

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย
JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**The Department of Educational Research and Psychology,
Faculty of Education, Chulalongkorn University**

ISSN 0857-2933

Journal of Research Methodology

Advisory Board

Somwung Pitiyanuwat	Royal Society of Thailand
Teara Archwamety	University of Nebraska at Kearney, USA
Nonglak Wiratchai	Bangkok University, Thailand

Editor-in-Chief

Suwimon Wongwanich	Chulalongkorn University, Thailand
--------------------	------------------------------------

Managing Editor

Chayut Piromsombat	Chulalongkorn University, Thailand
--------------------	------------------------------------

Assistant Managing Editor

Kanit Sriklaub	Chulalongkorn University, Thailand
----------------	------------------------------------

Editorial Board

Archanya Ratana-Ubol	Chulalongkorn University, Thailand
Bubpha Makesrithongkum	Bangkok University, Thailand
Danai Wangsaturaka	Chulalongkorn University, Thailand
Donghun Lee	Sungkyunkwan University, South Korea
Eiji Muraki	Tohoku University, Japan
Ernest C. Davenport, Jr.	University of Minnesota, USA
Kamonwan Tangdhanakanond	Chulalongkorn University, Thailand
Keith Zvoch	University of Oregon, USA
Michael D. Arthur-Kelly	University of Newcastle, Australia
Sageemas Na Wichian	King Mongkut's University of Technology North Bangkok, Thailand
Suparp Chatraphorn	Kasetsart University, Thailand
Vanchai Ariyabuddhiphongs	Siam University, Thailand
Vitanya Vanno	Srinakharinwirot University, Thailand
Watinee Opartkiattikul	Chulalongkorn University, Thailand

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย
ปีที่ 30 ฉบับที่ 2 (พฤษภาคม-สิงหาคม 2560)

สารบัญ

127

การพัฒนาเจตคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษโดยใช้ระบบส่งข้อความทันที
ในฐานะเครื่องมือการสอนร่วมกับการเรียนในชั้นเรียน
David Paul Meredith และ Laura Brahmakasikara

141

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภคในเขตกรุงเทพมหานคร
สุมาลี เล็กประยูร

161

มาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ
วรรณิ์ เจตจำนงนุช ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ ชนิศา ตันติเฉลิม และ ดุสิตา ทินมาลา

187

การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ และ ข้อเสนอแนะ
เชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย
ชนิศา ตันติเฉลิม

229

อิทธิพลของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา
สาธิตา สกุลรัตน์กุลชัย

253

Book Review

100 Activities for Teaching Research Methods

กนิษฐ์ ศรีเคลือบ

JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY

Volume 30, Number 2 (May - August 2017)

CONTENT

127

**Improving Attitudes Towards Learning English Using Instant Messaging
as a Teaching Tool in a Blended Learning Classroom**

David Paul Meredith and Laura Brahmakasikara

141

**Factors Influencing Consumers' Intention to Purchase
Cunterfeit Products in Bangkok**

Sumalee Lekprayura

161

Professional Standards for Special Education Teacher

*Wanee Jetchamnongnuch, Piyawan Visessuvanapoom, Chanisa Tantixalerm
and Dusida Tinmala*

187

**Response to Intervention (RTI): Principles, Core Components, and Practical
Implications for Promoting Inclusive Education Practices in Thailand**

Chanisa Tantixalerm

229

**The Effect of Active Learning Method on
Students' Self-learning Capacity**

Satida Sakulrattanakulchai

253

Book Review

100 Activities for Teaching Research Methods

Kanit Sriklaub

การพัฒนาเจตคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษ โดยใช้ระบบส่งข้อความทันทีในฐานะเครื่องมือการสอน ร่วมกับการเรียนในชั้นเรียน

David Paul Meredith¹

Laura Brahmakasikara²

บทคัดย่อ

วัตถุประสงค์ของงานวิจัยนี้เพื่อตรวจสอบการใช้ระบบส่งข้อความทันทีร่วมกับห้องเรียนที่ใช้การสอนแบบผสมผสานในการพัฒนาเจตคติต่อวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะเป็นภาษาต่างประเทศ วิธีวิจัยใช้การวิจัยกึ่งทดลอง กลุ่มควบคุมได้รับการสอนแบบดั้งเดิม เปรียบเทียบกับกลุ่มทดลองที่ได้รับการมอบหมายให้ร่วมอภิปรายหัวข้อต่าง ๆ ได้ทำแบบฝึกหัด ได้รับการทบทวนความรู้ และได้ใช้ระบบส่งข้อความทันทีร่วมกับห้องเรียนที่ใช้การสอนแบบผสมผสาน เก็บข้อมูลก่อนและหลังเรียนด้วยแบบสอบถามเพื่อวัดระดับเจตคติของนักเรียนที่มีต่อผู้สอน อุปกรณ์การเรียนการสอน ความชำนาญภาษาอังกฤษของตนเอง การสอนโดยเจ้าของภาษา และความเห็นประโยชน์ของภาษาอังกฤษ วิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุนาม หลังจากนั้นวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวน ผลการวิเคราะห์ พบว่ากลุ่มทดลองมีเจตคติเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ งานวิจัยนี้ให้ข้อเสนอแนะผู้สอนเกี่ยวกับวิธีการพัฒนาเจตคติของผู้เรียนสำหรับชั้นเรียนที่มีนักเรียนจำนวนมาก และนักเรียนมีความสามารถที่แตกต่างกัน อีกทั้งช่วยพัฒนานักเรียนที่มีความชำนาญทางภาษาอังกฤษน้อยให้ประสบความสำเร็จต่อการเรียนภาษาอังกฤษ

คำสำคัญ: เจตคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษ, ระบบส่งข้อความทันที, ผู้สอนและอุปกรณ์การเรียนการสอน, ความชำนาญภาษาอังกฤษ, ผู้สอนเจ้าของภาษา, ความเห็นประโยชน์ของภาษาอังกฤษ

¹ ผู้รับผิดชอบบทความหลัก สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยกรุงเทพ ปทุมธานี 12120.

อีเมล: davmeredithlondon@hotmail.com

² บัณฑิตวิทยาลัยการศึกษาทางอิเล็กทรอนิกส์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ สมุทรปราการ 10570.

อีเมล: lbrahmakasikara@au.edu

Improving Attitudes Towards Learning English Using Instant Messaging as a Teaching Tool in a Blended Learning Classroom

David Paul Meredith¹
Laura Brahmakasikara²

ABSTRACT

The objective of this study was to determine if, by incorporating instant messaging into a blended learning classroom, the attitudes of Thai English as a foreign language students towards learning English would improve. Using a quasi-experimental design, a control group was taught in a traditional manner and compared to an experimental group who were given discussion topics, assignments, reminders and organizational matters via instant messaging. Pre and post-test questionnaires were administered to ascertain the student's attitudes towards their teacher, materials, their own proficiency, native speakers and the usefulness of English. Results of the questionnaire were analyzed using MANOVA and follow-up ANOVAs and showed that the experimental group made significant improvements in attitudes. This research offers teachers with large, mixed ability classes a method of improving attitudes and less proficient students' opportunities to succeed.

Keywords: *Attitude toward learning English, Instant messaging, Teacher and material, English proficiency, Native-speaking teachers, Usefulness of English*

¹ Corresponding author, Language Institute, Bangkok University, Pathumthani 12120.
email: davemereditlondon@hotmail.com

² Graduate School of eLearning, Assumption University, Samuthprakarn 10570.
email: lbrahmakasikara@au.edu.

Introduction

Thai students have one of the lowest levels of English language ability in the world. In the 6th edition of EF English Proficiency Index (2016), Thailand was rated as 56th out of 72 countries worldwide, 15th out of 19 Asian countries and classified as having ‘very low proficiency’. Research by Grubbs, Chaengploy & Worawong (2009) suggest students who are weak in English, are more negative attitude towards the subject and regard it as less useful than their successful peers. In Thailand a typical English language lesson might involve students’ memorising new vocabulary, reading aloud in class, repeating sentences, translating texts (Nguyen, 2008) and little if any learning through technology. This methodology is often regarded by Thai students as boring and difficult and, as a consequence, many who have studied English through primary and secondary schools for 12 years enroll at university with negative attitudes towards the subject, have very low proficiency in the language and are unwilling to participate (Peng, 2012).

Based on a review of literature, four intermediate-variables were identified as collectively forming the student’s attitudes towards learning English as a foreign language; their teacher (Jain & Sidhu, 2013; Loewen, Li, Fei, Thompson, Natatsukasa, Ahn & Chen, 2009), the materials used (Ghazali, 2008), their confidence about their own personal proficiency at English, (Gardner,1985), native English speakers and their home countries (Lambert,1961) and finally, the perceived usefulness of English (Davis, 2007).

This study aimed at answering whether using instant messaging would improve the students’ attitudes towards learning English in terms of the four intermediate-variables. The components for the blended learning instruction were developed from existing literature and its effectiveness was tested over a 14-week semester. Both groups were taught new concepts, speaking, listening and reading in the classroom. The control group’s assignments, discussions organization and reminders were covered during additional classroom time. The experimental group’s assignments, discussions, organization and reminders were dealt with online using instant messaging.

Methodology

The population in this study was 1,600 communication arts university students. 350 students were purposefully selected as a sample. All the students spoke Thai, were studying English, had smart phones and used the LINE, instant messaging application. The sample was divided into a control and an experimental group. Potential extraneous variables such as the time of day studied, age and gender were controlled by ensuring a balance between the two groups. Given that the methodology of the teacher could have had a major impact on students' learning, the same teacher was used and both groups were given equivalent amounts of the teacher's time and attention. The same assessment rubrics were used by the teacher to grade both groups' assignments. As the sample was not randomly selected, *t*-tests were run on the pre-test questionnaire responses and demographics to check both groups were similar and bias was not present. There was no significant difference between the groups.

The pre and post-test questionnaires were based on The Attitude/Motivation Test Battery (Gardner, 1985) and were modified for the purpose of this study. The questionnaire was translated into Thai and then back translated. The content validity was tested by a panel of five experts. After adjustments, the questionnaire was piloted on a group of students to determine its reliability. The Cronbach's Alpha achieved an overall score of 0.76.

The final questionnaire was administered anonymously, as a pre-test, to both the control and experimental groups prior to the start of the experiment. A post-test questionnaire was administered at the end of the experiment. The contributions made by students and the teacher in the classroom or online were recorded, counted and analyzed using content analysis techniques.

Results

The number of contributions made by the students in the control group was 224 for discussions, 89 for questions, answers or other comments and 143 non-verbal reactions such as smiles, frowns or gestures. The experimental group made 911 contributions to discussions, 537 questions, answers or other comments and 990

non-verbal representations such as photographs, video clips and emoticons. The contributions made by the teacher to the control group were 690 for discussions, 383 for social, administrative, organizational and 163 for non-verbal reactions. For the experimental group there were 344 contributions for discussions, 580 for social, administrative, organizational and 220 for non-verbal matters.

A MANOVA was used to compare pre-test attitudes towards learning English as a foreign language. The control group's response to the pre-test questionnaire on the variable of "Attitudes" towards learning English as a foreign language produced a slightly lower mean than those of the experimental group at 2.88 compared to 2.92. The lowest means were for the intermediate-variable "Personal Proficiency" in English with means of 2.28 (experimental) and 2.29 (control). The other three intermediate-variables of "Teacher and Materials", "Native Speakers" and "Usefulness of English" all scored high means from both groups. The closeness of the means generated by both groups illustrates the homogeneity of the two groups at the pre-test stage.

Box's Test of equal covariance was not performed as the Means are very similar. Barlett's Test could not produce the chi square statistic because the error SSCP matrix was similar. The assumption of homogeneity of variances was satisfied using Levene's *F* test.

The MANOVA did not show a statistical significance, as can be seen from Table 1, between the control group and the experimental group's pre-test attitudes towards learning English as a foreign language. *Pillai's Trace* = 0.00, $F(4,345) = 2.36$, $p = .05$, *Wilks' Lambda* = 0.97, $F(4, 345) = 2.34$, $p = .05$ and *Hotelling's Trace* = 0.00, $F(4, 345) = 2.36$, $p = .05$. Thus, the control group's pre-test attitudes towards learning English as a foreign language were like the pre-test attitudes of the students in the experimental group.

As the results of the MANOVA were not significant further tests are not reported.

When comparing post-test attitudes, the experimental group MANOVA generated a higher mean of 3.07 for the overall variable of "Attitudes" compared to the control group's 2.95, thereby suggesting they had more positive attitudes than the students

from the control group. The experimental produced higher means than the control groups for all four intermediate-variables. The lowest means for both groups were generated for the intermediate-variable “Personal Proficiency” at 2.41 (experimental) and 2.27 (control).

Table 1 MANOVA Comparing Control and Experimental Group’s Pre-Test Attitudes

Dependent Variable	Group	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	
Attitudes	C	2.88	0.28	172	
	E	2.92	0.27	178	
	Total	2.90	0.28	350	
Teacher & Materials	C	3.22	0.45	172	
	E	3.19	0.44	178	
	Total	3.21	0.44	350	
Personal Proficiency	C	2.29	0.43	172	
	E	2.28	0.43	178	
	Total	2.29	0.43	350	
Native Speakers	C	3.14	0.39	172	
	E	3.21	0.37	178	
	Total	3.18	0.38	350	
Usefulness	C	3.22	0.45	172	
	E	3.19	0.44	178	
	Total	3.21	0.44	350	
Effect	Value	<i>F</i>	Hypothesis df	Error df	<i>p</i>
Pillai’s Trace	.03	2.36	4.00	345.00	.053
Wilks’ Lambda	.97	2.36	4.00	345.00	.053
Hotelling’s Trace	.03	2.36	4.00	345.00	.053

Barlett’s test of sphericity was significant. The assumption of homogeneity of variances was not satisfied using Levene’s *F* test for two of the intermediate variable “The Teacher and Materials” and “Personal Proficiency at English”. Games–Howell was selected when equal variance could not be assumed.

The MANOVA showed a statistical significance, as can be seen from Table 2, between the control group and the experimental group's post-test attitudes towards learning English as a foreign language. *Pillai's Trace* = 0.11, $F(5, 294) = 7.24$, $p = .00$, *Wilks' Lambda* = 0.89, $F(5, 294) = 7.24$, $p = .00$ and *Hotelling's Trace* = 0.12, $F(5, 294) = 7.24$, $p = .00$. Thus, the control group's post-test attitudes towards learning English as a foreign language were significantly different to the post-test attitudes of the students in the experimental group.

Table 2 MANOVA Comparing Control & Experimental Group's Post-Test Attitudes

Dependent Variable	Group	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	
Attitudes	C	2.95	0.28	130	
	E	3.07	0.32	170	
	Total	3.02	0.31	300	
Teacher & Materials	C	2.98	0.45	130	
	E	3.02	0.55	170	
	Total	3.00	0.51	300	
Personal Proficiency	C	2.27	0.42	130	
	E	2.41	0.52	170	
	Total	2.35	0.48	300	
Native Speakers	C	3.19	0.35	130	
	E	3.33	0.38	170	
	Total	3.27	0.37	300	
Usefulness of English	C	3.34	0.42	130	
	E	3.50	0.41	170	
	Total	3.43	0.42	300	
Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	<i>p</i>
Pillai's Trace	0.11	7.24 [*]	5.00	294.00	.00
Wilks' Lambda	0.89	7.24 [*]	5.00	294.00	.00
Hotelling's Trace	0.12	7.24 [*]	5.00	294.00	.00

Barlett's Test 2.274, $df = 14$, $p = .00$, Levene's Test of Equality of Error Variances: (1) Attitudes; $F = 2.91$; $df(1, 298)$; $p = .09$, (2) Teacher & Materials; $F = 4.16$; $df(1, 298)$; $p = .04$, (3) Personal Proficiency; $F = 7.42$; $df(1, 298)$; $p = .01$, (4) Native Speakers; $F = 2.87$; $df(1, 298)$; $p = .09$, (5) Usefulness of English; $F = 0.22$; $df(1, 298)$; $p = .64$, ^{*} $p < .05$

◆ *Improving Attitudes Towards Learning English Using Instant Messaging* ◆
as a Teaching Tool in a Blended Learning Classroom

As the results were significant, a one-way ANOVA was carried-out to compare the post-test attitudes towards learning English between the control and experimental groups. Table 3 shows there was a significant result for the variable “Attitudes” at the $p < .05$ level, $F(1, 298) = 12.39$, $p = .00$. The intermediate-variables “Teacher & Materials” $F(1, 298) = 0.09$ and $p = .56$, “Personal Proficiency” $F(1,298) = 1.53$ and $p = .01$, “Native Speakers” $F(1, 298) = 1.49$ and $p = 0.0$, “Usefulness of English” $F(1, 298) = 1.88$ and $p = .0$. The control group’s post-test attitudes were significantly different to the post-test attitudes of the students in the experimental group for the variable of “Attitude” and the intermediate-variables “Personal Proficiency”, “Native Speakers” and “Usefulness of English” however; there was no significant difference for “Teacher & Materials”.

Table 3 ANOVA Comparing Control and Experimental Group’s Post-Test Attitudes

Dependent Variable		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Attitudes	Between	1.15	1	1.15	12.39*	.00	.040
	Within	27.61	298	0.09			
	Total	2758.09	300				
Teacher & Materials	Between	0.09	1	0.09	0.34*	.56	.001
	Within	76.99	298	0.26			
	Total	2782.08	300				
Personal Proficiency	Between	1.53	1	1.53	6.77*	.01	.022
	Within	67.42	298	0.23			
	Total	1728.83	300				
Native Speakers	Between	1.49	1	1.49	11.16*	.00	.036
	Within	39.84	298	0.13			
	Total	3252.47	300				
Usefulness of English	Between	1.88	1	1.88	10.86*	.00	.035
	Within	51.66	298	0.17			
	Total	3578.44	300				

* $p < .05$

During the experiment, there was attrition of participants at 14.3%. Hair (2010) states that missing data below 10% of the total sample is ignorable (Hair, 2010), SPSS ‘Missing Value Analysis’ was used to check the nature of the missing questionnaire responses. The pre-test and post-test variables were used to test the data and as the result of Little’s MCAR test was not significant $p = .29$ it was found to be missing completely at random (Hair, 2010). The researcher selected regression techniques to complete the data set as this method predicts the values of the missing data based on its relationship to other variables in the data set. Imputation did not significantly change any of the results of the original post-test MANOVA and follow-up ANOVAs, so imputed results are not reported here.

The hypotheses that the blended learning classroom using instant messaging as a teaching tool would improve the attitudes and the intermediate-variables of “Personal Proficiency”, “Native Speakers” and “The Usefulness of English” were accepted. However, the hypothesis that the blended learning would not improve attitudes towards the “Teacher and Materials” was retained.

Discussion

As both groups had a lower post-test mean and no significant difference between them for the intermediate-variable “Teacher and Materials” it indicates factors, common to both groups, determined the student’s attitudes other than the use of blended learning. Both groups shared the same direct face-to-face experiences as they were both taught in the classroom with the same teacher, using the same text book and were set the same assignments. There were a considerable number of presentations in front of class and it is possible that students did not like this teaching methodology as described in the previous research of Jain and Sidhu (2013) who found that students disliked presenting in front of class. The classes were large and met once per week. This meant that there was little chance for an individual student to have much time to learn with the teacher and opportunities to speak English were very limited. In such a context, it is possible many students felt they received little help and it was difficult for them to make progress at speaking English as researched by Grubbs, Chaengploy & Worawong

(2009) who found students developed negative attitudes when they felt the teacher could not help them learn English. The textbook used for both groups was written specifically for Thai communication arts students with readings pitched at an intermediate level of English. The classes were of mixed ability but most of students were at beginner or pre-intermediate levels of English, thus it is likely that the textbook was too hard and this created more negative attitudes as described by Loewen, Li, Fei, Thompson, Natatsukasa, Ahn and Chen (2009) who found that negative attitudes increase if students feel the text book is too hard.

Interestingly, the intermediate-variable “Personal Proficiency” produced the lowest scoring mean both pre and post-test. Although this item remained the lowest scoring for both groups, the improvement in the confidence of the students in the experimental was more significant. To ensure both the control and experimental groups were treated similarly both were given advanced notice of the discussion and the opportunity to prepare at home, but the resulting behaviour was quite different. The traditional classroom group’s discussion had very low student participation with the majority sitting silently. The contributions of those who did speak were characterised by speeches prepared beforehand and written-out on paper from which they read aloud in class. Little discussion, if any, in terms of listening to or debating each other’s ideas took place. Conversely, most of the experimental group participated in online discussions. It might appear that the control group were involved in a speaking activity and the experimental group in a writing activity, but both groups wrote their contributions and both had access to software to help them do so. The more pertinent point is that the students in the traditional classroom setting had to physically speak English live as their friends and teacher listened. To speak live a student risked making a mistake, exposing their poor English accent, or being asked a follow-up question by the teacher for which they had not had an opportunity to prepare in advance and were therefore unable to answer. These scenarios carried the possibility of derision and laughter from their friends in the class or criticism from the teacher. In contrast, those in the blended learning classroom could make their posts online from the privacy of a chosen location. The online group also had follow-up questions from the

teacher, but they could use technology to help them reply and thereby reduce the risk of exposing their weakness in the subject to their peers or the teacher.

Gardner's (1985) found that when students must speak in front of their friends in the classroom many will feel anxious and lack self-confidence and this served as a barrier to most students who developed negative 'can't do' attitude as manifest by the steadfast poor participation, supporting the work of Lambert (1961) who found that negative students perpetuate their own failure due to a lack of effort. On the other hand, the anonymity and continued access to technological support encouraged the students in the experimental group to have a 'can do' positive attitude thereby supporting the work of Yu (2010) who found that students with positive attitudes make more effort.

The experimental students had a significantly more positive post-test attitude towards native speakers when compared to the control group. One possible explanation lies in an examination of the different nature of the discussions of the control and experimental groups. In the traditional classroom, the students made no contributions of a social nature. On the other hand, in the experimental group there were many social interactions ranging from discussions about football, music, beer and the UK. The teacher who made no social comments in the traditional classroom engaged in considerable social chat with students online.

The nature of the content differs for both the students and the teacher for the control group when compared to the experimental group. For example, some of the control group students would ask questions in class about their forthcoming homework assignment or answer the teacher's questions about who was intending to attend a university event. There would be gestures and smiles, but this was quite different from what was happening in the online group. In addition to the exchange of social posts, the non-verbal items sent included an array of stickers, numerous photographs or videos to illustrate a point, opinion or comment being discussed. There were photographs of footballers, electronic dance music clips and videos demonstrating advertisements the students felt to be unethical. This supports the work of Jacob (2008) who described how social media was used as a type of language, not simply to pass on facts,

but more importantly to build and maintain relationships. As the students messaged, relationships were built with their teacher, a native speaker, from the UK. As the students became increasingly aware of their native speaker teacher and how he liked football, dance music and even beer their attitudes towards England and the English improved.

The students use instant messaging every day to talk to their family and friends. It is a forum in which they are used to establishing and maintaining relationships. The classroom is a less welcoming environment for such interactions especially in a Thai context where it is not normal, and could possibly be frowned upon for a student to ask a personal question or to be familiar with a teacher. The online group fully utilised their familiarity with the instant messaging application LINE to build relationships by exchanging, photos, videos and music. This result supports the findings of Lenhart (2012) who found that instant messaging and texting is popular, that students are constantly in touch and feel relaxed and comfortable using it.

There was a significant difference in the improvement of the experimental group's attitudes towards the usefulness of English compared to their peers in the control group. One explanation is whilst both groups had the opportunity to take part in discussions and obtain points very few in the control did so. As the experimental group received points, it created a positive cycle of reinforcement in which they were encouraged to post and in turn received more points. The writing and posting of English was thus seen to tangibly improve scores and thereby created a clear benefit in terms of the usefulness of using English. As the experimental students discovered and used technology to help them communicate in a foreign language, the possibilities for using that language in similar ways in the future became increasingly apparent to even the least able at English language. As such instead of English being regarded as an unobtainable and irrelevant subject new potential for usefulness were unveiled. This finding supports the work of Davis (2007) who found that when students regard language to be useful their willingness to use it increases.

Conclusion and recommendation

Overall, the use of blended learning significantly improved the attitudes of students in the experimental group towards learning English as a foreign language compared to the students in the control group. The use of instant messaging in a blended learning classroom does not offer an instant fix to all the problems of Thai students underachieving in English. The study shows that in large, mixed ability English language classes where most students are shy, anxious, lacking in confidence and at beginner to pre-intermediate level, yet work is pitched at an intermediate level, blended learning using instant messaging offers teachers a method of improving negative attitudes, low levels of engagement and retention of even the weakest students. Instant messaging offers students a method of survival in a language learning environment that is, for many, very challenging. By using instant messaging the students can utilize technology to understand received messages or to compose messages.

To increase the success of the effectiveness of blended learning using instant messaging it should be utilized, not for one semester, but throughout the student's time at university. It is important not only to adhere to the content of the blended learning classroom, but also the methodology so that teacher interventions are frequent, feedback is as immediate as possible and of an encouraging, positive, evaluative and extending nature. Moreover, teachers need to be prepared to share with students a little about themselves such as likes, dislikes and interests as well as be willing to learn more about their students.

References

- Davis, J. M. (2007). Resistance to L2 pragmatics in the Australian ESL context. *Language Learning*, 57(4), 611–649.
- EF English Proficiency Index Report (2016). *Education First*. Retrieved from <http://www.ef.co.th/epi>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Arnold.

- Ghazali, S. N. (2008) Learner background and their attitudes towards studying literature. *Malaysian Journal of ELT Research*, 4, 1-17.
- Grubbs, S., Chaengploy, S., & Worawong, K. (2009). Rajabhat and traditional universities: institutional differences in Thai students' perceptions of English. *Higher Education* 57, 283-298. doi: 10.1007/s10734-008-9144-2
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Jacobs, G. (2008). We learn what we do: Developing a repertoire of writing practices in an Instant messaging world. *Journal of Adolescent and Adult Literature*. 52(3), 203-211. doi: 10.1598/JAAL.52.3.3
- Jain, Y. & Sidhu, G. K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 90, 114-123. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.072
- Lambert, W. E. (1961). Behavioural evidence for contrasting forms of bilingualism. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 14, 73-80.
- Lenhart, A. (2012). Teens, smartphones and texting. *Pew Internet and American Life Project*. Retrieved from http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2012/PIP_Teens_Smartphones_and_Texting.pdf
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Natatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00830
- Nguyen, T. H. (2008). Thailand: Cultural background for ESL/EFL teachers. Retrieved from <http://www.hmongstudies.org/ThaiCulture.pdf>.
- Peng, J. (2012). Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System*, 40, 203-213.
- Yu, Y. (2010). *Attitudes of learners toward English: A case of Chinese college students* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus.

Factors Influencing Consumers' Intention to Purchase Counterfeit Products in Bangkok

Sumalee Lekprayura¹

ABSTRACT

The present research aims to study 1) consumers' attitude toward counterfeit products 2) consumers' intention to purchase counterfeit products 3) direct influence of value consciousness, integrity, status consumption, information susceptibility, and normative susceptibility on their intention to purchase counterfeit products, and indirect influence through attitude toward counterfeits as well as the influence of attitude toward counterfeit products on intention to purchase counterfeit products. This study was the survey research in which Cluster sampling and questionnaires were used to collect data from 450 consumers in Bangkok. Findings revealed that consumers' attitude toward counterfeits and intention to purchase counterfeit products were moderate. Besides, Hierarchical Stepwise Regression Analysis indicated that integrity, and status consumption had direct influence on intention to purchase counterfeits, and indirect influence through attitude toward counterfeit products in the negative direction. However, value consciousness and normative susceptibility had both direct and indirect influence through attitude toward counterfeits in the positive direction. Altogether, attitude toward counterfeit products was the significant variable that exerted high positive influence on intention to purchase. Attitude toward counterfeits also functioned as the mediator that relayed the indirect influence onto intention to purchase counterfeit products at the significance of .05.

Keywords: Counterfeit products, Attitude toward counterfeit products, Purchase intention

¹ Corresponding author, Advertising Department. School of Communication Arts, Bangkok University, Pathumthani 12120. email: sumalee.y@bu.ac.th

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ของผู้บริโภคในเขตกรุงเทพมหานคร

สุมาลี เล็กประยูร¹

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา 1) ทศนคติต่อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค 2) ความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค 3) อิทธิพลทางตรงของการตระหนักถึงความคุ้มค่า การยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง และการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ และอิทธิพลทางอ้อมผ่านทศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ รวมถึงอิทธิพลของทศนคติต่อสินค้าเลียนแบบกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงสำรวจและเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามกับผู้บริโภคในเขตกรุงเทพมหานครจำนวน 450 คน ด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งกลุ่ม (cluster sampling method) ผลการวิจัยพบว่า ผู้บริโภคมีทศนคติและความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบในระดับปานกลาง ขณะที่ผลการวิเคราะห์อิทธิพลบ่งชี้ว่า การยึดมั่นในความชอบธรรมและการบริโภคเพื่อสถานภาพมีอิทธิพลทางตรงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและอิทธิพลทางอ้อมผ่านทศนคติต่อสินค้าเลียนแบบในทิศทางลบ ขณะที่การตระหนักถึงความคุ้มค่าและการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมมีอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อมผ่านทศนคติต่อสินค้าเลียนแบบในทิศทางบวก ทั้งนี้ทศนคติต่อสินค้าเลียนแบบเป็นตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลทางบวกต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบระดับสูงและยังเป็นตัวแปรส่งผ่าน (mediator) อิทธิพลทางอ้อมไปยังความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ .05

คำสำคัญ: สินค้าเลียนแบบ ทศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ความตั้งใจซื้อ

¹ ผู้รับผิดชอบบทความหลัก ภาควิชาการโฆษณา คณะนิเทศศาสตร์ มหาวิทยาลัยกรุงเทพ ปทุมธานี 10120.
อีเมล: sumalee.y@bu.ac.th

ความเป็นมาและความสำคัญ

การเลียนแบบสินค้าหรือการปลอมแปลงสินค้า (counterfeiting) เป็นปัญหาสำคัญ (Chiu & Leng, 2016) ที่มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นระดับสูงทั้งการผลิต การจัดจำหน่าย และการบริโภค (Norum & Cuno, 2011) ทั้งในประเทศกำลังพัฒนาและประเทศที่พัฒนาแล้ว (de Matos, Ituassu, & Rossi, 2007) จนกลายเป็นปัญหาสังคมที่ฝังรากลึกที่ส่งผลกระทบต่อระบบเศรษฐกิจ (Phau & Teah, 2009) โดยเฉพาะกับผู้ผลิตสินค้าของแท้ เนื่องจากการละเมิดทรัพย์สินทางปัญญามักจะเกี่ยวข้องกับสินทรัพย์ที่จับต้องไม่ได้ (intangible assets) แต่เป็นส่วนสำคัญด้านคุณค่า (equity) ของบริษัทที่ได้ลงทุนจำนวนมากไปกับการวิจัยและการพัฒนา รวมถึงการบริหารจัดการ ตราสินค้าให้มีคุณภาพสูง มีความน่าเชื่อถือ และมีลักษณะพิเศษ และเป็นเรื่องยากที่จะป้องกันการเลียนแบบสินทรัพย์ที่จับต้องไม่ได้เหล่านี้ (Staake, Thiesse, & Fleisch, 2009)

การบริโภคสินค้าเลียนแบบส่วนใหญ่เป็นผลจากความต้องการคุณค่าหรือผลประโยชน์ด้านภาพลักษณ์จากตราสินค้าของแท้ แต่ผู้บริโภคไม่สามารถจ่ายเงินในราคาสูงหรือต้องการประหยัดเงิน (Bloch, Bush, & Campbell, 1993) สินค้าเลียนแบบจึงส่งผลกระทบต่อยอดขาย ลดอัตรากำไร และทำลายชื่อเสียงของเจ้าของตราสินค้า (Wee, Ta, & Cheok, 1995) รวมทั้งทำลายมูลค่าของเครื่องหมายการค้าของสินค้าของแท้ และในบางผลิตภัณฑ์ยังส่งผลกระทบต่อสวัสดิภาพของผู้บริโภค (Stevenson & Busby, 2015) สินค้าเลียนแบบจึงเป็นปัญหาร้ายแรงที่ส่งผลกระทบต่ออุตสาหกรรมจำนวนมากทั่วโลก (Bloch et al., 1993) และแม้ว่าการตลาดจะต่อสู้เพื่อปกป้องผลิตภัณฑ์และทรัพย์สินทางปัญญาของบริษัทจากการเลียนแบบ รวมถึงภาครัฐพยายามออกกฎหมายเพื่อลดการละเมิดลิขสิทธิ์และลดการสนับสนุนสินค้าเลียนแบบ (Chaudhry & Stumpf, 2011) ปัญหาการบริโภคกลับไม่ได้ลดลง แต่เพิ่มจำนวนมากขึ้น ทั้งนี้ภูมิภาคเอเชียถือได้ว่าเป็นพื้นที่ที่มีการเลียนแบบสินค้าและละเมิดทรัพย์สินทางปัญญามากที่สุด (Cheung & Prendergast, 2006) รวมทั้งประเทศไทยที่สามารถพบเห็นสินค้าเลียนแบบได้โดยทั่วไปและมีข้อมูลการจับกุมสินค้าละเมิดลิขสิทธิ์เป็นล้านชิ้นต่อปี ทำให้ประเทศไทยอยู่ในบัญชีประเทศที่ต้องจับตาอย่างใกล้ชิดด้านการคุ้มครองทรัพย์สินทางปัญญาของประเทศสหรัฐอเมริกา (Priority Watch List: PWL) มานานกว่า 10 ปี (รัฐบาลวาง “IP โรดแมป” 20 ปีปี 64 ปลอดภัยสินค้าละเมิดลิขสิทธิ์, 2559)

นอกจากนี้ยังพบว่า ปัจจุบันสินค้าเลียนแบบเป็นที่ยอมรับมากขึ้น การบริโภคจึงเพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัด ไม่ว่าจะเป็นสินค้าเลียนแบบประเภทกระเป๋า นาฬิกา รองเท้า เครื่องสำอาง เครื่องแต่งกาย รวมถึงเสื้อผ้าฟุตบอลต่างประเทศที่มีชื่อเสียงและแม้ว่าผู้บริโภคจะรับรู้และขึ้นชอขบตราสินค้าของแท้มากกว่าสินค้าเลียนแบบในหลายด้าน (Bian & Moutinho, 2011) และส่วนใหญ่รับรู้ว่าเป็นสินค้า

เลียนแบบผิดกฎหมาย (Ang, Cheng, Lim, & Tambyah, 2001; Bian & Moutinho, 2011) แต่ผู้บริโภคก็ยังคงมีความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบในระดับสูง เหตุผลสำคัญที่ทำให้ธุรกิจสินค้าเลียนแบบเติบโตและแพร่กระจาย ส่วนใหญ่จึงเป็นเพราะการเพิ่มขึ้นจากความต้องการของผู้บริโภค (Ang et al., 2001) ดังนั้นการศึกษาค้นคว้าจึงมุ่งเน้นศึกษาถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค

อย่างไรก็ตามจากการศึกษางานวิจัยในประเทศไทยเกี่ยวกับการบริโภคสินค้าเลียนแบบที่ผ่านมา ส่วนใหญ่มักจะศึกษาถึงพฤติกรรมผู้บริโภค ทักษะการตัดสินใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ปัจจัยด้านส่วนผสมทางการตลาด และลักษณะทางประชากรที่ส่งผลต่อการตัดสินใจซื้อสินค้าเลียนแบบ แต่ยังไม่มียงานวิจัยที่ศึกษาถึงอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อมผ่านทัศนคติของผู้บริโภค (personality influences) และปัจจัยทางสังคม (social influences) ต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาเรื่อง “ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภคในเขตกรุงเทพมหานคร” ว่าปัจจัยด้านลักษณะเฉพาะบุคคลและปัจจัยทางสังคมมีอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบหรือไม่ อย่างไร ซึ่งผลการวิจัยครั้งนี้จะช่วยให้เข้าใจถึงปัจจัยหลักที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค ซึ่งสามารถนำไปสู่การกำหนดนโยบายและพัฒนาแนวทางเพื่อลดความต้องการซื้อหรือควบคุมการบริโภคสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภคต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค
2. เพื่อศึกษาความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค
3. เพื่อศึกษาอิทธิพลทางตรงของการตระหนักถึงความคุ้มค่า การยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง และการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ และอิทธิพลทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ รวมถึงอิทธิพลของทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

1. ทำให้ทราบถึงสถานการณ์ความเป็นจริงเกี่ยวกับทัศนคติ และความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค รวมทั้งปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบในปัจจุบัน
2. ผลการวิจัยจะเป็นประโยชน์ต่อหน่วยงานของรัฐและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ซึ่งสามารถนำผลการวิจัยไปใช้เป็นแนวทางในการวางแผนหรือกำหนดมาตรการควบคุมการบริโภคสินค้าเลียนแบบ และแก้ปัญหาเกี่ยวกับสินค้าเลียนแบบได้อย่างถูกต้องและมีประสิทธิผลยิ่งขึ้น

3. ผลการวิจัยจะเป็นประโยชน์ต่อนักการตลาดและผู้บริหารตราสินค้า ซึ่งสามารถนำผลการวิจัยไปพัฒนากลยุทธ์และบริหารตราสินค้าให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น รวมทั้งสร้างความต้องการบริโภคเฉพาะสินค้าหรือตราสินค้าของแท้

การทบทวนวรรณกรรมและสมมติฐานการวิจัย

สินค้าเลียนแบบ (counterfeit products) หมายถึง การผลิตหรือกระจายสินค้าที่ไม่ได้รับอนุญาตหรือไม่ได้ รับการคุ้มครองตามสิทธิแห่งทรัพย์สินทางปัญญา ไม่ว่าจะเป็นเครื่องหมายการค้า สิทธิบัตร หรือลิขสิทธิ์ (Chaudhry & Stumpf, 2011) ซึ่งผู้บริโภคส่วนมากยอมรับว่า สินค้าเลียนแบบ ผิดกฎหมายหรือผิดจริยธรรม แต่ไม่เห็นว่าการซื้อสินค้าเลียนแบบผิดจริยธรรม (Ang et al., 2001) หรือคิดว่าการซื้อขายสินค้าเลียนแบบไม่ใช่ความผิดร้ายแรงเมื่อเทียบกับการกระทำผิดกฎหมายอื่น ๆ (Phau, Sequeira, & Dix, 2009) ผู้บริโภคจึงยังคงมีพฤติกรรมการซื้อสินค้าเลียนแบบในระดับสูง

Blackwell, Miniard, and Engel (2006) กล่าวว่า ัวว่า ปัจจัยหนึ่งที่สำคัญที่สุดที่จะทำนายพฤติกรรมการซื้อของผู้บริโภคคือ ความตั้งใจ (intentions) ซึ่งผู้บริโภคมีความตั้งใจที่จะจ่ายเงินจำนวนมากหรือน้อยแตกต่างกันตามประเภทของผลิตภัณฑ์ ทั้งนี้ความตั้งใจซื้อของผู้บริโภคจะขึ้นอยู่กับปัจจัยกำหนดสองด้านคือ 1) ทศนคติต่อพฤติกรรม (attitude toward the behavior) และ 2) อิทธิพลจากกลุ่มอ้างอิงหรือบรรทัดฐานทางสังคม (subjective norm) ขณะเดียวกัน ลักษณะเฉพาะบุคคลและความแตกต่างของแต่ละบุคคลยังส่งผลต่อทัศนคติและความเชื่อต่อบรรทัดฐานทางสังคม (Fishbein & Ajzen, 1975) ซึ่ง Teah, Phau, and Huang (2015) กล่าวว่า ัวว่า แม้ทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบจะได้รับอิทธิพลจากปัจจัยหลายประการ แต่ปัจจัยสำคัญมาจากอิทธิพลด้านลักษณะเฉพาะบุคคล

ปัจจัยด้านลักษณะเฉพาะบุคคลที่มีอิทธิพลกับทัศนคติและความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

จากการศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับลักษณะเฉพาะบุคคล (personality factors) ต่อทัศนคติและความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบพบว่า ผู้บริโภคทั่วโลกมีแนวโน้มบริโภคความหรูหราและยินดีจ่ายเงินมากขึ้นเพื่อใช้ตราสินค้าหรูที่สามารถเป็นสัญลักษณ์หรือสื่อความหมายเกี่ยวกับตนเองต่อบุคคลอื่น แรงจูงใจในการบริโภคสินค้าหรูจะแสดงถึงความสามารถในการจ่ายเงินระดับสูง ความร่ำรวย และความแตกต่างของผู้ใช้ (Husic & Cicic, 2009) แต่ถ้าผู้บริโภคไม่เต็มใจที่จะจ่ายเงินระดับสูง สินค้าเลียนแบบจึงเป็นทางเลือกที่ทำให้ซื้อสินค้าได้ในราคาที่ถูกลง และด้วยระดับราคาที่ต่ำกว่าอย่างมาก ผู้บริโภคจึงอาจคาดหวังต่อคุณภาพและคุณค่าของสินค้าเลียนแบบไม่เท่ากับสินค้าของแท้ (Ang et al., 2001; Bloch et al., 1993; Phau & Teah, 2009)

การตระหนักถึงความคุ้มค่า (value consciousness) หมายถึง การพิจารณาเปรียบเทียบระหว่างจำนวนเงินที่จ่ายน้อยลงกับคุณภาพสินค้าที่ยอมรับได้ การตระหนักถึงความคุ้มค่าจึงสามารถทำให้เกิดพฤติกรรมการซื้อสินค้าผิดกฎหมายเมื่อผู้บริโภคได้รับแรงกดดันด้านราคา เพราะสินค้าเลียนแบบซึ่งมีราคาถูกจะช่วยให้ผู้บริโภคประหยัดเงิน ขณะเดียวกันผู้บริโภคก็จะยึดหยุ่นเกี่ยวกับการยอมรับคุณภาพของสินค้า (Ang et al., 2001; Lichtenstein, Netemeyer, & Burton, 1990) ดังนั้น การเปรียบเทียบความแตกต่างด้านราคากับคุณภาพของสินค้าที่จะได้รับ จึงน่าจะเป็นปัจจัยหลักเมื่อผู้บริโภคเลือกซื้อสินค้าเลียนแบบแทนตราสินค้าของแท้ จากการศึกษาผลการวิจัยที่ผ่านมาพบว่าการตระหนักถึงความคุ้มค่ามีอิทธิพลทางบวกกับทัศนคติต่อสินค้าละเมิดลิขสิทธิ์ (Ang et al., 2001; Wang, Zhang, Zang, & Ouyang, 2005) ขณะที่ Phau and Teah (2009) พบว่า การตระหนักถึงความคุ้มค่าไม่มีอิทธิพลต่อทัศนคติในแง่ของการรับรู้ต่อสินค้าเลียนแบบ แต่มีอิทธิพลเชิงลบต่อทัศนคติด้านผลกระทบต่สังคม (social consequences) ผลการวิจัยที่ผ่านมายังพบอิทธิพลเชิงบวกระหว่างการตระหนักถึงความคุ้มค่ากับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ (Fernandes, 2013; Phau & Teah, 2009) ซึ่งหมายความว่า ถ้าผู้บริโภคมีการตระหนักถึงความคุ้มค่าระดับสูงจะมีความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบในระดับสูงด้วยเช่นกัน ดังนั้นจึงกำหนดสมมติฐานการวิจัยไว้ดังนี้

H₁ การตระหนักถึงความคุ้มค่ามีอิทธิพลทางตรงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ

การยึดมั่นในความซื่อสัตย์ (integrity) ตามทฤษฎีด้านคุณธรรมของ Kohlberg (1976, cited in Teah et al., 2015) พบว่าพฤติกรรมของผู้บริโภคจะได้รับผลกระทบจากความรู้สึกหรือนิสัยส่วนตัวด้านคุณธรรมประจำตัว ซึ่งอิทธิพลของคุณค่าพื้นฐานด้านคุณธรรมนี้จะมีผลต่อการตัดสินใจเกี่ยวกับการกระทำที่ผิดจริยธรรม ขณะที่การซื้อสินค้าเลียนแบบไม่ได้เป็นการกระทำที่ผิดกฎหมาย แต่เป็นการสนับสนุนหรือมีส่วนร่วมในการทำผิดกฎหมาย การตระหนักถึงการปฏิบัติตามกฎหมายของผู้บริโภคจึงอาจอธิบายความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบได้ (de Matos et al., 2007) ผลการวิจัยส่วนใหญ่ที่ผ่านมาจึงพบว่า การยึดมั่นในความซื่อสัตย์มีอิทธิพลทางลบต่อทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ (Ang et al., 2001; de Matos et al., 2007; Phau et al., 2009; Phau & Teah, 2009; Teah et al., 2015) ขณะที่ผลวิจัยของ Phau and Teah (2009) พบว่า การยึดมั่นในความซื่อสัตย์เป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางลบมากที่สุดกับทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบในแง่ผลกระทบต่อสังคมและมีอิทธิพลเชิงลบต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ แสดงให้เห็นว่า ถ้าผู้บริโภคยึดมั่นในจริยธรรมหรือมีคุณธรรมระดับสูงขึ้นจะมีความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบต่ำลง การยึดมั่นในความซื่อสัตย์จึงน่าจะเป็นตัวแปรทำนายความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภคในสังคมได้

H₂ การยึดมั่นในความชอบธรรมมีอิทธิพลทางตรงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ

การบริโภคเพื่อสถานภาพ (status consumption) Eastman Goldsmith และ Flynn (1999) ให้ความหมายของการบริโภคเพื่อสถานภาพไว้ว่า กระบวนการของแรงจูงใจที่บุคคลพยายามแสดงถึงตำแหน่งทางสังคมผ่านการบริโภคสินค้าให้เป็นที่สนใจหรือยอมรับจากบุคคลอื่น และเพื่อแสดงสถานะเชิงสัญลักษณ์ทั้งต่อตนเองและบุคคลรอบข้าง การบริโภคเพื่อสถานภาพจึงเกี่ยวข้องกับ การบริโภคสินค้าเพื่อแสดงถึงศักดิ์ศรี สถานะทางการเงิน และอันดับทางสังคมผ่านสินค้าหรือของใช้ส่วนตัว เสื้อผ้าหรือกระเป๋าหิ้วจึงเป็นหนึ่งในหลายสินค้าที่ผู้บริโภคนำมาสร้าง อัตลักษณ์ (identity) และสร้างการยอมรับต่อตนเอง (Grotts & Johnson, 2013) แต่ถ้าตราสินค้าที่แสดงถึงสถานะมีราคาสูงจนไม่สามารถซื้อหรือเป็นเจ้าของได้ ผู้บริโภคก็จะหันไปซื้อสินค้าเลียนแบบ ซึ่งมีราคาต่ำกว่า สินค้าของแท้มาใช้เป็นการทดแทน (Wee et al., 1995) ผลการวิจัยของ Teah และคณะ (2015) พบว่า การบริโภคเพื่อสถานภาพเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลทางลบระดับสูงกับทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบทั้งกลุ่มผู้บริโภคจีนและกลุ่มผู้บริโภคไต้หวัน ขณะที่ Phau and Teah (2009) พบว่า การบริโภคเพื่อสถานภาพเป็นปัจจัยสำคัญในการทำนายทัศนคติและความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

H₃ การบริโภคเพื่อสถานภาพมีอิทธิพลทางตรงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ

ปัจจัยทางสังคมที่มีอิทธิพลกับทัศนคติและความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

Schiffman and Kanuk (2007) กล่าวไว้ว่า กลุ่มอ้างอิงเป็นปัจจัยทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจซื้อของผู้บริโภค โดยกลุ่มอ้างอิงที่แตกต่างกันจะมีอิทธิพลต่อความเชื่อ ทัศนคติ และพฤติกรรมของผู้บริโภคแตกต่างกันตามเวลาและสถานการณ์ ซึ่งกลุ่มอ้างอิงหมายถึง บุคคลหรือกลุ่มบุคคล เช่น เพื่อนหรือสมาชิกในครอบครัวที่ผู้บริโภคใช้เป็นกรอบในการอ้างอิงสำหรับตัดสินใจซื้อหรือบริโภคสินค้า ระดับอิทธิพลที่กลุ่มอ้างอิงจะส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมของบุคคลแต่ละคนนั้น จะขึ้นอยู่กับลักษณะของแต่ละบุคคล ผลิตภัณฑ์ และปัจจัยทางสังคมที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจง ซึ่ง Ang และคณะ (2001) อธิบายว่า แรงกดดันทางสังคมมีอิทธิพลต่อผู้บริโภคให้ปฏิบัติตามหรือไม่ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์สำหรับกรณีการซื้อสินค้าเลียนแบบพบว่า เพื่อน ญาติ หรือบุคคลแวดล้อมมีบทบาททั้งยับยั้งหรือสนับสนุนพฤติกรรมกรบริโภคสินค้าเลียนแบบได้ (de Matos et al., 2007)

การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง (information susceptibility) หมายถึง การปรึกษาเกี่ยวกับผลิตภัณฑ์กับเพื่อน ญาติ บุคคลอื่น หรือขอคำแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญก่อนตัดสินใจซื้อ ทั้งนี้เพื่อหลีกเลี่ยงการซื้อสินค้าที่บุคคลอื่นไม่ชื่นชอบ (Bearden et al., 1989) ผลการวิจัยที่ผ่านมาของ

Ang et al. (2001) ผลการวิจัยของ Wang และคณะ (2005) รวมถึงผลการวิจัยของ Teah และคณะ (2015) ไม่พบอิทธิพลของการคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิงกับทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ขณะที่ Phau and Teah (2009) พบว่า การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิงมีอิทธิพลเชิงลบต่อทัศนคติด้านการรับรู้ต่อสินค้าเลียนแบบและความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม (normative susceptibility) หมายถึง การตัดสินใจซื้อสินค้าของผู้บริโภคจะขึ้นอยู่กับความคาดหวังเพื่อให้บุคคลอื่นประทับใจ รวมถึงความต้องการแสดงภาพลักษณ์ให้เป็นที่ยอมรับของบุคคลแวดล้อม การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมจึงเกิดจากความกังวลเกี่ยวกับความคิดของคนอื่นถึงสินค้าที่ตนเองเลือกซื้อ (Bearden et al., 1989) ดังนั้น ถ้าการตัดสินใจซื้อสินค้าเลียนแบบไม่สามารถสร้างการยอมรับจากบุคคลอื่นได้ ผู้บริโภคก็อาจมีทัศนคติเชิงลบต่อสินค้าเลียนแบบ (Phau & Teah, 2009) ผลการวิจัยที่ผ่านมาของ de Matos และคณะ (2007) พบว่า การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (subjective norm) มีอิทธิพลเชิงบวกกับทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Phau and Teah (2009) ที่พบว่า การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมมีอิทธิพลเชิงบวกต่อทัศนคติด้านการรับรู้สินค้าเลียนแบบและความตั้งใจซื้อ ขณะเดียวกัน Fernandes (2013) พบว่า การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงไม่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อในกลุ่มผู้บริโภคที่มีโอกาสน้อยในการซื้อสินค้าเลียนแบบ แต่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อในกลุ่มผู้บริโภคที่มีโอกาสสูงในการซื้อสินค้าเลียนแบบ ดังนั้นการวิจัยครั้งนี้จึงกำหนดสมมติฐานการวิจัยเกี่ยวกับอิทธิพลทางสังคมต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบดังนี้

