

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้รวบรวมรายละเอียดจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง กับการประเมินโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ นำเสนอตามลำดับหัวข้อต่อไปนี้

1. สภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชลบุรี

2. โครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2.1 สรุปสาระสำคัญของโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2.2 แนวทางการบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้างซีท (SEAT Framework)

2.3 การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.4 หลักการจัดการเรียนร่วม

3. การประเมินโครงการ

3.1 ความหมายของการประเมินโครงการ

3.2 ประเภทของการประเมินโครงการ

3.3 ความมุ่งหมายและความสำคัญของการประเมินโครงการ

3.4 รูปแบบของการประเมินโครงการ

3.5 รูปแบบการประเมินโครงการโดยใช้ชิปโมเดล (CIPP Model)

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.1 งานวิจัยในประเทศ

4.2 งานวิจัยต่างประเทศ

สภาพการจัดการศึกษาของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชลบุรี

การจัดการศึกษาของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชลบุรี ในปีการศึกษา 2547 มีโรงเรียนที่เข้าร่วม

โครงการจำนวน 11 โรงเรียน ได้แก่ 1) โรงเรียนชุมชนบ้านหัวกุ่มแจ 2) โรงเรียนบ้านหัวกะปิ 3) โรงเรียนบ้านเขาชก 4) โรงเรียนอนุบาลเกาะจันทร์ 5) โรงเรียนอนุบาลบ่อทอง 6) โรงเรียนพานทอง 7) โรงเรียนวัดนากระรอก 8) โรงเรียนเกาะสีชัง 9) โรงเรียนบ้านเขาบายศรี 10) โรงเรียนบ้านทุ่งกลม และ 11) โรงเรียนอนุบาลบ้านบางพระ โดยมีจำนวนนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ เรียนร่วมกับเด็กปกติ แต่ละโรงเรียน ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 จำนวนนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาจังหวัดชลบุรี แยกตามประเภทความพิการ (เบญจ
ชลธารินทร์, 2548, หน้า 217)

ที่	โรงเรียน	จำนวนนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ แยกตามประเภทความพิการ									รวม
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	บ้านหัวกะปิ	1	1	10	1	1	1	-	8	-	23
2	ชุมชนบ้านหัวกุ่มแจ	-	-	1	-	11	-	-	-	-	12
3	บ้านเขาชก	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
4	วัดนากระรอก	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3
5	พานทอง	-	1	6	1	-	1	-	-	-	9
6	อนุบาลบ่อทอง	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
7	อนุบาลเกาะจันทร์	1	1	-	5	2	-	1	-	2	12
8	บ้านเขาบายศรี	-	-	18	-	-	1	-	11	1	31
9	บ้านทุ่งกลม	-	-	1	4	1	-	2	-	-	8
10	อนุบาลบ้านบางพระ	-	-	-	-	-	3	-	-	2	5
11	เกาะสีชัง	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
รวม		2	3	30	12	18	6	3	19	5	108

ทั้งนี้ ประเภทความบกพร่องของนักเรียนทั้ง 9 ประเภท ได้แก่ 1) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น 2) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน 3) บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 4) บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายหรือสุขภาพ 5) บุคคลที่มีปัญหาทาง

การเรียนรู้ 6) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา 7) บุคคลที่มีปัญหาทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ 8) บุคคลออทิสติก 9) บุคคลพิการซ้อน (เบญจา ชลธารินทร์, 2548, หน้า 17)

โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม ทั้ง 11 โรงเรียน ดำเนินการจัดการเรียนร่วมระหว่างนักเรียนปกติ กับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยใช้โครงสร้างซีท (SEAT Framework) ภายใต้การดูแลของ ศูนย์การศึกษาพิเศษ เขตการศึกษา 12 ซึ่งตั้งอยู่ ณ ตำบลหนองซาก อำเภอบ้านป่า จังหวัดชลบุรี โครงสร้างซีท (SEAT Framework) หมายถึงองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ 1) S = Student การดำเนินงานด้านนักเรียน 2) E = Environment การดำเนินงานด้านสภาพแวดล้อม 3) A = Activities การดำเนินงานด้านกิจกรรมการเรียนการสอน 4) T = Tools การดำเนินงานด้านเครื่องมือ (เบญจา ชลธารินทร์, 2548, หน้า 32-39) ซึ่งผลการนิเทศ ติดตาม และประเมินผลการดำเนินงานของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม ระยะ 6 เดือน ดังปรากฏในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แสดงร้อยละของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม จำแนกตามผลการประเมินระดับการปฏิบัติงานตามองค์ประกอบในการบริหารจัดการเรียนร่วม โดยใช้โครงสร้างซีท (เบญจา ชลธารินทร์, 2548, หน้า 71)

ที่	รายการ	ระดับการปฏิบัติงาน			
		0 ไม่ปฏิบัติ (ร้อยละ)	1 น้อย (ร้อยละ)	2 ปานกลาง (ร้อยละ)	3 มาก (ร้อยละ)
1	ด้านนักเรียน (S = Student)				
1.1	เตรียมความพร้อมนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่อง	24.62	15.36	40.17	19.85
1.2	เตรียมความพร้อมนักเรียนทั่วไป	21.72	24.98	34.86	18.44
2	ด้านสภาพแวดล้อม (E = Environment)				
2.1	สภาพแวดล้อมทางกายภาพ	5.26	13.07	28.49	53.18
2.2	บุคคลที่เกี่ยวข้องในสภาพแวดล้อมของเด็ก	8.50	7.59	32.56	41.35

ตารางที่ 2 (ต่อ)

ที่	รายการ	ระดับการปฏิบัติงาน (ร้อยละ)			
		0 ไม่ปฏิบัติ	1 น้อย	2 ปานกลาง	3 มาก
3	ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน (A = Activities)				
	3.1การบริหารจัดการหลักสูตร	28.63	30.67	26.02	14.68
	3.2แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)	9.54	9.35	33.63	47.48
	3.3 การจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล (IIP)	23.80	18.50	39.20	18.50
	3.4 การตรวจสอบทางการศึกษา	6.67	21.26	50.63	21.44
	3.5 เทคนิคการสอน	11.64	14.09	45.79	28.48
	3.6 การรายงานความก้าวหน้าของนักเรียน	24.31	32.23	33.33	10.13
	3.7 การจัดกิจกรรมการสอนในและนอกห้องเรียนและในชุมชน	4.85	14.02	30.73	50.40
	3.8 การประกันคุณภาพ	11.65	13.82	37.67	36.86
	3.9 การรับนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเข้าเรียน	5.81	14.94	33.72	45.53
	3.10 การจัดตารางเวลาให้บริการสอนเสริม	17.36	18.08	32.01	32.55
4	ด้านเครื่องมือ (T = Tools)				
	4.1 การกำหนดนโยบาย วิสัยทัศน์ พันธกิจ	5.34	15.78	37.17	41.71
	4.2 งบประมาณ	33.39	26.68	25.41	14.52
	4.3 ระบบการบริหารจัดการ	12.41	23.49	31.81	32.29
	4.4 สื่อ เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา	12.15	27.59	39.93	20.33
	4.5 ครูการศึกษาพิเศษ หรือนักวิชาชีพอื่น	5.38	24.19	46.24	24.19

จากตารางที่ 2 จะเห็นได้ว่า ผลการประเมินระดับการปฏิบัติงานของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม ตามโครงสร้างซีท ในระยะ 6 เดือน ปรากฏผลโดยรวม คือ ด้านนักเรียน (S = Student) ระดับการปฏิบัติงาน อยู่ในระดับ ปานกลาง ด้านสภาพแวดล้อม (E = Environment) ระดับการปฏิบัติงาน อยู่ในระดับ มาก ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน (A = Activities) ระดับการปฏิบัติงาน อยู่ในระดับ ปานกลาง ด้านเครื่องมือ (T = Tools) ระดับการปฏิบัติงาน อยู่ในระดับ ปานกลาง และเมื่อโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมดำเนินการไปจนครบ 1 ปีแล้ว ยังไม่มีรายงานการสรุปผลการดำเนินงาน หรือผลการประเมินโครงการ ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะทำการวิจัย เกี่ยวกับการประเมินโครงการ โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มี

ความต้องการจำเป็นพิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชลบุรี ปีการศึกษา 2547 ว่ามีสภาพการดำเนินงาน ใน 4 ด้าน คือด้าน สภาวะแวดล้อม (Context) ด้านปัจจัยเบื้องต้น (Input) ด้านกระบวนการ (Process) และด้านผลผลิต (Product) ตามองค์ประกอบของซีบีโมเดล (CIPP Model) เป็นอย่างไร เพื่อนำไปเป็นข้อมูลสารสนเทศของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องต่อไป

โครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

สรุปสาระสำคัญของโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ปัจจุบันประเทศไทยได้กำหนดพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 หมวด 2 ว่าด้วยสิทธิและหน้าที่ทางการศึกษา มาตรา 10 ระบุว่า "การจัดการศึกษาต้องจัดให้บุคคลมีสิทธิและโอกาสเสมอกัน ในการรับการศึกษาไม่น้อยกว่าสิบสองปีที่รัฐต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ โดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสารและการเรียนรู้ หรือมีร่างกายพิการ หรือทุพพลภาพ หรือบุคคลซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้ หรือไม่มีผู้ดูแลหรือด้อยโอกาส ต้องจัดให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษ การศึกษาสำหรับคนพิการให้จัดตั้งแต่แรกเกิดหรือแรกพบความพิการโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายและให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามหลักเกณฑ์และวิธีการที่กำหนดในกฎกระทรวง" ซึ่งบุคคลเหล่านี้ถือว่าเป็นทรัพยากรในสังคม และการศึกษาเป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างหนึ่งในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และการพัฒนาประเทศ กระทรวงศึกษาธิการ ได้เร่งประสานและร่วมมือดำเนินการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานให้ครอบคลุมเด็กทุกกลุ่มเป้าหมายและพร้อมที่จะดำเนินการให้สอดคล้องกับบทบัญญัติของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ.2545 สำหรับเด็กกลุ่มที่มีความบกพร่อง คณะอนุกรรมการคัดแยกและจำแนกความพิการเพื่อการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดบุคคลที่มีความบกพร่อง ที่มีความต้องการพิเศษไว้ 9 ประเภท คือ บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา บุคคลที่มีความบกพร่องร่างกายหรือสุขภาพ บุคคลที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา บุคคลที่มีปัญหาทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ บุคคลออทิสติกและบุคคลพิการซ้อนและกระทรวงศึกษาธิการ มีนโยบายให้ทุกโรงเรียนทั้งในระดับประถมศึกษา และระดับมัธยมศึกษา รับบุคคลดังกล่าวเข้าเรียนร่วม และจัดการศึกษาให้อย่างทั่วถึง และมีคุณภาพ อย่างไรก็ตามการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องที่มี

ความต้องการศึกษาพิเศษเป็นเรื่องใหม่ สำหรับครู อาจารย์ ในโรงเรียน บุคลากรในโรงเรียนส่วนใหญ่ยังขาดความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษา การช่วยเหลือฟื้นฟูสมรรถภาพ ขาดทักษะในการจัดการเรียนการสอน และเพื่อให้ผู้เรียนที่มีความบกพร่องเหล่านี้ได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างครอบคลุมทั่วถึง และได้รับการพัฒนาอย่างมีประสิทธิภาพ จึงได้จัดทำโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

วัตถุประสงค์

1. เพื่อพัฒนาโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมต้นแบบสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน
2. เพื่อให้เกิดความร่วมมือระหว่างโรงเรียน ผู้ปกครองและชุมชน ในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

เป้าหมาย

1. เชิงปริมาณ
มีโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมต้นแบบสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 390 โรงเรียน

2. เชิงคุณภาพ

โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมต้นแบบสามารถจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ได้อย่างมีประสิทธิภาพเป็นไปตามเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนด

การดำเนินงาน

1. เสนอโครงการเพื่อขออนุมัติ
2. ระดมความคิดกำหนดแนวทาง/ รูปแบบการบริหารโรงเรียน
 - 2.1 การบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้างซีท (SEAT Framework)
 - 2.2 การบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (SBM)
 - 2.3 การพัฒนางานโดยใช้กระบวนการวิจัย
 - 2.4 แนวทางพัฒนาคู ผู้บริหาร นักเรียน และผู้เกี่ยวข้อง
 - 2.5 แนวทางการดำเนินงานของโรงเรียน เขตพื้นที่การศึกษาและศูนย์การศึกษาพิเศษ
3. สำรวจความคิดเห็นเพื่อกำหนดเกณฑ์ในการพิจารณาคัดเลือกโรงเรียนมาตรฐาน และตัวชี้วัดความสำเร็จของงาน
4. สำรวจและคัดเลือกโรงเรียน
5. อบรมเชิงปฏิบัติการ ประสานนโยบายแผนยุทธศาสตร์ และแนวทางในการดำเนินงานในทุกระดับ

6. การดำเนินงานในโรงเรียนที่ได้รับการคัดเลือก
7. สร้างเครื่องมือเก็บข้อมูลก่อนดำเนินงาน ระหว่างดำเนินงาน และหลังดำเนินงาน
8. นิเทศ ติดตาม กำกับ ช่วยเหลือ ร่วมคิด/ ร่วมทำ
9. ประเมินผลการดำเนินงานตามมาตรฐานและตัวชี้วัดความสำเร็จ
10. จัดทำรายงานผลการพัฒนาโรงเรียนและผู้เรียนทุกระดับ (ระดับโรงเรียน/ เขตพื้นที่การศึกษา และภาพรวม 390 โรงเรียน)

11. จัดประชุม นำเสนอผลการเป็นโรงเรียนต้นแบบ ตัวอย่าง Best Practice

11.1 ขยายผลการพัฒนา

11.2 ประกาศเกียรติคุณ ให้รางวัลเชิดชูเกียรติ

12. การรักษาและควบคุมคุณภาพโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง

แนวทางการบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้างซีท (SEAT Framework)

เบญจา ชลธารินทร์ (2546, หน้า 1-2) กล่าวว่า ปัจจุบันแม้ว่าโรงเรียนต่าง ๆ จะได้ดำเนินงานให้สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และดำเนินการตามนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการแล้วก็ตาม แต่ก็ยังพบปัญหาที่เกิดขึ้น นั่นคือ โรงเรียนทั่วไปยังขาดความรู้และทักษะในการบริหารจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องในด้านต่าง ๆ เช่น นโยบายการจัดเรียนร่วม บุคลากร หลักสูตร กระบวนการเรียนการสอนและงบประมาณ

เบญจา ชลธารินทร์ ได้พัฒนาโครงสร้าง การบริหารจัดการเรียนร่วม โดยใช้โครงสร้างซีท (SEAT Framework) เพื่อให้ผู้บริหารสถานศึกษานำไปบูรณาการเพื่อใช้เป็นแนวทางในการบริหารสถานศึกษาโดยโรงเรียนต้องบริหารองค์ประกอบหลัก 4 ประการตามโครงสร้างซีท เพื่อทำให้การจัดการเรียนร่วมสำหรับ นักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องมีคุณภาพและประสิทธิภาพ ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้ (เบญจา ชลธารินทร์, 2546)

1. นักเรียน (S: Students)

นักเรียน หมายถึง นักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องและนักเรียนทั่วไป โรงเรียนควรเตรียมความพร้อมของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ดังนี้

1.1 เตรียมความพร้อมนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่อง ในด้านร่างกาย วิชาการ อารมณ์และสังคม และการช่วยเหลือตนเอง หากพิการตั้งแต่แรกเกิดจำเป็นต้องได้รับการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มหรือเตรียมความพร้อมทันทีที่พบความพิการเพื่อศักยภาพทุกด้านซึ่งในการบริการช่วยเหลือระยะเริ่มแรกนั้น เป็นช่วงสำคัญที่สุดที่เด็กควรได้รับการเตรียมความพร้อม เพราะช่วงอายุ 0-3 ปี เป็นช่วงที่สมองเจริญเติบโตมากที่สุด การเตรียมความพร้อมทำได้โดย

กระตุ้นพัฒนาการในส่วนที่เหลืออยู่ เมื่อได้รับการพัฒนา ระดับการทำงานต่าง ๆ (Functional Level) จะยิ่งสูงขึ้น ในทางกลับกัน หากไม่ได้รับการพัฒนาการกระตุ้นหรือการส่งเสริมส่วนที่เหลืออยู่อย่างมีประสิทธิภาพ ความสามารถในการทำงานต่าง ๆ จะเลือนหายไป ทำให้เด็กเสียโอกาสในการเรียนรู้ทันที ดังนั้น การช่วยเหลือฟื้นฟูสมรรถภาพเด็กพิการ ควรทำให้ทันทั่วทั้งที่และถูกต้องตั้งแต่แรกเกิด

1.2 การเตรียมความพร้อมนักเรียนทั่วไป ทางโรงเรียนจะต้องเตรียมความพร้อมนักเรียนทั่วไปในโรงเรียน โดยการให้ข้อมูลเพื่อให้นักเรียนทั่วไปมีความรู้ ความเข้าใจ เกิดการยอมรับ สามารถให้ความช่วยเหลือและปฏิบัติต่อนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องอย่างถูกวิธีและเท่าที่จำเป็น ที่ผ่านมามีพบว่าคนที่คนส่วนใหญ่มีทัศนคติเชิงลบต่อคนพิการหรือที่มีความบกพร่อง เช่น สมเพช เหวทนา สงสาร กลัว ไม่ไว้วางใจ มักเกิดจากความไม่รู้หรือไม่มีข้อมูลที่ถูกต้อง ดังนั้น ครูควรทำความเข้าใจและอธิบายเกี่ยวกับลักษณะความพิการให้นักเรียนทั่วไปในชั้นเรียนได้รู้จักและควรจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ช่วยให้เด็กทำกิจกรรมร่วมกันเพื่อให้เด็กเกิดการเรียนรู้และช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

ดังนั้น โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม จะต้องดำเนินงานด้านนักเรียน (S = Student) โดยเตรียมความพร้อมให้แก่นักเรียนพิการ หรือนักเรียนที่มีความบกพร่องในทุก ๆ ด้าน ได้แก่ด้าน ร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา อีกทั้ง ต้องเตรียมความพร้อมให้แก่เรียนนักเรียนปกติโดยให้นักเรียนทั่วไปมีความรู้ความเข้าใจ และเกิดการยอมรับนักเรียนพิการ หรือ นักเรียนที่มีความบกพร่อง

2. สภาพแวดล้อม (E: Environment)

สภาพแวดล้อม แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ

2.1 สภาพแวดล้อมทางกายภาพ ควรจัดให้นักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเรียนในสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด (Least Restrictive Environment: LRE) โรงเรียนควรพยายามให้เด็กได้เรียนร่วมกับในชั้นเรียนทั่วไปมากที่สุด หากไม่สามารถจัดให้เด็กเรียนร่วมได้เต็มเวลา ก็อาจจัดเป็นบางเวลาได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความต้องการจำเป็นพิเศษของนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเป็นเฉพาะบุคคล โดยทั่วไป ควรจัดให้นักเรียนทุกคนเข้าเรียนในชั้นเรียนทั่วไป โดยแยกนักเรียนออกไปจากเพื่อนทั่วไปให้น้อยที่สุด โรงเรียนควรปรับสภาพแวดล้อมโดยใช้หลักวิชาการ คือ พิจารณาสภาพความบกพร่องของนักเรียนแต่ละประเภท

2.2 บุคคลที่เกี่ยวข้องในสภาพแวดล้อมของเด็ก ได้แก่ พ่อแม่ ผู้ปกครอง ครู และบุคลากรอื่นในโรงเรียน โรงเรียนทั่วไปที่มีการจัดการเรียนร่วมผู้บริหารจะเป็นผู้มีบทบาทสำคัญยิ่ง

ในโรงเรียนที่จะเป็นผู้นำและสร้างบรรยากาศของการยอมรับนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเรียนร่วมในโรงเรียน หากทางโรงเรียนมีการจัดตั้งคณะกรรมการโรงเรียนไว้แล้ว ผู้บริหารโรงเรียนจะต้องนำเสนอเรื่องของการจัดการเรียนร่วมให้คณะกรรมการโรงเรียนทราบและพิจารณาแต่งตั้งคณะกรรมการจัดการเรียนร่วมประจำโรงเรียน ซึ่งควรประกอบด้วย ผู้บริหาร ผู้เชี่ยวชาญ ครูทั่วไป ครูการศึกษาพิเศษ พ่อแม่ ผู้ปกครอง และบุคลากรภายนอก เพื่อกำหนดนโยบายในการจัดการเรียนร่วมให้คณะกรรมการโรงเรียนทราบและพิจารณาแต่งตั้งคณะกรรมการร่วมประจำโรงเรียน ซึ่งควรประกอบด้วย พ่อแม่ ผู้ปกครอง และบุคลากรภายนอก เพื่อกำหนดนโยบายในการจัดการเรียนร่วม แนวทางการดำเนินงาน จัดสรรงบประมาณ บทบาทหน้าที่ของบุคลากรทุกคนในโรงเรียน และรูปแบบในการจัดการเรียนร่วม เมื่อคณะกรรมการจัดการเรียนร่วมประจำโรงเรียนประชุมกำหนดนโยบายและแนวทางในการดำเนินงานในการจัดการเรียนร่วมเรียบร้อยแล้ว ทางโรงเรียนต้องจัดการประชุมชี้แจงถึงนโยบายของโรงเรียนและมอบหมายหน้าที่ให้บุคลากรที่เกี่ยวข้องโดยให้ถือเป็นปริมาณงาน พร้อมทั้งให้ทุกคนมีโอกาสแสดงความคิดเห็นร่วมเป็นเจ้าของโครงการนอกจากนี้ทางโรงเรียนต้องจัดทำป้ายประกาศ นำเสนอลักษณะของโปสเตอร์ แผ่นพับ วีดีโอ หรือจัดปายนิเทศ เพื่อประชาสัมพันธ์โครงการให้บุคคลที่เกี่ยวข้องรับทราบเกี่ยวกับนโยบายประชาสัมพันธ์ให้ผู้ปกครองของเด็กพิการหรือที่มีความบกพร่องอาสาเป็นวิทยากร หรือหากมีกิจกรรมการดำเนินงานด้านคนพิการในสังคมที่สอดคล้องกับการจัดการเรียนร่วมจะได้เผยแพร่ให้ทุกคนรับทราบ ครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษต้องเป็นที่ปรึกษาซึ่งกันและกัน โดยทำงานร่วมกันเป็นทีม

ดังนั้น โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม จะต้องดำเนินงานด้านสภาพแวดล้อม(E= Environment) โดยต้องปรับสภาพแวดล้อม โดยใช้หลักวิชาการ พิจารณาสภาพความบกพร่องของนักเรียนแต่ละประเภท โดยอาจจัดให้เรียนเต็มเวลา หรือเรียนบางเวลาขึ้นอยู่กับความบกพร่องของนักเรียน และต้องประสานงานกับบุคลากรที่เกี่ยวข้องในสภาพแวดล้อมของเด็ก ได้แก่ พ่อ แม่ ผู้ปกครอง ครู บุคลากรอื่นในโรงเรียน และคณะกรรมการโรงเรียน เพื่อจัดสภาพแวดล้อมต่าง ๆ เช่น นโยบายของโรงเรียน ให้เหมาะสมและสอดคล้องกับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ รวมถึงการเผยแพร่ประชาสัมพันธ์ให้ชุมชนรับทราบอย่างทั่วถึงด้วย

3. กิจกรรมการเรียนการสอน (A: Activities)

กิจกรรมการเรียนการสอน คือ กิจกรรมภายในและภายนอกห้องเรียนเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนที่จะช่วยให้นักเรียนทั่วไปและนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องได้รับการพัฒนา ทั้งในด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม ซึ่งประกอบด้วย

3.1 การบริหารจัดการหลักสูตร แบ่งออกเป็น

3.1.1 การปรับปรุงหลักสูตรทั่วไป คือ ปรับปรุงหลักสูตรที่ใช้กับนักเรียนทั่วไปมา
ใช้กับนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่อง

3.1.2 การจัดหลักสูตรเฉพาะ คือ หลักสูตรที่เป็นแนวทางการศึกษาดังแต่ระดับ
อนุบาลถึงมัธยมศึกษาตอนปลาย (หลักสูตรสำหรับหรือหลักสูตรคู่ขนาน) ซึ่งถือเป็นหลักสูตร
เฉพาะบุคคล โดยพิจารณาระดับของความพิการจากแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลของ
นักเรียน

3.1.3 การจัดหลักสูตรเพิ่มเติมสอนทักษะเฉพาะที่จำเป็นให้แก่นักเรียนพิการหรือ
ที่มีความบกพร่อง เช่น ทักษะการดำรงชีวิต

3.2 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP)
เป็นแผนการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของนักเรียนพิการหรือที่มี
ความบกพร่อง ซึ่งมีรายละเอียดเกี่ยวกับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่น
ใดทางการศึกษาที่นักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องต้องการ เรียกชื่อย่อว่า IEP

3.3 แผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan: IIP) เป็นแผน
การสอนที่จัดขึ้นเฉพาะเจาะจงสำหรับนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องคนนั้น ๆ ในวิชาหรือ
ทักษะที่เป็นจุดอ่อน แผนการสอนเฉพาะบุคคลนี้จัดทำขึ้นเพื่อช่วยให้นักเรียนบรรลุจุดประสงค์และ
เป้าหมายที่กำหนดไว้ใน IEP

3.4 การตรวจสอบทางการศึกษา (Educational Assessment) หมายถึง กระบวนการ
ที่ใช้วิธีต่าง ๆ หลายวิธี ในการรวบรวมข้อมูลทั้งหมดที่เกี่ยวกับนักเรียน โดยมีวัตถุประสงค์ในการที่จะ
กำหนดปัญหาและข้อเท็จจริงเกี่ยวกับปัญหา 3 ด้าน คือ ด้านวิชาการ พฤติกรรม และร่างกาย
รวมทั้ง ตัดสินใจเกี่ยวกับนักเรียนในเรื่องการส่งต่อ การคัดแยกการกำหนดประเภทเด็กที่มีความ
ต้องการพิเศษ การวางแผนการสอน และการประเมินความก้าวหน้าของนักเรียน

3.5 เทคนิคการสอน เทคนิคการสอนที่ควรนำมาใช้กับนักเรียนพิการหรือที่มีความ
บกพร่องเป็นพิเศษ มีดังนี้ 1) การวิเคราะห์งาน (Task Analysis) 2) การสอนโดยเพื่อนช่วยสอน
(Peer Tutoring) 3) ระบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Buddy System)

3.6 การรายงานความก้าวหน้าของนักเรียน การติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนใน
ปัจจุบันใช้วิธีการทบทวนและปรับ IEP ปีละอย่างน้อย 2 ครั้ง รวมทั้งมีการรายงานความก้าวหน้า
ของนักเรียนโดยสรุปจาก IIP ที่ใช้สอนเด็กในแต่ละสาระการเรียนรู้ ทักษะ และกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งจะ
มีการระบุว่าจะประเมินโดยวิธีใดและใช้เกณฑ์อะไร โดยอาจนำเสนอในรูปของกราฟแท่ง

กราฟแท่งประกอบการบรรยาย หรือคิดเป็นคะแนนและเกรด

3.7 การจัดกิจกรรมการสอนนอกห้องเรียนและชุมชน นอกจากกิจกรรมการเรียนการสอนที่ครูจัดภายในชั้นเรียนและภายในโรงเรียนแล้ว ยังมีกิจกรรมนอกโรงเรียนซึ่งทางโรงเรียนควรมีการบริหารจัดการในเรื่องเกี่ยวกับความปลอดภัย ยานพาหนะ ที่พัก ฯลฯ เพื่อช่วยให้การเข้าร่วมกิจกรรมนอกสถานที่ของนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเป็นไปอย่างมีคุณภาพและประสิทธิภาพ

3.8 การประกันคุณภาพ โรงเรียนควรจัดตั้งคณะกรรมการประกันคุณภาพ การจัดการเรียนร่วมขึ้น เพื่อร่วมกันดำเนินงานการจัดการศึกษาพิเศษทุกขั้นตอน ตั้งแต่ การประชุมวางแผนงาน การกำหนดนโยบาย วิสัยทัศน์ของโรงเรียน การเขียนแผน IEP การจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ การวัดผลประเมินผล การจัดอบรมบุคลากรให้มีความรู้ด้านการจัดการศึกษาพิเศษ การตรวจสอบความสำเร็จของการจัดการศึกษาพิเศษ และการปรับปรุงแก้ไขงานดีขึ้น ฯลฯ เพื่อให้ผลการจัดการศึกษาพิเศษในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมมีคุณภาพ สนองตอบความต้องการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างแท้จริง

3.9 การรับนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเข้าเรียน โรงเรียนต้องทำการประชาสัมพันธ์ให้ชุมชนทราบ และต้องคัดแยกนักเรียนพิการตามความต้องการจำเป็น เมื่อมีนักเรียนพิการมาสมัครเข้าเรียน แล้วส่งต่อคนพิการเข้ารับการศึกษิตตามความสามารถและความจำเป็นโดยคำนึงถึงความสะดวกเป็นสำคัญ และเตรียมความพร้อมให้แก่เด็กนักเรียนที่ต้องเรียนร่วมในโรงเรียนต่อไป

3.10 การจัดการตารางเวลาให้บริการสอนเสริม

รูปแบบการจัดตารางเวลา

รูปแบบที่ 1 เป็นการจัดนักเรียนแต่ละคนมารับบริการครั้งละไม่เกินครึ่งชั่วโมง แต่เด็กสามารถมารับบริการได้มากกว่า 1 ครั้งขึ้นไปหนึ่งวัน

รูปแบบที่ 2 หากมีครูผู้สอนเสริมอยู่ด้วยจะทำให้ครูผู้สอนเสริมมีโอกาสได้ไปสังเกตนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องขณะเด็กอยู่ในชั้นเรียนปกติ หรืออาจมีเวลาตรวจสอบนักเรียนเป็นรายบุคคลได้มากขึ้น หรืออาจให้คำแนะนำกับบุคลากรอื่นได้มากยิ่งขึ้น

รูปแบบที่ 3 ครูสอนเสริมจะให้บริการแก่นักเรียน 2 หรือ 3 ในขณะเดียวกันเป็นเวลา ประมาณ 30 นาที โดยเป็นการสอนเฉพาะบุคคล ถึงแม้เด็กนักเรียนในกลุ่มแต่ละกลุ่มจะคล้ายคลึงกันแต่กัน ครูจึงจำเป็นต้องสอนเป็นเฉพาะบุคคล

ดังนั้น โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมจะต้องดำเนินงานด้านกิจกรรม (A = Activities) ให้มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล เหมาะกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ในทุก ๆ ด้าน ได้แก่ การจัดหลักสูตรให้สอดคล้องกับความต้องการพิเศษของนักเรียน การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) การจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล (IIP) การตรวจสอบทางการศึกษา (Educational Assessment) เทคนิคการสอน การรายงานความก้าวหน้านักเรียน การจัดกิจกรรมการสอนนอกห้องเรียนและชุมชน การประกันคุณภาพ การรับนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเข้าเรียน การจัดการตารางเวลาให้บริการสอนเสริม

4. เครื่องมือ (T: Tools)

เครื่องมือ หมายถึง สิ่งที่น่ามาเป็นเครื่องมือในการบริหารจัดการเรียนร่วมช่วยให้นักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องเกิดการเรียนรู้และดำรงชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด เป็นการช่วยสนับสนุนให้นักเรียนได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ เครื่องมื่อดังกล่าวหมายถึงสิ่งต่อไปนี้

4.1 นโยบาย วิสัยทัศน์ พันธกิจ เป็นการกำหนดทิศทางในการปฏิบัติงานและระบบการให้บริการที่ชัดเจนทำให้บุคลากรทุกคนในโรงเรียนและบุคคลทั่วไป รวมทั้งพ่อแม่รับรู้ว่ามีโครงการเรียนร่วม ซึ่งควรกำหนดสอดคล้องกับนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการและรัฐบาล ได้แก่ 1) นโยบายของกระทรวงศึกษาธิการ 2) พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 3) แผนพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแห่งชาติ พุทธศักราช 2545-2549 4) นโยบายที่โรงเรียนควรนำมาพิจารณาปรับปรุงหรือใช้เป็นแนวทาง เช่น การจัดการศึกษาเพื่อทุกคน (Education for All) การจัดการศึกษาในสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด การจัดการเรียนร่วมเป็นเรื่องของบุคคลทุกคน

4.2 งบประมาณ โรงเรียนจำเป็นต้องจัดสรรงบประมาณให้เป็นการเฉพาะเพื่อการจัดการเรียนร่วมให้กับเด็กพิการหรือที่มีความบกพร่อง ทั้งนี้ งบประมาณที่ได้รับจัดสรรจากรัฐบาล และการสรรหาแหล่งเงินจากมูลนิธิ ชุมชน ผู้ปกครอง องค์กรเอกชนต่าง ๆ จะต้องมีการวางแผนการใช้จ่ายเงินให้เหมาะสม มีการดำเนินการตรวจสอบการใช้จ่ายเงินให้เป็นไปตามแผนรวมทั้งระบบบัญชี ต้องเป็นไปอย่างถูกต้องอีกด้วย

4.3 ระบบการบริหารจัดการ โรงเรียนจัดการเรียนร่วมจะต้องมีการบริหารจัดการในด้านต่าง ๆ ได้แก่ 1) แต่งตั้งคณะกรรมการจัดการเรียนร่วม เพื่อร่วมกันวางแผนดำเนินการจัดการเรียนร่วมให้ตรงกับสภาพความบกพร่องของนักเรียน คณะกรรมการจัดการเรียนร่วม ควรประกอบด้วย บุคคล ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้แทน ผู้เชี่ยวชาญ ครู ครูการศึกษาพิเศษ ผู้ปกครอง บุคลากรภายนอก 2) การจัดระบบข้อมูล ได้แก่ ข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องที่

เรียนร่วมโรงเรียน ข้อมูลเกี่ยวกับบุคลากร เช่น การสำรวจจำนวนครูการศึกษาพิเศษที่มีวุฒิทางด้านการการศึกษาพิเศษหรือผ่านการฝึกอบรม ข้อมูลเครือข่าย เช่น ข้อมูลของหน่วยงาน สถาบันทาง การศึกษาสมาคม องค์กร มูลนิธิที่สามารถนำมาเป็นประโยชน์ในการนำมาเป็นเครือข่ายในการ ทำงานเป็นการช่วยพัฒนาบุคลากร ข้อมูลเกี่ยวกับสื่อ สิ่งอำนวยความสะดวก 3) การบริหารจัดการ ทรัพยากรบุคคล เช่น จัดทำแผนพัฒนาทรัพยากรบุคคล แผนพัฒนาบุคลากร 4) การสื่อสารภายใน องค์กร 5) การประสานงานกับบุคคลอื่น 6) การมีส่วนร่วมและความพึงพอใจของผู้ปฏิบัติงาน

4.4 กฎกระทรวง ได้แก่ กฎกระทรวงกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการให้คนพิการมีสิทธิ ได้รับ สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา พุทธศักราช 2545 และกฎกระทรวงกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการจัดสรรงบประมาณทางการศึกษาสำหรับคน พิการ พุทธศักราช 2545 เป็นเครื่องมือในการกำหนดให้นักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องมีสิทธิ ได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใด เพื่อนำมาใช้ในการเรียนร่วม และกำหนดให้มีการจัดสรรงบประมาณแต่ละปีเป็นเงินอุดหนุนสำหรับคนพิการในอัตราส่วนที่ มากกว่าแต่ไม่เกินห้าเท่าของเงินอุดหนุนด้านสื่อและวัสดุการศึกษาที่จัดสรรให้แก่เด็กเรียนทั่วไป ต่อคน

4.5 เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก (Assistive Technology: AT) หมายถึง เทคโนโลยีที่คนพิการใช้ ซึ่งได้มีการพัฒนาและการใช้ประโยชน์เทคโนโลยีเพื่อช่วยให้คนพิการ ดำรงชีวิตอิสระสามารถปฏิบัติงานและผลิตงานต่าง ๆ ออกมาได้ เรียกว่า "เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก" ซึ่งตรงกับคำภาษาอังกฤษว่า Assistive Technology¹ หรือใช้ชื่อย่อว่า AT ทั้งนี้ อาจเป็นเครื่องมือที่สามารถซื้อได้ตามร้านค้าทั่วไป เช่น โทรศัพท์ที่หน้าปัดมีตัวเลขและตัวอักษร ขนาดใหญ่เพื่อช่วยให้คนเห็นเลือนรางเห็นได้ชัดเจนขึ้น สรุปได้ว่า เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก หมายถึง เทคโนโลยีที่คนพิการเลือกใช้เพื่อช่วยในการปฏิบัติงานและดำรงชีวิตอิสระให้มี ประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

4.6 สิ่งอำนวยความสะดวก (Accessibility) หมายถึง อุปกรณ์ เครื่องมือ โครงสร้าง ทางสถาปัตยกรรม สิ่งแวดล้อม เพื่อช่วยให้คนพิการแต่ละประเภทได้รับการศึกษาโดยสะดวก สอดคล้องตามความจำเป็นของแต่ละบุคคล เช่น ไม้เท้าขาว, เครื่องบอกทิศทางซึ่งแสดงผลโดย อักษรเบรลล์, เครื่องมือคอมพิวเตอร์ส่วนบุคคลชนิดแป้นพิมพ์เป็นระบบอักษรเบรลล์ ฯลฯ

4.7 สื่อ หมายถึง สื่อทางการศึกษา ได้แก่ วัสดุ อุปกรณ์ เทคโนโลยีเพื่อการศึกษา เครื่องมือช่วยให้คนพิการเกิดการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสมเกิดความเข้าใจขึ้นและรวดเร็วตัวอย่าง

สื่อสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องหรือพิการแต่ละประเภท เช่น เครื่องช่วยฟัง, ปทานุกรมภาษา มือไทย, อุปกรณ์พลศึกษาเครื่องเล่นกีฬาและนันทนาการสำหรับคนพิการทุกประเภท ฯลฯ

4.8 บริการ หมายถึง บริการต่าง ๆ ที่ช่วยสนับสนุนการศึกษาของคนพิการแต่ละประเภท เช่น บริการฝึกอบรม บริการเตรียมความพร้อมทางการเรียนรู้ บริการบำบัดฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ ตัวอย่างเช่น บริการการสอนเสริม สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นบริการการจดคำบรรยาย สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน บริการการแนะแนวการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา นักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษานักเรียนที่มีปัญหาทางพฤติกรรมและอารมณ์ ออทิสติก และพิการซับซ้อน

4.9 ตำรา อาจจะทำในรูปแบบอื่นที่นอกเหนือไปจากตัวพิมพ์ เช่น หนังสือเสียง สำหรับ คนตาบอด และนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เป็นต้น

4.10 ความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา หมายถึง มาตรการอื่นที่นอกเหนือจากสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ ที่ช่วยส่งเสริมและสนับสนุนการเรียนรู้ของคนพิการ เช่น การปรับเนื้อหา หลักสูตร เทคนิคการสอน การประเมินผลสำหรับคนพิการ การจัดอาสาสมัคร การแนะแนวครอบครัว

4.11 ครูการศึกษาพิเศษ หมายถึง ครูที่ได้รับการศึกษาสาขาการศึกษาพิเศษในระดับปริญญาตรีขึ้นไปหรือผู้ที่ได้รับการอบรมตามหลักสูตรที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดที่ปฏิบัติหน้าที่เป็นครูเดินสอน ครูสอนเสริม หรือครูสอนนักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่องในชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนทั่วไป

ดังนั้น โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมจะต้องดำเนินงานด้านเครื่องมือ (T = Tools) ให้มีประสิทธิภาพและประสิทธิผล เหมาะกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ในทุก ๆ ด้าน ได้แก่ นโยบาย วิสัยทัศน์ พันธกิจ งบประมาณ ระบบการบริหารจัดการ กฎกระทรวง เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ ตำรา ความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา และ ครูการศึกษาพิเศษ

ตารางที่ 3 แนวทางการดำเนินงานนโยบายสู่การปฏิบัติของโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ
(เบญจา ชลธารินทร์, 2548, หน้า 39)

การบริหารโรงเรียนระบบโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน	การดำเนินงานตามโครงสร้างชีวิต	กิจกรรมหลัก	บรรลุเป้าหมาย
การกระจายอำนาจ • การแต่งตั้งคณะกรรมการ • การมอบหมายภารกิจ/ บทบาทหน้าที่ การมีส่วนร่วม • การประชุม / การฝึกอบรม / สัมมนา/ การถ่ายทอดเทคโนโลยี / การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ • การร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมตัดสินใจของบุคลากร และเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง การคืนอำนาจจัดการศึกษาให้ท้องถิ่น • ระบบการสนับสนุนให้คนพิการได้รับการได้รับสิทธิช่วยเหลือทางการศึกษาตามกฎกระทรวง • ระบบสนับสนุนด้านการบริหารจัดการ • ระบบสนับสนุนด้านการจัดการกระบวนการเรียนรู้ การบริหารคนเอง • การกำหนดวิสัยทัศน์ ยุทธศาสตร์ • แผนปฏิบัติการโรงเรียน • ระบบข้อมูลสารสนเทศ • ทรัพยากรทางการบริหารจัดการ/ การเรียนรู้ • การประชาสัมพันธ์ • มาตรการส่งเสริม การตรวจสอบและถ่วงดุล • การติดตามความก้าวหน้า • การประเมินผลและปรับปรุงงาน	นักเรียน • ได้รับความพร้อมนักเรียนหรือที่มีความบกพร่อง • ได้รับความพร้อมนักเรียนทั่วไป ด้านสภาพแวดล้อม • กายภาพ • บุคคลสำคัญที่เกี่ยวข้อง ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน • การบริหารจัดการหลักสูตร • การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) • การจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล (IP) • การตรวจสอบการจัดการศึกษา • เทคนิคการสอน • การรายงานความก้าวหน้าของนักเรียน • การจัดกิจกรรมการสอนในและนอกห้องเรียนและในชุมชน • การประกันคุณภาพ • การรับนักเรียนหรือที่มีความบกพร่องเข้าเรียน • การจัดตารางเรียน • การประสานความร่วมมือ • การพิเศษ ติดตาม ประเมินผล และปรับปรุงงาน • ด้านเครื่องมือ • นโยบาย วิสัยทัศน์ พันธกิจ • งบประมาณ • ระบบการบริหารจัดการ • กฎกระทรวง • เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก • สิ่งอำนวยความสะดวก • สื่อ • บริการ • ค่าเช่า • ความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา • ทรัพยากรพิเศษ หรือมีวิชาชีพอื่น	เด็กและเยาวชนที่เข้ารับการพัฒนา • เด็ก IEP • เด็กและเยาวชนที่ได้รับความช่วยเหลืออื่นใดทาง การศึกษา • ตามกฎกระทรวง • สถานศึกษาที่มีการปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อมให้เรื้อรังน้อยที่สุด • บุคลากรและเครือข่ายให้ความสำคัญ เดิมใจ และมีส่วนร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับความสำเร็จ • การจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ • การจัดการศึกษาแบบไม่เปล้า • การจัดการศึกษาที่ทุกคนเข้าถึงได้ • การจัดการศึกษาที่มีคุณภาพเป็นที่ยอมรับ • การจัดการศึกษาที่สามารปรับให้เหมาะกับ ผู้เรียน • ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายพึงพอใจในผลงาน	เด็กและเยาวชนที่เข้ารับการพัฒนา • เด็ก IEP • เด็กและเยาวชนที่ได้รับความช่วยเหลืออื่นใดทาง การศึกษา • ตามกฎกระทรวง • สถานศึกษาที่มีการปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อมให้เรื้อรังน้อยที่สุด • บุคลากรและเครือข่ายให้ความสำคัญ เดิมใจ และมีส่วนร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมรับความสำเร็จ • การจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ • การจัดการศึกษาแบบไม่เปล้า • การจัดการศึกษาที่ทุกคนเข้าถึงได้ • การจัดการศึกษาที่มีคุณภาพเป็นที่ยอมรับ • การจัดการศึกษาที่สามารปรับให้เหมาะกับ ผู้เรียน • ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายพึงพอใจในผลงาน

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ความหมาย

คำว่าเด็กพิเศษ หรือ Exceptional Children หมายถึง เด็กที่มีลักษณะพิเศษ ซึ่งหมายถึง เด็กปกติที่มีลักษณะทางกายภาพหรือพฤติกรรมเบี่ยงเบนไปจากสภาพปกติทางร่างกาย สติปัญญา อารมณ์หรือสังคม ซึ่งความเบี่ยงเบนนี้รุนแรงถึงขั้นกระทบกระเทือนต่อพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็ก (วาริ ธีระจิตร, 2541, หน้า 3) สำหรับ บุญเลิศ นาคแก้ว (2525, หน้า 1-2) กล่าวว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่ไม่อยู่ในระดับของเด็กธรรมดาสามัญ อาจเหนือกว่าระดับหรือต่ำกว่าระดับก็ได้ ใกล้เคียงกับที่ ศรียา นิยมธรรม (2539, หน้า 39) กล่าวว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษหมายถึง เด็กที่ไม่อาจพัฒนาความสามารถได้เท่าที่ควรจากการเรียนการสอนตามปกติ ทั้งนี้มีสาเหตุจากสภาพความบกพร่องทางร่างกาย สติปัญญา และอารมณ์ จำเป็นต้องจัดการศึกษาให้เหมาะสมกับลักษณะและความต้องการของเด็ก นอกจากนี้ วิทยาลัยครูสวนดุสิต (2520, หน้า 2-4) กล่าวว่า คำว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แปลมาจากคำภาษาอังกฤษ คือคำว่า Exceptional Children คำ ๆ นี้ในวงการศึกษาศาสตร์ของประเทศไทย เรามีใช้กันอยู่หลายคำ อย่างไรก็ดีในหลักสูตรของสภาฝึกหัดครู พุทธศักราช 2519 ใช้คำว่าเด็กพิเศษ ทั้งนี้จากการตีความว่า Exceptional Children นั้นทั้งผิดแผกไปจากเด็กปกติทั้งทางบวกและทางลบ ดังนั้นจึงสรุปคำนิยามของเด็กที่มีความต้องการไว้ดังนี้

1. เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ตามความหมายของทางการศึกษาพิเศษ หมายถึง เด็กที่มีความต้องการผิดแผก (Deviate) ไปจากเด็กธรรมดา หรือผิดปกติ (Normal Children) ทางด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม โดยความผิดแผกนั้นรุนแรงถึงขั้นกระทบกระเทือนต่อพัฒนาการต่าง ๆ ของเด็ก ทำให้เด็กนั้นไม่สามารถรับการศึกษาตามวิธีของเด็กทั่วไปได้ต้องอาศัยวิธีพิเศษเพิ่มเติมอีก เพื่อเด็กเหล่านี้จะได้พัฒนาได้เต็มที่
2. เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่มีความผิดแผกไปจากเด็กปกติ และความผิดแผกนี้คือ ข้อเสียเปรียบ หรือความขาด (Handicap) ทำให้เด็กมีความต้องการพิเศษเรียนไม่ได้อย่างเด็กปกติ จำเป็นต้องมีวิธีการ หรือเทคนิคต่าง ๆ มาช่วยเพิ่มเติมอีกจึงจะเรียนได้ เทคนิคต่าง ๆ ที่เพิ่มเติมเข้ามาเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพราะถ้าขาดไปเด็กพิเศษจะเรียนไม่ได้เลย แม้เรียนได้ก็เรียนได้ไม่ดีเท่าที่ควร
3. เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่มีความผิดแผก ในด้านใดด้านหนึ่งดังต่อไปนี้ ทางด้านสติปัญญา (Mental Disorders) ได้แก่ เรียนเก่งเกินไป หรืออัจฉริยะ (Intellectually Gifted) เรียนช้าปัญญาอ่อน (Mentally Retarded) ทางด้านติดต่อสื่อมวลชน (Communication Disorder) ได้แก่ สมรรถภาพการ (Learning Disabilities) พูดผิดปกติ (Speech

Handicap) ทางด้านรับรู้ (Sensory Handicap) ได้แก่ ผิดปกติทางหู (Auditory Handicap) ผิดปกติทางตา (Visualizing Handicap) ทางสุขภาพ ร่างกาย (Orthopedically or Health Impaired) ทางด้านความประพฤติ (Behavioral Disorders) ความผิดปกติในแต่ละด้านนี้จะต้องมีความรุนแรงถึงขั้นที่กระทบกระเทือนต่อพัฒนาการของเด็ก ทำให้เด็กไม่สามารถที่จะเรียนโดยวิธีธรรมดาเหมือนเด็กทั่ว ๆ ไปได้

จากความหมายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พอสรุปได้ว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษหมายถึง เด็กที่ไม่สามารถพัฒนาความสามารถได้เท่าที่ควร จากการเรียนการสอนตามปกติ ซึ่งอาจเนื่องมาจากความบกพร่องทางร่างกาย สติปัญญาและอารมณ์ จำเป็นต้องจัดการศึกษาให้เหมาะสมกับลักษณะและความต้องการของเด็ก

ประเภทของความต้องการ

องค์การอนามัยโลก (WHO, n.d. อ้างถึงใน สุนิตย์ สุทธิสารณกิจ, 2531, หน้า 69-70)) ได้จัดแบ่งเด็กที่มีความต้องการพิเศษตามลักษณะไว้ดังนี้

1. แบ่งตามความพิการ (Classification of Impairment) ได้แก่

1.1 พิกัดทางสติปัญญา หรือความทรงจำ ปัญญาอ่อน เสียความทรงจำ สัมเหตุการณ์ที่ผ่านมาและปัจจุบัน

1.2 พิกัดทางจิตอื่น ๆ บกพร่องทางสติสัมปชัญญะ หย่อนความสำนึก บกพร่องทางการสนใจ หรือการเข้าใจ นอนไม่หลับ

1.3 พิกัดทางภาษาหรือการสื่อความหมาย พูดไม่ได้ พูดไม่ชัดไม่สามารถแสดง ความเข้าใจ และแสดงการติดต่อกับคนอื่นได้

1.4 พิกัดทางการได้ยิน หูตึง ได้ยินไม่ชัดเจนทั้งสองข้าง ได้ยินข้างหนึ่งและไม่ได้ยิน อีกข้างหนึ่ง

1.5 พิกัดทางการมองเห็น เห็นไม่ชัดทั้งสองข้าง บอดข้างหนึ่งเห็นเลือนรางข้างหนึ่ง บอดทั้งสองข้าง

1.6 พิกัดทางอวัยวะภายใน บกพร่องทางระบบหัวใจ และการไหลเวียนของโลหิต บกพร่องทางระบบการย่อยอาหาร การขับถ่าย

1.7 พิกัดทางโครงกระดูก กระโหลกศีรษะ หัว ลำตัว แขน ขาไม่ปกติ

1.8 พิกัดทางประสาทสัมผัส เสียความรู้สึกร้อนหนาว ความรู้สึกลดน้อยกว่าปกติ สูญเสียความรู้สึกสัมผัสเจ็บ

1.9 อื่น ๆ

2. แบ่งตามการไร้ความสามารถ (Classification of Disabilities)

2.1 ไร้ความสามารถทางอุปนิสัย ไม่สามารถบอกเวลา สถานที่ ไม่สามารถปกป้องคุ้มครองตนเอง เสียความสัมพันธ์กับครอบครัว

2.2 ไร้ความสามารถทางการสื่อความหมาย พูดได้แต่ไม่เข้าใจ พูดไม่รู้เรื่อง พูดไม่ได้ เขียนหนังสือไม่ได้ อ่านไม่ได้

2.3 ไร้ความสามารถทางการดูแลตนเอง ไม่สามารถทำกิจวัตรประจำวัน เช่น อาบน้ำ เข้าส้วม แต่งตัว กินอาหารได้เอง

2.4 ไร้ความสามารถการเคลื่อนไหว เช่น เดิน วิ่ง ขึ้นบันไดได้ตามปกติ

2.5 ไร้ความคล่องแคล่วของอวัยวะ ไม่สามารถใช้นิ้วมือกำของถือของ หรือสามารถบังคับการใช้เท้า บังคับร่างกาย

2.6 ไร้ความสามารถทางสิ่งแวดล้อม ไม่สามารถทนต่อการเปลี่ยนแปลงของอุณหภูมิ ดิน ฟ้า อากาศ เสียง หรือบรรยากาศในการทำงาน

2.7 แบ่งความสามารถในบางสถานการณ์การ ช่วยตนเองไม่ได้ ต้องพึ่งผู้อื่น ไม่เป็นอิสระ

3. แบ่งตามการเสียเปรียบ (Classification of Handicap)

3.1 เสียเปรียบทางความสำนึก ไร้ความสำนึกต่อสิ่งแวดล้อม ไม่สามารถเกี่ยวข้องกับผู้อื่น

3.2 เสียเปรียบทางกาย ไม่เป็นอิสระ ต้องพึ่งผู้อื่น

3.3 เสียเปรียบทางการเคลื่อนไหว แบ่งความรุนแรงความพิการ

3.4 เสียเปรียบทางด้านกิจกรรม

3.5 เสียเปรียบทางด้านสังคม สามารถเข้าสังคมทั่วไปได้ ไม่สามารถร่วมกิจกรรมกับเพื่อน ญาติ พี่น้อง อารมณ์จิตใจยังอยู่ในสภาพไม่พร้อมที่จะเข้าสังคม เพราะอาย หรือน้อยใจ

3.6 เสียเปรียบทางด้านเศรษฐกิจ ได้แก่ไม่มีรายได้ มีรายได้เล็กน้อยแต่ไม่เพียงพอกับการรักษาพยาบาล

ส่วนคณะกรรมการร่วมขององค์การกองทุนเพื่อเด็กแห่งสหประชาชาติหรือยูนิเซฟ (UNICEF) กับองค์การฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการระหว่างประเทศ ได้กำหนดประเทศของเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยอาศัยลักษณะของความพิการ และปัญหาของเด็กเป็นเกณฑ์ (ขนิษฐา เทวินทรภักดี, 2531, หน้า 8) คือ 1) ตาบอด 2) มองเห็นได้อย่างเลือนราง หรือบางอย่าง 3) มีความบกพร่องทางการได้ยิน 4) ปัญญาอ่อน 5) พิการเกี่ยวกับการเคลื่อนไหว ซึ่งเกิดจากการพิการทางสมอง ความพิการทางแขน ขา ลำตัว 6) มีความบกพร่องทางการพูด หรือการใช้ภาษา 7) มีปัญหา

การเรียนรู้เฉพาะด้าน 8) มีปัญหาทางพฤติกรรมต่าง ๆ 9) เรียนหนังสือได้ช้า 10) มีปัญหาความพิการซ้อน

สำหรับ ผดุง อารยะวิญญู (2533, หน้า 10) กล่าวถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษ 12 ประเภท คือ 1) เด็กปัญญาอ่อนที่เรียนหนังสือได้ 2) เด็กปัญญาอ่อนที่ฝึกได้ 3) เด็กปัญญาอ่อนที่มีระดับสติปัญญาต่ำมาก 4) เด็กที่มีความบกพร่องทางสายตา 5) เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน 6) เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย และเด็กที่มีปัญหาทางสุขภาพ 7) เด็กปัญญาเลิศ และเด็กที่มีความสามารถเฉพาะทาง 8) เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้ 9) เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม 10) เด็กออทิสติก 11) เด็กเจ็บป่วยเรื้อรังในโรงพยาบาล 12) เด็กพิการซ้ำซ้อน

พระราชบัญญัติการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ พ.ศ.2534 แบ่งประเภทของบุคคลที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อการจดทะเบียน และการฟื้นฟูสมรรถภาพไว้ (สำนักงานคณะกรรมการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ, ม.ป.ป., หน้า 11) คือ 1) คนพิการทางการเห็น 2) คนพิการทางการได้ยิน 3) คนพิการทางการหรือการเคลื่อนไหว 4) คนพิการทางด้านจิตใจ หรือพฤติกรรมคนพิการทางสติปัญญาหรือการเรียนรู้

จะเห็นได้ว่า การจัดประเภทเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พิจารณาจากความผิดแผกด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม และการพัฒนาทางการเรียนรู้

การจัดศึกษาพิเศษ

การศึกษาพิเศษ หมายถึง การศึกษาทั้งด้านการเรียนการสอนและบริการที่จัดให้แก่เด็กพิเศษที่มีความบกพร่องด้านต่าง ๆ ได้แก่ เด็กปัญญาอ่อน เด็กพิการทางกายและสุขภาพเด็กพิการทางตา ทางหู เด็กที่มีปัญหาทางอารมณ์และสังคม และเด็กที่มีปัญหาทางการพูด รวมทั้งเด็กปัญญาเลิศ ให้ได้รับความรู้เพิ่มในส่วนที่ขาดไป ตัดทอนความรู้ที่ไม่จำเป็น (วาริ ถิระจิตร, 2541, หน้า 1)

นอกจากนี้แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2535 ได้ระบุว่าการศึกษาพิเศษเป็นการศึกษาที่มุ่งให้ผู้เรียนมีความบกพร่องทางกาย สติปัญญา จิตใจ อารมณ์ ได้เรียนรู้ที่เหมาะสมกับสภาพร่างกาย จิตใจ และความสามารถ และเป็นการศึกษาที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษปัญญาเลิศ ได้พัฒนาความถนัดและอัจฉริยภาพของตนได้อย่างเต็มที่

จากข้อความข้างต้น พอสรุปได้ว่า การจัดการศึกษาพิเศษ จัดขึ้นเพื่อบริการแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับความรู้ตามศักยภาพของตน

แนวคิดและหลักการจัดการศึกษาพิเศษ

การจัดการศึกษา โดยทั่วไปตั้งอยู่บนรากฐานของความเชื่อหรือหลักปรัชญาดังต่อไปนี้ (วาริ ธีระจิตร, 2541, หน้า 10)

1. ทุกคนมีโอกาสเท่าเทียมกันในการที่จะได้รับบริการทางการศึกษา ว่าจะเป็นคนพิการ หรือคนปกติ เมื่อรัฐจัดการศึกษาให้แก่เด็กปกติแล้วก็ควรจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิเศษด้วยหากเด็ก พิเศษไม่สามารถเรียนในโปรแกรมการศึกษาที่รัฐจัดให้เด็กปกติได้ ก็เป็นหน้าที่ของรัฐที่จะจัด การศึกษาให้สนองต่อความต้องการของเด็กพิเศษ

2. เด็กพิเศษควรได้รับการศึกษาควบคู่ไปกับการบำบัด การฟื้นฟูสมรรถภาพทุกด้าน โดยเร็วที่สุด ในทันทีที่ทราบว่าเด็กมีความต้องการพิเศษ ทั้งนี้เพื่อเป็นการเตรียมเด็กให้พร้อมที่จะ เรียนต่อไป และมีพัฒนาการทุกด้านถึงขีดสูงสุด

3. การจัดการพิเศษควรคำนึงถึงการอยู่ร่วมสังคมกับคนอื่นอย่างมีประสิทธิภาพ การเรียนการสอนเด็กเหล่านี้จึงควรให้เรียนร่วมกับเด็กปกติให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ เว้นแต่เด็ก พิเศษผู้นั้นมีสภาพความพิการหรือความบกพร่องในขั้นรุนแรง จนไม่อาจเรียนร่วมได้ อย่างไรก็ตาม ควรให้เด็กพิเศษได้สัมผัสกับสังคมคนปกติ

4. การจัดการศึกษาพิเศษต้องปรับให้เหมาะสมกับสภาพความเสียเปรียบของเด็กพิเศษ แต่ละประเภทโดยใช้แนวการศึกษาของเด็กปกติ

5. การศึกษาพิเศษ และการฟื้นฟูบำบัดทุกด้าน ควรจัดเป็นโปรแกรมให้เป็นรายบุคคล ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนบางอย่าง อาจจัดเป็นกลุ่มเล็กสำหรับเด็กที่มี ความบกพร่องหรือมีความต้องการคล้ายคลึงกัน และอยู่ในระดับความสามารถที่ใกล้เคียงกัน

6. การจัดโปรแกรมการสอนเด็กพิเศษ ควรเน้นที่ความสามารถของเด็กและให้เด็กมี โอกาสได้ประสบความสำเร็จมากกว่าที่จะคำนึงถึงความพิการ หรือความบกพร่อง เพื่อให้เด็กมี ความมั่นใจว่า แม้ตนจะมีความบกพร่อง แต่ก็ยังมีความสามารถบางอย่างเท่ากับหรือดีกว่าคน ปกติซึ่งจะช่วยให้เด็กสามารถปรับตัวได้ดีขึ้น

7. การศึกษาพิเศษควรมุ่งให้เด็กมีความเข้าใจ ยอมรับตนเอง มีความเชื่อมั่น มีสัจการแห่งตน และมุ่งให้ช่วยตนเองได้ ตลอดจนมีความรับผิดชอบต่อตนเอง และสังคม

8. การศึกษาควรจัดทำอย่างต่อเนื่อง เริ่มตั้งแต่เกิดเรื่อยไป ขาดตอนไม่ได้ และควรเน้น เรื่องอาชีพด้วย

พอสรุปได้ว่า แนวคิดและหลักการจัดการศึกษาพิเศษ กำหนดเพื่อเด็กพิเศษควรได้รับ การศึกษาและฟื้นฟูสมรรถภาพและได้สัมผัสกับสังคมคนปกติ

หลักการจัดการเรียนร่วม

ความหมายของการเรียนร่วม

การเรียนร่วม Inclusion หรือ Inclusive Education หมายถึง การจัดการศึกษาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เข้าเรียนร่วมชั้นกับเด็กปกติ โดยวิธีการเข้าเรียนร่วมกันตั้งแต่เริ่มเข้ารับการศึกษา โดยมีพื้นฐานความเชื่อว่า เด็กในท้องถิ่นทุกคนไม่ว่าจะเป็นเด็กปกติหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เมื่อถึงอายุเข้าเรียนก็ควรได้เข้าเรียนในโรงเรียนที่อยู่ในท้องถิ่นเช่นกัน (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541 ก, หน้า 10) สอดคล้องกับ วาริ ธีระจิตร (2541, หน้า 16) ที่กล่าวว่า การเรียนร่วม เป็นการรวมเด็กพิเศษไว้กับเด็กปกติ ในด้านเวลา ในด้านการเรียนการสอน และด้านสังคม ภายใต้พื้นฐานการจัดการศึกษาอย่างต่อเนื่องและคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล รวมทั้งการปรับตัวทางสังคม เพื่อให้เด็กมีประสบการณ์ตรง และสามารถพัฒนาตนเองไปให้ได้มากที่สุด ใกล้เคียงกับ ศรียา นิยมธรรม (2532, หน้า 36-37) ได้ให้ความหมายของการเรียนร่วมไว้ว่า การเรียนร่วม หมายถึง วิธีการจัดการศึกษาเพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสได้เรียนรู้ เจริญเติบโต ในสิ่งแวดล้อมของการได้มีปฏิสัมพันธ์กับเด็กปกติในการร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ กิจกรรมเหล่านั้นต้องเกี่ยวข้องกับการพัฒนาการต่าง ๆ ทุกด้าน เช่น ร่างกาย สังคม ภาษา และสติปัญญา ทั้งยังหมายถึง การจัดโปรแกรมการศึกษารายบุคคล ตามความต้องการและความสามารถของเด็ก โดยการจัดกิจกรรมเป็นกลุ่มใหญ่ และกลุ่มเล็กอย่างเหมาะสม โดยให้เด็กทุกคนได้มีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน และร่วมกิจกรรมต่าง ๆ อย่างทั่วถึง นอกจากนี้ คอฟแมน และคนอื่น ๆ (Kauffman & Hallahan, 1981, pp. 35 อ้างถึงใน วาริ ธีระจิตร, 2541, หน้า 16) ให้คำจำกัดความของการเรียนร่วมไว้อย่างครอบคลุมว่า เป็นการรวมเด็กพิเศษไว้กับเด็กในด้านเวลา ด้วยการเรียนการสอนและด้านสังคม โดยมีพื้นฐานอยู่บนกระบวนการวางแผนทางการศึกษาเป็นรายบุคคลและต่อเนื่องและมีการกำหนดแบ่งหน้าที่รับผิดชอบกันระหว่างบุคลากรฝ่ายบริหาร ฝ่ายสอนและฝ่ายสนับสนุน ทั้งในด้านการศึกษาปกติและด้านการศึกษาพิเศษ

จากความหมายของการเรียนร่วมดังกล่าว พอสรุปได้ว่า การเรียนร่วม หมายถึง การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยจัดเด็กเข้าเรียนในชั้นเดียวกันกับเด็กปกติ ได้มีปฏิสัมพันธ์และร่วมทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการพัฒนาการด้านต่าง ๆ ทั้งด้านร่างกาย สังคม ภาษา และสติปัญญา

ความสำคัญและประโยชน์ในการเรียนร่วม

การจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีความสำคัญและประโยชน์ทั้งต่อตัวเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติเป็นอย่างยิ่ง เพราะการศึกษาจะเป็นการช่วยเหลือในการพัฒนาศักยภาพของเด็กที่แตกต่างไปจากปกติ ให้มี

สมรรถภาพที่เข้มแข็งขึ้น ทำให้เด็กสามารถสร้างความรู้สึกที่เข้มแข็งเพื่อชดเชยสิ่งที่บกพร่องในตัวเองสิ่งที่สำคัญอีกประการหนึ่ง คือการสร้างทัศนคติ และความเชื่อที่จะช่วยสร้างสรรค์ความรู้สึกและความเชื่อมั่นให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษในการปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้เช่นบุคคลทั่วไป ทัศนคติ และการตอบสนองของผู้อื่นที่มีต่อคนที่มีความต้องการพิเศษจะเป็นไปทางบวก ปฏิกริยาของพ่อแม่ และครอบครัวจะเกิดบรรยากาศของความรัก และความอบอุ่นให้แก่เด็ก ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นมาก ชุมชนและสังคมให้ความยอมรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษ ในการที่จะเข้าไปมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาชุมชน และสังคมประเทศชาติเกิดความมั่นคง มีประชากรที่มีคุณภาพ สามารถใช้งบประมาณและทรัพยากร เพื่อพัฒนาได้อย่างคุ้มค่า และก่อให้เกิดผลดีมากที่สุด (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541 ข, หน้า 37) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการเรียนร่วมไว้ดังนี้

1. ด้านการเรียน เด็กได้มีโอกาสเรียนตามลำดับชั้นในโรงเรียนปกติ โดยไม่มีข้อยกเว้น และไม่ต้องเดินทางไปเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษที่อยู่ห่างไกลมากจนเป็นภาระของผู้ปกครอง
 2. การมีชีวิตร่วมในครอบครัวกับบิดามารดา และญาติพี่น้อง เด็กมีโอกาสประพฤติปฏิบัติหน้าที่ในฐานะสมาชิกครอบครัว โดยไม่เกิดความรู้สึกว่าถูกแยกออกไปด้วยเหตุแห่งความพิการและเป็นการช่วยให้ครอบครัวเกิดสำนึกและตระหนักในการรับผิดชอบเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยไม่พยายามผลักภาระให้แก่ผู้อื่น
 3. การเปลี่ยนเจตคติ การที่เด็กปกติมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษจะช่วย让孩子ปกติและผู้ปกครองของเด็กปกติมองโลกได้กว้างขึ้น และเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลได้ดีขึ้น ทั้งยังช่วยลดความรู้สึกยึดมั่นในบุคลิกภาพหรือภาพพจน์ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งสังคมนิยมคิดกัน เด็กจะเรียนรู้ที่จะเข้าใจความต้องการของเพื่อนและรู้วิธีช่วยเหลือกันและอยู่ร่วมกัน เนื่องจากทุกสังคมจะทั้งคนปกติและคนที่มีความต้องการพิเศษ
 4. ด้านสังคมและชุมชน เด็กจะสามารถปรับตัวและควบคุมอารมณ์ให้เข้ากับสังคมปกติได้ การอยู่ร่วมกันก็จะช่วยให้สังคมได้เรียนรู้วิธีการปฏิบัติเหมาะสมต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษและผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
 5. ประหยัดงบประมาณของรัฐบาล เมื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถเข้าเรียนร่วมในโรงเรียนปกติได้ รัฐไม่จำเป็นต้องลงทุนสร้างโรงเรียนพิเศษหรือศูนย์เฉพาะสำหรับที่มีความต้องการพิเศษ เพียงแต่เพิ่มบุคลากรเฉพาะทางที่จำเป็นขึ้นในโรงเรียนปกติเท่านั้น
- สำหรับ ศูนย์พัฒนาศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย (2529, หน้า 2-3) เห็นว่าการจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีความสำคัญและมีประโยชน์คือ

1. เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีโอกาสเข้าเรียนในโรงเรียนใกล้บ้าน หรือไม่ต้องเดินทางไปโรงเรียนพิเศษที่อยู่ห่างไกลมากจนเป็นภาระของผู้ปกครองที่จะต้องรับส่ง ทั้งยังเป็นการประหยัดพลังงานและเวลาของเด็กที่จะต้องใช้ในการเดินทาง โดยนำเวลานั้น ๆ มาใช้ฝึกหัดหรือฟื้นฟูสมรรถภาพ เพื่อพัฒนาความรู้ ที่จะดำรงชีวิตในสังคมได้ดีที่สุด

2. เป็นที่ประหยัดค่าใช้จ่ายของผู้ปกครอง ไม่ต้องเสียเงินเพื่อส่งบุตรที่มีความต้องการพิเศษไปอยู่ในโรงเรียนประจำ

3. เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีชีวิตอยู่ในครอบครัวกับบิดา มารดา และญาติ พี่น้องตามปกติและมีโอกาสประพฤติปฏิบัติหน้าที่ในฐานะเป็นสมาชิกของครอบครัว โดยไม่เกิดความรู้สึกถูกแยกออกไปด้วยเหตุแห่งความต้องการพิเศษ

4. เด็กที่มีความต้องการพิเศษจะมีโอกาสเรียนรู้ และสามารถปรับตัวให้เข้ากับสังคมได้ ซึ่งนับว่าเป็นประสบการณ์ตรง เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการเรียนรู้ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล

5. เป็นการลดภาระของรัฐบาล เพราะการจัดตั้งโรงเรียนพิเศษเฉพาะต้องใช้งบประมาณมาก

6. สังคมเข้าใจและยอมรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษว่ามีความสามารถเช่นเดียวกับเด็กปกติและช่วยให้เด็กมีความต้องการพิเศษอยู่ร่วมในสังคมอย่างเป็นประโยชน์ได้

นอกจากนี้ ฮอททคิส (Hotchkis, n.d. อ้างถึงใน สำนักงานการประถมศึกษา กรุงเทพมหานคร, 2529, หน้า 15) กล่าวถึงประโยชน์ถึงการเรียนร่วมไว้ดังนี้

1. ทางด้านการเรียน เด็กมีโอกาสได้เรียนตามระดับชั้นในโรงเรียนปกติโดยไม่มีข้อบกพร่อง

2. ทางด้านสังคม เด็กสามารถปรับตัวเข้ากับสังคมปกติได้ดีขึ้น มีเพื่อนมากขึ้น

3. การเปลี่ยนเจตคติ เด็กปกติจะเคยชินกับเด็กพิการมากขึ้น

4. ประหยัดงบประมาณของรัฐ เมื่อเด็กพิการสามารถเรียนร่วมในโรงเรียนปกติได้รัฐก็ไม่จำเป็นต้องสร้างโรงเรียนพิเศษเฉพาะสำหรับเด็กพิการ

จากความสำคัญและประโยชน์ของการร่วมที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่าการศึกษาที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เข้ามาเรียนร่วมในโรงเรียนในโรงเรียนปกติ มีประโยชน์ต่อตัวเด็กในการพัฒนาศักยภาพการมีเพื่อน การใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นและยังเป็นการลดภาระแก่ผู้ปกครองรวมทั้งประหยัดงบประมาณของรัฐ

ปรัชญาของการเรียนร่วม

เป็นที่ยอมรับกันว่า ไม่มีสังคมใดไร้คนพิการ ดังนั้นเมื่อคนพิการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และเราไม่สามารถขจัดคนพิการออกไปจากสังคมได้ จึงควรเตรียมผู้พิการตั้งแต่เยาว์วัยให้มีความพร้อมที่จะดำรงชีพออยู่ในสังคมได้ นักการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่เชื่อว่า การให้เด็กพิการ (ซึ่งในยุคต่อมาเรียนกันว่า "เด็กที่มีความต้องการพิเศษ") ได้มีโอกาสเรียนร่วมกับเด็กปกติ จะช่วยให้เด็กมีความเข้าใจซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญที่จะทำให้บุคคลเหล่านี้สามารถดำรงชีวิตร่วมกันได้ ในสังคมอย่างมีความสุขเมื่อเขาเติบโตเป็นผู้ใหญ่ (อุบล เล่นวารี, 2542, หน้า 22) ซึ่งใกล้เคียงกับ ผดุง อารยะวิญญู (2542, หน้า 17) ที่กล่าวว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษควรมีสิทธิ์ได้รับการศึกษาเช่นเดียวกับปกติ เมื่อรัฐจัดการศึกษาให้แก่เด็กปกติแล้ว ก็ควรจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษด้วย การศึกษาที่จัดให้สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษจะต้องเหมาะสมกับความต้องการและความสามารถของเด็กเหล่านี้ จึงสามารถทำให้เด็กได้รับประโยชน์เต็มที่จากการศึกษา ขบวนการจัดการศึกษาควรตั้งอยู่บนพื้นฐานดังต่อไปนี้

1. เด็กแต่ละคนมีความแตกต่างกันทั้งในด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์และสังคม
2. เด็กแต่ละคนมีพื้นฐานต่างกัน และแต่ละคนจะต้องเรียนรู้เพื่อปรับตัวเข้าหากัน และให้ทันโลกที่กำลังเปลี่ยนแปลง
3. เด็กและคนย่อมมีความสามารถอยู่ในตัวมากบ้างน้อยบ้าง การศึกษาจะช่วยให้ความสามารถเด็กปรากฏเด่นชัด
4. ในสังคมมนุษย์นั้นย่อมมีทั้งคนปกติและคนพิการ ในเมื่อเราไม่สามารถแยกคนพิการออกจากสังคมของคนปกติได้ เราก็ไม่ควรแยกการศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ดังนั้น หากเป็นไปได้ควรให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสเรียนร่วมกับเด็กปกติเท่าที่สามารถจะทำได้
5. เนื่องจากเด็กเหล่านี้มีความต้องการและความสามารถทางการศึกษาที่แตกต่างกันไป จากเด็กปกติ แม้ว่าความต้องการพื้นฐานไม่แตกต่างกัน ดังนั้นการให้การศึกษาควรมีรูปแบบ และวิธีการที่แตกต่างไปจากรูปแบบ และวิธีการสำหรับเด็กปกติ ทั้งนี้เพื่อเด็กได้มีศักยภาพในการเรียนรู้เต็มที่

จากปรัชญาของการเรียนร่วม จะเห็นได้ว่า เพื่อไม่ให้เด็กพิเศษเพื่อสามารถเรียนได้เสียโอกาสในการได้รับการศึกษา รัฐจึงควรเน้นการจัดการศึกษาพิเศษในรูปแบบของการเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ การกระทำเช่นนี้จะทำให้เด็กพิเศษมีโอกาสทางการศึกษามากขึ้น

รูปแบบการจัดการเรียนร่วม

ในสังคมมนุษย์ย่อมมีทั้งคนปกติและคนพิการ ซึ่งไม่สามารถแยกคนพิการออกจากสังคมคนปกติได้ ทำให้ไม่สามารถแยกการศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ควรให้โอกาสเด็ก

กลุ่มนี้ย่อมเรียนกับเด็กปกติให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ซึ่งเด็กมีความต้องการพิเศษสามารถแบ่งประเภทได้ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541, หน้า 20)

1. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น คือ เด็กตาบอดสนิททั้งสองข้าง และเด็กที่มองเห็นเลือนลาง
2. เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน คือ เด็กที่สูญเสียการได้ยิน ไม่สามารถรับฟังเสียงได้เหมือนเด็กปกติ ได้แก่ เด็กหูตึง และเด็กหูหนวก
3. เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา คือเด็กที่มีความสามารถทางสติปัญญาต่ำกว่าเกณฑ์เฉลี่ย หรือมีความจำกัดของทักษะการปรับตัว หรือมีการแสดงทั้งสองอย่างร่วมกันก่อนอายุ 18 ปี
4. เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายหรือการเคลื่อนไหว คือ เด็กที่มีลำตัว แขน หรือ ขา ผิดปกติ รวมที่มีความเจ็บป่วยเรื้อรังที่ต้องเข้ารับการรักษายาบาลในโรงพยาบาลเป็นเวลานานติดต่อกัน
5. เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ คือ เด็กที่มีความผิดปกติที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางจิตวิทยาในเรื่องใดเรื่องหนึ่งหรือมากกว่า ความผิดปกติดังกล่าวจะเกี่ยวเนื่องกับความเข้าใจ หรือการใช้ภาษา การพูดหรือการเขียน ซึ่งอาจส่งผลถึงความสามารถที่บกพร่องไปเกี่ยวกับการฟัง การคิด การพูด การอ่าน การเขียนสะกดคำ ตลอดจนการคิดคำนวณทางคณิตศาสตร์ ดังนี้จึงหมายความว่ารวมถึงสภาวะความพิการด้านความรู้ ความบาดเจ็บของสมอง การมีปัญหาด้านการอ่านและด้านภาษา แต่ไม่รวมถึงเด็กที่มีปัญหาอันเนื่องมาจากความพิการด้านสายตา การได้ยิน หรือร่างกายพิการ ตลอดจนภาวะปัญญาอ่อน มีปัญหาทางอารมณ์หรือเด็กด้อยโอกาส
6. เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม คือ เด็กที่แสดงพฤติกรรมเบี่ยงเบนไปจากเด็กทั่วไป และพฤติกรรมดังกล่าวส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ของตนเองและผู้อื่น พฤติกรรมที่เบี่ยงเบนเป็นมาจากการขัดแย้งระหว่างเด็กกับสภาพแวดล้อมรอบตัวเด็กและ/ หรือความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในตัวเด็กเอง

การเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติ อาจทำได้หลายลักษณะ นิยมจัดรูปแบบของการเรียนร่วมใน 5 ลักษณะ ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2541 ข, หน้า 12)

1. การเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติเต็มเวลา
2. การเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ และรับบริการพิเศษจากครูที่ปรึกษา ครูเวียนสอน และผู้เชี่ยวชาญทางเฉพาะ

3. การเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ และการรับบริการพิเศษ จากห้องเสริมวิชา
4. ชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนปกติและสงเด็กพิเศษเข้าเรียนร่วมในห้องเรียนปกติ
5. ชั้นเรียนพิเศษสำหรับเด็กแต่ละประเภทคู่ขนานกับชั้นเรียนปกติ โดยเข้าร่วมกิจกรรมกับทางโรงเรียนบางโอกาส

พิมพ์อำไพ พุกพิบูลย์ (2535, หน้า 17) ได้สรุปเกี่ยวกับรูปแบบของการจัดการเรียนร่วมไว้ดังนี้

1. การเรียนร่วมอย่างสมบูรณ์ คือการให้เด็กมีความต้องการพิเศษแต่ละประเภท แต่ละคนได้เข้าเรียนร่วมชั้นกับเด็กปกติในโรงเรียนปกติ ใช้หลักสูตรปกติทุกประการ และอาจได้รับการบริการพิเศษหรือไม่ต้องรับบริการพิเศษตามสภาพความต้องการจำเป็นของเด็กแต่ละคน
2. การเรียนร่วมบางเวลา คือการให้เด็กมีความต้องการพิเศษแต่ละประเภท แต่ละคนเรียนร่วมกับเด็กปกติในบางวิชา และรับบริการพิเศษที่จำเป็นโดยเฉพาะครูการศึกษาพิเศษหรือผู้เชี่ยวชาญเฉพาะสาขา และครูที่ปรึกษา

3. การเรียนร่วมทางสังคม คือการให้เด็กมีความต้องการพิเศษ ได้มีโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ กับเด็กปกติ ซึ่งเป็นกิจกรรมทางสังคม

คณะกรรมการการศึกษา สภาผู้แทนราษฎร (2539, หน้า 8) กล่าวถึง รูปแบบการจัดการเรียนร่วมว่ามีด้วยกัน 6 ลักษณะ คือ

1. เรียนร่วมในชั้นปกติ
2. เรียนร่วมชั้นปกติและมีครูพิเศษให้คำแนะนำ
3. เรียนร่วมในชั้นปกติและรับบริการจากครูเวียนสอน
4. เรียนร่วมในชั้นปกติและรับบริการจากครูเสริมวิชาการ
5. ชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติและเรียนร่วมบางเวลา
6. ชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติ

ส่วนจรัญ ทองปิยะภูมิ (2531, หน้า 32) ได้สรุปรูปแบบการเรียนร่วมไว้ 4 รูปแบบ ดังนี้

1. รูปแบบครูสอนเสริม มีครูการศึกษาพิเศษประจำอยู่ที่โรงเรียน
2. รูปแบบครูเดินสอน หรือครูเวียนสอน มีครูการศึกษาพิเศษเดินทางไปให้บริการเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนต่าง ๆ

3. รูปแบบครูสอนเสริม และครูเวียนสอน มีครูการศึกษาพิเศษให้บริการให้บริการเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนหนึ่ง แล้วเดินทางไปให้บริการเด็กที่มีความต้องการพิเศษโรงเรียนอื่นบางเวลา

4. รูปแบบครูการศึกษาพิเศษ มีครูการศึกษาพิเศษสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทเดียวกันเป็นกลุ่มในชั้นเรียนพิเศษ ในโรงเรียนปกติเต็มวัน

จะเห็นได้ว่า รูปแบบการจัดการเรียนร่วมนั้นมีหลายรูปแบบ สามารถกระทำได้ใน 5 ลักษณะใหญ่ ๆ คือ การเรียนร่วมในชั้นเดียวกับเด็กปกติ และการเรียนร่วมในโรงเรียนเดียวกับเด็กปกติ

หลักการจัดการเรียนร่วม

การเรียนร่วมจะประสบผลสำเร็จหรือไม่เพียงใดนั้น ขึ้นอยู่กับวิธีดำเนินการและการวางแผนในการจัดการเรียนร่วม ซึ่ง ผดุง อารยะวิญญู (2529, หน้า 3) สรุปข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนร่วมไว้ดังนี้

1. การเรียนร่วมนั้นควรเริ่มเมื่ออายุน้อย (Early Intervention) ดังนั้นควรเริ่มตั้งแต่วัยปฐมวัย

2. การให้โอกาสแก่ครูที่สอนเด็กปกติได้ตัดสินใจว่า จะรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาในชั้นที่ตนสอนหรือไม่

3. สถานศึกษาที่จะบริการด้านการเรียนร่วมต้องมีความพร้อมด้านบุคลากรโดยเฉพาะอย่างยิ่งครูผู้ทำหน้าที่สอนเด็กปกติ และเด็กพิเศษ

4. ในการเตรียมความพร้อมของสถานศึกษานั้น ควรมีการชี้แจงทำความเข้าใจและอบรมครู เจ้าหน้าที่ของโรงเรียน และนักเรียนที่เกี่ยวข้องกับโครงการเรียนร่วมที่จะเริ่มขึ้นในสถานศึกษาแห่งนั้น ให้เข้าใจถึงบทบาทและความรับผิดชอบ

5. สถานศึกษาจะต้องมีเครื่องมือเครื่องใช้ ตลอดจนอุปกรณ์อันจำเป็นในการเรียนการสอน อย่างเหมาะสมและเพียงพอ

6. ควรมีแผนการศึกษาสำหรับเด็กเป็นรายบุคคล (Individual Education Program) หรือมีชื่อย่อว่า IEP เพราะแผนการศึกษาสำหรับเด็กเป็นรายบุคคลนี้จะช่วยให้การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษบรรลุเป้าหมาย

7. หากไม่จำเป็นแล้วไม่ควรแยกเด็กที่มีความต้องการพิเศษออกจากเด็กปกติในแง่ของการให้บริการการเรียนการสอน ทั้งนี้ เพื่อให้เด็กปกติได้เข้าใจถึงความต้องการและความสามารถของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

8. การประเมินพัฒนาการและผลการเรียนของเด็ก ต้องกระทำสม่ำเสมอด้วยวิธีการประเมินที่เชื่อถือได้

9. ศึกษาข้อบกพร่องของการจัดการเรียนร่วมอยู่เสมอ และหาทางแก้ไขปรับปรุงให้บริการดังกล่าวมีประสิทธิภาพ

สวอน เรโนลด์ และเบิร์ช (Reynolds & Birch, 1977) ที่กล่าวว่าองค์ประกอบที่จะทำให้การเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติประสบผลมี 10 ประการคือ

1. ครูจะต้องทำงานประสานกันและร่วมมือกันอย่างดีระหว่างครูการศึกษาพิเศษกับครูปกติ
 2. หากครูที่สอนเด็กปกติมีปัญหาในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทางโรงเรียนควรหาทางแก้ปัญหา
 3. ครูผู้สอนควรมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนร่วม
 - 3.1 มีความเชื่อว่าเด็กทุกคนมีสิทธิได้รับการศึกษา
 - 3.2 ควรมีความตั้งใจในการสอน
 - 3.3 ควรมีการวางแผนการศึกษาอย่างรอบครอบ
 - 3.4 ควรจัดการเรียนการสอนให้มีการยืดหยุ่นได้ รวมทั้งขนาดของชั้นเรียนควรยืดหยุ่นตามจำนวนและความต้องการของเด็ก
 - 3.5 ควรระลึกว่าพัฒนาการของเด็กในด้านอารมณ์ สังคม ของเด็กมีความสำคัญเช่นเดียวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 4. จัดอบรมครูปกติให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความต้องการของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
 5. การเรียนร่วมควรได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียน
 6. มีการประเมินผลความก้าวหน้าในการเรียนของเด็กอย่างสม่ำเสมอ
 7. ใช้แหล่งทรัพยากรจากชุมชนให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้
 8. ผู้ปกครองควรมีส่วนร่วมและรับรู้เกี่ยวกับการเรียนร่วม
 9. โรงเรียนควรมีความพร้อมก่อนลงมือจัดการเรียนร่วม
 10. การคัดเลือกเด็กเข้าเรียนร่วมควรพิจารณาถึงความพร้อมของเด็กเป็นสำคัญ
- จะเห็นได้ว่า การจัดการเรียนร่วมจะประสบผลสำเร็จจะต้องได้รับความร่วมมือจากทุกฝ่ายโดยเฉพาะครูการศึกษาพิเศษกับครูปกติ ผู้ปกครองและความพร้อมของโรงเรียน

หลักการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนเรียนร่วม

หลักสูตรสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษต้องยึดหลักสูตรของเด็กปกติเป็นแกนหลัก เพราะการสอนเด็กเหล่านี้โดยหลักใหญ่ ๆ ย่อมเหมือนกับเด็กปกติ ผิดกันเพียงรายละเอียดปลีกย่อย

เท่านั้น ถ้าวิชาใดขัดกับความสามารถของเด็กประเภทใดก็อาจตัดวิชานั้นออกไปแล้วสอนวิชาอื่นทดแทนได้ซึ่งศูนย์พัฒนศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย (2529, หน้า 57) แบ่งหลักสูตรเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้ดังนี้

1. หลักสูตรสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน การสอนเด็กหูตึงก็ใช้หลักสูตรปกติ แต่เป็นวิชาชีพให้มากขึ้น ได้แก่ วิชาตัดเย็บเสื้อผ้า วิชาไฟฟ้า งานไม้ เขียนแบบและงานเกษตรเป็นต้น วิชาที่เด็กหูตึงไม่สามารถเรียนก็คือ วิชาขับร้องและอ่านไทย อาจใช้วิชาอื่น เช่น การฝึกพูดมาเรียนชดเชยได้ สอนการฟังโดยใช้เครื่องช่วยฟัง และสอนให้เด็กหูตึงสามารถอ่านริมฝีปากได้ เป็นต้น

2. หลักสูตรสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การศึกษาคู่มือการจัดการเรียนร่วมโครงการศึกษาพิเศษ ได้กล่าวถึงเด็กที่มีลักษณะพิเศษประเภทเดียวเท่านั้นที่ไม่สามารถเรียนวิชาการต่าง ๆ ได้เท่ากับเด็กปกติ คือ เด็กปัญญาอ่อน จึงมีความจำเป็นที่จะต้องจัดหลักสูตรให้เป็นพิเศษโดยเฉพาะหลักสูตรสำหรับเด็กปัญญาอ่อน จึงไม่เน้นวิชาการ แต่เน้นวิชาศิลปศึกษา หัตถศึกษาและพลศึกษา นอกจากนี้ยังเน้นด้านการฝึกอาชีพเพื่อให้เด็กปัญญาอ่อนสามารถมีงานทำพอที่จะช่วยเหลือตนเองได้มากที่สุด เพื่อจะได้ไม่เป็นภาระครอบครัวและสังคมมากนัก

3. หลักสูตรสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสายตา หลักสูตรสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสายตานั้นใช้หลักสูตรของเด็กปกติได้ ยกเว้นคัดลายมือและวาดเขียน โดยเรียนวิชานี้และดนตรีแทน

สรุปได้ว่า หลักสูตรของเด็กที่มีความต้องการพิเศษใช้หลักสูตรเดียวกับเด็กปกติ หากมีความบกพร่องไม่มากนักจะแตกต่างกันในรายละเอียดของเนื้อหาในหลักสูตรตามความบกพร่องของเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภท

หลักการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การเรียนการสอนนับว่าเป็นเรื่องที่มีความสำคัญมาก เพราะจะมีผลกระทบโดยตรงถึงประสิทธิภาพการเรียนการสอนทั้งของครูผู้สอนและผู้เรียนให้บรรลุวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และช่วยส่งเสริมให้เด็กแต่ละประเภทเกิดการเรียนรู้ที่ถูกต้อง และได้ใช้ความสามารถที่เด็กแต่ละคนมีความถนัดและความแตกต่างของแต่ละคนด้วย ทั้งนี้จะเป็นการส่งเสริมพัฒนาการให้แก่เด็ก ทำให้เด็กช่วยเหลือตนเองได้และมีความสุขในชีวิต วิธีการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภทได้แก่

1. การจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน การสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หมายถึง การสอนเด็กในระดับประถมศึกษาที่มีความบกพร่อง

ทางการได้ยินต่ำกว่า 90 เดซิเบล ซึ่งจัดสอนใน 2 ลักษณะคือ สอนโดยให้เรียนร่วมในชั้นปกติเต็มเวลาหรือให้เรียนร่วมเฉพาะบางเวลา บางวิชาและแยกไปเรียนการแก้ไขการพูด การฝึกฟัง การฝึกพูด ในวิชาที่เด็กไม่สามารถเรียนได้ เช่น วิชาขับร้อง วิชาภาษาอังกฤษ ฯลฯ และสอนโดยให้เรียนในชั้นพิเศษเฉพาะเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2535, หน้า 21)

2. การจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสายตา การจัดการเรียนการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น ได้แก่ (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2535, หน้า 5)

2.1 การเตรียมความพร้อมด้านความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อม และการเคลื่อนไหว ความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อม หมายถึง วิธีการหรือกระบวนการที่เราสอนให้เด็กใช้ประสาทสัมผัสที่เหลืออยู่ซึ่งได้แก่ การใช้สายตา การฟังเสียง การสัมผัส และการดมกลิ่น เพื่อให้เข้าใจสภาพแวดล้อมรอบ ๆ ตัว ว่าเป็นอะไรและมีความสัมพันธ์กันอย่างไร การเคลื่อนไหว หมายถึง การเปลี่ยนอิริยาบถตั้งแต่นอนจนถึงการเดินทางไปยังสถานที่ต่าง ๆ ที่เขาต้องการอย่างถูกต้องรวดเร็ว และเป็นอิสระ

2.2 การเตรียมความพร้อมในการช่วยตัวเอง เช่น การรับประทานอาหาร การดื่มน้ำ

2.3 การเตรียมความพร้อมด้านกล้ามเนื้อมือ การควบคุมกล้ามเนื้อมือ และการใช้กล้ามเนื้อเล็ก เช่น ปลายนิ้วมือ มีความจำเป็นต่อการใช้แผ่นรองเขียนและดินสอ

2.4 การฝึกทักษะในการใช้แผ่นรองเขียนและดินสอ

3. การจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ควรคำนึงถึงความสามารถของเด็กตามอายุสมอง การสอนเด็กที่มีความบกพร่องด้านนี้จะต้องใช้หลักการสอนหลาย ๆ อย่าง และจำเป็นต้องใช้สื่อการสอนอย่างสม่ำเสมอและมากกว่าการสอนเด็กปกติ สื่อการสอนที่ใช้ส่วนใหญ่จะมีลักษณะเป็นรูปธรรม คือ สามารถมองเห็นและจับต้องได้ มีสีสัน มีชีวิตชีวา (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2535, หน้า 19)

จะเห็นได้ว่า การเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จะต้องคำนึงถึงความแตกต่างของเด็กแต่ละประเภท เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ ความถนัดและความสามารถของเด็กแต่ละคนเพื่อให้เด็กช่วยเหลือตนเองและมีความสุขในชีวิต

บุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการเรียนร่วม

ผดุง อารยะวิญญู (2533, หน้า 200-201) กล่าวถึง บุคคลที่เกี่ยวข้องกับการเรียนร่วม

ดังนี้

1. ผู้บริหารโรงเรียน หมายถึง ผู้อำนวยการโรงเรียน อาจารย์ใหญ่ ครูใหญ่ และผู้ช่วยทั้งหลายจะต้องเห็นด้วยกับโครงการเรียนร่วม
2. ครูที่สอนเด็กปกติ ครูปกติควรรู้วิธีปฏิบัติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษก่อนเริ่มโครงการเรียนร่วม
3. นักเรียนปกติ ก่อนเริ่มโครงการเรียนร่วม ควรมีการประชุมนักเรียน เพื่อชี้แจงให้เข้าใจเกี่ยวกับการปฏิบัติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียน
4. เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ก่อนส่งเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติครูควรให้ความรู้แก่เด็กเหล่านั้นเสียก่อน เกี่ยวกับการปฏิบัติตนในชั้นเรียนร่วม
5. ผู้ปกครอง ทางโรงเรียนควรให้ความรู้ และข้อมูลที่จำเป็นเกี่ยวกับการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติ

สำหรับ ศูนย์พัฒนาศึกษาแห่งชาติของประเทศไทย (2529, หน้า 9-12) ได้กำหนดประเภทของบุคลากรในการดำเนินการเรียนร่วมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ 2 กลุ่มคือ

1. บุคลากรทางการแพทย์ ประกอบด้วย 1) แพทย์ ได้แก่ แพทย์ทั่วไป และแพทย์ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะโรค 2) นักโสตสัมผัสวิทยา 3) นักแก้ไขการพูด 4) นักกายภาพบำบัด 5) นักกิจกรรมบำบัด 6) นักจิตวิทยาคลินิก และ 7) นักสังคมสงเคราะห์

2. บุคลากรทางการศึกษา

2.1 ผู้อำนวยการการศึกษาพิเศษหรือศึกษานิเทศก์การศึกษาพิเศษ ได้แก่ ผู้ที่มีหน้าที่รับผิดชอบการจัดโปรแกรมการศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษทุกคนที่อยู่ในเขตความรับผิดชอบ

2.2 ผู้บริหารโรงเรียน ได้แก่ ผู้อำนวยการโรงเรียน อาจารย์ใหญ่ ครูใหญ่ และผู้ช่วยผู้บริหารโรงเรียน

2.3 ครูการศึกษาพิเศษ ได้แก่ ผู้รับผิดชอบดำเนินการ จัดตั้ง ประสานงาน บริการพิเศษ จัดการเรียนการสอนตามรูปแบบที่กำหนด ประเมินผล และวางแผนการศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายกรณี ซึ่งแบ่งตามหน้าที่ได้ 12 ประเภท คือ 1) ครูประจำชั้นเรียนร่วม 2) ครูประจำชั้นพิเศษ 3) ครูเสริมวิชาการ 4) ครูเดินสอน 5) ครูผู้ประสานงาน 6) ครูที่ปรึกษา 7) ครูแนะแนว 8) ครูจิตวิทยาประจำโรงเรียน 9) ครูสังคมสงเคราะห์ 10) ครูพยาบาลประจำโรงเรียน 11) ครูสอนพูด และ 12) ผู้ช่วยครู

จากที่กล่าวข้างต้น จะเห็นว่าบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนร่วมเป็นบุคคลที่มีความสำคัญในการสนับสนุนและส่งผลให้การดำเนินงานตามโครงการเรียนร่วมบรรลุวัตถุประสงค์การประเมินโครงการ

การประเมินโครงการ

การประเมินโครงการ เป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นยิ่งสำหรับผู้ปฏิบัติงานทางการศึกษาและ
ผู้ปฏิบัติงานสาขาอื่น ๆ การประเมินโครงการมีบทบาทในการช่วยให้ผู้จัดทำโครงการสามารถ
บริหารโครงการนั้น ๆ ได้บรรลุผล หรือสำเร็จตามเป้าหมายของโครงการได้ การประเมินโครงการ
ช่วยให้สามารถตรวจสอบหรือติดตามได้ว่าโครงการมีข้อบกพร่องตรงจุดใด เพื่อให้สามารถ
ปรับปรุงให้บรรลุเป้าหมาย หรือทราบได้ว่าโครงการที่ดำเนินการอยู่เมื่อดำเนินการเสร็จเรียบร้อยแล้ว
แล้ว จะได้ผลคุ้มค่ากับเงินที่ลงทุนหรือไม่ คุ้มค่ากับเวลาที่เราเสียไปหรือไม่ (มาเรียม นิลพันธุ์,
2540, หน้า 13)

ความหมายการประเมินโครงการ

ได้มีนักวิชาการให้ความหมายของการประเมินโครงการไว้หลายท่าน ดังนี้

โบล่า (Bhola, 1979, p. 1 อ้างถึงใน วัน เดชพิชัย, 2535, หน้า 489) อธิบายว่าโดยปกติ
มนุษย์จะประเมินการกระทำและประสบการณ์ในอดีตเพื่อรักษาไว้ซึ่งการกระทำที่ดี หรือเพื่อให้
ได้รับความพอใจมากยิ่งขึ้น โดยการปรับปรุงการกระทำในอนาคตให้ดีขึ้นอยู่เสมอ
การประเมินในที่นี้หมายถึงการพิจารณาและการตัดสินใจเกี่ยวกับคุณค่า คุณภาพ ความสำคัญ
ปริมาณ ระดับ หรือสภาพของบางสิ่งบางอย่าง

สมบัติ สุวรรณพิทักษ์ (2531, หน้า 37) กล่าวว่า การประเมินโครงการเป็นกระบวนการ
ของการตัดสินใจคุณค่า เกี่ยวกับแผนงานหรือการดำเนินงานของเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยมีจุดมุ่งหมาย
เพื่อการปรับปรุงการเปลี่ยนแปลง หรือการดำเนินงานตลอดจนเลิกล้มโครงการไม่ทำการใด ๆ
อีกต่อไป

ไพศาล หวังพานิช (2533, หน้า 73) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การประเมินโครงการ
หมายถึง กระบวนการในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลของการดำเนินโครงการและพิจารณา
บ่งชี้ให้ทราบถึงจุดเด่นหรือจุดด้อยของโครงการนั้นอย่างมีระบบแล้วตัดสินใจว่าจะปรับปรุงแก้ไข
โครงการนั้นเพื่อการดำเนินงานต่อไปหรือจะยุติการดำเนินงานโครงการนั้นเสีย

นิศา ชูโต (2538, หน้า 9) กล่าวว่า การประเมินโครงการ หมายถึง กิจกรรมการเก็บ
รวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ความหมายข้อเท็จจริงเกี่ยวกับความต้องการ การหาแนวทางวิธีการ
ปรับปรุง วิธีการจัดการเกี่ยวกับโครงการและหาผลที่แน่ใจว่าเกิดจากโครงการ เพื่อเป็นการเพิ่ม
คุณภาพและประสิทธิผลของโครงการให้ดียิ่งขึ้น

รัตนะ บัวสนธ์ (2540, หน้า 9) กล่าวว่า การประเมินโครงการ หมายถึง กระบวนการ
รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับโครงการเพื่อนำข้อมูลที่ได้นั้นมาเทียบเกณฑ์ แล้วตัดสินใจให้คุณค่าต่อ

ข้อมูลหรือโครงการดังกล่าว

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2540, หน้า 2) กล่าวว่า การประเมินผลแผนงาน/ โครงการเป็นการพิจารณาความเหมาะสมของแผนงานโครงการ การตรวจสอบความก้าวหน้าของการดำเนินแผนงาน/ โครงการ การศึกษาผลสัมฤทธิ์ของโครงการหรือแผนงานนั้น ๆ ว่าเป็นไปตามแผนที่กำหนดไว้หรือไม่เพียงใด

จากความหมายดังกล่าว สรุปได้ว่าการประเมินโครงการ หมายถึงการใช้เทคนิคทางการวิจัยเพื่อให้ได้มาซึ่งสารสนเทศเกี่ยวกับการดำเนินงานโครงการที่เป็นจริง เพื่อวัดประสิทธิภาพของโครงการ และช่วยในการตัดสินใจเกี่ยวกับการดำเนินโครงการได้อย่างถูกต้อง

ประเภทของการประเมินโครงการ

นักวิชาการหลายท่านได้แบ่งประเภทของการประเมินโครงการไว้ ดังนี้

สตัฟเฟิลบีม และเว็บสเตอร์ (Stufflebeam & Webster, 1980, pp. 5-20 อ้างถึงใน วันเดชพิชัย, 2535, หน้า 494 ได้จำแนกการประเมินทางการศึกษาออกเป็น 3 ประเภท คือ

1. การประเมินที่เทียม (Pseudo Evaluation) ได้แก่ การประเมินที่ผลการประเมินให้คุณค่าบวกหรือลบต่อวัตถุหรือเรื่องที่ศึกษา โดยไม่คล้องจองกับคุณค่าที่แท้จริงของเรื่องนั้น แบ่งเป็น 2 ประเภทย่อย ๆ คือ แบบที่ถูกการเมืองควบคุม (ประเมินเพื่อรับเพิ่มหรือรักษาอิทธิพลอำนาจหรือเงินตรา) และแบบที่เกี่ยวข้องกับการเมือง (ประเมินเพื่อให้เกิดภาพพจน์ที่ดีต่อเรื่องนั้น)

2. การประเมินกึ่งจริง (Quasi Evaluation) เป็นการประเมินที่อาศัยคำถามที่เฉพาะเจาะจงวิธีการมีระบบพอควร แต่อาจจะไม่ได้วัดคุณค่าของเรื่องนั้นก็ได้ แบ่งเป็น 5 ประเภทย่อย ๆ คือ แบบที่เป็นปรนัย แบบที่อิงหลักการคั่งค่า (การลงทุนกับผลที่ได้รับ) แบบวิจัยเชิงทดลอง แบบที่มีโปรแกรมการตรวจสอบ และแบบที่มีระบบข้อมูลการจัดการ

3. การประเมินที่แท้จริง (True Evaluation) เป็นการประเมินที่มุ่งศึกษาของเรื่องนั้น ๆ หรือสิ่งนั้น ๆ แบ่งออกเป็น 6 ประเภทย่อย ๆ คือ การให้เครดิตหรือประกาศนียบัตร การศึกษาเพื่อนโยบาย การศึกษาเพื่อการตัดสินใจ การศึกษาในด้านปริโภค (เพื่อบริการ) การศึกษาโดยใช้ลูกค้าเป็นกลาง (คุณค่าของกิจกรรม) และการศึกษาโดยมีผู้ทรงคุณวุฒิ

ไพศาล หวังพานิช (2533, หน้า 28) ได้แบ่งโครงการตามเกณฑ์การแบ่ง ได้ดังนี้

1. แบ่งตามวัตถุประสงค์ของการประเมิน หรือยึดความต้องการในการประเมินเป็นหลักการประเมินโครงการจะมี 2 ประเภท คือ

1.1 การประเมินความก้าวหน้าของโครงการ (Formative Program Evaluation) การประเมินประเภทนี้มุ่งตรวจสอบ ควบคุม กำกับดูแลการดำเนินการ ตลอดจนศึกษาความ

ก้าวหน้าปัญหา ข้อบกพร่องต่าง ๆ ของโครงการในระหว่างปฏิบัติตามโครงการ ทั้งนี้เพื่อประโยชน์ของการแก้ปัญหาต่าง ๆ และให้โครงการดำเนินไปด้วยความราบรื่นเป็นไปตามเป้าหมาย การประเมินประเภทนี้จะประเมินระหว่างที่โครงการดำเนินอยู่ หรืออาจเป็นระยะครึ่งโครงการ (Midterm Evaluation)

1.2 การประเมินผลสรุป (Summative Program Evaluation) เป็นการประเมินผลเบ็ดเสร็จเมื่อสิ้นสุดโครงการ (Final Evaluation) วัตถุประสงค์ของการประเมินก็เพื่อตรวจสอบคุณภาพความคุ้มค่าของโครงการ หรือมุ่งพิจารณาว่าโครงการนั้น ๆ ได้ผลตามเป้าหมายที่กำหนดไว้หรือไม่และยังสามารถประเมินไปถึงผลกระทบที่เกิดจากโครงการนั้นด้วย

2. แบ่งตามลำดับการบริหารโครงการ ซึ่งจะมีการประเมิน 3 ประเภท คือ

2.1 การประเมินก่อนเริ่มโครงการ เป็นการประเมินสภาพความพร้อมความเหมาะสมจำเป็นของโครงการตลอดจนปัจจัยประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับโครงการรวมถึงการประเมินตัวโครงการที่กำหนดขึ้นด้วย

2.2 การประเมินขณะดำเนินการ เป็นการประเมินกระบวนการปฏิบัติงานในด้านต่าง ๆ ของโครงการ โดยมีเป้าหมายเพื่อตรวจสอบการดำเนินงานตามแผน ตลอดจนความก้าวหน้าปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ การประเมินที่มีลักษณะเป็นการประเมินความก้าวหน้าของโครงการนั่นเอง

2.3 การประเมินหลังการดำเนินการ จัดเป็นการประเมินผลสรุป ซึ่งกระทำในระยะสิ้นสุดโครงการ โดยมักให้ความสนใจในผลผลิต (Output) ผลที่ได้รับ (Effect) และผลกระทบ (Impact) ของโครงการ

รัตนะ บัวสนธิ์ (2540, หน้า 21) แบ่งประเภทของการประเมินโครงการตามวัตถุประสงค์ของการประเมินโครงการได้ 3 ประเภท ได้แก่

1. การประเมินผลโครงการก่อนดำเนินงาน หรือการประเมินผลก่อนการดำเนินโครงการ
2. การประเมินผลโครงการขณะดำเนินงาน หรือการประเมินผลขณะดำเนินโครงการ
3. การประเมินผลโครงการภายหลังสิ้นสุดการดำเนินงาน หรือการประเมินผลภายหลังสิ้นสุดโครงการ

เยาวดี วิบูลย์ศรี (2542, หน้า 105) กล่าวว่า การประเมินโครงการนั้น สามารถจำแนกประเภทของการประเมินโดยทั่วไปได้เป็น 4 ประเภท คือ

1. การประเมินความต้องการจำเป็น
2. การประเมินกระบวนการ
3. การประเมินผลผลิต

4. การประเมินประสิทธิภาพ

นอกจากการแบ่งประเภทของการประเมินโครงการดังที่กล่าวมาแล้ว การประเมินยังอาจแบ่งออกได้อีก 3 ประเภท ตามระยะเวลาที่ทำการประเมิน ดังนี้

1. การประเมินระหว่างดำเนินการดำเนินงาน เป็นการประเมินเพื่อติดตามดูผลผลิตของโครงการนั้น ๆ กำลังดำเนินอยู่ การประเมินประเภทนี้ให้ข้อมูลเชิงวิเคราะห์ที่จำเป็นแก่ผู้จัดการโครงการและผู้ตัดสินใจเพื่อปรับนโยบาย วัตถุประสงค์ ตลอดจนการจัดการทรัพยากรของโครงการ ผลจากการประเมินระหว่างดำเนินการนี้ อาจจะทำให้สารสนเทศที่เป็นประโยชน์สำหรับการวางแผนโครงการใหม่ได้ด้วย

2. การประเมินเมื่อสิ้นสุดโครงการ เป็นการประเมินเพื่อวิเคราะห์ผลผลิตทั้งหมดที่เกิดขึ้นเมื่อสิ้นสุดโครงการ การประเมินประเภทนี้จะให้สารสนเทศที่จำเป็นทั้งหมดแก่ผู้ตัดสินใจและผู้วางแผนสำหรับใช้เพื่อการวางแผนโครงการใหม่ และเพื่อเป็นแนวทางในการประเมินผลในอนาคตต่อไป

3. การประเมินย้อนหลัง เป็นการประเมินเพื่อตรวจสอบย้อนหลังเมื่อโครงการสิ้นสุดไปแล้วในช่วงระยะเวลาหนึ่งว่า มีผลกระทบจากโครงการหรือไม่ อย่างไร (เยาเวดี วิบูลย์ศรี, 2542, หน้า 102-103)

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2544, หน้า 93-94) ได้แบ่งการประเมินไว้หลายประเภท ดังนี้

1. แบ่งตามจุดมุ่งหมายของการประเมิน แบ่งการประเมินออกเป็น 2 ประเภท คือ การประเมินเพื่อปรับปรุงพัฒนา เรียกว่า การประเมินว่าความก้าวหน้า (Formative Evaluation) เป็นการประเมินขณะโครงการหรือกิจการนั้นกำลังดำเนินอยู่ ซึ่งสามารถนำผลประเมินไปปรับปรุงการดำเนินงานให้ดีขึ้นอย่างทันที่ และการประเมินเพื่อตัดสินผล (Summative Evaluation) เป็นการประเมินเพื่อบ่งชี้ระดับสัมฤทธิ์ผลของงานหรือโครงการ เป็นการประเมินหลังจากสิ้นสุดโครงการแล้ว

2. แบ่งตามหลักยึดในการประเมิน แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ การประเมินที่ยึดเป้าหมายของโครงการหรืองานที่เป็นเกณฑ์ ซึ่งเรียกว่า Goal-Based Evaluation การประเมินตามแนวนี้นี้ก็นำผลการวัดมาเปรียบเทียบกับเป้าหมายเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพของโครงการ ส่วนอีกประเภทหนึ่งเป็นการประเมินที่เป็นอิสระจากเป้าหมายของโครงการ (Goal-Free Evaluation) การประเมินตามแนวทางนี้ผู้ประเมินไม่จำเป็นต้องทราบเป้าหมายของโครงการเป็นการประเมินผลทั้งหมดที่เกิดขึ้นทั้งหมดโดยตรงและผลโดยอ้อมของโครงการตลอดจนการประเมินผลกระทบทั้งในทางบวกและทางลบของโครงการ

3. แบ่งตามลำดับเวลาที่ประเมิน โดยแบ่งการประเมินออกเป็น 3 ระยะ การประเมินก่อนนำโครงการไปปฏิบัติ (Intrinsic Evaluation) โดยเฉพาะการวิเคราะห์ความเหมาะสมของแผนงานโครงการก่อนเสนอเพื่อขออนุมัติให้ดำเนินการกระบวนการดังกล่าว เรียกว่า การวิเคราะห์โครงการ (Project Appraisal or Analysis) ระยะที่ 2 คือ การประเมินขณะดำเนินงานหรือโครงการ (On Going Evaluation) เพื่อพิจารณาความก้าวหน้าของโครงการผลประเมินในระยะนี้จะเป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงการดำเนินงาน และระยะสุดท้าย คือ การประเมินเมื่อเสร็จสิ้นโครงการ (Pay-off Evaluation) เป็นการประเมินผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นทั้งหมด เมื่อสิ้นสุดโครงการ และหลังจากสิ้นสุดโครงการไประยะหนึ่ง กระบวนการประเมินหลังจากโครงการสิ้นสุดไประยะหนึ่ง เรียกว่ากระบวนการติดตามผล (Follow-up Study หรือ Tracer Study)

จากการศึกษาเอกสารข้างต้นเห็นได้ว่ามีนักวิชาการเสนอการแบ่งประเภทของการประเมินโครงการไว้หลายประเภท ตามแต่จะใช้เกณฑ์ใดเป็นหลักในการแบ่ง ซึ่งแต่ละประเภทมีเกณฑ์ในการแบ่งแตกต่างกัน พอสรุปได้ดังนี้ คือ ถ้าแบ่งตามวัตถุประสงค์หรือจุดมุ่งหมาย จะแบ่งการประเมินออกเป็น 2 ประเภทคือ การประเมินความก้าวหน้า (Formative Evaluation) และการประเมินเพื่อตัดสินผล (Summative Evaluation) ถ้าแบ่งตามลำดับเวลาจะแบ่งการประเมินออกเป็น 3 ประเภท คือ การประเมินผลโครงการก่อนดำเนินงาน การประเมินผลโครงการขณะดำเนินงานและการประเมินผลโครงการภายหลังสิ้นสุดการดำเนินงาน เป็นต้น

ความมุ่งหมายและความสำคัญของการประเมินโครงการ

แนวคิดในปัจจุบันยอมรับว่าการประเมินนำไปสู่การปรับปรุงงานหรือโครงการในทุกด้าน ซึ่งเป็นแนวคิดที่เข้ามาทดแทนความเข้าใจผิดที่ว่า การประเมินเป็นการจับผิด การประเมินเป็นระบบย่อยระบบหนึ่งของการวางแผนและการบริหารงานหรือโครงการ การบริหารงานหรือโครงการไม่ว่าในด้านใดจำเป็นต้องอาศัยการประเมินที่เป็นระบบ คือ มีการประเมินทั้งเหตุและประเมินผล กล่าวคือ ผลการประเมินย่อมทำให้ผู้บริหารได้ทราบจุดเด่น จุดด้อยเพื่อจะได้เสริมจุดเด่นและแก้ปัญหาจุดด้อยได้อย่างทันทั่วทั้งที่ ในฐานะผู้รับผิดชอบโครงการย่อมต้องการทราบงานหรือโครงการนั้นได้บรรลุเป้าหมายเพียงใด คู่มีค่ากับทุนหรือแรงงานที่ลงไปหรือไม่ คำตอบเหล่านี้จะได้จากการประเมินผลการประเมินที่ถูกต้องและเชื่อถือได้จะต้องเป็นผลมาจากการประเมินโครงการหรืองานที่มีการดำเนินการอย่างมีจุดหมายที่ชัดเจน ดำเนินการประเมินอย่างเป็นระบบและมีความเป็นปรนัย (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า 92)

การประเมินโครงการมีความมุ่งหมายและมีความสำคัญตามตามความคิดเห็นของนักวิชาการในหลายแง่มุม ดังต่อไปนี้

รอสซี (Rossi, 1982 อ้างถึงใน สมบัติ สุวรรณพิทักษ์, 2531, หน้า 40) ได้อธิบายว่า การประเมินอาจมีจุด มุ่งหมายหลายอย่างแตกต่างกันออกไป เช่น

1. การประเมินอาจจะทำเพื่อจุดมุ่งหมายทางการจัดการ และการบริการ เป็น การประเมินที่เกี่ยวกับความเหมาะสมของการเปลี่ยนแปลงของโครงการ หาวิธีการปรับปรุง การดำเนินการตลอดจนการทำการประเมินเพียงพอเพื่อให้ครบตามข้อกำหนดของผู้ให้ทุนหรือให้ งบประมาณในการดำเนินงานโครงการเท่านั้น

2. จุดมุ่งหมายเพื่อการวางแผน และการกำหนดนโยบาย ได้แก่ การหาข้อมูลเพื่อ นำมาใช้ในการตัดสินใจ กำหนดแนวนโยบายและยุทธศาสตร์ของโครงการ

เวอร์เดิลิน (Werdeiln, 1977, p. 84 อ้างถึงใน วัน เดชพิชัย, 2535, หน้า 494) ได้สรุปว่า การประเมินมีบทบาทต่อกระบวนการตัดสินใจในทุกขั้นตอนของการปฏิบัติงานไม่ว่ากิจกรรมนั้น จะใหญ่หรือเล็ก สำคัญหรือไม่สำคัญ มีการเปลี่ยนแปลงมากหรือมีการเปลี่ยนแปลงน้อย

สมบัติ สุวรรณพิทักษ์ (2531, หน้า 38) กล่าวว่า การประเมินโครงการมีจุดมุ่งหมายหลัก ในเรื่องราวของการจัดหาข้อมูลเพื่อที่จะนำมาใช้ในการตัดสินใจ สิ่งการ แต่ถ่าพิจารณาในวงกว้าง จุดมุ่งหมายของการประเมินในโครงการมิได้จำกัดขอบเขตอยู่แต่เพียงการให้ข้อมูลสำหรับ การตัดสินใจเท่านั้น

ประชุม รอดประเสริฐ (2535, หน้า 75-76) ได้กล่าวถึงความมุ่งหมายและความสำคัญ ของโครงการไว้ดังนี้

1. การประเมินจะช่วยทำให้การกำหนดวัตถุประสงค์และมาตรฐานของของการดำเนินงาน มีความชัดเจนขึ้น

2. การประเมินโครงการช่วยให้การใช้ทรัพยากรเป็นไปอย่างคุ้มค่าหรือเกิดประโยชน์ เดิมที่

3. การประเมินโครงการช่วยให้แผนงานบรรลุวัตถุประสงค์

4. การประเมินโครงการมีส่วนช่วยในการแก้ปัญหาอันเกิดจากผลกระทบ (Impact) ของ โครงการและทำให้โครงการมีข้อที่ก่อให้เกิดความเสียหายลดน้อยลง

5. การประเมินโครงการมีส่วนช่วยอย่างสำคัญในการควบคุมคุณภาพของงาน

6. การประเมินโครงการมีส่วนในการสร้างขวัญ กำลังใจ และความพึงพอใจในการ ปฏิบัติงาน

7. การประเมินโครงการช่วยในการตัดสินใจในการบริหารโครงการ และเป็นข้อมูล อย่างสำคัญในการวางแผนหรือการกำหนดนโยบายของผู้บริหาร

มาเรียบ นิลพันธ์ (2540, หน้า 14) กล่าวถึง ความสำคัญของการประเมินโครงการ โดยแบ่งเป็น 3 ลักษณะ คือ

1. เป็นกระบวนการของการกำหนด คุณค่า หรือผลที่ได้รับ ของสิ่งใดสิ่งหนึ่งเมื่อเทียบกับเกณฑ์ (Criteria)
 2. เป็นกระบวนการกำหนดการความสำเร็จและ ความล้มเหลวของโครงการว่าเป็นไปตามวัตถุประสงค์มากน้อยเพียงใด
 3. เป็นกระบวนการของการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อให้ผู้มีหน้าที่ตัดสินใจใช้ในการตัดสินใจ
- นอกจากนี้ เยาวดี วิบูลย์ศรี (2542, หน้า 104-105) ให้เหตุผลของการประเมินโครงการว่า
1. เพื่อให้ได้สารสนเทศที่สำคัญสำหรับผู้บริหารได้นำไปใช้ในการตัดสินใจ
 2. เพื่อช่วยเหลือบุคลากรที่รับผิดชอบโครงการให้สามารถปรับปรุงและพัฒนาโครงการได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งสามารถให้ข้อมูลข่าวสารได้อย่างเหมาะสมเมื่อหน่วยงานต่าง ๆ ขอมา
 3. เพื่อให้ทราบผลผลิตหรือผลกระทบจากโครงการ
 4. เพื่อให้ได้รับเงินทุนสนับสนุนอย่างเพียงพอ
 5. เพื่อต้องการได้รับการประกันคุณภาพ หรือการรับรองวิทยฐานะถ้าหากว่าเป็นโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษา

สมคิด พรหมจ้อย (2544, หน้า 30) กล่าวว่า การประเมินมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการวางแผน และบริหารโครงการ ซึ่งพอสรุปได้ดังนี้

1. ช่วยให้ข้อมูลและสารสนเทศต่างเพื่อนำไปใช้ในการตัดสินใจเกี่ยวกับการวางแผนงานและโครงการ ตรวจสอบความพร้อมของทรัพยากรต่าง ๆ ที่จำเป็นในการดำเนินโครงการ ตลอดจนตรวจสอบความเป็นไปได้ในการจัดกิจกรรมต่าง ๆ
2. ช่วยทำให้การกำหนดวัตถุประสงค์ของโครงการมีความชัดเจน
3. ช่วยให้การจัดหาข้อมูลเกี่ยวกับความก้าวหน้า ปัญหาและอุปสรรคของการดำเนินโครงการ
4. ช่วยให้ข้อมูลเกี่ยวกับความสำเร็จ และความล้มเหลวของโครงการเพื่อนำไปใช้ในการตัดสินใจ และวินิจฉัยว่าจะดำเนินโครงการในช่วงต่อไปหรือไม่ จะยกเลิกหรือขยายการดำเนินงานโครงการต่อไป
5. ช่วยให้ข้อมูลที่บ่งบอกถึงประสิทธิภาพของการดำเนินงานโครงการว่าเป็นอย่างไร คำนวณค่ากับการลงทุนหรือไม่

6. เป็นแรงจูงใจให้ผู้ปฏิบัติงานโครงการ เพราะการประเมินโครงการด้วยตนเองจะทำให้ผู้ปฏิบัติงานได้ทราบผลการดำเนินการ จุดเด่น จุดด้อย และนำข้อมูลไปใช้ในการปรับปรุง และพัฒนาโครงการให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2544, หน้า 92-93) ได้สรุปวัตถุประสงค์สำคัญของการประเมินว่าเพื่อช่วยปรับปรุงการบริหารงานหรือโครงการ ตลอดจนการดำเนินงานต่าง ๆ ให้มีประสิทธิภาพสูงสุดเพื่อช่วยให้ผู้บริหารการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการหรืองานที่รับผิดชอบอย่างถูกต้อง มีประสิทธิภาพสูงสุดสำหรับวัตถุประสงค์เฉพาะของการประเมินมีดังนี้

1. เพื่อช่วยปรับปรุงพัฒนางานหรือโครงการต่าง ๆ
2. เพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับระดับผลสัมฤทธิ์ของงานหรือโครงการต่าง ๆ
3. เพื่อช่วยให้ผู้บริหารตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการ หรืออนาคตของโครงการได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

4. กระตุ้นทุกอย่างที่เกี่ยวข้อง ให้ปฏิบัติหน้าที่อย่างมีประสิทธิภาพ

จากความมุ่งหมายและความสำคัญของการประเมินโครงการที่กล่าวมาข้างต้น พอสรุปได้ว่าการประเมินโครงการเป็นงานที่มีความละเอียดอ่อน เพื่อแสวงหาข้อเท็จจริงโดยอาศัยการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบ เพื่อนำไปสู่การตัดสินใจเกี่ยวกับการปรับปรุงส่วนต่าง ๆ ของโครงการไม่ว่าจะเป็นส่วนประกอบของโครงการ การดำเนินโครงการ เพื่อให้บังเกิดผลอย่างมีประสิทธิภาพอย่างสูงสุด

รูปแบบ การประเมินโครงการ

คำว่า "รูปแบบการประเมินโครงการ (Model of Program Evaluation)" เป็นคำที่ค่อนข้างจะได้ความหมายอธิบายได้ยากเพราะเหตุว่า คำว่า "รูปแบบ" ซึ่งแปลมาจากคำ Model ในภาษาอังกฤษนั้น ภาษาไทยที่เราใช้กันในแวดวงวิชาการจะใช้อยู่หลายคำ เช่น โครงร่าง แบบจำลอง โครงแบบ ซึ่งคำต่าง ๆ ที่ใช้อยู่นี้ดูเหมือนว่าเราคล้าย ๆ จะเข้าใจความหมาย แต่ถ้าให้อธิบายความหมายของคำให้ชัดเจนก็อธิบายได้ไม่ชัดเจนเท่าใดนัก นั่นคือ จะหมายถึง ร่าง หรือเค้าโครงของสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่แสดงให้เห็นถึงภาพรวมทั้งหมดของสิ่งนั้น ร่าง หรือเค้าโครง (Model) เป็นเพียงกรอบ หรือความคิดของสิ่งต่าง ๆ ที่ยังมีได้ลงมือปฏิบัติและเป็นลักษณะเป็นนามธรรม ดังนั้นเมื่อเราใช้คำว่า "รูปแบบการประเมินโครงการ" ก็น่าจะหมายถึง กรอบความคิด เค้าโครงหรือร่างในการประเมินโครงการ ซึ่งแสดงให้เห็นภาพรวมทั้งหมดเกี่ยวกับโครงการนั่นเอง (รัตนะ บัวสนธิ์, 2540, หน้า 99) และสมคิด พรหมจรรย์ (2544, หน้า 41) ได้กล่าวเพิ่มเติมว่า รูปแบบ

การประเมินโครงการ แสดงให้เห็นถึงรายการที่ควรประเมิน หรือกระบวนการของการประเมิน ในการประเมินโครงการใดโครงการหนึ่งนั้น เราควรพิจารณาเรื่องใดบ้าง (What) ในขณะเดียวกัน บางรูปแบบอาจจะมีการเสนอแนะว่าในการประเมินแต่ละรายการ แต่ละเรื่อง ควรพิจารณาหรือตรวจสอบอย่างไร ซึ่งเป็นลักษณะการเสนอแนะวิธีการ (How)

ได้มีผู้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการประเมินไว้หลากหลายรูปแบบ แต่ละรูปแบบจะมี แนวความคิด ทฤษฎี เหตุผล และวิธีการประเมินที่แตกต่างกัน ดังนี้

ปีอบแฮม (Popham, 1975, pp. 22-42) ได้สรุปว่ารูปแบบของการประเมินทางการศึกษา มีอยู่ 4 ลักษณะ คือ

1. รูปแบบที่ยึดจุดมุ่งหมายเป็นหลัก ผู้นำในลักษณะนี้ได้แก่ ทายเลอร์ ทาบา แฮมมอนด์ เมทเฟลเซลและไมเคิล

2. รูปแบบที่ยึดเกณฑ์ภายในเป็นหลัก เป็นรูปแบบที่ปฏิบัติกันอยู่ทั่วไปในการประเมินทางการศึกษา เช่น ในการรับรองวิทยฐานะของโรงเรียน ตัวอย่างผู้นำ ด้านนี้ได้แก่ สมาคมภาคกลาง-เหนือ ของสหรัฐอเมริกา (North Central Association)

3. รูปแบบที่ยึดเกณฑ์ภายนอกเป็นหลัก ผู้นำของรูปแบบนี้คือ สควิฟเวน และ สเดค

4. รูปแบบที่ช่วยในการตัดสินใจ ซึ่งมี กูด้า (Guda) สตัฟเฟิลบีม อัลคิน และ ไพรวีส เป็นผู้นำ

เฮ้าส์ (House, n.d. อ้างถึงใน ประทุม รอดประเสริฐ, 2535, หน้า 85-88) โดยแบ่งรูปแบบการประเมินโครงการได้ดังนี้

1. การประเมินโครงการแบบการวิเคราะห์ระบบ (System Analysis)
2. การประเมินโครงการแบบยึดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม (Behavioral Objective)
3. การประเมินโครงการแบบยึดการตัดสินใจ (Decision Making)
4. การประเมินโครงการแบบยึดความเป็นอิสระจากเป้าหมาย (Goal-Free)
5. การประเมินโครงการแบบศิลปวิจารณ์ (Art Criticism)
6. การประเมินโครงการแบบการรับรองมาตรฐาน (Accreditation)
7. การประเมินแบบโครงการสืบสวน (Adversary)
8. การประเมินโครงการแบบการถ่ายทอด (Transaction)

สมคิด พรหมจรรย์ (2544, หน้า 42) ได้แบ่งรูปแบบประเมินออกเป็น 3 กลุ่ม คือ

1. รูปแบบการประเมินที่เน้นจุดมุ่งหมาย (Objective Based Model) เป็นรูปแบบที่เน้นการตรวจสอบผลที่คาดหวังให้เกิดขึ้นหรือไม่ หรือประเมินโดยตรวจสอบผลที่ระบุไว้ในจุดมุ่งหมายเป็นหลักโดยดูว่าผลที่เกิดจากการปฏิบัติงานบรรลุจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ ได้แก่ รูปแบบการประเมินของทายเลอร์ (Tyler) ครอนบาค (Cronbach) และเคิร์กแพททริก (Kirkpatrick)

2. รูปแบบการประเมินที่เน้นการตัดสินใจคุณค่า (Judgmental Evaluation Model) เป็นรูปแบบการประเมินที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูล และข่าวสารต่าง ๆ เพื่อช่วยบริหารในการตัดสินใจเลือกทางเลือกต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้อง ได้แก่ รูปแบบการประเมินของ สเตค (Stake) สคริฟเวน (Scriven) และโพรวัส (Provas)

3. รูปแบบการประเมินที่เน้นการตัดสินใจ (Decision-Oriented Evaluation Model) เป็นรูปแบบการประเมินที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูล และข่าวสารต่าง ๆ เพื่อช่วยผู้บริหารในการตัดสินใจเลือกทางเลือกต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้อง ได้แก่ รูปแบบการประเมินของ เวลช์ (Welch) สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam) และอัลคิน (Alkin)

สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2544, หน้า 91) ได้แบ่งรูปแบบการประเมินตามแนวปรัชญาประโยชน์นิยมกับปรัชญาสหัชญาณและพหุนิยม ซึ่งสรุปสาระสำคัญได้ดังนี้

1. การประเมินตามวัตถุประสงค์ เป็นการประเมินที่เน้นว่าการดำเนินงานทำให้บรรลุวัตถุประสงค์เพียงใด ระบบสารสนเทศที่ได้จากการประเมินนี้ สามารถช่วยในการปรับปรุงวัตถุประสงค์ ปรับปรุงกิจกรรม หรือปรับปรุงกระบวนการประเมินผล นักประเมินที่ยึดการประเมินตามวัตถุประสงค์ ได้แก่ ทายเลอร์ (Tyler) เมทเฟสเซล และมิเชล (Metfessle and Michael) แฮมมอนด์ (Hammond) โพรวัส (Provas) และเคิร์กแพททริก (Kirkpatrick) (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า 110)

2. การประเมินเพื่อการจัดการ เป็นการตัดสินใจเกี่ยวกับการจัดการโครงการหรือโปรแกรมต่าง ๆ จำเป็นต้องอาศัยสารสนเทศเพื่อช่วยในการตัดสินใจเพื่อการจัดการเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพการประเมินรูปแบบนี้เป็นมุมมองตอบสนองความต้องการของผู้บริหาร นักประเมินที่ยึดการประเมินเพื่อการจัดการ ได้แก่ สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam) ที่เรียกว่าชิปโมเดล (CIPP Model) ประกอบด้วยการประเมิน 4 ประเภทคือ การประเมินสถานะแวดล้อมหรือการประเมินบริบท การประเมินปัจจัยเบื้องต้น การประเมินกระบวนการ และการประเมินผลลัพธ์ ส่วนโมเดล UCLA ที่เสนอโดยอัลคิน (Alkin) ประกอบด้วยการประเมิน 5 ประเภทคือ การประเมินระบบ

การประเมินเพื่อจัดเตรียมโปรแกรม การประเมินการนำโปรแกรมไปใช้ การประเมินเพื่อปรับปรุงโปรแกรม และการประเมินเพื่อรับรองโปรแกรม สำหรับเวลช์ (Welch) ได้เน้นการประเมินในฐานะกระบวนการที่ก่อให้เกิดสารสนเทศ ในการประเมินมุ่งตอบคำถามพื้นฐาน 3 ข้อ คือ ทำไมต้องประเมิน ประเมินอะไร และประเมินอย่างไร โดยแบ่งการประเมินออกเป็น 3 ขั้นตอนคือ การเก็บรวบรวมข้อมูล การจัดกระทำข้อมูล และการรายงานผลการประเมิน (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า 186)

3. การประเมินโดยเน้นทฤษฎี (Theory-Based Evaluation: TBE) โดยแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะคือ การประเมินโดยเน้นทฤษฎีโปรแกรม ซึ่งประกอบด้วยแบบพื้นฐาน 6 รูปแบบ คือ การประเมินการจัดกระทำตามปทัสสถาน การประเมินบริบทแวดล้อมตามปทัสสถาน การประเมินผลลัพธ์ตามปทัสสถาน การประเมินผลกระทบ การประเมินผลไกลสุดแทรก และการประเมินสรุปนัยทั่วไปและแบบประกอบแต่ง ซึ่งเป็นการรวมรูปแบบการประเมินพื้นฐานเข้าด้วยกัน อีกลักษณะหนึ่งคือการประเมินโดยทฤษฎีเน้นวิจัย ซึ่งใช้การสังเคราะห์การวิจัยเชิงปริมาณและการสร้างโมเดลโครงสร้าง (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า 212)

4. การประเมินตนเอง เป็นการประเมินที่เชื่อว่าผู้ประเมินสามารถฝึกฝนมีความเป็นกลางที่จะสามารถใช้ปัญญาพิจารณาการตรวจสอบ เพื่อค้นหาวิธีการปรับปรุงแก้ไข โดยยึดหลัก 3 ประการคือ การมีจิตสำนึกในการศึกษาต้องการพัฒนาตนเอง มีความมุ่งมั่นเพื่อค้นหาความจริง ความถูกต้องและความดีงาม และเห็นว่าประสบการณ์ทุกอย่างเป็นการเรียนรู้ (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า 235)

5. การประเมินผลิตภัณฑ์ (The Consumer-Oriented Paradigm) เป็นกระบวนการตัดสินคุณค่าของผลิตภัณฑ์ทางการศึกษา ผู้บริโภคผลิตภัณฑ์ทางการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นเอกสาร ตำราหลักสูตร และอื่น ๆ ธรรมชาติของการประเมินผลิตภัณฑ์เป็นการประเมินแบบรวมสรุป (Summative Evaluation) ประเด็นสำคัญคือ เกณฑ์ที่ใช้ประเมินตรงที่ผู้บริโภคคาดหวังหรือไม่ จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องศึกษาเกณฑ์การประเมินตามผู้บริโภคคาดหวัง เพื่อนำผลการศึกษาไปพัฒนาผลิตภัณฑ์ให้ได้คุณภาพตามเกณฑ์ที่คาดหวังของผู้บริโภค (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า 239)

6. การประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ เป็นการตัดสินคุณค่าสิ่งใดสิ่งหนึ่ง โดยอาศัยความเห็นของผู้เชี่ยวชาญในวิชาชีพ การประเมินแบบนี้แบ่งออกเป็น 4 แบบ คือ ระบบการประเมินเป็นทางการระบบการประเมินไม่เป็นทางการ คณะกรรมการผู้เชี่ยวชาญเฉพาะกิจ และผู้เชี่ยวชาญเฉพาะกิจนอกจากนี้ยังมีแนวประเมินตามแบบศิลปะวิจารณ์ (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า 276)

7. การประเมินแบบสืบสวนสอบสวน เป็นการประเมินเชิงกฎหมาย หรือกึ่งกฎหมายโดยแบ่งเป็น 3 รูปแบบ คือรูปแบบเชิงวิธีการทางกฎหมาย รูปแบบปรับวิธีการกึ่งกฎหมาย และรูปแบบการอภิปรายที่มีใช้การสืบพยาน (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า 291)

8. การประเมินเชิงธรรมชาติและ การมีส่วนร่วม เป็นการนำวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพมาใช้ในบริบทของการประเมิน เป็นรูปแบบการประเมินที่ยืดหยุ่นสูง มุ่งตอบสนองความต้องการของผู้เกี่ยวข้องทุกกลุ่ม การประเมินแบบนี้ให้ความสำคัญของความเป็นมนุษย์ตามความคิดเชิงมานุษยวิทยา ตัวอย่างการประเมินแบบนี้คือ โมเดลการประเมินเชิงการตอบสนองของสเตค (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า 308)

ส.วาสนา ประवालพฤกษ์ (2544, หน้า 199) ได้แบ่งรูปแบบการประเมินออกเป็น 6 รูปแบบใหญ่ ๆ ดังนี้

1. การประเมินที่เน้นจุดมุ่งหมายของโครงการ
2. การประเมินที่เน้นการจัดการ
3. การประเมินที่เน้นผู้รับบริการ
4. การประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ
5. การประเมินโดยมีฝ่ายตรงข้าม
6. การประเมินตามธรรมชาติและการประเมินแบบมีส่วนร่วม

จากการศึกษาเอกสาร เห็นได้ว่ามีผู้เสนอรูปแบบการประเมินโครงการไว้หลายรูปแบบ พอสรุปได้ดังนี้ รูปแบบที่เน้นจุดมุ่งหมาย รูปแบบที่เน้นการจัดการและการตัดสินใจ รูปแบบที่เน้นผู้รับบริการ รูปแบบประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ รูปแบบประเมินโดยมีฝ่ายตรงข้าม และรูปแบบที่ประเมินตามธรรมชาติและแบบมีส่วนร่วม แต่ละรูปแบบมีข้อจำกัดและแตกต่างกันออกไปขึ้นอยู่กับเป้าหมายของการประเมิน แต่การประเมินที่เน้นการจัดการและการตัดสินใจตามแนวความคิดของสตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam) ที่เรียกว่าชิปโมเดล (CIPP Model) เป็นการประเมินที่เป็นระบบและครอบคลุมทุกด้าน ทุกขั้นตอน เหมาะสำหรับการตัดสินใจ ตัดสินคุณค่าและประสิทธิภาพของโครงการได้เป็นอย่างดี

รูปแบบการประเมินโครงการโดยใช้ชิปโมเดล (CIPP Model)

รูปแบบการประเมินโครงการโดยใช้ชิปโมเดล (CIPP Model) เสนอโดย ศาสตราจารย์ สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam) แห่งมหาวิทยาลัยโอไฮโอ สหรัฐอเมริกา ในปี ค.ศ. 1970 ซึ่งเป็นรูปแบบที่เป็นการประเมินเพื่อตัดสินใจโดยเฉพาะ และเป็นรูปแบบที่ได้รับความสนใจจากนักประเมินในปัจจุบันเป็นอย่างมาก (ส.วาสนา ประवालพฤกษ์, 2544, หน้า 132) ทั้งนี้สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam)

ให้ความหมายของการประเมินว่า หมายถึง “กระบวนการ เก็บรวบรวมเพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการตัดสินใจต่อทางเลือกต่าง ๆ ที่มีอยู่” (รัตนะ บัวสนธ์, 2540, หน้า 101) จากความหมายดังกล่าว มีสาระสำคัญที่สามารถขยายความเป็นข้อ ๆ ได้ดังนี้

1. การประเมิน เป็นกิจกรรมที่มีลักษณะเป็นกระบวนการ คือมีความต่อเนื่องกันในการดำเนินงานอย่างครบวงจรและย้อนกลับมาสู่อุปใหม่ของวงจรด้วย
2. กระบวนการประเมิน จะต้องมีการระบุหรือ บ่งชี้ข้อมูลที่ต้องการ
3. กระบวนการประเมิน จะต้องมีการเก็บรวบรวมข้อมูลตามที่ได้ระบุหรือบ่งชี้ไว้
4. กระบวนการประเมิน จะต้องมีการนำเอาข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาแล้วนั้นมาจัดทำให้เกิดสารสนเทศ

5. สารสนเทศที่ได้มานั้น จะต้องมีความหมายและมีประโยชน์
 6. สารสนเทศดังกล่าว จะต้องได้รับการนำไปเสนอเพื่อใช้ประกอบการตัดสินใจในการกำหนดทางเลือกใหม่หรือแนวทางการดำเนินการใด ๆ ต่อไป (เยาวดี วิบูลย์ศรี, 2542, หน้า 57)
- เยาวดี วิบูลย์ศรี (2542, หน้า 58) ได้กล่าวว่า การประเมินตามโมเดลของสตฟเฟิลบีมสามารถสรุปการประเมินเป็น 3 ขั้นตอนคือ

1. กำหนด หรือระบุและบ่งชี้ข้อมูลที่ต้องการ
2. จัดเก็บรวบรวมข้อมูล
3. วิเคราะห์และจัดสารสนเทศ เพื่อนำเสนอฝ่ายบริหาร

จากที่กล่าวมาข้างต้นการประเมินเป็นกระบวนการรวบรวมและสกัดข้อมูลเพื่อสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ การมีสารสนเทศที่มีคุณภาพพอเพียง ครบถ้วน จะช่วยให้ผู้นั้นตัดสินใจได้อย่างถูกต้องเสมอ ได้มีนักวิชาการกล่าวถึงรายละเอียดของการประเมินโครงการโดยใช้ชิปโมเดล (CIPP Model) ไว้หลายท่าน ดังนี้

สุชุม มูลเมือง (2530, หน้า 16) กล่าวว่า ในการประเมินโดยใช้ชิปโมเดล (CIPP Model) นั้นมุ่งประเมินจากสิ่งที่ประเมิน 4 ประการ

1. สภาพแวดล้อม (Context) เพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับการวางแผน
2. ปัจจัยนำเข้า (Input) เพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับกำหนดโครงสร้าง
3. กระบวนการ (Process) เพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับการดำเนินการตามโครงสร้าง
4. ผลผลิต (Product) เพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับผลงานเมื่อเสร็จสิ้นโครงการ

ประชุม รอดประเสริฐ (2535, หน้า 91-94) ได้อธิบายถึงการประเมินโครงการโดยใช้ชิปโมเดล (CIPP Model) ไว้ว่าเป็นการประเมินโครงการโดยจำแนกตามประเภทของการตัดสินใจ

มี 4 ชนิด คือ การประเมินสถานะแวดล้อม (Context Evaluation) การประเมินปัจจัยนำเข้า (Input Evaluation) การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation) และการประเมินผลผลิต (Product Evaluation) ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. การประเมินสถานะแวดล้อม (Context Evaluation) เป็นการประเมินที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อการค้นหาเหตุผลในการกำหนดวัตถุประสงค์ของโครงการ โดยจะระบุถึงสภาพแวดล้อมทั้งภายนอกและภายในที่อาจมีผลกระทบต่อโครงการ ระบุถึงความต้องการและโอกาสต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้น รวมทั้งการคาดการณ์ปัญหาและวิเคราะห์ถึงปัญหาที่จะเกิดขึ้น เมื่อได้มีการวิเคราะห์สภาพต่าง ๆ ดังที่กล่าวแล้วอย่างละเอียดจึงจะกำหนดวัตถุประสงค์ของโครงการขึ้น อาจสรุปได้ว่าการประเมินสถานะแวดล้อมเป็นการประเมินเพื่อวางแผนการตัดสินใจในการกำหนดวัตถุประสงค์ของโครงการนั่นเอง

การประเมินสถานะแวดล้อมจำแนกออกได้เป็น 2 วิธีคือ การประเมินตาม สภาพการณ์ (Contingency) และการประเมินตามความสอดคล้อง (Congruence)

1.1 การประเมินตามสภาพการณ์เป็นลักษณะของการประเมินที่มุ่งค้นหาพลังหรืออิทธิพลที่อยู่ภายนอกระบบที่จะสามารถนำมาเพื่อปรับปรุงแก้ไขระบบให้ดีขึ้น เช่น การศึกษาดูงานวิธีการปฏิบัติงานของหน่วยงานหรือระบบอื่น การศึกษาจากผลการวิจัยและตำราต่าง ๆ การขอคำแนะนำปรึกษาจากบุคคลภายนอก การระดมพลังความคิดจากบุคคลภายนอก การประเมินค่านิยม เจตคติ สภาพเศรษฐกิจ สภาพทางการเมือง ความเปลี่ยนแปลงของจำนวนประชากรและอื่น ๆ เป็นต้น อย่างไรก็ตามการประเมินสถานะแวดล้อมตามสภาพการณ์จะต้องมีคำถามในลักษณะ "ถ้า...แล้ว...(if...then...)" นำอยู่เสมอ ทั้งนี้เพื่อนำไปสู่การคาดการณ์ข้อมูลที่จะเกิดขึ้นในอนาคตและนำข้อมูลนั้นมาทำการวิเคราะห์พิจารณาเพื่อกำหนดวัตถุประสงค์ของโครงการต่อไปดังเช่น ถ้า เกิดการจลาจลขึ้นในเมือง แล้ว จะเกิดอะไรขึ้นกับระบบการศึกษาของเมืองนั้น

1.2 การประเมินตามความสอดคล้องเป็นลักษณะการประเมินที่เปรียบเทียบกันระหว่างผลที่เกิดขึ้นจริงกับผลที่คาดหวังว่าจะเกิดขึ้นว่า มีความสอดคล้องหรือมีความแตกต่างกัน ดำเนินงานโครงการบรรลุตามวัตถุประสงค์ของโครงการหรือไม่ มากน้อยเพียงใด การประเมินความสอดคล้องมักจะเป็นการศึกษาสภาพแวดล้อมภายในโครงการเอง เช่น ลักษณะโครงสร้างการบริหารโครงการงบประมาณเพื่อดำเนินงาน ลักษณะการวางแผนการดำเนินงาน การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างแผนงานต่าง ๆ ภายในโครงการรวมทั้งการติดต่อสัมพันธ์กับแผนงานภายนอกโครงการ ปฏิทินและตารางการปฏิบัติงาน ภารกิจของแผนงานต่าง ๆ และอื่น ๆ เป็นต้น

อย่างไรก็ดีการประเมินสภาพแวดล้อมด้วยวิธีการตามสภาวการณ์ และด้วยวิธีตามความสอดคล้องจะต้องเป็นไปด้วยกันเสมอ หรือจะต้องใช้ร่วมกันเสมอ จะแยกออกจากกันไม่ได้ เพราะการประเมินความสอดคล้องเป็นการค้นหาความตรงกันหรือเหมือนกัน (Conformance) และการประเมินตามสภาวการณ์เป็นการค้นหาการปรับปรุงแก้ไข (Improvement) กล่าวคือ การปรับปรุงแก้ไขโครงการจะเกิดขึ้นไม่ได้ถ้าไม่ทราบว่าโครงการนั้นมีความแตกต่าง หรือ สอดคล้องกันหรือไม่ในทำนองเดียวกันหากทราบถึงความแตกต่างของโครงการแต่โครงการนั้นไม่ได้รับการปรับปรุงแก้ไขโครงการนั้นก็ไม่เกิดประโยชน์หรือไม่สามารถจะดำเนินการต่อไปได้

2. การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input Evaluation) เป็นการประเมินที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อการนำเสนอข้อมูลสำหรับการกำหนดถึงวิธีการในการใช้ทรัพยากรเพื่อให้โครงการบรรลุถึงวัตถุประสงค์ โดยระบุให้ทราบถึงลักษณะของปัจจัยเบื้องต้นดังนี้

2.1 สมรรถภาพและความรับผิดชอบของบุคคลและของหน่วยงานที่จะบริหารโครงการ

2.2 กลยุทธ์หรือยุทธวิธีที่จะทำให้โครงการบรรลุถึงวัตถุประสงค์

2.3 รูปแบบเฉพาะของข้อมูลที่จะช่วยสนับสนุนการนำไปใช้ของยุทธวิธีที่ได้เลือกสรร

แล้ว

การประเมินปัจจัยเบื้องต้นจะเป็นการประเมินในลักษณะที่วิเคราะห์ข้อมูลในรายละเอียดลึกซึ้ง (Microanalysis) ที่มุ่งวิเคราะห์หาข้อมูลที่ดีที่สุดที่จะนำไปใช้ในการกำหนด วัตถุประสงค์หรือการบริหารโครงการ วิธีการเป็นการประเมินข้อมูลนำเข้าจะผันแปรไปตามความ มากน้อยในความเปลี่ยนแปลงของโครงการนั้น เช่น ถ้าโครงการหนึ่งมีการเปลี่ยนแปลงน้อยและมี ข้อมูลสนับสนุนการเปลี่ยนแปลงครบถ้วนมากพอและเป็นข้อมูลที่มีคุณภาพ การประเมินปัจจัยเบื้องต้นอาจทำแต่น้อยก็เป็นการเพียงพอแล้ว เป็นต้น

การตัดสินใจที่ขึ้นอยู่กับ การประเมินปัจจัยเบื้องต้นมักจะเป็นผลมาจากการมีปัจจัยเบื้องต้นที่เฉพาะเจาะจงหรือเป็นข้อมูลที่ได้รับการเลือกสรรมาอย่างดีแล้ว เช่น มีวิธีการดำเนินการ ที่ดี มีวัสดุอุปกรณ์ เครื่องมือ เครื่องใช้ ตารางการปฏิบัติงาน สายการบังคับบัญชา บุคลากร และงบประมาณที่เพียงพอและมีคุณภาพอย่างยิ่ง ซึ่งเป็นที่เชื่อแนได้ว่า หากนำไปบริหารโครงการ แล้วย่อมจะได้ผลที่ดีอย่างแน่นอนบรรลุถึงเป้าหมายโครงการอย่างมีประสิทธิภาพ

3. การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation) เป็นการประเมินเพื่อการควบคุม การบริหารโครงการ ผลของการประเมินจะเป็นข้อมูลให้ผู้บริหารโครงการใช้ปรับปรุงโครงการให้ สามารถดำเนินการและบรรลุถึงวัตถุประสงค์อย่างมีประสิทธิภาพ จุดมุ่งหมายของการประเมิน กระบวนการจำแนกได้เป็น 3 ประการ คือ

3.1 เพื่อตรวจสอบหรือเพื่อพยากรณ์ความบกพร่องในการดำเนินงานโครงการ

3.2 เพื่อเสนอข้อมูลที่จะนำไปสู่การตัดสินใจดำเนินโครงการ

3.3 เพื่อดำรงไว้ซึ่งการดำเนินโครงการที่เป็นไปด้วยดี

การประเมินกระบวนการจะต้องคำนึงถึงกลยุทธ์ในการประเมินที่สำคัญ 3 วิธี คือ ประการแรก จะต้องทำการประเมิน หรือวิเคราะห์ความเหมาะสมและความคุ้มค่าของการใช้ทรัพยากร ประการที่สองจะต้องทำการประเมินความสามารถในการบริหารโครงการของผู้ดำเนินโครงการ และประการที่สามจะต้องทำการประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบโครงการที่ได้กำหนดขึ้น การประเมินทั้งสามส่วนหรือทั้งสามกลยุทธ์ที่กล่าวแล้วจะสามารถทำให้ทราบได้โดยชัดเจนว่ากระบวนการบริหารโครงการจะบรรลุวัตถุประสงค์ของโครงการได้หรือไม่และหากเกิดความผิดพลาดขึ้น ความผิดพลาดนั้นเกิดจากโครงสร้างรูปแบบของโครงการ หรือเกิดจากวิธีการดำเนินโครงการนั้น

โดยสรุปอาจกล่าวได้ว่าโดยวิธีการประเมินกระบวนการข้อมูลของโครงการจะได้รับการแยกแยะโดยละเอียด และการรายงานข้อมูลและถูกนำเสนอตลอดเวลาในระยะต้น ๆ ของการดำเนินโครงการ ทั้งนี้เพื่อการตัดสินใจปรับปรุงแก้ไข และการดำเนินงานโครงการที่ถูกต้องเหมาะสมและมีประสิทธิภาพตามที่ต้องการ

4. การประเมินผลผลิต (Product Evaluation) เป็นการประเมินจุดมุ่งหมายเพื่อการพิจารณาตัดสินใจหรือการแสดงความคิดเห็นต่อความสำเร็จของโครงการทั้งในขณะที่ยังโครงการกำลังดำเนินงานอยู่และเมื่อโครงการได้เสร็จสิ้นลง การประเมินในลักษณะนี้จะเป็นการเปรียบเทียบระหว่างผลงานที่เกิดขึ้นกับเกณฑ์หรือมาตรฐาน หรือวัตถุประสงค์ที่ได้กำหนดขึ้นไว้ โดยวิเคราะห์เพื่อให้ทราบว่าโครงการประสบความสำเร็จหรือไม่บรรลุวัตถุประสงค์ด้วยเหตุผลใดโดยพิจารณาวิเคราะห์จากสถานะแวดล้อมโครงการ (Context) ปัจจัยเบื้องต้น (Inputs) หรือทรัพยากรโครงการ และตัวกระบวนการ (Process) ในการบริหารโครงการ ซึ่งข้อมูลทั้ง 3 ลักษณะจะได้รับการรวบรวมและการบันทึกไว้โดยละเอียดตั้งแต่เริ่มต้นของการดำเนินงานโครงการ

เกณฑ์การประเมินผลงาน เกณฑ์ที่ใช้เปรียบเทียบกับผลงานโครงการโดยปกติ จำแนกเป็น 2 ลักษณะ คือ เกณฑ์ที่ตั้งขึ้น (Instrumental Criteria) และเกณฑ์ตามเหตุ (Consequential Criteria)

เกณฑ์ที่ตั้งขึ้น (Instrumental Criteria) เป็นเกณฑ์กลางที่กำหนดขึ้นไว้ก่อนที่จะมีการดำเนินงานหรือเป็นเกณฑ์ที่เป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ได้กำหนดไว้ หรือเป็นเกณฑ์ที่เป็นไปตามเครื่องมือที่มีการกำหนดไว้ล่วงหน้า ตัวอย่างเช่น ผู้ที่จะสอบผ่านคัดเลือกเข้าเป็นนิสิตในระดับ

บัณฑิตศึกษาจะต้องสอบผ่านวิชาเอกได้คะแนนไม่น้อยกว่าร้อยละ 85 หรือผู้ที่จะสมัครเข้าศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาศาखाวิชาการบริหารการศึกษาจะต้องมีตำแหน่งทางการบริหารระดับหัวหน้าแผนก และมีประสบการณ์ในการบริหารไม่น้อยกว่า 2 ปี เป็นต้น

เกณฑ์ตามเหตุ (Consequential Criteria) เป็นเกณฑ์ที่เป็นไปตามเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นหรือเป็นเกณฑ์ที่ต้องผันแปรไปตามสถานการณ์ในขณะที่โครงการดำเนินงานอยู่ ทั้งนี้เพื่อให้โครงการมีความเป็นไปได้หรือดำเนินงานได้หรือเพื่อให้การดำเนินโครงการสอดคล้องกับภาวะการณ์ที่เกิดขึ้นในขณะนั้น ซึ่งหากใช้เกณฑ์หรือมาตรฐานที่ตั้งขึ้นเป็นตัวเปรียบเทียบอาจทำให้โครงการเป็นไปได้หรือโครงการอาจไม่สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ทั้งหมดได้ ผลงานของโครงการอาจสูงหรือต่ำกว่าที่ควรจะเป็นแต่ก็ต้องเป็นเกณฑ์ที่ใช้ได้ทั้งนี้เพราะมีเหตุการณ์ที่ทำให้ต้องยอมรับเกณฑ์นั้น เช่นในภาวะเงินเฟ้อราคาสินค้าทุกชนิดจะต้องเพิ่มขึ้นเป็นสองเท่า หรือในระยะเริ่มต้นการใช้หลักสูตรใหม่จำนวนผู้สอบตกจะมีเป็นจำนวนมากและการใช้เวลาในการสอบซ่อมเสริมของครูอาจารย์จะต้องเพิ่มเป็นสัปดาห์ละ 6 ชั่วโมง ซึ่งมากกว่าเดิมถึงสัปดาห์ละ 4 ชั่วโมง เป็นต้น การเพิ่มขึ้นเป็นสองเท่าของราคาสินค้าหรือการเพิ่มเวลาในการสอบซ่อมเสริมเป็นสัปดาห์ละ 6 ชั่วโมงเป็นเกณฑ์ที่ตั้งขึ้นตามเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในขณะนั้น

สรุปได้ว่าการประเมินผลงานเป็นการวัดและการแปลผลการปฏิบัติงานที่เกิดขึ้นว่าบรรลุวัตถุประสงค์โครงการหรือไม่ และสมควรที่จะดำเนินโครงการต่อไปหรือไม่ หรือจะปรับปรุงเปลี่ยนแปลงโครงการอย่างไรจึงจะทำให้โครงการดำเนินงานอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น และบรรลุถึงวัตถุประสงค์ได้อย่างสมบูรณ์มากที่สุด

สอดคล้องกับเยาวดี วิบูลย์ศรี (2542, หน้า 59) ได้กล่าวว่า สถิติเฟิลบีมและคณะ แบ่งการประเมินออกเป็น 4 ประเภทคือ

1. การประเมินบริบทหรือสภาวะแวดล้อม (Context Evaluation: C) เป็นการประเมินก่อนที่จะลงมือดำเนินการใด ๆ มีจุดมุ่งหมายเพื่อกำหนดหลักการและเหตุผล รวมทั้งเพื่อพิจารณาความจำเป็นที่จะต้องจัดทำโครงการดังกล่าว การชี้ประเด็นปัญหา ตลอดจนการพิจารณาความเหมาะสมของเป้าหมายของโครงการ

2. การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input Evaluation: I) เป็นการประเมินเพื่อพิจารณาถึงความเหมาะสม ความเพียงพอของทรัพยากรที่จะใช้ในการดำเนินโครงการ ตลอดจนเทคโนโลยีและแผนของการดำเนินงาน

3. การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation: P) ส่วนนี้เป็นการประเมินเพื่อ

- 3.1 หาข้อบกพร่องของการดำเนินโครงการเพื่อทำการแก้ไขให้สอดคล้องกับ

ข้อบกพร่องนั้น ๆ

3.2 หาข้อมูลประกอบการตัดสินใจที่จะสั่งการเพื่อพัฒนางานต่าง ๆ

3.3 บันทึกภาวะของเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นไว้เป็นหลักฐาน

4. การประเมินผลผลิต (Product Evaluation: P) เป็นการประเมินเพื่อเปรียบเทียบผลที่เกิดขึ้นจากการทำโครงการกับเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของโครงการที่กำหนดไว้แต่ต้น รวมทั้งการพิจารณาในประเด็นของการยุบ เลิก ขยาย หรือปรับเปลี่ยนโครงการ

สมคิด พรหมจ้อย (2544, หน้า 55-58) ได้กล่าวว่าการประเมินโดยใช้ชิปโมเดล (CIPP Model) เป็นการประเมินที่เป็นกระบวนการต่อเนื่อง โดยมีจุดเน้นที่สำคัญคือ ใช้ควบคู่กับการบริหารโครงการเพื่อหาข้อมูลประกอบการตัดสินใจอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา ซึ่งแนวทางการประเมินในด้านต่าง ๆ มีรายละเอียด ดังนี้

1. การประเมินสถานะแวดล้อม (Context Evaluation: C) เป็นการประเมินเพื่อให้ได้ข้อมูลสำคัญ เพื่อช่วยในการกำหนดวัตถุประสงค์ของโครงการ ความเป็นไปได้ของโครงการ

2. การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input Evaluation: I) เป็นการประเมินเพื่อใช้ข้อมูลตัดสินใจปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับโครงการว่า เหมาะสมหรือไม่โดยดูว่าปัจจัยที่ใช้จะมีส่วนช่วยให้บรรลุจุดมุ่งหมายของโครงการหรือไม่

3. การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation: P) เป็นการประเมินระหว่าง การดำเนินงานโครงการ เพื่อหาข้อดีและข้อบกพร่องของการดำเนินงานตามขั้นตอนต่าง ๆ ที่กำหนดไว้และเป็นการรายงานผลการปฏิบัติงานของโครงการนั้นด้วย

4. การประเมินผลผลิต (Product Evaluation: P) เป็นการประเมินเพื่อดูว่าผลที่เกิดขึ้นเมื่อสิ้นสุดโครงการเป็นไปตามวัตถุประสงค์ หรือตามที่คาดหวังไว้หรือไม่ โดยอาศัยข้อมูลจากการรายงานผลที่ได้จากการประเมินสภาพแวดล้อม ปัจจัยเบื้องต้น และกระบวนการร่วมด้วย

นอกจากนั้นสมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2544, หน้า 166) ได้กล่าวถึงการประเมินโดยใช้ชิปโมเดล (CIPP Model) ว่า สามารถแบ่งการประเมินเป็น 4 ประเภท และเพื่อสอดคล้องกับการพัฒนาโครงการ ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระยะคือ

1. การประเมินก่อนเริ่มโครงการ ซึ่งเป็นการประเมินเพื่อวางแผนโครงการ ซึ่งเป็นการกำหนดวัตถุประสงค์และวิธีการของโครงการ โดยเขียนในรูปเอกสารโครงการในแบบชิปโมเดลการประเมินก่อนเริ่มโครงการ ประกอบด้วย

1.1 การประเมินสถานะแวดล้อมหรือการประเมินบริบท อันเป็นการประเมินความต้องการจำเป็นเพื่อกำหนดโครงการ การประเมินบริบทเป็นการประเมินสภาพเศรษฐกิจ สังคม

การเมือง ตลอดจนปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ อันนำไปสู่ทิศทางและวัตถุประสงค์ของโครงการ

1.2 การประเมินปัจจัยหรือทรัพยากร เป็นการตรวจสอบความพร้อมด้านทรัพยากร ทั้งด้านปริมาณและคุณภาพ ตลอดจนระบบบริหารจัดการเพื่อวิเคราะห์และกำหนดทางเลือกที่เหมาะสมที่สุด ที่จะทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนด อีกทั้งมีความเป็นไปได้ทางด้านทรัพยากร

จากการประเมินข้อ 1.1 และ 1.2 นำไปสู่การเตรียมวางโครงการและการเขียนโครงการ ในการนำเสนอโครงการเพื่อขออนุมัติ จำเป็นต้องมีการวิเคราะห์ความเหมาะสมของโครงการ (Project Appraisal or Analysis) โดยพิจารณาจากหลักความสอดคล้องและความสมบูรณ์ของ โครงการหลักประสิทธิภาพโดยพิจารณาจาก Cost Benefit หรือ Cost Effectiveness หลักความ เหมาะสมในการบริหารโครงการ ผลกระทบของโครงการและความเป็นธรรมของโครงการและหลัก ความเป็นไปได้ทั้งในด้านแผนงาน แผนเงิน และแผนคน

2. การประเมินขณะดำเนินโครงการ ซึ่งในแบบชิปโมเดล คือ การประเมินกระบวนการ นั้นเอง การประเมินกระบวนการเป็นการประเมินการดำเนินงานเมื่อนำโครงการที่วางไว้ไปสู่การ ปฏิบัติ ทั้งนี้เพื่อศึกษาจุดแข็งและจุดอ่อนตลอดจนปัญหาและอุปสรรคของการดำเนินโครงการ อะไรเป็นมูลเหตุที่ทำให้สามารถหรือไม่สามารถดำเนินโครงการตามที่วางแผนไว้ การประเมิน กระบวนการดำเนินโครงการ เป็นการประเมินเพื่อปรับปรุงดำเนินโครงการได้อย่างทันท่วงที การประเมินในขั้นนี้ จึงมีบทบาทสำคัญต่อความสำเร็จของการดำเนินโครงการ (Formative Evaluation) ด้วยการจัดระบบการกำกับงาน (Monitoring System) เพื่อติดตามความก้าวหน้า และเร่งรัดการดำเนินโครงการให้บรรลุวัตถุประสงค์ภายในทรัพยากรและเวลาที่กำหนด

3. การประเมินหลังสิ้นสุดโครงการ ซึ่งในแบบชิปโมเดล เรียกว่า การประเมินผลผลิต ของโครงการ เป็นการประเมินที่มุ่งตอบคำถามว่าโครงการประสบความสำเร็จตามแผนที่วางไว้ หรือไม่ผลผลิตของโครงการเป็นไปตามวัตถุประสงค์หรือไม่ ผลการดำเนินงานโครงการคุ้มค่า เพียงใดการประเมินหลังสิ้นสุดโครงการแบ่งเป็น 2 ขั้นตอนคือ ประเมินทันทีที่สิ้นสุดโครงการ ซึ่ง ผลลัพธ์ และการประเมินผลกระทบของโครงการทั้งในทางบวกและทางลบ ซึ่งนิยมทำการประเมิน ด้วยเทคนิคการติดตามผล (Follow up Study or Tracer Study ผลการประเมินหลังสิ้นสุด โครงการจะให้สารสนเทศเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับอนาคตของโครงการว่าควรจะดำเนินการต่อไป อย่างไร ควรจะมีการปรับขยายแล้วดำเนินการต่อไปอีกระยะหนึ่งหรือควรจะสิ้นสุดโครงการไปตาม เวลาที่กำหนดไว้ หรือควรที่จะได้รับการเลื่อนฐานะให้เป็นงานประจำ

ในปี ค.ศ.1989 อัลชูล และโทมัส (Altschuld & Thomas, 1989 อ้างถึงใน สมหวัง พิธิยานุวัฒน์, 2544, หน้า170-172) ได้สรุปจุดเน้นของชิปโมเดล (CIPP Model) ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ชิปปโมเดล (CIPP Model) จำแนกตามวัตถุประสงค์ วิธีการ และความสัมพันธ์กับ
การตัดสินใจในกระบวนการเปลี่ยนแปลง

ประเด็น การประเมิน	การประเมิน สภาวะแวดล้อม (C)	การประเมิน ปัจจัยเบื้องต้น (I)	การประเมิน กระบวนการ (P)	การประเมิน ผลลัพธ์ (P)
วัตถุประสงค์	เป็นการนิยามบริบทเชิง ปฏิบัติการระบุและ ประเมินความต้องการ จำเป็น (needs) และ โอกาสวินิจฉัยปัญหาที่ อยู่เบื้องหลังความ ต้องการจำเป็นและ โอกาสนั้น ๆ	ระบุและประเมิน ความสามารถของ ระบบกลยุทธ์ในเชิง ปัจจัยที่มีอยู่และกล ยุทธ์ที่เป็นไปได้ในเชิง ปฏิบัติ	ระบุหรือทำนาย จุดอ่อนในการ ออกแบบเชิง กระบวนการและบันทึก ปฏิบัติหาสารสนเทศ เพื่อการตัดสินใจ เกี่ยวกับกระบวนการ กิจกรรมต่าง ๆ ที่ได้ ดำเนินการ	โยงสัมพันธ์ สารสนเทศเชิง ผลลัพธ์กับ สารสนเทศเกี่ยวกับ วัตถุประสงค์ บริบท ปัจจัยเบื้องต้น และ กระบวนการ ต่าง ๆ
วิธีการ	บรรยายและเปรียบ เทียบปัจจัยเบื้องต้นที่ใช้ จริงกับที่คาดหวัง ผลผลิตที่เป็นจริงกับที่ คาดหวังเปรียบเทียบ ความน่าจะเป็นของ ระบบวิเคราะห์ สาเหตุของความ สอดคล้องระหว่างความ เป็นจริงกับสิ่งที่คาดหวัง	บรรยายและวิเคราะห์ ถึงทรัพยากรที่มีทั้งด้าน คนและวัสดุอุปกรณ์ ต่าง ๆ กลยุทธ์ที่มุ่ง เป้าประสงค์ ตลอดจน กระบวนการที่มี ความเป็นไปได้ และประหยัด	กำกับอุปสรรคที่เป็นไป ได้ในกระบวนการ ดำเนินงานและต้นตัว ต่ออุปสรรค ที่ไม่คาดคิดว่าจะ เกิดขึ้นให้ได้สารสนเทศ สำหรับการตัดสินใจ เชิงกระบวนการและ การบรรยายกระบวนการ ที่เกิดขึ้นจริง ดำเนินการและ ปรับปรุงแบบของ โปรแกรมและวิธีการ สำหรับการควบคุม กระบวนการที่มี ประสิทธิภาพ	นิยามและกำหนด เกณฑ์การประเมิน การบรรลุ วัตถุประสงค์ เปรียบเทียบกับ มาตรฐานที่ได้ กำหนดไว้ล่วงหน้า แปลความหมายของ ผลลัพธ์โดยโยงกับ บริบทปัจจัยเบื้องต้น และกระบวนการ การดำเนินการต่อไป การยุติการปรับขยาย หรือการนำ กระบวนการเดิมมา ใช้ใหม่ในระยะ ต่อไป
ความสัมพันธ์ การตัดสินใจ ในกระบวนการ เปลี่ยนแปลง	ตัดสินใจเกี่ยวกับบริบท หรือสภาวะการณ์ของ โครงการและ เป้าประสงค์ที่เป็นผล จากการวางแผนการ เปลี่ยนแปลงตามความ ต้องการจำเป็น (Needs)	เลือกแหล่งการ สนับสนุนเลือก กลยุทธ์มุ่ง เป้าประสงค์และ กระบวนการที่ ก่อให้เกิดการ เปลี่ยนแปลง		

จากตารางที่ 4 สรุปได้ว่า ชิปปโมเดล (CIPP Model) เป็นรูปแบบการประเมินที่ได้
สารสนเทศเพื่อการวางแผนโครงการ เพื่อการนำโครงการไปปฏิบัติ เพื่อปรับปรุงโครงการอย่าง
ทันทั่วทั้งที่และให้รูปแบบชิปเป็นรูปแบบการประเมินที่ช่วยในการพัฒนาโครงการ ช่วยบริหาร
โครงการตลอดจนการกำหนดอนาคตของโครงการ จึงกล่าวได้ว่าชิปปโมเดล (CIPP Model)
เป็นรูปแบบการประเมินเพื่อพัฒนาโครงการและประกันประสิทธิผลของโครงการได้เป็นอย่างดี

ส.วาสนา ประवालพฤษ์ (2544, หน้า 133) ได้อธิบายว่าชิปปโมเดล (CIPP Model) มี
วิธีการและเทคนิคที่ใช้ในการประเมินและความสัมพันธ์กับกระบวนการตัดสินใจ ดังแสดงใน
ตารางที่ 5

ตารางที่ 5 วิธีการและเทคนิคที่ใช้ในการประเมินโดยใช้ชิปปโมเดล (CIPP Model)

การประเมิน สภาวะแวดล้อม	การประเมิน ปัจจัยเบื้องต้น	การประเมิน กระบวนการ	การประเมิน ผลผลิต
โดยการใช้วิธีวิเคราะห์ ระบบ การสำรวจการ วิจัยเอกสาร การ สัมภาษณ์ แบบทดสอบวินิจฉัย และวิธี Delphi Technique	โดยการจัดอันดับ คุณภาพ การวิเคราะห์ ทรัพยากร ยุทธวิธีการ ออกแบบกระบวนการ ความเป็นไปได้และใน แง่เศรษฐกิจซึ่งคงใช้ วิธีการวิจัยเอกสาร และจะทำการทดลอง นำร่อง	โดยการกำกับ (Monitoring) และ ติดตามเกี่ยวกับ ศักยภาพอุปสรรคและ ความตื่นตัวในการ ทำงานของ ผู้รับผิดชอบโดย กำหนดข้อมูลหรือ สารสนเทศเพื่อการ ตัดสินใจโครงการของ กิจกรรมต่าง ๆ และ โดยการอธิบาย กระบวนการที่กระทำ จริงอย่างต่อเนื่อง และ ปฏิสัมพันธ์กับสิ่งที่ คาดหมายไว้	1. โดยการระบุการ ปฏิบัติการและการ วัดผลสัมฤทธิ์ตาม เกณฑ์ที่กำหนดไว้ตาม จุดมุ่งหมาย 2. เปรียบเทียบผลกับ เกณฑ์มาตรฐาน 3. แปลผลโดยการ เปรียบเทียบกับเกณฑ์ โดยพิจารณาทั้งด้าน ปริมาณและคุณภาพ

จากตารางที่ 5 รายละเอียดของวิธีการและเทคนิคที่ใช้ในการประเมินชิปโมเดล (CIPP Model) จะเห็นได้ว่าการประเมินแต่ละส่วนจะมีวิธีการและเทคนิคที่แตกต่างกันขึ้นอยู่กับเป้าหมายของการประเมินว่าผู้ประเมินต้องการทราบอะไร และสิ่งที่ต้องการทราบนั้นควรจะใช้วิธีการและเทคนิคใดในการเก็บรวบรวมข้อมูล และวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อให้ได้มาซึ่งสารสนเทศที่น่าเชื่อถือ และเป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจและตัดสินใจคุณค่าของโภชนาการ

สตัฟเฟิลบีม และซิงคฟิลด์ (Stufflebeam & Shrinkfield, 1985, p. 164 อ้างถึงใน ส. วาสนา ประมวลพฤษ, 2544, หน้า135) อธิบายวิธีการใช้ชิปโมเดล (CIPP Model) ทั้ง 4 แบบ ดังแสดงในตารางที่ 6

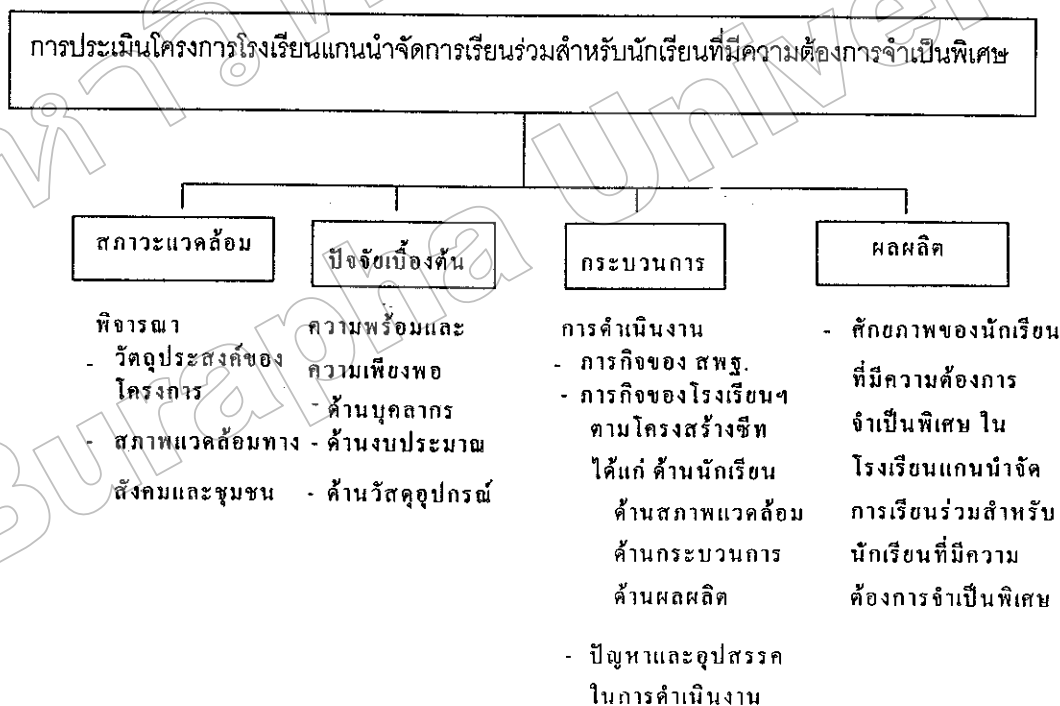
ตารางที่ 6 ความสัมพันธ์ของแบบการประเมินทั้ง 4 แบบ กับการตัดสินใจและการอธิบาย

ชิปโมเดล	การตัดสินใจเน้นการปรับปรุง	การอธิบายเน้นผลโดยรวม
สภาวะแวดล้อม	เป็นแนวทางกำหนด วัตถุประสงค์และจัดลำดับ ความสำคัญ	ทำรายการวัตถุประสงค์และ ข้อมูลพื้นฐานตามรายการ ความต้องการ ความเป็นไปได้ และปัญหา
ปัจจัยเบื้องต้น	เป็นแนวทางกำหนดยุทธวิธี และระบุวิธีการปฏิบัติ	ทำรายการยุทธวิธีที่เลือก การ ออกแบบและเหตุผลที่เลือกมา จากทางเลือกอื่น ๆ
กระบวนการ	เป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน	ทำรายการกระบวนการ ปฏิบัติงาน
ผลผลิต	เป็นแนวทางในการยุติ ทำต่อ ปรับปรุง หรือทบทวนเพื่อเริ่ม ใหม่	ทำรายงานที่ประสบผลสำเร็จ และการตัดสินใจใหม่อีกครั้ง

จากตารางที่ 6 ความสัมพันธ์ของแบบการประเมินทั้ง 4 แบบ กับการตัดสินใจและการอธิบายโดยมีจุดเน้นที่ต่างกัน กล่าวคือ การตัดสินใจจะเน้นการปรับปรุงแต่การอธิบายจะเน้นผลโดยรวม

จากการศึกษารายละเอียดของการประเมินโดยชิปโมเดล จะเห็นได้ว่าการประเมินโดยให้รูปแบบนี้มีลักษณะเป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับในกระบวนการต่าง ๆ ต่อเนื่องกันเป็นวัฏจักรที่ครบวงจร และเป็นระบบครอบคลุมทุกด้าน ทุกขั้นตอน โดยมีจุดเน้นที่สำคัญคือ ใช้ควบคู่กับการบริหารโครงการ เพื่อหาข้อมูลประกอบการตัดสินใจอย่างต่อเนื่องตลอดเวลาโดยสามารถนำการประเมินมาปรับแผน และปรับการดำเนินงาน สารสนเทศที่ได้จากการประเมินมีประโยชน์ต่อผู้มีหน้าที่ตัดสินใจ และยังสามารถใช้เพื่อตรวจการตัดสินใจครั้งก่อน ๆ ได้อีกด้วย

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารต่าง ๆ เกี่ยวกับการประเมินโครงการผู้วิจัยจึงใช้แนวทางในการประเมินโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยยึดรูปแบบของการประเมินโครงการโดยใช้ชิปโมเดล โดยแบ่งการประเมินออกเป็น 4 ด้าน คือ ด้านสภาวะแวดล้อม (Context: C) ด้านปัจจัยเบื้องต้น (Input: I) ด้านกระบวนการ (Process: P) และด้านผลผลิต (Product: P) ซึ่งมีรายละเอียดของการประเมินแต่ละด้านสามารถสรุปได้ดังภาพที่ 2



ภาพที่ 2 การประเมินโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เพื่อประโยชน์ในการศึกษาค้นคว้าและวางแผนการวิจัย ผู้วิจัยจึงได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้เทคนิคการประเมินอย่างเป็นระบบตามชิบโมเดล (CIPP Model) ทั้งนี้เพื่อการศึกษาเทคนิคและวิธีการที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า แนวทางในการเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล ฯลฯ และทำการศึกษางานวิจัยที่มุ่งศึกษาเกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษ การจัดการเรียนร่วม โรงเรียนเรียนร่วม เพื่อที่จะได้ทราบว่าเท่าที่ผ่านมามีผู้ศึกษาเรื่องดังกล่าวในแง่ใดบ้างและผลการศึกษาเป็นเช่นไร โดยมีรายละเอียดดังนี้

งานวิจัยภายในประเทศ

รัชติกร แสงศร (2531) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง การศึกษาฟื้นฟูเด็กพิการในชุมชน ศึกษาเฉพาะกรณี: โครงการฟื้นฟูเด็กพิการในชุมชน อำเภอบัวใหญ่ จังหวัดนครราชสีมา ผลการศึกษาพบว่า ความคิดเห็นเรื่องการเรียนรู้ร่วม ของประชากรส่วนใหญ่ในชุมชน มีความคิดเห็นว่าเด็กพิการสามารถเข้าเรียนร่วมในโรงเรียนปกติได้ แม้จะเป็นความพิการทางสติปัญญา ถ้าช่วยเหลือตนเองได้ก็สามารถเรียนได้ โดยมีเงื่อนไขว่า ควรมีการอบรมครูสอนเด็กพิการแต่ละประเภท พร้อมทั้งให้การสนับสนุนด้านอุปกรณ์การสอน และติดตามผลอย่างต่อเนื่อง

อุณววรรณ มั่นใจ (2533) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง ความคิดเห็นของครู ผู้บริหาร การศึกษาศึกษานิเทศก์ และนักวิชาการการศึกษาพิเศษเกี่ยวกับการใช้หลักสูตรประถมศึกษาพุทธศักราช 2521 ในกลุ่มทักษะ (ภาษาไทย) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ผลการศึกษาพบว่า ครู ผู้บริหารการศึกษาศึกษานิเทศก์และนักวิชาการการศึกษาพิเศษมีความคิดเห็นว่าหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 กลุ่มทักษะ (ภาษาไทย) มีความเหมาะสมพอสมควร ทั้งในด้านจุดประสงค์การเรียนรู้ เนื้อหา กิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การบริหารและการบริการหลักสูตร แต่ยังมีรายละเอียดบางด้านที่ครู ผู้บริหารการศึกษา คศึกษานิเทศก์และนักวิชาการการศึกษาพิเศษ มีความคิดเห็นว่าต้องปรับปรุงให้เหมาะสมยิ่งขึ้น สำหรับปัญหาและข้อเสนอแนะซึ่งสรุปได้ว่า เนื้อหาภาษาไทยมีมากเกินไป ควรกำหนดจุดประสงค์และเนื้อหาให้เหมาะสมกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เวลาที่กำหนดให้ไม่เพียงพอควรเพิ่มหรือขยายเวลาเรียนภาษาไทย

นิตยา นิลคุหา (2530, หน้า 60-62) ได้ศึกษาองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในการเรียนร่วมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน พบว่า ทักษะคติของผู้บริหาร ทักษะคติของครูผู้สอน ทักษะคติของเด็กปกติ และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองนั้นมีความสัมพันธ์กับ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

นันทิยา ชัยนิคม (2535, หน้า 87) ได้ประเมินโครงการโรงเรียนตัวอย่างจัดการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา กับเด็กปกติในจังหวัดอุดรธานี พบว่าโรงเรียนในกลุ่มทดลองสามารถดำเนินการตามโครงการคือ ด้านการเรียนการสอน ความพร้อมของโรงเรียน ความร่วมมือและสนับสนุนจากชุมชนและผู้ปกครอง การดำเนินงานตามแผนปฏิบัติงาน การพัฒนาบุคลากร และโอกาสในการเรียนร่วมกับเด็กปกติเป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด เพราะโรงเรียนในโครงการค่อนข้างจะมีความพร้อมในด้านอาคารสถานที่และบุคลากร ทำให้การดำเนินการตามโครงการเรียนร่วมประสบผลสำเร็จ

ยงยุทธ สิมส์พิมพ์ (2535) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง การประเมินโครงการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาประชาธิปไตยในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดอุดรธานี โดยใช้ชิปโมเดล และมุ่งศึกษาเปรียบเทียบ การประเมินโครงการในด้านบริบท ด้านปัจจัยเบื้องต้น ด้านกระบวนการและด้านผลผลิต ตัวแปรที่ศึกษา คือ ขนาดของโรงเรียน ผลการวิจัยพบว่า การประเมินโครงการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาประชาธิปไตยในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดอุดรธานี ทั้ง 4 ด้าน คือ ด้านบริบท ด้านปัจจัยเบื้องต้น ด้านกระบวนการ และด้านผลผลิต มีความเหมาะสมของการจัดกิจกรรมอยู่ในระดับมาก และเมื่อเปรียบเทียบความเหมาะสมของโครงการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาประชาธิปไตย ของโรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน คือขนาดใหญ่ ขนาดกลาง และขนาดเล็ก พบว่า แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อพิจารณาเป็นรายคู่พบว่า โรงเรียนขนาดใหญ่กับขนาดกลาง ขนาดใหญ่กับขนาดเล็ก และขนาดกลางกับขนาดเล็ก แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แต่เมื่อเปรียบเทียบรายด้านที่ขนาดของโรงเรียนแตกต่างกัน พบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในด้านบริบท กระบวนการ และผลผลิต ส่วนในด้านปัจจัยเบื้องต้น แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ครรชิต ดอกไม้คลี่ (2536) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง ทักษะการบริหารของผู้บริหารตามทัศนะของครูในโรงเรียนสำหรับเด็ก ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ในประเทศไทย ผลการศึกษาพบว่า ทักษะการบริหารงานของผู้บริหารตามทัศนะของครูในโรงเรียน สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในประเทศไทย ปรากฏว่า ผู้บริหารมีทักษะอยู่ในระดับปานกลาง การเปรียบเทียบทัศนะของครูในโรงเรียน สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในประเทศไทย จำแนกตามเพศ พบว่า ทัศนะของครูเพศชายและหญิงที่มีต่อทักษะการบริหารของผู้บริหาร แตกต่างกันในด้านความเป็นมนุษย์ ส่วนด้านเทคนิคและด้านความคิรวบยอดของหน่วยงานไม่แตกต่างกัน

การเปรียบเทียบพัฒนาของครูในโรงเรียน สำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในประเทศไทย จำแนกตามประสบการณ์ในการทำงาน ต่ำกว่า 10 ปี และ 10 ปีขึ้นไป ไม่แตกต่างกัน

พัชรวิทย์ วิเศษ (2536) ได้ทำการวิจัยการประเมินโครงการขยายโอกาสทางการศึกษา เกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนวิชาชีพระดับมัธยมศึกษาของโรงเรียนในสังกัดสำนักงาน การประถมศึกษาจังหวัดบุรีรัมย์ มุ่งที่จะประเมินใน 4 ด้าน คือ 1) ด้านสภาพแวดล้อม 2) ด้าน ปัจจัยเบื้องต้น 3) ด้านกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และ 4) ด้านการประเมินผลผลิต โดยให้ชิปโมเดล ผลการศึกษาพบว่า 1) การคิดเห็นของผู้บริหารโรงเรียน โดยรวมอยู่ในระดับ ปานกลาง เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านสภาพแวดล้อม ผู้บริหารโรงเรียน เห็นว่าความ สอดคล้องระหว่างแผนการเรียนการสอนกับหลักสูตร มีความสอดคล้องอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนด้านปัจจัยเบื้องต้นเห็นว่าการเพียงพอทางด้านงบประมาณ ครูผู้สอนวิชาชีพ หนังสือหรือ เอกสารประกอบการเรียนการสอนและสถานที่ที่ใช้สอนหรือฝึกงาน มีความเพียงพออยู่ในระดับ น้อย 2) การคิดเห็นของครูผู้สอนวิชาชีพ โดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านสภาพแวดล้อม ครูผู้สอนส่วนใหญ่ เห็นว่าความสอดคล้องระหว่างแผนการเรียน การสอนกับหลักสูตรและความสอดคล้องระหว่างแผนการเรียนการสอนกับการปฏิบัติจริง มี ความสอดคล้องอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนด้านปัจจัยเบื้องต้น เห็นว่ามีความเพียงพอทางด้าน งบประมาณ ครูผู้สอนวิชาชีพ หนังสือหรือเอกสารประกอบการเรียน สอนการสอนและสถานที่ที่ใช้ สอนหรือฝึกงาน มีความเพียงพออยู่ในระดับน้อย ส่วนปัญหาที่พบคือ โรงเรียนได้รับความร่วมมือ จากสมาคม มูลนิธิและหน่วยงานภาคเอกชนอยู่ในระดับน้อย และส่วนด้านกระบวนการจัด กิจกรรมการเรียนการสอน เห็นว่า ครูสอนวิชาชีพมีความรู้ ความเข้าใจในด้านการดำเนินการสอน การวัดผลและประเมินผลอยู่ในระดับมาก ปัญหาที่พบคือ ปัญหาด้านสถานที่ที่ใช้สอนหรือฝึกงานมี ไม่เพียงพอและมีการใช้สถานที่หรือแหล่งประกอบการอยู่ในระดับน้อย 3) ผู้ปกครองนักเรียน ส่วนใหญ่ มีความศรัทธาและเชื่อมั่นอยู่ในระดับมาก กับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนวิชาชีพ ของโรงเรียน และมีความต้องการที่จะให้ลูกออกไปประกอบอาชีพเมื่อลูกจบการศึกษาแล้ว 4) นักเรียน เห็นว่า ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน สิ่งที่ครูปฏิบัติมากที่สุด คือ ครูแจ้ง จุดประสงค์การเรียนให้นักเรียนทราบก่อนที่จะเรียนเนื้อหาใหม่ และเมื่อนักเรียนมีปัญหาในการ เรียนนักเรียนสามารถปรึกษาครูได้ ส่วนปัญหาที่พบ คือ ความรู้ความสามารถของวิทยากรภายนอก และสถานที่ที่ใช้สอนหรือฝึกงานมีความเหมาะสมกับเนื้อหาอยู่ในระดับน้อย และส่วนเจตคติของ นักเรียนที่มีต่อวิชาชีพ โดยรวมเห็นด้วยในระดับปานกลาง

เทียมจิต ประยูรทอง (2539) ได้ศึกษา เรื่อง การประเมินปัจจัยสนับสนุนการดำเนินงาน และกระบวนการดำเนินงานโครงการพัฒนารูปแบบการประถมศึกษาสำหรับเด็กพิการเรียนร่วมกับ เด็กปกติ โรงเรียนประถมศึกษา ในเขตการศึกษา 12 พบว่า ปัจจัยสนับสนุนการดำเนินงานโครงการ พัฒนารูปแบบการประถมศึกษาสำหรับเด็กพิการเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนประถมศึกษา ในเขตการศึกษา 12 โดยรวมมีความเหมาะสมอยู่ในระดับน้อย และเมื่อแยกเป็นรายด้าน ด้านงบประมาณ บุคลากร วัสดุ อุปกรณ์และสื่อการเรียนการสอน เอกสาร หลักสูตร แบบเรียน และอาคารเรียนอาคารประกอบ มีความเหมาะสมในระดับน้อย

เนติ เฉลยวาเรศ (2541) ได้ทำการศึกษาค้นคว้า เรื่อง การประเมินอภิมานการใช้ แบบจำลองชิปในการประเมินโครงการการศึกษา การศึกษาครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อวิเคราะห์รูปแบบ การนำแบบจำลองชิปมาใช้ในการประเมิน กลุ่มประชากร คือวิทยานิพนธ์และ ผู้ทำวิทยานิพนธ์ใน ระดับบัณฑิตศึกษาที่ใช้แบบจำลองชิปในการประเมินจากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัย ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร มหาวิทยาลัยเชียงใหม่มหาวิทยาลัยขอนแก่น มหาวิทยาลัยนเรศวร มหาวิทยาลัยศิลปากร มหาวิทยาลัยมหิดล มหาวิทยาลัยเกริก มหาวิทยาลัยรามคำแหง และสถาบัน เทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า คือ แบบประเมินและแบบ สัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง ผลการวิเคราะห์รูปแบบการนำแบบจำลองชิปมาใช้ในการประเมิน พบว่า มีทั้งหมด 5 รูปแบบ รูปแบบที่นิยมใช้มากที่สุด (73.90%) ได้แก่การใช้แบบจำลองชิปประเมินขณะที่ โครงการกำลังดำเนินอยู่จนกระทั่งโครงการสิ้นสุด โดยประเมินสภาวะแวดล้อมและปัจจัยเบื้องต้น ย้อนหลังแล้วจึงประเมินกระบวนการและผลผลิต แต่ผลการประเมินแต่ละส่วนไม่มีผลต่อ การตัดสินใจ ผู้ประเมินส่วนใหญ่ไม่ได้นำผลการประเมินเสนอ ผู้บริหารในการตัดสินใจทั้งระหว่าง ดำเนินโครงการและสิ้นสุดโครงการ คุณภาพงานประเมินโดยใช้แบบจำลองชิปโดยเฉลี่ยอยู่ในระดับ ดีงานประเมินที่ใช้รูปแบบจำลองชิปต่างกันมีคุณภาพงานประเมินแตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์ ถอดถอยพหุคูณ พบว่า ปัจจัยรูปแบบการนำแบบจำลองชิปไปใช้ในการประเมินสามารถทำนาย คุณภาพงานประเมินได้อย่างมีนัยสำคัญซึ่งสามารถอธิบายความแปรปรวนได้ร้อยละ 24.90

ประยงค์ โคกแดง (2542) ได้ทำการศึกษาค้นคว้า เรื่อง การประเมินโครงการ จัดการศึกษาทางไกลผ่านดาวเทียมของศูนย์การศึกษานอกโรงเรียน จังหวัดนครพนม โดยใช้ ชิปปโมเดล ผลการศึกษาพบว่า ผู้บริหาร และครูผู้สอน มีความคิดเห็นเกี่ยวกับการประเมิน โครงการจัดการศึกษาทางไกลผ่านดาวเทียม โดยภาพรวมและรายด้าน ทั้ง 4 ด้าน อยู่ในระดับ ปฏิบัติมาก โดยเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อย คือ ด้านผลผลิต ด้านปัจจัยเบื้องต้น ด้านกระบวนการและด้านบริบทและผู้บริหารกับครูผู้สอนมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการศึกษา

ทางไกลผ่านดาวเทียม โดยภาพรวมและเป็นรายด้าน 3 ด้าน คือ ด้านผลผลิต ด้านปัจจัยเบื้องต้น ด้านกระบวนการ ไม่แตกต่างกัน แต่ผู้บริหารมีความคิดเห็น ด้านบริบทมากกว่าครูผู้สอน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนนักเรียนมีความพึงพอใจเกี่ยวกับการจัดกระบวนการเรียนการสอน โดยภาพรวม และเป็นรายด้านทั้ง 4 ด้าน อยู่ในระดับเหมาะสมมาก

ประสงค์ วรรณพงษ์ (2542) ได้ทำการวิจัย การประเมินโครงการเยาวชนด้านยาเสพติด และอนุรักษ์ทรัพยากรป่าไม้ สำนักงานตำรวจแห่งชาติ โดยใช้ชิปโมเดล ผลการประเมินพบว่า ด้านบริบท ซึ่งประกอบด้วย วัตถุประสงค์ของโครงการ วัตถุประสงค์ของกิจกรรมและการจัดกิจกรรม พบว่ามีความเหมาะสม ด้านปัจจัยเบื้องต้น ซึ่งประกอบด้วย เนื้อหา คุณภาพของผู้สอน อุปกรณ์ และสถานที่ พบว่ามีความเหมาะสม ส่วนงบประมาณนั้นพบว่ายังไม่เหมาะสมด้านกระบวนการ ซึ่งประกอบด้วย การดำเนินการ และกิจกรรมในโครงการ พบว่ามีความเหมาะสมด้านผลผลิต ซึ่งประกอบด้วย คุณลักษณะนักเรียนที่ผ่านโครงการและประโยชน์ที่ได้รับ พบว่ามีความเหมาะสม ส่วนการแสดงผลของพฤติกรรมนักเรียน พบว่ามีความเหมาะสมปานกลาง โดยสรุปโครงการนี้เป็นโครงการที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพพอที่จะดำเนินการต่อไป

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2542) ได้จัดทำรายงานวิจัยเชิงคุณภาพ: การติดตามนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนจบและที่ออกกลางคันจากโรงเรียนประถมศึกษาในปี 2539-2540 ผลการวิจัยพบว่าปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพการจัดการศึกษาพิเศษขึ้นอยู่กับสภาพความสัมพันธ์ของนักเรียนกับครอบครัว เพื่อน ครูผู้สอน ตลอดจนบุคคลอื่นในโรงเรียนและสังคมรอบ ๆ ตัวนักเรียน การจัดอุปกรณ์ที่จำเป็น บริการพิเศษและสิ่งอำนวยความสะดวกในโรงเรียนให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ การเตรียมบุคลากรด้านการศึกษาพิเศษ การสร้างเครือข่ายความร่วมมือในการพัฒนานักเรียน งบประมาณ รวมทั้งการให้ผู้เกี่ยวข้องรับรู้และใช้สิทธิตามพระราชบัญญัติคนพิการ ในด้านกระบวนการจัดการเรียนร่วมกับการพัฒนาคุณภาพชีวิตของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล สำหรับผลการพัฒนาคุณภาพชีวิตของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมในโรงเรียนประถมศึกษา จำแนกตามกลุ่มนักเรียนที่ได้เรียนต่อ กลุ่มที่ประกอบอาชีพและกลุ่มที่ว่างงาน ด้านความสามารถในการเรียนต่อของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ พบว่า การที่นักเรียนจะเรียนต่อในระดับมัธยมศึกษาได้ดีเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบสำคัญ 3 ประการ คือ ผลการเรียนในระดับมัธยมศึกษาในปัจจุบัน ความรู้และทักษะที่ได้รับมาจากโรงเรียนในระดับประถมศึกษาเดิม รวมทั้งทักษะและความสามารถเฉพาะตัวของเด็กแต่ละคน นอกจากนั้นยังมีสิ่งสนับสนุนอื่น ๆ อีกที่จะช่วยให้เด็กสามารถเรียนต่อในระดับมัธยมศึกษา เช่น การสนับสนุนของผู้ปกครองที่ต้องการให้

ลูกเรียนต่อ ความต้องการเรียนต่อของนักเรียนเอง การสนับสนุนจากโรงเรียนเดิม กระบวนการจัดการเรียนการสอนที่ถูกวิธี การได้รับบริการทางการฟื้นฟูสมรรถภาพที่ตรงกับปัญหาของเด็ก การเอาใจใส่ของทั้งทางบ้านและทางโรงเรียน และการช่วยเหลือเด็กให้สอดคล้องกับปัญหาทางการเรียนที่นักเรียนกำลังเผชิญอยู่ เป็นต้น

กัลยารัตน์ สุวรรณวุธ (2544) ได้ศึกษาการดำเนินงานและแนวทางการพัฒนาโครงการพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการเรียนร่วมกับเด็กปกติ ในโรงเรียนประถมศึกษา เขตการศึกษา 12 ผลการศึกษาพบว่า การดำเนินงานตามโครงการพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการเรียนร่วมกับเด็กปกติ ในโรงเรียนประถมศึกษา จำแนกตามสถานภาพแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และตามขนาดโรงเรียนมีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ยกเว้นด้านการนิเทศการศึกษา สำหรับแนวทางในการพัฒนาการดำเนินงาน ผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นตรงกันว่าควรมีการปรับปรุงและพัฒนาการดำเนินงานในทุกด้าน

ภาวดี วีรพันธุ์ (2544) ได้ศึกษาปัญหาการจัดกิจกรรมและแนวทางการพัฒนาการจัดกิจกรรมนันทนาการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา ผลการศึกษาพบว่า ปัญหาการจัดกิจกรรมนันทนาการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ โดยรวมและรายด้านทั้ง 5 ด้าน อยู่ในระดับปานกลางทุกด้าน จำแนกตามประสบการณ์การทำงานและตามประสบการณ์การอบรม แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

วินัย หนูรัตน์ (2544) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง ความคิดเห็นของข้าราชการครูโรงเรียนประถมศึกษา เกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วมเด็กพิเศษกับเด็กปกติ สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดศรีสะเกษ พบว่า ข้าราชการครูโรงเรียนประถมศึกษา มีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วมเด็กพิเศษกับเด็กปกติ โดยภาพรวมและรายด้านอยู่ในระดับมาก ข้าราชการครูโรงเรียนประถมศึกษา ที่มีประสบการณ์ในการปฏิบัติงานแตกต่างกัน มีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วมเด็กพิเศษกับเด็กปกติ โดยภาพรวมและรายด้านไม่แตกต่างกัน ข้าราชการครูโรงเรียนประถมศึกษา ที่มีประสบการณ์ในด้านการอบรมต่างกัน มีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วมเด็กพิเศษกับเด็กปกติ โดยภาพรวมและรายด้านไม่แตกต่างกัน

วิริยาภรณ์ อินทร์จันทร์ (2544) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง ศึกษาเปรียบเทียบเจตคติที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษของข้าราชการครูในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดปราจีนบุรี พบว่า เจตคติของข้าราชการครู ที่มีตำแหน่งผู้บริหารและครูผ่านการอบรมด้านการศึกษาพิเศษ และไม่ผ่านการอบรมด้านการศึกษาพิเศษ มีประสบการณ์ในการทำงาน 1-19 ปี

และ 20-38 ปี มีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษอยู่ในระดับมาก ข้าราชการครูที่มีตำแหน่งผู้บริหารและครู ที่มีประสบการณ์ในการทำงาน 1-19 ปี และ 20-38 ปี มีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ข้าราชการครูที่ผ่านการอบรมด้านการศึกษาพิเศษ และไม่ผ่านการอบรมด้านการศึกษาพิเศษมีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ประมวล วันมี (2545) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง ศึกษาสภาพปัญหาการพัฒนาโรงเรียนเรียนร่วมสู่มาตรฐานการศึกษาพิเศษของโรงเรียนเรียนร่วม สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดระยอง ผลการวิจัยพบว่า สภาพปัญหาการพัฒนาโรงเรียนเรียนร่วมสู่มาตรฐานการศึกษาพิเศษของโรงเรียนเรียนร่วม สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดระยอง โดยรวมและรายด้านอยู่ในระดับปานกลาง สภาพปัญหาการพัฒนาโรงเรียนเรียนร่วมสู่มาตรฐานการศึกษาพิเศษ ของโรงเรียนเรียนร่วม สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดระยอง จำแนกตามประสบการณ์ โดยรวมและรายด้าน มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยครูไม่ผ่านการอบรมมีสภาพปัญหามากกว่าครูที่ผ่านการอบรม สภาพปัญหาการพัฒนาโรงเรียนเรียนร่วมสู่มาตรฐานการศึกษาพิเศษ ของโรงเรียนเรียนร่วม สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดระยอง จำแนกตามขนาดโรงเรียน โดยรวม ในโรงเรียนที่มีขนาดแตกต่างกัน ความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยโรงเรียนขนาดเล็กแตกต่างกับโรงเรียนขนาดกลางและขนาดใหญ่ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

วิวัฒน์ ศรีสมพงษ์ (2545) ได้ศึกษาค้นคว้า เรื่อง การประเมินโครงการจัดมุมหนังสือและห้องสมุดโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาอำเภอเมืองจันทบุรี โดยศึกษาใน 4 ด้าน คือ ความเหมาะสมขององค์ประกอบขององค์การ ความเหมาะสมของปัจจัยนำเข้า ความมีประสิทธิภาพของการดำเนินงาน และความมีคุณภาพของผลที่ได้รับ ผลการศึกษาพบว่า ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้ทำหน้าที่บรรณารักษ์ห้องสมุดโรงเรียน สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาอำเภอเมืองจันทบุรี มีความคิดเห็นเกี่ยวกับโครงการจัดมุมหนังสือและห้องสมุดโรงเรียนประถมศึกษา อยู่ในระดับปานกลาง และผลการเปรียบเทียบความคิดเห็นของผู้บริหารและครูผู้ทำหน้าที่บรรณารักษ์ห้องสมุดโรงเรียน สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาอำเภอเมืองจันทบุรี พบว่าแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ โดยครูผู้ทำหน้าที่บรรณารักษ์ห้องสมุดโรงเรียนมีความคิดเห็นว่ามีเหมาะสม มากกว่าผู้บริหารโรงเรียน

สุพล หงษาชาติ (2546) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง การศึกษาปัญหาและแนวทางการพัฒนาการดำเนินการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา

จังหวัดชลบุรี พบว่า ปัญหาการดำเนินการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วม สังกัดสำนักงาน การประถมศึกษาจังหวัดชลบุรี โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง เรียงตามลำดับ คือ ด้านการเรียนการสอน ด้านบริหารจัดการ ด้านปัจจัยและด้านคุณภาพนักเรียน ปัญหาและ แนวทางการพัฒนาการดำเนินงานการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม สังกัดสำนักงาน การประถมศึกษาจังหวัดชลบุรี ตามความคิดเห็นของผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้รับผิดชอบการศึกษา พิเศษ โดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า ด้านคุณภาพ นักเรียน ด้านการเรียนการสอน และด้านบริหารจัดการ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนด้านปัจจัยแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

งานวิจัยต่างประเทศ

ออสติน (Austin, 1985) ได้ทำการศึกษาทัศนคติของผู้ปกครองที่มีต่อการเรียนร่วมของ เด็กวัยก่อนเรียนในมลรัฐแคลิฟอร์เนียและพบว่า ผู้ปกครองเด็กมีความเห็นว่า ตนมีบทบาทที่สำคัญ ในการจัดโปรแกรมการศึกษาสำหรับบุตรของตน ผู้ปกครองมีความพอใจในการจัดการศึกษา ที่ให้ เด็กวัยก่อนเรียนเรียนร่วมกับเด็กปกติ และมีความเห็นว่าการจัดการศึกษาสำหรับเด็กก่อนวัยเรียน อาศัยเด็กเป็นศูนย์กลาง ผู้ปกครองเด็กยังไม่คุ้นเคยกับศัพท์ทางวิชาการการศึกษาพิเศษ และมีความเห็นว่าเด็กของตนมีพัฒนาการมากขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านทักษะต่าง ๆ เมื่อ พิจารณาโดยส่วนรวมแล้ว ผู้ปกครองมีความพึงพอใจในโครงการเรียนร่วม

ทัฟส์ (Tufts, 1985) ได้ทำการศึกษาทัศนคติของครูการศึกษาพิเศษ ครูที่สอนเด็กปกติ ผู้บริหารโรงเรียน ผู้ปกครองเด็กปกติและผู้ปกครองเด็กพิเศษที่มีการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มี ปัญหาทางภาษากับเด็กปกติที่กำลังเรียนอยู่ในชั้นอนุบาลถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในเขตเมือง ลอสแอนเจลิส แคลิฟอร์เนีย การศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้ง 5 กลุ่ม ดังกล่าว แตกต่างกันอย่างมี นัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าเพศชายกับเพศหญิงมีทัศนคติต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างกัน อายุ ทำให้ทัศนคติของบุคคลดังกล่าวแตกต่างกัน ระดับการศึกษาและประสบการณ์ในการทำงานไม่ทำ ให้ทัศนคติต่อการเรียนร่วมแตกต่างกัน

เคลเลอร์ (Keller, 1987, p. 8) ได้ศึกษาทัศนคติของบุคลากรการศึกษาที่มีต่อเด็กพิการ ผลการศึกษาพบว่า ทัศนคติของครูใหญ่ครูการศึกษาพิเศษ และผู้บริหารการศึกษาที่มีต่อเด็กพิการ ไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ยังศึกษาเกี่ยวกับห้องเรียนพบว่า ครูใหญ่มีความเห็นว่าชั้นเรียนสำหรับเด็กพิการไม่ควรแยกจากชั้นเรียนเด็กปกติ แต่ครูการศึกษาพิเศษและผู้บริหารการศึกษาพิเศษ เห็นว่า ห้องเรียนสำหรับเด็กพิการในบางครั้งควรแยกจากห้องเรียนสำหรับเด็กปกติ

วาร์ดานี (Wardani, 1988, p. 1054) พบว่า ครูการศึกษาพิเศษที่มีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษในทางบวกมากกว่าครูที่สอนเด็กปกติ ครูที่มีประสบการณ์ในการสอนมากกว่า 3 ปี ขึ้นไป มีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากกว่า ครูที่มีประสบการณ์ในการสอน 1-2 ปี ครูชายมีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากกว่าครูสตรี ครูส่วนมากในเกาะบาหลีมียเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษและต่อการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษและเด็กปกติ

มาทา (Mata, 1989, p. 663) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ความเข้าใจของบุคลากรทางการศึกษาต่อเจตคติในเกาะกวม (Guam) ผลการศึกษาพบว่า บุคลากรทางการศึกษาที่มีความรู้ความเข้าใจเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีเจตคติในทางบวกที่มีความต้องการพิเศษและการเรียนร่วม บุคลากรทางการศึกษาในงานวิจัยนี้ได้แก่ ครูการศึกษาพิเศษ ครูให้คำปรึกษา ครูแนะแนว นักจิตวิทยา ผู้บริหารโรงเรียน และครูสอนเด็กปกติ การค้นคว้ายังพบอีกว่า ครูการศึกษาพิเศษและครูแนะแนวมีเจตคติในทางบวกมากกว่าครูปกติและมากกว่าผู้บริหารโรงเรียน ผู้วิจัยพบอีกว่า ตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลต่อเจตคติในการเรียนร่วมของบุคลากรทางการศึกษา ได้แก่ ประสบการณ์ในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การได้รับการฝึกอบรมทางการศึกษาพิเศษมาก่อนและการมีประสบการณ์ตรงกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ครูและผู้บริหารที่เคยสอน หรือมีความรู้ความเข้าใจต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาก่อน มีเจตคติในทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากกว่าครูที่ไม่มีความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้วิจัยเสนอแนะว่า ควรมีการอบรมครู ผู้บริหาร ตลอดจนบุคลากรอื่นของโรงเรียนก่อนเปิดโครงการเรียนร่วมในโรงเรียนนั้น ๆ

แมคเคอร์เทน (McCurtain, 1989, p. 97) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความสามารถของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษา และประสิทธิภาพของงาน ตามการรับรู้ของครูโรงเรียน ในอลาแบตา รัฐแคลิฟอร์เนีย การวิจัยได้ให้ความสำคัญของความสามารถในวิชาชีพของผู้บริหารโรงเรียน โดยศึกษาความสัมพันธ์ของโรงเรียนที่มีประสิทธิภาพกับความสามารถของผู้บริหารโรงเรียน 8 รายการ พบว่าผู้บริหารโรงเรียนที่มีความสามารถมากเท่าไร ก็จะส่งผลต่อประสิทธิภาพของโรงเรียนมากขึ้นเท่านั้น และผู้บริหารที่ประสบความสำเร็จสูง จะต้องมีทักษะในการสื่อสารเพื่อสามารถทำให้ครูในโรงเรียน ตลอดจนนักเรียน ชุมชน รู้ถึงระดับความสามารถของตนเอง

เบคแมน และ เวลเลอร์ (Beckman & Weller, 1990, pp. 26-29) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้ จากผลการวิจัยพบว่า การจัดบทเรียนสำหรับการเรียนการสอนเด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้นั้น จำเป็นอย่างยิ่งที่ครูผู้สอนจะต้องจัดบทเรียนให้ง่าย

และแยกแยะบทเรียนให้เป็นขั้นตอน และจัดลำดับจากง่ายไปหายาก แล้วให้เด็กเรียนทีละขั้น จากบทเรียนที่ยากกลายเป็นบทเรียนที่ง่าย และใช้เวลาเด็กในการเรียนรู้อย่างเพียงพอ ซึ่งการจัดบทเรียนในลักษณะดังกล่าวนี้ ทำให้เด็กมีปัญหาในการเรียน เรียนรู้ได้ดีขึ้น มีทักษะในการค้นหาความรู้และสรุปความได้ดีขึ้น อันเป็นผลทำให้เด็กมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น ซึ่งการค้นหาเด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้ ควรกระทำให้เร็วที่สุดถ้าค้นพบว่าเด็กเป็นเมื่ออายุน้อยจะดี เพราะครูสามารถช่วยเด็กได้ทันเวลาที่ ถ้าเด็กโตขึ้นการช่วยเหลืออาจลำบากขึ้น

แบลคแมน (Blackman, 1990, p. 2859-A) ศึกษาเจตคติของครูจากโรงเรียนในชนบท โรงเรียนในเขตชานเมือง และโรงเรียนในเขตเมืองต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่า ครูจากโรงเรียนทั้งสามเขต มีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่แตกต่างกัน เมื่อพิจารณาจากประสบการณ์ในการสอนของครู พบว่า ครูที่มีประสบการณ์ในการสอน 5 ปี ขึ้นไป มีเจตคติในทางบวกมากกว่าครูที่มีประสบการณ์ในการสอนต่ำกว่า 5 ปี ผู้วิจัยยังพบว่า ครูที่สอนในโครงการเรียนร่วมต้องการข้อมูลตลอดจนความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ร็อธเทินเบอร์ก (Rothernberg, 1990, pp. 317-319) ทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ และค้นพบว่า เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้จะแสดงพฤติกรรมให้เห็นตั้งแต่ในวัยก่อนวัยเรียน และจะปรากฏชัดเจนยิ่งขึ้นในระดับประถมศึกษา เมื่อเด็กต้องใช้ภาษาในการอ่านและเขียน ตลอดจนทำแบบฝึกหัด ทางคณิตศาสตร์ การวิจัยนี้สรุปว่า สมควรอย่างยิ่งที่จะทำการคัดแยกเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เมื่อเด็กอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษา และหากสามารถคัดแยกเด็กได้ในระดับก่อนวัยเรียนยิ่งจะเป็นประโยชน์ต่อเด็กมากขึ้น

โตโร และคณะ (Toro et al., 1990, pp. 115-120) ได้ศึกษาเปรียบเทียบพฤติกรรมของเด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้กับพฤติกรรมของเด็กปกติ พบว่า เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้มักมีปัญหาในการปรับตัวเข้ากับเพื่อนและผู้อื่น กล่าวคือไม่สามารถเข้ากับผู้อื่นได้ดีนัก นอกจากนี้ยังแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมในห้องเรียน ไม่เป็นที่ยอมรับของครูและเพื่อนนักเรียนปกติ ตลอดจนมีปัญหาเกี่ยวกับพ่อแม่ ผู้ปกครองทางบ้านด้วย

เบเคอร์ (Baker, 1991, pp. 515-526) ได้ทำการสำรวจความคิดเห็นของครู ผู้ปกครอง และนักเรียน ในสหรัฐอเมริกา เกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กที่มีปัญหา ตลอดจนสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนในโรงเรียนระดับประถมศึกษาในสหรัฐอเมริกา สรุปว่า การเรียนการสอนที่ดำเนินไปในโรงเรียนปกติทั่วไป ไม่สามารถสนองความต้องการแตกต่างออกไปจากที่เคยจัดกันมา เพื่อให้เด็กที่มีปัญหาในการเรียนรู้สามารถเรียนรู้ได้

รีเดล (Riedel, 1991) ได้ศึกษาถึงการรับรู้ของนักการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนร่วมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในเกรด 5-9 ของโรงเรียนในรัฐเวอร์จิเนีย พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนมีการรับรู้ในทางบวกสูงกว่า ส่วนนักการศึกษาทั่วไปมีการรับรู้ในระดับที่ต่ำกว่า การรับรู้ของผู้บริหารโรงเรียนเป็นไปในลักษณะที่ว่า ผู้บริหารโรงเรียนเห็นว่าการสนับสนุนทางการบริหาร ทรัพยากรหรือบริการที่ได้รับ การวางแผนการสอนและการฝึกอบรมเกี่ยวกับการสอน เป็นองค์ประกอบที่เอื้อต่อกระบวนการเรียนร่วม แต่นักการศึกษาทั่วไปเห็นว่า องค์ประกอบเหล่านี้เป็นสิ่งที่ขัดขวางกระบวนการเรียนร่วม

เกรนโนนซ์ สตัป พิค และชวาท (Grenotn, Staub, Peck, & Schwartz, n.d. cited in Debbie, 1998, p. 102) พบว่า บรรยากาศในการเรียนร่วมก่อให้เกิดประโยชน์กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเด็กปกติที่สำคัญ 3 ประการ คือ 1) ความอบอุ่นและมิตรภาพ 2) การพัฒนาทางด้านสังคมและการรู้จักตนเอง 3) การพัฒนาบุคลิกภาพ

ฟาอียา รอยเจอร์ ฟอนซีฟอนท์ แมค (Faite, Royjier, Poncefonte, & Mack, 2000, p. 115) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับความคิดเห็นของครูในรัฐมิชิแกน สหรัฐอเมริกาต่อการจัดการเรียนร่วม พบว่า ส่วนใหญ่เห็นด้วยกับการจัดการเรียนร่วม และจะจัดได้ดีหากการจัดเป็นระบบ ได้รับการสนับสนุนจากฝ่ายบริหาร และมีการฝึกอบรม

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จะเห็นได้ว่างานวิจัยที่ใช้เทคนิคการประเมินอย่างเป็นระบบโดยใช้ ชิปโมเดลนั้น มีการประเมิน 4 ด้าน คือ ด้านสภาวะแวดล้อม ด้านปัจจัยเบื้องต้น ด้านกระบวนการ และด้านผลผลิตและจากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษ ให้แก่นักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ หรือนักเรียนพิการ งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนเรียนร่วม พบว่า ความคิดเห็นของบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษ ในโรงเรียนเรียนร่วม ปัญหา อุปสรรค รูปแบบ ในการบริหารงานในโรงเรียนเรียนร่วม มีความแตกต่างกันตามบริบทของแต่ละโรงเรียน ผู้วิจัยจึงใช้ชิปโมเดล ในการประเมินโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาชลบุรี ปีการศึกษา 2547