

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัย เรื่อง การศึกษาการดำเนินการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่มแก่เด็กปฐมวัยที่มีพัฒนาการการพูดล่าช้า ในกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยได้ศึกษารวบรวมเอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องโดยแบ่งออกเป็น 5 หัวข้อ ดังนี้

ตอนที่ 1 ภาษาและพัฒนาการทางภาษาระดับปฐมวัย

1. ความหมายของภาษาและการพูด
2. องค์ประกอบของภาษา
3. แนวคิดการเรียนรู้ภาษา
4. พัฒนาการทางภาษา
5. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาภาษาและการพูด

ตอนที่ 2 ความบกพร่องทางภาษา

1. ความหมายของความบกพร่องทางภาษา
2. ความหมายของพัฒนาการการพูดล่าช้า
3. แนวคิดความบกพร่องทางภาษา
4. ลักษณะของความบกพร่องทางภาษาในเด็กปฐมวัย
5. ลักษณะความผิดปกติเมื่อเปรียบเทียบกับความแตกต่างที่ล่าช้ากว่าวัย

ตอนที่ 3 การให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา

1. ความหมายและความสำคัญของการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม
2. แนวคิดและหลักการในการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่มแก่เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา
3. วิธีการและเทคนิคการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่มแก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางภาษา

ตอนที่ 4 การเรียนร่วม

1. ความหมายของการเรียนร่วม
2. แนวคิดและหลักการในการจัดการเรียนร่วม
3. องค์ประกอบที่ช่วยให้การเรียนร่วมประสบผลสำเร็จ
4. กระบวนการจัดการเรียนร่วม

ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ตอนที่ 1 ภาษาและพัฒนาการทางภาษาระดับปฐมวัย

1. ความหมายของภาษาและการพูด

Bernstein และ Tiegerman – Farber (1996) ได้ให้ความหมายคำว่า การติดต่อสื่อสาร (Communication) การพูด (Speech) และภาษา (Language) ซึ่งคนทั่วไปถือวาคำเหล่านี้มีความหมายเหมือนกัน แต่นักวิชาชีพในสาขาการพูดและภาษา ซึ่งมีประสบการณ์มากในการศึกษาและรักษาเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา มักจะอธิบายสิ่งที่เน้นในการทำงานของเขาเกี่ยวกับสิ่งที่เน้นจึงไม่ครอบคลุมการแก้ไขการพูดติดอ่างและการปรับปรุงการออกเสียง ความสับสนเกี่ยวกับสิ่งที่เน้นของผู้เชี่ยวชาญทางด้านการพูดและภาษา อาจเป็นผลมาจากความสับสนกับคำเหล่านี้สำหรับผู้เชี่ยวชาญแล้วคำเหล่านี้ที่มีความแตกต่างกันมาก และส่งผลต่อพัฒนาการในด้านที่แตกต่างกันด้วย ดังนี้

การติดต่อสื่อสาร คือ กระบวนการซึ่งคนเราแลกเปลี่ยนข้อมูล และถ่ายทอดความคิดของตนเอง

การพูด คือวิธีการหรือช่องทางอย่างหนึ่งที่สามารถใช้เพื่อการสื่อสารได้

ภาษา คือรหัสที่สังคมรับรู้ร่วมกันหรือเป็นระบบที่เป็นที่รู้จักกันในสังคม ซึ่งเป็นตัวแทนความคิดโดยผ่านการกำหนดสัญลักษณ์และกฎต่าง ๆ ที่ควบคุมการนำสัญลักษณ์มาอยู่รวมกัน เช่น สัญลักษณ์พยัญชนะ สระ วรรณยุกต์ ตัวสะกด นั้นมีกฎที่จะรวมกันได้อย่างไรบ้าง

อาจสรุปได้ว่า การติดต่อสื่อสารเน้นกระบวนการให้ข้อมูลและรับข้อมูล และเป็นกระบวนการที่จะช่วยให้คนเราเข้าใจข่าวสาร ผู้อื่นและถ่ายทอดข่าวสารของตนเองได้ การพูดเป็นวิธีหนึ่งในการรับส่งข่าวสาร ดังนั้น การพูดจะเป็นส่วนหนึ่งอยู่ในการติดต่อสื่อสาร และการติดต่อสื่อสารจะสื่อได้ด้วยการพูด แต่ภาษาเป็นตัวระบบของภาษา เป็นระบบความคิด ระบบสัญลักษณ์ที่กำหนดเสียงที่แทนความหมาย ความคิด การกำหนดตัวหนังสือที่แทนเสียงแทนความคิด เป็นระบบสัญลักษณ์ที่ช่วยทำให้เราเกิดการติดต่อสื่อสารขึ้นมาได้

2. องค์ประกอบของภาษา

ภาษาเน้นการรวมกันที่ซับซ้อนของระบบกฎเกณฑ์ที่หลากหลาย ภาษาพูดได้สร้างขึ้นจากองค์ประกอบของภาษาที่ประกอบด้วยโครงสร้างของเสียงในภาษา โครงสร้างและรูปแบบของคำ โครงสร้างประโยคที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ โครงสร้างของความหมาย และโครงสร้างของการใช้ภาษา ซึ่ง Bloom และ Lahey (1978 อ้างถึงใน Bernstein และ Tiegeman-Farber, 1996) แบ่งองค์ประกอบของภาษาออกเป็น 3 ด้าน คือรูปแบบ เนื้อหา และการใช้ ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 องค์ประกอบของภาษา

| องค์ประกอบ | ระบบย่อยทางภาษาศาสตร์ |
|-------------------|--|
| รูปแบบ (form) | <p>โครงสร้างของเสียง (Phonology)</p> <p>กฎเกณฑ์ในการควบคุมเสียงพูด และ การผสมผสานของเสียง</p> <p>โครงสร้างของคำ และรูปแบบคำในภาษา (Morphology)</p> <p>กฎเกณฑ์ในการควบคุมจัดการคำ</p> <p>โครงสร้างตามหลักไวยากรณ์ (Syntax)</p> <p>กฎเกณฑ์ในการควบคุมการใช้คำ, ประโยค ที่ถูกต้องตามหลัก ไวยากรณ์ และ องค์ประกอบของรูปแบบประโยคที่แตกต่าง</p> |
| เนื้อหา (Content) | <p>ความหมาย (Semantics)</p> <p>กฎเกณฑ์ในการควบคุมความหมาย (คำและการรวมกันของคำ)</p> |
| การใช้ (Use) | <p>การใช้ภาษาในสังคม (Pragmatics)</p> <p>กฎเกณฑ์ที่เกี่ยวข้องกับการควบคุมการใช้ ภาษาในบริบทของสังคม</p> |

แหล่งที่มา : Bloom และ Lahey (1978) อ้างถึงใน Bernstein และ Tiegeman-Farber (1996)

2.1 รูปแบบ (Form)

รูปแบบประกอบด้วยองค์ประกอบทางภาษาศาสตร์ ซึ่งเกี่ยวข้องกับเสียงและสัญลักษณ์กับความหมาย รวมทั้งรูปแบบทางภาษาศาสตร์ที่เป็นกฎเกณฑ์ซึ่งควบคุมเสียง และการรวมกันของเสียง (Phonology) กฎเกณฑ์ซึ่งควบคุมการจัดการภายในคำ (Morphology) และกฎในการจัดเรียงคำเพื่อสร้างรูปแบบประโยค (Syntax) ที่หลากหลาย

1) เสียง (Phonology)

โครงสร้างของเสียงในภาษาเป็นระบบของเสียงในภาษาและกฎเกณฑ์ของภาษาซึ่งควบคุมการผสมผสานของเสียงในแต่ละภาษาจะมีเสียงเฉพาะ หรือหน่วยประกอบเสียง (phonemes) ซึ่งเป็นลักษณะของภาษา

หน่วยเสียง (Phonemes) หมายถึงเสียงที่เล็กที่สุดเพียงเสียงเดียวที่เปล่งออกมา ซึ่งเสียงเหล่านี้เกิดจากลักษณะประจำของเสียงนั้น ๆ ซึ่งแต่ละเสียงจะมีลักษณะประจำโดยเฉพาะ หน่วยเสียงเป็นเครื่องหมายกำหนดความหมายเมื่อรวมกันเป็นพยางค์ หรือ คำ หน่วยเสียงในภาษาหนึ่งจะมีระบบเสียง และจำนวนเสียงต่างจากอีกภาษาหนึ่ง หน่วยเสียงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญที่ทำให้สื่อความหมายได้หรือทำให้คำต่างกัน พระยาอุปกิตศิลปสาร (ม.ป.ป.) ได้แบ่งเสียงในภาษาไทยมี 3 หน่วยเสียง คือ เสียงสระ เสียงพยัญชนะ และเสียงวรรณยุกต์

2) คำ (Morphology)

โครงสร้างและรูปแบบคำในภาษา ระบบกฎเกณฑ์ทางภาษาที่ควบคุมโครงสร้างของคำ และส่วนประกอบของคำไม่คำนึงถึงหน้าที่ที่เกี่ยวข้องกับโครงสร้างภายในของคำ โครงสร้างและรูปแบบของคำในภาษาถูกสร้างจากหน่วยที่เล็กที่สุดทางไวยากรณ์ของภาษา เรียกว่าหน่วยคำ (Morphemes) หน่วยคำอาจจะสร้างขึ้นจากหน่วยเสียงเพียงหน่วยเดียว หรือหลายหน่วยเสียงก็ได้

3) ไวยากรณ์ (Syntax)

โครงสร้างที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ เป็นกฎเกณฑ์ของภาษาที่ควบคุมกลุ่มของคำในการควบคุมการใช้คำ ประโยค ไวยากรณ์ และการจัดการในรูปแบบประโยคที่แตกต่าง ไวยากรณ์จะทำให้เกิดการรวมคำไปสู่วลี และประโยค และเปลี่ยนแปลงประโยคไปสู่ประโยคอื่น ๆ ผู้ใช้ภาษาที่ดีสามารถใช้ประโยคพื้นฐานง่าย ๆ เปลี่ยนแปลงรูปแบบไปสู่สัญลักษณ์ของรูปแบบประโยคที่แตกต่าง เด็กเริ่มพัฒนาไวยากรณ์เมื่ออายุประมาณ 18 เดือน โดยเรียนรู้ที่จะสร้างประโยคปฏิเสธ ประโยคคำถาม และประโยคคำสั่ง ต่อมาโครงสร้างไวยากรณ์จะซับซ้อนขึ้น โดยมีลักษณะประโยคเป็นอนุกรมประโยค และ ประโยคเชิงซ้อน

2.2 เนื้อหา (Content)

เนื้อหาเป็นองค์ประกอบของภาษาที่มีผลต่อความหมาย เนื้อหาเป็นแผนข้อมูลเกี่ยวกับสิ่งของ เหตุการณ์ และบุคคล และความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งต่างๆ เหล่านี้ รวมทั้งเป็นกฎเกณฑ์ควบคุมความหมาย

ความหมาย (Semantics) เป็นกฎเกณฑ์ในการควบคุมความหมาย ที่อยู่ภายใต้ระบบภาษาซึ่งเกี่ยวข้องกับคำ และการเชื่อมโยงคำอย่างมีความหมายขึ้นอยู่กับความรู้คำศัพท์ของเด็กเกี่ยวกับสิ่งของ ความสัมพันธ์ และเนื้อหาความรู้นี้ได้มาจากประสบการณ์และเป็นผลของพัฒนาการด้านสติปัญญาของเด็ก และสิ่งสำคัญที่จะต้องจำไว้ว่าความหมายสามารถเป็นได้ทั้ง 2 อย่าง คือ ตามอักษร และที่ไม่ใช่ตามตัวอักษร ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับบริบทในเชิงภาษาและที่ไม่ใช่ภาษา

2.3 การใช้ (Use)

การใช้เป็นองค์ประกอบของภาษา รวมทั้งเป็นกฎเกณฑ์ที่ครอบคลุมถึงการใช้ภาษาในบริบทสังคม กฎเกณฑ์เหล่านี้ เรียกว่า การใช้ภาษาในสังคม และรวมถึงกฎเกณฑ์ที่ครอบคลุมถึงเหตุผลในการสื่อสาร (เรียกว่าการสื่อสารตามหน้าที่หรือเป้าหมาย) เช่นเดียวกับกฎเกณฑ์ซึ่งควบคุมการเลือกรหัสเพื่อใช้ในการสื่อสาร

การใช้ภาษาในสังคม (Pragmatics) เป็นหน้าที่ของภาษาที่สอดคล้องกับเป้าหมายของผู้พูด เช่น การทักทาย การตั้งคำถาม การตอบคำถาม การขอร้อง ผู้พูดต้องใช้ข้อความที่เป็นที่สนใจของผู้ฟังอาจใช้ภาษาท่าทางร่วมด้วย การเลือกใช้คำหรือประโยคที่เหมาะสมกับผู้ฟัง รูปแบบของข่าวสาร น้ำเสียง เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อใจความสำคัญของเรื่อง

การใช้ภาษาในสังคม เป็นกฎเกณฑ์ของการสนทนาหรืออภิปราย ผู้พูดเรียนรู้ที่จะจัดการกับการสนทนา การริเริ่ม และการคงไว้ซึ่งการสนทนา ผู้พูดเรียนรู้ที่จะมีการโต้ตอบสนองอย่างเหมาะสม การดึงดูดความสนใจของผู้ฟัง การเตรียมพร้อมในทักษะเหล่านี้มีผลทำให้การสื่อสารมีประสิทธิภาพ

องค์ประกอบของภาษาแต่ละส่วนมีความสัมพันธ์ต่อกัน เด็กจะประสบความสำเร็จในการสื่อความหมายได้จะต้องบูรณาการกฎเกณฑ์ต่าง ๆ เข้าด้วยกันทั้งในด้านรูปแบบ เนื้อหา และการใช้ ซึ่งเด็กจะต้องมีประสบการณ์เดิม การใช้คำ และการใช้กฎเกณฑ์การออกเสียงที่เหมาะสมในเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาการสร้างภาษาที่มีเนื้อหาอาจประสบกับความยุ่งยาก

3. แนวคิดการเรียนรู้ภาษา

นักจิตวิทยาได้พยายามศึกษาเกี่ยวกับความสามารถในการพูดของเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาของเด็ก นักจิตวิทยาแต่ละคนต่างเสนอความเชื่อของตนแตกต่างกันออกไป อย่างไรก็ตามจากการศึกษาการเรียนรู้ภาษาของเด็ก มีแนวคิดที่เกี่ยวข้องอยู่ 4 แนวคิด ดังนี้ (Bernstein และ Tiegeman –Farber, 1996)

3.1 แนวคิดพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach)

แนวคิดพฤติกรรมนิยมที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาภาษา เชื่อว่า การเรียนรู้ภาษาขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อม โดยยึดหลักการเลียนแบบ การฝึกหัด และการใช้แรงเสริม เป็นการเรียนรู้ที่ผ่านการสะสมอย่างค่อยเป็นค่อยไปของสัญลักษณ์การพูดและลำดับขั้นของสัญลักษณ์ ภายใต้กระบวนการที่ผู้ปกครองหรือผู้ที่อยู่แวดล้อมเด็กเป็นบุคคลสำคัญที่จะเป็นแบบอย่างวิธีการพูดที่เหมาะสมซึ่งเด็กจะได้เลียนแบบและฝึกหัดช่วยขัดเกลาการพูดของเด็ก จนกระทั่งการพูดนั้นเป็นการพูดที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ และเป็นที่ยอมรับ

McCormick และ Schiefelbusch (1984) กล่าวว่า แนวคิดพฤติกรรมนิยมเป็นประโยชน์แก่สาขาวิชาภาษาศาสตร์และการพูดและภาษา โดยได้ช่วยวางแนวทางการฝึกที่เป็นระบบและการประยุกต์ใช้ให้แก่ผู้ที่มีความบกพร่องทางภาษา) ในปัจจุบันเทคนิคการปรับพฤติกรรมที่มีโครงสร้างที่ชัดเจนเป็นที่นิยมใช้กันในการแก้ไขการพูดหรือออรรถบำบัดและเป็นพื้นฐานของโปรแกรมให้ความช่วยเหลือที่จัดให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาต่าง ๆ จำนวนมาก

3.2 แนวคิดทางจิตวิทยาภาษาศาสตร์ / ไวยากรณ์ (Psycholinguistic / Syntactic Approach)

แนวคิดทางจิตวิทยาภาษาศาสตร์ / ไวยากรณ์ เชื่อว่าเด็กมีสิ่งที่ได้กำหนดไว้ล่วงหน้าติดตัวมาตั้งแต่เกิด เพื่อประยุกต์ใช้กฎทางภาษา และทารกได้เชื่อมโยงเข้าสู่พัฒนาการทางภาษา โดยเป็นการจัดเตรียมไว้ล่วงหน้าเช่นเดียวกัน Chomsky อธิบายว่าเด็กแต่ละคนเกิดมาพร้อมกับกลไกทางภาษา ซึ่งท่านเรียกว่า เครื่องมือในการเรียนรู้ภาษา (LAD—language acquisition device) เครื่องมือนี้จะได้รับการกระตุ้นให้ทำงานจากการได้มีปฏิสัมพันธ์กับตัวป้อนทางภาษา (linguistic input) เครื่องมือในการเรียนรู้ภาษา ประกอบด้วย 2 ส่วน คือ กฎทั่วไปในการสร้างประโยค และกระบวนการในการค้นพบวิธีการประยุกต์กฎเหล่านี้ในภาษาของตัวเอง เครื่องมือในการเรียนรู้ภาษาของเด็กจะนำข้อมูลที่ได้จากสิ่งแวดล้อมทางภาษามาจัดระบบแล้วตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับกฎของภาษาของตนเอง ความคิดเกี่ยวกับ เครื่องมือในการเรียนรู้

ภาษาที่ได้วางโปรแกรมไว้ล่วงหน้าแล้วตั้งแต่เกิดช่วยให้ Chomsky สามารถอธิบายความสามารถที่น่าอัศจรรย์ของเด็กเล็ก ๆ ที่สามารถเรียนรู้ภาษาได้อย่างง่ายดายและ รวดเร็ว อีกทั้งเด็กสามารถคิดคำพูดใหม่ ๆ แต่เป็นไปตามหลักไวยากรณ์ได้มากมายไม่จำกัด

ในระยะหลัง Chomsky ได้ทบทวนแนวคิดเกี่ยวกับหลักไวยากรณ์และโครงสร้างประโยคเพื่อให้สามารถอธิบายได้ดียิ่งขึ้น เกี่ยวกับกฎและการประมวลเข้าอย่างเหมาะสมของภาษารวมทั้งความสามารถที่จะเรียนรู้ภาษาได้ตั้งเป็นทฤษฎีที่เรียกว่า government – language binding theory (GB theory) ทั้งนี้เพื่อนำเสนอทฤษฎีที่สามารถอธิบายข้อจำกัดของสมมุติฐานที่เด็กสามารถตั้งขึ้นเกี่ยวกับโครงสร้างภาษาของตนเอง ไม่ว่าจะเด็กจะเรียนรู้ภาษาใดก็ตามทฤษฎี GB พยายามอธิบายความหลากหลายของภาษาของมนุษย์และอธิบายการพัฒนาไวยากรณ์ในตัวเด็ก บนพื้นฐานของตัวบ่งชี้ที่จำกัด Chomsky เรียกกฎทางภาษาที่เกิดจากการอธิบายของทฤษฎี GB นี้ว่า ไวยากรณ์สากล (universal grammar)

แม้ในปัจจุบันแนวคิดทางจิตวิทยาภาษาศาสตร์และไวยากรณ์ จะถูกมองว่าไม่เพียงพอที่จะอธิบายพัฒนาการทางภาษาของเด็กได้ แต่งานของ Chomsky เป็นแรงผลักดันให้เกิดงานวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ภาษาจำนวนมาก นักวิจัยเริ่มค้นคว้าหารูปแบบพัฒนาการซึ่งมีลักษณะที่ลึกลับซับซ้อนที่สำคัญยิ่งกว่านี้คือนักวิจัยตระหนักถึงคุณค่าของการสังเกตตามธรรมชาติ มีการตีพิมพ์ผลงานวิจัยมากมายทั้งที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาตามปกติและที่ผิดปกติในช่วงทศวรรษที่ 1960 และการเรียนรู้ในเรื่องหน่วยของคำ และโครงสร้างประโยค การศึกษาเปรียบเทียบระหว่างเด็กที่มีภาษาปกติ และเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาได้มีการตีพิมพ์ออกมาโดยตลอด และสุดท้ายได้เกิดการพัฒนาแนวคิดใหม่เกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาด้านกับแนวคิดเชิงพฤติกรรมนิยม ซึ่งเป็นผลให้ในปัจจุบันนักวิชาชีฟต่าง ๆ มองว่าเด็กนั้นเป็นฝ่ายลงมือกระทำ และสร้างสรรค์แทนที่จะเป็นฝ่ายถูกกระทำในกระบวนการเรียนรู้ทางภาษา

3.3 แนวคิดที่เน้นความหมายของภาษา/ทางปัญญา (Semantic/Cognitive Approach)

Bloom กล่าวว่า เด็กสามารถแสดงออกถึงความหมายต่าง ๆ ได้นานก่อนที่เด็กจะสามารถเข้าใจเกี่ยวกับโครงสร้างประโยค และความหมายที่เด็กแสดงออกมานั้นก็อยู่บนพื้นฐานความรู้ทางสติปัญญาของตน และได้มีการศึกษาวิจัยจำนวนมากที่อาศัยแนวคิดของ Bloom ศึกษาสิ่งต่างๆที่เป็นเงื่อนไขทางสติปัญญาในการเรียนรู้ทางภาษาของเด็ก ได้มีการย้อนศึกษาของ Piaget ซ้ำใหม่ และเริ่มมีงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความคิดความเข้าใจที่เด็กมีในช่วงต้นๆของพัฒนาการทางสติปัญญา กับการก่อตัวของภาษาในช่วงต้น ๆ Sinclair-deZwart (1973 อ้างถึงใน Bernstein และ Tiegerman — Farber, 1996) ชี้ให้เห็นว่า เด็กเริ่มใช้ภาษาใน

การแสดงออก เพื่อพูดเกี่ยวกับสิ่งที่ตนรู้และความรู้ที่สัมพันธ์กับประสบการณ์ที่ได้จากประสาทสัมผัสต่าง ๆ ของเด็ก Rees (1980) ชี้ชัดถึงแก่นสำคัญของแนวคิดที่เน้นความหมายของภาษา / ทางปัญญา โดยกล่าวว่าเด็กพูดเฉพาะสิ่งที่ตนรู้ว่าจะหมายความว่าอย่างไร

แนวคิดนี้ตั้งขึ้นบนพื้นฐานของพัฒนาการโดยรวม ดังนั้นจึงผลักดันให้เกิดการวิจัยแบบหลายระยะ ในเรื่อง ก) สิ่งที่เป็นเงื่อนไขทางสติปัญญาของการเรียนรู้ภาษา ข) ความเป็นสากลของประสบการณ์ทางสติปัญญาของเด็กซึ่งมีผลให้เกิดความเป็นสากลในการให้สัญลักษณ์ของความหมายขึ้น และ ค) ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับความคิด ได้มีการย้อนศึกษาถึงบทบาทของการเลียนแบบและการเล่น เนื่องจากนักวิชาการเชื่อว่าสิ่งเหล่านี้มีรากฐานมาจากการใช้สัญลักษณ์ของเด็ก สุดท้ายมีการเน้นความสำคัญของบริบทที่ไม่ใช่ภาษาโดยตรง (non - linguistic context) ว่ามีความสำคัญต่อความเข้าใจในความหมายที่เด็กแสดงออก

3.4 แนวคิดที่เน้นการใช้ภาษาในสังคม (Pragmatic Approach)

เนื่องจากความต้องการสื่อสารนั้นแสดงออกในบริบททางสังคม กลุ่มแนวคิดนี้จึงมองพัฒนาการทางภาษาภายในกรอบของพัฒนาการทางสังคม Bruner (1974, 1975 อ้างถึงใน Bemstein และ Tiegeman – Farber, 1996) ได้อธิบายว่า เด็กเรียนรู้ภาษาเพื่อเข้าสังคมและเพื่อกำกับควบคุมพฤติกรรมของผู้อื่น ปฏิสัมพันธ์และความสัมพันธ์ทางสังคมจึงถือว่ามีสำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากเป็นสิ่งที่ช่วยให้เด็กได้มีกรอบความคิดเพื่อที่จะได้เข้าใจและสร้างเนื้อหาและแบบแผนทางภาษา

ตามแนวคิดนี้ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เลี้ยงดูเด็กกับเด็กนับว่าเป็นพลังเริ่มต้นที่ผลักดันให้เกิดการเรียนรู้ภาษา ขณะที่ผู้เลี้ยงดูเด็กตอบสนองต่อพฤติกรรมอัตโนมัติและท่าทางต่าง ๆ ของทารก ทารกก็จะเรียนรู้ที่จะสื่อสารความต้องการของตน ทารกจะพัฒนาทักษะการสื่อสารเหล่านี้โดยผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ทางการสื่อสารกับผู้เลี้ยงดูเด็กซ้ำแล้วซ้ำเล่า

แนวคิดนี้เน้นแง่มุมทางสังคมของภาษา และกำหนดให้การใช้ภาษาเป็นขั้น ศูนย์กลางแนวคิดนี้จะเจาะจงคุณค่าของตัวบ่อนทางภาษาที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมและบทบาทของผู้เลี้ยงดูเด็กในการเป็นแบบอย่างและให้ข้อมูลป้อนกลับ นอกจากนี้แนวคิดนี้ยังกระตุ้นให้เกิดการวิจัยในเรื่องเงื่อนไขและบริบทที่การสื่อสารเกิดขึ้น คุณค่าทั้งหมดนี้เป็นประเด็นต่าง ๆ ของพื้นฐานการสื่อสารโดยทั่วไปซึ่งพัฒนาขึ้นในตัวเด็กมาก่อนที่เด็กจะเริ่มเรียนรู้ที่จะใช้ภาษาในการแสดงออก

ในปัจจุบันนี้ยังไม่มีรูปแบบหรือแนวคิดการเรียนรู้ภาษาใดที่สมบูรณ์ ย่อมถือว่าแต่ละแนวคิดเหมาะที่สุดในการอธิบายขั้นใดขั้นหนึ่งหรือมากกว่านั้นของพัฒนาการของมนุษย์ในขณะที่เด็กปกติก้าวผ่านพัฒนาการขั้นต่าง ๆ เหล่านี้ไป อาจมีการเน้นแง่มุมของการเรียนรู้ภาษาที่แตกต่างกันไป ในระยะแรกสุดของพัฒนาการ (วัยทารก) สิ่งที่น่าจะควรจะเป็นการพัฒนาการใช้ภาษาใน

สังคม (pragmatic development) ในระยะต้นของวัยอนุบาลสิ่งที่เน้น ควรจะเป็นการพัฒนาโครงสร้างของประโยค การเข้าใจกระบวนการเรียนรู้ภาษาของเด็กปกติช่วยเป็นพื้นฐานที่มั่นคงให้สามารถเข้าใจความบกพร่องทางภาษาได้ดีขึ้น

จากแนวคิดการเรียนรู้ภาษาที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่าแต่ละแนวคิดมีจุดเน้นในการมองการเรียนรู้ภาษาของเด็กที่แตกต่างกันไป ซึ่งแต่ละแนวคิดต่างก็มีที่มา คุณค่า และข้อจำกัดทั้งนี้ขึ้นอยู่กับว่าการนำแนวคิดแต่ละแนวคิดมาใช้เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาภาษาแก่เด็กนั้นขึ้นอยู่กับวุฒิภาวะของเด็ก และวัตถุประสงค์ในการนำไปใช้

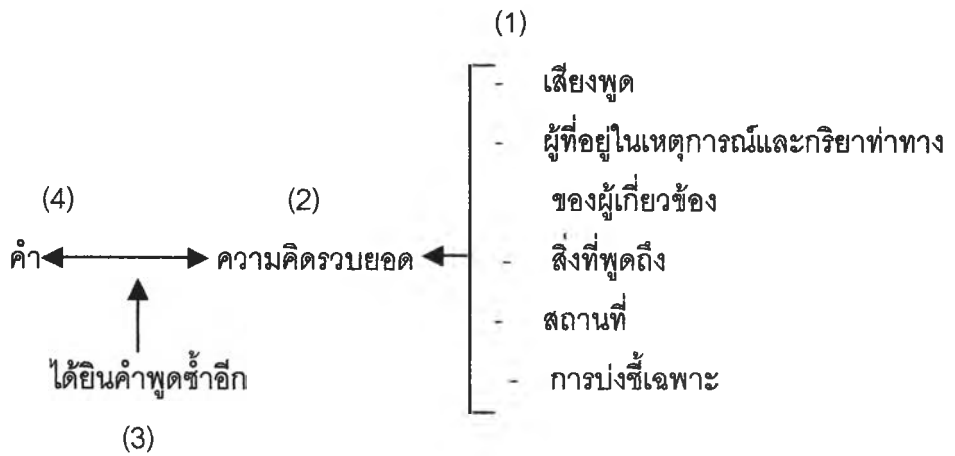
4. พัฒนาการทางภาษา (Language Development)

การพัฒนาภาษาเป็นความก้าวหน้าในการใช้ภาษาในการติดต่อสื่อสารกับผู้อื่น เพื่อรับรู้หรือแสดงความรู้สึก ความคิดเห็น และติดต่อซึ่งกันและกันการพัฒนาภาษาแบ่งออกเป็น 2 ด้านใหญ่ ๆ คือ (เบญจมาศ พระธานี, 2538)

4.1 การพัฒนาด้านความเข้าใจภาษา (Receptive Language)

การพัฒนาด้านความเข้าใจภาษา หมายถึง ความก้าวหน้าในการรับรู้และเข้าใจภาษา ได้แก่ การฟัง การอ่าน การอ่านสีหน้าท่าทาง และการอ่านภาษามือ การพัฒนาความเข้าใจภาษาเกิดจากที่เด็กรู้จักเชื่อมโยงเสียงต่าง ๆ ที่ได้ยินกับสิ่งต่าง ๆ ที่เด็กมองเห็น และสัมผัสได้ในขณะนั้น เกิดเป็นความคิดรวบยอดขึ้น และเมื่อได้ยินเสียงซ้ำอีก เด็กก็จะระลึกได้ว่าเป็นเสียงของอะไร ซึ่งเด็กอาจจะเรียนรู้จากการเคยได้ยินคำพูดนั้นมาก่อน แล้วมาอยู่ในสถานการณ์ที่มีการใช้คำพูดนั้น และเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับคำคำนั้นขึ้น ต่อมาได้ยินคำพูดนั้นซ้ำอีกเด็กจึงเชื่อมโยงคำที่ได้ยินกับความคิดรวบยอดที่มีอยู่ทำให้เด็กเข้าใจคำศัพท์ที่ได้หรืออีกกรณีหนึ่งเด็กเกิดมีความคิดรวบยอดจากการที่เด็กได้ยินคำพูดในสถานการณ์ต่าง ๆ เมื่อเด็ก ได้ยินคำพูดนั้นซ้ำอีก จึงเข้าใจคำศัพท์คำนั้น ได้ตั้งแผนภูมิที่ 1 โดยทั่วไปแล้วเด็กจะมีจำนวนคำศัพท์ที่เข้าใจมากกว่าจำนวนคำศัพท์ที่พูดได้

แผนภูมิที่ 1 รูปแบบการเรียนรู้ความเข้าใจภาษา



แหล่งที่มา : Nelson , Researla , และ Gruendel (1978) อ้างถึงใน เบญจมาศ พระธานี (2538)

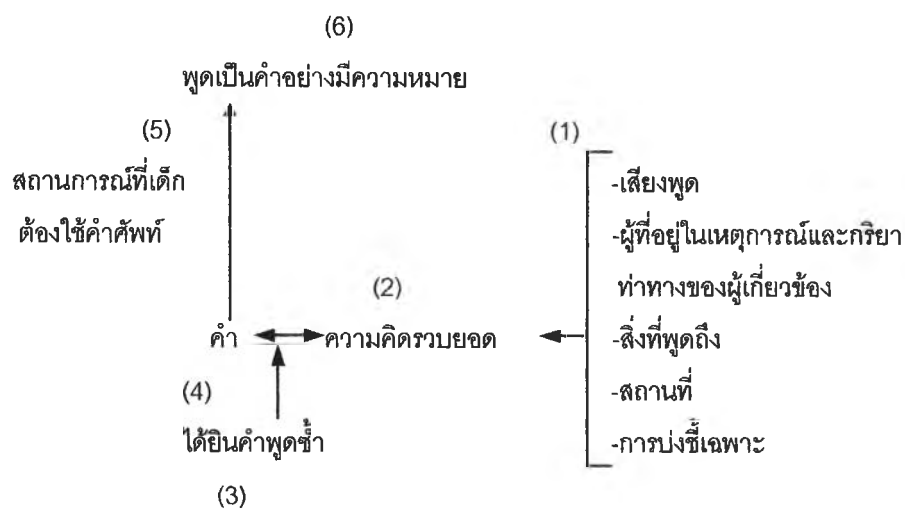
4.2 การพัฒนาด้านการแสดงออกทางภาษา (Expressive language)

การพัฒนาด้านการแสดงออกทางภาษา หมายถึง ความก้าวหน้าในการแสดงความรู้ สึกนึกคิดต่าง ๆ ได้แก่ การพูด การเขียน การแสดงสีหน้าท่าทางและการใช้ภาษามือ การพัฒนาการพูดเกิดจากการที่เข้าใจคำศัพท์นั้นแล้วต่อมาเด็กมีความพร้อมที่ออกเสียงพูดตามเช่นมีความสามารถ ในการเลียนแบบการเคลื่อนไหวอวัยวะที่ใช้ในการพูดมีแบบอย่างถูกต้อง ในระยะแรก ๆ เด็กจะพูด คำศัพท์คำนั้นได้หลังจากที่เข้าใจคำนั้นมาแล้ว 6 เดือน ดังแสดงในแผนภูมิที่ 2

เด็กจะเรียนรู้คำศัพท์ต่าง ๆ ได้ตามลำดับต่อไปนี้

1. คำนาม เรียงลำดับจากสัตว์ สิ่งของ พืช อาหาร และสี
2. คำกริยา
3. คำคุณศัพท์
4. คำวิเศษณ์ คำบุพบท และอื่น ๆ

แผนภูมิที่ 2 รูปแบบการเรียนรู้การพูด



แหล่งที่มา : Nelson , Researla , และ Gruendel (1978) อ้างถึงใน เบญจมาศ พระธานี (2538)

จากพัฒนาการทางภาษาดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า พัฒนาการทางภาษาของเด็กเป็นการเปลี่ยนแปลงความสามารถทางภาษาของเด็กทั้งการพัฒนาด้านความเข้าใจภาษาและการพัฒนาด้านการแสดงออกทางภาษาซึ่งเกิดขึ้นไปพร้อม ๆ กัน การพัฒนาภาษาของเด็กปฐมวัยตั้งแต่แรกเกิดจนกระทั่งสามารถเข้าใจคำพูดทั่วไปในชีวิตประจำวัน และสามารถพัฒนาการพูดได้สมบูรณ์

5. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาภาษาและการพูด

การพัฒนาด้านภาษาพูดของเด็กควรคำนึงถึงองค์ประกอบของภาษา และพัฒนาการทางภาษา ดังกล่าวข้างต้น และปัจจัยต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางภาษาและการพูดอาจกล่าวสรุปได้ดังนี้ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2543 ; ประภา วิเชียรสิงห์, 2535 ; เบญจมาศ พระธานี, 2538 ; เพ็ญจันทร์ สุนทรจารย์, 2524 ; อรวรรณ วงศ์คำชู, 2542)

5.1 ปัจจัยด้านตัวเด็ก

การพัฒนาภาษาและการพูดของเด็กแต่ละคนจะแตกต่างกันไป สาเหตุสำคัญที่มีผลต่อการพัฒนาภาษาและการพูดของเด็กคือ ความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กในด้านต่าง ๆ ปัจจัยที่มีอิทธิพลจากตัวเด็กจึงอาจกล่าวสรุปได้ดังนี้

1) สภาพกาย มนุษย์ทุกคนเกิดมาพร้อมกับศักยภาพทางกายที่จะเรียนภาษา ทั้งการฟังการพูด การอ่านการเขียน ซึ่งสัตว์ประเภทอื่น ๆ ไม่มีความพร้อมทางกายเยี่ยงมนุษย์ มีกลไกการทำงานของร่างกายหลายประการที่ใช้ในการเรียนภาษา เช่น สมอง ที่ทำหน้าที่ด้านภาษาโดยตรง สมองควบคุมการเคลื่อนไหวของอวัยวะที่ใช้ทำงานเกี่ยวกับภาษา เช่น การเคลื่อนไหวของปาก ลิ้น ริมฝีปาก การเคลื่อนไหวของมือ การเปล่งเสียง อย่างไรก็ตามสมองและอวัยวะที่ใช้เกี่ยวกับภาษา ต้องมีวุฒิภาวะถึงระดับใดระดับหนึ่ง เด็กจึงจะมีความสามารถทางภาษา สอดคล้องกับวุฒิภาวะนั้น ๆ นอกจากสภาพกายที่เจ็บป่วยด้วยโรคต่าง ๆ ก็อาจเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะทางภาษา นอกจากนี้สุนทรียก็อาจมีส่วนช่วยพัฒนาทักษะทางภาษาได้ด้วย

2) สถิตปัญญา ความสามารถด้านสถิตปัญญา และการพัฒนาภาษาและการพูด เป็นเครื่องบ่งชี้ซึ่งกันและกัน หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งว่าการพัฒนาภาษาและการพูดจะเพิ่มขึ้นตามอายุสมอง เพราะว่าสมองส่วนที่สำคัญที่สุดในการสื่อภาษาและสถิตปัญญาคือสมองส่วนเดียวกัน (Wernicke's area) เด็กที่ความจำกัดด้านสถิตปัญญา จึงมีความบกพร่องทางภาษา และการพูดด้วยเสมอ ในขณะที่เด็กที่มีสถิตปัญญาสูง มีความจำดี มีสมาธิติดตามเรื่องได้นาน เข้าใจเรื่องราวที่ฟังหรืออ่านได้ตรงถูกต้อง และรวดเร็ว ก็จะทำให้การพัฒนาทักษะการฟังและอ่านพัฒนาไปได้เร็ว แต่ถ้าหากสถิตปัญญาต่ำก็พัฒนาทักษะการฟัง พูด อ่าน และเขียนได้ช้า

3) อารมณ์ อารมณ์ของเด็กมีผลกระทบต่อทักษะทางภาษาขณะที่กำลังเรียนอย่างยิ่ง เพราะเด็กที่มีอารมณ์ไม่ปกติในขณะที่ฟังหรืออ่านก็จะไม่สามารถรับรู้เรื่องราวใด ๆ ที่ฟังหรืออ่านได้ เช่น การฟังขณะที่มีอารมณ์โกรธ เสียใจ ดีใจ เศร้าใจ หรือฟังขานนั้น ผู้ฟังจะไม่ได้สนใจในสิ่งที่ฟังทำให้ไม่เข้าใจเรื่องราวที่รับฟัง ดังนั้นการฝึกทักษะทางภาษาขณะที่เด็กมีอารมณ์ไม่ปกติจึงไม่เกิดผลเท่าที่ควร

4) ความสนใจของเด็ก เนื่องจากความสนใจเป็นรากฐานสำคัญที่ทำให้คนเรามีความตั้งใจต่อการประกอบกิจกรรมต่าง ๆ อันเป็นผลทำให้บุคคลสามารถประกอบกิจกรรมนั้น ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ การพัฒนาทักษะทางภาษาในด้านต่าง ๆ ก็เช่นเดียวกัน ถ้าครูสามารถสร้างความสนใจให้เกิดแก่เด็กอย่างได้ผล เด็กก็จะตั้งใจฝึกทักษะนั้น ๆ อย่างจริงจัง ดังนั้นความสนใจของเด็กจึงนับได้ว่าเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาเป็นอันมาก

5) ความรู้พื้นฐานของเด็ก ความรู้พื้นฐานและประสบการณ์เดิมของเด็กมีอิทธิพลต่อการพัฒนาทักษะการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนและประสบการณ์เดิมของเด็กมีเรื่องราวใด ๆ ผู้ฟังหรือผู้อ่านจะรับรู้และเข้าใจได้ดีในเวลาอันรวดเร็ว เรื่องที่ฟังหรืออ่านนั้นจะต้องใกล้เคียงหรือเกี่ยวข้องกับความรู้พื้นฐานหรือประสบการณ์ของผู้ฟังหรือผู้อ่าน เพราะผู้ฟังหรือผู้อ่านจะต้องแปลเสียงและภาพให้เชื่อมโยงกับประสบการณ์หรือความรู้เดิมเป็นความเข้าใจ ดังนั้นการเลือกเรื่องมาใช้ในการฝึกทักษะการฟังและการอ่านจึงสำคัญอย่างยิ่ง การพูดและการเขียนก็เช่นเดียวกัน ควรให้เด็กได้ฝึกทักษะการพูดและทักษะการเขียนจากสิ่งที่เด็กมีประสบการณ์มาแล้ว

5.2 ปัจจัยด้านครอบครัว

ปัจจัยด้านครอบครัวเป็นปัจจัยหนึ่งที่เกี่ยวข้องต่อการเรียนรู้ภาษาของเด็ก เช่น มีความสัมพันธ์อันดีกับพ่อแม่ ผู้เลี้ยงดู เพื่อน มีผู้พูดให้ฟัง มีผู้สอนการพูด มีสาระเนื้อหาให้เด็กได้เรียน มีกรณีศึกษา เป็นอันมากที่ความผิดปกติทางภาษาของเด็กเกิดจากการเติบโตในสิ่งแวดล้อมไม่เอื้อต่อการเรียนรู้ เช่น ขาดคนพูดด้วย ถูกปล่อยให้อยู่ที่วิมากเกินไป ขาดการกอดรัดสัมผัสจากพ่อแม่ ปัจจัยทางครอบครัวที่มีผลต่อการเรียนภาษาในระยะแรก ๆ ของชีวิตดังต่อไปนี้

1) เจตคติ เจตคติความเชื่อของครอบครัวไทย ส่วนใหญ่เชื่อว่า ความพิการเป็นผลบาปของเวรกรรมอันเกิดจากการกระทำของคนพิการหรือครอบครัว ความเชื่อเช่นนี้ก่อให้เกิดเจตคติในทางลบแก่คนพิการ หากคนพิการเกิดในครอบครัวที่มีฐานะดี คนพิการจะได้รับการดูแลเลี้ยงดูในลักษณะปกป้อง ปรานี แต่ไม่ได้รับการส่งเสริมสนับสนุนให้ช่วยตนเอง บางครอบครัวมีความอับอายที่สมาชิกในครอบครัวพิการ แล้วพยายามปกปิดซ่อนเร้นมิให้บุคคลภายนอกรับรู้หรือทอดทิ้งให้อยู่ตามลำพังหรือปล่อยให้เป็นขอทาน หรือรับการสงเคราะห์ในหน่วยงานต่าง ๆ ทั้งของราชการและเอกชน

2) สัมพันธภาพระหว่างเด็กกับบิดามารดา การเรียนรู้ภาษาขึ้นกับการเลียนแบบ การเลียนแบบดีหรือไม่ดีขึ้นอยู่กับสัมพันธภาพระหว่างพ่อ แม่ ลูก พ่อแม่มีความรักลูกอย่างจริงใจ ช่วยให้ลูกมีพัฒนาการทางภาษาดี สัมพันธภาพที่ดีในครอบครัว ทำให้เกิดความรัก ความรู้สึกมั่นคง ความไว้วางใจบุคคลอื่น มีความมั่นใจตนเอง การรู้สึกว่ามีคนรักเอาใจใส่ดูแล ทำให้เด็กกล้าพูดกล้าซักถาม อยากรจะเลียนแบบพ่อแม่ที่ใช้ภาษาดีลูกก็มักใช้ภาษาดีด้วย

3) ขนาดของครอบครัว เด็กในครอบครัวใหญ่มักพัฒนาภาษาพูดได้ดีกว่าเด็กจากครอบครัวเล็กเพราะมีโอกาสได้พูดจากับคนมากมีโอกาสเลียนแบบได้มากแบบ หากในครอบครัวมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน

4) ลำดับของพี่น้อง มีการวิจัยหลายชิ้นที่มีผลสรุปว่า ในครอบครัวที่มีลูกหลายคน คนโตกับคนสุดท้ายมักพูดเก่งเพราะเมื่อคนโตเกิด พ่อแม่ตื่นเต้นเอาใจใส่มาก คนสุดท้ายมีโอกาสเลียนแบบจากพี่มาก และพ่อแม่อาจมีเวลาเอาใจใส่มากด้วย ส่วนคนกลาง ๆ ไม่ค่อยได้รับโอกาสในครอบครัวที่มีลูกคนเดียวเด็กพูดได้เร็วกว่าเด็กวัยเดียวกันที่มีพี่น้องมาก

5) อาชีพ ฐานะทางสังคม และเศรษฐกิจครอบครัว เด็กที่พ่อแม่ที่ต้องใช้เวลาทำมาหาเลี้ยงชีพตลอดวัน ไม่ค่อยมีเวลาพูดคุยกับลูกทำให้เด็กไม่มีแบบสำหรับเลียนแบบและรู้ศัพท์ใหม่ ๆ ความคิดใหม่ ๆ ก็มีน้อย การไม่มีโอกาสไปเปิดหูเปิดตาในที่แปลก ทำให้เด็กไม่ค่อยเพิ่มความรู้อื่น ๆ และคำศัพท์

6) สถานภาพทางสังคมที่แวดล้อมเด็ก สังคมที่เด็กอยู่นั้นอาจเป็นสังคมเมืองหรือสังคมชนบท เด็กที่อยู่ในสังคมเมืองที่มีประชาชนหนาแน่น เด็กย่อมได้รับรู้รับฟังสิ่งต่าง ๆ มาก ทำให้มีประสบการณ์กว้างและเด็กมีการพัฒนาทักษะทางภาษาได้ดี นอกจากนี้สังคมของครอบครัวยังมีส่วนช่วยในการพัฒนาทักษะทางภาษาให้ดีขึ้นได้เช่นเดียวกัน

7) การเลี้ยงดูของครอบครัว เด็กที่พ่อแม่เปิดโอกาสให้ได้ร่วมเล่นสนุกกับเด็กอื่น ๆ ทำให้ได้ใช้ความสามารถทางภาษาโดยการแสดงออกและได้รับภาษาใหม่ ๆ จากเพื่อนเด็กที่พ่อแม่ปล่อยให้ดูโทรทัศน์วันละหลายชั่วโมง โดยเฉพาะในช่วงที่กำลังเรียนภาษาโดยที่ผู้ใหญ่ไม่ค่อยมีโอกาสพูดเล่นกับเด็ก จะทำให้เด็กมีพัฒนาการภาษาช้ากว่าปกติ หรือมีความบกพร่องทางภาษามากบ้างน้อยบ้าง มีกรณีศึกษามากมายที่พบว่าสาเหตุความบกพร่องทางภาษาพูดของเด็กเกิดจากการที่เด็กถูกปล่อยให้ดูโทรทัศน์มากกว่าที่จะพูดจากับพ่อแม่ ผู้ปกครอง เพื่อน และพี่น้อง

5.3 ปัจจัยด้านตัวครู

การพัฒนาภาษาและการพูด ครูเป็นบุคคลสำคัญที่จะช่วยพัฒนาทักษะทางภาษาให้แก่เด็ก เพราะเด็กจะเรียนรู้และเลียนแบบจากครูตลอดเวลา ถ้าครูท่านใดเด็กรักและศรัทธามาก เด็กก็จะยิ่งจดจำสิ่งที่ครูสอนและเลียนแบบสิ่งที่ครูประพฤติมากตามไปด้วย ดังนั้นบุคลิกลักษณะและบทบาทของครูจึงมีอิทธิพลต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งในด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนเป็นอันมากซึ่งอาจกล่าวโดยสรุปได้ดังนี้

1) ความรู้ของครู ถ้าครูมีความรู้เกี่ยวกับหลักการวิธีการและเทคนิคในการพัฒนาทักษะทางภาษาของเด็กดีก็จะช่วยให้เข้าใจและเลือกวิธีการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาทักษะทางภาษาได้อย่างเหมาะสมกับระดับวุฒิภาวะของเด็ก ทำให้การพัฒนาทักษะทางภาษาได้

ประสิทธิผล แต่ถ้าครูไม่มีความรู้ความเข้าใจก็จะมุ่งสอนตามที่ตนถนัด โดยไม่คำนึงถึงเด็กและวิธีการสอน การฝึกทักษะทางภาษาก็อาจล้มเหลวไม่บรรลุตามจุดมุ่งหมายของการสอน

2) เจตคติของครู ความคิดหรือความรู้สึกของครูผู้สอนที่มองเห็นความสำคัญของการพัฒนาทักษะทางภาษาย่อมแสดงออกทางสีหน้า ท่าทาง แววตา และคำพูดให้เด็กได้ทราบ และมองเห็นคุณค่าของการฝึกทักษะต่าง ๆ อีกด้วย นอกจากนี้ครูที่เห็นคุณค่าของการพัฒนาทักษะทางภาษา ยังพยายามหาวิธีการสอนและเวลาสำหรับฝึกทักษะเหล่านั้นให้กับเด็กตามด้วยความสนใจ และเอาใจใส่อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง ในทางตรงกันข้าม ถ้าครูผู้สอนไม่เห็นคุณค่าของการฝึกทักษะทางภาษาก็จะปล่อยให้เด็กพัฒนาทักษะต่าง ๆ เอาเองตามธรรมชาติ ซึ่งอาจจะไม่ได้ผลดีเท่าที่ควร

3) บุคลิกภาพและพฤติกรรมของครู เนื่องจากเด็กสามารถเรียนรู้ และเลียนแบบจากครูได้ตลอดเวลาตั้งแต่อายุยังน้อย ฉะนั้นถ้าครูผู้สอนมีบุคลิกภาพโดยเป็นผู้ฟังที่ดีสนใจและตั้งใจฟังเมื่อเด็กพูด เด็กก็จะเป็นผู้ที่มีมารยาทในการฟังที่ดี มีสมาธิในการฟัง สนใจสิ่งที่ครูและเพื่อน ๆ พูด เป็นต้น ในทางกลับกันถ้าครูพูดขณะที่เด็กคุยกัน หรือครูไม่สนใจการฟังและการพูดของเด็ก เด็กก็จะพูดแข่งครูบ้าง พูดแซงเพื่อนบ้าง โดยไม่รู้ว่าจังหวะใดควรพูดและจังหวะใดควรฟัง เป็นต้น

4) ความสามารถในการใช้ภาษาของครู การพัฒนาทักษะทางภาษาของเด็กที่จะได้ผลย่อมขึ้นกับปัจจัยที่สำคัญของครูอีกประการหนึ่งคือ ความสามารถในการใช้ภาษาของครู ว่าครูมีความสามารถในการเลือกใช้คำหรือประโยคได้ถูกต้อง และเหมาะสมเพียงใด เพื่อให้เป็นต้นแบบสำหรับเด็กจะได้เอาอย่าง เช่น ถ้าครูใช้ภาษาง่าย ชัดเจน ไร้ความสนใจ ก็จะช่วยให้นักพัฒนาทักษะทางภาษาได้ดีตามไปด้วย

5) การสอนของครู ครูมีบทบาทและหน้าที่โดยตรงในการกำหนดและจัดกิจกรรมฝึกทักษะการฟัง พูด อ่าน และเขียนให้กับเด็ก ถ้าครูจัดกิจกรรมฝึกทักษะทางภาษาให้เด็กได้ครบตามความมุ่งหมายและประเภทของแต่ละทักษะแล้ว การพัฒนาทักษะทางภาษาก็จะสมบูรณ์และมีประสิทธิภาพสูงสุด แต่ถ้าครูฝึกทักษะทางภาษาเพียงบางอย่างที่ครูถนัดและไม่นำทักษะทั้งสี่มาสัมพันธ์หรือบูรณาการไว้ด้วยกัน ก็จะทำให้เด็กขาดทักษะทางภาษาบางประการ ซึ่งมีผลเสียหลายในการนำทักษะทางภาษาไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ ดังนั้น การสอนของครูจึงเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาโดยตรงที่สำคัญมากที่สุดอีกประการหนึ่ง

ตอนที่ 2 ความบกพร่องทางภาษา

1. ความหมายของความบกพร่องทางภาษา

สมาคมการพูดและการได้ยินอเมริกัน (ASHA : 317-318) ได้ให้คำจำกัดความของความบกพร่องทางภาษา คือ การเรียนรู้ที่ผิดปกติ ความเข้าใจ หรือการแสดงออกของภาษาพูดหรือภาษาเขียน ความบกพร่องอาจเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของระบบภาษา ได้แก่ เสียง คำ ความหมาย ไวยากรณ์ หรือการใช้ภาษาในสังคม ซึ่งความบกพร่องนี้อาจเกิดขึ้นในทุกด้านหรือในบางด้านก็ได้ ความบกพร่องทางภาษาในเด็กแต่ละคนส่วนใหญ่จะมีปัญหาในเรื่องของประโยค หรือการสรุปใจความสำคัญของข้อมูลอย่างมีความหมาย เพื่อเก็บสะสมและเรียกกลับมาจากหน่วยความจำระยะสั้นและระยะยาว

จากคำจำกัดความดังกล่าว ความบกพร่องทางภาษาทำให้ความสามารถในด้านความเข้าใจภาษา การแสดงออกทางการพูด หรือทั้ง 2 ด้านลดน้อยลง ความบกพร่องเหล่านี้ อาจสังเกตได้จากการฟัง การพูด หรือการอ่านและการเขียน เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาอาจมีอุปสรรคในกระบวนการได้มาซึ่งข้อมูลเชิงภาษาศาสตร์ การจัดการ และความจำ แนวทางสำคัญในการพิจารณาความบกพร่องทางภาษาสามารถพิจารณาได้จากองค์ประกอบของภาษา รูปแบบ และกระบวนการซึ่งอาจทำให้ความสามารถในการใช้ภาษาลดน้อยลง

ดังนั้นควรจะบูรณาการแนวคิดต่างๆ เกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาในปัจจุบันการเรียนรู้ภาษาโดยปกติเป็นกระบวนการที่เน้นในด้านพัฒนาการภาษาที่แตกต่าง ชั้นของลำดับพัฒนาการที่แตกต่าง Owens (1984 อ้างถึงใน Bernstein และ Tiegerman-Farber, 1996) ได้กล่าวสรุปว่า ครูหรือนักแก้ไขการพูดเป็นผู้ที่เป็นแหล่งข้อมูลมากมายด้วยแนวคิดที่หลากหลาย ที่นำไปสู่การพัฒนาภาษา และ Schiefelbusch (1978 อ้างถึงใน Bernstein และ Tiegerman-Farber, 1996) กล่าวว่านักแก้ไขการพูดควรจะเป็นทั้งนักพฤติกรรมนิยม นักจิตวิทยาเชิงจิตพิสัย นักภาษานักพัฒนาการ และผู้ที่มองโลกในแง่ดีเป็นผู้ที่มีประสิทธิภาพในการสอนภาษาแก่เด็ก

2. ความหมายของพัฒนาการการพูดล่าช้า

เด็กพูดล่าช้า หมายถึงเด็กที่มีพัฒนาการด้านภาษาและการพูดไม่เป็นไปตามอายุมีลักษณะความบกพร่องที่สังเกตได้ คือเด็กไม่ค่อยเข้าใจคำพูดของผู้อื่น ทำให้ตอบสนองต่อคำพูดของผู้อื่นไม่ถูก เริ่มพูดคำที่มีความหมายได้ล่าช้ากว่าเด็กอื่น ๆ ซึ่งอยู่ในวัยเดียวกัน พูดได้ไม่สมอายุ สื่อสารกับผู้อื่นด้วยคำพูดไม่ได้หรือพอฟพูดได้ก็ไม่สามารถเล่าเรื่องต่อเนื่องกัน เด็กพูดช้ารู้จัก

คำศัพท์อยู่ในวงจำกัด และเรียงร้อยด้วยความได้ไม่ตี (รจนา ทรรทรานนท์, ชนัตถ์ อาคมานนท์ และ สุมาลี ดีจงกิจ, 2529)

เด็กที่มีพัฒนาการการพูดล่าช้า หมายถึง เด็กที่มีพัฒนาการในการพูดภาษาได้ช้า ใช้ภาษาได้ช้ากว่าเด็กปกติส่วนใหญ่อย่างเห็นได้ชัดเจนมาก บ่อยครั้งที่เด็กกลุ่มนี้ถูกวินิจฉัยว่าเป็นเด็กปัญญาอ่อนหรือมีความผิดปกติในพัฒนาการอย่างใดอย่างหนึ่ง บางครั้งเด็กกลุ่มนี้เติบโตในสิ่งแวดล้อมที่ไม่เอื้อต่อการพูดและเข้าใจภาษา หรือขาดการกระตุ้นจากผู้ใหญ่ เช่น ผู้ใหญ่ไม่ค่อยมีเวลาพูดกับเด็ก ผู้ใหญ่ไม่ให้ความสนใจในการหัดพูดหัดใช้ภาษาของเด็ก เด็กที่มีพัฒนาการการพูดล่าช้าจะพัฒนาภาษาไปตามขั้นตอนของการพัฒนาช้ากว่าเด็กปกติทั่วไป ทั้ง ๆ ที่สติปัญญาไม่ต่ำกว่าเด็กปกติทั่วไป (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2543)

อาจสรุปได้ว่า เด็กที่มีพัฒนาการการพูดล่าช้า นั้นเป็นเด็กที่มีการพัฒนาทางด้านภาษาและการพูดล่าช้ากว่าวัย ซึ่งการที่เด็กมีพัฒนาการการพูดล่าช้านี้อาจส่งผลกระทบต่อพัฒนาการด้านอื่นๆ ด้วย ดังนั้นผู้ใหญ่ควรให้ความสนใจและหาสาเหตุว่าเพราะเหตุใดเด็กจึงพูดล่าช้า เพื่อให้ความช่วยเหลือได้ทันเวลาที่และเร็วที่สุด

3. แนวคิดความบกพร่องทางภาษา (Approach to Language Disorders)

แนวคิดความบกพร่องทางภาษามีแนวคิดหลัก ที่ศึกษาความบกพร่องทางภาษาในเด็ก ประกอบด้วยแนวคิดหลัก 2 แนวคิด ดังนี้ (สมาคมการพูดและการได้ยินอเมริกัน)

3.1 แนวคิดการจัดกลุ่มสาเหตุของโรค (Etiological - Categorical Approach)

แต่เดิมแนวคิดที่ศึกษาเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาเกี่ยวข้องกับการจัดกลุ่มความบกพร่องอันเนื่องมาจากสาเหตุของโรค โดยสรุปแล้วมีการจัดกลุ่มของพฤติกรรมความบกพร่องทางภาษาที่แตกต่างจากกลุ่มเด็กที่มีพัฒนาการปกติ ดังนี้คือ

Myklebust (1954) ได้จัดกลุ่มสาเหตุของโรคประกอบด้วย 1) เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 2) หูหนวกและบกพร่องทางการได้ยิน 3) มีปัญหาทางอารมณ์และออทิสติก 4) ความบกพร่องที่เกิดจากสาเหตุของโรคและระบบประสาท และได้เพิ่มอีกหนึ่งกลุ่มคือ 5) ความบกพร่องเนื่องจากการอบรมเลี้ยงดูและสังคม

McCormick และ Schiefelbusch (1984) ได้แบ่งเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาตามลักษณะของสาเหตุของโรคไว้ 5 ประเภท คือ

1) ความบกพร่องทางภาษาและการสื่อความหมาย ที่เกี่ยวกับความบกพร่องทางร่างกายประกอบด้วยเด็กที่มีความบกพร่องทางสมอง หรือระบบประสาทถูกทำลายเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายเนื่องจากมีความบกพร่องทางสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินและมองเห็น และความบกพร่องเนื่องจากความเจ็บป่วย

2) ความบกพร่องทางภาษาและการสื่อความหมายที่เกี่ยวกับระบบประสาทสัมผัสทั้ง 5 ประกอบด้วยเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินและการมองเห็น

3) ความบกพร่องทางภาษาและการสื่อความหมายที่เกี่ยวกับระบบประสาทและสมองส่วนกลางถูกทำลาย ประกอบด้วยความบกพร่องที่รุนแรงและไม่รุนแรง หากเด็กมีความบกพร่องในระบบประสาทและสมองส่วนกลางถูกทำลายรุนแรงปานกลางหรือรุนแรงมาก จะถูกจัดว่าเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ (L. D.) ถ้าสมองถูกทำลายรุนแรงจะจัดอยู่ในพวกพูดไม่ได้จากพัฒนาการบกพร่อง

4) ความบกพร่องทางภาษาและการสื่อความหมายที่เกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางด้านอารมณ์และสังคมรุนแรง ประกอบด้วย เด็กที่มีอาการทางโรคจิต อาการทางโรคจิตที่มีบุคลิกภาพตัดขาดจากสิ่งแวดล้อม และ/หรือ ออทิสติก เด็กจะมีความสับสนในทักษะการปฏิสัมพันธ์ทางการพูดและภาษาท่าทาง

5) ความบกพร่องทางภาษาและการสื่อความหมายที่เกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ประกอบด้วย เด็กปัญญาอ่อน เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในกลุ่มนี้จะผันแปรตามระดับของความล่าช้า

Bemstein และ Tiegeman-Farber (1996) อธิบายว่า แนวคิดการจัดกลุ่มสาเหตุของโรคมีจุดเด่น ดังนี้คือ

1) แนวคิดการจัดกลุ่มสาเหตุของโรค เป็นสิ่งที่สะดวกในการเปรียบเทียบและแยกความแตกต่าง การแยกประเภทในแต่ละประเภทเป็นการจัดกลุ่มเด็กตามอาการ ซึ่งสรุปว่าเด็กมีความคล้ายหรือแตกต่างหรืออาจมีความบกพร่องที่เหลื่อมล้ำระหว่างกลุ่ม

2) เพื่อเป็นประโยชน์ในการฝึกตามการจัดกลุ่มสาเหตุของโรค และช่วยในการวินิจฉัยความต้องการของเด็ก เพื่อการจัดบริการที่เหมาะสมในโรงเรียน การจัดโปรแกรมการศึกษาพิเศษในด้านภาษาและการพูด การจัดกลุ่มเด็กที่เหมาะสมกับสาเหตุของโรคของความบกพร่องทางภาษา การจัดกลุ่มเด็กจะทำให้เกิดการยอมรับและนำไปสู่โปรแกรมที่เหมาะสม โดยเฉพาะกลุ่มเด็กที่มีพัฒนาการล่าช้ารุนแรง เช่น ออทิสติก และเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3) เพื่อเป็นแนวทางแก่นักแก้ไขการพูด ในการบำบัดรักษาและช่วยในการกำหนดรูปแบบที่จะใช้ระหว่างการช่วยเหลือ ตัวอย่างเช่นหากทราบว่าเด็กมีความบกพร่องทาง

สติปัญญา อาจเน้นการสอนในเรื่องเนื้อหาซึ่งเป็นรหัสภาษา และแนวทางคือการจัดการสอนอย่างสม่ำเสมอ และทำซ้ำ หากเด็กบกพร่องทางการได้ยิน นักแก้ไขการพูด อาจจัดบริการเสริมในการสอนภาษา เช่นใช้ภาษามือ หรือการใช้ภาษามือร่วมกับภาษาพูด

- ข้อควรระวัง 1) การพิจารณาจัดกลุ่มเด็กอาจมีความเหลื่อมล้ำในการจัดกลุ่ม
2) เด็กที่ได้รับการวินิจฉัยไม่มีเด็กคนใดที่มีความสามารถเหมือนกัน

แนวคิดการจัดกลุ่มสาเหตุของโรคมีจุดด้อย ดังนี้คือ

1) Bloom และ Lahey (1978) ได้ชี้ให้เห็นว่าการตีตราไม่ได้ทำให้นักแก้ไขการพูด รู้จักเด็กอย่างแท้จริงและการรู้ถึงสิ่งที่เด็กจำเป็นที่จะต้องเรียนรู้อย่างแท้จริง ยิ่งไปกว่านี้เป็นการศึกษาในการจัดพวกเด็กไว้ในกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง โดยเฉพาะ เนื่องจากเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา อาจมีความบกพร่องทางการได้ยินหรือเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และมีอาการทางออทิสติกด้วย ซึ่งอาจทำให้การรักษาให้ความสำคัญในสาเหตุใดสาเหตุหนึ่งเป็นหลัก ทั้งที่ปัจจัยในการให้ความช่วยเหลือนั้นหลากหลาย

2) Naremore (1980) ได้วิจารณ์การจัดกลุ่มสาเหตุของโรคว่า การจัดกลุ่มสาเหตุของโรคไม่ได้ช่วยในการประเมินผลและการให้ความช่วยเหลือแต่ทำให้เกิดความยุ่งยากในการหาวิธีการในกระบวนการประเมินผลที่เหมาะสมแก่เด็กแต่ละคน และปรับเปลี่ยนตามความต้องการของตัวเด็กได้

3) Kamhi (1990) ได้สังเกตว่า ความไม่เหมาะสมที่เกิดขึ้นตามมาในการบริการ “การแบ่งขอบเขตในการรักษา” ผลที่เกิดอย่างไม่น่าพอใจของแนวคิดซึ่งบ่งชี้ในการแบ่งประเภทของความช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาออทิสติก และมีปัญหาทางอารมณ์จะถูกพิจารณาว่าอยู่ในความดูแลของนักจิตวิทยา หรือนักการศึกษาพิเศษ ในขณะที่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน จะอยู่ในความดูแลของนักการศึกษาที่เกี่ยวกับหูหนวกซึ่งการทำเช่นนั้นจะทำให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดหรือการฟังที่ล่าช้า และเด็กที่ด้อยโอกาสทางวัฒนธรรมไม่ได้รับความช่วยเหลือจากนักแก้ไขการพูด

3.2 แนวคิดการบรรยายพัฒนาการ (The Descriptive — Developmental Approach)

Naremore (1980) กล่าวว่า แนวคิดการบรรยายพัฒนาการ อธิบายความบกพร่องทางภาษาของเด็กได้ดีกว่า ซึ่งสัมพันธ์กับการเปรียบเทียบความสามารถของเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาทำให้เข้าใจและพัฒนาภาษาแก่เด็กแบบเด็กปกติ โดยมีสมมติฐานว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาต้องการที่จะเรียนรู้เช่นเดียวกับเด็กปกติ

McCormick และ Schiefelbusch (1984) ได้สรุปมุมมองของแนวคิดการบรรยาย พัฒนาการ โดยกล่าวถึงเหตุผลที่ควรคำนึงในเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา ดังนี้

- 1) ต้องการประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาที่พร้อมเหมือนกับที่จัดให้กับเด็กปกติ
- 2) ความตั้งใจในการดูแลเอาใจใส่ ความเข้าใจ และการพูดคุยเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ

เหตุการณ์ และความสัมพันธ์ที่เป็นแบบอย่าง

3) สิ่งที่เด็กต้องการและเป็นสิ่งที่จำเป็นเกี่ยวกับการจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม และเหมือนกับกลุ่มที่มีขั้นพัฒนาการเดียวกัน

Bloom และ Lahey (1978) ตามแนวคิดการบรรยาย พัฒนาการในเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา เป็นการแบ่งแยกการเรียนรู้หรือการใช้ระบบการสนทนาในสภาพแวดล้อม เพื่อถ่ายทอดความคิดสำหรับและได้แบ่งประเภทเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาตามปัญหาที่เกิดขึ้นในด้านรูปแบบเนื้อหาการใช้หรือการมีปฏิสัมพันธ์ โดยแบ่งเป็น 5 ประเภท ดังนี้

1) เด็กที่มีปัญหาในการแสดงออกและการเรียนรู้รูปแบบภาษาประกอบด้วย เด็กที่มีปัญหาโดยตรงในด้านความเข้าใจและการใช้กฎเกณฑ์ที่เกี่ยวกับการออกเสียง คำ และไวยากรณ์

3) เด็กที่มีปัญหาในการสรุปเนื้อหาและการพูดที่เป็นระบบของความคิดเกี่ยวกับสิ่งของ เหตุการณ์ และความสัมพันธ์ ซึ่งเป็นปัญหาเกี่ยวกับองค์ประกอบของความหมายในด้านเนื้อหาภาษา

4) เด็กที่มีปัญหาในการใช้ภาษาประกอบด้วย เด็กที่ไม่สามารถเข้าใจสิ่งที่ฟัง ไม่ใช่ภาษาเพื่อถ่ายทอดในขอบเขตของหน้าที่การสื่อสาร มีปัญหาในการเข้าใจ และการพูดในบริบทที่แน่นอน ความบกพร่องที่สำคัญในการใช้ภาษาในสังคม

5) เด็กที่มีปัญหาในการบูรณาการรูปแบบ เนื้อหา และการใช้ เด็กกลุ่มนี้มีปัญหาในการเชื่อมโยงความคิด

6) เด็กที่มีปัญหาในการแสดงออกเกี่ยวกับทักษะด้านภาษาและการสื่อสาร เด็กเหล่านี้มีการพัฒนาเหมือนเด็กปกติ แต่มีพัฒนาการภาษาล่าช้า ซึ่งเป็นความพิการโดยตรง

แนวคิดการบรรยาย พัฒนาการช่วยให้นักแก้ไขการพูดได้ทราบถึงพฤติกรรมทางภาษาของเด็ก และทำให้ทราบขอบเขตและเป้าหมายในการรักษาแนวคิดนี้เป็นแนวคิดที่ชี้แนวทางในการสอนที่ตรงกับปัญหามากกว่าการตีตราเด็ก แม้ว่าแนวคิดการบรรยาย พัฒนาการจะช่วยลดข้อจำกัดในแนวคิดการจัดกลุ่มสาเหตุของโรค แต่ก็ยังคงมีปัญหาดังนี้

1) แนวคิดนี้ไม่ได้แสดงถึงกระบวนการที่จะนำไปสู่การสอน และขอบเขตของกระบวนการในการรักษา แม้ว่ารูปแบบ เนื้อหา และการใช้เป็นสิ่งที่เป็นประโยชน์ในการเข้าใจ ภาษาและความบกพร่องของภาษา แต่สภาพและกระบวนการในการรักษาในด้านรูปแบบ เนื้อหา และการใช้ ไม่ได้แสดงรายละเอียดไว้

2) เป็นการตั้งสมมติฐานในการจัดการรักษาแก่เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา โดยยึดหลักความบกพร่องทางภาษาของเด็ก ซึ่งไม่เจาะจงอายุหรือสภาพแวดล้อมโดยรวม Brown, Neitupski และ Hamre-Nietupski (1976) กล่าวว่า หากเด็กอายุ 16 ปี มีลักษณะปัญญาอ่อน แต่มีทักษะการพัฒนาเท่ากับเด็กอายุ 2 ขวบ หากยึดหลักแนวคิดพัฒนาการจะต้องสอนตามเกณฑ์เด็กอายุ 2 ปี การยึดติดกับแนวคิดพัฒนาการโดยปราศจากความสนใจในสภาพแวดล้อม ครอบครัว ชุมชน และอาชีพ ซึ่งเด็กจะต้องสัมพันธ์กับสิ่งต่างๆ เหล่านี้ Brown และคณะ (1976) ได้สนับสนุนมุมมองของการศึกษาถึงสาเหตุของโรคในการให้ความช่วยเหลือที่ตรงกับสภาพปัญหาที่เด็กต้องให้ประโยชน์ เพื่อเป็นแนวทางในการสอน ซึ่งเด็กจะได้รับการบำบัดที่ปรับเปลี่ยนตามความต้องการของเด็ก

3) Hobbs (1978)แนวคิดการบรรยายพัฒนาการละเลยปัญหาในทางปฏิบัติของนักการศึกษาที่ต้องการที่ตราความบกพร่องสำหรับเด็ก เพื่อเป็นข้อมูลในการออกแบบชั้นเรียนพิเศษ หรือบริการพิเศษ

4. ลักษณะของความบกพร่องทางภาษาในเด็กปฐมวัย

Reed (1986) กล่าวว่า เด็กปฐมวัยจะแสดงความบกพร่องทางภาษาออกมาโดย เด็กอาจพูดคำแรกได้ช้ากว่าวัย และมีผลต่อการเรียนรู้คำใหม่ ๆ เด็กอาจพูดคำคำเดียวได้ตามวัยแต่ไม่สามารถผสมคำไปสู่วลีและประโยค ในขณะที่เด็กปกติสามารถทำได้ การได้มาซึ่งภาษาในเบื้องต้นเป็นสิ่งสำคัญที่เปลี่ยนแปลงชีวิตไปตามวัย แต่ความสามารถในการพูดของเด็กต่ำลง เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาจะไม่พูดมาก ซึ่งดูเหมือนว่าเด็กจะสามารถทำได้ในทางตรงข้ามดูเหมือนว่าเด็กสามารถพูดได้อย่างอิสระ แต่ทำได้เฉพาะในบางสถานการณ์หรือบางจุดมุ่งหมายของเขา เด็กอาจจะพูดสื่อสารกับผู้ปกครองและคนแปลกหน้าได้อย่างเท่าเทียมกัน แต่ไม่พูดเกี่ยวกับเหตุการณ์หรือสิ่งต่าง ๆ ในสภาพแวดล้อม หรือไม่ร้องขอในสิ่งที่เด็กต้องการ เด็กมักชอบพูดคนเดียว แต่ไม่สนใจที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งรอบตัว ลักษณะทางภาษาของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางภาษา เป็นลักษณะที่อาจเกิดขึ้นในเด็กบางคน เด็กอาจมีปัญหาเพียงด้านเดียวหรือมากกว่านั้น ปัญหาด้านหนึ่งของภาษาอาจมีผลไปสู่ปัญหาด้านอื่น ๆ ด้วย ลักษณะของความบกพร่องทางภาษาในเด็กปฐมวัยอาจพิจารณาจากลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

4.1 พฤติกรรมที่เอื้อต่อการพัฒนาภาษา

การยอมรับและความสนใจที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อม เป็นพฤติกรรมหนึ่งที่เอื้อต่อการพัฒนาภาษา การเรียนรู้คำในระยะแรกเป็นการเรียนรู้คำจากการเชื่อมโยงสิ่งที่เด็กสามารถเข้าไปจัดการหรือควบคุมการเปลี่ยนแปลงนั้นได้ เด็กจะต้องเข้าใจว่าสิ่งที่เด็กพูด

มีผลทำให้พฤติกรรมของผู้อื่นเปลี่ยนแปลงได้ ภาษามีผลทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ซึ่งเด็กจะต้องตระหนักว่า ภาษาเป็นเครื่องมือที่ควบคุมการเปลี่ยนแปลงที่ต้องการจะให้เกิดได้

ความสามารถในการมีส่วนร่วมมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน การโต้ตอบกันระหว่างเด็กและผู้ใหญ่ พฤติกรรมเบื้องต้นของเด็กและผู้ใหญ่ในการเล่นที่มีลักษณะผลัดกันทำ และเล่นเกมซ้ำ ๆ เป็นเงื่อนไขที่นำไปสู่ทักษะการโต้ตอบที่สอนให้เด็กสนใจในท่าทางและการพูด การคาดคะเนเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นตามมา การปรับท่าทีของตนเองตามสภาพการณ์ที่เป็นอยู่ เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาบางคนไม่สามารถเรียนรู้ในกิจกรรมที่มีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันและกัน ซึ่งเด็กอาจไม่ได้เรียนรู้ถึงประโยชน์ที่ได้ในการโต้ตอบกับผู้ใหญ่ การสบตาเป็นพื้นฐานในการโต้ตอบ และแสดงถึงความสนใจ การโต้ตอบกับผู้ใหญ่จะช่วยให้เด็กเกิดภาพที่เป็นนามธรรมที่เกี่ยวกับวัตถุหรือเหตุการณ์ และเด็กจะเกิดการเรียนรู้ภาษาที่ได้ยินมาเป็นตัวแทนของสิ่งของและเหตุการณ์ต่าง ๆ

จะเห็นได้ว่าทักษะทางภาษาและสติปัญญาเกิดขึ้นในช่วงเวลาเดียวกัน จนสังเกตได้จากการเกิดขึ้นของเหตุการณ์ 2 เหตุการณ์ ที่แสดงท่าทางเพื่อการสื่อสารอย่างมีจุดมุ่งหมาย และการได้มาซึ่งพฤติกรรมทางสติปัญญาที่พบได้ในช่วงท้ายของขั้นประสาทสัมผัส แต่ยังไม่สามารถแสดงท่าทางเพื่อการสื่อสารอย่างมีจุดมุ่งหมาย และพฤติกรรมทางสติปัญญาที่พบได้ในช่วงท้ายของขั้นประสาทสัมผัสมีความเป็นเหตุเป็นผลกัน

4.2 ความหมาย (Semantics)

เป็นเรื่องปกติในเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะมีจำนวนคำศัพท์ที่จำกัดในคลังคำของตัวเอง เนื่องจากเด็กไม่สามารถเข้าใจความหมายของคำได้อย่างแท้จริง เด็กอาจมีความหมายของคำที่แสดงถึงเนื้อหาแต่ไม่รู้จักคำ หรือมีความบกพร่องในการใช้คำที่ถูกความหมาย นั่นคือ เด็กเรียนรู้ความหมายของคำบางชนิด เช่น คำนาม คำกริยา แต่เด็กไม่ได้เรียนรู้คำซึ่งใช้แทนในความหมายอื่น เช่น คำขยายวิเศษณ์ หรือบุพบท เช่น เด็กอาจเรียนรู้คำที่บ่งชี้ การปรากฏ หรือไม่ปรากฏ และการที่เด็กไม่รู้จักคำที่เกิดขึ้นใหม่หรือคำที่หายไปซึ่งเป็นสิ่งที่สัมพันธ์กับเวลา

การเรียนรู้ภาษาของเด็กที่เป็นความหมายของคำทั่วไป และการเรียนรู้ความหมายที่แคบลง ขณะที่เด็กเรียนรู้คำใหม่เมื่อใช้แทนเนื้อหาที่ถูกจำกัดมากขึ้น ซึ่งเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาจะยังไม่เกิดการเรียนรู้ในสิ่งเหล่านี้ เด็กจะยังคงใช้คำที่มีความหมายกว้างมาก

เมื่อคำและความหมายของคำที่เชื่อมโยงกับคำอื่น ๆ ที่เปล่งเสียงออกมาหลาย ๆ คำที่ประกอบกันขึ้นเป็นความหมายใหม่ที่ผสมผสานกับความหมายเดิม เด็กเรียนรู้ความหมายที่แสดงตัวผู้กระทำและการกระทำเมื่อมาผสมกัน ซึ่งการพูดนั้นแสดงถึงการรวมกันของความหมายที่สัมพันธ์กัน 2 อย่าง ความหมายที่สามารถผสมผสานกันเป็นรูปแบบที่ซับซ้อนมากขึ้น แม้ว่าเด็ก

ปฐมวัยเรียนที่มีความบกพร่องทางภาษาจะมีแนวโน้มไปสู่ความสัมพันธ์ของความหมายในเด็กปกติ แต่เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาจะทำได้ช้ากว่า นอกจากนี้เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษายังมีความยากลำบากในการเรียนรู้คำที่นำมาผสมกันเป็นวลี ซึ่งยังไม่ชัดเจนว่าความยากลำบากนี้สัมพันธ์กับปัญหาเกี่ยวกับด้านความหมายของคำ หรือนำไปสู่ปัญหาการเรียนรู้ไวยากรณ์และรูปแบบคำ

4.3 ไวยากรณ์ และการศึกษาโครงสร้างและรูปแบบคำในภาษา (Syntax และ Morphology)

ความบกพร่องของทักษะไวยากรณ์ และโครงสร้างรูปแบบคำมักจะได้รับการกล่าวถึงว่าเป็นลักษณะอย่างหนึ่งของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางภาษา ซึ่งเป็นข้อมูลที่ทำให้เข้าใจความผิดปกติของรูปแบบของคำตามหลักไวยากรณ์ และความล่าช้าที่เกิดขึ้น นักวิจัยพบว่าปัญหาที่เกิดขึ้นในเด็กก่อนวัยเรียนที่มีความบกพร่องทางภาษา คือเด็กมีวิธีการพูดในการออกเสียงที่สั้นลง ข้อจำกัดในความสามารถในการพลิกแพลงรูปแบบไวยากรณ์และการใช้คำ การข้ามส่วนประกอบของไวยากรณ์ที่จำเป็น ซึ่งยังคงไว้ในความหมายที่เข้าใจได้ (Reed, 1986)

4.4 การใช้ภาษาในสังคม (Pragmatic)

รูปแบบไวยากรณ์ระดับคำ เป็นสิ่งที่นำมาใช้เพื่อทำความเข้าใจในการสื่อสาร และใช้แสดงความเข้าใจเพื่อนำไปสู่การแสดงความคิด “ไม่ใช่ว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาทุกคนจะมีความบกพร่องในการใช้ภาษา ความบกพร่องในการใช้ภาษานั้นอาจเป็นสิ่งที่ต่อเนื่องจากปัญหาไวยากรณ์และเนื้อหา (Rowan, Leonard, Chapman และ Weiss, 1983 อ้างถึงใน Reed, 1986) เด็กก่อนวัยเรียนที่มีความบกพร่องทางภาษาอาจแสดงลักษณะการใช้ภาษาที่แตกต่างจากเด็กปกติ Rom และ Bliss (1981) Snyder (1975, 1978) อ้างถึงใน Reed (1986) กล่าวว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาจะใช้การอธิบายหรือพูดข้อความที่ทำให้เกิดความเข้าใจและการใช้คำสั่งน้อยกว่าเด็กปกติ ต่อมา Rom และ Bliss (1981 อ้างถึงใน Reed, 1986) ได้สนับสนุนข้อค้นพบของ Snyder และได้รายงานว่ เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาจะมีการใช้ภาษาในลักษณะการตอบ Leonard Camrata, Rowan, และ Chapman (1982 อ้างถึงใน Reed, 1986) ได้วิเคราะห์ภาษาของเด็กในการออกเสียงระดับ 1 คำ พบว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาจะใช้ประโยคคำเดียวในการตอบมากกว่าเด็กปกติในวัยเดียวกัน

จากความแตกต่างในการใช้ภาษาของเด็กปกติและเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา ซึ่ง Wilcox (1984 อ้างถึงใน Reed, 1986) ได้กล่าวแนะนำว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาอาจใช้ภาษาในฐานะที่เป็นผู้เริ่มในการการสนทนา ได้น้อยกว่าการใช้ภาษาในฐานะผู้ตอบ

สนองซึ่ง Rowan และคณะ(1983 อ้างถึงใน Reed, 1986) ได้เสนอแนะว่าจำนวนคลังคำศัพท์ที่ใช้ในการพูดของเด็กมีผลต่อการใช้ภาษาที่แสดงถึงความตั้งใจและจุดมุ่งหมายที่หลากหลาย และศึกษาเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา พบว่าเด็กสามารถแสดงทักษะทางภาษาได้คล้ายคลึงกับเด็กปฐมวัยปกติในการใช้คำสั่ง และการแสดงการอธิบายตามความตั้งใจ ซึ่งจะเห็นได้ว่าข้อค้นพบของ Rowan และคณะ และ Snyder นั้นแตกต่างกัน เนื่องจากเด็กมีจำนวนคลังคำศัพท์ที่มากกว่า

การใช้ภาษาในการสนทนา (Conversational Pragmatics) เป็นความสามารถในการใช้ภาษาในฐานะผู้เริ่ม ความสามารถในการคงไว้ซึ่งการปฏิสัมพันธ์พูดคุย และนำไปสู่การปรับข่าวสารให้สอดคล้องตามความต้องการของคู่สนทนา จากการสำรวจเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาวัยเรียน และก่อนวัยเรียนอาจแสดงปัญหาที่คล้ายคลึงกัน ซึ่งเด็กเหล่านี้มักมีปัญหากการใช้วิธีการที่เหมาะสมเพื่อดึงความสนใจของผู้ฟังและการเริ่มสนทนาที่ผิดเวลา (Dukes, 1981; Lucas, 1980 อ้างถึงใน Reed, 1986)

ในการสนทนานั้นเด็กไม่สามารถรักษาหัวเรื่องในการสนทนาที่ต่อเนื่อง เนื่องจากเด็กมีปัญหาไม่รู้จักรากการผลัดกันพูด การสอดแทรกความเห็นที่ไม่สัมพันธ์กับเรื่องราว การเปลี่ยนเรื่องโดยฉับพลัน และไม่สามารถตั้งคำถามที่เข้าใจง่าย หากไม่เข้าใจก็ไม่สามารถที่จะตั้งคำถามได้ (Brinton และ Fujiki, 1982; Donahue, Pearl และ Bryan, 1980; Dukes, 1981; Lucas, 1980 อ้างถึงใน Reed, 1986)

ในด้านการปรับข่าวสารในการสื่อสารให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและผู้ฟังนั้น จากผลการวิจัยมีข้อค้นพบที่ขัดแย้งกัน กล่าวคือ Snyder (1978 อ้างถึงใน Reed, 1986) กล่าวว่าเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางภาษาไม่สามารถถ่ายทอดคำพูดได้อย่างเข้าใจ เนื่องจากการพูดของเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาไม่ถ่ายทอดองค์ประกอบของการพูดที่เป็นการให้ข้อมูล ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบของ Skarakis และ Greenfield (1982 อ้างถึงใน Reed, 1986) ในการศึกษาเด็กปฐมวัยที่โตและเด็กวัยเรียนที่มีความบกพร่องทางภาษา

Shatz, Bemstein และ Shulman (1980 อ้างถึงใน Reed, 1986) กล่าวว่า เด็กปฐมวัยที่โตและมีความบกพร่องทางภาษาไม่สามารถใช้ข้อมูลและบริบทขณะนั้นในการทำความเข้าใจและแปลความหมายของรูปแบบคำถามหรือการขอร้องทางอ้อมและไม่สามารถแยกแยะการขอร้องทางอ้อมและคำถามจริง ๆ ซึ่ง Prinz และ Femier (1983) อ้างถึงใน Reed (1986) ได้สังเกตพบในทำนองเดียวกันว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษามีปัญหากการใช้ คำพูดที่สุภาพในหลายๆ รูปแบบโดยที่เด็กมีรูปแบบการพูดเพียงรูปแบบเดียว และมีปัญหาในการตีความหมายการขอร้องทางตรงและทางอ้อมว่าอันไหนสุภาพมากและน้อยกว่ากัน

ในทางตรงกันข้าม มีผลการวิจัยที่มีความขัดแย้ง โดยงานวิจัยของ Fey, Leonard และ Wilcox (1981 อ้างถึงใน Reed, 1986) ได้แสดงให้เห็นว่าความสามารถในการปรับข้อมูล

การสื่อสารให้เหมาะสมกับผู้ฟัง และบริบท ของเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาระดับปฐมวัยและในวัยเรียน สามารถปรับการใช้ภาษาให้เหมาะสมกับวัยของคู่สนทนา

Gallagher และ Damton (1978 อ้างถึงใน Reed, 1986) เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาสามารถแสดงการแก้ไขการพูดก่อนที่การพูดนั้นจะไม่ใช่ที่เข้าใจ โดยการสะสมประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ของเด็ก อย่างไรก็ตามเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาจะมีความยุ่งยากในการแก้ไขการพูดที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของไวยากรณ์และความหมายในการหาคำมาใช้แทน

จากผลการวิจัยดังกล่าวข้างต้น เป็นข้อมูลที่มีความขัดแย้งกันเกี่ยวกับการติดต่อสื่อสารแต่ก็เป็นสิ่งที่ชี้ให้เห็นถึงปัญหาของเด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางภาษา

5. ลักษณะความผิดปกติเมื่อเปรียบเทียบกับความแตกต่างที่ล่าช้ากว่าวัย

Reed (1986) กล่าวว่า มุมมองของความรุนแรงของปัญหาการสื่อสารที่มีมาเป็นระยะเวลา ยาวนานไม่เคยเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาของเด็กที่ล่าช้าไม่มีลักษณะความผิดปกติที่แตกต่างจากเด็กที่พัฒนาการปกติ ความแตกต่างที่พบคือ ความล่าช้ากว่าวัยนั้นคือพัฒนาการของทักษะภาษาและการพูดในเด็กที่ล่าช้าเกิดจากอัตราความก้าวหน้าที่ล่าช้ากว่า แต่มีลำดับขั้นและสิ่งสำคัญที่บอกถึงการพัฒนาของพัฒนาการภาษาเหมือนกับที่สังเกตได้ในเด็กปกติในทางตรงกันข้าม จากสภาพซึ่งลักษณะผิดปกติที่แตกต่างในการเรียนรู้ภาษาของเด็กที่ล่าช้า แสดงให้เห็นถึงลำดับขั้นของการพัฒนาของทักษะการสื่อสารที่ชี้เฉพาะไม่เหมือนกับเด็กที่มีการพัฒนาปกติ นั่นคือเด็กที่ล่าช้าจะแสดงพฤติกรรมภาษาที่แปลกประหลาดที่ไม่สังเกตพบในเด็กที่มีวุฒิภาวะปกติ พฤติกรรมเหล่านี้ประกอบด้วยการพูดซ้ำๆ อย่างไม่มีความหมายหรือใช้วลีที่ไม่เหมาะสม การแสดง การเลียนเสียงผู้อื่น (echolalia) หรือการพูดแบบนกแก้วนกขุนทองโดยปราศจากความเข้าใจ เช่น การพูดซ้ำคำสั่งง่ายๆ แต่ไม่ได้แสดงความเข้าใจในสิ่งที่ร้องขอพูดภาษาเด็ก การสร้างเสียง และท่าทางที่ไม่มีความหมาย ซึ่งพฤติกรรมทางภาษาเหล่านี้เป็น สิ่งที่ซับซ้อนที่เด็กทำด้วยความเคยชิน

จากผลงานวิจัยจำนวนมากพบว่า ความแตกต่างทางภาษาเป็นเพียงสิ่งที่สะท้อนพัฒนาการที่ล่าช้า ในทางตรงข้ามลักษณะความผิดปกติที่สังเกตได้ในเด็กที่ล่าช้า เนื่องจากระดับสติปัญญาโดยรวม ตัวอย่างเช่นเด็กที่ล่าช้ารุนแรงจะไม่ค่อยแสดงออกทางภาษา และอาจแสดงพฤติกรรมทางภาษาที่แปลกประหลาด ในขณะที่เดียวกันเด็กที่ล่าช้ารุนแรงจะมีปัญหาการรู้หนังสือ และอาจแสดงพัฒนาทางภาษาที่มีลักษณะผิดปกติที่แตกต่างออกไป โดยมีโครงสร้างไวยากรณ์ ทักษะคำศัพท์ หรือความสามารถทางภาษาที่ชี้เฉพาะอาจแตกต่างจากการคาดคะเนพื้นฐานของอายุสมองของเด็ก จะเห็นได้ว่าเด็กที่ล่าช้ามากอาจแสดงภาษาที่ไม่ปกติ

ตอนที่ 3 การให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา

เด็กส่วนใหญ่เรียนรู้ภาษาอย่างเป็นธรรมชาติโดยปราศจากการสอน แต่เด็กบางคนมีความยากลำบากในการเรียนรู้ภาษา เนื่องจากเด็กเหล่านี้มีความบกพร่องทางภาษา อุปสรรคในความบกพร่องทางภาษาของเด็กเหล่านี้ต้องการความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญหลายด้าน ประกอบด้วยนักแก้ไขการพูด นักจิตวิทยา นักการศึกษาพิเศษ ครูประจำชั้น และสิ่งแวดล้อมในโรงเรียน

1 ความหมายและความสำคัญของการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม
การให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม หมายถึง กระบวนการให้บริการด้านต่าง ๆ ได้แก่ การดูแลสุขภาพอนามัย การบริการทางการศึกษาแก่เด็กและครอบครัวทันทีตั้งแต่เด็กแรกเกิดหรือทันทีที่ทราบว่าเด็กนั้นมีความต้องการทางการศึกษาพิเศษ (เบญญา ชลธานนท์, 2538) Siegel (1996 อ้างถึงใน นฤมล ขวัญศิริ, 2541) ได้กล่าวถึง การให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่มไว้ว่าเป็นการให้ความช่วยเหลือแก่เด็กทันทีที่พบความผิดปกติ เพื่อจำกัดความบกพร่องที่เพิ่มขึ้น และฟื้นฟูสมรรถภาพของเด็กให้เต็มศักยภาพ

การให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม หมายถึง กระบวนการให้บริการทางการศึกษาโดยเร็วที่สุดแก่เด็กที่มีความเสี่ยงทันทีตั้งแต่แรกเกิดหรือทันทีที่ทราบว่าเด็กมีความบกพร่องหรือมีความต้องการทางการศึกษาพิเศษ ทั้งนี้มุ่งเน้นการให้การศึกษา คำแนะนำกับพ่อแม่ผู้ปกครองและพัฒนาเด็กโดยได้รับบริการจากนักอาชีพที่หลากหลาย ทั้งด้านการดูแลสุขภาพอนามัย การบำบัดรักษา การบริการทางจิตวิทยาและการบริการทางการศึกษาแก่เด็กและครอบครัว เพื่อให้เด็กมีพัฒนาการไปตามขั้นตอนสูงสุดใกล้เคียงเด็กปกติมากที่สุด (สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์, ม.ป.ป.)

ความสำคัญของการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม อาจสรุปได้ดังนี้ (Mercer, 1979)

- 1) กิจกรรมการป้องกันความพิการไม่ให้เกิดขึ้นหรือไม่ให้เพิ่มขึ้นอาจช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ทักษะต่าง ๆ ที่เป็นพื้นฐานที่จำเป็นในการเรียนรู้ขั้นต่อไป
- 2) สถานภาพความพิการบางอย่างอาจสามารถแก้ไขได้ ด้วยการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่แรกเริ่ม
- 3) การวินิจฉัยแน่นอนอาจช่วยผู้ปกครองซึ่งมักจะเป็นกังวลจนเกิดเหตุเกี่ยวกับลูกของตนให้หยุดกังวล สามารถปรับตัวและยอมรับเด็ก รวมทั้งทุ่มเทความพยายามของตนในการเจาะจงแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเรื่องนั้น ๆ ของเด็กของตน

4) เด็กเล็ก ๆ มีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนพฤติกรรมได้ง่ายกว่าเด็กโต เพราะกำลังอยู่ในช่วงที่มีการเจริญเติบโตทางสติปัญญาและทางสังคมอย่างรวดเร็วมาก การสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมและการป้องและ/หรือ การแก้ไขพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม จึงทำได้ง่ายในขณะที่เด็กอยู่ในช่วงปฐมวัยนี้

5) ระบบการจูงใจเด็กเล็กนั้นมีแบบแผนที่เรียบง่าย เหตุการณ์ และกิจกรรมต่าง ๆ ก็จัดขึ้นได้ง่าย นอกจากนี้ของเล่นต่าง ๆ ในโรงเรียนอนุบาลของเด็กปฐมวัยรุ่นใหม่จำนวนมากก็สามารถจูงใจและสามารถใช้ในการเรียนการสอนได้เป็นอย่างดี การให้ความช่วยเหลือต่าง ๆ ที่ดำเนินไปขณะจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กเล็ก จึงสามารถทำได้ง่ายและสะดวกกว่าการให้ความช่วยเหลือขณะดำเนินการจัดการเรียนการสอนในชั้นสูง

6) พัฒนาการทางบุคลิกภาพ เช่น การกำหนดบทบาททางเพศของตนเอง ความสัมพันธ์กับเพื่อน ๆ คุณธรรม การควบคุมอารมณ์ การเป็นตัวของตัวเอง และความอดทนต่อความคับข้องใจ ฯลฯ จะเริ่มฝังลึกในระหว่างช่วงปฐมวัย การค้นพบและการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่มจึงสามารถส่งผลกระทบต่อพัฒนาการทางบุคลิกภาพของเด็กได้อย่างมาก

การให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่มแก่เด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษนั้น ในขณะที่เด็กพิการยังอยู่ในวัยทารก บุคคลหลักที่ให้ความช่วยเหลือ คือ ผู้ปกครองและนักวิชาชีพที่เกี่ยวข้อง เช่น แพทย์ นักจิตวิทยา ฯลฯ ต่อมาเมื่อเด็กเริ่มเข้าสู่ช่วงก่อนวัยเรียน นักวิชาชีพอีกกลุ่มหนึ่งที่เริ่มมีบทบาทหน้าที่ในการให้ความช่วยเหลือ คือ นักการศึกษา นักการศึกษามีหน้าที่จะต้องช่วยส่งเสริมเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษให้มีพัฒนาการและมีทักษะทางด้านร่างกาย สติปัญญา ภาษา อารมณ์และสังคม พร้อมทั้งจะเริ่มเรียนวิชาการในระบบโรงเรียนเมื่อเข้าสู่วัยเรียนต่อไป (ศรีนคร วิทยะสิรินันท์, 2534)

2 แนวคิดและหลักการในการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่มแก่เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา

โปรแกรมให้ความช่วยเหลือจำเป็นจะต้องมีหลักการที่เป็นแนวคิดที่จะเป็นแนวทางในการนำมาใช้ พื้นฐานความเชื่อเกี่ยวกับจุดเด่น จุดด้อยที่จะนำมาใช้สร้าง พัฒนา และเปลี่ยนแปลง ซึ่งจะมีผลกระทบต่อวิธีการที่เราจะนำมาใช้ช่วยเหลือเด็กเป็นรายบุคคล การให้ความช่วยเหลือโดยวิธีการใดก็ตาม มีการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง เมื่อ 20 ปีล่วงมาแล้ว ได้มีแนวคิดว่าพัฒนาการทางภาษาขึ้นอยู่กับทักษะที่ได้รับการยอมรับว่าสามารถแยกออกและวัดได้อย่างถูกต้อง ในจุดอ่อนและจุดแข็งของทักษะส่วนประกอบที่สามารถแยกออก และเพื่อแก้ไขความสามารถทางภาษาโดย

รวม ต่อมาได้มีโปรแกรมที่เรียกว่า GOAL Kirk และ Kirk (1971) กล่าวว่า ได้มีการออกแบบโปรแกรม GOAL ซึ่งเป็นโปรแกรมที่ถูกออกแบบอย่างมีจุดมุ่งหมายอย่างเฉพาะเจาะจง Bloom และ Lahey (1978) กล่าวว่า แนวคิดนี้เด็กจะได้รับการแก้ไขตามโปรแกรม แต่ไม่ได้แก้ไขภาษาโดยรวม Smith และ Marx, 1971; Newcomer และคณะ (1973) กล่าวว่า ความเชื่อนี้ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์โดยนักวิจัยมากมาย และในปัจจุบันไม่พบว่ามิงงานวิจัยที่ให้ความสนใจเกี่ยวกับความซับซ้อนของพัฒนาการทางภาษาและทักษะภาษาที่เกี่ยวข้อง ดังนั้นบทบาทของกระบวนการให้ความช่วยเหลือจึง ค่อนข้างจะเป็นการแบ่งแยกในทักษะต่าง ๆ ที่ถูกให้ความสำคัญในปัจจุบัน

ในปัจจุบันนี้ให้ความสำคัญในการบูรณาการพื้นฐานทักษะภาษาในบริบทที่เป็นธรรมชาติ ตัวอย่างของรูปแบบการให้ความช่วยเหลือตามแนวคิดนี้ เรียกว่า Derbyshire Language Scheme (DLS) Knowles และ Masidlover (1982) ได้อธิบายว่าโปรแกรม DLS ประกอบด้วยความคิดที่ดีเยี่ยมมากมายสำหรับการทำให้พูด อย่างไรก็ตาม ผู้แต่งไม่ได้ยืนยันว่า DLS เป็นแนวคิดที่ครอบคลุมรูปแบบของปัญหาภาษาทั้งหมด เด็กที่แสดงพัฒนาการทางภาษาที่ผิดปกติและใช้วิธีการที่แปลกประหลาดอย่างน้อยที่สุดในการเริ่มต้นผู้ใหญ่จะแนะนำการพูด ซึ่งดูเหมือนว่านำไปสู่การขัดขวาง การพูดของเด็ก DLS มีข้อจำกัดในการใช้ จากตัวอย่างเหล่านี้ทำให้เกิดการย้อนกลับไปสู่แนวคิดการวางเงื่อนไข หรือ พื้นฐานทักษะทาง สติปัญญาอยู่เสมอ ๆ เช่น Wolfson Pre-school Language Programme ได้สรุปแนวคิดต่าง ๆ เอาไว้ Cooper, Moodley และ Reynell (1978) กล่าวว่า แนวคิดนี้ยึดถือตามทฤษฎีความสัมพันธ์ระหว่างทักษะทางภาษาที่เกี่ยวข้องและทักษะทางสติปัญญาอื่น ๆ ซึ่งต้องทำการบูรณาการอย่างค่อยเป็นค่อยไป จนเด็กสามารถกลายเป็นผู้ที่มีความสามารถสร้างภาษาได้

คำถามที่มักจะได้พบในการประเมินและรูปแบบการให้ความช่วยเหลือมีดังนี้ (Leonard, 1979 ; Tallal, Stark และ Mellitis, 1985 ; Ward, 1984)

- 1) ทักษะอะไรบ้างที่จำเป็นในการพัฒนาภาษา
- 2) มีทักษะที่แน่นอนหรือไม่
- 3) ทักษะเหล่านั้นสามารถแยกออกจากกันได้จริงหรือไม่
- 4) แม้ว่าจะสามารถแยกได้ เด็กสามารถที่จะได้รับการวัดอย่างเที่ยงตรงหรือไม่ ถ้าหากแยกได้จะสามารถวัดได้อย่างน่าเชื่อถือหรือไม่
- 5) ปัญหาในด้านหนึ่งมีผลกระทบกับปัญหาด้านอื่นอย่างไร
- 6) ถ้าด้านต่าง ๆ มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกัน การให้ความช่วยเหลือในด้านหนึ่งจะมีผลกระทบในด้านอื่น ๆ อย่างไร

สิ่งต่าง ๆ มากมายเนื่องจากความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาที่ยังมีจำกัดในขณะที่เป็นการง่ายที่จะวิจารณ์โครงสร้างทฤษฎีพื้นฐานว่ามีส่วนที่ไม่ครบถ้วนสมบูรณ์ สิ่งที่ไม่รู้และพิสูจน์ไม่ได้ยังคงต้องพบกับปัญหาว่าจะทำอย่างไรเมื่อต้องบำบัดเด็ก ดังนั้นงานวิจัยด้านการบำบัดและการปฏิบัติจะต้องทำไปด้วยกันเพื่อจะได้รู้ถึงปัญหาที่ขาดหายไปของทั้งสองส่วนการปฏิบัติกับเด็กที่มีปัญหาทางภาษาจะเป็นจุดเริ่มต้นที่ดีที่จะหาคำตอบเหล่านี้โดยที่ในการปฏิบัตินั้นมีการจดบันทึกอย่างถูกต้องและกระบวนการการรักษาที่มีเหตุผลที่ชัดเจนเป็นกระบวนการที่สามารถยืนยันได้ทางวิทยาศาสตร์

ความรู้ในปัจจุบันยังเป็นลักษณะของความรู้ที่ยังไม่มีทฤษฎีใดที่สมบูรณ์ในทุกทฤษฎีมีข้อบกพร่องของตนเอง อย่างไรก็ตามมุมมองการรักษาที่ง่ายเกินไปเราควรจะหลีกเลี่ยง ตัวอย่างเช่นในการทำงานกับเด็กที่มีความบกพร่องในการจำโดยการฟัง การให้เด็กจำตัวเลขหลาย ๆ ชุด ไม่สามารถจะเทียบเท่ากับปัญหาของกระบวนการสอนที่ซับซ้อนในชั้นเรียนในโปรแกรมให้ความช่วยเหลือเด็กรายบุคคลส่วนใหญ่จะครอบคลุมทั้งเทคนิคและแนวคิด จากโครงสร้างที่ทำให้สำเร็จรูป และแนวคิดอุปกรณ์เครื่องมือของนักวิชาชีพเอง นักวิชาชีพต้องการว่าสถานการณ์การเรียนรู้ที่เป็นปกติเท่าที่จะเป็นไปได้แต่ไม่จำเป็นจะต้องเป็นสภาพแวดล้อมที่กระตุ้น เป็นที่แน่ชัดว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาไม่สามารถเรียนรู้ในลักษณะที่เป็นปกติในสภาพแวดล้อมภาษาตามธรรมชาติ เท่ากับไม่จำเป็นที่เด็กจะเรียนรู้ได้ดีขึ้นในสภาพแวดล้อมที่มีภาษาเกินธรรมชาติ

เมื่อการสร้างสภาพแวดล้อมทางภาษาที่เหมาะสมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา ซึ่งต้องการการเตรียมการเพื่อปรับเปลี่ยนบางสิ่งในสภาพแวดล้อม ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับตอบสนองของเด็ก และต้องพิจารณาถึงองค์ประกอบพื้นฐานของกิจกรรมที่จัดให้เด็ก เพื่อจะได้ค้นพบว่าองค์ประกอบใดที่ทำให้พัฒนาการของเด็กในกิจกรรมนั้นดีขึ้นหรือแย่ลง ในเบื้องต้นจำเป็นที่จะต้องรักษากิจกรรมให้มีความชัดเจนในสิ่งที่ต้องการฝึกเท่าที่จะเป็นไปได้ แม้ว่าเป้าหมายสุดท้ายคือการบูรณาการทักษะต่าง ๆ เข้าด้วยกัน ดังนั้นการเล่นบทบาทสมมติ อาจจะต้องเป็นกิจกรรมที่ไม่เกี่ยวข้องกับการพูดเลย แม้ว่าจะมีการเพิ่มภาษาที่ง่ายที่สุด ในขณะที่เป้าหมายสุดท้ายสุดเป็นการบูรณาการทักษะโดยที่สิ่งเหล่านี้จะต้องได้มาเป็นส่วน ๆ ก่อนในขั้นเริ่มแรกและการประยุกต์จากหลักทั่วไปสู่สถานการณ์ใหม่ ๆ ที่ใช้ได้หรือถูกต้องอย่างแท้จริงจะดียิ่งกว่า

3. วิธีการและเทคนิคการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่มแก่เด็กปฐมวัยที่มีความบกพร่องทางภาษา

จากการศึกษาและรวบรวมวิธีการและเทคนิคการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษามีหลักสำคัญ ๆ ในการให้ความช่วยเหลือโดยแบ่งตามประเภทของปัญหาความบกพร่องทางภาษาของเด็ก ได้แก่ การเตรียมความพร้อมทางภาษาในเด็กที่ยังไม่พูด การพัฒนาความเข้าใจภาษา การพัฒนาการพูดและการแสดงออกทางภาษา

3.1 การเตรียมความพร้อมทางภาษาในเด็กที่ยังไม่พูด ควรฝึกความสนใจเบื้องต้นในเรื่อง การเกิดความสนใจ ช่วงความสนใจ ระยะเวลาการรอคอย การหยุดและควบคุมพฤติกรรมของตนเอง การบูรณาการทักษะการรับรู้และการยอมรับคำแนะนำจากผู้ใหญ่ ฝึกการมองและปฏิบัติเบื้องต้น ในเรื่องการขยายช่วงความสนใจในเด็กที่เสียสมาธิง่าย การเตรียมความพร้อมเด็กเพื่อให้เด็กควบคุมตนเองหรือมีสมาธิมากขึ้นเมื่อมีสิ่งรบกวน การเลียนแบบการพัฒนาความจำในการลำดับ การทำกิจกรรมที่ซับซ้อนมากขึ้น การยอมรับคำพูดชี้แนะหรือคำสั่งสั้น ๆ ง่าย ๆ โดยมองหาตัวชี้แนะ การหยุด และควบคุมพฤติกรรมตนเองเมื่อทำผิดพลาด และการตระหนักถึงการประสบความสำเร็จของตน

3.2 การพัฒนาความเข้าใจภาษา ควรฝึกการมองและปฏิบัติ ในเรื่องการพัฒนาทักษะความเข้าใจและความสนใจที่เพิ่มขึ้น และการจำจากการเห็นและเรียงลำดับวัตถุ ฝึกทักษะที่เกี่ยวข้องกับภาษาสัญลักษณ์ ในเรื่องการพัฒนาความเข้าใจและควบคุมความสนใจที่สม่ำเสมอ ฝึกการเข้าใจคำสั่งโดยการพูด ในเรื่องการพัฒนาความเข้าใจในคำพูด การเข้าใจคำพูดที่มีข้อมูลระดับ 3-4 คำ การเข้าใจคำสั่งโดยปราศจากคำชี้แนะของผู้ใหญ่ การฟังและเข้าใจคำสั่งที่ซับซ้อนขึ้นเพื่อเตรียมเด็กเข้าโรงเรียน

3.3 เด็กที่มีปัญหาการแสดงออกทางการพูด ควรฝึกการใช้ภาษามือในเรื่องความเข้าใจและรู้จักถ่ายทอดความคิดออกมาฝึกคำศัพท์เบื้องต้นสำหรับการออกเสียงคำเดียวในเรื่องการกระตุ้นให้ได้เกิดภาษาพูดออกมาการพัฒนาการพูดออกมาเป็นหน่วยคำโดยเสียงที่เปล่งออกมาสามารถระบุสิ่งต่าง ๆ ได้ การพัฒนาโครงสร้างของประโยค และการเกิดความเข้าใจเกี่ยวกับมุมมองของคนอื่นเท่า ๆ กับที่ได้ใช้โครงสร้างของประโยคในการควบคุมและกำกับสิ่งผู้อื่น (กรมสามัญศึกษา, กองการศึกษาพิเศษ, 2543 ; กระทรวงศึกษาธิการ, กรมสามัญศึกษา, ม.ป.ป. ; นิตยา ประพฤติกิจ, 2536 ; บังอร ต้นปาน, 2539 ; เบญจมาศ พระธานี, 2540 ; ผดุง อารยะวิญญู, 2542 ; วิทยาลัยครูสวนดุสิต, คณะครุศาสตร์, 2526 ; ศรีนทร วิฑยะสิรินันท์, 2534 ; สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, สำนักนิเทศและพัฒนามาตรฐานการศึกษา, 2541 ; Lees และ Urwin, 1992 ; Reed, 1986)

วิธีการและเทคนิคแต่ละวิธีที่ให้ความช่วยเหลือเด็กด้านการพูดเป็นเรื่องสำคัญที่จะต้องจัดให้มีสิ่งเหล่านี้เกิดขึ้นอย่างเป็นระบบ ผู้ที่จะให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษามี 3 กลุ่ม คือ นักวิชาชีพ ผู้ปกครอง และโรงเรียน โดยนักแก้ไขการพูดจะเป็นผู้ที่ทำได้ดีที่สุดเนื่องจากเป็นนักวิชาชีพ ครูผู้สอนซึ่งต้องสอนเสริมโดยใช้วิธีการและเทคนิคเหล่านี้เข้าไปเสริมขณะเด็กอยู่ที่โรงเรียน และผู้ปกครองสามารถใช้วิธีการและเทคนิคเหล่านี้ในชีวิตประจำวันและฝึกเพิ่มเติมให้เด็กที่บ้าน ดังนั้นจึงเห็นได้ว่าการจัดการศึกษาให้แก่เด็กกลุ่มนี้ จึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะต้องทำให้มีคุณภาพ ศรีนคร วิฑะสิรินันท์ (2534) ได้สรุปไว้ว่า การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษมีองค์ประกอบสำคัญ 3 ประการ คือ การจัดการเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ และการเรียนร่วมในโรงเรียนปกตินั้นใช้หลักสูตรเดียวกับเด็กปกติ โดยมีการปรับหลักสูตรที่ใช้อยู่ให้มีการช่วยเหลือทางการพูดด้วย

ตอนที่ 4 การเรียนร่วม

1. ความหมายของการเรียนร่วม

การเรียนร่วม ตรงกับคำภาษาอังกฤษว่า "Mainstreaming" หรือบางครั้งใช้คำว่า "Integration" ซึ่งมีความหมายเหมือนกัน คือ เป็นการจัดการศึกษาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่น เด็กที่บกพร่องทางสายตา เด็กที่บกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่บกพร่องทางร่างกาย หรือเด็กที่บกพร่องทางสติปัญญา ฯลฯ ได้มีโอกาสเรียนร่วมกับเด็กปกติโดยคำนึงถึงความสามารถของแต่ละบุคคลเพื่อส่งเสริมให้เด็กเหล่านี้ได้มีโอกาสเรียนรู้และดำรงชีวิตในสังคมอย่างเป็นปกติสุข (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2543)

กรมสามัญศึกษา (2542) ได้ให้นิยามการจัดการเรียนร่วม หมายถึง การจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนร่วมกับเด็กปกติ โดยคำนึงถึงความสามารถแต่ละบุคคล เพื่อส่งเสริมให้เด็กเหล่านี้ได้มีโอกาสเรียนรู้และดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างเป็นสุข

Kauffman, Gottlieb, Agard และ Kukic (1975 อ้างถึงใน ศรีนคร วิฑะสิรินันท์, 2534) ได้ให้นิยามของการจัดการเรียนร่วมว่า หมายถึง การรวมเด็กพิเศษให้เข้าอยู่ร่วมกับเพื่อน ๆ ที่ปกติทั้งในความเป็นอยู่ ทางการเรียนการสอนและทางสังคม โดยมีพื้นฐานอยู่บนการวางแผนทางการศึกษาที่กำลังดำเนินอยู่และพิจารณาเป็นรายบุคคล และกระบวนการวางแผนโปรแกรมจะต้องมีการระบุให้ชัดเจนถึงความรับผิดชอบของบุคคลากรที่บริหาร สอน และสนับสนุนทั้งการศึกษปกติและการศึกษาพิเศษ

การเรียนรู้ร่วมเป็นการจัดการศึกษาที่นำเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เข้ามาใช้ชีวิตอยู่ในสังคมปกติเพื่อให้เกิดความเข้าใจซึ่งกันและกัน โดยที่เด็กปกติเห็นว่าบุคคลที่อยู่ในสังคมมีหลายประเภทและสามารถใช้ชีวิตอยู่ร่วมกันโดยการพึ่งพาอาศัยกัน และเห็นคุณค่าของความเป็นมนุษย์อย่างไม่มีแบ่งแยก

2. แนวคิดและหลักการในการจัดการเรียนรู้ร่วม

ศรินธร วิทยะสิรินันท์ (2534) ได้สรุปแนวคิดและหลักการในการจัดการเรียนรู้ร่วม เพื่อให้สามารถเข้าใจหลักการเหตุผลและแนวทางการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษได้ดีขึ้น โดยมีแนวคิดที่นิยมใช้ในการจัดการเรียนรู้ร่วมในปัจจุบัน ดังนี้คือ

2.1 แนวคิดการนำเด็กเข้าสู่สภาวะปกติมากที่สุด (Normalization)

แนวคิดการนำเด็กเข้าสู่สภาวะที่เป็นปกติมากที่สุด มีความหมายสูงสุดว่า ครูจะต้องพยายามลดลักษณะผิดปกติของเครื่องมือเครื่องใช้ที่มองเห็นได้ โดยค่อย ๆ เบนไปสู่สถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติและเป็นปกติอย่างช้า ๆ และค่อยเป็นค่อยไป โดยไม่ยอมลดความมุ่งหมายในตัวเด็กลงหรือปล่อยให้เกิดการถดถอยพฤติกรรมลงไปสู่ระดับความสามารถขั้นต่ำลงไป นอกจากนี้ความคิดในเรื่องการทำให้เข้าสู่สภาวะปกติให้มากที่สุดยังบ่งชี้ว่า โปรแกรมการเสริมเรกนั้นจะต้องค่อย ๆ มุ่งไปสู่สถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติตามปกติวิสัยมากขึ้นอย่างเป็นระบบ ยิ่งส่งเสริมแรงเป็นสิ่งที่จูงใจทำขึ้นมากเท่าไร สถานการณ์จะมีความปกติขึ้นน้อยลงเท่านั้น

การนำเด็กเข้าสู่สภาวะปกตินั้นจะเกิดขึ้น เมื่อเด็กพิการอาศัยอยู่กับสมาชิกในสังคม ในวัฒนธรรมที่อยู่กันเป็นปกติในชุมชน เมื่อเด็กมีโอกาสที่จะได้รับสิทธิศักดิ์ศรีและบริการต่าง ๆ ที่มีอยู่สำหรับคนอื่น เมื่อมีกรณีพิเศษใด ๆ จากเพื่อนฝูงและบุคคลอื่น ๆ ในวัฒนธรรมนั้น ๆ เพื่อให้สิ่งเหล่านี้เป็นจริง การนำเด็กให้เข้าร่วมอยู่ในสังคมปกติในทางกายภาพจึงเป็นสิ่งจำเป็น แต่ไม่เพียงพอเท่านั้น เมื่อเด็กพิการได้เข้าร่วมในสังคมในทางกายภาพแล้ว การเข้าสู่สภาวะปกติทางสังคมและวัฒนธรรมจะขึ้นอยู่กับเจตคติ และการแสดงออกของสมาชิกในชุมชนเป็นสำคัญ ดังนั้นการออกกฎหมายบังคับจึงไม่อาจรับประกันการเข้าร่วมในสังคมปกติอย่างแท้จริงของเด็กพิการได้ ผลจากการออกกฎหมายจึงเป็นเพียงการเพิ่มความเป็นไปได้ในการเข้าสู่สภาวะปกติอย่างสมบูรณ์ โดยถือเป็นก้าวแรกไปสู่อุดมคติที่ตั้งไว้

2.2 แนวคิดการเรียนรู้การสอนเป็นรายบุคคล (Individualization)

การจัดการเรียนการสอนรายบุคคล หมายถึง การจัดการเรียนการสอนโดยมีการศึกษาลักษณะเฉพาะตัวของเด็กพิการอย่างละเอียด วางแผนและจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมให้แก่เด็กพิการ โดยมีลักษณะที่เหมาะสม สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะตัวของเด็กผู้นั้น เพื่อให้เด็กพิการผู้นั้นมีพัฒนาการในด้านต่าง ๆ ได้สูงสุดตามศักยภาพของตน ด้วยเหตุนี้การที่จะตอบสนองความต้องการของเด็กอย่างเหมาะสมเป็นรายบุคคล โดยสังวรจนถึงลักษณะเฉพาะตัวหรือความเป็นเอกลักษณ์บุคคลของเด็กพิการแต่ละคนที่ตนสอน

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

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

การประสานงานกันระหว่างนักวิชาชีพจากหลาย ๆ สาขาหมายถึง การจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการ โดยให้มีการประสานงานกันอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอระหว่างนักวิชาชีพจากหลาย ๆ สาขา รวมทั้งครอบครัวของเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษเองด้วย แนวคิดนี้มาจากเหตุผลและความเชื่อว่า นักวิชาชีพในแต่ละสาขารวมทั้งสาขาทางการศึกษาพิเศษนั้น ย่อมสามารถช่วยพัฒนาเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษในแง่มุมต่าง ๆ กันแต่สาขาใดเพียงสาขาเดียวนั้นย่อมไม่อาจพัฒนาเด็กได้อย่างสมบูรณ์ และการที่นักวิชาชีพแต่ละสาขาต่างคนต่างพัฒนาเด็กโดยไม่ติดต่อเกี่ยวข้องกันนั้น ก็ย่อมส่งผลให้การพัฒนาในแต่ละด้านเป็นไปอย่างไม่ราบรื่นและต่อเนื่อง อีกทั้งยังอาจเกิดการขัดแย้งกันเอง อันส่งผลทางลบต่อการพัฒนาของเด็กด้วย การที่ทุกฝ่ายได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนข้อมูลกัน ขอความร่วมมือจากกันและกัน และช่วยส่งเสริมกันและกันในส่วนของตนก็ย่อมจะช่วยให้ทุก ๆ ฝ่ายมีข้อมูลและเข้าใจในตัวเด็กได้ดีขึ้น รวมทั้งมีการสานต่อการพัฒนาในแง่ต่าง ๆ ให้เป็นไปอย่างราบรื่น และสอดคล้องกัน อันจะเป็นประโยชน์สูงสุดต่อตัวเด็ก

การเน้นถึงความสำคัญของการให้ความร่วมมือจากทุก ๆ ฝ่ายและการให้ความสำคัญแก่การตั้งคณะผู้วางแผน และดำเนินการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษแต่ละคนซึ่งมาจากวิชาชีพต่าง ๆ ((Multi / Inter- Disciplinary Team) ล้วนแต่เป็นผลสะท้อนจากแนวคิดการประสานงานกันระหว่างนักวิชาชีพต่าง ๆ หลาย ๆ สาขา (Multi / Inter- Disciplinary Approach) นี้เอง

2.4 แนวคิดพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach)

แนวคิดทางพฤติกรรมนิยม หมายถึง การจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการ โดยมุ่งควบคุม และ / หรือ เปลี่ยนพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้ของเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษโดยใช้หลักการวางเงื่อนไขหรือการเสริมแรง โดยเชื่อว่า ครูผู้สอนควรมุ่งความสนใจไปที่พฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้และวัดได้ของนักเรียน หรือพยายามแปลงพฤติกรรมภายในที่ ต้องการให้เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียน ออกเป็นพฤติกรรมภายนอกที่สามารถสังเกตได้และวัดได้ การเกิดพฤติกรรมถาวรภายในตัวเด็กหรือการเรียนรู้ตามแนวคิดนี้มี 2 ประเภทคือ 1) การวางเงื่อนไขโดยการจับคู่สิ่งเร้า (Classical Conditioning) 2) การวางเงื่อนไขโดยการเสริมแรงสิ่งที่ผู้เรียนปฏิบัติ (Operant Conditioning)

แนวคิดทางพฤติกรรมนิยมนี้ มีอิทธิพลสูงมากต่อนักการศึกษาพิเศษโดยเฉพาะอย่างยิ่งในการดำเนินการจัดการเรียนการสอน เรื่องของการวางเงื่อนไข ผลที่ตามมา การเสริมแรง หลักการจัดการเรียนการสอน การวางแผนการศึกษารายบุคคล และแทบทุกด้านของการดำเนินการเรียนการสอน อาจกล่าวได้ว่าสาขาการศึกษาพิเศษเป็นสาขาที่ใช้ประโยชน์จากทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยมมากที่สุดสาขาหนึ่ง

3. องค์ประกอบที่ช่วยให้การเรียนรู้ร่วมประสบผลสำเร็จ

การจัดการเรียนร่วมให้ประสบผลสำเร็จและบรรลุตามเป้าหมายหรือเจตนารมณ์ของการจัดการศึกษาเพื่อสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลมีหลักการดำเนินงาน ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (ส.ป.ช.), สำนักงานพิเศษและพัฒนามาตรฐานการศึกษา, 2543)

- 1) ทำงานเป็นทีมที่ทุกฝ่ายมีส่วนร่วม ทั้งพ่อแม่ ผู้ปกครอง ชุมชน ครู ผู้บริหาร บุคลากรทางการแพทย์
- 2) ปรับการใช้ทรัพยากรที่มีอยู่ และจัดหาเพิ่มเติมตามความจำเป็น
- 3) ให้เด็กปกติได้ดูแลช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
- 4) สร้างเครือข่ายในการทำงาน
- 5) ประสานความร่วมมือกับทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง
- 6) จัดระบบข้อมูลสารสนเทศของเด็กและครูเป็นรายบุคคล
- 7) ช่วยเหลือและสนับสนุนเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างเป็นระดับและต่อเนื่องตั้งแต่ความช่วยเหลือน้อยที่สุดในชั้นเรียนปกติ การสนับสนุนการเรียนเพิ่มเติมในโรงเรียน บริการเสริมและการช่วยเหลือตามความจำเป็น

ศรินธร วิทยะสิรินันท์ (2534) กล่าวว่า การจัดการเรียนร่วม ครอบคลุมทั้งการบริหาร และการพัฒนาบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนร่วม การบริหารหลักสูตรปกติที่ได้ปรับให้ สอดคล้องกับสภาพความต้องการของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การบริหารงบประมาณ การปรับ และการจัดสร้างอาคารสถานที่ และเครื่องมืออุปกรณ์ที่จำเป็นต้องใช้ในการเรียนร่วม การประสานงานกับชุมชน และนักวิชาชีพที่เกี่ยวข้องอื่น ๆ ในการให้บริการเสริมแก่เด็กรวมถึง ความต้องการของผู้บริหารและครูผู้สอนในโรงเรียนที่จะจัดการเรียนร่วม และได้สรุปปัจจัยที่ช่วยให้ การเรียนร่วมประสบความสำเร็จ ประกอบด้วยปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอก ดังนี้คือ

1) ปัจจัยภายนอกที่มีอิทธิพลต่อการจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความต้องการทาง การศึกษาพิเศษ ได้แก่

1.1) ระบบการจัดการศึกษาโดยภาพรวม โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดการศึกษาใน โรงเรียนและโปรแกรมการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้น ๆ

1.2) ระบบสังคมในชุมชน โดยเฉพาะอย่างยิ่งครอบครัวของเด็กในโรงเรียนที่มีการ จัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมนั้น ๆ อยู่

1.3) ระบบวิชาชีพที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งระบบการให้บริการทางวิชาชีพที่ เกี่ยวข้องในท้องถิ่น

2) ปัจจัยภายใน เป็นปัจจัยสำคัญที่เป็นตัวกำหนดความสำเร็จของการจัดการเรียนร่วม ซึ่งจะต้องคำนึงถึงและจัดการอย่างเหมาะสม ได้แก่

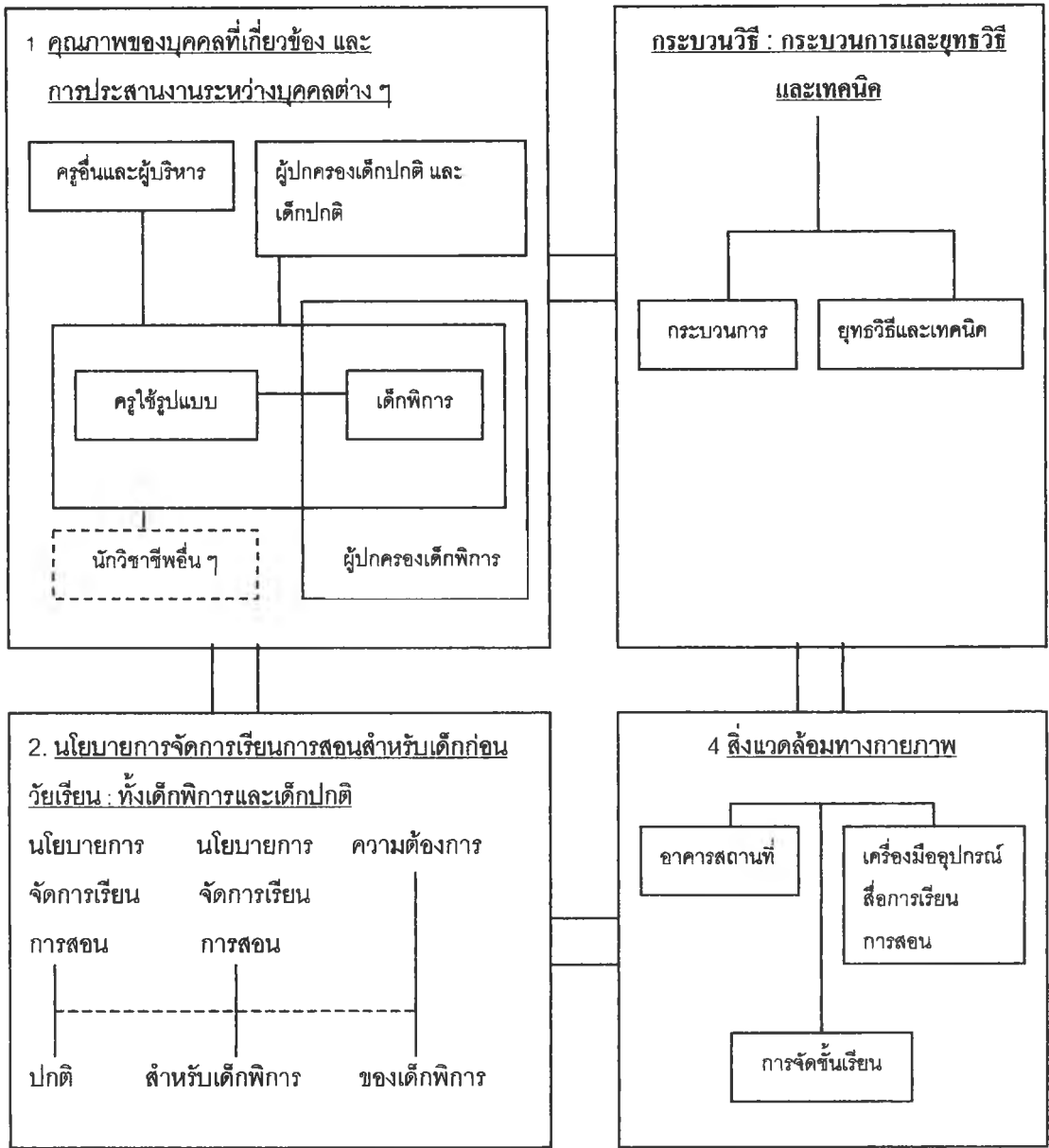
2.1) คุณภาพของบุคคลที่เกี่ยวข้องและประสานงานระหว่างบุคคลที่เกี่ยวข้อง ผู้ให้บริการโดยตรง ผู้รับบริการ และผู้ที่เกี่ยวข้อง

2.2) นโยบายการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กก่อนวัยเรียน : ทั้งเด็กที่มี ความ ต้องการทางการศึกษาพิเศษและเด็กปกติ

2.3) กระบวนการเรียนการสอน : กระบวนการ และยุทธวิธี เทคนิค

2.4) สิ่งแวดล้อมทางกายภาพ : อาคารสถานที่ การจัดชั้นเรียน และเครื่องมือ อุปกรณ์ สื่อต่าง ๆ

แผนภูมิที่ 3 องค์ประกอบและความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของรูปแบบ

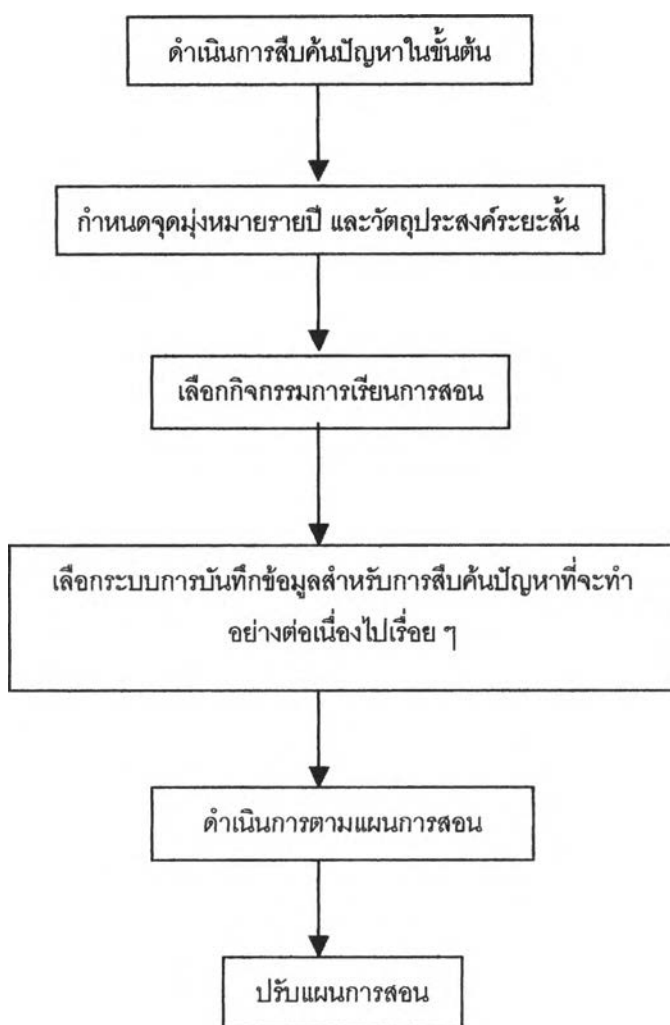


แหล่งที่มา : ศรินธร วิฑยะศิรินันท์ (2534)

4 กระบวนการจัดการเรียนร่วม

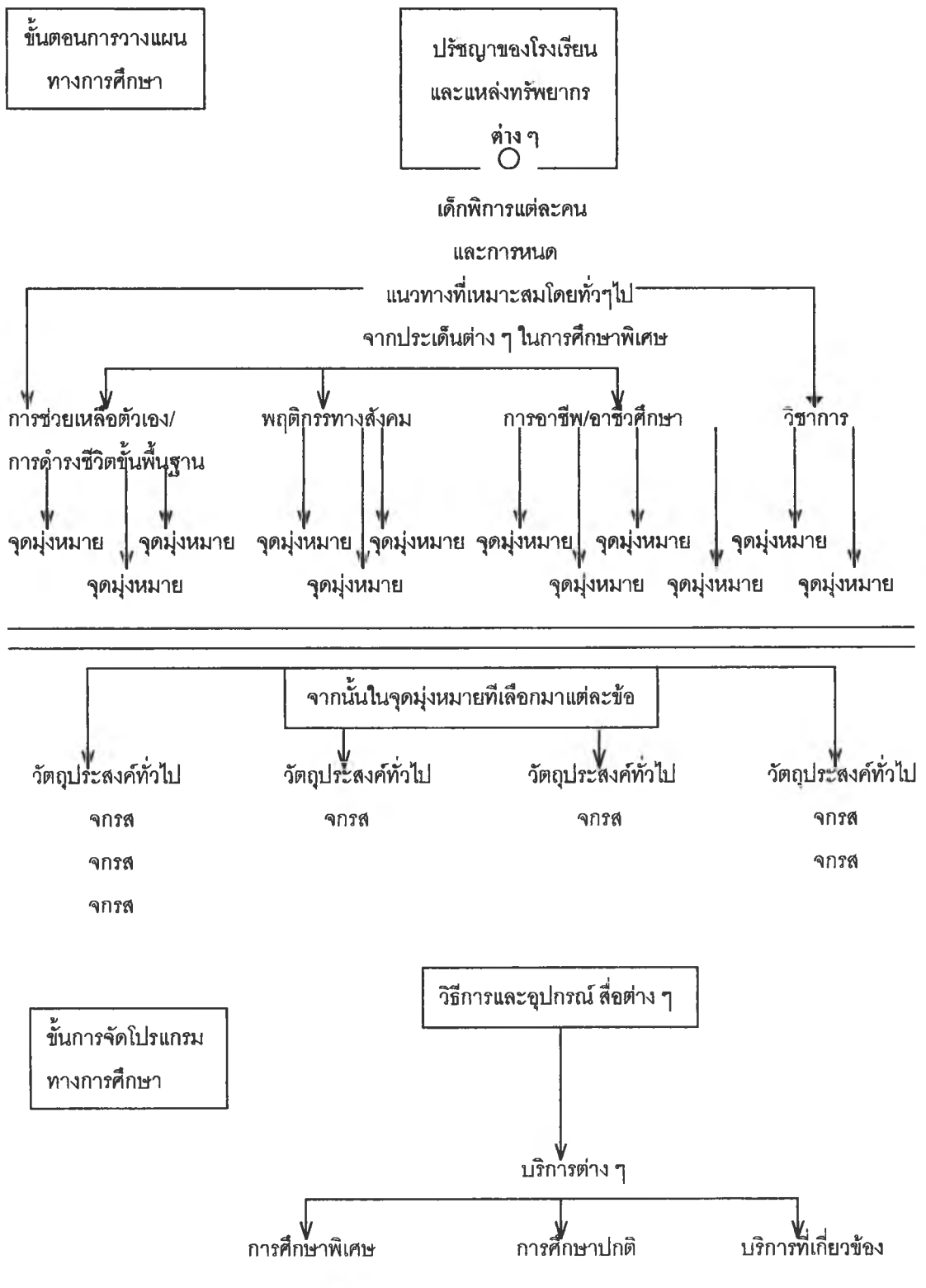
จากการศึกษากระบวนการจัดการเรียนร่วมรูปแบบต่าง ๆ แล้ว พบว่า รูปแบบเหล่านี้ มีขั้นตอนคล้ายคลึงกัน ดังได้เสนอรูปแบบการสอนอย่างเป็นระบบ แสดงในแผนภูมิที่ 4 – 5 ดังนี้

แผนภูมิที่ 4 รูปแบบการสอนอย่างเป็นระบบ



แหล่งที่มา : Mclaughlin และ Lewis (1981)

แผนภูมิที่ 5 กระบวนการวางแผนและดำเนินการจัดการเรียนการสอน



จกรรต จุดประสงค์การเรียนการสอนระยะสั้น
แหล่งที่มา : Larsen และ Poplin (1980)

โปรแกรมการแก้ไขการพูดในโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนร่วมสามารถจัดได้หลายลักษณะ ขึ้นอยู่กับความพร้อมของโรงเรียนพอสรุปได้ดังนี้ (ผดุง อารยะวิญญู, 2542 ; วงพิทตร์ ภูพันธ์ศรี, 2526 ; สุชา จันทร์เอม, 2535 ; สุปาณี สมนรัตน์, ม.ป.ป.)

1) โรงเรียนที่มีผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูด

1.1) โรงเรียนที่มีผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูดประจำโรงเรียน โดยผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูดทำหน้าที่แก้ไขการพูดของเด็กพร้อมกับครูประจำชั้น ผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูดเป็นผู้ดำเนินการทุกอย่างที่เกี่ยวข้องกับการแก้ไขการพูด ตั้งแต่การสำรวจปัญหาการดำเนินการแก้ไขการพูด การให้ความร่วมมือกับผู้เกี่ยวข้อง และการประเมินผล นอกจากนี้ผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูดอาจจะต้องนำเด็กไปส่งแพทย์ ทันตแพทย์ นักจิตวิทยา กุมารแพทย์ จิตแพทย์เด็ก เป็นต้น

1.2) โรงเรียนที่มีผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูดแบบชั่วคราว โดยผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูดจะเข้ามาบำบัดการพูดให้เด็กอย่างสม่ำเสมอตามตารางที่กำหนดให้ โดยมีลักษณะการแก้ไขการพูดทั้งรายบุคคลและเป็นกลุ่ม ทั้งนี้ควรมีการประสานงานระหว่างครูฝึกพูดและครูประจำชั้น เวลาของผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูดและครูประจำชั้นต้องตรงกัน จะต้องจัดทำแผนการสอนประจำสัปดาห์ร่วมกัน หรือมีการเตรียมการต่าง ๆ เพื่อเปิดโอกาสให้ครูประจำชั้นสามารถเข้าร่วมฟังหรือเข้าร่วมในการบำบัด ทั้งครูประจำชั้นและผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูดต้องทำงานร่วมกับพ่อแม่ และผู้เชี่ยวชาญอื่น ๆ ในขณะเดียวกันผู้เชี่ยวชาญด้านการฝึกพูดอาจฝึกครูให้มีความสามารถที่จะช่วยแก้ไขเด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดเล็กน้อย ส่วนในรายที่มีความบกพร่องมากผู้เชี่ยวชาญจะเป็นผู้ฝึกฝนให้เด็กเอง

2) โรงเรียนที่ไม่มีผู้เชี่ยวชาญการแก้ไขการพูด

ครูประจำชั้นเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือเด็ก โดยโรงเรียนไม่มีผู้เชี่ยวชาญโดยเฉพาะ ซึ่งครูสามารถช่วยเหลือเด็กได้ในกรณีที่เด็กมีความบกพร่องน้อย ในกรณีที่เด็กมีความบกพร่องมาก ครูจะดำเนินการส่งต่อเด็กไปรับความช่วยเหลือยังโรงพยาบาล คลินิก หรือศูนย์บริการแก้ไขการพูด

ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยเกี่ยวกับสภาพปัญหาของเด็ก

ชนัดต์ อาคมานนท์ และรจนา ทรรทรานนท์ (2531) ศึกษาวิจัยเรื่องการศึกษารูปแบบที่มีความผิดปกติทางภาษาและการพูดในคลินิกฝึกพูดของโรงพยาบาลรามธิบดีในช่วง 7 ปี พบว่า ผู้ป่วยใหม่ที่มีความผิดปกติทางภาษาและการพูดของคลินิกฝึกพูด โรงพยาบาลรามธิบดี ในช่วงปี พ.ศ. 2524 – 2530 มีจำนวนทั้งสิ้น 3,249 ราย จำแนกเป็นความผิดปกติประเภทต่าง ๆ โดยเรียง

ลำดับจากมากไปหาน้อยดังนี้ เสียงผิดปกติ (29.7%) พุดไม่ชัด (27.95%) พุดช้ากว่าวัย (23.4%) ผู้ไร้กล่องเสียง (4.8%) อะเฟเซีย (4.6%) และพุดติดอ่าง (2.9%) จำนวนผู้ป่วยใหม่ต่อปีมีแนวโน้มเพิ่มขึ้น โดยในช่วงสองปีหลังพบว่า พุดไม่ชัด และพุดช้ากว่าวัยมีจำนวนมากกว่าความผิดปกติประเภทอื่น ๆ

จงพัฒนา รุมาคม และคณะ (2535) ศึกษาย้อนหลังเพื่อหาสาเหตุของการพุดช้าในวัยเด็ก อายุต่ำกว่า 6 ปี ที่มารับการตรวจที่ตึกผู้ป่วยนอก หน่วยจิตเวชเด็ก ภาควิชากุมารเวชศาสตร์ และตึกผู้ป่วยนอก ภาควิชา โสต นาสิก ลาริงซ์วิทยา โรงพยาบาลศิริราช ตั้งแต่เดือนมกราคม พ.ศ. 2533 ถึงเดือนธันวาคม 2534 จำนวนทั้งสิ้น 219 ราย ช่วงอายุที่มาพบบ่อยที่สุด คือ 2 – 3 ปี สาเหตุที่พบเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย ดังนี้ ประสาทหูพิการ ร้อยละ 48.90 การเลี้ยงดูไม่เหมาะสมและขาดการกระตุ้นจากสิ่งแวดล้อม ร้อยละ 19.20 เด็กออทิสติก ร้อยละ 10.00 ปัญหาทางอารมณ์ ร้อยละ 7.80 ความพิการทางสมอง ร้อยละ 6.80 ปัญญาอ่อน ร้อยละ 5.50) หูพิการร่วมกับสมองพิการหรือปัญญาอ่อน ร้อยละ 1.80

เบญจมาศ พระธานี (2542) ศึกษาวิจัยเรื่อง บทบาทของนักแก้ไขการพุดและปัญหาในการทำงานด้านความผิดปกติทางการพุดและภาษาได้รวบรวมข้อมูลจากการตอบแบบสอบถามของคลินิกฝึกพุดในโรงพยาบาลรัฐบาลขนาด 700 – 1,000 เตียง ซึ่งสังกัดกระทรวงสาธารณสุข และทบวงมหาวิทยาลัยจำนวน 9 แห่ง พบว่าแต่ละแห่งมีนักแก้ไขการพุด 1 ราย ให้บริการผู้ป่วยเฉลี่ยวันละ 10 ราย ใช้เวลาในการตรวจรักษาแต่ละครั้งนาน 33.33 นาทีต่อคน ความผิดปกติทางการพุดและภาษาที่พบมากที่สุดคือการใช้เสียงผิดวิธี (ร้อยละ 20.47) และพบน้อยที่สุดคือ การพุดไม่ชัดแบบอะแพรคเซีย นอกจากงานด้านการบริการผู้ป่วยแล้วนักแก้ไขการพุดยังมีหน้าที่ให้บริการด้านวิชาการแก่นักศึกษาและ บุคลากรที่เกี่ยวข้องในสถาบันต่าง ๆ อีกด้วย ปัญหาในการทำงานด้านนี้คือ การขาดความก้าวหน้า การขาดแคลนบุคลากร และการขาดแคลนเครื่องมือในการใช้ตรวจรักษา ปัญหาในการส่งต่อผู้ป่วย

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพการจัดการเรียนร่วมในปัจจุบัน

2.1 โรงเรียน

จิตติมา อิมอุตม (2543) ประเมินโครงการเรียนร่วมของเด็กพิเศษในโรงเรียนปกติ กรณีศึกษาโรงเรียนพญาไท และโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ฝ่ายประถม พบว่าโครงการเรียนร่วมของโรงเรียนพญาไท เน้นเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษสามารถช่วยเหลือตนเองได้ ไม่เป็นภาระของคนอื่นในสังคม แต่ในการจัดชั้นเรียนพิเศษแยกจากชั้นเรียนปกติให้กับเด็กพิเศษ ทำให้เด็กมีความต้องการทางการศึกษาพิเศษกับเด็กปกติได้เรียนรู้ซึ่งกันและกันค่อนข้างน้อย เด็กมีความต้องการทางการศึกษาพิเศษที่เรียนในห้องพิเศษในแต่ละห้องมีระดับสติปัญญาที่

แตกต่างกัน เด็กจึงพัฒนาตนเองได้ไม่เต็มศักยภาพ ส่วนโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ฝ่ายประถม เป็นการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการสอนเป็นรายบุคคล ทำให้เด็กมีโอกาสที่จะพัฒนาตนเองได้เต็มศักยภาพ และรูปแบบในการจัดเป็นการเน้นให้เด็กพิเศษได้เรียนร่วมกับเด็กปกติให้ได้มากที่สุดทำให้เด็กพิเศษมีโอกาสได้เรียนรู้สังคมของเด็กปกติ สำหรับค่าใช้จ่ายต่อเทอมของเด็กพิเศษโรงเรียนสาธิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ฝ่ายประถมต้องเสียเงินเป็นจำนวน 36,000 บาทต่อเทอม ในขณะที่เด็กพิเศษของโรงเรียนพญาไทจะเสียค่าใช้จ่าย 7,000 บาทต่อปี จึงเป็นผลต่อกระบวนการในการจัดการเรียนการสอนของแต่ละโรงเรียนด้วย

สุกัญญา ขำเพชร (2538) ศึกษาความพร้อมและความต้องการในการจัดการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติ ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร พบว่าโรงเรียนสังกัดสำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานครไม่มีความพร้อมด้านอาคารสถานที่ เพื่อจัดการเรียนร่วมนอกจากห้องเรียนปกติ และโรงเรียนสังกัดสำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานครไม่มีความพร้อมด้านบุคลากร เพื่อจัดการเรียนร่วม นอกจากครูประจำชั้นปกติ

เกษม ทองสัมฤทธิ์ (2540) ศึกษาความต้องการการนิเทศงานวิชาการของครูโครงการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร พบว่า ความต้องการการนิเทศของครูโครงการเด็กพิการเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร มีความต้องการการนิเทศด้านวิชาการอยู่ในระดับมาก โดยมีความต้องการการนิเทศ ด้านหลักสูตรและการนำหลักสูตรไปใช้ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน และการวัดผลและประเมินผลตามลำดับ และพบว่าครูมีประสบการณ์ 1 – 5 ปี มีความต้องการการนิเทศมากกว่าครูที่มีประสบการณ์มากกว่า 5 ปี ขึ้นไป

ณัฐฤตา ไพศาลสมบัติ (2543) ศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการเรียนร่วมระดับอนุบาล ในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 5 พบว่า โรงเรียนมีเป้าหมายในการจัดการเรียนร่วมระดับอนุบาล เพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้ทำกิจกรรมที่เหมาะสมกับความสามารถ ผู้บริหารได้เตรียมตัวและเตรียมครู เพื่อให้มีความรู้ในการจัดการเรียนร่วมแยกเด็กโดยการทดสอบความรู้ทั่วไป ผู้จัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลคือครูประจำชั้น ด้านการจัดการเรียนการสอน ครูประจำชั้นจัดกิจกรรมที่เน้นส่งเสริมทักษะการช่วยเหลือตนเองให้แผนการศึกษาเฉพาะบุคคลเป็นแนวทางในการเขียนแผนและกำหนดกิจกรรมการเรียนการสอน ปรับหลักสูตรโดยเรียนเหมือนกันแต่ลดความคาดหวังหรือความยากของงานลง สอนเนื้อหาเดียวกันกับเด็กปกติ สอนเด็กพร้อมกันทั้งชั้นและทบทวนให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคนเมื่อสอนจบ จัดกิจกรรมเสริมพิเศษที่พัฒนาทักษะกล้ามเนื้อเล็ก

กล้ามเนื้อใหญ่และการเคลื่อนไหว เลือกล้อและวัสดุอุปกรณ์ที่ช่วยพัฒนาด้านที่บกพร่อง เด็กอนุบาลที่มีความต้องการพิเศษทุกคนใช้ล้อและวัสดุอุปกรณ์เหมือนกับเด็กปกติ และได้รับการวัดและประเมินผลเด็กโดยการสังเกตพฤติกรรม

ส่วนปัญหาด้านการบริหาร พบว่าโรงเรียนไม่สามารถดำเนินการตามนโยบายได้ทั้งหมด บุคลากรไม่เพียงพอ ครูขาดความรู้ ความสามารถ และทักษะในการสอนและการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล ส่วนปัญหาการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน คือขาดเอกสารที่เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรม ครูไม่สามารถจัดกิจกรรมได้ตามที่กำหนดไว้ในแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล ขาดความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์ในการจัดกิจกรรม การเรียนการสอน ขาดล้อและวัสดุอุปกรณ์ในการจัดกิจกรรม

2.2 ผู้ปกครอง

นฤมล ขวัญศิริ (2540) ศึกษาบทบาทของผู้ปกครองในการให้ความช่วยเหลือ ตั้งแต่ระยะแรกเริ่มแก่เด็กออทิสติกระดับปฐมวัยในกรุงเทพมหานคร พบว่า เด็กออทิสติกส่วนใหญ่เรียนร่วมในชั้นปกติ โดยมีการจัดหลักสูตรเฉพาะ และผู้ปกครองส่วนใหญ่ได้ประสานงานในการฝึกเด็ก และร่วมมือกับครูอย่างสม่ำเสมอ ผู้ปกครองทุกคนฝึกพูดให้ลูกที่บ้าน โดยส่วนใหญ่ฝึกทุกวันเป็นการเฉพาะ ผู้ปกครองส่วนใหญ่มีการประสานงานกับนักวิชาชีพ โดยปฏิบัติตามคำแนะนำแลซักถามเมื่อมีปัญหาการใช้บริการทางการแพทย์ คือ นักวิชาชีพเฉพาะทางมีน้อย เวลาในการฝึกแต่ละครั้งน้อย ใช้จ่ายสูง รอคิวนานและโรงพยาบาลอยู่ไกล ผู้ปกครองทุกคนเผยแพร่ความรู้เกี่ยวกับเด็กออทิสติก โดยการพูดคุย อธิบาย หรือประชาสัมพันธ์ผ่านสื่อมวลชน

สุนีย์ บรรจง (2535) ศึกษาการอบรมเลี้ยงดูของผู้ปกครองของเด็กก่อนวัยเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มารับบริการจากหน่วยงานทางการศึกษา และฟื้นฟูสมรรถภาพในกรุงเทพมหานคร พบว่า ผู้ปกครองระบุว่า ได้รับความรู้ไม่เพียงพอต้องการความรู้ในเรื่องการส่งเสริมและกระตุ้นพัฒนาการ การฝึกพูด และผู้ปกครองส่วนใหญ่มีความต้องการให้เด็กของตนได้เข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติ

สุพิทยา แก้วมณี (2538) ศึกษาความร่วมมือระหว่างครูกับผู้ปกครองในการพัฒนานักเรียนประถมศึกษาที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเรียนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษากรุงเทพมหานคร พบว่า ครูส่วนใหญ่ไม่มีการเตรียมการและวางแผนเพราะโรงเรียนไม่มีนโยบาย ด้านการดำเนินการตามแผนงาน พบว่า ครูดำเนินการอย่างไม่เป็นทางการ มีการประสานงานกันน้อยทำให้ครูและผู้ปกครองรับรู้การปฏิบัติของอีกฝ่ายไม่ถูกต้อง และดำเนินการไม่สอดคล้องกัน ด้านการติดตามประเมินผลพบว่าครูและผู้ปกครองมีการปรึกษากันเกี่ยวกับพัฒนาการของนักเรียนน้อย โดยมักสนใจเฉพาะเมื่อเด็กมีปัญหาเท่านั้น และด้าน

การส่งเสริมและสนับสนุนพบว่า ครูทั้งหมดได้รับความร่วมมือจากผู้ปกครองในการเข้าร่วมกิจกรรมพิเศษที่ลูกของตนมีส่วนร่วมด้วย และผู้วิจัยได้นำเสนอโครงการสำเร็จรูปเพื่อแก้ปัญหาที่พบข้างต้น 6 โครงการ ได้แก่ โครงการให้ความรู้บุคลากรภายในโรงเรียน โครงการปฐมนิเทศผู้ปกครองนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โครงการส่งต่อและประสานงานกับนักวิชาชีพ โครงการรายงานประจำเดือน โครงการผู้ปกครองอาสา และโครงการแก้ปัญหาพฤติกรรม การเรียนรู้

Haas และ Rogers (1995) ศึกษาเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงการพูดในแง่มุมของการประสานงานของบ้าน โรงเรียน และคลินิกของเด็กปฐมวัยที่มีความล่าช้าทางภาษา พบว่าครูและนักแก้ไขการพูดทำงานกับเด็กพูดล่าช้า และเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาในโปรแกรมที่จะช่วยบำบัดปัญหาการสื่อสารของเด็ก แต่พบว่าเด็กยังไม่สามารถที่จะใช้วิธีการสื่อสารที่ได้เรียนรู้มาในสถานการณ์ที่ต่างไปได้ จนกระทั่งนักวิชาชีพเหล่านี้ตระหนักและยอมรับถึงวิธีการสื่อสารที่เด็กใช้ที่บ้าน นักวิชาชีพจึงทำงานร่วมกับสมาชิกในครอบครัวในการเปลี่ยนแปลงและสร้างรูปแบบการสื่อสารรูปแบบใหม่ที่จะเหมาะสมกับความต้องการของเด็กแต่ละคนในแต่ละบริบทและสถานการณ์

Sasipin Songsat (1999) ศึกษาการรับรู้ของผู้ปกครองเกี่ยวกับความร่วมมือของตนในโปรแกรมการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม ในศูนย์การศึกษาพิเศษของประเทศไทย ผลการวิจัยพบว่า ผู้ปกครองส่วนใหญ่พร้อมจะรับบริการจากศูนย์และรับรู้ว่าคุณมีความสำคัญในทุกด้าน มีความเข้าใจในหลักการการบำบัดแม้จะไม่มีความรู้โดยเฉพาะ และจากการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ของผู้ปกครองเกี่ยวกับความร่วมมือของตนพบว่า ปัจจัยด้านอาชีพมีอิทธิพลต่อการรับรู้ของผู้ปกครองเกี่ยวกับความร่วมมือของตน ในขณะที่ระดับความรู้และรายได้ของผู้ปกครองไม่มีความสัมพันธ์กับการรับรู้ของตน นอกจากนี้งานวิจัยนี้ได้เสนอว่า

- 1) นักวิชาชีพและครูควรจะมีบทบาทในการกระตุ้นให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการพัฒนาเด็ก ซึ่งครูควรจะให้ข้อมูลข่าวสารแก่ผู้ปกครองตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม
- 2) ทุกคนในสังคมควรมีส่วนรับผิดชอบในการให้ข้อมูลข่าวสารที่จำเป็นเกี่ยวกับการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกเริ่ม
- 3) ครูควรจะให้ความสนใจกับอาชีพที่แตกต่างกันของผู้ปกครองที่ เพราะมีผลต่อการรับรู้และความร่วมมือของผู้ปกครอง
- 4) การอำนวยความสะดวกแก่ผู้ปกครองในเรื่องการเดินทางเพื่อมารับบริการ
- 5) จัดให้มีโปรแกรมอบรมผู้ปกครองในด้านทักษะใหม่ๆ เพื่อช่วยเหลือเด็กให้มากขึ้น ทั้งนี้การอบรมบุคลากรก็มีความจำเป็นอย่างยิ่ง

งานวิจัยส่วนใหญ่จะเน้นการศึกษาภาพรวม การจัดโครงการเรียนร่วมในโรงเรียนเกี่ยวกับสภาพปัญหา และความต้องการ การศึกษาในส่วนของโรงเรียนจะศึกษาโดยไม่ได้ระบุประเภทของเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษ แต่จะศึกษาโครงการเรียนร่วมเป็นหลัก ขณะที่การศึกษาเกี่ยวกับผู้ปกครองจะเน้นศึกษากับเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาพิเศษ คือเด็กออทิสติกและเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จะเห็นได้ว่ายังไม่มีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับเด็กที่มีความบกพร่องทางภาษาและการพูดและไม่มีข้อมูลตัวอย่างของโรงเรียนที่จัดแล้วประสบผลสำเร็จ