อิทธิพลของทัศนคติต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

Schiffman and Kanuk (2007) ให้ความหมายทัศนคติไว้ว่า หมายถึงความโน้มเอียงหรือความรู้สึกนึกคิดที่เกิดจากการเรียนรู้ของบุคคลและส่งผลถึงความพึงพอใจหรือไม่พึงพอใจต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างต่อเนื่อง ทัศนคติจึงมีความเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่ซื้อซึ่งเป็นผลจากประสบการณ์ตรงกับผลิตภัณฑ์และข้อมูลจากบุคคลอื่น ขณะเดียวกันทัศนคตินี้ยังเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการเกิดพฤติกรรมด้วย สำหรับการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาส่วนใหญ่พบว่า ทัศนคติเป็นตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลระดับสูงต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ (Ang et al., 2001; Chiu & Leng, 2016; de Matos et al., 2007; Phau & Teah, 2009; Teah et al., 2015; Wang et al., 2005; Wee et al., 1995) ขณะที่ de Matos และคณะ (2007) พบว่า ประสบการณ์การซื้อสินค้าเลียนแบบมีอิทธิพลต่อทัศนคติและทัศนคติมีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้ออย่างมีนัยสำคัญ ขณะเดียวกันยังพบว่า ทัศนคติมีอิทธิพลส่งผ่าน (mediating effect) ระหว่างประสบการณ์การซื้อสินค้าเลียนแบบกับความตั้งใจซื้อ ดังนั้น ทัศนคติจึงเป็นตัวแปรส่งผ่าน (mediator) ระหว่างตัวแปรลักษณะของบุคคลที่มีอยู่เดิม (antecedents) กับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค

H4 การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิงมีอิทธิพลทางตรงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านตัวแปรทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ

H5 การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมมีอิทธิพลทางตรงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านตัวแปรทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ

H6 ทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบมีอิทธิพลทางตรงเชิงบวกกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสาเหตุ (causal research) โดยมีรายละเอียดของวิธีดำเนินการวิจัยดังนี้

ประชากรและตัวอย่าง

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้คือ ผู้บริโภคทั้งเพศชายและหญิงที่อาศัยอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 5,696,409 คน (กรมการปกครอง, 2559) ใช้วิธีการกำหนดขนาดตัวอย่างด้วยโปรแกรม G*power กำหนดการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติทดสอบ *Liner multiple regression: Fixed model*, R^2 deviation from zero กำหนดขนาดอิทธิพล (effect size) เท่ากับ 0.0577 ค่าความคลาดเคลื่อน (α) เท่ากับ 0.05 อำนาจการทดสอบ (power) ที่ระดับ 0.95 และจำนวนตัวแปรที่ใช้ในการทำนาย 6 ตัวแปร ได้ขนาดกลุ่มตัวอย่างอย่างน้อย 368 คน ทั้งนี้ใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งกลุ่ม (cluster sampling method) โดยสุ่มตัวอย่างจำนวน 15 เขตจากพื้นที่ 50 เขต ใน 3 กลุ่มพื้นที่ของกรุงเทพมหานครคือ สุ่มเลือกเขตพื้นที่ชั้นในจำนวน 7 เขต เขตพื้นที่ชั้นกลาง จำนวน 5 เขต และเขตพื้นที่ชั้นนอก จำนวน 3 เขตตามสัดส่วน และเลือกตัวอย่างจากเขตละ 30 ตัวอย่าง ได้ขนาดกลุ่มตัวอย่างรวมจำนวน 450 ตัวอย่าง

ผลการวิเคราะห์พบว่า กลุ่มตัวอย่างจำนวน 450 คนเป็นเพศหญิงมากกว่าเพศชาย (ร้อยละ 57.6 และ 42.4) มีอายุระหว่าง 15-25 ปีมากที่สุด (ร้อยละ 35.6) รองลงมา มีอายุระหว่าง 26-35 ปี (ร้อยละ 28.2) ส่วนใหญ่มีการศึกษาระดับปริญญาตรีมากที่สุด (ร้อยละ 62.0) กลุ่มตัวอย่างมีอาชีพเป็นพนักงานบริษัทเอกชนมากที่สุด (ร้อยละ 24.9) รองลงมา มีอาชีพประกอบธุรกิจส่วนตัว (ร้อยละ 23.3) และมีรายได้ระหว่าง 10,000-20,000 บาทมากที่สุด (ร้อยละ 33.6) รองลงมา มีรายได้ระหว่าง 20,000-40,000 บาท (ร้อยละ 32.9%) ตามลำดับ

เครื่องมือวิจัย ได้แก่ แบบสอบถาม (questionnaire) ซึ่งผ่านการตรวจสอบความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายใน (internal consistency method) โดยใช้การประมาณค่าความเที่ยงตามสูตรอัลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha) โดยข้อความการตระหนักถึงความคุ้มค่า ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.788 ข้อคำถามด้านการยึดมั่นในความซอซอธรรม ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.841 ข้อคำถามด้านการบริโภคเพื่อสถานภาพ ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.906 ข้อคำถามด้านการคล้อยตาม

ข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.796 ข้อคำถามด้านการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.907 ข้อคำถามด้านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.923 และข้อคำถามด้านความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ได้ค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.907 โดยแบ่งเนื้อหาของแบบสอบถามออกเป็น 3 ส่วนดังนี้

ส่วนที่ 1 ข้อคำถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนบุคคลของผู้ตอบ ซึ่งเป็นแบบเติมคำและเลือกตอบ

ส่วนที่ 2 ข้อคำถามเกี่ยวกับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ แบ่งย่อยเป็น 5 ปัจจัย คือ การตระหนักถึงความคุ้มค่า การยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง และการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม เป็นข้อคำถามมีลักษณะมาตราประมาณค่า 5 ระดับ

ส่วนที่ 3 ข้อคำถามเกี่ยวกับทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบและความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ เป็นคำถามลักษณะมาตราประมาณค่า 5 ระดับ

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลแบบให้ผู้ตอบแบบสอบถามทำการตอบด้วยตนเอง (face-to-face interview) จำนวน 450 ฉบับตามที่กำหนดไว้ หลังจากนั้นจึงนำแบบสอบถามที่ได้มาทำการตรวจสอบความถูกต้องและลงรหัสข้อมูลเพื่อนำไปประมวลผลและวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ส่วนคือ

1. สถิติเชิงบรรยาย (descriptive statistics) ใช้การแจกแจงความถี่และค่าร้อยละ เพื่ออธิบายข้อมูลส่วนบุคคลและใช้ค่าเฉลี่ยกับส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน อธิบายข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยด้านการตระหนักถึงความคุ้มค่า การยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม ทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ และความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

2. สถิติเชิงอนุมาน (inferential analysis) โดยใช้การวิเคราะห์อิทธิพล (path analysis) เพื่อศึกษาปัจจัยลักษณะเฉพาะบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่มีอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

ผลการวิจัย

1) ผลการวิเคราะห์ทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ

ตัวอย่างมีทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 2.820$, $SD = 0.780$) เมื่อแยกพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ผู้บริโภคคิดว่า การซื้อสินค้าเลียนแบบมาใช้ไม่ใช่เรื่องผิด ด้วยค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M = 3.270$, $SD = 1.110$) รองลงมาคือ สินค้าเลียนแบบถือเป็นหนึ่งทางเลือกที่ดีของผู้ซื้อ ($M = 3.140$, $SD = 1.010$) และสินค้าเลียนแบบสามารถใช้งานได้เหมือนกับสินค้าของแท้

($M = 3.020$, $SD = 1.050$) ตามลำดับ ขณะที่มูลค่าเฉลี่ยด้านสินค้าเลียนแบบไม่ได้สร้างความเสียหายให้กับผู้ผลิตสินค้าของแท้น้อยที่สุด ($M = 2.420$, $SD = 1.150$)

2) ผลการวิเคราะห์ความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

โดยภาพรวมกลุ่มตัวอย่างมีความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 2.77$, $SD = 0.85$) เมื่อแยกพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ถ้าจะซื้อสินค้าในครั้งต่อไป สินค้าเลียนแบบจะเป็นทางเลือกหนึ่งที่จะซื้อ ด้วยค่าเฉลี่ยมากที่สุด ($M = 3.070$, $SD = 1.020$) รองลงมาคือ มีโอกาสสูงที่จะซื้อสินค้าเลียนแบบมาใช้ ($M = 2.840$, $SD = 0.970$) และตั้งใจจะซื้อสินค้าเลียนแบบ แม้ว่าจะสามารถซื้อสินค้าของแท้ได้ ($M = 2.680$, $SD = 1.050$) ตามลำดับ ขณะที่มูลค่าเฉลี่ยด้านความตั้งใจจะแนะนำให้เพื่อนหรือผู้อื่นซื้อสินค้าเลียนแบบน้อยที่สุด ($M = 2.600$, $SD = 0.940$)

การวิเคราะห์ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค

การวิเคราะห์ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ประกอบด้วยตัวแปรอิสระ 5 ตัวแปร คือการตระหนักถึงคุณค่า ความยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม ตัวแปรส่งผ่าน 1 ตัวแปร คือ ทัศนคติต่อสินค้า และตัวแปรตาม 1 ตัวแปร คือ ความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

ผลจากการตรวจสอบความตรงของโมเดลปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ พบว่า โมเดลการวิจัยมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์โดยพิจารณาจากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ได้แก่ ค่าไค-สแควร์ มีค่า 0.047 องศาอิสระเท่ากับ 1 ความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ 0.828 ($\chi^2(1, N=450) = 0.047$, $p = .828$) แสดงว่าไม่ปฏิเสธสมมติฐานหลักที่ว่า โมเดลที่พัฒนาขึ้นสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) ของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ พบว่า ตัวแปรการตระหนักถึงคุณค่า ความยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง และการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรทัศนคติต่อสินค้าได้ร้อยละ 7.6 ($R^2=0.076$) และตัวแปรการตระหนักถึงคุณค่า ความยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม และทัศนคติต่อสินค้าสามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ได้ร้อยละ 53 ($R^2=0.530$)

ผลการวิเคราะห์ค่าอิทธิพลรายตัวแปร พบว่า ตัวแปรทัศนคติต่อสินค้ามีอิทธิพลทางตรงต่อตัวแปรความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบมากที่สุดโดยมีสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ 0.702 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ตัวแปรการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมมีอิทธิพลทางตรงต่อตัวแปรความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบขนาด 0.104 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีอิทธิพลทางอ้อม

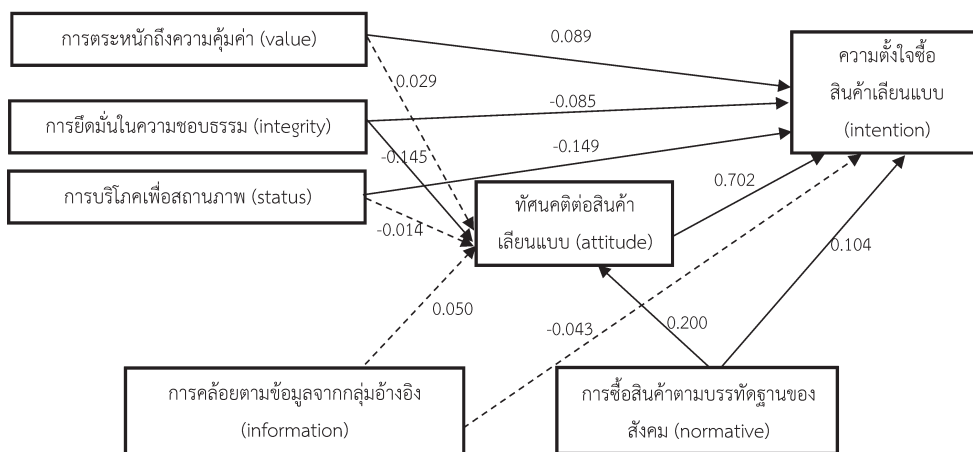
◆ ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภคในเขตกรุงเทพมหานคร ◆

ผ่านตัวแปรทัศนคติต่อสินค้าเท่ากับ 0.200 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตัวแปรความยึดมั่นในความชอบธรรมมีอิทธิพลทางตรงต่อตัวแปรความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบขนาด -0.085 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีอิทธิพลทางอ้อมผ่านตัวแปรทัศนคติต่อสินค้าเท่ากับ -0.102 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตารางที่ 1 ค่าสถิติการวิเคราะห์ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค

ตัวแปรเหตุ	ทัศนคติต่อสินค้า (attitude)			ความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ (intention)			
	TE	IE	DE	TE	IE	DE	
การตระหนักถึงคุณค่า (value)	0.029 (0.049)	-	0.029 (0.049)	0.109* (0.049)	0.020 (0.035)	0.089* (0.035)	
ความยึดมั่นในความชอบธรรม (integrity)	-0.145* (0.050)	-	-0.145* (0.050)	-0.187* (0.049)	-0.102* (0.035)	-0.085* (0.036)	
การบริโภคเพื่อสถานภาพ (status)	-0.014 (0.061)	-	-0.014 (0.061)	-0.159* (0.061)	-0.010 (0.043)	-0.149* (0.043)	
การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิง (information)	0.050 (0.051)	-	0.050 (0.051)	-0.008 (0.051)	0.035 (0.036)	-0.043 (0.036)	
การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม (normative)	0.200* (0.063)	-	0.200* (0.063)	0.244* (0.063)	0.140* (0.044)	0.104* (0.046)	
ทัศนคติต่อสินค้า (attitude)	-	-	-	0.702* (0.023)	-	0.702* (0.023)	
ค่าสถิติ	$\chi^2(1, N=450) = 0.047, p = .828$						
สมการโครงสร้างของตัวแปร	ทัศนคติต่อสินค้า			ความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ			
R SQUARE	0.076			0.530			
เมทริกซ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร	value	integrity	status	information	normative	attitude	intention
value	1.00						
integrity	0.709	1.00					
status	-0.017	0.039	1.00				
information	-0.170	-0.176	0.373	1.00			
normative	0.152	0.022	0.005	-0.112	1.00		
attitude	0.128	0.048	0.158	0.029	0.363	1.00	
intention	0.239	0.172	0.004	-0.196	0.662	0.415	1.00

หมายเหตุ: * $p < .05$, ค่าอิทธิพลแสดงในรูปคะแนนมาตรฐาน, ตัวเลขในวงเล็บ คือ ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน



ภาพที่ 1 ผลการวิเคราะห์ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค

หมายเหตุ: เส้นทึบคือ อิทธิพลมีระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เส้นปะคือ อิทธิพลไม่มีระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัย

จากผลการวิเคราะห์ในตารางที่ 1 พบว่า การตระหนักถึงความคุ้มค่ามีอิทธิพลทั้งทางตรง (.089) กับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและมีอิทธิพลทางอ้อม (.020) ผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ($p < .05$) จึงยอมรับสมมติฐานการวิจัย H_1 ขณะที่การยึดมั่นในความซื่อสัตย์ มีค่าอิทธิพลทางตรง (-0.085) กับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและมีอิทธิพลทางอ้อม (-0.102) ผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ($p < .05$) จึงยอมรับสมมติฐานการวิจัย H_2 สำหรับผลการวิเคราะห์การบริโภคเพื่อสถานภาพ มีอิทธิพลทางตรง (-0.149) กับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและมีอิทธิพลทางอ้อม (-0.010) ผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ($p < .05$) จึงยอมรับสมมติฐานการวิจัย H_3 ขณะที่ผลการวิเคราะห์ไม่พบอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมของการคัดลอกข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิงต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ($p > .05$) จึงปฏิเสธสมมติฐานการวิจัย H_4 ส่วนการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม มีค่าอิทธิพลทางตรง (.104) ต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและมีอิทธิพลทางอ้อม (.140) ผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ($p < .05$) จึงยอมรับสมมติฐานการวิจัย H_5 ทั้งนี้ผลการวิเคราะห์พบว่า ทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบมากที่สุด โดยมีค่าอิทธิพลเท่ากับ .702 ในทิศทางบวกระดับสูง ($p < .05$) จึงยอมรับสมมติฐานการวิจัย H_6 ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

อภิปรายผลการวิจัย

การศึกษาความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภคครั้งนี้แบ่งการอภิปรายผลออกเป็น 3 ส่วน ดังนี้

1. ผลการศึกษาพบว่า ทศคนคติต่อสินค้าเลียนแบบเป็นตัวแปรสำคัญในการทำนายความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบมากที่สุด โดยในโมเดลที่ 1 ที่ศึกษาอิทธิพลของตัวแปรต้น 2 ด้านคือ 1) ปัจจัยลักษณะเฉพาะบุคคล ประกอบด้วย 3 ตัวแปรคือ การตระหนักถึงความคุ้มค่า การยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ และ 2) ปัจจัยทางสังคมประกอบด้วย การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิงและการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม พบว่า สามารถร่วมกันอธิบายความแปรปรวนความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบได้ร้อยละ 53.0 นอกจากนี้ยังพบอิทธิพลระดับสูงในทิศทางบวกของทศคนคติต่อสินค้าเลียนแบบกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ถ้าผู้บริโภคมีทศคนคติที่ดีต่อสินค้าเลียนแบบ ผู้บริโภคจะมีความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบสูงขึ้น ซึ่งผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยส่วนใหญ่ที่ผ่านมาที่พบว่า ทศคนคติเป็นตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลระดับสูงต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค (Ang et al., 2001; Chiu & Leng, 2016; de Matos et al., 2007; Phau & Teah, 2009; Teah et al., 2015; Wang et al., 2005; Wee et al., 1995) ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านของทศคนคติต่อสินค้าเลียนแบบจะพบว่า ผู้บริโภคเห็นด้วยที่กล่าวว่า สินค้าเลียนแบบสร้างความเสียหายให้กับผู้ผลิตสินค้าของแท้และสินค้าเลียนแบบไม่สามารถใช้งานได้ดีเท่ากับสินค้าของแท้ แต่ผู้บริโภคกลับคิดว่า ไม่ใช่เรื่องผิดที่จะซื้อสินค้าเลียนแบบมาใช้และคิดว่าสินค้าเลียนแบบเป็นหนึ่งทางเลือกที่ดีของผู้ซื้อ ซึ่งแสดงว่าผู้บริโภคยอมรับว่า สินค้าเลียนแบบเป็นสิ่งผิดแต่เห็นว่าการซื้อสินค้าเลียนแบบไม่ผิดและยอมรับได้กับคุณภาพที่ต่ำกว่า ผลการวิจัยยังพบว่า ทศคนคติต่อสินค้าเลียนแบบเป็นตัวแปรส่งผ่านอิทธิพลทางอ้อมระหว่างการตระหนักถึงความคุ้มค่า การยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ และการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความสำคัญของทศคนคติต่อกระบวนการตัดสินใจซื้อของผู้บริโภค

2. ผลการวิเคราะห์ลักษณะเฉพาะบุคคลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบพบว่า ตัวแปรต้นทั้ง 3 ตัวแปรมีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบทั้งทางตรงและทางอ้อมผ่านทศคนคติต่อสินค้าเลียนแบบในระดับต่ำ โดยการยึดมั่นในความชอบธรรมเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลรวมต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบมากที่สุด ซึ่งเป็นอิทธิพลทางลบทั้งทางตรงและทางอ้อมผ่านทศคนคติต่อสินค้าเลียนแบบ แสดงว่าถ้าผู้บริโภคยึดมั่นในจริยธรรมหรือมีคุณธรรมระดับสูงขึ้นไปจะมีความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบต่ำลง เนื่องจากส่วนใหญ่ผู้บริโภคทราบว่า สินค้าเลียนแบบเป็นสินค้าผิดกฎหมายและสร้างความเสียหายให้กับผู้ผลิตสินค้าของแท้ การสนับสนุนสินค้าเลียนแบบจึงเป็นการกระทำที่ไม่ถูกต้อง

แต่ผลการวิเคราะห์ครั้งนี้พบอิทธิพลเชิงลบระดับต่ำ ซึ่งอธิบายได้ว่า แม้ผู้บริโภคจะยอมรับว่าสินค้าเลียนแบบเป็นสิ่งผิดคุณธรรม แต่กลับมีผลต่อการซื้อสินค้าเลียนแบบในระดับต่ำ สะท้อนให้เห็นว่า ถ้าผู้บริโภคให้ความสนใจในผลประโยชน์ของสินค้ามากขึ้น ผู้บริโภคก็จะเพิกเฉยต่อความรู้สึกด้านคุณธรรม (Phau et al., 2009)

สำหรับตัวแปรด้านการบริโภคเพื่อสถานภาพ ซึ่งเกี่ยวข้องกับกรบริโภคสินค้าเพื่อสร้างอัตลักษณ์และการยอมรับต่อตนเอง (Grotts & Johnson, 2013) ผลการวิจัยพบว่า การบริโภคเพื่อสถานภาพมีอิทธิพลเชิงลบทั้งทางตรงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและอิทธิพลทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบในระดับต่ำ แสดงว่าผู้บริโภคที่คำนึงถึงการบริโภคเพื่อสถานภาพระดับสูงและมีทัศนคติเชิงลบต่อสินค้าเลียนแบบ จะทำให้ความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบต่ำลง ทั้งนี้เพราะการบริโภคเพื่อสถานภาพเป็นการบริโภคเพื่อแสดงถึงศักดิ์ศรี สถานะทางการเงิน และอันดับทางสังคมผ่านสินค้าหรือของใช้ส่วนตัว ผู้บริโภคอาจรู้สึกกังวล ถ้าบุคคลอื่นไม่ยอมรับต่อการซื้อสินค้าเลียนแบบและอาจส่งผลถึงภาพลักษณ์ของตนเองในสังคม

ผลการวิเคราะห์ยังพบอิทธิพลของการตระหนักถึงความคุ้มค่าทั้งทางตรงและทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบในทิศทางบวกระดับต่ำมาก ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ผู้บริโภคที่ให้ความสำคัญกับความคุ้มค่าระดับสูง จะมีความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบสูงขึ้น เพราะสินค้าเลียนแบบซึ่งมีราคาถูกจะช่วยผู้บริโภคประหยัดเงิน ขณะเดียวกันผู้บริโภคก็จะยืดหยุ่นเกี่ยวกับการยอมรับด้านคุณภาพของสินค้า (Ang et al., 2001; Lichtenstein et al., 1990) หรือแม้ผู้บริโภคจะรับรู้ว่าคุณภาพของสินค้ามีคุณภาพต่ำกว่ามาตรฐาน แต่ผู้บริโภคอาจคิดว่าสินค้าเลียนแบบคุ้มค่าเงินมากกว่าสินค้าของแท้ที่มีราคาสูง (Bloch et al., 1993) การซื้อสินค้าเลียนแบบส่วนใหญ่จึงส่งผลมาจากความต้องการจ่ายเงินจำนวนน้อยและรู้สึกว่าได้รับสินค้าที่คุ้มค่ากับเงินที่จ่ายไป

3. จากผลการวิเคราะห์ปัจจัยทางสังคมต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบพบว่า การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม ซึ่งเป็นการตัดสินใจซื้อสินค้าของผู้บริโภคที่ขึ้นอยู่กับความคาดหวัง การยอมรับหรือบรรทัดฐานของผู้อื่น เพื่อทำให้ตนเองเป็นที่ยอมรับในสังคมหรือจากบุคคลแวดล้อม มีค่าอิทธิพลรวมต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบมากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Phau และ Teah (2009) ทั้งนี้ผลการวิจัยพบอิทธิพลทางตรงต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและอิทธิพลทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบในทิศทางบวกระดับต่ำ แสดงให้เห็นว่า ถ้าผู้บริโภคซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมสูงขึ้น จะมีความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบเพิ่มขึ้น ดังนั้นถ้าการตัดสินใจซื้อสินค้าเลียนแบบสามารถสร้างการยอมรับจากบุคคลอื่นได้และผู้บริโภคมีทัศนคติที่ดีต่อสินค้าเลียนแบบ จะทำให้มีความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบมากขึ้น แต่ถ้าสินค้าเลียนแบบไม่สามารถสร้างการยอมรับจากบุคคลอื่นได้ ผู้บริโภคอาจมีทัศนคติเชิงลบต่อสินค้าเลียนแบบ (Phau & Teah, 2009) และ

ทำให้ความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบลดลงได้ ทั้งนี้ de Matos et al. (2007) กล่าวว่าไว้ว่า เพื่อน ญาติ หรือบุคคลแวดล้อมจะมีบทบาททั้งยับยั้งหรือสนับสนุนพฤติกรรมการบริโภคสินค้าเลียนแบบได้

ขณะเดียวกันผลการวิจัยครั้งนี้ไม่พบอิทธิพลทั้งทางตรงและทางอ้อมของการคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ อาจเนื่องมาจากว่า การคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิงจะเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจซื้อที่ขึ้นอยู่กับความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะจากบุคคลอื่น โดยเฉพาะเมื่อผู้บริโภคขาดข้อมูลหรือมีความรู้ไม่มากพอเกี่ยวกับสินค้าที่จะซื้อ (Teah et al., 2015) แต่เนื่องจากสินค้าเลียนแบบเป็นสินค้าที่มีราคาไม่สูง รวมทั้งการวิจัยครั้งนี้มุ่งเน้นศึกษาสินค้าเลียนแบบตราสินค้าต่างประเทศ ซึ่งส่วนใหญ่เป็นสินค้าแฟชั่นประเภทของใช้ส่วนตัวที่มีการใช้งานไม่ซับซ้อน ทำให้ผู้บริโภคให้ความสำคัญกับข้อมูลข่าวสารและความรู้สึกของตนเองมากกว่าข้อมูลจากบุคคลภายนอก แต่ถ้าศึกษาตัวแปรนี้กับสินค้าประเภทอื่นที่มีการใช้งานที่ซับซ้อนอาจให้ผลการวิจัยที่แตกต่างออกไป

ผลการวิจัยครั้งนี้เป็นที่น่าสังเกตว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ทั้ง 5 ตัวแปรนั้น ทศนคติต่อสินค้าเลียนแบบเป็นเพียงตัวแปรเดียวที่มีอิทธิพลระดับสูงต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ในขณะที่การตระหนักถึงความคุ้มค่า การยึดมั่นในความชอบธรรม การบริโภคเพื่อสถานภาพ และการซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคม มีอิทธิพลกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบทั้งทางตรงและทางอ้อมในระดับต่ำ แสดงว่าตัวแปรต้นตามกรอบแนวคิดการวิจัยสามารถรวมกันอธิบายความแปรปรวนความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบได้ร้อยละ 53 ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากยังมีปริมาณอิทธิพลของตัวแปรอื่นต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบนอกเหนือจากกรอบแนวคิดการวิจัยครั้งนี้

ข้อเสนอแนะ

เหตุผลสำคัญที่ทำให้ธุรกิจสินค้าเลียนแบบเติบโต ส่วนหนึ่งเป็นเพราะความต้องการที่เพิ่มขึ้นของผู้บริโภคและความสะดวกเปรียบเทียบด้านราคาที่ดีกว่าตราสินค้าของแท้อย่างมาก ผลการวิจัยจึงพบว่า ทศนคติเป็นตัวแปรสำคัญที่สามารถทำนายความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภคได้ในระดับสูง การเปลี่ยนแปลงทัศนคติของผู้บริโภคจึงส่งผลต่อการลดความต้องการหรือเพิ่มปริมาณการบริโภคสินค้าเลียนแบบได้ นอกจากนี้ผลการวิจัยยังพบว่า การยึดมั่นในความชอบธรรมและการบริโภคเพื่อสถานภาพเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางลบระดับต่ำ ทั้งทางตรงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบและทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ขณะที่การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมและการตระหนักถึงความคุ้มค่ามีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบในทิศทางบวกระดับต่ำ ขณะเดียวกันไม่พบอิทธิพลของการคล้อยตามข้อมูลจากกลุ่มอ้างอิงกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ

สำหรับข้อเสนอแนะเกี่ยวกับสินค้าเลียนแบบ จำแนกเป็น 3 ประเด็นดังนี้

ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการวิจัยเพื่อศึกษาการบริโภคสินค้าเลียนแบบ นอกเหนือจากปัจจัยลักษณะเฉพาะบุคคลและปัจจัยทางสังคมที่กล่าวมาข้างต้น ควรขยายขอบเขตการศึกษาถึงตัวแปรอื่นมากขึ้น เนื่องจากกรอบแนวคิดการวิจัยครั้งนี้สามารถอธิบายความแปรปรวนความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบได้เพียงร้อยละ 52 ซึ่งน่าจะเกิดจากปริมาณอิทธิพลของตัวแปรอื่นที่ไม่อยู่ในโมเดลการวิจัยหรือศึกษาการตัดสินใจซื้อสินค้าเลียนแบบประเภทอื่น รวมถึงศึกษาเชิงเปรียบเทียบระหว่างประเภทของสินค้าเลียนแบบที่แตกต่างกัน เนื่องจากสินค้าเลียนแบบที่ต่างประเภทกันมักจะมีระดับราคา คุณสมบัติ การใช้งาน ความเสี่ยง ภาพลักษณ์ หรือการเข้าถึงสถานภาพของผู้ใช้ และปัจจัยที่ส่งผลต่อการซื้อแตกต่างกัน ขณะเดียวกันควรขยายการศึกษาด้วยวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพเพิ่มเติมเพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกถึงแรงจูงใจในการซื้อสินค้าเลียนแบบ และเนื่องจากทัศนคติเป็นตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลต่อความตั้งใจซื้อ จึงควรศึกษาทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบให้ครอบคลุมหลากหลายมิติ เช่น ทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ (ผลิตภัณฑ์) ทัศนคติต่อการซื้อสินค้าเลียนแบบ (การกระทำหรือการซื้อ) ทัศนคติต่อผู้ผลิตและผู้จำหน่ายสินค้าเลียนแบบ และทัศนคติด้านผลกระทบต่อสังคม ซึ่งจะทำได้ผลการวิจัยเกี่ยวกับทัศนคติและความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบชัดเจนยิ่งขึ้น รวมทั้งควรศึกษาถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลกับทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ เพื่อปรับเปลี่ยนทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบ ซึ่งจะส่งผลโดยตรงกับการพฤติกรรมกรบริโภคสินค้าเลียนแบบ

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย เนื่องจากผลการวิจัยพบว่า ทัศนคติเป็นตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลทางตรงในทิศทางบวกต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบมากที่สุด ขณะเดียวกันการยึดมั่นในค่านิยมชอบธรรมและการบริโภคเพื่อสถานภาพ มีอิทธิพลเชิงลบทั้งทางตรงและทางอ้อมผ่านทัศนคติต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ดังนั้นหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจึงควรจัดทำแผนรณรงค์เพื่อเปลี่ยนแปลงทัศนคติต่อสินค้าเลียนแบบของผู้บริโภค โดยเผยแพร่ความรู้และส่งเสริมให้ผู้บริโภคตระหนักถึงคุณธรรมยึดถือในกฎหมาย และมีความรับผิดชอบต่อสังคมในระดับที่สูงขึ้น เนื่องจากผู้บริโภคส่วนใหญ่รู้ว่าสินค้าเลียนแบบเป็นสิ่งผิดกฎหมาย แต่เห็นว่าการซื้อสินค้าเลียนแบบไม่ใช่เรื่องผิด ดังนั้นจึงควรทำให้ผู้บริโภคตระหนักว่า แม้การซื้อสินค้าเลียนแบบจะไม่ผิดกฎหมาย แต่ผิดด้านคุณธรรม เพราะสินค้าเลียนแบบสร้างความเสียหายต่อผู้ผลิตสินค้าของแท้ รวมทั้งทำลายชื่อเสียงและเศรษฐกิจของประเทศ ขณะเดียวกันราคาระดับต่ำและความสะดวกสบายในการหาซื้อสินค้าเลียนแบบเป็นเหตุผลหนึ่งที่ทำให้การซื้อสินค้าเลียนแบบเป็นไปได้โดยง่าย หน่วยงานของรัฐจึงควรปราบปรามอย่างจริงจังและต่อเนื่อง เพื่อให้การซื้อสินค้าเลียนแบบเป็นไปได้ยากขึ้น รวมทั้งอาจกำหนดมาตรการจจับกุมหรือเอาผิดกับผู้ซื้อหรือผู้บริโภคสินค้าเลียนแบบ เพื่อลดความต้องการของผู้บริโภคต่อสินค้าที่ผิดกฎหมาย รวมทั้งให้ข้อมูลถึงภาพลักษณ์เชิงลบของการใช้สินค้าเลียนแบบ ความไม่คุ้มค่าทั้งคุณภาพและการใช้งาน

ของสินค้าเลียนแบบ ขณะเดียวกันยังพบว่า การซื้อสินค้าตามบรรทัดฐานของสังคมเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลทางบวกต่อความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ซึ่งหมายความว่า ถ้ากลุ่มอ้างอิงหรือบุคคลในสังคมให้การยอมรับหรือสนับสนุน ผู้บริโภคก็จะมีพฤติกรรมการบริโภคสินค้าเลียนแบบสูงขึ้น ขณะที่ถ้ากลุ่มอ้างอิงไม่ยอมรับหรือไม่เห็นด้วยกับการบริโภคสินค้าเลียนแบบ ผู้บริโภคก็จะหลีกเลี่ยงการซื้อสินค้าเลียนแบบ ดังนั้นการรณรงค์ให้เห็นถึงการลงโทษทางสังคมจะเป็นปัจจัยหนึ่งที่จะช่วยลดพฤติกรรมการซื้อสินค้าเลียนแบบได้

ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับนักการตลาดหรือผู้ประกอบการตราสินค้าของแท้ เนื่องจาก การซื้อสินค้าเลียนแบบส่วนใหญ่เกิดจากความต้องการตราสินค้าของแท้ แต่ผู้บริโภคไม่ต้องการหรือไม่เห็นความคุ้มค่าที่จะจ่ายเงินราคาสูง ผลการวิจัยจึงพบว่า การตระหนักถึงความคุ้มค่ามีอิทธิพลทางบวกกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ นอกจากนี้ผู้บริโภคอาจไม่เห็นถึงความแตกต่างระหว่างตราสินค้าของแท้กับสินค้าเลียนแบบ ดังนั้นตราสินค้าของแท้จึงต้องสร้างคุณค่าอย่างมีเอกลักษณ์ เพื่อสร้างความแตกต่างทั้งด้านจิตใจและด้านกายภาพของสินค้า หรือสร้างคุณสมบัติของสินค้าให้มีลักษณะพิเศษเฉพาะจนยากต่อการเลียนแบบ หรือทำให้ผู้บริโภคสามารถมองเห็นความแตกต่างอย่างชัดเจนระหว่างตราสินค้าของแท้กับสินค้าเลียนแบบ รวมทั้งต้องแสดงให้เห็นถึงความคุ้มค่ากับการตั้งราคาในระดับสูงไม่ว่าจะเป็นการสร้างเชื่อมั่นด้านคุณภาพ การใช้งาน ความทนทาน การบริการ การรับประกัน ขณะเดียวกันผลการวิจัยยังพบอิทธิพลเชิงลบระหว่างการบริโภคเพื่อสถานภาพกับความตั้งใจซื้อสินค้าเลียนแบบ ดังนั้นนักการตลาดจึงควรเน้นการสื่อสารถึงสถานภาพทางสังคม และคุณค่าที่ได้รับจากการเป็นเจ้าของสินค้าของแท้ ตลอดจนรณรงค์ให้ผู้บริโภคเห็นว่า การใช้สินค้าเลียนแบบเป็นภาพลักษณ์เชิงลบและทำให้สูญเสียสถานภาพทางสังคม ทั้งนี้ถ้าการใช้สินค้าเลียนแบบไม่สามารถสร้างการยอมรับจากบุคคลอื่นในสังคมได้ ผู้บริโภคก็อาจมีทัศนคติเชิงลบและลดพฤติกรรมการบริโภคสินค้าเลียนแบบลง

รายการอ้างอิง

- กรมการปกครอง. (2559). ประกาศสำนักทะเบียนกลาง: จำนวนราษฎรทั่วราชอาณาจักร แยกเป็นกรุงเทพมหานครและจังหวัดต่างๆ. เข้าถึงจาก http://stat.bora.dopa.go.th/stat/y_stat58.htm
- Office of the United States Trade Representative. (2017). *2017 Special 301 Report*. Retrieved.
- Ang, S. H., Cheng, P. S., Lim, E. A. C., & Tambyah, S. K. (2001). Spot the difference: Consumer responses towards counterfeits. *Journal of Consumer Marketing*, 18(3), 219–235.

- Bearden, W. O., Netemeyer, R. G., & Teel, J. E. (1989). Measurement of consumer susceptibility to interpersonal influence. *Journal of Consumer Research*, 15(4), 473–481.
- Bian, X., & Moutinho, L. (2011). Counterfeits and branded products: Effects of counterfeit ownership. *Journal of Product & Brand Management*, 20(5), 379–393.
- Blackwell, R. D., Miniard, P. W., & Engel, J. F. (2006). *Consumer behavior* (10th ed.). Mason, OH: Thomson/South-Western.
- Bloch, P. H., Bush, R. F., & Campbell, L. (1993). Consumer ‘accomplices’ in product counterfeiting: A demand-side investigation. *Journal of Consumer Marketing*, 10(2), 27–36.
- Chaudhry, P. E., & Stumpf, S. A. (2011). Consumer complicity with counterfeit Products. *Journal of Consumer Marketing*, 28(2), 139–151.
- Cheung, W. L., & Prendergast, G. (2006). Buyers’ perceptions of pirated products in China. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(5), 446–462.
- Chiu, W., & Leng, H. K. (2016). Consumers’ intention to purchase counterfeit sporting goods in Singapore and Taiwan. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 28(1), 23–36.
- de Matos, C. A., Ituassu, C. T., & Rossi, C. A. V. (2007). Consumer attitudes toward counterfeits: A review and extension. *Journal of Consumer Marketing*, 24(1), 36–47.
- Eastman, J. K., Goldsmith, R. E., & Flynn, L. R. (1999). Status consumption in consumer behavior: Scale development and validation. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(3), 41–52.
- Fernandes, C. (2013). Analysis of counterfeit fashion purchase behavior in UAE. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 17(1), 85–97.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grotts, A. S., & Johnson, T. W. (2013). Millennial consumers’ status consumption of handbags. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 17(3), 280–293.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Husic, M., & Cicic, M. (2009). Luxury consumption factors. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 13(2), 231–245.
- Lichtenstein, D. R., Netemeyer, R. G., & Burton, S. (1990). Distinguishing coupon proneness from value consciousness: An acquisition–transaction utility theory perspective. *Journal of Marketing*, 54(3), 54–67.
- Norum, P. S., & Cuno, A. (2011). Analysis of the demand for counterfeit goods. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 15(1), 27–40.
- Phau, I., Sequeira, M., & Dix, S. (2009). Consumers' willingness to knowingly purchase counterfeit products. *Direct Marketing: An International Journal*, 3(4), 262–281.
- Phau, I., & Teah, M. (2009). Devil wears (counterfeit) Prada: A study of antecedents and outcomes of attitudes towards counterfeits of luxury brands. *Journal of Consumer Marketing*, 26(1), 15–27.
- Schiffman, L. G., & Kanuk, L. L. (2007). *Consumer behavior* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Staake, T., Thiesse, F., & Fleisch, E. (2009). The emergence of counterfeit trade: A literature Review. *European Journal of Marketing*, 43(3/4), 320–349.
- Stevenson, M., & Busby, J. (2015). An exploratory analysis of counterfeiting strategies: Towards counterfeit–resilient supply chains. *International Journal of Operations & Production Management*, 35(1), 110–144.
- Teah, M., Phau, I., & Huang, Y. A. (2015). Devil continues to wear “counterfeit” Prada: A tale of two cities. *Journal of Consumer Marketing*, 32(3), 176–189.
- Wang, F., Zhang, H., Zang, H., & Ouyang, M. (2005). Purchasing pirated software: An initial examination of Chinese consumers. *Journal of Consumer Marketing*, 22(6), 340–351.
- Wee, C. H., Ta, S. J., & Cheok, K. H. (1995). Non–price determinants of intention to purchase counterfeit goods: An exploratory study. *International Marketing Review*, 12(6), 19–46.

Translated Thai References

- Department of Provincial Administration. (2016). The notice of Office of Central Registration: The numbers of population throughout the kingdom divided by Bangkok metropolitan and other provinces. Retrieved from http://stat.bora.dopa.go.th/stat/y_stat58.html [in Thai]

Professional Standards for Special Education Teacher

Wanee Jetchamnongnuch¹ Piyawan Visessuvanapoom²

Chanisa Tantixalerm³ Dusida Tinmala⁴

ABSTRACT

The development of the special education professional standards has been of great concern for the Teachers' Council of Thailand. The standards for teachers in special education must be developed taking into consideration effective instruction for individuals with disabilities, which will, in turn, bring better life quality to them. This article presented a result of the national research project designed to provide information on current situations and problems pertaining to special education teacher professional standards and quality of teacher personnel serving students with disabilities. The samples were categorized into 5 groups: (1) policy makers, (2) administrators, (3) representatives from special education teacher professional development sectors, (4) practitioners, and (5) clients. The procedures were conducted in 4 phases: (1) interview sessions were conducted with 60 representatives of 5 sample groups, (2) survey questionnaires regarding opinions and satisfactions of stakeholders towards special education were developed based on the interview results, (3) the components of the standard were enlisted, and were presented to the focus group meeting to obtain feedback from the sample representatives, and (4) a draft of professional standards of special education teachers was developed from all suggestions in the third stage and was presented to the public speaking session. Suggestions and a draft for special education teacher professional standard were included as the final product for the Office of the Teachers' Council of Thailand who funded this research project.

The results show that the essence of the teacher standards was relevant to use for teacher standard in specific field. It could be more advantageous to bring current legal enforcements and relevant policies into special education service delivery practices. However, important limitations were found including the lack of personnel, the problems with professional development of special education teachers, and the inadequacy of educational services. The results then point toward the need for specific qualifications of special education regarding knowledge, desired characteristics, and practical skills. Moreover, it is suggested that the standards of professional knowledge of special educators working in inclusive schools and in disability specific schools should be different conforming to the distinct implementation contexts. However, teachers of both school types should conform to the equivalent standards of professional experiences, professional practices, and professional conducts. The article also discusses other findings and research suggestions in relation to the development of the special education professional standards and pertinent future research.

Keywords: Professional standards, Special education teacher

¹ Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University, Bangkok 10330. email: wanee_krukim@yahoo.com

² Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University, Bangkok 10330. email: piyawan.p@chula.ac.th

³ Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University, Bangkok 10330. email: chanisa.a@chula.ac.th

⁴ Corresponding author, Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University, Bangkok 10330. email: dusida.t@chula.ac.th

มาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ

วรรณิ เจตจำนงนุช¹ ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ²
ชนิศา ตันติเฉลิม³ ดุสิตา ทินมาลา⁴

บทคัดย่อ

การพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษเป็นนโยบายสำคัญประการหนึ่งที่คุรุสภาตระหนักถึงความสำคัญ ในการกำหนดและยกระดับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอน สำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษและส่งเสริมให้บุคคลเหล่านี้มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น บทความนี้นำเสนอผลของ โครงการวิจัยระดับชาติที่มุ่งศึกษาและรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาที่เกี่ยวข้องกับมาตรฐาน วิชาชีพครูการศึกษาพิเศษและคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษจากผู้เกี่ยวข้องกับมาตรฐานวิชาชีพ และงานด้านการศึกษาในประเทศไทย 5 กลุ่ม ได้แก่ ผู้กำหนดนโยบาย ผู้บริหาร ผู้ผลิตบุคลากรครูการศึกษาพิเศษ ผู้ปฏิบัติและผู้รับบริการ โดยดำเนินการเก็บรวบรวม 4 ระยะ ได้แก่ 1) การสัมภาษณ์ตัวแทนกลุ่มตัวอย่างทั้ง 5 กลุ่ม จำนวน 60 คน 2) การนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์มาพัฒนาแบบสำรวจสภาพปัจจุบันและสภาพปัญหา และแบบสำรวจ ความคิดเห็นและความพึงพอใจเกี่ยวกับบริการทางการศึกษา 3) การจัดทำร่างองค์ประกอบมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษา พิเศษเสนอในการสนทนากลุ่มผู้เชี่ยวชาญ 4) การจัดประชุมพิจารณาเพื่อยกร่างมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ แล้วจึงนำมาปรับปรุงก่อนนำเสนอต่อสำนักงานเลขาธิการคุรุสภาผู้สนับสนุนทุนโครงการวิจัยครั้งนี้

ผลการศึกษาพบว่า ในปัจจุบันมาตรฐานวิชาชีพครูมีความเหมาะสมที่จะนำมาพัฒนาให้เป็นมาตรฐานวิชาชีพ ครูเฉพาะทาง และหากสามารถนำกฎหมายและนโยบายที่มีอยู่มาปฏิบัติได้จริงจะเป็นประโยชน์กับการจัดบริการทาง การศึกษาพิเศษเป็นอย่างมาก อย่างไรก็ตาม ปัญหาสำคัญ ความพิการและสถานศึกษาที่จัดการเรียนร่วมให้มีความ แตกต่างและสอดคล้องตามบริบทที่ปฏิบัติงานอยู่ ส่วนมาตรฐานด้านประสบการณ์วิชาชีพ มาตรฐานการปฏิบัติงาน และมาตรฐานการปฏิบัติตนสำหรับครูการศึกษาพิเศษในสถานศึกษาทั้ง 2 บริบทสามารถใช้มาตรฐานเดียวกันได้ บทความนี้ได้อภิปรายข้อค้นพบและข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเกี่ยวกับการพัฒนาคุณภาพวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษและ งานวิจัยที่เกี่ยวข้องในอนาคตได้แก่ การขาดแคลนบุคลากร ข้อจำกัดในการปฏิบัติงานและการส่งเสริมการพัฒนาตนเอง ของครูการศึกษาพิเศษ และการให้บริการทางการศึกษายังไม่เป็นที่พอใจของผู้รับบริการ ครูการศึกษาพิเศษจึงมีคุณสมบัติ เฉพาะทั้งในด้านความรู้ คุณลักษณะที่พึงประสงค์และทักษะในการปฏิบัติงาน นอกจากนี้ได้เสนอว่าควรกำหนดมาตรฐาน ความรู้สำหรับครูการศึกษาพิเศษที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาเฉพาะ

คำสำคัญ: มาตรฐานวิชาชีพ ครูการศึกษาพิเศษ

¹ ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพฯ 10330.

อีเมล: wannee_krukim@yahoo.com

² ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพฯ 10330.

อีเมล: piyawan.p@chula.ac.th

³ ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพฯ 10330.

อีเมล: chanisa.a@chula.ac.th

⁴ ผู้รับผิดชอบบทความหลัก ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพฯ

10330. อีเมล: dusida.t@chula.ac.th

ความเป็นมาและความสำคัญ

พระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 มาตรา 9(1) กำหนดให้ “คุรุสภา” ในฐานะสภาวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษามีอำนาจหน้าที่ในการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพทางการศึกษา อาศัยอำนาจตามความในกฎหมายดังกล่าว คณะกรรมการคุรุสภาได้ออกข้อบังคับหลักที่เกี่ยวข้องคือ ข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ พ.ศ. 2547 และข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ. 2548 ซึ่งกำหนดว่ามาตรฐานความรู้วิชาชีพทางการศึกษา หมายถึง ข้อกำหนดเกี่ยวกับคุณลักษณะและคุณภาพที่พึงประสงค์ในการประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาต้องประพฤติปฏิบัติตาม ประกอบด้วย มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ มาตรฐานการปฏิบัติงาน และมาตรฐานการปฏิบัติตน คุรุสภาใช้มาตรฐานดังกล่าวเป็นเกณฑ์ในการพิจารณารับรองความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ รวมทั้งรับรองการปฏิบัติงานและการปฏิบัติตนเพื่อออกใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครูทุกสาขาวิชาในสถานศึกษาทุกสังกัด ตั้งแต่ระดับการศึกษาปฐมวัย การศึกษาขั้นพื้นฐาน และระดับอุดมศึกษาที่ต่ำกว่าปริญญาทั้งภาครัฐและเอกชน (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2551) ด้วยเหตุที่วิชาชีพครูมีหลากหลายทั้งในด้านสาขาวิชาและบริบทของสถานศึกษา หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับงานพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครูจึงต้องคำนึงถึงองค์ประกอบของความหลากหลายดังกล่าวอย่างถี่ถ้วน

การพัฒนาวิชาชีพครูให้ประสบผลสำเร็จตามนโยบายของคุรุสภาจำเป็นจะต้องศึกษาข้อมูลเพื่อนำมาพิจารณาประกอบการสร้างมาตรฐานวิชาชีพครู โดยเฉพาะวิชาชีพครูประจำวิชาต่าง ๆ ซึ่งแต่ละวิชามีลักษณะเฉพาะทางด้านองค์ความรู้และคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูผู้ปฏิบัติการสอน เช่นเดียวกับ วิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ หรือผู้ปฏิบัติการสอนบุคคลที่มีความบกพร่องหรือความต้องการพิเศษทางการศึกษา ทั้งนี้งานวิจัยพบว่า คุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษมีความคล้ายคลึงกับคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูทั่วไปหลายประการ เช่น ความสามารถในการสอนและการรับรู้ความสามารถของตนเองของครู (self-efficacy) (Carlson, Lee, & Westat, 2004) แต่ยังมีคุณสมบัติบางประการที่สอดคล้องกับความต้องการพิเศษของผู้เรียนและกระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดเป็นมาตรฐานการศึกษาพิเศษขั้นพื้นฐาน เพื่อการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาเช่นกัน อาทิ ครูการศึกษาพิเศษจะต้องสามารถวิเคราะห์ศักยภาพของผู้เรียนและเข้าใจผู้เรียนเป็นเฉพาะบุคคล มีความรู้และความสามารถในการสอนวิชาเฉพาะทาง เช่น การใช้อักษรเบรลล์ การใช้ภาษามือ การอ่านริมฝีปาก และสามารถประเมินผลการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับการเรียนรู้จริงของผู้เรียน และนำผลมาปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เต็มศักยภาพ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) ในปัจจุบันนักการศึกษายังคงมีข้อถกเถียงเกี่ยวกับการศึกษาที่เหมาะสมสำหรับบุคคลที่มีความ

ต้องการพิเศษประเภทต่าง ๆ (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010; McLaughlin, 2010) ประกอบกับ มีงานวิจัยจำนวนมากจำกัดที่ศึกษาเกี่ยวกับคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษ ทำให้ความเข้าใจเรื่องบทบาทและหน้าที่ของครูการศึกษาพิเศษ องค์ความรู้ของครูการศึกษาพิเศษและเกณฑ์ คุณสมบัติที่พึงประสงค์ก็ยังคงมีความสับสนและคลุมเครืออยู่อีกมาก (Carlson et al., 2004) การจัดทำ มาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษจึงเป็นความมุ่งหมายหนึ่งในการพัฒนามาตรฐานการศึกษาและ จัดระบบการประกันคุณภาพการศึกษาทุกระดับและทุกประเภทการศึกษา ตามพระราชบัญญัติการศึกษา แห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545

การกำหนดและพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษให้มีความชัดเจนและมีมาตรฐาน จะนำไปสู่การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอนสำหรับคนพิการ และจะช่วยพัฒนาทักษะ ด้านต่าง ๆ ทำให้บุคคลเหล่านี้มีระดับคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นอย่างแท้จริง เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าว ครูสภาได้มอบหมายให้คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในฐานะสถานศึกษาระดับอุดมศึกษา ที่มีการพัฒนาคุณภาพครูอย่างต่อเนื่องดำเนินการศึกษาวิจัยเพื่อจัดทำข้อเสนอในการกำหนดมาตรฐาน วิชาชีพครูการศึกษาพิเศษของครูสภาต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาเกี่ยวกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ
2. เพื่อศึกษาคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของผู้ประกอบวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ
3. เพื่อจัดทำข้อเสนอในการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ

กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการศึกษาผลงานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศ สนับสนุนว่า การพัฒนามาตรฐาน วิชาชีพครูจะช่วยให้การจัดการศึกษามีทิศทางในการพัฒนานโยบาย หลักสูตร และระบบการประกัน คุณภาพที่ชัดเจนมากขึ้น ซึ่งส่งผลต่อเป้าหมายสำคัญของการศึกษา คือ การพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (Carlson et al., 2004; Mayera, Mitchell, Macdonald, & Bell, 2005; Muller & Burdette, 2007; สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2537) การกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครู จึงเป็นแนวทางที่ดีในการ กำหนดหลักเกณฑ์คุณสมบัติของผู้ประกอบวิชาชีพครู ที่จะนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพการศึกษาของ ประเทศไทย

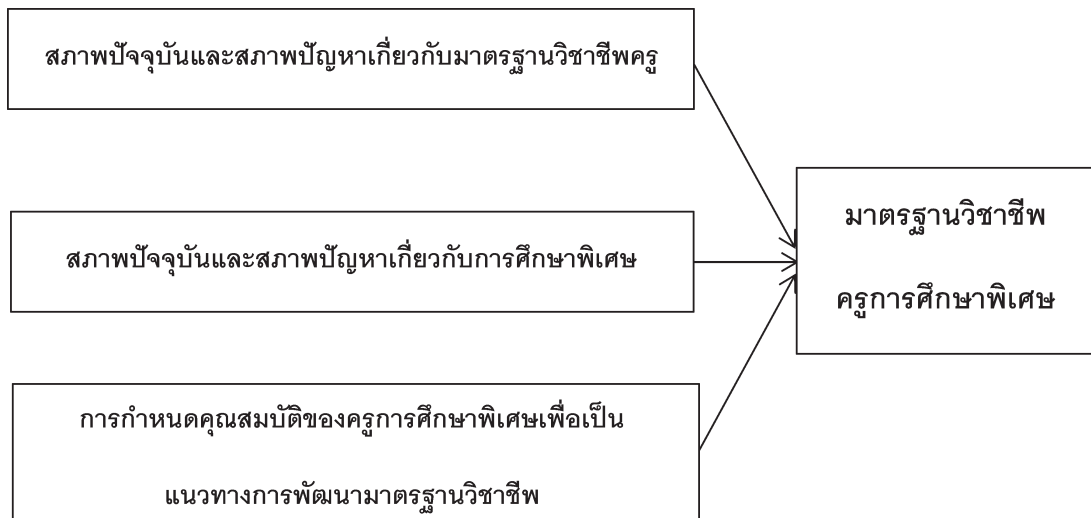
สาระสำคัญตอนหนึ่งจากข้อบังคับว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณวิชาชีพ พ.ศ. 2548 ตามมติที่ประชุมคณะกรรมการคุรุสภา กล่าวไว้ว่า มาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญ ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทุกคนจำเป็นต้องศึกษาให้เกิดความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้อง และยึดถือเป็นหลัก

ในการประพศติปฏิบัติเพื่อให้เกิดผลดีต่อผู้รับบริการ ซึ่งนำไปสู่การได้รับการยอมรับและยกย่องจากสังคมว่าเป็นวิชาชีพชั้นสูง และในข้อบังคับดังกล่าวข้างต้นได้กำหนดองค์ประกอบของมาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษา ไว้ 3 องค์ประกอบหลัก คือ

- 1) มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ
- 2) มาตรฐานการปฏิบัติงาน
- 3) มาตรฐานการปฏิบัติตน

เมื่อพิจารณาถึงหลักการจัดการศึกษาพิเศษ ผู้วิจัยได้นำองค์ความรู้ที่ได้จากการศึกษากฎหมายและนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษของต่างประเทศเป็นสำคัญ เช่น Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) ของประเทศสหรัฐอเมริกา Special Educational Needs and Disability Act ของประเทศอังกฤษ

จากแนวคิดที่กล่าวมาข้างต้น คณะผู้วิจัยได้นำมาเป็นกรอบแนวคิดในการจัดทำข้อเสนอในการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ โดยประยุกต์จากองค์ประกอบของมาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษาตามข้อบังคับของคณะกรรมการคุรุสภา พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ และพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ โดยพิจารณาตามประเด็น สภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาเกี่ยวกับมาตรฐานวิชาชีพครู สภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษและการกำหนดคุณสมบัติของครูการศึกษาพิเศษเพื่อเป็นแนวทางการพัฒนามาตรฐานวิชาชีพ ดังกรอบแนวคิดของการวิจัยในภาพ 1



ภาพ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีการดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงที่ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ หลังจากได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษทั้งในและต่างประเทศแล้ว คณะผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลเบื้องต้นโดยการสัมภาษณ์เพื่อนำมาพัฒนาแบบสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน สภาพปัญหาและคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษกับกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) แล้วนำข้อมูลมาวิเคราะห์และจัดทำข้อเสนอและยกวางมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษมาพิจารณาในการสนทนากลุ่มและประชาพิจารณ์ตามลำดับ

ประชากร

ประชากรในงานวิจัยครั้งนี้ได้แก่ผู้ทำงานเกี่ยวข้องกับการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษในประเทศไทย 5 กลุ่ม ประกอบด้วย

1. กลุ่มผู้กำหนดนโยบาย ได้แก่ ผู้ที่ทำงานกำหนดนโยบายด้านการจัดการศึกษาพิเศษและด้านมาตรฐานวิชาชีพครู ประกอบด้วย ผู้ทรงคุณวุฒิ ข้าราชการระดับสูงของกระทรวงศึกษาธิการ ทั้งปัจจุบันและที่เกษียณอายุราชการที่เคยดำรงตำแหน่งกรรมการหรือที่ปรึกษาด้านนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ และผู้บริหารของสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ (สศศ.) สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 15 คน และข้าราชการระดับสูงของกระทรวงศึกษาธิการ ที่ดำรงตำแหน่งผู้บริหารสำนักงานเลขาธิการคุรุสภาตามวาระปัจจุบัน จำนวน 13 คน
2. กลุ่มผู้บริหาร ได้แก่ ผู้ที่ทำงานรับนโยบายด้านการจัดการศึกษาพิเศษและด้านมาตรฐานวิชาชีพครูเพื่อนำมาบริหารสถานศึกษาจากโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) จำนวน 4,908 โรงเรียน โรงเรียนเอกชนประเภทการศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน (สช.) ในเขตกรุงเทพฯ และส่วนภูมิภาค จำนวน 18 โรงเรียน และโรงเรียนการศึกษาพิเศษและโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์สังกัด สศศ. จำนวน 93 โรงเรียน
3. กลุ่มผู้ผลิตบุคลากรครู ได้แก่ ผู้ที่ทำงานผลิตครูการศึกษาพิเศษในระดับอุดมศึกษาจากสถาบันอุดมศึกษาของรัฐที่เปิดหลักสูตรครุศาสตรหรือศึกษาศาสตร์
4. กลุ่มผู้ปฏิบัติ ได้แก่ ครูการศึกษาพิเศษที่ปฏิบัติหน้าที่สอนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ 9 ประเภทตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2552 จากโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสังกัด สพฐ. จำนวน 4,908 โรงเรียน โรงเรียนเอกชนประเภทการศึกษาพิเศษ สังกัด สช. ในเขตกรุงเทพฯ และส่วนภูมิภาค จำนวน 18 โรงเรียน และโรงเรียนการศึกษาพิเศษและโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ สังกัด สศศ. จำนวน 93 โรงเรียน

5. กลุ่มผู้รับบริการ ได้แก่ ผู้ที่ได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษโดยตรง ได้แก่ ผู้แทนองค์กร คนพิการ และผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผู้ปกครอง หรือสมาชิกในครอบครัวที่กำลังได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษ จากโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสังกัด สพฐ. จำนวน 4,908 โรงเรียน โรงเรียนเอกชนประเภทการศึกษาพิเศษ สังกัด สช. ในเขตกรุงเทพฯ และส่วนภูมิภาค จำนวน 18 โรงเรียน และโรงเรียนการศึกษาพิเศษและโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์สังกัด สศศ. จำนวน 93 โรงเรียน

ตัวอย่าง

งานวิจัยครั้งนี้ได้กำหนดตัวอย่างโดยการเลือกแบบเจาะจงสำหรับการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่ม และการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) สำหรับการเก็บข้อมูลเชิงสำรวจ จำแนกตามขั้นตอนการดำเนินงานเก็บรวบรวมข้อมูลโดยลำดับ ดังนี้

1. การสัมภาษณ์ (interview) คณะผู้วิจัยได้เจาะจงเลือกกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 60 คน ประกอบด้วย กลุ่มผู้กำหนดนโยบาย จำนวน 3 คน กลุ่มผู้บริหาร จำนวน 10 คน กลุ่มผู้ผลิตบุคลากรครู จำนวน 2 คน กลุ่มผู้ปฏิบัติ จำนวน 30 คน และกลุ่มผู้รับบริการ จำนวน 15 คน

2. การสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (multi-stage random sampling) เพื่อใช้สำหรับการตอบแบบสำรวจความคิดเห็น ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 2,103 คน ได้แก่ กลุ่มผู้บริหาร จำนวน 124 คน กลุ่มผู้ปฏิบัติ จำนวน 767 คน เพื่อตอบแบบสำรวจเกี่ยวกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษและคุณสมบัติของครูการศึกษาพิเศษ และกลุ่มผู้รับบริการ จำนวน 1,212 คน เพื่อตอบแบบสำรวจความพึงพอใจในการรับบริการและคุณสมบัติของครูการศึกษาพิเศษ

3. การสนทนากลุ่ม (focus group) คณะผู้วิจัยได้เจาะจงเลือกกลุ่มตัวอย่างจำนวน 18 คน ประกอบด้วย กลุ่มผู้กำหนดนโยบาย จำนวน 7 คน กลุ่มผู้บริหาร จำนวน 2 คน กลุ่มผู้ผลิตบุคลากรครู จำนวน 5 คน กลุ่มผู้ปฏิบัติ จำนวน 3 คน และกลุ่มผู้รับบริการ จำนวน 1 คน ก่อนนำไปจัดทำข้อเสนอแนะและยกวางมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ

เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยนี้พัฒนาขึ้นมาจากการศึกษาข้อมูลและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมถึงการนำข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ผลของแต่ละขั้นตอนมาพัฒนาเครื่องมือในขั้นตอนถัดไป ได้แก่

1. แบบสัมภาษณ์แบบปลายเปิด ข้อคำถามในการสัมภาษณ์นำประเด็นสำคัญมาจากการศึกษาข้อมูลและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูและงานด้านการศึกษาพิเศษทั้งในต่างประเทศและประเทศไทย รวมถึงเจาะจงสัมภาษณ์ผู้มีส่วนได้เสียกับการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูและงานด้านการศึกษาพิเศษตั้งแต่ผู้กำหนดนโยบายจนถึงผู้รับบริการ

2. แบบสำรวจความคิดเห็นเพื่อจัดทำมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ แบ่งออกเป็น 3 ฉบับ ได้แก่ (1) แบบสำรวจความคิดเห็นของผู้บริหารสถานศึกษา (2) แบบสำรวจความคิดเห็นของครูการศึกษาพิเศษ และ (3) แบบสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับการให้บริการและความพึงพอใจของผู้รับบริการทางการศึกษาพิเศษ โดยนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์บุคคลที่เกี่ยวข้องมาใช้ในการพัฒนาแบบสำรวจทั้ง 3 ชุด ทั้งนี้เพื่อให้เนื้อหาของข้อคำถามในแบบสำรวจมีความเกี่ยวข้องกับจุดมุ่งหมายในการวิจัย

3. แนวคำถามสำหรับการสนทนากลุ่ม ข้อคำถามที่ในการสนทนากลุ่มนำมาจากกรณีวิเคราะห์ผลจากการสำรวจความคิดเห็นในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสภาพปัจจุบัน สภาพปัญหาของงานการศึกษาพิเศษ มาตรฐานวิชาชีพครูและคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษ ซึ่งนำไปสู่ข้อคำถามหลักเรื่องทัศนคติที่มีการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษโดยใช้มาตรฐานวิชาชีพครูของคุรุสภาเป็นฐานในการสนทนา

4. แบบสอบถามความคิดเห็นต่อร่างมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ ข้อคำถามมุ่งสอบถามความคิดเห็นตามประเด็นในร่างมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษที่พัฒนาจากผลที่ได้จากการสำรวจความคิดเห็นและการสนทนากลุ่มที่ผ่านมา

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็น 4 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การสัมภาษณ์ (interview) เจาะจงกลุ่มตัวอย่างทั้ง 5 กลุ่ม ด้วยแบบสอบถามปลายเปิดเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาที่เกี่ยวข้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ และคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษ เพื่อจัดทำข้อคำถามที่จะใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในระยะที่ 2 โดยใช้เวลาในการดำเนินการ 2 เดือนโดยประมาณ

ระยะที่ 2 การสำรวจความคิดเห็น (survey) เกี่ยวกับสภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาที่เกี่ยวข้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ และคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษ โดยการส่งแบบสำรวจความคิดเห็นกลุ่มตัวอย่าง 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มผู้บริหาร กลุ่มผู้ปฏิบัติ และกลุ่มผู้รับบริการที่เป็นผู้ปกครองของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ กลุ่มตัวอย่างจำนวน 2,103 คน โดยสุ่มกลุ่มตัวอย่างจากรายชื่อสถานศึกษาที่มีสถิตินักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตามประเภทความพิการทางการศึกษาที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดรวม 5,019 โรงเรียน โดยใช้เวลาในการประสานงานส่งแบบสำรวจจนได้รับแบบสำรวจกลับเพื่อเตรียมการวิเคราะห์ข้อมูลโดยประมาณ 2 เดือน

ระยะที่ 3 จัดทำสนทนากลุ่ม (focus group) เพื่อจัดทำข้อเสนอของมาตรฐานวิชาชีพครู การศึกษาพิเศษ กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วย ตัวแทนผู้ทำงานเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษ ทั้ง 5 กลุ่ม โดยใช้เวลาดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสำรวจความคิดเห็นและสนทนากลุ่มเพื่อเตรียมการจัดทำร่างมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษโดยประมาณ 2 เดือน

ระยะที่ 4 ยกร่างมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษและจัดทำประชาพิจารณ์ (public hearing) หลังจากยกร่างมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้ร่วมประชาพิจารณ์เสนอข้อคิดเห็นเกี่ยวกับยกร่างมาตรฐาน และคณะนักวิจัยรับข้อมูลจากผู้มาร่วมทำประชาพิจารณ์และนำไปปรับปรุงร่างใหม่ ก่อนนำเสนอต่อคุรุสภา ระยะเวลาระหว่างการจัดทำร่าง ประชาพิจารณ์จนถึงปรับปรุงร่างมาตรฐานวิชาชีพเพื่อนำเสนอคุรุสภา 3 เดือนโดยประมาณ

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลจัดกระทำตามลักษณะของข้อมูลเชิงคุณภาพและข้อมูลเชิงปริมาณ ดังนี้

1) วิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) เกี่ยวกับสภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาที่เกี่ยวข้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ และคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัย และข้อมูลเชิงคุณภาพในแต่ละขั้นตอน ได้แก่ การสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม และประชาพิจารณ์

2) วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการสำรวจความคิดเห็นเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาที่เกี่ยวข้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ และคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษ โดยการหาค่าสถิติพื้นฐาน

ผลการวิจัย

1. สภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาเกี่ยวกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ

1.1 สภาพปัจจุบัน ผลจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การวิเคราะห์ผลจาก สัมภาษณ์และการสำรวจความคิดเห็น พบว่า มาตรฐานวิชาชีพครูที่ใช้อยู่ในปัจจุบันที่มีการกำหนด องค์ประกอบหลัก คือ มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ มาตรฐานการปฏิบัติงาน และ มาตรฐานการปฏิบัติตนมีความเหมาะสมสำหรับยึดถือเป็นหลักในการประพฤติปฏิบัติของครูเพื่อให้เกิดผลดีต่อผู้เรียน แต่อย่างไรก็ตามการปรับมาตรฐานวิชาชีพครูให้มีความเป็นเฉพาะทางและเหมาะสม กับบริบทในการทำงานของครูนั้นมีความจำเป็นในปัจจุบัน โดยเฉพาะงานทางด้านการศึกษาพิเศษ ซึ่งมีการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับกฎหมาย นโยบายและการปฏิบัติค่อนข้างมาก รวมทั้งองค์ความรู้ มีความเป็นเฉพาะทางและมีขั้นตอนการดำเนินงานที่ซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับหน่วยงานที่ให้บริการ

อื่น ๆ มากกว่าการจัดการศึกษาทั่วไป ทั้งนี้มีข้อสังเกต คือผู้บริหารสถานศึกษามีความเห็นที่แตกต่างจากผู้ให้ข้อมูลกลุ่มอื่น ๆ คือเห็นว่ามาตรฐานวิชาชีพครูไม่ใช่ตัวชี้วัดการเป็นครูที่ดีและไม่มีความจำเป็นต่อการพัฒนาคุณภาพครู และเห็นว่ามาตรฐานวิชาชีพครูที่ใช้อยู่ในปัจจุบันมีความเหมาะสมดีอยู่แล้ว และไม่ควรมีการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูให้เฉพาะกับบริบทในการทำงาน เช่น มาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ

จากการสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้องทั้ง 5 กลุ่มและสำรวจความพึงพอใจของผู้รับบริการทางการศึกษาพิเศษ พบว่าในปัจจุบันกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษมีความเหมาะสม แต่การนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติในหน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องยังมีปัญหา แม้ว่าผู้รับบริการทางการศึกษาพิเศษจะเห็นว่าทิศทางการจัดบริการมีแนวโน้มจะพัฒนาไปในทางที่ดีขึ้น แต่ในภาพรวมยังพบว่าผู้รับบริการทั้งครอบครัวของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และองค์กรคนพิการยังไม่พึงพอใจกับบริการทางการศึกษาพิเศษที่ได้รับ เช่น ผู้รับบริการไม่ได้รับทราบเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์และสวัสดิการสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โรงเรียนไม่เข้าใจธรรมชาติของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ปัญหาในการบริหารจัดการที่ยังไม่เป็นระบบเดียวกันหรือมีจุดมุ่งหมายในการทำงานไม่ชัดเจนและไม่เป็นไปในแนวทางเดียวกัน

1.2 สภาพปัญหา ผลการศึกษาพบปัญหาดังต่อไปนี้ 1) ปัญหาการขาดแคลนบุคลากรทางด้านการศึกษาพิเศษ ในที่นี้หมายถึงบุคลากรที่มีวุฒิการศึกษาด้านการศึกษาพิเศษโดยตรงรวมถึงเป็นผู้มีประสบการณ์และความเชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ 2) ปัญหาในการปฏิบัติงานของครูการศึกษาพิเศษ กล่าวคือ ครูประสบปัญหาในการประสานงานกับบุคคลและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และการสื่อสารทำความเข้าใจบทบาทหน้าที่ของแต่ละฝ่าย ครูการศึกษาพิเศษมีภาระงานมากจึงมักจะรู้สึกเหนื่อยล้าจนไม่สามารถศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมในเนื้อหาที่ตนเองต้องเตรียมการสอน รวมทั้งไม่มีเวลาในการจัดทำสื่อการเรียนรู้ และดูแลผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษได้อย่างทั่วถึง ครูมีปัญหาในการใช้ความรู้และเทคนิคเฉพาะทางที่สำคัญ การขาดการสนับสนุน การไม่ได้รับความสะดวกและความร่วมมือจากโรงเรียน และมีทัศนคติเชิงลบต่อเด็ก 3) ปัญหาในการส่งเสริมการพัฒนาตนเองของครู กล่าวคือ ครูการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่ได้รับการสนับสนุนด้านการพัฒนาตนเองจากสถาบันอุดมศึกษาอย่างต่อเนื่อง แต่อย่างไรก็ตามพบว่าการจัดการอบรมต่าง ๆ ยังไม่ครอบคลุมสำหรับการจัดการศึกษาพิเศษสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกประเภท และ 4) ปัญหาเกี่ยวกับบริการเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา กล่าวคือ ผู้รับบริการทางการศึกษาพิเศษ ไม่ได้รับทราบข้อมูลเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์และสวัสดิการ ไม่ได้รับบริการอย่างครอบคลุมทุกรายการ และไม่พอใจกับบริการที่ได้รับ ทั้งนี้พบว่าผู้ที่ได้รับบริการเรียนร่วมมีระดับความพึงพอใจต่อการได้รับบริการมากกว่าผู้ที่ได้รับบริการจากโรงเรียนเฉพาะความพิการ

2. คุณสมบัติที่พึงประสงค์ของผู้ประกอบวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ

ผลการศึกษาพบว่า ครูควรมีคุณสมบัติที่พึงประสงค์แบ่งออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านวุฒิการศึกษาและคุณลักษณะ 2) ด้านความรู้ และ 3) ด้านทักษะการปฏิบัติงาน

2.1 ด้านวุฒิการศึกษาและคุณลักษณะ

ครูควรจบการศึกษาทางด้านครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ หรือวุฒิทางการศึกษาที่เกี่ยวข้อง และควรจะต้องมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการดูแลผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ นอกจากนี้ควรมีคุณลักษณะ ได้แก่ มีใจรักและมีเจตคติที่ดีต่อการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ กระตือรือร้นในการปฏิบัติงาน รู้จักข้อจำกัด ลักษณะต่าง ๆ และศักยภาพของผู้เรียน มีความใฝ่รู้และพร้อมเรียนรู้อยู่เสมอ พัฒนาตนเองอย่างสม่ำเสมอ มีความอดทน เสียสละ มีความรัก เมตตาและเข้าใจคนพิการ มีความรอบรู้ มีการรับรู้ความสามารถในการสอนของตนเองสูง รวมทั้งมีทักษะในการประสานงาน รายละเอียดดังนี้

2.2 ด้านความรู้

ครูควรมีความรู้ ได้แก่ ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกประเภท ความรู้เกี่ยวกับจิตวิทยาการสอนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ กฎหมาย พระราชบัญญัติ ประวัติ ความหมาย รูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษ การตรวจประเมิน จำแนก และคัดกรองผู้เรียน การวัด ประเมินผลความก้าวหน้าของผู้เรียน การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ได้อย่างสอดคล้องกับความต้องการพิเศษ และสามารถวางแผนในระยะเปลี่ยนผ่าน (transition plan) ผู้เรียนไปรับบริการที่ต่อเนื่อง การสอนและการใช้ เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา และสามารถบูรณาการได้อย่างเหมาะสม การปรับหลักสูตร การให้ความช่วยเหลือที่สอดคล้องกับความต้องการพิเศษ และการให้บริการปรึกษาแก่ผู้ปกครอง

2.3 ด้านทักษะการปฏิบัติงาน

ครูควรมีทักษะ ได้แก่ ทักษะในการปรับการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเฉพาะบุคคล ทักษะในการสอนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการประสานงาน ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการควบคุมอารมณ์ ทักษะการจัดการชั้นเรียน ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการวางแผน ทักษะการวิจัยในชั้นเรียน และทักษะบริหารจัดการ ทักษะการแก้ปัญหา และทักษะการประเมินและการติดตามผล

3. ข้อเสนอในการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ

ผลการศึกษา พบว่าองค์ประกอบของมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษค่อนข้างสอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพที่กำหนดไว้แต่ควรเพิ่มเติมบริบทให้สอดคล้องกับการทำงานด้านการศึกษาพิเศษตามที่ได้สรุปเอาไว้ในข้างต้น ดังนั้น คณะผู้วิจัยจึงได้ข้อสรุปในการจัดทำข้อเสนอในการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ คือ กำหนดมาตรฐานออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ 2) ด้านมาตรฐานการปฏิบัติงาน และ 3) ด้านมาตรฐานการปฏิบัติตน โดยจะระบุมาตรฐานเฉพาะสำหรับมาตรฐานความรู้สำหรับครูการศึกษาพิเศษที่สอนในโรงเรียนเฉพาะความพิการและครูการศึกษาพิเศษที่สอนในโรงเรียนเรียนร่วม ส่วนมาตรฐานด้านประสบการณ์วิชาชีพ มาตรฐานการปฏิบัติงาน และมาตรฐานการปฏิบัติตนจะใช้มาตรฐานเดียวกันสำหรับครูการศึกษาพิเศษที่สอนในโรงเรียนเฉพาะความพิการ และครูการศึกษาพิเศษที่สอนในโรงเรียนเรียนร่วม ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

3.1 มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ

ด้านมาตรฐานความรู้ (1) ควรเพิ่มความรู้เกี่ยวกับลักษณะความสามารถพิเศษของผู้เรียนเข้าไปในมาตรฐานความรู้วิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ (2) ควรเพิ่มเติมเนื้อหาความรู้เกี่ยวกับทักษะอาชีพสำหรับครูการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม (3) ควรเน้นเรื่องสมรรถนะในการประสานความร่วมมือจากบุคคลที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนเพื่อจัดทำแผนการจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับความต้องการพิเศษของผู้เรียน (4) ควรเพิ่มเติมเรื่องความรู้ ความสามารถในการขอรับเลือกใช้ ปรับ และพัฒนาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการสนับสนุนได้อย่างถูกต้องเหมาะสม สอดคล้องกับความต้องการพิเศษของผู้เรียนเป็นเฉพาะบุคคลตามที่ได้รับบริการคุ้มครองจากผู้เชี่ยวชาญ นอกจากนี้ควรเพิ่มเติมเรื่องความสามารถติดตามความเปลี่ยนแปลงและความก้าวหน้าของเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอน (5) สำหรับครูการศึกษาพิเศษที่สอนในสถานศึกษาทั่วไป (การเรียนร่วมและการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม) ควรเพิ่มเติมเรื่องความสามารถในการอธิบายลักษณะและรูปแบบของการจัดการศึกษา ทั้งการเรียนร่วมและการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และจัดการศึกษาได้ในรูปแบบที่เหมาะสมกับผู้เรียน (6) ในสาระความรู้ด้านการปรับหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนสำหรับครูการศึกษาพิเศษที่สอนในสถานศึกษาทั่วไป (การเรียนร่วมและการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม) ควรมุ่งเน้นความสามารถออกแบบกิจกรรมและสื่อการเรียนการสอนให้มีความหลากหลายและสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนทุกคน รวมทั้งผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษหรือมีข้อจำกัดทางการเรียนรู้ (7) ในสาระความรู้ด้านการติดตามความก้าวหน้าสำหรับครูการศึกษาพิเศษที่สอนในสถานศึกษาทั่วไป (การเรียนร่วมและการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม) ควรเพิ่มเติมเรื่องความสามารถในการแลกเปลี่ยนข้อมูลและประสานความร่วมมือกับผู้ปกครองในการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ

ด้านมาตรฐานวิชาชีพ

(1) ควรอ้างอิงมาตรฐานวิชาชีพครูของคุรุสภา ตามพระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 และข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ. 2548 (2) ควรเพิ่มเติมให้มีมาตรฐานการฝึกปฏิบัติระหว่างเรียนมากขึ้น โดยอาจจะให้เป็นการเก็บชั่วโมงปฏิบัติงานด้านการศึกษาพิเศษจากวิชาเรียน

3.2 มาตรฐานการปฏิบัติงาน

ประกอบด้วยมาตรฐาน 12 ข้อ ควรอ้างอิงมาตรฐานวิชาชีพครูของคุรุสภา ตามพระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 และข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ. 2548 โดยควรมีการปรับมาตรฐานที่ 3 ให้เพิ่มการพัฒนาผู้เรียนโดยพิจารณาข้อจำกัดและความต้องการพิเศษเป็นเฉพาะบุคคล มาตรฐานที่ 6 เพิ่มเติมการจัดกิจกรรมตามลักษณะและข้อจำกัดที่แตกต่างของผู้เรียน และ มาตรฐานที่ 10 เพิ่มเติมเรื่องการประสานความร่วมมือและรายงานความก้าวหน้าของผู้เรียนให้บุคคลที่เกี่ยวข้องรวมถึงผู้ปกครองได้ทราบอย่างต่อเนื่อง

3.3 มาตรฐานการปฏิบัติตน

ควรอ้างอิงมาตรฐานวิชาชีพครูของคุรุสภา ตามพระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 และข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ. 2548

อภิปรายผลการวิจัย

งานวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาสภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาเกี่ยวกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ รวมถึงคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษ เพื่อนำมาจัดทำข้อเสนอในการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ ดังจะอภิปรายตามประเด็นการศึกษาวิจัย ดังนี้

1. สภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาเกี่ยวกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ

1.1 สภาพปัจจุบัน ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2523 คุรุสภาได้ยกระดับมาตรฐานวิชาชีพครู และกำหนดกฎเกณฑ์คุณสมบัติต่าง ๆ ให้สอดคล้องกับสภาพสังคมเรื่อยมา ในปัจจุบันคุรุสภาได้กำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูไว้ 3 ด้าน ได้แก่ มาตรฐานด้านความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ มาตรฐานด้านการปฏิบัติงาน และมาตรฐานด้านการปฏิบัติตน (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2551) และเพื่อให้เกิดความเหมาะสมกับการนำไปใช้ปฏิบัติงานและสอดคล้องกับบริบทของการจัดการศึกษาในประเทศไทย คุรุสภาจึงมีนโยบายการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูเฉพาะทางแยกตามสาระการเรียนรู้และรูปแบบการจัดการศึกษา

สำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษเพิ่มเติมจากมาตรฐานวิชาชีพครูทั่วไป สอดคล้องกับ ดิเรก พรลีมา (มปป.) กล่าวไว้ว่า ในการพัฒนาคุณภาพของประชาชนจึงควรมีกำหนดมาตรฐานวิชาชีพของครูที่สอนในบริบทต่างๆ กัน เช่น มาตรฐานวิชาชีพครูปฐมวัย มาตรฐานวิชาชีพครูประถมศึกษา มาตรฐานวิชาชีพครูมัธยมศึกษาตอนต้น และมาตรฐานวิชาชีพครูมัธยมศึกษาตอนปลาย เป็นต้น การมีมาตรฐานวิชาชีพสำหรับครูแต่ละประเภทเป็นสิ่งที่ควบคุมคุณภาพในด้านต่างๆ สำหรับผู้ประกอบวิชาชีพครู

ทั้งนี้ผลการศึกษาพบว่า การดำเนินการเกี่ยวกับนโยบายดังกล่าวยังมีข้อจำกัด เนื่องจากการจัดนโยบายการจัดการศึกษาพิเศษยังไม่ครอบคลุมกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกกลุ่มและมีความเป็นไปได้น้อยในทางปฏิบัติ จึงมีความจำเป็นที่จะต้องกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูให้สอดคล้องเหมาะสมกับบริบทของงานที่ครูปฏิบัติจริง สอดคล้องกับผลการศึกษาวิจัยของ ลมัยพร แห่หงษ์ (2551) ที่ศึกษาปัจจัยที่ส่งเสริมและที่เป็นอุปสรรคต่อการนำนโยบายการศึกษาขั้นพื้นฐานไปปฏิบัติในสถานศึกษา พบว่า โดยส่วนใหญ่โรงเรียนขนาดเล็ก ขนาดกลาง และขนาดใหญ่มีการดำเนินกิจกรรมเพื่อการแนะแนว การให้คำปรึกษา การช่วยเหลือและแก้ปัญหา รวมถึงการจัดทำโครงการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียน ด้านการนำนโยบายไปปฏิบัติพบว่า โรงเรียนขนาดใหญ่ปฏิบัติครบทุกนโยบาย แต่โรงเรียนขนาดเล็กไม่สามารถปฏิบัติครบทุกนโยบาย และนโยบายที่มีการปฏิบัติน้อยที่สุด ได้แก่ “การจัดการศึกษาที่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ”

ผลการศึกษายังพบอีกว่า ผู้บริหารสถานศึกษาที่ทำงานเกี่ยวข้องกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษยังไม่เห็นความสำคัญของมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ ทั้งนี้อาจมีเหตุมาจากการประชาสัมพันธ์ที่ยังไม่เพียงพอ จึงทำให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษบางส่วนไม่ทราบข้อมูลดังกล่าว ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อคุณภาพในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ข้อค้นพบที่น่าสนใจคือกลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของครูการศึกษาพิเศษเห็นว่ามาตรฐานวิชาชีพครูเป็นสิ่งสำคัญต่อการพัฒนาคุณภาพในการจัดการศึกษา และต้องการให้จำแนกมาตรฐานวิชาชีพครูตามบริบทของสาขาวิชาหรือความชำนาญของครู ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของผู้บริหารสถานศึกษาเห็นต่างกัน โดยเชื่อว่าการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูไม่มีความจำเป็นต่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษา และไม่เห็นด้วยกับการจำแนกมาตรฐานวิชาชีพครูตามบริบท ความเห็นที่แตกต่างในประเด็นนี้อาจมีสาเหตุมาจากความรู้ความเข้าใจในรายละเอียดของงานการศึกษาพิเศษที่แตกต่างกัน ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมาซึ่งพบปัญหานโยบายทางการศึกษาไม่สามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ (ศูนย์พัฒนาศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย, 2529; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2550) โดยเฉพาะนโยบายด้านการศึกษาพิเศษและการพัฒนาคุณภาพของบุคลากรทางการศึกษาพิเศษที่ผ่านมาพบว่า นโยบายมักจะขึ้นอยู่กับความสนใจของผู้กำหนดนโยบายหรือผู้บริหารเป็นเฉพาะบุคคล จึงขาดความต่อเนื่องในทางปฏิบัติงานเมื่อมีการปรับเปลี่ยนตัวผู้กำหนดนโยบายหรือผู้บริหรดังกล่าว

ด้านกฎหมายและนโยบายที่เกี่ยวข้องกับการจัดบริการทางการศึกษาพิเศษในปัจจุบันนั้น พบว่ามีความเหมาะสมและมีแนวโน้มที่ดีเมื่อเปรียบเทียบกับในอดีต ทั้งนี้จะเห็นได้ว่าข้อค้นพบ สอดคล้องกับการบังคับใช้กฎหมายสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการในปัจจุบัน ได้แก่ พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 และ พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2550 โดยมีการปรับปรุงและแก้ไขบทบัญญัติต่างๆ จากพระราชบัญญัติฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ พ.ศ. 2534 ซึ่งใช้บังคับมาเป็นเวลานาน และเน้นการสงเคราะห์ ดูแลช่วยเหลือและฟื้นฟูสมรรถภาพที่ไม่เหมาะสมกับบริบทของสังคมไทยในปัจจุบัน พระราชบัญญัติ ในปัจจุบันจึงกำหนดแนวทางให้หน่วยงานที่เกี่ยวข้องปรับปรุงนโยบายและบทบัญญัติที่มุ่งเน้นเรื่องการคุ้มครองสิทธิประโยชน์ของคนพิการในการได้รับการศึกษาที่เท่าเทียมกับคนทั่วไป รวมทั้งการรับ เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามความเหมาะสม และมีการบังคับใช้เรื่องการขจัดการเลือกปฏิบัติโดยไม่เป็นธรรมต่อคนพิการในทุกสถานการณ์รวมทั้ง ในสถานศึกษาโดยมีเป้าหมายเพื่อให้คนพิการมีคุณภาพชีวิตที่ดีและพึ่งพาตนเองได้ในสังคม

อย่างไรก็ดีผลการศึกษาพบว่าผู้รับบริการทางการศึกษาพิเศษมีความเห็นว่าการให้บริการ ยังไม่เป็นที่พึงพอใจและไม่ทั่วถึงเพียงพอ นอกจากนี้ยังพบว่าผู้รับบริการมีความจำเป็นต้องใช้บริการ สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา เช่น ชุดสื่อส่งเสริม พัฒนาการทักษะด้านต่างๆ บริการประเมินพัฒนาการ บริการประเมินทักษะด้านต่างๆ บริการสอนเสริม ทางวิชาการ บริการแนะแนว และบริการปรับหลักสูตร เนื้อหา เทคนิคการสอนการประเมินผล แต่ยังคงไม่ได้รับบริการดังกล่าว

ข้อค้นพบที่น่าสนใจอีกประเด็นหนึ่งคือ ผู้รับบริการมีความพึงพอใจต่อการให้บริการ ในโรงเรียนจัดการเรียนร่วมมากกว่าบริการในโรงเรียนเฉพาะความพิการ ซึ่งข้อค้นพบนี้อาจจะเชื่อมโยง กับการพัฒนานโยบายการจัดการศึกษาพิเศษในปัจจุบันที่มุ่งเน้นการจัดการเรียนร่วมมากขึ้น โดยเฉพาะ กลุ่มผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ซึ่งเป็นกลุ่มใหญ่ที่สุดของเด็กที่มีความต้องการพิเศษด้าน ต่างๆ ของทั้งประเทศ ซึ่งสำรวจพบว่าในปี พ.ศ. 2548 มีจำนวนประมาณ 2.38 แสนคน (วิทยากร เชียงกูล, 2552) แต่นโยบายและการติดตามผลของการจัดการศึกษาในโรงเรียนเฉพาะความพิการ ยังจำเป็นต้องได้รับการปรับปรุง การที่ผู้รับบริการพึงพอใจในบริการของโรงเรียนเรียนร่วมมากกว่าบริการ ของโรงเรียนเฉพาะความพิการสะท้อนให้เห็นว่า ครูการศึกษาพิเศษยังขาดองค์ความรู้ด้านการศึกษา พิเศษที่มีความเป็นเฉพาะทาง (specialization) เช่น การประเมินผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการ ได้ยิน หรือเทคนิคการสอนผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อีกทั้งการจัดบริการในโรงเรียนเฉพาะ ความพิการมีขั้นตอนที่ซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับหน่วยงานที่ให้บริการอื่น ๆ มากกว่าการจัดบริการ ทางการศึกษาทั่วไป ครูจึงจำเป็นต้องมีความชำนาญเฉพาะด้าน รวมถึงมีความสามารถในการวิเคราะห์ ผู้เรียนและจัดบริการทางการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียนแต่ละบุคคล

1.2 สภาพปัญหา ผลการศึกษาพบว่าปัญหาที่สำคัญและมีมาอย่างต่อเนื่องในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ได้แก่ การขาดแคลนบุคลากรที่มีความรู้และประสบการณ์ การศึกษาพิเศษโดยตรง ในขณะที่ครูการศึกษาพิเศษมีปัญหาในการปฏิบัติงานให้สอดคล้องกับ “หน้าที่ของครู” ตามพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 และพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และ (ฉบับที่ 3) พ.ศ.2553 กล่าวคือ ครูการศึกษาพิเศษรายงานว่าตนเองประสบปัญหาเกี่ยวกับการปรับพฤติกรรมเด็ก การจัดทำหลักสูตรหรือปรับหลักสูตรสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ การออกแบบแผนการสอนเฉพาะบุคคลสำหรับผู้พิการทางการศึกษา การประเมินการเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ การติดต่อประสานงานกับหน่วยงานต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง การวางแผนการส่งต่อ และการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับคนพิการเรียนร่วม ข้อค้นพบนี้สะท้อนให้เห็นถึงคุณภาพของการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และเป็นปัจจัยสำคัญที่อาจส่งผลกระทบต่อการส่งเสริมพัฒนาการทางด้านต่างๆ ของผู้เรียนเนื่องจากการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษจำเป็นต้องจัดให้สอดคล้องกับความต้องการพิเศษทางการศึกษาของผู้เรียนเป็นเฉพาะบุคคล หากขาดแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล การประเมินความก้าวหน้าของเด็ก และการทำงานที่ประสานกันระหว่างผู้เกี่ยวข้องกับผู้เรียนที่ต่อเนื่องและเป็นระบบ อาจส่งผลให้ผู้เรียนไม่ได้รับการพัฒนาและส่งเสริมในด้านต่างๆ ได้อย่างเหมาะสมและเต็มศักยภาพ

นอกจากนี้ผลการสำรวจปัญหาในการปฏิบัติงานของครูการศึกษาพิเศษ พบว่าครูการศึกษาพิเศษได้รับวุฒิทางการศึกษาพิเศษแต่กลับได้รับมอบหมายจากผู้บริหารสถานศึกษาให้ทำงานด้านอื่น ๆ ที่ไม่ตรงตามวุฒินั้น อาจส่งผลให้เกิดขาดแคลนบุคลากรที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญตรงสาขาวิชาในการปฏิบัติหน้าที่ในงานการศึกษาพิเศษ ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับผลการสำรวจเกี่ยวกับคุณวุฒิของครูทั่วประเทศในปี 2550 ของ พลุทธ์ ศิริบรรณพิทักษ์ และ วิชุดา กิจธรรรม ที่พบว่าครูส่วนใหญ่มีวุฒิการศึกษาไม่ตรงกับงานที่ปฏิบัติอยู่

ผลการสำรวจปัญหาในการปฏิบัติงานของครูการศึกษาพิเศษ ยังพบอีกว่า ครูประสบปัญหามากที่สุดในปีต่อไปนี้ ได้แก่ ปัญหาในการจัดการพฤติกรรมผู้เรียน การดูแลผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ไม่ทั่วถึง การขาดการสนับสนุนจากโรงเรียน การประสบปัญหาในการจัดทำสื่อการเรียนรู้ การไม่ได้รับความสะดวกในการปฏิบัติงาน การประสบปัญหาเกี่ยวกับการส่งต่อผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ การประสบปัญหาเกี่ยวกับการวางแผนเพื่อพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับเด็กที่นอกเหนือจากการพัฒนาทางด้านวิชาการ และการประสบปัญหาเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วม ผลการสำรวจดังกล่าวสอดคล้องกับ Australian College of Education (2001) McMullan (2004) และ Palmer (2006) ที่พบว่า ความรู้เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษเป็นความรู้เฉพาะทาง ดังนั้น

ครูส่วนใหญ่จึงประสบปัญหาในการปฏิบัติงาน เนื่องจากผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นกลุ่มผู้เรียนที่มีความต้องการทางการศึกษาแตกต่างหลากหลาย ครูการศึกษาพิเศษจึงจำเป็นต้องมีความรอบรู้หลากหลายเพื่อปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ทางปฏิบัติแล้วเป็นไปได้ยาก ดังที่ได้กล่าวถึงผลการวิจัยครั้งนี้เกี่ยวกับปัญหาขาดแคลนบุคลากรที่ปฏิบัติหน้าที่ครูการศึกษาพิเศษที่จบการศึกษาตรงด้านการศึกษาพิเศษ หรือครูการศึกษาพิเศษที่มีประสบการณ์การดูแลผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ การกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษจึงมีความจำเป็นที่จะต้องกำหนดมาตรฐานด้านความรู้ และการปฏิบัติงานให้ครอบคลุมบริบทงานการศึกษาพิเศษ นอกจากนี้การฝึกอบรมเกี่ยวกับการปฏิบัติงานด้านการศึกษาพิเศษจึงเป็นสิ่งจำเป็นและควรจัดอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาครูการศึกษาพิเศษให้ปฏิบัติงานอย่างเต็มที่และมีคุณภาพ

ผลการศึกษาพบว่า การส่งเสริมการพัฒนาตนเองของครูการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่ได้รับการสนับสนุนด้านการพัฒนาตนเองจากสถาบันอุดมศึกษาอย่างต่อเนื่อง แต่การจัดการอบรมต่างๆ ยังไม่ครอบคลุมสำหรับการจัดการศึกษาพิเศษสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกประเภท หากพิจารณาสาเหตุเบื้องต้นของปัญหานี้ อาจเชื่อมโยงไปถึงตัวแปรสำคัญคือ ประสบการณ์ในการสอน ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษซึ่งพบว่าครูที่ปฏิบัติหน้าที่ด้านการศึกษาพิเศษยังต้องการการฝึกประสบการณ์ควบคู่กับการฝึกอบรมเพื่อที่จะสามารถเชื่อมโยงปัญหาในชั้นเรียนกับแนวทางแก้ไขที่ได้รับการอบรมได้ถูกต้องและเหมาะสม ปัจจุบันพบว่า การฝึกปฏิบัติงานของนักศึกษาครูระหว่างที่ศึกษาอยู่ในระดับปริญญาตรีไม่เพียงพอ เช่น ขาดการฝึกฝนทักษะที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงานสำหรับครูการศึกษาพิเศษ และหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในสถาบันการศึกษาหลายแห่งกำหนดให้นิสิต/นักศึกษาฝึกปฏิบัติงานในสถานศึกษาเพียง 2 ภาคการศึกษา (1 ปีการศึกษาติดต่อกัน) เฉพาะช่วงปีสุดท้ายของการศึกษา ระยะเวลาที่เปิดโอกาสให้นิสิต/นักศึกษาได้รับจากประสบการณ์และพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงานดังกล่าวข้างต้นจึงอาจมีผลต่อทักษะการปฏิบัติงานของครูที่จบการศึกษาด้านการศึกษาพิเศษโดยตรง ดังนั้นสถาบันอุดมศึกษาที่ทำหน้าที่ผลิตครูการศึกษาพิเศษควรนำข้อค้นพบนี้ไปประกอบการพิจารณาปรับปรุงหลักสูตร และเน้นการฝึกทักษะที่จำเป็นสำหรับผู้ที่จะสำเร็จการศึกษาและไปปฏิบัติหน้าที่ครูการศึกษาพิเศษ นอกจากนี้พบว่าปัจจุบันแนวทางการจัดการอบรมด้านการศึกษาพิเศษมักจะมุ่งเน้นการทำหลักสูตรระยะสั้นในหัวข้อต่างๆ ระหว่างปิดภาคเรียน ซึ่งอาจจะไม่ได้ผลตามเป้าหมายนัก เนื่องจากปัจจัยแทรกซ้อนหลายประการ เช่น ครูที่เข้ามารับการอบรมอาจจะได้รับการอบรมไม่ตรงกับหัวข้อที่นำไปปฏิบัติจริง หรืออาจจะไม่สามารถเข้ารับการอบรมได้เต็มเวลา หรืออาจจะวิตกกังวลกับการปฏิบัติภาระงานอื่น ๆ ระหว่างเข้ารับการอบรม สอดคล้องกับ Brownell, Sindelar, Kiely, and Danielson (2010) ที่พบว่า การอบรมทางการศึกษาจะได้ผลทำให้ครูเปลี่ยนพฤติกรรมและนำเนื้อหาสาระที่ได้รับการอบรมไปปฏิบัติจริง ก็ต่อเมื่อครูเข้าใจและสามารถ

นำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตปัญหาในชั้นเรียน รวมทั้งประสบการณ์ที่ตนเองได้ปฏิบัติแบบลองผิดลองถูก อยู่แล้วมาเข้ารับการอบรมเพื่อเลือกรับเนื้อหาสาระที่เหมาะสมกับตนเองไปแก้ปัญหาในลักษณะ กระบวนการที่มาจากด้านล่าง (bottom up process) มากกว่าลักษณะการสั่งการจากด้านบน (top down process) หรือการมีหลักสูตรการอบรมที่มีการตั้งหัวข้อการอบรมมาก่อนแล้วจึงเลือกครูไปเข้ารับการอบรม และการอบรมเพื่อให้ได้ผลดีต่อผู้เรียนในระยะยาวนั้นจะต้องทำการอบรมเป็นระยะเวลา ต่อเนื่องโดยมีการติดตามประเมินผลจากผู้เชี่ยวชาญหรือวิทยากรผู้ฝึกอบรม

ด้านการรับบริการสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาของผู้พิการทางการศึกษาผลการศึกษพบว่าผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษส่วนใหญ่ได้รับ เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเพียงบางรายการ เช่น ชุดสื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านต่าง ๆ วัสดุอุปกรณ์ประกอบการผลิตสื่อการเรียนรู้ บริการประเมิน พัฒนาการ บริการสอนเสริมวิชาการบริการประเมินทักษะด้านต่าง ๆ บริการแนะแนวการศึกษา และการปรับหลักสูตร เนื้อหา เทคนิคการสอน และการประเมินผล และเมื่อสอบถามถึงระดับความพึงพอใจ ที่มีต่อการได้รับบริการผู้ปกครองส่วนใหญ่ยังไม่พอใจกับบริการที่ได้รับ และผู้ปกครองของนักเรียน จากโรงเรียนเรียนร่วมมีระดับความพึงพอใจสูงกว่าผู้ปกครองของนักเรียนจากโรงเรียนเฉพาะความพิการ ซึ่งข้อค้นพบนี้อาจเชื่อมโยงกับการพัฒนานโยบายการจัดการศึกษาพิเศษในปัจจุบันที่มุ่งเน้นการจัดการเรียนร่วมมากขึ้น โดยเฉพาะกลุ่มผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ซึ่งเป็นกลุ่มใหญ่ที่สุด ของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ จากการสำรวจในปี พ.ศ.2548 พบว่ามีจำนวน 2.38 ล้านคน (วิทยากร เชียงกูล, 2552) แต่อาจจะยังขาดการปรับปรุงนโยบายและติดตามผลของการจัดการศึกษา ในโรงเรียนเฉพาะความพิการเท่าที่ควร และจากผลการศึกษาที่พบว่า ผู้ปกครองนักเรียนโรงเรียน เรียนร่วมมีระดับความพึงพอใจมากกว่าโรงเรียนเฉพาะความพิการ สะท้อนให้เห็นว่าความรู้การศึกษาพิเศษ ยังขาดองค์ความรู้ด้านการศึกษาพิเศษที่มีความเป็นเฉพาะทาง เช่น การประเมินผู้เรียนที่มีความบกพร่อง ทางการได้ยิน หรือเทคนิคการสอนผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อีกทั้งการจัดบริการ ในโรงเรียนเฉพาะความพิการมีขั้นตอนซับซ้อนและเกี่ยวข้องกับหน่วยงานที่ให้บริการอื่น ๆ มากกว่า การจัดบริการทางการศึกษาสำหรับเด็กทั่วไป และจากผลการศึกษาพบว่าผู้ปกครองส่วนใหญ่เห็นว่า อุปกรณ์ที่มีความจำเป็นต่อบุตรหลานของตนเองได้แก่ อุปกรณ์ช่วยการเห็น อุปกรณ์ช่วยการได้ยิน อุปกรณ์ช่วยการเคลื่อนที่ อุปกรณ์ช่วยการจัดทำนั่ง บริการอบรมทักษะการอ่าน เขียนและการพิมพ์ อักษรเบรลล์ บริการจดคำบรรยาย บริการอ่านหนังสือหรือข้อสอบ บริการกายภาพบำบัด บริการ กิจกรรมบำบัด และบริการทางการแพทย์ เช่น การทำแผลกดทับ การฉีดยา แต่เมื่อสอบถามถึง การได้รับบริการเหล่านี้ได้พบว่าส่วนใหญ่ไม่ได้รับบริการ ดังนั้นจะเห็นได้ว่าการให้บริการการศึกษาพิเศษ ให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษจึงมีความยากลำบากกว่าและต้องอาศัยครูที่มีความชำนาญ เฉพาะทางมากกว่า

2. คุณสมบัติที่พึงประสงค์ของผู้ประกอบวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ

จากผลการศึกษาเกี่ยวกับคุณสมบัติของครูการศึกษาพิเศษ พบว่าครูการศึกษาพิเศษควรมีคุณสมบัติที่สำคัญแบ่งออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่

2.1 ด้านวุฒิการศึกษาและคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ครูการศึกษาพิเศษควรจบการศึกษา ด้านครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตร์ หรือได้รับวุฒิทางการศึกษาที่เกี่ยวข้อง และมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการดูแลผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ สอดคล้องกับเกณฑ์การกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูในประเทศไทย (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2551) และต่างประเทศ ได้แก่ ประเทศสหรัฐอเมริกา (Council for Exceptional Children, 2010) ประเทศออสเตรเลีย (Australian College of Education, 2001) ประเทศสิงคโปร์ (Fu, 2010) และประเทศมาเลเซีย (Malaysian Teacher Standard, 2010) และมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ที่เน้นความเข้าใจผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ การมีทัศนคติเชิงบวกต่องาน และความกระตือรือร้นที่จะพัฒนาตนเองในทักษะที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนการสอน สอดคล้องกับคำจำกัดความของครูการศึกษาพิเศษในประเทศไทย (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2551) และสอดคล้องกับองค์ประกอบที่สำคัญของคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของครูการศึกษาพิเศษในประเทศสหรัฐอเมริกา (Carlson et al., 2004; Council for Exceptional Children, 2010) และประเทศออสเตรเลีย (Australian Association of Special Education, 2004)

2.2 ด้านความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนการศึกษาพิเศษ ครูการศึกษาพิเศษควรมีความรู้เฉพาะทางเพิ่มเติมจากความรู้ที่ระบุไว้ในมาตรฐานความรู้ของคุรุสภา โดยเพิ่มเติมความรู้ด้านการจัดบริการทางการศึกษาพิเศษ เช่น ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกประเภท ความรู้เกี่ยวกับจิตวิทยาการสอนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ กฎหมาย พระราชบัญญัติ ประวัติ ความหมาย รูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษ การคัดกรอง การวัดประเมินผลผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ การจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล และแผนในระยะเปลี่ยนผ่าน การปรับหลักสูตร เน้นด้านการสอนผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เน้นการปรับหลักสูตรและการประเมินผลอย่างเหมาะสม และการให้บริการปรึกษาแก่ผู้ปกครอง ทั้งนี้ความรู้ที่ควรเพิ่มเติมนั้นสอดคล้องกับกฎหมายและนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษของประเทศไทยในปัจจุบันที่มีการจัดการเรียนร่วมในสถานศึกษาทั่วไปและการจัดการศึกษาในโรงเรียนเฉพาะความพิการ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2550; สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2551; สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2552; สำนักงานส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแห่งชาติ, 2553)

2.3 ด้านทักษะการปฏิบัติงาน ครูการศึกษาพิเศษควรมีการพัฒนางานที่ต้องฝึกฝนให้เกิดเป็นทักษะหรือความชำนาญที่สอดคล้องกับ เกณฑ์มาตรฐานด้านการปฏิบัติงาน 12 มาตรฐานที่

คุรุสภากำหนด (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2551) โดยปรับมาตรฐานบางข้อโดยใช้ข้อมูลงานวิจัยค้นพบ ซึ่งสอดคล้องกับเกณฑ์เบื้องต้นในการปฏิบัติหน้าที่ครูการศึกษาพิเศษของ Council for Exceptional Children (2010) และ Carlson และคณะ (2004) และ กฎหมายและนโยบายการจัดการบริการทางการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษในประเทศไทย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2550; สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2551; สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2552; สำนักงานส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแห่งชาติ, 2553)

ข้อเสนอแนะ

จากการสรุปและอภิปรายผลที่ได้จากการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ คณะผู้วิจัยสรุปข้อเสนอแนะในด้านการนำผลการวิจัยไปใช้และข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไปดังนี้

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

คุรุสภาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ ควรกำหนดนโยบายและแนวทางพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครูโดยคงข้อความด้านมาตรฐานด้านความรู้ทั่วไปของวิชาชีพครูไว้ และเพิ่มเติมข้อความที่สอดคล้องกับงานด้านการศึกษาพิเศษทั้งในบริบทการจัดการศึกษาในสถานศึกษา เฉพาะความพิการ และสถานศึกษาแบบเรียนร่วม ส่วนมาตรฐานด้านการปฏิบัติงานและมาตรฐานด้านการปฏิบัติตน มีข้อเสนอให้ปรับเนื้อความให้ครอบคลุมบริบทของงานด้านการศึกษาพิเศษ และด้านมาตรฐานการปฏิบัติตน มีครอบคลุมและสอดคล้องกับบริบทของงานด้านการศึกษาพิเศษแล้ว นอกจากนี้ควรเพิ่มเติมการประชาสัมพันธ์เกี่ยวกับมาตรฐานวิชาชีพครูเพื่อให้ผู้บริหาร บุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา และผู้รับบริการการศึกษาพิเศษ มีความรู้ และความเข้าใจเกี่ยวกับมาตรฐานวิชาชีพครูเพิ่มมากยิ่งขึ้น

หน่วยงานที่ทำหน้าที่กำกับดูแลและให้บริการทางการศึกษาพิเศษ ควรชี้แจงให้ผู้บริหารสถานศึกษาได้รับข้อมูลความรู้เกี่ยวกับงานการศึกษาพิเศษให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนมากขึ้น ในส่วนการอบรมเพื่อเสริมประสบการณ์และความรู้ให้แก่ครูผู้สอนและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ อาจกำหนดชั่วโมงการอบรมทักษะที่จำเป็นและทันต่อความเปลี่ยนแปลงปัจจุบันเป็นรายปี นอกจากนี้หน่วยงานควรตรวจสอบระบบการจัดบริการเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เข้าถึงผู้รับบริการและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. การศึกษาสภาพปัจจุบันและปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการจัดบริการทางการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษมีความซับซ้อนและคลุมเครือ จึงควรมีการศึกษาเชิงลึกเพิ่มเติมเกี่ยวกับรูปแบบที่เหมาะสมกับบริบทของการจัดการศึกษาทั้งในระดับนโยบายและในระดับปฏิบัติในประเทศไทย

2. การรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพในครั้งนี้ ศึกษาข้อมูลผู้เชี่ยวชาญทางด้านการศึกษาพิเศษที่มีอยู่จำนวนจำกัดในประเทศไทย และความคิดเห็นที่ได้รับมีความแตกต่างหลากหลายตามประสบการณ์ทำงาน ในอนาคตงานวิจัยอาจมุ่งประเด็นการศึกษาเชิงลึกในลักษณะการปฏิบัติงานร่วมกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษจำแนกตามประเภทหรือลักษณะการปฏิบัติงาน (function)

3. การรวบรวมความคิดเห็นเกี่ยวกับสภาพปัจจุบันและสภาพปัญหาของมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษจากผู้บริหาร ครู และผู้ปกครองที่มีส่วนได้เสียในการให้บริการทางการศึกษาพิเศษ อาจจะทำให้ข้อมูลความคิดเห็นแตกต่างกันตามประสบการณ์และทัศนคติของแต่ละบุคคล งานวิจัยในอนาคตจึงควรศึกษาข้อมูลเชิงประจักษ์เพิ่มเติม

4. การเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสำรวจความคิดเห็นในครั้งนี้ใช้ระยะเวลาเพียง 1 เดือน ซึ่งเป็นเวลาที่ค่อนข้างสั้น อาจเป็นเหตุให้อัตราการตอบกลับของแบบสำรวจความคิดเห็นมีจำนวนน้อย การศึกษาวิจัยในอนาคตจึงควรขยายเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมมากขึ้น

5. การประชาสัมพันธ์เชิญชวนเข้าร่วมการประชุมพิจารณาควรเพิ่มกลุ่มเป้าหมายไปที่ครูการศึกษาพิเศษ ผู้กำหนดนโยบายและผู้ผลิตครูการศึกษาพิเศษ เพื่อให้ได้ความคิดเห็นที่หลากหลายในการพัฒนา ร่างมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษได้ครอบคลุมและรัดกุมกับบริบทของการศึกษาพิเศษ

กิตติกรรมประกาศ

การวิจัยครั้งนี้ได้รับการสนับสนุนจากสำนักงานเลขาธิการคุรุสภาที่เล็งเห็นความสำคัญของการพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครูเฉพาะด้านจึงได้มอบให้คณะผู้วิจัย ในฐานะผู้รับผิดชอบหลักสูตร คุรุศาสตรบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้ศึกษาวิจัย และจัดทำข้อเสนอแนวทางการพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ คณะผู้วิจัยจึงขอขอบพระคุณ สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย รวมถึงผู้เชี่ยวชาญทั้งด้านมาตรฐานวิชาชีพครู ด้านการศึกษาพิเศษและด้านวิธีวิทยาการวิจัยที่ได้ให้ข้อมูลและคำปรึกษา จนสามารถดำเนินได้บรรลุตามจุดมุ่งหมายของการวิจัย

รายการอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง ให้ใช้มาตรฐานการศึกษาพิเศษ
ขั้นพื้นฐานสำหรับ 4 ประเภทความพิการ เพื่อการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา*.
กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- ดิเรก พรสีมา. (มปป.). *เอกสารประกอบการบรรยาย เรื่อง ภารกิจของคุรุสภา*. เข้าถึงจาก [http://
www.ksp.or.th/ksp2009/th/download/index.php?gid=25](http://www.ksp.or.th/ksp2009/th/download/index.php?gid=25)
- พฤทธิ ศิริบรรณพิทักษ์ และ วิชชุดา กิจธรรม. (2550). *คุณวุฒิของครูและคุณภาพงานครู*. วารสาร
ครุศาสตร์, 36, 224-230.
- ลมัยพร แห่เหล้า. (2551). *การวิเคราะห์ปัจจัยที่ส่งเสริมและปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อการนำนโยบาย
การศึกษาขั้นพื้นฐานไปปฏิบัติในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน*.
(วิทยานิพนธ์ ดุษฎีบัณฑิต). มหาวิทยาลัยสยาม, กรุงเทพฯ.
- วิทยากร เชียงกูล. (2552). *รายงานสภาวิชาการศึกษาไทย 2551/2552 บทบาทของการศึกษาต่อการ
พัฒนาทางเศรษฐกิจและสังคม*. ชมรมศึกษาดลงานวิทยากร เชียงกูล. เข้าถึงจาก [http://
witayakornclub.wordpress.com](http://witayakornclub.wordpress.com).
- ศูนย์พัฒนาศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย. (2529). *การศึกษาสถานภาพปัจจุบันของการฝึกหัดครู
การศึกษาพิเศษ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2550). *รายงานการวิจัยเรื่อง คุณภาพการศึกษาของ
โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสำหรับบุคคลออทิสติก รูปแบบห้องเรียนคู่ขนาน กรณีศึกษา
โรงเรียนดีเด่นใน 4 ภูมิภาค*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมสวัสดิการ
และสวัสดิภาพครูและบุคลากรทางการศึกษา.
- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2551). *พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551*.
เข้าถึงจาก <http://dep.go.th/sites/default/files/files/law/38.pdf>.
- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2552). *ข้อมูลสารสนเทศโรงเรียนการศึกษาพิเศษและโรงเรียน
ศึกษาสงเคราะห์*. เข้าถึงจาก <http://special.obec.go.th>
- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2552). *ประกาศกระทรวงศึกษาธิการเรื่อง กำหนดประเภทและ
หลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2536). *สรุปผลการวิจัยและพัฒนาเพื่อเสนอรูปแบบและแนวทาง
ในการสร้างสรรคความก้าวหน้าในตำแหน่งวิชาการของครู*. *เอกสารประกอบการประชุมสัมมนา
เรื่อง “แนวทางการยกระดับมาตรฐานวิชาชีพครู 9-11 มีนาคม 2537 ณ โรงแรมเวียงอินทร์
อ.เมือง จ.เชียงราย”*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.

- สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2537). *การกำหนดแนวทางในการออกใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภา.
- สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2551). *รวมกฎหมายสภาครูและบุคลากรทางการศึกษาสำหรับผู้ประกอบอาชีพทางการศึกษา*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สำนักคณะกรรมการส่งเสริมสวัสดิการและสวัสดิภาพครูและบุคลากรทางการศึกษา.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2553). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553*. เข้าถึงจาก <http://backoffice.onec.go.th/uploaded/Category/Laws/Act/Act2010/edactv353-23-08-2010.pdf>
- สำนักงานส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแห่งชาติ. (2553). *พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2550 ใน คู่มือการตรวจประเมินและวินิจฉัยความพิการ ตาม พ.ร.บ.ส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2550*. กรุงเทพฯ: ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
- Australian Association of Special Education. (2004). *Standards for highly accomplished special education teachers*. Adelaide: Australian Association of Special Education Inc.
- Australian College of Education. (2001). *Teacher standards, quality and professionalism: Towards a nationally agreed framework*. A statement by the Australian College of Education.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377.
- Carlson, E., Lee, H., & Westat, K. S. (2004). Identifying attributes of high quality special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 92-101.
- Council for Exceptional Children. (2010). *Professional standards*. Retrieved from <http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards>.
- Fu, G. (2010). *Speech on Ministry of National Development and Ministry of Education at the MOE-NCSS SPED Teacher Award Ceremony*. Grand Copthorne Waterfront Hotel, Singapore.

- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301–323.
- Malaysian Teacher Standard. (2010). *Dewan Negara: Teacher professionalism standard to be introduced next year*. Malaysian National News Agency: July 22, 2010. Retrieved from <http://www.bernama.com/>
- Mayera, D., Mitchell, J., Macdonald, D., & Bell, R. (2005). Professional standards for teachers: a case study of professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 159–179.
- McLaughlin, M. (2010). Evolving interpretations of educational equity and students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(3), 265–278.
- McMullan, J. (2004). *Australian government quality teacher program: Teacher professional standards background paper 1*. Unpublished paper: AASE.
- Muller, E., & Burdette, P. (2007). *Highly qualified teachers and special education: Several state approaches. (inForum: Brief Policy Analysis)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Palmer, C. D. (2006). *Teacher professional standards: the views of highly accomplished special education teachers*. Conference paper proceedings of the AARE 2006 International Education Research Conference. Adeline: Australia.

Translated Thai References

- Bureau of Special Education Administration. (2008). *Education provision for persons with disabilities Act B.E. 2551*. Retrieved from <http://dep.go.th/sites/default/files/files/law/38.pdf>. [in Thai]
- Bureau of Special Education Administration. (2009). *Data information of special education schools and welfare schools*. Retrieved from <http://special.obec.go.th> [in Thai]
- Bureau of Special Education Administration. (2009). *Ministerial announcement of educational categories and criterions of persons with disabilities*. Bangkok: Ministry of Education. [in Thai]

- Centre of National Education development Thailand. (1986). *Current situation in special teacher education*. Bangkok: Sukhothaimathirat Open University Press. [in Thai]
- Chiangkul, W. (2009). *Report of current situation in Thai Education 2551/2552 Roles of Education for economic and social development*. Witayakornclub. Retrieved from <http://witayakornclub.wordpress.com> [in Thai]
- Langla, S. (2008). *An analysis of facilitating factors and restraining factors towards implementation for basic education policy in schools under the office of the basic education commission* (Doctoral Dissertation). Siam University, Bangkok. [in Thai]
- Ministry of Education. (2008). *Ministerial announcement of special education professional standards for 4 disability groups to internal quality assurance*. Bangkok: Ministry of Education. [in Thai]
- Office of the Basic Education Commission. (2007). *Quality of education in pilot inclusive schools for persons with autism: A parallel classroom models of excellent school case studies from 4 regions*. Bangkok. The Office of the Welfare Promotion Commission for Teachers and Education Personnel Printing. [in Thai]
- Office of the Education Council. (2010). *Third National Education Act B. E. 2553*. Retrieved from <http://backoffice.onec.go.th/uploaded/Category/Laws/Act/Act2010/edactv353-23-08-2010.pdf> [in Thai]
- Office of Empowerment of Persons with Disabilities. (2010). *Empowerment of Persons with Disabilities Act B.E. 2550*. In *Manual of assessment and diagnosis disabilities regarding to the Empowerment of Persons with Disabilities Act B.E. 2550*. Bangkok: The agricultural Co-operative Federation of Thailand Printing. [in Thai]
- Pornsima, D. (n.d.). *Missions of Teachers' Council of Thailand [lecture handout]*. Retrieved from <http://www.ksp.or.th/ksp2009/th/download/index.php?gid=25> [in Thai]
- Siribunpitak, P., & Kitdhamma, W. (2007). Teacher qualifications and quality of teachers' duties. *Journal of Education Studies*, 36(2). 224-230. [in Thai]

- Teachers' Council of Thailand. (1993). Summary reports on research and development to purpose models and approaches in creating the career promotion of teacher academic position. *Documents for seminar in "Approaches to uplevel of teacher professional standards 9-11 March 1994 at Waeing-in Hotel Chaingrai*. Bangkok: The Teachers; Council of Thailand Printing. [in Thai]
- Teachers' Council of Thailand. (1994). *Determination of guideline in issuing teaching professional licensure*. Bangkok: The Teachers; Council of Thailand Printing. [in Thai]
- Teachers' Council of Thailand. (2008). *Laws in teachers' council and educational personnel for educational career*. Bangkok. The Office of the Welfare Promotion Commission for Teachers and Education Personnel Printing. [in Thai]

Response to Intervention (RTI): Principles, Core Components, and Practical Implications for Promoting Inclusive Education Practices in Thailand

Chanisa Tantixalerm¹

ABSTRACT

The “Educational for All” movement has been a significant commitment worldwide. For several decades, countries all over the world have been trying to provide quality education for all learners, although they have encountered more or less challenges. A number of researches in the United States, a country with high level development proficiency, presented certain pitfalls in the effort of providing equitable rights for all learners to receive quality education which is the core idea of “inclusive education”. The important obstacle found in the inclusive procedure is a challenge for educational provision arranged for the students who did not respond to the mainstreamed curriculum and the students with learning disabilities. The prolonged problems led the way to adopting the approach of “Response to Intervention (RTI)”, originally included in the reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) in 2004, as a framework for schools in several districts and States across the US. The purpose of this academic article is to study its background and significance of RTI, definitions and principles, and following-up implementation as well as effect monitoring. Then the analysis part pertaining to guidelines for research and effective implementation practices of the RTI in Thailand is presented. The main ideas provided in this paper include 1) RTI background and its significance; its definitions, principles, and core components, 2) the guidelines for bringing RTI into practice; and the results of related action researches, 3) the analysis of strategies to promote clear understanding of the Thai practitioners about RTI so that this system can be efficiently implemented in the mainstreamed education and in the special education as well. In this way, the special education will be regarded as a compliment service for students with special needs in the mainstreamed system. I am certain that this academic paper provides a valuable synthesis of RTI approach, a promising innovation that could effectively improve the educational system in the Thai school contexts.

Keyword: Response to intervention, Inclusive education, Students with special needs, Students with learning disabilities

¹ Corresponding author, Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University, Bangkok 10330. email: chanisa.a@chula.ac.th

การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบ สำคัญ และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริม การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

ชนิศา ตันติเฉลิม¹

บทคัดย่อ

นโยบาย “การจัดการศึกษาสำหรับทุกคน” เป็นพันธะสัญญาที่สำคัญระดับโลก ในช่วงหลายทศวรรษที่ผ่านมา แต่ละประเทศทั่วโลกได้ดำเนินการกิจกรรมพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้มีคุณภาพสำหรับผู้เรียนทุกคน ถึงแม้จะต้องเผชิญกับปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ไม่มากนักน้อย ดังเช่นในประเทศสหรัฐอเมริกาซึ่งเป็นประเทศที่มีขีดความสามารถด้านการพัฒนาสูงได้มีงานวิจัยที่ศึกษาพบว่าได้เกิดปัญหาอุปสรรคหลายประการในอันที่จะให้สิทธิเสมอภาคสำหรับผู้เรียนทุกคนได้เข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพ ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของ “การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม” ทั้งนี้อุปสรรคประการสำคัญที่พบในกระบวนการจัดการเรียนรวมได้แก่การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่ไม่ตอบสนองต่อหลักสูตรแกนกลาง และ ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพื่อแก้ปัญหาดังกล่าวประเทศสหรัฐอเมริกาจึงปรับปรุงกฎหมายด้านการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการในปี ค.ศ.2004 โดยนำระบบ “การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ” มาใช้เป็นแนวทางปฏิบัติในโรงเรียนในเขตพื้นที่การศึกษาและมลรัฐต่าง ๆ ทั่วประเทศสหรัฐอเมริกา บทความวิชาการฉบับนี้จึงมุ่งศึกษา ความเป็นมาและความสำคัญ ความหมาย และหลักการสำคัญ ผลการนำไปใช้ และการติดตามประเมินผลการดำเนินการของระบบการตอบสนองต่อการช่วยเหลือทั้งนี้เพื่อศึกษาวิเคราะห์ให้เห็นแนวทางในการวิจัยและแนวทางในการนำกระบวนการตอบสนองต่อการช่วยเหลือสู่การปฏิบัติในประเทศไทย สาระสำคัญของบทความประกอบด้วย 1) ความเป็นมาและความสำคัญ ความหมายและหลักการสำคัญ และ องค์ประกอบของการตอบสนองต่อความช่วยเหลือ 2) แนวทางการนำระบบการตอบสนองต่อการช่วยเหลือสู่การปฏิบัติและผลการวิจัยปฏิบัติการที่เกี่ยวข้อง และ 3) บทวิเคราะห์มาตรการสร้างเสริมให้ผู้เกี่ยวข้องของไทยเกิดความเข้าใจอย่างถ่องแท้เกี่ยวกับ RtI เพื่อนำระบบ RtI สู่การปฏิรูประบบการศึกษาแกนกลางและพัฒนาการศึกษาพิเศษควบคู่ไปเป็นส่วนส่งเสริมพัฒนาผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในระบบการศึกษาหลัก ผู้เขียนเชื่อมั่นว่าบทความวิชาการนี้จะเป็นประโยชน์ในการจุดประกายความหวังที่จะนำนวัตกรรมทางการศึกษา “การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ” มาพัฒนาการศึกษาในบริบทของโรงเรียนไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ: การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ, การศึกษาแบบเรียนรวม, ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ, ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

¹ ผู้รับผิดชอบบทความหลัก ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพฯ 10330. อีเมล: chanisa.a@chula.ac.th

ความเป็นมาและความสำคัญ

ทุกประเทศทั่วโลกต่างมุ่งดำเนินการเพื่อพัฒนาเสริมสร้างการศึกษาอันเป็นรากฐานสำคัญของการสร้างความเจริญก้าวหน้าทางเศรษฐกิจและสังคม โดยเฉพาะด้านการเปลี่ยนแปลงทางสติปัญญา หรือความรู้สึกสำนึกในหน้าที่พลเมือง ตลอดจนคุณธรรมในจิตใจของมนุษย์ทุกคน ด้วยเหตุนี้ทุกประเทศจึงให้ความสำคัญกับพันธะสัญญาระดับโลก ได้แก่ “การศึกษาสำหรับทุกคน” (Education for all) (UNESCO, 2000) ซึ่งต้องกำหนดนโยบายการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้มีคุณภาพสำหรับผู้เรียนทุกคนอย่างทั่วถึง สหรัฐอเมริกานับเป็นประเทศผู้นำด้านการปฏิรูปการศึกษาของพันธะสัญญาโลก และประกาศใช้กฎหมายสำคัญในช่วงสหัสวรรษใหม่หลายฉบับ เช่น No Child Left Behind (NCLB, 2002) และการปรับปรุงกฎหมาย Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004) เพื่อประกันว่าผู้เรียนทุกคนได้รับการศึกษาตามเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนด กฎหมายดังกล่าวมีผลทำให้รัฐบาลประกาศใช้กรอบแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Response to Intervention – RTI หรือ RtI) ในการส่งเสริมพัฒนาผู้เรียน ซึ่งนับวันจะได้รับการยอมรับนำไปใช้อย่างกว้างขวาง (Jones, 2016)

ปัจจุบัน ประเทศสหรัฐอเมริกาได้ใช้ระบบการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (RtI) อย่างแพร่หลายในบริบทการศึกษาตั้งแต่ระดับก่อนวัยเรียนไปจนถึงระดับมัธยมศึกษาซึ่งมากถึงร้อยละ 80 (Spectrum K-12 Solutions, 2010) เมื่อเปรียบเทียบกับปี ค.ศ. 2007 ที่มีเขตพื้นที่การศึกษานำไปใช้เพียงร้อยละ 44 (Harn, Chard, Biancarosa, & Kame'enui, 2011) ถือว่าระบบ RtI ได้รับการยอมรับอย่างมากในเชิงปฏิบัติ ทำให้มีผู้เรียนที่ได้รับการบ่งชี้ความบกพร่องทางการเรียนรู้ลดน้อยลงโดยข้อมูลทางสถิติพบความบกพร่องทางการเรียนรู้ร้อยละ 13 ของเด็กและผู้เรียนวัยเรียน อายุ 3-21 ปี ซึ่งลดลงจากปี 2004-2005 คือร้อยละ 13.8 (National Center for Educational Statistics, 2013) และมีงานวิจัยยืนยันผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เพิ่มขึ้นจากการใช้วิธีการช่วยเหลือทางการศึกษาที่มีงานวิจัยรองรับ (Cook & Odom, 2013; Jimerson, Burns, & VanDerHeyden, 2016; NJCLD, 2005) รวมทั้งปัญหาพฤติกรรมในชั้นเรียนที่ลดลงเมื่อมีมาตรการส่งเสริมพฤติกรรมเชิงบวกอย่างทั่วถึงทั้งโรงเรียน (School-wide Positive Behavior Intervention and Support, SWPBS) (Horner & McIntosh, 2016) หรือ มาตรการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงด้วยกระบวนการประเมินฟังก์ชันของพฤติกรรมผู้เรียนเป็นเฉพาะบุคคล (Functional Behavior Assessment-based Intervention) (U.S. Department of Education, 2016)

กลุ่มประเทศกำลังพัฒนารวมทั้งประเทศไทยต่างตระหนักถึงความสำคัญของบทเรียนที่สหรัฐอเมริกาให้ไว้กับสังคมโลก และใช้โอกาสในการเป็นผู้พัฒนาระบบระยะหลังโดยเรียนรู้บทเรียน

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

ดังกล่าวและนำไปใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของประเทศของตน ในประเทศไทย หน่วยงานราชการที่รับผิดชอบดำเนินการนำหลักการตอบสนองต่อความช่วยเหลือมาใช้กับผู้เรียน ได้แก่ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) (2557) ที่ได้เริ่มโครงการนำร่อง “โรงเรียนต้นแบบเรียนรวม” ตั้งแต่ พ.ศ. 2552 จัดอบรมในหัวข้อเรื่องการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (RtI) ให้กับบุคลากรทางการศึกษา ได้แก่ ผู้บริหาร ครูการศึกษาพิเศษ ครูพี่เลี้ยง ตลอดจนศึกษานิเทศก์ผู้ทำหน้าที่กำกับติดตามการจัดบริการทางการศึกษาพิเศษมาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2553 และดำเนินการตามนโยบายพัฒนาโรงเรียนจำนวน 445 โรงเรียนให้เป็น “โรงเรียนต้นแบบการเรียนรวม” ในปี พ.ศ. 2555 รวมทั้งมีการศึกษาวิจัยถึงแนวทางการช่วยเหลือผู้เรียนในการศึกษาแบบเรียนรวมที่มีประสิทธิภาพในประเทศไทย และแนวทางการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (RtI) (กิงเพชร ส่งเสริม และ ผดุง อารยะวิญญู, 2552; ชนิศา ตันติเฉลิม, 2557; ผดุง อารยะวิญญู, 2554; สุภาพร ชินชัย, 2553; สุมาลี รามฤทธิ์, 2559; Onbun-uea & Morrison, 2008; Vorapanya & Dunlap, 2012) การดำเนินงานล่าสุดตั้งแต่ปี พ.ศ.2558 สพฐ. มีนโยบายเพิ่มจำนวนโรงเรียนต้นแบบการเรียนรวมและสนับสนุนให้โรงเรียนดังกล่าวขยายบริการสนับสนุนทางการเรียนของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในรูปแบบของศูนย์เครือข่ายการเรียนรู้และให้บริการการศึกษาเรียนรวม หรือ Student Support Services (SSS) เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเข้าถึงกระบวนการเรียนการสอน ลดอุปสรรคให้มีน้อยที่สุดช่วยเหลือครูผู้สอนกรณีเกิดปัญหาในชั้นเรียน โดยจัดหา สื่อ สิ่งอำนวยความสะดวก และบริการสนับสนุนเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีอยู่ในระบบเรียนรวมกว่า 400,000 คน ในจำนวนนี้มีผู้เรียนที่คัดกรองภาวะความบกพร่องทางการเรียนรู้มากกว่า 300,000 คน (สำนักงานการศึกษาพิเศษ, 2559) ผลการดำเนินงานโดยสรุป พบว่า บุคลากรทางการศึกษามีข้อจำกัดด้านความรู้เกี่ยวกับหลักการและองค์ประกอบของ RtI ซึ่งเห็นได้ชัดว่ายังคงจำกัดอยู่ในระดับเทคนิคการคัดกรองและจัดการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สะท้อนปัญหา “ความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน” หรือ “misconceptions” เช่นเดียวกับในประเทศสหรัฐอเมริกา (Sugai & Horner, 2009) ที่ขาดการเชื่อมต่อนโยบายไปสู่การปฏิบัติ หลักฐานที่สำคัญ คือการขาดการศึกษาวิจัยที่นำองค์ประกอบของ RtI ไปใช้เพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียนหรือช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความเสี่ยงต่อปัญหาทางการเรียนและพฤติกรรมในระดับเขตพื้นที่การศึกษาหรือระดับประเทศ (จุฬามาศ และคณะ, 2557; ชนิศา ตันติเฉลิม, 2557)

สภาพปัญหาความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับหลักการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (RtI) ดังกล่าวทำให้มีความจำเป็นที่จะต้องสร้างความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับหลักการ RtI บทความนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอสาระสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ 1) ความเป็นมา ความหมาย และหลักการสำคัญของ RtI 2) แนวทางและวิธีการจัดระบบ RtI และผลการวิจัยปฏิบัติการเกี่ยวกับ RtI ที่ได้

จากรายงานวิจัยและการศึกษาติดตามผลการดำเนินงานการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงและผู้เรียนที่มีปัญหาทางการเรียนและพฤติกรรมของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้ได้ข้อสรุปที่เป็นข้อจำกัด/ปัญหาและแนวทางแก้ไขการดำเนินงานของระบบ RtI ในบริบทการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และ 3) ผลการวิเคราะห์มาตรการสร้างเสริมให้ผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของไทย เพื่อให้บริการทางการศึกษาพิเศษได้อย่างมีประสิทธิภาพ มุ่งให้เป็นส่วนเติมเต็ม มิใช่ระบบที่แยกออกจากระบบการศึกษาหลักของประเทศ โดยฝ่ายนโยบายและฝ่ายปฏิบัติ ต้องตระหนักด้วยว่า ผู้รับบริการได้แก่ ผู้เรียนและครอบครัว อาจจะมีมุมมองต่อการตอบสนองต่อความช่วยเหลือที่แตกต่างกัน และต้องพิจารณาดำเนินการให้มีทางเลือกหลายรูปแบบในการปฏิบัติ บทความนี้มุ่งนำเสนอข้อมูลที่เกี่ยวข้องให้ทุกฝ่ายได้พิจารณานำไปปรับใช้ตามบริบทความรับผิดชอบที่เกี่ยวข้องกับตนเองเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ตัวผู้เรียนและครอบครัวอย่างแท้จริงและยั่งยืน

ความเป็นมา ความหมาย และหลักการสำคัญของ RtI

การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Response to Intervention) มีคำย่อที่ใช้อย่างเป็นทางการ 2 แบบ คือ RTI อันเป็นคำย่อที่ประกาศใช้อย่างเป็นทางการในระยะแรก (IDEA, 2004; NCLB, 2002) และ RtI อันเป็นคำย่อตามหลักการเขียนคำย่อ ที่ประกาศใช้ในเอกสารวิชาการในระยะหลัง (Balu et al., 2015; Spence, 2016) และเป็นคำย่อที่ผู้เขียนใช้ในบทความฉบับนี้

ความเป็นมา

RtI เป็นระบบที่เกิดจากการปรับปรุงกฎหมายของสหรัฐอเมริกาที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งมีประวัติความเป็นมาเริ่มจากช่วงปลายศตวรรษที่ 19 เมื่อรัฐบาลประกาศให้ประเทศอยู่ในภาวะเสี่ยง (A Nation at Risk) ในประเด็นที่ว่า การจัดการเรียนการสอนล้มเหลว และมีแนวโน้มว่าคุณภาพการศึกษาของประชาชนไม่อาจสู้กับประเทศที่มีขีดความสามารถด้านการพัฒนาเท่าเทียมกันได้ (Goldberg & Harvey, 1983) จากผลการวิจัยพบว่า คุณภาพของครูเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อคุณภาพการศึกษาที่สะท้อนผ่านผลการเรียนของผู้เรียน หรืออาจกล่าวได้ว่า สาเหตุสำคัญของความล้มเหลวด้านการศึกษาเป็นเพราะคุณภาพของการจัดการเรียนการสอนที่ไม่ได้มาตรฐานโดยเฉพาะในเขตพื้นที่ยากจน และหมู่ชนกลุ่มน้อย รัฐบาลสหรัฐอเมริกาจึงดำเนินการแก้ไขปัญหาดังกล่าวโดยประกาศใช้กฎหมาย “No Child Left Behind Act of 2001” (NCLB, 2002) ซึ่งเป็นครั้งแรกที่กฎหมายกำหนดให้รัฐ เขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนรวบรวมข้อมูลผลการเรียนของผู้เรียนทุกคน จากกฎหมายฉบับนี้ทำให้นโยบายทางการศึกษามุ่งส่งเสริมกระบวนการวิจัยค้นคว้าที่อิงวิทยาศาสตร์ (scientifically based research) และวิธีการที่อิงหลักฐานเชิงประจักษ์ (evidence-based practice) เพื่อหาแนวทางปฏิรูปการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล (NCLB, 2002)

ผลการส่งเสริมการค้นคว้าด้วยกระบวนการเชิงวิทยาศาสตร์สนับสนุนการวิจัยการศึกษาจากรัฐบาล โดยเฉพาะผลงานวิจัยในช่วงเวลาก่อนการประกาศใช้กฎหมาย IDEA ก่อนปี ค.ศ. 2004 ซึ่งพบว่า ครูเลือกปฏิบัติต่อผู้เรียนโดยละเลยผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยง ทำให้ผู้เรียนบางคนยังไม่สามารถอ่านออกเขียนได้ (Flesch, 1955) การปฏิบัติดังกล่าวส่งผลต่อผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (learning disability) ที่มีปัญหาความผิดปกติในสมอง หรือมีเหตุปัจจัยทางด้านความบกพร่องทางการกลับได้รับการบ่งชี้ว่าไม่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทำให้ไม่ได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษตามที่ควรจะได้รับ ในขณะที่เดียวกันผู้เรียนที่สามารถเรียนได้แต่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำเนื่องจากเหตุปัจจัยอื่น ซึ่ง Vellutino et al. (1996) เรียกว่า “พิการจากระบบการจัดการเรียนการสอน” หรือ “instructionally disabled” กลับได้รับการบ่งชี้ความบกพร่องทางการเรียนรู้ และมีผลทำให้ผู้เรียนที่จะต้องได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษมีจำนวนมากเกินความเป็นจริง (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003) การเลือกปฏิบัติของครูโดยไม่มีหลักฐานการประเมินที่เหมาะสม มีผลทำให้ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่จำเป็นต้องได้รับการช่วยเหลือให้ทัน่วงทีกลับตกค้าง กว่าที่จะได้รับบริการทางการศึกษาที่เหมาะสมก็เมื่อเรียนในระดับชั้นที่สูงขึ้น มีกิจกรรมในชั้นเรียนและทักษะทางวิชาการที่ยากขึ้น และยากที่จะเรียนได้ทัน ทำให้ผลการเรียนของผู้เรียนกลุ่มนี้ตกต่ำและมีผลสัมฤทธิ์แตกต่างจากเพื่อนในระดับชั้นเรียนเดียวกันอย่างเห็นได้ชัด (Gersten & Dimino, 2006) ปัญหานี้เป็นปัญหาทางการเรียนที่เกิดขึ้นระยะยาวและแก้ไขได้ยาก ดังที่ Fletcher, Lyon, Fuchs, and Barnes (2002) เรียกว่าเป็นปัญหาที่ “รอจนสายเกินแก้ (wait to fail)” ดังหลักฐานจากผลการวิจัยเชิงประจักษ์ที่ระบุว่า นับตั้งแต่รัฐสภาประกาศใช้ความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นประเภทความพิการทางการศึกษาที่สามารถนำไปใช้ขอรับบริการทางการศึกษาพิเศษได้ (Vaughn et al., 2003) สถิติผู้เรียนที่ได้รับการบ่งชี้ความบกพร่องทางการเรียนรู้ เพิ่มขึ้นมากกว่าร้อยละ 200 จากช่วงปี ค.ศ. 1976-1977 ถึงช่วงปี ค.ศ. 1999-2000 (Fuchs & Fuchs, 2006) ส่งผลถึงงบประมาณของภาครัฐเพื่อจัดบริการทางการศึกษาพิเศษที่เพิ่มขึ้นสูงมากในช่วงเวลาดังกล่าว (Fuchs et al., 2003) สะท้อนให้เห็นผลที่เกิดจากข้อจำกัดด้านความเข้าใจที่เกี่ยวข้องกับการช่วยเหลือหรือการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งทำให้เกิดปัญหาในทางปฏิบัติด้านเกณฑ์เกี่ยวกับการวินิจฉัย และด้านนิยามกำหนดคุณสมบัติของบุคคลที่เข้าข่ายควรได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษ และท้ายที่สุดทำให้เกิดการปฏิบัติที่แตกต่างและไม่เป็นธรรม (Fletcher & Vaughn, 2009)

จากสภาพปัญหาดังกล่าว รัฐบาลสหรัฐอเมริกาจึงดำเนินการแก้ไขปัญหาดังกล่าวโดยอาศัยหลักฐานงานวิจัย และประกาศใช้กฎหมาย IDEA โดยให้ความสำคัญกับ RtI อันเป็นเครื่องมือสำหรับการประเมินและการจัดการศึกษาให้กับผู้เรียนที่มีปัญหาในการเรียน เน้นเป้าหมายการดำเนินงานที่แนวคิดในการปฏิบัติในการจัดการศึกษาทั่วไปซึ่งรวมไปถึงการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่อง

ทางการเรียนรู้ สาระสำคัญของกฎหมาย IDEA ที่เสนอในที่นี้มี 2 ประการ *ประการแรก* กำหนดให้มีครูที่มีคุณภาพสูงเป็นผู้สอนในห้องเรียนทั้งหมดในโรงเรียนของรัฐ โดยมีข้อกำหนดด้านคุณภาพเฉพาะครูการศึกษาพิเศษ คือ ต้องได้รับปริญญาตรีทางการศึกษา และประกาศนียบัตรการศึกษาพิเศษ รวมทั้งมีสมรรถภาพในการสอนวิชาหลักที่ตนเองรับผิดชอบได้อย่างมีคุณภาพสูง และกำหนดให้มีการพัฒนาครูโดยการจัดหาแหล่งทรัพยากรการเรียนรู้ที่ครูสามารถเข้ารับการฝึกอบรมหรือศึกษาด้วยตนเองได้ เพื่อให้สนองตอบความต้องการของผู้เรียนได้ครบทุกคน รวมทั้งครูทุกคนต้องได้รับการทดสอบวัดสมรรถภาพเป็นระยะ ๆ เช่นเดียวกับครูที่สอนในชั้นเรียนตามปกติ (California Department of Education, 2007) *ประการที่สอง* กำหนดให้มีมาตรการในการประเมินเพื่อคัดกรองผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และเพื่อติดตามผลการเรียนของผู้เรียนทุกคนโดยวิธีการประเมินที่มีหลักฐานได้มาตรฐานเชื่อถือได้รวม 3 ประการ คือ “... *ประการแรก* การประเมินว่าผู้เรียนมีความบกพร่องทางการเรียนรู้ต้องไม่ใช่คะแนนความแตกต่างระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและระดับความสามารถทางสติปัญญา [P.L. 108-446, §614(b)(6)(A)] *ประการที่สอง* การตัดสินใจว่าผู้เรียนมีความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยหน่วยงานทางการศึกษาท้องถิ่น (local educational agency) ต้องใช้กระบวนการพิจารณาว่าผู้เรียนมีการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ ที่ดำเนินงานตามผลงานวิจัยทางวิทยาศาสตร์เป็นส่วนหนึ่งในการประเมิน นั่นคือ การจัดการเรียนการสอนหรือการช่วยเหลือที่มีคุณภาพสูงให้เหมาะสมกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน [P.L. 108-446, §614(b)(6)(B)] และ *ประการที่สาม* หน่วยงานการศึกษาท้องถิ่นอาจใช้งบประมาณกลางได้ถึง 15% เพื่อพัฒนาและนำบริการช่วยเหลือระยะแรกไปใช้กับผู้เรียนตั้งแต่ระดับอนุบาลจนถึงเกรด 12 ซึ่งได้รับการตัดสินใจว่าไม่อยู่ในกลุ่มต้องได้รับบริการด้านการศึกษาพิเศษ หรือบริการทางการศึกษาอื่นที่เกี่ยวข้อง แต่ต้องได้รับบริการด้านการช่วยเหลือทางวิชาการและพฤติกรรมเพื่อให้ประสบความสำเร็จในการเรียนในสภาพแวดล้อมทางการศึกษา [P.L. 108-446, §613(f)(1)]...” (NASDSE, 2008) กล่าวโดยสรุป ระบบ RtI เปิดโอกาสที่ดียิ่งยวดให้นักการศึกษาทั่วไปและนักการศึกษาพิเศษได้ปฏิบัติงานตามระบบ RtI ร่วมกัน อันทำให้เกิดผลดี 4 ประการ คือ 1) การจัดการเรียนการสอนที่เป็นการช่วยเหลือคุณภาพสูง และตรงตามความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน 2) การติดตามความก้าวหน้าทางการเรียนของผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอ เพื่อใช้อัตราการเรียนรู้ (learning rates over time) และระดับผลการเรียนรู้ (learning performance) ในการตัดสินใจที่สำคัญว่าผู้เรียนคนใดควรได้รับการช่วยเหลือเป็นพิเศษทางวิชาการหรือทางพฤติกรรม 3) ผลการตัดสินใจเกี่ยวกับการเพิ่มการช่วยเหลือให้มากขึ้น หรือการยุติบริการช่วยเหลือในการศึกษาพิเศษ หรือการศึกษาทั่วไปต้องมีหลักฐานข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนรู้ และระดับผลการเรียนของผู้เรียนรองรับ และ 4) การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนเป็นไปตามข้อมูลและผลการวิจัยเชิงประจักษ์ (Princeton Independent School District, 2015; Spence, 2016)

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

จากความเป็นมาของระบบ RtI ดังกล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่าปัญหาสำคัญที่เกิดขึ้นนั้นเป็นปัญหาในการดำเนินงานบางขั้นตอนของระบบ RtI ดังนั้นเพื่อให้ผู้อ่านได้เห็นภาพของระบบ RtI ในภาพรวมและเข้าใจถึงแนวทางในการนำระบบ RtI ไปใช้ประโยชน์ในประเทศไทย จำเป็นที่จะต้องเข้าใจความหมายและหลักการของระบบ RtI อย่างถ่องแท้ก่อน ดังจะได้เสนอสาระต่อไปนี้

ความหมาย

สำนักงานราชบัณฑิตยสภา (2558) ตระหนักถึงความสำคัญของแนวคิด RtI ที่มีต่อการศึกษาของประเทศไทย และได้บัญญัติคำว่า “Response to Intervention” ในภาษาไทยว่า “การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ” โดยให้ความหมายว่าเป็น แนวคิดที่นำเสนอโครงสร้างการป้องกันหลายระดับที่เชื่อมการประเมินกับการจัดการเรียนการสอนและให้ความช่วยเหลือผู้เรียนอย่างรอบด้านในการเรียนรู้ตามระดับการตอบสนอง มีเป้าหมายเพื่อลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและส่งเสริมผลสัมฤทธิ์สูงสุดของผู้เรียน รวมทั้งบ่งชี้ความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือความบกพร่องด้านอื่น ๆ ได้ตั้งแต่ระยะแรกเริ่มและที่สำคัญที่สุดคือการที่ระบบนี้มุ่งประโยชน์ต่อผู้เรียนทุกคน สอดคล้องกับแนวนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของกระทรวงศึกษาธิการความหมายดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิด RtI ตามเอกสารทางราชการของสหรัฐอเมริกาดังแสดงให้เห็นทิศทางการพัฒนาความหมายต่อไปนี้

ระบบ RtI เป็นระบบที่มีการออกแบบเพื่อพัฒนาผู้เรียนทุกคนโดยใช้โมเดลการป้องกัน (a model of prevention) ที่มุ่งพัฒนาให้ผู้เรียนทุกคนตั้งแต่ระดับอนุบาลถึงเกรด 12 ให้มีผลการเรียนสูงสุด และลดปัญหาพฤติกรรม ก่อนที่ผู้เรียนคนใดคนหนึ่งจะล้มลงในชั้นเรียน RtI ได้รับการพัฒนาจากแนวทางการแก้ปัญหาความล้มเหลวจากการดำเนินงานพัฒนาการศึกษาในอดีต มีกระบวนการดำเนินงานแบบหลายขั้นตอน เพื่อให้บริการและการช่วยเหลือแก่ผู้เรียนทุกคนที่มีปัญหาในการเรียนรู้ซึ่งมีระดับความเข้มข้นเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยมีกระบวนการดำเนินงานเริ่มจาก 1) การระบุผู้เรียนที่อยู่ในภาวะเสี่ยงโดยใช้การติดตามผลการเรียนและวัดทักษะเพื่อระบุว่าผู้เรียนคนใดมีผลการเรียนต่ำ 2) การจัดโปรแกรมการช่วยเหลือทางการเรียนและพฤติกรรมด้วยกิจกรรมการเรียนการสอนที่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนแต่ละคน และปรับความเข้มข้นและระยะเวลาการช่วยเหลือให้เหมาะสมตามการสนองตอบการช่วยเหลือของผู้เรียนแต่ละคน 3) การตรวจสอบติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนจากการช่วยเหลือในทุกขั้นตอนอย่างใกล้ชิด และ 4) การใช้ผลการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนแต่ละขั้นตอน วางแผนจัดการศึกษาเพื่อเป็นการช่วยเหลือขั้นตอนต่อไปสำหรับผู้เรียนแต่ละคน ทั้งนี้แนวทางการดำเนินงานจัดการศึกษาทุกขั้นตอนต้องเป็นแนวทางที่อิงหลักฐานเชิงประจักษ์ ยืนยันถึงผลสำเร็จของผู้เรียนทั้งการจัดการศึกษาทั่วไปหรือการศึกษาพิเศษ (Balu et al., 2015; NASDSE, 2008; U.S. Department of Education, 2016)

แนวคิดของ RtI สอดคล้องเชื่อมโยงกับแนวปฏิบัติด้านการจัดการเรียนการสอนโดยใช้วิธีการที่อิงหลักฐานเชิงประจักษ์ (evidence-based practice) (Burns & Ysseldyke, 2005; Cook & Odom, 2013) คำว่า “การช่วยเหลือ (intervention)” เป็นคำที่ใช้ในบริบทเกี่ยวข้องกับการบำบัดรักษาทั้งทางการแพทย์ และทางการศึกษาและการวิจัย โดยเน้นการจัดกระทำเพื่อแทรกแซงตามขั้นตอนการบำบัดรักษาเพื่อลดหรือแก้ปัญหาที่กำลังเกิดขึ้นแก่ผู้ป่วยหรือผู้เรียนที่อยู่ในภาวะเสี่ยง ดังนั้น คำว่า “การช่วยเหลือ (intervention)” จึงมีความหมายใกล้เคียงกับคำว่า “การจัดการเรียนการสอน (instruction)” (Barns & Harlarcher, 2008) ในกระบวนการช่วยเหลือนี้ ภาวะเสี่ยงจึงหมายถึงภาวะที่ผู้เรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือที่มีประสิทธิภาพในชั้นเรียนทั่วไป ส่วนผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หมายถึง ผู้เรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือที่จัดตามแนวทางที่มีงานวิจัยรองรับสำหรับผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยง มีผลทำให้ผู้เรียนรายนั้นต้องได้รับการช่วยเหลือที่เข้มข้นขึ้นจากการช่วยเหลือในชั้นเรียนทั่วไป (Fletcher & Vaughn, 2009; Francis et al., 2005; Fuchs et al., 2003) ตัวอย่างวิธีการช่วยเหลือที่ใช้เน้นการเรียนการสอนที่มีหลักฐานงานวิจัยยืนยันผลสำเร็จ เช่น การสอนโดยตรง (direct instruction) หรือ การสอนเสริม (remedial teaching) ด้านการอ่านในกลุ่มเล็ก เป็นต้น

ในบทความนี้ ผู้เขียนให้คำจำกัดความคำว่า RtI ไว้สั้น ๆ ตามแนวคิดของ Fuchs and Fuchs (2006) และ NASDSE (2006) ว่า หมายถึง ระบบที่มีเป้าหมายสำคัญ คือ การพัฒนาผู้เรียนทุกคน โดยป้องกันปัญหาที่จะเกิดขึ้นในการเรียนการสอนในชั้นเรียนรวมหรือชั้นเรียนทั่วไปไม่ว่าจะเป็นทางด้านวิชาการ หรือทางด้านพฤติกรรม ให้ได้อย่างทันท่วงที โดยมีการประเมินการตอบสนองต่อการช่วยเหลือของผู้เรียนเป็นระยะ ๆ เพื่อใช้ผลการประเมินในการวางแผนและดำเนินการพัฒนาผู้เรียนด้วยแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์จากงานวิจัยที่เชื่อถือยืนยันผลสำเร็จของผู้เรียน ทั้งนี้การประเมินการตอบสนองของผู้เรียนต้องดำเนินการต่อเนื่องอย่างเป็นระบบ เป็นระดับหรือขั้นที่เข้มข้นขึ้นตามการตอบสนองต่อการช่วยเหลือของผู้เรียน ซึ่งอาจจะพิจารณาเป็นเฉพาะบุคคล

หลักการสำคัญ

จากการศึกษาและสังเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้ได้สาระสำคัญเกี่ยวกับพื้นฐานความเป็นมาของแนวคิดที่พัฒนามาสู่ระบบ RtI สรุปได้ว่า ในภาพรวม RtI เป็นระบบการสนับสนุนช่วยเหลือหลายระดับ (multi-tiered system of supports – MTSS) ซึ่งครูผู้สอนต้องวางแผนดำเนินการสอนเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการแตกต่างกันเป็นรายบุคคล ต้องมีการติดตามผลการดำเนินงาน การปรับปรุงหลักสูตร การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน เพื่อช่วยเหลือให้ผู้เรียนทุกคนทุกระดับได้รับการศึกษาทางวิชาการ พฤติกรรม และวิชาชีพอย่างดีที่สุด และตรงตามความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน ศัพท์คำว่า MTSS มีความหมายครอบคลุมกรอบแนวคิดกระบวนการช่วยเหลือ

หลายแบบ โดยมีกรอบแนวคิด 2 แบบ ที่ใช้กันอย่างกว้างขวาง คือ Response to Intervention (RtI) และ Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) (Horner & McIntosh, 2016) อันเป็นแบบที่ใช้กันในสหรัฐอเมริกา รวม 45 และ 50 มลรัฐ ตามลำดับครอบคลุมจำนวนโรงเรียนประมาณ 22,000 แห่งต่อมานักวิชาการทางการศึกษาและจิตวิทยาโรงเรียนได้รวมกรอบแนวคิด RtI กรอบแนวคิด MTSS และ PBIS ไว้เป็นส่วนหนึ่งของระบบการศึกษา (American School Counselor Association, 2014; Sink & Ockerman, 2016) ผู้เขียนได้สังเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้องเพื่ออธิบายที่มาของกรอบแนวคิด RtI พบว่ามีกรอบแนวคิดแบ่งออกเป็น 2 แบบ ได้แก่ *โมเดล Standardized Protocol* และ *โมเดล Problem-Solving Process* ซึ่งมีแนวคิดที่แตกต่างกันดังนี้

โมเดล standardized protocol เป็นกรอบแนวคิดที่สนับสนุนหลักการจัดบริการทางการศึกษาพิเศษที่กำหนดไว้ในกฎหมาย IDEA (2004) เน้นความสำคัญของผลการวิจัยเพื่อศึกษาหาแนวทางระบุหรือบ่งชี้ความบกพร่องทางการเรียนรู้ (learning disabilities) หรือมีภาวะเสี่ยง (Fuchs et al., 2003; NJCLD, 2005, Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003; Vellutino et al., 1996) มีแนวคิดว่า เมื่อระบุผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงได้แล้ว ต้องวางแผนและดำเนินการช่วยเหลือทางการเรียนและพฤติกรรม อันเป็นการให้บริการทางการศึกษาพิเศษแก่ผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงเป็นกลุ่มย่อยหรือเป็นเฉพาะบุคคล โดยยึดหลักการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (early intervention) อย่างมีประสิทธิภาพ เป็นระยะสำคัญที่สุด เพราะช่วยคัดกรองบ่งชี้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและจัดการเรียนการสอนสนองความต้องการของผู้เรียนได้เหมาะสมดียิ่งขึ้น ทั้งนี้การช่วยเหลือทั้งทางด้านวิชาการและด้านพฤติกรรมต้องดำเนินการตามมาตรฐานที่ชัดเจน (standard protocols) มีหลักวิชาและงานวิจัยรองรับ (research-based instructional practices) กล่าวโดยสรุป โมเดลนี้เป็นการจัดบริการทางการศึกษาพิเศษที่มีมาตรฐาน เมื่อเปรียบเทียบกับความช่วยเหลือเบื้องต้นที่ขาดมาตรฐานและมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงทางการเรียนและพฤติกรรมของผู้เรียนที่ไม่ตรงตามเป้าหมายที่กำหนด จัดว่าการช่วยเหลือยังขาดคุณภาพและทำให้ผู้เรียนไม่ตอบสนองต่อความช่วยเหลือ (Fuchs & Fuchs, 2006)

โมเดล problem-solving process เป็นกรอบแนวคิดที่สนับสนุนการปฏิรูปการศึกษา โดยใช้โรงเรียนเป็นฐานตามที่กำหนดไว้ใน NCLB (2002) โมเดลนี้เชื่อในวิถีทางของการป้องกันปัญหา โดยอิงทฤษฎีทางพฤติกรรมนิยม (Fuchs et al., 2003; Sugai & Horner, 2009) โมเดลนี้เน้นการคัดกรองบ่งชี้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อระบุผู้เรียนที่มีปัญหา และต้องรับบริการทางการศึกษาพิเศษ รวมทั้งคาดการณ์ภาวะเสี่ยง ช่วยเหลือผู้เรียนทั้งทางการเรียนและพฤติกรรมในระยะแรกเริ่ม โดยมีการประเมินผลเป็นข้อมูลเพื่อนำมาวิเคราะห์ และตัดสินใจปรับการช่วยเหลือ หรือ การจัดการเรียนการสอนให้มีความยืดหยุ่นตามความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน โดยไม่เฉพาะเจาะจงว่า

ต้องเป็นผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเท่านั้น ทั้งนี้การช่วยเหลือต้องสอดคล้องกับความต้องการหรือการตอบสนองของผู้เรียนเป็นรายกรณี (*individual-based*) และการช่วยเหลืออาจหมายถึงการปรับปรุงบริบทสภาพแวดล้อมในโรงเรียนไปจนถึงกระบวนการตัดสินใจของทีมผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาผู้เรียน (*stakeholders*) การวางแผน การตั้งเป้าหมาย และการทำงานร่วมมือกันอย่างใกล้ชิดทุกขั้นตอนในกระบวนการช่วยเหลือเพื่อแก้ปัญหาทางการเรียนของผู้เรียน (Carr et al., 2002; Dunlap et al., 2009; Sugai & Horner, 2009) เพราะเหตุนี้แนวคิดนี้จึงเชื่อว่าการจัดการเรียนการสอนที่ดีต้องมาจากครูที่มีคุณภาพ ไม่ใช่บทบาทหน้าที่หลักของครูการศึกษาพิเศษหรือนักจิตวิทยาโรงเรียนเท่านั้น (Dunlap et al., 2009)

กรอบแนวคิดของ RtI ทั้ง 2 แบบ ได้แก่ *โมเดล standardized protocol* และ *โมเดล Problem-Solving Process* เป็นหลักการสำคัญที่ทำให้ RtI แตกต่างจากรูปแบบการให้บริการช่วยเหลือทางการศึกษาแบบดั้งเดิม ทั้งการช่วยเหลือแบบที่ทำตามความเชี่ยวชาญชำนาญของผู้สอนหรือโรงเรียนเป็นหลัก “one intervention-one school” (Sugai & Horner, 2009) และการช่วยเหลือแบบที่ยึดตามประเภทการวินิจฉัยความบกพร่องของผู้เรียน (Ingram, Lewis-Palmer, & Sugai, 2005) กรอบแนวคิดพื้นฐานที่แตกต่างกัน ทำให้โครงสร้างโมเดลของ RtI อาจจะไม่ได้มีรูปแบบเดียวแต่ขึ้นอยู่กับแนวทางของผู้นำไปศึกษา (Barnes & Harlacher, 2008) หรือบริบทพื้นที่ (Fuchs & Fuchs, 2005) ทั้งนี้หลักการสำคัญสังเคราะห์จากงานวิจัยตามวัตถุประสงค์ที่สำคัญสามารถสรุปได้ 5 ประการดังนี้

1. **หลักการป้องกันปัญหา (*preventive approach*)** หลักการนี้มุ่งเน้นความพยายามป้องกันปัญหาที่จะเกิดกับผู้เรียน ให้การช่วยเหลืออย่างเหมาะสม และทันท่วงทีโดยไม่ต้องใช้เกณฑ์การวินิจฉัยมาตรฐาน เช่น การวัดผลระดับชาติ กระบวนการที่เกี่ยวข้องได้แก่การให้การช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (*early intervention: EI*) สำหรับผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อปัญหาทางการเรียนทั้งด้านพฤติกรรม สังคม อารมณ์ และวิชาการ นับเป็นแนวทางการคาดการณ์ภาวะเสี่ยงที่อาจเกิดกับผู้เรียนทุกคน (Chard, 2012; NASDE, 2006) สอดคล้องกับการตรวจประเมินความต้องการพิเศษที่เป็นระบบเน้นผลลัพธ์ที่ผู้เรียนทั้งด้านวิชาการและพฤติกรรมมากกว่าวินิจฉัยหาความบกพร่องหรือตีตราความพิการ

2. **หลักการออกแบบการเรียนรู้ที่เป็นสากล (*universal design for learning: UDL*)** หลักการนี้เป็นหลักการของ IDEA (2004) ซึ่งระบุแนวคิด UDL ที่สอดคล้องกับหลักการออกแบบหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนที่หลากหลาย (*differentiate curriculum and instruction*) มุ่งเน้นผลจากกระบวนการตรวจประเมิน และการระบุปัญหาของผู้เรียน ว่าเป็นปัจจัยสำคัญสำหรับใช้เป็นแนวทางปรับกระบวนการช่วยเหลือ ซึ่งมีการจัดการช่วยเหลือเป็นระดับขั้นที่สอดคล้องกับ

ความต้องการทางเรียนหรือความต้องการพิเศษของผู้เรียน (National Center for Universal Design for Learning, 2012) หลักการออกแบบ UDL ที่สำคัญมี 3 ประการ คือ 1) **การใช้วิธีการจัดการเรียนการสอนที่หลากหลาย** เป็นการนำเสนอความรู้ที่มีความหลากหลาย รวมถึงการแก้ไขหรือปรับสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ เช่น การใช้สื่อที่หลากหลายสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการที่แตกต่างกันให้สามารถเข้าถึงเนื้อหาได้โดยไม่มีอุปสรรคหรือมีน้อยที่สุด 2) **การตอบสนองที่หลากหลาย** เป็นการให้ผู้เรียนมีโอกาสและทางเลือกในการตอบสนองต่อการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบที่หลากหลาย รวมทั้งได้รับการสอนด้านวิธีการตอบสนองอย่างเหมาะสมกับความสามารถและความถนัดของตน และ 3) **การให้ผู้เรียนมีโอกาสและทางเลือกของตนเอง ในการเรียนรู้** เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีทางเลือกเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง เน้นสร้างแรงจูงใจโดยใช้กิจกรรมที่ตรงกับพื้นฐานวัฒนธรรม ความสนใจ ความเชื่อ และส่งเสริมให้ผู้เรียนตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ด้วยตนเอง

3. **หลักการใช้ปัญหาเป็นฐาน (problem-solving approach)** หลักการนี้เน้นกระบวนการแก้ปัญหาบนพื้นฐานของการตัดสินใจของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย ได้แก่ ครู ผู้บริหาร นักจิตวิทยาแนะแนว และผู้ปกครอง ในกระบวนการดำเนินงานแก้ปัญหาการเรียนการสอนทุกขั้นตอนตั้งแต่ การระบุปัญหา การใช้ข้อมูลผลการวัดประเมินผลที่มีประสิทธิภาพ มีกระบวนการติดตามผลความก้าวหน้าอย่างต่อเนื่อง มีวิธีการรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบเพื่อนำมาวิเคราะห์ และใช้ประกอบการตัดสินใจพัฒนาหรือปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน และเพื่อตัดสินใจว่าควรใช้วิธีการช่วยเหลือแบบใดในการแก้ปัญหา รวมทั้งการตรวจสอบผลการแก้ปัญหา (Burns, Deno, & Jimerson, 2007) แนวทางการช่วยเหลือมีหลากหลาย เช่น มีการสอนเสริมนอกเวลาเรียน เพิ่มเติมหรือไม่ ปรับวิธีการเรียนการสอนให้เหมาะสมเพื่อช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนได้อย่างไร หรืออาจจะใช้เป็นแนวทางพิจารณารูปแบบการประเมินคัดกรองผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงและความต้องการพิเศษ เพื่อจัดการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม หากผู้เรียนยังไม่ตอบสนองหรือมีความก้าวหน้าเมื่อช่วยเหลือแล้วอาจบ่งชี้ถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้หรือความบกพร่องอื่น ๆ ที่จะต้องได้รับการบำบัด รักษาหรือแก้ไขด้วยผู้ที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านต่อไป

4. **หลักการช่วยเหลือด้วยวิธีการที่อิงหลักฐานเชิงประจักษ์ (evidence-based practices)** หลักการนี้อ้างถึงกระบวนการหรือแนวทางที่ใช้ช่วยเหลือทางการเรียนและพฤติกรรม ซึ่งต้องมีผลการวิจัยเป็นฐาน หรือมีหลักฐานการค้นคว้าทางวิทยาศาสตร์ที่ชัดเจนว่าผลลัพธ์มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล (Burns & Ysseldyke, 2009; Cook & Odom, 2013) ผลจากการใช้วิธีการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ ประกอบกับการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนที่กำลังเรียนด้วยวิธีการช่วยเหลือดังกล่าวอย่างต่อเนื่อง เพื่อนำข้อมูลที่ได้ไปตัดสินใจปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนให้

เหมาะสมได้ทันที ทำให้การช่วยเหลือทางการเรียนและพฤติกรรมของผู้เรียนได้ผลดี ทั้งนี้งานวิจัยและพัฒนาแนวทางการช่วยเหลือที่พบส่วนใหญ่เป็นการศึกษาโมเดล standardized Protocol เช่น การช่วยเหลือด้านการอ่าน (Vaughn et al., 2003)

5. *หลักการบริการช่วยเหลือผู้เรียนอย่างเป็นระบบ (system of service delivery)*

หลักการนี้มุ่งเป้าด้านการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างเชิงระบบควบคู่กับการพัฒนาบุคลากร (Burns & Ysseldyke, 2005; Harn, Basaraba, Chard, & Fritz, 2015) ผลการดำเนินงานจากงานวิจัยของ Fuchs, Fuchs, and Stecker (2010) Fletcher and Vaughn (2009) และ Barnes and Harlacher (2008) พบว่าการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นทั้งระบบ การศึกษาแนวทางช่วยเหลือผู้เรียนจึงมิใช่การปรับเทคนิคการสอนของครูในชั้นเรียนเท่านั้น แต่เป็นการปรับทั้งระบบซึ่งครอบคลุมกระบวนการพัฒนาบุคลากร (professional development) (Burns & Ysseldyke, 2005) การปรับสภาพแวดล้อมใช้โรงเรียนเป็นฐาน (school-based) การอบรมให้ความรู้และสร้างทัศนคติที่ถูกต้องให้กับบุคคลที่เกี่ยวข้อง รวมไปถึงการทำงานร่วมมือรวมพลัง (collaboration) ของกลุ่มบุคคลดังกล่าว (Carr et al., 2002; Fuchs et al., 2003; Sugai & Horner, 2009)

นอกจากหลักการสำคัญ 5 ประการที่กล่าวแล้วข้างต้น ระบบ RtI ยังมีองค์ประกอบสำคัญ (core components) ซึ่งมีมิติและปัจจัยของระบบหลากหลาย และนักวิชาการมีแนวทางในการใช้ องค์ประกอบสำคัญแตกต่างกันตามลักษณะปัญหาการช่วยเหลือทางวิชาการและทางพฤติกรรมของผู้เรียน จากการศึกษารายงานผลการดำเนินการตามกฎหมายประเทศสหรัฐอเมริกาที่รองรับการนำระบบ RtI ไปใช้พัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 ปัจจุบันผ่านมาเกือบ 2 ทศวรรษพบว่านักวิชาการพยายามอธิบายลักษณะองค์ประกอบสำคัญเพื่อประโยชน์ในการนำระบบ RtI ไปใช้ ในภาพรวมพบว่าการรวมองค์ประกอบสำคัญของ RtI ให้เป็นรูปแบบหนึ่งเดียวนั้น ทำได้ยากเพราะมีความแตกต่างหลากหลายทั้งด้านมิติและปัจจัยของระบบ (Harn et al., 2015; Jimerson et al., 2016) ผู้เขียนจึงได้พิจารณารวบรวมและคัดเลือกเอกสารวิชาการของประเทศสหรัฐอเมริกาที่ให้รายละเอียดเกี่ยวกับองค์ประกอบสำคัญของ RtI และเขียนโดยนักวิจัยหรือนักวิชาการผู้มีความเชี่ยวชาญในเรื่อง RtI หรือองค์กรวิชาชีพทางการศึกษาและจิตวิทยาโรงเรียนที่เชื่อถือได้จำนวน 12 แหล่งตั้งแต่ปี ค.ศ. 2005 (NJCLD, 2005) สอดคล้องกับการประกาศใช้กฎหมาย IDEA (2004) จนถึงปี ค.ศ. 2016 (Jimerson et al., 2016) ที่ได้มีการจัดทำคู่มือแนวทางการนำกรอบแนวคิดของ RtI ไปใช้ รวมทั้งมีการสรุปการประเมินประสิทธิภาพของระบบ RtI ในประเทศสหรัฐอเมริกา และองค์ประกอบที่เชื่อมโยงกัน ผลการสังเคราะห์สรุปเป็นองค์ประกอบสำคัญของระบบ RtI เพื่อการนำไปปฏิบัติ 6 ประการดังนี้ (ดูตาราง 1)

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

ตาราง 1 เปรียบเทียบองค์ประกอบสำคัญของ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Response to Intervention)

องค์ประกอบสำคัญ	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	NJCLD (2005)	Fuchs & Fuchs (2006)	NASDSE (2006)	Glover & DiPerna (2007)	Burns et al. (2007)	Barnes & Harlacher (2008)	Fletcher & Vaughn (2009)	Sugai & Horner (2009)	National Center on RTI (2012)	Chard (2012)	Harn et al. (2015)	Jimerson et al. (2016)
1. การปฏิบัติช่วยเหลือหลายระดับ Multi-tier Intervention Implementation	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. กระบวนการตรวจประเมินเพื่อคัดกรอง จัดระดับ และติดตามผล Assessment Procedure for Screening, Placement, and Progress Monitoring	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. การช่วยเหลือด้วยวิธีการที่อิงหลักฐานเชิงประจักษ์ Evidence-based Practice	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. การตรวจสอบความถูกต้องเพียงตรงของการนำกระบวนการช่วยเหลือไปปฏิบัติ Procedural Fidelity	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. การประเมินสมรรถนะพร้อมทั้งทางการเรียนรู้ Evaluation of Learning Disabilities	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. การพัฒนาระบบให้ยั่งยืน Sustainability of Systems-Level Capacity	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

1. การปฏิบัติการช่วยเหลือหลายระดับ (multi-tier intervention implementation)

องค์ประกอบนี้ เป็นการนำแนวคิดของการป้องกันปัญหามาใช้โดยเริ่มตั้งแต่กระบวนการคัดกรองและจัดการเรียนการสอนหรือการช่วยเหลือทั่วไป ที่มีงานวิจัยรับรองผลในหลักสูตรแกนกลาง มุ่งเน้นหลักการ UDL โดยมีเป้าหมายพัฒนาผู้เรียนทุกคนรวมไปถึงการให้บริการทางการศึกษาพิเศษ เพื่อช่วยเหลือทางวิชาการและพฤติกรรมเป็นเฉพาะบุคคล ระดับของการดูแลช่วยเหลือและเอาใจใส่ จะเพิ่มความเข้มข้นขึ้นตามการตอบสนองของผู้เรียน ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระดับ (tiers) (ดูแผนภาพ 1) ในแต่ละระดับมีการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนอย่างใกล้ชิดและใช้เกณฑ์ที่แน่นอนเพื่อตัดสินใจว่าควรเพิ่มหรือลดการช่วยเหลือ หรืออาจจัดกลุ่มผู้เรียนใหม่ตามผลประเมินความก้าวหน้า ทั้งนี้หัวใจสำคัญคือทีมผู้เกี่ยวข้องจะใช้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจที่ดีที่สุด ระดับการช่วยเหลือทั้ง 3 ระดับ มีดังนี้

ระดับที่ 1 primary tier เป็นการคัดกรองทั่วไป ซึ่งดำเนินการในปีแรกที่ผู้เรียนเข้าเรียน เป็นการจัดการกระทำด้วยเครื่องมือ แบบทดสอบหรือแบบวัดที่เพียงพอ โดยอาจจัดให้ผู้เรียนทุกคนทำการทดสอบทางวิชาการโดยเฉพาะด้านกรอ่านและคณิตศาสตร์ แล้วใช้เกณฑ์ 25 เปอร์เซ็นไทล์ตัดสินผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยง (Fuchs & Fuchs, 2005) ทั้งนี้อาจใช้ประกอบกับเกณฑ์มาตรฐานทางจิตวิทยาเพื่อระบุปัญหาและหาแนวทางแก้ไขปัญหา ทั้งในชั้นการแก้ปัญหาในระดับแรกและระดับที่เกิดภายหลัง ส่วนการคัดกรองด้านพฤติกรรมอารมณ์สังคม ใช้การตรวจประจำปีทั้งโรงเรียน และแนวทางอื่น เช่น การจัดทำระเบียบสะสม การให้ครูประจำชั้นหรือผู้ปกครองระบุผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยง ซึ่งช่วยให้เข้าใจปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน ซึ่งโดยทั่วไปมีประมาณร้อยละ 80-85 ของประชากรผู้เรียนทั้งหมด (Burns, Deno, & Jimerson, 2007)

ระดับความช่วยเหลือเป็นการจัดการเรียนการสอนที่กำหนดคุณภาพด้วยเครื่องมือที่เหมาะสม เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมของผู้เรียนทุกคน ผ่านกระบวนการจัดการเรียนการสอนที่หลากหลายและเหมาะสมกับพื้นฐานวัฒนธรรมของผู้เรียน ทุกคนในชั้นเรียนได้รับประโยชน์ ผู้รับผิดชอบในระดับนี้ได้แก่ ครูและผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายที่จะปรับเปลี่ยนหรือเพิ่มเติมการช่วยเหลือเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงหลักสูตร เข้าใจเนื้อหาสาระผ่านวิธีการสอนที่มีคุณภาพและเหมาะสมกับระดับการเรียนรู้ ได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาที่เหมาะสม

ระดับที่ 2 secondary tier เป็นการคัดกรองผู้เรียนเพื่อติดตามผลการเรียนของผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงอย่างใกล้ชิด เช่น ทำแบบทดสอบทุก ๆ สัปดาห์ และตรวจสอบว่าผู้เรียนกลุ่มดังกล่าวมีปัญหาในเนื้อหาสาระหรือทักษะใด และทำการประเมินตามหลักสูตร (curriculum-based measurement: CBM) (Deno, 2002) การประเมินอ้างอิงจากเกณฑ์ อาจรวมถึงอิทธิพลของสภาพแวดล้อมอีกด้วย นอกจากนี้ต้องดำเนินการคัดกรองด้านพฤติกรรมอารมณ์สังคม โดยอาจใช้การตรวจประจำปีทั้งโรงเรียน และแนวทางอื่น เช่น การจัดทำระเบียบสะสม การให้ครูประจำชั้นหรือผู้ปกครองระบุความเปลี่ยนแปลง

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

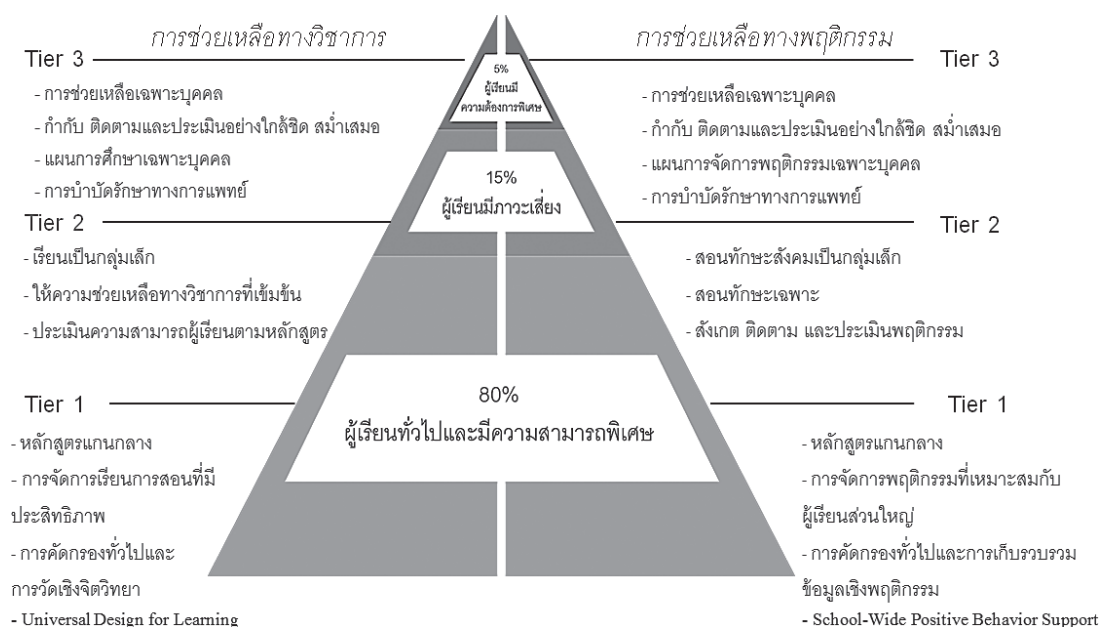
ทางพฤติกรรมของผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยง โดยทั่วไปผู้เรียนที่มีปัญหาในระดับนี้มีประมาณร้อยละ 15 ของผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงทั้งหมด

การช่วยเหลือที่สำคัญ คือ ผู้รับผิดชอบช่วยเหลือ ซึ่งในขั้นตอนนี้คือครูประจำชั้นเรียนปกติและครูการศึกษาพิเศษจัดการเรียนการสอนพิเศษให้ผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยง โดยใช้วิธีการสอนที่มีความเข้มข้นมากขึ้น อาจจะใช้คำว่า “การเสริมวิชาการ (academic boost)” (Fuchs et al., 2010) โดยเพิ่มเวลาสอนเสริมเนื้อหาที่สอนในระดับที่ 1 อีกครั้ง (Harn et al., 2014) วิธีการที่นำมาใช้ควรต้องมิงงานวิจัยรับรองผลและเหมาะสมกับพื้นฐานวัฒนธรรมของผู้เรียนกลุ่มดังกล่าว เช่น ในกรณีผู้เรียนมีความบกพร่องทางการอ่าน Harn, Fritz, and Berg (2014) เสนอให้การจัดการเรียนการสอนเป็นแบบครูสอนโดยตรง (direct instruction) มีคำพูดที่ชัดเจน สอนทักษะพื้นฐานการอ่าน เช่น การรู้จักรูปและเสียงตัวอักษร (phonics) การอ่านคำศัพท์ใหม่ในบทอ่าน (sight words) หรือ การอ่านจับใจความ (reading comprehension) ครูอาจจะใช้วิธีการสอนอ่านแบบกลุ่มเล็ก 5-8 คน ทุกวัน ครั้งๆ ละ 45 นาที โดยใช้หลักสูตรหรือโปรแกรมที่เหมาะสมและมีผลการวิจัยรับรอง และติดตามผลว่าผู้เรียนตอบสนองต่อการเรียนการสอนมากน้อยเพียงใด สำหรับปัญหาทางพฤติกรรม ควรรวบรวมข้อมูลและระมัดระวังในการทดสอบผู้เรียนแต่ละบุคคล ขั้นตอนในการแก้ปัญหาอาจต้องใช้บุคลากรทางการศึกษาพิเศษ หรือผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการพฤติกรรม (Sugai & Horner, 2009) ซึ่งข้อมูลที่ได้รับเอื้อประโยชน์ต่อการวิเคราะห์ระบุปัญหาและแนวทางการช่วยเหลือให้ชัดเจน เช่น พัฒนาการช่วยเหลือผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อยหรือเป็นเฉพาะบุคคล โดยการสอนทักษะสังคม หรือทักษะการจัดการตนเอง เป็นต้น

ระดับที่ 3 tertiary intervention เป็นการคัดกรองอย่างละเอียด โดยใช้ CBM เก็บข้อมูลอย่างน้อย 2 ครั้งต่อสัปดาห์ และควรมีการติดตามพัฒนาการอย่างใกล้ชิด เป้าหมายของการช่วยเหลือสำหรับผู้เรียนควรกำหนดตามลักษณะเฉพาะบุคคลตามเกณฑ์บรรทัดฐาน และเส้นระดับที่คาดหวัง และนำข้อมูลที่ได้จากผลการคัดกรองผู้เรียนมาสร้างกราฟเปรียบเทียบกับเส้นระดับที่คาดหวัง ถ้าระดับคะแนนไม่เป็นไปตามระดับที่คาดหวัง ควรมีการพิจารณาแนวทางการช่วยเหลืออื่นต่อไป (Burns et al., 2007) ทั้งนี้ผู้เรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือด้านพฤติกรรมในระดับที่ 1 และ 2 จำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องทบทวนข้อมูลอย่างระมัดระวัง และเข้าใจทั้งข้อมูลที่ได้รับเพิ่มเติมได้ว่าทำไมยังคงแสดงพฤติกรรมเหล่านั้นอยู่ นอกจากนี้ในช่วงระหว่างการช่วยเหลือ ควรเก็บข้อมูลซ้ำๆ และติดตามพัฒนาการอย่างใกล้ชิดสม่ำเสมอ โดยทั่วไปผู้เรียนที่มีปัญหาในระดับนี้มีประมาณร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

กระบวนการช่วยเหลือจะเน้นไปที่ประสิทธิผลมากกว่าประสิทธิภาพ เพราะกระบวนการช่วยเหลือเฉพาะบุคคลอย่างเข้มข้น ไม่ว่าวิธีการใดวิธีการหนึ่งหรือการผสมผสานวิธีการจะนำไปสู่ความสำเร็จ ผู้เรียนที่ไม่ประสบผลสำเร็จจากระดับที่ 2 ควรได้รับการช่วยเหลือด้วยวิธีทางเลือกที่เหมาะสม

ควรมีการจำกัดจำนวนของผู้เรียนไม่เกิน 3-4 คน (Harn et al., 2014) หรือจำกัดเพียงแค่ 1 คน เพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสตอบสนองต่อการช่วยเหลือได้จริง ผู้สอนควรให้ผลตอบรับแก่ผู้เรียนได้ทันที ทั้งข้อผิดพลาดและเสริมแรงเมื่อสำเร็จ กระบวนการช่วยเหลือควรมีอย่างน้อย 60 นาทีต่อวัน ซึ่งเป็นช่วงเวลาเพิ่มเติมจากเวลาในหลักสูตรปกติ เป้าหมายของการช่วยเหลือในระดับที่ 3 คือการค้นหาแนวทางแก้ไขอย่างต่อเนื่องจนพบ และลงมือปฏิบัติจนเกิดประสิทธิผล หากผู้เรียนบางคนยังคงไม่ประสบความสำเร็จในการช่วยเหลือนี้ จะได้รับการระบุให้รับบริการทางการศึกษาพิเศษในชั้นตอนนี้ ผู้รับผิดชอบกระบวนการจัดการศึกษาพิเศษเฉพาะบุคคลอาจจะหมายถึงครูการศึกษาพิเศษทำหน้าที่เป็นผู้จัดการเรียนการสอนให้กับผู้เรียนเป็นหลักแต่อาจจะมีการประจำชั้น ผู้เชี่ยวชาญด้านต่างๆ เช่น ครูฝึกพูด และผู้ปกครองเป็นทีมสนับสนุนรับทราบและมีส่วนร่วมในกระบวนการทุกชั้นตอน โดยในแต่ละชั้นตอนมีการติดตามประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนอย่างใกล้ชิด และใช้เกณฑ์ที่แน่นอนเพื่อตัดสินใจว่า ควรจะเพิ่มหรือลดการช่วยเหลือ หรือปรับระดับความเข้มข้นของการสอน หรือผู้เรียนสามารถถูกจัดกลุ่มใหม่ได้ ขึ้นอยู่กับผลการประเมินความก้าวหน้า ทั้งนี้ต้องทำเป็นทีมเพื่อให้การตัดสินใจใช้ข้อมูลมีประสิทธิภาพมากที่สุด



ภาพ 1 โมเดลการดำเนินการช่วยเหลือหลายระดับและตัวอย่างการคัดกรองช่วยเหลือที่เพิ่มความเข้มข้นขึ้นตามการตอบสนองในแต่ละระดับ

ที่มา: ดัดแปลงจาก NASDSE (2006) และ Sugai & Horner (2007).

2. กระบวนการตรวจประเมินเพื่อคัดกรอง จัดระดับ และติดตามผล (assessment procedure for screening, placement, and progress monitoring)

การตรวจประเมินในชั้นเรียน คือ กระบวนการรวบรวมข้อมูล ที่จัดกระทำตั้งแต่แรกเริ่ม สำหรับผู้เรียนทุกคน (universal screening) เพื่อนำข้อมูลที่ได้จากการจัดกระทำกับผู้เรียนโดยใช้ การทดสอบหรือวิธีการอื่น ๆ ไปใช้ในการตัดสินใจปรับเปลี่ยนการช่วยเหลือให้สมเหตุสมผล เช่น ผลจากการวัดผลการเรียนตามหลักสูตรด้านการอ่าน (CBM) หรือ พฤติกรรมที่สังเกตได้ในชั้นเรียน ไปตัดสินใจว่า 1) ผู้เรียนทุกคนมีความก้าวหน้าหรือไม่ 2) ผู้เรียนคนใดมีภาวะเสี่ยงต้องได้รับการช่วยเหลือ เพิ่มเติมจากหลักสูตรทั่วไป และ 3) ผู้เรียนคนใดมีภาวะเสี่ยงสูงจำเป็นต้องได้รับบริการทางการศึกษา พิเศษหรือการดูแลช่วยเหลืออย่างใกล้ชิดเป็นพิเศษเป็นเฉพาะบุคคล ผู้เรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือ ในแต่ละระดับ (tiers) จะได้รับการจัดระดับของความช่วยเหลือและติดตามความก้าวหน้าอย่างสม่ำเสมอ ภายในช่วงเวลาที่เรียนหรือได้รับการช่วยเหลืออย่างใกล้ชิดมากยิ่งขึ้นหากมีความต้องการพิเศษมากขึ้น ในกระบวนการตรวจประเมินแต่ละระดับจำเป็นต้องมีทีมผู้ที่เกี่ยวข้องร่วมกันระบุและวิเคราะห์ปัญหา รวมทั้งติดตามประเมินผลของการแก้ปัญหา เช่น การช่วยเหลือควรปรับเปลี่ยนหรือลดอย่างไร ซึ่งก็คือ หลักการของการตัดสินใจโดยใช้ปัญหาเป็นฐานนั่นเอง (problem-based decision making) (Burns et al., 2007)

วัตถุประสงค์ของการวัดและประเมินผลในระบบ RtI ลักษณะนี้คือการตัดสินใจปรับเปลี่ยน แนวทางการช่วยเหลือเพื่อให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จ การแสดงผลข้อมูลช่วยให้ผู้สอนเห็นความก้าวหน้า ได้ชัดเจน ช่วยให้ตัดสินใจเรื่องการปรับการเรียนการสอนได้ง่ายขึ้น มักจะใช้กับผู้เรียนที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ หรือมีปัญหาอื่นที่เกี่ยวข้องกับการเรียน ตรงกันข้ามกับการประเมินสรุป หรือ summative assessment ซึ่งทำเป็นลำดับสุดท้ายหลังผู้เรียนได้รับการเรียนการสอนจึงไม่สามารถนำผลมาใช้พัฒนา เทคนิควิธีหรือปรับการจัดการเรียนการสอนของครูได้ทันที (Deno, 2002) ในปัจจุบันมีการศึกษา วิจัยเกี่ยวกับ CBM เพื่อใช้วัดการตอบสนองต่อการเรียนการสอนในระบบ RtI เป็นจำนวนมาก (Burns & Ysseldyke, 2005; Glover & DiPerna, 2007; Jimerson et al., 2016)

3. การช่วยเหลือด้วยวิธีการที่อิงหลักฐานเชิงประจักษ์ (evidence-based practice)

แนวทางที่ใช้ช่วยเหลือทางการเรียนและพฤติกรรมนั้นเอกสารสำคัญทุกแห่งยืนยันว่า เป็นองค์ประกอบที่สำคัญมากในระบบ RtI หลักการนี้อ้างถึงกระบวนการใช้หลักฐานเชิงประจักษ์ เกี่ยวกับเทคนิควิธีหรือพฤติกรรมจัดการเรียนการสอน (Burns & Ysseldyke, 2009; Cook & Odom, 2013) โดยในช่วงเริ่มต้นที่มีการนำระบบ RtI ไปใช้นั้น ความเชื่อของนักวิชาการแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มแรกเชื่อในแนวทาง Standard protocol ขณะที่อีกกลุ่มหนึ่งเชื่อในแนวทาง

problem-solving protocol กลุ่มแรกนำโดยนักวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านและการบ่งชี้ความบกพร่องทางการเรียนรู้ซึ่งมักจะมีการระบุเครื่องมือที่ใช้ได้ผลเป็นมาตรฐานสำเร็จรูป เช่น Vaughn et al. (2003) ศึกษาพบว่าความช่วยเหลือที่ทำให้ผู้เรียนส่วนใหญ่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงขึ้นคือการสอนทักษะการอ่านอย่างน้อย 90 นาทีต่อวัน หากผู้เรียนมีภาวะเสี่ยงจำเป็นต้องได้รับการสอนเสริมด้านการอ่านเพิ่มเติมจากหลักสูตรในกลุ่มเล็ก และมุ่งพัฒนาทักษะพื้นฐานด้านการอ่าน เช่น การรู้จักรูปและเสียงตัวอักษร หรือ Phonics อย่างน้อย 20 นาทีเป็นเวลาอย่างน้อย 10 สัปดาห์ หากผู้เรียนไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือในระดับที่ 2 ควรได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษเป็นกลุ่มที่เล็กลงไปอีก นอกจากนี้ Harn et al. (2011) พบว่า แนวทางการช่วยเหลือที่มีงานวิจัยรองรับนั้นเกี่ยวข้องกับประเด็นการปรับเปลี่ยนปัจจัย ได้แก่ 1) เนื้อหาสาระหรือโปรแกรมการช่วยเหลือ 2) ระยะเวลาที่สอนหรือเข้าร่วมโปรแกรมการช่วยเหลือ 3) เทคนิควิธีการจัดการเรียนการสอน และ 4) จำนวนผู้เรียนในกลุ่มหรือจำนวนผู้เรียนต่อครู

แนวทาง problem-solving protocol แตกต่างจากแนวทางแรกตรงที่มักจะเจาะจงวิธีการช่วยเหลือที่เป็นเฉพาะบุคคลซึ่งไม่อาจกระทำด้วยกระบวนการที่เป็นมาตรฐานสำเร็จรูป จำเป็นต้องอาศัยกระบวนการตัดสินใจโดยทีมผู้เกี่ยวข้อง และใช้ปัญหาผู้เรียนเป็นฐานเพื่อตั้งเป้าหมายของการช่วยเหลือ จึงต้องมีการพัฒนาทีมผู้ที่เกี่ยวข้อง (เช่น ครู ผู้ปกครอง) ผู้เชี่ยวชาญ (เช่น นักจิตวิทยาโรงเรียน) และการมีส่วนร่วมของทีม เพื่อให้แนวทางการช่วยเหลือนั้นนำไปปฏิบัติได้จริง สอดคล้องกับบริบทและพัฒนาผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นเฉพาะบุคคลได้จริง (Burns et al., 2007) ตัวอย่างเช่น การช่วยเหลือในมลรัฐโอไฮโอ (Ikeda & Gustafson, 2002) ใน 4 ระดับ ตั้งแต่ระดับทั่วไปที่ให้ครูพบปะพูดคุยกับผู้ปกครองเพื่อรับทราบปัญหาไปจนถึงการทำงานร่วมกันเป็นทีมเพื่อพัฒนาแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลสะท้อนผลการศึกษาที่ให้ทิศทางสำคัญของแนวทางนี้ จึงได้พัฒนามาเป็นองค์ประกอบหนึ่งใน RtI ได้แก่กระบวนการวิเคราะห์ปัญหาที่ Burns et al. (2007) สรุปว่ามีกระบวนการ ได้แก่ 1) ระบุปัญหา 2) นิยามปัญหา 3) ค้นหาแนวทางแก้ปัญหา 4) ดำเนินการช่วยเหลือ และ 5) ประเมินผลกระทบของกระบวนการแก้ปัญหา

4. การตรวจสอบความถูกต้องเที่ยงตรงของการนำกระบวนการช่วยเหลือไปปฏิบัติ (procedural fidelity)

องค์ประกอบนี้เริ่มมีการศึกษาพร้อม ๆ กับช่วงเวลาที่แนวคิด RtI เริ่มแพร่หลาย โดยเฉพาะในกลุ่มนักวิชาการตามแนวคิด problem-solving ซึ่งมักประสบปัญหาว่าไม่สามารถควบคุมแนวทางการช่วยเหลือให้เป็นไปตามที่วางแผนเนื่องจากปัจจัยที่ควบคุมได้ยาก (Fuchs & Fuchs, 2006) Carr et al. (2002) กล่าวถึงวิธีการวัดที่เรียกว่า “ความตรงเชิงสังคม (social validity)” หรือ การที่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องร่วมรับรู้กระบวนการและยอมรับผลที่เกิดจากการช่วยเหลือซึ่งส่งผลให้งานวิจัยที่

เกี่ยวข้องกับ RtI ในช่วงต่อมาศึกษาประเด็นการอบรมผู้ช่วยเหลือเพื่อให้ผลของการช่วยเหลือนั้น เป็นที่ยอมรับและนำไปปฏิบัติจริง (Harn et al., 2015; Martinez & Young, 2011) ทั้งนี้พบว่า งานวิชาการในช่วงต้นซึ่งเกี่ยวข้องกับช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (Fuchs & Fuchs, 2006; NJCLD, 2005) ไม่กล่าวถึงรายละเอียดของการศึกษาเครื่องมือตรวจสอบความถูกต้อง เทียบตรงของการนำกระบวนการช่วยเหลือไปปฏิบัติ เมื่อเปรียบเทียบกับงานหลังช่วงปี ค.ศ. 2006 ที่เริ่มมีการศึกษาพัฒนาการวัดความตรงด้านนี้ (Harn et al., 2011)

5. การประเมินสรุปความบกพร่องทางการเรียนรู้ (evaluation of learning disabilities)

NJCLD (2005) เป็นองค์กรวิชาชีพที่กล่าวถึงและให้ความสำคัญกับองค์ประกอบนี้ว่า อาจพิจารณา การประเมินสรุปความบกพร่องทางการเรียนรู้ ว่าเป็นรูปแบบการประเมินอย่างหนึ่งที่ใช้คัดกรองผู้เรียน ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เฉพาะด้าน (specific learning disabilities) ในการช่วยเหลือระยะ แรกเริ่มแบบหนึ่งก็ได้ และขณะเดียวกันก็ใช้เป็นเครื่องมือสำหรับครูในการติดตามความก้าวหน้าของ ผู้เรียนในชั้นเรียน แต่อย่างไรก็ดี NJCLD ได้เตือนว่าไม่ควรใช้ RtI เพียงวิธีการเดียวในการระบุผู้เรียน ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แต่ใช้เป็นส่วนหนึ่งของการประเมินผลแบบบูรณาการจากแหล่งข้อมูล และเน้นย้ำว่า RtI เป็นการระบุผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงซึ่งอาจจะมีความต้องการรับบริการทางการศึกษา เท่านั้น ยังมีความจำเป็นที่จะต้องขยายผลการศึกษาไปให้กว้างขึ้นเพื่อระบุความแตกต่างระหว่างผู้เรียน ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้และผู้เรียนที่มีความบกพร่องลักษณะอื่นๆ หรือ ผู้เรียนที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้และผู้เรียนทั่วไป จากการสังเคราะห์เอกสารวิชาการพบว่าในช่วงปี ค.ศ. 2005–2007 ไม่พบรายละเอียดขององค์ประกอบด้านการประเมินสรุปความบกพร่องทางการเรียนรู้ของผู้เรียนที่สอดคล้อง กับความพยายามของนักวิจัยที่ต้องการนำระบบ RtI ไปสู่การขยายผลในระดับที่สูงขึ้นและกว้างขึ้น หรือ “Scaling Up” (Burns & Ysseldyke, 2005; Glover & DiPerna, 2007)

6 การพัฒนาระบบให้ยั่งยืน (sustainability of systems-level capacity)

องค์ประกอบนี้มีปัจจัยที่เกี่ยวข้องได้แก่ การอบรมให้ความรู้บุคลากรและการทำงานร่วมมือ รวมพลังของทีมผู้ที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน (Sugai & Horner, 2009) งานวิจัยของ Burns et al. (2007) พบว่าหากทีมช่วยเหลือมีครูการศึกษาพิเศษหรือนักจิตวิทยาโรงเรียนร่วมจะมีแนวโน้มจะระบุคัดกรอง ความต้องการพิเศษของผู้เรียนได้แม่นยำกว่าทีมที่ไม่มีผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน Vaughn, Zumeta, Wanzek, Cook, and Klingner (2014) กล่าวถึงหลักการอบรมบุคลากรเพื่อให้มีความพร้อม ในการดำเนินกระบวนการ RtI ว่าควรมีการอบรมเรื่องการวัดประเมินเพื่อนำข้อมูลมาตัดสินใจช่วยเหลือ ผู้เรียนเป็นเฉพาะบุคคล และ การระบุเลือกใช้แนวทางการช่วยเหลือที่ดีที่สุด นอกจากนี้ Martinez and Young (2011) พบว่าครูต้องการการสนับสนุนและเห็นคุณค่าจากผู้บริหารตลอดการดำเนินการ ระบบ RtI แม้ว่าครูที่ดีจัดทำกระบวนการตอบสนองต่อการเรียนการสอนโดยธรรมชาติ แต่ปัญหาที่

ครูพบคือการประชุมที่ยืดเยื้อประกอบกับการเก็บข้อมูลคุณภาพของระบบที่เป็นการรวบรวมเอกสารจำนวนมาก นอกจากนี้ยังมีประเด็นที่สำคัญในส่วนบทบาทของผู้ปกครองที่เข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการช่วยเหลือยังคงมีจำกัด ไม่สอดคล้องกับองค์ประกอบย่อยที่กำหนดไว้ในเอกสารวิชาการ (NJCLD, 2005; Sugai & Horner, 2009) Glover and DiPerna (2007) กล่าวถึงปัจจัยสำคัญสำหรับองค์ประกอบนี้ได้แก่ 1) สร้างแรงจูงใจให้กับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเพื่อสร้างบรรยากาศของความสัมพันธไมตรีเป้าหมายคือความร่วมมือที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืน 2) สนับสนุนด้านงบประมาณ การอำนวยความสะดวกด้านที่จำเป็น และสร้างองค์ความรู้อย่างต่อเนื่อง 3) เปลี่ยนแปลงนโยบายและแนวทางปฏิบัติให้สอดคล้องกัน และ 4) ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายร่วมประเมินเพื่อพัฒนาให้เกิดการร่วมด้วยช่วยกันแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น ประเด็นสำคัญที่มีการกล่าวถึงว่าจำเป็นต้องมีการวิจัยเพิ่มเติมได้แก่ ภาวะผู้นำของผู้ประกอบการเปลี่ยนแปลงและการปรับโครงสร้างเชิงระบบกับผลกระทบต่อการพัฒนาระบบ RtI ไปสู่ความยั่งยืน (Burns & Ysseldyke, 2005)

โดยสรุป องค์ประกอบ 6 ประการที่พบในเอกสารวิชาการทั้ง 12 แหล่งมีปัจจัยที่แตกต่างชัดเจนได้แก่ องค์ประกอบเรื่องการวินิจฉัยความบกพร่องทางการเรียนรู้ และ องค์ประกอบเรื่องการพัฒนาระบบให้ยั่งยืนขยายผลไปยังระดับการปฏิบัติที่สูงกว่า จะเห็นได้ว่าการวินิจฉัยความบกพร่องทางการเรียนรู้ในช่วงต้นสะท้อนวัตถุประสงค์ของ RtI เพียงส่วนเดียวเพื่อแก้ปัญหาเฉพาะหน้า ได้แก่ การระบุและส่งต่อผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไปรับบริการทางการศึกษาพิเศษที่มีจำนวนมากเกินไป (over-referral) (Fuchs & Fuchs, 2006) แต่การศึกษาเพื่อพัฒนาระบบ RtI ในช่วงหลังมีวัตถุประสงค์เพื่อแก้ปัญหาการศึกษาแกนกลางทั้งระบบโดยมุ่งพัฒนาการจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพสำหรับผู้เรียนทุกคน (Jimerson et al., 2016) และใช้ระบบรวบรวมข้อมูลการประเมินผลการเรียนที่มีประสิทธิภาพเป็นเครื่องมือหลักในการตัดสินใจ (Chard, 2012) โดยเชื่อว่าหากทำระบบการศึกษาแกนกลางได้ดี ย่อมลดปัญหาการจัดบริการทางการศึกษาพิเศษในบริบทการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมซึ่ง 1) มีการจัดบริการไม่เพียงพอ (Fletcher & Vaughn, 2009) 2) ขาดบุคลากรที่มีคุณสมบัติด้านความรู้ความสามารถในการประเมินคัดกรอง หรือบ่งชี้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ถูกต้อง จัดการเรียนการสอนทางวิชาการและจัดการพฤติกรรมสอดคล้องกับผลการประเมิน (Burns & Ysseldyke, 2009) และ 3) มีการทำงานแบบแยกส่วนระหว่างครูทั่วไวกับครูหรือผู้ให้บริการทางการศึกษาพิเศษ (Fuchs et al., 2010)

แนวทางการนำระบบ RtI สู่อุปกรณ์ปฏิบัติและผลการวิจัยปฏิบัติการที่เกี่ยวข้อง

ประเทศสหรัฐอเมริกาได้นำแนวคิดตามระบบ RtI มาสู่การปฏิบัติโดยกระทรวงศึกษาธิการได้ตั้งงบประมาณให้หน่วยงานทั้งภาครัฐและเอกชนจำนวนมากร่วมมือกันดำเนินการขับเคลื่อนกฎหมายนโยบายตามระบบ RtI สู่อุปกรณ์ปฏิบัติ หน่วยงานสำคัญที่รับผิดชอบมี 6 กลุ่ม ดังนี้

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

1. กระทรวงศึกษาธิการจัดทำเอกสารกฎหมาย Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004) ซึ่งเป็นกฎหมายปรับปรุงให้กฎหมาย IDEA มีข้อกำหนดเกี่ยวกับครูการศึกษาพิเศษซึ่งกำหนดให้มีคุณวุฒิสูงขึ้น นอกจากนี้ยังจัดทำข้อเสนอแนะเชิงนโยบายเพื่อจัดการศึกษาของเด็กก่อนวัยเรียน เด็กวัยเรียน และเยาวชนที่มีความบกพร่อง

2. หน่วยงานระดับชาติ 2 แห่ง ได้แก่ National Association of State Directors of Special Education (NASDSE) และ Council of Administrators of Special Education (CASE) โดยหลังการประกาศใช้กฎหมาย IDEA ทั้งสองหน่วยงานได้จัดทำเอกสารเพื่อให้ความรู้เรื่อง RtI และแนวทางการนำนโยบายสู่การปฏิบัติจริงหลายฉบับโดยสาระสำคัญในเอกสารประกอบด้วยนิยามและพิมพ์เขียว (blueprint) ที่กำหนดแนวทางการขับเคลื่อนกฎหมายในหลักการและแนวปฏิบัติประกอบด้วยหน้าที่ซึ่งหน่วยงานแต่ละระดับต้องปฏิบัติให้สำเร็จโดยระบุให้เป็น “แนวทางเลือก” นับเป็นการเปิดโอกาสให้หน่วยปฏิบัตินำพิมพ์เขียวไปปรับใช้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์และสภาพการดำเนินงานของตนได้ ทั้งนี้ในระดับโรงเรียนสามารถใช้ดำเนินการตามระบบ RtI ได้ แต่ลักษณะการนำไปปฏิบัติอาจแตกต่างกันขึ้นอยู่กับมติของคณะทำงานประจำโรงเรียน ในระดับเขตพื้นที่การศึกษา ต้องดำเนินงานสนับสนุนส่งเสริมการดำเนินงานระดับโรงเรียนอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ และในระดับมลรัฐ ต้องดำเนินงานสนับสนุนส่งเสริมการดำเนินงานทั้งระดับเขตพื้นที่การศึกษาและระดับโรงเรียนอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ การดำเนินงานทั้ง 3 ระดับ เป็นไปตามหลักการ 3 ประการ คือ การสร้างฉันทามติ การสร้างโครงสร้างพื้นฐาน และการนำสู่การปฏิบัติจริงเพื่อให้หน่วยปฏิบัติเห็นภาพการปฏิบัติงานที่เป็นรูปธรรม นอกจากการจัดทำเอกสารเผยแพร่ในวงกว้างทุกระดับแล้ว NASDSE ยังจัดการประชุมเพื่อสัมมนาประเด็นที่ยังเป็นปัญหาเพื่อให้ได้ข้อสรุปนิยามและขอบเขตปัญหา สาเหตุ ตลอดจนแนวทางที่เป็นไปได้ ทางเลือกที่ดีที่สุดในการแก้ปัญหาาร่วมกัน

3. หน่วยงานระดับชาติที่รับผิดชอบโดยตรง คือ Center on Response to Intervention (Center on RTI) ทำหน้าที่ให้การช่วยเหลือสนับสนุนเพื่อสร้างสมรรถนะให้บุคลากรระดับมลรัฐและระดับเขตพื้นที่การศึกษา ให้มีความรู้และทักษะในการนำระบบ RtI สู่การปฏิบัติจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผลงานที่สำคัญ คือ การจัดทำเอกสารเผยแพร่แนวทางการดำเนินงานที่สำคัญหลายเล่ม เช่น Essential Components of RTI: A Closer Look at Response to Intervention (NCRTI, 2012) และหนังสือชุด RTI Implementer Series นำเสนอหลักการที่มีองค์ประกอบหลักของ RtI

4. หน่วยงานภาครัฐด้านการศึกษา Office of Special Education Programs (OSEP, 2004) จัดทำเอกสารผ่านเว็บชื่อ “IDEAS that work” เพื่อเผยแพร่เอกสารและทรัพยากรที่เกี่ยวข้องจำเป็นต้องใช้ ตัวอย่างเอกสารที่เผยแพร่ คือ เอกสารของรัฐบาลกลางสำหรับผู้เกี่ยวข้องและชุดเครื่องมือสำหรับการสอนและการประเมินผู้เรียนที่มีความบกพร่อง หรือ National Center for Education

Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences (IES) ทำหน้าที่สนับสนุนส่งเสริมการวิจัยเกี่ยวกับการประเมินทางการศึกษาและการช่วยเหลือในระดับเขต (Balu et al., 2015)

5. สมาคมวิชาชีพที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีบทบาทสำคัญในการวิจัยและพัฒนาแนวคิดสนับสนุนการจัดการศึกษาตามระบบ RtI เช่น American School Counselor Association (ASCA)

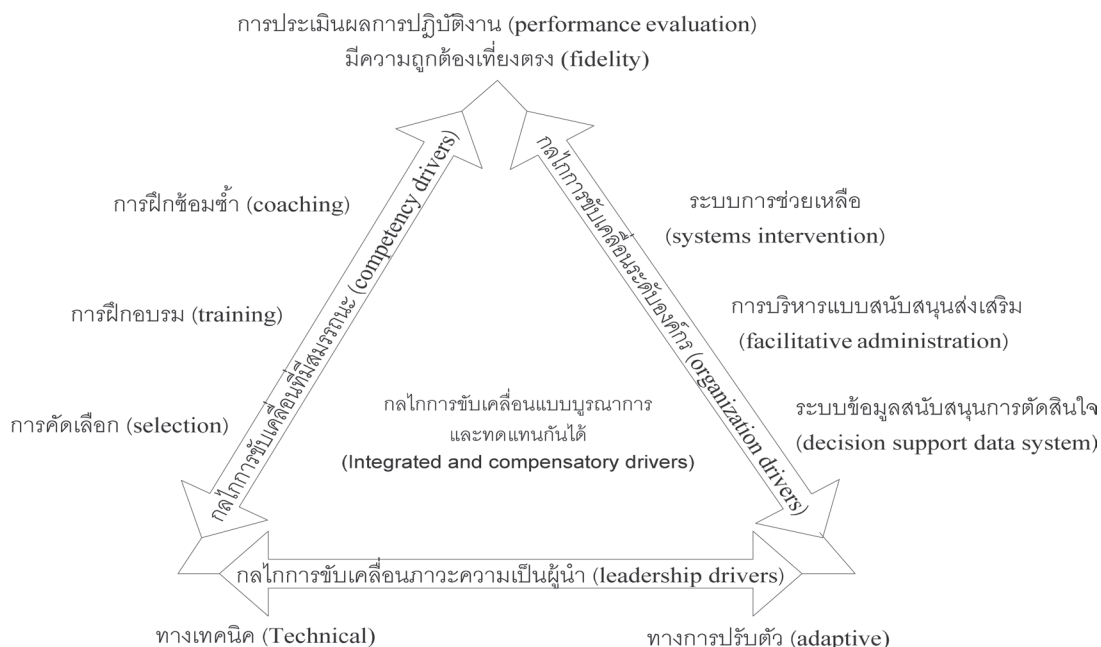
6. หน่วยงานในสังกัดมหาวิทยาลัยหลักสูตรทางการศึกษาพิเศษหรือจิตวิทยาการศึกษาหรือจิตวิทยาโรงเรียน มีบทบาทสำคัญในการให้การสนับสนุนเชิงนโยบายและปฏิบัติด้านการวิจัยและพัฒนา และประเมินติดตามผลการดำเนินงานการจัดการศึกษาตามระบบ RtI เช่น National Professional Development Center on Inclusion (NPDCI) เป็นหน่วยงานของ University of North Carolina at Chapel Hill เป็นต้น การดำเนินงานของกลุ่มนี้ที่มีส่วนเสริมสร้างองค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับ RtI ได้แก่ งานวิจัยของบุคลากรและวิทยานิพนธ์ระดับบัณฑิตศึกษา

ลักษณะการดำเนินงานในภาพรวมสรุปจากงานวิจัยที่น่าสนใจของ Eagle, Dowd-Eagle, and Holtzman (2015) ได้ดังนี้ กระบวนการขับเคลื่อนของรัฐบาลสหรัฐอเมริกา ดำเนินไปอย่างมีแบบแผนตามกระบวนการนำการค้นคว้าทางวิทยาศาสตร์สู่การปฏิบัติ อันเป็นแนวคิดที่พัฒนาโดย Fixsen and Blase (2008, cited in Eagle et al., 2015) และบัญญัติศัพท์คำว่า “วิทยาศาสตร์การปลูกฝังแนวคิดใหม่ (implementation science)” ซึ่งมีกระบวนการดำเนินงานเพื่อนำระบบ RtI ไปใช้ปฏิบัติโดยให้ผู้บริหารและบุคลากรในระดับโรงเรียนมีความรู้ความเข้าใจ เข้าถึงแนวคิดและมีทักษะเชิงปฏิบัติจนสามารถนำไปใช้ได้จริงอย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งต้องมีความรู้สหวิทยาการที่เกี่ยวข้อง และสามารถปฏิบัติงานร่วมกับผู้เชี่ยวชาญและบุคลากรในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องได้ด้วย Eagle et al. (2015) นำเสนอกระบวนการที่มีดำเนินงานแยกเป็นขั้นตอน 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การสำรวจ (exploration) 2) การปลูกฝังความรู้ความเข้าใจใหม่ (installation) ให้ผู้เกี่ยวข้องทุกระดับได้เรียนรู้อย่างเข้าใจต่อแก่ 3) การปลูกฝังเบื้องต้นในการปฏิบัติจริง (initial implementation) 4) การปลูกฝังเต็มรูปแบบในการปฏิบัติจริง (full implementation) 5) การสร้างนวัตกรรม (innovation) และ 6) การดำเนินการให้ยั่งยืน (sustainability) ขั้นตอนทั้งหมดดำเนินการเป็นวงจรมีกิจกรรมทุกขั้นตอนซ้ำกัน แต่ละวงจรมีจุดมุ่งหมาย แนวทางการดำเนินงาน ผลการดำเนินงาน และผลการประเมินประสิทธิผลการดำเนินงานที่มีสาระเพิ่มขึ้นตามเป้าหมายของระบบ RtI ซึ่งใช้เวลาดำเนินการเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในระยะ 2-4 ปี ขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างโรงเรียน

ตามแนวคิดของ Fixsen and Blase (2008) ศาสตร์การปลูกฝังแนวคิดใหม่ที่ประสบผลสำเร็จต้องมีองค์ประกอบสำคัญอันเป็นกลไกการขับเคลื่อนสู่การปฏิบัติจริง ประกอบด้วยกระบวนการ

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
 และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

กลไกการขับเคลื่อนแบบ 3 ประเภท ได้แก่ 1) กลไกการขับเคลื่อนที่มีสมรรถนะหรือสมรรถนะผู้ปฏิบัติงาน เช่น การคัดเลือก การฝึกอบรม การฝึกซ้อมซ้ำ และการประเมินผลการปฏิบัติงานที่มีความถูกต้องเที่ยงตรง 2) กลไกการขับเคลื่อนระดับองค์กร เช่น ระบบการช่วยเหลือ การบริหารแบบสนับสนุนส่งเสริม และระบบข้อมูลสนับสนุนการตัดสินใจ และ 3) กลไกการขับเคลื่อนภาวะความเป็นผู้นำ เช่น ภาวะผู้นำทางเทคนิค และทางการปรับตัว ดังภาพ 2



ภาพ 2 กลไกการขับเคลื่อนสู่การปฏิบัติจริง (implementation drivers)

ที่มา: แปลจาก Fixsen and Blase (2008, cited in Eagle et al., 2015)

Eagle et al. (2015) อธิบายว่ากลไกการขับเคลื่อนทั้ง 3 ประเภท ดังกล่าวข้างต้น มีความสำคัญต่อการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของบุคลากรผู้รับผิดชอบดำเนินการปฏิบัติที่อิงผลการวิจัย การขับเคลื่อนสู่การปฏิบัติที่มีประสิทธิผลและยั่งยืนจะบรรลุผลสำเร็จได้ต่อเมื่อมีกิจกรรมพัฒนาสมรรถภาพของบุคลากรคณะทำงาน และมีระบบปฏิบัติการที่ขยายขอบเขตการดำเนินงานได้ทั่วถึงทั้งโรงเรียน การพัฒนาสมรรถนะของบุคลากรต้องมีกระบวนการดำเนินงานเป็นขั้นตอน เริ่มจากการคัดเลือกคณะทำงานอย่างรอบคอบเพื่อทำหน้าที่จัดการฝึกอบรม และฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง รวมทั้งเป็นพี่เลี้ยงให้บุคลากรของโรงเรียน ต่อมาจึงมีการจัดตั้งหน่วยงานที่เข้มแข็งทำหน้าที่รับผิดชอบดำเนินการสนับสนุนการนำแนวคิด RtI สู่การปฏิบัติจริงอย่างมั่นคงและต่อเนื่อง โดยต้องมีบุคลากรระดับผู้บริหารโรงเรียน

หรือรองผู้บริหาร ด้านวิชาการที่จะเป็นตัวอย่างผู้นำการเปลี่ยนแปลง และให้โครงสร้างรวมทั้งแนวปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม และ ทำายที่สุดมีภาวะผู้นำที่มีประสิทธิผลในหน่วยงานระดับปฏิบัติที่สามารถสร้างความเปลี่ยนแปลงระดับระบบงานให้เกิดขึ้นได้จริงตามแผนดำเนินงานที่กำหนด ทั้งนี้ต้องมีภาวะผู้นำ 2 แบบ คือ ภาวะผู้นำทางเทคนิค ที่ให้แนวทางเสนอแนะการปฏิบัติที่ตรงตามวัตถุประสงค์ และ ภาวะผู้นำทางการปรับตัว ที่ให้แนวทางเสนอแนะการปฏิบัติในช่วงเวลาที่ขาดความแน่นอนชัดเจน รวมทั้งการสร้างแรงจูงใจ แนวทางการได้ข้อตกลงร่วมโดยฉันทามติและการเปลี่ยนบทบาทหน้าที่ของอาจารย์เพื่อความเหมาะสมและประสิทธิผลในการดำเนินงาน

เมื่อพิจารณาผลการดำเนินงานตามระบบ RtI เมื่อใช้กรอบแนวคิดตามแนววิทยาศาสตร์การปลูกฝังแนวคิดใหม่จากงานวิจัยของ Forman and Crystal (2015) สรุปได้ว่าการดำเนินงานการติดตามผลการปฏิบัติตามระบบ RtI ในประเทศสหรัฐอเมริกาของนักวิจัยช่วงหลังการประกาศใช้ RtI พบว่าหน่วยปฏิบัติดำเนินการแบบอิงงานวิจัย และคณะนักวิจัยติดตามผลการดำเนินงานแบบอิงงานวิจัยมากขึ้น ผลการดำเนินงานเฉพาะส่วนของภาครัฐ และมลรัฐ รวมทั้งหน่วยงานส่วนที่เป็นความร่วมมือระหว่างมหาวิทยาลัยกับหน่วยงานปฏิบัติ สอดคล้องกับวิทยาศาสตร์การปลูกฝังแนวคิดใหม่ และประกันได้ว่าผู้ปฏิบัติจะใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์แก้ปัญหาและพบแนวทางปรับปรุงการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นได้ ส่วนในระดับโรงเรียน และเขตพื้นที่การศึกษา อาจต้องมีการระดมสรรพกำลังศึกษาวิจัยติดตามผลการดำเนินงานทุกระดับให้ทราบถึงสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นใหม่ และเพื่อพัฒนาระบบที่มีประสิทธิผลดียิ่งขึ้นในวาระต่อไป ลักษณะปัญหาสำคัญที่มีความสำคัญต่อการนำระบบ RtI หรือ MTSS ไปใช้ปฏิบัติ ได้แก่ 1) การสร้างความตระหนักถึงความซับซ้อนของกระบวนการปลูกฝังแนวคิด 2) ทักษะในการวิเคราะห์และใช้ประโยชน์ฐานข้อมูลจากการช่วยเหลือรวมทั้งการตัดสินใจที่ใช้ทุกขั้นตอนในการปฏิบัติตามระบบ 3) ความสำคัญของการมีคณะทำงานในรูปแบบงานสหวิทยาการแบบร่วมมือรวมพลังและมีภาวะผู้นำ และ 4) การจัดให้มีหน่วยกลางคอยช่วยเหลือทางเทคนิคเต็มเวลาเพื่อช่วยเหลืออาจารย์ผู้ปฏิบัติงานตามแนวทางหรือแผนงานที่ร่วมกันกำหนดไว้

นอกจากผลดีที่เกิดจากการนำแนวคิดสู่การปฏิบัติตามหลักวิทยาศาสตร์การปลูกฝังแนวคิดใหม่จนเกิดผลดีในการรณรงค์ให้มีการปฏิรูปการศึกษาในภาพรวมตามระบบ RtI แล้ว ในประเทศสหรัฐอเมริกา ยังมีผลงานวิจัยติดตามคุณภาพการนำแนวคิดสู่การปฏิบัติโดยนิสิตนักศึกษาในระดับบัณฑิตศึกษา และนักวิจัยทั้งที่เป็นอาจารย์ในมหาวิทยาลัย และหน่วยงานเกี่ยวข้องกับการศึกษา ซึ่งมีความสนใจทำวิจัยเพื่อให้ได้หลักฐานเชิงประจักษ์ ที่จะสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ต่อไป ในที่นี้ผู้เขียนเสนอสาระสังเขปของงานวิจัยระยะหลังจากการประกาศใช้ RtI เพื่อเรียนรู้ผลการวิจัยเชิงประจักษ์ ที่จะเป็นส่วนหนึ่งของบทเรียนสำหรับนักการศึกษาไทยได้ใช้ประโยชน์ในการรับระบบ RtI มาใช้ให้เกิดประสิทธิผลสูงสุด

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

ผลงานวิจัยที่เป็นวิทยานิพนธ์ส่วนใหญ่เป็นการวิจัยเชิงทดลองเพื่อตรวจสอบประสิทธิผลของเทคนิควิธีสอนที่ใช้เป็นการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ใช้แบบแผนการวิจัยที่มีการควบคุมเคร่งครัด เช่น Clarke et al. (2014) มุ่งประเมินความเชื่อประสิทธิภาพของการช่วยเหลือวิชาคณิตศาสตร์สำหรับผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อปัญหาทางด้านคณิตศาสตร์ระดับประถมศึกษาให้มีความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียน นอกจากนี้มีงานวิจัยเชิงทดลองภาคสนามที่มีการรวบรวมข้อมูลหลากหลายทำให้เห็นปัญหาในการนำระบบ RtI สู่อุปกรณ์ปฏิบัติ เช่น Balu et al. (2015) มุ่งประเมินผลกระทบที่เกิดกับผู้เรียนในโรงเรียนที่ใช้ระบบ RtI (กลุ่มได้รับผลกระทบ) เมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มผู้เรียนโรงเรียนที่เริ่มใช้ RtI (กลุ่มควบคุม) พบว่า 1) โรงเรียนในกลุ่มแรกใช้วิธีการคัดกรองและจัดผู้เรียนเข้าระดับ (tiers) แตกต่างกันมาก 2) กิจกรรมการฝึกปฏิบัติในช่วงของการช่วยเหลือผู้เรียนเป็นกลุ่มเล็ก มีวิธีการแตกต่างกันหลากหลายในด้านความซับซ้อน ทั้งที่ผู้เรียนมีระดับผลการเรียนใกล้เคียงกัน และ 3) เมื่อเปรียบเทียบกลุ่มผู้เรียนทั้งสองกลุ่มเพื่อศึกษาผลกระทบของการจัดเข้ากลุ่มพบว่าผู้เรียนที่ได้รับการจัดให้อยู่ระดับ 2 หรือ 3 มีคุณสมบัติไม่ต่างกัน แสดงว่ามีปัญหาเกิดขึ้นเนื่องจากการที่ใช้ในการคัดกรอง ซึ่งต้องมีการวิจัยต่อไป ตัวอย่างงานวิจัยแนวเดียวกันนี้ เช่น Sink and Ockerman (2016) ซึ่งเน้นให้เห็นความสำคัญของผลที่เกิดขึ้นจากการพัฒนาทางวิชาชีพของครู เน้นความสำคัญของการปลูกฝังให้ MTSS บรรลุเป้าหมายด้านความเสมอภาค และเสนอข้อเรียกร้องจากครูผู้ทำหน้าที่เป็นผู้ดำเนินการเปลี่ยนแปลง

บทวิเคราะห์มาตรการสร้างเสริมให้ผู้เกี่ยวข้องของไทยเกิดความเข้าใจอย่างถ่องแท้เกี่ยวกับ RtI

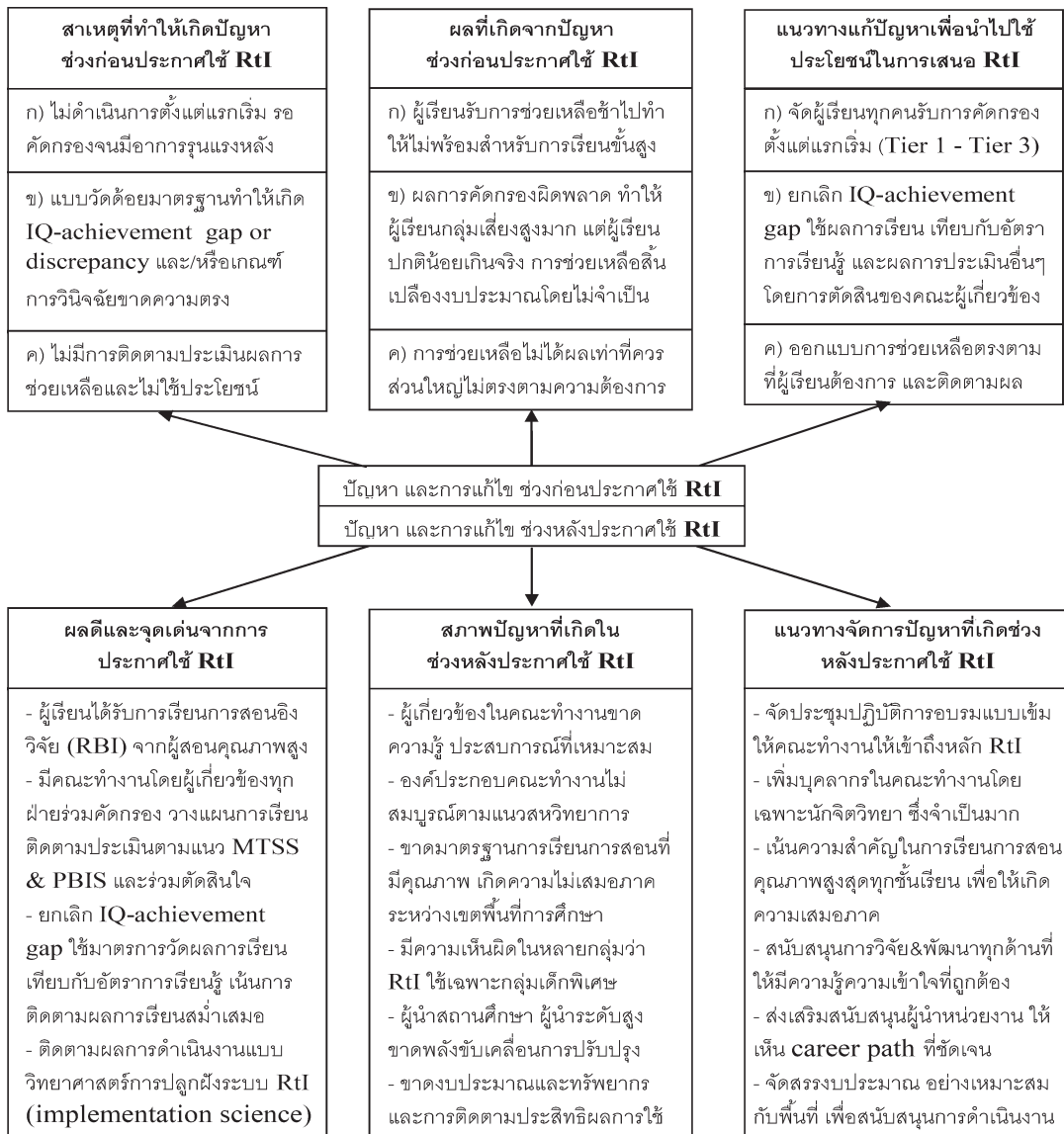
จากสาระในส่วนบทนำของบทความ ผู้เขียนได้สังเคราะห์สรุปความเป็นมาและผลการดำเนินงานตามระบบ RtI ในประเทศไทย หลังจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ได้เริ่มโครงการนำร่อง “โรงเรียนต้นแบบเรียนรวม” ตั้งแต่ พ.ศ. 2552 ยังมีปัญหาเกี่ยวกับผลการดำเนินงาน กล่าวคือ บุคลากรทางการศึกษามีข้อจำกัดด้านความรู้เกี่ยวกับหลักการและองค์ประกอบของ RtI ซึ่งเห็นได้ชัดว่ายังคงจำกัดอยู่ในระดับเทคนิคการคัดกรองและจัดการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สะท้อนปัญหา “ความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน” เช่นเดียวกับในประเทศสหรัฐอเมริกา (Sugai & Horner, 2009) และ ชนิศา ตันติเฉลิม (2557) แสดงหลักฐานที่สำคัญ คือการขาดการศึกษาวิจัยที่นำองค์ประกอบของ RtI ไปใช้เพื่อพัฒนาคุณภาพโรงเรียนหรือช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความเสี่ยงต่อปัญหาทางการเรียนและพฤติกรรมในระดับเขตพื้นที่การศึกษาหรือระดับประเทศ ดังนั้นผู้เขียนจึงประมวลและสังเคราะห์ประเด็นข้อค้นพบจากหลักฐานงานวิจัยเชิงประจักษ์มานำเสนอสภาพปัญหาและแนวทางแก้ไขที่ได้จากงานวิจัยของต่างประเทศทั้งช่วงก่อนและหลังการประกาศใช้

จากแผนภาพ 3 การนำระบบ RtI ไปสู่การปฏิบัติของประเทศสหรัฐอเมริกา ก่อนประกาศใช้ RtI ยังมีปัญหาไม่ดำเนินการคัดกรองแต่แรกเริ่ม รอคจนเกิดปัญหา เมื่อยกเลิกระบบคัดกรองแบบเดิม (IQ-achievement gap) โดยใช้ผลการเรียนเทียบกับผลการเรียนรู้ และอัตราการเรียนรู้ โดยแก้ปัญหาให้เป็นการตัดสินใจของคณะทำงานในโรงเรียน ยังมีปัญหาตามมาอีกหลายประเด็นทั้งด้าน ความแตกต่างด้านแบบวัดผลการเรียน ด้านการขาดมาตรฐานการเรียนการสอนสำหรับการช่วยเหลือ และด้านความเข้าใจผิดที่เกิดขึ้นของคณะทำงาน ว่าเป็นระบบเฉพาะสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการ พิเศษ นักวิจัยจึงได้เสนอแนะแนวทางแก้ไขไว้หลากหลาย เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบกระบวนการส่งเสริม การนำ RtI ไปสู่การปฏิบัติที่รัฐบาลประเทศสหรัฐอเมริกาได้จัดสรรงบประมาณจำนวนมากให้หน่วยงาน ทั้งภาครัฐและเอกชน 6 กลุ่มใหญ่ กับการดำเนินการของฝ่ายนโยบายการศึกษาของประเทศไทย นำโดย สพฐ. พบว่าประเทศไทยยังมีระบบสนับสนุนด้านงบประมาณและทรัพยากรบุคคลไม่เท่ากับ ของประเทศสหรัฐอเมริกา แต่สามารถวิเคราะห์ประเด็นร่วมด้านความท้าทายและโอกาสที่จะประสบความสำเร็จในการนำระบบ RtI ไปใช้เพื่อนำเสนอแนวทางการดำเนินงานสำหรับประเทศไทยได้ ดังต่อไปนี้

1. ควรจัดความคลุมเครือเรื่องบทบาทหน้าที่ของครูการศึกษาพิเศษในระบบการศึกษาทั่วไป ซึ่งเกิดขึ้นได้เนื่องจากกรณีความต้องการพิเศษนั้นเป็นเฉพาะบุคคลและมีความแตกต่างกันสูงมาก ครูทั่วไปอาจไม่แน่ใจว่าหน้าที่รับผิดชอบปรับหลักสูตร การจัดการเรียนการสอนควรเป็นของใคร Barnes and Harlacher (2008) และ Fuchs et al. (2010) ต่างนำข้อมูลจากการศึกษาเอกสาร ที่สำคัญนำเสนอเพื่อไขข้อข้องใจเกี่ยวกับบทบาทนี้ รวมทั้งได้อธิบายโมเดลที่เกี่ยวข้องโดยต่างมีเป้าหมาย เพื่อปฏิรูปการศึกษาทั้งระบบ ควบคู่ไปกับการพัฒนาบริการทางการศึกษาพิเศษให้มีประสิทธิภาพ รวมทั้งการพัฒนาคุณภาพครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษ และด้วยความหวังว่าผู้เรียนที่ต้องการรับบริการ ทางการศึกษาพิเศษจะลดลงเมื่อได้รับการช่วยเหลือตั้งแต่เนิ่น ๆ

2. ควรนำระบบ RtI เข้ามาเป็นทางเลือกแทนการใช้ผลการทดสอบระดับสติปัญญา (IQ achievement discrepancy model) และการทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (achievement discrepancy) โดยเฉพาะเลือกอย่างใดอย่างหนึ่งเพื่อระบุความบกพร่องทางการเรียนรู้ เนื่องจาก งานวิจัยที่ผ่านมาพบการตีความผลประเมินที่หลากหลาย ทำให้โรงเรียนหรือเขตการศึกษาใช้มาตรฐาน ที่แตกต่างกันในการวัดระดับสติปัญญาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และ ภาวะความบกพร่องทาง การเรียนรู้เฉพาะทางไม่สามารถเห็นได้เด่นชัด ดังนั้นผู้เรียนที่มีความบกพร่องประเภทนี้อาจได้รับการช่วยเหลือไม่ทันท่วงที ทำให้ปัญหาที่เกิดขึ้นมีแนวโน้มจะแก้ไขได้ยาก

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย



ภาพ 3 ปัญหา และการแก้ไขปัญหาในการดำเนินงาน ช่วงก่อนและหลังการประกาศใช้ RtI

ที่มา: ช่วงก่อนประกาศใช้ RtI: Fletcher et al., 2002; Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs et al., 2003; Gersten & Dimino, 2006; Vaughn et al., 2003; Vellutino et al., 1996

3. การศึกษาในประเทศสหรัฐอเมริกาพบว่า การนำระบบ RtI ไปสู่การปฏิบัติจริงมีความท้าทาย ในประเด็นปัญหาขาดบุคลากรที่มีความรู้และประสบการณ์และทรัพยากร (Fletcher & Vaughn, 2009) โดยเฉพาะการสอนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น ผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงบางกลุ่มได้รับโปรแกรม การช่วยเหลือด้านการอ่านอย่างหลากหลายมาก บางคนได้รับโปรแกรมการช่วยเหลือถึง 5 รูปแบบ ประเทศไทยก็เช่นเดียวกัน สุมาลี รามฤทธิ์ (2559) และ Onbun-uea and Morrison (2008) พบว่าครูยังขาดทักษะในการจัดการเรียนรู้ให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และโปรแกรมช่วยเหลือที่มี ประสิทธิภาพยังไม่เป็นที่แพร่หลาย แสดงถึงการช่วยเหลือที่ไม่สม่ำเสมอซึ่งของทำให้ยากต่อการนำไป ปฏิบัติหรือหาแนวทางที่ดีที่สุดที่จะมีความคงทนในระยะยาว (Harn et al., 2015) นอกจากนี้ครูยังมี ทักษะคิดเชิงลบเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนผู้เรียนกลุ่มนี้ซึ่งพบว่ากลุ่มผู้เรียนที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้เป็นกลุ่มที่เกิดความเข้าใจผิดมากที่สุด เพราะครูเข้าใจว่าเด็กเกียจคร้านหรือไม่มี ความพยายาม (สุภาพร ชินชัย, 2553)

4. ความพยายามช่วยเหลือผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงทางการเรียนและพฤติกรรม หากดำเนินการ แต่เนิ่น ๆ มักจะสามารถประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาผู้เรียน โดยเฉพาะด้านการอ่านและ พฤติกรรมที่เป็นปัญหาในระยะยาว Carter et al. (2005) ศึกษากลุ่มตัวอย่างผู้เรียนที่มีความบกพร่อง ทางการเรียนรู้ ทางสติปัญญา และทางภาษา อายุ 15-19 ปี ที่สอบไม่ผ่านการทดสอบมาตรฐาน และพบว่าเมื่อมีการเตรียมความพร้อมให้เช่น สอนการทำข้อสอบแบบต่าง ๆ ผู้เรียนทำได้ดีขึ้นมาก แต่ก็ไม่ยังสามารถสอบผ่านการทดสอบมาตรฐาน จึงเกิดข้อค้นพบว่าผู้เรียนกลุ่มนี้ต้องการการช่วยเหลือ ตั้งแต่แรกเริ่มและพัฒนาทักษะทางวิชาการอย่างต่อเนื่อง Brownell, Sindelar, Kiely, and Danielson (2010) พบว่าปัญหาทางการเรียนในระดับชั้นประถมปลายและมัธยม สามารถคาดการณ์ล่วงหน้า ได้จากปัญหาที่เกิดในระดับอนุบาลและประถมต้น การที่พบปัญหาทางการเรียนรู้ตั้งแต่แรกเริ่มจะช่วย ลดปัญหาการเรียนและปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนในอนาคต การช่วยเหลืออย่างมีประสิทธิภาพ และทัน่วงที่ช่วยลดผลกระทบที่เกิดจากความบกพร่องทางการเรียนรู้

5. การจัดบริการทางการศึกษาพิเศษหากมีผู้เรียนที่พบว่า “จำเป็น” ต้องได้รับมากเกินไป เป็นการสะท้อนให้เห็นถึงข้อจำกัดของการศึกษาแกนกลางในประเด็นที่สำคัญได้แก่ การจัดการเรียน การสอนสำหรับผู้เรียนทั่วไปมีข้อจำกัดทางด้านประสิทธิภาพและประสิทธิผล และงบประมาณค่าใช้จ่าย ต่อหัวของผู้เรียน รวมทั้งการจ้างหรืออบรมครูสูงขึ้น ดังนั้นสัดส่วนของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ต่อผู้เรียนปกติจึงอาจมีความสำคัญจำเป็นที่ต้องศึกษาอย่างละเอียดรอบคอบ การศึกษาวิจัยระบบ RtI จึงมีความจำเป็น เพื่อที่จะสามารถแยกผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้ทัน่วงที่

6. บริการทางการศึกษาพิเศษสำหรับผู้เรียนที่พบว่า “จำเป็น” ต้องได้รับนั้น ในประเทศไทย ยังเป็นการดำเนินงานโดยครูการศึกษาพิเศษ ซึ่งมีจำนวนน้อยและส่วนใหญ่มีข้อจำกัดด้านประสบการณ์

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

แหล่งสนับสนุนการศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติม และการจัดการฝึกปฏิบัติการเป็นชุดอย่างต่อเนื่อง และในโรงเรียนยังขาดบุคลากรที่นับวันจะมีความจำเป็นมากขึ้น ได้แก่ บุคลากรสาขาวิชาจิตวิทยาโรงเรียน และจิตวิทยาการศึกษาแนะแนว ที่จะช่วยให้คณะทำงานให้บริการช่วยเหลือทำงานได้เต็มประสิทธิภาพมากขึ้น ส่วนในระดับนโยบาย สพฐ. เป็นหน่วยงานที่มีภาระงานล้นมือ การเพิ่มภาระงานให้ สพฐ. ตามแนวทางใหม่แบบประเทศสหรัฐอเมริกาอาจมีข้อจำกัด ดังนั้นผู้บริหารกระทรวงศึกษาธิการ ควรพิจารณาความเป็นไปได้ในการจัดตั้งหน่วยงานระดับชาติเพื่อทำหน้าที่นี้โดยเฉพาะ เช่น Office of Special Education Programs (OSEP), National Center on Intensive Intervention (NCII) และการตั้งศูนย์ประสานงานระหว่างหน่วยงานของรัฐและมหาวิทยาลัย เช่น Center on RtI

7. เมื่อได้ศึกษาผลงานวิจัยของไทย พบว่างานวิจัยที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษมีน้อย ส่วนใหญ่เป็นการวิจัยและพัฒนาการช่วยเหลือ (intervention) และการสร้างแบบวัดเพื่อการคัดกรอง มีส่วนน้อยที่เป็นการศึกษาเพื่อประเมินผลการใช้ระบบ RtI ให้เห็นปัญหาและศึกษาสาเหตุ เพื่อหาแนวทางแก้ไขที่ดี แบบในประเทศสหรัฐอเมริกาซึ่งงานวิจัยก้าวหน้ามากถึงขั้นเน้นความสำคัญของความถูกต้องเที่ยงตรง (fidelity) ของงานวิจัยมากขึ้น รัฐบาลควรจัดสรรงบประมาณสนับสนุนการวิจัยเชิงนโยบายดังกล่าว ทั้งระดับหน่วยงาน/องค์กร/มหาวิทยาลัย และระดับชาติ เพื่อนำผลการวิจัยมาใช้เพื่อวางระบบ RtI ที่ถูกต้องต่อไป

ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับการนำไปใช้ในประเทศไทย

1. การปฏิรูประบบบริหารจัดการการศึกษาเพื่อผู้เรียนทุกคนในยุคของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม การปฏิรูปการศึกษาไปสู่การเรียนรวมนั้นจำเป็นต้องบูรณาการระบบบริการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ากับระบบการศึกษาแกนกลาง ครูทั่วไปไม่อาจปฏิเสธหน้าที่คัดกรองและช่วยเหลือผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อปัญหาทางการเรียนในทุกรูปแบบจึงทำให้การทำงานร่วมกันของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษยังมีความสำคัญจำเป็นมากขึ้นในปัจจุบัน เมื่อนำมาประยุกต์ใช้ในบริบทการศึกษาของประเทศไทย ผู้นำ RtI ไปปฏิบัติในโรงเรียนจำเป็นต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับหลักการควบคู่ไปกับ ลักษณะและขั้นตอนของกระบวนการ ปัญหาที่ผ่านมามีคือผู้ปฏิบัติเกิดความสับสนเนื่องจากไม่เข้าใจหลักการอย่างถ่องแท้ และบางคนยึดหลักการแต่นำไปใช้ไม่ได้ (Barnes & Hallacher, 2008) จะเห็นได้ว่าการนำระบบ RtI ไปปฏิบัติในประเทศสหรัฐอเมริกานั้นประสบความสำเร็จเนื่องจากมิติและปัจจัยของระบบมีความหลากหลายสูงมาก จนยากที่จะบ่งชี้ปัจจัยของความสำเร็จที่แท้จริงเพียงปัจจัยเดียว (Harn et al., 2015) ดังนั้นแม้ว่าการบังคับใช้กฎหมายของรัฐบาลกลาง รวมไปถึงข้อบังคับด้านการจัดบริการทางศึกษาพิเศษซึ่งเกิดจากผลการศึกษาวิจัยจะพยายามกระตุ้นความตระหนักในการรวมหลักการ RtI ให้เป็นหนึ่งเดียว ในทางปฏิบัติควรเปิดโอกาสให้มีการนำระบบ RtI ไปประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับความแตกต่างเชิงระบบ บริบท และวัฒนธรรม (Jimerson et al., 2016)

การนำระบบใหม่เข้ามาใช้มีทั้งข้อดีและข้อจำกัด การนำไปปฏิบัติจำเป็นต้องเปลี่ยนวิถีการทำงานของบุคลากรที่เกี่ยวข้องโดยเฉพาะทัศนคติด้านการร่วมมือกันระหว่างครู ผู้บริหาร นักวิชาชีพ และผู้ปกครองที่เข้ามาเกี่ยวข้อง โดยเฉพาะบทบาทของผู้ปกครองที่มีความจำเป็นต้องเข้ามาร่วมเป็นที่วางแผนและร่วมช่วยเหลือผู้เรียนทั้งทางการเรียนและพฤติกรรม (ชนิตา ตันติเฉลิม, 2557) ทั้งนี้จำเป็นต้องเชื่อมต่อบริบบการศึกษาแกนกลางกับบริการทางการศึกษาพิเศษ หากมีการจัดอบรมให้ความรู้เกี่ยวกับ RtI จำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องมีการติดตามและให้ผลย้อนกลับ ไม่ละเลยบุคลากรที่ได้รับอบรมไปแล้ว ดังคำกล่าวที่ว่าเป็นการอบรมแบบ “สอนแล้วหวังให้ผลเกิดขึ้นเอง” หรือ “train and hope” (Barns & Harlacher, 2008) จึงควรมีการกำหนดบทบาทหน้าที่รับผิดชอบของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องให้ชัดเจน วางแผนล่วงหน้า ดำเนินการและติดตามผล ไม่ยึดติดตามนโยบายที่ตัวบุคคลแต่ยึดที่บทบาทหน้าที่ในการบริหาร นอกจากนี้หากประเทศไทยต้องการพัฒนาระบบการตอบสนองต่อการเรียนการสอนอย่างยั่งยืนจึงมีความจำเป็นต้องดำเนินงานวิจัยขนาดใหญ่ที่ติดตามผลของระบบที่มีต่อผู้เรียน ผู้ปฏิบัติหรือสังคม

2. การปฏิรูปการจัดการเรียนการสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ประเทศไทยยังขาดแนวทางการช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงนี้อย่างเป็นระบบ เนื่องจากผู้เรียนกลุ่มนี้ระบุได้ยาก โดยเฉพาะหากการจัดการเรียนการสอนยังเป็นปัญหา การนำระบบการตอบสนองต่อการเรียนการสอนมาใช้อาจเป็นความหวังที่จุดประกาย ก่อให้เกิดกระแสความตระหนักในวงการศึกษา และก่อให้เกิดความมุ่งมั่น ตั้งใจจริง (commitment) ที่จะปรับเปลี่ยนการจัดการเรียนการสอนเพื่อผู้เรียนทุกคนโดยไม่ละเลยผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงหรือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ตระหนักว่าผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงในระดับที่สอง (Tier 2) และสาม (Tier 3) นั้นต้องเข้าถึงหลักสูตรแกนกลาง และมีความก้าวหน้าโดยได้รับการช่วยเหลือที่มีประสิทธิภาพ เพิ่มความเข้มข้นมากขึ้นตามปัญหาหรือความต้องการพิเศษ และบางครั้งจำเป็นต้องดำเนินการเป็นแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลของผู้เรียน (IEP) ซึ่งมีการประชุมร่วมกันระหว่างผู้ปกครองและบุคลากรที่เกี่ยวข้องเพื่อวางแผนการช่วยเหลือให้สอดคล้องกับปัญหาของผู้เรียนเป็นรายกรณี นอกจากนี้เมื่อการจัดการเรียนการสอนที่มีงานวิจัยรองรับจะเข้ามามีบทบาทมากขึ้น ครูจำเป็นต้องทำการรวบรวมข้อมูล ทำวิจัยในชั้นเรียน ทั้งนี้ต้องไม่ลืมประเด็นเรื่องวิชาการควบคู่กับการช่วยเหลือทางพฤติกรรมเพราะปัญหาทั้งสองส่วนไม่อาจแยกกันได้ขาด ในขณะที่ผู้บริหารควรเน้นการสนับสนุนการศึกษาวิจัยเพื่อพัฒนาระบบ RtI และนำไปขยายผลในระดับที่สูงขึ้น (bringing to scale) (Burns & Ysseldyke, 2005) เช่น ระดับเขตหรือระดับประเทศ

บทสรุป

ประเทศสหรัฐอเมริกาได้พยายามพัฒนาปรับปรุงระบบการจัดการศึกษาเพื่อลดความเหลื่อมล้ำมาเป็นเวลาร่วมหลายทศวรรษ ปัจจุบันระบบ RtI ได้รับการยอมรับว่าเป็นกระบวนการที่ส่งผลต่อการพัฒนาผู้เรียนในบริบทของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมซึ่งมุ่งเน้นการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงและมีความต้องการพิเศษ ให้ได้รับการศึกษาที่มีประสิทธิภาพโดยไม่เน้นเพียงแค่การเรียนร่วมในบริบทของสถานที่เรียนอีกต่อไป (Vaughn, 2015) อย่างไรก็ตามการพัฒนาการศึกษาของประเทศไปสู่การจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพสูงสำหรับผู้เรียนทุกคนต้องอาศัยปัจจัยหลายประการ ซึ่งงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าไม่มีวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เป็นสูตรสำเร็จ โดยเฉพาะการช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงหรือผู้เรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ซึ่งมีความซับซ้อนและความหลากหลายสูงมาก (Cook & Odom, 2013) ทางออกของการช่วยเหลืออาจหมายถึง การหาแนวทางปรับหลักสูตรเนื้อหาวิธีการจัดการเรียนการสอนไปพร้อม ๆ กับประเมินการตอบสนองต่อวิธีการเหล่านั้นอย่างเป็นระบบเพื่อเลือกใช้วิธีการที่เหมาะสม มีประสิทธิภาพ และส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นเฉพาะบุคคล นักการศึกษาที่ทำวิจัยในวงการศึกษาศึกษาพิเศษกว่า 40 ปี (Vaughn, 2015) เสนอว่าแม้การศึกษาจะพัฒนามาถึงจุดที่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าถึงหลักสูตรแกนกลางเป็นจำนวนมาก มุ่งงานวิจัยที่พัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนให้เอื้อต่อผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่วงการศึกษายังต้องมีการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบช่วยเหลือทางวิชาการและพฤติกรรมที่เข้มข้นที่ส่งเสริมการพัฒนาผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เต็มศักยภาพอย่างแท้จริง

บทเรียนของต่างประเทศที่กล่าวถึงในบทความนี้แสดงให้เห็นว่าการปฏิรูปการศึกษาเพื่อผู้เรียนทุกคน ในขณะที่ต้องให้ความช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นเรื่องที่ทำทนาย หลักการของ RtI จึงมีประโยชน์ต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทยเป็นอย่างยิ่ง ในขณะที่ระบบการศึกษาในปัจจุบันยังมีข้อจำกัดในการคัดกรองผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และการจัดสภาพแวดล้อมให้มีขีดจำกัดน้อยที่สุดสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนทั่วไป (ชนิตา ตันติเฉลิม, 2557) ข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนางานด้านการศึกษาพิเศษคือการใช้กฎหมายเป็นตัวขับเคลื่อนนโยบายด้านการศึกษาและด้านสิทธิมนุษยชน รวมทั้งตระหนักถึงความร่วมมือระดับนานาชาติ และควรมีการก่อตั้งหน่วยงานของกลุ่มนักวิชาการที่สามารถให้ความชัดเจนด้านการกำหนดนโยบายให้กับผู้บริหารประเทศโดยคำนึงถึงบริบทและความเป็นไปได้ ไม่ให้การนำระบบที่นำมาจากภายนอกมาใช้เป็นเพียงแค่ผลของกระแสนิยมจากต่างประเทศ หรือ “Bandwagon effect” (Ikeda, 2012) รวมทั้งดำเนินการและติดตามผลอย่างต่อเนื่อง

ระบบ RtI ที่มีองค์ประกอบและกระบวนการสำคัญดังที่กล่าวมานั้น ไม่ใช่การศึกษาพิเศษหรือเทคนิคการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ (National Center on RtI, 2010) หากแต่เป็นกระบวนการจัดบริการทางการศึกษาแก่ผู้เรียนที่อยู่บนพื้นฐานการตัดสินใจของทีมผู้เกี่ยวข้องเพื่อแก้ปัญหาทางการเรียนด้านวิชาการหรือพฤติกรรมของผู้เรียน ในอนาคตหากระบบ RtI ได้ผลตอบรับที่ดี แนวโน้มในโรงเรียนอาจไม่มีความจำเป็นที่จะต้องบ่งชี้ผู้เรียนที่มีความบกพร่อง อาจมีแค่เพียงผู้เรียนที่ต้องการบริการทางการศึกษาพิเศษ หรือ ผู้เรียนที่ต้องการการจัดการเรียนการสอนทางเลือก (Fuchs et al., 2003; Sugai & Horner, 2009) เพราะบทเรียนความสำเร็จของระบบการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ พบว่าการศึกษาพิเศษและการศึกษาทั่วไปไม่ใช่ระบบที่แยกจากกัน แต่เป็นการปฏิรูปการศึกษาระบบเดียวให้ดีที่สุด เหมาะกับผู้เรียนทุกคนมากที่สุด และทุกคนสามารถเข้าถึงการศึกษาเพื่อพัฒนาตนเองได้

รายการอ้างอิง

- กึ่งเพชร ส่งเสริม และ ผดุง อารยะวิญญู. (2552). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรวมแบบคละชั้นที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา. *วารสารศรีนครินทรวิโรฒวิจัยและพัฒนา*, 2(4), 34-46.
- จุฬามาต จันศรีสุคต, วัชรภรณ์ สุราช, รสสุคนธ์ อุดม, สุรีย์พร สุวรรณพงษ์ และจุฑารัตน์ แสงเลิศ. (2557). การพัฒนาระบบการช่วยเหลือนักเรียนโดยใช้ RTI MODEL. *วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ*, 3(2), 56-69.
- ชนิตา ตันติเฉลิม. (2557). รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์เรื่องการศึกษาผลของการใช้แผนการช่วยเหลือทางการเรียนและพฤติกรรมที่มีต่อพฤติกรรมในชั้นเรียนของผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อปัญหาการเรียนรู้อันในระดับประถมศึกษา. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ผดุง อารยะวิญญู. (2554). *อาร์ ที ไอ กระบวนการสอนแนวใหม่ (RtI: Response to Instruction)*. นครปฐม: ไอ.คิว.บู๊คเซ็นเตอร์.
- สุภาพร ชินชัย. (2553). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ: กรณีศึกษาโรงเรียนเรียนรวมในจังหวัดเชียงใหม่. *วารสารเทคนิคการแพทย์เชียงใหม่*, 43(1), 51-62.
- สุมาลี งามฤทธิ์. (2559). รูปแบบการจัดการเรียนรวมที่มีประสิทธิภาพสำหรับโรงเรียน ระดับมัธยมศึกษา สังกัดเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาเขต 4. *วารสารวิจัยทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*, 10(1), 181-193.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.). (2557). *แนวทางการพัฒนาโรงเรียนต้นแบบการเรียนรวม (Inclusive Schools)*. กรุงเทพฯ: สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ กระทรวงศึกษาธิการ.

◆ การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ : หลักการ องค์ประกอบสำคัญ ◆
และ ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย

- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2559). รายงานจำนวนนักเรียนพิการเรียนรวมของโรงเรียนปกติทั่วไป สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา รวมทุกสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา แยกตามระดับชั้น เข้าถึงจาก http://202.29.172.121/specialbasic/download/student_2559_1_classdefromall.pdf.
- สำนักงานราชบัณฑิตยสภา. (2558). พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัย ฉบับราชบัณฑิตยสภา. กรุงเทพฯ : ห้างหุ้นส่วนสามัญนิติบุคคลเจ็ยฮั่ว.
- American School Counselor Association. (2014). *Position statement: Multi-tiered systems of support*. Alexandria, VA: Author. Retrieved from https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PS_MultitieredSupportSystem.pdf
- Balu, R., Zhu, P., Doolittle, F., Schiller, E., Jenkins, J. & Gersten, R. (2015). *Evaluation of Response to Intervention practices for elementary school reading* (NCEE 2016-4000). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences (IES), U.S. Department of Education (U.S.DoE). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560820.pdf>
- Barnes, A. C., & Harlacher, J. E. (2008). Clearing the confusion: Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 417-431.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L.C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76, 357-377.
- Burns, M. K., Deno, S. L., & Jimerson, S. R. (2007). Toward a unified response-to-intervention model. In *Handbook of response to intervention* (pp. 428-440). Springer US.
- Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2005). Comparison of existing response-to-intervention models to identify and answer implementation questions. *The California School Psychologist*, 10(1), 9-20.
- Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education*, 43(1), 3-11.

- California Department of Education (CDE). (2007). *Reauthorization of the IDEA 2004: Links to important references and resources on the Reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/sp/se/lr/ideareathztn.asp>
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., et al. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Carter, E. W., Wehby, J., Hughes, C., Johnson, S. M., Plank, D. R., Barton-Arwood, S. M., & Lunsford, L. B. (2005). Preparing adolescents with high-incidence disabilities for high-stakes testing with strategy instruction. *Preventing School Failure*, 49(2), 55-62.
- Chard, D. J. (2012). Systems impact: Issues and trends in improving school outcomes for all learners through multitier instructional models. *Intervention in School and Clinic*, 48(4), 198-202.
- Clarke, B., Doabler, C. T., Cary, M. S., Kosty, D., Baker, S., Fien, H. & Smolkowski, B. C. (2014). Preliminary evaluation of a tier 2 mathematics intervention for first-grade students: Using a theory of change to guide formative evaluation activities. *School Psychology Review*, 43, 2, 160-177.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144.
- Coonce, L. (2015). *Elementary teachers' perceptions of response to intervention and classroom instruction*. Doctoral Study, Walden University. Retrieved from <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1776/>
- Deno, S. L. (2002). *Problem Solving as "Best Practice."* In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology IV*, Vol. 1, 37-56. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support*, (pp.3-16). NY: Springer.

- Eagle, J. W., Dowd-Eagle, S. E., Snyder, A. & Holtzman, E. G. (2015). Implementing a multi-tiered system of support (MTSS): Collaboration between school psychologists and administrators to promote systems-level change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 160-177.
- Flesch, R. (1955). *Why Johnnie can't read: And what you can do about it*. New York: Harper & Brothers.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., Barnes, M. A., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp.185-250).
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37. <http://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- Forman, S. G. & Crystal, C. D. (2015). Systems consultation for multitiered systems of supports (MTSS): Implementation issues. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 276-285, DOI: 10.1080/10474412.2014.963226
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning disabilities*, 38(2), 98-108.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38, 57-61.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171.

- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301–323.
- Gersten, R., & Dimino, J. A. (2006). RTI (Response to Intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41(1), 99–108.
- Glover, T. A., & DiPerna, J. C. (2007). Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36(4), 526.
- Goldberg, M., & Harvey, J. (1983). A nation at risk: The report of the national commission on excellence in education. *The Phi Delta Kappan*, 65(1), 14–18.
- Harn, B., Basaraba, D., Chard, D., & Fritz, R. (2015). The impact of schoolwide prevention efforts: Lessons learned from implementing independent academic and behavior support system. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 3–20.
- Harn, B., Chard, D., Biancarosa, G., & Kame’enui, E. J. (2011). Coordinating instructional supports to accelerate at-risk first-grade readers’ performance: An essential mechanism for effective RTI. *The Elementary School Journal*, 112(2), 332–355.
- Harn, B., Fritz, R., & Berg, T. (2014). Effective literacy instruction in inclusive schools. *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, 229–246.
- Horner, R. H., & McIntosh, K. (2016). Reducing coercion in schools: The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports. *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics: Basic mechanisms, developmental process, and intervention applications*, 330–340.
- Ikeda, M. (2012). Policy and practice considerations for response to intervention: Reflections and commentary. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 274–277.
- Ikeda M., & Gustafson J. K. (2002). *Heartland AEA 11’s problem solving process: Impact on issues related to special education* (Research Report No. 2002-01). Johnston, IA: Heartland Area Education Agency 11.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, 20 U.S.C. § 1400 (2004)

- Ingram, K., Lewis–Palmer, T., & Sugai, G. (2005). Function–based intervention planning: Comparing the effectiveness of FBA function–based and non–function–based intervention plans. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 224–236.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2016). From response to intervention to multi–tiered systems of support: Advances in the science and practice of assessment and intervention. In *Handbook of Response to Intervention* (pp. 1–6). Springer US.
- Jones, K. (2016). *The relationship between teachers’ perceptions of response to intervention (RTI) implementation factors and self–reported RTI implementation efforts*. Dissertation, Brigham Young University. Retrieved from <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6252>
- Martinez, R., & Young, A. (2011). Response to Intervention: How is it practiced and perceived? *International Journal of Special Education*, 26(1), 44–52.
- National Association of State Directors of Special Education (NASDSE). (2006). *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. Retrieved from Center on Response to Intervention: An American Institutes for Research website <http://www.rti4success.org/resource/response–intervention–policy–considerations–and–implementation>.
- National Association of State Directors of Special Education (NASDSE). (2008). Response to intervention: Blueprints for implementation, State Level. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education, Inc. Retrieved from <http://www.nasdse.org/LinkClick.aspx?fileticket=xfay9nenWzM%3d&tabid=578>
- National Center for Education Statistics (NCES). (2013). *Digest of education statistics, 2012 (NCES 2014–015)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Center for Universal Design for Learning (2012). *UDL Guidelines – Version 2.0*. Retrieved from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/principle1>.
- National Center on Response to Intervention. (2012). *RTI Implementer Series: Module 1: Screening–Training Manual*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention. Retrieved from http://www.rti4success.org/sites/default/files/Implementer_Series_Screening_Manual.pdf

- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (2005). *Response to intervention and learning disabilities*. A Report.
- No Child Left Behind Act of 2001, P.L. 107-110, 20 U.S.C. § 6319 (2002).
- Onbun-uea, A., & Morrison, G. S. (2008). Educating young children with autism in inclusive classrooms in Thailand. *Kasetsart Journal (Soc. Sci)*, 29, 268-278.
- Office of Special Education Programs (OSEP) (2004). *OSEP ideas that work*. Retrieved from <https://www.osepideasthatwork.org/federal-resources-stakeholders/tool-kits/tool-kit-teaching-and-assessing-students-disabilities>.
- Princeton Independent School District. (2015). RTI - Response to Intervention Handbook (*Revised June 2015*). Retrieved from <http://www.princetonisd.net/cms/lib/TX01001410/Centricity/Domain/21/RTI%20Handbook%202015%20English.pdf>
- Sink, C. A. & Ockerman, M. S. (2016). Introduction to the special issue school counselors and a multi-tiered system of supports: Cultivating systemic change and equitable outcomes. *Professional Counselor*, 6, v-ix. Doi:10.15241
- Spectrum K-12 Solutions. (2010). *Response to Intervention adoption survey 2009*. Retrieved from http://www.spectrumk12.com/campaign/rti_survey_results
- Spence, C. J. (2016). *Impact of professional development in Response to Intervention on secondary teachers' efficacy*. Dissertation, Doctor of Education Degree, Walden University, Retrieved from <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2007). *SW-PBS and RtI: Lessons being learned*. OSEP Center on Positive Behavior Interventions and Supports. Retrieved from <https://www.pbis.org/resource/159/sw-pbs-and-rti-lessons-being-learned-southern-region-pbis-institute>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237.
- UNESCO (2000). *Final report of World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000*. Paris: France.
- U.S.Department of Education. (2016). Functional behavioral assessment-based interventions: Children identified with or at risk for an emotional disturbance. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_fba_011017.pdf

- Vaughn, S. (2015). Building on past successes: Designing, evaluating, and providing effective treatments for persons for whom typical instruction is not effective. *Remedial and Special Education, 36*(1), 5-8.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children, 69*, 391-409.
- Vaughn, S., Zumeta, R., Wanzek, J., Cook, B., & Klingner, J. K. (2014). Intensive interventions for students with learning disabilities in the RTI era: Position statement of the Division for Learning Disabilities Council for Exceptional Children. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(3), 90-92.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology, 88*(4), 601.
- Vorapanya, S., & Dunlap, D. (2012). Inclusive education in Thailand: practices and challenges. *International Journal of Inclusive Education, 16*, 1-15.

Translated Thai References

- Arayawinyu, P. (2011). RtI: Innovative instruction (*RtI: Response to Instruction*). Nakhon Pathom: IQ Book Center.
- Bureau of Special Education Administration. (2016). *Report of the numbers of the students with disabilities in the inclusive schools under area offices including all areas separated by levels*. Retrieved from http://202.29.172.121/specialbasic/download/student_2559_1_classdefromall.pdf.
- Chinchai, S. (2010). Development of collaborative inclusion model for students with special needs: A case study of an inclusive school in Chiang Mai province. *Bull Chiang Mai Assoc Med Sci, 43*(1), 51-62.
- Jansrisukot, J., Surat, W., Udom, R., Suwannapong, S., & Sanglate, J. (2014). Using RTI MODEL for developing student intervention system. *Journal of Research and Development in Special Education, 3*(2), 56-69.

- Office of the Basic Education Commission. (2014). *Guidelines for the development of model inclusive schools*. Bangkok : Bureau of Special Education Administration, Ministry of Education.
- Office of the Royal Society. (2015). *Dictionary of contemporary educational vocabulary: Office of the Royal Society edition*. Bangkok : Chia Hua LTD., Part Printing House.
- Ramrit, S. (2016). Effective inclusive model for secondary education under secondary educational service area office 4. *Journal of Educational Research Faculty of Education, Srinakharinwirot University*, 10(1), 181-193.
- Songserm, K., & Arayawinyu, P. (2010). A development of multilevel inclusive education for students with special needs. *Journal of Srinakharinwirot Research and Development*, 2(4), 34-46.
- Tantixalerm, C. (2014). *The effects of academic and behavior intervention plan on classroom behaviors for primary grades students at-risk for learning problems. A research report*. Bangkok: Faculty of Education, Chulalongkorn University.

The Effect of Active Learning Method on Students' Self-learning Capacity

Satida Sakulrattanakulchai¹

ABSTRACT

This research had three objectives which were 1) to study active learning method in the classrooms of faculties within the university; 2) to evaluate students' self-learning capacity in the active learning classrooms; and 3) to compare the effect of variables related to active learning method which effect to students' self-learning capacity. The research methodology was mixed-method. The samples selected from the instructors who used active learning and the students in their classroom. All samples were from three groups of faculties. The samples of the instructors were nine and the students were three hundred.

The results found that the active learning methods used in each classroom were different. These methods could be synthesized in four models. The first model was the integrative active learning based on standardization, the second model was the active learning emphasizing on analytical thinking and self-study, the third model was the active learning emphasizing on creative thinking and design practice, and the fourth model was the active learning emphasizing on problem solving thinking by applying PBL (problem-based learning). The evaluation of students' self-learning capacity had shown by the result of self-evaluation that their self-learning capacities were high in all components. Also, there were the correlation between students' self-learning capacities and attitude, as well. The results of comparing the effect of variables related to active learning method which effect to students' self-learning capacity found that gender, level, groups of faculties, and active learning models were effect to students' self-learning capacity at 0.05 significance level.

Keywords: *active learning, active learning in classroom, students' self-learning capacity*

¹ Corresponding author, Faculty of Architecture and Planning, Thammasat University Rangsit Campus, Pathumthani 12121. email: ssatida@hotmail.com

อิทธิพลของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะ ในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

สาธิตา สกุรัตนกุลชัย¹

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ 3 ประการ ได้แก่ 1) ศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียนของคณะภายในมหาวิทยาลัย 2) ประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาในชั้นเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้เชิงรุก และ 3) เปรียบเทียบอิทธิพลของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา การวิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสม โดยตัวอย่างคัดเลือกจากอาจารย์ผู้สอนในรายวิชาที่มีการเรียนรู้เชิงรุกจาก 3 กลุ่มคณะ จำนวน 9 คน และตัวอย่างนักศึกษาในชั้นเรียนของตัวอย่างอาจารย์ผู้สอน 300 คน

ผลการวิจัย พบว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียนต่างๆ มีความแตกต่างกัน เมื่อทำการสังเคราะห์แล้วได้ 4 รูปแบบ ประกอบด้วย รูปแบบที่ 1 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบบูรณาการที่อิงมาตรฐาน รูปแบบที่ 2 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบเน้นการคิดวิเคราะห์ และการศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง รูปแบบที่ 3 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบเน้นการคิดสร้างสรรค์ และปฏิบัติกรอกแบบ และรูปแบบที่ 4 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบเน้นการคิดแก้ปัญหา โดยประยุกต์ใช้วิธี PBL (problem-based learning) ผลการประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของตัวอย่างนักศึกษา พบว่า ตัวอย่างนักศึกษาประเมินว่าตนเองมีสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองในระดับมากทุกด้าน นอกจากนี้ยังพบว่าสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษามีความสัมพันธ์ความชอบในการเรียนรู้เชิงรุกเช่นกัน และเมื่อเปรียบเทียบอิทธิพลของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง ประกอบด้วย เพศ ชั้นปี กลุ่มคณะ และรูปแบบการเรียนรู้ ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ 0.05

คำสำคัญ: การเรียนรู้เชิงรุก, การเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียน, สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

¹ ผู้รับผิดชอบบทความหลัก อาจารย์ประจำคณะสถาปัตยกรรมศาสตร์และการผังเมือง มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จ.ปทุมธานี 12121 email: ssatida@hotmail.com

ความเป็นมาและความสำคัญ

การเรียนรู้เชิงรุก (active learning) เป็นการเรียนการสอนที่นักวิจัยหลายท่านเชื่อว่าจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าการเรียนรู้เชิงรับ (passive learning) ที่เน้นการเรียนรู้จากผู้สอนเป็นสำคัญ (Gholami et al., 2014) โดยในปัจจุบันการเรียนการสอนสาขาต่างๆ ได้จัดให้มีการเรียนรู้เชิงรุกเพิ่มขึ้นเห็นได้จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เชิงรุกในหลายสาขา (Gholami, Moghaddam, & Attaran, 2014; Mesquita, Souza, Boaventura, Barros, Antonioli, Silva, & Lyra, 2015; Walz, Jenkins, & Han, 2014) มหาวิทยาลัยหลายแห่งได้จัดการเรียนการสอนที่เน้นการเรียนรู้เชิงรุกมากขึ้นรวมทั้งที่มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (พิภพ อุดร, 2558) จากการทบทวนงานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า การจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียนมีหลายรูปแบบ (Drake & Battaglia, 2014; Prince, 2004) และผลของการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ของผู้เรียนยังมีความแตกต่างกัน เช่น ในสาขาวิทยาศาสตร์ พบว่า การเรียนรู้เชิงรุกช่วยเพิ่มสมรรถนะในการเรียนรู้ของผู้เรียน (Freeman et al., 2014 cited in Shin et al., 2014) ขณะที่ในสาขาสังคมศาสตร์ พบว่า สมรรถนะในการเรียนรู้ระหว่างการสอนแบบเรียนรู้เป็นทีมกับการสอนแบบบรรยายไม่มีความแตกต่างกัน (Killian & Batas, 2015) สำหรับในประเทศไทยยังไม่พบบางงานวิจัยที่ศึกษาถึงอิทธิพลของการเรียนรู้เชิงรุกในหลายสาขา แต่มีงานวิจัยเกี่ยวกับสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาที่มีวิธีการศึกษาต่างกัน เช่น งานวิจัยเชิงคุณภาพที่ศึกษาเทคนิคการสอนที่ส่งผลต่อคุณลักษณะและประสิทธิภาพในการเรียนรู้ของผู้เรียน (รุ่งฟ้า กิติญาณสุนต์, 2552) และงานวิจัยเชิงปริมาณที่เปรียบเทียบความสามารถในการเรียนรู้แบบนำตนเองของนิสิต (แสงเดือน เจริญฉิม และคณะ, 2555)

ดังนั้น จากรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียนที่มีความหลากหลายของแต่ละสาขา และสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียนที่มีความแตกต่างกัน หากมีการวิจัยแบบผสมโดยใช้วิธีการเชิงคุณภาพเพื่อศึกษาลักษณะของรูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียนของสาขาต่างๆ และใช้วิธีการเชิงปริมาณเพื่อประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองและศึกษาถึงอิทธิพลของตัวแปรที่ส่งผลต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน ย่อมเป็นประโยชน์ในเชิงวิชาการทั้งต่อผู้สอนและสาขาวิชาที่สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางพัฒนาการเรียนการสอนให้ดียิ่งขึ้นได้

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียนของคณะภายในมหาวิทยาลัย
2. เพื่อประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาในชั้นเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้เชิงรุก
3. เพื่อเปรียบเทียบอิทธิพลของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยนี้ได้เลือกทำการศึกษาที่มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต เนื่องจากเป็นมหาวิทยาลัยที่มีหลายคณะและมีสาขาวิชาที่หลากหลาย รวมทั้งเป็นมหาวิทยาลัยที่มีนโยบายส่งเสริมการเรียนรู้เชิงรุก ซึ่งในการวิจัยนี้จะทำการศึกษาเฉพาะรายวิชาที่มีการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในระดับปริญญาตรี โดยใช้รูปแบบการวิจัยแบบผสม (mixed methods research)

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การเรียนรู้เชิงรุกใช้แนวคิดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (student-centered approach) มีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้ผู้เรียนมีความเป็นเจ้าของในกระบวนการเรียนรู้ โดยมีกลยุทธ์ที่รวมรูปแบบการเรียนรู้ที่หลากหลายเข้าด้วยกัน (Mohamed, 2008) การเรียนรู้เชิงรุกมีส่วนช่วยส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในกระบวนการเรียนรู้ โดยผู้เรียนทำกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีความหมายและรู้ว่าตนเองกำลังทำอะไร (Prince, 2004) จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (Killian & Batas, 2015; Prince, 2004; อังคินันท์ อินทรกำแหง และปิยรัตน์ วงศ์ทองเหลือ, 2556) พบว่าการเรียนรู้เชิงรุกมี 5 ลักษณะ ได้แก่

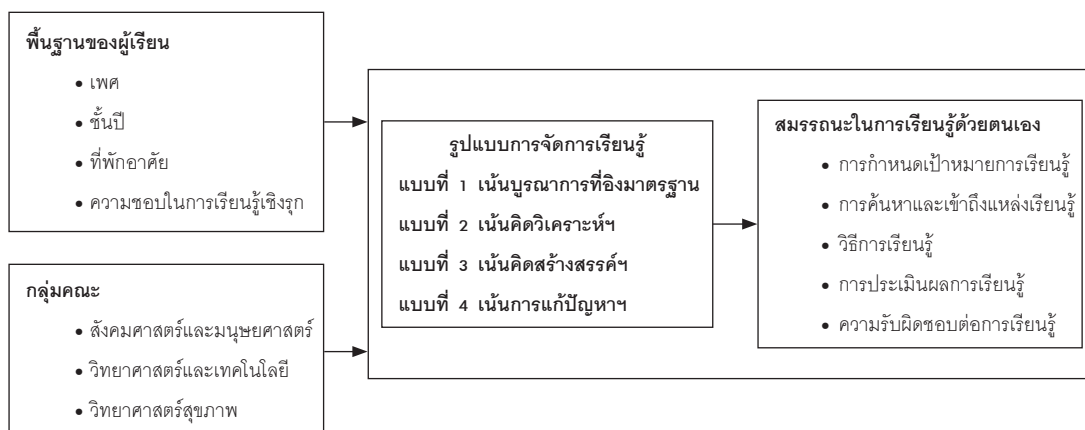
1. การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม (collaborative learning) เป็นวิธีสอนที่ให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม จุดเน้นของการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมคือการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันของผู้เรียน (Prince, 2004)
2. การเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) เป็นวิธีสอนที่ให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม และมีการประเมินเป็นรายบุคคล (Prince, 2004)
3. การเรียนรู้เป็นทีม (team-based learning, TBL) เป็นการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนมีการทำงานเป็นทีม มีหลักการที่สำคัญ 4 ประการ ได้แก่ การสร้างและการจัดการทีมที่มีความเหมาะสม มีความรับผิดชอบร่วมกันภายในทีมและการทำงานส่วนบุคคล การออกแบบการให้งานที่ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้และการพัฒนาทีม และการให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างสม่ำเสมอ (Killian & Batas, 2015)
4. การเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (problem-based learning, PBL) เป็นวิธีสอนที่ใช้ปัญหาเป็นจุดเริ่มต้นของการสอน มีการจัดเตรียมสภาพแวดล้อมและสร้างแรงจูงใจต่อการเรียนรู้ การเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐานเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้แบบการนำตนเอง (self-directed learning) (Prince, 2004)
5. การเรียนรู้แบบวิจัยเป็นฐาน (research-based learning) เน้นว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคล บุคคลเป็นผู้สร้างความรู้จากสิ่งที่พบเห็นกับความรู้ความเข้าใจที่มีอยู่ การวิจัยเป็นการสร้างประสบการณ์ในการประยุกต์ใช้องค์ความรู้สู่การปฏิบัติเพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่

เป็นกระบวนการที่ช่วยพัฒนาทักษะทางปัญญา ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ของตนเองได้ (ไพศาล สุวรรณน้อย, 2547 อ้างถึงใน อังคินันท์ อินทรกำแหง และปิยรัตน์ วงศ์ทองเหลือ, 2556)

บทบาทของผู้เรียนในการเรียนรู้เชิงรุกมีความสำคัญโดยเฉพาะการที่ผู้เรียนมีความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง จากการทบทวนแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง พบว่าแนวคิดหนึ่งที่สำคัญของ Knowles (1975, cited in Adenuga, 1989) ได้กล่าวถึงการเรียนรู้ด้วยตนเองไว้ว่าเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนคิดริเริ่มการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยได้รับหรือไม่ได้รับความช่วยเหลือจากผู้อื่น มีการวิเคราะห์ความต้องการการเรียนรู้ของตนเอง กำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้ ระบุบุคคลและแหล่งเรียนรู้ คัดเลือกวิธีการเรียนรู้และนำไปใช้อย่างเหมาะสม และมีการประเมินผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ ซึ่ง Silen & Uhlin (2008) อธิบายเพิ่มเติมว่าการพัฒนาสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองขึ้นอยู่กับปัจจัย 2 ประการ ได้แก่ ความรับผิดชอบอันเกิดจากการที่ผู้เรียนตระหนักถึงความสำคัญของสถานการณ์การเรียนรู้ และความเป็นอิสระของผู้เรียนในการกำหนดเนื้อหา การจัดการประสบการณ์ และการยอมรับข้อเสนอแนะเพื่อใช้เป็นข้อมูลย้อนกลับ จะเห็นได้ว่าความรับผิดชอบเป็นคุณลักษณะหนึ่งของผู้เรียนที่มีต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง

ดังนั้น ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงได้พิจารณาสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองในความหมายของความรู้ ทักษะ และทัศนคติ/แรงจูงใจของผู้เรียน ที่มีต่อการกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเอง การค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ วิธีการเรียนรู้ การประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง และความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง นอกจากนี้ จากการทบทวนงานวิจัยพบว่าตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เชิงรุกและสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองมีหลายตัวแปร ดังเช่นในแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb ซึ่งเป็นแนวคิดหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เชิงรุกได้กล่าวถึงประสบการณ์ของบุคคลที่ถูกสร้างด้วยภูมิหลังและสิ่งแวดล้อมของแต่ละบุคคล (Marriam, Rosemary, & Caffarella, 2007 อ้างถึงใน อุไรวรรณ ชินพงษ์, 2555) งานวิจัยของ Shin et al. (2014) และ Killian & Batas (2015) ที่พบว่าการเรียนรู้เชิงรุกในสาขาวิชาที่ต่างกันมีผลต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน รวมทั้งจากงานวิจัยของ รุ่งฟ้า กิติญาณสุนต์ (2552) แสงเดือน เจริญฉิม และคณะ (2555) ที่ศึกษาเกี่ยวกับตัวแปรเทคนิคการสอน/รูปแบบการจัดการเรียนรู้ และสาขาวิชาของผู้เรียน ผู้วิจัยจึงได้กำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย ประกอบด้วย ตัวแปรต้น ได้แก่ พื้นฐานของผู้เรียน กลุ่มคณะ รูปแบบการจัดการเรียนรู้ และตัวแปรตาม คือ สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง ดังนี้

◆ อิทธิพลของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา ◆



ภาพ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้ใช้รูปแบบการวิจัยแบบผสม โดยใช้วิธีการเชิงคุณภาพ (qualitative method) ศึกษาแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียน จากการสัมภาษณ์ตัวอย่างอาจารย์ผู้สอน ข้อมูลจากเอกสารหลักสูตร และการสังเกตสภาพการเรียนการสอน และใช้วิธีการเชิงปริมาณ (quantitative method) ประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา และเปรียบเทียบอิทธิพลของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

ตัวอย่าง ประกอบด้วย อาจารย์ผู้สอน ซึ่งคัดเลือกจากรายชื่ออาจารย์ผู้สอนที่เคยได้รับการอบรมการเรียนรู้เชิงรุกของมหาวิทยาลัยและได้มีการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียน โดยใช้วิธีแบ่งชั้นภูมิ (stratified random sampling) เพื่อให้ครอบคลุม 3 กลุ่มคณะ ประกอบด้วย กลุ่มสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ กลุ่มวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และกลุ่มวิทยาศาสตร์สุขภาพ จากนั้นจึงได้สุ่มติดต่ออาจารย์ผู้สอนทางอีเมลและโทรศัพท์สอบถามได้ตัวอย่างอาจารย์ผู้สอนที่พร้อมให้ความร่วมมือ 9 คน จาก 10 รายวิชา และนักศึกษาทั้งหมดในชั้นเรียนของอาจารย์ผู้สอนที่เป็นตัวอย่าง 300 คน โดยการเก็บรวบรวมข้อมูลจากตัวอย่างผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองในเดือนมกราคม-พฤษภาคม 2560

เครื่องมือวิจัย แบ่งเป็น 2 ประเภท ได้แก่ แบบสัมภาษณ์อาจารย์ผู้สอน ใช้สำหรับเก็บรวบรวมข้อมูลสภาพการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียน และแบบประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา ประกอบด้วย ข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองและความคิดเห็นเพิ่มเติมเกี่ยวกับการเรียนรู้เชิงรุก โดยข้อมูลสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองและ

ความชอบในการเรียนรู้เชิงรุกใช้มาตรวัดแบบลิเคิร์ต (Likert's scale) 5 ระดับ สำหรับให้นักศึกษาประเมินตนเอง และใช้ข้อคำถามปลายเปิดสำหรับความคิดเห็นเพิ่มเติม การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เป็นดังนี้

1. การตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) ของแบบสัมภาษณ์อาจารย์ผู้สอน และแบบประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ 3 คน ซึ่งมีความรู้ความเชี่ยวชาญในการวิจัยด้านการสอนและการวัดและประเมินผลการศึกษา ตรวจสอบความสอดคล้องของข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ แล้วนำมาวิเคราะห์ดัชนีความสอดคล้อง IOC (item objective congruence index) ข้อคำถามที่มีค่า IOC ต่ำ ($IOC < 0.50$) แสดงว่าควรมีการปรับปรุงก่อนนำไปใช้

2. การตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยง (reliability) ของแบบประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาวเคราะห์โดยใช้สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient, α) โดยทดลองใช้กับนักศึกษาคณะสถาปัตยกรรมศาสตร์และการผังเมือง ชั้นปีที่ 1 ที่มีประสบการณ์จากการเรียนการสอนแบบเชิงรุก 30 คน เพื่อวิเคราะห์สัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ถ้าค่า α ที่วิเคราะห์ได้มีค่าสูงเข้าใกล้ 1 แสดงว่าแบบประเมินมีคุณภาพด้านความเที่ยงเหมาะสม

3. การตรวจสอบคุณภาพด้านอำนาจจำแนก (discrimination) ของแบบประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา วิเคราะห์โดยใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's correlation coefficient, r) โดยนำผลการทดลองใช้มาคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (CITC) ข้อคำถามที่มีอำนาจจำแนกดีจะมีค่า r สูงเข้าใกล้ 1 ค่า r ที่มีค่าอยู่ระหว่าง 0.20–0.60 มีอำนาจจำแนกปานกลาง แต่ถ้าค่า r เป็นลบแสดงว่าข้อคำถามมีอำนาจจำแนกต่ำ ควรมีการปรับปรุงก่อนนำไปใช้

ผลการตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหา พบว่าข้อคำถามที่มีค่า IOC ต่ำ ($IOC = 0.33$) มี 2 ข้อ ผู้วิจัยจึงได้ทำการปรับปรุงข้อคำถามให้เหมาะสมตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ผลการตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยง พบว่าค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคจากแบบประเมินทั้งฉบับเท่ากับ 0.85 ซึ่งมีค่าค่อนข้างสูง แสดงว่าแบบประเมินมีคุณภาพด้านความเที่ยงเหมาะสม เมื่อพิจารณาคุณภาพด้านอำนาจจำแนกโดยใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน พบว่าข้อคำถามส่วนใหญ่มีค่า $r > 0.20$ แสดงว่ามีอำนาจจำแนกปานกลาง โดยมีเพียง 1 ข้อ ที่มีค่า r ต่ำ ($r = 0.02$) ซึ่งเมื่อพิจารณาคุณภาพด้านความตรงและความเที่ยงของแบบประเมินแล้วผู้วิจัยเห็นว่ามีความเหมาะสม จึงมีการปรับข้อคำถามเพียงเล็กน้อยก่อนนำไปใช้สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลจากตัวอย่างนักศึกษา รายละเอียดดังตาราง 1

ตาราง 1 การตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

วัตถุประสงค์	ข้อความคำถาม	IOC	ค่า α จากการตัดข้อความคำถาม	CITC (r)
การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเอง	1. ฉันมีความต้องการที่จะเรียนรู้ (ฉันมีความต้องการที่จะเรียนรู้สิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง [*])	1.00	0.84	0.53
	2. ฉันมีเป้าหมายในสิ่งที่ฉันต้องการเรียนรู้	1.00	0.84	0.52
	3. ฉันวางแผนการเรียนรู้ของตนเอง	1.00	0.85	0.49
	4. ฉันจัดลำดับความสำคัญของงาน	1.00	0.85	0.34
	5. ฉันมีหลายทางเลือกในการตัดสินใจ (ฉันมีหลายทางเลือกเพื่อเป้าหมายการเรียนรู้ของฉัน [*])	0.67	0.84	0.59
การค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้	6. ฉันค้นหาข้อมูลที่ฉันต้องการด้วยตนเอง (ฉันสามารถค้นหาข้อมูลที่ฉันต้องการได้ด้วยตนเอง [*])	1.00	0.85	0.47
	7. ฉันทราบว่าข้อมูลใดมีความน่าเชื่อถือ	0.67	0.85	0.30
	8. ฉันเข้าถึงแหล่งข้อมูลที่ฉันต้องการได้	1.00	0.84	0.54
	9. ฉันสนุกกับการค้นหาข้อมูลใหม่ๆ	1.00	0.85	0.41
	10. ฉันหาข้อเท็จจริงก่อนที่จะตัดสินใจ	1.00	0.85	0.41
วิธีการเรียนรู้	11. ฉันมักจะทดลองวิธีการใหม่ๆ (ฉันมักจะทดลองวิธีการใหม่ๆ ในการเรียนรู้ [*])	1.00	0.84	0.51
	12. ฉันเรียนรู้จากข้อผิดพลาด	1.00	0.85	0.45
	13. ฉันเปิดรับความคิดใหม่ๆ	1.00	0.84	0.55
	14. ฉันชอบการแก้ไขปัญหา	1.00	0.84	0.55
	15. ฉันมักจะซักถามเมื่อมีข้อสงสัย (ฉันมักจะซักถามผู้อื่นเมื่อมีข้อสงสัย ^{**})	1.00	0.86	0.02
การประเมินผล การเรียนรู้ของตนเอง	16. ฉันเป็นคนที่มีมาตรฐานสูง (ฉันมีมาตรฐานในการทำงานสูง [*])	0.33	0.85	0.38
	17. ฉันประเมินผลงานที่ฉันได้ทำ (ฉันสามารถประเมินผลงานที่ฉันได้ทำ [*])	1.00	0.85	0.44
	18. ฉันทราบข้อดีและข้อเสียของตนเอง	1.00	0.86	0.21
	19. ฉันฝึกฝนพัฒนาตัวเองอยู่เสมอ	1.00	0.84	0.65
	20. ฉันเป็นคนมีเหตุผล	0.67	0.84	0.59
ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง	21. ฉันเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง	0.67	0.84	0.62
	22. ฉันเป็นคนมีความรับผิดชอบ	0.67	0.84	0.64
	23. ฉันมุ่งมั่นจนกว่าจะหาคำตอบที่ต้องการได้	1.00	0.84	0.53
	24. ฉันรับผิดชอบต่อสิ่งที่ฉันตัดสินใจ (ฉันพร้อมที่จะปรับปรุงหากสิ่งที่ฉันตัดสินใจผิดพลาด [*])	0.33	0.85	0.41
	25. ฉันไม่ล้มเลิกที่จะทำให้สำเร็จ แม้ว่าจะมีอุปสรรค	1.00	0.84	0.58

หมายเหตุ * ข้อคำถามที่มีการปรับปรุงจากผลการวิเคราะห์ IOC และจากคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

** ข้อคำถามที่มีการปรับปรุงจากผลการวิเคราะห์อำนาจจำแนก

การวิเคราะห์ข้อมูล ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากเอกสาร การสังเกต และการสัมภาษณ์ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) โดยสรุปประเด็นจำแนกตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ข้อมูลเชิงปริมาณที่ได้จากแบบประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาใช้สถิติในการวิเคราะห์ ประกอบด้วย สถิติเชิงบรรยาย (descriptive statistics) เพื่อทำการประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา โดยการพิจารณาจากระดับค่าเฉลี่ยและใช้สถิติอ้างอิง ได้แก่ การทดสอบที (t-test) การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (one-way analysis of variance) การวิเคราะห์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's correlation) และการทดสอบไคสแควร์ (chi-square test) เพื่อวิเคราะห์อิทธิพลของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียน

ผลการศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกจาก 10 รายวิชา พบว่าการจัดการเรียนรู้เชิงรุกมีการนำมาใช้ทั้งในรายวิชาบรรยาย และรายวิชาบรรยายและปฏิบัติ ในชั้นเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน ส่วนใหญ่เป็นชั้นเรียนขนาดกลาง (30-50 คน) โดยมี 2 รายวิชาที่เป็นชั้นเรียนขนาดเล็ก (10-15 คน) และ 1 รายวิชาที่เป็นชั้นเรียนขนาดใหญ่ (100-120 คน) การจัดการเรียนการสอนแบบเชิงรุกในชั้นเรียนมีที่เกิดขึ้นมีหลายลักษณะ ได้แก่ การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการซึ่งมีการจัดกิจกรรมผสมผสานและมีการลงพื้นที่ในชุมชน เช่น รายวิชาที่ 1 ที่เป็นวิชาศึกษาทั่วไปของมหาวิทยาลัยที่มีนักศึกษาหลายคนเรียนร่วมกัน การเรียนรู้โดยใช้สถานการณ์และบอร์ดเกมส์ เช่น รายวิชาที่ 2 และ 3 ของคณะพาณิชยศาสตร์และการบัญชี การจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบ EAP (experiential activities planner) ในรายวิชาที่ 4-6 ซึ่งเกี่ยวข้องกับงานทางด้านศิลปะของคณะศิลปกรรมศาสตร์ การสอนแบบสตูดิโอ (studio-based instruction) ในรายวิชาที่ 7 คณะสถาปัตยกรรมศาสตร์และการผังเมือง การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน เช่น รายวิชาที่ 9 และ 10 ของคณะสาธารณสุขศาสตร์และคณะสหเวชศาสตร์ รวมทั้งรูปแบบที่มีการผสมหรือประยุกต์ใช้หลายวิธีร่วมกัน เช่น รายวิชาที่ 8 ของสาขาคอมพิวเตอร์ คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี

บทบาทของผู้เรียนในการเรียนรู้เชิงรุกมีลักษณะที่เน้นการฝึกปฏิบัติ คิด วิเคราะห์ สังเคราะห์ ตั้งคำถาม แก้ปัญหา ฝึกการทำงานเป็นทีม การมีปฏิสัมพันธ์ และการวิพากษ์งาน ผู้เรียนต้องมีความกระตือรือร้นในการเรียนทั้งในชั้นเรียนและนอกชั้นเรียน มีการศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง มีการใช้เทคโนโลยีสนับสนุนการเรียนรู้ และมีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง โดยที่อาจารย์ผู้สอนมีบทบาทเป็นผู้ให้ความรู้ มีการเตรียมการสอน คิดเกมส์ สถานการณ์ หรือโจทย์การเรียนรู้ อาจารย์

ผู้สอนเป็นผู้ที่มีจิตวิทยา มีความเข้าใจผู้เรียน มีทักษะในการตั้งคำถาม ให้คำแนะนำ ส่งเสริมสนับสนุน และกระตุ้นให้เกิดบรรยากาศการเรียนรู้ สำหรับสภาพปัญหาในการเรียนการสอน ตัวอย่างอาจารย์ผู้สอนมีความคิดเห็นว่าการเรียนรู้แบบเชิงรุกต้องมีความต่อเนื่อง มีความพร้อมของบุคลากรและสถานที่ รายวิชาที่มีการเรียนร่วมกันของนักศึกษาจากหลายคณะ ต้องมีระยะเวลาของการปรับตัว เพื่อให้นักศึกษาเกิดความคุ้นเคย อาจารย์ผู้สอนต้องชี้แจงเป้าหมายของการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจตรงกัน รวมทั้งกำหนดมาตรฐานการวัดและประเมินผู้เรียนที่เหมาะสม ผลการสังเคราะห์รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกมี 4 รูปแบบ รายละเอียดดังตาราง 2 ดังนี้

รูปแบบที่ 1 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบบูรณาการที่อิงมาตรฐาน การจัดการเรียนรู้เชิงรุกในรูปแบบนี้ปรากฏในรายวิชาที่ 1 และ 2 มีจุดเด่นที่การบูรณาการวิธีการสอนที่หลากหลาย เพื่อให้มีความเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนการสอน มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกลุ่มผู้เรียนที่มีพื้นฐานหรือความถนัดที่แตกต่างกัน จุดด้อยของรูปแบบนี้ คือ การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ที่อาจเป็นการกำหนดกรอบในการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนขาดอิสระในการเรียนรู้หรือมีเกณฑ์การประเมินที่ไม่สอดคล้องกับผู้เรียน

รูปแบบที่ 2 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบเน้นการคิดวิเคราะห์ และการศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง รูปแบบนี้เกิดขึ้นในชั้นเรียนขนาดเล็ก เช่น ในรายวิชาที่ 3 และ 8 ผู้สอนและผู้เรียนมีบทบาทในการเรียนการสอนใกล้เคียงกัน การบริหารจัดการชั้นเรียนอาจารย์ผู้สอนและผู้เรียนสามารถซักถาม แสดงความคิดเห็นร่วมกันได้โดยง่าย ผู้เรียนฝึกการคิดวิเคราะห์ ค้นคว้าด้วยตนเอง กิจกรรมที่มอบหมายให้กับผู้เรียนขึ้นอยู่กับความสนใจและศักยภาพของผู้เรียน จุดด้อยของรูปแบบนี้ คือ ประสิทธิภาพในการเรียนรู้ขึ้นอยู่กับคุณลักษณะของผู้เรียน ซึ่งต้องมีความทุ่มเทกระตือรือร้นในการเรียน และมีความมุ่งมั่นในการพัฒนาผลงานอย่างต่อเนื่อง

รูปแบบที่ 3 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบเน้นการคิดสร้างสรรค์ และปฏิบัติการออกแบบ เป็นรูปแบบที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนรายวิชาที่ 4-7 ซึ่งเกี่ยวข้องกับงานทางด้านศิลปะ จุดเด่นของรูปแบบนี้ คือ การให้อิสระในการคิดสร้างสรรค์ผลงานของผู้เรียน ผู้เรียนออกแบบวางแผนการเรียนรู้ของตนเองได้ โดยมีอาจารย์ผู้สอนเป็นผู้ให้ความรู้และชี้แนะ จุดด้อยสำหรับรูปแบบนี้ คือ การเรียนรู้ของผู้เรียนต้องใช้หลายทักษะทั้งการคิดสร้างสรรค์ วิเคราะห์ แก้ปัญหา และการปฏิบัติงาน ต้องสามารถเชื่อมโยงความคิดเข้าสู่ผลงานการออกแบบได้ ซึ่งบางครั้งต้องอาศัยประสบการณ์และการฝึกฝน

รูปแบบที่ 4 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบเน้นการคิดแก้ปัญหาโดยประยุกต์ใช้วิธี PBL เช่นในรายวิชาที่ 9 และ 10 ในกลุ่มคณะวิทยาศาสตร์สุขภาพ จุดเด่นของรูปแบบนี้ คือ การคิดแก้ปัญหาจากโจทย์หรือสถานการณ์ ช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำไปประยุกต์กับสถานการณ์จริง จุดอ่อนของรูปแบบนี้ คือ คำตอบที่หลากหลาย อาจทำให้ผู้เรียนไม่มั่นใจ อาจารย์ผู้สอนมีบทบาทสรุปการเรียนรู้และชี้แนะแนวทางแก่ผู้เรียน

ตาราง 2 รูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียน

รูปแบบ	ลักษณะสำคัญ
<p>รูปแบบที่ 1 การจัดการเรียนรู้เชิงรุก แบบบูรณาการที่อิง มาตรฐาน</p>	<ul style="list-style-type: none"> - กลุ่มผู้เรียนหรือกลุ่มอาจารย์ผู้สอนมีความหลากหลาย - มีมาตรฐานในการบริหารจัดการรายวิชาและมีการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ที่เป็นระบบ - กิจกรรมการเรียนรู้เน้นการคิด วิเคราะห์ สังเคราะห์ แก้ปัญหา มีการเรียนรู้จากสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลอง - บทบาทของผู้เรียนมีการเรียนรู้ทั้งในชั้นเรียนและนอกชั้นเรียน ฝึกการทำงานเป็นทีม และแสดงความคิดเห็นเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน - บทบาทของผู้สอนเป็นผู้ให้คำแนะนำ ตั้งคำถาม กระตุ้นผู้เรียน
<p>รูปแบบที่ 2 การจัดการเรียนรู้เชิงรุก แบบเน้นการคิดวิเคราะห์ และการศึกษาค้นคว้า ด้วยตนเอง</p>	<ul style="list-style-type: none"> - เป็นชั้นเรียนขนาดเล็ก ที่ผู้เรียนและผู้สอนมีบทบาทสำคัญใกล้เคียงกัน - ผู้สอนเป็นมีความรู้ความเชี่ยวชาญ สามารถให้คำแนะนำ ชี้แนะ กระตุ้นผู้เรียนให้มีการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง โดยสร้างบรรยากาศที่เป็นกันเองให้ผู้เรียนมีความกล้าในการแสดงความคิดเห็น - ผู้เรียนต้องการศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง รับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเอง ประเมินและพัฒนาตนเองอย่างสม่ำเสมอ - กิจกรรมการเรียนรู้มีทั้งกิจกรรมในชั้นเรียนที่มีการถามตอบ ฝึกคิด วิเคราะห์ โดยใช้สถานการณ์ หรือโจทย์ และกิจกรรมนอกชั้นเรียนที่ผู้เรียนต้องรับผิดชอบต่อการทำงานที่ได้รับมอบหมาย หรือคิดริเริ่มทำโครงการที่ตนเองมีความสนใจ - การวัดและประเมินผลการเรียนรู้เน้นการประเมินจากผลงาน การมีส่วนร่วม และการสอบ
<p>รูปแบบที่ 3 การจัดการเรียนรู้เชิงรุก แบบเน้นการคิด สร้างสรรค์ และปฏิบัติ การออกแบบ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - เป็นรายวิชาที่มีความเกี่ยวข้องกับศิลปะและการออกแบบ - เน้นให้ผู้เรียนคิดเชิงสร้างสรรค์ผ่านการออกแบบและฝึกทักษะในการปฏิบัติ - มีการสอนทั้งบรรยายและปฏิบัติ - กิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุกที่นำมาใช้ คือ การออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้แบบ EAP การสอนแบบสตูดิโอ และการวิพากษ์งาน - บทบาทของผู้สอนเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ในเชิงวิชาชีพให้แก่ผู้เรียน กระตุ้นให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองจากการวิพากษ์ผลงานการออกแบบ โดยทีมอาจารย์ผู้สอนและเพื่อนร่วมชั้นเรียน - บทบาทของผู้เรียนต้องศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมด้วยตนเองนอกชั้นเรียน และฝึกปฏิบัติทักษะในการออกแบบ - การวัดและประเมินผลการเรียนรู้เน้นการประเมินจากผลงานการออกแบบ
<p>รูปแบบที่ 4 การจัดการเรียนรู้เชิงรุก แบบเน้นการคิดแก้ ปัญหาโดยประยุกต์ใช้ วิธี PBL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - เป็นการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนคิดแก้ปัญหาจากโจทย์หรือสถานการณ์ที่กำหนดให้ - บทบาทของผู้สอนเป็นผู้ให้ความรู้ นำผู้เรียนเข้าสู่โจทย์หรือสถานการณ์ที่เป็นปัญหา กระตุ้นให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์ แก้ไขปัญหา เชื่อมโยงความรู้ในเชิงทฤษฎี กับการแก้ปัญหา สรุปลงให้กับผู้เรียน - บทบาทของผู้เรียนมีการศึกษาค้นคว้าหาข้อมูลจากแหล่งเรียนรู้ต่างๆ แลกเปลี่ยนเรียนรู้จากการทำงานที่ได้รับมอบหมาย และนำเสนอร่วมกัน - การวัดและประเมินผลการเรียนรู้มีการประเมินจากการสอบการปฏิบัติงาน และการมีส่วนร่วม

2. ผลการประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาในชั้นเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

ผลการประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง พบว่า ตัวอย่างนักศึกษาประเมินว่าตนเองมีสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองอยู่ในระดับมาก (M 3.41–4.20) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า สมรรถนะที่ตัวอย่างนักศึกษาประเมินตนเองสูงสุด คือ วิธีการเรียนรู้ ($M = 3.88$, $SD = 0.53$) ขณะที่สมรรถนะด้านการประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตัวอย่างนักศึกษาประเมินตนเองต่ำสุด ($M = 3.74$, $SD = 0.48$) เมื่อจำแนกตามรายวิชา พบว่า ตัวอย่างนักศึกษาที่เรียนในรายวิชาที่ 3 และรายวิชาที่ 4 ประเมินว่าตนเองมีสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองสูงกว่าตัวอย่างนักศึกษาที่เรียนในรายวิชาอื่น ๆ ($M = 3.99$ เท่ากัน) และเมื่อพิจารณาความชอบในการเรียนรู้เชิงรุกเห็นได้ว่าตัวอย่างนักศึกษาที่เรียนในรายวิชาเหล่านี้ส่วนใหญ่มีความชอบในการเรียนรู้เชิงรุกในระดับมากเช่นเดียวกัน โดยรายวิชาที่ 3 รายวิชาที่ 5–6 ตัวอย่างนักศึกษามีความชอบในระดับมากที่สุด (M 4.60, 4.28 ตามลำดับ) รายละเอียดดังตาราง 3

ตาราง 3 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของตัวอย่างนักศึกษาและความชอบในการเรียนรู้เชิงรุก

รายวิชา	สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง												ความชอบในการเรียนรู้เชิงรุก	
	การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้		การค้นหาค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้		วิธีการเรียนรู้		การประเมินผลการเรียนรู้		ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้		รวม			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	3.83	0.59	3.89	0.59	3.79	0.64	3.71	0.50	3.74	0.60	3.79	0.45	3.76	0.80
2	3.74	0.42	3.85	0.51	3.77	0.45	3.69	0.50	3.83	0.47	3.78	0.34	3.89	0.65
3	3.98	0.68	3.92	0.65	4.06	0.52	4.00	0.46	4.00	0.54	3.99	0.47	4.60	0.70
4	4.08	0.49	3.92	0.46	4.02	0.48	3.93	0.48	4.02	0.55	3.99	0.37	4.00	0.79
5–6	3.90	0.47	3.97	0.38	4.12	0.57	3.84	0.52	3.78	0.62	3.92	0.40	4.28	0.46
7	3.67	0.36	3.52	0.48	3.94	0.43	3.60	0.40	3.68	0.41	3.68	0.23	3.75	0.55
8	3.85	0.53	3.90	0.74	3.70	0.66	3.40	0.57	3.65	0.34	3.70	0.30	4.00	0.00
9	3.69	0.47	3.64	0.55	3.62	0.60	3.61	0.42	3.78	0.54	3.67	0.37	3.09	1.00
10	3.96	0.44	3.88	0.47	3.99	0.48	3.79	0.47	3.98	0.46	3.92	0.34	3.95	0.76
รวม	3.84	0.48	3.83	0.52	3.88	0.53	3.74	0.48	3.86	0.51	3.83	0.37	3.85	0.79

หมายเหตุ รายวิชาที่ 5–6 ตัวอย่างนักศึกษาเป็นกลุ่มเดียวกัน
เกณฑ์การประเมินค่าเฉลี่ย 1.00–1.80 (น้อยที่สุด), 1.81–2.60 (น้อย), 2.61–3.40 (ปานกลาง), 3.41–4.20 (มาก), 4.21–5.00 (มากที่สุด)

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองร่วมกับข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากข้อคำถามปลายเปิด จะเห็นได้ว่าสมรรถนะด้านวิธีการเรียนรู้ซึ่งเป็นสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองที่ตัวอย่างนักศึกษาประเมินตนเองสูงสุด มีความสอดคล้องกับสิ่งที่นักศึกษาชอบในการเรียนรู้เชิงรุก คือ การที่ได้ลงมือปฏิบัติหรือทำกิจกรรมที่ทำให้สามารถประยุกต์ความรู้กับงานหรือสถานการณ์ต่างๆ การได้ค้นคว้าด้วยตนเอง การมีส่วนร่วมในการเรียน ได้พูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ฝึกคิด ได้แย้ง ทำให้ทราบความคิดเห็นที่แตกต่างกัน ได้ความคิดใหม่ๆ มีความตื่นตัวในการเรียน เกิดการเรียนรู้ อีกทั้งการที่อาจารย์ผู้สอนเปิดรับความคิดเห็นของนักศึกษา สามารถซักถาม และให้คำชี้แนะ ทำให้นักศึกษามีความเป็นกันเอง และกล้าที่จะแสดงความคิดเห็นมากขึ้น ดังจะเห็นได้จากในรายวิชาที่ 3 และรายวิชาที่ 5-6 ซึ่งตัวอย่างนักศึกษามีความชอบในระดับมากที่สุด และประเมินตนเองด้านวิธีการเรียนรู้สูงกว่าด้านอื่น ๆ นอกจากนี้ เมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองกับความชอบในการเรียนรู้เชิงรุกโดยใช้การวิเคราะห์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันพบว่าสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของตัวอย่างนักศึกษาทุกด้านมีความสัมพันธ์กับความชอบในการเรียนรู้เชิงรุก โดยเฉพาะอย่างยิ่งสมรรถนะด้านวิธีการเรียนรู้ ซึ่งมีระดับความสัมพันธ์ที่สูงกว่าสมรรถนะในด้านอื่น ๆ ($r = 0.32$) รายละเอียดดังตาราง 4

ตาราง 4 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันระหว่างสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของตัวอย่างนักศึกษาและความชอบในการเรียนรู้เชิงรุก

	สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง				
	การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้	การค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้	วิธีการเรียนรู้	การประเมินผลการเรียนรู้	ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้
ความชอบในการเรียนรู้เชิงรุก	0.24	0.23	0.32	0.18	0.21

3. ผลการเปรียบเทียบอิทธิพลของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

ผลการเปรียบเทียบอิทธิพลของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา โดยใช้การทดสอบทีและกรณีวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวเป็นดังนี้

◆ อิทธิพลของการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา ◆

ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างเพศชายที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาโดยใช้การทดสอบที พบว่า เพศของนักศึกษาที่แตกต่างกันส่งผลต่อสมรรถนะด้านการค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ ($t(296) = 2.58, p = .01$) และสมรรถนะด้านวิธีการเรียนรู้ ($t(296) = 3.00, p = .00$) ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ 0.05 โดยพบว่าเพศชายมีสมรรถนะทั้งสองด้านสูงกว่าเพศหญิง รายละเอียดดังตาราง 5

ตาราง 5 ผลการทดสอบทีระหว่างเพศและสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง	เพศ	Levene's test		df	t	p	n	M	SD
		F	p						
การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้	ชาย	0.46	.50	296	1.16	.25	120	3.88	0.48
	หญิง						178	3.82	0.48
การค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้	ชาย	2.05	.15	296	2.58*	.01	120	3.92	0.55
	หญิง						178	3.77	0.49
วิธีการเรียนรู้	ชาย	0.23	.63	296	3.00*	.00	120	3.98	0.53
	หญิง						178	3.80	0.51
การประเมินผลการเรียนรู้	ชาย	0.11	.74	296	0.83	.48	120	3.77	0.49
	หญิง						178	3.72	0.48
ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้	ชาย	0.01	.94	296	0.48	.64	120	3.88	0.50
	หญิง						178	3.85	0.52

* $p < 0.05$

ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างชั้นปีที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว พบว่า ชั้นปีที่แตกต่างกันมีผลต่อสมรรถนะด้านการกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ ($F(3,294) = 3.46, p = .02$) และสมรรถนะด้านวิธีการเรียนรู้ ($F(3,294) = 2.81, p = .04$) ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ 0.05 ซึ่งเมื่อวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่เพิ่มเติมโดยใช้การทดสอบของ Scheffe พบว่า มีความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ในสมรรถนะด้านการกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ โดยนักศึกษาชั้นปีที่ 4 มีสมรรถนะสูงกว่านักศึกษาชั้นปีที่ 3 ขณะที่ด้านวิธีการเรียนรู้ไม่พบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ รายละเอียดดังตาราง 6

ตาราง 6 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวระหว่างชั้นปีและสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง	Levene's test		Source of Variation	SS	df	MS	F	p
	F	p						
การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้	1.24	.30	Between group	2.32	3	0.77	3.46*	0.02
			Within group	65.69	294	0.22		
			Total	68.00	297			
การค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้	0.69	.56	Between group	1.43	3	0.48	1.79	0.15
			Within group	78.11	294	0.27		
			Total	79.54	297			
วิธีการเรียนรู้	0.65	.58	Between group	2.30	3	0.77	2.81*	0.04
			Within group	80.47	294	0.27		
			Total	82.77	297			
การประเมินผลการเรียนรู้	1.32	.27	Between group	1.46	3	0.49	2.12	0.10
			Within group	67.59	294	0.23		
			Total	69.05	297			
ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้	0.58	.63	Between group	0.79	3	0.26	1.01	0.39
			Within group	76.22	294	0.26		
			Total	77.01	297			

* $p < 0.05$

ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างที่פקอาศัยที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว พบว่า สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาทุกด้านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รายละเอียดดังตาราง 7

ตาราง 7 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวระหว่างที่פקอาศัยและสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง	Levene's test		Source of Variation	SS	df	MS	F	p
	F	p						
การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้	1.20	.30	Between group Within group Total	0.80 64.27 65.07	2 287 289	0.40 0.22	1.79	0.17
การค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้	0.95	.39	Between group Within group Total	0.00 78.61 78.62	2 287 289	0.00 0.27	0.01	0.99
วิธีการเรียนรู้	0.63	.53	Between group Within group Total	0.47 81.35 81.82	2 287 289	0.23 0.28	0.83	0.44
การประเมินผลการเรียนรู้	2.09	.13	Between group Within group Total	1.16 66.27 67.43	2 287 289	0.58 0.23	2.50	0.08
ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้	1.75	.18	Between group Within group Total	0.21 74.61 74.82	2 287 289	0.10 0.26	0.40	0.67

ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มคณะที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว พบว่า กลุ่มคณะที่แตกต่างกันมีผลต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาโดยมีผลต่อสมรรถนะด้านการกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ ($F(2,296) = 3.11, p = .05$) สมรรถนะด้านการค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ ($F(2,296) = 3.51, p = .03$) และสมรรถนะความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ ($F(2,296) = 3.01, p = .05$) ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ 0.05 ซึ่งเมื่อวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่เพิ่มเติมโดยใช้การทดสอบของ Scheffe พบว่า มีความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ในสมรรถนะด้านการค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ โดยนักศึกษากลุ่มวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีมีสมรรถนะสูงกว่านักศึกษากลุ่มสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ ขณะที่ด้านการกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้และความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ไม่พบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ รายละเอียดดังตาราง 8

ตาราง 8 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวระหว่างกลุ่มคณะและสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง	Levene's test		Source of Variation	SS	df	MS	F	p
	F	p						
การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้	0.94	0.39	Between group Within group Total	1.41 66.80 68.20	2 296 298	0.70 0.23	3.11*	0.05
การค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้	0.24	0.78	Between group Within group Total	1.85 77.99 79.84	2 296 298	0.93 0.26	3.51*	0.03
วิธีการเรียนรู้	0.08	0.92	Between group Within group Total	0.53 82.99 83.51	2 296 298	0.26 0.28	0.94	0.39
การประเมินผลการเรียนรู้	2.37	0.10	Between group Within group Total	0.53 69.06 69.59	2 296 298	0.26 0.23	1.13	0.32
ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้	0.72	0.49	Between group Within group Total	1.54 75.59 77.13	2 296 298	0.77 0.26	3.01*	0.05

* $p < 0.05$

ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างรูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว พบว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่แตกต่างกันมีผลต่อวิธีการเรียนรู้ ($F(3,296) = 2.87, p = .04$) ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ 0.05 ซึ่งเมื่อวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่เพิ่มเติมโดยใช้การทดสอบของ Scheffe พบว่า มีความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่โดยนักศึกษาที่เรียนในชั้นเรียนรูปแบบที่ 3 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบเน้นการคิดสร้างสรรค์และปฏิบัติการออกแบบ มีสมรรถนะด้านวิธีการเรียนรู้สูงกว่าตัวอย่างนักศึกษาที่เรียนในชั้นเรียนรูปแบบที่ 1 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบบูรณาการที่อิงมาตรฐาน รายละเอียดดังตาราง 9

ตาราง 9 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวระหว่างรูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกและสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา

สมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง	Levene's test		Source of Variation	SS	df	MS	F	p
	F	p						
การกำหนดเป้าหมายการเรียนรู้	1.31	0.27	Between group Within group Total	0.92 67.34 68.26	3 296 299	0.31 0.23	1.35	0.26
การค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้	0.78	0.51	Between group Within group Total	0.32 79.57 79.89	3 296 299	0.11 0.27	0.39	0.76
วิธีการเรียนรู้	0.29	0.83	Between group Within group Total	2.36 81.25 83.62	3 296 299	0.79 0.27	2.87*	0.04
การประเมินผลการเรียนรู้	0.44	0.73	Between group Within group Total	0.38 69.23 69.61	3 296 299	0.13 0.23	0.54	0.66
ความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้	0.11	0.96	Between group Within group Total	0.98 76.35 77.34	3 296 299	0.33 0.26	1.27	0.29

* $p < 0.05$

อภิปรายผลการวิจัย

1. ผลจากการศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในชั้นเรียนทั้ง 10 รายวิชา สามารถสังเคราะห์รูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกได้ 4 รูปแบบ ซึ่งแต่ละรูปแบบมีลักษณะร่วมกัน คือ บทบาทของอาจารย์ผู้สอน ที่เป็นผู้ให้คำแนะนำ ชี้แนะ และกระตุ้นผู้เรียน สร้างบรรยากาศการเรียนรู้จากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย สอดคล้องกับ Mohamed (2008) ที่กล่าวถึงการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ที่มีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และสร้างบรรยากาศให้ผู้เรียนเป็นเจ้าของการเรียนรู้

2. ผลจากการประเมินสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาในชั้นเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้เชิงรุก พบว่าตัวอย่างนักศึกษามีสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองอยู่ในระดับมาก สอดคล้องกับ Glolami et al. (2014), Shin et al. (2014) และรุ่งฟ้า กิติญาณัฐสันต์ (2552)

ที่พบว่าการเรียนรู้เชิงรุกมีช่วยย้ให้ผู้เรียนเกิดสมรรถนะในการเรียนรู้ นอกจากนี้ จากผลการศึกษาที่พบว่าสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา มีความสัมพันธ์กับความชอบในการเรียนรู้เชิงรุก ยังมีความสอดคล้องกับที่ Killian & Batas (2015) ได้กล่าวไว้ว่าการเรียนรู้เชิงรุกมีผลต่อทัศนคติเชิงบวกของผู้เรียน

3. ผลการเปรียบเทียบอิทธิพลของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่มีต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา พบว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษา ได้แก่ เพศ ชั้นปี กลุ่มคณะ และรูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ซึ่งผลจากการศึกษามีความสอดคล้องกับที่ แสงเดือน เจริญฉิม และคณะ (2555) พบว่าพื้นฐานด้านความรู้ของผู้เรียนคณะ/รายวิชา มีความสัมพันธ์กับสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเอง

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. การเรียนรู้เชิงรุกสามารถนำมาใช้ได้ทั้งรายวิชาบรรยาย วิชาบรรยายและปฏิบัติ รวมทั้งในชั้นเรียนที่มีกลุ่มผู้เรียนหรือมีขนาดชั้นเรียนที่แตกต่างกัน โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุกไม่จำเป็นต้องดำเนินการทั้งรายวิชา อาจารย์ผู้สอนสามารถออกแบบกิจกรรมได้หลายช่วงขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์และเนื้อหาวิชา

2. ในรายวิชาบรรยายอาจารย์ผู้สอนสามารถออกแบบการเรียนรู้เชิงรุกโดยการจัดกิจกรรมให้กับผู้เรียนเป็นรายครั้งหรือในช่วงใดช่วงหนึ่งของการบรรยาย เช่นที่ Prince (2004) เสนอว่าการเรียนรู้เชิงรุกสามารถเป็นกิจกรรมสำหรับนำผู้เรียนเข้าสู่การเรียนการสอนแบบบรรยาย กิจกรรมการเรียนการสอนมีได้หลายรูปแบบ เช่น ผลการวิจัยตัวอย่างอาจารย์ผู้สอนมีการใช้เกมส์/สถานการณ์/โจทย์กระบวนกรกลุ่ม สำหรับรายวิชาบรรยายและปฏิบัติที่มีการสอนแบบเป็นทีม อาจารย์ผู้สอนควรมีการประชุมร่วมกันเพื่อวางแผนการสอน โดยสามารถจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติในชั้นเรียน เช่น การทำงานสร้างสรรค์หรืองานออกแบบ การทดลองทางวิทยาศาสตร์ในห้องปฏิบัติการ หรือมอบหมายให้ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมนอกชั้นเรียน อย่างไรก็ตาม รายวิชาที่มีการปฏิบัติอาจารย์ผู้สอนควรติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนเป็นรายกลุ่มหรือรายบุคคลและให้คำแนะนำชี้แนะอย่างต่อเนื่อง

3. ในชั้นเรียนที่มีกลุ่มผู้เรียนแตกต่างกัน การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ควรเน้นการบูรณาการทั้งการทำงานร่วมกันเป็นทีมและการบูรณาการเนื้อหาวิชา ทั้งนี้เพื่อให้กลุ่มผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ดังเช่นในรูปแบบที่ 1 การจัดการเรียนรู้เชิงรุกแบบบูรณาการที่อิงมาตรฐาน ที่มีกลุ่มผู้เรียนแตกต่างกันและมีจุดเด่นที่การบูรณาการวิธีการสอนที่หลากหลาย นอกจากนี้อาจารย์ผู้สอนควรมี

มาตรฐานการประเมินผลการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความสามารถของผู้เรียน โดยสามารถนำแนวคิด การประเมินต่าง ๆ มาใช้เป็นแนวทางในการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่น การประเมินตามสภาพจริง (authentic assessment) การประเมินตนเอง (self-assessment) การประเมินจากเพื่อน (peer assessment) การใช้แฟ้มสะสมงาน (portfolio) เช่น ในรูปแบบที่ 3 การจัดการเรียนรู้เชิงรุก แบบเน้นการคิดสร้างสรรค์ และปฏิบัติการออกแบบ ที่มีการประเมินตามสภาพจริงจากผลงานการออกแบบ ของนักศึกษา

4. ในชั้นเรียนที่มีขนาดใหญ่ การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ควรเน้นการทำงานร่วมกันเป็นทีม เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีบทบาทในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองและมีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ ของตนเอง อาจารย์ผู้สอนเป็นผู้อำนวยความสะดวก และช่วยเหลือผู้เรียนในการเรียนรู้ โดยมีการ มอบหมายให้ผู้เรียนรับผิดชอบงานร่วมกันเป็นกลุ่ม การเรียนการสอนในชั้นเรียนอาจมีความยืดหยุ่นบ้าง ตามความเหมาะสมของสถานการณ์ เพราะอาจมีข้อจำกัดเรื่องเวลาและสถานที่ การวัดและประเมินผล การเรียนรู้อาจารย์ผู้สอนสามารถนำแนวคิดการประเมินตามสภาพจริงมาประยุกต์ใช้ได้ ตัวอย่างเช่น ในรายวิชาที่ 10 ของคณะสาธารณสุขศาสตร์และคณะสหเวชศาสตร์ ซึ่งมีรูปแบบการจัดการเรียนรู้ เชิงรุกแบบเน้นการคิดแก้ปัญหาโดยประยุกต์ใช้วิธี PBL โดยมีลักษณะการสอนแบบทำงานเป็นทีม และมีความยืดหยุ่น

5. การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรู้เชิงรุก ดังจะเห็นได้จากผลการวิจัยที่พบว่าความชอบในการเรียนรู้เชิงรุกของตัวอย่างนักศึกษามีผลต่อสมรรถนะ ในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาทุกด้าน โดยอาจารย์ผู้สอนควรสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เอื้อ ต่อการมีปฏิสัมพันธ์ ซึ่งทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเองกล่าวไว้ว่าปัจจัยทางสังคมเป็นปัจจัยสำคัญ ของการสร้างความรู้ การมีปฏิสัมพันธ์ การร่วมมือ แลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด และประสบการณ์ จะช่วยให้การเรียนรู้กว้างขึ้น ชับช้อน และหลากหลายมากขึ้น (ทิกนา แชมมณี, 2550)

6. การส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน อาจารย์ผู้สอนควรมีความเข้าใจความแตกต่างระหว่าง กลุ่มผู้เรียน เพื่อออกแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และส่งเสริมผู้เรียนตามความสนใจและสมรรถนะ ในการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน เช่น ผลการวิจัยพบว่าตัวอย่างนักศึกษาเพศชายมีสมรรถนะด้าน การค้นหาและเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ และวิธีการเรียนรู้ที่สูงกว่าตัวอย่างนักศึกษาหญิง การจัดกิจกรรม สำหรับนักศึกษาชายอาจเป็นกิจกรรมที่มีความซับซ้อนหรือยากขึ้นเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความท้าทาย

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. การวิจัยนี้เป็นการศึกษาอิทธิพลของตัวแปรการจัดการเรียนรู้เชิงรุกกับสมรรถนะในการเรียนรู้ด้วยตนเองของนักศึกษาเชิงสำรวจโดยศึกษาจากสภาพที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน ยังขาดการศึกษาในเชิงเปรียบเทียบที่มีการควบคุมอิทธิพลของตัวแปรแทรกซ้อนในการวิจัย เช่น เนื้อหาหลักสูตร กระบวนการจัดการเรียนการสอน คุณลักษณะของผู้สอน หากมีการวิจัยในชั้นเรียนรายวิชาใดวิชาหนึ่ง สามารถออกแบบการวิจัยในเชิงทดลองเพื่อควบคุมอิทธิพลของตัวแปรแทรกซ้อนได้

2. การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะของผู้เรียนและผู้สอนในการจัดการเรียนรู้เชิงรุกเป็นประเด็นที่น่าจะมีการศึกษาเพิ่มเติม ดังจะเห็นได้จากผลการวิจัยและแนวคิดและทฤษฎีที่ได้มีการกล่าวถึงบทบาทของผู้เรียนและบทบาทของผู้สอนซึ่งมีความสำคัญในการเรียนการสอน โดยสามารถใช้สถิติมาช่วยในการจำแนกกลุ่มได้ เช่น การวิเคราะห์จำแนกประเภท (discriminant analysis) การวิเคราะห์กลุ่ม (cluster analysis) เป็นต้น ซึ่งผลที่ได้จากการวิเคราะห์จะทำให้ทราบคุณลักษณะที่สำคัญสามารถนำข้อมูลไปใช้กำหนดนโยบายหรือแผนการดำเนินงานเพื่อพัฒนาบุคลากรและเตรียมความพร้อมในการจัดการศึกษา

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยนี้ได้รับการสนับสนุนทุนวิจัย จากกองทุนวิจัยมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประจำปีงบประมาณ 2559 และได้รับการพิจารณาด้านจริยธรรมการวิจัยในคน จากคณะอนุกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ชุดที่ 2

รายการอ้างอิง

- ทิศนา เขมมณี. (2550). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พิภพ อุดร. (2558). มธ. เปิดยุคใหม่การศึกษาไทยเข้าสู่ระบบ *Active Learning*. เข้าถึงจาก <http://www.naewna.com/local/156062>.
- รุ่งฟ้า กิติญาณสุนต์. (2552). การส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเองของนิสิต: การสะท้อนจากกระบวนการวิจัยปฏิบัติการ. *วารสารการศึกษาและพัฒนาสังคม*, 5, 145-166.
- แสงเดือน เจริญฉิม ทศนีย์ จันติยะ สาริต เจริญฉิม และ อุทัยวรรณ สมศรีรัฐกิจ. (2555). *ความสามารถในการเรียนรู้แบบนำตนเองของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู คณะศึกษาศาสตร์ และพัฒนศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์*. เข้าถึงจาก <http://www.edu.kps.ku.ac.th/>

- อุไรวรรณ ชินพงษ์. (2555). *การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของนักศึกษาวิทยาลัยชุมชน (วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต)*. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- อังคินันท์ อินทรกำแหง และ ปิยรัตน์ วงศ์ทองเหลือ. (2556). คุณลักษณะทางจิตและสถานการณ์ทางการเรียนที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ที่เน้นวิจัยเป็นฐานของบัณฑิตศึกษา สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา*, 5(1), 254–266.
- Adenuga, O. B. (1989). *Self-directed learning readiness and learning style preferences of adult learners*. Iowa State University.
- Drake, E. & Battaglia, D. (2014). *Teaching and learning in active learning classrooms*. The Faculty Center for Innovative Teaching: Central Michigan University.
- Gholami, V., Moghaddam, M. M. & Attaran, A. (2014). Towards an interactive EFL class: using active learning strategies. *Modern Journal of Language Teaching Method*, 4(2), 124–136.
- Killian, M. & Batas, H. (2015). The effects of an active learning strategy on students' attitudes and students' performances in introductory sociology classes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(3), 53–67.
- Mesquita, A. R., Souza, W. M., Boaventura, T. C., Barros, I. M. C., Antonioli, A. R., Silva, W. B., & Lyra Jounior, D. P. (2015). The effect of active learning methodologies on the teaching of pharmaceutical care in Brazilian Pharmacy Faculty. *Public Library of Science ONE*, 1–16.
- Mohamed, A. (2008). Effects of active learning variants on student performance and learning perceptions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2(2), Article 11.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Shin, H., Sok, S., Hyun, K. S. & Kim, M. J. (2014). Competency and an active learning program in undergraduate nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 71(3), 591–598.
- Silen, C., & Uhlin, L. (2008). Self-directed Learning – a Learning Issue for Students and Faculty. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 461–475.

Walz, C. F., Jenkins, L. S. & Han, N. (2014). The use and effectiveness of active learning methods in nursing and health professions education: A literature review. *Nursing Education Perspectives*, 35(6), 392-400.

Translated Thai References

Chalearnchim, S., Jantiya, T., Chalearnchim, S & Samakrattakij, U. (2011). *Self-directed learning ability of pre-service teachers, Faculty of Education and Development Sciences Kasetsart University*. Retrieved from <http://www.edu.kps.ku.ac.th/> [In Thai].

Chinpong, U. (2012). *A development of leaning management model for developing self-directed leaning of community college student*. (Doctoral disserlation), Srinakharinwirot University, Bangkok. [In Thai].

Intarakamhang, U. & Wongtonglua, P. (2013). Effect of psychological characteristics and study situations to research-base leaning behavior of graduate students in Behavioral Science Research Institute, Srinakharinwirot University. *Journal of Behavioral Science for Development*, 5(1), 254-266. [In Thai].

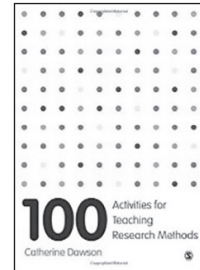
Kamanee, T. (2007). *Teaching science: Knowledge for effective Learning Process* (5th ed). Bangkok: Chulalongkorn University. [In Thai].

Kitiyanuson, R. (2009). Promoting self-directed leaning of student teachers: Reflection through action research. *Journal of Education and Social Development*, 5, 145-166. [In Thai].

Udorn, P. (2015). *TU open new era of Thai education into active learning system*. Retrieved from <http://www.naewna.com/local/156062> [In Thai].

100 Activities for Teaching Research Methods

Dawson, C. (2016). *100 activities for teaching research methods*. Thousand Oak, CA: SAGE.



การจัดการเรียนการสอนในรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยในปัจจุบัน ไม่ว่าจะเป็นพื้นฐานการวิจัย วิธีวิทยาการวิจัยหรือแม้กระทั่งการวิจัยในรูปแบบต่างๆ สิ่งหนึ่งที่คล้ายกันคือการจัดการเรียนการสอนในรายวิชาลักษณะนี้ผู้สอนมักจะใช้การบรรยายความรู้เป็นหลักประกอบกับการอภิปรายในชั้นเรียนในประเด็นต่างๆ และบางครั้งมีการฝึกปฏิบัติการทำวิจัยขนาดเล็กเพื่อเป็นการฝึกทักษะการวิจัย ทั้งนี้อาจจะเป็นเพราะว่าธรรมชาติหรือเนื้อหาของวิชาที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยในเบื้องต้นจะต้องเน้นให้ผู้เรียนมีความรู้เป็นฐานก่อน เมื่อลักษณะการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาวิจัยเน้นการบรรยายสิ่งหนึ่งที่ตามมาคือผู้เรียนอาจจะรู้สึกเบื่อหน่ายและไม่มีสมาธิในการเรียน ซึ่งจะทำให้ได้รับความรู้ไม่เต็มที่เท่าที่ควร

ในช่วงปี 2016 และ 2017 มีหนังสือที่เกี่ยวข้องกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้รายวิชาวิจัยเอาไว้ 2 เล่ม เล่มแรกเป็นของ Dawson (2016) ได้นำเสนอหนังสือชื่อ 100 activities for teaching research methods หนังสือเล่มนี้นำเสนอเฉพาะกิจกรรมในการจัดการเรียนรู้รายวิชาวิจัยไม่ได้นำเสนอองค์ความรู้ซึ่งผู้ที่ใช้หนังสือเล่มนี้ได้ก่อให้เกิดประโยชน์ที่สุดคือผู้สอน ถ้าผู้เรียนหรือผู้สอนจะพัฒนาความรู้ด้านการวิจัยอาจจะไม่เกิดประโยชน์เท่าที่ควร อีกเล่มหนึ่งของ Sagor and Williams (2017) นำเสนอหนังสือชื่อ The action research guidebook: A process for pursuing equity and excellence in education ซึ่งหนังสือเล่มนี้จะนำเสนอองค์ความรู้ควบคู่กับกิจกรรมซึ่งผู้เรียนหรือผู้สนใจด้านการวิจัยสามารถศึกษาและลองทำกิจกรรมด้วยตนเองได้ บทความนี้หนังสือครั้งนี้มุ่งเน้นวิจารณ์ข้อดีข้อที่ควรพึงระวังเมื่อใช้หนังสือของ Dawson (2016) เนื่องจากผู้เขียนได้ทดลองใช้กิจกรรมต่างๆ ของหนังสือเล่มนี้แล้วในฐานะผู้สอนรายวิชาวิจัย และเห็นว่าเป็นหนังสือที่มีลักษณะแตกต่างจากหนังสือเล่มอื่นๆ ในท้องตลาดเพราะนำเสนอเฉพาะกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยเพียงอย่างเดียวเท่านั้น

Dawson (2016) ได้นำเสนอหนังสือ 100 activities for teaching research methods ขึ้นเพื่อเป็นทางเลือกในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้รายวิชาวิจัยที่น่าสนใจ กระตุ้นความคิด และฝึกทักษะกระบวนการวิจัยแต่ละขั้นตอนไว้เป็นอย่างดี กิจกรรมของหนังสือเล่มนี้ค่อนข้างเป็นกิจกรรมที่สนับสนุน

การจัดการเรียนรู้แบบ active learning ที่ผู้เรียนสามารถทำกิจกรรมได้ทั้งแบบเดี่ยวและกลุ่ม ลักษณะกิจกรรมของหนังสือเล่มนี้มีทั้งแบบให้ผู้เรียนศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง การระดมความคิด การอภิปรายแบบฝึกหัด เกม หรือแม้แต่กระทั่งการแสดงบทบาทสมมติ โดยผู้เขียนแบ่งกิจกรรมทั้งหมดออกเป็น 7 ส่วนตามกระบวนการวิจัยได้แก่ การค้นคว้าและใช้แหล่งข้อมูลต่างๆ (finding and using sources of information) การวางแผนการวิจัย (planning a research project) การสร้างงานวิจัย (conducting research) การใช้และวิเคราะห์ข้อมูล (using and analysing data) การนำเสนอผลการวิจัย (disseminating results) การปฏิบัติตามหลักจรรยาบรรณ (acting ethically) และการพัฒนาทักษะการวิจัยเชิงลึก (developing deeper research skills)

นอกจากนั้นผู้เขียนยังได้แบ่งกิจกรรมทั้ง 100 กิจกรรมออกเป็นระดับของผู้เรียน 3 ระดับอีกด้วย ตั้งแต่ระดับพื้นฐานสำหรับผู้เริ่มเรียนวิจัย ผู้เรียนระดับปริญญาตรีหรือผู้เข้าอบรมการวิจัย เป็นต้น ระดับที่สองคือระดับกลาง กิจกรรมในระดับนี้เหมาะสำหรับผู้เรียนที่มีประสบการณ์ด้านการวิจัยมาบ้างแล้ว หรือเคยผ่านการอบรมเกี่ยวกับการวิจัยแล้ว และสุดท้ายระดับที่สามคือระดับขั้นสูง หรือผู้เรียนระดับปริญญาโทและเอก หรือผู้ช่วยวิจัยที่ผ่านการทำวิจัยหรือมีทักษะในการวิจัยมาแล้ว

ก่อนที่จะนำเสนอกิจกรรมแต่ละกิจกรรม ส่วนแรกผู้เขียนได้ให้รายละเอียดของทั้ง 100 กิจกรรม เพื่อให้ผู้สอนที่จะนำกิจกรรมต่างๆ ไปใช้ได้เข้าใจตรงกัน โดยนำเสนอจุดประสงค์ของกิจกรรม ประเภท และระดับของผู้เรียนที่เหมาะสมกับกิจกรรม ระยะเวลาที่เหมาะสม สื่อการสอนประกอบอื่น ๆ และประโยชน์ที่จะได้รับหลังจากใช้กิจกรรมนั้นเป็นต้น การนำเสนอวิธีการใช้กิจกรรมของหนังสือเล่มนี้ นำเสนอได้อย่างเป็นระบบโดยอธิบายขั้นตอนการใช้ เอกสารประกอบ คำสำคัญ เอกสารที่ควรอ่านเพิ่มเติมและกิจกรรมอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง อีกด้วย หลังจากนั้นส่วนดังกล่าวแล้วส่วนต่อไปผู้เขียนได้นำเสนอไปกิจกรรมที่จะนำไปใช้กับผู้เรียน ลักษณะกิจกรรมต่างๆ มีหลากหลายรูปแบบทั้งส่วนที่เป็นคำถามคำตอบ กิจกรรมหรือหัวข้อที่ใช้ค้นคว้า ประเด็นที่ใช้อภิปราย รวมทั้งกรณีศึกษา หนังสือเล่มนี้ยังมีเว็บไซต์คู่มือที่จะช่วยให้ผู้อ่านหรือผู้ใช้สามารถเข้าไปดาวน์โหลดเอกสารต่างๆ ของแต่ละกิจกรรมออกมาได้อีกด้วย

กิจกรรมหนึ่งที่ผู้เขียนได้นำไปใช้แล้วสังเกตเห็นว่าผู้เรียนสนุก ได้คิดและแลกเปลี่ยนกันภายในห้องเรียนคือ กิจกรรมการประเมินแหล่งข้อมูล ซึ่ง Dawson (2016) นำเสนอกิจกรรมนี้เป็นเกมที่ให้แบ่งผู้เรียนในห้องออกเป็นกลุ่ม จากนั้นผู้สอนจะแจกชื่อแหล่งที่มาของข้อมูลแหล่งต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้อภิปรายภายในกลุ่มและแข่งกันจัดลำดับความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลนั้น กิจกรรมนี้ผู้เขียนได้นำไปปรับใช้โดยได้กำหนดประเด็นขึ้นมาหนึ่งประเด็นจากนั้นค้นหาข้อมูลในประเด็นนั้นจากแหล่งต่างๆ และนำไปให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์และอภิปรายถึงความน่าเชื่อถือเพื่อเรียงลำดับต่อไป อีกกิจกรรม

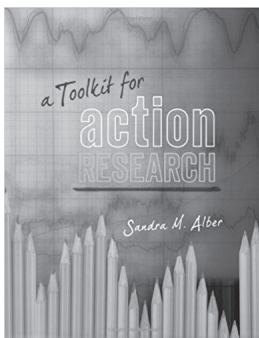
ที่ผู้เขียนได้นำไปปรับใช้คือ กิจกรรมการตั้งคำถามวิจัย โดยหนังสือเล่มนี้ได้นำเสนอแนวทางในการตั้งคำถามวิจัยเอาไว้และได้กำหนดขั้นตอนการทำกิจกรรมเพื่อเป็นแนวทางให้กับผู้เรียนตั้งแต่การเลือกประเด็นวิจัย การเลือกข้อมูลเพื่อสนับสนุนประเด็นวิจัยนั้น การคิดถึงเป้าหมายของการวิจัย การร่างคำถามวิจัยและการประเมินเพื่อปรับคำถามวิจัยให้สมบูรณ์ กิจกรรมนี้ผู้เขียนได้นำไปปรับใช้โดยได้ให้ผู้เรียนร่วมกันระดมความคิดและค้นหาข้อมูลมาสนับสนุนความคิด เพื่อกำหนดเป็นคำถามวิจัยจากนั้นให้เพื่อนในชั้นเรียนร่วมกันประเมินคำถามวิจัยที่ตั้งขึ้น

หลังจากที่ได้ทดลองนำกิจกรรมของหนังสือเล่มไปใช้พบว่า กิจกรรมต่างๆ ที่ได้นำเสนอค่อนข้างมีความหลากหลายและครอบคลุมกระบวนการวิจัยที่สำคัญ เช่น การค้นหาประเด็นวิจัย การออกแบบการวิจัยลักษณะต่างๆ การพัฒนาทักษะการสังเกต การหลีกเลี่ยงข้อผิดพลาดในการทดลอง การเลือกขนาดตัวอย่าง การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ การนำเสนอผลการวิจัย ความเข้าใจเกี่ยวกับจรรยาบรรณ และเหตุผลเชิงอุปนัยและนิรนัย ซึ่งมีความหลากหลายของลักษณะกิจกรรมค่อนข้างสูง และกิจกรรมส่วนใหญ่เน้นให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิด ร่วมกันอภิปรายบนหลักเหตุและผล นอกจากนี้ผู้เรียนยังจะได้รับความสนุกในการเรียน ไม่เบื่อและจะนำไปสู่เจตคติที่ดีต่อการวิจัยต่อไป

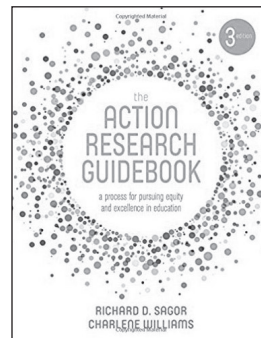
ข้อสังเกตประเด็นหนึ่งของกิจกรรมที่นำเสนอในหนังสือเล่มนี้คือ ผู้สอนรายวิชาวิจัยที่จะนำกิจกรรมไปใช้ประกอบการจัดการเรียนรู้อาจต้องใช้ความคิดสร้างสรรค์เพิ่มเติมในการออกแบบกิจกรรม เนื่องจากการนำเสนอลักษณะกิจกรรมของหนังสือเล่มนี้ค่อนข้างราบเรียบ ส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมที่มีแต่ตัวอักษร ไม่มีรูปภาพหรือตาราง นอกจากนั้นการนำเสนอยังทำให้เกิดความสับสนในการใช้ครั้งแรก เนื่องจากผู้เขียนแบ่งลักษณะการนำเสนอในส่วนต้นเป็นคู่มือการจัดกิจกรรมของผู้สอน และส่วนท้ายเป็นเอกสารประกอบสำหรับผู้เรียน ซึ่งลักษณะหรือหน้าตาของทั้งสองส่วนนั้นคล้ายกัน จึงทำให้เกิดสับสนได้ นอกจากนั้นบางกิจกรรมที่นำเสนอเนื้อหาวิจัยที่ต่างกันแต่มีการนำใช้กิจกรรมที่มีลักษณะค่อนข้างเหมือนกันถ้าผู้สอนนำไปใช้อาจจะกระตุ้นความสนใจในการเรียนของผู้เรียนได้ไม่มากเท่าที่ควร เพราะผู้เรียนเคยผ่านกิจกรรมที่มีลักษณะเหมือนกันมาแล้ว แต่ประเด็นข้อเสียนี้จะไม่เป็นปัญหามากนัก ถ้าผู้สอนได้นำกิจกรรมเหล่านี้เป็นฐานและปรับเพิ่มหรือปรับเปลี่ยนกิจกรรมให้นำสนใจมากยิ่งขึ้น

อย่างที่กล่าวไปในตอนต้นมีหนังสืออีกเล่มหนึ่งที่เพิ่งออกนำเสนอไม่นานมานี้ของ Sagor and Williams (2017) ซึ่งนำเสนอกิจกรรมสำหรับการจัดการเรียนการสอนการวิจัยแต่เน้นที่การวิจัยปฏิบัติการเช่นเดียวกับหนังสือของ Alber (2011) ที่ชื่อว่า A toolkit for action research หนังสือสองเล่มนี้นำเสนอองค์ความรู้ที่สำคัญในประเด็นต่างๆ ควบคู่กับกิจกรรมซึ่งแตกต่างกับหนังสือของ Dawson (2016) โดย Sagor and Williams (2017) แบ่งการนำเสนอออกเป็น 11 ส่วน แต่ละส่วนค่อนข้างมีความลึกซึ้งมากกว่า Alber (2011) โดยยึดกระบวนการวิจัยปฏิบัติการคือ PAOR เป็นหลัก

ในการแบ่งหัวข้อนำเสนอ ลักษณะการนำเสนอหนังสือของ Sagor and Williams (2017) ส่วนแรกจะนำเสนอองค์ความรู้ต่าง ๆ จากนั้นจะนำเสนอตัวอย่างกิจกรรมของแต่ละหัวข้อซึ่งผู้สอนสามารถนำกิจกรรมเหล่านี้ไปปรับใช้ได้เช่นเดียวกัน ลักษณะกิจกรรมค่อนข้างมีความหลากหลายและน่าสนใจจากการสังเกตยังพบว่าหนังสือเล่มนี้มีลักษณะกิจกรรมที่นำเสนอค่อนข้างเชื่อมโยงกับองค์ความรู้การวิจัยและเป็นกิจกรรมที่เน้นกระบวนการคิดซึ่งอาจจะเหมาะกับผู้ที่มีความรู้พื้นฐานในการวิจัยมาบ้างแล้ว และการนำเสนอลักษณะนี้จะเป็นผลดีกับผู้อ่านเพราะได้ศึกษาองค์ความรู้แล้วจากนั้นจึงทดลองทำกิจกรรมเพื่อทบทวนหรือขยายองค์ความรู้ให้เข้าใจมากยิ่งขึ้น แต่ถ้ามองในมุมมองของผู้สอนกิจกรรมของ Sagor and Williams (2017) อาจจะมึนน้อยกว่าหนังสือของ Dawson (2016) ซึ่งอาจจะยากในการนำไปปรับและประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้



ภาพ 1 หนังสือของ Alber (2011)



ภาพ 2 หนังสือของ Sagor and Williams (2017)

สำหรับหนังสือของ Alber (2011) ผู้เขียนคิดเห็นว่าการนำเสนอกิจกรรมของหนังสือเล่มนี้ค่อนข้างหลากหลายกว่า Dawson (2016) แต่หนังสือของ Alber (2011) มุ่งเน้นไปที่การวิจัยปฏิบัติการแต่ทั้งนี้ก็มีฐานความรู้ที่เหมือนกับการวิจัยทั่วไป โครงสร้างการนำเสนอของหนังสือนี้แบ่งการนำเสนอเป็น 4 ส่วนซึ่งคล้ายกับ Dawson (2016) คือ การค้นหาประเด็นวิจัย การศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง วิธีดำเนินการวิจัย การวิเคราะห์และนำเสนอข้อมูล และการอภิปรายผลและข้อเสนอแนะจากการวิจัย กิจกรรมในหนังสือของ Alber (2011) มีความหลากหลายทั้งกิจกรรมที่ฝึกกระบวนการคิดอย่างเป็นระบบ การอภิปราย กรณีศึกษา การให้ตัวอย่างและสารคดี เป็นต้น แต่กิจกรรมในหนังสือเล่มนี้ไม่มีแนวทางสำหรับผู้สอน ซึ่งผู้สอนออกแบบขั้นตอนการใช้กิจกรรมต่าง ๆ เอง โดยอาจจะปรับลักษณะกิจกรรมให้เหมาะสมกับบริบทก่อนที่จะนำไปใช้ ถ้าเปรียบเทียบกันแล้วหลังจากได้ใช้หนังสือทั้งสองเล่มนี้จะรู้สึกหนังสือของ Dawson (2016) ค่อนข้างให้รายละเอียดและจุดประกายในการจัดการเรียนการสอนได้ดีกว่า Alber (2011)

ตารางต่อไปนี้เป็นผู้เขียนได้เปรียบเทียบหนังสือทั้ง 3 เล่มในประเด็นต่างๆ ได้แก่ โครงสร้างเนื้อหาที่นำเสนอ รูปแบบการนำเสนอ ลักษณะกิจกรรม ความน่าสนใจของกิจกรรม การนำไปใช้ในทางปฏิบัติการให้แหล่งเรียนรู้/ศึกษาเพิ่มเติม รายละเอียดมีดังนี้

ตาราง 1 การเปรียบเทียบหนังสือของ Dawson (2016), Sagor and Williams (2017) และ Alber (2011)

	Dawson (2016)	Sagor and Williams (2017)	Alber (2011)
โครงสร้างเนื้อหา	★★★★ นำเสนอเฉพาะกิจกรรมสำหรับการฝึกความรู้ ทักษะ เจตคติในการวิจัย โดยนำเสนอตั้งแต่ขั้นตอนแรกจนถึงขั้นตอนสุดท้ายของการทำวิจัย	★★★★ นำเสนอองค์ความรู้เกี่ยวกับการวิจัยควบคู่กับกิจกรรมเพื่อให้เกิดความเข้าใจรวมถึงทักษะการวิจัยที่มากยิ่งขึ้น แต่เน้นที่การวิจัยปฏิบัติการ	★★★★ นำเสนอเฉพาะกิจกรรมสำหรับการฝึกความรู้ ทักษะ เจตคติในการวิจัยปฏิบัติการ โดยนำเสนอตั้งแต่ขั้นตอนแรกจนถึงขั้นตอนสุดท้ายของการทำวิจัย
รูปแบบการนำเสนอ	★★★★ นำเสนอในลักษณะของคู่มือสำหรับผู้สอนที่มีรายละเอียดของแผนการสอนที่ชัดเจน และมีเอกสารประกอบสำหรับผู้เรียน	★★★★ นำเสนอในลักษณะของหนังสือที่ผู้เรียนสามารถศึกษาได้ด้วยตนเอง โดยศึกษาองค์ความรู้และทำกิจกรรมเพื่อให้เกิดความเข้าใจในเนื้อหานั้น ๆ	★★★ นำเสนอในลักษณะของคู่มือสำหรับผู้สอน แต่ไม่มีรายละเอียดของการใช้กิจกรรมต่างๆ นำเสนอเพียงกิจกรรมที่ผู้สอนต้องนำประยุกต์ใช้เอง
ลักษณะกิจกรรมและความน่าสนใจ	★★ กิจกรรมมีทั้งแบบกลุ่มและเดี่ยว โดยเน้นการฝึกการคิดและการอภิปราย มีการสอดแทรกด้วยกิจกรรมที่เป็นเกมหรือบทบาทสมมติ แต่มีบางเนื้อหาที่กิจกรรมมีลักษณะคล้ายกัน และนำเสนอในรูปแบบตัวอักษรเป็นส่วนใหญ่	★★ กิจกรรมส่วนใหญ่สามารถทำคนเดียวได้ โดยเน้นการคิดเป็นส่วนใหญ่ แต่กิจกรรมมีไม่มากเท่าที่ควร ส่วนใหญ่มุ่งเน้นนำเสนอองค์ความรู้	★★★★ ลักษณะกิจกรรมไม่ได้ระบุว่าเป็นแบบเดี่ยวหรือกลุ่ม ผู้สอนสามารถนำไปปรับใช้ได้ ลักษณะกิจกรรมค่อนข้างหลากหลายทั้งฝึกการคิดการทำงาน มีกิจกรรมทั้งรูปแบบตัวอักษร ตาราง รูปภาพ แผ่นผังความคิด เป็นต้น

ตาราง 1 การเปรียบเทียบหนังสือของ Dawson (2016), Sagor and Williams (2017) และ Alber (2011) (ต่อ)

	Dawson (2016)	Sagor and Williams (2017)	Alber (2011)
การนำไปใช้ในทางปฏิบัติ	★★★★ ผู้สอนสามารถนำกิจกรรมไปใช้ได้เนื่องจากมีการนำเสนอแผนการสอนในแต่ละกิจกรรมประกอบ อีกทั้งยังสามารถนำกิจกรรมไปปรับใช้ในเหมาะสมกับบริบทของผู้เรียนได้	★★ กิจกรรมค่อนข้างนำไปปรับใช้ในลักษณะอื่นๆ ได้ไม่มากนัก เนื่องจากกิจกรรมจะเชื่อมโยงกับเนื้อหาที่นำเสนอ	★★ ผู้สอนต้องใช้ความคิดสร้างสรรค์ในการนำกิจกรรมไปใช้ เนื่องจากไม่ได้นำเสนอวิธีการใช้กิจกรรมต่างๆ มีเพียงตัวกิจกรรมเพียงอย่างเดียว
การให้แหล่งเรียนรู้/ศึกษาเพิ่มเติม	★★★★ มีการแนะนำแหล่งเรียนรู้หรือแนวทางในการจัดกิจกรรมเพิ่มเติม	★★★★ มีการแนะนำแหล่งเรียนรู้หรือแนวทางในการจัดกิจกรรมเพิ่มเติม	★ ไม่มีการแนะนำแหล่งเรียนรู้หรือแนวทางในการจัดกิจกรรมเพิ่มเติม

หมายเหตุ ★ หมายถึง ระดับความเหมาะสมของหนังสือในประเด็นนั้น ๆ

การนำเสนอในเชิงเปรียบเทียบหนังสือที่สามารถเป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาวิจัยทั้งสามเล่มข้างต้น สิ่งหนึ่งที่หนังสือทั้งสามเล่มเหมือนกันคือผู้สอนต้องใช้ความคิดสร้างสรรค์ในการออกแบบกิจกรรมต่างๆ โดยใช้กิจกรรมที่นำเสนอในหนังสือเหล่านี้เป็นฐานคิด และปรับกิจกรรมต่างๆ ให้เหมาะสมกับบริบทที่สอน ทั้งนี้หนังสือที่แนะนำจะเป็นตัวช่วยในการจุดประกายความคิดและปรับเปลี่ยนวิธีการสอนรายวิชาวิจัยให้น่าสนใจมากยิ่งขึ้น และยังสามารถพัฒนาผู้เรียนในด้านทั้งความรู้ ทักษะและเจตคติไปพร้อมๆ กันได้เป็นอย่างดี

รายการอ้างอิง

Alber, S. M. (2011). *A toolkit for action research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Dawson, C. (2016). *100 activities for teaching research methods*. Thousand Oak, CA: SAGE.

Sagor, R. D., & Williams, C. (2017). *The action research guidebook: A process for pursuing equity and excellence in education*. Thousand Oak, CA: Corwin.

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย
ปีที่ 30 ฉบับที่ 2 (พฤษภาคม - สิงหาคม 2560)

ผู้เขียน

David Paul Meredith

อาจารย์
สถาบันภาษา
มหาวิทยาลัยกรุงเทพ
davemeredithlondon@hotmail.com

Laura Brahmakasikara, Ph.D.

อาจารย์
บัณฑิตวิทยาลัยการศึกษาด้านอิเล็กทรอนิกส์
มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ
lbrahmakasikara@au.edu

สุมาลี เล็กประยูร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์
ภาควิชาการโฆษณา
คณะนิเทศศาสตร์ มหาวิทยาลัยกรุงเทพ
sumalee.y@bu.ac.th

วรรณิ เจตจำนงนุช, Ph.D.

ผู้ช่วยศาสตราจารย์
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
wannee_krukim@yahoo.com

ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ, Ph.D.

ผู้ช่วยศาสตราจารย์
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
piyawan.p@chula.ac.th

ดุสิตา ทินมาลา

อาจารย์
ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
dusida.t@chula.ac.th

ชนิศา ตันติเฉลิม, Ph.D.

อาจารย์

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
chanisa@gmail.com

สาธิตา สกุรัตน์กุลชัย, Ph.D.

อาจารย์

คณะสถาปัตยกรรมศาสตร์และการผังเมือง
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ศูนย์รังสิต
ssatida@gmail.com

กนิษฐ ศรีเคลือบ, Ph.D.

อาจารย์

ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
kanit.s@chula.ac.th

JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY

Volume 30, Number 2 (May - August 2017)

Authors

David Paul Meredith

Language Institute
Bangkok University
davemereditlondon@hotmail.com

Laura Brahmakasikara, Ph.D.

Lecturer
Graduate School of eLearning
Assumption University
lbrahmakasikara@au.edu

Sumaree Lekprayura

Assistant Professor
Advertising department
School of Communication Arts, Bangkok University
sumalee.y@bu.ac.th

Wanee Jetchamnongnuch, Ph.D.

Assistant Professor
Department of Educational Research and Psychology
Faculty of Education, Chulalongkorn University
wanee_krukim@yahoo.com

Piyawan Visessuvanapoom, Ph.D.

Assistant Professor
Department of Educational Research and Psychology
Faculty of Education, Chulalongkorn University
piyawan.p@chula.ac.th

Dusida Tinmala

Lecturer
Department of Educational Research and Psychology
Faculty of Education, Chulalongkorn University
dusida.t@chula.ac.th

Chanisa Tantixalerm, Ph.D. Lecturer
Department of Educational Research and Psychology
Faculty of Education, Chulalongkorn University
chanisa@gmail.com

Satida Sakulrattanakulchai, Ph.D. Lecturer
Faculty of Architecture and Planning,
Thammasat University Rangsit Campus
ssatida@gmail.com

Kanit Sriklaub, Ph.D. Lecturer
Department of Educational Research and Psychology
Faculty of Education, Chulalongkorn University
kanit.s@chula.ac.th

บทคัดย่อ (Abstract) ของวารสารวิธีวิทยาการวิจัยในปีที่ 10 ฉบับที่ 1 เป็นต้นไป ได้ปรากฏ
ในฐานข้อมูล ULRICH's International Periodicals Directory

**Journal of Research Methodology in ULRICH's International
Periodicals Directory**

001.42

TH ISSN 0857-2933

JOURNAL OF RESEARCH METHODOLOGY.
(Text in English or Thai; abstracts in English) 1989.
s-a B.90(\$3.60); newsstand price : \$2. (Chulalongkorn
University, Department of Educational Research)
Chulalongkorn University Press. Phaya Thai Rd.,
Bangkok 10330. Thailand. Tel. 215-3626. Ed.
Somwung Pitiyanuwat. abstr.; bibl.; charts; stat.
circ.1,000.

Description: Covers research methodology, sta-
tistics, measurement and evaluation, and research
results in education and social sciences.

Refereed Serial

การเสนอบทความหรืองานวิจัย เพื่อตีพิมพ์ในวารสารวิธีวิทยาการวิจัย
Submission of research or academic articles for publication to
Journal of Research Methodology

วารสารวิธีวิทยาการวิจัยยินดีที่จะพิจารณาบทความทางวิชาการ ไม่เพียงเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับวิธีวิทยาการวิจัย การวัดและประเมินผลทางการศึกษา รวมถึงสถิติทางการศึกษาเท่านั้น แต่ยังคงครอบคลุมไปถึงการศึกษาที่เกี่ยวข้อง อาทิ ครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ จิตวิทยา และสังคมศาสตร์ ผู้เขียนสามารถส่งต้นฉบับบทความความยาวประมาณ 10–15 หน้า พร้อมทั้งบทคัดย่อภาษาไทยและภาษาอังกฤษ มาที่บรรณาธิการวารสารวิธีวิทยาการวิจัย ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ถนนพญาไท เขตปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330 หรือผ่านทางเว็บไซต์ <http://portal.edu.chula.ac.th/pub/jrm> โดยผู้เขียนสามารถศึกษารายละเอียดการเขียนบทความตามรูปแบบของ American Psychological Association (APA) และส่วนประกอบต่างๆ ของบทความได้จากเว็บไซต์ดังกล่าว

Journal of Research Methodology (JRM) welcomes academic articles not only in the fields of educational research methodology, educational measurement and evaluation, as well as educational statistics, but also in the related fields such as education, psychology, and social sciences. A manuscript of 10–15 pages, including Thai and English abstracts, should be submitted to Editors of Journal of Research Methodology, Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University, Phaya Thai Road, Patumwan, Bangkok 10330. The submission could also be done on the official website of JRM at <http://portal.edu.chula.ac.th/pub/jrm/>. Authors are recommended to follow the latest version of the American Psychological Association (APA) Writing Format and other guidelines of JRM listed on the website.

วารสารวิธีวิทยาการวิจัย

Journal of Research Methodology

วิธีวิทยาการวิจัยเป็นศาสตร์แขนงหนึ่งที่ได้รับ ความสนใจเป็นอันมากในปัจจุบัน ภาควิธีวิทยา และจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และสมาคมวิจัยสังคมศาสตร์ แห่งประเทศไทย ได้พิจารณาเห็นความสำคัญของศาสตร์แขนงนี้ จึงได้จัดทำวารสารเพื่อเผยแพร่ให้ นักวิชาการ อาจารย์ ครู และนิสิตนักศึกษาที่รักความก้าวหน้าได้ติดตามวิชาการด้านนี้อย่างต่อเนื่อง ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2547 เป็นต้นไปวารสารวิธีวิทยาการวิจัยมีกำหนดออกปีละ 3 ฉบับ (มกราคม- เมษายน), (พฤษภาคม-สิงหาคม), (กันยายน-ธันวาคม)

สมัครสมาชิก 1 ปี จำนวน 3 ฉบับ ค่าสมาชิก 220.- บาท

สมัครสมาชิก 2 ปี จำนวน 6 ฉบับ ค่าสมาชิก 420.- บาท

จำหน่ายปลีกเล่มละ 80.- บาท

การสมัครสมาชิก การต่ออายุสมาชิกและการสั่งซื้อโปรดกรอกรายละเอียดในใบสมัครสมาชิก ท่านสามารถจ่ายเช็ค ธนาณัติหรือตัวแลกเงินส่งจ่าย ปณ. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย **ในนามคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย** กทม. 10330 โทรศัพท์ 0-2218-2581-97 ต่อ 800

ใบสมัครสมาชิกวารสารวิธีวิทยาการวิจัย

สมัครเป็นสมาชิก ปี พ.ศ.

ต้องการซื้อวารสารฉบับที่ผ่านมาฉบับที่.....ปีที่.....ถึงฉบับที่.....ปีที่.....รวม.....ฉบับ
รวมเป็นเงิน.....บาท

ชื่อ-นามสกุล/หน่วยงาน.....

ที่อยู่ที่บ้าน..... ถนน..... แขวง/ตำบล.....

เขต/อำเภอ..... จังหวัด..... รหัสไปรษณีย์.....

สถานที่ทำงาน.....

เลขที่..... ถนน..... แขวง/ตำบล.....

เขต/อำเภอ..... จังหวัด..... รหัสไปรษณีย์.....

ท่านประสงค์จะให้ส่งวารสารไป ที่บ้าน ที่ทำงาน

ท่านได้ส่งเงินด้วย เช็ค ธนาณัติ ตัวแลกเงิน

รวมจำนวนเงินทั้งสิ้น.....บาท

