

บทที่ 2

วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนานักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน ตามแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี หลักการและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องสำหรับนำมากำหนดกรอบของการวิจัย ดังนี้

1. ความรู้เกี่ยวกับการอ่าน ประกอบด้วย
 - 1.1 ความหมายของการอ่าน
 - 1.2 การสอนอ่าน
 - 1.3 มิตินการสอนอ่าน
 - 1.4 การอ่านออกเสียง
 - 1.5 แนวคิดเสาหลัก 5 ต้นเพื่อพัฒนาการอ่าน
2. การจัดการเรียนรู้ภาษาไทย
 - 2.1 มาตรฐานและตัวชี้วัดด้านการอ่าน ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551
 - 2.2 จิตวิทยาการสอนภาษาไทยในระดับประถมศึกษา
 - 2.3 ความมุ่งหมายของการสอนภาษาไทย
3. การจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (Brain Based Learning)
4. ความบกพร่องทางการเรียนรู้ (Learning Disability)
 - 4.1 ความหมายของความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 4.2 ประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้
 - 4.3 ลักษณะของความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน
 - 4.4 กลยุทธ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ด้านการอ่าน
5. แนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Response To Intervention: RTI)
 - 5.1 ลักษณะและความหมาย
 - 5.2 ระดับของการให้ความช่วยเหลือตามแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ
 - 5.3 หลักการดำเนินการในแต่ละระยะตามแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ
6. การประเมินผลการศึกษา
 - 6.1 แนวคิดและหลักการในการประเมินผลการศึกษา
 - 6.2 การประเมินการเรียนรู้

- 6.3 การประเมินตามแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ
- 6.4 การประเมินติดตามความก้าวหน้า
- 6.5 การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทย
- 7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องในประเทศและต่างประเทศ

1. ความรู้เกี่ยวกับการอ่าน

1.1 ความหมายของการอ่าน

มีนักการศึกษาและหน่วยงานทางวิชาการหลายแห่งได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ดังต่อไปนี้

ประเทิน มหาจันทร์ (2530) ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า หมายถึงกระบวนการในการแปลความหมายของตัวอักษรหรือสัญลักษณ์ที่มีการจัดบันทึกไว้ออกมาเป็นคำพูดเป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อน และถ้าหากไม่เข้าใจคำพูดนั้นก็ถือไม่ใช่การอ่านที่สมบูรณ์ เป็นแค่เพียงส่วนหนึ่งของการอ่านเท่านั้น

บันลือ พุกขวัน (2534) ได้ให้ความหมายของการอ่านไว้ดังนี้

1) การอ่าน เป็นการแปลสัญลักษณ์ออกมาเป็นคำพูดโดยการผสมเสียงเพื่อออกเสียงให้ ตรงกับคำพูด มุ่งให้สะกดตัวผสมคำและอ่านเป็นคำๆ ไม่สามารถใช้สื่อความโดยการฟังได้ทันที เป็นการอ่านเพื่อมุ่งให้อ่านออก

2) การอ่านเป็นการใช้ความสามารถในการผสมตัวอักษรออกเสียงเป็นคำหรือประโยค ทำให้เข้าใจความหมายในการสื่อความโดยการอ่านหรือฟังผู้อื่นอ่านแล้วรู้เรื่อง เรียกว่าอ่านได้

3) การอ่านเป็นการสื่อความหมายที่ถ่ายทอดความคิดความรู้จากผู้เขียนถึงผู้อ่าน เรียกว่าอ่านเป็น ให้ผู้อ่านเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้เขียน สามารถประเมินสิ่งที่อ่านได้

4) การอ่านเป็นการพัฒนาความคิด โดยผู้อ่านต้องใช้ความสามารถหลายๆ ด้าน เช่น การสังเกต การจำรูปคำ ใช้สติปัญญาและประสบการณ์เดิมในการแปลความหรือถอดความให้เกิดความเข้าใจเรื่องราวที่อ่านได้ดี วิธีการอ่านแบบนี้ต้องดำเนินอย่างเป็นขั้นตอนและต่อเนื่อง อาจต้องให้ความหมายของการอ่านจาก 1, 2, 3 (หรือไม่จำเป็นต้องครบทั้ง 3 ความหมายก็ได้) แล้วสามารถเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่านและนำผลของสิ่งที่ได้จากการอ่าน มาเป็นแนวคิดแนวปฏิบัติที่เรียกว่าอ่านเป็น

ฉวีวรรณ คูหาภินันท์ (2542) กล่าวถึงความหมายของการอ่านตามนักนิเทศศาสตร์หรือนักสื่อสารมวลชนเอาไว้ว่า คือการที่มนุษย์สามารถรับสารที่ผ่านสื่อต่างๆ เช่น สื่อการเขียน

สื่อการพูด สื่อสัญลักษณ์ การใช้ภาษา ท่าทาง สัญญาณจราจรต่างๆ การส่งสารด้วยควันไฟของคน สมัยโบราณ การเคลื่อนไหวร่างกาย ภาพเขียน การแต่งกาย ฯลฯ มี 2 ลักษณะ คือ การอ่านในใจ (Silent Reading) และการอ่านออกเสียง (Oral Reading, Reading Aloud)

พนิตนันท์ บุญพามี (2542) ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า คือการเข้าใจ ความหมายของคำ สัญลักษณ์ หรือเรื่องราวต่างๆ ที่มนุษย์สามารถรับรู้แล้วแปลความหมายออกมา ได้ ถ้าอ่านไม่เข้าใจจะถือว่าเป็นการอ่านโดยแท้จริงไม่ได้ เพราะแสดงว่าการสื่อสารระหว่างผู้เขียน กับผู้อ่านจะไม่บรรลุวัตถุประสงค์ที่ต้องการ

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2546) ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า หมายถึง การแปลความหมายของตัวอักษรที่อ่านออกมาเป็นความรู้ ความคิด เกิดความเข้าใจ เรื่องราวที่อ่านตรงกับเรื่องราวที่ผู้เขียนเขียน และผู้อ่านสามารถนำความรู้ ความคิดหรือสาระจาก เรื่องราวที่อ่านไปใช้ให้เกิดประโยชน์ได้

สุโขทัยธรรมมาธิราช (2547) ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า คือกระบวนการ แห่งความคิดในการรับสารเข้าในขณะที่อ่าน สมอของผู้อ่านจะต้องคิดตามผู้เขียนหรือตีความ ข้อความที่อ่านไปด้วยตลอดเวลา ผู้อ่านที่ดีนั้นจะต้องเข้าใจข้อความที่ตนอ่านได้อย่างรวดเร็ว และถูกต้อง

ลำลี รักสุทธี (2550) ให้ความหมายของการอ่านไว้ว่า หมายถึง การตีความ แปล ความจากตัวอักษรที่ปรากฏในสื่อสิ่งพิมพ์ต่างๆ ออกมาเป็นข้อมูลความรู้เพื่อรับรู้และเข้าใจของ ผู้อ่าน

จากความหมายของการอ่านที่กล่าวมาแล้วข้างต้น จึงสรุปได้ว่า การอ่านหมายถึง การทำความเข้าใจตัวอักษรหรือสัญลักษณ์ที่ปรากฏอยู่ โดยผ่านกระบวนการรับรู้ ตีความและแปล ความของผู้อ่าน ซึ่งประกอบด้วยการอ่านออกเสียง และการอ่านในใจ

1.2 การสอนอ่าน

การอ่านเป็นเครื่องมือสำคัญสำหรับการเรียนรู้ (บันลือ พฤษะวัน, 2534 และ นภาพร มูลสุวรรณ, 2553) ก่อให้เกิดการพัฒนาและความรอบรู้ สืบทอดมรดกทางวัฒนธรรม ช่วยให้เกิดความเพลิดเพลิน (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2546) อ่านได้โดยไม่จำกัดเวลา และสถานที่ (สุโขทัยธรรมมาธิราช, 2547) เพราะฉะนั้น การอ่านจึงเป็นความสำคัญทั้งในแง่ของการ แสวงหาองค์ความรู้ในศาสตร์ต่างๆ ที่มีอยู่เดิม และนำมาวิเคราะห์สังเคราะห์เป็นองค์ความรู้ใหม่

การจะสอนอ่านได้อย่างมีคุณภาพนั้นจำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้สอนต้องทราบถึงกระบวนการอ่าน ที่ถูกต้อง ในกรมวิชาการ (2543) ได้กล่าวถึงกระบวนการอ่านไว้ว่า ต้องเริ่มต้นด้วยการรู้จักคำ ผ่านการใช้สัญลักษณ์ เป็นการจำคำศัพท์ และมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างหน่วยเสียง (Phoneme)

และหน่วยคำ (Grapheme) แล้วประสมกันออกมาเป็นคำผ่านการออกเสียงได้อย่างถูกต้อง ในขณะที่เด็กนั้นก็เข้าใจความหมายของคำ วลี ประโยคที่อ่านออกเสียงนั้นๆ นั่นคือสามารถคิดไปด้วยว่าผู้เขียนต้องการสื่อสารอะไรให้ผู้อ่านได้ตีวิเคราะห์สรุปเป็นแนวคิด หรือกระทั่งนำไปสู่การบูรณาการ หรือเปลี่ยนแปลงแนวคิดนั้น

สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งที่เป็นองค์ประกอบเบื้องต้นในการช่วยส่งเสริมคุณภาพการอ่านคือ ความพร้อมในการอ่าน ประเทิน มหาจันทร์ (2530) กล่าวว่าไว้ว่าเริ่มตั้งแต่สิ่งแวดล้อมหรือสภาพแวดล้อมที่บ้าน ของเล่น สิ่งของเครื่องใช้ ผ่านการใช้ถ้อยคำซึ่งเป็นประสบการณ์ทางภาษาของเด็ก

สภาพความพร้อมทางร่างกาย การได้ยิน การมองเห็น ความสามารถในการใช้กล้ามเนื้อเพื่อการเคลื่อนไหวร่างกาย เหล่านี้เป็นสิ่งที่ครูต้องสังเกตในเด็ก หรือวุฒิภาวะทางสมองที่เด็กจะสามารถบอกความเหมือนความต่าง การจดจำเรื่องราว การมีสมาธิ ความตั้งใจในการที่จะทำกิจกรรมได้นานๆ ประเด็นเหล่านี้จะเชื่อมโยงไปยังวุฒิภาวะทางอารมณ์ พัฒนาการทางอารมณ์ และพัฒนาการทางสังคมที่เด็กจะทำกิจกรรมต่างๆ ร่วมกับบุคคลอื่น เช่น ครู หรือเพื่อนนักเรียนโดยการใช้นิทรรศการทางภาษาเพื่อสื่อสาร การแสดงความคิดเห็น การโต้แย้งอย่างมีเหตุผล การอดทนอดกลั้นเมื่อไม่พอใจ เป็นต้น

เพราะฉะนั้นการสอนอ่านแก่เด็ก โดยเฉพาะในวัยเริ่มเรียน การใส่ใจในประเด็นที่กล่าวมานี้จะเป็นเรื่องที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ เพราะจะเป็นพื้นฐานที่ดีให้กับการเรียนรู้ต่อไป

1.3 มิตินการสอนอ่าน

บันลือ พุกกะวัน (2534) กล่าวว่าไว้ว่า การที่จะสอนอ่านให้เกิดประสิทธิผลนั้นผู้สอนจะต้องเข้าใจในมิตินการสอนและมิตินการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังนี้

1.3.1 มิตินเกี่ยวกับธรรมชาติที่มาของตัวอักษร

1.3.1.1 มนุษย์ใช้ภาพในการสื่อความหมาย (Pictograph) เมื่อเริ่มแรกที่ยังไม่มีตัวอักษรพยัญชนะ สระ หรือเครื่องหมายต่างๆ

1.3.1.2 มนุษย์ใช้ความหมายของภาพในการสื่อ (Ideograph) เนื่องจากการใช้ภาพเพื่อสื่อโดยตรงนั้นใช้ได้ในช่วงจำกัด มนุษย์จึงเปลี่ยนมาใช้ความหมายของภาพในการสื่อเป็นการแปลความหมายของภาพเข้ามาช่วยในการอ่าน อย่างเช่นภาพที่ปรากฏอยู่ตามฝาผนังของโบสถ์ หรือวิหาร เป็นต้น ส่วนมากจะเกี่ยวข้องกับเรื่องราวที่เป็นรูปธรรม

1.3.1.3 มนุษย์ใช้เสียงของภาพในการสื่อ ทำให้มนุษย์ได้แนวคิดในการกำหนดตัวอักษร คือ พยัญชนะ สระ ขึ้นมาใช้ผสมเสียงอ่านออกเสียงให้ตรงกับคำพูดที่ใช้กัน

เมื่อต่างเผ่าพันธุ์ต่างก็กำหนดตัวอักษรขึ้นใช้ตามสำเนียงภาษาพูดของตน ภาษาจึงเป็นสิ่งที่กำหนดนิยม (Conventional language) หรือเป็นภาษาที่มนุษย์แต่งขึ้น (Artificial language) และต่างก็กำหนดวิธีผสมเสียงอ่านต่างๆ กัน ประดิษฐ์ตัวอักษรขึ้นใช้ต่างกัน วิธีแรกเรียกว่า วิธีสอนอ่านแบบสะกดตัวผสมคำ (Synthetic Method) คือวิธีสอนแบบสะกดตัวผสมคำ ซึ่งมีวิวัฒนาการมาจากแนวคิดเรื่องเสียงของภาพ เป็นวิธีสอนแบบดั้งเดิมที่เริ่มจากแนวในการกำหนดสัญลักษณ์ ผสมเสียงอ่านให้ตรงกับคำพูด มุ่งการอ่านออก

1.3.2 มิติเกี่ยวกับวิธีสอนอ่าน แบ่งเป็นวิธีสอนหลักๆ ได้ 3 วิธี ดังนี้

1.3.2.1 วิธีสอนอ่านแบบสะกดตัวผสมคำ (Synthetic Method) วิธีนี้มาจากแนวคิดที่มนุษย์ใช้เสียงของภาพและสอดคล้องกับความหมายของการอ่าน คือ อ่านออก แต่มีข้อจำกัดหลายประการ เช่น สิ่งที่อ่านหรือคำที่อ่านมีความหมายน้อยไม่น่าสนใจเพราะเน้นเสียง หรือมีเฉพาะตัวหนังสือ เป็นการบังคับให้เด็กฝึกอ่านโดยไม่รู้ความหมายหรือต้องเรียนโดยท่องจำเท่านั้น แต่วิธีนี้มีความจำเป็นกับการสอนภาษาไทยเพราะเป็นภาษาที่มีสัญลักษณ์ออกเสียงคงที่ (Phonic Language) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้หลักเกณฑ์ในการไล่สะกดอ่านคำใหม่ได้ดี และการอ่านวิธีนี้ สัมพันธ์กับการสอนเขียน คือ อ่านสะกดคำแล้วเขียนตามที่สะกดไปได้ หรือเรียกว่า เขียนโดยใช้เสียงพาไป (Sound Blending)

1.3.2.2 วิธีสอนอ่านแบบอ่านเป็นคำเป็นประโยค (Basal Reader's Approach) วิธีนี้ มุ่งให้อ่านเฉพาะคำหรือเรื่องราวที่มีความหมาย โดยมีภาพเป็นเครื่องล่อใจภาพช่วยในการอ่าน เป็นแนว (Cue) ช่วยบอกเรื่อง กระตุ้นความสนใจในการอ่านของเด็กเนื่องจากมีภาพช่วยล่อใจให้อยากอ่าน สอดคล้องกับจิตวิทยาการเรียนรู้ของเกสตัลต์ (Gestalt Theory) ที่ว่าการเรียนรู้ในภาพรวม จากนั้นค่อยแยกอ่านเป็นคำๆ เป็นประโยค แล้วจึงแยกสะกดตัวผสมคำ ฝึกอ่านภายหลัง แต่ละบทอ่านให้คำจำนวนน้อยคำ มีการซ้ำคำ ช่วยให้จำแม่น ใช้เป็นตัวนำในการแจกลูกได้คือนั่นคือ มีคำแม่บท (Key Words) และคำที่เด็กอ่านควรเป็นคำที่เด็กคุ้นเคย หรือเป็นประสบการณ์ในการพูดของเด็กมาก่อน

มีข้อสังเกตคือ การสอนอ่านแบบอ่านเป็นประโยค จะต้องสอนให้อ่านเรื่องราวทีละประโยค เพื่อมุ่งให้ฟังการอ่านแล้วรู้เรื่อง ฟังหลายๆ ประโยคก็สามารถสรุปเรื่องได้ จึงเป็นการฝึกทักษะการฟังไปด้วย จึงมีความหมายสอดคล้องกับความหมายของการอ่านได้ และมีความสัมพันธ์กับธรรมชาติที่มาของตัวอักษรที่ใช้ภาพเป็นสื่อในการอ่านอีกด้วย

1.3.2.3 วิธีสอนอ่านแบบใช้แผนภูมิประสบการณ์ (Experience Approach) การสอนอ่านแบบนี้ คือ การนำเอาประสบการณ์ที่เด็กเล่ามาเรียบเรียงเป็นเรื่องราวโดยจัดรูปประโยค จังหวะ ลีลา ให้น่าอ่าน เหมาะกับช่วงความสนใจในการอ่าน แล้วมีบทหรือ

ประโยคสรุปให้ได้ความกะทัดรัด เป็นการหลอมรวมประสบการณ์ของผู้เรียนไปสู่ข้อสรุปที่เป็น คำศัพท์รวม (คำอรรถ) หรือคำศัพท์ที่สรุปเป็นมโนทัศน์ (Concept Formation) ได้ดีอีกด้วย

ลักษณะของการส่งเสริมให้ผู้เรียนระลึกถึงประสบการณ์เดิมของ เขานั้น ขณะที่เด็กนึกภาพแห่งประสบการณ์ (ความหมายของภาพ) ได้แจ่มชัด เด็กก็จะแปลภาพ เล่าเรื่องจากความหมายของภาพแห่งประสบการณ์ที่ระลึกได้ ภาพแห่งประสบการณ์นี้ปรากฏ ที่สมอง จึงมีความสัมพันธ์กับการใช้ความหมายในการสื่อภาพ (ธรรมชาติที่มาของตัวอักษร) และยัง สอดคล้องกับความหมายของการอ่านเพื่อการอ่านเป็นอีกด้วย การสอนตามแบบนี้เป็นการนำสิ่งที่ เด็กรู้มาช่วยในการอ่านมาหลอมเป็นประสบการณ์ที่ถูกต้อง เป็นการเรียนอ่านไปสู่กระบวนการคิด และอีกประการหนึ่งคือ การจัดการเรียนการสอนควรจะเริ่มตรงที่เด็กรู้ (Start Where The Child Is) ที่จะนำไปสู่การถ่ายโยงการเรียนรู้ที่ดี (Positive Transfer)

1.3.3 มิติเกี่ยวกับวิธีเรียนอ่าน Mary & Lawrence (1954 อ้างถึงในบันลือ พฤษะวัน, 2534) กล่าวถึงมิติการเรียนอ่านของเด็กไว้ว่ามี 3 ทาง ดังนี้

1.3.3.1 เด็กเรียนอ่านทางตา เด็กใช้สายตาอ่านภาพที่สัมพันธ์กับคำ หรือ อ่านบัตรคำประกอบภาพ พอเรียกชื่อภาพนั้นเด็กก็อ่านคำได้ ซึ่งถือว่าเป็นวิธีอ่านที่ง่ายที่สุด บัตรประโยคประกอบภาพ ก็อ่านกิริยาอาการของภาพ แล้วพูดเป็นประโยคตามที่เห็นภาพนั้นๆ อ่านภาพบอกเรื่องแล้วฝึกอ่านคำได้ เด็กเรียนอ่านด้วยตามีความสัมพันธ์กับธรรมชาติที่มาของภาษา ที่ใช้ภาพสื่อโดยตรง (Pictograph) และสัมพันธ์กับวิธีสอนอ่านแบบอ่านเป็นคำเป็นประโยค

1.3.3.2 เด็กเรียนอ่านทางหู เด็กใช้หูวิเคราะห์เสียงและผสมเสียงอ่านเป็น คำๆ เด็กจะใช้เสียงพาไป (Sound Blending) มาช่วยในการอ่าน การอ่านแบบนี้บางทีเด็กไม่ได้ใช้ สายตาช่วยในการอ่านเลย (ถ้าอ่านเป็นกลุ่ม) เมื่อสังเกตเด็กอ่านแจกลูกแม่ ก.กา หรือคำที่มีตัวสะกด ด้วย เด็กก็สามารถใช้เสียงพาไป เช่น จาน จอ อา จา จา นอ จาน พอออกเสียงด้วง เด็กสามารถไล่ สะกดคำได้ทันที เพราะได้แนวจากโครงสร้างของคำที่อ่านมาแล้วช่วยการอ่าน การเรียนอ่านทางหู ของเด็ก จึงมีความสัมพันธ์กับธรรมชาติที่มาของภาษา (ตัวอักษร) ที่ใช้เสียงของภาพในการสื่อ แล้วมีส่วนสัมพันธ์กับวิธีสอนแบบสะกดตัวผสมคำอีกด้วย

1.3.3.3 เด็กเรียนอ่านโดยวิธีจำรูปคำ โครงสร้างและรูปคำของตัวอักษร ที่มีความหมายเด่น และได้อ่านซ้ำๆ บ่อยครั้งก็จะจำได้ดี เพราะนึกภาพออกได้เด่นชัด ความหมาย ของภาพที่เด็กแปลจากคำอ่านจะมีความสัมพันธ์กับคำที่จำได้ การจำรูปคำจึงเป็นการเรียนอ่านทาง สมอง โดยสมองจะระลึกภาพได้จากการเข้าใจความหมายของคำนั้นๆ เช่น เด็กอ่านคำว่ายักษ์ และ ระลึกถึงรูปยักษ์ได้เพราะเคยเห็นภาพยักษ์จากโทรทัศน์หรือน้ำประตูปอสต์วิหาร

การที่เด็กเรียนอ่านโดยวิธีจำรูปคำ ต้องเป็นคำที่ได้กระลึกถึงความหมายเป็นภาพได้ ภาพที่ระลึกได้จึงเป็นภาพที่มีความหมายหรือเป็นภาพแห่งประสบการณ์ ซึ่งมีความสัมพันธ์กับธรรมชาติที่มาของตัวอักษรที่ใช้ความหมายของภาพในการสื่อ หรือแปลความหมายของคำที่จำนั้นได้เป็นภาพ ในทำนองเดียวกัน การที่จะเล่าเรื่องราว เด็กก็ต้องระลึกถึงภาพแห่งประสบการณ์ได้ก่อน ความหมายของภาพแห่งประสบการณ์ที่ระลึกได้ก่อนเหล่านี้เป็นทางนำที่จะให้ครูสร้างเป็นแผนภูมิประสบการณ์ใช้ในการสอนอ่าน คือ วิธีการสอนอ่านโดยใช้แผนภูมิประสบการณ์ที่มาจากกระบวนการคิดของเด็ก และนำไปสู่การอ่านเป็น

ตารางที่ 1 วิเคราะห์ความสัมพันธ์ในการสอนอ่าน 3 มิติตามที่มาของตัวอักษร

มิติที่มาแห่งตัวอักษร (ธรรมชาติ ประวัติการคิด ตัวอักษร)	มิติแห่งการเรียนอ่าน (วิธีเรียนอ่านของเด็ก)	มิติแห่งวิธีสอน (วิธีสอนอ่านของครู)
1. ภาพเป็นสื่อ (Cue) (Pictograph)	ตา อ่านภาพและอ่านคำได้ (Attaching picture with words)	สอนอ่านเป็นคำเป็น ประโยค (Basal Reader's Approach)
2. เสียงของภาพ (Phonograph)	หู วิเคราะห์เสียง ผสมเสียง โดยใช้ เสียงพาไป อ่านคำได้ (Analyzing and Sound blending)	สอนอ่านแบบสะกดตัว ผสมคำ (Synthetic Approach)
3. ความหมายของภาพ (Ideograph)	สมอง อ่านแผนภูมิประสบการณ์ เข้าใจความหมายเด่นชัด เห็น ภาพพจน์ จำรูปคำได้ (ระลึกภาพแห่ง ประสบการณ์ เล่าเรื่อง เรียบเรียง เป็นแผนภูมิประสบการณ์) (Words figuration and Recognition)	สอนอ่านโดยใช้แผนภูมิ ประสบการณ์ (Experience Approach)

ตารางที่ 2 วิเคราะห์ความสัมพันธ์ในการสอนอ่าน 3 มิติตามความหมายของการอ่าน

ความหมายของการอ่าน	มิติวิธีสอนอ่านของครู	มิติธรรมชาติที่มาของตัวอักษร	มิติวิธีเรียนอ่านของเด็ก	มิติจุดประสงค์และเป้าหมาย
อ่านได้	อ่านเป็นคำ เป็นประโยค	ภาพกับคำ ภาพกับประโยค มีภาพประกอบเรื่อง	ตา (ภาพเป็น cue ในการอ่าน) - สังเกตภาพ อ่านภาพอ่านคำได้ - สังเกต ทายภาพเดาเรื่องจากภาพ - อ่านเป็นประโยค	อ่าน หรือฟังการอ่านรู้เรื่อง
อ่านออก	อ่านแบบสะกดตัวผสมคำ	บทแจกลูก คำที่มีเสียงเหมือน สมุดผสมคำ ของเลื้อนคำ	หู (วิเคราะห์ผสมเสียง - หูวิเคราะห์ ผสมเสียงใช้เสียงพาไปอ่านคำได้	ใช้หลักเกณฑ์การไล่สะกดคำ อ่านคำได้มาก อ่านหนังสือแตก
อ่านเป็น	อ่านแผนภูมิ ประสพการณ์	แผนภูมิ ประสพการณ์เป็นบทอ่านที่ได้จากเด็กเล่า	สมอง (นึกเห็นภาพพูด-เล่า) - ระลึกเรื่องที่จำได้เป็นภาพแล้วพูดได้ - เล่าเรื่องจากภาษาพูดตามความหมายของภาพ - ครูและเด็กเรียบเรียงเรื่องราวมีบทสรุป - เด็กอ่านแล้วจำรูปคำได้เพราะความหมายเด่น	อ่านแล้วเข้าใจเพราะเป็นประสบการณ์ของเด็กเอง - ใช้คำที่อ่านได้ไปเรียนรู้หลายลักษณะพร้อมขยายประสบการณ์ - อ่านเป็น ทักษะในการอ่าน

1.4 การอ่านออกเสียง

ความรู้ในเรื่องของการอ่านออกเสียง มีนักการศึกษาหลายท่านได้ให้แนวคิด ข้อเสนอแนะไว้ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ประเทิน มหาจันทร์ (2530) ได้กล่าวถึงการอ่านออกเสียงไว้ว่า การอ่านออกเสียง ได้แก่ การอ่านหนังสือโดยคนที่ผู้อ่านเปล่งเสียงออกมามีลักษณะที่อ่าน ชัดเจน ถูกต้อง คล่องแคล่ว ไม่ตลกหล่น ใช้สำเนียงเช่นเดียวกับการสนทนา เน้นเสียงสูงต่ำตาม ลักษณะข้อความ เป็นต้น เด็กที่เริ่มเรียนอ่านใหม่ๆ เช่น ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-2 ควรเริ่มเรียนอ่านด้วยการอ่านออกเสียง เพราะจะช่วยให้ สามารถจดจำคำศัพท์

บันลือ พุกกะวัน (2534) กล่าวถึงการอ่านออกเสียงไว้ดังนี้

การอ่านออกเสียง หรือการอ่านฟังเสียง (Oral Reading) ควรเป็นการเน้นย้ำการอ่านให้ถูกต้อง ตลอดจนวรรคตอนในการอ่าน มุ่งเน้นการวิเคราะห์ ผสมเสียง ไล่ตัวสะกดผสมคำให้อ่านได้ถูกต้องเป็นคำๆ ใช้อ่านบทแจกลูก ฝึกเขียนแบบเสียงพาไป ในการสอนอ่านไม่ควรนานเกิน 10-20 นาที โดยให้อยู่ในช่วงสนใจ อาจมีการสอดแทรกหรือเสริมกิจกรรมต่างๆ หรือหากเป็นบทอ่านที่เป็นเรื่องราว ควรเน้นการฝึกอ่านเพื่อการอ่านได้ เมื่ออ่านจบเรื่องแล้วสามารถบอกได้ว่าเป็นเรื่องอะไร เกี่ยวกับอะไร หากยังบอกถึงเรื่องราวที่อ่านไม่ได้ จำต้องฝึกฟังทีละประโยคแล้วบอกความหมาย หรือแสดงท่าทางประกอบประโยค และถ้าอ่านผิดคำใดคำหนึ่งก็ให้แก้ไขโดยอ่านทีละประโยคด้วย ไม่ควรใช้เวลาอ่านนานเกิน 10 นาที เพราะบทอ่านมักเป็นนิทานสั้นๆ ฝึกอ่านให้เหมือนการพูด เป็นการช่วยให้สำเนียงการอ่านถูกต้องชัดเจนยิ่งขึ้น เมื่อฝึกบ่อยๆ

พนิตนันท์ บุญพามี (2542) กล่าวถึงการอ่านออกเสียงไว้ว่า เป็นการถ่ายทอดความคิดออกมาให้เป็นเสียง เป็นการใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมาย ซึ่งจะต้องเปล่งเสียงหรือถ้อยคำจากตัวอักษรหรือเครื่องหมายที่เป็นสัญลักษณ์ต่างๆ ที่เขียนไว้ออกมาให้ชัดถ้อยชัดคำผู้อ่านต้องรู้จักผ่อนหายใจให้ตรงกับจังหวะวรรคตอน และอ่านคำควบกล้ำให้ชัดเจน เมื่ออ่านบ่อยครั้งจะทำให้อ่านได้คล่องแคล่ว ชัดเจน การอ่านออกเสียงแบ่งได้เป็น 3 ประเภท คือ การอ่านออกเสียงปกติ ซึ่งแบ่งย่อยออกเป็น 1) การอ่านข้อความ 2) การอ่านตัวเลข 3) การอ่านเครื่องหมายต่างๆ 4) การอ่านทำนองร้อยแก้ว การอ่านทำนองเสนาะ และการอ่านตีบท

1.5 แม่บทการสอนอ่าน

บันลือ พุกกะวัน (2534) กล่าวถึงการสอนตามขั้นตอนนี้ว่า ความหมายของการอ่านจะถูกนำมาใช้ครบทั้ง 3 ความหมาย ครูจะใช้วิธีสอนและเด็กผู้เรียนอ่านได้ครบทั้ง 3 วิธี และ 3 ทาง สามารถขั้นขยายประสบการณ์ในการอ่านให้แก่เด็ก เป็นการใช้ประโยชน์จากการอ่านได้

อย่างเต็มที่ ผ่านการจัดกิจกรรมที่หลากหลาย มีการประเมินผล ทบทวนและสอนซ่อมเสริมเป็นขั้นตอนสำคัญที่ส่งเสริมให้เด็กได้แก้ไขผลงานของตนเอง

ขั้นตอนในการสอนตามแม่บทการสอนอ่าน ประกอบด้วย 5 ขั้น ดังนี้

1) ขั้นสอนอ่านให้อ่านได้ โดยให้อ่านนิทานหรืออ่านเรื่องราวสั้นๆ ที่เป็นบทเรียนให้รู้ว่าเป็นเรื่องอะไร เพื่อให้ผู้เรียนสนใจ เน้นให้สอนอ่านออกเสียงเป็นประโยคเพื่อให้ฟังการอ่านแล้วรู้เรื่อง ใช้วิธีการสอนอ่านเป็นคำเป็นประโยค (Basal Reader's Approach)

2) ขั้นสรุปเรื่องที่อ่านโดยการอภิปราย วิเคราะห์ความหมาย ประเมินตัวละคร เพื่อเลือกแบบอย่างให้ได้แนวคิด เห็นประโยชน์และคุณค่าของการอ่าน

3) ขั้นขยายประสบการณ์ในการอ่าน ให้สามารถอ่านได้อย่างกว้างขวางและอ่านเรื่องราวได้หลายประเภท คือให้อ่านคำได้มากขึ้นโดยสอนบทแจกลูกด้วยคำแม่บท (คำที่มีความถี่สูงตั้งแต่ 6 ครั้งขึ้นไป) แล้วจึงอ่านแบบสะกดตัวผสมคำจากบทแจกลูก ใช้หลักเกณฑ์ในการไล่สะกดคำอ่าน เมื่อใช้วิธีสะกดตัวผสมคำอ่านได้คล่องก็สามารถอ่านคำได้มากขึ้น เป็นการสอนแบบสะกดตัวผสมคำ (Synthetic Approach) หรือขยายประสบการณ์ในการอ่านเพื่อการเรียนรู้ (Reading to Learn) โดยสร้างเรื่องราวเป็นแผนภูมิประสบการณ์หรืออาจใช้คำในบทแจกลูก เป็นจุดเริ่มเรื่องส่งเสริมให้เด็กเล่าเรื่องนั้นๆ ให้ได้ใจความกะทัดรัดและมีบทสรุปเรื่องเพื่อให้ได้คำศัพท์เฉพาะหรือคำศัพท์รวมเป็นที่เข้าใจ ซึ่งเป็นการส่งเสริมให้เด็กเรียนอ่านทางสมอง โดยการจำรูปคำที่มีความหมายเด่นชัดจากแผนภูมิประสบการณ์ เห็นคุณค่าและเกิดทัศนคติที่ดีต่อการอ่าน

4) ขั้นการจัดกิจกรรมหลากหลาย เพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ โดยกิจกรรมนำเข้าสู่บทเรียน ได้แก่ การอ่านภาพ ทายภาพประกอบเรื่อง ร้องเพลง ปริศนาคำทาย เป็นการกระตุ้นให้เด็กสนใจกิจกรรมเสริมช่วงความสนใจที่จะเรียนต่อไปได้ดียิ่งขึ้น อาจเป็นเพลง เกม นิทาน หรือเรื่องชวนขัน เป็นต้น และกิจกรรมเสริมบทเรียนที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้ ได้แก่ กิจกรรมที่ซ้ำหรือย้ำการเรียน เช่น เรียนอ่าน อาจจะให้อ่านบัตรคำ เล่นลบคำ บิงโก บัตรคำ เป็นต้น

5) ขั้นการประเมิน ทบทวน และซ่อมเสริม เป็นขั้นการประเมินผล เป็นแนวในการพิจารณาผลของการสอน เช่น ความสามารถในการอ่าน การเขียน การคิด ฯลฯ และกิจกรรมเกี่ยวกับกลุ่มประสบการณ์อื่นๆ ครูสังเกตเกี่ยวกับการดำเนินการสอนว่าพอใจ หรือไม่พอใจในส่วนใด เรื่องใด เพื่อจะได้วางแผนแก้ไขต่อไป ส่วนผลการเรียนของเด็กนั้นควรตรวจสอบให้แน่ชัดว่าเด็กยังต้องการความช่วยเหลือมากน้อยก็คน มากน้อยเพียงใด ซึ่งจะช่วยเหลือแก้ไขให้เด็กได้ประสบความสำเร็จและมีกำลังใจที่จะเรียนและอ่านได้ใกล้เคียงกับเพื่อนๆ ซึ่งต้องเร่งให้ความช่วยเหลือด้วยวิธีการ เครื่องมือต่างๆ ตลอดจนการส่งเสริมให้กำลังใจ

1.6 แนวคิดเสาหลัก 5 ต้นเพื่อพัฒนาการอ่าน

กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยเป็นวิชาทักษะ ผลของการจัดการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นแก่นักเรียนต้องแสดงให้เห็นได้ว่ามีทั้งองค์ความรู้และนำมาซึ่งทักษะที่ดีในการปฏิบัติกิจกรรม ในการจัดการเรียนรู้จะมีการประเมินตามหลักสูตรและการประเมินตามหลักภาษา รวมทั้งการประเมินอีกลักษณะหนึ่งนั่นคือการประเมินตามทฤษฎีเสาหลัก 5 ต้น ซึ่ง ผดุง อารยะวิญญู (2542) กล่าวว่า การประเมินทางการอ่านของผู้เรียนตามแนวคิดนี้ต้องพิจารณาองค์ประกอบดังต่อไปนี้ 1) การตระหนักในระบบเสียงของภาษา 2) หน่วยเสียงของภาษา 3) การอ่านคล่อง 4) คำศัพท์ 5) ความเข้าใจภาษา จากการสืบค้นพบรายละเอียดในแต่ละองค์ประกอบดังต่อไปนี้

1.6.1 ความตระหนักในระบบเสียงของภาษา (Phonemic Awareness) เป็นทักษะสำคัญที่ต้องสร้างให้เกิดขึ้นก่อนการอ่านสำหรับวัยก่อนเรียน อนุบาลและเกรดหนึ่ง เป็นทักษะที่รู้ว่าคำหนึ่งคำนั้นประกอบด้วยเสียง ภาษามีเสียงและสัญลักษณ์ และสัญลักษณ์แต่ละตัวก็มีเสียงเฉพาะตัว เมื่อนำมาประกอบกันเข้าก็จะกลายเป็นพยางค์หรือคำ เป็นการสร้างความเข้าใจให้นักเรียนหรือผู้อ่านทราบว่า คำที่เปล่งออกเสียงมานั้นประกอบด้วยหน่วยเสียงที่เล็กที่สุด (Phonemes) ที่ผสมผสานกันขึ้นเป็นคำ แต่ในขณะที่เราเปล่งเสียงออกมานั้นเราจะได้ยินเป็นคำเดียวๆ หน่วยเสียงเหล่านี้จะอยู่ในรูปของสัญลักษณ์หรือตัวเขียน (grapheme) ที่อาจเป็นคำเดียวๆ หรือเป็นกลุ่ม แต่ค่อนข้างยากที่จะแยกให้เห็นได้อย่างชัดเจนเพราะแต่ละหน่วยเสียงนั้นจะผสมผสานเข้าเป็นคำเดียวกัน จึงต้องแสดงส่วนประกอบของคำให้เห็นอย่างชัดเจนว่าประกอบด้วยหน่วยเสียงใดบ้าง เพราะฉะนั้นหากจะพิจารณาว่านักเรียนคนใดจะอ่านได้ดีหรือไม่ก็อยู่ที่ว่าเขา รู้จักระบบเสียงนี้หรือไม่ ซึ่งมีงานวิจัยที่สนับสนุนว่าหากสอนให้เด็กพัฒนาในองค์ประกอบนี้ก็จะช่วยยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของเขาได้

1.6.2 ความรู้ในหน่วยเสียงของภาษา (Phonics) หากจะทำความเข้าใจในเรื่องหน่วยเสียงของภาษาและวัตถุประสงค์ของการสอนหน่วยเสียงของภาษานั้น ก็ต้องเชื่อมโยงไปยังที่มาที่ไปของการเกิดภาษาเขียน ในขณะที่ภาษาพูดนั้นมีมาอย่างยาวนานจนกระทั่งมาประดิษฐ์ตัวอักษรที่หลากหลายแทนเสียงในภาษาพูดเพื่อการสื่อสาร และมีการตั้งกฎเกณฑ์การออกเสียงสะกดคำเพื่อแสดงให้เห็นถึงการออกเสียงข้อความผ่านตัวพิมพ์ที่เห็นกันอยู่และเรียกกันว่ากฎของหน่วยเสียง เป็นความสัมพันธ์ของตัวพยัญชนะในคำที่สะกดและเสียงที่เปล่งออกมา การสอนหน่วยเสียงนั้นเพื่อต้องการช่วยให้เด็กเล็กเรียนรู้และเข้าใจ ใช้หลักของตัวอักษรช่วยในการมองเห็นความสัมพันธ์ของการอ่านและการสะกดคำได้อย่างถูกต้องและรวดเร็ว ทั้งยังช่วยให้เกิดความจำเพื่อประยุกต์กฎเกณฑ์นั้นไปยังตัวพยัญชนะและเสียงในคำอื่นๆ ในรายงานของ NICHHD (2000) ระบุว่า การสอนหน่วยเสียงมีประสิทธิภาพมากเมื่อใช้กับนักเรียนในระดับอนุบาลและเกรดหนึ่ง

1.6.3 ความคล่องแคล่วในการอ่าน (Fluency) เป็นความสามารถในการอ่านที่มีความถูกต้องแม่นยำ รวดเร็ว ทันทีทันใด และการใช้ถ้อยคำในขณะที่อ่านอย่างเป็นธรรมชาติเหมือนภาษาพูด เด็กที่อ่านไม่คล่องจะมีความยุ่งยากในการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านระดับพัฒนาการความคล่องแคล่วในการอ่านของเด็กจะเริ่มที่ช้าก่อนเป็นอันดับแรก จากนั้นจะมีความยุ่งยากในการจดจำขึ้นมามากขึ้น ผู้ซึ่งรวดเร็วขึ้นและท้ายที่สุดไม่ต้องใช้ความพยายามในการจำอีก การอ่านจะเป็นไปโดยอัตโนมัติ นั่นคือเกิดความคล่องแคล่วในการอ่าน

1.6.4 คำศัพท์ (Vocabulary) หมายถึงคำต่างๆ ที่เราจำเป็นต้องรู้เพื่อใช้สื่อสารไปยังคำอื่นๆ เป็นการรู้จักคำและความหมายของคำนั้นๆ ที่นักเรียนต้องรู้เพื่อใช้ในการสื่อสารให้เกิดประสิทธิภาพ แบ่งเป็น 4 ประเภทตามลักษณะของการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน ซึ่งมีลักษณะดังนี้

1) Listening Vocabulary หมายถึง การเข้าใจในคำต่างๆ ที่คนอื่นใช้ในการพูดคุยกับเรา

2) Speaking Vocabulary หมายถึง คำต่างๆ ที่เราใช้ในการพูดคุยกับคนอื่น

3) Reading Vocabulary หมายถึง คำต่างๆ ที่เราจับเมื่อมองเห็นปรากฏเป็นตัวอักษร ตัวพิมพ์ และเราสามารถแปลความหมายได้

4) Writing Vocabulary หมายถึง คำต่างๆ ที่เราใช้ในการเขียน
มีงานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงผลของคำศัพท์ที่มีบทบาทสำคัญต่อความเข้าใจในการอ่าน นั่นคือความเกี่ยวข้องของทั้งสองประการที่มีต่อกัน และยิ่งไปกว่านั้น คำศัพท์มีความสำคัญสำหรับการอ่านเพราะเด็กจำเป็นต้องทำความเข้าใจในความหมายของคำที่ตนอ่าน (Learning Point Associates, n.d.)

1.6.5 ความเข้าใจ (Comprehension) เป็นความเข้าใจและความสามารถในการตีความสิ่งที่อ่าน เกี่ยวเนื่องกับการสร้างความหมายที่มีความเป็นเหตุเป็นผลและถูกต้องโดยเชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่เคยอ่านสิ่งที่รู้และสิ่งที่คิดเกี่ยวกับข้อมูลจนกระทั่งเกิดความเข้าใจความเข้าใจเป็นเป้าหมายของการสอนอ่าน

2. การจัดการเรียนการสอนภาษาไทย

2.1 จุดมุ่งหมายในการสอนภาษาไทยตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

ภาษาไทยเป็นเอกลักษณ์ของชาติ เป็นวัฒนธรรม สร้างความเป็นเอกภาพและเสริมสร้างบุคลิกภาพของคนในชาติ เป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารเพื่อสร้างความเข้าใจและความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ช่วยในการประกอบกิจการและดำรงชีวิตร่วมกัน เป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ ประสพการณ์จากแหล่งข้อมูลสารสนเทศต่างๆ พัฒนาความรู้ กระบวนการคิด วิเคราะห์ วิวิจารณ์ และสร้างสรรค์ให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม และความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และยังเป็นสื่อแสดงภูมิปัญญาของบรรพบุรุษด้านวัฒนธรรม ประเพณี และสุนทรียภาพ เป็นสมบัติล้ำค่าควรแก่การเรียนรู้ อนุรักษ์ และสืบสานให้คงอยู่คู่ชาติไทยตลอดไป (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

เนื่องจากภาษาไทยเป็นวิชาทักษะที่ประกอบด้วยทักษะการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน ซึ่งทั้ง 4 ทักษะปรากฏเชื่อมโยงสอดคล้องผ่านสาระการเรียนรู้ภาษาไทยทั้ง 5 สาระที่ประกอบด้วย การอ่าน การเขียน การฟัง การดู และการพูด หลักการใช้ภาษา วรรณคดีและวรรณกรรม ที่จะนำไปสู่การจัดการเรียนรู้ให้เกิดคุณภาพในตัวผู้เรียนที่ระบุไว้ในระดับชั้นสูงสุดของแต่ละช่วงชั้นเริ่มจากพื้นฐานง่ายๆ ไปจนกระทั่งถึงที่มีระดับความเข้มข้นของเนื้อหาโดยสรุปไว้ดังนี้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

อ่านออกเสียงคำ คำคล้องจอง ข้อความ เรื่องสั้นๆ และบทร้อยกรองง่ายๆ ได้ ถูกต้องคล่องแคล่ว อ่านออกเสียงบทร้อยแก้วและบทร้อยกรองเป็นทำนองเสนาะ เข้าใจความหมายของคำและข้อความที่อ่านโดยตรงและโดยนัย ตั้งคำถามเชิงเหตุผล ลำดับเหตุการณ์ คาดคะเนเหตุการณ์ จับใจความสำคัญ สรุปความรู้ข้อคิด แสดงความคิดเห็นและโต้แย้งอย่างมีเหตุผล สังเคราะห์ ประเมินค่า ประเมินความถูกต้องของข้อมูล นำความรู้ความคิดจากการอ่านมาพัฒนาตน พัฒนาการเรียน พัฒนาความรู้ทางอาชีพ นำความรู้ความคิดไปประยุกต์ใช้แก้ปัญหาในการดำเนินชีวิต และอ่านหนังสืออย่างสม่ำเสมอ และมีมารยาทในการอ่าน

สามารถคัดลายมือ เขียนสะกดคำข้อความ ประโยค เรื่องราว เขียนสื่อสารด้วยรูปแบบต่างๆ เขียนตามความจินตนาการ เขียนแสดงความคิดเห็น เขียนวิเคราะห์วิจารณ์ ใช้ถ้อยคำได้ถูกต้องเหมาะสมตามระดับภาษาเขียน เขียนวิเคราะห์ วิวิจารณ์ และแสดงความรู้ความคิดหรือโต้แย้งอย่างมีเหตุผล ตลอดจนเขียนรายงานการศึกษาค้นคว้าและเขียนโครงการ

สามารถเล่ารายละเอียด บอกสาระสำคัญ เล่าเรื่องย่อ ตั้งคำถาม ตอบคำถาม พูดแสดงความคิดเห็นรู้สึกเกี่ยวกับเรื่องที่ฟังและดู ประเมินความน่าเชื่อถือจากการฟังและดูอย่างมี

เหตุผล พุทธสื่อสารเล่าประสบการณ์ พุทธแนะนำ ตาม พุทธตามลำดับขั้นตอน พุทธรายงานหรือประเด็น
สั้นกว่า พุทธเชิญชวนให้ผู้อื่นปฏิบัติขั้นตอน มีทักษะและศิลปะในการพูด พุทธแสดงทัศนะ ได้แย้ง
และพูดโน้มน้าวได้อย่างมีเหตุผล

สะกดคำและเข้าใจความหมายของคำ ลำนวน คำพังเพยและสุภาษิต เข้าใจ
ความแตกต่างของคำและพยางค์ ชนิดและหน้าที่ของคำในประโยค มีทักษะการใช้พจนานุกรม
เลือกใช้คำราชาศัพท์ คำสุภาพ คำบาลีสันสกฤต คำภาษาต่างประเทศอื่นๆ คำทับศัพท์ และศัพท์
บัญญัติในภาษาไทย สามารถแต่งประโยคง่ายๆ คำคล้องจอง คำขวัญ บทร้อยกรอง วิเคราะห์ความ
แตกต่างในภาษาพูด ภาษาเขียน โครงสร้างของประโยค เข้าใจธรรมชาติของภาษา อิทธิพลของ
ภาษา และลักษณะของภาษาไทย ใช้ภาษาได้เหมาะสมกับกาลเทศะ วิเคราะห์และประเมินการใช้
ภาษาจากสื่อสิ่งพิมพ์และสื่ออิเล็กทรอนิกส์

เข้าใจและเห็นคุณค่า สรุปร้อยคิด แสดงความคิดเห็น วิเคราะห์วิจารณ์วรรณคดีและ
วรรณกรรมตามหลักการวิจารณ์วรรณคดีเบื้องต้น วิเคราะห์ตัวละครสำคัญ วิถีชีวิตไทย และคุณค่าที่
ได้รับ ท่องจำบทอาขยานและบทร้อยกรอง เพลงพื้นบ้าน เพลงกล่อมเด็ก ร้องบทท่องเล่นสำหรับเด็ก
ในห้องเรียน รู้และเข้าใจลักษณะเด่นของวรรณคดี ภูมิปัญญาทางภาษาและวรรณกรรมพื้นบ้าน
เชื่อมโยงกับการเรียนรู้ทางประวัติศาสตร์และวิถีไทย ประเมินคุณค่าด้านวรรณศิลป์ และนำข้อคิด
จากวรรณคดีและวรรณกรรมไปประยุกต์ใช้ในชีวิจริง

2.2 มาตรฐานและตัวชี้วัดด้านการอ่านระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ตามหลักสูตร แกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กำหนดสาระมาตรฐาน
และตัวชี้วัดการเรียนรู้ไว้ทั้ง 8 กลุ่มสาระ โดยในสาระการเรียนรู้ภาษาไทยได้กำหนดมาตรฐานและ
ตัวชี้วัดการอ่านระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ไว้ดังนี้

สาระที่ 1 การอ่าน มาตรฐาน ท 1.1 ใช้กระบวนการอ่านสร้างความรู้และความคิด
เพื่อนำไปใช้ตัดสินใจ แก้ปัญหาในการดำเนินชีวิตและมีนิสัยรักการอ่าน

ตัวชี้วัดชั้นปี ประกอบด้วย

- 1) อ่านออกเสียงคำ คำคล้องจองและข้อความสั้นๆ
- 2) บอกความหมายของคำและข้อความที่อ่าน
- 3) ตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน
- 4) เล่าเรื่องย่อจากเรื่องที่อ่าน
- 5) คาดคะเนเหตุการณ์จากเรื่องที่อ่าน
- 6) อ่านหนังสือตามความสนใจอย่างสม่ำเสมอและนำเสนอเรื่องที่อ่าน

7) บอกความหมายของเครื่องหมายหรือสัญลักษณ์สำคัญที่มักพบเห็นในชีวิตประจำวัน

8) มีมารยาทในการอ่าน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

2.3 จิตวิทยาการสอนภาษาไทยในระดับประถมศึกษา

วิไลวรรณ ถิ่นจะนะ (2551) ได้สรุปถึงหลักจิตวิทยาเพื่อการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยให้เกิดประสิทธิผลและคุณประโยชน์สูงสุดไว้ ดังนี้

1) ความแตกต่างระหว่างบุคคล (Individual Difference) นักเรียนแต่ละคนนั้นมีความรู้ ความสามารถ ความถนัด ความชอบความสนใจที่แตกต่างกัน และจะนำมาซึ่งความชอบความสนใจ และความสามารถทางภาษาที่แตกต่างกัน

2) ความพร้อม คือ สภาพการเจริญเติบโตของร่างกาย ความรู้สึพื้นฐานและความสนใจ ที่จะรับรู้สิ่งที่ครูสอน เกี่ยวข้องกับวุฒิภาวะ (Maturation) คือความพร้อมที่รับรู้เรื่องราวต่างๆตามอายุ ประสบการณ์เดิม (Experience) ที่เด็กมีอยู่ ถ้าเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ใหม่ที่ครูสอนให้เด็กก็จะรับรู้ประสบการณ์ใหม่ได้เร็วขึ้น บทเรียนที่มีความสัมพันธ์กับความสนใจของเด็กจะช่วยให้เด็กรับรู้ได้เร็วขึ้น กระบวนการเรียนรู้ (Learning Process) ซึ่งจะเป็นประสบการณ์ที่ทำให้ผู้เรียนสามารถปรับตัว เกิดความรู้ที่คงทนถาวร และสามารถถ่ายโอนความรู้ไปใช้ในสถานการณ์อื่นได้

3) การเรียนรู้ต้องมีเป้าหมาย (Purpose of Learning) การตั้งเป้าหมายของครูก่อนสอนเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่ง เพื่อจะได้ดำเนินการสอนให้เป็นไปตามเป้าหมายที่วาง เพื่อให้ให้นักเรียนรู้ว่าจุดหมายของการเรียนคืออะไร เรียนแล้วจะได้สาระประโยชน์อย่างไร วิธีที่ดีที่สุดอีกประการหนึ่งคือ ให้นักเรียนช่วยกันตั้งเป้าหมาย หรือมีส่วนร่วมในการตั้งเป้าหมาย และวางแผนการเรียนรู้ร่วมกับครู จะทำให้นักเรียนเกิดความร่วมมือร่วมใจในการเรียน เพราะเป็นความต้องการและเป็นการวางแผนของเขาเอง

4) การเรียนรู้โดยการกระทำ (Learning by Doing) ภาษาไทยเป็นวิชาทักษะ นักเรียนจะมีความชำนาญในทักษะภาษา ก็เพราะได้ลงมือกระทำเอง การได้ทำกิจกรรมเองจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ เพราะมีประสบการณ์ตรง

5) การเรียนโดยการฝึกฝน (Law of Exercise) การฝึกหัดบ่อย ๆ ทำให้เกิดการเรียนรู้ และการเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ดีต่อเมื่อได้มีการฝึกฝนหรือการกระทำซ้ำๆ

6) กฎแห่งผล (Law of Effect) ผลแห่งปฏิกิริยาตอบสนองใดเป็นที่พอใจ บุคคลย่อมกระทำการกิจกรรมนั้นซ้ำอีก และผลจากปฏิกิริยาใดที่ไม่เป็นที่พอใจ บุคคลจะหลีกเลี่ยงไม่ทำการตรวจผลงานของนักเรียน ให้นักเรียนรับทราบผลจากการปฏิบัติของตนเองเพื่อการปรับปรุง

แก้ไข มีจุดเด่นจุดด้อยอย่างไร การเขียนดิชมให้ข้อเสนอแนะลงด้วยความระมัดระวัง หรือให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการดิชมหรือประเมินผลการกระทำของเพื่อนในชั้นเดียวกัน

7) กฎของการใช้และไม่ได้ใช้ (Law of Use and Disuse) การเรียนรู้จะเกิดผลดีก็ต่อเมื่อนำความรู้นั้นไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน ครูควรให้โอกาสนักเรียนฝึกฝนบ่อย ๆ เพราะเมื่อนักเรียนฝึกฝนบ่อยจะเกิดความคล่องแคล่วหรือเกิดทักษะ เช่น ให้นักเรียนฝึกพูดข้อความสั้น ๆ บ่อย ๆ นักเรียนจะเป็นคนที่กล้าพูดและพูดให้ผู้อื่นฟังรู้เรื่อง

8) กฎแห่งแรงจูงใจ (Law of Motivation) มีทั้ง แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation) เช่น การสร้างบรรยากาศ การนำเข้าสู่บทเรียน สื่อการเรียน การจัดกิจกรรม และประสบการณ์ต่าง ๆ ที่น่าสนใจ สนุกสนาน เป็นแรงกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นที่จะเรียน รวมทั้งบุคลิกภาพของครูก็ควรมีหน้าตายิ้มแย้มแจ่มใส กระตือรือร้น กระฉับกระเฉงเป็นกันเอง ใจกว้าง ยอมรับฟังความคิดเห็นของนักเรียน และแรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) ที่เกิดขึ้นภายในตัวของผู้เรียนเอง เป็นความกระตือรือร้น ความใคร่รู้ใคร่เรียน ความรู้สึกรอยากร่วมทำกิจกรรม อยากแสวงหาความรู้ซึ่งเกิดขึ้นเอง ส่วนใหญ่มักจะเกิดขึ้นเนื่องจากผลของแรงจูงใจภายนอก คือหลังจากที่นักเรียนรู้สึกสนุกสนานในการเรียนภาษาไทยแล้ว ก็อยากที่จะทำกิจกรรมเอง อยากศึกษาหาความรู้เอง

9) การเสริมกำลังใจ (Reinforcement) การเสริมกำลังใจเป็นการทำให้นักเรียนเกิดความภาคภูมิใจที่ตนทำอะไรถูกต้องเหมาะสมแล้วได้รับคำชมเชย การเสริมกำลังใจในทางบวกจะช่วยให้นักเรียนทราบว่าสิ่งที่ตนแสดงออกไปนั้นถูกต้อง เกิดความภาคภูมิใจ และพยายามทำกิจกรรมต่าง ๆ ให้ดียิ่งขึ้น ในกรณีที่เด็กทำผิดพลาด ครูก็ไม่ควรแสดงกิริยาอาการหรือใช้คำพูดที่กระทบกระเทือนใจ แต่พยายามเสริมกำลังใจและหาทางให้นักเรียนลองหาคำตอบใหม่

เพราะฉะนั้น หลักจิตวิทยาในการเรียนการสอนภาษาไทยจึงเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งอีกประการหนึ่ง เพราะมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียน หากครูละเลยก็จะมีผลทำให้นักเรียนไม่สามารถประสบความสำเร็จได้ตามศักยภาพที่เขาควรจะเป็นได้ และทราบใดที่เรายังเชื่อมั่นว่าการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมและควรแก่การส่งเสริมให้เกิดขึ้นมากที่สุด คือ การจัดการเรียนการสอนที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ เพื่อให้สอดคล้องเหมาะสมกับความสนใจ ความต้องการ ความสามารถ ความถนัด ที่บ่งชี้ว่านักเรียนได้รับการปฏิบัติในลักษณะของมนุษย์ผู้ที่มีความเท่าเทียมและสิทธิพึงมีพึงได้รับในสิ่งที่ดีที่สุดโดยแท้ เช่นเดียวกัน การสอนอ่านที่หลากหลายด้วยแนวคิดทฤษฎี รูปแบบ การสอน เทคนิควิธีการ พัฒนาการและความพร้อม ตลอดจนช่องทางการเรียนรู้ที่กล่าวมานั้น ย่อมเป็นทางเลือกที่เอื้อให้ครูนำไปใช้ให้ตรงกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนแต่ละคนเช่นกัน

3. การจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมอง (BBL: Brain-based Learning:)

การจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมอง (BBL: Brain-based Learning:) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการของสมองในแต่ละช่วงวัย ใช้กิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายภายใต้แนวคิดของความแตกต่างระหว่างบุคคล สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกาศให้ปี พ.ศ. 2558 เป็นปีแห่งการปลดปล่อยนักเรียนอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ และนักเรียนเมื่อเรียนจบชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 แล้วต้องอ่านออกเขียนได้ การจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมอง (BBL: Brain-based Learning) ได้รับการกำหนดให้นำมาใช้แก้ปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ ของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ ภายใต้การดำเนินโครงการพลิกโฉมโรงเรียน ป.1 อ่านออกเขียนได้ใน 1 ปี

สถาบันภาษาไทย (2553) กล่าวถึงการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมอง (BBL: Brain-based Learning) ว่าเป็นการนำความรู้เรื่องสมองมาใช้เป็นฐานในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ มีที่มาจากศาสตร์การเรียนรู้ 2 สาขา คือ

1. ความรู้ทางประสาทวิทยา (Neurosciences) ที่อธิบายที่มาของความคิดและจิตใจมนุษย์ เชื่อมโยงกับความสามารถในการเรียนรู้ ความจำ ความเข้าใจ และความชำนาญ
2. แนวคิด/ทฤษฎีการเรียนรู้ (Learning Theories) ที่อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้ของสมองมนุษย์ และกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นและมีพัฒนาการอย่างไร

การบูรณาการองค์ความรู้ทั้งสองสาขาเข้าด้วยกันทำให้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตั้งอยู่บนฐานของการพิจารณาว่าปัจจัยใดบ้างที่ทำให้สมองมีการเปลี่ยนแปลง สมองมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อการเรียนการสอนแบบใดและอย่างไร สิ่งเหล่านี้นำไปสู่การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การสร้างสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้

สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ (พว.) (2558) กล่าวถึงความก้าวหน้าทางด้านประสาทวิทยาศาสตร์ (Neuroscience) ที่ค้นพบข้อความรู้ต่างๆจากการวิจัย ทำให้เกิดองค์ความรู้ที่สามารถอธิบายกระบวนการที่มนุษย์รู้สึกนึกคิด กระบวนการทางปัญหาและการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในสมอง เกิดแนวการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการทำงานของสมอง (Brain-based Learning: BBL) ที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของโครงสร้างการทำงานของสมอง ที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของโครงสร้างและการทำงานของสมองใน 3 ประการ คือ

1. การเรียนรู้ทำให้เกิดความเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางกายภาพของสมอง
2. การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางกายภาพของสมองนี้จะไปปรับเปลี่ยนการจัดระเบียบการทำงานของสมองและปรับปรุงโครงสร้างของสมอง
3. สมองส่วนต่างๆ มีความพร้อมในการเรียนรู้ในเวลาที่แตกต่างกัน

การเปลี่ยนแปลงของสมองเกิดขึ้นได้เนื่องจากการได้รับประสบการณ์จากสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ ข้อมูลที่เป็นกระแสไฟฟ้าจะเคลื่อนที่ตามจังหวะการทำงานของสมองจากเซลล์หนึ่งไปเซลล์หนึ่งตามกิ่งก้านสาขาและเส้นประสาทที่เชื่อมกันระหว่างเซลล์สมอง สร้างเครือข่ายใยประสาทที่ซับซ้อนมากขึ้นเพื่อรองรับการเรียนรู้ที่ซับซ้อนมากขึ้น การเดินทางของเซลล์ประสาทและการเชื่อมโยงระหว่างเซลล์ของสมองจะพัฒนาเพิ่มมากขึ้นเมื่อสมองมีการจัดการข้อมูลที่รวบรวมจากประสาทสัมผัสทั้งห้า เช่น การสัมผัส การมองเห็น การได้ยิน การดมกลิ่น การลิ้มรส การเคลื่อนไหว หรือการจินตนาการเมื่อเด็กได้รับประสบการณ์ซ้ำเดิม สมองจะเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับทางเดินเส้นประสาทที่ใช้เก็บความจำส่วนนั้น ส่วนไหนที่ไม่ได้รับประสบการณ์จะไม่เกิดความเข้มแข็งและถูกลดทอนลงไปในสมองของเด็กต้องการการกระตุ้นโดยการเรียนรู้ผ่านทุกส่วนของร่างกาย ช่วยให้เด็กพัฒนาได้เต็มศักยภาพมากยิ่งขึ้น เพราะฉะนั้นการส่งเสริมให้เด็กประสบความสำเร็จในการเรียนรู้จึงเกี่ยวข้องกับการสร้างความสนุกสนานในการเรียนรู้ มีบรรยากาศและสภาพแวดล้อมที่ผ่อนคลาย เอื้อต่อการเรียนรู้ การจัดการเรียนรู้ต้องพัฒนาทักษะและความสามารถของเด็กอย่างรอบด้าน รับประทานอาหารที่มีคุณประโยชน์ กระทั่งชื่นชม สร้างความเชื่อมั่นให้กับเด็ก เป็นต้น

พรพิไล เลิศวิชา (2558) ให้แนวคิดเกี่ยวกับความรู้ด้านสมองเพื่อเชื่อมโยงสู่การจัดการเรียนรู้ไว้ดังนี้

1. สมองเติบโตและปรับตัวตามสิ่งแวดล้อม ทำให้สมองเรียนรู้ จดจำจากสิ่งแวดล้อม เพราะฉะนั้นสิ่งแวดล้อมจึงเป็นตัวกระตุ้นพัฒนาของสมอง
2. การเปลี่ยนของสมอง ร่างกาย และจิตใจมีความสัมพันธ์กัน เพราะฉะนั้นความผ่อนคลายหรือตึงเครียดจึงมีผลกระทบเชื่อมโยงทั้งต่อสมอง ร่างกาย และจิตใจ
3. สมองเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อมที่หลากหลาย
4. สมองยอมรับ ให้ความสนใจต่อสิ่งที่สนใจ เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ เพราะเป็นสิ่งที่มีความหมาย” ต่อสมอง
5. การเรียนรู้ที่มีพลัง คือการเรียนรู้ที่สามารถกระตุ้นอารมณ์ได้ดี ทำให้นักเรียนตอบสนองต่อกระบวนการเรียนรู้นั้นๆ
6. นักเรียนเรียนรู้ได้ดีขึ้น เมื่อสิ่งที่เรียนรู้มีรายละเอียด มีข้อมูล มีการแจกแจงประเด็นต่างๆ
7. สมองจะเรียนรู้ได้ดีต้องมีความพร้อมทางกลไกชีวภาพ คือมีการเติบโตเปลี่ยนแปลงตามช่วงวัย มีศักยภาพและสามารถใช้ศักยภาพในการเรียนรู้ที่ซับซ้อนยิ่งขึ้น
8. ข้อมูลที่ทำให้สมองรู้สึกไม่ปลอดภัย จะมีผลลบต่อการเรียนรู้

9. สมอของนักเรียนพัฒนามาบนพื้นฐานที่ต่างกัน มีรูปแบบการเรียนรู้ที่ต่างกัน

ในขณะที่ Caine and Caine (1991 อ้างถึงใน สถาบันภาษาไทย, 2553) กล่าวถึงหลักการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมองไว้ 12 ประการ ได้แก่

1. สมอเป็นกระบวนการคู่ขนาน การจัดการเรียนรู้จึงต้องใช้เทคนิควิธีการที่หลากหลายรูปแบบ

2. ศักยภาพในการเรียนรู้เกิดจากปฏิสัมพันธ์ร่วมกันระหว่างการทำงานของระบบต่างๆ ในร่างกาย

3. สมอเลือกและรับรู้และเรียนรู้สิ่งที่มีความหมายต่อตนเอง การจัดการเรียนรู้จึงต้องมีความหมายและท้าทายต่อความสนใจ

4. กระบวนการค้นหาความหมายของสมอเกิดขึ้นโดยกระบวนการที่มีรูปแบบ เช่นเดียวกับการเรียนรู้ของบุคคล เพราะฉะนั้นการจัดการเรียนรู้จึงต้องจัดอย่างมีรูปแบบและเหมาะสมแก่ผู้เรียน

5. อารมณ์และเจตคติมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล ครูต้องเข้าใจและให้ความสำคัญกับความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน

6. การเรียนรู้เกิดขึ้นได้กับทั้งสมอบางส่วนและทุกส่วนที่ประสานสัมพันธ์ การจัดการเรียนรู้จึงต้องมีทั้งเน้นเฉพาะส่วนกับลักษณะของการเชื่อมโยง

7. การเรียนรู้เกิดขึ้นร่วมกันระหว่างความสนใจกับการรับรู้สิ่งต่างๆ รอบตัว การจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงความรู้ใหม่และความรู้เดิมจึงเป็นสิ่งสำคัญ

8. การเรียนรู้เกิดขึ้นได้ทั้งในภาวะที่ตั้งใจและไม่ตั้งใจเนื่องจากการเชื่อมโยงของเซลล์สมอเกิดขึ้นได้ตลอดเวลา จึงควรสอดแทรกสิ่งที่ต้องการให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้โดยที่ไม่รู้ตัว

9. สมอจัดเก็บข้อมูลในความทรงจำอย่างน้อย 2 ระบบในแต่ละส่วนของสมอ การเรียนรู้จึงจะเกิดขึ้นได้ดีหากมีการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่รับรู้เดิมกับประสบการณ์ที่ได้รับใหม่ และมีความหลากหลาย

10. การเรียนรู้เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมและสิ่งแวดล้อม การจัดการเรียนรู้จึงควรจัดให้สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมจริงของผู้เรียน

11. การเรียนรู้ที่ซับซ้อนขึ้นเกิดขึ้นได้ดีด้วยการเผชิญกับความท้าทาย และถูกยับยั้งด้วยการคุกคามและการทำให้เกิดความหวาดกลัว เช่น การลงโทษ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนจึงควรให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างสนุกสนานและมีความสุข

12. สมอมีความแตกต่างกันในแต่ละบุคคลเพราะพันธุกรรม สภาพแวดล้อม ประสบการณ์ที่ได้รับ เพราะฉะนั้นการจัดการเรียนรู้จึงต้องใช้วิธีการที่หลากหลายให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน

เพราะฉะนั้นจึงต้องตระหนักว่า กระบวนการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานของสมอนั้น เป็นทั้งกระบวนการที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ และเกิดจากการจัดประสบการณ์ที่ครูออกแบบให้ กระบวนการเรียนรู้เป็นความซับซ้อนในกิจกรรมต่างๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิต การตระหนักถึงความสำคัญของอารมณ์และจิตใจเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ การสร้างแรงจูงใจให้กับนักเรียนและการออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมจะช่วยให้นักเรียนบรรลุเป้าหมายในการเรียนรู้ แนวคิดของการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมอเป็นฐาน จึงให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ จึงเป็นที่มาของจัดทำโครงการความร่วมมือในการขยายผลการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทยแบบ BBL ของสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา โดยสถาบันภาษาไทย ร่วมกับสถาบันส่งเสริมอัจฉริยภาพและนวัตกรรมการเรียนรู้ (สสนอ.) ในโครงการจัดการความรู้ตามหลักการพัฒนาพัฒนาสมอง และเสนอผลการติดตามการดำเนินงานการจัดการเรียนรู้ภาษาไทยที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมอง (BBL: Brain-based Learning) ระดับประถมศึกษา ในโรงเรียนศูนย์เด็กปฐมวัยต้นแบบเข้มแข็ง ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 492 โรงเรียนละ 1 ห้องเรียน เริ่มตั้งแต่ปีการศึกษา 2550 พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่มีความสามารถในการอ่านและการเขียนในระดับดี และนักเรียนส่วนใหญ่ระบุว่าชอบเรียนภาษาไทย

4. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (Learning Disability Children)

4.1 ความหมายของความบกพร่องทางการเรียนรู้

Learning Disability นำมาใช้ครั้งแรกโดย Samuel Kirk ในปี 1963 ในการประชุมพบปะผู้ปกครองและผู้เชี่ยวชาญที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความบกพร่องหลายประการ นำไปสู่การบุกเบิกการจัดตั้งสมาคมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในประเทศสหรัฐอเมริกา Kirk ได้ให้นิยามความหมายของความบกพร่องทางการเรียนรู้ไว้ว่า “คือความผิดปกติ หรือความล่าช้าของพัฒนาการในหนึ่งหรือมากกว่าของกระบวนการทางด้านการพูด ภาษา การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ หรือประเด็นอื่นๆ ในทางการเรียน ที่เกี่ยวกับจิตวิทยา ที่อาจ จะเป็นผลมาจากความผิดปกติของสมอง รวมทั้งอารมณ์ พฤติกรรม แต่ไม่หมายรวมถึงสภาพ ของปัญญาอ่อน การขาดความสามารถทางการรับรู้ หรือปัจจัยทางวัฒนธรรมหรือทางการสอน” (Gargiulo, 2012)

นอกจากนั้น มีนักการศึกษาหลายท่านที่กล่าวถึงความหมายของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ตลอดจนคำที่ใช้เรียกเพื่อสื่อความหมายของเด็กกลุ่มนี้ ทั้งที่เป็นภาษาไทย และภาษาต่างประเทศ ไว้ดังนี้

สำนักนิเทศและพัฒนามาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ใช้คำว่า “เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้” (Learning Disabilities) และให้ความหมายไว้ว่า หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางจิตวิทยาในเรื่องใดเรื่องหนึ่งหรือมากกว่า หนึ่งเรื่อง ทำให้เด็กมีปัญหาในการใช้ภาษา การฟัง การคิด การพูด การอ่าน การเขียน หรือ การคิดคำนวณทางคณิตศาสตร์ ปัญหาดังกล่าวไม่ได้มีสาเหตุมาจากความบกพร่องทางร่างกาย และการเคลื่อนไหว สายตา การได้ยิน ระดับสติปัญญา อารมณ์ และสภาพแวดล้อมรอบตัวเด็ก (สำนักนิเทศและพัฒนามาตรฐานการศึกษา, 2541)

วาริ ธีระจิตร (2542) ใช้คำศัพท์ภาษาไทยว่า “ความบกพร่องทางการเรียนรู้ เฉพาะทาง (Learning Disabilities) หมายถึง เด็กที่มีความผิดปกติอย่างใดอย่างหนึ่ง หรือหลายอย่างของกระบวนการพื้นฐานทางจิตวิทยาการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจการใช้ภาษาพูด หรือภาษาเขียน ซึ่งความผิดปกตินั้นอาจเห็นได้ในลักษณะของการมีปัญหาในการรับฟัง การคิด การพูด การอ่าน การเขียน การสะกดหรือการคิดคำนวณ นอกจากนั้น ความผิดปกติเหล่านี้ อาจรวมเอาสภาพความบกพร่องในการรับรู้ สมรรถภาพของเด็กจะต่ำกว่าเกณฑ์ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าระดับความสามารถทางสมอง จำเป็นที่จะต้องได้รับการศึกษาพิเศษ

ผดุง อารยะวิญญู (2537) ให้นิยามไว้ว่า เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้ (Learning Disabilities) คือเด็กที่มีความบกพร่องในกระบวนการทางจิตวิทยา ทำให้เด็กมีปัญหาในการใช้ภาษา ทั้งการฟัง การอ่าน การพูด การเขียนและการสะกดคำ หรือมีปัญหาในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ปัญหาดังกล่าวไม่ได้มีสาเหตุมาจากความบกพร่องทางร่างกาย แขน ขา ลำตัว สายตา การได้ยิน ระดับสติปัญญา อารมณ์และสภาพแวดล้อมรอบตัวเด็ก

ต่อมาในหนังสือวิธีสอนเด็กเรียนยากของผดุง อารยะวิญญู (2546) ได้กล่าวถึง “ความบกพร่องทางการเรียนรู้” ไว้ว่า หมายถึง ความผิดปกติของกระบวนการทางจิตวิทยา อันเป็นพื้นฐานเบื้องต้นตั้งแต่หนึ่งด้านขึ้นไป ซึ่งเกี่ยวข้องโดยตรงกับการเข้าใจและการใช้ภาษา ซึ่งจะก่อให้เกิดความบกพร่องทางด้านการฟัง การพูด การอ่าน การคิด การเขียน หรือทางคณิตศาสตร์

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เป็นเด็กที่ไม่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีระดับสติปัญญาปกติ ซึ่งจะอยู่ตั้งแต่ 90 ขึ้นไป มีสภาพร่างกาย อารมณ์ สังคมและจิตใจปกติ แต่เรียนหนังสือไม่ได้ เนื่องจากสมองด้อยความสามารถในการนำข้อมูลไปใช้ เด็ก

เหล่านี้มีความลำบากยากในการพูด การอ่าน การเขียน การสะกดคำ และหรือด้านคณิตศาสตร์ (ผดุง อารยะวิญญู, 2546)

ตารางที่ 3 แสดงการจัดกลุ่มระดับความสามารถทางสติปัญญา

IQ.	Classifications	% Included
130 and +	Very Superior	2.2
120-129	Superior	6.7
110-119	Bright Normal	16.1
90-109	Average	50.0
80- 89	Dull Normal	16.1
70- 79	Borderline	6.7
69 and -	Mental Defective	2.2

(จำลอง ดิษยณิซ และพริ้มเพรา ดิษยณิซ, ม.ป.ป.)

สำนักงานการศึกษาของสหรัฐ (U.S.Office of Education) ให้นิยามของคำว่า “ความบกพร่องทางการเรียนรู้” ไว้ว่า หมายถึงความผิดปกติของกระบวนการทางจิตวิทยา (Psychological Process) อย่างหนึ่ง ซึ่งเกี่ยวข้องกับความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการใช้ภาษา การพูด หรือการเขียน ทำให้บุคคลมีความผิดปกติดังกล่าว คือความสามารถในการฟัง การคิด การพูด การอ่าน การเขียน หรือการคำนวณทางคณิตศาสตร์ คำนี้มีความหมายรวมไปถึงความบกพร่องทางการรับรู้ การได้รับบาดเจ็บทางสมอง ความบกพร่องในการฟังและพูด (Aphasia) ความบกพร่องทางการอ่าน (Dyslexia) ด้วย แต่ไม่ครอบคลุมไปถึงเด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้อันเนื่องมาจากความบกพร่องทางสายตา ความบกพร่องทางการได้ยิน ความบกพร่องทางร่างกาย ความบกพร่องทางสติปัญญา การด้อยโอกาสทางวัฒนธรรม เศรษฐกิจและสิ่งแวดล้อม

สำหรับคำว่า “กระบวนการทางจิตวิทยา” (Psychological process) นั้นหมายถึงความสามารถในการรับรู้ข้อมูล ข่าวสาร โดยวิธีนำมารวมกันเป็นหมวดหมู่ หรือโดยการจำแนกประเภท การเก็บสะสมไว้ และการเรียกออกมาใช้เมื่อเวลาต้องการ ปัญหาในการเรียนรู้ของเด็กประเภทนี้ มีสาเหตุมาจากความบกพร่องของระบบประสาท ทำให้พัฒนาการทางสมองไม่ดำเนินไปได้อย่างราบรื่น ทำให้เด็กมีปัญหาในการฟัง การใช้สายตา การสัมผัส ผลที่ตามมาก็คือเด็กด้อยความสามารถในด้านความจำ การใช้สมาธิ การจำแนก การสังเคราะห์สิ่งต่างๆ การสร้าง

ความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง การแก้ปัญหา การสนองตอบด้วยคำพูด และการเคลื่อนไหวส่วนต่างๆ ของร่างกาย

คณะกรรมการร่วมแห่งชาติว่าด้วยปัญหาทางการเรียนรู้ (The National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD) ให้นิยามไว้ว่า “ปัญหาทางการเรียนรู้” เป็นคำที่หมายถึงความผิดปกติที่มีลักษณะหลากหลาย ที่ปรากฏให้เห็นเด่นชัดถึงความยากลำบากในการฟัง การพูด การอ่าน การเขียน การให้เหตุผล และความสามารถทางคณิตศาสตร์ ความผิดปกตินี้เกิดขึ้นภายในตัวเด็ก โดยมีสาเหตุสำคัญมาจากความบกพร่องของระบบประสาทส่วนกลาง ปัญหาบางอย่างอาจมีไปจนตลอดชีวิตของบุคคลผู้นั้น นอกจากนี้บุคคลผู้มีความบกพร่องดังกล่าวอาจแสดงออกถึงความไม่เป็นระบบระเบียบ ขาดทักษะทางสังคม แต่ปัญหาเหล่านี้ไม่เกี่ยวพันต่อสภาพความบกพร่องทางการเรียนรู้โดยตรง แม้ว่าสภาพความบกพร่องทางการเรียนรู้จะเกิดควบคู่ไปกับสภาพความบกพร่องทางร่างกายอื่นๆ เช่น การสูญเสียการได้ยิน การสูญเสียสายตา ความบกพร่องทางสติปัญญาหรือความบกพร่องทางร่างกายอื่นๆ หรืออิทธิพลจากภายนอก เช่น ความแตกต่างทางวัฒนธรรม ความด้อยโอกาสทางเศรษฐกิจและสังคมหรือการสอนที่ไม่ถูกต้อง แต่องค์ประกอบเหล่านี้มิได้เป็นสาเหตุสำคัญของปัญหาการเรียนรู้โดยตรง” (ผดุง อารยะวิญญู, 2542)

ศรียา นิยมธรรม (ม.ป.ป.) ใช้คำว่า “เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้” และให้ความหมายไว้ว่า หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องเกี่ยวกับกระบวนการทางจิตวิทยา ซึ่งทำให้เด็กมีปัญหาในการเรียนด้านต่างๆ คือ การอ่าน การเขียน การฟัง การคิดหรือการคำนวณ รวมทั้งเด็กที่มีความบกพร่องทางการรับรู้จากการได้รับความกระทบกระเทือนทางสมอง แต่ไม่รวมเด็กที่มีปัญหาอันเกิดจากความบกพร่องทางสายตา การได้ยิน การเคลื่อนไหวร่างกายหรือปัญญาอ่อน ตลอดจนความบกพร่องทางอารมณ์และการเสียเปรียบทางสภาพแวดล้อม

ศันสนีย์ นัตริคุปต์ (2544) ได้กล่าวถึงคำจำกัดความของกฎหมายว่าด้วยการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความบกพร่อง (Individual with Disabilities Education Act: IDEA) ซึ่งเป็นกฎหมายสาธารณะของประเทศสหรัฐอเมริกา เรียกว่า Public law 101-476 ซึ่งเดิมคือ Public law 94-142 ที่ให้คำจำกัดความของความบกพร่องในการเรียนรู้ (Learning disabilities-L.D.) ไว้ว่า คือความบกพร่อง ในกระบวนการทางจิตวิทยาขั้นพื้นฐานอย่างใดอย่างหนึ่งหรือมากกว่านั้นที่เกี่ยวข้องกับการทำความเข้าใจภาษาหรือเกี่ยวข้องกับการใช้ภาษา ไม่ว่าจะเป็นภาษาพูดหรือภาษาเขียน ซึ่งอาจแสดงออกมาทางความสามารถที่ไม่สมบูรณ์ในการฟัง การคิด การพูด การอ่าน การเขียน การสะกดคำ หรือการคิดคำนวณทางคณิตศาสตร์ และยังระบุด้วยว่า ความบกพร่องในการเรียนรู้นั้นยัง

ครอบคลุมสภาพต่างๆ เช่น ความบกพร่องในการรับรู้ภาวะสมองที่ถูกกระทบกระเทือนเพียงเล็กน้อย ภาวะความบกพร่องในการอ่าน และความบกพร่องในการเข้าใจ

หน่วยงานทางการศึกษาของสหรัฐ U.S. Department of Education (1999 อ้างถึงในอัญชลี สารัตนะ, 2550) กล่าวถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้ไว้ว่า เป็นความผิดปกติหรือความบกพร่อง (Disorder) เกี่ยวกับการรับข้อมูลและการจัดกระทำข้อมูล (Process Information) เพื่อทำความเข้าใจโดยเฉพาะการใช้ภาษาเพื่อฟัง พูดและเขียน ที่นำไปสู่การขาดความสมบูรณ์ในการคิด พูด อ่าน เขียน สะกดคำ หรือการคิดคำนวณ ซึ่งรวมถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้อันเกิดจากสมองส่วนกลางทำงานได้ไม่ปกติ (Dyslexia) สมองได้รับบาดเจ็บ (Aphasia) แต่ไม่รวมความบกพร่องทางการเรียนรู้อันเนื่องมาจากความพิการทางสายตา หูหนวก ปัญญาอ่อน หรือปัญหาเนื่องจากความแตกต่างทางวัฒนธรรม เศรษฐกิจ ความยากจน

นอกจากนั้นยังได้กล่าวถึง LD ที่ใช้ในคำอื่นๆ ที่ถึงแม้ว่าจะมีความหมายใกล้เคียงกันแต่ก็ไม่ใช่คำเดียวกัน เพราะฉะนั้นจึงใช้แตกต่างกันทั้งในภาษาต่างประเทศและภาษาไทย เช่น Learning Disabilities ใช้ในภาษาไทย 2 คำคือ “บกพร่องทางการเรียนรู้” และ “มีปัญหาทางการเรียนรู้” โดยคำว่า “ปัญหาทางการเรียนรู้” กำหนดโดยกระทรวงศึกษาธิการในปี 2542 ให้เป็นความพิการ 1 ใน 9 ประเภท Learning Disorder ในภาษาไทยที่พบจากหนังสือของหน่วยสุขภาพจิตโรงเรียน โรงพยาบาลประสาทวชิรพยาบาล กรมสุขภาพจิตใช้คือคำว่า “บกพร่องของทักษะในการเรียน” และ “เด็กบกพร่องด้านการเรียนรู้” Learning Difficulties ภาษาไทยพบจากหนังสือของผดุงอารยะวิญญู คำว่า “เด็กเรียนยาก” ซึ่งหมายถึงเด็กที่เรียนหนังสือด้วยความลำบากทุกประเภท รวมทั้งเด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้/ปัญหาทางการเรียนรู้ (Learning Disabilities) หนังสือของศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม ใช้คำว่า “ปัญหาย่างยากทางการเรียนรู้ ดังนั้นเด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้/ปัญหาทางการเรียนรู้ (Learning Disabilities) จึงเป็นกลุ่มย่อยของเด็กเรียนยาก (Learning Difficulties)

นอกจากนั้นยังได้กล่าวถึง NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities) ที่นิยามว่า LD เป็นคำที่ใช้จัดกลุ่มคนที่มีความลำบากในการเข้าถึงหรือมีความลำบากในการฟัง พูด อ่าน เขียน การให้เหตุผลทางคณิตศาสตร์ในการเรียนรู้ หรือทำความเข้าใจสิ่งที่เรียน ซึ่งเข้าใจว่าเป็นผลมาจากความปกติของสมองส่วนกลาง LD อาจเกิดมาพร้อมกับความพิการอย่างอื่น เช่น ความบกพร่องทางประสาทสัมผัส (Sensory Impairment) ปัญญาอ่อน (Mental Retardation) การถูกรบกวนทางอารมณ์อย่างรุนแรง หรืออิทธิพลจากภายนอกบางอย่าง เช่น วัฒนธรรมที่มีผลต่อการรับรู้ทางสังคม การสอนที่ไม่เหมาะสม แต่สิ่งเหล่านี้ไม่ใช่สาเหตุของ LD

นอกจากคำว่า Learning Disabilities ที่พบเห็นได้ทั่วไปเป็นส่วนมากแล้ว ยังมีคำที่ใช้ในภาษาต่างประเทศที่ให้ข้ออธิบายที่คล้ายคลึงกัน เช่น

Jensen (2010) ใช้ LD ในคำว่า Learning Delayed หรือ Delayed Development ซึ่งเป็นการกล่าวถึงเด็กที่ค่อนข้างล่าช้าในการพัฒนาว่ากลุ่มเพื่อนๆ จนเป็นที่ล้อเลียน ถูกสบประมาทหรือถูกเยาะเย้ย ซึ่งเชื่อว่าสมองของเด็กเหล่านี้มีการเรียนรู้ที่ล่าช้า ทำให้เด็กมีความยุ่งยากในการอ่าน การเขียน คณิตศาสตร์ การพูด ภาษา ความจำ และทักษะพื้นฐานอื่นๆ

ในขณะที่ ผดุง อารยะวิญญู (2544) ได้กล่าวถึงนิยามของเด็ก LD ทางการศึกษาไว้ว่า อาจมีหลายนิยาม ดังนี้

นิยามที่ใช้ในแง่ของระดับสติปัญญาเข้ามาเกี่ยวข้องกับ เด็ก LD เป็นเด็กที่อ่านไม่คล่อง เขียนไม่คล่อง ที่มีระดับสติปัญญา 90 ขึ้นไป ซึ่งไม่ครอบคลุมถึงเด็กเรียนช้าที่มีระดับสติปัญญา 71-89 ในขณะที่นิยามของเด็ก LD ในบางประเทศหรือบางรัฐของสหรัฐอเมริกา รวมเอาเด็กเรียนช้าไว้ด้วย

นิยามของเด็ก LD ในอีกแง่หนึ่งอาจใช้ผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านการเขียนเป็นดัชนีกำหนด คือ เป็นเด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านต่ำกว่าเพื่อนในวัยเรียนวัยเดียวกัน 2 ระดับชั้น เช่น เด็กเรียน อยู่ระดับชั้น ป.4 แต่มีความสามารถทางการอ่านการเขียนเท่ากับนักเรียนระดับชั้น ป.2 ซึ่งต่ำลงไปอีก 2 ระดับชั้น

นิยามล่าสุดของเด็ก LD พิจารณาจากความบกพร่องในการรับหรือแปลผลข้อมูล (Information Processing) ซึ่งอาจจะเป็นการแปลข้อมูลทางสายตาหรือทางการฟัง

โดยสรุปแล้ว ผู้วิจัยใช้คำว่า “ความบกพร่องทางการเรียนรู้” ที่หมายถึงสภาพปัญหาทางการเรียนรู้ที่ทำให้นักเรียนมีพัฒนาทางการเรียนรู้ที่ต่ำกว่ามาตรฐานที่ควรจะเป็น หรือต่ำกว่าเด็ก ในวัยเดียวกัน ซึ่งอาจจะแสดงออกทางด้านการอ่าน การเขียน หรือทางการคิดคำนวณ สภาพปัญหาดังกล่าวนี้อาจส่งผลต่อความสามารถในการรับรู้ การจัดกระทำข้อมูล และการประมวลผลข้อมูล เพื่อการสื่อสาร แต่สภาพปัญหาดังกล่าวไม่เกิดจากสาเหตุโดยตรงของความบกพร่องทางสติปัญญา ความบกพร่องทางสายตา หรือความบกพร่องทางการได้ยิน ความด้อยทางเศรษฐกิจหรือทางสังคม

4.2 ประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้

ประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้นั้น มีนักการศึกษาได้จำแนกไว้ในลักษณะที่ใกล้เคียงกันและแตกต่างกันบ้าง เช่น

สันสนีย์ ฉัตรคุปต์ (2544) จำแนกตาม DSM IV (the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ไว้ 4 ประเภทคือ

- 1) ความบกพร่องทางการอ่าน (Reading Disorder)
- 2) ความบกพร่องด้านการเขียน (Disorder of Written Expression)
- 3) ความบกพร่องทางคณิตศาสตร์ (Mathematics Disorder)
- 4) ความบกพร่องที่ไม่สามารถเฉพาะเจาะจง (Learning Disorder not Otherwise Specified)

และระบุความบกพร่องอื่นๆ ที่พบร่วมกับความบกพร่องในการเรียนรู้ คือ ความบกพร่องทางด้านสมาธิ (Attention Disorders) ความบกพร่องทางการสื่อสาร (Communication Disorders) ที่สามารถจำแนกออกไปในรายละเอียดอีก 3 ลักษณะคือ 1) ความบกพร่องทางการแสดงออกด้วยภาษา (Expressive Language Disorder) 2) ความบกพร่องทางการรับรู้ภาษาและการแสดงออก (Mixed Receptive-Expressive Language Disorder) และ 3) ความบกพร่องทางการออกเสียง (Phonological Disorder)

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) กล่าวถึงประเภทของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ไว้ 8 ประเภท คือ

- 1) เด็กที่มีปัญหาด้านการอ่าน 2) เด็กที่มีปัญหาด้านการคิดคำนวณ 3) เด็กที่มีปัญหาด้านการสะกดคำ 4) เด็กที่มีปัญหาด้านการเขียน 5) เด็กที่มีปัญหาด้านความจำ 6) เด็กที่มีปัญหาด้านความสนใจ 7) เด็กที่มีปัญหาด้านกลไกกล้ามเนื้อ 8) เด็กที่มีปัญหาด้านสังคม

ชวลิต ชูกำแหง (2546) ได้รวบรวมการแบ่งประเภทของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ไว้ดังนี้

Myers & Hammill (1990) กล่าวถึงเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ไว้ 5 ประเภท คือ

- 1) เด็กที่มีปัญหาทางการฟังและพูด 2) เด็กที่มีปัญหาทางการอ่านและเขียน 3) เด็กที่มีปัญหาทางการคิดคำนวณ 4) เด็กที่มีปัญหาทางการคิดและให้เหตุผล 5) เด็กที่มีปัญหาอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง คือ ด้านสมาธิ ด้านการรับรู้ และด้านการเคลื่อนไหว

Bedder (1995) กล่าวไว้ 2 ประเภทใหญ่ๆ คือ

- 1) เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ด้านภาษา ประกอบด้วย การพูด การอ่าน การเขียน
- 2) เด็กที่มีปัญหาทางคณิตศาสตร์

Mercer (1991) จำแนกไว้ 5 ประเภทคือ

- 1) เด็กที่มีปัญหาทางด้านภาษา และการสื่อสาร 2) เด็กที่มีปัญหาทางการเขียน
- 3) เด็กที่มีปัญหาทางการอ่าน 4) เด็กที่มีปัญหาทางคณิตศาสตร์ 5) เด็กที่มีปัญหาทางอารมณ์และสังคม

วาริ ธีระจิตร (2541) และศันสนีย์ นัตริคุปต์ (2544) ได้กล่าวถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้นั้นจะก่อให้เกิดผลปัญหาที่ส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้และพฤติกรรมในภาพรวมคือ

1) ปัญหาด้านภาษา 2) ปัญหาด้านคณิตศาสตร์ 3) ปัญหาด้านความสามารถในการเรียน 4) ปัญหาด้านพฤติกรรม 5) ปัญหาด้านสุขภาพจิต หรือด้านอารมณ์และสังคม 6) ปัญหาด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 7) ปัญหาด้านการรับรู้ 8) ปัญหาด้านการเคลื่อนไหว

4.3 ลักษณะของความบกพร่องทางการเรียนรู้ ด้านการอ่าน

ผดุง อารยะวิญญู (2547) ได้กล่าวถึงลักษณะผู้ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน ดังนี้ ความบกพร่องทางการอ่าน (Dyslexia) มีลักษณะพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้ ดังนี้ 1) จำตัวอักษรไม่ได้ ทำให้อ่านเป็นคำไม่ได้ 2) จำตัวอักษรได้บ้าง แต่อ่านเป็นคำไม่ได้ 3) ความสามารถในการอ่านต่ำกว่านักเรียนคนอื่นในระดับชั้นเรียนเดียวกัน 4) ระดับสติปัญญาของเด็กอยู่ในเกณฑ์เฉลี่ยหรือสูงกว่าเมื่อวัดโดยแบบทดสอบเชาว์ปัญญาที่เชื่อถือได้ 5) เด็กบางคนอาจมีความไวในการใช้สายตา 6) เด็กบางคนอาจมีความไวในการฟัง 7) พุดไม่เป็นประโยค 8) เด็กสามารถเข้าใจภาษาได้ดี หากให้เด็กฟังหรืออ่านหนังสือให้เด็กฟัง หรือฟังจากเทป แต่ถ้าให้อ่านเองจะอ่านไม่ได้ อ่านไม่เข้าใจหรือจับใจความไม่ได้ 9) อ่านสลับตัวอักษร เช่น

กบ	เป็น	บก
ยอด	เป็น	คอย
กาบ	เป็น	บาก
มอง	เป็น	ของ เป็นต้น

10) ไม่เข้าใจว่าตัวอักษรใดมาก่อน-หลัง ซ้ายหรือขวา 11) ไม่สามารถแยกแยะเสียงสระในคำใดได้ เช่น แมลง อาจอ่านว่า แม่-ลง หรือ มะ-แลง-ลง เป็นต้น

ในขณะที่คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2554) ได้กล่าวถึงสภาพปัญหาหลักๆ ที่พบในนักเรียนที่มีปัญหาทางการอ่าน ดังนี้ 1) มีความยากลำบากในการจำรูปพยัญชนะและการอ่านพยัญชนะ 2) มีความยากลำบากในการจำรูปสระและการอ่านสระ 3) ความลำบากในการอ่านคำ เช่น คำที่มีตัวสะกดไม่ตรงตามมาตรา การอ่านผันวรรณยุกต์คำที่ประสมกับสระลดรูปและสระเปลี่ยนรูป เป็นต้น 4) มีปัญหาในการอ่านคำ ข้อความหรือประโยค เช่น อ่านข้ามคำ อ่านตกหล่น อ่านเพิ่มคำ เป็นต้น 5) ไม่สามารถเรียงลำดับจากเรื่องที่อ่านได้ 6) จับข้อเท็จจริงจากเรื่องที่อ่านไม่ได้ 7) จับใจความสำคัญจากเรื่องที่อ่านไม่ได้

4.4 กลยุทธ์ในการสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เกี่ยวกับการอ่าน

1) ใช้หนังสือเสียงเพื่อช่วยให้นักเรียนที่มีปัญหาเกี่ยวกับการอ่านสามารถเข้าใจเนื้อหาที่เรียนได้ โดยการฟัง

2) ลดจำนวนหน้าของแบบฝึกหัด หรือหนังสือประกอบการอ่านอื่นๆ เพื่อลดความวิตกกังวลของนักเรียน

- 3) ใช้กระดาษที่มีสีสันสดใส (a bright construction paper) ทาบบนข้อความที่จะอ่าน เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถจดจำอยู่กับข้อความที่อ่าน
- 4) ใช้กระดาษทำเป็นหน้าต่างการอ่าน (reading window) ติดประโยคหรือข้อความเพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถติดตามและให้ความสนใจในเรื่องที่อ่าน
- 5) ให้เพื่อนช่วยอ่านงานที่ครูมอบหมายให้กับนักเรียนที่มีปัญหาเกี่ยวกับการอ่าน
- 6) ชีดเส้นใต้คำสำคัญหรือใจความสำคัญ เพื่อเพิ่มความสนใจในรายละเอียดที่สำคัญๆ
- 7) ให้นักเรียนที่มีปัญหาเกี่ยวกับการอ่านมีเวลาในการอ่านมากกว่าเด็กปกติ
- 8) ใช้การอ่านซ้ำๆ ซึ่งรวมถึงครูอ่านเรื่องให้นักเรียนฟัง หลังจากนั้นครูอ่านเรื่องให้นักเรียนอ่านตาม จนสุดท้ายให้นักเรียนอ่านเรื่องด้วยตนเอง
- 9) ให้นักเรียนที่มีปัญหาเกี่ยวกับการอ่านสามารถทำงานที่ได้รับมอบหมายโดยใช้การวาดภาพหรือโมเดลได้
- 10) ใช้กลยุทธ์การประเมินตนเอง (Self-Monitoring) และการตั้งคำถามกับตัวเอง (Self-Questioning) เกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน เพื่อช่วยให้เข้าใจเรื่องที่อ่านมากยิ่งขึ้นซึ่งเกี่ยวข้องกับการตั้งคำถามกับตนเองในขณะที่อ่าน การลำดับ การจินตนาการถึงเหตุการณ์และเรื่องราวต่างๆ ที่เกิดขึ้นในเรื่องนั้นๆ การทบทวนในเรื่องที่อ่านไปแล้ว โดยการให้นักเรียนดูชื่อเรื่อง ภาพประกอบ และหัวข้อต่างๆ ในเรื่องนั้น

5. แนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ

การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Response To Intervention: RTI) เป็นอย่างไรนั้น จากการสืบค้นจากงานวิจัยและบทความพบว่า ในปรากฏบทความของการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนด้วยรูปแบบการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Response to intervention) ที่กล่าวว่า อาร์ ที ไอ เป็นรูปแบบการให้ความช่วยเหลือระยะแรกแก่นักเรียนที่มีความยุ่งยากในการเรียนรู้หรือมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ แต่เน้นๆ เพื่อช่วยให้นักเรียนเรียนได้ดีขึ้น และเพื่อป้องกันไม่ให้นักเรียนมีความล้มเหลวในการเรียนในระดับที่สูงขึ้นต่อไป ควรเริ่มใช้อาร์ ที ไอ กับนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 (อัญชลี สารัตนะ, 2557) และคำนี้ยังเป็นคำใหม่และยังไม่เป็นที่รู้จักกว้างขวาง ในแวดวงของการศึกษาในประเทศไทย เพราะฉะนั้นการกล่าวถึงแนวคิดนี้จึงเป็นการอ้างอิงมาจากนักการศึกษา ชาวต่างประเทศเสียเป็นส่วนใหญ่ ดังนี้

Fuchs & Fuchs (2006) กล่าวถึง RTI ไว้ว่าเกิดขึ้นภายใต้กฎหมาย Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA, 2004) ของสหรัฐอเมริกา ซึ่งเป็นกฎหมายที่นำ

วิธีการทางเลือกใหม่ที่เรียกว่า การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ หรือ RTI มาใช้ในการพิจารณา ระบุเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แทนการพิจารณาความแตกต่างของระดับสติปัญญาและ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เคยใช้อยู่เดิม รวมทั้งนำมาใช้ในระบะแรกเริ่มสำหรับเด็กที่มีความเสี่ยง ที่จะล้มเหลวในด้านการเรียน ในมุมมองของ Collier (2010) รวมทั้งนักการศึกษาหลายท่าน ที่ได้ อ้างถึงไว้ในหนังสือ ไม่ว่าจะเป็น Shore (2007), Melland & Mcknight (2006; Reschly, 2005) กล่าวว่า เป็นแนวคิดการช่วยเหลือทางการสอนที่เป็นส่วนหนึ่งของวิธีการแก้ปัญหา ใช้เป็นแนวทาง ปฏิบัติหลักของเขตพื้นที่การศึกษา มุ่งไปที่การแก้ปัญหาทางการเรียนรู้ ที่หลากหลาย รวมถึงปัญหา ด้านพฤติกรรมของนักเรียน มีการดำเนินการอย่างเป็นขั้นตอน หลายขั้นตอน มีรายงานการวิจัย ที่กล่าวถึงวิธีการตอบสนองต่อการช่วยเหลือนี้มาตั้งแต่ปี 1960 แต่ ณ ปัจจุบันยังคงเป็นเรื่องใหม่ สำหรับครูและผู้ปกครองส่วนใหญ่ นอกจากนั้นยังถือว่าเป็นรูปแบบการประเมินที่มีนักเรียนเป็น ศูนย์กลาง ใช้วิธีการแก้ปัญหาภายใต้การวิจัยเป็นฐาน เพื่อใช้ในการแยกแยะและปรับแต่งความ ชွ่่งยากทางการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นแก่นักเรียนตามแนวทางนี้ ครูจะทำการสอนและให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียน ติดตามความก้าวหน้าในแต่ละระดับการช่วยเหลือ ใช้ผลการประเมินเพื่อพิจารณาตัดสินว่า นักเรียนคนใดจะยังคงอยู่ในระดับการเรียนการสอนหรือการช่วยเหลือแบบปกติทั่วๆ ไป หรือ จำเป็นต้องส่งต่อไปยังการจัดการศึกษาพิเศษ

5.1 ลักษณะและความหมาย

อัญชลี สารรัตน์ (2557) กล่าวว่าไว้ว่า การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Response to intervention) หรือ การตอบสนองต่อการสอน (Response to instruction) เป็นกรอบแนวคิดในการ จัดการศึกษาที่บูรณาการทฤษฎีหลักสูตร วิธีสอนและการวัดและประเมินผลผู้เรียนในลักษณะการ ติดตามความก้าวหน้าไว้ด้วยกัน เพื่อให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่มีความชู่่งยาก หรือความลำบาก ในการเรียนรู้และมีปัญหาด้านพฤติกรรมที่เป็นอุปสรรคในการเรียนรู้ (Behavior difficulties) การ ตอบสนองต่อการสอนในระยะต้นหรือระยะแรกพบ และดำเนินการให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียน เหล่านั้นด้วยวิธีการสอนที่ได้ผล โดยเป็นการสอนที่หลักฐานทางการวิจัย (Research-based instructional intervention) ร่วมกับการวัดความก้าวหน้าของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งหากพบว่า นักเรียนมีความชู่่งยากในการเรียนรู้เร็วเท่าไรและรีบให้การช่วยเหลือก็จะทำให้จำนวนนักเรียนที่ ล้มเหลวทางการศึกษาลดน้อยลง

ผดุง อารยะวิญญู (2542) ได้รวบรวมคำนิยามที่นักการศึกษาชาวต่างประเทศ กล่าวถึง RTI ไว้ดังนี้

Mellard & Johnson (2010) กล่าวว่า RTI เป็นกระบวนการแนวใหม่ของการสอน การประเมินผล และการช่วยเหลือนักเรียน เป็นกระบวนการที่ช่วยให้โรงเรียนค้นหาเด็กนักเรียนที่มี

ความยุ่งยากลำบากในการเรียนรู้ตั้งแต่อายุน้อย ซึ่งจะช่วยให้องค์กรเรียนหาทางช่วยเหลือนักเรียนได้ตั้งแต่อายุน้อยๆ และปัญหาในการเรียนยังมีไม่มาก กระบวนการนี้จะช่วยให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียนมากขึ้น ช่วยให้องค์กรเรียนประหยัดเวลาและงบประมาณในการคัดแยกเด็ก LD เด็กเรียนช้า เด็กที่ไม่ประสบความสำเร็จในการเรียน เป็นการให้บริการทางการศึกษาพิเศษควบคู่ไปกับการศึกษาปกติ

National Center on RTI (2010) ให้คำนิยามไว้ว่า คือกระบวนการของการจัดการเรียนการสอน ที่นำการวัดผลและการสอนมาใช้ร่วมกันอย่างกลมกลืนและดำเนินการเป็นขั้นตอน เพื่อส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน รวมทั้งเป็นการป้องกันความล้มเหลวทางการเรียนของนักเรียนไม่ให้เกิดขึ้นโดยง่าย และในขณะเดียวกันก็ลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนได้ด้วย ในระบบ RTI จะเป็นการค้นหาเด็กที่มีความเสี่ยงต่อความล้มเหลวทางการเรียน และบันทึกความก้าวหน้าในการเรียนของนักเรียน ให้ความช่วยเหลือในด้านการเรียน ครูก็จะปรับวิธีการสอนของตนให้สอดคล้องกับความต้องการและปัญหาของนักเรียน ซึ่งจะขึ้นอยู่กับการตอบสนองของนักเรียนต่อการสอนว่าเป็นอย่างไร ทำให้ครูค้นพบนักเรียนที่มีความยุ่งยากในการเรียนรู้ สามารถช่วยได้ทันเวลาที่ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น พฤติกรรมบางอย่างที่เป็นปัญหาของนักเรียนก็ลดลง

Corolado School District (2010) ให้นิยามไว้ว่า RTI เป็นระบบที่โรงเรียนนำมาใช้ในการคัดกรองนักเรียน ประเมิน และคัดแยกในเชิงลึก แล้วนำข้อมูลมาวางแผนให้บริการการสอนที่สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนทุกคน เน้นนักเรียนกลุ่มที่มีความเสี่ยงที่จะประสบความล้มเหลวในการเรียน และอาจมีปัญหาด้านพฤติกรรม

Texas Education Authority (2010) ให้นิยามไว้ว่า RTI เป็นรูปแบบการบริการทางการศึกษาที่สอดคล้องกับปัญหาและความต้องการของนักเรียนแต่ละคนในโรงเรียน ประกอบด้วย

- 1) การสอนที่มีคุณภาพ เป็นวิธีการทางวิทยาศาสตร์ มีผลวิจัยรองรับ ประกอบด้วยหลายระยะ (Tier) แต่ละระยะของการพัฒนาการมีวิธีการที่แตกต่างกัน
- 2) มีการบันทึกความก้าวหน้าของนักเรียนเป็นรายบุคคล
- 3) เป็นการพัฒนานักเรียนทุกคนในโรงเรียน ซึ่งโรงเรียนจะเก็บข้อมูลนักเรียนไว้อย่างครบถ้วน
- 4) ทางโรงเรียนใช้ข้อมูลความก้าวหน้าของนักเรียนประกอบการตัดสินใจเพื่อการให้บริการทางการศึกษา

Johnston (2010) ให้นิยามไว้ว่า RTI เป็นกระบวนการสอนที่ประกอบด้วย 3 ระยะ (Tiers) คือ ระยะที่ 1 (Tier 1) ระยะที่ 2 (Tier 2) ระยะที่ 3 (Tier 3) ซึ่งนำยุทธวิธีการ

แก้ปัญหา (Problem Solving Strategy) มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนเป็นกระบวนการสอนที่มีคุณภาพสูง สอดคล้องกับปัญหาและความต้องการของนักเรียน มีการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน มีการสอนเป็นระยะ มีการบันทึกความก้าวหน้าของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ เป็นระบบการสอนที่ช่วยเหลือนักเรียนให้สามารถเรียนได้ตามความสามารถของตน

Dougal, Wright, & Ardoin (2010) ให้นิยามไว้ว่า RTI หมายถึงระบบการช่วยเหลือนักเรียนโดยใช้กระบวนการดังต่อไปนี้

- 1) นักเรียนได้รับการสอนอย่างมีประสิทธิภาพในระดับชั้นเรียนปกติโดยครูประจำระดับชั้น/ประจำวิชา
- 2) มีการประเมินความก้าวหน้าของนักเรียนอย่างเป็นระบบ
- 3) หากนักเรียนคนใดไม่มีพัฒนาการทางการเรียนเท่าที่ควร ครูจะต้องให้ความช่วยเหลือเพิ่มเติมไปจากเดิมที่เคยสอนไว้
- 4) มีการประเมินความก้าวหน้าของนักเรียนต่อไปว่าการช่วยเหลือเพิ่มเติมได้ผลหรือไม่ อย่างไร
- 5) หากนักเรียนยังไม่ดีขึ้น (ไม่ตอบสนอง) อีก แสดงว่าเด็กเหล่านั้นเป็นเด็กพิเศษ จะต้องได้รับการศึกษาตามวิธีการทางการศึกษาพิเศษ

นอกจากนี้แล้ว มีนักการศึกษาต่างประเทศที่กล่าวถึง RTI ไว้ ซึ่งผู้วิจัยขอนำเสนอดังนี้

VanDerHeyden, Snyder, Broussard, & Ramsdell (2005) กล่าวว่า RTI เป็นทั้งเครื่องมือ และกรอบของการให้ความช่วยเหลือเพื่อยกระดับคุณภาพของนักเรียนตั้งแต่ยังเล็ก ภายใต้ความคิดรวบยอดที่ว่า เป็นการเสริมสร้างโอกาสในการเรียนรู้ตามระดับความสามารถที่มีความเข้มข้นแตกต่างกันออกไป ซึ่งมองในมุมของขนาดกลุ่มของนักเรียน หรือเป้าหมายการเรียนรู้รายบุคคล เป็นต้น

Christo (2005) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า โดยส่วนใหญ่แล้วประกอบด้วย 3 ระดับ โดยความเข้มข้นของการช่วยเหลือจะเพิ่มขึ้นเรื่อยๆ จากระดับที่ 1 ไปจนถึงระดับที่ 3 มีความเป็นวิทยาศาสตร์มียุทธวิธีดำเนินการภายใต้ฐานการวิจัยและการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน

Justice (2006) กล่าวว่า RTI เป็นการค้นหาว่าความบกพร่องทางการอ่านนั้นเกิดได้อย่างไร และจะแก้ไขได้อย่างไร เป็นรูปแบบที่ได้รับการมองว่าเป็นการป้องกัน เนื่องจากใช้ในระยะเริ่มแรกของการพัฒนาด้านการอ่านให้กับนักเรียน เช่นในระดับก่อนอนุบาล หรือระดับอนุบาล ประกอบด้วย การช่วยเหลือที่มีหลายระยะ และความช่วยเหลือนั้นก็มาจากความต้องการที่แท้จริงของนักเรียนแต่ละคน ส่วนใหญ่จะใช้การช่วยเหลือ 3 ระยะ และการจัดการเรียนการสอน

ในแต่ละระยะก็จะมีความเข้มข้นที่แตกต่างกันออกไป โดยพิจารณาจาก 1) ไม่เน้นเฉพาะครูเป็นศูนย์กลางการสอน แต่จะเน้นความเป็นระบบ ความชัดเจนในเรื่องของการสอน 2) ทำบ่อยๆ อย่างต่อเนื่อง 3) เพิ่มระยะเวลา 4) จัดกลุ่มนักเรียนที่มีลักษณะปัญหาทางการเรียนที่คล้ายคลึงกัน 5) อาศัยผู้เชี่ยวชาญ

Johnson (2007) กล่าวถึง RTI ว่าเป็นกรอบแนวคิดหลายระดับที่ออกแบบมาเพื่อการช่วยเหลือได้อย่างยั่งยืนและตั้งแต่แรกเริ่มสำหรับนักเรียนที่ไม่ประสบความสำเร็จจากหลักสูตรการศึกษาปกติทั่วไป กระบวนการของ RTI จะเป็นลักษณะของการวิจัยที่แสดงถึงการชี้ให้เห็นตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม และจะช่วยให้ความล้มเหลวทางด้านการอ่านลดลง

Barnes & Harlacher (2008) กล่าวถึง RTI ไว้ว่าเป็นกระบวนการที่เปรียบเสมือนนวัตกรรมของการให้การช่วยเหลือเพื่อให้บริการภายในโรงเรียน

Schatschneider et al. (2004), National Reading Panel (2000), Vaughn & Fuchs (2003), Foorman & Torgesen (2001), Torgesen et al. (2001) Vellutino et al. (1996) Good, Simmons & Kame'enui (2001 อ้างถึงใน Simmons, Coyne, Kwok, McDonagh, Harn, & Kame'enui, 2008) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า คือรูปแบบที่จะใช้บอกว่านักเรียนที่มีความเสี่ยงหรือมีความยุ่งยากทางการอ่านนั้นควรจะถูกระบุไว้ได้ตั้งแต่เนิ่นๆ ด้วยตัวบ่งชี้ที่เชื่อถือได้ จากนั้นก็ให้ได้รับการเรียนการสอนทางการอ่านที่มีความเป็นวิทยาศาสตร์ที่น่าเชื่อถือ ทั้งเชิงคุณภาพและปริมาณเพื่อให้ถึงระดับคุณภาพหรือเป้าหมายทางการอ่านในระดับที่เทียบเคียงมาตรฐาน

Fuchs, Compton, Funchs, Bryant, & Davis (2008) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า เป็นทั้งวิธีการป้องกันและการให้ความช่วยเหลือสำหรับความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีการดำเนินการหลายระยะซึ่งเรียกว่า Tiers ระยะแรก จะเป็นการจัดการเรียนการสอนเพื่อนักเรียนทั้งระดับชั้น ระยะที่สองจะเกี่ยวข้องกับระดับความเข้มข้นหรือการจัดกลุ่มนักเรียน ระยะที่สามโดยส่วนใหญ่จะมุ่งไปที่ความเข้มข้นในระดับมากเป็นพิเศษ

Mesmer & Mesmer (2008) กล่าวว่า RTI เป็นกระบวนการใหม่ที่ใช้ในบ่งชี้ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทั้งยังแสดงให้เห็นถึงความเปลี่ยนแปลงในแง่ของกฎหมาย IDEA ที่ให้ความสำคัญแก่กระบวนการที่ให้การสนับสนุนและช่วยเหลือให้นักเรียนที่มีความยุ่งยากตั้งแต่เนิ่นๆ ได้รับการพัฒนาขึ้นเนื่องจากปัญหาในการใช้รูปแบบวัดความแตกต่าง (Discrepancy Model) เพื่อบ่งชี้ถึงนักเรียนที่มีความบกพร่องที่เคยใช้กันมาแต่เดิม

Feifer (2008) กล่าวถึง RTI ว่า ให้ความสำคัญกับการใช้กระบวนการที่มีที่มาจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงและนำไปสู่การแก้ปัญหาทางการเรียนการสอน ที่อาจจะเกิดจากปัญหาของหลักสูตรหรือวิธีการสอน เป็นกรอบสำหรับการเรียนการสอนและการติดตามความก้าวหน้า

เพื่อนักเรียนทุกคน ไม่ใช่เฉพาะแต่นักเรียนที่มีความบกพร่อง ทั้งยังมีข้อดีในแง่ของการให้ความช่วยเหลือแต่เนิ่นๆ สำหรับนักเรียนที่สังเกตได้ว่าอาจจะด้อยทางการเรียน

McCook (2006 อ้างถึงใน Feifer, 2008) กล่าวถึงองค์ประกอบ 5 ประการของ RTI ว่าประกอบด้วย 1) การคัดกรองอย่างทั่วถึงแก่นักเรียนทุกคนอย่างน้อยปีละ 3 ครั้ง 2) ข้อมูลของนักเรียนทุกคนที่เก็บรวบรวมไว้เพื่อติดตามความก้าวหน้าและให้การช่วยเหลือ 3) นิยามความหมายที่จะนำมาใช้ระบุถึงปัญหาของนักเรียน 4) แผนการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนที่จะบอกได้ว่า จะทำอะไร ทำเมื่อไหร่ และเมื่อไหร่ที่จะสามารถวัด บันทึกรูปแบบ หรือสะท้อนผลที่เกิดขึ้นจากการให้การช่วยเหลือนั้นๆ 5) การตัดสินใจดำเนินการใดๆ ภายใต้อาณัติข้อมูลที่เกิดจากการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อนำไปสู่การตัดสินใจให้การช่วยเหลือ หรือจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนว่าจะให้เป็นเป็นกลุ่มที่เล็กลงหรือเป็นรายบุคคลโดยเฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีลักษณะเสี่ยง

Mellard, McKnight, & Woods (2009) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า เป็นกรอบแนวคิดที่ประกอบด้วย การคัดกรองอย่างทั่วถึง ระดับชั้นตอนหรือการช่วยเหลือที่มีคุณภาพสูง การติดตามความก้าวหน้า และการตัดสินใจดำเนินการภายใต้อาณัติข้อมูล

Wanzek & Vaughn (2009) กล่าวถึงลักษณะที่สำคัญของ RTI ไว้ว่า ประกอบด้วย 1) ใช้การวิจัยที่มีความเป็นวิทยาศาสตร์มาใช้ประกอบการตัดสินใจ 2) ใช้การคัดกรองอย่างทั่วถึง (Universal Screening) ในการบ่งชี้ถึงนักเรียนที่มีความเสี่ยงที่จะประสบกับปัญหาด้านวิชาการ 3) ใช้การประเมินและการติดตามเพื่อสร้างความมั่นใจว่านักเรียนได้รับการเรียนการสอนที่เหมาะสม 4) ให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนภายใต้ระยะเวลาที่มีความเหมาะสม

Batsche (n.d. อ้างถึงใน Butler, 2009) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า เป็นการปฏิบัติที่ผนวกเอาทั้งการจัดการเรียนการสอน การช่วยเหลือที่มีคุณภาพสูงที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของนักเรียน การใช้อัตราของการเรียนรู้ตามระยะเวลา รวมทั้งระดับความสามารถเป็นตัวกำหนดที่สำคัญในการตัดสินใจดำเนินการทางการศึกษา

Coyne & Harn (2006 อ้างถึงใน Bursuck & Blanks, 2010) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า คือ กระบวนการเชิงระบบที่ประกอบด้วย การช่วยเหลือหลายระยะ เพื่อใช้ในการช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดปัญหาทางการอ่านอันเนื่องมาจากปัจจัยต่างๆ เช่น ความบกพร่อง ความด้อยทางเศรษฐกิจหรือข้อจำกัดทางภาษาอังกฤษ ซึ่งจะดำเนินการก่อนที่นักเรียนเหล่านี้จะล่าช้ากว่านักเรียนคนอื่นๆ โดยเริ่มแรกเป็นรูปแบบการประเมินที่เป็นทางเลือกเพื่อระบุถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้ ส่วนใหญ่แล้วจะประกอบด้วยสามถึงสี่ระยะที่แสดงถึงความเข้มข้นทางการเรียนการสอนที่เหมาะสมแก่นักเรียนแต่ละคน

Krayenood (2010) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า ส่วนใหญ่แล้วประกอบด้วย 3 ระยะ แต่ละระยะจะแตกต่างกันที่ความเข้มข้นของการจัดการเรียนการสอนและการช่วยเหลือ ดังนี้

Tier 1 หรือระยะที่ 1 จะหมายถึงการจัดการเรียนการสอนในระยะแรกเริ่มตามหลักสูตรที่เป็นแกนหลักสำหรับนักเรียนทุกคน และดำเนินการโดยครูผู้สอนทั่วๆ ไปในชั้นเรียนปกติ ซึ่งมีแนวคิดว่าเป็นการจัดการเรียนการสอนที่ดีในเบื้องต้น ในระดับนี้จะเกี่ยวข้องกับการคัดกรองเพื่อป้องกันความยุ่งยากทางการอ่าน และประมาณว่าร้อยละ 70 หรือร้อยละ 80 ของนักเรียนจะประสบผลสำเร็จจากการจัดการเรียนการสอนในระดับนี้ได้

Tier 2 หรือระยะที่ 2 หมายถึงการช่วยเหลือในลำดับที่สองต่อมา ซึ่งจะเป็นการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่ผ่านการคัดกรองอย่างทั่วถึงแล้ว แต่ปรากฏลักษณะอาการที่ต้องให้การช่วยเหลือ ในระยะนี้จะเกี่ยวข้องกับการบูรณาการและการปฏิบัติที่ได้รับการออกแบบมาเพื่อเสริมหลักสูตรที่เป็นแกนหลัก มีนักเรียนร้อยละ 10 ถึงร้อยละ 15 ของทั้งหมดที่จะอยู่ในระดับนี้ และได้รับการช่วยเหลือในลักษณะเป้าหมายลักษณะกลุ่มเล็กๆ ที่มีจำนวน 2 ถึง 3 คนต่อกลุ่ม

Tier 3 หรือระยะที่ 3 หมายถึง การช่วยเหลือในระยะที่สามต่อมา ที่จัดให้แก่ นักเรียนที่ไม่ตอบสนองที่ดีต่อการจัดการเรียนการสอนในระยะที่สอง นั้นหมายถึงว่านักเรียนคนนั้นๆ ยังแสดงให้เห็นว่ามีความยุ่งยากในการเรียนรู้ ซึ่งอาจจะมีร้อยละ 5 ถึงร้อยละ 10 ของนักเรียนทั้งหมด การช่วยเหลือในระยะที่สามนี้จะเป็นรายบุคคล

Olmi, Zoder-Martell, McNutt, and Horn (2010) กล่าวว่า RTI เป็นระบบที่ประกอบด้วย 3 ระยะของการให้บริการ โดย

- ระยะที่ 1 หรือ Tier 1 เป็นการจัดการเรียนการสอนที่มีความเป็นวิทยาศาสตร์สำหรับนักเรียนทุกคน มีการคัดกรองนักเรียนอย่างทั่วถึงเพื่อระบุนักเรียนคนใดบ้างที่อาจจะมีภาวะเสี่ยงต่อความล้มเหลวทางการเรียน

- ระยะที่ 2 หรือ Tier 2 เป็นการติดตามความก้าวหน้าหลังจากที่มีการเรียนการสอนโดยแต่ละโรงเรียนจะตัดสินใจดำเนินการใดๆ ภายใต้งานข้อมูลที่เกิดจากการตอบสนองต่อการจัดการเรียนการสอนของนักเรียนคนนั้นๆ

- ระดับที่ 3 หรือ Tier 3 เป็นการให้ความช่วยเหลือที่มีความเข้มข้นสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถต่ำ ไม่ตอบสนองต่อการเรียนการสอนที่ได้รับ ในระยะนี้จะมีการติดตามความก้าวหน้าภายใต้งานข้อมูลที่เกิดกับนักเรียนเช่นเดียวกับระยะที่ 2

Barners & Harlacher (2008), Torgesen (2000) อ้างถึงใน Legere & Conca, 2010) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า เป็นทั้งรูปแบบที่ใช้บังคับถึงนักเรียนที่มีปัญหาทางการอ่าน ซึ่งเป็นผลมาจาก

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ และเป็นกระบวนการเพื่อการให้บริการ แนวคิดของ RTI นั้นมาแทนที่กระบวนการหาความแตกต่างที่ใช้ตัดสินเพื่อการให้บริการทางการศึกษาพิเศษแก่นักเรียนกลุ่มที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ แนวคิดของ RTI นี้ จะมองว่าหากนักเรียนคนใดมีความยุ่งยากในการอ่าน ไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือทางการสอนที่มีฐานอยู่ภายใต้การวิจัยที่ถือว่ามีคุณภาพสูง หลังจากให้เวลาที่เหมาะสมแล้ว ก็จะส่งต่อสู่บริการทางการศึกษาพิเศษต่อไป

Batsche, Elliot, Graden, Grimes, Kovalesski, Prasse, Reschly, Schrag, and Tilly, 2006; Mesmer and Mesmer, 2008 อ้างถึงใน Shepherd and Salembier, 2010 กล่าวถึง RTI ไว้ว่า คือ กระบวนการหลายขั้นตอนที่มีไว้สำหรับประเมิน สอน และติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนทุกคน เป็นการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่ยังไม่ประสบความสำเร็จทางการเรียนตามมาตรฐานของชั้นเรียน และเป็นการระบุให้นักเรียนกลุ่มที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่อาจจะต้องได้รับการบริการทางการศึกษาพิเศษ

Frey (2010) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า มีชื่อเรียกอีกชื่อหนึ่งว่า Responsiveness To Intervention ที่ประกอบด้วยหลายระยะ เป็นกระบวนการของการช่วยเหลือแต่เนิ่นๆ เพื่อระบุถึงความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่านและทางคณิตศาสตร์ เป็นผลมาจากกฎหมาย IDEA ของประเทศสหรัฐอเมริกาเมื่อปี 2004 นักเรียนที่อยู่ในกลุ่มของ RTI ไม่ใช่ให้นักเรียนในการศึกษาพิเศษ RTI เป็นการป้องกันการเข้าสู่การจัดการศึกษาพิเศษโดยไม่จำเป็น และช่วยในการระบุความต้องการจำเป็นของนักเรียนได้อย่างถูกต้องตั้งแต่เนิ่นๆ นโยบายและแนวทางปฏิบัติของ RTI มุ่งเน้นความร่วมมือระหว่างนักการศึกษาโดยทั่วไป นักการศึกษาพิเศษและครอบครัว ซึ่งจะช่วยให้ค้นพบความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความยุ่งยากทางการอ่านและทางคณิตศาสตร์ได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนั้นกระบวนการของ RTI ยังให้ความสำคัญกับคุณภาพของการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนทุกคน คุณภาพของครู การประเมินนักเรียนอย่างต่อเนื่อง แผนการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับบทเรียนทางการอ่านในทุกๆ วัน ที่จัดให้แก่ นักเรียนทุกๆ คน ตามระดับของการช่วยเหลือ การช่วยให้นักเรียนค้นพบวิธีการเรียนรู้ การจัดวางตำแหน่งตามความสามารถที่จะเรียนรู้

Brown-Chidsey & Steege, 2005; Fuchs & Fuchs, 2001; NASDSE, 2005; NRCLD, 2003 อ้างถึงใน Bianco, 2010 กล่าวถึงองค์ประกอบของ RTI ไว้ดังนี้ 1) การช่วยเหลือนักเรียนด้านวิชาการและพฤติกรรมภายใต้ฐานการวิจัยที่มีคุณภาพสูง 2) ใช้การติดตามความก้าวหน้ามาปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนหรือเป้าหมาย 3) ข้อมูลความก้าวหน้าที่เกิดจากการตอบสนองของนักเรียนเป็นพื้นฐานสำคัญในการตัดสินใจทางการศึกษา ที่จะชี้ว่าจะเพิ่มระดับความเข้มข้นของการเรียนการสอนขึ้นไปอีกหรือส่งต่อไปยังการจัดการศึกษาพิเศษ

Collier (2010) กล่าวโดยสรุปว่า RTI เป็นมุมมองของกระบวนการช่วยเหลือทางการเรียนการสอน ที่ถือว่าเป็นส่วนหนึ่งของการแก้ปัญหา มุ่งเน้นที่ความบกพร่องทางการเรียนรู้ ทั้งที่เป็นปัญหาทางการเรียนรู้และปัญหาทางพฤติกรรม เป็นกระบวนการที่ประกอบด้วยหลายขั้นตอน เริ่มปรากฏมาตั้งแต่ปี 1960 แต่ ณ ปัจจุบันก็ยังถือว่าเป็น เรื่องใหม่สำหรับครูและผู้ปกครอง นอกจากนี้ RTI ยังเกี่ยวข้องกับการติดตามความก้าวหน้า (Progress Monitoring) และการประเมินการตอบสนองต่อการจัดการเรียนการสอน หรือการให้การช่วยเหลือภายใต้บริบทที่เป็นอยู่ของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง (Ongoing Evaluation) เพื่อนำไปสู่การตัดสินใจทางการเรียนการสอนที่มี ความเหมาะสม ส่วนมากแล้วจะมีสามหรือสี่ระดับ (Tiers) โดยที่

ในระยะ ที่ 1 (Tier 1) เป็นการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรสำหรับนักเรียนทุกคนโดยครูทั่วๆ ไปที่สอนอยู่ในชั้นเรียนปกติ (General Education Teacher) จากนั้นจะมีกระบวนการติดตามความก้าวหน้าในการเรียนการสอนเพื่อดูว่านักเรียนตอบสนองต่อการเรียนการสอนที่จัดให้หรือไม่ใช้เกณฑ์พิจารณาว่าหากนักเรียนกว่าร้อยละ 80 ตอบสนองก็ถือว่าเป็นการจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ ส่วนนักเรียนที่ไม่ตอบสนองก็ส่งต่อไป Tier 2

Tier 2 จะเป็นการจัดการเรียนการสอนที่มีระดับความเข้มข้นขึ้นกว่าเดิม โดยเฉพาะการจัดเป็นกลุ่มขนาดเล็ก พิจารณาจากข้อมูลของนักเรียนที่ได้จากการติดตามความก้าวหน้าใน Tier 1 ซึ่งจะมีผู้เชี่ยวชาญในด้านต่างๆ เข้ามาช่วยเช่น ผู้เชี่ยวชาญด้านการอ่าน เป็นต้น หากไม่ประสบความสำเร็จใน Tier 2 นักเรียนก็จะได้รับการส่งต่อไปสู่การจัดการศึกษาพิเศษ

Vaughn, Denton, & Fletcher (2010) กล่าวถึงองค์ประกอบของ RTI ที่นักการศึกษาส่วนใหญ่เห็นร่วมกันว่ามีลักษณะดังนี้ 1) การคัดกรองอย่างทั่วถึงตามเป้าหมายเฉพาะ เช่น การอ่าน หรือทางคณิตศาสตร์ 2) การเรียนการสอนที่อยู่ภายใต้ฐานการวิจัยที่จะสร้างความมั่นใจได้ว่านักเรียนทุกคนมีโอกาสได้รับ 3) มีระดับขั้นความสำเร็จหรือระดับของการช่วยเหลือที่ หากว่านักเรียนคนใดไม่เกิดความก้าวหน้าจากการจัดการเรียนการสอนที่อยู่บนพื้นฐานของการวิจัยในระดับชั้นเรียนปกติแล้ว ก็จะได้รับช่วยเหลือในระดับที่เข้มข้นขึ้น 4) การติดตามนักเรียนอย่างต่อเนื่องเพื่อดูความก้าวหน้าซึ่งแสดงว่าการจัดการเรียนสอนนั้น ตรงกับความต้องการของนักเรียน

Speece, Schatschneider, Silverman, Case, Cooper, & Jacobs (2011) กล่าวถึง RTI ไว้ว่าเป็นทั้งรูปแบบของการประเมินและการเรียนการสอน ใช้ระบุถึงนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ประกอบด้วย 3 ถึง 4 ระยะหรือระดับ

Fuchs & Fuchs (2006), Gersten et al. (2008), Vaughn (2006 อ้างถึงใน Powers and Mandal, 2011) กล่าวถึงองค์ประกอบของ RTI ไว้ว่า ประกอบด้วย 1) การคัดแยกอย่างทั่วถึงเพื่อใช้ระบุนักเรียนที่มีความยุ่งยากทางการอ่านตั้งแต่ระยะเริ่มแรก 2) การติดตามการตอบสนองต่อการช่วยเหลือของนักเรียน 3) การช่วยเหลือหลายระยะที่มีความเป็นวิทยาศาสตร์ที่จะสร้างความมั่นใจได้ว่าตรงกับความต้องการของนักเรียน 4) การแก้ปัญหาเพื่อให้การช่วยเหลือที่เหมาะสม นักเรียนส่วนใหญ่จะมีความก้าวหน้าทางการเรียนการสอนในระดับ Tier 1 แต่ถ้าไม่ก้าวหน้าก็จะต้องเข้าสู่การเรียนการสอนที่เพิ่มความเข้มข้นในระดับที่ 2 เช่น การจัดกลุ่มนักเรียน สำหรับใน ระยะที่ 3 นั้นจะเน้นที่รายบุคคล จำนวนครั้งที่บ่อยขึ้น และอาจจะต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญ ในบาง รูปแบบ Tier 3 นี้จะเป็นระยะสุดท้ายก่อนที่จะส่งต่อการบริการทางการศึกษาพิเศษ แต่ในบาง รูปแบบแล้ว Tier 3 จะหมายถึงการศึกษาพิเศษโดยเฉพาะ

Wixon & Valencia (2011) กล่าวถึง RTI ว่า เป็นกระบวนการที่ระบุถึงนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และเป็นทางเลือกของการหาความแตกต่างระหว่างความสามารถทางสติปัญญาและผลสัมฤทธิ์ที่เกิดขึ้นจริง ที่สำคัญคือช่วยให้ครูระบุและช่วยเหลือนักเรียนได้ทันที ที่มองเห็นว่าน่าจะเป็นความยุ่งยากทางการเรียนรู้ มากกว่าที่จะคอยให้เกิดความล้มเหลวก่อน แล้วจึงค่อยส่งเข้าสู่บริการทางการศึกษาพิเศษ

Cicek (2012) กล่าวถึง RTI ว่า ประกอบด้วยกระบวนการ ดังนี้ 1) ติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนโดยการคัดกรองหรือการทดสอบที่เหมาะสม 2) เลือกใช้การช่วยเหลือที่เป็นวิทยาศาสตร์ในการแก้ปัญหการเรียนรู้ 3) มีแนวทางการปฏิบัติที่เป็นทางการเพื่อใช้ในการพิจารณาว่านักเรียนคนใดที่ไม่มีความก้าวหน้าหรือไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือ 4) ใช้การประเมินอย่างน้อยสัปดาห์ละครั้งหรือสองสัปดาห์ต่อครั้ง เพื่อดูการตอบสนองต่อการช่วยเหลือของนักเรียน 5) สร้างความมั่นใจว่าการช่วยเหลือนั้นเป็นไปในทิศทางที่ถูกต้องและสม่ำเสมอ 6) กำหนดระดับของการช่วยเหลือที่ตรงกับความต้องการจำเป็นของนักเรียน 7) ให้ผู้ปกครองสังเกตถึงลักษณะของความบกพร่องและแจ้งร้องขอรับการประเมินอย่างเป็นทางการ

Johnson, 2010; Lipson & Wixson (2010 อ้างถึงใน Don & Soffors, 2012) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า เป็นกระบวนการที่ครอบคลุมการให้การช่วยเหลือและการประเมิน ใช้สำหรับ วินิจฉัยเด็กที่มีความยุ่งยากทางภาษา และป้องกันความล้มเหลวทางด้านการอ่าน

White, Polly, & Audette (2012) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า เปรียบเสมือนระบบในการช่วยเหลือป้องกันเพื่อการวินิจฉัยทางการศึกษาโดยทั่วๆ ไป และการศึกษาพิเศษ

ผดุง อารยะวิญญู (ม.ป.ท.) กล่าวถึง RTI ไว้ว่า เป็นระบบเพื่อพัฒนาการอ่าน การเขียน ทั้งภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และนำมาใช้พัฒนาทักษะทางคณิตศาสตร์ ตลอดจนเขียน

ป้องกันปัญหาทางพฤติกรรมของนักเรียนทั้งในระดับปฐมวัย ระดับประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษา ใช้ได้กับเด็กทุกคนและเป็นประโยชน์อย่างยิ่งสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียน ใช้ได้ดีในการคัดกรอง (คัดแยก/คัดเลือก) เป็นการใช้ระบบการสอนเพื่อการวินิจฉัยครูสอนไปสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนควบคู่กันไป เวลาผ่านไปก็สามารถบอกได้ว่าเด็กคนใดมีปัญหาในการอ่าน การเขียน แบบชั่วคราว แบบถาวร แบบรุนแรง ไม่รุนแรง หรือปานกลาง

ระบบ RTI มีการประเมินผล ติดตามผล และบันทึกความก้าวหน้าของนักเรียนตลอดเวลาหากนักเรียนคนใดมีผลการเรียนสูงขึ้น แสดงว่ามีพัฒนาการดีขึ้น นั่นคือ เด็กมีการตอบสนอง (Response) ต่อการสอนของครู หากผลการเรียนดีขึ้นน้อยหรือไม่ดีขึ้น แสดงว่าไม่มีการตอบสนอง (Non Response) เด็กคนนั้นอาจได้รับการตัดสินว่า เป็นเด็กการศึกษาพิเศษ (Student with Educational Needs : SEN หมายถึงเด็กที่ได้รับการบริการทางการศึกษาพิเศษ) เด็กอื่นที่ตอบสนองต่อการสอนของครูได้ดี ทางโรงเรียนไม่ต้องให้การช่วยเหลืออีกต่อไป ก็กลับเข้าเรียนในระดับชั้นเรียนปกติ เด็ก SEN เมื่อได้รับการช่วยเหลือพิเศษ เมื่อการอ่านการเขียนดีขึ้น เรียนได้ทันเพื่อนแล้วก็กลับเข้าเรียนในห้องปกติอีกต่อไป และไม่เป็นเด็ก SEN ไม่เป็นเด็ก LD อีกต่อไป ทำนองเดียวกันเมื่อเด็กมีปัญหาในการอ่าน การเขียน คณิตศาสตร์ อาจกลับมารับบริการเพิ่มเติมได้อีก

จึงสรุปได้ว่า RTI เป็นแนวคิดของการคัดกรองนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ภายใต้การจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพให้กับนักเรียนอย่างทั่วถึง มีการประเมินความก้าวหน้าเป็นระยะๆ อย่างต่อเนื่อง เพื่อปรับวิธีการเรียนเปลี่ยนวิธีการสอน ให้ตรงตามความต้องการของนักเรียน ในขณะเดียวกันก็ช่วยให้ครูสามารถพัฒนาวิธีการสอนของตนให้เกิดคุณภาพ

5.2 ระดับของการให้ความช่วยเหลือตามแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ

ดังที่ได้ให้นักการศึกษาทั้งในและต่างประเทศหลายๆ ท่าน ได้ให้นิยามความหมายลักษณะที่บ่งชี้ถึงแนวคิดของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือไว้ก่อนหน้านี้แล้ว ประเด็นหนึ่งที่ต้องให้ความสนใจและทำความเข้าใจคือ การกำหนดระยะของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ ซึ่งจากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องที่ผ่านมา นั้น โดยส่วนใหญ่แล้วจะกล่าวถึงระยะการช่วยเหลือ 3 หรือ 4 ระยะ (ผดุง อารยะวิญญู, ม.ป.ท.; จุฬามาศ จันทร์ศรีสุคต, 2553) ทั้งนี้มีลักษณะดังนี้

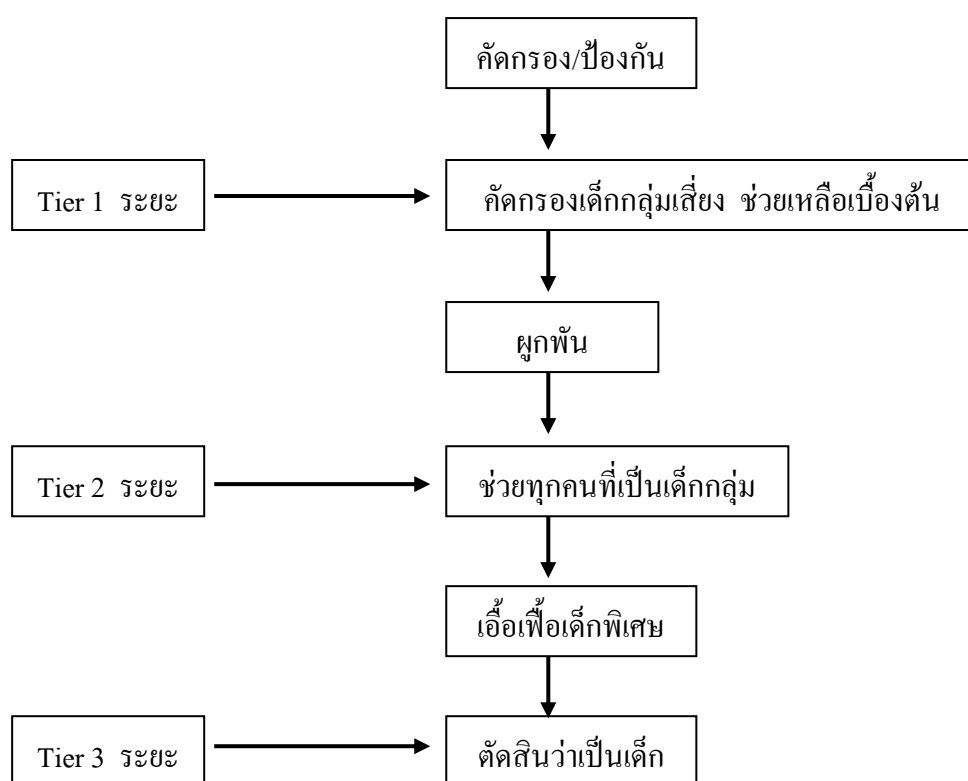
5.2.1 การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ 3 ระยะ นิยมใช้กับการช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในระบบการศึกษาปกติ ถือว่าเป็นบริการทางการศึกษา (Education Service) แบ่งเป็น 3 ระยะ ดังนี้

5.2.1.1 การช่วยเหลือระยะที่ 1 เป็นการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสำหรับนักเรียนทุกคนในชั้นเรียนปกติทั่วไปโดยครูประจำชั้น ส่วนมากเน้นที่วิชาทักษะ เช่น การอ่าน

การเขียน การคิดคำนวณ ครูจะต้องจัดการเรียนรู้ที่นักเรียนทุกคนมีโอกาสเรียนรู้ได้มากที่สุด ซึ่งเกณฑ์ส่วนใหญ่ที่ใช้พิจารณาคือนักเรียนร้อยละ 80 สามารถบรรลุเป้าหมายจากการเรียนรู้ในระบะนี้ จึงจะถือว่าจัดการเรียนรู้นั้นมีประสิทธิภาพ

5.2.1.2 การช่วยเหลือระยะที่ 2 เป็นการจัดการเรียนรู้ที่มีเป้าหมายไปยังนักเรียนที่มีปัญหาทางด้านวิชาการหรือพฤติกรรมโดยเฉพาะ อาจเป็นการสอนกลุ่มย่อยตามทักษะที่นักเรียนไม่ผ่าน มีการประเมินติดตามความก้าวหน้านักเรียนอย่างเป็นระบบ ต่อเนื่องและสม่ำเสมอ

5.2.1.3 การช่วยเหลือระยะที่ 3 เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เพิ่มความเข้มข้นโดยพิจารณาที่ลักษณะรายบุคคล จำนวนครั้งและเวลาที่ใช้ให้การช่วยเหลือ



ภาพที่ 1 การนำระบบ RTI มาใช้ใน 3 ระยะ (Tiers) (ผดุง อารยะวิญญู, ม.ป.ป.)

5.2.2 การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ 4 ระยะ

Reschly (2003 อ้างถึงใน NRCLD, 2007) ได้เสนอการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ 4 ระยะ ไว้ดังนี้

5.2.2.1 การช่วยเหลือระยะที่ 1 เป็นการช่วยเหลือด้านการสอนและพฤติกรรมสำหรับนักเรียนทุกคน โดยมีการคัดแยกกลุ่มเสี่ยงซึ่งจัดทำโดยโรงเรียนตั้งแต่ต้นปีการศึกษาที่นักเรียนเข้าเรียน จัดหลักสูตรและการสอนสำหรับการศึกษาปกติที่มีคุณภาพสูง และการช่วยเหลือทุกคน

5.2.2.2 การช่วยเหลือระยะที่ 2 เป็นการช่วยเหลือด้านการสอนและพฤติกรรมสำหรับนักเรียนประมาณ 20 % ของห้อง มีการจัดการสอนในเวลาใดก็ได้ มีการสอนกลุ่มย่อยประมาณ 3-5 คน และจัดสิ่งแวดล้อมเชิงบวกระดับชั้นเรียน

5.2.2.3 การช่วยเหลือระยะที่ 3 เป็นการช่วยเหลือด้านการสอนและพฤติกรรมสำหรับนักเรียนประมาณ 5 % ของห้อง มีการแก้ปัญหาสำหรับเด็กอย่างเข้มข้นเป็นรายบุคคล

5.2.2.4 การช่วยเหลือระยะที่ 4 เป็นการช่วยเหลือด้านการสอนและพฤติกรรม ซึ่งเป็นบริการทางการศึกษาพิเศษสำหรับนักเรียนประมาณ 1-2 % ของห้อง มีการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล หรือ IEP ดำเนินการสอนอย่างเข้มข้น มีการวัดผลที่แม่นยำโดยใช้วิธีประเมินความก้าวหน้า

5.3 หลักการดำเนินการในแต่ละระยะ

การใช้แนวคิด RTI ช่วยในการแก้ปัญหานักเรียนที่มีความยุ่งยาก หรือมีภาวะที่เสี่ยงต่อความล้มเหลวทางการเรียน ในแต่ละระยะนั้นจะมีหลักของการดำเนินการที่ ผดุงอารยะวิญญู (ม.ป.ป.) ให้รายละเอียดไว้ดังนี้

1) การดำเนินการในระยะที่ 1 (Tier 1)

เป็นการให้การศึกษาแก่นักเรียนทุกคนในโรงเรียน 2) เป็นการสอนทั้งห้อง 3) มีการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ 4) ครูกำหนดเนื้อหาให้นักเรียนทุกคนอ่าน 5) ครูใช้วิธีการสอนที่เหมาะสม 6) โรงเรียนกำหนดวิธีการทดสอบนักเรียน 7) โรงเรียนกำหนดวิธีการประเมินความก้าวหน้าของนักเรียน 8) โรงเรียนกำหนดวิธีการแปลผลความก้าวหน้าของนักเรียน 9) โรงเรียนแก้ปัญหาโดยใช้วิธีใช้กระบวนการแก้ปัญหา 10) โรงเรียนตัดสินใจให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วม 11) การประเมิน (การบันทึกความก้าวหน้าของนักเรียน) ควรดำเนินการติดต่อกัน 5-6 สัปดาห์

2) การดำเนินการในระยะที่ 2 (Tier 2)

จัดการสอนเป็นกลุ่มย่อย จำนวน 2-5 คน จัดกลุ่มตามทักษะความสามารถ โรงเรียนสนับสนุนบุคลากร สื่อ สิ่งอำนวยความสะดวก 4) ตรวจสอบความก้าวหน้า ควรมีการประเมินความก้าวหน้า 1-3 ครั้งต่อสัปดาห์ 5) ระยะเวลาการช่วยเหลือในระยะที่ 2 ควรใช้เวลา

9-12 สัปดาห์ 6) การสอนซ่อมเสริม (การช่วยเหลือ) ควรช่วยเหลือนักเรียน 3-4 ครั้งต่อสัปดาห์ ครั้งละ 30-60 นาที 7) ครูผู้สอนในระยะนี้ไม่ใช่ครูในการศึกษาปกติ แต่เป็นครูที่ได้รับการฝึกอบรมมาแล้วในด้านภาษา 8) ประเมินอย่างสม่ำเสมอในระยะที่ 2

เทคนิคการสอนที่เหมาะสมในระยะที่ 2 ที่ผดุง อารยะวิญญู (ม.ป.ป.) เสนอแนะไว้ ประกอบด้วย 1) การตรวจสอบตนเอง (Self-Monitoring) 2) การให้แรงเสริม (Reinforcement) 3) การถามตนเอง (Self-Questioning) 4) การฝึกและปฏิบัติซ้ำ (Drill and Practice) 5) การสอนกลยุทธ์ (Strategy Instruction) 6) การสะท้อนกลับ (Feedback) 7) การสอนตรง (Direct Instruction) 8) การสอนซ้ำ (Repeated Instruction) 9) การแก้ไขข้อผิดพลาด (Error Correction) 10) เพื่อนชี้แนะ (Peer Mediation) 11) การสอนเพื่อการวินิจฉัย (Diagnostic Instruction) 12) เพื่อนสอนเพื่อน (Peer tutoring)

3) การดำเนินการในระยะที่ 3 (Tier 3) การสอนในระยะนี้เป็นการสอนเฉพาะบุคคลซึ่งมีการดำเนินการดังนี้ 1) ประเมินความต้องการพิเศษทางการศึกษาของนักเรียนเป็นรายบุคคล 2) กำหนดเป้าหมายทางการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการและความสามารถของนักเรียนเป็นรายบุคคล 3) จัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับข้อ 2 4) ประเมินผลตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ตามข้อ 2 5) ปรับเป้าหมายในข้อ 2 ใหม่ให้เหมาะสมยิ่งขึ้น เทคนิคการสอนที่เหมาะสมกับระยะที่ 3 ที่ผดุง อารยะวิญญู (ม.ป.ป.) เสนอแนะไว้ ประกอบด้วย 1) การจัดลำดับ (Sequencing) 2) การฝึกซ้ำ (Drill-Repetition-Practice) 3) การแยกสอน 4) ครูตั้งคำถามที่เน้นกระบวนการมากกว่าคำตอบ 5) เรียงลำดับความยากง่ายของงาน 6) ใช้เทคโนโลยีในการสอน 7) การสอนเป็นรายบุคคล 8) จัดให้มีครูช่วยสอน 9) การฝึกจำแนกตัวอักษร 10) การวิเคราะห์คำ 11) การบันทึกชี้นำ (Guided Note) 12) วิธีโฟนิกส์ 13) วิธีก้างปลา 14) วิธีกำหนดคำสำคัญของเรื่อง 15) วิธีจัดโน้ตส่นล่วงหน้า (Advance Organizer) 16) การจางลง (Fading) 17) การใช้สีเป็นรหัส (Color Coding) 18) การสอนเขียนจากแผ่นป้าย (Storyboard Writing) 19) การสอนคำศัพท์ที่เป็นภาษาพูด 20) การใช้คอมพิวเตอร์ในการสอนอ่าน 21) การสอนคำโดยไม่ตั้งใจ (Incidental Reading) 22) คำสัมผัส (Rhyming) 23) การจำแนกพยางค์หรือจำแนกคำ 24) การร่วมกันอ่าน (Reading Along) 25) การจำแนกอักษร 26) การจับคู่การอ่าน (Pair Reading) 27) การอ่านเสียงก้อง (Echo Reading) 28) การใช้ประสาทสัมผัสหลายด้าน 29) การอ่าน/เขียน บทสนทนา 30) การอ่าน/เขียนอย่างอิสระ (Independent Reading/Writing)

6. การประเมินผลทางการศึกษา

6.1 แนวคิดและหลักการในการประเมิน

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช (2554) กล่าวถึงการประเมินไว้ว่า การประเมินอย่างไรวินั้น เป็นคำถามที่นักประเมินต้องตอบให้ได้ และเช่นเดียวกัน ในฐานะนักการศึกษาหรือครูผู้สอนที่ต้องเกี่ยวข้องกับการพิจารณาความก้าวหน้าของนักเรียนทั้งในแง่ของพุทธิพิสัย จิตพิสัย หรือทักษะพิสัย และท้ายที่สุดคือการนำไปสู่การตัดสินใจผลการพิจารณาความสามารถ ตลอดจนคุณลักษณะอย่างเป็นองค์รวมของนักเรียนนั้นๆ ทำให้เราต้องทำความเข้าใจสิ่งที่จะประเมินอย่างถ่องแท้เพื่อสร้างความชัดเจนในพฤติกรรมที่คาดหวังคือ การรู้อะไรคือสิ่งที่ต้องการประเมินผู้การกำหนดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมที่สอดคล้องและสามารถให้คำตอบในสิ่งที่ประเมิน การประเมินอย่างไร เป็นคำถามที่จะนำไปสู่การออกแบบการประเมินในเชิงวิธีการและเครื่องมือ และทำอย่างไรกระบวนการประเมินจึงจะนำมาซึ่งหลักการคือ **คุณภาพ** ที่หมายถึง ความตรง ความเที่ยงตามจุดมุ่งหมายที่ต้องการประเมิน **ความยุติธรรม** หมายถึง การตัดสินหรือให้คุณค่านักเรียนได้อย่างปราศจากความลำเอียงหรืออคติ **ความถูกต้อง** หมายถึง มีหลักเกณฑ์ในการตัดสิน ที่มีความเป็นเหตุเป็นผล สอดคล้องกับลักษณะของการประเมินนั้นๆ มีความถูกต้องตามหลักสถิติ และการนำผลของการประเมิน มาใช้ให้เกิดคุณค่าที่พิจารณาในแง่ว่าทำอย่างไรจึงจะดีขึ้นและไม่ใช่แค่เพียงการรับทราบข้อมูลจากผลการประเมินเท่านั้น

6.2 การประเมินการเรียนรู้

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช (2554) กล่าวถึงการประเมินในห้องเรียนที่ควรปฏิบัติไว้ 3 ประการ โดยใช้คำว่า “การสอบ” คือ 1) การสอบก่อนสอน (Pretest) 2) การสอบขณะสอน (Formative Test) และ 3) การสอบหลังสอน (Summative Test) ในขณะที่กล่าวถึงคำว่า “การวัดและประเมิน” ใน 3 ลักษณะ คือ 1) การวัดและประเมินก่อนการเริ่มต้นการสอน 2) การวัดและประเมินระหว่างการเรียนการสอน และ 3) การวัดและประเมินหลังสิ้นสุดการเรียนการสอน เมื่อพิจารณานัยเนื้อหาแล้วเห็นว่ามี ความคล้ายคลึงกัน แต่จะต่างในแง่ของการครอบคลุมมากขึ้น เพราะฉะนั้นในที่นี้ผู้วิจัยขอใช้คำในภาษาไทยว่า “การวัดและประเมิน” แทนคำว่า “การสอบ” เพราะจะให้ความหมายที่ครอบคลุมกว้างขวางกว่า ในขณะที่คำว่า “การสอบ” อาจจะทำให้เน้นไปที่การใช้แบบทดสอบเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลมากกว่าจะมองครอบคลุมไปถึงวิธีการอื่นๆ ด้วย

6.2.1 การวัดและประเมินก่อนเริ่มต้นการเรียนการสอน เป็นกิจกรรมที่กระทำเพื่อจัดวางตำแหน่งนักเรียน (Placement Evaluation) ก่อนที่จะทำการเรียนการสอน ซึ่งมีลักษณะดังนี้

6.2.1.1 การวัดและประเมินความพร้อมก่อนเริ่มต้นการสอน หรือจำกัดให้แคบลงมา คือ การสอบก่อนสอน (Pretest) เป็นการสอบเพื่อหาจุดเริ่มต้นสำหรับการพัฒนาเพื่อให้ทราบว่านักเรียนมีทักษะและความสามารถพื้นฐาน (Prerequisite) ที่จำเป็นเพียงพอหรือขาดไม่ได้สำหรับการเรียนในรายวิชานั้นๆ เพียงใด จุดที่นักเรียนเป็นอยู่คือจุดที่ครูต้องเริ่มต้นในการสอนและการพัฒนา สารสนเทศที่ได้จากการวัดและประเมินความพร้อมก่อนเริ่มต้นการสอนนี้จะเป็นประโยชน์ในการกำหนดจุดประสงค์ของการสอน การวางแผนกิจกรรมการเรียนการสอน และใช้ในการตัดสินใจว่านักเรียนมีความพร้อมหรือไม่ หากไม่ ครูก็ต้องจัดประสบการณ์ที่จะทำให้ นักเรียนเกิดความพร้อมก่อนดำเนินการสอนตามแผนที่วางไว้ เครื่องมือที่ใช้อาจจะเป็นการสังเกต การสัมภาษณ์ การสอบถามครูประจำชั้นในชั้นเรียนที่ผ่านมา การใช้แบบสอบถามความพร้อม (Readiness Test) เป็นต้น

6.2.2.2 การวัดและประเมินความพร้อมรอบรู้ก่อนการสอน เพื่อให้ทราบว่านักเรียนมีความรู้ความสามารถที่ครอบคลุมผลการเรียนที่กำหนดไว้ตามแผนหรือไม่ เป็นสิ่งจำเป็นที่เป็นความรู้เบื้องต้นในรายวิชาที่จะสอน หากพบว่านักเรียนมีความรู้ความสามารถครอบคลุมแล้ว ก็สามารถปรับปรุงเนื้อหา หรือกิจกรรมให้เหมาะสม ก่อให้เกิดการพัฒนาที่ก้าวหน้ายิ่งขึ้นไปอีก

6.2.2 การวัดและประเมินระหว่างการเรียนรู้หรือการสอบขณะสอน (Formative Test) มีความสำคัญมากเพราะถือว่าการสอบหรือนัยหนึ่งคือการประเมินนั้นจะต้องคำนึงควบคู่ไปกับการเรียนการสอน โดยที่ผู้สอนจะพิจารณาว่านักเรียนเกิดการเรียนรู้อะไรบ้างหรือไม่ อย่างไรมี 2 ลักษณะคือ

6.2.2.1 การวัดและประเมินความก้าวหน้าในการเรียนรู้ (Formative Evaluation) เป็นการวัดและประเมินระหว่างการเรียนรู้เพื่อดูว่านักเรียนมีความรู้ความสามารถ มีทักษะ ที่บ่งชี้ถึงพัฒนาการของตามจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ในแต่ละหน่วยการสอนหรือไม่ อาจจะทำโดยการสอบวัดตามจุดประสงค์ที่ใช้แบบสอบประจำหน่วย แบบสอบย่อย การสังเกต การสัมภาษณ์ การตรวจแบบฝึกหัด การตรวจชิ้นงาน แล้วพิจารณาว่านักเรียนยังมีข้อบกพร่องใดที่ต้องให้การซ่อมเสริมก่อนที่จะเรียนในหน่วยการเรียนอื่นๆ ต่อไปบ้าง ในขณะที่เดียวกันผู้สอนเองก็จะได้นำข้อมูลเหล่านี้มาใช้ในการปรับปรุงประสิทธิภาพการสอนของตนเองด้วย

6.2.2.2 การวัดและประเมินปัญหาหรืออุปสรรคในการเรียนรู้ (Diagnosis Evaluation) หลังจากจัดกิจกรรมเพื่อแก้ไขจุดบกพร่องของการเรียนรู้ระหว่างการเรียนการสอน ยังคงดำเนินอยู่ในขณะนั้น หากพบว่ายังมีจุดบกพร่องและการสอนซ่อมเสริม ไม่สามารถแก้ไขปรับปรุงให้ดีขึ้นได้ ก็ควรที่จะต้องมีการศึกษาถึงอุปสรรคปัญหานั้นอย่างลึกซึ้ง โดยใช้แบบสอบ

วินิจฉัย (Diagnostic Test) แบบสอบชนิดนี้จะสร้างตามลำดับขั้นของตรรกศาสตร์ สำหรับการคิด ที่ถูกต้องในการแก้ปัญหาต่างๆ แล้วให้นักเรียนทำเพื่อสืบค้นถึงสาเหตุของปัญหา ซึ่งสาเหตุของ ปัญหาอาจมีความแตกต่างกัน ซึ่งอาจใช้การสังเกต การสัมภาษณ์ประกอบการสืบค้น สารสนเทศที่ ได้ก็จะใช้เพื่อการปรับปรุงแก้ไขให้ตรงจุดของปัญหา

6.2.3 การวัดและประเมินผลหลังสิ้นสุดการเรียนการสอน หรือการสอบหลังสอน (Summative Test) เป็นกิจกรรมเพื่อสรุปผลการเรียนรู้ จำแนกได้ดังนี้

6.2.3.1 การวัดและประเมินผลสรุป (Summative Evaluation) เป็นการ ตรวจสอบเมื่อการเรียนการสอนทุกหน่วยสิ้นสุดลง หรือเมื่อสิ้นสุดแต่ละรายวิชา เพื่อตัดสินความรู้ ความสามารถรวบยอด เครื่องมือที่ใช้อาจเป็นแบบสอบรวบยอด (Summative Test) ซึ่งมักเป็นแบบ สอบที่ครอบคลุมเนื้อหาทุกหน่วยการสอน เป็นตัวแทนเนื้อหาสาระของสิ่งที่สอนไปแล้ว อาจใช้ การสัมภาษณ์ประกอบไปด้วย สารสนเทศที่ได้นี้จะใช้ในการตัดสินระดับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน และเป็นฐานข้อมูลย้อนกลับเพื่อการปรับปรุงประสิทธิภาพการสอนได้อีกด้วย

6.2.3.2 การวัดและการประเมินผลสรุปรวมอย่างลึกซึ้ง (Comprehensive Evaluation) เป็นการวัดและประเมินหลังสิ้นสุดการเรียนครบตามหลักสูตร เพื่อตัดสินความรู้ ความสามารถ หรือทักษะในเชิงบูรณาการความรู้ที่สำคัญจากหลายๆ วิชาที่ครอบคลุมหลักสูตร เครื่องมือที่ใช้วัดอาจเรียกชื่อแตกต่างกันไป เช่น การสอบอย่างลึกซึ้ง (Comprehensive Examination) การสอบประมวลความรู้ (Qualifying Examination) การสอบก่อนจบการศึกษา (Exit Examination) เป็นต้น สารสนเทศที่ได้รับจะนำมาตัดสินผลการเรียนรู้รวบยอดตลอดหลักสูตรก่อน การสำเร็จในระดับปริญญาตรีหรือปริญญาโท หรือเพื่อตัดสินใจให้นักเรียนเป็นผู้มีคุณสมบัติ เหมาะสมสำหรับการทำวิทยานิพนธ์ในระดับปริญญาเอก

6.3 การประเมินที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ

Reutzel & Cooter (2011) กล่าวถึงการประเมินที่ต้องใช้เป็นหลักในการตอบสนอง ต่อการช่วยเหลือ (Response To Intervention) ไว้ 4 ลักษณะคือ 1) Screening Assessment 2) Diagnostic Assessment 3) Progress-monitoring Assessment และ 4) Outcomes Assessment โดยที่แต่ละชนิดมีลักษณะดังนี้

6.3.1 Screening Assessment จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัย ดังเช่น Nishioka (2006), Jenkins & Hudson (2007) กล่าวถึง Universal Screening หรือที่ใช้ในภาษาไทยว่า “การประเมินอย่างทั่วถึง” นั้น เป็นเครื่องมือเพื่อการดำเนินการสำหรับนักเรียนทุกคนเพื่อบ่งชี้และ ทำนายว่านักเรียนคนใดบ้างที่มีโอกาสหรือความเสี่ยงหรือไม่มีความเสี่ยงต่อการล้มเหลวทางการ เรียน เพื่อป้องกันและให้การช่วยเหลือได้อย่างทันท่วงที ใช้เมื่อเริ่มต้นปีการศึกษา ซึ่งจะมีความเป็น

ระบบ ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง และมีความเป็นวิทยาศาสตร์ แต่ไม่ได้นำมาใช้กับเด็กที่มีความบกพร่อง ทางสติปัญญาหรือเพื่อจุดประสงค์ในการส่งต่อบริการทางการศึกษาพิเศษ โดยส่วนใหญ่แล้วดำเนินการ 3 ครั้ง/ปีการศึกษา เพราะฉะนั้นประเด็นสำคัญของการใช้การประเมินอย่างทั่วถึงคือ สามารถบ่งชี้เด็กที่มีความเสี่ยงได้อย่างถูกต้องมากกว่าที่จะบอกว่าเด็กคนใดไม่มีความเสี่ยง ลักษณะของเครื่องที่จะนำมาใช้ในการประเมินลักษณะนี้ก็ต้องมีความไวต่อคุณลักษณะที่ต้องการวัด ใช้ค่าใช้จ่ายและเวลาในการดำเนินการไม่มาก มีความและแปลผลได้ง่าย มีสองลักษณะคือ 1) Direct Route เป็นลักษณะที่เมื่อนักเรียนเสร็จสิ้นกระบวนการประเมินอย่างทั่วถึงแล้ว และบ่งชี้แล้วว่านักเรียนคนใดมีความเสี่ยงก็ส่งต่อเข้าสู่การจัดการเรียนรู้ในระยะที่ 2 (tier 2) ได้เลย และ 2) Targeted for Progress Monitoring: the PM model เป็นลักษณะที่ยังไม่ส่งต่อนักเรียนที่ได้รับบ่งชี้ว่ามีความเสี่ยงเข้าสู่การจัดการเรียนรู้ในระยะที่ 2 (tier 2) ทันทีทันใด แต่จะมีการจัดการเรียนรู้และติดตามความก้าวหน้าเป็นระยะๆ ที่กำหนดไว้เสียก่อน แล้วจึงกลับใช้การประเมินอย่างทั่วถึงตามห้วงเวลาที่กำหนดไว้อีกครั้ง แต่ถ้าผลการประเมินแสดงให้เห็นว่านักเรียนมีความสามารถเป็นไปตามที่คาดหวังหรือตามระดับชั้น ก็สามารถจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพภายใต้สภาพการณ์ที่เป็นจริงของนักเรียนนั้นๆ ต่อไป

6.3.2 Diagnostic Assessment เป็นการประเมินที่เกิดขึ้นหลังจากพบว่านักเรียนคนใดที่รับการประเมินแบบ Screening แล้วยังมีข้อบกพร่องหรือขาดความรู้ในเรื่องที่ต้องรู้ตามเกณฑ์ในระดับชั้นนั้นๆ ก็จะใช้ Diagnostic Assessment มาประเมินอีกครั้งแต่เป็นไปเพื่อวินิจฉัยและชี้ให้เห็นถึงสาเหตุที่เป็นปัญหา เพื่อให้ครูสามารถออกแบบการช่วยเหลือที่ตรงกับปัญหาของนักเรียนได้

6.3.3 Progress Monitoring เป็นการประเมินที่ใช้ในระหว่างปีการศึกษา ซึ่งควรดำเนินการอย่างน้อย 3 ครั้งต่อปีการศึกษา ควรประเมินหนึ่งหรือสองครั้งต่อสัปดาห์ และถ้าผลการประเมินติดตามชี้ให้เห็นว่านักเรียนมีความก้าวหน้าในการเรียนขึ้น แสดงว่าวิธีการสอนหรือการช่วยเหลือ นั้นมีคุณภาพและใช้ได้ต่อไป แต่ถ้าพบว่ามึนักเรียนส่วนน้อยหรือไม่มีคนใดเลยที่มีพัฒนาการที่ดีขึ้น ก็แสดงว่าวิธีการช่วยเหลือนั้นยังใช้ไม่ได้และต้องปรับเปลี่ยนหาวิธีใหม่ McCook (2007)

6.3.4 Outcomes Assessment เป็นการประเมินในช่วงปลายปีการศึกษา เพื่อดูประสิทธิผลทั้งหมดที่เกิดจากการเรียนการสอนที่มีต่อนักเรียน ใช้แบบทดสอบอยู่สองแบบคือ แบบอิงกลุ่ม (Norm-Referenced Test: NRT) และแบบอิงเกณฑ์ (Criterion-Referenced Test) ทั้งสองแบบนี้ต่างกันที่วัตถุประสงค์ โดยการทดสอบแบบอิงกลุ่มนั้นจะดูพัฒนาการของนักเรียนเปรียบเทียบกับคนอื่นๆ ที่สอบหรือทำงานในแบบเดียวกัน เป็นการจำแนกหรือจัดระดับ

ของนักเรียนเทียบกับคนอื่นๆ ในกลุ่ม เพราะฉะนั้นการแปลความหมายจึงขึ้นอยู่กับพฤติกรรมของกลุ่มเป็นสำคัญ ในขณะที่การทดสอบอิงเกณฑ์นั้นจะเทียบเคียงนักเรียนกับเกณฑ์หรือมาตรฐานที่ตั้งไว้ เพื่อดูว่านักเรียนแต่ละคนมีทักษะใดบ้าง สามารถทำอะไรได้หรือยังไม่ได้ หลังที่มีการจัดการเรียนการสอนไปแล้ว มักจะใช้เกณฑ์ “ผ่าน” หรือ “ตก” รวมทั้งใช้ในการพิจารณาการปฏิบัติงาน การให้ได้รับเกียรติบัตร หรือประกาศนียบัตร เป็นต้น (AITALANG. Com, 2008; สุโขทัยธรรมมาธิราช, 2555) ข้อแตกต่างระหว่างการประเมินผลแบบอิงกลุ่มและอิงเกณฑ์ที่ควรแก่การพิจารณาเมื่อนำมาใช้กับนักเรียนจึงเป็นลักษณะดังนี้

การประเมินผลแบบอิงกลุ่ม

เป็นการเปรียบเทียบคะแนนที่ได้กับคะแนนของคนอื่น ๆ นิยมใช้ในการสอบแข่งขัน คะแนนจะถูกนำเสนอในรูปของร้อยละ หรือคะแนนมาตรฐาน ใช้แบบทดสอบเดียวกันทำให้นักเรียนทั้งกลุ่ม หรืออาจใช้แบบทดสอบคู่ขนานเพื่อให้สามารถเปรียบเทียบกันได้ แบบทดสอบมีความยากง่ายพอเหมาะ มีอำนาจจำแนกสูง เน้นความเที่ยงตรงทุกชนิด

การประเมินแบบอิงเกณฑ์

เป็นการเปรียบเทียบคะแนนที่ได้กับเกณฑ์ที่กำหนดไว้ สำหรับการเรียนการสอนเพื่อพัฒนานักเรียน หรือเพื่อปรับปรุงการเรียนการสอน คะแนนจะถูกนำเสนอในรูปของผ่าน-ไม่ผ่านตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ ไม่ได้เปรียบเทียบกับคนอื่น ๆ จึงไม่จำเป็นต้องใช้แบบทดสอบฉบับเดียวกันกับนักเรียนทั้งระดับชั้น ไม่เน้นความยากง่าย แต่อำนาจจำแนกควรมีพอเหมาะ เน้นความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช (2554) ได้ให้รายละเอียดที่ชัดเจนถึงความมุ่งหมายของการวัดและประเมินผลทางการศึกษา ดังนี้

ตารางที่ 4 แสดงวัตถุประสงค์กับลักษณะการวัดและประเมินผลทางการศึกษา

วัตถุประสงค์	ลักษณะการวัดและประเมินทางการศึกษา
1. เพื่อจัดตำแหน่ง (Placement)	เป็นการนำผลจากการวัดและประเมินมาจัดตำแหน่งนักเรียน ว่าใครมีความรู้ความสามารถอยู่ในระดับใด หรือจัดกลุ่มนักเรียนตามความรู้ความสามารถ โดยใช้แบบทดสอบในการวัดผลสัมฤทธิ์ หรือใช้แบบวัดตามถนัดหรือความพร้อม เพื่อพิจารณาว่านักเรียน มีความถนัดด้านใด ผ่านหรือไม่ผ่าน เกณฑ์ หรือจำแนกกลุ่มนักเรียนเป็น เก่ง ปานกลาง อ่อน หรือเพื่อการตัดเกรด เป็นต้น

ตารางที่ 4 แสดงวัตถุประสงค์กับลักษณะการวัดและประเมินผลทางการศึกษา (ต่อ)

วัตถุประสงค์	ลักษณะการวัดและประเมินทางการศึกษา
2. เพื่อการวินิจฉัย (Diagnostic)	ค้นหา ความเด่น-ด้อย ความเก่ง-อ่อนของนักเรียนหาสาเหตุ นำมาปรับปรุงและพัฒนาให้ดีขึ้น แนวทางการนำไปใช้ในการ ปรับปรุงการเรียนการสอน และเป็นแนวทางในการ จัดกิจกรรม ให้เหมาะสมกับความสามารถของนักเรียน รวมถึงการจัดกิจกรรม แนะนำศึกษาต่อและการประกอบอาชีพ
3. เพื่อดูความก้าวหน้า พัฒนาการหรือความงอกงาม (Growth)	เป็นการเปรียบเทียบความรู้ความสามารถของนักเรียน ในช่วงเวลาหนึ่งๆ การวัดในลักษณะนี้น้อยจะต้องทำ 2 ครั้ง แล้วนำผลมาเปรียบเทียบกัน เพื่อดูความก้าวหน้าในการเรียนรู้ ของนักเรียนว่าดีขึ้นหรือลดลง ในการเปรียบเทียบอาจ เปรียบเทียบตัวนักเรียนกับบุคคลอื่น หรือดูเฉพาะบุคคลกับ เป้าหมายที่ต้องการวัด
4. เพื่อการพยากรณ์ (Prediction)	เป็นการวัดและการประเมินที่นำผลการเรียนรู้ที่ได้ใน ปัจจุบันไปทำนายอนาคต เช่น ใช้ผลการเรียนคาดคะเนอนาคตว่า จะเรียนสำเร็จหรือไม่ หรือใช้ผลการสอบวัดความถนัด ทำนายว่า ควรจะเรียนเพื่อประกอบอาชีพอะไรในอนาคต
5. เพื่อการตัดสินหรือประเมิน ค่า (Evaluation)	เป็นการนำผลการวัดและประเมิน ประเมินคุณภาพ การจัดการเรียนการสอน หรือการวัดการศึกษาในภาพรวมว่า บรรลุจุดมุ่งหมายของการจัดการศึกษาที่กำหนดไว้หรือไม่ เหมาะสมหรือไม่ ผลที่ได้จากการวัดลักษณะนี้จะนำไปวางแผนการปรับปรุงคุณภาพการศึกษา

6.4 การประเมินติดตามความก้าวหน้า (Progress Monitoring)

แนวทางการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ (Response To Intervention) ได้กล่าวถึง การประเมินที่สำคัญและจะขาดเสียไม่ได้ประการหนึ่งคือ การประเมินความก้าวหน้า (Progress Monitoring) ที่ Spinelli (2011) กล่าวว่า เป็นเครื่องมือที่มีความเป็นเหตุเป็นผล มีประสิทธิภาพ สำหรับใช้ในการวัดประสิทธิผลของการเรียนการสอน เพื่อการช่วยเหลือแต่เนิ่นๆ เป็นการป้องกันการปรับเปลี่ยนทางการเรียนการสอน แก่ไขข้อบกพร่องในขณะที่ยังอยู่ในระหว่างการจัดการเรียน

การสอน เพื่อป้องกันความล้มเหลวทางการเรียนที่อาจจะเกิดขึ้น โดยการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนอย่างใกล้ชิด ทำให้ครูสามารถที่จะตัดสินใจเลือกใช้ข้อมูล และกระบวนการเรียนการสอนที่เหมาะสมแก่นักเรียนแต่ละคน เพราะครูจะมีข้อมูลที่ช่วยประกอบการวางแผนที่ครอบคลุมหลักสูตร ให้รู้ว่ามีนักเรียนคนใดที่ยังต้องได้รับการช่วยเหลือ คนใดที่ก้าวหน้าและพร้อมที่จะได้รับการพัฒนาต่อไป เพราะฉะนั้นข้อมูลที่ได้จากกระบวนการนี้จะช่วยให้เกิดผลดีทั้งต่อนักเรียนและครู จุดสำคัญที่ต่างกันออกไปคือ ในแง่ของครูนั้น การใช้กระบวนการนี้จะช่วยให้ทราบว่านักเรียนตอบสนองต่อการเรียนการสอนที่ครูจัดให้หรือไม่ ตรงกับความต้องการของนักเรียนหรือไม่ ซึ่งจะช่วยประกันความคาดหวังและกระตุ้นกระบวนการเรียนรู้ ตัวนักเรียนเองก็จะเกิดแรงจูงใจที่จะมุ่งความสำเร็จจากการได้รับการติดตาม และเห็นกราฟการเรียนที่แสดงถึงความก้าวหน้าของตนเอง การนำเสนอผลการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนต่อผู้ปกครองก็จะช่วยให้เกิดประสิทธิผลยิ่งขึ้น เพราะเมื่อนักเรียนเกิดปัญหาในการเรียนรู้ก็จะช่วยเหลือได้ทันทั่วทั้งที่ และลดจำนวนนักเรียนที่ต้องได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษด้วย และนั่นคือการป้องกัน “การรอเพื่อที่จะพบความล้มเหลว” wait-to-fail ดังแบบเดิมที่ผ่านมาในอดีต

ขั้นตอนของการนำ Progress Monitoring ไปใช้ 1) ค้นหาระดับความสามารถของนักเรียนที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน (Baseline) 2) ระบุเป้าหมายการเรียนรู้ที่ต้องการให้เกิดแก่นักเรียน 3) กำหนดเป้าหมายทางการเรียนการสอนของครู 4) นำหลักสูตรที่กำหนดไว้ไปใช้ 5) วัดความก้าวหน้าของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ 6) สร้างระบบเพื่อติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน 7) แสดงภาพความก้าวหน้าของนักเรียน 8) พิจารณาจุดตัดของคะแนนเพื่อดูว่าความสามารถของนักเรียนคนใดที่ดีขึ้น ลดลงหรือยังอยู่ที่จุดเดิม 9) นำผลที่เกิดขึ้นไปวางแผน ดำเนินการต่อไป หรือปรับปรุงการเรียนการสอนให้ดีขึ้นกว่าเดิม 10) ดำเนินการตามวงจรเดิมคือ ติดตาม แสดงผล และวิเคราะห์

Dorn & Soffos (2012) ได้กล่าวถึงการใช้ Progress Monitoring ในการพัฒนาการอ่าน โดยใช้เนื้อหาทางการอ่านตามระดับของนักเรียน (TRL: Text Reading Levels) เป็นเครื่องมือในการติดตาม เริ่มต้นที่การกำหนด Aim Line ในห้วงระยะเวลา 1 ปี สำหรับให้ครูใช้ในการพัฒนาความสามารถของนักเรียนจากจุดที่เป็นอยู่ ณ ช่วงเริ่มต้นปีการศึกษาไปเรื่อยๆ จนกระทั่งถึงสิ้นปีการศึกษา เพื่อนำไปสู่มาตรฐานตามระดับชั้นเรียน แล้วครูก็จะพิจารณาว่านักเรียนมีความสามารถอยู่ในระดับที่คาดหวัง คือ Aim Line หรือเหนือกว่าหรือไม่ ถ้าเป็นไปตามนั้นก็แสดงว่าการเรียนการสอนนั้นเหมาะสมแก่นักเรียน

Progress Monitoring เป็นระบบการประเมินที่อยู่บนทักษะความสามารถของนักเรียน นำมาใช้เพื่อปรับปรุงการเรียนการสอนให้ดีขึ้นและพัฒนาความสามารถของนักเรียนไป

พร้อมๆ กัน มี 2 ลักษณะคือ CBM: Curriculum-based Measurement และ Mastery Measurement โดยมีรายละเอียดในแต่ละลักษณะ ดังนี้

1) CBM: Curriculum-Based Measurement เป็นที่นิยมมากที่สุดของ Progress Monitoring เป็นการประเมินที่ครูต้องการเห็นความสามารถของนักเรียนที่เกิดขึ้นเมื่อสิ้นสุดปีการศึกษา มักใช้ประเมินค่อนข้างบ่อยหรือเป็นประจำ เมื่อพิจารณาเห็นว่านักเรียนยังขาดความรู้ความสามารถในเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยเฉพาะ โดยลักษณะเช่นนี้ ครูจะมีการปรับเปลี่ยนลองผิดลองถูกในยุทธวิธีการสอนใหม่ๆ ของตน นำไปใช้สอนและติดตามผลความก้าวหน้าของนักเรียน ถ้านักเรียนเกิดความก้าวหน้าขึ้นในทางที่ยอมรับได้ก็แสดงว่ากิจกรรมการเรียนการสอนของครูนั้นมีประสิทธิผล

ฐานการประเมินแบบ CBM มาจากหลักสูตรที่ใช้สอน เน้นไปที่เรื่องของทักษะพื้นฐาน ได้แก่การอ่าน การเขียน คิดคำนวณ การแสดงความคิดเห็น การสะกดคำในระดับชั้นประถมศึกษาหรือระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2) Mastery Measurement เป็นการประเมินที่เป็นไปตามลำดับขั้นของวัตถุประสงค์การเรียนรู้ ครูจะประเมินความก้าวหน้าของนักเรียนไปตามแนวทางที่วางไว้ตามวัตถุประสงค์แต่วิธีการประเมินแบบนี้ยังต้องพัฒนา และมีงานวิจัยเกี่ยวกับการประเมินแบบนี้ไม่มากนัก

Johnson, Poll & Carter (n.d) กล่าวถึง Progress Monitoring ไว้ว่า เป็นวิธีการในเชิงวิทยาศาสตร์เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนผ่านการใช้สารสนเทศ การคิดพิจารณาวิเคราะห์ความต้องการทางการเรียนรู้ของนักเรียน และการตั้งสมมุติฐานเพื่อการดำเนินการให้มีความเป็นไปได้มากที่สุด และเพื่อนักเรียนแต่ละคนที่มีความต้องการทางการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน และการที่ครูจะรู้ว่าการจัดการเรียนการสอนตามสมมุติฐานที่ตนเองตั้งไว้กับนักเรียนแต่ละคนนั้นมีประสิทธิผล มีความเหมาะสมแก่นักเรียนหรือไม่ ก็ต้องมีการเก็บข้อมูลผ่านการประเมินและติดตามเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนของนักเรียนแต่ละคน ในขณะเดียวกันครูก็ใช้ข้อมูลนี้สะท้อนกลับไปทบทวนยังวิธีการเรียนการสอนของตนเองได้เช่นกัน ถ้า “ดี” ก็คงไว้ แต่ถ้า “ไม่” ก็ต้องปรับเปลี่ยนให้ดีกว่าเดิม เพราะฉะนั้นการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนอย่างระมัดระวัง และการวิเคราะห์ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนจึงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญ ในแง่ของการมองในเชิงกระบวนการทางวิทยาศาสตร์

Progress Monitoring เป็นกระบวนการที่มีความเป็นวิทยาศาสตร์ ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ทราบถึงความสามารถทางวิชาการของนักเรียนที่เป็นปัจจุบัน สำหรับกำหนดเป้าหมายที่ต้องการให้เกิดขึ้น รวมทั้งใช้ในการพิจารณาคุณภาพของการเรียนการสอนว่า

เหมาะกับนักเรียนหรือไม่ ซึ่งจะช่วยในการตัดสินใจและเลือกวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนแต่ละคน Hooper (2008) และ Galanter, Rosengarten, and Camacho (2010) จึงสามารถให้คำตอบแก่ครูสองประการคือ นักเรียนพัฒนาการความก้าวหน้าในการเรียนตรงกับมาตรฐานตามระดับชั้นเรียนหรือไม่ คำถามนี้ส่วนใหญ่จะใช้การประเมินตามฐานของหลักสูตร (CBM) โดยพิจารณาจากทักษะพื้นฐานที่ควรจะเป็น เช่น การอ่าน การคิดคำนวณ และประการที่สองคือ นักเรียนมีพัฒนาการความก้าวหน้าในทักษะที่เป็นเป้าหมายหรือไม่

The Colorado Department of Education (n.d.) กล่าวถึงคุณประโยชน์ของ Progress Monitoring ไว้ 4 ประการ ดังนี้

- 1) ชี้ให้เห็นอัตราความก้าวหน้าของนักเรียน
- 2) ให้สารสนเทศที่เป็นประสิทธิผลของการสอนเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงวิธีการช่วยเหลือที่จำเป็น
- 3) ให้สารสนเทศที่จำเป็นต่อความต้องการจำเป็นเพื่อการพัฒนา
- 4) ช่วยให้เกิดข้อวิเคราะห์และตีความได้ถึงช่องว่างระหว่างความสามารถที่เป็นมาตรฐานหรือสิ่งที่ควรจะเป็นจริงๆ ของนักเรียนและสัมฤทธิ์ผลที่เกิดขึ้นจริงๆ ในขณะนั้น

National Research Center on Learning Disability (2006) กล่าวถึง Progress Monitoring ไว้ว่าเป็นกระบวนการประเมินที่จะช่วยชี้ให้เห็นว่านักเรียนแต่ละคนนั้นได้รับประโยชน์จากการสอนในชั้นเรียนหรือไม่ ซึ่งก็หมายถึงคุณภาพของการสอนนั่นเอง และถ้ามีนักเรียนคนใดที่ไม่ได้รับผลที่ดีจากการสอนโดยปกตินี้ ครูก็ต้องหาวิธีการสอนหรือการช่วยเหลือที่เป็นทางเลือกอื่นๆ และต้องติดตามผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนเหล่านี้ เพราะฉะนั้น Progress Monitoring จึงเป็นเครื่องมือในการประเมินที่ให้ความเชื่อมั่น และมีประสิทธิภาพที่จะบอกได้ว่าวิธีการสอนนั้นมีประสิทธิผลดีแล้ว หรือยังต้องได้รับการปรับปรุงอย่างไรหรือไม่ ตลอดจนสารสนเทศ ที่ได้นั้นจะใช้เพื่อการตัดสินใจคัดแยกและจัดวางตำแหน่งนักเรียนแต่ละคน กระบวนการประเมินเช่นนี้เป็นกระบวนการในเชิงวิทยาศาสตร์ที่มีความมุ่งหมาย 3 ประการ คือ

- 1) ดูว่านักเรียนเกิดความรู้ความสามารถจากกิจกรรมการเรียนการสอนและรวมทั้งหลักสูตรที่ใช้อยู่หรือไม่
- 2) ถ้าไม่ ก็ต้องปรับแก้ไข หรือพัฒนาในสิ่งเหล่านี้ใหม่ให้แก่เด็กนักเรียน
- 3) ช่วยให้เห็นพัฒนาการหรือความก้าวหน้าทางการเรียนของนักเรียน

ส่วนจะพิจารณาความถี่ห่างของ Progress Monitoring อย่างไรมัน Collier (2010) ให้ข้อเสนอแนะถึงการใช้อย่างเหมาะสมในแต่ละระดับไว้ดังนี้ ระดับที่ 1 หรือ Tier 1 นั้นจะดำเนินการติดตามเป็นรายปีสำหรับนักเรียนทุกคน ในระดับที่ 2 หรือ Tier 2 จะพิจารณาตามความเหมาะสม

เป็นรายเดือนสำหรับนักเรียนที่จัดกิจกรรมให้เป็นกลุ่มย่อยๆ ร่วมกับการประเมินแบบปกติทั่วๆ ไป ส่วนในระดับที่ 3 หรือ Tier 3 จะพิจารณาติดตามในรายบุคคลเป็นรายวัน หรือรายสัปดาห์

เพราะฉะนั้น ในการพัฒนานักเรียนตามแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือนั้น เป็นการดำเนินงานอย่างเป็นระบบ เป็นกระบวนการ ที่ผู้วิจัยพิจารณาว่าหัวใจสำคัญของการดำเนินการคือการประเมิน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การประเมินเพื่อติดตามความก้าวหน้า (Progress Monitoring) ซึ่งเป็นการติดตามพัฒนาการทางความสามารถของนักเรียนที่จำเป็นต้องดำเนินการหลังจากให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียน ทั้งนี้เพราะว่า

- 1) เป็นการประเมินในลักษณะของการแก้ปัญหาที่อยู่บนฐานความสามารถของนักเรียน
- 2) เป็นไปเพื่อการช่วยเหลือและพัฒนา
- 3) ให้ผลดีต่อทั้งนักเรียนและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนของครู ตลอดจนองค์รวมของการจัดการศึกษา
- 4) มีความเป็นระบบ ต่อเนื่อง อยู่บนฐานของความเป็นวิทยาศาสตร์
- 5) เป็นการประเมินที่ส่งผลต่อแรงจูงใจของนักเรียน
- 6) เปิดโอกาสและเห็นความสำคัญของความเป็นปัจเจกบุคคลของนักเรียน

6.5 การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทย

กระทรวงศึกษาธิการ (2551) กล่าวถึงการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทย ไว้ในสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ซึ่งเป็นสาระที่ใช้เป็นเครื่องมือเพื่อการเรียนรู้ในสาระอื่นๆ ต่อไป จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่นักเรียนจะต้องมีพื้นฐานการเรียนรู้ในสาระภาษาไทยเป็นอย่างดีในระดับที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์เพื่อแสวงหา และพัฒนาทางการเรียนในระดับที่สูงขึ้น

การวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในสาระการเรียนรู้ภาษาไทยก็เช่นเดียวกับการวัดผลในสาระวิชาอื่นๆ ที่เป็นไปเพื่อวัตถุประสงค์ที่ครอบคลุม และให้เห็นชัดเจนเกี่ยวเนื่องเชื่อมโยงระหว่างการจัดการเรียนรู้และผลผลิตที่เกิดขึ้นในตัวนักเรียน เพราะฉะนั้นสิ่งที่มีความมุ่งหมายของการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทย จึงมีลักษณะดังนี้

- 1) เพื่อให้ทราบความรู้ความสามารถพื้นฐานทางภาษาไทยของนักเรียนแต่ละคน
- 2) เพื่อจัดกลุ่มความสามารถของนักเรียน เป็นประโยชน์ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมให้กับนักเรียนแต่ละคน
- 3) เพื่อพัฒนาการความก้าวหน้าทางการเรียนรู้ของนักเรียนว่าคนใดยังมีข้อบกพร่องมีข้อจำกัดที่ยังต้องได้รับการช่วยเหลือแก้ไขอย่างไร
- 4) เพื่อให้ทราบประสิทธิผลและประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอน

5) เพื่อสะท้อนผลการเรียนรู้สู่ตัวนักเรียน

ชวลิต ชูกำแหง (2546) กล่าวถึงหลักการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยไว้ดังว่าต้องมีวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน การวัดพฤติกรรมทุกด้านของนักเรียนและมีวิธีการที่แตกต่างหลากหลาย พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการประเมินผลการเรียนของตนเอง และเพื่อนร่วมชั้นด้วยดำเนินการต่อเนื่องสม่ำเสมอ มีการบันทึกข้อมูลเพื่อสะท้อนพัฒนาการทางการเรียนรู้นักเรียน ต้องมีความเที่ยงตรง (validity) คือวัดสิ่งที่ต้องการวัดได้อย่างถูกต้อง และมีความเชื่อมั่น (reliability) คือให้ค่าคะแนนที่คงที่ ไม่ว่าจะวัดเมื่อใด คนใดวัด หรือวัดกี่ครั้งก็ตาม มีความยุติธรรม เสมอภาค ไม่ลำเอียง ไม่บั่นทอนกำลังใจของนักเรียนแต่ควรเป็นสิ่งที่กระตุ้นช่วยให้นักเรียนเกิดความกระตือรือร้น อยากคิด อยากลองมีความสะดวกแก่การดำเนินการ และให้นักเรียนได้มีโอกาสทราบผลของการประเมินที่แสดงถึงข้อบกพร่องของตนเองและนำไปสู่การแก้ไขปรับปรุง

เพราะฉะนั้นการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยจึงเป็นไปเพื่อประโยชน์ทั้งแก่ตัวนักเรียนและครูผู้สอน เพราะเป็นการสะท้อนให้เห็นถึงพื้นฐานของนักเรียนแต่ละคนที่มีความแตกต่างกัน สำหรับการนำไปพัฒนาต่อยอดผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสม และสิ่งเหล่านี้ก็จะเป็นตัวบ่งชี้ว่ากิจกรรมที่ครูให้แก่แก่นักเรียนนั้นตรงกับความต้องการของเขาได้หรือไม่ ช่วยแก้ไข ปรับปรุง และพัฒนาให้นักเรียนเหล่านี้มีความก้าวหน้าทางการเรียนรู้หรือไม่ ถ้าไม่ช่วยแก้ไขอย่างไร ซึ่งจะเป็นประโยชน์ที่เอื้อแก่กันอย่างเป็นระบบ

7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

7.1 งานวิจัยในประเทศ

งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

สุปราณี เมฆขจร (2549) ศึกษาผลการสอนโดยการเชื่อมโยงคำและภาพในเรื่องเล่าเพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านคำศัพท์ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านหลังการสอนโดยการเชื่อมโยงคำและภาพในเรื่องเล่าเพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านคำศัพท์ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน สูงกว่าก่อนการสอน

พิศเรณู รัตนวิจารณ์ (2550) ศึกษาการพัฒนาความสามารถในการอ่านแจกลูกสะกดคำตามมาตราตัวสะกดไทยของนักเรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน โดยใช้แบบฝึกเสริมทักษะการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ด้านการอ่าน

ที่ได้รับการพัฒนาโดยใช้แบบฝึกเสริมทักษะการอ่านแล้ว มีความสามารถในการอ่านสูงกว่าก่อนการทดลอง

เสมือน คงชมพู (2553) ในการอ่านคำของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ด้านการอ่านคำ โดยใช้ชุดกิจกรรมการอ่านคำ โรงเรียนบ้านนาสะอาด ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านคำของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองเมื่อใช้ชุดกิจกรรมการอ่านคำ

การวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาการอ่าน

มนต์เชียร พัฒนาวงค์ (2548) ศึกษาความสามารถทางการอ่านและการเขียนของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ จากการใช้ชุดการสอนทักษะการอ่านและการเขียนผ่านประสาทสัมผัสสามด้าน พบว่า ความสามารถทางการอ่านของนักเรียน หลังได้รับการสอนด้วยชุดการสอนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นสูงขึ้นและอยู่ในระดับดี

สุพรรณิ อ่อนจาก (2548) ศึกษาความสามารถในการอ่านจับใจความของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จากการสอนอ่านโดยใช้นิทานประกอบภาพ พบว่าความสามารถในการอ่านจับใจความของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้หลังการสอนอยู่ในสูงขึ้นและอยู่ในระดับดีมาก

กัญญา สุวลักษณ์ (2549) ศึกษาการพัฒนาความสามารถในการจำพยัญชนะไทยของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จากการสอนโดยใช้เกมและแบบฝึก พบว่า เกมและแบบฝึกที่พัฒนาขึ้นช่วยให้เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้มีความสามารถในการจำพยัญชนะไทยหลังการสอนได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สกุณา นองมณี (2549) ศึกษาผลการพัฒนาทักษะการอ่านคำที่มีสระประสมของนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางการเรียนช่วงชั้นที่ 1 โดยเพลง พบว่า ความสามารถในการอ่านคำที่ประสมด้วยสระเอีย เอือ อัว ของนักเรียนหลังเรียนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

กันตา สุขกระจ่าง (2550) ศึกษาความสามารถในการอ่านคำของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ โดยใช้นิทานส่งเสริมการอ่านเพื่อการเรียนรู้ พบว่า ความสามารถในการอ่านคำหลังการสอนสูงกว่าก่อนการสอนอย่างมีนัยสำคัญและอยู่ในระดับดี

พิศเรณู รัตนวิจารณ์ (2550) ศึกษาผลการพัฒนาความสามารถในการอ่านแจกลูกสะกดคำตามมาตราตัวสะกดไทยของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยใช้แบบฝึกเสริมทักษะการอ่าน พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการอ่านแจกลูกสะกดคำตามมาตราตัวสะกดไทยหลังได้รับการสอนสูงกว่าก่อนได้รับการสอน

นันทวล มะลิ (2550) ศึกษาความสามารถในการอ่านของเด็กที่มีปัญหาการเรียนรู้โดยใช้หนังสือนิทานคำกลอน พบว่า เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ที่ได้รับการสอนอ่านโดยใช้หนังสือนิทานคำกลอนมีความสามารถในการอ่านอยู่ในระดับดี และมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

อัมพา นก้อม (2550) ศึกษาความสามารถในการอ่านคำพื้นฐานของเด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้ด้านการอ่านโดยใช้เกมทางภาษา พบว่า ความสามารถในการอ่านคำพื้นฐานของเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ด้านการอ่านหลังการสอนสูงกว่าก่อนการสอนอย่างมีนัยสำคัญและอยู่ในระดับดีมาก

วรัญญา เอี่ยมสำอาง (2551) ศึกษาผลของการสอนอ่านภาษาไทยจากนิทานอ่านง่ายต่อความสามารถในการอ่านของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่า ความสามารถในการอ่านของนักเรียนหลังได้รับการสอนมีค่าสูงกว่าก่อนการสอน

สมาน ทวีเลิศ (2551) ศึกษาการใช้โปรแกรมฝึกการเชื่อมโยงการจำคำเพื่อเพิ่มความสามารถในการจำคำที่ประสมด้วยพยัญชนะและสระ สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการจำคำที่ประสมด้วยพยัญชนะและสระหลังการฝึกสูงกว่าก่อนการฝึก

จินตนา ช่วยพันธ์ (2552) ศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านการเขียนคำภาษาไทย และความพึงพอใจในการเรียน ระหว่างการสอนแบบแจกลูกสะกดคำกับการสอนเป็นคำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนระดมวิทยานุสรณ์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครราชสีมา เขต 4 พบว่า ความสามารถในการอ่านและเขียนหลังการทดลองของนักเรียนที่ได้รับการสอนแบบแจกลูกสะกดคำ มีความแตกต่างจากนักเรียนที่ได้รับการสอนแบบเป็นคำอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ

จุพามาศ จันทร์ศรีสุต (2553) ศึกษาการพัฒนาระบบการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์สำหรับนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์ พบว่า 1) ระบบการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ (1) การคัดแยก (2) การช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์และการติดตามความก้าวหน้า (3) การประเมินผลการเรียนรู้ 2) กลไกของระบบการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์ประกอบด้วยเครื่องมือ 5 ชุด คือ (1) แบบคัดกรองนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อการเกิดความยุ่งยากทางคณิตศาสตร์ (2) แผนการสอนที่ใช้ในระบบการช่วยเหลือทางคณิตศาสตร์ ประกอบด้วยแผนการสอนคณิตศาสตร์ในชั้นเรียนรวม จำนวน 45 แผน และแผนการสอนเสริมคณิตศาสตร์ จำนวน 30 แผน (3) แบบทดสอบความก้าวหน้าในการเรียนรู้คณิตศาสตร์

(4) แบบทดสอบความสามารถทางคณิตศาสตร์ (5) แบบวัดความเชื่อมั่นในตนเองเกี่ยวกับวิชาคณิตศาสตร์

จากงานวิจัยที่กล่าวมานี้ จะเห็นได้ว่าการพัฒนาความสามารถทางการอ่านของนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านการอ่านจะมีวิธีการและรูปแบบกิจกรรมที่หลากหลาย เช่น การจัดประสบการณ์ทางการอ่าน การใช้แผนที่ทางความคิด การใช้แบบฝึกทักษะ การเชื่อมโยงคำและภาพในเรื่องเล่า การศึกษาความก้าวหน้าทางการอ่าน การพัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านคำส่วนใหญ่เป็นการศึกษาในกลุ่มเป้าหมายที่เจาะจงโดยเฉพาะ หรือการศึกษารายกรณี ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ย ร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

การวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาด้านการอ่านเพื่อแก้ปัญหาต่างๆ ไปนั้น โดยสรุปพบว่ามีลักษณะครอบคลุมดังนี้ 1) เป็นการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนหรือสื่อการสอนโดยผู้ที่ทำวิจัยในเรื่องนั้นๆ เอง 2) เป็นการใช้อยู่แล้วเพื่อพัฒนาการอ่าน 3) เป็นการเปรียบเทียบระหว่างรูปแบบการสอน เช่น การสอนโดยใช้วิธีการจัดประสบการณ์ทางการอ่าน การใช้ชุดการสอน การใช้นิทานประกอบภาพ/นิทานคำกลอน การใช้เกมและแบบฝึก การใช้เพลงใช้รูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ การสอนแบบแจกลูกสะกดคำ การพัฒนาบทเรียนคอมพิวเตอร์มัลติมีเดีย การใช้รูปแบบแม่บท การสอนอ่าน การพัฒนาโปรแกรมฝึกการเชื่อมโยงการจำคำการ พัฒนาโปรแกรมฝึกการอ่านอิงแนวภาษาศาสตร์ การพัฒนาการอ่านเริ่มตั้งแต่การจำพยัญชนะและสระ การอ่านคำ ข้อความ ประโยค และการสรุปใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน

การวิจัยภายใต้แนวคิดพหุสัมพันธ์นั้น เป็นการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้สำหรับการอ่านสะกดคำ การอ่านออกเสียง และการสรุปใจความสำคัญจากเรื่องที่อ่าน ส่วนงานวิจัยที่พัฒนาเกี่ยวกับยุทธศาสตร์นั้นพบว่าประกอบด้วย ยุทธศาสตร์การจัดกระบวนการเรียนรู้ด้านการอ่าน ยุทธศาสตร์ด้านการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ยุทธศาสตร์ด้านการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล และยุทธศาสตร์ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทั้งในและนอกห้องเรียน

การวิจัยโดยนำแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือมาใช้ทางด้านการอ่านนั้น ยังไม่ปรากฏ แต่มีการนำมาพัฒนาทางด้านคณิตศาสตร์ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยจุฬามาศ จันทรศรีสุต ซึ่งให้ผลการวิจัยเป็นที่น่าพึงพอใจ จึงเป็นที่น่าพิจารณาว่าด้วยหลักการและแนวคิดของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือนั้น เหมาะแก่การนำมาใช้ในการพัฒนานักเรียนด้านการอ่าน เพื่อส่งเสริมคุณภาพของการจัดการเรียนรู้ต่อไป

7.2 การวิจัยในต่างประเทศ

Vellutino, Scanlon, Zhang, & Schatschneider (2008) กล่าวว่าไว้ในบทความที่นำแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือไปใช้ในการพัฒนานักเรียนชั้นอนุบาลเพียงลำพัง และ

ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 แล้วนำนักเรียนเหล่านั้นมาประเมินเมื่อจบระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 พบว่า สามารถป้องกันความยุ่งยากทางการอ่านสำหรับเด็กส่วนใหญ่ที่มีภาวะเสี่ยงได้

Ardoin (2006) ศึกษาถึงผลของการใช้แนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือต่อความสามารถทางการอ่าน โดยศึกษาจากเด็กนักเรียนหญิงเกรด 3 จำนวน 4 คน อายุระหว่าง 8-9 ปี ที่ได้รับการคัดกรองอย่างทั่วถึงจากแบบทดสอบการอ่าน และการพิจารณาจากผลการเรียนที่ผ่านมา โดยครูผู้สอน ปรากฏว่าแนวคิดนี้สามารถช่วยให้นักเรียนทั้ง 4 คน มีผลของการอ่านสูงกว่าค่าเฉลี่ย

Thompson, Sharon, Prater, & Cirino (2006) ทำการวิจัยเกี่ยวกับการใช้แนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือกับนักเรียนสองภาษาที่มีภาวะเสี่ยงทางการอ่าน คือภาษาสเปนและภาษาอังกฤษ เป็นการวิจัยเชิงทดลอง มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาถึงผลของการสอนหรือความช่วยเหลือ และความคงสภาพของประสิทธิผลการสอนหรือการช่วยเหลือนั้น ใช้การประเมินผลสองระยะ คือ ระยะสิ้นสุด ของเกรด 1 โดยใช้เกณฑ์การประเมินคือ นักเรียนที่ผ่านหรือได้ชื่อว่าเป็นผู้ที่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือต้องได้คะแนนมากกว่า 85 คะแนนขึ้นไปจากเครื่องมือในการทดสอบ และประเมินอีกครั้งในระยะสิ้นสุดของเกรด 2 เพื่อดูว่านักเรียนที่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือในเกรด 1 มาแล้วนั้นจะยังคงสภาพอยู่เช่นเดิมหรือไม่ และนักเรียนคนใดที่ยังคงมีภาวะเสี่ยงทางการอ่านอยู่เช่นเดิม ผลการวิจัยปรากฏว่า ผลการอ่านทั้งสองภาษาในกลุ่มที่ได้รับการช่วยเหลือนั้นมีการพัฒนาและคงสภาพได้ในเกรด 2

Welsch (2007) ศึกษาเพื่อพัฒนาโปรแกรมที่จะช่วยยกระดับความสามารถในการอ่านออกเสียงได้อย่างคล่องแคล่วสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ จำนวน 4 คน เกรด 3 และ 4 ซึ่งมีระดับคุณภาพการอ่านอยู่ที่เกรด 2 ผลการศึกษาพบว่าขั้นตอนที่จะช่วยพัฒนาคุณภาพการอ่าน ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ 1) Repeated Reading 2) Listening Passage Preview 3) Repeated Reading With Easier Material 4) Listening Passage With Easier Material

Simmons, Coyne, Kwok, McDonagh, & Kame'enui (2008) ทำศึกษาระยะยาว ในนักเรียนผู้ที่มีภาวะเสี่ยงต่อความยุ่งยากทางการอ่าน จำนวน 41 คน ในชั้นอนุบาล ใช้การประเมินแบบอิงเกณฑ์และพิจารณานักเรียนที่มีคะแนนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 30 ลงมา ให้ถือว่าเป็นกลุ่มเป้าหมาย และให้การช่วยเหลือโดยการจัดกลุ่มย่อย ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นอนุบาลที่ได้รับการระบุว่ามีความเสี่ยงนั้นจะตอบสนองต่อการช่วยเหลือได้ตั้งแต่เนิ่นๆ และระดับความสามารถที่แน่นอนในระยะปลายปีของชั้นอนุบาลจะสูงกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 50 แต่ก็ยังมีนักเรียนบางส่วนบ้างที่ยังประสบปัญหาการอ่านออกเสียงที่ต่ำกว่า เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 30

Duff et al. (2008) ศึกษาผลของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือในนักเรียนที่มีความสามารถทางการอ่านในระดับต่ำ กลุ่มเป้าหมายคือเด็กเกรด 12 จำนวน 8 คน ใช้เวลาดำเนินการ 9 สัปดาห์ มุ่งเน้นการช่วยเหลือไปที่การฝึกด้านการอ่านการออกเสียง พุด และคำศัพท์ ซึ่งพบว่านักเรียนกลุ่มนี้มีทักษะทางภาษาและการอ่านออกเขียนที่พัฒนาขึ้น

Menzies, Mahdavi, & Lewis (2008) ศึกษาถึงการให้ความช่วยเหลือด้านการอ่านสำหรับนักเรียนที่มีความยุ่งยากทางการอ่าน (Reading Difficulties) ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กที่ตั้งอยู่ในเขตเมือง จำนวน 1 โรงเรียน กลุ่มเป้าหมายเป็นนักเรียนเกรด 1 จำนวน 42 คน เป็นชาย 19 คน หญิง 23 คน มีอายุเฉลี่ย 6 ปี 3 เดือน งานวิจัยดำเนินการภายใต้ยุทธศาสตร์ 3 ประการ คือ 1) ระบบติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน 2) ใช้การเรียนการสอนที่มีความเข้มข้นโดยการจัดกลุ่มนักเรียนที่มีอัตราส่วนระหว่างนักเรียน และครูต่ำ 3) กระบวนการเรียนการสอนที่มีความชัดเจนสำหรับใช้แก้ปัญหาด้านการออกเสียง หรือความเข้าใจในตัวอักษร ครูผู้สอนมีการสร้างความร่วมมือระหว่างกัน และได้รับการสนับสนุนจากผู้ฝึกสอนด้านภาษา ผลการวิจัยปรากฏว่าในตอนปลายปีการศึกษานักเรียนร้อยละ 90 มีผลการพัฒนาเป็นไปตามระดับที่คาดหวัง

Mesmer, & Mesmer (2008) ศึกษาเชิงคุณภาพถึงการนำแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือที่นำไปใช้ในโรงเรียนนาร่องในเขตพื้นที่ชนบท จำนวน 3 โรงเรียน ที่จัดการเรียนการสอนตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ดำเนินการเป็นระยะเวลา 2 ปี เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ สังเกตชั้นเรียน และวิเคราะห์เอกสาร รวมทั้งจากการยืนยันข้อมูลของผู้บริหารโรงเรียน ครู ทีมงาน สมาชิกบริหารของโรงเรียน ผู้ปกครอง ตลอดจนการวิเคราะห์ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนด้านการอ่านร่วมด้วย ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยในสองลักษณะหลักๆ คือ 1) แนวคิด/สมมุติฐานและขั้นตอนของการดำเนินงานตามแนวคิดของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือของ ทั้ง 3 โรงเรียน และ 2) การอภิปรายในประเด็นที่พบจากการดำเนินงาน ดังนี้

1) แนวคิด/สมมุติฐาน และขั้นตอนของการดำเนินงาน พบว่า ผู้ให้ข้อมูลเห็นว่าแนวคิดของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือเป็นเสมือนกระบวนการเพื่อการเปลี่ยนแปลงสำหรับการศึกษาโดยทั่วๆ ไปมากกว่าสำหรับการจัดการศึกษาพิเศษ โดยความมุ่งหมายเบื้องต้น คือ สนองต่อความต้องการของนักเรียนทุกคนตามแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ ผ่านการใช้หลักสูตรการประเมินผลอย่างต่อเนื่องและดำเนินการใน 3 ระยะ และความมุ่งหมายประการที่สองคือใช้แนวทางการตอบสนองต่อการช่วยเหลือในแง่ของการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการตัดสินใจที่ถูกต้องเหมาะสมว่านักเรียนคนใดเป็นผู้ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ผ่านการคัดกรองอย่างทั่วถึงที่ใช้ 3 ครั้งต่อปีการศึกษา คือในเดือนตุลาคม มกราคม และเมษายน และการติดตามความก้าวหน้า ที่ดำเนินการ 2-4 ครั้งต่อสัปดาห์ โดยเครื่องมือที่ใช้เพื่อการประเมินทั้งสองแบบนี้ได้จาก

AIMSweb (2008) การเลือกใช้รูปแบบการดำเนินการตามแนวคิดนี้จะขึ้นอยู่กับแผนการดำเนินงานของทีมที่ได้รับการพัฒนาให้ตรงกับความต้องการของนักเรียน ในส่วนของครู มีการพูดคุยกันแลกเปลี่ยนถึงความก้าวหน้าของนักเรียนมากขึ้นในความเป็นสากล ความเป็นประโยชน์และความเป็นระบบของการประเมินและการสอน สามารถกระตุ้นความสำนึกรับผิดชอบของครูที่มีต่อนักเรียน พัฒนาวิชาชีพของครูและผู้บริหารผ่านการวิเคราะห์และพัฒนาหลักสูตรที่มีความเหมาะสมซึ่งพบว่า

ระยะที่ 2 หรือ Tier 2 เป็นการช่วยเหลือนักเรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการสอนในระยะที่ 1 ซึ่งต้องมีการกำกับติดตามความก้าวหน้า เป็นการจัดการเรียนการสอนทั้งชั้น หรืออาจจะจัดเป็นกลุ่มย่อยๆ ที่พัฒนาทักษะทำนองเดียวกัน ที่ไม่ทำให้นักเรียนรู้สึกผิดปกติหรือเป็นการตีตราความแตกต่างให้กับนักเรียน ผู้บริหารจะหมั่นคอยตรวจตราเพื่อให้การดำเนินการเป็นไปตามแผนที่วางไว้ มีการเปิดโอกาสให้มีการสื่อสารแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันอย่างไม่เป็นทางการระหว่างครูและผู้เชี่ยวชาญว่าจะอะไรที่ดี เหมาะสมหรือไม่เหมาะสมกับนักเรียนคนใด และควรจะปรับเปลี่ยนการสอนอย่างไรบ้าง และในระยะที่ 2 นี้ครูส่วนใหญ่ก็ใช้เครื่องมือจาก AIMSweb เพื่อการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนเช่นกันและดำเนินการทุกๆ 2 หรือ 3 สัปดาห์ต่อครั้ง มีการใช้ข้อมูลเพื่อการขับเคลื่อน สร้างจุดเน้น สร้างความเป็นระบบ และมีประสิทธิภาพ

ในระยะที่ 3 หรือ Tier 3 ทั้งครูและผู้บริหารรายงานว่าการใช้แนวคิดของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงของการถ่ายโยง และการประเมินที่นำไปสู่จัดการศึกษาพิเศษ ครูจะเกิดความเข้าใจชัดเจนจากการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนว่าเมื่อนักเรียนไม่ตอบสนองต่อการให้ความช่วยเหลือในระยะที่ 2 แล้วเท่านั้นจึงจะนำไปสู่การจัดการศึกษาพิเศษให้กับนักเรียน รวมทั้งมีรายงานว่าการใช้แนวคิดของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือทำให้ลดจำนวนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษลง

อย่างไรก็ตาม ผู้ให้ข้อมูลก็กล่าวถึงข้อจำกัดหลายประการ เช่น ข้อจำกัดด้านเวลา ทำให้ยากแก่การปฏิบัติ ความยุ่งยากในการจัดการข้อมูลโดยใช้คอมพิวเตอร์ หรือความยุ่งยากในการนำผลการคัดกรองอย่างทั่วถึงมาใช้ในทางการจัดการเรียนการสอนในระยะที่ 1 เนื่องจากไม่มีเวลา ไม่มีทรัพยากรที่จะสร้างความแตกต่างทางการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อความต้องการของนักเรียนแต่ละคนได้

ข้อมูลที่พบร่วมกันระหว่างของทั้ง 3 โรงเรียนคือ มีการพัฒนาความรู้ที่นำไปสู่การพัฒนาการเรียนการสอน และการตัดสินใจดำเนินการทางหลักสูตรในระหว่างที่มีการเก็บข้อมูลครูและผู้บริหารมีความพึงพอใจในการใช้เครื่องมือจาก AIMSweb เพราะเห็นว่าช่วยในการดำเนินการวิเคราะห์และสะท้อนผลได้อย่างรวดเร็ว นอกจากนั้นครูยังรู้สึกว่าการประเมินแบบนี้

ใช้ได้ดีกับการวินิจฉัยค่าและความคล่องแคล่วในการอ่านมากกว่าทักษะการอ่านเพื่อทำความเข้าใจ นอกจากนี้ ครูยังมีความพยายามที่จะบูรณาการแนวคิดการประเมินนี้กับการประเมินการอ่านของท้องถิ่นและการทดสอบแบบมาตรฐานของรัฐอีกด้วย

ด้านบทบาทและความสัมพันธ์ของครูผ่านการสื่อสารและการร่วมมือ ผู้บริหารโรงเรียน ครู ผู้เชี่ยวชาญของทั้ง 3 โรงเรียนรายงานว่า การใช้แนวคิดของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือส่งเสริมความร่วมมือกันระหว่างผู้บริหาร ครูและครูผู้สอนเฉพาะทางผ่านการพูดคุย การร่วมกันแก้ปัญหาที่นำไปสู่ความตระหนักถึงเป้าหมาย ศักยภาพและพลังของโรงเรียนของพวกเขา การมองเห็นภาพรวมของทั้งโรงเรียน ไม่ใช่เฉพาะเรื่องของการจัดการศึกษาพิเศษ ประจักษ์ที่จะสร้างเสริมบทบาทภายใต้แนวทางใหม่ๆ ครูมีบทบาทในการจัดการเรียนการสอนและเรื่องของหลักสูตร นักการศึกษามีความรู้ความเข้าใจที่ลุ่มลึกขึ้นในหลักสูตรและขั้นตอนของการยกระดับการอ่านออกเขียนได้ รู้สึกง่าย สะดวกสบายต่อการใช้เทคนิคการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน ได้ออกแบบการช่วยเหลือและนำไปใช้ให้เห็นตรงจุดของนักเรียนแต่ละคน ซึ่งเป็นความต้องการของนักเรียนจริงๆ ไม่ใช่เพราะความสะดวกของครู

ในแง่ของภาวะผู้นำของครู เป็นการเปิดโอกาสของการส่งเสริมภาวะผู้นำให้ทั้งครูที่สอนปกติและครูการศึกษาพิเศษ การมีความรู้ตามแนวคิดของการตอบสนองต่อความช่วยเหลือทำให้ผู้บริหารและครูของทั้ง 3 โรงเรียนกลายมาเป็น Teacher Trainers ให้กับโรงเรียนอื่นๆ นั่นคือการพัฒนาบทบาทภาวะผู้นำ

ด้านการเปลี่ยนแปลงบทบาทของผู้บริหาร ผู้บริหารโรงเรียนทั้ง 3 โรงเรียนมีส่วนร่วมในการนำแนวคิดการตอบสนองต่อความช่วยเหลือไปใช้ เริ่มตั้งแต่การเป็นโรงเรียนนำร่อง การสร้างความเชื่อถือต่อครูและทีมงานว่าแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือมีความสำคัญ ส่งเสริมความรู้ความเข้าใจในการประเมินผลการจัดการเรียนการสอน ส่งเสริมสนับสนุนวัสดุอุปกรณ์ ให้ความเอาใจใส่ มีการจัดประชุม การปฏิบัติการ และกำหนดตารางการช่วยเหลือสำหรับที่ปรึกษาของรัฐ และในขณะเดียวกันก็ถือเป็นสมาชิกของทีมงานด้วยเช่นกัน

ในแง่ของการสร้างเสริมความยั่งยืนต่อแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือนั้น อยู่ที่ว่าสร้างแรงจูงใจหรือการพยายามสร้างสรรค์วิธีการโดยผู้บริหารของแต่ละโรงเรียน เช่น มีการจัดตั้งคณะกรรมการควบคุมการดำเนินการตามแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือใน 2 โรงเรียน แต่ทั้งนี้ทั้งนั้นก็ขึ้นอยู่กับความสามารถที่แตกต่างกันของผู้บริหารแต่ละโรงเรียนด้วย

สำหรับการติดตามผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านของนักเรียนทั้ง 3 โรงเรียนนี้พบว่าในการประเมินผลการอ่านประจำปี 3 ปีติดต่อกันของรัฐ จากปี 2007-2009 โดย New England Common Assessment Program (NECAP) พบว่า ทั้ง 3 โรงเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น

ตามลำดับ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในปี 2008-2009 เมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยของรัฐแล้วทั้ง 3 โรงเรียน มีผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านสูงกว่าค่าเฉลี่ยของรัฐ

Koutsoftas, Harmoon, & Gray (2009) ศึกษาถึงผลของการให้การช่วยเหลือด้านการรับรู้ทางสัทศาสตร์ (Phonemic Awareness) ในระยะที่ 2 ตามแนวทางของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือในเด็กก่อนวัยเรียนจำนวน 34 คน โดยดำเนินการร่วมกันของครูและผู้อำนวยการทางภาษาเป็นเวลา 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ในลักษณะของกลุ่มเล็ก ผลปรากฏว่านักเรียนร้อยละ 71 ประสบความสำเร็จทางการเรียนจากการให้การช่วยเหลือดังกล่าว

Melland, Mcknight Woods & Kari (2009) ได้วิจัยเกี่ยวกับการคัดกรองอย่างทั่วถึง และการติดตามความก้าวหน้า ในการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ ในโรงเรียนชั้นประถมศึกษาของท้องถิ่น จำนวน 41 โรงเรียน พบว่า ส่วนใหญ่โรงเรียนใช้การคัดกรองอย่างทั่วถึง 3 ครั้งต่อปี และการติดตามความก้าวหน้า เป็นรายสัปดาห์ และอาจจะมีบ้างที่เป็นรายวัน หรือรายสามสัปดาห์ต่อครั้ง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสิ่งที่เราต้องการวัดในตัวนักเรียน โดยจุดมุ่งหมายคือดูว่านักเรียนตอบสนองต่อการช่วยเหลือที่ให้ไปหรือไม่ โดยผ่านการเก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลของนักเรียนคนนั้นๆ เพราะฉะนั้นวิธีการประเมินเช่นนี้จึงเป็นการประเมินในระหว่างการดำเนินการ ที่ช่วยตัดสินใจว่าจะดำเนินการให้การช่วยเหลือต่อไปในรูปแบบเดิมๆ หรือไม่ หรือเพื่อจัดวางตำแหน่งนักเรียน และนำไปสู่การปรับกลุ่มนักเรียนตามการช่วยเหลือต่อไป นั้นหมายความว่า การประเมินลักษณะนี้ต้องไวต่อการเปลี่ยนแปลงต่อการสอนหรือการช่วยเหลือที่ให้ไปของนักเรียน นอกจากนี้ ในการวิจัยยังได้ชี้ให้เห็นถึงลักษณะของการประเมินแบบการคัดกรองอย่างทั่วถึง การติดตามความก้าวหน้า และการวินิจฉัยที่มีความแตกต่างกันในแง่ของกลุ่มเป้าหมาย ขอบเขตความถี่ วัดอุปสรรค จุดเน้น การเรียนการสอนที่ใช้

นอกจากนั้น ในงานวิจัยยังได้กล่าวถึงการพิจารณาจุดตัดที่โรงเรียนส่วนใหญ่ของกลุ่มตัวอย่างที่ใช้กัน เช่น จุดตัดของการคัดกรองอย่างทั่วถึง สำหรับนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงทางด้านวิชาการจะใช้แบบทดสอบที่มีการดำเนินการจัดทำไว้แล้ว (Published Material) เช่น DIBELS ที่กำหนดให้การอ่านออกเสียงมีจุดตัดสำหรับนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงน้อยกว่า 40 คำต่อนาที ในตอนปลายปี สำหรับเด็กนักเรียนเกรดหนึ่ง หรือใช้คำร้อยละเป็นจุดตัด เช่น ต่ำกว่า 25, 20, 16, 15 เป็นต้น นอกจากนั้นก็พิจารณาองค์ประกอบอื่นๆ เช่น เทียบเคียงมาตรฐานของท้องถิ่นที่มีอยู่ หรือข้อมูลต่างๆ ไปของนักเรียน ซึ่งก็อาจจะแตกต่างกันไปในแต่ละโรงเรียน ในขณะที่การติดตามความก้าวหน้าส่วนใหญ่ดำเนินการเป็นรายสัปดาห์ และรายเดือน และมีส่วนน้อยที่ดำเนินการเป็นรายวันหรือรายปี เหล่านี้จะแสดงให้เห็นว่าการจะใช้จุดตัดใดขึ้นอยู่กับข้อมูลที่ได้ในขณะที่ให้การช่วยเหลือ นอกจากนั้นก็มีการพิจารณาที่คำร้อยละ 25, 20, 16, 15 ตามลำดับ มีรายงานว่าหลายโรงเรียน

ที่ใช้จุดตัดเดียวกันทั้งการคัดกรองอย่างทั่วถึงและการติดตามความก้าวหน้า ในขณะที่บางโรงเรียนก็ใช้ต่างกัน

ข้อมูลในเชิงให้ข้อคิดเห็นจากการสัมภาษณ์ผู้บริหาร โรงเรียน ครูผู้สอน นักการศึกษาพิเศษและนักจิตวิทยาโรงเรียน พบว่า โรงเรียนควรมีการเตรียมแบบฟอร์มเพื่อบันทึกข้อมูลของเด็กให้พร้อมก่อนเปิดภาคเรียน หรือมีการปรับวิธีการในการคัดกรองอย่างทั่วถึงและการติดตามความก้าวหน้าให้ง่ายขึ้น รวมทั้งรวบรวมข้อมูลนักเรียนปีต่อไป สร้างระบบที่ทำให้ทุกคนมีส่วนร่วม และท้ายที่สุดคือการระมัดระวังเกี่ยวกับการเลือกใช้เครื่องมือและจำนวนครั้งที่ใช้ประเมิน

Vaughn (2009) ศึกษาถึงผลของการให้การช่วยเหลือทางการอ่านเบื้องต้นสำหรับนักเรียนเกรด 1 ดำเนินการในระหว่าง 13-26 สัปดาห์ และเมื่ออยู่ในระดับเกรด 2 นักเรียนเหล่านี้ก็จะได้รับการคัดกรองอย่างทั่วถึงโดยพิจารณาเทียบเคียงกับเกณฑ์ หากพบว่ามี การตอบสนองต่อการช่วยเหลือดีแล้วก็จะหยุดการให้การช่วยเหลือ ในขณะที่หากเห็นว่ายังไม่มีการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ ก็จะยังคงดำเนินการต่อไปอีกจนถึงสัปดาห์ที่ 26 ในระดับการเรียนการสอนที่เข้มข้นขึ้นกว่าเดิม ซึ่งพบว่าความสามารถทางด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจและการอ่านคำเพิ่มขึ้น

Bursuck & Blanks (2010) ได้กล่าวถึง 5 ทักษะหลักที่ถือว่ามีค่าสำคัญและเป็นสิ่งที่ครูต้องตั้งเป้าหมายไว้สำหรับการสอนอ่าน ทั้งนี้เขาได้อ้างจาก The NRP (2000) และ The National Early Literacy Panel (NELP: 2008) ประกอบด้วย 1) Phonemic Awareness 2) Phonetics 3) Fluency 4) Vocabulary 5) Reading Comprehension

ทั้งนี้ ทั้งคู่ได้ทำการวิจัยเรื่อง Evidence-Based Early Reading Practices Within A Response To Intervention System และมีข้อค้นพบจากการวิจัยและรวมทั้งให้ข้อเสนอแนะว่า ลักษณะของการให้การช่วยเหลือ หรือการจัดการเรียนการสอน การใช้เวลา การจัดกลุ่มนักเรียนในแต่ละระยะของระบบการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ ควรมีลักษณะดังนี้

1) สามสิ่งที่ต้องพึงตระหนักกว่าเป็นส่วนสำคัญของแต่ละระยะคือ เนื้อหา การออกแบบการเรียนการสอน และการปรับปรุงการเรียนการสอน

2) ระดับความเข้มข้นของการเรียนการสอนในแต่ละระยะจะเกี่ยวข้องการใช้เวลา (Degree of intensity with which evidence-based practices are implemented. Instructional intensity involves times.) ซึ่งหมายถึงจำนวนวันที่ให้การช่วยเหลือและเวลาที่ให้ในแต่ละวัน นอกจากนั้นยังขึ้นอยู่กับขนาดของกลุ่ม การจัดการเรียนการสอนที่เป็นลักษณะเฉพาะที่สามารถให้ความชัดเจนแก่นักเรียน (Explicitness of Instruction)

3) การใช้เวลา การจัดกลุ่มนักเรียนในแต่ละระยะ โดยในระยะที่ 1 หลักสำคัญคือโปรแกรมในการอ่าน เช่น หนังสือที่กระตุ้นความสนใจและการดำเนินการภายใต้การกำกับของ

ครู ซึ่งยิ่งหากครูมีเวลาให้คำแนะนำ กำกับมากเท่าไร ก็จะพบว่านักเรียนก็จะเกิดสัมฤทธิ์ผลมากเท่านั้น ในงานวิจัยเสนอแนะว่าเวลาอย่างน้อยที่สุดที่ควรจะเป็นคือ 90 นาที และการจัดกลุ่มนักเรียนนั้นก็จะจัดให้จากนักเรียนที่ระบุว่าต้องได้รับการช่วยเหลือจากการคัดกรองอย่างทั่วถึง และการติดตามความก้าวหน้า ซึ่งอาจจะเป็นกลุ่มลักษณะเดียวกัน 3-4 คน และในระยะนี้ผู้วิจัยยังเน้นว่าคุณภาพของครูเป็นปัจจัยสำคัญอย่างมาก

ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยเสนอแนะว่า การจัดการเรียนการสอนที่เป็นลักษณะเฉพาะให้กับเด็กกลุ่มนี้ควรเป็นลักษณะคู่ขนานไปกับโปรแกรมการอ่านในระยะที่ 1 ที่เป็น Core Reading Program) จัดกลุ่มนักเรียนลักษณะเดียวกัน 3-4 คน ใช้เวลาให้การช่วยเหลือ 3-5 ครั้งต่อสัปดาห์ ประมาณ 20-40 นาที ส่วนการให้จุดเน้นในทักษะพื้นฐานก็จะแตกต่างกันไปตามระดับชั้นเรียน เช่น อนุบาลถึงเกรด 2 ก็จะเน้น Phonics และ Phonemic Awareness เกรด 3 เป็น Fluency Comprehension, Vocabulary รวมทั้งจุดเน้นสำคัญอื่นๆ ที่ควรรู้ด้วย

ในระยะที่ 3 ควรให้เวลานักเรียนกลุ่มนี้ไม่น้อยกว่า 45-120 นาทีต่อสัปดาห์ เป็นการให้เวลาที่เพิ่มขึ้นอย่างเท่าตัวในแต่ละวัน จัดกลุ่มลักษณะหนึ่งต่อหนึ่ง และสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งของระยะนี้คือ การให้ความช่วยเหลือในลักษณะของ Scaffolding ที่มุ่งไปยังทักษะพื้นฐานของการอ่าน รวมทั้งการแสดงออกอย่างเป็นกัลยาณมิตรของครูในขณะจัดการเรียนการสอน

Rodriguez and Denti (2011) วิจัยเพื่อพัฒนาการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียน เกรด 2 โดยใช้วิธีการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ ที่เปรียบเทียบการสอนสองแบบ คือ การสอนแบบ Phonics for Reading และการสอนแบบ District Developed Program ทำการทดลองในโรงเรียนประถมศึกษา ขนาดกลาง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 2 โดยสุ่มห้องเรียนมาจำนวน 2 ห้อง ห้องที่ 1 ใช้การสอนแบบ Phonics for Reading พร้อมทั้งดำเนินการตามหลักของแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ และห้องที่ 2 ใช้การสอนแบบ District Developed Program และไม่ได้ดำเนินการตามแนวคิดของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ ผลการวิจัยพบว่า เมื่อเปรียบเทียบความสามารถของความคล่องแคล่วในการอ่านข้อความ พบว่านักเรียนในห้องที่ 1 ที่ใช้การสอน Phonics for Reading พร้อมทั้งดำเนินการตามหลักของแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ มีความสามารถสูงกว่านักเรียนห้องที่ 2 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05

Shepherd, & Salembier (2010) กล่าวถึงองค์ประกอบของการนำเอาแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือไปใช้ในโรงเรียนพื้นที่ชนบท เก็บข้อมูลผ่านการสัมภาษณ์บุคคลต่างๆ ที่เกี่ยวข้องที่ถือว่าเป็นทีมเพื่อการพัฒนาของโรงเรียน เช่น ผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอนในระดับชั้นปกติ ครูผู้สอนการศึกษาพิเศษ ผู้ชำนาญการทางพุดและภาษา รวมทั้งการสังเกตชั้นเรียน

พบ 6 ประเด็นหลักที่มีผลต่อการนำแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือไปใช้ให้เกิดผลที่น่าพอใจ ดังนี้

1) การทำงานที่ต่อเนื่องและประเมินการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบ (Changing classroom practices through ongoing and systematic assessment of student learning) โดยเชื่อมโยงการประเมินและการจัดการเรียนการสอนให้เป็นไปในแนวทางเดียวกัน คือการใช้ข้อมูลที่ได้จากการคัดกรองอย่างทั่วถึง และข้อมูลจากการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน มาเป็นฐานข้อมูล ในการจัดการเรียนการสอน เป็นการให้ความสำคัญกับข้อมูลและตรวจสอบข้อมูลไปพร้อมๆ กัน อีกประการหนึ่งคือการปรับแนวคิดใหม่ของการสอนและการเรียนรู้ คือมองว่าการที่เด็กเรียนรู้ไม่ได้ดีหรือล้มเหลวนั้นอาจจะไม่ใช่ปัญหาของเด็กเพียงฝ่ายเดียว แต่อาจจะเป็นปัญหาที่ครูผู้สอนด้วย เพราะฉะนั้นครูก็ต้องใช้ข้อมูลที่ได้จากการประเมินนักเรียนมาปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนการสอนของตนเองให้ตรงกับความต้องการของนักเรียนด้วย เป็นการสร้างความรู้สึกรับผิดชอบและการช่วยเหลือนักเรียนต่อครูด้วย

2) สร้างความชัดเจนในบทบาทของครูผู้สอนในชั้นเรียนปกติทั่วๆ ไป และครูการศึกษาพิเศษ ให้ตรงกับความต้องการจำเป็นของนักเรียนทุกคน (Re-defining roles and responsibilities of general and special educators to support the needs of all students) โดยการส่งเสริมความร่วมมือในการจัดการเรียนการสอน การแลกเปลี่ยนสารสนเทศผ่านการพูดคุยกันของครูในทุกห้องเรียน การสังเกตชั้นเรียนร่วมกัน การใช้ทรัพยากรเพื่อการเรียนการสอนและแนวทางการปฏิบัติด้วยกัน จากการสังเกตชั้นเรียนเกรด 2 พบว่า ในขณะที่ครูที่สอนชั้นเรียนปกติให้การเรียนการสอนโดยทั่วๆ ไป ครูการศึกษาพิเศษก็จะดูแล สนับสนุนนักเรียนที่ยังไม่ทันเพื่อนคนอื่นๆ หรือมีการจัดกลุ่มนักเรียนเพื่อพบผู้ชำนาญการทางภาษาและการพูด ซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่เข้มข้นกว่าปกติ หรือกลุ่มของนักเรียนที่เรียนรู้ได้เร็วกว่าปกติหรือดีกว่าคนอื่นๆ ก็เข้ากลุ่มอ่านหนังสือกับครูที่สอนเกรด 3 การดำเนินการลักษณะเช่นนี้ยังเป็นการส่งเสริมการสื่อสารที่มีคุณภาพ เป็นประโยชน์ต่อการเรียนการสอนระหว่างครูให้มากยิ่งขึ้น

3) ปรับแต่งโครงสร้างของโรงเรียนเพื่อการแก้ปัญหาด้วยความร่วมมือ (Refining school structures to promote collaborative problem solving) ในรายงานกล่าวถึงการกำหนดทีมช่วยเหลือสนับสนุนทางการศึกษาของโรงเรียน (EST: Educational Support Team) ซึ่งถือว่าเป็นกุญแจสำคัญของการดำเนินงานเพื่อส่งเสริมความร่วมมือและลดความซ้ำซ้อนของงาน มีการประชุมหารือประจำปีของทีมเพื่อแลกเปลี่ยนถึงการจัดการเรียนการสอนที่ผ่านมาของแต่ละชั้นเรียน ทีมจะร่วมกันพิจารณาว่านักเรียนคนใดที่มีคุณภาพตามเกณฑ์ และคนใดที่ต้องให้การจัดการศึกษาที่เข้มข้นกว่าเดิม

4) การสร้างสรรค์ความรู้และพัฒนาอย่างต่อเนื่องสู่ความเป็นมืออาชีพ (Creating a common focus on literacy through initial and ongoing professional development) ในรายงานกล่าวถึงสิ่งสำคัญ 4 ประการที่จะช่วยให้เกิดพลังและนำไปสู่ความสำเร็จ คือ 1) ทักษะและความรู้ 2) ภาวะผู้นำของผู้บริหาร 3) โอกาสในการพัฒนาและขยายองค์ความรู้อย่างต่อเนื่อง 4) สร้างชุมชนการเรียนรู้ไปยังโรงเรียนอื่นๆ ให้กว้างขวาง

5) การให้คำแนะนำ สร้างภาวะผู้นำสู่การขยายชุมชนแห่งการเรียนรู้ (Engaging in instructional and shared leadership to build a school wide learning community) ในรายงานกล่าวถึงผู้บริหารโรงเรียนที่แสดงบทบาทและความรับผิดชอบที่มีต่อการดำเนินการ โดยการแนะนำ แบ่งปันความรู้ การจัดวางทีมงาน สร้างความตระหนักแก่ครู เปิดโอกาสให้ครูทุกคนมีส่วนร่วมในการคิด ตัดสินใจและแก้ปัญหา การให้แนวคิดที่ผู้บริหารไม่ใช่ผู้นำแต่เพียงผู้เดียว การเข้ามามีส่วนร่วมของผู้บริหารในการนำแนวคิดนี้ไปใช้ เช่น การเข้าร่วมประชุม การประเมิน การสังเกตในแต่ละระยะของการช่วยเหลือ ซึ่งให้เห็นความด้อยหรือเด่นในตัวของผู้เรียนเพื่อยกระดับคุณภาพทางด้านการเรียนการสอนให้ครูเกิดความตระหนัก ส่งเสริมให้ครูเข้าร่วมศึกษาหาความรู้ใหม่ๆ และการไปเผยแพร่และแลกเปลี่ยนความรู้จากการดำเนินการร่วมกับโรงเรียนอื่นๆ การเขียนเผยแพร่แนวคิด เป้าหมายและผลการปฏิบัติ การจัดงานแสดงถึงแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ และการนำเสนอไปยังส่วนกลางของหน่วยงานการศึกษา และที่สำคัญคือ การสื่อสารไปยังผู้ปกครองของนักเรียน

6) สร้างความยั่งยืน (Addressing issues for sustainability) ภายใต้อำนาจประกอบด้านการประเมินผลนักเรียน (Assessment) ที่ต้องมีความหลากหลาย ซึ่งจะเป็นสิ่งที่ทำให้เห็นความก้าวหน้าของนักเรียนในหลายมุมมอง มองเห็นเป็นภาพรวมและความสามารถเป็นรายบุคคล ไม่ใช่แค่การประเมินตามแบบทดสอบมาตรฐานประจำปี ประเด็นที่สองคือ ความเหมาะสมในการใช้ที่ตรงประเด็น (Eligibility) คือการให้การช่วยเหลือแต่ละคนๆ แก่นักเรียนที่มีความสามารถต่ำกว่ามาตรฐานในแง่ของการรู้หนังสือ และลดการรอความล้มเหลวเพื่อส่งนักเรียนต่อการจัดการศึกษาพิเศษให้น้อยลง ประเด็นที่สามคือ การพัฒนาสู่ความเป็นมืออาชีพ (Professional Development) เพื่อสร้างความยั่งยืนในการพัฒนา ซึ่งจะเป็นเป้าหมายที่สำคัญทั้งแก่การจัดการศึกษาปกติและการจัดการศึกษาพิเศษ และประเด็นสุดท้าย คือ การประเมินนักเรียนที่เป็นระบบ (Evaluation of student and systematic outcomes) ในรายงานชี้ให้เห็นว่าการประเมินนักเรียนที่จะให้ผลที่ดีต่อการพัฒนาคุณภาพนั้นต้องมาจากสภาพปัญหาที่นักเรียนเป็นอยู่จริง (Evidence Based) เป็นการประเมินที่ไวต่อปัญหาของเด็กและทำให้เห็นความแตกต่างได้จริง

3) พัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับแนวคิดของการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ 4) สะท้อน/ทบทวนแนวคิด/บทบาทของผู้บริหาร 5) เปิดกว้างในการทดสอบความสามารถทางการอ่านที่หลากหลาย

Otaiba et al (2011) ศึกษาเพื่อทำนายความสามารถทางการอ่านของนักเรียนเกรด 1 ที่ได้รับการช่วยเหลือทางการสอนในระยะที่ 1 ตั้งแต่ชั้นอนุบาล การวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยในรูปแบบการตอบสนองทางการสอนระยะยาวของมลรัฐฟลอริดา สหรัฐอเมริกา ใช้การสังเกตใน 20 ห้องเรียน จาก 7 โรงเรียน และตรวจสอบอัตราการก้าวหน้าในการตอบสนองต่อการสอนในชั้นอนุบาลที่จะทำนายไปยังความสามารถทางการอ่านของนักเรียนเกรด 1 โดยมีนักการศึกษาของเขตเข้ามามีส่วนร่วมในการวิจัย ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถทางการอ่านของนักเรียนเกรด 1 นั้นขึ้นอยู่กับความหลากหลายทางภาษาและความสามารถในการอ่านออกเขียนได้

White, Polly, & Audette (2012) ศึกษาโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาที่เป็นโรงเรียนนำร่องของรัฐ เป็นกรณีศึกษาที่นำแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือไปใช้เป็นระยะเวลา 2 ปี เก็บข้อมูลและวิเคราะห์จากบทสัมภาษณ์ของผู้มีส่วนร่วมที่เป็นทีมผู้นำ ในการพัฒนาแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือของโรงเรียน ประกอบด้วยผู้บริหาร ผู้ช่วยผู้บริหารโรงเรียน ผู้เชี่ยวชาญด้านการพูด นักจิตวิทยา นักแนะแนว ครูการศึกษาพิเศษ และครูผู้สอนปกติทั่วไป ผู้ช่วยกำกับดูแลทางด้านหลักสูตรและการสอน ผู้อำนวยการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และผู้อำนวยการด้านการให้บริการแก่นักเรียน วัตถุประสงค์ของการวิจัยครอบคลุม 7 ประเด็น คือ ความรู้ประสิทธิผลของรูปแบบเดิม กระบวนการและขั้นตอนของการนำไปใช้ การนำไปใช้ในชั้นเรียน ภาวะผู้นำของผู้บริหารโรงเรียน การพัฒนาความเป็นมืออาชีพ ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น ปัญหาและอุปสรรคของการนำไปใช้ พบว่า รูปแบบเดิมของรัฐในการพิจารณาเกี่ยวกับความบกพร่องทางการเรียนรู้ของเด็กนั้นไม่ทำให้เกิดความเข้าใจได้ถึงปัญหาของนักเรียนอย่างแท้จริง ไม่มีการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน ไม่มีการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างแท้จริง ไม่มีหลักฐานหรือสิ่งใดที่จะชี้ชัดได้ว่าต้องพยายามให้ความช่วยเหลือนักเรียนในแต่ละระดับอย่างไร และไม่มีการพัฒนาแผนการจัดการเรียนการสอนจากปัญหาที่พบ ซึ่งสิ่งเหล่านี้ก็นำมาซึ่งข้อวินิจฉัยที่ไม่ถูกต้อง มีนักเรียนจำนวนมากที่จำเป็นต้องได้รับการช่วยเหลือในลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่กลับไม่เคยได้รับ เพราะฉะนั้นระบบแบบเดิมๆ จึงเป็นแค่การประทับประคองไปเรื่อยๆ ในขณะที่แนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือมีสิ่งที่มีรูปแบบเดิมนั้นไม่มี ทั้งยังเป็นการให้ความช่วยเหลือหรือแก้ปัญหาของนักเรียนภายใต้พื้นฐานของการวิจัย ผลคืออีกประการหนึ่งของการใช้แนวคิดนี้ก็คือเปิดโอกาสผู้ปกครองได้เข้ามามีส่วนร่วมหรือมีการติดต่อสื่อสารเพื่อประกอบการวางแผนสำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนมากขึ้น ส่งเสริมความเชื่อมั่นในกระบวนการหาแก่นักเรียน

มีจำเป็นต้องได้รับการศึกษาพิเศษ ในขณะที่นักการศึกษาในระดับเขตก็ตั้งข้อสงสัยกับปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการศึกษากลับตัวไปกับการจัดการศึกษาพิเศษ และมองว่าแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือนี้เป็นเครื่องมือและให้ความรู้แก่นักการศึกษาทั่วไปเกี่ยวกับทิศทางใหม่ที่ต้องตระหนักและรับผิดชอบอย่างที่ไม่เคยมีมาก่อน

ประเด็นของกระบวนการและขั้นตอนการนำแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือไปใช้นั้น พบว่า มีการรับทราบข้อมูลสารสนเทศ พุดคุยและแลกเปลี่ยนความคิดเห็น มีการศึกษาเกี่ยวกับแนวคิดนี้มาเป็นลำดับ ตั้งแต่ระดับเขตเรื่อยมาจนถึงระดับโรงเรียน เพราะเห็นความเป็นไปได้ว่าจะช่วย “ทำลายกำแพง” (break down walls) ระหว่างการศึกษากลับตัวกับการศึกษาพิเศษลงได้ มีการประชุมนำเสนอแนวคิดระหว่างผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย และมีโรงเรียน 3 โรงเรียนนำเสนอของการพัฒนาตามแนวคิดนี้ไปใช้

ในระดับโรงเรียนที่ดำเนินการและได้รับรางวัล เริ่มต้นที่ครูการศึกษาพิเศษที่สนใจในแนวคิดนี้เพราะได้ศึกษาจากกฎหมายทางการศึกษา Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) ตลอดจนพูดคุยกับเพื่อนร่วมงานคนอื่นๆ และเกิดความสนใจในประเด็นของนักเรียนที่ถูกส่งต่อไปยังการจัดการศึกษาพิเศษนั้น ไม่ได้รับการวินิจฉัย หรือการช่วยเหลือใดๆ อย่างแท้จริง จึงนำแนวคิดนี้ไปนำเสนอต่อผู้บริหารโรงเรียน ซึ่งเห็นด้วยและทุ่มเทให้กับแนวคิดนี้อย่างจริงจัง การพัฒนาทีมของผู้นำการพัฒนาแนวคิดนี้ขึ้นในโรงเรียน รวมทั้งทีมอื่นๆ เช่น ทีมติดตามความก้าวหน้า ซึ่งเป็นหน้าที่ของฝ่ายบริหาร มีการพัฒนาและนำไปสู่การดำเนินงานในภาพรวมของโรงเรียนทั้งหมด โดยการนำเสนอให้เห็นข้อดีของการใช้รูปแบบเดิมๆ โฉมใหม่ให้เห็นถึง สิ่งที่ดีกว่าของแนวคิดแบบใหม่และไม่ใช่ว่าเรื่องยากเกินไปที่จะทำ มีความพยายามที่จะขอรับการสนับสนุนช่วยเหลือจากเขตพื้นที่ ปีแรกมุ่งเป้าหมายไปที่การพัฒนาการอ่านและตามด้วยคณิตศาสตร์ และพฤติกรรมของนักเรียนทางบวกในปีต่อมา ในแต่ละสัปดาห์ ทีมผู้นำจะมีการพูดแลกเปลี่ยน สร้างความเข้าใจ และหาวิธีการดำเนินการในแต่ละระยะ

การนำไปใช้ในชั้นเรียน เมื่อเริ่มต้นปีการศึกษามีการประเมินความสามารถทางการอ่านสำหรับนักเรียนทุกคน มีการเข้าไปศึกษา AIMSweb เพื่อเรียนรู้การติดตามความก้าวหน้าของความสามารถด้านการอ่านและคณิตศาสตร์ของนักเรียน การใช้ปัญหาหรือสิ่งที่ค้นพบเพื่อการพัฒนาในศูนย์การวิจัยการอ่านของฟลอริดา (FCRR) รวมทั้งได้รับคำแนะนำ เรียนรู้ที่จะปรับเปลี่ยนการเรียนการสอนและพยายามพัฒนารูปแบบของการอ่านขึ้นมาหลังจากที่ได้ศึกษาตัวอย่าง รวมทั้งบทบาทหน้าที่ที่ต้องดำเนินการในแต่ละระดับ

ภาวะผู้นำของผู้บริหาร มีการทำพันธสัญญา ผู้บริหารจะพยายามสื่อสารความเชื่อที่มีต่อแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ โดยชี้ให้เห็นว่าดีต่อนักเรียนอย่างไร ในขณะที่ครูก็มี

ความศรัทธาและเชื่อว่าผู้บริหารทำสิ่งเหล่านี้ด้วยใจ รวมทั้งทีมมีความรู้ลึกซึ้งอิสระในการที่จะเข้าร่วม แสดงความคิดเห็นทั้งที่อาจจะเห็นด้วยและไม่เห็นด้วยได้ เกิดการพยายามที่จะลดภาระงานที่ไม่จำเป็นออกไปเพื่อให้มีเวลาเต็มที่กับการดำเนินงานตามแนวคิด

การพัฒนาความเป็นมืออาชีพ โดยหลักแล้วผู้รับการสัมภาษณ์บอกว่าได้รับทราบ และพัฒนาความรู้ผ่านทาง NCDPI ประกอบกับมีผู้สอนจาก NCDPI มาดำเนินการฝึกอบรมให้ด้วย ซึ่งก็ได้รับการยอมรับว่าเกิดประโยชน์ต่อการนำไปใช้ รวมทั้งเกิดสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน ซึ่งช่วยให้ ทีมพัฒนาของโรงเรียนดำเนินการไปได้จนลุล่วงตามเป้าหมาย

ผลลัพธ์ที่เกิดจากการพัฒนา เป็นที่ยอมรับว่าแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือก่อให้เกิดการพัฒนาในตัวนักเรียน ในขณะที่ครูก็มีการดำเนินการแก้ปัญหาโดยใช้ข้อมูลที่มี รวมทั้งใช้ข้อมูลเหล่านี้เป็นตัวสร้างแรงจูงใจให้กับนักเรียน นักเรียนรับทราบความก้าวหน้าของตนเอง ซึ่งเปรียบเสมือนเข้าไปมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหของตนเอง ในอีกแง่หนึ่ง ครูสามารถใช้ ข้อมูลจากการคัดกรองอย่างทั่วถึงและข้อมูลจากการติดตามนักเรียนชี้แจงให้ผู้ปกครองทราบถึง ปัญหาและความก้าวหน้าของนักเรียน เป็นการสร้างความชัดเจนในการสื่อสารและความเข้าใจที่ดีต่อกัน

ปัญหาและอุปสรรคของการนำไปใช้ เป็นความยุ่งยากในระยะเริ่มแรกที่ไม่รู้ว่าจะทำอะไรได้กับสิ่งที่ยังไม่รู้อย่างชัดเจน เพราะฉะนั้นจึงมีความคาดหวังที่จะเรียนรู้ก่อนที่จะนำไปใช้ เพราะการเรียนรู้ได้ช้านั้นทำให้การคัดกรองอย่างทั่วถึงในเบื้องต้นทำได้ช้าตามไปด้วย หลายคนต้องการการฝึกอบรมเกี่ยวกับรูปแบบของการอ่านในกลุ่มเล็กๆ ที่ต่างออกไปจากปกติ หรือบางทีครู ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ก็ต้องวุ่นวายกับการเก็บรวบรวมข้อมูล หรือครูบางคนที่ทำหน้าที่เป็นหัวหน้าของทีมก็รู้สึกว่าคุณเองต้องทำบทบาทในเชิงบริหารงาน ทำให้ไม่ค่อยสะดวกใจเท่าไรนัก ยากในการนำตัวอย่างมาปรับใช้หรือการแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างออกไป รวมทั้งความที่ยังไม่ชัดเจนว่าอะไรคือการช่วยเหลือที่สมบูรณ์เหมาะสมกับความต้องการของนักเรียนจริงๆ

การวิจัยต่างประเทศโดยใช้แนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือโดยสรุปแล้วพบว่า

- เป็นแนวคิดที่ได้รับการยอมรับว่าสามารถบ่งชี้ภาวะปัญหาด้านการอ่านของเด็ก และสร้างความมั่นใจแก่ครู ผู้บริหาร โรงเรียน และผู้ปกครองนักเรียนว่านักเรียนจะได้รับการป้องกัน แก้ไข พัฒนาคุณภาพด้านการอ่านอย่างเป็นระบบ มีขั้นตอนที่ชัดเจน ช่วยก่อนที่จะประสบความล้มเหลว เหมาะแก่การใช้ในระยะแรกเริ่มของวัยหรือทันทีที่พบภาวะปัญหา
- หลักของการดำเนินการคือ การคัดกรองอย่างทั่วถึง การจัดการเรียนรู้หรือนัยยะคือการช่วยเหลือแก่นักเรียน มีการติดตามการตอบสนองของนักเรียนที่มีต่อวิธีการช่วยเหลือนั้นๆ

นำข้อมูลที่ได้รับมาตรวจสอบและนำไปสู่การวางแผนปรับปรุงวิธีการช่วยเหลือ เพราะฉะนั้นจึงเป็นการดำเนินการที่เป็นวงจรสะท้อนให้เห็นถึงคุณภาพของนักเรียนและคุณภาพการสอนของครู

- การดำเนินการในลักษณะของการวิจัยเป็นฐาน เพราะฉะนั้นจึงมีขั้นตอนนำมาซึ่งข้อมูลที่น่าเชื่อถือ

- แนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือทำให้ผู้เกี่ยวข้องเชื่อมั่นในการวินิจฉัยผู้เรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการช่วยเหลือและส่งต่อสู่การจัดการศึกษาพิเศษ

- ดำเนินการเป็น 3 ระยะ (Tier) ดังนี้

1) ระยะที่ 1 (Tier 1) เป็นการคัดกรองนักเรียนและจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพสำหรับนักเรียนทุกคน 2) ระยะที่ 2 (Tier 2) เป็นการจัดการเรียนรู้เสริมให้กับนักเรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการจัดการเรียนรู้ในระยะที่ 1 ดำเนินการเป็นรายกลุ่ม 3) ระยะที่ 3 (Tier 3) เป็นการจัดการเรียนรู้เสริมให้กับนักเรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการเรียนรู้ในระยะที่ 2 ดำเนินการเป็นรายบุคคล

- เป็นกระบวนการที่เหมาะสมกับการนำไปใช้ในการจัดการศึกษาแบบปกติทั่วไป ไม่เน้นเฉพาะการศึกษาพิเศษ

- สนองต่อหลักการที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

- ส่งเสริมความร่วมมือ การทำงานทีม ภาวะผู้นำของครูผู้สอน เสริมสร้างพลังและสะท้อนศักยภาพของโรงเรียน ผู้บริหาร ครู และทีมผู้เกี่ยวข้อง

- การใช้วิจารณ์ของทีมนี้นำมาประกอบกับข้อมูลที่มีอยู่ ประกอบการพูดคุยแลกเปลี่ยนเป็นองค์ประกอบที่สำคัญ

- จุดตัดที่ใช้พิจารณาความเสี่ยงใช้ 2 ลักษณะคือ คะแนนร้อยละ และเปอร์เซ็นต์ไทล์

- ทักษะที่ใช้พิจารณาประกอบการสอนอ่านคือ 1) การตระหนักในระบบเสียงของภาษา (Phonemic Awareness) 2) ความรู้เรื่องหน่วยเสียง 3) ความคล่องแคล่วในการอ่าน 4) คำศัพท์ 5) ความเข้าใจในการอ่าน

- สิ่งที่ทำให้การนำแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือไปใช้ในการพัฒนาการอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพ ได้แก่ 1) การดำเนินกระบวนการอย่างต่อเนื่องเป็นระบบ 2) ความเชื่อมโยงของการจัดการเรียนรู้โดยครูกับการประเมินผลที่สะท้อนผ่านข้อมูลที่ได้จากการประเมินติดตามความก้าวหน้าผู้เรียนเพื่อนำไปสู่การวางแผนปรับเปลี่ยนกิจกรรม/วิธีการจัดการเรียนรู้ของครูให้ตรงกับความต้องการของผู้เรียน 3) การกำหนดบทบาทที่ชัดเจนของครูผู้สอนในชั้นเรียนปกติและครูด้านการศึกษาพิเศษ 4) การปรับโครงสร้างของโรงเรียนเพื่อก่อความร่วมมือ การทำงานเป็น

ทึมลดความซ้ำซ้อนในการปฏิบัติงาน เปิดกว้างแก่ครูสู่ความเป็นภาวะผู้นำทางวิชาการ 5) พัฒนาสู่ความเป็นมืออาชีพจากการปฏิบัติ 6) ขยายชุมชนการเรียนรู้ แบ่งปันช่วยเหลือครูคนอื่น โรงเรียนอื่นๆ

กรอบแนวคิดในการวิจัย

กระบวนการพัฒนาความสามารถของนักเรียนที่มีภาวะเสี่ยงด้านการอ่าน ตามแนวคิดการตอบสนองต่อการช่วยเหลือ

