



ชุดเอกสารศึกษด้วยตนเอง
วิชาความรู้พื้นฐานด้านการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ
หรือผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

เล่มที่ 14

การจัดการศึกษาสำหรับ บุคคลออทิสติก

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ

คำนำ

การศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ครั้งที่ 2) พ.ศ. 2545 มาตรา 22 การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มศักยภาพ ซึ่งครูและบุคลากรทางการศึกษาเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งในการจัดการศึกษาให้มีประสิทธิภาพ หากครูและบุคลากรทางการศึกษามีสมรรถนะเพียงพอสำหรับการสร้างโอกาสและจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาตนเองเป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาจึงสามารถเรียนรู้และค้นคว้าได้จากหลายแห่งโดยไม่จำกัดเวลา สถานที่ ซึ่งต้องมีการปรับเปลี่ยนวิธีการให้สอดคล้องกับความก้าวหน้าทางวิทยาการ และแนวคิดการพัฒนาคนให้เป็นบุคคลแห่งการเรียนรู้

หลักสูตรการฝึกอบรมครูด้านการสอนคนพิการ พุทธศักราช 2561 ได้ออกแบบให้ผู้เข้าอบรมศึกษาชุดเอกสารศึกษาด้วยตนเอง ก่อนเข้ารับการทดสอบวัดความรู้พื้นฐาน หากมีผลการทดสอบผ่านเกณฑ์สามารถเข้ารับการอบรมภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติ มีการนิเทศ ติดตามผล เพื่อเติมเต็มและแลกเปลี่ยนเรียนรู้สำหรับการนำไปสู่การปฏิบัติหรือประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนสำหรับคนพิการในสถานศึกษา เมื่อมีการปรับปรุงพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรมครูด้านการสอนคนพิการ พุทธศักราช 2561 จึงมีการปรับสาระให้สอดคล้องกับความก้าวหน้าและการเปลี่ยนแปลงองค์ความรู้ และปรับเปลี่ยนให้ส่วนราชการเป็นหน่วยงานจัดอบรม

ขอขอบคุณผู้ทรงคุณวุฒิ คณะทำงาน ที่ได้ร่วมกันปรับปรุง พัฒนาชุดเอกสารศึกษาด้วยตนเองให้เหมาะสมกับสภาพการเปลี่ยนแปลง หวังเป็นอย่างยิ่งว่าชุดเอกสารศึกษาด้วยตนเองฉบับนี้จะอำนวยความสะดวกให้การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษามีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผลตามเจตนารมณ์



(นายสุเทพ ชิตยวงษ์)

เลขาธิการคณะกรรมการการอาชีวศึกษา

รักษาราชการแทนเลขาธิการคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

คำชี้แจง

ชุดเอกสารศึกษด้วยตนเอง วิชาความรู้พื้นฐานด้านการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการหรือผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ เรื่อง การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลออทิสติก เล่มนี้ ได้รวบรวมเนื้อหาจากเอกสารบทความของนักการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลออทิสติก ซึ่งมีเนื้อหาสาระที่ครูและบุคลากรที่สนใจควรทราบ ได้แก่ ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบุคคลออทิสติก ประวัติความเป็นมาทางการศึกษา การคัดกรองเบื้องต้น หลักการการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม เทคนิควิธีการช่วยเหลือ การสื่อสารของบุคคลออทิสติก ทักษะการดำรงชีวิต รูปแบบการจัดการศึกษา และสื่อ นวัตกรรม เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวกสำหรับบุคคลออทิสติก เพื่อให้ครูและผู้สนใจนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน รวมถึงการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพสูงขึ้น พร้อมทั้งนำแนวทางความรู้แนะนำแก่ผู้ปกครองต่อไป

คณะทำงาน

สารบัญ

หน้า

คำนำ

คำชี้แจง

แนวทางการใช้ชุดเอกสารศึกษด้วยตนเอง

หน่วยที่ 1	ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบุคคลออทิสติก.....	1
หน่วยที่ 2	วิธีการช่วยเหลือและการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลออทิสติก.....	9
หน่วยที่ 3	เทคนิคการช่วยเหลือบุคคลออทิสติกตามแนวทาง ‘TEACCH’.....	16
หน่วยที่ 4	การสื่อสารของบุคคลออทิสติก.....	30
หน่วยที่ 5	การจัดการพฤติกรรมออทิสติก.....	35
หน่วยที่ 6	การจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนออทิสติก.....	44
หน่วยที่ 7	การสอนนักเรียนออทิสติก.....	50
	กรณีศึกษา.....	59
	สรุปสาระสำคัญ	62

แหล่งข้อมูลเพิ่มเติมที่ต้องศึกษา

บรรณานุกรม

แบบทดสอบท้ายบท

แบบเขียนสะท้อนคิด

ภาคผนวก

แนวทางการใช้ชุดเอกสารศึกษาด้วยตนเอง

ท่านที่ศึกษาเอกสารควรปฏิบัติดังต่อไปนี้

1. ศึกษาขอบข่ายของเนื้อหาสาระสำคัญ และจุดประสงค์
2. ศึกษาขอบข่ายของเนื้อหาและทำความเข้าใจเนื้อหาอย่างละเอียด
3. ศึกษาแหล่งความรู้เพิ่มเติม
4. โปรดระลึกไว้เสมอว่าการศึกษาจากเอกสารด้วยตนเองเป็นเพียงส่วนหนึ่งของการพัฒนาความรู้ด้านการศึกษาพิเศษเท่านั้น ควรศึกษาค้นคว้าและหาประสบการณ์ตรงจากแหล่งความรู้อื่น ๆ เพิ่มเติม

หน่วยที่ 1

ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบุคคลออทิสติก

ความหมายของออทิสซึม

ออทิสซึมเป็นความบกพร่องที่รู้จักมาเป็นเวลา 70 ปีแล้ว ในประเทศสหรัฐอเมริกาได้อธิบายอาการออทิสซึมว่าเป็นความบกพร่องทางด้านการพัฒนาการ ลักษณะของออทิสซึมมักปรากฏให้เห็นได้ในช่วงระหว่าง 3 ปีแรกของชีวิต จากความผิดปกติของระบบประสาทจึงส่งผลต่อการทำงานของสมอง (Autism Society of America, 2007) สำหรับประเทศไทย ดารณี อุทัยรัตนกิจ (2552) ได้ให้คำนิยามของออทิสซึม โดยอธิบายว่าออทิสซึม หมายถึง พัฒนาการที่ผิดปกติซึ่งมีจุดกำเนิดจากประสาทชีววิทยา และส่งผลกระทบต่อความสามารถของบุคคลในการสื่อสารความคิดและความรู้สึก การใช้จินตนาการ การสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น การเปลี่ยนแปลง การรับสัมผัส และการรับรู้ความเป็นไปรอบตัว ไม่มีพฤติกรรมใดเพียงพฤติกรรมเดียวที่บ่งบอกลักษณะของออทิสซึม ปัจจุบันยังไม่ทราบสาเหตุที่แน่ชัดและยังไม่มีทางรักษาให้หายขาดได้

ตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่องกำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคณพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552 อาศัยอำนาจตามความในมาตรา 3 และมาตรา 4 แห่งพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ได้กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์การพิจารณาบุคคลออทิสติก ดังนี้ บุคคลออทิสติก ได้แก่ บุคคลที่มีความผิดปกติของการจัดระบบงานของสมองบางส่วนซึ่งส่งผลกระทบต่อความบกพร่องทางพัฒนาการด้านภาษา ด้านสังคม และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และมีข้อจำกัดด้านพฤติกรรมหรือมีความสนใจจำกัดเฉพาะเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยความผิดปกตินั้นค้นพบได้ก่อนอายุ 30 เดือน (กระทรวงศึกษาธิการ, พ.ศ. 2552)

จากการรายงานของ The Centers for Disease Control and Prevention (CDC) แสดงการเพิ่มขึ้นของจำนวนเด็กออทิสติกในรัฐต่าง ๆ ของประเทศสหรัฐอเมริกา และในรายงานฉบับเดียวกันได้ระบุว่าจากในอดีตอัตราส่วนเด็กออทิสติกกับเด็กทั่วไป คือ 15 ต่อ 10,000 คน และเพิ่มขึ้นเป็น 1 ต่อ 88 คน ในปี ค.ศ. 2008 (Centers for Disease Control and Prevention, 2008) นอกจากนี้ จากการศึกษาความชุกของออทิสซึมในประเทศเกาหลีโดย Kim young-shin (2011) พบว่า ร้อยละ 2.64 ของเด็กอายุ 7-12 ปีมีอาการออทิสซึม และข้อมูลกระทรวงสาธารณสุขเมื่อปี ค.ศ. 2007 พบว่า ประเทศไทยมีบุคคลออทิสติกอยู่ราว 180,000 คน ทั้งนี้ โดยภาพรวม พบว่า อัตราส่วนเด็กชายที่เป็นออทิสติกมากกว่าหญิง 4 เท่า โดยไม่มีความสัมพันธ์กับเชื้อชาติหรือพื้นที่ทางสังคมอย่างมีนัยสำคัญ รวมทั้งรายได้ของครอบครัว ลักษณะการดำเนินชีวิต และระดับการศึกษาก็ไม่มีผลต่อการเป็นออทิสติก

ออทิสซึมกระส่งผลกระทบต่อพัฒนาการของสมองในบริเวณที่เกี่ยวข้องกับความคิดที่เป็นเหตุผล การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และทักษะการสื่อสาร โดยทั่วไปเด็กและผู้ใหญ่ที่เป็นออทิสติกมีความบกพร่องในการสื่อสาร ทั้งการสื่อสารด้วยวาจาและท่าทาง (Verbal and non-verbal communication) การมีปฏิสัมพันธ์ทางด้านสังคม และการใช้เวลาว่าง หรือการเล่น เนื่องจากความบกพร่องดังกล่าวส่งผลให้บุคคลออทิสติกมีปัญหาด้านการสื่อสารกับผู้อื่นและสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตนเอง บุคคลออทิสติกอาจแสดงการเคลื่อนไหวของร่างกายที่ซ้ำ ๆ เช่น การสะบัดมือ (Hand flapping) การโยกตัว (Rocking) มีการตอบสนอง

ต่อผู้อื่นที่ผิดปกติ หรือยึดติดกับสิ่งของ และต่อต้านต่อการเปลี่ยนแปลงในแบบแผนของตนเอง ในบางกรณี ปรากฏความก้าวร้าว หรือทำร้ายตนเอง

ประเภทของออทิซึม

ออทิซึมเป็นหนึ่งใน ‘Spectrum disorder’ หมายถึง อาการหรือลักษณะของออทิซึมที่มีความหลากหลาย ผสมผสานกัน จากระดับน้อยจนถึงรุนแรง ถึงแม้ว่าออทิซึมได้ถูกอธิบายโดยลักษณะพฤติกรรมต่าง ๆ ทั้งเด็กและผู้ใหญ่ที่เป็นออทิสติกแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ผสมผสานออกมาในระดับความรุนแรงของแต่ละคน อย่างไรก็ตามเด็กสองคนที่ถูกวินิจฉัยว่าเป็นออทิสติกก็อาจแสดงพฤติกรรมที่ต่างกันได้

ผู้เชี่ยวชาญได้ใช้คู่มือการวินิจฉัยอาการออทิซึม “Diagnostic and Statistical Manual: DSM-IV” และได้จัดกลุ่มความผิดปกติต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับออทิซึม ให้อยู่ภายใต้ร่มของความผิดปกติของพัฒนาการ ในหลาย ๆ ด้าน (Pervasive Developmental Disorder) หรือ PDD: ดังนี้ Autism, PDD-NOS (Pervasive developmental disorder, not otherwise specified), Asperger’s syndrome, and Rett’s syndrome

สาเหตุของออทิซึม

นักวิจัยด้านการแพทย์หลายท่านได้ให้คำอธิบายที่แตกต่างกันสำหรับรูปแบบออทิซึมที่หลากหลาย ถึงแม้ว่ายังไม่ทราบสาเหตุที่แน่ชัด แต่จากงานวิจัยล่าสุดได้พบว่า ออทิซึมมีความเกี่ยวข้องกับชีววิทยาหรือระบบประสาทที่แตกต่างกันในสมอง จากการใช้ “Magnetic Resonance Imaging (MRI) and Positron Emission Tomography (PET)” สแกนแสดงให้เห็นความผิดปกติด้านโครงสร้างในสมอง โดยมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญภายในสมองส่วนซีรีเบลลัม (Cerebellum) ซึ่งมีความแตกต่างในด้านขนาดและจำนวนของ “Purkinje cells” ในบางครอบครัวมีรูปแบบของออทิซึมที่อาจมีพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับพันธุกรรม (Genetic) แต่ในปัจจุบันยังไม่สามารถบ่งชี้ได้ว่ายีนตัวใดที่เกี่ยวข้องกับออทิซึม

มีทฤษฎีดั้งเดิมที่เกี่ยวข้องกับสาเหตุของออทิซึมอยู่หลายทฤษฎีที่พิสูจน์แล้วว่าไม่ถูกต้อง ข้อความจริงที่ค้นพบใหม่ คือ ออทิซึมไม่ใช่การป่วยทางจิต เด็กที่เป็นออทิสติกไม่ใช่เด็กดื้อหรือควบคุมไม่ได้ ไม่ใช่เป็นผู้ที่ประพฤติดูไม่ดี การเลี้ยงดูไม่ดีไม่ใช่สาเหตุของออทิซึม และไม่พบว่าปัจจัยทางด้านจิตวิทยาพัฒนาการของเด็กเป็นสาเหตุของออทิซึม

การวินิจฉัยออทิซึม

ปัจจุบันยังไม่มี การทดสอบทางการแพทย์เพื่อวินิจฉัยออทิซึม การวินิจฉัยที่ถูกต้องจำเป็นต้องอยู่บนพื้นฐานของการสังเกตด้านการสื่อสาร พฤติกรรมและระดับพัฒนาการของเด็ก แต่อย่างไรก็ตามเนื่องจากมีพฤติกรรมหลายพฤติกรรมที่เกิดจากความผิดปกติอื่น ๆ ซึ่งมีความสัมพันธ์กับออทิซึม ดังนั้น ผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ในการวินิจฉัยออทิซึมจึงมีความสำคัญมากที่สุด เด็กควรได้รับการประเมินโดยทีมสหวิทยาการ (Transdisciplinary team) ซึ่งประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านประสาทวิทยา (Neurologist) นักจิตวิทยา (Psychologist) กุมารแพทย์ (Pediatrician) นักบำบัดการพูดและภาษา (Speech/language therapist) ผู้ให้คำปรึกษาทางการเรียนรู้ (Learning consultant) และนักวิชาชีพอื่น ๆ ที่มีความรู้เกี่ยวกับออทิซึม

การแบ่งแยกความแตกต่างระหว่างออทิซึมกับความบกพร่องอื่น ๆ มีความสำคัญอย่างยิ่ง การวินิจฉัยที่ถูกต้องเป็นพื้นฐานในการจัดหรือพัฒนาแผนการจัดการศึกษาและโปรแกรมการช่วยเหลือที่เหมาะสม

นายแพทย์ทวีศักดิ์ สิริรัตน์เรขา (2556) จัดแพทย์เด็กและวัยรุ่น ได้อธิบายเกณฑ์การวินิจฉัยโรค ตามคู่มือการวินิจฉัยโรคทางจิตเวช ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน ฉบับที่ 4 ฉบับปรับปรุง ปี พ.ศ. 2543 จัดออทิสติกทุกสเปกตรัมอยู่ในกลุ่มการวินิจฉัยที่เรียกว่า “พีดีดี” (Pervasive Developmental Disorders) ประกอบด้วย 5 กลุ่ม ย่อย ดังนี้

- 1) ออทิสติก (Autistic Disorder)
- 2) แอสเพอร์เกอร์ (Asperger's Disorder)
- 3) เร็ทท์ (Rett's Disorder)
- 4) ซีดีดี (Childhood Disintegrative Disorder)
- 5) พีดีดี เอ็นโอเอส (PDD, Not Otherwise Specified)

โดยกำหนดหลักเกณฑ์ในการวินิจฉัยโรคออทิสติก (Autistic Disorder) ซึ่งประกอบด้วย 3 เกณฑ์หลัก ดังนี้

1. เข้าเกณฑ์ต่อไปนี้ 6 ข้อหรือมากกว่า จากหัวข้อ (1.1) (1.2) และ (1.3) โดยอย่างน้อยต้องมี 2 ข้อ จากหัวข้อ (1.1) และจากหัวข้อ (1.2) และ (1.3) อีกหัวข้อละ 1 ข้อ

1.1 มีคุณลักษณะในการเข้าสังคมที่ผิดปกติ โดยแสดงออกอย่างน้อย 2 ข้อต่อไปนี้

1) บกพร่องอย่างชัดเจนในการใช้ท่าทางหลายอย่าง (เช่น การสบตา การแสดงสีหน้า กิริยา หรือท่าทางประกอบการเข้าสังคม)

2) ไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนในระดับที่เหมาะสมกับอายุได้

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

4) ไม่มีอารมณ์หรือสัมพันธภาพตอบสนองกับสังคม

1.2 มีคุณลักษณะในการสื่อสารผิดปกติ โดยแสดงออกอย่างน้อย 1 ข้อต่อไปนี้

1) พัฒนาการในการพูดช้าหรือไม่มีเลย โดยไม่แสดงออกว่าอยากใช้การสื่อสารวิธีอื่น มาทดแทน (เช่น แสดงท่าทาง)

2) ในรายที่มีการพูดได้ ก็ไม่สามารถเริ่มพูดหรือสนทนาต่อเนื่องกับคนอื่นได้

3) ใช้คำพูดซ้ำหรือใช้ภาษาที่ไม่มีใครเข้าใจ

4) ไม่มีการเล่นสมมติที่หลากหลาย คิดเองตามจินตนาการ หรือเล่นเลียนแบบสิ่งต่าง ๆ ตามสมควรกับพัฒนาการ

1.3 มีแบบแผนพฤติกรรม ความสนใจ หรือกิจกรรมที่จำกัด ใช้ซ้ำ และรักษาเป็นเช่นเดิม โดยแสดงออกอย่างน้อย 1 ข้อ ต่อไปนี้

1) หมกมุ่นกับพฤติกรรมซ้ำ ๆ (stereotyped) ตั้งแต่ 1 อย่างขึ้นไป และความสนใจในสิ่งต่าง ๆ มีจำกัด ซึ่งเป็นภาวะที่ผิดปกติทั้งในแง่ของความรุนแรงหรือสิ่งที่สนใจ

2) ติดกับกิจวัตร หรือยึดทำกับบางสิ่งบางอย่างที่ไม่มีประโยชน์โดยไม่ยืดหยุ่น

3) ทำกิริยาซ้ำ ๆ (mannerism) (เช่น เล่นสับนิ้วมือ หมุน โยกตัว)

4) สนใจหมกมุ่นกับเพียงบางส่วนของวัตถุ

2. มีความช้าหรือผิดปกติในด้านต่าง ๆ ต่อไปนี้ ก่อนอายุ 3 ปี

- 2.1 ปฏิสัมพันธ์กับสังคม
- 2.2 ภาษาที่ใช้สื่อสารกับสังคม
- 2.3 เล่นสมมติหรือเล่นตามจินตนาการ

3. ความผิดปกติไม่เข้ากับ Rett's Disorder หรือ Childhood Disintegrative Disorder ได้ดีกว่าระบบการจำแนกโรคตามมาตรฐานสากลขององค์การอนามัยโลก ฉบับที่ 10 ปรับปรุงปี พ.ศ. 2554 (ICD-10, version 2010) ก็ใช้ชื่อ “พีดีดี” เช่นเดียวกัน แต่แบ่งออกเป็น 8 กลุ่มย่อย ดังนี้

- 3.1 Childhood Autism
- 3.2 Atypical Autism
- 3.3 Rett's Syndrome
- 3.4 Other Childhood Disintegrative Disorder
- 3.5 Overactive Disorder Associated with Mental Retardation and Stereotyped Movements
- 3.6 Asperger's Syndrome
- 3.7 Other PDDs
- 3.8 PDDs, unspecified

ทั้งนี้ ในปี พ.ศ. 2556 การวินิจฉัยจะมีการเปลี่ยนแปลงตามคู่มือการวินิจฉัยโรคทางจิตเวช โดยสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน ฉบับที่ 5 (DSM-5, 2013) เรียกว่า “ออทิสติก” (Autism Spectrum Disorder) โดยไม่มีการแบ่งกลุ่มย่อย ซึ่งมีเกณฑ์เปลี่ยนแปลงไปจากเดิมมากโดยมีคุณลักษณะหลักเหลือเพียง 2 กลุ่ม คือ ความบกพร่องในการพัฒนาทักษะทางสังคมและการสื่อความหมายได้เหมาะสมตามวัย (social communication and social interaction) และมีลักษณะพฤติกรรม กิจกรรรม และความสนใจเป็นแบบแผนซ้ำ ๆ จำกัดเฉพาะบางเรื่องและไม่ยืดหยุ่น (restricted, repetitive patterns of behavior, interest or activities) ภายใต้อายุที่เป็นตัวทำนายโรคออทิสติกในเด็กอายุ 18 เดือนขึ้นไปมี 4 อาการหลัก ถ้าพบว่ามีอาการผิดปกติเหล่านี้ตั้งแต่ 2 อย่างขึ้นไป ควรนึกถึงโรคออทิสติก และควรมีการดำเนินการเพื่อยืนยันการวินิจฉัยโรคและให้ความช่วยเหลืออย่างทันที อาการดังกล่าวคือ

- 1. เล่นสมมติ เล่นจินตนาการไม่เป็น (lack of pretend play)
- 2. ไม่สามารถชี้นิ้วบอกความต้องการได้ (lack of protodeclarative pointing)
- 3. ไม่สนใจเข้ากลุ่ม หรือเล่นกับเด็กคนอื่น (lack of social interest)
- 4. ไม่มีพฤติกรรมที่แสดงออกถึงความสนใจร่วมกับคนอื่นได้ (lack of joint attention)

นอกจากนี้ ในคู่มือการวินิจฉัยโรคทางจิตเวช โดยสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน ฉบับที่ 5 (DSM-5, 2013) ยังมีการเปลี่ยนแปลงสำคัญ คือการตัดการวินิจฉัยกลุ่มอาการออทิซึม PDD-NOS และ Asperger syndrome ที่เคยอยู่ในคู่มือการวินิจฉัยโรคทางจิตเวช ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน ฉบับที่ 4 (DSM-IV-TR, 2000) ออกไป

***หมายเหตุ ศึกษาเพิ่มเติมได้ที่ <http://autism.about.com>

ลักษณะของบุคคลออทิสติก

ในกลุ่มบุคคลที่เป็นออทิสติกแต่ละคนมีความแตกต่างกันมาก บางคนที่ได้รับผลกระทบจากออทิสซึมเพียงเล็กน้อย อาจมีพัฒนาการช้าด้านภาษาเพียงเล็กน้อย และมีปัญหาด้านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมากกว่า บางคนอาจมีการใช้คำพูด ความจำ หรือทักษะทางด้านมิติสัมพันธ์ (Spatial Skills) อยู่ในระดับปกติหรือสูงกว่าระดับปกติ แต่จะมีปัญหาในด้านการคิด จิตนาการ หรือการร่วมเล่นเกมกับเพื่อน ๆ ในบางคนที่มีอาการรุนแรงกว่าอาจมีความต้องการความช่วยเหลือในด้านการปฏิบัติกิจวัตรประจำวัน เช่น การข้ามถนน การซื้อสินค้า

นอกจากนี้ เป็นที่เข้าใจกันทั่วไปว่า ทั้งเด็กและผู้ใหญ่ที่เป็นออทิสติกสามารถสบตา แสดงความรักหรือชอบ ยิ้ม หัวเราะ และแสดงความหลากหลายในอารมณ์อยู่ในระดับต่าง ๆ เช่นเดียวกับเด็กทั่วไป ที่ตอบสนองต่อสิ่งที่อยู่รอบข้างตนเอง ทั้งเป็นไปในทางบวกและทางลบ ออทิสซึมอาจส่งผลกระทบต่อระดับการตอบสนอง และมีปัญหาในการควบคุมการแสดงออกทางด้านร่างกายและจิตใจของตนเอง บุคคลที่เป็นออทิสติกมีชีวิตยืนยาวเช่นเดียวกับคนทั่วไป และพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับออทิสติกอาจเปลี่ยนแปลงหรือหายไปในช่วงเวลาหนึ่ง

ในขณะที่ไม่มีใครสามารถทำนายอนาคตของบุคคลออทิสติกได้ ปรากฏว่าในประเทศสหรัฐอเมริกา และอีกหลายประเทศ ผู้ใหญ่ที่เป็นออทิสติกบางคนมีความเป็นอยู่และทำงานแบบพึ่งพาตนเอง (มีชีวิตอิสระ) ในชุมชน ในขณะที่คนอื่น ๆ อาจต้องได้รับความช่วยเหลือจากครอบครัวหรือนักวิชาชีพที่เกี่ยวข้อง ผู้ใหญ่ที่เป็นออทิสติกได้รับประโยชน์จากการฝึกอาชีพ เพื่อช่วยให้เขาเหล่านั้นมีทักษะเพียงพอในการทำงานที่เหมาะสม รวมทั้งการอยู่ร่วมกันในสังคม การเข้าร่วมในโปรแกรมสนับสนุนการ ผู้ใหญ่ที่มีอาการออทิสซึมอาจอยู่ในที่พักอาศัยที่จัดตั้งขึ้น ซึ่งมีทั้งที่เป็นบ้านที่เป็นอิสระหรืออพาร์ทเมนต์ จนถึงบ้านที่พักอาศัยเป็นกลุ่ม (Group Home) อพาร์ทเมนต์ที่มีผู้ดูแลอาศัยอยู่กับสมาชิกในครอบครัวคนใดคนหนึ่ง หรืออาศัยอยู่ในที่มีโครงสร้างที่เป็นระบบในการดูแลที่มากกว่า

ภาวะที่เกี่ยวข้องกับออทิสซึม

บุคคลออทิสติกบางคนอาจมีความผิดปกติอื่น ๆ ซ้อนอยู่ ซึ่งส่งผลกระทบต่อการทำงานของสมอง เช่น เป็นโรคลมชัก สติปัญญา หรือความผิดปกติเกี่ยวกับพันธุกรรม เช่น “Fragile X Syndrome” สองในสามของผู้ที่ได้รับการวินิจฉัยว่าเป็นออทิสติก พบว่ามีปัญหาด้านสติปัญญาในระดับใดระดับหนึ่ง และประมาณ 25-30% จะมีรูปแบบอาการชักในบางช่วงของชีวิต

การรักษาอาการออทิสซึม

ตั้งแต่ที่มีการเริ่มอธิบายเกี่ยวกับออทิสซึมในครั้งแรกในปี ค.ศ. 1943 ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับออทิสซึมได้เพิ่มขึ้นอย่างมากมาย การค้นหา “วิธีการรักษา” ในปัจจุบันดูเหมือนว่าการรักษาทางการแพทย์ยังไม่มีวิธีการแก้ไขความแตกต่างหรือรักษาความผิดปกติที่เกิดขึ้นในสมองซึ่งมีผลต่อออทิสซึม

อย่างไรก็ตาม ได้มีการค้นพบวิธีการทำความเข้าใจเกี่ยวกับความผิดปกติ และช่วยให้ทั้งเด็กและผู้เกี่ยวข้องสามารถรับมือหรือจัดการกับอาการต่าง ๆ ของออทิสซึม และอาการบางอย่างอาจลดลงเมื่อเด็กมีอายุมากขึ้น บางอาการอาจหายไปด้วยการแทรกแซงหรือการให้ความช่วยเหลือที่เหมาะสม พฤติกรรมที่เป็นปัญหาสามารถเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีได้ ยิ่งกว่านั้นอาจเป็นไปได้ที่เด็กหรือผู้ใหญ่ที่เป็นออทิสติกจากจุดที่ว่าเป็น

คนที่ไม่เคยได้รับการฝึกกลายเป็นไม่ปรากฏอาการของออทิสซึมได้ ในขณะที่เด็กและผู้ใหญ่ที่เป็นออทิสติกส่วนใหญ่ยังคงแสดงลักษณะอาการบางอย่างของออทิสซึมในระดับหนึ่งตลอดชีวิตของตนเอง

ประวัติความเป็นมาทางการศึกษา

ถึงแม้จะมีการกล่าวถึงประวัติทางด้านออทิสซึมในช่วงศตวรรษที่ผ่านมา แต่ออทิสซึมก็ไม่ได้เป็นที่รับรู้อย่างเป็นทางการ ซึ่งในเบื้องต้นยังคงมีความสับสนเกี่ยวกับออทิสซึม โดยเรียกบุคคลที่มีอาการออทิสซึมว่าเป็นบุคคลที่มีความผิดปกติทางจิต (Mental Disorder) หรือเป็นโรคจิตเภท (Schizophrenia) ในปี ค.ศ. 1912 ยูจีน บลิวเลอร์ (Eugene Bleuler) จิตแพทย์ชาวสวิสเซอร์แลนด์เป็นบุคคลแรกที่ชี้ให้เห็นรูปแบบของบุคคลที่เป็นโรคจิตเภทว่ามีลักษณะที่หมกมุ่นกับตนเอง (Self-absorbed) และบลิวเลอร์เรียกบุคคลที่มีลักษณะหมกมุ่นกับตนเองว่า “ออทิสซึม” (Autism) ซึ่งทำให้บลิวเลอร์เป็นบุคคลแรกที่ใช้คำว่า “ออทิสซึม” แต่อย่างไรก็ตาม บลิวเลอร์ไม่ใช่เป็นบุคคลแรกในประวัติศาสตร์ของออทิสซึมที่จำแนกบุคคลที่มีอาการออทิสซึมออกจากบุคคลที่มีความผิดปกติทางจิตและโรคจิตเภท

ในปี ค.ศ. 1943 ลีโอ คานเนอร์ (Leo Kanner) จิตแพทย์เด็กชาวอเมริกัน-อเมริกัน เป็นบุคคลแรกที่จำแนกออทิสซึมออกจากความผิดปกติทางจิต คานเนอร์ได้อธิบายลักษณะของกลุ่มเด็ก 11 คนที่มีลักษณะเหมือนกัน คือมีปัญหาเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลง (Anxiety with changes) มีปัญหาเกี่ยวกับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Problems with social interaction) การเลียนเสียงคำพูดที่เคยได้ยินมาก่อน (Delayed echolalia) มีความจำดี (Good memory) มีอาการไวต่อสิ่งที่มากระตุ้นมากเกินไป (Overly sensitive to specific stimulants) หรือกับเฉพาะเสียงบางเสียง มีปัญหาเกี่ยวกับอาหาร (Problems with food) มีปัญหาด้านสัญชาตญาณ (Difficulty being spontaneous) มีศักยภาพทางสติปัญญาอย่างโดดเด่น (Notable intellectual potential) คานเนอร์ได้ให้คำนิยามพฤติกรรมของเด็กทั้ง 11 คน นี้ว่า “เออร์ลี อินแฟนไทล์ ออทิสซึม” (Early Infantile Autism)

ใน ค.ศ. 1944 ฮันส์ อัสเพอร์เกอร์ (Hans Asperger) กุมารแพทย์และจิตแพทย์ชาวออสเตรีย ได้เขียนหนังสือเกี่ยวกับประสบการณ์กับกลุ่มเด็กที่เขาเรียกว่าโรคจิตออทิสติก (Autistic psychopaths) อัสเพอร์เกอร์ได้อธิบายลักษณะของเด็กกลุ่มดังกล่าวว่ามีลักษณะพิเศษหลายอย่างที่เหมือนกับเด็กกลุ่มที่คานเนอร์ศึกษา แต่อย่างไรก็ตาม อัสเพอร์เกอร์ ไม่ได้กล่าวถึงลักษณะพิเศษประการหนึ่ง คือการเลียนเสียงคำพูดที่เคยได้ยินมาก่อน แต่เขากลับอธิบายว่าเด็กกลุ่มดังกล่าว มีการพูดเหมือนกับ “เด็กไร้เดียงสา (Little grown-ups) นอกจากนี้ อัสเพอร์เกอร์ยังได้กล่าวถึงความยุ่งยากในด้านทักษะ การเคลื่อนไหวของเด็กกลุ่มดังกล่าวซึ่งแตกต่างจากเด็กทั่วไปในวัยเดียวกัน ทั้งนี้สาเหตุที่เรียกเด็กกลุ่มออทิสติกที่มีความสามารถสูงกว่ากลุ่มอาการอัสเพอร์เกอร์ เนื่องจากฮันส์ อัสเพอร์เกอร์มีบทบาทสำคัญในประวัติของออทิสซึม

ในปี ค.ศ. 1960 จิตแพทย์ไมเคิล รัตเทอร์ (Michael Rutter) และคณะ ได้ร่วมกันทำวิจัยจนเกิดการเปลี่ยนแปลงครั้งยิ่งใหญ่ที่ได้ผลว่าพฤติกรรมที่ผิดปกติต่าง ๆ ที่เด็กออทิสติกแสดงออกมานั้น เป็นความผิดปกติของพัฒนาการที่สามารถสังเกตได้ตั้งแต่แรกเกิดจนถึงระยะแรกของวัยเด็ก สาเหตุมาจากความผิดปกติของหน้าที่ของสมองบางส่วนไม่ใช่มาจากการเลี้ยงดูของพ่อแม่ ทำให้พ่อแม่สบายใจขึ้น ในปีเดียวกันนี้ จิตแพทย์บางท่านมีความเห็นว่าโรคออทิสซึมเป็นแบบหนึ่งของโรคจิตเภทในวัยเด็ก จนกระทั่งถึง ค.ศ. 1970 จิตแพทย์

โคลวิน ชาวอิสราเอลและคณะ ได้แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างโรคออทิสซึมกับโรคจิตเภทในวัยเด็กอย่างชัดเจน

ในปี ค.ศ. 1967 บรูโน เบทเทลไฮม์ (Bruno Bettelheim) นักจิตวิทยาเด็กชาวออสเตรีย-อเมริกัน และนักเขียน ได้เขียนหนังสือชื่อ “The Empty Fortress” ภาวะออทิสซึมในวัยทารก (Infantile autism) และจุดเริ่มต้นของการสนใจตัวเอง (Birth of the self) ในงานเขียนดังกล่าว เบทเทลไฮม์ อธิบายถึงการบำบัดสามชนิดสำหรับเด็กที่เขาเรียกว่า ออทิสติก โดยเบทเทลไฮม์ ได้กล่าวว่า โรคออทิสติก (Autistic disorder) มีสาเหตุจากการป่วยของมารดา ซึ่งทำให้เขามีความเชื่อว่าผู้ปกครองไม่ควรมีส่วนร่วมในการบำบัดลูกออทิสติก ด้วยการขาดความเข้าใจที่ถูกต้องดังกล่าวได้ส่งผลให้ผู้ปกครองส่วนใหญ่มีความรู้สึกผิดและบางครั้งก็ได้รับคำตำหนิว่าเป็นต้นเหตุของความบกพร่องของลูก

ในปี ค.ศ. 1970 ความรู้และงานศึกษาวิจัยเกี่ยวกับออทิสซึมได้ขยายไปถึงประเทศสวีเดน โดยมุลนิธเริกาในประเทศสวีเดนได้เริ่มจัดการศึกษาและการบำบัดสำหรับเด็กออทิสติก จากการศึกษาวิจัยในประเทศสวีเดนได้พบว่า ออทิสซึมมีความซับซ้อนกว่าที่เคยรับรู้มาก่อนหน้านี้ ซึ่งช่วยนำนักวิจัยก้าวไปสู่แนวทางใหม่ในการทำวิจัยเกี่ยวกับออทิสซึม ซึ่งเป็นครั้งแรกในประวัติศาสตร์ออทิสซึมที่นักวิจัยพบว่าอาการออทิสซึมเกิดจากหลายสาเหตุ มิใช่เกิดจากสาเหตุใดสาเหตุหนึ่ง

ในปี ค.ศ. 1980 มีการศึกษาวิจัยด้านออทิสซึมอย่างจริงจัง และนักวิจัยหลายท่านเชื่อว่าออทิสซึมมีความเกี่ยวข้องกับความผิดปกติของระบบประสาท ซึ่งบางครั้งอาจมีสาเหตุร่วมกับปัจจัยทางพันธุกรรม เช่น ความผิดปกติของโครโมโซม (Chromosomal aberrations) การรบกวนต่อการเผาผลาญ (Metabolic disturbances) หรือการเจ็บป่วย (Illness)

ปี พ.ศ. 2537 ออทิสติกจัดอยู่ในกลุ่มการวินิจฉัยโรคที่เรียกว่า “Pervasive Developmental Disorders” ตามเกณฑ์คู่มือการวินิจฉัยโรคทางจิตเวช ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน ฉบับที่ 4 (DSM-IV, 1994) และปรับปรุง ปี พ.ศ. 2543 (DSM-IV-TR, 2000) ส่วนเกณฑ์การวินิจฉัยโรคขององค์การอนามัยโลก ฉบับที่ 10 ปรับปรุง ปี พ.ศ. 2554 (ICD-10, 2011) ก็ใช้ชื่อเดียวกันและใช้ต่อเนื่องมาจนถึงปัจจุบัน

เนื่องจากความรู้เกี่ยวกับออทิสติกมีมากขึ้นจากผลการรวบรวมงานวิจัยทั่วโลก ทำให้มีการเปลี่ยนแปลงเกณฑ์การวินิจฉัยโรคใหม่ ซึ่งต่างไปจากเดิมพอสมควร และเรียกชื่อเดียวกันในทุกกลุ่มย่อยคือเรียกว่า “Autism Spectrum Disorder” เป็นเกณฑ์ตามคู่มือการวินิจฉัยโรคทางจิตเวช ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน ฉบับที่ 5 (DSM-5) ซึ่งจะใช้อย่างเป็นทางการในปี พ.ศ. 2556 (นพ.ทวีศักดิ์ สิริรัตน์เรขา, 2556)

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กออทิสติกในประเทศไทย

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เล็งเห็นความสำคัญของการให้ความช่วยเหลือบุคคลออทิสติกซึ่งเป็นคนพิการ 1 ใน 9 ประเภทตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ (2552) โดยมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เป็นสถาบันอุดมศึกษาแห่งแรกที่ให้ความช่วยเหลือบุคคลกลุ่มนี้ ตั้งแต่การศึกษาขั้นพื้นฐานถึงระดับอุดมศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์เปิดโอกาสให้เด็กออทิสติกเข้าเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไปโดยรับนักเรียนออทิสติกเข้าศึกษาในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ตั้งแต่ปีการศึกษา 2534 ซึ่งเป็นการร่วมมือกันระหว่างโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์กับโรงพยาบาลยุวประสาทไวทโยปถัมภ์ฯ โดย ศ.พญ.เพ็ญแข ลิ้มศิลา

ในปีการศึกษา 2545 นักเรียนออทิสติกกลุ่มแรกสำเร็จการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จึงเปิดโอกาสให้นักเรียนกลุ่มนี้เข้าศึกษาต่อในมหาวิทยาลัยโดยวิธีพิเศษ และในปัจจุบันมีนิสิตออทิสติกในโครงการฯ สำเร็จการศึกษาแล้ว จำนวน 8 ราย และหนึ่งในนั้นกำลังจะสำเร็จปริญญาโททางด้านโบราณคดีจากมหาวิทยาลัยศิลปากร

ในปี พ.ศ. 2546 มหาวิทยาลัยขอนแก่นได้จัดตั้ง “ศูนย์วิจัยและพัฒนาการจัดการศึกษาพิเศษแบบ การเรียนรวมสำหรับเด็กออทิสติก โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น”

ปีการศึกษา 2554 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ได้สนองนโยบายของสำนักงานคณะกรรมการ การอุดมศึกษา (สกอ.) กระทรวงศึกษาธิการ ในการให้ความช่วยเหลือนิสิตกลุ่มนี้ โดยเปิดโอกาสให้นักเรียน ออทิสติกและนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่ศึกษาในสถาบันอื่น ๆ นอกเหนือจากโรงเรียนสาธิต แห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เข้าศึกษาต่อในโครงการรับตรง (โควตาพิเศษ) ของโครงการดำเนินการจัด การศึกษา การวิจัยและการติดตามผลนิสิตออทิสติกและนิสิตที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มหาวิทยาลัย เกษตรศาสตร์ ซึ่งมีคณะและสาขาที่เปิดรับ คือคณะศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาธุรกิจและคอมพิวเตอร์ศึกษา จำนวน 1 ราย สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ศึกษา จำนวน 1 ราย คณะมนุษยศาสตร์ สาขาวิชาปรัชญาและศาสนา จำนวน 1 ราย และคณะสังคมศาสตร์ สาขาวิชาสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา จำนวน 1 ราย รวมทั้งสิ้น จำนวน 4 ราย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์มีนโยบายจะดำเนินโครงการฯ อย่างต่อเนื่อง เพื่อเปิดโอกาสให้ บุคคลกลุ่มนี้รับการศึกษาได้สูงสุดตามศักยภาพและสามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ในการประกอบอาชีพเพื่อ ตนเอง ครอบครัว และเป็นประโยชน์ต่อสังคม

ระหว่างปีการศึกษา 2547-2549 สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษได้รับอนุมัติให้ดำเนินโครงการ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับบุคคลออทิสติกในรูปแบบห้องเรียนคู่ขนาน โดยจัดการศึกษาให้กับเด็กออทิสติกกลุ่มที่มีความบกพร่องระดับรุนแรง (มีความบกพร่องทางพัฒนาการอย่าง รุนแรง 3 ด้าน ได้แก่ 1. ด้านสังคม 2. ด้านภาษาและการสื่อความหมาย และ 3. ด้านพฤติกรรมและอารมณ์) ที่ ไม่สามารถเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปได้ จำนวน 53 ห้องเรียน ใน โรงเรียนเรียนร่วม 46 โรง กระจายอยู่ทุกภูมิภาค 24 จังหวัด และจัดจ้างครูผู้สอนประจำห้องเรียนคู่ขนานห้องเรียนละ 2 คน รวม 106 คนสำหรับการดำเนินงาน ที่ผ่านมามีได้รับงบประมาณสนับสนุนจากเงินสลากพิเศษ 3 ตัวและ 2 ตัว จำนวนทั้งสิ้น 20 ล้านบาท ซึ่งจะ กล่าวถึงการดำเนินงานโดยย่อตั้งแต่ปีการศึกษา 2547 จนถึงปัจจุบัน ดังนี้

1. ปีการศึกษา 2547 สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษได้พัฒนาครูประจำห้องเรียนคู่ขนานให้มีความรู้ ความสามารถและทักษะในการพัฒนาบุคคลออทิสติก เพื่อประจำห้องเรียนคู่ขนานห้องเรียนละ 2 คน รวม จำนวน 106 คน

2. จัดทำหลักสูตรและแนวทางการจัดการเรียนรู้ตามกลุ่มทักษะ 6 ทักษะ ได้แก่ ทักษะทางภาษาและการสื่อสาร ทักษะทางพฤติกรรมและอารมณ์ ทักษะทางสังคม ทักษะทางการรับรู้และเคลื่อนไหว ทักษะการดูแลช่วยเหลือตนเองในการปฏิบัติกิจวัตรประจำวัน และทักษะทางวิชาการให้กับครูห้องเรียนคู่ขนานใช้เป็นแนวทางในการพัฒนานักเรียนออทิสติก

หน่วยที่ 2

วิธีการช่วยเหลือและการจัดการศึกษา สำหรับบุคคลออทิสติก

การช่วยเหลือระยะแรกเริ่มและการเตรียมความพร้อม

ออทิสซึมส่งผลให้พัฒนาการของเด็กก่อนอายุ 3 ปี ผิดปกติ และผลกระทบนั้นยังคงต่อเนื่องถึงพัฒนาการ ทางสังคม ภาษา/การสื่อสาร และพฤติกรรมของเด็ก ประมาณหนึ่งในสามของเด็กปฐมวัยที่มีอาการออทิสซึมมีพัฒนาการปกติในระหว่างขวบปีแรก แล้วต่อมาจะสูญเสียทักษะทางสังคมและการสื่อสาร (B.J. Freeman, 1993) โดยทั่วไปการวินิจฉัยอาการของออทิสซึมพบในระหว่างปีที่สอง และจำนวนของเด็กออทิสติกมีแนวโน้มเพิ่มจำนวนขึ้น เด็กปฐมวัยที่มีอาการออทิสซึมอาจแสดงพฤติกรรมดังต่อไปนี้

- 1) มีการตอบสนองที่ไม่ปกติต่อสิ่งที่มากระตุ้น (มีการกระตุ้นตนเอง และมีการเคลื่อนไหวที่ซ้ำ ๆ เช่น การโยกตัว การสับมือ หรือมีการตอบสนองต่อสิ่งที่มากระตุ้นทางประสาทสัมผัสที่ไวหรือช้ากว่าปกติ)
- 2) มีพัฒนาการทางการสื่อสารที่จำกัด (ไม่ปรากฏการพูดหรือการออกเสียง มีการเลียนแบบเสียงซ้ำ ๆ มีการใช้ท่าทางเพียงเล็กน้อย หรือมีการตอบสนองต่อคำถามน้อยมาก)
- 3) มีพัฒนาการทางสังคมที่ไม่ปกติ (ไม่สบตา ไม่แสดงความสนใจต่อของเล่นง่ายๆ ๆ สำหรับเด็ก การสัมผัสทางกาย ไม่สนใจในเด็กคนอื่น หรือผู้ที่เลี้ยงดูอย่างใกล้ชิด และมีความซ้ำในการยึดที่แสดงออกทางสังคม)

เด็กออทิสติกส่วนใหญ่มีปัญหาทางด้านความบกพร่องทางสติปัญญา นอกจากนี้ยังอาจพบพิการซ้อน เช่น ความบกพร่องทางการได้ยิน มีปัญหาในการประมวลผลข้อมูลที่ได้จากประสาทรับความรู้สึก (การเห็น การได้ยิน และการสัมผัส)

ดังนั้นการวินิจฉัยและให้การช่วยเหลือเด็กออทิสติกในระยะแรกเริ่มจึงมีความสำคัญ ทั้งนี้ผลการวิจัยในปัจจุบันยืนยันอย่างชัดเจนว่าการให้การศึกษาแบบเข้มข้นกับเด็กออทิสติกตั้งแต่วัยเด็ก ช่วยให้เด็กออทิสติกมีพัฒนาการอย่างเด่นชัด ถ้าเด็กไม่ได้รับการวินิจฉัยตั้งแต่วัยเด็ก เด็กจะขาดโอกาสที่จะเรียนรู้ทักษะที่จำเป็นต่อการเรียนเมื่อเขาโตขึ้น ดังนั้นการให้ความช่วยเหลือตั้งแต่เด็กยังเล็ก จึงเป็นองค์ประกอบสำคัญของการบำบัดที่มีประสิทธิภาพ (Rapin, 1997; Strain, Wolery และ Izeman, 1998: อ้างถึงใน ดารณี อุทัยรัตนกิจ 2556) การให้การศึกษาและการบำบัดรักษาที่เหมาะสมตั้งแต่เด็กยังเล็กทำให้เด็กจำนวนหนึ่งพัฒนาขึ้นมาสู่ระดับเกือบจะปกติหรือปกติในหลาย ๆ ด้าน องค์ประกอบสำคัญของโปรแกรมที่มีประสิทธิภาพ คือ ความเข้มข้นของจำนวนชั่วโมง สอนโดยบุคลากรที่ได้รับการฝึกอบรม พ่อแม่มีส่วนร่วมอย่างแข็งขันและเริ่มต้นการช่วยเหลือตั้งแต่อ่อนวัยเรียน (Dawson และ Osterling 1997; Harris และ Handleman, 1994: อ้างถึงใน ดารณี อุทัยรัตนกิจ 2556)

แนวทางการให้ความช่วยเหลือในระยะแรกเริ่มสำหรับเด็กออทิสติกระดับปฐมวัย

1. การช่วยเหลือตามแนวทางที่ช 'TEACCH Approach' (Treatment and Education of Autistic และ Communication Handicapped Children) พัฒนาโดย University of North Carolina โดยการจัดให้สภาพแวดล้อมมีโครงสร้างที่เป็นระบบ (เช่น การใช้รูปภาพ หรือวัตถุ เพื่อบ่งบอกถึงกิจกรรมที่มีอยู่ในตาราง

และจัดแบ่งพื้นที่เพื่อบ่งบอกถึงขอบเขตบริเวณที่จะจัดกิจกรรมแต่ละกิจกรรมภายในห้องไว้อย่างชัดเจน) เพื่อให้เด็กสามารถคาดหมายสิ่งที่กำลังจะเกิด ยอมรับและมีส่วนร่วมในกิจวัตรที่คุ้นเคยได้ (Lord, Bristol, and Schopler, 1993) นักเรียนเรียนรู้ทักษะต่าง ๆ ผ่านการสอนโดยตรงในรูปแบบหนึ่งต่อหนึ่ง แล้วจึงมีการถ่ายโยงการเรียนรู้ไปสู่กิจกรรมกลุ่มและสถานการณ์อื่น ๆ ต่อไป วิธีการบางส่วนของ “TEACCH” จะใช้ในเรื่องการเตือนความทรงจำด้วยตารางกิจกรรมทั้งที่อยู่ในระดับวัตถุ และรูปภาพ (Calendar Box and Picture and Object cues) ที่นิยมใช้กันในบุคคล “Deafblind”

2. Intensive Behavioral Intervention (IBI) ซึ่งพัฒนาขึ้นโดย Lovaas at the University of California, Los Angeles วิธีการนี้เป็นที่ต้องการเป็นอย่างมากในกลุ่มผู้ปกครองของเด็กออทิสติกวัยทารก และก่อนวัยเรียน ‘IBI’ เป็นการใช่วิธีการทางพฤติกรรมเพื่อให้ได้รับความสนใจความร่วมมือ และการตอบสนองจากเด็ก พฤติกรรมของเด็กจะถูกปรับโดยใช้ตัวเสริมแรงแบบต่อเนื่อง การเรียนรู้แบบ “Discrete Trial Learning” (สิ่งกระตุ้น-ตอบสนอง-ตัวเสริมแรง) และใช้การกระตุ้นเตือนและลดการกระตุ้นเตือน และใช้การเพิกเฉยต่อการกระตุ้นตนเอง และพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ หรือให้แรงเสริมกับการแสดงพฤติกรรมที่ใช้ทดแทนพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ตัวเสริมแรงที่เป็นพื้นฐานที่ควรนำมาใช้ ได้แก่ อาหาร และการกระตุ้นทางประสาทรับความรู้สึก แล้วจึงค่อย ๆ ใช้ตัวเสริมแรงทางสังคม และใช้ตัวเสริมแรงที่ใช้กับเด็กโดยทั่วไป วิธี ‘IBI’ นี้ ผู้ใช้ต้องได้รับการฝึกอย่างเข้มข้น และอาจใช้เวลาการฝึกแบบหนึ่งต่อหนึ่งมากถึง 40 สัปดาห์ เป็นเวลาสองถึงสามปี และมีค่าใช้จ่ายในการฝึก ‘IBI’ มากกว่า \$ 30,000 ต่อปี (Smith และ Lovaas, 1998)

3. วิธีที่สาม เป็นวิธีที่ได้จากการทำงานทางด้านคลินิกสุขภาพจิตของเด็กที่มีความบกพร่องในด้านการสื่อสารระดับรุนแรง และที่เกี่ยวข้องมากกว่า 20 ปี ของ Greenspan and Wieder (1997) โดยมีจุดมุ่งหมาย เพื่อช่วยเหลือผู้ปกครองในการส่งเสริมพัฒนาการของเด็กออทิสติก ซึ่งมีหลักการดังนี้

1) ควรให้ความสนใจกับความจำเป็นพื้นฐานของครอบครัว เช่น ที่อยู่อาศัย การรักษาพยาบาล อาหาร เสื้อผ้า และความมั่นคงในอารมณ์

2) ครูที่ทำหน้าที่ให้บริการช่วยเหลือในระยะแรกเริ่ม (Early Intervention Teacher: ครู EI) สามารถส่งเสริมการสื่อสารและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เลี้ยงดูและเด็กได้โดยการช่วยเหลือผู้เลี้ยงดูเด็กให้รับรู้ถึงสัญญาณ หรือการสื่อสารที่เด็กทารกส่งออกมา และใช้วิธีการตอบสนองที่เหมาะสม ซึ่งจะช่วยให้การตอบสนองทางบวกออกมาจากเด็ก ตัวอย่าง เด็กทารกอาจเป็นเด็กที่ไวต่อการสัมผัส (Hypersensitive) จะมีการตอบสนองทางลบต่อการสัมผัสของผู้เลี้ยงดู อย่างไรก็ตามผู้เลี้ยงดูเด็กอาจใช้การสัมผัสที่มั่นคง (Firm Touch) ในการอุ้ม หรือการจับตัวเด็กแทนการสัมผัสที่แผ่วเบา (Light Touch) เพื่อให้เด็กมีการตอบสนองที่เป็นบวก

3) การให้ความช่วยเหลือในระยะแรกเริ่มควรมุ่งเน้นไปที่การพัฒนาการปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็กทารกและผู้เลี้ยงดู โดยใช้วิธีที่หลากหลายในการเข้าถึงเด็ก และจัดการตอบสนองที่เป็นทางบวกของเด็กออกมา

4) การให้ความช่วยเหลือที่สำคัญกับการปฏิสัมพันธ์ ต้องให้สอดคล้องกับระดับพัฒนาการของเด็ก เพื่อส่งเสริมการก้าวไปสู่พัฒนาการขั้นต่อไป ตัวอย่าง ถ้าเด็กยังไม่แสดงการสื่อสารที่มีจุดมุ่งหมาย ฉะนั้น แผนควรมุ่งเน้นไปที่การส่งเสริมการสื่อสารที่มีเป้าหมายหรือตรงตามเจตนาของเด็ก (สื่อสารเพื่อให้ได้สิ่งที่ตนเองต้องการ)

5) ใช้เทคนิคการช่วยเหลือที่เฉพาะ เช่น “Behavioral Approach” (Smith and Lovaas, 1998) หรือการปฏิสัมพันธ์ด้วยวิธี “Floor Time” (Greenspan, 1992) วิธีนี้จะประกอบด้วยการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่ทำอย่างมีระบบและใช้การเล่นที่เหมาะสมกับระดับพัฒนาการเพื่อส่งเสริมการสื่อสารในระยะแรกเริ่มด้วยวิธีนี้ ประกอบด้วย การทำตามสิ่งที่เด็กสนใจ แปลความหมายกิริยาท่าทางของเด็กทารกที่แสดงออกมาอย่างมีความหมาย เล่นเกมที่ทำให้เด็กต้องใช้การร้องขอ ใช้ของเล่นที่แสดงถึงผลที่เกิดจากการกระทำอย่างหนึ่งอย่างใด (Cause-and- Effect Toys) สร้างปัญหาง่าย ๆ ให้เด็กแก้ กระตุ้นให้เด็กได้เลือก และสร้างเกมที่ง่าย ๆ หรือเกมที่เด็กคุ้นเคย เป็นต้น

สิ่งที่ต้องพิจารณาในการให้ความช่วยเหลือในระยะแรกเริ่มในเด็กออทิสติก

ครูให้บริการช่วยเหลือในระยะแรกเริ่ม (Early Intervention Teacher: EI teacher) ควรทำความเข้าใจวิธีการให้ความช่วยเหลือในระยะแรกเริ่มที่มีในปัจจุบันนี้ เพื่อพิจารณาเลือกใช้วิธีที่จะมีประโยชน์สำหรับการกระตุ้นการเรียนรู้ของเด็กที่มีอาการออทิสซึม ในเบื้องต้นเด็กกลุ่มนี้จะได้รับประโยชน์จากกิจกรรมที่มีโครงสร้างที่เป็นระบบสภาพแวดล้อมที่สามารถคาดหมายได้ และการสอนแบบหนึ่งต่อหนึ่งกับผู้ใหญ่ ในชั้นที่สองเด็กที่เป็น ออทิสติกมีปัญหาในการจัดการกับข้อมูลที่ได้รับจากประสาทสัมผัส ซึ่งอาจเป็นเด็กที่มีการรับรู้เกี่ยวกับสิ่งที่มา กระตุ้น (Over or Under-stimulated) ทางสายตา การได้ยิน การรับรส การสัมผัส หรือการดมกลิ่นมาก หรือ น้อยเกินไป ซึ่งอาจพบอาการเช่นเดียวกันนี้ในเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นที่มีความพิการอื่นร่วม (Morse, 1991) เด็กออทิสติกบางคนที่มีพัฒนาการช้า มีความพิการซ้อน และมีความบกพร่องมองเห็นจะแสดง “Stimulus Over-Selectivity” โดยไม่มุ่งความสนใจไปยังสิ่งที่ควรสนใจที่มากกระตุ้น และเพิกเฉยในส่วนอื่น ๆ ตัวอย่าง เด็กอาจมุ่งความสนใจไปที่แถบหรือลายของกล่องใส่ของเล่นแต่ไม่สนใจเล่นของเล่นที่อยู่ในกล่อง เป็นต้น เพราะฉะนั้นในการกระตุ้นการเรียนรู้ทางด้านประสาทรับรู้ของเด็กเหล่านี้ ควรมีการเลือกใช้อย่าง ระมัดระวัง และจัดให้มีการกระตุ้นความสนใจและความเข้าใจ ในขั้นที่สาม การให้ความช่วยเหลือในระยะแรกเริ่ม จำเป็นต้องเป็นในรูปแบบการเพิ่มการมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างผู้เลี้ยงดูและเด็ก โดยในโปรแกรมควรให้เด็กได้มีโอกาสทำกิจกรรมร่วมกับเด็กทั่วไป และส่งเสริมการสื่อสารในระยะแรกเริ่มที่เด็กพยายามสื่อออกมา

ครู EI และครูการศึกษาพิเศษสาขาที่เกี่ยวข้องควรทำงานร่วมกับนักกิจกรรมบำบัด นักอรรถบำบัด และผู้เชี่ยวชาญทางด้านเด็กออทิสติก เพื่อร่วมกันวางแผนโปรแกรมการให้ความช่วยเหลือในระยะแรกเริ่ม และตารางการให้บริการ และในตารางข้างล่างนี้เป็นคำถามที่เกี่ยวข้องกับออทิสซึมเพื่อใช้เป็นแนวทางในการให้ความช่วยเหลือในระยะแรกเริ่มรายบุคคลสำหรับเด็กที่มีอาการออทิสซึม

คำถามที่ใช้เป็นแนวทางในการทำงานกับเด็กทารกที่มีอาการออทิซึม

1. อาการออทิซึมที่เด็กแสดงออกให้เห็นได้มีอะไรบ้าง
2. เด็กมีปฏิกิริยาและตอบสนองต่อคนเลี้ยงดูที่คุ้นเคยอย่างไร
3. เด็กเล่นเกมกับผู้เลี้ยงดูหรือไม่
4. เด็กทารกสื่อสารอย่างไร
5. เด็กมีปฏิกิริยากับของเล่นอย่างไร
6. เด็กมีการตอบสนองต่อสิ่งเร้าต่าง ๆ เช่น การสัมผัส (ถูกสัมผัส การสัมผัสกับวัตถุที่มีลักษณะต่าง ๆ และการหิบบังวัตถุ) เสียง (เสียงพูด และดนตรี) และการเห็น (วัตถุที่มีสีต่าง ๆ สีที่แตกต่างกัน และรูปภาพ)
7. สิ่งที่เป็นปัญหามากที่สุดของเด็ก
8. มีการแนะนำอะไรบ้างสำหรับการให้ความช่วยเหลือในระยะแรกเริ่ม และแนะนำโดยใคร

จริยธรรม และสิ่งที่นักวิชาชีพต้องพิจารณา

ผู้ที่มีความรับผิดชอบในการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม และการให้บริการฟื้นฟูสมรรถภาพ และเตรียมความพร้อมให้กับเด็กที่มีความพิการทุกประเภท รวมทั้งผู้ที่มีหน้าที่ประสานความร่วมมือกับโรงเรียน จัดการเรียนร่วม เพื่อสนับสนุน พัฒนา และประสานการจัดทำแผนการให้บริการรักษา หรือการศึกษาสำหรับเด็กออทิสติกควรยึดหลักจริยธรรม ทั้งนี้เนื่องจากครอบครัวที่มีลูกที่เป็นออทิสติกต่างก็หวังว่าจะได้รับการบริการที่มีคุณภาพ มีความเหมาะสมสำหรับบุตรหลานของตนเอง ในทางกลับกันผู้ปกครองต้องเข้าใจแนวทางการดำเนินการ และทัศนคติของครูผู้สอนที่อาจส่งผลต่อตัวเด็ก

จริยธรรมที่ควรปฏิบัติสำหรับนักวิชาชีพ และครูผู้ให้บริการแก่ผู้ปกครองของเด็กออทิสติกประกอบด้วย

ความรับผิดชอบต่อสิ่งที่มีความลับ และความไว้วางใจ

ครู หรือนักวิชาชีพที่ออกเยี่ยมบ้านนักเรียนสามารถเข้าถึงข้อมูลที่สำคัญที่เกี่ยวข้องกับตัวเด็กและครอบครัวได้ จึงจำเป็นต้องคำนึงถึงหลักการสำคัญในการเยี่ยมบ้าน ดังนี้

1. ต้องให้ความเคารพต่อสิทธิความเป็นส่วนตัวของนักเรียน
2. การพูดคุยหรือการปรึกษาหารือที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ควรให้อยู่ในกรอบที่ดีของนักวิชาชีพและในสถานที่ที่เหมาะสม
3. ข้อมูลทุกอย่างที่ได้จากการประเมินควรจัดเก็บในที่ปลอดภัย เพื่อป้องกันการสูญหาย
4. การพูดคุย หรือการปรึกษาหารือไม่ว่าจะเป็นชื่อของเด็ก ที่อยู่ โรงเรียน ประวัติของเด็ก หรือสิ่งที่ไม่เป็นปกติอื่นใด สามารถกระทำเฉพาะบุคคลที่มีความเกี่ยวข้องกับเด็กเท่านั้น
5. ผู้ที่ให้บริการ หรือทำโปรแกรมการให้บริการการศึกษาแก่เด็กออทิสติกที่บ้าน ไม่ควรนำเรื่องที่ตนเองไปให้บริการที่บ้านหรือเรื่องเกี่ยวกับโปรแกรมนั้น ๆ มาพูดคุยในที่สาธารณะ ยกเว้นได้รับความยินยอมที่เป็นลายลักษณ์อักษรอย่างชัดเจน
6. ครู หรือผู้ให้บริการไม่ควรพูดแทนผู้ปกครอง

สัมพันธภาพกับผู้ปกครอง

ผู้ปกครองเปรียบเสมือนเป็นผู้บริโภค ศูนย์การศึกษาพิเศษ หรือโรงเรียนเปรียบเสมือนผู้ให้บริการ นักวิชาชีพ ครู และผู้ปกครอง (หรือครูคู่ขนาน) จำเป็นต้องรักษาไว้ซึ่งมิตรภาพที่ดีตลอดเวลา นักวิชาชีพต้องเข้าใจในขอบเขตของตนเองตลอดเวลา

1. ไม่ควรพูดถึงปัญหาส่วนตัวกับผู้ปกครอง การติดต่อกับครอบครัวของเด็กควรให้อยู่ในขอบเขตของโปรแกรมการให้บริการที่บ้าน
2. การถ่ายภาพ-วิดีโอเพื่อการศึกษาที่เกี่ยวกับเด็กและ/หรือครอบครัวควรได้รับอนุญาตเป็นลายลักษณ์อักษรที่ชัดเจนจากผู้ปกครองก่อน
3. หลีกเลี่ยงการเปรียบเทียบระดับพัฒนาการ ความก้าวหน้า โปรแกรมของเด็กคนหนึ่งกับเด็กอีกคน
4. ใช้การพูดกับครอบครัวด้วยมารยาทที่ดีของนักวิชาชีพ
5. รับฟังสิ่งที่ผู้ปกครองพูดที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรม ผู้ปกครองบางท่านมีประสบการณ์แนวความคิดที่ดีเกี่ยวกับการปรับพฤติกรรมมากกว่าครู หรือนักวิชาชีพ ถึงแม้ว่าเขาอาจไม่ทราบคำศัพท์ที่เป็นเทคนิคเฉพาะนั้น ๆ และที่แน่นอนคือ ผู้ปกครองจะรู้หรือคุ้นเคยกับเด็กมากกว่าใคร ๆ
6. พยายามจัดให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในโปรแกรมให้มากที่สุด ถ้าผู้ปกครองมีแนวความคิดหรือมีคำถามที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมทั้งหมดหรือสิ่งที่เป็นเทคนิคเฉพาะ ควรให้ผู้ปกครองได้ถามในระหว่างการประชุมทีม หรืออาจเขียนคำถามไว้เพื่อเป็นประเด็นในการพูดคุยกันในการประชุมครั้งต่อไป

การมีส่วนร่วมของครอบครัว และการทำงานแบบร่วมมือในการจัดโปรแกรมการศึกษาสำหรับเด็ก เป็นปัจจัยที่นำไปสู่ผลลัพธ์ที่ดีกว่าสำหรับเด็กออทิสติก อย่างไรก็ตาม ด้วยสภาพอารมณ์ที่เข้มข้นทั้งทางบวกและลบ และความเครียด เป็นส่วนหนึ่งของประสบการณ์ที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ในการเลี้ยงดูและให้การศึกษาลูกที่เป็นออทิสติก ทั้งนี้การทำงานร่วมกันระหว่างครู นักวิชาชีพ และผู้ปกครองจะเป็นกุญแจที่นำไปสู่ความสำเร็จ ด้วยเหตุผลดังกล่าวครูและนักวิชาชีพจึงจำเป็นต้องร่วมกันในการให้ความช่วยเหลือครอบครัวของนักเรียนในการตัดสินใจทางการศึกษาที่ดีที่สุดสำหรับเด็ก

การประเมินในการให้บริการในระยะแรกเริ่ม

การประเมินที่ครอบคลุม เพื่อให้มีความเข้าใจในตัวเด็กอย่างถูกต้องเป็นพื้นฐานในการให้คำปรึกษา และการวางแผนการให้บริการความช่วยเหลือเฉพาะครอบครัว (Individualized Family Services Plan: IFSP) การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Plan: IEP) ซึ่งอาจรวมถึงแผนการเปลี่ยนผ่านที่มีคุณภาพและเหมาะสม โปรแกรมการจัดการศึกษาใด ๆ จะประสบความสำเร็จได้ต้องเริ่มต้นด้วยการประเมินที่ถูกต้อง การประเมินที่ถูกต้องมิได้หมายถึงเฉพาะการค้นหาค่าจุดแข็งของเด็ก และการออกแบบจุดประสงค์ในการสอนที่เป็นจริงเท่านั้นแต่ต้องรวมถึงการระบุเส้นพื้นฐาน (Baseline) หรือระดับความสามารถของเด็กก่อนการรับบริการแทรกแซงช่วยเหลือ เพื่อช่วยในการประเมินผลความก้าวหน้าหลังจากการให้บริการ และที่สำคัญกว่านั้น ข้อมูลที่ได้จากการประเมินก่อนการให้บริการช่วยเหลือที่แปลผลโดยผู้ที่มีประสบการณ์และนักการศึกษา จะเป็นตัวกำหนดความคาดหวังของผู้ปกครองเกี่ยวกับแนวทางและผลที่ได้จากการช่วยเหลือตามแนวทางที่กำหนด

นอกจากนี้ ความเครียดหรือความวิตกกังวลของผู้ปกครองที่เกิดจากการได้รับผลการวินิจฉัยที่ยืนยันว่าลูกของตนเองเป็นออทิสติกหรืออาจมีปัญหาทางด้านสติปัญญาร่วมด้วย เป็นเรื่องที่ค่อนข้างละเอียดอ่อนในการสื่อสารระหว่างนักวิชาชีพกับผู้ปกครอง แต่ทว่าข้อมูลที่ได้จากการตรวจสอบหรือประเมินที่ถูกต้องที่นำเสนอต่อผู้ปกครองในลักษณะของวัตถุประสงค์ (Objective) โดยอยู่บนฐานของความเข้าใจถึงความรู้สึกและด้วยความเป็นห่วงเป็นใยเป็นสิ่งที่ขาดไม่ได้หรือจำเป็นอย่างยิ่งในการเตรียมการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (Early Intervention) หรือการวางแผนการจัดการศึกษา ดังนั้นทีมงานที่ทำหน้าที่ประเมินมีความรับผิดชอบในการรวบรวมข้อมูล รายงาน และอภิปราย ผลการประเมินร่วมกันกับผู้ปกครอง นักวิชาชีพมีความรับผิดชอบในการให้ข้อมูลที่ช่วยให้ผู้ปกครองสามารถคาดหวัง ผลที่จะเกิดจากการเรียนการสอนที่เป็นจริงหรือเป็นไปได้และมีความเข้าใจในวิธีการต่าง ๆ ที่เป็นทางเลือก

การประเมินและการช่วยเหลือ เป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่อง จึงต้องให้ได้มาซึ่งข้อมูลอย่างต่อเนื่องที่จะต้องป้อนกลับไปยังระบบ เพื่อการจัดทำแผนการช่วยเหลือที่มีประสิทธิภาพและประสบผลสำเร็จตามเป้าหมาย

การร่วมมือในการประเมินที่ครอบคลุม

- 1) ผู้ปกครองได้รับการกระตุ้นให้มีความตื่นตัวในการร่วมมือในกระบวนการประเมิน เพื่อให้มั่นใจว่าการประเมินนั้น ๆ สามารถสะท้อนระดับความสามารถของเด็กในสภาพของครอบครัวอย่างแท้จริง หรือตามความคาดหวังของผู้ปกครอง
- 2) มีการร่วมมือกันระหว่างหน่วยงานหรือบุคคลที่เกี่ยวข้องในกระบวนการตรวจการประเมิน เพื่อลดความซ้ำซ้อน ค่าใช้จ่าย และความเครียดทั้งของเด็กและผู้ปกครอง
- 3) กระตุ้นให้มีความร่วมมือในการวางแผนการประเมินร่วมกันระหว่างนักวิชาชีพ หรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดโปรแกรมที่เหมาะสมและการให้บริการที่จำเป็น
- 4) ผลของการประเมินจะถูกรวมเข้าในแผนการให้บริการช่วยเหลือเฉพาะครอบครัว “IFSP” และ/หรือแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล “IEP”
- 5) การประเมินเพื่อวัดผลจะถูกกำหนดโดยทีมงานที่ร่วมกัน เพื่อประเมินความก้าวหน้าตามวัตถุประสงค์ และตามเป้าหมาย

ขอบเขตของการประเมิน

ขอบเขตของการการประเมินอาจมีความแตกต่าง ขึ้นอยู่กับระดับอายุ ระดับพัฒนาการ และสิ่งที่มีความต้องการจำเป็นของเด็กแต่ละคน แต่ก็ไม่จำกัดอยู่กับสิ่งต่าง ๆ ขอบเขตดังกล่าวอาจประกอบด้วยดังต่อไปนี้

- 1) ความรู้ความเข้าใจ/ระดับพัฒนาการ
- 2) ทักษะทางสังคม/อารมณ์
- 3) การปรับระบบการรับรู้
- 4) ทักษะการเคลื่อนไหว
- 5) ทักษะการสื่อสาร

- 6) การเล่น/กิจกรรมการใช้เวลาว่าง
- 7) ทักษะเตรียมวิชาการ/วิชาการ
- 8) ทักษะพื้นฐานอาชีพ/ทักษะอาชีพ
- 9) ทักษะการดูแลตนเอง/ทักษะการดำรงชีวิตที่เป็นอิสระ
- 10) ทักษะการอยู่ในชุมชน
- 11) พฤติกรรม

วิธีการประเมิน

วิธีการประเมินอาจมีลักษณะเฉพาะ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับระดับอายุ ระดับพัฒนาการ และสิ่งที่มีความจำเป็นของเด็กแต่ละคน การวินิจฉัยที่เด็กได้รับรวมทั้งตามความจำเป็น ซึ่งอาจประกอบด้วย

- 1) การใช้เครื่องมือการประเมินที่เป็นมาตรฐาน
- 2) พัฒนาวิธีหรือรูปแบบการประเมิน
- 3) ด้วยประวัติพัฒนาการของเด็ก
- 4) ประวัติด้านการแพทย์
- 5) การสัมภาษณ์ครอบครัว
- 6) การทบทวนจากการบันทึก
- 7) การสังเกตทั้งที่เป็นธรรมชาติ และการสังเกตที่จัดให้เป็นระบบ
- 8) ใช้การวิเคราะห์พฤติกรรม
- 9) การประเมินครอบครัว

หน่วยที่ 3

เทคนิคการช่วยเหลือบุคคลออทิสติกตามแนวทาง ‘TEACCH’

“North Carolina’s program for the Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH)” เป็นส่วนหนึ่งของสำนักงานจิตเวชศาสตร์ ของโรงเรียนแพทย์ใน “University of North Carolina” TEACCH ได้รับการพัฒนาขึ้นโดย Eric Schopler และคณะ ในช่วงต้นของปี 1970 เป็นโปรแกรมที่ให้บริการสำหรับเด็กและผู้ใหญ่ออทิสซึม และผู้ที่มีปัญหาทางการสื่อสาร เป็นโปรแกรมที่ใช้ชุมชนเป็นฐาน ซึ่งประกอบด้วย การให้บริการโดยตรง การให้คำปรึกษา การศึกษาวิจัย และการฝึกอบรม TEACCH ได้รับการสนับสนุนเงินทุนจากรัฐ สันนิบาต และการบริจาคจากประชาชน

เป้าหมายของ ‘TEACCH’

เป้าหมายหลักของ ‘TEACCH’ โปรแกรม คือ การช่วยเตรียมความพร้อมบุคคลออทิสติกให้สามารถดำรงชีวิตและทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพทั้งที่บ้าน โรงเรียน และในชุมชน สิ่งสำคัญขึ้นอยู่กับแผนเฉพาะบุคคล ที่จะช่วยให้บุคคลออทิสติกและครอบครัวของเขาสามารถอยู่ด้วยกันได้อย่างมีความสุข โดยการลดพฤติกรรมออทิสซึม ผู้ปกครองจะได้รับการฝึกเพื่อช่วยเหลือเด็กในการปรับพฤติกรรม และส่งเสริมการเรียนรู้ทักษะทางสังคมและ ทักษะทางภาษา ด้วยวิธีดังกล่าวเด็กจะได้รับการเตรียมพร้อมสำหรับเข้าสู่โรงเรียน การประกอบอาชีพ การแข่งขันด้านอาชีพ การใช้ชีวิตร่วมกับกลุ่มออทิสติกในบ้านเดียวกัน (Group Home) การรวมกันอยู่ในบ้านเช่าเดียวกันหรือการอยู่ในชุมชนซึ่งจะอยู่บนพื้นฐานการจัดการของแต่ละชุมชน (Schopler, 1989)

การให้บริการของ ‘TEACCH’

งานบริการหลักของ ‘TEACCH’ ประกอบด้วย การวินิจฉัยและการประเมิน ฝึกอบรมให้กับครู หรือนักวิชาชีพ ผู้ปกครอง และให้คำปรึกษาในการจัดชั้นเรียน ระบบของโรงเรียน การเตรียมความพร้อมของเด็กก่อนวัยเรียน ศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก กลุ่มผู้ปกครอง และหน่วยงานหรือสถาบันอื่น ๆ ที่ให้การดูแลบุคคลที่มีอาการออทิสซึม นอกจากนี้ ‘TEACCH’ ยังมีโปรแกรมพิเศษสำหรับบุคคลออทิสติกที่อยู่ในวัยหนุ่มสาวและผู้ใหญ่ ประกอบด้วยการพัฒนาโปรแกรมการจำลองแบบ (Model program development) กลุ่มทักษะทางสังคม (Social skills group) การแทรกแซงช่วยเหลือในภาวะวิกฤติ (Crisis Intervention) การวินิจฉัยและการประเมิน (Diagnosis and Assessment) การรักษารายบุคคล (Individualized Treatment) การฝึกสอนด้านอาชีพทั้งที่เป็นงานที่มีการแข่งขันในตลาดแรงงาน และการทำงานที่มีการช่วยเหลือ (Job coaching with competitive and supported employment) ศูนย์การฝึกทักษะการดำรงชีวิตและการเรียนรู้ แคโรไลนา (Carolina Living and Learning Center) รวมทั้งการให้คำปรึกษาชั้นเรียนของวัยรุ่นหนุ่มสาว ศูนย์ฝึกอาชีพ (Sheltered Workshops) บ้านพักเป็นกลุ่ม (Group Homes) และโปรแกรมอื่น ๆ ที่ให้บริการสำหรับบุคคลออทิสติก และมีอาการที่เกี่ยวข้องกัน เป็นการให้บริการโดยไม่คิดค่าใช้จ่ายสำหรับบุคคลที่อาศัยอยู่ในนอร์ทแคโรไลนา

บุคคลที่ควรได้รับการ ‘TEACCH’

บุคคลที่มีความบกพร่อง หรือมีพัฒนาการทางการสื่อสารทางสังคมหรือพัฒนาการทางอารมณ์ล่าช้า เด็กที่มีอาการออทิสซึมควรได้รับการ ‘TEACCH’ ตั้งแต่แรกเริ่ม เนื่องจากผลของการรักษาหรือแก้ไข ปัญหาของออทิสซึมและอาการที่เกี่ยวข้องจะได้ผลดีที่สุดภายหลังการวินิจฉัยอาการโดยทันที

สำหรับคู่มือเล่มนี้ ได้กล่าวถึง ‘TEACCH’ เฉพาะในเรื่องการจัดการเรียนการสอน เพื่อช่วยให้นักเรียน ครู เจ้าหน้าที่ และผู้ปกครองสามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดจากอาการ “ออทิสซึม” ทั้งทางด้านการสื่อสาร สังคม การจัดการกับปัญหาในสถานการณ์หนึ่ง ๆ และเพื่อลดความกดดันของสมาชิกในครอบครัว ในการอยู่ร่วมกับบุคคลออทิสติกหรือบุคคลที่มีอาการคล้ายกัน นอกจากนี้ยังช่วยเป็นแนวทางสำหรับศูนย์การศึกษาพิเศษ ครู และ ผู้ปกครองในการเตรียมความพร้อมสำหรับการเรียนร่วม หรือการประกอบอาชีพของนักเรียน ซึ่งจำเป็นต้องอาศัย ความร่วมมือเป็นทีมเพื่อให้แผนการช่วยเหลือสอดคล้องกัน ทั้งนี้ได้นำเสนอไว้ในหัวข้อ ดังนี้

การสอนที่มีการจัดโครงสร้างอย่างเป็นระบบ (Structured Teaching)

Structured Teaching เป็นเครื่องมือที่ช่วยบุคคลที่เป็นออทิสติกให้มีความเข้าใจสภาพแวดล้อมและสามารถแสดงบทบาทหน้าที่ในสภาพแวดล้อมนั้นได้ด้วยตนเองด้วยการใช้ประโยชน์จากส่วนที่เป็นจุดแข็งของเด็กออทิสติกที่มีอยู่ในตัวแล้ว เพื่อช่วยให้เด็กออทิสติกสามารถเข้าใจและจัดการเกี่ยวกับการใช้ชีวิตประจำวันได้ Structured Teaching ไม่ใช่การบำบัดหรือการรักษา แต่เป็นยุทธศาสตร์หรือเครื่องมือที่ช่วยเสริม เป็นการออกแบบที่มุ่งให้ความสนใจกับจุดแข็ง ทักษะ ความสนใจและความต้องการจำเป็นพิเศษที่เป็นรูปแบบเฉพาะบุคคล

เป้าหมายของ Structured Teaching

เป้าหมายของ Structured Teaching คือการส่งเสริมการพึ่งพาตนเอง และความเข้าใจในความหมายของโครงสร้าง/ระบบของงาน และสภาพแวดล้อมตลอดช่วงชีวิตของบุคคลออทิสติก ถึงแม้ว่าบุคคลจะเติบโตและเข้าใจในโครงสร้างดังกล่าวแล้ว ก็ไม่สามารถลดหรือตัดโครงสร้างดังกล่าวออกได้เพราะเป็นสิ่งที่จำเป็น แต่อาจต้องปรับให้เหมาะสมได้ ซึ่งไม่ต่างจากบุคคลที่มีปัญหาทางสายตาที่จำเป็นต้องใส่แว่นตาเพื่อให้สามารถมองเห็นได้ดี Structured Teaching เป็นยุทธศาสตร์ไม่ใช่การเยียวยารักษา หรือการช่วยทำให้ออทิสซึมหายไป และไม่ใช่วิธีการที่ทำให้บุคคลออทิสติกดูปกติ ปรัชญาของ Structured Teaching อยู่บนพื้นฐานของการพยายามทำความเข้าใจว่า บุคคลออทิสติกมองโลกอย่างไรและยอมรับในความแตกต่างของเขา ด้วยปรัชญานี้ มองว่าออทิสซึม เป็นวัฒนธรรมที่แตกต่างออกไป และ Structured Teaching คือ การสร้างสะพานเชื่อม วัฒนธรรมของเขามาสู่วัฒนธรรมของเราเพื่อสร้างความเข้าใจที่ดีซึ่งกันและกัน

Structured Teaching มุ่งเน้นการสื่อสารที่เป็นรูปธรรมและสามารถนำไปสู่พัฒนาการทางภาษาที่ดีขึ้น แต่ไม่ใช่โปรแกรมการรักษาที่ช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางภาษา

องค์ประกอบของ ‘Structured teaching’

การจัดองค์ประกอบพื้นฐานของ Structured teaching มีการจัดที่แตกต่างกันเพื่อความเหมาะสมของแต่ละสถาบัน เช่น Autism Resource Center: ARC (ARC 2011) ของประเทศสิงคโปร์ ได้แบ่ง

องค์ประกอบของ Structured teaching เป็น 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การจัดโครงสร้างทางกายภาพ (Physical Structure) การจัดตารางที่มีภาพประกอบ (Visual Schedules) การจัดระบบงาน (Work System) โครงสร้างที่มองเห็นได้ (Visual Structure) และการช่วยเหลือโดยใช้ภาพประกอบ (Visual support) ในขณะที่สถาบันวิจัยด้านออทิซึม (Autism Research Institute 2012) ประเทศสหรัฐอเมริกาได้กำหนดองค์ประกอบของ Structured teaching ไว้ 5 องค์ประกอบ ซึ่งมีความแตกต่างเล็กน้อยดังนี้ การจัดโครงสร้างทางกายภาพ (Physical Structure) การจัดตาราง (Scheduling) การจัดระบบงาน (Work System) กิจวัตร (Routine) และโครงสร้างที่มองเห็นได้ (Visual Structure) สำหรับคู่มือฉบับนี้ได้แบ่งองค์ประกอบของ Structured teaching ตามแนวทางของ TEACCH

Autism Program สหรัฐอเมริกา ซึ่งแบ่งออกเป็นองค์ประกอบพื้นฐาน 3 องค์ประกอบ คือ การจัดโครงสร้างทางกายภาพ (Physical Structure) การจัดตารางที่มีภาพประกอบ (Visual Schedules) และองค์ประกอบด้านการสอน (Teaching Components) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. การจัดโครงสร้างทางกายภาพ (Physical Structure)

การจัดโครงสร้างทางกายภาพ คือ วิธีการจัดการสภาพแวดล้อมทางกายภาพของบุคคลที่ให้ความสำคัญกับการจัดวางเฟอร์นิเจอร์หรืออุปกรณ์ที่ไหนและอย่างไรในสภาพแวดล้อมต่าง ๆ เช่น ห้องเรียน สนามเด็กเล่น บริเวณที่ทำงาน ห้องนอน ทางเดิน ห้องน้ำ ห้องอาหาร สำหรับคู่มือฉบับนี้ได้ให้ความสำคัญของโครงสร้างของ ห้องเรียน

โครงสร้างของห้องเรียนเป็นส่วนสำคัญที่ต้องพิจารณาในการวางแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับนักเรียนออทิสติก การจัดวางเฟอร์นิเจอร์ หรือชั้นเรียนอาจช่วยหรือเป็นอุปสรรคต่อการทำงานอิสระ ความเข้าใจในข้อจำกัด และการอยู่ร่วมกับกฎและระเบียบของชั้นเรียนของนักเรียน ดังนั้น ในการวางแผนการจัดห้องเรียนจึงควรคำนึงถึงข้อจำกัดของนักเรียนออทิสติก เพื่อให้ห้องเรียนมีประสิทธิภาพในการส่งเสริมการเรียนรู้ เด็กออทิสติกหลายคนมีปัญหาในการจัดระบบ ไม่รู้ว่าตนอยู่ที่ไหน และจะไปไหน ๆ ได้อย่างไร เนื่องจากข้อ จำกัดในการรับรู้ทางด้านภาษาทำให้นักเรียนไม่สามารถเข้าใจในทิศทาง หรือกฎระเบียบ แต่ด้วยการจัดสภาพแวดล้อมให้มีโครงสร้างอย่างเป็นระบบจะช่วยให้ นักเรียนสามารถใช้จุดแข็งของตนเอง คือ การเรียนรู้ผ่านการเห็นในการสร้างความเข้าใจในหน้าที่ของตนเองในแต่ละส่วนของสภาพแวดล้อมนั้นได้ แต่อย่างไรก็ตามนักเรียนออทิสติกบางคนอาจถูกเบี่ยงเบนความสนใจได้โดยสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่ในสภาพแวดล้อม ครูจึงจำเป็นต้องประเมินให้ได้ว่ามีสิ่งใดบ้างที่อาจมาดึงความสนใจของนักเรียนออกไป แล้ววางแผนการจัดสภาพแวดล้อมของห้องเรียนให้ปราศจากสิ่งที่มาเบี่ยงเบนความสนใจของนักเรียนในขณะทำกิจกรรม

การจัดห้องเรียน

1) บริเวณที่นั่งเรียนหรือทำงานไม่ควรให้อยู่ใกล้กับสิ่งที่อาจมาเบี่ยงเบนความสนใจของนักเรียน เช่น กระจกเงา และหน้าต่าง แต่ถ้าเลือกไม่ได้ครูอาจนำผ้ามาหรือแผ่นฉากมาปิดเพื่อลดสิ่งที่รบกวน

2) จัดให้บริเวณที่เรียนอยู่ใกล้กับชั้นหรือตู้เก็บของ เพื่อให้สามารถหยิบใช้สิ่งของได้สะดวก ตู้เก็บของที่ สร้างติดผนังก็สะดวกต่อการใช้งาน

3) ฝาผนังบริเวณที่ใช้เรียนหรือทำงานควรว่างเปล่า ที่นั่งของนักเรียนควรหันหน้าเข้าหาผนังที่ว่าง เพื่อช่วยลดสิ่งที่มีรบกวนสมาธิของนักเรียน

4) สิ่งสำคัญ โต๊ะเก้าอี้ของนักเรียนควรมีขนาดที่เหมาะสมกับตัวนักเรียน เพื่อช่วยให้นักเรียนทำงานได้สะดวก

5) จัดบริเวณสำหรับเวลาอิสระ เช่น ที่เล่น ที่อ่านหนังสือ แต่ไม่ควรให้อยู่บริเวณทางออกซึ่งช่วยให้ครูไม่ต้องกังวลว่าเด็กจะหนีออกไป

6) เราอาจใช้แผ่นเทปติดบนพื้น ฉากกัน ชั้นวางหนังสือ พรม หรือการจัดโต๊ะ เพื่อช่วยในการแบ่งพื้นที่ให้ชัดเจน ตัวอย่างเช่น บริเวณที่ปูพรมใช้เป็นที่อ่านหนังสือหรือทำกิจกรรมที่นักเรียนชอบในเวลาว่าง ข้อควรจำเด็ก ๆ จะไม่ได้รับอนุญาตให้เข้าไปอยู่บริเวณใด ๆ ที่มีใช้ช่วงเวลานั้นแม้แต่ในช่วงเวลาพักย่อย ๆ

7) ครูอาจใช้แผ่นพรมขนาดเล็กกว้างไว้ที่พื้นตรงอ่างล้างหน้าหรือที่ล้างชาม เพื่อให้เด็กทราบตำแหน่งที่ต้องยืนในขณะที่ล้างหน้า/ชาม

8) อุปกรณ์ต่าง ๆ ควรจัดทำเครื่องหมาย/สัญลักษณ์ หรือจัดเตรียมให้เหมาะสมกับระดับของนักเรียน
ให้นักเรียนรับรู้ว่าอุปกรณ์ชิ้นใดเป็นของนักเรียนคนใด ชิ้นไหนเป็นของครู อุปกรณ์บางชิ้นไม่ควรนำมาเล่น
ในช่วงเวลาว่าง โดยการติดรูปภาพหมายเลข สี รหัส เป็นต้น เพื่อช่วยให้เด็กพึ่งพาตนเองในการหยิบใช้สิ่งของ
ดูตัวอย่างแผนภาพดังนี้

โครงสร้างห้องเรียนระดับเตรียมความพร้อม



คำอธิบายโครงสร้างของชั้นเรียนตามรหัสหลายเลขดังนี้

หมายเลข 1 พื้นที่ทำงานเดี่ยว/ทำงานด้วยตนเองตามลำพัง



หมายเลข 2 พื้นที่สำหรับการเรียนเดี่ยวกับครู



หมายเลข 3 บริเวณเปลี่ยนกิจกรรม (Transition Area): นักเรียนใช้เป็นพื้นที่จัด หรือตรวจตารางเรียนก่อนการเริ่มและหลังจบกิจกรรมแต่ละกิจกรรม



หมายเลข 4 โต๊ะอาหารว่างเป็นพื้นที่ที่นักเรียนและเพื่อน ๆ มานั่งรับประทานอาหารว่างร่วมกัน



หมายเลข 5 คอมพิวเตอร์ เป็นพื้นที่ที่นักเรียนชอบ และจะมาเล่นเมื่อนักเรียนได้ทำงานเสร็จ ก่อนกำหนด หรือในช่วงเวลาว่างจะมาเรียนคอมพิวเตอร์



หมายเลข 6 พื้นที่จัดกิจกรรมกลุ่ม



พื้นที่จัดกิจกรรมกลุ่ม จำเป็นต้องมีขอบเขตที่ชัดเจน มีฉากบังเพื่อป้องกันการสิ่งรบกวนสมาธิ การวางแผนการจัดห้องเรียนต้องคำนึงถึงความแตกต่างและความต้องการจำเป็นของนักเรียนเป็นหลัก หมายความว่า ในหนึ่ง ห้องเรียนอาจมีถึงสามบริเวณ เช่น บริเวณที่ขนาดด้วยชั้นเก็บของเป็นพื้นที่ทำงาน โต๊ะเรียนที่อยู่ตรงกลางเป็นที่นั่งสำหรับนักเรียนที่มีสมาธิ และสำหรับนักเรียนออทิสติกควรจัดโต๊ะเรียนให้อยู่ด้านหน้ากำแพงที่ว่างเปล่า พร้อมทั้งมีแผ่นเทปติดที่พื้น เพื่อชี้ให้เห็นถึงขอบเขตของโต๊ะเรียนของนักเรียน บริเวณที่สามเป็นบริเวณที่มีฉากกันทั้งสองข้างแล้วหันหน้าเข้าสู่ผนังห้องที่ว่างเปล่าอีกส่วน เด็กที่ทำงานบริเวณนี้ควรเป็นเด็กที่ถูกรบกวนได้ง่ายโดยไม่ว่าคนอื่น ๆ กำลังทำอะไรอยู่ และมีพฤติกรรมที่ชอบรบกวนผู้อื่นในขณะทำงาน ดังนั้น รูปแบบหรือโครงสร้างของห้องเรียนที่เหมาะสมกับเด็กแต่ละคนได้นั้น ต้องได้จากการประเมิน และวางแผนอย่างรอบคอบ และเมื่อเด็กแสดงให้เห็นพัฒนาการหรือพึ่งพาตนเองมากขึ้น เราจึงค่อย ๆ ลดโครงสร้างทางกายภาพลงทีละน้อย

2. ตารางที่มีภาพประกอบ (Visual Schedules)

ตารางเวลาประจำวันที่มีภาพประกอบ เป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการจัดสภาพแวดล้อม ตารางที่มีภาพประกอบจะเป็นตัวบอกนักเรียนออทิสติกให้รู้ว่าในแต่ละวันมีกิจกรรมอะไรบ้าง และต้องร่วมทำกิจกรรมอะไรก่อน-หลัง

1) ความสำคัญของตารางที่มีภาพประกอบต่อนักเรียนออทิสติก

- (1) ช่วยแก้ปัญหาข้อจำกัดเกี่ยวกับการจำที่เป็นลำดับขั้น และการจัดการเกี่ยวกับเวลาของนักเรียน
- (2) ช่วยแก้ปัญหาด้านความเข้าใจทางภาษาเพื่อให้นักเรียนเข้าใจความคาดหวังของครูหรือบุคคลอื่นที่มีต่อนักเรียนในการทำกิจกรรม

(3) ลดระดับความวิตกกังวลของนักเรียนออทิสติก เพื่อลดปัญหาพฤติกรรมทำลายที่อาจเกิดขึ้น โดยการจัดโครงสร้างเวลาเรียนให้ชัดเจนเพื่อช่วยให้นักเรียนจัดการและคาดการณ์เหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นในแต่ละวันได้ ซึ่งตารางเวลาจะเป็นตัวบ่งชี้ว่ามีกิจกรรมอะไรเกิดขึ้นในช่วงเวลาหนึ่ง ๆ (นักเรียนเข้าใจได้ว่า “เมื่อนักเรียนทำงานเสร็จก็จะได้พัก”) นอกจากนี้ ยังช่วยให้นักเรียนเตรียมพร้อมสำหรับการเปลี่ยนแปลงที่อาจเกิดขึ้น

(4) ช่วยให้นักเรียนสามารถเปลี่ยนจากกิจกรรม/สภาพแวดล้อมหนึ่งไปสู่กิจกรรม/สภาพแวดล้อมหนึ่ง (Transitioning) ได้ด้วยตนเอง โดยตารางจะบอกนักเรียนว่าจะไปที่ไหนหลังจากทำกิจกรรมหนึ่งเสร็จ ตารางที่มีภาพประกอบสามารถนำไปใช้ได้ในทุกสภาพแวดล้อม เช่น ห้องเรียน โรงพลศึกษา ห้องกิจกรรมบำบัด และบ้าน

(5) ตารางที่มีภาพประกอบอยู่บนพื้นฐานของ “ยุทธศาสตร์ทำอะไรก่อนและหลังจากนั้นทำอะไร” (First-then strategy) เช่น “นักเรียนทำกิจกรรม....ก่อนแล้วนักเรียนจึงทำ....” ในยุทธศาสตร์นี้ เป็นการช่วยให้นักเรียนรับรู้ว่าคุณคาดหวังให้ทำอะไรในกิจกรรมแรก (งานที่ได้รับมอบหมาย) แล้วหลังจากนั้นนักเรียนสามารถเปลี่ยนไปสู่กิจกรรมต่อไป ดังที่ปรากฏในตารางภาพของตนเอง

ตัวอย่าง นักเรียนที่มีปัญหาในการทำวิชาคณิตศาสตร์ เนื่องจากนักเรียนมีความวิตกกังวล มีปัญหาในการประมวลผลด้านประสาทสัมผัส การสื่อสาร การถ่ายโยงการเรียนรู้ และถูกทำให้เสียสมาธิได้ง่าย การมอบหมาย งานให้นักเรียนอาจปรับเป็นนักเรียนทำเลข ครบ 3 ข้อก่อน แล้วต่อจากนั้นจึงไปเล่น คอมพิวเตอร์ได้

ทำเลขก่อน แล้วจึงเล่น คอมพิวเตอร์



(6) สามารถรวมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเข้าไว้ในตารางประจำวันของนักเรียน เช่น การแสดงงานที่นักเรียนทำเสร็จให้กับครู/ผู้ปกครองเพื่อให้ได้การเสริมแรงเชิงสังคม (เก่งมาก)

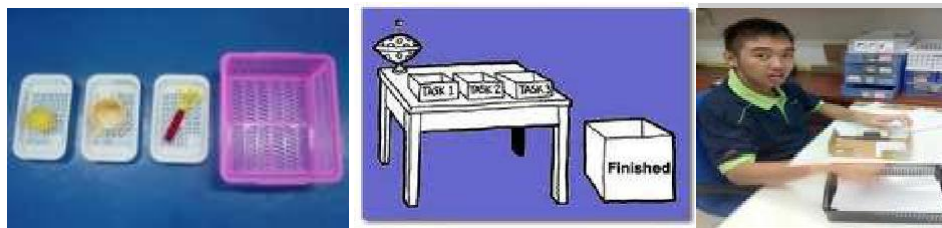
(7) ใช้สร้างแรงจูงใจให้กับนักเรียนในการทำงานที่นักเรียนชอบน้อยที่สุดให้ประสบความสำเร็จได้ เช่น การจัดให้นักเรียนได้เล่นคอมพิวเตอร์หลังจากทำโจทย์คณิตศาสตร์เสร็จไว้ในตารางเวลา ซึ่งช่วยสร้าง

แรงจูงใจให้นักเรียนรับรู้ว่าเขาทำโจทย์คณิตศาสตร์เสร็จ เขาจะได้เล่นคอมพิวเตอร์

ตารางที่มีภาพประกอบที่สร้างขึ้นต้องนำไปสอนและใช้กับนักเรียนออทิสติกโดยตรงและอย่างต่อเนื่อง นักเรียนออทิสติกไม่สามารถเข้าใจความหมายของตารางเวลาที่มีภาพประกอบที่ครูสร้างขึ้นได้ ครูและนักเรียนควรร่วมกันทำตารางขึ้นด้วยกัน การนำตารางมาใช้อย่างต่อเนื่องก็เป็นเรื่องที่สำคัญที่สุด เนื่องจากเป็นทักษะสำคัญต่อการดำรงชีวิตอิสระที่นักเรียนสามารถนำไปใช้ได้ตลอดชีวิตทั้งในสภาพแวดล้อมของโรงเรียน บ้าน และชุมชน

2) การจัดทำตารางที่มีภาพประกอบ

โดยทั่วไปแล้วการจัดวางตารางอาจทำได้ 2 รูปแบบ คือ บนลงล่าง และซ้ายไปขวา ซึ่งในตารางดังกล่าวต้องมีส่วนที่แสดงวิธีที่นักเรียนบ่งชี้ว่ากิจกรรมหนึ่ง ๆ เสร็จลงแล้ว หรือนักเรียนทำกิจกรรมเสร็จหมดทุกกิจกรรมแล้ว เช่น ใช้ปากกาทำเครื่องหมายกากบาททางานที่ทำเสร็จแล้ว หรือหีบสัญลักษณ์ของกิจกรรมใส่ลงในกล่องที่แสดงว่าจบกิจกรรมแล้ว (Finished box)



นอกจากนี้การจัดทำตารางที่มีภาพประกอบควรพิจารณาในสิ่งต่อไปนี้

- (1) ในแต่ละตารางควรมีภาพสัญลักษณ์ของกิจกรรมอย่างน้อยสองภาพ เพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้ว่า กิจกรรมต่าง ๆ มีการดำเนินการเป็นลำดับขั้นก่อน-หลัง
- (2) การออกแบบตารางควรใช้รูปแบบที่หลากหลาย โดยขึ้นอยู่กับความต้องการจำเป็นของนักเรียนแต่ละคน เช่น ตารางที่ใช้วัตถุจริงแสดงกิจกรรม ตารางที่เป็นครีปบอร์ด ตารางที่ใช้แถบตีนตุ๊กแก (Velcro) ยึดติดที่หัวมุมโต๊ะเรียน ตารางที่ทำจากแฟ้มสามห่วง
- (3) เลือกใช้สัญลักษณ์ของกิจกรรมที่หลากหลาย โดยคำนึงถึงความต้องการจำเป็นเฉพาะบุคคล ซึ่ง ประกอบด้วยวัตถุจริง รูปภาพ ภาพวาด ภาพในโฆษณา เป็นต้น



3) ตารางส่วนบุคคล

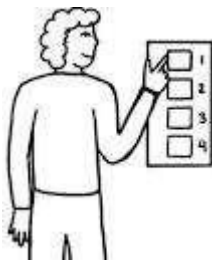
ตารางส่วนบุคคลมีความจำเป็นสำหรับนักเรียนออทิสติก เนื่องจาก;

(1) ตารางส่วนบุคคลจะให้ข้อมูลสำคัญที่มองเห็นได้สำหรับนักเรียนออทิสติก เพื่อช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจและคาดการณ์เหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นในแต่ละวันได้

(2) การจัดทำตารางส่วนบุคคลสำหรับนักเรียนออทิสติก จำเป็นต้องคำนึงถึงเฉพาะบุคคล ตัวอย่าง นักเรียนที่ชอบเวลาพักเพื่อไปเล่นคอมพิวเตอร์ เมื่อนักเรียนเห็นภาพคอมพิวเตอร์ตั้งแต่ตอนเช้า เขาอาจต้องการหนีจากกิจกรรมที่ต้องทำเพื่อไปเล่นคอมพิวเตอร์ ดังนั้น เพื่อลดความวิตกกังวลของนักเรียน ตารางของนักเรียนอาจถูกจัดวางแค่ 2-3 กิจกรรมในแต่ละครั้งจนถึงเวลาพักเพื่อไปเล่นคอมพิวเตอร์ ด้วยเหตุนี้ การจัดทำตารางสำหรับนักเรียนออทิสติก จำเป็นต้องคำนึงถึงเฉพาะบุคคลเป็นสำคัญ

4) การเช็คตาราง

นักเรียนออทิสติก จำเป็นต้องเรียนรู้การเช็คตารางของตนเอง การเช็คตารางเป็นการช่วยให้นักเรียนรู้ว่ากิจกรรมที่ตนเองทำสำเร็จแล้วและจะต้องทำกิจกรรมอะไรต่อไป ซึ่งเป็นการช่วยให้นักเรียนเปลี่ยนจาก กิจกรรมหนึ่งไปสู่กิจกรรมหนึ่งตามตารางในแต่ละวันได้ด้วยตนเอง การเช็คตารางเป็นทักษะสำคัญที่ช่วยให้ นักเรียนเห็นความสำคัญของตาราง และสามารถใช้ตารางในการบริหารการดำเนินชีวิตประจำวันของตนเอง



(<https://www.dotolearn.com>)

5) การเปลี่ยนจากกิจกรรมหนึ่งไปสู่กิจกรรมต่อไป

นักเรียนออทิสติกบางคน จำเป็นต้องนำสัญลักษณ์ของกิจกรรม (แผ่นภาพหรือวัตถุ) ในตารางของตนเองไปยังสถานที่ทำกิจกรรม เพื่อหลีกเลี่ยงการถูกทำให้เขวจากสิ่งกระตุ้นในสภาพแวดล้อมนั้น ทั้งนี้ ความสามารถในการจดจ่อ/สนใจกับสิ่งที่ต้องทำมีได้ขึ้นอยู่กับระดับความสามารถทางสติปัญญาหรือทักษะการพูด ดังนั้น นักเรียนออทิสติกที่มีระดับความสามารถสูงแต่ถูกทำให้เขวได้ง่ายอาจจำเป็นต้องมีการจัดการเกี่ยวกับการเปลี่ยนกิจกรรมในทุกกิจกรรมตาราง โดยนำแผ่นภาพกิจกรรมจากตารางของตนไปยังบริเวณที่จัดกิจกรรมถัดไป ในขณะที่นักเรียนที่มีระดับสติปัญญาดำกว่าแต่มีระดับการถูกทำให้เขวต่ำกว่าไม่จำเป็นต้องนำแผ่นภาพไปยังบริเวณที่ทำกิจกรรม ด้วยเหตุนี้การวางแผนการเปลี่ยนจากกิจกรรมหนึ่งไปสู่กิจกรรมถัดไป ขึ้นอยู่กับการถูกทำให้เขว

3. องค์ประกอบด้านการสอน (Teaching Components)

องค์ประกอบด้านการสอนประกอบด้วย การจัดระบบงาน (Work System) และการจัดโครงสร้างที่มองเห็นได้ (Visual Structure) การสอนผ่านทางการเห็น (Visual Instructions) การจัดระบบที่มองเห็นได้

(Visual Organization) การสร้างความชัดเจนที่มองเห็นได้ (Visual Clarity) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

3.1 การจัดระบบงาน (Work System)

การจัดระบบงาน หมายถึง การนำเสนองาน/อุปกรณ์ที่มีการจัดการอย่างเป็นระบบเพื่อช่วยให้ นักเรียนเรียนรู้การทำงานได้ด้วยตนเองโดยไม่จำเป็นต้องใช้การชี้แนะหรือการกระตุ้นเตือนจากผู้ใหญ่ การจัดระบบงานสามารถนำไปใช้ได้ในงานหรือกิจกรรมต่าง ๆ ได้ เช่น งานวิชาการ ทักษะการดำรงชีวิต การใช้เวลาว่างและนันทนาการ ในแต่ละการจัดระบบงานควรอยู่ในกรอบของคำถาม 4 คำถาม ดังนี้

1) นักเรียนต้องทำงานอะไรให้เสร็จ (What is the work to be done?) เช่น การแยกชนิดสิ่งของตามสี การบวก/ลบเลขสองหลัก การทำไข่เจียว การแปรงฟัน

2) ทำงานมากน้อยเท่าไร (How much work?) เป็นการใช้อธิบายให้นักเรียนรู้นักเรียนต้องทำงานมากน้อยเท่าไร ตัวอย่าง ถ้าต้องการให้นักเรียนตัดกระดาษรูปเต่า 10 รูป ครูไม่ควรยกกองกระดาษรูปเต่าทั้งกองให้นักเรียนแล้วคาดหวังให้นักเรียนจะนั่งตัดรูปเต่าและนับด้วยตนเอง เนื่องจากความไม่ชัดเจนของปริมาณงานที่นักเรียนต้องทำ จะส่งผลให้นักเรียนเกิดความวิตกกังวลและคับข้องใจ ดังนั้นครูต้องจัดการจัดระบบงานให้ชัดเจน โดยควรจัดเตรียมอุปกรณ์ที่นักเรียนจำเป็นต้องใช้ในการทำงาน/กิจกรรมหนึ่ง ๆ เพื่อลดความสับสนในการทำความเข้าใจว่านักเรียนต้องทำงานอะไร และปริมาณงานที่ต้องทำให้เสร็จเท่าไร

3) นักเรียนทำงานเสร็จเมื่อไร (When am I finished?) นักเรียนจำเป็นต้องรับรู้ด้วยตนเองว่าเมื่อไรเขาทำงาน/กิจกรรมเสร็จ ซึ่งด้วยตัวของงาน/กิจกรรมเอง อาจจะบ่งชี้ว่างาน/กิจกรรมนั้นเสร็จเมื่อไร หรืออาจใช้เครื่องบอกเวลาหรือสิ่งบ่งชี้ที่มองเห็นได้ เช่น จุดสีแดงที่ใช้ระบุว่าการทำงานตามใบงานหนึ่งถึงจุดสีแดง แสดงว่านักเรียนทำงานเสร็จแล้วและหยุดทำงาน/กิจกรรมได้

4) สิ่งที่จะตาม (What comes next?) โดยทั่วไปจะเป็นตัวเสริมแรงที่มีแรงจูงใจสูงให้นักเรียนทำงาน/กิจกรรมเสร็จซึ่งนักเรียนแต่ละคนต้องการตัวเสริมแรงที่แตกต่างกัน เช่น นักเรียนบางคนต้องการเพียงการสัมผัสที่ไหล่เพื่อรับรู้ว่าคุณพอใจในงานของนักเรียน หรือบางคนต้องการเวลาพักหรือเวลาทำกิจกรรมตามความสนใจ

จากประสบการณ์การทำงานกับนักเรียนออทิสติก พบว่า การใช้การจัดระบบงาน (Work System) ช่วยให้นักเรียนทำงานที่ได้รับมอบได้อย่างประสบความสำเร็จได้ด้วยตนเองมากขึ้น ทั้งนี้เนื่องจากนักเรียนรู้ว่าเขาต้องทำอะไร มากน้อยเท่าไร และงานจบอย่างไร

รูปแบบของการจัดระบบงานมีหลากหลายรูปแบบ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่าง 1 การจัดเรียงระบบงานจากซ้ายไปขวา และตามด้วยตะกร้า/กล่องที่ใช้วางงานที่ทำเสร็จแล้ว เป็นรูปแบบที่มีความเป็นรูปธรรมมากที่สุดของการจัดระบบงาน ซึ่งวิธีการจัดเรียงดังกล่าว ประกอบด้วย การจัดวางสิ่งของในรายการที่ต้องทำให้สมบูรณ์ไว้ด้านซ้ายของโต๊ะทำงานของนักเรียน ซึ่งอาจวางอยู่ในชั้นวางของในแฟ้มหรือตะกร้า นักเรียนจะได้รับการสอนให้นำสิ่งของที่อยู่ด้านซ้ายมาทำงานตามเป้าหมายตรงกลางของโต๊ะทำงานด้านหน้าของนักเรียน เมื่อทำชิ้นงานนั้นเสร็จแล้วให้นำชิ้นงานนั้นใส่ลงในตะกร้าใส่งานที่ทำเสร็จแล้ว (Finished basket)

ตัวอย่าง 2 การจัดระบบงานที่ใช้การจับคู่ สี รูปร่าง ตัวอักษร หรือตัวเลข โดยบนโต๊ะของนักเรียน อาจติดหมายเลข หรือวงกลมสีต่าง ๆ โดยติดในแนวตั้ง แล้วให้นักเรียนนำหมายเลขหรือวงกลมสีที่อยู่ด้านบนสุดของแถวมาจับคู่ที่กล่องกิจกรรม (มีตัวเลขหรือวงกลมสีเดียวกัน) หลังจากนั้นให้นักเรียนทำกิจกรรม/งานนั้นจนสำเร็จ แล้วนำกิจกรรม/งานที่สมบูรณ์แล้วไปไว้ยังกล่องที่เก็บงาน หลังจากนั้นให้นักเรียนกลับไปดูที่ตัวเลข/หรือวงกลมสีแล้วปฏิบัติเช่นเดียวกันจนครบดังภาพตัวอย่าง



www.dotolearn.com



ตัวอย่าง 3 การจัดระบบงานด้วยการเขียน ครูจะใช้การเขียนหรือจัดพิมพ์เป็นใบรายการของงาน ที่นักเรียนต้องทำให้เสร็จตามลำดับของงาน การจัดระบบงานด้วยการเขียนเป็นการจัดระบบงานในระดับสูงสุด

การจัดระบบงาน (Work system)	
วิชาพลศึกษา การอบอุ่นร่างกาย	
✓	กระโดดตบ 20 ครั้ง
✓	ยืนขาตรงก้มแตะปลายเท้าแล้วนับ 1 - 20
	วิ่งรอบสนาม 3 รอบ
	หมุนเอวจากซ้ายไปขวา 20 ครั้ง
	หมุนเอวจากขวาไปซ้าย 20 ครั้ง
	เสียงนกหวีด แล้วกลับมาเข้าแถว

3.2 การจัดโครงสร้างที่มองเห็นได้ (Visual Structure)

ในที่นี้ขอใช้ Visual Structure ทับศัพท์ เพื่อสะดวกต่อความเข้าใจ Visual Structure เป็นวิธีการจัดวางหรือนำเสนอกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถทำกิจกรรมได้ตามขั้นตอนถูกต้อง สมบูรณ์ เนื่องจากนักเรียนออทิสติกมีจุดแข็งทางด้านการเห็น จึงจำเป็นต้องอาศัยการชี้แนะทางสายตาและการสอนที่ผ่านทางการเห็นมากกว่าการใช้คำพูด เพื่อให้ข้อมูลและสร้างความชัดเจนในสิ่งที่ครูต้องการ

ให้นักเรียนปฏิบัติ ดังนั้นการช่วยให้นักเรียนออกทัศนคติเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนได้จำเป็นต้อง:

- 1) งาน/กิจกรรมต้องมีความชัดเจน และมีความหมายที่เข้าใจได้
- 2) นักเรียนต้องไม่รอคอยการกระตุ้นเตือนด้วยวาจา/ทางกาย เพื่อช่วยให้เข้าใจว่าต้องทำอะไร

- 3) นักเรียนอาศัยจุดแข็งของตนเอง นั่นคือ ช่องทางการเห็น
- 4) นำไปสู่เป้าหมายที่สำคัญ คือ การพึ่งพาตนเอง และประสบความสำเร็จ

เป้าหมายของ Visual Structure

Visual Structure มีเป้าหมายที่สำคัญ 3 ประการ คือ

- 1) ช่วยให้นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรม และทำงาน/กิจกรรมให้ประสบความสำเร็จ
 - 2) ช่วยให้นักเรียนสามารถทำงาน/กิจกรรมได้ด้วยตนเอง
 - 3) ช่วยให้นักเรียนมีความยืดหยุ่น เมื่อปฏิบัติตามการสอนที่แสดงให้เห็นนักเรียนมองเห็นภาพได้
- ทั้งนี้เนื่องจากนักเรียนขาดความยืดหยุ่น ดังนั้นเราจำเป็นต้องช่วยให้นักเรียนมีความยืดหยุ่นมากขึ้นในการปฏิบัติตามตารางด้วยวิธีการที่ยืดหยุ่น

องค์ประกอบของ Visual Structure ประกอบด้วยองค์ประกอบที่สำคัญ 3 องค์ประกอบ คือ

- 1) การสอนผ่านทางการเห็น (Visual Instructions)
- 2) การจัดระบบที่มองเห็นได้ (Visual Organization)
- 3) การสร้างความชัดเจนที่มองเห็นได้ (Visual Clarity)

3.3 การสอนผ่านทางการเห็น (Visual Instructions)

การสอนผ่านทางการเห็นเป็นการสอนที่ช่วยให้นักเรียนสามารถเข้าใจว่าตนเองต้องทำอะไร มีการเริ่มต้นตามขั้นตอน และจบลงที่จุดสิ้นสุดของกิจกรรม ประเภทของ Visual Instruction มี 5 ประเภท คือ

- 1) ตัวอย่างผลิตภัณฑ์ (Product Sample) เป็นการแสดงผลผลิตภัณฑ์ที่ประกอบสมบูรณ์แล้ว เพื่อให้นักเรียนปฏิบัติตาม เช่น ตัวอย่างงานที่ทำเสร็จแล้ว รูปในกล่องเฟอร์นิเจอร์ที่เราต้องประกอบตามเอง เป็นต้น

- 2) ภาพร่าง หรือรูปภาพตัดเป็นชิ้น (Outline or Cut Jig) เป็นภาพเงา รูปภาพที่ตัดเป็นชิ้นที่ช่วยให้นักเรียนเข้าใจว่า ภาพหรือวัตถุหนึ่ง ๆ จะต้องวางในตำแหน่งไหน เช่น ภาพเงาจาน ช้อน แก้วน้ำ ที่ชี้ให้เห็นว่าสิ่งของชิ้นใดควรวางในตำแหน่งไหน

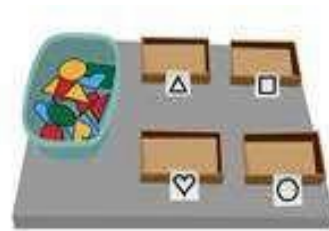
- 3) การใช้อุปกรณ์แสดงกิจกรรม/งาน (Materials Presentation) การจัดวางส่วนประกอบของงานให้เป็นลำดับขั้น และวัสดุที่ประกอบเสร็จเรียบร้อยแล้วไว้ในกล่องสุดท้าย (ชิ้นงานที่เป็นเป้าหมาย) เพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจขั้นตอนการทำงาน และรูปร่างที่เสร็จสมบูรณ์มีลักษณะอย่างไร

- 4) การใช้คำสั่งในรูปการเขียน (Written Instruction) ในที่นี้อาจเป็นการเขียนหรือใช้รูปภาพ หรือการผสมผสานภาพกับการเขียน เพื่อแสดงขั้นตอนการทำงานให้สมบูรณ์ หรือลำดับขั้นของกิจกรรม เช่น ขั้นตอนการล้างมือ การแต่งตัว

3.4 การจัดระบบที่มองเห็นได้ (Visual Organization)

การจัดระบบที่มองเห็นได้เป็นการจัดพื้นที่หรือการจัดวางอุปกรณ์ เพื่อเพิ่มความสนใจและการพึ่งพาตนเองของนักเรียน ประเภทของการจัดระบบที่มองเห็นได้มี 4 ประเภท ดังนี้

1) การใช้บรรจุภัณฑ์เพื่อจัดวางส่วนประกอบให้เป็นระบบ (Containers to Organize Material) เป็นการจัดวางส่วนประกอบต่าง ๆ ของการดำเนินงานให้แยกอยู่ในภาชนะที่แตกต่างกัน หรือจัดแยกส่วนประกอบให้บรรจุอยู่ในภาชนะตามตัวอักษร โดยไม่ปล่อยให้ส่วนประกอบของชิ้นวางรวมอยู่ในบรรจุภัณฑ์เดียวกัน



2) การจัดวางอุปกรณ์แยกเป็นส่วนที่มั่นคง (Segmenting and Stabilizing Materials) เป็นการจัดวางอุปกรณ์บนถาด เพื่อให้เห็นลำดับขั้นตอนที่ชัดเจน เช่น การจัดวางแปรงสีฟัน ยาสีฟัน และถ้วยน้ำไว้แยกจากกันในแต่ละภาชนะตามขั้นตอน สำหรับในงานด้านวิชาการ เช่น ใบงานจะถูกจัดให้อยู่ในแฟ้มที่แข็งแรง



3) การจำกัดพื้นที่ (Limit the Area) การใช้กาวเทปมาติด เพื่อกำหนดพื้นที่ที่นักเรียนต้องทำงาน/กิจกรรม เช่น การใช้กาวเทปติดเป็นสี่เหลี่ยมเพื่อแสดงพื้นที่ที่นักเรียนต้องกวาดพื้น ใช้เทปกาวติดเป็นวงกลมเพื่อแสดงพื้นที่การเล่นยามว่าง เป็นต้น

4) การยึดชิ้นวัตถุให้มั่นคง (Stabilize Items) การใช้กาว ดินตึกแกล กาวสองหน้า เพื่อยึดวัตถุที่ใช้ในการทำกิจกรรม เพื่อป้องกันการตกหล่น หรือสับสนในการเริ่มกิจกรรมตรงจุดไหนก่อน



3.5 การสร้างความชัดเจนที่มองเห็นได้ (Visual Clarity)

การสร้างความชัดเจนที่มองเห็นได้ เป็นการช่วยให้นักเรียนมุ่งความสนใจไปที่ข้อมูลที่เกี่ยวข้อง หรือระบุส่วนสำคัญที่สุดของแต่ละงาน/กิจกรรม ซึ่งสามารถทำได้ 5 วิธี คือ การลดอุปสรรคให้เหลือน้อยที่สุด การใช้รหัสสี การเน้นให้เห็นเด่นชัด การติดชื่อ (รูปภาพบวกกับการเขียนคำประกอบ) และแสดงจำนวน

สรุปได้ว่า ‘Structured teaching’ ช่วยให้ผู้คลอเทิสติกสามารถเรียนรู้เข้าใจในความคิดหวังของห้องเรียนที่มีต่อตัวเขาได้ และรู้ว่าตนเองจะต้องทำอะไร มากน้อยเพียงไร เริ่มต้นและสิ้นสุดตรงไหน และต้องทำอะไรต่อไป Structured teaching ประกอบด้วยสิ่งสำคัญ 3 ประการดังนี้

1) มีความชัดเจน ไม่ซับซ้อน และอธิบายได้ ใน ‘Structured teaching’ มุ่งเน้นในการช่วยให้ผู้คลอเทิสติกเข้าใจสิ่งที่เขาต้องทำและทำให้นักเรียนมีความชัดเจนจากมุมมองของเขาด้วยความชัดเจนดังกล่าวสามารถช่วยลดพฤติกรรมที่เกิดจากการสับสนได้

2) การใช้จุดแข็งของผู้คลอเทิสติก ‘Structured teaching’ คือ ความถูกต้องชัดเจน ทำนายได้ ความพิถีพิถัน และทำซ้ำ ๆ ทุกสิ่งที่ปกติแล้วมีความสำคัญกับผู้คลอเทิสติก ให้เขาได้แสดงความเป็นอัจฉริยะที่เขาจะมี

3) การทำให้สงบและลดความวิตกกังวลในโครงสร้างที่ทำนาย/คาดหมายได้ สามารถช่วยลดความวิตกกังวลให้กับผู้คลอเทิสติกส่วนใหญ่ได้ พวกเขาเรียนรู้ว่าเขาสามารถไว้วางใจและพึ่งระบบได้ (Autism Resource Center, 2009)

นอกจากนี้ Structured teaching เป็นแนวทางที่ช่วยให้นักเรียนออทิสติกเรียนรู้กระบวนการการทำงานที่ต้องมุ่งความสนใจไปที่สิ่งบ่งชี้ที่มองเห็นได้ ในสถานการณ์และสภาพแวดล้อมต่าง ๆ เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถทำงาน/กิจกรรมได้ด้วยตนเอง

หน่วยที่ 4

การสื่อสารของบุคคลออทิสติก

ครั้งแรกที่ได้พบน้องต๋อย น้องต๋อยมีอายุประมาณ 3 ขวบ และเพิ่งได้รับการวินิจฉัยว่าเป็น “ออทิสติก” น้องยังไม่พูด และยังไม่มีความทักษะการสื่อสารที่สามารถเข้าใจได้ น้องต๋อย ชอบขนมกรอบ ๆ (มันฝรั่งทอดกรอบ) และน้ำอัดลม ซึ่งเห็นได้จากทุกครั้งที่น้องต๋อยเห็นถุงมันฝรั่ง น้องจะหยิบขึ้นมาแกะถุงกินทันที และจะหยิบขวดน้ำอัดลมขึ้นมาดูทันทีถ้ามีใครนำมาวางไว้บนโต๊ะ ครั้งหนึ่งที่คุณเขียนถือถุงมันฝรั่งไว้ในมือ น้องต๋อยมองที่ถุงมันฝรั่งและยื่นมือมาหยิบ เมื่อคุณเขียนกำถุงมันฝรั่งเบาๆ เขาก็เข้ามาแกะนิ้วมือออกแล้วหยิบถุงมันฝรั่งไป และหลาย ๆ ครั้งที่คุณเขียนได้ทดลองถือถุงมันฝรั่งไว้ในมือ น้องต๋อยเดินตรงมาหยิบที่ถุงมันฝรั่งโดยที่ไม่เคยเงยหน้าขึ้นมามองตาผู้เขียนเลย ถ้าผู้เขียนกำถุงมันฝรั่งแน่น ๆ น้องต๋อยจะเริ่มร้องไห้ และเมื่อคุณเขียนนำถุงมันฝรั่งวางไว้บนหลังตู้เอกสารซึ่งน้องต๋อยเอื้อมไม่ถึง น้องต๋อยก็ร้องไห้ และทิ้งตัวลงบนพื้น นอกจากนี้ คุณแม่ของน้องต๋อยได้เล่าให้ฟังว่าน้องยังชอบดูวีซีดีการ์ตูนโดเรม่อน เมื่อคุณแม่ปิดโทรทัศน์แทนที่น้องต๋อยจะเดินไปหาคุณแม่แต่น้องกลับเดินไปที่โทรทัศน์ และเริ่มร้องไห้พร้อมกับใช้มือตีที่หน้าตนเอง

พฤติกรรมการสื่อสาร

“Applied Behavior Analysis” เป็นหนึ่งในเทคนิคการสอนการสื่อสารและทักษะอื่น ๆ ที่ให้ประสิทธิผลสำหรับนักเรียนออทิสซึม ในคำอธิบายง่าย ๆ สำหรับการวิเคราะห์พฤติกรรม (Behavior Analysis) คือ การศึกษาพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมอย่างเป็นระบบ ทั้งเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนพฤติกรรม (Antecedents) และเหตุการณ์หรือผลที่เกิดขึ้นภายหลังพฤติกรรม (Consequences) ตัวอย่างเช่น ลมที่พัดฝุ่นเข้าตานักเรียน (Antecedents) นักเรียนเริ่มร้องไห้ (Behavior) และนักเรียนร้องขอกระดาษชำระ (Behavior) จากนั้นท่านก็ส่งกระดาษชำระให้นักเรียนอย่างรวดเร็ว (Consequences)

B.F. Skinner, นักจิตวิทยาผู้บุกเบิก “ABA” ได้กล่าวว่า ทุก ๆ พฤติกรรมที่แสดงออกอย่างง่าย ๆ จนถึงภาษาที่ซับซ้อน (ประกอบด้วย การแสดงออกของนักเรียนและผู้ใหญ่ที่มีความพิการ) สามารถศึกษาอย่างเป็นระบบได้ (อ้างถึง ใน: Bondy, A. และ Frost, 2002). นอกจากนี้ในปี 1957 Skinner ได้เขียนหนังสือเพื่อบรรยายถึงชนิดของการสื่อสารที่แตกต่างกันมีความสัมพันธ์อย่างมีระบบกับปัจจัยทางสภาพแวดล้อม จากสิ่งของที่อยู่รอบ ๆ เรา ถึงสิ่งที่คนอื่น ๆ พูดกับเรา การทำความเข้าใจในทฤษฎีของ Skinner ช่วยให้เราสามารถช่วยนักเรียนที่มีปัญหาการสื่อสารและการพูดได้

การวิเคราะห์การสื่อสาร โดยเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนพฤติกรรม (Antecedents) และเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นภายหลังการแสดงพฤติกรรม (Consequences)

ในการวิเคราะห์พฤติกรรม เราให้ความสนใจว่าเกิดพฤติกรรมอะไรขึ้น (Behavior) และเราต้องเข้าใจด้วยว่าเกิดอย่างไร เมื่อไร สถานที่เกิดพฤติกรรม และทำไมจึงเกิดพฤติกรรมนั้น ๆ

พฤติกรรมอะไรที่เป็นการสื่อสาร

ถ้าเราศึกษาพฤติกรรมของการสื่อสาร สิ่งแรกเราต้องให้ความชัดเจนว่ามีความแตกต่างกับพฤติกรรมชนิดอื่น ๆ อย่างไร ไม่ใช่พฤติกรรมทุกพฤติกรรมเป็นการสื่อสาร ดังนั้นเราต้องบ่งชี้ได้ว่าลักษณะเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่เราเรียกได้ว่าเป็นการสื่อสาร ตัวอย่างเช่น เด็กเดินเข้าไปในครัว ตรงไปยังตู้เย็น เปิดตู้เย็น

หีบกระป๋องน้ำอัดลมออกมาแล้วดื่ม ในกรณีนี้ เด็กแสดงออกในท่าทางต่าง ๆ ในสภาพแวดล้อมนั้น และเขาได้รับแรงเสริมโดยได้ดื่มน้ำอัดลม ในกรณีนี้ไม่เป็นการสื่อสาร เนื่องจากเด็กแสดงออกโดยตรงกับสภาพแวดล้อม ถ้าเราสังเกตการกระทำของเด็ก เราอาจแปลความหมายได้ว่าเด็กกระหายน้ำหรือต้องการน้ำอัดลม การกระทำนั้นจึงไม่ได้สื่อสารอะไร

คราวนี้ลองมาคิดว่า ถ้าเด็กเดินเข้าไปในครัวตรงเข้าไปหาแม่ และพูดว่า “น้ำอัดลม” แล้วแม่ก็หีบกระป๋องน้ำอัดลมให้ เราคงเห็นพ้องกันว่าเหตุการณ์ที่สองมีการสื่อสารเกิดขึ้น เนื่องจากเด็กแสดงท่าทางโดยตรงกับแม่ไม่ใช่ตู้เย็น

เราจะสื่อสารเมื่อไร และที่ไหน

การเข้าใจว่าคนเราสื่อสารเมื่อไร และที่ไหน เป็นพื้นฐานในการพิจารณาถึงความแตกต่างกันในสถานการณ์ต่าง ๆ และควรมีอิทธิพลอย่างไรกับมุมมองของเราเกี่ยวกับการสื่อสาร ตัวอย่างเช่น ให้พิจารณาเมื่อน้องเจนเดินเข้ามาในห้อง เมื่อน้องเห็นท่านอยู่พร้อมกับถือกระป๋องโค้กอยู่ในมือ เขาจึงเดินตรงเข้ามาหาท่าน พร้อมกับพูดว่า “โค้ก” ส่วนใหญ่ท่านส่งโค้กให้กับน้องทันที สถานการณ์นี้น้องเจนได้แสดงถึงการเริ่มการปฏิสัมพันธ์โดยไม่ต้องมีใครช่วยเหลือ

คราวนี้ลองพิจารณาเด็กหญิงอีกคนหนึ่ง ในสถานการณ์เดียวกัน น้องถูกอุ้มมายืนตรงด้านหน้าท่าน และท่านรอคอยด้วยความอดทน แต่เธอก็ไม่พูด ท่านจึงถามว่า “หนูต้องการอะไร” น้องอุ้มก็ตอบทันทีว่า “โค้ก” ในกรณีนี้เราพูดได้ว่าน้องอุ้มต้องการการกระตุ้นเตือนจากบุคคลอื่น

สุดท้ายลองพิจารณาเด็กหญิงอีกคนหนึ่ง ในเหตุการณ์เดียวกัน น้องไก่อจะไม่เป็นผู้เริ่มการพูด เมื่อผู้ปกครองถาม “หนูต้องการอะไร” น้องไก่อก็ไม่พูดอะไร แล้วผู้ปกครองจึงพูดอีกว่า “โค้ก” น้องไก่อจึงพูดทันทีว่า “โค้ก!” ในกรณีนี้เราอาจพูดได้ว่าน้องไก่อมีความสามารถในการเลียนแบบ หมายถึง น้องไก่อสามารถพูดได้ถ้าได้ยินคำเฉพาะเป็นตัวอย่างจากบุคคลอื่น

ในสามสถานการณ์ข้างต้น นักเรียนพูดคำว่า “โค้ก” ถ้าเราถามง่าย ๆ ว่า “นักเรียนคนนี้พูดได้หรือไม่” คำตอบคือ “ได้” อย่างไรก็ตามปกติแล้วนักเรียนแต่ละคนทำบางสิ่งแตกต่างกัน แต่นักเรียนต้องการเหมือนกัน คือ “โค้ก” เราต้องแปลความหมายสิ่งที่เกิดขึ้นแตกต่างกัน เนื่องจากสถานการณ์ต่าง ๆ ทำให้นักเรียนพูดต่างกันไป

ในส่วนของความเข้าใจว่า “เราสื่อสารที่ไหน” ทุกคนคงเห็นพ้องกันว่า “ที่ที่มีผู้ฟัง” (หรือมีคนบางคนที่ใช้การโต้ตอบด้วยวิธีการสื่อสารชนิดใดชนิดหนึ่ง) พร้อมสื่อสารโต้ตอบ จึงกล่าวได้ว่าการสื่อสารเกิดขึ้น แต่ถ้าวเด็กเดินไปที่ตู้เย็นแล้วเปิดตู้เย็นเพื่อหีบน้ำอัดลมมาดื่ม เราคงเห็นพ้องกันว่าไม่ได้เป็นการสื่อสาร เนื่องจากไม่มีการแสดงออกโดยตรงกับบุคคลอื่น

เราสื่อสารกันอย่างไร

จากคำถามที่ว่าเราสื่อสารกันอย่างไร การสื่อสารที่ใช้กันบ่อย และเป็นที่ยอมรับของสังคม คือ การพูด อย่างไรก็ตาม ถ้าเราเฝ้ามองคนบางคนพูด เราก็มองเห็นได้ชัดเจนว่านอกจากใช้การพูดแล้วเขายังใช้สีหน้า และท่าทางต่าง ๆ ประกอบ เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการในการสื่อสารข้อมูลของตนเอง

แน่นอนที่เราสามารถสื่อสารโดยไม่ต้องใช้การพูดได้ เช่น ในชุมชนของคนหูหนวกที่ใช้ภาษามือซึ่งอาจแตกต่างกันตามแต่ละท้องถิ่น ในขณะที่ท่านอ่านคู่มือเล่มนี้ เราได้ใช้วิธีการสื่อสารอื่น ๆ การให้ชื่อ การเขียน ถึงแม้ว่าเป็นเรื่องแปลกที่นักเรียนหลายคนที่ไม่เรียนรู้การอ่าน และเขียน แต่ไม่สามารถพูดได้ นอกจากนี้ภาพพิมพ์ สัญลักษณ์ต่าง ๆ ก็ได้ถูกนำมาใช้ในการสื่อสาร ภาษาเขียนบางภาษาเกี่ยวข้องกับภาพ เช่น ในอักษรหรือสัญลักษณ์ของอียิปต์โบราณ และภาษาจีน/ ภาษาญี่ปุ่น หรือตัวอักษรที่ต้องใช้การสัมผัส เช่น อักษรเบรลล์ของคนตาบอด ในบางระบบเป็นการผสมผสานของภาพและสัญลักษณ์ที่เป็นรูปธรรม ปริศนาทายคำ หรือวลีที่ใช้ภาพเป็นสัญลักษณ์ นอกจากนี้ในบางระบบใช้รูปภาพหรือภาพถ่าย เช่น ในระบบการสื่อสารด้วยการแลกเปลี่ยนภาพ “Picture Boards, Picture Exchange Communication System (PECS)” หรือระบบที่เป็นอิเล็กทรอนิกส์ จุดที่สำคัญ คือ สัญลักษณ์ที่หลากหลายชนิดได้ถูกนำมารวมไว้ในระบบการสื่อสารต่าง ๆ

ระบบการสื่อสารด้วยการแลกเปลี่ยนภาพ (PECS)

ระบบการสื่อสารด้วยการแลกเปลี่ยนภาพ (PECS) คือ ชุดของการฝึกด้านการสื่อสารทางเลือกที่มีลักษณะเฉพาะ ได้รับการพัฒนาขึ้นมาสำหรับนักเรียนออทิสติกและนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการสื่อสารทางสังคม ซึ่งใช้กันอย่างแพร่หลายในสหรัฐอเมริกาและในอีกหลายประเทศ ‘PECS’ เป็นระบบที่ไม่ต้องการอุปกรณ์ที่ซับซ้อนหรือต้องใช้เทคนิคการฝึกที่สูง ใช้อุปกรณ์และเครื่องมือทดสอบที่มีราคาถูก ไม่ต้องใช้งบประมาณมากในการฝึกให้กับครูหรือผู้ปกครอง ใคร ๆ ก็สามารถนำมาใช้ได้ในพื้นที่ต่าง ๆ รวมทั้งที่บ้าน ห้องเรียน และชุมชน (Bondy และ Frost, 2001)

ความเข้าใจเกี่ยวกับ ‘PECS’

ก่อนหน้านี้ ‘PECS’ ได้ถูกพัฒนาสำหรับนักเรียนออทิสติกที่มีอายุตั้งแต่ 18 เดือน จนถึงก่อนวัยเรียน และนักเรียนที่มีปัญหาด้านการสื่อสาร นักเรียน PDD (Pervasive developmental disorders) และนักเรียนที่มีปัญหาด้านการสื่อสารทางสังคม (Socio-communicative disorders) คือ นักเรียนที่ไม่มีการพูดหรือมีการพูดแต่ยังไม่เป็นที่เข้าใจของบุคคลอื่น (การสื่อสาร-สังคม) นักเรียนอาจแสดงลักษณะของการกระตุ้นตนเองหรือการพูดตามคำพูดของคนอื่นซ้ำ ๆ ส่งผลให้นักเรียนเหล่านี้มีปัญหาในการสื่อสารกับผู้อื่น การเข้าหาหรือการใช้วิธีสื่อสารกับผู้อื่น หลีกเลี่ยงการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น หรือมีเพียงการสื่อสารเพื่อตอบสนองต่อการกระตุ้นตนเองโดยตรงเท่านั้น ปัจจุบัน ‘PECS’ ได้ถูกพัฒนาให้สามารถใช้ได้กับทุกกลุ่มอายุ (รวมทั้งผู้ใหญ่) และในผู้ที่มีปัญหาด้านการสื่อสารที่หลากหลายขึ้น

การสอนพูด

โดยปกติมักแก้ไขการพูดหรือครูจะสอนนักเรียนที่ยังไม่พูดให้สามารถพูดได้ และส่วนใหญ่การฝึกเริ่มด้วยพยายามสอนให้นักเรียนมองที่หน้าหรือสบตาผู้ใหญ่ และนักเรียนก็จะได้รับรางวัลที่สามารถแปลงเสียงต่าง ๆ และเลียนแบบเสียงได้ ท้ายที่สุดนักเรียนอาจได้รับการสอนให้เปลี่ยนจากเสียงที่เปล่งออกมาเฉย ๆ เป็นคำพูด ซึ่งบ่อยครั้งที่คำแต่ละคำถูกเลือกมาสอนโดยผู้ใหญ่ ถึงแม้ว่าวิธีนี้อาจได้ผลแต่ก็อาจต้องใช้เวลาหลายสัปดาห์ หรือไม่ก็หลายเดือน ในความเป็นจริงระหว่างเวลาที่มีการสอนดังกล่าวโดยทั่วไปแล้ว นักเรียนก็ยังคงไม่สามารถนำคำต่าง ๆ ที่เรียนมาใช้ประโยชน์หรือใช้ในการสื่อสารในสิ่งที่ตนเองต้องการหรือจำเป็นกับบุคคลอื่นแบบปกติได้

นอกจากนี้ โปรแกรมฝึกการสื่อสารบางโปรแกรมประกอบด้วย ระบบที่เพิ่มประสิทธิภาพในการสื่อสาร หรือที่เป็นทางเลือก ตัวอย่างเช่น เคยมีการแนะนำให้นำภาษามือมาเป็นรูปแบบการสื่อสารที่เหมาะสม (Carr, 1982) แต่อย่างไรก็ตาม โดยทั่วไปแล้วระบบนี้ประกอบด้วยทักษะพื้นฐานหลายทักษะ เช่นเดียวกับการฝึกพูด เช่น การใช้สายตา และการเลียนแบบการเคลื่อนไหว ในขณะที่ระบบอื่นประกอบด้วยการใช้หรือการสัมผัสรูปภาพ หรือสัญลักษณ์ที่มองเห็นได้ (Reichle, York, และ Sigafos. 1991)

จากความกังวลในเบื้องต้น Bondy และ Frost, (1994) จึงได้ตัดสินใจสอนนักเรียนที่มีปัญหาการสื่อสาร โดยให้หยาบรูปภาพที่แสดงถึงสิ่งของที่นักเรียนต้องการหนึ่งรูป เช่นเดียวกับการสื่อสารทั่วไป นักเรียนจำเป็นต้องเข้ามาหาพร้อมกับส่งรูปภาพนั้นให้กับเรา (ข้อความที่ต้องการสื่อสาร) โดยในขั้นแรก “Bondy และ Frost” เริ่มด้วยการใช้ภาพวาดขนมพรีทเซล (Pretzel) ซึ่งเขาทราบว่านักเรียนที่กำลังสอนชอบ โดยให้หนึ่งในทีมถือขนมไว้ในมือ เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนสนใจ และผู้ช่วยคนหนึ่งช่วยจับมือนักเรียนไปหยาบรูปภาพ (Hand-Over-Hand) ส่งให้คนที่ถือขนมเพื่อแลกกับขนม แล้วค่อย ๆ พัฒนาจากการสอนให้นักเรียนส่งรูปภาพเพื่อแลกกับขนม (Pretzel) โดยเมื่อถึงระยะเวลาหนึ่งผู้ฝึกทั้งสองท่านก็ลดการกระตุ้นเตือนทางกายลง แล้วเพิ่มรูปสิ่งของ และกิจกรรมอื่น ๆ ที่นักเรียนชอบเข้ามา จากนั้นจึงก้าวไปสู่การใช้คำศัพท์ และในที่สุดทั้งสองท่านก็สอนให้นักเรียนจัดวางรูปภาพให้เป็นแถวเพื่อสร้างเป็นประโยคง่าย ๆ

หลังจากนั้น Bondy และ Frost ได้เริ่มใช้วิธีเดียวกันนี้ เพื่อสอนการสื่อสารให้กับนักเรียนออทิสติก ซึ่งในเวลาเดียวกันได้กำหนดชื่อวิธีดังกล่าวว่า “Picture Exchange Communication (PECS)” และได้ตั้งเป้าหมายของการฝึก “PECS” ไว้ดังนี้

1. นักเรียนจะเป็นผู้ริเริ่มการสื่อสารด้วยตนเอง (มากกว่าที่จะขึ้นอยู่กับบอกเป็นนัย หรือการชี้นำจากผู้ใหญ่)

2. นักเรียนจะมองหาผู้ที่สื่อสารกับตน และเข้าหาผู้นั้นได้

3. นักเรียนจะใช้รูปเดี่ยวและหลีกเลี่ยงความสับสนเกี่ยวกับใจความสำคัญที่ต้องการสื่อสาร

นอกจากนี้ Bondy และ Frost มีความเชื่อว่า การสื่อสารด้วย “PECS” ช่วยหลีกเลี่ยงสิ่งที่อาจเป็นปัญหา เช่น

1. การสื่อสารของนักเรียนจะไม่ขึ้นอยู่กับกระตุ้นเตือนจากผู้ใหญ่

2. ก่อนเริ่มการฝึกนักเรียนไม่จำเป็นต้องมีทักษะการเลียนแบบท่าทางหรือการพูดเป็นคำ

3. ก่อนเริ่มการฝึกนักเรียนไม่จำเป็นต้องได้รับการสอนให้สบตาตามคำสั่ง

4. ก่อนเริ่มการฝึกนักเรียนไม่จำเป็นต้องได้รับการสอนให้นั่งอยู่กับที่อย่างสงบ

5. นักเรียนจะเรียนรู้การสื่อสารอย่างรวดเร็ว มากกว่าที่จะเริ่มเรียนรู้การจับคู่ภาพกับสิ่งของ/วัตถุ

ถึงแม้ว่า การเรียนรู้การเลียนแบบท่าทาง เสียง คำพูด การนั่งอยู่กับที่อย่างตั้งใจ และการจ้องมองบุคคลที่เรียกเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างที่สุด แต่อย่างไรก็ตาม สิ่งเหล่านี้ไม่ใช่สิ่งที่นักเรียนต้องมีก่อน เพื่อเรียนรู้ การสื่อสารที่ได้ผล (Functional Communication) ตามที่นักเรียนต้องการและชอบการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ เป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับนักเรียน เพื่อการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลและส่งสารตามที่ตนเองต้องการ ดังนั้น “PECS” จึงเป็นวิธีที่สามารถช่วยนักเรียนหรือผู้ใหญ่ที่มีอาการออทิสซึมให้สามารถสื่อสารความต้องการของตนเองได้

ขั้นตอนของการสอน “PECS”

ขั้นตอนของการสอน “PECS” แบ่งออกเป็น 6 ขั้น ในขั้นที่หนึ่ง นักเรียนจะได้เรียนรู้การเป็นผู้เริ่มต้นการสื่อสาร ขั้นที่สอง พัฒนาสู่การนำไปใช้ ขั้นที่สาม การเลือกข้อมูลที่ต้องการสื่อสาร ขั้นที่สี่ สอนการสร้างประโยคง่าย ๆ ในขั้นนี้เราเริ่มสอนให้นักเรียนมีการสื่อสารสิ่งที่ตนเองต้องการที่มีความเฉพาะเจาะจง โดยสอนให้นักเรียนใช้คุณลักษณะของสิ่งของที่ตนเองต้องการ ขั้นที่ห้า สอนการตอบคำถาม เช่น หนูต้องการอะไร ในขณะที่ขั้นที่หก เป็นการสอนให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นหรืออธิบายเกี่ยวกับวัตถุหรือกิจกรรมต่าง ๆ

การค้นหาสิ่งที่นักเรียนชอบในบ้านจะช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางการสื่อสารให้กับนักเรียน นักเรียนบางคนชอบดูทีวีหรือวิดีโอโปรดของตนเอง ในขณะที่นักเรียนบางคนชอบฟังเพลงโปรด นักเรียนบางคนชอบของเล่น หรือสิ่งของภายในบ้าน ในขณะที่บางคนชอบเล่นที่สนามหญ้า นักเรียนของท่านสามารถเรียนรู้การร้องขอเข้าร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้ด้วยตนเองหรืออย่างเป็นธรรมชาติ และเมื่อเขาได้เรียนรู้การสร้างประโยคเพื่อบอกความต้องการของตนเองด้วยลักษณะพิเศษหรือการใช้คำคุณศัพท์ นอกจากนี้ การสร้างโอกาสให้นักเรียนได้ใช้ทักษะการสื่อสารให้เกิดขึ้นตลอดวันจะช่วยส่งเสริมการใช้ทักษะการสื่อสารที่นักเรียนได้เรียนรู้ในการปฏิบัติกิจวัตรประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ

หน่วยที่ 5

การจัดการพฤติกรรมออทิสติก

ปัญหาทางพฤติกรรมในเด็กออทิสติกมีความเกี่ยวข้องกับการทำหน้าที่ของระบบประสาท ประกอบกับความบกพร่องทางการสื่อสารของเด็ก เช่น ในเด็กที่ปรากฏพฤติกรรมการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมาย (Stereotypical) เพื่อสนองความต้องการด้านการกระตุ้นการรับรู้สัมผัส (Rincover และ Devany, 1982) ทั้งนี้ ดารณี อุทัยรัตนกิจ (2552) ได้อธิบายถึงพฤติกรรมการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ของเด็กออทิสติกไว้ดังนี้ แม้ว่าเด็กออทิสติกมีร่างกายที่แข็งแรงเหมือนเด็กปกติ แต่การเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ แปลก ๆ ทำให้เขาแตกต่างจากเพื่อนนักเรียนทั่วไป เด็กบางคนอาจนั่งหมอนนิ้ว สะบัดมือ หรือนั่งโยกตัวได้เป็นชั่วโมง ๆ เด็กหลายคนเดินเขย่งบนปลายเท้าหรือเอามือตบขาขณะเดินเด็กบางคนยืนตัวแข็งทื่อทันทีทันใดที่พบเห็นคนแปลกหน้า

นอกจากนี้ เด็กออทิสติกบางคนมีแนวโน้มที่จะทำสิ่งเดิมซ้ำแล้วซ้ำอีก เด็กอาจใช้เวลาเป็นชั่วโมงในการเรียงรถของเล่น หรือดินสอสี หรือวิ่งไปเปิดปิดไฟตามห้องต่าง ๆ หรือเปิดปิดกุญแจตู้ เด็กออทิสติกบางคนยึดติดกับสิ่งของบางอย่าง ซึ่งอาจทำให้เกิดพฤติกรรมที่เป็นอันตรายหรือไม่เป็นผลดีต่อสุขภาพของเด็ก เช่น เด็กคนหนึ่งก้มดมเท้าครูดตลอดทั้งวัน หรือวิ่งไล่ดวลลงกับพื้นถนนเพื่อดมเท้าคนแปลกหน้า พฤติกรรมบางอย่างอาจทำให้คนอื่นตกใจ ขบขัน หรืออับอาย เช่น เด็กหญิงคนหนึ่งชอบดูนาฬิกาข้อมือ ก็จะวิ่งเข้าไปจับแขนคนแปลกหน้าเพื่อดูนาฬิกาข้อมือของเขา เด็กออทิสติกต้องการความคงที่ของสภาพแวดล้อม ซึ่งไม่อาจอธิบายได้ว่าเป็นเพราะเหตุใด เด็กหลายคนจะต้องรับประทานอาหารชนิดเดียวกัน เวลาเดียวกัน นั่งที่เดิม และแก้อี้ตัวเดิมทุกวัน เด็กออทิสติกอาจจะหงุดหงิดถ้ารูปภาพที่ติดบนฝาผนังเอียงหรือย้ายที่หรืออาจจะอาละวาดถ้ายาสีฟันหายไปจากช่องของใช้ การเปลี่ยนแปลงเล็ก ๆ น้อย ๆ ในกิจวัตรประจำวัน เช่น การเปลี่ยนเส้นทางไปโรงเรียน การเปลี่ยนตารางกิจกรรมอาจทำให้เด็กอารมณ์เสียได้มาก

นักวิทยาศาสตร์พยายามค้นหาคำอธิบายสำหรับพฤติกรรมซ้ำ ๆ ของเด็กออทิสติก อาจเป็นไปได้ว่าความเป็นระเบียบมีลำดับขั้นตอนและความเหมือนเดิมอาจทำให้ประสาทรับรู้สัมผัสที่สับสนวุ่นวายเกิดความคงที่ หรืออาจเป็นไปได้ว่าการให้ความสนใจและกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งซ้ำ ๆ ช่วยกันเขาออกจากสิ่งกระตุ้นรอบตัวที่ทำให้เขาเจ็บปวดหรือไม่สบาย อีกทฤษฎีหนึ่งอธิบายว่าพฤติกรรมซ้ำ ๆ เหล่านี้เชื่อมโยงกับประสาทรับรู้สัมผัสที่ทำงานได้ดีและไม่ดี เด็กที่ดมทุกอย่างที่มองเห็น อาจกำลังใช้ประสาทการดมกลิ่นสำรวจสิ่งแวดล้อมรอบตัว หรือในทางตรงกันข้ามเขาอาจกำลังกระตุ้นระบบการดมกลิ่นที่ไม่ค่อยจะทำงานก็ได้ การที่เด็กออทิสติกมีพฤติกรรมซ้ำ ๆ และหมกมุ่นในกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง ทำให้เขาขาดจินตนาการในการเล่น ซึ่งเด็กส่วนใหญ่ใช้จินตนาการในการเล่นสมมติได้ตั้งแต่อายุ 2 ขวบ เด็กนำสิ่งของอย่างหนึ่งไปใช้ประโยชน์อีกอย่างได้ เช่น เอาขามไปใช้เป็นหมวกได้ หรือเล่นสมมติว่าเขาเป็นคนอื่น เช่น เป็นแม่กำลังทำอาหารให้ครอบครัวของตุ๊กตา เด็กออทิสติกเล่นสมมติไม่เป็น แทนที่จะหิวผม แต่งตัวให้ตุ๊กตา หรือผลักให้รถวิ่ง เด็กอาจจะถือของเล่นไว้เฉย ๆ ดม หรือหมกมุ่นเป็นชั่วโมง ๆ

การจัดการพฤติกรรมของบุคคลออทิสติก

การจัดการปัญหาพฤติกรรมของบุคคลออทิสติก ครูจำเป็นต้องเข้าใจสาเหตุของพฤติกรรมให้ชัดเจน ก่อนจึงสามารถวางแผนการจัดการพฤติกรรมได้อย่างถูกต้อง ดังนั้น ในหน่วยนี้จึงได้แบ่งแนวทางการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาตามสาเหตุ ดังนี้

1. พฤติกรรมที่มีสาเหตุจากประสาทรับความรู้สึก (Responding to Sensorineural Causes of Behavior)

เด็กออทิสติก เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา และพิการซ้อน เป็นกลุ่มที่มีความเสี่ยงต่อปัญหาทางพฤติกรรม ทั้งนี้เนื่องจากปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการทำหน้าที่ของระบบประสาท และความบกพร่องทางการสื่อสารของเด็ก เช่น เด็กที่แสดงการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมาย (Stereotypical) เพื่อสนองความต้องการด้านการกระตุ้นการรับความรู้สึก (Rincover & Devany, 1982) เมื่อใดที่สิ่งเร้าในสภาพแวดล้อมเพิ่มขึ้น พฤติกรรมการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมาย (Stereotypic behavior) มีแนวโน้มที่จะลดลง (Romanczyk, Kistner, & Plenis, 1982). ดังนั้น ครูต้องพยายามบ่งชี้เหตุผลที่พฤติกรรมนั้น ๆ เกิดขึ้น การวางแผนและดำเนินการช่วยเหลือ/แทรกแซงจึงเป็นสิ่งสำคัญที่ต้องทำหลังจากความพยายามหาเหตุผลแล้วเท่านั้น

เด็กออทิสติกจำนวนมากมีปัญหาที่ระบบประสาท ซึ่งส่งผลต่อการทำงานของประสาทสัมผัสที่ผิดปกติ หนึ่งในจำนวนนั้นคือ มีภาวะที่ไวต่อการรู้สึกสัมผัสมากกว่าปกติ (Hyperactive tactual sensitivity) หรือมีการต่อต้านสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการสัมผัส (Tactual defensiveness) (Royeen และ Lane, 1991).

ในปี 1991 Royeen และ Lane ได้ชี้ให้เห็นพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งเป็นพฤติกรรมของเด็กที่มีปัญหาการต่อต้านสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการสัมผัส (Tactual defensiveness) ซึ่งอาจไม่ถูกบ่งชี้ว่าเป็นปัญหา:

1. มีอารมณ์เกรี้ยวกราดในขณะแต่งตัว การถอดเสื้อผ้าที่ไม่เหมาะสม หรือการฉีกเสื้อผ้า
2. ไม่ยอมนั่ง หรือยืน ใกล้กับเด็กคนอื่น ๆ ในการทำกิจกรรมกลุ่ม หรือเข้าแถว
3. ดึงมือหนีเมื่อคาดว่าจะได้สัมผัส หรือทำกิจกรรมที่ต้องใช้การสัมผัส
4. มีอาการต่อต้านในการทำกิจวัตรประจำวันบางกิจกรรม (เช่น การอาบน้ำ ตัดเล็บ ตัดผม ล้างหน้า)
5. มีอาการต่อต้านในการทำกิจกรรมที่ทำให้มือและนิ้วสกปรก (ระบายสีด้วยนิ้ว เล่นแป้งหรือกาบเหนียว ๆ ทราาย อาหารที่ต้องใช้นิ้วมือจับบางชนิด)
6. มีอาการต่อต้านต่อสิ่งที่มากระตุ้นทางปาก (เช่น แปรงสีฟัน การรักษาฟัน การกินอาหารบางชนิด)
7. มีอาการต่อต้าน หรือไม่ชอบการสัมผัสที่เบา ๆ ที่แขน หน้า ขา หรือศีรษะ

การจัดการปัญหาพฤติกรรมที่มีสาเหตุจากประสาทรับความรู้สึก

(Responding to Sensorineural Causes of Behavior)

การปรับสภาพแวดล้อมอาจช่วยเด็กที่มีปัญหาพฤติกรรมที่สัมพันธ์กับการทำงานของระบบประสาทรับ ความรู้สึกได้ ตัวอย่างเช่น เมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมาย เราอาจจัดสิ่งกระตุ้นที่เหมาะสมกว่าหรือจัดสิ่งแวดล้อมให้มีความเหมาะสมกับพฤติกรรมมากกว่าได้ (เช่น เด็กที่กำลังนั่งโยกตัวเราสามารถย้ายให้เขามานั่งโดยกตัวในเก้าอี้ที่โยกได้) เมื่อเด็กถอดเสื้อผ้าตนเองออกเนื่องมาจาก

การต่อต้านสิ่งที่ เกี่ยวข้องกับการสัมผัส เราควรเตรียมเสื้อผ้าชนิดต่าง ๆ เอาไว้ทดแทน (เช่น เสื้อที่ไม่มีป้าย ทำจากผ้าฝ้ายที่มีเนื้อนุ่ม หรือเสื้อที่ไม่มีปก) และเมื่อนักเรียนแสดงอาการของความเครียด อันเนื่องมาการ มีสิ่งกระตุ้นมากเกินไป (Sensorineural overstimulation) เราอาจจำเป็นต้องใช้สิ่งที่จะช่วยยับยั้งสิ่งที่มากระตุ้น Royeen และ Lane ได้ เสนอแนะแนวทางการแก้ปัญหาที่เกิดจากการที่มีสิ่งมากระตุ้นมากเกินไปดังนี้:

1. ใช้สีที่เย็น ๆ
2. เสียงที่คุ้นเคย
3. สภาพแวดล้อมที่มีการจัดการที่ดี
4. จัดให้มีเฟอร์นิเจอร์ให้น้อยที่สุด
5. กลิ่นที่เด็กชอบ
6. ลดความเข้มของแสง
7. ใช้จังหวะที่ช้า ๆ
8. เปิดเพลงหรือดนตรีที่นุ่มนวล
9. ใช้เสียงที่อ่อนนุ่มตลอด
10. ใช้การเคลื่อนไหวที่เป็นจังหวะช้า ๆ
11. ให้อยู่ในผ้าห่ม (ผ้าฝ้าย) ในอุณหภูมิที่พออบอุ่นตามธรรมชาติ

นอกจากนี้ Heydt และ Allon (1992) ได้แนะนำวิธีการช่วยเหลือ/แทรกแซง ไว้ดังนี้:

1. ใช้การสัมผัสที่หนักแน่นดีกว่าการสัมผัสแบบแผ่วเบา
2. การแนะนำอุปกรณ์ใหม่ ๆ ควรเป็นการแนะนำทีละน้อย ๆ
3. ให้หยุดกิจกรรมทันทีที่เด็กแสดงว่าต้องการหยุด
4. ให้นักเรียนสัมผัสเราแทนการสัมผัสนักเรียน
5. เตรียมกิจกรรมที่ช่วยให้เด็กสงบลงในกรณีเด็กที่ถูกกระตุ้นมากเกินไป เช่น **การโยกตัว**
6. ในระหว่างการทำกิจกรรมเราควรอยู่ในตำแหน่งที่นักเรียนยอมรับได้ดีที่สุด
7. จัดให้นักเรียนอยู่ในตำแหน่งแรกหรือสุดท้าย เพื่อลดการสัมผัสกับผู้อื่น

2. พฤติกรรมที่มีสาเหตุจากร่างกายและสุขภาพ (Physical Causes of Behaviors)

พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมบางพฤติกรรมเกิดขึ้นเนื่องมาจากการเกิดอาการของโรคอย่างกะทันหัน (ชัก) ความผิดปกติของกระบวนการเผาผลาญ ความผิดปกติของระบบประสาท และเกิดจากยีนในโครโมโซม เช่น โรคทางพันธุกรรมที่เรียกว่า Cornelia de Lange syndrome หรือมีปัญหาทางด้านสุขภาพ เช่น กระดูกอักเสบ (Gast และ Wolery, 1987). ดังนั้น การให้ความช่วยเหลือ/แทรกแซงในกรณีต่าง ๆ นี้ ควรทำงานร่วมกัน เป็นทีมโดยมีผู้เชี่ยวชาญแต่ละสาขาที่เหมาะสม เช่น หมอ หรือจิตแพทย์อาจเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในทีม

ปัจจัยทางด้านร่างกายอื่น ๆ ที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรม เช่น ความหิว ความเจ็บปวด ความเมื่อยล้า ปวดศีรษะ และการแพ้ต่าง ๆ ดังนั้นความพยายามในการให้การช่วยเหลือ/แทรกแซงควรจะคำนึงถึงความจำเป็นพื้นฐานในปัจจัยต่าง ๆ ข้างต้น

การแก้ปัญหาพฤติกรรมที่มีสาเหตุจากปัจจัยทางกายหรือสุขภาพ

(Responding to Physical Causes of Behaviors)

ทีมจำเป็นต้องได้รับความช่วยเหลือจากบุคลากรทางการแพทย์ ทีมอาจจำเป็นต้องส่งต่อไปยังแพทย์ ถ้าสงสัยว่าพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกอาจเกิดจากปัญหาทางกายหรือสุขภาพ เมื่อนักเรียนอยู่ในระหว่างการช่วยเหลือทางการแพทย์ จำเป็นต้องมีการสื่อสารกับแพทย์หรือผู้ที่เกี่ยวข้องกับการดูแลสุขภาพของนักเรียนอย่างเป็นระบบ และต่อไปนี้จะเครื่องมือที่จะช่วยให้การดำเนินงานดังกล่าวประสบความสำเร็จ

- 1) ในทีมสหวิทยาการควรประกอบด้วยสมาชิกที่เป็นผู้ดูแลสุขภาพของนักเรียน ซึ่งอาจเป็นแพทย์ จิตแพทย์ หรือพยาบาลโรงเรียน
- 2) จัดให้มีตัวแทนของทีมที่จะทำหน้าที่สื่อสารกับผู้ทำหน้าที่ดูแลรักษาโดยตรง ปกติจะเป็นผู้ปกครอง ซึ่งจะช่วยให้แพทย์ หรือจิตแพทย์ ทราบได้ว่าจะต้องติดต่อกับใครเพียงคนเดียว
- 3) จัดให้มีการจัดเก็บการบันทึกข้อมูลที่ชัดเจนเพื่อให้ข้อมูลส่งต่อไปยังแพทย์อย่างต่อเนื่อง
- 4) เก็บรักษาการบันทึกคำอธิบายทางด้านการแพทย์ เช่น ปริมาณหรือขนาดของยาที่ใช้การจัดการ **เกี่ยวกับตาราง** การรักษาและการให้ยา ผลกระทบข้างเคียงจากการใช้ยา หรือการรักษาที่สังเกตเห็น หรือการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ
- 5) รวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับผลกระทบที่อาจเป็นไปได้จากการใช้ยาหลายชนิดจากแพทย์ นอกจากนี้รูปแบบการกินอาหาร การนอน และรูปแบบการจัดของเหลวออกจากร่างกาย บ่อยครั้งมักจะเป็นปัญหาเกี่ยวกับร่างกายหรือสุขภาพที่ส่งผลต่อพฤติกรรม ทีมจึงไม่ควรมองข้ามแต่ควรหาข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาดังกล่าว ตัวอย่างเช่น อาการชักอาจเพิ่มขึ้นได้ ถ้าร่างกายของเด็กมีของเหลวไม่เพียงพอ อันเนื่องมาจากการให้ยาแก้ชัก รวมกับน้ำที่ไม่เหมาะสม หรือพฤติกรรมอาจเกิดจากประสบการณ์ที่เจ็บปวดจากปัญหาของการเคลื่อนไหวของลำไส้ หรือการถ่ายท้อง รวมทั้งเด็กที่มีประสบการณ์จากการเหนียวลำเนื่องจากนอนไม่เพียงพอ ซึ่งอาจส่งผลให้นักเรียนมีความอดทนต่อเสียงและการทำงานน้อยลงได้

3. พฤติกรรมที่มีสาเหตุจากงาน/กิจกรรม (Task-Related Causes of Behavior)

นักเรียนส่วนใหญ่ที่มีปัญหาในการสื่อสารด้วยการพูด มักจะหาวิธีการสื่อสารในรูปแบบอื่น เพื่อให้ได้ในสิ่งที่ตนเองต้องการ บ่อยครั้งที่เด็กออทิสติกใช้พฤติกรรมเป็นการสื่อสาร ดังนั้นขั้นแรกของการจัดการกับการสื่อสารด้วยพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ครู จำเป็นต้องชี้ แยกแยะ และแปลความหมายพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งอาจเป็นพฤติกรรมที่พยายามบอกบุคคลใกล้ชิดเกี่ยวกับงาน/กิจกรรมที่นักเรียนต้องทำว่างาน/กิจกรรมน่าเบื่อ ต้องการบอกปฏิเสธที่จะร่วมทำกิจกรรม ไม่พึงพอใจที่งานยากเกินไป เป็นต้น หรือเป็นการบอกบุคคลใกล้ชิดในเรื่องอื่น ๆ เช่น ความเจ็บป่วย เจ็บปวด ความรู้สึกไม่สบาย ความกลัว ความวิตกกังวล ความตื่นเต้น โกรธ เสียใจ รู้สึกโดดเดี่ยว อิจฉา มากเกินไป หิว ต้องการความสนใจ สับสน อึดอัดใจ ขวัญ ความอับอาย

ดังนั้น คุณภาพของการแปลความหมายโดยผู้ใหญ่จะเป็นสิ่งกำหนดความสำเร็จในการให้ความช่วยเหลือ/แทรกแซง และการแปลความหมายของพฤติกรรมที่เด็กพยายามสื่อสารอย่างถูกต้องจะส่งผลให้ความต้องการของเด็กได้รับการตอบสนองซึ่งจะช่วยให้เขาสงบลงได้ นักเรียนสามารถเรียนรู้วิธีการสื่อสารที่เหมาะสม และเป็นที่ยอมรับก็ต่อเมื่อเขาสงบลงแล้วเท่านั้น ในทางตรงกันข้ามการแปลความหมายที่ไม่ถูกต้อง

จะส่งผลให้นักเรียนเกิดความสับสนมากขึ้นหรือหยุดการสื่อสารด้วยวิธีที่เหมาะสมได้ นอกจากนี้สัมพันธภาพจะถูกสร้างจากพื้นฐานความไว้วางใจ ซึ่งจะส่งผลให้การปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่และเด็กประสบความสำเร็จ โดยเฉพาะในนักเรียนที่มีระดับความพิการระดับรุนแรง ความสามารถของครูและผู้ปกครองในการทำความเข้าใจในความพยายามสื่อสารของเด็กเป็นพื้นฐานที่สำคัญที่สุดในการสร้างความไว้วางใจ (Meyer และ Evans, 1989).

การแก้ปัญหาพฤติกรรมที่มีสาเหตุจากงาน/กิจกรรม (Responding to Task-Related Causes of Behavior)

ปัญหาพฤติกรรมที่มีสาเหตุจากงาน/กิจกรรมสามารถจัดให้หมดไปได้ด้วยการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมหรือกิจกรรมการเรียนรู้มากกว่าไปเปลี่ยนแปลงที่นักเรียน ดังนั้นสิ่งที่ครูควรจำ คือ นอกจากสาเหตุของพฤติกรรมที่เกิดจากปัจจัยทางร่างกายหรือสุขภาพแล้ว ครูสามารถประสบความสำเร็จได้ถ้าเริ่มต้นด้วยการใช้การตอบสนองการสื่อสารของนักเรียนที่ถูกต้อง โดยการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมหรือกิจกรรม

ในบทความวรรณกรรมจากการศึกษาเรื่องการจัดลำดับขั้นของการสอน โดย Munk และ Repp, 1994 อ้างใน Smith และ Levack, (1999) ได้กล่าวถึงสิ่งที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้เพื่อช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาในการสื่อสารโดยแสดงพฤติกรรมที่ทำหาย ดังต่อไปนี้

1. เตรียมกิจกรรมหลายกิจกรรมให้นักเรียนเลือก ไม่ว่าจะเป็นนักเรียนเลือกกิจกรรมหรือกิจกรรมถูกกำหนดโดยครู อาจส่งผลต่อพฤติกรรมที่เป็นปัญหา นอกจากนี้ยังพบว่ากิจกรรมในหลักสูตรมีความสัมพันธ์ในระดับสูงต่อพฤติกรรมของนักเรียน เมื่อนักเรียนได้รับอนุญาตให้เลือกกิจกรรมที่สนใจได้ เขาจะอยู่ทำกิจกรรมนั้น ๆ ได้นานกว่า และเมื่อไม่มีตัวเลือกจะเกิดพฤติกรรมที่รบกวน 39-75% ของเวลาเรียน

สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาในการเลือกกิจกรรมต่าง ๆ เราควรเตรียมตัวเลือกหลายอย่างไว้ในกิจกรรมที่เราต้องการให้เด็กทำ (เช่น “นักเรียนต้องการทำส่วนไหนของกิจกรรม?” “นักเรียนต้องการทำกิจกรรมกับใคร?” เป็นต้น)

2. จัดกิจกรรมที่หลากหลาย โดยทั่วไปถ้าครูมีกิจกรรมให้นักเรียนทำเพียงกิจกรรมเดียว นักเรียนมักทำ กิจกรรมไม่สำเร็จ แต่ถ้าครูมีกิจกรรมให้นักเรียนเลือกหลายกิจกรรม นักเรียนจะสามารถทำกิจกรรมได้ดีกว่า เช่นถ้ามีกิจกรรม 5 กิจกรรมมาเสนอให้นักเรียนเลือกทำ ซึ่งจำนวน 4 ใน 5 ของกิจกรรมดังกล่าว นักเรียนสามารถทำได้อย่างชำนาญแล้วจะช่วยลดความก้าวร้าวของนักเรียนได้

3. จังหวะในการสอน การทำหน้าที่ของระบบประสาท และความเร็วในการประมวลผลของสมองควรได้นำมาพิจารณา เมื่อต้องการตัดสินใจเกี่ยวกับความเร็วของกิจกรรมหรือการสอนที่เหมาะสม คำว่าเร็วในนักเรียนออทิสติกอาจถือว่าช้าถ้าเปรียบเทียบกับนักเรียนทั่วไป

4. ใช้กิจกรรมที่ง่ายหรือสั้น สลับกับกิจกรรมที่ยากจะช่วยลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาระหว่างที่นักเรียน ทำกิจกรรมที่ยากอย่างมีนัยสำคัญ

5. ให้นักเรียนทำกิจกรรมเป็นส่วน ๆ แทนการทำกิจกรรมทั้งหมด จากการศึกษาของ Weld และ Evans (1990) เกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้ใหญ่ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาตั้งแต่ระดับน้อยจนถึงขั้นรุนแรง ที่ถูกขอให้ทำกิจกรรมแบบเป็นส่วน ๆ และทำทั้งหมด พบว่า ผู้ใหญ่ที่มีภาวะปัญญาอ่อนรุนแรงทำกิจกรรมตาม

ขั้นตอนได้ถูกต้องมากกว่า และด้วยวิธีการทำงานแบบส่วน ๆ สำหรับกลุ่มผู้ใหญ่ที่มีภาวะปัญญาอ่อนระดับกลางทำกิจกรรมถูกต้องตามขั้นตอนได้มากกว่า แต่อย่างไรก็ตาม พบว่าอัตราของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาทั้งสองกลุ่มลดลงในขณะที่ทำงานแบบเป็นส่วน ๆ

6. ลดความยาก และการทำผิดพลาดในการทำกิจกรรม Weeks และ Graylord-Ross (1981) ได้แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างงาน/กิจกรรมที่ยากกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหา การสอนที่ควบคุมให้เกิดการทำผิดพลาดน้อยที่สุด ช่วยให้นักเรียนเรียนรู้ทักษะได้เร็วขึ้น แต่ครูควรหลีกเลี่ยงการให้นักเรียนเปลี่ยนมาทำกิจกรรมง่าย ๆ เมื่อนักเรียนทำผิดในกิจกรรม/งานที่ยากกว่า เนื่องจากการเสี่ยงต่อความล้มเหลวในการใช้การเสริมแรง ดังนั้นเพื่อหลีกเลี่ยงปัญหาดังกล่าวครูควรใช้การเรียนรู้ที่มีการทำผิดพลาดน้อยที่สุด

7. ปรับระดับของการกระตุ้นเตือนให้เหมาะสมกับระดับทักษะของนักเรียน ระดับความเข้มข้นของการกระตุ้นเตือนที่มากที่สุด คือ การกระตุ้นเตือนที่มีมือและร่างกายของนักเรียนการลดความเข้มข้นของการกระตุ้นเตือนสามารถทำได้โดย

- 1) ใช้การสัมผัสได้แต่ต้องไม่ไปกระทบกับส่วนอื่น ๆ บนร่างกายของนักเรียน
- 2) แสดงให้นักเรียนเห็น หรือเข้าใจในความสัมพันธ์ หรือความเกี่ยวข้องระหว่างวัตถุกับการกระทำ
- 3) ใช้การแสดงเป็นตัวอย่าง หรือการแสดงท่าทาง
- 4) ใช้การบอกให้นักเรียนทำในสิ่งที่ต้องทำ
- 5) ใช้การรอคอยเพื่อให้นักเรียนปฏิบัติได้ด้วยตนเอง นักเรียนอาจแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเมื่อมีการกระตุ้นเตือนมากเกินไป หรือมีการกระตุ้นเตือนไม่เพียงพอ ดังนั้นครูควรใช้การสังเกตด้วยความระมัดระวัง รวมทั้งควรคำนึงถึงความแตกต่างในนักเรียนแต่ละคน และท้ายสุดของการกระตุ้นเตือนควรลดทั้งความเข้มข้น และความถี่ของการกระตุ้นเตือนให้เหลือน้อยที่สุด

8. ทำให้การเปลี่ยนแปลงมีความชัดเจนและเข้าใจง่าย โดยปกติแล้วทั้งความเข้มข้นและความถี่ของการกระตุ้นเตือนจะเพิ่มขึ้นอย่างน่าฟังในระหว่างการเปลี่ยนแปลงสถานที่จากที่หนึ่งไปยังที่อื่น ๆ หรือจากกิจกรรมหนึ่งไปยังอีกกิจกรรมหนึ่ง ซึ่งอาจก่อให้เกิดปัญหาทางพฤติกรรมในระหว่างเวลาดังกล่าวได้ การลดปัญหาทางพฤติกรรมสามารถทำได้โดยจัดทำเป็นกิจวัตร หรือสิ่งที่นักเรียนต้องปฏิบัติเป็นประจำเมื่อเสร็จกิจกรรมหนึ่ง แล้วต้องทำกิจกรรมอะไรบ้าง ด้วยการให้การกระตุ้นเตือนเพียงหนึ่งครั้งในแต่ละช่วง โดยให้เวลานักเรียนในการเตรียมการเปลี่ยนแปลงอย่างเพียงพอ ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนไม่ต้องรีบเร่ง และโดยการให้นักเรียนรู้ล่วงหน้าถึงการเปลี่ยนแปลงที่กำลังจะเกิดขึ้น ตัวอย่าง ในขณะที่นักเรียนกำลังเล่นของเล่นที่ตนเองชอบ แต่เขาจะต้องไปทำกิจกรรมอื่นภายใน 10 นาที นอกจากเราจะให้เขาได้ทำความเข้าใจกับตารางเวลาของเขาแล้ว เราควรเสริมด้วยการเตือนล่วงหน้า ก่อนเวลาหมดประมาณ 5 นาที และเตือนอีกครั้งเมื่อเวลาเหลือ 2 นาที เป็นต้น

9. จัดโครงสร้างให้เป็นระบบ พฤติกรรมที่เป็นปัญหาหลาย ๆ พฤติกรรมสามารถจัดให้หมดไปได้ด้วย การช่วยให้นักเรียนรู้หรือคาดหมายเหตุการณ์ที่กำลังจะเกิดขึ้นได้ ความสามารถในการคาดหมายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้จะช่วยลดความวิตกกังวลได้ ในนักเรียนออทิสติกมีแนวโน้มที่จะทำได้ดีที่สุดถ้ามีการจัดทำตารางเวลาของกิจกรรมที่ดีและเข้าใจง่าย เด็กบางคนสามารถที่จะเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงใน

ตารางเวลาของแต่ละวันได้ ถ้าการเปลี่ยนแปลงนั้น ๆ สามารถคาดหมายได้ การเปลี่ยนแปลงอย่างกะทันหัน โดยขาดการเตรียมการมักจะเป็นสาเหตุของปัญหาต่าง ๆ ดังนั้นการใช้ตารางเวลา (เช่น ชั้บบอกตารางกิจกรรม กล่องความจำ สัญลักษณ์ที่เป็นรูปธรรมที่สามารถนำติดตัวไปได้) และข้อตกลง จะช่วยจัดระบบและการสื่อสาร การเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ได้

10. วิธีที่ดีที่จะทำให้เด็กเรียนอยู่กับกิจกรรมได้คือการหันเหจากการแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ที่เกี่ยวข้องกับงานหรือกิจกรรมไปสู่การแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ตัวอย่างเช่น ถ้านักเรียนหยุดแปรงฟันและหันมาติดคนแปรงฟัน เราอาจใช้การกระตุ้นเตือนที่เหมาะสมอย่างง่าย ๆ เพื่อให้เขาหันมาแปรงฟัน ในนักเรียนหลาย ๆ คนมีแนวโน้มว่าการใช้วิธีการหันเหจะมีประโยชน์มากกว่าการให้ความสนใจกับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ นอกจากนี้อาจใช้การเปลี่ยนแปลงอื่น ๆ ช่วยเช่นการเปลี่ยนให้นักเรียนทำกิจกรรมที่เขาชอบแทนกิจกรรมที่เขาไม่ชอบ (ทั้งสองกิจกรรมมีจุดประสงค์ที่เหมือนกัน)

4. พฤติกรรมการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมาย (Stereotypical Behaviors)

พฤติกรรมการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมาย เป็นรูปแบบของพฤติกรรมที่ทำซ้ำ ๆ เช่น การโยกตัว การเคลื่อนไหวมือและนิ้ว จัดการกับวัตถุซ้ำ ๆ โยกศีรษะ พุดวลีซ้ำ ๆ บิดตัวไปมา หรือการหมุนตัวที่ไร้จุดหมาย ในปี 1975 Williams ได้ให้คำแนะนำที่อยู่บนพื้นฐานของการทำงานกับเด็กตาบอด-หูหนวก ของเขาว่า พฤติกรรมการกระทำซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมายมีบทบาทในการปรับการตื่นตัว กล่าวคือพฤติกรรมการกระทำซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมายจะสูงขึ้นเมื่อระดับของการตื่นตัวสูงหรือต่ำเกินไป และจะต่ำที่สุดเมื่อระดับของความตื่นตัวอยู่ในจุดที่ดีที่สุด ในความเป็นจริงพฤติกรรมเหล่านี้เกิดขึ้นในเด็กแต่ละคนได้ แต่ไม่สามารถถ่ายทอดไปยังเด็กคนอื่น (Gense และ gense, 1994).

Jan, Freeman และ Scott (1977) ได้กล่าวว่าการขาดประสบการณ์ในระหว่างพัฒนาการในระยะแรกของชีวิตเป็นปัจจัยที่มีความเป็นไปได้ที่เด็กจะพัฒนาพฤติกรรมการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมาย ดังนั้นการให้ความสำคัญกับการป้องกันจะดีกว่าการแทรกแซงในภายหลัง และนอกจากนี้ยังได้แนะนำว่าเด็กกลุ่มนี้ควรได้รับประสบการณ์ที่กว้างและหลากหลายด้วยการกระตุ้นให้เขาได้เคลื่อนไหว อยากรู้อยากเห็น และมีความตื่นตัวตั้งแต่วัยแรกเกิด

นอกจากนี้ยังมีงานวิชาการบางชิ้นได้รวมการจ้องมองแสง (Light gazing) ไว้ในพฤติกรรมการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมาย เมื่อพฤติกรรมนี้เกิดขึ้นในเด็กออทิสติก อาจเกิดจากพื้นฐานทางกายภาพมากกว่าพฤติกรรม

เด็กทารกเรียนรู้ทักษะใหม่ ๆ ได้โดยการทำพฤติกรรมซ้ำ ๆ แต่เมื่อเด็กทารกมีความบกพร่องในระบบประสาทรับความรู้สึก เด็กเหล่านี้จำเป็นต้องมีการกระทำซ้ำ ๆ มากและนานกว่าเพื่อเรียนรู้หรือพัฒนาทักษะ และมีความพร้อมสำหรับการเรียนรู้ในระดับที่สูงขึ้นเมื่อเขาเติบโต ยกตัวอย่างเช่น การนำสิ่งของเข้าปากของเด็กออทิสติก จะมีลักษณะการทำที่เกินกว่าปกติและมีช่วงเวลาที่นานกว่าเด็กทั่วไป

บางครั้งการแสดงพฤติกรรมการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ ที่ไร้ความหมายก็ไม่ควรเพิกเฉย สิ่งที่เราควรคำนึงคือความเข้มข้นและความถี่ของพฤติกรรม และพฤติกรรมนั้นมีผลกระทบต่อสังคมหรือไม่อย่างไร ดังนั้นการให้

ความ ช่วยเหลือแทรกแซงอาจจะอยู่บนพื้นฐานที่ต้องพิจารณาดังต่อไปนี้

1. เด็กต้องถอนตัวออกจากสังคมเพื่อแสดงพฤติกรรมนั้น
2. ในขณะที่เด็กใช้มือของตนเองแสดงพฤติกรรม ทำให้เขาขาดโอกาสที่จะสำรวจและมีปฏิสัมพันธ์กับวัตถุสิ่งของในสภาพแวดล้อม
3. เกิดการปฏิเสธจากสังคมเนื่องมาจากการแสดงพฤติกรรมที่ไม่เป็นที่ยอมรับหรือพฤติกรรมนั้นดูแปลก ๆ
4. เสี่ยงต่อการบาดเจ็บ ทำให้ความบกพร่องที่มีอยู่แย่ลง เช่น เกิดความผิดปกติหรือผิดส่วนของตา ฟัน มือ

เมื่อมีการพิจารณาถึงแผนการให้ความช่วยเหลือ ควรได้คำนึงถึงพฤติกรรมการเคลื่อนไหวช้า ๆ ที่ไร้ความหมายมีสถานะที่เป็นแบบชั่วคราว หรือแบบถาวร Brambring และ Troster (1992) ได้พบว่า พฤติกรรมที่ยังคงเกิดขึ้นภายหลังอายุ 2 ปี หรือมีความถี่ของพฤติกรรมที่สูงจะกลายเป็นรูปแบบของพฤติกรรมการเคลื่อนไหวช้า ๆ ที่ไร้ความหมายที่เป็นแบบถาวร แต่อย่างไรก็ตามอาจไม่มีความจำเป็นต้องช่วยเหลือหรือแทรกแซงเด็กก่อนวัย 2 ปี โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าความถี่ของพฤติกรรมของเด็กนั้นค่อนข้างต่ำ เนื่องจากผลการศึกษาดังกล่าวยังชี้ให้เห็นว่าพฤติกรรมเหล่านั้นอาจจะเปลี่ยนเป็นพฤติกรรมที่ไม่ถาวร และพฤติกรรมดังกล่าวจะไม่กลายเป็นพฤติกรรมที่ถาวรถ้าเด็กได้รับประสบการณ์ที่หลากหลายตั้งแต่แรกเกิด

5. พฤติกรรมการทำร้ายตนเอง (Self-Injurious Behaviors)

พฤติกรรมการทำร้ายตนเองจะส่งผลให้เกิดความเสียหายหรือบาดเจ็บต่อร่างกายของผู้กระทำ ตัวอย่างเช่น การโขกศีรษะ การกัดตอย่างรุนแรง การกัด การดัดผม การหยิกข่วน การอาเจียน ความพยายามสำรอกออกมา กินของแปลก ๆ กินอุจจาระ (Gast และ Wolery, 1987) การพิจารณาพฤติกรรมที่เป็นการทำร้ายตนเองหรือไม่ ทั้งนี้ ขึ้นอยู่กับความรุนแรง ความถี่ และระยะเวลา ถ้ามีความเสียหายหรือบาดเจ็บจากการทำพฤติกรรมนั้น ครูควรร่วมมือกับแพทย์และผู้เชี่ยวชาญด้านพฤติกรรม เพื่อกำหนดแผนการให้ความช่วยเหลือ/แทรกแซงที่เหมาะสม

ปัจจัยที่เป็นสาเหตุ หรือทำให้เด็กมีพฤติกรรมทำร้ายตนเองอย่างต่อเนื่องอาจจะมีมากกว่าหนึ่งปัจจัย ปัจจัยต่าง ๆ อาจเป็นปัจจัยทางด้านระบบประสาท (ส่วนที่เกี่ยวข้องกับการกระตุ้นการรับรู้ความรู้สึก) ปัจจัยทางด้านชีววิทยา หรือปัจจัยทางด้านสภาพแวดล้อม ตัวอย่าง เมื่อใดที่ผู้ปกครองหรือผู้ดูแลเด็กลดความพยายามในการป้องกันการเกิดพฤติกรรมทำร้ายตนเอง จะทำให้พฤติกรรมนั้นได้รับการเสริมแรง การให้ความช่วยเหลือ/แทรกแซงเป็นเรื่องที่แปลก กล่าวคือวิธีการหนึ่งสามารถใช้ได้กับเด็กคนหนึ่งแต่อาจจะไม่ได้ผลกับเด็กอีกคนหนึ่ง ปัจจุบันมีแนวทางในการให้ความช่วยเหลือ/แทรกแซงที่เห็นพ้องกัน แต่อย่างไรก็ตาม การใช้วิธีการที่เฉพาะของเด็กแต่ละคนโดยผู้เชี่ยวชาญด้านพฤติกรรมร่วมกับสมาชิกของทีม

นอกจากนี้ Meyer และ Evans (1989) ได้แนะนำว่าเมื่อปรากฏพฤติกรรมทำร้ายตนเองควรกำหนดเป้าหมายคือ ลดความรุนแรง ความถี่ และระยะเวลาของพฤติกรรมไว้ในแผนการปรับพฤติกรรมของเด็ก ร่วมกับ ทักษะที่เป็นพฤติกรรมทางบวกเพื่อจะให้เด็กได้เรียนรู้ขึ้นมาทดแทนพฤติกรรมทำร้าย

การพัฒนาแผนการจัดการพฤติกรรม (Developing Behavior Management Plans)

การวางแผนการจัดการพฤติกรรมต้องเริ่มต้นด้วยการบ่งชี้พฤติกรรมเฉพาะที่ต้องการปรับ จึงตามด้วยการวิเคราะห์พฤติกรรม ซึ่งจะช่วยบ่งชี้สาเหตุของพฤติกรรม ช่วงเวลาเฉพาะที่พฤติกรรมเกิดมากที่สุด ระยะเวลาที่พฤติกรรมเกิดในแต่ละครั้ง ความถี่ของการเกิดพฤติกรรมนั้น และสิ่งที่ตามมาภายหลังพฤติกรรม Hughes และ Fazzi (1993) ได้แนะนำลำดับขั้นของการให้ความช่วยเหลือ/แทรกแซงไว้ สามขั้นดังนี้

1. กลยุทธ์/แผนในการป้องกัน
2. การบริหารจัดการชั้นเรียน และโปรแกรมการเสริมแรง
3. กลยุทธ์/แผนในการจัดการพฤติกรรมระดับความรุนแรงน้อย ถึงแผนสำหรับพฤติกรรมที่รุนแรงมาก แผนการจัดการพฤติกรรมที่มีประสิทธิภาพ จำเป็นต้องเป็นแผนที่เกิดจากความร่วมมือของสมาชิกทุกคนในทีม ใน การกำหนดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา วิเคราะห์พฤติกรรมร่วมกัน ตลอดจนการวางแผนในการช่วยเหลือ/แทรกแซง และรับผิดชอบในการดำเนินการตามเป้าหมายของแผนร่วมกัน

หน่วยที่ 6

การจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนออทิสติก

ความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนร่วม

ในสหรัฐอเมริกา นักการศึกษาพิเศษบางท่านได้กล่าวว่า “เด็กทุกคนควรได้รับโอกาสเรียนร่วมในโรงเรียนทั่วไป ไม่ว่าเด็กผู้นั้นมีความพิการหรือไม่” (Stainback และ Stainback, 1990). ในขณะที่นักการศึกษาบางท่านได้เสนอว่า การเรียนร่วมอย่างสมบูรณ์แบบ (Full Inclusion) “ควรเป็นหนึ่งในทางเลือกสำหรับเด็กออทิสติกเมื่อมีความเหมาะสม” (Simpson และ Sasso, 1992). นอกจากนี้ Simpson และ Sasso มีความเห็นในทำนองเดียวกันว่า “การเรียนร่วมอย่างเต็มรูปแบบเป็นประเด็นที่ต้องใช้ประสบการณ์ การสังเกต การฝึก และพิสูจน์ความเป็นจริง โดยข้อมูลที่ได้จะเป็นพื้นฐานในการตัดสินใจเกี่ยวกับการนำเด็กออทิสติกเข้าเรียนร่วมเต็มเวลากับเด็กทั่วไปที่อยู่ในวัยเดียวกัน” ซึ่งผู้เขียนก็เห็นด้วยกับแนวคิดดังกล่าว

เพื่อให้เกิดความชัดเจนเกี่ยวกับองค์ประกอบของการเรียนร่วมที่มีประสิทธิภาพ Sprague, Wilcox, และ Pratt (1993) ได้พัฒนาแนวทางในการจัดทำโรงเรียนเรียนร่วมขึ้น โดยในหนังสือเล่มดังกล่าวได้รับการออกแบบให้เป็นเกณฑ์มาตรฐานของโปรแกรมการเรียนร่วมที่มีคุณภาพ โดยจะมุ่งเน้นที่ความสำเร็จของการเรียนร่วมในระดับท้องถิ่น ในคู่มือฉบับนี้กล่าวถึงเฉพาะองค์ประกอบที่สำคัญในส่วนของนักเรียน เพื่อส่งเสริมการเรียนร่วมของนักเรียนออทิสติกในระบบการศึกษาทั่วให้ประสบความสำเร็จดังนี้

1. นักเรียนที่มีความพิการทุกคนมีสิทธิเท่าเทียมกับสมาชิกในชุมชน

อาศัยความตาม พ.ร.บ.การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หมวดที่ 2 สิทธิการศึกษา มาตราที่ 10 “การจัดการศึกษาต้องจัดให้บุคคลมีสิทธิและโอกาสเสมอกันในการรับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่าสิบสองปีที่รัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย”

ดังนั้น สิ่งที่ควรพิจารณาเป็นอันดับแรกในการตัดสินใจส่งนักเรียนเข้าเรียนร่วม คือบ้านของนักเรียนอยู่ที่ไหน ด้วยวิธีนี้ทำให้มั่นใจได้ว่าเด็กออทิสติกจะไม่ถูกนำมารวมกันไว้ในที่ใดที่หนึ่ง หรือถูกแบ่งแยกอย่างไม่เหมาะสม ถ้านักเรียนออกจากโปรแกรมหรือย้ายออกจากโปรแกรมเรียนร่วมอันเนื่องมาจากพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ผู้ที่เกี่ยวข้องในโปรแกรมควรร่วมมือกันมุ่งเน้นไปที่การหาวิธีช่วยให้นักเรียนกลับเข้าสู่การเรียนร่วมในโรงเรียนปกติอีกครั้ง

2. นักเรียนมีความเสมอภาคในการเข้าถึงกิจกรรมการเรียนรู้ตลอดเวลาที่อยู่ในโรงเรียน

นักเรียนออทิสติกควรมีโอกาสได้รับประทานอาหารกลางวัน เล่นในเวลาว่าง เข้าร่วมเรียนในชั้นเรียนต่าง ๆ และมีส่วนร่วมไปกับเพื่อนในชมรมของโรงเรียนตามความสนใจ บ่อยครั้งที่การเริ่มต้นของการจัดนักเรียนเข้าเรียนร่วม นักเรียนออทิสติกมักถูกจัดให้เรียนร่วมในกิจกรรมที่มีโครงสร้างหรือระบบระเบียบไม่มากนักก่อน ทั้งนี้ เนื่องจากในอดีตมีความเข้าใจว่านักเรียนออทิสติกจะประสบความสำเร็จได้ในกิจกรรมที่ไม่ต้องมีโครงสร้างหรือระบบ เช่น การเล่นในโรงพลศึกษา การรับประทานอาหาร กิจกรรมดนตรี และกิจกรรมศิลปะ ซึ่งช่วยให้นักเรียนออทิสติกเกิดความคุ้นเคยกับชั้นเรียนที่เป็นวิชาการได้มากขึ้น แต่ในปัจจุบันการจัดให้นักเรียนออทิสติกอยู่ในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่มีโครงสร้างหรือเป็นระบบระเบียบที่ดี ไม่มีเสียงอึกทึกที่อาจเหมาะสมกว่าสิ่งที่

สำคัญที่ควรคำนึงถึง คือการมีส่วนร่วมในการศึกษาไม่ควรอยู่บนความพร้อมทางด้านจิตใจ ทั้งนี้ นักเรียนจะมีความสามารถในการร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ได้ถ้าได้รับการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม

ในโรงเรียนจัดการเรียนร่วม เป้าหมายของหลักสูตรสำหรับนักเรียนออทิสติก อาจแตกต่างจากนักเรียนทั่วไป กล่าวคือเป้าหมายสำคัญที่สุดควรเป็นเป้าหมายที่เกี่ยวข้องกับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การสื่อสารและพฤติกรรมสำหรับนักเรียนที่มีศักยภาพสูงที่อยู่ในโปรแกรมการเรียนร่วม เป้าหมายที่สำคัญต้องรวมถึงการพัฒนาทางด้านความรู้ความเข้าใจ (สติปัญญา)

การช่วยเหลือโดยตรงต่อนักเรียนออทิสติกในโรงเรียนเรียนร่วม จำเป็นต้องมีการฝึกอบรมครูที่ทำหน้าที่ประสานการเรียนร่วม ครูที่อยู่ในโรงเรียนที่นักเรียนเข้าเรียนร่วมในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับออทิสซึม กระบวนการบำบัดในสถานการณ์ที่เป็นจริง รูปแบบการทำงานร่วมกัน การใช้การสอนแบบมีโครงสร้างที่เป็นระบบ (Structured Teaching) การเพิ่มความสามารถในการสื่อสาร (Augmentative Communication) การส่งเสริมพฤติกรรมทางบวก การฝึกทักษะทางสังคมและการปรับหลักสูตรที่เหมาะสม

ในโรงเรียนเรียนร่วม ครูเรียนร่วมที่ผ่านการฝึกอบรมหรือมีความเชี่ยวชาญเกี่ยวกับออทิสซึม จำเป็นต้องพร้อมตลอดเวลา เพื่อร่วมมือกับครูหรือเจ้าหน้าที่ในการวางแผนแก้ไขปัญหที่อาจเกิดขึ้นในโปรแกรม เพื่อให้การช่วยเหลือหรือสนับสนุนนักเรียนและเจ้าหน้าที่ เพื่อพัฒนาหรือปรับหลักสูตรร่วมกับทีมหรือผู้ประสานงานการสอนกับครูทั่วไป (ครูในสาขาวิชาอื่น ๆ) และดูแลในเรื่องการช่วยสอน และการใช้เพื่อนสอนเพื่อน (Peer tutors)

3. นักเรียนมีโอกาสเท่าเทียมในการได้รับการพัฒนา และการเสริมสร้างสัมพันธภาพทางสังคมที่มีความหมายกับตนเอง

การมีพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสมเป็นลักษณะหนึ่งของเด็กออทิสติก ซึ่งหมายถึง นักเรียนควรได้รับความสนใจเป็นพิเศษในเรื่องพัฒนาการด้านทักษะทางสังคม วิธีหนึ่งที่ใช้ได้ผลคือการเตรียมแผนการ์ดที่เขียนบันทึกความจำทางสังคม โดยจะเตือนว่านักเรียนจะทำอะไรในสถานการณ์หนึ่ง ๆ นอกจากนี้ การใช้ระบบคู่หู (Peer buddy) หรือโปรแกรมเพื่อนสอนเพื่อน ก็เป็นวิธีการที่ช่วยรักษาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในชั้นเรียนได้ โปรแกรมเพื่อน (Peer Program) สามารถทำได้หลากหลายหน้าที่ การเลือกชนิดของโปรแกรมจะขึ้นอยู่กับความต้องการในผลสัมฤทธิ์ที่ออกมาและระดับชั้นของนักเรียน และต่อไปนี้จะเป็แนวทางสำหรับการมีส่วนร่วมของเพื่อนในโปรแกรมเรียนร่วมที่น่าสนใจ

1) **เพื่อนคู่หู (Peer partners/buddies)** เพื่อนจะเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือนักเรียนออทิสติกที่ต้องการความช่วยเหลือ เพื่อช่วยให้เพื่อนสามารถเข้าไปมีส่วนร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น การเดินทางห้องเรียนในแต่ละวิชา การเล่นในเวลาพัก และรับประทานอาหารในโรงอาหาร แนวทางนี้มีประโยชน์มากโดยเฉพาะสำหรับระดับชั้นประถม

2) **จัดให้มีทีมช่วยสอนที่ประกอบด้วยครูและนักเรียน เพื่อสอนเสริมหลักสูตรในบางโอกาส (Teacher- student team teaching arrangement)** นักเรียนที่เก่งในเนื้อหาของบทเรียนสามารถช่วยสอนบางส่วนของบทเรียนได้ ตัวอย่าง นักเรียนที่ใช้ภาษามือได้อาจสอนเพื่อนในชั้นเรียนที่ไม่สามารถพูดได้ให้ใช้ภาษามือในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาในบทเรียนได้

3) **เพื่อนกับการเปลี่ยนผ่าน หรือการร่วมในทีมจัดทำแผนโดยยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Peer on transition or person-centered planning teams)** เพื่อนสามารถช่วยเหลือในการกำหนดวิธีการสำหรับการช่วยเหลือนักเรียนที่จะรับเข้ามาเรียนร่วมในโรงเรียน นอกจากนี้เพื่อนยังสามารถมีส่วนร่วมในการพัฒนาแผนการเปลี่ยนผ่านสำหรับนักเรียนที่จะขึ้นชั้นใหม่ หรือการเปลี่ยนแปลงจากชีวิตในโรงเรียนไปสู่การอยู่ร่วมในชุมชน

4) **เครือข่ายเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer support networks)** ในโปรแกรมนี้ มีเป้าหมายคือ การช่วยเหลือนักเรียนในระหว่างกิจกรรมพิเศษและกิจกรรมหลังเลิกเรียน เช่น กีฬา ศิลปะ เต้นรำ กิจกรรมระหว่างเพื่อนบ้าน การมีส่วนร่วม และการสนับสนุนของครอบครัวเป็นสิ่งที่สำคัญสำหรับการเริ่มต้น และการรักษาไว้ซึ่งการมีส่วนร่วมของเพื่อนในสภาพแวดล้อม หรือสถานการณ์ต่าง ๆ

5) **พี่สอนน้อง (Cross - age tutoring)** รูปแบบนี้มีประโยชน์อย่างมากโดยเฉพาะในระดับชั้นประถมศึกษา นักเรียนที่โตกว่าจะเป็นผู้สอนน้องที่เล็กกว่า เช่น พี่ที่อยู่ประถม 5 สอนน้องที่อยู่ประถม 1 เป็นต้น

6) **โปรแกรมเพื่อนสอนเพื่อน (Formal peer tutor programs)** โดยปกตินิยมใช้ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย การปฏิสัมพันธ์ของนักเรียนได้ถูกจัดให้เป็นระบบ และรวมถึงการสอนและการติวจะเกิดขึ้นในชั้นเรียนและการจัดขึ้นในชุมชน

7) **การทำงานร่วมกัน (Peer mediation)** ในโปรแกรมนี้นักเรียนร่วมทำงานเป็นกลุ่ม เพื่อร่วมกันแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในสถานการณ์หนึ่ง ๆ ตัวอย่าง นักเรียนอาจร่วมกันระดมความคิดเพื่อหาวิธีการแก้ปัญหาพฤติกรรม

8) **นักเรียนฝึกช่วยสอน (Cadet teacher programs)** โปรแกรมนี้นิยมใช้ในระดับมัธยมปลายของ หลาย ๆ โรงเรียนในสหรัฐอเมริกา กล่าวคือนักเรียนในระดับมัธยมปลายจะลงชื่อเพื่อช่วยสอนนักเรียนชั้นประถม หรือทำงานช่วยเหลือชุมชน

4. **นักเรียนแต่ละคนจะมีตารางเป็นของตนเอง ที่จะเป็นตัวบ่งชี้ถึงสิ่งที่ต้องเรียนรู้ และเป้าหมายทางสังคม** ตารางส่วนตัวของนักเรียนแต่ละคน ควรสะท้อนให้เห็นถึงเป้าหมายที่มีอยู่ใน “IEP” และวิชาที่มีอยู่ในแผนการศึกษาทั่ว ๆ ไป เมื่อตารางเวลาได้ถูกกำหนดขึ้นแล้ว สิ่งที่สำคัญต้องช่วยให้นักเรียนพัฒนาวิธีการบริหารตนเอง เพื่อช่วยให้เขามีความเข้าใจถึงสิ่งที่เขาต้องทำและการเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้นในแต่ละวัน ตารางเวลาที่เป็นรูปภาพหรือตัวหนังสือที่เขียนขึ้นสามารถช่วยให้นักเรียนได้รับข้อมูลที่มีความสำคัญดังกล่าวในแต่ละวัน

5. **การปรับหลักสูตรและการสอน** การปรับหลักสูตรและวิธีการจัดการเรียนการสอนมีความจำเป็นสำหรับชั้นเรียนที่มีนักเรียนออทิสติกเรียนร่วม เพื่อให้ตรงกับความต้องการของนักเรียนทุกคน นักเรียนที่มีอาการออทิสซึมอาจร่วมในกิจกรรมเดียวกัน ซึ่งมีจุดมุ่งหมายเหมือนกันหรือในกิจกรรมเดียวกัน แต่มีการปรับจุดมุ่งหมาย ปัจจุบันมีกรอบของการปรับหลักสูตรอยู่มากมาย ดังนั้นสิ่งที่ควรจำคือเป้าหมายสำหรับนักเรียนที่มีอาการออทิสซึม อาจแตกต่างจากเป้าหมายของเด็กนักเรียนทั่วไป ตัวอย่าง ในขณะที่นักเรียนคนอื่นกำลังเรียนรู้เกี่ยวกับทักษะการคูณ นักเรียนที่มีอาการออทิสซึมอาจมุ่งความสนใจไปที่การบ่งชี้จำนวนหรือตัวเลขต่าง ๆ การแสดงพฤติกรรมในชั้นเรียนที่เหมาะสมและการเรียกร้องขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม เป็นต้น

6. การมีส่วนร่วมของครอบครัวในโรงเรียน ผู้ปกครองจำเป็นต้องเป็นส่วนหนึ่งของทีมในการกำหนดเป้าหมาย และพัฒนาโปรแกรมทางการศึกษาของบุตรหลานตนเอง ครูประจำชั้น ครูเรียนร่วม และเจ้าหน้าที่ทุกคนต้องพยายามช่วยให้ผู้ปกครองรู้สึกอบอุ่นในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของทีม (ซึ่งอาจทำได้โดยทำรายงานความก้าวหน้าให้ผู้ปกครองทราบ จัดทำโปรแกรมการเยี่ยมโรงเรียนให้กับผู้ปกครอง เป็นต้น) และให้ผู้ปกครองเห็นคุณค่าของโอกาสในการมีส่วนร่วมในทีม

ในทุกกรณี โปรแกรมการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีอาการออทิซึม ต้องมีความเฉพาะของนักเรียนแต่ละคน แต่อย่างไรก็ตาม เป็นที่ชัดเจนว่าบุคคลที่มีอาการออทิซึมสามารถประสบความสำเร็จในระดับสูงได้ ถ้ามีโปรแกรมสนับสนุนอย่างเหมาะสม และมีการวางแผนเป็นอย่างดี และที่กล่าวมาในเบื้องต้น เป็นเพียงข้อเสนอแนะเพียงเล็กน้อยที่อาจช่วยในการวางแผนการจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีอาการออทิซึมให้ประสบความสำเร็จได้ (Pratt และ Moreno, 2002)

การเลือกโรงเรียนเรียนร่วมที่เหมาะสม

การเลือกโรงเรียนที่มีการจัดโปรแกรมเรียนร่วมที่ดีและเหมาะสมตามความจำเป็นพิเศษของเด็ก มีแหล่งทรัพยากรที่จำเป็นรวมทั้งลักษณะเฉพาะของโรงเรียน จะช่วยให้เด็กประสบความสำเร็จตามเป้าหมายใน “IEP” ของเด็กแต่ละคน

ดังนั้นการวางแผนการส่งนักเรียนเข้าเรียนร่วม ควรต้องทำร่วมกันในลักษณะเป็นทีมความร่วมมือ ผู้ประสานงานเรียนร่วม ครูที่ทำหน้าที่ “ช่วยเหลือ” และผู้ปกครอง ควรได้มีโอกาสเข้าเยี่ยมโรงเรียนและชั้นเรียนที่จะส่งนักเรียนเข้าเรียนร่วม เพื่อสังเกตสิ่งที่สำคัญ และควรจะมีในชั้นเรียนนั้น ๆ

เมื่อท่านได้โรงเรียนที่ตรงกับความต้องการ และพร้อมรับนักเรียนของเราแล้ว ขั้นตอนต่อมาควรพิจารณาถึง กิจกรรมและจำนวนครั้งที่นักเรียนต้องเข้ามีส่วนร่วม โดยพิจารณาถึงเป้าหมายของการเรียนร่วม ตัวอย่าง ถ้า นักเรียนเข้าเรียนร่วมโดยมีเป้าหมายเพื่อการพัฒนาทักษะทางสังคม ควรจัดให้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเมื่อนักเรียน มาโรงเรียน ส่วนใหญ่แล้วโรงเรียนในสหรัฐอเมริกาเริ่มต้นด้วยการให้นักเรียนไปโรงเรียนเป้าหมายที่นักเรียนจะเข้าเรียนร่วมครั้งละ 1 ชั่วโมง สัปดาห์ละ 2-3 ครั้ง พร้อมกับมีการบันทึกความก้าวหน้า และเมื่อข้อมูลที่บันทึกแสดงให้เห็นว่านักเรียนมีความก้าวหน้าตามเป้าหมายของวัตถุประสงค์ ก็สามารถพิจารณาเพิ่มทั้งจำนวนชั่วโมง และวัน โดยทั่วไปแล้วเราชอบเพิ่มจำนวนวันที่นักเรียนเข้าเรียนร่วมในช่วงเวลาเท่าเดิมและกิจกรรมเดิม เพื่อให้นักเรียนได้รับการฝึกในกิจกรรมนั้นมากขึ้น ข้อควรจำ เด็กออทิซึมที่เรียนรู้อย่างดีที่สุดด้วยการเรียนแบบเดียวกันซ้ำ ๆ

การสอนนักเรียนในชั้นเรียนร่วม

ครูผู้ช่วยที่ทำงานโดยตรงกับนักเรียนในโปรแกรมเรียนร่วมควรมีความรู้เกี่ยวกับ “Applied Behavior Analysis, (ABA)” และต้องมีความสามารถในการจัดเก็บข้อมูล การทิ้งช่วงเวลา (Time Delay) (Snell และ Zirpoli, 1987). การลดการกระตุ้นเตือน และไม่ก้าวก่ายในกระบวนการเสริมแรง

นอกจากวิธีการทาง “Applied Behavior Analysis (ABA)” ยังมีข้อเสนอแนะในการปฏิบัติหน้าที่ของครูผู้ช่วย ดังนี้

1) อยู่เป็นเงาของนักเรียน และถอยห่างให้เร็วที่สุดเท่าที่เป็นไปได้ อยู่เป็นเงา หมายถึง นั่ง หรือยืน ตรงด้านหลัง/ด้านข้างของนักเรียน เพื่อคอยให้การกระตุ้นเตือนและแรงเสริมเมื่อจำเป็น การแสดงตัวของครู ผู้ช่วยอาจกระทำเมื่อต้องการควบคุมพฤติกรรมของนักเรียน การถอยออกห่างและปล่อยการควบคุมไปอยู่ในมือครูประจำชั้น กิจกรรมหรือสถานการณ์ควรค่อยเป็นค่อยไปไปอย่างอัตโนมัติ

2) การช่วยเหลือนักเรียนในสถานการณ์ต่าง ๆ หยุดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น การกระตุ้นตนเอง กระตุ้นเตือนนักเรียนให้ปฏิบัติตามการสอนหรือคำสั่งของครูประจำชั้นภายใน 15 วินาที กระตุ้นเตือนให้นักเรียนเริ่มนั่งทำงาน ภายใน 15 วินาที หลังจากการสอนหรือคำสั่งของครูประจำชั้น กระตุ้นเตือนนักเรียนให้ตอบสนองด้วยคำพูดต่อการทักทาย หรือการพูดคุยจากเพื่อน กระตุ้นเตือนให้นักเรียนนั่งเรียนอย่างเหมาะสม

3) นักเรียนทุกคนมีหน้าที่ต้องปฏิบัติตามการสอนของคุณครูประจำชั้น ถ้านักเรียนไม่ปฏิบัติตาม ควรให้การกระตุ้นเตือนทางกายหรือท่าทาง ข้อควรจำ ครูผู้ช่วยไม่ควรพูดทวนคำสอนของครูผู้ที่กำลังสอนให้นักเรียนฟัง

4) การให้ความช่วยเหลือหรือการกระตุ้นเตือน จะกระทำได้หลังจากการสอนของครูประจำชั้นผ่านไป 15 วินาที

5) ให้การกระตุ้นเตือนทางกายเพียงเบา ๆ จากด้านหลัง เพื่อให้ให้นักเรียนนั่งเรียนหรือทำกิจกรรมได้อย่างอิสระ ลดการกระตุ้นเตือนให้เร็วที่สุดเท่าที่ทำได้ (ให้ตัวเสริมแรงภายหลังจากทุก ๆ การตอบสนองอย่างถูกต้อง แล้วลดลงเป็นทุก ๆ การตอบสนองอย่างถูกต้องครั้งที่สาม โดยเฉลี่ยแล้วลดลงเป็นทุก ๆ การตอบสนองที่ถูกต้องหกครั้ง แล้วลดลงเรื่อย ๆ จนกระทั่งไม่ต้องการให้ตัวเสริมแรง)

6) ให้การกระตุ้นเตือนด้วยวาจาจนน้อยที่สุดและให้แรงเสริมทางสังคมเมื่อเหมาะสม ลดให้การเสริมแรงให้เร็วที่สุดเท่าที่เป็นไปได้

7) ถ้านักเรียนถามคำถามหรือพูดกับครูผู้ช่วยควรหันเหความสนใจของนักเรียนไปยังการสอนหรือคำถามจากครูประจำชั้น

8) ส่งเสริมให้นักเรียนได้ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนให้บ่อยที่สุดเท่าที่ทำได้

9) ถ้าทักษะใดได้กำหนดให้เป็นเป้าหมายหรือจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมสำหรับการสอน ให้ปฏิบัติตามกระบวนการหรือแผนการสอนที่ถูกเขียนขึ้น

10) สรุปรายชื่อของทักษะเป้าหมายในแต่ละวันให้อยู่ในรูปแบบกราฟ เนื่องจากเราหวังว่านักเรียนจะเริ่มปฏิบัติตามการกระตุ้นเตือนที่เกิดขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติในชั้นเรียนร่วม เช่น การสอนของครูประจำชั้น พฤติกรรมของเพื่อน เสียงกระดิ่งของโรงเรียน การกระตุ้นเตือนหรือการช่วยเหลือให้กระทำภายหลังจากให้เวลานักเรียนสักครู่หนึ่งก่อน ตัวอย่าง ครูประจำชั้นอาจมีคำสั่งในชั้นเรียน เช่น “ขอให้ทุกคนหยิบหนังสือภาษาไทยออกมา” ถ้านักเรียนฟังคำสั่งของคุณครูไม่ทันบางทีเขาอาจสังเกตเห็นเพื่อน ๆ หยิบหนังสืออ่านของตนเองออกมา และนักเรียนก็อาจเลียนแบบพฤติกรรมของเพื่อน ๆ ครูผู้ช่วยควรรอประมาณ 15 วินาที และสังเกตดูว่านักเรียนตอบสนองอย่างไร หรือไม่ แต่อย่างไรก็ตามบางครั้งการยึดติดกับการประวิงเวลาประมาณ 15 วินาที อาจไปขัดขวางการปฏิบัติตามกิจกรรมของนักเรียน ดังนั้น ในบางครั้งเราอาจต้องลดเวลาที่รอการตอบสนองของนักเรียนลง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับจังหวะความเร็วในชั้นเรียน

การประเมินความก้าวหน้าการเรียนรู้ร่วมกันของนักเรียน

ความก้าวหน้าในการเรียนรู้ร่วมกันของนักเรียน ควรได้รับการประเมินที่อยู่บนพื้นฐานข้อมูลของ จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม ที่ได้บันทึกไว้ก่อน และตลอดช่วงโปรแกรมมีการสรุปย่อ ๆ และมีการทบทวนทุก ๆ สัปดาห์ นอกจากนี้ควรจัดตารางให้สมาชิกของทีมได้มีโอกาสทบทวนความก้าวหน้าของนักเรียน ตัวชี้วัดการ ประสบความสำเร็จประกอบด้วยดังนี้

1. นักเรียนเรียนรู้หรือทำกิจกรรมได้ด้วยตนเอง ตัวอย่าง ข้อมูลเบื้องต้นแสดงว่านักเรียนเรียนรู้หรือ ทำงานได้ด้วยตนเอง 22% ของเวลาเรียนวิชาภาษาไทย และ 2 เดือนต่อมา นักเรียนแสดงความสามารถในการ ทำงานด้วยตนเองเพิ่มขึ้นเป็น 78% ซึ่งแสดงให้เห็นว่านักเรียนเรียนรู้หรือทำงานได้ด้วยตนเอง และชี้ให้เห็นว่า แผนหรือยุทธวิธีการสอนในโปรแกรมเรียนรู้ร่วมได้ผล
2. นักเรียนมีความสามารถตรงตามเป้าหมายเฉพาะบุคคล (จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมใน “IEP”) ใน การเรียนในชั้นเรียนร่วม โดยการประเมินจากข้อมูลในจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม
3. นักเรียนประสบความสำเร็จในจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมของวิชาการในชั้นเรียนร่วมประเมินโดย ประเมินจากแบบทดสอบของชั้นเรียน ถ้านักเรียนผ่านด้วยแบบทดสอบเดียวกันกับเด็กทั่วไปในชั้นเรียนแสดง ให้เห็นว่่านักเรียนกำลังเรียนรู้ในเนื้อหาของหลักสูตรในระดับชั้นเรียนของตน
4. ใช้แบบสอบถามให้คุณครูที่เกี่ยวข้องในโรงเรียนเรียนรู้ร่วมได้กรอกข้อมูลของนักเรียนนอกทิสติก ถ้า คุณครูให้ข้อมูลว่านักเรียนปฏิบัติตามระเบียบหรือตารางของชั้นเรียนอย่างตลอดและต่อเนื่อง แสดงการจดจ่อ อยู่กับงานที่กำลังทำ และทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างสมบูรณ์ สิ่งเหล่านี้จะเป็นตัวชี้วัดได้ว่านักเรียนกำลัง เรียนรู้อย่างประสบความสำเร็จในชั้นเรียนร่วม

*** เมื่อข้อ 1-3 บรรลุเป้าหมาย ควรพิจารณาขยายช่วงเวลาของการเรียนรู้ร่วมออกไปได้

ถ้าท่านตัดสินใจได้ว่าจะเริ่มโปรแกรมการเรียนรู้ร่วม เราหวังว่าเนื้อหาในนี้จะเป็นแนวทางให้ท่าน สามารถกำหนดความมุ่งหมายเบื้องต้น ไม่ว่าจะเป็นเรื่องทักษะทางสังคม หรือทักษะทางวิชาการ หรือการ เริ่มต้นการจัดทำแผนการเปลี่ยนผ่าน และท่านยังได้ข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยที่ช่วยให้ท่านตัดสินใจเลือกสถานที่ที่ จะส่งนักเรียนเข้าเรียนร่วมได้เหมาะสมกับนักเรียน นอกจากนี้ ท่านยังได้ข้อมูลเกี่ยวกับเป้าหมายที่เฉพาะ และ จุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่ใช้สอนในชั้นเรียนร่วม วิธีการสอนต่าง ๆ และวิธีการประเมินความก้าวหน้าของ นักเรียน ความปรารถนาในการเรียบเรียงเนื้อหาทั้งหมดนี้เพื่อเป็นแนวทางและแนวคิดสำหรับการพัฒนา โปรแกรมการเรียนรู้ร่วมสำหรับนักเรียนของท่าน

หน่วยที่ 7

การสอนนักเรียนออทิสติก

การพัฒนาโปรแกรมการศึกษาที่มีประสิทธิผลสำหรับนักเรียนออทิสติก ในเบื้องต้นครูและผู้ปกครองต้องยอมรับและพึงพอใจในตัวนักเรียนก่อน ต้องยอมรับในความบกพร่องและมีความสุขกับการสอนหรือการเลี้ยงดูเด็กออทิสติก ซึ่งเป็นประสบการณ์แรกที่นำท่านและนักเรียนไปสู่ความสำเร็จ แต่อย่างไรก็ตามการพัฒนาโปรแกรมการศึกษาที่ดี นอกจากต้องมีการจัดโครงสร้างสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ มีโปรแกรมการปรับพฤติกรรมและส่งเสริมทักษะทางสังคมที่เหมาะสมกับความจำเป็นของนักเรียนแต่ละคนแล้ว นักเรียนจำเป็นต้องได้รับการส่งเสริมทักษะทางการสื่อสาร ซึ่งเป็นทักษะที่มีความสำคัญที่ช่วยให้นักเรียนสามารถเรียนรู้และสามารถดำรงชีวิตได้ด้วยตนเอง ทักษะการสื่อสารมีความสำคัญต่อการสื่อสารความคิด แสดงความต้องการและความจำเป็นของตนเอง

ดารณี อุทัยรัตนกิจ (2552) ได้กล่าวถึงการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กออทิสติกให้มีประสิทธิภาพ ต้องคำนึงถึงสิ่งต่อไปนี้

1. แน่ใจว่าเด็กมีสุขภาพที่ดี รู้สึกสบาย ไม่หงุดหงิด อยู่ในสถานที่ปลอดภัย และเด็กมีความพอใจ
2. จัดสภาพแวดล้อมที่มีโครงสร้างชัดเจน บอกความคาดหวังของครูอย่างชัดเจนเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เหมาะสมและไม่เหมาะสม
3. มีตารางกิจกรรมที่เป็นรูปภาพหรือตัวหนังสือของแต่ละช่วงเวลา เพื่อให้แน่ใจว่าเด็กออทิสติกเข้าใจและรู้กิจกรรมที่ต้องทำแต่ละช่วงเวลา
4. จัดหลักสูตรหรือแผนการศึกษา ตามลักษณะของเด็กแต่ละคน ไม่ใช่สำหรับเด็กออทิสติกโดยทั่วไป การวินิจฉัยว่าเด็กเป็นออทิสติกไม่ได้บ่งชี้ว่าจะสอนอะไร และสอนอย่างไร
5. เน้นการพัฒนาทักษะที่เด็กจะต้องใช้ในการเรียนที่บ้านและชุมชน ทั้งในปัจจุบันและในอนาคต
6. วางแผนการเปลี่ยนกิจกรรม สถานที่ หรือประสบการณ์ บอกเด็กล่วงหน้าและเตรียมเด็กให้พร้อมต่อการเปลี่ยนแปลง
7. สนับสนุนให้พ่อแม่และสมาชิกคนอื่น ๆ ในครอบครัวมีส่วนร่วมในกระบวนการประเมินการวางแผน การศึกษา กิจกรรมการเรียนการสอน และการกำกับความก้าวหน้า ทั้งพ่อแม่และสมาชิกในครอบครัวมีข้อมูลที่เป็นประโยชน์เกี่ยวกับประวัติและลักษณะการเรียนรู้ ซึ่งจะช่วยให้วางแผนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

นอกจากการนี้ ในการจัดการเรียนการสอนส่วนที่สำคัญที่สุด คือ ครูและผู้ปกครองจำเป็นต้องทำความเข้าใจในปัญหาของนักเรียนออทิสติกที่ส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ และการดำรงชีวิตของเขา เช่น ปัญหาด้านการจัดระบบระเบียบ การถูกทำให้เขวหรือเสียสมาธิได้ง่าย ปัญหาเกี่ยวกับการลำดับเหตุการณ์ ปัญหาเกี่ยวกับการถ่ายโยงการเรียนรู้/หรือประสบการณ์ไปใช้ในสถานการณ์ที่ต่างกัน รวมทั้งความไม่คงที่หรือความขึ้น ๆ ลง ๆ ในความสามารถในแต่ละทักษะ รวมทั้งรูปแบบการเรียนรู้ซึ่งเป็นที่ทราบกันว่านักเรียนออทิสติกเป็น “Visual Learner” ซึ่งครูและผู้ปกครองต้องทำความเข้าใจให้ได้อย่างแท้จริง เพื่อให้สามารถพัฒนาโปรแกรมการศึกษาที่มี ความเหมาะสม

ปัญหาทางการเรียนรู้ของนักเรียนออทิสติก

ในบทนี้ เป็นการชี้ให้เห็นถึงการเรียนรู้ที่มีลักษณะเฉพาะของเด็กออทิสติก และสิ่งที่เกี่ยวข้องในการจัดการศึกษา โดยสิ่งที่กล่าวถึงคือปัญหาในการเรียนรู้ของเด็กออทิสติก ซึ่งประกอบด้วย การจัดการ (Organization) การถูกทำให้เซหรือเสียสมาธิได้ง่าย (Distractibility) ปัญหาเกี่ยวกับลำดับขั้นตอน (Sequencing Problems) ปัญหาเกี่ยวกับการถ่ายโยงการเรียนรู้/หรือประสบการณ์ (Generalization) ความไม่คงที่ของจุดแข็งและจุดอ่อน (Uneven patterns of strengths and weaknesses) โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. การจัดการ (Organization)

การจัดการมิใช่มีเฉพาะเด็กออทิสติกเท่านั้น แต่ยังเป็นปัญหากับเราทุก ๆ คนด้วยเช่นกัน มันเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับความเข้าใจว่าคน ๆ หนึ่งต้องการทำอะไร และวางแผนสำหรับการลงมือปฏิบัติ ซึ่งเป็นสิ่งที่ค่อนข้างซับซ้อนและเป็นเรื่องนามธรรม สิ่งเหล่านี้จึงเป็นอุปสรรคอย่างมากสำหรับเด็กออทิสติก กล่าวคือเมื่อเด็กต้องเผชิญกับสิ่งที่ต้องการจัดการที่มีความซับซ้อน บ่อยครั้งที่เขาไม่สามารถแม้แต่จะเริ่มงานที่เรามอบหมายให้ได้

การพัฒนาระบบที่เป็นแบบแผน หรือให้เกิดความเคยชิน เป็นวิธีการที่ได้ผลสำหรับการลดปัญหาด้านการจัดการเด็กที่ได้รับการวางรากฐานในการทำงานที่มีแบบแผน เช่น ทำงานจากซ้ายไปขวา จากบนลงล่าง จะไม่ต้องหยุดทำงานเพื่อที่จะวางแผนว่าจะเริ่มที่ไหน และจะดำเนินการอย่างไร นอกจากนี้การลดปัญหาด้านการจัดการยังสามารถทำได้โดยใช้รายการที่ใช้รายการตรวจสอบ (Checklists) ตารางการทำงานที่เห็นได้ (Visual Schedules) และการใช้การสอนผ่านทางสายตา (Visual Instructions) เพื่อแสดงให้เด็กเห็นเป็นรูปธรรม โดยให้เด็กเห็นว่าเขาได้ทำอะไรเสร็จไปแล้วบ้าง และยังคงเหลือกิจกรรมอะไรบ้างที่จะต้องทำให้สำเร็จ และจะต้องทำอย่างไร

2. ปัญหาเกี่ยวกับการเสียสมาธิ (Distractibility)

การถูกทำให้เซหรือเสียสมาธิ เป็นอีกปัญหาหนึ่งของเด็กออทิสติกซึ่งอาจพบได้หลาย ๆ รูปแบบในชั้นเรียน เช่น นักเรียนมีปฏิกิริยาต่อเสียงรถข้างนอก มองตามสิ่งที่เคลื่อนไหวอยู่ภายในห้อง หรือสนใจดินสอของครูที่วางบนโต๊ะแทนที่จะทำงานที่ครูมอบหมายให้เสร็จ ถึงแม้ว่าเด็กออทิสติกทุกคนถูกทำให้เซโดยบางสิ่ง แต่สิ่งที่เบี่ยงเบนความสนใจของเด็กมีความแตกต่างกันไปในแต่ละคน

การหาสิ่งที่เป็นตัวทำให้นักเรียนเบี่ยงเบนความสนใจจึงเป็นขั้นแรกในการให้ความช่วยเหลือ (เด็กบางคนอาจถูกเบี่ยงเบนความสนใจโดยสิ่งที่ผ่านทางสายตา ในขณะที่คนอื่น ๆ ถูกเบี่ยงเบนความสนใจโดยเสียงที่ได้ยิน) ดังนั้นการตรวจสอบ/การประเมินสิ่งที่ทำให้เด็กเบี่ยงเบนความสนใจหรือเสียสมาธิด้วยความรอบคอบ จึงเป็นสิ่งสำคัญ หลังจากการประเมินแล้วจึงเริ่มการปรับสภาพแวดล้อม ในที่นี้จะรวมถึงบริเวณที่ทำงานของเด็ก โครงสร้างของห้องเรียนหรือสิ่งอื่น ๆ ที่เป็นไปได้

3. ปัญหาเกี่ยวกับลำดับขั้น (Sequencing)

ลำดับขั้นก็เป็นอีกหนึ่งปัญหา บ่อยครั้งที่นักเรียนไม่สามารถจดจำคำสั่งหรือลำดับขั้นตอนการทำงานได้ ทั้งนี้เนื่องจากเด็กจะมุ่งความสนใจไปยังรายละเอียดเฉพาะที่เป็นรูปธรรมหรือเห็นได้อย่างชัดเจน และบ่อยครั้งที่เด็กไม่เห็นความสัมพันธ์ของลำดับขั้นตอนของงาน แต่มองข้ามหรือไม่สนใจ ดังนั้นการจัดระบบงาน

ที่เด็กต้องทำเป็นแบบแผนหรือทำประจำอย่างต่อเนื่อง และการใช้การสอนผ่านทางสายตา (Visual Instructions) ช่วยทดแทนหรือแก้ปัญหาดังกล่าวได้ การใช้การสอนผ่านทางสายตาสามารถเน้นลำดับหรือขั้นตอน เพื่อเตือนให้เด็กทำงานตามขั้นตอนที่เหมาะสม นอกจากนี้รูปภาพที่มองเห็นที่ปรากฏอยู่และเป็นรูปธรรม ช่วยให้เด็กทำงานตามลำดับขั้นตอนที่ถูกต้องได้ และการสร้างนิสัยการทำงานที่เป็นระบบก็จะมีประโยชน์อย่างมาก เด็กที่ทำงานจากซ้าย-ไปขวา อยู่เสมอ ๆ ก็จะสามารถจัดวางงานเป็นลำดับขั้นที่ถูกต้อง

4. การถ่ายโยงการเรียนรู้/หรือประสบการณ์ (Generalization)

การถ่ายโยงการเรียนรู้/หรือประสบการณ์ เป็นปัญหาในออทิสติก และเป็นสิ่งสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการวางแผนการศึกษา หลาย ๆ ครั้งที่เด็กออทิสติกไม่สามารถนำสิ่งที่ตนเองเรียนรู้ในสถานการณ์หนึ่งมาใช้ในอีกสถานการณ์ที่มีความคล้ายกันได้ การถ่ายโยงการเรียนรู้ที่เหมาะสมจำเป็นต้องมีความเข้าใจในหลักของลำดับ ขั้นตอนการเรียนรู้และวิธีที่เด็กสามารถนำไปปฏิบัติในสถานการณ์อื่น ๆ ได้ การมุ่งเน้นไปที่รายละเอียดเฉพาะจะทำให้เด็กออทิสติกพลาดในหลักที่สำคัญและสิ่งที่ตนเองต้องทำ

ความร่วมมือระหว่างผู้ปกครอง-ครู และการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในชุมชนเป็นวิถีทางที่สำคัญในการส่งเสริมทางด้านการถ่ายโยงการเรียนรู้ในเด็กออทิสติก ยังมีการประสานงานการสอนระหว่างบ้านและ โรงเรียนมากเท่าไร เด็กก็สามารถนำสิ่งที่ตนเองเรียนรู้มาใช้ได้ในสถานการณ์ต่าง ๆ การใช้วิธีการที่เหมือนหรือ คล้ายกันและให้ความสำคัญกับทักษะที่เหมือนกัน เป็นแนวทางที่ผู้ปกครองและนักวิชาชีพสามารถร่วมมือกันเพื่อพัฒนาทักษะการถ่ายโยงการเรียนรู้/หรือประสบการณ์ของนักเรียนได้

การสอนโดยใช้ชุมชนเป็นฐาน (Community-Based Teaching) เป็นสิ่งสำคัญในการช่วยพัฒนา ทักษะการถ่ายโยงการเรียนรู้/หรือประสบการณ์ (Generalization) ทั้งนี้เนื่องจากเป้าหมายที่สำคัญที่สุด คือการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในชุมชนที่ประสบความสำเร็จ ดังนั้นต้องจัดให้มีกิจกรรมตลอดโปรแกรมการศึกษา โดยประกอบด้วยมีการเพิ่มความถี่ในการออกนอกสถานที่เมื่อเด็กโตขึ้น การให้โอกาสเด็กได้ทำงานในชุมชนที่เป็นในรูปแบบทำงานจริง และการร่วมกิจกรรมในเวลาว่างในชุมชน

5. ปัญหาความไม่คงที่ หรือเปลี่ยนแปลงในความสามารถทางทักษะ (Uneven profiles skills)

ปัญหาความไม่คงที่หรือเปลี่ยนแปลงในความสามารถทางทักษะและการขาดทักษะเป็นลักษณะเฉพาะอีกประการหนึ่งของเด็กออทิสติก ซึ่งเป็นปัญหาอย่างมากในการจัดทำแผนการจัดการศึกษา สำหรับเด็กออทิสติกอาจมีความสามารถพิเศษในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับตัวเลข หรือมีความสามารถในการเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่ในสภาพแวดล้อม แต่ไม่สามารถใช้จุดแข็งดังกล่าวได้ เนื่องจากมีข้อจำกัดในการสื่อสาร และการจัดการ ดังนั้น ในแผนการจัดการศึกษาจำเป็นต้องมีคุณครูที่มีทักษะและมีความเข้าใจเกี่ยวกับจุดแข็งและจุดอ่อนที่มีความเฉพาะของเด็กแต่ละคน

การสอนเด็กที่มีความสามารถที่แตกต่างกันมาก จำเป็นต้องอาศัยการประเมินความสามารถของเด็กในทุก ๆ ด้าน จึงไม่สามารถจำกัดเฉพาะด้านทักษะวิชาการ แต่ต้องประกอบด้วย รูปแบบการเรียนรู้ สิ่งที่ทำให้นักเรียนเสียสมาธิ การทำงานที่เป็นกลุ่ม ทักษะการพึ่งพาตนเอง และสิ่งต่าง ๆ ที่อาจส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ของเด็ก นอกจากนี้รูปแบบการเรียนรู้มีความสำคัญอย่างมากสำหรับกระบวนการประเมิน เนื่องจากเป็นกุญแจสำคัญในการปลดปล่อยศักยภาพในการเรียนรู้ของนักเรียนออกมา

การปรับสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้

สภาพแวดล้อมทางกายภาพต้องได้รับการออกแบบอย่างเหมาะสม เพื่ออำนวยความสะดวกให้ครูสามารถช่วยเหลือนักเรียนให้ได้มากที่สุด กล่าวคือ “ต้องเตรียมพร้อม” สำหรับกรณีน้องอีฟ วันแรกของการฝึก ไม่ว่าจะเป็นที่บ้าน ศูนย์การศึกษาพิเศษ หรือโรงเรียนอาจเป็นครั้งแรกที่น้องอีฟต้องนั่งเรียนที่โต๊ะเรียน และต้องให้ความสนใจในบทเรียนมากกว่าหนึ่งหรือสองนาทีก่อน คุณครูทราบดีว่าเด็กทุกคนมีปฏิริยาต่อต้านต่อความพยายามของคุณครู โดยพยายามลุกหนีจากที่นั่ง ร้องไห้ และแสดงความโกรธ นอกจากนี้เขาอาจแสดงความก้าวร้าว และทำร้ายตนเอง คุณครูสามารถลดหรือหลีกเลี่ยงสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ได้โดยการปฏิบัติตามแนวทางอย่างง่าย ๆ ดังนี้

อันดับแรก ทำบทเรียนให้สนุก เป็นบทเรียนที่มีชีวิตชีวา หรือกระตุ้นการเรียนรู้ ให้คำชมเชยหรือชื่นชมยินดีเสมอ ๆ เมื่อนักเรียนสามารถนั่งอยู่กับที่และผสมผสานสิ่งที่นักเรียนต้องเรียนรู้กับกิจกรรมการเล่น เริ่มต้นโดยการทำบทเรียนให้สั้นที่สุด (5-10) นาที หรืออาจน้อยกว่าถ้าจำเป็นแล้วให้หยุดพักในระยะเวลาที่เท่ากัน ในระยะเริ่มต้นเรายินยอมให้นักเรียนทำอะไรก็ได้ตามที่เขาต้องการในช่วงเวลาพัก แต่สุดท้ายช่วงเวลานี้ควรกลายเป็นส่วนหนึ่งในเนื้อหาของบทเรียนที่เราสอน ในบางครั้ง ทั้ง ๆ ที่คุณครูได้ทำแผนการสอนได้ดีที่สุดแล้ว นักเรียนหลาย ๆ คนก็อาจแสดงการต่อต้านในความพยายามสอนครั้งแรกของคุณครู (เราจะกล่าวถึงการสอนเด็กที่มีพฤติกรรมต่อต้านอีกครั้งหนึ่ง)

เลือกห้องเรียนที่เงียบสงบ ปราศจากสิ่งที่มาทำให้นักเรียนเสียสมาธิ จัดให้มีเก้าอี้ขนาดที่พอเหมาะกับ นักเรียนสองตัว (สำหรับครู หรือผู้ฝึก และนักเรียน) และโต๊ะสำหรับวางอุปกรณ์การสอนและตัวเสริมแรง จัดวางให้อุปกรณ์การสอนและตัวเสริมแรงให้อยู่ในระยะที่นักเรียนเอื้อมไม่ถึง นอกจากนี้ต้องไม่ลืมทำบทเรียนให้สัมพันธ์กับงานหรือกิจกรรมที่สอน รวมทั้งแบบบันทึกสำหรับบันทึกความก้าวหน้าของนักเรียน โดยปกติแล้วเราจะเก็บไว้ในสมุดบันทึกที่มีการแบ่งเป็นส่วน ๆ ตามทักษะที่นักเรียนต้องเรียนรู้ (ภาษา การช่วยเหลือตนเอง ความพร้อมในการเรียน) และมีแถบที่แสดงโปรแกรมของแต่ละทักษะอย่างชัดเจน

วิธีการสอนเด็กออทิสติก (Teaching Methods)

บางครั้งพฤติกรรมที่เราต้องการสอนไม่เกิดขึ้น หรือไม่เกิดขึ้นก็เพียงพอที่จะได้รับการเสริมแรง ตัวอย่าง เราไม่สามารถใช้เพียงเฉพาะการเสริมแรงเพื่อช่วยให้น้องอีฟเพิ่มการเปล่งเสียงให้มากขึ้น เนื่องจากเราไม่สามารถ ให้การเสริมแรงกับพฤติกรรมที่ไม่เกิดขึ้นหรือนาน ๆ จึงเกิดขึ้น โชคดียังมีวิธีการสอนที่เป็นที่ยอมรับที่ช่วยกระตุ้น ให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมใหม่ ๆ ในบทนี้ได้กล่าวถึงเทคนิคการปรับแต่ง (Shaping) การกระตุ้นเตือน (Prompting) การลดการกระตุ้นเตือน (Prompt Fading) และวิธีการสอนแบบ “Discrete-Trial Methods” การเลือกวิธีการสอนดังกล่าวคุณครูต้องเลือกให้มีความเหมาะสมกับระดับความสามารถในปัจจุบันของนักเรียน รูปแบบการเรียนรู้และทักษะที่จะสอนให้กับนักเรียน

1. การปรับแต่งพฤติกรรม (Shaping)

การปรับแต่งพฤติกรรมเป็นเทคนิคที่ถูกนำมาใช้ เมื่อนักเรียนยังไม่มีทักษะอะไรเลย วิธีการนี้เป็นการนำข้อได้เปรียบที่เกี่ยวข้องกับการตอบสนองที่เด็กมีอยู่แล้ว และให้แรงเสริมต่อการตอบสนองเหล่านั้น ซึ่งในขั้นต่อมาจะให้การเสริมแรงเฉพาะการตอบสนองที่ใกล้เคียงกับการตอบสนองที่พึงประสงค์เท่านั้น ตัวอย่าง กรณี

การปรับแต่งพฤติกรรมการเล่นแบบคำของน้องอีฟ ในครั้งแรกครูหรือผู้ฝึกให้การเสริมแรงเมื่อน้องอีฟเลียนแบบการเคลื่อนไหวปากของครู (กำลังอ้าปาก หดริมฝีปากเพื่อเป่าลม เป็นต้น) เมื่อน้องอีฟสามารถเลียนแบบการเคลื่อนไหวปากได้แล้ว น้องอีฟจะได้รับการเสริมแรง เมื่อน้องอีฟเปล่งเสียงอะไรก็ได้ไม่ว่าจะเหมือนกับเสียงที่ครูเปล่งออกมาหรือไม่ หลังจากนั้นครูผู้ฝึกให้นักเรียนเปล่งเสียงที่ใกล้เคียงกับคำที่เป็นต้นแบบทีละน้อย ๆ จากตัวอย่างข้างต้นได้แสดงให้เห็นถึงการผสมผสานการใช้วิธีการปรับแต่งพฤติกรรมและการเสริมแรง เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่พึงประสงค์ สิ่งที่ควรทราบคือ การใช้เทคนิคการปรับแต่งพฤติกรรมต้องการความอดทนเป็นอย่างมาก บางครั้งต้องใช้เวลาเป็นสัปดาห์ เป็นเดือน เพื่อให้ได้ผลตามเป้าหมาย

2. การกระตุ้นเตือน (Prompting)

เด็กบางคนต้องการความช่วยเหลือพิเศษ เพื่อแสดงความสามารถในทักษะหรือพฤติกรรมที่พึงประสงค์ การกระตุ้นเตือนเป็นเทคนิคการสอนที่ช่วยให้เด็กสามารถตอบสนองได้อย่างถูกต้อง คุณครูสามารถให้การกระตุ้นเตือนพร้อม ๆ กับการสอน (เช่น แสดงตัวอย่างการตอบสนองที่ถูกต้อง) หรือในระหว่างที่เด็กกำลังตอบสนอง เพื่อช่วยลดความผิดพลาด หรือภายหลังจากเด็กแสดงการตอบสนองที่ผิด เพื่อแสดงให้เขาเห็นคำตอบที่ครูต้องการ หนึ่งในความเสี่ยงของการใช้การกระตุ้นเตือน คือเด็กอาจพึ่งพาหรือรอคอยการกระตุ้นเตือนเพื่อแสดงการตอบสนองที่ถูกต้อง คุณครูสามารถส่งเสริมการตอบสนองด้วยตนเอง โดยใช้เทคนิคที่เรียกว่า *การลดการกระตุ้นเตือน (Prompt Fading)* ซึ่งจะได้อธิบายถึงในช่วงต่อไป

การกระตุ้นเตือนมีด้วยกัน 5 ระดับ คือ การกระตุ้นเตือนทางกาย (Physical) การกระตุ้นเตือนด้วยวาจา (Verbal) การกระตุ้นเตือนด้วยท่าทางและการชี้ตำแหน่งโดยใช้ตำแหน่ง (Gestural and Position Cues) การกระตุ้นเตือนด้วยการแสดงตัวอย่าง (Modeling)

1) **การกระตุ้นเตือนทางกาย (Physical)** คือ การกระตุ้นเตือนทางกายให้เด็กตอบสนองได้อย่างถูกต้อง ระดับของการกระตุ้นเตือนทางกายมีความแตกต่างกัน โดยเริ่มจากการจับมือเด็กทำกิจกรรม (Hand-Over-Hand) จนถึงการสัมผัสเพียงแผ่วเบาที่หัวไหล่ของเด็ก (Partial Prompt) เพื่อให้เด็กตอบสนอง เด็กออทิสติกหลาย ๆ คน จำเป็นต้องได้รับการกระตุ้นเตือนทางกายอย่างมาก ตัวอย่าง คุณครูใช้การช่วยเหลือทางกายอย่างเต็มรูปแบบ เพื่อให้ให้น้องอีฟปฏิบัติตามการสอนง่าย ๆ สองสามอย่าง ในขั้นแรกคุณครูออกคำสั่ง (เช่น “ลุกขึ้น”) แล้วหยุดดูชั่วคราว จึงให้การช่วยเหลือทางกายอย่างเต็มรูปแบบ และให้การเสริมแรงต่อการยืนโดยไม่มีการช่วยเหลือ การกระตุ้นเตือนทางกายจะค่อย ๆ ลดลงจนกระทั่งน้องอีฟสามารถลุกขึ้นยืนเองได้ เพียงจากการสังเกตเห็นการบ่งชี้ด้วยท่าทางของครู

2) **การกระตุ้นเตือนด้วยวาจา (Verbal)** เป็นรูปแบบการกระตุ้นเตือนที่คุณครูให้กับเด็ก โดยการสอนด้วยคำพูดหรือเป็นคำสั่งหรือการพูดนำทาง เพื่อให้ได้การตอบสนองที่ถูกต้อง ตัวอย่าง คุณครูสอนน้องเจให้เรียกชื่อสิ่งของขึ้นใหม่โดยการถือสิ่งของนั้นพร้อมกับยกให้น้องเจดู และพูดว่า “ถั่ว! นี้อะไร” แล้วค่อย ๆ ลดการกระตุ้นเตือนลง ทั้งนี้ให้เหลือเฉพาะคำถาม “นี้อะไร” นอกจากนี้ครูอาจใช้การกระตุ้นเตือนด้วยวาจาเพื่อสอนน้องเจให้รู้จักการผลัดเปลี่ยน (Take Turn) เช่น การเล่นเกมโยนลูกเต๋า ภายหลังจากที่น้องเจโยนลูกเต๋าเสร็จแล้ว คุณครูจะหยุดชั่วคราว แล้วพูดว่า “ถึงคราวครูเล่นบ้าง” ในลักษณะเป็นการกระตุ้นเตือนน้องเจให้ส่งลูกเต๋าให้ และเช่นกันการกระตุ้นเตือนด้วยวาจาจะค่อย ๆ ลดลง

3) การกระตุ้นเตือนโดยการชี้นำด้วยท่าทางและการจัดวางตำแหน่ง (Gestural and Position Cues) คือ การแสดงท่าทางต่าง ๆ เช่น การชี้ นิ้ว การจ้องมองไปที่ หรือสัมผัส เพื่อชี้ให้เห็นถึงการตอบสนองที่ถูกต้อง (ในขณะที่ครูกำลังออกคำสั่งว่า “ชี้วงกลม” ครูอาจชี้ไปที่วงกลมพร้อม ๆ กันกับออกคำสั่ง) สำหรับการบ่งชี้โดยตำแหน่งจะเกิดขึ้นก่อนหรือเกิดขึ้นพร้อม ๆ กับการสอนหรือคำสั่งของครู เมื่อใช้การบ่งชี้โดยตำแหน่ง คุณครูควรจัดวางสิ่งของขึ้นที่เราต้องการให้เด็กเลือกหรือตอบสนองที่ถูกต้องในตำแหน่งที่เด็กสามารถหยิบได้ง่าย (เช่น เมื่อบอกให้นักเรียนชี้ไปยังวัตถุสีแดง ให้วางวัตถุสีแดงให้ใกล้ตัวเด็กมากกว่าวัตถุอื่น ๆ)

4) การกระตุ้นเตือนด้วยการแสดงเป็นตัวอย่าง (Modeling) คือ การแสดงการตอบสนองที่ถูกต้องเพื่อเป็นตัวอย่างสำหรับเด็ก ตัวอย่าง เมื่อคุณครูสอนทักษะการตกท้ายที่เหมาะสม คุณครูอาจแสดงให้เด็กเห็นการยกมือไหว้และกล่าวสวัสดิ แต่สิ่งที่คุณครูควรคำนึงถึง คือ การแสดงตัวอย่างจะได้ผลก็ต่อเมื่อเด็กมีความสามารถในการเลียนแบบแล้วเท่านั้น

3. การลดการกระตุ้นเตือน (Prompt Fading)

ดังที่ได้กล่าวไว้ในตอนท้ายของการกระตุ้นเตือนว่า เด็กอาจกลายเป็นผู้ที่คอยพึ่งพาการกระตุ้นเตือนเพื่อแสดงการตอบสนองที่ถูกต้อง ดังนั้น ควรใช้การกระตุ้นเตือนในช่วงแรกของการเรียนรู้แล้วค่อย ๆ ลดการกระตุ้นเตือนลงทีละน้อย ๆ เมื่อเห็นว่านักเรียนแสดงให้เห็นถึงความก้าวหน้า วิธีการลดการกระตุ้นเตือนมีด้วยกัน 4 วิธี คือ การกระตุ้นเตือนที่มีการเปลี่ยนแปลงเป็นขั้น ๆ (Graduated Guidance) การกระตุ้นเตือนจากมากไปน้อย (Most-to-Least Prompting) การกระตุ้นเตือนจากน้อยไปมาก (Least-to-Most Prompting) และใช้การยืดยาวการกระตุ้นเตือน (Time Delay)

4. วิธีการสอนแบบ “Discrete-Trial Methods”

“Discrete-Trial Methods” เป็นวิธีการสอนที่สัมพันธ์กับการสอนแบบควบคุม (Direct Teaching) นอกจากนี้ยังมีความสำคัญสำหรับการสอนแบบใช้กิจกรรม (Activities-Based Instruction) และการสอนแบบใช้โอกาสที่เกิดขึ้น (Incidental Teaching) การสอนแบบ “Discrete-Trial Methods” ประกอบด้วย 4 ส่วน คือ ก) การนำเสนอของครู (The trainer’s presentation) ข) การตอบสนองของนักเรียน (The child’s response) ค) ผลจากการตอบสนอง (The consequences) ง) การหยุดช่วงสั้น ๆ ในระหว่างผลที่ตามมา และการสอนที่จะสอนต่อไป (Between-Trials Interval)

1) การสอนของครู (Instructions)

นักเรียนจะปฏิบัติตามสิ่งที่คุณครูสอน เมื่อนักเรียนให้ความสนใจในการสอน นักเรียนได้ยินการสอน และนักเรียนมีความสามารถทำในสิ่งที่ครูสั่ง ดังนั้นสิ่งที่ทำให้นักเรียนปฏิบัติตามการสอนของครูได้มากขึ้น คือ ก่อนการสอนครูควรได้รับความสนใจจากนักเรียน (เรียกชื่อนักเรียน สบตากับนักเรียน สัมผัสที่ตัวนักเรียน) การสอน/คำสั่งควรชัดเจน สั้นกะทัดรัด ตรงประเด็น และให้คำสั่งเพียงครั้งเดียว ถ้าคำสั่งประกอบด้วยคำหลาย ๆ คำ นักเรียนอาจไม่สนใจคำที่สำคัญ ดังตัวอย่างการใช้คำพูดที่ไม่เหมาะสม “น้องอีฟช่วยหยุดวิ่งไปมาได้แล้ว และมานั่งที่นี่ แม่จะได้ช่วยใส่รองเท้าให้” ในทางกลับกัน การใช้คำพูดที่ดีกว่าควรเป็น “น้องอีฟนั่งลง”

เมื่อนักเรียนได้เรียนรู้การตอบสนองการสอนเป็นครั้งแรก การสอนในแต่ละครั้งให้ใช้คำที่เหมือนกันทุกครั้ง มิฉะนั้นแล้วคำพูดหรือคำที่ใช้ในการสอนที่แตกต่างกัน อาจส่งผลให้นักเรียนรับรู้การสอนที่ผิดไป

ภายหลัง จากที่นักเรียนเริ่มแสดงความเข้าใจการสอนแล้ว คุณครูอาจใช้คำพูดที่หลากหลายมากขึ้น แต่ต้องเป็นไปอย่าง เป็นระบบ เพื่อเพิ่มความสามารถในการถ่ายโยงการเรียนรู้

2) การตอบสนองของนักเรียน (Child's Response)

แนวทางที่นักเรียนแสดงการตอบสนองการสอนของคุณครูมีด้วยกัน 3 ทาง คือ ทำได้ถูกต้อง ไม่ถูกต้อง ไม่ตอบสนองเลย โดยทั่วไปแล้ว เราควรให้เวลานักเรียนได้แสดงการตอบสนองด้วยตนเองประมาณ 3-5 วินาที ถ้านักเรียนเริ่มแสดงการตอบสนองอย่างผิด ๆ หรือเริ่มแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม หรือต่อสู้ (พยายามลุกหนีออกจากที่นั่ง) ครูควรตอบสนองหรือแสดงให้เห็นถึงผลจากการกระทำของนักเรียนโดยทันที

3) ผลจากการตอบสนอง (Consequences)

การตอบสนองของผู้ใหญ่ (Adult's response) มีความหลากหลายโดยขึ้นอยู่กับคำตอบสนองจากนักเรียน ถ้านักเรียนตอบสนองอย่างถูกต้อง ควรให้แรงเสริมกับการตอบสนองที่ถูกต้องอย่างทันทีด้วยการชมเชยอย่างกระตือรือร้นพร้อมด้วยกับตัวเสริมแรงอื่น ๆ ที่เหมาะสมกับนักเรียน (อาหาร การกอด การจิกจี้ หรือการหยอกล้อ)

ถ้านักเรียนตอบสนองไม่ถูกต้อง หรือไม่แสดงการตอบสนองเลย ควรให้การกระตุ้นเตือนหรือการชี้แนะที่มีประสิทธิภาพ ตัวอย่าง ใช้คำพูดโต้ตอบว่า “ไม่ หรือ ผิด” หรือทวนการสอนอีกครั้งพร้อม ๆ กับใช้การชี้แนะทางกายให้นักเรียนตอบสนอง วิธีนี้เรียกว่า “Correction Trial” การชี้แนะทางกายอาจเป็นการสัมผัสบนแขนหรือมือ หรือที่เรียกว่า การช่วยเหลือ “Hand Over Hand” จุดสำคัญที่สุด คือ วิธีการอะไรก็ตามที่คุณครูเลือกมาใช้ควรเป็นวิธีที่ได้ผลตั้งแต่ในครั้งแรก สิ่งที่เราควรใส่ใจ การทวนคำสั่ง หรือการให้การกระตุ้นเตือนซ้ำ ๆ หลาย ๆ ครั้ง อาจเป็นการสอน ให้นักเรียนเข้าใจว่า เขาไม่จำเป็นต้องตอบสนองตั้งแต่ครั้งแรกที่คุณครูสอน หรือบอกการกระตุ้นเตือนทางกายช่วยให้นักเรียนรู้ความหมายของคำที่คุณครูพูดหรือสิ่งที่สอนออกไป ถ้านักเรียนเข้าใจแต่เลือกไม่ตอบสนอง การใช้การกระตุ้นเตือนทางกายสอนให้นักเรียนเข้าใจถึงสิ่งที่ครูคาดหวังเพื่อให้เขาปฏิบัติตาม เมื่อนักเรียนแสดงให้เห็นว่าเขาเริ่มเข้าใจในสิ่งที่เรากำลังขอให้เขาทำ ควรเก็บการเสริมแรงไว้ให้เฉพาะการตอบสนองที่ถูกต้องที่เกิดขึ้นภายหลังจากการร้องขอของเราในครั้งแรกเท่านั้น

4) การหยุดในช่วงระหว่างของการสอน (Between-Trials Interval)

ช่วงระหว่างของการสอน หมายถึง ช่วงเวลาระหว่างการตอบสนองของครู หรือผลจากการตอบสนอง (การให้แรงเสริม หรือการแก้ไขการตอบสนองที่ผิด) และการสอนหรือคำสั่งที่จะใช้ในครั้งต่อไป ประกอบด้วย การหยุดเป็นช่วง ๆ ประมาณ 3-5 วินาที ระหว่างการตอบสนองของครูและการสอนหรือคำสั่งต่อไป สิ่งนี้ช่วยบ่งบอกให้นักเรียนรู้ว่าการสอนหรือคำสั่งหนึ่งได้สิ้นสุดลงแล้ว และครูกำลังจะสอนหรือออกคำสั่งใหม่ต่อไป การเริ่มต้นการสอนหรือการร้องขอใหม่ ควรใช้ด้วยคำพูดที่ชัดเจน กระตือรือร้น และพร้อมกับได้รับความสนใจจากนักเรียน ในช่วงเวลาระหว่างการสอน ควรให้คำชมเชยนักเรียนที่สามารถนั่งประจำที่อย่างเหมาะสมและให้เขาได้กิน หรือเล่นกับตัวเสริมแรงที่เขาได้รับก่อนหน้านี้สักครู่หนึ่ง และในเวลาเดียวกันนั้น ให้บันทึกการตอบสนองของนักเรียน การสอน หรือคำสั่งครั้งล่าสุดลงในแบบบันทึกข้อมูล และจัดเตรียมการสอนและอุปกรณ์การสอนที่ จำเป็นสำหรับการสอนในช่วงต่อไป

การดำรงทักษะที่เกิดขึ้นให้ยั่งยืน

เมื่อถึงจุดนี้ หลาย ๆ ครั้งได้มีการกล่าวว่า นักเรียนควรได้รับการเสริมแรงทุกครั้งที่เขาแสดงทักษะที่พึงประสงค์เมื่อนักเรียนได้เรียนรู้ทักษะการดำรงทักษะนั้นให้คงอยู่ และสามารถถ่ายโยงทักษะนั้นไปใช้ในสถานการณ์ สภาพแวดล้อม หรือกับบุคคลอื่น ๆ กระทำได้โดยการค่อย ๆ ลดความถี่และเปลี่ยนชนิดของการเสริมแรง เช่น ให้ตัวเสริมแรงเมื่อนักเรียนตอบสนองอย่างถูกต้องหรือเหมาะสม (ทุก ๆ การเลียนแบบถูกต้องในครั้งที่สาม) และโดยการเปลี่ยนตัวเสริมแรงให้เป็นตัวเสริมแรงที่เป็นธรรมชาติ (ใช้การชมเชยแทนของกิน)

ภายหลังจากการลดตัวเสริมแรงลง และนักเรียนได้แสดงให้เห็นถึงการถ่ายโยงทักษะ (การนำทักษะที่เรียนรู้ไปใช้ในสถานที่หรือเวลาอื่นอย่างเหมาะสม) ก็ต้องมีการดำเนินการตรวจสอบ (Post Check) หรือเรียกว่า ระยะการดำรงรักษาทักษะที่เรียนรู้ไว้ (Maintenance Phase) ในระยะนี้ความถี่ของการสอน/หรือคำสั่งที่ใช้ในการฝึกถูกลดลง ปกติการประเมินกระทำกันทุกสัปดาห์ตลอดช่วง 3-6 สัปดาห์ ถ้าข้อมูลที่บันทึกชี้ให้เห็นว่า นักเรียนไม่สามารถดำรงทักษะที่ตนได้เรียนรู้ไว้ได้ ก็ให้ทบทวนการสอนในขั้นสุดท้ายของการฝึก และเงื่อนไขของการถ่ายโยงการเรียนรู้ แต่ถ้าข้อมูลชี้ให้เห็นว่านักเรียนยังคงดำรงรักษาทักษะไว้ได้อย่างน้อย 3 สัปดาห์ เราสามารถพิจารณาได้ว่านักเรียนมีความสามารถในทักษะนั้นแล้ว แต่อย่างไรก็ตามโปรแกรมต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องต่อไป และควรกระตุ้นให้นักเรียนได้ใช้ทักษะที่เรียนรู้ในโอกาสที่เหมาะสม

การวัดและประเมินผลการเรียนรู้

การวัดและประเมินผลการเรียนของนักเรียนออทิสติกที่เรียนร่วมในห้องเรียนปกติ ดารณี อุทัยรัตนกิจ กล่าวว่า “กระบวนการประเมินผลการเรียนของนักเรียนออทิสติกควรใช้กระบวนการเดียวกันกับที่ใช้สำหรับนักเรียนปกติ นั่นคือ ใช้วิธีการประเมินผลอย่างหลากหลายและเหมาะสมกับระดับพัฒนาการของนักเรียนแต่ละคน เพื่อที่อาจารย์จะได้หาแนวทางซ่อมเสริมจุดด้อย ส่งเสริมจุดเด่นให้นักเรียนได้พัฒนาเต็มความสามารถ สำหรับนักเรียนที่เรียนในห้องการศึกษาพิเศษ นักเรียนจะได้รับการประเมินตามแผนการศึกษารายบุคคลหรือตามเนื้อหาที่นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้ นักเรียนทุกคนจะได้รับการประเมินด้วยแบบทดสอบที่ใช้ประเมินเด็กปกติ แต่ปรับวิธีการทดสอบให้เหมาะสมกับเด็กแต่ละคน เพื่อศึกษาพัฒนาการของเด็กออทิสติกเมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มเพื่อนระดับชั้นเดียวกัน ซึ่งจะเป็นข้อมูลที่สำคัญในการพิจารณาส่งนักเรียนเข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติต่อไป”

นอกจากนี้ การประเมินผลความก้าวหน้าทางด้านพฤติกรรม เป็นการประเมินผลเพื่อการแก้ไขและพัฒนาอาจารย์ผู้สอนสังเกตพฤติกรรมนักเรียนอย่างใกล้ชิดและแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหานั้นทันที โดยใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมเป็นหลัก ถ้านักเรียนออทิสติกยังคงมีปัญหาพฤติกรรมอย่างต่อเนื่อง จิตแพทย์ นักจิตวิทยา อาจารย์โครงการศึกษาพิเศษ และอาจารย์ประจำชั้น ร่วมมือวางแผนและดำเนินการปรับพฤติกรรมอย่างต่อเนื่องจนสามารถแก้ไขปัญหาพฤติกรรมนั้นได้ หรือทำให้พฤติกรรมไม่พึงประสงค์ลดน้อยลง

การประเมินใน “Apply Behavior Analysis (ABA)” เน้นการประเมินระดับความสามารถของนักเรียนโดยตรง การประเมินโดยตรงมีความสำคัญ เพราะว่าเป็นโอกาสให้ผู้ฝึกได้กำหนดความก้าวหน้าของเด็ก (เป้าหมาย) และเป็นแนวทางกำหนดจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม รวมทั้งเป็นการตัดสินใจในด้านการแพทย์ที่ต้องทำ ควบคู่กันไป ในทางตรงข้ามถ้าผู้ฝึกและผู้ปกครองไม่มีการบันทึกข้อมูลก็อาจส่งผลให้การจัดทำแผนการ

ศึกษา และการให้ความช่วยเหลือไม่ได้ผล หรืออาจต้องหยุดโปรแกรมก่อนเวลาที่กำหนด นอกจากนี้ สิ่งที่สำคัญคือ เพื่อแสดงให้เห็นว่าแผนการจัดการศึกษาหรือโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นช่วยพัฒนาให้เด็กได้มีทักษะตามที่กำหนดไว้ในแผนหรือในโปรแกรม หรืออาจเป็นการขโมยเวลาอันมีค่าของนักเรียนไป ถ้าความก้าวหน้าของนักเรียนในรายงานไม่ได้เกิดขึ้นจริง

กรณีศึกษา

การสอนทักษะใหม่ ๆ ให้กับนักเรียนออทิสติก

น้องอีฟ อายุ 3 ขวบครึ่ง ผู้ปกครองของน้องอีฟรู้สึกกังวลว่าน้องอีฟยังไม่มีพัฒนาทางการพูดเพียงพอให้คนอื่นเข้าใจในคำพูดของน้องได้ และน้องอีฟก็ไม่แสดงให้เห็นว่าสนใจเล่นกับคนอื่น แม้แต่พี่สาวของน้องอีฟที่อายุ 6 ขวบ บางครั้งคุณแม่ของน้องอีฟได้ยินน้องพูดเป็นคำ หรือบางทีเป็นวลีสั้น ๆ ตามเพลงในวิทยุ แต่ต่อมาก็ไม่เคยได้ยินอีกเลย การสื่อสารที่ได้ผลที่สุดของน้องอีฟ คือ การจูงมือคุณแม่ไปยังสิ่งของ หรือกิจกรรมที่ชอบ ดูเหมือนว่าน้องอีฟไม่เข้าใจในคำพูดที่คนอื่นพูดกับเขา บางครั้งผู้ปกครองก็ไม่เข้าใจในสิ่งที่น้องอีฟพยายามบอก หรือการแสดงออกของน้อง ถ้าคุณแม่ยื่นของเล่นให้น้องอีฟ แทนที่น้องจะเล่นกับของเล่นนั้น น้องอีฟกลับนำมาแตะที่ริมฝีปาก หรือนำมาถูที่ร่างกายตนเอง ถ้ามีใครพยายามนำน้องอีฟมาเพื่อสอนให้ทำกิจกรรมบางอย่าง น้องก็จะอารมณ์เสีย ร้องไห้ และต่อสู้ดิ้นรนเพื่อหนีออกไปจากบริเวณนั้น อาหารที่น้องอีฟชอบกินมีไม่มากนัก และไม่ยอมนั่งร่วมโต๊ะกินข้าวกับคนอื่นใน ครอบครัว ในแต่ละคืนน้องอีฟนอนหลับเพียงไม่กี่ชั่วโมง แต่นอนได้ยาวนานกว่าในเวลากลางวัน

ในขั้นแรกของการตัดสินใจว่าจะสอนอะไร คือการรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ซึ่งมีเครื่องมือสำหรับการประเมินหลายชนิด ทั้งที่เป็นแบบทางการและไม่เป็นทางการ เช่น 1) การสัมภาษณ์ หรือใช้แบบสำรวจกับผู้ที่สามารถให้ข้อมูลและรู้จักเด็กดีที่สุด (ผู้ปกครอง) 2) การสังเกตตัวเด็กโดยตรงที่บ้าน 3) ดำเนินการโดยใช้แบบทดสอบมาตรฐาน 4) ใช้หลักสูตรสำหรับเด็กออทิสติกที่มีอยู่เป็นเครื่องมือในการประเมิน เครื่องมือบางชิ้นอาจมีความเหมาะสมกว่าบางชิ้น ทั้งนี้ เพื่อการพัฒนาแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล เป้าหมาย และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม และเป้าหมายของการจัดการเรียนรู้ที่เฉพาะ

ถึงแม้ว่าบ่อยครั้งที่เราใช้ความรู้สึกทั่ว ๆ ไปในการกำหนดเป้าหมาย และจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่เจาะจง แต่หลักสูตรที่ใช้ในการฝึกควรได้รับการพัฒนาอย่างมีระบบ หลีกเลี่ยงการสอนทักษะที่ไม่ส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้ทั้งในปัจจุบันหรือในอนาคต หลักสูตรสำหรับการฝึกประกอบด้วยทักษะหลัก ๆ เพื่อสร้างความพร้อมในการเรียนรู้ พัฒนาการทางภาษา สติปัญญา ทักษะการเคลื่อนไหว การใช้มือและนิ้ว การเล่นทางด้านสังคม พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม และการช่วยเหลือตนเอง เนื้อหาในหลักสูตรควรเป็นเนื้อหาที่เคลื่อนที่ในทิศทางเป็นเส้นตรง (Linear Direction) กล่าวคือเริ่มจากความพร้อมในการเรียนรู้ (คุ้นเคยกับคุณครู ทำตามคำสั่งของครู การนั่งบนเก้าอี้ เลียนแบบการเคลื่อนไหว) ไปยังการพัฒนาทักษะทางภาษาและสติปัญญาในระยะแรกเริ่ม โดยปกติแล้วรูปแบบในหลักสูตรจะกล่าวถึงขอบเขตของวิชาต่าง ๆ ที่ไม่ซ้ำก็จะขัดขวางความสามารถในการเรียนรู้ของนักเรียน ดังนั้น หลักสูตรการฝึกควรเป็นหลักสูตรที่ครอบคลุมทุกขอบเขตของทักษะ และบทเรียนที่มีการบูรณาการในทุก ๆ ทักษะในกิจกรรมหนึ่ง ๆ (ตัวอย่าง การนำเรื่องคำศัพท์มาอยู่ร่วมในกิจกรรมการเล่น เป็นต้น)

ถ้าคุณครูตัดสินใจสอนอะไรให้กับนักเรียน อาจต้องคำนึงถึงว่าจะสอนที่ไหนและอย่างไร เพื่อให้เห็นภาพชัดเจน ขอกลับไปยังกรณีของน้องอีฟและน้องเจ ในกรณีของน้องอีฟในช่วง 3-4 เดือนแรก เวลาทั้งหมดควรเน้นไปที่การสอนในเรื่องทักษะความพร้อม (เช่น การทำตามการสอนง่าย ๆ การเลียนแบบการเคลื่อนไหว การนั่งบนเก้าอี้) โดยใน การฝึกทุกครั้งทำเป็นช่วงสั้น ๆ ภายใต้งี้ออนไซที่มีโครงสร้างอย่างเป็นระบบเคร่งครัด (เช่น การนั่งบนเก้าอี้ และหันหน้า เข้าหากันระหว่างครูกับนักเรียน) ครูเป็นผู้นำบทเรียน ใช้การชี้แนะทางร่างกายโดยตรงเมื่อจำเป็น แล้วครูค่อย ๆ ลดการ ชี้นำลงทีละน้อยตลอดช่วงการเรียนรู้จนกระทั่งน้องอีฟมีการโต้ตอบมากขึ้น

สรุปสาระสำคัญ

ออทิซึมมีผลรบกวนพัฒนาการของสมองในบริเวณของความคิดที่เป็นเหตุผล การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และทักษะการสื่อสาร ทั้งนักเรียนและผู้ใหญ่ที่เป็นออทิสติกส่วนใหญ่มีปัญหาด้านการสื่อสารกับผู้อื่น และสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตนเอง เขาอาจแสดงการเคลื่อนไหวร่างกายที่ซ้ำ ๆ (การสับัดมือ การโยกตัว) มีปฏิกิริยาที่ผิดปกติต่อผู้อื่น หรือยึดติดกับสิ่งของ และต่อต้านการเปลี่ยนแปลงในกิจวัตรของตนเอง ในบางกรณี อาจปรากฏอาการก้าวร้าวหรือทำร้ายตนเอง

นักเรียนออทิสติกจะมีการตอบสนองได้ดีต่อสิ่งที่มีโครงสร้างเป็นระบบ ครูจำเป็นต้องจัดห้องเรียนให้มี โครงสร้างและการใช้งานที่เป็นระบบและชัดเจน คำว่าโครงสร้างที่เป็นระบบเป็นคำที่ใช้กันมากในวงการของครู นักวิชาชีพที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนออทิสติก แต่หลาย ๆ ครั้งที่ยังมีการเข้าใจน้อยมากในเรื่องการวางแผน และการใช้โครงสร้างที่เป็นระบบ ครูผู้สอนนักเรียนออทิสติกจำเป็นต้องเริ่มด้วยการจัดโครงสร้างของห้องเรียน ระบบการเรียนการสอนที่ส่งผลให้นักเรียนได้รับการส่งเสริมส่วนที่เป็นจุดแข็ง และพัฒนาในส่วนที่ยังเป็นข้อจำกัดของนักเรียนต่อไป และการจัดโครงสร้าง และการจัดระบบในห้องเรียน หรือสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ในระดับที่นักเรียนเข้าใจได้จะสามารถเบาเทาปัญหาต่าง ๆ และสิ่งที่จะกระทบต่อการเรียนรู้ของเขา

ปัจจุบันงานเอกสารวิชาการส่วนใหญ่เกี่ยวกับพฤติกรรมให้ความสำคัญกับพฤติกรรมกับการสื่อสาร ซึ่งตรงกับความเป็นจริงที่ทุก ๆ พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกจะบอกอะไรบางอย่างเกี่ยวกับความต้องการ ทางกายภาพหรืออารมณ์ของตนเองแก่ผู้ดูแล โดยที่พฤติกรรมดังกล่าวอาจเป็นการสื่อสารอย่างมีความมุ่งหมาย (Intentionally communicative) และบางพฤติกรรมเกิดขึ้นโดยเป็นการสื่อสารที่ไม่มีจุดมุ่งหมาย (Unintentionally communicative)

การสอนให้นักเรียนสามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพเป็นหนึ่งในเป้าหมายที่สำคัญของครู นัก การศึกษา และครอบครัว ทุกคนต่างก็หวังว่าลูกหรือนักเรียนของเราจะเรียนรู้การพูดได้ดี ในคู่มือเล่มนี้ได้ พยายามเน้นให้เห็นว่า ไม่ว่านักเรียนหรือผู้ใหญ่ที่ไม่พูดก็สามารถเป็นนักสื่อสารที่ยอดเยี่ยมได้ สิ่งที่บุคคลเหล่านี้ต้องการจากเราคือความอดทนและความมุ่งมั่นของเราในการค้นหาสิ่งที่เขาเหล่านั้นต้องการ ทักษะในการจัดโปรแกรมการฝึกที่มีประสิทธิภาพและมีความยืดหยุ่น การคิดอย่างรอบคอบในการปรับใด ๆ ที่ตรงกับความต้องการจำเป็นพิเศษของนักเรียนแต่ละคนซึ่งมีความแตกต่างกัน

แหล่งข้อมูลเพิ่มเติมที่ต้องศึกษา

หมวดหนังสือ

1. Autistic Spectrum Disorder ปัญหาพฤติกรรม ภาษา และการแก้ไข ประสบการณ์จากโรงพยาบาลยุวประสาทไวทโยปถัมภ์ ของ นพ.ดุสิต ลิขนะพิชิตกุล
2. Behavioral Intervention for Young Children with Autism, A manual for Parents and Professionals โดย Catherine Maurice, coedited by Gina Green & Stephen C. Luce.
3. A Picture's Worth, PECS and other visual communication strategies in autism. โดย Bondy, A. และ Frost, L.
4. Teaching Children with Autism to Mine-read, A practical Guide. โดย Patricia Howlin, Simon Baron-Cohen and Julie Hadwin.
5. Positive strategies for managing and preventing out-of-control behavior, No More Meltdowns. โดย Jed Baker.

หมวดสื่ออิเล็กทรอนิกส์

1. A resource for individuals with special needs. <http://dotolearn.com/>
2. <http://www.yuwaprasart.com>
3. <http://www.advisor.dmh.go.th>
4. <http://www.klb.dmh.go.th>
5. [http://www.Applied Behavior Analysis \(ABA\) What is Autism-Treatment Autism Speaks.htm](http://www.Applied Behavior Analysis (ABA) What is Autism-Treatment Autism Speaks.htm)

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). *กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- ดารณี อุทัยรัตนกิจ. (2552). *การจัดการศึกษาสำหรับเด็กออทิสติก*. กรุงเทพฯ: ศูนย์วิจัยการศึกษาเพื่อเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือพิเศษ โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา
- ดุสิต ลิขนะพิชิตกุล. *Autistic Spectrum Disorder ปัญหาพฤติกรรม ภาษา และการแก้ไข ประสบการณ์จากโรงพยาบาลยุวประสาทไวทโยปถัมภ์*. กรุงเทพฯ.
- ทวีศักดิ์ สิริรัตนเรขา. (2556). *ออทิสติก*. ค้นเมื่อ 30 สิงหาคม 2556,จาก www.happyhomeclinic.com.
- Atwood, T. (1997). *Asperger's syndrome: A guide for parents and teachers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Autism Resource Center (Singapore). (2009). *Autism intervention*. Training and Consultancy: Structured teaching, Singapore.
- Autism Society of America. (1996). *Definition of Autism*. Advocate. California Education Code Part 30.
- Baio, J. (2008). *Prevalence of Autism Spectrum Disorders*. Surveillance Summaries. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 Sites, United States, Center for Disease Control and Prevention, USA.
- Blaha, R. (2001). *Calendars for Students with Multiple Impairments Including Deafblindness*. Texas School for the Blind and Visually Impaired. Austin. Texas.
- Bondy, A. & Frost, L. (2001). *A Picture's Worth*. PECS and other visual communication strategies in autism.
- Brambling, M., & Troster, H. (1992). *On the stability of stereotyped behaviors in blind infants and preschoolers*. Journal of Visual Impairment and Blindness.
- California Departments of Education. (1997). *Best Practices for Designing and Delivering Effective Programs For Individuals with Autistic Spectrum Disorders*. Sacramento, CA: Author.
- Carr, E. G. & Durand, V.M. (1985). *Reducing behavior problems through functional communication Training*. Journal of Applied Behavior Analysis.
- DiLavore, P., Lord, C., & Rutter, M. (1995). *Pre-linguistic autism diagnostic observation schedule (PLADOS)*. Unpublished manuscript. Division TEACCH, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Frea, W.D. & Vitemberg, G.L (2000). *Behavior interventions for children with autism*. Reno. NV.
- Gary, B., M. (2002). *Learning Styles of Students with Autism*. Division TEACCH, University of North Carolina.
- Gast, D. L., & Wolery, M. (1987). *Maladaptive behaviors*. (chap. 12.) Columbus: Charles E. Merrill.

- Gense M. H., & Genes, . D. J. (1994). *Identifying autism in children with blindness and visual impairments*.
- Heydt, K., & Allon, M. (1992). *Motor development: Gross and fine motor skills*. Perkins activities and resource guide (chap. 5). Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
- Hughes, M. A., & Fazzi, D.L. (1993). *Behavior management*. In First steps: A handbook for teaching young children who are visually impaired (chap. 5) Los Angeles: Blind Children Center.
- Jan, J. E., Freeman, R.D., & Scott, E. P. (1977). *Stereotypical behavior*. In Visual impairment in children and adolescents (chap. 18). New York: Grune & Stratton.
- Kim, Y.S., (2011). *Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample*. Child Study Center, Yale University School of Medicine, New Haven, CT 06520, USA.
- Meyer, L. H.,& Evans, I. M. (1989). *The Application of sensory extinction procedures to self-injury*. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities.
- Peck, A. (2002-2003) *Behavior Management (Handout)*. Boston College, Boston, MA. Pratt, C. & Moreno, S. J. (2003). *Including Students with Autism in Typical School Settings*. : Handout from Behavior Management Class. Boston College,MA. Royeen, C. B., & Lane, S. J. (1991). *Tactile processing and sensory defensiveness*.
- Ruble, L. (1993). *Methods to Enhance Learning*. Notes from 1993 International Conference on Autism. U.S.A.
- Smith, M., Levack, N. (1999). *Teaching Students With Visual and Multiple Impairments: A Resource guide*. Texas Cchool for the Blind and Visually Impaired.
- Susan, B. (2003). *Intervention Technique for Students with Autism in School Setting*. (Handout) Boston Collage,MA.
- Susan, B. (2003). *PECS*: Handout from Alternative and Augmentative Communication Class. Boston College, MA.
- Weeks, M., & Gaylord-Ross, R. (1981). *Task difficulty and aberrant behavior in severely handicapped students*. Journal of Applied Behavior Analysis.
- Weld, E. M., & Evans, I. M. (1990). *Effects of part versus whole instructional strategies on skill acquisition and excess behavior*. American journal on Mental Retardation.

แบบทดสอบท้ายบท ชุดเอกสารศึกษด้วยตนเอง

วิชา ความรู้พื้นฐานด้านการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการหรือผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ เล่ม 14

การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลออทิสติก

1. บุคคลออทิสติกมีความบกพร่องส่วนใดที่เห็นได้ชัดเจน
 - ก. การเข้าสังคม
 - ข. การสื่อสาร
 - ค. การคิดวิเคราะห์
 - ง. ถูกทุกข้อ
2. บุคคลออทิสติกจะพบความผิดปกติทางด้านสังคม อารมณ์และพฤติกรรมที่ชัดเจน ตอนอายุกี่ปี
 - ก. ก่อนอายุ 1 ปี
 - ข. ก่อนอายุ 2 ปี
 - ค. ก่อนอายุ 3 ปี
 - ง. ก่อนอายุ 4 ปี
3. ข้อใดคือองค์ประกอบพื้นฐานของ Structured Teaching?
 - ก. โครงสร้างทางกายภาพ
 - ข. การจัดตารางโดยมีภาพประกอบ
 - ค. การจัดระบบงาน
 - ง. ถูกทุกข้อ
4. Picture Exchange Communication System (PECS) มีความหมายตรงกับข้อใด
 - ก. ระบบการสื่อสารด้วยการแลกเปลี่ยนรูปภาพ
 - ข. ระบบสื่อสารการได้ยิน
 - ค. ระบบสื่อสารอิเล็กทรอนิกส์
 - ง. ถูกทุกข้อ
5. ในระยะแรก PECS ถูกพัฒนาขึ้นสำหรับนักเรียนออทิสติกกลุ่มใด?
 - ก. แรกเกิด – 18 เดือน
 - ข. ตั้งแต่ 18 เดือน จนถึงวัยเรียน
 - ค. วัยอนุบาล
 - ง. วัยประถม

6. “สอนการสร้างประโยคง่ายๆ” คือขั้นตอนใดของการสอน PECS

- ก. ขั้นที่ 1
- ข. ขั้นที่ 2
- ค. ขั้นที่ 3
- ง. ขั้นที่ 4

7. Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped children :

TEACCH เป็นการสอนแบบใดที่ถูกต้องที่สุด

- ก. เป็นการฟื้นฟูสมรรถภาพทางการศึกษาสำหรับบุคคลออทิสติก
- ข. เป็นการสอนอย่างมีระบบ ขั้นตอนและจัดสภาพแวดล้อมให้เหมาะกับเด็ก
- ค. เป็นการสอนแบบปรับพฤติกรรม
- ง. ถูกทุกข้อ

8. รูปแบบการทำงานของนักเรียนออทิสติกตามตารางที่มีภาพประกอบ ควรจัดวางในรูปแบบใด

- ก. บนลงล่าง
- ข. ซ้ายไปขวา
- ค. สลับไปสลับมา
- ง. ถูกทั้ง ก และ ข

9. การทำกิจกรรมเสร็จสิ้นแล้ว ใช้ปากกาทำเครื่องหมายกากบาทงานที่ทำเสร็จแล้ว หรือหีบสัญลักษณ์ทางกิจกรรมนั้นๆ ใส่กล่องแสดงว่าจบกิจกรรม รายละเอียดการสอนแบบที่กล่าวข้างต้นนั้น ถือเป็นกิจกรรมประเภทใด

- ก. Transition Area
- ข. Velcro
- ค. Finished Box
- ง. ถูกทุกข้อ

10. Responding to Sensorineural Causes of Behavior หมายถึงข้อใด

- ก. พฤติกรรมที่มีสาเหตุจากประสาทความรู้สึก
- ข. การเจริญเติบโตทางร่างกายของเด็กออทิสติก
- ค. การวางแผนและการดำเนินการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม
- ง. การจัดการพฤติกรรมของบุคคลออทิสติก

11. ข้อใดกล่าวถึงลักษณะพฤติกรรมของเด็กที่มีปัญหาการต่อต้านสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการสัมผัสได้ถูกต้อง
- ก. มีอารมณ์เกรี้ยวกราด
 - ข. ไม่ยอมนั่งหรือยืนใกล้ๆกับผู้อื่น
 - ค. มีอาการต่อต้านในการทำกิจวัตรประจำวันบางกิจกรรม
 - ง. ถูกทุกข้อ
12. ข้อใดกล่าวถึงแนวทาง ในการแก้ปัญหาที่เกิดจากการที่สิ่งมากระตุ้นมากเกินไปของบุคคลออทิสติกได้ถูกต้อง
- ก. ใช้เสียงที่รุนแรงในการสื่อสาร
 - ข. จัดให้มีเฟอร์นิเจอร์ให้เยอะที่สุด
 - ค. ใช้สีที่เย็นๆและเปิดเพลงหรือดนตรีที่นุ่มนวล
 - ง. ใช้จังหวะที่เร็วๆที่เร้าใจ
13. ข้อใดกล่าวไม่ถูกต้องในวิธีการช่วยเหลือ/แทรกแซง
- ก. ให้หยุดกิจกรรมทันทีที่ได้แสดงว่าต้องหยุด
 - ข. ในระหว่างการทำกิจกรรมเราควรอยู่ในตำแหน่งที่นักเรียนยอมรับได้ดีที่สุด
 - ค. การแนะนำอุปกรณ์ใหม่ๆ ควรเป็นการแนะนำที่ละน้อยๆ
 - ง. ให้อยู่ในผ้าห่มในอุณหภูมิที่พออบอุ่นตามธรรมชาติ
14. ในการแก้ปัญหาพฤติกรรมที่มีสาเหตุจากปัจจัยทางร่างกายหรือสุขภาพจำเป็นต้องมีสิ่งใดต่อไปนี้
- ก. ทีมสหวิทยาการ
 - ข. ตัวแทนที่ทำหน้าที่สื่อสารกับผู้ดูแลรักษาโดยตรง
 - ค. การจัดเก็บรวบรวมข้อมูลที่ชัดเจน
 - ง. ถูกทุกข้อ
15. ข้อใดกล่าวถึงสิ่งที่สามารถเปลี่ยนแปลงเพื่อช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาในการสื่อสารได้ถูกต้องที่สุด
- ก. เตรียมกิจกรรมที่หลากหลายให้นักเรียนได้เลือก
 - ข. ให้นักเรียนทำกิจกรรมที่ละมากๆในระยะเวลาที่กำหนด
 - ค. ทำกิจกรรมที่ยากๆเพื่อความท้าทายของนักเรียน
 - ง. เตรียมข้อมูลนักเรียนก่อนทำกิจกรรมทุกครั้ง
16. ข้อใดกล่าวถึง “พฤติกรรมเคลื่อนไหวก้าวๆ” ที่ไรความหมายได้ถูกต้อง
- ก. Task-Related Causes of Behavior
 - ข. Responding to Sensorineural Causes of Behavior
 - ค. Stereotypical Behaviors
 - ง. Responding to Task-Related Causes of Behavior

17. ข้อใดกล่าวได้ถูกต้องเกี่ยวกับปัจจัยที่เป็นสาเหตุที่ทำให้เด็กมีพฤติกรรมทำร้ายตนเอง
- ก. ระบบประสาท
 - ข. สภาพแวดล้อม
 - ค. ชีววิทยา
 - ง. ถูกทุกข้อ
18. ขั้นตอนแรกในการวางแผนการจัดการพฤติกรรม คือข้อใด
- ก. การบ่งชี้พฤติกรรมที่ต้องการปรับ
 - ข. วิเคราะห์พฤติกรรม
 - ค. การบริหารจัดการชั้นเรียน
 - ง. สรุปปัญหา
19. เป้าหมายของหลักสูตรสำหรับ “นักเรียนออทิสติก” ข้อใดกล่าวได้ถูกต้อง
- ก. การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
 - ข. การสื่อสาร
 - ค. ด้านความรู้ความเข้าใจ
 - ง. ถูกทุกข้อ
20. ข้อใดพูดถึงคือเป้าหมาย “เครือข่ายเพื่อนช่วยเพื่อน” (Pee Support Networks) ได้ถูกต้อง
- ก. เป็นการช่วยเหลือนักเรียนในระหว่างกิจกรรมพิเศษและกิจกรรมหลังเลิกเรียน
 - ข. การปรับหลักสูตรการสอน
 - ค. การเปลี่ยนผ่านหรือการร่วมในทีม
 - ง. ถูกทุกข้อ

เฉลยแบบทดสอบท้ายบท

ข้อ 1 ง.	ข้อ 11 ง.
ข้อ 2 ค.	ข้อ 12 ค.
ข้อ 3 ง.	ข้อ 13 ง.
ข้อ 4 ก.	ข้อ 14 ง.
ข้อ 5 ข.	ข้อ 15 ก.
ข้อ 6 ง.	ข้อ 16 ค.
ข้อ 7 ข.	ข้อ 17 ง.
ข้อ 8 ง.	ข้อ 18 ก.
ข้อ 9 ค.	ข้อ 19 ง.
ข้อ 10 ง.	ข้อ 20 ก.

แบบเขียนสะท้อนคิด (Reflection Paper)

คำชี้แจง : โปรดใช้คำถามต่อไปนี้ในการเขียนสะท้อนคิดจากการศึกษด้วยตนเอง ไม่เกิน 2 หน้ากระดาษ

1. ท่านได้ทราบอะไรจากการศึกษาชุดเอกสารศึกษด้วยตนเองฉบับนี้?
2. หากท่านได้รับผิดชอบจัดการเรียนการสอนแก่บุคคลออทิสติกในห้องเรียน ท่านจะนำความรู้ที่ได้ ไปประยุกต์ใช้อย่างไร
3. ท่านเคยมีประสบการณ์หรือมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลออทิสติกอย่างไร
4. ท่านวางแผนจะนำความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลออทิสติกไปปฏิบัติอย่างไรในอนาคต

ภาคผนวก

ประเมินครั้งที่.....

แบบคัดกรองบุคคลออทิสติก

ชื่อ-นามสกุล (ต.ช. / ต.ญ. / นาย / นางสาว).....
 วัน เดือน ปี เกิด..... อายุ ปี เดือน
 ระดับชั้น..... วัน เดือน ปี ที่ประเมิน.....
คำชี้แจง

- ๑ แบบคัดกรองฉบับนี้เป็นแบบคัดกรองเพื่อประโยชน์ในทางการจัดการศึกษาเท่านั้น
- ๒ วิเคราะห์ลักษณะ/พฤติกรรม ของเด็กซึ่งเป็นลักษณะหรือพฤติกรรม ที่เด็กแสดงออกบ่อยๆ โดยให้ทำเครื่องหมาย /ลงในช่อง " ใช่ " หรือ "ไม่ใช่ " ที่ตรงกับลักษณะหรือพฤติกรรมนั้นๆ ของเด็ก
- ๓ ผู้ทำการคัดกรองเบื้องต้นต้องผ่านการอบรมวิธีการใช้ และการประเมิน ตามแบบคัดกรองนี้ และควรสอบถามข้อมูลเพิ่มเติมจากผู้ที่อยู่ใกล้ชิดเด็กมากที่สุด เช่น ผู้ปกครองหรือครู เพื่อให้เกิดความชัดเจน ถูกต้อง
- ๔ ผู้คัดกรองควรจะมีอย่างน้อย ๒ คนขึ้นไป

ที่	ลักษณะ / พฤติกรรม	ผลการวิเคราะห์	
		ใช่	ไม่ใช่
	ด้านพฤติกรรม / อารมณ์		
๑	มีพฤติกรรมกระตุ่นตัวเอง ซึ่งเป็นพฤติกรรมซ้ำๆ เช่น สะบัดนิ้วมือ เล่นมือ คม เคาะ หรือหมุนสิ่งของ เป็นต้น		
๒	แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเมื่อมีการเปลี่ยนแปลงกิจกรรมประจำวัน เช่น เด็กไม่ยอมเปลี่ยนเส้นทางไปโรงเรียน เด็กไม่ยอมเปลี่ยนเก้าอี้ที่นั่งในห้องเรียน เป็นต้น		
๓	มีพฤติกรรมหลีกเลี่ยงการสัมผัส เช่น เดินเซี่ยงสลายเท้า ไม่ชอบการกอดรัด หนีต่อเสียงบางอย่างไม่ได้ เป็นต้น		
๔	มีพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง เช่น ชอบวิ่ง เดินไปมารอบห้อง เป็นต้น		
๕	ไม่เข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น เช่น ไม่เข้าใจเวลาเพื่อนโกรธ เศร้า เสียใจ เป็นต้น		
	ด้านการสื่อความหมาย		
๖	แสดงความต้องการโดยการจ้องมือ เช่น เด็กจะจ้องมือผู้ปกครอง / ครู เพื่อนำไปทำสิ่งที่ต้องการ เป็นต้น		
๗	ใช้ภาษาพูดของตนเองที่ผู้อื่นไม่เข้าใจ		
๘	พูดเลียนแบบ หรือพูดทวนคำถาม		
๙	พูดคำซ้ำๆ ที่เคยได้ยินบ่อย เช่น พูดตามโฆษณาที่ได้ยินจากโทรทัศน์		
๑๐	ไม่สามารถเริ่มต้นบทสนทนากับผู้อื่นได้		
๑๑	พูดเรื่องที่ตนเองสนใจโดยไม่สนใจผู้ฟัง		
๑๒	ไม่เข้าใจคำที่เป็นนามธรรม เช่น การเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่		
	ด้านสังคม		
๑๓	ไม่มองสบตาผู้อื่นขณะสนทนา		

ที่	ลักษณะ / พฤติกรรม	ผลการวิเคราะห์	
		ใช่	ไม่ใช่
๑๔	ไม่มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลรอบข้าง เช่น ไม่เล่นกับเพื่อน ไม่สนใจคนรอบข้าง เป็นต้น		
๑๕	มีปฏิสัมพันธ์ต่อบุคคลรอบข้างไม่เหมาะสม เช่น เล่นกับเพื่อนแรง		
๑๖	แสดงพฤติกรรมตอบสนองทางอารมณ์ และสังคมไม่เหมาะสม เช่น ส่งเสียงกรีดร้อง ทำร้ายตนเองหรือผู้อื่นเมื่อถูกขัดใจ เป็นต้น		
๑๗	แยกตัวออกมาอยู่ตามลำพัง เช่น ในขณะที่เพื่อนทำกิจกรรมกลุ่ม ไม่ยอมเข้าร่วมกิจกรรม		
๑๘	ไม่สามารถปฏิบัติตามกฎกติกา ระเบียบหรือข้อตกลงได้ เช่น ไม่รู้จักการรอคอย ไม่รู้จักการเข้าแถว เป็นต้น		

เกณฑ์การพิจารณา

ถ้าตอบว่าใช่ อย่างน้อย ๒ ด้านๆ ละ ๒ ข้อ ขึ้นไป แสดงว่ามีแนวโน้มที่จะเป็นบุคคลออทิสติก ให้จัดบริการช่วยเหลือทางการศึกษาพิเศษ และส่งต่อให้แพทย์ตรวจวินิจฉัยต่อไป

ผลการคัดกรอง

☐ พบความบกพร่อง

☐ ไม่พบความบกพร่อง

ความคิดเห็นเพิ่มเติม

.....

.....

ลงชื่อ ใบุฒิบัตร เลขที่.....(ผู้คัดกรอง)
(.....)

ลงชื่อ ใบุฒิบัตร เลขที่.....(ผู้คัดกรอง)
(.....)

คำยินยอมของผู้ปกครอง

ข้าพเจ้า(นาย / นาง / นางสาว)..... เป็นผู้ปกครองของ
(ค.ช. / ค.ญ./ นาย / นางสาว)

☐ ยินยอม ☐ ไม่ยินยอม ให้ดำเนินการคัดกรอง (ค.ช./ ค.ญ./ นาย / น.ส.).....
ตามแบบคัดกรองนี้

เมื่อพบว่ามีแนวโน้มเป็นผู้ที่มีความบกพร่องตามแบบคัดกรองข้างต้น ☐ ยินดี ☐ ไม่ยินดี
ให้จัดบริการช่วยเหลือทางการศึกษาพิเศษต่อไป

ลงชื่อ ผู้ปกครอง
(.....)



สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