

การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม



นางสาวมานิตา ลีโทชวลิต

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย ภาควิชาหลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2553

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

DEVELOPMENT OF LEARNING PROCESS ORGANIZATION BASED ON
CONTEMPLATIVE EDUCATION APPROACH FOR DEVELOPING
EARLY CHILDHOOD TEACHERS IN INCLUSIVE SCHOOLS



Miss Manita Leethochawalit

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy Program in Early Childhood Education

Department of Curriculum, Instruction, and Educational Technology

Faculty of Education

Chulalongkorn University

Academic year 2010

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญา
ศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

โดย

นางสาวมานิตา ลีโทขวลิต

สาขาวิชา

การศึกษาปฐมวัย

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

อาจารย์ ดร. ปัทมศิริ ธีรานุรักษ์ จารุชัยนิวัฒน์

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บุษบง ตันตวงค์

คณะกรรมการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต

..... คณบดีคณะครุศาสตร์
(ศาสตราจารย์ ดร. ศิริชัย กาญจนวาสี)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. ทิศนา เขมมณี)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
(อาจารย์ ดร. ปัทมศิริ ธีรานุรักษ์ จารุชัยนิวัฒน์)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บุษบง ตันตวงค์)

..... กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. สิริพันธุ์ สุวรรณมรรคา)

..... กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย
(อาจารย์ ดร. ศรีนทร วิริยะสิรินันท์)

มานิตา ลีโทชวลิต: การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม. (Development of Learning Process Organization Based on Contemplative Education Approach for Developing Early Childhood Teachers in Inclusive Schools) อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: อาจารย์ ดร. ปัทมศิริ ธีรานุรักษ์ จารุชัยนิวัฒน์, อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม: ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บุษบง ตันตวงศ์, 304 หน้า.

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม และ 2) ศึกษาผลการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ผู้เข้าร่วมการวิจัยได้แก่ ครูอนุบาลที่สอนในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1-3 เป็นระยะเวลาไม่เกิน 5 ปี ในโรงเรียนอนุบาลที่มีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจำนวน 8 คน การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยและพัฒนา ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ กำหนดขั้นตอนในการดำเนินการวิจัยเป็น 5 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 การเตรียมการก่อนลงภาคสนาม ขั้นที่ 2 การพัฒนากระบวนการฯ ระยะที่ 1 ฉบับดั้งเดิม ขั้นที่ 3 การพัฒนากระบวนการฯ ระยะที่ 2 ฉบับนำร่อง ขั้นที่ 4 การพัฒนากระบวนการฯ ระยะที่ 3 ฉบับทดลองใช้ และขั้นที่ 5 การนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาสำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์

ผลการวิจัยมีดังนี้

1. กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ประกอบด้วยกิจกรรม 3 ลักษณะคือ 1) กิจกรรมฝึกสติ 2) กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และ 3) กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ แต่ละกิจกรรมมีขั้นตอนในการดำเนินกิจกรรม 4 ขั้นตอน คือ 1) ปรับฐานกายให้พร้อม 2) เปิดฐานใจให้กว้าง 3) รับประสบการณ์ใหม่ และ 4) เผชิญตนเองผ่านฐานคิด เนื้อหาของกระบวนการประกอบด้วยความรู้พฤติกรรมรบกวนของเด็กพิเศษ การเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล และการยอมรับคุณค่าและศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ที่เท่าเทียมกันระหว่างเด็กและครู โดยใช้เวลาการดำเนินการ 15 สัปดาห์

2. กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม มีผลต่อการตระหนักรู้ของครูผู้เข้าร่วมการวิจัย โดยครูส่วนใหญ่พัฒนาการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองและการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ชั้น 1 ระดับ และ พัฒนาการตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษชั้น 2 ระดับ

ภาควิชา หลักสูตร การสอนและเทคโนโลยีการศึกษา ลายมือชื่อ นิสิต อภิญญา ลีโทชวลิต
 สาขาวิชา การศึกษาปฐมวัย ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก ปัทมศิริ ธีรานุรักษ์
 ปีการศึกษา 2553 ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม บุษบง ตันตวงศ์

4884668027 : MAJOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

KEYWORDS : LEARNING PROCESS / EARLY CHILDHOOD TEACHER / INCLUSIVE SCHOOL / CONTEMPLATIVE EDUCATION

MANITA LEETHOCHAWALIT : DEVELOPMENT OF LEARNING PROCESS ORGANIZATION BASED ON CONTEMPLATIVE EDUCATION APPROACH FOR DEVELOPING EARLY CHILDHOOD TEACHERS IN INCLUSIVE SCHOOLS. THESIS ADVISOR: PATTAMASIRI TEERANURAK JARUCHAINIWAT, Ph.D, THESIS CO-ADVISOR: ASST. PROF. BOOSBONG TANTIWONG, Ed.D, 304 pp.

The purposes of this study were to 1) develop learning process organization based on the Contemplative Education Approach for developing early childhood teachers in an inclusive school and 2) study the effects of learning process organization on the early childhood teachers. The research participants were eight early childhood teachers who taught for less than five years at the school. The study design was a research and development using qualitative methods to collect data. The research procedure was divided into 5 steps which were 1) the preparation before the field study, 2) the development of the initial draft of the learning process organization, 3) the development of the pilot draft, 4) the development of the try-out draft, and 5) the presentation of the revised learning process organization based on Contemplative Education Approach for developing early childhood teachers.

The research results were:

1. The process divided into 3 main activities including 1) the mindfulness activities; 2) knowledge sharing activities; and 3) inspiration activities. Each activity had 4 main steps, namely 1) refreshing the body, 2) opening the mind, 3) learning new experiences, and 4) contemplating and reflecting thoughts. The content were acknowledgement of behavior disturbances of children with special needs, acceptance the children's and one's own individual differences, and respect for the children as equal human beings. The process was fifteen weeks long.

2. After the try-out period, most of the teachers' self-awareness and awareness towards related colleagues and parents of children with special need were one level higher. The teachers' awareness towards children with special needs was two levels higher.

Department : Curriculum, Instruction, and Educational Technology Student's Signature *Manita Leethochawali*
 Field of Study : Early Childhood Education Advisor's Signature *Pattamasiri Teeranurak Jaruchainiwat*
 Academic Year : 2010 Co-Advisor's Signature *Boosbong Tantiwong*

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับนี้ สำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี ด้วยความกรุณาของ อาจารย์ ดร. ปัทมาศิริ ธีรานุรักษ์ จารุชัยนิวัฒน์ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บุญบง ตันตวงศ์ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม ที่เสียสละ แรงกาย แรงใจ สนับสนุน ผลักดัน ให้ผู้วิจัย ได้รับทั้งความรู้ ข้อคิด และกำลังใจที่ดีในการทำวิทยานิพนธ์

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. ทิศนา แหมมณี ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ รองศาสตราจารย์ ดร. สิริพันธ์ สุวรรณมรรคา และ อาจารย์ ดร. ศรีนคร วิริยะสิรินันท์ กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่กรุณาให้คำแนะนำ และให้การช่วยเหลือ อันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงวิทยานิพนธ์ให้สมบูรณ์ขึ้น

ขอขอบพระคุณอาจารย์ วิทยากร และ ผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่าน ที่กรุณาอบรมให้ความรู้ คำปรึกษา ให้โอกาสในการพัฒนาตนเอง และ แนะนำเกี่ยวกับวิธีการวิจัย และเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ขอขอบพระคุณคณะผู้บริหาร และ นักเรียน โรงเรียนผู้เข้าร่วมกระบวนการ ที่ให้โอกาสผู้วิจัยได้เข้าไปศึกษา ทั้งยังให้การสนับสนุน ช่วยเหลือ และ ให้ความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ขอขอบคุณคุณครูผู้เข้าร่วมกระบวนการทั้ง 8 ท่าน ที่เสียสละเวลา แรงกาย แรงใจ และไว้วางใจเปิดเผยเรื่องราวในแง่มุมต่าง ๆ ของชีวิต และร่วมเติบโตไปพร้อม ๆ กันกับผู้วิจัย

ขอบคุณเพื่อน ๆ รุ่นพี่ รุ่นน้อง โดยเฉพาะอาจารย์กันตวรรณ มีสมสาร และ อาจารย์ธัญญา พิทยาพิทักษ์ ที่คอยช่วยเหลือ ร่วมทุกข์ร่วมสุขกับผู้วิจัย ขอขอบคุณเพื่อนร่วมงาน และทุก ๆ คน ที่คอยช่วยเหลือ เป็นกำลังใจ และให้คำปรึกษากับผู้วิจัยมาโดยตลอด

ท้ายที่สุดนี้ ขอกราบขอบพระคุณ บุคคลสำคัญที่สุดในชีวิต ที่ทำให้ผู้วิจัยมีวันนี้ได้ คือ คุณพ่อ คุณแม่ และ ทุก ๆ คนในครอบครัว ที่ให้ความรัก ความห่วงใย และ เป็นกำลังใจที่ยิ่งใหญ่ ให้แก่ผู้วิจัยตลอดมา

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฎ
สารบัญแผนภาพ.....	ฏ
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	1
วัตถุประสงค์	6
คำถามการวิจัย	6
ขอบเขตงานวิจัย.....	6
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	7
ขั้นตอนดำเนินการวิจัย.....	9
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	10
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	12
การพัฒนาครูปฐมวัยในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม.....	13
1. พัฒนาการและการเรียนรู้ของครูการศึกษาปฐมวัย.....	13
2. สภาพและปัญหาการจัดการศึกษาพิเศษในระดับปฐมวัย	22
การเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา.....	41
1. แนวคิดหลักของจิตตปัญญาศึกษา	41
2. องค์ประกอบของการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา.....	43
3. การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา	44
4. จุดมุ่งหมายของการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา.....	51
การเปลี่ยนแปลงมุมมองของบุคคล.....	53
1. แนวคิดและหลักการของการเปลี่ยนแปลงมุมมอง	53
2. การเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง.....	56
3. การประเมินการเปลี่ยนแปลง.....	59
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	65

สารบัญ (ต่อ)

บทที่		หน้า
3	วิธีดำเนินการวิจัย.....	68
	ขั้นที่ 1 การเตรียมการก่อนลงภาคสนาม.....	70
	ขั้นที่ 2 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 1.....	74
	ขั้นที่ 3 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2.....	81
	ขั้นที่ 4 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3.....	88
	ขั้นที่ 5 การนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม	98
	เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล	98
	1. ลักษณะเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล	98
	2. การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ	100
	การรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผล	101
	1. การใช้เครื่องมือในการรวบรวมข้อมูล	101
	2. การวิเคราะห์ข้อมูล.....	103
	3. การสรุปและนำเสนอผลการวิจัย.....	105
4	กระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา	106
	1. ความเป็นมาและความสำคัญของกระบวนการ	108
	2. ความหมายและวัตถุประสงค์ของกระบวนการ	108
	3. หลักการของกระบวนการ	109
	4. เนื้อหาการเรียนรู้ในกระบวนการ.....	113
	5. กิจกรรมที่ใช้ในกระบวนการ	115
	6. ขั้นตอนของกระบวนการ	128
	7. การประเมินผลกระบวนการ	137
	8. คุณสมบัติของกระบวนการ.....	140
	9. การนำกระบวนการไปใช้.....	142

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
5	ผลของการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้..... 145
	ตอนที่ 1 บริบทของโรงเรียนและพื้นฐานการตระหนักรู้ของคุณ..... 145
	1.ประวัติ และสถานที่ตั้งโรงเรียน..... 145
	2.นักเรียนและการจัดการเรียนการสอน..... 146
	3.บุคลากรในโรงเรียน..... 149
	4.พื้นฐานการตระหนักรู้ของคุณ..... 150
	ตอนที่ 3 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของคุณ..... 151
	การเปลี่ยนแปลงของคุณแก้ว..... 152
	การเปลี่ยนแปลงของคุณเกิด..... 163
	การเปลี่ยนแปลงของคุณคัล้า..... 172
	การเปลี่ยนแปลงของคุณตาล..... 183
	การเปลี่ยนแปลงของคุณบัว..... 192
	การเปลี่ยนแปลงของคุณปีป..... 202
	การเปลี่ยนแปลงของคุณอ้อ..... 212
	การเปลี่ยนแปลงของคุณเอื้อง..... 221
	ภาพรวมการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของคุณ..... 229
6	สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ..... 236
	คำถามการวิจัย..... 236
	วัตถุประสงค์การวิจัย..... 236
	ผู้เข้าร่วมวิจัย..... 236
	วิธีดำเนินการวิจัย..... 237
	ผลการวิจัย..... 238
	อภิปรายผลการวิจัย..... 241
	ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป..... 249
	รายการอ้างอิง..... 251
	บรรณานุกรม..... 260

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
ภาคผนวก.....	261
ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ.....	262
ภาคผนวก ข การวิเคราะห์ข้อมูลด้านแนวคิดหลักในการจัดกระบวนการจัดการเรียนรู้.....	263
ภาคผนวก ค แบบวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ.....	266
ภาคผนวก ง แนวคำถามในการสัมภาษณ์ครูสำหรับเก็บข้อมูลเบื้องต้น.....	267
ภาคผนวก จ แนวคำถามในการสัมภาษณ์ผู้บริหารสำหรับเก็บข้อมูลเบื้องต้น.....	269
ภาคผนวก ฉ แนวคำถามในการสัมภาษณ์สำหรับเก็บข้อมูลหลังเสร็จสิ้นกระบวนการ.....	270
ภาคผนวก ช แบบบันทึกการสัมภาษณ์.....	272
ภาคผนวก ซ แบบสังเกตและบันทึกการจัดการเรียนรู้.....	273
ภาคผนวก ฌ แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม.....	274
ภาคผนวก ฎ แบบบันทึกข้อมูลจากผลงาน.....	275
ภาคผนวก ฏ ตัวอย่างขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลง ของเมอซีโรวี.....	276
ภาคผนวก ฐ แผนการจัดกิจกรรมระยะยาว.....	282
ภาคผนวก ส ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมฝึกสติ.....	289
ภาคผนวก ศ ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้.....	292
ภาคผนวก ฌ ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ.....	297
ภาคผนวก ฎ ตารางเปรียบเทียบแนวคิดพื้นฐาน กิจกรรม และวัตถุประสงค์ของการจัด กระบวนการการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา.....	300
ภาคผนวก ด การเปรียบเทียบความแตกต่างของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิด จิตตปัญญาศึกษาทั่วไป และการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในการจัด การเรียนรู้ให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ.....	303
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	304

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	ความแตกต่างระหว่างห้องเรียนทั่วไปและห้องเรียนตามแนว ILFE.....	28
2	ข้อมูลเกี่ยวกับครูที่เข้าร่วมการวิจัย.....	76
3	การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2.....	82
4	การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3.....	90
5	วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	102
6	กิจกรรมและช่วงเวลาการดำเนินกิจกรรมฝึกสติ.....	131
7	กิจกรรมและช่วงเวลาการดำเนินกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้.....	132
8	กิจกรรมและช่วงเวลาการดำเนินกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ.....	133
9	ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ที่เกิดขึ้นกับครูปฐมวัย.....	137

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญแนภาพ

แผนภาพที่		หน้า
1	เปรียบเทียบการจัดการศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษตามความรุนแรง	25
2	แบบจำลองแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา.....	43
3	การเรียนรู้โดยใช้การสะท้อนความคิดทามทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง.....	62
4	ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	69
5	กรอบการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	70
6	กรอบแนวคิดในการวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	72
7	กรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	73
8	กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะเวลาที่ 1.....	74
9	กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะเวลาที่ 2.....	81
10	กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะเวลาที่ 3.....	89
11	กรอบแนวคิดกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์.....	107
12	ลักษณะการพัฒนาตนตามหลักการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	111
13	ชุดแผนภาพย่อยแสดงลักษณะการพัฒนาตนตามหลักการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	112
14	กิจกรรมในกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	115
15	กรอบการดำเนินการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	129

สารบัญแผนภาพ (ต่อ)

แผนภาพที่		หน้า
16	ขั้นตอนการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	134
17	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูแก้ว.....	162
18	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูเกด.....	171
19	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูคัล้า.....	182
20	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูตาล.....	191
21	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูบัว.....	201
22	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูป๊อบ.....	211
23	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูอ้อ.....	220
24	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูเอ็ง.....	228
25	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองด้านการเท่าทันอารมณ์.....	229
26	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองด้านการเข้าใจลักษณะนิสัย.....	230
27	ลักษณะการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ในตนเองของครู.....	231
28	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับการยอมรับในคุณค่าของเด็กพิเศษ....	232
29	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการตอบสนองความแตกต่างของเด็ก.....	233
30	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคล.....	234
31	การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กพิเศษ.....	235
32	องค์ประกอบของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม.....	239

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การพัฒนาประเทศที่ผ่านมาได้มุ่งเน้นการพัฒนาทางด้านเศรษฐกิจ และความก้าวหน้าของเทคโนโลยีสารสนเทศ ละเลยความสำคัญของการพัฒนาด้านจิตใจ ด้านคุณธรรมจริยธรรม ก่อให้เกิดความเสียหายและปัญหาต่าง ๆ ที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพชีวิต เป็นที่มาของปัญหาสังคม ซึ่งนับวันจะทวีความรุนแรงขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2543; สุธีรา สุริยวงศ์, 2551) ปัญหาการเสื่อมถอยของคุณภาพชีวิตที่เกิดขึ้นหมายรวมถึงสภาวะสุขภาพ พัฒนาการ และความเป็นอยู่ของบุคคลในสังคมด้วย จากการสำรวจพบว่าประเทศไทยมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเพิ่มขึ้นถึง 6 แสนคน โดยเป็นเด็กแรกเกิดกว่า 116,731 คน ซึ่งบุคคลเหล่านี้จะต้องประสบกับปัญหาหลักทั้งทางด้านการรักษาพยาบาล ปัญหาทางเศรษฐกิจ ความยากลำบากในการดำเนินชีวิต และที่สำคัญที่สุดคือการขาดโอกาสทางการศึกษาและการรับรู้ข่าวสาร (มูลนิธิพัฒนาคนพิการไทย, 2550) แม้ว่าจะมีการระบุไว้อย่างชัดเจนในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่ให้เด็กทุกคนมีสิทธิในการเข้ารับการศึกษาอย่างเท่าเทียมกันโดยโรงเรียนต้องอำนวยความสะดวกให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนร่วมกับเด็กปกติ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545) แต่โอกาสทางการศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษยังคงขึ้นอยู่กับความพร้อมในการจัดการศึกษาของสถานการศึกษา และระบบการพัฒนาครูของสถาบันอุดมศึกษาในปัจจุบันที่ไม่สามารถผลิตครูได้ตอบสนองต่อความต้องการที่เพิ่มขึ้นของผู้เรียนกลุ่มนี้ได้ดีเท่าที่ควร จากการศึกษาวิจัยพบว่า ความต้องการครูการศึกษาพิเศษมีเพิ่มมากขึ้นกว่า 10 เท่าของความสามารถในการผลิตในปัจจุบัน โดยมีการระบุข้อมูลว่าขาดบุคลากรในสาขาต่างๆ เช่น กิจกรรมบำบัด ดนตรีบำบัด ล่ามภาษามือ ครูเฉพาะทางออทิสติก เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้ และ เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม (ผดุง อารยะวิญญู, 2544) นอกจากนี้จากการประชุมขององค์การยูเนสโก (UNESCO, 2003) ยังพบว่า จำนวนครูที่สามารถจัดการศึกษาแบบเรียนรวม มีน้อยกว่าความต้องการจำเป็นของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนปกติ ซึ่งปัจจัยที่ส่งผลต่อการขาดแคลนครูนี้มาจากการขาดการจัดการศึกษาให้แก่ครูปกติทั้งในระบบการเรียนในมหาวิทยาลัย และการจัดการอบรมครูประจำการที่เหมาะสม

กระบวนการเรียนการสอนแบบแยกส่วนขาดความเป็นองค์รวมที่ครูได้รับ ส่งผลต่อทัศนคติในการมองเด็กของครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งทัศนคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การศึกษาแบบแยกประเภทที่ใช้วิชาเป็นตัวตั้ง ไม่ได้เอาชีวิตเป็นตัวตั้งเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อความล้มเหลวในการจัด

การศึกษา ทำให้ผู้เรียนไม่เข้าใจความเป็นจริงของชีวิต สังคม และสิ่งแวดล้อม ส่งผลให้เกิดการเสียสมดุลในส่วนอื่น ๆ เกิดวิกฤติการณ์ทางสังคม วิกฤติการณ์ทางสิ่งแวดล้อม และวิกฤติการณ์ในตัวมนุษย์เอง ทั้งนี้ปัญหาในสังคมโลกรวมไปถึงปัญหาทางการศึกษาได้รับการยอมรับว่ามีปฐมเหตุมาจากการมองโลกที่แตกต่างกัน การฟื้นฟูความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับธรรมชาตินั้น จำเป็นต้องอาศัยโลกทัศน์ที่แตกต่างไปจากเดิม มุมมองในการมองโลกแบบตระหนักถึงความเป็นเหตุปัจจัยซึ่งกันและกันของสิ่งต่าง ๆ ที่เรียกว่า “องค์รวม” จะช่วยให้มนุษย์มีความละเอียดขึ้นที่จะสัมพันธ์กับโลกธรรมชาติ ปัจจุบันโลกทัศน์แบบแยกส่วนกำลังถูกแทนที่ด้วยโลกทัศน์แบบองค์รวม ซึ่งสอดคล้องกับหลักทางนิเวศวิทยา นั่นคือสัมพันธ์ภาพระหว่างสรรพชีวิตที่ต้องพึ่งพาอาศัยกัน (ประเวศ วะสี, 2547)

จากการศึกษาวิจัยพบว่าครูก่อนประจำการที่เรียนรู้เฉพาะทฤษฎี และการศึกษาด้วยตนเอง แต่ไม่มีประสบการณ์การสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีแนวโน้มที่จะมีทัศนคติในด้านความสามารถ ความวางใจ และการยอมรับเด็กกลุ่มนี้ในระดับต่ำ (Reber et al., 1995) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Shippen, Crites, Houchins, Ramsey and Simon (2005) ที่พบว่านักศึกษาครูที่ไม่มีประสบการณ์กับเด็กมีระดับความวิตกกังวล และความรังเกียจเด็กที่มีความต้องการพิเศษสูงกว่าผู้ที่มีประสบการณ์การให้บริการเด็กกลุ่มนี้มาก่อน จากงานวิจัยของ Gojkovic (2007) ที่ได้ศึกษาทัศนคติของครูประจำการพบว่า ครูส่วนใหญ่มีทัศนคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษในแง่ลบ จากการวิจัยการศึกษาระบบการศึกษาพิเศษของประเทศไทย พบว่าปัญหาและอุปสรรคสำคัญในการพัฒนาการศึกษาพิเศษของไทยคือ ผู้บริหารการศึกษา ครู และบุคลากรทางการศึกษายังไม่เข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ไม่มีความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ไม่มีความพร้อมในการอำนวยความสะดวก ทั้งในด้านอาคารสถานที่ และการจัดการเรียนการสอน นอกจากนี้ผู้บริหาร ครู และบุคลากรทางการศึกษา ยังมีความเห็นว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นคนไร้ค่า ซึ่งแสดงให้เห็นว่าสังคมไทยยังมีทัศนคติในทางลบต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษอยู่อีกมาก (ผดุง อารยะวิญญู, 2541; ณัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ, 2543) ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับผลการสำรวจเบื้องต้นเกี่ยวกับความคิดเห็นของครูและบุคลากรในโรงเรียนอนุบาลที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม พบว่าครูและบุคลากรส่วนใหญ่เชื่อว่าตนเองขาดความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ไม่สามารถนำความรู้ที่ได้จากการเรียนในมหาวิทยาลัยมาช่วยในการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม มีความกลัว วิตกกังวล ไม่มั่นใจ ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม อีกทั้งยังมีความรู้สึกลังสารถ เวทนาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ นอกจากนี้ยังไม่เห็นด้วยกับการให้มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในชั้นเรียนเดียวกับเด็กปกติ

การที่ครูมองเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างมีอคติ หรือการที่โรงเรียนส่วนใหญ่ปฏิเสธการรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมโดยพยายามผลักดันให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเหล่านี้เข้าเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะทาง ทำให้เด็กเหล่านี้ขาดโอกาสในการเรียนรู้ร่วมกับเด็กส่วนใหญ่ในสังคม (สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ, 2549; สามารท รัตนสาคร, 2550; ศูนย์สื่อการศึกษาเพื่อคนพิการ, 2551) จากทัศนคติทางลบ ความไม่เชื่อมั่นในความสามารถที่สังคมมีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษนี้ส่งผลให้ครูเกิดอคติ และปฏิบัติกับเด็กอย่างแบ่งแยกโดยไม่รู้ตัว (Gehrman, 2008) นอกจากการแบ่งแยกด้วยอคติทางลบแล้ว ยังมีการแบ่งแยกด้วยอคติทางบวกซึ่งส่งผลให้การทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษถูกมองว่าเป็นเรื่องของการกุศล ไม่ใช่เรื่องของสิทธิของความเป็นมนุษย์ สิ่งเหล่านี้ล้วนแล้วแต่เป็นอุปสรรคในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้การจัดการศึกษาไม่สามารถช่วยให้เด็กพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ (สามารท รัตนสาคร, 2550) การพัฒนามุมมองของครูที่ทำหน้าที่สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นสิ่งจำเป็นที่ต้องก่อให้เกิดขึ้นเพื่อให้เป็นพื้นฐานในการให้ความรักความเอาใจใส่เพื่อให้การจัดการศึกษาเป็นไปในแนวทางที่เหมาะสม จุดเริ่มต้นของการพัฒนามุมมองนั้นอยู่ที่การพัฒนาครูให้เป็นผู้ที่ไวต่อการสัมผัสสามารถรับรู้สิ่งเร้าที่เข้ามากระทบประสาทสัมผัสทั้งหมดได้อย่างรวดเร็วและแม่นยำ โดยไม่มีอคติเจือปน ไม่ด่วนสรุปตัดสิน แต่รับรู้ทุกสิ่งตามอย่างที่เป็นจริง ผลการวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญเพื่อปรับเปลี่ยนมุมมองและการปฏิบัติของครูการศึกษาปฐมวัย ของ หฤทัย อนุสรราชกิจ (2549) พบว่าครูจำเป็นต้องเข้าใจตนเอง และเข้าใจเด็กอย่างแท้จริงโดยเรียนรู้ที่จะพัฒนาภายในจิตใจของตน ให้ครูคลายการยึดตนเองลง รู้ตัว มีสติกำกับการกระทำของตนเอง รับรู้ธรรมชาติอย่างลึกซึ้งซึ่งตามจริง ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาศักยภาพภายในของครู และการปรับเปลี่ยนมุมมองและการปฏิบัติต่อไป การแก้ไขวิกฤตการณ์ข้างต้นจำเป็นต้องอาศัยการเปลี่ยนแปลงภายในของบุคคลอย่างลึกซึ้งซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงที่มากกว่าการเปลี่ยนพฤติกรรมหรือการเพิ่มปริมาณความรู้ แต่เป็นการศึกษาจิตที่เป็นกระบวนการภายใน (Internalization) ดังนั้นในการเรียนรู้จึงต้องเอาจิตของผู้เรียนเป็นตัวตั้ง ให้การเรียนรู้ทุกชนิดเชื่อมโยงมาสู่การรู้จิตและพัฒนาจิตของตนเอง (ประเวศ วะสี, 2547) หากไม่ได้รับการพัฒนาครบทุกด้าน คือให้มีดุลพินิจทางด้านสุนทรีย์ ทางศีลธรรมและทางปัญญา บนพื้นฐานของความรู้ที่ได้รับจากโลกภายนอกและกฎเกณฑ์แห่งตรรกะ กระบวนการพินิจก็อาจจะบิดเบือนจากสิ่งที่เป็นอยู่ นำไปสู่การสร้างทัศนคติที่เป็นอคติต่อสิ่งต่าง ๆ (ชากุล สิ้นไชย, 2551)

แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเป็นการจัดการศึกษาที่อยู่บนฐานของการจัดการศึกษาแบบองค์รวมที่คำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคลที่แต่ละบุคคลสามารถค้นพบอัตลักษณ์ ความหมาย

และเป้าหมาย ในชีวิตผ่านการเชื่อมโยงกับชุมชน การเชื่อมโยงกับโลกธรรมชาติ และการเชื่อมโยงกับคุณค่าทางจิตวิญญาณ เช่น ความรัก ความเมตตา และสันติภาพ โดยมุ่งที่จะดึงมนุษย์สู่การเคารพในชีวิตและความรักในการเรียนรู้ ซึ่งมีความแตกต่างจากการศึกษากระแสหลัก แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเป็นการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาจิตที่เล็ก คือจิตที่ยึดติดกับอัตตาตัวตนที่มองโลกเป็นส่วนเดียว สัจฉิ์ใหญ่คือ จิตที่ตื่นรู้ หยั่งรู้ความเชื่อมโยงของสรรพสิ่งเป็นองค์รวม และมีความรัก ความเมตตา โดยมุ่งให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเองเพื่อการเข้าใจตนเองอย่างลึกซึ้ง และเข้าใจในความแตกต่างของบุคคลเพื่อขจัดความเครียดและการแบ่งแยกระหว่างบุคคล ด้วยการปฏิบัติที่เชื่อมโยงประสบการณ์ 3 ด้านซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ-ประกอบสร้างของ โรเบิร์ต คีแกน คือ 1) ด้านพุทธิปัญญา 2) ด้านภายในบุคคล และ 3) ด้านระหว่างบุคคล สามารถสรุปสังเคราะห์แนวคิดหลักของจิตตปัญญาศึกษาได้ว่า เป็นการศึกษาที่ต้องให้ความสำคัญและคุณค่าต่อสิ่งต่าง ๆ ต่อไปนี้คือ 1) ประสบการณ์ตรงของการเรียนรู้ 2) การรับฟังอย่างลึกซึ้งและการเรียนรู้ด้วยใจที่เปิดกว้าง 3) การเคารพศักยภาพแห่งการเรียนรู้ของทุกคนอย่างไร้อคติ 4) การน้อมสว้ใจอย่างใคร่ครวญ 5) การเฝ้ามองเห็นตามความเป็นจริง 6) ความสดของปัจจุบันขณะ 7)รากฐานทางภูมิปัญญาอันหลากหลายของท้องถิ่นและวัฒนธรรม และ 8) การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน (Miller, 1994; ธนา นิลชัยโกวิทย์ และคณะ, 2550; ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551) การเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา สามารถใช้กระบวนการที่หลากหลาย คำนี้ถึงความเหมาะสมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีบริบทของชีวิตแตกต่างกันไป โดยอาศัยการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงของผู้เรียน เพื่อก่อให้เกิดความเข้าใจในตนเอง ความแม่นยำในการใช้สัมผัส และรับรู้ทุกสิ่งตามความเป็นจริงอย่างเห็นในความงาม ประสบการณ์เหล่านี้ก่อให้เกิดประสบการณ์สุนทรีย์ซึ่งสามารถเปิดประสาทสัมผัสทั้งหมดของผู้ที่รับประสบการณ์นั้น ๆ ได้จากการรับรู้ซึ่งจำเป็นต้องอาศัยประสาทสัมผัสที่ไวต่อรูป รส กลิ่น เสียง สัมผัส ต่าง ๆ ที่ประกอบเข้าด้วยกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการมองและการฟังซึ่งเป็นสัมผัสที่ใช้ในการติดต่อถ่ายทอดมากที่สุด นอกจากนี้ ประสบการณ์สุนทรีย์ยังช่วยให้เกิดอารมณ์ดีท่าอยู่ในความเปล็ดเปล็นที่ไร้ตัวตน (non-egoistic) ปลดอวางจากกิจการในชีวิตจริง ทำให้ได้รับความผ่อนคลายความตึงเครียดทางอารมณ์ จิตใจ ได้รับความพักผ่อน เป็นการสะสมกำลังเพื่อสามารถเผชิญหน้ากับสิ่งต่าง ๆ ในชีวิตจริงด้วยความกระปรี้กระเปร่าอย่างมีประสิทธิภาพ (สุเชาว์น พลอยชุม, 2534)

ผลการวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการให้การศึกษาสำหรับผู้ปกครองของเด็กปฐมวัยที่มีความต้องการพิเศษโดยใช้แนวคิดการศึกษาบำบัดและการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของ ศศิลักษณ์ ขยันกิจ (2548) พบว่าการพัฒนาความรู้ความสามารถและมุมมองที่แตกต่าง รวมทั้งการฝึกฝนความสามารถในการรับสัมผัสของตนให้บริสุทธิ์และการมองเห็นซึ่งความงาม เพื่อการ

จัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษด้วยความรักและเอาใจใส่ให้กับครูปฐมวัยนั้น จำเป็นต้องอาศัยเวลาในการพัฒนา และการผสมผสานศาสตร์ทางการศึกษาปฐมวัยเข้ากับการศึกษาพิเศษ เป็นหนทางในการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มให้แก่เด็กในกลุ่มนี้ ดังนั้นจึงจำเป็นต้องอย่างมากที่ครูปฐมวัยต้องรู้และเข้าใจในศาสตร์ทางการศึกษาพิเศษ และเข้าถึงความต้องการจำเป็นของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยพัฒนามุมมอง ความคิดเห็นที่เป็นไปในเชิงบวกซึ่งเป็นพื้นฐานในการปฏิบัติตนที่เหมาะสมของครู ทั้งนี้การสร้างเสริมความสามารถดังกล่าวควรจัดให้ตั้งแต่ระยะแรกเริ่มที่ครูได้มีประสบการณ์จริงกับเด็ก เพื่อให้ครูสามารถพัฒนาตนให้มีความมั่นใจในวิชาชีพ และพัฒนามุมมองที่มีต่อเด็ก ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยเรื่องกระบวนการเติบโตทางวิชาชีพของครูอนุบาลที่มีวุฒิภาวะทางวิชาชีพ: การศึกษาโดยใช้วิธีการสร้างทฤษฎีพื้นฐานเชิงอุปมาน ของ ศิริประภา พงศ์ไทย (2549) ที่กล่าวว่าขั้นพัฒนาการของครูในช่วงเริ่มต้นแห่งการเรียนรู้ หรือในช่วง 1-2 ปีแรกของการทำงานจนกระทั่งถึงปีที่ 6 ในการทำงานถือเป็นช่วงแห่งการพัฒนามุมมองที่มีต่อเด็กของครู โดยพบว่าครูในช่วงเริ่มต้นแห่งการเรียนรู้มีมุมมองต่อเด็กที่เป็นปัญหา คือเป็นมุมมองแบบแยกส่วน (Fragmatic View) โดยสะท้อนออกมาในลักษณะการทำงานกับเด็ก 3 ประเด็นคือ 1) มองธรรมชาติของเด็กในระดับผิวเผิน มองเพียงภายนอก ไม่ครอบคลุมอย่างเป็นองค์รวมทุกพัฒนาการ ไม่ถูกต้องตามหลักพัฒนาการ 2) ไม่เคารพความเป็นมนุษย์ของเด็ก มองว่าครูเป็นผู้ที่อยู่เหนือกว่าเด็ก สามารถล่อหลอก ใส่อารมณ์ ขู่ให้กลัว หรือมีความมุ่งหมายที่จะควบคุมเด็ก 3) การมองเด็กทุกคนเหมือนกัน ไม่คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลทั้งในด้านพัฒนาการ วุฒิภาวะ ความพร้อม ความชอบหรือความสนใจ เด็กไม่เป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ ดังนั้นจึงจำเป็นต้องอย่างยิ่งที่ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องต้องร่วมกันแสวงหาแนวทางแก้ไขปัญหา ซึ่งถือเป็นภารกิจร่วมกันในการพัฒนาศักยภาพของครูให้สามารถดำเนินการจัดการเรียนรู้ให้แก่เด็กทุกคนตามเป้าหมายของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มาตราที่ 6 ที่มุ่งพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้ และคุณธรรม มีจริยธรรมและวัฒนธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความสุข (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545)

การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าวข้างต้นแสดงให้เห็นว่ากระบวนการพัฒนาครูปฐมวัยเพื่อจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวมยังเป็นปัญหาที่ต้องการการแก้ไข เนื่องจากครูผู้ปฏิบัติงานกับเด็กโดยเฉพาะอย่างยิ่งครูในช่วงเริ่มต้นของการทำงาน ยังขาดความเข้าใจ ความรู้สึก และความคิดเห็นในเชิงบวกต่อการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการเรียนรวมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติ ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญของการปฏิบัติงาน อีกทั้งนโยบายขององค์การยูเนสโกยังให้ความสำคัญกับการพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนปกติโดยเฉพาะในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ให้สามารถจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยจัดให้ประเทศไทย ฟิลิปปินส์ และเวียดนามเป็นกรณีตัวอย่างในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กปฐมวัยที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม (UNESCO, 2004B) ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะขยายองค์ความรู้ในส่วนของการศึกษา เพื่อตอบสนองต่อความต้องการการเปลี่ยนแปลงของสังคมและนโยบายระดับนานาชาติด้วยการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม เพื่อให้ได้กระบวนการพัฒนาครูการศึกษาปฐมวัยสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมที่มีประสิทธิภาพที่สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาครูการศึกษาปฐมวัยให้มีความพร้อมสำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมได้ต่อไป

วัตถุประสงค์

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ดังนี้

1. เพื่อพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม
2. เพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

คำถามการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีคำถามการวิจัย 2 ข้อ ได้แก่

1. กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมควรเป็นอย่างไร
2. กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมมีผลต่อการตระหนักรู้ของครูปฐมวัยที่มีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมหรือไม่อย่างไร

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประเด็นที่ศึกษา
 - 1.1 กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม
 - 1.2 การตระหนักรู้ของครูปฐมวัยที่มีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และ ความตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

2. ผู้เข้าร่วมการวิจัย

คุณสมบัติของผู้เข้าร่วมการวิจัยคือครูอนุบาลที่สอนในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1-3 เป็นระยะเวลาไม่เกิน 5 ปี ในโรงเรียนอนุบาลที่มีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม จำนวน 8 คน

3. ระยะเวลาในการศึกษา

งานวิจัยครั้งนี้ใช้ระยะเวลาในการดำเนินการวิจัยกับครูผู้เข้าร่วมการวิจัยทั้งสิ้น 8 เดือน โดยแบ่งเป็นช่วงเก็บข้อมูลก่อนเริ่มกระบวนการ 3 เดือน ช่วงดำเนินการกระบวนการ 4 เดือน และช่วงเก็บข้อมูลหลังเสร็จสิ้นกระบวนการ 1 เดือน

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา หมายถึง ความคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ให้แก่ครูปฐมวัย ในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมเพื่อช่วยให้ครูสามารถเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและบุคคลอื่น ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสภาวะที่ผ่อนคลาย มีประสาทสัมผัสที่ละเอียดตรงตามความเป็นจริง ยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคล สามารถใคร่ครวญ ประสบการณ์ต่าง ๆ

กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา หมายถึง ขั้นตอนในการ ดำเนินการจัดกิจกรรมพัฒนาครูปฐมวัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กปฐมวัย บนพื้นฐานของหลักการพัฒนาครูปฐมวัย การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และการเรียนรู้ตาม แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อก่อให้เกิดการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และบุคคลอื่น เกี่ยวกับ พฤติกรรมรบกวนของเด็กพิเศษ ความแตกต่างระหว่างบุคคลที่ทำงานร่วมกัน และความเป็นมนุษย์ ที่เท่าเทียมกันของครูและเด็กพิเศษ กระบวนการจัดการเรียนรู้ประกอบด้วยกิจกรรม 3 ลักษณะ คือ 1) กิจกรรมฝึกสติ เป็นกิจกรรมที่ช่วยให้ครูมีสติรู้ตัวในการทำงาน 2) กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เป็น กิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ครูได้เรียนรู้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน และ 3) กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ เป็นกิจกรรมที่สร้างให้ครูเกิดแรงบันดาลใจในการพัฒนาตน โดยกิจกรรมทั้ง 3 ลักษณะ ประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้นตอนคือ 1) การปรับฐานกายให้พร้อม คือ การเตรียมร่างกายและจิตใจให้พร้อมที่จะเรียนรู้ 2) การเปิดฐานใจให้กว้าง คือ การฝึกฝนการเฝ้าสังเกตสิ่งต่าง ๆ สังเกตเด็กและ สังเกตตนเองไปพร้อมๆ กัน 3) รับประสบการณ์ใหม่ คือ การเรียนรู้องค์ความรู้ต่าง ๆ ผ่านการเฝ้า สังเกต สนทนาแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และทดลองปฏิบัติ 4) เฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด คือ การ ย้อนคิดถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้และสิ่งที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติ

การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ หมายถึง การดำเนินการเพื่อให้เกิดกระบวนการในการจัดการเรียนรู้ให้แก่ครูปฐมวัยที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมเพื่อพัฒนาการตระหนักรู้ใน 2 ลักษณะ คือ 1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และ 2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น ขั้นตอนการพัฒนาประกอบด้วย 5 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 การเตรียมการศึกษารวบรวมข้อมูล ขั้นที่ 2 การพัฒนากระบวนการฉบับดั้งเดิม ขั้นที่ 3 การพัฒนากระบวนการ ฉบับทดลองนำร่อง ขั้นที่ 4 การพัฒนากระบวนการ ฉบับทดลองใช้ และขั้นที่ 5 การนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาสำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์ ประสิทธิภาพของกระบวนการ ประเมินจากการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูทั้ง 2 ลักษณะ หลังการดำเนินการตามกระบวนการ

การตระหนักรู้ หมายถึง ความสามารถของครูปฐมวัยในการเข้าใจตนเอง เข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเข้าใจบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในด้านความคิด ความรู้สึก การกระทำ ความสามารถ และความแตกต่างระหว่างบุคคล แบ่งเป็น 2 ด้าน คือ 1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และ 2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความคิด ความรู้สึก และความสามารถของตนเองเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ใน 2 ด้านคือ 1) การเท่าทันต่ออารมณ์ ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม และ 2) การเข้าใจถึงลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลในด้านความคิด ความรู้สึก และการกระทำของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมใน 2 ด้าน คือ 1) การตระหนักถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งประกอบด้วย 1.1) ความเข้าใจในคุณค่าและความสำคัญของความแตกต่างหลากหลายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ 1.2) ความเข้าใจในคุณค่าของการตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นที่ต่างกัน และ 2) การตระหนักถึงบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็ก ซึ่งประกอบด้วย 2.1) ความเข้าใจในคุณค่าและความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคล 2.2) ความเข้าใจในคุณค่าของการร่วมมือช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษของครู ผู้ปกครอง และบุคคลแวดล้อมเด็ก

ครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม หมายถึง ครูอนุบาลที่สอนในชั้นเรียนที่มีเด็กอายุระหว่าง 3 – 6 ปี เป็นระยะเวลาไม่เกิน 5 ปี ในโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนโดยให้เด็กปฐมวัยที่มีปัจจัยเสี่ยงหรือมีปัญหาทางพัฒนาการ มีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสาร หรือการเรียนรู้ ทั้งที่ผ่านการวินิจฉัยจากแพทย์แล้ว และยังไม่ผ่านการวินิจฉัย เรียนร่วมกับเด็กปกติในบริบทห้องเรียนปกติ

ขั้นตอนดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยและพัฒนาที่มุ่งพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ กำหนดขั้นตอนในการดำเนินการวิจัยเป็น 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การเตรียมการก่อนลงภาคสนาม (ม.ค. 2549 - ต.ค. 2552)

การวิจัย (R_0) คำถามวิจัย: การพัฒนาครูปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัยและการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาสามารถนำมาพัฒนาเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยได้หรือไม่ อย่างไร

- 1.1 การทบทวนองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้อง
- 1.2 การเตรียมตัวผู้วิจัย
- 1.3 การสร้างกรอบแนวคิดกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

ขั้นที่ 2 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 1 (พ.ย. 2552 – ก.พ. 2553)

การพัฒนา (D_1) ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับดั้งเดิม ตามกรอบแนวคิดที่พัฒนาขึ้น

การวิจัย (R_1) คำถามวิจัย: กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม มีขั้นตอน กิจกรรม และการดำเนินการเป็นอย่างไร

- 2.1 ศึกษาข้อมูลผู้เข้าร่วมการวิจัย
 - 2.1.1 กำหนดผู้เข้าร่วมการวิจัย
 - 2.1.2 เก็บข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัย
- 2.2 สังเคราะห์กระบวนการและข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัยเพื่อกำหนดขั้นตอน กิจกรรม และการดำเนินการของกระบวนการ
 - 2.3 นำกระบวนการที่พัฒนาขึ้น ไปตรวจสอบคุณภาพ
 - 2.3.1 ตรวจสอบคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิ
 - 2.3.2 ทดลองใช้กระบวนการฯ ที่พัฒนาขึ้น
 - 2.3.3 สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
 - 2.4 เก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ สรุปผลการวิจัย

ขั้นที่ 3 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2 (มี.ค. – พ.ค. 2553)

การพัฒนา (D₂) ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับทดลองนำร่อง ตามข้อค้นพบจากการวิจัยระยะที่ 1

การวิจัย (R₂) คำถามวิจัย: ผลการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญา
ศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม เป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง

3.1 ทดลองกระบวนการกับผู้เข้าร่วมการวิจัย

3.2 สร้างเครื่องมือเพิ่มเติม / ใช้เครื่องมือเดิมในการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล
และสรุปผลการวิจัย

ขั้นที่ 4 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3 (พ.ค. – มิ.ย. 2553)

การพัฒนา (D₃) ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับทดลองใช้ ตามข้อค้นพบจากการวิจัยระยะที่ 2

การวิจัย (R₃) (ต่อ) คำถามวิจัย: ผลการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตต
ปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมเป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรค
อะไรบ้าง

4.1 ทดลองกระบวนการกับผู้เข้าร่วมการวิจัย

4.2 ใช้เครื่องมือเดิมในการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผลการวิจัย

ขั้นที่ 5 การนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์

การพัฒนา (D₄) ผู้วิจัยนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์

ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

1. กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียน
เรียนรวมสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับครูปฐมวัย ครูระดับชั้นอื่น ๆ และบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้
การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อให้สามารถพัฒนาตน และมีความตระหนักรู้เกี่ยวกับ
ตนเอง เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และบุคคลที่เกี่ยวข้องในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความ
ต้องการพิเศษ

2. เรื่องราวของคุณแต่ละคนที่สะท้อนการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลง สามารถนำไปใช้เพื่อเป็นประโยชน์แก่ครู และผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในการทำความเข้าใจตนเอง และผู้อื่น มากขึ้น

3. แนวทางในการศึกษาการพัฒนาตนของคุณ ทั้งในส่วนของภาระหน้าที่เกี่ยวกับตนเอง และบุคคลอื่น ในกระบวนการนี้ สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการศึกษาการพัฒนาตนของผู้เรียนกลุ่มอื่น ๆ ต่อไป



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยศึกษาทฤษฎี แนวคิด ที่ใช้เป็นพื้นฐานงานวิจัยดังนี้

การพัฒนาครูปฐมวัยในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

1. พัฒนาการและการเรียนรู้ของครูการศึกษาปฐมวัย
 - 1.1 พัฒนาการในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น
 - 1.2 การเรียนรู้ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น
2. สภาพและปัญหาการจัดการศึกษาพิเศษในระดับปฐมวัย
 - 2.1 การจัดการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัย
 - 2.2 การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมระดับปฐมวัย
 - 2.3 การพัฒนาครูการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัย
 - 2.4 ปัญหาของครูปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษ

การเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

1. แนวคิดหลักของจิตตปัญญาศึกษา
2. องค์ประกอบของการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
3. การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
 - 3.1 หลักการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
 - 3.2 หลักการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
 - 3.3 วิธีการปฏิบัติตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
4. จุดมุ่งหมายของการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

การเปลี่ยนแปลงมุมมองของบุคคล

1. แนวคิดและหลักการของการเปลี่ยนแปลงมุมมอง
 - 1.1 จุดมุ่งหมายในการเปลี่ยนแปลง
 - 1.2 คุณสมบัติที่พึงประสงค์ในการเปลี่ยนแปลง
2. การเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง
 - 2.1 การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง
 - 2.2 การเปลี่ยนแปลงมุมมอง
3. การประเมินการเปลี่ยนแปลง
 - 3.1 ข้อพึงตระหนักในการประเมิน
 - 3.2 คุณลักษณะของผู้ประเมินและการประเมินที่เหมาะสม
 - 3.3 การประเมินโดยใช้การสะท้อนความคิด

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนาครูปฐมวัยในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

รูปแบบการพัฒนาครูปฐมวัยของลิเลียน แคทซ์ (Lilian G. Katz) ซึ่งก่อให้เกิดการปรับมุมมองใหม่ (reconceptualize) ช่วยให้ครูสามารถนำทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติ โดยรูปแบบการเปลี่ยนแปลง (transformational model) ใช้กระบวนการแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกัน (reciprocal process) การนำทฤษฎีเข้าสู่การปฏิบัติใช้รูปแบบทางจิต (mental model) และ ทฤษฎีการตีความและการทำความเข้าใจด้วยผ่านทางกระบวนการตีความ (hermeneutics) การพัฒนาการทำงานให้ทฤษฎีระบบพลวัตแบบไม่เป็นเส้นตรง (nonlinear dynamical systems theory) นอกจากนี้ยังจำเป็นต้องนำหลักการพื้นฐาน (guiding principles) เป้าประสงค์ (goals) หลักสูตร (curriculum) การพัฒนาวิชาชีพ (professional development) การฝึกปฏิบัติทางอ้อม (indirect practice) และ คุณลักษณะของผู้สอน (faculty characteristics) มาใช้ในกระบวนการพัฒนาครูปฐมวัยด้วย (Van, 2000)

การสร้างสมรรถนะและทัศนคติที่ดีต่อการเป็นครูเป็นภาระงานหลักของการพัฒนาครูในระยะเริ่มเข้าสู่อาชีพ กระบวนการที่มีคุณภาพสามารถพัฒนาได้ทั้งด้านพุทธิพิสัย ทักษะพิสัย และจิตพิสัย ให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละบุคคล โดยเริ่มต้นจากการทำความเข้าใจพัฒนาการและการเรียนรู้ของผู้เรียน การศึกษาสภาพและปัญหาในการจัดการเรียนการสอน และสภาพโดยทั่วไปที่ผู้เรียนจะต้องเผชิญเมื่อต้องออกไปปฏิบัติงาน รวมถึงวิธีการพัฒนาคุณลักษณะของครูที่พึงประสงค์ ดังนี้

1. พัฒนาการและการเรียนรู้ของครูการศึกษาปฐมวัย

ครูปฐมวัยในช่วงเริ่มต้นเข้าสู่อาชีพส่วนใหญ่ในปัจจุบันเป็นบุคคลซึ่งอยู่ในช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนต้นซึ่งได้แก่บุคคลอายุ 20-25 ปี ซึ่งมีพัฒนาการทางกายเจริญเต็มที่ เป็นวัยที่มนุษย์แสวงหาแนวทางชีวิตที่ตนต้องการและพอใจสืบเนื่องมาจากวัยรุ่น เช่น อาชีพ คู่ครอง และพยายามที่จะบรรลุวุฒิภาวะเพื่อต้อนรับกับสิ่งที่ท้าทายในชีวิตซึ่งมีมากและแตกต่างกันอย่างกว้างขวาง เป็นวัยที่ตระหนักรู้ว่าตนเองเป็นผู้วางแผนและบงการชีวิตของตนเอง เป็นวัยที่หันเหความสนใจจากกลุ่มเพื่อน และสิ่งแวดล้อมที่กว้างขวางไปสู่จุดสนใจไม่ว่าจะเป็นคนหรืองานที่มีขอบเขตในวงแคบ เพื่อฝึกทักษะให้ดีขึ้น มีความคิดที่วิเคราะห์วิจารณ์มากขึ้น ระยะนี้จึงมักเรียกว่าระยะสำรวจ (exploratory period) (เพ็ญพิไล ฤทธาคุณานนท์, 2549; ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549) ซึ่งถือว่าเป็นวัยแห่งการมุ่งสู่จุดสนใจและสร้างความเข้มแข็งทางความคิด ความเชื่อ

1.1 พัฒนาการในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น

การศึกษาพัฒนาการในวัยผู้ใหญ่ตอนต้นนั้นสามารถแบ่งเป็นด้านหลัก ๆ คือ พัฒนาการทางร่างกาย พัฒนาการทางบุคลิกภาพและสังคม พัฒนาการทางปัญญา และ พัฒนาการด้านอาชีพ (Kaplan, 1998; เพ็ญพิไล ฤทธาคนานนท์, 2549; ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1.1 พัฒนาการทางร่างกาย

พัฒนาการทางกายในวัยนี้สมบูรณ์แล้วเกือบทุกด้าน ในวัยหนุ่มสาวนี้ ส่วนใหญ่จะมีรูปร่างหน้าตาที่สวยงาม กระชุ่มกระชวย ไม่แก่งก้าง มีการตระหนักรู้ถึงร่างกายตนเองว่าสมบูรณ์ แข็งแรงถึงที่สุด ในระยะแรกของวัยผู้ใหญ่ตอนต้น กล้ามเนื้อได้เจริญเติบโตเต็มที่แล้ว แต่ยังไม่มีโอกาสที่จะเพิ่มความแข็งแรงได้จนกระทั่งอายุได้ 30 ปี วัยนี้ร่างกายจะเจริญถึงขีดสุดตามศักยภาพเมื่อมนุษย์มีอายุประมาณ 19-26 ปี เมื่อพ้นวัยนี้แล้ว กระดูกสันหลังจะเริ่มเข้าที่ ทำให้ส่วนสูงลดลงเล็กน้อย เนื้อเยื่อกล้ามเนื้อและกระดูกหนาแน่นน้อยลงบางครั้งก็จะเริ่มมีเนื้อเยื่อไขมันเพิ่มขึ้น ทำให้มีน้ำหนักเพิ่มขึ้น แลดูอ้วนขึ้น ในขณะที่กล้ามเนื้อเล็กลง กำลังกล้ามเนื้อก็ลดลงตามไปด้วย

ในส่วนของระบบประสาทจะมีการพัฒนาขึ้นมาเรื่อย ๆ สมมตยังมีการเติบโต และจะมีน้ำหนักสูงสุดในช่วงนี้ อีกทั้งยังสามารถพบคลื่นสมองที่บรรลุดีภาวะในผู้ที่ มีอายุ 19-20 ปี โดยในบางกรณีอาจพบในคนที่ มีอายุ 30 ปี พัฒนาการทางการสัมผัสถึงจุดสูงสุดเมื่ออายุประมาณ 20 ปี และจะค่อย ๆ ลดลง หากแต่ในวัยนี้การเปลี่ยนแปลงยังเป็นไปอย่างช้า ๆ และไม่เปลี่ยนแปลงมากนัก หลังจากวัย 25-30 ปีไปแล้วอาจมีความยากลำบากในการสังเกต รายละเอียด และการปรับสายตาในความมืด เล่นชี่ในลูกตาของทั้งสองเพศจะลดความยืดหยุ่นลง ทำให้เปลี่ยนรูปร่าง และโฟกัสในสิ่งที่อยู่ใกล้ได้ยากขึ้น การได้ยินจะเสื่อมประสิทธิภาพลงเล็กน้อยหลังจากอายุ 20 ปี โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเสียงสูง หากแต่ผู้หญิงจะสามารถจับเสียงสูงได้ดีกว่าผู้ชาย ในส่วนอื่น ๆ ของประสาทสัมผัส ไม่ว่าจะเป็น การได้กลิ่น การสัมผัส หรือการลิ้มรส ก็ จะเสื่อมถอยลงเล็กน้อยในวัยผู้ใหญ่ตอนต้นนี้เช่นเดียวกัน

1.1.2 พัฒนาการทางบุคลิกภาพและสังคม

วัยผู้ใหญ่ตอนต้นเป็นวัยแห่งการสร้างค่านิยม การตัดสินใจเกี่ยวกับชีวิต การวางแผนชีวิต การเข้าใจถึงความต้องการ และความคาดหวังของสังคมที่มีต่อตน เป็นวัยที่มีโอกาสทดลองทำกิจกรรมที่ทำให้ตนเองและผู้อื่นพอใจ เป็นการประสานกันของสิ่งที่เรียกว่า “เอกลักษณ์แห่งตน” เป็นวัยที่มีความกระตือรือร้นในการสร้างความฝันของตนเองให้เป็นความจริง

พัฒนาการในวัยผู้ใหญ่เป็นไปในแบบปรับตัว และเปลี่ยนแปลง เพื่อเผชิญสภาพการผันแปรและรับภาระประจำชีวิต กับเป็นไปในแง่แก้ไขข้อขัดแย้งพัฒนาการซึ่งยังไม่สมบูรณ์ เพราะน้อยคนที่จะมี "พฤติกรรมที่ต้องมีการพัฒนาตามวัย" สมบูรณ์เต็มที่ การปรับตัวและเปลี่ยนแปลงที่ถูกต้องนำไปสู่ผลคือมีพัฒนาการสมวัย สุขภาพดี ความสำเร็จในชีวิตวัยผู้ใหญ่ ความมั่นคงทางอารมณ์ ความมั่นใจและคงความภาคภูมิใจในตนเอง

การปรับตัวทุกรูปแบบส่งผลต่อสภาพอารมณ์ สภาพสังคม และลักษณะของบุคลิกภาพของบุคคล บุคลิกภาพที่ได้พัฒนามาแล้วตั้งแต่วัยเด็กจะมีผลต่อการปรับตัวในวัยผู้ใหญ่ มีข้อที่น่าระลึกว่าบุคลิกภาพของคนวัยผู้ใหญ่เปลี่ยนแปลงยาก และหากเปลี่ยนแปลงก็ช้ากว่าการเปลี่ยนแปลงในช่วงวัยเด็ก ส่วนในด้านอารมณ์ไม่ว่าประเภทใดสำหรับคนวัยผู้ใหญ่ตอนต้นยังมีความเข้มสูง เมื่อผ่านเข้าสู่วัยกลางคนบทบาทและประสบการณ์ในชีวิตจะช่วยลดความเข้มและความรุนแรงของอารมณ์ลงได้บ้าง

พัฒนาการทางจิตสังคมในทฤษฎีของอีริกสัน (Eric Erikson) ได้จัดวัยผู้ใหญ่ตอนต้นในขั้นของการมีความใกล้ชิดสนิทสนมและการแยกตัวตามลำพัง (intimacy VS isolation) ก่อนหน้าวัยรุ่นจะมีวิกฤตการณ์ทางเอกลักษณ์ เมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ตอนต้นก็จะหลอหลอมเอกลักษณ์ของตนให้เข้ากับผู้อื่น นั่นคือการพร้อมที่จะมีความสนิทสนมกับคนอื่นและพยายามที่จะรักษาความสัมพันธ์นั้นไว้ ทั้งนี้ความสัมพันธ์นี้ไม่จำเป็นต้องเป็นความสัมพันธ์ทางเพศหรือการแต่งงานเท่านั้น แต่หมายรวมถึงมิตรภาพตามปกติ ความสามารถในการมีส่วนร่วมและเข้าใจผู้อื่น สามารถพูดกับผู้อื่นได้เข้าใจ ไรต่อความต้องการของผู้อื่น และมีความอดทนต่อความเป็นปฏิกชน

1.1.3 พัฒนาการทางปัญญา

ปัญญา (intelligence) ของบุคคลสามารถแยกได้เป็นหลายลักษณะ เช่น แบ่งเป็น ปัญญาอันเป็นพื้นฐานในการเรียนรู้และแก้ปัญหา (fluid intelligence) ซึ่งไม่ได้เกิดจากการศึกษาหรือประสบการณ์ เช่น ความสามารถในการจำ และความเร็วในการคิด กับปัญญาอันเกิดจากการเรียนรู้ (crystallized intelligence) หรือปัญญาญาณ (wisdom) เช่น ความเข้าใจภาษา ข้อมูล ทักษะต่าง ๆ ซึ่งมีการพัฒนาเพิ่มขึ้นตามอายุที่มากขึ้นและพัฒนาอย่างรวดเร็วในช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนต้นถึงวัยผู้ใหญ่ตอนกลาง ทำให้เด็กมีความจำ และความคล่องตัวในการคิดมากกว่าผู้ใหญ่ แต่ในขณะเดียวกันผู้ใหญ่ก็จะมีฉลาด สุขุม ความสามารถในการมองชีวิตตามความเป็นจริง และการมีความรู้แจ้งเห็นจริงที่นำไปใช้ได้ในชีวิตประจำวันดีกว่าเด็ก

วัยผู้ใหญ่ตอนต้นนี้บุคคลจะขยายแนวความคิดในรูปแบบต่าง ๆ ที่ได้พัฒนามาแล้วตั้งแต่วัยรุ่นให้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น เป็นช่วงเวลาที่ความสามารถทางสมองเจริญเต็มที่ที่สุด

การเรียนรู้ศิลปะวิทยาการต่าง ๆ จะทำได้เป็นอย่างดีหากมีความตั้งใจจริง แต่บุคคลจะพัฒนาทางสติปัญญาได้ลึกซึ้งกว้างไกลเพียงไรและในแง่มุมใดนั้น ขึ้นอยู่กับพันธุกรรม โอกาสที่จะได้เรียนรู้ฝึกฝนทักษะต่าง ๆ และสิ่งแวดล้อมทางสังคมในการงานและในครอบครัว ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น เป็นต้นไปบุคคลจะสามารถใช้ความคิดในทางลึกได้มากขึ้น ในทุกรูปแบบของความคิดตั้งแต่ระดับต้นถึงระดับสูง

นักจิตวิทยามีความเชื่อว่า ความสามารถในการแสวงหาและใช้ความรู้จะมีคุณภาพในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น ในขณะที่ความสามารถในการคิดทั้งเชิงปริมาณและคุณภาพได้พัฒนาแล้วในวัยรุ่น ซึ่งหมายความว่า ความสามารถในการรู้คิดของวัยผู้ใหญ่ไม่เพียงแต่มีการแยกแยะเท่านั้นแต่จะมีความยืดหยุ่นพอที่จะทำให้สามารถแก้ปัญหาได้หลายทาง

1.1.4 พัฒนาการทางด้านอาชีพ

การประกอบอาชีพเป็นพฤติกรรมที่จำเป็นและสำคัญประจำวัยนี้ เพราะเป็นเครื่องชี้ความเป็นผู้ใหญ่ นอกจากทำให้มีความรู้สึกว่ามีฐานะทางการเงินแล้ว ยังทำให้เกิดความรู้สึกมีอิสระเสรี มีหน้ามีตา มีความมั่นคงทางจิตใจ การตั้งตัวได้เป็นหลักฐาน ได้รับการยอมรับในสังคม เป็นการสร้างฐานะทางครอบครัว มีเกียรติ และมีความสำเร็จในชีวิตด้านต่าง ๆ

เนื่องจากโลกของการทำงานเป็นโลกที่มีความซับซ้อนมาก และบุคคลในวัยนี้อยู่ในระยะสำรวจ จึงอาจเกิดความรู้สึกสับสน และตกใจที่จะต้องเลือกอาชีพหรือก้าวเข้าสู่โลกของอาชีพ ความกดดันนี้จะมีมากในวัยที่เรียนจบมัธยมแล้วแต่เด็กยังไม่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเองมากพอ และไม่มีความรู้เกี่ยวกับอาชีพต่าง ๆ มากพอ มีการศึกษาพบว่าผู้ใหญ่จำนวนมากไม่มีความพอใจกับงานที่ตนเลือกและต้องเปลี่ยนงานหรือมีชีวิตอยู่กับความไม่พึงพอใจนี้ มีคนกล่าวว่าในชีวิตการทำงานของคนจะมีการเปลี่ยนงานประมาณ 6-7 ครั้ง โดยเฉพาะในช่วงอายุ 30-35 ปี

การเลือกอาชีพและความก้าวหน้าในด้านอาชีพของแต่ละบุคคลนั้น ขึ้นอยู่กับปัจจัยแวดล้อมหลายประการ อาทิ เพศ การเตรียมตัว การศึกษาอบรม ฝึกฝนในวิชาชีพนั้น ๆ ความต้องการของสังคม สภาพเศรษฐกิจการเมือง สถานภาพทางครอบครัว โอกาสเพื่อนร่วมอาชีพ ปริมาณผู้เสนอตัวทำอาชีพนั้น ๆ กับปริมาณความต้องการคนทำงานอาชีพนั้น ๆ เป็นองค์ประกอบของความยากง่ายในการหางานและความก้าวหน้าในอาชีพ

ความสำเร็จในการประกอบอาชีพมีอิทธิพลต่อความสุข ความทุกข์ ความเจริญก้าวหน้าของชีวิต ฐานะทางสังคม และเศรษฐกิจส่วนบุคคล ทั้งยังมีผลต่อความสงบราบรื่นในครอบครัวและพัฒนาการของบุคคลวัยต่าง ๆ ในบ้านด้วย ความไม่ราบรื่นในการประกอบอาชีพอาจเกิดจากหลายสาเหตุผสมผสานกัน เช่น ลักษณะงานไม่ต้องการตามบุคลิกภาพ

นิสัยความสามารถของตน การขาดการเตรียมตัวในการปฏิบัติงานอาชีพนั้น ๆ หรือเข้ากับเพื่อนร่วมงานและนางงานไม่ได้

1.2 การเรียนรู้ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น

การเรียนรู้ของผู้ใหญ่นั้นมีความแตกต่างจากการเรียนรู้ของเด็ก ทั้งในส่วนของกระบวนการ และปัจจัยสนับสนุนต่าง ๆ ด้วยความแตกต่างระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ ทั้งมโนภาพแห่งตนซึ่งผู้ใหญ่มีความสามารถในการกำกับตนเองมากกว่าเด็ก มีประสบการณ์ที่เป็นแหล่งความรู้มากกว่า มีความพร้อมทางพัฒนาการมากกว่า มีจุดมุ่งหมายในการใช้ความรู้ที่ชัดเจน และมีวิธีการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นศูนย์กลาง ไม่ใช่เนื้อหาวิชาเป็นศูนย์กลาง (สุวัฒน์ วัฒนวงศ์, 2545) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.2.1 องค์ประกอบในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

การเรียนรู้ไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้ของเด็ก หรือผู้ใหญ่ในสถานการณ์หนึ่ง ๆ อาจเกิดขึ้นได้มากกว่าหรือดีกว่าในอีกสถานการณ์หนึ่ง โดยองค์ประกอบหรือหลักการที่จะมีส่วนสนับสนุนและส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้ใหญ่มีดังนี้ (สุวัฒน์ วัฒนวงศ์, 2545)

1) แรงจูงใจในการเรียนรู้ เนื่องจากบุคคลแต่ละคนมีความแตกต่างกัน เป็นเอกลักษณ์เฉพาะตัว อันเป็นผลจากระดับของการมีประสบการณ์ และความต้องการที่แตกต่างกัน ดังนั้นวิธีการจูงใจจึงต้องใช้เทคนิคและวิธีการให้เหมาะสมกับบุคคลนั้น ๆ

2) สภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ที่เหมาะสม โดยสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ที่ดีจะต้องปราศจากความกลัว และการวิตกกังวลทั้งทางด้านร่างกายและอารมณ์ โดยก่อให้เกิดบรรยากาศเป็นกันเอง และไม่ควรเป็นพิธีการมาก การสร้างความสนิทสนมระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนจะช่วยสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่ดีได้

3) ความต้องการในการเรียนรู้และวิธีการเรียน โดยความต้องการในการเรียนรู้ของแต่ละบุคคลมีความแตกต่างกัน ในฐานะผู้เรียน บุคคลย่อมมีความต้องการเป็นของตนเอง รวมทั้งจะมีรูปแบบในการเรียนรู้ ที่แตกต่างกัน ซึ่งหากสามารถแยกแยะความต้องการของแต่ละบุคคลได้ก็จะสามารถจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นได้

4) ความรู้เดิมและประสบการณ์ ผู้ใหญ่มีความแตกต่างจากเด็กในด้านความรู้เดิมและประสบการณ์ อย่างน้อย 3 ประการคือ 1) ผู้ใหญ่มีประสบการณ์มากกว่าเชื่อมโยงความรู้ได้ดีกว่า 2) ผู้ใหญ่มีพื้นฐานความรู้มากกว่าและเรียนรู้ได้ดีกว่าหากมีการเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิม และ 3) ผู้ใหญ่จะมีความรู้ที่ฝังแน่นจนเป็นนิสัย จึงมีแนวโน้มที่จะเปิดใจรับน้อยกว่าเด็ก ผู้สอนผู้ใหญ่จึงควรให้ความสำคัญกับประสบการณ์เดิม และความเชื่อมโยงกับข้อมูลที่มีอยู่ด้วย

5) เนื้อหาและกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้ใหญ่มีแนวโน้มที่จะเรียนรู้ได้มากขึ้นหากได้มีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับเนื้อหาและกิจกรรม จึงควรพิจารณาถึงการดูแลให้ความสำคัญกับ เนื้อหาและกิจกรรมในการเรียนรู้

6) ปัญหาที่สอดคล้องกับความจริงและการประยุกต์ ผู้ใหญ่มิได้ต้องการเรียนเพียงเนื้อหาวิชา หรือเน้นเฉพาะด้านข้อมูล แต่จะต้องเน้นการเรียนจากสภาพปัญหาเป็นสำคัญ ผู้ใหญ่ต้องการทราบว่าเมื่อเกิดปัญหาในลักษณะเช่นนี้ควรได้รับการแก้ไขอย่างไร

7) สติปัญญาและร่างกาย การมีส่วนร่วมและเกี่ยวข้องกับกิจกรรมเป็นกุญแจที่สำคัญยิ่งในการเรียนรู้ของบุคคล โดยที่การเป็นผู้เล่น ผู้แสดง จะมีโอกาสในการเรียนรู้มากกว่าเป็นคนดู ดังนั้นในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จึงต้องให้การเอาใจใส่กับการมีส่วนร่วมทั้งทางด้านสติปัญญา และทางด้านร่างกาย

8) เวลาที่ใช้ในการเรียนรู้ การเรียนรู้จะมีประสิทธิภาพมากขึ้นหากสมองได้รับการหยุดพักในระหว่างการเรียน เพื่อให้ข้อมูลและความรู้ใหม่ได้ส่งผ่านเซลล์สมองไปเก็บไว้ในหน่วยความจำ แม้ว่าจะระยะเวลาจะทำให้ความจำลดเลือนไป แต่หากมีการหยุดพักในระหว่างการเรียนรู้ หรือการหยุดพักระยะสั้น ๆ ภายหลังการฝึกภาคปฏิบัติ หรือการฟังบรรยาย จะช่วยให้สมองซึมซับสิ่งที่เรียนแล้วได้ดีขึ้น

9) การฝึกภาคปฏิบัติหรือการประยุกต์ การเรียนรู้ของผู้ใหญ่เป็นการเรียนเพื่อนำไปใช้จริง ดังนั้นการฝึกปฏิบัติมีความจำเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมย่อมหมายถึงการเรียนรู้ทางสติปัญญาและสมองด้วยเช่นกัน

10) การวัดสมรรถภาพหรือผลงาน จัดให้ผู้เรียนได้แสดงศักยภาพ หรือสมรรถภาพในการเรียนรู้ จนกระทั่งได้แลเห็นถึงความก้าวหน้าว่าสามารถบรรลุเป้าหมายได้

1.2.2 ลักษณะการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

อาชัญญา รัตนคุปต์ (2550) กล่าวถึงลักษณะที่สำคัญของการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ไว้ 7 ประการ ดังนี้

1) ผู้ใหญ่จะเป็นผู้ที่มีการรับรู้ตนเองในลักษณะที่เปลี่ยนแปลงจากการที่ต้องพึ่งพาผู้อื่นไปสู่ผู้ที่สามารถชี้นำตนเองได้

2) ผู้ใหญ่จะสะสมประสบการณ์ต่าง ๆ ไว้มากมาย จนกระทั่งสามารถนำประสบการณ์มาใช้เป็นทรัพยากรแห่งความรู้ที่มีคุณค่า

3) ผู้ใหญ่มีความพร้อมที่จะเรียนโดยมุ่งหวังเพื่อพัฒนาตนเอง เป็นสำคัญ

4) ผู้ใหญ่ต้องการนำความรู้ที่ได้รับไปใช้ประโยชน์ได้ทันต่อเวลาที่ต่อการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตจริง ผู้ใหญ่จะเปลี่ยนแนวทางการเรียนรู้จากที่เน้นเนื้อหาวิชาเป็น ศูนย์กลาง ไปสู่การลงมือปฏิบัติเป็นศูนย์กลาง

5) ผู้ใหญ่มีศักยภาพและความสามารถที่จะเรียนรู้ ถึงแม้ว่า ผู้ใหญ่ส่วนใหญ่ จะห่างเหินจากระบบการศึกษามาเป็นเวลานาน จึงทำให้ประเมินความสามารถ ในการเรียนรู้ของตนเองต่ำกว่าที่เป็นจริง รวมทั้งจะขาดความเชื่อมั่นในตนเองด้วย

6) ผู้ใหญ่มักมีปัญหาเกี่ยวกับสุขภาพ เช่น การเสื่อมถอยของ สายตา การตอบสนองช้าลง ซึ่งอาจจะมีผลต่อการเรียนรู้บ้าง

7) ผู้ใหญ่จะตอบสนองต่อแรงจูงใจภายนอกน้อยกว่าแรงจูงใจ ภายในตนเอง เช่น ผู้ใหญ่จะไม่สนใจการได้รับคะแนนหรือเกรด หากผู้ใหญ่จะมองการเรียนรู้ใน ลักษณะของกระบวนการภายใน ซึ่งควบคุมโดยตัวผู้ใหญ่เอง ด้วยเหตุนี้การเรียนรู้จึงเป็น กระบวนการที่ความต้องการและเป้าหมายของผู้ใหญ่ได้รับการตอบสนองตามประสงค์

นอกจากนั้นกระแสทางศิลปศาสตร์ได้ระบุว่า การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ เป็นการหาความรู้ใหม่โดยการวิเคราะห์ประสบการณ์และการคิดทบทวนจนเกิดความรู้ใหม่ (intuition) โดยมีแนวคิดของ Lindeman ซึ่งได้รับอิทธิพลอย่างสูงจากแนวคิดปรัชญาการศึกษา ของ John Dewey ที่มีได้แบ่งแยกความแตกต่างระหว่างการศึกษาเด็กและการศึกษาผู้ใหญ่ ซึ่ง แสดงให้เห็นว่าแนวคิดนี้อาจเหมาะสมและช่วยให้เด็กเรียนรู้ได้ดีด้วย โดยสรุปเป็นประเด็นสำคัญ ดังนี้ (Knowles, 1978 อ้างถึงใน ชัยฤทธิ์ โพธิสุวรรณ, 2544)

1) เมื่อผู้ใหญ่ตระหนักว่าการเรียนรู้สามารถตอบสนองความต้องการและความสนใจของตน หมายถึงว่าผู้ใหญ่จะถูกกระตุ้นให้พร้อมที่จะเรียนรู้ ซึ่งจุดที่ เหมาะสมในการเริ่มต้นกิจกรรมการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

2) ผู้ใหญ่มุ่งให้การเรียนรู้เกิดประโยชน์กับชีวิตจริง ดังนั้นการจัด กิจกรรมการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ควรใช้สถานการณ์จริงในชีวิตเป็นเนื้อหาของการเรียนรู้

3) แหล่งทรัพยากรการเรียนรู้ที่ดีที่สุดของผู้ใหญ่คือประสบการณ์ ดังนั้นวิธีหลักในการเรียนรู้ของผู้ใหญ่จึงควรเป็นการวิเคราะห์และศึกษาประสบการณ์ของตนเอง

4) ผู้ใหญ่มีความต้องการอย่างแรงกล้าที่จะชี้นำตนเอง (self-directing) ดังนั้นบทบาทของผู้สอนจึงควรเป็นการเข้าร่วมกระบวนการสืบค้นหากับผู้เรียนผู้ใหญ่ มากกว่าบทบาทผู้ถ่ายทอดเนื้อหาและวัดว่าผู้ใหญ่ว่านั่นเนื้อหา

5) ความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ใหญ่เพิ่มมากขึ้นตามอายุ ดังนั้นการจัดการศึกษาให้แก่ผู้ใหญ่ควรให้ความสำคัญในการชดเชยในความแตกต่างของผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ ไม่ว่าจะเป็นความแตกต่างของรูปแบบการเรียนรู้ ระยะเวลา สถานที่ และความซ้ำเร็วของกิจกรรมการเรียนรู้

1.2.3 การเกิดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

การช่วยให้ผู้ใหญ่เกิดการเรียนรู้ นั้น มีความแตกต่างจากการช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้ Knowles (1980 อ้างถึงใน อาชัญญา รัตนอุบล, 2550) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่ทำให้ผู้ใหญ่เกิดการเรียนรู้โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) มโนภาพต่อตนเอง (self - concept) เมื่อบุคคลเจริญเติบโตและมีวุฒิภาวะยิ่งขึ้น มโนภาพต่อตนเองจะเปลี่ยนแปลงจากการพึ่งผู้อื่น ไปเป็นการนำตนเอง และต้องการให้ผู้อื่นเห็นว่าตนเองสามารถควบคุมและนำตนเองได้ ดังนั้นในสถานการณ์ใดที่ไม่ได้รับโอกาสที่จะควบคุมนำตนเอง จะเกิดความตึงเครียดและมีปฏิกิริยาโกรธเคืองต่อต้าน

2) ประสบการณ์ (experience) เมื่อบุคคลมีวุฒิภาวะขึ้น บุคคลนั้นก็จะมีประสบการณ์อย่างกว้างขวาง ที่จะทำให้เป็นแหล่งทรัพยากรอันมีคุณค่าของการเรียนรู้ และในขณะที่เดียวกันก็จะมีพื้นฐานเปิดกว้างที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ

3) ความพร้อม (readiness) ผู้ใหญ่มีความพร้อมที่จะเรียนรู้เมื่อรู้สึกว่สิ่งนั้น “จำเป็น” ตอบทบาทและสถานภาพทางสังคมของตนในฐานะที่แตกต่างกันในแต่ละบทบาท

4) แนวโน้มต่อการเรียนรู้ (orientation to learning) ผู้ใหญ่มีแนวโน้มที่จะยึดปัญหาเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ ทั้งนี้เนื่องจากผู้ใหญ่จะมองเวลาเป็นเรื่องของระยะเวลาที่ใกล้ตัว ความรู้นั้นจะต้องนำไปใช้ประโยชน์ได้ทันทีในปัจจุบันไม่ใช่รอไปใช้ในอนาคต เหมือนกับความคิดของเด็กที่ยึดเนื้อหาวิชาเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้

1.2.4 ข้อพึงปฏิบัติและไม่พึงปฏิบัติในการจัดการเรียนรู้ให้ผู้ใหญ่

การจัดการเรียนรู้ให้กับผู้ใหญ่ นั้นมีข้อพึงปฏิบัติ และไม่พึงปฏิบัติ เพื่อให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุดดังสรุปได้ดังนี้ (อาชัญญา รัตนอุบล, 2550)

1) สิ่งสมควรปฏิบัติ

- 1.1) เตรียมสภาพแวดล้อมที่ก่อให้เกิดความสบายผ่อนคลาย
- 1.2) หาสิ่งที่คุณเรียนมีส่วนร่วม
- 1.3) เคารพในความแตกต่างของผู้เรียน
- 1.4) เตรียมเอกสารให้ผู้เรียนให้พร้อม

1.5) ใช้การยกตัวอย่างในการเชื่อมโยงความเข้าใจ
ระหว่างมโนทัศน์และความคิด

1.6) ใช้วิธีการสอนที่หลากหลาย

1.7) เตรียมเรื่องการพักให้ผู้เรียนอย่างเพียงพอ

1.8) ทำให้ห้องเรียนมีชีวิตชีวา มีการเรียนการสอนที่สนุก

1.9) ปฏิบัติตามตารางเวลาการเรียนอย่างเคร่งครัด

1.10) นำประสบการณ์ของผู้เรียนมาอภิปรายในห้องเรียน

1.11) จำกัดการให้การบ้านหรือรายงานภายนอก

1.12) ปฏิบัติด้วยความชำนาญและกระตือรือร้น

1.13) มีเวลาให้ผู้เรียนนอกเหนือจากเวลาที่ให้ในห้องเรียน

2) สิ่งที่ไม่ควรปฏิบัติ

2.1) ไม่ปฏิบัติกับผู้ใหญ่เหมือนกับปฏิบัติกับเด็ก

2.2) ไม่ทำให้ผู้เรียนอับอายต่อหน้าเพื่อนในห้องเรียน

2.3) ไม่อ่านเนื้อหาให้ผู้เรียนฟัง

2.4) ไม่ให้ความสำคัญกับเนื้อหาเกินไปกว่าตัวผู้เรียน

การศึกษาลักษณะทางพัฒนาการตามวัยของคุณในช่วงต้นของการทำงานพบว่า
ในวัยนี้เป็นวัยแห่งการแสวงหาอุดมคติ และหล่อหลอมความชอบในอาชีพที่ตนจะต้องปฏิบัติต่อไป
เป็นช่วงแห่งการตัดสินใจว่าจะทำงานนี้ได้ต่อไปหรือไม่ และเริ่มต้นมองเห็นปัญหาในชั้นเรียน
(ศิริประภา พงศ์ไทย, 2549) ครูการศึกษาปฐมวัยก็เช่นเดียวกัน ดังนั้นจึงจำเป็นที่จะต้องให้
ความสำคัญกับการสร้างทัศนคติที่ถูกต้องในการปฏิบัติงานให้แก่ครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งความรู้
ความเข้าใจ และมุมมองที่มีต่อนักเรียนในสถานะที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษในระบบโรงเรียน
ปกติเพิ่มมากขึ้น ทำให้ครูทุกคนจำเป็นต้องเรียนรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเหล่านี้
โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูปฐมวัยซึ่งเป็นบุคคลแรก ๆ ที่ได้สัมผัสกับเด็กเหล่านี้ การจัดการศึกษาพิเศษ
ระดับปฐมวัยนับว่าเป็นขั้นตอนแรกในการให้การช่วยเหลือทั้งทางการศึกษา การแพทย์ สังคม และ
อาชีพแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หากครูและบุคลากรที่เกี่ยวข้องมีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึง
ลักษณะวิธีการให้การช่วยเหลือ และมีมุมมองในการให้การช่วยเหลือที่เหมาะสมแล้ว การให้การ
ช่วยเหลือก็จะเป็นไปอย่างตรงตามความต้องการจำเป็นของแต่ละบุคคลมากยิ่งขึ้น ดังรายละเอียด
การให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และลักษณะการฝึกหัดครูที่สัมพันธ์กันดังนี้

2. สภาพและปัญหาการจัดการศึกษาพิเศษในระดับปฐมวัย

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในระดับปฐมวัยนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในฐานะเป็นการวางรากฐานทางการศึกษา การอยู่ในสังคม และการอาชีพให้แก่ผู้ที่มีความต้องการพิเศษ อย่างไรก็ตามในระบบการจัดการศึกษาไม่ว่าจะเป็นการศึกษาเฉพาะทางตามความต้องการจำเป็น หรือการศึกษาแบบเรียนรวมที่ให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนร่วมกับเด็กปกตินั้นยังคงมีปัญหาไม่ว่าจะเป็นปัญหาจากทรัพยากรการศึกษา หรือจากบุคลากรที่เกี่ยวข้อง โดยในการศึกษาครั้งนี้ได้นำเสนอ ลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ สภาพการจัดการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัยโดยภาพรวม การพัฒนามาตรฐานการผลิตครู การศึกษาพิเศษ และปัญหารวมถึงแนวทางแก้ไขปัญหาในการจัดการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัย

2.1 เด็กที่มีความต้องการพิเศษ

เด็กที่มีความต้องการพิเศษหมายถึงเด็กกลุ่มที่จำเป็นต้องได้รับการดูแลช่วยเหลือเป็นพิเศษ เพิ่มเติมจากวิธีการตามปกติ ทั้งในด้าน การใช้ชีวิตประจำวัน การเรียนรู้ และการเข้าสังคม เพื่อให้เด็กได้รับการพัฒนาเต็มตามศักยภาพของเขาเอง โดยออกแบบการดูแลช่วยเหลือเด็ก ตามลักษณะความจำเป็น และความต้องการของเด็กแต่ละคน (ทวิศักดิ์ สิริรัตนเรขา, 2549)

องค์การอนามัยโลก (WHO) ได้ให้คำจำกัดความหรือให้ความหมายของคำไว้ว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษ จะต้องอยู่ในขอบเขต 3 ประการ คือ 1) ความบกพร่อง (impairment) 2) ไร้สมรรถภาพ (disability) 3) ความเสียเปรียบ (handicap) รวมทั้งจะต้องเป็นผู้ที่ต้องการความช่วยเหลือพิเศษ ไม่ว่าจะเป็นทางร่างกาย หรือจิตใจ เพื่อสร้างสิ่งแวดล้อมที่จำเป็นน้อยที่สุดในการดำรงชีวิตด้วย (สถาบันราชภัฏนครราชสีมา, ม.ป.ป.)

ในทางการศึกษาแบ่งประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ 10 ประเภท ซึ่งหมายรวมถึงเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้วย (ดารณี ศักดิ์ศิริผล, 2546.; มลิวัลย์ ธรรมแสง, 2549) ดังนี้

- 1) บกพร่องทางการเห็น (visual impairment)
- 2) บกพร่องทางการได้ยิน (hearing impairment)
- 3) บกพร่องทางสติปัญญา (mental retardation)
- 4) บกพร่องทางร่างกาย สุขภาพ (physical impairment)
- 5) บกพร่องทางการเรียนรู้ (learning disabilities)
- 6) บกพร่องทางภาษาและการสื่อสาร (language and communication disorders)

- 7) บกพร่องทางอารมณ์และพฤติกรรม (emotional and behavior disorders)
- 8) บุคคลออทิสติก (autism)
- 9) พิการซ้อน (multiple handicapped)
- 10) ปัญญาเลิศ / มีความสามารถพิเศษ (gifted / talented)

นอกจากนั้น ในปัจจุบันยังมีเด็กที่เรียกว่า เด็กกลุ่มเสี่ยง (at risk) หรือเด็กที่อยู่ในกลุ่มสงสัยและเฝ้าระวัง ซึ่งจำเป็นต้องให้คำจำกัดความถึงองค์ประกอบที่เกี่ยวข้อง เช่น ใครที่เสี่ยง เสี่ยงเรื่องอะไร ข้อมูลเกี่ยวกับการเสี่ยงนั้นจะนำไปใช้ได้อย่างไร และจะให้การช่วยเหลือป้องกันได้อย่างไร โดยประเด็นที่ว่าใครที่ถือว่าเป็นกลุ่มเสี่ยงบ้างนั้น ขึ้นอยู่กับเรื่องที่ต้องเผชิญ เช่น เสี่ยงต่อการติดยาเสพติด เสี่ยงต่อการติดเชื้อ หรือเสี่ยงต่อความผิดปกติ ความพิการ ซึ่งมีสาเหตุมาจาก พันธุกรรม การอบรมเลี้ยงดู สิ่งแวดล้อม และสภาวะทางเศรษฐกิจ สังคม (Moore,2006)

2.2 การจัดการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัย

การจัดการศึกษาพิเศษและการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษมักจะจัดอยู่ในลักษณะของการให้การช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม ซึ่งหมายถึงโปรแกรมที่จัดขึ้นเพื่อช่วยเหลือเด็กทารก หรือเด็กวัยก่อนเรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีปัญหาพัฒนาการ หรือมีปัจจัยเสี่ยงต่อการมีพัฒนาการที่ผิดปกติ โดยการให้ความรู้ ความเข้าใจแก่ครอบครัวและตัวเด็ก เพื่อการป้องกัน รักษา หรือแก้ไขเสียตั้งแต่แรกเกิดหรือแรกพบความผิดปกตินั้น เพื่อส่งเสริมให้เด็กได้มีพัฒนาการด้านต่าง ๆ เต็มที่ตามศักยภาพ โดยมีเป้าหมายร่วมกันในเรื่องของการศึกษา และการดูแลสุขภาพ

2.2.1 ความเป็นมา

การให้การช่วยเหลือระยะแรกเริ่มแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษก่อนวัยเรียนในประเทศสหรัฐอเมริกา มีความเป็นมาตั้งแต่ปี ค.ศ. 1965 ซึ่งเริ่ม ก่อตั้งโครงการช่วยเหลือเด็กที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมเสื่อมโทรม (Head Start) และพัฒนาเรื่อยมาทั้งในลักษณะของการก่อตั้งการศึกษาเบื้องต้นสำหรับเด็กพิการ (Handicapped Children's Early Education Programs) การออกกฎหมายระบุให้เด็กที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการสามารถเข้ารับการช่วยเหลือในโครงการ Head Start ออกกฎหมายการศึกษาสำหรับเด็กพิการและออกกฎหมายให้ผู้ปกครองเด็กที่มีความบกพร่องได้รับการยกเว้นภาษีและให้เด็กได้รับการศึกษาที่เหมาะสมจากรัฐ トラบกระทั้งในปี ค.ศ. 1990 ได้มีกฎหมายการศึกษาสำหรับเด็กแต่ละบุคคลที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการ (Individual with Disabilities Education Act; IDEA) ในปัจจุบันพัฒนาขึ้นเป็น IDEA ฉบับปี ค.ศ. 2004 ซึ่งมีความชัดเจนมากขึ้นโดยเฉพาะอย่างยิ่งในส่วนของข้อกำหนดมาตรฐาน การจัดการศึกษาพิเศษ (Council for Exceptional Children, 2004)

ในประเทศไทยในช่วง พ.ศ. 2512 เริ่มจัดการศึกษาสำหรับเด็กก่อนวัยเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเป็นระบบแก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินก่อนเป็นประเภทแรก ณ วิทยาลัยครูสวนดุสิต และได้พัฒนาเรื่อยมา จนปัจจุบันได้ขยายวงกว้างออกไปสู่โรงเรียนพิเศษต่าง ๆ ที่อยู่ในสังกัดกองการศึกษาพิเศษโดยเปิดชั้นเด็กเล็กเพื่อเตรียมความพร้อมเด็กพิการก่อนขึ้นชั้นประถมศึกษาเช่นที่ โรงเรียนศรีสังวาล โรงเรียนสอนคนตาบอดกรุงเทพฯ โรงเรียนเศรษฐเสถียร และโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ เป็นต้น นอกจากนี้ยังมีโรงเรียนทั้งของรัฐบาล และเอกชนที่มีเด็กพิการเข้าเรียนรวมในระดับก่อนประถมศึกษา ทั้งที่มีการดำเนินการอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการอีกจำนวนหนึ่ง อีกทั้งมูลนิธิเพื่อคนพิการ เช่น มูลนิธิสถาบันแสงสว่าง มูลนิธิเพื่อเด็กพิการ มูลนิธิธรรมิกชนเพื่อคนตาบอดแห่งประเทศไทย ฯลฯ ก็เข้ามามีบทบาทในการจัดบริการให้การช่วยเหลือเด็กเหล่านี้มากขึ้นโดยจัดเป็นชั้นเรียนสำหรับเด็กพิเศษ โดยแบ่งตามกลุ่มความบกพร่อง และจัดแบบคละความบกพร่อง หรือการออกเยี่ยมบ้านเพื่อกระตุ้นพัฒนาการเด็กที่บ้าน รวมทั้งสอนผู้ปกครองให้สามารถกระตุ้นพัฒนาการเด็กด้วยตนเอง (มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต, ม.ป.ป.)

2.2.2 ลักษณะบริการ

การให้บริการช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ สามารถแบ่งได้เป็นหลายลักษณะสามารถสรุปเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ ดังนี้

1) การบริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม เป็นการให้การช่วยเหลือตั้งแต่แรกเกิดหรือแรกพบความพิการ (สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์, 2549; มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต, ม.ป.ป.) แบ่งเป็น

1.1) การจัดบริการในศูนย์ เป็นโปรแกรมที่จัดขึ้นในศูนย์บริการช่วยเหลือ โรงพยาบาล หรือโรงเรียน โดยผู้ปกครองจะนำเด็กมาเข้ารับบริการในศูนย์ซึ่งมีอุปกรณ์ หรือบุคลากรที่พร้อมที่จะให้ความรู้ และมีแผนการกระตุ้นพัฒนาการที่คำนึงถึงตัวเด็ก และสอนพ่อแม่เพื่อให้สามารถช่วยเหลือลูกไปพร้อม ๆ กันเพื่อให้สามารถนำไปปฏิบัติต่อบ้านได้

1.2) การจัดบริการที่บ้าน เป็นโปรแกรมที่มีนักพัฒนาการ นักการศึกษาพิเศษ หรือนักบำบัด ไปจัดกระตุ้นพัฒนาการให้ที่บ้าน และให้คำแนะนำโดยตรงแก่พ่อแม่และตัวเด็ก ในสภาพแวดล้อมจริงที่เด็กอาศัยอยู่ เพื่อช่วยให้พ่อแม่มีความมั่นใจมากขึ้น สามารถปรับให้เข้ากับความสะดวกของครอบครัวได้ รวมทั้งทีมนักบำบัดได้รับรู้สภาพจริงของครอบครัว สิ่งแวดล้อมต่าง ๆ เพื่อนำมาประกอบการให้การช่วยเหลือที่ตรงจุดที่สุดต่อไป

1.3) การจัดบริการในรูปแบบอื่น เป็นการให้บริการทางโทรศัพท์ ด้วยการเปิดสาย “hot line” ให้คำปรึกษาเบื้องต้น การให้บริการทางไปรษณีย์ และไปรษณีย์อิเล็กทรอนิกส์ ตามความสะดวกของผู้ปกครอง โดยเป็นการให้การช่วยเหลือเบื้องต้นเพื่อการส่งต่อสู่การให้การช่วยเหลือเต็มขั้นต่อไป

2) การจัดการศึกษาพิเศษ การจัดการศึกษาให้แก่เด็กแต่เดิมนั้นจัดในรูปแบบเดียวคือการศึกษาปกติทั่วไป (regular education) โดยมีได้คำนึงถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือเด็กที่ไม่สามารถเรียนรู้ได้ในระบบปกติทั่วไป แต่ต่อมามีกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่นักการศึกษาเห็นว่าสามารถให้การศึกษาได้ จึงได้จัดเป็นโรงเรียนพิเศษเฉพาะความพิการให้กับกลุ่มเด็กเหล่านั้น จึงได้มีการจัดการศึกษาพิเศษ (special education) ขึ้น ต่อมาจึงได้มีการทดลองให้เด็กพิการเข้าไปเรียนร่วมในโรงเรียนทั่วไป และเกิดวิธีการจัดการศึกษาที่ให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติเรียนร่วมกันเรียกว่าการเรียนร่วม (integrated education หรือ mainstreaming) โดยแนวทางการจัดการเรียนร่วมนี้มีประเด็นสาระสำคัญอยู่ 2 ประเด็น คือ

2.1) โรงเรียนการศึกษาพิเศษ ต้องเตรียมเด็กให้พร้อมที่จะเข้าเรียนร่วมได้ หมายถึง เด็กจะต้องมีพัฒนาการเท่าเทียมกับเด็กปกติทั่วไปทุกประการจึงจะได้รับโอกาสให้เข้าเรียนร่วมโดยทางโรงเรียนจะมองว่า เด็กมีปัญหาจึงต้องปรับและเตรียมที่เด็ก

2.2) โรงเรียนและชั้นเรียนปกติทั่วไปไม่จำเป็นต้องปรับเปลี่ยน หลักสูตร เทคนิคการสอน หรือการประเมิน เพียงแต่จัดบริการสนับสนุนช่วยเหลือเพิ่มเติม ฉะนั้นหากเด็กไปเข้าเรียนในโรงเรียนที่ผู้บริหารและครูไม่เข้าใจ เด็กก็จะขาดโอกาสที่จะได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือให้สามารถเรียนรู้เพื่อพัฒนาศักยภาพให้ได้สูง

ลักษณะการจัดการศึกษานี้สามารถแสดงเป็นผังการให้บริการเปรียบเทียบตามความรุนแรงของความต้องการพิเศษต่าง ๆ และจำนวนนักเรียนผู้มีความต้องการพิเศษที่เข้ารับบริการ ดังนี้

แผนภาพที่ 1 เปรียบเทียบการจัดการศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษตามความรุนแรง (มลิวัลย์ ธรรมแสง, 2549)



การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในโรงเรียนปกติใน 4 ชั้นแรกของบันได การจัดการศึกษานั้น เป็นการจัดที่เป็นที่นิยมและสามารถให้บริการแก่ผู้มีความต้องการพิเศษในระดับเบาถึงปานกลางให้สามารถดำรงชีวิตในสังคมได้ใกล้เคียงกับบุคคลปกติได้เป็นอย่างดี เนื่องจากมีการจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าสู่ระบบการศึกษาทั่วไป มีการร่วมกิจกรรมและมีการใช้ช่วงเวลาช่วงใดช่วงหนึ่งระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษและเด็กพิการกับเด็กทั่วไป

2.3 การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมระดับปฐมวัย

การศึกษาแบบเรียนรวม (inclusive education) ได้ทวีความสำคัญมากขึ้นต่อระบบการจัดการศึกษาทั่วโลก ในหลาย ๆ ประเทศได้กำหนดให้การศึกษาแบบเรียนรวมเป็นนโยบายในแผนการศึกษาแห่งชาติ การศึกษาแบบเรียนรวมนี้มีที่มาจากปรัชญาและแนวคิดด้านมนุษยนิยม สิทธิ คุณค่า และความเสมอภาคในการอยู่ร่วมกันของเด็ก และเพื่อให้ได้รับการจัดการศึกษาอย่างเหมาะสม รัฐบาลจึงต้องถือเป็นหน้าที่ในการจัดการศึกษาแก่เด็กทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน สำหรับประเทศไทยพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มีนโยบายให้ความสำคัญต่อการจัดการศึกษาแก่เด็กทุกคนให้ได้รับสิทธิและความเสมอภาคเท่าเทียมกันในการได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ครอบคลุมถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีลักษณะความบกพร่องทุกประเภทด้วยเช่นกัน (สมศรี ตรีเทพนท์, 2547)

2.3.1 ความหมายของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

การศึกษาแบบเรียนรวม เป็นการจัดการศึกษาที่ไม่มีการกีดกันเด็ก หรือแบ่งแยกเด็กออกจากชุมชน ออกจากสังคม ไม่ว่าจะเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย เด็กที่มีความพิเศษ เด็กที่ครอบครัวไม่มีสถานะทางสังคม ประสบปัญหาเศรษฐกิจ หรือปัญหาด้านสุขภาพของเด็ก ดังนั้นการเรียนรวมจึงหมายถึงการที่เด็กทั้งหมดได้เรียนรวมกันในชั้นเรียนปกติ โดยลดข้อจำกัดของเด็กจากสิ่งแวดล้อมให้มากที่สุด การเรียนรวมเป็นกระบวนการในการจัดการศึกษาเพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเด็กทุกคน ได้เรียนและอยู่ร่วมกันในสังคม มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับเด็กวัยใกล้เคียงกันและสามารถปรับตัวในชีวิตประจำวันกับเด็กปกติมากที่สุด ปรัชญาการศึกษาแบบเรียนรวมนี้สอดคล้องกับปฏิญญาทั้งขององค์การสหประชาชาติ องค์การการศึกษาและวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO) และกฎหมายว่าด้วยสิทธิของผู้พิการ ในหลาย ๆ ประเทศ ที่ว่าเด็กทุกคนมีสิทธิที่จะได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้รับการศึกษาที่สนองความต้องการที่แตกต่างกัน โรงเรียนต้องจัดการศึกษาให้กับเด็กทุกคนอย่างเหมาะสม (education for all) ดังนั้นประเด็นสำคัญสำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมก็คือ การเข้าใจในศักยภาพของเด็กแต่ละคนในด้านทักษะ ข้อจำกัด ความบกพร่อง และสิ่งอำนวยความสะดวกที่จะช่วยให้เด็กสามารถเรียนรู้ได้ (สมศรี ตรีเทพนท์, 2547; UNESCO, 2003)

2.3.2 ปรัชญาการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

การประชุมขององค์การยูเนสโกเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความต้องการพิเศษ ณ ประเทศสเปนเมื่อปี ค.ศ. 1997 มีข้อสรุปว่าควรจัดการศึกษาแบบเรียนรวมให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยประกาศปฏิญญาร่วมกันสรุปได้ 5 ประการ (สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์, 2549) ดังนี้

- 1) เด็กทุกคนมีสิทธิได้รับการศึกษา สิทธินี้เป็นสิทธิขั้นพื้นฐานของเด็กทุกคน
- 2) เด็กแต่ละคนมีลักษณะเฉพาะไม่เหมือนใคร มีความสนใจ ความสามารถ และความต้องการในการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน
- 3) การจัดการศึกษาสำหรับเด็กจะต้องจัดให้สอดคล้องกับลักษณะที่หลากหลาย
- 4) เด็กที่มีความต้องการพิเศษทางการศึกษา จะต้องมีส่วนร่วมในการศึกษาในโรงเรียนปกติทั่วไป ทางโรงเรียนจะต้องจัดบริการทางการศึกษาให้แก่เด็กเหล่านี้ด้วย
- 5) การให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสเรียนรวมกับเด็กปกติเป็นการบริหารจัดการแบ่งแยกทางสังคมอย่างหนึ่ง และเป็นการสอนคนให้ดำรงชีวิตร่วมกัน ดังนั้นจึงควรเป็นลักษณะของการศึกษาเพื่อทุกคน (Education for All)

จากปฏิญญาดังกล่าว การจัดการศึกษาจะต้องจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษทางการศึกษาได้เรียนรวมกับเด็กปกติตามสิทธิขั้นพื้นฐานที่เด็กพึงมี ไม่ว่าเด็กคนนั้นจะเป็นอย่างไรก็ตาม โดยต้องยอมรับและตอบสนองต่อความต้องการที่หลากหลายของเด็ก จัดบริการที่เหมาะสมกับรูปแบบและอัตราความเร็วในการเรียนรู้ที่ต่างกัน และ ประกันความเท่าเทียมในโอกาสทางการศึกษา โดยมีหลักสูตรที่เหมาะสม (สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์, 2549)

2.3.3 การสร้างสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้เพื่อการเรียนรวม

การประชุมขององค์การยูเนสโก (UNESCO, 2004a) ได้สรุปบันได 6 ขั้นเพื่อการสร้างสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้เพื่อการเรียนรวม (Inclusive Learning - Friendly Environment: ILFE) ไว้ดังนี้

- 1) จัดตั้งทีมงาน ILFE โดยหาทีมงานบุคลากรที่จะมาวางแผน ประสานงาน ตลอดจนนำไปปฏิบัติ
- 2) วิเคราะห์ความต้องการ โดยศึกษาว่าทีมงาน และบุคคลที่เกี่ยวข้องอื่น ๆ รู้อะไรเกี่ยวกับ ILFE แล้ว จำเป็นต้องเรียนรู้อะไรอีก และจะเรียนรู้อย่างไร วิเคราะห์

ความรู้ของนักเรียน บุคลากรในโรงเรียน ผู้ปกครอง และคนในชุมชน เกี่ยวกับ ILFE และหาความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับโรงเรียน ชุมชน และเด็กที่อยู่ในชุมชน

3) สร้างมโนภาพ โดย สร้างมโนภาพของลักษณะห้องเรียน สิ่งแวดล้อม ตลอดจนแผนการศึกษา สภาพการเรียนการสอน และสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนที่ต้องการให้เป็น

4) สร้างแผนพัฒนาการเรียนการสอนแนว ILFE

5) นำไปใช้จริง โดยอบรมบุคลากรในโรงเรียนและนักเรียนเกี่ยวกับ ILFE เช่น สิทธิเด็กที่เกี่ยวกับการศึกษา ความแตกต่างและความเหมือนทางสังคมและภาษา การตระหนักด้านความพิการ เป็นต้น รณรงค์การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง และวางแผนแก้ปัญหาการต่อต้านที่อาจเกิดขึ้น

6) ประเมินผล โดยการติดตามความก้าวหน้าและปรับปรุงแผนที่วางไว้เป็นระยะ

ตารางที่ 1 ความแตกต่างระหว่างห้องเรียนทั่วไปและห้องเรียนตามแนว ILFE (UNESCO, 2004a)

	ห้องเรียนทั่วไป	ห้องเรียนตามแนว ILFE
ความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน	ห่างเหิน บ่อยครั้งครูสอนโดยหันหลังให้นักเรียน	อบอุ่น เป็นกันเอง ครูยิ้มแย้มและนั่งใกล้นักเรียนที่มีปัญหาการได้ยิน ผู้ปกครองเข้ามาช่วยในชั้นเรียนให้กำลังใจนักเรียนที่มีปัญหา และช่วยดูแลนักเรียนคนอื่น
บุคลากรในห้องเรียน	ครู และนักเรียนที่มีความสามารถระดับใกล้เคียงกัน	ครู และนักเรียนที่มีภูมิหลัง และความสามารถที่หลากหลาย พร้อมกับผู้ปกครองที่เข้ามาเป็นผู้ช่วยในห้องเรียน
การจัดโต๊ะ เก้าอี้	นั่งเป็นแถวเหมือนกันทุกห้องโดยอาจแยกเด็กชาย เด็กหญิง	จัดในรูปแบบที่หลากหลาย เด็กชายและเด็กหญิงนั่งด้วยกัน
สื่อการเรียนการสอน	หนังสือเรียน แบบฝึกหัด กระดานดำ	สื่อที่หลากหลาย
การวัดผล	การทดสอบ	การประเมินผลเชิงประจักษ์ ใช้ผลงานของเด็กที่สะสมอย่างต่อเนื่อง

2.3.4 การจัดการเรียนรู้แบบเรียนรวมในระดับปฐมวัย

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในระดับปฐมวัยมีความเป็นเอกลักษณ์แตกต่างจากการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ด้วยเหตุแห่งความแตกต่างในลักษณะการเรียนรู้ และลักษณะพัฒนาการของผู้เรียน (Wolery และ Odom, 2000) สรุปได้ดังนี้

1) รัฐให้การสนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน แต่ไม่ได้สนับสนุนอย่างเต็มที่ในระดับปฐมวัย ด้วยเหตุนี้การสนับสนุนบางประการจากรัฐจึงไม่พร้อมสำหรับโรงเรียนหลายแห่ง

2) ลักษณะชั้นเรียนในระดับปฐมวัยมีความแตกต่างจากชั้นเรียนทั่วไปในระดับอื่น ๆ อย่างมากทั้งในส่วนของอัตราส่วนครูต่อเด็ก ขนาดห้องเรียน และลักษณะทางกายภาพของห้องเรียน

3) หลักสูตรการจัดการเรียนรู้ในระดับปฐมวัย และการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัยมีความแตกต่างจากหลักสูตรในระดับอื่น ๆ โดยโปรแกรมการศึกษาปฐมวัยมักจะจัดโดยอ้างอิงการปฏิบัติที่เหมาะสมกับพัฒนาการ (developmentally appropriate practice) ซึ่งให้ความสำคัญกับพัฒนาการ และเน้นเด็กเป็นสำคัญ ไม่ใช่การเน้นทางเนื้อหา และมีแนวโน้มที่จะยึดครูเป็นศูนย์กลาง

4) ระดับพัฒนาการของเด็กปฐมวัยแตกต่างจากเด็กในระดับอื่น กล่าวคือในช่วงปฐมวัยระดับความแตกต่างทางพัฒนาการของเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีไม่มากนักเมื่อเทียบกับความแตกต่างระหว่างเพื่อนวัยเดียวกันในระดับประถม หรือมัธยม นอกจากนี้ระดับความสัมพันธ์ทางสังคมของเด็กในวัยนี้ยังไม่เป็นรูปธรรมที่ชัดเจนเท่ากับในเด็กที่โตกว่า

5) ความกดดันอันเนื่องมาจากการสอบวัดระดับมาตรฐานของประเทศยังไม่แผ่ขยายมาถึงในระดับปฐมวัยมากนัก ในทางตรงกันข้ามกลับเป็นหลักฐานสำคัญในการจัดโปรแกรมทางการศึกษาระดับประถมศึกษา และเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในระดับประถมศึกษาด้วย

2.3.5 การฝึกอบรมบุคลากรเพื่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

ในการฝึกอบรมบุคลากรเพื่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม จำเป็นต้องคำนึงถึงลักษณะการเรียนรู้ตามวัยของผู้เรียน และการพัฒนาในบริบทการทำงานจริง (Wolery และ Odom, 2000) โดยมีขั้นตอนการวางแผนพัฒนาครูเพื่อการจัดการเรียนรวมสรุปได้ดังต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 ระบุวิสัยทัศน์เพื่อการจัดการเรียนรวมและวางแผนระยะยาวในการพัฒนาบุคลากรที่ชัดเจน

ขั้นที่ 2 กำหนดผู้ให้การช่วยเหลือหลักในการดำเนินงาน โดยอาจจะเป็นผู้เชี่ยวชาญจากมหาวิทยาลัย หรือองค์กรทางการศึกษาพิเศษ

ขั้นที่ 3 กำหนดผู้รับผิดชอบประสานงาน เพื่อให้การดำเนินงานเป็นไปอย่างราบรื่นมากขึ้น

ขั้นที่ 4 คัดเลือกทีมในการจัดการวางแผน ซึ่งเป็นตัวแทนของผู้เข้าร่วมการพัฒนากลุ่มต่าง ๆ ที่หลากหลาย เช่น ครู ครูผู้ช่วย ผู้เชี่ยวชาญ ฯลฯ

ขั้นที่ 5 กำหนดผู้เข้าร่วม โดยครูการศึกษาปฐมวัยทั้งหมดในโรงเรียนควรเข้าร่วม หากแต่ในการจัดการพัฒนาในแต่ละครั้งอาจมีจุดเน้นที่บุคลากรในแต่ละกลุ่มที่แตกต่างกัน

ขั้นที่ 6 ประเมินความต้องการ ความสนใจ และคัดเลือกเนื้อหาที่เฉพาะเจาะจง เพื่อช่วยให้ครูรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของการเรียนรู้มากขึ้น

ขั้นที่ 7 ระบุจุดมุ่งหมายในการพัฒนาและผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง เพื่อให้ครูเห็นถึงผลที่จะได้รับเมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ

ขั้นที่ 8 จำแนกรูปแบบการพัฒนาและการจัดการเรียนรู้ โดยคำนึงถึงผู้เข้าร่วม ระยะเวลา แหล่งข้อมูล และเนื้อหาที่จะสอน เช่น การอบรมเชิงปฏิบัติการในโรงเรียน การอบรมเชิงปฏิบัติการนอกสถานที่ การประชุมสัมมนา การศึกษานอกสถานที่ การให้คำปรึกษา การชมวิดีโอทัศน์ และการประชุมกลุ่มย่อย เป็นต้น

ขั้นที่ 9 ระบุรายละเอียด โดยคำนึงถึงองค์ประกอบย่อยในการจัดกิจกรรม เช่น วัน เวลา สถานที่ การจัดเตรียมห้อง การเตรียมสื่อวัสดุอุปกรณ์ แหล่งข้อมูล และงบประมาณ เป็นต้น

ขั้นที่ 10 นำไปใช้ ประเมิน และติดตามผล โดยปฏิบัติตามแผนที่วางไว้ และประเมินผลการดำเนินการพัฒนา รวมถึงการติดตามผลที่เกิดจากการพัฒนาบุคลากร

2.4 การพัฒนาครูการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัย

สภาเพื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษแห่งประเทศสหรัฐอเมริกากล่าวถึงหลักการสำคัญที่สุดของการจัดการศึกษาพิเศษคือการคำนึงถึงความเป็นปัจเจกของเด็กแต่ละคน ดังนั้นจึงจำเป็นต้องพัฒนาครูการศึกษาพิเศษให้มีความสามารถในการมองเด็กทุกคนว่ามีความเฉพาะตัวในการผสมผสานระหว่างศักยภาพ ความสามารถ และความต้องการจำเป็นในการเรียนรู้ และออกแบบโปรแกรมทางการศึกษาให้เหมาะสมกับความต้องการที่เฉพาะเจาะจง (Council for

Exceptional Children, 2006) ทักษะการสอนเป็นส่วนหนึ่งของการออกแบบโปรแกรมทางการศึกษาที่เป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาพิเศษ ครูการศึกษาพิเศษต้องระลึกไว้เสมอว่าความต้องการจำเป็นในการเรียนของผู้เรียนแต่ละบุคคลเป็นสิ่งสำคัญที่สุดในการจัดการเรียนการสอนสำหรับความรู้ความเข้าใจ และทักษะทางด้านเนื้อหาวิชาการนั้น ครูการศึกษาพิเศษจะต้องมีความสามารถการอ่าน เขียนและการสื่อสารด้วยภาษาพูด รวมถึงการคำนวณ การแก้ปัญหา และการคิด รวมไปถึงความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาวิชาของเด็กในแต่ละระดับชั้นเพื่อการทำงานร่วมกันกับครูประจำชั้นอย่างมีประสิทธิภาพ (Council for Exceptional Children, 2003) นอกจากนี้ในการพัฒนาคุณสมบัติของครูการศึกษาพิเศษไม่ใช่แค่เพียงการพัฒนาความรู้และทักษะในการจัดการศึกษาเท่านั้น แต่ยังต้องพัฒนาจริยธรรมในวิชาชีพด้วย (Council for Exceptional Children, 2006)

2.4.1 มาตรฐานการพัฒนาครูการศึกษาพิเศษ

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พุทธศักราช 2551 ระบุถึงมาตรฐานของครูการศึกษาพิเศษของประเทศไทยไว้ว่า ครูการศึกษาพิเศษจะต้องเป็นผู้ที่มีวุฒิทางการศึกษาพิเศษสูงกว่าระดับปริญญาตรีขึ้นไป และปฏิบัติหน้าที่ในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชนโดยจะต้องได้รับการส่งเสริมและพัฒนาศักยภาพ องค์ความรู้ การศึกษาต่อเนื่อง และทักษะในการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ โดยรัฐจะต้องจัดเงินอุดหนุนเพื่อส่งเสริมการวิจัย พัฒนาองค์ความรู้ เทคโนโลยี รวมทั้งการพัฒนาครู บุคลากรทางการศึกษาให้มีความรู้ความเข้าใจ ทักษะ และความสามารถในการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

คณะกรรมการมาตรฐานใบอนุญาตวิชาชีพครูแห่งรัฐเทกซัส สหรัฐอเมริกา (Texas State Board for Educator Certification: SBEC) ร่วมกับครู ผู้ปกครอง และภาคเอกชนได้พัฒนามาตรฐานการพัฒนาครูการศึกษาพิเศษบนพื้นฐานของงานวิจัยด้านพัฒนาการและความต้องการของเด็กตั้งแต่วัยปฐมวัยจนถึงระดับเกรด 12 เพื่อพัฒนานักศึกษาคูการศึกษาพิเศษให้ได้รับใบอนุญาตวิชาชีพโดยกำหนดมาตรฐานไว้ 12 มาตรฐาน (State Board for Educator Certification, 2008) ดังสรุปได้ดังนี้

มาตรฐานที่ 1 ครูการศึกษาพิเศษมีความเข้าใจและประยุกต์ความรู้เกี่ยวกับปรัชญา ประวัติ และกฎหมายพื้นฐานทางการศึกษาพิเศษได้

มาตรฐานที่ 2 ครูการศึกษาพิเศษสามารถประยุกต์ความรู้เกี่ยวกับบทบาท หน้าที่ความรับผิดชอบ ของผู้มีอาชีพเฉพาะทางและมั่นคงในกฎ กติกา จริยธรรมทางวิชาชีพ

มาตรฐานที่ 3 ครูการศึกษาพิเศษรู้วิธีการสื่อสารและการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพในบริบททางวิชาชีพที่หลากหลาย

มาตรฐานที่ 4 ครูการศึกษาพิเศษเข้าใจและประยุกต์ใช้ความรู้เกี่ยวกับลักษณะและความต้องการจำเป็นของผู้ที่มีความต้องการพิเศษแต่ละบุคคลได้

มาตรฐานที่ 5 ครูการศึกษาพิเศษเข้าใจวิธีดำเนินการวัดผลอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ และรู้วิธีการประเมินผู้เรียน

มาตรฐานที่ 6 ครูการศึกษาพิเศษเข้าใจและประยุกต์ใช้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการในการวางแผนการสอนและการจัดการสิ่งแวดล้อมในการเรียนการสอนได้

มาตรฐานที่ 7 ครูการศึกษาพิเศษเข้าใจและสามารถประยุกต์ใช้ความรู้เกี่ยวกับวิธีการสอนที่เหมาะสมกับพฤติกรรมและทักษะทางสังคมของผู้เรียนแต่ละบุคคลได้

มาตรฐานที่ 8 ครูการศึกษาพิเศษมีความรู้เกี่ยวกับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และการช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาซึ่งระบุไว้ในกฎหมาย

มาตรฐานที่ 9 ครูการศึกษาพิเศษเข้าใจและประยุกต์ใช้ความรู้เกี่ยวกับการส่งต่อและวิธีการปฏิบัติตนตลอดช่วงชีวิตของผู้เรียน

มาตรฐานที่ 10 ครูการศึกษาพิเศษส่งเสริมความก้าวหน้าในทางวิชาการของผู้เรียนในทุกสาระ โดยการอำนวยความสะดวกให้ผู้เรียนได้ประสบความสำเร็จในบริบทและสถานการณ์ที่หลากหลาย

มาตรฐานที่ 11 ครูการศึกษาพิเศษส่งเสริมความก้าวหน้าของผู้เรียนในการเรียนภาษาอังกฤษ ศิลปะ และการอ่าน

มาตรฐานที่ 12 ครูการศึกษาพิเศษส่งเสริมความก้าวหน้าของผู้เรียนในการเรียนคณิตศาสตร์

2.4.2 มาตรฐานของครูปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษ

สภาเพื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ประเทศสหรัฐอเมริกา (Council for Exceptional Children: CEC) ร่วมกับ สมาคมการศึกษาปฐมวัยแห่งชาติ ประเทศสหรัฐอเมริกา (National Association for the Education of Young Children: NAEYC) ได้ระบุมาตรฐานการพัฒนาครูปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษระยะเริ่มต้น ทางด้านความรู้และทักษะในการปฏิบัติงาน รวมถึงมาตรฐานทางจริยธรรมที่ครูการศึกษาพิเศษจำเป็นต้องมีเพิ่มเติมจากมาตรฐาน

การผลิตครูโดยทั่วไป เพื่อขอรับใบประกอบวิชาชีพครูตามพระราชบัญญัติการศึกษาพิเศษ (IDEA) ไร่ (Council for Exceptional Children, 2006) ดังนี้

2.4.2.1 มาตรฐานด้านความรู้และทักษะในการปฏิบัติงาน มี 10

มาตรฐาน ดังนี้

มาตรฐานที่ 1 พื้นฐาน

ด้านความรู้ ประกอบด้วย

1) ประวัติและปรัชญาพื้นฐานของการให้บริการเด็กทั้งที่มีความต้องการจำเป็นและไม่มีความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนรู้เป็นพิเศษ

2) แนวโน้มและข้อโต้แย้งในการจัดการศึกษาระดับปฐมวัยและการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัย

3) กฎหมายและนโยบายซึ่งส่งผลกระทบต่อเด็ก ครอบครัว และการจัดโปรแกรมสำหรับเด็กเล็ก

ด้านทักษะ เหมือนกับมาตรฐานครูทั่วไป

มาตรฐานที่ 2 พัฒนาการและลักษณะของผู้เรียน

ด้านความรู้

1) ทฤษฎีพัฒนาการเด็กปกติและไม่ปกติ

2) ผลกระทบของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมที่มีต่อพัฒนาการของทารกในครรภ์ ระหว่างการคลอด และทารกหลังคลอด

3) อิทธิพลของความเครียด และความเจ็บปวด การป้องกัน ฟื้นฟู และให้การสนับสนุนพัฒนาการทางสังคมและอารมณ์ของเด็ก

4) ความสำคัญของสังคมวัฒนธรรม และบริบททางการเมืองที่มีต่อพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กต่างภาษาและวัฒนธรรม

5) ผลกระทบของสภาวะการใช้ยาที่มีต่อความเกี่ยวข้องของครอบครัว ทรัพยากร และการจัดลำดับความสำคัญในครอบครัว

6) การเจ็บป่วยในเด็กและความสามารถในการสื่อสาร

ด้านทักษะ เหมือนกับมาตรฐานครูทั่วไป

มาตรฐานที่ 3 ความแตกต่างในการเรียนรู้ของแต่ละ

บุคคล

ด้านความรู้ เหมือนกับมาตรฐานครูทั่วไป

ด้านทักษะ ใช้ยุทธศาสตร์การให้การช่วยเหลือแก่เด็ก
และครอบครัวอย่างเคารพในครอบครัว วัฒนธรรม และภาษาที่แตกต่าง

มาตรฐานที่ 4 ยุทธศาสตร์การสอน

ด้านความรู้ เหมือนกับมาตรฐานครูทั่วไป

ด้านทักษะ

- 1) ใช้การฝึกปฏิบัติการสอนบนฐานของความรู้เกี่ยวกับ
เด็ก ครอบครัว ชุมชน และหลักสูตร
- 2) ใช้ความรู้เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมทางการศึกษาในอนาคต
เพื่อการพัฒนาประสบการณ์การเรียนรู้และเลือกยุทธศาสตร์การสอนสำหรับเด็ก
- 3) เตรียมเด็กเพื่อการส่งต่อที่ประสบผลสำเร็จ

มาตรฐานที่ 5 สิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้/ปฏิสัมพันธ์

ทางสังคม

ด้านความรู้

- 1) การพิจารณาการให้การดูแลทางการแพทย์สำหรับเด็ก
เด็กคลอดก่อนกำหนด น้ำหนักแรกเกิดต่ำ และ เด็กที่มีปัญหาทางสุขภาพ

ด้านทักษะ

- 1) ใช้แผนยุทธศาสตร์ทางโภชนาการและการให้อาหาร
- 2) ประเมินสุขภาพและให้คำแนะนำในกรณีที่เป็น
- 3) ออกแบบ ดำเนินการใช้ และประเมินสิ่งแวดล้อมเพื่อ
การพัฒนาและการใช้งานที่เหมาะสม
- 4) จัดเตรียมสิ่งแวดล้อมที่พร้อมทั้งวัสดุ สื่อ และ
เทคโนโลยี รวมไปถึงการประยุกต์ใช้และการเข้าถึงเทคโนโลยีด้วย
- 5) จัดสิ่งแวดล้อมทางกายภาพและทางสังคมในกลุ่ม
และในบ้านให้ช่วยพัฒนาความก้าวหน้าของเด็กอย่างเต็มตามศักยภาพ

มาตรฐานที่ 6 ภาษา

ด้านความรู้ เหมือนกับมาตรฐานครูทั่วไป

ด้านทักษะ

- 1) ให้การสนับสนุนและอำนวยความสะดวกในการ
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครอบครัวและเด็กในฐานะที่เป็นบริบทพื้นฐานในการเรียนรู้และการพัฒนา

มาตรฐานที่ 7 การวางแผนการสอน

ด้านความรู้ เหมือนกับมาตรฐานครูทั่วไป

ด้านทักษะ

- 1) ใช้ ควบคุม และประเมินแผนการจัดการศึกษาเฉพาะครอบครัว (IFSP) และ แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)
- 2) วางแผนและใช้งานหลักสูตรพัฒนาการเฉพาะบุคคล
- 3) ออกแบบการให้การช่วยเหลือโดยใช้ข้อมูลจากแหล่งข้อมูลทางวิชาการที่หลากหลาย
- 4) ใช้กิจกรรมซึ่งคำนึงถึงพัฒนาการ การใช้งาน ที่เหมาะสมทั้งรายบุคคลและรายกลุ่มโดยรวมถึง การเล่น สิ่งแวดล้อมในชีวิตประจำวัน กิจกรรมจากผู้ปกครอง โครงการกลุ่ม การเรียนรู้ร่วมกัน ประสบการณ์การสืบเสาะ และ การสอนที่เป็นระบบ

มาตรฐานที่ 8 การประเมิน

ด้านความรู้ เหมือนกับมาตรฐานครูทั่วไป

ด้านทักษะ

- 1) ประเมินที่พัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก
- 2) เลือก ดัดแปลง และใช้ทั้งการประเมินที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการสำหรับทารก เด็กเล็ก และครอบครัว
- 3) มีส่วนร่วมในลักษณะสมาชิกในทีมเพื่อที่จะบูรณาการผลการประเมินพัฒนาการและการปฏิบัติ ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะครอบครัว และแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
- 4) ช่วยเหลือครอบครัวในการระบุนความเกี่ยวข้องแหล่งข้อมูล และลำดับความสำคัญ
- 5) มีส่วนร่วมและร่วมมือในลักษณะของสมาชิกในทีมกับผู้เชี่ยวชาญด้านอื่น ๆ ในการประเมินอย่างยึดครอบครัวเป็นศูนย์กลาง
- 6) ประเมินการให้บริการร่วมกับครอบครัว

มาตรฐานที่ 9 ความเป็นผู้เชี่ยวชาญและการฝึก

จริยธรรม

ด้านความรู้

- 1) องค์กรและสิ่งพิมพ์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัย

ด้านทักษะ

- 1) รู้ได้ถึงสัญญาณบ่งถึงการทารุณกรรมในเด็ก และการทอดทิ้งเด็ก และติดตามรายงานการปฏิบัติ
- 2) ใช้ทฤษฎีทางครอบครัว และกฎหลักในการแนะนำการฝึกปฏิบัติทางวิชาชีพ
- 3) ให้ความเคารพกับทางเลือกของครอบครัวรวมถึงเป้าหมาย ความต้องการของครอบครัว
- 4) ประยุกต์ใช้แบบอย่างของกระบวนการทำงานเป็นทีมสำหรับการศึกษาระดับปฐมวัย
- 5) ส่งเสริมให้ผู้ให้บริการทางการศึกษาปฐมวัย มีสถานะทางวิชาชีพและการทำงานที่ดีขึ้น
- 6) มีส่วนร่วมในกิจกรรมขององค์กรวิชาชีพเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษในระดับปฐมวัย
- 7) ประยุกต์ใช้งานวิจัย และผลการดำเนินงานที่มีประสิทธิภาพในสภาพแวดล้อมทางการศึกษาปฐมวัย
- 8) พัฒนา ใช้ และประเมินแผนการพัฒนาทางวิชาชีพในการทำงานกับเด็ก

มาตรฐานที่ 10 การร่วมมือ

ด้านความรู้

- 1) ลักษณะของพลวัตในการสร้างทีม การแก้ปัญหา และการแก้ไขข้อขัดแย้ง

ด้านทักษะ

- 1) ประเมินครอบครัวในการวางแผนการส่งต่อ
- 2) สื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพกับครอบครัวเกี่ยวกับหลักสูตรและความก้าวหน้าของเด็ก
- 3) ประยุกต์ใช้แบบอย่างของกระบวนการทำงานเป็นทีมสำหรับการศึกษาระดับปฐมวัย
- 4) ประยุกต์ใช้แบบอย่างในการให้คำปรึกษาในระดับปฐมวัยที่หลากหลาย
- 5) ตั้งและรักษาความสัมพันธ์ในการร่วมมือกับครอบครัว

6) จัดเตรียมการให้คำปรึกษาและการสอนที่เฉพาะเจาะจง เพื่อให้บริการแก่เด็กและครอบครัว

2.4.2.2 มาตรฐานด้านจริยธรรมสำหรับครูการศึกษาพิเศษ มี 8 มาตรฐาน ดังนี้

- 1) ครูการศึกษาพิเศษต้องพัฒนาบุคคลที่มีความต้องการพิเศษในด้านการศึกษาและคุณภาพชีวิตอย่างต่อเนื่องตามศักยภาพของแต่ละบุคคล
- 2) ครูการศึกษาพิเศษต้องส่งเสริม สนับสนุนและคงไว้ซึ่งความสามารถและความซื่อสัตย์ในการปฏิบัติงาน
- 3) ครูการศึกษาพิเศษต้องเข้าร่วมในกิจกรรมทางวิชาชีพ ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อบุคคลซึ่งมีความต้องการพิเศษและครอบครัว เพื่อนร่วมงาน นักเรียน หรือการวิจัย
- 4) ครูการศึกษาพิเศษต้องฝึกฝนการตัดสินใจอย่างเป็นปรนัยในการปฏิบัติงาน
- 5) ครูการศึกษาพิเศษต้องพยายามพัฒนาองค์ความรู้ และทักษะในการจัดการศึกษาให้แก่บุคคลที่มีความต้องการพิเศษแต่ละบุคคล
- 6) ครูการศึกษาพิเศษต้องทำงานภายใต้มาตรฐานและนโยบายขององค์กรของตนเอง
- 7) ครูการศึกษาพิเศษต้องแสวงหา สนับสนุน และยกระดับกฎหมาย ข้อบังคับ นโยบาย ของรัฐเกี่ยวกับการให้การศึกษาและบริการแก่บุคคลที่มีความต้องการพิเศษ และการปฏิบัติงานของตน
- 8) ครูการศึกษาพิเศษต้องไม่ยินยอม หรือมีส่วนร่วมกับการกระทำที่ผิดจริยธรรม หรือผิดกฎหมาย รวมถึงละเมิดมาตรฐานทางวิชาชีพ

2.5 ปัญหาของครูปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษ

การวิจัยของ ศศิลักษณ์ ชัยนิกิจ (2548) พบว่าการเป็นครูของเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นเรื่องท้าทายที่ครูต้องพัฒนาตนเองอยู่เสมอ เป็นการทำงานที่ต้องอาศัยทั้งความรู้และความเมตตา ซึ่งครูต้องมีอุเบกขา คือมีความปรารถนาที่จะช่วย แต่ไม่ทุกข์ไปกับความสงสัยต่อชะตากรรมของเด็ก จนไม่สามารถมองเห็นความสุขงามหรือความสามารถที่ซ่อนเร้นของเด็กได้ และเมื่อได้ช่วยเหลืออย่างเต็มที่แล้วก็กว้างใจในผลที่จะเกิดขึ้น ทั้งนี้การทำงานกับเด็กไม่ใช่ครูเป็นฝ่ายให้ และเด็กเป็นฝ่ายรับอย่างเดียว แต่เป็นการไหลลื่นของบทบาททั้งการเป็นผู้รับและผู้ให้ของทั้ง 2 ฝ่าย เด็กสอนให้ครูเป็นคนที่มีความเมตตา เห็นอกเห็นใจ และรู้จักเสียสละตนเองเพื่อคนอื่น

2.5.1 สภาพปัญหา

ปัจจุบันเป็นที่น่าวิตกและถือเป็นวิกฤตของเด็กปฐมวัยเนื่องจากข้อเท็จจริงจากการประเมินสถานการณ์และทดสอบพัฒนาการอย่างคัดกรองในเด็กปฐมวัย อายุ 0-5 ปี พบว่า โดยภาพรวมเด็กปฐมวัยมีแนวโน้มพัฒนาการล่าช้าในด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคม สติปัญญา และจริยธรรม เมื่อพิจารณาจากประเด็นปัญหาต่าง ๆ แล้วสรุปได้ว่าเกิดจากการเลี้ยงดูทั้งจากครอบครัว และสถานศึกษา ซึ่งยังด้อยคุณภาพ ขาดความเข้าใจปรัชญาพื้นฐานในการจัดการเรียนรู้ของเด็ก (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550; UNESCO, 2003) สรุปได้ดังนี้

1) ขาดความเข้าใจเรื่องปรัชญาการพัฒนาเด็กปฐมวัย โดยเฉพาะปรัชญาพื้นฐานที่มีต่อมนุษย์ และความเข้าใจเรื่องสิทธิเด็ก สิทธิมนุษยชน ทำให้ขาดความเข้าใจถึงความสำคัญของการคุ้มครองป้องกันให้เด็กอยู่รอดปลอดภัย มีพัฒนาการและเจริญเติบโตตามวัยทุกด้าน ขาดการวิจัยความรู้เชิงสังเคราะห์ที่เอื้อต่อการเรียนรู้และพัฒนาการของเด็ก แม้ว่าจะมีงานวิจัยที่สร้างองค์ความรู้ใหม่ๆ แต่การนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์อย่างจริงจังยังมีน้อย

2) ขาดวิธีบริหารจัดการที่มีคุณภาพ ประสิทธิภาพ รวมทั้งการจัดหาและการใช้ทรัพยากรที่เหมาะสมแก่เด็กตามวัย การจัดทำฐานข้อมูลที่เป็นภาพรวมของการพัฒนาเด็กปฐมวัยทุกด้าน และการใช้ข้อมูลที่มีอยู่ให้เกิดประโยชน์ ยังเป็นไปอย่างไม่มีประสิทธิภาพ

3) ขาดการบูรณาการที่มีประสิทธิภาพในทุก ๆ ด้านที่เกี่ยวข้อง ทั้งการบูรณาการงานด้านสุขภาพ การศึกษา การปกป้องคุ้มครอง และความมั่นคงทางสังคม สวัสดิการ โดยไม่มีการประสานกับครอบครัว ชุมชน อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ยังขาดการประสานความรู้และทักษะในทุกกระดับ ทั้งในระดับท้องถิ่น ระดับประเทศ และระดับนานาชาติ

4) การขาดการประสานงานระหว่างหน่วยงานจัดบริการ/พัฒนา แม้ว่าจะมีหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ไม่น้อยกว่า 8 กระทรวง 35 หน่วยงาน แต่ยังไม่สามารถจัดบริการได้อย่างครอบคลุมทั่วถึง ทั้งในเชิงปริมาณและคุณภาพ ขาดการประสานงาน และไม่มีเอกภาพของนโยบาย ตลอดจนทิศทางการจัดการศึกษา

5) ขาดการมีส่วนร่วมของชุมชน ประชาชน ซึ่งหากชุมชน ประชาชนเข้ามามีส่วนร่วม จะก่อให้เกิดพลังชุมชนและท้องถิ่น เป็นขุมกำลังที่ช่วยดูแลเด็กได้อย่างต่อเนื่องและมีคุณภาพ

6) ขาดการทอนแผนระยะสั้นและระยะยาวไปสู่การปฏิบัติ ไม่สามารถออกแบบแผนการสอน หรือการอบรมครูที่หลากหลาย เหมาะกับความต้องการเฉพาะบุคคลอย่างครอบคลุม แม้ว่าจะมีนโยบายและแผนพัฒนาเด็กมากกว่า 20 ปี แต่การนำไปปฏิบัติไม่มีกลไกในการดำเนินงานทั้งในระดับชาติและระดับท้องถิ่น และไม่มีการติดตาม ประเมินผล อย่างเป็นระบบ

7) ขาดการระดมทรัพยากรในลักษณะต่าง ๆ จากทุกภาคส่วนของสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งภาครัฐยังไม่ได้ “ลงทุน” เพื่อการพัฒนาเด็กปฐมวัยอย่างชัดเจนเหมาะสม และมีความต่อเนื่อง

8) ขาดการให้การศึกษาระดับปฐมวัยและประสบการณ์แก่ครูที่ต้องปฏิบัติงานกับเด็กที่มีความท้าทาย หรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เหมาะสม ด้วยการศึกษาในระบบฝึกหัดครูส่วนมากยังคงมุ่งพัฒนาความสามารถและความรู้ของครู ไม่ได้ให้ความสำคัญกับการสร้างทัศนคติและการให้คุณค่ากับสิ่งต่าง ๆ

9) ขาดการทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบของครูและผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้านตามความต้องการของเด็กแต่ละบุคคล ครูและผู้เชี่ยวชาญไม่มีการประสานงานเพื่อให้การทำงานเป็นไปในแนวเดียวกัน และสร้างความสัมพันธ์ระหว่างทฤษฎีและการนำไปปฏิบัติได้

2.5.2 แนวทางแก้ไข

การแก้ไขปัญหาคือการเกี่ยวกับศึกษาพิเศษในระดับปฐมวัยนั้นได้มีผู้นำเสนอแนวทางไว้อย่างหลากหลาย ทั้งในระดับชาติ และระดับนานาชาติ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) การแก้ไขในระดับชาติ

แนวทางในการแก้ไขปัญหาดังกล่าว ก่อให้เกิดยุทธศาสตร์ในการพัฒนาเด็กปฐมวัย (0-5 ปี) ระยะยาว พ.ศ. 2550-2559 โดยมียุทธศาสตร์การส่งเสริมพัฒนาการเด็กปฐมวัย เป็น 1 ใน 3 ยุทธศาสตร์หลัก (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550) โดยมีแนวคิดดังนี้

1.1) มีการส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยทั้งเด็กปกติ เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเด็กที่มีความสามารถพิเศษทุกคนได้รับการเลี้ยงดูที่ส่งเสริมพัฒนาการทั้งทางร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ จิตใจ สังคม คุณธรรมจริยธรรม โดยให้ความสำคัญกับการสร้างปัญญาที่เข้าถึงความดีงาม ความถูกต้อง (จิตวิญญาณ) วัฒนธรรม และภูมิปัญญาท้องถิ่น การสื่อสาร และการเรียนรู้ โดยเฉพาะกลุ่มเด็กด้อยโอกาสและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทุกคนมีสิทธิที่จะได้รับการดูแลและการช่วยเหลือเป็นพิเศษ เด็กทุกคนต้องมีชีวิตอยู่รอดปลอดภัย ได้รับการคุ้มครองป้องกันและได้รับการพัฒนาเต็มศักยภาพ และสามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข และสร้างสรรค์

1.2) มีการพัฒนารูปแบบการให้บริการที่เหมาะสมหลากหลาย และทั่วถึงในการพัฒนาเด็กทั้งเด็กปกติ เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเด็กที่มีความสามารถพิเศษทุกคน จะต้องส่งเสริมให้มีการพัฒนาทั้งร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ จิตใจ

สังคม จริยธรรม และการมีนิสัยที่ดีจากพ่อแม่ ผู้ปกครอง ผู้เลี้ยงดูเด็ก และครูปฐมวัย หรือที่เรียกชื่อเป็นอย่างอื่นอย่างมีคุณภาพ

1.3) มีการพัฒนาระบบการมีส่วนร่วมในการเปลี่ยนผ่านบริการตามวัยของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ระหว่างครอบครัวกับสถานบริการ และ/หรือสถานศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ

นอกจากนี้ในยุทธศาสตร์ที่ 3 การส่งเสริมสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการพัฒนาเด็กปฐมวัยที่ว่าด้วยการเข้ามามีส่วนร่วมขององค์กร สถาบัน ในทุกระดับ และการพัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับการพัฒนาเด็กปฐมวัยยังระบุให้มีการสนับสนุนให้มีการวิจัย ทดลอง เพื่อพัฒนาองค์ความรู้ทั้งในด้านตัวเด็ก และด้านการพัฒนาวิชาชีพของผู้ประกอบอาชีพด้านการพัฒนาเด็กปฐมวัยด้วย (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2550)

2) การแก้ไขในระดับนานาชาติ

จากการประชุมร่วมกันขององค์การยูเนสโก (UNESCO, 2003) เกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (inclusive education) ได้สรุปลักษณะการเตรียมตัวสำหรับครูที่จะต้องจัดการศึกษาในลักษณะนี้ไว้ ดังนี้

2.1) ควรมีการออกแบบแผนการสอนหรือการฝึกอบรมระยะยาวที่รวมปัจจัยต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อการจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าด้วยกัน และมีรูปแบบการฝึกอบรมที่แตกต่างกันเพื่อให้ครอบคลุมความต้องการทางด้านต่าง ๆ ได้

2.2) ควรมีความร่วมมือระหว่างครูผู้เชี่ยวชาญและครูปฐมวัยเพื่อให้สามารถจัดการเรียนการสอนไปในแนวทางเดียวกัน สามารถทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมถึงการสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างครู โรงเรียน และชุมชน

2.3) ควรมีการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างทฤษฎีและการปฏิบัติจริง และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สะท้อนความคิดเห็น หรือองค์ความรู้ที่ได้รับอย่างครบถ้วน

2.4) ควรจัดการอบรมโดยเริ่มจากสิ่งที่ครูรู้สึกว่าการจัดการที่จะเรียนรู้ หรือเป็นสิ่งที่ใกล้ตัวและจำเป็นสำหรับครูก่อน และควรจัดการฝึกอบรมภายในโรงเรียนเพื่อตอบสนองความต้องการที่แตกต่างหลากหลายและเฉพาะตัวของแต่ละโรงเรียน

2.5) ส่งเสริมการพัฒนาตนเองของครู กระตุ้นให้ครูสร้างสรรค์สื่อการสอนใหม่ ๆ สร้างเครือข่ายระหว่างครู โรงเรียน และชุมชน

ปัญหาในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในระดับปฐมวัยนี้มีพื้นฐานมาจากการที่ครูไม่สามารถประยุกต์องค์ความรู้ต่าง ๆ ที่มีอยู่มาใช้ให้เกิดประโยชน์ได้ รวมถึงการทำงานอย่างเป็นเอกเทศ การขาดความสามารถในการใคร่ครวญ ไตร่ตรอง

ภายในตนเอง และการรับรู้ถึงผู้อื่น วิธีการแก้ไขปัญหามีวิธีการหนึ่งนั่นคือการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาที่ปฏิบัติงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยตรง ด้วยการใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ซึ่งเน้นการใคร่ครวญ และประยุกต์ใช้องค์ความรู้ที่หลากหลาย ดังนี้

การเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

การเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา (contemplative education) มีรากฐานมาจากปรัชญาการศึกษาตะวันออก ในช่วงประมาณ ค.ศ. 1974 ผู้ก่อตั้งแนวทางการศึกษานี้คือ เชอเกียมตรงปะ (Chogyam Trungpa) วัชรจารย์ชาวทิเบต โดยเริ่มต้นจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดนี้ที่มหาวิทยาลัยนาโรปะ (Naropa University) มลรัฐโคโลราโด ประเทศสหรัฐอเมริกา บนฐานของศาสนาพุทธนิกายวัชรยานซึ่งเป็นนิกายที่แตกออกมาจากนิกายมหายาน เน้นการปฏิบัติตนเพื่อให้หลุดพ้นในระยะเวลาอันสั้น แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาส่งอิทธิพลไปยังสังคมภายในประเทศสหรัฐอเมริกาในหมู่นักการศึกษาในทุกๆระดับ โดยเฉพาะอิทธิพลต่อเครือข่ายการศึกษาระดับอุดมศึกษาหลายแห่ง เช่น เครือข่าย Five Colleges เครือข่าย Rocky Mountain Contemplative Higher Education Network (RMCHEN) และองค์กร The Contemplative Mind in Society เป็นต้น นอกจากนี้ยังส่งอิทธิพลให้เกิดการก่อตัวและการขับเคลื่อนแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาในต่างประเทศด้วย (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551)

ในประเทศไทย กลุ่มจิตวิวัฒน์ซึ่งเป็นกลุ่มผู้สนใจเรื่องการขับเคลื่อนสังคมสู่จิตสำนึกใหม่ (new consciousness) มีส่วนสำคัญในการสนับสนุนให้ผู้สนใจใช้แนวคิดจิตตปัญญาในการเรียนการสอนทั้งในและนอกระบบการศึกษา โดยรวมตัวกันเป็นเครือข่ายจิตตปัญญาศึกษา (Contemplative Education Network) ในปี พ.ศ. 2549 คำว่า “จิตตปัญญาศึกษา” เป็นคำซึ่งแปลเป็นภาษาไทยโดย ศาสตราจารย์ สุมน อมรวิวัฒน์ โดยมีคำอธิบายที่ผู้ทรงคุณวุฒิหลายท่านได้พิจารณาร่วมกันว่า หมายถึง การเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญ การศึกษาที่เน้นการพัฒนาด้านในอย่างแท้จริงเพื่อให้เกิดความตระหนักรู้ถึงคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ โดยปราศจากอคติ เกิดความรักความเมตตา อ่อนน้อมต่อธรรมชาติ มีจิตสำนึกต่อส่วนรวม และสามารถเชื่อมโยงศาสตร์ต่าง ๆ มาประยุกต์ใช้ในชีวิตได้อย่างสมดุล (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551)

1. แนวคิดหลักของจิตตปัญญาศึกษา

การศึกษาวิจัยของ ชลลดา ทองทวีและคณะ (2551) พบว่าแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาได้ก่อกำเนิดขึ้นโดยเน้นให้ความสำคัญต่อมิตินการเรียนรู้ด้วยใจที่ใคร่ครวญ (contemplation) เป็นการ

น้อมเอาประสบการณ์การเรียนรู้เข้ามาสัมพันธ์กับชีวิตของผู้เรียนเพื่อพัฒนาด้านใน โดยสามารถสรุปสังเคราะห์แนวคิดหลักของจิตตปัญญาศึกษาได้ว่ามีลักษณะดังนี้

1) การศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อประสบการณ์ตรงของการเรียนรู้ โดยเชื่อว่าการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงเป็นหนทางที่จะนำมาซึ่งความรู้ความเข้าใจที่สัมพันธ์เชื่อมโยงโดยตรงกับชีวิตของผู้เรียน รวมถึงการเต็มใจที่จะเผชิญหน้ากับความเจ็บปวดและความทุกข์ยากลำบากของชีวิต เป็นการเรียนรู้ซึ่งอัตตาตัวตนจะได้ถูกทำลาย ซึ่งจะนำไปสู่การเข้าใจเรื่อง อัตตา-อนัตตา ได้ลึกซึ้งด้วยตนเอง

2) การศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อการรับฟังอย่างลึกซึ้ง (deep listening) และการเรียนรู้ด้วยใจที่เปิดกว้าง เป็นการเรียนรู้ที่จะสัมผัสชีวิตของตนเองและผู้อื่นอย่างจริงใจและอ่อนน้อม เปิดกว้างต่อความหลากหลายทางความคิด นำสู่การสื่อสารและความสัมพันธ์ที่สร้างสรรค์ และการละวางตัวตนของตนเอง

3) การศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อการเคารพศักยภาพแห่งการเรียนรู้ของทุกคนอย่างไร้อคติ โดยหัวใจของการศึกษาด้านใน คือ กระบวนการเรียนรู้และการฝึกตนที่มุ่งให้ผู้เรียนได้ค้นหาศักยภาพภายในตนเองจนกลายเป็นตัวของตัวเองที่สมบูรณ์อย่างที่ไม่จำเป็นต้องไปเปรียบเทียบกับใคร

4) การศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อการน้อมสู่ใจอย่างใคร่ครวญ (contemplation) เป็นการเรียนรู้ที่ไม่ยึดมั่นถือมั่นต่อหลักการตรรกะ แต่บ่มเพาะน้อมนำประสบการณ์ที่ผ่านเข้ามา มาคิดใคร่ครวญอย่างลึกซึ้งบนฐานของจิตใจที่สงบเย็น เพื่อค้นหาความหมายต่อชีวิต และเรียนเพื่อที่จะรู้จักตัวเองและเพิ่มพูนความรู้ด้วยการน้อมนำไปลองปฏิบัติให้เห็นจริง

5) การศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อการเฝ้ามองเห็นตามความเป็นจริง (meditation) โดยการปฏิบัติธรรมหรือการภาวนา เฝ้าดูธรรมชาติที่แท้จริงของจิต นั่นคือ การเปลี่ยนแปลง ไม่คงที่ ความบีบคั้นที่เกิดจากการเปลี่ยนแปลง และสภาวะของการเป็นกระแสแห่งเหตุปัจจัยที่เคลื่อนไหวอย่างต่อเนื่อง การปฏิบัติภาวนาฝึกสังเกตธรรมชาติของจิต จะทำให้เราเห็นความเชื่อมโยงภายในสู่ภายนอก เห็นความเป็นจริงที่พ้นไปจากอำนาจแห่งตัวตนของตน

6) การศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อความสดของปัจจุบันขณะ เป็นการเรียนรู้จากภายใน คือ กระบวนการแห่งการค้นพบคุณค่าและความหมายของการมีชีวิตอยู่ในทุกขณะ ด้วยสติสัมปชัญญะ เป็นชีวิตที่มีอิสระ อันเกิดจากการกลับมาตระหนักในคุณค่าและศักดิ์ศรีของความ เป็นมนุษย์ของตน

7) การศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อการให้คุณค่าแก่รากฐานทางภูมิปัญญาอันหลากหลาย ของท้องถิ่นและวัฒนธรรม เป็นการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญต่อคุณค่าทางจิตวิญญาณ

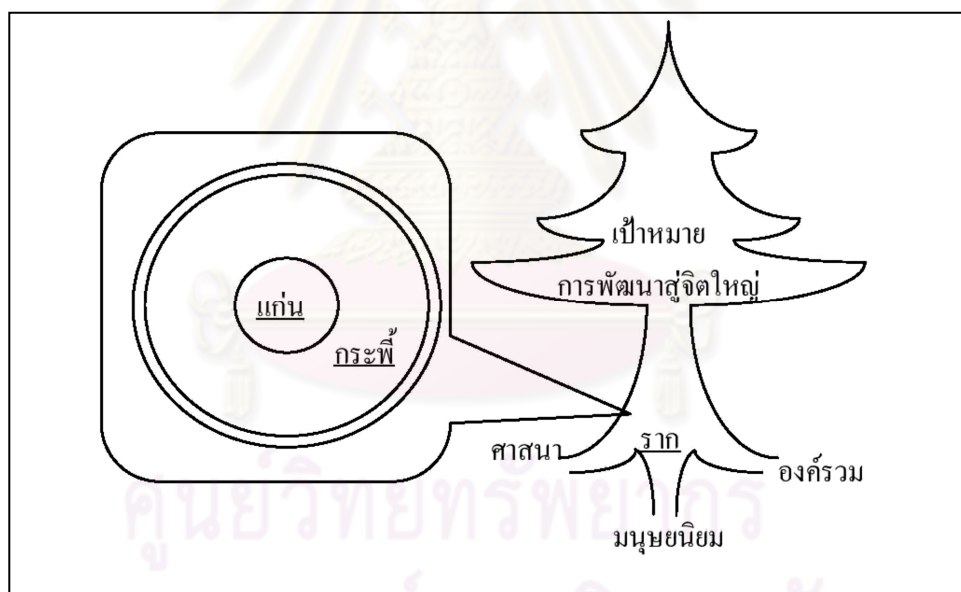
ของภูมิปัญญาที่สืบทอดกันมา เป็นการเรียนรู้ที่ไม่แยกจากวิถีชีวิตทางวัฒนธรรมและความสัมพันธ์อันซับซ้อนของชุมชน เป็นการศึกษาเพื่อความเข้าใจตนเองและเพื่อนมนุษย์ เพื่อพัฒนาศักยภาพของความเป็นมนุษย์ผู้มีจิตใจสูงและเปิดกว้างอย่างแท้จริง

8) การศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน เป็นการเรียนรู้บนฐานการโอบอุ้มสนับสนุนของกัลยาณมิตรที่เป็นเพื่อนเดินทางในการเรียนรู้พัฒนาในด้านที่จะช่วยสะท้อนให้เห็นตนเองและร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ที่หลากหลาย

2. องค์ประกอบของการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

โครงการวิจัยและจัดการความรู้จิตตปัญญาศึกษา โดยชลลดา ทองทวี และคณะ (2551) ได้สรุปสังเคราะห์แบบจำลองแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา (contemplative education model) ขึ้นในเชิงบูรณาการแนวคิดเก่าและใหม่ดังนี้

แผนภาพที่ 2 แบบจำลองแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551)



คุณลักษณะเฉพาะของจิตตปัญญาศึกษาสามารถนำเสนอเป็นเป็น “จิตตปัญญาพฤษชา” ซึ่งประกอบด้วย 8 ส่วน คือ

- 1) ราก หมายถึงฐานแนวคิด ได้แก่ แนวคิดเชิงศาสนา เชิงมนุชยนิยม และเชิงบูรณาการองค์รวม
- 2) ผล หมายถึงเป้าหมายการเรียนรู้สู่จิตใหญ่ที่กว้างขวางครอบคลุมและเชื่อมโยงซึ่งกันและกัน

3) แก่น หมายถึงองค์ประกอบหรือกระแสแห่งการพัฒนาสู่จิตใหญ่ ได้แก่ การมีสติเปิดรับประสบการณ์ตรงในปัจจุบันขณะอย่างเต็มเปี่ยม การสืบค้นกระบวนการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตนการน้อมมาปฏิบัติอย่างต่อเนื่องจริงจัง ความเบิกบานและผ่อนคลาย และการมีจิตตั้งมั่นและเป็นกลาง

4) ภาวะพื หมายถึง บริบทของกระบวนการเรียนรู้และปฏิบัติ ได้แก่ สังคมคือการให้คุณค่าต่อการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน บนฐานการโอบอุ้มสนับสนุนของกัลยาณมิตรและวัฒนธรรมคือการให้คุณค่าแก่รากฐานทางภูมิปัญญาที่หลากหลายและไม่แยกจากชุมชนท้องถิ่นบริบทเชิงวัฒนธรรม

5) เปลือก หมายถึง เครื่องมือการปฏิบัติในรูปแบบต่าง ๆ ของจิตตปัญญาศึกษา

6) เมล็ด หมายถึง ศักยภาพภายในของมนุษย์ทุกคน

7) ฝุ่นดิน หมายถึง วงการต่างๆ ที่นำแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาไปประยุกต์ใช้

8) ความรู้ในการปลูกและดูแล หมายถึง การวิจัยสืบค้นความรู้ และการวัดประเมินสำหรับจิตตปัญญาศึกษา

การเรียนรู้ในจิตตปัญญาศึกษาจะเกิดขึ้นได้ก็ด้วยสิ่งแวดล้อมที่สบาย ซึ่งในที่นี้มาจากสัพปาเยะ คือสภาพที่เอื้อต่อการเรียนรู้ การเรียนรู้จะเกิดได้ในสิ่งแวดล้อมที่เห็นคุณค่าของการเรียนรู้ดำเนิน ผู้คนรู้จักมอบน้ำใจให้คนรอบข้าง ให้ความสำคัญ และเอาใจใส่จิตใจของผู้เรียนรู้ในทุกขณะ การเอาใจใส่จิตใจในกระบวนการการเรียนรู้นั้น สามารถทำได้ใน 3 ลักษณะ คือ การฟังอย่างลึกซึ้ง การน้อมสູ່ใจอย่างใคร่ครวญ และการเฝ้ามองเห็นตามที่เป็นจริง (วิจักขณ์ พานิช, 2550) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3. การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามนุษย์ทุกคนสามารถเรียนรู้เพื่อยกระดับตนเอง และก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในตนเองได้ 3 ช่องทางด้วยกัน คือ เรียนรู้จากประสบการณ์จริงของตนเอง เรียนรู้จากประสบการณ์จริงของบุคคลอื่น และ เรียนรู้จากความสามารถในการใช้ปัญญาญาณ (ปริญา ตันสกุล, 2543)

การวิจัยเพื่อพัฒนาชุดการเรียนรู้การอบรมและกระบวนการด้านจิตตปัญญาศึกษา (ธนา นิลชัยโกวิท และคณะ, 2550) ได้สรุปปรัชญาพื้นฐานของการจัดการเรียนรู้แนวจิตตปัญญาศึกษาที่เป็นหัวใจของการจัดการเรียนรู้ในแนวนี้ คือ ความเชื่อมั่นในความเป็นมนุษย์ และ กระบวนทัศน์แบบองค์รวม

3.1 หลักการเรียนรู้ตามแนวคิดปัญญาศึกษา

การเรียนรู้ของมนุษย์เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงนี้มิได้ใช้เพียงอวัยวะรับสัมผัสคือ ตา หู จมูก ลิ้น และผิวหนังเท่านั้น หากแต่การที่มนุษย์มีใจหรือสัมผัสที่หวนคืน ทำให้สามารถสัมผัสโลกได้ละเอียดลึกซึ้งขึ้น เพราะใจคือตัวจักรที่ทำให้เกิดปัญญา รู้แจ้ง รวมทั้งเป็นตัวสติที่ถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการกำกับตีความการรับรู้ของอวัยวะรับสัมผัสอื่น ๆ ความหมายของสิ่งที่มาสัมผัสกับมนุษย์นั้นขึ้นอยู่กับใจเป็นตัวกำหนด โดยที่ใจสามารถรับสัมผัสกับสิ่งที่เป็นามธรรม เช่น ความรู้สึก อารมณ์ ที่เข้ามากระทบได้ตามสภาวะของจิตใจของแต่ละคน หากจิตใจสงบเย็น มีสมาธิ ก็มีโอกาสรับคลื่นความรู้สึกแบบปิติสุข หากมีใจฟุ้งซ่าน ก็มีโอกาสรับคลื่นความรู้สึกที่กระแทกกระทั้น ดังนั้นการใช้ใจเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้จึงก่อให้เกิดพลังทางปัญญา ยกกระดับจิตวิญญาณ มองเห็นทุกอย่างเชื่อมโยงสัมพันธ์ และสามารถจัดความสัมพันธ์ได้อย่างเหมาะสม ไม่สร้างปัญหาให้กับตนเองและสังคม (โสฬส ศิริไสย, 2548) หลักการเรียนรู้ด้วยใจดังกล่าวสามารถอธิบายได้เป็นกิจกรรมดังนี้

3.1.1 การฟังอย่างลึกซึ้ง (deep listening)

หมายถึงการฟังด้วยหัวใจ ด้วยความตั้งใจ อย่างสัมผัสได้ถึงรายละเอียดของสิ่งที่เราฟังอย่างลึกซึ้งด้วยจิตที่ตั้งมั่น ในที่นี้ยังหมายถึงการรับรู้ในทางอื่น ๆ ด้วย เช่น การมอง การอ่าน การสัมผัส ฯลฯ (วิจักขณ์ พานิช, 2550) การด่วนสรุปตัดสินเร็วเกินไปต่อชุดความรู้ความเชื่อที่ผิดแผกแตกต่างไปจากเดิม รวมถึงการแสดงความดูถูกดูแคลนคำตอบกับการแสดงความคิดเห็น โดยปราศจากความรักความเมตตาที่จะช่วยเหลือสนับสนุนกัน มักจะนำไปสู่การแบ่งแยกเปรียบเทียบให้เกิดชนชั้นแห่งความสามารถ ซึ่งมักจะทำให้บางคนมีทิฐิมานะเข้มข้นขึ้นขณะที่อีกฝ่ายก็รู้สึกต่ำต้อยด้อยค่าลง (ปรีดา เรื่องวิชาการ, 2551) วิธีการสนทนาเพื่อเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง ประสบการณ์ของผู้อื่น และการใช้ปัญญาญาณนั้นสามารถทำได้โดยอาศัยหลักปฏิบัติสำคัญ คือ การฟังอย่างลึกซึ้ง มีความเป็นอิสระผ่อนคลาย ภายใต้อบรบอบที่เท่าเทียมกัน ไม่มีผู้นำผู้ตาม (โสฬส ศิริไสย, 2548) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

- 1) การฟังอย่างลึกซึ้ง ฟังให้ได้ยิน ทั้งการฟังผู้อื่นและฟังตนเองอย่างมีสติ โดยไม่ตัดสิน ปล่อยวางตนเองจากอคติ หรือทัศนคติใด ๆ เปิดตัวเองให้รับฟัง ปล่อยให้ความคิดทุกความคิดเข้ามาโดยไม่ต่อต้าน ไม่ตัดสินผิดถูก เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณภาพ เกิดความหมายใหม่ร่วมกัน เกิดปัญญา สามารถมองปัญหาหรือปรากฏการณ์ด้วยสายตาใหม่

- 2) มีความอิสระ ผ่อนคลาย สร้างบรรยากาศแห่งกัลยาณมิตร บรรณาให้คนอื่นรับฟังแต่สิ่งที่เป็นประโยชน์ ไม่มีวาระอื่นแอบแฝง วางตัวตามสบาย ไม่ต้องแย่ง

ซึ่งโอกาสในการพูด หากมีความคิดผ่านเข้ามาให้ตั้งสติเรียบเรียงคำพูดแล้วพูดออกไปอย่างชัด ถ้อยชัดคำ หลีกเลี่ยงการนำตัวไปผูกติดกับเป้าหมาย แต่จดจ่ออยู่กับกระบวนการในปัจจุบัน

3) เท่าเทียมกัน ไม่มีผู้นำ ผู้ตาม สันทนาแลกเปลี่ยน ประสบการณ์ด้วยความเท่าเทียมกัน ไม่มีประธาน ไม่มีการลงมติตัดสินใจ ไม่ปล่อยให้ความแตกต่างเข้ามาบีบบทบาทในการครอบงำบรรยากาศของการสนทนา ยอมรับว่าความคิดทุกความคิดมีความสำคัญเท่าเทียมกัน และรับเอาความคิดทุกความคิดเข้ามาอยู่ในตัวตน เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณภาพ เกิดความหมายใหม่ จินตนาการใหม่ที่ทุกคนรับรู้และเป็นเจ้าของร่วมกัน

3.1.2 การน้อมสัจใจอย่างใคร่ครวญ (contemplation)

การน้อมสัจใจอย่างใคร่ครวญเป็นกระบวนการต่อเนื่องจากการฟังอย่างลึกซึ้ง กอปรกับประสบการณ์ที่ผ่านเข้ามาในชีวิตในทางอื่น ๆ เมื่อเข้ามาสู่ใจแล้ว มีการน้อมนำมาคิดใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง ซึ่งต้องอาศัยความสงบเย็นของจิตใจเป็นพื้นฐาน จากนั้นก็ลองนำไปปฏิบัติเพื่อให้เห็นผลจริง ก็จะเป็นการพอกพูนความรู้เพิ่มขึ้นในอีกระดับหนึ่ง (วิจักขณ์ พานิช, 2550)

3.1.3 การเฝ้ามองเห็นตามที่เป็นจริง (meditation)

การเฝ้ามองเห็นตามที่เป็นจริงเป็นการปฏิบัติธรรมหรือการภาวนา คือการเฝ้าดูธรรมชาติที่แท้จริงของจิต นั่นคือการเปลี่ยนแปลง ไม่คงที่ ความบีบคั้นที่เกิดจากการเปลี่ยนแปลง และสภาวะของการเป็นกระแสแห่งเหตุปัจจัยที่เลื่อนไหลต่อเนื่อง การปฏิบัติภาวนา ฝึกสังเกตธรรมชาติของจิต จะทำให้เราเห็นความเชื่อมโยงจากภายในสู่ภายนอก เห็นความเป็นจริงที่พ้นไปจากอำนาจแห่งตัวตนของตน ที่หาได้มีอยู่จริงตามธรรมชาติ เป็นเพียงการเห็นผิดไปของจิตเพียงเท่านั้น (วิจักขณ์ พานิช, 2550)

3.2 หลักการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

โครงการวิจัยพัฒนาชุดการเรียนรู้การอบรมกระบวนการ (facilitator) ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ได้ให้ข้อเสนอจากการถอดบทเรียนกระบวนการฝึกอบรม 9 หลักสูตร แล้วสังเคราะห์เป็นข้อสรุปลักษณะของการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ด้วยหลัก 7Cs (ธนา นิลชัยโกวิท และคณะ, 2550) ดังนี้

3.2.1 หลักการพิจารณาด้วยใจอย่างใคร่ครวญ (contemplation) คือ การเข้าสู่สภาวะจิตใจที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้ และนำจิตใจดังกล่าวไปใช้ทำงานอย่างใคร่ครวญทั้งในด้านพุทธิปัญญา ด้านระหว่างบุคคล และด้านภายในบุคคล

3.2.2 หลักความรักความเมตตา (compassion) คือ การที่กระบวนการส่งพลังออกเพื่อโอบอุ้มดูแลกลุ่ม และการจัดกระบวนการด้วยสิ่งแวดล้อมและบริบทที่เกื้อกูลต่อการเรียนรู้ (สัปปายะ)

3.2.3 หลักการเชื่อมโยงสัมพันธ์ (connection) คือ การช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์ในกระบวนการเข้ากับชีวิต นำไปสู่การนำกระบวนการเข้าสู่ภายใน บูรณาการสู่วิถีชีวิต และการเอื้อให้เกิดการเชื่อมโยงระหว่างผู้เรียนด้วยกัน เชื่อมโยงกับชุมชน และจักรวาล

3.2.4 หลักการเผชิญหน้า (confronting) คือ การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนออกจากพื้นที่ปลอดภัยของตนเอง เพื่อเข้าเผชิญกับพื้นที่เสี่ยงเพื่อเปิดพื้นที่การเรียนรู้ใหม่ ๆ และเข้าใจถึงข้อจำกัดและศักยภาพของตนเองต่อการเรียนรู้และพัฒนา

3.2.5 หลักความต่อเนื่อง (continuity) คือ การสร้างความไหลลื่นของกระบวนการ อันช่วยให้เกิดพลังพลวัตต่อการเรียนรู้ เพื่อช่วยเอื้อให้ศักยภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนได้รับการปลดปล่อย และสามารถเข้าทำงานเพื่อบ่มเพาะพัฒนา

3.2.6 หลักพันธะสัญญา (commitment) คือ การเอื้อให้ผู้เรียนสามารถนำเอากระบวนการกลับไปใช้ในชีวิตอย่างต่อเนื่อง ภายหลังจากการเข้าร่วมการอบรม เพื่อนำไปสู่การเรียนรู้เพื่อเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

3.2.7 หลักชุมชนแห่งการเรียนรู้ (community) คือ ความรู้สึกเป็นชุมชนร่วมกันของผู้เรียนและกระบวนการ ที่เกื้อหนุนให้เกิดการเรียนรู้และการเปลี่ยนแปลงภายในของแต่ละคน รวมไปถึงการสร้างเครือข่ายความสัมพันธ์ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในกลุ่ม ซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่ต่อเนื่องและเชื่อมโยงกับชีวิต

3.3 วิธีการปฏิบัติตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

การปฏิบัติตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาต้องคำนึงถึงความเหมาะสมต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีบริบทของชีวิตแตกต่างกันไปเป็นหลัก เนื่องจากการเรียนรู้เพื่อพัฒนาด้านในเป็นการเรียนรู้ในระดับฝังลึก โดยเป็นการเปลี่ยนแปลงในระดับกระบวนการทัศน ที่ต้องอาศัยการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงของผู้เรียน จึงมีการนำเอากระบวนการปฏิบัติภาวนาเชิงศาสนาและความเชื่อ และกระบวนการทางศิลปะเข้ามาประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนเชิงจิตตปัญญาศึกษาอย่างมากมาย อาทิ การปฏิบัติสมาธิภาวนา โยคะ ไทชิฉวน การเขียนพู่กันจีน และการละคร ทั้งนี้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเป็นแนวคิดที่มีการสร้างกระบวนการขึ้นใหม่ (reconstruction) อย่างบูรณาการเพื่อพัฒนาด้านใน โดยนำมาปรับประยุกต์ใช้ในลักษณะการให้คุณค่าใหม่ ต่อกระบวนการเชิงศาสนาและความเชื่อเหล่านั้น เพื่อมุ่งเน้นให้เหมาะกับการเรียนรู้พัฒนาด้านในของผู้เรียนในสังคมยุคสมัยใหม่ (วิจักขณ์ พานิช, 2550; ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551)

การศึกษาวิจัยของสถาบัน Center for Contemplative Mind in Society (2008) สามารถรวบรวมวิธีการในการปฏิบัติตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาบนพื้นฐานของการเข้า

ร่วมกลุ่มและการสร้างความสัมพันธ์ ร่วมกับการตระหนักรู้ตัวตน ซึ่งเปรียบเหมือนฐานของต้นไม้
แห่งจิตตปัญญาศึกษาโดยมีแนวทางการปฏิบัติเป็นกิ่งก้านสาขา แบ่ง ได้เป็น 7 กลุ่ม ดังนี้

- 1) ฝึกกับการสงบนิ่ง เช่น กิจกรรมการสร้างความเงียบ การภาวนา
วิปัสสนาสมาธิ การนั่งสมาธิ การทำใจให้ว่าง เงียบ
- 2) ฝึกกับการเคลื่อนไหว เช่น การรำมวยจีนไทเก๊ก การเดินจงกรม
ศิลปะการป้องกันตัว โยคะ การเดินเขาวงกต (labyrinth)
- 3) ฝึกกับการสร้างสรรค์ เช่น การร้องเพลง การสวดมนต์ กิจกรรมดนตรี
ศิลปะ การคัดลายมือ การเขียนบันทึก
- 4) ฝึกกับกิจกรรมทางสังคม เช่น การทำงานอาสาสมัคร การเดินทาง
แสวงบุญช่วยเหลือสังคม
- 5) ฝึกกับการฝึกสมาธิ เช่น การระลึกถึงสิ่งศักดิ์สิทธิ์ การภาวนา
การอ่านพระคัมภีร์ การสวดมนต์ตามศาสนา
- 6) ฝึกกับพิธีเฉลิมฉลอง เช่น การประกอบพิธีเฉลิมฉลองตามเทศกาล
ของศาสนา ปุจฉา-วิสัชนา
- 7) ฝึกกับการสร้างความสัมพันธ์ เช่น สุนทรียะสนทนา การฟังอย่าง
ลึกซึ้ง การเขียน การเล่าเรื่องราว การสนทนากับเสียงด้านใน

วิธีการปฏิบัติตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาทั้ง 7 กลุ่มนี้ สามารถปรับเปลี่ยน
ได้ตามความเหมาะสมกับผู้ปฏิบัติ ทั้งที่เกี่ยวข้องกับวัย ความสนใจ ความถนัด และปัจจัยอื่น ๆ
หากแต่ต้องอยู่บนฐานของการเข้าร่วมแลกเปลี่ยนข้อคิดเห็น การสร้างความสัมพันธ์ และการ
ตระหนักรู้ตัวตน (Center for Contemplative Mind in Society, 2008)

กล่าวได้ว่าการปฏิบัติตามหลักการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาต้องอาศัย
คุณลักษณะสองประการคือ สภาวะจิต กับการทำงานทางจิต กล่าวคือกิจกรรมตามแนวคิดจิตต
ปัญญาศึกษาอาศัยการปรับสภาวะจิตสู่สภาวะที่เหมาะสมและเกื้อกูลต่อการเรียนรู้ อาทิ สภาวะ
สมาธิ สภาวะรู้สึกตัว สภาวะไหลลื่น สภาวะอัลฟ่า ฯลฯ เมื่อปรับสภาวะจิตแล้ว จึงอาศัยสภาวะจิต
นั้นทำงานทางจิตด้วยการพิจารณาอย่างใคร่ครวญและเชื่อมโยงกับประสบการณ์ ในด้านต่าง ๆ
(ธนา นิลชัยโกวิท และคณะ, 2550; University of Michigan, 2008)

3.4 เนื้อหาการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

เนื้อหาการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาสามารถแบ่งได้เป็น 3 กลุ่ม
ใหญ่คือ การเรียนรู้ด้วยปัญญาฐานกาย การเรียนรู้ด้วยปัญญาฐานใจ และการเรียนรู้ด้วยปัญญา
ฐานจิต ปัญญาทั้ง 3 ฐานนี้มีความสัมพันธ์กันโดยปัญญาฐานกาย เป็นพื้นฐานของปัญญาฐานใจ

และปัญญาฐานใจ เป็นพื้นฐานของปัญญาฐานคิด (วรภัทร์ ภูเจริญ, 2553) โดยฐานกายคือพลังขับเคลื่อนพื้นฐานของชีวิต การเรียนรู้ต้องกระทำผ่านกิจกรรมที่ได้ใช้พลังทางร่างกาย เช่น ออกกำลังกาย รำมวยจีน การทำงานของสมองในฐานกายนี้จะอยู่ที่โหมดความกล้า และความกลัว ฐานใจ คืออารมณ์ ความรู้สึก การเรียนรู้ต้องกระทำผ่านกิจกรรมที่ได้สัมผัสกับอารมณ์ เช่น ศิลปะจัดดอกไม้ ฐานหัว คือความคิด การเรียนรู้ต้องกระทำผ่านการวิเคราะห์ ใคร่ครวญ เช่น การสนทนา การทำงานของสมองในฐานหัวนี้จะอยู่ที่โหมดความคิด (วนเวียนไม่พัฒนา) และการคิด (พัฒนาสิ่งใหม่ตลอดเวลา) (วิศิษฐ์ วังวิญญู, วิชาน ฐานะวุฑฒม์ และณัฐพัชร์ วังวิญญู, 2550) ทั้งนี้วิธีการ และการฝึกปฏิบัติตลอดจนกระบวนการส่วนใหญ่ที่ใช้ในการเรียนการสอนมักได้แก่ การเรียนรู้ในชุมชน การทำสมาธิ การสะท้อนการเรียนรู้ การเขียนบันทึก และการทำงานศิลปะและงานสร้างสรรค์ (มหาวิทยาลัยมหิดล, 2552) ตัวอย่างเนื้อหาการเรียนรู้ด้วยปัญญาทั้ง 3 ฐานมีดังนี้

3.4.1 ศาสตร์แห่งนพลักษณ์

นพลักษณ์ (Enneagram) เป็นศาสตร์องค์ความรู้โบราณระบบหนึ่ง ที่เกิดขึ้นแถบเอเชียกลางโดยได้ศึกษานุคลิกภาพกันแท้ของมนุษย์ และพัฒนาเป็นศาสตร์ที่มีการถ่ายทอดในวงเฉพาะระหว่างครู กับลูกศิษย์ โดยครูจะแนะนำให้ลูกศิษย์ ซึ่งต่างมีบุคลิกลักษณะพื้นฐานนิสัยใจคอที่แตกต่างกันไปให้แต่ละคนได้ รู้จัก และเฝ้าสังเกตกระบวนการรู้สึกคิดนึกภายใน เฉพาะอย่างยิ่งด้านที่เป็นกิเลส ซึ่งสร้างความเห็นแก่ตัวและพฤติกรรมอันเป็นปัญหากับผู้อื่น เมื่อสังเกตฝ่ายกิเลสแล้ว จะสะท้อนให้เห็นถึงฝ่ายตรงกันข้ามหรือที่เรียกว่าฝ่ายบารมี ธรรมะที่นำข้ามพ้นห้วงวิญญูสงสาร ทั้งนี้เป็นไปเพื่อช่วยลูกศิษย์ ได้รู้จักตนเองทั้งด้านบวกและด้านลบ เพื่อเป็นพื้นฐาน นำไปสู่การยกระดับจิตวิญญาณของตน (สมาคมนพลักษณ์ไทย, 2553)

บุคลิกลักษณะพื้นฐานของมนุษย์ตามศาสตร์แห่งนพลักษณ์แบ่งออกเป็น 9 ลักษณะ ดังนี้ ลักษณะ 1 คนเนี้ยบ (the perfectionist) ลักษณะ 2 ผู้ให้ (the giver) ลักษณะ 3 นักแสดง (the performer) ลักษณะ 4 คนโศกซึ้ง (the romantic) ลักษณะ 5 นักสังเกตการณ์ (the observer) ลักษณะ 6 นักปฎิเสธ (the royal skeptic) ลักษณะ 7 นักผจญภัย (the epicure) ลักษณะ 8 เจ้านาย (the protector) และ ลักษณะ 9 ผู้ประสานไมตรี (the mediator)

3.4.2 การจัดดอกไม้ - จัดใจ

การจัดดอกไม้ มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้จัดได้สัมผัสกับดอกไม้ รู้สึกถึงการสัมผัสกับความงาม และรู้สึกถึงจุดดีของการเปลี่ยเปลี่ยกับความงาม เมื่อได้เปลี่ยเปลี่ยและสัมผัสกับความงาม อาทิเช่น ดอกไม้ ศิลปะวัตถุ ทัศนียภาพอันงดงาม จะทำให้จิตใจเราเร่งสดใส ลืมความทุกข์ และเกิดความหวังที่จะต่อสู้ต่อไป อีกทั้ง ยังส่งผลที่ดีต่อระบบสมอง ทำให้สมองหลั่งฮอร์โมน ซึ่งจะนำไปสู่การมีสุขภาพดีทั้งจิตและกาย การเปลี่ยเปลี่ยกับความงามอยู่

เสมอในชีวิตประจำวัน จะทำให้จิตใจแจ่มใส ไม่ท้อแท้ และมีความหวัง แล้วยังส่งผลให้มีจิตใจเอื้ออาทรต่อผู้อื่น กิริยาวาจากังดงตามไปด้วย เมื่อจิตใจ และกิริยาวาจางดงาม ก็จะทำให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีในครอบครัว ที่ทำงาน และในหมู่มิตรสหาย (มูลนิธิเอ็มโอเอไทย, 2552)

กิจกรรมการจัดดอกไม้ อยู่บนความเชื่อที่ว่าพืชไม่ว่าจะเป็นดอกไม้ กิ่งไม้ ต้นหญ้าต่างก็มีชีวิตจิตใจ จึงสื่อสารกับจิตใจและคำพูดของมนุษย์ได้ เมื่อปฏิบัติกับพืชด้วยความรักแล้ว จะทำให้พืชเหล่านั้นมีชีวิตชีวา และอยู่ได้นาน ในการจัดดอกไม้เมื่อผู้จัดค้นพบตำแหน่งที่งดงามที่สุดของดอกไม้ และรู้สึกประทับใจว่างามจริงๆ จากใจแล้ว จะเพิ่มสง่าราศรีให้แก่ทั้งตัวเราและดอกไม้ การเลือกดอกไม้ให้เลือกดอกไม้ที่รู้สึกว่ายาวสวย ทั้งนี้ธรรมชาติจะปรับเปลี่ยนตัวเองให้งดงามอยู่เสมอ เราสามารถที่จะรับรู้ถึงความงามของธรรมชาติ รูปลักษณ์และสีสันอันงดงาม อีกทั้งยังรับรู้ถึงพลังแห่งชีวิตได้ (มูลนิธิเอ็มโอเอไทย, 2552)

3.4.3 ศิลปะและดนตรีเพื่อการเฝ้าดูตนเอง

ศิลปะเป็นเรื่องราวของความสด หรือการดำรงอยู่ในปัจจุบันทั้งทางกายและทางใจ ความสดทำให้ตื่นรู้ ทำให้คลายตัวออกจากความเป็นอัตโนมัติที่หลับไหล การตื่นทำให้เกิดรอยต่อหรือรอยแยกที่จะเคลื่อนไปสู่ความเป็นไปได้ที่ยิ่งใหญ่กว่า ศิลปะเป็นการเกาะติดกับความเป็นจริง โดยทิ้งทฤษฎีไปชั่วคราว ทั้งกรอบจำกัดของปัญญา ความฉลาด ทางวิชาการไปชั่วคราว ไปหาปัญญาแห่งความเป็นเช่นนั้นเอง หรือความว่าง ความเป็นไปได้อันไม่มีที่สิ้นสุด นอกจากนั้นศิลปะยังเป็นการสื่อสารกับจิตไร้สำนึกของตนเอง เนื่องจากศิลปะเป็นการทำงานที่ใช้จิตสำนึกและจิตไร้สำนึกมาทำงานร่วมกัน การรับรู้เฉพาะเจาะจงเป็นเรื่องของจิตสำนึก การรับรู้แบบไม่เจาะจงแต่รับรู้รวมทั้งหมดเป็นการรับรู้แบบจิตไร้สำนึก การทำงานศิลปะสามารถช่วยให้จิตสำนึกและจิตไร้สำนึกทำงานร่วมกันได้ดีขึ้น (วิศิษฐ์ วังวิญญู, วิธาน ถานะวุฑฒิ และ ณัฐพัช วังวิญญู, 2550)

อย่างไรก็ตามลักษณะของกิจกรรมศิลปะที่สามารถทำงานกับจิตของมนุษย์ได้นั้นต้องอยู่บนฐานของการมองมนุษย์ว่าประกอบด้วยกาย จิต และวิญญาณ โดยให้ศิลปะได้ทำงานอย่างสอดคล้องประสานระหว่างการลงมือกระทำ ความรู้สึก และความคิด ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ตนเองในฐานะบุคคลที่ 3 เป็นการทำงานภายในก่อเกิดเป็นความเข้าใจในตนเอง และการเข้าใจผู้อื่น ซึ่งส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านมุมมองและการกระทำ เช่น การระบายสีน้ำบนกระดาษเปียก การวาดภาพธรรมชาติจากการสังเกตอย่างใคร่ครวญ การปั้นดิน และการร้องเพลงประสานเสียง (ศศิลักษณ์ ชัยนิกิจ, 2551)

4. จุดมุ่งหมายของการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

ด้วยการปฏิบัติที่ต้องเชื่อมโยงประสบการณ์ทั้ง 3 ด้าน คือ ด้านพุทธิปัญญา ด้านภายในบุคคล และด้านระหว่างบุคคล ทำให้ผู้เรียนจำเป็นต้องพัฒนาคุณสมบัติใน 3 ด้านเหล่านี้ของตนเองให้ชัดเจน เพื่อที่จะตอบสนองต่อจุดมุ่งหมายหลักในการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาได้ ทั้งนี้การรู้จักตัวตน (self-authorship) ตามแนวคิดของ โรเบิร์ต คีแกน มีองค์ประกอบที่ต้องพัฒนาตามการวิเคราะห์ของ Baxter Magolda (2004) ดังนี้

- 1) ด้านพุทธิปัญญา มุ่งพัฒนาระบบความเชื่อภายในผ่านการประกอบสร้าง การประเมินผล และการแปลความหมาย ตีความภายใต้กรอบอ้างอิงที่มีอยู่
- 2) ด้านภายในบุคคล มุ่งพัฒนาบุคคลให้สามารถเลือกคุณค่าและเอกลักษณ์ส่วนบุคคลในการสร้างพลังในการรับรู้ตัวตนภายในซึ่งควบคุมการแปลความประสบการณ์และทางเลือก
- 3) ด้านระหว่างบุคคล มุ่งพัฒนาความสามารถในการอยู่ร่วมกันใน สภาพจริงที่มีความสัมพันธ์เป็นไปอย่างอิสระโดยที่ความเป็นตัวตนไม่ถูกบดบังโดยความต้องการของผู้อื่น ยอมรับในมุมมองที่แตกต่างกัน

สรุปได้ว่าจิตตปัญญาศึกษาเป็นการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตนเองจากภายในสู่ภายนอก ด้วยการชะลอประสบการณ์ด้านต่าง ๆ ให้ช้าลงเพื่อให้มีเวลาในการพิจารณาความสัมพันธ์ของสิ่งเล็ก ๆ ที่เชื่อมโยงกันเป็นสิ่งที่ใหญ่ขึ้น เป็นวิธีการที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ชัดเจน ถ่องแท้และค่อนข้างถาวร นำไปสู่การเปลี่ยนผ่านหรือก้าวข้ามจากจิตเล็ก สู่จิตใหญ่ เน้นการแสวงหาคคุณค่า ความหมายของมนุษย์ ชีวิตตนเองและแม่สู่สังคม ธรรมชาติ และสรรพสิ่ง (จุมพล พูลภัทรชีวิน, 2551) ทั้งนี้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาที่เน้นให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์อย่างลึกซึ้ง แล้วนำมาใคร่ครวญตามความเป็นจริง เป็นกระบวนการจัดการศึกษาแบบหนึ่งซึ่งเหมาะสม และสอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนวัยผู้ใหญ่ หรือในระดับอุดมศึกษาขึ้นไป (Miller, 1994) โดยสามารถวิเคราะห์เป็นประเด็นได้ดังนี้

- 1) ลักษณะพื้นฐานของแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเอง โดยกระบวนการของจิตตปัญญาศึกษาจะช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ที่จะเชื่อมั่นในตนเอง และรู้จักที่จะตอบสนองต่อปัญญาญาณ (intuition) ของตน สร้างทัศนคติที่ดีในการเรียนรู้จากตัวตนและประสบการณ์ของตน
- 2) แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกสติ และสร้างสมาธิด้วยวิธีการที่แตกต่างหลากหลาย ทั้งนี้จากการวิจัยพบว่าการฝึกสติ สร้างสมาธิตามแนวคิดจิตต

ปัญหาศึกษาทำให้ผู้เรียนผ่อนคลาย และสามารถแสวงหาวิธีการในการผ่อนคลายความตึงเครียดของตนเองได้

3) แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเป็นการจัดการศึกษาซึ่งไม่ได้อยู่บนฐานของการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง แต่อยู่บนฐานของการเติมเต็มประสบการณ์ของแต่ละบุคคล จึงสามารถช่วยให้ผู้เรียนในช่วงวัยนี้ข้ามพ้นการแบ่งแยกกระหว่างบุคคล หรือการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางได้

กล่าวได้ว่าการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาให้ความสำคัญกับใจในการเรียนรู้ ผ่านประสบการณ์ทางด้านพุทธิปัญญา ด้านภายในบุคคล และด้านระหว่างบุคคล จึงสามารถนำมาใช้เพื่อก่อให้เกิดการพัฒนาภายในตนเอง และพัฒนาความสามารถในการมองเห็นความแตกต่างอย่างตรงตามความเป็นจริง ด้วยวิธีการที่แตกต่างหลากหลายตามความถนัดของแต่ละบุคคล เนื่องจากแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามีรากฐานมาจากการเรียนรู้อย่างเป็นองค์รวม ไม่แยกส่วน และก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงมุมมอง ด้วยวิธีการเรียนรู้หลักของจิตตปัญญาศึกษา คือ การนำเอาศาสตร์ต่าง ๆ บนโลกมาอธิบายความเป็นหนึ่งเดียวของทุกสรรพสิ่ง และลักษณะภายในตัวมนุษย์ ซึ่งประกอบไปด้วยสามฐานคือ ฐานกาย ฐานใจ ฐานหัว กิจกรรมตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาจึงออกแบบให้หลากหลายช่วยให้มนุษย์ไม่ติดอยู่กับฐานใดฐานหนึ่งเป็นการเฉพาะ โดยมีทั้งกิจกรรมที่เน้นฐานกาย เช่นการฝึกมวยจีน กิจกรรมเคลื่อนไหวร่างกาย การผ่อนคลายร่างกาย และกิจกรรมที่เน้นฐานใจ เช่น ดนตรี การสื่อสารด้วยศิลปะ การเล่าเรื่องราว การฝึกสติและสมาธิ การพูดคุยปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน การดูแลใส่ใจซึ่งกันและกัน รวมไปถึงกิจกรรมที่ใช้ฐานหัวเป็นหลัก เช่น การอภิปราย การแลกเปลี่ยนสนทนา การคิดเชิงระบบ เป็นต้น ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับบุคคลจึงสามารถสะท้อนความเป็นองค์รวม ในแง่ของการรู้จักและเข้าใจตนเองอย่างถ่องแท้ลึกซึ้ง พร้อม ๆ กับการสร้างความสัมพันธ์ที่เหมาะสมและเป็นกัลยาณมิตรต่อเพื่อนมนุษย์และสรรพสิ่งรอบตัวในธรรมชาติ บนฐานของการมองโลกและชีวิตด้วยความเข้าใจ ปราศจากอคติจากความแตกต่างหลากหลาย ตามเป้าหมายสูงสุดของจิตตปัญญาศึกษาที่เชื่อมั่นว่ามนุษย์เป็นผู้ที่สามารถเข้าถึงความจริง ความดี ความงาม รวมทั้งแผ่ขยายคุณภาพภายในดังกล่าวไปสู่การสร้างสังคมและโลกที่สันติสุขได้ต่อไป (จารุพรรณ กุลดิลก, 2550; ธนา นิลชัยโกวิท และคณะ, 2550)

การศึกษาเอกสารข้างต้นแสดงให้เห็นการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในระดับปฐมวัยยังเป็นปัญหาที่ต้องการการแก้ไข โดยเริ่มจากการพัฒนาครูปฐมวัยในด้านมุมมองต่อการทำงาน ทั้งนี้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาสามารถก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในได้ไม่ว่าจะเป็นความคิดเห็น ความรู้สึก หรือมุมมอง ดังได้แสดงไว้ในหัวข้อถัดไป

การเปลี่ยนแปลงมุมมองของบุคคล

การเปลี่ยนแปลงมุมมอง ซึ่งหมายถึงการเปลี่ยนแปลงความคิดเห็น และความรู้สึกภายในของบุคคลนั้นจะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงโดยองค์รวม คือเปลี่ยนแปลงทั้งหมดโดยคุณสมบัติที่สำคัญของความเป็นทั้งหมดคือความงาม ความงามเกิดจากความเป็นทั้งหมด ไม่ใช่จากส่วนย่อย เช่นคนงามเพราะทั้งหมด หากแบ่งย่อยเป็นปอด ตับ เลือด ไขมัน ความงามก็หมดไป ดอกไม้ก็เช่นเดียวกัน หากวิเคราะห์เป็นธาตุ เช่น คาร์บอน ไนโตรเจน ฟอสฟอรัส ก็จะหมดความสวยงาม แม้ว่าธรรมชาติจะเต็มไปด้วยความงาม แต่หากรู้และคิดแบบแยกส่วนไปหมดก็จะไม่เห็นความงาม ทำให้ขาดสุนทรียสัมผัส (ประเวศ วะสี, 2547) การเรียนโดยทั่วไปที่เน้นความรู้ หรือวิชายังเป็นสิ่งภายนอกตัวที่ไม่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในจิตใจของผู้เรียน เปรียบเหมือนการตกแต่งฉาก เช่นเสื้อผ้าอาภรณ์ แต่ถ้าจิตใจของผู้สวมยังเหมือนเดิม ไม่เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น ก็ไม่ใช่ประโยชน์หรือการพัฒนาที่แท้จริง จึงควรมีการเรียนรู้ใหม่ ที่เป็นการเรียนรู้ตามธรรมชาติภายนอกและธรรมชาติภายใน หรือจิตใจเชื่อมต่อกันเพื่อการพัฒนาธรรมชาติภายในให้สูงขึ้นตลอดเวลา

1. แนวคิดและหลักการของการเปลี่ยนแปลงมุมมอง

ปัญหาของการเรียนรู้ของมนุษย์ในปัจจุบันที่สำคัญคือการรู้และคิดแบบแยกส่วน การเรียนโดยเอาวิชาเป็นตัวตั้ง และปัญหาของวิทยาศาสตร์ (แบบเก่า) ที่ละเลยมิติทางด้านจิตใจของมนุษย์ ทำให้มนุษย์ไม่พบความสุขที่แท้จริง และขาดความสมบูรณ์ในตัวเอง แต่เมื่อวิทยาศาสตร์ใหม่เริ่มมีการพัฒนาทฤษฎีสัมพันธภาพ (Theory of Relativity) และทฤษฎีควอนตัม (Quantum Theory) ทำให้วิทยาศาสตร์กับศาสนาบรรจบกัน วิทยาศาสตร์ควรจะนำไปสู่ปัญญา (wisdom) ที่เข้าใจตัวเอง และพัฒนาตัวเองให้เป็นคนที่ดีขึ้น (ประเวศ วะสี, 2547) ทั้งนี้ การศึกษาการเปลี่ยนแปลงมุมมองจำเป็นต้องสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายและคุณลักษณะของการเปลี่ยนแปลงให้ชัดเจนด้วย

1.1 จุดมุ่งหมายในการเปลี่ยนแปลง

การเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของมนุษย์ประกอบด้วยการบรรลุใน 4 สิ่ง คือ ความจริง ความงาม ความดี และความสุขและอิสรภาพ (ประเวศ วะสี, 2547) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1.1 บรรลุความจริง ความจริงของธรรมชาติของสรรพสิ่งคือการเชื่อมโยงเป็นหนึ่งเดียวกัน มนุษย์ทุกคน สัตว์ทุกตัว ต้นไม้ทุกต้น แร่ธาตุ สสาร และดาวทุกดวงในจักรวาล มาจากสภาวะหนึ่งเดียวกัน ก่อนที่จะเกิดการระเบิดครั้งใหญ่และกลายเป็นจักรวาล บุคคลที่เข้าถึงความเป็นหนึ่งเดียวกันของสรรพสิ่งดังกล่าวนี้ จะหลุดจากการติดอยู่ในความคับแคบในตัวเอง ความรู้สึกนึกคิด

จะเปลี่ยนไปเพราะความเป็นอิสระ เกิดความสุข เกิดความรักอันไพศาลต่อมวลมนุษย์และสรรพสิ่ง มนุษย์ควรพยายามให้สัมผัสอยู่กับความเป็นหนึ่งเดียวกันของสรรพสิ่งตลอดเวลา เราต้องสัมผัสกับธรรมชาติรอบตัวตลอดเวลา เช่น สายลม แสงแดด อากาศ ต้นไม้ใบหญ้า ท้องฟ้า ดวงดาว ดวงอาทิตย์ ตลอดจนผู้คนทั้งหลาย เรายังรู้อยู่กับความเป็นหนึ่งเดียวของธรรมชาติ จิตของเรายังหลุดจากความคับแคบในตัวเอง ดังนั้นเมื่อเราเรียนรู้อะไรมาอย่าทิ้งไว้เป็นความรู้เฉพาะเรื่องนั้น เป็นก้อนๆ แต่างๆ ตายตัว แต่ควรโยงหรือบูรณาการไปสู่องค์รวม หรือความเป็นทั้งหมดเสมอ จะทำให้เรารู้รายละเอียด และเข้าถึงความเป็นทั้งหมด หรือความเป็นหนึ่งเดียวกัน ทำให้เราบรรลุอิสรภาพ คลายจากการยึดมั่นในตัวตนหรือเอาตนเองเป็นศูนย์กลางของสรรพสิ่ง เมื่อปฏิบัติเช่นนี้ จะดึงเราไปสู่ปัญญา เข้าถึงความจริงของความเชื่อมโยงของสรรพสิ่ง ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในหรือจิตใจ ให้เป็นจิตที่มีพัฒนาการสูงขึ้น เป็นคุณค่าที่แท้จริงของชีวิตและการเรียนรู้

1.1.2 บรรลุความงาม ธรรมชาติของสรรพสิ่งมีความงาม เมื่อเราเห็นทะเล ภูเขา ป่าไม้ หรือ ท้องฟ้า แล้วมีความรู้สึกที่ช่างงามจับใจ และให้ความรู้สึกที่ล้ำลึก ผ่อนคลายสบายใจ ทั้งนี้เพราะจิตหลุดจากความยึดติด คับแคบไปเชื่อมกับความใหญ่ของธรรมชาติ มนุษย์จึงชอบธรรมชาติเพราะมีความงามและให้ความสุขที่ล้ำลึก ในขณะที่เดียวกันธรรมชาติอื่น ๆ ทุกอย่างก็มีความงาม ขึ้นอยู่กับการรับรู้และสภาพจิตของเรา หากเรารู้แบบแยกย่อยก็จะไม่เห็นความงาม แต่หากเราเห็นความเชื่อมโยงจนเห็นความเป็นทั้งหมด ก็ akan เห็นความงาม สภาพจิตที่ไม่ปกติ จะไม่เห็นความงาม จิตที่ปกติมีสติมีความสงบ สามารถรับรู้ธรรมชาติตามที่เป็นจริง จะเห็นความงามทุกหนทุกแห่ง การได้สัมผัสกับความงามในธรรมชาติของสรรพสิ่งเป็นกำไรชีวิต ทำให้เกิดความชื่นใจ และความสุขอย่างล้ำลึก ฉะนั้นในการเรียนรู้ใด ๆ ควรฝึกให้เห็นธรรมชาติของความงามในสิ่งนั้น และสามารถฝึกให้สัมผัสกับความงามในธรรมชาติของสรรพสิ่งตลอดเวลา

1.1.3 บรรลุความดี ความดีคือความถูกต้อง หากเรายึดตัวเองเป็นศูนย์กลางของสรรพสิ่งก็ไม่สามารถสัมผัสพันธหรือปฏิบัติต่อสรรพสิ่งอย่างถูกต้องได้ เพราะไม่จริง เราไม่ได้เป็นศูนย์กลางของสรรพสิ่ง เมื่อไปยึดในความไม่จริงก็ทำให้ถูกต้องไม่ได้ เมื่อเราบรรลุความจริงตามที่กล่าวมาแล้วว่าสรรพสิ่งล้วนเชื่อมโยงเป็นหนึ่งเดียว และเราไม่ได้เป็นศูนย์กลางของสรรพสิ่ง การรู้ความจริงว่าเราไม่ได้เป็นศูนย์กลางของสรรพสิ่งจะทำให้คลายจากความยึดมั่นในตัวตน การคลายความยึดมั่นในตัวตนคือความดีที่เรียกว่าพัฒนาการทางจิตวิญญาณ คือการคลายความยึดมั่นในตัวตน ความยึดมั่นในตัวตนยิ่งน้อยเท่าไร จิตวิญญาณยิ่งสูงขึ้น จิตที่ออกจากความคับแคบในตัวตนจะไปอยู่กับความดี ความว่าง และเชื่อมโยงกับสิ่งสูงสุด ซึ่งจิตมนุษย์จะต้องเชื่อมโยงกับสิ่งสูงสุดจึงจะสูง และเกิดความสมบูรณ์ในตัวเอง ฉะนั้นไม่ว่าการเรียนรู้อะไร ๆ ควรต้องทำให้ผู้เรียนบรรลุความดีเสมอทุกครั้งไป ผู้เรียนก็จะดีขึ้น ก้าวหน้าเป็นลำดับไป

1.1.4 บรรลुความสุขและอิสรภาพ ความสุขคือการหลุดพ้นจากความบีบคั้น เป็นอิสระ ความสุขกับอิสรภาพจึงควบคู่กัน ทักษะที่คับแคบ และการคิดที่คับแคบทำให้บีบคั้น โดยปกติมนุษย์รับรู้เห็นโลกหรือธรรมชาติของสรรพสิ่งอย่างคับแคบ อย่างแยกเป็นส่วน ๆ เมื่อเห็นแบบแยกส่วนก็คิดแบบแยกส่วน การคิดแบบแยกส่วนก็จะคับแคบ เข้าไปติดในความคับแคบ อึดอัด บีบคั้น การคิดเอาตัวเองเป็นศูนย์กลางของสรรพสิ่ง ก็คือการคิดแบบแยกส่วนอย่างหนึ่งที่พามนุษย์ไปติดในความคับแคบและบีบคั้น ก่อทุกข์ให้ตนเองและผู้อื่น การเรียนรู้ที่ทำให้บรรลुความจริงว่าธรรมชาติของสรรพสิ่งล้วนเชื่อมโยงเป็นหนึ่งเดียวกันจะทำให้จิตหลุดจากความคับแคบในตัวเองไปเชื่อมกับธรรมชาติซึ่งเป็นอนันต์ เป็นอิสระ และมีความสุขยิ่ง ทั้งการเรียนรู้ที่บรรลุความจริง การบรรลุความงาม และการบรรลุความดี ล้วนนำไปสู่การหลุดพ้นจากความคับแคบ อิสรภาพและความสุขเป็นความสุขอันประณีต ลึกล้ำ ตีมูลค่าเหนือคำบรรยาย แต่บุคคลเข้าถึงได้ทุกคนถ้ามีการเรียนรู้ที่ดี

1.2 คุณสมบัติที่พึงประสงค์ในการเปลี่ยนแปลง

เมื่อบรรลุถึงความจริง ความงาม ความดี ความสุข และอิสรภาพ ซึ่งก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในจิตใจแล้ว มนุษย์ก็จะได้เรียนรู้ที่จะมองสรรพสิ่งอย่างเกี่ยวโยง เห็นคุณค่าและความสำคัญของความแตกต่างกันในธรรมชาติของสรรพสิ่ง อันเป็นคุณสมบัติที่พึงประสงค์ในการเปลี่ยนแปลงภายใน ทั้งนี้การมองเห็นความสำคัญของความแตกต่างนี้ ปริญา ตันสกุล (2543) ได้ระบุไว้ว่าเป็นความแตกต่าง 4 ประการอันประกอบด้วย

1) ความแตกต่างในภูมิปัญญา ซึ่งได้มาจากทักษะความสามารถในการใช้สมองซึ่งเรียกว่า การคิดรู้ เป็นความสามารถในการใช้สติปัญญาของกลไกสมอง แบ่งเป็น 3 ระดับ คือระดับการใช้สัญชาตญาณ ระดับการใช้สติปัญญา และระดับการใช้ปัญญาญาณ

2) ความแตกต่างในภูมิรู้ ซึ่งได้มาจากทักษะความสามารถในการใช้สมองซึ่งเรียกว่า การเรียนรู้ เป็นความสามารถที่มนุษย์แต่ละคนสั่งสมไว้เป็นคุณสมบัติเฉพาะตัวจากประสบการณ์ การเรียนรู้ และการฝึกฝน

3) ความแตกต่างในภูมิธรรม ซึ่งได้มาจากทักษะความสามารถในการใช้สมองที่เรียกว่า การรู้คิด หรือ ความมีสติ เป็นความสามารถสูงสุดของมนุษย์แต่ละคนที่จะเข้าถึงความรู้สึกทางอารมณ์ด้านบวกแล้วถ่ายทอดออกมาเป็นการกระทำที่เหมาะสมดีงาม

4) ความแตกต่างในภูมิหลัง ซึ่งได้มาจากกรรม หรือการกระทำที่ผ่านมาทั้งหมดซึ่งได้ก่อไว้แล้วในอดีต ผ่านการสั่งสะเทือนทางจิตสำนึก และจิตวิญญาณ ก่อร่างขึ้นเป็นบุคคลที่แตกต่างกัน

2. การเรียนรู้ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง

การปรับเปลี่ยนกรอบแนวคิด ทศนคติ ซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ชัดเจน เป็นรูปธรรมเกิดจากการเปลี่ยนแปลงทางการเรียนรู้ซึ่งมากกว่าการได้รับข้อความรู้ใหม่ ๆ แต่เป็นการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนอย่างเปี่ยมไปด้วยความหมายเฉพาะบุคคลโดยการบูรณาการความรู้ใหม่เข้ากับความรู้ที่มีอยู่ ความเชื่อและประสบการณ์ (Wikipedia, 2008b) ทั้งนี้ผู้เรียนจะต้องเข้าไปมีส่วนร่วมในการสะท้อนความคิดที่มีต่อประสบการณ์ของตนเอง จึงจะมีการเปลี่ยนแปลงได้ ซึ่งหลังจากการสะท้อนประสบการณ์แล้วประสบการณ์นั้นจะก่อให้เกิดการเปลี่ยนการรับรู้ (perspective transformation) ซึ่งเป็นกระบวนการที่จะช่วยให้ผู้เรียนตระหนักว่าทำไมการนึกคิดคาดการณ์ของเราจึงสามารถจำกัดวิถีคิด การทำความเข้าใจ และวิธีการที่เรามีความรู้สึกต่อสิ่งต่าง ๆ ในโลกและการให้ความหมายต่อสิ่งต่าง ๆ การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นเมื่อบุคคลเปลี่ยนกรอบอ้างอิง (frames of reference) ใหม่ด้วยการสะท้อนความคิดที่มีต่อการนึกคิด และความเชื่อของเขาแล้วสร้างผังความคิดเกี่ยวกับการอธิบายโลกขึ้นมาใหม่ (Imel, 1998) ทั้งนี้ในขั้นแรกผู้เรียนจะต้องมีใจเปิดรับข้อมูล แล้วจึงตระหนักถึงสิ่งที่จะต้องเปลี่ยนหรือสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นรอบ ๆ ตัว และขั้นตอนที่สำคัญที่สุดคือ การเปลี่ยนความเชื่อ โดยที่ผู้เรียนเริ่มใช้วิธีการใหม่ในการทำสิ่งต่าง ๆ หรือพยายามบูรณาการแนวคิดใหม่เข้ามาสู่ชีวิตของตน โดยแต่ละบุคคลต้องตระหนักว่าวิถีชีวิตแบบก่อนจะไม่สามารถใช้ได้กับชีวิตในอนาคต (Kelsey, 2006) โดยมีทัศนสำคัญในการจัดการศึกษาเพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในมีดังนี้

1) การศึกษาที่ผู้สอนให้ข้อมูลความรู้แก่ผู้เรียนและผู้เรียนสามารถทำได้และป้อนข้อมูลความรู้กับแก่ผู้สอนนั้นไม่เป็นอิสระเพียงพอ เนื่องจากผู้เรียนมีบางสิ่งบางอย่างที่จะป้อนกลับแก่ผู้สอน และผู้เรียนควรจะมีส่วนช่วยในการสร้างสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ด้วย

2) การศึกษาต้องประกอบด้วยความคิดในเชิงการตระหนักรู้และสะท้อนผ่านการกระทำ (Thought of Praxis) ซึ่งหมายถึงการเคลื่อนไหวย้อนกลับและไปข้างหน้าในภาวะวิกฤติ ระหว่างการคิดสะท้อนและการปฏิบัติต่อโลก หรือเทียบได้กับการคิดสะท้อน (critical reflection)

3) การศึกษาต้องประกอบด้วยปฏิสัมพันธ์ในแนวทางที่เสมอภาคกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน กล่าวคือผู้เรียนและผู้สอนทำงานร่วมกันในระดับเดียวกัน ซึ่งจะก่อให้เกิดบรรยากาศในการแลกเปลี่ยนและการสื่อสารที่ผ่อนคลาย สะดวกสบาย

2.1 การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง

ในการจัดการเรียนรู้เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงมีการวางบทบาทของ ผู้สอน ผู้เรียนและบทบาทของเหตุผล ความรู้สึก ในชั้นเรียนไว้ ซึ่งจะสามารถช่วยให้การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงประสบผลสำเร็จได้อย่างดีดังนี้ (Kelsey, 2006; Imel, 1998)

1) บทบาทของผู้สอน ผู้สอนจะต้องสร้างสิ่งแวดล้อมที่ก่อให้เกิดความไว้วางใจ การดูแลเอาใจใส่และอำนวยความสะดวกต่อการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน โดย

1.1) ผู้สอนจะต้องช่วยให้ผู้เรียนมุ่งความสนใจและตรวจสอบความนึกคิดซึ่งเป็นฐานแห่งความเชื่อ ความรู้สึก และการกระทำ

1.2) ผู้สอนจะต้องเข้าถึงลำดับขั้นและผลที่จะตามมาของความนึกคิด

1.3) ผู้สอนจะต้องแยกแยะและสำรวจชุดของความนึกคิดใหม่ ๆ

1.4) ผู้สอนจะต้องทดสอบความแตกต่างหลากหลายของความนึกคิดผ่านการสนทนาสะท้อนความคิดอย่างมีส่วนร่วมที่มีประสิทธิภาพ

2) บทบาทของผู้เรียน ผู้เรียนไม่เพียงแต่จะต้องมีความรับผิดชอบต่อครูในกระบวนการเรียนรู้เท่านั้น หากแต่ผู้เรียนจะต้องมีความรับผิดชอบต่อการที่จะสร้างสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ และมีส่วนร่วมในการรับผิดชอบต่อการสร้างเงื่อนไขต่าง ๆ ที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงด้วย

3) บทบาทของการใช้เหตุผลและความรู้สึก ผู้สอนจะต้องพิจารณาว่า จะช่วยให้ผู้เรียนใช้ความรู้สึกและอารมณ์ ซึ่งเป็นส่วนของอัตวิสัย (subjective) อย่างไรในการคิดใคร่ครวญเชิงวิพากษ์ (critical Reflection) และในฐานะที่เป็นวิถีทางสู่การใคร่ครวญสะท้อนความคิด (reflection) ซึ่งเป็นส่วนของภววิสัย (objective)

Braud และ Anderson (1998) (อ้างถึงใน ศศิลักษณ์ ชัยนิกิจ, 2548) กล่าวถึงรูปแบบของการบูรณาการเพื่อการเปลี่ยนแปลงว่าประกอบด้วยลักษณะ 5 ประการที่ดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง ประกอบด้วย

1) การมีใจจดจ่อ เป็นการเฝ้าดูและเปิดรับสิ่งที่เข้ามาอย่างมีสติรู้ตัว เพื่อให้เกิดการรับรู้ที่กระจ่างชัดตามความเป็นจริง เป็นสภาวะของการตระหนักรู้อย่างเมตตา ทั้งการกระทำ แรงจูงใจ และความคิด

2) ความสามารถในการเข้าใจ คือการมองเห็นแก่นแท้ของสรรพสิ่ง เป็นการเห็นหรือการรู้ที่ไม่ใช่เพียงเปลือกนอก แต่สามารถแยกแยะได้อย่างถูกต้องแม่นยำ คำนึงถึงแหล่งที่มา ความสำคัญ รูปแบบและแรงจูงใจ

3) การเห็นคุณค่าและความเข้าใจ เป็นการรู้ที่ไม่ได้เกิดจากการใช้เหตุผลเชิงตรรกะ แต่เป็นความรู้ที่ได้รับได้ด้วยหัวใจ ซึ่งมีความถูกต้อง มีคุณธรรมและเป็นสิ่งที่ดี เป็นการหลอมรวมการรับสัมผัส การรับรู้ ความรู้สึก และจินตนาการเข้าไว้ด้วยกัน

4) การเปลี่ยนแปลงตัวตน เป็นการหลอมรวมสิ่งที่ได้เรียนรู้หรือมีประสบการณ์เข้าไปในตัวตนทันที ทำให้ความคิดเคลื่อนผ่านความรู้สึกและลงสู่ประสบการณ์ที่มีชีวิต หรือการกระทำ เป็นการเปลี่ยนแปลงตัวตนทางปัญญาและความรู้สึก

5) การเปลี่ยนแปลงผู้อื่น เมื่อบุคคลได้แบ่งปันสิ่งที่เรียนรู้กับผู้อื่น ผู้นั้นก็เกิดการเปลี่ยนแปลงเช่นกัน กล่าวได้ว่าการสื่อสารและการแบ่งปันเรื่องราวสามารถขยายวงของการเปลี่ยนแปลงให้เกิดขึ้นกับผู้มีส่วนร่วมทุกคน

2.2 การเปลี่ยนแปลงมุมมอง

การเปลี่ยนแปลงมุมมองของบุคคลตามทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของ เมอซีโรว์ (Mezirow's transformative learning theory) ได้กล่าวถึงวิธีการที่ผู้ใหญ่ตีความประสบการณ์ชีวิต สร้างความหมาย และเปลี่ยนแปลงความเชื่อ ทศนคติ มุมมองของตน โดยได้นำเสนอระยะของการเปลี่ยนแปลงมุมมองไว้ 10 ระยะ (Moore, 2005; Chang และ Hou, 2008) ดังนี้

1) เกิดความขัดแย้ง เป็นระยะที่บุคคลเริ่มมีประสบการณ์กับความขัดแย้ง หรือสถานการณ์ที่ไม่อาจแก้ปัญหาด้วยวิธีการเดิม ๆ ได้ เป็นสถานการณ์ที่กระทบกับกรอบอ้างอิงเดิมของตนเอง

2) ตรวจสอบตนเอง เป็นระยะที่ต่อเนื่องจากการเกิดความขัดแย้ง บุคคลจะตรวจสอบพิจารณาตนเองอย่างละเอียด โดยมักจะเป็นไปพร้อม ๆ กับความไม่ราบรื่นและอารมณ์ที่ไม่พึงปรารถนา

3) ประเมินสถานการณ์ เป็นระยะที่บุคคลหันกลับมาตรวจสอบสถานการณ์วิกฤติที่เกิดขึ้นโดยอาศัยกระบวนการสะท้อนความคิด (reflection) และตีความเนื้อหากระบวนการ หรือ หลักฐานต่าง ๆ เพื่อให้ความหมายแก่ประสบการณ์นั้น ๆ

4) รับรู้ประสบการณ์ร่วม เป็นระยะที่บุคคลรับรู้ว่าคุณค่าอื่นก็ต้องเผชิญกับประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงในลักษณะเดียวกัน หรือในลักษณะที่คล้ายคลึงกับที่ตนเองประสบเช่นกัน

5) ก่อร่างบทบาทใหม่ เป็นระยะที่ต่อเนื่องจากการรับรู้ประสบการณ์ร่วม ซึ่งนำไปให้บุคคลพิจารณา ค้นหา และสร้างบทบาท ความสัมพันธ์ และการกระทำใหม่ ๆ

6) วางแผนการปฏิบัติ เป็นระยะที่บุคคลวางแผนการ หรือวิธีการปฏิบัติตนตามบทบาท ความสัมพันธ์และการกระทำใหม่ที่ก่อร่างขึ้น

7) แสวงหาองค์ความรู้และทักษะการบริหารแผนงาน เป็นระยะที่บุคคลจะได้มาซึ่งความรู้ และทักษะใหม่ที่เป็นผลมาจากแผนการปฏิบัติที่วางไว้

8) พยายามทำตามบทบาทใหม่ เป็นระยะที่บุคคลจะทดลองปฏิบัติตนตามบทบาทใหม่ที่วางแผนไว้ ด้วยมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคล และสถานการณ์ในลักษณะใหม่ ๆ

9) สร้างความเชื่อมั่นในบทบาทและความสัมพันธ์ใหม่ เป็นระยะหลังจากการพยายามทำตามบทบาทใหม่ ที่บุคคลจะสร้างความสามารถและความเชื่อมั่นในบทบาทใหม่ที่ตนเองสร้างขึ้น

10) สร้างการดำเนินชีวิตด้วยมุมมองใหม่ เป็นระยะที่บุคคลได้หลอมรวมเอามุมมอง การเรียนรู้ ทักษะ ความเชื่อ และพฤติกรรมใหม่ เข้าสู่ตนเอง และนำไปใช้ในการดำเนินชีวิตอย่างเต็มที่

อย่างไรก็ตามการเปลี่ยนแปลงมุมมองเป็นการเปลี่ยนแปลงที่รู้ได้เฉพาะบุคคลอธิบายให้ผู้อื่นร่วมรับรู้ได้ยาก ดังนั้นจึงจำเป็นต้องมีเครื่องมือ วิธีการ และคุณสมบัติของผู้ประเมินที่เป็นพิเศษเฉพาะในการวัดและประเมินเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ใกล้เคียงกับสภาพความเป็นจริงให้มากที่สุด

3. การประเมินการเปลี่ยนแปลง

การประเมิน เป็นองค์ประกอบที่สำคัญยิ่งองค์ประกอบหนึ่งของการเรียนรู้ทั่วไป โดยช่วยสะท้อนให้เห็นผล ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้ สำหรับการเรียนรู้ที่ใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ซึ่งเป็นการเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญ มุ่งเน้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพัฒนาด้านใน การรู้จักเข้าใจตนเองเป็นฐานในการขยายจิตสำนึกต่อส่วนรวมจำเป็นต้องอาศัยการประเมินที่เหมาะสม โดยเป็นการประเมินที่มีความอ่อนน้อมต่อชีวิตและธรรมชาติ เคารพความหลากหลาย การบูรณาการ และการวิวัฒน์พัฒนาที่เป็นพลวัต ของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องในกระบวนการประเมิน (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551)

3.1 ข้อพึงตระหนักในการประเมิน

ในการประเมินการเปลี่ยนแปลงมุมมอง ความรู้สึกภายในพึงตระหนักไว้เสมอว่าการเปลี่ยนแปลงภายในมีลักษณะเฉพาะที่ทำให้ไม่สามารถประเมินได้ด้วยวิธีวิทยาแบบกลไก ที่ศึกษาเฉพาะส่วนที่แสดงออกภายนอก เพราะมีลักษณะสำคัญ 5 ประการ (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551) คือ

1) การเปลี่ยนแปลงเป็นเรื่องเฉพาะบุคคลที่สามารถรับรู้ได้ด้วยตนเอง หรือสื่อสารระหว่างผู้ที่มีประสบการณ์ด้วยกัน

2) ไม่สามารถใช้ความคิดตรรกะตรงเชิงเหตุผลเพียงอย่างเดียวไปเข้าใจได้ เพราะการเปลี่ยนแปลงนั้นมีหลายระดับ

3) ภาษาเป็นข้อจำกัดในการอธิบายและให้ความหมายจึงจำเป็นต้องใช้การเปรียบเทียบประกอบกรอธิบาย

4) การเกิดประสบการณ์เรียนรู้ไม่ได้มีลักษณะเป็นเส้นตรงที่คาดหมายผลลัพธ์ได้

5) ต้องอาศัยเกณฑ์พิเศษบางประการในการประเมินคุณค่าทางศาสนา นอกจากนี้สิ่งที่ควรหลีกเลี่ยงในการประเมินการเปลี่ยนแปลงภายในตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา คือ

- 1) วิธีคิดตรรกะตรงด้วยเหตุผลและตามแนวเส้นตรง
- 2) การพิสูจน์ความเป็นจริงด้วยการวัดค่าเชิงประจักษ์
- 3) ความเชื่อว่าทุกอย่างเป็นไปตามกฎธรรมชาติซึ่งตายตัวและมนุษย์สามารถเข้าใจตลอดจนอธิบายกฎนั้นได้โดยสิ้นเชิง
- 4) การนำเอาความรู้ย่อย ๆ มาอธิบายปรากฏการณ์ที่เป็นองค์รวมของเหตุปัจจัย

3.2 คุณลักษณะของผู้ประเมินและการประเมินที่เหมาะสม

ในการวัดและประเมินผลการเปลี่ยนแปลงภายในบุคคลตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษานั้นต้องอาศัยองค์ประกอบสำคัญ 2 ส่วนคือ คุณลักษณะของผู้ประเมินที่เหมาะสม และคุณลักษณะของการประเมินที่เหมาะสมกับการประเมินในแต่ละครั้ง (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.2.1 คุณลักษณะของผู้ประเมินที่เหมาะสม ผู้ประเมินที่ดีตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ต้องมีคุณลักษณะดังนี้

1) มีความตระหนักในกระบวนการทัศน์ของการประเมินที่ตนเองใช้ และเข้าใจถึงวิธีการของการประเมินที่ใช้อย่างถ่องแท้

2) มีความรู้สึกเชื่อมโยงผูกพันกับผู้ถูกประเมิน และมีความตระหนักในผลกระทบของการประเมินต่อตนเองและต่อผู้ถูกประเมิน เพื่อให้การประเมินไม่ส่งผลกระทบทางลบแก่ผู้ถูกประเมิน

3) มีความเข้าใจในแนวคิด หลักการ และธรรมชาติของการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษาเพื่อที่จะได้เลือกใช้ลักษณะการประเมินได้อย่างสอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนรู้

3.2.2 คุณลักษณะของการประเมินที่เหมาะสม การประเมินที่เหมาะสมตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาต้องมีลักษณะดังนี้

1) ประเมินเหตุควบคู่ไปกับการประเมินผล โดยสามารถดูได้จากการมีเหตุปัจจัยที่เหมาะสมในการเรียนรู้หรือไม่ ซึ่งหมายถึงทั้งปริมาณและคุณภาพของกระบวนการเรียนรู้ที่มีหรือเชื่อมโยงกับแก่นของจิตตปัญญาศึกษา อยู่ในบริบทของกระบวนการเรียนรู้และการปฏิบัติอันเกื้อกูล และมีการปฏิบัติอย่างจริงจังต่อเนื่อง ทั้งในระดับของปัจเจกและระดับกลุ่ม

2) ประเมินโดยใช้กระบวนการทัศน์แบบบูรณาการ คือ ใช้หลายมุมมองในการประเมินทั้งมุมมองบุคคลที่หนึ่ง คือผู้เรียน หรือผู้สอน บุคคลที่สอง คือการที่สังฆะของผู้เรียนหรือผู้เรียนกับผู้สอนสร้างและให้ความหมายร่วมกัน และบุคคลที่สาม ซึ่งเป็นกระบวนการทัศน์ที่ใช้โดยทั่วไป เช่นการใช้ข้อสอบมาตรฐาน เป็นต้น

3) ประเมินโดยใช้ระบบวงจรป้อนกลับ ซึ่งให้ความสำคัญกับเรื่องบริบทที่แตกต่างกัน มีการสร้างความหมายร่วมกัน ให้ความสำคัญกับจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์มากกว่าการทำซ้ำและอยู่ในกรอบในการควบคุม

4) ประเมินโดยใช้หลายกระบวนการทัศน์ร่วมกัน โดยกระบวนการทัศน์หลัก คือ การประเมินตนเอง เพราะเป็นลักษณะเด่นของการเรียนรู้แบบจิตตปัญญาศึกษาที่เป็นเรื่องของประสบการณ์ด้านในโดยตรงของผู้เรียน การประเมินเชิงธรรมชาติและมีส่วนร่วม เพราะมีความยืดหยุ่นสูง ยอมรับความจริงที่หลากหลาย ให้ความสำคัญของการศึกษาบริบทและเกณฑ์การตัดในการตัดสินมาตรฐานเชิงธรรมชาติหรือเชิงคุณภาพ และ การประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ เพราะการเรียนรู้ การปฏิบัติด้านในหลายประเภทจำเป็นต้องอาศัยประสบการณ์ของครูอาจารย์ในการช่วยชี้แนะตรวจสอบเท่านั้น

5) ประเมินอย่างมีหัวใจของความเป็นมนุษย์ การประเมินควรเป็นกระบวนการที่ทำให้ผู้ประเมินเปิดใจน้อมเอาคุณค่าของจิตตปัญญาศึกษาเข้ามาเรียนรู้ เกิดความอ่อนน้อมถ่อมตน ทั้งอ่อนโยนต่อชีวิตและอ่อนน้อมต่อธรรมชาติ

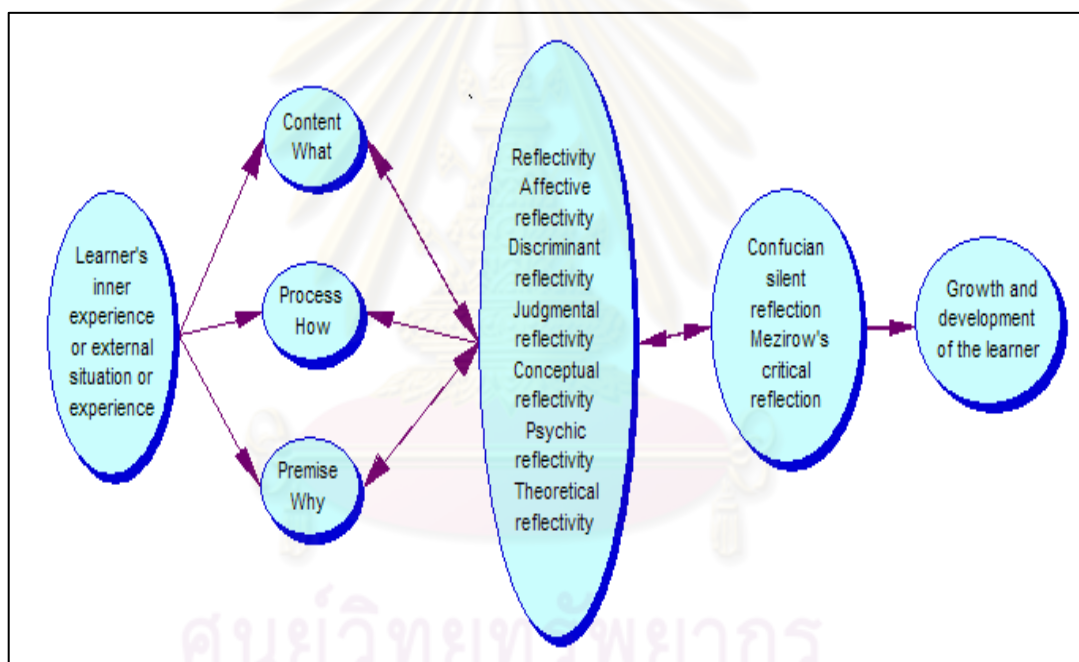
3.3 การประเมินโดยใช้การสะท้อนความคิด

การประเมินการเปลี่ยนแปลงวิธีหนึ่งซึ่งสอดคล้องกับคุณลักษณะของการประเมินที่เหมาะสมตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา คือ การประเมินโดยใช้การสะท้อนความคิดตามทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรวซึ่งได้กล่าวถึงการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ว่ามีใช้ เป็นเพียงการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ภายในเท่านั้น หากแต่หมายรวมถึงการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ภายนอกที่มีปฏิสัมพันธ์กับประสบการณ์ภายในของแต่ละบุคคล ทั้งนี้การสะท้อน

ความคิดเป็นกระบวนการตรวจสอบและสำรวจภายในเพื่อ ประเมินสถานการณ์ เนื้อหา กระบวนการ และหลักฐานต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นอย่างพินิจพิเคราะห์ เพื่อที่จะตีความและให้ความหมาย กับประสบการณ์นั้น ๆ (Wang และ King, 2006)

การเรียนรู้โดยใช้การสะท้อนความคิดตามแนวคิดของเมอร์ซีโรว์ กล่าวถึง การสะท้อนความคิด 3 ลักษณะ คือ การสะท้อนเนื้อหา การสะท้อนกระบวนการ และการสะท้อน หลักฐานต่าง ๆ โดยแบ่งเป็น 7 ระดับ (Wang และ King, 2006) ดังแสดงให้เห็นในแผนภาพ ต่อไปนี้

แผนภาพที่ 3 การเรียนรู้โดยใช้การสะท้อนความคิดตามทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Wang และ King, 2006)



รายละเอียดของการสะท้อนความคิดตามทฤษฎีของเมอร์ซีโรว์ ทั้ง 7 ระดับมีดังนี้

3.3.1 การสะท้อน คือ การตระหนักถึงการรับรู้ ความหมาย พฤติกรรม หรือนิสัย ที่เฉพาะเจาะจง

3.3.2 การสะท้อนทางอารมณ์ คือ การตระหนักรู้ว่าแต่ละคน รู้สึกเกี่ยวกับสิ่งที่รับรู้ ความคิด หรือสิ่งที่เกิดขึ้นได้อย่างไร

3.3.3 การสะท้อนที่แยกแยะได้ คือ การประเมินผล ประสิทธิภาพของการรับรู้ ความคิด การกระทำ หรือนิสัย

3.3.4 การสะท้อนที่ตัดสิน คือ การทำหรือทำให้เกิดการ ตระหนักถึงการตัดสินคุณค่าที่เกี่ยวกับการรับรู้ ความคิด การกระทำ หรือนิสัย

3.3.5 การสะท้อนมโนทัศน์ คือ การสะท้อนตนเองซึ่งนำไปสู่ คำถามว่าความคิด หรือ มโนทัศน์ที่ดี เลว หรือพอเพียงนั้นได้นำไปใช้สำหรับการเข้าใจหรือการ ตัดสินหรือไม่

3.3.6 การสะท้อนทางจิต คือ การรับรู้นิสัยที่เป็นนามธรรมไม่ สามารถสังเกตได้ภายนอก (การรับรู้ทางใจ) บนพื้นฐานข้อมูลที่จำกัด

3.3.7 การสะท้อนทางทฤษฎี คือ การตระหนักถึงนิสัยเกี่ยวกับการ ตัดสินผู้อื่นในสิ่งที่เป็นนามธรรม ไม่สามารถสังเกตเห็นได้ภายนอก หรือ นิสัยเกี่ยวกับความคิด ที่บกพร่องอันเป็นส่วนหนึ่งของสมมติฐานทางวัฒนธรรมหรือทางจิตวิทยา ซึ่งอธิบายมุมมองด้าน ประสบการณ์ส่วนบุคคลได้ในระดับความพึงพอใจที่น้อยกว่ามุมมองด้านอื่นที่มีเกณฑ์ในเชิงทักษะ มากกว่าเช่น การเห็น การคิด และการแสดงออก

3.4 การตรวจสอบการเปลี่ยนแปลงด้วยการสัมภาษณ์ผู้รู้-สิ่งถูกรู้

แนวคิดหนึ่งในการตรวจสอบการเปลี่ยนแปลงภายในบุคคลอย่างเป็น รูปธรรมคือการสัมภาษณ์ผู้รู้-สิ่งถูกรู้ (subject object interview) ที่อยู่บนพื้นฐานของทฤษฎี จิตวิทยาพัฒนาการ-ประกอบสร้าง (constructive-developmental psychology) ของโรเบิร์ต คีแกน (Robert Kegan) ศาสตราจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด ซึ่งอธิบาย ว่ามนุษย์ประกอบสร้างความหมายและความจริงของเขาขึ้นมาจากความสัมพันธ์ระหว่างผู้รู้กับสิ่ง ถูกรู้ โดยผู้รู้ในที่นี้หมายถึงตัวประสบการณ์ เป็นสิ่งที่ไม่สามารถสังเกตเห็นได้ เนื่องจากการตกอยู่ ภายใต้อันเป็นสิ่งที่สมบูรณ์ของตัวตนในระดับนั้น ๆ บุคคลไม่สามารถตั้งคำถาม สะท้อนกลับ หรืออธิบายผู้รู้ได้ ในขณะที่สิ่งถูกรู้หมายถึง สิ่งที่บุคคลสามารถสะท้อนกลับได้ สังเกตเห็นได้ อยู่ภายใต้การตระหนักรู้ของผู้รู้ด้วยลักษณะที่สังเกตเห็นได้ จึงทำให้ผู้รู้สามารถจัดการ เชื่อมโยง และ สร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างสิ่งถูกรู้ต่าง ๆ ได้ ลักษณะที่บุคคลสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม การให้ ความหมายความสำคัญต่อสิ่งต่าง ๆ มุมมอง ความเชื่อ ทั้งทางด้านพุทธิปัญญา ด้านภายในบุคคล และด้านระหว่างบุคคล ที่นำไปสู่การปฏิบัติหรือลำดับจิตนี้สามารถแบ่งเป็นลำดับได้ (พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2550) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) ลำดับจิตที่หนึ่ง ตามสิ่งเร้า (1st order: impulsive) เป็น โครงสร้างแรกๆที่เริ่มเกิดความสัมพันธ์ระหว่างผู้รู้กับสิ่งถูกรู้ คีแกนเรียกลำดับจิตก่อนหน้าว่า ลำดับจิตที่ศูนย์ ซึ่งเป็นโครงสร้างที่ยังไม่เกิดความสัมพันธ์ระหว่างผู้รู้กับสิ่งถูกรู้ เมื่อเด็กเรียนรู้ว่า

ร่างกายกับโลกภายนอกเป็นคนละส่วนกัน จึงเริ่มแยกแยะผู้รู้ได้ เกิดสิ่งถูกรู้ขึ้น ทำให้เด็กเข้าสู่การประกอบสร้างความหมาย ความจริงในลำดับแรกคือตามสิ่งเร้า เด็กสามารถแยกแยะการสัมผัส และการเคลื่อนไหวทางกายภาพออกไปเป็นสิ่งถูกรู้ และผู้รู้ แต่การกระทำยังคงเป็นไปตามสิ่งเร้า หรือการรับรู้ที่เกิดขึ้นขณะนั้น มักพบลำดับจิตนี้ในเด็กช่วงอายุ 2-6 ปี

2) ลำดับจิตที่สอง ตามใจตน (2nd order: imperial) บุคคลสามารถเปลี่ยนให้สิ่งเร้าและการรับรู้ต่าง ๆ กลายเป็นสิ่งถูกรู้ และผู้รู้เคลื่อนไหวเข้าสู่โครงสร้างแบบตามใจตน ผู้รู้ในลำดับจิตนี้สามารถเชื่อมโยงการรับรู้ต่าง ๆ เข้าด้วยกันกลายเป็นมุมมอง (points of view) และสามารถเชื่อมโยงสิ่งเร้าต่าง ๆ เข้าด้วยกันกลายเป็นความชอบส่วนตัว (preferences) นอกจากนี้ยังสามารถตระหนักถึงการรับรู้และสิ่งเร้าทั้งในตนเองและผู้อื่นได้ในคราวเดียว แต่ไม่อาจตระหนักถึงมุมมองและความชอบส่วนตัวของตนเองและผู้อื่นได้ในคราวเดียว มักพบลำดับจิตนี้ในช่วงอายุ 7-12 ปี

3) ลำดับจิตที่สาม ตามกันและกัน (3rd order: interpersonal) ผู้รู้ในลำดับจิตนี้สามารถนำมุมมองและความชอบส่วนตัวของตนเองและผู้อื่นเข้ามาอยู่ภายใต้การตระหนักได้ในคราวเดียวกัน มุมมองและความชอบส่วนตัวกลายเป็นสิ่งถูกรู้ในลำดับจิตนี้ ความชอบส่วนตัวกลายเป็นสิ่งที่มี ไม่ใช่สิ่งที่เป็น สามารถตระหนักได้ว่าผู้อื่นมีความชอบส่วนตัวที่แตกต่างกัน สามารถระงับความชอบส่วนตัวเพื่อให้เป็นไปตามความตกลงของกลุ่ม มักถือบทบาทหลักไว้และใช้บทบาทนั้นในสถานการณ์ต่าง ๆ เช่น สวมบทบาทครูทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน เป็นต้น

2.4 ลำดับจิตที่สี่ ตามระบบตัวตน (4th order: institutional) บุคคลสามารถเปลี่ยนให้จารีตกลายเป็นสิ่งถูกรู้ ตระหนักถึงจารีตของตนเองและของผู้อื่นที่แตกต่างกันได้ ในคราวเดียวกัน และสามารถจัดการและควบคุมไม่ให้จารีตอยู่เหนือระบบตัวตนที่พัฒนาขึ้นมาได้ บุคคลกลายเป็นอุดมการณ์ เป็นสถาบัน หรือเป็นระบบการประเมินที่ชัดเจนที่ไม่ขึ้นกับจารีตใด

2.5 ลำดับจิตที่ห้า ตามการสอดคล้องประสานกัน (5th order: interindividual) ระบบตัวตนที่ชัดเจนและเป็นกลางกลายเป็นสิ่งถูกรู้ ของผู้รู้ใหม่ที่เป็นไปตามการสอดคล้องประสานกันของระบบตัวตนต่าง ๆ บุคคลสามารถตระหนักถึงระบบทฤษฎี/การประเมินทั้งในตนเองและผู้อื่นได้ในคราวเดียวกัน สามารถตั้งคำถาม จัดการ ควบคุม และปรับเปลี่ยนระบบตัวตนของตนเองให้เหมาะสมและสอดคล้องตามการสอดคล้องประสานกันของระบบตัวตนต่างๆ ก้าวไปพ้นข้อจำกัดจากระบบตัวตนที่ตายตัวสู่การปรับตัวเพื่อรักษาหลักการบางประการของการสอดคล้องประสานกัน

การสัมภาษณ์ในลักษณะนี้เป็นการสัมภาษณ์ที่มีลักษณะเฉพาะ ภายใต้อาสาสมัครที่เชื่อว่าเมื่อบุคคลพูดถึงสถานการณ์ที่ทำให้โกรธ ประสบความสำเร็จ กังวล หรือการ

เปลี่ยนแปลงในชีวิต มักจะอ้างถึงตัวตนของเขาอย่างไม่รู้ตัว การตั้งคำถามสำรวจจะช่วยให้ประเด็นเหล่านั้นชัดเจนและมีความเฉพาะเจาะจงมากขึ้น คีแกนและคณะจึงพัฒนาวิธีการสัมภาษณ์แบบผู้รู้-สิ่งถูกรู้ขึ้นมาเพื่อให้สามารถใช้ในการสืบค้นไปยังการประกอบสร้างความหมายของผู้ถูกสัมภาษณ์ทั้งในด้านพุทธิปัญญา ด้านภายในบุคคล และด้านระหว่างบุคคลได้ วิธีที่คีแกนใช้จากข้อค้นพบนี้คือ การใช้บัตรคำจำนวน 10 ใบ ซึ่งมีคำที่เขียนอยู่ในแต่ละบัตร (Lahey, 1988 อ้างถึงใน พงษธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2550) ดังนี้ 1) ความโกรธ 2) ความวิตกกังวลใจ 3) ความสำเร็จ 4) ความเชื่อมั่น จุดยืน 5) ความเศร้า 6) การฉีกขาด (torn) 7) ความประทับใจ ซึ่งใจ 8) การสูญเสียบางสิ่ง 9) การเปลี่ยนแปลง และ 10) สิ่งสำคัญสำหรับฉัน

การสัมภาษณ์ผู้รู้-สิ่งถูกรู้ เป็นวิธีการที่อาศัยข้อมูลเชิงคุณภาพ ผ่านการสัมภาษณ์เจาะลึก การสัมภาษณ์ที่ถูกต้องจะช่วยให้ได้รับข้อมูลเชิงโครงสร้างอย่างถูกต้อง ข้อมูลเชิงคุณภาพจะได้รับการประเมินและนำเข้าสู่กระบวนการยืนยัน/ปฏิเสธโดยชุมชนของผู้มีประสบการณ์ในระเบียบวิธีวิจัยนี้ ด้วยเหตุนี้จึงทำให้วิธีการนี้มีความน่าเชื่อถือและมีความเป็นวิทยาศาสตร์ สามารถประเมินลำดับจิตของผู้ถูกสัมภาษณ์ได้อย่างถูกต้องแม่นยำ จึงเป็นวิธีการที่เหมาะสมในการนำมาใช้เก็บข้อมูลการเปลี่ยนแปลงภายในของครูปฐมวัย

จากการศึกษาเอกสารข้างต้นแสดงให้เห็นว่าการพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมให้เกิดมุมมองที่มีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมทั้ง 2 ด้านคือ ด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษานั้นมีความสอดคล้องกัน เนื่องจากแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเป็นการศึกษาภายในของบุคคล ในบริบทสถานการณ์จริง ซึ่งสอดคล้องกับลักษณะการพัฒนาครูประจำการที่ดี อีกทั้งยังสามารถทำให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองมากขึ้น สามารถแยกแยะอารมณ์ ความคิด ความเชื่อ ออกจากความเป็นจริงได้ ซึ่งสอดคล้องกับลักษณะที่พึงประสงค์หลักของครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม และก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงภายในซึ่งเป็นพื้นฐานในการปฏิบัติตนในการประกอบอาชีพ และการดำเนินชีวิตประจำวันของแต่ละบุคคลได้ ดังแสดงให้เห็นในงานวิจัยที่เกี่ยวข้องต่อไปนี้

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

หฤทัย อนุสรราชกิจ (2549) ได้พัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญเพื่อปรับเปลี่ยนมุมมองและการปฏิบัติของครูการศึกษาปฐมวัย ประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้นตอน คือ 1) การเปิดใจรับรู้ ยอมรับทั้งตนเองและผู้อื่น 2) การพัฒนาภายในตนเองด้วยการฝึกสติ สมาธิ ประสาทสัมผัส การรู้เท่าทันปัจจุบัน 3) การศึกษาเด็กที่เน้นการสังเกตเด็กและการใคร่ครวญในชีวิตประจำวัน 4) การสะท้อนการเรียนรู้ วิพากษ์ประสบการณ์เดิม นำสู่การ

เกิดประสบการณ์ใหม่ พบว่ากระบวนการดังกล่าวก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวครูแตกต่างกัน ตามลักษณะการเรียนรู้ที่ต่างกันของครู อีกทั้งกระบวนการดังกล่าวยังส่งเสริมให้ครูรู้ตัวเอง มีสติ และสามารถรับรู้เด็กได้อย่างเป็นธรรมชาติตามที่เป็นอย่างจริง

Reber et al. (1995) ได้ศึกษาเปรียบเทียบทัศนคติของนักศึกษาครูที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่าง ๆ ในด้าน การยอมรับ ความวางใจ การเห็นในความสามารถ และความกระตือรือร้นในการเข้าร่วม ก่อนและหลังการสอน 3 ลักษณะ คือ ฟังบรรยาย ศึกษาด้วยตนเอง และฝึกประสบการณ์ตรง พบว่า ทัศนคติของนักศึกษาที่เรียนโดยการฝึกประสบการณ์ตรงดีขึ้นกว่า ก่อนฝึกประสบการณ์และดีกว่านักศึกษาที่เรียนด้วยการฟังบรรยาย ส่วนนักศึกษาที่ศึกษาด้วยตนเองมีการเปลี่ยนแปลงทัศนคติน้อยที่สุด

Brownlee และ Carrington. (2000) ได้พัฒนาโปรแกรมการสอนเพื่อการปรับเปลี่ยนทัศนคติของครูการศึกษาพิเศษก่อนประจำการที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยศึกษากับนักศึกษาครู 11 คน พบว่า นักศึกษาครูค่อย ๆ เพิ่มความต้องการที่จะจัดการและมีปฏิสัมพันธ์อย่างมีประสิทธิภาพกับนักเรียนทั้งนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพิ่มมากขึ้น โดยจากการศึกษาวิจัยเชื่อว่าปฏิสัมพันธ์ทางด้านบวกต้องมาจากทัศนคติที่ดีที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

Tait และ Purdie (2000) ศึกษาทัศนคติของนักศึกษาครูที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษในบริบทการเรียนรวมในมหาวิทยาลัยในประเทศออสเตรเลียโดยศึกษากับนักศึกษาครูจำนวน 1,346 คนที่มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กพิเศษ พบว่ามีปัจจัยที่ส่งผลต่อทัศนคติที่มีต่อเด็กเหล่านี้ 4 ปัจจัยคือ ความไม่สะดวกสบาย ความเห็นอกเห็นใจ ความอึดอัดใจลำบากใจ และ ความเปราะบางอ่อนแอ

Harbison และ Rex (2005) ศึกษาลักษณะการเรียนรู้ของครูทั้งที่เป็นครูประจำการ และครูก่อนประจำการ โดยการวิเคราะห์บทสนทนาระหว่างครู และผู้วิจัย พบว่าครูมีการเรียนรู้ในสภาพแวดล้อมแบบไม่เป็นทางการโดยเฉพาะอย่างยิ่งในฐานะที่เป็นผู้ถูกวิจัย นอกจากนี้การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้วิจัย จะทำให้ครูมีการเปลี่ยนแปลงลักษณะบางประการของผู้วิจัยเข้ามาใช้ในตนเอง

Shippen, Crites, Houchins, Ramsey และ Simon (2005) ได้ศึกษาการรับรู้ของนักศึกษาครูที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในด้าน ความรังเกียจเป็นปรปักษ์/การยอมรับ และ ความวิตกกังวล/ความสงบผ่อนคลาย โดยเก็บข้อมูลจากนักศึกษาจำนวน 326 คน จาก 3 มหาวิทยาลัยในสหรัฐอเมริกา ก่อนและหลังการเรียนรายวิชาเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษที่มีการฝึกให้บริการเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม พบว่านักศึกษามีระดับความวิตกกังวลและความเป็นปรปักษ์กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหลังจากการฝึกปฏิบัติ

Angelides, Stylianou และ Gibbs (2006) ศึกษาการเตรียมครูเพื่อการจัดการเรียนรวม (inclusive education) ใน Cyprus พบว่าการที่ครูไม่สามารถจัดการเรียนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้นมาจากการขาดความสามารถในการแยกแยะและการให้ความสำคัญกับองค์ประกอบย่อย และไม่สามารถสังเกตสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างละเอียดละออ หากการจัดการศึกษาสำหรับครูสามารถส่งเสริมให้ครูให้ความสำคัญและตระหนักถึงองค์ประกอบย่อย ๆ ของสิ่งต่าง ๆ รวมถึงส่งเสริมความสามารถในการสังเกตเห็นสิ่งเล็ก ๆ น้อย ๆ ที่ดูเหมือนไม่มีความสำคัญจะช่วยให้ครูสามารถจัดการเรียนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

Cook, Cameron และ Tankersley (2007) ศึกษาทัศนคติของครูในบริบทการเรียนรวมที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อค้นหาทัศนคติของครูที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยใช้มาตรประมาณค่า ทำการศึกษากับครูโรงเรียนประถมศึกษารวมจำนวน 50 คน จาก 12 โรงเรียนในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของรัฐ Ohio ในประเด็นหลักคือความเป็นห่วงเป็นใย (concern) ความเป็นกลางไม่ลำเอียง (indifference) และการปฏิเสธไม่ยอมรับ (rejection) พบว่าเมื่อเทียบระหว่างเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษแล้ว ครูจะให้ความสนใจกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในทั้ง 3 ประเด็นมากกว่า แต่กลับให้คะแนนกับความรักผูกพัน (attachment) ต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษน้อยกว่าเด็กปกติ

Gojkovic (2007) ศึกษาทัศนคติของครูชาวเซอเบียจำนวน 72 คนเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในโรงเรียนปกติโดยการใช้แบบสอบถาม พบว่าโดยภาพรวมแล้วครูมีทัศนคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษไปในเชิงลบเล็กน้อย โดยครูที่มีประสบการณ์การสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษจะมีทัศนคติที่ดีกว่าครูที่ไม่มีประสบการณ์

จากงานวิจัยข้างต้นแสดงให้เห็นว่าทัศนคติของครูที่มีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมยังคงเป็นปัญหาที่ต้องการการแก้ไข โดยการพัฒนาครูให้มีทัศนคติในเชิงบวก และพัฒนาความสามารถในการพิจารณาอย่างละเอียดจะช่วยให้การจัดการเรียนรวมในบริบทโรงเรียนเรียนรวมเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ทั้งนี้การใช้แนวทางการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญเป็นแนวทางหนึ่งซึ่งสามารถพัฒนาครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม และศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม การดำเนินการวิจัยเป็นการวิจัยและพัฒนา ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นหลัก ผู้วิจัยแบ่งการดำเนินการวิจัยออกเป็น 5 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 การเตรียมการก่อนลงภาคสนาม ขั้นที่ 2 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 1 ขั้นที่ 3 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2 ขั้นที่ 4 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3 และขั้นที่ 5 การนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ดังแสดงรายละเอียดขั้นตอนการดำเนินการวิจัยในแผนภาพที่ 4

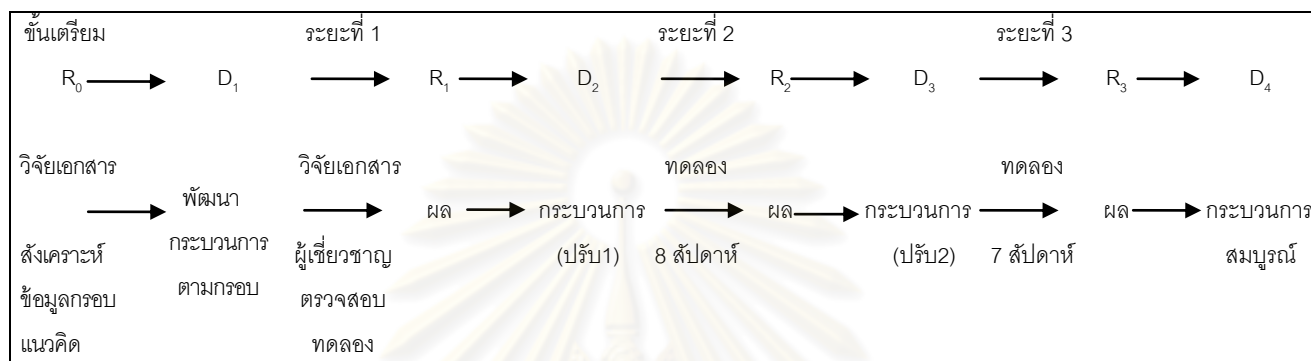
ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภาพที่ 4 ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย เรื่องการพัฒนาระบบการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูผู้สอนในโรงเรียนเรียนรวม



กรอบการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม นำเสนอในแผนภาพที่ 5 ดังนี้

แผนภาพที่ 5 กรอบการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อ พัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม



รายละเอียดวิธีการดำเนินการวิจัยมีดังนี้

ขั้นที่ 1 การเตรียมการก่อนลงภาคสนาม

การวิจัย (R_0) คำถามวิจัย: การพัฒนาครูปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัยและ
การเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาสามารถนำมาพัฒนาเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับ
ครูปฐมวัยได้หรือไม่ อย่างไร

ผู้วิจัยดำเนินการเพื่อตอบคำถามวิจัยโดยแบ่งเป็น 3 ส่วน ดังนี้

1.1 การทบทวนองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยศึกษาค้นคว้า และทบทวนองค์ความรู้ที่เป็นข้อมูลพื้นฐานในการวิจัยจาก
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่ศึกษา เพื่อเป็นพื้นฐานในการสร้างกรอบแนวคิดใน
การวิจัย และการสร้างกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ดังนี้

- 1.1.1 การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษระดับปฐมวัย
- 1.1.2 การพัฒนาครูการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัย
- 1.1.3 แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
- 1.1.4 กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

1.2 การเตรียมตัวผู้วิจัย

ผู้วิจัยเตรียมตัวและพัฒนาตนเองในด้านการศึกษาค้นคว้าความรู้และการปฏิบัติเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม และการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ดังนี้

1.2.1 ฟังการบรรยายในวิชา 3804727 การกระตุ้นพัฒนาการ (early intervention) คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 1 ภาคการศึกษา

1.2.2 ศึกษาในระดับประกาศนียบัตรบัณฑิต (การศึกษาพิเศษ) บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต เป็นเวลา 3 ภาคการศึกษา

1.2.3 ร่วมสัมมนาโครงการขับเคลื่อนเครือข่ายคุณธรรมในระบบการศึกษา ระดับอุดมศึกษา: การอบรมภาวะผู้นำทางจิตตปัญญาศึกษาสู่มหาวิทยาลัย (contemplative education leadership) ระหว่างเดือนเมษายน - กันยายน 2551 ณ ศูนย์ฝึกอบรมงานอภิบาล “บ้านผู้หว่าน” อำเภอ สามพราน จังหวัดนครปฐม

1.2.4 รับการอบรม “มหกรรมกระบวนการครั้งที่ 12” โดยสถาบันขวัญเมือง วันที่ 15-21 กุมภาพันธ์ 2552 ณ บ้านอิงดอย อำเภอเมือง จังหวัดเชียงราย

1.2.5 เยี่ยมชม และศึกษาดูงานการจัดการเรียนการสอนในระดับอุดมศึกษา ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ณ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ ประเทศไต้หวัน วันที่ 2-5 กันยายน 2552

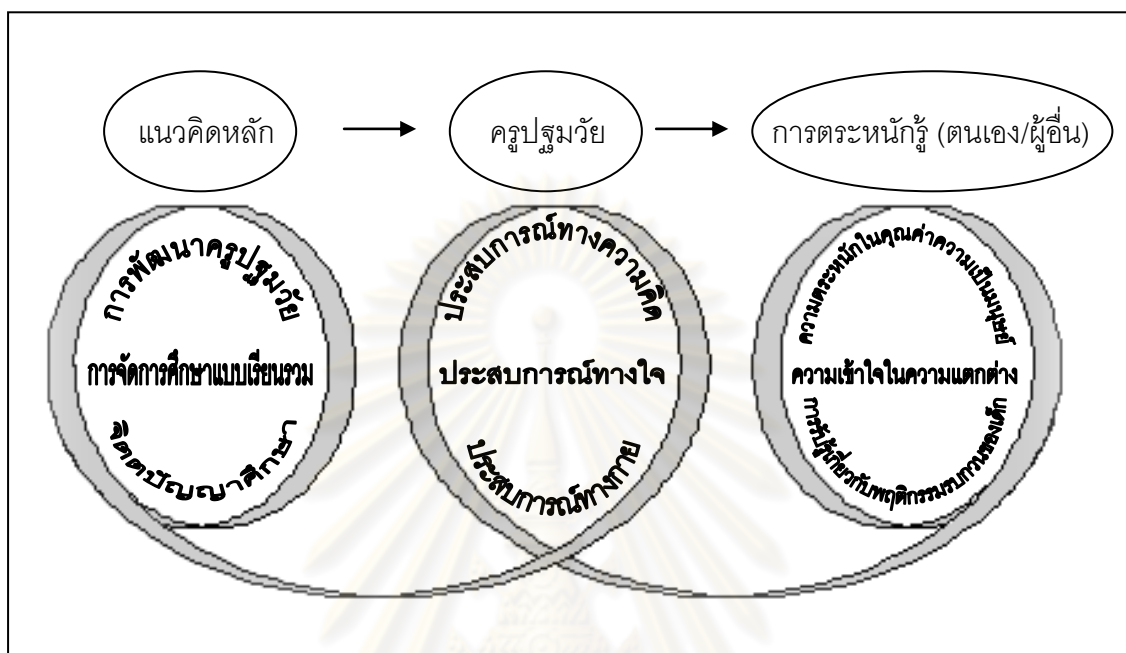
1.3 การสังเคราะห์องค์ความรู้เพื่อกำหนดเป็นกรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

ผู้วิจัยดำเนินการ ดังนี้

1.3.1 ผู้วิจัยสังเคราะห์แนวคิดที่ใช้ในการวิจัยจาก 2 แนวคิดหลัก ได้แก่ แนวคิดการพัฒนาครูปฐมวัยประจำการทางการศึกษาพิเศษ และแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ซึ่งการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ที่พัฒนาขึ้นมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ครูการศึกษาปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม เกิดการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นในการให้การทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ได้เป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย ดังแผนภาพที่ 6

แผนภาพที่ 6 กรอบแนวคิดในการวิจัยเรื่องการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

(พัฒนาโดย มานิตา ลีโทชวลิต)

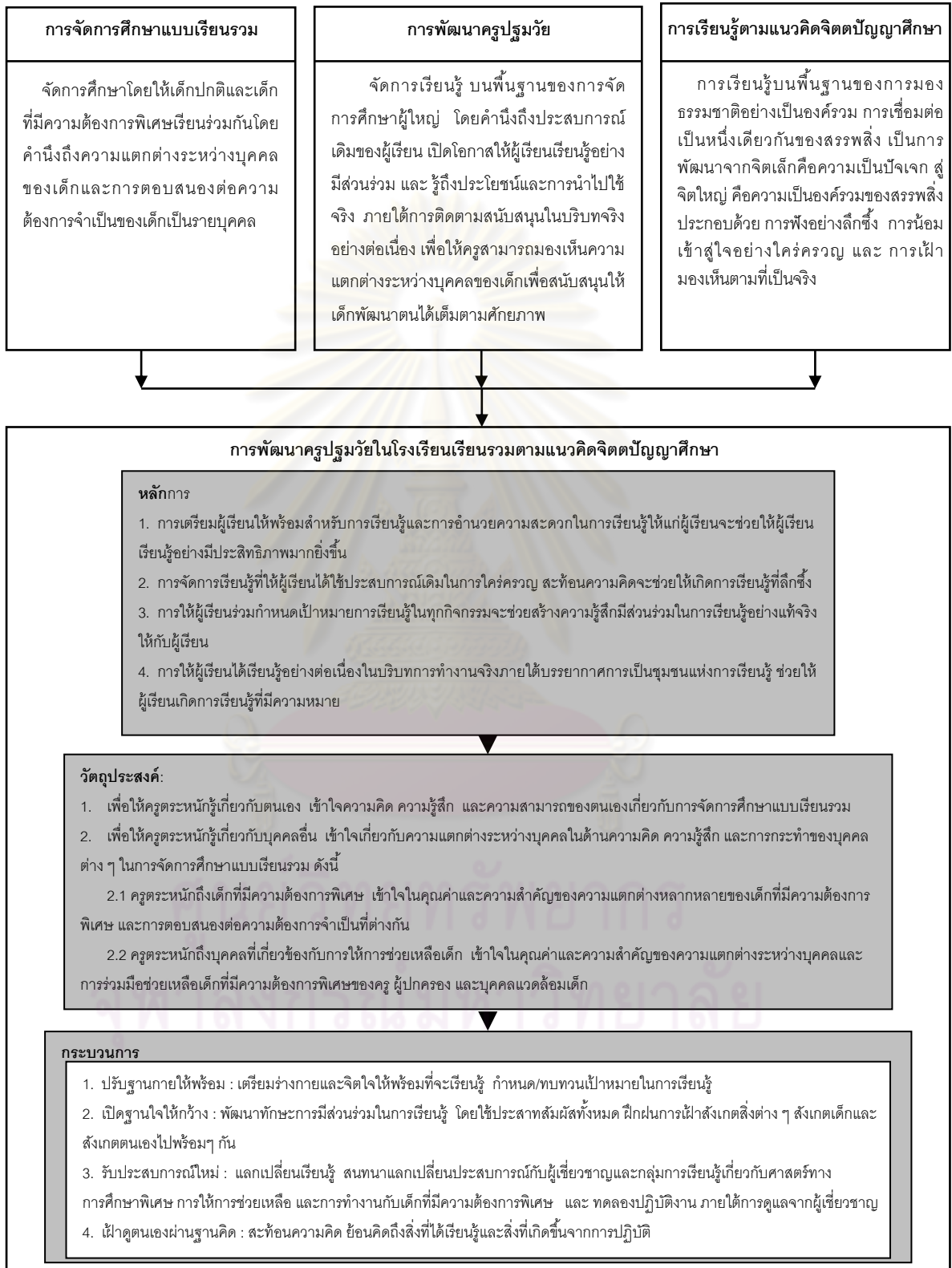


จากแผนภาพแสดงให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดหลักที่ใช้ในการจัดการกระบวนการเรียนรู้ คือแนวคิดการพัฒนาครูปฐมวัย แนวคิดการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ที่ร่วมกันส่งประสบการณ์การเรียนรู้ให้แก่ครูปฐมวัยผ่านประสาทสัมผัสทั้ง 5 (กาย) ความรู้สึก (ใจ) และการใคร่ครวญ (คิด) เพื่อให้เกิดการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองและการตระหนักรู้เกี่ยวกับผู้อื่น เกี่ยวกับการรับรู้พฤติกรรมรบกวนของเด็ก ความเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล และ ความตระหนักรู้ในคุณค่าความเป็นมนุษย์ที่เท่าเทียมกันระหว่างเด็กและครู

1.3.2 ผู้วิจัยตรวจสอบแนวคิดที่สังเคราะห์ขึ้นกับอาจารย์ที่ปรึกษาและผู้ทรงคุณวุฒิ

1.3.3 ผู้วิจัยแก้ไขปรับปรุงแนวคิดกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ตามที่อาจารย์ที่ปรึกษาและผู้ทรงคุณวุฒิให้ข้อเสนอแนะ แล้วสร้างเป็นกรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ดังแสดงในแผนภาพที่ 7

แผนภาพที่ 7 กรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม



ขั้นที่ 2 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 1

การพัฒนา (D₁) ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อ
พัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับตั้งต้น ตามกรอบแนวคิดที่พัฒนาขึ้น

ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจากกรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิด
จิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ดังแสดงในแผนภาพที่ 8

แผนภาพที่ 8 กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัย ในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับตั้งต้น



การวิจัย (R₁) คำถามวิจัย: กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม มีขั้นตอน กิจกรรม และการดำเนินการเป็นอย่างไร มี ปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง

ผู้วิจัยดำเนินการเพื่อตอบคำถามวิจัย ดังนี้

2.1 ศึกษาข้อมูลผู้เข้าร่วมการวิจัย

การศึกษาค้นคว้าข้อมูลผู้เข้าร่วมการวิจัยประกอบด้วย การกำหนดผู้เข้าร่วมการวิจัย และการรวบรวมข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัย ดังนี้

2.1.1 การกำหนดผู้เข้าร่วมการวิจัย

1) การเลือกโรงเรียนที่ใช้เป็นสนามวิจัย ผู้วิจัยคัดเลือก โรงเรียนที่ใช้เป็นสนามวิจัยโดยกำหนดเกณฑ์ในการคัดเลือกดังต่อไปนี้

1.1) เป็นโรงเรียนขนาดเล็กที่เปิดสอนในระดับ การศึกษาปฐมวัยที่มีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยจัดให้มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (ทั้งที่ แพทย์วินิจฉัยแล้ว และที่อยู่ในระหว่างการเฝ้าสังเกตของครู) เรียนรวมกับเด็กปกติในทุกระดับชั้น เนื่องจากครูผู้เข้าร่วมกระบวนการจำเป็นต้องมีประสบการณ์กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่าง ไกล่ชิด โรงเรียนขนาดเล็กจะช่วยให้ครูรู้จักเด็กอย่างทั่วถึง อีกทั้งการจัดการกระบวนการเรียนรู้ตาม แนวคิดจิตตปัญญา ยังต้องการบรรยากาศในการเรียนรู้ที่อบอุ่น ไกล่ชิด เป็นชุมชนเดียวกัน ใ้วางใจกัน เพื่อที่จะได้แลกเปลี่ยนมุมมอง ความคิด ความรู้สึก ได้อย่างผ่อนคลาย

1.2) เป็นโรงเรียนที่ผู้บริหารให้การสนับสนุนในการเข้า ร่วมการวิจัย เนื่องจากกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเป็นการจัดการ เรียนรู้ที่ต้องอาศัยเวลา ความต่อเนื่อง และการทำงานร่วมกันระหว่างครูและผู้วิจัย จึงต้องอาศัย ความร่วมมือจากผู้บริหารที่จะช่วยอำนวยความสะดวกให้กับผู้วิจัยได้เข้าไปจัดกิจกรรมภายใน โรงเรียน และพาครูไปร่วมกิจกรรมภายนอกโรงเรียน อีกทั้งยังต้องอาศัยนักเรียนในโรงเรียนให้ครูได้ สังเกตเป็นกรณีศึกษาอีกด้วย

ผู้วิจัยเลือกโรงเรียนอนุบาลชบาแก้ว (นามสมมุติ) ซึ่งเป็นโรงเรียน อนุบาลขนาดเล็ก มีบุคลากรคือ ผู้บริหาร 3 คน ครู 9 คน ครูพี่เลี้ยง 4 คน และเจ้าหน้าที่ 3 คน เปิด สอนระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 ถึงอนุบาลปีที่ 3 ระดับชั้นละ 2 ห้อง ในจังหวัดทางภาคกลางของประเทศไทย เป็นสนามวิจัย

2) การติดต่อกับโรงเรียนที่จะใช้เป็นสนามวิจัย ผู้วิจัยติดต่อขอ อนุญาตผู้บริหารโรงเรียนเพื่อทำการวิจัยกับครูประจำการในโรงเรียน โดยสนทนาเกี่ยวกับ รายละเอียดของวิทยานิพนธ์ และแนวทางในการทำงานกับครู

3) การคัดเลือกครูผู้เข้าร่วมวิจัย ผู้วิจัยคัดเลือกครูผู้เข้าร่วมกระบวนการจากครูที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนเรียนรวมที่เข้าร่วมการวิจัยโดยการกำหนดคุณสมบัติ ดังนี้

3.1) เป็นครูที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนอนุบาลที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม และมีการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนปกติ

3.2) เป็นครูที่มีประสบการณ์สอนในโรงเรียนอนุบาล หลังจากสำเร็จการศึกษาในระดับปริญญาตรีทางการศึกษามาแล้วไม่เกิน 5 ปีการศึกษา

3.3) เป็นผู้ที่มีความตั้งใจที่จะพัฒนาตนเอง เต็มใจเข้าร่วมการวิจัย และสามารถเข้าร่วมกิจกรรมได้อย่างน้อย 80% ของกิจกรรมทั้งกระบวนการ

ผู้วิจัยคัดเลือกครูผู้เข้าร่วมการวิจัยที่มีคุณสมบัติครบถ้วนได้จำนวน 8 คน ดังแสดงในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับครูที่เข้าร่วมการวิจัย

ลำดับที่	ชื่อ (นามสมมติ)	เพศ	อายุ	ประสบการณ์ การทำงาน	ระดับชั้นที่สอน
1	ครูเกด	หญิง	29 ปี	5 ปี	อ. 1
2	ครูตาล	หญิง	29 ปี	5 ปี	อ. 2
3	ครูอ้อ	หญิง	28 ปี	4 ปี	อ. 3
4	ครูแก้ว	หญิง	28 ปี	4 ปี	อ. 1
5	ครูคัลลา	ชาย	28 ปี	4 ปี	อ. 3
6	ครูบัว	หญิง	25 ปี	3 ปี	อ. 1
7	ครูเอื้อง	หญิง	25 ปี	1 ปี	ห้องศูนย์การเรียน
8	ครูป๊อป	หญิง	24 ปี	6 เดือน	อ. 2

2.1.2 การเก็บข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัย

ผู้วิจัยศึกษาข้อมูลพื้นฐานของสถานศึกษาและครูปฐมวัยผู้เข้าร่วมการวิจัย โดยศึกษาเกี่ยวกับ จำนวนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนรวมในโรงเรียน การศึกษาเอกสารหลักสูตร การสอบถามและการสัมภาษณ์ผู้ที่เกี่ยวข้อง รวมถึงการเก็บข้อมูลพื้นฐานของครูปฐมวัย เกี่ยวกับประวัติชีวิต การเรียน ความชอบ ความถนัด ในการดำเนินชีวิต รวมทั้งมุมมองเกี่ยวกับเด็กปฐมวัยทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ด้วยการสัมภาษณ์ครูเป็นรายบุคคล ได้ข้อมูลจากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัยดังนี้

- 1) โรงเรียนที่เข้าร่วมการวิจัยมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในชั้นเรียนปกติห้องเรียนละ 1-2 คน
- 2) ครูผู้เข้าร่วมการวิจัยทุกคนเคยสอน หรือ กำลังสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียน อย่างน้อย 1 คนในห้องเรียนของตน
- 3) ปัญหาหลักของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยมาจากทัศนคติที่ไม่ดีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยมีความกลัว และความสงสัยในความสามารถของตนเองในการทำงานกับเด็กกลุ่มนี้
- 4) ผู้เข้าร่วมการวิจัยเห็นว่า ความเข้าใจในตนเอง เจตคติในการทำงาน ความรู้เกี่ยวกับพัฒนาการเด็ก และความเข้าใจในตัวเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นสิ่งที่จำเป็น 4 อันดับแรกในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
- 5) ลักษณะกิจกรรมที่ครูผู้เข้าร่วมการวิจัยชื่นชอบ คือ การอ่านหนังสือ การฟังเพลง ร้องเพลง การสงบนิ่งอยู่กับตนเอง การเที่ยวชมธรรมชาติ และการทำศิลปะ

2.2 การสังเคราะห์กระบวนการและข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัยเพื่อกำหนดขั้นตอน กิจกรรมและการดำเนินการของกระบวนการ

ผู้วิจัยสังเคราะห์กระบวนการและข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัย นำมากำหนดเป็นเป็นขั้นตอน กิจกรรม และการดำเนินการของกระบวนการ โดยกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้นตอน คือ 1) ปรับฐานกายให้พร้อม 2) เปิดฐานใจให้กว้าง 3) รับประสบการณ์ใหม่ และ 4) ฝึาคูตนเองผ่านฐานคิด โดยใช้กิจกรรมสร้างสรรค์ กิจกรรมสงบนิ่ง และกิจกรรมสร้างความสัมพันธ์ และดำเนินการในช่วงเย็นหลังเลิกงาน

2.3 การนำกระบวนการที่พัฒนาขึ้นไปตรวจสอบคุณภาพ

ผู้วิจัยนำขั้นตอน กิจกรรม และการดำเนินการของกระบวนการที่พัฒนาขึ้นไปตรวจสอบคุณภาพโดยส่งให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ และทดลองนำร่องกับครูที่มีลักษณะใกล้เคียงกับครูผู้เข้าร่วมการวิจัย ดังนี้

2.3.1 การตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ

ผู้วิจัยนำกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ ไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ตรวจสอบความเหมาะสมของลำดับขั้นในการจัดกิจกรรม ระยะเวลาที่ใช้ในการจัดกิจกรรม ความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์หลักของกระบวนการกับวัตถุประสงค์ย่อยของแต่ละกิจกรรม และ ความตรงตามวัตถุประสงค์ของแต่ละกิจกรรมในกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ โดยใช้การสัมภาษณ์ และใช้แบบวิเคราะห์ความสอดคล้อง (IOC) ดังนี้

1) ตรวจสอบความสอดคล้องของวัตถุประสงค์หลักของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม กับ วัตถุประสงค์ย่อยของแต่ละกิจกรรม

2) ตรวจสอบความตรงตามวัตถุประสงค์ของกิจกรรมตามกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

3) ตรวจสอบความเหมาะสมของขั้นตอนการดำเนินกระบวนการและการคัดเลือกกิจกรรม

2.3.2 การทดลองใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ที่พัฒนาขึ้น

ผู้วิจัยนำกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้กับครูที่มีลักษณะใกล้เคียงกับครูผู้เข้าร่วมการวิจัย เพื่อศึกษาความเหมาะสมของกิจกรรม ระยะเวลาดำเนินการ และการเก็บรวบรวมข้อมูล มีรายละเอียดดังนี้

1) การเลือกโรงเรียนทดลองนำร่อง ผู้วิจัยเลือกโรงเรียนที่มีลักษณะคล้ายกับโรงเรียนที่ใช้เป็นสนามวิจัย คือ เป็นโรงเรียนขนาดเล็กที่เปิดสอนในระดับการศึกษา ปฐมวัยที่มีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยจัดให้มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เรียนรวมกับเด็กปกติในทุกระดับชั้น และเป็นโรงเรียนที่ผู้บริหารให้การสนับสนุนในการเข้าร่วมการทดลองนำร่อง

2) การติดต่อกับโรงเรียนที่จะใช้เป็นโรงเรียนทดลองนำร่อง ผู้วิจัยติดต่อขออนุญาตผู้บริหารโรงเรียนเพื่อทำการวิจัยกับครูประจำการในโรงเรียน โดยสนทนากับรายละเอียดของวิทยานิพนธ์ และแนวทางในการทำงานกับครู

3) คัดเลือกครูและสร้างความสัมพันธ์กับครู ผู้วิจัยคัดเลือกครูผู้เข้าร่วมกระบวนการจากครูที่ปฏิบัติงานในโรงเรียนที่ใช้เป็นโรงเรียนทดลองนำร่อง โดยกำหนดคุณสมบัติให้ใกล้เคียงกับครูผู้เข้าร่วมการวิจัยให้มากที่สุด จำนวน 4 คน

4) การทดลองใช้กระบวนการฯ ผู้วิจัยทดลองใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม กับครูในโรงเรียนนำร่องเป็นเวลา 5 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 วัน ในช่วงหลังเลิกเรียน ใช้เวลาครั้งละประมาณ 2 ½ ชั่วโมง เก็บข้อมูลโดยการสังเกตตนเองในฐานะกระบวนการ (ผู้จัดกระบวนการ) การสังเกตการตอบสนองของผู้เข้าร่วมกระบวนการ การสัมภาษณ์ผู้เข้าร่วมกระบวนการก่อนและหลังการดำเนินการใช้กระบวนการ รวมถึงการศึกษาจากบันทึกของผู้เข้าร่วมกระบวนการ

2.3.3 การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยสร้างและใช้เครื่องมือในขั้นตอนต่าง ๆ จำนวน 5 ชุด ดังนี้

1) แบบวิเคราะห์ความสอดคล้อง (IOC) ใช้ในการตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการฯ โดยผู้เชี่ยวชาญ แบ่งเป็น

1.1) แบบวิเคราะห์ความสอดคล้องของวัตถุประสงค์หลักของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมกับวัตถุประสงค์ย่อยของแต่ละกิจกรรม ตามสูตรต่อไปนี้

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

เมื่อ IOC แทน ดัชนีความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์หลัก กับวัตถุประสงค์ย่อย

$\sum R$ แทน ผลรวมของคะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญทั้งหมด

N แทน จำนวนผู้เชี่ยวชาญ

ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องได้ค่าระหว่าง 0.6 – 1.0 ซึ่งแสดงว่ากระบวนการฯ ที่สร้างขึ้นมีความเหมาะสมในการนำมาใช้

1.2) แบบวิเคราะห์ความตรงตามวัตถุประสงค์ของกิจกรรมตามกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมตามสูตรต่อไปนี้

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

เมื่อ IOC แทน ดัชนีความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์ของกิจกรรมกับตัวกิจกรรม

$\sum R$ แทน ผลรวมของคะแนนความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญทั้งหมด

N แทน จำนวนผู้เชี่ยวชาญ

ผลการวิเคราะห์ความสอดคล้องได้ค่าระหว่าง 0.6 – 1.0 จำนวน 20 หัวข้อ ซึ่งแสดงว่ากิจกรรมที่สร้างขึ้นมีความเหมาะสมในการนำมาใช้ และได้ค่าต่ำกว่า 0.5 จำนวน 1 หัวข้อ ซึ่งได้ปรับเปลี่ยนวัตถุประสงค์ตามที่ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำก่อนนำไปใช้

2) แบบบันทึกสนทนา เป็นแบบบันทึกข้อมูลของผู้วิจัยในระหว่างดำเนินการทดลองใช้กระบวนการฯ เกี่ยวกับเหตุการณ์ ความรู้สึกนึกคิด ข้อมูลจากการสังเกตสนทนา ตลอดระยะเวลาของการวิจัย

3) แนวคำถามในการสัมภาษณ์ เป็นแนวคำถามสำหรับการสัมภาษณ์ครูเกี่ยวกับประวัติ การทำงาน การรับรู้อารมณ์และลักษณะนิสัยของตน มุมมองต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และมุมมองต่อเพื่อนร่วมงาน

4) แบบวิเคราะห์ข้อมูลจากบันทึกประจำวัน (journal) เป็นแบบวิเคราะห์ที่ผู้วิจัยใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลที่เกี่ยวข้องจากการเขียนบันทึกประจำวันของครูผู้เข้าร่วมการวิจัย

5) แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ใช้ในการบันทึกการสัมภาษณ์ตามความเป็นจริง เป็นการจดรายละเอียดที่ได้จากการสัมภาษณ์ หรือการถอดความจากเทปเสียงขณะสัมภาษณ์

2.4 การเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ สรุปผลการวิจัย

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากการพิจารณาคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ การสังเกต และการสัมภาษณ์ผู้เข้าร่วมการวิจัยนอกรอบ ได้ข้อสรุปดังนี้

2.4.1 ผลการพิจารณาจากผู้เชี่ยวชาญ

1) ควรคำนึงถึงวัตถุประสงค์ของการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญที่ต้องการให้ครูเข้าใจในความแตกต่างของเด็กแต่ละคนมากกว่าการตอบสนองความต้องการของเด็กแต่ละคน

2) ควรเน้นให้กิจกรรมสุนทรีย์สนทนาเป็นกิจกรรมที่ครูได้ฟังซึ่งกันและกัน โดยไม่ด่วนสรุปตัดสิน ไม่ใช่การเปรียบเทียบประสบการณ์ของแต่ละคน

3) ควรมีกิจกรรมอื่น ๆ นอกเหนือจากกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ต่อเนื่อง ไม่ขาดตอน

4) ประสบการณ์ต่างๆ เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษควรเป็นประสบการณ์ตรงที่นอกเหนือจากกิจกรรมในโรงเรียน หรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียน

2.4.2 ข้อสรุปจากการทดลองนอกรอบ

1) การจัดกิจกรรมหลังเลิกเรียนเป็นเวลา 2 ½ ชั่วโมงนานเกินไปสำหรับครูที่เหน็ดเหนื่อยจากภาระงานประจำมาทั้งวัน

2) ความต่อเนื่องของแต่ละกิจกรรมมีผลต่อบรรยากาศในการเรียนรู้ของครู ผู้วิจัยจึงควรมีชุดคำพูดที่ใช้เชื่อมโยงแต่ละกิจกรรมเข้าด้วยกัน เพื่อให้การเรียนรู้ของครูไม่สะดุด

3) การจัดกิจกรรมเพียงสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ทำให้การเรียนรู้ของครูไม่ต่อเนื่อง เนื่องจากครูหลงลืมสิ่งที่ได้เรียนรู้ และสิ่งที่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติในครั้งที่ผ่านมา

4) กิจกรรมในแต่ละวันควรมีหัวข้อหลัก (theme) ที่สอดคล้องกันเพื่อให้การดำเนินกิจกรรมเป็นไปอย่างราบรื่น และช่วยให้ครูสามารถติดตามเรื่องราวได้ดี

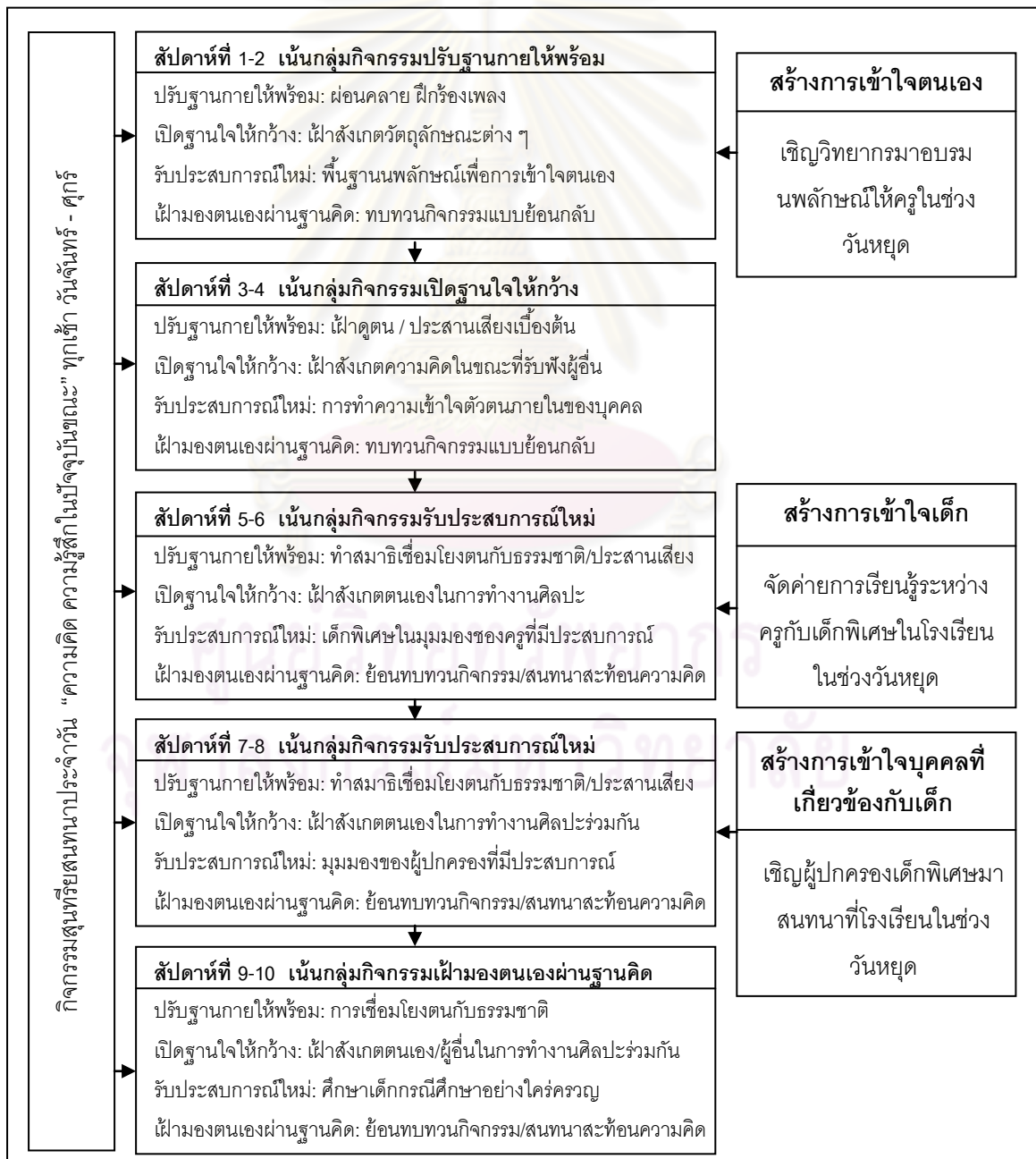
5) ครูแต่ละคนมีพื้นฐานการเข้าใจตนเองและเข้าใจเด็กที่แตกต่างกัน การให้โจทย์ในการบันทึกประจำวันกับครูจึงควรคำนึงถึงพื้นฐานเดิมของแต่ละคน

**ขั้นที่ 3 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2**

การพัฒนา (D₂) ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับทดลองนำร่อง ตามข้อค้นพบจากการวิจัยระยะที่ 1

จากผลการวิจัยในระยะเวลาที่ 1 ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2 ดังแผนภาพที่ 9

**แผนภาพที่ 9 กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัย
ในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับทดลองนำร่อง**



การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2 มีการพัฒนาความสอดคล้องของวัตถุประสงค์กับกิจกรรม
ระยะเวลาดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ และกิจกรรมในกระบวนการจัดการเรียนรู้ ตามการ
พิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ และข้อมูลที่ได้รับจากการทดลองนำร่อง โดยมีการเปลี่ยนแปลงจาก
กระบวนการจัดการเรียนรู้ ระยะที่ 1 ดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนา
ครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2

การพัฒนากระบวนการ ระยะที่ 1 (D1)	ข้อค้นพบจากการวิจัย (R1)	การปรับปรุงกระบวนการ ระยะที่ 2
<p><u>ระยะเวลาของกระบวนการ</u></p> <p>ดำเนินกระบวนการเป็นเวลา 10 สัปดาห์ รวม 25 ชั่วโมง</p>	<p>การจัดกิจกรรมเพียงสัปดาห์ละ 2 ½ ชั่วโมง ไม่เพียงพอต่อการ เรียนรู้เนื่องจากมีข้อจำกัดเรื่องเวลา</p>	<p>ดำเนินกระบวนการเป็นเวลา 10 สัปดาห์ รวม 65 ชั่วโมง</p>
<p><u>กิจกรรมในกระบวนการ</u></p> <p>1. วัตถุประสงค์ของกิจกรรม</p> <p>1.1 ศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ เพื่อให้ครูสามารถตอบสนองความ ต้องการของเด็ก แต่ละคนได้</p> <p>1.2 จัดกิจกรรมสุนทรีย สนทนา เพื่อให้ครูเปรียบเทียบ ประสบการณ์ของแต่ละบุคคล</p> <p>2. การดำเนินกิจกรรม</p> <p>2.1 ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม จัดกิจกรรมต่างๆ ตามลำดับ ความยากง่าย</p>	<p>การศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ ไม่ใช่เครื่องมือในการตอบสนอง ความแตกต่างระหว่างบุคคล</p> <p>กิจกรรมสุนทรียสนทนา ต้อง ห้อยแขวนความคิด ความรู้สึก ไม่ เปรียบเทียบหรือตัดสิน</p> <p>การลำดับกิจกรรมตามความ ยากง่าย โดยไม่มีหัวข้อหลัก และ การเชื่อมโยงระหว่างกิจกรรมที่ไม่ ชัดเจนทำให้การดำเนินกิจกรรมไม่ ราบรื่น ครูเรียนรู้ได้ไม่ต่อเนื่อง</p>	<p>ศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ เพื่อให้ครูเข้าใจในความแตกต่าง ระหว่างบุคคลของเด็ก</p> <p>จัดกิจกรรมสุนทรียสนทนา เพื่อให้ครูได้รับฟังโดยไม่ด่วนสรุป ตัดสิน เปรียบเทียบ เพื่อคัดค้าน หรือคัดลอกตาม</p> <p>จัดชุดกิจกรรมตามหัวข้อหลัก และเรียงลำดับกิจกรรมโดย คำนึงถึงความต่อเนื่อง เชื่อมโยง และเพิ่มชุดคำพูดที่ใช้ในการ เชื่อมโยงกิจกรรมต่างๆ เข้าด้วยกัน</p>

ตารางที่ 3 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนา
ครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2 (ต่อ)

การพัฒนากระบวนการฯ ระยะที่ 1 (D1)	ข้อค้นพบจากการวิจัย (R1)	การปรับปรุงกระบวนการฯ ระยะที่ 2
<p>2.2 วิธีการสะท้อนการเรียนรู้ของครู</p> <p>จัดชุดคำถามสำหรับการบันทึกประจำวันตามเนื้อหาที่นำเสนอในแต่ละครั้ง</p>	<p>การกำหนดกรอบการบันทึกประจำวันทำให้ครูบันทึกอย่างไม่เป็นธรรมชาติ ไม่สามารถสะท้อนความคิดและการเปลี่ยนแปลงได้ดี</p>	<p>จัดชุดคำถามสำหรับการบันทึกประจำวันตามเนื้อหาที่นำเสนอโดยเชื่อมโยงกับความสนใจและสิ่งที่ครูสะท้อนในการบันทึกครั้งก่อน</p>
<p>2.3 ระยะเวลาของกิจกรรม</p> <p>จัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ช่วงเย็นหลังเลิกงานเป็นเวลา 2 ½ ชั่วโมง สัปดาห์ละครั้ง</p> <p>2.4 ประเภทของกิจกรรม</p> <p>2.4.1 จัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ช่วงเย็นหลังเลิกงาน สัปดาห์ละ 1 ครั้ง</p> <p>2.4.2 จัดให้ครูได้ปฏิบัติงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเฉพาะในบริบทการทำงานจริง</p>	<p>การใช้เวลาทำกิจกรรมหลักเลิกงาน 2 ½ ชั่วโมงทำให้ครูอ่อนล้ามากเกินไป</p> <p>การจัดกิจกรรมเพียงสัปดาห์ละ 1 ครั้งทำให้การเรียนรู้ไม่ต่อเนื่อง ไม่สามารถสร้างบรรยากาศแห่งการเรียนรู้ร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ</p> <p>การปฏิบัติงานกับเด็กในบริบทการทำงานจริงไม่สามารถกระตุ้นให้ครูคิดใคร่ครวญได้มากนัก</p>	<p>จัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ช่วงเย็นหลังเลิกงานเป็นเวลา 2 ชั่วโมง สัปดาห์ละครั้ง</p> <p>จัดกิจกรรม 3 ประเภท คือ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) กิจกรรมฝึกสติ ทุกเช้าวันจันทร์ – ศุกร์ วันละ 30 นาที 2) กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ช่วงเย็นหลังเลิกงานสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 2 ชั่วโมง 3) กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ ช่วงวันหยุดสุดสัปดาห์ 3 ครั้ง ครั้งละ 1-2 วัน <p>จัดให้ครูได้ปฏิบัติงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในบริบทการทำงานจริงและจัดกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจเพิ่มเติมในช่วงวันหยุด</p>

รายละเอียดการปรับปรุงกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2 มีดังนี้

1) การปรับปรุงระยะเวลาของกระบวนการ

1.1) ผู้วิจัยปรับเพิ่มเวลาที่ใช้ในการดำเนินกระบวนการจาก 25 ชั่วโมง เป็น 65 ชั่วโมงโดยยังคงอยู่ในช่วง 10 สัปดาห์เหมือนเดิม แต่เพิ่มประเภทของกิจกรรมในแต่ละวันให้มากขึ้น คือ กิจกรรมฝึกสติ กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการฯ มีความต่อเนื่องในการเรียนรู้

2) การปรับปรุงกิจกรรมในกระบวนการ

2.1) วัตถุประสงค์ของกิจกรรม

2.1.1) ผู้วิจัยปรับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ จากการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญเพื่อให้ครูสามารถตอบสนองของความต้องการของเด็กแต่ละคนได้ เป็นการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญเพื่อให้ครูเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็ก

2.1.2) ผู้วิจัยปรับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมสุนทรียสนทนาจากการสนทนาเพื่อให้ครูได้เปรียบเทียบประสบการณ์ของแต่ละบุคคล เป็นการศึกษาเพื่อให้ครูได้รับฟังโดยไม่ด่วนสรุปตัดสิน เปรียบเทียบ เพื่อคัดค้านหรือคล้อยตาม

2.2) การดำเนินกิจกรรม

2.2.1) ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม: ผู้วิจัยจัดชุดกิจกรรมตามหัวข้อหลัก และเรียงลำดับกิจกรรมโดยคำนึงถึงความต่อเนื่อง เชื่อมโยง และเพิ่มชุดคำถามที่ใช้ในการเชื่อมโยงกิจกรรมต่างๆ เข้าด้วยกัน แทนการจัดกิจกรรมตามลำดับความยากง่าย เนื่องจากการเชื่อมโยงระหว่างกิจกรรมที่ไม่ชัดเจนทำให้การดำเนินกิจกรรมไม่ราบรื่น ครูเรียนรู้ได้ไม่ต่อเนื่อง

2.2.2) วิธีการสะท้อนการเรียนรู้ของครู: ผู้วิจัยปรับวิธีการบันทึกการเรียนรู้ของครูโดยเปลี่ยนชุดคำถามสำหรับกรบันทึกประจำวัน จากการกำหนดคำถามที่ตายตัวตามเนื้อหาในแต่ละสัปดาห์ เป็นการตั้งคำถามโดยเชื่อมโยงเนื้อหาที่นำเสนอกับความสนใจ และสิ่งที่ครูสะท้อนในการบันทึกครั้งก่อน

2.2.3) ระยะเวลาของกิจกรรม: ผู้วิจัยปรับลดเวลาในการดำเนินกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้จาก 2 ½ ชั่วโมง เป็น 2 ชั่วโมง เพื่อให้ครูมีสมาธิอยู่กับกิจกรรมอย่างเต็มที่

2.2.4) ประเภทของกิจกรรม: ผู้วิจัยเพิ่มกิจกรรมในกระบวนการขึ้นเพื่อให้ครูได้เรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และได้เรียนรู้จากประสบการณ์ตรงกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษนอกเหนือจากในบริบทการทำงานจริง กิจกรรมที่เพิ่มขึ้นอีก 2 ประเภท มีดังนี้

ก) กิจกรรมฝึกสติ เป็นกิจกรรมที่ช่วยให้ครูปรับสภาวะทางร่างกาย จิตใจ และความคิด พัฒนาสติการรู้ตัวในการดำเนินชีวิต เพื่อความพร้อมสำหรับการ

ทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในแต่ละวัน โดยเปิดโอกาสให้ครูได้ “check in” คือการพูดถึงความคิด ความรู้สึกต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นก่อนการเริ่มทำงานในแต่ละวัน

ข) กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ เป็นการขยายประสบการณ์และการเรียนรู้ของครูเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เรียนรวมให้กว้างขวางมากขึ้น โดยเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงของผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่า เพื่อให้ครูได้รับประสบการณ์ใหม่ๆ มากขึ้น ดังนี้

- กิจกรรมสร้างการเข้าใจตนเอง จัดกิจกรรมนพลักษณ์ โดยจัดให้ครูได้เรียนรู้ศาสตร์แห่งนพลักษณ์โดยเชิญวิทยากรมาจัดกิจกรรมให้แก่ครูในช่วงวันหยุด เป็นเวลา 2 วัน 1 คืน

- กิจกรรมสร้างการเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นกิจกรรมที่จัดให้ครูได้ทำกิจกรรมนอกหลักสูตรร่วมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในช่วงวันหยุด เป็นเวลา 2 วัน

- กิจกรรมสร้างการเข้าใจบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นกิจกรรมที่เชิญผู้ปกครองมาร่วมสนทนาแลกเปลี่ยนมุมมองและความคิดเห็นกับครู รวมถึงทดลองทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดขึ้นสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นเวลา 1 วัน

การวิจัย (R₂) คำถามวิจัย: ผลการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม เป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง ผู้วิจัยดำเนินการเพื่อตอบคำถามวิจัย ดังนี้

3.1 การทดลองกระบวนการกับผู้เข้าร่วมการวิจัย

ผู้วิจัยดำเนินการทดลองกระบวนการกับครูผู้เข้าร่วมการวิจัย โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

3.1.1 การสร้างความสัมพันธ์กับผู้เข้าร่วมการวิจัย ผู้วิจัยสร้างความสัมพันธ์กับผู้เข้าร่วมการวิจัย ดังนี้

1) ผู้วิจัยเปิดเผยตนเองในฐานะนิสิตระดับปริญญาโท สาขาวิชาการศึกษานปฐมวัยซึ่งอยู่ในระหว่างการทำวิจัยเพื่อประกอบการศึกษา

2) ผู้วิจัยสร้างความคุ้นเคยด้วยการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการในหัวข้อต่าง ๆ ตามความสนใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการในสถานการณ์ต่าง ๆ และ เข้าร่วมกิจกรรมกับทางโรงเรียนอย่างสม่ำเสมอ

3) ผู้วิจัยแจ้งให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการทราบถึงประโยชน์ที่จะได้รับร่วมกันจากการเข้าร่วมวิจัย

4) ผู้วิจัยสร้างความมั่นใจในความเคร่งครัดของการพิทักษ์สิทธิและการรักษาความลับ รวมถึงความไว้วางใจในความเป็นกลางไม่มีอคติของผู้วิจัยและผลจากการวิจัยจะไม่ส่งผลกระทบต่อความมั่นคงและความก้าวหน้าในอาชีพใด ๆ ทั้งสิ้น ดังนี้

4.1) ชี้แจงรายละเอียดก่อนการเข้าร่วมการวิจัย ผู้วิจัยได้เปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับการวิจัย ประกอบด้วย วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการเก็บข้อมูล ลักษณะการสนทนาเชิงลึก การขออนุญาตบันทึกเสียงการสัมภาษณ์ การขออนุญาตบันทึกภาพการเข้าร่วมกระบวนการ ระยะเวลาที่ใช้ในการเข้าร่วมกระบวนการ สถานที่ในการจัดกระบวนการ การสังเกตการเข้าร่วมกระบวนการแบบมีส่วนร่วมก่อนผู้เข้าร่วมกระบวนการจะตัดสินใจเข้าร่วมการวิจัย

4.2) การคำนึงถึงสิทธิของผู้เข้าร่วมกระบวนการระหว่างการดำเนินการวิจัย ผู้วิจัยได้แจ้งให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการทราบว่าในระหว่างการเข้าร่วมกระบวนการและการตอบคำถามการสัมภาษณ์ หากในการสนทนา หรือการสัมภาษณ์ มีคำถามใดที่ไม่สะดวกใจที่จะตอบ ผู้เข้าร่วมกระบวนการมีสิทธิ์ที่จะไม่ตอบ รวมทั้งสามารถบอกและขอข้อมูลกลับคืนได้ตลอดเวลาโดยไม่ต้องบอกเหตุผล

4.3) การใช้นามสมมติแทนชื่อและสิ่งที่เกี่ยวข้องกับผู้เข้าร่วม และการตรวจสอบจากผู้เข้าร่วมกระบวนการก่อนการเผยแพร่ ผู้วิจัยไม่เปิดเผยชื่อจริงของผู้เข้าร่วมกระบวนการในการนำเสนอผลการศึกษา โดยใช้นามสมมติแทนทั้งชื่อผู้ร่วมกระบวนการ ชื่อบุคคลที่ผู้เข้าร่วมกระบวนการเอ่ยถึง และชื่อโรงเรียนที่เข้าดำเนินการกระบวนการ และส่งรายงานการวิจัยในส่วนที่เกี่ยวข้องให้ผู้เข้าร่วมได้ตรวจพิจารณา

4.4) การขออนุญาตนำข้อมูลไปให้ผู้เกี่ยวข้องร่วมตรวจสอบ ผู้วิจัยได้ขออนุญาตผู้เข้าร่วมกระบวนการ ว่าข้อมูลดิบที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลและรายงานฉบับร่าง ผู้วิจัยจะนำไปให้ผู้เกี่ยวข้อง ได้แก่ อาจารย์ที่ปรึกษา อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม ผู้เชี่ยวชาญเพื่อนในวงวิชาการ ที่เป็นกลุ่มที่ทำหน้าที่ร่วมตรวจสอบร่องรอย คุณภาพการวิเคราะห์ข้อมูล และความน่าเชื่อถือของงานวิจัยได้พิจารณา จากนั้นผู้วิจัยจะรักษาความลับของผู้เข้าร่วมกระบวนการด้วยการลบทำลายข้อมูลต่างๆ เมื่อสิ้นสุดการวิจัย จะไม่นำไปใช้เพื่อประโยชน์อื่นใด

3.1.2 การทดลองใช้กระบวนการฯ

ผู้วิจัยนำกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2 ไปทดลองใช้กับครูผู้เข้าร่วมการวิจัยจำนวน 8 คน ในลักษณะทำไปปรับไป คือ ใช้แผนการจัดการกิจกรรมที่วางไว้เป็นแนวทางในการปฏิบัติ ใน

ขณะเดียวกันก็เก็บข้อมูลในส่วนของลักษณะการดำเนินกระบวนการและการเปลี่ยนแปลงของครูไปพร้อมกันเพื่อปรับลักษณะการจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับการเรียนรู้ของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยให้มากที่สุด

3.2 การสร้างเครื่องมือเพิ่มเติม และใช้เครื่องมือเดิมในการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผลการวิจัย

การสร้างเครื่องมือ และใช้เครื่องมือเดิมในการเก็บรวบรวม วิเคราะห์ และสรุปผลการวิจัยมีรายละเอียดดังนี้

3.2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลขึ้นจำนวน 1 ชุด แล้วนำเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาและผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความเหมาะสม โดยเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลที่สร้างขึ้นคือ แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม เป็นแบบบันทึกข้อมูลระหว่างการทำเนิกระบวนการจัดการเรียนรู้ ในกิจกรรมสนทนากลุ่ม

ผู้วิจัยปรับปรุงเครื่องมือเดิมที่สร้างขึ้นโดยใช้ข้อมูลจากการทดลองใช้ใน ระยะที่ 1 และนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยเครื่องมือที่ปรับปรุงมีจำนวน 3 ชุด ดังนี้

1) แบบบันทึกการสัมภาษณ์ เป็นแบบบันทึกการสัมภาษณ์ครูปฐมวัย ทั้งรายบุคคลและรายกลุ่ม ที่ผู้วิจัยจดรายละเอียดจากการสัมภาษณ์ และการถอดความจากเทปบันทึกเสียงขณะสัมภาษณ์ ตามแนวคำถามที่พัฒนาขึ้นจากแนวคำถามในระยะที่ 1

2) แบบสังเกตและบันทึกการจัดการเรียนรู้ ใช้เก็บข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมของครูปฐมวัยในขณะร่วมกิจกรรม รวมถึงสภาพการจัดการเรียนรู้ สถานการณ์หรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในการจัดการเรียนรู้โดยรวม

3) แบบบันทึกข้อมูลจากผลงาน เป็นแบบบันทึกข้อมูลจากผลงานของครูปฐมวัย ได้แก่ บันทึกการเรียนรู้อ ผลงานทางศิลปะ ทัศนกรรม และการฝึกปฏิบัติ

3.2.2 การวิเคราะห์ข้อมูลและสรุปผลการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยพัฒนาเกณฑ์ในการวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงของครูโดยมีลักษณะเป็นตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครู ซึ่งแสดงขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงของครูซึ่งพัฒนาขึ้นจากขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงของเมอร์ซีโรว์ โดยมีขั้นตอนในการพัฒนาเกณฑ์ดังนี้

1) กำหนดตัวบ่งชี้ตามทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงของเมอร์ซีโรว์ร่วมกับอาจารย์ที่ปรึกษา

2) นำเกณฑ์การวิเคราะห์ไปทดลองใช้เพื่อเก็บรวบรวมตัวอย่างคำที่แสดงตัวบ่งชี้ระดับต่าง ๆ เพื่อนำมาปรับตัวบ่งชี้และประเด็นคำถามให้เหมาะสมมากขึ้น

3) ตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์การวิเคราะห์โดยนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาตรวจสอบ

4) รวบรวมข้อมูล จากผู้ทรงคุณวุฒิ แล้วพิจารณาปรับปรุงตามประเด็นที่ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำ

การสรุปผลการวิจัยระยะที่ 2 ในขณะที่ทดลองใช้กระบวนการมาจนถึงสัปดาห์ที่ 8 ผู้วิจัยพบปัญหาและอุปสรรคขณะดำเนินกระบวนการสรุปได้ดังนี้

1) ครูผู้เข้าร่วมการวิจัยยังไม่สามารถสะท้อนความคิดในด้านการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2) สภาพแวดล้อมตามธรรมชาติ เช่น สภาพอากาศ ไม่เอื้ออำนวยต่อทำกิจกรรมนอกสถานที่บางกิจกรรม

3) ธรรมชาติการเรียนรู้และความสนใจของครูแต่ละคนแตกต่างกัน ทำให้ไม่สามารถดำเนินกิจกรรมตามแผนและระยะเวลาที่กำหนดไว้

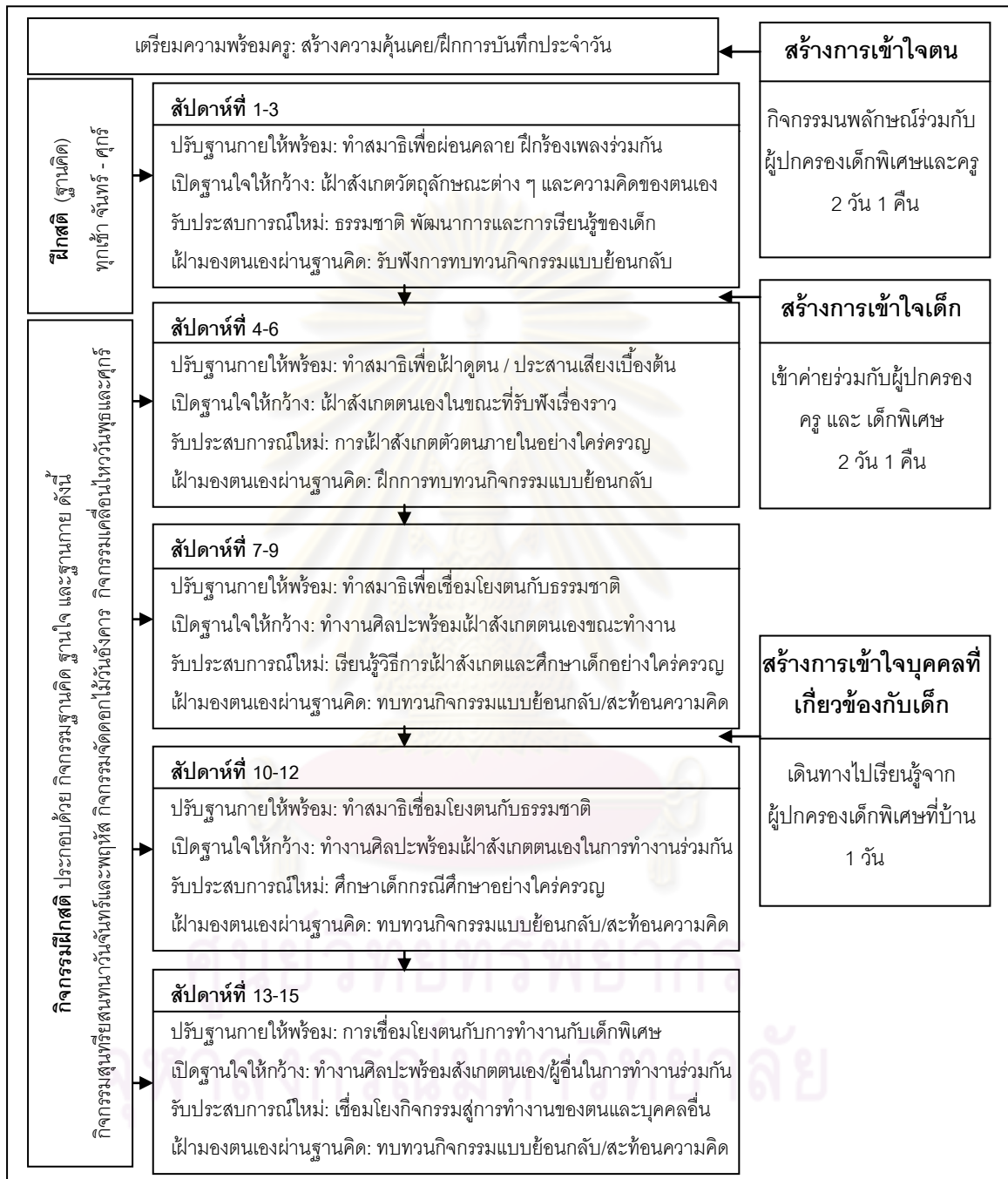
4) ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงของครูที่พัฒนาขึ้นไม่สามารถสะท้อนให้เห็นระดับของความเปลี่ยนแปลงของครูได้อย่างชัดเจน

ขั้นที่ 4 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3

การพัฒนา (D₃) ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับทดลองใช้ ตามข้อค้นพบจากการวิจัยระยะที่ 2

จากผลการวิจัยในระยะที่ 2 ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับทดลองใช้ ตามแผนภาพที่ 10

**แผนภาพที่ 10 กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับทดลองใช้**



ในการดำเนินการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ปรับปรุงกระบวนการระหว่างการดำเนินการทดลองใช้กิจกรรม โดยมีการปรับปรุง ระยะเวลาของกระบวนการ และกิจกรรมในกระบวนการ ดังแสดงในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนา
ครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3

การพัฒนากระบวนการฯ ครั้งที่ 2 (D2)	ข้อค้นพบจากการวิจัย (R2)	การปรับปรุงกระบวนการ ครั้งที่ 3
<p><u>ระยะเวลาของกระบวนการ</u></p> <p>ดำเนินกระบวนการเป็นเวลา 10 สัปดาห์ รวม 65 ชั่วโมง</p>	<p>ครูไม่สามารถสะท้อนความคิด เกี่ยวกับเด็กพิเศษได้ภายในเวลา 10 สัปดาห์</p>	<p>เพิ่มเวลาในการดำเนิน กระบวนการเป็น 15 สัปดาห์ รวม 87 ½ ชั่วโมง</p>
<p><u>กิจกรรมในกระบวนการ</u></p> <p>1. ระยะเวลาของกิจกรรม</p> <p>กำหนดระยะเวลาที่แน่นอน ในการจัดกิจกรรมแต่ละสัปดาห์ โดยชั้นที่เน้นใช้เวลามากกว่าชั้น อื่น ๆ ดังนี้</p> <p>สัปดาห์ที่ 1-2 เน้นที่ชั้นการ ปรับฐานกายให้พร้อม</p> <p>สัปดาห์ที่ 3-4 เน้นที่ชั้น การเปิดฐานใจให้กว้าง</p> <p>สัปดาห์ที่ 5-8 เน้นที่ชั้นรับ ประสบการณ์ใหม่</p> <p>สัปดาห์ที่ 9-10 เน้นที่ชั้น เฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด</p> <p>2. วิธีการดำเนินกิจกรรม</p> <p>2.1 จัดกิจกรรมสุนทรีย สนทนาทุกเช้าวันจันทร์ – ศุกร์ วัน ละ 30 นาที ตลอดระยะเวลา 10 สัปดาห์</p>	<p>การดำเนินกิจกรรมโดยใช้ เวลาเป็นตัวควบคุมกิจกรรมทำให้ ทำกิจกรรมได้อย่างไม่เต็มตาม ศักยภาพของกิจกรรมนั้น ๆ ทำให้ ครูไม่สามารถเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่</p> <p>การจัดกิจกรรมสุนทรียสนทนา ติดต่อกันทุกวันทำให้ครูเบื่อหน่าย และสนทนาโดยไม่ได้ใคร่ครวญ อย่างแท้จริง</p> <p>การจัดกิจกรรมควรจัดให้ ตอบสนองการเรียนรู้ของครูทั้งทาง กาย ทางใจ และ ทางความคิด</p>	<p>จัดกิจกรรมแต่ละช่วงโดย ไม่ได้ให้เวลากับขั้นตอนใดมาก เป็นพิเศษ แต่ปรับลดและเพิ่มเวลา ของแต่ละกิจกรรมตามความสนใจ ของครูในแต่ละวัน</p> <p>จัดกิจกรรมสุนทรียสนทนาทุก เช้าวันจันทร์ – ศุกร์ ในช่วง 3 สัปดาห์แรก จากนั้นจัดกิจกรรม โดยแบ่งเป็นฐานกาย ฐานใจ และ ฐานคิด สลับกันตั้งแต่จันทร์ – ศุกร์ โดยใช้เวลา 30 นาทีเท่าเดิม</p>

ตารางที่ 4 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนา
ครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3 (ต่อ)

การพัฒนากระบวนการ ระยะที่ 2 (D1)	ข้อค้นพบจากการวิจัย (R2)	การปรับปรุงกระบวนการ ระยะที่ 3
2.2 ใช้การพูดประกอบการทำ สมาธิเรื่องราวเกี่ยวกับการผ่อนคลาย และการมีสติรู้ตัว	สามารถแทรกเนื้อหา ข้อคิด เกี่ยวกับการทำงานกับเด็กที่มี ความต้องการพิเศษระหว่างการทำ พูดประกอบการทำสมาธิได้โดยไม่ ขัดขวางการทำสมาธิของครู	ใช้การพูดประกอบการทำ สมาธิเรื่องราวเกี่ยวกับการผ่อนคลาย และการมีสติรู้ตัว และการ เชื่อมโยงตนเองกับธรรมชาติ และ การทำงานกับเด็กพิเศษ
2.3 จัดกิจกรรมศิลปะโดย แบ่งเป็นการวาดภาพ การระบายสี น้ำ การทำงานศิลปะแบบลอยตัว และการทำงานศิลปะประยุกต์ ช่วงละประมาณ 2 สัปดาห์	การวางพื้นฐานการเฝ้ามอง ตนระหว่างการทำงานเป็น สิ่งจำเป็น การทำงานกับสีน้ำเป็น กิจกรรมพื้นฐานที่ช่วยให้ครูเห็น ความเปลี่ยนแปลงของความคิด ความรู้สึกมากที่สุด	จัดกิจกรรมศิลปะโดยขยาย ช่วงการระบายสีน้ำให้มากขึ้น ลด ช่วงการวาดภาพและการทำ ศิลปะประยุกต์ลง
2.4 นำประสบการณ์เกี่ยวกับ เด็กและผู้ปกครองเด็กที่มีความ ต้องการพิเศษมาให้ครูได้เรียนรู้ที่ โรงเรียน	การสร้างแรงบันดาลใจนอก พื้นที่ปลอดภัย หรือสถานการณ์อัน คุ้นเคยเป็นสิ่งที่ช่วยให้ครูเกิดการ เรียนรู้ได้อย่างรวดเร็วขึ้น	พาครูออกไปเรียนรู้เกี่ยวกับ เด็กและผู้ปกครองเด็กที่มีความ ต้องการพิเศษจากบริบทจริง
2.5 จัดช่วงเวลาสำหรับการ บันทึกสะท้อนความคิดในการทำ กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้	การสะท้อนความคิดต้อง อาศัยเวลาในการทบทวนกิจกรรม และประสบการณ์ที่ผ่านมาจึงไม่ สามารถทำได้อย่างสมบูรณ์ในช่วง กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้เท่านั้น	เปิดโอกาสให้ครูได้มีเวลา ใคร่ครวญมากขึ้นด้วยการบันทึก สะท้อนความคิดในระหว่าง สัปดาห์

รายละเอียดการปรับปรุงกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3 มีดังนี้

1) ระยะเวลาของกระบวนการ

ผู้วิจัยปรับระยะเวลาของกระบวนการจาก 10 สัปดาห์ เป็น 15 สัปดาห์
เนื่องจากในการทดลองใช้กระบวนการพบว่าช่วงเวลาสัปดาห์ที่ 1 – 5 ครูผู้เข้าร่วมการวิจัยเพิ่งเริ่ม
สะท้อนความคิดเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงของตนเอง และเริ่มเปิดใจพูดถึงความคิดและความรู้สึก

ภายในมากขึ้น หากแต่ยังไม่มีการสะท้อนถึงเพื่อนร่วมงาน และเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากนัก ต่อมาในช่วงสัปดาห์ที่ 6 – 8 ครูผู้เข้าร่วมกระบวนการเริ่มพูดถึงความคิดและความรู้สึกเกี่ยวกับเพื่อนร่วมงานมากขึ้น ผู้วิจัยจึงตัดสินใจขยายเวลาดำเนินกิจกรรมออกไปอีก 5 สัปดาห์เพื่อให้สามารถเห็นการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นได้อย่างชัดเจน รวมถึงปรับเปลี่ยนกิจกรรมต่าง ๆ ในแต่ละวันดังกล่าวโดยละเอียดในหัวข้อถัดไป

2) กิจกรรมในกระบวนการ

ผู้วิจัยปรับปรุงกิจกรรมในกระบวนการดังนี้

2.1) ระยะเวลาของกิจกรรม ผู้วิจัยปรับปรุงระยะเวลาที่ใช้ในการดำเนินกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยยังคงใช้เวลาสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 2 ชั่วโมง ตามแผนเดิมแต่ปรับเวลาของแต่ละกิจกรรมให้เหมาะสมขึ้น กล่าวคือไม่สามารถจัดให้มีจุดเน้นในแต่ละสัปดาห์ตามที่วางแผนไว้ว่าจะให้เวลากับการปรับฐานกายให้พร้อมในช่วงสัปดาห์แรก ๆ และค่อย ๆ เปลี่ยนเป็น เปิดฐานใจให้กว้าง รับประสบการณ์ใหม่ และ เน้นการเฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด ในช่วงสัปดาห์สุดท้ายได้ แต่ต้องทำไปพร้อม ๆ กันอย่างกลมกลืน และยืดหยุ่นตามสถานการณ์จริง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.1.1) ขั้นการปรับฐานกายให้พร้อม ตามแผนเดิมในช่วงแรกจะใช้เวลาในส่วนนี้มากกว่าช่วงท้ายของกระบวนการ แต่ในการปฏิบัติจริง การดำเนินกิจกรรมสมาธิกับเพลง “ผ่อนคลายตระหนักรู้” (total relaxation) ต้องใช้เวลาประมาณ 15 – 20 นาที ไม่สามารถลดเวลาลงน้อยกว่า 15 นาทีตามแผนที่วางไว้ว่าในช่วงท้ายจะใช้เวลาเพียง 10 นาที เมื่อทดลองปฏิบัติพบว่าครูไม่มีสมาธิเพียงพอที่จะดำเนินกิจกรรมต่อไป จึงไม่สามารถลดเวลาการผ่อนคลายตระหนักรู้ลงเหลือ 10 นาที แต่ได้คงไว้ที่ประมาณ 15 นาทีตั้งแต่ช่วงสัปดาห์ที่ 5 เป็นต้นมา

2.1.2) ขั้นการเปิดฐานใจให้กว้าง ผู้วิจัยขยายเวลาการทำกิจกรรมด้วยสีน้ำออกไปอีก 2 สัปดาห์ เนื่องจากสังเกตเห็นงานสีน้ำของครูยังคงยึดติดกับรูปร่างรูปทรงของสิ่งที่วาด ไม่ผ่อนคลาย และยังไม่สามารถทำความเข้าใจกับคุณลักษณะของสีน้ำได้ชัดเจนและไม่สามารถปล่อยวางตามธรรมชาติของสี และไม่สามารถเฝ้าสังเกตตนเองได้

การปรับปรุงกิจกรรมขั้นเปิดฐานใจให้กว้างอีกกิจกรรมหนึ่งคือการลดเวลาเฝ้าสังเกตธรรมชาติลงจากเดิมที่ต้องการให้ครูทุกคนวาดรูปต้นไม้ประจำตัว สัปดาห์ละครั้งรวม 4 ครั้ง เหลือเพียง 1 ครั้งเท่านั้น เนื่องจากสภาพอากาศไม่เอื้ออำนวย บางครั้งมีฝนตก และบางครั้งก็มีเมฆเกินกว่าที่จะมองเห็น ครูจึงไม่สามารถออกไปวาดภาพต้นไม้ในช่วงดำเนินกิจกรรมได้ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้มอบหมายให้ครูเฝ้าสังเกตต้นไม้ในช่วงที่ทำกิจกรรมประจำวัน แล้วนำมาสนทนากันเป็นระยะ

2.1.3) **ขั้นการรับประสบการณ์ใหม่** ผู้วิจัยขยายขอบเขตของการรับประสบการณ์ใหม่ให้กว้างขึ้น โดยแทรกในกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจช่วงวันหยุด และการนำบทความ หนังสือ และเอกสารที่เกี่ยวข้องมาจัดวางให้ครูได้อ่านนอกเวลา ไม่ใช่เพียงการสนทนาแลกเปลี่ยนในกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้เท่านั้น

2.1.4) **ขั้นการเฝ้าดูตนเองผ่านฐานคิด** กิจกรรมสะท้อนความคิดนี้ผู้วิจัยได้ลดเวลาสำหรับการเขียนบันทึกการเรียนรู้ในช่วงท้ายของกิจกรรมลง และให้ครูนำสมุดกลับไปเขียนสะท้อนความคิดเองในช่วงเวลาว่าง เนื่องจากการเขียนสะท้อนความคิดทันทีแม่จะได้รับความสดใหม่ของความคิดแต่ความคิดนั้นยังคงเป็นความคิดที่มีได้ใคร่ครวญตกลึก อีกทั้งการให้ครูเขียนบันทึกทันทียังทำให้กิจกรรมกลุ่มตอนเย็นเลิกได้ช้าลง ครูเหนื่อยมากขึ้น และมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อการเข้ากลุ่ม

2.2) วิธีการดำเนินกิจกรรม

ในช่วงของการทดลองใช้ ผู้วิจัยได้ปรับเปลี่ยนทั้งกิจกรรมฝึกสติ กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ ดังนี้

2.1) **กิจกรรมฝึกสติ** ผู้วิจัยได้วางแผนการจัดกิจกรรมฝึกสติโดยจัดให้ครูได้สนทนาถึงความคิด ความรู้สึก ที่เกิดขึ้นในแต่ละวันแล้วตัดสิ้นใจ “วาง” หรือ “เก็บ” ความคิด ความรู้สึกนั้นไว้ โดยให้สนทนาในช่วงเช้าทุกวันทำการเป็นเวลา 30 นาที แต่เมื่อได้ทดลองไปประมาณ 2 สัปดาห์ ผู้วิจัยพบว่าครูเริ่มสะท้อนถึงความเบื่อหน่ายในการสนทนาเพียงอย่างเดียว และสิ่งที่สนทนาเริ่ม “ตกร่องความคิด” คือกระทำเป็นอัตโนมัติ มิได้ใคร่ครวญในแต่ละวันจริง ๆ ผู้วิจัยจึงได้ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญแล้วพิจารณาปรับเปลี่ยนกิจกรรมฝึกสติให้ตอบสนองความต้องการของครูโดยแบ่งกิจกรรมออกเป็น 3 ฐาน คือ ฐานกาย ฐานใจ และฐานคิด สลับกันอย่างสมดุลกันตลอด 5 วันต่อสัปดาห์ดังนี้

2.1.1) **กิจกรรมย่อยฝึกสติด้วยการใคร่ครวญ** จัดกิจกรรมสุนทรียสนทนาถึงความรู้สึกที่ครูนำติดตัวมาทำงานด้วยโดยจัดขึ้นในวันจันทร์และวันพฤหัสบดี เนื่องจากวันจันทร์เป็นวันเริ่มต้นสัปดาห์ผู้วิจัยจึงจัดกิจกรรมการสนทนาให้ครูได้ทบทวนถึงความคิด ความรู้สึกของตนเองก่อนเริ่มทำงาน และทบทวนอีกครั้งในวันกลางสัปดาห์คือเข้าวันพฤหัสบดี เพื่อให้ครูได้มีสติรู้เท่าทันความคิดความรู้สึกของตนเองเสมอ

2.1.2) **กิจกรรมย่อยฝึกสติด้วยการเคลื่อนไหว** จัดกิจกรรมเคลื่อนไหวผ่านเกม เพลง คำคล้องจองประกอบอุปกรณ์ต่าง ๆ สัปดาห์ละ 2 วัน โดยกำหนดเป็นวันพุธและวันศุกร์ ในกิจกรรมนี้ครูได้พัฒนาสติการรู้ตัว และการทำงานร่วมกับผู้อื่นผ่านกิจกรรมการเคลื่อนไหวรายบุคคลและรายกลุ่ม สาเหตุที่จัดกิจกรรมนี้ในวันพุธและวันศุกร์

เนื่องจากการสลับระหว่างกิจกรรมที่สงบในวันจันทร์ และวันพฤหัสบดี กับกิจกรรมที่ได้เคลื่อนไหวในวันพุธ และวันศุกร์ อีกทั้งในวันศุกร์ซึ่งเป็นวันปลายสัปดาห์ ครูค่อนข้างเครียด และอ่อนแรงต่อการทำงานในเชิงการคิด จึงจัดกิจกรรมกระตุ้นให้ใช้การเคลื่อนไหวอย่างสนุกสนานเพื่อกระตุ้นให้ครูรู้สึกสนุกสนานก่อนหมดสัปดาห์และรู้สึกดีต่อการเริ่มงานใหม่ในวันจันทร์

2.1.3) กิจกรรมย่อยฝึกสติด้วยการตามรู้อารมณ์ จัดให้มีกิจกรรมจัดดอกไม้ในวันอังคาร เนื่องจากกิจกรรมฐานใจนั้น ผู้วิจัยได้ออกแบบให้มีการร้องเพลงก่อนเริ่มกิจกรรมในทุกวันซึ่งสอดคล้องกับการเรียนรู้ด้วยฐานใจอยู่แล้วจึงจัดกิจกรรมฐานใจเพียง 1 วัน และเหตุที่จัดในวันอังคารเนื่องจากกิจกรรมจัดดอกไม้เป็นกิจกรรมที่อยู่ระหว่างความสงบและการเคลื่อนไหว สามารถเชื่อมต่อระหว่างกิจกรรมฐานคิดในวันจันทร์ และกิจกรรมฐานกายในวันพุธได้ดี

2.2) กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ผู้วิจัยปรับเปลี่ยนกิจกรรมในแต่ละสัปดาห์ให้สอดคล้องกับการเรียนรู้ของครูในบริบทจริงมากขึ้น ดังนี้

2.2.1) ช่วงการปรับฐานกายให้พร้อม ประกอบด้วยกิจกรรมทำสมาธิกับเพลง (ผ่อนพักตระหนักรู้) และการร้องเพลงประสานเสียง ผู้วิจัยได้สังเกตครูผู้เข้าร่วมในแต่ละครั้งแล้วปรับเปลี่ยนบทพูดประกอบกิจกรรมสมาธิกับเพลงให้เหมาะสมกับสถานการณ์ที่สุด โดยได้แทรกเนื้อหาเกี่ยวกับการอยู่ร่วมกับเด็กพิเศษ และการยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลเพิ่มเติมจากเนื้อหาการสังเกตตนเองและการเป็นหนึ่งเดียวกับธรรมชาติ ในช่วงท้ายของกระบวนการฯ นอกจากนั้นกิจกรรมร้องเพลงประสานเสียง ผู้วิจัยพบว่าการเพิ่มเสียงประสานจาก 1 ทาง เป็น 2 ทาง ต้องอาศัยสมาธิในการร้องอย่างมาก ดังนั้นครูจึงต้องการเวลาในการร้องเพียง 1 ทางในช่วงต้นมาก แต่การเพิ่มแนวเสียงจาก 2 เป็น 3 หรือ 4 ทางนั้นง่ายกว่ามาก ดังนั้นผู้วิจัยจึงปรับวิธีการนำเสนอเพลงจากการค่อย ๆ เพิ่มจำนวนเสียงประสานจาก 1 เป็น 2 ในแต่ละสัปดาห์ด้วยอัตราที่เท่ากัน เป็นการร้องเพียง 1 ทางให้คล่องโดยใช้เวลาประมาณ 3 สัปดาห์ แล้วจึงเพิ่มเป็น 2 หรือ 3 ทางในสัปดาห์ที่ 4 และ 5 ตามลำดับ

2.2.2) ช่วงการเปิดฐานใจให้กว้าง ซึ่งจัดขึ้นเพื่อให้ครูได้พัฒนาทักษะในการเรียนรู้ด้วยประสาทสัมผัส และใคร่ครวญความคิดความรู้สึกของตนเองขณะทำงานต่าง ๆ โดยเฉพาะงานศิลปะ ในการทดลองใช้กระบวนการ ผู้วิจัยได้ตัดกิจกรรมการใคร่ครวญตนเองขณะทำศิลปะประยุกต์ที่ซับซ้อน (ย้อมผ้า) ออกจากแผนที่วางไว้เนื่องจากสถานที่ในการปฏิบัติไม่เอื้ออำนวย โรงเรียนจำเป็นต้องใช้สถานที่บางส่วนเพื่อเก็บอุปกรณ์ที่สั่งซื้อเข้ามา ทำให้ห้องสำหรับทำกิจกรรมไม่เพียงพอ อีกทั้งสภาพอากาศที่มีฝนตกอยู่เป็นระยะ ไม่เหมาะสมกับการย้อมผ้า เนื่องจากจะทำให้ผ้าไม่แห้งตามกำหนดเวลาอาจเกิดเชื้อรา หรือสีที่ย้อมไม่แห้งทำให้

เป็นคราบ แล้วนำกิจกรรมการปั้นดินเหนียวเข้ามาแทน เนื่องจากเป็นกิจกรรมศิลปะที่มีความซับซ้อน และสามารถนำผลงานที่ได้ไปประยุกต์ใช้และเชื่อมโยงกับเด็กได้เช่นเดียวกัน

2.2.3) ช่วงการรับประสบการณ์ใหม่ เมื่อทดลองใช้กระบวนการไปได้ระยะหนึ่ง พบว่าประสบการณ์ใหม่จากการสนทนา หรือการฟังเรื่องราวเกี่ยวกับเด็กพิเศษภายใต้สถานการณ์เดิม บริบทเดิม ไม่สามารถส่งผลกระทบต่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้อย่างเป็นรูปธรรมจึงได้ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญ โดยเปลี่ยนกิจกรรมจากการเชิญผู้เชี่ยวชาญมาสนทนากับครูที่โรงเรียน เป็นการพาครูไปพบผู้เชี่ยวชาญ และเด็กที่มีความต้องการพิเศษในบริบทจริง ให้ครูได้มีประสบการณ์ตรงภายใต้สถานการณ์ที่ไม่คุ้นเคย ออกจาก “ความคุ้นชิน” ของตนเอง เพื่อให้ประสบการณ์นั้นกระทบกับกรอบความคิดเดิมได้รุนแรงมากขึ้น เกิดการใคร่ครวญมากขึ้น ดังนั้น ผู้วิจัยจึงจัดให้ครูได้เข้าค่ายธรรมชาติร่วมกับผู้ปกครองและเด็กพิเศษ และพาครูไปยังบ้านของกลุ่มผู้ปกครองผู้ใหญ่ที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อศึกษาเรียนรู้กับเด็กและผู้ปกครองในสถานการณ์จริง

2.2.4) ช่วงการเฝ้าดูตนเองผ่านฐานคิด ในการดำเนินการกระบวนการจริง ผู้วิจัยพบว่าครูไม่สามารถเขียนบันทึกการเรียนรู้ของตนเองได้ทันทีหลังจากเข้าร่วมกระบวนการเสร็จ เนื่องจากเวลาไม่เอื้ออำนวย และความคิดของครูยังไม่ตกผลึกอย่างเต็มที่ การเขียนบันทึกจึงออกมาในลักษณะของการรายงานขั้นตอนของกิจกรรมที่ครูได้ทำในแต่ละวันมากกว่าเป็นการใคร่ครวญสะท้อนความคิด ดังนั้น ผู้วิจัยจึงตัดกิจกรรมการบันทึกการเรียนรู้ในเวลาออก แล้วให้ครูได้ใคร่ครวญแล้วเขียนบันทึกประจำสัปดาห์แทน นอกจากนั้นผู้วิจัยยังสลับกิจกรรมการสนทนาสะท้อนการเรียนรู้ในช่วงท้ายของกระบวนการขึ้นมาไว้ก่อนการทำสมาธิย้อนระลึกถึงกิจกรรมที่ผ่านมาด้วย เนื่องจากการย้อนระลึกถึงกิจกรรมที่ผ่านมาเป็นกิจกรรมเพื่อให้ครูย้อนระลึกถึงกิจกรรมที่ผ่านมา จึงควรเป็นกิจกรรมสุดท้ายที่จัดในแต่ละวัน

2.3) กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ ผู้วิจัยได้ปรับเปลี่ยนกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจเพื่อให้ครูได้รับประสบการณ์ใหม่ ๆ มากขึ้น ดังนี้

2.3.1) กิจกรรมสร้างการเข้าใจตนเอง คือกิจกรรมนพลักษณ์ ปรับจากการเชิญวิทยากรเข้าอบรมนพลักษณ์ที่โรงเรียนในช่วงวันหยุด เป็นการจัดให้ครูเดินทางไปอบรมนพลักษณ์กับผู้ปกครองและครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นเวลา 2 วัน 1 คืน เพื่อเป็นการเปิดประสบการณ์ใหม่ในการทำควมรู้จักกับผู้ปกครอง และ ครูผู้สอนเด็กพิเศษเบื้องต้นไปพร้อมกัน

2.3.2) กิจกรรมสร้างการเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ปรับจากการเข้าค่ายทำกิจกรรมร่วมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่โรงเรียนในช่วงวันหยุด

เป็นการเดินทางไปเข้าค่ายธรรมชาติ โดยจัดกิจกรรมให้ครูได้ใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครู และผู้ปกครองเป็นเวลา 2 วัน 1 คืน

2.3.3) กิจกรรมสร้างการเข้าใจบุคคลที่เกี่ยวข้อง ปรับจากการเชิญผู้ปกครองเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาสนทนาที่โรงเรียน เป็นการพาครูไปที่สถานที่จัดกิจกรรมเพื่อบุคคลที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อสนทนากับมารดาของบุคคลออทิสติก แลกเปลี่ยนมุมมองและความคิดเห็นรวมถึงทดลองทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดขึ้นเพื่อบุคคลออทิสติก เป็นเวลา 1 วัน

การวิจัย (R₃) คำถามวิจัย: ผลการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมระยะที่ 3 เป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง

4.1 ทดลองกระบวนการกับผู้เข้าร่วมการวิจัย

ผู้วิจัยดำเนินการทดลองใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3 ต่อจนครบ 15 สัปดาห์ตามแผนที่ปรับแก้

4.2 ปรับปรุงเครื่องมือและใช้เครื่องมือเดิมในการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผลการวิจัย

การใช้เครื่องมือในการเก็บรวบรวม วิเคราะห์ และสรุปผลการวิจัยมีรายละเอียดดังนี้

4.2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยใช้เครื่องมือเดิมจากระยะที่ 2 ในการเก็บรวบรวมข้อมูล จำนวน 3 ชุด ดังนี้

- 1) แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม
- 2) แบบบันทึกการสัมภาษณ์
- 3) แบบสังเกตและบันทึกการจัดการเรียนรู้

4.2.2 การวิเคราะห์ข้อมูลและสรุปผลการวิจัย

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผลการใช้กระบวนการที่มีต่อครูผู้เข้าร่วมการวิจัย โดยพิจารณาจากข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้ในระยะที่ 2 และข้อเสนอแนะจากอาจารย์ที่ปรึกษาและผู้ทรงคุณวุฒิ จากนั้นจึงนำไปทดลองวิเคราะห์โดยผู้วิจัยและเพื่อนผู้วิจัยที่มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาครูและจิตตปัญญาศึกษาเพื่อหาความสอดคล้องในการวิเคราะห์ข้อมูล

เกณฑ์การวิเคราะห์ข้อมูลมีลักษณะเป็นตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ที่เกิดขึ้นกับครูปฐมวัย เป็นตัวบ่งชี้ที่แสดงระดับการตระหนักรู้ของครูในด้านการเข้าใจตนเอง และการเข้าใจบุคคลอื่น 5 ระดับ โดยเป็นการพัฒนาจากการยึดตนเองเป็นหลัก ไปสู่การปล่อยวาง มองเห็นความแตกต่างและความสัมพันธ์ของทุกสิ่ง ตามโครงสร้างระดับต่อไปนี้

ระดับที่ 1 แสดงพฤติกรรม และความรู้สึกตามสิ่งเร้าที่มากระทบ

ระดับที่ 2 แสดงพฤติกรรม และความรู้สึกตามความชอบ ลักษณะนิสัยของตนเอง

ระดับที่ 3 แสดงพฤติกรรม และความรู้สึก ตามความเหมาะสมตามเกณฑ์มาตรฐานที่ตนกำหนดขึ้น

ระดับที่ 4 แสดงพฤติกรรม และความรู้สึกโดยพยายามให้เกิดความสอดคล้องระหว่างมาตรฐานของตนกับบริบทการทำงานจริง

ระดับที่ 5 แสดงพฤติกรรม และความรู้สึก อย่างกลมกลืน เหมาะสมกับบริบทการทำงานจริง

การตรวจสอบคุณภาพของเกณฑ์การวิเคราะห์ ผู้วิจัยนำตัวบ่งชี้ที่พัฒนาขึ้นไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความถูกต้องแล้วปรับแก้ระดับตัวบ่งชี้ตามให้ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำ จากนั้นนำตัวบ่งชี้ที่ได้มาวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงของครูโดยให้ผู้ทรงคุณวุฒิและเพื่อนผู้วิจัยที่มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาครูและจิตตปัญญาศึกษา ร่วมวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องในการวิเคราะห์

การสรุปผลการวิจัย ระยะที่ 3 ในขณะที่ทดลองใช้กระบวนการมาจนถึงสัปดาห์ที่ 15 ผู้วิจัยพบปัญหาและอุปสรรคขณะดำเนินการกระบวนการ โดยสรุปคือ เมื่อจัดกิจกรรมในลักษณะเดิมเป็นเวลานานครูผู้เข้าร่วมการวิจัยเกิดความคุ้นเคยกับขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม ทำให้ “ตรองความคุ้นชิน” คือ เข้าร่วมกิจกรรมโดยทำตามความเคยชิน ไม่ได้คิด ใคร่ครวญ เอาใจใส่ต่อการทำกิจกรรมอย่างแท้จริง จึงควรถอนกิจกรรมต่าง ๆ ออกก่อน และหากต้องการพัฒนาครูในขั้นต่อไปควรปรับลักษณะของกิจกรรมให้แปลกใหม่ขึ้นเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ของครู

หลังจากทดลองใช้กระบวนการจนครบ 15 สัปดาห์ ผู้วิจัยสรุปผลของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมที่มีต่อครูผู้เข้าร่วมกระบวนการดังรายละเอียดในบทที่ 5

ขั้นที่ 5 การนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนา ครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์

การพัฒนา (D₄) ผู้วิจัยนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์

ผู้วิจัยนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อ
พัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์ (ดังรายละเอียดในบทที่4)

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยได้พัฒนาเครื่องมือ และตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ ที่ใช้ในการพัฒนา
กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม
ดังนี้

1. ลักษณะเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 1 ใช้เครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลจำนวน 6 ชุด ดังนี้

1.1 แบบวิเคราะห์ข้อมูล แบ่งเป็นแบบวิเคราะห์ข้อมูลด้านแนวคิดหลักในการ
ดำเนินกระบวนการ แบบวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เข้าร่วมการวิจัย และ แบบวิเคราะห์ข้อมูลจาก
การตรวจสอบของผู้เชี่ยวชาญ ดังนี้

1.1.1 แบบวิเคราะห์ข้อมูลด้านแนวคิดหลัก ใช้ในการวิเคราะห์หลักการ
พัฒนาครูประจำการทางการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัย และหลักการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิด
จิตตปัญญาศึกษา เพื่อเปรียบเทียบความเหมือน ความแตกต่างและหลักการร่วม เพื่อนำมาสังเคราะห์
เป็นหลักการพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา (ดังแสดงใน
ภาคผนวก ข)

1.1.2 แบบวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ ใช้ในการ
วิเคราะห์ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับผู้เข้าร่วมกระบวนการในส่วนของสถานที่ดำเนินการ และบริบทการ
จัดการเรียนการสอน (ดังแสดงในภาคผนวก ค)

1.1.3 แบบวิเคราะห์ความสอดคล้อง (IOC) ประกอบด้วย

1) แบบวิเคราะห์ความสอดคล้องของวัตถุประสงค์หลักของ
กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม
กับวัตถุประสงค์ย่อยของแต่ละกิจกรรม

2) แบบวิเคราะห์ความตรงตามวัตถุประสงค์ของกิจกรรมตามกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

1.2 แบบบันทึกการสัมภาษณ์ ใช้ในการที่การสัมภาษณ์ครูปฐมวัย และบุคคลที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ผู้บริหาร และเพื่อนร่วมงานทั้งรายบุคคลและรายกลุ่ม ที่ผู้วิจัยจัดรายละเอียดจากการสัมภาษณ์ และการถอดความจากเทปบันทึกเสียงขณะสัมภาษณ์ (ดังแสดงในภาคผนวก ข) แบ่งเป็น

1.2.1 แบบบันทึกการสัมภาษณ์ครูเกี่ยวกับข้อมูลเบื้องต้นของตนเองก่อนเริ่มกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ ตามแนวคำถามในภาคผนวก ง

1.2.2 แบบบันทึกการสัมภาษณ์ผู้บริหาร เกี่ยวกับข้อมูลเบื้องต้นของโรงเรียน และครูแต่ละคนก่อนเริ่มกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ ตามแนวคำถามในภาคผนวก จ

การพัฒนาและวิจัยกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะเวลาที่ 2 ใช้การสังเกตแบบมีส่วนร่วม และการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการ โดยมีอุปกรณ์ที่ใช้ในการเก็บข้อมูล ได้แก่ กล้องวิดีโอวงจรปิด เครื่องบันทึกเสียง และกล้องถ่ายรูป ใช้เครื่องมือในการเก็บข้อมูลทั้งสิ้นจำนวน 5 ชุด คือ

2.1 แบบบันทึกการสัมภาษณ์ เป็นแบบบันทึกการสัมภาษณ์ครูปฐมวัยทั้งรายบุคคลและรายกลุ่ม ที่ผู้วิจัยจัดรายละเอียดจากการสัมภาษณ์ และการถอดความจากเทปบันทึกเสียงขณะสัมภาษณ์ (ดังแสดงในภาคผนวก ข) เกี่ยวกับความคิดเห็น และความรู้สึกต่อกระบวนการเรียนรู้ และตัวบ่งชี้เกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงภายในตนเองระหว่างและภายหลังกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ (ตามแนวคำถามในภาคผนวก ฉ)

2.2 แบบสังเกตและบันทึกการจัดการเรียนรู้ เป็นแบบบันทึกปลายเปิด ใช้เก็บข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมของครูปฐมวัยในขณะร่วมกิจกรรม รวมถึงสภาพการจัด การเรียนรู้สถานการณ์หรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในการจัดการเรียนรู้โดยรวม (ดังแสดงในภาคผนวก ข)

2.3 แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม เป็นแบบบันทึกการสนทนาของครูปฐมวัยที่ผู้วิจัยจัดรายละเอียด และถอดความจากเทปบันทึกเสียงระหว่างการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ ในกิจกรรมสนทนากลุ่ม (ดังแสดงในภาคผนวก ฉ)

2.4 แบบบันทึกข้อมูลจากผลงาน เป็นแบบบันทึกข้อมูลซึ่งผู้วิจัยใช้บันทึกข้อมูลจากผลงานของครูปฐมวัย ได้แก่ บันทึกการเรียนรู้ซึ่งเป็นบันทึกเกี่ยวกับความรู้ที่ได้ ความคิดเห็น และความรู้สึกต่อกระบวนการเรียนรู้ และความเปลี่ยนแปลงมุมมองของตนเอง รวมถึงผลงานทางศิลปะ ทัศนกรรม และการฝึกปฏิบัติ (ดังแสดงในภาคผนวก ฉ)

2.5 แบบวิเคราะห์ข้อมูลการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครู เป็นแบบวิเคราะห์ข้อมูลที่ผู้วิจัยใช้วิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงของครูแต่ละคนตามเกณฑ์ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูพัฒนาขึ้นจากขั้นตอนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงของเมอร์ซีโรว์ (ดังแสดงในภาคผนวก ก)

การพัฒนาและวิจัยกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะเวลาที่ 3 ใช้เครื่องมือจำนวน 5 ชุด และมีวิธีการในการเก็บรวบรวมข้อมูลเช่นเดียวกับในระยะเวลาที่ 2 แต่มีการแก้ไขเกณฑ์ในการวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงจากเกณฑ์ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอร์ซีโรว์ เป็นเกณฑ์ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ที่เกิดขึ้นกับครูปฐมวัย 5 ระดับ เพื่อให้สอดคล้องกับลักษณะการเปลี่ยนแปลงของครูมากขึ้น (ดังแสดงในบทที่ 4)

2. การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลดังนี้

2.1 การตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้วิจัยพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

2.1.1 สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลลักษณะต่าง ๆ โดยกำหนดวัตถุประสงค์ และลักษณะของเครื่องมือ แล้วนำเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบเบื้องต้น

2.1.2 ปรับแก้ตามที่อาจารย์ที่ปรึกษาแนะนำแล้วนำเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

2.1.3 รวบรวมข้อมูล จากผู้ทรงคุณวุฒิ แล้วพิจารณาปรับปรุงตามประเด็นที่ผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำ

2.2 การตรวจสอบโดยการทดลองใช้เครื่องมือ

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือโดยการทดลองใช้เครื่องมือ ดังนี้

2.2.1 นำเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ไปทดลองใช้กับครูที่มีลักษณะใกล้เคียงกับครูผู้เข้าร่วมกระบวนการ

2.2.2 ตรวจสอบข้อจำกัดและความไม่เหมาะสมของเครื่องมือที่ทำให้ไม่สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.2.3 ปรับปรุงเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลให้สมบูรณ์มากขึ้นตามประเด็นที่พบระหว่างการทดลองใช้

2.2.4 พิจารณาองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น บรรยากาศในการใช้เครื่องมือการสัมภาษณ์ ซึ่งพบว่าสภาพห้องที่เป็นส่วนตัว และสถานที่ที่ผู้ให้สัมภาษณ์คุ้นเคย ช่วยให้

การสัมภาษณ์เป็นไปอย่างเป็นธรรมชาติมากขึ้น ผู้ให้สัมภาษณ์ผ่อนคลายมากกว่า อีกทั้งเครื่องมือในการบันทึกเสียงที่มีลักษณะเป็นทางการ ทำให้ผู้ถูกสัมภาษณ์เป็นกังวลกับการบันทึกมากกว่า การใช้โทรศัพท์เคลื่อนที่ในการบันทึกเสียงแม้จะมีการบอกล่วงหน้าว่าจะมีการบันทึกเสียงแต่ผู้ให้สัมภาษณ์กลับมีลักษณะผ่อนคลายกว่า

การรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผล

การรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลประกอบด้วยหัวข้อหลัก 3 หัวข้อ คือ การใช้เครื่องมือในการรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และการสรุปผล ดังนี้

1. การใช้เครื่องมือในการรวบรวมข้อมูล

การเก็บข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลด้วยตนเอง ด้วยวิธีการเชิงคุณภาพ ซึ่งใช้การสังเกตแบบมีส่วนร่วม และการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.1 การสังเกต เป็นการสังเกตแบบมีส่วนร่วม และไม่มีส่วนร่วม โดยการสังเกตแบบมีส่วนร่วมเป็นการสังเกตพฤติกรรมและคำพูดของครูปฐมวัยในขณะร่วมกิจกรรมการจัดกระบวนการเรียนรู้ และการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วมเป็นการสังเกตพฤติกรรมและคำพูดของครูปฐมวัยในขณะดำเนินชีวิตปกติในโรงเรียน โดยผู้วิจัยใช้การสังเกตในลักษณะเงี่ยหูฟัง แล้วบันทึกพฤติกรรม คำพูดของครูปฐมวัย รวมถึงสภาพการจัดการเรียนรู้ และสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในการจัดการเรียนรู้ในประเด็นต่าง ๆ ดังนี้ 1) พฤติกรรมและคำพูดเกี่ยวกับความคิดความรู้สึกของตนเอง 2) พฤติกรรมและคำพูดเกี่ยวกับเพื่อนร่วมงาน และผู้ปกครองนักเรียน 3) พฤติกรรมและคำพูดเกี่ยวกับเด็ก โดยเฉพาะเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และ 4) พฤติกรรมและคำพูดเกี่ยวกับการเข้าร่วมกระบวนการจัดการเรียนรู้

1.2 การสัมภาษณ์ เป็นการสนทนาซักถามอย่างมีจุดมุ่งหมาย โดยมีแนวคำถามในการสัมภาษณ์ หรือประเด็นในการสนทนา เกี่ยวกับการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น ประกอบด้วยการสัมภาษณ์ 2 ลักษณะคือ

1.2.1 การสัมภาษณ์กลุ่ม ผู้วิจัยสนทนากับผู้เข้าร่วมการวิจัยในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลทั่วไป กิจกรรมการเรียนรู้ หรือข้อมูลการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วม โดยระยะเวลาของการสนทนาไม่แน่นอน ขึ้นอยู่กับจังหวะเวลาและความพร้อมของผู้สนทนา เพื่อเก็บข้อมูลการตระหนักรู้ทั้ง 2 ด้าน คือ การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น ทั้งระหว่างเข้าร่วมกิจกรรมและภายหลังที่ได้เข้าร่วมกิจกรรม

1.2.2 การสัมภาษณ์เชิงลึก เป็นการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการโดยผู้วิจัยนัดหมายผู้เข้าร่วมการวิจัยเป็นรายบุคคล โดยเน้นลักษณะการสนทนาแบบ เป็นกันเองในเรื่องเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ พฤติกรรม หรือความรู้สึกที่เกิดขึ้นระหว่างกิจกรรม เพื่อเก็บข้อมูลการตระหนักรู้ทั้ง 2 ด้าน คือ ตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น และการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมการวิจัยภายหลังที่ได้เข้าร่วมกิจกรรม

1.3 การตรวจผลงาน เป็นการตรวจและบันทึกข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ที่มอบหมายให้ครูปฐมวัยบันทึกการเรียนรู้ของตนเองระหว่างดำเนินกิจกรรมตามกระบวนการจัดการเรียนรู้ รวมถึงการบันทึกการเปลี่ยนแปลงของตนเองหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการจัดการเรียนรู้ รวมถึงผลงานทางศิลปะ และรายงานการฝึกปฏิบัติ เพื่อเก็บข้อมูลการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น ของผู้เข้าร่วมการวิจัยระหว่างและภายหลังที่ได้เข้าร่วมกิจกรรม ดังแสดงในตารางที่ 5

ตารางที่ 5 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

ขั้นตอนการดำเนินการ	วิธีการเก็บข้อมูล		สัมภาษณ์		สังเกต		ตรวจผลงาน	
	รายบุคคล	รายกลุ่ม	การจัดการเรียนรู้	การสนทนากลุ่ม	บันทึกการเรียนรู้	งานอื่น ๆ	รวม (วิธี)	
ก่อนเริ่มกระบวนการ								
1) เก็บข้อมูลเบื้องต้น	/	/						2
ระหว่างดำเนินกระบวนการฯ								
1) กิจกรรมฝึกสติ								
1.1) เตรียมพร้อมทางความคิด: สุนทรียสนทนา			/	/	/			3
1.2) เตรียมพร้อมทางใจ: จัดดอกไม้			/		/			2
1.3) เตรียมพร้อมทางกาย: เคลื่อนไหวประกอบเพลง			/		/			2
2) กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้								
2.1) ปรับฐานกายให้พร้อม			/		/			2
2.1.1) กิจกรรมการทำสมาธิ			/		/			2
2.1.2) กิจกรรมการฟังเพลง			/		/			2
2.1.3) กิจกรรมการร้องเพลงประสานเสียง			/		/			2

ตารางที่ 5 วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล (ต่อ)

ขั้นตอนการดำเนินการ	วิธีการเก็บข้อมูล		สัมภาษณ์		สังเกต		ตรวจผลงาน		รวม (วิธี)
	รายบุคคล	รายกลุ่ม	การดำเนินการเรียนรู้	การสนทนากลุ่ม	บันทึกการวิจัย	งานอื่น ๆ			
2.2) เปิดฐานใจให้กว้าง									
2.2.1) กิจกรรมสุนทรียะสนทนา			/	/	/	/			4
2.2.2) กิจกรรมการทำความรู้จักตนเอง			/	/	/	/			4
2.2.3) กิจกรรมการสังเกต			/		/				2
2.2.4) กิจกรรมการรายงานผลการสังเกต			/	/	/				3
2.2.5) กิจกรรมศิลปะ			/		/				2
3) กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ									
3.1) สร้างการเข้าใจตนเอง			/	/	/				3
3.2) สร้างการเข้าใจเด็กพิเศษ			/	/	/				3
3.3) สร้างการเข้าใจบุคคลที่เกี่ยวข้อง			/	/	/				3
หลังเสร็จสิ้นกระบวนการ									
1) เก็บข้อมูลการเปลี่ยนแปลง	/	/			/				3
รวม (ครั้ง)	2	2	15	7	16	2			

2. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยนี้แบ่งได้เป็น 2 หัวข้อใหญ่ ๆ คือ วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล เกณฑ์หลักในการวิเคราะห์ข้อมูล และการตรวจสอบคุณภาพการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

2.1 วิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการเก็บรวบรวมด้วยวิธีต่าง ๆ ข้างต้นเป็นขั้นตอนดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.1.1 จัดระเบียบข้อมูล ผู้วิจัยได้จัดระเบียบทางกายภาพของข้อมูล และจัดระเบียบเนื้อหาข้อมูลดังนี้

1) จัดระเบียบข้อมูลเชิงกายภาพ ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์และการบันทึกที่กระหว่างดำเนินกระบวนการในแต่ละขั้นตอนมาถอดเทปแบบคำต่อคำ โดยรักษาลักษณะที่เป็นธรรมชาติ อารมณ์ ความรู้สึก และบรรยากาศของการสนทนาไว้ คือ ไม่มุ่งถอดเฉพาะคำพูด แต่ได้จดบันทึกแทรกถึงเสียงหัวเราะ การแสดงสีหน้า การหยุดคิด และความเงียบไว้ด้วย จากนั้นจึงนำข้อมูลที่ถอดเทปแล้วมาจัดเก็บร่วมกับข้อมูลจากการบันทึกภาพ การ

เขียนรายงานการเรียนรู้ ผลงานทางศิลปะของครู และการบันทึกประจำวันของผู้วิจัยโดยจัดเป็นแฟ้มข้อมูลของครูแต่ละคน

2) จัดระเบียบเนื้อหาข้อมูล ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการคัดแยกและจัดระเบียบทางกายภาพมาเรียบเรียงเนื้อหา ลดทอนความซ้ำซ้อนของข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ ที่ซ้ำกัน ตามเกณฑ์การวิเคราะห์ 2 ประเด็นหลักคือ การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

2.1.2 วิเคราะห์และให้รหัสข้อมูล ผู้วิจัยนำข้อมูลที่จัดระเบียบตามเกณฑ์การวิเคราะห์ใน 2 ประเด็นหลักคือ การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น แล้วมาวิเคราะห์ ตีความและให้รหัสแบบผสมผสานระหว่างการใช้รหัสแบบนิรนัยและการให้รหัสแบบอุปนัย กล่าวคือ ผู้วิจัยได้ตั้งตัวบ่งชี้ขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ (แสดงในภาคผนวก ก) ไว้เป็นกรอบอ้างอิงในการวิเคราะห์ ซึ่งนำไปใช้ในกระบวนการฉบับนำร่อง ในขณะที่เดียวกันก็ยังคงมองหาประเด็นสำคัญที่ผุดขึ้นมานอกเหนือจากการวิเคราะห์ตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้เพื่อสร้างเป็นระดับการเปลี่ยนแปลงของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการโดยเฉพาะ ซึ่งพบประเด็นสำคัญคือ ไม่สามารถเก็บรวบรวมข้อมูลการเปลี่ยนแปลงของครูตามระดับการเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ได้ จึงได้พัฒนาตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ที่เกิดขึ้นกับครูปฐมวัย (แสดงในบทที่ 4) ขึ้นให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของครูมากขึ้น แล้วนำไปใช้ในกระบวนการฉบับทดลองใช้

2.1.3 นำเสนอข้อมูล หลังจากให้รหัสข้อมูลเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยได้นำเสนอข้อมูลเหล่านั้นด้วยการนำกลับมาเรียบเรียงตามประเด็นการวิเคราะห์โดยใช้เทคนิคการตัด - ปะ (cut and paste technique) ข้อความที่มีรหัสเดียวกันมาปะต่อกันไว้อย่างเป็นระเบียบ แล้วนำเสนอในลักษณะของความเรียงและตารางแสดงข้อมูล

2.2 การตรวจสอบคุณภาพการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้ตรวจสอบคุณภาพการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อแสดงความเชื่อถือได้ของการดำเนินการวิจัย โดยดำเนินการดังนี้

2.2.1 ใช้ระยะเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นระยะเวลานาน (prolonged involvement) เพื่อให้ได้ข้อมูลที่มีคุณภาพ และสามารถตรวจสอบประเด็นที่ศึกษาให้ถูกต้องครบคลุม

2.2.2 ใช้การตรวจสอบแบบสามเส้า (triangulation) เพื่อตรวจสอบข้อมูลโดยใช้แหล่งที่มาของข้อมูลแตกต่างกัน คือ เหตุการณ์แตกต่างกัน ผู้ให้ข้อมูลต่างกัน และวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลแตกต่างกัน เช่น ตรวจสอบจากบันทึกประจำวัน จากการสัมภาษณ์ จากการสังเกต

2.2.3 ใช้วิธีการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิและเพื่อนผู้วิจัย โดยมีขั้นตอนดังนี้

1) ผู้วิจัยพัฒนาเกณฑ์การวิเคราะห์ข้อมูลโดยอ้างอิงจากทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ แล้วนำเกณฑ์ที่พัฒนาขึ้นไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาและอาจารย์ที่ปรึกษาร่วมตรวจสอบความเหมาะสม

2) รวบรวมตัวอย่างคำพูดที่สอดคล้องกับตัวบ่งชี้ในแต่ละระดับจากการนำเกณฑ์ไปทดลองใช้ แล้วปรับเกณฑ์และตัวอย่างคำพูดให้สอดคล้องกันมากขึ้น

3) นำเกณฑ์การวิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งมีลักษณะเป็นตัวบ่งชี้และตัวอย่างคำพูด ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบคุณภาพ แล้วปรับปรุงแก้ไขตามผู้ทรงคุณวุฒิแนะนำ

4) นำเกณฑ์มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลร่วมกับเพื่อนผู้วิจัยที่มีประสบการณ์ด้านการพัฒนาครูทางการศึกษาพิเศษ และการใช้กระบวนการจิตตปัญญาศึกษามาวิเคราะห์ข้อมูลร่วมกับผู้วิจัยเพื่อให้สามารถวิเคราะห์ข้อมูลได้ตรงกันทั้งหมด

2.2.4 ใช้วิธีการให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเป็นผู้ตรวจสอบ (member check) โดยผู้วิจัยให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการตรวจสอบการวิเคราะห์ข้อมูลขณะเก็บรวบรวมข้อมูล โดยการถามซ้ำ ทวนคำถาม ในขณะที่ดำเนินกระบวนการ การตรวจสอบภายหลังเป็นการตรวจสอบเมื่อผู้วิจัยนำข้อมูลไปวิเคราะห์แล้วผู้วิจัยได้นำมาถามกลับในการสัมภาษณ์ว่าข้อสรุปที่ได้ถูกต้องตามมุมมองของผู้เข้าร่วมกระบวนการหรือไม่ นอกจากนั้นยังได้นำเอกสารสรุปความคิดเห็น มุมมอง และการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคนมาให้พิจารณาความถูกต้องในการตีความของผู้วิจัยด้วย

3. การสรุปและนำเสนอผลการวิจัย

ผู้วิจัยทำการรวบรวม วิเคราะห์ และสังเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการจัดการเรียนรู้ และการปรับเปลี่ยนมุมมองของครูปฐมวัยทั้งหมดที่ได้จากการสัมภาษณ์ การสังเกต และการตรวจผลงาน และนำมาใช้ในการสรุปผลการวิจัยและอภิปรายผล แล้วจึงเขียนรายงานการวิจัยเพื่อตอบคำถามวิจัยทั้งสองข้อคือ 1) กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมควรเป็นอย่างไร และ 2) กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมมีผลต่อการตระหนักรู้ของครูปฐมวัยที่มีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมหรือไม่ อย่างไร โดยนำเสนอในรูปของตารางและความเรียงในบทที่ 4 และบทที่ 5 ตามลำดับ

บทที่ 4

กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

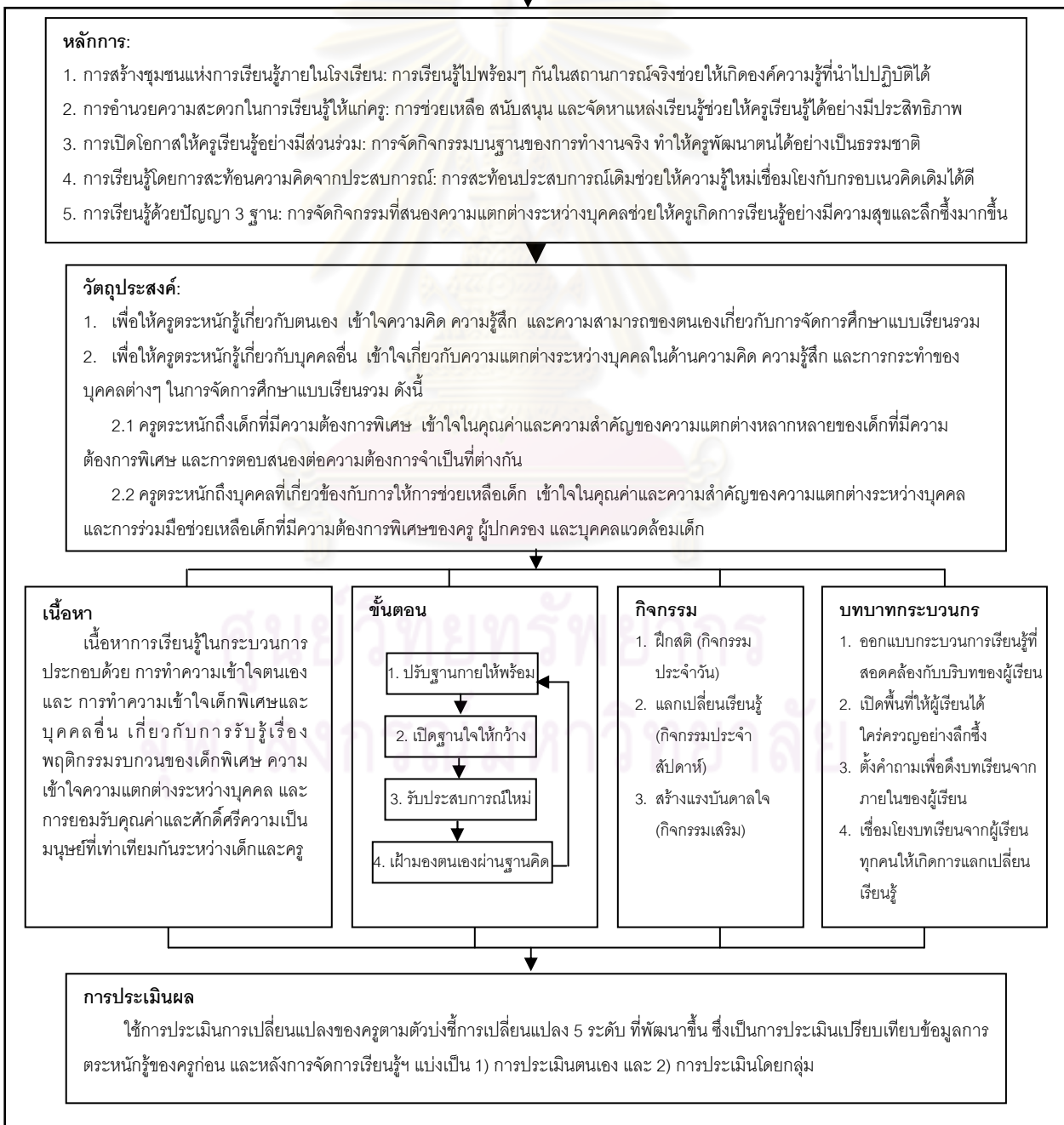
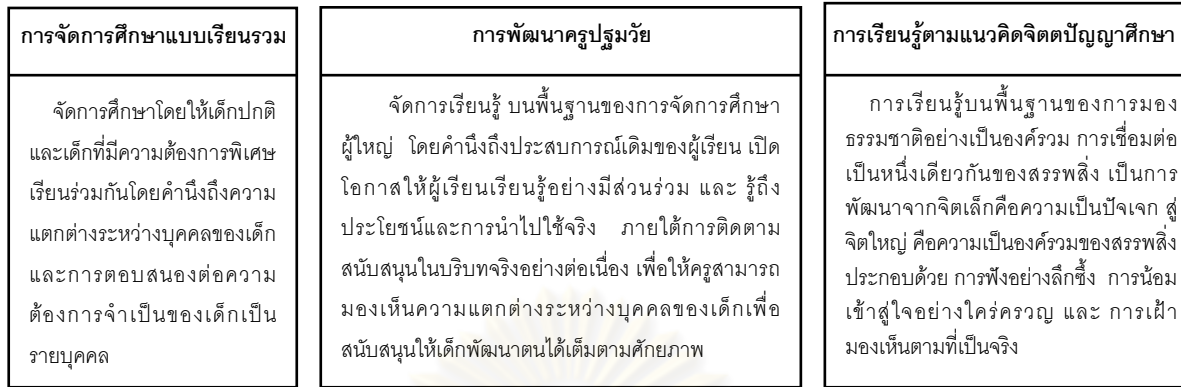
กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับนี้ได้ผ่านการศึกษาค้นคว้าและพัฒนาปรับปรุงกระบวนการ โดยสามารถสรุปองค์ความรู้ที่เกิดขึ้น เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์ ประกอบด้วย

1. ความเป็นมาและความสำคัญของกระบวนการฯ
2. ความหมายและวัตถุประสงค์ของกระบวนการฯ
3. หลักการของกระบวนการฯ
4. เนื้อหาการเรียนรู้ในกระบวนการฯ
5. กิจกรรมที่ใช้ในกระบวนการฯ
6. ขั้นตอนของกระบวนการฯ
7. การประเมินผลกระบวนการฯ
8. คุณสมบัติของกระบวนการฯ
9. การนำกระบวนการฯ ไปใช้

โดยสามารถแสดงเป็นแผนภาพกรอบแนวคิดกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์ ดังแผนภาพที่ 11

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภาพที่ 11 กรอบแนวคิดกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในตรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์



รายละเอียดของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม มีดังนี้

1. ความเป็นมาและความสำคัญของกระบวนการ

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่ให้เด็กทุกคนมีสิทธิในการเข้ารับ
การศึกษาอย่างเท่าเทียมกันโดยโรงเรียนต้องอำนวยความสะดวกให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ
ได้เรียนรวมกับเด็กปกติ ทำให้ครูปฐมวัยต้องเตรียมตนเองให้พร้อมสำหรับการจัดการเรียนการสอน
ให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เข้ามาเรียนรวมในโรงเรียนปกติ การพัฒนาครูให้พร้อมสำหรับ
การทำงานดังกล่าว จำเป็นต้องกระทำไปพร้อม ๆ กับการปฏิบัติงานของครูในลักษณะเป็นการ
พัฒนาครูระหว่างประจำการ (on the job training) เพื่อให้เท่าทันกับสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นใน
ปัจจุบัน และเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงที่มีความหมายกับตนเอง เพื่อให้เกิดการพัฒนาที่ยั่งยืน
จากภายใน ทั้งนี้กระบวนการพัฒนาคณาจารย์ที่ช่วยให้ผู้เข้าร่วมรู้สึกสะดวกสบายและมีส่วนร่วม ครู
สามารถสะท้อนการเรียนรู้และหาทางปรับปรุงการปฏิบัติของตนเอง สร้างความสัมพันธ์กับ
เพื่อนร่วมงานและหัวหน้างานเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างยิ่ง โดยกระบวนการดังกล่าว จำเป็นต้องเริ่มต้น
ด้วยการพิจารณาความต้องการขั้นพื้นฐานของผู้เข้าร่วม และการทำความรู้จักซึ่งกันและกันเพื่อให้
เกิดความรู้สึกสะดวกสบายในการเรียนรู้ (Peery,2008) ความคิดของการพัฒนากระบวนการ
จัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ตั้งอยู่บน
ฐานของการพัฒนาครูปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษ ซึ่งเป็นการครูในระหว่างประจำการ ให้เห็น
คุณค่าและความแตกต่างที่เท่าเทียมกันของเด็กที่มีความต้องการพิเศษและเด็กปกติ และการ
เรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ซึ่งเชื่อในการเชื่อมโยงสัมพันธ์เป็นหนึ่งเดียวกันของสรรพสิ่งที่
มีความแตกต่างกัน และการพัฒนาศักยภาพจากจิตใจภายใน ดังนั้นการนำแนวคิดการพัฒนาครู
ปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษมาบูรณาการกับแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาจึงเหมาะสมสำหรับนำมา
พัฒนาการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นในการทำงานกับเด็กที่มี
ความต้องการพิเศษเรียนรวม

2. ความหมายและวัตถุประสงค์ของกระบวนการ

กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียน
เรียนรวม เป็นกระบวนการในการพัฒนาครูปฐมวัยประจำการในโรงเรียนเรียนรวม โดยผสมผสาน
แนวคิดการพัฒนาครูปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษในระหว่างประจำการ และการเรียนรู้ตามแนวคิด
จิตตปัญญาศึกษา ซึ่งเชื่อในความแตกต่างของมนุษย์ ในมิติของการมองโลก และศักยภาพของ
การพัฒนาตนเองจากภายใน จึงมุ่งพัฒนาผู้เข้าร่วมกระบวนการผ่านวิธีการปฏิบัติตนตามแนวคิด
จิตตปัญญาศึกษาซึ่งมุ่งให้ผู้เรียนได้ใคร่ครวญประสบการณ์ที่ผ่านเข้ามาด้วยการฟังอย่างลึกซึ้ง

น้อมเข้าสู่ใจอย่างใคร่ครวญ และการปฏิบัติภาวนา โดยพัฒนาเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ ที่คำนึงถึงความเป็นปัจเจกบุคคลของครูปฐมวัย ประกอบด้วยกิจกรรม 3 ลักษณะ คือ 1) กิจกรรมฝึกสติ 2) กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และ 3) กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ แต่ละกิจกรรมประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นการปรับฐานกายให้พร้อม 2) ขั้นการเปิดฐานใจให้กว้าง 3) ขั้นการรับประสบการณ์ใหม่ และ 4) ขั้นการเฝ้าดูตนเองผ่านฐานจิต โดยใช้กิจกรรมต่างๆ บนฐานของกิจกรรมสร้างสรรค์ กิจกรรมสงบนิ่ง และกิจกรรมการสร้างความสัมพันธ์ ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ช่วยให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น อันประกอบด้วยเด็กที่มีความต้องการพิเศษและบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็กกลุ่มนี้

กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม มีวัตถุประสงค์หลัก 2 ข้อ ดังนี้

1) เพื่อให้ครูตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง เข้าใจความคิด ความรู้สึก และความสามารถของตนเองเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

2) เพื่อให้ครูตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น เข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคลในด้านความคิด ความรู้สึก และการกระทำของบุคคลต่างๆ ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ดังนี้

2.1) ครูตระหนักถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เข้าใจในคุณค่าและความสำคัญของความแตกต่างหลากหลายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นที่ต่างกัน

2.2) ครูตระหนักถึงบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็ก เข้าใจในคุณค่าและความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลและการร่วมมือช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษของครู ผู้ปกครอง และบุคคลแวดล้อมเด็ก

3. หลักการของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

การจัดการกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ตั้งอยู่บนหลักการสำคัญ 5 หลักการคือ หลักการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ หลักการอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ หลักการเปิดโอกาสให้ครูเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม และหลักการเรียนรู้โดยการสะท้อนความคิดจากประสบการณ์ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.1 หลักการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ภายในโรงเรียน

การสร้างกระบวนการที่สนับสนุนให้ครูเกิดการเรียนรู้ร่วมกันในกลุ่มเพื่อนร่วมงานภายในโรงเรียน ช่วยกระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้ และเปิดโอกาสให้ครูได้เรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง เพื่อนร่วมงาน รวมทั้งบุคคลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ผ่านการสนทนาภายใต้บรรยากาศที่ผ่อนคลาย อบอุ่น ปลอดภัย และเป็นมิตรต่อการเรียนรู้

3.2 หลักการอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ให้แก่ครู

การช่วยเหลือ สนับสนุน และจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวกที่กระตุ้นให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยคำนึงถึงความชอบ และวิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคล ช่วยให้ครูเรียนรู้ได้อย่างราบรื่น และมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรู้

3.3 หลักการเปิดโอกาสให้ครูเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม

การจัดการเรียนรู้ในบริบทการทำงานจริงโดยนำประสบการณ์ตรงของครูมาเป็นฐานในการกำหนดกิจกรรม และวิธีการดำเนินกิจกรรม รวมถึงการจัดให้ครูได้ปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ที่สามารถนำไปใช้ได้จริงในการทำงานทำให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม เข้าใจเนื้อหาอย่างลึกซึ้ง และสามารถนำไปปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3.4 หลักการเรียนรู้โดยการสะท้อนความคิดจากประสบการณ์

การนำประสบการณ์ที่พบในสถานการณ์ต่างๆ มาคิดใคร่ครวญ แล้วสะท้อนออกมาผ่านการพูด การเขียนบันทึก และการกระทำ โดยค่อย ๆ ทะล่อมความคิดจากใกล้ตัวให้ใกล้ตัวมากขึ้น เพื่อให้ประสบการณ์ใหม่แทรกซึมเข้าสู่การเรียนรู้ ช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งมากขึ้น

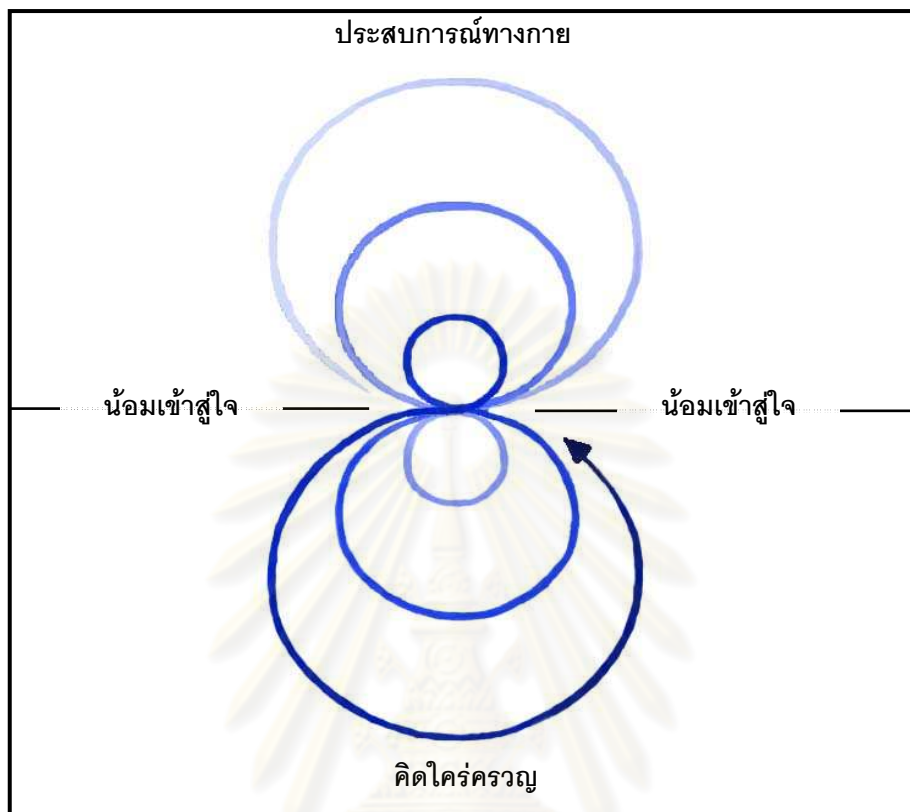
3.5 หลักการเรียนรู้ด้วยปัญญา 3 ฐาน

การจัดให้ครูได้รับประสบการณ์ใหม่ผ่านกิจกรรมทางกาย ทางความรู้สึก (ใจ) และทางความคิด เป็นการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของครูที่มีลักษณะการเรียนรู้ การมองโลก วิธีคิด อารมณ์พื้นฐาน แรงจูงใจ จุดเด่น และจุดด้อยที่ต่างกัน รวมไปถึงการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้แบบใหม่ให้กับครูที่คุ้นชินกับการเรียนรู้แบบเดิม ๆ โดยจัดให้กิจกรรมทุกฐานสอดประสานกันในทุกช่วงของกระบวนการอย่างสอดคล้องกลมกลืนเป็นไปตามธรรมชาติ ช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

หลักการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ ทั้ง 5 หลักการนี้ส่งผลต่อการรับประสบการณ์ การน้อมเข้าใจ และการใคร่ครวญบนพื้นฐานของประสบการณ์เดิมของครู ทำให้ครูขยายวงความคิดได้ ดังแสดงในแผนภาพที่ 12

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภาพที่ 12 กระบวนการพัฒนาตนตามหลักการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม (พัฒนาโดย มานิตา ลีโทชวลิต)



จากแผนภาพที่ 11 แสดงให้เห็นถึงการพัฒนาตนตามหลักการจัดการเรียนรู้ โดยเริ่มจากการรับประสบการณ์ผ่านประสาทสัมผัสทั้ง 5 โดยรับรู้ว่าเป็นเรื่องไกลตัว ไม่เกี่ยวข้องโดยตรงกับตนเอง แล้วน้อมนำประสบการณ์นั้นเข้าสู่ใจเพื่อการคิดใคร่ครวญ ความคิดที่เกิดขึ้นก็จะเป็นความคิดที่คับแคบอยู่ภายในตนเอง แต่เมื่อรับประสบการณ์ต่าง ๆ โดยรับรู้ว่าเป็นเรื่องใกล้ตัวมากขึ้น เกี่ยวข้องกับตนเองมากขึ้น แล้วน้อมเข้าสู่ใจเพื่อใคร่ครวญ ความคิดที่เกิดขึ้นก็จะเป็นความคิดที่กว้างขวาง เชื่อมโยงกับสิ่งต่าง ๆ ได้มากขึ้น ดังรายละเอียดลักษณะการพัฒนาตนตามแผนภาพที่ 13

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภาพที่ 13 ชุดแผนภาพย่อยแสดงกระบวนการพัฒนาตนตามหลักการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม (พัฒนาโดยมานิตา ลีโทขวลิต)

<p>1</p>	<p>เริ่มจากการรับประสบการณ์โดยทั่วไป ไม่เกี่ยวข้องกับตนเอง นัก (วงกลมใหญ่ด้านบน) มาน้อมเข้าสู่ใจ (ในลักษณะการเขียนเลข 8) เพื่อใคร่ครวญกับตนเองโดยความคิดจะอยู่ในวงแคบเฉพาะเรื่องที่ได้รับประสบการณ์มา ไม่เชื่อมโยงกับสิ่งต่าง ๆ รอบตัว (วงกลมเล็กด้านล่าง)</p>
<p>2</p>	<p>จากนั้นเมื่อได้รับประสบการณ์ใหม่ที่เป็นเรื่องใกล้ตัวขึ้น (วงกลมกลางด้านบน) ความคิดใคร่ครวญก็จะกว้างขึ้น เชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมได้มากขึ้น (วงกลมกลางด้านล่าง)</p>
<p>3</p>	<p>เมื่อได้รับประสบการณ์ใหม่ที่เป็นเรื่องที่ใกล้ตัว หรือเกี่ยวข้องกับตนเองโดยตรง (วงกลมเล็กด้านบน)</p>
<p>4</p>	<p>ความคิดใคร่ครวญก็จะขยายวงกว้างออกไป เชื่อมโยงกับการทำงานจริงมากขึ้น (วงใหญ่ด้านล่าง) โดยประสบการณ์และความคิดจะค่อย ๆ เข้มข้นกว้างขวางจากจิตเล็กที่เป็นปัจเจกสู่อุจิตใหญ่ที่เป็นหนึ่งเดียวกันมากขึ้น (จากสีอ่อนไปสีเข้ม)</p>

4. เนื้อหาการเรียนรู้ในกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม แบ่งเนื้อหาเป็น 2 ส่วนคือ 1) เนื้อหาเกี่ยวกับการทำความเข้าใจตนเอง และ 2) เนื้อหาเกี่ยวกับการทำความเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษและบุคคลที่เกี่ยวข้อง โดยมุ่งเน้นในเรื่องเกี่ยวกับการรับรู้พฤติกรรมรบกวนของเด็กพิเศษ การเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล และการยอมรับในคุณค่าความเป็นมนุษย์ที่เท่าเทียมกันระหว่างเด็กและครู ดังรายละเอียดต่อไปนี้

4.1 การทำความเข้าใจตนเอง

4.1.1 มนุษย์สามารถขยายความคับแคบของจิต จากจิตเล็กสู่จิตใหญ่ จากการยึดติด ไปสู่การปล่อยวางได้เมื่อเห็นถึงความเชื่อมโยงเป็นหนึ่งเดียวกันของสิ่งต่างๆ เห็นเหตุและปัจจัยที่ก่อให้เกิดความคิด ความรู้สึก และสถานการณ์ต่างๆ ในการดำเนินชีวิตและการทำงาน

4.1.2 ร่างกาย อารมณ์ ความรู้สึก และความคิด มีความสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกัน การพิจารณาตนเองจำเป็นต้องพิจารณาให้รอบด้านทั้งความรู้สึกทางกาย ความรู้สึกทางใจ และความคิดใคร่ครวญ ผีกตนเองให้รู้เท่าทันอารมณ์ ความรู้สึก และความคิด เพื่อถ่วงเวลา การแสดงออกทางกายให้ช้าลง ลดการโต้ตอบแบบทันทีทันใด เพื่อให้มีเวลาในการพิจารณาใคร่ครวญอย่างถ่องแท้

4.1.3 มนุษย์ทุกคนมีความแตกต่างกันทั้งทางลักษณะทางกาย คือ รูปร่างหน้าตา และบุคลิกภายนอก ลักษณะทางใจ คือ ความชอบ ความถนัด และ ลักษณะทางความคิด คือ ความคิดเห็น ความรู้ ลักษณะนิสัยของเราเป็นผลมาจากประสบการณ์เดิมที่เราได้รับมาตั้งแต่ในอดีต ทั้งที่รู้ตัว และไม่รู้ตัว ทำให้เรามีความแตกต่างจากบุคคลอื่น ซึ่งก็มีประสบการณ์เดิมในอดีตที่เฉพาะตัว แต่ความแตกต่างนี้สามารถนำมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อเติมเต็มประสบการณ์ซึ่งกันและกันได้

4.2 การทำความเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษและบุคคลที่เกี่ยวข้อง

4.2.1 เด็กทุกคนมีความเท่าเทียมกัน ในคุณค่าของความเป็นมนุษย์ ไม่ว่าจะเด็กที่มีความต้องการพิเศษ หรือเด็กปกติ ล้วนแล้วแต่มีความต้องการการดูแลเอาใจใส่อย่างใกล้ชิด เปี่ยมไปด้วยความรัก ความเมตตา และความเข้าใจในความเฉพาะตัว เพื่อที่จะสามารถพัฒนาตนได้เต็มตามศักยภาพ

4.2.2 เด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นผู้ที่มีความต้องการเฉพาะตัวที่เด่นชัดกว่าเด็กอื่น ๆ ครูจำเป็นต้องเฝ้าสังเกตและศึกษาความต้องการเฉพาะตัวนั้นอย่างลึกซึ้ง ตรงตามความเป็นจริง โดยไม่นำอคติในใจทั้งความสงสัย ความหวาดกลัว หรือความท้อแท้เหน้อย

หน่วย เข้ามาบดบังความสามารถในการเฝ้าสังเกตและด่วนสรุปตัดสินเด็กเหล่านี้ด้วยอคติภายในใจ เมื่อคร่อมองเห็นความต้องการจำเป็นที่เฉพาะตัวของเด็กแต่ละคนอย่างตรงตามความเป็นจริงแล้ว ก็จะสามารถหาวิธีการในการตอบสนองต่อความต้องการนั้นได้อย่างเหมาะสม

4.2.3 การร่วมมือกันในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นสิ่งจำเป็น เนื่องจากแต่ละบุคคลมีความแตกต่างที่สามารถเติมเต็มซึ่งกันและกันได้ มุมมองที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษของแต่ละบุคคลที่แตกต่างกันจะช่วยให้คร่อมองเด็กอย่างชัดเจนมากขึ้น สามารถให้การช่วยเหลือเด็กแต่ละคนได้อย่างรอบด้าน บุคคลต่าง ๆ ที่ได้สัมผัสกับเด็ก ไม่ว่าจะเป็น ครูประจำชั้น ครูการศึกษาพิเศษ ครูอื่น ๆ ในโรงเรียน ผู้ปกครอง นักจิตวิทยา แพทย์ พ่ลี้ง หรือนักการภารโรงในโรงเรียน ล้วนแล้วแต่เป็นผู้ที่สามารถร่วมมือกันช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้

4.2.4 ประสบการณ์ในการทำงานกับเด็กทั้งที่มีความต้องการพิเศษและเด็กอื่น ๆ สามารถนำมาแบ่งปัน แลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อเพื่อนร่วมงาน เป็นการช่วยขยายประสบการณ์ ก่อให้เกิดความคิดที่กว้างขวางมากขึ้น ความใกล้ชิดเคียงหรือความแตกต่างของประสบการณ์ของแต่ละบุคคลช่วยให้เกิดการย้อนคิดใคร่ครวญภายในตนเองของคุณ

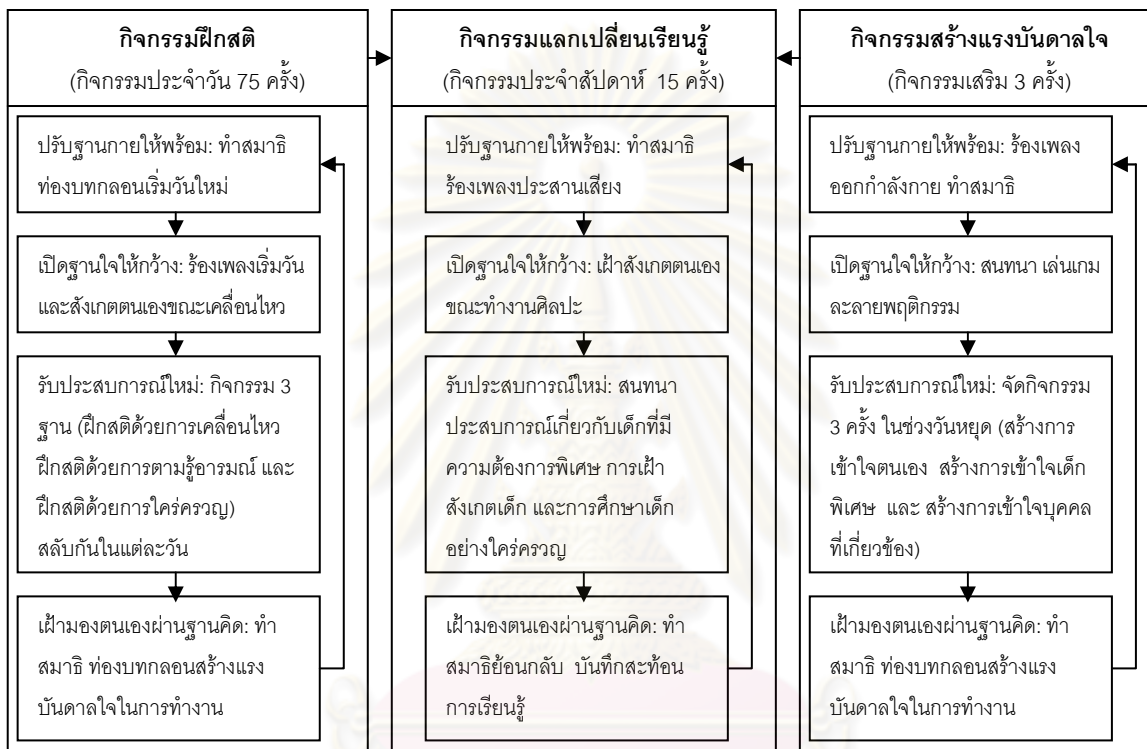
4.2.5 ผู้ปกครองมีความสำคัญในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การร่วมมือกันระหว่างบ้านและโรงเรียนจะช่วยให้การพัฒนาเด็กเป็นไปอย่างต่อเนื่อง ครูและบุคลากรในโรงเรียนควรสร้างความสัมพันธ์กับผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษเพื่อที่จะสามารถทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ

4.2.6 ผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษจำเป็นต้องผ่านขั้นตอนของการปรับตัวจากการปฏิเสธไม่ยอมรับ ความเศร้าโศกตนเอง การพยายามแสวงหาความช่วยเหลือเพื่อให้ลูกหายเป็นปกติ มาสู่ความสามารถในการปล่อยวาง ยอมรับลูกตามความเป็นจริง ซึ่งต้องผ่านการทำงานภายในอย่างหนักเป็นเวลายาวนาน ดังนั้นการทำงานกับผู้ปกครองจึงต้องพิจารณาถึงขั้นตอนในการปรับตัวของผู้ปกครองนี้ด้วย

5. กิจกรรมที่ใช้ในกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

กิจกรรมในกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัย
ในโรงเรียนเรียนรวมประกอบด้วย 3 กิจกรรมหลัก ดังแผนภาพที่ 14 ต่อไปนี้

แผนภาพที่ 14 กิจกรรมในกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อ
พัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม



ทั้งนี้การดำเนินกิจกรรม จุดมุ่งหมายของกิจกรรม อุปกรณ์ประกอบกิจกรรม และการ
ประเมินผลกิจกรรม มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

5.1 กิจกรรมฝึกสติ

กิจกรรมฝึกสติ หมายถึง กิจกรรมที่ช่วยให้ครูปรับรับสภาวะทาง
ร่างกาย จิตใจ และความคิด พัฒนาสติการรู้ตัวในการดำเนินชีวิต เพื่อให้พร้อมสำหรับการทำงาน
กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในแต่ละวัน แบ่งเป็น 3 ลักษณะ คือ กิจกรรมฝึกสติด้วยการ
ใคร่ครวญ กิจกรรมฝึกสติด้วยการตามรู้อารมณ์ และกิจกรรมฝึกสติด้วยการเคลื่อนไหว ดัง
รายละเอียดต่อไปนี้

5.1.1 กิจกรรมฝึกสติด้วยการใคร่ครวญ ใช้กิจกรรมสุนทรียสนทนา ซึ่ง
เป็นกิจกรรมที่จัดให้ครูได้พูดและรับฟังถึงความคิด ความรู้สึกของตนเองและเพื่อนร่วมงาน โดยมี
รายละเอียดดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม กิจกรรมเริ่มต้นด้วยกระบวนการกล่าวเปิดการสนทนา แล้วเฝ้ารับฟังความคิดและความรู้สึกของเพื่อนร่วมงานแต่ละคน โดยให้พูดทีละ 1 คน ทีละ 1 คน โดยไม่ตัดสิน ไม่คิดแย้ง ให้อภัยแหวนความคิดของตนเองไว้ แล้วรับฟังโดยปราศจากความคิดแย้ง ความคิดเห็นด้วย หรือความคิดอื่นใด

2) จุดมุ่งหมายของกิจกรรม กิจกรรมสุนทรียะสนทนาในช่วงกิจกรรมฝึกสติจัดขึ้นโดยมีจุดมุ่งหมายดังนี้

2.1) เพื่อให้ครูได้ทบทวนความคิด และความรู้สึกของตนเองอย่างเป็นระบบ

2.2) เพื่อให้ครูได้ฝึกการตามรู้เท่าทันความคิดและความรู้สึกของตนเองอย่างเป็นปัจจุบัน

2.3) เพื่อให้ครูเฝ้ามอง และ รับฟัง สิ่งที่เพื่อนแลกเปลี่ยนอย่างตรงตามความเป็นจริงไม่มีอคติ

3) อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรม กิจกรรมสุนทรียะสนทนา ไม่จำเป็นต้องมีอุปกรณ์พิเศษ เพียงแค่จัดสถานที่ให้มีบรรยากาศผ่อนคลาย มีที่นั่งให้ครูสามารถมองเห็นกันหมดทุกคน และเป็นส่วนตัวเพียงพอที่จะให้ครูเล่าเรื่องราวต่าง ๆ ได้อย่างสั้นไหล ไม่มีสิ่งรบกวนระหว่างการเล่าและรับฟังเรื่องราว

4) การประเมินผลกิจกรรม ประเมินจากการสะท้อนความคิด ผ่านการสนทนาของครู การสัมภาษณ์ และการเฝ้าสังเกตพฤติกรรมของครู

5.1.2 กิจกรรมฝึกสติด้วยการตามรู้อารมณ์ ใช้การจัดดอกไม้เพื่อให้ครูได้ทำงานกับความรู้สึกของตนเองผ่านธรรมชาติ เรียนรู้ที่จะยอมรับความดี ความงามและความจริงที่เกิดขึ้นในใจผ่านดอกไม้ซึ่งเป็นวัตรธรรมชาติ ไม่สามารถปั้นแต่งให้เป็นไปตามใจได้ เหมือนกับเด็กที่เข้ามาในห้องเรียนที่เป็นไปตามธรรมชาติของแต่ละคน กิจกรรมนี้ควรเริ่มต้นในสัปดาห์ที่ 3 เพื่อให้ครูได้คุ้นเคยกับกิจกรรมสนทนายามเช้าก่อน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม กระบวนการจัดเตรียมอุปกรณ์ประกอบการจัดดอกไม้ให้แก่ครูแล้วให้ครูแต่ละคนพิจารณาเลือกแจกันคนละ 1 ใบ ดอกไม้คนละ 1 ดอก โดยให้เลือกหยิบทีละ 1 คน จนครบทุกคน เมื่อทุกคนหยิบวัสดุเรียบร้อยแล้ว ให้พิจารณาดอกไม้แล้วจัดวางดอกไม้ลงในแจกันโดยให้วางดอกไม้ในมุมที่ตนเองคิดว่าสวยที่สุด ไม่ฝืนธรรมชาติของดอกไม้ โดยให้ใคร่ครวญเชื่อมโยงการจัดดอกไม้ของตนเองเข้ากับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2) จุดมุ่งหมายของกิจกรรม กิจกรรมนี้จัดขึ้นโดยมีจุดมุ่งหมายหลักเพื่อให้ครูได้ชื่นชมความงามของธรรมชาติ มีความมั่นใจในการทำงานที่ตนเองไม่คุ้นเคย ได้

พิจารณาสิ่งต่าง ๆ รอบตัวอย่างละเอียดลออ และฝึกให้ครูได้เฝ้ามองความคิด และความรู้สึกของตนเองในขณะที่รอหยิบแจกัน หรือดอกไม้ รวมถึงความผิดหวังที่ไม่ได้ในสิ่งที่มุ่งหวังไว้ นอกจากนี้ยังมุ่งให้ครูได้คิดใคร่ครวญเชื่อมโยงระหว่างการจัดดอกไม้กับการทำงานกับเด็กในชั้นเรียน โดยมีจุดมุ่งหมายในแต่ละช่วงของการจัดกิจกรรมดังนี้

2.1) สัปดาห์ที่ 3-4 เพื่อให้ครูได้ทำความรู้จักคุ้นเคยกับวิธีการจัดดอกไม้แบบใหม่ ที่ต้องการการพิจารณาดอกไม้อย่างละเอียด และฝึกการเฝ้ามองความคิดความรู้สึกของตนเอง

2.2) สัปดาห์ที่ 5-6 เพื่อให้ครูได้ตระหนักถึงความสำคัญของอุปกรณ์เครื่องมือช่วยเหลือต่าง ๆ ในการทำงาน เพื่อเชื่อมโยงถึงการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน

2.3) สัปดาห์ที่ 7-9 เพื่อให้ครู ได้พิจารณาสิ่งต่าง ๆ อย่างถี่ถ้วน และเรียนรู้ถึงความงดงามของความพอดีระหว่างแจกันและดอกไม้ เพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการเชื่อมโยงไปสู่ความพอดีในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.4) สัปดาห์ที่ 10-12 เพื่อให้ครูได้ฝึกการตัดสินใจ การพิจารณาองค์ประกอบอย่างถี่ถ้วนก่อนลงมือกระทำการสิ่งใด

2.5) สัปดาห์ที่ 13-15 เพื่อให้ครูเชื่อมโยงการจัดดอกไม้เข้าสู่การทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3) อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรม กิจกรรมจัดดอกไม้ มีอุปกรณ์ที่ใช้ประกอบกิจกรรม ดังนี้

3.1) ดอกไม้ จัดให้มีจำนวนมากกว่าจำนวนครู ประมาณ 1 – 2 ดอก

3.2) แจกัน แบบต่าง ๆ ไม่ซ้ำแบบ ขนาดไม่ใหญ่ไม่เล็กเกินไป เพื่อให้ครูสามารถนำไปวางไว้ที่โต๊ะทำงานหรือที่ที่สามารถมองเห็นได้ในขณะทำงาน โดยจัดให้มีจำนวนพอดีกับดอกไม้ที่จัดเตรียมไว้

3.3) ถังใส่น้ำสำหรับเติมแจกันจำนวน 1 ถัง พร้อมขันตักน้ำใส่แจกัน

3.4) ผ้าขนหนูผืนเล็ก สำหรับซับน้ำจากก้านดอกไม้ สำหรับครูคนละ 1 ผืน

4) การประเมินผลกิจกรรม ใช้การสะท้อนความคิดผ่านการสนทนาของครู การสัมภาษณ์ การพิจารณาสมุดบันทึก และการเฝ้าสังเกตพฤติกรรมของครู

5.1.3 กิจกรรมฝึกสติด้วยการเคลื่อนไหว ใช้การเคลื่อนไหวประกอบเพลงและอุปกรณ์ เป็นกิจกรรมที่จัดให้ครูได้ทำงานกับการมีสติรู้ตัวในขณะที่เคลื่อนไหวทั้งที่เคลื่อนไหวเป็นรายบุคคล และเป็นกลุ่ม และเรียนรู้ตัวอย่างกิจกรรมสำหรับเด็กพิเศษ โดยเริ่มจัดในสัปดาห์ที่ 3 เพื่อให้ครูคุ้นเคยกับกิจกรรมสุนทรียสนทนาก่อน ดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม กิจกรรมการเคลื่อนไหวมีลักษณะเป็นชุดกิจกรรมที่มีกิจกรรมย่อย ๆ ดังนี้

1.1) การอบอุ่นร่างกาย ใช้เพลงที่มีจังหวะชัดเจน ให้ครูได้เคลื่อนไหวแขนขาในทิศทางต่าง ๆ โดยครูทุกคนเคลื่อนไหวพร้อมกันแต่เป็นอิสระจากกัน

1.2) การเคลื่อนไหวแบบรวมกลุ่ม ใช้เพลงที่มีจังหวะจากช้าแล้วค่อย ๆ เร็วขึ้น ให้ครูได้เคลื่อนไหวอย่างเป็นระบบที่สัมพันธ์กัน เช่น จับคู่ สลับคู่ หรือจับมือรอบวง

1.3) การเคลื่อนไหวกับอุปกรณ์ เป็นการเคลื่อนไหวทั้งรายบุคคล และรายกลุ่มโดยใช้อุปกรณ์ให้ครูได้ทำงานร่วมกัน เช่น נגידสำหรับโยน-รับ ทั้งการโยน-รับกับตนเอง โยน-รับเป็นคู่ และโยน-รับเป็นกลุ่ม โดยเพิ่มความยากขึ้นเรื่อย ๆ ตามระดับความสามารถของครู

2) จุดมุ่งหมายของกิจกรรม กิจกรรมการเคลื่อนไหวนี้มีจุดมุ่งหมายหลักดังนี้

2.1) เพื่อให้ครูได้ตระหนักรู้ถึงความสามารถของร่างกาย และข้อจำกัดในร่างกายของแต่ละบุคคล

2.2) เพื่อให้ครูได้ฝึกสติในการทำงานทั้งรายบุคคลและการทำงานร่วมกันเป็นทีม

2.3) เพื่อให้ครูได้ตระหนักถึงความสำคัญในการทำงานอย่างสอดคล้องกันในบทบาทที่แตกต่างกันภายในทีมเดียวกัน

2.4) เพื่อให้ครูเรียนรู้และนำกิจกรรมเคลื่อนไหวไปประยุกต์ใช้ในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3) การประเมินผลกิจกรรม ประเมินจากการสะท้อนความคิดผ่านการสนทนาของครู การสัมภาษณ์ และการเฝ้าสังเกตพฤติกรรมของครู

5.2 กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้

กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ หมายถึง กิจกรรมที่จัดขึ้นเพื่อให้ครูได้เรียนรู้เนื้อหาผ่านประสบการณ์ในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรู้รวมของตนเองและผู้อื่นในบริบทการเรียนรู้ร่วมกันในชุมชนแห่งการเรียนรู้ โดยมีรายละเอียดดังนี้

5.2.1 **ขั้นปรับฐานกายให้พร้อม** เป็นกิจกรรมที่จัดขึ้นเพื่อให้ครูได้มีโอกาสเตรียมร่างกายให้พร้อมสำหรับเรียนรู้ประสบการณ์ใหม่ หลังจากที่ทำงานอ่อนล้ามาทั้งวัน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม กลุ่มกิจกรรมนี้ประกอบด้วยกิจกรรม ผ่อนพักตระหนักรู้ และ ทำสมาธิด้วยการร้องเพลงประสานเสียง โดยแต่ละกิจกรรมมีรายละเอียดดังนี้

1.1) ผ่อนพักตระหนักรู้ เริ่มต้นด้วยการให้ครู นอนราบลงกับพื้นหลับตา แล้วเปิดเพลงที่มีจังหวะต่ำกว่าอัตราการเต้นของหัวใจเล็กน้อย เพื่อสร้างบรรยากาศที่สงบ กระบวนการพูดทบทวนเกี่ยวกับการผ่อนคลายอวัยวะส่วนต่าง ๆ ของร่างกาย จากนั้นจึงค่อย ๆ นำจินตนาการของครูออกสู่ธรรมชาติอันสวยงาม และ/หรือ การมองธรรมชาติมองเพื่อนร่วมงาน และเด็กที่มีความต้องการพิเศษในฐานะเป็นหนึ่งในหนึ่งเดียวกัน เป็นสิ่งที่ใช้ลมหายใจร่วมกัน แล้วจึงค่อย ๆ นำพาจินตนาการของครูเข้าสู่ร่างกาย ณ ปัจจุบันขณะอีกครั้งหนึ่ง

1.2) กิจกรรมร้องเพลงประสานเสียง เริ่มต้นด้วยเพลงสำหรับเด็กง่าย ๆ ที่มีจังหวะไม่เร็วเกินไปและมีช่วงเสียงไม่เกิน 5 ช่วงเสียงเพื่อกระตุ้นเสียงให้พร้อมสำหรับการร้องเพลง จากนั้นจึงจัดเพลงสำหรับประสานเสียงให้กับครูโดยการฝึกร้องจากเพลงที่ร้องได้ง่ายไปสู่เพลงที่ร้องได้ยากขึ้น โดยให้ร้องพร้อมกันให้ได้จังหวะและทำนอง จากนั้นในสัปดาห์ถัดไปจึงแบ่งกลุ่มร้องแบบ “Round” คือ ร้องเนื้อร้องและทำนองเดียวกันแต่เริ่มต้นไม่พร้อมกัน โดยการแบ่งกลุ่มในแต่ละสัปดาห์เริ่มจากแบ่ง 2 กลุ่ม แล้วค่อย ๆ แยกกลุ่มมากขึ้นเรื่อย ๆ จนกระทั่งครูทุกคนเริ่มต้นร้องไม่พร้อมกันเลย

2) **จุดมุ่งหมายของกิจกรรม** กลุ่มกิจกรรมปรับฐานกายให้พร้อมมีจุดมุ่งหมายหลัก ดังนี้

2.1) เพื่อให้ครูมีสมาธิกับการร่วมกิจกรรมและพัฒนาทักษะการเฝ้าสังเกตตนเอง

2.2) เพื่อให้ครูเข้าใจถึงขีดจำกัดของตนเองผ่านการร้องเพลงที่มีระดับความยากง่ายต่างกัน

2.3) เพื่อให้ครูยอมรับในข้อจำกัดของตนเอง และผู้อื่นในการทำงานร่วมกัน

2.4) เพื่อให้ครูเข้าใจถึงความสำคัญของการประสานเสียงที่แตกต่างกันเพื่อให้เกิดความไพเราะ เชื่อมโยงสู่การทำงานที่ต้องมีการประสานงานกันระหว่างบุคคลที่มีความแตกต่างกัน

3) อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรม กลุ่มกิจกรรมปรับฐานกาย ให้พร้อม มีวัสดุ อุปกรณ์ที่ต้องเตรียมให้พร้อม ดังนี้

3.1) เพลงผ่อนคลาย เป็นเพลงช้าที่มีจังหวะต่ำกว่า อัตราการเต้นของหัวใจปกติเล็กน้อย มีช่วงเสียงสม่ำเสมอ ราบรื่น ไม่กระโดด และเครื่องเล่นเพลง

3.2) ระวังสำหรับเช็กก่อนเริ่มต้นทำสมาธิ และเมื่อเสร็จสิ้นการทำสมาธิแล้ว

3.3) บทเพลงสำหรับร้อง ทั้งเพลงไทย และเพลง ภาษาต่างประเทศ

4) การประเมินผลกิจกรรม ประเมินผลจากการสะท้อน ความคิด ความรู้สึกของครู สังเกตความพร้อมในการเรียนรู้ของครู และสังเกตความสามารถในการร้องเพลงประสานเสียงของครู

5.2.2 ขั้นเปิดฐานใจให้กว้าง เป็นกิจกรรมที่จัดขึ้นเพื่อให้ครูได้ฝึกปฏิบัติ “การเรียนรู้ด้วยใจที่ใคร่ครวญ” หมายถึง การเปิดประสาทสัมผัส ฝึกละเอียดต่าง ๆ และสังเกตตนเองไปพร้อม ๆ กัน พัฒนาความสามารถของผู้เรียนในการรับรู้ด้วยประสาทสัมผัสที่ละเอียดอ่อน รับรู้และยอมรับประสบการณ์ของตนเอง และผู้อื่น ด้วยกิจกรรมสุนทรียสนทนา ทำความรู้จักตนเอง ฝึกละเอียดธรรมชาติ และทำงานศิลปะ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม กลุ่มกิจกรรมนี้ประกอบด้วยกิจกรรม สุนทรียสนทนา กิจกรรมทำความรู้จักตนเอง กิจกรรมฝึกละเอียดธรรมชาติ และกิจกรรมศิลปะ โดยแต่ละกิจกรรมมีรายละเอียดดังนี้

1.1) กิจกรรมสุนทรียสนทนา เริ่มต้นด้วยการอธิบาย กติกาการสนทนา คือให้ใคร่ครวญถึงสิ่งที่เป็นของขวัญที่ผ่านเข้ามาในสัปดาห์นี้ แล้วพูดออกมาเมื่อพร้อม และรับฟังสิ่งที่เพื่อนพูดโดยไม่แทรกแซงทั้งด้วยวาจา ท่าทาง หรือแม้แต่ในความคิดของตน

1.2) กิจกรรมทำความรู้จักตนเอง แบ่งเป็นการศึกษา เรื่องพื้นอารมณ์ที่แตกต่างกันของแต่ละคน การศึกษาเรื่องนพลักษณ์ (ลักษณะที่แตกต่างกันของคน 9 ประเภท) การเล่าอัตตชีวะประวัติ และการสนทนากับเสียงภายในตน (voice dialogue)

1.3) กิจกรรมฝึกละเอียดธรรมชาติ เป็นการจัดเวลาให้ครูได้ฝึกละเอียดต่าง ๆ ในธรรมชาติ แล้วรายงานผลการฝึกละเอียดผ่านการวาด เริ่มจากสิ่งที่ไม่มีชีวิต ไม่ค่อยมีการเปลี่ยนแปลง เช่น ก้อนหิน จากนั้นเปลี่ยนเป็นสิ่งที่มีชีวิตและการเปลี่ยนแปลงบ้าง เช่น นิ้วมือตนเอง และต้นไม้ในโรงเรียน

1.4) กิจกรรมศิลปะ เริ่มต้นด้วยการจัดให้ครูได้มีประสบการณ์กับการระบายสีน้ำบนกระดาษเปียกอย่างผ่อนคลาย เปิดใจสัมผัสคุณลักษณะของสี

และส่งผ่านอารมณ์ของตนเองผ่านสีสันต่าง ๆ แล้วนำมาเชื่อมโยงกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ กิจกรรมการปั้นดินเริ่มจากปั้นดินให้เป็นก้อนกลมสัมผัสและทำความรู้จักกับคุณลักษณะของดิน จากนั้นจึงเรียนรู้การปั้น - กด - ดึง ให้เป็นรูปร่างต่าง ๆ โดยเฉพาะรูปร่างเด็กเชื่อมโยงกับการ “ปั้น” เด็กให้เติบโต

2) จุดมุ่งหมายของกิจกรรม กิจกรรมทั้ง 4 กิจกรรมในกลุ่มกิจกรรมเปิดฐานใจให้กว้าง มีจุดมุ่งหมายหลักของกิจกรรมดังนี้

2.1) เพื่อให้ครูพัฒนาทักษะการฟัง และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ของตนเองและผู้อื่น

2.2) เพื่อให้ครูพัฒนาทักษะการเฝ้าสังเกตอารมณ์และพฤติกรรมของตนเองในการทำงานคนเดียว และทำงานร่วมกับผู้อื่น

2.3) เพื่อให้ครูเข้าใจลักษณะนิสัยและแรงขับภายในที่ก่อให้เกิดการกระทำต่าง ๆ ของตนเองและผู้อื่น

2.4) เพื่อให้ครูเข้าใจถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลและปัจจัยสนับสนุนให้เกิดความแตกต่าง

2.5) เพื่อให้ครูเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคลและพัฒนาทักษะการสังเกตและบันทึกการสังเกตในลักษณะต่าง ๆ

2.6) เพื่อให้ครูเข้าใจถึงความแตกต่างของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และคุณค่าของความแตกต่างนั้น

2.7) เพื่อให้ครูเข้าใจถึงความสำคัญของการทำงานร่วมกันที่จะช่วยให้งานต่าง ๆ เสร็จสมบูรณ์ได้

3) วัตถุประสงค์ประกอบการจัดกิจกรรม วัตถุประสงค์ที่จำเป็นต้องใช้ในการจัดกิจกรรมเปิดฐานใจให้กว้างมีดังนี้

3.1) วัตถุประสงค์สุนทรียสนทนา ได้แก่ ระวังสำหรับเชิญเมื่อความคิดและความรู้สึกของผู้เข้าร่วมกระบวนการเริ่มหลุดออกจากวงสนทนา

3.2) วัตถุประสงค์ทำความเข้าใจตนเอง ได้แก่ นิทานที่เกี่ยวข้องกับบัพลักษณ์ และ กระดาษบันทึกขนาดเด็กเพื่อบันทึกข้อดีและข้อเสียของตน (ประกอบกิจกรรมสนทนากับเสียงภายใน)

3.3) วัตถุประสงค์เฝ้าสังเกตธรรมชาติ ได้แก่ วัตถุประสงค์การวาดและระบายสีไม้

3.4) วัตถุประสงค์ศิลปะ ได้แก่ วัตถุประสงค์สีน้ำ (พู่กันแบน เบอร์ใหญ่ กระดาษวาดเขียน กระดาษรองวาด สีน้ำแม่สี กระปุกใส่สีน้ำแยกคนละ 3 สี ถาดใส่สีน้ำ

เพื่อแข่งกระดาษ ผ้าขนหนูชุบน้ำ) อุปกรณ์การปั้นดิน (ดินปั้นหม้อ ผ้าพลาสติกกรองปั้น ถังน้ำชุบดิน ถาดสำหรับจัดเรียงผลงาน)

4) การประเมินผลกิจกรรม ประเมินผลจากการสะท้อนความคิด ความรู้สึก และความเข้าใจตนเองของครู และสังเกตความสามารถในการจัดทำผลงานทางศิลปะของครู

5.2.3 ขั้นรับประสบการณ์ใหม่ จัดกิจกรรมขึ้นเพื่อให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ใหม่ ๆ เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การดูแล และการจัดการเรียนการสอน รวมถึงการทำความเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล โดยวางใจเป็นกลาง เห็นในความเป็นธรรมชาติ และความงดงามในความแตกต่าง โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม กลุ่มกิจกรรมนี้ประกอบด้วยกิจกรรมการรับฟังเรื่องราวของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การสนทนาประสบการณ์เดิมเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การเฝ้าสังเกตเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างไคร์ครวญ (child study) ดังนี้

1.1) การรับฟังเรื่องราวของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ กิจกรรมนี้กระบวนกรได้เตรียมเรื่องราวต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นนิทาน เรื่องเล่า หรือประสบการณ์ตรงของผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในแง่มุมต่าง ๆ มาเล่าให้แก่ครูผู้เข้าร่วมกระบวนกรฟัง โดยใช้เทคนิคการเล่านิทานอย่างสงบ คือ ให้ครูนั่งในท่าที่ผ่อนคลาย จัดบรรยากาศให้สวยงาม สงบ และสบายสำหรับครูที่สุด แล้วจึงเล่าเรื่องราว หรืออ่านเรื่องราวด้วยน้ำเสียงที่สงบ ทุ่มต่ำกว่าปกติเล็กน้อย เน้นเสียงในส่วนที่น่าสนใจ และเว้นจังหวะให้ครูได้ไคร์ครวญบ้าง ทั้งนี้เรื่องราวที่นำมาเล่าให้ครูฟัง เป็นเรื่องราวในส่วนที่เกี่ยวข้องกับบุคคลพิเศษที่ประสบความสำเร็จในชีวิต แง่มุมที่งดงามของผู้ที่มีความต้องการพิเศษ และกระบวนกรเปลี่ยนแปลงตนเองของครู และผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

1.2) การสนทนาประสบการณ์เดิม เป็นการใช้เทคนิคสุนทรียสนทนา โดยเปิดโอกาสให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ถึงประสบการณ์ของเพื่อนแต่ละคน รวมถึงกระบวนกรในฐานะเพื่อนร่วมงาน เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนและการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษแบบต่าง ๆ กิจกรรมต่าง ๆ ที่ครูสามารถจัดให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ที่เคยได้เรียนรู้ หรือได้กระทำมา

1.3) การเฝ้าสังเกตเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นการเปิดโอกาสให้ครูได้เฝ้าสังเกตเด็กในโรงเรียนในสถานการณ์การทำงานจริง ในมุมมองที่แตกต่าง และละเอียดขึ้นจากที่เคยได้สังเกต โดยใช้แบบสังเกตที่กระบวนกรแจกให้แล้วนำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตมาสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นถึงลักษณะความต้องการและความแตกต่าง

ของเด็กแต่ละคนเพื่อคัดเลือกเด็กที่ครูทุกคนเห็นว่าเหมาะสมที่จะนำมาเป็นกรณีศึกษาในการศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างไคร์ครวญ

1.4) การศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นการศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนรวมในห้องเรียนปกติในโรงเรียนโดยที่ครูทุกคนเป็นผู้คัดเลือกและตัดสินใจร่วมกันว่าจะทำการศึกษาเด็กคนนี้ การศึกษาเด็กเริ่มจากการขอความเห็นชอบจากผู้ปกครอง การเฝ้าสังเกตอย่างลึกซึ้ง การสัมภาษณ์เพื่อศึกษามุมมองเกี่ยวกับเด็กจากผู้ที่เกี่ยวข้องไม่ว่าจะเป็นผู้ปกครอง พี่เลี้ยง พ่อบ้าน แม่บ้าน รวมถึงเพื่อนนักเรียน และการไคร์ครวญมุมมองของตนเองที่มีต่อเด็กที่เป็นกรณีศึกษา แล้วนำมาสนทนาในที่ประชุม เกี่ยวกับลักษณะโดยทั่วไป ความสามารถปัจจุบัน ความต้องการพิเศษ และสิ่งที่ครูควรจะศึกษาต่อไปเกี่ยวกับเด็กคนนี้

2) จุดมุ่งหมายของกิจกรรม กิจกรรมในช่วงรับประสบการณ์ใหม่มีจุดมุ่งหมายหลักร่วมกันดังนี้

2.1) เพื่อให้ครูยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะอย่างยิ่งยอมรับในความสามารถที่แตกต่างกันของเด็ก

2.2) เพื่อให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้และทำความเข้าใจถึงความต้องการที่แตกต่างกันของเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคน

2.3) เพื่อให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ถึงวิธีการตอบสนองต่อความต้องการพิเศษของเด็กแต่ละคน

2.4) เพื่อให้ครูพัฒนาทักษะการสังเกตและการศึกษาเด็กอย่างไคร์ครวญ รอบด้าน และตรงตามความเป็นจริง เพื่อการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็ก

2.5) เพื่อให้ครูพัฒนาทักษะการฟัง และการยอมรับในความสามารถที่แตกต่างกันของบุคคลอื่นๆ

2.6) เพื่อให้ครูเข้าใจถึงความสำคัญในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้ปกครอง และบุคลากรทางการศึกษา

3) อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรม ในการจัดกลุ่มกิจกรรมรับประสบการณ์ใหม่ นอกจากจำเป็นต้องจัดสภาพแวดล้อมให้สบาย เหมาะสมกับการรับฟังและแลกเปลี่ยนประสบการณ์แล้ว ยังมีอุปกรณ์ที่จำเป็นต้องใช้ดังนี้

3.1) เรื่องราว / นิทานเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในลักษณะต่าง ๆ เช่น การใช้ชีวิต การเรียนการสอน

3.2) แบบบันทึกการสังเกตเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3.3) โครงร่างหัวข้อในการศึกษาเด็กอย่างไคร์ครวญ

4) การประเมินผลกิจกรรม การประเมินผลกลุ่มกิจกรรมการรับประสบการณ์ใหม่นี้กระทำโดยการเฝ้าสังเกตความเปลี่ยนแปลงในการปฏิบัติตนของครู การสัมภาษณ์ครูรายกลุ่มและรายบุคคล การอ่านบันทึกประจำวันของครู และพิจารณาการรายงานผลการศึกษาเด็กอย่างไร้ครวญของครู

5.2.4 ขั้นเฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด จัดกิจกรรมเพื่อให้ครูได้ใคร่ครวญถึงสิ่งต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต รวมถึงสิ่งที่ได้กระทำในกระบวนการทั้งหมด เพื่อทบทวนความคิด และความรู้สึกที่แท้จริงเกี่ยวกับตนเอง เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาให้แก่เด็กกลุ่มนี้ รวมถึงเปิดโอกาสให้ครูผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ย้อนมองความเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นภายในตนเอง โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม กลุ่มกิจกรรมเฝ้าดูตนเองผ่านฐานคิด ประกอบด้วยกิจกรรมย่อย คือ การทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา การจดบันทึกการเรียนรู้ และการสุนทรียสนทนาสะท้อนการเรียนรู้ ดังนี้

1.1) กิจกรรมสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา เริ่มต้นด้วยการให้ครูนั่งหลับตา แล้วระลึกย้อนถึงกิจกรรมที่เพิ่งกระทำไป แล้วย้อนกลับขึ้นไปถึงกิจกรรมก่อนหน้านั้น จนกระทั่งถึงกิจกรรมแรกที่ทำร่วมกันในช่วงกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ โดยกระบวนการจะค่อย ๆ พุดถึงกิจกรรมแต่ละกิจกรรมย้อนกลับอย่างช้า ๆ ให้ความสำคัญกับครูได้นึกย้อนตามไปด้วยในช่วงสัปดาห์แรก ในช่วงสัปดาห์หลังกระบวนการควรเปิดโอกาสให้ครูได้มีส่วนร่วมโดยการพุดย้อนกิจกรรมด้วยตนเองทั้งการพุดเป็นรายบุคคลและพุดเป็นกลุ่มด้วยเทคนิคการเล่าเรื่องรอบวง

1.2) กิจกรรมจดบันทึกการเรียนรู้ กระบวนการแจกสมุดบันทึกให้กับครูคนละ 2 เล่ม ให้ครูได้บันทึกประจำวันโดยแบ่งเป็นส่วนหนึ่งของสิ่งที่ได้รับรู้ และความคิดความรู้สึกจากสิ่งที่ได้รับรู้นั้น รวมถึงความในใจต่าง ๆ ที่อยากบอก อยากบรรยายให้กับกระบวนการได้ฟังด้วย โดยกระบวนการได้ให้ครูเป็นผู้ตกแต่งหน้าปกสมุดบันทึก และออกแบบการบันทึกด้วยตนเอง ทั้งนี้อาจบันทึกเป็นความเรียง เป็นรูปภาพ หรือเป็นแผนผังแผนภูมิก็ได้ กติกาของการบันทึกอีกประการคือ ครูต้องนำสมุดบันทึกมาส่งให้กับกระบวนการในช่วงเย็นวันอังคารที่มีกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ แล้วแลกเอาสมุดบันทึกอีกเล่มไปเขียนสลับกันไปเช่นนี้ทุกสัปดาห์

1.3) กิจกรรมสุนทรียสนทนาสะท้อนการเรียนรู้ เป็นการใช้เทคนิคสุนทรียสนทนาในการสะท้อนสิ่งที่ครูเรียนรู้ในแต่ละวัน โดยกิจกรรมนี้จัดขึ้นในช่วงปลายของกระบวนการเมื่อครูเริ่มคุ้นเคยกับการสนทนามากขึ้น ยอมเปิดเผยความคิดความรู้สึกที่แท้จริงของตนเองให้กับกลุ่มได้ฟังมากขึ้น กติกาของการสนทนาคือ ให้ใคร่ครวญถึงความคิดและ

ความรู้สึกของตน แล้วพูดให้ตนเองและกลุ่มได้ฟังทีละคน โดยขณะที่คนอื่นพูดให้รับฟังด้วยการ “ห้อยแขวน” ความคิด ไม่ด่วนสรุปตัดสิน ไม่ตีตรา หรือให้ค่าความคิดและความรู้สึกของใครทั้งสิ้น

2) จุดมุ่งหมายของกิจกรรม กิจกรรมในช่วงการเฝ้าดูตนเอง ผ่านฐานคิด มีจุดมุ่งหมายหลักร่วมกัน ดังนี้

2.1) เพื่อให้ครูพัฒนาทักษะการย้อนคิดและแยกแยะ อารมณ์ความรู้สึกที่ผ่านมาแล้ว

2.2) เพื่อให้ครูพัฒนาทักษะการสะท้อนความคิด วิเคราะห์ และสังเคราะห์ความคิดของตนเองเชื่อมโยงสู่การทำงาน

3) อุปกรณ์ประกอบการจัดกิจกรรม ในการจัดกิจกรรมเฝ้าดูตนเองผ่านฐานคิด จำเป็นต้องมีอุปกรณ์ต่าง ๆ ดังนี้

3.1) สมุดบันทึกสำหรับครูอย่างน้อยคนละ 2 เล่ม

3.2) พื้นที่การสนทนาที่สงบ ปลอดภัย และผ่อนคลาย

4) การประเมินผลกิจกรรม ประเมินจากบทสนทาระหว่างครูด้วยกัน และครูกับกระบวนการ การสัมภาษณ์ทั้งรายบุคคลและรายกลุ่ม และการตรวจสอบสมุดบันทึก

5.3 กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ

กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ หมายถึง การขยายประสบการณ์และการเรียนรู้ของครูให้กว้างขวางมากขึ้น โดยเรียนรู้จากประสบการณ์ตรงของผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่า แบ่งเป็น 3 ส่วน ดังนี้

5.3.1 กิจกรรมสร้างการเข้าใจตนเอง ใช้กิจกรรมนพลักษณ์ โดยจัดให้ครูได้ได้เรียนรู้ศาสตร์แห่งนพลักษณ์ซึ่งเป็นศาสตร์ที่อธิบายความแตกต่าง ความเชื่อ กิเลส และบุคลิกภาพของมนุษย์ โดยแบ่งออกเป็น 9 ลักษณะ เพื่อให้ครูได้ทำความเข้าใจตนเอง และเข้าใจผู้อื่นที่เกี่ยวข้อง รวมถึงเพื่อให้ครูได้มีโอกาสพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและทำความเข้าใจกับผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม จัดให้ครูเข้าร่วมการอบรม “นพลักษณ์” โดยเข้าศึกษา ไคร่ครวญถึงความคิด ความเชื่อ กิเลส และบุคลิกภาพของตนเอง ร่วมกับผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษและครูที่มีประสบการณ์การสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นเวลา 2 วัน 1 คืน ในช่วงก่อนเริ่มต้นกิจกรรมฝึกสติและกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ทั้งนี้ในกระบวนการของการอบรมนพลักษณ์ ครูผู้เข้าร่วมกระบวนการได้มีโอกาสในการพูดคุย สนทนา และสัมภาษณ์ผู้ปกครองและครูผู้ที่มีประสบการณ์ เกี่ยวกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และความคิด ความรู้สึกของบุคคลที่ต้องทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษด้วย

2) จุดมุ่งหมายของกิจกรรม กิจกรรมเสริมเพื่อการเข้าใจตนเอง
มีจุดมุ่งหมายหลักดังนี้

2.1) เพื่อให้ครูได้เรียนรู้ถึงลักษณะเฉพาะของตนเอง
และเข้าใจความคิด ความรู้สึก กิเลส และวิธีการมองโลกของตนเองตามศาสตร์แห่งนพลักษณ์

2.2) เพื่อให้ครูได้ตระหนักถึงความแตกต่างระหว่าง
บุคคลที่มีสาเหตุมาจากความแตกต่างในความคิด ความรู้สึก และวิธีการมองโลกของบุคคลนั้น ๆ

2.3) เพื่อให้ครูได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับ
ผู้ปกครองและครูที่มีประสบการณ์กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3) การประเมินผลกิจกรรม ประเมินผลจากการสังเกต
พฤติกรรมของครู การสนทนาเกี่ยวกับ “ลักษณะ” ของครูแต่ละคน และการสัมภาษณ์ครูทั้งเป็น
รายบุคคลและรายกลุ่ม

5.3.2 กิจกรรมสร้างการเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ใช้การเข้า
ค่ายธรรมชาติ เพื่อให้ครูได้ใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูที่มีประสบการณ์และ
ผู้ปกครองเป็นเวลา 2 วัน 1 คืน โดยมีกิจกรรมต่าง ๆ ที่ครูต้องทำร่วมกับเด็ก เช่น การทำของเล่น
จากธรรมชาติให้เด็ก การทำอาหารร่วมกับเด็กและผู้ปกครอง การเดินชมธรรมชาติและการผจญ
ภัยตามฐานต่าง ๆ ร่วมกัน โดยครูจะต้องเป็นผู้ดูแลความเป็นอยู่ของเด็กในขณะที่ผู้ปกครอง
ประชุมร่วมกัน รวมถึงการสัมภาษณ์และสังเกตผู้ปกครองเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม กิจกรรมค่ายธรรมชาติจัดให้มีขึ้น
ในช่วงกลางของกระบวนการเมื่อครูผู้เข้าร่วมวิจัยเริ่มสะท้อนถึงการเข้าใจตนเองแล้ว มีการดำเนิน
กิจกรรมย่อยดังนี้

1.1) กิจกรรมย่อยทำความรู้จัก ใช้การสำรวจพรรณไม้
สำรวจใจ โดยครูผู้เข้าร่วมการวิจัยต้องสำรวจพรรณไม้ที่ปลูกอยู่ในบ้าน และบริเวณนา ร่วมกับเด็ก
ที่มีความต้องการพิเศษและครอบครัว เพื่อเป็นการทำความรู้จักกันเบื้องต้น อีกทั้งยังเป็นการเริ่มทำ
ความคุ้นเคยกับวิธีการทำนาด้วย

1.2) กิจกรรมย่อยสร้างประสบการณ์ร่วม ใช้การแรลลี่
เรียนรู้วิถีชาวนา โดยครูผู้เข้าร่วมวิจัยต้องทำกิจกรรมกิจกรรมที่ไม่คุ้นเคยต่าง ๆ เพื่อเป็นการสำรวจ
กรอบประสบการณ์ของตน และเรียนรู้ขีดจำกัด ความสามารถของทั้งตนเองและผู้อื่นโดยทำ
กิจกรรมที่ไม่คุ้นเคย และค่อนข้างเสี่ยงภัยร่วมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่น การสำรวจพื้นที่
การจับผีเสื้อ การดำนา การป้อนต้นไม้ม้า ไต่บันไดเชือก และข้ามสะพานไม้ไผ่ ซึ่งครูต้องจับคู่กับเด็กที่
มีความต้องการพิเศษเพื่อพาเด็กเหล่านั้นไปส่งยังฝั่งตรงข้ามให้ได้

1.3) กิจกรรมย่อยช่วยเหลือด้วยใจ ใช้การประดิษฐ์ของเล่นและทำอาหารจากธรรมชาติ โดยให้ครูร่วมกันประดิษฐ์ของเล่นต่าง ๆ จากวัสดุธรรมชาติ เช่น การตัดไม้ทำกังหันไม้ไผ่ และการเหลาไม้ ปั่นเชือกเพื่อทำท้าว เพื่อให้เด็กได้เล่น

1.4) กิจกรรมย่อยแลกเปลี่ยนประสบการณ์ ใช้การสนทนากับครูผู้มีประสบการณ์และผู้ปกครอง โดยครูผู้เข้าร่วมการวิจัยแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษผ่านการสนทนาในบริบทที่เป็นธรรมชาติ เช่น ในวงรับประทานอาหาร ระหว่างการประดิษฐ์ของเล่น และทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกัน รวมถึงการเฝ้าสังเกตพฤติกรรมและปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู ผู้ปกครอง และเด็กที่มีความต้องการพิเศษด้วย

1.5) กิจกรรมย่อยใคร่ครวญทบทวน ใช้กิจกรรมการสนทนา โดยกระบวนการกำหนดช่วงเวลาในแต่ละวันสำหรับการสนทนาแลกเปลี่ยนประสบการณ์ต่าง ๆ ที่ครูได้รับ โดยใช้เทคนิคสุนทรียสนทนา

2) จุดมุ่งหมายของกิจกรรม กิจกรรมเสริมเพื่อการเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีจุดมุ่งหมายหลัก ดังนี้

2.1) เพื่อให้ครูได้ประสบการณ์ตรงในการเฝ้าสังเกตและทำกิจกรรมร่วมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ได้เห็นความตั้งใจ ความพยายามภายใต้ข้อจำกัดภายในตนเองของเด็กแต่ละคน

2.2) เพื่อให้ครูได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์จากผู้ปกครองและครูที่ทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ได้เห็นมุมมอง อารมณ์ ความรู้สึก และที่ท่าของบุคคลเหล่านี้ต่อเด็กพิเศษ ทั้งในส่วนที่เป็นแรงบันดาลใจ เป็นแบบอย่าง และในส่วนที่เป็นบทเรียนแก่ตนเอง

2.3) เพื่อให้ครูได้เรียนรู้ถึงความคิด ความรู้สึก ความสามารถ และขีดจำกัดของตนเองในขณะที่อยู่สถานะที่ไม่คุ้นเคย

2.4) เพื่อให้ครูได้ย้อนมองตนเองในขณะที่ทำกิจกรรมที่ไม่คุ้นชิน หรือกิจกรรมที่ยากเกินขีดจำกัดความสามารถของตนเอง และเห็นความสำคัญของการช่วยเหลือ การปรับสภาวะแวดล้อม และการจัดหาตัวช่วยเพื่อให้สามารถทำสิ่งที่ยากนั้นได้จนสำเร็จ

3) การประเมินผลกิจกรรม ประเมินจากการสัมภาษณ์ครูทั้งรายกลุ่มและรายบุคคล การอ่านบันทึกประจำวันของครู และการสังเกตการเปลี่ยนแปลงของครู

5.3.3 กิจกรรมสร้างการเข้าใจบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ใช้การสนทนากับมารดาเด็กออทิสติก โดยจัดให้ครูได้ร่วมรับฟัง แลกเปลี่ยนประสบการณ์ และร่วมทำกิจกรรมที่จัดให้แก่บุคคลออทิสติก ดังนี้

1) การดำเนินกิจกรรม การสนทนากับมารดาเด็กออทิสติก เริ่มด้วยการทำความรู้จักคุ้นเคยกับมารดาของบุคคลออทิสติก ร่วมทำกิจกรรมเพื่อสร้างทัศนคติที่ดีต่อการช่วยเหลือเด็ก เช่น การวาดภาพสีน้ำด้วยเท้าแบบมีคนประคองเท้าและไม่มีคนประคอง กิจกรรมเพื่อสร้างความเข้าใจการช่วยเหลือเด็กด้วยมุมมองของผู้ปกครอง เช่น การรับฟังแม่เล่าเรื่องราวการฝ่าฟันอุปสรรคในการเลี้ยงดูลูก เริ่มจากการต่อสู้กับความรู้สึกภายใน ความต้องการเอาชนะข้อจำกัดของลูก จนมาสู่การยอมรับในความเฉพาะตัวของลูก รวมถึงประสบการณ์ของอาสาสมัครที่ทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยไม่หวังผลตอบแทนด้วย จากนั้นจึงชี้ชวนให้ครูได้ทดลองทำกิจกรรมที่ใช้ฝึกบุคคลที่มีความต้องการพิเศษและชมผลงานของบุคคลเหล่านี้ซึ่งบางชิ้นมีความละเอียดลออมากกว่าฝีมือของบุคคลทั่วไป

2) จุดมุ่งหมายของกิจกรรม การจัดกิจกรรมให้ครูได้รับประสบการณ์จากคนที่เกี่ยวข้องกับเด็กพิเศษ และเรียนรู้ชีวิตของบุคคลเหล่านี้ มีจุดมุ่งหมายดังนี้

2.1) เพื่อให้ครูได้รับรู้ถึงมุมมอง ความคิด ความรู้สึกของผู้ปกครองเด็กที่มีความต้องการพิเศษรวมถึงการเชื่อมโยงสู่การกระทำของผู้ปกครองด้วย

2.2) เพื่อให้ครูได้เรียนรู้ประสบการณ์การพัฒนาตนเองไปสู่การยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล

2.3) เพื่อให้ครูได้รับรู้และเชื่อมโยงข้อจำกัดของตนเองในการทำงาน สู้ข้อจำกัดของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเข้าใจข้อดีของการมีผู้ช่วยเหลือแม่เพียงเล็กน้อย

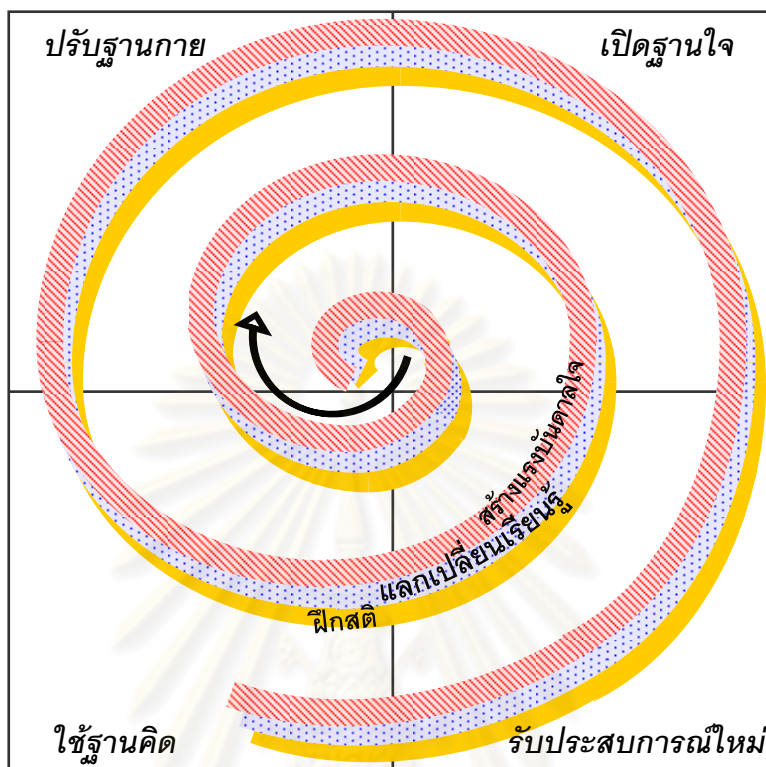
2.4) เพื่อให้ครูได้ใคร่ครวญถึงความสามารถของบุคคลที่มีความต้องการพิเศษ นอกเหนือจากข้อจำกัดที่เป็นอยู่

3) การประเมินผลกิจกรรม ประเมินจากการอ่านบันทึกประจำวันของครู การสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและความรู้สึกของครูขณะร่วมกิจกรรม และการสัมภาษณ์ครูเป็นรายบุคคลและรายกลุ่ม

6. ขั้นตอนของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

การดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม แบ่งประกอบด้วยกิจกรรม 3 ลักษณะ คือ กิจกรรมฝึกสติ กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ โดยกิจกรรมทั้ง 3 ลักษณะต้องดำเนินการไปพร้อม ๆ กัน โดยแต่ละกิจกรรมประกอบด้วยขั้นตอน 4 ขั้นตอน ได้แก่ การปรับฐานกายให้พร้อม เปิดฐานใจให้กว้าง รับประสบการณ์ใหม่ และเฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด ดังแสดงในแผนภาพที่ 15

แผนภาพที่ 15 กรอบการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม (พัฒนาโดย มานิตา ลีโทชวลิต)



จากแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นการดำเนินกิจกรรมทั้ง 3 ประเภท คือ กิจกรรมฝึกสติ (เส้นทึบ) กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (เส้นลายจุด) และกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ (เส้นลายทาง) ที่ดำเนินไปในช่วงเวลาเดียวกันเป็นขั้นตอน เริ่มต้นด้วยการเตรียมความพร้อมในการเรียนรู้ทั้งทางร่างกาย และจิตใจ แล้วนำเสนอประสบการณ์ใหม่ จากนั้นจึงกระตุ้นให้นำไปคิดใคร่ครวญ เป็นวงจรแห่งการพัฒนาที่จะค่อย ๆ ขยายวงความคิด และประสบการณ์ให้กว้างขวางมากขึ้น กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม นี้ มีรายละเอียดดังนี้

6.1 กิจกรรมฝึกสติ จัดขึ้นในช่วงเช้าวันจันทร์ – ศุกร์ ก่อนเข้าแถวเคารพธงชาติ เป็นเวลาประมาณ 30 นาที การดำเนินกิจกรรมประกอบด้วย 4 ขั้นตอนดังนี้

6.1.1 ขั้นปรับฐานกายให้พร้อม เป็นการเตรียมความพร้อมของครู ก่อนทำกิจกรรมฝึกสติโดยการทำสมาธิ ด้วยวิธีการต่างๆ เช่น การท่องบทกลอนเริ่มวันใหม่พร้อมกัน

6.1.2 ขั้นเปิดฐานใจให้กว้าง เป็นการสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้และเปิดประสาทสัมผัสของตนเอง เช่น การร้องและทำท่าประกอบเพลงร่วมกัน พร้อมสังเกตตนเอง

6.1.3 ^๕ขั้นรับประสบการณ์ใหม่ เป็นการทำกิจกรรมย่อยฝึกสติด้วยการเคลื่อนไหว ฝึกสติด้วยการตามรู้อารมณ์ และฝึกสติด้วยการใคร่ครวญ ในแต่ละวัน ดังนี้

1) วันจันทร์ เริ่มต้นสัปดาห์ด้วยกิจกรรมย่อยฝึกสติด้วยการใคร่ครวญ เพื่อรวบรวมความคิดของครูกลับมาสู่การทำงานกับเด็กโดยใช้กิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ครูได้ใคร่ครวญความคิดและความรู้สึกของตน

2) วันอังคาร จัดกิจกรรมย่อยฝึกสติด้วยการตามรู้อารมณ์ เนื่องจากใจหรือความรู้สึก เป็นส่วนที่เชื่อมโยงระหว่างความคิด และการกระทำ ดังนั้นจึงควรจัดกิจกรรมฝึกสติด้วยการตามรู้อารมณ์คั่นระหว่างกิจกรรมฝึกสติด้วยการใคร่ครวญในวันจันทร์ และกิจกรรมฝึกสติด้วยการเคลื่อนไหวในวันพุธ โดยจัดให้ครูได้สัมผัสถึงความรู้สึกของตนผ่านการทำงานศิลปะ

3) วันพุธ จัดกิจกรรมย่อยฝึกสติด้วยการเคลื่อนไหว เพื่อให้ครูได้เรียนรู้ผ่านการใช้ร่างกายและการทำงานร่วมกัน

4) วันพฤหัสบดี จัดกิจกรรมย่อยฝึกสติด้วยการใคร่ครวญอีกครั้งเพื่อเป็นการกระตุ้นให้ครูได้ทบทวนความคิดและความรู้สึกของตนในระหว่างสัปดาห์

5) วันศุกร์ จัดกิจกรรมย่อยฝึกสติด้วยการเคลื่อนไหวอีกครั้ง เนื่องจากช่วงปลายสัปดาห์เป็นช่วงที่ครูอ่อนล้ากับการทำงาน การสร้างแรงบันดาลใจด้วยกิจกรรมทางกายจึงช่วยให้ครูเรียนรู้ได้อย่างมีความสุข

6.1.4 ^๕ขั้นเฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด เป็นการสรุปกิจกรรมและสร้างความพร้อมในการทำงานในแต่ละวัน เป็นช่วงที่จัดให้ครูได้สงบนิ่งอยู่กับความคิดและความรู้สึกของตนเองอีกครั้ง เช่น การท่องบทกลอนสร้างพลังร่วมกัน

การดำเนินกิจกรรมฝึกสติแสดงได้ดังตารางที่ 6

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 6 กิจกรรมและช่วงเวลาการดำเนินกิจกรรมฝึกสติ

กิจกรรมฝึกสติ				
ขั้นที่ 1 ปรับฐาน กายให้ พร้อม	ขั้นที่ 2 เปิดฐาน ใจให้ กว้าง	ขั้นที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่		ขั้นที่ 4 เฝ้ามอง ตนเองผ่าน ฐานคิด
		วัน	กิจกรรมย่อย	
ห้องบทธ กลอนเริ่ม วันใหม่	เคลื่อนไหว ประกอบ เพลง พร้อม สังเกต ตนเอง	จันทร์	ฝึกสติด้วยการใคร่ครวญ: สุนทรียสนทนาเรื่องราวเกี่ยวกับความคิดความรู้สึกที่นำติดตัวมาทำงานด้วย	ห้องบทธ กลอนสร้าง พลังในการ ทำงาน ร่วมกัน
		อังคาร	ฝึกสติด้วยการตามรู้อารมณ์: จัดดอกไม้ตามโจทย์ของแต่ละวันเชื่อมโยงกับความคิด ความรู้สึกเกี่ยวกับการทำงานกับเด็กพิเศษ	
		พุธ	ฝึกสติด้วยการเคลื่อนไหว: เคลื่อนไหวประกอบอุปกรณ์ทั้งการเคลื่อนไหวเป็นกลุ่ม และการเคลื่อนไหวเป็นรายบุคคล	
		พฤหัสบดี	ฝึกสติด้วยการใคร่ครวญ: สุนทรียสนทนาเรื่องราวเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก ณ ปัจจุบันขณะ	
		ศุกร์	ฝึกสติด้วยการเคลื่อนไหว: เคลื่อนไหวประกอบอุปกรณ์ทั้งแบบกลุ่ม และแบบเดี่ยว และกิจกรรมการเคลื่อนไหวสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	

6.2 กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ จัดขึ้นในช่วงเย็นหลังเลิกงานสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ใช้เวลาครั้งละ 2 ชั่วโมง การดำเนินกิจกรรมในแต่ละครั้งประกอบด้วย 4 ขั้นตอนย่อยดังนี้

6.2.1 ขั้นปรับฐานกายให้พร้อม ใช้เวลาประมาณ 30 นาที จัดกิจกรรมให้ครูได้ผ่อนคลาย และสร้างสมาธิในการเรียนรู้ เช่น กิจกรรมย่อยผ่อนคลายทระหนักรู้ (ผ่อนคลายด้วยบทเพลงและบทพูดเพื่อสำรวจตนเอง) และกิจกรรมย่อยร้องเพลงประสานเสียงสร้างสมาธิ

6.2.2 ขั้นเปิดฐานใจให้กว้าง ใช้เวลาประมาณ 30 – 40 นาที จัดกิจกรรมทบทวนศาสตร์แห่งนพลักษณ์ และการเฝ้าสังเกตตนเองขณะทำงานศิลปะแขนงต่าง ๆ

6.2.3 ขั้นรับประสบการณ์ใหม่ ใช้เวลาประมาณ 40 – 50 นาที สนทนาแลกเปลี่ยนประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษและการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษตามหัวข้อหลักในแต่ละสัปดาห์

6.2.4 ขั้นเฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด ใช้เวลาประมาณ 10 นาที ในการย้อนคิดทบทวน ประสบการณ์ที่ได้รับในแต่ละสัปดาห์

การดำเนินกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจแสดงได้ดังตารางที่ 7

ตารางที่ 7 กิจกรรมและช่วงเวลาการดำเนินกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้

กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้				
ขั้นที่ 1 ปรับฐานกาย ให้พร้อม	ขั้นที่ 2 เปิดฐานใจ ให้กว้าง	ขั้นที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่		ขั้นที่ 4 เฝ้ามองตน ผ่านฐานคิด
		สัปดาห์ที่	กิจกรรมย่อย การสนทนา	
- ผ่อนคลาย ตนเองด้วย เสียงเพลง พร้อมบทพูด เพื่อสำรวจ และเชื่อมโยง ตนเองกับ ธรรมชาติ และการ ทำงานกับ เด็กพิเศษ - ทำสมาธิ ด้วยการร้อง เพลง ประสาน เสียงที่มี ความซับซ้อน ขึ้นเรื่อย ๆ	- ทำความ เข้าใจตนเอง และผู้อื่นด้วย มุมมองใหม่ (นพลักษณ์) - ฝึกการรับรู้ ด้วยประสาท สัมผัส ด้วย การเฝ้ามอง สังเกตตนเอง ขณะทำ กิจกรรม ศิลปะ เช่น การวาด การ ระบายสีน้ำ และการปั้น	1	พื้นฐานพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก	ใคร่ครวญสิ่งที่ ได้เรียนรู้ด้วย กิจกรรมสงบ เช่นการทบทวน กิจกรรมแบบ ย้อนกลับ และสุนทรีย สนทนาสะท้อน ความคิด
		2	พื้นฐานความแตกต่างของเด็กตามพื้นอารมณ์	
		3	พื้นฐานเด็กพิเศษประเภทต่าง ๆ	
		4	แลกเปลี่ยนประสบการณ์การทำงานกับเด็กพิเศษ	
		5	ทำความเข้าใจกับอุปนิสัยภายในของตนเองและเพื่อนร่วมงาน	
		6	ทำความเข้าใจกับอุปนิสัยภายในของตนเองและเพื่อนร่วมงาน	
		7	วิธีการเฝ้าสังเกตเด็กอย่างใคร่ครวญ	
		8	วิธีการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ	
		9	ศึกษาเด็กกรณีศึกษาอย่างใคร่ครวญ	
		10	ศึกษาเด็กกรณีศึกษาอย่างใคร่ครวญ	
		11	ศึกษาเด็กกรณีศึกษาอย่างใคร่ครวญ	
		12	ศึกษาเด็กกรณีศึกษาอย่างใคร่ครวญ	
		13	การทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในมุมมองของบุคคลต่าง ๆ	
		14	เชื่อมโยงกิจกรรมที่เคยปฏิบัติกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	
		15	เชื่อมโยงกิจกรรมที่เคยปฏิบัติกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	

6.3 กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ จัดขึ้นทั้งสิ้น 3 ครั้ง ครั้งละ 1 – 2 วัน ในช่วงต้นของกระบวนการ ช่วงกลางของกระบวนการ และช่วงปลายของกระบวนการ มีกิจกรรมย่อยดังนี้

1) กิจกรรมย่อยเสริมการเข้าใจตนเอง จัดในช่วงเริ่มต้นของกระบวนการ ในลักษณะการเข้าค่ายเรียนรู้ประสบการณ์ใหม่เกี่ยวกับศาสตร์แห่งนพลักษณ์ ใช้เวลา 2 วัน 1 คืน

2) กิจกรรมย่อยเสริมการเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จัดในช่วงกลางของกระบวนการเมื่อครูเริ่มสะท้อนถึงการเข้าใจตนเองมากขึ้นแล้ว โดยจัดในลักษณะการเข้าค่ายร่วมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษและครอบครัว ใช้เวลา 2 วัน 1 คืน

3) กิจกรรมย่อยเสริมการเข้าใจบุคคลที่เกี่ยวข้อง จัดในช่วง กลางถึงปลายของกระบวนการ เมื่อครูเริ่มสะท้อนถึงการเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษบ้างแล้ว โดยการพาครูไปพบกับบริบทจริงของผู้ที่เกี่ยวข้อง ใช้เวลา 1 วัน

การดำเนินกิจกรรมในแต่ละครั้งประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ดังนี้

6.3.2 ขั้นปรับฐานกายให้พร้อม ใช้เวลาประมาณ 15- 30 นาที ช่วง เข้า โดยทำสมาธิผ่านห้องบทธกลอนยามเช้า และการเคลื่อนไหวประกอบเพลง

6.3.3 ขั้นเปิดฐานใจให้กว้าง ใช้เวลาประมาณ 30 – 60 นาที ในช่วง ทำความรู้จักเล่นเกมและกิจกรรมละลายพฤติกรรมสร้างความสนิทสนมระหว่างผู้เข้าร่วมกิจกรรม แต่ละฝ่าย

6.3.4 ขั้นรับประสบการณ์ใหม่ ใช้เวลาประมาณร้อยละ 60 – 70 ของ เวลาในกิจกรรมย่อย เป็นการเรียนรู้ประสบการณ์ต่าง ๆ ตามหัวข้อของการจัดกิจกรรมย่อยแต่ละ ครั้ง เช่น ศาสตร์แห่งพลักษณ์ การทำของเล่นจากธรรมชาติเพื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และ การดูแลเด็กกลุ่มอาการออทิสติก

6.3.5 ขั้นเฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด ใช้เวลาประมาณ 20 – 30 นาที ในช่วงเย็น ทบทวนกิจกรรมต่าง ๆ ที่ได้ทำในแต่ละวัน

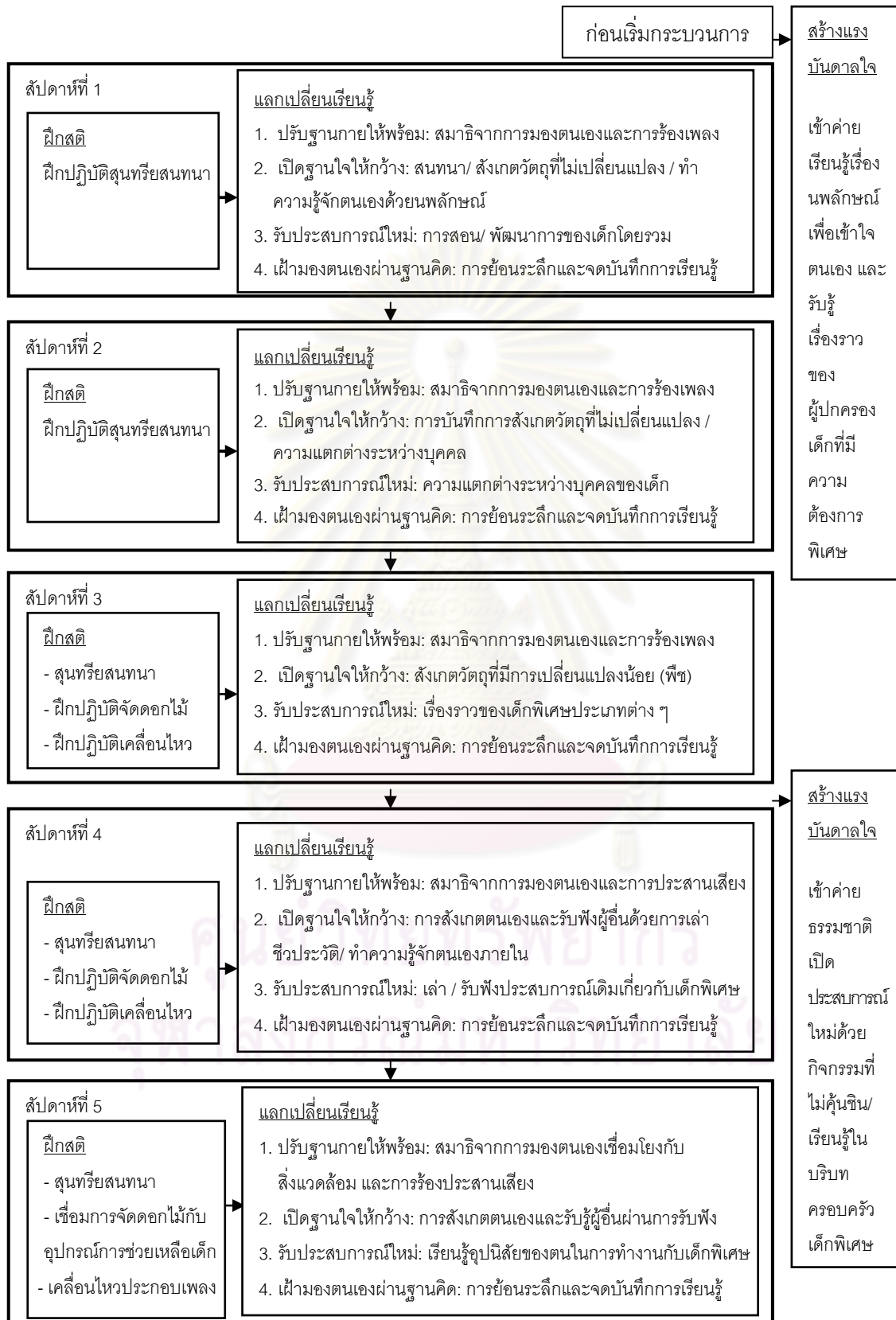
ลักษณะการดำเนินกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจแสดงได้ดังตารางที่ 8

ตารางที่ 8 กิจกรรมและช่วงเวลาการดำเนินกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ

กิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ				
ขั้นที่ 1 ปรับฐาน กายให้ พร้อม	ขั้นที่ 2 เปิดฐานใจ ให้กว้าง	ขั้นที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่		ขั้นที่ 4 เฝ้ามองตนเอง ผ่านฐานคิด
		ช่วงเวลา	กิจกรรม	
- ทำสมาธิ - ร้องเพลง ห้องบ ทธก ลอน ยาม เช้า	- แบ่งกลุ่ม เล่นเกม ละลาย พฤติกรรม - สนทนา เรื่องราว ทั่วไป	ก่อนเริ่ม กระบวนการ	สร้างการเข้าใจตนเอง: เข้าค่ายเรียนรู้ ศาสตร์แห่งพลักษณ์	- สนทริยสนทนา ทบทวนบทเรียน - อดบั้นที่กการ เรียนรู้
		สัปดาห์ที่ 3-4	สร้างการเข้าใจเด็ก: เข้าค่ายทำกิจกรรม ร่วมกับเด็กพิเศษ ผู้ปกครอง และครูที่มี ประสบการณ์	
		สัปดาห์ที่ 8-9	สร้างการเข้าใจบุคคลที่เกี่ยวข้อง: เยี่ยม บ้านผู้ปกครองบุคคลออทิสติกเพื่อรับฟัง เรื่องราวและลงปฏิบัติกิจกรรม	

ขั้นตอนการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อ พัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ทั้ง 15 สัปดาห์ สรุปได้ดังแผนภาพที่ 16

แผนภาพที่ 16 ขั้นตอนการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม



แผนภาพที่ 16 ขั้นตอนการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม (ต่อ)



แผนภาพที่ 16 ขั้นตอนการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม (ต่อ)



7. การประเมินผลกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

การประเมินผลการดำเนินงานตามกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม จัดทำโดยใช้การประเมินการเปลี่ยนแปลงของครู ซึ่งเป็นการประเมินเปรียบเทียบข้อมูลการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษของครูก่อน และหลังการจัดการเรียนรู้ฯ แบ่งเป็นการประเมินตนเอง และการประเมินโดยกลุ่ม ดังนี้

7.1 การประเมินตนเอง เป็นการประเมินโดยกระบวนการตั้งคำถามให้ครูได้ ทบทวนความคิด ความรู้สึก ทั้งในส่วนที่เกี่ยวข้องกับตนเอง และผู้อื่น โดยให้ครูได้แสดงออกผ่านการเขียนบันทึก และการสนทนาสัมภาษณ์รายบุคคล

7.2 การประเมินโดยกลุ่ม เป็นการประเมินโดยกระบวนการตั้งคำถามให้ครูและ ตัวกระบวนการเองได้ทบทวนถึงการเปลี่ยนแปลงของเพื่อนครูที่เข้าร่วมกระบวนการ โดยให้ครูได้แสดงออกผ่านการเขียน และการสนทนาสัมภาษณ์รายบุคคลและรายกลุ่ม

จากนั้นนำมาวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงโดยใช้ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงของครู (แสดงในตารางที่ 9) เป็นแนวทางให้ครูศึกษาสังเกตตนเอง หรือให้กลุ่มช่วยกันใคร่ครวญ

ตารางที่ 9 ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ที่เกิดขึ้นกับครูปฐมวัย

ตัวแปรตาม	ประเด็นที่ศึกษา	ตัวบ่งชี้				
		ระดับที่ 1	ระดับที่ 2	ระดับที่ 3	ระดับที่ 4	ระดับที่ 5
1. ด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง	1.1 ความเท่าทันอารมณ์ ความรู้สึกของตนเองใน การทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม	ตอบสนองตามอารมณ์ทันที แยกแยะอารมณ์ตนเองไม่ออก	ย้อนระลึกได้ เฉพาะอารมณ์ที่เด่นชัด	รู้ว่ากำลังมีอารมณ์ แต่ยังทำตามอารมณ์เป็นส่วนใหญ่ หรือพยายามทำตาม เหตุผล และรู้เหตุผล แต่การกระทำยังไม่สอดคล้องกับเหตุผล	รู้จักอารมณ์ตนเองมากขึ้น และควบคุมการกระทำให้เป็นไปตาม เหตุผล แต่ไม่ได้จัดการกับอารมณ์ของตน หรือจัดการในลักษณะของการปฏิเสธ กดลงไป หรือไม่ให้ความสำคัญ	ควบคุมการกระทำได้อย่างเหมาะสมไม่ว่าในขณะนั้นจะมีอารมณ์อย่างไรและรู้จักและสังเกตเท่าทันอารมณ์ของตนได้

ตารางที่ 9 ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ที่เกิดขึ้นกับครูปฐมวัย (ต่อ)

ตัวแปรตาม	ประเด็นที่ศึกษา	ตัวบ่งชี้				
		ระดับที่ 1	ระดับที่ 2	ระดับที่ 3	ระดับที่ 4	ระดับที่ 5
1 (ต่อ)	1.2 ความเข้าใจถึงลักษณะเด่นและลักษณะด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม	รู้ลักษณะตนเอง หรือ อารมณ์รู้ตนเองไม่ตรงตามความเป็นจริงบางส่วนหรือส่วนใหญ่และไม่ได้วิเคราะห์แยกแยะถูกผิด	รู้ลักษณะที่เด่นชัดของตนเอง แต่ยังไม่สามารถระบุประโยชน์หรือโทษของลักษณะดังกล่าว	สามารถเชื่อมโยงประโยชน์หรือโทษที่เกิดจากลักษณะเด่นของตน	นำลักษณะเด่นของตนไปใช้ประโยชน์ในการทำงาน แต่ยังมีลักษณะของการฝืนไม่เป็นไปตามธรรมชาติ หรือ กดบังคับทางด้านลงไปเพื่อให้เข้ากรอบของการเป็นครูที่ดีตามความเข้าใจของตน	พยายามพัฒนาลักษณะที่เป็นอุปสรรคหรือใช้ประโยชน์จากลักษณะเด่นของตนในการทำงานอย่าง เป็นธรรมชาติ โดยไม่สูญเสียความเป็นตัวของตัวเอง
2. ด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น 2.1 การตระหนักถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	2.1ก. การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม	ปฏิเสธคุณค่าและศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ของเด็กพิเศษ ไม่เห็นด้วยกับการมีเด็กพิเศษเรียนรวม เห็นว่าเป็นโทษ ตนไม่มีหน้าที่ต่อเด็กพิเศษ	เห็นการมีเด็กพิเศษเรียนรวมเป็นภาระ ไม่ชอบแต่ก็ยอมทำงานด้วยเมื่อต้องทำ เห็นว่าเด็กพิเศษก็มีคุณค่าและศักดิ์ศรีอยู่บ้าง แต่ไม่ต้องการมีหน้าที่รับผิดชอบต่อเด็กพิเศษ	ยอมรับที่จะสอนเด็กพิเศษเรียนรวม เริ่มเห็นคุณค่าของเด็กพิเศษหรือประโยชน์ของการมีเด็กพิเศษเรียนรวม แต่ก็ยังมองที่ความบกพร่องหรือมีความล้มเหลวในคุณค่าความเท่าเทียมของเด็กพิเศษ	เห็นคุณค่าของเด็กพิเศษและประโยชน์ของการมีเด็กพิเศษเรียนรวมและเริ่มมองเด็กในแง่ของความแตกต่างเป็นสำคัญ	เห็นว่าเด็กทุกคนซึ่งรวมทั้งเด็กพิเศษมีคุณค่าและศักดิ์ศรีเท่าเทียมกัน เห็นประโยชน์ของการมีเด็กพิเศษเรียนรวมต่อเด็กปกติและตนเอง เห็นว่าตนเองมีหน้าที่ต่อเด็กทุกคนไม่ว่าจะเป็นเด็กพิเศษหรือไม่

ตารางที่ 9 ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ที่เกิดขึ้นกับครูปฐมวัย (ต่อ)

ตัวแปรตาม	ประเด็นที่ศึกษา	ตัวบ่งชี้				
		ระดับที่ 1	ระดับที่ 2	ระดับที่ 3	ระดับที่ 4	ระดับที่ 5
2.1 (ต่อ)	2.1ข. การเข้าใจถึงความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	คิดว่าเด็กทุกคนเหมือนกัน ครูจึงปฏิบัติต่อเด็กทุกคนเหมือนกัน	รู้ว่าเด็กแต่ละคนมีความต่าง แต่ไม่ยอมรับและเข้าใจความสำคัญของการปฏิบัติที่ไม่ตอบสนองของความแตกต่างของเด็ก	รู้ว่าเด็กแต่ละคนมีความต่าง และควรตอบสนองต่อความต่างนั้น แต่ไม่รู้ว่าจะทำอย่างไร	เริ่มเห็นแนวทางในการตอบสนองต่อความต่างแต่ยังไม่ชัดเจน ยังไม่ได้ลงมือทำหรือเพิ่งเริ่มทำ	เห็นแนวทางในการตอบสนองต่อความต่างและลงมือทำแล้ว
2.2 การตระหนักถึงบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	2.2ก. การเกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม	รู้ว่าบุคคลมีความแตกต่างกัน และรู้ว่าความต่างนั้นเป็นโทษ	รู้ว่าบุคคลมีความแตกต่างกัน มองเห็นว่าเป็นปัญหาและพยายามแก้ปัญหาโดยทำให้ความแตกต่างนั้นหมดไปด้วยวิธีต่าง ๆ เช่น การยอม	รู้ว่าบุคคลมีความแตกต่างกัน และเริ่มเห็นประโยชน์ของความต่าง และมีความพยายามในการยอมรับความแตกต่าง แต่ยังมีคามขัดแย้งในคำพูดหรือการกระทำ หรือมีความอึดอัดใจอยู่บ้าง	เห็นว่าความต่างเป็นเรื่องธรรมดา ไม่อึดอัดขัดใจกับความแตกต่าง	ใช้ประโยชน์จากความแตกต่างในการทำงานได้

ตารางที่ 9 ตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ที่เกิดขึ้นกับครูปฐมวัย (ต่อ)

ตัวแปรตาม	ประเด็นที่ศึกษา	ตัวบ่งชี้				
		ระดับที่ 1	ระดับที่ 2	ระดับที่ 3	ระดับที่ 4	ระดับที่ 5
2.2 (ต่อ)	2.2ข. การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม	เห็นการทำงานร่วมกับผู้อื่นเป็นปัญหาหรือภาวะไม่ชอบไม่ยอมทำงานร่วมกับผู้อื่นแม้ว่าจะมีการระบุประโยชน์ของการทำงานร่วมกันก็เป็น	เห็นการทำงานร่วมกับผู้อื่นเป็นสิ่งที่ดีแต่ยังมีความขัดแย้งในคำพูดหรือการกระทำอยู่บ้าง	เข้าใจและยินยอมให้ความร่วมมือในการทำงานในทีม แต่เป็นไปในลักษณะขอเป็นผู้ตามหรือไม่ต้องเป็นผู้ตัดสินใจหรือรับผิดชอบโดยตรง	ยินดีทำงานร่วมกับผู้อื่นเพื่อช่วยเหลือเด็กพิเศษ แต่มีเงื่อนไขหรือต้องเป็นไปในแนวทางที่ตนเองต้องการ	เปิดใจรับฟังและทำงานเคียงบ่าเคียงไหล่กับสมาชิกคนอื่น ๆ ในทีมเพื่อช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ทั้งนี้ในการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการจัดการเรียนรู้ เพื่อนำไปใช้ในครั้งต่อไปสามารถกระทำได้โดยพิจารณาข้อมูลที่ได้จากกระบวนการ และผู้เข้าร่วมกระบวนการ ดังนี้

1) กระบวนการศึกษาค้นคว้าที่การสังเกตตนเอง และบันทึกการเปลี่ยนแปลงกระบวนการ แล้วนำมาทบทวนถึงการดำเนินงานในแต่ละกิจกรรมตั้งแต่เริ่มต้นกระบวนการ จนกระทั่งเสร็จสิ้นกระบวนการ ทั้งในส่วนของตัวกิจกรรม การนำเสนอกิจกรรม และความสามารถของกระบวนการ

2) กระบวนการศึกษาคำตอบของผู้เข้าร่วมกระบวนการเกี่ยวกับความคิดความรู้สึกที่ได้เข้าร่วมกระบวนการ ทั้งในส่วนขององค์ความรู้ที่ได้จากการเข้าร่วมกระบวนการ ความพึงพอใจ ข้อเสนอแนะ และ แนวทางในการปรับปรุงพัฒนากระบวนการให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

8. คุณสมบัติของกระบวนการ

กระบวนการมีบทบาทสำคัญในการทำให้เกิดการเรียนรู้ เป็นผู้ออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน เปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้ใคร่ครวญอย่างลึกซึ้ง ตั้งคำถามเพื่อตั้งบทเรียนจากภายในของผู้เรียน เชื่อมโยงบทเรียนจากผู้เรียนทุกคนให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ นอกจากนั้นกระบวนการในกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมยังจำเป็นต้องมีคุณสมบัติพิเศษทางด้านการศึกษา และการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษเพิ่มเติมอีก ดังรายละเอียดต่อไปนี้

8.1 มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของกระบวนการในระดับปฏิบัติได้

กระบวนการจำเป็นต้องมีความรู้ ความเข้าใจ และความสามารถ ในการนำกระบวนการให้ดำเนินไปอย่างเหมาะสม โดยจะต้องเป็นผู้ที่สามารถรับฟังเรื่องราวของ ผู้เข้าร่วมได้อย่างลึกซึ้งไม่ด่วนสรุปตัดสิน จับประเด็นได้ดี มีการสื่อสารที่เข้าใจง่าย และตั้งคำถาม ได้อย่างลึกซึ้ง เชื่อมโยงกับสิ่งที่ผู้เข้าร่วมได้นำเสนอ ชี้ชวนให้ผู้เข้าร่วมได้คิด ไคร่ครวญ และ สะท้อนความคิดตามความเป็นจริง

8.2 มีการนำจิตตปัญญามาใช้ในชีวิตประจำวันของตนอย่างเป็นปกติ

กระบวนการจะต้องสามารถเป็นผู้นำทางการเปลี่ยนแปลงให้แก่ ผู้เข้าร่วมได้โดยต้องสามารถนำหลักการพื้นฐานทางจิตตปัญญาคือการฟังอย่างลึกซึ้ง น้อมเข้าสู่ใจ อย่างไคร่ครวญ และเฝ้ามองเห็นตามความเป็นจริง มาใช้ในชีวิตประจำวันอย่างเป็นปกติ รู้ทันต่อ ความเปลี่ยนแปลง มีความมั่นคงทางจิตใจ สามารถปล่อยวางความคิดความรู้สึกต่าง ๆ ที่ขัดแย้ง กับกรอบความยึดมั่นถือมั่นเดิม กล้าที่จะเปลี่ยนแปลงความเชื่อเดิม เปิดใจยอมรับความคิดเห็น ใหม่ ๆ กล้าที่จะยอมรับว่าตนไม่รู้ และเรียนรู้จากบุคคลที่มีสถานภาพที่ต่ำหรือด้อยกว่าได้

8.3 มีความเชื่อในความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคล

กระบวนการต้องเชื่อในความแตกต่างระหว่างบุคคล ทั้งความ แตกต่างของผู้เข้าร่วมกระบวนการ และความแตกต่างหลากหลายของเด็กแต่ละคน ต้องกล้าที่จะ เผชิญกับความแตกต่างหลากหลายรวมถึงความท้าทายนานาชนิดของผู้เข้าร่วมกระบวนการอย่าง เป็นปกติ และสามารถเรียนรู้จากความแตกต่างนั้น สามารถชี้ชวนให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเห็น ความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลทั้งในเด็ก และบุคคลแวดล้อมอื่น ๆ

8.4 มีความเชื่อในความสำคัญของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

กระบวนการต้องเชื่อว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีความสำคัญ ไม่แตกต่างจากเด็กปกติ เป็นส่วนหนึ่งของสังคมที่จำเป็นต้องมีความหลากหลายเพื่อเติมเต็มซึ่งกัน และกัน ครูและบุคคลที่เกี่ยวข้องจำเป็นต้องเรียนรู้ถึงความแตกต่างหลากหลายนั้นและตอบสนอง ต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลตามความต้องการจำเป็น

8.5 มีความรู้ความเข้าใจทางการศึกษาพิเศษ

กระบวนการต้องมีความรู้ความเข้าใจในศาสตร์ทางการศึกษา พิเศษในระดับที่สามารถให้คำแนะนำการปฏิบัติแก่ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ รวมถึงมี ความสามารถในการมองเห็นสถานการณ์ปัญหา และอุปสรรคที่อาจจะเกิดขึ้นในการทำงานกับเด็กที่มี ความต้องการพิเศษของผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคน สามารถเสนอแนวคิดที่ทำให้ผู้เข้าร่วมเกิด การชุกคิดอย่างไคร่ครวญ

9. การนำกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัย ในโรงเรียนเรียนรวมไปใช้

การนำกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ ฉบับนี้ไปประยุกต์ใช้ ผู้ใช้ควรตระหนักถึงประเด็นต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

9.1 การดำเนินกระบวนการ

9.1.1 การอำนวยความสะดวกแก่ผู้เข้าร่วม ผู้จัดกระบวนการมีบทบาทหลักคือเป็นกระบวนการ หรือวิทยากรกระบวนการ มีหน้าที่ในการอำนวยความสะดวกในการดำเนินกิจกรรม มิใช่การนำองค์ความรู้ต่าง ๆ ไป “ป้อน” ให้กับผู้เข้าร่วม หากแต่เป็นการนำเสนอแนวทางให้ผู้เข้าร่วมได้เลือกเดินเลือกใช้ด้วยตนเอง โดยกระบวนการต้องมองภาพกว้างให้ชัด กล่าวคือ ก่อนเริ่มดำเนินกระบวนการ กระบวนการจะต้องมีแผนการดำเนินงานที่ชัดเจน มีภาพในใจถึงขั้นตอนการปฏิบัติ และอุปกรณ์ต่าง ๆ ที่จะใช้ในการปฏิบัติ รวมถึงสถานที่ในการปฏิบัติที่ชัดเจน เพื่อให้การดำเนินกระบวนการเป็นไปอย่างราบรื่น ไม่ขัดขวางการเรียนรู้ของผู้เข้าร่วม ในบางกรณีการทำงานเป็นทีมของกระบวนการจะช่วยให้สามารถดำเนินกระบวนการไปได้อย่างราบรื่นมากขึ้น ทีมกระบวนการหมายถึงรวมถึงกระบวนการอื่น ๆ ที่อาจจะเข้ามาช่วยสังเกต ช่วยนำกิจกรรมตามความถนัดของแต่ละคน และผู้ช่วยที่จะคอยจัดเตรียมอุปกรณ์ต่าง ๆ ให้ด้วย

9.1.2 การสร้างต้นแบบที่เอื้อมถึงได้ ผู้จัดกระบวนการในฐานะกระบวนการ จะต้องเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับผู้เข้าร่วมได้ มีประสบการณ์ตามแนวทางจิตตปัญญาศึกษา และการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัยมาแล้ว เพื่อที่จะนำกระบวนการได้อย่างราบรื่น อีกทั้งจำเป็นต้องเปิดเผยตนเอง สร้างความไว้วางใจ และเป็นแบบอย่างในการปฏิบัติตนเพื่อให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการเกิดความศรัทธาในการเปลี่ยนแปลงการดำเนินชีวิต หรือเปลี่ยนกรอบความคิดความเชื่ออย่างแท้จริง อย่างไรก็ตามการแสดงความสามารถของกระบวนการไม่ควรให้สูงกว่าระดับความสามารถของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการมากนัก เนื่องจากจะทำให้เกิดช่องว่างระหว่างสถานะความสามารถ การเปิดโอกาสให้กระบวนการได้ทำ “ผิด” หรือทำ “ไม่สวย” บ้างจะทำให้ผู้เข้าร่วมสัมผัสถึงความเป็นบุคคลจริงที่ผู้เข้าร่วมสามารถพัฒนาตนไปให้ถึงได้

9.1.3 การรักษาเวลาในการทำกิจกรรม การรักษาเวลาในการทำกิจกรรมกับครูประจำการ สำคัญว่าการทำกิจกรรมให้ครบถ้วนตามแผน เนื่องจากความอ่อนล้าของครูประจำการ และความกังวลของครูอาจทำให้ครูมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อภาพรวมของกิจกรรม นอกจากนั้นการกำหนดช่วงเวลาให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมรับทราบยังเป็นการสร้างความไว้วางใจในการร่วมกิจกรรมกับผู้เรียนด้วย

9.1.4 การมีความยืดหยุ่น และการดำรงสติ การดำเนินกระบวนการตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเป็นการทำงานกับความแตกต่างระหว่างบุคคล ความยืดหยุ่นจึง

เป็นสิ่งสำคัญ กระบวนการจำเป็นต้องมีเทคนิคในการผ่อน และดึง ความคิด ความรู้สึกให้ถูกจังหวะ เพื่อให้ผู้เข้าร่วมจะได้รับประสบการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสมที่สุด ทั้งนี้กระบวนการต้องมีสติในการทำงานตลอดเวลา เนื่องจากการทำงานกับการซ้ำ ย้ำ ทวน นั้นง่ายต่อการหลงเข้าสู่ “ร่องความคิด” หรือการกระทำที่ทำโดยอัตโนมัติ ไม่ได้ผ่านการทบทวนหรือใคร่ครวญ ซึ่งหากกระบวนการเองที่ตก ร่องความคิดนี้ แม้ว่าตัวกระบวนการต่าง ๆ ที่จัดให้แก่ผู้เข้าร่วมจะเหมาะสมเพียงใดแต่กระบวนการ ก็จะไม่ทันได้สังเกตเห็นการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมหรือแม้แต่การเปลี่ยนแปลงของตนเอง และ จะไม่สามารถดำเนินกระบวนการต่อได้อย่างมีประสิทธิภาพ

9.1.5 การปล่อยวางความคิด และความรู้สึก การนำกระบวนการโดย มีเป้าหมายที่ความเปลี่ยนแปลงอย่างใดอย่างหนึ่งชัดเจนก่อให้เกิดการยึดติดกับเป้าหมาย และมุ่ง สูเป้าหมายนั้นอย่างรวดเร็วจนไม่ได้คิดถึงระหว่างทางซึ่งเป็นส่วนสำคัญส่วนหนึ่งในการดำเนินไปสู่ เป้าหมาย ดังนั้นกระบวนการจึงควรที่จะรู้จักวางเป้าหมายไว้ในที่ที่เห็นได้แต่ไม่ใช่ถือติดตัวไว้ ตลอดเวลา การปล่อยวางนี้หมายรวมถึงการปล่อยวางจากเรื่องราวต่าง ๆ ที่ได้รับฟังจากผู้เข้าร่วม ด้วย กระบวนการจะต้องฝึกตนให้สามารถรับฟังโดย “ห้อยแขวน” ความคิดได้อย่างแท้จริง ไม่นำ เรื่องราวต่าง ๆ มาเป็นทุกข์ หรือยึดเกาะกับเรื่องราวเหล่านั้นจนทำให้ความสามารถในการเฝ้า สังเกตตนเองและเฝ้าสังเกตผู้เข้าร่วมกระบวนการลดลง

9.2 การคัดเลือกกิจกรรม

9.2.1 การพิจารณาความสามารถของกระบวนการ เนื่องจาก กระบวนการลักษณะนี้มีความเป็นนามธรรมสูง กิจกรรมและลักษณะการดำเนินกระบวนการจึง ขึ้นอยู่กับความเชี่ยวชาญและประสบการณ์ของกระบวนการเป็นหลัก หากกระบวนการมีความ เชี่ยวชาญย่อมสามารถนำไปสู่เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ลึกซึ้งกว่า โดยเลือกใช้กิจกรรมที่กระแทก ตัวตน หรือกรอบแนวคิดเดิมของครูได้ลึกกว่า แต่กระบวนการหรือผู้ที่จะนำไปใช้โดยทั่วไปการใช้ กระบวนการพื้นฐาน และกิจกรรมที่แนะนำไว้นี้ก็เพียงพอแล้ว

9.2.2 การศึกษาบริบทโรงเรียน ในโรงเรียนที่มีบริบทที่แตกต่างกันไป เช่น ขนาดของโรงเรียน จำนวนครู หรืออัตราส่วนระหว่างเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จำเป็นต้องปรับเปลี่ยนระยะเวลา และลักษณะกิจกรรม โดยควรสำรวจข้อมูลพื้นฐานของครู เกี่ยวกับความชอบ ลักษณะการเรียนรู้ และการบริหารเวลาในแต่ละวัน รวมถึงต้องสำรวจ คุณสมบัติของกระบวนการผู้นำกระบวนการ เกี่ยวกับความสามารถในการนำกิจกรรมต่าง ๆ มาใช้ ความสามารถในการเชื่อมโยงกิจกรรมและความสนใจของครูเข้าสู่เนื้อหาที่ต้องการพัฒนาด้วย

9.2.3 การจัดกระบวนการที่มุ่งหวังความเปลี่ยนแปลงภายในตนนั้น จำเป็นต้องอาศัยการประสบการณ์ที่สามารถกระแทกกรอบแนวคิดเดิมของผู้เข้าร่วม ทำให้

ผู้เข้าร่วมเปิดเผยตนเอง เปิดใจยอมรับสิ่งใหม่ โดยจำเป็นต้องมีการ ช้า ย่ำ ทวน และมีความต่อเนื่องในการดำเนินกิจกรรม หากสามารถสอดแทรกกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจที่เปิดโอกาสให้ครูได้เข้าร่วมอย่างต่อเนื่อง 2 – 3 วันขึ้นไป เช่นการเข้าค่าย การเที่ยวชมธรรมชาติ หรือการออกปฏิบัติงานอาสาสมัคร เข้าสู่กระบวนการได้มากขึ้น จะช่วยส่งผลกระทบต่อ การเปลี่ยนแปลงภายในมากขึ้น

9.3 การประเมินการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วม

9.3.1 การประเมินด้วยวิธีการที่หลากหลาย การประเมินผลการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมกระบวนการควรใช้วิธีการที่หลากหลายเนื่องจากผู้เข้าร่วมแต่ละคนมีความแตกต่างกันทั้งลักษณะนิสัย พฤติกรรม การแสดงออก รวมถึงระดับการเปิดรับการเปลี่ยนแปลง ดังนั้นในบางกรณีกระบวนการอาจพบว่าผู้เข้าร่วมกระบวนการสามารถอธิบายถึงการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมของตนเองได้แต่ในทางปฏิบัติจริงกลับไม่พบการเปลี่ยนแปลง ในทางตรงกันข้ามผู้เข้าร่วมกระบวนการบางคนอาจรายงานว่าตนเองไม่มีการเปลี่ยนแปลงแต่ในทางปฏิบัติพบว่าการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมบางอย่างไปแล้ว

9.3.2 การไม่ด่วนสรุปตัดสิน ในการประเมินการเปลี่ยนแปลงของผู้เข้าร่วมกระบวนการนั้นกระบวนการไม่ควรด่วนสรุปตัดสินการเปลี่ยนแปลงใด ๆ จนกว่าจะได้พิจารณาให้รอบด้านเสียก่อน เนื่องจากผู้เข้าร่วมกระบวนการแต่ละคนอาจมีระดับการเปลี่ยนแปลงในแต่ละด้านแตกต่างกัน รวมถึงระยะเวลาที่ใช้ในการเปลี่ยนแปลงแต่ละด้านไม่เท่ากัน เช่น บางคนอาจต้องการเวลาในการสะสมข้อมูลและสร้างความไว้วางใจในช่วงต้นนาน แต่สามารถพัฒนาตนได้อย่างรวดเร็วในช่วงปลาย หรือบางคนมีความกระตือรือร้นที่จะเปลี่ยนแปลงตนเองในช่วงต้นเนื่องจากเห็นเป็นสิ่งที่แปลกใหม่และสนุกกับกระบวนการแต่กลับเบื่อหน่ายได้อย่างรวดเร็ว

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

ผลของการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

การนำเสนอผลการวิจัยในบทนี้กล่าวถึงผลของกระบวนการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมที่มีต่อครูผู้เข้าร่วมกระบวนการทั้ง 8 คน โดยนำเสนอเป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 บริบทของโรงเรียนและพื้นฐานการตระหนักรู้ของครู และ ตอนที่ 2 ผลของกระบวนการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงของครู โดยมีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 บริบทของโรงเรียนและพื้นฐานการตระหนักรู้ของครู

1. ประวัติ และสถานที่ตั้งโรงเรียน

โรงเรียนอนุบาลชบาแก้ว (นามสมมติ) ก่อตั้งขึ้นเมื่อวันที่ 9 กุมภาพันธ์ ปีพุทธศักราช 2548 โดยใช้ชื่อว่าศูนย์การศึกษาปฐมวัยชบาแก้ว ในระยะแรกการบริหารศูนย์การศึกษาปฐมวัยดำเนินการโดย คณะกรรมการประกอบด้วย ประธานกรรมการบริหาร กรรมการที่ปรึกษา ผู้อำนวยการ และรองผู้อำนวยการ มีอาจารย์ประจำศูนย์ฯ 4 คน นอกจากนี้ยังมีอาจารย์ผู้เชี่ยวชาญพิเศษ 2 คน ซึ่งเชี่ยวชาญทางด้านกิจกรรมพลศึกษา และทางด้านภาษาต่างประเทศ มาจัดกิจกรรมพิเศษให้นักเรียนสัปดาห์ละ 1 ครั้ง และมีแม่บ้าน ประจำศูนย์ฯ 1 คน

ศูนย์การศึกษาปฐมวัยชบาแก้วได้เปิดรับนักเรียนรุ่นแรกในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2548 เมื่อวันที่จันทร์ที่ 16 เดือน พฤษภาคม พุทธศักราช 2548 มีนักเรียนรุ่นแรก จำนวน 45 คน แบ่งเป็น 2 ห้องเรียน ต่อมาในปีพุทธศักราช 2551 ศูนย์การศึกษาปฐมวัยชบาแก้วได้รับอนุญาตให้เปลี่ยนชื่อเป็น โรงเรียนอนุบาลชบาแก้ว โดยรับนักเรียนระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 ถึง 3 จำนวนระดับชั้นละ 2 ห้องเรียน

โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วตั้งอยู่ในเขตอำเภอเมือง ในจังหวัดแห่งหนึ่งในภาคกลางของประเทศไทย มีอาคารเรียนทั้งสิ้น 3 หลัง ประกอบด้วย อาคาร 3 ชั้น จำนวน 1 หลัง (จัดการเรียนการสอนเฉพาะชั้น 1) ใช้เป็นห้องเรียนระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 ห้องกิจกรรมพิเศษ ห้องธุรการ และ พื้นที่เด็กเล่นในร่มขนาดเล็ก และอาคาร 1 ชั้นยกพื้นสูง จำนวน 2 หลัง สำหรับใช้เป็นห้องเรียนระดับชั้นอนุบาลปีที่ 2 และ 3 นอกจากนี้ยังมีอาคารโรงครัว และอาคารห้องประชุมอีกอย่างละ 1 หลัง

2. นักเรียนและการจัดการเรียนการสอน

การจัดการเรียนการสอนและนักเรียนของโรงเรียนอนุบาลชบาแก้วมีรายละเอียด ดังนี้

2.1 การจัดการเรียนการสอน

การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนอนุบาลชบาแก้ว จัดตามหลักสูตร การศึกษาปฐมวัย พ.ศ. 2546 โดยเน้นที่การเตรียมความพร้อมเป็นหลัก และมีการนำแนวทางการ จัดการเรียนการสอนโดยอาศัยทฤษฎีพหุปัญญา และการจัดการเรียนรู้แบบโครงการ มาใช้เป็น แนวทางในการดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ภายในโรงเรียน

การรองรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม โรงเรียนอนุบาลชบาแก้ว ยังไม่มีโครงการเตรียมความพร้อมเพื่อรองรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมแต่อย่างใด เป็น เพียงการทำความเข้าใจกับครูและการดูแลเด็กที่เข้ามาเรียนรวมตามความต้องการที่ครูเห็นได้ อย่างชัดเจน และการแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าของครูแต่ละคนเท่านั้น

2.2 นักเรียน

โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วมีนักเรียนทั้งสิ้นประมาณ 140 คน แบ่งเป็น ระดับชั้นละ 46 คน โดยในแต่ละระดับชั้นแบ่งเป็น 2 ห้องเรียน ในระดับอนุบาลปีที่ 1 มีครูประจำ ชั้นดูแล 2 คน และในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 2 และ 3 มีครูประจำชั้น 1 คน และครูพี่เลี้ยง 1 คน เป็น ผู้รับผิดชอบห้องเรียน นอกจากนี้ในระหว่างที่ดำเนินการวิจัย โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วได้จัดทำ โครงการพิเศษในช่วงปิดภาคเรียน คือโครงการค่ายการเรียนรู้ เพื่อเตรียมตัวนักเรียนที่จะเข้ามา ศึกษาในระดับอนุบาลปีที่ 1 ในปีการศึกษาต่อไปด้วย

นักเรียนในโรงเรียนอนุบาลชบาแก้วส่วนใหญ่มาจากครอบครัวนักธุรกิจ ฐานะปานกลางถึงฐานะดีในจังหวัด รวมถึงครอบครัวข้าราชการ บุคลากรทางการศึกษาใน มหาวิทยาลัย ด้วยความหลากหลายในส่วนของกรับนักเรียนเข้าศึกษาในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 ทำให้นักเรียนของโรงเรียนอนุบาลชบาแก้วมีทั้งเด็กทั่วไป และเด็กที่มีความต้องการพิเศษในระดับ ที่เรียนรวมกับเด็กปกติได้ ทั้งที่วินิจฉัยโดยแพทย์แล้ว และที่อยู่ในข่ายเฝ้าระวังเป็นพิเศษ ทั้งที่ได้รับ ข้อมูลจากผู้ปกครองก่อนเข้าศึกษา และที่แสดงอาการภายหลัง ทั้งนี้อัตราการเรียนรวมของเด็ก กลุ่มนี้โดยเฉลี่ยคือห้องเรียนละ 1 – 2 คน รวม 10 คน ดังนี้

2.2.1 ระดับชั้นอนุบาลปีที่ 3 มีเด็กที่วินิจฉัยแล้ว 1 คน เข้าข่าย สงสัย เฝ้าระวัง 1 คน มีลักษณะอาการดังนี้

1) น้องอัคนี เด็กผู้ชาย อายุ 6 ปี ผอมสันเส้นเล็ก ผิวขาว รูปร่างผอม สูง แพทย์วินิจฉัยแล้วว่ามีความผิดปกติ (ADHD) โดยมีลักษณะไม่อยู่นิ่ง ขอบว้างไป มา และเล่นกับเพื่อนแรง ๆ ไม่ค่อยมีสมาธิในการทำกิจกรรม มักจะเดินไปเดินมา หรือแกล้งเพื่อน

แต่เป็นเด็กที่เรียนรู้ได้เร็ว จดจำสิ่งต่าง ๆ ได้ดี มีคำถามต่าง ๆ มาถามคุณครู แต่เป็นคำถามที่ไม่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่เรียนอยู่ บางครั้งวางแผนเพื่อแกล้งเพื่อนและคุณครู เช่น เอาสบู่เหลวที่พื้นห้องน้ำให้คุณครูลื่น ตัดผมเพื่อน หรือใช้ดินสอแทงมือเพื่อนเมื่อถูกขัดใจ เพื่อน ๆ ในห้องไม่ค่อยเล่นกับอัคนี เพราะอัคนีเล่นแรง โมโหจนเฉียวว้าง และจะควบคุมอารมณ์ตนเองไม่ค่อยได้ การทำงานกับอัคนี ครูต้องเฝ้าระวังพฤติกรรมตลอดเวลา คอยเรียกชื่อ และ “ควบคุม” พฤติกรรมให้ไม่เป็นอันตรายกับเพื่อน ๆ ในห้อง

2) น้องพายุ เด็กผู้ชาย อายุ 6 ปี ผมสั้นเส้นเล็ก ผิวขาว สูง ไม่อยู่นิ่ง ชอบวิ่งไปมา และเล่นกับเพื่อนแรง ๆ ไม่ค่อยมีสมาธิในการทำกิจกรรม แต่สนใจงานศิลปะ ชอบวาดรูปไดโนเสาร์และวาดได้ดียิ่งยวดละเอียดชัดเจน เมื่อคุณครูให้ทำใบงาน ก็จะไม่ทำ แต่จะวาดรูปไดโนเสาร์ลงในใบงานแทน การทำกิจกรรมกับเพื่อน ๆ มักตามกลุ่มไม่ทันเนื่องจากไม่มีสมาธิ เมื่อทำไม่ได้ก็จะโมโห ขุนเฉียว หากเพื่อนขัดใจ หรือมีการกระทบกระทั่งกันจะตอบสนองอย่างรุนแรง เช่น ผลัก หรือกัดเพื่อนจนเลือดออก ในช่วงอนุบาล 2 พายุชอบเล่นเป็นจระเข้ เสือ และสัตว์ป่า วิ่งไล่เพื่อนและกัดกินใบไม้ พายุมีเพื่อนสนิทคืออัคนี มักชอบเล่นด้วยกัน แต่อัคนีเป็นนักวางแผน พายุจะเป็นผู้ตาม บ่อยครั้งที่ทะเลาะกัน แต่ไม่นานก็กลับมาเล่นเหมือนเดิม

2.2.2 ระดับชั้นอนุบาลปีที่ 2 มีเด็กที่เข้าข่ายสงสัย และเฝ้าระวังจำนวน 2 คน มีลักษณะอาการดังนี้

1) น้องน้ำนิง เด็กผู้หญิง อายุ 5 ปี ตาโต ผมสั้นตรง เส้นใหญ่ ผิวคล้ำ ตัวเล็ก ไม่ยิ้มแย้ม ไม่ค่อยพูดกับเพื่อน ๆ หรือคุณครู เมื่อเข้าเรียนในหมอน้ำนิงร้องไห้ทุกวันจนจบชั้นอนุบาล 1 ปัจจุบันสามารถทำกิจกรรมต่างๆ ตามชั้นเรียนได้แต่ใช้เวลาในการทำค่อนข้างมาก เมื่อทำไม่ได้จะนั่งนิ่ง เงียบ ไม่ทำ ไม่พูด ไม่บอก การทำงานกับน้ำนิง ครูต้องเก็บงานที่น้ำนิงทำไม่เสร็จในเวลามาให้ทำในช่วงอื่น และต้องสังเกตและคาดเดาความต้องการของน้ำนิงตามอาการที่ปรากฏ โดยไม่สามารถพูดคุยซักถามความต้องการได้มากนัก

2) น้องวินดี้ เด็กผู้หญิง อายุ 5 ปี ผมยาวเส้นเล็ก หยักศอก ผิวขาว รูปร่างผอม สูง ชอบวิ่ง กระโดดไปมา เดินด้วยปลายเท้า ร่าเริง แกว่งตามีความสุขในช่วงอนุบาล 1 วินดี้มักเดินออกนอกห้องแล้ววิ่งกระโดดไปมารอบบริเวณโรงเรียนเสมอ วินดี้มักมาโรงเรียนสายเป็นประจำ ไม่สบายบ่อยครั้ง วินดี้ไม่สามารถทำกิจกรรมบางอย่างที่ต้องอยู่กับที่ เช่น การเขียน การระบายสี และการนั่งล้อมวงในกิจกรรมเสริมประสบการณ์ จึงมักเหม่อลอย หรือหันไปเล่นกับเพื่อนและคุยกัน การทำงานกับวินดี้ ครูต้องเรียกชื่อให้วินดี้หันกลับมาสนใจ หยุดกิจกรรมบางอย่างเพื่อเดินเข้าไปตรงหน้าเพื่อพูดหรือสั่งงานกับวินดี้บ่อยครั้ง

2.2.3 ระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 มีเด็กที่วินิจฉัยแล้ว 1 คน เข้าข่ายสงสัย และเฝ้าระวังจำนวน 3 คน มีลักษณะอาการดังนี้

1) น้องเทียน เด็กผู้ชาย อายุ 4 ปี รูปร่างสูง ผิวสองสี ผมนสั้น เส้นเล็ก ร่าเริง ใจร้อน มีอาการเก็บน้ำลายไม่ได้ พูดไม่ชัด เหมือนอมอะไรอยู่ในปาก ระหว่างพูด ทำให้ออกเสียงได้ไม่ดี ฟังไม่รู้เรื่องจนต้องพบแพทย์เพื่อฝึกพูด ปัจจุบันพูดได้ชัดขึ้น สามารถฟังแล้วเข้าใจความหมายที่เทียนต้องการบอก การทำงานกับเทียนครูต้องตั้งใจฟังสิ่งที่เทียนจะบอก และคอยเตือนสติให้บ่อย ๆ พูด

2) น้องปราณ เด็กผู้ชาย อายุ 4 ปี รูปร่างเล็ก ผอม ผมนสั้น เส้นเล็ก บาง ชอบเหม่อลอย อยู่ในโลกลงตัว เล่นกับตัวเอง ชอบเดินระบำ เล่นกับมือตนเอง เช่น สะบัดมือ หมุน ขี่ ชอบหมุนตัวเอง เดินวนไปมา ในขณะที่เรียนมักมองไปนอกหน้าต่าง ซึ่งมีวิวทิวทัศน์ในอากาศเป็นรูปร่างต่าง ๆ ไม่สนใจตามกิจกรรม แต่เมื่อครูเรียกแล้วถามคำถามสามารถตอบคำถามครูได้ การทำงานกับปราณ ครูต้องเรียกชื่อเพื่อให้หันมาสนใจ แต่เมื่อเรียกชื่อจะสะดุ้ง แล้วหันกลับมาฟังได้สัปดาห์ ก็เหม่อลอยอยู่ในโลกของตนเองอีก

3) น้องทะเล เด็กผู้ชาย อายุ 4 ปี รูปร่างสูงใหญ่ แขนขา ยาว ผอมตรง อารมณ์ดี ยิ้มแย้ม ชอบนั่งอยู่กับที่ ไม่ชอบเคลื่อนไหว ลักษณะเด่นคือ กล้ามเนื้อมือ และขา ไม่แข็งแรง ทำให้เขียนหนังสือได้ไม่ดี ไม่สามารถลากเส้นตรงตามแบบได้ เส้นไม่ต่อเนื่อง ไม่มีน้ำหนัก ด้านการเคลื่อนไหวมักสะดุดขาตนเองจนหกล้มบ่อย ๆ ควบคุมการเคลื่อนไหวของขา ทั้งสองข้างได้ไม่ดี ก้าวขึ้นลงบันไดโดยสับขาไม่ได้ การทำงานกับทะเล ครูต้องคอยจูงเดิน หรือ ฝ้าสังเกตการเคลื่อนไหวเพื่อป้องกันอันตรายตลอดเวลา

4) น้องตะวัน เด็กผู้ชาย อายุ 4 ปี ผมนสั้น ผิวขาว ตาเล็ก เป็นหนึ่งในแฝดชาย 3 คน ตะวันเป็นสุดท้อง มักทะเลาะกับแฝดพี่คนโตเสมอแม้จะเรียนอยู่คนละห้อง เมื่อกระทบกระทั่งกันจะโวยวาย ชกต่อยกันรุนแรง มักร้องไห้บ่อย ๆ เมื่อถูกขัดใจ อารมณ์ อุนเฉียว โหม่ง่าย หงุดหงิด คุมอารมณ์ตนเองไม่ค่อยได้ และใช้เวลานานในการกลับสู่สภาวะปกติ ในการเรียนมักอยู่ไม่นิ่ง ยุกยิกไปมา ไม่มีสมาธิ บางครั้งตามองครูแต่ก็ตอบคำถามไม่ได้เพราะไม่ได้ฟังในสิ่งที่ครูพูด การทำงานกับตะวัน ครูต้องคอยเรียกชื่อ และระวังพฤติกรรมในขณะที่เล่นกับเพื่อน และพี่ชาย

2.2.4 นักเรียนใหม่โครงการค่ายการเรียนรู้ มีเด็กที่เข้าค่ายสงสัย จำนวน 2 คน มีลักษณะอาการดังนี้

1) น้องเอิร์ท เด็กผู้หญิง อายุ 3 ปี ผมนยาว เส้นเล็ก หักโศกเล็กน้อย ผิวขาว ตัวเล็ก ตาโต ลักษณะที่โดดเด่น คือ โลกของเธอจะมีแต่จินตนาการเป็น เจ้าหญิง บาร์บี้ อยู่ในโลกของจินตนาการสูง พูดเก่ง อ่อนไหวง่าย มักจะร้องไห้แบบเงียบ เมื่อคุณครูถามว่ามีอะไรเกิดขึ้น เอิร์ทจะตอบว่า ไม่มีอะไร ไม่ได้เป็นอะไร แล้วก็กลับไปนั่งร้องไห้เงียบๆ คนเดียว และมักร้องไห้บ่อยครั้ง ในห้องเรียน ด้วยเหตุผลที่เธอคิดขึ้นเอง เช่น เพราะมองไม่เห็นหน้า

คุณครูเวลาเรียน (ทั้งที่ไม่มีอะไรบัง) การทำงานกับเอิร์ท ต้องเฝ้าสังเกต ป้องกันการร้องไห้ และเรียกความสนใจของเธอออกจากโลกของจินตนาการภายในใกล้สู่การเรียนรู้ในห้องเรียน

2) น้องพสุ เด็กผู้ชาย อายุ 3 ปีผมสั้น เส้นใหญ่ หยักโศก เล็กน้อย ผิวขาว กล้ามเนื้อแขนขาแข็งแรง แต่ใช้กล้ามเนื้อไม่ค่อยดี ลักษณะที่โดดเด่น คือ เป็นเด็กไม่ค่อยพูด ไม่เปิดรับเพื่อนในการเล่น มักเล่นคนเดียวกับของเล่นที่ตนเองนำมา เช่น หนังสือนิทาน ผ้าเช็ดหน้า มักทำอะไรซ้ำๆ รับประทานอาหารซ้ำๆ ไม่ชอบลองอะไรที่แปลกใหม่ เมื่อถูกขัดใจมักมีอาการฉุนเฉียว ใบหน้าแดง ด้านภาษาพสุมักพูดตามคำลงท้ายเสมอ เช่น เมื่อถามว่ากินน้ำส้มไหม ก็ตอบว่า น้ำส้ม และมักพูดลากเสียงยาว การทำงานกับพสุต้องเฝ้าสังเกต เรียกชื่อให้ทำกิจกรรมตามชั้นเรียน การใช้คำถามต้องถามตัวต่อตัวจึงจะยอมตอบ หากให้ทำงานในกลุ่มเพื่อนมักตามงานไม่ค่อยทันและงอแง

3. บุคลากรในโรงเรียน

โรงเรียนอนุบาลชบาแก้ว เป็นโรงเรียนอนุบาลขนาดเล็ก ที่กำลังอยู่ในระหว่างการดำเนินการขยาย และเปลี่ยนแปลงอัตราบุคลากรในโรงเรียน ดังนั้นจำนวนบุคลากรในขณะที่ยุติวิชัย เข้าทดลองใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมนั้นจึงมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ทั้งนี้ในขณะที่ยุติวิชัยในชั้นตอนของการสำรวจข้อมูลพื้นฐานและเตรียมความพร้อมของครูที่จะเข้าร่วมกระบวนการวิจัยนั้น โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วมีบุคลากรทั้งสิ้นจำนวน 19 คน ดังนี้

3.1 ผู้บริหาร จำนวน 3 คน ประกอบด้วย ผู้อำนวยการ รองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการ และรองผู้อำนวยการฝ่ายธุรการ

3.2 ครูประจำชั้น จำนวน 8 คน ประกอบด้วย ครูประจำชั้นอนุบาลปีที่ 1 ห้องเรียนละ 2 คน ครูประจำชั้นอนุบาล 2 และ 3 ห้องเรียนละ 1 คน

3.3 ครูกิจกรรมพิเศษ จำนวน 1 คน ประจำห้องเรียนกิจกรรมศูนย์การเรียนรู้ซึ่งนักเรียนจะสับเปลี่ยนกันเข้าทำกิจกรรมห้องละ 1 ครั้งต่อสัปดาห์

3.4 ครูพี่เลี้ยง จำนวน 4 คน ประกอบด้วย ครูพี่เลี้ยงระดับชั้นอนุบาลปีที่ 2 จำนวน 2 คน และ ครูพี่เลี้ยงระดับชั้นอนุบาลปีที่ 3 จำนวน 2 คน

3.5 เจ้าหน้าที่ธุรการ จำนวน 1 คน

3.6 พ่อบ้าน/แม่บ้าน จำนวน 2 คน

นอกจากนี้ยังมีนักศึกษาจากมหาวิทยาลัยในบริเวณใกล้เคียงมาทดลองฝึกประสบการณ์ต่าง ๆ กับนักเรียนเป็นครั้งคราวอีกด้วย

4. พื้นฐานการตระหนักรู้ของครู

การวิจัยนี้ ศึกษาการตระหนักรู้ของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยใน 2 ลักษณะคือ 1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง ประกอบด้วย การเท่าทันอารมณ์ของตนเอง และการเข้าใจลักษณะนิสัยของตนเอง และ 2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น ประกอบด้วย การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ คือ การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็ก และการตอบสนองความต้องการของเด็ก การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้อง คือ การเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล และการเข้าใจในความสำคัญของการทำงานร่วมกัน

การเก็บข้อมูลพื้นฐานการตระหนักรู้ของครูกระทำโดยการสัมภาษณ์เชิงลึกเป็นรายบุคคล การสังเกตพฤติกรรม และการพูดคุยสอบถามแบบไม่เป็นทางการกับครู และบุคคลที่เกี่ยวข้อง เช่น ผู้บริหาร พี่เลี้ยง แม่บ้าน ผลการรวบรวมข้อมูลสรุปได้ดังนี้

4.1 พื้นฐานการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

4.1.1 การเท่าทันอารมณ์ของตนเอง

ครูส่วนใหญ่สามารถรับรู้อารมณ์ของตนเอง แต่ยังทำตามอารมณ์เป็นส่วนใหญ่ หรือพยายามทำตามเหตุผลและรู้เหตุผล แต่การกระทำยังไม่สอดคล้องกับเหตุผลเท่าที่ควร โดยมีการแสดงออกทางอารมณ์ที่ไม่เหมาะสมโดยไม่รู้ตัวบ้าง

4.1.2 การเข้าใจลักษณะนิสัยของตนเอง

ครูครึ่งหนึ่งรู้ลักษณะที่เด่นชัดของตนเอง แต่ยังไม่สามารถระบุประโยชน์และโทษของลักษณะดังกล่าว มีบางส่วนที่สามารถนำลักษณะเด่นของตนไปใช้ในการทำงานโดยพยายามให้เข้ากรอบของการเป็นครูที่ดีตามความเข้าใจของตน

4.2 พื้นฐานการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

4.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

1) การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กพิเศษ

จากการสัมภาษณ์ ครูส่วนใหญ่เห็นการมีเด็กพิเศษเรียนรวมเป็นภาระ ไม่ชอบ แต่ก็ยอมทำงานด้วยเมื่อต้องทำ โดยเห็นคุณค่าและศักดิ์ศรีของเด็กพิเศษอยู่บ้าง นอกจากนั้น ครูทั้ง 8 คนยังมองว่าความแตกต่างของเด็กเป็นความบกพร่องที่ต้องได้รับการแก้ไข และยังไม่สามารถเห็นถึงความแตกต่างที่เท่าเทียมกันของเด็กแต่ละคนได้

2) การเห็นคุณค่าของการตอบสนองความต้องการของเด็กพิเศษ

ครู 5 คน รู้ว่าเด็กแต่ละคนมีความแตกต่างกัน และรู้ว่าจำเป็นต้องตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็ก แต่ไม่รู้วิธีการตอบสนองความแตกต่างนั้น ครู 3 คน คิดว่าตนเองไม่สามารถทำงานเพื่อตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นของเด็กได้ และไม่เข้าใจความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็ก

4.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้อง คือ

1) การเข้าใจในความแตกต่างของบุคคล

ครู 6 คน ระบุว่าบุคคลทุกคนมีความแตกต่างกัน และ ความแตกต่างนั้นก่อให้เกิดผลเสียต่อการทำงาน ขัดขวางการทำงานในด้านต่าง ๆ และมีการ รายงานถึงความพยายามที่จะทำให้ความแตกต่างนั้นหมดไป ครู 2 คน เริ่มเห็นความสำคัญของ ความแตกต่าง แต่ยังคงมีความยึดติดขัดใจกับความแตกต่างอยู่

2) การเข้าใจในความสำคัญของการทำงานร่วมกัน

โดยภาพรวมครู 5 คน เห็นว่าการทำงานร่วมกันเป็นสิ่งที่ ควรทำ แต่ยังไม่สามารถปฏิบัติได้จริง ครู 2 คน ยินดีทำงานร่วมกับบุคคลอื่น แต่ยังคงยึดตนเอง เป็นหลักอยู่ และครู 1 คน ขอเป็นผู้ตามในการทำงานร่วมกันเพื่อช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการ พิเศษ

ตอนที่ 2 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครู

จากการดำเนินการทดลองใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้อยู่ เป็นเวลา 15 สัปดาห์พบว่าครู ผู้เข้าร่วมกระบวนการฯ มีการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ทั้งในส่วนที่เกี่ยวข้องกับตนเอง ประกอบด้วย 1) การเท่าทันอารมณ์ของตนเอง และ 2) การเข้าใจลักษณะของตนเอง และการ ตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น ประกอบด้วย 1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็ก คือ การยอมรับและเห็น คุณค่าของเด็กพิเศษ และ การตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก 2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคล ที่เกี่ยวข้อง คือ การเข้าใจในความแตกต่างของบุคคล และ การเข้าใจในความสำคัญของการ ทำงานร่วมกัน

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูพิจารณาจากตัวบ่งชี้การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ ของครู 5 ระดับ ซึ่งแต่ละระดับแสดงถึงการละวางตัวตนของครูที่มากขึ้น จากจิตเล็กที่คับแคบยึด ติดกับกรอบแนวคิดเดิม ยึดติดตัวตน ไปสู่การปล่อยวาง เป็นจิตใจใหญ่ที่เห็นความเชื่อมโยง สัมพันธ์ของสรรพสิ่ง (ดังแสดงในบทที่ 4) ทั้งนี้การเปลี่ยนแปลงของครูเป็นรายบุคคล มี รายละเอียดเกี่ยวกับ 1) ข้อมูลพื้นฐานก่อนเริ่มกระบวนการ 2) จุดเปลี่ยน และวิธีการ เปลี่ยนแปลงตนเองของครู และ 3) ผลการเปลี่ยนแปลงตนเองของครู ดังนี้

การเปลี่ยนแปลงของครูแก้ว

1. ข้อมูลพื้นฐานก่อนเริ่มกระบวนการ

1.1 ประวัติ และบุคลิกลักษณะ

ครูแก้ว อายุ 28 ปี รูปร่างอ้วน ผอมยาว ผิวค่อนข้างขาว พื้นเพเดิมของครูแก้วไม่ได้อยู่ในจังหวัดที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วตั้งอยู่ครูแก้วจึงต้องจากบ้านมาอยู่บ้านเช่ากับเพื่อนครู บุคลิกภาพภายนอกของครูแก้วดูเป็นคนรวดเร็ว คล่องตัวผิดกับรูปร่างที่เห็น การพูดจาเป็นคนพูดเสียงค่อนข้างดัง และพูดเร็ว น้ำเสียงค่อนข้างแข็งเมื่อพูดกับเพื่อน แต่จะอ่อนลงเมื่อพูดกับเด็กในชั้นเรียน

ครูแก้วเริ่มทำงานที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วมาตั้งแต่เรียนจบในระดับปริญญาตรีที่มหาวิทยาลัยราชภัฏในกรุงเทพมหานคร ในช่วงที่เริ่มก่อตั้งโรงเรียน โดยเป็นครูประจำชั้นระดับอนุบาลปีที่ 1 ที่มีครูคู่ชั้นอยู่หลายปี จนกระทั่งปีนี้จึงย้ายมาเป็นครูประจำชั้นระดับอนุบาลปีที่ 2 ซึ่งต้องทำงานเป็นครูประจำชั้นเดี่ยวร่วมกับครูพี่เลี้ยง ปัจจุบันครูแก้วมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (ระดับเฝ้าระวัง) เรียนรวมในชั้นเรียน 2 คน

ปฏิสัมพันธ์โดยทั่วไปในการทำงาน ครูแก้วมีเพื่อนสนิทในโรงเรียน 2 คน คือครูคัลลา และครูอ้อ โดยเช่าบ้านอยู่ด้วยกันในบริเวณใกล้เคียงกับโรงเรียน เนื่องด้วยครูแก้วเป็นครูที่ทำงานที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วมาตั้งแต่เริ่มก่อตั้งโรงเรียน จึงเปรียบเสมือนพี่ใหญ่ในโรงเรียน ครูคนอื่นๆ มักให้ความเกรงใจครูแก้ว และเคารพในการตัดสินใจของครูแก้ว เมื่อมีความคิดเห็นที่ไม่ตรงกันในบางครั้งครูรุ่นน้องก็มักจะยอมรับในความคิดของครูแก้วเสมอ ครูแก้วจึงมักคิดว่าตนเองต้องทำงานคนเดียว ไม่มีใครช่วยคิดช่วยตัดสินใจ ลักษณะการเรียนรู้ของครูแก้วเป็นคนที่มีงูกระทำ ใช้การกระทำนำความคิด คือ ต้องทำก่อนแล้วจึงเกิดการเรียนรู้ตามมา จึงดูเหมือนว่าไม่มีការวางแผนการทำงานล่วงหน้าอย่างเป็นระบบมากนัก ครูแก้วได้กล่าวถึงลักษณะนิสัยของตนเองไว้ว่า

“โดยทั่วไปจะเหมือนเป็นคนที่ย่างๆไม่พิถีพิถัน ระเบียบไม่ค่อยมีเป็นคนสนุกสนาน ร่าเริง ค่อนข้าง serious กับการทำงาน สมมติว่าถ้าอยู่กับเพื่อนเราเฮฮา แต่เวลาทำงานเราจริงจังจริงจังนี่ เหมือนกับว่าขอให้งานมันเสร็จไปก่อนอยากให้งานมันเสร็จ คือคุณมาคุยเล่น แต่เรายังไม่ชอบ ขอทำงานก่อนถ้าจะเล่น หรือจะคุย ก็ค่อย ถ้าไม่อย่างนั้นจะหงุดหงิดนะคะ หงุดหงิดง่าย เพื่อนๆจะเข้าใจว่าเวลาทำงานจะนิ่งๆ เวลาที่ไปเที่ยวก็จะเฮฮา”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ครูแก้วเป็นคนที่ชอบท่องเที่ยว ชอบนั่งรถและดูแผนที่รวมทั้งศึกษาข้อมูลสถานที่ท่องเที่ยวต่าง ๆ อยู่เสมอ หากมีวันหยุด หรือเวลาว่างในช่วงใดครูแก้ว ครูค้ำ และครูอ้อ มักจะไปท่องเที่ยวด้วยกันเสมอ

1.2 การตระหนักรู้เดิม

1.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองทั้งการเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการเข้าใจถึงลักษณะ พฤติกรรมที่ดี และด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของครูแก้วในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการส่วนของ การรู้เท่าทันอารมณ์ของตนในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษพื้นฐานการตระหนักรู้ อารมณ์ของครูแก้วอยู่ในระดับที่รับทราบความคิด ความรู้สึกของตนเองขณะที่ทำงานกับเด็กและรู้ว่าบางครั้งก็มีอารมณ์ที่ไม่ดีเกิดขึ้น แต่ยังคงยากที่จะควบคุมอารมณ์ตนเอง ตามที่ครูแก้วกล่าวว่า

“ถ้าเราใช้อารมณ์เราจะควบคุมตัวเองไม่ได้ พยายามจะ คิดอยู่เสมอว่าอย่าใช้อารมณ์ จะใช้แค่หน้าเสียง คือพูดเสียงดังให้เขารู้สึกกลัว เท่านั้น แต่บางครั้งพูดหลาย ๆ ครั้งแล้วเขาไม่รู้เรื่อง โดยเฉพาะเด็กร้องไห้หนึ่งจะเป็นปัญหามากเลย ถ้าร้องให้ปลอบแล้วหยุดก็น่าจะดี แต่บางครั้งเขา เหมือนว่าเขาจะรู้เรื่องแต่เขาหยุดการร้องไห้ไม่ได้ เราก็จะหยุดสักพักหนึ่งแล้ว ก็รอดูเขาไปสักระยะ ถ้ายังไม่หยุดอีก อารมณ์ของเราเหมือนจะขึ้นก็เลยให้ครู อีคนมาดูแลน้องเพราะเหมือนเราสอนไม่ได้ เหมือนระบบเราเสีย”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

สำหรับส่วนของความเข้าใจในลักษณะนิสัยและพฤติกรรมของ ตนเองในการทำงานกับเด็กพิเศษอยู่ในระดับที่ไม่ชัดเจน ไม่สามารถบอกได้อย่างมั่นใจว่าตนเองมี จุดดี จุดด้อย อย่างไร และสับสนกับสิ่งที่เป็นจุดดีและจุดด้อยของตนเอง ดังแสดงในการสัมภาษณ์ ครั้งหนึ่งที่ผู้วิจัยถามว่า ครูแก้วคิดว่าลักษณะนิสัยใดของตนเองที่ช่วยเสริมให้ทำงานได้ดีขึ้น คำตอบที่ได้คือ ไม่แน่ใจ และคำอธิบายเป็นการกล่าวถึงจุดด้อยของตนเองมากกว่าจุดดี ดังนี้

“(พฤติกรรมนี้)...ช่วยเสริมรีเปล่าไม่แน่ใจ อย่างบางที่ เราคิดว่าความคิดของเราจะได้เสนอออกมาแต่ไม่กล้าพูดออกไป เราไม่รู้ว่า ถ้าเราเสนอมันจะเป็นประโยชน์รีเปล่า เลยไม่กล้าพูดออกไป ก็เลยไม่แน่ใจว่า ถ้าเสนอความคิดของเราไปมันอาจจะดีกว่านี้ก็ได้นะ มันก็น่าจะมีทั้งประโยชน์ และโทษด้วย แต่ด้วยความที่เราไม่ค่อยกล้าเสนอความคิดเห็น ถ้าเพื่อนพูด ตรงกับความคิดของเราเราก็โอเคเพื่อนพูดแล้ว แต่เราก็เสียดายที่เราไม่ได้ เสนอความคิดออกไป ทั่วๆที่เราอยากจะพูดแต่เราไม่กล้าพูด”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

1.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูแก้วในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษใน ส่วนของการยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของครูแก้วอยู่ในระยะตรวจสอบความคิดของตนเอง โดยยังคงเห็นว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นภาระในห้องเรียนแต่ก็สามารถมองเห็นถึงประโยชน์ของเด็กกลุ่มนี้ ดังแสดงในการให้สัมภาษณ์ เช่น

“(การมีเด็กพิเศษในห้องเรียนปกติ)...มันก็ได้ทั้งประโยชน์และโทษนะคะ เพราะว่าหนึ่งเลยถ้าเด็กพิเศษมาเราอาจจะให้เขาได้ช่วยเหลือกัน เด็กก็จะรู้สึกว่าการได้ช่วยเหลือเพื่อนด้วยกัน อีกอย่างหนึ่งก็เป็น การกระตุ้นให้เด็กพิเศษพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น และเด็กธรรมดาเองก็พัฒนาตนเองให้ดีขึ้นยิ่งกว่า เขาก็จะพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน และก็เป็นการดีที่มีการช่วยให้ เราได้พิสูจน์ตัวเองด้วย เพราะว่าคิดว่าเป็นภาระที่น่าจะหนักกว่าการสอนเด็ก ปกติ เพราะว่าครูการศึกษาพิเศษความสามารถเขาก็ต้องโอเคอยู่ในระดับหนึ่ง เพราะว่าเด็กเขาก็ไม่เหมือนกับเด็กปกติ คิดว่าน่าจะช่วยส่งเสริมให้ห้องเรียนดี ขึ้น ส่วนโทษก็อาจจะทำให้การดูแลเด็กของเราไม่ทั่วถึงเพราะว่าเราอาจจะต้อง เสียครูไปหนึ่งคนเพื่อที่จะดูแลเขา สังเกต อาจจะทำให้ระบบของห้องเรียน อาจจะเสียไปบ้างแต่ถ้าเด็กมีไม่เยอะก็อาจจะส่งผลกระทบต่อไม่มากนัก” หรือ

“เราก็ควรที่จะให้โอกาสเขาค่ะ ไม่อย่างนั้น สังคมก็จะปิดกั้นเขาหมดเลย เหมือนกับว่าเขาก็น่าจะเรียนร่วมกับเพื่อนได้ เพราะฉะนั้นถ้าเราให้โอกาสเขา เราฝึกเขาไปเรื่อยๆ เขาก็สามารถที่จะอยู่ ร่วมกับเพื่อนได้ โดยที่เราใช้ความเข้าใจที่เราได้ศึกษามาปรับพฤติกรรมให้กับ เขา ถ้าสานต่อกันอาจจะไม่มีปัญหา แรกๆอาจจะเหนื่อยหน่อยซึ่งแน่นอนอยู่แล้วแต่คือ เขาควรที่จะได้รับโอกาสตรงนี้”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ในส่วนของการเข้าใจถึงความสำคัญของการตอบสนอง ต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูแก้วเห็นว่าควรมีการตอบสนอง ที่แตกต่างกัน หากแต่คิดว่าตนเองไม่มีความรู้ความสามารถในการตอบสนอง และไม่รู้ว่าจะต้อง ตอบสนองอย่างไร ดังแสดงในคำพูดต่อไปนี้

“บางทีให้เราดูแลเราอาจจะให้อะไรเขา ผิดๆไม่ตรงกับความต้องการของเขา ก็เป็นโทษกับเขา แต่ถ้ามีข้อมูลมีอะไรมาให้และเด็กจำนวนไม่มากที่มาเรียนร่วมก็คิดว่าน่าจะดูแลเขาได้ ในพื้นฐานของตัวเอง หนูคิดว่ายังไม่มีความรู้ลึกซึ้งเกี่ยวกับเด็กพิเศษ ดังนั้นก็ต้องปรึกษาผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ที่มีความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ เพราะว่าเราก็วิเคราะห์เองไม่ได้ว่าเขาเป็นรีเปล่า บางทีเขาอาจจะเข้ามาแล้วเราต้องจัดกิจกรรมอย่างไร และกิจกรรมที่เขาต้องการมันนอกเหนือจากเด็กปกติมากน้อยเพียงใด หรือเราจะต้องเสริมตรงไหนให้กับเขา เพราะฉะนั้นเราก็ต้องปรึกษาคคนที่มีความรู้อยู่แล้ว”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การเข้าใจในความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูแก้วได้รายงานถึงอารมณ์ของตนที่ไม่พอใจกับความแตกต่าง ของเพื่อนร่วมงานที่คิด หรือทำไม่เหมือนตนเอง เช่น

“บางทีเรารู้สึกว่าเหนื่อยเหมือนกันนะ รู้สึกเหมือนฉันทำอยู่คนเดียว บางทีก็รู้สึกว่า ทำไมคุณจะต้องถามล่ะ ก็ทำอยู่ทุกวัน มันก็ทำให้เรารู้สึกว่าเราเหนื่อยนะ เรารู้สึกว่าคุณน่าจะทำไมคุณไม่ทำ” หรือ

“บางทีเราก็คิดอยู่ในใจแต่เราก็ไม่ได้พูดอะไร ออก เวลาเขาเถียงกันเรารู้สึกว่า ทำไมความคิดของแต่ละคนก็ไม่เหมือนกัน แล้วทำไมเราถึงไม่ทำอย่างที่เพื่อนบอก แล้วทำไมเราถึงเป็นแบบนี้ เราได้รับรู้ถึงลักษณะนิสัยของแต่ละคนว่าเขาไม่เหมือนกัน”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

อย่างไรก็ตามแม้ว่าครูแก้วจะยังไม่สามารถปฏิบัติตนให้สอดคล้องกับความคิดที่เห็นความสำคัญกับความแตกต่างของผู้ร่วมงานได้ แต่จากการสัมภาษณ์พบว่าครูแก้วมีแนวคิดเกี่ยวกับเรื่องนี้ไปในเชิงบวก ดังเช่นการให้สัมภาษณ์ครั้งหนึ่งที่กล่าวว่า

“ถ้าเหมือนเขาหมด จะดูว่าอะไรมันตึงเกินไป ถ้าคุณระเบียบระเบียบทุกอย่างมันก็จะไม่ดี เราก็บอกไม่ได้ว่าทุกคนควรจะนิสัยแบบนี้ สมมติว่าแต่ละคนมีความดีแตกต่างกัน ซึ่งทุกคนก็เหมือนมีความดีต่างกัน แต่ถ้าจะให้ทั้งหน่วยงานมีแบบคุณเอ 10 คนมันก็จะไม่ดีหมด เรา

เลือกไม่ได้ว่าจะให้ดีทั้งหมดเลย แต่ทุกคนก็ควรมีข้อดีของตัวเอง แต่ถ้าเรา
มองเห็นข้อดีแล้ว เรานำมาใช้มันก็จะดี”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ด้านการเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกันพบว่า
ครูแก้วเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการ
พิเศษในโรงเรียนเรียนรวมทั่วไปโดยระบุถึงครูการศึกษาพิเศษ และ การอบรมเกี่ยวกับเด็กพิเศษ
แต่ไม่สามารถระบุได้ว่าจะช่วยเหลือกันหรือทำงานร่วมกันอย่างไร ดังนี้

“อยากให้คนที่มีความรู้อย่างครูการศึกษา
พิเศษ หรือไม่ก็ผู้ที่ผ่านการอบรมเกี่ยวกับเด็กพิเศษ (มาช่วย) ไม่อย่างนั้นเขาก็
ยังไม่เข้าใจเราก็ไม่เข้าใจ กลายเป็นความไม่เข้าใจ เราไม่รู้ว่าจะดูแลเขาได้
ดีไหม อย่างน้อยคุณก็น่าจะมีความรู้มาบ้าง”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2. อย่างไรก็ตาม จุดเปลี่ยน และวิธีการเปลี่ยนแปลงตนเอง

การเปลี่ยนแปลงตนเองของครูแก้วเป็นไปในลักษณะค่อยเป็นค่อยไป ไม่มีจุดหัก
เหวความคิดที่ชัดเจน แต่กิจกรรมที่สร้างความเปลี่ยนแปลงทางความคิดให้กับครูแก้วได้มากที่สุด
คือกิจกรรม “สุนทรียสนทนา” ไม่ว่าจะเป็นการสนทนายามเช้า หรือการสนทนาในกิจกรรม
แลกเปลี่ยนเรียนรู้ การสนทนาทำให้ครูแก้วได้มีโอกาส “รับฟัง” และ “ทบทวนความคิด” มากขึ้น
จากการทำงานประจำที่ครูแก้วแทบจะเรียกได้ว่า “ทำไปตามกระบวนการ” ดังที่ครูแก้วได้สะท้อน
ให้ฟังว่า

“กิจกรรมทำให้รู้จักตัวเองมากขึ้น โดยปกติแล้ววัน ๆ หนึ่งเราอาจจะ
ไม่ค่อยได้คิดอะไร แต่กิจกรรมทำให้เราต้องทบทวนตัวเอง เรามีอารมณ์แบบไหน
รู้จักใส่ใจคนรอบข้างมากขึ้น รู้จักมองเด็กมากขึ้น รู้จักสังเกต รู้ตัวเองอยู่ว่าเราทำ
อะไรอยู่ในปัจจุบันนี้”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 14)

นอกจากการได้รู้จักตนเองได้ทบทวนและทำความเข้าใจกับเด็กอย่างลึกซึ้งแล้ว
จุดเปลี่ยนทางความคิดของครูแก้วอีกประการคือการทำความรู้จักกับเพื่อนร่วมงาน ครูแก้วได้มี
โอกาสพูดคุยกับเพื่อนร่วมงานมากขึ้นทั้งในขณะที่ยังดำเนินกิจกรรม และการนำเอาบางส่วนของ
กิจกรรมไปใช้ในชีวิตประจำวัน ทำให้การทำงานราบรื่นมากขึ้น และทำให้ครูแก้วได้ใคร่ครวญกับ
ความคิดของตนมากขึ้นด้วย

“รู้จักเพื่อนคือ บางครั้งเราไม่เคยคุยกันเราก็ไม่รู้นิสัย ไม่รู้ว่าเขามีอะไรในใจ พอได้คุยก็อ้อ เขาเป็นแบบนี้ละ เขาไม่ค่อยชอบพูด เวลาที่เราทำงานกับเขาควรทำยังไง เหมือนกับว่าเราก็ปรับตัวเองเข้าไปหาเขา พอบางกิจกรรมที่ต้องเปลี่ยนคู่อะไรอย่างนี้ก็เหมือนเราทำลายกำแพงที่กั้นอยู่ระหว่างกัน เพียงแค่คำพูดหรืออะไรบางอย่างที่ว่าทำไมเราไม่พูด พอได้พูดก็อ้อทำไมไม่พูดตั้งนานเหมือนวางฟอร์มเข้าหากัน”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“บางทีหนูก็เอากิจกรรมครูฝนไปใช้นะคะ อย่างวันนั้นที่ไปรอสอบกันสามคน หนูแล้วก็ครูอ้อครูคัลลาก็ยังนั่งคุยกันเลย อ้อเข้านี่เพื่อน ๆ คงกำลังบอกว่าคิดอะไร รู้สึกยังไง แล้วเข้านี่เราคิดอะไรกันอยู่ละ แล้วแต่ละคนก็บอก หนูก็บอกว่าหนูตื่นเต้นมาก ๆ พอได้พูดมันก็ช้า แล้วก็ค่อยหายตื่นเต้นไปหน่อย พูดเสร็จก็ยังบอกเลยว่าขอให้เริ่มต้นวันใหม่ด้วยความสดใสไม่ตื่นเต้นนะคะ ก็กลัวเหมือนกันว่าคนอื่นที่นั่งรอข้าง ๆ เขาจะหว่าพวกเขาหนูบ้าง (หัวเราะ)”

(สนทนา สัปดาห์ที่ 15)

สาเหตุที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงอีกประการก็คือการรับรู้ของบุคคลรอบข้างที่เปลี่ยนแปลงไป เมื่อครูแก้วเริ่ม “พูด” มากขึ้น แสดงความคิดของตนเองมากขึ้น และบอกสาเหตุของความคิดเหล่านั้น ไม่ใช่เป็นเพียงการสั่งงานหรือบอกเฉพาะเรื่องงานที่ตนเองต้องการ ทำให้เพื่อนร่วมงานเข้าใจในตัวตนของครูแก้วมากขึ้น ดังที่เพื่อนร่วมงานหลาย ๆ คนได้กล่าวไว้ว่า

“พอฟังเรื่องราวของเขาแล้วเราก็อ้อ เขาเป็นอย่างนี้นะ ที่บ้านเขาเลี้ยงดูมาแบบอยู่ในระเบียบมากเลย เขาก็เลยทำแบบนี้ คิดแบบนี้” หรือ

(ครูเกด: สนทนาสัปดาห์ที่ 6)

“พอเขาร้องไห้ในวง เขาพูดเรื่องพี่สาว เราก็อ้อ!! เขามีอารมณ์นี้ด้วยเหรอ ไม่เคยรู้มาก่อนเลย”

(ครูเอื้อง: สนทนา สัปดาห์ที่ 8)

สรุปได้ว่า การเปลี่ยนแปลงของครูแก้วเป็นไปในลักษณะการแทรกซึมเข้าสู่กิจวัตรประจำวัน โดยอาศัยโอกาสในการ “นั่งว่าง” และ “ปล่อย่างว่าง” จากภารกิจประจำวันเพื่อทบทวนความคิดและความรู้สึก และการเผยตัวตนภายในออกมาทำให้ตนเองเป็นส่วนหนึ่งขององค์กรและการทำงานมากขึ้น

3. ผลการเปลี่ยนแปลง

3.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม ครูแก้วสามารถอธิบายลักษณะความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้ชัดเจนมากขึ้น แยกแยะและควบคุมความรู้สึกของตนเองได้มากขึ้นกว่าตอนเริ่มกระบวนการใหม่ ๆ กล้าที่จะพูด และวิจารณ์คุณลักษณะของตนเองมากขึ้น และเริ่มมีความคิดที่จะปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมของตนเองบ้าง ดังนี้

“ความเป็นคนใจเย็นของเราบางครั้งเวลาเราไปพูดไปคุยกับเขา ถ้าไม่ถึงขีดสุดจะไม่ค่อยใช้น้ำเสียงหรืออะไรที่แบบรุนแรงออกไป แต่บางทีระงับตัวเองไม่ได้ก็มีบ้าง พยายามใช้ความอ่อนโยนเข้าไปคุยกับเขา ไปมีปฏิสัมพันธ์กับเขา... ตั้งแต่ทำกระบวนการมา พอเข้าในห้องก็จะวางเรื่องทุกอย่างบางที่มีอารมณ์เศร้าอะไรบ้าง เราก็จะวางเหมือนว่าไม่มีอารมณ์อะไรเข้าไปในห้อง เราไม่เอาสิ่งที่เราคิดมาเข้าในห้อง คิดว่ารู้ตัวเอง ถ้าโมโหหรือโกรธ ก็แค่ทำโทษให้เค้าเย็น แต่ก็แป๊บเดียว ไม่ได้หงุดหงิดอะไรมากมาย ไม่ได้ไปลงกับเด็ก”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม จากการสัมภาษณ์ครูแก้วสามารถอธิบายลักษณะเด่น และลักษณะด้อยของตนเองได้ชัดเจนมากขึ้น กล้าที่จะพูดถึงข้อดี และข้อจำกัดของตนเอง และแยกแยะประโยชน์และโทษจากคุณลักษณะนั้น ๆ ได้ชัดเจนกว่าเมื่อเริ่มกระบวนการ

“ข้อดีของหนูก็คือความรับผิดชอบค่ะ เราพยายามรับผิดชอบหน้าที่ของเราให้มากที่สุด ไม่ว่าจะป็นงานเดี่ยวหรือกลุ่ม บางครั้งคนอื่นอาจจะไม่ทำ เราก็ไม่แคร์แต่ว่างานต้องเสร็จ คือความรับผิดชอบของเราต้องมี”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“ส่วนที่ขัดขวางการทำงานคือการตัดสินใจ บางอย่างเราทำคนเดียวไม่ได้ เราคิดว่าเราน่าจะทำได้ แต่วามันไม่ใช่ คนอื่นอาจจะมีความคิดเห็นหรือไอเดียที่ดีกว่า แต่ด้วยว่าเราไม่ได้รับฟังความคิดเห็นของคนอื่น”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูแก้วหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

3.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม จากการสัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ ครูแก้วเห็นความสำคัญของการเรียนรวมโดยมองถึงประโยชน์ที่เด็กพิเศษในฐานะ “เด็กผู้ด้อยโอกาส” จะได้รับจากการเรียนรวมนี้ แต่เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ ความคิดเห็นของครูแก้วเปลี่ยนแปลงไปเล็กน้อย กล่าวคือยังคงเห็นความสำคัญจำเป็นของการเรียนรวม แต่ประโยชน์ที่จะได้รับจากการเรียนรวมนั้นรวมไปถึงประโยชน์ต่อตนเอง และประโยชน์ต่อเด็กพิเศษ และเด็กปกติ รวมถึงมีมุมมองต่อเด็กพิเศษที่แตกต่างไปจากผู้ด้อยโอกาส เป็น “ผู้ที่มีความแตกต่าง” เหมือนกับที่ทุกคนก็แตกต่างกัน ดังนี้

“เด็กทุกคนไม่เหมือนกัน หนูเองหนูก็มองไม่ออกเพราะว่าเหมือนเด็กบางคนเขาก็ไม่ใช่เด็กพิเศษแต่ผู้ใหญ่ชอบบอกว่าเขาไม่นิ่ง สมมติสั้นเขาอาจจะไม่ได้เป็นอย่างนั้นจริง ๆ แต่ว่าเขาไม่ยอมทำในสิ่งที่เราอยากให้เขาทำ เขาก็เลยไม่ทำ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“เด็กพิเศษก็ไม่ได้น่ากลัว ไม่ได้น่ารังเกียจ อย่างที่ใคร ๆ คิดไม่ใช่เด็กที่ทุกคนไม่ต้องการ เขามีอะไรอีกด้านที่บางคนอาจจะมองไม่เห็นเขามีความสามารถหลาย ๆ อย่างที่เขาทำได้ เพียงแค่อาศัยคนที่เข้าใจเขา คนที่จะดูแลเขาได้จะอะไรบ้างนี่คะ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“ถ้ามีเขาในห้องเด็ก ๆ ก็จะได้รู้จักการช่วยเหลือกันเหมือนในห้องตอนนี้เราก็ให้เด็กช่วยดูแลกันเอง ให้เด็กได้แบ่งปัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“ถ้าเราทำงานกับเขา ก็ทำให้เราได้เรียนรู้เทคนิควิธีการใหม่ ๆ ทำให้เราใจเย็นขึ้น เพราะว่าถ้าเราอ่อนกับเด็กพวกนี้เขาก็อาจจะรับไม่ไหว หรือแรงตอบ ก็เหมือนเป็นการฝึกตัวเองด้วย”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 15)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองของความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูแก้วยังคงรู้สึกว่

ตนเองไม่มีความรู้ความสามารถในการทำงานกับเด็กพิเศษมากนัก หากแต่สิ่งที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างมากคือความรู้สึกในการทำงานกับเด็กพิเศษ จากที่ครูแก้วเคยรายงานไว้ว่าไม่กล้าทำงานกับเด็กกลุ่มนี้ เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการคำตอบของครูแก้วได้เปลี่ยนไปเป็นความคิดที่ว่าสามารถทำได้ แม้ว่าจะยังไม่รู้ว่าจะทำอย่างไร แต่ก็แก้ปัญหาความไม่รู้เนื้อหาด้วยการหาผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ช่วยมาให้คำแนะนำได้ ดังนี้

“คิดว่าตัวเองน่าจะทำได้ เพราะว่าโดยปกติแล้วเราไม่ได้รังเกียจหรือไม่อยากเข้าใกล้ เพราะว่าอย่างบางคนเขาจะกลัว เพราะเด็กพิเศษที่เป็นมาก ๆ เขาก็จะซ้ำซ้อนหลายอย่างแต่หนูไม่ได้รังเกียจ ก็ไม่มีปัญหา แต่ก็กลัวว่าหนูไม่มีความรู้ แต่ถ้ามีในห้องจริง ๆ ก็คิดว่าดูแลเขาได้ ทำได้ แต่ก็ต้องมีเหมือนกับว่าคนที่คอยบอก ที่รู้เรื่องช่วยแนะนำว่าเราต้องสอนตรงไหน กระตุ้นตรงไหน เขาจะได้มีพัฒนาการดีขึ้น”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

นอกจากนั้น ครูแก้วยังมีมุมมองที่น่าสนใจในการทำงานกับเด็กจากการปฏิบัติกิจกรรมจัดดอกไม้ โดยเชื่อมโยงการเลือกดอกไม้และแจกันเข้ากับการทำงานกับเด็ก ดังนี้

“วันนี้ในขณะที่กำลังนั่งจัดดอกไม้ ตอนที่เพื่อน ๆ กำลังเลือกดอกไม้อยู่ จะสังเกตได้ว่าเวลาที่ทุกคนเลือกทุกคนมักจะเลือกดอกไม้ที่ตนเองชอบ และดอกไม้ที่ทุกคนชอบก็มักจะเป็นดอกไม้ที่สวยงามตลอดเลย ก็เช่นเดียวกันกับแจกัน ทุกคนก็จะเลือกที่ตนเองชอบ จนบางครั้งเราลืมมองไปว่าดอกไม้กับแจกันมันไม่ได้มีความสมดุลกันเลย แต่บางครั้งเราก็สามารถปรับให้ทั้งสองเข้ากันได้ คงเหมือนกับเด็ก เราอาจจะไม่สามารถเลือกเด็กได้ว่าเด็กคนนี้จะเป็นอย่างไหน แต่เราสามารถที่จะแต่งเติมเสริมให้กับเขาได้ค่ะ”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 12)

3.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม หลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการ ครูแก้วได้อธิบายถึงการตระหนักรู้เกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างเพื่อนร่วมงานของเธอไว้โดยแสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงด้านการมองเห็นความสำคัญของการทำงานกับบุคคลที่มีความแตกต่างของครูแก้วค่อนข้างชัดเจน กล่าวคือจากที่ครูแก้วรู้สึก “หงุดหงิด” กับความแตกต่างและมักจะคิดว่าทำไมเราไม่ทำแบบนั้น ทำไมเขาไม่ทำแบบนี้ ในช่วย

เริ่มกระบวนการ แต่เมื่อสิ้นสุด ครูแก้วได้กล่าวว่าเห็นด้วยกับการทำงานกับคนที่แตกต่าง และสามารถปฏิบัติตนได้สอดคล้องกับความคิดของตนได้มากขึ้นด้วย ดังนี้

“ถ้าถามว่าเพื่อนร่วมงานแตกต่างจากหนูใหม่ เมื่อก่อนหนูบอกได้เลยว่าหนูรู้จักทุกคน หนูเข้าใจในความแตกต่าง แต่พอหลังจากกิจกรรมเหมือนกับเราได้พูดคุยกันมากขึ้น มันไม่ใช่ ยิ่งกับน้อง ๆ ที่เข้ามาใหม่ เมื่อก่อนก็แทบไม่ได้คุยกัน แต่พอทำกิจกรรมมันได้คุยกันมากขึ้นก็เข้าใจว่าอ้อ เขาคิดอย่างนี้หรือ บางที่เขาไม่พูด เราก็ไม่รู้ ตอนนี่เรารู้ว่าอ้อเขาเป็นคนเงียบๆ เราก็ต้องบอก”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“ให้ต่างกันอย่างนี้ดีแล้ว เพราะถ้าเหมือนกันหมดเราก็รู้ว่าเราก็ไม่ได้ดีไปซะทุกอย่าง แต่ละคนเขาก็มีความคิดมีนิสัยที่ต่างกัน แต่ถ้าต่างแล้วคนต่างไปก็อาจจะเกิดปัญหา ก็ต้องเป็นว่าแต่ละคนก็มีส่วนดีก็เอาส่วนดีมา”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

ในส่วนของการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้น ครูแก้วสามารถบอกได้อย่างชัดเจนมากขึ้นว่าผู้ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานประกอบด้วยใครบ้าง และแต่ละคนทำงานแตกต่างกัน แต่ยังคงเห็นว่าตนเองสามารถร่วมมือในฐานะผู้ตาม ดังนี้

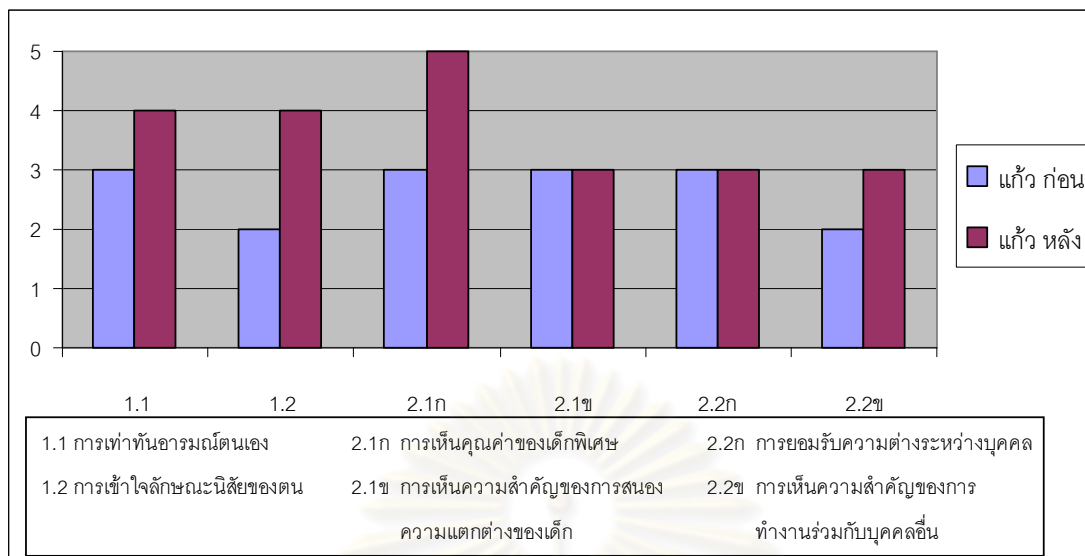
“ทีมให้การช่วยเหลือต้องมีความรู้เรื่องเด็กพิเศษ เป็นครู นักจิตวิทยาที่มีประสบการณ์ เป็นคนที่คอยดูแลหรือบำบัด ถ้าเป็นครูก็ใครก็ได้ที่รู้พัฒนาการ แล้วก็ต้องมีครอบครัวของเด็ก พ่อแม่ หรือคนที่ดูแลอยู่ประจำ พอที่เราจะได้พูดคุย และวางพ็อตที่จะมาทำกิจกรรมมาร่วมกิจกรรมกับเรา”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูแก้วสรุปได้ดังแผนภาพที่ 17

ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภาพที่ 17 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูแก้ว



โดยสรุปแล้ว ครูแก้วมีการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้นเกือบทุกด้าน โดยเฉพาะด้านการเข้าใจลักษณะนิสัยของตน และด้านการยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เพิ่มมากขึ้นถึง 2 ระดับ ซึ่งทั้งสองด้านนี้มีความเชื่อมโยงกันกล่าวคือ เมื่อสามารถเข้าใจลักษณะนิสัย จุดเด่น จุดด้อยของตนเองที่ไม่เหมือนกับคนอื่น ๆ แล้วก็จะสามารถเข้าใจได้ว่าเด็กแต่ละคนก็มีลักษณะที่แตกต่างกันไป สำหรับด้านการเห็นความสำคัญในการตอบสนองต่อความแตกต่างของเด็กนั้นเป็นเรื่องที่ยากขึ้นต้องมีการการปฏิบัติจริงจึงจะสามารถเข้าใจได้ดี ในส่วนของ การเข้าใจความแตกต่างของบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็กพิเศษของครูแก้ว แม้ว่าจะยังคงอยู่ในระดับที่ 3 แต่ครูแก้วก็มีความพยายามในการยอมรับความแตกต่างมากขึ้นแต่ยังคงไม่สามารถเปลี่ยนแปลงไปสู่การเห็นความต่างเป็นเรื่องธรรมดา ไม่อึดอัดขัดใจกับความต่างได้

การเปลี่ยนแปลงของครูเกต

1. ข้อมูลพื้นฐานก่อนเริ่มกระบวนการ

1.1 ประวัติ และบุคลิกลักษณะ

ครูเกต อายุ 29 ปี รูปร่างสมส่วน ผอมยาว มักมีรอยยิ้มบนใบหน้าเสมอ ครูเกตเป็นคนเรียบร้อย พูดจาสุภาพ พูดเสียงเบามากโดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อไม่มั่นใจในคำพูดของตน หรือไม่มั่นใจว่าผู้ฟังจะรู้สึกอย่างไรกับคำพูดนั้น น้ำเสียงก็จะยิ่งเบาลงเรื่อย ๆ ตามระดับความมั่นใจ คำพูดที่ครูเกตมักจะพูดต่อท้ายประโยคเสมอคือ “ใช่ไหมคะ” “อย่างนี้หรือเปล่าคะ” “ครูเกตก็ไม่แน่ใจเหมือนกันคะ” ลักษณะที่ชัดเจนอีกประการของครูเกตคือเป็นคนขี้เกรงใจ ไม่กล้าขอร้องไห้คนอื่น ๆ ช่วยงานและมักจะยอมรับภาระงานต่าง ๆ มาทำเองคนเดียว ซึ่งลักษณะเหล่านี้ครูเกตก็ได้รายงานไว้ในการสัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการว่า

“เราก็ไม่ค่อยกล้าพูด ถามมากจะรำคาญหรือเปล่านะ
เราก็ไม่รู้เหมือนกัน ขี้เกรงใจ” และ

“บางทีครูเกตทำให้คนอื่นมากกว่างานตัวเอง ค่ะทำได้
ค่ะก็ต้องยอม เราทำให้เอง แต่ใจเฮ้อ...ทำไมไม่มาทำ ช่างในใจคิดอีกอย่าง
แต่เราก็ได้ๆ”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ทางด้านครอบครัว ครูเกตอาศัยอยู่กับพ่อ แม่ พี่ชาย และน้องสาวที่บ้านพักในแถบชานเมือง เมื่อให้ครูเกตเล่าเรื่องราวต่าง ๆ ในชีวิต สิ่งที่ครูเกตมักพูดถึงเสมอคือการทำบุญ ไม่ว่าจะเป็นการไปทำบุญกับครอบครัว ไปวัดแทนแม่ หรือแวะเข้าวัดเพื่อทำบุญให้จิตใจสงบเมื่อมีเวลาว่างแม้เพียงเล็กน้อย

ด้านการทำงาน เมื่อครูเกตเรียนจบจากมหาวิทยาลัยราชภัฏในจังหวัดแล้ว ครูเกตได้ไปทำงานเป็นครูประจำชั้นที่โรงเรียนเอกชนแห่งหนึ่งเป็นเวลาประมาณ 1 ปี แล้วจึงมาสมัครเข้าทำงานที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วตามคำชักชวนของเพื่อนรุ่นพี่ที่เข้ามาทำงานอยู่ก่อน ครูเกตเป็นครูที่ให้ความสำคัญกับการดูแลเด็กเป็นอย่างมาก ปัจจุบันครูเกตรับผิดชอบเด็กที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียนจำนวน 2 คน จากคำบอกเล่าของเพื่อนที่ทำงานพบว่าครูเกตจะรู้สึกกังวลเมื่อมีนักเรียนขาดเรียน หรือเมื่อนักเรียนไม่ยอมมาโรงเรียน ดังเช่นที่ครูปีบกล่าวว่า

“พี่เกตเขาเครียดมากเลยนะคะ เขาบอกว่าไม่ดีเลยวันนี้
เด็กมาไม่ครบ ทำไมเขาไม่มา ทำไมเขาไม่ยอมมาโรงเรียน พี่อยากให้เขามา
โรงเรียนกันครบ ๆ ทุกวัน พี่จะได้ให้อะไร ๆ ได้เต็มที่”

ครูปีบ (สนทนา ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ครูเกิดเป็นบุคคลที่มีความสามารถทางด้านศิลปะและการประดิษฐ์ ตกแต่งต่าง ๆ ภายในห้องเรียนของครูเกิดซึ่งได้รับมอบหมายให้สอนในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 มาตั้งแต่เริ่มทำงาน จึงมีการตกแต่งห้องด้วยผลงานศิลปะของครูและของนักเรียนอยู่เสมอ ครูเกิดรายงานตนเองว่าชอบทำงานศิลปะ แม้ว่าจะต้องมาทำนอกเวลาก็ยินดีเสมอ

“วันนี้เราเริ่มจะรู้จักระบบของ อ.1 ว่าต้องทำอะไรบ้างใน 1 วัน ดูข้างห้องบ้าง วันเสาร์เกือบทุกเสาร์จะเข้ามาโรงเรียนเพื่อเตรียมจัดป้ายนิเทศหน่วยต่อไป...ครูเกิดชอบบอกเลยว่ามันเป็นช่วงที่แบบดีนะ เราจะได้ทำในสิ่งที่เราตั้งใจจะลงสู่เด็ก คืองานศิลปะ”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 15)

1.2 การตระหนักรู้เดิม

1.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมนั้น ครูเกิดเป็นบุคคลที่สามารถรายงานถึงความคิดและความรู้สึกของตนเองได้ดี รู้ว่าขณะใดที่ตนเองมีความรู้สึกอย่างไร แยกแยะความรู้สึกได้ชัดเจนไม่ว่าจะเป็น โกรธ เศร้า ดีใจ เสียใจ หรือน้อยใจ แต่กดอารมณ์เหล่านั้นไว้ ปัญหาที่ครูเกิดกล่าวถึงเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึกของตนเองก็คือความกล้าในการแสดงอารมณ์ต่าง ๆ เหล่านี้ออกมา

“วันนี้ก็โกรธเด็กเหมือนกันนะคะ เราให้เขาเข้าแถว ผู้หญิงนะฟัง ผู้ชายเขาเริ่มจะไม่ฟัง วิ่งเขามาในห้องแล้วผู้ปกครองก็มอง ครูเกิดก็เฮ้อ.. ต้องมาในห้อง แล้วก็มาบอกเขา แต่ก็ยังเก็บนิดนึง แต่ในใจนี่ ทำไม่เป็นแบบนี้ igrun? อยู่ประมาณ 30% แล้วค่อยรู้ตัวทีหลัง แต่ถ้าเป็นที่บ้านจะโกรธมาก อย่างครั้งหนึ่งวันนั้นโกรธมาก นึกอยู่ในใจว่าถ้ามีของก็ต้องปา อันนั้นก็สุดๆที่บ้าน ที่โรงเรียนก็ไม่ทะเลาะกับใครนะคะก็ควบคุมได้ตรงนี้ เก็บเอาไว้”

(บันทึก ก่อนเริ่มกระบวนการ)

“เราทำผิดหลายครั้งแล้วเราไม่มีความมั่นใจในตัวเอง ไม่กล้า กลัว กลัวความผิด กลัวเขาโกรธ กลัวไม่มีใครคบ ครูเกิดเป็นคนไม่สู้คน ไม่เถียง เลยยอมๆ เวลาเรายอมมันไม่ดีคะ ไปนู่นไปนี่ วานไปไหนมาไหน ก็ทำตลอด รู้สึกว่าต้องยอม ต้องอดทน”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การเข้าใจถึงลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเอง ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของครูเกิดในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการอยู่ในระดับการพยายามทำตามกรอบ หรืออุดมคติที่ตนเองสร้างขึ้น ไม่เป็นไปตามธรรมชาติ และยังคงไม่แน่ใจว่าพฤติกรรมที่ทำอยู่นั้นเหมาะสมหรือไม่ ดังแสดงในคำพูดที่ว่า

“(นิสัยที่ช่วยให้งานดีขึ้นคือ)...ขอช่วยคนค่ะ ใครมาเยี่ยมอะไรอย่างนี้ก็ให้ๆ ให้หมด บางทีเขาก็ไม่เอามาคืนเรา เราเป็นคนไม่ชอบทวงของ บางทีใครนัดให้เอาของมา พຽ່ງนี้เข้าก็ต้องรีบไปเอา กลัวเขาจะว่า ที่ว่าช่วยให้งานดีขึ้นก็คือ งานออกมาก็ตรงตามที่เพื่อนเขามอบหมายให้เรารับผิดชอบ แต่มันเหนื่อยนะกว่าจะหามาได้ แต่ไม่เคยบ่นให้เพื่อนฟัง เหมือนมีอะไรจะเก็บไว้”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

1.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูเกิดในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมของครูเกิดอยู่ในระดับของการตรวจสอบตนเอง คือ มีความคิดเกี่ยวกับคุณค่าของเด็กพิเศษบ้าง แต่ความคิดของครูเกิดส่วนใหญ่เป็นการรับรู้ถึงภาวะและข้อจำกัดในการที่มีเด็กพิเศษเข้ามาอยู่ในห้อง ความกังวลที่เกิดขึ้นกับการอยู่ร่วมกันระหว่างเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังนี้

“เราดูเด็กในห้องทุกคนแต่เด็กที่เราจะสนใจมากที่สุดคือเด็กพิเศษ เราจะเป็นกังวลเป็นห่วง ไม่ค่อยเต็มที่กับเด็กปกติ ประโยชน์คือเราได้รู้พฤติกรรมเขา เขามีพัฒนาการอย่างไร เข้ากับเพื่อนได้ไหม แต่เข้ากับเพื่อนเด็กปกติก็จะเข้ามาเล่นอยู่แล้ว แต่เราก็ไม่รู้ว่าเขาจะเล่นประมาณไหน เพื่อนคงจะเข้ามาเล่นด้วยคงไม่ล้า ออย่างวันนี้ห้องตั้งเตไปผ่าเนื่อออกมา คุณแม่เขาก็บอกว่าเด็กไม่ยอมมาโรงเรียนเพราะว่า เขาโกนหัวไม่ยอมให้เพื่อนล้อ แล้วน้องบิวก็ถามว่า ทำไมเขาต้องโกนหัวด้วย ก็บอกเหตุผลว่าน้องไม่สบายต้องโกนผม เด็กเขาอาจจะกลัวเพื่อนล้อเป็นกังวล แต่เราก็ต้องบอกเด็กในห้อง”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ในส่วนของการเข้าใจถึงความสำคัญของการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กพิเศษในมุมมองของครูเกิดเห็นว่าการจัดการศึกษาให้เด็กเหล่านี้เป็นพิเศษเป็นภาวะที่เพิ่มขึ้น และแสดงให้เห็นถึงความไม่มั่นใจว่าตนเองจะสามารถปฏิบัติงานกับเด็กเหล่านี้ได้หรือไม่ ตามคำพูดที่ว่า

“ถ้าสมมติว่ามีเด็กพิเศษเรียนรวมเราก็ไม่สามารถดูแลเด็กปกติในห้องได้ เหมือนเราไม่ค่อยจะเต็มที่กับเขา ถ้าเด็กแตกต่างเราก็ต้องรับภาระงานหนักเหมือนกัน แต่คิดอีกแง่ว่ามันก็ดีนะ เราจะได้อยู่กับเขาเป็นอย่างไรบ้าง ถ้าเด็กในห้องเรียนร้อยเราก็จะสบายใจ กับเด็กที่

แตกต่างกันคือชนบ้างทำให้เรารู้พฤติกรรมของเด็ก ถ้าให้เลือกคงเลือกเด็กที่เหมือนกันดีกว่าจะได้ดูง่าย ๆ แต่ถ้าได้โดนห้องไหนก็ต้องอดทน ทำได้ คือสอนอาจจะสอนได้ แต่เราก็ต้องดูว่าเขามีความอดทนได้เท่าไร แต่ถ้าให้ดูทั้งวันก็ไม่เอาดีกว่า เหมือนเราไปดูเขามาจนเกินไป แล้วเด็กปกติเราก็ไม่ได้ดูเขา”
(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ในส่วนของความเข้าใจในความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูเกิดกล่าวถึงความแตกต่างของเพื่อนร่วมงานอย่างชัดเจน โดยมองที่ความแตกต่างด้านความสามารถในการทำงานเป็นหลัก และพยายามทำให้ความแตกต่างนั้นหมดไปด้วยการ “ยอมแพ้” ดังนี้

“เริ่มที่ต่างก่อนนะคะ ครูเกิดคิดว่าเขาน่าจะเก่งกว่าเรา เขามีเหตุผลมากกว่าเรา แต่ก็บางคนคะ แต่ยังไม่ได้ไปสัมผัสคะยังไม่ค่อยรู้ แต่ที่เห็นคนที่ทำงานร่วมกันหรือข้างห้องรู้สึกว่าเขาเก่งกว่าเรา พอมันต่างกันก็ส่งผลด้านวิชาการ ความรู้ เทคนิคเขาจะเยอะกว่า เราต้องหาบางทีเปิดหนังสือดูว่าวันนี้เตรียมสอนอะไรไปบ้าง ก็ไม่ยอมให้ใครมาว่าเราทำไมไม่ได้เรื่อง แต่เขาก็เก่งกว่าเรา เคยแข่งแต่เราก็คิดว่าเราต้องแพ้อยู่ดี ก็ไม่กล้าจะแสดงอะไรออกมา ไม่กล้ายังเกร็งอยู่ ช่วงแรกๆก็ทำงานร่วมกับคนอื่นหลังๆก็เริ่มรู้แล้ว ถ้าอยู่อีกสักปีคงจะเต็มที่”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

สำหรับการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นเพื่อให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมนั้น ครูเกิดยังคงมีความขัดแย้งในคำพูดอยู่บ้างโดยได้กล่าวถึงความสำคัญของพ่อแม่ในฐานะผู้ให้ข้อมูล และเชื่อว่าหากมีผู้ช่วยที่มีความรู้ความสามารถก็จะสามารถทำงานกับเด็กกลุ่มนี้ได้ แม้ว่าใจจริงแล้วจะชอบทำงานคนเดียวและอยากให้เด็กพิเศษได้เรียนในโรงเรียนเฉพาะทางมากกว่าก็ตาม

“(ผู้ปกครอง) เขาก็ต้องมาบอกเราก่อนว่าลูกเขาเป็นอย่างนี้นะ ลักษณะเป็นอย่างนี้ บกพร่องให้คุณครูช่วยดูด้วย ถ้าผู้ปกครองเข้าใจว่าลูกเขาเป็นเด็กพิเศษเขาไม่น่ามีปัญหาอะไรกับเรา คงจะคาดหวังให้ลูกเขาเข้าสังคม อยู่กับเพื่อนได้ ถ้าเป็นเรื่องของการเขียนอ่านก็คงยังไม่ได้คะ ต้องช่วยเหลือตัวเองก่อน”

“(หากต้องรับผิดชอบเด็กพิเศษในห้อง)...ใจหนึ่งก็ได้คะ แต่อีกใจหนึ่งก็ จะทำอย่างไรดี เมื่อสิ่งๆก็ต้องทำ แต่ใจจริงทุกอย่างไม่

ขอดีกว่า เพราะอยากให้เขาไปโรงเรียนที่สอนทางด้านนี้โดยตรง เพราะครูที่สอนประเภทนี้เขาอาจจะดูแลได้ดีกว่าเรา แต่ถ้าครูเกิดต้องทำจริง ๆ ถ้าคนเดียวคงไม่ไหว อย่างงานบอร์ดชอบทำคนเดียว งานในห้องเราก็มักทำคนเดียวดีกว่า ผู้ช่วยที่อยากให้เราช่วย ต้องอดทน ไม่ขี้บ่น เป็นคนที่ทำอาชีพเกี่ยวกับเด็ก ใจเย็นๆ จะขอพี่เลี้ยงเด็ก แค่ 2 คนก็พอ”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2. จุดเปลี่ยน และวิธีการเปลี่ยนแปลงตนเอง

ครูเกิดเปลี่ยนแปลงความคิดและความรู้สึกของตนเองหลังจากได้ร่วมกิจกรรมไปสักกระยะหนึ่ง โดยสิ่งที่สังเกตได้คือ ครูเกิดสามารถพูดบอก หรืออธิบายความคิดและความรู้สึกของตนเองมากขึ้น เช่นที่ครูเกิดกล่าวตอนหนึ่งว่า “แต่ก็จริง ๆ นะ ถ้าเขาไม่ระบายนั่นก็เก็บกด” แม้ว่าการพูดคุยบางครั้งครูเกิดจะยังคงกล่าวหาตนเองไม่กล้าบอกความคิดและความรู้สึกก็ตาม

การเปลี่ยนแปลงของครูเกิดเกิดจากกิจกรรมการอ่านเป็นหลัก ครูเกิดเป็นคนชอบอ่านหนังสือ โดยเฉพาะหนังสือเกี่ยวกับทหาร ตำรวจ ชายแดน เช่น หมวดดี ผู้กองแดน และเจ้าเพียร เมื่อครูเกิดนำเรื่องราวที่อ่านมาแล้วให้เพื่อนในวงได้ร่วมรับรู้ กระบวนการจึงใช้ยุทธศาสตร์การโอบล้อมความคิดกับครูเกิด กล่าวคือ กระตุ้นให้ครูเกิดอ่านแล้วให้พิจารณาความคิดและความรู้สึกกับเรื่องราวเหล่านั้น เมื่อให้ครูเกิดย้อนคิดถึงเรื่องราวที่ได้อ่านสักกระยะ จึงให้ย้อนกลับมาพิจารณาตนเองว่ามีสิ่งใดที่ตนเองเหมือน หรือต่างจากเขาเหล่านั้นบ้าง มีข้อคิดอะไรที่สามารถนำกลับมาใช้ในชีวิตประจำวันได้บ้าง มีอะไรที่เกี่ยวข้องกับเด็กพิเศษที่ครูเกิดต้องทำงานอยู่ด้วยบ้างหรือไม่ ครูเกิดจึงได้คิด และพิจารณาข้อมูลเหล่านั้น เชื่อมโยงกับการทำงานของตนเองมิได้ปล่อยผ่านไปเหมือนที่เคยเป็นมา

“อ่านแล้วรู้สึกเข้าใจในหน้าที่ของเขาแต่ถ้าให้เราคิดมองดูตัวเรา เราก็ทำอาชีพของเราทุกวันนี้ให้ดีที่สุด คนเรามันมีหน้าที่ อาชีพและความรับผิดชอบที่แตกต่างกัน ทำใจได้ฟ้าลิขิตให้เราทำอาชีพแม่พิมพ์ของชาติแล้วนี่นา ถ้ามองว่าทุกวันนี้เราเต็มทีกับเด็กใหม่ ตอบได้เลยว่าเต็มทีนะ สิ่งที่เราหวังเราไม่ต้องการสิ่งของวัตถุต่าง ๆ แต่เราเพียงอยากให้เขาสนุกกับการมาโรงเรียน มีความสุข รอยยิ้มเรียกชื่อครูเกิดเดินมากอดโบกมือบายบาย แค่นี้ครูเกิดก็มีความสุขแล้ว”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 8)

การเขียนระบายความรู้สึกก็เป็นอีกวิธีการหนึ่งซึ่งทำให้ครูเกิดได้ใคร่ครวญตนเอง ครูเกิดกล่าวว่าการได้เขียนได้ระบายลงในสมุดเป็นสิ่งที่ครูเกิดทำได้ดีกว่าการพูด เพราะว่าครูเกิดคิดว่า “หนูพูดไม่ค่อยรู้เรื่อง เขียนเอาดีกว่า” ครูเกิดจึงระบายความคิด และความรู้สึกต่าง ๆ ออกมาสู่สมุดบันทึกประจำวันของตนเองจนเกือบจะเต็มทั้ง 2 เล่ม เนื้อหาด้านในประกอบไปด้วยส่วนที่เกี่ยวข้องกับการสะท้อนกระบวนการ และส่วนที่เกี่ยวข้องกับการทำงานและการใช้ชีวิตประจำวันของครูเกิด ซึ่งครูเกิดได้เขียนไว้ว่า

“มันเป็นกิจกรรมที่ดี มันทำให้เรากล้าพูดแสดงความรู้สึกออกมา เรา
 ได้รับรู้ถึงความรู้สึกของเราและของเพื่อน ครูเกิดดีใจที่ได้ทำกิจกรรมตั้งแต่เทอม
 แรก ยอมรับนะว่ายังไม่กล้าเขียนบอกความรู้สึกมากมาย แต่มันคงยังไม่สายใช้
 ใหม่คะสำหรับตอนนี้.....”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 15)

สรุปได้ว่าการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูเกิดเป็นไปในลักษณะของการค่อย ๆ คิด
 ค่อย ๆ เปลี่ยน โดยเริ่มจากการสังเกตประสบการณ์ต่าง ๆ รอบตัว แล้วค่อย ๆ ย้อนกลับมามอง
 ตนเอง ทบทวนความคิดและความรู้สึกของตนเองผ่านประสบการณ์ของบุคคลอื่นที่ได้รับมาจก
 การอ่าน และเรียนรู้ประสบการณ์ตรงจากการ “เปิดใจ” และ “กล้าแสดงออก” ของตนเองทีละน้อย

3. ผลการเปลี่ยนแปลง

3.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มี
 ความต้องการพิเศษเรียนรวม ในช่วงท้ายของกระบวนการ ครูเกิดยังคงรายงานความคิดและ
 ความรู้สึกของตนเองได้อย่างชัดเจนด้วยการเขียนบันทึก และการพูดคุยแบบสองต่อสอง โดย
 สามารถวิเคราะห์ถึงที่มาของความคิดและความรู้สึกของตนเองได้มากขึ้น และเมื่อต้องแสดง
 ความคิดและความรู้สึกออกสู่วงกว้างครูเกิดก็สามารถแสดงความรู้สึกของตนเองออกมาได้มากขึ้น
 แม้เพียงเล็กน้อยก็ตาม

“เป็นคนที่ไม่ค่อยพูด ใครเล่าอะไรมาจะไม่ค่อยไปยุ่งอะไร จะเฉยๆ
 เอะออกไป ถ้าให้ผู้อื่นคงจะรู้ไม่ไหว ใจเย็น แต่ถ้าบริดก็บริดแบบเดียว ถ้าอยู่
 โรงเรียนก็เหมือนกับว่าจะเกรงใจคนอื่น เพื่อนให้ทำอะไรให้ช่วยก็บอกเราทำได้
 แต่ถ้าอยู่บ้านก็จะเออไม่ได้นะ บางทีพ่อแม่ก็เกรงใจไม่กล้าใช้เรา ผิดกับที่
 โรงเรียน คงเพราะความใกล้ชิด.. การที่เราไม่ค่อยพูด ไม่ค่อยโต้แย้งเถียงใคร ก็
 เหมือนเรายอม ทั้งๆ ที่เราก็อึดอัดเหมือนกันแต่ก็ยอมๆ ไป ทุกวันนี้ก็มีบ้าง ยอม
 อยู่บ้าง อย่างมีเรื่องบางเรื่องที่มีนกระทบใจเราก็พยายามเก็บไว้ไปคุยให้ห้องฟัง
 (สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

อย่างไรก็ตาม แม้ว่าครูเกิดจะยังคงเก็บ หรืออดอารมณ์ส่วนใหญ่ไว้ แต่ก็
 เริ่มมีการเปิดเผยอารมณ์ตนเองออกมาบางส่วน แต่ไม่สามารถควบคุมการกระทำได้ ดังเช่นที่ครู
 เกิดพูดในวงสนทนายามเช้าในสัปดาห์ที่ 6 “วันนี้รู้สึกเบื่อคะ” พร้อมท่าทางนิ่งซึ่งแล้วน้ำตาก็ไหล
 ออกมา ทุกคนในวงสนทนาต่างพากันนิ่ง และสงสัย วันนี้ครูเกิดสามารถบอกอารมณ์ของตนเองให้
 เพื่อน ๆ ได้รับรู้ ต่างจากทุกวันที่มักพูดเพียงแต่ว่า “ดีคะ” “ตั้งใจมาทำงานให้เสร็จคะ” เมื่อเสร็จสิ้น
 กระบวนการวันนั้น ครูเกิดเล่าว่า

“ดีใจเหมือนกันค่ะ บางครั้งการที่เราได้บอกความรู้สึกออกมามันทำให้เราสบายใจ ให้อธิบายเหตุผลและผลของเรบ้าง แต่เราก็ถือว่าทุกวันนี้เราทำหน้าที่ของเราให้ดีที่สุด เราเริ่มมีคนเข้าใจมากขึ้น แล้วเราก็เข้าใจตัวเรามากขึ้น อ้อ เราเป็นคนแบบนี้เอง”

(สนทนา สัปดาห์ที่ 6)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูเกิดสามารถอธิบายถึงลักษณะนิสัยของตนเองได้ชัดเจน และอธิบายถึงข้อดีและข้อจำกัดได้ชัดเจนมากขึ้นกว่าเมื่อเริ่มกระบวนการ แต่ยังคงมีความรู้สึกที่ต้อง “อดทน” ทำงานเพื่อให้เข้ากรอบของความเป็นครูที่ดีตามความรู้สึกของตนเองอยู่ ดังนี้

“นิสัยที่ขัดขวางการทำงานของเราก็น่าจะเป็นการที่เราไม่ค่อยพูด ไม่ค่อยโต้แย้งเถียงใคร ก็เหมือนเรายอม ทั้ง ๆ ที่เราก็อึดอัดเหมือนกันแต่หนูก็อดทนนะคะ หนูอดทนที่หนูเคยทำงานมาคนที่โต ๆ เขาก็บอกให้ขยัน ซื่อสัตย์ แล้วก็อดทน หนูก็อดทน แล้วก็ซื่อสัตย์ หนูไม่เคยคิดเอาอะไรของที่โรงเรียน แต่บางทีงานมันก็ไม่ค่อยจะเสร็จเหมือนกันค่ะ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูเกิดภายหลังเสร็จสิ้นกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม การรับรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษของครูเกิด มีความเปลี่ยนแปลงไปบ้างในส่วนของความรู้ตัวตนของเด็ก โดยครูเกิดเริ่มมองว่าเด็กพิเศษ “ไม่ต่างจากเด็กปกติทั่วไป” แต่ก็ยังคงมีความสับสนไม่มั่นใจอยู่บ้าง ดังนี้

“เด็กพิเศษ น้อยคนนักที่จะเข้าใจเขา มองถึงปัญหา ความต้องการ เขาก็ไม่ต่างกับเด็กปกติทั่วไป ทั้งรูปร่าง หน้าตา มันอยู่ที่เราจะยอมลงไปช่วยหรือไม่ ช่วงแรกเราอาจจะยังรับไม่ได้ แต่ถ้าเราได้รู้ซึ่งถึงจิตใจ นิสัยเขาถือเป็นสิ่งดีนะ”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 15)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ในช่วงต้น ครูเกิดแสดงความรู้สึกเป็นห่วงว่าหากทำงานกับเด็กพิเศษแล้วงานที่รับผิดชอบอื่น ๆ อาจจะด้อยลงไป

แม้ว่าความคิดและความรู้สึกนี้จะยังคงอยู่ แต่ครูเกตก็ได้อธิบายอย่างมั่นใจว่า “ทำได้ค่ะ หนูทำได้ ไม่มีปัญหาอะไรเลย ล้างกัน อ้วก ฉี่ ดูแลได้” นอกจากนั้นครูเกตยังเริ่มมีความคิดใหม่เกี่ยวกับวิธีการให้การช่วยเหลือเด็กเหล่านี้มากขึ้น แม้ว่าจะยังไม่ได้ลงมือทำเต็มที่ ดังนี้

“เตรียมตัวอะไรมันก็ต้องเตรียมนะคะ แต่หนูว่ามันต้องเตรียมใจก่อนคะเตรียมทั้งตัวแล้วก็เตรียมทั้งใจ วันนี้มาเจอเขาเราก็ต้องคอยสังเกต... การที่เราจะช่วยอะไรเขาได้ เราต้องเดินทาง เสาะหาไปแต่ละที่ ไม่ว่าจะอยู่ใกล้หรือไกล เหมือนเราต้องออกไปเรียนรู้หาสิ่งใหม่ ๆ หรือเราจะนำเขาออกไปด้วย เหมือนเขาเหมือนเรา ถ้าขังเขาไว้อยู่ในห้องสี่เหลี่ยมมันก็ไม่ต่างอะไรกับนักโทษที่รอวันได้ปลดปล่อย ต้องพาเขาออกไปยังโลกภายนอกบ้าง”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักเกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูเกตมีมุมมองเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคลที่แตกต่างไปจากช่วงก่อนเริ่มกระบวนการ โดยเปลี่ยนความคิดที่ว่าตนเองอ่อนด้อยประสบการณ์กว่าคนอื่น ๆ ในโรงเรียน เป็นความคิดที่ว่าความแตกต่างของแต่ละคนเป็นสิ่งที่ช่วยเติมเต็มให้งานสามารถดำเนินไปได้ด้วยดี แม้ว่าจะยังคงชอบในความเหมือนมากกว่าความต่างก็ตาม ดังนี้

“หนูว่าเหมือนกันดีกว่า เหมือนกับว่าถ้าสมองเราคิดว่าอู๊ย! เตรียมนี้มาดีกว่าแล้วมีคนบอกว่าไม่ได้มันก็หยุดก็ทำไม่ได้ คือหนูชอบที่เหมือน ๆ กันมากกว่า แต่ว่าขัดแย้งมันก็ดีนะคะแต่ว่าอยากให้ออกในแนวคุยกันมากกว่า ไม่ใช่ห้ามหมด.. สิ่งสำคัญที่สุดหนูว่าการช่วยเหลือกันไม่ใช่ว่างานใครงานมันแม้จะแตกต่าง งานบางอย่างเราทำคนเดียวไม่ได้ ต้องช่วยกันในองค์กรไม่ยอมให้ทะเลาะกัน บางอย่างเราไม่ได้นั่งคุยกันก็ไม่ต้องหาเหตุเริ่มต้นมาว่ามันเป็นยังไง อารมณ์คนเรานั้นไม่เหมือนกัน บางคนร้อน บางคนเย็นมาแบบไหน แต่เรายังไงก็ได้ ตอนนี้ก็ไม่ค่อยเครียดแล้ว”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

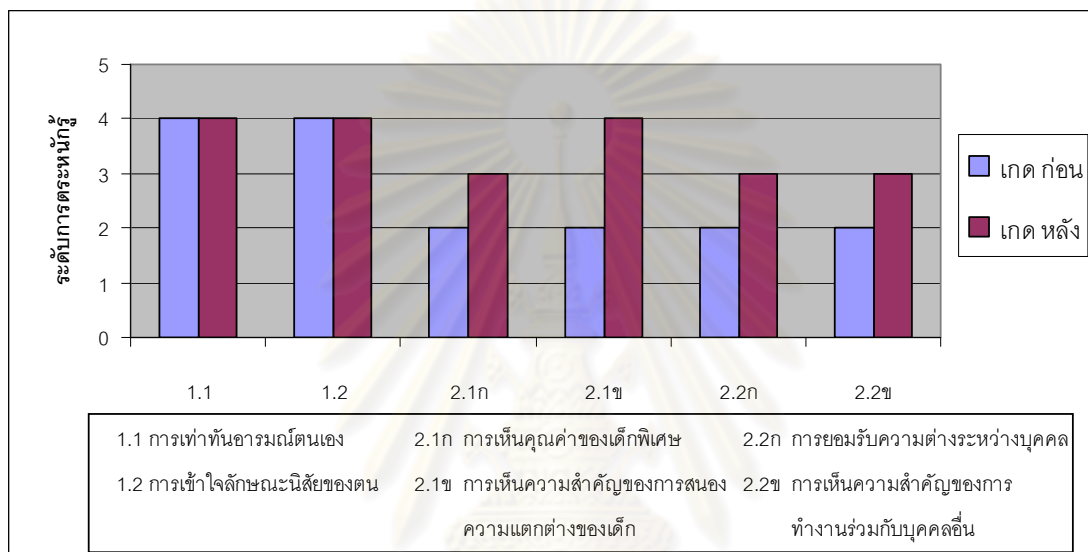
การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูเกตยังคงให้ความสำคัญกับผู้ปกครองในฐานะผู้ให้ข้อมูล แต่มีความคิดเพิ่มเติมเกี่ยวกับแหล่งข้อมูลที่สามารถขอความร่วมมือ ความช่วยเหลือได้มากขึ้น แต่ยังคงอยู่ในลักษณะรอรับความช่วยเหลือไม่ใช่การเป็นผู้นำในการทำงานดังนี้

“ที่มันงานก็ต้องเป็นครูอนุบาล แล้วก็ต้องดูมีมุนิธิใหม่ เหมือนเขาคุณดูแลเรื่องนี้เราก็ไปปรึกษาเขาว่าเออเรามีเด็กแบบนี้จะอยู่ในโรงเรียน เราเราจะทำยังไง หรืออาจจะเป็นผู้ปกครองที่เขามีลูกในลักษณะนี้ อาจจะเป็นคุณหมอด้วย”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูเกิดสรุปได้ดังแผนภาพที่ 18

แผนภาพที่ 18 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูเกิด



ครูเกิดมีการเปลี่ยนแปลงด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นในทางที่ดีขึ้นทุกด้าน โดยเฉพาะด้านการเห็นความสำคัญของการตอบสนองต่อความต้องการของเด็กซึ่งเปลี่ยนแปลงไปถึง 2 ระดับ อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองของครูเกิดแม้ว่าจะไม่สามารถเปลี่ยนแปลงไปจนถึงระดับของการควบคุมการกระทำของตนเองได้อย่างเหมาะสมไม่ว่าจะมีอารมณ์อย่างไร และการใช้ประโยชน์จากลักษณะเด่นของตนในการทำงานอย่างเป็นธรรมชาติได้ แต่ครูเกิดก็มีการเปลี่ยนแปลงในส่วนของ การเข้าใจอารมณ์ตนเองมากขึ้น และสามารถแสดงอารมณ์ของตนออกมาได้บ้าง ไม่ใช่เก็บกดไว้เพียงอย่างเดียว แต่การแสดงออกทางอารมณ์ของครูเกิดยังคงอยู่ในระดับที่ต้องการการฝึกฝนให้เป็นธรรมชาติ และควบคุมให้เหมาะสมกับสถานการณ์มากขึ้น

การเปลี่ยนแปลงของครูล้ำ

1. ข้อมูลพื้นฐานก่อนเริ่มกระบวนการ

1.1 ประวัติ และบุคลิกลักษณะ

ครูล้ำ เพศชาย อายุ 28 ปี รูปร่างผอม สูง ผิวสองสี บุคลิกภาพภายนอกดูร่าเริง แจ่มใส มักมีคำพูดที่ทำให้เพื่อนร่วมงานหัวเราะได้เสมอ อย่างไรก็ตามครูล้ำมักจะกล่าววาทะตนเองมี 2 บุคลิก คือ คล้ำ 1 และคล้ำ 2 ซึ่งเป็นบุคลิกที่แตกต่างกันมาก ดังนี้

“เป็นคน 2 บุคลิก คือ ที่สังเกตตัวเองและเพื่อนสนิท ๆ ที่อยู่กันนาน ๆ เขาก็จะรู้ว่าเวลาที่อยู่กับกลุ่มคนน้อยๆจะเป็นคนเงียบจะเป็นคนไม่ค่อยพูด ถามคำตอบคำ แต่ถ้าอยู่ในกลุ่มคนที่มีจำนวนมาก หรือทำตามหน้าที่ก็จะเป็นอีกแนวหนึ่ง คือพูดเก่ง พูดมาก พูดไม่หยุด ทะเล่เล่นกับคนอื่น..... อาจจะมีหลังเนี่ย ถูกเลี้ยงมาในลักษณะที่คนในบ้านจะไม่ค่อยพูดกัน จะไม่ค่อยเฮฮาปาร์ตี้ มีประสบการณ์บางอย่างที่ทำให้ต้องเป็นคนเศร้า เป็นคนเงียบ เจอเหตุการณ์ที่ไม่ค่อยน่ารื่นรมณ์นักตั้งแต่วัยเยาว์ก็เลยพยายามหาอะไรที่ขาดหายไปมาเติมเต็มให้กับชีวิตก็เป็นได้ ก็เลยกลายเป็นคล้ำ 2 ขึ้นมาอีกคนหนึ่ง”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ครูล้ำเข้าทำงานที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วมาประมาณ 4 ปี หลังจากที่จบการศึกษาจากมหาวิทยาลัยราชภัฏในจังหวัดใกล้เคียง และเข้าทำงานที่โรงเรียนในจังหวัดนั้นมาระยะหนึ่ง โดยรับผิดชอบระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 ในช่วงแรก และย้ายมารับผิดชอบอนุบาลปีที่ 3 ในช่วงปีที่ผ่านมา ปัจจุบันครูล้ำรับผิดชอบเด็กที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียนจำนวน 2 คน

ในการทำงาน ครูล้ำเป็นคนทำงานต่าง ๆ ที่ได้รับมอบหมายได้อย่างรวดเร็ว และเป็นระบบ เขามักวางแผนงานต่าง ๆ ไว้มากกว่า 1 แผนเสมอ เพื่อป้องกันความผิดพลาดที่อาจจะเกิดขึ้น ครูล้ำทุ่มเทเวลาส่วนใหญ่ให้การสอนเด็ก มักมีกิจกรรม เกม เพลง ใหม่ ๆ มาใช้ในการสอนเสมอ ความเอาใจจริงเอาใจกับการทำงานของครูล้ำแสดงให้เห็นทั้งจากคำพูดของเพื่อนร่วมงานและคำพูดของครูล้ำเองที่ตรงกัน ดังเช่น

“ถ้าอยู่ในองค์กรแล้วเหตุผลเราสามารถควบคุมพวกเขาได้เขาก็ต้องยอม แต่บางทีการที่เราเหมือนมีความเป็นผู้นำมากมันจะดูเหมือนเป็นเผด็จการซะส่วนใหญ่ ความเป็นผู้นำของผม ผมอาจจะยึดตัวผมเองด้วย ถ้าหากคุณไม่มีเหตุผลมาค้ำคืออย่างไรผมก็ชนะคุณอยู่แล้ว ถึงพวกคุณจะมีสิทธิ์ว่าคนแต่ถ้าคุณทุกคนไม่มีเหตุผลค้ำ กลุ่มนี้ก็ยังไม่ผลก็เป็นผู้ชนะ คุณจะไปบอกหรือลบก็แล้วแต่คุณแต่ตอนนี้คุณมีศูนย์แล้ว แต่อีกฝั่งหนึ่งคุณ

จะอยู่เป็นลบนึง หรือจะอยู่ฝั่งหนึ่งแต่ถ้าคุณไม่มีเหตุผลมาค้านผมได้ คุณก็คือศูนย์เท่ากัน ดังนั้นในความเป็นผู้นำในการทำงานของผมอาจจะดูเหมือนเป็นเผด็จการซะส่วนใหญ่ เพื่อความเอาจริงเอาจัง”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ด้านชีวิตครอบครัว ครูค้ำเป็นลูกคนโตของครอบครัว พ่อแม่และบุคคลอื่น ๆ ในครอบครัวจึงให้ความสนใจครูค้ำค่อนข้างมาก พี่เพติเมของครูค้ำอยู่ในจังหวัดใกล้เคียงกับสถานที่ตั้งของโรงเรียนอนุบาลชบาแก้ว ดังนั้นครูค้ำจึงต้องมาเช่าบ้านอยู่บริเวณใกล้เคียงกับโรงเรียน โดยอยู่ร่วมกันกับครูอ้อ และครูแก้ว ทำให้ครูทั้ง 3 คนสนิทกันมาก มักปรึกษากันทั้งเรื่องงานและเรื่องส่วนตัว และไปมาหาสู่ที่บ้านของกันและกันเสมอ รวมถึงช่วยเหลือกันในการทำงานต่าง ๆ เป็นอย่างดี

1.1 การตระหนักรู้เดิม

2.1.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมของครูค้ำอยู่ในระดับที่สามารถแยกแยะความคิดและความรู้สึกของตนเองและอธิบายออกมาได้อย่างค่อนข้างชัดเจน แต่ยังคงทำตามอารมณ์เป็นส่วนใหญ่ เช่น

“ส่วนใหญ่อยู่กับเด็กก็จะสนุกสนาน เด็กมองแล้วก็ไม่ค่อยเครียด เขามีอะไรให้เรายืมให้เราทำได้ตลอดเวลา บางที่เราทุกข์ๆ เราเครียดกับงานมา เจอเขาเราก็หายได้ นอกจากอารมณ์มีความสุข สนุกแล้ว บางทีเรามีอารมณ์โมโหแต่ก็ชั่ววูบวันหนึ่งแทบจะไม่เกิดเลย บางครั้งถ้าเรามีอารมณ์ที่ติดมาจากบ้านด้วย วันนั้นอาจจะเกิดขึ้นอย่างน้อย 2 ครั้งต่อวันเท่าที่สังเกตดู”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

สำหรับการทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมนั้นครูค้ำสามารถทำความเข้าใจและอธิบายพฤติกรรมของตนเองได้อย่างชัดเจน แต่มีการกดบุคลิกบางด้านลงไปเพื่อให้เข้ากรอบของการเป็นครูที่ดี โดยได้แบ่งพฤติกรรมออกเป็น 2 ฝ่ายคือ ค้ำ 1 ซึ่งเป็นคนเงียบ เฉย เจ้าอารมณ์ และค้ำ 2 ซึ่งสนุกสนาน ร่าเริง ตามที่ครูค้ำอธิบายลักษณะของตนเอง ในการทำงานกับเด็กพิเศษไว้ดังนี้

“ปกติก็เคยทำมาก่อนแล้วที่โรงเรียนเก่า ใคร ๆ ก็มักจะพาเด็กพิเศษมาอยู่กับเรา แต่พอมาเจอรุ่นของอค์นี่ กับพายุ อาจจะไม่ค่อยน้อยเพราะว่าไม่เคยเจอแบบว่ารุนแรงส่วนใหญ่ก็จะอยู่เฉยๆ แต่ที่เวลาที่เขารุนแรง คล้ำ 2 ต้องทำงานเป็น 2 เท่าเลย เพื่อกดคล้ำ 1 เอาไว้ไม่ให้ออกมา เพราะถ้าออกมาแล้วกลัวจะห้ามใจไว้ไม่อยู่ เพราะว่าคล้ำ 1 เป็นคนขี้โมโหมาก ถ้าโมโหแล้วโมโหร้าย ถ้าอย่างอารมณ์ดีคงดูไม่ออกกว่าเป็นคนโมโหร้าย แต่ถ้าโมโหแล้วใครก็ขวางไม่อยู่... ถ้าทำงานกับเด็กพิเศษน่าจะเป็น คล้ำ 2 ทำได้ดีกว่า คนที่เฮฮาจะทำได้ดีกว่า เพราะคิดว่าเขาก็คงเศร้า เขาก็คงมีปัญหาอะไรในใจบอกไม่ได้ แล้วยิ่งไปเจอคล้ำ 1 ด้วยแล้วจะยิ่งเลวร้ายมากเลย แต่ถ้าเขาไม่ดีมาแล้วเขามาเจอคล้ำ 2 เขาน่าจะ happy น่าจะมีความสุข”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2.1.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูคล้ำในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของครูคล้ำ จากการสัมภาษณ์ในช่วงแรก ครูคล้ำแสดงความคิดความรู้สึกเกี่ยวกับเด็กพิเศษในแง่มุมมองเกี่ยวกับการดูแลที่ต้องเพิ่มมากขึ้น เป็นภาระงานที่เพิ่มขึ้น และคิดว่าการที่มีเด็กพิเศษอยู่ในห้องเรียนอาจจะเป็นประโยชน์แก่ตัวเด็กเองบ้าง แต่ก็เป็นที่โทษกับเด็กอื่น ๆ เช่นกัน ดังแสดงในการให้สัมภาษณ์ครั้งหนึ่งว่า

“เด็กพิเศษคือเด็กที่เขามีอะไรที่ขาดหายไป ขาดหายในที่นี้ไม่ได้หมายถึงความรู้สึกหรือสิ่งของ แต่มีอะไรที่ไม่ครบ เหมือนกับคนอื่น ไม่สามารถทำงานกับคนอื่นในแนวทางเดียวกันในหลักการเดียวกันได้”

“บางรุ่นอย่างที่เคยเจอมาว่าเด็กพิเศษได้ดี เพราะเด็กปกติ แต่บางรุ่นมีคนที่ยึดแบบเด็กพิเศษในบางพฤติกรรม ก็แล้วแต่กลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่มว่ากลุ่มไหนจะมีอะไรเพิ่มหรือลดลงแต่คือมันมีทั้งสองอย่าง”

“(เด็กพิเศษจะช่วยห้องเรียนได้อย่างไรบ้าง)...น้อยนะครับเท่าที่เจอมา ขนาดการฝึกให้เขาช่วยเหลือตัวเอง ฝึกให้เขาสื่อสาร ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ในส่วนของการทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมของครูคล้ำ แสดงให้เห็นในลักษณะของการยอมให้มีเด็กพิเศษในห้องเรียนของตนเอง โดยกล่าวอยู่เสมอว่าตนเองสามารถทำงานกับเด็กพิเศษได้ เคยทำมาแล้ว และไม่มีปัญหาอะไรเลยหากผู้บริหารจะส่งเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนรวมในชั้นเรียนของตน และเห็นว่าต้องมีการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิเศษเรียนรวมเป็นพิเศษไม่เหมือนการสอนเด็กปกติแต่ยังคงไม่มีแนวทางที่ชัดเจนในการตอบสนองต่อความแตกต่างนั้น

ผมคิดว่ายากเหมือนกันเพราะผมไม่ได้จบเฉพาะด้านมาด้วย คิดว่ายากหนักอยู่ แต่เราศึกษาด้วยตนเอง ไปถามคนที่ มีประสบการณ์ลองเอามาประยุกต์ใช้ อันไหนใช้ได้ก็ใช้ ใช้ไม่ได้ก็ทิ้งไป ถึงว่าจะ เป็นเด็กพิเศษเหมือนกันแต่ว่าทฤษฎีทุกทฤษฎีมันก็ไม่สามารถใช้กับเขาได้”
(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม จากการให้สัมภาษณ์ของครูคล้ำพบว่า ครูคล้ำรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของเพื่อนร่วมงาน แต่เห็นว่าเป็นปัญหาและพยายามทำให้ความแตกต่างนั้นหายไปด้วยการยึดมั่นกับความ คิดเห็นและเหตุผลของตนเองเป็นหลัก และโน้มน้าวให้คนอื่นคิดเห็นเหมือนกับตน โดยกล่าวว่า

“เมื่อเทียบตัวผมกับคนอื่นแล้ว คิดว่าผมเป็นชนกลุ่มน้อยที่ไม่เหมือนกับคนอื่น คือในโรงเรียนนี้จะแบ่งเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มแรกคือกลุ่มที่ไม่ค่อยเหมือนใครเลยคือผม อีก 2 กลุ่มจะมีพวกมีแนวอยู่แล้ว เป็นกลุ่มคนที่เรียบร้อยไม่มีอะไรกับใคร อีกกลุ่มหนึ่งเขาอาจจะมั่วทั้งบวกและลบอยู่ในกลุ่มนะครับ... ของผมก็คือรู้สึกอย่างไรคือพูดไปเลย คุณจะพอใจไม่พอใจไม่ได้ แต่ถ้าพูดเรื่องการทำงาน คุณจะพอใจไม่พอใจเถียง คุณมีเหตุผลเถียงมาเลยพอจบงานแล้วเราเลิกกัน ถ้าคุณผิดก็ว่าไปตามผิด... ถ้าอยู่ในองค์กรแล้วเหตุผลเราสามารถควบคุมพวกเขาได้เขาก็ต้องยอม แต่บางที่การที่เราเหมือนมีความเป็นผู้นำมากมันจะดูเหมือนเป็นเผด็จการซะส่วนใหญ่ ความเป็นผู้นำของผม ผมอาจจะยึดตัวเองด้วย ถ้าหากคุณไม่มีเหตุผลมาค้านคืออย่างไรผมก็ชนะคุณอยู่แล้ว ถึงพวกคุณจะมีสิบกว่าคนแต่ถ้าคุณทุกคนไม่มีเหตุผลค้าน”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูคล้ำเห็นว่าการทำงานในส่วนนี้จำเป็นต้องร่วมมือกันหลายฝ่าย โดยเฉพาะการปรึกษากับผู้เชี่ยวชาญ และการหาบุคคลเข้ามาแบ่งเบาภาระของตน ดังนี้

“ทำหลายๆคนดีกว่า แต่ขอเพื่อนร่วมทีมที่แนวเดียวกัน ถึงแม้จะไม่ใช่ทางเดียวกันแต่เป็นแนวเดียวกัน คือคุณยอมเสียสละเวลาเหมือนกัน แล้วก็ตั้งใจไม่ต้องหอบงานกลับไปทำที่บ้าน เพราะหอบกลับไปทำที่บ้านมันแค่แรงเดียวยังไงคุณก็ต้องทำให้เสร็จ ถ้าทำที่นี้ก็แบ่งงานกันไป ผมเสร็จแล้วผมก็ไปช่วยคุณได้ คือ ขอแนวเดียวกันแต่ไม่จำเป็นต้องทางเดียวกัน ทางเดียวกันหมายถึงว่า ไม่ต้องมามีบุคลิกเหมือนกัน ลักษณะนิสัยเหมือนกัน ความขึ้นชอบอะไรเหมือนกัน แต่ขอให้คุณมีความตั้งใจเหมือนกัน มีความเสียสละเหมือนกัน... ทีมที่สามารถช่วยเหลือเรื่องเด็กพิเศษได้น่าจะเป็นคุณครู ผู้ดูแลเฉพาะบุคคลที่หนึ่ง น่าจะมีครูพี่เลี้ยงอีก 1 คน หรือ 1 คนอาจจะดูแลเด็กพิเศษ 2 คนก็ได้ ส่วนครูพี่เลี้ยงอีกคนก็ดูแลทั่วไปเพิ่มไม่ให้เกิดที่เหลือเขารู้ว่าทำไมต้องมีครูมาดูแลเด็กเหล่านั้นเป็นพิเศษ แต่ถ้าได้จะขอครูเฉพาะทางอีกคนหนึ่ง ถ้าครูเฉพาะทางไม่ได้ขอพี่เลี้ยง 2 คน”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2. จุดเปลี่ยน และวิธีการเปลี่ยนแปลงตนเอง

ครูคล้ำแสดงออกถึงความเปลี่ยนแปลงในตนเองค่อนข้างน้อยเมื่อเทียบกับเพื่อนคนอื่น ๆ ที่เข้าร่วมกระบวนการด้วยกัน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะความที่เป็นผู้ชายที่ค่อนข้าง “ช่างสงสัย” ไม่ค่อยไว้วางใจสิ่งรอบตัว จึงไม่ค่อยแสดงความรู้สึกให้ผู้อื่นเห็นมากนัก ดังที่ครูคล้ำได้กล่าวไว้ว่าตนเองนั้นมีสองบุคลิกคือตัวตนที่แท้ที่จะเจิบขริ่ม และตัวตนที่จะสนุกสนานกลบเกลื่อนเมื่ออยู่ในชุมชน

อย่างไรก็ตามกิจกรรมที่ทำให้ครูคล้ำเปลี่ยนแปลงตนเองได้มากที่สุดตามการรับรู้ของตนเองคือกิจกรรมศิลปะ ทั้งกิจกรรมการวาดภาพ และการจัดดอกไม้ โดยกิจกรรมเหล่านี้มักเป็นกิจกรรมที่ทำให้ครูคล้ำย้อนคิดถึงการทำงานของตนเองกับเด็กค่อนข้างมาก เช่น

“(กิจกรรมระบายสีน้ำ)...ก็เหมือนเราพยายามล้อมรั้วไว้ก็ละลายกระจายไปเต็มที่ พักหลังก็เน้นให้สีสวยงามจะกระจายก็ช่าง เลยคิดได้กับเด็กแบบนี้เหมือนกัน ก็สบายขึ้น เหมือนกับเราตั้งเป้ากับเด็กมากเกินไป”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“(กิจกรรมจัดดอกไม้) ...เปรียบดอกไม้เป็นเด็กบางที่เราก็ต้องเด็ดที่มัน
เน่าทิ้งบ้าง เอ๊ะถ้ามันยาวไปก็ต้องตัดก้านออกมันจะได้สวยงามเด็กมีความ
สดใสสวยงามอยู่แล้ว ในฐานะที่เป็นเด็ก แต่บางที่ความสวยงามของเขาไม่อาจทำ
ให้คุณแลตนเองได้ เราต้องทำให้สวย ดูดี มีค่า เป็นที่ยอมรับได้ โขว์ได้ ขายได้”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

สรุปได้ว่าการทำงานกับความเปลี่ยนแปลงของครูคล้ำ เป็นการพยายามให้ครู
คล้ำมองเห็นตัวตนที่แท้จริงของเขา และเปิดช่องทางในการคิดเรื่องต่าง ๆ โดยอ้อม ไม่ใช่การบอก
ให้ทำ หรือชี้ให้คิด แต่ต้องทะลอมให้คิดโดยไม่ทำให้รู้สึกว่ามีภาระชี้นำ เนื่องจากครูคล้ำมีความเป็น
ตัวของตัวเองสูง และยอมรับในสิ่งที่ตนเอง “คิดเอง” “ทำเอง” มากกว่าสิ่งที่เป็นความคิดที่มาจาก
บุคคลอื่น

3. ผลการเปลี่ยนแปลง

3.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มี
ความต้องการพิเศษเรียนรวม ในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการ ครูคล้ำยังทำตามอารมณ์ของตนเองเป็น
หลัก แต่เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการครูคล้ำสามารถควบคุมการกระทำของตนเองให้เข้ากับตาม
เหตุผลมากขึ้น แต่ยังคงมีลักษณะของการกดลง ไม่ใช่การสังเกตและแยกแยะได้ ดังที่ครูคล้ำได้
กล่าวถึงความสามารถในการควบคุมการแสดงออกทางอารมณ์ของตนเองที่เปลี่ยนแปลงไปไว้
อย่างน่าสนใจว่า

“ช่วงหลังนี้อารมณ์ที่พลังผลเวลาทำงานกับเด็กจะไม่ค่อยมี ส่วน
ใหญ่จะเป็นการแสดงอารมณ์ให้เด็กเห็นโดยจงใจแสดงว่าสิ่งที่เขาทำมันไม่ดี มัน
ต้องเปลี่ยนนะ ไม่ได้เป็นแบบนั้นจริง ๆ บางทีก็แค้นองทำตาดู ๆ แต่ก็ไม่ได้โกรธ
จริง ๆ เรารู้ว่าเราไม่ได้โกรธแค่ทำท่าไปอย่างนั้นเอง”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

สำหรับการตระหนักรู้ถึงอารมณ์นั้นเนื่องจากครูคล้ำสามารถอธิบาย
ความคิดและความรู้สึกของตนเองและอธิบายออกมาได้อย่างค่อนข้างชัดเจนอยู่แล้วตั้งแต่ก่อนเริ่ม
กระบวนการ ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงในส่วนนี้จึงไม่มากนัก ครูคล้ำยังคงอธิบายถึงตนเองที่มีสอง
บุคลิก และนำบุคลิกทั้งสองออกมาใช้ในกรณีที่แตกต่างกัน โดยมีการกดบุคลิกบางด้านลงไป แต่
จุดที่เปลี่ยนแปลงไปคือครูคล้ำได้วิเคราะห์เพิ่มเติมและชี้ชัดว่าส่วนใดคือตัวตนที่แท้จริงของตนเอง

“โดยปกติถ้าเป็นครูคล้ำจะเป็นคนสนุกสนานไม่ใช่เรียบร้อย ยกเว้นมี
ปัจจัยกระทบรุนแรงก็จะเปลี่ยนเป็นอีกคนหนึ่งได้ที่จะขรึม แต่ก็ต้องดูว่าปัจจัย

มันจะมาแรงมากแค่ไหน แต่ถ้าเป็นคล้ำเฉย ๆ ไม่ใช่ครุคล้ำก็จะนิ่ง ๆ เงียบ ๆ เฉย ทำอะไรไปเรื่อยเรื่อย ไม่ยุ่งกับใคร ซึ่งนี่เป็นตัวตนจริง ๆ ของเรา นิ่ง เงียบ ไม่ลุกลุกกลอน ไม่เคลื่อนไหวมากมาย ถึงเวลากินก็กิน เวลานอนก็นอน ไม่ชวนขวายที่จะทำอะไรมากมาย แต่พอมารับบทบาทเป็นครุมันต้องเปลี่ยน มันต้องสอน ซึ่งเราจะมานั่งขริมมันก็ไม่ใช่..... แม้แต่กับเพื่อนบางที่เขาดูโทรทัศน์กันสองคนผมก็ออกมานั่งอะไรของผมเรื่อยเรื่อย เขาก็ถามกับบอกว่าไม่ได้เป็นไร ก็เป็นของผมปกติ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเอง ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการ ครุคล้ำได้อธิบายลักษณะคล้ำ 1 และ คล้ำ 2 ไว้ค่อนข้างชัดเจน แต่เห็นว่าคล้ำ 1 เป็นลักษณะที่ไม่เหมาะสมกับการเป็นครุ แต่ในช่วงหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการแล้ว ครุคล้ำสามารถอธิบายถึงจุดดีและจุดด้อยของตัวตนทั้งสองชั่วได้อย่างชัดเจน ดังนี้

“สำหรับคล้ำ 1 เราก็เจ็บมาแล้ว การที่เราไม่พูดไม่บอกมันก็ทำให้เราเสียโอกาส สำหรับคล้ำ 2 การที่เราเล่นมากไปไม่ได้ดูอารมณ์เพื่อนก็ทำให้เขาเจ็บเหมือนกันคือเล่นมากไป ตอนนี่ก็ต้องดูสถานการณ์ก่อน สังเกตให้รอบก่อนแล้วค่อยแสดงออก”

(สนทนาหลังจบกระบวนการ)

นอกจากนั้นครุคล้ำยังสามารถอธิบายถึงการนำประโยชน์ของตัวตนทั้งสองชั่วมาใช้ในการทำงานกับเด็กได้ ดังนี้

“คล้ำ 1 เขาจะอดทนมาก การทำงานกับเด็กพิเศษต้องใช้ความอดทนสูง ส่วน คล้ำ 2 ความอารมณ์ดีก็จะช่วยเด็กได้ เพราะว่าถ้าเด็กอยู่กับคนอารมณ์ดีเขาก็จะผ่อนคลายแล้วก็จะเรียนจะทำกิจกรรมได้ดีกว่า”

“นิสัยทั้งสองอย่างมันก็ต้องใช้ร่วมกันแหละ มันจะใช้ยังไงอย่างหนึ่งไม่ได้ แต่ว่าอาจจะใช้อะไรบางอย่างต่างกัน ดึงข้อดีของทั้งสองคนออกมาใช้แล้วแต่สถานการณ์ เวลาอยู่กับเพื่อนก็อาจจะขริมได้มากหน่อย แต่เวลาอยู่กับเด็กมันจะมาขริมก็ไม่ได้”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครุคล้ำหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

3.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูค้ำยังคงกล่าวถึงแง่มุมของการดูแลเด็กพิเศษที่ต้องดูแลอย่างใกล้ชิดมากขึ้นกว่าเด็กอื่น แม้ว่าจะมีได้กล่าวโดยตรงในเชิงภาระงานที่ต้องทำมากขึ้นหรือโทษของการมีเด็กพิเศษที่มีต่อเด็กอื่น ๆ เหมือนในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการ หากแต่เป็นการอธิบายในเชิงการระมัดระวังตัวเองให้มากขึ้นเนื่องจากความ “แตกต่าง” ของเด็กแต่ละคน

“อย่างเมื่อก่อนอยู่.1 ก็จะมีครูสองคนเราก็ช่วยกันดูได้ แต่ตอนนี้มาอยู่.3 พี่เลี้ยงเขาก็ไปล้างแก้วไปทำอะไร เราก็ต้องดูคนเดียว เวลาจะคุยกับผู้ปกครองก็บอกให้ผู้ปกครองเข้ามาคุยในห้อง ไม่งั้นเราก็ต้องหันหน้าดูเด็กแล้วบอกคุณแม่พูดไปเลยนะครับ ครูค้ำฟังอยู่ แล้วตอนนี้เด็ก ๆ เขาก็แรงแมากขึ้น เขาไม่รู้หรือว่าต้องยั้งแรงแคไหน อีก็อย่างดินสอ เขาก็ต้องใช้ สีไม้สีอะไร ก็บอกพี่เลี้ยงให้เขาเหลาให้หุ ๆ ไว้ ระวังไว้ก่อน”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

ในส่วนของการตระหนักถึงความแตกต่างของเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้น ครูค้ำยังคงมองเด็กเหล่านี้ในภาพของบุคคลที่มี “ความสามารถที่ขาดหาย” แต่ได้เพิ่มเติมส่วนของ “ความต้องการ” ที่แตกต่างกันมา

“เด็กพิเศษก็คือเด็กที่มีความต้องการเหนือขอบเขตของเด็กทั่ว ๆ ไป ไม่สามารถทำอะไรได้เหมือนเด็กส่วนใหญ่ แต่พฤติกรรมหรือความต้องการของเขาจะหนักแคไหน พิเศษชัดเจนยังไง ผมไม่สามารถบอกได้ แต่ผมก็แค่บอกได้ว่าบางที่เขาต้องการอะไร หรือบางที่ผมก็ไม่รู้หรือว่าเขาต้องการหรือไม่ต้องการอะไร แต่ว่าเราว่ามันดีกับเขาเราก็ให้”

“ถ้าเป็นความต้องการธรรมดาพอมันมีอะไรตอบสนองในระยะหนึ่งมันก็เหมือนเขาได้รับแล้ว มันก็จะอิมตรงนั้นแล้ว แต่ถ้าเป็นเด็กพิเศษจริงๆ นี่มันต้องคอยทำตลอดเวลาทุกวันไปเรื่อย ๆ ต้องใช้เวลา อาจจะบางคนอาจจะต้องตลอดไปด้วยหรือเปล่า ก็ต้องขึ้นอยู่กับอาการของเขา”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

อย่างไรก็ตาม เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ ครูค้ำมีความคิดเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในเชิงบวกมากขึ้น โดยเล็งเห็นว่าเด็กเหล่านี้เป็นส่วนหนึ่งของสังคม เป็นส่วนที่เติมเต็มให้สังคมสวยงามขึ้นได้ ดังที่ครูค้ำได้เปรียบเด็กกับจิ้งจอก คือ

“เด็กพิเศษก็เหมือนกับภาพจิ้งจอก มีดในบางจุด สว่างในบางจุดในสิ่งที่เราสงสัย มีอะไรหลายอย่างที่เรารู้และใคร ๆ ยังไม่รู้ และอยากรู้ ค้นคว้าและศึกษากันอยู่ บางอย่างก็บอกไม่ถูกและคาดเดาไม่ได้เลย ถ้าไม่ได้

เห็นด้วยตา และไม่ได้สัมผัส แต่เข้าก็เป็นส่วนหนึ่งของใคร ๆ ใคร ๆ ก็เป็นส่วนหนึ่งของเขา เพราะเขา เรา ใคร คือส่วนประกอบเล็ก ๆ ที่สวยงาม”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 15)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูค้ำมีวิธีการทำงานกับเด็กมานำเสนอมากขึ้น และเริ่มที่จะใส่ “หัวใจ” เข้ามาแทนที่ “พฤติกรรม” หรือ “ความคิด” ในการทำงานกับเด็กพิเศษ ดังนี้

“ตอนนี้บ้างที่เด็กในห้องเห็นเขาซึม ๆ เราก็เข้าไปกอด เขาก็กอดเราตอบ เออเขาก็รู้สึกดีขึ้นเรารู้สึกดีขึ้นด้วย แล้วก็คิดว่าเออนะเขาอยากได้รับความรักจากเราหรือ แค่กอดแค่นั้นเองหรือ... อย่างเมื่อก่อนถ้าเขาทำอะไรผิดเราก็จะดุ เรียกออกไปทำเหมือนจะตี เขาก็กลัว แต่ตอนนี้ก็เข้าไปกอดเขา แล้วก็บอกเขาข้าง ๆ หนูว่าครูค้ำไม่ชอบนะครับ อย่าทำอีกนะครับ เขาก็มองเรางงงง แล้วก็ไม่ได้ทำอีกนะ (หัวเราะ)”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“(สำหรับเด็กพิเศษ)...ก็พยายามให้เขาทำหน้าที่ที่สำคัญ ให้เขามีความรับผิดชอบต่อคนอื่น พฤติกรรมความรุนแรงเขาก็เริ่มอ่อน ๆ ลง แต่ก็ยังไม่นิ่ง คือเราสังเกตเขามาตั้งแต่เขาเข้ามาอยู่กับเรา ดูสังเกต แล้วก็คุยกับคุณแม่ แต่ก็ชี้ชัดไม่ได้ว่าเขาเป็นอะไร แต่รู้ว่าพฤติกรรมของเขาก็ส่งผลกระทบต่ออยู่กับเพื่อน อยู่ในสังคมของเขาก็แค่นั้นเอง”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูค้ำยังคงรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของเพื่อนร่วมงาน และเริ่มมีการเปลี่ยนแปลงในส่วนของการทำงานทำความเข้าใจกับความคิดและความรู้สึกของเพื่อนร่วมงานมากขึ้น และพยายามคิดตามเหตุผลและยอมรับตัวตนที่แตกต่างกันมากขึ้น ดังนี้

“ก็พยายามทำความเข้าใจเพื่อน ๆ ให้มากขึ้นผมก็ไม่รู้ว่า จะเข้าใจได้มากน้อยเพียงไร แต่ก็ดูท่าทาง ดูสีหน้า อารมณ์ ดูสถานการณ์ก่อนว่าเหมาะสมจะไปหาเขาแบบไหน แต่กับเพื่อนสนิทก็เข้าใจมากขึ้น เต็มที่ได้แล้ว เพราะรู้ว่าการที่เขาเป็นแบบนี้เราจะต้องทำแบบไหนกับเขา บางที่เราไม่เคยรู้ว่า

เขามีอะไรในใจอยู่ แต่ตอนนี้เราก็มองหรือถามว่าวันนี้เป็นอย่างไร มีอะไรในใจใหม่ แล้วก็พยายามให้กำลังใจ ทำเรื่องเครียดให้เป็นเรื่องสนุกไป”

“ก็คิดก่อนพูดมากขึ้นนะ อย่างเมื่อก่อนเวลาเราอยากพูดก็พูดไปเลย รับได้ก็ได้รับไม่ได้ก็ไม่ได้ แล้วค่อยมาคิดทีหลังว่าเอ๊ะแรงไปหรือเปล่า แต่ตอนนี้ก็จะคิดก่อนว่าเขาจะอะไรยังไง แล้วค่อยพูด”

“ความแตกต่างของแต่ละคนก็มีประโยชน์นะ ตามความคิดของผมผมว่ามันเหมือนกระจกอะ แต่ละคนก็จะมีกระจกกันคนละบาน ถ้าเรามองเขาเราก็จะเห็นตัวเองด้วยแต่ถ้าเกิดมันเป็นกระจกใสอะนอกจากที่เราจะมองเห็นตัวเองกลาง ๆ แล้วเราก็จะเห็นตัวเขาที่ชัดเจนด้วย ดังนั้นผมพยายามจะมองคนอื่นก่อนก่อนที่จะมองตัวเองด้วย เมื่อก่อนไม่มองอะไรเลย ตอนนี้จะมองคนอื่นแล้ว แบบเอ๊ะ เขาสอนแบบนี้ดีจังเลย เราก็ลองเอามาใช้ดู เมื่อก่อนจะไม่ทำ แต่พอเอามาก็เหมือนเราได้พัฒนาได้มองอะไรใหม่ ๆ มากขึ้นด้วย”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูค้ำยังคงเห็นความสำคัญในการทำงานร่วมกับผู้อื่นเหมือนเมื่อครั้งก่อนเริ่มกระบวนการ ส่วนที่มีการเปลี่ยนแปลงเพิ่มเติมขึ้นคือ มุมมองด้านความร่วมมือกับผู้ปกครอง จากการเป็นผู้ให้ข้อมูล กลายมาเป็นผู้ให้ความร่วมมือคนหนึ่งในทีมให้การช่วยเหลือ และมองการให้การช่วยเหลือเด็กในระยะยาว ไม่ใช่เบ็ดเสร็จจบลงในระดับอนุบาลแค่นั้น แต่ก็ยังคงต้องเป็นการดำเนินงานในแนวทางที่ตนต้องการเหมือนเดิม

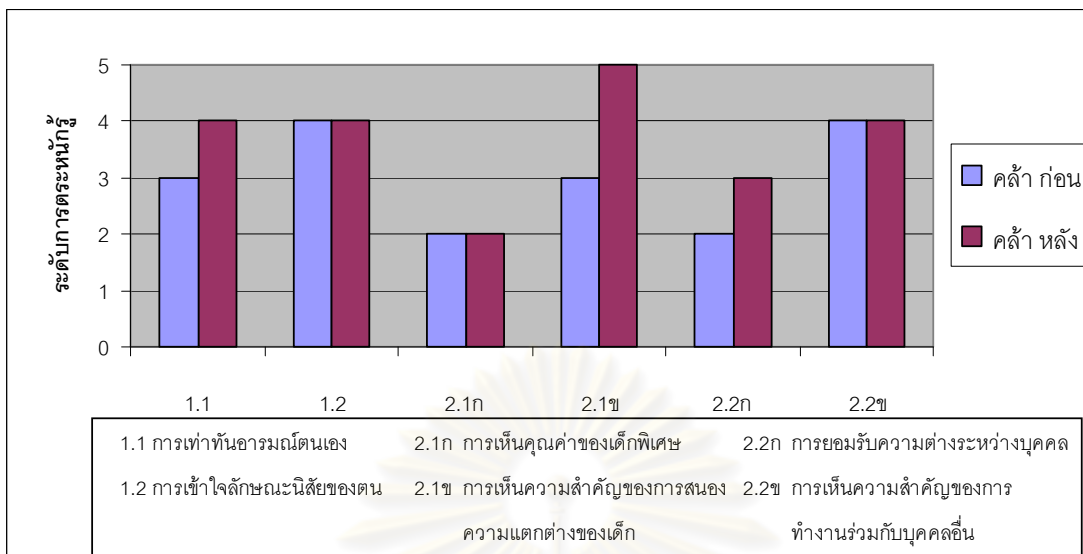
“บางคนเราไม่สามารถช่วยเขาได้ในแค่ช่วงที่เขาอยู่กับเรา พอพ้นไปก็ต้องเป็นหน้าที่ของคนอื่นที่ต้องคอยทำต่อจากที่เราทำส่งไปให้เขา”

“เราก็คูยกับผู้ปกครอง คุณแม่ลูกเป็นแบบนี้แบบนี้จะรับอยู่ที่บ้านทำหรือเปล่า เป็นหรือเปล่า คุณแม่จะทำอย่างนี้ อย่างนั้น หรือเราควรจะทำอะไรยังไงต่อไป”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูค้ำสรุปได้ดังแผนภาพที่ 19

แผนภาพที่ 19 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูค้ำ



การเปลี่ยนแปลงของครูค้ำเป็นไปอย่างไม่ค่อยชัดเจนมากนัก กล่าวคือ มีการเปลี่ยนแปลงด้านความคิดเกี่ยวกับตนเอง และความเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคลของเพื่อนร่วมงานที่พัฒนาขึ้น 1 ระดับ แต่ในส่วนของการเข้าใจลักษณะนิสัยของตน และการทำงานร่วมกันซึ่งเป็นส่วนของการประยุกต์ใช้กลับไม่มีการเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัด เป็นแต่เพียงการเปลี่ยนแปลงเล็กน้อยในรายละเอียดเท่านั้น สำหรับด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้น ครูค้ำยังคงมองเห็นว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นภาระในการทำงานประจำวัน เนื่องจากเด็กพิเศษในชั้นเรียนของครูค้ำมีลักษณะที่ค่อนข้างรุนแรง และแตกต่างจากเพื่อนร่วมชั้นมาก อย่างไรก็ตาม “ปัญหา” การจัดการชั้นเรียนที่ครูค้ำต้องเผชิญ กลับทำให้ครูค้ำมีการตระหนักรู้ในด้านการตอบสนองต่อความต้องการของเด็กที่เพิ่มมากขึ้นถึง 2 ระดับ ซึ่งเป็นระดับที่สูงสุดของเกณฑ์การประเมินการเปลี่ยนแปลงนี้

การเปลี่ยนแปลงของครุฑา

1. ข้อมูลพื้นฐานก่อนเริ่มกระบวนการ

1.1 ประวัติ และบุคลิกลักษณะ

ครุฑา อายุ 29 ปี สมรสแล้ว และกำลังตั้งครรรภ์ลูกคนแรกขณะดำเนินกระบวนการ ครุฑามีบุคลิกว่าเร่ใจ แจ่มใส อารมณ์ดี และมักมีรอยยิ้มบนใบหน้าเสมอ รูปร่างลักษณะภายนอกค่อนข้างอวบ ผิวคล้ำ ทำทางคล่องแคล่วแม้เมื่อกำลังตั้งครรรภ์ ครุฑาเป็นคนพูดเสียงค่อนข้างดัง พูดตรง ๆ ไม่อ้อมค้อม และกล้าที่จะบอกความรู้สึกหรือความต้องการของตนเองได้ โดยไม่เกรงกลัวต่อความขัดแย้งที่อาจจะเกิดขึ้นในการทำงาน

ครุฑาจบการศึกษาจากมหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตจังหวัดใกล้เคียง เคยทำงานในโรงเรียนเอกชนอื่นมาก่อน แล้วจึงย้ายตามสามีซึ่งมาทำงานในจังหวัดที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วตั้งอยู่ ครุฑาทำงานที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วมาได้ประมาณ 3 ปี รับผิดชอบระดับชั้นอนุบาลปีที่ 2 มาโดยตลอด ปัจจุบันครุฑารับผิดชอบเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในชั้นเรียนของตนจำนวน 2 คน ครุฑากล่าวถึงลักษณะนิสัยของตนเองไว้ดังนี้

“เป็นคนขี้ใจน้อย ค่อนข้างใจร้อน ไม่รอบคอบเป็นคนที่ขี้ลืมด้วย ทำอะไรก็คิดย่ำทำ แต่ก็ยังพลาดก็ไม่เข้าใจว่าทำไมไม่รอบคอบมาก ๆ เลย อย่างงานเอกสารดูแล้วดูอีก ๆ แต่ก็พลาด หรือว่าเก็บตังค์เก็บอะไรก็ตาม แล้วก็ขี้ลืมต้องจดตลอด ถ้าไม่จดก็จำไม่ได้ แต่เรื่องความรับผิดชอบถ้าหากว่ารับปากว่าจะไรแล้วแล้วไม่ได้ทำจะรู้สึกผิดมาก ๆ เลย ถ้าบอกไปแล้วว่าจะทำอะไรต้องทำให้ได้ กับเพื่อนก็น้อยลงเพราะผิดหวังกับเพื่อนเยอะก็เลยลด ๆ ไม่เหมือนแต่ก่อนมาก แต่ถ้าใครดีด้วยก็จะดีมาก ถ้าโกรธเกลียดก็จะเกลียดจริงๆ ถ้ารักก็รักมาก”

ความรับผิดชอบและมั่นคงในคำสัญญาของครุฑาแสดงออกในหลาย ๆ การกระทำ และคำพูด ดังเช่นเมื่อครั้งที่ครุฑาไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมค่ายธรรมชาดีได้เนื่องจากแพทย์ไม่ยอมให้เดินทางไกลระหว่างที่ครุฑากำลังมีปัญหา ครุฑาเข้ามาพูดกับผู้วิจัยว่า

“หนูเสียใจมาก ๆ ที่ไปค่ายไม่ได้ หมอเขาไม่ให้ไป แล้วครูฝนจะเป็นอะไรไหมคะ ถ้าหนูไม่ไป แล้ววิจัยจะทำต่อได้หรือเปล่า หนูอยากไปนะคะ อยากไปมาก หนูรับปากไปแล้วมันทำไม่ได้หนูก็กังวลไปหมด (ร้องไห้)”

ลักษณะนิสัยอีกประการที่เด่นชัดในตัวครุฑาคือเป็นคนขยัน มุ่งงาน มักจะทำงานต่าง ๆ ที่อยู่ตรงหน้าให้สำเร็จโดยบางครั้งไม่ได้ใส่ใจกับร่างกายของตนเองนัก

“วันเสาร์ที่แล้วที่บ้านทำบุญบ้าน ญาติๆ เยอะมาก ได้ะ
จีนสิบห้าได้ะไม่พอ เราก็ไปซื้อของเอง ทำอะไรเองหมดเลยลืมไปว่ามีอะไรอยู่
ในห้อง ทำทุกอย่าง กลางคืนก็นอน ตื่นตีสี่ งามเจี๊ยๆ คนก็ทักเป็นอะไรวันนี้ ก็ยัง
ไม่ได้สนใจตัวเอง ไม่มีเวลาสองกระจก เห็นญาติก็ปลื้มใจจนลืมดูแลตัวเอง
ห้าโมงเย็นก็นั่งพักสักสิบนาทีก็นอนไม่ขึ้น ปวดไปหมด”

1.2 การตระหนักรู้เดิม

1.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับ
เด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมของครูตลานั้น ครูตลสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองให้
เป็นไปตามเหตุผลได้ แต่ยังคงอยู่ในลักษณะของการกดอารมณ์นั้นลงไป หรือเก็บอารมณ์นั้นไว้
ก่อน ดังนี้

“เวลาทำงานกับเด็กก็น่าจะเก็บอารมณ์ได้ ในระดับอย่างน้อย
น้อยก็ 80% ที่เก็บเอาไว้ได้ ถ้าเกี่ยวกับงานนะคะ จะไม่ค่อยแสดงออกมา
เหนื่อยนะคะถ้าเจอหนักๆ แต่เดี๋ยวก็หายเหนื่อย กับเด็กจะไม่ค่อยคิดอะไรกับ
เด็ก ไม่ค่อย serious อะไร”

“เหมือนเด็กเขาทะเลาะกันตีกันเอาเป็นเอาตาย ระหว่างที่
ดูเราก็อยากให้เราว่ามันผิด ก็คือเข้าใจธรรมชาติของเด็ก เหมือนเป็นการ
ลงโทษเขา”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อย
ของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เมื่อถามถึงลักษณะนิสัยในการทำงานของครูตล ครู
ตลสามารถอธิบายถึงลักษณะของตนเองได้แยกแยะจุดเด่นจุดด้อยได้ แต่ยังไม่สามารถเชื่อมโยง
ประโยชน์และโทษของลักษณะเด่นของตนได้ ดังนี้

“จริงๆแล้วเป็นคนใจร้อน แต่พออยู่กับเด็กแล้วไม่ใจร้อน
มีความอดทนกับเด็กค่อนข้างจะเยอะ ลักษณะที่จะขัดขวางคือความไม่รู้มั้งคะ
เราไม่รู้ว่าทำไปแล้วมันถูกหรือมันผิด ไม่มั่นใจ”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

1.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูตลในช่วงก่อนเริ่ม
กระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมครูตาสสามารถอธิบายถึงคำว่าเด็กพิเศษในความคิด ความรู้สึกของตน ซึ่งเกี่ยวข้องกับ การดูแลที่เป็นพิเศษ และมุมมองด้านความบกพร่องของเด็กเป็นหลัก

“เด็กที่เขาต้องการการดูแล เอาใจใส่อย่างเป็นพิเศษ การเรียนรู้ที่เป็นพิเศษ เขาไม่เหมือนคนอื่น อาจะบกพร่องทางใดทางหนึ่ง”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

อย่างไรก็ตาม จากการสังเกตการทำงานของครูตาส และการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการพบว่าครูตาสยังคงเห็นว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นภาวะที่จะทำให้ตนเองต้องทำงานหนักขึ้น และยังไม่พร้อมที่จะทำงานด้วย

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูตาสสามารถบอกได้ว่าการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมนั้นต้องมีความแตกต่างจากเด็กโดยทั่วไป แต่เมื่อถามถึงลักษณะของความแตกต่างนั้น ครูตาสยังไม่สามารถอธิบายได้อย่างชัดเจนนัก

“ถ้าหากว่าเขาไม่ได้เป็นอะไรมาก สามารถเรียนร่วมได้ ก็ขอให้เรามีความรู้มากกว่านี้มันหนึ่งเราจะทำได้ เรากลัวว่าเราอยากทำแต่ที่เราทำแล้วทำไม่ดี เราก็อยากรู้ว่าทำอย่างไรถึงจะดีจะถูก ไม่มี ความมั่นใจในการทำงานตรงนี้”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักเกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมของครูตาสอยู่ในระดับของการปรับตัว และแก้ปัญหาในการทำงานร่วมกัน โดยพยายามทำให้ความแตกต่างนั้นหมดไปด้วยการหลีกเลี่ยงการปะทะ ดังนี้

“(เพื่อนร่วมงาน)...แตกต่างนะคะ แต่เราก็เรียนรู้ซึ่งกันและกัน เราจะรู้ว่าสิ่งนี้เขาไม่ชอบ แรกๆอาจจะยังไม่รู้ แต่เราก็ใช้

ประสบการณ์ในการเรียนรู้กัน ในความแตกต่างก็ทำให้เราเรียนรู้กัน เราต้องปรับตัวให้เข้ากับเขา แรกๆก็จะมีกระทบกระทั่งกัน เพราะเราไม่เข้าใจว่าเขา รู้สึกอย่างไร ยังไม่รู้นิสัยใจคอเขา พอหลังๆเรารู้ว่าอันไหนเราเลี้ยงได้เราก็กเลี้ยงที่เหมือนก็มีคะ เช่น อาจจะถูกตองเหมือนกัน”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ในส่วนของการมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมนั้น ครูतालได้กล่าวถึงการทำงานร่วมกับบุคคลอื่นในลักษณะของการทำงานที่มีเงื่อนไขตามแนวทางที่ตนต้องการเป็นส่วนใหญ่ ดังนี้

“ต้องให้น้องเขาไปหาหมอก่อนนะคะ จะสอนร่วมกับที่หมอรักษาด้วย ได้แลกเปลี่ยนกัน ได้รู้แนวทาง ถ้าเราไม่รู้เราก็ทำไม่ถูก ต้องมีความรู้มีที่พึ่งเป็นคุณหมอที่สามารถให้ความรู้เราได้ ถ้าผู้ปกครองยอมรับว่าลูกเขาเป็น แล้วเขาให้ความร่วมมือที่จะรักษา ที่จะบำบัดเราก็นิด ถ้าผู้ปกครองไม่ร่วมมือเลยก็คงไม่ไหว คนที่จะมาช่วยก็มี ผู้ปกครอง คุณหมอ ผู้ช่วยสัก 1 คน ผู้ช่วยควรมีความอดทน ใจเย็น”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2. จุดเปลี่ยน และวิธีการเปลี่ยนแปลงตนเอง

การเปลี่ยนแปลงตนเองของครูतालเห็นได้ชัดเมื่อสถานะของตนเองเปลี่ยนไป การที่ครูतालตั้งครุฑทำให้ความคิดและความรู้สึกที่มีต่อกิจกรรมที่ต้องเกี่ยวข้องกับแม่และลูกเป็นกิจกรรมที่กระทำใจครูतालมากที่สุด ยิ่งอายุครุฑมากขึ้น ครูतालก็ยิ่งสะท้อนให้เห็นถึงความคิดเกี่ยวกับความรู้สึกและพฤติกรรมของผู้เป็นแม่มากขึ้น

“โหความเป็นแม่นี้ยิ่งใหญ่มาเลย แต่ก่อนไม่รู้รู้สึกอะไร พอแม่เบาเขาเล่าให้ฟัง โอ้ย ทำไมมันเป็นอย่างนี้เลยหรือคนเป็นแม่ ประทับใจเขามากเลย เป็นเพราะเรากำลังท้องด้วย มีส่วนเยอะ”

“เดี๋ยวนี้เข้าใจแล้วว่าใคร ๆ เขาก็รักลูก เขาก็รักลูกเขาอะ ถ้าเป็นลูกเราเราก็รักนะแต่เราอาจจะไม่ได้แสดงออกแบบนี้แต่คนมันแสดงออกไม่เหมือนกัน ก็จะพยายามใจเย็นแล้วก็คุยกับเขา”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

ผู้วิจัยอาศัยช่วงจังหวะนี้ในการซักจูง บอณคำถาม ชี้ชวนให้ครูतालได้คิด ทบทวน และย้อนมองตนเองเปรียบเทียบกับผู้เป็นแม่คนอื่น ๆ โดยเฉพาะเมื่อเทียบกับแม่ที่มีลูกเป็นเด็กที่มี

ความต้องการพิเศษ และสิ่งนี้ก็ทำให้ครูตาลเกิดการเปลี่ยนแปลงทางความคิดความรู้สึกเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษค่อนข้างมาก

นอกจากนั้น กิจกรรมกลุ่ม โดยเฉพาะกิจกรรมศิลปะก็เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้ครูตาลที่กล่าวว่า “ไม่ชอบศิลปะอะไรทั้งสิ้น” ได้คิดย้อนและทบทวนถึงความสัมพันธ์ในโรงเรียนระหว่างเพื่อนร่วมงาน ดังนี้

“ก็แบบว่าเอ้อเราทำงานร่วมกัน ถ้าเราสามัคคีกันเราช่วยกัน ผลงานออกมามันก็ไม่ได้เลวร้าย มันก็จะทำให้ผลงานเราก็ดีขึ้น บางทีมันก็มีขัดแย้งกันบ้าง เหมือนกับผลงานที่ออกมา บางทีตรงนี้นั้นอาจจะจะเป็นอีกเรื่องหนึ่ง ตรงนี้อาจจะเป็นอีกเรื่องหนึ่ง ซึ่งมันก็สามารถขัดแย้งกันได้แต่ว่าเราก็น่าจะพูดคุยกันได้”
(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

สรุปได้ว่า จุดเปลี่ยนของครูตาลอยู่ที่ “ความเป็นแม่” ที่เข้ามาในช่วงจังหวะนี้ อย่างไรก็ตามแม้ความเป็นแม่นี้จะขัดขวางไม่ให้ครูตาลได้ทำกิจกรรมหลาย ๆ อย่างที่เพื่อนได้เข้าร่วม แต่มันก็ช่วยส่งเสริมความคิดเกี่ยวกับเด็กได้อย่างดีเลิศ ทดแทนกิจกรรม “ค่ายธรรมชาติ” และกิจกรรมในช่วงสองสัปดาห์สุดท้ายที่ครูตาลไม่สามารถมาเข้าร่วมได้เป็นอย่างดี

3. ผลการเปลี่ยนแปลง

3.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมของครูตาล ครูตาลสามารถอธิบายความคิดและความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กได้เป็นอย่างดีตั้งแต่เริ่มต้นกระบวนการ แต่สิ่งที่เปลี่ยนแปลงไปหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการก็คือความสามารถในการจัดการกับความคิด อารมณ์ และความรู้สึกเหล่านั้น ซึ่งครูตาลกล่าวว่าสามารถควบคุมได้มากขึ้น ดังนี้

“ก็จะรู้ตัวตลอดเวลาทำงานกับเด็ก ถึงแม้ว่าจะโมโหจากที่ไหนพอมายอยู่กับเด็ก ๆ ก็พร้อมที่จะเป็นคนใหม่ ถ้าอยู่กับเด็กก็น่าจะควบคุมอารมณ์ได้สัก 99.99% แต่ถ้าเป็นคนอื่นก็ไม่ได้ ตอนนี้อยู่กับเด็ก ๆ จะไม่ค่อยมีหลุดปากพูดโดยไม่คิดก็จะมีสติมากขึ้นแต่ถ้าคำพูดแบบพูดเล่น ๆ มันแรงไปก็มีบ้าง... อารมณ์ใจน้อยก็ยังอยู่ค่ะ แต่ก็จะเป็นกับครอบครัวอะไรอย่างนี้”

“ความชัดเจนทางอารมณ์มีมากขึ้น ซึ่งบางทีเราก็ไม่ได้แสดงออกแต่ที่เรารู้ว่าเป็นยังไง ถ้าตอนนี้ถ้าโมโหก็อาจจะเดินหนีสงบสติก่อน แต่ถ้าเป็นแต่ก่อนจะทำไม่ เพราะอะไร จะหาเหตุผลให้ได้ จะเอาชนะ จะต้องรู้ให้ได้ ไม่ค่อยยอม แต่ตอนนี้ก็ควบคุมมากขึ้นเดินหนีอะไรอย่างนี้แล้วค่อยมาคุยกัน”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“รู้จักมองเหตุการณ์ต่าง ๆ สองแง่สองมุมมากขึ้น ไม่ตัดสินใจโดย
การรับรู้หรือมองเพียงด้านเดียว มีเหตุผลมากขึ้น”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 8)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเอง
ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูตาสยังคงอธิบายลักษณะนิสัยในการทำงานของตนเองได้
ชัดเจน และสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการทำงานได้บ้างหลังจากเข้าร่วมกระบวนการ ดังนี้

“เมื่อก่อนนี้พอเด็กคนนี้มา เฮ้ย!! ทำไมเป็นแบบนี้ละ ก็ไม่พอใจ พอ
เด็กอีกคนเข้ามาก็ เฮ้ย!! เดี่ยวก่อนสิ อารมณ์ก็ต่อกันไป แต่พอเดี๋ยวนี้ก็จะรู้ว่า
เราไม่พอใจตรงนี้อยู่ละ แต่พออีกคนมาก็เอ้อไม่เป็นไรเราต้องเป็นคนละคนแล้ว
นะ แล้วก็จะไม่เอาไปปนกัน”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูตาสหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการ
แบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

3.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษใน
การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของครูตาสแสดงออกในงานเขียนบันทึกค่อนข้างมากกว่าการ
พูดคุยหรือสนทนาในวงกิจกรรม เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ การเปลี่ยนแปลงของครูตาสที่เกิดขึ้นคือ
ครูตาสได้พื้นที่ในการพูด หรือคิดเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น มีมุมมองที่กว้างขึ้น
ไม่ได้เป็นเพียงมุมมองด้านความบกพร่องเหมือนก่อนเริ่มกระบวนการ และมีการแสดงออกถึง
ความรู้สึกที่ตนเองมีต่อเด็กเหล่านี้มากขึ้น และยอมรับในความ “แตกต่าง” ที่มีใช้ความ “อ่อนด้อย”
ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น ดังนี้

“แต่เป็นคนที่รู้สึกดีกับเด็กประเภทนี้นะคะ เขาให้ความสุขกับ
เรา เราไร้เดียงสา ...ในความรู้สึกก็เหมือนกับว่าเด็กที่เขาที่มีความรู้สึกที่แตกต่าง
จากเด็ก ๆ ทั่วไป มีความต้องการให้เราดูแลมีความต้องการให้เราเอาใจใส่ อาจจะ
แล้วแต่ว่าแตกต่างกันออกไป บางคนอาจจะเด็กพิเศษหรือไม่พิเศษก็มีความ
ต้องการแตกต่างกันออกไปค่ะ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

ความคิดของครูตาลเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เปลี่ยนแปลงไปอีกลักษณะหนึ่งคือ การมองในคุณค่าของเด็ก การใส่ใจและช่วยให้เด็กแต่ละคนดูมีคุณค่ามากขึ้นด้วยการใส่ใจ ดังนี้

“(กิจกรรมจัดดอกไม้) มันเหลือแต่ดอกไม้บูด ๆ เบี้ยว ๆ ให้เราเลือก ไม่ได้มีความสวยเลย แต่เราก็หยิบดอกไม้มาเสียบในแจกันตัดต้นไม้ให้ดูดี ตกแต่งไป ตกแต่งมากี่เออ ดูดีเหมือนกันนะนี่ แลดูมีราคา มีค่ามากขึ้น ทำให้เราได้ว่า สิ่งที่เรามองไม่เห็นคุณค่าหาความดีไม่เจอ แต่ถ้าเราให้ความสนใจในสิ่งนั้น แทนที่จะเฉยเมยไป และหยิบจับมันมาทำประโยชน์ ด้วยความตั้งใจ สิ่งที่เราคิดว่าไม่มีค่าก็จะกลับมามีค่าสวยงามและทำให้เราภูมิใจได้”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 8)

“เด็กพิเศษเหมือนดอกไม้ที่เราจัด เราต้องดูแลเขาด้วยความเอาใจใส่ แรก ๆ เราอาจรู้สึกไม่ดี แต่พอมันเข้ามาในชีวิตก็ทำให้เรามีความสุขได้ เราไม่มีสิทธิ์เลือกเด็กเหล่านี้ แต่เรามีสิทธิ์ทำให้เขาดูดีมีค่ามากขึ้นได้”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 10)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม จากเมื่อก่อนเริ่มกระบวนการที่ครูตาลกล่าวถึงการตอบสนองเด็กอย่างแตกต่างกัน แต่มิได้ลงรายละเอียดถึงวิธีการหรือความรู้สึกที่มีต่อการตอบสนองนั้น แต่เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการ สิ่งที่ครูตาลสามารถเพิ่มเติมขึ้นได้ก็คือทักษะเบื้องต้น และทัศนคติที่ดีในการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล แม้ว่าจะยังไม่ได้ลงมือทำอย่างจริงจัง ดังนี้

“หลังจากที่เราทำกิจกรรมกันก็เริ่มสังเกตเด็กมากขึ้น เพื่อให้สอดคล้องกับกิจกรรม ทำให้ดูเด็กละเอียดมากขึ้นจากที่เคยดูเผลอ ๆ ก็ต้องมาพิจารณาทีละส่วน แต่ก่อนไม่ค่อยได้สังเกตเป็นรายบุคคลก็จะดูรวม ๆ แต่พอมีชี้ให้อ่านก็มาสังเกตดูว่าเอ้อเด็กเรามีแบบนี้ไหม”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“นี่ถึงเด็กในแง่มุมการดูแลเอาใจใส่เด็ก เหมือนที่เราจัดดอกไม้เขาก็บอบช้ำนะถ้าเราเด็ดแรง ๆ ก็เหมือนกับเด็กละ ถ้าเราทำแรง ๆ มันก็ไม่ได้.... เป็นคนไม่ทำงานศิลปะให้มานั่งปั้นดินมันก็ปั้นไม่ได้ คือเราในฐานะที่เขามาเป็นยังไง แต่พอให้มานั่งให้เป็นไขมันยากนะมันทำไม่ได้ ก็มานั่งคิดกับตัวเองว่าเพราะอะไรเราถึงทำไม่ได้ ก็ว่าเราไม่เคยทำ เราไม่สนใจ เราไม่มีประสบการณ์

แต่กับเด็กเรามีความรู้ เราสนใจเขา เราชักเขา ถ้าเราจะปั้นเด็กให้มีความรู้มันจะ
ง่ายกว่าการที่เราจะมานับดินใหม่”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือ
เด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่าง
บุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครู
ตาลกล่าวว่าการทำกิจกรรมร่วมกันทำให้สนิทกับเพื่อนร่วมงานมากขึ้น กล้าพูด กล้าคุย และแสดง
ความคิดเห็นมากขึ้น แม้ว่าเพื่อนร่วมงานจะยังคงมีความแตกต่างกันแต่ก็สามารถทำงานร่วมกันได้
บางครั้งความต่างต่างนั้นอาจจะนำไปสู่การผิดใจกันบ้าง แต่ก็สามารถทำความเข้าใจได้ในที่สุด
เป็นการเริ่มเห็นคุณค่าของความแตกต่าง โดยพยายามลดความอึดอัดจากความแตกต่างลงบ้าง
ดังนี้

“ก็รู้สึกว่บางที่เราก้เบือเหมือนกันอีกแล้วหรือ เราต้อง
เป็นแบบนี้อีกแล้วหรือ แต่บางทีเวลาที่มันขัดแย้ง คนโน้นก็กำลังปรี๊ด คนนี้ก็
กำลังปรี๊ด มันก็ดูเป็นเรื่องใหญ่ แต่พอเวลาผ่านไปเรามา นั่งคุยกันก็ว่ามันไม่ได้
เป็นเรื่องใหญ่โตอะไรเลย ทำไมเราไม่คุยกันดี ๆ เออมืออะไรก็ถามกันสิ ก็คือมันที่
มันขัดแย้งเพราะเราไม่ถามไม่คุยกัน”

“ก็ในกรณีทีความเห็นไม่ตรงกันก็เอาเหตุผลมาคุยกัน ถ้า
เขามีเหตุผลที่โอเคก็ได้ บางทีก็ทำให้เราได้อะไรที่เพิ่มมากขึ้น เราคิดไม่ถึงตรงนี้
แต่เพื่อนเขาคิดได้ ถ้าเราบัพังเราก็จะได้รู้จักข้อดีของเพื่อนมากขึ้น”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

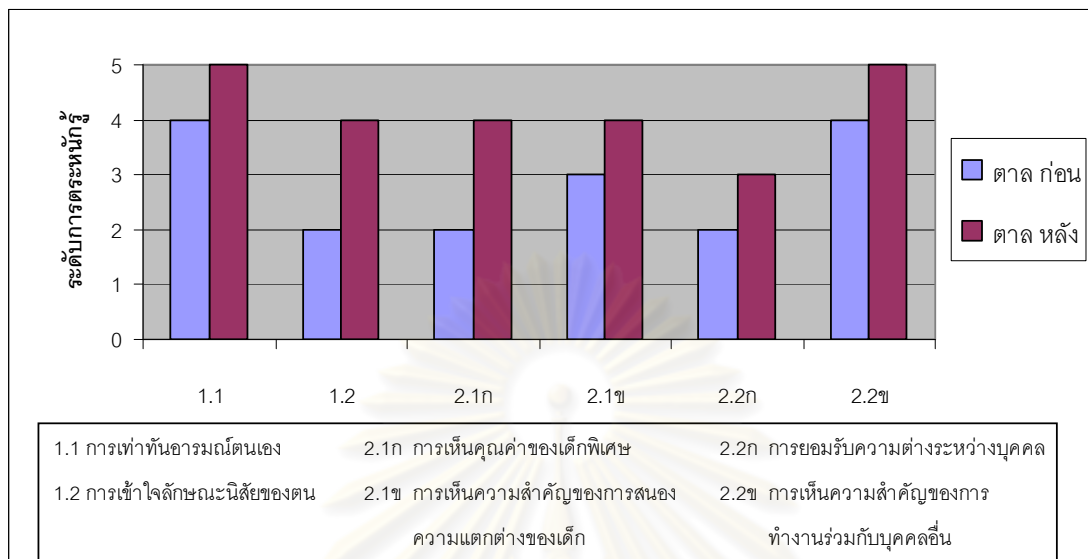
การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้
การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ความเปลี่ยนแปลงของครูตาลอยู่ที่
ความหมายของเพื่อนร่วมงานในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่กว้างขึ้น เห็น
ความสำคัญของการร่วมมือกันระหว่างบ้านกับโรงเรียนมากขึ้น และมั่นใจในตนเองในการทำงาน
กับเด็กเหล่านี้มากขึ้น และสามารถทำงานเคียงบ่าเคียงไหล่กับเพื่อนร่วมงานได้ ดังนี้

“ตอนนี้ก็คิดว่าเราตอบสนองเขาได้มากขึ้น ช่วยได้มากขึ้น
คือว่าถ้าจะช่วยก็ต้องเรียนรู้เขาก่อนเข้าใจเขาก่อน ครอบครัวยังก็ต้องเข้าใจเรา
ด้วย เราต้องเรียนรู้ทั้งเขาทั้งครอบครัวอะคะ คือมันต้องช่วยกันนะคะ คือเรามา
ทำคนเดียวไม่ได้อะคะ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูตาสรูปได้ตั้งแผนภาพที่ 20

แผนภาพที่ 20 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูตา



ครูตาจะมีการเปลี่ยนแปลงค่อนข้างมากทั้งในส่วนของ การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น โดยมีการเปลี่ยนแปลงขึ้น 2 ระดับในด้านการเข้าใจลักษณะนิสัยของตน และ ด้านการยอมรับคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งเป็น 2 ด้านที่สามารถเชื่อมโยงกันได้ กล่าวคือเมื่อครูสามารถเชื่อมโยงความเข้าใจในความมีเอกลักษณ์ของตนเองแล้วก็จะสามารถเข้าใจถึงความแตกต่างของบุคคลอื่น และเด็กก็เป็นบุคคลที่ใกล้ชิดกับครูง่ายที่จะเข้าใจในความแตกต่างได้ นอกจากนี้ในด้านการเท่าทันความคิดของตน และด้านการเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกันครูตาสามารถพัฒนาขึ้นจนถึงระดับสูงสุดของเกณฑ์การประเมิน ซึ่งเป็นสิ่งที่สัมพันธ์กันเช่นกัน กล่าวคือเมื่อบุคคลสามารถเท่าทันในความคิดของตนแล้ว การแสดงออกหรือการปฏิบัติต่อผู้อื่นก็จะสามารถเป็นไปอย่างราบรื่น เห็นในความเท่าเทียมและทำงานเคียงบ่าเคียงไหล่กับบุคคลอื่น ๆ ได้

การเปลี่ยนแปลงของครูบัว

1. ข้อมูลพื้นฐานก่อนเริ่มกระบวนการ

1.1 ประวัติ และบุคลิกลักษณะ

ครูบัว อายุ 25 ปี รูปร่างผอมบาง สูง ผิวค่อนข้างขาว ผอมยาวตัดเป็นลอน ลักษณะภายนอกของครูบัวดูเป็นคนเรียบร้อย พูดน้อยเสียงเบา มักแต่งตัวด้วยเสื้อผ้าและเครื่องใช้ที่มีสีชมพูเสมอ ครูบัวเป็นคนที่ชอบเขียนบันทึกมากกว่าการพูด เมื่อสัมภาษณ์ หรือพูดคุยกับครูบัวมักได้คำตอบสั้น ๆ แต่เมื่อให้ครูบัวเขียนบันทึกเล่าเรื่องราว หรือตอบคำถามต่าง ๆ จะได้ข้อมูลจากครูบัวอย่างมากมาย รวมถึงข้อมูลที่ครูบัวไปค้นคว้าเพิ่มเติมในเรื่องที่สนใจด้วย บุคลิกภาพด้านอื่น ๆ ของครูบัวตามการรับรู้ตนเองของครูบัวที่โดดเด่นคือ เป็นคนเรียบร้อย มีความอ่อนไหว ใช้น้อยใจ และคิดมาก ดังที่ครูบัวได้กล่าวไว้ตอนหนึ่งว่า

“หนูเป็นคนอารมณ์ดี ซึ่งอ่อน ใช้น้อยใจ อ่อนไหวง่าย เวลาใครพูดอะไร ดุก็จะเสียใจ เป็นคนมองโลกในแง่ดีเวลาเจอเห็นการณ์อะไรก็จะค่อยๆแก้ไข ชอบอยู่บ้าน ไม่ชอบเที่ยว ไม่ชอบไปไหน ชอบอยู่บ้านกับแม่ คุยกับน้อง”

“ไม่ชอบทำอะไรเร็วๆ แข่งกับเวลา เมื่อก่อนชอบทำงานเรื่อยๆอยู่กับตัวเอง อย่างตอนเรียน ต้องทำสื่อ อยู่หอก็ทำเรื่อยๆ พอต้องไปอยู่คนเยอะๆต้องทำๆไม่ชอบคนเยอะ ไม่ชอบที่ชุมชน โรงอาหาร ชอบอยู่กับเพื่อนที่สนิทมากๆอยู่คนเดียว ชอบไปอยู่ด้วยกัน รู้สึกว่าพอคนเยอะก็จะเรื่องเยอะ ชอบทำงานเรื่อยๆ”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ครูบัวมีพื้นเพเดิมอยู่ในเขตกรุงเทพมหานคร แต่มาเรียนในระดับอุดมศึกษาที่มหาวิทยาลัยในจังหวัดที่เป็นที่ตั้งของโรงเรียนอนุบาลชบาแก้ว เมื่อเรียนจบจึงสมัครสอบเข้าทำงานที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วพร้อมกับเพื่อนที่เรียนมาด้วยกัน แม้ว่าปัจจุบันเพื่อนของครูบัวจะย้ายไปทำงานในโรงเรียนประถมศึกษาตามสาขาวิชาที่เรียนมาแล้วแต่ครูบัวก็ยังคงยึดมั่นที่จะทำงานในสายอนุบาล และได้เข้าศึกษาต่อในระดับปริญญาโทสาขาการศึกษาปฐมวัยด้วย

บทบาทหน้าที่ในการทำงานของครูบัวตั้งแต่เริ่มทำงานมานั้น ครูบัวรับผิดชอบระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 มาโดยตลอดโดยมักจะได้ทำงานคู่ชั้นกับครูแก้ว และครูคัลลา ซึ่งมีความมั่นใจในตนเองสูงมาก บทบาทหน้าที่ของครูบัวในห้องเรียนจึงดูไม่โดดเด่นนัก ปัจจุบันครูบัวรับผิดชอบเด็กที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนจำนวน 2 คน

ลักษณะการทำงานที่โดดเด่นของครูบ่าวอย่างหนึ่งก็คือความสามารถในการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมเด็กแต่ละคนในห้องเรียน เห็นได้จากในการเขียนบันทึกประจำวันก่อนเริ่มกระบวนการ ครูบ่าวได้แสดงความสามารถในการจดจำเรื่องราว และบันทึกลักษณะเด่นของเด็กทุกคนในห้องได้อย่างแม่นยำ ครูบ่าวรักในการทำงานกับเด็ก ๆ มาก โดยกล่าวว่า

“เป็นคนชอบอยู่กับเด็ก บางทีเราก็นั่งเฉยเพราะว่าเด็กมาใหม่เขาก็จะไม่พร้อม เราต้องเหนื่อยต้องเร็ว แต่ทุกครั้งที่มีหมดวันนั้นก็หายแล้วก็รอที่มากเจอเด็ก เหมือนกับว่าเวลาเราอยู่กับเด็กมันจะมีอะไรที่ทำให้เรายิ้มเราหัวเราะ เมื่อเราเห็นพัฒนาการของเขา”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

1.2 การตระหนักรู้เดิม

1.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม ครูบ่าวแสดงออกถึงความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กได้อย่างค่อนข้างชัดเจน โดยกล่าวว่าส่วนมากแล้วอารมณ์ที่แสดงออกกับเด็กจะเป็นอารมณ์เชิงบวก แต่จะแสดงท่าทีเชิงลบบ้างเมื่อต้องการปรับพฤติกรรม โดยพยายามทำตามเหตุผล แต่ยังคงมีความขัดแย้งระหว่างเหตุผลและการกระทำอยู่บ้าง ดังนี้

“ส่วนมากอารมณ์ที่ขึ้นมา ก็จะหงุดหงิด แต่จะไม่ได้เป็นนาน ถ้าเด็กทำร้ายเพื่อนก็จะดูเฉย อย่างกัดเพื่อนก็จะดูเขา แต่ก็คือไม่ได้ใส่อารมณ์นั้นกับเขา... ใจเราไม่อยากจะให้เขากัด เหมือนกับว่าเวลาจะดูเขา บางทีมันก็มีอารมณ์ทำไมทำขนาดนี้กับเพื่อน แต่ก็คือด้วยบุคลิกและใจเราที่ไม่อยากให้เขากัดการมาโรงเรียน กัดเรา เราก็รู้อยู่แล้วว่าเขาเป็นเด็กทำอะไรด้วยความรู้เท่าไม่ถึงการณ์ ทำให้เราไม่กล้าที่จะดู หรือจัดการ”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของครูบ่าวอยู่ในระดับที่สามารถเชื่อมโยงและมองเห็นทั้งประโยชน์และโทษของลักษณะเด่นของตนเองได้ ดังนี้

“เป็นคนไม่เครียด มองโลกในแง่ดี เวลาเจอปัญหาเกิดขึ้นก็ไม่ใช่คนหน้าบูด เครียดก็จะเป็นไร ค่อยๆทำไป ชอบทำงานเรื่อยๆ แต่ที่ทำอยู่ทุกวันนี้ต้องเร็วเพราะว่าอยู่กับเด็ก ต้องหุตาไว ต้องทำอะไรแข่งกับเวลา”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

1.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูบัวในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของครูบัวอยู่ในลักษณะของการมองความสามารถในด้านต่าง ๆ ของเด็ก โดยมองว่าเด็กแต่ละคนก็มีความบกพร่อง และความถนัดที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเรื่องของสมาธิในการเรียนรู้ซึ่งก่อให้เกิดภาระในการทำงานที่มากขึ้น

“หนูมองว่าเด็กพิเศษก็คือเด็กที่มีความบกพร่องในบางเรื่อง แล้วก็อาจจะมีความโดดเด่น เช่นบกพร่องด้านสังคม แต่ก็มีมีความโดดเด่นทางด้านวิชาการ... เด็กพิเศษจะแตกต่างจากเด็กปกติตรงสมาธิหรือเปล่าคะ ถ้าให้เขาทำกิจกรรมร่วมกันในห้องแต่เขาไม่สามารถอยู่ได้ในขณะที่เพื่อนอยู่ได้ เขาอาจจะสนใจอย่างอื่น”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

สำหรับคุณค่าของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมนั้นครูบัวกล่าวถึงประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นกับเด็กไว้ดังนี้

“ก็น่าจะมีประโยชน์ตรงที่ช่วยให้เขาสามารถที่จะเรียนร่วมกับเด็กคนอื่นได้ ที่ช่วยส่งเสริมให้เด็กดีขึ้น ช่วยให้เด็กใช้ชีวิตร่วมกับผู้อื่น ประโยชน์ในแง่พัฒนา ก็คือให้เพื่อนๆ ช่วยเขา ได้ช่วยเหลือกัน และโทษก็บางที่เป็นเด็กที่ฉลาดอัจฉริยะ ถ้าเขามาเรียนร่วมรู้กับเราเขาอาจจะลดศักยภาพเขา

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ในส่วนของการทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูบัวระบุว่าครูจะต้องให้การช่วยเหลือเด็กเหล่านี้ในห้องเรียนปกติ โดยมีการตอบสนองที่แตกต่างจากเด็กอื่น ๆ และมีความพยายามที่จะแสวงหาข้อมูลในการทำงาน แต่ยังไม่สามารถลงรายละเอียดของการให้การช่วยเหลือได้ ดังนี้

“(ถ้าให้สอนเด็กพิเศษ...) ต้องพัฒนาเขา ใช้อะไรที่เขาทำได้ก็ส่งเสริมหนูก็ไม่รู้ว่าต้องช่วยอย่างไร เวลาเจอเขาก็ไม่รู้ว่าจะพูดกับเขาอย่างไรดี..... กังวลว่าจะทำไม่ได้ กลัวว่าเป็นจะเป็นอะไร เลยคิดว่าอาจจะไม่เต็มที แล้วก็เตรียมตัว เตรียมใจ หาข้อมูล คุยกับคุณพ่อคุณแม่เด็ก

เกี่ยวกับเขา คุยกับครูคนอื่น ๆ ว่าเรียนยังไงดี อย่างวันนั้นเห็นพี่ตั๋ยเอามาเป็น
การช่วยเหลือเด็กสมาธิสั้น ก็เลยคิดว่าน่าจะมีวิธีอะไรที่พอจะช่วยเหลือเขาได้บ้าง”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การ
ช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่าง
ระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียน
รวม ครูบัวกล่าวว่ ความแตกต่างระหว่างบุคคลของทั้งเพื่อนครู และผู้ปกครองเป็นเรื่องที่เธอต้อง
เผชิญและจัดการให้ความแตกต่างนั้นหมดไปด้วยการยอม ทน หรือเงียบ

“หนูคิดว่ามันก็เป็นบุคลิกของแต่ละคน ถามว่า
ถูกใหม่ก็ถูกมันก็เป็นการแก้ปัญหาของเขา แต่อย่างทีหนูทำคือฟัง เขาพูดอะไร
ก็ฟังๆ แล้วก็คุยกับพี่คล้ายบ้าง แต่หนูจะพูดกับผู้ปกครอง บอกผู้ปกครองว่า
เดี๋ยวบอกร้องให้”

“คือแต่ละคนก็มาจากพื้นฐานครอบครัวที่
แตกต่างกัน ที่เหมือนก็ถ้าในแง่ของครอบครัวอย่างพี่แก้วก็ชอบกลับบ้านชอบ
อยู่บ้านทำกับข้าว คุยกับเอ็งก็จะคุยเรื่องทีคณะ เพราะจบจากทีเดียวกัน ถ้า
ต่างทีจะไม่เหมือนกันเลยทุกอย่าง ความคิด.... แต่ก็ไม่มีปัญหาเดียวกับหนู
เพราะว่าอย่างกับพี่คล้ายอย่างนี้ละ ก็จะตัดสินใจในจุดนี้บางทีเขาก็ถามเรา เรา
ก็ให้เกียรติเขาเราก็บอก แล้วแต่พี่คล้าย ก็จะคุยกันว่า ถามแล้วไม่เห็นเอาเลย
แต่คือหนูก็ไม่เก็บมาเป็นปัญหาเหมือนกับคนอื่น ๆ เพราะรู้สึกว่เวลาทำงาน
เราต้องคุยกันเอาอย่างนี้ดีไหม เอาอย่างนี้ดีไหม”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นใน
การให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูบัวเห็นว่การให้การ
ช่วยเหลือเด็กนั้นเป็นสิ่งจำเป็น แต่ยังไม่อยากทำเนื่องจากเธอไม่สามารถทำได้เพียงคนเดียว ด้วย
ความไม่รู้ด้านวิชาการ เป็นหลักใหญ่

“สิ่งที่ขัดขวางการทำงานกับเด็กพิเศษก็คือ
ความรู้เรื่องเด็กพิเศษ เราไม่ได้เรียนเรื่องปฐมวัยมาด้วยก็เลยไม่มีความรู้เรื่อง
เด็กพิเศษเลย ฐานทีหน่อยๆแต่ก็ไม่ได้รู้สึกมาก ไม่ได้รู้สาเหตุ ไม่รู้ว่มีประเภท
หรือวิธีทีจะสอนเขา แต่ถ้าเรียนรวมแล้วมีคนช่วยดูเหมือนมีครูสองคนทีน่าจะ
ดูแลได้”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2. จุดเปลี่ยน และวิธีการเปลี่ยนแปลงตนเอง

จุดเปลี่ยนของครูบัวอยู่ที่เวลาในการคิด ไคร่ครวญที่มากขึ้นและการยอมรับตัวตนที่แท้จริงของตนเอง กิจกรรมที่ทำให้ครูบัวได้ย้อนมองตนเอง และมองเพื่อนมากที่สุดคือการจัดดอกไม้ สำหรับการย้อนมองเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้นครูบัวกล่าวว่าได้มาจากการไปค่ายธรรมชาติ

“อย่างตอนที่ไปค่าย คือตัวเองไม่เคยมีโอกาสได้ใกล้ชิด เมื่อก่อนพอมีเด็กพิเศษที่โรงเรียนเราก็แบบเอ๊ะอะไรจะไปป็นบนเวที ชนอะ คือเราไม่ได้ใกล้ชิดเราก็ไม่ได้เปิดใจให้เขาเต็มที่ แต่พอได้เจอห้องจริง ๆ ก็แบบ ถ้าเราเหมือนเปิดโอกาสให้เขาได้ช่วยเหลือตัวเองได้ ได้ใช้ชีวิตกับคนอื่นได้ ก็แบบเออเราเป็นครูนะ เราต้องช่วยเขาสิ เด็กก็อาจจะมีความโดดเด่นในบางด้าน อีกด้านก็อาจต้องช่วยเหลือ อีกด้านก็แบบโดดเด่นอะไรอย่างนี้ค่ะ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การไคร่ครวญและสะท้อนความคิดของครูบัวนั้นมักจะสะท้อนออกมาผ่านงานเขียน โดยครูบัวมักจะนำประสบการณ์เดิมของตนเองไม่ว่าจะเป็นประสบการณ์จากการอ่านหนังสือ การพบปะผู้คน หรือแม้แต่จากการเฝ้าสังเกตสิ่งต่าง ๆ มาเชื่อมโยงกับประสบการณ์ใหม่ในกระบวนการ เช่น

“คุยกับเอ็งเรื่องครอบครัว เอ็งบอกว่าตอนเด็ก ๆ อยู่กับป้า เราก็คิดว่าเราโชคดีที่แม่เลี้ยงมาโดยตลอด เราว่าครอบครัวเป็นสิ่งสำคัญมากในการโอบอุ้มเด็กน้อยให้เจริญเติบโตขึ้นเป็นคนเต็มคน (อะนี่ใช้คำยืมมาจากความสุขของกะทิ ขอขอบคุณคุณงามพรรณไว้ ณ ที่นี้ด้วย)”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 6)

การชี้ชวน แนะนำเพียงเล็กน้อยให้ครูบัวคิดและเชื่อมโยงความคิดของตนเข้ากับความคิดเกี่ยวกับเด็กและการทำงานจึงเป็นวิธีการที่เหมาะสมสำหรับครูบัวในการที่จะช่วยให้ครูบัวได้มีมุมมองที่หลากหลายและลึกซึ้งมากขึ้น และครูบัวก็สามารถนำความสามารถส่วนนี้ของตนเองออกมาใช้ในการสะท้อนความคิดได้เป็นอย่างดี เช่น เมื่อผู้วิจัยถามว่าแล้วกิจกรรมต่าง ๆ ที่ได้ทำเกี่ยวข้องกับเด็กอย่างไร คำตอบที่ได้คือ

“กิจกรรมบ้นดินให้เป็นดาว.... เราเป็นครู เราช่วยฝึกให้เด็กช่วยเหลือตัวเองได้ ช่วยเตรียมความพร้อมในด้านต่าง ๆ อะไรที่ไม่ดีเราก็บ้นบ้าง คลึงบ้าง ให้เรียกกลมกลิ้งสวยงาม ลบเหลี่ยมลบมุมบ้าง แต่ในขณะเดียวกันก็คงความเป็นตัวเขาเอาไว้ ส่งเสริมจุดเด่น ปรับปรุงข้อบกพร่อง เพื่อให้เขาเติบโตเป็นคนดี เป็นคนเก่ง”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 12)

“เราวางดอกกุหลาบลงไปโดยไม่ได้จัดแต่งอะไรมาก คิดว่าดอกไม้จะสวยที่สุดเมื่อเราไม่ได้ฝืนให้มันอยู่ตามที่ใจเราต้องการ...ดอกไม้กับเด็ก ๆ เราเด็ดหนามออก เพราะหนามอาจจะทำให้คนจับรู้สึกเจ็บได้ ก็อาจจะเปรียบได้กับเด็กที่มีนิสัยบางอย่างที่เราเห็นว่าเป็นปัญหา หรือน่าจะต้องปรับปรุง เราก็จะพยายามทำ เขาจะได้เป็นเด็กน่ารัก ไม่ทำให้ใครเดือดร้อนบาดเจ็บ แล้วการที่เราวางดอกไม้ลงไปเฉย ๆ ไม่ได้จัดแต่งอะไร ก็เหมือนกับเด็กที่มีความน่ารักอยู่แล้ว โดยธรรมชาติ มีความเป็นตัวของตัวเอง เราก็ไม่ต้องไปบังคับให้เขาเป็นแบบอื่น ๆ”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 12)

สรุปได้ว่า ครูบัวเรียนรู้ได้ดีผ่านกิจกรรมสุนทรียะโดยใช้ “หัวใจ” เป็นหลัก การเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ เกิดขึ้นจากการ “เปิดใจ” คือนำเอาความรู้สึกเหล่านั้นมาใคร่ครวญแล้วยอมรับกับตนเองถึงความคิดและความรู้สึก รวมถึงตัวตนที่เป็นอยู่ของตนเอง สำหรับจุดที่ช่วยกระตุ้นให้ครูบัวรู้สึกถึงความเปลี่ยนแปลงก็คือกิจกรรมที่ “หลุด” ออกจากวิธีการเป็นคนที่ “เรื่อย ๆ อะไรก็ได้” ซึ่งก็คือการไปผจญภัยที่ค่ายธรรมชาติร่วมกับเด็กพิเศษนั่นเอง

3. ผลการเปลี่ยนแปลง

3.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม ครูบัวสามารถบรรยายถึงความคิด และความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กได้ละเอียดมากขึ้น และมีลักษณะของการควบคุมให้เป็นไปตามเหตุผล และจัดการกับอารมณ์ของตนในลักษณะปฏิเสธและกดลักษณะที่ไม่พึงประสงค์ลง ดังนี้

“รู้สึกถึงอารมณ์ของตัวเองมากขึ้น เหมือนบางที่เรานอนดึกมาง่วง ๆ เราก็ปล่อยไปเรื่อย ๆ เราก็เข้าใจว่าร่างกายเราไม่สดชื่น บางที่นอนอึดมาเราก็สดชื่น เราก็เข้าใจมันมากขึ้น ว่ามันมาจากไหน”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“เป็นคนง่าย ๆ สบาย ๆ ชอบอ่านหนังสือ ชอบมองโลกในแง่ดี ใจดี ค่ะ ครูบัวกับบัวก็ต่างกัน พอรับบทบาทความเป็นครูก็ต้องทำหน้าที่นั้นให้ดีที่สุด บางทีอยู่ในห้องก็ต้องดูบ้างเพื่อควบคุมชั้นเรียน แต่บางทีก็แอบเสียใจบ้างว่าเราดูเขาไปหรือเปล่า แต่จริง ๆ แล้วหนูเป็นคนที่ยึดหยุ่น ไม่ได้เป็นคนมีระเบียบมากเท่าไร”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเอง ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของครูบัวแตกต่างจากเมื่อก่อนเริ่มกระบวนการ จากความสามารถในการเชื่อมโยงประโยชน์และโทษของลักษณะเด่นของตนเอง มาเป็นการนำลักษณะนั้นไปใช้ประโยชน์ในการทำงานอย่างรู้ตัว แต่ยังคงมีลักษณะผื่นเพื่อให้เข้ากรอบของการ เป็นครูที่ดีตามความคิดของตน นอกจากนี้ยังสามารถบรรยายถึงความรู้สึกและลักษณะนิสัยที่ ซ่อนอยู่ภายใต้การแสดงออกได้อย่างชัดเจน ดังนี้

“เป็นคนอดทนค่ะ ประณีตประณีต แต่ข้า ไม่ชอบทำอะไรแข่งกับ เวลา แล้วก็จะไม่ทำบ้าง จะทำงานช้าทำเรื่อย ๆ อย่างนี้ค่ะ แต่อยู่กับเด็กเราต้อง เร็วต้องแอดคิฟ ส่วนที่ทำให้ทำงานกับเด็กพิเศษได้ดีก็ตรงที่ความอดทนอะค่ะ แล้วก็ความเข้าใจในตัวเด็ก”

“พอทำกิจกรรมแล้วก็มองตัวเองชัดเจนขึ้นลึกซึ้งขึ้น บางทีชอบหลอก ตัวเองเหมือนมีหลายครั้งที่เราจะแบบเอ้ยเราเป็นแบบนี้ เอ้ยเราดีนะ เราคิดกับ คนอื่นแบบนี้นะ แต่จริง ๆ พอมามองแล้วเราเข้าใจตัวเองมากขึ้นว่าไม่ใช่ซะ เข้าใจตัวเองมากขึ้นว่าเราคิดกับเรื่องนี้แบบนี้ เริ่มมองตัวเองมากขึ้น เหมือนกับ เอ้ยไม่เป็นไรแต่ในใจเอ้ยไม่ได้หรอก แต่การแสดงออกการปฏิบัติมันก็อาจจะ เหมือนเดิมเพื่อสันติภาพ แต่เราก็เข้าใจตัวเองมากขึ้นนะว่าเราไม่ใช่อะไรก็ได้ แต่เราเลือกที่จะไม่ทำเพื่อให้ทุกอย่างมันดีมันไม่ต้องเถียงกัน”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูบัวในช่วงเสร็จสิ้นกระบวนการ แบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

3.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษใน การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูบัวเริ่มมองที่ความถนัด และพัฒนาการที่แตกต่างกัน มีความ โดดเด่นที่แตกต่างกัน และกล่าวถึง “ความแตกต่าง” ของเด็กที่ไม่ใช่ความบกพร่อง

“เด็กพิเศษก็คือเด็กที่มีพัฒนาการในบางด้านที่อาจจะ แตกต่างจากเด็กปฐมวัยปกติซึ่งเราอาจจะต้องให้ความช่วยเหลือเขาเป็นพิเศษ หรือส่งเสริมในด้านที่เขาโดดเด่น... เด็กพิเศษก็คือเด็ก แต่เขามีความต้องการ มากกว่าเด็กทั่วไป ซึ่งเป็นเรื่องที่แตกต่างกัน รูปเด็กเล่นกันรันทะเลนี้ทำให้รู้สึกถึง ความสดใส บริสุทธิ์ ร่าเริง สดงามของเด็ก ๆ แต่ที่ชนใช้ได้เหมือนกันนะ ต้องมี คุณครู หรือผู้ใหญ่คอยดูแลอยู่ห่าง ๆ”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 15)

“บางทีก็ทำให้เราคิดว่า เด็ก ๆ แต่ละคนก็มีความแตกต่างกัน การที่เราจะไปบ่นให้เขาเป็นดั่งใจเรานั้นเป็นเรื่องยาก แต่เด็กแต่ละคนล้วนมีความเป็นตัวของตัวเองโดดเด่นในเรื่องต่างกัน ต้องได้รับการพัฒนาที่แตกต่างกันในรายละเอียดเล็ก ๆ น้อย ๆ”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 13)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูบักยังคงมีความเข้าใจในการตอบสนองต่อความแตกต่างของเด็ก และเริ่มเห็นแนวทางในการตอบสนองต่อความแตกต่าง แม้ว่าจะยังไม่ได้ลงมือทำ โดยอาศัยการเปรียบเทียบเป็นภาพให้เห็นได้ชัดเจน ดังนี้

“ต้นไม้ก็เปรียบเหมือนเด็ก ๆ ที่ค่อย ๆ เติบโตขึ้น จากต้นกล้าต้นเล็ก ๆ กลายเป็นต้นไม้ที่เริ่มหยั่งราก ผลิดอกออกผล ต้นไม้แต่ละต้นแตกต่างกัน ต้องการการดูแลที่ต่างกัน ต้องการน้ำ ต้องการแสงแดด พรวนดิน ใส่ปุ๋ยต่างกัน เราต้องเรียนรู้ว่าต้นไม้แต่ละต้นเป็นแบบไหน เราต้องดูแลเกื้อหนุนเขาอย่างไร เขาจึงจะเติบโตมาเป็นต้นไม้ที่แข็งแรงและยังประโยชน์กับผู้อื่น เด็กพิเศษก็เปรียบเหมือนต้นไม้ต้นหนึ่งที่ต้องการการดูแลเอาใจใส่ แต่เป็นต้นไม้ที่ต้องการการดูแลเป็นพิเศษ ผู้ดูแลต้องเรียนรู้และเข้าใจ เขาอาจจะเติบโตเป็นต้นไม้พิเศษที่ต้องเดินเข้าไปสำรวจ ค้นหา เรียนรู้ ทำความรู้จัก และโอบอุ้มเขาเป็นพิเศษ ด้วยความรัก ความเข้าใจ ตอนแรกเราอาจจะรู้สึกว่าทำไมต้นไม้ต้นนี้ไม่เห็นเหมือนต้นไม้ต้นอื่นเลย ทำไมถึงได้ดูแลยากจัง ปล่อยให้ทิ้งไว้กลางแดดก็ไม่ได้ อยู่ในร่มซะทีเดียวก็ไม่ได้ ต้องเอาออกมาให้ได้แดดครึ่งวัน แล้วเอาเข้าร่ม ต้องให้น้ำวันละสองครั้งนะ ถ้าให้ครั้งเดียวใบจะเหี่ยว แต่เมื่อเราเข้าใจ เรียนรู้ และประสบความสำเร็จในการดูแลโอบอุ้มต้นไม้ต้นนี้ เมื่อเขาเติบโตและดูแลช่วยเหลือตนเองได้ตามความสามารถ เราคงจะภาคภูมิใจมาก”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 15)

3.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูบักมีความเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคลของเพื่อนร่วมงานมากขึ้น ผนวกกับความเข้าใจในตนเองที่มากขึ้น ทำให้สามารถเข้าใจถึงประโยชน์ของความแตกต่างระหว่างบุคคลในการทำงานได้ชัดเจนมากขึ้น และทำงานกับคนที่แตกต่างได้อย่างเป็นธรรมชาติมากขึ้นโดยไม่ยึดติดขัดใจกับความแตกต่าง ดังนี้

“เราเข้าใจแต่ละคนมากขึ้นค่ะ แล้วเวลาที่ทำกิจกรรมอยู่ บางทีก็คิดตามที่เพื่อนพูด แต่ช่วงหลังก็ไม่ได้คิดตาม ก็ฟังเฉย ๆ แล้วเราก็จะรู้ อารมณ์ว่าเขาคิดกับเรื่องนี้แบบนี้ ก็ทำให้เข้าใจเขามากขึ้น เหมือนเราวาง เรา ขวอนความคิดมากขึ้น เลือกว่าจะฟังมากกว่าที่จะถามว่าทำไมเขาเป็นแบบนี้ล่ะ”

“ก็คิดว่ามันเป็นเรื่องปกติที่คนเราจะต่างกัน พื้นฐาน ครอบครัวยุค การเลี้ยงดู ชีวิตมันก็ต่างกัน แต่เหมือนในการทำงานร่วมกันมันก็มีข้อดี ที่เราจะคิดต่าง แบบบางที่เราคิดไม่ออกกับคนนี่พอมาคิดแบบนี้ว่ามันก็ดีขึ้นนะคะ แต่บางทีมันก็อาจทำให้เกิดความขัดแย้ง แต่ว่าความขัดแย้งมันก็มีข้อดีของมัน คือ มันทำให้เราเห็นมุมแตกต่างที่ไม่เคยคิดมาก่อนซึ่งเป็นบ่อยเลยที่เราจะคิดมอง อะไรด้านเดียวมาพอมาเจอคนที่คิดไม่เหมือนเรามันก็ทำให้งานดีขึ้นได้”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้ การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูบัวกล่าวถึงการทำงานร่วมกับ ผู้อื่นในแง่มุมมองของประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นกับเด็กพิเศษมากกว่าสาเหตุของความ “ไม่สามารถ” ของ เธอ และยังแสดงออกถึงความมั่นใจในการทำงานเป็นทีมมากขึ้น ไม่ใช่การทำตามยึดติดกับผู้นำ หรือผู้ช่วย เหมือนก่อนเริ่มกระบวนการ นอกจากนั้นเมื่อถามถึงรายละเอียดของการให้การ ช่วยเหลือ ครูบัวก็สามารถอธิบายได้ชัดเจนมากขึ้นกว่าเมื่อครั้งยังมีได้เข้าร่วมกระบวนการ แต่ ยังคงไม่มีแนวทางของตนเองที่ชัดเจนในการให้การช่วยเหลือเด็ก ดังนี้

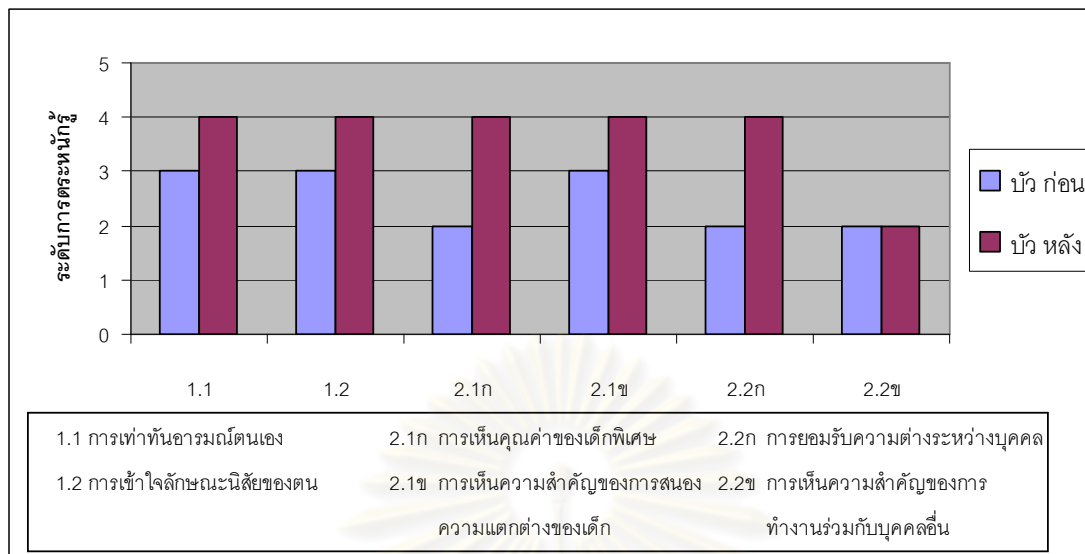
“(ถ้าส่งเด็กพิเศษเข้ามาในห้องจะทำได้หรือไม่)...ถ้าพูดถึง แบบตอนทำงานอยู่ในห้องปัจจุบันจริง ๆ มีครูสองคนก็คิดว่าทำได้ เพราะว่าบาง ที่เราสอนแล้วครูอีกคนก็จะคอยเตรียมช่วยกันก็ทำได้ แต่ถ้ามีครูคนเดียวก็ อาจจะไม่ค่อยทัน ”

“การทำงานเป็นทีม ถ้ามีคนหลายวิชาที่คอยช่วยกันก็จะ ช่วยเขาให้ดีขึ้น แบบมีการปรึกษาเดือนละครั้งหรือพอน้องมีพัฒนาการที่ดีขึ้น หรือแ่ลงก็ปรึกษาเขา อาจไม่ต้องเข้ามาในโรงเรียน หรือตอนแรกก็อาจจะ สัมมนาคุยกันให้ความรู้และวิธีการที่จะทำงานร่วมกันยังไง กับผู้ปกครองก็ทำให้ เราได้รู้อีกด้านของเขาว่าเขาก็ด้านหนึ่งเป็นยังไง ก็ทำให้เราได้ช่วยเหลือซึ่งกัน และกัน ที่บ้านก็อาจจะบอกน้องเสริมน้อง แล้วเขาก็จะบอกให้เราว่าน้องเป็น อย่างนี้คุณครูช่วยอย่างนี้นะคะ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูบัวสรุปได้ดังแผนภาพที่ 21

แผนภาพที่ 21 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูบัว



ครูบัวมีการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้จนถึงระดับ 4 ซึ่งเป็นระดับของการเริ่มนำการตระหนักรู้ไปสู่การใช้งานจริง เกือบทุกด้าน โดยด้านที่พัฒนาขึ้นมากที่สุดคือด้านการยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และด้านการเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล ซึ่งทั้ง 2 ด้านนี้เป็นส่วนที่สอดคล้องกันอย่างชัดเจน กล่าวคือ ความสามารถในการเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลจะเป็นพื้นฐานในการยอมรับคุณค่าของเด็กที่มี “ความแตกต่าง” อย่างไรก็ตาม ด้านการทำงานร่วมกันเพื่อให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แม้ว่าจะไม่สามารถเห็นการเปลี่ยนแปลงจนกระทั่งสามารถเปลี่ยนระดับได้แต่ครูบัวก็มีความเปลี่ยนแปลงในรายละเอียด แต่การเปลี่ยนแปลงด้านการทำงานร่วมกันจนกระทั่งสามารถทำงานเคียงบ่าเคียงไหล่กับเพื่อนร่วมงานสำหรับครูบัวเป็นสิ่งที่ต้องใช้เวลามากในการเปลี่ยนแปลงเนื่องจากลักษณะนิสัยส่วนตัวของครูบัวที่ “ยอม” เป็นผู้ตามมากกว่าผู้นำ

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การเปลี่ยนแปลงของครูปีบ

1. ข้อมูลพื้นฐานก่อนเริ่มกระบวนการ

1.1 ประวัติ และบุคลิกลักษณะ

ครูปีบ อายุ 24 ปี รูปร่างผอม สูง ผิวสองสี ผอมยาวตรง บุคลิกภายนอกของครูปีบดูเป็นคนร่าเริง พูดจาตรงไปตรงมา เสียงดัง น้ำเสียงค่อนข้างห้วนทั้งเมื่อพูดกับนักเรียนและเพื่อนร่วมงาน ครูปีบเป็นคนมีระเบียบ จริงจังกับการดูแลเด็กให้อยู่ในระเบียบ โดยบางครั้งอาจจะเรียกได้ว่า “ดุ” ในสายตาของเพื่อนร่วมงานและผู้บริหาร เมื่อให้สัมภาษณ์ตนเอง ครูปีบอธิบายไว้อย่างชัดเจน ตรงไปตรงมาว่า

“เป็นคนร่าเริงแจ่มใส ชอบพูดชอบคุย ปากร้ายใจดี พูดจาตรงๆไม่แคร้วสื้อ ซี้ตั้น เจ้าระเบียบ ไม่ชอบให้ใครมาสั่งใจร้อน ชอบทำอะไรให้เสร็จไว ๆ โกรธง่ายหายไว ซี้เหงา พูดมาก รักเด็ก ชอบคิดโน้นนี่นั่นเกะ ๆ แต่ไม่ชอบลงมือทำ”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ครูปีบเป็นลูกคนเล็กของครอบครัว มีพี่ชาย 1 คน พื้นเพเดิมเป็นคนกรุงเทพมหานคร แต่มาเรียนในระดับอุดมศึกษาที่มหาวิทยาลัยในจังหวัดที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วตั้งอยู่ เมื่อเรียนจบได้กลับไปทำงานที่กรุงเทพมหานครระยะหนึ่ง แต่ไม่ได้เป็นครูเต็มเวลาตามที่ได้เรียนมา เมื่อทราบข่าวว่าโรงเรียนอนุบาลชบาแก้วต้องการรับครูเพิ่มเติมจึงได้ย้ายกลับมาทำงานที่นี่ โดยในช่วงเริ่มกระบวนการ ครูปีบเพิ่งเข้ามาทำงานที่โรงเรียนได้เพียง 3 เดือนเท่านั้น โดยรับผิดชอบในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1 คู่กับครูเกต และย้ายมาอยู่ในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 2 คู่กับครูตาล เพื่อทำความคุ้นเคยกับนักเรียนก่อนที่ครูตาลจะต้องลาคลอดในช่วงก่อนปิดภาคเรียนปีนี้ ในช่วงแรกครูปีบรับผิดชอบเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมคู่กับครูเกตจำนวน 2 คน และเมื่อย้ายมาคู่กับครูตาล รับผิดชอบเด็กที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 2 คน

ในการดำเนินชีวิต ครูปีบเช่าหออยู่คนเดียวบริเวณใกล้เคียงกับโรงเรียน โดยมักจะไปมาหาสู่กับเพื่อนรุ่นน้องที่อยู่หอใกล้เคียง หรือไปสังสรรค์กับเพื่อน ๆ และรุ่นน้องในช่วงว่างจากการทำงานเสมอ ในการพูดคุยกันครูปีบแทบไม่เคยพูดถึงเรื่องครอบครัว ที่บ้าน หรือแม้แต่ว่าความคิดความรู้สึกที่เธอมีต่อบุคคลเหล่านั้น แต่สำหรับเรื่องอื่น ๆ ครูปีบเป็นคนเปิดเผยความคิด ความรู้สึกกับเรื่องทั่ว ๆ ไปที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ถ้าคิดกล้าทำในสิ่งที่ตนเองคิดว่าถูกต้อง เช่น การทำบุญช่วยเหลือบุคคลต่าง ๆ

1.2 การตระหนักรู้เดิม

1.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม ครูปีบไม่ค่อยแสดงความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากนัก เมื่อได้รับคำถามว่า หากต้องทำงานกับเด็กพิเศษจะรู้สึกอย่างไร คำตอบที่ได้ในแต่ละครั้งก็ไม่ค่อยตรงกัน เป็นไปตามความคิดและความรู้สึกที่เกิดขึ้นในขณะที่ตอบคำถาม เช่น

“ทำได้... (ขึ้นเสียงสูง) หนูไม่มีปัญหาอะไรอยู่แล้ว”

“ก็คิดว่าไม่มีผลอะไรกับตัวเราเพราะว่าเขาก็เป็นเด็ก

คนหนึ่งในโรงเรียนเหมือนกัน.....” หรือ

“อันนี้ก็ไม่ไหวนะคะ มันก็ต้องมีคนช่วยบ้างอะไรบ้าง”

(สนทนาก่อนเริ่มกระบวนการ)

กับคำถามที่ว่าเมื่อทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียนแล้วรู้สึกอย่างไรบ้าง แล้วจัดการกับความรู้สึกนั้นอย่างไร ครูปีบให้คำตอบซึ่งแสดงให้เห็นถึงลักษณะของการตอบสนองตามอารมณ์ทันทีว่า

“บางทีมันก็รู้สึก อ้อยท่าไม้เด็กคนนี้เคี้ยวเช็ดยังไงก็ไม่ไป เครียด ซัดใจ ทำไม่พูดยากจังเลย แต่บางทีเห็นเขายิ้มเขาหัวเราะแล้วอารมณ์โมโหก็หายไป.... จะรู้ว่าไม่ไหวเวลาไม่ไหวไปแล้ว บางทีเวลาไม่ไหวก็โยนให้เพื่อนร่วมงานดูไปนะ ไม่ไหวแล้ว”

“เวลาไม่ไหวชอบไปห้องครูเอ็งเพราะไม่มีเด็กอยู่ตรงนั้น ไปร้องเพลงไปไวยวายไปเม้าท์แล้วก็เดินกลับห้อง บางทีไปปล่อย ๆ ๆ ๆ แล้วก็เดินกลับห้อง แล้วมันก็ดีขึ้น”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูปีบสามารถบรรยายถึงลักษณะนิสัยที่เด่น ๆ ของตนเองในการทำงานได้ แม้ว่าในบางจุดอาจยังมีความสับสนในตนเองอยู่บ้างว่าสิ่งที่ทำนั้นดีหรือไม่ดี เหมาะหรือไม่เหมาะ แต่ก็ยังคงมั่นใจในตนเองและเมื่อหาคำตอบที่ชัดเจนไม่ได้ก็มักจะกล่าวว่า “หนูก็เป็นแบบนี้แหละ จะมาเอาอะไรกับหนู” สำหรับการรายงานตนเองเกี่ยวกับคุณลักษณะในการทำงานกับเด็กพิเศษนั้น ครูปีบกล่าวว่า

“หนูเป็นคนจริงจัง อยากทำอะไรก็ต้องทำ อยากคิดอะไรใหม่ ๆ แต่ก็ต้องหาแนวร่วมเป็นคนที่แบบก็ต้องช่วยกันทำ แต่บางทีพอทำ ๆ ไป เราคิดแบบนี้แต่บางทีคนอื่นคิดอีกแบบเราก็ไม่เอาละ ไม่ทำละ”

“หนูว่าข้อดีของหนูก็คือการที่เราพยายามที่จะทำสิ่งนี้ให้ได้ ต้องการที่จะทำแบบนี้ให้ดีขึ้นได้ แต่สิ่งที่ขาดก็คือความที่บางทีเราอาจจะมุ่งมั่นเกินไป ไม่ยืดหยุ่น ก็เลยคิดว่าเราทำไม่ได้ ไม่ทำแล้ว”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2.1.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูปีบในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูปีบให้การยอมรับเด็กพิเศษในโรงเรียนในฐานะเด็กนักเรียนคนหนึ่งโดยไม่ได้กล่าวถึงประโยชน์ หรือโทษของการมีเด็กพิเศษอยู่ในโรงเรียน ทั้งนี้ในช่วงต้นยังไม่สามารถวิเคราะห์ได้ว่าการไม่กล่าวถึงประโยชน์หรือโทษของครูปีบนั้น คือการตระหนักรู้ถึงความเท่าเทียมในความแตกต่าง หรือไม่ได้ให้ความสนใจกับประโยชน์และโทษ อย่างไรก็ตาม สิ่งที่ครูปีบได้อธิบายไว้แสดงให้เห็นถึงความรู้สึกกังวลต่อภาระในการสอนที่ต้องเพิ่มขึ้นอยู่บ้าง ดังนี้

“ก็คิดว่าไม่มีผลอะไรกับตัวเราเพราะว่าเขาก็เป็นเด็กคนหนึ่งในโรงเรียนเหมือนกัน....” หรือ

“ถ้าเป็นความแตกต่างทางร่างกายก็อาจจะทำให้เด็กคนอื่นก็อาจจะมองว่าเขาแปลกกว่าคนอื่นแต่นาน ๆ ไปก็ชินเด็กก็จะไม่รู้สึกแปลก ถ้าเป็นทางจิตใจการกระทำที่แสดงออกก็อาจจะมีส่วนกับตัวเรากับโรงเรียน โดยที่ว่าทำไมเด็กคนนี้เขาทำแบบนี้ได้แล้วยังอยู่โรงเรียนนี้ได้ ทั้งที่ดีและไม่ดี ถ้าดีเราก็มองว่าควรส่งเสริม ถ้าไม่ดีก็อาจจะมองว่าเราควรจะมีการแก้ไขอะไรไหม”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูปีบมองการตอบสนองความต้องการของเด็กในลักษณะของการดูแลเอาใจใส่ และความสามารถในการทำงานของเด็กเป็นหลัก โดยยังคงมีความสงสัยในความสำคัญของความแตกต่าง และวิธีการตอบสนองต่อความแตกต่างนั้น ดังคำพูดที่ว่า

“เด็กพิเศษคือเด็กที่ต้องได้รับการดูแล **มาก** (เน้นเสียง) กว่าเด็กทั่วไป.... เป็นเด็กที่มีความแตกต่างจากเพื่อนอย่างสิ้นเชิง อาจจะเป็นคนนี้ว่าครูพูดได้สวยงามมากก็อาจจะเป็นเด็กพิเศษในสายตาเรา คนนี้ประดิษฐ์อะไรได้แตกต่าง เช่น คนอื่นทำปลาเป็นบล็อก ๆ แต่คนนี้ทำปลาโลมาอะไรขึ้นมาก็พิเศษในสายตาเรา”

“คิดว่าเราสามารถช่วยได้โดยการให้การดูแล เอาใจใส่มากกว่าคนอื่นเป็นพิเศษ แต่ไม่ใช่ล่าเอียง ผิดก็ผิด ถูกก็ถูก ฟังเหตุ ฟังผลเขา”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักเกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูผู้ปฏิบัติงานอยู่ในชั้นของการตรวจสอบความคิดความรู้สึกของตนเองเกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคล โดยมองความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ร่วมงานในลักษณะที่ว่าตนเองเป็นผู้ที่แตกต่างจากคนอื่น ๆ เนื่องจากเพิ่งมาทำงานใหม่ จึงคิดและทำอะไรไม่เหมือนคนอื่น ซึ่งเป็นการขัดขวางการทำงานของตน แต่ในขณะเดียวกันก็รายงานว่าความแตกต่างนั้นบางครั้งก็ช่วยให้ตนเองสามารถทำงานได้อย่างราบรื่นขึ้น แม้จะยังมีความอึดอัดขัดใจกับความแตกต่าง ดังแสดงในการให้สัมภาษณ์ว่า

“(เพื่อนร่วมงาน)..เขาก็มีความเหมือนและแตกต่างไม่เหมือนกัน แตกต่างจากเราตรงที่ว่าเขาอาจจะติดกับสิ่งเดิม ๆ มีระบบเดิม ๆ แต่เราอาจจะคิดไม่เหมือนเขามันทำให้เราดูแปลกไป”

“บางทีก็อยากให้คนทำงานคิดไม่เหมือนเรา ดีกว่า เพราะบางทีความคิดของเราไม่ใช่สิ่งที่ดีที่สุด เมื่อคิดไม่เหมือนกันก็เถียงแต่เมื่อมีเหตุผลควบคู่กันเราก็ยอมรับในสิ่งที่ตัดสินใจกัน”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม สำหรับการทำงานกับผู้อื่นในการช่วยเหลือเด็กพิเศษ ครูผู้ปฏิบัติงานเห็นความสำคัญของบุคลากรภายนอกที่เข้ามาช่วยเหลือเป็นครั้งคราว เช่น นักจิตวิทยา หรือ แพทย์ นอกเหนือจากการขอความร่วมมือจากเพื่อนร่วมงานและผู้ปกครอง ซึ่งเรียกได้ว่าเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกัน แต่ยังคงมีความขัดแย้งในการกระทำจริงอยู่บ้าง

“ถ้าให้ทำงานกับเด็กพิเศษก็ทำได้ แต่อยากให้ นักจิตวิทยา (ซึ่งเป็นเพื่อนสนิท) มาช่วยในการทำงานกับเด็กพิเศษ บางที นักจิตวิทยาเขาไม่ได้มาเจอเด็กทุกวัน แต่เราส่งไปให้เขาอาจจะมึนมองอะไร ในทางจิตในแบบที่เราไม่เคยมอง นอกจากนั้นก็ยังมีผู้ปกครองของเด็กคนนั้นที่ อาจจะให้ข้อมูลของเด็กที่บ้าน แต่ตอนนี้กับผู้ปกครองก็ไม่ได้พูดคุยกันมาก ก็ หลบ ๆ อยู่เพราะว่าเรายังใหม่อยู่ ยังไม่รู้อะไรยังไง”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2. จุดเปลี่ยน และวิธีการเปลี่ยนแปลงตนเอง

ครูป๊อบเป็นคนที่มีความมั่นใจในตนเองสูงมาก และมักจะพูดถึงความคิดความรู้สึก ของตนเองแต่เพียงผิวเผินในช่วงต้นกระบวนการ เมื่อให้พูดความรู้สึก ของขวัญ หรือแม้แต่การ บันเทิงที่ประจำวันสิ่งที่ได้ก็จะเป็นอารมณ์หรือเรื่องราวที่เป็นเกราะล้อมรอบตัวครูป๊อบอยู่เท่านั้น เช่น รายการโทรทัศน์ การซื้อของ และคนรัก

“คืนนี้ประกาศผล The Star เป็นไปตามคาด โดโนของเรายังอยู่ ขอ แสดงความยินดีกับเกรซที่ได้ออกจากบ้านเพื่อไปหาความฝันอันใหม่ต่อไป”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 4)

“เรื่องเล่าในสัปดาห์นี้ ขอเสนอของขวัญที่ทำให้ชุ่มชื่นหัวใจ ก็คือเงิน 555 เพราะเสาร์-อาทิตย์ ไปทำงานได้ตั้งค้มา ต่อมหายใจได้อีกนิดหน่อย”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 4)

“ของขวัญของสัปดาห์นี้คงไม่พ้นการกลับมาของแฟน แม้ว่าจะเป็น เพียงเวลา 1 วัน เราก็มีความสุข ได้ไปทานข้าว เดินเล่น ไหว้พระ (ทำเหมือนจับ กันใหม่ ๆ)”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 10)

การค้นหาคำคิดและความรู้สึกของครูป๊อบจึงต้องค่อย ๆ ทะลอมผ่านเรื่องราว เหล่านี้ และย้ำ ซ้ำ ทวนกับโจทย์ที่เกี่ยวกับ “เด็กพิเศษ” และ “เพื่อนร่วมงาน” มากกว่าคนอื่น ๆ ที่ เข้าร่วมกระบวนการ แต่ก็ยังไม่ได้ผลเป็นที่น่าพอใจนัก ครูป๊อบเริ่มแสดงออกถึงความคิด ความรู้สึก จากภายในของตนเองในช่วงท้ายของกระบวนการ ด้วยปัจจัยแทรกซ้อนที่เกิดขึ้นกับชีวิต ทำให้ได้ ย้อนคิดถึงความไม่แน่นอน และย้อนมองความคิดความรู้สึกของตนเองและเห็นความเชื่อมโยง ระหว่างตนเองกับผู้อื่นมากขึ้น

“หดหู่มากตอนนี้ ยิ่งมาอ่านข้อความข้างบน “เราจะได้มีเวลาอยู่ กับเขาเยอะ ๆ” ยิ่งสลัดใจจริง ๆ เราไม่สามารถคาดเดาหรือล่วงรู้อนาคตได้เลย

จริง ๆ ไม่เคยรู้ว่าเวลาที่เรายากอยู่กับเขานาน ๆ ตอนนั้นก็กลับเปลี่ยนเป็นมีเวลาอยู่กับตัวเองนาน ๆ และคงถึงนานที่สุด”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 14)

“หนูก็นั่งคิดนะคะเมื่อวานมีพี่คนหนึ่งเขามาปลอบ มาเล่าเรื่องราวของเขาให้ฟัง แล้วก็มีหลายคนเลยช่วงนี้ที่มากเล่าเรื่องของเขาให้หนูฟัง หนูก็ว่าเออทำไมมันเหมือนกับหนูเลย มันมีหลายคนนะที่เป็นแบบหนูแล้วบางทีก็เลวร้ายกว่าหนูอีก ของหนูมันก็ไม่ได้เลวร้ายเท่าไรนะ”

(สนทนา สัปดาห์ที่ 13)

นอกจากนั้นปัจจัยแทรกซ้อนที่เข้ามาทำให้ครูปีบไม่สามารถฟื้นความรู้สึกให้เล่าหรือระบายเฉพาะเรื่องราวสนุกสนานในชีวิตได้ จนต้องระบายความรู้สึกนั้นออกมาในวงสุนทรียสนทนา จากจุดนี้เองที่เป็นจุดเริ่มต้นให้ครูปีบสามารถระบายเรื่องราวความรู้สึกอื่น ๆ และเปิดเผยตัวตนออกมาได้มากขึ้น ดังที่ครูปีบได้บรรยายให้ฟังในช่วงต่อมาว่า

“ส่วนมากเรื่องของเราจะเป็นเรื่องไร้สาระไม่เกี่ยวกับเรื่องอะไร ซึ่งเพื่อน ๆ ก็จะมีเรื่องมาเล่าไม่เหมือนกัน บางครั้งก็มีเรื่องเครียดบ้างบางคนก็เล่าเรื่องครอบครัวของตัวเอง แต่เราจะไม่เล่าเรื่องครอบครัวเพราะมันอ่อนไหว แต่เราก็พอใจกับครอบครัวของเรา และมีความสุขกับครอบครัว จนมาครั้งนี้ที่เราร้องไห้ในวง และวงนี้ก็ช่วยบำบัดเราทางอ้อม การสนทนาทำให้มีมุมมองที่ต่างกันเป็นการแลกเปลี่ยนกัน”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

สรุปได้ว่าการตะล่อมเชื่อมโยงเรื่องราวต่าง ๆ ในชีวิต รวมถึงการชี้ชวนให้มองเรื่องราวแรงที่เป็นปัจจัยแทรกซ้อนที่เข้ามาในชีวิตของครูปีบ เป็นสาเหตุหลักให้ครูปีบหันมามองตนเอง มองความไม่แน่นอน และมีมุมมองใหม่ให้กับความคิดและความรู้สึกของตนเอง มองความแตกต่างหลากหลายของเพื่อนร่วมงานมากขึ้น

3. ผลการเปลี่ยนแปลง

3.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมของครูปีบหลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการ ครูปีบสามารถบรรยายถึงอารมณ์ความรู้สึกของตนเองที่หลากหลายมากขึ้น ชัดเจน และตรงประเด็นมากขึ้น อีกทั้งยังรายงานว่าเข้าใจความรู้สึกของตนเองจริง ๆ มากขึ้น แต่ยังคงเป็นในลักษณะของการฝันหรืออกตัญญูบ้างอย่างลงไป ดังนี้

กิจกรรมทำให้รับรู้อารมณ์ตัวเองเยอะ เหมือนกับว่าเรานึกถึงความรู้สึกของเราบ่อยขึ้นเหมือนตระหนักในความเป็นเราว่าตอนนี้เราเป็นยังไง คิดแบบไหนทำอะไร เมื่อก่อนเราอาจจะปล่อยเลยไป ไม่สนใจใครทำอะไรก็เรื่องของเขาสี แต่เวลาผ่านไปรู้สึกว่าเป็นคนคิดมากขึ้นไม่รู้ว่าดีหรือไม่ดีแต่ก็แบบว่า รู้สึกว่าดีเราควรจะคิดให้ลึกซึ้งไม่ใช่คิดผิว ๆ แบบที่เคยเป็น

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“เป็นคนรำเริงสนุกสนานค่ะ แต่ก็จริงจังในบางครั้ง ใจร้อนนิด ๆ ไม่โทเยอะ จริงจังในเรื่องที่คิดว่าสำคัญกับชีวิตเรา แต่ครูปีบกับปีบไม่เหมือนกันนะคะ คนละแบบเลย ครูต้องสวมความเป็นตัวอย่างนิดหนึ่งอะไรอย่างนี้ ต่างกันมาก”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูปีบสามารถบรรยายลักษณะนิสัยของตนเองได้ และสามารถแยกแยะจุดดี จุดด้อยของตนเอง แล้วนำมาปรับใช้กับการทำงานได้มากขึ้นกว่าก่อนเริ่มกระบวนการแต่ยังอยู่ในลักษณะของการพยายามกดบุคลิกบางด้านเพื่อให้เข้ากรอบของการเป็นครูที่ดี

“ความจริงจังกับงานที่ทำ ความรับผิดชอบของปีบจะช่วยงานครูปีบได้ แต่เรื่องอารมณ์ความเป็นตัวปีบเกิดอารมณ์ขึ้นมาอาจจะไปขัดขวางการทำงานของครูปีบได้”

“พยายามควบคุมอารมณ์ให้ไม่เกินไปแล้วก็ดูจากสิ่งแวดล้อมดูจากคนใกล้ตัว พยายามเรียนรู้แบบเวลาเราสอนหรือแสดงอะไรออกไปถ้าเด็กมีปฏิกิริยาที่เหมือนเราเราก็เออทำใหม่ดีกว่าเดี๋ยวเด็กจะได้ทำแบบเรา บางทีเด็กพูดอะไรออกมาที่เรารู้ว่าเราไม่เคยพูดคำนี้แต่ว่าน้ำเสียงอะไรอย่างนี้นั้นมาจากเราหรือเปล่า เราก็มาดู มาทำให้อ่อนลง”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูปีบในช่วงเสร็จสิ้นกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

3.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูปีบสามารถให้การยอมรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และอธิบายถึงความรู้สึกของตนเองที่มีต่อเด็กพิเศษได้ละเอียดมากขึ้น และมีการกล่าวถึงประโยชน์ของ

การมีเด็กพิเศษอยู่ในห้องเรียนมากขึ้น แต่ยังคงมีความสับสนอยู่บ้าง ยังไม่สามารถมองเห็นความเท่าเทียมกันของเด็กทุกคนอย่างเป็นธรรมชาติ

“เด็กพิเศษคือเด็กที่ต้องการการดูแลเป็นพิเศษ ต้องดูแลใกล้ชิดกว่าเด็กปกติทั่วไป ในห้องก็มีเด็กพิเศษ แต่ไม่ได้รุนแรงอะไร ไม่ได้เป็นอันตรายกับสังคมมากมาย เขาต่างจากคนอื่นเขาไม่ได้ทำอะไรเหมือนคนอื่น เขาคิด เขาปฏิบัติต่างจากคนอื่น ทั้งที่มันเป็นเรื่องเท่ากันแต่เขาทำแล้วเรารู้ว่ามันไม่ใช่ละ ทำไม่ได้ละนะ”

“การมีเขาอยู่ในห้องก็ดีนะ ส่งผลดีเพราะว่าครูชอบเขาเป็นพิเศษ แต่เขาฟังเขาเชื่อเรา เขาก็สามารถอยู่ร่วมกับคนอื่น ๆ ได้นะ มันอยู่ที่เรา ให้เรามองข้ามสิ่งที่เขาเป็นภายนอก เขาก็เป็นคนคนหนึ่ง ที่กินข้าว ดูทีวี เดินเล่นนั่งเล่นได้ อยู่ที่มุมมองของตัวเองเป็นหลัก มองให้เขาพิเศษก็พิเศษ มองว่าไม่พิเศษเขาก็เป็นคนปกติเหมือนกัน”

“ถ้าเราลองไปรู้จักเขาทีละคน หรือเป็นญาติ จะเห็นพฤติกรรมที่เราไม่ได้สังเกตมาก่อน เด็กพวกนี้เราต้องได้ศึกษาเขา 24 ชั่วโมง ถึงจะรู้จักเขาดีขึ้น”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูผู้วิจัยยังคงมองการตอบสนองความต้องการในลักษณะของการดูแลเอาใจใส่ที่มากขึ้น โดยกล่าวถึงการตอบสนองต่อความต้องการที่แตกต่างของเด็กพิเศษ แต่ยังคงไม่มีแนวทางที่ชัดเจนว่าจะทำอย่างไร

“ไม่ได้วางแผนว่าจะทำอะไรให้เป็นพิเศษถึงอย่างนั้น แต่ก็ดูแนวทางว่าเราจะพยายามสอดคล้องเขาเป็นพิเศษกว่าคนอื่น แต่ก็ไม่ได้มากเกินไป เพราะไม่อยากทำให้เด็กคนอื่นรู้สึกว่าเขาไม่เหมือนเขาบ้าง”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูผู้วิจัยมีการเปลี่ยนแปลงด้านความคิดเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคลในการทำงาน โดยหันมามองความคิดของตนเองแล้วพยายามทำความเข้าใจในความแตกต่างของคนอื่นมากขึ้น ดังนี้

“ก็เข้าใจนะเข้าใจว่าคนนี้มีแนวทางแบบนี้ คนนี้มีความรู้สึกอย่างหนึ่งคนนี้คิดแบบนี้ คนนี้จริงจังกับเรื่องนี้ คนนี้ให้ความสำคัญกับเรื่องนี้ คนนี้เข้าใจถึงยาก คนนี้หลากหลาย แล้วก็เข้าใจตัวเราว่าต้องการอะไร ไม่ต้องการอะไร ก็ชัดเจนขึ้นในตัวเอง”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

อย่างไรก็ตามในทางปฏิบัติจากการสังเกตและสนทนาพูดคุยพบว่าครูปีบยังคงมีความยึดติดขัดใจกับความแตกต่างอยู่ ไม่สามารถมองความแตกต่างระหว่างเพื่อนร่วมงานเป็นเรื่องธรรมดาได้

การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมครูปีบเริ่มมองเห็นวิธีการให้การช่วยเหลือเด็กพิเศษที่เป็นรูปธรรมมากขึ้น มีระบบชัดเจนขึ้นกว่าก่อนเริ่มกระบวนการที่กล่าวมาเพียงแค่ว่า “ใคร” ที่จะเข้ามาช่วยบ้าง ดังนี้

“เราก็เรียนรู้ตัวเด็กก่อนหลังจากนั้นเราก็คุยกับผู้ปกครองเขา คุยกับพ่อกับแม่เขา แล้วก็ศึกษาพฤติกรรมเขา แต่ถ้าเป็นมากก็อาจจะเริ่มปรึกษาแพทย์หาแนวทางที่จะแก้ไข”

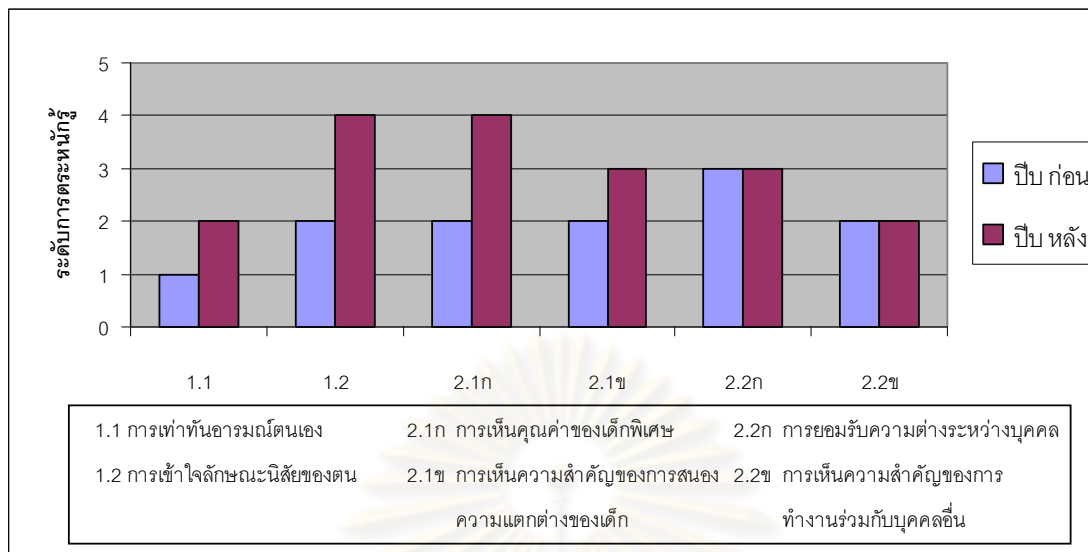
อย่างไรก็ตามความคิดเกี่ยวกับการทำงานร่วมกับบุคคลที่มีความแตกต่างของครูปีบก็ยังคงมีประเด็นที่ครูปีบคิดว่ายังมีปัญหา สับสนระหว่างคำพูดและการกระทำ ซึ่งจำเป็นต้องศึกษาต่อไปทั้งในส่วนของตนเองและเพื่อนร่วมงาน

“แต่เราก็ไม่รู้ว่าเราให้เขาไม่เต็มร้อย หรือเราให้เขาไม่เต็มร้อยเราเลยรู้สึกแบบนั้น “มันยังไม่ใจ” เขายังไม่อธิบาย ไม่เรียนรู้งานให้เรา หรือเขาคิดว่าเก่งแล้วรู้แล้วเรียนรู้เอง หรือว่าเราไม่ถามเองก็ไม่รู้ ก็ไม่รู้ว่ามันผิดที่เราหรือที่เขาก็ไม่รู้ คือบางคนก็ทำไม่ไม่กล้าตัดสินใจ ความคิดก็ตีนะ ก็บอกดี แต่บางคนก็ทำไม่ทุกคนต้องโอขนาดนั้น ก็เลยมีความรู้สึกเอ คนอื่นไม่เหมือนกันละมั้งก็เลยไม่ได้อะไรมาก คือไม่ได้ว่าต้องเหมือนกันไปหมด แต่ว่าอุดมการณ์เดียวกัน คือถ้าต่างมันก็ได้ความหลากหลายนะ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูปีบสรุปได้ดังแผนภาพที่ 22

แผนภาพที่ 22 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูปีบ



จากแผนภาพแสดงให้เห็นว่าครูปีบมีการเปลี่ยนแปลงด้านการเข้าใจลักษณะนิสัยในการทำงานของตน และการยอมรับคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้นถึง 2 ระดับโดยสามารถเชื่อมโยงการเข้าใจลักษณะนิสัยของตนเองเข้าสู่การมองเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้ดี ทำให้เห็นความแตกต่างของเด็กเป็นเรื่องที่ยอมรับได้มากขึ้น สำหรับด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้นครูปีบกลับไม่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างเห็นได้ชัด ทำให้ระดับการตระหนักรู้อยู่คงอยู่ในระดับเดิม ซึ่งเป็นผลมาจากการที่ครูปีบเป็นคนที่ค่อนข้างปิดตัวเอง ไม่เปิดเผยเรื่องราวในชีวิตของตนมากนัก รวมถึงเป็นผู้ที่ตอบสนองตามอารมณ์ตนเองทันที (เห็นได้จากระดับการเท่าทันความคิดของตนที่เริ่มต้นในระดับต่ำ) และเพิ่งเริ่มเข้ามาทำงานใหม่ทำให้ต้องใช้เวลามากในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การเปลี่ยนแปลงของครูอ้อ

1. ข้อมูลพื้นฐานก่อนเริ่มกระบวนการ

1.1 ประวัติ และบุคลิกลักษณะ

ครูอ้อ อายุ 28 ปี รูปร่างผอม ผิวสองสี ผมยาว มักรวบผมไปด้านหลังเสมอ บุคลิกภาพภายนอก เป็นคนคล่องแคล่ว ว่องไว พุดจาเสียงดัง และเป็นคนที่แสดงอารมณ์ออกทางใบหน้าได้อย่างชัดเจน เมื่อดีใจก็จะยิ้มและหัวเราะเสียงดัง ถ้าโกรธหรือหงุดหงิดก็จะมีสีหน้าบึ้งตึงอย่างเห็นได้ชัด ครูอ้อเป็นคนที่มีความกระตือรือร้นในการทำงานสูง ห้องเรียนของครูอ้อจึงจัดอย่างเป็นระเบียบอยู่เสมอ รวมถึงนักเรียนระดับชั้นอนุบาลปีที่ 3 ในห้องของครูอ้อก็จะมีระเบียบวินัย เรียบร้อยกว่านักเรียนระดับชั้นเดียวกันอีกห้องหนึ่งเสมอ ครูอ้ออธิบายถึงบุคลิกลักษณะของตนเองไว้ดังนี้

“เป็นคนอารมณ์ร้อน ทำอะไรแล้วจะไม่ค่อยคิด จะทำไปก่อนพอทำไปแล้วพอเกิดผลแล้วจะกลับมาคิดตอนหลังว่าเราไม่ควรทำอย่างนั้น เราไม่ควรพูดไปแบบนี้ ไม่ควรตัดสินใจแบบนั้น เราน่าจะคิดให้ดีให้นาน เป็นคนค่อนข้างเจ้าระเบียบ ใช้อารมณ์ของตัวเองตัดสินใจเรื่องรอบ ๆ ข้าง ไม่ค่อยฟังเหตุผลของใคร เอาเหตุผลของตัวเองเป็นใหญ่มากที่สุด ไม่ยอมแพ้อะไรเลย ต้องทำทุกอย่างออกมาไม่มีข้อติ ห้ามใครติ ถ้าจะรับฟังต้องมีเหตุผลมาค้ำยันอย่างเห็นได้ชัด ถูกก็คือถูกไปเลย ถ้าผิดก็ต้องมีเหตุผลมาชี้ให้เห็นชัด ๆ เลยว่าผิดว่าถูก ไม่มีการมาบอกแล้วให้คนอื่นมาว่าเราแรง ๆ จนเราเสียความรู้สึก ก็เหมือนเราใจอ่อนนะ แต่ด้วยบุคลิกของเรามันก็เลยมองแล้วมันไม่ใจอ่อนเลยละ คือมันแข็ง ๆ จริง ๆ เป็นคนขี้สงสารนะคะ ด้วยเราเป็นคนแบบนี้ถ้าเราไปเจออีกสถานการณ์ เราก็คิดว่าทำไมเราต้องไปสงสารเขา ในเมื่อเขาก็ไม่ได้มายุ่งเกี่ยวกับเรา ทำไมต้องไปสงสารเขาด้วย อย่างไปทานข้าวก็สงสารคนที่เขาเดินมาขอตั้งค์ สงสารก็อยากจะให้ แต่อีกใจหนึ่งก็คิดว่าทำไมเขาไม่ไปทำอย่างอื่นแทนการเดินขอตั้งค์ ไปทำอย่างอื่นก็ได้ ก็ไม่ยอมให้ แขนขายังครบทำไมไม่ช่วยเหลือตัวเองไปก่อน หรือไม่ก็นั่งเป็นสัดเป็นส่วนไม่เข้ามาเดินทั่วไป ก็ไม่เคยให้เลย”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ครูอ้อจบการศึกษาจากมหาวิทยาลัยราชภัฏในจังหวัดใกล้เคียงกับโรงเรียนอนุบาลชบาแก้วพร้อมกับครูคัลลา และได้มาสมัครเข้าทำงานที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วก่อนครูคัลลาเข้าทำงานที่นี่เล็กน้อย ดังนั้นครูอ้อและครูคัลลาจึงเป็นทั้งเพื่อนร่วมสถาบัน และเพื่อนร่วมงานที่สนิทกันมากในโรงเรียน และเมื่อทำงานด้วยกันระยะหนึ่ง บุคลากรของโรงเรียนมีการ

สับเปลี่ยนหมุนเวียนเข้าออก ครูอ้อจึงสนิทกับครูแก้วซึ่งเป็นบุคลากรรุ่นแรกของโรงเรียนด้วยอีกคน โดยทั้งสามคนได้ย้ายมาเข้าบ้านพักอยู่ด้วยกันที่บริเวณใกล้เคียงกับโรงเรียน

ในช่วงต้นของกระบวนการครูอ้อไม่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมอยู่ในห้องเรียนของตน แต่เคยมีประสบการณ์การทำงานกับเด็กกลุ่มนี้เมื่อต้องรับผิดชอบห้องเรียนแทนครูค้ำเป็นบางครั้ง และเคยรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษจากห้องครูค้ำมาดูแลในบางช่วงและในช่วงปลายของกระบวนการครูอ้อต้องรับผิดชอบเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมจำนวน 2 คน

1.2 การตระหนักรู้เดิม

1.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม ครูอ้อสามารถรับรู้อารมณ์ของตนเองได้ แต่ยังทำตามอารมณ์เป็นส่วนใหญ่ แม้จะรู้เหตุผลและพยายามทำตามเหตุผลแล้วก็ตาม

“คิดว่าเป็นคนอารมณ์ร้อน ทำอะไรแล้วจะไม่ค่อยคิด จะทำไปก่อนพอทำไปแล้วพอเกิดผลแล้วจะกลับมาคิดตอนหลังว่าเราไม่ควรทำอย่างนั้น เราไม่ควรพูดไปแบบนี้ ไม่ควรตัดสินใจแบบนี้ เราน่าจะคิดให้ดีให้นาน เป็นคนค่อนข้างเจ้าระเบียบ ใช้อารมณ์ของตัวเองตัดสินใจรอบๆข้าง ไม่ค่อยฟังเหตุผลของใคร เอาเหตุผลของตัวเองเป็นใหญ่มากที่สุด ไม่ยอมแพ้อะไรเลย ต้องทำทุกอย่างออกมาไม่มีข้อติ ห้ามใครติ ถ้าจะรับฟังต้องมีเหตุผลมาค้านอย่างเห็นได้ชัด ถูกก็คือถูกไปเลย ถ้าผิดก็ต้องมีเหตุผลมาชี้ให้เห็นชัดๆ เลยว่าผิดว่าถูก”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม จากการสังเกตพบว่าครูอ้อเป็นคนเจ้าระเบียบมาก โดยเฉพาะระเบียบที่ตนเองวางไว้ ไม่ค่อยยืดหยุ่นกับระเบียบที่ตนวางไว้นัก ซึ่งเป็นสิ่งที่ขัดขวางการทำงานของครูอ้อ แต่จากการสัมภาษณ์พบว่าครูอ้อรับรู้ลักษณะของตนเอง คลาเคลื่อนไปบ้าง ดังนี้

“เป็นคนเจ้าระเบียบ ยึดตามแนวที่โรงเรียนตั้งเอาไว้ พยายามไม่ออกนอกกรอบ ถ้าอันไหนเราพอที่จะยืดหยุ่นได้ก็จะยืดหยุ่น อันไหนเป็นเส้นตายตัวว่าไม่สมควรเราก็จะไม่ทำ แต่ก็ไม่ใช่ทำตามระเบียบทุกอย่าง บางอย่างเราเห็นว่าน่าจะยืดหยุ่นได้ ผ่อนปรนกันได้ก็มีบ้าง ไม่เจ้าระเบียบไปทุกอย่าง ส่งเสริมให้งานเราออกมาดี”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

“การที่ไม่ชอบเปลี่ยนแปลงอะไร อย่างห้องก็อยู่แบบซ้ำๆ เดิมๆ ไม่ค่อยเปลี่ยนแปลงอะไร เราคิดว่าที่เราจัดมันเรียบร้อยแล้ว เป็นระเบียบมองแล้วเห็นง่ายก็จะอยู่แบบนั้นไปตลอด จนกว่าเราเห็นว่าน่าจะเปลี่ยนแปลงบ้าง ก็จะเปลี่ยนแต่มันจะนานมาก อย่างของสิ่งไหน ทุกอย่างนะคะถ้ามันตั้งอยู่ตรงไหนมันก็จะอยู่ตรงนั้นแบบถาวร มันไม่ดีตรงที่มันซ้ำซาก มองมาแล้วก็เหมือนเดิม บางที่ตัวเองก็รู้สึกว่ามันน่าจะเปลี่ยนแปลงอะไรบ้าง แต่ก็คิดว่ามันก็ดีอยู่แล้ว ก็เป็นระเบียบดี มองแล้วก็เห็นง่ายหายก็รู้ว่าหายไป ก็จะ ‘ไม่ค่อยเปลี่ยน’”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

1.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูอ้อในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เมื่อให้ครูอ้อนิยามคำว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูอ้อให้คำตอบถึงลักษณะแบบ “สุดโต่ง” ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แสดงให้เห็นถึงการปฏิเสธคุณค่าและศักดิ์ศรีของเด็กพิเศษ และไม่เห็นด้วยกับการมีเด็กพิเศษเรียนรวมในห้องเรียนอย่างสิ้นเชิง ดังนี้

“อันดับแรกเลยคะที่หนูคิดมันเป็นเด็กปัญญาอ่อน มันทำอะไรไม่ได้ มันเอ่อ น้ำมูกน้ำลายไหล เบื่อง่าย แล้วก็คิดว่ามันเป็นเด็กที่มีอะไรพิเศษไม่เหมือนคนอื่น เขามีด้านที่ไม่ปกติ อย่างถ้าเป็นเราให้มันนั่งได้ก็นั่งได้นาน แต่ถ้าเป็นเด็กพิเศษเขาจะทำเหมือนเราไม่ได้”

“ไม่ได้รังเกียจนะคะ หนูว่าหนูไม่ชอบที่ต้องมาคอยป้อนข้าวป้อนน้ำ ประคบประหงม มาบีบมานวด มาทำกายภาพ มาเสริมอะไรให้ กลัวตรงนั้นเราทำไม่ได้ ไม่พร้อมจะทำ ไม่อยากเสียสละอะไรตรงนั้น ยังอยากเที่ยวอยากเล่น อยากไปไหน อยากคุย มาทำงานก็จริงแต่ไม่ใช่ไปนั่งจุ่มปุ๊กอยู่ตรงนั้น รับไม่ได้คะ คิดว่าไม่พร้อม ไม่เอา”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูอ้อรับรู้ถึงการจัดการเรียนการสอน หรือการดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่จะต้องมีความแตกต่างจากการ

จัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กปกติโดยทั่วไป แต่ไม่เข้าใจว่าทำไมต้องจัดให้แตกต่าง การปฏิบัติจึงไม่ตอบสนองต่อความแตกต่างของเด็ก

“เราจะต้องเจียดเวลาไปดูแลเด็กที่ไม่ปกติ
กิจวัตรประจำวันของเราจะหายไปด้วย เราจะเหนื่อยมากขึ้น เราไม่อยากได้”
(สนทนา ก่อนเริ่มกระบวนการ)

“เราอาจจะต้องคุยกับเขาเยอะ ๆ พูดซ้ำบ่อย ๆ
เราอาจจะต้องเปลี่ยนใหม่จากที่ไม่ค่อยพูด ต้องมาพูดซ้ำ ๆ เยอะ ๆ แล้วเราก็
ต้องไปคลุกคลีไปดูแลเขาให้มากกว่านี้ อาจต้องถามคุณแม่ว่าอยู่ที่บ้านเป็น
อย่างไร อยู่ที่โรงเรียนเป็นอย่างไร เพราะหนูจะไม่คุยกับผู้ปกครองมาก
นอกจากเขียนสารสัมพันธ์บอกเล่าไปว่านี่จะเป็นแบบนี้ แต่ก็ไม่รู้ว่าเป็นมา
จากที่บ้านที่ทำให้เขารึเปล่า แล้วพอมานั่งที่นี่เขาก็ไม่ทำเลย บางทีเขาก็จะดู
งงๆ เวลาทำงาน ดูเหมือนไม่เข้าใจเลย ทั้งๆที่เพื่อนคนอื่นก็มองบนกระดาน
และเขาก็สามารถทำได้ในสมุดแต่ทำไมน้องคนนี้เขามองหรือไม่มอง หรือเขา
เข้าใจว่าอย่างไร เว้นช่อง 1 ช่อง ทำไมคนอื่นเขาเว้นช่องได้ แต่ทำไมเด็กคนนี้
ทำไม่ได้ ยังทำผิด ทั้งๆที่บนกระดานก็มีตัวอย่าง หนูก็หาสาเหตุไม่ได้ว่าเป็น
เพราะอะไร”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่าง
ระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียน
รวม ครูผู้อ้อสามารถอธิบายถึงความแตกต่างของเพื่อนร่วมงานในปัจจุบันได้บ้าง แต่สังเกตเห็นว่า
ความแตกต่างนั้นส่งผลเสียต่อการทำงานของตนเองมากกว่าผลดี และหากเลือกได้ก็ไม่อยากยุ่ง
กับคนที่แตกต่าง อยากทำงานกับคนที่ทำเหมือน ๆ กัน คิดเหมือน ๆ กัน หรืออย่างน้อยก็รับฟัง
ความคิดของครูผู้อ้อบ้าง แต่เมื่อจำเป็นต้องทำงานร่วมกัน ครูผู้อ้อก็สามารถ “ปรับตัว” ให้ทำงานกับ
ความแตกต่างนั้นได้ โดยพยายามทำให้ความแตกต่างนั้นหมดไปด้วยการยอม หรือไม่ยุ่งเกี่ยวกับ

“(ลักษณะของเพื่อนร่วมงาน) ไม่เหมือน
เหมือนเป็นบางอย่าง บางอย่างก็ไม่เหมือน บางอย่างไม่ตรงกับเราเราก็เฉย มี
ทั้งที่เราถูกใจเราก็อยู่ด้วยกันได้ จริง ๆ แล้วเขาก็ไม่ได้ต่างจากเรา แต่มันต่าง
ตรงความรู้สึกของเราตรงเราไม่สนิท เราไม่อยากไปยุ่งเกี่ยว เราไม่อยากไป
วอแวกับเขา เขามีความคิดไม่เหมือนเรา เราก็กินเขาไปให้อยู่ห่าง ๆ”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

“เราต้องปรับตัว จะไปพูดกับคนนี่เราต้องแบบนี้ ไปทำงานร่วมกับคนนี่เราจะต้องไปแบบนี้ เหมือนเปลี่ยนสีเหมือนจิ้งจก ถ้าเราจะไปทำงานกับคนนี่เราก็คงแบบนี้ๆ ไปตามอย่างที่เขาสอบ แต่มันก็ฝืนใจเราแต่เราก็คงไปด้วยความจำยอมว่าเราต้องไป จะไม่มีการเต็มใจเราไปด้วยหน้าที่ เขาให้เราไปเราก็คงไปแต่เราไม่ชอบ เราไม่ชอบคนนี่เลย เราไม่อยากจะพูดไม่อยากจะคุยแต่ด้วยภาระงานกับคำสั่งเราต้องข้องแวะกับคนนี่ เราก็คงไป เราต้องยอมไป”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูอ้อเห็นความสำคัญของการมีคนมา “ช่วย” ในการทำงานกับเด็กพิเศษ โดยมองเห็นถึงความสำคัญของ บ้าน โรงเรียน และผู้เชี่ยวชาญ ที่ต้องทำงานร่วมกัน หากแต่การช่วยนั้นเป็นการช่วยแบ่งเบาภาระของตนเอง แต่ในการกระทำจริงครูอ้อกลับผลักภาระให้กับครูพี่เลี้ยงทั้งหมด ไม่ขอยุ่งเกี่ยวกับเด็กพิเศษ

“ถ้ามีคนมาช่วยเราก็คงเหนื่อยน้อยลง งานเราก็คงเสร็จเร็วขึ้น เราไม่ต้องไประแวงคนเดียว มีเพื่อนคอยช่วยเรา มีคนคอยดูแลเด็กไปพร้อม ๆ กับเรา เราก็คงมีเวลาไปทำอย่างอื่นมากขึ้น คนที่มาช่วยน่าจะเป็นญาติพี่น้องเด็ก ที่เขาต้องอยู่ใกล้ชิดและต้องรู้ว่าเขาต้องการอะไร หมอจะได้ถามได้ว่าอาการแบบนี้รักษาหายไหม อย่างน้อยถ้าเขาเอามาเรียนกับเรา หมอก็น่าจะช่วยให้ได้ว่าไม่สมควรเอามาอยู่กับเรา ควรจะอยู่โรงเรียนที่เขาพิเศษๆ จริง หากคนเลี้ยงที่เอามาเลี้ยงเด็กพิเศษเลย โดยที่เราก็คงให้งานทำตามปกติโดยที่ คุณต้องไปนั่งประกบเขา เราไม่ต้องไปนั่งประกบ เราก็คงไปดูแลคนอื่น”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2. จุดเปลี่ยน และวิธีการเปลี่ยนแปลงตนเอง

ครูอ้อกล่าวว่าการเปลี่ยนแปลงของตนเองเกิดขึ้นตั้งแต่ช่วงต้นของกระบวนการ คือการเข้าร่วมกิจกรรมนพลักษณ์ ซึ่งครูอ้อได้บรรยายไว้ว่า

“มันน่าจะเปลี่ยนตั้งแต่ต้นพลักษณ์ที่รู้ลักษณะของเราของเพื่อน ก็เลยเห็นว่าแต่ละคนก็มีเอกลักษณ์มีอะไรคนละแบบ เราก็คงเป็นแบบหนึ่ง เด็ก ๆ เขาก็คงจะไปอีกแบบหนึ่ง”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

หากแต่เมื่อสนทนากับครูอ้อมมากขึ้น กลับพบว่า การเปลี่ยนแปลงนั้นค่อนข้างหยุดนิ่งอยู่กับความคิดของตนเอง และความแตกต่างระหว่างตนเองกับเพื่อนร่วมงาน ครูอ้อมสามารถอธิบายถึงความแตกต่าง เข้าใจถึงที่มาของพฤติกรรมที่แตกต่างกันของเพื่อนร่วมงานที่เป็นผู้ใหญ่ ในวัยเดียวกันได้ค่อนข้างมาก แต่รายงานว่าความคิดและความรู้สึกเกี่ยวกับเด็กพิเศษของตัวนั้นเปลี่ยนแปลงไปเพียงเล็กน้อยเท่า เหมือนดังที่ครูอ้อมได้บรรยายภาพตนเองเปรียบกับภูเขา ดังนี้

“ภูเขาเคลื่อนย้ายยาก เปลี่ยนแปลงสภาพต้องใช้เวลาานาน หนักแน่น เป็นตัวของตัวเอง ไม่หวั่นไหวอะไรง่าย ๆ มีเกาะกำบังตัว”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 15)

จากการสังเกตและพูดคุยทั่วไปพบว่าครูอ้อมมีการเปลี่ยนแปลงด้านการเห็นความสำคัญในการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กค่อนข้างมากแม้ว่าจะยังคงปฏิเสธว่าตนเองไม่เปลี่ยนไปเลยก็ตาม

อย่างไรก็ตามการเปลี่ยนแปลงสภาพของภูเขาในความคิดของครูอ้อมโดยไม่ทำให้เกิดความเสียหายจำเป็นต้องอาศัยเวลาที่ยาวนาน และประสบการณ์ที่เข้ามาแทรกซึมเหมือนน้ำที่เซาะร่องหินทีละนิด ไม่ใช่การ “กระแทก” ประสบการณ์ใหม่ให้เข้าสู่ตัวตนโดยเร็ว

สรุปได้ว่าการเปลี่ยนแปลงของครูอ้อมเกิดขึ้นจากประสบการณ์ตรงที่หลากหลายที่แทรกซึมเข้ามาในชีวิตประจำวัน โดยจำเป็นต้องใช้เวลาและประสบการณ์ตรงที่มากและยาวนานกว่านี้จึงจะเห็นการเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนแลครูอ้อมสามารถยอมรับการเปลี่ยนแปลงได้

3. ผลการเปลี่ยนแปลง

3.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมครูอ้อมยังคงรับรู้ความคิดความรู้สึกของตนเองในมุมมองที่ไม่แตกต่างจากเด็มนัก แต่สามารถรับรู้อารมณ์ตนเองได้รวดเร็วขึ้น เท่าทันความคิดมากขึ้น แต่ยังเป็นการควบคุมอารมณ์ตนเองที่อยู่ลักษณะปฏิเสธ และกดอารมณ์นั้นลงไป ไม่ใช่การผ่อนคลายอารมณ์

“อารมณ์เราจะขัดขวางการทำงานน้อย แบบตอนที่เขาแหวกกฎระเบียบที่เราวางไว้ อย่างเวลาเรียนเขานั่งคุยนั่งเล่นเราก็จะโมโห ไม่ชอบ... พอทำกิจกรรมแล้วเราว่าเรารับรู้อารมณ์ได้ไวขึ้น พอเรารู้ปุ๊บเราก็จะแบบหยุด แล้วก็เอาใหม่เริ่มใหม่แสดงสีหน้าท่าทางใหม่ แล้วก็แยกอารมณ์เชิงบวกเชิงลบได้ชัดเจนขึ้น รู้ตัวเองมากขึ้น”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

“วันก่อนเดินเข้าไปในห้องนี้ปรี๊ดเลย ทำไมมันและอย่างนี้แต่ก็ไม่ได้พูดไปนะพยายามบอกตัวเองว่าเย็นไว้ เย็นไว้...ก็ถามเพื่อนว่าคุยดีมั๊ย ถ้าเราพูดเราก็จะพยายามใจเย็นสุดนะ พยายามไม่ไปสั่งเค้า... เรารับรู้อารมณ์ได้ไวขึ้น พอเรารู้บับเราก็จะแบบหยุด แล้วก็เอาใหม่เริ่มใหม่แสดงสีหน้าท่าทางใหม่”

(สนทนา สัปดาห์ที่ 14)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเอง ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม หลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการ ครูจะสามารถอธิบายถึงลักษณะนิสัยของตนเองได้ แต่ยังคงไม่ระบุถึงประโยชน์หรือโทษของลักษณะดังกล่าว ดังนี้

“เป็นคนพูดเสียงดัง เจ้าระเบียบ ไม่ชอบคนขัดคำสั่ง มีกฎไว้ก็ต้องปฏิบัติตามนั้นเป๊ะ ๆ ไม่มีการเปลี่ยนแปลงใด ๆ ทั้งสิ้น เรื่องระเบียบนี้เราจะเคร่งกับเด็ก แต่ก็ไม่เชื่อว่าทุกเรื่อง แต่เรื่องเรียนเรื่องทำงานก็ต้องทำต้องฟัง..... เด็กพิเศษเขาก็จะมาวุ่นวาย เพื่อนก็เลียนแบบ ทำให้กระบวนการเราเสียระบบ เราก็ต้องเข้มงวดมากขึ้น”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูอ้อในช่วงเสร็จสิ้นกระบวนการ แบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

3.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูอ้อยังคงอธิบายถึงเด็กพิเศษในลักษณะ “สุดโต่ง” เหมือนเมื่อครั้งก่อนเริ่มกระบวนการ หากแต่ไม่ได้ใช้สรรพนามว่า “มัน” เหมือนก่อนเริ่มกระบวนการ และเห็นคุณค่าของเด็กพิเศษในแง่ของการเข้ามาทำให้ตนเองได้พัฒนาบางสิ่งบางอย่าง ดังนี้

“ถ้าพูดถึงเด็กพิเศษก็จะเป็นเด็กพวกออทิสติก ปัญญาอ่อน น้ำลายยืด ช่วยเหลือตัวเองไม่ได้”

“ได้ทำงานกับเขาเราก็ได้รู้ตัวเอง รับรู้อารมณ์เรา ได้สังเกตมีการสังเกตมากขึ้น ได้เปลี่ยนบุคลิกตัวเราเอง ปล่อย สงบ ๆ ลงบ้าง”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมของครูอ้อมีการ

เปลี่ยนแปลงไปอย่างเห็นได้ชัด คือ เริ่มเห็นแนวทางในการตอบสนองเด็กพิเศษที่แตกต่างจากเด็กทั่วไป แต่ยังไม่ชัดเจนมากนัก ดังเช่น

“มีการวางแผนช่วยเด็กคือ อย่างแรกเราต้องเอาเขาอยู่ใกล้เรา แล้วก็เหมือนทวนรวมกันคือนั่งสลับ เอามาใกล้เรา เพื่อให้การสอนเรามีประสิทธิภาพมากขึ้นเขาฟังเรามากขึ้น ตอบคำถามเราได้ ถามแล้วเขาไม่งง หรือว่าคุยกับเพื่อนข้าง ๆ น้อยลง”

“กับเด็กก็เริ่ม ๆ ที่จะสนใจเขามากกว่าที่จะทิ้งเอาไว้ คือเขาทำก็ดู พอเขาเจียบก็โอเคบรรลุผล แต่ก็เริ่มใช้ไม้หนีบ ๆ แต่ก็ไม่ได้หนีบมาก ก็แทนที่จะดุก็เรียกมาคุยว่าเขาต้องทำอะไร คุณครูทำอะไร แล้วหน้าที่ของเขาคืออะไร เขาก็ดีขึ้นนะคะ แต่ต้องบ่อย ๆ ไม่เชิงต้องตลอดเวลาแต่ก็ต้องมากขึ้น เราเคยได้พูดครั้งเดียวก็เป็นสองสามสี่”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมของครู้ออกแตกต่างจากก่อนเริ่มกระบวนการ โดยครู้ออกกล่าวถึงความแตกต่างของเพื่อนร่วมงานในลักษณะของสิ่งที่เป็น “ปกติธรรมดา” ไม่ได้มีความชอบหรือไม่ชอบในความต่างนั้น ดังนี้

“บุคลิกของแต่ละคนก็จะแตกต่างกัน แต่มันก็ไม่ได้รู้สึกชอบไม่ชอบดีไม่ดี คือเลี้ยงมาไม่เหมือนกัน คนละคนกัน ขนาดเรายังชอบแบบนี้ คนอื่นเขาก็ชอบไม่เหมือนเรา เราก็ไม่มีความคิดว่ามันดีไม่ดี หรือชอบไม่ชอบ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

อย่างไรก็ตามจากการสังเกตพฤติกรรมของครู้ออก พบว่ายังคงมีความอึดอัดขัดใจต่อความแตกต่างอยู่บ้างแต่อยู่ในลักษณะของการเก็บไว้ ไม่ได้เห็นเป็นเรื่องธรรมดาจริง ๆ ตามที่บอก แสดงให้เห็นว่าครู้ออกเริ่มมีความคิดถึงความธรรมดาของความแตกต่างแต่ยังไม่สามารถปฏิบัติได้อย่างเป็นอัตโนมัติ

การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครู้ออรายงานถึงความคิดเกี่ยวกับการร่วมมือให้ความช่วยเหลือเด็กพิเศษในทางที่แตกต่างจากก่อนเข้าร่วมกระบวนการ โดยบอกว่าตนเองสามารถทำงานกับเด็กเหล่านี้ได้แต่ต้องมีเพื่อนร่วมงานที่เป็นไปในแนวทางที่ตนต้องการ

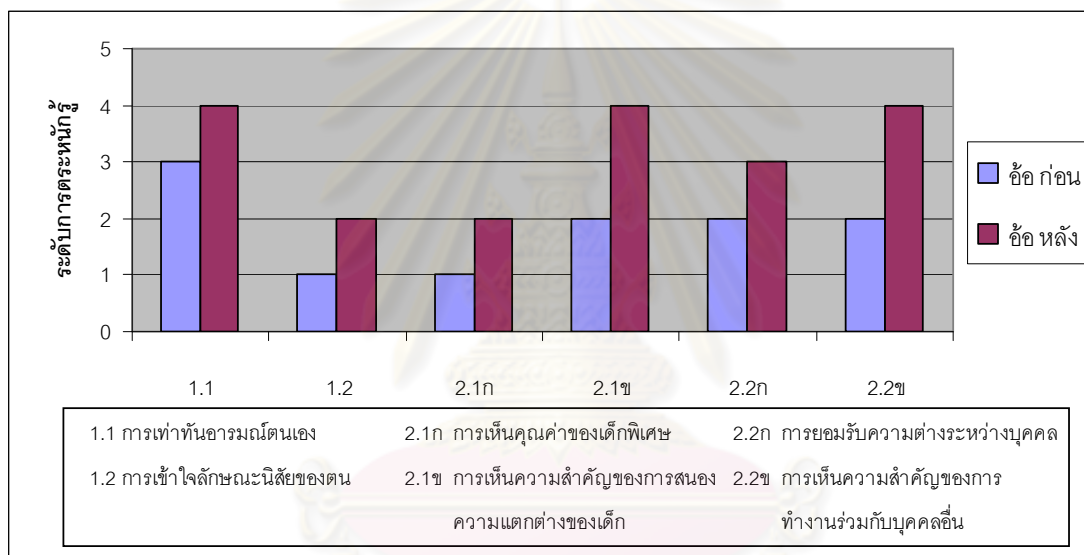
“ถ้าพูดถึงตอนที่ยังไม่ร่วมกิจกรรมก็ไม่ชอบเลย ไม่ยุ่งเลย ปล่อยให้ครูคู่ชั้นเป็นคนดูแล แต่พอได้ทำกิจกรรมเราพยายามจะเอาตัวเราเข้าไปศึกษาเขามากขึ้น ใจเย็นกับเขามากขึ้น”

“ตอนนี้คิดว่ารับได้ เราดูเด็กได้ไม่ต้องมีใครเพิ่มจากพี่เลี้ยงหรือกคะแต่ให้พี่เลี้ยงก็ช่วย ๆ กันดู เราทำตรงนี้ เขาทำตรงนั้น มันก็พอไปได้ แต่ถ้าจะมีผู้ปกครองมาช่วยก็ต้องคุยกันก่อนเลยว่าที่โรงเรียนว่าน้องเขาเป็นแบบนี้คะ คือคุณแม่ก็ต้องยอมรับด้วย”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูอ้อสรุปได้ดังแผนภาพที่ 23

แผนภาพที่ 23 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูอ้อ



ครูอ้อมีการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของตนเองในทุกด้านแม้ว่าตามความคิดของตนเองจะรู้สึกว่าจะไม่มีการเปลี่ยนแปลงเลยก็ตาม แต่ในด้านที่เห็นได้ชัดที่สุดคือการตอบสนองต่อความต้องการพิเศษของเด็กครูอ้อสามารถหาวิธีการในการตอบสนองเด็กกลุ่มนี้ได้ แม้ว่าความคิดและความรู้สึกที่มีต่อความเท่าเทียมกันของเด็กยังคงเปลี่ยนแปลงไปไม่มากนักก็ตาม การเติบโตของความตระหนักรู้ด้านการตอบสนองต่อความแตกต่างของเด็กนี้เป็นผลมาจากการเติบโตด้านความเข้าใจในการทำงานร่วมกันของครูอ้อที่พัฒนาขึ้นมากเช่นกัน กล่าวคือ เมื่อครูอ้อสามารถเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกันได้ก็ย่อมสามารถเห็นความสำคัญในการทำงานเพื่อตอบสนองความแตกต่างของเด็กได้ด้วย

การเปลี่ยนแปลงของครูเอื้อง

1. ข้อมูลพื้นฐานก่อนเริ่มกระบวนการ

1.1 ประวัติ และบุคลิกลักษณะ

ครูเอื้อง อายุ 25 ปี ผิวดำ ผมสั้น ท่าทางคล่องแคล่ว ว่องไว มักมีรอยยิ้มอยู่บนใบหน้าเสมอ อย่างไรก็ตามภายใต้บุคลิกภาพที่ดูว่าเรียวแจ่มใส ครูเอื้องมักจะคิดมากกับการทำงาน เป็นกังวลเกรงว่างานที่ออกมาจะไม่มีประสิทธิภาพเพียงพอ กลัวว่าตนเองจะไม่สามารถทำงานได้ดี แต่ชอบที่จะทำงานคนเดียว เนื่องจากความเกรงใจ ไม่กล้าขอร้องขอให้เพื่อนร่วมงานช่วยทำงานในภาระหน้าที่ของตนเอง ครูเอื้องกล่าวถึงบุคลิกของตนเองไว้ ดังนี้

“เป็นคนเรียบร้อย ๗ เจียบบ้างบางครั้งบางเวลา แต่ว่าถ้าอยู่กับคนที่เราสนิทก็จะเป็นคนร่าเริงสนุกสนาน แต่จะร่าเริงมากกว่าเพราะว่าชอบอยู่กับเพื่อน แต่เวลาจำเป็นที่จะต้องอยู่คนเดียวอยู่ในหอ หรือว่าอยู่ที่บ้านก็เจียบได้ อยู่กับตัวเองมากขึ้น มันก็จะมีอารมณ์อารมณ์หนึ่งที่เราสามารถอยู่กับตัวเองได้ไม่ได้ปาร์ตี้ตลอดเวลา พุดไม่เก่งกับคนที่ไม่สนิท นิสัยก็เรียบร้อย ๗ ธรรมดาทั่วไป ตัดสินใจตามเหตุการณ์ เช่น มีอารมณ์โมโหบ้างเราไม่พอใจ หรือว่ามีเรื่องอะไรทำให้เราดีใจก็ดีใจ”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

ครูเอื้องรับผิดชอบห้องเรียนกิจกรรมพิเศษ ซึ่งนักเรียนทุกระดับชั้นต้องหมุนเวียนมาทำงานในกิจกรรมศูนย์การเรียนรู้ทุกสัปดาห์ ครูเอื้องจึงรู้จัก และมีโอกาสได้สอนนักเรียนทุกคนในโรงเรียน รวมทั้งเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้ง 10 คนด้วย ในการสอนครูเอื้องมักจะคิดกิจกรรมใหม่ ๆ มาให้นักเรียนทำเสมอ แม้ว่ากิจกรรมนั้นจะทำให้เธอต้องทำงานมากขึ้นก็ตาม ครูเอื้องจบการศึกษาจากมหาวิทยาลัยในจังหวัดที่โรงเรียนอนุบาลชบาแก้วตั้งอยู่ และได้สมัครเข้ามาเป็นครูในโรงเรียนอนุบาลชบาแก้วเมื่อสำเร็จการศึกษา โดยเพิ่งเริ่มทำงานได้ประมาณ 6 เดือน ขณะนี้ครูเอื้องกำลังศึกษาต่อระดับปริญญาโทสาขาวิชาการศึกษาระดับมัธยมศึกษา

ด้านครอบครัวบ้านของครอบครัวครูเอื้องอยู่ในเขตชานเมืองกรุงเทพมหานครดังนั้นครูเอื้องจึงต้องมาเช่าหอพักอยู่กับเพื่อนที่เรียนมาด้วยกัน แต่ต่างคนต่างแยกย้ายกันทำงานกันคนละโรงเรียน เพื่อนของครูเอื้องทั้ง 2 คนที่พักอยู่ด้วยกันนี้เองที่เป็นแรงเสริม เป็นกำลังใจในการทำงานของครูเอื้องเสมอ

1.2 การตระหนักรู้เดิม

1.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม ครูเอื้องสามารถอธิบายความคิด ความรู้สึกของตนเองในการ

ทำงานกับเด็กพิเศษได้อย่างค่อนข้างละเอียด และชัดเจน แต่ในมิติของความเท่าทันอารมณ์ความรู้สึก ครูเอื้องยังคงทำตามอารมณ์เป็นส่วนใหญ่ โดยกล่าวว่าตนเองจะรู้ตัวและเริ่มจัดการกับอารมณ์เหล่านั้นเมื่อได้แสดงอารมณ์ไปแล้วสักระยะ

“ตอนฝึกสอนเนี่ยจะสอนจันทร์ถึงศุกร์ สักวันพฤหัสบดีจะปรืดแล้ว ว่าเราต้องอยู่กับเขาทั้งวันแล้วงานของเราก็มันก็มี มันก็ทำไม่ทันแล้วเด็กก็ซนบ้าง เก๊บบ้างไม่อยู่บ้างเราก็จะรู้สึกหงุดหงิดขึ้นมา แต่ว่าเราก็จะพยายามลดอารมณ์ของเราลง”

“มีครั้งหนึ่งคือวันนั้นให้เด็กเล่นตามมุม แล้วเขาเล่นแล้วไม่เก็บ แล้วหนูก็ดูเขาโดยที่ให้เด็กทุกคนนั่งพร้อมกันแล้วหนูก็พูด ว่าทำไมถึงทำแบบนี้มันไม่ดีเพราะอะไร แล้วตอนนั้นอารมณ์มันโกรธว่าทำไมพูดแล้วไม่ฟังแต่ตอนนั้นไม่ได้ใช้คำพูดแรงใช้คำพูดธรรมดา แต่ว่าน้ำเสียงดุ แต่ตอนนั้นรู้สึกว่ามีอ้อม ว่าตอนนั้นเราโกรธมากรู้ตัวเองว่าเราโกรธ พอเราพรวดไปเรื่อยๆสักพักหนึ่งให้เขานั่งสงบ พอเขาสงบเราก็สงบด้วย ต่างคนต่างนั่ง ก็โอเคขึ้น ก็ให้เล่นตามมุมเหมือนเดิมแต่จะวางกฎไว้ว่าต้องอยู่ในกฎแบบนี้”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูเอื้องสามารถรายงานลักษณะนิสัยและพฤติกรรมในการทำงานกับเด็กของตนเองได้อย่างชัดเจนเช่นกัน หากแต่ยังคงมีความสับสนว่าสิ่งใดที่ช่วยส่งเสริมสิ่งดีที่ชัดเจน และผลที่จะตามมาจากพฤติกรรมนั้น ๆ ของตนเองอยู่บ้าง

“นิสัยที่ช่วยให้ทำงานกับเด็กได้ดีคือ..ถ้าทำอะไรแล้วจะตั้งใจทำให้มันเสร็จไป อย่างเช่นทำงานชิ้นหนึ่ง คิดแล้ว แล้วได้ลงมือทำ ถ้าเวลามีจำกัดถ้าเสร็จสิ้นเวลานั้นไปแล้วงานยังไม่เสร็จจะรู้สึกหงุดหงิดว่าทำไมเราทำไม่เสร็จ คือเราต้องทำให้เสร็จภายในเวลานั้น”

“ส่วนที่ชัดเจนการทำงานของเราหนูก็บางที่คิดเยอะค่ะ หมายถึงว่าถ้าทำงานสักชิ้นหนึ่ง สมมติว่ามีไอเดียเยอะแยะมากเลย แล้วตัดสินใจไม่ได้ว่า จะเอาอันนี้ดีไหมหรืออันนี้ดีกว่า จะทำให้เรารู้สึกว่าไม่เด็ดขาดกับการที่เราตัดสินใจทำให้เวลามันล่าช้าไป สมมติเราคิดได้แล้วตัดสินใจได้เลยงานก็จะไปอย่างรวดเร็ว”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

1.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูเอื้องในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการแบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

1) การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมนั้นครูเองเห็นว่าการให้เด็กพิเศษมาเรียนรวมในโรงเรียนปกติ เกิดคุณค่าทั้งกับตัวเด็กพิเศษเอง และกับเพื่อนร่วมห้อง แต่ก็ยังคงมองถึงภาระที่อาจจะเพิ่มมากขึ้นโดยเฉพาะกับการสร้างวินัยในชั้นเรียน ดังนี้

“ก็เป็นทั้งประโยชน์และโทษนะ อย่างตอนที่ฝึกสอนมีน้องที่เป็นออทิสติกแต่ไม่ได้เป็นมากคือเรียนรวมกับเพื่อนได้ แต่ว่าบางอย่างเช่นอารมณ์อาจจะควบคุมไม่ได้เหมือนเด็กธรรมดาทั่วไป ที่คิดว่าเป็นข้อดีคือ เพื่อนในห้องรู้ว่าเพื่อนคนนี้ไม่เหมือนเขา เขาก็จะพยายามช่วยเหลืออะไรบางอย่าง เช่น ช่วยส่งงานให้ หรือว่าช่วยหยิบจานข้าวให้ ถ้าเด็กเขาพอที่จะรู้แต่เราไม่ได้ไปบอกนะคะ เด็กคนนี้เขาจะมีอะไรที่เพื่อนเขาจะรู้ได้ว่าต้องช่วยเขา แต่ถ้าเป็นข้อเสียอาจเป็นเรื่องของการคุมชั้นเรียน เวลาเรียนเราต้องการให้เด็กฟัง ถ้าหากมีเด็กคนหนึ่งวิ่งไปวิ่งมาทั่วห้องเลย เพื่อนอาจจะมองว่าทำไมคนนี้วิ่งได้ทำเขาวิ่งไม่ได้ ก็เป็นข้อเสียที่เวลาเราจะต้องสอนในเรื่องที่เราจะให้เขาฟัง”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูเองเข้าใจว่าต้องมี การตอบสนองความแตกต่างของเด็ก แต่ไม่แน่ใจว่าจะต้องปฏิบัติอย่างไร ดังนี้

“เด็กพิเศษก็คือเด็กที่มีลักษณะความต้องการที่ต่างจากเด็กธรรมดาทั่วไป อาจไม่ใช่ด้านร่างกายอย่างเดียว อาจจะเป็นในด้านสติปัญญา จิตใจ ต้องการความดูแลเอาใจใส่มากขึ้นจากเด็กธรรมดา เพราะว่าเขาคงมีอะไรที่แตกต่างไปจากเด็กธรรมดาที่เขาไม่สามารถทำได้ เขาคงมีความผิดปกติอะไรสักอย่างหนึ่ง เช่นทางด้านร่างกายก็อาจจะพิการทางสติปัญญาก็อาจเป็นเด็กที่ไม่พร้อมที่จะเรียนอย่างเด็กออทิสติก”

“เราต้องมีข้อมูลอะไรไปช่วยเขา อาจจะช่วยเหลือเขาเวลาทำกิจกรรม อาจจะช่วยดึงความสนใจเขามา อาจจะเป็นเรื่องของข้อมูล”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2) การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการตอบสนองระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูเองกล่าวว่า ตนเองยังไม่ค่อยสนิทกับเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนเท่าไร จึงยังไม่รู้ว่าแต่ละคน

มีนิสัยอย่างไรกันบ้าง แต่เท่าที่เห็นภาพรวมความแตกต่างที่เกิดขึ้นนั้นแม้ว่าเธอจะสามารถร่วมงานได้ แต่ก็ยังเป็นสิ่งที่ขัดขวางการทำงานร่วมกันของเธอและเพื่อนร่วมงานอยู่บ้าง

“พี่ ๆ ทุกคนก็จะเฮฮาเข้ากับคนง่าย ความต่างตอนนี้ยังแยกไม่ออก เพราะว่ายังไม่สนิทกับใครเป็นพิเศษ จะสนิทในเรื่องของงานมากกว่า อย่างมีปัญหาก็จะถามเขา แต่ความชอบส่วนตัวเราก็ยังไม่คุ้นเคยเราก็ยังไม่รู้ว่าเขาชอบไม่ชอบอะไร แต่โดยรวมแล้วก็โอเคทำงานด้วยกันได้ พี่ ๆ จะออกแนวขิว ๆ ไปเรื่อย ๆ ถ้าขิวไปก็ไม่ดีบางเรื่องก็ต้องด่วนและรวดเร็ว แต่หนูก็ไม่ได้ว่าพี่เขาเพราะพี่เขาอาจจะมึนงานที่เยอะกว่าหนู แต่เวลาทำงานต้อง active นิดนึง นี่คือความต่างที่หนูคิดนะ ในงานที่เป็นส่วนรวมต้องการความรวดเร็ว แล้วเราอยู่คนละฝ่ายพี่เขาเรื่อยๆ เราจะเอาเดี๋ยวนั้นมันก็ต้องรอเขา มันก็ทำให้งานของเราช้าลงไป”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม ครูเอื้ออธิบายความคิดเห็นเกี่ยวกับการทำงานกับเด็กพิเศษว่า เธอไม่ค่อยแน่ใจในความสามารถและความอดทนของตนเองเท่าไร หากมีบุคคลอื่นเข้ามาช่วยงานในลักษณะของการเป็นผู้นำ ก็จะเป็นประโยชน์กับตัวเธอเองและเด็กพิเศษมากขึ้น ดังนี้

“ถ้าให้เลิกงานแล้วหนูต้องไปทำหนูว่าหนูทำไม่ได้ หนูจะไม่ทำหนูกลัวเพราะว่าหนูไม่ได้ใจเย็นขนาดนั้น แต่เราไม่ได้รังเกียจเขานะแต่เราไม่สามารถอยู่กับเขาได้ทุกวัน เป็นทอม เป็นปี แต่ถ้าวันหนึ่งยังโอเคเรายังกลับไปสงบจิตใจเราได้ แต่ถ้าเราต้องเจอทุกวันอย่างนี้หนูกลัวว่าหนูจะอดไม่ไหว แต่ถ้ามีตัวช่วยก็โอเคค่ะ เขาต้องเป็นคนที่เก่งกว่าเราและเราสามารถปรึกษาเขาได้ เช่น รู้เรื่องเกี่ยวกับเด็กพิเศษมากกว่าเรา มีประสบการณ์เกี่ยวกับการสอนเด็กพิเศษมาก่อนเราจะรู้สึกที่เราทำงานได้”

(สัมภาษณ์ก่อนเริ่มกระบวนการ)

2. จุดเปลี่ยน และวิธีการเปลี่ยนแปลงตนเอง

การเปิดโอกาสให้หยุดนิ่ง แล้วคิดทบทวน เป็นวิธีการที่ใช้เพื่อสร้างความเปลี่ยนแปลงให้กับครูเอื้อ เนื่องจากครูเอื้อเป็นคนที่ชอบทำกิจกรรมต่าง ๆ มากมายตลอดเวลา ซึ่งทำให้เธอไม่มีเวลาที่จะมานั่งนิ่งและคิดทบทวนในสิ่งที่ได้กระทำลงไป จุดเปลี่ยนที่สำคัญของครูเอื้อจึงอยู่ที่การให้เวลากับการหยุดคิด ไม่ว่าจะเป็นการหยุดเพื่อเขียนบันทึก หรือหยุดเพื่อรับฟังเสียงจากรอบข้าง ครูเอื้อได้บรรยายความรู้สึกขณะที่ได้หยุดและคิดทบทวนเรื่องราวต่าง ๆ ไว้ดังนี้

“หนูคิดว่ามัน ‘วิเศษ’ มากเลยกับกิจกรรมที่แค่พูดความรู้สึกของตัวเอง ทั้งที่เรื่องทีพูดเป็นเรื่องราวที่เกิดขึ้นในชีวิตแต่ละคน เป็นเรื่องส่วนตัว แต่กลับทำให้หนูซึ่งเป็นคนฟังได้เรียนรู้ความคิด อารมณ์ ความรู้สึกที่คนพูดได้เล่าเรื่องนั้นออกมา”

“กิจกรรมที่ชอบที่สุด คือการเขียนบอกเรื่องราวในสมุดเล่มนี้ เพราะหนูรู้สึกสบายใจที่จะเล่าเรื่องราวความคิดในใจให้กับคนที่จะไม่นำเรื่องราวไปบอกใครแน่นอน และก็ทำให้หนูรู้สึกอย่างน้อยหนูก็มีคนรู้ความรู้สึก พฤติกรรมของหนู และน่าจะเข้าใจความเป็นตัวหนูอีกคน”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 9)

เป็นที่น่าสนใจว่าการเขียนบันทึกของครูเอื้องเป็นการเขียนบรรยายถึงอารมณ์ ความคิด และความรู้สึกที่ค่อนข้างชัดเจน และมีการเชื่อมโยงถึงการทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงาน และการปฏิบัติตนกับเด็กโดยที่ผู้วิจัยแทบไม่ต้องชี้ชวนหรือชักจูงให้เกิดการเชื่อมโยงเลย

เมื่อเปิดโอกาสให้ครูเอื้องได้หยุดนิ่งและใคร่ครวญกับตนเองแล้ว กิจกรรมขั้นต่อไปที่ส่งให้ครูเอื้องได้สัมผัสเพื่อตระหนักถึงตนเองและการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษก็คือการก้าวออกจากพื้นที่ปลอดภัย หรือจุดคุ้นชินของตนเองด้วยการเข้าค่ายธรรมชาติ ซึ่งจากการเข้าค่ายนี้เองที่ครูเอื้องได้เรียนรู้และเปลี่ยนความคิดของตนเองเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังนี้

“จากการทำกิจกรรมกลับทำให้หนูได้คิดว่าสิ่งที่หนูไม่ค่อยสัมผัส หรือจะดึงตัวเองไปอยู่กับมัน (การทำความรู้จักกับเด็กพิเศษ) มันทำให้หนูรู้สึกว่าคุณครู หรือผู้ปกครองที่อยู่ใกล้ชิดเด็กเหล่านี้เป็นผู้มีจิตใจเปี่ยมไปด้วยความพยายาม ความตั้งใจ ที่จะทำให้เด็กซึ่งไม่เหมือนคนอื่นมีพัฒนาการ หนูจึงคิดว่าตัวหนูเองเมื่อไปพบกับเด็กพิเศษจริง ๆ หนูเองที่ปิดกั้นตัวเอง คือไม่เปิดแม้แต่จะทำความรู้จัก ด้วยสาเหตุเดียวคือความกลัวไม่กล้า หนูพยายามปรับทัศนคติใหม่ และจากกิจกรรมนี้เองทำให้หนูคิดว่า ความมั่นใจของหนูว่าตัวเองทำได้ทุกอย่าง มันไม่ใช่ทุกอย่างแล้ว เนื่องจากเรามีความกลัวในใจ และหนูจะพยายามขจัดความกลัวนี้ออกไป”

(บันทึก สัปดาห์ที่ 14)

สรุปได้ว่าความเปลี่ยนแปลงของครูเอื้องมีสาเหตุหลักมากจากการให้เวลากับการหยุดคิดใคร่ครวญถึงสิ่งต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามา และการเปิดโอกาสให้ตนเองออกไปเผชิญกับสิ่งแปลกใหม่ ก้าวออกจากจุดคุ้นชินเพื่อรับประสบการณ์ใหม่ ๆ

3. ผลการเปลี่ยนแปลง

3.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม ครูเอื้องยังคงสามารถอธิบายถึงความคิดความรู้สึกของตนเองในการ

ทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้อย่างชัดเจน และพัฒนาความสามารถในการรับรู้ เท่าทัน อารมณ์ของตนได้มากกว่าก่อนเข้าร่วมกระบวนการ แนนยังคงอยู่ในลักษณะการกอด อารมณ์ไว้ ดังนี้

“ตอนนี้ก็ชัดเจนกว่าแต่ก่อนเยอะเหมือนกัน เพราะก่อนจะทำ กิจกรรมก็ไม่ได้สนใจกับอารมณ์มากนัก มันก็ปกติ ไม่ได้ดูว่าดีใจยังงหรือเสียใจ เพราะอะไร ทำไม่ต้องรู้สึกแบบนั้น แต่พอมาทำกิจกรรมก็มาคิดว่าที่เราเสียใจนี้มัน มีเหตุผลยังง แล้วเราจะจัดการกับมันยังง”

“สถานการณ์การหยุดหัวใจในห้องนี้จะดีกว่าเดิม เพราะว่าล่าสุดเด็ก ในห้องเสียงดัง เราก็มโหนิดนึ่ง พอเรารู้ว่าไม่ไหวเราก็รู้ว่านี่เรากำลังไม่ไหวอยู่ นะ ทำไมเราไม่หาทางเก็บเด็กทำให้เขาไม่เสียงดัง ถ้าเมื่อก่อนนี่ก็จะมโห แล้วก็ มโหไม่ได้หาทางแก้ไขไปอะคะ

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ดีและด้อยของตนเอง ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูเอื้องสามารถอธิบายถึงลักษณะนิสัยที่ดีและด้อยของตนเอง ได้ชัดเจน โดยไม่มีความสับสนถึงข้อดีและข้อด้อยเหมือนก่อนเริ่มกระบวนการ และสามารถ เชื่อมโยงเห็นข้อดี ข้อเสียในลักษณะเด่นของตนเอง

“เป็นคนชอบที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ ถ้าเรามีข้อมูลใหม่ก็จะนำมาใช้กับ การทำงานได้ แต่ถ้าสิ่งที่เราเรียนรู้นั้นยากเกินไปแล้วรู้สึกที่เราทำไม่ได้ไม่มั่นใจ มันก็จะท้อนิดนึง แต่ความพยายามยังอยู่นะแต่มันก็จะท้อแล้วก็ทำให้งานนั้น ดำเนินไปได้ช้า”

“สิ่งที่จะช่วยให้เราทำงานกับเด็กได้คือความอยากรู้อยากเห็น คือเรา ก็อยากรู่ว่าเราจะทำงานกับเขาได้ไหม ส่วนข้อที่จะชัดเจนก็คือความไม่รู้ของเรา คือเรายังไม่มีความรู้ก็ต้องไปหาความรู้ก่อน”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูเอื้องในช่วงเสร็จสิ้นกระบวนการ แบ่งออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

3.2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษใน การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของครูเอื้องเปลี่ยนแปลงไปจากก่อนเข้าร่วมกระบวนการ คือ มอง เด็กที่มีความต้องการพิเศษในมุมมองของความแตกต่าง เห็นความเท่าเทียมกันมากขึ้น ดังนี้

“ตอนนี้หันมมองว่าก็เป็นเด็กที่เหมือนกับเด็กทั่ว ๆ ไปที่ ต้องการการส่งเสริมเหมือนกัน แต่ว่าเขาอาจจะมีเฉพาะทางที่เราต้องให้ความ

ช่วยเหลือเขามากกว่าเด็กคนอื่น ๆ ถ้าเป็นเมื่อก่อนก็มองว่าเขาไม่ได้ประหลาดนะแต่ก็ผิดปกติอะไรซักอย่าง ไม่ได้มองเชิงบวกมากนัก แต่ก็ไม่ได้ลบมากนัก ก็แบบมองว่าเขาผิดปกติอะค่ะแต่ไม่ได้มองว่าเขามีความต้องการเหมือนคนทั่วไป”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การทำความเข้าใจกับความสำคัญของการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมครูเอื้อใจเข้าใจถึงความจำเป็นของการตอบสนองต่อความแตกต่างของเด็กตั้งแต่ก่อนเริ่มกระบวนการแล้ว แต่ส่วนที่ครูเอื้อใจได้พัฒนาขึ้นจากการทำกิจกรรมเป็นรายละเอียดในการจัดกิจกรรมที่ต่างต่างนั้น แม้ว่ายังไม่ได้ลงมือทำอย่างเป็นรูปธรรมชัดเจน เช่น

“เด็กพิเศษก็อาจจะมีเฉพาะทางที่เราต้องให้ความช่วยเหลือเขามากกว่าเด็กคนอื่น ๆ... ถ้าเป็นเรื่องอารมณ์นี่ก็ต้องปรับสภาพจิตใจ แบบกิจกรรมก็อาจจะพวกเขาทำสมาธิ จากที่เขาไม่ให้อุ่นเฉยๆนี่ก็อาจจะทำให้สงบบ้าง แต่ว่ามันก็ต้องอาศัยเวลาแล้วครูก็ต้องสม่ำเสมอที่จะทำ”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

3.2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมของครูเอื้อใจมีความก้าวหน้าขึ้นหลังจากเข้าร่วมกิจกรรม กล่าวคือครูเอื้อใจเข้าใจในความแตกต่างของเพื่อนร่วมงานมากขึ้น มีความสนิทสนมและกล่าวว่าสามารถทำงานได้อย่างสะดวกใจมากขึ้น แม้ว่าอาจจะยังคงมีความอึดอัดจิตใจอยู่บ้าง ดังนี้

“หนูรู้สึกว่าการทำงานกับเพื่อนร่วมงานง่ายขึ้น สะดวกใจมากขึ้น แต่ก่อนจะไม่ค่อยสะดวกใจถ้าเราจะไปปรึกษาเขา แต่ตอนนี้รู้สึกสบายใจมากขึ้น เหมือนเราได้เรียนรู้นิสัย ความคิด ความเป็นตัวตนของเพื่อนมากกว่าเดิม นอกจากนั้นสิ่งที่เราคิดเอง เองเองกับนิสัยหรือการกระทำของเพื่อนร่วมงานเราก็ปรับความคิดนั้นใหม่ เรากลับมาคิดว่าที่เขาทำอาจไม่ใช่อย่างที่เราคิดก็ได้ และกับเพื่อนร่วมงานบางคนที่เคยเหมือนมีกำแพงกันอยู่ (ซึ่งเราเองก็ไม่มีรู้เหมือนกันว่ากำแพงที่เราสร้างขึ้นมานั้นมันเกิดจากอะไร) ตอนนี้กำแพงนั้นมันค่อย ๆ พังไปที่ละเล็กละน้อย”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

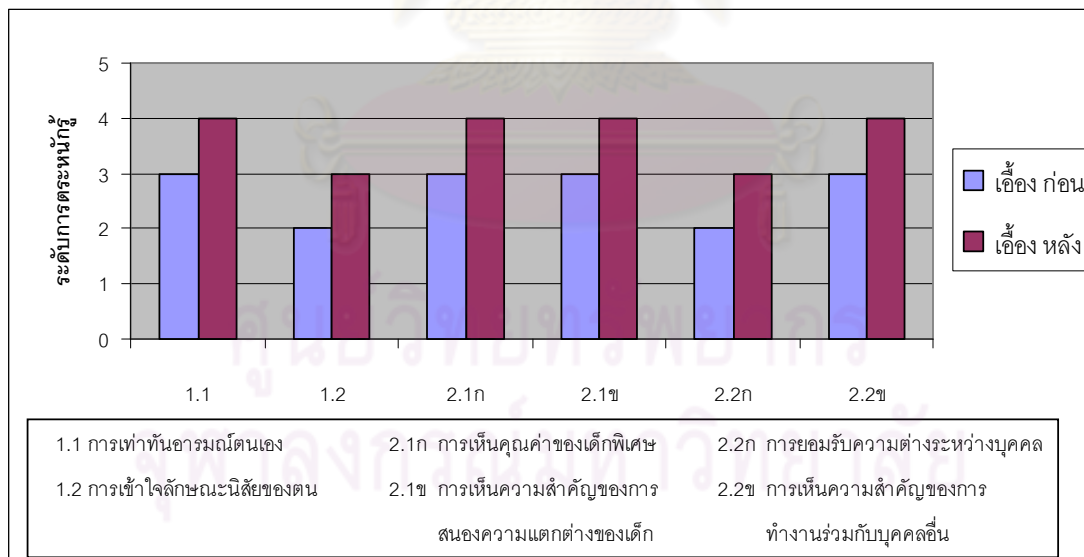
การมองเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมของครูเอื้องยังคงอยู่ที่การมีผู้ช่วยซึ่งเน้นที่ผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่าที่จะคอยเป็นผู้แนะนำการทำงานให้แก่เธอ แต่สิ่งที่แตกต่างกันออกไปคือ ครูเอื้องไม่ได้ปฏิเสธการทำงานกับเด็กพิเศษเหมือนเดิม และสามารถบอกถึงลักษณะการทำงานของทีมให้การช่วยเหลือที่เธอต้องการได้มากขึ้นกว่าก่อนเริ่มกระบวนการ

“ถ้าต้องทำงานกับเด็กพิเศษจริง ๆ ก็ต้องหาข้อมูลให้เราทำได้ ก็ต้องแสวงหาความรู้เพิ่มเติม แต่ความอยากรู้ของเราก่อนหน้านี้คือเราไม่เคยทำงานกับเขาเราก็จะอยากรู้ว่าเราจะอยู่กับเขาได้ไหม ก็จะเป็นประโยชน์... ต้องการผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์กับการทำงานกับเด็กพิเศษอธิบายให้เราฟังว่าถ้าเจอแบบนี้จะทำยังไง มีข้อจำกัดยังไง หรือว่ามีข้อเสนอแนะอย่างไรที่ทำให้เราอยู่กับเขาแล้วมีความสุข... นอกจากผู้เชี่ยวชาญแล้วก็พ่อแม่เพราะเราจะรู้พฤติกรรมของเขา เพราะว่าพ่อแม่ก็จะรู้พฤติกรรมของเด็กด้วย”

(สัมภาษณ์หลังจบกระบวนการ)

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูเอื้องสรุปได้ดังแผนภาพที่ 24

แผนภาพที่ 24 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูเอื้อง



การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูเอื้องเห็นได้ชัดเจนในทุกหัวข้อ แม้ว่าในแต่ละหัวข้อจะมีการเปลี่ยนแปลงเพียง 1 ระดับ แต่ก็เห็นได้ชัดว่าครูเอื้องให้ความสำคัญกับการร่วมมือกิจกรรมและมีความพยายามพัฒนาตนเองในทุก ๆ ด้านอย่างสอดคล้องกัน

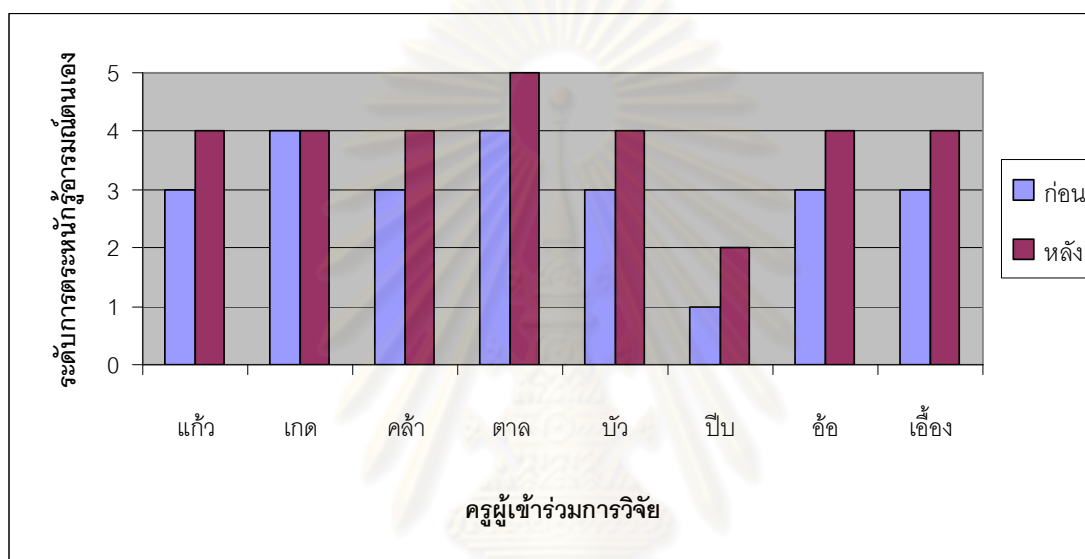
ภาพรวมการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครู

จากการศึกษาการเปลี่ยนแปลงของครูรายบุคคลพบว่าครูทุกคนมีการเปลี่ยนแปลงในลักษณะที่คล้ายคลึงกันบางส่วน ดังสรุปได้ต่อไปนี้

1. การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยสรุปได้ดังแผนภาพที่ 25 และแผนภาพที่ 26 ต่อไปนี้

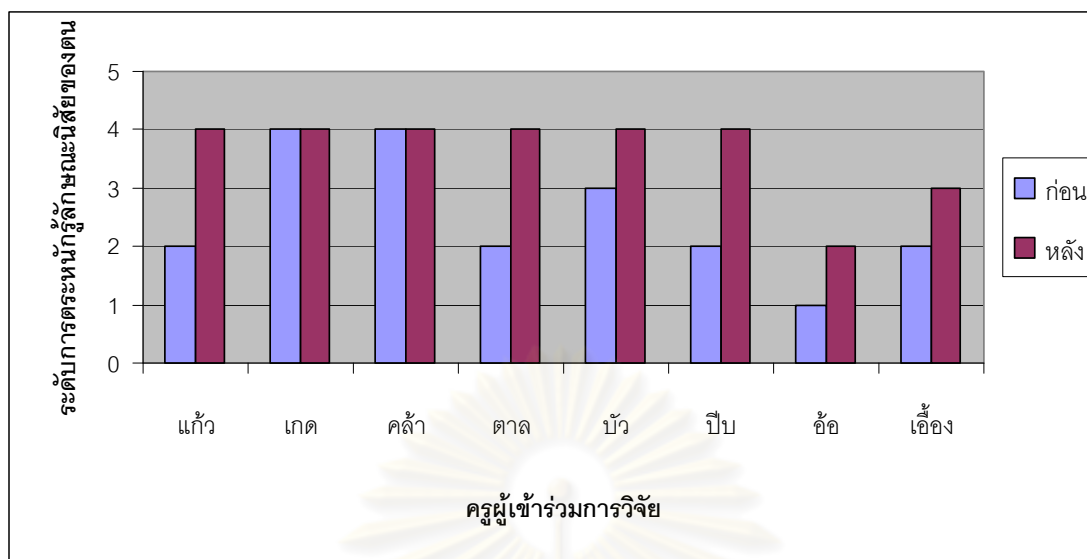
แผนภาพที่ 25 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองด้านการเท่าทันอารมณ์



จากแผนภาพ แสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการ 7 คนที่มีการเปลี่ยนแปลงด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึกของตนเองขึ้น 1 ระดับ และ 1 คนที่มีการเปลี่ยนแปลงเพียงเล็กน้อยจึงยังคงอยู่ในระดับเดิม ทั้งนี้ระดับการตระหนักรู้หลังเสร็จสิ้นกระบวนการมีความแตกต่างกันขึ้นอยู่กับระดับการตระหนักรู้เดิมของครูแต่ละบุคคล

ศูนย์วิจัยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภาพที่ 26 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองด้านการเข้าใจลักษณะนิสัย



จากแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นว่าการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองของคุณผู้เข้าร่วมการวิจัยส่วนใหญ่มีการเปลี่ยนแปลงไปจนถึงระดับ 4 เกือบทุกคน มีเพียงคุณอ้อที่เริ่มต้นที่ระดับต่ำจึงไม่สามารถพัฒนาได้ทันในช่วงเวลาอันจำกัด และคุณเอื่องที่ยังไม่สามารถแสดงออกถึงการนำลักษณะเด่นของตนไปใช้ในการทำงานอย่างชัดเจน

จากการสังเกตพบว่าการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของคุณทุกคนเริ่มต้นด้วยการตระหนักรู้ถึงความคิด ความรู้สึกของตนเองในช่วงสัปดาห์แรก ๆ ของการทดลองใช้กระบวนการ โดยเริ่มจากการมองเห็นความคิด และความรู้สึกของตนเอง แม้ว่าจะยังไม่ทราบว่าคุณคิดและรู้สึกเหล่านั้นคืออะไร และมาจากไหน ดังแสดงในคำพูดหลาย ๆ ครั้งของคุณในกิจกรรมสุนทรียสนทนายามเช้าที่ให้อธิบายความคิดและรู้สึกที่ตนเองนำมาด้วยในแต่ละวัน จากนั้นการรับรู้ความรู้สึกของตนเองของคุณจึงเริ่มเด่นชัดขึ้น เข้าใจในความคิด ความรู้สึกของตนเองมากขึ้น อธิบายได้มากขึ้นว่าคุณรู้สึกเหล่านั้นมาจากไหน อย่างไร เมื่อสิ้นสุดกระบวนการ การแสดงความคิดความรู้สึกของคุณเป็นไปอย่าง ผ่อนคลายมากขึ้น ครุ่นมองเห็นถึงการเปลี่ยนแปลงของตนเองในด้านความคิด ความรู้สึกที่มีต่อตนเอง เข้าใจในจุดเด่นและจุดด้อยของตนเองมากขึ้น

ทั้งนี้เส้นทางการเปลี่ยนแปลงตนเองของคุณแต่ละคน มิได้เดินเป็นเส้นตรงตลอดเวลา ในบางช่วงที่มีเหตุการณ์ต่าง ๆ เข้ามาในชีวิต หรือเมื่อคุณพบกับประสบการณ์ใหม่ทางอารมณ์ ทางความคิด คุณแต่ละคนก็มีช่วงเวลาของการย้อนกลับ ไปสู่ความไม่เข้าใจ อธิบายไม่ถูก และสับสนกับความคิดของตนเอง ดังเช่นที่คุณป๊อบอธิบายให้ฟังดังนี้

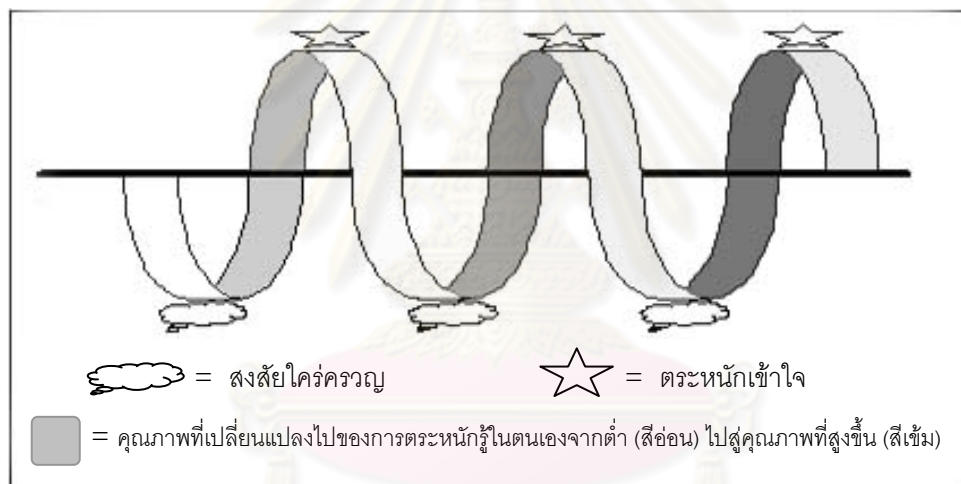
“หนูก็ไม่เข้าใจว่ามันเป็นยังไง เมื่อวานหนูก็ว่าหนูทำได้แล้ว หนูสงบ
มาก ไม่คิดอะไรแล้ว แต่พอมาเจอวันนี้อยู่ ๆ มันก็ปรี๊ดเลย มันปรี๊ดขึ้นมา แล้ว
ก็ควบคุมไม่ถูก ไม่รู้ว่าเป็นยังไงอีกแล้ว”

ครูปีบ

อย่างไรก็ตาม การวนกลับมาไม่เข้าใจความคิด ความรู้สึกของครูก็มีใช้การ
ย้อนกลับไปสู่จุดเริ่มต้นอีกครั้ง หากแต่เป็นขั้นตอนหนึ่งของวงจรการพัฒนาที่เมื่อพบประสบการณ์
ใหม่ก็ต้องกลับไปใคร่ครวญทำความเข้าใจกับประสบการณ์อีกครั้ง ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าเส้นทางการ
เปลี่ยนแปลงด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองของครูมีลักษณะเป็นเหมือนขดลวด ที่วนกลับที่เดิม
ด้วยคุณภาพใหม่ ดังแสดงในแผนภาพที่ 27 ต่อไปนี้

แผนภาพที่ 27 ลักษณะการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ในตนเองของครู

(พัฒนาโดย มานิตา ลีโทชวลิต)



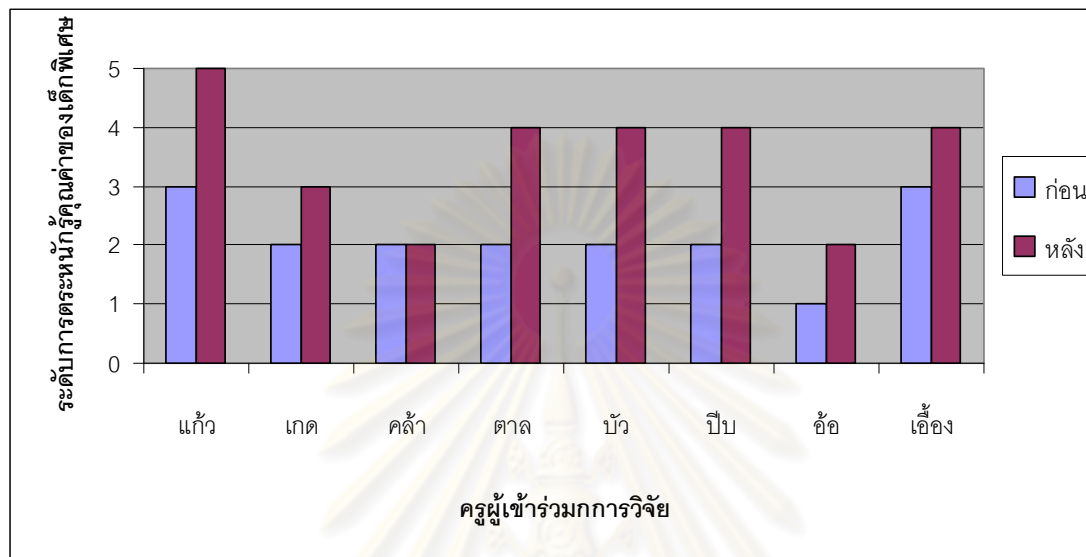
2. การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น

การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการแบ่งเป็น การ
ตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การตระหนักรู้เกี่ยวกับเพื่อนร่วมงานและการ
ตระหนักรู้ถึงผู้ปกครองและผู้ที่เกี่ยวข้องอื่น ๆ โดยในการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ของครูใน
ภาพรวม ครูมีการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ถึงเพื่อนร่วมงานก่อนในช่วงกลางของการเข้าร่วม
กระบวนการจัดการเรียนรู้ แล้วจึงเชื่อมโยงไปสู่การทำงานกับเด็ก และเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
ในช่วงปลายของการจัดการกระบวนการ แล้วจึงนำพาความสนใจไปสู่ผู้ปกครองและผู้ที่เกี่ยวข้องกับ
การทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นอันดับสุดท้ายในช่วงปลายของการจัดการกระบวนการ
เช่นเดียวกัน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

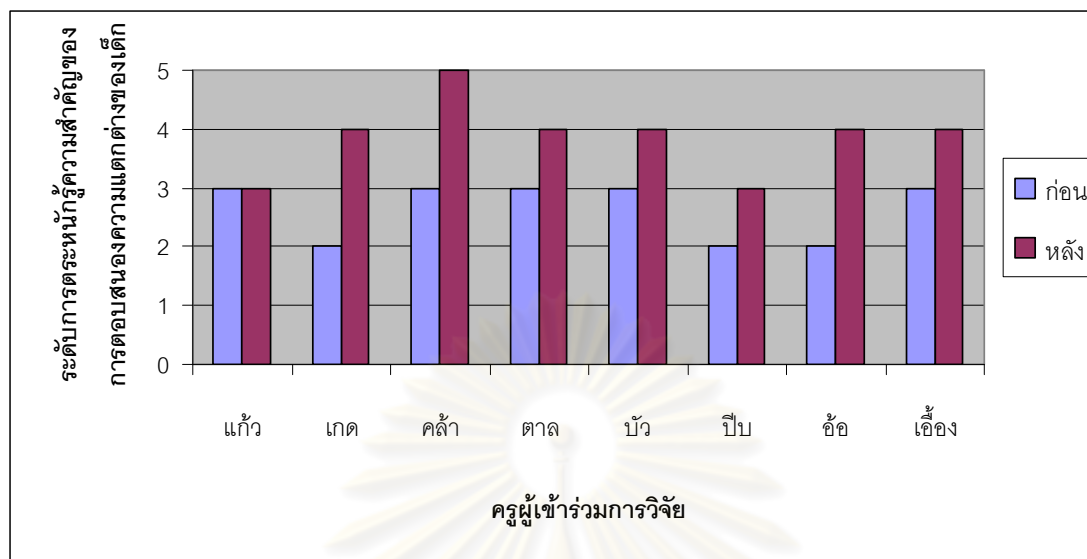
การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถสรุปได้ดังแผนภาพที่ 28 และแผนภาพที่ 29 ต่อไปนี้

แผนภาพที่ 28 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับการยอมรับในคุณค่าของเด็กพิเศษ



จากแผนภาพข้างต้นแสดงให้เห็นว่าก่อนเริ่มกระบวนการครูส่วนใหญ่มีระดับการตระหนักรู้เกี่ยวกับคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในระดับที่ค่อนข้างต่ำ แต่หลังจากเสร็จสิ้นกระบวนการแล้วพบว่าครูมีระดับการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับคุณค่าของเด็กพิเศษเพิ่มมากขึ้น โดยครู 4 คนสามารถเปลี่ยนแปลงได้ถึง 2 ระดับ ครู 1 คนเปลี่ยนแปลง 1 ระดับ แต่มีครู 1 คนคือครูคล้าที่ระดับการตระหนักรู้ไม่ได้เปลี่ยนแปลงไปอย่างเด่นชัดจนสามารถเลื่อนระดับได้ เนื่องจากในชั้นเรียนของครูคล้ามีเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีอาการรุนแรงถึง 2 คน ทำให้ครูคล้ายังคงลังเลไม่สามารถมองเห็นคุณค่าของความแตกต่างได้ชัดเจนนัก

แผนภาพที่ 29 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการตอบสนอง ความแตกต่างของเด็ก



จาแผนภาพแสดงให้เห็นถึงความเปลี่ยนแปลงด้านการตระหนักรู้ความสำคัญในการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็ก โดยครู 3 คน มีการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ 2 ระดับ ครู 4 คน มีการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ 1 ระดับ แต่มีครู 1 คนที่มีการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้แต่ยังคงอยู่ในระดับเดิม คือครูแก้ว ซึ่งจากการสังเกตพบว่า ครูแก้วเข้าใจในความสำคัญของการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็ก แต่ในชั้นเรียนของครูแก้วมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในข่ายสงสัยใฝ่ระว่างเท่านั้น ไม่ได้มีอาการรุนแรงหรือมีอาการเด่นชัดสามารถเรียนร่วมกับเพื่อนได้แม้ไม่มีการตอบสนองที่แตกต่างอย่างเป็นรูปธรรม ครูแก้วจึงยังไม่เห็นความจำเป็นในการแสวงหาแนวทางในการตอบสนองความแตกต่างอย่างเป็นรูปธรรม

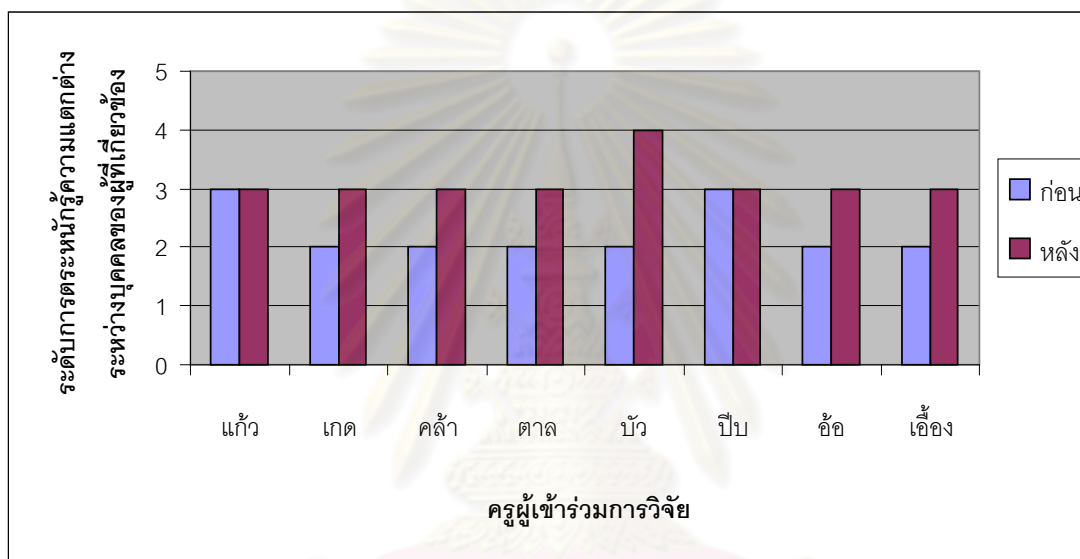
โดยภาพรวมแล้วการตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษของครูในช่วงก่อนเริ่มกระบวนการอยู่ในระดับที่มองเห็นความแตกต่างในตัวเด็กแต่ละคนอยู่แล้ว หากแต่ความรู้สึกที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียนเป็นไปในเชิงลบค่อนข้างมากทั้งความกลัว ความกังวล และความไม่ชอบ เมื่อเริ่มดำเนินกระบวนการแล้ว การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการมีการเปลี่ยนแปลงไป โดยการตระหนักรู้ของครูก็เริ่มเชื่อมโยงเข้าหาตนเองมากขึ้น นำประสบการณ์ที่ได้รับมาใคร่ครวญร่วมกับความคิดความรู้สึกเดิมของตนเอง และการทำงานของตนเองมากขึ้น เห็นคุณค่าของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษอยู่ในชั้นเรียนของตนเอง เห็นความสำคัญของการพัฒนาตนเองและพัฒนาเด็ก รวมถึงแสดงออกถึงความเท่าเทียมกันระหว่างเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยกล่าวถึงความแตกต่างของเด็กว่าเป็นสิ่งธรรมดา ไม่ใช่สิ่งที่อ่อนด้อย หรือเป็นข้อบกพร่อง นอกจากนั้นยังมีความ

มั่นใจในความสามารถของตนเองในการตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นของเด็กแต่ละคนได้มากขึ้น ทั้งในส่วนของวิธีการแสวงหาข้อมูล และวิธีการจัดกิจกรรมต่างๆ ให้แก่เด็กในชั้นเรียนของตนเอง

2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้อง

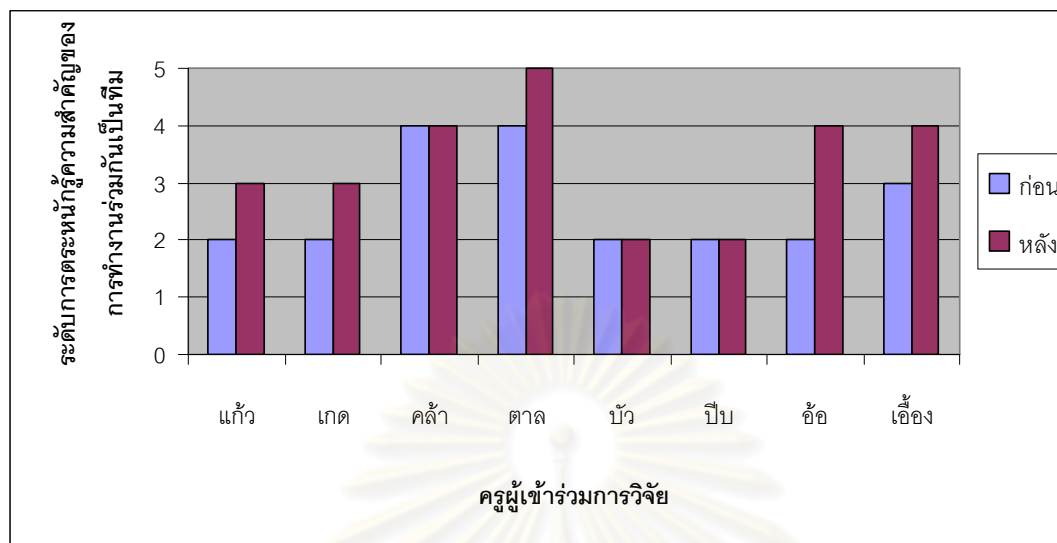
การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถสรุปได้ดังแผนภาพที่ 30 และแผนภาพที่ 31 ต่อไปนี้

แผนภาพที่ 30 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคล



จากแผนภาพแสดงให้เห็นว่าครูผู้เข้าร่วมการวิจัยมีการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเพิ่มขึ้น 1 ระดับ จำนวน 5 คน เพิ่มขึ้น 2 ระดับจำนวน 1 คน และเพิ่มขึ้นเล็กน้อยแต่ไม่สามารถเปลี่ยนระดับได้จำนวน 2 คน โดยครูทุกคนสามารถรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล เริ่มเห็นประโยชน์ของความแตกต่าง และมีความพยายามในการยอมรับความแตกต่าง โดยครู 1 คนสามารถเห็นความแตกต่างเป็นเรื่องธรรมดา ไม่ยึดติดขัดใจกับความแตกต่าง

แผนภาพที่ 31 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กพิเศษ



การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กพิเศษของครูทั้ง 8 คนมีการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับน้อย คือไม่สามารถเลื่อนระดับได้จำนวน 3 คน เลื่อนขึ้น 1 ระดับจำนวน 4 คน และเลื่อนขึ้น 2 ระดับ จำนวน 1 คน โดยมีการเลื่อนขึ้นจนถึงระดับสูงสุดของเกณฑ์การเปลี่ยนแปลง 1 คน

ทั้งนี้การตระหนักรู้เกี่ยวกับเพื่อนร่วมงานของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการเริ่มแสดงให้เห็นในกิจกรรมสุนทรียสนทนาในช่วงกลางของกระบวนการ โดยครูผู้เข้าร่วมกระบวนการได้กล่าวว่กิจกรรมสุนทรียสนทนา และกิจกรรมอื่น ๆ ที่เปิดโอกาสให้ครูได้มานั่งทำงานร่วมกัน ได้คุยกัน เป็นกิจกรรมที่ช่วยให้ครูเข้าใจซึ่งกันและกันมากขึ้น การตระหนักรู้ถึงเพื่อนร่วมงานของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการในช่วงกลางของกระบวนการส่วนใหญ่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจ และยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคลของเพื่อนร่วมงานแต่ละคน นอกจากนั้นในช่วงปลายของกระบวนการ ได้มีการกล่าวถึงวิธีการปรับตัวเพื่อทำงานกับเพื่อนร่วมงานที่มีความแตกต่าง และการยอมรับและเห็นคุณค่าของความแตกต่างระหว่างบุคคลในการทำงาน

ในส่วนของ การตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของผู้ปกครองและบุคคลอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษก็มีการเปลี่ยนแปลงเช่นเดียวกัน กล่าวคือ ครูเริ่มตระหนักถึงบุคคลต่าง ๆ เหล่านี้ตามประสบการณ์ที่ได้รับจากกระบวนการ คือเป็นเรื่องไกลตัวก่อน แล้วจึงย้อนกลับมามองตนเองในฐานะที่เป็นบุคคลหนึ่งทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

บทที่ 6

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม มีลักษณะเป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) โดยใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นหลัก มีสาระดังต่อไปนี้

คำถามการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วยคำถามการวิจัย 2 คำถาม คือ

1. กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมควรเป็นอย่างไร
2. กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมมีผลต่อมุมมองของครูปฐมวัยที่มีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมหรือไม่อย่างไร

วัตถุประสงค์การวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ดังนี้

1. เพื่อพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
2. เพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

ผู้เข้าร่วมวิจัย

ผู้เข้าร่วมการวิจัยคือครูอนุบาลที่ปฏิบัติงานครุมาไม่เกิน 5 ปีและกำลังปฏิบัติงานสอนระดับชั้นอนุบาลปีที่ 1-3 ในโรงเรียนอนุบาลที่มีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม จำนวน 8 คน

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยและพัฒนาที่มุ่งพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ กำหนดขั้นตอนในการดำเนินการวิจัยเป็น 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การเตรียมการก่อนลงภาคสนาม (ม.ค. 2549 - ต.ค. 2552)

การวิจัย (R₀) คำถามวิจัย: การพัฒนาครูปฐมวัยทางการศึกษาพิเศษระดับปฐมวัยและการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษานำมาพัฒนาเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยได้หรือไม่ อย่างไร

1.1 การทบทวนองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้อง

1.2 การเตรียมตัวผู้วิจัย

1.3 การสร้างกรอบแนวคิดกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

ขั้นที่ 2 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 1 (พ.ย. 2552 – ก.พ. 2553)

การพัฒนา (D₁) ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับดั้งเดิม ตามกรอบแนวคิดที่พัฒนาขึ้น

การวิจัย (R₁) คำถามวิจัย: กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม มีขั้นตอน กิจกรรม และการดำเนินการเป็นอย่างไร

2.1 ศึกษาข้อมูลผู้เข้าร่วมการวิจัย

2.1.1 กำหนดผู้เข้าร่วมการวิจัย

2.1.2 เก็บข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัย

2.2 สังเคราะห์กระบวนการและข้อมูลพื้นฐานของผู้เข้าร่วมการวิจัยเพื่อกำหนดขั้นตอน กิจกรรมและการดำเนินการของกระบวนการ

2.3 นำกระบวนการที่พัฒนาขึ้น ไปตรวจสอบคุณภาพ

2.3.1 ตรวจสอบคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

2.3.2 ทดลองใช้กระบวนการฯ ที่พัฒนาขึ้น

2.3.3 สร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.4 เก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ สรุปผลการวิจัย

ขั้นที่ 3 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 2 (มี.ค. – พ.ค. 2553)

การพัฒนา (D₂) ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับทดลองนำร่อง ตามข้อค้นพบจากการวิจัยระยะที่ 1

การวิจัย (R₂) คำถามวิจัย: ผลการใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญา
ศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม เป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรคอะไรบ้าง

3.1 ทดลองกระบวนการกับผู้เข้าร่วมการวิจัย (ครั้งแรก)

3.2 สร้างเครื่องมือเพิ่มเติม / ใช้เครื่องมือเดิมในการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล
และสรุปผลการวิจัย

ขั้นที่ 4 การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ระยะที่ 3 (พ.ค. – มิ.ย. 2553)

การพัฒนา (D₃) ผู้วิจัยพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา
เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับทดลองใช้ ตามข้อค้นพบจากการวิจัยระยะที่ 2

การวิจัย (R₃) (ต่อ) คำถามวิจัย: ผลใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิด
จิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมเป็นอย่างไร มีปัญหาและอุปสรรค
อะไรบ้าง

4.1 ทดลองกระบวนการกับผู้เข้าร่วมการวิจัย (ต่อ)

4.2 ใช้เครื่องมือเดิมในการเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูล และสรุปผลการวิจัย

ขั้นที่ 5 การนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครู
ปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์

การพัฒนา (D₄) ผู้วิจัยพัฒนานำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญา
ศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ฉบับสมบูรณ์

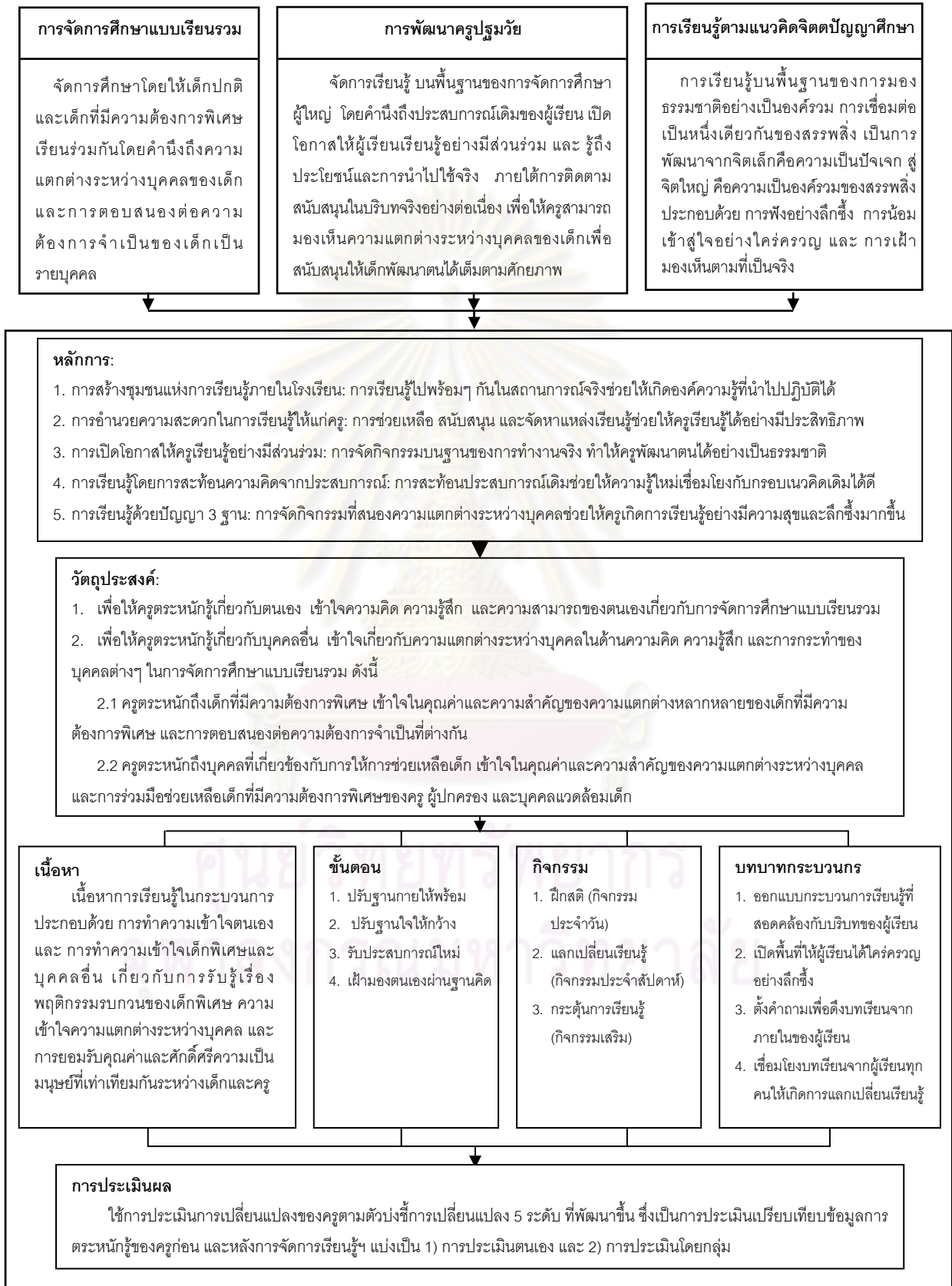
ผลการวิจัย

ผลการวิจัยโดยสรุปมีดังนี้

คำถามวิจัยข้อที่ 1 กระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมตาม
แนวคิดจิตตปัญญาศึกษาควรเป็นอย่างไร

กระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมตามแนวคิด
จิตตปัญญาศึกษาประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญคือ แนวคิดพื้นฐาน วัตถุประสงค์ หลักการ
เนื้อหาการเรียนรู้ กิจกรรมที่ใช้ ขั้นตอนการดำเนินกระบวนการ คุณสมบัติของกระบวนการ และ
การประเมินผล ดังแสดงได้ในแผนภาพที่ 32 ต่อไปนี้

แผนภาพที่ 32 องค์ประกอบของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม



คำถามวิจัยข้อที่ 2 กระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามีผลต่อมุมมองของครูปฐมวัยที่มีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมหรือไม่ อย่างไร

กระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษามีผลต่อการตระหนักรู้ของครูปฐมวัยที่มีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมทั้ง 8 คนในทางที่ดีขึ้น ทั้งในด้านตนเอง และด้านบุคคลอื่น โดยสรุปดังนี้

1. การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง ประกอบด้วย

1.1 การเท่าทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม ครู 7 คนตระหนักรู้ถึงความคิด ความรู้สึกของตนเองขณะทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้นกว่าก่อนเข้าร่วมกระบวนการ 1 ระดับ ครู 1 คนสามารถจัดการกับอารมณ์ความรู้สึกของตนเองอย่างเหมาะสมมากขึ้น แต่ยังคงอยู่ในระดับเดิมก่อนเริ่มกระบวนการ

1.2 การเข้าใจถึงลักษณะนิสัย และพฤติกรรมที่ดี และด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ครูทุกคนสามารถอธิบายถึงข้อดีและข้อด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมได้ชัดเจนขึ้นกว่าก่อนเข้าร่วมกระบวนการ โดย ครู 3 คน มีการพัฒนาขึ้น 2 ระดับ ครูอีก 3 คน พัฒนาขึ้น 1 ระดับ แต่ครู 2 คนมีการพัฒนาขึ้นเล็กน้อย แต่ยังคงอยู่ในระดับเดิมก่อนเริ่มกระบวนการ

2. การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น ประกอบด้วย

2.1 การตระหนักถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.1.1 การยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่าง ๆ หลังเสร็จสิ้นกระบวนการครูทุกคนเห็นในคุณค่าและศักดิ์ศรีของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในระดับที่แตกต่างกันไป โดยมีครู 4 คนสามารถพัฒนาขึ้น 2 ระดับ ครู 2 คน พัฒนาขึ้น 1 ระดับ และครู 1 คนเปลี่ยนแปลงเล็กน้อย แต่ยังคงอยู่ในระดับเดิมก่อนเริ่มกระบวนการ

2.1.2 การเข้าใจถึงความสำคัญของการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูทุกคนรับรู้ถึงความจำเป็นในการตอบสนองเด็กที่มีความแตกต่าง โดยครู 3 คน มีการเปลี่ยนแปลง 2 ระดับ ครู 4 คน มีการเปลี่ยนแปลง 1 ระดับ ครู 1 คน มีการเปลี่ยนแปลงเล็กน้อย แต่ยังคงอยู่ในระดับเดิมก่อนเริ่มกระบวนการ

2.2 การตระหนักถึงบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.2.1 การเข้าใจความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูทุกคนรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของเพื่อนร่วมงาน และเริ่มเห็นประโยชน์ของความแตกต่าง พยายามยอมรับความแตกต่างนั้น โดย ครู 5 คน มีการพัฒนาขึ้น 1 ระดับ ครู 1 คนพัฒนาขึ้น 2 ระดับ แต่มีครู 2 คนที่พัฒนาขึ้นเล็กน้อย และยังคงอยู่ในระดับเดิมก่อนเริ่มกระบวนการ

2.2.2 การเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่น เพื่อให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูทุกคนเห็นว่าการทำงานร่วมกับผู้อื่นเป็นสิ่งที่ควรทำ โดยมีครู 1 คนที่สามารถพัฒนาขึ้นสู่ระดับสูงสุดคือ สามารถทำงานเคียงบ่าเคียงไหล่กับสมาชิกคนอื่น ๆ ในทีมได้ ทั้งนี้มีครู 4 คนที่พัฒนาขึ้น 1 ระดับ ครู 1 คนที่พัฒนาขึ้น 2 ระดับ และครู 3 คนที่พัฒนาขึ้นเล็กน้อยแต่ยังคงอยู่ในระดับเดิมก่อนเริ่มกระบวนการ

อภิปรายผลการวิจัย

การอภิปรายผลการวิจัยนี้แบ่งเป็น การอภิปรายผลการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม และการอภิปรายผลของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ที่มีต่อครูผู้เข้าร่วมการวิจัย โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. ผลการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม

1.1 ลักษณะกิจกรรม

1.1.1 โครงสร้างของกระบวนการ ในการดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ พบว่าการดำเนินตามขั้นตอน คือ การปรับฐานกายให้พร้อม การเปิดฐานใจให้กว้าง การรับประสบการณ์ใหม่ และ ฝึมองตนเองผ่านฐานคิด เป็นขั้นตอนที่ช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง เนื่องจากหากร่างกายไม่พร้อมที่จะเรียนรู้ และจิตใจไม่เปิดรับสิ่งใหม่ ประสบการณ์ใด ๆ ที่เข้ามาแม้ว่าจะจะเป็นประสบการณ์ที่ดีเพียงใดก็ตามย่อมไม่สามารถส่งผลเต็มที่ต่อบุคคลนั้น ๆ ในขณะเดียวกัน หากบุคคลไม่มีการใคร่ครวญประสบการณ์ที่ผ่านมา ประสบการณ์นั้นก็อาจจะผ่านไปโดยไม่ได้ฝังรากอยู่ในตัวตนของบุคคลเลยก็เป็นได้ อย่างไรก็ตามแม้ว่าการจัดการกระบวนการจะต้องดำเนินไปตามขั้นตอนทั้ง 4 ขั้นนี้ตามลำดับ หากแต่กิจกรรมต่าง ๆ นั้นไม่สามารถระบุเป็นรูปแบบที่ตายตัวได้ เนื่องจากการจัดกระบวนการเพื่อพัฒนาภายในของมนุษย์นั้น

จำเป็นต้องตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคล ดังที่ธนา นิลชัยโกวิทย์ และ อติศร จันทรสฤษ (2552) ได้สรุปไว้ว่าจิตตปัญญาศึกษาเน้นที่การปฏิบัติที่เป็นจริงมากกว่าทฤษฎี ไม่มีการสร้างนิยามและขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนในเชิงกระบวนการดังนั้นจึงไม่สามารถกำหนดอย่างตายตัวได้ว่าขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงจะเป็นอย่างไร และกำหนดให้เกิดขึ้นได้อย่างไร สิ่งที่ได้มีเพียงการสร้างเงื่อนไขที่ดีที่สุดเพื่อ “เชื้อ” ให้เกิดการเปลี่ยนแปลงขึ้นเท่านั้น ดังนั้นกิจกรรมต่างๆ ที่ปรากฏในกระบวนการจัดการเรียนรู้ฉบับนี้จึงเป็นเพียงตัวอย่างกิจกรรมที่เหมาะสมสำหรับครูผู้เข้าร่วมกระบวนการทั้ง 8 คนนี้เท่านั้น ไม่สามารถนำไปใช้กับบุคคลอื่นโดยไม่ได้มีการปรับประยุกต์ให้เหมาะสมกับบุคคลและบริบททางสังคมก่อน

1.1.2 กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม มีความเป็นธรรมชาติและสอดคล้องกับการปฏิบัติงานของครู เพราะเป็นการดำเนินการพัฒนาควบคู่ไปกับการปฏิบัติงานตามปกติ เนื้อหาการเรียนรู้ และกิจกรรมต่าง ๆ ที่นำมาเป็นประสบการณ์ใหม่ให้ครูได้ใคร่ครวญ เป็นสิ่งที่สอดคล้องกับประสบการณ์เดิม และลักษณะการเรียนรู้ของครู เพียงแต่ครูต้องมีความตื่นตัว เปิดใจยอมรับ สิ่งใหม่ กิจกรรมต่าง ๆ เปิดโอกาสให้ครูได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ เปิดรับมุมมองใหม่ ๆ ในการทำงาน ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางในการพัฒนาครูประจำการตามที่ วีระวัฒน์ อุทัยรัตน์ (2545) ได้รายงานไว้ว่าการพัฒนาบุคลากรในระหว่างการทำงาน โดยยังคงทำงานตามปกติ ทำให้บุคลากรมีความผูกพันกับงาน ผลการพัฒนาจะสัมพันธ์กับงานที่ปฏิบัติโดยตรง ทำให้ความรู้ที่ได้เกิดความคงทน และติดตัวผู้เรียนนานขึ้น

1.1.3 การดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม เพื่อให้ครูเกิดการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง ไปพร้อม ๆ กับการตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นการดำเนินการที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาครู และพัฒนาการศึกษาอย่างแท้จริงมากที่สุด ดังการศึกษาวิจัยเรื่อง กระบวนการเติบโตทางวิชาชีพของครูอนุบาลที่มีวุฒิภาวะทางวิชาชีพ: การศึกษาโดยวิธีการสร้างทฤษฎีพื้นฐานเชิงอุปมาน ของศิริประภา พงศ์ไทย (2549) ที่สรุปไว้ว่า การพัฒนาครูต้องอาศัยหลักการอิงอาศัยซึ่งกันและกันทั้งหมด การทำงานกับเด็กเล็กเป็นโอกาสให้ครูได้ดูแลใจตนเอง มีความเข้าใจตนเองและผู้อื่นยกระดับจิตใจให้เป็นคนดี มีความเมตตาอ่อนโยน รู้สึกรู้ว่ามีคุณค่า เรียนรู้ได้จากทุกสิ่งที่เข้ามาในทางกลับกัน เมื่อครูได้พัฒนาตนเองในแง่การดำเนินชีวิต เช่น การพัฒนาสายตาในการสังเกตที่ละเอียดอ่อน มองอย่างชัดเจนถูกต้องตามจริง ก็ทำให้สามารถรักษากิจกรรมในกิจวัตรในการดูแลเด็กได้ดีมากขึ้น

1.2 เวลาที่ใช้ในการดำเนินกิจกรรม

1.2.1 ช่วงเวลาที่ใช้ในการดำเนินกระบวนการ: การทดลองใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวมนี้ ใช้เวลาทั้งในช่วงเปิดภาคเรียน และช่วงปิดภาคเรียน โดยเริ่มกระบวนการในช่วงปลายภาคเรียนที่ 1 และดำเนินไปจนถึงสิ้นสุดกระบวนการเมื่อต้นภาคเรียนที่ 2 ทำให้ได้สังเกตความเปลี่ยนแปลงของครูผู้เข้าร่วมกระบวนการทั้งในช่วงที่ต้องรับผิดชอบงานสอนเต็มเวลา และในช่วงที่ผ่อนคลายจากงานสอน พบว่า ครูสามารถใคร่ครวญถึงความคิด และความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองได้ค่อนข้างชัดเจนในขณะที่ว่างจากการทำงาน แต่ในขณะที่ต้องรับผิดชอบภาระงานสอน ครูจะสามารถใคร่ครวญถึงความคิดและความรู้สึกเกี่ยวกับเด็ก และเพื่อนร่วมงานได้ชัดเจนกว่า นอกจากนี้ การสลับไปมาระหว่างช่วงปิดภาคเรียนและเปิดภาคเรียนยังเป็นการช่วยให้กระบวนการสามารถนำพาบุคคลไปสู่การสำรวจตนเองได้อย่างลึกซึ้ง ด้วยการชี้ให้เห็นปัญหาในชีวิต ออกจากปัญหา และย้อนคิดใคร่ครวญ ซึ่งสอดคล้องกับที่ธนา นิลชัยโกวิทย์ และ อติศร จันทรสุข (2552) ได้อธิบายถึงเป้าหมายของการจัดการกระบวนการเรียนรู้แนวคิดจิตตปัญญาซึ่งเป็นการเปิดพื้นที่ให้ผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ย้อนมาสำรวจตัวเองในมุมต่าง ๆ โดยแบ่งการสำรวจออกเป็น 2 ชั้นตอน คือ 1) การออกจากศูนย์กลางของตนเอง (decentering) คือ การเคลื่อนออกจากความคิดเกี่ยวกับตนเอง รวมทั้งสถานการณ์หรือปัญหาที่กำลังเผชิญ เข้าสู่ประสบการณ์ใหม่ที่มีองค์ประกอบของการเล่นหรือการหลุกออกจากชีวิตประจำวัน และ 2) การกลับเข้าสู่ศูนย์กลางของตนเอง (centering) คือ การเคลื่อนเข้าสู่การย้อนคิด ใคร่ครวญเกี่ยวกับแบบแผนพฤติกรรมของตนเองที่บุคคลมักนำมาใช้ในการแก้ไขสถานการณ์หรือปัญหาเฉพาะหน้า ซึ่งต้องอาศัยการเชื่อมโยงประสบการณ์ที่เพิ่งเกิดขึ้น ณ ปัจจุบัน กับประสบการณ์ในอดีตที่สอดคล้องกัน โดยการเคลื่อนเข้า-ออกจากศูนย์กลางนี้ต้องจัดวางช่วงเวลาอย่างเหมาะสม ไม่เน้นหนักไปในทางใดทางหนึ่ง

1.2.2 ระยะเวลาที่ใช้ในการดำเนินกิจกรรม: จากการศึกษาทดลองใช้กระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม โดยกำหนดระยะเวลาในการเข้าร่วมกิจกรรมที่แน่นอน กระชับ ตรงต่อเวลา ทำให้ครูมีทัศนคติที่ดีต่อการเข้าร่วมกิจกรรม และเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้ว่าการดำเนินกิจกรรมจำเป็นต้องอาศัยช่วงเวลาแห่งการเปลี่ยนแปลง หากแต่การใช้ระยะเวลาที่แน่นอน ในช่วงเวลาที่เหมาะสม เป็นสิ่งที่สำคัญในการจัดการกระบวนการเรียนรู้ ในช่วงเวลาที่ครูต้องทำงาน หรือมีภาระงานที่ต้องรับผิดชอบในวันรุ่งขึ้น กระบวนการที่จัดให้กับครูต้องกระชับ และตรงต่อเวลามากที่สุด เพื่อให้ครูรู้สึกสบายใจในการเข้าร่วมกิจกรรม และรู้สึกว่ากิจกรรมไม่ได้คุกคาม หรืออันตรายต่อการทำงานของครูมากเกินไป ดังนั้นในการจัดกิจกรรมให้แก่ครูในช่วงเวลาทำงาน จึงควรคำนึงถึงเวลา

มากกว่ากิจกรรม แต่เมื่อพาคู่ออกสู่พื้นที่เสี่ยงหรือหลุดออกจากวงจรชีวิตประจำวันแล้ว การพาคู่ออกสู่พื้นที่เสี่ยง หรือความไม่คุ้นชินสามารถยืดหยุ่นเรื่องเวลาได้มากขึ้น เพราะปัจจัยทางด้านเวลาไม่ส่งผลกระทบต่อภาระงานซึ่งทำให้ครูเป็นกังวลจนกระทั่งพื้นที่เสี่ยงนั้นกลายเป็นพื้นที่อันตราย ดังที่ธนา นิลชัยโกวิท และ อติศร จันทรสุข (2552) ได้กล่าวไว้ว่า ในการจัดกระบวนการนั้น กระบวนการต่อ รมัดระวังเสมอว่ากิจกรรมหรือกระบวนการนั้น ๆ จะไม่ก่อให้เกิดอันตรายทั้งต่อร่างกายและจิตใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการจนกลายเป็นพื้นที่อันตราย (danger zone) ซึ่งนอกจากจะก่อให้เกิดการ เรียนรู้เพียงเล็กน้อย หรือไม่เกิดขึ้นเลย ยังอาจส่งผลกระทบต่อกลายเป็นบาดแผลทางใจในระยะยาว กับผู้เข้าร่วมกระบวนการอีกด้วย

2. ผลของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนา คุรุสู่มวยในโรงเรียนเรียนรวม ที่มีต่อครูผู้เข้าร่วมกระบวนการ

2.1 การเปลี่ยนแปลงของครูผู้เข้าร่วมการวิจัย

2.1.1 ผลการวิจัยพบว่าครูสามารถพัฒนาตนเองในด้าน การมีสติรู้ตัว ความเข้าใจและยอมรับตนเอง รวมถึงการเข้าใจถึงบุคคลอื่น ๆ ดังนี้ 1) การมีสติรู้ตัว คือครูมีสติใน การทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมมากขึ้น โดยกล่าวถึงการรับรู้อารมณ์ตนเอง และความสามารถในการควบคุมอารมณ์ระหว่างการทำงาน 2) ครูเข้าใจและยอมรับตนเอง มากขึ้นโดยกล่าวถึงลักษณะต่าง ๆ ของตนเอง กล่าวถึงการมองเห็นตนเองในมุมที่แตกต่างออกไป จากเดิม และเท่าทันในอารมณ์ ความคิด และการกระทำของตนเองมากขึ้น และ 3) ความเข้าใจ ความรัก และความเมตตาต่อเพื่อนมนุษย์ ซึ่งครูส่วนใหญ่ได้สะท้อนถึงความเข้าใจในการจัด การศึกษาแบบเรียนรวมและการมองเด็กที่มีความต้องการพิเศษในมุมมองแห่งความเท่าเทียม คือ ความแตกต่างระหว่างบุคคล ไม่ใช่การมองแบบสงสาร หรือเวทนา ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดในการ เปลี่ยนแปลงที่ว่า การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นภายในตัวแต่ละคน และสามารถสังเกตได้ ซึ่งมีส่วนที่ เป็นการเปลี่ยนแปลงภายใน และส่วนที่แสดงออกมาเป็นรูปธรรมในการปฏิบัติมี 5 ประการ คือ 1) สติในชีวิตประจำวัน ซึ่งเป็นพื้นฐานของการเปลี่ยนแปลงในข้ออื่น ๆ 2) การเข้าใจและยอมรับ ตนเอง ทั้งในด้านบวกและด้านลบทำให้กล้าเผชิญหน้ากับตัวเองซึ่งเป็นพื้นฐานในการเริ่ม เปลี่ยนแปลงตนเอง 3) ความเข้าใจ ความรัก และความเมตตาต่อเพื่อนมนุษย์ ด้วยการเรียนรู้ซึ่งกัน และกัน แบ่งปันประสบการณ์ เป็นความรักและเมตตาบนพื้นฐานของความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง การ ยอมรับ และความเชื่อมั่น 4) การเข้าใจและยอมรับความจริงตามธรรมชาติ กลับมามองเห็น ตัวเองได้อย่างชัดเจน ยอมรับความเป็นจริงเกี่ยวกับตนเอง นำไปสู่การทำให้เกิดมุมมองที่ เปลี่ยนไปของตนเอง ต่อชีวิต ความสัมพันธ์และบทบาทตนเองต่อสังคม 5) การเกิดสมดุลใน ตนเอง ด้วยการพัฒนาปัญญาทั้ง 3 ด้าน คือกาย ใจ แลความคิด อย่างเหมาะสมกับความถนัด

ของตนเอง (ธนา นิลชัยโกวิทย์, 2551) อย่างไรก็ตามในส่วนที่ 4 คือการแสดงออกในด้านของการเข้าใจและยอมรับความจริงตามธรรมชาติ และส่วนที่ 5 คือการเกิดสมมุติในตนเอง ของครูยังไม่ได้เปลี่ยนแปลงอย่างเด่นชัดเป็นรูปธรรมมากนัก ทั้งนี้การจัดการเรียนรู้ให้ครูสามารถพัฒนาตนเองไปถึงขั้นที่ 4 และ 5 อย่างถาวรจำเป็นต้องใช้เวลาในการดำเนินงานให้มากขึ้น อีกทั้งยังขึ้นอยู่กับระดับการตระหนักรู้ตามช่วงวัยของครูผู้เข้าร่วมการวิจัยด้วย โดยครูในช่วงวัย 20 – 29 ปี เป็นช่วงเวลาของการสำรวจ การฝึกอบรม/การศึกษา และการลองเข้าไปมีส่วนร่วมกับงาน เช่น การเริ่มก่อร่างด้านอาชีพ และการมีเป้าหมายเริ่มแรก เช่น การมีพันธะสัญญากับงาน หรือขอบเขตของงานใดงานหนึ่ง หรือมีการประเมินงานใหม่อีกครั้ง และเปลี่ยนงานหรือทำงานต่อไปแต่ยังไม่ยั่งยืน (Kegan, 1994) จึงยังไม่สามารถพัฒนาตนเองให้ถึงระดับของการยอมรับความจริงตามธรรมชาติ และปรับสมมุติในตนเองให้เหมาะสมกับงานที่ทำอยู่ได้

2.1.2 ลักษณะเดิมของผู้เรียนเป็นปัจจัยสำคัญในการกำหนดระยะเวลาของการพัฒนาตน โดยครูแต่ละคนมีลักษณะพื้นฐานไม่เหมือนกัน หากแบ่งตามศาสตร์แห่งนพลักษณ์ที่ใช้เป็นเนื้อหาในการทำความเข้าใจตนเองในงานวิจัยครั้งนี้พบว่าครูแต่ละคนมีลักษณะต่าง ๆ กัน แบ่งได้ 9 ลักษณะ จากการวิจัยพบว่าครูที่อยู่ในลักษณะ 6 หรือ “นักตั้งคำถาม” ซึ่งมีพื้นฐานเดิมเป็นคนช่างสงสัย เชื่อมั่นว่าโลกเต็มไปด้วยภัยอันตราย และสิ่งคุกคาม ไม่สามารถไว้วางใจใครได้ ไม่เชื่ออะไรง่าย ๆ จนกว่าจะได้พิสูจน์จนแจ่มชัด (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2552) ครูเหล่านี้มีการเปลี่ยนแปลงน้อยเมื่อเทียบกับครูคนอื่น ๆ จากการศึกษาการเปลี่ยนแปลงของครูคัลลาซึ่งมีลักษณะตามลักษณะที่ 6 พบว่าการตระหนักรู้ของครูคัลลาก่อนเริ่มกระบวนการและหลังเสร็จสิ้นกระบวนการ คงอยู่ในระดับเดิมถึง 3 ด้าน คือ ด้านการเข้าใจลักษณะนิสัยของตนเอง ด้านการยอมรับในคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และด้านการเห็นความสำคัญในการทำงานร่วมกับบุคคลอื่น นอกจากนั้น ประสบการณ์การทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษก็เป็นปัจจัยสำคัญในการเปลี่ยนแปลงของครู จากการศึกษาพบว่าครูคัลลามีการเปลี่ยนแปลงด้านการเห็นความสำคัญในการตอบสนองความต้องการของเด็กมากขึ้นถึง 2 ระดับ ในขณะที่เดียวกันการยอมรับในคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษกลับไม่เปลี่ยนระดับไปจากเมื่อเริ่มกระบวนการ เนื่องจากครูคัลลาต้องรับผิดชอบห้องเรียนที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษด้านอารมณ์และพฤติกรรมในระดับค่อนข้างรุนแรงถึง 2 คนพร้อมกัน ทำให้ยากต่อการมองเห็นความแตกต่างในลักษณะที่เท่าเทียมกันของเด็ก ในขณะที่เดียวกันก็ต้องแสวงหาหนทางที่จะช่วยให้ตนเองรับมือกับเด็กในห้องให้ได้ การตระหนักรู้ในส่วนของการตอบสนองความต้องการจำเป็นของเด็กจึงเพิ่มมากขึ้นถึง 2 ระดับ

2.1.3 การเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่าก่อนเริ่มกระบวนการครูผู้เข้าร่วมกระบวนการมีระดับการตระหนักรู้เกี่ยวกับความสำคัญของเด็กที่มีความต้องการพิเศษอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ แต่เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการพบว่าครู 7 คนมีการเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้ในทางที่ดีขึ้น โดยพัฒนาขึ้น 2 ระดับ จำนวน 4 คน และพัฒนาขึ้น 1 ระดับ จำนวน 3 คน เนื่องมาจากกระบวนการนี้ให้ความสำคัญกับการตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นหลัก และครูทุกคนมีพื้นฐานด้านการศึกษายู่แล้ว ขาดเพียงแต่ประสบการณ์ในการทำงาน เมื่อจัดประสบการณ์ให้ครูได้ใกล้ชิดกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้น ได้ศึกษา สังเกตอย่างใคร่ครวญมากขึ้นครูจึงมีความมั่นใจ ผ่อนคลาย และยอมรับได้มากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Shippen, Crites, Houchins, Ramsey and Simon (2005) ที่พบว่านักศึกษาครูที่ไม่มีประสบการณ์กับเด็กมีระดับความวิตกกังวล และความรังเกียจเด็กที่มีความต้องการพิเศษสูงกว่าผู้ที่มีประสบการณ์การให้บริการเด็กกลุ่มนี้มาก่อน นอกจากนี้ผลการวิจัยยังสามารถสะท้อนการทำงานและการอยู่ร่วมกับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษโดยทั่วไปได้ว่า หากคนทั่วไปได้รับโอกาส มีข้อมูล หรือมีประสบการณ์ใกล้ชิดกับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษก็จะสามารถเปิดใจยอมรับบุคคลเหล่านี้ได้ไม่ยาก

ผลการวิจัยพบว่าครูมีระดับการเปลี่ยนแปลงด้านการยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้ที่ทำงานร่วมกันน้อยกว่าการเปลี่ยนแปลงด้านอื่น ๆ กล่าวคือ แม้ว่าจะเริ่มมองเห็นคุณค่าของความแตกต่าง แต่ในทางปฏิบัติยังคงมีความยึดติดจิตใจต่อความต่างต่างนั้น เนื่องจากการยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลที่ทำงานร่วมกันเป็นสิ่งที่ซับซ้อนยากต่อการเปลี่ยนแปลงเนื่องจากในการที่บุคคลจะสามารถยอมรับตัวตนของบุคคลอื่นได้จะต้องสามารถยอมรับและเข้าใจในตัวตนของตนเองได้อย่างชัดเจนเสียก่อน ซึ่งสอดคล้องกับลักษณะการพัฒนารับรู้ตัวตน (sense of self) ตามทฤษฎีมนุษยปรัชญาที่ว่า การรับรู้ตัวตนเป็นการรับรู้ตัวตนของบุคคลอื่น ซึ่งบุคคลจำเป็นต้องพัฒนาการรับรู้ตัวตนเองก่อน จึงจะสามารถพัฒนาไปสู่การรับรู้ตัวตนของบุคคลอื่น ซึ่งต้องใช้เวลาตลอดชีวิตของเราในการพัฒนารับรู้ให้แหลมคมขึ้น การรับรู้เกี่ยวกับตัวตนเป็นการพัฒนาการเป็นปัจเจก การเป็นอิสรภาพการรู้จักคนอื่น เป็นเสมือนการวิ่งเข้าชนกันของบุคคล คือ เมื่อมนุษย์เริ่มรู้จักมีปฏิกริยาร่วม รู้สึก และเข้าใจลึกกันมากขึ้น จะรู้สึกถึงตัวตนของแต่ละคนเกิดแรงปะทะทำให้ถอยออกมา ในช่วงนี้การทบทวนจะเกิดขึ้น แล้วจึงเข้าใจลึกกันอีกครั้ง เป็นจังหวะการให้-รับ, เข้า-ออก สลับกันไป (โรงเรียนแสนสนุกไตรทักษะ, 2552) ทั้งนี้หากมีการพัฒนาตนอย่างต่อเนื่องครูผู้เข้าร่วมการวิจัยมีแนวโน้มที่จะสามารถยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลได้จากแนวโน้มการตระหนักรู้ในตนเองของครูที่เพิ่มมากขึ้นหลังเสร็จสิ้นกระบวนการ

2.2 ขั้นตอนการพัฒนาตนของครู

การเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับขั้นตอนการพัฒนาตนของครูตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอร์ซีโรว์เป็นแนวทางในการสังเกตการเปลี่ยนแปลงของครูพบว่า การเปลี่ยนแปลงของครูไม่สามารถอ้างอิงด้วยกรอบแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอร์ซีโรว์ทั้ง 10 ขั้น คือ 1) การเกิดความขัดแย้ง 2) การสำรวจตนเอง 3) การประเมินสถานการณ์ 4) การรับรู้ประสบการณ์ร่วม 5) การสำรวจทางเลือกใหม่ 6) การวางแผนการปฏิบัติ 7) การหาความรู้ใหม่เพื่อทำตามแผน 8) การทดลองทำตามบทบาทใหม่ 9) การสร้างความเชื่อมั่น และ 10) การดำเนินชีวิตตามบทบาทใหม่ (ธนา นิลชัยโกวิทย์ และ อติศร จันทรสุข, 2552; Moore, 2005; Chang and Hou, 2008) เนื่องจากครูไม่สามารถรายงานถึงขั้นตอนบางขั้นตอนที่เกี่ยวกับความคิด และการวิเคราะห์ตนเอง และไม่สามารถรวบรวมข้อมูลด้วยการสังเกตได้ เช่น การประเมินสถานการณ์ การวางแผนการปฏิบัติ และการเรียนรู้องค์ความรู้ใหม่เพื่อทำตามแผน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างผู้รู้กับสิ่งที่ถูกรู้ (subject-object relation) ของ โรเบิร์ต คีแกน (Robert Kegan) ที่กล่าวว่าผู้รู้หมายถึง ตัวประสบการณ์ เป็นสิ่งที่ไม่สามารถสังเกตเห็นได้ เนื่องจากการตกอยู่ภายใต้โลกอันเป็นสิ่งสัมบูรณ์ของตัวตนในระดับนั้นๆ บุคคลไม่สามารถตั้งคำถาม สะท้อนกลับ หรืออธิบายผู้รู้ได้ ในขณะที่สิ่งถูกรู้ หมายถึง สิ่งที่บุคคลสามารถสะท้อนกลับได้ สังเกตเห็นได้ อยู่ภายใต้การตระหนักรู้ของผู้รู้ ด้วยลักษณะที่สังเกตเห็นได้ จึงทำให้ผู้รู้สามารถจัดการ เชื่อมโยง และสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างสิ่งถูกรู้ต่างๆได้ (พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, 2551) ด้วยเหตุนี้การที่ครูอยู่ในช่วงของการเปลี่ยนแปลงตนเอง การเปลี่ยนแปลงนั้นจึงเป็นเสมือนตัวประสบการณ์ ที่ครูไม่สามารถสะท้อนกลับ หรืออธิบายออกมาได้ การศึกษาการวางแผนเปลี่ยนแปลงตนเองของครูจำเป็นต้องอาศัยเวลาให้ครูได้พัฒนาตนจนสามารถเปลี่ยน “ผู้รู้” ให้เป็น “สิ่งที่ถูกรู้” ได้เสียก่อนจึงจะสามารถรายงานเป็นขั้นตอนตามแนวคิดของเมอร์ซีโรว์ได้

อย่างไรก็ตาม จากการศึกษาพบว่าการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูเมื่อมีประสบการณ์ใหม่เข้ามากระทบกรอบแนวคิดเดิมของตนเอง เป็นไปในแนวทางเดียวกันกับลำดับขั้นที่เมอร์ซีโรว์ได้วางไว้ คือ 1) รับประสบการณ์ใหม่ 2) ตรวจสอบความคิดเดิมของตน 3) รับรู้ว่ามีบุคคลอื่นที่คิดและกระทำเหมือนตนเอง และ 4) เริ่มเปลี่ยนแปลงการกระทำของตนเอง

2.3 การจัดพื้นที่การเรียนรู้

ประสิทธิภาพของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ที่ทำให้ครูเกิดการเรียนรู้ และเปลี่ยนแปลงการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และการตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่นได้ดีนั้น เกิดจากการที่กระบวนการฯ มีกิจกรรมที่ตอบสนองลักษณะการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของครูแต่ละคน ดังเห็นได้จากการที่ครูแต่

ละคนเกิดการเปลี่ยนแปลงด้วยกิจกรรมที่แตกต่างกัน ทั้งการคิดผ่านสุนทรียสนทนา การใคร่ครวญผ่านการจัดดอกไม้ และการค้นพบผ่านการลงมือปฏิบัติงานจริง นอกจากนี้ กระบวนการฯ ยังมีกิจกรรมเข้าค่ายนอกสถานที่ ซึ่งตอบสนองต่อการเรียนรู้ของครูที่จะเกิดขึ้นในสถานะที่ต้องออกจากพื้นที่ปลอดภัย หรือการดำเนินชีวิตตามปกติ ไปสู่พื้นที่เสี่ยง คือการคิดต่าง ทำต่าง เช่นการเข้าค่ายธรรมชาติ หรือการใช้ชีวิตกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างใกล้ชิด กิจกรรมเหล่านี้สร้างความสัมพันธ์ที่อบอุ่นให้กับกรอบการดำเนินชีวิตของครู และช่วยให้ครูเกิดการเปลี่ยนแปลง ดังที่ครูได้กล่าวไว้ว่า

“หนูจึงคิดว่าตัวหนูเองเมื่อไปพบกับเด็กพิเศษจริง ๆ หนูเองที่ปิดกั้นตัวเอง คือไม่เปิดแม้แต่จะทำความรู้จัก ด้วยสาเหตุเดียวคือความกลัวไม่กล้า หนูพยายามปรับทัศนคติใหม่ และจากกิจกรรมนี้เองทำให้หนูคิดว่า ความมั่นใจของหนูว่าตัวเองทำได้ทุกอย่าง มันไม่ใช่ทุกอย่างแล้ว เนื่องจากเรามีความกลัวในใจ และหนูจะพยายามขจัดความกลัวนี้ออกไป”

(ครูเอื้อง บันทึก สัปดาห์ที่ 14)

การเรียนรู้ของครูข้างต้นสอดคล้องกับการเรียนรู้ตามปัญญา 3 ฐาน คือ ฐานกาย ฐานใจ และฐานหัว ดังนี้ ฐานกาย คือพลังขับเคลื่อนพื้นฐานของชีวิต การเรียนรู้ต้องกระทำผ่านกิจกรรมที่ได้ใช้พลังทางร่างกาย เช่น ออกกำลังกาย รำมวยจีน การทำงานของสมองในฐานกายนี้จะอยู่ที่โหมดความกล้า และความกลัว ฐานใจ คืออารมณ์ ความรู้สึก การเรียนรู้ต้องกระทำผ่านกิจกรรมที่ได้สัมผัสกับอารมณ์ เช่น ศิลปะ จัดดอกไม้ ฐานหัว คือความคิด การเรียนรู้ต้องกระทำผ่านการวิเคราะห์ ใคร่ครวญ เช่น การสนทนา การทำงานของสมองในฐานหัวนี้จะอยู่ที่โหมดความคิด (วนเวียนไม่พัฒนา) และการคิด (พัฒนาสิ่งใหม่ตลอดเวลา) (วิศิษฐ์ วังวิญญู, วิชา ฐานะวุฑฒ์ และณัฐพิศ วังวิญญู, 2550)

อย่างไรก็ตามจากการวิจัยพบว่าครูผู้เข้าร่วมการวิจัยเรียนรู้ได้ดีผ่านกิจกรรมฐานกาย และกิจกรรมฐานใจ โดยมีการรายงานถึงความเหนื่อยล้า และเบื่อหน่ายจากการเข้าร่วมกิจกรรมฐานคิดติดต่อกันหลายวัน ซึ่งสอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้โดยใช้ปัญญา 3 ฐาน ซึ่งเชื่อว่าปัญญาฐานกาย เป็นพื้นฐานของปัญญาฐานใจ และปัญญาฐานใจ เป็นพื้นฐานของปัญญาฐานคิด (วรภัทร์ ภูเจริญ, 2553) โดยการเรียนรู้ผ่านปัญญาฐานคิดขั้นสูง เช่น การนั่งวิปัสสนา นั้นเหมาะสมสำหรับบุคคลที่ผ่านประสบการณ์การทำงานมาเป็นเวลานาน สามารถตั้งประสบการณ์ต่าง ๆ มาคิดใคร่ครวญและมีความสามารถในการแยกตนเองออกจากประสบการณ์ต่าง ๆ ได้

2.4 การสร้างความสัมพันธ์กับผู้เข้าร่วมกระบวนการ

จากการทดลองใช้กระบวนการพบว่าการเปลี่ยนแปลงของครูเริ่มแสดงออกอย่างเด่นชัดเมื่อผู้วิจัยสามารถเข้าถึงใจของผู้เข้าร่วมกระบวนการได้ในระดับหนึ่ง โดยการเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียนในฐานะเพื่อนร่วมงาน เข้าร่วมกระบวนการต่าง ๆ ในฐานะผู้เข้าร่วม มีใช้ผู้นำหรือผู้สังเกตการณ์ รวมถึงการเปิดใจของผู้วิจัย เล่าและรับฟังเรื่องราว ประสบการณ์ต่าง ๆ ทั้งประสบการณ์เชิงบวก และประสบการณ์เชิงลบ เพื่อแสดงความเป็นหนึ่งเดียวกันกับผู้ร่วมกระบวนการ ซึ่งสอดคล้องกับฐานคิดในการดำเนินการวิจัยเชิงจิตตปัญญาที่ว่า จิตตปัญญาต้องเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงด้วยตนเอง ในสังฆะของกัลยาณมิตรที่ให้ความสำคัญกับสมดุขของการพัฒนาทางกาย อารมณ์ สังคม ปัญญาและจิตวิญญาณ การมีความสัมพันธ์ต่อกันในแนวราบ การเปิดใจเรียนรู้ และการรับฟังอย่างลึกซึ้ง (สรยุทธ รัตนพจนารถ และคณะ, 2551)

2.5 การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง

การดำเนินกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาเพื่อพัฒนาครูปฐมวัยในโรงเรียนเรียนรวม ด้วยการรับฟังเรื่องราวต่าง ๆ ของครู และหยิบยกเรื่องราวในชีวิตจริงของครู เช่น ปัจจัยแทรกซ้อนในชีวิตของครูปีบ เรื่องหนังสือที่ครูเคยชอบอ่าน หรือเรื่องการจัดกรรมของครูตาล มาเป็นประเด็นให้ครูผู้เข้าร่วมการวิจัยได้คิด และใคร่ครวญกับตนเอง ส่งผลให้ผู้เข้าร่วมการวิจัยเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม เนื้อหาและประสบการณ์ที่ได้รับมีความหมายต่อการดำเนินชีวิต และการทำงานจริง ส่งผลให้กระบวนการมีประสิทธิภาพมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดหลักของจิตตปัญญาศึกษาที่ให้ความสำคัญกับประสบการณ์ตรง ความสดของปัจจุบันขณะ และการให้คุณค่าแก่รากฐานทางภูมิปัญญาอันหลากหลายของท้องถิ่นและวัฒนธรรม ผ่านการรับฟังอย่างลึกซึ้ง และการเฝ้าดูธรรมชาติที่แท้จริงของจิต เพื่อค้นหาศักยภาพภายในตนเอง (ชลลดา ทองทวี และคณะ, 2551)

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

ในการทำวิจัยครั้งต่อไปควรมีการขยายขอบเขตของการศึกษาให้กว้างขวางครอบคลุมมิติทางด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. การวิจัยนี้มุ่งนำเสนอกระบวนการจัดการเรียนรู้ฯ ที่พัฒนาขึ้นสำหรับครูผู้เข้าร่วมกระบวนการที่เป็นครูใหม่ที่กำลังปฏิบัติงานอยู่ในโรงเรียนอนุบาล แต่ยังมีประสบการณ์ในการทำงานไม่มากนัก ในการทำวิจัยครั้งต่อไป สามารถเพิ่มขอบเขตในการวิจัยโดยทดลองกับครู

ที่ปฏิบัติงานมาเป็นเวลานาน และนักศึกษาครูที่ปฏิบัติงานฝึกประสบการณ์วิชาชีพในโรงเรียนเรียนรวมด้วย

2. การวิจัยนี้จัดทำขึ้นโดยมุ่งให้ครูได้พัฒนาการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง และบุคคลอื่น โดยมุ่งจัดกิจกรรมต่าง ๆ ให้กับครูโดยเฉพาะ ซึ่งในบางครั้งอาจจะขัดกับบริบทการทำงานจริงของครูซึ่งมีผู้ร่วมงานอันประกอบด้วย ผู้บริหาร ครูพี่เลี้ยง หรือแม้แต่ผู้ปกครอง ดังนั้นในการดำเนินการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการออกแบบการวิจัยให้สามารถนำบุคคลที่เกี่ยวข้องดังกล่าวเข้าสู่กระบวนการการพัฒนาตนเองของครูด้วย

3. การวิจัยนี้มุ่งศึกษาความเปลี่ยนแปลงของครูในมิติของการทำงานในโรงเรียนเรียนรวม จึงมุ่งเก็บข้อมูลเฉพาะความคิดและความรู้สึกของครูที่เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวมเท่านั้น ในการวิจัยครั้งต่อไปสามารถนำแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาไปใช้กับการเรียนรู้ด้านอื่น ๆ ของครู เช่น การพัฒนาความเป็นครูของตนเอง การทำงานร่วมกับผู้บริหาร หรือการทำความเข้าใจกับภาระงานต่าง ๆ ในโรงเรียนอนุบาล

4. การวิจัยนี้มุ่งเก็บข้อมูลการเปลี่ยนแปลงจากการสังเกตพฤติกรรม และการรายงานตนเองด้วยการจดบันทึก และการให้สัมภาษณ์ ดังนั้นข้อมูลที่ได้จึงเป็นข้อมูลเชิงคุณลักษณะซึ่งมีความเป็นอัตตนิยมสูง ในการทำวิจัยครั้งต่อไปควรพัฒนาวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่ครอบคลุมมากขึ้น โดยพัฒนาตัวชี้วัดการเปลี่ยนแปลง หรือดำเนินการตรวจสอบเชิงวิทยาศาสตร์ เช่น การตรวจคลื่นสมอง การวัดชีพจรขณะทำกิจกรรม เพื่อให้ได้ข้อมูลที่เป็นปรนัยมากขึ้น

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- คณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ,สำนักงาน. 2549. การพัฒนาศักยภาพนักเรียนที่มีสภาวะออทิซึมสมาธิสั้น และบกพร่องทางการเรียนรู้. ใน เอกสารประกอบการสัมมนาเรื่อง การพัฒนาศักยภาพบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ สมาธิสั้น และออทิซึม. 28 สิงหาคม 2549. ณ โรงแรมมารวยการ์เด็น กรุงเทพมหานคร.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ,สำนักงาน. 2543. กรอบการดำเนินงานการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความต้องการพิเศษ. กรุงเทพฯ : สำนักนายกรัฐมนตรี.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ,สำนักงาน. 2545. พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545. กรุงเทพฯ : สำนักนายกรัฐมนตรี.
- คณะกรรมการพัฒนาหลักสูตรสถาบันราชภัฏ. 2546. คู่มือการบริหารหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สถาบันราชภัฏ. กรุงเทพฯ: สถาบันราชภัฏสวนสุนันทา.
- คริสทีน วอร์ด และ แจน ดาเลย์. 2549. รู้เรียนเพื่อเรียนรู้สู่ความเป็นเลิศ. แปลและเรียบเรียงโดย หม่อมดุษฎี บริพัตร ณ อยุธยา. กรุงเทพฯ: รักลูกแฟมิลีกรุ๊ป.
- จันทร์เพ็ญ พันธุ์โอสถ. (แปล) 2539. การศึกษาเพื่อความเป็นมนุษย์. กรุงเทพฯ: เอกสารประกอบนิทรรศการเนื่องในวาระแห่งการประชุมนานาชาติว่าด้วยการศึกษาศูนย์ที่ 44 ของยูเนสโก เจนีวา
- จารุพรรณ กุลดิลก. 2550. จิตตปัญญาศึกษา(Contemplative Education). [Online] แหล่งที่มา: <http://www.sudipan.net/phpBB2/viewtopic.php?p=18142> [4 มีนาคม 2551].
- จุมพจน์ วณิชกุล. 2549. การพัฒนารูปแบบหลักสูตรและการเรียนการสอน แบบบูรณาการสำหรับวิชาศึกษาทั่วไปในมหาวิทยาลัยราชภัฏ. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการอุดมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จุมพล พูลภัทรชีวิน. 2551. จิตตปัญญาศึกษา การเรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญ. ใน เวทีศูนย์ความเป็นเลิศทางการศึกษา (CEE FORUM) ครั้งที่ 5. 28 สิงหาคม 2551 ณ ห้องประชุม 106 อาคาร 2 คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพฯ.
- จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2547 หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชลลดา ทองทวี และคณะ. 2551. รายงานผลการดำเนินงานฉบับสมบูรณ์ โครงการวิจัยและจัดการความรู้จิตตปัญญาศึกษา. สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ และ ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.

- ชัยฤทธิ โปธิสุวรรณ. 2544. **การศึกษาผู้ใหญ่: ปรัชญาตะวันตกและการปฏิบัติ**. กรุงเทพฯ : สาขาวิชาการศึกษผู้ใหญ่ ภาควิชาอาชีวศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
- ณัฐกฤตา ไพศาลสมบัติ. 2543. **การศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการเรียนร่วมระดับอนุบาลในโรงเรียนประถมศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ เขตการศึกษา 5**. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์ ภาควิชาประถมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดารณี ศักดิ์ศิริผล. 2546. **เด็กที่มีความต้องการพิเศษ. ใน การศึกษาพิเศษ: สารานุกรมศึกษาศาสตร์ฉบับรวมเล่มเฉพาะเรื่องอันดับที่ 4**. หน้า 53-58. กรุงเทพฯ: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ทวีศักดิ์ สิริรัตน์เรขา. 2549. **เด็กพิเศษ**. [Online] แหล่งที่มา: <http://www.happyhomeclinic.com/sp01-specialchild.htm> [7 ตุลาคม 2553]
- ธนา นิลชัยโกวิทย์ และคณะ. 2550. **รายงานการวิจัยโครงการวิจัยเพื่อพัฒนาชุดการเรียนรู้การอบรมและกระบวนการด้านจิตตปัญญาศึกษา**. สำนักงานบริหารและพัฒนาองค์ความรู้ (องค์การมหาชน). (อัดสำเนา)
- ธนา นิลชัยโกวิทย์. 2551. **ศิลปะการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลงแนวจิตตปัญญาศึกษา**. ใน **จิตตปัญญาศึกษา: การศึกษาเพื่อพัฒนามนุษย์**. หน้า 139-168. นครปฐม: โครงการศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ธนา นิลชัยโกวิทย์ และ อติศร จันทร์สุข. 2552. **ศิลปะการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง: คู่มือกระบวนการจิตตปัญญาศึกษา**. นครปฐม: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- นครราชสีมา, สถาบันราชภัฏ. ม.ป.ป. **ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ**. [Online] แหล่งที่มา: http://www.nrru.ac.th/web/Special_Edu/2-1.html [20 ธันวาคม 2549]
- นิตยา ศษภัคดี. 2543. **ขั้นตอนการพัฒนาของเด็กปฐมวัยตั้งแต่ปฏิสนธิ-5 ปี**. กรุงเทพฯ: สถาบันแห่งชาติเพื่อการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- นพลักษณ์ไทย, ส.ค.ม. 2553. **ทฤษฎีนพลักษณ์เบื้องต้น**. [Online] แหล่งที่มา: http://www.enneagramthailand.org/web/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=10 [10 ตุลาคม 2553]

- บรรจง จันทรสภา. 2527. **ปรัชญากับการศึกษา: ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับรากฐานทางปรัชญาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ประพนธ์ ผาสุกยี่ต, 2548. **Intuition ปัญญาญาณ**. กรุงเทพฯ: ไยใหม่.
- ประเวศ วะสี, 2547. **ธรรมชาติของสรรพสิ่ง: การเข้าถึงความจริงทั้งหมด**. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- ปริญญา ตันสกุล. 2545. **หลักแห่งการเป็นคน**. กรุงเทพฯ: จิตจักรวาล.
- ปรีดา เรืองวิชาธร. 2551. **จิตตปัญญาศึกษา: จากใต้เงาแห่งความกลัวสู่มือแห่งความรัก**.
[Online] แหล่งที่มา: <http://contemplative-knowledge.blogspot.com> [4 มีนาคม 2551]
- ผดุง อารยะวิญญู. 2541. **รายงานการวิจัยเรื่องการศึกษาาระบบการศึกษาพิเศษของไทย**.
[Online] แหล่งที่มา: <http://www.onec.go.th/publication/4015001/index.html> [7 กันยายน 2551]
- ผดุง อารยะวิญญู. 2544 **การศึกษาความต้องการกำลังคนในการพัฒนาการศึกษาพิเศษ**.
[Online] แหล่งที่มา: <http://www.thaiedresearch.org/result/result.php?id=6079>
[7 สิงหาคม 2551]
- พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์. 2551. **ระเบียบวิธีวิจัยแบบการสัมภาษณ์ผู้รู้-สิ่งถูกรู้ ตามแนวทฤษฎีของโรเบิร์ต คีแกน**. (อัดสำเนา)
- พรพรรณระพี สุทธิวรรณ. 2548. **Early Intervention**. ใน เอกสารคำสอนวิชา 3804727 การกระตุ้นพัฒนาการ. กรุงเทพฯ : คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (อัดสำเนา)
- พัฒนาคณพิการไทย, มูลนิธิ. 2550. **โลกคนพิการไม่โดดเดี่ยว หลายฝ่ายร่วมกันสร้างคุณค่า**.
[Online] แหล่งที่มา: <http://www.tddf.or.th/tddf/newsroom/detail.php?id=0002771>
[11 กรกฎาคม 2551]
- เพ็ญพิไล ฤทธาคนานนท์. 2549. **พัฒนาการมนุษย์**. ม.ป.ท.: ธรรมดาเพรส.
- มลิวัลย์ ธรรมแสง. 2549. **เอกสารคำสอนวิชา การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ**. ปรับปรุงครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต. (อัดสำเนา)
- มหิดล, มหาวิทยาลัย. 2552. **จิตตปัญญาศึกษาคืออะไร**. นครปฐม: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. 2550. **นโยบายและยุทธศาสตร์การพัฒนาเด็กปฐมวัย (0-5 ปี) ระยะยาว พ.ศ. 2550-2559**. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.

- เลขาธิการสภาการศึกษา, สำนักงาน. 2552. **สรุปความรู้จากการอบรมโครงการขับเคลื่อนเครือข่ายคุณธรรมในระบบการศึกษาระดับอุดมศึกษา: การอบรมภาวะผู้นำทางจิตปัญญาศึกษาสู่มหาวิทยาลัย หลักสูตรที่ 2 ศาสตร์แห่งนพลักษณ์**. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- วรภัทร์ ภูเจริญ. 2553. **ฉลาดได้อีก**. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: ดีเอ็มจี.
- วิจักขณ์ พานิช. 2550. **เรียนรู้ด้วยใจอย่างใคร่ครวญ การศึกษาดังเส้นทางแสวงหาทางจิตวิญญาณ**. กรุงเทพฯ: สอนเงินมีมา.
- วิศิษฐ์ วังวิญญู, วิชาน สุวานะวุฒม์ และณัฐพัช วังวิญญู. 2550. **คู่มือกระบวนการ ศาสตร์และศิลป์แห่งการหันหน้าเข้าหากัน**. กรุงเทพฯ: วงน้ำชา.
- วีระวัฒน์ อุทัยรัตน์. 2545. **การศึกษารูปแบบและแนวทางการพัฒนาข้าราชการครูสายงานการสอนระหว่างประจำการ**. กรุงเทพฯ : สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู.
- วอนโรงเรียนเปิดพื้นที่เด็กพิเศษได้เรียนร่วม. **เดลินิวส์**. (3 กันยายน 2550): 27.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. 2549. **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย (เล่ม2) วัยรุ่น-วัยสูงอายุ**. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศศิลักษณ์ ชัยนิกิจ. 2548. **การพัฒนากระบวนการให้การศึกษาสำหรับผู้ปกครองของเด็กปฐมวัยที่มีความต้องการพิเศษโดยใช้แนวคิดการศึกษาบำบัดและการเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง**. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศศิลักษณ์ ชัยนิกิจ. 2551. **รายงานการวิจัยเรื่องศิลปะเพื่อการพัฒนาภายในตน: การศึกษาเชิงคุณภาพประสบการณ์การเรียนรู้ของนิสิตสาขาวิชาการศึกษาศาสตร์ปฐมวัย**. กรุงเทพฯ: กองทุนรัชดาภิเษกสมโภช จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (อัดสำเนา)
- ศิริประภา พงศ์ไทย. 2549. **กระบวนการเติบโตทางวิชาชีพของครูอนุบาลที่มีวุฒิภาวะทางวิชาชีพ:การศึกษาโดยใช้วิธีการสร้างทฤษฎีพื้นฐานเชิงอุปมาน**. วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศึกษาธิการ, กระทรวง. 2551. **พระราชบัญญัติการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551**.
[Online] แหล่งที่มา: http://www.moe.go.th/webId/pdf/A_27.pdf [8 สิงหาคม 2551]
- ชากุล สิ้นไชย. 2551. **ศิลปะสร้างสรรค์คุณภาพชีวิตภายใน**. ม.ป.ท.: ศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล และสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ.

- สมศรี ตริทเพนทร์. 2547. **ดนตรีสำหรับการศึกษาพิเศษ : เอกสารประกอบการสอนวิชา 2712250**. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สรยุทธ รัตนพจนารถ, พงษ์ธร ตันติฤทธิศักดิ์, จิรัฐกาล พงศ์ภาคเธียร, ธีระพล เต็มอุดม และ ชลลดา ทองทวี. 2551. ริเริ่มสำรวจความรู้ น้อมนำเข้ามาสู่ใจ ใคร่ครวญประยุกต์ใช้ ปฏิบัติการ. ใน **จิตตปัญญาศึกษา: การศึกษาเพื่อการพัฒนามนุษย์**. หน้า 77-107. นครปฐม: โครงการศูนย์จิตตปัญญาศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สวนดุสิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏ. ม.ป.ป. **ศูนย์การศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต**. [Online] แหล่งที่มา : <http://dusithost.dusit.ac.th/~special/> [28 สิงหาคม 2549]
- สามารถ รัตนสาคร. 2550. เรื่องน่ารู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ. ใน **วารสารวิชาการ**. 10 (ตุลาคม-ธันวาคม 2550): 65-68.
- สุเชาว์ นพอยุทธ. 2534. **สุนทรียศาสตร์**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: โครงการตำราภาควิชาปรัชญา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- สุธีรา สุริยวงศ์. 2551. การสอนโดยการสอดแทรกคุณธรรมจริยธรรมในสถาบันอุดมศึกษา. ใน **วารสารการศึกษาไทย**. ปีที่ 4 ฉบับที่ 42 หน้า 26-35.
- สุนน อมรวินวัฒน์. 2550. **จิตวิวัฒน์ : พัฒนาครูที่จิต เพื่อศิษย์ออกงามที่ใจ**. [Online] แหล่งที่มา: <http://review.semsikkha.org/content/view/452/76/> [4 มีนาคม 2551]
- สุวัฒน์ วัฒนวงศ์. 2545. **จิตวิทยาเพื่อการฝึกอบรมผู้ใหญ่**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: เอ็กซ์เปอร์เน็ท.
- สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์. 2549. **การบริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็นและครอบครัว**. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต.
- สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์ และ ทวรรณัย โกวิทยากร. 2550. **การบูรณาการการใช้ประสาทสัมผัส**. กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต.
- สื่อการศึกษาเพื่อคนพิการ, ศูนย์. 2551. **แก้ขาดครูการศึกษาพิเศษ**. [Online] แหล่งที่มา: http://www.braille-cet.in.th/braille/news/news-detail.php?news_id=2546&lang=th [7 สิงหาคม 2551]
- แสนสนุกไตรทัษะ, โรงเรียน. 2552. **12 senses**. [Online] แหล่งที่มา: <http://www.tridhaksa.ac.th/multimedia/augsep2009.pdf> [10 ตุลาคม 2553]
- โสฬส ศิริไธย. 2548. **วิธีการสนทนาแบบมนุษย์สัมพันธ์และการเปลี่ยนวิธีคิดด้วยการฟังอย่างลึกซึ้ง**. กรุงเทพฯ: คณะสิ่งแวดล้อมและทรัพยากรศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล.

หฤทัย อนุสรราชกิจ, 2549. **การพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดการศึกษา
ดีทุกอย่างใคร่ครวญเพื่อปรับเปลี่ยนมุมมองและการปฏิบัติของครูการศึกษา
ปฐมวัย.** วิทยานิพนธ์ปริญญาคุษฎีบัณฑิต, ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยี
การศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อาชัญญา รัตนอุบล. 2550. **การเรียนรู้และพัฒนาการของผู้ใหญ่.** กรุงเทพฯ: สาขาวิชา
การศึกษานอกระบบโรงเรียน ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทาง
การศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อุษณีย์ อนุรุทรวงศ์. 2545. **สมองมหัศจรรย์.** กรุงเทพฯ: มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.

เอ็มไอเอไทย, มูลนิธิ. 2552. ศิลปะบำบัด “ดอกไม้โคริงกะ MOA” [Online] แหล่งที่มา:

<http://www.moathai.com/moathaistatic/subMenu/culture-koringa.html> [10
ตุลาคม 2553]

ภาษาอังกฤษ

Angelides, P., Stylianou, T. and Gibbs, P. 2006. Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teacher and Teaching Education* 22: 512-513.[Online] Available from: <http://www.elsevier.com> [Aug 9, 2008]

Brownlee, J. and Carrington, S. 2000. Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*. 15(3): 99-105.

Camphill's Holistic Approach to Education 1999. [Online]. Available from: <http://www.camphillschools.org.uk/page/education> [Sep 16, 2006]

Center for Contemplative Mind in Society. 2008. **The Tree of Contemplative Practices.** [Online] Available from: <http://www.contemplativemind.org/practices/tree.html> [Aug 1, 2008]

Chang, J. and Hou C., 2007. Exploring bloggers' informal learning through the lens of Mezirow's transformative learning theory. [Online] Available form: <http://www.cc.ntut.edu.tw/~jc5839/paper/hongkong-fullpaper-20070630.pdf> [June 18, 2009]

Cook, B. G., Cameron, D. L. and Tankersley, M. 2007. Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students with Disabilities. *Journal of Special Education*, 40(4): 230-238

- Council for Exceptional Children. 2003. **What every special educator must know: the international standards for the preparation and certification of special education teachers.** 5th ed. Virginia: Council for Exceptional Children.
- Council for Exceptional Children. 2004. **The new IDEA: CEC's Summary of Significant Issues.** [Online] Available from: <http://www.cec.sped.org> [Aug 18, 2008]
- Council for Exceptional Children. 2006. **Professional Development.** [Online] Available from: <http://www.cec.sped.org> [Aug 28, 2008]
- Gehrman, E. (2008, June) Standards for Special Education. [9 Paragraphs] **Online Journal of Ed. Magazine.** [Online] Available from: http://www.gse.harvard.edu/news_events/ed/2006/summer/features/hehir.html [Aug 21, 2008]
- Gojkovic, D. 2007. Serbian Teachers' Attitudes Towards Inclusion. **International Journal of Special Education**, 22(3): 30-35.
- Imel, S. 1998. **Transformative learning in Adulthood.** [Online] Available from: <http://search.epnet.com/direct.asp?an=ED423426&db=eric&tg=AN> [Aug 1, 2008]
- Jurasaitė-Harbison, E. and Rex, L. A. 2005. Taking on a researcher's identity: Teacher learning in and through research participation. **Linguistics and Education**. 16: 425-454. [Online] Available from: <http://www.sciencedirect.com> [Aug 9, 2008]
- Kaplan, P.S. 1998. **The human odyssey: life-span development.** 3rd edition. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kegan, R. 1994. **In over our heads : the mental demands of modern life.** USA: the President and Fellows of Harvard College.
- Kelsey, K. 2006. **Transformational Learning Theory.** [Online] Available from: http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Transformational_Learning_Theory [Aug 1, 2008]
- Miller, J.P. 1994. **The contemplative practitioner: Meditation in education and the professions.** Westport: Bergin&Garvey.
- Moore, K. A. 2006. **Defining the Term "At Risk".** [Online] Available from: www.childtrends.org/Files/DefiningAtRisk.pdf [December 18, 2006]

- Moore, M. J., 2005. The transtheoretical model of the stages of change and the phases of transformative learning: Comparing two theories of transformational change. **Journal of Transformative Education**. [Online] Available from: <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/4/394> [June 20, 2009]
- Peery, A. B., 2008. **Deep Change: Professional Development from the Inside Out**. Lanham: Scarecrow Press.
- Reber, C. K. et al. 1995. **Attitudes of Preservice Teachers toward Students with Disabilities: Do Practicum Experiences Make a Difference?** [Online] Available from: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/54/77.pdf [Sep 7, 2008]
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L. and Simon, M. 2005. Preservice Teachers' Perceptions of Including Students with Disabilities. **Teacher Education and Special Education** , 28 (2): 14-21.
- State Board for Educator Certification. 2008. **Texas EC-12 Special Education Certification**. [Online] Available from: www.tea.state.tx.us/special.ed [Aug 28, 2008]
- Tait, K. and Purdie, N. 2000. Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. **International journal of disability, development and education**. 47(1): 25 – 38.
- UNESCO, 2003. **Overcoming exclusion through inclusive approaches in education a challenge and a vision**. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2004a. **Boklet 1: Becoming an Inclusive, Learning-Friendly Environment (ILFE)**. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2004b. **Early Childhood Care and Education in South-East Asia: Working for Access, Quality and Inclusion in Thailand, the Philippines and Viet Nam**. Bangkok: UNESCO.
- University of Michigan. 2008. **The Wabash National Study of Liberal Arts Education: Self-Authorship**. [Online] Available from: <http://www.so.e.umich.edu/liberalartstudy/selfauthorship/index.html> [Sep 11, 2008]
- Van, K. V., 2000. **New Perspectives on Theory-to-Practice: Implications for Transforming Teacher Education and Child Outcomes**. [Online] Available from: <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/vandervan.html> [Oct 12, 2010]

- Wang, VC. X. and King, K. P., 2006. Understanding Mezirow's theory of reflectivity from Confucian perspective: A Model and Perspective. **Radical Pedagogy**. [Online] Available from: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8_1/wang.html [June 18, 2009]
- Wikipedia, 2008a. **Contemplative education**. [Online] Available from: http://en.wikipedia.org/wiki/Contemplative_education [Aug 1, 2008]
- Wikipedia. 2008b. **Transformative learning**. [Online] Available from: http://en.wikipedia.org/wiki/Transformative_learning#Transformative_learning_in_practice [Aug 1, 2008]
- Wolery, R. A., and Odom, S. L. 2000. **An administrator's guide to preschool inclusion**. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion.



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. 2543. **การพัฒนาเด็กปฐมวัย ตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542.** กรุงเทพฯ : สถาบันแห่งชาติเพื่อการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.
- ทีศนา แชมมณี และคณะ. 2547. **การวิจัยและพัฒนารูปแบบ การปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน.** กรุงเทพฯ : สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- วิธาน ฐานะวุฒฑ์ 2546. **หัวใจใหม่ ชีวิตใหม่.** เชียงราย: ปิติศึกษา.
- วิรุณ ตั้งเจริญ. 2545. **สุนทรียศาสตร์เพื่อชีวิต.** พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: อีแอนด์ไอคิว.
- ศรียา นิยมธรรม. 2550. **ทัศนศิลป์เพื่อการศึกษาพิเศษ.** กรุงเทพฯ: แวนแก้ว.
- อริยะ สุพรรณเกษัช. 2545. **พัฒนา I.Q. E.Q. M.Q. และสมาธิด้วยพลังคลื่นเสียง.** กรุงเทพฯ: มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- อารี สุทธิพันธุ์. 2533. **ประสบการณ์สุนทรียะ.** กรุงเทพฯ: แสงศิลป์การพิมพ์.

ภาษาอังกฤษ

- Call, N. 2004. **The thinking child: Brain based learning for the foundation stage.** 2nd ed. Stafford: Network Educational Press Ltd.
- DANKO-MCGHEE, K. 2006. Nurturing Aesthetic Awareness in Young Children: Developmentally Appropriate Art Viewing Experiences. **Art Education.** May 2006. 20-35.
- DeSantis. K. and Housen, A.2000. **A Brief Guide to Developmental theory and Aesthetic Development.** [Online] Available from: http://www.vue.org/download/a_brief_gde_dev_thry.pdf. [July 2, 2008]
- Immordino-Yang, M.H. and Damasio, A. 2007. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. **International Mind, Brain, and Education Society.** 1(1), 3-10.
- Jensen, E. 2000. **Brain-based learning.** San Diego: The Brain Store.
- McClellan, R. 2000. **The healing forces of music: history, theory and practice.** Lincoln: toExcel.
- Pearce, J.C. 1993. **Evolution's End: Claiming the Potential of Our Intelligence.** San Francisco: Harper.
- Waldorf Environment with 12 senses. in **Program of the Waldorf/Steiner Early Childhood courses in Bangkok.** April 1-9, 2004 at Bannrak Kindergarten and Nursery Bangkok.



ภาคผนวก

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ก

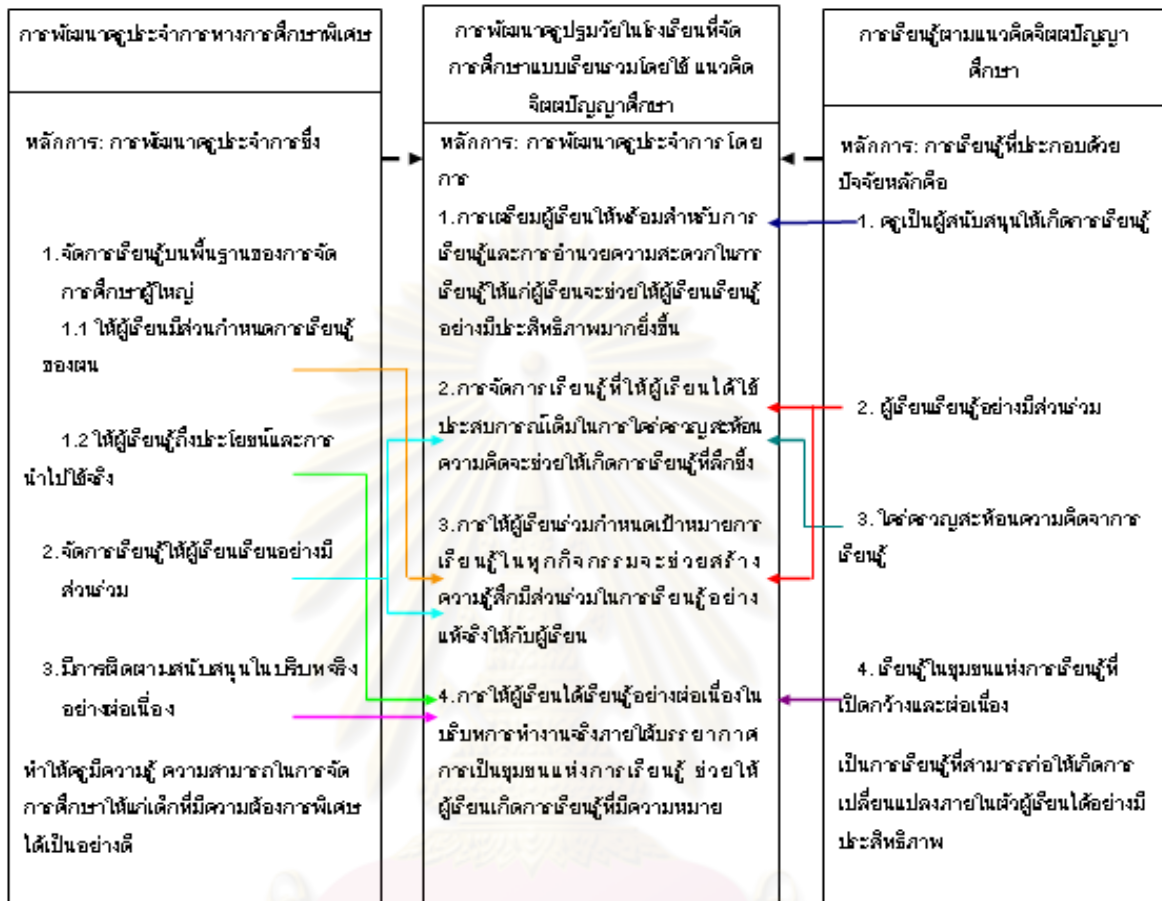
รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นพ. ธนา นิลชัยโกวิทย์ ภาควิชาจิตเวชศาสตร์ คณะ
แพทยศาสตร์ โรงพยาบาลรามธิบดี
กรรมการบริหารหลักสูตรจิตตปัญญา
ศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล
2. อาจารย์ ธีรฐิทธิ์ วังวิญญู สถาบันขวัญแผ่นดิน
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศศิลักษณ์ ขยันกิจ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
4. อาจารย์ ดร. หฤทัย อนุสรราชกิจ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ
รำไพพรรณี
5. อาจารย์ ดร. วิณา ก้วยสมบูรณ์ โรงเรียนปัญญาภัย

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ข

การวิเคราะห์ข้อมูลด้านแนวคิดหลักในการจัดกระบวนการจัดการเรียนรู้



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การวิเคราะห์ข้อมูลด้านแนวคิดหลักในการจัดกระบวนการจัดการเรียนรู้ (ต่อ)



การวิเคราะห์ข้อมูลด้านแนวคิดหลักในการจัดกระบวนการจัดการเรียนรู้ (ต่อ)



ภาคผนวก ค แบบวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เข้าร่วมกระบวนการ

ประวัติ	สถานที่ตั้ง	หลักสูตร การจัดการเรียนการสอน	สภาพแวดล้อม	ทรัพยากรในการจัดกิจกรรม

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ง

แนวคำถามในการสัมภาษณ์ครูสำหรับเก็บข้อมูลเบื้องต้น

1. ข้อมูลทั่วไป

- 1.1 ท่านมีอายุเท่าไร และทำงานมานานเท่าไร
- 1.2 ท่านเรียนครู และ/หรือเรียนวิชาเอกการศึกษาระดับมัธยมศึกษาโดยตรงหรือไม่
- 1.3 เหตุใดท่านจึงมาเป็นครู
- 1.4 ท่านเคยมีประสบการณ์กับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษหรือไม่ อย่างไร
- 1.5 กิจกรรมในยามว่างของท่านคืออะไร
- 1.6 วิธีการเรียนรู้ที่ท่านชอบเป็นอย่างไร
- 1.7 ท่านเคยเรียนวิชาเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือไม่ ถ้าเคย ท่านสามารถนำ

ประสบการณ์ที่ได้รับจากการเรียนไปใช้จริงได้มากน้อยเพียงใด

2. ข้อมูลเกี่ยวกับการตระหนักรู้

2.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

2.1.1 ท่านคิดว่าท่านเป็นคนอย่างไร

- 1) ท่านคิดว่าท่านมีข้อดี และข้อเสียอย่างไรบ้าง
- 2) ตัวท่านตามปกติ กับตัวท่านเมื่อรับหน้าที่ครูเหมือนหรือต่างกันอย่างไร
- 3) สิ่งใดที่ทำให้ท่านมีความสุข เป็นกังวล และหวาดกลัวที่สุด

2.1.2 คิดว่าตนเองมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการจัด

การศึกษาแบบเรียนรวมเพียงใด

2.1.3 คิดว่าตนเองสามารถสอนเด็กปฐมวัยที่มีความต้องการพิเศษได้หรือไม่ เพราะเหตุใด

2.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.2.1 ท่านรู้สึกอย่างไรกับเด็กปฐมวัยโดยทั่วไป

2.2.2 ท่านรู้สึกอย่างไรกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.2.3 หากพูดถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษแล้วท่านนึกถึงอะไร

2.2.4 หากต้องทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม

- 1) ท่านคิดว่าตนเองจะมีความสุขกับการทำงานหรือไม่ เพราะเหตุใด
- 2) ท่านคิดว่าเด็กกลุ่มนี้มีความสามารถในการเรียนรู้เพียงใด เพราะเหตุใด
- 3) การทำงานกับเด็กกลุ่มนี้มีปัญหาและอุปสรรคหรือไม่ ถ้ามีคืออะไร
- 4) การทำงานกับเด็กกลุ่มนี้มีผลเสียหรือไม่ ถ้ามีคืออะไร
- 5) การทำงานกับเด็กกลุ่มนี้มีประโยชน์ หรือข้อดีหรือไม่ ถ้ามีคืออะไร
- 6) ท่านคิดว่าท่านสามารถทำงานกับเด็กกลุ่มนี้ได้หรือไม่ อย่างไร

2.3 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องในการทำงานกับเด็กพิเศษเรียนรวม

2.3.1 ท่านคิดว่าเพื่อนร่วมงานของท่านเป็นอย่างไร

- 1) ลักษณะนิสัยโดยรวมของเพื่อนร่วมงานของท่านเป็นอย่างไรบ้าง
- 2) ท่านคิดว่าเพื่อนร่วมงานเหมือนกับท่านอย่างไรบ้าง
- 3) ท่านคิดว่าเพื่อนร่วมงานแตกต่างจากท่านอย่างไรบ้าง

2.3.2 ท่านคิดว่าท่านสามารถทำงานกับเพื่อนร่วมงานกลุ่มนี้ได้หรือไม่ อย่างไร

- 1) ท่านคิดว่าความเหมือนหรือความต่างของเพื่อนร่วมงานเป็นปัญหาหรือไม่
- 2) ทำอย่างไรการทำงานจึงจะราบรื่น มีประสิทธิภาพ

2.3.3 ท่านรู้สึกอย่างไรกับการทำงานร่วมกันเป็นทีม

2.3.4 ท่านคิดว่าท่านต้องการความช่วยเหลือในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมหรือไม่ อย่างไร

- 1) ท่านสามารถทำงานกับเด็กพิเศษเรียนรวมคนเดียวได้หรือไม่
- 2) หากต้องการทีม ทีมทำงานต้องประกอบด้วยใครบ้าง
- 3) ท่านจะต้องมีหน้าที่ใดในทีมทำงาน
- 4) ทีมทำงานต้องมีหน้าที่ หรือแผนการทำงานอย่างไรบ้าง

ภาคผนวก จ

แนวคำถามในการสัมภาษณ์ผู้บริหารสำหรับเก็บข้อมูลเบื้องต้น

1. ข้อมูลเกี่ยวกับโรงเรียน
 - 1.1 โรงเรียนนี้ก่อตั้งมานานเพียงใด
 - 1.2 โรงเรียนนี้ใช้แนวการจัดการเรียนการสอนแบบใด
 - 1.3 โรงเรียนมีนักเรียนกี่คน มีกี่ห้องเรียน และมีอัตราส่วนระหว่างครูต่อเด็กเท่าไร
 - 1.4 โรงเรียนรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าศึกษาในโรงเรียนด้วยวิธีการใด และมีมากน้อยเพียงใด
 - 1.5 ท่านพบปัญหาอะไรบ้างในการบริหารงานโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม
2. ข้อมูลเกี่ยวกับครูผู้เข้าร่วมการวิจัย
 - 2.1 โรงเรียนนี้มีครูที่สอนในระดับอนุบาล 1-3 มาไม่เกิน 5 ปีจำนวนเท่าไร
 - 2.2 จากการทำงานร่วมกันขอให้ท่านอธิบายลักษณะโดยทั่วไปของครูแต่ละคน
 - 2.3 ท่านคิดว่าครูแต่ละคนมีปัญหาในการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมอย่างไรบ้าง ขอให้อธิบายเป็นรายบุคคล

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ฉ

แนวคำถามในการสัมภาษณ์สำหรับเก็บข้อมูลหลังเสร็จสิ้นกระบวนการ

1. ข้อมูลเกี่ยวกับการตระหนักรู้

1.1 การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

1.1.1 ท่านคิดว่าท่านเป็นคนอย่างไร

- 1) ท่านคิดว่าท่านมีข้อดี และข้อเสียอย่างไรบ้าง
- 2) ตัวท่านตามปกติ กับตัวท่านเมื่อรับหน้าที่ครูเหมือนหรือต่างกันอย่างไร
- 3) สิ่งใดที่ทำให้ท่านมีความสุข เป็นกังวล และหวาดกลัวที่สุด

1.1.2 คิดว่าตนเองมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเพียงใด

1.1.3 คิดว่าตนเองสามารถสอนเด็กปฐมวัยที่มีความต้องการพิเศษได้หรือไม่ เพราะเหตุใด

1.2 การตระหนักรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

1.2.1 ท่านรู้สึกอย่างไรกับเด็กปฐมวัยโดยทั่วไป

1.2.2 ท่านรู้สึกอย่างไรกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

1.2.3 หากพูดถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษแล้วท่านนึกถึงอะไร

1.2.4 หากต้องทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนเรียนรวม

- 1) ท่านคิดว่าตนเองจะมีความสุขกับการทำงานหรือไม่ เพราะเหตุใด
- 2) ท่านคิดว่าเด็กกลุ่มนี้มีความสามารถในการเรียนรู้เพียงใด เพราะเหตุใด
- 3) การทำงานกับเด็กกลุ่มนี้มีปัญหาและอุปสรรคหรือไม่ ถ้ามีคืออะไร
- 4) การทำงานกับเด็กกลุ่มนี้มีผลเสียหรือไม่ ถ้ามีคืออะไร
- 5) การทำงานกับเด็กกลุ่มนี้มีประโยชน์ หรือข้อดีหรือไม่ ถ้ามีคืออะไร
- 6) ท่านคิดว่าท่านสามารถทำงานกับเด็กกลุ่มนี้ได้หรือไม่ อย่างไร

1.3 การตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลที่เกี่ยวข้องในการทำงานกับเด็กพิเศษเรียนรวม

1.3.1 ท่านคิดว่าเพื่อนร่วมงานของท่านเป็นอย่างไร

- 1) ลักษณะนิสัยโดยรวมของเพื่อนร่วมงานของท่านเป็นอย่างไรบ้าง
- 2) ท่านคิดว่าเพื่อนร่วมงานเหมือนกับท่านอย่างไรบ้าง
- 3) ท่านคิดว่าเพื่อนร่วมงานแตกต่างจากท่านอย่างไรบ้าง

1.3.2 ท่านคิดว่าท่านสามารถทำงานกับเพื่อนร่วมงานกลุ่มนี้ได้หรือไม่ อย่างไร

- 1) ท่านคิดว่าความเหมือนหรือความต่างของเพื่อนร่วมงานเป็นปัญหาหรือไม่
- 2) ทำอย่างไรการทำงานจึงจะราบรื่น มีประสิทธิภาพ

1.3.3 ท่านรู้สึกอย่างไรกับการทำงานร่วมกันเป็นทีม

1.3.4 ท่านคิดว่าท่านต้องการความช่วยเหลือในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
เรียนรวมหรือไม่ อย่างไร

- 1) ท่านสามารถทำงานกับเด็กพิเศษเรียนรวมคนเดียวได้หรือไม่
- 2) หากต้องการทีม ทีมทำงานต้องประกอบด้วยใครบ้าง
- 3) ท่านจะต้องมีหน้าที่ใดในทีมทำงาน
- 4) ทีมทำงานต้องมีหน้าที่ หรือแผนการทำงานอย่างไรบ้าง

2 ข้อมูลเกี่ยวกับการเข้าร่วมกระบวนการ

- 2.1 ท่านคิดว่ากระบวนการที่ท่านเข้าร่วมเป็นอย่างไรบ้าง
- 2.2 ท่านชอบกิจกรรมใดในกระบวนการมากที่สุด เพราะเหตุใด
- 2.3 ท่านไม่ชอบกิจกรรมใดในกระบวนการ เพราะเหตุใด
- 2.4 ท่านคิดว่ากระบวนการนี้จำเป็นต้องปรับปรุงในส่วนใดบ้าง เพราะเหตุใด
- 2.5 ท่านคิดว่าตนเองเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรบ้าง และเปลี่ยนแปลงไปจากกิจกรรมใด



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ช

แบบบันทึกการสัมภาษณ์

หัวข้อการสัมภาษณ์.....ครั้งที่..... สถานที่.....
 วันที่..... เดือน..... พ.ศ..... เวลา.....
 ผู้ให้สัมภาษณ์..... ผู้สัมภาษณ์.....

ข้อมูล	ตัวบ่งชี้
 <p data-bbox="367 1422 1220 1668">ศูนย์วิทยทรัพยากร จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย</p>	

ภาคผนวก ซ

แบบสังเกตและบันทึกการจัดการเรียนรู้

กิจกรรม.....ครั้งที่.....

สถานที่.....

วันที่..... เดือน..... พ.ศ.....

เวลา.....

ข้อมูล	ตัวบ่งชี้
 <p data-bbox="367 1411 1220 1668">ศูนย์วิทยพัทยากร จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย</p>	

ภาคผนวก ฉ

แบบบันทึกการสนทนากลุ่ม

กิจกรรม.....ครั้งที่.....

สถานที่.....

วันที่..... เดือน..... พ.ศ.....

เวลา.....

ข้อมูล	ตัวบ่งชี้
 <p data-bbox="367 1411 1220 1668">ศูนย์วิทยทรัพยากร จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย</p>	

ภาคผนวก ญ

แบบบันทึกข้อมูลจากผลงาน

ประเภทผลงาน.....ครั้งที่..... ผู้ผลิต.....

วันที่..... เดือน..... พ.ศ.....

ข้อมูล	ตัวบ่งชี้
 <p data-bbox="367 1422 1220 1668">ศูนย์วิทยทรัพยากร จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย</p>	

ภาคผนวก ก

ตัวบ่งชี้ขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงตนเองของคุณตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์

ระยะการเปลี่ยนแปลง	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
วัตถุประสงค์	เกิดความขัดแย้ง	ตรวจสอบตนเอง	ประเมินสถานการณ์	รับรู้ประสบการณ์ร่วม	ก่อร่างบทบาทใหม่	วางแผนการปฏิบัติ	เรียนรู้องค์ความรู้	พยายามปฏิบัติ	สร้างความเชื่อมั่น	ดำเนินชีวิตใหม่	
1. เพื่อให้ครูตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง (การเข้าใจความคิด ความรู้สึก และความสามารถของตนเองเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม)											
ก. ครูทำทันต่อความคิด ความรู้สึกของตนเองในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม	ตัวบ่งชี้	ไม่แน่ใจ / สงสัยเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึกของตนเองที่เกิดขึ้นในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	รู้ความคิด ความรู้สึกของตนเองที่เกิดขึ้นขณะทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	รู้ความคิด ความรู้สึกของตนเองที่เกิดขึ้นขณะทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษและรู้ว่าความคิดและความรู้สึกใดที่จะก่อให้เกิดปัญหา	รับรู้และแลกเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษของตนเองและผู้อื่น	รู้วิธีการในการปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกของตนเองให้เอื้อกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	กำหนดขั้นตอนในการปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกของตนเองให้เอื้อกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	ได้ข้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกของตนเองให้เอื้อกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาใช้ในการกำหนดแผนการปฏิบัติ	นำแผนการปฏิบัติและข้อความรู้เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกของตนเองให้เอื้อกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาใช้ในการทำงาน	ประสบความสำเร็จในการปฏิบัติตามแผนและข้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกของตนเองให้เอื้อกับการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	นำความคิด ความรู้สึกของตนเองที่เปลี่ยนแปลงแล้วมาใช้ในการดำเนินชีวิต และการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
	ตัวอย่างคำพูด	ไม่แน่ใจความคิดของตนเอง / คิดว่าคงรู้สึกอะไรเหมือนกัน / ไม่ชอบที่ตัวเองเป็นแบบนี้	รู้ว่ามีการยอมรับ / สังเกตเห็นอารมณ์ตัวเอง / อารมณ์ขึ้น / เวลาทำงานก็ใช้อารมณ์บ้าง	ก็รู้ว่าใช้อารมณ์มันไม่ค่อยดี / รู้ว่ารู้สึกแบบนี้ไม่ช่วยอะไร	เพิ่งรู้ว่าคนอื่นก็คิด - รู้สึกเหมือนกัน / เพิ่งเคยได้คุยเรื่องนี้กับเพื่อน	ว่าจะลองเปลี่ยนความคิดดู / คิดว่าถ้าทำแบบนี้ น่าจะดีขึ้น / ถ้าเป็นฉันต้องใช้วิธีนี้ถึงจะเปลี่ยนความรู้สึกได้ / รู้ว่าต้องทำอย่างไร แต่ไม่เคยวางแผนชัดเจน	วางแผนเอาไว้แล้วว่าจะต้องทำอย่างไร / คิดไว้แล้วว่าต้องทำอย่างไรบ้าง	พอวางแผนแล้วก็คิดขึ้นมาได้ / การวางแผนปรับเปลี่ยนความคิดนี้ทำให้ได้คิด / บังคับมาพอเห็นแผนตัวเอง	ลองทำตามแผนดู / เอาแผนไปใช้แล้ว / พยายามปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกตัวเองตามแผนแล้ว	เปลี่ยนความคิดได้แล้วรู้สึกดี / ทำได้จริงตามแผน / ทำทันความรู้สึกของตนเองมาก / ขึ้น / เข้าใจตัวเองมากขึ้น	รู้สึกกับการทำงานกับเด็กต่างไป / เกิดความคิด ความรู้สึกใหม่ / ไม่ต้องฝืนอีก / รู้สึกได้อย่างนี้จริงๆ / รู้สึกได้กับเด็กทุกคน

ตัวบ่งชี้ขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์(ต่อ)

ระยะการเปลี่ยนแปลง	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
วัตถุประสงค์	เกิดความขัดแย้ง	ตรวจสอบตนเอง	ประเมินสถานการณ์	รับรู้ประสบการณ์ร่วม	ก่อร่างบทบาทใหม่	วางแผนการปฏิบัติ	เรียนรู้องค์ความรู้	พยายามปฏิบัติ	สร้างความเชื่อมั่น	ดำเนินชีวิตใหม่	
ข. ครูเข้าใจถึงลักษณะนิสัย และพฤติกรรมที่ดี และด้อยของตนเองในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม	ตัวบ่งชี้	ไม่แน่ใจ / สงสัยเกี่ยวกับข้อดี ข้อด้อยของตนเองที่เกิดขึ้นในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	รู้ข้อดี ข้อด้อยของตนเองที่เกิดขึ้นในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	รู้ข้อดี ข้อด้อยของตนเองที่เกิดขึ้นในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และรู้ว่าลักษณะใดที่จะก่อให้เกิดปัญหาในการทำงาน	รับรู้และแลกเปลี่ยนประสบการณ์เกี่ยวกับลักษณะนิสัยและพฤติกรรมในการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษของตนเองและผู้อื่น	รู้วิธีการปรับเปลี่ยนลักษณะนิสัยและพฤติกรรมของตนเองให้เอื้อต่อการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	กำหนดขั้นตอนในการปรับเปลี่ยนลักษณะนิสัยและพฤติกรรมของตนเองให้เอื้อต่อการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	ได้ข้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนลักษณะนิสัยและพฤติกรรมของตนเองให้เอื้อต่อการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	นำแผนการปฏิบัติและข้อความรู้เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนลักษณะนิสัยและพฤติกรรมของตนเองให้เอื้อต่อการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาใช้ในการทำงานกับเด็ก	ประสบความสำเร็จในการปฏิบัติตามแผนและข้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนลักษณะนิสัยและพฤติกรรมของตนเองให้เอื้อต่อการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	นำลักษณะนิสัยและพฤติกรรมที่ปรับเปลี่ยนแล้วมาใช้ในการดำเนินชีวิตและการทำงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
ตัวอย่าง คำพูด	ตัวบ่งชี้	ไม่รู้ว่านิสัยตัวเองเป็นอย่างไร / ไม่แน่ใจเลยว่ามีข้อดี ข้อเสียอะไรบ้าง / ไม่รู้ว่านี่มันเป็นข้อดีหรือข้อเสีย / ไม่รู้ว่าการจัดการเรียนรวมได้บ้าง	นิสัยฉันก็เป็นแบบนี้ / รู้ว่านิสัยนี้ไม่ดี / รู้ว่านิสัยนี้จะช่วยให้ทำงานได้ดี / ทำงานกับเด็กได้เพราะ....	นิสัยนี้ทำให้ทำงานกับเด็กได้ไม่ดี / เป็นคนแบบนี้ทำให้มีปัญห / ปัญหามันเกิดเพราะนิสัยนี้	เพิ่งรู้ว่าคนอื่นก็เป็นเหมือนกัน / เพิ่งเคยได้คุยเรื่องนี้กับเพื่อน / เพิ่งรู้ว่ามีคนเป็นเหมือนฉัน / ไม่เคยรู้มาก่อนว่าจะมีคนที่มีประสบการณ์เดียวกัน	ว่าจะลองเปลี่ยนตัวเองดู / คิดว่าถ้าค่อย ๆ ปรับตัวเองแบบนี้ น่าจะดีขึ้น / ถ้าเป็นฉันต้องใช้วิธีนี้ถึงจะเปลี่ยนนิสัยได้ / รู้ว่าต้องทำอย่างไร แต่ไม่เคยวางแผนชัดเจน	วางแผนเอาไว้แล้วว่าจะต้องปรับตัวเองอย่างไร / คิดแผนการปรับปรุงนิสัยไว้แล้วว่าต้องทำอะไรบ้าง	พอได้วางแผนจึงได้รู้ว่า... / การวางแผนปรับเปลี่ยนนิสัยนี้ทำให้ได้คิด / บังขึ้นมาพอเห็นแผนตัวเอง	ลองเปลี่ยนนิสัยตัวเองตามแผน / เอาแผนไปใช้จริง / พยายามปรับเปลี่ยนนิสัยของตัวเองตามแผน	เปลี่ยนพฤติกรรมได้แล้วรู้สึกดี / เปลี่ยนตัวเองทำได้อย่างใจตามแผน / พฤติกรรมในการทำงานกับเด็กดีขึ้นกว่าแต่ก่อน	กลายเป็นนิสัยใหม่ / พฤติกรรมที่เปลี่ยนมากลายเป็นนิสัยไปแล้ว / ไม่ต้องแก่งหรือฝืนทำอีกต่อไป

ตัวบ่งชี้ขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ (ต่อ)

ระยะเวลาเปลี่ยนแปลง	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
วัตถุประสงค์	เกิดความขัดแย้ง	ตรวจสอบตนเอง	ประเมินสถานการณ์	รับรู้ประสบการณ์ร่วม	ก่อร่างบทบาทใหม่	วางแผนการปฏิบัติ	เรียนรู้องค์ความรู้	พยายามปฏิบัติ	สร้างความเชื่อมั่น	ดำเนินชีวิตใหม่	
2. เพื่อให้ครูตระหนักรู้เกี่ยวกับบุคคลอื่น (การเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคลในด้านความคิด ความรู้สึก และการกระทำของบุคคลต่าง ๆ ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม)											
2.1 ครูตระหนักถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (การเข้าใจในคุณค่าและความสำคัญของความแตกต่างหลากหลายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นที่ต่างกัน)											
ก. ครูยอมรับและเห็นคุณค่าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่าง ๆ	ตัวบ่งชี้	ไม่แน่ใจ / สงสัยเกี่ยวกับประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียน	รู้ความคิดของตนเองเกี่ยวกับการมองประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียน	รู้ความคิดของตนเองเกี่ยวกับประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียนและรู้ว่าความคิดใดที่จะก่อให้เกิดปัญหาในการยอมรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม	รับรู้และแลกเปลี่ยนความคิดเกี่ยวกับประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียนของตนเองและผู้อื่น	รู้วิธีการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียน	กำหนดขั้นตอนในการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียน	ได้ซื้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียนจากการกำหนดแผนการปฏิบัติ	นำแผนการปฏิบัติและข้อความรู้เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียนมาใช้ในการทำงานกับเด็ก	ประสบความสำเร็จในการปฏิบัติตามแผนและซื้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียน	นำความคิดของตนเองเกี่ยวกับประโยชน์ของการมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมในห้องเรียนที่เปลี่ยนแปลงแล้วมาใช้ในการดำเนินงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
ตัวอย่างคำพูด	ไม่รู้ว่าจะต้องมีเด็กพิเศษในห้องเรียน / อาจจะมีประโยชน์หรือไม่ก็ได้ / ไม่แน่ใจความคิดของตัวเองเหมือนกัน / สับสน บางครั้งก็คิดว่า บางครั้งก็ไม่ดี	ไม่เห็นว่าการมีเด็กพิเศษจะมีประโยชน์อะไร / เห็นว่าการมีเด็กพิเศษในห้องเรียนก็มีประโยชน์	รู้ว่าเด็กพิเศษสำคัญในห้อง แต่ก็ไม่อยากให้มีในห้องตัวเอง / ก็รู้ว่าการที่ไม่ชอบเด็กพิเศษมันไม่ดี / รู้ว่าต้องยอมรับแต่มันก็ยังรับไม่ได้	หลายคนก็คิดเหมือนกัน / ได้พูดคุยกับเพื่อนเกี่ยวกับความสำคัญของเด็กพิเศษแล้ว / มีคนคิดเหมือนกัน / ได้รู้ว่าไม่ได้คิดแบบนี้แค่คนเดียว	รู้แล้วว่าต้องเริ่มปรับความคิดเกี่ยวกับเด็กพิเศษจากจุดไหน / มีวิธีการในใจแล้วว่า จะปรับความคิดของตัวเอง / วางแผนไว้แล้วว่า จะต้องทำอะไรบ้าง	เริ่มคิดได้ว่าเด็กพิเศษมีประโยชน์กับห้องก็ตอนเริ่มวางแผน / เห็นความคิดของตัวเองเมื่อวางแผน / เพิ่งรู้... เมื่อวางแผน	ลองมองเด็กด้วยสายตาใหม่ / พยายามเชื่อและทำตามแผนที่วางไว้ / เอาแผนที่วางไว้มาใช้กับเด็กในห้อง	ทำได้จริงตามแผน / เริ่มเห็นประโยชน์ของเด็กพิเศษจริง ๆ / พยายามปรับตัวเองต่อไป / ความคิดเกี่ยวกับเด็กพิเศษดีขึ้น	เห็นแล้วว่าเด็กพิเศษมีประโยชน์ในห้องจริง ๆ / เห็นความแตกต่างของเด็กทุกคน / เห็นความพิเศษเฉพาะตัวของเด็ก / ทุกคนก็มีทั้งข้อดีและข้อด้อยปนกันไป		

ตัวบ่งชี้ขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรวี (ต่อ)

ระยะการเปลี่ยนแปลง	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
วัตถุประสงค์	เกิดความขัดแย้ง	ตรวจสอบตนเอง	ประเมินสถานการณ์	รับรู้ประสบการณ์ร่วม	ก่อร่างบทบาทใหม่	วางแผนการปฏิบัติ	เรียนรู้องค์ความรู้	พยายามปฏิบัติ	สร้างความเชื่อมั่น	ดำเนินชีวิตใหม่	
ข. ครูเข้าใจถึงความสำคัญของการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	ตัวบ่งชี้	ไม่แน่ใจ / สงสัยเกี่ยวกับความคิดของตนในการให้ความสำคัญกับการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	รู้ความคิดของตนเองเกี่ยวกับการให้ความสำคัญกับการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	รู้ความคิดของตนเองเกี่ยวกับการให้ความสำคัญกับการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และรู้ว่าความคิดใดที่จะก่อให้เกิดปัญหาในการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล	รับรู้และแลกเปลี่ยนความคิดเกี่ยวกับความสำคัญในการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษของตนเองและผู้อื่น	รู้วิธีการในการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นความสำคัญในการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	กำหนดขั้นตอนในการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นความสำคัญในการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	ได้ข้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นความสำคัญในการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษจากการกำหนดแผนการปฏิบัติ	นำแผนการปฏิบัติและข้อความรู้เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นความสำคัญในการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาใช้ในการทำงานกับเด็ก	ประสบความสำเร็จในการปฏิบัติตามแผนและข้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นความสำคัญในการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	นำความคิดของตนเองเกี่ยวกับความสำคัญของการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็ก ที่เปลี่ยนแปลงแล้วมาใช้ในการดำเนินงานกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
ตัวอย่างคำพูด	ตัวบ่งชี้	ไม่รู้ว่าจะทำอะไรให้เด็กพิเศษบ้าง / ไม่รู้ว่าทำไมต้องทำให้บางคนพิเศษกว่าคนอื่น / ไม่รู้เหมือนกันว่าคิดยังไง	ก็ให้ความสำคัญกับการตอบสนองเด็กพิเศษบ้าง / ไม่ค่อยให้ความสำคัญกับการตอบสนองเด็กพิเศษเท่าไรนัก / คิดว่าเด็กก็เหมือนกันทำให้เหมือน ๆ กันก็ได้ / เด็กเล็ก ๆ ก็ไม่ค่อยต่างกันเท่าไร	ความคิดว่าเด็กเหมือน ๆ กันมันไม่ดีเท่าไร / ที่ผ่านมามีไม่ค่อยได้ให้ความสำคัญกับการที่เด็กแตกต่างกันมากนัก / คิดว่าความคิดนี้...ที่ก่อให้เกิดปัญหาการตอบสนองเด็ก	เห็นว่าเพื่อน ๆ ก็ทำไม่ต่างจากเรา / เห็นครูห้องอื่นทำแล้วก็รู้ว่าเราไม่ได้เป็นคนเดียว / ได้คุยกันเกี่ยวกับการทำกิจกรรมพิเศษให้เด็กบ้าง	รู้ว่าต้องใช้วิธี... ในการปรับความคิด / มันต้องเริ่มปรับจาก... จึงจะสำเร็จ / รู้แล้วว่าต้องทำอย่างไรจึงจะตอบสนองเด็กได้ดี	วางแผนการปรับเปลี่ยนความคิด เรียบร้อย / มีขั้นตอนที่จะปรับตัวเองให้ตอบสนองเด็กได้แล้ว	พอวางแผนแล้วก็ได้คิดขึ้นมา / เมื่อมีแผนแล้วก็คิดได้ขึ้นมาเองว่า... / การวางแผนทำให้ได้ความรู้...	ลองทำตามแผน / พยายามปรับความคิดของตัวเองตามแผน / พยายามเชื่อและดำเนินตามแผนที่วางไว้	ทำได้ตามแผน / รู้สึกว่าตอบสนองเด็กได้ดีขึ้น / แผนที่วางไว้ทำให้ปรับตัวเองได้จริง	เห็นว่าการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลของเด็กจำเป็นมาก / รู้แล้วว่าจะสามารถตอบสนองเด็กแต่ละคนได้อย่างไร / สามารถตอบสนองเด็กได้ดี ไม่ต้องฝืนตัวเองอีก

ตัวบ่งชี้ขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ (ต่อ)

ระยะการเปลี่ยนแปลง วัตถุประสงค์	1 เกิดความขัดแย้ง	2 ตรวจสอบตนเอง	3 ประเมินสถานการณ์	4 รับรู้ประสบการณ์ร่วม	5 ก่อร่างบทบาทใหม่	6 วางแผนการปฏิบัติ	7 เรียนรู้องค์ความรู้	8 พยายามปฏิบัติ	9 สร้างความเชื่อมั่น	10 ดำเนินชีวิตใหม่	
2.2 ครูตระหนักถึงบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (การเข้าใจในคุณค่าและความสำคัญของความแตกต่างระหว่างบุคคลและการร่วมมือช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษของครู ผู้ปกครอง และบุคคลแวดล้อมเด็ก)											
ก. ครูเข้าใจ ความสำคัญของ ความแตกต่าง ระหว่างบุคคลของผู้ ที่เกี่ยวข้องกับการให้ การช่วยเหลือเด็กที่มี ความต้องการพิเศษ	ตัวบ่งชี้	ไม่แน่ใจ / สงสัย เกี่ยวกับความคิด ของตนในการ มองเห็น ความสำคัญของ ความแตกต่าง ระหว่างบุคคล ของผู้ที่เกี่ยวข้อง กับการให้การ ช่วยเหลือเด็กที่มี ความต้องการ พิเศษ	รู้ความคิดของ ตนเองเกี่ยวกับ ความสำคัญของ ความแตกต่าง ของผู้ที่เกี่ยวข้อง กับการให้การ ช่วยเหลือเด็กที่มี ความต้องการ พิเศษ	รู้ความคิดของ ตนเองเกี่ยวกับ ความสำคัญของ ความแตกต่าง ระหว่างบุคคลของ ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการ ให้การช่วยเหลือ เด็กที่มีความ ต้องการพิเศษ และ รู้ว่าความคิดใดที่ จะก่อให้เกิดปัญหา ในการทำงาน ร่วมกับผู้ที่เกี่ยวข้อง	รับรู้และ แลกเปลี่ยน ความคิดเกี่ยวกับ ความสำคัญของ ความแตกต่าง ของผู้ที่เกี่ยวข้อง กับการให้การ ช่วยเหลือเด็กที่มี ความต้องการ พิเศษ ของตนเอง และผู้อื่น	รู้วิธีการ ปรับเปลี่ยน ความคิดเกี่ยวกับ ความสำคัญของ ความแตกต่าง ของผู้ที่เกี่ยวข้อง กับการให้การ ช่วยเหลือเด็กที่มี ความต้องการ พิเศษ	กำหนดขั้นตอน ในการ ปรับเปลี่ยน ให้เห็น ความสำคัญของ ความแตกต่าง ระหว่างบุคคล ของผู้ที่เกี่ยวข้อง กับการให้การ ช่วยเหลือเด็กที่มี ความต้องการ พิเศษ	ได้ซื้อความรู้ใหม่ เกี่ยวกับการ ปรับเปลี่ยน ความคิดของตนให้ เห็นความสำคัญกับ ความแตกต่าง ระหว่างบุคคลของ ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการ ให้การช่วยเหลือ เด็กที่มีความ ต้องการพิเศษจาก การกำหนด แผนการปฏิบัติ	นำแผนการปฏิบัติ และข้อความรู้ เกี่ยวกับการ ปรับเปลี่ยนความคิด ของตนให้เห็น ความสำคัญกับ ความแตกต่าง ระหว่างบุคคลของผู้ ที่เกี่ยวข้องกับการให้ การช่วยเหลือเด็กที่ มีความต้องการ พิเศษมาใช้ในการ ทำงานร่วมกัน	ประสบความสำเร็จ ในการปฏิบัติตาม แผนและข้อความรู้ ใหม่เกี่ยวกับการ ปรับเปลี่ยนความคิด ของตนให้เห็น ความสำคัญกับ ความแตกต่าง ระหว่างบุคคลของผู้ ที่เกี่ยวข้องกับการให้ การช่วยเหลือเด็กที่ มีความต้องการ พิเศษ	นำความคิดของ ตนเองเกี่ยวกับการ ให้ความสำคัญกับ ความแตกต่าง ระหว่างบุคคลของผู้ ที่เกี่ยวข้องกับการให้ การช่วยเหลือเด็กที่ มีความต้องการ พิเศษที่เปลี่ยนแปลง แล้วมาใช้ในการ ดำเนินงานร่วมกับผู้อื่นที่ เกี่ยวข้อง
	ตัวอย่าง คำพูด	ไม่รู้เหมือนกันว่า คนที่ต่างกันจะ ทำงานด้วยกันได้ หรือไม่ / ไม่แน่ใจ ว่าคนที่ทำงาน ด้วยกันต้อง เหมือนกันหรือ ต่างกัน / ไม่รู้ว่า ความแตกต่าง สำคัญด้วยหรือ	ไม่เห็นจำเป็นต้อง แตกต่าง / เหมือน ๆ กันทำงาน ด้วยกันจะดีกว่า / มันต้องแตกต่าง กันบ้างจึงจะดี /	รู้ว่าไม่ดีแต่ก็ไม่ชอบ เมื่อมีใครคิดไม่ เหมือนตนเอง / รู้ว่า คนแตกต่างกัน แต่ก็ ทำอะไรได้เมื่อมีใคร เถียง / ชอบคิดว่า ทำไมเขาจึงไม่เป็น อย่างนั้นอย่างนี้ ก็ไม่ ค่อยดีเท่าไร	เพิ่งรู้ว่าคนอื่นก็ไม่ ชอบนิสัยของเราที่ ไม่เหมือนเขา / ได้ คุยกับเพื่อนบ้าง ตก ลงกันเกี่ยวกับ ความคิดที่ไม่ เหมือนกัน / เพิ่งรู้ว่า คนเป็นแม่คิดแบบนี้ / เห็นมุมมองของคน อื่นกว้างขึ้น	รู้แล้วว่าต้อง ปรับตัวให้เข้ากับ ความแตกต่างได้ อย่างไร / พอ มองเห็นวิธีว่าต้อง ทำอย่างไร	วางแผนไว้แล้วว่า จะปรับตัวเองให้ มองความ แตกต่างเป็นเรื่อง ธรรมดาได้ อย่างไร / วาง แผนการปรับ ความคิดตนเองไว้ ว่า...	เมื่อมีแผนการ ปฏิบัติตน ทำให้ ได้คิดว่า... / เพิ่ง เห็นความสำคัญ ของความต่าง เมื่อได้วางแผน / แผนการที่วางไว้ ทำให้ได้คิด...	พยายามปฏิบัติ ตามแผน / ผิดฝัน ความคิดตัวเอง ให้ได้ตามแผน / พยายามปรับ ความคิดของ ตนเองให้เห็นว่า คนเราต้องต่างกัน จึงจะดี	ปรับความคิดของ ตนเองได้สำเร็จ / ทำตามแผนได้ดี / ปรับความคิดของ ตนเองได้	รู้ว่าคนเรา ต้องแตกต่างกัน จึงจะทำงานได้ดี / การที่เราคิดไม่ เหมือนกันช่วยให้ งานเป็นไปได้ดี / คิดได้จริง ๆ ไม่ ต้องฝืนอีก

ตัวบ่งชี้ขั้นตอนการเปลี่ยนแปลงตนเองของครูตามแนวคิดการเปลี่ยนแปลงของเมอซีโรว์ (ต่อ)

ระยะการเปลี่ยนแปลง		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
วัตถุประสงค์		เกิดความขัดแย้ง	ตรวจสอบตนเอง	ประเมินสถานการณ์	รับรู้ประสบการณ์ร่วม	ก่อร่างบทบาทใหม่	วางแผนการปฏิบัติ	เรียนรู้ข้อดีความรู้	พยายามปฏิบัติ	สร้างความเชื่อมั่น	ดำเนินชีวิตใหม่
<p>ข. ครูเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกับผู้อื่น เพื่อให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ</p>	ตัวบ่งชี้	ไม่แน่ใจ / สงสัยเกี่ยวกับประโยชน์ของการร่วมมือกันให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษระหว่างเพื่อนครู ผู้ปกครอง และบุคคลแวดล้อมเด็ก	รู้ความคิดของตนเองเกี่ยวกับประโยชน์ของการร่วมมือกับเพื่อนครู ผู้ปกครอง และบุคคลแวดล้อมเด็กในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	รู้ความคิดของตนเองเกี่ยวกับประโยชน์ของการร่วมมือกับเพื่อนครู ผู้ปกครอง และเด็กในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษและรู้ว่าความคิดใดจะก่อให้เกิดปัญหาในการทำงานร่วมกัน	รับรู้และแลกเปลี่ยนความคิดเกี่ยวกับประโยชน์ของการทำงานร่วมกับเพื่อนครู ผู้ปกครอง และเด็กในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษของตนเองและผู้อื่น	รู้วิธีการในการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	กำหนดขั้นตอนในการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	ได้ข้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษจากการกำหนดแผนการปฏิบัติ	นำแผนการปฏิบัติและข้อความรู้เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มาใช้ในการทำงานร่วมกัน	ประสบความความสำเร็จในการปฏิบัติตามแผนและข้อความรู้ใหม่เกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนความคิดของตนเองให้เห็นประโยชน์ของการทำงานร่วมกับผู้อื่นในการให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มาใช้ในการทำงานร่วมกัน	นำความคิดของตนเองเกี่ยวกับประโยชน์ของการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่เปลี่ยนแปลงแล้ว มาใช้ในการดำเนินงานให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
	ตัวอย่างคำพูด	ไม่รู้เหมือนกันว่าทำคนเดียวหรือทำหลายคนดีกว่ากัน / ทำคนเดียวก็ได้ หลายคนก็ได้ คงไม่แตกต่าง / ไม่รู้จะให้ใครมาช่วย แล้วจะดีขึ้นหรือแย่ลง	ช่วยกันทำก็ดี เหมือนกัน / อยากให้ช่วยกันทำหลาย ๆ คน / มีคนช่วยย่อมดีกว่า / รู้ว่าถ้าร่วมมือกันหลาย ๆ ฝ่ายจะดีกับเด็ก / ไม่เห็นมีใครให้ความร่วมมือจริงจัง	รู้ว่าต้องร่วมมือกัน แต่มันก็ยังทำไม่ได้ / รู้ว่านิสัย... ของตนเองทำให้ทำงานกับคนอื่นไม่ได้ / รู้ว่าการร่วมมือมันดี แต่ด้วยนิสัย... ของตนทำให้เป็นอุปสรรค	ใคร ๆ ก็บอกว่า ต้องร่วมมือกัน / มีคนบอกว่าถ้าร่วมมือกันแล้วจะดี / เพิ่งรู้ว่ามีคนอยากทำงานกับเราแต่ไม่เคยบอก	รู้ว่าต้องทำแบบนี้ จึงจะทำงานร่วมกับคนอื่นได้ / ถ้าจะปรับความคิดของตัวเองต้องทำอย่างนี้.....	วางแผนไว้แล้วว่า จะปรับความคิดของตนเองอย่างไร / มีแผนการกำหนดไว้แล้ว / รู้ชัดเจนแล้วว่าต้องปรับความคิดอย่างไรบ้าง	พอลคิดจะปรับความคิดทำให้รู้ว่า / ได้ข้อคิดเกี่ยวกับการทำงานร่วมกัน ขณะวางแผน / ปรับความคิด	ได้ทำตามแผนที่วางไว้ / พยายามปรับความคิดของตนเอง / เขาแผนที่วางไว้มาใช้กับผู้ปกครองและเพื่อนร่วมงาน	ทำได้ตามที่หวังไว้ / ปรับความคิดของตนเองได้ / ได้ข้อคิดใหม่ ๆ จากการฝึกตน	เห็นแล้วว่าความแตกต่างสำคัญ / หากไม่มีความแตกต่างการทำงานก็จะไม่สำเร็จ / คนที่จะทำงานด้วยกันต้องเติมเต็มกันได้ / หากเหมือนกันไปหมดก็ไม่ดี

ภาคผนวก ก
แผนการจัดกิจกรรมระยะยาว

กิจกรรม	เวลา (นาที)
กิจกรรมนพลักษณ์ ณ ค่ายริมขอบฟ้า เมืองโบราณ จ. สมุทรปราการ วันเสาร์ 8.00 น. – วันอาทิตย์ 16.00 น.	
สัปดาห์ที่ 1 วันอังคาร เวลา 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเพลง : ผ่อนคลายและสำรวจตนเอง	20
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ฝึกร้องพร้อมกันให้คล่อง	30
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่อง “ของขวัญที่ได้รับ” คือสิ่งที่ประสบพบเห็นแล้วเข้ามากระทบใจในรอบสัปดาห์	15
2.2 ฝ่าสังเกตรวมชาติ/เล่ารายงานผล : สังเกตและวาดภาพก่อนหิน	10
2.3 ศึกษาพจนานุกรมเพื่อทำความรู้จักตนเอง : สนทนาถึงข้อคิดที่ได้จากการฝ่าสังเกตรวมชาติก่อนหิน	15
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับผิดชอบต่อสังคม	
3.1 เล่า และ รับฟังเรื่องราว : ฟังเรื่อง “ครูทอมสัน” แล้วร่วมกันสนทนาเรื่องพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก	20
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝ่าดูตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จดบันทึกการเรียนรู้ : จดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0
สัปดาห์ที่ 2 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเพลง : ผ่อนคลายและสำรวจตนเอง	20
1.3 ร้องเพลงประสานเสียง : ฝึกร้องพร้อมกันให้คล่อง	30
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	15
2.2 ฝ่าสังเกตรวมชาติ/เล่ารายงานผล : สังเกตและวาดภาพนิ้วมือของตนเอง	10
2.3 ศึกษาพจนานุกรมเพื่อทำความรู้จักตนเอง : ฟังเรื่อง “วินนี่เดอะพูห์” โดยเชื่อมโยงตัวละครเข้ากับลักษณะตาม “ศาสตร์แห่งนพลักษณ์”	15
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับผิดชอบต่อสังคม	
3.1 เล่า และ รับฟังเรื่องราว : ฟังเรื่องราวความแตกต่างของเด็กตามพื้นอารมณ์	20

กิจกรรม	เวลา (นาที)
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึาดูตนเองผ่านฐานคิด</p> <p>4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ</p> <p>4.2 จดบันทึกการเรียนรู้ : จดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)</p>	<p>10</p> <p>0</p>
สัปดาห์ที่ 3 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม</p> <p>1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลายและสำรวจตนเอง</p> <p>1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ฝึกร้องพร้อมกันให้คล่อง</p>	<p>20</p> <p>15</p>
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง</p> <p>2.1 สนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์</p> <p>2.2 ฝึาดึงดูดธรรมชาติ : สังเกต วาดภาพ และบันทึกลักษณะของต้นไม้ 1 ต้น</p> <p>2.3 รายงานผลการสังเกตด้วยกิจกรรมสนทนา : อธิบายความคิด ความรู้สึกขณะวาด</p>	<p>10</p> <p>35</p> <p>10</p>
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่</p> <p>3.1 เล่าและรับฟังเรื่องราว : ฟังเรื่องราวเด็กพิเศษประเภทต่าง ๆ</p>	20
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึาดูตนเองผ่านฐานคิด</p> <p>4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ</p> <p>4.2 จดบันทึกการเรียนรู้ : จดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)</p>	<p>10</p> <p>0</p>
กิจกรรมค่ายธรรมชาติ ณ นาครุธานี จังหวัดปทุมธานี วันเสาร์ 8.00 น. – วันอาทิตย์ 16.00 น.	
สัปดาห์ที่ 4 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม</p> <p>1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลายและสำรวจตนเอง</p> <p>1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยเทคนิคการประสานเสียง 2 ทาง</p>	<p>15</p> <p>15</p>
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง</p> <p>2.1 สนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์</p> <p>2.2 สนทนาสนทนาอดีตชีวิตประวัติดิ : จับคู่เล่าชีวิตประวัติดิ แล้วเล่าย้อนที่คู่เล่าให้ฟัง</p> <p>2.3 ทำความรู้จักตนเอง : ฟังเรื่องการก่อร่างอุปนิสัย โดยใช้กิจกรรม “ไฟประจำตัว”</p>	<p>15</p> <p>35</p> <p>10</p>
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่</p> <p>3.1 เล่า/รับฟังเรื่องราว : เล่าประสบการณ์การทำงานกับเด็กพิเศษที่ผ่านมา (กลุ่มใหญ่)</p>	20
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึาดูตนเองผ่านฐานคิด</p> <p>4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ</p> <p>4.2 จดบันทึกการเรียนรู้ : บันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)</p>	<p>10</p> <p>0</p>

กิจกรรม	เวลา (นาที)
สัปดาห์ที่ 5 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลาย สัมผัสตนเอง เชื่อมโยงกับภายนอก	15
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยเทคนิคการประสานเสียง 2 ทาง	10
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	20
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่	
3.1 เล่า และ รับฟังเรื่องราว : สนทนาเรื่องอุปนิสัยที่ชอบ และไม่ชอบภายในตน	30
3.2 ตามหาตัวตนที่หายไป : - ผลัดกันเขียนข้อดีของนิสัยที่ไม่ชอบ ข้อดีของนิสัยที่ชอบ	35
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึกดูตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จุดบันทึกการเรียนรู้ : จุดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0
สัปดาห์ที่ 6 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลาย สัมผัสตนเอง เชื่อมโยงกับภายนอก	15
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง ร้องเพลงเดิมด้วยเทคนิคการประสานเสียง 3 ทาง	15
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	15
2.2 ทำกิจกรรมศิลปะ : ระบายสีน้ำมันกระดาษเปียก โดยใช้ แม่สี 3 สี	35
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่	
3.1 สังเกตเด็กที่มีความต้องการพิเศษ : สนทนาถึงวิธีการเฝ้าสังเกตเด็กอย่างใคร่ครวญ	30
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึกดูตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จุดบันทึกการเรียนรู้ : จุดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0
สัปดาห์ที่ 7 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลาย สัมผัสตนเอง เชื่อมโยงกับภายนอก	10
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยเทคนิคการประสานเสียง 3 ทาง	10
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์: สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	15
2.2 ทำกิจกรรมศิลปะ : ระบายสีน้ำมันกระดาษเปียก โดยใช้ แม่สี 3 สี	30

กิจกรรม	เวลา (นาที)
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่	
3.1 ศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ : รับฟังเรื่องการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ	15
3.2 ฝึกปฏิบัติการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ : วางแผนการฝึกปฏิบัติศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ	30
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึกดุตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จดบันทึกการเรียนรู้ : จดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0
สัปดาห์ที่ 8 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลาย สำรวจตนเอง เชื่อมโยงกับภายนอก	15
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยการประสานเสียง 3 ทาง เริ่มเพลงภาษาต่างประเทศ	15
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์: สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	15
2.2 ทำงานศิลปะ : จับคู่ระบายสีน้ำมันกระดาษเปียกแผ่นเดียวกันโดยใช้ แม่สี 3 สี	25
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่	
3.1 ศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ : สนทนาเกี่ยวกับเด็กที่ทำการศึกษาร่วมกัน	40
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึกดุตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จดบันทึกการเรียนรู้ : จดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0
กิจกรรมสนทนากับมารดาเด็กพิเศษ ณ บ้านธรรมศิลป์ จังหวัดนนทบุรี วันอาทิตย์ 8.00 น. – 16.00 น.	
สัปดาห์ที่ 9 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลาย สำรวจตนเอง เชื่อมโยงกับภายนอก	15
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยการประสานเสียง 2 ทางแบบร้องซ้ำ (Ostinato)	15
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	20
2.2 ทำกิจกรรมศิลปะ : ระบายสีน้ำมันกระดาษเปียก โดยส่งต่อผลงานให้เพื่อนต่อเติมรอบวง	30
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่	
3.1 ศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ : สนทนาเรื่องความก้าวหน้าในการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ	30
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึกดุตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จดบันทึกการเรียนรู้ : บันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรม(ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0

กิจกรรม	เวลา (นาที)
สัปดาห์ที่ 10 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง: ผ่อนคลาย สัมผัสตนเอง เชื่อมโยงกับการทำงานกับเด็กพิเศษ	15
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยเทคนิคการประสานเสียง 4 ทาง	15
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์: สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	15
2.2 ทำกิจกรรมศิลปะ : ระบายสีน้ำบนกระดาษเปียก โดยมีภาพ “เด็กพิเศษที่ศึกษา” อยู่ในใจ	25
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับผิดชอบต่อสังคมใหม่	
3.1 ศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ : สนทนาเกี่ยวกับมุมมองที่มีต่อเด็กที่ศึกษา ตามภาพวาด	40
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึกดุตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จุดบันทึกการเรียนรู้ : จุดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0
สัปดาห์ที่ 11 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง: ผ่อนคลาย สัมผัสตนเอง เชื่อมโยงกับการทำงานกับเด็กพิเศษ	15
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยการประสานเสียง 8 ทาง	15
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	15
2.2 ทำกิจกรรมศิลปะ : ระบายสีน้ำบนกระดาษเปียกร่วมกันทั้งกลุ่ม โดยนึกถึงบรรยากาศในห้องเรียนและเด็กพิเศษในห้องเรียน	30
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับผิดชอบต่อสังคมใหม่	
3.1 ศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ : สนทนาเกี่ยวกับเด็กที่ได้ศึกษาร่วมกัน	35
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึกดุตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จุดบันทึกการเรียนรู้ : จุดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0
สัปดาห์ที่ 12 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง: ผ่อนคลาย สัมผัสตนเอง เชื่อมโยงกับการทำงานกับเด็กพิเศษ	15
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยการประสานเสียง 8 ทาง	15

กิจกรรม	เวลา (นาที)
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	15
2.2 ทำกิจกรรมศิลปะ : ปั้นดินเหนียวให้เป็นรูปทรงต่าง ๆ	30
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประทานขนมใหม่	
3.1 ศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ : สนทนาเกี่ยวกับเด็กที่ได้ศึกษาร่วมกัน	35
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึกดูตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จุดบันทึกการเรียนรู้ : จุดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0
สัปดาห์ที่ 13 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 รับประทานอาหารให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลาย สัมผัสตนเอง เชื่อมโยงกับการทำงานกับเด็กพิเศษ	15
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยการประสานเสียง 8 ทาง	15
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของขวัญที่ได้รับในรอบสัปดาห์	15
2.2 ทำกิจกรรมศิลปะ : ปั้นดินเหนียวเป็นรูปเด็ก	30
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประทานขนมใหม่	
3.1 ศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ : สนทนาเกี่ยวกับการ "ปั้น" เด็กแต่ละคนให้เติบโต	35
กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ฝึกดูตนเองผ่านฐานคิด	
4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ	10
4.2 จุดบันทึกการเรียนรู้ : จุดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนของตัวเอง ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์)	0
สัปดาห์ที่ 14 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
กลุ่มกิจกรรมที่ 1 รับประทานอาหารให้พร้อม	
1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลาย สัมผัสตนเอง สร้างความเป็นหนึ่งเดียวกับสรรพสิ่ง	15
1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงเดิมด้วยการประสานเสียง 8 ทาง	15
กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง	
2.1 สนทนาเรื่องสนทนาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องกิจกรรม "สุนทรียสนทนา"	40
กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประทานขนมใหม่	
3.1 ทบทวนประสบการณ์ : ค้นหาภาพดอกไม้ที่ครูจัด และสนทนาเชื่อมโยงกับการทำงาน	40

กิจกรรม	เวลา (นาที)
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ใฝ่ดูตนเองผ่านฐานคิด</p> <p>4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนประสบการณ์โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ 10</p> <p>4.2 จัดบันทึกการเรียนรู้ : จัดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนขององค์ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์) 0</p>	
สัปดาห์ที่ 15 วันอังคาร 16.30 น.– 18.30 น.	
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 1 ปรับฐานกายให้พร้อม</p> <p>1.1 ทำสมาธิกับเสียงเพลง : ผ่อนคลาย สัมผัสตัวเอง เชื่อมโยงเป็นหนึ่งเดียวกับสรรพสิ่ง 15</p> <p>1.2 ร้องเพลงประสานเสียง : ร้องเพลงทุกเพลงที่ได้ฝึกมาตามความต้องการของครู 15</p>	
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 2 เปิดฐานใจให้กว้าง</p> <p>2.1 สนทนาสะท้อนหาเรื่องราวในรอบสัปดาห์ : สนทนาเรื่องของชีวิตที่ได้รับตลอดกระบวนการ 20</p>	
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 3 รับประสบการณ์ใหม่</p> <p>3.1 สะท้อนประสบการณ์ : คัดเลือกภาพที่ตรงกับความรู้สึก 3 ประการ คือ ตัวฉัน เด็กพิเศษ และความสัมพันธ์ แล้วเขียนบรรยายความรู้สึกเหล่านั้น 30</p>	
<p>กลุ่มกิจกรรมที่ 4 ใฝ่ดูตนเองผ่านฐานคิด</p> <p>4.1 สนทนาสะท้อนหาสะท้อนการเรียนรู้ : สนทนาถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ และความรู้สึกตลอด สัปดาห์ 30</p> <p>4.2 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา : ทบทวนกระบวนการทั้ง 15 สัปดาห์ โดยใช้การเล่าเรื่องย้อนกลับ และปิดกระบวนการ 10</p> <p>4.3 จัดบันทึกการเรียนรู้ : จัดบันทึกสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมโดยแบ่งเป็นส่วนขององค์ความรู้ ความคิดความรู้สึก และการเชื่อมโยงสู่การทำงาน (ใช้เวลาระหว่างสัปดาห์) 0</p>	

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก สฐ
ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมฝึกสติ

กิจกรรมฝึกสติ

วันจันทร์ที่ 3 พฤษภาคม 2553 เวลา 7.30 น. – 8.00 น.

เนื้อหา: การพิจารณาความคิด ความรู้สึกของตนเองให้ละเอียดขึ้น

ปรับฐานกายให้พร้อม

กิจกรรม: ท่องบทกลอนยามเช้า เวลา: 5 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อเตรียมความพร้อมในการเรียนรู้ของครู

บทบาทกระบวนการ: ทำสมาธิ ท่องบทกลอน และสังเกตผู้เข้าร่วมกิจกรรม

บทบาทครู: ทำสมาธิ ท่องบทกลอนร่วมกัน

ขั้นตอน:

- 1) ผู้เข้าร่วมทุกคนยืนเป็นวงกลม
- 2) ยืนสงบนิ่งทำสมาธิพร้อมสังเกตความพร้อมของตนเองและเพื่อนทุกคน
- 3) เริ่มกล่าวบทกลอนประจำวันพร้อมกัน ดังนี้

ขอความเข้มแข็ง ไหลรินสู่ความมุ่งมั่นของฉัน ขอความอบอุ่นแผ่ซ่านสู่ความรู้สึก
ของฉัน ขอแสงสว่างสอดส่องสู่ความคิดของฉัน เพื่อที่ฉัน จะได้หล่อเลี้ยงเด็กเด็กทั้งหลาย
ด้วยความมุ่งมั่น ที่กระจ่างชัด ด้วยความเอาใจใส่ จากหัวใจที่เปี่ยมรัก และนำปัญญาญาณ
มาสู่สรรพสิ่ง

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของครู

เปิดฐานใจให้กว้าง

กิจกรรม: ร้องเพลงยามเช้า เวลา: 5 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูได้เฝ้าสังเกตตนเองและผู้อื่นขณะทำกิจกรรม

บทบาทกระบวนการ: ร้องเพลง และทำท่าทางประกอบ พร้อมสังเกตผู้เข้าร่วม

บทบาทครู: ร้องเพลง และทำท่าทางประกอบ พร้อมเฝ้าสังเกตการเคลื่อนไหวของตน

ขั้นตอน:

1) ผู้เข้าร่วมทุกคนยืนเป็นวงกลม หันหน้าเข้าในวง มือประสานไว้ที่อก

2) กระบวนกรท่องบทกลอนเสริมพลัง ดังนี้

ขอความบริสุทธิ์ดุจทองคำ	ความเข้มแข็งดั่งหินผา
และความกระจ่างใสดั่งแก้วคริสตัล	จงอยู่ในใจเรา

3) ผู้เข้าร่วมทุกคนร้องเพลงพร้อมทำท่าทางประกอบ ดังนี้

“Pure as a finest gold	firm as a granite rock.
transparence as a quartz crystal	my soul shall be.” (ซ้ำ)

4) กระบวนกรกล่าวปิดกิจกรรมประจำวัน ดังนี้ “ขอให้เริ่มต้นวันใหม่ด้วยหัวใจที่เปี่ยมไปด้วย..... (พูดถึงสิ่งดีงามและประโยคที่เป็นกำลังใจให้กับครู เช่น ความเข้มแข็ง และพลังในการทำงาน เป็นต้น)”

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของคุณ

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ๓

ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้

กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้

สัปดาห์ที่ 9 วันอังคารที่ 4 พฤษภาคม 2553 เวลา 16.30 น. – 18.30 น.

เนื้อหา: สิ่งต่างๆ มีความเกี่ยวเนื่องกัน มนุษย์ทุกคนเป็นส่วนหนึ่งของธรรมชาติอันยิ่งใหญ่

มนุษย์ทุกคนมีความแตกต่างที่สามารถเติมเต็มซึ่งกันได้

ปรับฐานกายให้พร้อม

กิจกรรม: ทำสมาธิกับเสียงเพลง เวลา: 15 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อเตรียมความพร้อมในการเรียนรู้ของคุณ

บทบาทกระบวนการ: เปิดเพลงสมาธิ พร้อมพูดบทพูดเพื่อผ่อนคลาย สังเกตการเปลี่ยนแปลงของคุณ

บทบาทครู: นอนราบกับพื้น ผ่อนคลาย

ขั้นตอน:

1) กระบวนการปิดไฟ เปิดเพลง แล้วเริ่มต้นพูดบทผ่อนคลาย: ขอให้ทุกคนค่อย ๆ เอน
 กายลงช้า ๆ สัมผัสพื้นผิวของห้อง รู้สึกถึงร่างกายของเราที่สัมผัสกับพื้นห้อง เย็น ร้อน อ่อน แข็ง
 อย่างไร รับรู้และจดจ่อกับความรู้สึกนั้น แล้วค่อย ๆ หลับตาลงช้า ๆ รับรู้ความมืดที่ค่อย ๆ คืบ
 คลานเข้ามาหาเรา ณ ตอนนี้ เราอยู่ในความมืดอันสงบสุข หายใจเข้า หายใจออก ผ่อนคลาย รับรู้
 ลมหายใจของเรา ลมหายใจที่นำความสุข และความผ่อนคลายมาให้กับเรา ย้อนกลับมามอง
 ตนเอง ณ ปัจจุบันอีกครั้งขณะนี้เราเป็นบุคคลหนึ่งซึ่งต้องการการผ่อนคลาย ขอให้เราสำรวจร่างกาย
 ของเราตั้งแต่ปลายเท้าของเรา เรื่อยขึ้นมาจนกระทั่งถึงศีรษะของเรา จุดใดบ้างที่ยังขมวดมุ่น แข็ง
 ตึง ขอให้ผ่อนคลาย นำความรู้สึกมาที่ปลายเท้าของเรา ปลายเท้าของเราแข็งตึงอยู่หรือไม่...ผ่อน
 คลาย ชยับความรู้สึกมาที่ท่อนขาของเรา ผ่อนคลาย นำความรู้สึกมาที่บริเวณสะโพก ผ่อนคลาย
 ความแข็งตึงที่สะโพก ไหลเรื่อยขึ้นมาบริเวณท่อนหลังของเรา มีจุดใดที่ยังคงเมื่อยล้า ชยับท่อน
 หลังเล็กน้อย แล้วผ่อนคลาย นำความรู้สึกมาที่ปลายมือของเรา เรื่อยไปจนถึงท่อนแขน และ
 หัวไหล่ ชยับท่อนแขนเล็กน้อย ผ่อนคลาย ต้นคอของเราแข็งตึงหรือไม่ ผ่อนคลาย เรื่อยขึ้นมาถึง
 ไบหน้าของเรา กล้ามเนื้อบริเวณปาก โหนกแก้ม หัวคิ้วของเรา ชยับ แล้วผ่อนคลาย..... สำรวจทั่ว
 บริเวณร่างกายของเราอีกครั้งหนึ่ง ผ่อนคลายร่างกายทั้งหมด แล้วย้อนกลับมาที่หัวใจ และ
 ความคิดของเรา ยังคงมีเรื่องราวค้างคาอยู่หรือไม่.... ปล่อยให้เรื่องราวต่าง ๆ แล้วผ่อนคลาย
 หัวใจ และความคิด ผ่อนคลาย ปล่อยให้ว่าง รับรู้ตัวตนในปัจจุบันขณะ เราเป็นบุคคลหนึ่งที่ต้องการ
 การพักผ่อน ปล่อยให้กาย ใจ และความคิดให้ได้พักผ่อน สบาย และผ่อนคลาย

กลับมารับรู้ที่ลมหายใจเข้า ออก ของเราอีกครั้ง หายใจเข้า หายใจออก หายใจเข้า หายใจออก ฝ่าสังกตลมหายใจของเรา ลมหายใจที่เป็นหนึ่งเดียวกับธรรมชาติ เป็นลมหายใจเดียวกับสายลมที่พัดผ่านเขาสูง พัดผ่านทุ่งหญ้า และสายน้ำฉ่ำเย็น เป็นลมหายใจที่นำพาความเข้มแข็งจากหินผา ความสดชื่นจากสายน้ำ และความสว่างสดใสจากแสงอาทิตย์มาสู่ร่างกายของเรา หายใจเข้าขอความเข้มแข็งจากหินผาจงเติมเต็มความเข้มแข็งของร่างกายเรา หายใจออก ขอให้ลมหายใจนำพาความอ่อนล้าออกจากตัวเรา หายใจเข้าขอความสดชื่นจากสายน้ำ จงเติมเต็มความสดชื่นในใจเรา หายใจออก ขอให้ลมหายใจนำพาความหงอยเหงาออกจากใจเรา หายใจเข้าขอความสว่างสดใสจากแสงอาทิตย์จงเติมเต็มความสว่างสดใสในความคิดของเรา หายใจออก ขอลมหายใจนำพาความมืดที่บอบอกจากปัญญาของเรา หายใจเข้า หายใจออก หายใจเข้า หายใจออก ผ่อนคลาย.....

2) กระบวนกรหรือเสียงเพลงแล้วพูดบทจบการผ่อนคลาย: ขณะนี้ขอให้เราค่อย ๆ นำความรู้สึกกลับมาสู่ร่างกายของเราอีกครั้งหนึ่ง ชยัร่างกายไล่ความเมื่อยขบออกจากตัว บิดซ้าย บิดขวา ยืดท่อนแขน และขา ออกให้สุด แล้วผ่อนคลาย กำมือทั้งสองให้แน่น แล้วผ่อนคลาย... ค่อย ๆ พยุงตัวลุกขึ้นในท่าหนึ่งขณะที่ยังหลับตาอยู่ สัมผัสถึงร่างกายของเราที่ชยัไปมา สัมผัสถึงเสียงต่าง ๆ ที่เราได้ยิน หายใจเข้าแรง ๆ หายใจออกยาวนาน หายใจเข้า หายใจออก หายใจเข้า แล้วพ่นลมหายใจออกปล่อยความเมื่อยล้าออกจากร่างกาย ใช้ฝ่ามือทั้งสองข้างถูกันเร็ว และแรง เพื่อให้เกิดความอบอุ่นบริเวณฝ่ามือ แล้วนำฝ่ามือทั้งสองค่อย ๆ ประคบที่ดวงตา ลืมตาขึ้นในฝ่ามืออันอบอุ่นนั้น สัมผัสกับแสงสว่างอีกครั้ง เพื่อเตรียมพร้อมที่จะทำกิจกรรมต่าง ๆ ต่อไป.....

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมกรรมการร่วมกิจกรรมของคุณ

กิจกรรม: ร้องเพลงประสานเสียง เวลา: 15 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อสร้างสมาธิในการเรียนรู้ให้แก่ครู

บทบาทกระบวนการ: ควบคุมการร้อง

บทบาทครู: ประสานเสียงโดยขึ้นไม่พร้อมกันเลย และรับฟังเสียงประสานจากเพื่อนร่วมวง
ขั้นตอน:

1) บททวนบทเพลง Sun Light โดย Alois Kunstler

Dearest sun light shine,	In my heart's deep shine,
And my heart shall shine,	Like the sun divine

2) ร้องเพลงซ้ำ ๆ ค่อย ๆ แยกกลุ่มร้องจาก 1 กลุ่มเป็น 2 กลุ่ม จาก 2 กลุ่ม เป็น 4 กลุ่ม และขึ้นต้นร้องทีละคน

การประเมินผล: สังเกตวิธีการร้อง และสมาธิในการร้องของคุณ

เปิดฐานใจให้กว้าง

กิจกรรม: สุนทรียสนทนา เวลา: 20 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูได้ย่นใคร่ครวญความคิด ความรู้สึกของตน

บทบาทกระบวนการ: เปิดประเด็นการสนทนา

บทบาทครู: พูดและรับฟังเรื่องราว ทีละคน

ขั้นตอน:

1) พูดเปิดประเด็นการสนทนา: ขอให้เราใช้เวลาสักพักเพื่อใคร่ครวญถึงสิ่งที่เป็นของขวัญที่ผ่านมาในรอบสัปดาห์ ไม่ว่าจะเป็ความคิด หรือความรู้สึกอะไรก็ตาม คิดถึงมันแล้วพูดหรือเล่าออกมาดัง ๆ เพื่อเป็นการทบทวน ทำความรู้จักกับมันอย่างชัดเจนมากขึ้น ในระหว่างที่เพื่อนพูดก็ขอให้ฟังอย่างตั้งใจโดยไม่ด่วนสรุปตัดสินระหว่างที่ใคร่ครวญก็ขอให้ซึมซับความเงียบรอบตัวอย่างสงบ.....

2) รับฟังเรื่องราวของคุณแต่ละคน และกระบวนการ อย่างห้อยแขวนความคิด และการตัดสินใด ๆ

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของคุณ

กิจกรรม: ระบายสีน้ำรอบวง เวลา: 30 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อฝึกการใช้ประสาทสัมผัสในการใคร่ครวญความคิดความรู้สึกของตนเองขณะทำงานร่วมกัน

บทบาทกระบวนการ: เตรียมอุปกรณ์ อธิบายโจทย์การระบายสีน้ำ

บทบาทครู: ระบายสีน้ำตามโจทย์ที่ได้รับ

ขั้นตอน:

1) ให้ระบายสีน้ำโดยใช้แม่สีทั้ง 3 สี โดยขณะระบาย ให้มีสมาธิอยู่กับผลงาน และใคร่ครวญถึงความคิด ความรู้สึกของตนเอง

2) เมื่อครูระบายจนมีสีเกินครึ่งหนึ่งของกระดาษแล้ว ให้ส่งผลงานของตนให้กับเพื่อนที่นั่งอยู่ด้านขวา แล้วเริ่มทำสมาธิพร้อมต่อเติมผลงานที่ได้รับให้สวยงาม

- 3) ทำซ้ำประมาณ 2 รอบ แล้วรับผลงานชิ้นแรกของตนคืนมาเพื่อพิจารณา
- 4) สนทนาความคิดและความรู้สึกขณะทำงาน ร่วมกัน

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของครู

รับประสบการณ์ใหม่

กิจกรรม: การศึกษาเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เวลา: 30 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อเตรียมความพร้อมในการศึกษาเด็กอย่างใคร่ครวญ

บทบาทกระบวนการ: นำการสนทนา

บทบาทครู: พูดและรับฟังเรื่องราว ทีละคน

ขั้นตอน:

- 1) กระบวนกรนำการสนทนา: ขอให้เราใช้เวลาสักพักเพื่อใคร่ครวญถึงเด็กของเรา เด็กที่เราารู้สึกถึงเขามากที่สุด เด็กที่เราคิดว่าอยากจะช่วยเหลือเขามากที่สุด สังเกตความคิด ความรู้สึกที่เรามีต่อเขา แล้วพูดถึงเด็กคนนั้นเพื่อให้กลุ่มได้รู้จักเด็กในมุมมองของเรา
- 2) ครูพูดและรับฟังเรื่องราวของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ครูแต่ละคนได้เล่า
- 3) เมื่อครูทุกคนได้เรื่องราวแล้ว ร่วมกันคัดเลือกเด็กที่กลุ่มเห็นว่าสมควรนำมาเป็นกรณีศึกษาเพื่อให้การช่วยเหลือมากที่สุด เพื่อติดต่อขออนุญาตจากผู้ปกครองต่อไป

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของครู

เฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด

กิจกรรม: เล่าเรื่องย้อนกลับ เวลา: 10 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูได้ใคร่ครวญถึงสิ่งที่ได้กระทำในกิจกรรมที่ผ่านมา

บทบาทกระบวนการ: นำการเล่า

บทบาทครู: ทำสมาธิคิดย้อนเรื่องราว แล้วพูดย้อนทีละคน

ขั้นตอน:

- 1) กระบวนกรนำการเล่า: ขอให้เราใช้เวลาสักพักเพื่อใคร่ครวญถึงสิ่งที่เราได้กระทำมาในวันนี้ เริ่มจากเมื่อสักครู่ เราได้ตกลงกันถึงเด็กที่เราอยากจะศึกษาเขาให้มากที่สุด..... ก่อนหน้านั้น เราได้รับฟังเรื่องราวของเด็กหลาย ๆ คนจากเพื่อนของเรา....
- 2) ครูแต่ละคน เล่าเรื่องราวย้อนกลับคนละ 1 เรื่องราว โดยไม่บังคับว่าต้องพูดเรียงคนหรือพูดทุกคน แต่เมื่อใครพร้อมก็ให้พูดโดยเริ่มต้นประโยคว่า “ก่อนหน้านั้น.....”

3) เมื่อครูได้เล่าเรื่องราวย้อนจนถึงจุดเริ่มต้นของกิจกรรมแล้ว กระบวนกรกล่าวปิดการทำกิจกรรมประจำสัปดาห์:และเรื่องราวก่อนหน้านั้น ก็เป็นอีกเรื่องหนึ่งที่เราได้ละวางไว้แล้ว ขอขอบคุณทุก ๆ คนที่มาเข้าร่วมกิจกรรมในวันนี้ ขอให้เราได้กลับไปย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ได้ทำอีกครั้งและบันทึกลงในสมุดบันทึกประจำวันของเรา”

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของคุณ



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ฅ

ตัวอย่างแผนการจัดกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจ

สร้างการเข้าใจบุคคลที่เกี่ยวข้อง

สถานที่: บ้านธรรมศิลป์ กรุงเทพฯ วันอาทิตย์ที่ 2 พฤษภาคม 2553 เวลา 8.00 น. – 16.00 น.

เนื้อหา: ผู้ปกครองมีการพัฒนาตนเป็นลำดับขั้นในการยอมรับลูกที่พิเศษของตน ซึ่งการพัฒนานี้จำเป็นต้องใช้ระยะเวลาอันยาวนาน เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีคุณค่าไม่ต่างจากเด็กอื่น

ปรับฐานกายให้พร้อม

กิจกรรม: โยคะ เวลา: 20 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อเตรียมความพร้อมในการเรียนรู้ของคุณ

บทบาทกระบวนการ: แนะนำท่าทางโยคะอย่างง่าย

บทบาทครู: ทำท่าโยคะพร้อมปรับสภาพร่างกายตนเอง

ขั้นตอน:

- 1) ให้ทุกคนยืนเป็นวงกลมหันหน้าเข้าในวง
- 2) ทำท่าทางโยคะเพื่อยืดกล้ามเนื้อ ตั้งแต่ศีรษะจนถึงปลายเท้า
- 3) ผ่อนคลายร่างกายด้วยการนั่งหลับตาทำสมาธิประมาณ 2 นาที

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของคุณ

เปิดฐานใจให้กว้าง

กิจกรรม: สนทนา แนะนำตัว เวลา: 20 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ผู้เข้าร่วมทุกคนได้ทำความรู้จักและมีจุดมุ่งหมายในการเรียนรู้ร่วมกัน

บทบาทกระบวนการ: นำการสนทนา

บทบาทครู: สนทนา และรับฟังเรื่องราว

ขั้นตอน:

- 1) ให้ทุกคนนั่งล้อมเป็นวงกลม หันหน้าเข้าในวง
- 2) กระบวนการเริ่มแนะนำตนเองและความมุ่งหวังในการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งนี้
- 3) ครูและผู้เข้าร่วมกิจกรรมทุกคนแนะนำตนเองและบอกความมุ่งหวังในการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งนี้ ทีละคน

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของคุณ

กิจกรรม: วาดภาพด้วยเท้า

เวลา: 40 นาที

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูได้รู้สึกถึงความยากลำบากในการเรียนรู้ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
และความสำคัญของการปรับประคับประคองช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

บทบาทกระบวนการ: แนะนำวิธีการ สังเกตการร่วมกิจกรรม

บทบาทครู: จับคู่วาดภาพตามโจทย์

ขั้นตอน:

1) กระบวนการเตรียมอุปกรณ์การวาดภาพด้วยเท้าให้ผู้เข้าร่วมทุกคน ประกอบด้วย กระดาษขาว พู่กันแบนเบอร์ใหญ่ สีน้ำ ฝ้ายสำหรับเช็ดพู่กัน

2) ให้ผู้เข้าร่วมนั่งบนเก้าอี้ วางกระดาษและสีน้ำไว้ที่พื้น ให้นำพู่กันไว้ แล้วเริ่มต้นวาดโดยวาดเป็นรูปวงกลมหอย จากด้านในสู่ด้านนอก และจากด้านนอกเข้าด้านใน พร้อมสังเกตความรู้สึกของตนเอง

3) ให้ผู้เข้าร่วมจับคู่กัน โดยให้คนหนึ่งนั่งอยู่ที่พื้น ประคองเท้าของเพื่อนไว้ขณะที่เพื่อนวาดภาพ แล้วสังเกตความรู้สึกของตนเองขณะวาดภาพ

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของครู

รับประสบการณ์ใหม่

กิจกรรม: สนทนา

เวลา: 2 ชั่วโมง

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูได้เรียนรู้มุมมองของผู้ปกครองในการเลี้ยงดูและให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

บทบาทกระบวนการ: นำการสนทนา

บทบาทครู: สนทนาและรับฟังเรื่องราว

ขั้นตอน:

3) ผู้ปกครองในฐานะกระบวนการเล่าถึงประวัติส่วนตัวก่อนที่จะมีลูกที่มีความต้องการพิเศษ และความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับความคิด ความรู้สึก และวิถีชีวิตเมื่อมีลูกที่มีความต้องการพิเศษ รวมถึงกระบวนการการเปลี่ยนแปลงตนเองในการยอมรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

4) ผู้เข้าร่วมกิจกรรมสนทนาซักถามแลกเปลี่ยนความคิดเห็น

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของครู

กิจกรรม: ทอผ้า “ซาโอริ” เวลา: 1 ½ ชั่วโมง

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูได้เรียนรู้ถึงความสามารถของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

บทบาทกระบวนการ: แนะนำวิธีการทอ และเล่าเรื่องราวการทอผ้าของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

บทบาทครู: รับฟังเรื่องราว และทดลองทอผ้า

ขั้นตอน:

1) ผู้ปกครองในฐานะกระบวนการเล่าเรื่องราวความเป็นมาของโครงการทอผ้าซาโอริ พร้อมนำเสนอผลงานการทอผ้าของผู้ที่มีความต้องการพิเศษ จากนั้นแนะนำวิธีการทอผ้าให้แก่ผู้เข้าร่วมกิจกรรมทุกคน

2) ผู้เข้าร่วมกิจกรรมทดลองทอผ้าซาโอริด้วยตนเอง

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของครู

เฝ้ามองตนเองผ่านฐานคิด

กิจกรรม: สนทนาสรุปบททวนกิจกรรม เวลา: 1 ชั่วโมง

วัตถุประสงค์: เพื่อให้ครูได้ทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้มาในวันนี้

บทบาทกระบวนการ: นำการสนทนา

บทบาทครู: สนทนาและรับฟังเรื่องราว

ขั้นตอน:

4) ให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมนั่งเป็นวงกลมหันหน้าเข้าในวง

5) ผู้เข้าร่วมกิจกรรมทุกคนกล่าวถึงความคิด ความรู้สึก และประสบการณ์ที่ได้รับเชื่อมโยงกับการทำงาน

6) กระบวนการกล่าวนำการสนทนาทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ แล้วกล่าวปิดกิจกรรม

การประเมินผล: สังเกตพฤติกรรมการร่วมกิจกรรมของครู

ภาคผนวก ณ

ตารางเปรียบเทียบแนวคิดพื้นฐาน กิจกรรม และวัตถุประสงค์ของการจัดกระบวนการการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา

กระบวนการ	แนวคิดพื้นฐาน	กิจกรรม	รายละเอียดกิจกรรม	จุดประสงค์
1. การปรับฐานกายให้พร้อม จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้ฝึกสติ สร้างสมาธิ ปรับสภาพทางร่างกาย และจิตใจให้ผ่อนคลาย พร้อมสำหรับการเรียนรู้ ประสบการณ์ใหม่	1) สภาวะที่ผ่อนคลาย มีสติ และสมาธิ ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ 2) การศึกษาต้องเป็นไปเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ที่จะอยู่กับความแตกต่างอย่างกลมกลืน 3) การเพิ่มความสามารถในการรับรู้ความรู้สึกของบุคคลสามารถกระทำได้ผ่านกิจกรรมทางดนตรี	ฟังเพลง ร้องเพลง ประสานเสียง	ฟังเพลงที่มีอัตราจังหวะต่ำกว่าจังหวะการเต้นของหัวใจมาตรฐานเล็กน้อยสร้างความผ่อนคลาย ร้องเพลงประสานเสียงฝึกสติ และรับรู้ความแตกต่างที่สามารถประสานกลมกลืนกัน	1. เพื่อให้ครูได้ผ่อนคลาย มีสติ และสมาธิ พร้อมสำหรับการเรียนรู้
2. การเปิดฐานใจให้กว้าง จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้ใช้ประสาทสัมผัสของตนเองอย่างละเอียดอ่อน รับรู้ และยอมรับในประสบการณ์ของตนเองและผู้อื่น	1) การเรียนรู้เกิดขึ้นได้จากการเปิดใจรับรู้ความเป็นไปของตนเอง ฝ่ามืออย่างลึกซึ้ง 2) การเติมเต็มประสบการณ์ของแต่ละบุคคลช่วยให้ข้ามพ้นการแบ่งแยกและการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง 3) บุคคลสามารถส่งผ่านประสบการณ์ของตนด้วยการแสดงออกทางศิลปะที่หลากหลาย	สุนทรียะ สันทนา ฝ่าสังเกต ธรรมชาติ	เล่าเรื่องราวในรอบสัปดาห์ และ อัดตชีวประวัติของตนเอง และรับฟังเรื่องราวของกลุ่มอย่างเป็นกลาง ไม่ด่วนตัดสิน โน้มน้าว หรือขัดแย้ง ฝ่าสังเกต และรับรู้ธรรมชาติด้วยการมอง ฟัง ดม กลิ่น ลิ้มรส และรับสัมผัสทั้งกายและใจ แล้วรายงานผล หรือบันทึกความเป็นไป และความเปลี่ยนแปลงนั้นมานำเสนอในลักษณะต่าง ๆ เช่น บันทึก บทกวี ภาพวาด การแสดงท่าทาง	2. เพื่อให้ครูสามารถรับรู้ตนเองและยอมรับผู้อื่น ตามความเป็นจริง

ตารางเปรียบเทียบแนวคิดพื้นฐาน กิจกรรม และวัตถุประสงค์ของการจัดกระบวนการการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา (ต่อ)

กระบวนการ	แนวคิดพื้นฐาน	กิจกรรม	รายละเอียดกิจกรรม	จุดประสงค์
	<p>4) การศึกษาต้องเป็นไปเพื่อพัฒนาบุคคลในด้านความรู้ความเข้าใจ ทักษะความสามารถ และการตระหนักรู้ในตนเองและผู้อื่น</p> <p>5) การพัฒนาความละเอียดอ่อนในการรับรู้ด้วยประสาทสัมผัสสามารถทำได้ผ่านการแสดงออกทางศิลปะ</p>	<p>ศึกษา</p> <p>ศาสตร์แห่ง</p> <p>นพลักษณ์</p> <p>วาดภาพ</p> <p>ระบายสี</p>	<p>ศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับศาสตร์แห่งนพลักษณ์เพื่อการเข้าใจตนเองและผู้อื่นในส่วนของบุคลิกภาพลักษณะโดยทั่วไป และลักษณะการเรียนรู้ของตน วาดภาพ สีน้ำ งานปั้น ในบริบทธรรมชาติ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดสภาวะที่มีสมาธิ รับรู้ความงามของธรรมชาติผ่านงานศิลปะ พัฒนาความละเอียดอ่อนในการเฝ้าสังเกต และสามารถพัฒนางานชิ้นเป็นสื่อสำหรับเด็กได้</p>	
<p>3. การรับประสบการณ์ใหม่ จัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษด้วยตนเองอย่างมีสติเพื่อพัฒนาตนเองในด้านความรู้ความเข้าใจ ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง และด้านการตระหนักรู้ระหว่างบุคคล</p>	<p>1) การศึกษาต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกสติ สร้างสมาธิด้วยวิธีการที่หลากหลาย</p> <p>2) การศึกษาต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยประสบการณ์ของตนเองไปพร้อมกับการยอมรับในประสบการณ์ของผู้อื่น</p> <p>3) การลดอัตตาตัวตนด้วยการให้ด้วยจิตอาสา ก่อให้เกิดการยอมรับในความแตกต่างหลากหลาย นำไปสู่ความตั้งใจที่จะทำประโยชน์ต่อผู้อื่น</p>	<p>ศึกษาเด็ก</p> <p>อย่าง</p> <p>ไคร่ครวญ</p> <p>ปฏิบัติงาน</p> <p>ด้วยจิตอาสา</p> <p>สุนทรีย์ะ</p> <p>สนทนา</p>	<p>ศึกษาเด็กปฐมวัยที่มีความต้องการพิเศษอย่างใกล้ชิด สังเกตทั้งเด็กและตนเองอย่างละเอียดด้วยใจเป็นกลาง ปราศจากอคติ เหตุผล การด่วนสรุป ฝึกปฏิบัติงานกับเด็กปฐมวัยที่มีความต้องการพิเศษในบริบทจริง เฝ้าสังเกตเด็กอย่างไคร่ครวญ และจัดการศึกษาให้กับเด็กด้วยความสมัครใจ สุนทรีย์ะสนทนาแลกเปลี่ยนประสบการณ์ที่ได้รับจากการศึกษาเด็ก การศึกษาค้นคว้าเนื้อหาสาระและการฝึกปฏิบัติ</p>	<p>3. เพื่อให้ครูเกิดการพัฒนาภายในเพื่อการจัดการศึกษาให้แก่เด็กปฐมวัยที่มีความต้องการพิเศษ</p>

ตารางเปรียบเทียบแนวคิดพื้นฐาน กิจกรรม และวัตถุประสงค์ของการจัดกระบวนการการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดจิตตปัญญาศึกษา (ต่อ)

กระบวนการ	แนวคิดพื้นฐาน	กิจกรรม	รายละเอียดกิจกรรม	จุดประสงค์
4. การเฝ้ามองตนเองผ่าน ฐานคิด จัดกิจกรรมให้ ผู้เรียนได้เฝ้ามองตนเอง ใคร่ครวญถึงความ เปลี่ยนแปลง และ ประสบการณ์ต่าง ๆ ที่ได้รับ ตลอดระยะเวลาที่เข้าร่วม กิจกรรม	<p>1) การศึกษาต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ เฝ้ามองตนเองและผู้อื่นอย่างใคร่ครวญ ตามความเป็นจริง</p> <p>2) การศึกษาต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียน เรียนรู้ด้วยประสบการณ์ของตนเองไป พร้อม ๆ กับการยอมรับในประสบการณ์ ของผู้อื่น</p> <p>3) ความคิดสร้างสรรค์เป็นพื้นฐานของ การคิดที่ลึกซึ้ง กิจกรรมที่ส่งเสริมความคิด สร้างสรรค์ได้ดีคือกิจกรรมการแสดงออก ทางศิลปะ</p>	<p>บันทึกการ เรียนรู้ และ การเล่า เรื่องราว</p> <p>สุนทรีย์ะ สนทนา</p>	<p>ใช้เวลาส่วนตัวในการเฝ้ามองตนเองและ สิ่งแวดล้อมด้วยการจดบันทึกการเรียนรู้หลังจากทำ กิจกรรมกลุ่ม สัปดาห์ละ 1 ครั้ง โดยแบ่งเป็นเนื้อหา ที่ได้รับ และความรู้สึกที่รับรู้ได้ และบันทึกสรุป ความเปลี่ยนแปลงทั้งหมดของตนเองตลอด กิจกรรม โดยการบันทึกเป็นอักษร ร้อยแก้ว ร้อย กรอง ภาพวาด หรือการระบายสี</p> <p>สะท้อนการเรียนรู้ของตนเองต่อกลุ่มในแง่มุมของ การเปลี่ยนแปลงมุมมอง ทั้ง 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ ความเข้าใจ ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง และด้าน การตระหนักรู้ระหว่างบุคคล ด้วยการจัดประชุม กลุ่มแบบสุนทรีย์สนทนา</p>	<p>4. เพื่อให้ครู สามารถเฝ้ามอง ใคร่ครวญถึงการ เปลี่ยนแปลง ภายในของตน และสะท้อนออก สู่ภายนอกได้</p> <p>5. เพื่อให้ครู สามารถสร้าง มุมมองใหม่ใน ด้านความรู้ ความเข้าใจ ด้านการ ตระหนักรู้ใน ตนเอง และด้าน การตระหนักรู้ ระหว่างบุคคล</p>

ภาคผนวก ด

การเปรียบเทียบความแตกต่างของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษาทั่วไป
และการจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในการจัดการเรียนรู้ให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ

	การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา ทั่วไป	การจัดการเรียนรู้สำหรับครูปฐมวัยในการจัด การศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ
ขั้นตอน/ กิจกรรม	1. การเปิดใจรับรู้ ยอมรับทั้งตนเองและผู้อื่น 1.1 เล่า/รับฟังเรื่องราวของผู้อื่น 1.2 ทำสมาธิ 1.3 เจริญสติ	1. การปรับฐานกายให้พร้อม 1.1 ทำสมาธิ 1.2 ฟังเพลง ร้องเพลงประสานเสียง
	2. การพัฒนาภายในตนเอง 2.1 รับรู้ธรรมชาติรอบตัวอย่างลึกซึ้ง 2.2 ทำกิจกรรมศิลปะ จัดดอกไม้ เย็บปักถักร้อยอย่างเชื่อมโยงกับความรู้สึก 2.3 ฟังธรรมและปฏิบัติภาวนา 2.4 โยคะ	2. การเปิดฐานใจให้กว้าง 2.1 สุนทรียะสนทนาเรื่องราวต่าง ๆ 2.2 สุนทรียะสนทนาอัตตชีวะประวัติ 2.3 ฝึกร้องเพลงธรรมชาติ 2.4 ศึกษาเทพนิยาย 2.5 แสดงผลงานด้วยกิจกรรมสุนทรียะ 2.6 กิจกรรมศิลปะ
	3. การเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ 3.1 แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับกลุ่ม 3.2 เรียนรู้กับชุมชนปฏิบัติภาวนา 3.3 ชมภาพยนตร์ อ่านวรรณกรรม 3.4 เล่นเกม กิจกรรมกลุ่ม	3. การรับประสบการณ์ใหม่ 3.1 เล่าเรื่องเด็กพิเศษ 3.2 ฝึกร้องเพลงเด็กพิเศษ 3.3 ปฏิบัติงานกับเด็กพิเศษ 3.4 ศึกษาด้วยตนเอง 3.5 รับฟังเรื่องราวจากประสบการณ์
	4. การสะท้อนการเรียนรู้ 4.1 สะท้อนการเรียนรู้กับกลุ่ม 4.2 เขียนบันทึกการเรียนรู้ 4.3 ปฏิบัติสมาธิ	4. การเฝ้าดูตนเองผ่านฐานคิด 4.1 ทำสมาธิย้อนคิดถึงกิจกรรมที่ผ่านมา 4.2 จดบันทึกการเรียนรู้ 4.3 จดบันทึกการเปลี่ยนแปลง 4.4 สุนทรียะสนทนาสะท้อนการเรียนรู้

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวมานิตา ลีโทชวลิต เกิดเมื่อวันที่ 7 กันยายน พ.ศ. 2519 ที่กรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาปริญญาครุศาสตรบัณฑิต ภาควิชาประถมศึกษา สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย เมื่อปีการศึกษา 2540 และครุศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชาประถมศึกษา สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย เมื่อปีการศึกษา 2544 จากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย สำเร็จการศึกษาประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาการศึกษาพิเศษ จากมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิตเมื่อปีการศึกษา 2551 ในปีการศึกษา 2548 เข้าศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ศูนย์วิทยพัชการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย