et al., 2000)

American Psychiatric Association (1994); Kirk et al., (2000); Barlow & Durand (2001); Oltmanns & Emery (2001); Fabes & Martin (2003) ได้แบ่งระดับความรุนแรงของความบกพร่องด้านสติปัญญาไว้ดังนี้

2.2.4.1 *เด็กปัญญาอ่อนระดับเล็กน้อย (Mild)* มีระดับสติปัญญาหรือ I.Q. 50 – 70 มีประมาณ 85 เปอร์เซ็นต์ ของกลุ่มคนปัญญาอ่อนทั้งหมด

ลักษณะเฉพาะเป็นกลุ่มที่สามารถเรียนรู้ได้ (Educable) ไม่มีอาการแสดงทางร่างกาย ทางบุคลิกภาพหรือทางพฤติกรรมเฉพาะที่บ่งบอกถึงควมมีภาวะปัญญาอ่อน ยกเว้นภาวะปัญญาอ่อนที่เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มอาการที่มีลักษณะพิเศษทางร่างกายปรากฏให้เห็น ทำให้สามารถวินิจฉัยภาวะปัญญาอ่อนได้ตั้งแต่แรกเกิดหรือในวัยทารก เช่น กลุ่มอาการดาวน์ (Down syndrome) เด็กในกลุ่มนี้สามารถพัฒนาทักษะด้านสังคมและการสื่อความหมายได้เหมือนเด็กทั่วไป สามารถพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันได้ ช่วยเหลือตนเองได้ เช่น การรับประทานอาหาร การอาบน้ำ การแต่งตัว รวมถึงทักษะที่ใช้ในชีวิตประจำวันต่างๆไป เด็กกลุ่มนี้มักพบว่ามีปัญหาในการเข้าใจและการตีความสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบตัว มีความสามารถที่จะเรียนได้จนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 แต่ยังคงต้องการคำชี้แนะและช่วยเหลือจากคนรอบข้าง

2.2.4.2 *เด็กปัญญาอ่อนระดับปานกลาง (Moderate)* มีระดับสติปัญญาหรือ I.Q. 35 – 55 มีประมาณ 10 เปอร์เซ็นต์ ของกลุ่มคนปัญญาอ่อนทั้งหมด

ลักษณะเฉพาะเป็นกลุ่มที่สามารถฝึกหัดอบรมได้ (Trainable) สามารถเรียน อ่าน เขียน ได้เพียงเล็กน้อย เรียนได้จบชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มีพัฒนาการด้านภาษาค่อนข้างจำกัด บางคนสามารถร่วมสนทนาและเข้าใจคำสั่งง่ายๆได้ บางคนทำได้แต่เพียงใช้คำพูดเพื่อสื่อความต้องการขั้นพื้นฐาน พอจะปรับตัวให้เข้ากับสังคมได้บ้าง สามารถที่จะฝึกทำงานบ้านง่ายๆได้ แต่ต้องมีคนคอยควบคุมดูแลและให้คำแนะนำ

2.2.4.3 เด็กปัญญาอ่อนระดับรุนแรง (Severe) มีระดับสติปัญญาหรือ I.Q. 20 – 40 มีประมาณ 3 – 4 เปอร์เซนต์ ของกลุ่มคนปัญญาอ่อน

ลักษณะเฉพาะเป็นกลุ่มที่มีทักษะทางการเคลื่อนไหวล่าช้าอย่างชัดเจน มีทักษะในการสื่อความหมายเพียงเล็กน้อยหรือไม่มี พอจะฝึกฝนทักษะการดูแลตนเองให้ทำกิจวัตรประจำวันง่ายๆได้บ้าง ทำงานที่มีขั้นตอนง่ายๆได้ แต่ต้องมีคนดูแลแนะนำตลอดเวลา ไม่สามารถเรียนและประกอบอาชีพได้ เป็นเด็กที่ต้องพึ่งบุคคลอื่นอย่างมาก

2.2.4.4 เด็กปัญญาอ่อนระดับรุนแรงมาก (Profound) มีระดับสติปัญญา หรือ I.Q. น้อยกว่า 20 หรือ 25 มีประมาณ 1 – 2 เปอร์เซนต์ ของกลุ่มคนปัญญาอ่อนทั้งหมด

ลักษณะเฉพาะเป็นกลุ่มที่มีพัฒนาการล่าช้าชัดเจนในทุกด้าน เด็กกลุ่มนี้มีความบกพร่องทางการเคลื่อนไหว มักมีรูปร่างไม่สมส่วน พูดไม่ค่อยได้ ถ้าพูดจะมีเสียงซึ่งฟังไม่เข้าใจ เช่น อือ อ่า มีข้อจำกัดอย่างมากในด้านความเข้าใจหรือการทำตามคำสั่ง ฝึกกิจวัตรประจำวันง่ายๆได้เพียงเล็กน้อยหรืออาจจะไม่ได้เลย ต้องการความช่วยเหลือดูแลอย่างใกล้ชิดตลอดเวลาจากผู้อื่น เช่น พี่เลี้ยงหรือพ่อแม่

2.2.5 ความแตกต่างระหว่างเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

Morgan (1981 อ้างถึงใน Bullock, 1992) ได้เสนอวิธีการวินิจฉัยแยกเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ไว้ดังนี้

2.2.5.1 เด็ก Autistic มักไม่มีความบกพร่องหรือความผิดปกติทางร่างกายหรือหน้าตาที่เห็นได้เด่นชัดเหมือนเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และมักแสดงออกถึงความไร้เดียงสา มีหน้าตาน่ารักเป็นที่ดึงดูดใจแก่ผู้พบเห็น ส่วนเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) บางคนมีลักษณะผิดปกติเฉพาะที่แสดงออกทางใบหน้าหรือท่าทางให้เห็นเด่นชัด

2.2.5.2 เด็ก Autistic มักมีปัญหาในการทำกิจกรรมที่ต้องทำตามคำสั่ง มีปัญหาในการใช้สายตาให้สัมพันธ์กับการใช้มือ เช่น การต่อแท่งไม้ การต่อชิ้นส่วนของภาพให้สมบูรณ์ แต่ปัญหาเหล่านี้ไม่ค่อยพบในเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

2.2.5.3 พฤติกรรมการเคลื่อนไหวของเด็ก Autistic บางครั้งอาจใช้มือหรือแขนโบกเคลื่อนไหวผ่านสายตาด้านหน้าของตนคล้ายการโบกมือป้ายบาย มีการเคลื่อนไหวของ

กล้ามเนื้อมัดใหญ่ดี ส่วนเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีรูปแบบการเคลื่อนไหวค่อนข้างจำกัด

2.2.5.4 เด็ก Autistic บางคนมีความสามารถในการจำ และจำสิ่งต่างๆได้เกินวัย เช่น เด็ก Autistic บางคนสามารถจำโฆษณาทางโทรทัศน์ได้ดี จดจำการวางตำแหน่งของสิ่งต่างๆในบ้านได้ แต่พฤติกรรมที่กล่าวมานี้ไม่ปรากฏในเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

2.2.5.5 เด็ก Autistic บางคนมีความสามารถในการอ่านหนังสือได้เองก่อนวัย (Hyperlexia) บางคนอาจอ่านออกเป็นคำแต่ไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์ที่อ่าน ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวแทบจะไม่พบในเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

2.2.5.6 เด็ก Autistic บางคนมีความสามารถทางดนตรี เช่น มีความเข้าใจเกี่ยวกับระดับเสียง สามารถเล่นดนตรีได้ บางคนอาจสนใจฟังเสียงการบรรเลงดนตรี มีความสามารถในการแยกเสียงเครื่องดนตรี แต่พฤติกรรมเช่นนี้มักไม่ปรากฏในเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

อย่างไรก็ตามพฤติกรรมต่างๆทั้ง 6 อย่างที่กล่าวมาแล้วนี้ อาจมีอยู่ในเด็กทั้ง 2 กลุ่มมากบ้างน้อยบ้างต่างกันออกไป แต่สิ่งสำคัญที่ใช้ในการสังเกตพฤติกรรมเหล่านี้คือ เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มักมีรูปแบบของพฤติกรรมที่แน่นอน สามารถพยากรณ์ได้ แต่ในเด็ก Autistic พบว่ามีรูปแบบของพฤติกรรมไม่แน่นอน ไม่มีแบบแผน และยากแก่การพยากรณ์

3. การเรียนรวมแบบเต็มเวลา (Full Inclusion)

ทุกคนในสังคมมีสิทธิและมีโอกาสที่จะศึกษาเล่าเรียน เพราะทุกคนมีสิทธิเท่าเทียมกันในสังคมแม้จะมีความบกพร่องหรือพิการ แต่การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในอดีตเป็นการจัดการศึกษาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนในโรงเรียนที่ให้บริการทางการศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษเท่านั้น เช่น โรงเรียนสอนคนตาบอด โรงเรียนสอนคนหูหนวก แต่ปัจจุบันการให้บริการทางการศึกษารูปแบบนี้มีจำนวนน้อยลง เนื่องจากสิ้นเปลืองเงินงบประมาณ บุคลากร และไม่ก่อประโยชน์ให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากนัก รวมทั้งมีงานวิจัยหลายชิ้นที่ทำการศึกษาถึงประโยชน์ของการเรียนรวมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษพบว่าทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษต่างได้รับประโยชน์มากมายจากการเรียนรวมกับเด็กปกติ (ดารณี อุทัยรัตนกิจ, 2538; Brown et al. 19999; Friend & Bursuck, 2002)

3.1 ความหมาย

Kirk et al. (2000) กล่าวว่า การเรียนรวมแบบเต็มเวลาเป็นการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการศึกษาในระบบการศึกษาทั่วไปตามโรงเรียนที่อยู่ใกล้บ้านหรือชุมชนที่อาศัยอยู่ร่วมกับเด็กปกติ ส่วน Berk (2002) ได้กล่าวเพิ่มเติมว่าการเรียนรวม

แบบเต็มเวลาเป็นการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนในชั้นเรียนปกติร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา เพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้พัฒนาศักยภาพของตนเองได้ใกล้เคียงเด็กปกติและมีชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข สอดคล้องกับ Friend & Bursuck (2002) ที่ได้กล่าวว่าการเรียนรวมแบบเต็มเวลาเป็นการทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับโอกาสเข้าไปเรียนร่วมกับเด็กปกติในชั้นเรียนปกติและได้รับบริการทางการศึกษาเช่นเดียวกับเด็กปกติคนอื่น

อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่าการเรียนรวมแบบเต็มเวลาหมายถึง การจัดการเรียนการสอนที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการจัดให้เรียนร่วมกับเด็กปกติในชั้นเรียนปกติแบบเต็มเวลาและมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่างๆของโรงเรียนเช่นเดียวกับเด็กปกติตามศักยภาพที่เด็กมี

3.2 การนำเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมในระดับอนุบาล

Cook & Semmel (1999); Diamond, Linda, & Caryn (1994) พบว่าเหตุผลในการนำเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมในระดับอนุบาล เพราะการนำเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมตั้งแต่ระดับอนุบาลทำให้เด็กได้รับการยอมรับจากเพื่อนและบุคคลรอบข้างเพิ่มขึ้น เนื่องจากเด็กเล็กยังไม่มีการพัฒนาทัศนคติทางลบต่อผู้อื่น นอกจากนี้ยังทำให้เด็กปกติมีอคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษน้อยลง และมีการตอบสนองต่อความช่วยเหลือผู้อื่นมากขึ้น รวมทั้งพบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เข้าเรียนรวมกับเด็กปกติในระดับอนุบาลมีพัฒนาการด้านภาษา สติปัญญา และพัฒนาการด้านการเคลื่อนไหวเพิ่มขึ้น มีระดับการเล่นทางสังคมสูง มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เหมาะสม และริเริ่มมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนมากกว่าที่เรียนในศูนย์การศึกษาพิเศษ ส่วน Berk (2002) ได้กล่าวเพิ่มเติมว่าเหตุผลในการนำเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมเพราะการเรียนรวมเป็นการให้โอกาสเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีประสบการณ์เรียนรู้ทางด้านการศึกษาที่เหมาะสม ได้เรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่น และการเรียนรู้พฤติกรรมทางสังคม

3.3 ประโยชน์ของการเรียนรวม

Guralnick et al. (1996); Brown et al. (1999); Freeman & Alkin (2000); Hestenes & Carroll (2000); Diamond & Innes (2001); Berk (2002); Walker (2004) พบว่าทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษต่างได้รับประโยชน์ร่วมกันจากการเรียนรวม เนื่องจากการเรียนรวมเป็นการให้โอกาสเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับเด็กปกติในสภาพแวดล้อมที่เป็นธรรมชาติ ที่เอื้อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพัฒนาการในด้านต่างๆเพิ่มขึ้น เนื่องจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมช่วยส่งเสริมความสามารถทางสังคม อารมณ์ และสติปัญญา ดังนี้

3.3.1 ประโยชน์ของการเรียนรวมต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3.3.1.1 ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสในการเรียนรู้ทักษะใหม่และการปรับพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม เช่น การปรับตัว การมีปฏิสัมพันธ์ และพัฒนาความสามารถทางสังคมเพิ่มขึ้น

3.3.1.2 ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรู้จากสถานการณ์จริงผ่านการเล่นและการทำกิจกรรมต่างๆร่วมกันกับเพื่อน และทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับประสบการณ์สามารถนำไปปรับใช้เพื่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม

3.3.1.3 ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพฤติกรรมการเล่นที่ไม่เหมาะสมลดลง มีการเล่นเชิงสังคมมากขึ้นและมีการเล่นกับของเล่นที่ซับซ้อนขึ้น

3.3.1.4 ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพัฒนาการด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา และการสื่อสารเพิ่มขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน

3.3.1.5 ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการยอมรับจากเด็กปกติและคนรอบข้างเพิ่มขึ้น

3.3.2 ประโยชน์ของการเรียนรวมต่อเด็กปกติ

3.3.2.1 ทำให้เด็กปกติได้เรียนรู้จากชีวิตจริงว่ามีคนที่มีความแตกต่างจากตนเองและยอมรับบุคคลที่มีความบกพร่องผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3.3.2.2 ทำให้เด็กปกติได้พัฒนาทัศนคติทางบวกต่อเพื่อนร่วมห้องที่มีความแตกต่างจากตน สอดคล้องกับการศึกษาของ Diamond et al. (1994) พบว่าพ่อแม่ของเด็กปกติรายงานว่าลูกของตัวเองมีอคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษน้อยลง และมีการตอบสนองต่อการช่วยเหลือผู้อื่นมากขึ้น และครูรายงานว่าเด็กปกติมีการตระหนักรู้ถึงความต้องการของผู้อื่นมากขึ้น

3.3.2.3 ทำให้เด็กปกติมีโอกาสพัฒนาคุณธรรมด้านความเมตตา กรุณา การให้ความช่วยเหลือ การทำงานเป็นทีม และความไม่เอาใจเอาเปรียบคนที่ด้อยกว่าตน

3.4 องค์ประกอบที่ช่วยให้การเรียนรวมประสบความสำเร็จ

Reynolds & Birch (1977 อ้างถึงในอุบล เล่นวารีย์, 2542); Brown et al. (2001); Berk (2002); Crane (2002) กล่าวว่าองค์ประกอบที่ทำให้การเรียนรวมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติประสบผลสำเร็จได้ คือ

3.4.1 ครูจะต้องทำงานประสานกันและร่วมมือกันอย่างดีระหว่างครูการศึกษาพิเศษกับครูที่สอนเด็กปกติ

3.4.2 หากครูที่สอนเด็กปกติมีปัญหาในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษทางโรงเรียนควรรหาทางแก้ปัญหา

3.4.3 ครูผู้สอนควรมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรวม โดยที่

3.4.3.1 ครูควรมีความเชื่อว่าเด็กทุกคนมีสิทธิได้รับการศึกษาและพัฒนาได้

3.4.3.2 ครูควรมีความตั้งใจในการสอน

3.4.3.3 ครูควรมีการวางแผนการศึกษาอย่างรอบคอบ

3.4.3.4 ครูควรมีการจัดการเรียนการสอนให้มีความยืดหยุ่นได้ รวมทั้งขนาดของชั้นเรียนควรยืดหยุ่นตามจำนวนและความต้องการของเด็ก นอกจากนี้ครูควรมีการปรับกิจกรรมให้เหมาะกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเพื่อส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

3.4.3.5 ครูควรระลึกว่าพัฒนาการด้านอารมณ์ สังคมของเด็กมีความสำคัญเช่นเดียวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

3.4.4 ทางโรงเรียนควรมีการจัดอบรมครูที่สอนเด็กปกติให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะอาการและพฤติกรรมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3.4.5 การเรียนรวมควรได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียน

3.4.6 ทางโรงเรียนควรมีการประเมินการเรียน ความก้าวหน้าในการเรียน และความก้าวหน้าของพัฒนาการด้านต่างๆจากการเข้าไปเรียนรวมร่วมกับเด็กปกติอย่างสม่ำเสมอ

3.4.7 ใช้แหล่งทรัพยากรจากชุมชนให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้

3.4.8 ผู้ปกครองควรมีส่วนร่วมรับรู้ และเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนรวม

3.4.9 โรงเรียนควรมีการเตรียมความพร้อมก่อนรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนรวม

3.4.10 ทัศนคติของเด็กปกติและบุคคลรอบข้างต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3.4.11 ความรุนแรงของความบกพร่อง

3.4.12 การได้รับการส่งเสริมจากคนรอบข้าง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในต่างประเทศเกี่ยวกับการศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ในวัยอนุบาลที่ผ่านมาปรากฏค่อนข้างน้อย โดยมากมุ่งเน้นไปที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนรวมในระดับประถมศึกษา สำหรับงานวิจัยในประเทศไทยเกี่ยวกับการศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็ก Autistic และเด็กที่มี

ความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่เรียนรวมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในวัยอนุบาลหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษกลุ่มอื่นๆ ขณะนี้ยังไม่พบว่ามี การรายงานการวิจัยในเรื่องดังกล่าว

สังคมนิติ

จากการศึกษาของ Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel (1979) ได้หาค่าความเที่ยงของการวัดสังคมนิติสำหรับเด็กวัยอนุบาล โดยศึกษากับเด็กอายุ 4 ขวบ จำนวน 19 คน (เด็กชาย 10 คน เด็กหญิง 9 คน) วัดสังคมนิติ 2 ครั้ง ห่างกัน 4 สัปดาห์ ทำการศึกษาโดยถามว่า "เพื่อนที่ชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง" และ "เพื่อนที่ไม่ชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง" หลังจากที่ได้คำตอบแล้วให้เด็กหยิบภาพถ่ายสีใส่ถ้วย ในถ้วยแต่ละใบจะมีคะแนนกำหนด 1 – 3 (หน้ายิ้ม 3 คะแนน หน้าเฉยๆ 2 คะแนน และหน้าเศร้า 1 คะแนน) ทำการหาค่าความเที่ยงของการทดสอบซ้ำ (Test – retest reliability) ของการวัดสังคมนิติ พบว่ามีค่าสูงมาก $r(17) = .81, p < .01$ และ Goldman, Corsini, & DeUrioste (1980 อ้างถึงใน Jiang & Cillessen, 2005) ได้ตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการประเมิน การเสนอชื่อ และการวัดพฤติกรรมในเด็กวัยอนุบาล พบว่ามีความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างคะแนนประเมินและสถานภาพทางสังคมในเด็กอายุ 4 ขวบเช่นกัน ผลจากการศึกษาในครั้งนี้ทำให้ผู้วิจัยจำนวนมากเริ่มให้ความสนใจศึกษาถึงสถานภาพทางสังคมของเด็กวัยอนุบาล แต่ได้มีการปรับวิธีการวัดสังคมนิติและมีการนำเครื่องมืออื่นมาประกอบการศึกษาเพิ่ม เช่น การศึกษาของ McConnell (1999) ที่ได้ทำการศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในวัยอนุบาล โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบวิธีการประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในวัยอนุบาล เช่น การสังเกตพฤติกรรมเด็ก (ขณะเล่นที่สนามเด็กเล่นหรือในช่วงโม่งอิสระ มีผู้ทำการสังเกต 2 คน โดยใช้ Observational Assessment of Social Behavior) การประเมินคุณภาพของผู้สังเกต (ใช้ผู้สังเกต 2 คน เพื่อหาความสอดคล้องกันของการสังเกตซึ่งจะต้องมีความเห็นตรงกันอย่างน้อย 80 เปอร์เซ็นต์) การประเมินพฤติกรรมจากครู (California Preschool Social Competency Scale) และการประเมินจากเพื่อน (สังคมนิติ) โดยนำภาพถ่ายสีของเด็กทุกคนในห้องที่เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไปมาให้เด็กในห้องแต่ละคนชี้ภาพของเพื่อนที่ชอบเล่นด้วย 3 คน และเพื่อนที่ไม่ชอบเล่นด้วย 3 คน หลังจากนั้นให้เด็กนำภาพถ่ายสีมาใส่ถ้วยที่มีขนาดต่างกัน 3 ใบ ดังนี้

ถ้วยที่มีขนาดใหญ่แทนเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยมากที่สุดและแทนเพื่อนที่ไม่ชอบเล่นด้วยมากที่สุด

ถ้วยที่มีขนาดกลางแทนเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยปานกลางและแทนเพื่อนที่ไม่ชอบเล่นด้วยปานกลาง

ด้วยที่มีขนาดเล็กแทนเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยน้อยที่สุดและแทนเพื่อนที่ไม่ชอบเล่นด้วยน้อยที่สุด

ทำการศึกษากับเด็กจำนวน 222 คน อายุ 3 – 5 ขวบ เป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 173 คน และเด็กปกติจำนวน 49 คน ผลการศึกษาพบว่ามีความเป็นไปได้ที่จะนำเครื่องมือเหล่านี้มาใช้ประเมินปัจจัยที่มีผลต่อการพัฒนาความสามารถทางสังคมในเด็กวัยอนุบาล นอกจากนี้ในงานวิจัยของ Lindsey (2002) ได้นำหลักการดังกล่าวมาใช้เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของเด็กวัยอนุบาลและการได้รับการยอมรับจากเพื่อน โดยศึกษากับเด็กวัยอนุบาลจำนวน 166 คน อายุ 3 – 6 ขวบ ทำการสัมภาษณ์โดยใช้สังคมมิติเช่นเดียวกับการศึกษาของ McConnell (1999) แต่มีการกำหนดคะแนนเพิ่มเข้ามาและทำการหีบภาพถ่ายสีใส่ในกล่องที่มีรูปภาพเหมือนการศึกษาของ Asher et al., (1979) และครูเป็นผู้ประเมินความสามารถทางสังคม โดยใช้ Teacher Checklist of Peer Relation ของ Coie & Dodge (1988) แบบประเมินนี้ประกอบด้วย หัวข้อการได้รับการยอมรับจากเพื่อน 6 ข้อ ทักษะทางสังคม 7 ข้อ เกี่ยวกับความก้าวร้าว 4 ข้อ และการทำสังคมมิติด้วยคำถาม “เพื่อนที่ชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” แล้วให้เด็กหีบภาพถ่ายสีเพื่อนใส่ในถ้วยที่มีขนาดแตกต่างกันดังนี้

หีบภาพถ่ายสีของเพื่อนใส่ในถ้วยที่มีขนาดใหญ่ได้ 3 คะแนน

หีบภาพถ่ายสีของเพื่อนใส่ในถ้วยที่มีขนาดกลางได้ 2 คะแนน

หีบภาพถ่ายสีของเพื่อนใส่ในถ้วยที่มีขนาดเล็กได้ 1 คะแนน

เช่นเดียวกับงานวิจัยของ Phillipsen et al. (1999) ซึ่งทำการศึกษาเพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมก้าวร้าว (Aggression) อายหรือแยกตัว (Shy หรือ Withdrawal) พฤติกรรมที่เอื้อประโยชน์ต่อสังคม (Prosocial) ทักษะความสัมพันธ์กับเพื่อน (Friendship skill) ปัญหาพฤติกรรมทางสังคม และการได้รับการยอมรับจากเพื่อนในโรงเรียนอนุบาล ทำการศึกษา กับเด็กวัยอนุบาลจำนวน 40 คน อายุ 5 ขวบ 1 เดือน ถึง 6 ขวบ 8 เดือน (อายุเฉลี่ย 5 ขวบ 8 เดือน) มาจากครอบครัวชนชั้นกลาง ข้อมูลได้มาจากการสังเกต (Preschool Behavior Q – set) แบบสำรวจความคิดเห็นจากครู (Cassidy & Asher) จากพ่อแม่ (คำถามเกี่ยวกับทักษะการมีความสัมพันธ์กับเพื่อนและปัญหาพฤติกรรมทางสังคม) และได้ใช้วิธีการทำสังคมมิติเช่นเดียวกับการศึกษาของ McConnell (1999)

จากงานวิจัยที่กล่าวมาข้างต้นจะพบว่ามีการใช้แบบประเมินที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันในการประเมินความสามารถทางสังคม โดยมีการทำสังคมมิติ การสังเกตพฤติกรรม และการประเมินพฤติกรรมจากครูหรือพ่อแม่ เพียงแต่ว่าในงานวิจัยแต่ละงานอาจมีการใช้เครื่องมือที่ใช้ในการประเมินที่มีชื่อแตกต่างกันออกไป

ความสามารถทางสังคม

งานวิจัยที่ศึกษาความสามารถทางสังคมส่วนใหญ่ดูผลจากการที่เด็กได้ได้รับการยอมรับหรือได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน ได้แก่ Hestenes & Carroll (2000) ที่ได้ศึกษาการมีปฏิสัมพันธ์จากการเล่นของเด็กที่มีความต้องการพิเศษและเด็กปกติ พบว่าเด็กปกติมีปฏิสัมพันธ์และเลือกที่จะเล่นกับเด็กปกติมากกว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษในวัยเดียวกัน และผลการศึกษาของ Davis et al. (1996) ได้พบเช่นกันว่าเด็กปกติส่วนใหญ่จะเลือกเล่นกับเด็กปกติ ขณะที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษจะเลือกเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือเล่นกับคนที่มีความอายุน้อยกว่า เหตุผลคือเด็กวัยอนุบาลชอบเล่นกับเพื่อนที่มีลักษณะคล้ายตนเอง โดยที่เด็กจะมองในเรื่องของอายุ เพศ เชื้อชาติ และรูปร่างหน้าตาภายนอกเป็นสำคัญ นับเป็นเหตุผลหนึ่งที่ทำให้เด็กปกติเลือกเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษน้อย (Lindsey, 2002) เช่นเดียวกับผลการศึกษาของ Guralnick & Groom (1998 อ้างถึงใน Hestenes & Carroll, 2000); Guralnick (1999) ที่พบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษบางคนที่ยืนยันรวมอาจแยกตัวทางสังคม เล่นคนเดียว หรือแยกตัวออกจากกลุ่ม มักไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน เนื่องจากเด็กดังกล่าวมีปฏิสัมพันธ์ในการเล่นหรือการทำกิจกรรมร่วมกันกับเด็กคนอื่นน้อย หรือไม่เคยร่วมกิจกรรมเลย เป็นเหตุให้เด็กปกติไม่สนใจที่จะเล่นด้วย และจากการศึกษาของ Seifert & Hoffnung (1991) พบว่าการที่เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) แสดงความบกพร่องอย่างเด่นชัดด้านหน้าตา มักมีพฤติกรรมแปลกๆ ที่ไม่เหมือนเพื่อนผู้อื่นๆ โดยเฉพาะในกลุ่มอาการ Down syndrome ทำให้เด็กปกติมองเห็นความแตกต่างระหว่างตนเองกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) แต่ในเด็ก Autistic พบว่ามีหน้าตาน่ารักเหมือนเด็กปกติทั่วไป ไม่มีความเด่นชัดทางใบหน้าที่บ่งบอกถึงความผิดปกติ จึงทำให้เด็กปกติอยากที่จะมีปฏิสัมพันธ์ร่วมด้วย อีกทั้งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Bee (1997) ได้พบว่าลักษณะทางกายภาพมีผลต่อการได้รับการยอมรับจากเพื่อนเช่นกัน เช่น เด็กที่มีหน้าตาน่ารัก มีความดึงดูดความสนใจทางด้านกายภาพ โดยเฉพาะใบหน้า มีผลต่อการได้รับการยอมรับจากเพื่อน และใบหน้าเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เด็กอยากมีปฏิสัมพันธ์ด้วย และผลการศึกษาของ Kirk et al. (2000) พบว่าการยิ้ม การเข้าร่วมทำกิจกรรมกับเพื่อนๆ และการมีท่าทางที่เป็นมิตร เด็กที่แสดงพฤติกรรมดังกล่าวจะได้รับการยอมรับจากเพื่อน แต่ผลการศึกษาของ Bee (1997) พบว่าเด็กที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว อยู่ไม่นิ่ง ไม่ให้ความร่วมมือ ไม่รู้จักการผลัดเปลี่ยนกันเล่น สัมพันธ์กับการได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน เช่นเดียวกับผลการศึกษาของ Walker (2004) ที่พบว่าการได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนมักเกิดจากการมีพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสม ส่วนรูปร่างหน้าตา พฤติกรรมแปลกๆ ปัญหาการเรียน การไม่มีความสามารถทางกีฬา และการแยกตัวเนื่องจากเข้ากลุ่มไม่ได้ อาจมีความสำคัญบ้างแต่ไม่เท่ากับการมีพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสม เนื่องจากพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกมีความสัมพันธ์กับสถานะทางสังคม หากเด็กที่มีความต้องการพิเศษมี

พฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม เด็กที่มีความต้องการพิเศษจะได้รับการยอมรับจากเพื่อนมากกว่าที่เป็นอยู่

จะเห็นได้ว่าจากงานวิจัยข้างต้นที่ทำการศึกษาดังกล่าวถึงสถานภาพทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ส่วนใหญ่พบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมักได้รับการยอมรับจากเพื่อนต่ำ เนื่องจากเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพัฒนาการในด้านต่างๆช้า อันไปจำกัดการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน แต่ถ้าเด็กกลุ่มนี้ได้รับการฝึกเพื่อส่งเสริมการมีความสามารถทางสังคมตั้งแต่ยังเล็กจะช่วยทำให้เด็กกลุ่มนี้ได้รับการยอมรับจากเพื่อนปกติเพิ่มขึ้น

การเรียนรวม

ผลการศึกษาของ Lee et al. (2003) พบว่าการเรียนรวมเพิ่มโอกาสในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการยอมรับจากเพื่อนและคนในสังคมเพิ่มขึ้น เพราะการเรียนรวมเป็นการเปิดเผยเด็กต่อชุมชน อีกทั้งผลการศึกษาของ Hestenes & Carroll (2000) ได้พบว่าการนำเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมกับเด็กปกติทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสในการพัฒนาความสามารถทางสังคม และมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันกับเด็กปกติ ทั้งยังสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Odom & McEvoy (1988 อ้างถึงใน Hestenes & Carroll, 2000); Bricker (1995 อ้างถึงใน Hestenes & Carroll, 2000) ได้พบว่าการเรียนรวมช่วยพัฒนาทักษะความสามารถทางสังคมให้ทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีประสบการณ์ในการเข้าไปมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่างๆในสังคมเพิ่มขึ้น อันมีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรู้วิธีการปรับตัว การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และการใช้ชีวิตอยู่ในสังคมเพิ่มขึ้น รวมทั้งได้มีโอกาสสร้างมิตรภาพและมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนปกติ โดยมีเพื่อนปกติที่เรียนในห้องเดียวกันเป็นต้นแบบให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการเรียนรู้การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการแสดงพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม รวมทั้งยังช่วยให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้ปรับปรุงความสามารถทางสังคมจากการได้รับการส่งเสริมจากสภาพแวดล้อม การช่วยเหลือจากบุคคลรอบข้าง และยังช่วยให้เด็กปกติได้เรียนรู้และยอมรับบุคคลที่มีความบกพร่องหรือพิการเพิ่มขึ้นผ่านการมีประสบการณ์ในการมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่นเดียวกับการศึกษาของ Brown et al. (1999) ได้ทำการศึกษากการประเมินพฤติกรรมทางสังคมของเด็กวัยอนุบาลที่เรียนรวมกับเด็กปกติ พบว่าการเรียนรวมมีประโยชน์ทั้งต่อเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เนื่องจากการเรียนรวมทำให้เด็กทั้งสองกลุ่มมีพัฒนาการด้านสังคม อารมณ์ และสติปัญญาเพิ่มขึ้น จากการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน นอกจากนี้ Davis et al. (1996) ที่ได้ทำการศึกษากการมีพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมใน

เด็กวัยอนุบาลระหว่างเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่าการเรียนรวมส่งเสริมให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพัฒนาการในด้านภาษา อารมณ์ สังคม และสติปัญญาเพิ่มขึ้น เนื่องจากการเรียนรวมเป็นการให้โอกาสเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับเด็กปกติในสภาพแวดล้อมที่เป็นธรรมชาติที่เอื้อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพัฒนาการในด้านต่างๆเพิ่มขึ้น และการศึกษาของ Renzaglia et al. (2003) ได้ทำการศึกษาเรื่องการส่งเสริมการเรียนรวม เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนและการเกิดขึ้นของพฤติกรรมซ้ำๆ ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น และมีพฤติกรรมซ้ำๆลดลงจากการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในชั้นเรียนรวม ได้รับการสนับสนุนจากการศึกษาของ Lee & Odom (1996) ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนและการเกิดพฤติกรรมซ้ำๆของเด็กที่มีความบกพร่องรุนแรง 2 คน พบว่าการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในชั้นเรียนรวมช่วยลดพฤติกรรมซ้ำๆและมีพฤติกรรมที่เหมาะสมเพิ่มขึ้น เพราะเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีแบบอย่างจากครูและเพื่อนในการแสดงพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม นอกจากนี้ Freeman & Alkin (2000) ได้ทำการศึกษาค้นคว้าได้รับผลทางการศึกษาและสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่เรียนรวมและที่ศูนย์การศึกษาพิเศษ พบว่ามีเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่เรียนรวมได้รับประโยชน์มากกว่าเรียนในศูนย์การศึกษาพิเศษโดยเฉพาะด้านสังคม แต่ในด้านการศึกษาพบว่าไม่มีความแตกต่างระหว่างเรียนรวมกับเรียนในศูนย์การศึกษาพิเศษและพบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่เรียนรวมมีความสามารถทางสังคมและได้รับการยอมรับจากเพื่อนมากกว่าเด็กที่เรียนรวมบางช่วงหรือเรียนแยก

จากงานวิจัยข้างต้นพบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เข้าเรียนรวมจะได้รับการยอมรับจากเพื่อนปกติมากกว่าเรียนแยกตามศูนย์การศึกษาพิเศษ หรือเรียนรวมบางเวลา นอกจากนี้การเรียนรวมยังช่วยส่งเสริมพัฒนาการในด้านต่างๆให้ทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา และช่วยลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนปกติ โดยที่คนรอบข้างช่วยกระตุ้นและส่งเสริมให้เด็กทั้งสองกลุ่มได้มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนรวมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา

ขอบเขตของการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เป็นเด็ก Autistic เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่ผ่านเกณฑ์และเด็กปกติที่เรียนรวมแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาล

ข้อจำกัดของการวิจัย

1. เด็กที่มีความต้องการพิเศษในงานวิจัยครั้งนี้หมายถึงเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)
2. จำนวนตัวอย่างมีขนาดเล็ก เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่เรียนรวมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาลมีจำนวนน้อย ปัจจัยสำคัญคือผู้ปกครองของเด็กดังกล่าวมักจะพาไปกระตุ้นพัฒนาการเพื่อเตรียมความพร้อมของเด็กก่อนที่จะนำมาเรียนรวมกับเด็กปกติตามศูนย์ฝึกต่างๆ และเด็กในระดับอนุบาลผู้ปกครองบางคนยังไม่นำเข้ามาเรียนรวมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา บางคนมาเรียนแค่ครึ่งวันและกลับ จึงเป็นอุปสรรคในการหากลุ่มตัวอย่างให้ได้สัดส่วนที่เหมาะสมระหว่างเพศชายและเพศหญิง
3. การระบุเลือกเล่นกับเพื่อนได้มาจากการเลือกของเด็กแต่ละห้อง ซึ่งจะนำมาเปรียบเทียบระหว่างห้องไม่ได้
4. ผู้วิจัยนำแบบประเมินความสามารถทางสังคมของครูประจำชั้นและผู้ปกครองมาทำการจับคู่ (Match pair) เป็นรายข้อ และต้องมีความสอดคล้องกันไม่ต่ำกว่า 80 เปอร์เซนต์ จึงจะถือว่ามีความน่าเชื่อถือและนำมาเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยได้ สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้เฉพาะแบบประเมินความสามารถทางสังคมของครูประจำชั้นเท่านั้นมาใช้ในการวิเคราะห์ความสามารถทางสังคมของเด็กทั้งหมด

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

เด็กปกติ (Normal children) หมายถึง เด็กที่ไม่มีความบกพร่องทางร่างกายและสติปัญญา รวมทั้งไม่ได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์ว่าเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเป็นเด็กที่เรียนอยู่ในระดับอนุบาลในห้องเดียวกันกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยศึกษาจากระเบียนประวัติ

เด็กที่มีความต้องการพิเศษ (Children with special needs) ในงานวิจัยครั้งนี้หมายถึง

1. เด็ก Autistic หมายถึง เด็กที่ได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์ว่าเป็นเด็ก Autistic และได้รับการประเมินจากการทำแบบทดสอบที่ทางโรงเรียนจัดทำขึ้นว่าเป็นเด็กที่สามารถเรียน

รวมกับเด็กปกติได้เต็มเวลา ไม่มีความบกพร่องหรือความพิการซ้ำซ้อนอื่น ๆ อย่างเด่นชัดที่จะเป็นอุปสรรคในการเรียนรวม อาทิเช่น ความบกพร่องทางร่างกาย ความบกพร่องทางการมองเห็น ความบกพร่องทางการได้ยิน

2. เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (Mentally retarded children: MR) หมายถึง เด็กที่ได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์ว่าเป็นเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และได้รับการประเมินจากการทำแบบทดสอบที่ทางโรงเรียนจัดทำขึ้นว่าเป็นเด็กที่สามารถเรียนรวมกับเด็กปกติได้เต็มเวลา ไม่มีความบกพร่องหรือความพิการซ้ำซ้อนอื่น ๆ อย่างเด่นชัดที่จะเป็นอุปสรรคในการเรียนรวม อาทิเช่น ความบกพร่องทางร่างกาย ความบกพร่องทางการมองเห็น ความบกพร่องทางการได้ยิน

ความสามารถทางสังคม (Social competence) หมายถึง ความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างตัวเด็กกับเพื่อนหรือระหว่างตัวเด็กกับครูในโรงเรียน และมีการแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม วัดจากแบบประเมินความสามารถทางสังคมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นใหม่จากการรวมเครื่องมือชื่อ Lift Observer Impressions – Playground Code ของ The Oregon Social Learning Center (1992) (<http://www.oslc.org/Training/pdf/pgobimp.pdf>, 2003) และ California Preschool Social Competence Scale ของ Levine, Elzey, & Lewis (1970) ทำการแก้ไขปรับปรุงโดย The NICHD Study of Early Child Care (1995) (<http://www.secc.rti.org/display.cfm?t=f&i=56K1>, 2003) เข้าด้วยกัน

การเรียนรวมแบบเต็มเวลา (Full inclusion) หมายถึง การจัดการเรียนการสอนที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการจัดให้เรียนรวมกับเด็กปกติในชั้นเรียนปกติแบบเต็มเวลาและมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่างๆ ของโรงเรียนเช่นเดียวกับเด็กปกติตามศักยภาพที่เด็กมี

เหตุผลของการเลือกเล่นหรือเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เหตุผลที่เด็กปกติตอบว่าเพราะเหตุใดเด็กปกติถึงเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ได้มาจากการสัมภาษณ์เด็กปกติเป็นรายบุคคลจากการทำสังคมมิติด้วยคำถาม “เพื่อนที่หนูชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” ถ้าเด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กต่อไปว่า “เพราะเหตุใดหนูถึงเลือกที่จะเล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” และถ้าเด็กปกติเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กว่า “เพราะเหตุใดหนูถึงเลือกที่จะไม่เล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” แล้วจึงจัดกลุ่มเหตุผล ในงานวิจัยครั้งนี้สามารถจัดได้เป็น 3 ด้าน คือ

1. ลักษณะภายนอก (General appearance) หมายถึง ลักษณะที่มองเห็นได้ทางกายภาพ ได้แก่ รูปร่าง หน้าตา เพศ ความสามารถทางด้านกรเรียน ความสามารถทางด้านกีฬา ความใกล้ชิดทางกาย ความสนุกสนาน

2. พฤติกรรม (Behavior) หมายถึง การกระทำที่เด็กแสดงออกต่อผู้อื่น (ได้แก่ ความเอื้อเฟื้อ การเป็นผู้นำ การริเริ่มการสื่อสาร) หรือตัวเด็กเอง (ได้แก่ การทำตามกฎหรือกติกา)
3. ไม่มีเหตุผล (No reason) หมายถึง เด็กไม่สามารถอธิบายหรือบอกได้ว่าเพราะเหตุใดถึงเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. เป็นข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนรวมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาลว่าได้รับการยอมรับหรือได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน
2. เป็นข้อมูลให้ครูประจำชั้น ผู้ปกครอง และบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็กได้ตระหนักและให้การส่งเสริม รวมทั้งช่วยเป็นแนวทางสำหรับผู้บำบัดได้วางแผนช่วยเหลือได้อย่างถูกต้อง เพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการยอมรับจากเพื่อน
3. ใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการศึกษาวิจัยเพิ่มเติม

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา

กลุ่มตัวอย่าง

งานวิจัยนี้มีกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็ก Autistic จำนวน 15 คน เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน และเด็กปกติจำนวน 317 คน ที่เรียนรวมแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาลของโรงเรียนรัฐบาลและโรงเรียนเอกชน ในกรุงเทพมหานคร ดังรายละเอียดในตารางที่ 2.1

ตารางที่ 2.1

แสดงจำนวนห้องเรียนและจำนวนกลุ่มตัวอย่าง

รายชื่อโรงเรียน	เด็ก Autistic		เด็ก MR		เด็กปกติ		รวม
	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	
1. โรงเรียนเอกชนขนาดกลาง	1	-	-	-	12	17	30
2. โรงเรียนเอกชนขนาดใหญ่							
- ห้อง A	2	-	-	-	10	8	20
- ห้อง B	-	2	-	-	8	10	20
3. โรงเรียนเอกชนขนาดใหญ่							
- ห้อง A	-	-	1	-	13	11	25
- ห้อง B	-	-	1	-	12	10	23
4. โรงเรียนเอกชนขนาดเล็ก							
- ห้อง A	1	-	1	-	4	13	19
- ห้อง B	1	-	-	-	11	7	19
5. โรงเรียนรัฐบาลขนาดใหญ่							
- ห้อง A	4	-	1	-	11	6	22
- ห้อง B	1	-	1	1	7		20
- ห้อง C	1	-	1	2	15	12	31
- ห้อง D	-	-	4	-	17	9	30
6. โรงเรียนรัฐบาลขนาดใหญ่							
- ห้อง A	-	1	1	-	14	15	31
- ห้อง B	1	-	-	-	17	12	30
- ห้อง C	1	-	-	-	15	11	27
รวม	13*	3	11*	3	166*	151*	347*

หมายเหตุ เครื่องหมาย * หมายถึง มีเด็กในกลุ่มดังกล่าวทำแบบประเมินความสามารถทางสังคมไม่ครบหรือไม่ผ่านเกณฑ์การประเมินความสามารถทางสังคม ผู้วิจัยจึงตัดเด็กคนดังกล่าวออกจากกลุ่มตัวอย่าง (กลุ่มเด็ก Autistic จากเดิมมีจำนวน 16 คน เหลือจำนวน 15 คน กลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR จากเดิมมีจำนวน 14 คน เหลือจำนวน 13 คน และกลุ่มเด็กปกติจากเดิมมีจำนวน 317 คน เหลือจำนวน 254 คน) ดังรายละเอียดข้างล่าง

จากตารางที่ 2.1 พบว่าห้องที่มีเฉพาะเด็ก Autistic เรียนรวมกับเด็กปกติมีจำนวน 6 ห้อง (มีเด็ก Autistic จำนวน 8 คน และมีเด็กปกติจำนวน 138 คน) ห้องที่มีเฉพาะเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เรียนรวมกับเด็กปกติมีจำนวน 3 ห้อง (มีเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR จำนวน 6 คน และมีเด็กปกติ 72 คน) และห้องที่มีทั้งเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เรียนรวมกับเด็กปกติมีจำนวน 5 ห้อง (มีเด็ก Autistic จำนวน 8 คน เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR จำนวน 8 คน และเด็กปกติจำนวน 107 คน) กล่าวคือ เด็กปกติที่เรียนรวมกับเด็ก Autistic มีจำนวน 11 ห้อง มีเด็ก Autistic จำนวน 16 คน มีเด็กปกติจำนวน 245 คน และเด็กปกติที่เรียนรวมกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีจำนวน 8 ห้อง มีเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 14 คน มีเด็กปกติจำนวน 179 คน

ในงานวิจัยครั้งนี้หลังจากที่ผู้วิจัยได้ทำหนังสือขออนุญาตผู้ปกครองของเด็กทุกคนเพื่อเข้าร่วมการวิจัยเป็นจำนวน 347 คน เป็นเด็กปกติจำนวน 317 คน (เด็กชายจำนวน 166 คน เด็กหญิงจำนวน 151 คน) เด็ก Autistic จำนวน 16 คน (เด็กชายจำนวน 13 คน เด็กหญิงจำนวน 3 คน) และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 14 คน (เด็กชายจำนวน 11 คน เด็กหญิงจำนวน 3 คน) แล้วได้รับอนุญาตจากผู้ปกครองให้เด็กที่อยู่ในความดูแลของตนเองเข้าร่วมในการทำสังคมมิติ แต่ในการทำแบบประเมินความสามารถทางสังคมที่ผู้วิจัยส่งไปให้ผู้ปกครองของเด็กจำนวน 347 คน ได้แบบประเมินความสามารถทางสังคมกลับคืนมาจำนวน 309 คน เป็นของเด็กปกติจำนวน 279 คน เด็กที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 30 คน (เด็ก Autistic มีจำนวน 16 คน และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR มีจำนวน 14 คน) และเมื่อได้ทำการตรวจสอบข้อมูลในแบบประเมินความสามารถทางสังคมแล้วพบว่าเด็กปกติจำนวน 263 คน และเด็กที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 29 คน (เด็ก Autistic มีจำนวน 15 คน และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR มีจำนวน 14 คน) ตอบแบบประเมินความสามารถทางสังคมได้ครบถ้วน หลังจากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบประเมินความสามารถทางสังคมของครูประจำชั้นและผู้ปกครองของเด็กที่ตอบข้อมูลครบมาจับคู่ (Match pair) เป็นรายชื่อ โดยกำหนดเกณฑ์ไว้ว่าต้องมีความสอดคล้องกันไม่ต่ำกว่า 80 เปอร์เซนต์ จึงจะถือได้ว่ามีความน่าเชื่อถือ และสามารถนำมาเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยได้ ในการวิจัยครั้งนี้พบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีจำนวน 28 คน ได้แก่ เด็ก Autistic มีจำนวน 15 คน (เด็กชายจำนวน 12 คน เด็กหญิงจำนวน 3 คน) เด็กที่มีความ

บกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีจำนวน 13 คน (เด็กชายจำนวน 10 คน เด็กหญิงจำนวน 3 คน) และเด็กปกติมีจำนวน 254 คน (เด็กชายจำนวน 132 คน เด็กหญิงจำนวน 122 คน) ที่ผ่านเกณฑ์ของการประเมินความสามารถทางสังคม

ตารางที่ 2.2

แสดงจำนวนกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง	จำนวน (คน)		รวม
	ชาย	หญิง	
เด็ก Autistic	12	3	15
เด็ก MR	10	3	13
รวม	22	6	28

คุณสมบัติของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมการวิจัยต้องมีคุณสมบัติเบื้องต้นดังต่อไปนี้

1. ได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์ว่าเป็นเด็ก Autistic หรือเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และได้รับการประเมินจากการทำแบบทดสอบที่ทางโรงเรียนจัดทำขึ้นว่าเป็นเด็กที่สามารถเรียนรวมกับเด็กปกติได้เต็มเวลา 'ไม่มีความบกพร่องหรือความพิการซ้ำซ้อนอื่น ๆ อย่างเด่นชัดที่จะเป็นอุปสรรคในการเรียนรวม อาทิเช่น ความบกพร่องทางร่างกาย ความบกพร่องทางการมองเห็น ความบกพร่องทางการได้ยิน

2. เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ต้องเรียนรวมกับเด็กปกติในชั้นเรียนปกติทุกวัน มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมของโรงเรียนเช่นเดียวกับเด็กปกติตามศักยภาพที่เด็กมี

3. เด็กปกติต้องเรียนรวมในห้องเดียวกันกับเด็ก Autistic และ/หรือเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

ขั้นตอนการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยทำการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยมีขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยทำการเลือกโรงเรียนที่รับเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เข้าเรียนรวมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาล ในการวิจัยครั้งนี้กลุ่มตัวอย่างได้มาจากโรงเรียนรัฐบาลขนาดใหญ่ 2 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชนขนาดใหญ่ 2 โรงเรียน ขนาดกลาง 1 โรงเรียน ขนาดเล็ก 1 โรงเรียน

2. ผู้วิจัยขอความร่วมมือจากผู้อำนวยการโรงเรียนของโรงเรียนดังกล่าวเพื่อเข้าไปสำรวจดูว่าเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่เรียนอยู่ในโรงเรียนดังกล่าวมีคุณสมบัติเป็นไปตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้เป็นกลุ่มตัวอย่างหรือไม่
3. ผู้วิจัยทำหนังสือขอความร่วมมือจากผู้ปกครองเพื่อขออนุญาตให้เด็กที่อยู่ในความดูแลของตนเข้าร่วมงานวิจัย
4. ผู้วิจัยทำการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการสุ่มแบบเจาะจง (Purposive sampling) ตามคุณสมบัติของกลุ่มตัวอย่างที่ระบุไว้ข้างต้น

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย

1. สังคมมิติ (ภาคผนวก ก) ประกอบด้วย
 - 1.1 ภาพสัตว์ อาหาร และตัวการ์ตูนต่างๆ เพื่อนำมาใช้ในการทดสอบความเข้าใจของเด็กก่อนการทำสังคมมิติ
 - 1.2 ภาพถ่ายสีของเด็กทุกคนในแต่ละห้องที่ได้คัดเลือกเป็นกลุ่มตัวอย่างขนาด 2 นิ้ว หน้าตรง เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไป 2 รูป ซึ่งต้องเป็นภาพเดียวกัน
 - 1.3 แผ่นกระดานเพื่อติดรูปเด็ก
 - 1.4 แบบสัมภาษณ์เด็กปกติ (Semi – structured interview) ในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
 - 1.5 กระดาษและดินสอเพื่อใช้ในการบันทึก
 - 1.6 เทปบันทึกเสียงการสนทนาระหว่างเด็กกับผู้วิจัย
2. แบบประเมินความสามารถทางสังคม เป็นแบบประเมินที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นใหม่จากการรวมเครื่องมือ Lift Observer Impressions – Playground Code ของ The Oregon Social Learning Center (1992) (<http://www.oslc.org/Training/pdf/pgobimp.pdf>, 2003) และ California Preschool Social Competence Scale ของ Levine, Elzey, & Lewis (1970) ทำการแก้ไขปรับปรุงโดย The NICHD Study of Early Child Care (1995) (<http://www.secc.rti.org/display.cfm?t=f&i=56K1>, 2003) เข้าด้วยกัน (ภาคผนวก ข)
3. แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น (Semi – structured interview) เกี่ยวกับประสบการณ์ของครูในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และประโยชน์ที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับจากการเรียนร่วมกับเด็กปกติ (ภาคผนวก ค)

ขั้นตอนการสร้างและพัฒนาเครื่องมือ

1. สังคมมิติ

1.1 กระบวนการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วย

1.1.1 ผู้วิจัยได้ดัดแปลงรูปแบบการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยในการทำ สังคมมิติจากการศึกษาของ Odom (1999) และ Phillipsen et al. (1999) โดยมีขั้นตอนในการทำ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยศึกษารูปแบบการเสนอชื่อเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยจาก งานวิจัยของ Odom (1999) และ Phillipsen et al. (1999)

ขั้นที่ 2 ผู้วิจัยได้จัดหาภาพสัตว์ อาหาร และตัวการ์ตูนต่างๆ เพื่อนำมาใช้ในการทดสอบความเข้าใจของเด็กก่อนการทำสังคมมิติ และจัดหาภาพถ่ายหน้าตรงของเด็กขนาด 2 นิ้วที่เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไป แผ่นกระดาษสำหรับติดรูปเด็ก แล้วนำอุปกรณ์ดังกล่าว ไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสม

การศึกษานำร่อง (Pilot study)

ผู้วิจัยได้นำเครื่องมือดังกล่าวไปทดลองใช้ในการศึกษานำร่อง (Pilot study) กับ เด็กระดับอนุบาลของโรงเรียนรัฐบาลขนาดใหญ่จำนวน 2 ห้อง ห้องที่ 1 เป็นห้องที่มีเด็ก Autistic จำนวน 2 คน และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 1 คน ที่เรียนร่วมกับเด็ก ปกติจำนวน 28 คน และห้องที่ 2 เป็นห้องที่มีเด็ก Autistic จำนวน 1 คน และเด็กที่มีความบกพร่อง ด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 2 คน ที่เรียนร่วมกับเด็กปกติจำนวน 23 คน รวมทั้งหมดจำนวน 57 คน เป็นเด็กปกติจำนวน 51 คน เด็ก Autistic จำนวน 3 คน และเด็กที่มีความบกพร่องด้าน สติปัญญา (MR) จำนวน 3 คน ซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เพื่อทดสอบว่าเด็ก ดังกล่าวสามารถเข้าใจกระบวนการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วย โดยมีขั้นตอนในการทำดังนี้

ขั้นที่ 1.1 ก่อนทำการทดสอบ เพื่อให้เด็กรู้จักและคุ้นเคยกับผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย รวมทั้งเป็นการทำให้เด็กไม่เครียดหรือตื่นกลัวกับคนแปลกหน้าอันจะส่งผลกระทบต่อการทำวิจัย ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยได้เข้าไปช่วยครูรับเด็กเข้าโรงเรียนในตอนเช้า พาเด็กเข้าแถวและร่วมทำ กิจกรรมต่างๆกับเด็กเป็นเวลา 5 วัน

ขั้นที่ 1.2 ผู้วิจัยได้ฝึกเด็กเพื่อให้เด็กเกิดความเข้าใจวิธีการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่น ด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน โดยการนำกระดาษที่ติดรูปภาพอาหาร สัตว์ ตัวการ์ตูนที่หลากหลาย มาให้เด็กเลือกสิ่งที่เด็กชอบมากที่สุด 3 อย่าง โดยมีเกณฑ์ตัดสินว่าเด็กสามารถเข้าใจวิธีการ ทดลองต่อเมื่อ เด็กสามารถทำตามขั้นตอนที่กำหนดไว้ได้ถูกต้องติดต่อกัน 3 ครั้ง ซึ่งผลการฝึก พบว่าเด็กทุกคนสามารถหยาบรูปภาพพร้อมกับบอกชื่อสิ่งที่ชอบได้ตรงกัน

ขั้นที่ 1.3 ในวันทำการทดสอบของการศึกษานำร่อง (Pilot study) (หลังทำการฝึก 1 วัน) ผู้วิจัยได้นำเด็กไปยังห้องที่ทางโรงเรียนอนุญาตให้ใช้เพื่อทำกระบวนการทางสังคมมิติที่ละคน และได้ทบทวนถึงขั้นตอนในการทำสังคมมิติให้เด็กฟัง จากนั้นผู้วิจัยหยิบภาพถ่ายขนาด 2 นิ้ว ที่เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไป หน้าตรงของเด็กและเพื่อนๆในห้องมาให้เด็กดูทีละภาพและให้ระบุชื่อเพื่อนในภาพ แล้วผู้วิจัยได้นำกระดานที่ติดภาพถ่ายของเด็กทุกคนในห้องมาให้เด็กที่รับการทดสอบเป็นรายบุคคลดู และถามเด็กว่า “เพื่อนที่หนูชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” โดยให้เด็กระบุชื่อเพื่อนก่อนที่จะดูภาพถ่ายของเพื่อนจากกระดาน จากการศึกษาในครั้งนี้พบว่าเด็กทุกคนสามารถหยิบภาพถ่ายและบอกชื่อเพื่อนได้ถูกต้องทุกคน

ขั้นที่ 1.4 ผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่ได้จากการทำสังคมมิติของแต่ละห้องมาหาความถี่ของเด็กแต่ละคน แล้วจัดเรียงลำดับการได้รับเลือกของเด็กจากความถี่สูงสุดไปถึงความถี่ต่ำสุด

1.2 แบบสัมภาษณ์เด็กปกติ (Semi – structured interview) เกี่ยวกับเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีขั้นตอนในการทำดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยได้รวบรวมประเด็นคำถามที่ต้องการสัมภาษณ์เด็กปกติเกี่ยวกับเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ขั้นที่ 2 ผู้วิจัยได้นำแบบสัมภาษณ์เด็กปกติไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสม (Content validity) เมื่อผ่านความเห็นชอบจากอาจารย์ที่ปรึกษาแล้ว ผู้วิจัยได้นำแบบสัมภาษณ์ดังกล่าวไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสมของเนื้อหาและภาษาที่ใช้ ได้แก่ อาจารย์ประจำหลักสูตรสาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 2 ท่าน และอีกหนึ่งท่านเป็นครูการศึกษาพิเศษจากโรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ (ภาคผนวก ง) ตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสมของเนื้อหาและภาษาที่ใช้ โดยกำหนดเกณฑ์ไว้ว่าเครื่องมือที่มีความตรงตามเนื้อหาต้องผ่านการเห็นชอบจากผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน จากนั้นนำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน มาปรับปรุงแก้ไขเครื่องมือจนมีความเหมาะสม

ขั้นที่ 3 หลังกระบวนการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยเสร็จแล้ว ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์เฉพาะเด็กปกติเป็นรายบุคคลเกี่ยวกับเหตุผลที่เด็กเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในกรณีที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กต่อไปว่า “เพราะเหตุใดหนูถึงเลือกที่จะเล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” หากเด็กปกติเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กว่า “เพราะเหตุใดหนูถึงเลือกที่จะไม่เล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” และบันทึกเสียงคำสัมภาษณ์ไว้เป็นหลักฐาน

1.3 การจำแนกการจัดกลุ่มเหตุผล (ภาคผนวก จ) โดยมีขั้นตอนในการทำดังนี้

ขั้นที่ 1 ถอดเทพการสัมภาษณ์เด็กทั้งหมด และทำการพิมพ์บันทึกไว้ในกระดาษบันทึกการจัดกลุ่มเหตุผล

ขั้นที่ 2 การหาความเที่ยง (Reliability) ของการจำแนกการจัดกลุ่มเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยมีขั้นตอนในการทำดังนี้

ขั้นที่ 2.1 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เด็กปกติเกี่ยวกับเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จากการศึกษานำร่อง (Pilot study) มาหาความเที่ยงแบบ Inter – rater reliability โดยเริ่มจากการอธิบายวิธีการจัดกลุ่มเหตุผลให้ผู้ช่วยวิจัยฟังและทดลองปฏิบัติร่วมกับผู้วิจัยในการจัดกลุ่มเหตุผลของเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จำนวน 6 คน จนสามารถจัดกลุ่มเหตุผลได้ตรงกัน

ขั้นที่ 2.2 ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยต่างคนต่างจัดกลุ่มเหตุผลของเด็กปกติจากแบบบันทึกการจัดกลุ่มเหตุผล โดยทำการจัดกลุ่มเหตุผลของเด็กปกติที่เหลือจำนวน 45 คน

ขั้นที่ 2.3 ผู้วิจัยนำผลการจัดกลุ่มเหตุผลของผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยมาหาค่าความเที่ยง (Inter - rater reliability) พบว่ามีค่าเท่ากับ 1 และได้ข้อสรุปกลุ่มเหตุผลตรงกัน สามารถแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ ด้านกายภาพ ด้านพฤติกรรม และไม่มีเหตุผล

2. แบบประเมินความสามารถทางสังคม มีขั้นตอนในการสร้างดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยได้ศึกษา Lift Observer Impressions – Playground Code ของ The Oregon Social Learning Center (1992) (<http://www.oslc.org/Training/pdf/pgobimp.pdf>, 2003) และ California Preschool Social Competence Scale ของ Levine, Elzey, & Lewis (1970) ซึ่งทำการแก้ไขปรับปรุงโดย The NICHD Study of Early Child Care (1995) (<http://www.secc.rti.org/display.cfm?t=f&i=56K1>, 2003)

ขั้นที่ 2 ผู้วิจัยได้นำองค์ประกอบของ California Preschool Social Competence Scale มาจัดกลุ่มเข้าด้วยกันจาก 34 องค์ประกอบ เหลือ 14 องค์ประกอบ มี 26 ข้อ พร้อมทั้งสร้างข้อกระทงเพิ่ม 33 ข้อ จากองค์ประกอบดังกล่าว รวมทั้งคัดข้อกระทงบางส่วนของ Lift Observer Impressions – Playground Code จากข้อกระทง 42 ข้อ มา 17 ข้อ รวมเข้าไปด้วย จึงมีข้อกระทงทั้งสิ้น 76 ข้อ แบ่งเป็นข้อกระทงทางบวก 38 ข้อ และข้อกระทงทางลบ 38 ข้อ ภายใต้การดูแลของอาจารย์ที่ปรึกษา (ดังแสดงไว้ในภาคผนวก ข)

ขั้นที่ 3 ผู้วิจัยได้ปรับการให้คะแนนความสามารถทางสังคมในแบบประเมินความสามารถทางสังคมตามมติของคณะกรรมการสอบโครงร่างวิทยานิพนธ์ ดังนี้ Lift Observer Impressions – Playground Code ของ The Oregon Social Learning Center (1992) มีเกณฑ์ในการให้คะแนนเป็นแบบ Rating scale จาก 0 คือ ไม่สามารถสังเกตพฤติกรรมได้ ถึง 5 คือ แสดงพฤติกรรมสม่ำเสมอ และ California Preschool Social Competence Scale มีเกณฑ์ในการให้คะแนนเป็นแบบ Rating scale จาก 1 คือ เด็กแสดงพฤติกรรมเพียงเล็กน้อยหรือหรือบางส่วน ถึง 4 คือ เด็กแสดงพฤติกรรมมากและบ่อย และ 5 คือ ไม่มีโอกาสในการสังเกต มาปรับเป็นเกณฑ์ในการวิจัยครั้งนี้คือมีกับไม่มี กล่าวคือ หากเด็กมีพฤติกรรมทางบวกได้ 1 คะแนน หากไม่มีพฤติกรรมทางบวกได้ 0 คะแนน หากมีพฤติกรรมทางลบได้ 0 คะแนน และหากไม่มีพฤติกรรมทางลบได้ 1 คะแนน

ขั้นที่ 4 จากนั้นผู้วิจัยได้นำข้อกระทงทั้งหมดไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณาความเหมาะสมอีกครั้งหนึ่ง

การศึกษานำร่อง (Pilot study)

1. การหาความตรงตามเนื้อหา (Content validity) ของแบบประเมินความสามารถทางสังคม มีขั้นตอนในการทำดังนี้

ขั้นที่ 1.1 ผู้วิจัยได้นำแบบประเมินความสามารถทางสังคมที่สร้างขึ้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสม เมื่อผ่านความเห็นชอบจากอาจารย์ที่ปรึกษาแล้ว ผู้วิจัยได้นำแบบประเมินดังกล่าวไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน ได้แก่ อาจารย์ประจำหลักสูตรสาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 2 ท่าน และอีกหนึ่งท่านเป็นครูการศึกษาพิเศษจากโรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ ตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสมของเนื้อหา ภาษาที่ใช้ และตรวจข้อกระทงว่าเหมาะสมที่จะใช้ในการวัดความสามารถทางสังคมหรือไม่ โดยกำหนดเกณฑ์ไว้ว่าเครื่องมือที่มีความตรงตามเนื้อหาต้องผ่านการเห็นชอบจากกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน

ขั้นที่ 1.2 ผู้วิจัยได้เพิ่มเติม ตัดทอน และปรับปรุงภาษาตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านภายใต้การดูแลของอาจารย์ที่ปรึกษา และได้นำกลับไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิชุดเดิมทั้ง 3 ท่าน พิจารณาความเหมาะสมของภาษาที่ใช้จนเป็นที่พอใจอีกครั้งหนึ่ง

ขั้นที่ 1.3 ผู้วิจัยได้นำแบบประเมินความสามารถทางสังคมในขั้นที่ 1.2 ไปทดลองให้ครูประจำชั้นของเด็ก Autistic เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ใน การศึกษานำร่อง (Pilot study) จำนวน 2 คน และผู้ปกครองของเด็กปกติที่เรียนในห้องดังกล่าว ห้องละ 2 คน ทำ เพื่อดูความเข้าใจด้านภาษา

ขั้นที่ 1.4 ผู้วิจัยได้นำข้อเสนอแนะจากผู้ทดลองทำแบบประเมินความสามารถทางสังคมที่ได้จากการทดลองในขั้นที่ 1.3 มาปรับปรุงแก้ไขภาษาที่ใช้เพื่อให้มีความเหมาะสมและเข้าใจง่ายขึ้นภายใต้การดูแลของอาจารย์ที่ปรึกษา

ขั้นที่ 1.5 ผู้วิจัยได้นำแบบประเมินความสามารถทางสังคมที่ปรับปรุงแล้วจากขั้นที่ 1.4 กลับไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิชุดเดิมทั้ง 3 ท่าน พิจารณาความเหมาะสมของภาษาที่ใช้จนเป็นที่พอใจอีกครั้งหนึ่ง

2. การหาความเที่ยง (Reliability) ของแบบประเมินความสามารถทางสังคม ทำโดยการนำแบบประเมินความสามารถทางสังคมไปให้ครูประจำชั้นของเด็กปกติ เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) กลุ่มละ 3 คน รวมทั้งหมดจำนวน 9 คน โดยการทำ Test – retest เว้นช่วงห่าง 2 สัปดาห์ พบว่ามีค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบประเมินความสามารถทางสังคมครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 $r = .96$

3. แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น (Semi – structured interview) มีขั้นตอนในการทำดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้วิจัยได้พัฒนาแบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้นเพื่อใช้ในการสัมภาษณ์ครูประจำชั้นของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ โดยผู้วิจัยได้รวบรวมประเด็นคำถามที่ต้องการสัมภาษณ์ครูประจำชั้น

ขั้นที่ 2 การหาความตรงของเนื้อหา (Content validity) ของแบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น มีขั้นตอนในการทำดังนี้

ขั้นที่ 2.1 ผู้วิจัยได้นำแบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสม เมื่อผ่านความเห็นชอบจากอาจารย์ที่ปรึกษาแล้ว ผู้วิจัยได้นำแบบสัมภาษณ์ดังกล่าวไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสมของเนื้อหาและภาษาที่ใช้ ได้แก่ อาจารย์ประจำหลักสูตรสาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 2 ท่าน และอีกหนึ่งท่านเป็นครูการศึกษาพิเศษจากโรงเรียนพิบูลประชาสรรค์ โดยกำหนดเกณฑ์ไว้ว่าเครื่องมือที่มีความตรงตามเนื้อหาต้องผ่านการเห็นชอบจากกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน

ขั้นที่ 2.2 ผู้วิจัยได้เพิ่มเติม ตัดทอน และปรับปรุงภาษาตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านภายใต้การดูแลของอาจารย์ที่ปรึกษา และได้นำกลับไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิชุดเดิมทั้ง 3 ท่าน พิจารณาความเหมาะสมของคำถามและภาษาที่ใช้จนเป็นที่พอใจอีกครั้งหนึ่ง

ขั้นที่ 2.3 ผู้วิจัยได้นำแบบสัมภาษณ์ในขั้นที่ 2.2 ไปทดสอบสัมภาษณ์ครูประจำชั้นห้องเรียนรวมจำนวน 2 คน

ขั้นที่ 2.4 ผู้วิจัยได้นำข้อสังเกตที่ได้จากการสัมภาษณ์ครูประจำชั้นในชั้นที่ 2.3 มาปรับปรุงภายใต้การดูแลของอาจารย์ที่ปรึกษา โดยได้ปรับปรุงในเรื่องของการเรียงลำดับคำถาม และการปรับภาษาที่ใช้ในการสัมภาษณ์ให้มีความเหมาะสมและเข้าใจง่ายขึ้น

วิธีการดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้แบ่งขั้นตอนในการศึกษาความสามารถทางสังคมออกเป็น 2 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 เพื่อตรวจสอบดูว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR) ได้รับเลือกจากเพื่อนปกติว่าเป็นเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยหรือไม่ ผู้วิจัยทำสังคมมิติกับเด็กทุกคนทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยถามเด็กว่า “เพื่อนที่หนูชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” และเพื่อสำรวจดูว่าอะไรเป็นเหตุผลที่ทำให้เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์เฉพาะเด็กปกติเป็นรายบุคคลถึงเหตุผลที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ขั้นที่ 2 ผู้วิจัยได้นำคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR) มาทำการเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยของเกณฑ์ความสามารถทางสังคมของเด็กปกติที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ (อ้างอิงกราฟที่ 3.1) เพื่อตรวจสอบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีแนวโน้มมีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติจริงหรือไม่ และเพื่อเป็นการยืนยันว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติจริง ผู้วิจัยได้นำคะแนนเฉลี่ยความสามารถทางสังคมของเด็ก Autistic จำนวน 15 คน เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน และเด็กปกติที่สุ่มมาจำนวน 20 คน มาทำการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม โดยใช้สถิติ t -test

ขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย

1. ผู้วิจัยได้ขอหนังสืออนุญาตจากคณบดีคณะจิตวิทยาถึงผู้อำนวยการโรงเรียนรัฐบาลขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชนขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน ขนาดกลาง 1 โรงเรียน ขนาดเล็กจำนวน 1 โรงเรียน ที่รับเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เข้าไปเรียนรวมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาลที่ผู้วิจัยทำการคัดเลือกไว้แล้ว เพื่อขออนุญาตเข้าไปเก็บข้อมูล และขอความร่วมมือจากครูประจำชั้นในการทำแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กทุกคน รวมทั้งขอสัมภาษณ์เกี่ยวกับประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และประโยชน์ที่เด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการเรียนรวม (ภาคผนวก ฉ)

2. ผู้วิจัยได้ขอความร่วมมือจากครูประจำชั้นในการสำรวจข้อมูลจากระเบียนประวัตินักเรียนเพื่อคัดลอกรายชื่อ วันเดือนปีเกิด และทำแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็ก พร้อมกับได้ขออนุญาตสัมภาษณ์เกี่ยวกับประสบการณ์ของครูในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และประโยชน์ที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการเรียนรวมกับเด็กปกติ

3. ผู้วิจัยได้ขอหนังสืออนุญาตเก็บรวบรวมข้อมูลจากคณบดีคณะจิตวิทยาถึงผู้ปกครองของเด็กปกติ เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่คัดเลือกไว้เพื่อขออนุญาตรวมทั้งขอความร่วมมือในการทำวิจัยและขอภาพถ่ายที่เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไป ขนาด 2 นิ้ว หน้าตรงของเด็กทุกคน พร้อมกับขอให้ผู้ปกครองของเด็กทำแบบประเมินความสามารถทางสังคม (ภาคผนวก ข)

เมื่อผู้ปกครองได้ตอบตกลงอนุญาตให้เด็กที่อยู่ในความดูแลเข้าร่วมการวิจัยแล้ว ผู้วิจัยได้ส่งแบบประเมินความสามารถทางสังคมไปให้ผู้ปกครองผ่านสมุดสื่อสารระหว่างบ้านและโรงเรียน โดยกำหนดวันส่งคืน 1 สัปดาห์ หลังการส่งแบบประเมินความสามารถทางสังคมไปให้ผู้ปกครอง

4. เมื่อได้รับอนุญาตจากผู้ปกครองของเด็กที่ได้รับการคัดเลือกไว้เป็นกลุ่มตัวอย่างแล้ว ผู้วิจัยได้ชี้แจงวัตถุประสงค์ในการทำวิจัยและอธิบายวิธีการประเมินความสามารถทางสังคมแก่ครูประจำชั้นและผู้ปกครองของเด็ก

5. ก่อนเริ่มทำการเก็บข้อมูล เพื่อให้เด็กรู้จักและคุ้นเคยกับผู้วิจัย รวมทั้งเป็นการทำให้เด็กไม่เครียดหรือตื่นกลัวกับคนแปลกหน้าอันจะส่งผลกระทบต่อการทำงานวิจัย ผู้วิจัยได้เข้าไปช่วยครูรับเด็กเข้าโรงเรียนในตอนเช้า พาเด็กเข้าแถวและร่วมทำกิจกรรมต่างๆกับเด็กเป็นเวลา 5 วัน

6. การทำสังคมมิติ โดยการถามคำถามว่า “เพื่อนที่หนูชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” ผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลกับเด็กปกติจำนวน 317 คน เด็ก Autistic จำนวน 15 คน เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน แต่ในการจัดกลุ่มเหตุผลในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำเฉพาะเหตุผลของเด็กปกติเท่านั้นมาจัดกลุ่มเหตุผล โดยมีขั้นตอนในการทำดังนี้

6.1 ผู้วิจัยได้ทำการฝึกเด็กเพื่อให้เด็กเกิดความเข้าใจวิธีการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน โดยการนำกระดาษที่ติดรูปภาพอาหาร สัตว์ ตัวการ์ตูนที่หลากหลายมาให้เด็กเลือกสิ่งที่เด็กชอบ 3 อย่าง โดยมีเกณฑ์ตัดสินว่าเด็กสามารถเข้าใจวิธีการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยต่อเมื่อเด็กสามารถทำตามขั้นตอนที่กำหนดไว้ได้ถูกต้องติดต่อกัน 3 ครั้ง ซึ่งพบว่าเด็กทุกคนสามารถหยาบรูปภาพพร้อมกับบอกชื่อสิ่งที่ชอบได้ตรงกัน หลังจากนั้นผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์เด็กถึงเหตุผลที่เด็กเลือกที่จะหยิบหรือไม่หยิบภาพที่เด็กชอบ

6.2 ในวันที่ทำการทดสอบ (หลังทำการฝึก 1 วัน) ผู้วิจัยได้นำเด็กไปยังห้องที่ทางโรงเรียนอนุญาตให้ใช้เพื่อทำการวิจัยทีละคน และผู้วิจัยได้ทบทวนขั้นตอนในการทำสังคมนิติให้เด็กฟัง จากนั้นผู้วิจัยหยิบภาพถ่ายขนาด 2 นิ้วที่เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไป หน้าตรงของเด็กและเพื่อนๆในห้องมาให้เด็กดูทีละภาพและให้ระบุชื่อเพื่อนในภาพ แล้วผู้วิจัยได้นำกระดาษที่ติดรูปเด็กทุกคนในห้องมาให้เด็กที่รับการทดสอบเป็นรายบุคคลดู และถามเด็กว่า “เพื่อนที่หนูชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” โดยให้เด็กระบุชื่อเพื่อนก่อนที่จะดูภาพถ่ายของเพื่อนจากกระดาษ จากการศึกษาในครั้งนี้เด็กทุกคนสามารถหยิบภาพถ่ายและบอกชื่อเพื่อนได้ถูกต้องทุกคน

6.3 ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์เด็กปกติเป็นรายบุคคลถึงเหตุผลที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในกรณีที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กต่อไปว่า “เพราะเหตุใดหนูถึงเลือกที่จะเล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” และในกรณีที่เด็กปกติเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กว่า “เพราะเหตุใดหนูถึงเลือกที่จะไม่เล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” แล้วบันทึกเสียงคำสัมภาษณ์ไว้เป็นหลักฐาน

6.4 ผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่ได้จากการทำสังคมนิติของแต่ละห้องมาหาค่าความถี่ของเด็กแต่ละคน แล้วจัดเรียงลำดับการได้รับเลือกของเด็กจากความถี่สูงสุดไปถึงความถี่ต่ำสุด เพื่อดูว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับเลือกว่าเป็นเพื่อนที่เด็กปกติชอบเล่นด้วยหรือไม่ จากการศึกษาในครั้งนี้พบว่าเด็ก Autistic ได้รับเลือกจากเด็กปกติว่าเป็นเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยอยู่ในช่วง 1 – 5 คน ส่วนเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) อยู่ในช่วง 1 – 6 คน

6.5 สำหรับการจำแนกการจัดกลุ่มเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยได้ถอดเทปเสียงที่บันทึกเหตุผลของการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษลงในแบบบันทึกเหตุผล เพื่อให้ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยใช้เป็นข้อมูลในการจัดกลุ่มเหตุผล โดยต่างคนต่างจัดกลุ่มเหตุผลที่เด็กปกติตอบ หลังจากนั้นผู้วิจัยนำผลการจัดกลุ่มเหตุผลของทั้งผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยมาหาค่าสหสัมพันธ์พบว่ามีความเที่ยง (Inter - rater reliability) เท่ากับ 1

6.6 เพื่อให้ได้ค่าความเที่ยงของการจัดกลุ่มเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่น้อยกว่า 1 ตลอดช่วงการวิจัย ผู้วิจัยจึงได้ทำการตรวจสอบความเที่ยงของการจัดกลุ่มเหตุผลในทุกๆระยะ 30 คน รวมทั้งสิ้น 8 ครั้ง

7. ผู้วิจัยได้นำแบบประเมินความสามารถทางสังคม ซึ่งประเมินโดยครูประจำชั้นและผู้ปกครองมาจับคู่ (Match pair) เป็นรายชื่อ โดยต้องมีความสอดคล้องกันไม่ต่ำกว่า 80 เปอร์เซ็นต์ จึงจะถือว่ามีความน่าเชื่อถือและนำมาเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยได้ ในการวิจัยครั้งนี้

ผู้วิจัยได้นำคะแนนความสามารถทางสังคมของครูประจำชั้นที่ผ่านเกณฑ์มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ

เกณฑ์การให้คะแนน

แบบประเมินความสามารถทางสังคม แบ่งการให้คะแนนข้อกระทงออกเป็น 2 แบบ ดังนี้

1. พฤติกรรมที่มีความหมายในทิศทางบวก (Positive items) มีจำนวน 38 ข้อ ได้แก่ข้อ 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 60, 61, 63, 68, 69, 70, 71

เกณฑ์การให้คะแนนคือ ถ้าเด็กมีพฤติกรรมทางบวกได้ 1 คะแนน ถ้าไม่มีพฤติกรรมทางบวกได้ 0 คะแนน

2. พฤติกรรมที่มีความหมายในทิศทางลบ (Negative items) มีจำนวน 38 ข้อ ได้แก่ข้อ 6, 8, 9, 10, 11, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 34, 39, 40, 41, 43, 44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 74, 75, 76

เกณฑ์การให้คะแนนคือ ถ้ามีพฤติกรรมทางลบได้ 0 คะแนน และถ้าเด็กไม่มีพฤติกรรมทางลบได้ 1 คะแนน

การแปลผลคะแนน

คะแนนดิบ Raw score คือ คะแนนที่ได้จากการทำแบบประเมินความสามารถทางสังคมของครูประจำชั้น

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้คะแนนดิบในการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและการแปลความหมายของคะแนนว่ามีความสามารถทางสังคมสูงหรือต่ำ โดยทำการเปรียบเทียบกับเกณฑ์ของแบบประเมินความสามารถทางสังคมที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ จากเด็กปกติจำนวน 148 (เด็กชายจำนวน 74 คน เด็กหญิงจำนวน 74 คน) จากเด็กปกติที่เรียนในโรงเรียนที่ผู้วิจัยเข้าไปทำการเก็บข้อมูล แต่ไม่ใช่เด็กปกติที่เรียนในห้องเดียวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ทำการสุ่มด้วยวิธีการจับฉลาก จากเด็กปกติจำนวน 197 คน ที่ผ่านเกณฑ์แบบประเมินความสามารถทางสังคม ที่ผู้วิจัยทำการสุ่มเพื่อส่งแบบประเมินความสามารถทางสังคมไปให้ผู้ปกครองผ่านสมุดสื่อสารระหว่างบ้านและโรงเรียนจำนวน 240 คน (เด็กชายจำนวน 120 คน เด็กหญิงจำนวน 120 คน) เพื่อนำมาใช้ทำเป็นเกณฑ์ความสามารถทางสังคมของเด็กปกติในการวิจัยครั้งนี้ กล่าวคือ เด็กที่มีความสามารถทางสังคมสูงคือ เด็กที่มีคะแนนความสามารถทางสังคมสูงกว่า Mean ส่วนเด็กที่มีความสามารถทางสังคมต่ำคือ เด็กที่มีคะแนนความสามารถทางสังคมต่ำกว่า Mean

8. ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์ครูประจำชั้นเกี่ยวกับประสบการณ์ของครูในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และประโยชน์ที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับจากการเรียนร่วมกับเด็กปกติ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ศึกษาอายุ น้ำหนัก ส่วนสูง ของเด็กปกติ เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) โดยใช้สถิติพิสัย ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
2. ศึกษาจำนวนเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเหตุผลของเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยใช้สถิติการแจกแจงความถี่และร้อยละ
3. วิเคราะห์การแจกแจงข้อมูลแบบปกติของคะแนนความสามารถทางสังคมของเด็กปกติ โดยใช้ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
4. วิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคม โดยใช้สถิติ $t - test$ ระหว่างเด็กปกติกับเด็ก Autistic เด็กปกติกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และเด็ก Autistic กับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

การนำเสนอข้อมูล

1. ตารางแสดงข้อมูลอายุ น้ำหนัก ส่วนสูงของเด็กปกติ เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)
2. การทำสังคมมิติ นำเสนอตามรูปแบบดังนี้
 - 2.1 แผนภูมิแท่งแจกแจงร้อยละจำนวนเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
 - 2.2 แผนภูมิแท่งแจกแจงร้อยละของเหตุผลจากการสัมภาษณ์เด็กปกติแยกออกเป็นเหตุผลที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
3. กราฟแจกแจงข้อมูลแบบปกติของคะแนนความสามารถทางสังคมของเด็กปกติ
4. ตารางเปรียบเทียบการประเมินความสามารถทางสังคมระหว่างเด็กปกติกับเด็ก Autistic เด็กปกติกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และเด็ก Autistic กับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

บทที่ 3

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา

เพื่อตอบคำถามตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยดังกล่าว ในการวิเคราะห์ข้อมูลจึงแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 4 ตอน คือ

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้สถิติพิสัย ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์จำนวนของเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเหตุผลของเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยใช้สถิติการแจกแจงความถี่และร้อยละ

ตอนที่ 3 เกณฑ์ของแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กปกติที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ โดยใช้สถิติการแจกแจงข้อมูลแบบปกติ ค่าเฉลี่ยเลขคณิตและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคมระหว่างเด็กปกติกับเด็ก Autistic เด็กปกติกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และเด็ก Autistic กับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) โดยใช้สถิติการแจกแจงความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และ t - test

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

ในส่วนนี้ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาข้อมูลจากระเบียนประวัติเกี่ยวกับวันเดือนปีเกิด เพื่อนำมาคำนวณอายุของเด็ก และขอความร่วมมือจากครูประจำชั้นในการวัดน้ำหนัก ส่วนสูงของเด็กที่มีความต้องการพิเศษและเด็กปกติที่เรียนในห้องเดียวกันกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ตารางที่ 3.1

แสดงข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง แสดงอายุ น้ำหนัก และส่วนสูงของเด็กปกติจำนวน 317 คน เด็ก Autistic จำนวน 15 คน และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน จาก 14 ห้องเรียน

ข้อมูล	เด็กปกติ	เด็ก Autistic	เด็ก (MR)
อายุ (เดือน)	Rang 53 – 84 $M = 67.19$ $SD = 6.71$	Rang 62 - 98 $M = 76.80$ $SD = 11.96$	Rang 55 - 113 $M = 81.23$ $SD = 21.39$
น้ำหนัก (กิโลกรัม)	Rang 10 – 43 $M = 21.17$ $SD = 5.06$	Rang 18 - 36 $M = 24.40$ $SD = 5.28$	Rang 17 - 30 $M = 22.85$ $SD = 3.72$
ส่วนสูง (เซนติเมตร)	Rang 98 – 130 $M = 112.89$ $SD = 6.03$	Rang 105 - 133 $M = 118.73$ $SD = 7.30$	Rang 96 – 126 $M = 113.92$ $SD = 9.89$

จากตารางที่ 3.1 ในเรื่องของอายุพบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เป็นกลุ่มที่มีอายุมากที่สุด อยู่ในช่วงอายุ 55 – 113 เดือน (4 ปี 7 เดือน – 9 ปี 5 เดือน) ($M = 81.23$, $SD = 21.39$) รองลงมาได้แก่ เด็ก Autistic อยู่ในช่วงอายุ 62 – 98 เดือน (5 ปี 2 เดือน – 8 ปี 2 เดือน) ($M = 76.80$, $SD = 11.96$) และเด็กปกติ อยู่ในช่วงอายุ 53 – 84 เดือน (4 ปี 5 เดือน – 7 ปี) ($M = 67.19$, $SD = 6.71$)

ในเรื่องของน้ำหนักพบว่าเด็ก Autistic เป็นกลุ่มที่มีน้ำหนักมากที่สุด อยู่ระหว่าง 18 – 36 กิโลกรัม ($M = 24.40$, $SD = 5.28$) รองลงมาได้แก่ เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีน้ำหนักอยู่ระหว่าง 17 – 30 กิโลกรัม ($M = 22.85$, $SD = 3.72$) และเด็กปกติมีน้ำหนักอยู่ระหว่าง 10 – 43 กิโลกรัม ($M = 21.17$, $SD = 5.06$)

ในเรื่องของความสูง พบว่าเด็ก Autistic เป็นกลุ่มที่มีความสูงที่สุดอยู่ระหว่าง 105 - 133 เซนติเมตร ($M = 118.73$, $SD = 7.30$) เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีความสูงอยู่ระหว่าง 96 - 126 เซนติเมตร ($M = 113.92$, $SD = 9.89$) และเด็กปกติมีความสูงอยู่ระหว่าง 98 - 130 เซนติเมตร ($M = 112.89$, $SD = 6.03$)

จากการศึกษาในครั้งนี้พบว่าอายุของเด็กทั้ง 3 กลุ่ม มีความแตกต่างกัน โดยเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีอายุมากกว่าเด็กปกติ แต่เด็กทั้ง 3 กลุ่มมีน้ำหนักและส่วนสูงไม่ต่างกัน

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์จำนวนของเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเหตุผลของเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

จำนวนของเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยได้มาจากการทำสังคมนิติด้วยคำถาม “เพื่อนที่หนูชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” เพื่อดูว่าเด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือไม่ ถ้าเด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ(หยิบรูปเด็กที่มีความต้องการพิเศษ) ผู้วิจัยจะถามเหตุผลเด็กปกติว่า “เพราะเหตุใด(เอ่ยชื่อเด็กปกติ)ถึงเลือกที่จะเล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)ล่ะคะ” และถ้าเด็กปกติเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ(ไม่หยิบรูปเด็กที่มีความต้องการพิเศษ) ผู้วิจัยจะทำการถามเหตุผลเด็กปกติว่า “เพราะเหตุใด(เอ่ยชื่อเด็กปกติ)ถึงเลือกที่จะไม่เล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)ล่ะคะ” หลังจากนั้นผู้วิจัยได้นำเทปบันทึกเสียงที่ได้จากการสัมภาษณ์มาถอดเสียงที่บันทึกเหตุผลของการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แล้วนำไปให้ผู้ช่วยวิจัยจัดกลุ่มเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ต่างคนต่างจัดกลุ่ม ได้ผลดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 3.2

แสดงจำนวนเด็กปกติของแต่ละห้องในการเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ห้อง	จำนวนเด็กปกติ (คน)	เด็กที่มีความต้องการพิเศษ		จำนวนเด็กปกติที่เลือกเล่น (คน) กับ		ร้อยละของเด็กปกติที่เลือกเล่นกับ	
		เด็ก Autistic	เด็ก MR	เด็ก Autistic	เด็ก MR	เด็ก Autistic	เด็ก MR
ห้อง A	17	3	1	1	0	5.88	0.00
ห้อง B	17	1	2	1	5	5.88	29.41
ห้อง C	27	1	3	5	6	18.52	22.22
ห้อง D	26	-	3	-	4	0.00	15.38
ห้อง E	29	1	1	4	1	13.79	3.45

ตารางที่ 3.2 (ต่อ)

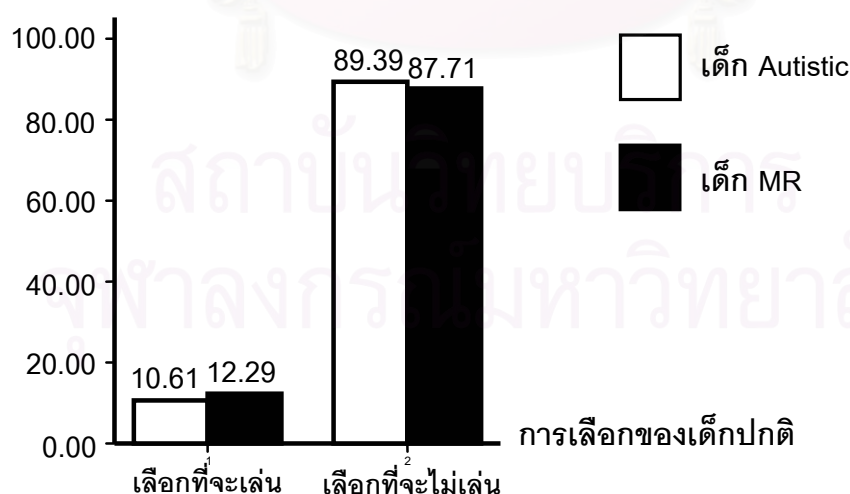
ห้อง F	29	1	-	3	-	10.30	0.00
ห้อง G	26	1	-	1	-	3.85	0.00
ห้อง H	18	2	-	1	-	5.56	0.00
ห้อง J	18	2	-	2	-	11.12	0.00
ห้อง K	29	1	-	2	-	6.90	0.00
ห้อง L	24	-	1	-	1	0.00	4.17
ห้อง M	22	-	1	-	2	0.00	9.09
ห้อง N	17	1	1	2	3	11.76	17.65
ห้อง P	18	1	-	4	-	22.22	0.00

จากตารางที่ 3.2 พบว่าจำนวนของเด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็ก Autistic คิดเป็นร้อยละ 3.85 – 22.22 และเด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) คิดเป็นร้อยละ 3.45 – 29.41

แผนภูมิแท่งที่ 3.1

แสดงร้อยละของเด็กปกติจำนวน 26 คน ที่เลือกจะเล่นกับเด็ก Autistic และเด็กปกติจำนวน 219 คน ที่เลือกจะไม่เล่นกับเด็ก Autistic จากเด็กปกติจำนวน 245 คน และเด็กปกติจำนวน 22 คน ที่เลือกจะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และเด็กปกติจำนวน 157 คน ที่เลือกจะไม่เล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จากเด็กปกติจำนวน 179 คน

ร้อยละของเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นและเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ



จากแผนภูมิแท่งที่ 3.1 พบว่าเด็กปกติมีแนวโน้มเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) (12.29%) และเลือกที่จะเล่นกับเด็ก Autistic (10.61%) ขณะที่เด็ก

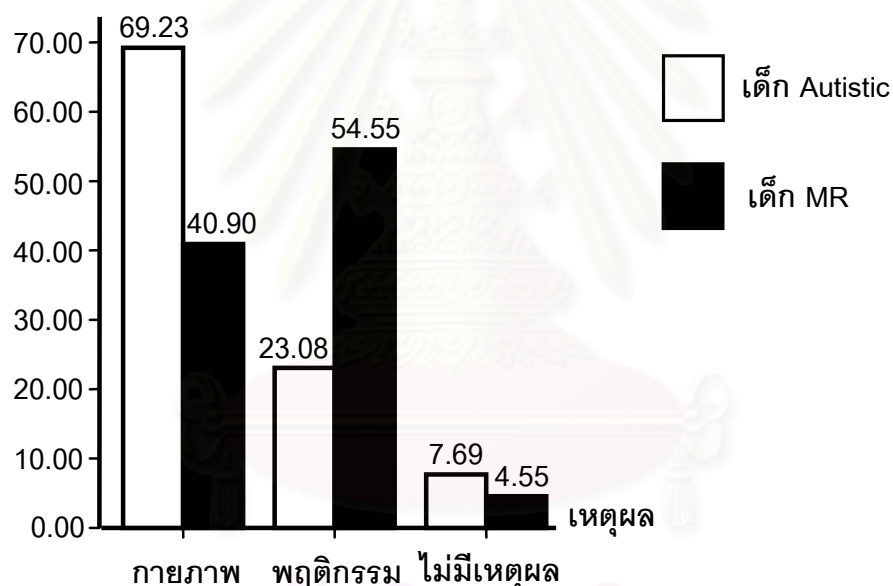
ปกติมีแนวโน้มเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็ก Autistic (89.39%) และเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) (87.71%)

สรุป เด็กปกติมีแนวโน้มเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากกว่าเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และถ้าเด็กปกติเลือกที่จะเล่นพบว่าเด็กปกติมีแนวโน้มเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มากกว่าเด็ก Autistic

แผนภูมิแท่งที่ 3.2

แสดงร้อยละของเหตุผลของเด็กปกติจำนวน 26 คน จากเด็กปกติจำนวน 245 คน ในการเลือกที่จะเล่นกับเด็ก Autistic และเด็กปกติจำนวน 22 คน จากเด็กปกติจำนวน 179 คน ในการเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

ร้อยละของเหตุผลที่เด็กปกติตอบในการเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ



จากแผนภูมิแท่งที่ 3.2 พบว่าเด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะเล่นกับเด็ก Autistic ในด้านกายภาพมากที่สุด (69.23%) รองมาได้แก่ ด้านพฤติกรรม (23.08%) และไม่มีเหตุผล (7.69%) ขณะที่เด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ในด้านพฤติกรรมมากที่สุด (54.55%) รองลงมาได้แก่ ด้านกายภาพ (40.90%) และไม่มีเหตุผล (4.55%)

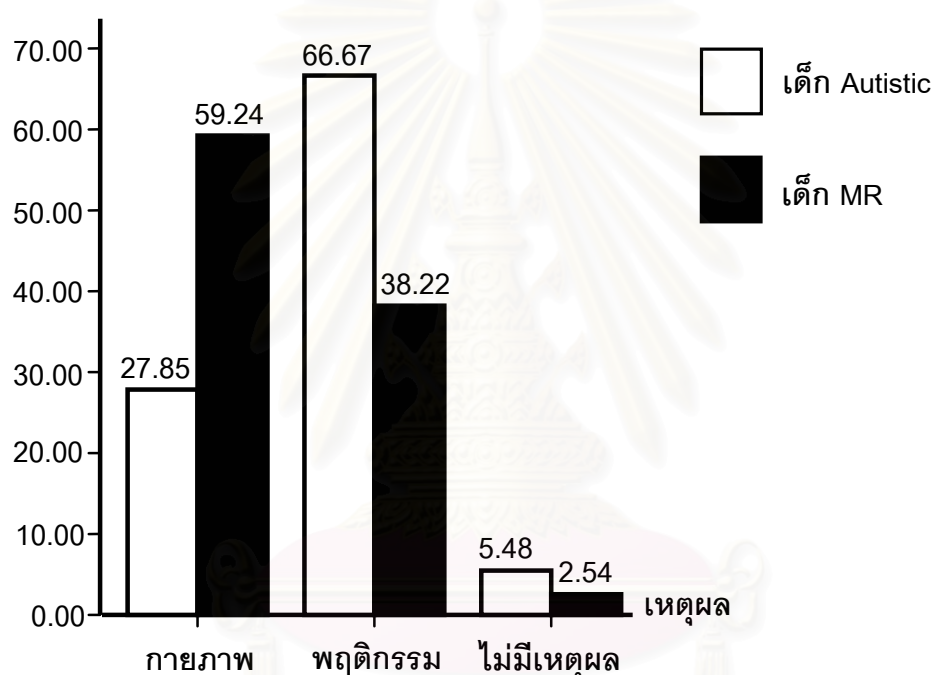
สรุป เหตุผลในการเลือกที่จะเล่นระหว่างเด็กปกติกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งสองกลุ่ม พบว่าเด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะเล่นแตกต่างกันคือ เด็กปกติมีแนวโน้มเลือกที่จะเล่นกับเด็ก Autistic ในด้านกายภาพมากที่สุด ขณะที่เด็กปกติมีแนวโน้มให้

เหตุผลในการเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ในด้านพฤติกรรมมากที่สุด

แผนภูมิแท่งที่ 3.3

แสดงร้อยละของเหตุผลของเด็กปกติจำนวน 219 คน จากเด็กปกติจำนวน 245 คน ในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็ก Autistic และเด็กปกติจำนวน 157 คน จากเด็กปกติจำนวน 179 คน ในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

ร้อยละของเหตุผลที่เด็กปกติตอบในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ



จากแผนภูมิแท่งที่ 3.3 พบว่าเด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็ก Autistic ในด้านพฤติกรรมมากที่สุด (66.67%) รองลงมาได้แก่ ด้านกายภาพ (27.85%) และไม่มีเหตุผล (5.48%) ขณะที่เด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ในด้านกายภาพมากที่สุด (59.24%) รองลงมาได้แก่ ด้านพฤติกรรม (38.22%) และไม่มีเหตุผล (2.54%)

สรุป เหตุผลในการเลือกที่จะไม่เล่นระหว่างเด็กปกติกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่ม พบว่าเด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะไม่เล่นแตกต่างกันคือ เด็กปกติมีแนวโน้มเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็ก Autistic ในด้านพฤติกรรมมากที่สุด ขณะที่เด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ในด้านกายภาพมากที่สุด

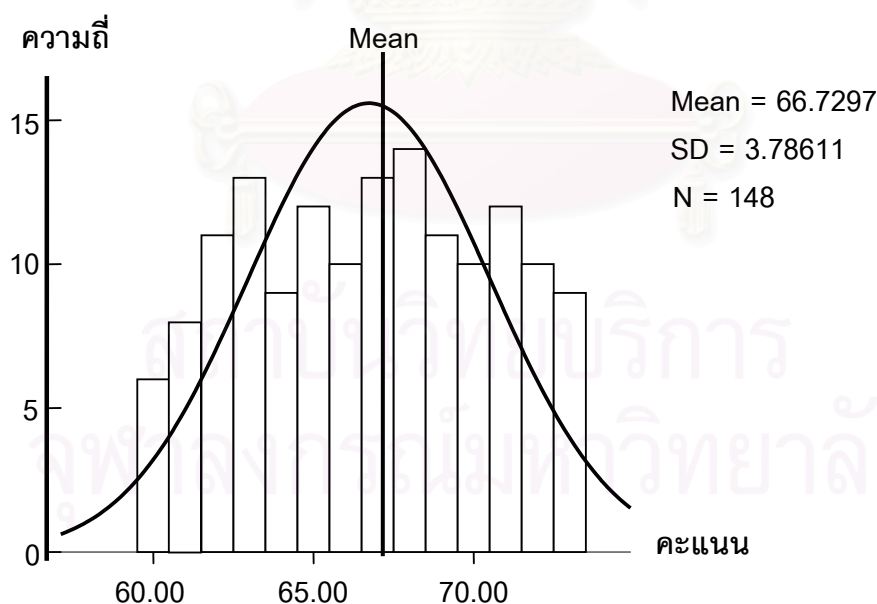
ตอนที่ 3 เกณฑ์ของแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กปกติที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้

ผู้วิจัยได้ทำเกณฑ์ของแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กปกติเพื่อใช้ในการวิจัยครั้งนี้ด้วยการเข้าไปเก็บข้อมูลการประเมินความสามารถทางสังคม โดยขอความร่วมมือจากครูประจำชั้นและผู้ปกครองของเด็กปกติที่เรียนในโรงเรียนที่ผู้วิจัยเข้าไปทำการเก็บข้อมูล แต่ไม่ใช่เด็กปกติที่เรียนในห้องเดียวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ โดยผู้วิจัยได้ทำการสุ่มด้วยวิธีการจับสลากมาจำนวน 148 คน (เด็กชายจำนวน 74 คน เด็กหญิงจำนวน 74 คน) จากเด็กปกติจำนวน 197 คน ที่ผ่านเกณฑ์การประเมินความสามารถทางสังคม ที่ผู้วิจัยทำการสุ่มเพื่อส่งแบบประเมินความสามารถทางสังคมไปให้ผู้ปกครองผ่านสมุดสื่อสารระหว่างบ้านและโรงเรียนจำนวน 240 คน (เด็กชายจำนวน 120 คน เด็กหญิงจำนวน 120 คน) โดยนำคะแนนความสามารถทางสังคมของครูประจำชั้นที่ผ่านเกณฑ์มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ

กราฟที่ 3.1

แสดงการแจกแจงข้อมูลแบบปกติของคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมของเด็กปกติจำนวน 148 คน ที่ใช้เป็นเกณฑ์ในการวิจัยครั้งนี้

กราฟแจกแจงข้อมูลแบบปกติของคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมของเด็กปกติ



จากกราฟที่ 3.1 พบว่าเด็กปกติจำนวน 148 คน มีค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถทางสังคมเท่ากับ 66.73 ในการศึกษาครั้งนี้พบว่าเด็กปกติ (จำนวน 254 คน) มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถทางสังคมเท่ากับ 66.94 และมีช่วงคะแนนความสามารถทางสังคมอยู่ระหว่างช่วง

คะแนน 60 – 73 [(-2 SD) – (+2 SD)] แต่เด็กปกติที่สุ่มมาจำนวน 20 คน มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถทางสังคมเท่ากับ 69.80 และมีช่วงคะแนนความสามารถทางสังคมอยู่ระหว่างช่วง 62 – 73 [(-2 SD) – (+2 SD)] ส่วนเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเกณฑ์ปกติ คือ เด็ก Autistic มีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมเท่ากับ 46.27 (-6 SD) และมีช่วงคะแนนความสามารถทางสังคมของเด็ก Autistic อยู่ระหว่างช่วง 40 – 52 [(-8 SD) – (-4 SD)] และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมเท่ากับ 43.83 และมีช่วงคะแนนความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) อยู่ระหว่างช่วง 40 – 48 [(-8 SD) – (-5 SD)]

สรุป เด็กปกติมีแนวโน้มมีความสามารถทางสังคมสูงกว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR) และเด็ก Autistic มีแนวโน้มมีความสามารถทางสังคมสูงกว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

ตอนที่ 4 การวิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคมระหว่างเด็กปกติ เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำแบบประเมินความสามารถทางสังคมไปให้ครูประจำชั้นและผู้ปกครองเป็นผู้ประเมินความสามารถทางสังคมของเด็ก หลังจากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบประเมินความสามารถทางสังคมที่ได้จากครูประจำชั้นและผู้ปกครองมาทำการจับคู่ (Match pair) เป็นรายข้อ โดยกำหนดว่าต้องมีความสอดคล้องกันไม่ต่ำกว่า 80 เปอร์เซนต์ จึงจะถือว่ามีที่น่าเชื่อถือ และนำมาเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยได้ ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำคะแนนความสามารถทางสังคมของครูประจำชั้นที่ผ่านเกณฑ์มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยไม่ได้้นำคะแนนความสามารถทางสังคมของเด็กปกติจำนวน 254 คน ที่ผ่านเกณฑ์มาใช้ในการคำนวณเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วยสถิติ t - test เนื่องจากทำให้กลุ่มตัวอย่างมีจำนวนแตกต่างกันมาก แต่จากการวิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วยสถิติ t - test ด้วยจำนวน 254 คน และจำนวน 20 คน พบว่าได้ผลทางสถิติไม่แตกต่างกัน ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยจึงได้ทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่างมาจำนวน 20 คน (เด็กชายจำนวน 10 คน เด็กหญิงจำนวน 10 คน) ด้วยการจับฉลาก เพื่อให้การคำนวณในการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างเด็กปกติกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีจำนวนไม่ต่างกันมาก ได้ผลดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 3.3

แสดงการวิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคมระหว่างเด็กปกติกับเด็ก Autistic

กลุ่มตัวอย่าง	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> - test
เด็กปกติ	20	69.80	4.25	16.432*
เด็ก Autistic	15	46.27	4.11	

หมายเหตุ * $p < .05$

จากตารางที่ 3.3 พบว่าเด็กปกติและเด็ก Autistic มีความสามารถทางสังคมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($t = 16.432, df = 33, p < .05$)

ตารางที่ 3.4

แสดงการวิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคมระหว่างเด็กปกติกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

กลุ่มตัวอย่าง	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> - test
เด็กปกติ	20	69.80	4.25	19.060*
เด็ก MR	13	43.85	3.02	

หมายเหตุ * $p < .05$

จากตารางที่ 3.4 พบว่าเด็กปกติและเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีความสามารถทางสังคมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($t = 19.060, df = 31, p < .05$)

ตารางที่ 3.5

แสดงการวิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคมระหว่างเด็ก Autistic กับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

กลุ่มตัวอย่าง	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> - test
เด็ก Autistic	15	46.27	4.11	1.749
เด็ก MR	13	43.85	3.02	

หมายเหตุ $p > .05$

จากตารางที่ 3.5 พบว่าเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีความสามารถทางสังคมไม่แตกต่างกัน ($t = 1.749, df = 26$)

บทที่ 4

อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาล ในการวิจัยครั้งนี้กลุ่มตัวอย่างได้มาจากโรงเรียนรัฐบาลขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชนขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน ขนาดกลางจำนวน 1 โรงเรียน ขนาดเล็กจำนวน 1 โรงเรียน ในกรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็ก Autistic จำนวน 15 คน และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน

จากผลการศึกษาวิจัยสังคมมิติและการประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ สามารถอภิปรายได้ดังนี้

1. ผลการศึกษาวิจัยสังคมมิติ ได้มาจากการถามเด็กทุกคนทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษว่า “เพื่อนที่หนูชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” พบว่าเด็กปกติส่วนใหญ่มีแนวโน้มเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR) และเด็กปกติส่วนน้อยเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งสนับสนุนโดยผลการศึกษาของ Hestenes & Carroll (2000) ที่ได้ศึกษาการมีปฏิสัมพันธ์ในการเล่นของเด็กที่มีความต้องการพิเศษและเด็กปกติพบว่าเด็กปกติมีปฏิสัมพันธ์และเลือกที่จะเล่นกับเด็กปกติด้วยกันมากกว่าเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในวัยเดียวกัน เช่นเดียวกับผลการศึกษาของ Davis et al. (1996) ได้พบเช่นกันว่าเด็กปกติส่วนใหญ่เลือกที่จะเล่นกับเด็กปกติ ขณะที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษจะเลือกเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือเล่นกับคนที่อายุน้อยกว่า จากนั้นเพื่อสำรวจดูว่าอะไรเป็นเหตุผลที่ทำให้เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์เฉพาะเด็กปกติเป็นรายบุคคลถึงเหตุผลที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จากการวิจัยพบว่าหากเด็กปกติต้องการเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เด็กปกติมีแนวโน้มเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) (12.29%) มากกว่าเด็ก Autistic (10.61%) สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Ochoa & Olivarez (1995) ที่พบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เห็นความบกพร่องชัดเจน (เด็กที่ตาบอด เด็กที่ใช้อุปกรณ์ช่วย เช่น หูฟัง ไม้เท้า เด็ก Down syndrome หรือเด็กที่มีความบกพร่องด้านร่างกาย) ได้รับการยอมรับจากเพื่อนสูงกว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องระดับเล็กน้อยหรือมองไม่เห็นความผิดปกติ (เด็กที่มีปัญหาด้านอารมณ์ เด็ก Autistic เด็กที่มีความบกพร่องด้านการเรียนรู้) และจากผลการศึกษาของ Cook (2001) พบว่าเด็กที่ไม่มีความบกพร่องอย่างเด่นชัดจะได้รับการคาดหวังจากเพื่อนในการมีปฏิสัมพันธ์และพฤติกรรม

เหมือนเพื่อนปกติคนอื่นๆ ดังนั้นเมื่อเด็กกลุ่มดังกล่าวแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม พวกเขาจะได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน ในขณะที่เด็กที่มีความบกพร่องระดับรุนแรงได้รับการยอมรับจากเพื่อนมากกว่าเนื่องจากเด็กปกติรับรู้ว่าคุณลักษณะนี้มีความแตกต่างจากตน เมื่อเด็กกลุ่มนี้แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เด็กปกติจึงสามารถยอมรับได้

หลังจากทำกระบวนการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยเสร็จแล้ว ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์เฉพาะเด็กปกติเป็นรายบุคคลเกี่ยวกับเหตุผลที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในกรณีที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กต่อไปว่า “เพราะเหตุใดจนถึงเลือกที่จะเล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” หากเด็กปกติเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กว่า “เพราะเหตุใดจนถึงเลือกที่จะไม่เล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” จากการวิเคราะห์เหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษของเด็กปกติโดยการสัมภาษณ์ พบว่าเด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะเล่นกับเด็ก Autistic ในด้านกายภาพมากที่สุด (เช่น หน้าตาน่ารัก ยิ้มสวย วาดรูปสวย ชอบเล่นด้วยกัน เรียนด้วยกันตั้งแต่อนุบาล 1) ซึ่งผลการศึกษาของ Langlois & Downs (1979) อ้างถึงใน Shaffer, (1999) ได้สนับสนุนว่าเด็ก Autistic มีหน้าตาน่ารักเหมือนเด็กปกติทั่วไป ไม่มีความเด่นชัดทางใบหน้าที่บ่งบอกถึงความผิดปกติ นอกจากนี้ผลการศึกษาของ Bee (1997) ยังพบว่าลักษณะทางกายภาพมีผลต่อการได้รับการยอมรับจากเพื่อนเช่นกัน เช่น เด็กที่มีหน้าตาน่ารัก และผลการศึกษาของ Kirk et al. (2000) พบว่าการยิ้ม การเข้าร่วมทำกิจกรรมกับเพื่อนๆ และการมีท่าทางที่เป็นมิตร ทำให้ได้รับการยอมรับจากเพื่อน ในทางกลับกันเด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็ก Autistic ในด้านพฤติกรรมมากที่สุด (เช่น เล่นแรง ไม่แบ่งของเล่น ไม่อยู่นิ่ง เดินไปมา ไม่ยอมเรียน เล่นเกมเป็นกลุ่มไม่เป็น พูดไม่รู้เรื่อง) เช่นเดียวกับผลการศึกษาของ Bee (1997) ที่พบว่าเด็กที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว อยู่ไม่นิ่ง ไม่ให้ความร่วมมือ ไม่รู้จักการผลัดเปลี่ยนกันเล่น สัมพันธ์กับการได้รับการปฏิเสธจากเพื่อน รวมทั้งผลการศึกษาของ Walker (2004) ที่พบว่าการได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนมักเกิดจากการมีพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสม ส่วนรูปร่างหน้าตา พฤติกรรมแปลกๆ ปัญหาการเรียน การไม่มีความสามารถทางกีฬา และการแยกตัวเนื่องจากเข้ากลุ่มไม่ได้ อาจมีความสำคัญบ้างแต่ไม่เท่ากับการมีพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสม

เด็กปกติมีแนวโน้มให้เหตุผลในการเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ในด้านพฤติกรรมมากที่สุด (เช่น ไม่ดีใจ เล่นไม่แรง เชื่อฟังครู แบ่งขนมให้กิน เอาขนมมาให้กิน นั่งเล่นเกมเป็นกลุ่มกับเพื่อนได้) ทำนองเดียวกับผลการศึกษาของ Feldman (1998) ที่กล่าวว่าเด็กที่ไม่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าว มีความเป็นมิตร ให้ความร่วมมือ จะได้รับการยอมรับจากเพื่อน และผลการศึกษาของ Feldman (1998); Owens (2002) พบว่าเด็กที่มีการแบ่งปัน ให้

ความร่วมมือ มีสัมพันธภาพกับเพื่อนอย่างเป็นมิตร ไม่ใช้กำลัง มักได้รับการยอมรับจากเพื่อนสูง ในทางกลับกันเด็กปกติให้เหตุผลในการเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ในด้านกายภาพมากที่สุด (เช่น หน้าตาไม่เหมือนหนู ทำงานเสร็จช้า เล่นไม่เป็น ชอบเล่นคนเดียว ไม่เคยเล่นกับหนู พุดไม่ชัด) สนับสนุนโดยผลการศึกษาของ Seifert & Hoffnung (1991); Langlois & Downs (1979 อ้างถึงใน Shaffer, 1999) ที่ต่างพบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) แสดงความบกพร่องอย่างเด่นชัดด้านหน้าตา มีพฤติกรรมแปลกๆที่ไม่เหมือนเพื่อนคนอื่นๆ โดยเฉพาะในกลุ่มอาการ Down syndrome ทำให้เด็กปกติมองเห็นความแตกต่างระหว่างตนเองกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และผลการศึกษาของ Lee et al. (2003) พบว่าการมีปฏิสัมพันธ์ด้านการพูดและด้านร่างกายที่ไม่เหมาะสม การแสดงพฤติกรรมเฉื่อยชาเวลาทำกิจกรรมต่างๆ ไม่สนใจสิ่งต่างๆรอบตัว รวมทั้งพฤติกรรมอื่นๆที่ส่งผลกระทบต่อ การมีความสัมพันธ์กับเพื่อนมีส่วนทำให้เด็กปกติเลือกที่จะไม่เล่นด้วย

สรุปได้ว่า ปัจจัยสำคัญที่ทำให้เด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มน้อยและเลือกที่จะไม่เล่นด้วยเป็นจำนวนมาก เนื่องจากเด็กที่มีความต้องการพิเศษส่วนใหญ่มีแนวโน้มมีพฤติกรรมทางสังคมไม่เหมาะสมรวมทั้งมีความสามารถทางสังคมต่ำ จึงส่งผลกระทบต่อ การมีความสัมพันธ์กับเพื่อน ด้วยเหตุนี้จึงทำให้เด็กกลุ่มนี้ไม่ได้รับความสนใจจากเด็กปกติเท่าที่ควร เด็กปกติส่วนใหญ่จึงเลือกเล่นกับเด็กปกติด้วยกันมากกว่า (Hestenes & Carroll, 2000; Lee et al., 2003)

เพื่อเป็นการทดสอบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติจริงหรือไม่ ผู้วิจัยจึงได้ทำแบบทดสอบความสามารถทางสังคมโดยการเปรียบเทียบความแตกต่างของความสามารถทางสังคมระหว่างกลุ่ม โดยใช้สถิติ t-test

2. การประเมินความสามารถทางสังคม เพื่อตรวจสอบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติจริงหรือไม่ ผู้วิจัยได้ทดสอบโดยพบว่าเด็กปกติที่เรียนในห้องเดียวกันกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 254 คน มีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมเท่ากับ 66.73 และมีช่วงคะแนนความสามารถทางสังคมอยู่ระหว่าง 60 - 73 [(-2 SD) - (+2 SD)] แต่เด็กปกติที่สุ่มมาจำนวน 20 คน มีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมเท่ากับ 69.80 และมีช่วงคะแนนความสามารถทางสังคมอยู่ระหว่างช่วง 62 - 73 [(-2 SD) - (+2 SD)] ส่วนเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเกณฑ์ปกติ คือ เด็ก Autistic มีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมเท่ากับ 46.27 และมีช่วงคะแนนความสามารถทางสังคมอยู่ระหว่างช่วง 40 - 52 [(-8 SD) - (-4 SD)] และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมเท่ากับ 43.83

และมีช่วงคะแนนความสามารถทางสังคมอยู่ระหว่างช่วง 40 – 48 [(-8 SD) – (-5 SD)] สรุปได้ว่าเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีแนวโน้มมีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติ จากนั้นผู้วิจัยได้นำคะแนนเฉลี่ยความสามารถทางสังคมของเด็ก Autistic จำนวน 15 คน เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญาจำนวน 13 คน และเด็กปกติที่สุ่มมาจำนวน 20 คน มาทำการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม โดยใช้สถิติ *t*-test พบว่า

2.1 เด็ก Autistic มีแนวโน้มมีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคม (\bar{X}) = 46.27 ต่ำกว่าคะแนนเฉลี่ยของเด็กปกติที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ซึ่งมี (\bar{X}) = 69.80 และเพื่อตรวจสอบว่าคะแนนเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ผู้วิจัยได้ทดสอบโดยใช้สถิติ *t*-test ที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่าเด็ก Autistic มีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($t = 16.432, df = 33, p < .05$) (อ้างอิงตารางที่ 3.3) ซึ่งสนับสนุนโดยผลการวิเคราะห์ข้อกระทงในแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็ก Autistic แล้วพบว่าเด็ก Autistic แสดงพฤติกรรมในข้อกระทงทางลบมากกว่าเด็กปกติ ตัวอย่าง ไม่มองหน้า หรือไม่สบตาคู่สนทนาระหว่างพูดคุย ชอบพูดเรื่องที่ตนเองสนใจซ้ำๆ ใช้เวลาส่วนใหญ่เล่นกับตนเอง เช่น เล่นกับร่างกายของตนเอง มองดูมือของตนเองสะบัดไปมา มักเล่นกับเพื่อนแรง เช่น ผลักเพื่อน กระแทกเพื่อน มีพฤติกรรมก้าวร้าว เช่น ตีเพื่อน ข่วนเพื่อน หยิกเพื่อน ดึงผมเพื่อน ทำลายอุปกรณ์หรือวัตถุ เช่น ขว้างปา หัก ฉีก เมื่อเกิดความไม่พอใจ ไม่อยู่นิ่ง ลุกเดินไปมา ยุ่งเกี่ยวกับทุกกิจกรรมแต่ไม่เคยทำสำเร็จเลยสักกิจกรรมเดียว พฤติกรรมดังกล่าวจัดเป็นพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสมนับเป็นการขาดความสามารถทางสังคม ผลการวิจัยดังกล่าวได้รับการสนับสนุนโดยผลการศึกษาของ Fabes & Martin (2003) ที่พบว่าเด็กที่แสดงความรุนแรง ก้าวร้าว มีปัจจัยเสี่ยงต่อการได้รับการยอมรับและมีความสามารถทางสังคมต่ำ ขณะที่ผลการศึกษาของ Bee (1997) พบว่าเด็กที่มีความสามารถทางสังคมต่ำมักมีพฤติกรรมก้าวร้าว ไม่ให้ความร่วมมือรอบกวนเพื่อนขณะเล่น และเปลี่ยนกันเล่นไม่เป็น เช่นเดียวกับผลการศึกษาของ Murphy & Eisenberg (1996 อ้างถึงใน Welsh & Bierman, 2003); Fabes & Martin (2003) ต่างพบว่าเด็กที่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าว เช่น ต่อย ขว้างปาข้าวของ โวยวาย ใช้อารมณ์ในการแก้ไขปัญหา ไม่สามารถหาวิธีจัดการกับความขัดแย้งได้อย่างเหมาะสม มักเป็นเด็กที่มีความสามารถทางสังคมต่ำ และผลการศึกษาของ LaGrow & Repp (1984 อ้างถึงใน Lee & Odom, 1996) พบว่าการมีพฤติกรรมซ้ำๆ พูดซ้ำๆ เล่นหรือทำแต่กิจกรรมเดิมๆ หรือมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น เล่นนิ้ว สะบัดมือไปมา มีความลำบากในการเรียนรู้ทักษะทางสังคม เช่น การพัฒนาพฤติกรรมการเล่นให้เหมาะสมกับวัย ใช้การสบตาน้อย ไม่มองหน้าผู้ที่มีปฏิสัมพันธ์ ใช้ภาษาในการสื่อสารและแสดงท่าทางในการมีส่วนร่วมน้อย (เริ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนไม่บ่อยและหลีกเลี่ยงการติดต่อทางสังคม) ซึ่งเป็นลักษณะที่เห็นได้ชัดในเด็ก Autistic ที่อาจจะไปขัดขวางการมีปฏิสัมพันธ์ทาง

สังคมระหว่างเด็กกับเพื่อน จึงสรุปได้ว่าเด็ก Autistic มีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติ (Lee & Odom, 1996; Hwang & Hughes, 2000; Gutstein & Whitney, 2002; Sawyer et al., 2005)

2.2 เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีแนวโน้มมีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคม (\bar{X}) = 43.85 ต่ำกว่าคะแนนเฉลี่ยของเด็กปกติที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ซึ่งมี (\bar{X}) = 69.80 และเพื่อตรวจสอบว่าคะแนนเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ผู้วิจัยได้ทดสอบโดยใช้สถิติ *t*-test ที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($t = 19.060$, $df = 31$, $p < .05$) (อ้างอิงตารางที่ 3.4) ซึ่งสนับสนุนโดยผลการวิเคราะห์ข้อกระทงในแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) แล้วพบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีพฤติกรรมในข้อกระทงทางลบมากกว่าเด็กปกติ ตัวอย่างเด็กไม่สามารถใช้คำพูดบอกถึงสิ่งที่ตนเองต้องการหรือไม่ต้องการ มักชอบใช้กิริยาท่าทาง เช่น ใช้นิ้วชี้หรือจูงมือผู้ที่อยู่ใกล้ขีดไปที่สิ่งของดังกล่าวแทน มีการสื่อสารที่เป็นปัญหาจนผู้อื่นไม่เข้าใจ เช่น พูดเร็วหรือพูดไม่ปะติดปะต่อกัน แยกตัวออกจากกลุ่ม เฉื่อยชา ทำอะไรช้า ซึ่งสนับสนุนโดยผลการศึกษาของ McEvoy, Rogers, & Pennington (1993 อ้างถึงใน Hwang & Hughes, 2000) ที่พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มักแสดงท่าทางไม่ต้องการจะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น หรือมีพฤติกรรมการใช้นิ้วชี้ไปที่วัตถุเพื่อบอกผู้ดูแลหรือผู้อื่นมากกว่าใช้การสื่อสาร นอกจากนี้ Hunt & Marshall (1999) ที่พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีความลำบากในการสื่อสาร มีคำศัพท์จำกัด มีช่วงความสนใจสั้นกว่าเด็กปกติในวัยเดียวกัน ซึ่งปัญหาในการสื่อสารหรือการพูดเป็นปัญหาที่พบได้บ่อยในเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และจากการศึกษาของ Crane (2002) พบว่าเนื่องจากเด็กกลุ่มนี้มีพัฒนาการด้านสติปัญญา และภาษาล่าช้า ขาดความสามารถในการสนทนาที่เหมาะสมกับอายุ จึงส่งผลทำให้เด็กกลุ่มนี้มีประสิทธิภาพในการสนทนาไม่เพียงพอ อีกทั้งผลการศึกษาของ Fujiki et al. (1999 อ้างถึงใน Lee et al., 2003) พบว่าการสื่อสารมีความสำคัญต่อการสร้างความสัมพันธ์ เพราะการประสบความสำเร็จในการสื่อสารอาจทำให้เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ประสบความสำเร็จในการสร้างและรักษาความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อน เช่นเดียวกับที่ Lidz (2003) ได้พบว่าการทำกิจกรรมต่างๆร่วมกัน เด็กจำเป็นต้องมีการปรึกษาหารือแบ่งงานกันทำ หากเด็กไม่สามารถสื่อสารและไม่เข้าใจคำพูดของผู้อื่นอาจทำให้เด็กประสบความสำเร็จในการเข้ากลุ่มกับเพื่อน รวมทั้งอาจได้รับการปฏิเสธจากเพื่อนในการเข้ากลุ่ม ทำให้เด็กดังกล่าวต้องแยกตัวออกจากกลุ่มเพื่อน หรือแยกตัวอยู่ตามลำพัง นอกจากนี้ Hunt & Marshall (1999); Crane (2002) ได้พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ในวัยอนุบาล มักเล่นคนเดียวหรือเล่นอยู่ข้างๆเด็กผู้อื่น แต่ไม่เข้า

กลุ่มร่วมเล่นกับเด็กปกติ ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวมีแนวโน้มไปจำกัดการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม อันส่งผลต่อการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น จึงอาจเป็นปัจจัยที่ทำให้เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติ แต่ถ้าเด็กกลุ่มนี้ได้รับการฝึกและส่งเสริมทักษะทางสังคมหรือจัดให้เด็กกลุ่มนี้ได้มีประสบการณ์ในการทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นจะทำให้เด็กกลุ่มนี้ได้รับการยอมรับทางสังคมและมีความสามารถทางสังคมเพิ่มขึ้น

2.3 เด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมีแนวโน้มมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถทางสังคมต่ำกว่าคะแนนเฉลี่ยของเด็กปกติที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ $(\bar{X}) = 69.80$ และเมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยของเด็กทั้งสองกลุ่มพบว่า มีแนวโน้มไม่แตกต่างกันมากนัก กล่าวคือ เด็ก Autistic มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถทางสังคม $(\bar{X}) = 46.27$ และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) $(\bar{X}) = 43.85$ เพื่อตรวจสอบความสามารถทางสังคมของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ผู้วิจัยได้ทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มโดยใช้สถิติ t -test ที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่าเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มีความสามารถทางสังคมไม่แตกต่างกัน ($t = 1.749, df = 26$) (อ้างอิงตารางที่ 3.5) ซึ่งสนับสนุนโดยผลการวิเคราะห์ข้อกระทงในแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มแล้วพบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมีพฤติกรรมในข้อกระทงทางลบไม่แตกต่างกัน ตัวอย่าง เด็กแยกตัวออกจากกลุ่มเพื่อน เด็กถูกเพื่อนปฏิเสธไม่ให้เข้ากลุ่ม เด็กต่อต้านการเปลี่ยนแปลง เช่น การเปลี่ยนลักษณะอาหาร การย้ายที่นั่ง มีการสื่อสารที่เป็นปัญหาจนผู้อื่นไม่เข้าใจ เช่น พูดเร็วหรือพูดไม่ปะติดปะต่อกัน ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวสามารถพบได้ในเด็กทั้งสองกลุ่ม ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าพฤติกรรมดังกล่าวแสดงถึงการขาดความสามารถทางสังคมและเป็นพฤติกรรมที่พบในเด็กทั้งสองกลุ่ม ด้วยเหตุนี้จึงทำให้เด็กทั้งสองกลุ่มมีความสามารถทางสังคมไม่แตกต่างกัน

สรุปโดยรวมได้ว่า ปัจจัยที่ทำให้ความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มต่ำ คือเด็ก Autistic มักมีพฤติกรรมก้าวร้าว เช่น ขว้างปา หัก ฉีก เมื่อเกิดความไม่พอใจ ไม่อยู่นิ่ง ลุกเดินไปมา ยุ่งเกี่ยวกับทุกกิจกรรมแต่ไม่เคยทำสำเร็จเลยสักกิจกรรมเดียว มีพฤติกรรมซ้ำๆ พูดซ้ำๆ ใช้การสบตาน้อย ไม่มองหน้าผู้ที่มีปฏิสัมพันธ์ ใช้ภาษาในการสื่อสารและแสดงท่าทางในการมีส่วนร่วมน้อย (เริ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนไม่บ่อยและหลีกเลี่ยงการติดต่อทางสังคม) ส่วนเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) มักมีการสื่อสารที่เป็นปัญหาจนผู้อื่นไม่เข้าใจ เช่น พูดเร็วหรือพูดไม่ปะติดปะต่อกัน แยกตัวออกจากกลุ่ม เฉื่อยชาทำอะไรช้า เจ้าอารมณ์ และการที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมีพฤติกรรมไม่สมวัย และมีพัฒนาการล่าช้าในด้านต่างๆ นับเป็นอุปสรรคสำคัญในการเรียนรู้การมีพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม หากสังคมเปิดโอกาสให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มได้เข้าไปมีส่วนร่วมใน

การทำกิจกรรมต่างๆร่วมกับคนปกติทั่วไปในสังคมและได้รับการสนับสนุนจากคนรอบข้างจะช่วยส่งเสริมให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มสามารถพัฒนาทักษะทางสังคมได้ดีขึ้น ทำให้ได้รับการยอมรับจากคนทั่วไปในสังคมมากขึ้น

ข้อสังเกตที่ได้จากการสัมภาษณ์ครูประจำชั้น

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์ความคิดเห็นของครูประจำชั้นเกี่ยวกับประโยชน์ที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการเรียนรวมกับเด็กปกติเพื่อประกอบการอภิปรายไว้ด้วยดังนี้

จากประสบการณ์ของการเป็นครูสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษเฉลี่ยไม่ต่ำกว่า 3 ปี จากครูประจำชั้นจำนวน 14 ห้อง ได้พบว่า

1. เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีพัฒนาการในด้านต่างๆเพิ่มขึ้นทุกด้าน ไม่ว่าจะเป็นด้านการเคลื่อนไหว ภาษา อารมณ์ สติปัญญา และการช่วยเหลือตนเอง
2. เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีการพูดคุยโต้ตอบกับเพื่อนมากขึ้น จากที่ไม่เคยส่งเสียงพูด และมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนปกติเพิ่มขึ้น
3. เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการยอมรับจากเพื่อนและจากสังคมเพิ่มมากขึ้น
4. เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสพัฒนาความสามารถที่มีอยู่ของตนเองตามศักยภาพ
5. เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสในการเรียนรู้ทักษะใหม่และมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมลดลง

การเรียนรวมไม่ได้มีประโยชน์เฉพาะต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษเท่านั้น แต่ยังมีประโยชน์ต่อเด็กปกติด้วยดังนี้

1. เด็กปกติได้เรียนรู้จากชีวิตจริงว่ามีคนที่มีความแตกต่างจากตนเอง และเข้าใจสภาพความแตกต่างระหว่างบุคคล
2. เด็กปกติเข้าใจธรรมชาติของเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น
3. เด็กปกติได้เรียนรู้การมีความเมตตา กรุณา ความมีน้ำใจ การให้ความช่วยเหลือบุคคลที่ด้อยกว่าตนเอง

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยอีกเป็นจำนวนมากที่สนับสนุนแนวคิดข้างต้นดังนี้ ผลการศึกษาของ Guralnick et al. (1996) ที่พบว่าการเรียนรวมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติก่อให้เกิดประโยชน์มากมายทั้งต่อตัวเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ นอกจากนี้ Lee et al. (2003) ได้พบว่าการเรียนรวมเพิ่มโอกาสในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

ระหว่างเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการยอมรับจากเพื่อนและคนในสังคมเพิ่มขึ้น เพราะการเรียนรวมเป็นการเปิดเผยเด็กต่อชุมชน อีกทั้งผลการศึกษาของ Hestenes & Carroll (2000) ได้พบว่าการนำเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าไปเรียนรวมกับเด็กปกติทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสในการพัฒนาความสามารถทางสังคม และมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันกับเด็กปกติ และผลการศึกษาของ Bricker (1995 อ้างถึงใน Hestenes & Carroll, 2000) ที่พบว่าการเรียนรวมทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีประสบการณ์ในการเข้าไปมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่างๆในสังคมเพิ่มขึ้น อันมีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรู้วิธีการปรับตัว การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และการใช้ชีวิตอยู่ในสังคมเพิ่มขึ้น รวมทั้งได้มีโอกาสสร้างมิตรภาพและมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนปกติ โดยมีเพื่อนปกติที่เรียนในห้องเดียวกันเป็นตัวอย่างในการมีปฏิสัมพันธ์ การเล่น หรือการทำงานเป็นกลุ่ม

จากข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ครูประจำชั้นผู้มีประสบการณ์ในการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวมและผลการศึกษาวิจัยที่กล่าวแล้วข้างต้นได้เน้นความสำคัญว่า ผู้ปกครอง ครู นักบำบัด และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษควรให้ความสำคัญแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เข้าไปเรียนรวม เพราะการได้รับการยอมรับจากเพื่อนเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษประสบความสำเร็จในการเรียนรวม ซึ่งคุณสมบัติดังกล่าวมีความสำคัญต่อทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังนั้นในปัจจุบันจึงได้มีความพยายามในการช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้มีความสามารถทางสังคมและการแสดงพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม เพื่อเพิ่มคุณภาพชีวิตและยกระดับสุขภาพจิตแก่เด็กกลุ่มนี้ โดยการเปิดโอกาสให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรวมกับเด็กปกติซึ่งจะสามารถช่วยให้เด็กทั้งสองกลุ่มมีความเข้าใจซึ่งกันและกัน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา

กลุ่มตัวอย่าง

งานวิจัยนี้มีกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็ก Autistic จำนวน 15 คน เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน ที่เรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาลของโรงเรียนรัฐบาลขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชนขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน ขนาดกลางจำนวน 1 โรงเรียน ขนาดเล็กจำนวน 1 โรงเรียน ในกรุงเทพมหานคร

คุณสมบัติของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมการวิจัยต้องมีคุณสมบัติเบื้องต้นดังต่อไปนี้

1. ได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์ว่าเป็นเด็ก Autistic หรือเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และได้รับการประเมินจากการทำแบบทดสอบที่ทางโรงเรียนจัดทำขึ้นว่าเป็นเด็กที่สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติได้เต็มเวลา ไม่มีความบกพร่องหรือความพิการซ้ำซ้อนอื่น ๆ อย่างเด่นชัดที่จะเป็นอุปสรรคในการเรียนรวม อาทิเช่น ความบกพร่องทางร่างกาย ความบกพร่องทางการมองเห็น ความบกพร่องทางการได้ยิน
2. เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ต้องเรียนรวมกับเด็กปกติในชั้นเรียนปกติทุกวัน มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมของโรงเรียนเช่นเดียวกับเด็กปกติตามศักยภาพที่เด็กมี
3. เด็กปกติต้องเรียนรวมในห้องเดียวกันกับเด็ก Autistic และ/หรือเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

ขั้นตอนการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยทำการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยมีขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยทำการเลือกโรงเรียนที่รับเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาล ในการวิจัยครั้งนี้กลุ่ม

ตัวอย่างได้มาจากโรงเรียนรัฐบาลขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชนขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน ขนาดกลางจำนวน 1 โรงเรียน ขนาดเล็กจำนวน 1 โรงเรียน ในกรุงเทพมหานคร

2. ผู้วิจัยขอความร่วมมือจากผู้อำนวยการโรงเรียนของโรงเรียนดังกล่าวเพื่อเข้าไปสำรวจดูว่าเด็ก Autistic เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และเด็กปกติที่เรียนอยู่ในโรงเรียนดังกล่าวมีคุณสมบัติเป็นไปตามเกณฑ์ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้เป็นกลุ่มตัวอย่างหรือไม่

3. ผู้วิจัยทำหนังสือขอความร่วมมือจากผู้ปกครองเพื่อขออนุญาตให้เด็กที่อยู่ในความดูแลของตนเข้าร่วมงานวิจัย

4. ผู้วิจัยทำการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีการสุ่มแบบเจาะจง (Purposive sampling) ตามคุณสมบัติของกลุ่มตัวอย่างที่ระบุไว้ข้างต้น

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย

1. สังคมมิติ ประกอบด้วย

1.1 ภาพสัตว์ อาหาร และตัวการ์ตูนต่างๆ เพื่อนำมาใช้ในการทดสอบความเข้าใจของเด็กก่อนการทำสังคมมิติ

1.2 ภาพถ่ายสีของเด็กทุกคนในแต่ละห้องที่ได้คัดเลือกเป็นกลุ่มตัวอย่างขนาด 2 นิ้ว หน้าตรง เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไป 2 รูป ซึ่งต้องเป็นภาพเดียวกัน

1.3 แผ่นกระดานเพื่อติดรูปเด็ก

1.4 แบบสัมภาษณ์เด็กปกติ (Semi – structured interview) ในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

1.5 กระดาษและดินสอเพื่อใช้ในการบันทึก

1.6 เทปบันทึกเสียงการสนทนาระหว่างเด็กกับผู้วิจัย

2. แบบประเมินความสามารถทางสังคม เป็นแบบประเมินที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นใหม่จากการรวมเครื่องมือชื่อ Lift Observer Impressions – Playground Code ของ The Oregon Social Learning Center (1992) (<http://www.oslc.org/Training/pdf/pgobimp.pdf>, 2003) และ California Preschool Social Competence Scale ของ Levine, Elzey, & Lewis (1970) ทำการแก้ไขปรับปรุงโดย The NICHD Study of Early Child Care (1995) (<http://www.secc.rti.org/display.cfm?t=f&i=56K1>, 2003) เข้าด้วยกัน

3. แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น (Semi – structured interview) เกี่ยวกับประสบการณ์ของครูในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และประโยชน์ที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับจากการเรียนร่วมกับเด็กปกติ

วิธีการดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้แบ่งขั้นตอนในการศึกษาความสามารถทางสังคมออกเป็น 2 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 เพื่อตรวจสอบดูว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR) ได้รับเลือกจากเพื่อนปกติว่าเป็นเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยหรือไม่ ผู้วิจัยทำสังคมมิติกับเด็กทุกคนทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยถามเด็กว่า “เพื่อนที่หนูชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” และเพื่อสำรวจดูว่าอะไรเป็นเหตุผลที่ทำให้เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์เฉพาะเด็กปกติเป็นรายบุคคลถึงเหตุผลที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ขั้นที่ 2 ผู้วิจัยได้นำคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา: MR) มาทำการเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยของเกณฑ์ความสามารถทางสังคมของเด็กปกติที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ (อ้างอิงกราฟที่ 3.1) เพื่อตรวจสอบว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีแนวโน้มมีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติจริงหรือไม่ และเพื่อเป็นการยืนยันว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมีความสามารถทางสังคมต่ำกว่าเด็กปกติจริง ผู้วิจัยได้นำคะแนนเฉลี่ยความสามารถทางสังคมของเด็ก Autistic จำนวน 15 คน เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน และเด็กปกติที่สุ่มมาจำนวน 20 คน มาทำการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม โดยใช้สถิติ t -test

ขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย

1. ผู้วิจัยได้ขอหนังสืออนุญาตจากคณบดีคณะจิตวิทยาถึงผู้อำนวยการโรงเรียนรัฐบาลขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน และโรงเรียนเอกชนขนาดใหญ่จำนวน 2 โรงเรียน ขนาดกลาง 1 โรงเรียน ขนาดเล็กจำนวน 1 โรงเรียน ที่รับเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) เข้าไปเรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลาในระดับอนุบาลที่ผู้วิจัยทำการคัดเลือกไว้แล้ว เพื่อขออนุญาตเข้าไปเก็บข้อมูล และขอความร่วมมือจากครูประจำชั้นในการทำแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กทุกคน รวมทั้งขอสัมภาษณ์เกี่ยวกับประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และประโยชน์ที่เด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการเรียนรวม (ภาคผนวก ฉ)

2. ผู้วิจัยได้ขอความร่วมมือจากครูประจำชั้นในการสำรวจข้อมูลจากระเบียนประวัตินักเรียนเพื่อคัดลอกรายชื่อ วันเดือนปีเกิด และทำแบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็ก พร้อมกับได้ขออนุญาตสัมภาษณ์เกี่ยวกับประสบการณ์ของครูในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และประโยชน์ที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการเรียนรวมกับเด็กปกติ

3. ผู้วิจัยได้ขอหนังสืออนุญาตเก็บรวบรวมข้อมูลจากคนปกติคณะจิตวิทยาถึงผู้ปกครองของเด็กปกติ เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ที่คัดเลือกไว้เพื่อขออนุญาตรวมทั้งขอความร่วมมือในการทำวิจัยและขอภาพถ่ายที่เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไปขนาด 2 นิ้ว หน้าตรงของเด็กทุกคน พร้อมกับขอให้ผู้ปกครองของเด็กทำแบบประเมินความสามารถทางสังคม (ภาคผนวก ข)

เมื่อผู้ปกครองได้ตอบตกลงอนุญาตให้เด็กที่อยู่ในความดูแลเข้าร่วมการวิจัยแล้วผู้วิจัยได้ส่งแบบประเมินความสามารถทางสังคมไปให้ผู้ปกครองผ่านสมุดสื่อสารระหว่างบ้านและโรงเรียน โดยกำหนดวันส่งคืน 1 สัปดาห์ หลังการส่งแบบประเมินความสามารถทางสังคมไปให้ผู้ปกครอง

4. เมื่อได้รับอนุญาตจากผู้ปกครองของเด็กที่ได้รับการคัดเลือกไว้เป็นกลุ่มตัวอย่างแล้ว ผู้วิจัยได้ชี้แจงวัตถุประสงค์ในการทำวิจัยและอธิบายวิธีการประเมินความสามารถทางสังคมแก่ครูประจำชั้นและผู้ปกครองของเด็ก

5. ก่อนเริ่มทำการเก็บข้อมูล เพื่อให้เด็กรู้จักและคุ้นเคยกับผู้วิจัย รวมทั้งเป็นการทำให้เด็กไม่เครียดหรือตื่นกลัวกับคนแปลกหน้าอันจะส่งผลกระทบต่อการทำวิจัย ผู้วิจัยได้เข้าไปช่วยครูรับเด็กเข้าโรงเรียนในตอนเช้า พาเด็กเข้าแถวและร่วมทำกิจกรรมต่างๆกับเด็กเป็นเวลา 5 วัน

6. การทำสังคมมิติ โดยการถามคำถามว่า “เพื่อนที่หนูชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” ผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลกับเด็กปกติจำนวน 317 คน เด็ก Autistic จำนวน 15 คน เด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) จำนวน 13 คน แต่ในการจัดกลุ่มเหตุผลในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำเฉพาะเหตุผลของเด็กปกติเท่านั้นมาจัดกลุ่มเหตุผล โดยมีขั้นตอนในการทำดังนี้

6.1 ผู้วิจัยได้ทำการฝึกเด็กเพื่อให้เด็กเกิดความเข้าใจวิธีการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน โดยการนำกระดาษที่ติดรูปภาพอาหาร สัตว์ ตัวการ์ตูนที่หลากหลายมาให้เด็กเลือกสิ่ง que เด็กชอบ 3 อย่าง โดยมีเกณฑ์ตัดสินว่าเด็กสามารถเข้าใจวิธีการเลือกเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยต่อเมื่อเด็กสามารถทำตามขั้นตอนที่กำหนดไว้ได้ถูกต้องติดต่อกัน 3 ครั้ง ซึ่งพบว่าเด็กทุกคนสามารถหยิบบรรยากาศพร้อมกับบอกชื่อสิ่ง que ชอบได้ตรงกัน หลังจากนั้นผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์เด็กถึงเหตุผลที่เด็กเลือกที่จะหยิบหรือไม่หยิบภาพที่เด็กชอบ

6.2 ในวันที่ทำการทดสอบ (หลังทำการฝึก 1 วัน) ผู้วิจัยได้นำเด็กไปยังห้องที่ทางโรงเรียนอนุญาตให้ใช้เพื่อทำการวิจัยทีละคน และผู้วิจัยได้ทบทวนขั้นตอนในการทำสังคมมิติให้เด็กฟัง จากนั้นผู้วิจัยหยิบบรรยากาศขนาด 2 นิ้วที่เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไป หน้าตรงของเด็กและเพื่อนๆในห้องมาให้เด็กดูทีละภาพและให้ระบุชื่อเพื่อนในภาพ แล้วผู้วิจัยได้นำกระดาษที่ติดรูปเด็กทุกคนในห้องมาให้เด็กที่รับการทดสอบเป็นรายบุคคลดู และถามเด็กว่า “เพื่อนที่หนูชอบ

เล่นด้วยมากที่สุดในห้อง 3 คน มีใครบ้าง” โดยให้เด็กระบุชื่อเพื่อนก่อนที่จะดึงภาพถ่ายของเพื่อน จากกระดาน จากการศึกษาในครั้งนี้เด็กทุกคนสามารถหยิบภาพถ่ายและบอกชื่อเพื่อนได้ถูกต้องทุกคน

6.3 ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์เด็กปกติเป็นรายบุคคลถึงเหตุผลที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในกรณีที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กต่อไปว่า “เพราะเหตุใดหนูถึงเลือกที่จะเล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” และในกรณีที่เด็กปกติเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยจะถามเด็กว่า “เพราะเหตุใดหนูถึงเลือกที่จะไม่เล่นกับ(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)” แล้วบันทึกเสียงคำสัมภาษณ์ไว้เป็นหลักฐาน

6.4 ผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่ได้จากการทำสังคัมติของแต่ละห้องมาหาค่าความถี่ของเด็กแต่ละคน แล้วจัดเรียงลำดับการได้รับเลือกของเด็กจากความถี่สูงสุดไปถึงความถี่ต่ำสุด เพื่อดูว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับเลือกว่าเป็นเพื่อนที่เด็กปกติชอบเล่นด้วยหรือไม่ จากการศึกษาในครั้งนี้พบว่าเด็ก Autistic ได้รับเลือกจากเด็กปกติว่าเป็นเพื่อนที่ชอบเล่นด้วยอยู่ในช่วง 1 – 5 คน ส่วนเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) อยู่ในช่วง 1 – 6 คน

6.5 สำหรับการจำแนกการจัดกลุ่มเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยได้ถอดเทปเสียงที่บันทึกเหตุผลของการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษลงในแบบบันทึกเหตุผล เพื่อให้ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยใช้เป็นข้อมูลในการจัดกลุ่มเหตุผล โดยต่างคนต่างจัดกลุ่มเหตุผลที่เด็กปกติตอบ หลังจากนั้นผู้วิจัยนำผลการจัดกลุ่มเหตุผลของทั้งผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยมาหาค่าสหสัมพันธ์พบว่ามีความเที่ยง (Inter - rater reliability) เท่ากับ 1

6.6 เพื่อให้ได้ค่าความเที่ยงของการจัดกลุ่มเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่น้อยกว่า 1 ตลอดช่วงการวิจัย ผู้วิจัยจึงได้ทำการตรวจสอบความเที่ยงของการจัดกลุ่มเหตุผลในทุกๆระยะ 30 คน รวมทั้งสิ้น 8 ครั้ง

7. ผู้วิจัยได้นำแบบประเมินความสามารถทางสังคม ซึ่งประเมินโดยครูประจำชั้นและผู้ปกครองมาจับคู่ (Match pair) เป็นรายชื่อ โดยต้องมีความสอดคล้องกันไม่ต่ำกว่า 80 เปอร์เซนต์ จึงจะถือว่ามีความน่าเชื่อถือและนำมาเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยได้ ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำคะแนนความสามารถทางสังคมของครูประจำชั้นที่ผ่านเกณฑ์มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ

เกณฑ์การให้คะแนน

แบบประเมินความสามารถทางสังคม แบ่งการให้คะแนนข้อกระทงออกเป็น 2 แบบ ดังนี้

1. พฤติกรรมที่มีความหมายในทิศทางบวก (Positive items) มีจำนวน 38 ข้อ ได้แก่ข้อ 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 60, 61, 63, 68, 69, 70, 71

เกณฑ์การให้คะแนนคือ ถ้าเด็กมีพฤติกรรมทางบวกได้ 1 คะแนน ถ้าไม่มีพฤติกรรมทางบวกได้ 0 คะแนน

2. พฤติกรรมที่มีความหมายในทิศทางลบ (Negative items) มีจำนวน 38 ข้อ ได้แก่ข้อ 6, 8, 9, 10, 11, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 34, 39, 40, 41, 43, 44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 74, 75, 76

เกณฑ์การให้คะแนนคือ ถ้ามีพฤติกรรมทางลบได้ 0 คะแนน และถ้าเด็กไม่มีพฤติกรรมทางลบได้ 1 คะแนน

การแปลผลคะแนน

คะแนนดิบ Raw score คือ คะแนนที่ได้จากการทำแบบประเมินความสามารถทางสังคมของครูประจำชั้น

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้คะแนนดิบในการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและการแปลความหมายของคะแนนว่ามีความสามารถทางสังคมสูงหรือต่ำ โดยทำการเปรียบเทียบกับเกณฑ์ของแบบประเมินความสามารถทางสังคมที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้ จากเด็กปกติจำนวน 148 (เด็กชายจำนวน 74 คน เด็กหญิงจำนวน 74 คน) จากเด็กปกติที่เรียนในโรงเรียนที่ผู้วิจัยเข้าไปทำการเก็บข้อมูล แต่ไม่ใช่เด็กปกติที่เรียนในห้องเดียวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ทำการสุ่มด้วยวิธีการจับฉลาก จากเด็กปกติจำนวน 197 คน ที่ผ่านเกณฑ์แบบประเมินความสามารถทางสังคม ที่ผู้วิจัยทำการสุ่มเพื่อส่งแบบประเมินความสามารถทางสังคมไปให้ผู้ปกครองผ่านสมุดสื่อสารระหว่างบ้านและโรงเรียนจำนวน 240 คน (เด็กชายจำนวน 120 คน เด็กหญิงจำนวน 120 คน) เพื่อนำมาใช้ทำเป็นเกณฑ์ความสามารถทางสังคมของเด็กปกติในการวิจัยครั้งนี้ กล่าวคือ เด็กที่มีความสามารถทางสังคมสูงคือ เด็กที่มีคะแนนความสามารถทางสังคมสูงกว่า Mean ส่วนเด็กที่มีความสามารถทางสังคมต่ำคือ เด็กที่มีคะแนนความสามารถทางสังคมต่ำกว่า Mean

8. ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์ครูประจำชั้นเกี่ยวกับประสบการณ์ของครูในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และประโยชน์ที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับจากการเรียนร่วมกับเด็กปกติ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ศึกษาอายุ น้ำหนัก ส่วนสูง ของเด็กปกติ เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) โดยใช้สถิติพีสัย ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
2. ศึกษาจำนวนเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเหตุผลของเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยใช้สถิติการแจกแจงความถี่และร้อยละ
3. วิเคราะห์การแจกแจงข้อมูลแบบปกติของคะแนนความสามารถทางสังคมของเด็กปกติ โดยใช้ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
4. วิเคราะห์ความแตกต่างของความสามารถทางสังคม โดยใช้สถิติ $t - test$ ระหว่างเด็กปกติกับเด็ก Autistic เด็กปกติกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และเด็ก Autistic กับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

การนำเสนอข้อมูล

1. ตารางแสดงข้อมูลอายุ น้ำหนัก ส่วนสูงของเด็กปกติ เด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)
2. การทำสังคัมมิติ นำเสนอตามรูปแบบดังนี้
 - 2.1 แผนภูมิแท่งแจกแจงร้อยละจำนวนเด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
 - 2.2 แผนภูมิแท่งแจกแจงร้อยละของเหตุผลจากการสัมภาษณ์เด็กปกติแยกออกเป็นเหตุผลที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
3. กราฟแจกแจงข้อมูลแบบปกติของคะแนนความสามารถทางสังคมของเด็กปกติ
4. ตารางเปรียบเทียบการประเมินความสามารถทางสังคมระหว่างเด็กปกติกับเด็ก Autistic เด็กปกติกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) และเด็ก Autistic กับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

ผลการวิจัยพบว่า

1. เด็กปกติส่วนใหญ่มีแนวโน้มเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งสองกลุ่มมากกว่าเลือกที่จะเล่น
2. เด็กปกติส่วนใหญ่มีแนวโน้มเลือกที่จะเล่นกับเด็ก Autistic ด้วยเหตุผลด้านกายภาพ และเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) ด้วยเหตุผลด้าน

พฤติกรรม ในทางกลับกัน เด็กปกติส่วนใหญ่มีแนวโน้มเลือกที่จะไม่เล่นกับเด็ก Autistic ด้วยเหตุผลด้านพฤติกรรม ในขณะที่ด้านกายภาพเป็นเหตุผลที่เด็กปกติไม่เลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

3. ผลการเปรียบเทียบความสามารถทางสังคมระหว่างกลุ่ม

3.1 ความสามารถทางสังคมของเด็กปกติแตกต่างจากของเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3.2 ไม่มีความแตกต่างระหว่างความสามารถทางสังคมของเด็ก Autistic และเด็กที่มีความบกพร่องด้านสติปัญญา (MR)

ข้อเสนอแนะ

1. ควรมีการศึกษาและทำการวิจัยเรื่องความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในกลุ่มอื่น เช่น เด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่มีความบกพร่องด้านการเรียนรู้ เพื่อดูว่าความบกพร่องในรูปแบบต่างๆส่งผลต่อความสามารถทางสังคมของเด็กอย่างไร

2. ควรนำผลการวิจัยในครั้งนี้ไปใช้ประโยชน์ในการพัฒนาความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะเรื่องของเหตุผลในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อนำไปใช้เป็นแนวทางในการให้การส่งเสริมและกระตุ้นพัฒนาการในทักษะที่เด็กบกพร่อง

3. ครูที่สอนในโรงเรียนที่รับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมสามารถนำแนวทางในการวิจัยครั้งนี้ไปใช้เพื่อนำไปพัฒนาสร้างเป็นโปรแกรมในการส่งเสริมความสามารถทางสังคมให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษต่อไป

4. ในการศึกษาครั้งต่อไปควรมีการศึกษาถึงปัจจัยในด้านต่างๆที่ส่งผลกระทบต่อความสามารถทางสังคม เช่น การเลี้ยงดู การได้รับการกระตุ้นพัฒนาการ

5. ผู้บริหารของโรงเรียนควรเปิดโอกาสให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติตั้งแต่ระดับอนุบาล เนื่องจากการเรียนร่วมกันตั้งแต่ยังเล็กมีประโยชน์ต่อทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการยอมรับจากคนในชุมชนเพิ่มขึ้น อันมีผลต่อคุณภาพชีวิตของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

ชาญวิทย์ พรนพดล. (2546). *Autism and the pervasive developmental disorders*.

Retrieved 8 ตุลาคม 2546, from

http://www.aspergerthai.org/papers_articles/PA02010104.pdf

ดารณี อุทัยรัตนกิจ. (2538). *การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการในยุคโลกาภิวัตน์*.

กรุงเทพมหานคร: รุ่งศิลป์การพิมพ์

ศิริธร วิทยะสิทธิ์นันท์. (2534). *รูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมสำหรับเด็กพิการก่อนวัยเรียน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศรียา นิยมธรรม. (2541). *การเรียนร่วมสำหรับเด็กปฐมวัย*. กรุงเทพมหานคร: จำไทย เพรส.

ศรีเรือน แก้วกังวาน. (2543). *จิตวิทยาเด็กพิเศษแนวคิดสมัยใหม่*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สมภพ เรืองตระกูล. (2542). *ตำราจิตเวชศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่ 6)*. กรุงเทพมหานคร:

โรงพิมพ์เรือนแก้ว

สำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร. (2540). *ทศวรรษการจัดการเรียนร่วม*.

กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ กระทรวงศึกษาธิการ.

อุบล เล่นวารี. (2542). *การบริหารและการจัดการศึกษาพิเศษเรียนร่วม*. กรุงเทพมหานคร: จำไทย เพรส.

ภาษาอังกฤษ

Arthur, M., Bochner, S., & Butterfield, N. (1999). Enhancing peer interactions within the context of play. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 46, 367-381.

Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.

Barlow, D. H., & Durand, V. M. (2001). *Abnormal psychology: An integrative approach* (2nd ed.). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.

- Bee, H. (1997). *The developing child* (8th ed.). New York: Addison-Wesley Educational Publishers.
- Berk, L. E. (2002). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 162-175.
- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education, 33*, 138-153.
- Bullock, L. M. (1992). *Exceptionalities in children and youth*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*. Retrieved May 26, 2003, from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOHDF/is_4_34/ai_76157545html
- Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education, 33*, 50-61.
- Crane, L. (2002). *Mental retardation: A community integration approach*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Davis, M. T., Langone, J., & Malone, M. (1996). Promoting prosocial behaviours among preschool children with and without disabilities. *International Journal of Disability, Development, 43*, 219-246.
- DeHart, G. B., Sroufe, L. A., & Cooper, R. G. (2000). *Child development: Its nature and course* (4th ed.). Boston: McGraw - Hill.
- Diamond, K. E., & Innes, F. K. (2001). The origins of young children's attitudes toward peers with disabilities. In: Guralnick, M. J. (Eds.). *Early childhood inclusion: Focus on change*. New York: Paul H. Brookes Publishing.
- Dimond, K. E., Linda, L. H., Caryn, E. O. (1994). Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children, 49*, 68-75.

- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 17*, 198-207.
- Fabes, R., & Martin, C. L. (2003). *Exploring child development* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.
- Feldman, R. S. (1998). *Child development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology, 41*, 319-327.
- Frederickson, N., & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the circle of friends intervention approach. *The Journal of Special Education, 36*, 234-245.
- Freeman, S. F. N., Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21*, 3-18.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 17*, 161-171.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In: Guralnick, M. J. (Eds.). *Early childhood Inclusion: Focus on change*. New York: Paul H. Brookes Publishing.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Hammond, M. A. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation, 100*, 359-377.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th ed.). Boston: Pearson Education.
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 229-246.
- Hunt, N., & Marshall, K. (1999). *Exceptional children and youth: An introduction to special education* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Hwang, B., & Hughes, C. (2000). Increasing early social - communicative skills of preverbal preschool children with autism through social interactive training. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 18-28.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2003). *Exceptional learners: Introduction to exceptionality*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (2000). *Educating exceptional children* (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lee, S., & Odom, S. L. (1996). The relationship between stereotype behavior and peer social interaction for children with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe*, 21, 88-95.
- Lee, S., Yoo, S. Y., & Bak, S. (2003). Characteristics of friendships between children with and without mild disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 157-166.
- Lidz, C. S. (2003). *Early childhood assessment*. New Jersey: John and Wiley.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32, 145-156.
- McConnell, S. R. (1999). *A multimeasure performance - based assessment of social competence in young children with disabilities*. Retrieved March 24, 2003, from http://www.findarticles.com/cf_0/mOHDG/2_19/55149239/print.html
- Oltmanns, T. F., & Emery, R. E. (2001). *Abnormal psychology* (3rd ed.). New jersey: Prentice-Hall.
- Oregon social learning center. (1992). *Lift observer impressions-playground code*. Retrieved July 24, 2003, from <http://www.oslc.org/Training/pdf/pgobimp.pdf>
- Overton, S., & Rausch, J. L. (2002). Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17, 11-29.
- Owens, K. B. (2002). *Child & adolescent development: An integrated approach*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Parke, R. D., Harshman, K., & Roberts, B. (1998). Social relationships & academic success. *Thrust for Educational Leadership*, 28, 32-34.

- Phillipsen, L. C., Bridges, S. K., & McLemore, T. J. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 14*, 68-77.
- Sawyer, L. M., Luiselli, J. K., Ricciardi, J. N., & Gower, J. L. (2005). Teaching a child with autism to share among peers in an integrated preschool classroom: Acquisition, maintenance, and social validation. *Education and Treatment of Children, 28*, 1-10.
- Seifert, K. L., & Hoffnung, R. J. (1991). *Child and adolescent development* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Siperstein, G. N., & Leffert, J. S. (1997). Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 101*, 339-351.
- Smith, D. D. (1998). *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., Ringwald, S., & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 40*, 67-80.
- The NICHD study of early child care from 56k-1: (1995). *Social competency*. Retrieved July 30, 2003, from <http://www.secc.rti.org/disply.cfm?t=f&i=56K1>
- Van den Oord, E. J. C. G., Rispens, J., Goudena, P. P., & Vermande, M. (2000). Some developmental implications of structural aspects of preschoolers' relations with classmates. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 619-639.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 34*, 13-27.
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 31*, 177-191.
- Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2003). *Encyclopedia of children and adolescent: Social competence*. Retrieved May 26, 2003, from http://www.findarticles.com/cf_0/g2602/0004/2602000487/print.html

Wing, L. (2001). *The autistic spectrum: A parent's guide to understanding and helping your child*. California: Ulysses Press.



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ก
เครื่องมือที่ใช้ในการทำสังคัมมิตี

เครื่องมือที่ใช้ในการทำสังคัมมิตีประกอบด้วย

- ก.1 แผ่นกระดาษเพื่อติดรูปเด็กและภาพถ่ายสีที่เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไป หน้าตรง
ขนาด 2 นิ้ว
- ก.2 แบบสัมภาษณ์เด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความ
ต้องการพิเศษ



ภาพที่ ก.1 เครื่องมือในการทำสังคัมมิตี

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ก.2

แบบสัมภาษณ์เด็กปกติ

แบบสัมภาษณ์เด็กปกติในการเลือกที่จะเล่นหรือไม่เล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ตัวอย่างคำถามที่ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์เด็กปกติถึงเหตุผลที่เด็กปกติเลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่น

เพราะอะไร(เอ่ยชื่อเด็กปกติ)ถึงเลือกที่จะเล่นกับน้อง(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)ล่ะคะ

ตัวอย่างคำถามที่ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์เด็กปกติถึงเหตุผลที่เด็กปกติไม่เลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่น

เพราะอะไร(เอ่ยชื่อเด็กปกติ)ถึงเลือกที่จะไม่เล่นกับน้อง(เอ่ยชื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)ล่ะคะ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ข
แบบประเมินความสามารถทางสังคม

ตารางที่ ข.1

ตารางแสดงคำถามตามองค์ประกอบใน California Preschool Social Competence Scale รวมทั้งคำถามที่ผู้วิจัยสร้างเพิ่มเติม และข้อกระทงบางส่วนจาก Lift Observer Impressions – Playground Code เพื่อใช้ในการวิจัยครั้งนี้

องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	ลักษณะข้อความ
1. การแนะนำตัว	* เด็กสามารถแนะนำบอกชื่อของตัวเอง	+
	** เมื่อมีเพื่อนใหม่เข้าร่วมเป็นสมาชิกของกลุ่ม เด็กใช้กำลังในการทักทายเพื่อนใหม่ (กระแทก ชน ดึง)	-
	*** เด็กเข้าไปทักทายพูดคุยกับเพื่อนก่อนด้วยตนเอง	+
2. ความต่อเนื่องในการทำกิจกรรม	* เด็กสามารถนั่งฟังครูหรือผู้ปกครองอธิบายอย่างต่อเนื่องจนจบได้ตามลำพังด้วยตนเอง และสามารถทำตามได้	+
	** เด็กสามารถนั่งทำกิจกรรมหรืองานของตัวเองต่อเนื่องจนเสร็จได้ตามลำพังด้วยตนเอง	+
3. การทำตามคำสั่ง	* เด็กลงมือทำกิจกรรมได้เองหลังจากที่ฟังคำอธิบายหรือสาธิตให้ดู	+
	* เด็กสามารถทำตามคำสั่งใหม่ที่ไม่น่าคุ้นเคย	+
	** เด็กจะหันหน้ามามองเห็นเมื่อครูหรือผู้ปกครองเรียกชื่อเด็ก	+
	** เด็กสามารถทำกิจกรรมที่ได้รับมอบหมายได้เสร็จตามเวลาที่กำหนดได้ตามลำพังด้วยตนเอง	+
4. การติดต่อสื่อสาร	* เด็กไม่สามารถใช้คำพูดบอกถึงสิ่งที่ตนเองต้องการหรือไม่ต้องการ จึงต้องหันมาใช้กิริยาท่าทาง เช่น ใช้นิ้วชี้หรือจูงมือผู้ที่อยู่ใกล้ขีดไปที่สิ่งของที่ต้องการแทน	-
	** เด็กสามารถตั้งคำถามในการพูดคุยกับเพื่อน	+
	** เด็กสามารถตอบคำถามที่เพื่อนถามได้ตรงคำถาม	+
	** เด็กใช้คำพูดสื่อสารบอกถึงสิ่งที่ตนเองต้องการหรือไม่ต้องการ	+
	** เด็กสามารถเข้าใจในสิ่งที่ผู้อื่นพูด และปฏิบัติตามได้	+
	** เด็กชอบพูดแทรกขณะที่เพื่อนกำลังพูด	-
	** เด็กชอบพูดเรื่องที่ตนเองสนใจซ้ำๆ	-
	** เด็กมีการสื่อสารที่เป็นปัญหาจนผู้อื่นไม่เข้าใจ เช่น พูดเร็วหรือพูดไม่ปะติดปะต่อกัน	-

ตารางที่ ข.1 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	ลักษณะข้อความ
	** เด็กไม่มองหน้าหรือไม่สบตาคู่สนทนาระหว่างพูดคุย	-
	** เด็กพูดมากเกินไปจนจำเป็น	-
	** เด็กสนใจฟังเพื่อน เมื่อเพื่อนเล่าเรื่องต่างๆให้ฟัง	+
	** เด็กจะยิ้มเมื่อเห็นหน้าครูหรือผู้ปกครอง หรือเวลาที่ผู้อื่นยิ้มให้	+
	** เด็กมีการยิ้ม ประมอให้ตนเอง เข้ามาทักครูหรือผู้ปกครอง เมื่อได้รับคำชม	+
5. การยิ้มและคืนของเมื่อยิ้มมา	* เด็กขออนุญาตก่อนใช้ของของผู้อื่น	+
	* เด็กคืนของให้เจ้าของเมื่อยิ้มมา	+
6. การแบ่งปันและการช่วยเหลือเด็กคนอื่น	* เด็กเข้าไปช่วยเหลือเพื่อนทำกิจกรรมที่ทำไม่ได้ เช่น ช่วยตัดกระดาษ ช่วยวาดรูปให้เพื่อนตามลำพังด้วยตนเอง	+
	* เด็กมีการแบ่งปันอุปกรณ์ของเล่นหรือขนมกับเพื่อนได้ตามลำพังด้วยตนเอง	+
	* เด็กเข้าไปปลอบเพื่อนเมื่อเพื่อนร้องไห้	+
7. การเล่นกับผู้อื่น	* เด็กสามารถร่วมเล่นกับเพื่อนได้ตามลำพังด้วยตนเอง	+
	* เด็กแยกตัวออกจากกลุ่มเพื่อน	-
	* เด็กสามารถรอคอยในการเล่นที่ต้องมีการลัดเปลี่ยนกันเล่นได้ตามลำพังด้วยตนเอง	+
	* เด็กถูกเพื่อนปฏิเสธไม่ให้เข้ากลุ่ม	-
	* เด็กสนใจทำแต่กิจกรรมที่ตนคุ้นเคยเท่านั้น	-
	* เด็กสามารถเสนอแนะแนวทางในการเล่นให้กับเพื่อนในกลุ่ม	+
	** เด็กแสดงอาการเหนียมอายไม่กล้าเข้าไปเล่นกับเพื่อน	-
	** เด็กมีเพื่อนสนิทหรือมีเพื่อนที่เล่นด้วยกันบ่อยๆ	+
	** เด็กกล้าแสดงออกแต่ไม่ก้าวร้าว	+
	** เด็กมักมีภาพฝันกลางวัน เช่น มองเหม่อ	-
	** เด็กสนใจสิ่งต่างๆที่อยู่รอบตัว	+
	** เด็กเอาแต่ใจตัวเอง โดยไม่ฟังความคิดเห็นและไม่ทำตามเพื่อน	-
	** เด็กทำเป็นอวดรู้ เช่น ขอบพูดว่าตัวเองทำได้ ทำง่ายๆเอง	-
	** เด็กมีการแสดงอารมณ์และสีหน้าได้เหมาะสมกับสถานการณ์	+

ตารางที่ ข.1 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	ลักษณะข้อความ
	** เด็กเล่นกับเพื่อนได้ แต่ต้องเล่นเฉพาะสิ่งที่ตนเองสนใจเท่านั้น	-
	*** เด็กใช้เวลาส่วนใหญ่เล่นกับตนเอง เช่น เล่นกับร่างกายของตนเอง มองดูมือของตัวเองสะบัดไปมา ใช้นิ้วแตะตามร่างกายตัวเอง	-
	*** เด็กได้รับความนิยมนิยมชมชอบและได้รับความสนใจจากเพื่อน	+
	*** เด็กแสดงบทบาทเป็นผู้นำเพื่อนในการเล่นหรือทำกิจกรรม	+
	*** เด็กมักทำตามกลุ่มโดยไม่เคยแสดงความเป็นผู้นำเลย	-
	*** เด็กดูร่าเริง แจ่มใส ยิ้มง่าย	+
	*** เด็กแยกตัว ซึมเศร้า	-
	*** เด็กโกรธง่าย	+
	*** เด็กเฉื่อยชา ทำอะไรช้า	-
8. การแสดงปฏิกิริยาหงุดหงิด เมื่อไม่เข้าใจว่าสิ่งที่ต้องการคืออะไร	* เด็กมีการอาละวาด (กรีดร้อง ตะโกนหรือขว้างปาสิ่งของ) เมื่อไม่ได้ในสิ่งที่ตนเองต้องการ	-
	* เด็กทำลายอุปกรณ์หรือวัตถุ เช่น ขว้างปา หัก ฉีก เมื่อเกิดความไม่พึงพอใจ	-
	** เด็กไม่ยอมรับความผิดพลาดของตนเอง เช่น ไม่ยอมรับผิดหรือเถียงเมื่อทำผิด	-
	** เด็กไม่ชอบให้เพื่อนอยู่ใกล้ ถ้าเพื่อนจับมือถือแขนหรือโอบไหล่ เด็กจะเดินหนีห่างเพื่อนออกไป	-
	** เด็กร้องไห้หรืออู๊ดหู่ เมื่อได้ยินเสียงดัง	-
	*** เด็กแสดงสภาวะอารมณ์ไม่มั่นคง เช่น โกรธหรือร้องไห้เมื่อถูกเพื่อนล้อหรือแกล้งเพียงเล็กน้อย	-
9. การพึ่งพาผู้ใหญ่และการขอความช่วยเหลือ	* เด็กวิ่งเข้ามาหาครูหรือผู้ปกครองเมื่อเด็กต้องการความช่วยเหลือหรือเมื่อได้รับอุบัติเหตุ	+
	*** เด็กมักไม่อยู่นิ่ง เช่น ลูกเดินไปมา ยุ่งเกี่ยวกับทุกกิจกรรมแต่ไม่เคยทำสำเร็จเลยสักกิจกรรมเดียว ถ้าไม่มีคนประกบ	-
10. การยอมรับข้อจำกัด	* เด็กสามารถเล่นหรือทำกิจกรรมตามแบบที่ครู ผู้ปกครองหรือเพื่อนกำหนดได้ตามลำพังด้วยตนเอง	+
	** เด็กสามารถยอมรับการเป็นผู้นำของเพื่อนได้ ทำตามที่เพื่อนบอก	+
11. การเปลี่ยนแปลง	* เด็กต่อต้านการเปลี่ยนแปลง เช่น การเปลี่ยนลักษณะอาหารการย้ายที่นั่ง	-

ตารางที่ ข.1 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	ลักษณะข้อความ
	** เด็กสามารถทำกิจกรรมหนึ่งจนเสร็จและเปลี่ยนไปทำอีก กิจกรรมหนึ่งได้ตามลำพังด้วยตนเอง	+
	** เด็กถูกหันเหความสนใจได้ง่าย	-
12. การตอบสนองต่อผู้ใหญ่หรือ สถานการณ์ที่ไม่คุ้นเคย	* เด็กสามารถเข้าร่วมทำกิจกรรมใหม่ซึ่งไม่เคยเล่นมาก่อนหรือไม่ คุ้นเคยร่วมกับเพื่อนได้ตามลำพังด้วยตนเอง	+
	* เด็กมีปัญหาเรื่องการปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ใหม่หรือกับ บุคคลที่ไม่คุ้นเคย เช่น แสดงอาการไว้วางใจ เกาะตัวครู่ หรือ ผู้ปกครองแน่น	-
13. การปฏิบัติตามกฎระเบียบ	* เด็กสามารถเล่นตามกฎ กติกา ที่กำหนดไว้จนเสร็จกิจกรรมได้ ตามลำพังด้วยตนเอง	+
	* เด็กปฏิบัติตามกฎระเบียบของห้องได้ เช่น ให้เก็บของเล่นเข้าที่ หลังจากที่เล่นเสร็จ	+
14. ความก้าวร้าว	* เด็กชอบบงการหรือออกคำสั่งให้เพื่อนทำตามที่ต้องการ	-
	** เด็กก้าวร้าว เช่น ตีเพื่อน ชวนเพื่อน หยิกเพื่อน ดึงผมเพื่อน	-
	*** เด็กมักเล่นกับเพื่อนแรงๆ เช่น ผลักเพื่อน กระแทกเพื่อน	-
	*** เด็กเข้าไปก่อความวุ่นวายให้กับเพื่อน เช่น เข้าไป เตะแทงไม้ที่เพื่อนต่ออยู่ล้มลง ใช้มือปิดของเล่นที่เพื่อน กำลังเล่นอยู่	-
	*** เด็กมักถูกเพื่อนล้อเลียน หรือหัวเราะเยาะ	-
	*** เด็กล้อเพื่อนหรือหัวเราะเยาะเพื่อน	-
	*** เด็กชอบข่มขู่และรังแกผู้อื่น	-

หมายเหตุ * คือ ข้อกระทงที่ได้มาจาก California Preschool Social Competence Scale

** คือ ข้อกระทงที่ผู้วิจัยสร้างเพิ่มเติมเข้าไป

*** คือ ข้อกระทงที่คัดมาจาก Lift Observer Impressions – Playground Code

ภาคผนวก ค แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น

แบบสัมภาษณ์ครูประจำชั้น ใช้ในการสัมภาษณ์ครูประจำชั้นเกี่ยวกับ
ประสบการณ์ของครูในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และประโยชน์ที่เด็กที่มีความต้องการ
พิเศษและเด็กปกติได้รับการเรียนรวม

ตัวอย่างคำถาม

ครูมีประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นเวลากี่ปีแล้ว
ครูคิดว่าการเรียนรวมมีประโยชน์ทั้งต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษและต่อเด็ก
ปกติอย่างไรบ้าง



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ง
 รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้ทรงคุณวุฒิในงานวิจัยครั้งนี้คือ

รองศาสตราจารย์ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร

อาจารย์ประจำคณะจิตวิทยา
 สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รองศาสตราจารย์ศิริรงค์ ทับสายทอง

อาจารย์ประจำคณะจิตวิทยา
 สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อาจารย์อำไพพิศ สุขสำราญ

ครูประจำชั้นอนุบาล
 แผนกการศึกษาพิเศษ
 โรงเรียนพินิจประชาสรรค์

สถาบันวิทยบริการ
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก จ
การจัดกลุ่มเหตุผล

ตารางที่ จ.1

การจัดกลุ่มเหตุผลในการเลือกเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

เหตุผล	ประเภทของคำตอบ	ตัวอย่างคำตอบ	จำนวนเด็กปกติที่ตอบ (คน)	
			เด็ก Autistic	เด็ก MR
ด้านกายภาพ (General appearance)	- รูปร่างหน้าตา	- ยิ้มสวย	1	-
		- หน้าตาน่ารัก	3	-
		- ตัวเล็กเหมือนกัน	-	1
		- ตัวใหญ่เหมือนกัน	1	-
	- สีผิว	- ผิวขาว	1	-
	- ความสามารถทางด้าน การเรียนรู้	- วาดรูปสวย	2	-
		- เขียนหนังสือสวย	1	-
		- อ่านหนังสือได้หรือหรืออ่าน นิทานให้ฟัง	1	-
	- ความสามารถทางด้าน กีฬา	- วิ่งเร็ว	1	-
	- ความใกล้ชิดทางกาย	- นั่งเรียนข้างกัน	-	1
		- บ้านอยู่ใกล้กัน	-	1
		- ชอบเล่นด้วยกัน	2	-
		- เขาชอบมาเล่นด้วย	1	1
		- นั่งรถกลับบ้านด้วยกัน	-	1
		- นั่งทำงานอยู่ในกลุ่ม เดียวกัน	-	1
		- เรียนด้วยกันตั้งแต่อนุบาล 1	1	-
		- เขาเล่นกับหนู หนูก็เลย เล่นกับเขา	1	1
		- เขาไม่มีเพื่อนเล่น หนู ส่งสารเขา หนูก็เลยเล่นกับ เขา	1	1
	- เพศ	- เพศชายเหมือนกัน	1	-
		- เพศหญิงเหมือนกัน	-	1

ตารางที่ ๑.1 (ต่อ)

เหตุผล	ประเภทของคำตอบ	คำตอบ	จำนวนเด็กปกติที่ตอบ (คน)		
			เด็ก Autistic	เด็ก MR	
ด้านพฤติกรรม (Behavior)	- เอื้อเฟื้อ	- ให้ยืมยางลบหรือสี	-	1	
		- เอาของเล่นจากที่บ้านมาให้เล่น	2	-	
		- แบ่งขนมให้กินหรือเอาขนมมาให้กิน	1	-	
	- ความประพฤติ	- ไม่ดี	-	1	
		- ไม่ถนัด	-	1	
		- เล่นไม่แรง	-	1	
		- ไม่แย่งของ	-	1	
		- ไม่เรื่องมาก	-	1	
		- ไม่แกล้งเพื่อน	-	1	
		- ไม่นินทาเพื่อน	-	1	
	- การทำตามกฎหรือกติกา	- ไม่เอาแต่ใจตัวเอง	-	1	
		- เชื่อฟังครู	1	1	
		- ไม่ร้องไห้เวลาเล่นแพ้	-	1	
		- ไม่แข่งคิวเวลาที่สนาม	-	1	
		- นั่งเล่นเกมเป็นกลุ่มกับเพื่อนได้	1	-	
	- ภาวะการเป็นผู้ผู้นำ	- พาเล่นเกม	1	-	
		- คิดเกมใหม่ๆมาให้เล่น	-	-	
	ไม่มีเหตุผล (No reason)		- ไม่รู้	2	1

ตารางที่ จ.2

การจัดกลุ่มเหตุผลในการไม่เลือกที่จะเล่นกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

เหตุผล	ประเภทของคำตอบ	คำตอบ	จำนวนเด็กปกติที่ตอบ (คน)		
			เด็ก Autistic	เด็ก MR	
ด้านกายภาพ (General appearance)	- รูปร่างหน้าตา	- ตัวเล็กกว่า	-	2	
		- ตัวใหญ่กว่า	1	-	
	- สีผิว	- หน้าตาไม่เหมือนหนู	-	3	
		- ผิวดำ	2	1	
	- ความสามารถทางด้านการเรียน	- วาดรูปไม่เป็น	1	3	
		- ทำงานเสร็จช้า	3	5	
		- อ่านหนังสือไม่ได้	2	4	
		- เขียนหนังสือไม่ได้	5	6	
	- ความสามารถทางด้านการกีฬา	- วิ่งช้า	3	2	
		- ความใกล้ชิดทางกาย	- เล่นไม่เป็น	9	11
	- เล่นด้วยไม่สนุก		5	7	
	- เขาไม่เล่นกับหนู		4	5	
	- อยู่กันคนละกลุ่ม		2	4	
	- เล่นแต่ของเล่นเดิมๆ		6	8	
	- เขาชอบเล่นคนเดียว		7	9	
	- เขาไม่เคยเล่นกับหนู		3	5	
	- ไม่เคยเรียนกับเขาตอนอยู่อนุบาล 1 หรือไม่เคยเห็นเขาตอนอยู่อนุบาล 1		2	4	
	- เพศ		- เพื่อนต่างเพศ	3	5
	- สุขอนามัย		- น้ำลายไหล	-	4
		- อีใส่กางเกง	-	3	
- ตัวเหม็นหรือหรือสกปรก		2	3		
- ชอบเช็ดขี้มูกหรือน้ำลายใส่เสื้อตัวเอง		1	2		

ตารางที่ ๑.2 (ต่อ)

เหตุผล	ประเภทของคำตอบ	คำตอบ	จำนวนเด็กปกติที่ตอบ (คน)		
			เด็ก Autistic	เด็ก MR	
ด้านพฤติกรรม (Behavior)	- ความประพฤติ	- หยิก	3	1	
		- เกเร	5	1	
		- ว่าเพื่อน	2	1	
		- เล่นแรง	8	2	
		- แย่งของ	7	4	
		- เรืองมาก	5	2	
		- ชอบแกล้ง	4	2	
		- ดื้อหรือชน	8	4	
		- ชอบตีเพื่อน	7	4	
		- ไม่แบ่งของเล่น	6	3	
		- เอาแต่ใจตัวเอง	5	4	
		- ชอบร้องไห้	4	2	
		- ไม่อยู่นิ่งหรือเดินไปมาไม่ยอมเรียน	9	2	
	- การทำตามกฎหรือกติกา	- ชอบทำท่าเลียนแบบครูหรือพูดตามครู	8	1	
		- ไม่เชื่อฟังครู	4	2	
		- เล่นแล้วไม่เก็บของเล่น	3	1	
		- เล่นเกมเป็นกลุ่มไม่เป็น	8	3	
		- ชอบแข่งคิวเวลาเล่นที่สนาม	5	2	
		- ชอบวิ่งหนีครูหรือเพื่อนเวลาเรียนหรือทำงานกลุ่ม	6	-	
		- การสื่อสาร	- พูดซ้ำๆ	8	2
			- พูดไม่ชัด	6	3
			- พูดไม่รู้เรื่อง	5	4
			- พูดแล้วไม่ทำตาม	7	3
- พูดกับเขาแล้วเขาไม่พูดด้วย	5		2		
- พูดแต่เรื่องที่ตนเองชอบหรือเล่าแต่เรื่องเดิมๆ	7		2		
- ไม่มีเหตุผล (No reason)	- ไม่รู้		12	4	

ภาคผนวก จ
จดหมายขอความร่วมมือ

ที่ ศธ 0512.7/

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ชั้น 16 อาคารวิทยกิตติ ถนนพญาไท
วังใหม่ ปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

พฤศจิกายน 2547

เรื่อง ขออนุญาตเก็บข้อมูลเพื่อทำการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียน _____

เนื่องด้วยนางสาวณิชากัทธ ศรีนฤวรรณ นิสิตปริญญาโท สาขาวิชา
จิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการศึกษาวิจัยเพื่อเสนอ
เป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง “ความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็ก
ปกติแบบเต็มเวลา” โดยมีรองศาสตราจารย์ศิริรงค์ ทับสายทอง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์
ในการนี้ นิสิตจำเป็นต้องขออนุญาตในการเข้าไปเก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์และทำสังคมมิติกับ
เด็กที่กำลังศึกษาในระดับอนุบาล สัมภาษณ์ครูประจำชั้นพร้อมกับทำแบบประเมินความสามารถ
ทางสังคม และส่งแบบประเมินความสามารถพฤติกรรมทางสังคมให้ผู้ปกครองเพื่อประเมิน
ความสามารถทางสังคมของเด็กที่อยู่ในความดูแลของท่าน ซึ่งมีระยะเวลาในการทำวิจัย

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์จากท่านได้โปรดพิจารณาอนุญาตให้นางสาว
ณิชากัทธ ศรีนฤวรรณ ได้ทำการเก็บข้อมูลดังกล่าว เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ ซึ่งผลที่ได้จากการ
วิจัยครั้งนี้จะได้รับการเก็บไว้เป็นความลับและจะใช้เพื่อประโยชน์ทางการวิจัยเท่านั้น

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ศิริรงค์ ทับสายทอง)
อาจารย์ที่ปรึกษา

(รองศาสตราจารย์ ดร. สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต)
คณบดีคณะจิตวิทยา

ภาคผนวก ข
หนังสือขอความยินยอมจากผู้ปกครอง (Consent form)

ที่ ศธ 0512.7/

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ชั้น 16 อาคารวิทยกิตติ์ ถนนพญาไท
วังใหม่ ปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

พฤษภาคม 2547

เรียน ท่านผู้ปกครอง

เนื่องด้วยนางสาวณิชาภัทร ศรีนฤวรรณ นิสิตปริญญาโท สาขาวิชาจิตวิทยา พัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการศึกษาวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์เรื่อง “ความสามารถทางสังคมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติแบบเต็มเวลา” โดยมี รองศาสตราจารย์ศิริรงค์ ทับสายทอง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ในการนี้ นิสิตจำเป็นต้องขอภาพถ่ายสี ขนาด 2 นิ้ว ที่เห็นตั้งแต่ส่วนไหล่ขึ้นไป หน้าตรง และเก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์บุตรของท่านในการทำสังคม มิติ คนละประมาณ 10 – 15 นาที ซึ่งจะไม่รบกวนเวลาเรียนของเด็กรวมทั้งขอความร่วมมือจากท่านในการทำ แบบประเมินความสามารถทางสังคมของเด็กที่อยู่ในความดูแลของท่าน

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์ให้ความยินยอมทำการศึกษาวิจัยกับบุตร – หลานของท่าน จักเป็นพระคุณอย่างยิ่ง ซึ่งผลที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้จะได้รับการเก็บไว้เป็นความลับและจะใช้เพื่อ ประโยชน์ทางการวิจัยเท่านั้น

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร. สมโภชน์ เขี่ยมสุภาชิต)
คณบดีคณะจิตวิทยา

หน่วยงานบัณฑิตศึกษา โทร. 02 - 2189925

กรุณากรอกข้อความในส่วนนี้ให้ครบ แล้วส่งคืนที่ครูประจำชั้น

ข้าพเจ้า _____ ผู้ปกครองของ (ด.ช.หรือด.ญ.) _____

 อนุญาต ไม่อนุญาต

ให้นักเรียนในความปกครองของข้าพเจ้าเข้าร่วมในการวิจัยครั้งนี้

(ลงชื่อ) _____

(ผู้ปกครอง)

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวณิชากัทธ ศรีนฤวรรณ เกิดเมื่อวันที่ 27 พฤษภาคม พ. ศ. 2522 สำเร็จ การศึกษาวิทยาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชากิจกรรมบำบัด คณะเทคนิคการแพทย์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ในปีการศึกษา 2543 และเข้าศึกษาต่อในหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2545



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย