

บทที่ 2

วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง การพัฒนาทักษะสังคม สำหรับนักเรียนออทิสติกชั้นประถมศึกษา โดยใช้เรื่องราวทางสังคม ครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังต่อไปนี้

1. ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับออทิสซึม
2. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะทางสังคม
3. แนวคิดเกี่ยวกับเรื่องราวทางสังคม
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับออทิสซึม

1.1 คำจำกัดความ

ออทิสซึม (autism หรือ autistic disorder) เป็นคำนามมาจากภาษากรีก คำว่า “auto” หรือ “self” หรือ “same” แปลว่า “ตัวเอง” ส่วนคำว่า “-ism” มีรากศัพท์มาจาก middle English ว่า isme รากศัพท์มาจาก old French Latin ว่า ismus รากศัพท์มาจากภาษากรีกว่า ismos ซึ่งมีความหมายว่า การกระทำ/วิธีปฏิบัติที่สม่ำเสมอ เป็นกิจวัตร (ชุดกานต์ พินทุล และรินบุญ นุชน้อมบุญ, 2545; เพ็ญแข ลิมศิลา, 2541; จอม ชุมช่วย, 2545) ส่วนคำว่าออทิสติก เป็นคำคุณศัพท์ ดังนั้น เมื่อใช้คำว่าออทิสติกต้องมีคำขยายด้วย เช่น บุคคลออทิสติก นักเรียนออทิสติก เป็นต้น

ภาวะออทิสซึมหมายถึงบุคคลออทิสติก ที่มีความบกพร่องของปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (social interaction) การสื่อสารในสังคม (social communication) และการจินตนาการ (imagination) ซึ่งเรียกว่า “triad of impairments” (Jennifer et al., 2004) เด็กแต่ละคนมักมีความบกพร่องหลายด้านร่วมกัน ทางการแพทย์จึงจัดโรคนี้ไว้ในกลุ่ม Pervasive Developmental Disorder หรือเรียกสั้น ๆ ว่า PDD แต่ภายหลังพบว่าเด็กแต่ละคนมีความรุนแรงของโรคแตกต่างกันค่อนข้างมากจึงนิยมเรียกโรคนี้ว่า ออทิสติกสเปกตรัมดิสออเดอร์ (autistic spectrum disorder: ASD) (เพ็ญแข ลิมศิลา, 2541; ชาญวิทย์ พรนภดล, 2545; อุมาพร ตรังคสมบัติ, 2545) ซึ่งพุทธิดา (2550) กล่าวว่า บุคคลออทิสติก มีความบกพร่องหลักอยู่ที่การเชื่อมต่อระหว่างความรู้สึก อารมณ์หรือความต้องการ กับ การสั่งการของกล้ามเนื้อ ทำให้พฤติกรรมแสดงออกหรือคำพูดปราศจากเจตนาเป็นตัวกำกับจึงมีลักษณะซ้ำซากสเปะปะ และมีความบกพร่องรองอยู่กับการรับรู้สิ่งเร้า ทำให้บุคคลออทิสติกรู้สึกต่อสิ่งเร้าแตกต่างจากที่ผู้อื่นรู้สึก และมีปัญหาการประมวลข้อมูล (ทำความเข้าใจ) ผ่านการได้ยินและการมองเห็นทำให้เด็กไม่เข้าใจภาพที่มองเห็นและเสียงที่ได้ยิน

นักเรียนออทิสติก คือ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการ ด้านการสื่อสารด้วยภาษาทั้งภาษาถ้อยคำ และไม่ใช้ถ้อยคำ ด้านความสัมพันธ์กับผู้อื่น และมักสังเกตเห็นอาการเหล่านี้ได้ชัดเจนตั้งแต่อายุก่อน 3 ขวบ ความบกพร่องดังกล่าวมีผลกระทบต่อพัฒนาการด้านต่างๆ หลายด้าน เด็กกลุ่มนี้ชอบทำอะไรซ้ำ ๆ ชอบการ

เคลื่อนไหวแบบหนึ่งแบบเดียว หมกมุ่นอยู่กับสิ่งใดสิ่งหนึ่งอย่างมาก มีความพอกพองใจกับสิ่งแวดล้อมที่ซ้ำซากจำเจ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2545)

จากที่กล่าวมา สามารถสรุปได้ว่า นักเรียนออทิสติกคือ เด็กที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการ 3 ด้าน คือ ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมหรือขาดทักษะทางสังคม ด้านการสื่อความหมาย และด้านพฤติกรรมที่มีการกระทำการกิจกรรมซ้ำๆ มักพบเห็นอาการเหล่านี้ชัดเจนในเด็กเล็กก่อนอายุ 3 ขวบ

1.2 การวินิจฉัยภาวะออทิสซึม

1.2.1 การวินิจฉัยโรคออทิสซึม จะพิจารณาจาก

1.2.1.1 ประวัติของเด็กเกี่ยวกับ

1) ประวัติการตั้งครรภ์ของมารดา การคลอด การเจ็บป่วยของมารดาขณะตั้งครรภ์ อุบัติเหตุต่าง ๆ ที่อาจมีปัญหาคะทบกระเทือนต่อพัฒนาการทางสมอง ปัญหาการเลี้ยงดูในด้านการกิน การนอน การขับถ่าย เป็นต้น

2) พัฒนาการของเด็ก นักเรียนออทิสติกจะมีพัฒนาการทางภาษาและทักษะทางสังคมช้ากว่าเด็กในวัยเดียวกัน โดยสังเกตพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกขณะอยู่บ้าน ดังเช่น ปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับพ่อแม่หรือบุคคลที่ใกล้ชิดในบ้าน เช่น เด็กชอบเล่นคนเดียว มีพฤติกรรมซ้ำซาก การตอบสนองต่อสิ่งเร้าต่างๆ เกี่ยวกับการมอง การได้ยิน การสัมผัส ความรู้สึก เจ็บปวด ลักษณะการเล่นและการแสดงออกทางอารมณ์

3) มีประวัติว่าบุคคลในครอบครัวที่มีอาการเช่นเดียวกับเด็ก

4) ประวัติการเจ็บป่วยของเด็ก การกระทบกระเทือนต่อสมอง เช่น ไข้สูงมากๆ หรืออาการชัก เป็นต้น

1.2.1.2 การตรวจประเมินเพื่อการวินิจฉัย แพทย์จะสังเกตพฤติกรรมเด็กขณะวิ่งหรือเล่นคนเดียวอย่างอิสระก่อนและขณะที่พ่อแม่พูดคุยกับแพทย์ พฤติกรรมที่อาจสังเกตพบขณะตรวจ จะมีลักษณะไม่สนใจคนรอบข้าง เล่นคนเดียว ไม่สบตา เรียกไม่หัน ไม่คิดแม่หรือคนเลี้ยง พฤติกรรมซ้ำๆ เช่น สะบัดมือ หมุนสิ่งของ ฯลฯ จะมีความสนใจบางอย่างมากผิดปกติ เดินเขย่งปลายเท้า พฤติกรรมเหล่านี้ อาจพบได้ในเด็กปกติบ้าง แต่เป็นเพียงบางครั้งบางคราวเท่านั้น ไม่ปรากฏอยู่นานเหมือนในนักเรียนออทิสติก

1.2.1.3 การตรวจวินิจฉัยทางการแพทย์อื่น ๆ ยังไม่มีรายงานเรื่องการตรวจพิเศษทางการแพทย์ เพื่อใช้ในการวินิจฉัยโรคออทิสซึม สำหรับนักเรียนออทิสติกที่มีประวัติการคลอดผิดปกติ สมอขาดออกซิเจน การเจ็บป่วยรุนแรงที่อาจกระทบกระเทือนต่อสมอง การมีไข้สูงและการชัก เป็นต้น หรือเด็กที่มีพฤติกรรมดื้อดอย เหม่อลอย ไม่รู้สึกตัวเป็นพักๆ หรือเด็กที่หัวเราะมากจนเกินไปโดยไม่สมเหตุผล ควรได้รับการพิจารณาตรวจคลื่นสมองด้วยไฟฟ้า เพื่อนำมาประกอบการรักษา แต่จะใช้เป็นข้อวินิจฉัยว่าเป็นนักเรียนออทิสติกไม่ได้ เนื่องจากลักษณะของคลื่นสมองที่ผิดปกติไม่ได้เป็นแบบจำเพาะสำหรับนักเรียนออทิสติก ส่วนการตรวจสมองด้วยวิธีพิเศษ ซึ่งมีค่าใช้จ่ายสูงมาก เช่น MRI, CT-Scan, หรือ PET- Scan จะพิจารณาส่งตรวจเมื่อมีข้อชี้แจงเป็นรายกรณีเท่านั้น ส่วนการตรวจทางจิตวิทยาหรือการส่งตรวจเชาวน์ปัญญา ควรส่งตรวจหลังจากเด็กได้รับการรักษาและช่วยเหลือจนเด็กสามารถสื่อสารและเรียนรู้ได้แล้ว เพื่อประโยชน์ในการจัดส่งเข้าชั้นเรียนที่เหมาะสมต่อไป และควรทดสอบการได้ยินในรายที่สงสัยว่าการได้ยินบกพร่อง

1.2.2 เกณฑ์การวินิจฉัยภาวะออทิสซึม ในประเทศไทย มีเกณฑ์การวินิจฉัยภาวะออทิสซึม ใน 2 ระบบ ได้แก่ (กรมสุขภาพจิต, 2547; อัญชลี สารรัตน์, 2549)

1.2.2.1 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, 4th edition (DSM-IV) เป็นระบบการจำแนกโรคที่พัฒนาโดยสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน (The American Psychiatric Association: APA) ปัจจุบันใช้ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 4 เริ่มใช้ ค.ศ. 1994 แบ่งเป็นกลุ่มย่อย ได้แก่

299.0 Autistic Disorder

299.80 Rett's Syndrome

299.10 Childhood Disintegrative Disorder

299.80 Asperger's Syndrome

299.80 Pervasive Development Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS)

โดยเกณฑ์การวินิจฉัยโรคออทิซึมตาม DSM- IV มีรายละเอียดดังนี้ (APA, 2000; เพ็ญแข ลิ้มศิลา, 2540)

1) ต้องพบอาการทั้งหมดอย่างน้อย 6 ข้อ จากหัวข้อ 1.1, 1.2 และ 1.3 ซึ่งจะต้องพบในข้อ 1.1 อย่างน้อย 2 ข้อย่อย และอย่างละ 1 ข้อจากข้อ 1.2 และข้อ 1.3 ดังต่อไปนี้

1.1) มีการสูญเสียทางปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งแสดงให้เห็นได้อย่างน้อยที่สุด 2 ข้อดังต่อไปนี้

1.1.1) ไม่สามารถแสดงถึงการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น เช่น ไม่มีการสบตา ไม่มีการแสดงออกทางสีหน้า กิริยาหรือท่าทางแต่อย่างใด

1.1.2) ไม่มีความสามารถที่จะสร้างความสัมพันธ์กับคนอื่นเพื่อเป็นเพื่อนกันได้

1.1.3) ขาดการแสวงหาเพื่อที่จะเล่นสนุกกับคนอื่น ไม่แสดงความสนใจที่จะร่วมงานกับคนอื่น ไม่สามารถร่วมกันทำประโยชน์ต่อส่วนรวมกับผู้อื่นได้

1.1.4) ไม่สามารถมีการติดต่อทางสังคมและการแสดงออกทางอารมณ์ให้เหมาะสมเมื่ออยู่ในสังคม

1.2) มีการสูญเสียทางการสื่อความหมาย ซึ่งจะต้องพบหัวข้อย่อยอย่างน้อย 1 ข้อ ดังต่อไปนี้

1.2.1) มีความล่าช้า หรือไม่มีการพัฒนาในด้านภาษาและการพูดเลย หรือไม่สามารถใช้กิริยาท่าทางในการสื่อความหมายกับผู้อื่นได้

1.2.2) ในรายที่สามารถพูดได้แล้ว ก็ไม่สามารถสนทนาได้ตอบกับผู้อื่นได้อย่างเข้าใจและเหมาะสม

1.2.3) มักใช้คำพูดซ้ำๆ ในสิ่งที่ตนเองต้องการจะพูด และตนสนใจ โดยไม่สนใจว่าจะมีผู้อื่นฟังหรือไม่ หรือใช้ภาษาที่ไม่มีใครเข้าใจ

1.2.4) ไม่สามารถเล่นสมมติได้ด้วยตนเอง หรือไม่สามารถเล่นลอกเลียนแบบที่เคยพบเห็นในสังคมได้อย่างเหมาะสมตามวัย

1.3) มีพฤติกรรม ความสนใจ และการกระทำซ้ำ ซึ่งจะต้องพบอย่างน้อย 1 ข้อดังต่อไปนี้

1.3.1) มีพฤติกรรมซ้ำ ๆ อย่างเดียวหรือตั้งแต่ 1 อย่างขึ้นไป มีความสนใจสิ่งใดสิ่งหนึ่งโดยเฉพาะที่ผิดปกติอย่างเด่นชัด เช่น สนใจมองใบพัดลมของพัดลมที่กำลังหมุนอยู่ได้ทั้งวัน

1.3.2) ไม่สามารถยืดหยุ่นในการปฏิบัติกิจวัตรประจำวันที่เคยทำซ้ำ ๆ เป็นประจำได้ โดยต้องกระทำตามขั้นตอนเหมือนเดิมทุกครั้ง

1.3.3) มีการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ เช่น การกระดิกนิ้วไปมา การโบกมือไปมา การหมุนมือ หรือการหมุนตัวไปรอบ ๆ

1.3.4) มีความสนใจหมกมุ่นเกี่ยวกับส่วนใดส่วนหนึ่งของวัตถุ

2) จะต้องพบว่ามีความล่าช้าหรือความผิดปกติอย่างน้อย 1 ข้อ ก่อนอายุ 3 ปี คือ

2.1) ทางปฏิสัมพันธ์กับสังคม

2.2) ภาษาที่ใช้สื่อความหมายในสังคม

2.3) การเล่นแบบสมมติ หรือเล่นจากการสร้างจินตนาการ

3) ความผิดปกตินี้ไม่ได้เกี่ยวข้องกับกลุ่มอาการความผิดปกติอื่นๆ เช่น กลุ่มอาการเรทท์ (Rett's syndrome) หรือความผิดปกติทางสมองอื่นๆ ในวัยเด็ก (Childhood Disintegrative Disorder)

1.2.2.2 International Classification of Diseases and Related Health Problem, 10th revision (ICD-10) เป็นระบบการจำแนกโรคขององค์การอนามัยโลก ปัจจุบันใช้ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 10 เริ่มใช้ ค.ศ. 1992 แบ่งเป็นกลุ่มย่อย ได้แก่

F84.0 Childhood Autism

F84.1 Atypical Autism

F84.2 Rett's Syndrome

F84.3 Childhood Disintegrative Disorder (CDD)

F84.4 Overactive Disorder Association with Mental Retardation and Stereotyped Movement

F84.5 Asperger's Syndrome

F84.8 Other Pervasive Development Disorder

F84.9 Pervasive Development Disorder, Unspecified / not otherwise specified (PDD-NOS) ซึ่งกลุ่ม PDD-NOS นี้ Ministry of Education Special Programs Branch (2000) แบ่งออกเป็น 5 กลุ่มย่อย คือ

1) High Function Autism (HFA) เป็นกลุ่มที่มีความสามารถสูง มีอาการของออทิสติกอยู่บ้างแต่ไม่รุนแรง นักวิชาการบางกลุ่มจัดเป็นกลุ่มแอสเพอร์เกอร์ซินโดรม มีปัญหาทางการสื่อสารทางสังคม ไม่สามารถผสมผสานการใช้การสื่อสารระหว่างภาษาที่ใช้ถ้อยคำและไม่ใช้ถ้อยคำ ไม่สนใจที่จะสนทนากับใครๆ มีลักษณะอาการบกพร่องทางสังคมแต่ไม่มีอาการบกพร่องทางสติปัญญา

2) Non-Verbal Learning Disabilities-NVLD ต้องการการยอมรับทางสังคมซึ่งตรงกันข้ามกับเด็กแอสเพอร์เกอร์ที่ไม่สนใจที่จะสนทนากับใคร ๆ เป็นบุคคลน่ารำคาญในสายตาของผู้อื่น เพราะต้องอาศัยผู้อื่นบ่อย ๆ พุดซ้ำ ๆ ในลักษณะเดิม และไม่เข้าใจสิ่งที่คู่สนทนาพยายามจะสื่อสารด้วย คิดเป็นนามธรรมไม่ได้ ได้แต่รู้ปรกรม มีความคิดว่าทุกสิ่งในโลกนี้ไม่เป็นสีขาวก็เป็นสีดำเท่านั้น ไม่เข้าใจสิ่งที่ซ่อน

เร้นอยู่ในคำพูด หรือในวาจาขณะสนทนาไม่เข้าใจว่าการสนทนาจะต้องสลับกันพูด พูดอยู่เพียงฝ่ายเดียว หรือพูดขัดจังหวะ ทำให้คู่สนทนาคิดว่าเขาเป็นคนที่เอาแต่ใจตนเองแสดงท่าทางไม่เหมาะสมกับสถานการณ์

3) Semantic-Pragmatic Communication Disorder (SPCD) มีปัญหาในการใช้ภาษาให้สอดคล้องกับสถานการณ์ทางสังคม ไม่เข้าใจมารยาทในการสนทนาทำให้เกิดความลำบากในการแสดงพฤติกรรมซ้ำ ๆ ในลักษณะเดิมเพราะไม่เข้าใจสถานการณ์ใหม่ที่เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม ทำให้เด็กเกิดความสับสนวุ่นวายใจ หากมีสิ่งที่มีกระทบพร้อมกันหลาย ๆ อย่าง ทำให้เด็กหลีกเลี่ยงสิ่งเหล่านี้ หลีกเลี่ยงการคบเพื่อน เพราะเพื่อนเป็นผู้ที่คาดเดายากกว่าการคาดเดาสั่งของ ทำงานผิด (การบ้าน) แล้วไม่ยอมแก้ไข ไม่เข้าใจพยัญชนะของภาษา ทำให้ตนเองสับสนวุ่นวายใจ จึงปฏิเสธสังคม

4) Hyperlexia ลักษณะสำคัญของเด็กกลุ่มนี้ยังมีอาการของออทิสติกอยู่บ้างทักษะทางสังคมที่บกพร่อง จะมีการแสดงพฤติกรรมซ้ำๆ เปลี่ยนแปลงยากแสดงอาการวิตกกังวล มีปัญหาในการคบเพื่อน มีความไม่เข้าใจหลายสิ่งที่อยู่รอบตัว

5) ADHD เด็กสมาธิสั้นส่วนมาก มีปัญหาในการสร้างความสัมพันธ์อันดีกับเพื่อน เด็กกลุ่มนี้จะแตกต่างจากออทิสติกในกลุ่ม PDD ตรงที่ว่าเขาเข้าใจความรู้สึกและอารมณ์ของเพื่อนเห็นใจเพื่อนนักเรียนออทิสติกจำนวนมากจะมีสมาธิสั้น จึงทำให้เขาไม่สามารถแสดงอาการใจจดใจจ่ออยู่กับสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้นาน ทำให้ไม่เข้าใจในสิ่งที่พบเห็น เด็กสมาธิสั้นส่วนมากมีพฤติกรรมทางสังคมดังนี้ ไม่เข้าใจพฤติกรรมทางสังคมของผู้อื่น ไม่ใช้เวลาในการคิดไตร่ตรองให้รอบคอบ ขาดความเข้าใจในตนเอง ทำงานได้ดีในสิ่งที่ทำเป็นประจำ เป็นกิจวัตร เข้าใจกฎเกณฑ์แต่ไม่สามารถประยุกต์ใช้กฎเกณฑ์ได้

โดยเกณฑ์การวินิจฉัยโรคอทิสซึมตาม ICD-10 มีรายละเอียดดังนี้

1) มีความผิดปกติหรือความล่าช้า ก่อนอายุ 3 ปี อย่างน้อย 1 ข้อ ต่อไปนี้

- 1.1) พูดซ้ำๆหรือการใช้ภาษาในการสื่อสารทางสังคม
- 1.2) ความสัมพันธ์กับผู้อื่นตามระดับพัฒนาการ
- 1.3) การเล่นเลียนแบบหรือเล่นสมมติตามจินตนาการ

2) พบอาการทั้งหมดอย่างน้อย 6 ข้อ จากหัวข้อ 2.1, 2.2 และ 2.3 ซึ่งจะต้องพบอย่างน้อย 2 ข้อ ในข้อ 2.1 และอย่างน้อย 1 ข้อ จากข้อ 2.2 และข้อ 2.3

2.1) มีความบกพร่องด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอย่างน้อย 2 ข้อ ต่อไปนี้

2.1.1) มีความบกพร่องอย่างชัดเจนในการใช้ท่าทาง เช่น การสบตา การแสดงสีหน้า กริยา หรือท่าทางประกอบการเข้าสังคม

2.1.2) มีความผิดปกติในกริยา และการสร้างสัมพันธภาพกับเพื่อนในกิจกรรมที่สนใจในระดับที่เหมาะสมกับอายุ

2.1.3) ไม่แสดงอารมณ์หรือสัมพันธภาพตอบสนองกับสังคม

2.1.4) ไม่แสดงความอยากเข้าร่วมสนุก ร่วมทำสิ่งที่สนใจ หรือร่วมงานให้เกิดความสำเร็จกับคนอื่น ๆ (เช่น ไม่แสดงออก ไม่เสนอความเห็น หรือไม่ชี้ว่าตนสนใจอะไร)

2.2) มีความผิดปกติในการสื่อสาร แสดงออกอย่างน้อย 1 ข้อ จากข้อต่อไปนี้

2.2.1) พัฒนาการในการพูดซ้ำหรือไม่มีเลย (ไม่มีการแสดงว่าอยากใช้การสื่อสารวิธีอื่นมาทดแทน เช่น แสดงท่าทาง)



อื่นได้

2.2.2) ในรายที่พูดได้ ก็ไม่สามารถเริ่มพูดหรือสนทนาต่อเนื่องกับคน

2.2.3) ใช้คำพูดซ้ำๆหรือใช้ภาษาเฉพาะของตนเอง

2.2.4) ไม่มีการเล่นสมมติที่หลากหลาย คิดเองตามจินตนาการ หรือ เล่นเลียนแบบสิ่งต่าง ๆ

2.3) มีแบบแผนพฤติกรรม ความสนใจ หรือกิจกรรมที่ซ้ำๆและจำกัด แสดงออกอย่างน้อย 1 ข้อ ต่อไปนี้

2.3.1) หมกมุ่นกับพฤติกรรมซ้ำๆ ตั้งแต่ 1 อย่างขึ้นไป และมีความสนใจในสิ่งต่าง ๆ จำกัด ซึ่งเป็นภาวะที่ผิดปกติทั้งในแง่ของความรุนแรงหรือสิ่งที่สนใจ

2.3.2) ไม่สามารถยืดหยุ่นในการปฏิบัติกิจวัตรประจำวันที่เคยทำซ้ำๆ เป็นประจำได้ โดยต้องกระทำตามขั้นตอนเหมือนเดิมทุกครั้ง

2.3.3) มีการเคลื่อนไหวซ้ำๆ (เช่น การกระดิกนิ้วไปมา การโบกมือไปมา การหมุนมือ หรือการหมุนตัวไปรอบๆ)

2.3.4) มีความสนใจเกี่ยวกับส่วนใดส่วนหนึ่งของวัตถุ (เช่น กลิ่น พื้นผิว หรือการเขย่าในเกิดเสียง)

3) ความผิดปกตินี้ไม่ได้เกี่ยวข้องกับกลุ่มอาการความผิดปกติอื่นๆ เช่น ความผิดปกติของพัฒนาการของภาษา ภาวะปัญญาอ่อนที่สัมพันธ์กับอารมณ์หรือพฤติกรรมที่ผิดปกติ โรคจิตเภทระยะเริ่มต้น และ Rett's syndrome

ผู้วิจัยกล่าวโดยสรุปได้ว่า Autistic Spectrum Disorders (ASD) เป็นคำที่ถูกใช้เรียกกลุ่มทั้ง 5 ประเภท คือ Autistic Disorder, Rett's Syndrome, Childhood Disintegrative Disorder, Asperger's Syndrome และ Pervasive Development Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS) นักเรียนออทิสติกมีความบกพร่องในพัฒนาการหลายด้าน การแสดงอาการออทิสติกมากหรือน้อยแตกต่างกัน การวินิจฉัยจะใช้พฤติกรรมเป็นเกณฑ์ ไม่ใช่คะแนน IQ

1.3 อับติการณ์ ระดับความรุนแรง และสาเหตุการเกิดโรค

1.3.1 อับติการณ์ของโรคออทิสซึม ในสหรัฐอเมริกามีการรายงานอับติการณ์ของโรคออทิสซึม ตั้งแต่ปี ค.ศ.1970 (พ.ศ. 2513) โดยถ้าวินิจฉัยตามคู่มือการวินิจฉัยและสถิติของสมาคมจิตแพทย์อเมริกา (American Psychiatric Association, 2000) จะพบเด็กออทิสติก 4-5 คนในประชากร 10,000 คน หากวินิจฉัยโดยใช้เกณฑ์ภาวะออทิสติกสเปกตรัมของลอว์น่า วิง (1995 อ้างถึงในเพ็ญแข ลิมสิลา, 2540) จะสามารถวินิจฉัยได้มากกว่ามีความผิดปกติซึ่งจะนำไปสู่โรคออทิสซึมได้ ทำให้ความชุกเพิ่มเป็น 21 คนในประชากร 10,000 คน หรือพบอย่างน้อยที่สุด 2 คนในเด็ก 1,000 คน แต่หากได้รับการวินิจฉัยว่าเป็นกลุ่มอาการแอสเพอร์เกอร์ (Asperger's syndrome) ซึ่งเป็นรูปแบบหนึ่งของโรคออทิสซึมที่มีอาการไม่รุนแรง จะมีความชุกถึง 36 คน ในประชากร 10,000 คน

ส่วนในประเทศไทย พบอับติการณ์ของโรคสูงขึ้น โดยกลุ่มที่มีอาการรุนแรงพบในอัตรา 2 : 10,000 คน แต่กลุ่มที่มีอาการน้อยพบ 1-2 คนต่อประชากร 1,000 คนหรืออาจมากกว่านั้น พบในเด็กชายมากกว่าเด็กหญิง 4.5:1 แต่เด็กผู้หญิงมักจะมีอาการรุนแรงมากกว่าเด็กผู้ชาย (อุมพร ตรังคสมบัติ, 2545; ชาญวิทย์ พรนภดล, 2545) ซึ่งจากการศึกษาภาวะออทิสซึมในประเทศไทยและการดูแลรักษาแบบบูรณาการใน



ระดับประเทศ พบว่าความชุกของโรคออทิซึมในเด็กไทยอายุ 1-5 ปี เท่ากับ 9.9 : 10,000 คน (ศรียรรณา พูลสรพรพิทธิ์ และคณะ, 2547) ปัจจุบันยอดตัวเลขของไทยต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้และบุคคลออทิซึม 1 คนต่อเด็ก 166 คน (อานนท์ บุญยรัตเวช, 2549)

1.3.2 ระดับความรุนแรงของโรค ภาวะออทิซึม เป็นลักษณะอาการที่มีความแตกต่างกันได้มาก อาการมีหลายอย่างและความรุนแรงมีหลายระดับ สามารถแบ่งระดับความรุนแรงเป็น 3 ระดับ (อุมาพร ทรัพย์สมบัติ, 2545; ผดุง อารยะวิญญูและคณะ, 2546; นิรมล พัจจนสุนทร, 2546) ดังนี้

1.3.2.1 อาการรุนแรงน้อย เด็กมักมีสติปัญญาดี พัฒนาการทางภาษาดีพอใช้ สามารถเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปได้ บางรายเรียนจบปริญญาเอก

1.3.2.2 อาการรุนแรงปานกลาง เด็กกลุ่มนี้มีพัฒนาการทางภาษาและสังคมที่จำกัด เรียนหนังสือได้ไม่สูงเท่ากลุ่มแรก แต่สามารถช่วยเหลือตนเองได้ระดับหนึ่ง

1.3.2.3 อาการรุนแรงมาก เด็กกลุ่มนี้มีภาวะปัญญาอ่อนร่วมด้วย พัฒนาการทางภาษาและสังคมน้อย ช่วยเหลือตนเองไม่ได้ต้องมีผู้ดูแลตลอดชีวิต เด็กกลุ่มนี้พบได้ไม่บ่อยนัก

1.3.3 สาเหตุการเกิดโรค มีความพยายามในการศึกษาถึงสาเหตุของออทิซึม แต่ยังไม่ทราบสาเหตุของความผิดปกติที่แน่ชัดได้ (ทวีศักดิ์ สิริรัตนเรขา และคณะ, 2552) ในปัจจุบันมีหลักฐานสนับสนุนชัดเจนว่าเกิดจากการทำงานของสมองที่ผิดปกติ มากกว่าเป็นผลจากสิ่งแวดล้อม ในอดีตเคยเชื่อว่าออทิซึม เกิดจากการเล่นคูในลักษณะที่เย็นชา (refrigerator mother) แต่จากหลักฐานข้อมูลในปัจจุบันยืนยันได้ชัดเจนว่า รูปแบบการเล่นคูไม่ใช่สาเหตุที่ทำให้เป็นออทิซึม แต่ถ้าเล่นคูอย่างเหมาะสมก็จะช่วยให้เด็กพัฒนาดีขึ้นได้มาก ในปัจจุบันพบว่ามีความเกี่ยวข้องกับปัจจัยด้านพันธุกรรมสูงมาก อย่างไรก็ตามสามารถสรุปสาเหตุที่ได้มีการศึกษาไว้ดังนี้

1.3.3.1 ปัจจัยทางชีวภาพ (biological factors) ในปี ค.ศ.1971 ได้เริ่มมีแนวคิดว่าการเปลี่ยนแปลงทางชีวภาพเป็นส่วนหนึ่งของสาเหตุที่ทำให้เกิดโรคออทิซึม ซึ่งสามารถแยกเป็น 4 ปัจจัยด้วยกันคือ

1) ปัจจัยทางกรรมพันธุ์ (genetic factor) มีความเชื่อมโยงกับโครโมโซมหลายตำแหน่ง เช่น ตำแหน่งที่ 15q 11-13, 7q และ 16p เป็นต้น คาดว่าในอนาคตอันใกล้จะมีความชัดเจนในเรื่องนี้เพิ่มขึ้น จากการศึกษาแฝดชนิดไข่ใบเดียว (monozygotic twins) พบว่า ถ้าแฝดคนหนึ่งเป็นโรคออทิซึม แฝดอีกคนหนึ่งจะมีอัตราการเกิดโรคนี้อยู่ที่ 36-60 เปอร์เซ็นต์ ในขณะที่แฝดคนละใบ (dizygotic twins) ไม่พบอุบัติการณ์นี้ และในเด็กพ่อแม่เดียวกัน (sibling) มีโอกาสเกิดโรคร้อยละ 2-6 (สมภพ เรื่องตระกูล, 2545)

2) โครงสร้างทางสมอง ออทิซึมเป็นความผิดปกติของพัฒนาการสมองจากการตรวจคลื่นไฟฟ้าสมอง พบว่ามีความผิดปกติมากกว่าในกลุ่มประชากรปกติ แต่ไม่พบลักษณะจำเพาะที่อธิบายความผิดปกติของการทำงานของสมอง ส่วนในการศึกษาเรื่องของสมองและระบบประสาท พบว่ามีความผิดปกติหลายรูปแบบ มีปริมาตรของสมองเพิ่มขึ้น ยกเว้นสมองส่วนหน้า (frontal lobe) และพบว่าเส้นรอบวงของศีรษะปกติในตอนแรกเกิด แล้วเริ่มมากผิดปกติในช่วงวัยเด็กตอนต้นถึงตอนกลาง และในระดับเซลล์ พบว่าเกี่ยวข้องกับจำนวน เซลล์เพอร์กินส์ (Purkinje cell) ที่ลดลง จากภาพฉายระบบประสาท (neural imaging) พบความผิดปกติหลากหลายรูปแบบ แต่ยังคลุมเครืออยู่ ไม่สามารถอธิบายได้ชัดเจน เช่น cerebellar vermis มีความหนาแน่นผิดปกติ third ventricle มีขนาดใหญ่ สมองส่วน caudate มีขนาดเล็ก เป็นต้น ซึ่งเคมเพอร์ และบาแมน (Kemper and Bauman, 1984 อ้างถึงใน เพ็ญแข ลัมศิลา, 2541) ได้ศึกษาสมองของบุคคลออทิซึมจำนวน 5 ราย โดยการนับจำนวนเซลล์ในบริเวณต่าง ๆ ของสมอง เปรียบเทียบกันระหว่างสมองของบุคคลออทิซึมและ

บุคคลสมองปกติ พบว่าสมองของบุคคลออทิสติก มีสิ่งผิดปกติอย่างชัดเจนอยู่ 2 แห่ง คือที่ลิมบิกซิสเต็ม (limbic system) และซีรีเบลลัม (cerebellum) โดยที่บริเวณลิมบิก ซิสเต็ม ส่วนของอมิกดาลา (amygdala) และ ส่วนของฮิปโปแคมปัส (hippocampus) รวมทั้งส่วนที่อยู่ใกล้เคียง ซึ่งทำหน้าที่ควบคุมเกี่ยวกับด้านความจำ อารมณ์ การเรียนรู้ และแรงจูงใจ พบความผิดปกติคือ ลักษณะของเซลล์ในบริเวณนี้มีขนาดเล็กมากมีจำนวนเซลล์มากกว่าคนปกติจนมองเห็นเบียดกันหนาแน่น เปรียบเทียบกับระบบคอมพิวเตอร์ที่มีหน่วยความจำมาก แต่ไม่สามารถทำหน้าที่ผสมผสานได้อย่างสมบูรณ์ ส่วนบริเวณซีรีเบลลัม ซึ่งเป็นส่วนที่ควบคุมการเคลื่อนไหวอย่างผสมผสาน (co-ordination) พบว่ามีจำนวนเซลล์ลดลงมีช่องว่างระหว่างเซลล์มากมายจนมองเห็นว่าเซลล์อยู่อย่างกระจัดกระจาย ลักษณะเป็นเซลล์ที่ยังไม่พัฒนาเช่นเดียวกับบริเวณลิมบิกซิสเต็ม ซึ่งเมื่อเปรียบเทียบกับเซลล์สมองของคนปกติแล้วพบว่าพัฒนาการเทียบเท่าสมองของเด็กที่มีอายุ 30-32 สัปดาห์ขณะที่ยังอยู่ในครรภ์มารดา ซึ่งเคมเพอร์และบามเมกกล่าวไว้ว่า ลักษณะหรือพฤติกรรมที่ผิดปกติของออทิสติกเช่นความบกพร่องในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล การสื่อความหมาย อารมณ์ และการเรียนรู้ เป็นต้น ถูกควบคุมโดยสมองส่วนที่ผิดปกติเหล่านั้นเอง จากการศึกษาดังกล่าวแสดงว่าความผิดปกติทางสมองน่าจะเกิดขึ้นก่อนที่จะมีการพัฒนาการทางด้านพฤติกรรม การรับรู้ และการจดจำ ซึ่งหมายถึงว่าต้องเกิดความผิดปกติในระยะที่อยู่ในครรภ์หรือระหว่างการคลอด ทำให้มีผลกระทบต่อระบบประสาทส่วนกลางและทำให้ปรากฏอาการภายหลัง และทำให้เกิดความล้มเหลวของกระบวนการจัดระเบียบของสมอง ซึ่งมีผลต่อกระบวนการเรียนรู้และพัฒนาการในด้านต่างๆ

3) สารสื่อประสาท (neurotransmitters) พบว่าในเด็กที่เป็นออทิสติกส่วนใหญ่จะมีระดับซีโรโทนินสูงทำให้เด็กมีพฤติกรรมไม่อยู่นิ่ง แต่ยังไม่สามารถอธิบายได้ชัดเจนว่าเกิดจากอะไร ในบางรายอาจมีการทำหน้าที่ของโดพามีน (dopamine) เพิ่มขึ้น นักเรียนออทิสติกบางรายจึงมีการรับรู้ต่อความเจ็บปวดลดลง มีการกระทำซ้ำ ๆ มีแนวโน้มที่จะทำร้ายตัวเองอย่างรุนแรงซ้ำ ๆ

4) ภูมิคุ้มกัน (immunology) ได้มีการศึกษาทำการเปรียบเทียบครอบครัวของเด็กออทิสติกกับครอบครัวของเด็กปกติ จำนวน 61 และ 46 ครอบครัวตามลำดับ พบว่าร้อยละ 46 ของครอบครัวของเด็กออทิสติกมีสมาชิกในครอบครัวที่มีความผิดปกติของระบบภูมิคุ้มกันจำนวน 2 คนขึ้นไป ดังนั้น ปัจจัยทางด้านภูมิคุ้มกัน จึงเป็นสมมุติฐานหนึ่งของสาเหตุการเกิดโรคนี้นี้

1.3.3.2 ปัจจัยทางจิตสังคม (psychosocial factors) ในปี ค.ศ. 1943 ลีโอ แคนเนอร์ เชื่อว่าออทิสซึมเป็นผลมาจากการไม่สมหวังทางด้านอารมณ์ของเด็ก โดยมีสาเหตุจากพ่อแม่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งสาเหตุจากการเลี้ยงดูของแม่ที่มีลักษณะเย็นชา ไร้อารมณ์ และไม่สนใจในการเลี้ยงดูเด็กอย่างใกล้ชิด อย่างไรก็ตามสมมุติฐานนี้ยังไม่ได้รับการยืนยันจากการศึกษาที่เป็นระบบระเบียบ (เพ็ญแข ลิมศิลา, 2541)

กล่าวโดยสรุป ได้ว่า อุบัติการณ์ของโรคออทิสซึมมีแนวโน้มสูงขึ้น ซึ่งลักษณะอาการของโรคแตกต่างกันมากแบ่งตามความรุนแรง 3 ระดับ และจะเห็นว่าปัจจัยที่อาจเป็นสาเหตุในการเกิดโรคออทิสติกได้แก่ ปัจจัยทางชีวภาพ และปัจจัยทางจิตสังคม ซึ่งการศึกษาเกี่ยวกับการเกิดโรคนี้นี้ยังไม่ยืนยันแน่ชัดว่าเกิดจากสาเหตุใดเพียงสาเหตุเดียว แต่เกิดจากหลายสาเหตุรวมกัน อย่างไรก็ตาม ปัจจัยทางชีวภาพได้รับการศึกษายืนยันมากกว่าปัจจัยทางจิตสังคม

1.4 แนวทางการบำบัดรักษา และการพัฒนาศักยภาพนักเรียนออทิสติก

เนื่องจากในปัจจุบันจำนวนเด็กที่เป็นออทิสซึมมากขึ้น ทางสมาคมกุมารแพทย์ สมาคมแพทย์ทางประสาทวิทยาและสมาคมจิตแพทย์เด็กและวัยรุ่นแห่งสหรัฐอเมริกา จึงได้ประกาศแนวทางในการดูแลรักษา

นักเรียนออทิสติกว่า การช่วยเหลือเด็กที่ได้ผลดีมี 2 ประการคือ 1) การกระตุ้นพัฒนาการโดยเร็วที่สุด (early intervention) หมายถึงการกระตุ้นพัฒนาการตั้งแต่เด็กอายุน้อยโดยมุ่งที่การสื่อสาร สังคม การปรับตัว พฤติกรรม และการเรียนรู้ การกระตุ้นนี้ต้องทำอย่างเหมาะสม เข้มข้นต่อเนื่องและในระยะเวลาที่นานเพียงพอ 2) การปรับพฤติกรรมของเด็กให้เหมาะสม หมายถึงการลดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมและเพิ่มพฤติกรรมที่เหมาะสม โดยใช้วิธีพฤติกรรมบำบัดและให้ยาในกรณีที่จำเป็น โดยเรียกการช่วยเหลือทั้งสองประการว่า early intensive and sustained behavioral and educational intervention ซึ่งหมายถึงการช่วยเหลือที่กระทำอย่างรวดเร็วที่สุด ตั้งแต่อายุน้อย กระทำอย่างเข้มข้นและต่อเนื่อง โดยมุ่งทางด้านพฤติกรรมและการเรียนรู้ของเด็ก การช่วยเหลือตามแนวทางนี้จะทำให้เด็กใช้ชีวิตได้ดีขึ้น และได้ให้คำแนะนำในการให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนออทิสติก ดังนี้ ในเด็กอายุ 3 ปีหรือต่ำกว่า ผู้ที่ให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนออทิสติกเป็นหลัก คือ พ่อแม่ โดยกระตุ้นพัฒนาการ ฝึกพูด ฝึกการทำกิจกรรม ฝึกการช่วยเหลือตนเอง กายภาพบำบัด การเล่นอย่างมีระเบียบ (highly structured social play) อบรมพ่อแม่ให้รู้จักฝึกสอนลูกในชีวิตประจำวัน ส่วนเด็กวัยเข้าโรงเรียนอายุ 4 ปีขึ้นไป ผู้ช่วยเหลือหลัก คือ พ่อแม่ ครูและโรงเรียน โดยการจัดการศึกษาพิเศษที่มีโครงสร้างที่ชัดเจน (structure) และมุ่งกระตุ้นพัฒนาการทางสังคม การสื่อสาร การเรียนรู้ ฝึกพูด ฝึกการทำกิจกรรม ฝึกการช่วยเหลือตนเอง และการใช้เด็กทั่วไปเป็นแบบอย่าง

การช่วยเหลือนักเรียนออทิสติกให้สามารถพัฒนาศักยภาพจนถึงขีดสุด จำเป็นต้องใช้ทีมงานผู้เชี่ยวชาญจากสาขาวิชาชีพ (multidisciplinary team approach) (ทวิศักดิ์ สิริรัตนธะ และคณะ, 2552) ซึ่งประกอบด้วย จิตแพทย์เด็กและวัยรุ่น (child and adolescent psychiatrist) นักจิตวิทยา (psychologist) พยาบาลจิตเวช (psychiatric nurse) นักแก้ไขการพูด (speech therapist) นักกิจกรรมบำบัด (occupational therapist) ครูการศึกษาพิเศษ (special education teacher) นักสังคมสงเคราะห์ (social worker) ร่วมให้การดูแลแบบบูรณาการ กล่าวคือใช้วิธีการบำบัดหลายวิธีร่วมกัน (multimodality intervention) เช่น การส่งเสริมพลังครอบครัว (family empowerment) การส่งเสริมความสามารถเด็ก (ability enhancement) การส่งเสริมพัฒนาการ (early intervention) พฤติกรรมบำบัด (behavior therapy) การฟื้นฟูสมรรถภาพทางการแพทย์ (medical rehabilitation) การฟื้นฟูสมรรถภาพทางการศึกษา (educational rehabilitation) การฟื้นฟูสมรรถภาพทางสังคม (social rehabilitation) การฟื้นฟูสมรรถภาพทางอาชีพ (vocational rehabilitation) การรักษาดว้ยยา (pharmacotherapy) การบำบัดทางเลือก (alternative therapy) เป็นต้น ซึ่งอุมาพร ตรังคสมบัติ (2545) กล่าวถึงแนวทางในการสอนนักเรียนออทิสติกโดยการทำทั้งสามสิ่งนี้ร่วมกัน นั่นคือ 1) การพัฒนาทักษะให้ดีขึ้น เช่น ทักษะในการคิด การสร้างจินตนาการ และการเชื่อมโยงความคิด 2) การนำจุดแข็งหรือความสามารถมาใช้เป็นประโยชน์ เช่น ความจำที่ดี การเรียนรู้จากภาพ 3) การปรับสภาพแวดล้อมให้เหมาะสมกับความจำและความต้องการของเด็ก เช่น ลดสิ่งวอกแวกในห้องเรียนเพื่อช่วยให้สมาธิดีขึ้นเมื่อทั้งสามสิ่งนี้เกิดขึ้นพร้อมกัน จะทำให้การเรียนรู้ของนักเรียนออทิสติกเป็นไปได้ง่ายขึ้นและมีประสิทธิภาพมากขึ้น

1.4.1 การบำบัดรักษา

ถึงแม้ว่าสาเหตุของการเกิดโรคออทิซึม จะระบุได้ชัดเจนขึ้นว่าเป็นความผิดปกติทางด้านชีวภาพของสมอง แต่การบำบัดรักษาก็ยังอาศัยการผสมผสานศาสตร์หลายๆ ด้านเข้าด้วยกันในลักษณะของความร่วมมือจากสาขาวิชาชีพ มีหลายรูปแบบการบำบัดในสหรัฐอเมริกา เน้นการเข้าถึงที่บ้าน/สังคม และ โรงพยาบาล เช่น 1) TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

เป็นการสอนที่มีขั้นตอน เน้นการจัดสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ และทำงานอย่างเป็นระบบ 2) **Young Autism Program** (Lovaas' model) ดุราเยลเย็คเพิ่มได้ในเว็บไซต์ Lovaas.com ใช้ฝึกในเด็กที่มีอายุน้อยมาก ๆ (เด็กยังไม่รู้ว่าควรทำอะไร) ฝึกแบบเข้มข้น 40 ชั่วโมง/สัปดาห์ หรือ 8 ชั่วโมง/วัน เน้นให้รางวัลเป็นขนมทันทีเมื่อเด็กทำได้ ใช้คำพูด (สั่ง) ในเชิงบวก/สั้น/เข้าใจง่าย เช่น ถ้าเด็กตีหัวตัวเองให้พูดว่า “วางมือลง” ไม่พูดว่า “อย่าตีหัวตัวเอง” 3) **PECS** (Picture Exchange Communication System) ดุราเยลเย็คเพิ่มได้ในเว็บไซต์ PECS.com มีการให้แรงเสริมที่มีพลังเพื่อให้เด็กอยากทำกิจกรรม ค้นหาสิ่งที่เด็กชอบ ริเริ่มให้เด็กอยากสื่อสาร ใช้สมุดภาพหรือเครื่องเลือกภาพให้เด็กบอกความต้องการ 4) **DIR model** (Developmental Individual-Relationship Based model) ปฏิบัติตามโดยมีเด็กเป็นผู้นำ ใช้หลักของเหตุและผล 5) **Denver Model** เน้นรูปแบบที่มีครอบครัวเป็นหลัก จัดเป็นกลุ่มเล็ก ๆ มีของเล่นและอุปกรณ์ที่เหมาะสมตามพัฒนาการในแต่ละวัย ให้สามารถมีโอกาสได้เลือกทั้งนี้จากการทบทวนวรรณกรรม สามารถสรุปวิธีรักษาได้ดังต่อไปนี้ (เพ็ญแข ลิมศิลา, 2545; The National Autistic Society, 2000)

1.4.1.1 การบำบัดทางชีวภาพ ได้แก่ การให้ยา มักจะใช้ในกรณีที่เด็กมีอาการชัก ก้าวร้าว อยู่ไม่นิ่ง ตลอดจนปัญหาทางด้านอารมณ์และพฤติกรรมอื่น ๆ นอกจากนี้ ยังมีการนำ Hemoencephalogram (HEG) มาใช้ซึ่งเป็นการนำ blood brain exercise ในสมองทั้งสองซีก จะช่วยให้มีการไหลเวียนของเลือดภายในสมองดีขึ้น ในนักเรียนออทิสติกจะเพิ่มการกระตุ้นที่บริเวณ Broca's area ซึ่งเป็นสมองส่วนที่ควบคุมการพูด ขณะรักษาด้วย HEG จะมีการบันทึกกราฟคลื่นความคิดที่สามารถบอกความก้าวหน้าในการรักษาแต่ละครั้งด้วย

1.4.1.2 พฤติกรรมบำบัด ยังไม่มีการบำบัดรูปแบบเฉพาะที่ได้ผลดีที่สุด มักต้องใช้หลายวิธีการมาประยุกต์ร่วมกัน วิธีที่ยอมรับทั่วไป ได้แก่ การกระตุ้นและบูรณาการประสาทสัมผัสทั้ง 5 ด้าน (sensory integration) การฝึกทักษะทางด้านสังคม การสื่อสาร และการปรับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์โดยอาศัยหลักการของทฤษฎีการเรียนรู้ เป็นต้น การบำบัดที่ได้ผลดีต้องเป็นการบำบัดที่เข้มข้นจริงจัง ใช้เวลาฝึกมากกว่า 25 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ เริ่มฝึกเร็ว และครอบครัวต้องร่วมมือในการฝึกอย่างมาก การปรับพฤติกรรมต้องมีการวางแผนร่วมกับผู้ปกครอง หรือผู้ดูแลเด็ก ตลอดจนผู้เกี่ยวข้องกับเด็กทั้งหมด เพื่อให้การบำบัดเป็นไปอย่างต่อเนื่องและสร้างพฤติกรรมใหม่ที่พึงประสงค์

1.4.1.3 พัฒนาการบำบัด ดังได้กล่าวข้างต้นว่า นักเรียนออทิสติกมีความบกพร่องของพัฒนาการ ดังนั้นการส่งเสริมพัฒนาการที่พร่องไปจึงเป็นสิ่งที่จำเป็น โดยเริ่มตั้งแต่เมื่อเด็กอายุยังน้อย ยิ่งผู้ปกครองทราบได้เร็วมากเท่าใด และเริ่มการบำบัดที่ถูกต้องได้เร็วมากเท่านั้น โอกาสในการที่เด็กจะเรียนรู้พัฒนา และสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างเป็นปกติจะมีมากยิ่งขึ้นการส่งเสริมพัฒนาการได้แก่

1) การฝึกเด็กรายบุคคล (individual training) เพื่อให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในครอบครัว โดยการกระตุ้นประสาทสัมผัสที่บกพร่อง ซึ่งอาจมีการรับรู้น้อยหรือมากจนเกินไป ให้เด็กตอบสนองต่อการสัมผัสทางผิวหนัง การรับรู้ด้วยตา หู ลิ้นและจมูก รวมทั้งการเคลื่อนไหวทางร่างกายอย่างเหมาะสม การเรียนรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับสิ่งของรอบตัว สามารถใช้มือชี้หรือหยิบสิ่งของตามสั่งได้ การส่งเสริมการใช้กล้ามเนื้อต่างๆ ของร่างกาย ไม่ว่าจะเป็นกล้ามเนื้อเล็กหรือกล้ามเนื้อใหญ่ ในการดำเนินชีวิตหรือการทำกิจวัตรประจำวันต่างๆ เช่นการทรงตัว การเดิน การก้าวข้ามสิ่งของ การใช้ช้อนรับประทานอาหาร การแต่งตัว เป็นต้น ตลอดจนการส่งเสริมทักษะทางภาษา ได้แก่ การช่วยเหลือเด็กให้มีการสื่อสารโดยใช้วิธีการที่เด็กถนัด เช่นการ

สอนการสื่อสารด้วยภาพ (The Picture Exchange Communication System: PECS) (ผดุง อารยะวิญญู, 2546) และการส่งเสริมให้เด็กมีประสบการณ์ที่ดีในการพูดสื่อสารเพื่อลดปัญหาทางด้านอารมณ์และพฤติกรรม

2) การฝึกเด็กเป็นกลุ่ม (therapeutic nursery) ให้เด็กได้ปรับตัวในสังคมนอกบ้าน เพื่อเตรียมความพร้อมให้เด็กช่วยเหลือตนเองได้ในกิจวัตรประจำวัน ปฏิบัติตามคำสั่งง่ายๆ ได้ และบอกในสิ่งที่เด็กต้องการได้ ก่อนที่จะส่งเรียนร่วมกับเด็กปกติ เป็นการส่งเสริมพัฒนาการด้านการเรียนรู้ผสมผสานกับการพัฒนาการด้านสังคมและการสื่อความหมาย

1.4.1.4 การฝึกให้บิดามารดามีส่วนร่วมในการช่วยเหลือเด็ก(family therapy)

1.4.1.5 การฝึกพูด(speech therapy) โดยนักแก้ไขการพูด

1.4.1.6 กิจกรรมบำบัด เพื่อพัฒนาการรับรู้เบื้องต้นที่จะส่งผลไปสู่การมีสมาธิในการทำกิจกรรม การควบคุมความตั้งใจ ความมีคุณค่าในตนเองความเชื่อมั่นใจตนเอง ความสามารถทางด้านการเรียนรู้ความสามารถในการคิดเชิงนามธรรมและการมีเหตุผล ตลอดจนความถนัดของร่างกายและสมอง เช่นกิจกรรมเพื่อลดภาวะไม่อยู่นิ่ง เพิ่มช่วงความสนใจ ฝึกการควบคุมตนเอง เพิ่มการมีปฏิสัมพันธ์ต่อบุคคล และการฝึกทักษะกิจวัตรประจำวัน

1.4.1.7 ส่งเสริมด้านการเรียนรู้ ในชั้นการศึกษาพิเศษ หรือชั้นเรียนตามปกติตามศักยภาพของเด็ก

1.4.1.8 ส่งเสริมการพัฒนาทักษะความสามารถในการควบคุมตนเอง (psychomotor skills development) นวัตกรรมการสอนที่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างกลไกการเคลื่อนไหวของร่างกายและจิตใจ ซึ่งเชื่อมโยงกับการทำงานของสมองและระบบประสาท เพื่อช่วยให้เด็กได้มีพัฒนาการด้านวุฒิภาวะทางอารมณ์ ในการคิด การตัดสินใจ แก้ปัญหา และการควบคุมการเคลื่อนไหวของร่างกายโดยใช้การออกกำลังกายและกิจกรรมทางกีฬาที่ออกแบบขึ้นโดยเฉพาะสำหรับพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กพิเศษ

1.4.1.9 ส่งเสริมพัฒนาความคิดสร้างสรรค์และสุนทรียภาพ (creativity and appreciation development) ฝึกปฏิบัติทักษะทางด้านศิลปะและดนตรีอย่างมีลำดับขั้นตอน กระตุ้นการทำงานของสมองเพื่อนำไปสู่การพัฒนาระบบความคิดและสมาธิ กระบวนการทำงาน การสร้างสรรค์และสุนทรียภาพ

1.4.1.10 ส่งเสริมพัฒนาทักษะทางสังคม (social skills development) พัฒนาความสามารถในการช่วยเหลือตนเอง มีความรับผิดชอบต่อตนเองและส่วนรวม การให้ความร่วมมือกับผู้อื่น การอยู่ร่วมกับผู้อื่น รู้กติกา มารยาททางสังคม และมีมนุษยสัมพันธ์

1.4.1.11 ส่งเสริมพัฒนาการเรียนรู้ และทักษะทางภาษาและคณิตศาสตร์ เป็นลำดับขั้นตอน โดยวิธีบูรณาการที่สัมพันธ์กับการรับรู้และการตอบสนองเพื่อศักยภาพที่จะนำไปใช้เรียนในวิชาการต่างๆ ต่อไป

1.4.1.12 การตรวจคลื่นสมอง เพื่อเฝ้าระวังการชัก เนื่องจากเมื่อนักเรียนออกทัศนศึกษาย่างเข้าวัยรุ่นจะมีอาการชักร้อยละ 25-30

1.4.1.13 การใช้ยา เพื่อลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น ปฏิเสธการฝึกสอนจากการปรับตัวยาก อยู่ไม่นิ่ง ขาดสมาธิ อารมณ์แปรปรวน ก้าวร้าว ทำร้ายตนเอง การกระทำซ้ำซาก อาการชัก เหม่อลอย แยกตัว วิดกกังวล นอนไม่หลับ เป็นต้น

1.4.1.14 การบำบัดทางเลือก (alternative therapy) นอกจากการบำบัดข้างต้นแล้ว ปัจจุบันยังมีการบำบัดทางเลือกอื่น ๆ เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนออทิสติกได้พัฒนาการเรียนรู้ ลดปัญหาทางด้านอารมณ์ พฤติกรรม ช่วยให้สามารถดำรงชีวิตประจำวันได้ การบำบัดทางเลือกเหล่านี้ได้แก่

1) การนวดและการกดจุดเป็นการนำภูมิปัญญาไทยมาใช้ส่งเสริมการบำบัดรักษา เพื่อช่วยให้เด็กรู้สึกผ่อนคลาย เพิ่มการรับรู้ของประสาทสัมผัสทางด้านผิวหนัง (tactile sense) และลดปัญหาด้านอารมณ์และพฤติกรรม

2) การฝังเข็ม ศาสตร์นี้เชื่อว่าได้ผิวหนังของร่างกายมีเส้นทางเดินของพลังงานชนิดหนึ่งซึ่งร่างกายจะต้องใช้ในขบวนการทำงานทุกชนิด ซึ่งจีนเรียกพลังงานนี้ว่า “ชี่” ทางอินเดียเรียก “ปราณ” ส่วนทางตะวันตกเรียกว่า “พลังชีวิต” ในสภาพร่างกายปกติ ชี่จะไหลเวียนสม่ำเสมอเป็นทิศทางที่แน่นอน และเป็นพลังผลักดันให้เลือดนำสารอาหารไปเลี้ยงส่วนต่าง ๆ ของร่างกายด้วย เส้นทางนี้จะติดต่อโยงใยเนื้อเยื่อทุกส่วนภายนอกกับอวัยวะภายใน เมื่อมีโรคภัยไข้เจ็บเกิดขึ้นย่อมทำให้การไหลเวียนของชี่ผิดปกติไปด้วย ดังนั้นวิธีหนึ่งที่จะสามารถปรับการไหลเวียนของชี่ให้กลับมาปกติได้ ก็โดยกระตุ้นตามเส้นทางเดินของชี่ที่บริเวณใต้ผิวหนัง โดยการใช้นิ้วสัมผัสเล็ก ๆ บาง ๆ คล้ายเส้นลวดปักลงตามจุดต่าง ๆ บนร่างกาย ขึ้นอยู่กับการวินิจฉัยโรคที่ฝังเข็มไว้ประมาณ 20-30 นาที เมื่อเอาเข็มออกแล้วก็กลับไปทำกิจกรรมได้ตามปกติ การฝังเข็มจะใช้ร่วมกับการรักษาโดยวิธีอื่นได้ทั้งหมด

3) คนตรีบำบัด การรักษาโดยวิธีนี้มีความเชื่อว่าทุกคนสามารถที่จะตอบสนองต่อเสียงดนตรีได้ นอกจากนี้เสียงดนตรียังใช้สร้างสัมพันธภาพระหว่างผู้บำบัดกับเด็ก และช่วยให้เด็กรู้สึกผ่อนคลาย และยังช่วยให้นักเรียนออทิสติกได้พัฒนาทักษะด้านภาษา และด้านสมาธิ

สรุปได้ว่าการบำบัดรักษานักเรียนออทิสติกในปัจจุบันนี้มีแนวทางที่ชัดเจนขึ้น จุดที่สำคัญคือการมีส่วนร่วมในการบำบัดรักษาของผู้ปกครอง ดังนั้นผู้ปกครองจะต้องให้ความร่วมมือในการปฏิบัติตามคำแนะนำในแต่ละกิจกรรมการบำบัดรักษาอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ยังต้องช่วยเหลือตั้งแต่เด็กอายุน้อย เพื่อให้ได้ผลดีที่สุด ส่งเสริมให้เด็กโตขึ้นเป็นผู้ใหญ่ที่มีความสุขในสังคมต่อไป

1.4.2 การพัฒนาศักยภาพนักเรียนออทิสติก

การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนออทิสติกมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้ ปรับตัว และเชื่อมต่อการดำเนินชีวิตที่อิสระในสังคมเช่นเดียวกับบุคคลทั่วไป ในกรณีที่เด็กสามารถนั่งเรียนได้ ซึ่งไม่มีปัญหาทางด้านอารมณ์และพฤติกรรมมากนัก สามารถที่จะเรียนรู้ร่วมกับเด็กทั่วไปได้ ควรจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมเพื่อสร้างโอกาสให้นักเรียนออทิสติกได้เรียนรู้ทักษะทางสังคมมากขึ้น ในกรณีที่นักเรียนออทิสติกไม่สามารถเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปได้ ซึ่งอาจเนื่องจากมีปัญหาทางด้านการรับรู้ หรือปัญหาทางด้านอารมณ์พฤติกรรมมาก การจัดการศึกษาควรเป็นในรูปของการจัดชั้นเรียนพิเศษ (สมพร หวานเสร็จ, 2550) โดยครูที่ได้รับการฝึกทางด้านการศึกษาพิเศษ ทั้งนี้สามารถกระทำได้ทั้งในโรงพยาบาลหรือในโรงเรียนทั่วไป

1.4.2.1 กฎหมายและนโยบายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนออทิสติก มีพัฒนาการมาโดยลำดับ จนปัจจุบันได้รับแรงผลักดันจาก

1) รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทยพุทธศักราช 2550 มาตรา 54

2) พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ได้กำหนดให้รัฐจัดการศึกษาให้กับเด็กพิการไว้ดังนี้



มาตรา 10 การจัดการศึกษาต้องจัดให้บุคคลมีสิทธิและโอกาสเสมอกันในการรับ การศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่าสิบสองปีที่รัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึง และมีคุณภาพ โดยไม่เก็บค่าใช้จ่ายการจัด การศึกษาสำหรับบุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสารและการเรียนรู้ หรือร่างกายพิการ หรือทุพพลภาพหรือบุคคลซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้ หรือไม่มีผู้ดูแลหรือด้อยโอกาส ต้องจัด ให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษ การศึกษาสำหรับคนพิการในวรรคสอง ให้จัดตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการ โดยไม่เสียค่าใช้จ่าย และให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามหลักเกณฑ์และวิธีการที่กำหนดในกฎกระทรวง นโยบายจากมาตรา 10 คือ 1) ให้คนพิการทุกคนมีสิทธิได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐาน อย่างน้อย 12 ปี 2) ให้จัดการ ศึกษาให้เป็นพิเศษ 3) ให้จัดบริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มแก่เด็กพิการและครอบครัว 4) ให้ได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา

มาตรา 15 การจัดการศึกษามี 3 รูปแบบ คือ 1) การศึกษาในระบบ 2) การศึกษา นอกกระบบ 3) การศึกษาตามอัธยาศัย นโยบายจากมาตรา 15 คือ 1) ให้จัดการศึกษาให้แก่คนพิการอย่างหลากหลาย รูปแบบ 2) ให้ดำเนินโครงการ 1 อำเภอ 1 โรงเรียนเรียนร่วมมาตรฐานรวม 390 โรง โดยใช้โครงสร้างซีท (SEAT framework) ในการบริหารจัดการ

มาตรา 24 การจัดกระบวนการเรียนรู้ให้สถานศึกษา และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ดำเนินการดังต่อไปนี้ 1) จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียนโดย คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล 2) ฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์และการ ประยุกต์ความรู้มาใช้ เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญญา 3) จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการ ปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็นทำเป็น รักการอ่าน และเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง 4) จัดการเรียนการสอนโดยผสมผสาน สาระความรู้ด้านต่างๆ อย่างได้สัดส่วนสมดุลกัน รวมทั้งปลูกฝังคุณธรรม ค่านิยมที่ดีงาม และคุณลักษณะอันพึง ประสงค์ไว้ในทุกวิชา 5) ส่งเสริมสนับสนุนให้ผู้สอนสามารถจัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียนและสิ่ง อำนวยความสะดวก เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของ กระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อการเรียนการสอนและแหล่งวิทยาการ ประเภทต่างๆ

มาตรา 28 หลักสูตรการศึกษาระดับต่าง ๆ รวมทั้งหลักสูตรการศึกษาสำหรับ บุคคล ตามมาตรา 10 วรรคสอง วรรคสาม และวรรคดี ต้องมีลักษณะหลากหลาย ทั้งนี้ให้จัดตามความเหมาะสม ของแต่ละระดับ โดยมุ่งพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคลให้เหมาะสมแก่วัยและศักยภาพ นโยบายจากมาตรา 24 และมาตรา 28 1) ให้มีหลักสูตรเฉพาะสำหรับคนพิการระดับมาก 2) ให้เพิ่มเนื้อหาสาระและกิจกรรมที่ต้องสอน ให้แก่คนพิการเป็นเฉพาะบุคคลเพื่อตอบสนองความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการแต่ละบุคคล 3) ให้ปรับ เนื้อหาสาระทั่วไปให้สอดคล้องกับคนพิการแต่ละประเภท 4) ให้ใช้โครงสร้างซีท (SEAT framework) ในการ บริหารจัดการเรียนร่วม

มาตรา 37 การบริหารและการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ให้ยึดเขตพื้นที่การศึกษา โดยคำนึงทั้งปริมาณสถานศึกษา จำนวนประชากร วัฒนธรรม และความเหมาะสมด้านอื่นด้วย เว้นแต่การจัด การศึกษาขั้นพื้นฐานตามกฎหมายว่าด้วยการอาชีวศึกษา ในกรณีที่เขตพื้นที่การศึกษาไม่อาจบริหารและจัดการ ได้ตามวรรคหนึ่ง กระทรวงอาจจัดให้มีการศึกษาขั้นพื้นฐานดังต่อไปนี้ เพื่อเสริมการบริหารและการจัดการของ

เขตพื้นที่การศึกษาก็ได้ (1) การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานและสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายจิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสาร และการเรียนรู้หรือมีร่างกายพิการหรือทุพพลภาพ ฯลฯ นโยบายจาก มาตรา 37 (1) 1) ให้โรงเรียนและศูนย์การศึกษาพิเศษสังกัดสำนักงานการศึกษาพิเศษ(สศส.) สำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) 2) เมื่อเขตพื้นที่ใดมีความพร้อม ให้สำนักงานการศึกษาพิเศษ ให้การสนับสนุนให้เขตพื้นที่นั้นจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับบุคคลพิการ

มาตรา 52 ให้กระทรวงส่งเสริมให้มีระบบกระบวนการผลิต การพัฒนาครู ณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา ให้มีคุณภาพและมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง โดยการ กำกับและประสานให้สถาบันที่ทำหน้าที่ผลิตและพัฒนาครู ณาจารย์ รวมทั้งบุคลากรทางการศึกษา ให้มีความ พร้อมและมีความเข้มแข็งในการเตรียมบุคลากรใหม่และการพัฒนาบุคลากรประจำการอย่างต่อเนื่อง ฯลฯ นโยบายจากมาตรา 52 1) ให้สถาบันราชภัฏยกเลิกการผลิตครูการศึกษาพิเศษระดับปริญญา และให้ผลิตในระดับ ประกาศนียบัตรบัณฑิตและระดับปริญญาโททางการศึกษาพิเศษแทน 2) สนับสนุนให้สถาบันราชภัฏ และ มหาวิทยาลัยต่างๆ ผลิตครูและผู้เชี่ยวชาญสาขาต่างๆ เพื่อพร้อมให้บริการแก่คนพิการ 3) ให้ใช้เงินกองทุน การศึกษาเพื่อคนพิการ สนับสนุนการพัฒนาครูและผู้บริหาร

มาตร 60 ให้รัฐจัดสรรงบประมาณแผ่นดินให้กับการศึกษา ในฐานะที่มี ความสำคัญสูงสุดต่อการพัฒนาที่ยั่งยืนของประเทศ โดยจัดสรรเป็นเงินงบประมาณเพื่อการศึกษา ดังนี้ (3) จัดสรรงบประมาณและทรัพยากรทางการศึกษาอื่นเป็นพิเศษ ให้เหมาะสมและสอดคล้องกับความจำเป็นในการ จัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการเป็นพิเศษแก่กลุ่มตามมาตรา 10 วรรคสอง วรรคสาม และวรรคสี่ โดยคำนึงถึงความเสมอภาคในโอกาสทางการศึกษาและความเป็นธรรมทั้งนี้ให้เป็นไปตามหลักเกณฑ์และวิธีการ ที่กำหนดในกฎกระทรวง นโยบายจากมาตรา 60 (3) 1) ให้ออกกฎกระทรวงกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการให้คน พิการมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา พ.ศ. 2545 (19 สิงหาคม 2545) โดย 3 วิธีการ ขอยืมตามรายการในบัญชี ก. ขอยืมเงินเพื่อจัดซื้อตามรายการในบัญชี ก. และ ค. ขอรืบทตามรายการในบัญชี ข. และ ค. 2) ให้สถานศึกษาจัดทำ แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) ให้กับคนพิการที่ได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษ รวมทั้งนักศึกษาในระดับอุดมศึกษา 3) ให้ออกกฎกระทรวงกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการจัดสรรงบประมาณทางการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2545 โดย ให้จัดสรรงบประมาณแต่ละปี เป็นเงินอุดหนุนสำหรับคนพิการตามกฎหมายว่า ให้จัดสรร งบประมาณในอัตราที่มากกว่า แต่ไม่เกิน 5 เท่าของเงินอุดหนุนด้านสื่อและวัสดุการศึกษาที่จัดสรรให้แก่กันเรียน ทั่วไปต่อคน ให้จัดตั้งกองทุนการศึกษาเพื่อคนพิการ โดยใช้เงินของสำนักงานสลากกินแบ่งจำนวน 200 ล้านบาท สนับสนุนการจัดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา 4) จัดหลักสูตร อบรมผู้ที่ให้บริการแก่คนพิการตามรหัสรายการในบัญชี ค. ของกฎกระทรวง โดยใช้เงินสนับสนุนจากกอง ทุนการศึกษาเพื่อคนพิการ

3) พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2551

มาตรา 5 ระบุว่า คนพิการมีสิทธิทางการศึกษาดังนี้ 1) ได้รับการศึกษาโดยไม่เสีย ค่าใช้จ่ายตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการจนตลอดชีวิต พร้อมทั้งได้รับเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา 2) เลือกบริการทางการศึกษา สถานศึกษา ระบบและรูปแบบ การศึกษา โดยคำนึงถึงความสามารถ ความสนใจ ความถนัดและความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคลนั้น 3)

ได้รับการศึกษาที่มีมาตรฐานและประกันคุณภาพการศึกษา รวมทั้งการจัดหลักสูตรกระบวนการเรียนรู้ การทดสอบทางการศึกษา ที่เหมาะสม สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการแต่ละประเภทบุคคล

มาตรา 7 ให้สถานศึกษาของรัฐและเอกชนที่จัดการเรียนร่วม สถานศึกษา เอกชนการกุศลที่จัดการศึกษาสำหรับคนพิการโดยเฉพาะ ศูนย์การเรียนรู้เฉพาะความพิการ ที่ได้รับการรับรอง มาตรฐาน ได้รับเงินอุดหนุนและความช่วยเหลือพิเศษจากรัฐ

มาตรา 8 ให้สถานศึกษาในทุกสังกัดจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล โดยให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการ และต้องมีการปรับปรุงแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลอย่างน้อยปีละหนึ่งครั้ง ตามหลักเกณฑ์และวิธีการที่กำหนดในประกาศกระทรวง จากกฎหมายที่เกี่ยวข้อง ดังกล่าว การช่วยเหลือจึงมีความหลากหลาย ซึ่งจะต้องมีการดูแลในเรื่องระบบการให้บริการ มาตรฐานของ บุคลากร ระบบการจัดการในโรงเรียน รวมทั้งมีการพัฒนาระบบการศึกษาในท้องถิ่น การจัดการศึกษานอก ระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัยให้ครอบคลุมเด็กอายุก่อน 3 ปีด้วย

จากกฎหมายและนโยบายที่เกี่ยวข้อง สรุปได้ว่าบทบาทหน้าที่ของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกว้างขวางขึ้น เน้นพัฒนาเด็กพิการในลักษณะบูรณาการเพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิต และมีลักษณะทำงาน ร่วมกับเขตพื้นที่การศึกษาและบุคลากรอื่นในลักษณะร่วมคิดร่วมวางแผน ร่วมตัดสินใจ และร่วมรับผิดชอบ (collaboration) ทำให้นักเรียนออทิสติกได้รับการศึกษาในระบบโรงเรียนเรียนร่วมมากขึ้น

1.4.2.2 วิธีการพัฒนาศักยภาพนักเรียนออทิสติก

นักเรียนออทิสติก มีความบกพร่องทางพัฒนาการ ซึ่งแสดงให้เห็นได้ตั้งแต่วัยเด็กเล็ก มีผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตประจำวันคือความสามารถในการสื่อสาร พฤติกรรมซ้ำ ๆ ความกึดความรู้สึก และการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการช่วยเหลือโดยเร็วที่สุด เพื่อให้เรียนรู้ปรับตัวเข้ากับ สังคม การวางแผนการดูแลหรือการจัดการศึกษาที่เหมาะสมตามความต้องการจำเป็น ต้องอาศัยทีมสหสาขา วิทยาการ ที่ประกอบด้วย ครู หมอ พ่อแม่ และบุคคลในสังคมที่เกี่ยวข้อง โดยเริ่มจากการวินิจฉัยประเมิน ศักยภาพเบื้องต้น การกำหนดเป้าหมายการให้บริการการศึกษา การจัดการศึกษาที่มีหลักการและประสิทธิภาพ การส่งเสริมศักยภาพของบุคลากร การเชื่อมโยงส่งต่อการดูแล ตลอดจนการวิจัยเพื่อพัฒนาต่อเนื่องและยั่งยืนต่อไป

1) การแบ่งกลุ่มนักเรียนออทิสติก นักเรียนออทิสติก มีพฤติกรรมที่แตกต่างกันเป็น ความแตกต่างเฉพาะบุคคล ทำให้การจัดการเรียนร่วมในชั้นเรียนทั่วไปมีรายละเอียดที่หลากหลาย รวมทั้งมีความจำเป็นที่ต้องมีการปรับสภาพแวดล้อม การปรับหลักสูตร และระบบการสนับสนุนที่แตกต่างกัน (Hanson and Odom, 1999) ซึ่งต้องอาศัยการประเมินและวินิจฉัยที่ถูกต้อง ชัดเจน สามารถใช้เป็นแนวทางการวางแผนจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของแต่ละบุคคล ปัจจัยพยากรณ์การเรียนรู้ที่สำคัญคือ ความสามารถในการใช้ภาษาและระดับเชาวน์ปัญญา (intelligent quotient: IQ) ซึ่งอาจแบ่งกลุ่มนักเรียนออทิสติกได้ดังนี้ (Richard, 2000; Kluth, 2003)

1.1) ระดับเชาวน์ปัญญาสูงกว่า 60 และมีความคล่องแคล่วในการใช้ภาษาพูด กลุ่มนี้มีทักษะการมองดี มีการกระตุ้นตัวเองน้อย อาจมีความบกพร่องทางสังคมหลายอย่างซึ่งสามารถพัฒนาให้ มีวุฒิภาวะได้ แต่ยังมีปัญหาการเชื่อมโยงความรู้ไปใช้กับบริบทอื่น กลุ่มนี้เป็นนักเรียนออทิสติกที่มีศักยภาพสูง

การจัดการศึกษาควรจัดให้เรียนในโรงเรียนทั่วไป โดยมีผู้ช่วยครู มีการปรับสภาพแวดล้อม มีการใช้เครื่องช่วยตามความต้องการจำเป็น และมีการสอนเป็นกลุ่มเล็กบางครั้ง

1.2) ระดับเชาวน์ปัญญาสูงกว่า 60 และไม่ใช่ภาษาพูด กลุ่มนี้มักมีช่องว่างมากระหว่างภาษาพูดกับความเข้าใจภาษา มักไวต่อการรับรู้เสียง มีการกระตุ้นตัวเองมาก มีความสนใจสั้น ทักษะการมองดีและมักแยกตัว การจัดการศึกษาควรจัดให้เรียนในห้องเรียนทั่วไป โดยมีผู้ช่วยครู มีการปรับสภาพแวดล้อม มีการใช้เครื่องช่วยตามความต้องการจำเป็น และมีการสอนเป็นกลุ่มเล็ก

1.3) ระดับเชาวน์ปัญญาต่ำกว่า 60 และมีการใช้ภาษาพูด แต่มักพูดแบบเสียงสะท้อน (echolalia) มีการกระตุ้นตัวเอง สมาธิไม่ดี มีความบกพร่องรุนแรง การจัดการศึกษาควรจัดให้เรียนในห้องเรียนพิเศษภายในโรงเรียนเรียนร่วม และมีการสอนแบบหนึ่งต่อหนึ่ง

1.4) ระดับเชาวน์ปัญญาต่ำกว่า 60 และไม่ใช่ภาษาพูด สนใจสิ่งที่เคลื่อนไหว ไวต่อการรับรู้เสียง ไม่สนใจผู้คน มีความบกพร่องรุนแรง การจัดการศึกษาควรการศึกษาพิเศษ และสอนแบบหนึ่งต่อหนึ่ง

2) หลักการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนออทิสติก จำเป็นต้องมีความยืดหยุ่นสูง เพื่อให้เหมาะสมกับสภาพความต้องการของผู้เรียนแต่ละราย ผู้สอนต้องมีเจตคติที่ดี สอนโดยให้ความรัก ความอบอุ่นความเข้าใจ สร้างสัมพันธภาพที่ดีต่อกันจนเป็นที่ยอมรับของผู้เรียน จึงจะเอื้อให้ผู้เรียนยอมเปิดโลกของตนเอง ยอมรับการเรียนรู้ต่าง ๆ ตามจุดมุ่งหมายที่กำหนด ทั้งนี้ยุทธศาสตร์การให้บริการจะเน้นเด็กเป็นศูนย์กลาง ซึ่งมีหลายรูปแบบ ทั้งการเน้นพัฒนาการและเน้นการปรับสภาพแวดล้อมเพื่อปรับพฤติกรรม (developmental approach and behavior application) และยึดหลักการสอนดังนี้ (Buffington, Krantz, McClannahan and Poulson, 1998; Faherty, 2000; Larkey, 2005) 1) สอนเป็นรายบุคคล และสอนตามระดับความสามารถ 2) สอนจากง่ายไปยาก หรือสอนจากสิ่งใกล้ตัวไปหาไกลตัว 3) สอนโดยใช้หลัก 3 R's ได้แก่ repetition คือสอนซ้ำไปซ้ำมา relaxation คือสอนแบบไม่ตึงเครียด routine คือกำหนดกิจกรรมให้เป็นกิจวัตรเหมือนๆ กันทุกวัน เพื่อไม่ให้ผู้เรียนเกิดความสับสน 4) สอนให้ผู้เรียนปฏิบัติจริง 5) ใช้เวลา 15-20 นาทีในแต่ละกิจกรรม 6) ใช้เทคนิคการสอนเชิงพฤติกรรมอย่างเป็นระบบ ซึ่งประกอบด้วย การวิเคราะห์งาน การกระตุ้นเตือน การตะล่อมกล่อมเกล่า แรงจูงใจและการให้รางวัล การเลียนแบบ และการลงโทษ เป็นต้น

3) การพัฒนาศักยภาพนักเรียนออทิสติก ในประเทศสหรัฐอเมริกามีกฎหมายเกี่ยวกับการให้บริการช่วยเหลือและเตรียมความพร้อมเฉพาะครอบครัว มีผู้รับผิดชอบนักเรียนออทิสติกและครอบครัว การสำรวจข้อมูลความต้องการจำเป็น จัดแผนการประสานงานและติดตามผลการพัฒนาศักยภาพอย่างต่อเนื่อง ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้ (Harrison, 1999) 1) ประเมินพฤติกรรมนักเรียนมุ่งพฤติกรรมที่กำหนดว่าต้องแก้ไข 2) การตั้งสมมติฐาน 3) ประเมินความเที่ยงของสมมติฐาน 4) ออกแบบให้การช่วยเหลือ 5) รวบรวมข้อมูลและปรับแผนการช่วยเหลือตามความจำเป็น 6) ตั้งเป้าหมายการให้ความช่วยเหลือระยะสั้นและยาว และควรคำนึงถึง การส่งต่อนักเรียนออทิสติกสู่ชั้นที่สูงขึ้นด้วย ทั้งนี้มีการกำกับติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน ด้วยการวิเคราะห์และตัดสินใจภายใต้ฐานข้อมูล ดำเนินการด้วยยุทธศาสตร์ต่างๆ ในการแก้ปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนออทิสติก เช่น การแก้พฤติกรรมที่เจาะจง การใช้กลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อน การพัฒนาทักษะเอาตัวรอดในห้องเรียน เป็นต้น

สำหรับประเทศไทย สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ (2544) ได้แนะนำว่าควรจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาศักยภาพให้กับเด็กพิการทุกประเภทในรูปแบบต่างๆ ดังนี้

3.1) ให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (early intervention: EI) แก่เด็กพิการตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการก่อนเข้าศึกษาในสถานศึกษา โดยศูนย์การศึกษาพิเศษที่มีอยู่ทุกจังหวัด 76 จังหวัด เป็นกระบวนการฟื้นฟูสมรรถภาพและเตรียมความพร้อมให้กับบุคคลที่มีความบกพร่องประเภทต่างๆ ตั้งแต่แรกเกิดหรือทันทีที่พบว่ามีความบกพร่อง ตามความต้องการจำเป็นของแต่ละบุคคลและให้บริการช่วยเหลือครอบคลุม และแนะแนวการเตรียมความพร้อมทางการศึกษา แก่เด็กพิการที่ไม่สามารถเดินทางมารับบริการที่ศูนย์การศึกษาพิเศษได้ การให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม มีขั้นตอนการดำเนินการ ดังต่อไปนี้

3.1.1) วางแผนดำเนินการ โดยจัดทำแผนการให้บริการ แต่งตั้งคณะทำงาน และมอบหมายหน้าที่ความรับผิดชอบ จัดทำแผนงบประมาณ ปฏิทิน กิจกรรมให้บริการ

3.1.2) เตรียมบุคคลและทรัพยากรให้บริการ โดยประชุมอบรมบุคลากร ให้มีความรู้ ทักษะการให้บริการ เตรียมทรัพยากรในการให้บริการ ได้แก่ สถานที่ ครุภัณฑ์ สื่อ อุปกรณ์ ห้องฟื้นฟูสมรรถภาพแต่ละประเภทความพิการ คู่มือการใช้สื่อ กิจกรรม วัสดุ อุปกรณ์เสริม เอกสาร ตำรา และประสานงานหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ขอข้อมูลคนพิการจากผู้เกี่ยวข้อง ได้แก่ คนพิการ ผู้ปกครอง ชุมชน หน่วยงานเครือข่าย อาสาสมัคร มูลนิธิ โรงพยาบาล สำนักงานสาธารณสุขจังหวัด องค์การบริหารส่วนตำบล สำนักงานพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์จังหวัด เป็นต้น

3.1.3) ประชาสัมพันธ์และรับสมัคร โดยประชาสัมพันธ์และรับสมัครตรงที่ศูนย์การศึกษาพิเศษ ติดประกาศแนะนำผ่านสื่อท้องถิ่น วิทยุชุมชน ออกหน่วยบริการในพื้นที่ แนะนำบอกต่อโดยผู้ปกครอง ชุมชนเครือข่ายผู้ปกครอง มูลนิธิ เป็นต้น

3.1.4) รวบรวมข้อมูลประวัติคนพิการ โดยซักประวัติ สัมภาษณ์ สอบถามผู้ปกครองคนใกล้ชิด ตรวจสอบหลักฐานที่สำคัญของคนพิการ และบันทึกรายละเอียดให้เพียงพอต่อการวิเคราะห์และตัดสินใจในการจัดทำแผนการให้บริการ ได้แก่ ประวัติคนไข้ที่โรงพยาบาลจัดทำขึ้น คำปรึกษา คำวินิจฉัยของแพทย์ หนังสือรับรองความพิการ สมุดทะเบียนคนพิการและข้อมูลจากนักสังคมสงเคราะห์จังหวัด เช่น ข้อมูลเด็กพิการอายุ 0-19 ปีที่ไม่สามารถเดินทางมารับบริการที่ศูนย์การศึกษาพิเศษได้

3.1.5) ประเมินทักษะความสามารถพื้นฐานและคัดแยกความพิการ โดยครูผู้รับผิดชอบร่วมกับผู้ปกครอง ผู้เชี่ยวชาญแบบสหวิชาชีพ ประกอบด้วย นักกายภาพบำบัด นักจิตวิทยา นักกิจกรรมบำบัด นักดนตรีบำบัด นักศิลปะบำบัด นักการศึกษาพิเศษ เป็นต้น โดยการสังเกตใช้เครื่องมือตรวจวัดแบบประเมิน แบบทดสอบลักษณะความพิการ พฤติกรรม พัฒนาการ ตรวจสอบการได้ยิน สัมภาษณ์ผู้ปกครอง และสนทนาพูดคุยกับคนพิการ และประเมินคัดแยกความพิการ โดยคณะบุคคล ได้แก่ ผู้ปกครอง ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และนักวิชาชีพต่างๆ ได้แก่ นักการศึกษาพิเศษ นักกายภาพบำบัด นักกิจกรรมบำบัด ครูการศึกษาพิเศษ ผู้ปกครอง เป็นต้น

3.1.6) จัดทำแผนการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มเฉพาะครอบครัว (individualized family service plan: IFSP) โดยประชุมคณะกรรมการของศูนย์การศึกษาพิเศษประเมินศักยภาพเศรษฐกิจความพร้อมของครอบครัวและมอบหมายผู้รับผิดชอบให้ความช่วยเหลือครอบครัว ได้แก่ ให้คำปรึกษา แนะนำ ให้กำลังใจ ให้ความรู้และจัดอบรมผู้ปกครองเกี่ยวกับพัฒนาการ การช่วยเหลือและการฟื้นฟูสมรรถภาพ

บุตรหลาน วิธีการแก้ไขป้องกัน และให้ครอบครัวมีส่วนร่วมพัฒนาทักษะด้านต่างๆ ตามความจำเป็น ได้แก่ การฟื้นฟูทางกายภาพบำบัด กิจกรรมบำบัดและฟื้นฟูทางจิตวิทยา เป็นต้น และประสานหน่วยงาน ให้ช่วยเหลือครอบครัว จัดกลุ่มครอบครัวให้บริการตามประเภทความบกพร่องและให้บริการเป็นรายครอบครัว

3.1.7) จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (individualized education program: IEP) และให้บริการฟื้นฟูสมรรถภาพและเตรียมความพร้อมคนพิการ โดยการประชุมคณะกรรมการ ประกอบด้วย กรรมการสถานศึกษาผู้บริหาร ครูการศึกษาพิเศษ ผู้ปกครอง และมอบหมายผู้รับผิดชอบจัดทำรายละเอียดการให้บริการช่วยเหลือ สิ่งที่ครอบครัวต้องการมากที่สุด แหล่งบริการอนาคต กำหนดระยะเวลาให้บริการ ผลสัมฤทธิ์กับระยะเวลาที่ใช้ในการพัฒนาแต่ละระดับ จัดเตรียม จัดหาอุปกรณ์เครื่องมือช่วยเหลือคนพิการ ในระยะแรกเริ่ม จัดให้ผู้ปกครองและให้มีส่วนร่วมเตรียมความพร้อมและฟื้นฟูให้บุตรหลานที่บ้าน และให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มทำแผน IEP ฟื้นฟูสมรรถภาพและเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียนร่วมที่ศูนย์การศึกษาพิเศษ ได้แก่ การเตรียมความพร้อมทักษะด้านสังคม ด้านภาษาและการสื่อสารด้านพฤติกรรมและอารมณ์ และด้านวิชาการ เป็นต้น

3.1.8) ประสานงานหน่วยงานให้บริการช่วยเหลือคนพิการและครอบครัว โดยประสานหน่วยงานให้บริการและแนะนำผู้ปกครองให้ไปขอรับสิทธิประโยชน์ทางการศึกษาตามกฎหมายฯ และส่งเจ้าหน้าที่ไปประสานขอความช่วยเหลือกับโรงเรียนเรียนร่วม โรงพยาบาล สถานีนามัย องค์การบริหารส่วนจังหวัด มูลนิธิ เป็นต้น และแนะนำให้พาบุตรหลานไปจดทะเบียนคนพิการ ขอรับอุปกรณ์เสริมที่จะช่วยให้คนพิการดำเนินชีวิตได้ใกล้เคียงกับคนทั่วไป เป็นต้น

3.1.9) จัดการเรียนการสอนตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลภายในศูนย์การศึกษาพิเศษ และเยี่ยมโรงเรียนที่คนพิการศึกษาอยู่

3.1.10) ให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม ได้แก่ 1) การแนะนำช่วยเหลือเบื้องต้นด้านฝึกทักษะการดำรงชีวิตประจำวันตามสภาพ ด้านการศึกษา ด้านการแพทย์ ด้านสิทธิประโยชน์ทางกฎหมายหากครอบครัวยากจน 2) การจัดอบรมให้ความรู้ สร้างความเชื่อมั่น ทักษะที่ดีแก่ผู้ปกครองในการปฏิบัติดูแลช่วยเหลือว่าเด็กสามารถพัฒนาให้อยู่ในสังคมได้โดยไม่เป็นภาระแก่ครอบครัวและสังคมได้ 3) การจัดทำสื่อ อุปกรณ์ฟื้นฟูและช่วยเหลือในการทำกิจวัตรประจำวัน เช่น อุปกรณ์ช่วยนั่ง อุปกรณ์ช่วยยืน 4) การจัดทำสื่อ นิทรรศการเผยแพร่ความรู้เกี่ยวกับการช่วยเหลือคนพิการ 5) การจัดทำ แผนการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ โดยครูกายภาพบำบัด ครูการศึกษาพิเศษ ครูกิจกรรมบำบัด

3.1.11) ติดตาม ประเมินผล ปรับปรุงแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และรายงานพัฒนาการของคนพิการ โดยนิเทศ ติดตามกำกับดูแลและเยี่ยมโรงเรียนเรียนร่วม

3.1.12) เตรียมความพร้อมและส่งต่อคนพิการ โดยประชุมคณะกรรมการ ประเมินแผน IEP ประจำปีการศึกษาและประสานงานเพื่อส่งต่อนักเรียนที่พิการที่ผ่านการประเมินเตรียมความพร้อมไปยังโรงเรียนที่เหมาะสมหรือส่งต่อหน่วยให้บริการเฉพาะทางเช่น โรงพยาบาล โรงเรียนเรียนร่วม โรงเรียนเฉพาะความพิการ สำนักงานพัฒนาฝีมือแรงงาน เป็นต้น สำหรับรายที่อายุไม่ถึงวัยเรียนระดับประถมหรือที่ไม่สามารถไปเรียนในโรงเรียนเฉพาะความพิการได้ จะเตรียมความพร้อมและประเมินซ้ำอีกครั้ง

3.1.13) นิเทศ ติดตามและประเมินผล โดยบันทึกสภาพการปฏิบัติงาน สภาพปัญหาและความคิดเห็นของผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย รายงานผู้บริหารและผู้เกี่ยวข้องทราบ

3.1.14) สรุปและประเมินผลการดำเนินงาน โดยนำสถิติการให้บริการและผลการปฏิบัติงานรวมทั้งวิเคราะห์ปัญหาอุปสรรคเพื่อนำไปปรับปรุงพัฒนาต่อไป

3.2) จัดการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานตามหลักสูตร การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ตั้งแต่ระดับประถมศึกษา ถึงมัธยมศึกษา (ป.1 – ม.6) มี 3 รูปแบบ คือ โรงเรียนเฉพาะความพิการ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม และห้องเรียนคู่ขนานออทิสติก มีรายละเอียดดังนี้

3.2.1) โรงเรียนเฉพาะความพิการ 43 โรง จัดการศึกษาในลักษณะประจำ และไป-กลับ แยกเป็น โรงเรียนสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 19 โรง ซึ่งจะมีเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เด็กออทิสติก และเด็กสมาธิสั้นรวมอยู่ด้วยส่วนหนึ่ง โรงเรียนสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจำนวน 20 โรง โรงเรียนสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นจำนวน 2 โรง โรงเรียนสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย จำนวน 2 โรง ซึ่งในโรงเรียนเฉพาะความพิการ นอกจากจะจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานแล้ว ยังมีการสอนวิชาชีพเพิ่มเติมเพื่อเป็นพื้นฐานประกอบอาชีพให้กับเด็กด้วย จำนวนนักเรียนพิการปีการศึกษา 2548 ในโรงเรียนเฉพาะความพิการ 43 โรง ใน 35 จังหวัด จำนวน 12,992 คน จำแนกตามประเภทความพิการได้ 9 ประเภท โดยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย ดังนี้ 1) บกพร่องทางการได้ยิน 6,416 คน 2) บกพร่องทางสติปัญญา 5,307 คน 3) บุคคลออทิสติก 451 คน 4) บกพร่องทางร่างกายหรือสุขภาพ 325 คน 5) บกพร่องทางการเห็น 272 คน 6) พิการซ้อน 199 คน 7) มีปัญหาทางการเรียนรู้ 14 คน 8) มีปัญหาทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ 5 คน 9) บกพร่องทางการพูดและภาษา 3 คน

3.2.2) โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม กระทรวงศึกษาธิการได้ปรับเปลี่ยนนโยบาย ซึ่งแต่เดิมเน้นให้จัดห้องสอนเสริมในโรงเรียนเรียนร่วม เพื่อเด็กและเยาวชนพิการออกจากห้องเรียนร่วมเข้ารับบริการพิเศษในห้องสอนเสริมนั้น ครูการศึกษาพิเศษหนึ่งคนสามารถช่วยเด็กได้เพียง 12-15 คนเท่านั้น เนื่องจากเด็กและเยาวชนพิการมีความต้องการจำเป็นพิเศษหลากหลาย และมาจากชั้นเรียนหลายระดับ ครูการศึกษาพิเศษที่จัดการเรียนการสอนในห้องสอนเสริม มักจะสอนทักษะเป็นเรื่องๆ มากกว่าการสอนเนื้อหาสาระที่เชื่อมโยงกับการเรียนในชั้นเรียน ด้วยเหตุนี้จึงมีการปรับเปลี่ยนนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับเด็กและเยาวชนพิการ โดยมุ่งเน้นให้เข้าไปเรียนร่วมในชั้นเรียนทั่วไปมากกว่าจัดห้องสอนเสริมแยกออกมาต่างหาก ถึงแม้มีข้ออ้างว่าการให้เด็กและเยาวชนทั่วไปเรียนร่วมกับเด็กและเยาวชนพิการ จะเป็นอุปสรรคต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กและเยาวชนทั่วไปก็ตาม แต่ผลการวิจัยในประเทศต่างๆ ยืนยันว่า การเรียนร่วมไม่มีผลต่อการเรียนของเด็กและเยาวชนทั่วไปในเชิงสถิติ นอกจากนี้ ไม่มีผลกระทบในเรื่องเวลา คือเด็กและเยาวชนทั่วไปจะไม่เสียเวลารอคอยเด็กและเยาวชนพิการ เด็กและเยาวชนทั่วไปไม่เลียนแบบพฤติกรรมไม่เหมาะสมจากเด็กและเยาวชนพิการ อีกทั้งพ่อแม่และครูรายงานว่า การเรียนร่วมไม่ได้มีผลเสียต่อพัฒนาการของเด็กและเยาวชนทั่วไป ผลจากการสำรวจความเห็นของนักเรียนทั่วไปในระดับมัธยมศึกษาพบว่า นักเรียนทั่วไปได้รับประสบการณ์ที่มีคุณค่าอย่างครบถ้วนในการเรียนร่วม ซึ่งมีผลดีสำหรับนักเรียนทั่วไป 5 ประการ ดังนี้ 1) ลดความกลัวคนที่มีความแตกต่าง 2) เพิ่มความตระหนักรู้และรู้สึกพ้องคลาญเมื่อต้องพบปะคนพิการ 3) มีทักษะทางสังคมเพิ่มขึ้น 4) มีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับตนเองเป็นไปในทางบวกมากขึ้น เมื่อเห็นคนอื่นพิการ ตนเอง ยอมรับตนเองได้มากขึ้น 5) รู้คุณค่าในตนเองและสามารถสร้างมิตรภาพที่อบอุ่นและเกื้อกูล

นักเรียนทั่วไปที่เรียนร่วมกับนักเรียนพิการนั้น มีโอกาสปฏิบัติธรรมทุกเวลาในขณะที่เรียนร่วมกับเพื่อนพิการ เพราะมีโอกาสตลอดทั้งวันที่จะช่วยเหลือเพื่อนอย่างถูกวิธี ขจัดความไม่รู้

จิตกุศลหรือความคิดที่จะช่วยเหลือผู้อื่น ทำให้เกิดความเคารพในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ของคนทุกคน และเน้นสังฆธรรมที่ว่าคนเราไม่มีใครดีไปทุกเรื่องและเลวไปทุกเรื่อง แม้ว่าเราจะมีข้อด้อยบางเรื่องแต่เราก็ดีในบางเรื่อง นอกจากนี้หากผู้เกี่ยวข้องจัดการศึกษาโดยแยกนักเรียนพิการจากชั้นเรียนปกติ จะต้องให้เหตุผลประกอบว่าทำไมต้องดำเนินการเช่นนี้ เพราะโดยข้อเท็จจริงจะมีนักเรียนพิการจำนวนน้อยที่ต้องจัดการศึกษาให้ ในสภาพแวดล้อมที่แยกออกไปจากนักเรียนทั่วไป และในโลกนี้ก็ประกอบไปด้วยชุมชนที่อยู่ร่วมกัน ดังนั้นจึงเป็นความพยายามของนักการศึกษา และพ่อแม่ ส่วนใหญ่ที่ร่วมกันต่อสู้เพื่อให้โอกาสนักเรียนทุกคนได้เรียนร่วมกัน สถานศึกษาและผู้เกี่ยวข้องจึงควรมีมุมมองใหม่ โดยมีข้อสมมุติฐานว่า เด็กทุกคนควรเรียนด้วยกันและควรต้องได้รับการทางการศึกษาเป็นพิเศษเพิ่มเติมเพื่อสนองความต้องการจำเป็นพิเศษเป็นเฉพาะบุคคล ทั้งนี้ การศึกษาภาคปกติและการศึกษาพิเศษ จึงควรเป็นระบบที่หลอมรวมเป็นระบบเดียวกัน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ มีหน้าที่รับผิดชอบจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานและจัดให้นักเรียนพิการทุกประเภทมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษจึงจัดโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมขึ้น ในปีการศึกษา 2547 มีโรงเรียนเข้าร่วมโครงการ 390 โรงเรียน ในทุกจังหวัดทั่วประเทศ โดยให้ความสำคัญกับการบริหารจัดการ กล่าวคือ จะดำเนินการจัดการเรียนร่วมอย่างไรเพื่อให้ทุกโรงเรียนทำได้และทำได้อย่างมีประสิทธิภาพและคุณภาพ นั่นคือการช่วยเหลือสนับสนุนให้นักเรียนทุกคนเรียนรู้ได้ โรงเรียนในโครงการจึงได้รับการสนับสนุนให้ดำเนินการบริหารจัดการเรียนร่วมให้ครอบคลุมองค์ประกอบ 4 ด้าน ตามโครงสร้างซีท (SEAT framework) โดยอาศัยการทำงานแบบร่วมมือกันอย่างแท้จริง พร้อมรับกรอบแนวคิดที่ว่า เด็กทุกคนจะเรียนรู้ได้ดีที่สุดในชั้นเรียนปกติที่มีการจัดการที่มีประสิทธิภาพและรูปแบบการสอนที่มีความยืดหยุ่นมีบริการสนับสนุนสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา และเพื่อสนองเจตนารมณ์ แห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติที่กำหนดให้บุคคลทุกคนมีสิทธิและโอกาสเสมอกันในการรับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในปีการศึกษา 2548 สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จึงขยายโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมเป็น 2,000 โรงเรียนโดยใช้เงินจากสลากพิเศษเลขท้าย 3 ตัว 2 ตัว จำนวน 100 ล้านบาท มีนักเรียนพิการในโครงการทั้งสิ้น 33,315 คน เป็นนักเรียนออทิสติก 1,218 คน (3.66 %)

รูปแบบการบริหารจัดการเรียนร่วมที่ยึดหลักโครงสร้างซีท มีโครงสร้างที่ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 ประการ ดังนี้

3.2.2.1) นักเรียน (S-Students) ได้แก่ นักเรียนออทิสติก ก็คือนักเรียนคนหนึ่งเหมือนกับเด็กคนอื่นๆ มากกว่าความแตกต่างแม้ว่าเด็กออทิสติกบางคนมีปัญหาในการเรียนรู้มาก แต่เขาก็สามารถเรียนรู้ได้ดีถ้าจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับความต้องการจำเป็นของแต่ละคน การจัดการศึกษาให้กับเด็กออทิสติกต้องบูรณาการความรู้และทักษะทางด้านวิชาการการสื่อสาร ทั้งการรับรู้และการแสดงออก ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม กลไกการเคลื่อนไหว การใช้กล้ามเนื้อเล็ก การช่วยเหลือตนเอง และพฤติกรรมที่เหมาะสม โดยจัดเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีโครงสร้างชัดเจน และเน้นการให้เด็กได้เรียนรู้ในสถานการณ์จริง ดังนั้น นอกจากกิจกรรมการเรียนรู้ที่บูรณาการทักษะดังกล่าวแล้ว นักเรียนออทิสติกควรได้รับการฝึกพูด ฝึกกรรมบำบัด ฝึกกรรมพัฒนาทักษะกลไกการเคลื่อนไหว คนตรีบำบัด กิจกรรมพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์ รวมทั้งมีแผนการปรับพฤติกรรม เพิ่มเติมความต้องการจำเป็นของเด็กแต่ละคน

3.2.2.2) สภาพแวดล้อม (E-Environment) ได้แก่ สภาพแวดล้อมที่สนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียน เช่น สภาพแวดล้อมทางกายภาพ (physical environment) และบุคคลที่อยู่ในสภาพแวดล้อมทั้งภายในและนอกโรงเรียน เช่น ผู้บริหาร ครูการศึกษาพิเศษ ครูทั่วไป นักการภารโรง พ่อ แม่ ผู้ปกครอง นักกายภาพบำบัด นักแก้ไขการพูดและภาษา แพทย์เฉพาะทาง นักสังคมสงเคราะห์ เป็นต้น

3.2.2.3) กิจกรรมการเรียนการสอน (A-Activities) ได้แก่ การบริหารจัดการหลักสูตรซึ่งรวมถึงการใช้ การปรับ และการพัฒนาหลักสูตรสำหรับนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเป็นพิเศษ กระบวนการเรียนการสอน การตรวจสอบ การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) การจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล (IIP) การดำเนินการสอน เทคนิคการสอน การวัดประเมินผล และการรายงานความก้าวหน้าของนักเรียน การประกันคุณภาพ การรับนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเข้าเรียน การจัดทำตารางเรียน การบริหารจัดการชั้นเรียน โดยจุดเน้นของกิจกรรมการเรียนการสอนจะเปลี่ยนไปตามวัยของเด็ก ในช่วงต้นของชีวิตคือปฐมวัย การเรียนการสอนเน้นที่การพัฒนาการสื่อสาร การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และพฤติกรรมปรับตัว เมื่อเด็กเข้าสู่ระดับประถมศึกษา โปรแกรมการศึกษาเน้นการสอนวิชาการเพิ่มขึ้นจากการสอนภาษา การสื่อสาร และทักษะการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ในระดับมัธยมศึกษา กิจกรรมการเรียนการสอน จะเน้นทั้งด้านวิชาการและการเตรียมตัวเพื่อการศึกษาต่อ หรือการเตรียมตัวเพื่อการทำงานและการเข้าสู่ชีวิตการเป็นผู้ใหญ่ โปรแกรมการศึกษาสำหรับเด็กออทิสติกในช่วงปฐมวัยที่มีประสิทธิภาพ คือโปรแกรมที่มีโครงสร้างชัดเจน สอนตัวต่อตัว หรือเป็นกลุ่มเล็ก เน้นการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ใช้วิธีการค้นหาจุดมุ่งหมายของพฤติกรรมเพื่อป้องกันพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ให้การสอนแบบเข้ม และเป็นระบบสอนพ่อแม่ให้มีส่วนร่วมอย่างแข็งขันให้ความช่วยเหลือครอบครัว และมีการวางแผนการเปลี่ยนการเรียนจากระดับอนุบาลสู่ระดับประถมศึกษา ในระดับประถมศึกษา กิจกรรมการเรียนการสอนควรเน้นที่การส่งเสริมความสามารถของเด็ก และสนับสนุนการพัฒนาทักษะที่ด้อย ครูต้องปรับหลักสูตร และกิจกรรมการเรียนการสอนให้เด็กได้เรียนรู้ไปตามความก้าวหน้าทางวิชาการของแต่ละคน และต้องจัดกิจกรรมที่จะช่วยให้เด็กเรียนรู้การปรับตัวกับสิ่งแวดล้อมทางสังคม และการสร้างความสัมพันธ์กับคนอื่น มีการเตรียมตัว นักเรียนในการเปลี่ยนระดับชั้นเรียนจากประถมศึกษาไปสู่มัธยมศึกษา และจะต้องเพิ่มเติมกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อเตรียมตัวเข้าสู่การทำงาน การดำรงชีวิตในชุมชน การมีส่วนร่วมในชุมชน และกิจกรรมนันทนาการ

3.2.2.4) เครื่องมือ (T-Tools) ได้แก่ นโยบาย งบประมาณ สิ่งอำนวยความสะดวก รวมถึงเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกที่ช่วยนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องในการสื่อสารการเข้าถึงข้อมูลข่าวสาร การเข้าถึงอาคารสถานที่ สื่อ (อุปกรณ์ สื่อสิ่งพิมพ์อักษรเบรลล์และหนังสือเสียง สำหรับนักเรียนตาบอด หนังสือตัวพิมพ์ใหญ่ สำหรับนักเรียนที่เห็นเลือนราง บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอน สำหรับนักเรียนออทิสติก) บริการ (บริการสอนเสริม คือ การสอนทักษะที่คนพิการแต่ละบุคคลมีความต้องการจำเป็นพิเศษ เช่น การสอนเขียนและอ่านอักษรเบรลล์ การสอนภาษามือ การฝึกพูดรวมทั้งการสอนเสริมวิชาการต่างๆ) ความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา (กิจกรรมบำบัดและกายภาพบำบัดสำหรับเด็กพิการหรือที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การควบคุมดูแลอาหารสำหรับ นักเรียนที่เป็นโรคเบาหวานในเด็ก การแก้ไขการพูดและภาษาสำหรับนักเรียนออทิสติก เป็นต้น)

3.2.3) ห้องเรียนคู่ขนานออทิสติก ลักษณะความบกพร่องของบุคคลออทิสติกแต่ละคนมีความรุนแรงของอาการและความบกพร่องที่ต่างกัน ทำให้การจัดให้เข้าเรียนร่วมในชั้นเรียน



ปกติทำได้ยาก และการใช้หลักสูตรแกนกลางเช่นเดียวกับนักเรียนทั่วไป ไม่สามารถตอบสนองความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคลออทิสติกได้ครบถ้วน โดยเฉพาะบุคคลออทิสติกที่มีความบกพร่องในระดับมากหรือรุนแรง ดังนั้นจึงจำเป็นต้องเข้าใจลักษณะเฉพาะของพฤติกรรมและวิธีการเรียนรู้ ตลอดจนสามารถแปลความหมายพฤติกรรมซึ่งเนื่องมาจากสภาพที่บกพร่องได้อย่างถูกต้อง จึงจะสามารถจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม ปัจจุบันในประเทศไทย ยังไม่มีหลักสูตรเฉพาะหรือแนวการสอนใดที่สามารถนำมาใช้สอนบุคคลออทิสติกได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งจากข้อมูลจำนวนบุคคลออทิสติก พบว่ามีจำนวนเพิ่มขึ้นมาก โดยในปีการศึกษา 2542 ที่เริ่มมีการสำรวจข้อมูลกลุ่มบุคคลออทิสติก จนถึงปีการศึกษา 2547 พบว่า มีจำนวนเพิ่มขึ้นจาก 1,375 คน เป็น 3,779 คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2548) ในจำนวนนี้มีบุคคลออทิสติกระดับรุนแรงที่เรียนอยู่ในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมปีการศึกษา 2547 จำนวน 228 คน จากจำนวนบุคคลออทิสติก 518 คน ซึ่งคิดเป็นร้อยละ 44.02 สำหรับกลุ่มที่มีความบกพร่องในระดับรุนแรงนี้ยังไม่สามารถจัดเข้าเรียนร่วมและใช้หลักสูตรแกนกลางเช่นเดียวกับนักเรียนทั่วไปได้ จึงจำเป็นต้องจัดการศึกษาโดยมีเทคนิควิธีการเฉพาะในลักษณะองค์รวม สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ จึงจัดโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับบุคคลออทิสติกขึ้น โดยจัดห้องเรียนถู๋ขนาดสำหรับเด็กออทิสติกระดับรุนแรงในโรงเรียนแกนนำ จำนวน 53 ห้องเรียน ใน 46 โรงเรียน 24 จังหวัด กำหนดให้รับเด็กห้องละ 3-5 คน และมีครูที่ผ่านการอบรมหลักสูตรครูผู้สอนเด็กออทิสติก พุทธศักราช 2547 โดยเฉพาะ 2 คน ใช้งบจากเงินสลากเลขท้าย 3 ตัว 2 ตัว จำนวน 20 ล้านบาท มีเด็กออทิสติกระดับ รุนแรงในโครงการทั้งหมด 228 คน

3.3) การพัฒนาบุคลากร เพื่อส่งเสริมการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาศักยภาพนักเรียนพิการเพื่อใช้การจัดการเรียนการสอนเด็กพิการมีประสิทธิภาพสูงสุด สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้พยายามจัดให้บริการพัฒนาบุคลากรอย่างกว้างขวาง ในหลายรูปแบบ เช่น

3.3.1) ทำความร่วมมือกับสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา จัดหลักสูตรประกาศนียบัตรการศึกษาพิเศษ และหลักสูตรครุศาสตร์หรือศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ โดยใช้เงินกองทุนการศึกษาสำหรับคนพิการเป็นทุนการศึกษาให้ครูการศึกษาพิเศษซึ่งรวมถึงครูในโรงเรียนเรียนร่วมด้วย

3.3.2) จัดให้ครูต้นแบบ จำนวน 10 คน ศึกษาดูงานด้านการจัดการศึกษาให้กับเด็ก LD ที่ประเทศสหรัฐอเมริกา เป็นเวลา 2 เดือน โดยใช้งบจากกองทุนการศึกษาสำหรับคนพิการเพื่อกลับมาช่วยกันพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้กับเด็ก LD

3.3.3) จัดส่งบุคลากรของศูนย์การศึกษาพิเศษและอาจารย์มหาวิทยาลัยไปศึกษาเพิ่มเติมด้านการจัดการศึกษาให้กับเด็ก LD และเด็กออทิสติกที่สหรัฐอเมริกา เป็นเวลา 1 ปี เพื่อกลับมาช่วยพัฒนาการจัดการศึกษาให้กับเด็ก LD และเด็กออทิสติก

3.3.4) จัดอบรมครูตามหลักสูตรฝึกอบรมระยะสั้น สำหรับเด็กพิการทุกประเภทจำนวน 41 หลักสูตร ซึ่งมีหลักสูตรสำหรับเด็ก LD และเด็กออทิสติกด้วย จำนวน 6 หลักสูตร คือ 1) หลักสูตรอบรมการปรับพฤติกรรมเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษทางการศึกษา (เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและออทิสติก) 2) หลักสูตรอบรมการแก้ไขการพูดและทักษะการสื่อสาร (บริการทักษะการสื่อสาร) สำหรับบุคคลออทิสติก บัญชี ค รหัด C 40803-5 3) หลักสูตรอบรมพิสัยสำหรับเด็กออทิสติก บัญชี ค รหัด C

41301 4)หลักสูตรอบรมผู้ปกครอง/บุคลากรในการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มสำหรับเด็กออทิสติก 5)หลักสูตรอบรมครูสอนเสริมนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้เพื่อให้บริการตามกฎกระทรวง บัญชี ค รหัส C 40101 C 40103 C 40109 6)หลักสูตรอบรมการสอนทักษะการดำเนินชีวิตประจำวันสำหรับบุคคลออทิสติก (บัญชี ค รหัส C 41102)

ผู้วิจัยสามารถสรุปแนวคิด ในการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาศักยภาพนักเรียนออทิสติกแบบเรียนร่วม มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ นักเรียนออทิสติกสามารถดำเนินชีวิตได้ใกล้เคียงกับเด็กทั่วไปในวัยเดียวกัน ซึ่งรัฐต้องสนับสนุนและดูแลเกี่ยวกับการวางแผนเป้าหมายและวิธีการ ทรัพยากรผ่านระบบโรงเรียน ด้วยการผลักดันให้มีการดำเนินการตามกฎหมาย โดยเฉพาะในเด็กอายุน้อยและนักเรียนที่มีความสามารถในการเรียนรู้ ทั้งนี้ต้องอาศัยการมีส่วนร่วมของทุกฝ่ายคือ ครอบครัว ผู้เชี่ยวชาญทางการแพทย์และทางการศึกษา รวมทั้งบุคลากรในชุมชน ที่มีความสัมพันธ์เป็นไปในลักษณะการทำงานร่วมกัน ภายใต้เป้าหมาย คือการจัดการศึกษาที่เหมาะสมและเพียงพอ มีประสิทธิผล เพื่อให้เด็กมีการดำเนินชีวิตอย่างอิสระและมีความรับผิดชอบต่อสังคม การให้ความช่วยเหลือและพัฒนา ศักยภาพนักเรียนออทิสติกแต่ละคนอาจใช้แนวทางที่ไม่เหมือนกัน เพราะเป็นปัญหาเฉพาะบุคคล และมีปัญหาในหลายด้าน การช่วยเหลือนักเรียนออทิสติกจึงเป็นการผสมผสานหลากหลายวิธี ทั้งการเน้นพัฒนาการ และเน้นการปรับสภาพแวดล้อมเพื่อปรับพฤติกรรม การสอนทักษะทางสังคมเป็นสิ่งจำเป็นและเป็น ส่วนประกอบที่สำคัญของการวางแผนในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนออทิสติก

2. แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะทางสังคม

2.1 ความหมายและความสำคัญ และองค์ประกอบของทักษะทางสังคม

2.1.1 ความหมายของทักษะทางสังคม

Hargie & McCartan (1966) กล่าวว่า ทักษะทางสังคมหมายถึง ทักษะที่ใช้เมื่อบุคคลมีการกระทำระหว่างกันในระดับของการมีความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

Jarolimek (1997) ให้ความหมายทักษะทางสังคมไว้ 3 ประการคือ 1) การอยู่และทำงานร่วมกับผู้อื่น การยอมรับนับถือในการกระทำที่ถูกต้องของผู้อื่นและการอยู่ร่วมกันในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ 2) การรู้จักควบคุมตนเองและรู้จักตัดสินใจด้วยตนเอง 3) ความสามารถในการแลกเปลี่ยนความคิด และประสบการณ์กับผู้อื่น

Riggio (1989) กล่าวว่า ทักษะทางสังคม หมายถึงลักษณะเฉพาะของบุคคลที่แสดงถึงความสามารถในการสื่อความหมายกับบุคคลอื่น โดยผู้ที่มีทักษะทางสังคมสูงจะสื่อได้ดีและชัดเจน ซึ่งทักษะทางสังคมแบ่งเป็น 6 ด้าน คือ 1) การแสดงออกทางอารมณ์ (emotional expressivity) หมายถึง ความสามารถในการรับและแปลความหมายอารมณ์ของผู้อื่น โดยบุคคลนั้นไม่ต้องใช้คำพูด 2) ความไวในการรับรู้อารมณ์ผู้อื่น (emotional sensitivity) หมายถึง ความสามารถในการรับและแปลความหมายอารมณ์ของผู้อื่น โดยบุคคลนั้นไม่ต้องใช้คำพูด 3) การควบคุมอารมณ์ของตนเอง (emotional control) หมายถึง ความสามารถในการระงับอารมณ์ของตนเอง 4) การแสดงออกทางสังคม (social expressivity) หมายถึงความสามารถในการแสดงถ้อยคำหรือการสนทนากับบุคคลอื่นอย่างคล่องแคล่วและมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลอื่นได้อย่างดี 5) ความไวในการรับรู้ทางสังคม (social sensitivity) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจข้อความที่คนอื่นพูด มีความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบริบททางสังคม

ทักษะทางสังคม ยังหมายถึง ความสามารถในการสื่อสารทำความเข้าใจซึ่งกันและกัน รู้จักทำงานร่วมกันและยอมรับนับถือกัน ซึ่งเป็นรากฐานของการสร้างบุคลิกภาพให้เกิดความมุ่งมั่น พยายามปรับตนได้ทุกโอกาส (วนิดา เตียวพานิช, 2537; สุขุมลย์ เกษมสุข, 2535; ศรีกัลยา พึ่งแสงศรี, 2539; สมใจ ลักษณะ, 2539) ทักษะทางสังคมมีลักษณะ 3 ประการคือ 1) เป็นสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจง เป็นพฤติกรรมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่เกิดขึ้นเหมือนๆ กัน ถึงแม้สถานการณ์และวัฒนธรรมจะต่างกัน เช่น การสบตาที่แสดงถึงความรัก ความรู้สึกที่ดีต่อกัน 2) การใช้ภาษาพูดและภาษาท่าทางของแต่ละบุคคล จะมีผลต่อความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ซึ่งสามารถเรียนรู้ได้ บุคคลที่ล้มเหลวในการเรียนรู้ทักษะทางสังคมจะอยู่ในสังคมยากลำบาก 3) บทบาทของแต่ละบุคคลมีความสำคัญ และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลจะมีประสิทธิภาพต้องสามารถแสดงพฤติกรรมในลักษณะที่ไม่ทำความเดือดร้อนให้แก่ผู้อื่น ทั้งกายและวาจา ซึ่งมีความสำคัญที่จะช่วยในการเริ่มมีปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับผู้อื่นและผดุงรักษาไว้ซึ่งความสัมพันธ์นั้น (Westwood, 1997)

ทักษะทางสังคมเป็นทักษะที่ผู้เรียนต้องมี เพื่อประโยชน์ในการดำรงชีวิตร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้แก่ ทักษะในการดำรงชีพในสังคม (social living skills) และทักษะทางกระบวนการกลุ่ม (group process skills) ซึ่งกำหนดขอบเขตของการพัฒนา 2 ด้านคือ (ประนอม เดชชัย, 2536) 1) ทักษะทางสังคม เป็นวิธีฝึกฝนและสนับสนุนให้นักเรียนปฏิบัติสิ่งที่ดี เช่น การพูดที่เหมาะสม การตกลงกันด้วยดีในเรื่องที่ได้แย้งกับผู้อื่น 2) ทักษะทางสังคมช่วยเพิ่มพูนให้เด็กมีพฤติกรรม และความสามารถในการตอบสนองและแสดงท่าทางที่เหมาะสม การมีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อน ๆ เพื่อเป็นพื้นฐานในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในอนาคต

โดยสรุป ทักษะทางสังคม เป็นทักษะที่เกี่ยวข้องกับการดำรงชีวิตร่วมกัน การทำงานร่วมกัน เป็นพฤติกรรมที่แสดงถึงความสามารถของบุคคลในการสร้างมนุษยสัมพันธ์อันดี ความสามารถในการสื่อสารกับผู้อื่น โดยแสดงออกทั้งภาษาพูดและภาษาท่าทางที่เหมาะสม เกิดจากการเรียนรู้และการฝึกฝนจากประสบการณ์ต่างๆ เพื่อให้เกิดความชำนาญ และปฏิบัติต่อกันอย่างถูกต้อง ซึ่งเป็นรากฐานของการสร้างบุคลิกภาพให้เกิดความมุ่งมั่นพยายามปรับตนได้ทุกโอกาส ส่งผลให้มีความสำเร็จสูงในการทำงาน ทั้งในปัจจุบันและอนาคต

2.1.2 ความสำคัญของทักษะทางสังคม

ทักษะทางสังคม เป็นทักษะที่สำคัญต่อการดำรงชีพและการอยู่ร่วมกันของคนในสังคมทุกระดับ ตั้งแต่สังคมเล็ก ๆ คือ ครอบครัว ห้องเรียน โรงเรียน อาชีพ ชุมชน ประเทศ จนกระทั่งสังคมโลก ที่ต้องมีการติดต่อสัมพันธ์กันโดยอาศัยทักษะทางสังคม (ศรีกัลยา พึ่งแสงศรี, 2539) ทักษะทางสังคมเป็นทักษะพื้นฐานที่จำเป็น ทำให้เด็กมีพื้นฐานทางอารมณ์ที่ดี สามารถพัฒนาความสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างเหมาะสม (Cook, 1996) คนที่จะประสบความสำเร็จได้ นอกจากมีความสามารถในการทำงาน จำเป็นต้องมีความสามารถในการอยู่ร่วมกับคนอื่นอย่างมีความสุข ซึ่งคือการมีทักษะทางสังคมสูงนั่นเอง ทักษะทางสังคมมีความจำเป็นสำหรับมนุษย์ทุกเพศทุกวัย ในวัยเด็ก เด็กทุกคนต้องการเพื่อนเล่น เพื่อนเรียน และเพื่อนร่วมกิจกรรม เมื่อโตเป็นผู้ใหญ่ ต้องการเพื่อนร่วมงาน เพื่อนคู่คิด เด็กทั่วไปจะได้รับการเตรียมความพร้อมทักษะด้านต่างๆ และเรียนรู้ทักษะสังคมจากการฟัง การสังเกตสิ่งต่างๆ รอบตัวทุกวัน แต่นักเรียนออทิสติกไม่สามารถทำสิ่งเหล่านี้ได้ อาจเนื่องจากธรรมชาติของนักเรียนออทิสติกเหมือนมีกำแพงแก้วมากระหว่างเด็กกับสังคมรอบข้าง (อุมาพร ตรังคสมบัติ, 2545) การพัฒนาทักษะสังคมจึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้นักเรียนออทิสติกออกจากโลกของตนเอง และเข้ามาอยู่

ร่วมกับคนอื่น สร้างความคุ้นเคยและร่วมกิจกรรมกับผู้อื่น เด็กจะเกิดการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ และจะสามารถพัฒนาตนเองให้ใกล้เคียงหรือเทียบเท่าเด็กปกติได้

การแก้ไขและพัฒนาทักษะทางสังคมให้แก่เด็กเรียนออทิสติก เพื่อให้สามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้เหมือนเด็กปกติ จะได้ผลดีมากขึ้นถ้ากระทำตั้งแต่เริ่มแรกด้วยทักษะทางสังคมที่เหมาะสมตามอายุ และต้องอาศัยความร่วมมือของบุคลากรทุกคนที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจากสภาพการขาดทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติกที่มีระดับความรุนแรงแตกต่างกันในแต่ละคน แนวทางการสอน/การฝึก/การพัฒนาทักษะทางสังคมเพื่อให้เหมาะสมกับเด็กแต่ละคนจึงแตกต่างกัน วิธีการพัฒนาทักษะทางสังคมให้นักเรียนออทิสติกอาจใช้หลาย ๆ วิธี ด้วยหลักการนำพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของเด็กมาวิเคราะห์เป็นขั้นตอนย่อย ๆ แล้ววางแผนช่วยเหลือโดยพ่อแม่หรือบุคคลใกล้ชิด (อุมาพร ตรังคสมบัติ, 2545) -ให้เด็กได้เรียนรู้จากสิ่งแวดล้อมที่เป็นธรรมชาติและเป็นจริง ในสถานการณ์ต่างๆ สอนให้ชัดเจน เพื่อที่เด็กจะสามารถเข้าใจและเรียนรู้ได้ว่าควรปฏิบัติตัวอย่างไรในสถานการณ์ต่างๆ และเสริมแรงพฤติกรรมอย่างเป็นระบบจะทำให้ได้ประสิทธิผลที่ดี

สรุปว่า ทักษะทางสังคมมีความสำคัญ เพราะเป็นทักษะพื้นฐานที่จำเป็นและมีความสำคัญต่อมนุษย์ที่จะดำรงชีวิต และทำให้การทำงานร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข การขาดทักษะทางสังคมอาจก่อให้เกิดผลในทางลบต่อบุคคลเป็นอันมาก ปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ยาก ก่อให้เกิดความขัดแย้งและมีปัญหาในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ขาดโอกาสในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ

2.1.3 องค์ประกอบของทักษะทางสังคม

ทักษะทางสังคมเป็นทักษะพื้นฐานที่สำคัญของบุคคล ซึ่งควรได้รับการฝึกฝนและปลูกฝังเพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข และสร้างประโยชน์ให้แก่สังคม องค์ประกอบของทักษะทางสังคมด้านต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ไว้ดังนี้

วารี ธีระจิตร (2530) ได้แบ่งทักษะทางสังคมเป็นด้านใหญ่ ๆ 2 ด้านคือ 1) ทักษะด้านคุณธรรม ได้แก่ การไม่เห็นแก่ตัว (รู้จักแบ่งปัน เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่) การไม่เบียดเบียนผู้อื่น การรู้จักเสียสละ เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม และมีความสามัคคี (มีเหตุผล รู้แพ้-ชนะ) 2) ทักษะด้านความสามารถ ได้แก่ รู้จักแก้ปัญหา รู้วิธีการติดต่อ (การสื่อความหมายกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ) รู้จักปฏิบัติตนได้ตามเกณฑ์ของสังคม สามารถจัดปัญหาและความขัดแย้ง และสามารถปรับตัวได้ดี

ปัทมาวดี บุญยสวัสดิ์ (2536) ได้แบ่งทักษะทางสังคมไว้ดังนี้ 1)การช่วยเหลือผู้อื่น 2)การมีมารยาทในสังคม 3)การแสดงความรักใคร่ชอบ 4)การมีส่วนร่วมในการทำงานกลุ่ม 5)การเคารพต่อระเบียบวินัยของตนเองและกลุ่ม 6)การแสดงออกและการแก้ปัญหาในกลุ่ม

อรพรรณ พรสีมา (2540) กล่าวถึงทักษะทางสังคมที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้และการอยู่ร่วมกัน 3 ด้าน คือ 1)ด้านการติดต่อสื่อสารและมนุษย์สัมพันธ์ ประกอบด้วย การสื่อสารที่ถูกต้องการใช้ระดับเสียงที่ถูกต้อง การรู้จักให้กำลังใจผู้อื่น การแสดงและรับฟังความคิดเห็นได้เหมาะสม 2)ด้านการอยู่ร่วมกันและทำงานเป็นกลุ่ม ประกอบด้วย การรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การมีน้ำใจช่วยเหลือผู้อื่น การรู้จักให้กำลังใจผู้อื่น การสามารถหลีกเลี่ยงข้อขัดแย้ง การเป็นผู้นำผู้ตามที่ดี 3)ด้านความสามารถในการควบคุมตนเอง ประกอบด้วย การเคารพสิทธิของผู้อื่น ไม่ก้าวร้าวหนัที่ของผู้อื่น การปฏิบัติตามกฎระเบียบในการทำงานและรักษาเวลา การรู้เวลาที่เหมาะสมควรปฏิบัติตนอย่างไร การรับผิชอบในหน้าที่

อุมารพร ตรังคสมบัติ (2545) กล่าวว่า องค์ประกอบของทักษะทางสังคม ประกอบด้วยลักษณะต่อไปนี้ 1)ความสามารถในการสร้างสัมพันธที่ดีกับผู้อื่น 2)การสื่อสารได้ดี รู้จักฟังและโต้ตอบหรือแสดงออกทางการสื่อความหมาย 3)สามารถประเมินสถานการณ์ว่าควรจะทำอย่างไร 4)สามารถจัดการกับความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพ 5)สามารถประนีประนอมและร่วมมือกับผู้อื่น 6)มีความเป็นผู้นำ และ 7)สร้างความร่วมมือร่วมใจให้เกิดในกลุ่มได้

Jarolimek (1977) กล่าวถึงองค์ประกอบของทักษะทางสังคมไว้ดังนี้ 1)การรู้จักเป็นผู้ให้และผู้รับ 2)การรู้จักปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม 3)การยอมรับความสามารถของผู้อื่น 4)การรู้จักควบคุมตนเอง 5)การเคารพต่อข้อตกลง และ 6)การเป็นผู้นำ

Westwood (1997) ได้แบ่งองค์ประกอบของทักษะทางสังคมไว้ดังนี้ 1)การรู้จักแสดงความยินดีกับผู้อื่น 2)การสบตาคู่สนทนาอย่างเหมาะสม 3)การใช้ระดับเสียงในการพูดพอเหมาะ ไม่ดังหรือค่อยเกินไป 4)การรับรู้ การแสดงอารมณ์ทางสีหน้าอย่างเหมาะสมกับสถานการณ์ 5)การรู้จักสนทนากับผู้อื่น แสดงความรู้สึก ฟังถาม ด้วยความสนใจและมีการตอบสนอง 6)การยืนในระยะห่างที่เหมาะสมกับคู่สนทนา ไม่สัมผัสคู่สนทนาโดยไม่เหมาะสม 7)การเล่นและทำงานร่วมกับผู้อื่นโดยเล่นตามกติกา รู้จักแบ่งปันช่วยเหลือ รู้จักการประนีประนอม รู้จักการผลัดเปลี่ยน รู้จักการแสดงความคิดเห็น ขอโทษ และการขอขอบคุณ 8)มีความอดทน และความตั้งใจฟัง 9)สามารถควบคุมความโกรธ ความก้าวร้าว ขจัดความขัดแย้ง และมีน้ำใจนักกีฬา 10)แต่งกายสะอาด มีสุขอนามัย

Grandin (2002) กล่าวว่า ทักษะที่เป็นพื้นฐานต่อการดำรงชีวิตประจำวันของมนุษย์ ได้แก่ 1)การรอคอย (waiting) รู้ว่าควรทำอะไรเมื่อไร 2)การผลัดเปลี่ยน (taking turn) รู้จักการให้และการรับ 3)การเชื่อมต่อ (transitions) รู้ว่าควรจะทำอย่างไรเมื่อต้องเข้าสู่สังคมอื่น 4)การเริ่มต้น (initiating) รู้จักชักชวนให้พูดคุย การเริ่มต้นสนทนา 5 การจบ/การสิ้นสุด (finishing) การยุติการกระทำต่างๆ ในเวลาอันควร 6 การยืดหยุ่น (being flexible) สามารถเปลี่ยนแปลงกิจวัตรต่างๆ ได้เหมาะสม

กล่าวโดยสรุปว่า องค์ประกอบของทักษะทางสังคมโดยทั่วไปคือ การรู้จักวางตน มีมารยาทในการปฏิบัติต่อผู้อื่นอย่างเหมาะสม การเคารพต่อระเบียบวินัยของตนเองและการรับผิดชอบต่อกลุ่ม การรู้จักรอคอย การผลัดเปลี่ยน แบ่งปัน และรู้จักแสดงความยินดีกับผู้อื่น หรือองค์ประกอบอื่นใดที่บ่งบอกถึงลักษณะการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น

2.2 ความบกพร่องของทักษะทางสังคมในนักเรียนออทิสติก

ความบกพร่องของทักษะสังคมในนักเรียนออทิสติกมีความหลากหลายแตกต่าง ทั้งในเรื่องของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การสื่อสารด้วยคำพูด และการใช้ภาษาท่าทางในการสื่อสาร โดยนักเรียนออทิสติกเกือบทุกคนได้แสดงให้เห็นข้อจำกัดของความสนใจและการร่วมกิจกรรม ซึ่งเกิดจากความบกพร่อง 3 ด้าน ได้แก่ การบกพร่องทางปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การบกพร่องทางการสื่อสาร(การรับรู้และการสื่อสารกับผู้อื่น) การบกพร่องทางความคิด จากการศึกษาของ The Camberwell study (Frith, 2003) เกี่ยวกับความบกพร่องของทักษะสังคมของนักเรียนออทิสติกโดย Lorna Wing และ Judy Gould ได้จำแนกทักษะทางสังคม 3 ลักษณะที่บกพร่องของนักเรียนออทิสติก ดังนี้

2.2.1 กลุ่มแยกตัว (alooof) คือนักเรียนออทิสติกที่ชอบอยู่คนเดียว จะแยกตัวเองออกจากกลุ่มจะเข้าหาบุคคลก็ต่อเมื่อต้องการการตอบสนองทางร่างกายไม่ใช่เพื่อความอบอุ่นทางใจ นักเรียนออทิสติกกลุ่มนี้จะไม่ชอบอยู่ใกล้คน แต่หากได้รับการฝึกฝนตั้งแต่ยังเล็กก็สามารถเข้าหาคนอื่นได้บ้าง แต่ก็มีความต้องการที่จะอยู่คนเดียว

เดียว นักเรียนออทิสติกในกลุ่มนี้จะแยกตัวชัดเจนและไม่มีภาษาสื่อสารจะไม่แสดงปฏิกิริยาโต้ตอบกลับ ในบางครั้งปฏิเสธสิ่งที่ผู้อื่นเสนอให้ เช่น การทบทวน ไม่ทำตามคำสั่ง แต่นักเรียนออทิสติกกลุ่มนี้ยังต้องการความรัก ความเอาใจใส่ โดยผ่านการให้รางวัลเมื่อเด็กทำพฤติกรรมที่เหมาะสม มีข้อมูลยืนยันว่านักเรียนออทิสติกกลุ่มนี้เมื่อโตเป็นวัยรุ่นแล้วสามารถมีทักษะในการทำงานพอสมควร ลักษณะของงานที่ทำงานจะสามารถทำได้ถ้างานตรงกับความสนใจของเขา แต่ยังคงมีพฤติกรรมก้าวร้าว ร้องเสียงดัง เล่นมือ หมุนตัว ทำให้เป็นปัญหาต่อการคบเพื่อนรวมถึงการทำงาน

2.2.2 กลุ่มเฉยเมย (passive) นักเรียนออทิสติกมักจะแยกตัวอยู่คนเดียวไม่สนใจกิจกรรมกลุ่ม เมื่อมีคนแปลกหน้าเข้าไปสัมผัสโอบอดนักเรียนออทิสติกมักจะทำท่าทางจัดขึ้นไม่ผ่อนคลาย ในนักเรียนออทิสติกที่มีอาการรุนแรงอาจจะแสดงการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นได้ในระยะสั้น ๆ แต่ไม่แสดงความผูกพันไม่สามารถเลือกแบบทำทางที่ใช้ในสังคมได้หากทำได้ก็ไม่ดีนัก เช่น สวัสดี การเล่นจ๊ะเอ๋ การยิ้มตอบรับนักเรียนออทิสติกกลุ่มนี้จะมีทักษะการเข้าสังคมได้ดีกว่ากลุ่มแยกตัวแต่ก็จะชอบทำตามเพื่อน ๆ ไม่คิดเอง เพื่อน ๆ จึงมักรำคาญและมักจะแสดงอาการหงุดหงิดต่าง ๆ ไม่เป็นไปตามที่คาดไว้ตามแบบปกติ นักเรียนออทิสติกกลุ่มนี้เมื่อโตขึ้นสามารถประกอบอาชีพและอยู่อย่างอิสระได้ นักเรียนออทิสติกกลุ่มนี้ต้องการเพื่อนแต่ไม่เข้าใจเรื่องความสัมพันธ์ ทำให้ในบางครั้งแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม

2.2.3 กลุ่มเข้าหาคคนแต่ประหลาด (active but odd) นักเรียนออทิสติกกลุ่มนี้อาจมีเพื่อน มีความสนใจคนรอบข้าง วิธีการเข้าหาคคนมักใช้วิธีการถามซ้ำ ๆ พูดซ้ำ ๆ ก่อความรำคาญให้ผู้อื่น เมื่อพิจารณาการเข้าหาคนของนักเรียนออทิสติกกลุ่มนี้แล้ว แท้ที่จริงเขาเข้าหาเพราะต้องการสิ่งที่ตนเองสนใจเท่านั้น โดยไม่คำนึงถึงความรู้สึกของบุคคลรอบข้างและไม่สนใจในคำตอบของผู้อื่นที่ตนเองได้ถาม นักเรียนออทิสติกกลุ่มนี้มักมีพฤติกรรมรบกวนผู้อื่น เมื่อเขาตื่นเต้นวิตกกังวลเขาจะแสดงความหงุดหงิดก้าวร้าวจนควบคุมยากและจะไม่สนใจเพื่อนอีกต่อไป

อย่างไรก็ตาม ในปี 1996 Wing ได้เพิ่มกลุ่มที่ 4 ที่เรียกว่า “stilled (นิ่งเงียบ) และ over-formal (แสดงท่าทางเกินจริง)” เช่น นักเรียนออทิสติกกลุ่ม aloof แสดงปฏิสัมพันธ์ที่แตกต่างกันในหลายบริบท อาจจะกลายเป็นคนที่กระตือรือร้นให้ความสนใจในบางบริบทที่เขาสนใจก็ได้ อย่างไรก็ตามแม้ว่าจะมีหลักฐานมากมายที่ระบุถึงพฤติกรรมทางสังคมของนักเรียนออทิสติก แต่ธรรมชาติของความท้าทายทางสังคมที่เผชิญหน้าของคนเหล่านี้ก็ยังต้องถกเถียงกันอีกต่อไป ยิ่งกว่านั้นลักษณะของข้อบกพร่องทางสังคมไม่ได้จำกัดเพียงแต่พัฒนาการทางสังคมเท่านั้น หากแต่มีความผสมผสานของปัญหาและเกี่ยวข้องกับทักษะทางสังคมและความเข้าใจทางสังคม (Ministry of Education Special Programs Branch, 2000) นอกจากนั้น Edelson (2007) กล่าวว่า ลักษณะของความบกพร่องของพฤติกรรมทางสังคมในนักเรียนออทิสติกยังสามารถแบ่งเป็น 3 ประเภท ได้แก่ 1) การแยกตัวออกจากสังคม (social avoidant) คือการหลีกเลี่ยงการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทุกรูปแบบ การตอบสนองทางสังคมที่พบบ่อยๆจะเป็นการแสดงความคับข้องใจ การหวีดร้องหรือวิ่งหนีออกไป ในเด็กเล็กๆบางคนจะหันหลังให้กับผู้ที่ดูแลหรือผู้ที่เข้ามามีปฏิสัมพันธ์ และเด็กจะแสดงอาการไม่ชอบหรือหวาดกลัวผู้คน ซึ่งปัญหานี้อาจเกิดจากความไวเกินกว่าปกติ (hypersensitivity) เช่น เสียงของพ่อแม่ทำให้เด็กปวดหู กลิ่นน้ำหอมของผู้ปกครองที่ไม่ชอบและเป็นอะไรที่ก่อกวน เด็กจะรู้สึกอึดอัดเมื่อมีคนมาสัมผัสหรือกอดรัด 2) การเมินเฉยไม่สนใจสังคม (social indifferent) คนที่เมินเฉยทางสังคมไม่สนใจการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม จะไม่รังเกียจที่จะอยู่กับคนอื่นแต่ชอบที่จะอยู่คนเดียว 3) การเคอะเขินในการเข้าสังคม (socially awkward) คือเด็กจะพยายามอย่างมากที่จะมีเพื่อน

แต่ไม่สามารถรักษาสัมพันธภาพไว้ได้ ซึ่งเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นเสมอของเด็กแอสเพอร์เกอร์ซินโดรม เหตุผลที่ล้มเหลวคือขาดการสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เด็กจะมีความบกพร่องในการสนทนาโดยจะพูดในสิ่งที่ตนเองสนใจไม่สนใจผู้อื่น และไม่สามารถเรียนรู้ทักษะทางสังคมได้จากการสังเกตผู้อื่น ทำให้ขาดสามัญสำนึกเมื่อนักเรียนออทิสติกต้องตัดสินใจทางสังคม

ความบกพร่องดังที่กล่าวมา ทำให้นักเรียนออทิสติกไม่ได้รับการยอมรับจากสังคม นักเรียนออทิสติกแต่ละคนจะไม่เข้าใจว่า คนอื่นมีความคิดมีมุมมองกับตนเองอย่างไร แต่ละคนมีความคิดเป็นของตนเอง ซึ่งทำให้ประสบความยุ่งยากในความเชื่อทัศนคติของผู้อื่น ผลที่ตามมาคือเด็กเหล่านี้ไม่สามารถที่จะคาดเดาได้ว่าคนอื่นจะพูดหรือทำอะไรในสังคมที่แตกต่าง เรียกความบกพร่องนี้ว่า ทฤษฎีของจิตใจ (theory of mind) ซึ่ง Baron-Cohen (Ministry of Education Special Programs Branch, 2002) อธิบายทฤษฎีของจิตใจ ว่านักเรียนออทิสติกไม่สามารถเข้าใจมุมมองของผู้อื่นหรือเข้าใจเหตุการณ์ที่บุคคลอื่นมีมุมมองที่แตกต่างจากตนเอง เช่น นักเรียนออทิสติกจะไม่เข้าใจว่าผู้อื่นเสียใจเมื่อเขากำลังร้องไห้ เพราะว่ามันเกินกว่าที่นักเรียนออทิสติกมีการรับรู้และมุมมองของตนเอง บางครั้งอาจแสดงพฤติกรรมแปลกๆ เช่น หัวเราะมากเกินไป มีการเล่นที่แสดงความบกพร่อง การขาดจินตนาการการเล่นทางสังคม บางคนอาจจะเล่นใกล้กับคนอื่นแต่ไม่แบ่งปันและไม่ผลัดเปลี่ยนกันเล่น ทำให้อีกฝ่ายอาจจะถอยห่างจากการเล่นกับนักเรียนออทิสติก

เมื่อนำความหมาย ความสำคัญ และองค์ประกอบของทักษะทางสังคมดังกล่าว มาประมวลเพื่อกำหนดขอบเขตเป็นโครงสร้างทักษะทางสังคมพื้นฐาน ในการพัฒนาทักษะทางสังคมนักเรียนออทิสติกในการวิจัยครั้งนี้ โดยพิจารณาความสอดคล้องกับสภาพและข้อจำกัดของนักเรียนออทิสติกในด้านต่างๆ ดังกล่าวแล้ว ได้กรอบโครงสร้างขอบข่ายทักษะทางสังคมพื้นฐาน ที่จะพัฒนาทักษะทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติก 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการควบคุมตนเอง ประกอบด้วย 4 ทักษะย่อย คือ การรอคอย การปฏิบัติตามกติกาของห้องเรียน การแสดงออกทางอารมณ์โกรธ/กลัว และการจัดการกับความรู้สึก 2) ด้านการสื่อความหมายกับบุคคลอื่น ประกอบด้วย 3 ทักษะย่อย คือ การแสดงความสนใจสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น การสื่อสารด้วยสัญลักษณ์ และการเชื่อมโยงเหตุและผล 3) ด้านการเล่นและทำงานร่วมกับบุคคลอื่น ประกอบด้วย 3 ทักษะย่อย คือ การแบ่งปัน การเข้ากลุ่ม และการเล่น

2.3 การสำรวจและการสังเกตพฤติกรรมทักษะทางสังคม

2.3.1 การสำรวจทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติก

การตรวจสอบหรือการประเมินใด เป็นการหาข้อมูลว่าบุคคลมีความสามารถในด้านนั้นมากน้อยเพียงใดอย่างไร การตรวจสอบทักษะทางสังคมก็เป็นการหาข้อมูลว่าบุคคลมีทักษะหรือความสามารถทางสังคมที่กำหนดไว้อย่างไร ซึ่งมีวิธีการตรวจสอบได้หลายวิธี เช่น การสังเกต พฤติกรรมของผู้ถูกตรวจสอบโดยตรง การให้ผู้ถูกตรวจสอบตอบแบบสำรวจทักษะทางสังคมด้วยตนเอง หรือสอบถามจากผู้ที่อยู่ใกล้ชิด / รู้จักผู้ถูกตรวจสอบมากที่สุด เป็นต้น ในการตรวจสอบหรือประเมินทักษะนักเรียนออทิสติกในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเลือกวิธีการใช้แบบสำรวจทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติกที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง โดยศึกษาเอกสารแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การสังเกตพฤติกรรมนักเรียนออทิสติก และการสัมภาษณ์ครู/ผู้ปกครองนักเรียนออทิสติก ที่อยู่ใกล้ชิด/รู้จักเด็กมากที่สุด แล้วดำเนินการสร้างและพัฒนาแบบสอบถามปรับปรุงจากแบบสำรวจพัฒนาการเด็ก ช่วงอายุ 4-18 ปี ของโรงพยาบาลยุวประสาทไวทโยปถัมภ์ กรมสุขภาพจิต (เพ็ญแข ลิ้มศิลา, 2540) และนำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาและผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบและให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับความตรงตามเนื้อหา



ให้นำมาปรับปรุงแก้ไข ก่อนที่จะนำไปใช้ ซึ่งแบบสำรวจทักษะทางสังคมที่เป็นปัญหาของนักเรียนออทิสติกนี้เป็นแบบตรวจสอบรายการแบบ 2 ตัวเลือก คือ แสดงพฤติกรรมและไม่แสดงพฤติกรรม โดยแปลผลข้อมูลคือ ถ้านักเรียนแสดงพฤติกรรม หมายถึง ทักษะทางสังคมที่เป็นปัญหาของนักเรียนออทิสติก ให้ค่าคะแนนเป็น 1 และ ถ้านักเรียนไม่แสดงพฤติกรรม หมายถึง ทักษะทางสังคมที่ไม่เป็นปัญหาของนักเรียน ให้ค่าคะแนนเป็น 0 มีเนื้อหาครอบคลุมทักษะทางสังคม 3 ด้าน จำนวน 70 ข้อ

2.3.2 การสังเกตพฤติกรรมทางสังคมของนักเรียนออทิสติก การสังเกต เป็นพฤติกรรมอย่างหนึ่งที่แสดงออกโดยการกระทำ มีผู้ให้ความหมาย ดังนี้

โชติ เพชรชื่น (2529) ได้กล่าวว่าการสังเกตหมายถึง การเฝ้าดูปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นอย่างใกล้ชิดในระยะเวลาที่กำหนด เพื่อทราบความเป็นไปของการเปลี่ยนแปลงของสิ่งที่ต้องการศึกษา

กมลรัตน์ หล้าสุวงษ์ (2527) ให้ความหมายการสังเกตว่า เป็นการพิจารณาสิ่งหนึ่ง สิ่งใดหรือหลาย ๆ สิ่งอย่างมีจุดมุ่งหมาย โดยการใช้อวัยวะสัมผัสส่วนใดส่วนหนึ่ง หรือทั้งห้าส่วนในการพิจารณาสิ่งนั้นๆ และการสังเกตจะต้องมีจุดมุ่งหมายอย่างแน่นอนล่วงหน้าก่อนการสังเกต โดยจุดมุ่งหมายของการสังเกต มีดังนี้ 1) เพื่อให้ได้ข้อมูลหรือข้อเท็จจริงด้วยตนเอง ข้อเท็จจริงนี้อาจได้เป็นครั้งแรก หรืออาจได้เพิ่มเติมข้อมูลรายละเอียดซึ่งเคยได้รับคำบอกเล่าจากผู้อื่น 2) เพื่อเข้าใจพฤติกรรมที่แสดงออกของผู้ถูกสังเกตว่า มีลักษณะปกติหรือไม่ เพื่อใช้ประกอบการแนะแนวบุคคล ให้เป็นบุคคลที่ดีมีประสิทธิภาพในสังคมต่อไป 3) เพื่อค้นหาสาเหตุบางประการ ซึ่งอาจเป็นปัญหาหาแต่ไม่มีผู้ใดทราบ เพื่อนำมาใช้ในการให้คำปรึกษาและแนะแนวต่อไป 4) เพื่อให้ผู้สังเกตเป็นผู้มีความรอบคอบและไวต่อการมีปฏิกิริยาได้ตอบจากสิ่งแวดล้อม จนเป็นผู้ที่ปรับปรุงตัวได้ดี และรวดเร็วในแต่ละสถานการณ์

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2539) กล่าวถึงการสังเกตพฤติกรรมว่า การสังเกตพฤติกรรมนั้นจะทำให้นักปฏิบัติพฤติกรรมได้ข้อมูลพื้นฐานการสังเกต (baseline data) ของพฤติกรรมที่ต้องการจะพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลง

สรุปว่า การสังเกต หมายถึง การเฝ้าดูพฤติกรรมที่คนแสดงออกด้วยการกระทำหรือตอบโต้สิ่งเร้าอย่างมีจุดมุ่งหมายที่แน่นอนในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง เพื่อทราบการเปลี่ยนแปลงของสิ่งที่ศึกษา โดยผู้สังเกตพึงยึดหลักดังต่อไปนี้

1) เลือกและกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการสังเกตให้เด่นชัด พฤติกรรมที่เลือกสังเกตควรจะเป็นพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปจากเกณฑ์มาตรฐานของห้องเรียน และมีผลกระทบต่อการเรียน การสอนมากที่สุด เป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นบ่อยๆ

2) เลือกผู้สังเกตพฤติกรรม ผู้สังเกตแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ นักเรียนสังเกตตนเอง ซึ่งอาจมีแนวโน้มการลำเอียงสูง และบุคคลอื่นเป็นผู้สังเกต วิธีนี้อาจได้ข้อมูลใกล้เคียงความเป็นจริง มีแนวโน้มในการลำเอียงต่ำ สามารถที่จะตรวจสอบความเที่ยงตรงระหว่างผู้สังเกตได้ โดยใช้ผู้สังเกตมากกว่าหนึ่งคนขึ้นไป ถ้าผู้สังเกตเห็นพ้องต้องกันไม่ต่ำกว่าร้อยละ 80 ก็นับว่ามีความเที่ยงตรงสูง

3) เลือกสถานที่ทำการสังเกตพฤติกรรม ในการเลือกสถานที่นั้นขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมายว่าต้องการพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ใดอย่างไร อาจเป็นห้องเรียน ห้องสมุด หรือบ้านของนักเรียนก็ได้ ทั้งนี้เนื่องจากสภาพการณ์และสถานที่ มีผลต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคล จึงจำเป็นที่จะต้องกำหนดให้ชัดเจนลงไปว่าจะทำการสังเกต ในสภาพและสถานที่ใด

4) เลือกเวลาที่จะทำการสังเกตพฤติกรรม การเลือกเวลาที่สอดคล้องกับลักษณะ ของพฤติกรรม เช่น พฤติกรรมที่ต้องการจะสังเกตขึ้นบ่อย ๆ ที่สุด ควรเลือกการสังเกตโดยการสุ่มเวลา คือไม่สังเกตเวลาใดเวลาหนึ่งเฉพาะ เข้า สาย บ่าย เย็น เป็นต้น ช่วงของการสังเกตแบบสุ่มเวลานั้นจะทำให้ได้ข้อมูลที่ใกล้เคียงความจริงมากที่สุด เนื่องจากไม่มีพฤติกรรมใดจะเกิดบ่อย ในช่วงเวลาเดียวกันตลอดเวลา ถ้าเลือกสังเกตแบบช่วงเวลา ก็อาจสุ่มสังเกตในช่วงเวลานั้นๆ ในแต่ละวัน แต่ถ้าเป็นการสังเกตแบบความยาวของช่วงเวลาก็ควรจะสังเกตตั้งแต่จุดเริ่มต้นของพฤติกรรมที่ต้องการจนกระทั่งพฤติกรรมนั้นยุติลง จำนวนครั้งที่สังเกตจะถี่มากน้อยแค่ไหนขึ้นอยู่กับความแปรปรวนของพฤติกรรมตามช่วงเวลาเปลี่ยนแปลงไปในแต่ละวัน และความพร้อมของผู้สังเกต ความยาวนานของเวลาที่ใช้ในการสังเกต หลักการทั่วไป ก็คือ ควรจะทำการสังเกตตลอดช่วงเวลาที่พฤติกรรมเป้าหมายเกิดขึ้น

5) เลือกแบบบันทึกที่เหมาะสม แบบบันทึกพฤติกรรมนั้น ผู้สังเกตควรเป็นผู้ออกแบบเอง โดยมุ่งให้สอดคล้องกับพฤติกรรมที่ต้องการศึกษา

6) การสังเกตพฤติกรรมของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง ไม่ควรให้ผู้ถูกสังเกตรู้ตัว โดยผู้สังเกตควรอยู่ในห้องสังเกตหรือนั่งอยู่ในห้องเรียนจุดที่เหมาะสมที่สุด ไม่ใกล้นักเรียนจนเกินไป และไม่แสดงความสนใจจนนักเรียนคนใดคนหนึ่งเป็นพิเศษ และไม่ควรให้นักเรียนเห็นแบบบันทึกพฤติกรรม

ในการวิจัยนี้ สังเกตพฤติกรรมทางสังคมของนักเรียนออทิสติกตามหลักการประเมินโดยตรง (direct methods of assessment) คือวิธีการสังเกตพฤติกรรม (observation) เป็นการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมก่อนและหลังจากการใช้เรื่องราวทางสังคม เพื่อพัฒนาทักษะทางสังคมในด้านต่างๆ ผู้วิจัยเลือกวิธีสังเกตและบันทึกพฤติกรรมทางสังคมของนักเรียนออทิสติกเป็นแบบสุ่มเวลา (time sampling recording) ที่ครอบคลุมเนื้อหาทักษะทางสังคมที่ไม่เหมาะสมของนักเรียนออทิสติก ซึ่งเป็นการบันทึกตั้งแต่จุดเริ่มต้นของพฤติกรรมที่ต้องการจนกระทั่งพฤติกรรมนั้นยุติลง และบันทึกว่าเกิดขึ้นกี่ครั้งในแต่ละวัน โดยจำนวนครั้งของการสังเกตขึ้นอยู่กับลักษณะของพฤติกรรมที่จะสังเกตเป็นหลัก

2.4 การพัฒนาทักษะสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติกระดับประถมศึกษา

2.4.1 จิตวิทยาพัฒนาการเด็กประถมศึกษา

การศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการของเด็กเจริญขึ้นมากมายและหลากหลายในระยะกว่า 30 ปีมานี้ ทำให้เข้าใจเด็กในวัยต่าง ๆ ได้ถูกต้องยิ่งขึ้น เด็กจะสามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อมอย่างค่อยเป็นค่อยไปตลอดวัยของการพัฒนา การศึกษาพัฒนาการของเด็กมีหลายทฤษฎี สุดแต่จะศึกษาเรื่องใด เพราะการพัฒนามีหลายหน้าที่ซึ่งต่างก็เจริญไปด้วยพร้อม ๆ กัน สนับสนุนและพึ่งซึ่งกันและกัน พัฒนาการด้านต่าง ๆ ประกอบด้วยพัฒนาการทางร่างกาย เชาว์ปัญญา บุคลิกภาพ อารมณ์และสังคม (วันเพ็ญ บุญประกอบ, 2545; พรหมทิพย์ ศิริวรรณบุษย์, 2545; วินัดดา ปิยศิลป์, มปป.) ดังนี้

2.4.1.1 พัฒนาการทางร่างกาย

1) การเจริญเติบโตของร่างกายเด็กวัยประถมศึกษา จะช้ากว่าเด็กวัยอนุบาล โดยทั่วไปเด็กจะมีรูปร่างสูงและค่อนข้างจะผอมลงกว่าวัยอนุบาล เด็กชายและเด็กหญิงจะมีขนาดเท่า ๆ กันทั้งน้ำหนักและส่วนสูง ตอนแรกราว ๆ อายุ 6-8 ปี หรือนักเรียนชั้น ป.1-ป.3 (ช่วงชั้นที่ 1) เด็กหญิงจะโตกว่าเด็กชาย อายุ 9-11 ปี หรือชั้น ป.4-ป.6 (ช่วงชั้นที่ 2) เด็กชายจะโตกว่าเด็กหญิง แต่ตอนหลังระหว่างอายุ 12-13 ปี เด็กหญิงจะโตกว่าเด็กชาย เพราะเด็กหญิงจะเข้าสู่วัยแรกรุ่น (puberty) เร็วกว่าเด็กชายราว ๆ 2 ปี เด็กหญิงที่มีความ

เจริญเติบโตทางร่างกายเร็วกว่าเพื่อนวัยเดียวกัน มักจะมีปัญหาทางการปรับตัว จะรู้สึกตนโตกว่าเพื่อนและมีการแยกตัวออกจากเพื่อน สำหรับเด็กชายที่มีความเจริญเติบโตเร็วกว่าเพื่อนร่วมวัยมีการปรับตัวได้ดี เด็กวัยนี้บางทีจะมีกิจกรรมอย่างไม่เห็นค่อน้อย มักจะประกอบกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งอยู่เสมอ และมักจะใช้เวลาอยู่กับเพื่อนทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน

2) ความแตกต่างระหว่างบุคคลในที่สูงและน้ำหนัก จะเห็นได้ชัดในวัยนี้ อาหารที่ถูกส่วนมีความสำคัญในการเจริญเติบโตของเด็กมากจนสังเกตได้ ขนาดของเด็กที่มาจากรอบครัวที่มีฐานะเศรษฐกิจและสังคมต่ำ มักจะเล็กกว่าเด็กที่มาจากรอบครัวเศรษฐกิจและสังคมสูง

3) พัฒนาการของกล้ามเนื้อ กระดูก และประสาทจะเพิ่มขึ้น เด็กชายมีพัฒนาการของกล้ามเนื้อเร็วกว่าเด็กหญิง การใช้ทักษะของการเคลื่อนไหวเกี่ยวกับกล้ามเนื้อขนาดใหญ่ใช้การได้ดีเมื่ออายุประมาณ 7 ปี การใช้และบังคับกล้ามเนื้อต่าง ๆ ทั้งใหญ่และย่อยจะดีขึ้นมาก และสามารถที่จะประสานงานกันได้ดี ดังนั้น เด็กวัยนี้จึงสนุกในการลองความสามารถในการกระโดดสูง กระโดดระยะทางไกล ๆ กระโดดเชือก เล่นเตะฟุตบอล โยนฟุตบอลและตีจักรยาน เด็กวัยนี้จะพยายามที่จะฝึกทักษะการเคลื่อนไหวเพื่อไม่ให้เหนื่อยหน้าเพื่อน เด็กบางคนอาจจะทดลองฝึกหัดทักษะใหม่ๆ โดยลืมหัดถึงอันตราย บางครั้งก็เจ็บตัวจากอุบัติเหตุในการเล่น

4) การประสานระหว่างมือและตาของเด็กวัยนี้จะดีขึ้น เด็กสามารถที่จะอ่านเขียนและวาดรูปได้ดีขึ้น กิจกรรมในโรงเรียนควรจะสนับสนุนให้เด็กได้ใช้ความคิดสร้างสรรค์ในการวาดรูปและศิลปะต่าง ๆ เช่น การปั้นรูป การแกะสลัก

2.4.1.2 พัฒนาการทางเชาวน์ปัญญา

เพียเจต์ เรียกวัยประถมศึกษาว่า concrete operation ซึ่งสรุปได้ว่า วัยนี้เด็กชายมีความสามารถคิดเหตุผลเชิงตรรกะได้ สามารถที่จะรับรู้สิ่งแวดลอมได้ตามความเป็นจริง สามารถที่จะพิจารณาเปรียบเทียบโดยใช้เกณฑ์หลายๆอย่าง โดยเฉพาะในการจัดของเป็นกลุ่ม นอกจากนี้วัยประถมศึกษามีความเข้าใจเกี่ยวกับความคงตัวของสสาร มีความเข้าใจว่าการเปลี่ยนแปลงรูปร่างภายนอกจากสสารไม่มีผลต่อสภาพเดิมต่อปริมาณน้ำหนักและปริมาตร ถ้าให้ดินน้ำมันปั้นเป็นก้อนกลมเท่ากัน 2 ก้อนแก่เด็กและถามว่าเท่ากันไหม หลังจากที่ได้ตอบว่าเท่ากันแล้ว เอาดินน้ำมันก้อนหนึ่งมาปั้นเป็นรูปยาวเหมือนไส้กรอกหรือตัวด้วง แล้วถามว่ายังคงมีปริมาณเท่ากับดินน้ำมันก้อนกลมหรือไม่ เด็กวัยนี้จะสามารถตอบได้ว่าเท่า เพราะดินน้ำมันรูปยาวมาจากดินน้ำมันก้อนกลม ซึ่งมีปริมาณเท่ากัน ความคงตัวของปริมาตร เป็นความคงตัวค่อนข้างจะยาก ดังนั้นเด็กเล็กบางคนอาจจะไม่เข้าใจ แต่โดยเฉลี่ยแล้วเด็กอายุราว ๆ 7-8 ขวบ จะมีความเข้าใจคงตัวของปริมาตร นอกจากนี้เด็กจะสามารถเปรียบเทียบสิ่งของว่ามากกว่า ใหญ่กว่า ยาวกว่า เข้มกว่า ถ้าหากมีของจริงตั้งให้เด็ก เด็กจะสามารถจัดลำดับได้ พัฒนาการทางด้านภาษาและใช้สัญลักษณ์เจริญก้าวหน้ามาก เด็กจะเริ่มเข้าใจกฎเกณฑ์ต่างๆอย่างมีเหตุผล และเข้าใจความหมายของบทเรียนทั้งทางคณิตศาสตร์ ภาษาและการอ่าน มีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมและสามารถอธิบายได้ เด็กวัยนี้มักจะสนใจคำโคลงหรือกลอน ที่สอดคล้องกัน หรือปัญหาต่างๆที่จะต้องแก้ด้วยความคิด เหตุผล ถ้าแก้ได้ก็จะมีคามภูมิใจ

สำหรับความเข้าใจเกี่ยวกับมาตรฐานทางจริยธรรมและกฎเกณฑ์ของเด็กวัยนี้ (6-10 ขวบ) เด็กจะนับถือกฎเกณฑ์อย่างเคร่งครัด แต่เมื่อโตขึ้นเด็กจะเห็นว่ากฎเกณฑ์เป็นข้อตกลงระหว่างคนสอนคนขึ้นไปเปลี่ยนแปลงได้

ความแตกต่างระหว่างบุคคลเกี่ยวกับพัฒนาการทางเชาว์ปัญญา เป็นสิ่งที่ครูควร จะตระหนักและควรคำนึงถึงความสามารถเฉพาะของเด็ก และพยายามส่งเสริมให้เด็กแต่ละคนพัฒนาการตาม ศักยภาพของตน นักเรียนบางคนอาจจะมีพัฒนาการทางเชาว์ปัญญาแตกต่างกัน บางคนอาจจะเก่ง คณิตศาสตร์ บางคนอาจจะเก่งทางภาษา

2.4.1.3 พัฒนาการทางบุคลิกภาพ

ทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพ ที่จะนำมาอธิบายบุคลิกภาพของเด็กในวัยประถมที่ มีอายุ 6-12 ปี คือ ทฤษฎีฟรอยด์และอีริกสัน โดยฟรอยด์ เรียกวัยประถมศึกษาว่า ขั้นแฝง (latency) ซึ่ง หมายความว่า เป็นวัยที่เก็บกดความต้องการทางเพศ หรืออาจจะอธิบายว่าเป็นระยะที่ความต้องการทางเพศสงบ ลง เด็กวัยนี้มักจะรวมกลุ่มกับเพื่อนเพศเดียวกัน เด็กชายจะเล่นกับเด็กชายและเด็กหญิงจะเล่นกับเด็กหญิง เด็กวัย นี้จะมีโนธรรม รู้จักว่าอะไรผิดอะไรถูก โดยใช้มาตรฐานจริยธรรมของผู้ใหญ่เป็นเกณฑ์ ส่วนอีริกสัน เรียกวัย ประถมศึกษาว่า ต้องการทำการกิจกรรมอยู่เสมอกับความรู้สึกด้อย (industry vs inferiority) อีริกสันไม่เห็นด้วยกับ ฟรอยด์ที่กล่าวว่า ความต้องการทางเพศของเด็กวัยนี้สงบลง อีริกสันอธิบายว่า ความต้องการทางเพศยังคงอยู่ แต่ เปลี่ยนแปรเป็นพลังงานอย่างอื่น เด็กวัยนี้จะไม่อยู่เฉย มีความคล่องที่จะประกอบกิจกรรมต่าง ๆ อยู่เสมอ ต้องการมีสมรรถภาพที่จะทำอะไรได้สำเร็จ

ดังนั้น ผู้ใหญ่ทั้ง บิดา มารดา และครู จะต้องหาทางที่จะส่งเสริมสนับสนุนให้เด็กวัย นี้ได้ประสบความสำเร็จ เพื่อจะได้ช่วยสร้างอัตมโนทัศน์ที่ดี มีความภูมิใจว่าตนเป็นผู้มีสมรรถภาพ ถ้าเด็กวัยนี้ ประสบความล้มเหลวจะมีปมด้อย การจัดสิ่งแวดล้อมในห้องเรียนที่เปิดโอกาสให้เด็กวัยนี้ได้ทดลองทักษะต่าง ๆ และมีโอกาสที่จะพบความสำเร็จตามความสามารถของแต่ละบุคคลเป็นสิ่งที่ดี วัยประถมศึกษาเป็นวัยที่วิกฤตใน การพัฒนาอัตมโนทัศน์ (self concept) เด็กจะรู้สึกว่าตนเป็นคนดีถ้าเรียนเก่ง หรือคนไม่ดีถ้าเรียนอ่อน ฯลฯ

2.4.1.4 พัฒนาการทางด้านอารมณ์และสังคม

แม้ว่าเด็กวัยประถมศึกษาจะเรียนรู้การควบคุมอารมณ์ แต่ผู้ใหญ่ควรคำนึงถึง ความแตกต่างกัน เด็กบางคนยังมีความกลัวสัตว์ เช่น งู แม้ว่าจะเป็นงูที่ไม่มีพิษ กลัวความมืด กลัวที่สูง กลัว ไฟฟ้า ไฟร้อน แต่สิ่งที่เด็กวัยนี้กลัวที่สุดก็คือ กลัวว่าจะถูกล้อเพราะแตกต่างกับเพื่อน นอกจากความกลัว เด็กวัยนี้ ยังคงมีความวิตกกังวลเกี่ยวกับการเรียน กลัวว่าจะสอบไม่ได้จะถูกทำโทษหรือกลัวว่าเพื่อนจะไม่ชอบ ถ้าเด็กมี ความวิตกกังวลมาก อาจจะแสดงพฤติกรรมที่แตกต่างกับคนอื่น บางคนอาจจะซึม ไม่ตั้งใจเรียน นอนหลับในห้องเรียน หรืออาจแสดงออกโดยการไม่อยู่นิ่ง อารมณ์เปลี่ยนแปลงง่ายหรือแสดงพฤติกรรมที่ทำความแปลกใจแก่คนอื่น

เด็กวัยนี้เวลาที่มีอารมณ์โกรธอาจจะมีการต่อสู้กันทางร่างกาย หรืออาจจะด้วยวาจา โดยการล้อหรือตั้งสมญา พุดจาถาถาง ๆ หรือบางครั้งอาจจะไม่พูดกับคนที่ทำให้โกรธ การแสดงออกอารมณ์ โกรธจะแตกต่างกันในหมู่เด็กหญิงและเด็กชาย เด็กหญิงจะต้องใช้เวลาโกรธ การช่วยเด็กที่แสดงความโกรธ โดยการทำร้ายผู้อื่น ควรจะใช้การอธิบายให้เด็กเข้าใจว่าพฤติกรรมดีที่เด็กจะเลียนแบบได้ นอกจากนี้ ครูควร พยายามให้แรงเสริมเวลาเด็กสามารถระงับความโกรธได้ การลงโทษเด็กโดยเฉพาะการตีหรือการลงโทษให้เจ็บ กายจะเป็นการส่งเสริมให้เด็กแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวเวลาโกรธมากขึ้น

นอกจากอารมณ์ต่าง ๆ ดังกล่าวแล้ว เด็กวัยนี้เป็นวัยที่เต็มไปด้วยความร่าเริง เบิกบาน เด็กจะสนุกในการเล่น จากการที่ประสบความสำเร็จในกิจกรรมที่ทำ ทั้งทางด้านการเรียนและในการ เล่นเกมต่าง ๆ ข้อสำคัญที่สุด เด็กจะต้องประสบความสำเร็จ รู้ว่าตนมีสมรรถภาพ

สำหรับพัฒนาการทางด้านสังคม เด็กวัยประถมศึกษา จะมีสังคมพิเศษเฉพาะของเด็ก เด็กมักจะรวมกลุ่มตามเพศ การเล่นเกมต่าง ๆ ก็มักจะแบ่งตามเพศ เพื่อนจะมีความสำคัญและมีอิทธิพลต่อพฤติกรรม ทักษะ และค่านิยมของเด็กวัยนี้ การมีเพื่อนสนิทเป็นสิ่งสำคัญสำหรับเด็กวัยนี้ เด็กจะเริ่มเรียนรู้ที่จะให้ความร่วมมือ รู้จักให้และรับ เด็กจะใช้เวลากับเพื่อนร่วมวัยมากขึ้น เพื่อนร่วมวัยเป็น socialization agent ที่สำคัญ เด็กจะเลียนแบบพฤติกรรมต่าง ๆ จากเพื่อน เพื่อนเป็นผู้ที่ให้แรงเสริม ขณะเดียวกันจะเป็นผู้ประเมินพฤติกรรมให้คำติชม ดังนั้น ปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนจึงสำคัญมาก เด็กที่ไม่มีเพื่อนหรือถูกเพื่อนไม่ยอมรับเป็นเพื่อน มักจะมีปัญหาด้านความประพฤติ ครูควรจะพยายามหาทางแก้ไข การใช้สังคมดี จะช่วยให้ครูทราบว่าใครเป็นคนที่เพื่อนรักหรือชอบมาก และใครบ้างที่เพื่อนไม่ชอบ จากการวิจัยพบว่าวัยเด็กประถมศึกษาเป็นวัยที่มีความสุข ความพึงพอใจเกี่ยวกับวัยของตน ตรงข้ามกับเด็กวัยรุ่นซึ่งไม่มีความสุขในวัยของตน วัยรุ่นบางคนอยากจะกลับไปอยู่ในวัยเด็กประถมเพราะเป็นวัยที่มีความสุข บางคนอยากเป็นผู้ใหญ่เร็วขึ้น และเมื่อถามว่าผู้ใหญ่กว่าวัยไหนเป็นวัยที่มีความสุขที่สุด ส่วนมากจะบอกว่าวัยประถมศึกษา ดังนั้นจึงไม่เป็นการยากที่ครูจะช่วยเด็กวัยนี้ให้มีความสุข

กล่าวโดยสรุป พัฒนาการสำหรับเด็กอายุ 6-12 ปี เป็นช่วงวัยเรียนในช่วงชั้นประถมศึกษา จากเดิมที่เด็กใช้เวลาส่วนใหญ่อยู่ที่บ้าน แต่วัยนี้จะใช้เวลาเต็มวันที่โรงเรียน จึงเป็นการออกสู่สังคมภายนอกอย่างจริงจัง เด็กจะได้เรียนรู้ในทุกด้านโดยเฉพาะการปรับตัวที่โรงเรียน จะมีพัฒนาการรวดเร็วทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์และสังคม เป็นวัยที่เริ่มที่จะใช้เวลาส่วนมากอยู่กับเพื่อน เด็กที่สามารถปรับตัวให้เข้ากับเพื่อน ๆ ในวัยนี้จะไม่มีปัญหาในการปรับตัวเวลาที่เป็นผู้ใหญ่

2.4.2 ทฤษฎีแนวคิด ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะสังคม

นักเรียนออทิสติกมีจุดเด่นและจุดด้อยแตกต่างกับนักเรียนทั่วไป คือมีจุดเด่นที่สามารถรับรู้ด้านรูปธรรม ความคิด ความจำ และความเข้าใจความสัมพันธ์ของภาพโดยการมองเห็น (visuospatial relationships) ซึ่งนักเรียนออทิสติกส่วนใหญ่เป็นผู้ที่คิดเป็นภาพ (visual thinker) ไม่คิดเป็นภาษา ความคิดของนักเรียนออทิสติกเหมือนกับวิดีโอ (video) ที่ฉายอยู่ในความคิดคำนึง รูปภาพจะเป็นภาษาแรกของนักเรียนออทิสติก ภาษาพูดจะเป็นภาษาที่สอง (Grandin, 2002) ซึ่งอุมพร ตรีงคสมบัติ (2545) กล่าวว่า เด็กออทิสติกเรียนรู้จากการเห็น (visual learning) ง่ายกว่าการได้ยิน ทั้งนี้เพราะหูของเด็กแยกแยะเสียงได้ยาก การมองเห็นหรือใช้สายตามีประสิทธิภาพมากกว่า และมีจุดด้อยคือ มีปัญหาเกี่ยวกับความคิดนามธรรม การรับรู้ทางสังคมการสื่อสารและความสนใจ ดังนั้นการพัฒนาทักษะทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติก จึงเกี่ยวข้องกับทฤษฎีต่างๆ ดังนี้

2.4.2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (social learning theory)

การเรียนรู้ทางสังคมหรือพัฒนาการทางสังคม หมายถึงการพัฒนาพฤติกรรม ที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับบุคคลอื่นๆ เป็นการพัฒนาความสามารถในการแสดงพฤติกรรม กับแบบแผนที่สังคมยอมรับเพื่อการเข้าสังคม (Hurlock, 1978) มีทฤษฎีพัฒนาการทางสังคมหลายทฤษฎี แต่ทฤษฎีที่จะนำมาเป็นแนวในการสร้างแบบฝึกในครั้งนี้ คือ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูรา ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบบดูรา กล่าวว่า พฤติกรรมของมนุษย์เกิดจากการเรียนรู้ มนุษย์มีการเรียนรู้พฤติกรรมจากประสบการณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นทั้งทางตรง (direct experience) คือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเอง และทางอ้อม (indirect experience) คือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับบุคคลอื่น หรือการเรียนรู้จากตัวแบบ (learning through modeling) ซึ่งเป็นการเรียนรู้โดย

อาศัยกระบวนการสังเกต (observational learning process) การเรียนรู้ส่วนใหญ่ในชีวิตประจำวันเป็นการเรียนรู้ด้วยกระบวนการสังเกตผู้อื่นหรือจากตัวแบบ ซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ประการ คือ

1) กระบวนการสนใจ (attentional process) เป็นกระบวนการเลือกและรับรู้ลักษณะของพฤติกรรมที่สำคัญของตัวแบบ โดยผู้สังเกตจะต้องให้ความสนใจและรับรู้ลักษณะที่สำคัญ ให้อุบัติต้อง แล้วนำสิ่งที่ได้จากการสังเกต มาสรุปรวบรวมไว้เป็นขั้นตอน เพื่อต่อการจดจำ ความสนใจนี้จะทำให้สามารถจำแนกพฤติกรรมที่สำคัญออกจากพฤติกรรมอื่นๆ ของตัวแบบได้ ได้แก่ ความสามารถในการสังเกต การรับรู้ การแปลความ การรวบรวมสิ่งต่างๆ ที่ได้จากการสังเกตหรือจากโครงสร้างและลักษณะของตัวแบบ ได้แก่ ความชัดเจน ความซับซ้อน ความน่าสนใจของตัวแบบ รวมทั้งองค์ประกอบด้านสัมพันธภาพระหว่างตัวแบบกับผู้สังเกต

2) กระบวนการคงไว้ (retention process) เป็นกระบวนการของการจดจำเป็นการรวบรวมลักษณะพฤติกรรมที่ได้จากการสังเกตไว้ในระบบความจำในรูปแบบของสัญลักษณ์ (symbolic form) อันได้แก่ จินตภาพภาษา เมื่อบุคคลได้เห็นพฤติกรรมของตัวแบบที่ตนสนใจ การรับรู้ก็จะเกิดขึ้นและเมื่อสิ้นสุดลง มโนภาพของพฤติกรรมดังกล่าวจะยังคงอยู่ในความทรงจำ และจะถูกคัดแปลงเป็นสัญลักษณ์ทางภาษา ซึ่งสามารถจดจำได้ง่ายและนานกว่า

3) กระบวนการแสดงออก (motor production process) เป็นกระบวนการแปลงสัญลักษณ์ในระบบความจำออกมาเป็นพฤติกรรม พฤติกรรมที่เกิดขึ้นนี้จะถูกต้องหรือใกล้เคียงกับ ตัวแบบหรือไม่ ขึ้นอยู่กับปริมาณการเรียนรู้ที่ได้จากการสังเกตและความสามารถของบุคคล

4) กระบวนการจูงใจ (motivation process) การเรียนรู้พฤติกรรมต่างๆ ในสังคมนั้น มนุษย์ไม่สามารถแสดงพฤติกรรมที่ตนได้รับรู้มาทั้งหมด แต่จะเลือกพฤติกรรมของตัวแบบที่แบบ จึงเป็นไปในรูปของการรับเอาสิ่งที่ทำให้ตนพึงพอใจและปฏิเสธสิ่งที่ตนไม่เห็นด้วย

กระบวนการของการเรียนรู้การสังเกตนี้ เริ่มจากการที่ผู้สังเกตเกิดความใส่ใจสนใจในพฤติกรรมของตัวแบบ แล้วจดจำไว้ในรูปสัญลักษณ์ เมื่อไรก็ตามที่มีโอกาส ผู้สังเกตจะพยายามฝึกแสดงพฤติกรรมนั้น แต่ทั้งนี้ผู้สังเกตจะเลือกเลียนแบบเฉพาะพฤติกรรมที่ตนสนใจ พอใจ เห็นคุณค่าและได้รับการเสริมแรงตลอดจนสามารถปฏิบัติได้

การพัฒนาให้นักเรียนออทิสติกมีพัฒนาการหรือทักษะทางสังคม จะต้องอาศัยกระบวนการเรียนรู้ทางสังคมโดยการจัดสิ่งแวดล้อมหรือประสบการณ์ เพื่อกระตุ้นให้เกิดความสนใจในตัวแบบโดยผ่านระบบกระบวนการกิจกรรมต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน ด้วยหลักการเรียนรู้ตามทฤษฎีทางจิตใจ (theory of mind) ในการอ่านจิตใจ (mind reading) และหลักการสอนทักษะทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติก โดยใช้วิธีเรื่องราวทางสังคม (social stories) ผ่านการเรียนรู้ทางสายตา (visual perception) ซึ่งเป็นลักษณะเด่นเพื่อให้นักเรียนออทิสติกเข้าใจความหมายของคำสั่ง วัตถุประสงค์และวิธีการปฏิบัติกิจกรรมแบบฝึกเพื่อพัฒนาทักษะทางสังคมในแต่ละทักษะที่ต้องการ ส่วนสื่อการเรียนรู้ทางสายตานั้นอาจเป็นภาพของจริง ของจำลอง หรืออื่นๆ ที่เหมาะสม

2.4.2.2 การรับรู้ทางสายตา (visual perception)

การรับรู้ (perception) เป็นกระบวนการของสมองที่ทำหน้าที่แปลหรือให้ความหมายของการรับความรู้สึก เป็นการตัดสินใจว่าสิ่งที่คนเรารู้สึกนั้นคืออะไร การรับรู้จะเกี่ยวข้องกับการจัดระบบระเบียบของสิ่งเร้าทางความรู้สึก (sensation) และการกำหนดความหมายของสิ่งเร้านั้น ๆ โดยอาศัย

ประสบการณ์เดิม ซึ่งการรับรู้เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับมนุษย์ที่จะเข้าใจและปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม (พรเพ็ญศิริสัตยวงค์ และ กนิษฐา เมธากัทร, 2543) ซึ่งช่อลัดดา ขวัญเมือง (2543) กล่าวว่า การรับรู้ หมายถึง การที่บุคคลสามารถนำเอาประสบการณ์หรือความรู้เดิมออกมาตีความหมายของสิ่งเร้าที่ได้สัมผัสแล้วสามารถบอกได้ว่าสิ่งเร้านั้นคืออะไร การรับรู้เป็นผลร่วมกันระหว่างสัมผัสกับประสบการณ์ ซึ่งประกอบด้วยปัจจัยที่สำคัญได้แก่ 1) การสัมผัส เป็นความรู้สึกที่บุคคลมีสิ่งเร้ามาปะทะอวัยวะ แต่ไม่สามารถนำเอาประสบการณ์มาตีความหมายของสิ่งเร้านั้นได้ 2) ประสบการณ์หรือความรู้เดิม คือ สิ่งที่บุคคลเคยรู้เคยเกี่ยวข้องกับอดีตทั้งทางตรงและทางอ้อม 3) อวัยวะสัมผัส เป็นอวัยวะที่รับสัมผัสสิ่งเร้าที่มาปะทะแล้วรายงานกระแสความรู้สึกให้สมองทราบ เช่น ตา หู จมูก ลิ้น และผิวหนัง และ 4) การตีความหมายของสิ่งเร้า เมื่อสิ่งเร้าปะทะกับอวัยวะสัมผัส ประสาทสัมผัสจะรายงานกระแสความรู้สึกไปสู่สมอง แล้วสมองจะตีความโดยการนำประสบการณ์มาผสมผสานกับประสบการณ์ใหม่ (สิ่งเร้า) ซึ่งการผสมผสานนี้อาจมีการต่อเติมหรือตัดทอนบางอย่างจึงทำให้ผลการรับรู้แตกต่างจากเดิม การตีความจะถูกต้องเพียงใดขึ้นอยู่กับ 3 องค์ประกอบคือ ระดับสติปัญญา คนที่ระดับสติปัญญาสูงย่อมรับรู้และทำความเข้าใจสิ่งเร้าที่สัมผัสได้เร็วกว่าคนที่ระดับสติปัญญาต่ำ ความมีสมาธิ คนที่มีสมาธิและตั้งใจพิจารณารายละเอียดของสิ่งเร้าหรือเหตุการณ์อย่างถี่ถ้วนทำให้การรับรู้ถูกต้องและแม่นยำ และภาวะจิตใจขณะรับรู้ ถ้าบุคคลเบื่อหน่ายและอารมณ์ไม่ดีก็จะขาดความรอบคอบในการตีความหมาย

การรู้จากการมองเห็น (visual perception) หรือการรับรู้ทางสายตา เป็นกระบวนการของสมองในการแปลความหมายของข้อมูลที่ได้รับจากสายตา การที่ภาพไปปรากฏอยู่บนจอรับภาพของลูกตาเป็นการมองเห็นและรับรู้สิ่งที่เห็นของระบบการมองเห็น (visual system) ซึ่งเกิดจาก 1) การตอบสนองต่อการกระตุ้นที่จอตา (retina) 2) การเคลื่อนไหวของศีรษะและตาเพื่อรับข้อมูลดิบโดยใช้การเคลื่อนไหวของตาและการทรงตัว 3) การแปลผลข้อมูลที่มองเห็น 4) การตอบสนองของแขนขาต่อการมองเห็น การมองเห็นและรับทราบสิ่งที่เห็นจะประสบความสำเร็จเมื่อขั้นตอนที่ 1 - 4 ทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ และการเห็นสามารถบอกระยะทางและความลึกของภาพที่เห็นได้โดยมีสิ่งแนะ (cues) 4 อย่าง คือ (ช่อลัดดา ขวัญเมือง, 2543) 1) ความซาบซึ้ง (linear perspective) วัตถุที่อยู่ไกลจะปรากฏภาพบนจอรับภาพของลูกตา มีขนาดเล็กกว่าวัตถุที่อยู่ใกล้ 2) ความชัด (clearness) วัตถุที่อยู่ใกล้จะมองเห็นชัดเจนกว่าวัตถุที่อยู่ไกล 3) แสงและเงา (light and shadows) ทำให้บุคคลมองภาพสามมิติได้ มองเห็นส่วนโค้งเว้าเหมือนของจริง 4) การเคลื่อนไหว (movement) ทำให้บุคคลเห็นวัตถุที่อยู่ไกลเคลื่อนที่สวนทางกันอย่างรวดเร็ว ในทางตรงข้ามระยะไกลก็จะสวนทางช้าลง แต่ถ้าไกลมากๆ จะเห็นว่าวัตถุเคลื่อนตามสายตาและการเคลื่อนไหวของเรา

ความสามารถด้านการรับรู้จากการมองเห็น แบ่งออกเป็น 5 ด้าน (พรเพ็ญศิริสัตยวงค์ และ กนิษฐา เมธากัทร, 2543) ดังนี้ 1) ด้านมิติสัมพันธ์ (spatial relationships) เป็นความสามารถในการระบุขอบเขตของตนเองกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว และการระบุตำแหน่งของวัตถุที่สัมพันธ์กับตัวเราหรือวัตถุอื่นๆ 2) ด้านการแยกความแตกต่าง (visual discrimination) เป็นความสามารถในการแยกแยะความแตกต่างของตำแหน่งรูปร่าง และสีของวัตถุในลักษณะต่างๆ 3) ด้านการแยกภาพซ้อน (figure and ground) เป็นความสามารถในการแยกวัตถุที่สนใจ หรือวัตถุที่ต้องการออกจากวัตถุที่อยู่รอบๆ 4) ด้านการเติมส่วนให้สมบูรณ์ (visual closure) เป็นความสามารถในการระบุได้ว่าภาพหรือสิ่งที่เห็นนั้นคืออะไร โดยการเห็นเพียงบางส่วนของวัตถุหรือภาพนั้น 5) ด้านการจดจำ (visual memory) เป็นความสามารถในการจำส่วนที่สำคัญของภาพหรือวัตถุ จัดเป็นความจำระยะสั้น



การใช้ภาพและสัญลักษณ์ ได้นำมาใช้กับนักเรียนออทิสติกอย่างแพร่หลาย และประสบความสำเร็จเป็นอย่างดี สามารถนำมาใช้ได้หลายวิธีในห้องเรียน ได้แก่ ใช้สำหรับการจัดระเบียบ เช่น ปฏิทิน ตารางปฏิบัติงาน ใช้สำหรับแสดงข้อปฏิบัติ กฎเกณฑ์ของห้อง บัตรกิจกรรม ใช้ในการพัฒนาด้านสังคม เช่น แสดงกฎและระเบียบต่างๆ งานที่ต้องทำและสามารถใช้ช่วยสอนทักษะทางสังคมโดยผ่านเรื่องราวทางสังคม ใช้ช่วยจัดการกับพฤติกรรมที่ทำลายและพัฒนาการควบคุมตนเองเช่น ภาพสัญลักษณ์บอกลำดับพฤติกรรมที่คาดหวัง การใช้ภาพจะช่วยให้นักเรียนออทิสติกมีความสนใจและรับรู้มากขึ้น

กล่าวโดยสรุป นักเรียนออทิสติก จะเรียนรู้ได้ดีโดยผ่านสื่อที่เป็นรูปธรรม เช่น วัตถุ รูปภาพ เนื่องจากการรับรู้โดยการมองเห็นเป็นจุดเด่นของนักเรียนออทิสติก จึงสามารถนำจุดเด่นด้านการรับรู้ทางสายตาไปใช้ในการสร้างเรื่องราวทางสังคมเพื่อพัฒนาทักษะทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติก ในการวิจัยครั้งนี้

2.4.2.3 ทฤษฎีของจิตใจ (theory of mind) และการอ่านจิตใจ (mind reading)

1) ทฤษฎีของจิตใจ

ความบกพร่องในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เป็นอาการที่เกิดขึ้นชัดเจนและเป็นอาการที่สำคัญมากของภาวะออทิสซึม (อุมาพร ตรังคสมบัติ, 2545) สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2547) กล่าวว่า Baron – Cohen, Lord & McGee (2001) ได้ตั้งสมมติฐานว่า ปัญหาทางสังคมของเด็กกลุ่มนี้เกิดเนื่องจากความบกพร่องทางความคิดความเข้าใจ จึงสร้างทฤษฎีที่ชื่อว่า theory of mind เมื่อปี 1985 เพื่อในการอธิบายรูปแบบความคิดของนักเรียนออทิสติก ทฤษฎีดังกล่าวเชื่อว่านักเรียนออทิสติกอ่านใจผู้อื่นไม่ออก ไม่สามารถคาดเดาความรู้สึก อารมณ์ ความคิดและความต้องการของผู้อื่น รวมทั้งไม่รับรู้และไม่สนใจที่จะรู้เข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น ต่อมาปี 1995 John & Powell ทำการวิจัยพบว่าการที่นักเรียนออทิสติกบกพร่องเรื่องการรับรู้ความรู้สึก อารมณ์ ความคิด และความต้องการของผู้อื่น ทำให้บุคคลเหล่านี้ประสบปัญหาในการเรียน เนื่องจากในการเรียนการสอนนักเรียนต้องมีปฏิสัมพันธ์กับครูและเพื่อน และเข้าใจสัญญาณต่างๆ จากครู เช่น สีหน้า ท่าทาง สื่อการสอน และเรียนรู้ว่าต้องทำกิจกรรมอะไร มากกว่าที่จะทำตามคำสั่งตลอดเวลา ดังนั้น ภาวะนี้จะนำไปสู่ความเข้าใจทางสังคมที่มีผลต่อพัฒนาการทั้งหมดคือ ทฤษฎีของจิตใจ นักการศึกษาต่างๆ ได้อธิบายเกี่ยวกับทฤษฎีทางจิตใจไว้ดังนี้

Richard (2000) กล่าวว่า ทฤษฎีของจิตใจ เป็นแนวคิดทางจิตวิทยา ซึ่งเกี่ยวข้องกับพัฒนาการของความเข้าใจความคิดของผู้อื่น พัฒนาการของทฤษฎีของจิตใจทำให้เราเข้าใจถึงความตั้งใจและความรู้สึก และการกระตุ้นที่อยู่เบื้องหลังของพฤติกรรมที่มนุษย์แสดงออกมา

Grandin (2002) อธิบายว่าทักษะด้านความเข้าใจกลไกการทำงานของคนจะไม่มีในนักเรียนออทิสติก จึงจำเป็นต้องกระตุ้นสิ่งเหล่านี้ให้เกิดขึ้น การขาดการรับรู้ความเข้าใจทางสังคม และความสามารถในการเข้าถึงเบื้องหลังพฤติกรรม ของนักเรียนออทิสติกที่ไม่สามารถอ่านจิตใจของผู้อื่น เป็นผลจากความแตกต่างด้านการรับรู้ 2 ด้าน คือ 1) ด้านความเข้าใจกลไกการทำงานของคน (folk psychology) การทำงานของคน (people work) เป็นพัฒนาการที่ทำให้เข้าใจสถานะ แนวโน้ม ความสัมพันธ์ ของกลุ่มบุคคล จินตนาการ การสื่อสาร ซึ่งนักเรียนออทิสติกจะด้อยประสิทธิภาพในด้านนี้ 2) ด้านการทำงานของสิ่งต่างๆ (folk physics) เป็นการทำงานของสิ่งของ (things work) เป็นพัฒนาการในการเข้าใจหลักการที่ควบคุมสิ่งต่าง ๆ เช่น เลข ฟิสิกส์ กลศาสตร์ ซึ่งนักเรียนออทิสติกจะมี folk physics สูงมาก และอาจจะเป็นการพัฒนาเพียงด้านเดียว

โดยปกติการรับรู้ทั้งสองด้านนี้เป็นอิสระต่อกัน มีพัฒนาการในแบบฉบับของตัวเอง มนุษย์ส่วนใหญ่จะมีการรับรู้ทั้งสองด้านนี้เท่ากัน บางคนอาจจะมี folk psychology มากกว่า folk physics บุคคลนั้นก็จะเป็นคนที่เกิดเหตุผลดีแต่ไม่เก่งด้านกลไก ส่วนคนที่มี folk physics มากกว่า folk psychology ก็จะถูกวินิจฉัยว่าเป็นภาวะออทิสซึม

Cohen (2000) อธิบายว่า ความบกพร่องทางสังคมของนักเรียนออทิสติกทำให้ส่งผลกระทบต่อพัฒนาการด้านสังคมและการสื่อสารตั้งแต่เด็กไปสู่วัยผู้ใหญ่คือ ความไม่สามารถที่จะเข้าใจได้ว่าผู้อื่นคิดอย่างไร มีความรู้สึก มีความตั้งใจ หรือมีแรงจูงใจอะไรที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมที่แสดงออกมา ความไม่สามารถในส่วนนี้เรียกว่า “โอบอด” (mind blindness) ซึ่งในคนปกติจะสามารถอ่านสีหน้าท่าทางพฤติกรรมของผู้อื่นได้ เมื่อมองเห็นใคร สามารถตั้งสมมติฐานได้ว่าผู้นั้นคิดอะไร และรับรู้ได้ถึงอารมณ์และเจตนาที่ซ่อนเร้นอยู่ภายใน ซึ่งเป็นลักษณะที่แสดงว่าบุคคลมี theory of mind และสามารถใช้อุปกรณ์เหล่านั้นมาอธิบายพฤติกรรมหรือการพูดการแสดงและทำนายสิ่งที่จะทำต่อไป เด็กสามารถอ่านจิตใจได้แม้ในทารกก็สามารถแยกแยะอารมณ์ทางสีหน้าได้ว่า ดีใจ เสียใจ กลัว โกรธ เมื่อเด็กเริ่มพูดหรือส่งเสียง คำพูดหรือเสียงของเด็กจะแสดงให้เห็นถึงภาวะหรือระดับจิตใจ (mental state) เมื่ออายุ 18-30 เดือน จะสามารถแสดงถึงแต่ละสภาวะของจิตใจ ตั้งแต่สภาวะของอารมณ์ ความต้องการ ความเชื่อ ความคิด ความฝัน การสมมติ ในเด็กปกติอายุ 3 ขวบ สามารถคาดเดาว่าสถานการณ์อย่างใดมีผลต่ออารมณ์ เด็กปกติอายุ 4-5 ขวบ สามารถคาดเดาได้ว่าผู้อื่นต้องการอย่างไรและความเชื่อมีผลต่ออารมณ์ จะเห็นว่าทฤษฎีทางจิตใจจะพัฒนาขึ้นตามอายุ แต่นักเรียนออทิสติกไม่เข้าใจอารมณ์ที่ซับซ้อนของผู้อื่นเมื่อเทียบกับเด็กปกติในวัยเดียวกัน ทำให้แสดงออกทางอารมณ์ไม่เหมาะสม และไม่เข้าใจจิตใจของผู้อื่น Cohen ได้สรุปขั้นตอนของทฤษฎีกลไกทางจิตใจ (theory of mind mechanism) ในนักเรียนออทิสติกว่ามีพัฒนาการ 4 ขั้นตอน ดังนี้

1.1) กลไกการค้นหาความตั้งใจ (the intentionality detector: ID) กลไกนี้เกิดขึ้นตั้งแต่อายุ 9 เดือน ความสามารถทาง ID นี้ ทำให้เด็กสามารถแยกแยะความแตกต่างระหว่างสิ่งมีชีวิตและสิ่งไม่มีชีวิตได้ แต่ในนักเรียนออทิสติกขาดความสามารถด้านนี้ จึงพบว่านักเรียนออทิสติกไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างสิ่งมีชีวิตและสิ่งไม่มีชีวิตได้ ขาดความเข้าใจสภาวะอารมณ์ของบุคคลอื่น

1.2) กลไกการหาทิศทางของสายตา (the eye-direction detector: EDD) เป็นกลไกทางสติปัญญาที่ทำให้บุคคลสามารถค้นหาทิศทางที่สายตาจับจ้องมองวัตถุได้ โดยปกติกลไก ID กับ EDD จะทำงานประมวลผลร่วมกัน ว่าวัตถุที่เรามองเห็นคืออะไร แต่นักเรียนออทิสติกกลับประมวลทิศทางของสายตาว่าผู้อื่นกำลังมองอะไร ซึ่งสามารถอธิบายได้ว่าทำไมนักเรียนออทิสติกจึงแสดงท่าทางการโบกมือโดยหันฝ่ามือเข้าหาตนเอง

1.3) กลไกการเกิดความสนใจร่วมกัน (share-attention mechanism: SAM) เป็นการพัฒนาความสามารถในการสร้างตัวแทนทางจิตใจร่วมกับบุคคลอื่น โดยสามารถระบุถึงความสัมพันธ์ระหว่างตนเองและวัตถุ สามารถประมวลผลได้ว่าเธอกับฉันกำลังมองเห็นวัตถุที่เหมือนกันมองเห็นสิ่งเดียวกันอยู่ กลไกนี้เป็นการจินตนาการโดยไม่ต้องใช้ความสามารถในการมองเห็นจริงๆ ด้วยสายตาเสมอไป แม้ในเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นก็สามารถพัฒนากลไกนี้ได้ กลไก SAM นี้เป็นตัวเชื่อมระหว่าง ID และ EDD ทำให้สามารถแปลความหมายของสภาวะของจิตใจจากการค้นหาทิศทางของสายตาว่า มีความปรารถนาและเป้าหมายไปที่ทิศทางของสายตา เช่น ถ้าถามเด็กคนหนึ่งว่าขนมชิ้นไหนของเด็กชายแดง (ให้ดูภาพเด็กชายแดงมองไปที่

ขนมชิ้นใดชิ้นหนึ่งใน 3 ชิ้น) เด็กที่มีพัฒนาการปกติ พบว่ามีแนวโน้มที่จะตอบว่า เป็นขนมชิ้นที่เด็กชายแฉงมองอยู่ นั่นเป็นกลไกที่เกิดจากความใส่ใจร่วมกัน แต่ในนักเรียนออทิสติกไม่มีกลไกนี้เช่นเด็กปกติ ซึ่งเป็นผลให้นักเรียนออทิสติกมีลักษณะไม่มีความสนใจ ขาดความตระหนักในการจ้องมองผู้อื่น ไม่ใช่สัญญาณ(กริยาท่าทาง) เช่น การชี้นิ้วเพื่อชี้นำความสนใจ สิ่งต่างๆ ให้ผู้อื่นดู เด็กปกติเมื่อต้องการสิ่งใดก็จะชี้นิ้วเพื่อให้ผู้อื่นหยิบให้ แต่นักเรียนออทิสติกจะจ้องมือผู้อื่นให้ไปหยิบสิ่งนั้น ๆ

1.4) กลไกการเกิดทฤษฎีทางจิตใจ (the theory of mind mechanism: ToMM)

เป็นพัฒนาการของความสามารถในการเล่นบทบาทสมมติ ซึ่งหมายถึงการรู้ได้ถึงการสมมติของผู้อื่น และเข้าใจว่าผู้อื่นสามารถมีความเชื่อที่ผิดได้เท่า ๆ กับความเชื่อที่ถูกต้อง นับเป็นความก้าวหน้าทางพัฒนาการที่สำคัญ เด็กปกติสามารถร่วมเล่นบทบาทสมมติได้อย่างสนุกสนาน เพราะเด็กเหล่านั้นมีทฤษฎีทางจิตใจ สามารถเข้าใจบริบททางสังคมและความคิดของผู้อื่น แต่นักเรียนออทิสติกมีความล้มเหลวของกลไกด้านนี้ เด็กจึงไม่รู้และเข้าใจจิตใจผู้อื่น ไม่สามารถรับรู้เรื่องราวต่างๆ ผ่านทางการใส่ใจร่วมกับผู้อื่น

2) การอ่านจิตใจ

นักเรียนออทิสติกจะมีลักษณะของการบอดทางใจดังกล่าว ซึ่งสามารถแก้ไขโดยการสอนอ่านจิตใจ วิธีการสอนให้อ่านจิตใจในนักเรียนออทิสติกมีจุดมุ่งหมายสำคัญ คือการสอนให้เข้าใจอารมณ์ของผู้อื่นว่ามีอารมณ์เช่นใด โดยฝึกให้เด็กเข้าใจและคาดเดาอารมณ์ผู้อื่นจากการแสดงออกทางสีหน้า ท่าทางและจากการบรรยายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในสังคม การอ่านจิตใจมีประโยชน์อย่างยิ่งที่จะนำมาสอนในเรื่องพฤติกรรมทางสังคม (social behavior) หรือการเล่นแบบ การอ่านจิตใจยังช่วยให้เด็กเข้าใจตนเองมากขึ้น เข้าใจว่าข้อมูลที่ได้รับมาถูกหรือผิด หรือเป็นข้อมูลสมมุติ ซึ่งจะช่วยให้เด็กสามารถแสดงบทบาทสมมุติเป็น วิธีการสอนอ่านจิตใจมี 3 ขั้นตอน คือ การสอนให้เข้าใจอารมณ์ (ของผู้อื่น) การสอนให้เข้าใจสถานะข้อมูล การสอนให้รู้จักการเล่นสมมุติ การสอนดังกล่าวจะต้องสอนตามลำดับ โดยมีรายละเอียดพอสังเขปดังนี้

2.1) การสอนให้เข้าใจอารมณ์(ของผู้อื่น) (teaching about emotion)

ประกอบด้วยความเข้าใจ 5 ระดับ แต่ละระดับมีภาพประกอบหลายภาพให้เด็กเข้าใจถึงอารมณ์พื้นฐานทั่วไป 4 ลักษณะคือ ดีใจ เสียใจ โกรธ และกลัว ได้แก่ ระดับที่ 1 เข้าใจอารมณ์ต่างๆ จากภาพถ่าย ระดับที่ 2 เข้าใจอารมณ์ต่างๆ จากภาพวาดลายเส้น ระดับที่ 3 เข้าใจอารมณ์ของคนเมื่อมีสถานการณ์ต่างๆ เกิดขึ้น ระดับที่ 4 เข้าใจความรู้สึก ความต้องการ ความปรารถนาของอารมณ์ต่างๆ ระดับที่ 5 เข้าใจความรู้สึกนึกคิดของอารมณ์ต่างๆ

2.2) การสอนให้เข้าใจสถานะข้อมูล (teaching about informational states)

ประกอบด้วยความเข้าใจ 5 ระดับ ได้แก่ ระดับที่ 1 การรับรู้ทางสายตา-สิ่งที่มองเห็น (การเข้าใจทัศนะของผู้อื่น ด้านการมองแบบง่าย ๆ ระดับที่ 2 การรับรู้ทางสายตา-จากมุมมองต่างๆ (การเข้าใจทัศนะของผู้อื่นด้านการมองแบบซับซ้อน ระดับที่ 3 การเข้าใจหลักการของการมองเห็นนำไปสู่การมีความรู้ ระดับที่ 4 การคาดเดาการกระทำของผู้อื่นจากข้อมูลที่รู้ ระดับที่ 5 เข้าใจในเหตุการณ์ที่เปลี่ยนไป

2.3) การสอนให้รู้จักการเล่นสมมุติ (developing pretend play) ประกอบด้วย

การพัฒนาทักษะ 5 ระดับ คือ ระดับที่ 1 การเล่นเพื่อพัฒนาประสาทรับรู้การเคลื่อนไหว (sensorimotor play) เช่น การเล่นที่เป็นการเคาะของเล่น การตี การโยน การเหวี่ยง การเอาของเล่นเข้าปาก ฯลฯ ระดับที่ 2 การเริ่มรู้จักเล่นอย่างมีความหมาย (emerging functional play) เป็นการเล่นที่มีความหมาย เช่น เอามือลากรถยนต์ของเล่น ไปตามพื้นห้องพร้อมส่งเสียง“บรือ”คล้ายเสียงรถยนต์ เป็นต้น ระดับที่ 3 การเล่นที่ถูกต้องเหมาะสม (established

functional play) เด็กจะเล่นตามวิธีในข้อ 2 หลายครั้งจนแน่ใจว่า เด็กรู้จักเล่นของตนเองแล้ว ระดับที่ 4 การเริ่มรู้จักการเล่นสมมติใช้ของเล่นอื่นแทนเช่น ใช้บล็อกแทนรถ รู้จักจัดการกับสิ่งสมมุติเช่น ล้างเท้าตุ๊กตาก่อนเข้าบ้าน เพราะเท้าตุ๊กตาสกปรก เล่นอย่างมีจินตนาการเช่น คืบนมจากแก้ว(ไม่มีนมจริง) หรือแกล้งกิน (ทำปากขมขม) ระดับที่ 5 การเล่นสมมติ (established pretend play) เมื่อเด็กสามารถเล่นบทบาทสมมติในรูปแบบต่างๆ ได้แล้ว

สิ่งที่ควรพิจารณาในกระบวนการสอนอ่านจิตใจ คือ 1) ต้องแบ่งทักษะการเรียนรู้ที่ซับซ้อนให้เป็นขั้น ๆ ที่ละเอียดชัดเจนมากที่สุด 2) การสอนทักษะต่าง ๆ ให้แก่นักเรียนออทิสติกโดยใช้หลักการและลำดับของพัฒนาการในเด็กปกติ 3) การสอนที่เป็นธรรมชาติ ตามทักษะและความสนใจของเด็ก มีประสิทธิภาพมากกว่าการสอนในระบบ 4) พฤติกรรมที่ได้รับการเสริมแรงอย่างเป็นระบบ จะอยู่ทนถาวรกว่าพฤติกรรมที่ไม่ได้รับการเสริมแรง 5) หลีกเลี่ยงข้อผิดพลาดจากการเข้าใจผิดของเด็ก ต้องรีบชี้แจงทุกครั้งที่เด็กตอบผิด

สรุปได้ว่า นักเรียนออทิสติกไม่สามารถเข้าใจจิตใจของตนเองและผู้อื่น ยังผลให้เด็กมีความบกพร่องทางด้านทักษะทางสังคมเป็นปัญหาในการเข้าสังคมของนักเรียนออทิสติก การนำทฤษฎีของจิตใจมาใช้เป็นตัวกลางในการอ่านจิตใจเพื่อสอนนักเรียนออทิสติกให้รับรู้ถึงอารมณ์ของผู้อื่นได้แก่ คีใจ เสียใจ โกรธ กลัว หรือตกใจ โดยผ่านสื่อที่สามารถรับรู้ทางการเห็น เป็นการสอดคล้องกับลักษณะการรับรู้ที่เป็นจุดเด่นของนักเรียนออทิสติก

2.4.3 แนวทางการพัฒนาทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติก

ทักษะสังคม มีความจำเป็นสำหรับมนุษย์ทุกเพศทุกวัย ในวัยเด็ก เด็กทุกคนต้องการเพื่อนเล่น เพื่อนเรียน และเพื่อนร่วมกิจกรรม เมื่อโตเป็นผู้ใหญ่ต้องการเพื่อนร่วมงาน เพื่อนคู่คิด เด็กทั่วไปจะได้รับการเตรียมความพร้อมทักษะด้านต่าง ๆ และเรียนรู้ทักษะสังคมจากการฟัง การสังเกตสิ่งต่าง ๆ รอบตัวทุกวัน แต่นักเรียนออทิสติกไม่สามารถทำสิ่งเหล่านี้ได้ อาจเนื่องจากธรรมชาติของนักเรียนออทิสติกเหมือนมีกำแพงแก้วมากระหว่างเด็กกับสังคมรอบข้าง (อุมาพร ตรังคสมบัติ, 2545) การพัฒนาทักษะสังคมจึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้เด็กนักเรียนออทิสติกออกจากโลกของตนเอง และเข้ามาอยู่ร่วมกับคนอื่น สร้างความคุ้นเคยและร่วมกิจกรรมกับผู้อื่น เด็กจะเกิดการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ และจะสามารถพัฒนาตนเองให้ใกล้เคียงหรือเทียบเท่าเด็กปกติได้

นักเรียนออทิสติกมีความต้องการที่จะเป็นส่วนหนึ่งของโลกรอบ ๆ ตัว และมีความต้องการที่จะมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลอื่นเช่นเดียวกับเด็กทั่วไป แต่เนื่องจากความบกพร่องทางสังคมที่เป็นคุณลักษณะหนึ่ง ทำให้ของนักเรียนออทิสติก มีความบกพร่องทางความรู้คิดเกี่ยวกับสังคม ทำให้ไม่สามารถเรียนรู้กฎ ระเบียบ แบบแผนของการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นได้อย่างอัตโนมัติ ซึ่ง Ministry of Education Special Programs Branch (2000) กล่าวว่า นักเรียนออทิสติกควรได้รับโอกาสในการมีส่วนร่วมและปฏิสัมพันธ์ที่หลากหลาย และใช้เพื่อนในวัยเดียวกันเป็นแบบอย่างการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม มีการชี้แนะและการกระตุ้นที่เป็นธรรมชาติ มีการเสริมแรงอย่างเป็นระบบเหมาะสม มีการสอนทักษะทางสังคมพื้นฐาน เช่น การสบตา การผลัดเปลี่ยนหรือการแบ่งปัน การปรับตัว การสนใจผู้อื่น รวมทั้งการเล่น โดยการจัดคู่มือสำหรับเดินขึ้น-ลงดึก เล่นที่สนามและระหว่างช่วงพักกลางวัน หรือช่วยในการทำกิจกรรมเสริมพิเศษในหลักสูตร เป็นต้น

2.4.3.1 กลยุทธ์ในการสอนทักษะทางสังคม ในการพัฒนาทักษะทางสังคมนั้น จำเป็นที่จะต้องอาศัยการสอนที่มีปัจจัยและวิธีการต่าง ๆ หลายด้าน ผู้สอนต้องคำนึงถึงสภาพการเปลี่ยนแปลงของสังคม และจัดให้สอดคล้องกับวิถีการดำรงชีวิตของผู้เรียนให้มากที่สุด โดยสอนให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจและนำไป

ปฏิบัติได้ ซึ่งทั้งผู้สอนและผู้เรียนควรจะนำไปปฏิบัติโดยกระทำการฝึกฝนและแก้ปัญหาร่วมกัน การพัฒนาทักษะทางสังคมสามารถทำได้ 2 แบบ คือ (วาริ ธีระจิตร, 2530) คือ การสอนโดยบูรณาการเข้ากับการเรียนการสอนตามปกติทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ โดยเนื้อหาวิชาเหมือนเดิมแต่จะเน้นกระบวนการเรียนการสอนและเทคนิควิธีที่จะช่วยให้เด็กเกิดทักษะทางสังคมในขณะที่เรียน และการสอนโดยการจัดกิจกรรมฝึกทักษะทางสังคมโดยตรง เป็นการแยกกิจกรรมการฝึกจากการเรียนการสอนปกติ เป็นกิจกรรมที่สัมพันธ์กับสภาพการดำเนินชีวิตของนักเรียน หรือเลือกฝึกทักษะที่จำเป็นให้เหมาะสมกับสภาพปัญหาของนักเรียน ซึ่งควรจัดเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ซึ่ง Grandin (2002) กล่าวว่า การฝึกทักษะสังคมมีขั้นตอนคือ เริ่มด้วย 1) การจำแนกทักษะสังคมที่เป็นปัญหา 2) จำลองตัวแบบของทักษะนั้น ๆ แล้ว 3) ให้ฝึกแสดงก่อน ฝึกฝนและปฏิบัติหลาย ๆ ครั้ง จนกระทั่ง 4) นำไปใช้ในสถานการณ์ทั่วไป ส่วน Westwood (1997) แบ่งขั้นตอนการสอนทักษะทางสังคมเป็น 6 ขั้นตอนคือ 1) กำหนดทักษะที่จะสอน (definition) พิจารณาจากทักษะทางสังคมสำคัญ ที่จะช่วยเหลือเด็กให้เกิดทักษะดังกล่าว การสอนอาจจะใช้วิดีโอ รูปภาพ การ์ตูน หุ่นกระบอก หรือชี้ให้เด็กเห็นกิจกรรมที่เพื่อน ๆ ทำในกลุ่ม 2) ทำให้ดู (model the skill) โดยแบ่งทักษะเป็นขั้นตอนย่อย ๆ หลายขั้นตอน (task analysis) โดยครูแสดงให้ดูหรือให้เพื่อนแสดงให้ดู 3) การเลียนแบบและฝึกซ้อม (imitation and rehearsal) ให้เด็กเลียนแบบตามครูหรือเพื่อน 4) การให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) ถ้าเด็กยังทำได้ไม่ดี ครูควรบอกเล็ก ๆ น้อย ๆ ให้กำลังใจเด็กว่า “พยายามอีกครั้งหนึ่ง” หรือถ้าเด็กทำได้ดีขึ้น ก็ควรบอกว่า “ดีขึ้นแล้วนะ” บันทึกภาพไว้ดูว่า ขั้นตอนใดยังต้องปรับปรุงแก้ไข 5) จัดเตรียมสถานการณ์เพื่อให้โอกาสเด็กได้ใช้ทักษะ (provide opportunity for the skill to be used) โดยจัดเด็กเป็นกลุ่มเล็ก ๆ หรือจัดเป็นคู่ แล้วให้เด็กทำกิจกรรมเพื่อให้เด็กสามารถประยุกต์ใช้ทักษะได้ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน 6) ให้แรงเสริมเป็นระยะ (intermittent reinforcement) ถ้าเด็กสามารถใช้ทักษะมีทางสังคมได้โดยไม่ต้องชี้แนะ ควรให้คำชมเชยหรือรางวัล เด็กจะเป็นที่ยอมรับและมีความสัมพันธ์อันดีในกลุ่มเพื่อนและจะรักษาทักษะไว้ให้กลายเป็นพฤติกรรม ทั้งนี้ Ramanujan (2004) ได้เสนอกลยุทธ์ในการสอนทักษะทางสังคมไว้ดังนี้

- 1) ให้รู้จักเริ่มต้นและคงไว้ซึ่งการสนทนา
- 2) ให้รู้จักวิธีแลกเปลี่ยนกัน
- 3) ให้รู้ว่าทำอะไรที่จะไม่รบกวนผู้อื่น
- 4) ให้รู้จักสถานการณ์ที่เป็นปัญหา
- 5) สอนการเป็นสมาชิกที่ดีของกลุ่ม
- 6) สอนให้เล่นและแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม
- 7) เป็นแบบอย่าง การวางตัว ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กและผู้ใหญ่
- 8) สอนให้รู้คุณธรรม และคุณค่าของมนุษย์
- 9) สอนการอ่านภาษากาย
- 10) สอนให้รับรู้ระดับอารมณ์ต่างๆ
- 11) สอนให้เรียนรู้และมีอารมณ์ร่วมกับผู้อื่น
- 12) บันทึกการพัฒนาของตนเองอย่างสม่ำเสมอ

วิธีการสอนทักษะทางสังคมที่ดี ควรมีเป้าหมายที่การนำไปใช้ในสิ่งแวดล้อมที่หลากหลาย บนพื้นฐานความเข้าใจธรรมชาติของปัญหาทางสังคม เพื่อให้เกิดการพัฒนาทักษะทางสังคมในบริบทที่เป็นธรรมชาติมาก

ขึ้น การสอนทักษะทางสังคมมีหลายวิธี เช่น การสอนทักษะทางสังคมโดยตรง (direct skills instruction) การกระตุ้นเตือนก่อน (antecedent prompting) เพื่อนเป็นสื่อ (peer-mediated, peer tutoring, peer group) การอ่านจิตใจ (mind reading) เรื่องราวทางสังคม (social story) ฟลอร์ไทม์ (floor time) การควบคุมตนเอง (self-monitor) การดูแบบอย่างจากวิดีโอ (video modeling) การอภิปรายกลุ่ม (group discussion) การเข้าถึงมุขตลกต่าง ๆ (appreciation of humor) การมีผู้ช่วยเหลือ และเกม (ผดุง อารยะวิญญู และคณะ, 2546; Mesibov, Shea, Schopler, et al., 2004; Rogers, 2000) ซึ่งเป็นเรื่องน่ายินดีที่ได้เห็นว่าวิธีการที่หลากหลายเพื่อช่วยให้นักเรียนออทิสติกสามารถพัฒนาทักษะสังคม อย่างไรก็ตามจำเป็นต้องเลือกอย่างรอบคอบและให้เหมาะสมกับความต้องการและระดับพัฒนาการของแต่ละคน ในที่นี้จะกล่าวถึงวิธีช่วยเหลือที่สำคัญ ดังนี้

1) การสอนทักษะทางสังคมโดยตรง เป็นวิธีการแรก ๆ ที่ถูกนำมาใช้เพื่อส่งเสริมทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติก โดยระบุทักษะเฉพาะ วิเคราะห์รูปแบบของทักษะ และการสอนทักษะแก่นักเรียนออทิสติกเป้าหมาย (Rogers, 2000) จากการศึกษาที่ผ่านมาเกี่ยวกับการสอนทักษะทางสังคมโดยตรง โดยวิธีสอนด้วยการเป็นแบบอย่าง (modeling) การกำกับ (coaching) บทบาทสมมติ (role play) พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีพัฒนาการก้าวหน้าในการเลือกหัวข้อที่สัมพันธ์กัน ทักษะการสนทนา และการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง หลังจากได้รับการสอน 3 เดือน (Mesibov, Shea, Schopler, et al., 2004; Kamps & Royer et al., 2002) และพบว่าการสอนนักเรียนออทิสติกที่มีความบกพร่องไม่เพียงแต่พัฒนาพฤติกรรมที่ได้รับการบำบัดแล้วเท่านั้น แต่ยังพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่ได้รับการบำบัดอีกด้วย (Koegel & Frea, 1993)

2) การกระตุ้นเตือนก่อน ใช้ในการกระตุ้นเตือนและการชมเชยนักเรียนออทิสติกในห้องเรียนทั่วไป โดยครูจะเริ่มกระตุ้นเตือนด้วยวาจา ให้ริเริ่มสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนในวัยเดียวกันที่เป็นคู่ของนักเรียนออทิสติก ซึ่งเพื่อนได้รับการสอนให้โต้ตอบการริเริ่มจากนักเรียนออทิสติกโดยหลีกเลี่ยงการริเริ่มพูดก่อน ถ้านักเรียนออทิสติกตอบสนองต่อการกระตุ้นควรรีบทำการเสริมแรง หากนักเรียนออทิสติกไม่ตอบสนองอย่างเหมาะสม ครูจะเพิ่มกระตุ้นเตือนทั้งการเป็นแบบอย่าง การชี้แนะ และการจับมือทำ ผลการศึกษา พบว่ากลุ่มตัวอย่างเพิ่มการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในวัย กิจกรรมนี้ได้ผลสูงสุดเมื่อครูมีเวลาไม่มาก

3) การใช้เพื่อนเป็นสื่อ เป็นที่รู้จักทางการแพทย์ ครู นักวิจัย และนักบำบัดความบกพร่องทางสังคมของนักเรียนออทิสติก วิธีการนี้ใช้เพื่อนในวัยเดียวกันที่ได้รับการคัดเลือกเป็นผู้จัดกระทำเพื่อนที่ได้รับการคัดเลือกจะถูกสอนให้เล่นอย่างมีความอดทนกับนักเรียนออทิสติก เพื่อนจะมีบทบาทในการเป็นผู้สอน เช่น สอนให้นักเรียนออทิสติกริเริ่มการสนทนาและการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เหมาะสม โดยอาจเริ่มจากใช้เพื่อนวัยเดียวกัน 1 คน คือนักเรียนออทิสติก 1 คน สอนทักษะพื้นฐาน โดยทักษะที่เลือกมานั้นได้ถูกวิเคราะห์ให้แยกย่อยเป็นขั้นตอนตามลำดับ เพื่อนที่ถูกเลือกมาจะถูกสอนขั้นตอนในการทำกิจกรรมตามลำดับทีละขั้น และสอนการปฏิบัติเช่นการเป็นแบบอย่าง การกระตุ้นเตือน และการชี้แนะ วิธีการนี้มีข้อดีเนื่องจากการลดผู้ให้ความรู้จากวัยผู้ใหญ่ไปสู่เพื่อนในวัยเดียวกัน (Rogers, 2000) ทำให้เพื่อนที่ได้รับการคัดเลือกรู้เข้าใจอาการและพฤติกรรมออทิสติก และมีผลเชื่อมโยงไปถึงปฏิสัมพันธ์กับบรรยากาศในโรงเรียนขนาดใหญ่ สอดคล้องกับการศึกษาของ Kamps, Potucek, Lopez, Kravits & Kemmerer (2002) ที่ศึกษาเครือข่ายการใช้กลุ่มเพื่อนเพื่อพัฒนาปฏิสัมพันธ์ทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติก พบว่า การมีกลุ่มเพื่อนที่ประกอบด้วยเพื่อน 2-5 คนทำหน้าที่เป็นเครือข่ายสนับสนุนระหว่างการทำกิจกรรม สามารถเพิ่มช่วงเวลาและเพิ่มความถี่ของปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนออทิสติกและกลุ่มเพื่อนในวัยเดียวกัน

4) การใช้เรื่องราวทางสังคม เป็นเรื่องหรือข้อความอธิบายเกี่ยวกับสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งในสังคม ซึ่งจะช่วยให้เด็กเข้าใจสถานการณ์นั้น ๆ ได้ดียิ่งขึ้น เรื่องราวทางสังคมมีจุดเน้นที่สำคัญคือ อธิบายลักษณะสังคมที่สำคัญ ปฏิกริยาโต้ตอบที่เราคาดว่าจะเกิดขึ้นจากคนทั่วไป ปฏิกริยาโต้ตอบที่เราคาดว่าจะเกิดขึ้นจากนักเรียนออทิสติก และเหตุผลที่เด็กแสดงปฏิกริยาโต้ตอบเช่นนั้น (ผดุง อาระวีญญู, 2546) ทั้งนี้ เพื่อให้เด็กเข้าใจสถานการณ์ที่เกิดขึ้น ทำให้เด็กไม่รู้สึกลำบากใจหากตนเองต้องอยู่ในสถานการณ์นั้น และชี้แนะเพื่อการตอบสนองที่เหมาะสม เรื่องราวทางสังคม เหมาะสมสำหรับนักเรียนออทิสติกที่มีความบกพร่องปานกลางจนถึงกลุ่มที่มีความสามารถสูง ซึ่งมีความสามารถเข้าใจเรื่องราว สามารถฟังเรื่องราวทางสังคมจากการอ่าน การฟังเทป หรือจากการมอง ซึ่งจะกล่าวโดยละเอียดต่อไป

สรุปได้ว่า การสอนทักษะทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติก ควรจะต้องบูรณาการกิจกรรมที่จำเป็นในการสร้างปฏิสัมพันธ์ กติการมารยาท การเรียนรู้และรับรู้อารมณ์ ความพอเหมาะในการแสดงออกต่อบุคคล รู้จักแก้ไขปัญหาระหว่างการขัดแย้ง และเป็นสมาชิกที่ดีของกลุ่ม ส่วนขั้นตอนในการฝึก คือ เลือกทักษะที่จะฝึก ทำให้เด็กดูตัวอย่าง แล้วให้เด็กเลียนแบบ ฝึกซ้ำ แล้วประเมินผลเพื่อปรับปรุงและสำคัญที่สุด ต้องจัดเตรียมสถานการณ์เพื่อให้เด็กได้มีโอกาสใช้ทักษะและเสริมแรงอย่างสม่ำเสมอ แต่ในกรณีการสอนนักเรียนออทิสติก ซึ่งมีข้อจำกัดหลายประการในการปรับตัว การรับรู้และการแสดงออกทางภาษา และอื่นๆ การฝึกจึงควรจะเริ่มกิจกรรมการฝึกแบบตัวต่อตัวระหว่างผู้ฝึกกับเด็กเพื่อสร้างความคุ้นเคย แล้วจึงขยายไปสู่สังคมที่ใกล้ชิดตัวเด็กและกลุ่มอื่นๆ ต่อไป แนวกิจกรรมในการฝึกครั้งนี้ จึงเริ่มจากกิจกรรมการให้เด็กฝึกควบคุมตนเอง แล้วสอนให้รู้จักและเข้าใจการสื่อความหมายโดยสอนให้รับรู้และเข้าใจ สีน้าอารมณ์ของบุคคลอื่น ด้วยการใช้อย่างเรื่องราวทางสังคม เพื่อเด็กจะได้ปฏิบัติตนได้ถูกต้องเหมาะสม และในที่สุดเด็กจะได้เรียนรู้ที่จะอยู่และร่วมทำงานกับบุคคลอื่นได้ในโอกาสต่อไป

3. แนวคิดเกี่ยวกับเรื่องราวทางสังคม

3.1 ความหมายของเรื่องราวสังคม (social story)

Gray (2003) กล่าวว่า เรื่องราวทางสังคมเป็นทั้งกระบวนการ(process) และผลลัพธ์ (product) สำหรับนักเรียนออทิสติก เป็นกระบวนการที่ต้องการความเคารพตัวบุคคลของนักเรียนออทิสติก เป็นผลลัพธ์ คือเป็นเรื่องราวสั้นๆ ที่อธิบายสถานการณ์ แนวคิด และรูปแบบของทักษะทางสังคมที่มีความหมาย ซึ่งเรื่องราวทางสังคมที่เป็นผลลัพธ์นี้จะต้องพัฒนาและปรับใหม่ ตามประสบการณ์ที่พัฒนาขึ้นของนักเรียนออทิสติก

ผดุง อาระวีญญูและคณะ (2546) ให้ความหมายของการสอนโดยวิธีเรื่องราวทางสังคม ว่าเป็นเครื่องมืออย่างหนึ่งที่ใช้ ในการสอนทักษะทางสังคมแก่นักเรียนออทิสติกและเด็กอื่นที่ขาดทักษะทางสังคม ผ่านรูปแบบเรื่องราวที่ง่าย ๆ โดยการให้การรับรู้จากภาพ ทำเป็นหนังสือภาพและมีประโยคกำกับ เรื่องราวทางสังคมอาจเป็นเรื่องหรือข้อความที่อธิบายเกี่ยวกับสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งในสังคม ลำดับเรื่องอธิบายว่า ถ้าเด็กเห็นหรือได้ยินอะไรในสถานการณ์นั้นเด็กควรจะทำอย่างไร โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อ 1) ให้เด็กเข้าใจในสถานการณ์ที่เกิดขึ้น 2) ทำให้เด็กไม่รู้สึกลำบากใจ หากตนเองต้องอยู่ในสถานการณ์เช่นนั้น 3) ช่วย让孩子หาข้อเสนอแนะที่เหมาะสมในสถานการณ์นั้นๆ 4) ช่วยให้เด็กมีทักษะในการสื่อสาร

สรุปได้ว่า เรื่องราวทางสังคม เป็นเรื่องราวง่าย ๆ ในมุมมองของนักเรียนออทิสติก ที่ช่วยให้ให้นักเรียนออทิสติกเข้าใจสถานการณ์ทางสังคมได้ดี มีทักษะในการสื่อสารมากยิ่งขึ้น

3.2 ลักษณะของเรื่องราวทางสังคม

Smith (2001) กล่าวว่าเรื่องราวทางสังคมมีลักษณะ ดังนี้ 1) มีภาพประกอบ ภาพวาดหรือแผนภูมิ 2) มีความคงทนผู้ใช้สามารถนำไปใช้ได้หลายครั้ง 3) ใช้การเขียนด้วยภาษาที่ง่าย ๆ ระดับภาษาใกล้เคียงกับวัยของเด็ก และใช้คำศัพท์ร่วมสมัย 4) สร้างขึ้นจากการประเมินเด็กอย่างระมัดระวัง เรื่องที่เขียนจะต้องเกิดจากการสังเกตเด็ก การพูดจากับเด็ก รวมทั้งการรวบรวมข้อมูลจากผู้ที่เกี่ยวข้องจากผู้ปกครอง 5) จะต้องให้ความสำคัญกับความต้องการที่แท้จริงของเด็ก 6) เป็นเรื่องที่ให้ข้อเท็จจริงต่อเด็กว่าใคร กำลังทำอะไร และทำไมถึงทำ 7) ไม่เน้นหรือชี้ชัดว่าเป็นใครกำลังคิดหรือรู้สึกอย่างนั้น/ เน้นย้ำว่าเรื่องนั้นสัมพันธ์กับพฤติกรรมพวกเขาอย่างไร (จึงต้องมีการเพิ่มทฤษฎีของจิตใจเข้าไป) 8) ใช้เหตุการณ์จำลอง 9) เขียนในรูปแบบที่คุ้นเคย มีรูปแบบชัดเจน

Reynhout & Carter (2006) กล่าวว่าเรื่องราวทางสังคมต้นแบบ (Social Story™) ที่ Gray พัฒนาขึ้น ประกอบด้วยประโยคตรงไปตรงมาสั้น ๆ 3 ชนิด ได้แก่ ประโยคพรรณนา ชี้นำ และมุมมอง (descriptive, directive, and perspective sentence) ประโยคพรรณนา เป็นประโยคอธิบายสถานการณ์สังคม (social cue) ประโยคชี้นำ ระบุพฤติกรรมตอบสนองที่เหมาะสม ประโยคมุมมองอธิบายความรู้สึกและการตอบสนองของนักเรียนและคนอื่น ๆ ต่อสถานการณ์สังคมนั้น ๆ ปัจจุบันได้พัฒนาขึ้นเป็นประโยคพื้นฐาน 4 ชนิด ได้แก่ ประโยคพรรณนา ชี้นำ มุมมอง และยืนยัน (descriptive, directive, perspective, and affirmative sentence) ซึ่งประโยคยืนยันจะช่วยเพื่อความหมายของประโยคต่าง ๆ รวมทั้งแสดงถึงคุณค่าหรือความคิดทางวัฒนธรรมร่วมของสังคม ซึ่งสัดส่วนของประโยคพื้นฐานทั้ง 4 ก็มีความสำคัญ โดยมีสัดส่วน คือ 2-5 ของประโยคพรรณนา มุมมอง และยืนยัน ต่อ ประโยคชี้นำ 0-1 ประโยค ทั้งนี้อาจมีประโยคเพิ่มเติมอีก 2 ชนิดคือ ประโยคควบคุมและส่วนร่วม (control and cooperative sentence) ประโยคควบคุมเป็นประโยคที่เขียนโดยนักเรียนออกทิสติก เพื่อเตือนความจำหรือเป็นข้อมูลเฉพาะตน ประโยคส่วนร่วมจะอธิบายว่าคนอื่นจะช่วยเหลือนักเรียนออกทิสติก ซึ่งประโยคทั้งหลายอาจเป็นประโยคที่สมบูรณ์หรือเว้นไว้บางส่วนก็ได้ ทั้งนี้เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนออกทิสติกเติมคำในช่องที่เว้นไว้ตามความสามารถและการตอบสนองที่แตกต่างกัน

3.2.1 ลักษณะที่สำคัญของเรื่องเกี่ยวกับสังคม มีดังนี้ (Richard, 2000)

3.2.1.1 เป็นเทคนิควิธีสอนนักเรียนออกทิสติก โดยได้รับแนวคิดจากทฤษฎีของจิตใจ ซึ่งอธิบายว่านักเรียนออกทิสติกไม่สามารถอ่านสถานการณ์ทางสังคมได้ถูกต้องเหมือนเด็กปกติ ใช้หลักการความเข้าใจกฎของสังคมเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการเรียนรู้ เพื่อแสดงพฤติกรรมตอบสนองได้เหมาะสม

3.2.1.2 เรื่องราวทางสังคม เป็นเรื่องสั้นๆเกี่ยวกับสถานการณ์ทางสังคม ที่อธิบายให้เด็กเข้าใจว่า ถ้าเด็กเห็นหรือได้ยินอะไรในสถานการณ์นั้นเด็กควรจะทำอย่างไร ลำดับเรื่องราวจะเกิดอะไรขึ้นบ้างและทำไมการกระตุ้นให้มีการตอบสนองตามกฎหมายของสังคมทั้งที่เป็นพฤติกรรมและคำพูด

3.2.1.3 ผู้ที่เขียนเรื่องราวทางสังคม ต้องมีการสังเกตว่าสถานการณ์ใดที่เป็นปัญหา และสังเกตดูการตอบสนองของเด็ก เพื่อดูว่าเด็กแปลการจัดลำดับทางสังคมผิดหรือไม่

3.2.1.4 การเขียนเรื่องราวทางสังคม สิ่งที่สำคัญคือการหาพฤติกรรมมาออกแบบเรื่องโดย

- 1) อธิบายลำดับความสัมพันธ์ของสถานการณ์ และการตอบสนองที่เหมาะสม
- 2) เน้นทักษะทางสังคมด้านพฤติกรรมทางสังคม
- 3) มีรูปแบบ วัตถุประสงค์ ชัดเจน ตามลำดับขั้น
- 4) สอนเป็นกิจวัตรประจำวัน

5) บันทึกพฤติกรรมที่หลากหลาย เช่น ทุกข์ใจ เศร้า กลัว

3.2.1.5 ประโยคที่ใช้เขียนวิธีเรื่องเกี่ยวกับสังคม ลักษณะของประโยคหรือข้อความ ที่นำมาเขียนมีอย่างน้อย 4 ลักษณะ ดังนี้ (ผดุง อารยะ อารยะวิญญูและคณะ, 2546)

1) ประโยคพรรณนา (descriptive sentences) ประโยคหรือข้อความเชิงบรรยาย หรือเชิงพรรณนา ใช้อธิบายสถานการณ์ เช่น ใครทำอะไร อย่างไร ที่ไหน มีใครบ้าง ตัวอย่างเช่น เมื่อได้ยินเสียงระฆังดัง เล็กๆ จะเดินเข้าห้องเรียน ไปฟังคุณครูเล่านิทาน

2) ประโยคชี้แนะ (directive sentences) เป็นประโยคที่แสดงให้เห็นถึงปฏิกิริยาโต้ตอบที่เหมาะสมกับสถานการณ์นั้นๆ จะเป็นประโยคชี้แนะให้กระทำการที่ผู้สอนต้องการ บอกว่าควรจะทำอย่างไร พูดอย่างไรในสถานการณ์นั้นๆ โดยจะเป็นประโยคเชิงบวก ประโยคชี้แนะมักจะตามหลังประโยคพรรณนา ตัวอย่างเช่น เมื่อเสียงระฆังดังขึ้น บอยหยุดเล่นแล้วไปเข้าแถว บอยเดินกับเพื่อนๆ เข้าห้องอย่างเงียบๆ ไม่ส่งเสียงดัง เมื่อถึงห้องแล้วบอยจะไปนั่งที่โต๊ะของตนเอง และตั้งใจฟังคุณครูเล่านิทาน

3) ประโยคมุมมอง (perspective sentences) เป็นประโยคที่ก่อให้เกิดแนวคิดและคาดเดาความรู้สึก และอารมณ์ของผู้อื่นจะกล่าวถึงปฏิกิริยา (อารมณ์ ความรู้สึก) ของบุคคลต่างในสถานการณ์นั้นๆ ตัวอย่างเช่น เมื่อเสียงระฆังดังขึ้น คุณครูคิดใจที่เห็นนักเรียนเข้าแถวแล้วเดินอย่างเงียบๆ ไปเข้าเรียน เด็กๆ ก็ตื่นตื่นอยากฟังนิทาน คุณครูชอบที่เด็กๆ นั่งฟังนิทานคุณครูคิดใจที่เด็กๆ นั่งฟังกันอย่างเงียบๆ

4) ประโยคควบคุมหรือยืนยัน (control หรือ affirmative sentences) เป็นประโยคที่บ่งบอกว่าทั้งสองฝ่ายมีความรู้สึกที่ร่วมกันอย่างไร เป็นประโยคที่มีคำที่จะเป็นสิ่งที่เตือนใจให้ระลึก (จำได้) ว่าจะต้องทำอย่างไรในสถานการณ์นั้นๆ ซึ่งจะช่วยให้เด็กจำเหตุการณ์ได้และแสดงปฏิกิริยาโต้ตอบได้อย่างเหมาะสม ตัวอย่างเช่น เมื่อเด็กๆ เดินอย่างเงียบๆ คุณครูและทุกคนคงจะดีใจ เด็กๆ จึงเดินอย่างเงียบๆ ทุกครั้ง

ซึ่ง Gray (2000) กล่าวว่า การเขียนเรื่องราวทางสังคมพื้นฐาน จะประกอบด้วยประโยคเรื่องราวทางสังคม 4 ชนิดดังกล่าว โดยควรมีประโยคชี้แนะ 1 ประโยค ต่อพรรณนา 2-5 ประโยค และหรือประโยคมุมมอง 2-5 ประโยค ประโยคยืนยัน 1 ประโยค ส่วนการเขียนเรื่องราวทางสังคมระดับสูงคือทำให้เข้าใจนามธรรมมากขึ้น ควรประกอบด้วยประโยคเรื่องราวทางสังคมพื้นฐาน 4 ชนิด และมีประโยคต่อเติม 1 ประโยค ต่อ ควบคุม 1 ประโยค และประโยคส่วนร่วม 2-5 ประโยค ดังตาราง 1

3.2.1.6 ขั้นตอนการเขียนเรื่องราวทางสังคม มีดังนี้ (Quill, 1995)

1) หาสถานการณ์ หรือทักษะทางสังคมเป้าหมาย คือ จะต้องหาสถานการณ์เป้าหมายที่ก่อให้เกิดปัญหา ก่อน และอาจจะต้องหาทักษะทางสังคมที่จะต้องในสถานการณ์ทางสังคมนั้นด้วย

2) รวบรวมข้อมูล ที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์เป้าหมาย โดยหาข้อมูลและการสังเกตพูดคุยกับเด็ก ผู้ปกครอง พี่เลี้ยง และเพื่อนๆ ที่เกี่ยวข้องในสถานการณ์นั้นๆ

3.2.1.7 การนำเรื่องราวทางสังคมไปใช้ สามารถทำได้ 3 วิธี (Reynhout & Carter, 2006) คือ

1) การอ่านเรื่องราวทางสังคม นักเรียนอ่านเองโดยอิสระ ผู้ใหญ่อ่านให้ฟัง และให้เพื่อนนักเรียนอ่านให้ก็ได้

2) บันทึกเทปที่มีสัญญาณ เช่น เสียงระฆังหรือกรอกกลับเอง มีการใช้สัญลักษณ์การใช้ภาพวาด หรือรูปภาพเพื่อให้เข้าใจความหมายมากขึ้น



3) เรื่องราวทางสังคม สามารถทำเป็นวิดิทัศน์ได้ ประสิทธิภาพของเรื่องราวทางสังคมสามารถเรียนรู้โดยใช้การเล่นบทบาทสมมติ และการสอนรูปแบบอื่น ๆ เช่น การสอนโดยตรง การกระตุ้นเตือน และสะท้อนผล

สรุปได้ว่า เรื่องราวทางสังคม เป็นเรื่องราวสั้น ๆ ประกอบด้วย ประโยคพื้นฐาน 4 ชนิด ได้แก่ ประโยคพรรณนา ประโยคมุมมอง และประโยคชี้แนะ โดยเขียนในมุมมองของเด็กต่อสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้น อาจมีภาพประกอบ เพื่อให้เด็กเรียนออกทิสติกเข้าใจสถานการณ์ทางสังคมและปฏิบัติตัวได้เหมาะสม

ตาราง 1 รูปแบบประโยค ลักษณะของประโยค สัดส่วนของประโยค ตามเกณฑ์ของการเขียนเรื่องราวทางสังคม ที่เสนอโดย Gray (2000)

รูปแบบ	ลักษณะของประโยค	สัดส่วน
	เรื่องราวทางสังคมพื้นฐาน	
ประโยคพรรณนา (descriptive sentence)	ประโยคที่บอกว่าเกิดอะไรขึ้น เกิดที่ไหน ทำไมจึงเกิดเหตุการณ์นั้น รูปแบบในประโยค เขียนแบบตรงไปตรงมาและจะมีคำประเภท “บางครั้ง” มากกว่าคำว่าเสมอ ๆ เพื่อหลีกเลี่ยงการตีความตัวอักษร และช่วยให้ผู้เรียนสามารถที่จะรับมือกับการเปลี่ยนแปลง	2 – 5 ประโยค
ประโยคมุมมอง (perspective sentence)	ประโยคที่อธิบายถึงปฏิกิริยาและการตอบสนองของบุคคลอื่นที่มีต่อสถานการณ์ที่เป็นเป้าหมาย บางทีก็จะอธิบายถึงเหตุผลของการตอบสนองนั้น ๆ และอาจจะบ่งบอกถึงความรู้สึกของคนอื่น ๆ	2 – 5 ประโยค
ประโยคชี้แนะ (directive sentence)	ประโยคที่บ่งบอกถึงการตอบสนองความต้องการ ต่อสถานการณ์ทางสังคม และจะเป็นประโยคที่บอกนักเรียนและใช้ข้อความเชิงสร้างสรรค์ว่านักเรียนควรจะพยายามหรือพูดอะไรในสถานการณ์ที่กำหนดประโยคนี้นามักจะขึ้นต้นว่า ฉันจะพยายามที่จะ.....	1 ประโยค
ประโยคยืนยัน (affirmative sentence)	ประโยคที่เพิ่มความหมายของประโยคอื่น ๆ เพื่อจะเน้นจุดสำคัญหรือความเห็นร่วมที่เป็นวัฒนธรรม หรือกฎหมาย หรือบอกความเห็นร่วมที่ใช้ปกติทั่วไป	1 ประโยค
	เรื่องราวทางสังคมระดับสูง	
ประโยคต่อเติม (partial sentence)	ประโยคควบคุมหรือประโยคชี้แนะ ที่ไม่สมบูรณ์ ต้องเติมคำเพื่อกระตุ้นนักเรียนออกทิสติก ให้คาดเดาขั้นต่อไปของสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง ซึ่งประกอบด้วยการตอบสนองของคนอื่น และความรู้สึกของนักเรียนออกทิสติกต่อการตอบสนอง	1 ประโยค
ประโยคควบคุม (control sentence)	เป็นข้อความที่เขียนขึ้นโดยนักเรียนออกทิสติก เพื่อบ่งบอกถึงวิธีการที่นักเรียนใช้ช่วยในการจดจำข้อมูลต่าง ๆ ในเรื่องราวทางสังคม	1 ประโยค
ประโยคส่วนร่วม (cooperative sentence)	เป็นประโยคที่บ่งบอกว่าคนอื่น ๆ จะมีบทบาทที่เป็นประโยชน์กับนักเรียนออกทิสติก เช่น แม่จะแสดงรูปของโรงแรมให้ฉันดูเมื่อฉันไปเที่ยวทะเลวันหยุด	2 – 5 ประโยค

3.2.2 ผลของการใช้เรื่องราวทางสังคม

มีวิธีการมากมายในพัฒนาพฤติกรรมสื่อสาร การคิด สำหรับนักเรียนออทิสติก อย่างไรก็ตาม การพัฒนาทักษะทางสังคมที่บกพร่องเป็นเรื่องที่สำคัญที่สุดสำหรับนักเรียนออทิสติก (Weiss and Harris, 2001) จำนวนนักเรียนออทิสติกที่เพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็ว (Blaxill 2004; Department of Developmental Services 1999; Department of Developmental Services 2003; M.I.N.D. Institute 2002) ส่งผลให้มีการพัฒนาวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการดูแลนักเรียนออทิสติกให้มีคุณภาพชีวิตที่ดีที่สุด ทักษะทางสังคมเป็นสิ่งที่ยุ่งยากซับซ้อนแม้ในนักเรียนออทิสติกศักยภาพสูง (Kouch and Mirenda, 2003) ซึ่งส่วนใหญ่มีปัญหาชัดเจนในเรื่องความเข้าใจสังคม(Goldenstein et al., 2001) พฤติกรรมที่พบว่าเป็นปัญหามากในนักเรียนออทิสติก คือการไม่มองหน้าสบตา การไม่สนใจคนอื่น ซึ่งเป็นอุปสรรคขัดขวางการเข้าร่วมสังคมทั่วไปเช่นการเล่นกับเพื่อน เป็นต้น (American Psychiatric Association, 2000) นักเรียนออทิสติกจะไม่ริเริ่มเข้าหาเพื่อนหรือสร้างสัมพันธ์กับสังคม เพราะมีความบกพร่องด้านการเข้าใจบรรทัดฐานทางสังคม ทำให้ “นักเรียนออทิสติกวัยเด็กจะไม่สนใจหรือสนใจน้อยการสร้างสัมพันธ์ภาพทางสังคม นักเรียนออทิสติกวัยผู้ใหญ่สนใจสร้างสัมพันธ์ภาพทางสังคมแต่ขาดความเข้าใจสังคม” (American Psychiatric Association, 2000) ดังนั้น หากมีการให้ข้อมูลที่ง่ายต่อการเข้าใจ และชัดเจน ถึงพฤติกรรมที่คาดหวังของสังคม จะช่วยให้นักเรียนออทิสติกมีทักษะทางสังคม และเข้ามาอยู่ร่วมกับคนอื่น สร้างความคุ้นเคยและร่วมกิจกรรมกับผู้อื่น เพื่อจะสามารถพัฒนาตนเองให้ใกล้เคียงหรือเทียบเท่าเด็กปกติได้

จากการศึกษาที่ผ่านมา พบว่าเรื่องราวทางสังคมเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติก (Gray, 1993; Smith, 2001) และ พบว่า มีการศึกษาประสิทธิภาพของการใช้เรื่องราวทางสังคมเพื่อพัฒนาทักษะทางสังคมเพิ่มขึ้น ดังการรวบรวมรายงานของ Quirimbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll & Andrews SM. (2008) ในตาราง 2

ตาราง 2 รายงานการวิจัยเรื่องราวทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติกโดยใช้กลุ่มตัวอย่างเดี่ยว

ผู้วิจัย	N	อายุ	การวินิจฉัย	รูปแบบการวิจัย	พฤติกรรมเป้าหมาย	ผลการวิจัย
Adams et al. (2004)	1	7	ASD	Case study with reversal design	ร้องไห้, หกล้ม, ตี, กรีดร้อง	+
Agosta et al. (2004)	1	6	Autism	Case study with reversal design	กรีดร้อง, โห่, ร้องไห้, เสียงดัง	+
Bäckman & Pilebro (1999)	1	9	Asperger syndrome	Case study based on anecdotal data	เงียบเมื่อหอมพินถอนพิน 2 ชั่ว	+
Barry and Burlew (2004)	2	7, 8	Autism	Multiple baseline across participants	การเลือก, การเล่นในห้องเรียนและกับเพื่อน	+
Bernad-Ripoll (2007)	1	9	Asperger syndrome	Case study based on objective data	รู้จักและเข้าใจอารมณ์	+
Bledsoe et al. (2003)	1	13	Asperger syndrome & ADHD	Case study with reversal design	ทักษะสังคมในเวลาอาหาร	+

ตาราง 2 รายงานการวิจัยเรื่องราวทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติกโดยใช้กลุ่มตัวอย่างเดี่ยว (ต่อ)

ผู้วิจัย	N	อายุ	การวินิจฉัย	รูปแบบการวิจัย	พฤติกรรมเป้าหมาย	ผลการวิจัย
Briody & McGarry (2005)	2	2, 4	Typically developing	Case study based on anecdotal data	เปลี่ยนจากบ้านสู่โรงเรียนอนุบาล	+
Brownell (2002)	4	6-9	Autism	Case study with reversal design	การพูดตาม“TV talk”, ทำตามคำแนะนำ, เจียบ	+
Bucholz (2007)	3	26, 48, 57	2=Mental Retardation, 1 = Down Syndrome	Multiple Baseline across participants & uncontrolled case study for third participant	ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน, การทำงาน, การขอ	±
Burke et al. (2004)	4	2-7	Typically developing	Multiple baseline across participants	นอนยาก, เดินกลางคืน	+
Chapman & Trowbridge (2000)	1	14	ASD	Case study based on anecdotal data	ความวิตกกังวลต่อเหตุการณ์ใหม่	+
Crozier & Tincani (2005)	1	8	Autism	Case study with reversal design	พูดขัดจังหวะในห้องเรียน	+
Crozier & Tincani (2007)	3	3, 3, 5	ASD	Case study with reversal design	นั่งในที่, คุยกับเพื่อน, เล่นกับเพื่อน	±
Cullain (2000)	5	4-8	Autism	Case study with reversal design	กานสื่อสารที่ไม่เหมาะสม, ก้าวร้าว	+
Daneshvar (2006)	4	5-10	Autism	Social stories vs. Steps to social success/ multiple baseline across child	การทักทาย, การวิจารณ์, การริเริ่มสนทนา	+ for steps to social success, - for social stories
Delano & Snell (2006)	3	6, 6, 9	Autism	Multiple baseline across participants	ความสนใจ, วิจารณ์, การขอร้อง, ตอบสนองเหตุการณ์ที่ไม่คาดหมาย	±
Demiri (2004)	5	5-7	1 Autism 4 PDD-NOS	Multiple baseline	พฤติกรรมที่มากหรือน้อยเกินไป	±
Dentato (2006)	1	12	ASD	Case study based on objective data	ลดพฤติกรรมรบกวนเพิ่มทักษะการสื่อสารที่เหมาะสม	±
Dodd et al. (2007)	2	9, 12	PDD-NOS	Multiple baseline across behaviors/participants	ลดการขึ้นาคคนอื่นเพิ่มการมีส่วนร่วม	+

ตาราง 2 รายงานการวิจัยเรื่องราวทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติกโดยใช้กลุ่มตัวอย่างเดียว (ต่อ)

ผู้วิจัย	N	อายุ	การวินิจฉัย	รูปแบบการวิจัย	พฤติกรรมเป้าหมาย	ผลการวิจัย
Gray & Garand (1993)	4	6, 7, 9, 16	Autism	Case study based on anecdotal data	การทำสิ่งใหม่, ลดความก้าวร้าว, พัฒนาการร้องเพลง	+
Graetz (2003)	5	Avg. 12.6	Autism	Multiple baseline	พฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสม	±
Haggerty et al. (2005)	1	6	Dyslexia	Case study based on objective data	ลดพฤติกรรมกรีดร้อง	+
Hagiwara & Myles (1999)	3	7, 9, 7	Autism	Multiple baseline across settings	ล้างมือ, การทำงาน	±
Hutchins & Prelock (2006)	2	6, 12	ASD	Case study based on objective data	อยู่ร่วมกับพี่น้อง, ยืนยันเจตนาารมณ์	±
Ivey et al. (2004)	3	5, 7, 7	PDD-NOS	Case study with reversal design	การเปลี่ยนที่นั่ง, ของเล่นใหม่กับคนแปลกหน้า, การซื้อของ, กิจกรรมใหม่	+
Keyworth (2004)	3	7–12	Autism	Case study with reversal design	ทักษะสังคมกับเพื่อนร่วมห้อง	±
Kuoch & Mirenda (2003)	3	3, 5, 6	2 Autism 1 PDD-NOS	Case study with reversal design	ก้าวร้าว, กรีดร้องเมื่อแบ่งปัน, การกิน, การจับอวัยวะเพศ, การเล่นเกม	+
Kuttler et al. (1998)	1	12	Autism, Fragile X	Case study with reversal design	พฤติกรรมกรีดร้องก้าวร้าว	+
Lorimer et al. (2002)	1	5	Autism	Case study with reversal design	ลดพฤติกรรมกรีดร้อง	+
Marr et al. (2007)	4	4–5	Autism	Case study with reversal design	นั่งในที่ของตนเอง	±
Moore (2004)	1	4	ASD	Case study based on anecdotal data	นอนยาก	+
Norris & Dattilo (1999)	1	8	Autism	Case study based on objective data	พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น พุดหรือร้องเพลงคนเดียว	±
Okada et al. (2008)	3	11–13	(1) Autism (2) Autism (3) ADHD	Case study with reversal design	ลดพฤติกรรมยุ่งยาก, เพิ่มการล้างมือ	+For social stories ± for the effect of perspective sentences

ตาราง 2 รายงานการวิจัยเรื่องราวทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติกโดยใช้กลุ่มตัวอย่างเดี่ยว (ต่อ)

ผู้วิจัย	N	อายุ	การวินิจฉัย	รูปแบบการวิจัย	พฤติกรรมเป้าหมาย	ผลการวิจัย
Ozdemir (2008)	3	7-9	Autism	Multiple baseline across subjects	พฤติกรรมยุ่งยากเช่น เสียงดัง, โยกเก้าอี้, แฉง คิวเวลาอาหารเที่ยง	+
Quilty (2007)	3	6, 10, 10	Autism	Multiple baseline across participants	ลดพฤติกรรมยุ่งยาก	+
Reynout & Carter (2007)	1	8	ASD	Case study based on objective data	ลดการ “เคาะ”	±
Ricciardelli (2006)	6	8-11	Autism	Case study based on objective data	สนใจเรียน, ขอความช่วยเหลือ, แนะนำตนเอง, เริ่มสนทนา, ขอมรับการร่วมกลุ่ม	±
Rogers & Myles (2001)	1	14	Asperger syndrome	Case study based on objective data	การเปลี่ยนแปลงเมื่อไปโรงเรียน, ทานอาหารเที่ยงที่โรงเรียน	+
Rowe (1999)	1	7	Asperger syndrome	Case study based on anecdotal data	รับประทานอาหารเที่ยงที่โรงเรียน	+
Salazar (2004)	3	4	Autism	Multiple baseline across behaviors	เพิ่มการสื่อสารกับเพื่อน	+
Sansosti & Powell-Smith (2006)	3	9, 10, 11	Asperger syndrome	Multiple baseline across participants	น้ำใจนักกีฬา, คงการสนทนา, ร่วมสนทนา	±
Scattone (2008)	1	9	Asperger syndrome	Multiple baseline across behaviors	การสบตา, การยิ้ม, การเริ่มสนทนา	PND Effect Sizes: +Eye contact ($d = .9$) +Initiation ($d = .8$) - Smiling ($d = .4$)
Scattone et al. (2002)	3	7, 7, 15	Autism	Multiple baseline across participants	การเคาะโต๊ะ, การจ้องมอง, การร้องเรียก	+
Scattone et al. (2006)	3	8, 8, 13	2 Autism 1 Asperger	Multiple baseline across participants	การเพิ่มปฏิสัมพันธ์ทางสังคม	±
Schenk-Kornberg (2007)	3	12-14	Autism	Case study based on objective data	ขอพัก, ตอบสนองการล้อเลียน, ขอมรับผิด	±
Soenksen & Alper (2006)	1	5	Hyperlexia	Multiple baseline across settings	สนใจเพื่อน	+
Simpson (1993)	1	11	ASD	Case study based on Anecdotal data	พฤติกรรมในห้องเรียน	+

ตาราง 2 รายงานการวิจัยเรื่องราวทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติกโดยใช้กลุ่มตัวอย่างเดี่ยว (ต่อ)

ผู้วิจัย	N	อายุ	การวินิจฉัย	รูปแบบการวิจัย	พฤติกรรมเป้าหมาย	ผลการวิจัย
Smith (2001)	1	6–14	15 ASD 2 LD 1 Tourettes 1 semantic difficulties	Case study based on Anecdotal data	ประเมินเรื่องราวทางสังคม ระหว่างบ้านและโรงเรียน	+
Staley (2001)	5	12–14	2 Down 1 Fragile X 1 PDD-NOS 1 Autism	Multiple baseline across treatment	เพิ่มการปิดปากเคี้ยว, การใช้ผ้าเช็ดปากเวลาอาหารเที่ยง	- for social story + for response cost
Swaggart et al. (1995)	3	11, 7, 7	2 Autism 1 PDD-NOS	Case study based on objective data	การทักทาย, ก้าวร้าว,แบ่งของเล่น	+
Swaine (2004)	2	11	PDD-NOS (typically developing)	Case study with reversal design	การริเริ่ม,การวิจารณ์,การขอร้องเพื่อน	±
Thiemann& Goldstein (2001)	5	11, 7, 8, 6, 12	1 Language impaired, 4 with autism	Multiple baseline across communication skills	การสนใจคนอื่น, ริเริ่มวิจารณ์, ริเริ่มขอร้อง, ตอบสนอง	+
Toplis & Hadwin (2006)	5	Ave = 7	Typically developing	Case study with reversal design	ลดพฤติกรรมไม่เหมาะสมเวลาอาหารเที่ยงที่โรงเรียน	±
Travis (2006)	3	3–4	ASD	Case study based on objective data	การเล่น, การขอความช่วยเหลือ, การขอร้อง, คงความใกล้ชิด	±
Washburn (2006)	4	12–14	Asperger syndrome	Case study with multiple baseline across participants	เพิ่มการรอ, ลดการขัดจังหวะสนทนา	+
Wheeler (2005)	2	8, 9	Autism	Case study based on objective data	เริ่มทำการบ้านเอง, ทำการบ้านเสร็จโดยเร็วร้อย	+

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การใช้เรื่องราวทางสังคม เป็นวิธีที่ใช้จุดแข็งในการเรียนรู้ของนักเรียนออทิสติก คือ การใช้ภาพ ในสถานการณ์เฉพาะ ด้วยเรื่องราวสั้นกระชับ และเป็นวิธีสร้างทักษะทางสังคมที่ไม่แพง สามารถใช้ได้ในทุกสถานการณ์ ซึ่งให้เห็นว่าเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพในการสอนพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมในสังคมทั่วไปสำหรับนักเรียนออทิสติก

3.2.3 ประโยชน์และข้อจำกัดของเรื่องราวทางสังคม

3.2.3.1 ประโยชน์ของเรื่องราวทางสังคม

1) การสอนเรื่องราวทางสังคมมีประโยชน์อย่างยิ่งในการสอนทักษะทางสังคม แก่นักเรียนออทิสติกที่มีความบกพร่องปานกลางไปจนถึงกลุ่มที่มีศักยภาพสูง ทุกระดับอายุ และสามารถนำมาใช้กับ เด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นที่ขาดทักษะทางสังคมได้ (ผดุง อารยะวิญญูและคณะ, 2546) การสอนเรื่องราวทางสังคม เป็นเทคนิคการสอนที่ใช้สถานการณ์จากประสบการณ์ของเด็กเอง ในการแสดงข้อมูลทางสังคม และสอนทักษะทางสังคมโดยผ่านทางอารมณ์ อุปกรณ์การอ่านจะเป็นหลักในการจัดกิจกรรมต่างๆ เพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจและเรียนรู้ทักษะให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น (Quill, 1995)

2) เรื่องราวทางสังคม ช่วยให้นักเรียนออทิสติกเข้าใจสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในสังคม เข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น และวิธีแสดงตนอย่างเหมาะสมในสถานการณ์เช่นนั้น ทำให้เด็กสามารถปรับตัวได้ เข้ากับสังคมได้ และลดพฤติกรรมบางอย่างที่เป็นปัญหา

3) การสอนเรื่องราวทางสังคมมีจุดประสงค์เพื่อให้เด็กเข้าใจกฎของสังคม ฝึกให้เด็กรู้จักสังเกต จำและเข้าใจการแสดงออกของสีหน้าท่าทาง เพื่อให้เด็กเข้าใจและรับรู้อารมณ์ของผู้อื่น และเข้าใจอารมณ์ของตัวเอง แสดงออกทางอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม

4) การสอนกฎทางสังคมและพฤติกรรมที่เหมาะสมเป็นสิ่งที่สอนยาก ก่อนนี้ผู้สอนจะใช้วิธีการให้รางวัล การลงโทษ การฝึกซ้ำ เพื่อฝึกเด็ก ทำให้เด็กเบื่อหน่ายและสับสน เมื่อใช้วิธีเรื่องราวทางสังคมเด็กสามารถตอบสนองได้ตามเป้าหมาย สามารถใช้สอนเด็กทุกเพศทุกวัย ทุกระดับพัฒนาการ จะเปลี่ยนไปตามความซับซ้อนและสั้นยาวของเรื่องราวทางสังคมจะใช้ได้ผลดีสำหรับเด็กที่มีระดับสติปัญญาตั้งแต่ 25 – 50 ขึ้นไป อย่างไรก็ตามควรกำหนดสถานการณ์ความเหมาะสม โดยคำนึงถึงวัยและใช้ภาษาที่มีวุฒิภาวะ (mental age) ที่เหมาะสมกับเด็ก (Richard, 2000)

3.2.3.2 ข้อจำกัดของเรื่องราวทางสังคม

1) รูปแบบของเรื่องราวทางสังคมควรจะมีระดับการใช้ภาษาที่แน่นอน และควรจะใช้คำที่อยู่ในระดับที่เด็กจำความหมายของคำได้

2) ไม่ควรบังคับให้เด็กนักเรียนในเรื่องที่สูงกว่าวุฒิภาวะของเขา

3) จำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้สอน/ผู้ปกครองต้องทำความเข้าใจกับหลักการใช้เรื่องราวทางสังคม

4) ควรใช้เรื่องราวทางสังคมบ่อยๆ และเป็นการดีมากถ้าใช้เรื่องราวทางสังคมสอนก่อนเกิดเหตุการณ์จริง เพราะเป็นการเตรียมตัวเด็กล่วงหน้า ถ้าใช้หลังเหตุการณ์อาจได้ผลน้อยกว่า และเหมือนเป็นการลงโทษเด็ก (Richard, 2000)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า เรื่องราวทางสังคม ประโยชน์ในการสอนทักษะทางสังคม แก่นักเรียนออทิสติกที่มีความบกพร่องปานกลางไปจนถึงกลุ่มที่มีศักยภาพสูง โดยต้องคำนึงถึงวัยและใช้ภาษาที่มีวุฒิภาวะที่เหมาะสมกับเด็ก และมีข้อจำกัดคือผู้สอน/ผู้ปกครองต้องทำความเข้าใจกับหลักการใช้ และเป็นการดีมากถ้าใช้เรื่องราวทางสังคมสอนก่อนเกิดเหตุการณ์จริง

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เทียมใจ พิมพ์วงศ์ (2541) ได้ศึกษาทักษะทางสังคมของเด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรมเรียนร่วมกับเด็กปกติ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับการสอนโดยวิธีการเรียนร่วมแบบสหร่วมใจ ผลการวิจัยสรุปว่า ทักษะทางสังคมของเด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรมเรียนร่วมกับเด็กปกติ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 หลังการเรียนแบบสหร่วมใจสูงขึ้นและอยู่ในระดับพอใช้

ระพีพร ศุภมสิริ และคณะ (2545) ได้ศึกษาการพัฒนาทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติกโดยใช้กิจกรรมการเล่นรวมกันกับนักเรียนปกติ โดยนักเรียนออทิสติก ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และ 2 จำนวน 12 คน นักเรียนปกติจากระดับชั้นเดียวกันจำนวน 32 คนในโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เล่นและร่วมกิจกรรมในการวาดภาพระบายสี การต่อตัวและไม้หนีบผ้า และการร้อย ลูกปัด ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนออทิสติกมีพฤติกรรมด้านสังคมเปลี่ยนแปลงไปในทางบวกทุกคน แต่อัตราการเปลี่ยนแปลงไม่เท่ากัน

พวงเพชร พวงศัทธิ (2546) ศึกษาวิจัยเรื่อง ผลการสอนทักษะทางสังคมของเด็กออทิสติกที่ได้รับการสอนโดยวิธีเรื่องราวทางสังคมในการรับรู้อารมณ์ของผู้อื่นกับเด็กออทิสติกเพศชาย 2 คน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 วัตถุประสงค์เพื่อสร้างแผนและสื่อการสอนทักษะสังคมโดยใช้เรื่องราวทางสังคม ใช้วิจัยรูปแบบ single subject design รูปแบบ ABAB ใช้เวลาในการทดลอง 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที รวมทั้งสิ้น 26 ครั้ง คือระยะที่ 1 เป็นระยะเส้นฐานจำนวน 6 ครั้ง ระยะที่ 2 เป็นระยะทดลองสอนนักเรียนออทิสติกโดยใช้เรื่องราวทางสังคมจำนวน 6 ครั้ง ระยะที่ 3 เป็นระยะถอดถอนหรือการหยุดสอนจำนวน 6 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนออทิสติกทั้งสองคนที่ได้รับการสอนทักษะทางสังคมโดยวิธีเรื่องราวทางสังคมมีทักษะทางสังคมในการรับรู้อารมณ์ของผู้อื่นดีขึ้น

ปัทมา บุญตันบุตร (2546) ศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมของนักเรียนออทิสติกที่โรงพยาบาลมาราชนครเชียงใหม่ วัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมทางสังคมของนักเรียนออทิสติกก่อนและหลังเข้าร่วมการทำกิจกรรมพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมทั้งที่โรงพยาบาลและที่บ้าน ผลการวิจัยพบว่า หลังเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาพฤติกรรมทางสังคม เช่น การมองสบตาเวลาถูกเรียกชื่อ การให้อบอกรอด อุ้ม หอม แก้ม การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในลักษณะทักทาย และชักชวนผู้อื่นรวมถึงคนแปลกหน้าให้มาเล่นด้วย นักเรียนออทิสติกเกิดการเรียนรู้ และมีพัฒนาการทางสังคมดีขึ้น ทั้งที่โรงพยาบาล และที่บ้าน

จาริณี หว่าจัน (2548) ศึกษาเรื่อง การศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติกในชั้นเรียนรวม ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากการจัดกิจกรรมกลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อน วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติกในชั้นเรียนรวมระดับประถมศึกษาปีที่ 6 ใช้การวิจัยแบบ single subject design รูปแบบ ABAB ใช้เวลาในการทดลอง 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 ครั้ง ครั้งละ 20 นาที แบ่งการทดลองออกเป็น 4 ระยะ ระยะที่ 1 เป็นระยะเส้นฐานจำนวน 6 ครั้ง ระยะที่ 2 เป็นระยะทดลองด้วยการสอนทักษะทางสังคมโดยกิจกรรมกลุ่มเพื่อช่วยเพื่อนจำนวน 24 ครั้ง ระยะที่ 3 เป็นระยะถอดถอนหยุดทำการสอนจำนวน 6 ครั้ง ระยะที่ 4 เป็นระยะสลับกลับทดลองด้วยการให้เพื่อนสอนทักษะทางสังคมอีกจำนวน 6 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนออทิสติกทั้งสองคนที่ได้รับการสอนทักษะทางสังคมโดยกิจกรรมกลุ่มเพื่อช่วยเพื่อนมีทักษะทางสังคมดีขึ้น

สุนทรี กระต่ายแก้ว (2548) ศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนาพฤติกรรมที่ไม่มีวินัยของนักเรียนออทิสติกโดยใช้ชุดภาพการสอนในการสอนพฤติกรรมที่ไม่มีวินัยในห้องเรียน 4 พฤติกรรม คือ หยิบหรือรื้อของบนโต๊ะครู เล่นของเล่นแล้วไม่เก็บเข้าที่ เดินไปมาขณะครูสอน แซงเพื่อนขณะเข้าแถวส่งงาน และพฤติกรรมที่ไม่มีวินัยใน

บริเวณโรงเรียน 4 พฤติกรรมคือ เด็กกินขนม ลงไปเล่นในสนามหญ้า ทั้งขณะลงบนพื้น เข้าห้องน้ำผู้หญิง เพื่อให้เด็กเกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์และปฏิบัติตนอย่างมีวินัยในโรงเรียนได้ใกล้เคียงกับเด็กปกติ ศึกษา นักเรียนออทิสติกจำนวน 1 คน ข้อมูลระยะที่ 1 ใช้เวลา 2 สัปดาห์ ในการสังเกตพฤติกรรม ระยะที่ 2 ใช้เวลา 6 สัปดาห์ ใช้ชุดภาพในการสอน สอนสัปดาห์ละ 10 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที รวม 60 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่า พฤติกรรมที่ไม่มีวินัยในโรงเรียนของนักเรียนออทิสติกหลังจากการใช้ชุดภาพการสอนลดลง

Swaggart et al. (1995) ทดลองใช้วิธีเรื่องราวทางสังคมร่วมกับการฝึกทักษะทางสังคมกับเด็ก 3 คน โดยใช้การวิจัยแบบ single subject design แบบ AB ผลการทดลองพบว่าเด็กมีพัฒนาการทางการสื่อสารด้วยภาษาสังคมดีขึ้น

Kuttler, Myles & Curlson (1998) ศึกษาการใช้เรื่องราวทางสังคมเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวใน 2 สิ่งแวดล้อมคือระหว่างการทำงานช่วงเช้าและพักกลางวันก่อนการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว พฤติกรรมก้าวร้าว ถูกกำหนดโดยผู้วิจัยเป็นการปลั่งเสียงที่ไม่เหมาะสม (การกรีดร้อง การด่า) และการลงมือไปที่พื้น กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชายออทิสติกอายุ 12 ปี ระดับอาการปานกลางรับรู้ได้ดี และมีทักษะในการแสดงออก ใช้การวิจัยแบบ ABAB ในเรื่องราวทางสังคม 2 เรื่อง ใช้ก่อนเวลาอาหารกลางวันและการทำงานการบำบัด ใช้ควบคู่กับการใช้สัญลักษณ์และวิธีการกระตุ้นเตือน ผลการศึกษาแสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงทางบวกในการลด พฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนออทิสติก โดยลดพฤติกรรมเป้าหมายจากค่าเฉลี่ย 15.6 ถึง 0 ระหว่างเวลาการทำงาน และ 11.6 ถึง 2 ระหว่างเวลาอาหารกลางวัน อย่างไรก็ตามจุดอ่อนของการศึกษารวมทั้งการใช้กลุ่มตัวอย่าง 1 คน เป็นข้อจำกัดเช่นเดียวกันกับเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพียง 19 วันและการใช้ควบคู่กับการใช้สัญลักษณ์และวิธีการกระตุ้นเตือนมีข้อจำกัดในการถ่ายโยงไปใช้ในสถานการณ์อื่น

Dattilo (1999) ทดลองใช้วิธีเรื่องราวทางสังคมหลายอย่าง (multiple social stories) ร่วมกับแบบกระดมสมอง (brainstormed examples) กับเด็ก 1 คน โดยใช้รูปแบบการวิจัยแบบ AB Design พบว่า เด็กมีพัฒนาการด้านการคิดและความจำเพิ่มขึ้น

Norris & Dattilo (1999) ใช้การวิจัยกลุ่มตัวอย่างเดี่ยวแบบ AB เพื่อศึกษาผลของการใช้เรื่องราวทางสังคมในการสร้างทักษะทางสังคม ในเด็กหญิงอายุ 8 ปี เรียนชั้นประถมปีที่ 2 ในการแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมระหว่างรับประทานอาหารกลางวัน (เช่น การร้องหรือการพูดคุยกับตนเอง) และพฤติกรรมที่เหมาะสมระหว่างรับประทานอาหารกลางวัน (เช่น การสบตาหรือการเรียกชื่อเพื่อนก่อนพูด) ผลการศึกษาพบว่า พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมลดลง พฤติกรรมที่เหมาะสมเพิ่มขึ้น 50% จากการจัดกระทำเรื่องราวทางสังคม

Hagiwara & Myles (1999) ศึกษาการใช้เรื่องราวเกี่ยวกับสังคม ในรูปแบบคอมพิวเตอร์ เพื่อทดสอบ ประสิทธิภาพของเรื่องราวทางสังคมในการพัฒนานักเรียนออทิสติกกับเด็กออทิสติก อายุ 1-15 ปี จำนวน 3 คน ในพฤติกรรมการทำงานและการทำความสะอาด โดยใช้การวิจัยกลุ่มตัวอย่างเดี่ยวแบบ multiple baseline design across settings ผลการศึกษาพบว่า มีการพัฒนาตามจุดมุ่งหมายของพฤติกรรม โดยเด็กออทิสติกมีทักษะเพิ่มขึ้นเป็นบางคน ส่วนบางคนต้องการข้อมูลใหม่ๆ เพิ่ม

Roger & Myles (2001) ทดลองใช้ชุดเรื่องราวทางสังคมในลักษณะหนังสือการ์ตูนสนทนา (comic book conversations) กับเด็กแอสเพอร์เกอร์ 4 คน เพื่อพัฒนาการสื่อสารทางสังคม พบว่า เด็กทั้ง 4 คนมีพัฒนาการเพิ่มขึ้น แต่ระดับของพัฒนาการไม่เท่ากัน

Smith (2001) ศึกษาการใช้เรื่องราวทางสังคมเพื่อเพิ่มพฤติกรรมของนักเรียนออทิสติก เป็นการ ทำงานร่วมกันของครู ผู้ปกครองและนักจิตวิทยาการศึกษา เพื่อตอบสนองความต้องการของนักเรียนออทิสติก ในโรงเรียนรวมและโรงเรียนการศึกษาพิเศษ โดยการทำการประชุมเชิงปฏิบัติการ 2 ระยะ สำหรับกลุ่มของ ผู้ปกครอง ผู้ดูแล ครู และผู้ช่วยสนับสนุนในการเรียนรู้เกี่ยวกับเรื่องราวทางสังคม เกี่ยวกับพฤติกรรมทางสังคม ทั้งพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม พฤติกรรมที่ไม่ปลอดภัย และพฤติกรรมที่ถูกครอบงำ ผลการศึกษาพบว่า มี เรื่องราวทางสังคมที่ผู้เข้าอบรมร่วมกันเขียน ถูกนำไปใช้และได้รับการประเมิน 19 เรื่องใช้กับนักเรียนออทิสติก ทั้ง 6 ระดับอาการ ใช้ทั้งในโรงเรียนเรียนรวมและโรงเรียนการศึกษาพิเศษ 18 เรื่อง ใช้รูปแบบเรื่องราวทาง สังคมพื้นฐาน มีเรื่องเดียวใช้รูปแบบเรื่องราวทางสังคมระดับสูง 13 ใน 19 เรื่อง ผลการประเมินอยู่ในระดับดี และพบว่าเรื่องราวทางสังคมมีประสิทธิภาพต่อเด็กไม่แตกต่างกันทั้งในนักเรียนออทิสติกอายุ 6 ขวบ ซึ่งอ่าน หนังสือไม่ได้ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ ไปจนถึงนักเรียนออทิสติกอายุ 14 ที่เรียนในโรงเรียนปกติ

Kuoch & Mirenda (2003) ศึกษาการจัดกระทำเรื่องราวทางสังคมสำหรับนักเรียนออทิสติก 3 คน ใช้ การวิจัย ABA ใช้เรื่องราวทางสังคมในระยะ B และการออกแบบ ACABA ในระยะ C โดยใช้หนังสือและ การกระตุ้นเตือนในระยะ C เพื่อตรวจสอบผลกระทบของความเอาใจใส่ของผู้ปกครอง ผลจากการศึกษาพบว่า เรื่องราวทางสังคมมีประสิทธิภาพในการลดความถี่ของพฤติกรรมเป้าหมายระยะ B มีประสิทธิภาพมากกว่า ระยะ C ซึ่งระยะ C พฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้นอยู่ในระดับต่ำ และผลการศึกษาชี้ให้เห็นอีกว่าการเรียนรู้ ของพฤติกรรมที่เหมาะสมได้รับการเปลี่ยนแปลงระหว่างการจัดกระทำเท่านั้น

Agosta Graetz, Mastropieri & Scruggs (2004) ศึกษาการพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมโดยใช้เรื่องราว ทางสังคม เป็นการวิจัยร่วมระหว่างบุคลากรในมหาวิทยาลัยและโรงเรียน เพื่อแก้ปัญหาในชั้นเรียนโรงเรียน การศึกษาพิเศษ ใช้การวิจัยอย่างเป็นระบบโดยศึกษานักเรียนออทิสติกคนหนึ่งที่มีอาการหวีร้องเสียงดัง การอัมพล่ง การทำเสียงรบกวนเพื่อนคนอื่น ๆ ในการทำกิจกรรม โดยกลุ่มผู้วิจัยร่วมกันประเมินพฤติกรรม เป้าหมายอย่างเป็นระบบ จากนั้นจึงศึกษาพฤติกรรม แล้วจึงเขียนเรื่องราวทางสังคมและนำไปใช้ แบบ single – subject พบว่ามีการเปลี่ยนแปลงในเชิงบวกในนักเรียนกลุ่มเป้าหมาย

Barry & Burlew (2004) ศึกษาการใช้เรื่องราวทางสังคมเพื่อสอนการเลือกและทักษะการเล่นสำหรับ นักเรียนออทิสติก โดยครูการศึกษาพิเศษ ใช้เรื่องราวทางสังคมในห้องเรียน เพื่อที่จะสอนวิธีการเลือกสำหรับ นักเรียนออทิสติกอาการรุนแรง 2 คน โดยสอนการเล่นกับศูนย์การเล่นที่มีเครื่องเล่น 9 ประเภท ดังนี้ 1) ของ เล่น Lego 2) นิทานที่บันทึกเทปไว้พร้อมอุปกรณ์การฟัง 3) กระดาษและเครื่องมือสำหรับการวาดเขียน 4) บ้าน จำลองที่มีห้องครัว โต๊ะและโทรศัพท์ 5) มุมสัตว์จำลอง 6) จิ๊กซอว์ 7) มุมหนังสือ 8) รถของเล่น 9) บล็อก โดยครูจะให้นักเรียนเลือกศูนย์การเล่นด้วยการบอกหรือเคลื่อนไหวของตนเองไปยังภาพศูนย์การเล่นที่อยากไป เล่น เมื่อเด็กสามารถบอกว่าจะเล่นที่ศูนย์การเล่นใดเด็กสามารถไปเล่นได้ หากไม่สามารถบอกได้เด็กจะไม่ได้ เล่นได้ ซึ่งเป็นการฝึกให้เด็กรู้จักการสื่อสาร การวิจัยใช้รูปแบบการวิจัย ABCD multiple – baseline ข้ามกลุ่ม ตัวอย่าง ครูและครูผู้ช่วยจะประเมินความสามารถของนักเรียนในการเลือกและเวลาที่ใช้ในการเล่นอย่าง เหมาะสม ผู้วิจัยค้นพบความสอดคล้องในการใช้เรื่องราวทางสังคมและการเล่นของนักเรียนออทิสติก

Ivey, Heflin & Alberto (2004) ศึกษาการใช้เรื่องราวทางสังคมในการส่งเสริมพฤติกรรมอิสระใน เหตุการณ์ที่สร้างขึ้น (novel event) สำหรับนักเรียนออทิสติก 3 คน ที่ร่วมกิจกรรมที่สร้างขึ้นภายในบรรยากาศ ปกติของช่วงบำบัดการพูดประจำสัปดาห์ ระหว่างการจัดกระทำเรื่องราวทางสังคมได้ถูกกำหนดขึ้นสำหรับ

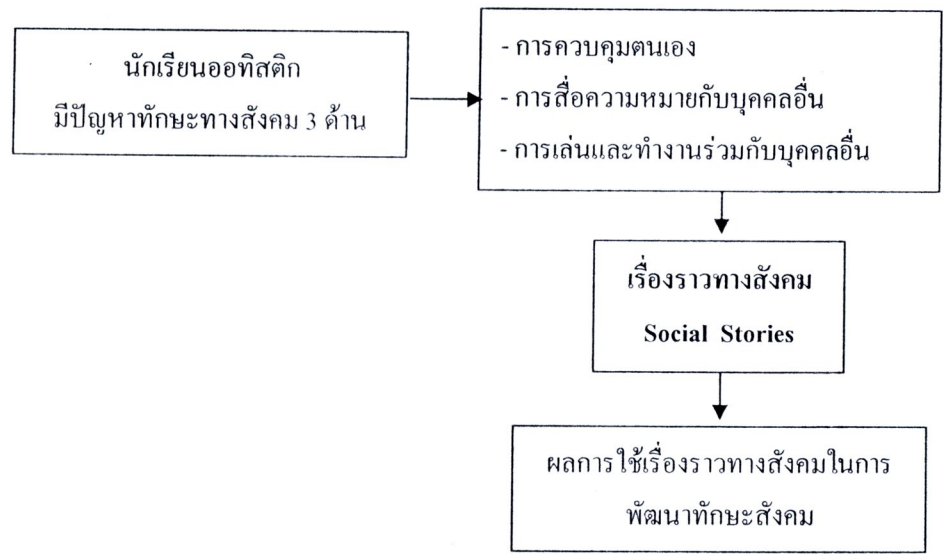
กิจกรรมที่จัดเพื่อเตรียมให้สำหรับเหตุการณ์ที่จะมาถึง ผลการศึกษาพบว่า การใช้เรื่องราวทางสังคมทำให้เกิดความร่วมมือหรือความเชื่อมโยงระหว่างกลุ่มตัวอย่างทั้ง 3 คน

Adams, Gouvousus, Vanlue & Waldrou (2004) ศึกษาการจัดกระทำเรื่องราวทางสังคมเพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารของนักเรียนออทิสติกเวลาทำการบ้านที่บ้าน ศึกษาใน case study 1 คน ใช้การวิจัยแบบ ABAB ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่าเรื่องราวของสังคมเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ในการลดความคับข้องใจที่แสดงออกในเวลาทำการบ้าน

Sansosti & Powell – Smith (2006) ศึกษาการใช้เรื่องราวทางสังคมเพื่อพัฒนาพฤติกรรมทางสังคมของเด็กแอสเพอร์เกอร์ จำนวน 3 คน ใช้การวิจัยแบบ multiple baseline across participants สังเกตพฤติกรรมเป้าหมายของกลุ่มตัวอย่าง 3 ครั้ง/สัปดาห์ในช่วงเวลาว่างของผู้เรียน จากข้อมูลชี้ให้เห็นว่าพฤติกรรมของเด็ก 2 ใน 3 ที่ได้รับการบำบัดเพิ่มขึ้น แต่ไม่มีการสังเกตความคงทนของพฤติกรรมเป้าหมาย ข้อมูลที่ได้แสดงให้เห็นการสนับสนุนเบื้องต้นในการใช้เรื่องราวทางสังคมเพื่อสอนทักษะทางสังคม

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สรุปได้ว่า การสอนทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติกมีหลายวิธี การศึกษาส่วนใหญ่ใช้การวิจัยแบบ single subject design รูปแบบ ABA และการใช้เรื่องราวทางสังคมเป็นวิธีหนึ่งที่ได้ผลในการพัฒนาทักษะทางสังคมของนักเรียนออทิสติก

5. กรอบแนวคิดในการวิจัย



แผนภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย