



รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน



วิทยานิพนธ์เสนอบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการบริหารการศึกษา
ปีการศึกษา 2569
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยนเรศวร

รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน



วิทยานิพนธ์เสนอบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาดุษฎีบัณฑิต
สาขาวิชาการบริหารการศึกษา
ปีการศึกษา 2569
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยนเรศวร

วิทยานิพนธ์ เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่อง
ทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน”

ของ กนกพร กิริยะ

ได้รับการพิจารณาให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษาดุขฎีบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์
(ดร.ผดุงชัย ภูพัฒน์)

..... ประธานที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง)

..... กรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐกานต์ ประจันบาน)

..... กรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์
(ดร.พิทยา แสงสว่าง)

..... กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิภายใน
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐ ชาติมูล)

อนุมัติ

.....
(รองศาสตราจารย์ ดร.วัฒนา พัดเกตุ)
รองอธิการบดีฝ่ายวิชาการ รักษาการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

ชื่อเรื่อง	รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน
ผู้วิจัย	กนกพร กิริยะ
ประธานที่ปรึกษา	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง
กรรมการที่ปรึกษา	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐกานต์ ประจันบาน ดร.พิทยา แสงสว่าง
ประเภทสารนิพนธ์	วิทยานิพนธ์ กศ.ด. การบริหารการศึกษา, มหาวิทยาลัยนเรศวร, 2569
คำสำคัญ	รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำ, ทักษะการปฏิบัติงานทำ, นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา, ความต้องการของสถานประกอบการ

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน และ 2) ศึกษาผลการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน การวิจัยใช้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ จำนวน 2 วนรอบ กลุ่มผู้ให้ข้อมูลประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษาเฉพาะความพิการ จำนวน 4 คน ครูผู้สอนด้านอาชีพ จำนวน 8 คน ผู้แทนสถานประกอบการ จำนวน 4 คน ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือ จำนวน 5 คน ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินรูปแบบและคู่มือ จำนวน 5 คน และกลุ่มทดลองใช้รูปแบบ ได้แก่ ครูผู้สอน จำนวน 1 คน และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 3 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสัมภาษณ์ แบบประเมินความเหมาะสมของรูปแบบ แบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือ แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียน และแบบสะท้อนผลการดำเนินงานของครู แบบสะท้อนผลของผู้ปกครอง และแบบสะท้อนผลของผู้แทนสถานประกอบการ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังการทดลอง คะแนนพัฒนาการ ร้อยละของพัฒนาการ และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า

1. รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน มีหลักการสำคัญ คือ การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานทำอย่างครอบคลุม 4 มิติ และการขับเคลื่อนด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบ โดยทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียนครอบคลุม 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน รูปแบบประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) โครงสร้างของรูปแบบ 4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ และ 5) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ ผลการตรวจสอบรูปแบบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า รูปแบบมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.79 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

เท่ากับ 0.34 ส่วนคู่มือการใช้รูปแบบมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.56 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43

2. ผลการทดลองใช้รูปแบบกับนักเรียนกลุ่มเป้าหมาย จำนวน 3 คน ในกิจกรรมงานล้างรถ เบื้องต้น งานเดินเอกสารภายในสำนักงาน และงานช่วยงานในร้านเสริมสวย พบว่า นักเรียนมีคะแนนทักษะการมีงานทำหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองทุกคน โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 70.67 คะแนน และคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 106.33 คะแนน มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 35.67 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 29.72 แสดงให้เห็นว่า รูปแบบที่พัฒนาขึ้นสามารถใช้เป็นแนวทางในการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้อย่างเป็นระบบ เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน และสอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ



Title	The Model for Enhancing the Employability Skills of Students with Intellectual Disabilities Based on Employer Needs
Author	Kanokporn Kiriya
Advisor	Assistant Professor Anucha Kornpuang, Ph.D.
Co-Advisor	Assistant Professor Nattakan Prachanban, Ph.D. Phitthaya Saengsawang, Ph.D.
Academic Paper	Ed.D. Dissertation in Educational Administration, Naresuan University, 2026
Keywords	Employability Skills Enhancement Model, Employability Skills, Students with Intellectual Disabilities, Employer Needs

ABSTRACT

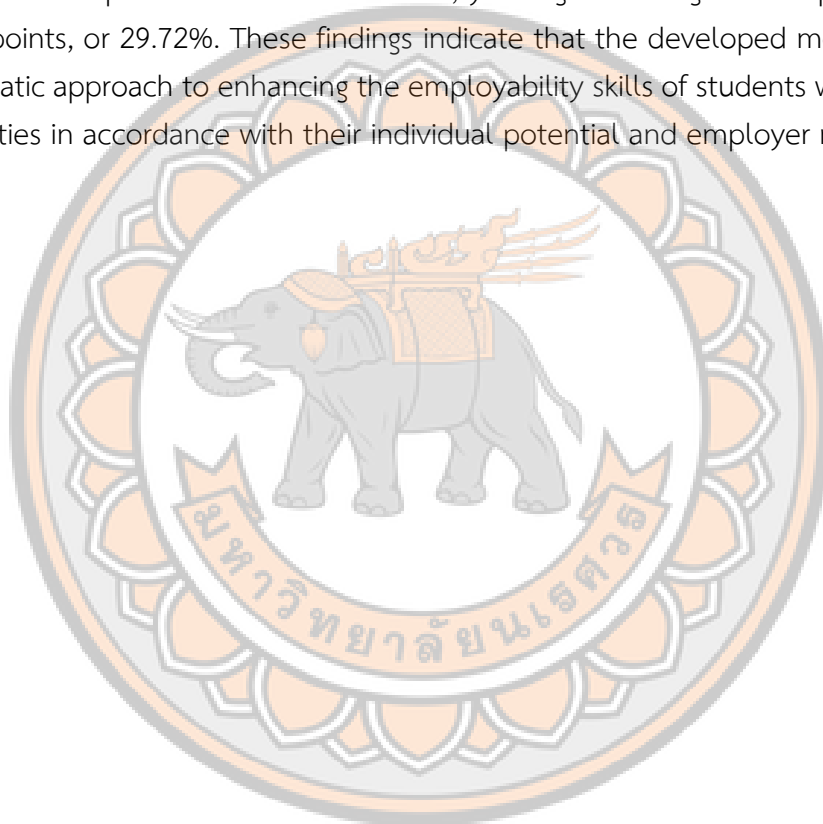
This research aimed to: (1) develop a model for enhancing the employability skills of students with intellectual disabilities based on employer needs, and (2) examine the results of implementing the developed model. The study employed a two-cycle action research process. The informants consisted of 4 administrators of special education schools, 8 vocational teachers, 4 employer representatives, 5 experts who validated the research instruments, and 5 qualified experts who evaluated the model and its implementation manual. The trial implementation group comprised 1 teacher and 3 students with intellectual disabilities. The research instruments included interview forms, a model appropriateness evaluation form, a manual appropriateness evaluation form, a student employability skills assessment form, a teacher implementation reflection form, a parent reflection form, and an employer representative reflection form. Data were analyzed using mean, standard deviation, comparisons of pre- and post-implementation scores, gain scores, percentage gain, and content analysis.

The findings were as follows:

1. The model for enhancing the employability skills of students with intellectual disabilities based on employer needs was grounded in three key principles: aligning student development with employer needs, comprehensively developing employability skills across four dimensions, and promoting implementation through systematic collaboration. The four dimensions of employability skills comprised life skills, work behavior, social and communication skills, and workplace readiness through support systems. The model consisted of five components: (1) principles of the model, (2) objectives of the model, (3) structure of the model, (4) implementation procedures,

and (5) stakeholders involved in driving the model's implementation. The expert evaluation indicated that the overall appropriateness of the model was at the highest level ($M = 4.79$, $SD = 0.34$). Similarly, the overall appropriateness of the model implementation manual was at the highest level ($M = 4.56$, $SD = 0.43$).

2. The results of the trial implementation with the three target students engaging in basic car-washing tasks, internal document delivery, and beauty salon assistant work showed that all students' post-implementation employability skill scores were higher than their pre-implementation scores. The mean pre-test score was 70.67, and the mean post-test score was 106.33, yielding an average developmental gain of 35.67 points, or 29.72%. These findings indicate that the developed model provides a systematic approach to enhancing the employability skills of students with intellectual disabilities in accordance with their individual potential and employer needs.



ประกาศคุณูปการ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความรู้และความอนุเคราะห์จากบุคคลหลายฝ่าย ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพ่วง ประธานที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐกานต์ ประจันบาน และ ดร.พิทยา แสงสว่าง กรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่ได้กรุณาให้คำปรึกษา แนะนำ ตรวจสอบ แก้ไข และให้ข้อเสนอแนะอันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการดำเนินการวิจัย จนทำให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์

ขอขอบพระคุณผู้เชี่ยวชาญ และผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่าน ได้แก่ รองศาสตราจารย์ ดร.ธีรศักดิ์ อุปไมยอติชัย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐ ชาติมูล ดร.ศฤงคาร ใจปันหา ดร.สิทธิศักดิ์ เทพประสิทธิ์ และ ดร.นิสสรณ์ กัณหา ที่กรุณาตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย รวมทั้งขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิที่กรุณาตรวจสอบความเหมาะสมของร่างรูปแบบ และคู่มือการใช้รูปแบบ ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กนกพร วิบูลพัฒน์วงศ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา ภูมิสิทธิพร ดร.สุรยจิต วรรณนวล และ ดร.โสรัจจะ มีทรัพย์มัน ที่ได้กรุณาให้ข้อเสนอแนะอันมีคุณค่าในการปรับปรุงเครื่องมือ รูปแบบ และคู่มือการใช้รูปแบบให้มีความถูกต้อง เหมาะสม และสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้จริง

ขอขอบพระคุณผู้บริหารสถานศึกษาเฉพาะความพิการที่กรุณาให้ข้อมูลในการศึกษาบริบท และแนวปฏิบัติที่ดี ได้แก่ นายสมพงษ์ อุ่นใจ ผู้บริหารสถานศึกษาโรงเรียนน่านปัญญานุกูล จังหวัดน่าน นางเงาแซ เตือดขุนทด ผู้บริหารสถานศึกษาโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล จังหวัดฉะเชิงเทรา นางสาวเพียงใจ หงษ์ทอง ผู้บริหารสถานศึกษาโรงเรียนนครศรีธรรมราชปัญญานุกูล จังหวัดนครศรีธรรมราช และนายมีเกียรติ นาสมตริก ผู้บริหารสถานศึกษาโรงเรียนกาฬสินธุ์ปัญญานุกูล จังหวัดกาฬสินธุ์ รวมทั้งขอขอบพระคุณครูผู้สอนด้านอาชีพจากโรงเรียนดังกล่าว ตลอดจนผู้ปกครอง ครูผู้สอนที่ร่วมทดลองใช้รูปแบบ และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่เข้าร่วมการทดลองใช้รูปแบบทุกคน ที่ให้ความร่วมมือในการให้ข้อมูล การทดลองใช้รูปแบบ และการสะท้อนผลการดำเนินงาน ทำให้ผู้วิจัยได้รับข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนอย่างเป็นระบบ

ขอขอบพระคุณ ดร.ศฤงคาร ใจปันหา ผู้อำนวยการโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล และคณะผู้บริหารทุกท่าน ที่ได้กรุณาอนุเคราะห์ อำนวยความสะดวก และให้การสนับสนุนผู้วิจัยในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล และทดลองใช้รูปแบบในสถานศึกษา ตลอดจนให้คำแนะนำ ประสานงาน และเอื้ออำนวยด้านสถานที่ บุคลากร และข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ทำให้การดำเนินการวิจัยเป็นไปด้วยความเรียบร้อย ครบถ้วน และบรรลุตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ผู้วิจัยขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอขอบพระคุณคณาจารย์สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยนเรศวรทุกท่าน ที่ได้ประสิทธิ์ประสาทความรู้ ถ่ายทอดแนวคิด หลักการทางวิชาการ และประสบการณ์อันทรงคุณค่าตลอดระยะเวลาการศึกษา ตลอดจนได้ปลูกฝังแนวทางการคิด วิเคราะห์ การทำงานวิจัยอย่างเป็นระบบ และจิตวิญญาณของความเป็นนักบริหารการศึกษาที่มุ่งพัฒนาผู้เรียน สถานศึกษา และสังคมอย่างมีคุณภาพ นอกจากนี้ ผู้วิจัยขอขอบคุณเพื่อนนิสิตสาขาวิชาการบริหารการศึกษา และผู้เกี่ยวข้อง

ทุกท่าน ที่คอยให้กำลังใจ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ให้คำแนะนำ และช่วยเหลือกันด้วยความปรารถนาดีตลอดระยะเวลาการศึกษา ซึ่งเป็นพลังสำคัญที่ทำให้ผู้วิจัยมีกำลังใจในการเรียน การทำงาน และการดำเนินการวิจัยจนประสบผลสำเร็จ

ท้ายที่สุดนี้ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณบิดา มารดา และครอบครัว ที่เป็นรากฐานสำคัญของชีวิต คอยอบรมเลี้ยงดู สนับสนุน และเป็นกำลังใจให้ผู้วิจัยเสมอมา รวมทั้งขอขอบคุณสามี ที่อยู่เคียงข้าง เข้าใจ ให้กำลังใจ และสนับสนุนผู้วิจัยในทุกช่วงเวลาของการศึกษา และการทำวิทยานิพนธ์ จนทำให้ผู้วิจัยมีกำลังใจในการก้าวผ่านอุปสรรคต่าง ๆ และสามารถดำเนินงานวิจัยฉบับนี้จนสำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี คุณค่าและประโยชน์อันเกิดจากวิทยานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบแต่บิดา มารดา ครู อาจารย์ ครอบครัว สามี และผู้มีพระคุณทุกท่าน

กนกพร กิริยะ



สารบัญ

บทที่	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	ฉ
ประกาศนุญการ.....	ช
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	1
คำถามการวิจัย	6
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	6
ประโยชน์ของการวิจัย	7
นิยามศัพท์เฉพาะ	10
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	17
1. โรงเรียนเฉพาะความพิการและแนวทางการจัดการศึกษา	18
2. แนวคิดเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	33
3. แนวคิดเกี่ยวกับทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	41
4. แนวคิดเกี่ยวกับความต้องการของสถานประกอบการ	76
5. แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำ	82
6. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาอาชีพ	93
7. แนวคิดเกี่ยวกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (ACTION RESEARCH)	101
8. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนารูปแบบ	119
9. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	128
10. กรอบแนวคิดการวิจัย (CONCEPTUAL FRAMEWORK)	132
บทที่ 3 วิธีดำเนินงานวิจัย	135
วงรอบที่ 1	137
ขั้นตอนที่ 1 วางแผน (PLANNING)	137
ขั้นตอนที่ 2 ปฏิบัติการ (ACTION).....	142
ขั้นตอนที่ 3 การสังเกต (OBSERVATION)	145
ขั้นตอนที่ 4 การสะท้อนผลการปฏิบัติ (REFLECTION)	147
วงรอบที่ 2	148
ขั้นตอนที่ 1 วางแผน (PLANNING)	149
ขั้นตอนที่ 2 การปฏิบัติการ (ACTION)	152
ขั้นตอนที่ 3 การสังเกต (OBSERVATION)	154
ขั้นตอนที่ 4 การสะท้อนผลการปฏิบัติ (REFLECTION)	160

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
บทที่ 4 ผลการวิจัย	162
วงรอบที่ 1 ผลการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการการศึกษาค้นคว้าพื้นฐานและการพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน.....	162
วงรอบที่ 2 ผลการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน.....	255
บทที่ 5 บทสรุป.....	281
5.1 สรุปผล	281
5.2 อภิปรายผล	288
5.3 ข้อเสนอแนะ	294
บรรณานุกรม	296
ภาคผนวก.....	308
ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เชี่ยวชาญ และผู้ให้ข้อมูลสำคัญ.....	309
ภาคผนวก ข เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	328
ภาคผนวก ค รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน	339
ภาคผนวก ง คู่มือการใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน	353
ประวัติผู้วิจัย	331

สารบัญตาราง

ตาราง	หน้า
ตาราง 1 ข้อมูลโรงเรียนเฉพาะความพิการสังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ	27
ตาราง 2 รายชื่อโรงเรียนเฉพาะความพิการสังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ จำแนกตาม ประเภทความพิการ ภูมิภาค และที่ตั้ง	28
ตาราง 3 ระดับความรุนแรงของความบกพร่องทางสติปัญญาในด้านแนวคิด ด้านสังคม และด้านการปฏิบัติ	34
ตาราง 4 สรุปสาระสำคัญจากกรอบแนวคิด Taxonomy 2.0 ของ Kohler และคณะ	55
ตาราง 5 การสังเคราะห์เอกสาร และแนวคิดสำคัญเพื่อกำหนดองค์ประกอบทักษะการปฏิบัติงานทำของ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	65
ตาราง 6 การเปรียบเทียบลักษณะเด่นของการจัดการศึกษาเพื่อส่งเสริมการปฏิบัติงานทำในต่างประเทศ	88
ตาราง 7 การสังเคราะห์แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มี ความบกพร่องทางสติปัญญา	99
ตาราง 8 การสังเคราะห์องค์ประกอบของรูปแบบ	127
ตาราง 9 ผลการสังเคราะห์ข้อค้นพบร่วมจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ เพื่อกำหนดองค์ประกอบ ของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	200
ตาราง 10 ผลการเปรียบเทียบข้อค้นพบจากการสังเคราะห์เอกสารและการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ เพื่อนำไปสู่การกำหนดองค์ประกอบของร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็น ฐาน	235
ตาราง 11 การสังเคราะห์บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ	240
ตาราง 12 องค์ประกอบของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง สติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน	247
ตาราง 13 ผลการประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบโดยรวม	249
ตาราง 14 ผลการประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบราย.....	249
ตาราง 15 ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบโดยรวม	251
ตาราง 16 ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบรายด้าน	251
ตาราง 17 ข้อมูลพื้นฐานและกิจกรรมที่ใช้ทดลองกับผู้เรียนรายบุคคล	257
ตาราง 18 สรุปการดำเนินกิจกรรมในขั้นปฏิบัติการ	260

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตาราง	หน้า
ตาราง 19 คะแนนก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบของผู้เรียนคนที่ 1.....	262
ตาราง 20 คะแนนก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบของผู้เรียนคนที่ 2.....	263
ตาราง 21 คะแนนก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบของผู้เรียนคนที่ 3.....	265
ตาราง 22 สรุปคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบจำแนกรายบุคคล	266
ตาราง 23 สรุปคะแนนเฉลี่ยทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบจำแนกตาม การประเมิน.....	268
ตาราง 24 การวิเคราะห์ประเด็นสะท้อนผลเพื่อปรับปรุงรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบ.....	273
ตาราง 25 การเปรียบเทียบองค์ประกอบของรูปแบบระหว่างวงรอบที่ 1 และวงรอบที่ 2.....	276
ตาราง 26 ตารางแสดงรายละเอียดขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบฉบับสมบูรณ์	278
ตาราง 27 บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในรูปแบบ.....	280



สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
ภาพที่ 1 แสดงวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ Lewin.....	107
ภาพที่ 2 แสดงวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ Kemmis และ McTaggart	109
ภาพที่ 3 แสดงวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ Cohen, Manion และ Morrison.....	111
ภาพที่ 4 แสดงวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ McNiff และ Whitehead	112
ภาพที่ 5 กรอบแนวคิดการวิจัย.....	134
ภาพที่ 6 ภาพร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน	254
ภาพที่ 7 แผนภูมิแท่งแสดงคะแนนทักษะการมีงานทำก่อนและหลังการทดลอง	267
ภาพที่ 8 แผนภูมิแท่งแสดงคะแนนเฉลี่ยทักษะการมีงานทำก่อนและหลังการทดลอง	268
ภาพที่ 9 รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน	283
ภาพที่ 10 บทบาทของผู้เกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน	285

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การเตรียมความพร้อมด้านอาชีพให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษนับเป็นประเด็นสำคัญที่ได้รับความสนใจทั้งในระดับนโยบายและการจัดการศึกษา เนื่องจากผู้เรียนกลุ่มนี้มีความหลากหลายด้านความสามารถ การเรียนรู้ และความต้องการจำเป็นเฉพาะ ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อโอกาสในการพัฒนาตนเองและการเข้าสู่ตลาดแรงงานในอนาคต โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งเมื่อพิจารณาจากข้อมูลสถานการณ์คนพิการของประเทศไทย พบว่า คนพิการทางสติปัญญามีจำนวน 151,022 คน และในภาพรวมของคนพิการวัยทำงานทั่วประเทศ มีผู้ที่ไม่ได้ประกอบอาชีพถึงร้อยละ 49.37 ขณะที่ผู้ประกอบอาชีพมีเพียงร้อยละ 21.77 นอกจากนี้ การจ้างงานคนพิการในสถานประกอบการตามมาตรา 33 และมาตรา 35 ยังพบว่า คนพิการทางสติปัญญาได้รับการจ้างงานรวมเพียง 2,055 คน ข้อมูลดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า คนพิการโดยเฉพาะกลุ่มที่มีความบกพร่องทางสติปัญญายังเผชิญข้อจำกัดในการเข้าถึงโอกาสทางอาชีพและการมีงานทำอย่างเหมาะสม อีกทั้งยังมีปัจจัยหลายด้านที่ส่งผลกระทบต่อผลต่อการหลุดออกจากระบบการศึกษา เช่น สภาพแวดล้อม โครงสร้างพื้นฐาน เศรษฐกิจ การเข้าถึงการศึกษา ครอบครัว สังคม สุขภาพ และการสนับสนุนจากภาครัฐ จึงยังตอกย้ำความจำเป็นที่สถานศึกษาต้องพัฒนาระบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำให้เป็นระบบและสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนมากยิ่งขึ้น (กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา, 2567, น.3-4)

การศึกษาระดับสากลสะท้อนตรงกันว่า เด็กและเยาวชนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นกลุ่มที่เผชิญความเปราะบางสูงในการเปลี่ยนผ่านจากระบบการศึกษาไปสู่การทำงาน เนื่องจากยังต้องเผชิญทั้งการกีดกันในตลาดแรงงาน การเข้าถึงการฝึกทักษะที่จำกัด และการขาดการสนับสนุนที่เหมาะสมในบริบทการทำงานจริง องค์การแรงงานระหว่างประเทศชี้ว่า บุคคลที่มีความพิการ โดยเฉพาะผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มักได้รับผลกระทบจากการกีดกันและความเสียเปรียบทางเศรษฐกิจมากกว่ากลุ่มอื่น และความสำเร็จในการเข้าสู่โลกงานขึ้นอยู่กับการศึกษา การฝึกทักษะ การจัดสิ่งอำนวยความสะดวกที่เหมาะสม และโอกาสที่ได้รับ มากกว่าตัวความบกพร่องเพียงอย่างเดียว นอกจากนี้ ในกรณีของความบกพร่องทางสติปัญญา การจัดงานหรือการฝึกที่มีประสิทธิภาพควรมีการวิเคราะห์งานและแยกภาระงานออกเป็นลำดับขั้นที่เข้าใจง่าย เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ (International Labour Organization [ILO], 2011, pp. 2, 8-9) ขณะเดียวกัน องค์การแรงงานระหว่างประเทศยังเสนอว่า ระบบอาชีวศึกษาและการพัฒนาทักษะที่มีความครอบคลุมควรเชื่อมโยงการฝึกกับความต้องการของตลาดแรงงาน และสนับสนุนทั้งทักษะทางเทคนิค ทักษะเพื่อการดำรงชีวิต และการเข้าถึงการฝึกที่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นเฉพาะ เพื่อให้สามารถเปลี่ยนผ่านจากการศึกษาไปสู่การทำงานได้อย่างมีคุณภาพ (ILO, 2020, p. 3) สอดคล้องกับงานทบทวนของ Wehman และคณะ ที่พบว่า การจ้างงานแบบมีการสนับสนุน

การจ้างงานที่ออกแบบเฉพาะบุคคล การฝึกงาน และการศึกษาต่อหลังมัธยมศึกษา เป็นแนวทางที่มีแนวโน้มช่วยเพิ่มโอกาสในการได้งานและการคงงานของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Wehman et al., 2018, pp. 1-2) ข้อค้นพบดังกล่าวจึงชี้ให้เห็นว่าการเตรียมความพร้อมด้านอาชีพสำหรับนักเรียนกลุ่มนี้จำเป็นต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบครอบคลุมทั้งทักษะพื้นฐาน พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคม และการเชื่อมต่อกับโรงเรียนไปสู่โลกการทำงานอย่างต่อเนื่อง

แม้ประเทศไทยจะมีกฎหมาย และมาตรการรองรับการจ้างงานคนพิการอย่างชัดเจนภายใต้พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2550 และที่แก้ไขเพิ่มเติม แต่การขับเคลื่อนในทางปฏิบัติยังต้องอาศัยแนวทางสนับสนุนที่ชัดเจนจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง โดยกรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการได้กำหนดแนวทางสำหรับสถานประกอบการว่า การจ้างงานตามมาตรา 33 ใช้อัตราส่วนลูกจ้างทุก 100 คน ต่อคนพิการ 1 คน และหากมีเศษเกิน 50 คน ต้องรับคนพิการเพิ่มอีก 1 คน ขณะที่มาตรา 35 ครอบคลุมการให้สัมปทาน การจัดสถานที่จำหน่ายสินค้าหรือบริการ การจัดจ้างเหมาช่วงหรือจ้างเหมาบริการ การฝึกงาน ตลอดจนการจัดให้มีสิ่งอำนวยความสะดวกและล่ามภาษามือ ส่วนมาตรา 34 เป็นการส่งเงินเข้ากองทุนในกรณีที่ไม่สามารถดำเนินการจ้างได้ครบตามเงื่อนไข (กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ, 2561) อย่างไรก็ตาม แม้จะมีกลไกทางกฎหมายรองรับค่อนข้างครบถ้วน แต่ข้อมูลทางการยังสะท้อนว่าการดำเนินงานจริงยังมีช่องว่างอยู่ โดยสถิติการจ้างงานคนพิการในสถานประกอบการประจำปี 2566 ระบุว่า สถานประกอบการที่ต้องจ้างงานคนพิการมีจำนวน 14,317 แห่ง ต้องจ้างคนพิการรวม 67,793 คน แต่ผลการดำเนินงานรวมอยู่ที่ 67,670 คน หรือร้อยละ 99.82 และยังมีจำนวนที่ต้องจ้างเพิ่มอีก 123 ราย ข้อมูลดังกล่าวสะท้อนว่า การมีมาตรการทางกฎหมายเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอ หากขาดระบบการเตรียมความพร้อมของผู้เรียนที่สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการและโลกการทำงานจริง (กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ, 2568) ดังนั้น การพัฒนากระบวนการส่งเสริมทักษะการทำงานที่เชื่อมโยงระหว่างสถานศึกษา ผู้เรียน และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ จึงเป็นประเด็นสำคัญที่ต้องได้รับการพัฒนาอย่างจริงจังในบริบทของการศึกษาพิเศษไทย

ในช่วงหลายปีที่ผ่านมา การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในโรงเรียนเฉพาะความพิการของไทยมีแนวโน้มให้ความสำคัญกับการพัฒนาผู้เรียนเป็นรายบุคคลมากขึ้น โดยใช้แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) เป็นกลไกสำคัญในการประเมินความต้องการจำเป็นและกำหนดบริการช่วยเหลือทางการศึกษาที่เหมาะสมแก่ผู้เรียนแต่ละคน ทั้งนี้ คู่มือของสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษได้ระบุชัดเจนว่า การประเมินพัฒนาการและทักษะด้านต่าง ๆ ของบุคคลพิการต้องดำเนินการตามที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าระบบการศึกษาพิเศษของไทยมุ่งให้ความสำคัญกับการวางแผนและการช่วยเหลือรายบุคคลอย่างเป็นระบบ (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2564, น. 188) อย่างไรก็ตาม แม้การวางแผนรายบุคคลจะเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาผู้เรียน แต่หากการจัดกิจกรรมและการส่งเสริมทักษะยังคงยึดอยู่เพียงบริบทภายในโรงเรียน โดยไม่ได้เชื่อมโยงกับสภาพการทำงานจริงและความต้องการของสถานประกอบการอย่างเพียงพอ ก็อาจทำให้การพัฒนาผู้เรียนยังไม่สามารถนำไปสู่การมีงานทำได้อย่างเต็มศักยภาพ ในระดับสากล องค์การแรงงานระหว่างประเทศชี้ว่า ระบบ

อาชีวศึกษาและการพัฒนาทักษะที่มีความครอบคลุมควรเชื่อมโยงการเรียนรู้กับการเปลี่ยนผ่านสู่การทำงานอย่างมีคุณภาพ โดยคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียน การเข้าถึงการฝึก และการลดอุปสรรคที่อาจทำให้ผู้เรียนที่มีความพิการถูกกีดกันจากโอกาสในการพัฒนาทักษะและตลาดแรงงาน (International Labour Organization [ILO], 2020, p. 21) ขณะเดียวกัน งานทบทวนทางวิชาการยังชี้ว่า การมีงานทำของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาศักยภาพมีแนวโน้มดีขึ้นเมื่อมีการสนับสนุนอย่างเป็นระบบผ่านการจ้างงานแบบมีการสนับสนุน (Supported Employment) การจ้างงานแบบเฉพาะบุคคล (Customized Employment) การฝึกประสบการณ์งาน (Internship Experiences) และการศึกษาต่อหลังมัธยมศึกษา ซึ่งล้วนเป็นแนวทางที่ช่วยเชื่อมโยงผู้เรียนจากสถานศึกษาไปสู่โลกการทำงานจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Wehman et al., 2018, pp. 131–133) ดังนั้น แม้แนวทางการพัฒนาทักษะอาชีพและการสนับสนุนการทำงานของผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะได้รับการยอมรับในเชิงหลักการ แต่ในบริบทของไทยยังมีความจำเป็นต้องพัฒนารูปแบบที่สามารถเชื่อมการวางแผนรายบุคคลในสถานศึกษาเข้ากับความต้องการของสถานประกอบการได้อย่างเป็นระบบและเป็นรูปธรรมมากยิ่งขึ้น

รายงานการจ้างงานคนพิการในสถานประกอบการและหน่วยงานของรัฐยังสะท้อนให้เห็นชัดว่า แม้ประเทศไทยจะมีกลไกทางกฎหมายรองรับการจ้างงานคนพิการอย่างชัดเจน แต่ในทางปฏิบัติยังคงมีช่องว่างในการขับเคลื่อนอยู่ โดยในปี 2566 ผลการดำเนินงานรวมทั้ง 3 วิธี แบ่งเป็นการจ้างงานตามมาตรา 33 จำนวน 38,590 คน การส่งเงินเข้ากองทุนตามมาตรา 34 จำนวน 12,365 คน และการส่งเสริมอาชีพตามมาตรา 35 จำนวน 15,714 คน จึงยังมีจำนวนที่ต้องจ้างเพิ่มอีก 1,439 คน หรือร้อยละ 2.11 ของภารกิจที่ต้องดำเนินการทั้งหมด (กองทุนส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ, 2566, น. 8) ข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า แม้กฎหมายจะกำหนดช่องทางการส่งเสริมการจ้างงานคนพิการไว้อย่างชัดเจน แต่การสร้างโอกาสในการมีงานทำอย่างแท้จริงยังไม่ได้เกิดขึ้นโดยสมบูรณ์ หากขาดระบบการเตรียมความพร้อมของผู้เรียน การประสานความร่วมมือกับสถานประกอบการ และการจัดระบบสนับสนุนที่เหมาะสมก่อนและระหว่างการทำงานจริง กล่าวคือ ปัญหาการมีงานทำของคนพิการไม่ได้เป็นเพียงประเด็นของการมี “ตำแหน่งงานตามกฎหมาย” เท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับคุณภาพของการเตรียมผู้เรียนให้มีทักษะและคุณลักษณะที่สอดคล้องกับความคาดหวังของสถานประกอบการด้วย เมื่อผู้เรียนยังขาดความพร้อมในด้านพฤติกรรมการทำงาน การปรับตัว หรือทักษะที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานจริง การจ้างงานที่กฎหมายมุ่งหวังก็อาจไม่สามารถเกิดผลได้เต็มที่ในทางปฏิบัติ สอดคล้องกับข้อมูลจากบทสรุปสำหรับผู้บริหารการสำรวจความพิการ พ.ศ. 2565 ที่พบว่า คนพิการอายุ 15 ปีขึ้นไปที่มีงานทำยังมีสัดส่วนเพียงร้อยละ 21.2 ขณะที่ร้อยละ 78.8 ยังไม่มีงานทำ และในบรรดาคนพิการที่มีงานทำ กลุ่มใหญ่ที่สุดกระจุกตัวอยู่ในภาคเกษตรกรรมร้อยละ 49.2 รองลงมาคือภาคการค้า และบริการร้อยละ 38.8 และภาคการผลิตร้อยละ 12.0 (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, 2566) ภาพดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า โอกาสในการมีงานทำของคนพิการยังคงกระจุกอยู่ในภาคเศรษฐกิจบางประเภท และยังไม่กระจายไปสู่งานที่มีความหลากหลายมากนัก เมื่อเปรียบเทียบกับภาพรวมของตลาดแรงงานไทย สำนักงานสถิติแห่งชาติรายงานว่า เดือนสิงหาคม พ.ศ. 2567 ประเทศไทยมีผู้มีงานทำ 39.93 ล้านคน ในจำนวนนี้อยู่ในภาคเกษตรกรรม 12.47 ล้านคน และอยู่นอกภาคเกษตรกรรม 27.46 ล้านคน แสดงให้เห็นว่าโครงสร้างการจ้างงานของแรงงานไทยโดยรวมกระจายไปสู่ภาค

เกษตรกรรมมากกว่าคนพิการอย่างชัดเจน (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, 2567, น. 6-7) ข้อมูลดังกล่าวจึงสะท้อนว่า แม้ตลาดแรงงานไทยจะมีความหลากหลายในเชิงโครงสร้าง แต่คนพิการยังคงเผชิญข้อจำกัดในการเข้าถึงงานในภาคเศรษฐกิจหลัก โดยเฉพาะงานที่ต้องอาศัยทักษะเฉพาะ การปรับตัวและพฤติกรรมการทำงานที่สอดคล้องกับบริบทของสถานประกอบการจริง ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาแนวทางหรือรูปแบบการฝึกอาชีพที่เชื่อมโยงกับความต้องการของสถานประกอบการอย่างเป็นระบบจึงไม่ใช่เพียงทางเลือกเชิงนวัตกรรมเท่านั้น แต่เป็นความจำเป็นสำคัญของการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หากต้องการให้ผู้เรียนสามารถก้าวสู่การมีงานทำอย่างเหมาะสมและยั่งยืนในอนาคต

ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน (Employer-Based Needs) นับเป็นปัจจัยสำคัญอย่างยิ่งต่อความสำเร็จของการพัฒนาทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากสถานประกอบการเป็นบริบทปลายทางที่สะท้อนคุณลักษณะ ทักษะ และพฤติกรรมการทำงานที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานจริงอย่างชัดเจน หากการฝึกอาชีพในสถานศึกษายังคงดำเนินไปโดยอาศัยเพียงทรัพยากร ความพร้อม หรือกิจกรรมเดิมที่โรงเรียนจัดได้ โดยไม่ได้เชื่อมโยงกับความต้องการของสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ ย่อมทำให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาทักษะที่ไม่สอดคล้องกับโลกการทำงาน และส่งผลต่อโอกาสในการเปลี่ยนผ่านสู่การมีงานทำในอนาคต องค์การแรงงานระหว่างประเทศชี้ว่า ระบบอาชีวศึกษาและการพัฒนาทักษะที่มีประสิทธิภาพควรเชื่อมโยงความรู้ ทักษะ และสมรรถนะเข้ากับความต้องการของตลาดแรงงาน เพื่อเพิ่มความสามารถในการมีงานทำและโอกาสได้งานที่เหมาะสม อีกทั้งการมีส่วนร่วมขององค์กรนายจ้างในกระบวนการกำกับดูแล และดำเนินงานของระบบดังกล่าวเป็นเงื่อนไขสำคัญของการสร้างระบบที่ตอบสนองต่ออุปสงค์แรงงานอย่างแท้จริง (International Labour Organization [ILO], 2020, pp. 43-44) ขณะเดียวกัน ILO ยังเสนอเพิ่มเติมว่า การพัฒนาทักษะเพื่อการมีงานทำไม่ได้จำกัดอยู่เพียงทักษะทางเทคนิคเท่านั้น หากแต่ต้องครอบคลุมทักษะด้านพฤติกรรมและทักษะเพื่อการดำรงชีวิต เช่น การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น การแก้ปัญหา และความมั่นใจในตนเอง ซึ่งควรถูกบูรณาการอยู่ในหลักสูตรและกระบวนการฝึกอย่างเป็นระบบด้วย (International Labour Organization [ILO], 2020, pp. 48-49) ในทำนองเดียวกัน แนวคิดเรื่องความพิการกับการทำงานของ ILO ยังชี้ว่า ความสำเร็จในการทำงานของบุคคลพิการไม่ได้ขึ้นอยู่กับตัวความบกพร่องเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับการจัดโอกาส การฝึกทักษะ การปรับงาน และการสนับสนุนที่เหมาะสม ซึ่งรวมถึงการวิเคราะห์งานและการแยกภาระงานออกเป็นขั้นตอนที่ชัดเจนสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และปฏิบัติงานได้อย่างสอดคล้องกับบริบทจริงของสถานประกอบการ (International Labour Organization [ILO], 2011, pp. 8-9) ดังนั้น การพัฒนาทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจึงไม่อาจอาศัยเพียงกิจกรรมฝึกอาชีพที่ยึดทรัพยากร หรือความพร้อมเดิมของโรงเรียนเท่านั้น หากแต่จำเป็นต้องเริ่มจากการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการควบคู่กับการวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียนรายบุคคล เพื่อนำไปสู่การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การออกแบบกิจกรรม การจัดประสบการณ์ที่ใกล้เคียงงานจริง และการวางระบบสนับสนุนที่เหมาะสม อันจะช่วยลดช่องว่างระหว่าง “สิ่งที่โรงเรียนพัฒนา” กับ “สิ่งที่สถานประกอบการต้องการ” ได้อย่างเป็นรูปธรรม

นอกจากนี้ในระดับนานาชาติยังสนับสนุนแนวคิดดังกล่าวอย่างต่อเนื่อง โดยสะท้อนว่า การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเกิดประสิทธิผลมากขึ้น เมื่อสถานศึกษาสามารถเชื่อมการจัดการศึกษา การฝึกทักษะ และการจ้างงานจริงเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ ตัวอย่างเช่น ในประเทศฟินแลนด์ ระบบอาชีวศึกษาและการฝึกอบรมวิชาชีพเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์การทำงานระหว่างการศึกษาในสถานประกอบการจริง โดยผู้เรียนและสถานประกอบการได้เรียนรู้ร่วมกันในสภาพงานจริง และในบางกรณียังสามารถพัฒนาต่อไปสู่การฝึกงานแบบมีสัญญาได้ ซึ่งสะท้อนถึงการออกแบบระบบที่เชื่อมการเรียนรู้กับโลกการทำงานอย่างใกล้ชิดและมีเป้าหมายชัดเจนต่อการพัฒนาสมรรถนะที่ใช้ได้จริงในอาชีพ ในประเทศออสเตรเลีย งานวิจัยเกี่ยวกับการสนับสนุนการฝึกในงานของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่า การฝึกในสถานประกอบการจริงควบคู่กับการสนับสนุนในงาน ช่วยให้ผู้ฝึกพัฒนาทักษะ ความมั่นใจ และความสามารถในการปรับตัวต่อบริบทการทำงานได้ดีขึ้น โดยการสนับสนุนดังกล่าวครอบคลุมทั้งการสอนงาน การสร้างกิจวัตรการทำงาน และการช่วยประสานการเรียนรู้กับความคาดหวังของนายจ้าง (Alexander et al., 2023, p. 3) นอกจากนี้ การทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องของ Wehman และคณะ ยังพบว่า แนวทางที่ช่วยเพิ่มโอกาสในการปฏิบัติงานของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนารูปแบบที่มีนัยสำคัญ ได้แก่ การจ้างงานแบบมีการสนับสนุน (Supported Employment) การจ้างงานแบบเฉพาะบุคคล (Customized Employment) การฝึกประสบการณ์ (Internship Experiences) และการศึกษาต่อหลังมัธยมศึกษา โดยแนวทางเหล่านี้มีจุดร่วมสำคัญ คือ การจัดประสบการณ์ที่ใกล้เคียงงานจริง การประเมินศักยภาพรายบุคคล และการมีระบบสนับสนุนอย่างต่อเนื่องทั้งระหว่างการฝึกและหลังเข้าสู่งานจริง (Wehman et al., 2018, pp. 131-133) จึงสะท้อนให้เห็นอย่างชัดเจนว่า การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเกิดประสิทธิผลมากขึ้น เมื่อสถานศึกษาสามารถเชื่อมการวางแผนพัฒนาผู้เรียนเข้ากับความต้องการของสถานประกอบการ ใช้สถานประกอบการเป็นแหล่งเรียนรู้ และจัดระบบสนับสนุนที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคนอย่างเป็นระบบ ด้วยเหตุนี้ การออกแบบรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน จึงไม่ใช่เพียงแนวทางเชิงหลักการที่สอดคล้องกับองค์ความรู้สากลเท่านั้น แต่ยังเป็นแนวทางที่มีความจำเป็นอย่างยิ่งต่อการยกระดับการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สามารถนำไปสู่การปฏิบัติงานได้จริงในอนาคต

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงมีความประสงค์ที่จะศึกษาและพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน เพื่อให้ได้รูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบที่มีความชัดเจน เป็นระบบ และสามารถนำไปใช้ได้จริงในสถานศึกษาที่จัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนกลุ่มนี้อย่างมีประสิทธิภาพ การพัฒนารูปแบบดังกล่าวตั้งอยู่บนแนวคิดสำคัญว่า การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานไม่ควรยึดเพียงความพร้อมของสถานศึกษาหรือกิจกรรมฝึกอาชีพแบบเดิมเท่านั้น แต่ต้องเชื่อมโยงกับความต้องการของสถานประกอบการควบคู่กับการวิเคราะห์ศักยภาพและข้อจำกัดของผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพื่อให้การพัฒนาผู้เรียนมีเป้าหมายชัดเจน สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริง และตอบสนองต่อความคาดหวังของตลาดแรงงานได้อย่างเหมาะสม งานวิจัยครั้งนี้จึงใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research)

จำนวน 2 วงรอบ 4 ขั้นตอน ได้แก่ การวางแผน การปฏิบัติการ การสังเกต และการสะท้อนผล โดย วงรอบที่ 1 มุ่งศึกษาบริบทของโรงเรียนเฉพาะความพิการ แนวปฏิบัติที่ดี เอกสาร ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งสำรวจความต้องการของสถานประกอบการ เพื่อนำข้อมูลจากทุกแหล่งมาสังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิด หลักการ วัตถุประสงค์ องค์กรประกอบ และขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ ตลอดจนจัดทำร่างรูปแบบและร่างคู่มือการใช้รูปแบบ แล้วนำไปตรวจสอบความเหมาะสมโดยผู้ทรงคุณวุฒิ ก่อนปรับปรุงเป็นฉบับที่พร้อมสำหรับการทดลองใช้จริง ส่วนวงรอบที่ 2 มุ่งทดลองใช้รูปแบบและคู่มือในสภาพจริงของโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนทั้งในด้านทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน ควบคู่กับการพิจารณาความเหมาะสม ความเป็นไปได้ จุดเด่น ปัญหา อุปสรรค และเงื่อนไขสำคัญของการนำรูปแบบไปใช้จริง เพื่อนำผลที่ได้ไปสะท้อนและปรับปรุงจนได้รูปแบบฉบับสมบูรณ์ และคู่มือฉบับสมบูรณ์ในที่สุด รูปแบบที่พัฒนาขึ้นจึงไม่ได้มุ่งเพียงให้ผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรมฝึกอาชีพเท่านั้น หากแต่มุ่งสร้างกระบวนการพัฒนาที่มีทิศทางชัดเจน สามารถแปลงความต้องการของสถานประกอบการไปสู่การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การออกแบบกิจกรรม การจัดประสบการณ์ที่ใกล้เคียงการทำงานจริง และการวางระบบสนับสนุนที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน อันจะช่วยลดช่องว่างระหว่างสิ่งที่โรงเรียนพัฒนากับสิ่งที่สถานประกอบการต้องการ และนำไปสู่การเสริมสร้างทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างเหมาะสม เป็นรูปธรรม และยั่งยืนในอนาคต

คำถามการวิจัย

1. รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน มีลักษณะอย่างไร
2. ผลการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่อง ทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน เป็นอย่างไร

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน
2. เพื่อศึกษาผลการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ประโยชน์ของการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้จะเกิดประโยชน์ ดังนี้

1. ด้านสถานศึกษา และครูผู้สอน

งานวิจัยนี้จะเป็นประโยชน์ต่อสถานศึกษา โดยเฉพาะโรงเรียนเฉพาะความพิการที่จัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ให้มีรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบที่ชัดเจนเป็นระบบ และสามารถนำไปใช้ได้จริงในการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของผู้เรียน โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ซึ่งจะช่วยให้ครูผู้สอนสามารถวางแผนและจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างสอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนและบริบทการทำงานจริง ตลอดจนช่วยยกระดับการดำเนินงานของสถานศึกษาในด้านการจัดกิจกรรมฝึกอาชีพ การประสานความร่วมมือกับสถานประกอบการ และการติดตามประเมินผลผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ

2. ด้านนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะได้รับประโยชน์โดยตรงจากการเข้าร่วมกิจกรรมตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น ซึ่งออกแบบโดยคำนึงถึงศักยภาพ ความพร้อม และความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน ควบคู่กับความต้องการของสถานประกอบการ ทำให้ผู้เรียนได้รับการส่งเสริมทักษะการมีงานทำอย่างครอบคลุมทั้งด้านทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน อันจะช่วยเพิ่มความพร้อมของผู้เรียนในการฝึกอาชีพ การฝึกงาน และการก้าวสู่การมีงานทำได้

3. ด้านสถานประกอบการ

สถานประกอบการจะได้รับประโยชน์ในฐานะภาคีสำคัญในการสะท้อนความต้องการของโลกการทำงานจริงเข้าสู่กระบวนการจัดการศึกษา ทำให้เกิดแนวทางความร่วมมือที่ชัดเจนระหว่างสถานศึกษากับสถานประกอบการในการเตรียมความพร้อมของผู้เรียน ทั้งในด้านคุณลักษณะพื้นฐาน พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการปฏิบัติงานภายใต้ระบบสนับสนุนที่เหมาะสม

สมมติฐานการวิจัย

นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่ได้รับการส่งเสริมทักษะการมีงานทำตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน จะมีระดับทักษะการมีงานทำหลังการเข้าร่วมกิจกรรมสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมกิจกรรม

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) จำนวน 2 วงรอบ มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ขอบเขตการวิจัยกำหนดดังนี้

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล / แหล่งข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ใช้ข้อมูลจากหลายแหล่งเพื่อให้ได้ภาพที่ครอบคลุมทั้งด้านบริบทโรงเรียน ด้านสถานประกอบการ และผลลัพธ์ของผู้เรียน ดังนี้

1. ผู้บริหารสถานศึกษาเฉพาะทางสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผู้บริหาร ที่มีวิทยฐานะ “เชี่ยวชาญ” จากโรงเรียนเฉพาะทางใน 4 ภูมิภาค จำนวน 4 คน เพื่อศึกษา บริบทและวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice) ในการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียน
2. ครูผู้สอนด้านอาชีพในโรงเรียนเฉพาะทาง ครูผู้สอนด้านอาชีพจากโรงเรียน เดียวกันกับผู้บริหาร โรงเรียนละ 2 คน รวม 8 คน เพื่อให้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมฝึก อาชีพ ศักยภาพและข้อจำกัดของผู้เรียนในสถานศึกษาเฉพาะทาง
3. ผู้แทนสถานประกอบการที่มีประสบการณ์จ้างงานหรือรับนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางสติปัญญาเข้าฝึกงาน ผู้แทนสถานประกอบการภาครัฐ เอกชน หรือองค์กรสังคม หรือ มูลนิธิที่เกี่ยวข้องกับการจ้างงานคนพิการ จำนวนประมาณ 4 คน เพื่อสำรวจมุมมองต่อศักยภาพของ นักเรียนความต้องการ และคุณลักษณะด้านทักษะการปฏิบัติงานทำที่สถานประกอบการคาดหวัง
4. ผู้เชี่ยวชาญและผู้ทรงคุณวุฒิด้านการบริหารการศึกษา การศึกษาพิเศษ และการ พัฒนาทักษะอาชีพคนพิการ
 - 4.1 ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน ใช้ในการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และหาดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของแบบสัมภาษณ์และแบบประเมินที่ใช้ใน งานวิจัย
 - 4.2 ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน ใช้ในการประเมินความเหมาะสมของร่าง รูปแบบและกิจกรรม
5. ครูผู้สอนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล ครูผู้สอนที่ รับผิดชอบจัดกิจกรรมฝึกทักษะอาชีพในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 1 คน ทำหน้าที่นำ รูปแบบไปใช้จริงในชั้นเรียน ประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียน บันทึกการดำเนินกิจกรรม สะท้อนปัญหาและข้อเสนอแนะ
6. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในโรงเรียน พิจิตรปัญญานุกูล นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่มี ความสามารถในการสื่อสารขั้นพื้นฐาน และสมัครใจเข้าร่วมกิจกรรม จำนวน 3 คน
7. เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เอกสารเชิงนโยบาย แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยเกี่ยวกับ ทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การจ้าง งานคนพิการ ความต้องการของสถานประกอบการ แนวคิดและทฤษฎีที่เป็นฐานคิดของรูปแบบ

ตัวแปรที่ศึกษา

การวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาการพัฒนาการรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ควบคู่กับการศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการนำรูปแบบไปใช้จริงในบริบทสถานศึกษาเฉพาะทาง โดยสามารถสรุปตัวแปรที่ศึกษาได้ 3 ส่วน ดังนี้

1. ตัวแปรด้านบริบทและปัจจัยนำเข้า คือ ตัวแปรที่ใช้เป็นฐานในการออกแบบ และพัฒนารูปแบบ ประกอบด้วย

1.1 บริบทการจัดการศึกษา และแนวปฏิบัติในการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของโรงเรียนเฉพาะทางสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1.2 ความต้องการของสถานประกอบการต่อทักษะการมีงานทำที่คาดหวังจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในบริบทการทำงานจริง

1.3 เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะการมีงานทำ การจ้างงานคนพิการ การเปลี่ยนผ่านจากการศึกษาไปสู่การทำงาน และการจัดระบบสนับสนุนในสถานประกอบการ

1.4 ข้อมูลพื้นฐาน ศักยภาพ ความพร้อม และข้อจำกัดของผู้เรียนรายบุคคล

2. ตัวแปรด้านกระบวนการ คือตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น และนำไปใช้ภายใต้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ 2 วงรอบ ประกอบด้วย

2.1 หลักการและฐานคิดของรูปแบบ

2.2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ

2.3 โครงสร้างของรูปแบบ

2.4 ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

2.5 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

2.6 คู่มือการใช้รูปแบบ

3. ตัวแปรด้านผลลัพธ์ คือ ตัวแปรที่สะท้อนผลที่เกิดขึ้นจากการพัฒนาและทดลองใช้รูปแบบ ประกอบด้วย

3.1 ระดับทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งประเมินด้วยแบบประเมินเชิงพฤติกรรมแบบรูบริก (Rubric) ครอบคลุม 4 มิติ ได้แก่

1) ทักษะชีวิต

2) พฤติกรรมการทำงาน

3) ทักษะสังคมและการสื่อสาร

4) ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

3.2 ระดับความเหมาะสมของรูปแบบ และระดับความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบตามการประเมินของผู้ทรงคุณวุฒิ ครูผู้สอน และข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้ในสภาพจริง

3.3 บทเรียนเชิงปฏิบัติ จุดเด่น ปัญหา อุปสรรค ปัจจัยเอื้อ และเงื่อนไขสำคัญของการใช้รูปแบบในบริบทโรงเรียนเฉพาะทาง ซึ่งสังเคราะห์จากข้อมูลเชิงคุณภาพในแต่ละวงรอบของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

ขอบเขตด้านพื้นที่

การวิจัยครั้งนี้ดำเนินการใน 2 ลักษณะพื้นที่ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแต่ละวงรอบ ได้แก่

1. วงรอบที่ 1 ดำเนินการศึกษาริบทและวิธีปฏิบัติที่ดีจากโรงเรียนเฉพาะความพิการที่จัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 4 แห่ง ใน 4 ภูมิภาคของประเทศไทย เพื่อใช้เป็นแหล่งข้อมูลสำคัญในการสังเคราะห์กรอบแนวคิด องค์ประกอบ และแนวทางการพัฒนารูปแบบ

2. วงรอบที่ 2 ดำเนินการทดลองใช้รูปแบบในสภาพจริง ณ โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำหรับการศึกษาความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และผลที่เกิดขึ้นจากการนำรูปแบบไปใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ขอบเขตด้านเวลา

1. วงรอบที่ 1 ศึกษาบริบท แนวปฏิบัติที่ดี เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และความต้องการของสถานประกอบการ เพื่อนำมาสังเคราะห์ ยกร่างรูปแบบและร่างคู่มือ พร้อมทั้งตรวจสอบความเหมาะสมโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

2. วงรอบที่ 2 ทดลองใช้รูปแบบและคู่มือในสภาพจริงเป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ มีการเก็บข้อมูลก่อนและหลังการทดลอง สังเกตและสะท้อนผลการดำเนินงาน เพื่อนำไปปรับปรุงเป็นรูปแบบฉบับสมบูรณ์และคู่มือฉบับสมบูรณ์

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. **รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ** หมายถึง โครงสร้างที่แสดงความสัมพันธ์เชิงระบบระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากการสังเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ร่วมกับข้อมูลเชิงประจักษ์จากการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน ผู้แทนสถานประกอบการ และการทดลองใช้จริงในสถานศึกษาเฉพาะความพิการ โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานข้อมูลตั้งต้นในการกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียน ทั้งนี้ องค์ประกอบต่าง ๆ ภายในรูปแบบมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างเป็นเหตุเป็นผลและเป็นระบบ กล่าวคือ หลักการทำหน้าที่เป็นฐานคิดในการกำหนดทิศทาง วัตถุประสงค์ทำหน้าที่กำหนดเป้าหมายของการดำเนินงาน โครงสร้างทำหน้าที่เป็นกลไกขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียน ขั้นตอนการดำเนินงานทำหน้าที่กำหนดลำดับการนำโครงสร้างไปปฏิบัติจริง และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทำหน้าที่เป็นกลไกความร่วมมือที่ทำให้ทุกองค์ประกอบเกิดผลในทางปฏิบัติได้จริง โดยรูปแบบดังกล่าวประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) โครงสร้างของรูปแบบ 4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ และ 5) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ ซึ่งความสัมพันธ์ของทั้ง 5 องค์ประกอบดังกล่าวส่งผลต่อผลลัพธ์ปลายทาง คือ ทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 4 มิติ โดยมีความหมายของแต่ละองค์ประกอบดังนี้

1.1 หลักการของรูปแบบ หมายถึง ฐานคิดสำคัญที่ใช้กำหนดทิศทางในการออกแบบและดำเนินงานตามรูปแบบ ประกอบด้วยหลักการสำคัญ 3 ประการ ได้แก่

- 1) การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ
- 2) การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน
- 3) การขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ

1.2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ หมายถึง เป้าหมายที่รูปแบบมุ่งให้เกิดขึ้นเมื่อนำไปปฏิบัติจริง ประกอบด้วยวัตถุประสงค์ 3 ประการ ได้แก่

- 1) เพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ
- 2) เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ
- 3) เพื่อสร้างแนวทางความร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การมีงานทำ

1.3 โครงสร้างของรูปแบบ หมายถึง ความสัมพันธ์ของส่วนประกอบเชิงระบบ 5 ด้าน ที่ทำหน้าที่เป็นกลไกขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียนร่วมกัน ได้แก่

- 1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน
 - 2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ
 - 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการมีงานทำ
 - 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก
 - 5) ด้านการประเมินผล แนวแนวอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน
- โดยทั้ง 5 ด้านมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงและส่งผลกระทบต่อผลลัพธ์ด้านทักษะการมีงานทำของผู้เรียน 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

1.4 ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ หมายถึง ลำดับความสัมพันธ์เชิงเวลาในการนำโครงสร้างของรูปแบบไปปฏิบัติจริงในสถานศึกษา ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่

- 1) การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ
- 2) การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท
- 3) การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา
- 4) การออกแบบและจัดกิจกรรมพัฒนา
- 5) การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน
- 6) การประเมินผล ติดตาม และปรับปรุง

1.5 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ หมายถึง ความสัมพันธ์เชิงบทบาทของบุคคลหรือหน่วยงานที่มีส่วนร่วมในการนำรูปแบบไปปฏิบัติให้เกิดผลจริง ประกอบด้วยผู้เกี่ยวข้อง 4 ฝ่าย ได้แก่

- 1) ครู เป็นผู้ขับเคลื่อนหลักในการนำรูปแบบไปปฏิบัติในระดับชั้นเรียน
- 2) ผู้บริหาร เป็นผู้กำหนดนโยบายและสนับสนุนทรัพยากรให้การดำเนินงานเป็นไปได้อย่างต่อเนื่อง
- 3) ผู้ปกครอง เป็นผู้เสริมพฤติกรรมและความต่อเนื่องของผู้เรียนในบริบทครอบครัว และชีวิตประจำวัน
- 4) สถานประกอบการ เป็นผู้สะท้อนความต้องการของโลกการทำงานจริงและเปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์ให้แก่ผู้เรียน

2. ทักษะการปฏิบัติงาน หมายถึง ชุดของความสามารถ พฤติกรรม และความพร้อมที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถเตรียมตัว ปรับตัว และปฏิบัติงานในบริบทการทำงานจริงหรือบริบทที่ใกล้เคียงการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม ในงานวิจัยนี้ ทักษะการปฏิบัติงาน ประกอบด้วย ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

3. ทักษะชีวิต หมายถึง ความสามารถพื้นฐานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการดูแลและจัดการตนเอง เพื่อให้สามารถดำเนินชีวิตประจำวัน เตรียมความพร้อมต่อการเรียนรู้ และเตรียมความพร้อมต่อการฝึกอาชีพหรือการทำงานได้อย่างเหมาะสม โดยในงานวิจัยนี้ ทักษะชีวิตเป็นหนึ่งใน 4 มิติของทักษะการปฏิบัติงาน และเป็นพื้นฐานสำคัญที่เอื้อต่อการพัฒนาพฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน ทั้งนี้ ทักษะชีวิตประกอบด้วย

- 3.1 การดูแลสุขอนามัยและความสะอาดส่วนบุคคล
- 3.2 การแต่งกายและการเตรียมตนเองให้พร้อม
- 3.3 การจัดเก็บ ดูแล และใช้ของใช้ส่วนตัวหรืออุปกรณ์ของตนเอง
- 3.4 การปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวันและข้อตกลงพื้นฐาน
- 3.5 การจัดการเวลาเบื้องต้น
- 3.6 การช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรพื้นฐาน

4. พฤติกรรมการทำงาน หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการปฏิบัติตนและปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายได้อย่างเหมาะสม ต่อเนื่อง และสอดคล้องกับกฎระเบียบหรือเงื่อนไขของการทำงาน โดยในงานวิจัยนี้ พฤติกรรมการทำงานเป็นหนึ่งใน 4 มิติของทักษะการปฏิบัติงาน และเป็นมิติที่สะท้อนความพร้อมของผู้เรียนในการอยู่ในระบบงานจริงทั้งในด้านความรับผิดชอบ ความมีวินัย ความอดทน ความสามารถในการทำงานตามขั้นตอน และการควบคุมตนเองระหว่างการทำงาน ทั้งนี้ พฤติกรรมการทำงานประกอบด้วย

- 4.1 การมาตรงเวลาและเริ่มกิจกรรมหรืองานตามเวลาที่กำหนด
- 4.2 ความรับผิดชอบต่องานหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย
- 4.3 การทำงานตามขั้นตอนหรือคำสั่ง
- 4.4 การทำงานอย่างต่อเนื่องจนแล้วเสร็จ
- 4.5 การปฏิบัติตามกฎระเบียบ ข้อตกลง หรือมาตรฐานความปลอดภัย
- 4.6 ความอดทนและความพยายามในการทำงาน

4.7 การควบคุมตนเองและอารมณ์ระหว่างการทำงาน

4.8 การตรวจสอบและแก้ไขงานตามคำแนะนำ

5. ทักษะสังคมและการสื่อสาร หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการติดต่อสื่อสาร แสดงออก และปฏิบัติตนร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมในบริบทของการเรียนรู้ การฝึกอาชีพ และการทำงาน โดยในงานวิจัยนี้ ทักษะสังคมและการสื่อสารเป็นหนึ่งใน 4 มิติของทักษะการมีงานทำ และเป็นมิติที่สะท้อนความพร้อมของผู้เรียนในการอยู่ร่วมกับครู เพื่อน ผู้ปกครอง ผู้ควบคุมงาน หรือบุคคลอื่นในสภาพแวดล้อมที่ใกล้เคียงหรือเป็นสถานการณ์การทำงานจริง ทั้งนี้ ทักษะสังคมและการสื่อสารประกอบด้วย

5.1 การทักทาย ใช้คำพูดสุภาพ และแสดงมารยาทพื้นฐาน

5.2 การรับฟังคำสั่ง คำแนะนำ หรือคำเตือน

5.3 การขอความช่วยเหลือหรือขอคำชี้แจงเมื่อไม่เข้าใจ

5.4 การสื่อสารความต้องการ ความคิดเห็น หรือปัญหาของตนเองอย่างสุภาพ

5.5 การทำงานร่วมกับเพื่อน ครู หรือผู้อื่น

5.6 การรอคอย การแบ่งหน้าที่ และการเคารพบทบาทของผู้อื่นในกิจกรรมกลุ่ม

5.7 การยอมรับคำติชมและการปรับพฤติกรรมตามข้อเสนอแนะ

5.8 การปรับตัวต่อบุคคลหรือสถานการณ์ทางสังคมใหม่

6. ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการปรับตัวและปฏิบัติงานในบริบทของสถานประกอบการหรือในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม โดยอาศัยระบบสนับสนุนที่จำเป็นต่อการเรียนรู้และการทำงานตามศักยภาพของแต่ละบุคคล ในงานวิจัยนี้ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนเป็นหนึ่งใน 4 มิติของทักษะการมีงานทำ และเป็นมิติที่สะท้อนว่าผู้เรียนสามารถนำทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน และทักษะสังคมและการสื่อสาร ไปใช้ในบริบทการทำงานจริงได้มากน้อยเพียงใด ภายใต้การช่วยเหลือที่เหมาะสมจากครู พี่เลี้ยง ผู้ควบคุมงาน สื่อช่วยสอน หรือระบบสนับสนุนอื่นที่เกี่ยวข้อง

6.1 การปรับตัวต่อสถานที่ กฎระเบียบ หรือสภาพแวดล้อมการทำงานใหม่

6.2 การปฏิบัติงานภายใต้การดูแลของครู พี่เลี้ยง หรือผู้ควบคุมงาน

6.3 การใช้สื่อช่วยสอน รายการตรวจสอบ หรือขั้นตอนงานเพื่อช่วยทำงาน

6.4 การเข้าใจบทบาทของตนเองในสถานการณ์ฝึกงานหรือการทำงานจริง

6.5 การขอความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาในการทำงาน

6.6 การปฏิบัติงานร่วมกับระบบสนับสนุนที่โรงเรียนและสถานประกอบการจัดให้

6.7 การรักษาความต่อเนื่องในการทำงานเมื่อมีการติดตามหรือสนับสนุน

6.8 การแสดงความพร้อมเบื้องต้นต่อการเข้าสู่สถานประกอบการจริง

7. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (ห้องเรียนได้) ที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนเฉพาะความพิการ และมีระดับสติปัญญาดำกว่าปกติ โดยมีค่าไอคิว (IQ) ประมาณ 35-70 ได้รับการรับรองสถานะคนพิการตามกฎหมายไทย และมีข้อจำกัดด้านการเรียนรู้ การคิด การตัดสินใจ และการปรับตัวในการดำเนินชีวิตประจำวัน ซึ่งส่งผลกระทบต่อความสามารถใน

การเรียนรู้ และการปฏิบัติงานเมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนทั่วไป จึงจำเป็นต้องได้รับการจัดการศึกษา การฝึกทักษะ และการสนับสนุนที่เหมาะสมกับศักยภาพของแต่ละบุคคล

8. โรงเรียนเฉพาะความพิการ หมายถึง สถานศึกษาที่จัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความพิการโดยเฉพาะ ภายใต้สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ โดยมีภารกิจในการจัดการศึกษา ส่งเสริม และสนับสนุนการพัฒนา ผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษและศักยภาพของแต่ละบุคคล

9. ความต้องการของสถานประกอบการ หมายถึง ข้อมูลเชิงประจักษ์ที่สะท้อนข้อคาดหวัง มุมมอง และความต้องการที่แท้จริงของสถานประกอบการต่อคุณลักษณะ ทักษะ พฤติกรรมการทำงาน และความพร้อมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการเข้าสู่การฝึกงานหรือการทำงาน จริง ในงานวิจัยนี้ได้มาจากการสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้างกับผู้แทนสถานประกอบการที่มี ประสบการณ์ตรงในการรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเข้าฝึกงานหรือจ้างงาน โดยผู้วิจัย นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ และสังเคราะห์ร่วมกับข้อมูลจากบริบทสถานศึกษา เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง แล้วใช้เป็นฐานในการกำหนดกรอบแนวคิด หลักการ วัตถุประสงค์ องค์ประกอบ และขั้นตอนของรูปแบบ ตลอดจนใช้แปลงความต้องการของสถานประกอบการไปสู่การ กำหนดเป้าหมายการพัฒนา ออกแบบกิจกรรม และจัดระบบสนับสนุนผู้เรียนให้สอดคล้องกับการ ทำงานจริง

10. คู่มือการใช้รูปแบบ หมายถึง เอกสารกำกับการดำเนินงานที่ผู้วิจัยจัดทำขึ้นควบคู่กับ รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความ ต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน เพื่อใช้เป็นแนวทางให้ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง สถาน ประกอบการ และผู้เกี่ยวข้องสามารถนำรูปแบบไปใช้ได้อย่างถูกต้องและเป็นระบบ โดยในงานวิจัยนี้ คู่มือการใช้รูปแบบประกอบด้วยสาระสำคัญ ดังนี้

- 1) คำชี้แจงและความเป็นมาของคู่มือ
- 2) หลักการ วัตถุประสงค์ และฐานแนวคิดของรูปแบบ
- 3) องค์ประกอบของรูปแบบ
- 4) ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ
- 5) บทบาทของผู้เกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ
- 6) เครื่องมือที่ใช้ในการดำเนินงาน
- 7) การติดตาม ประเมินผล และการสะท้อนผลการดำเนินงาน
- 8) ภาคผนวกเครื่องมือประกอบการใช้รูปแบบ

11. แบบประเมินทักษะการมีงานทำ หมายถึง เครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้ประเมินระดับ และพัฒนาการด้านทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยเป็นแบบ ประเมินเชิงพฤติกรรมแบบรูปกริก 4 ระดับ ที่ครูผู้สอนใช้พิจารณาจากพฤติกรรมที่ผู้เรียนแสดงออกจริง ในห้องเรียน พื้นที่ฝึกอาชีพ สถานการณ์จำลอง หรือบริบทที่ใกล้เคียงกับการทำงานจริง เพื่อให้การ ประเมินสะท้อนความสามารถของผู้เรียนตามสภาพจริงอย่างเป็นระบบ ในงานวิจัยนี้ แบบประเมินใช้ สำหรับประเมินผู้เรียนก่อน และหลังการทดลองใช้รูปแบบ โดยครอบคลุมตัวชี้วัดรวม 30 ข้อ แบ่งเป็น 4 ด้าน ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถาน

ประกอบการผ่านระบบสนับสนุน ทั้งนี้ การประเมินกำหนดระดับคุณภาพ 4 ระดับ คือ ดีมาก ดี พอใช้ และต้องปรับปรุง เพื่อให้ครูสามารถติดตามพัฒนาการของผู้เรียนเป็นรายบุคคล รายด้าน และโดยรวม ได้อย่างชัดเจน ตลอดจนใช้ผลการประเมินเป็นข้อมูลสำคัญในการวิเคราะห์ผลการใช้รูปแบบและสะท้อนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน

12. แบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน หมายถึง เครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานรายบุคคลของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ก่อนการดำเนินกิจกรรมตามรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยครอบคลุมข้อมูลทั่วไปของผู้เรียน ข้อมูลด้านครอบครัว ข้อมูลพื้นฐานด้านการเรียนรู้ และพฤติกรรม ตลอดจนความสนใจและแนวโน้มด้านอาชีพของผู้เรียน เพื่อนำข้อมูลที่ได้ไปใช้ในการวิเคราะห์ศักยภาพ ข้อจำกัด ความต้องการจำเป็น และบริบทแวดล้อมของผู้เรียน อันเป็นพื้นฐานสำหรับการวางแผนกิจกรรมและการจัดการสนับสนุนให้เหมาะสมกับลักษณะเฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน

13. แบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน หมายถึง เครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้กำหนดรายละเอียดของกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างเป็นระบบ โดยอาศัยข้อมูลพื้นฐานรายบุคคล ผลการประเมินทักษะการปฏิบัติงาน และเป้าหมายการพัฒนาของผู้เรียนเป็นฐานในการออกแบบกิจกรรม เพื่อให้กิจกรรมมีความสอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียน ความต้องการจำเป็นเฉพาะบุคคล และบริบทของการทำงานจริง ทั้งนี้ แบบวางแผนกิจกรรมประกอบด้วยสาระสำคัญ ได้แก่ ชื่อกิจกรรม มิติของทักษะที่มุ่งพัฒนา กลุ่มเป้าหมาย ระยะเวลา ผู้รับผิดชอบ วัตถุประสงค์ของกิจกรรม ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อหรืออุปกรณ์ ตัวชี้วัดพฤติกรรมที่คาดหวัง และวิธีการประเมินผล

14. แบบสะท้อนผลการดำเนินงานของครู หมายถึง เครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้บันทึกความคิดเห็น และข้อเสนอแนะของครูภายหลังการดำเนินกิจกรรมตามรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยพิจารณาจากพฤติกรรมของผู้เรียนที่สังเกตได้จริงระหว่างกิจกรรม ผลงานของผู้เรียน การมีส่วนร่วมในการปฏิบัติกิจกรรม และความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นด้านทักษะการปฏิบัติงาน

15. แบบสะท้อนผลของผู้ปกครอง หมายถึง เครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมความคิดเห็นของผู้ปกครองเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนภายหลังเข้าร่วมกิจกรรมตามรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยพิจารณาจากพฤติกรรมที่ปรากฏในชีวิตประจำวันด้านการช่วยเหลือตนเอง การปฏิบัติตามหน้าที่ ความรับผิดชอบ การสื่อสาร การทำงาน และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น

16. แบบสะท้อนผลของสถานประกอบการ หมายถึง เครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมความคิดเห็นของสถานประกอบการหรือพี่เลี้ยงภายหลังการฝึกปฏิบัติหรือการเข้าร่วมกิจกรรมของผู้เรียน โดยพิจารณาจากพฤติกรรมที่สังเกตได้จริงระหว่างการปฏิบัติงาน ทั้งด้านความพร้อมในการทำงาน พฤติกรรมการทำงาน การสื่อสาร การปรับตัว และความต้องการการสนับสนุน

17. ผู้เชี่ยวชาญ หมายถึง บุคคลที่มีความรู้ ความเชี่ยวชาญ และประสบการณ์ทางวิชาชีพในสาขาที่เกี่ยวข้องกับการบริหารการศึกษา การศึกษาพิเศษ หรือการพัฒนาทักษะอาชีพสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งในงานวิจัยนี้ผู้เชี่ยวชาญมีบทบาทสำคัญในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยเฉพาะการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ความเหมาะสมของภาษา และความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย ก่อนนำเครื่องมือไปใช้เก็บรวบรวมข้อมูลจริง

18. ผู้ทรงคุณวุฒิ หมายถึง บุคคลที่มีความรู้ ความเชี่ยวชาญ และประสบการณ์ทางวิชาชีพในด้านการศึกษาพิเศษ การพัฒนาอาชีพคนพิการ หรือการจัดการฝึกอบรมในสถานประกอบการจริง ซึ่งผู้วิจัยคัดเลือกโดยวิธีเฉพาะเจาะจงเพื่อทำหน้าที่พิจารณาตรวจสอบร่างรูปแบบและร่างคู่มือการใช้รูปแบบในวงจรรอบที่ 1 ของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ทั้งในด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ ความชัดเจนของหลักการและองค์ประกอบ ความสอดคล้องของกิจกรรมและขั้นตอนการดำเนินงาน ความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ตลอดจนความสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ โดยผู้ทรงคุณวุฒิในงานวิจัยนี้มีบทบาทในการให้ข้อเสนอแนะเชิงวิชาการและข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ เพื่อให้ผู้วิจัยนำผลการประเมินไปใช้ปรับปรุงร่างรูปแบบและร่างคู่มือก่อนนำไปทดลองใช้จริงในวงจรรอบที่ 2 อันนำไปสู่การพัฒนาเป็นรูปแบบฉบับสมบูรณ์และคู่มือฉบับสมบูรณ์

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การดำเนินการวิจัยเรื่องรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้รวบรวมสังเคราะห์เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อใช้เป็นแนวทางในการวิจัย ดังนี้

1. โรงเรียนเฉพาะความพิการและแนวทางการจัดการศึกษา
 - 1.1 ภูมิหลังและความเป็นมาของโรงเรียนเฉพาะความพิการในต่างประเทศ
 - 1.2 การจัดการและพัฒนากิจการของการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในประเทศไทย
2. แนวคิดเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
 - 2.1 ความหมายและลักษณะของความบกพร่องทางสติปัญญา
 - 2.2 ความต้องการจำเป็นทางการศึกษาและการพัฒนาทักษะอาชีพ
3. แนวคิดเกี่ยวกับทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
 - 3.1 ความหมายของทักษะการมีงานทำ
 - 3.2 องค์ประกอบ และระดับของทักษะการมีงานทำ
 - 3.3 ทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
4. แนวคิดเกี่ยวกับความต้องการของสถานประกอบการ
 - 4.1 ความหมายและความสำคัญของความต้องการของสถานประกอบการ
 - 4.2 ประเภทของความต้องการด้านแรงงาน
 - 4.3 ทักษะที่สถานประกอบการคาดหวังจากนักเรียนพิการ
5. แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำ
 - 5.1 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำในต่างประเทศ
 - 5.2 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำในประเทศไทย
6. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ
 - 6.1 ทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม
(Person-Environment Fit Theory: PEFT)
 - 6.2 ทฤษฎีอาชีพเชิงสังคม-พุทธิสัมพันธ์
(Social Cognitive Career Theory: SCCT)
 - 6.3 กรอบแนวคิดการเตรียมความพร้อมสู่การมีงานทำ
(Transition Framework)
7. แนวคิดเกี่ยวกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research)
 - 7.1 ความหมายของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

- 7.2 ความเชื่อพื้นฐานของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Basic Assumptions)
- 7.3 ลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ
- 7.4 กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ
- 7.5 การเก็บรวบรวมข้อมูลของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ
- 7.6 ประโยชน์ของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ
- 8. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนารูปแบบ
 - 8.1 ความหมายของรูปแบบ
 - 8.2 ประเภทของรูปแบบ
 - 8.3 แนวทางการพัฒนารูปแบบในงานวิจัย
 - 8.4 การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบ
 - 8.5 องค์ประกอบของรูปแบบ
- 9. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 9.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องในประเทศ
 - 9.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องต่างประเทศ
- 10. กรอบแนวคิดการวิจัย (conceptual framework)

1. โรงเรียนเฉพาะความพิการและแนวทางการจัดการศึกษา

1.1 ภูมิหลังและความเป็นมาของโรงเรียนเฉพาะความพิการในต่างประเทศ

การศึกษาเป็นสิทธิพื้นฐานของทุกคน รวมถึงผู้ที่มีความพิการที่ต้องได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียมกับบุคคลทั่วไป ในหลายประเทศการศึกษาสำหรับผู้พิการเริ่มมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โดยมีการจัดตั้งโรงเรียนเฉพาะความพิการ (Special Education Schools) เพื่อให้ผู้เรียนที่มีความพิการสามารถเข้าถึงการศึกษาและได้รับการพัฒนาอย่างเหมาะสมตามความสามารถและข้อจำกัดของตนเอง บทนี้จะอธิบายถึงภูมิหลังและความเป็นมาของโรงเรียนเฉพาะความพิการในต่างประเทศ โดยเน้นถึงการเปลี่ยนแปลงในนโยบายการศึกษาสำหรับผู้พิการ การพัฒนาแนวทางการจัดการศึกษา และผลกระทบจากการจัดการศึกษาสำหรับผู้พิการในแง่ของโอกาสทางการศึกษา การพัฒนาทักษะชีวิต และการเข้าสู่ตลาดแรงงาน

ในต่างประเทศ โรงเรียนเฉพาะความพิการได้ถูกพัฒนาขึ้นเพื่อตอบสนองต่อความต้องการของเด็กพิการโดยเฉพาะ โรงเรียนเหล่านี้มักจะเน้นการให้การศึกษาในรูปแบบที่รองรับความหลากหลายของความพิการ โดยเฉพาะเด็กที่มีความพิการทางร่างกายหรือทางสมอง (Lipsky & Gartner, 1997) ระบบการศึกษานี้ได้มีการเปลี่ยนแปลงไปจากการแยกเด็กพิการออกจากสังคม ไปสู่การสนับสนุนให้เด็กพิการสามารถเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปในโรงเรียนที่มีการจัดสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ เช่น ห้องเรียนที่มีการใช้เทคโนโลยีช่วยสอน หรือเครื่องมือที่ช่วยให้เด็กพิการสามารถเรียนรู้ได้ดีขึ้น (Mitchell, 2008) แนวคิดนี้เริ่มได้รับการยอมรับมากขึ้นในช่วงหลังจากการออกประกาศของ The Salamanca Statement โดยยูเนสโกในปี 1994 ที่มุ่งเน้นการสร้างการศึกษาสำหรับทุกคน (UNESCO, 1994) การศึกษาสำหรับผู้พิการเริ่มต้นในยุคแรก ๆ จากการจำกัดการศึกษาเฉพาะกลุ่มผู้ที่

มีความพิการในโรงเรียนแยกต่างหาก โดยมีเป้าหมายเพื่อให้ผู้พิการได้รับการดูแลที่เหมาะสมกับความจำเป็นและข้อจำกัดของแต่ละบุคคล

Browder, Wood, Thompson, & Ribuffo (2014) กล่าวถึงการตั้งโรงเรียนเฉพาะสำหรับผู้พิการในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 ซึ่งเป็นช่วงที่สังคมเริ่มตระหนักถึงความสำคัญของการให้การศึกษาแก่ผู้ที่มีความพิการ โดยเฉพาะในด้านความพิการทางการมองเห็นและการได้ยิน เช่น โรงเรียนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินหรือโรงเรียนสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเคลื่อนไหว โดยมุ่งเน้นการฝึกทักษะเฉพาะที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน เช่น การใช้สัมผัสหรือการสื่อสารผ่านภาษามือ

Lipsky & Gartner (1997) อธิบายว่าในสหรัฐอเมริกา การจัดการศึกษาให้กับผู้พิการเริ่มจากการแยกผู้เรียนออกจากระบบการศึกษาหลัก โรงเรียนเฉพาะเหล่านี้จึงมีบทบาทสำคัญในการดูแลผู้เรียนที่มีความพิการให้ได้รับการศึกษาที่สามารถรองรับความสามารถของพวกเขาได้ แต่สิ่งที่สำคัญคือการที่การศึกษาเหล่านี้มักจะไม่สามารถเตรียมพวกเขาให้พร้อมเข้าสู่สังคมในวงกว้างและเข้าใจการทำงานร่วมกับบุคคลทั่วไป

1.1.1 การเปลี่ยนแปลงทางนโยบาย: การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education)

ตั้งแต่ช่วงปลายศตวรรษที่ 20 แนวคิดเรื่องการศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education) ได้รับการยอมรับและนำมาปรับใช้ในหลายประเทศ โดยมีแนวคิดหลักในการให้ผู้พิการเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปในโรงเรียนปกติ โดยที่ยังคงมีการสนับสนุนเฉพาะจากครูผู้เชี่ยวชาญและการใช้เทคโนโลยีการศึกษาที่ช่วยเสริมการเรียนรู้ของผู้พิการ

ในรายงาน The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education ของ UNESCO (1994) ได้ส่งเสริมแนวคิดการศึกษาแบบรวม ซึ่งระบุว่าการศึกษาคือสิทธิของทุกคน ซึ่งหมายถึงผู้พิการมีสิทธิในการได้รับการศึกษาที่เหมาะสมในสภาพแวดล้อมเดียวกับเด็กทั่วไป โดยการศึกษาแบบรวมมีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมความหลากหลายทางการศึกษาและให้ทุกคนได้รับโอกาสในการพัฒนาตนเองในสภาพแวดล้อมเดียวกัน

การประชุมที่เมืองซาลามังกา (Salamanca Conference) ในปี 1994 ได้มีการยืนยันแนวคิดนี้และมีการเรียกร้องให้ประเทศต่าง ๆ ดำเนินการปรับเปลี่ยนระบบการศึกษาให้สามารถรองรับผู้พิการในระบบการศึกษาทั่วไปได้ ซึ่งถือเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่มีผลต่อการพัฒนาแนวทางการศึกษาสำหรับผู้พิการทั่วโลก

Brownell et al. (2012) อธิบายว่า การจัดการศึกษารวมสำหรับนักเรียนที่มีความพิการมิใช่เพียงการให้นักเรียนเข้าไปเรียนในห้องเรียนเดียวกับนักเรียนทั่วไปเท่านั้น แต่ต้องเป็นการจัดการเรียนรู้ที่มีระบบสนับสนุนอย่างเหมาะสม เพื่อให้นักเรียนสามารถเข้าถึงหลักสูตร มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ และพัฒนาศักยภาพได้ตามความต้องการจำเป็นของตนเอง โดยครูจำเป็นต้องมีแนวทางในการสังเกต วิเคราะห์ และตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนอย่างรวดเร็วและเหมาะสม รวมทั้งต้องใช้กลยุทธ์การสอนที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์ การปรับหลักสูตร การใช้เทคโนโลยีสนับสนุน และการทำงานร่วมกันระหว่างครูการศึกษาทั่วไปกับครูการศึกษาพิเศษ เพื่อแก้ปัญหาการเรียนรู้ที่ซับซ้อนและส่งเสริมผลลัพธ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีความพิการ

จากการศึกษาในหลายประเทศ เช่น ประเทศอังกฤษและสหรัฐอเมริกา การนำแนวคิดการศึกษารวม (Inclusive Education) มาใช้ได้ช่วยให้เด็กพิการสามารถเรียนร่วมกับเพื่อน ๆ ในสภาพแวดล้อมเดียวกันกับเด็กทั่วไปได้ แต่ยังคงมีการสนับสนุนจากครูเฉพาะทางหรือผู้ช่วยผู้สอน เพื่อช่วยเหลือในการเรียนรู้ของเด็กพิการในระดับเดียวกับเด็กทั่วไป ซึ่งการศึกษาร่วมนี้จะช่วยให้เด็กพิการสามารถพัฒนาทักษะสังคมและการเรียนรู้ได้ดีขึ้น พร้อมกับการลดอุปสรรคทางการศึกษาในแง่ของการแยกเด็กพิการออกจากสังคมการเรียนรู้แบบทั่วไป (Booth & Ainscow, 2011) แนวคิดนี้สนับสนุนให้เด็กพิการเรียนรู้ในสภาพแวดล้อมเดียวกันกับเพื่อน ๆ ที่ไม่มีความพิการ ซึ่งช่วยส่งเสริมการมีส่วนร่วมในสังคม การยอมรับในความแตกต่าง และการพัฒนาความสัมพันธ์ทางสังคม โดยไม่แยกเด็กพิการออกจากการศึกษาหรือสังคมทั่วไป (Booth & Ainscow, 2011)

การศึกษาแบบเรียนรวมมีแนวทางการสนับสนุนที่หลากหลาย เช่น การใช้ครูเฉพาะทาง (Specialist Teachers) หรือผู้ช่วยผู้สอน (Teaching Assistants) ที่จะทำหน้าที่สนับสนุนและช่วยเหลือเด็กพิการในการเข้าถึงการเรียนรู้ในระดับที่เทียบเท่ากับเด็กทั่วไป (Mitchell, 2008). ตัวอย่างเช่น การปรับแผนการเรียนการสอนเพื่อให้เด็กพิการสามารถเข้าใจเนื้อหาที่สอนในรูปแบบที่เหมาะสมกับความสามารถของเขา เช่น การใช้เทคโนโลยีช่วยในการเรียนรู้ หรือการปรับวิธีการสอนในรูปแบบที่หลากหลาย (Florian, 2014).

ในระดับสังคมและวัฒนธรรม การศึกษาแบบเรียนรวมไม่เพียงแต่สนับสนุนด้านการเรียนรู้ แต่ยังช่วยลดอคติทางสังคมที่มีต่อคนพิการโดยการสร้างความเข้าใจและการยอมรับในความหลากหลายทางร่างกายและจิตใจ (Avramidis & Norwich, 2002). เด็กพิการจึงสามารถมีโอกาสนในการพัฒนาความสามารถในทางสังคมและอารมณ์ควบคู่ไปกับการเรียนรู้ในวิชาการ ซึ่งเป็นการสร้างความมั่นคงและส่งเสริมการพัฒนาในระยะยาว

นอกจากนี้การศึกษาแบบเรียนรวมยังมีผลดีต่อเด็กทั่วไปด้วย เนื่องจากเด็ก ๆ จะได้เรียนรู้ที่จะทำงานร่วมกันในสภาพแวดล้อมที่หลากหลาย ทั้งในด้านความสามารถและประสบการณ์ทางชีวิต (Hornby, 2014) การทำงานร่วมกับเด็กพิการช่วยให้เด็กทั่วไปพัฒนาทักษะทางสังคมและการมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีในสภาพแวดล้อมที่หลากหลายยิ่งขึ้น

ในการนำแนวคิดนี้ไปใช้ในประเทศไทยนั้น ต้องมีการปรับตัวในหลายด้าน ไม่ว่าจะเป็นการฝึกอบรมครูเพื่อเพิ่มพูนทักษะในการสอนเด็กพิการ การพัฒนาเครื่องมือและวิธีการสอนที่สามารถตอบสนองความต้องการที่หลากหลาย หรือการจัดเตรียมสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ที่จะช่วยให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ (Mitchell, 2008) นอกจากนี้ยังต้องมีการสนับสนุนจากภาครัฐและองค์กรที่เกี่ยวข้องเพื่อให้แนวคิดนี้สามารถประสบความสำเร็จและมีผลกระทบที่ดีต่อเด็กพิการในทุก ๆ ด้านของชีวิต

1.1.2 การศึกษาสำหรับผู้พิการในบางประเทศ: กรณีศึกษา

การศึกษาสำหรับเด็กพิการในต่างประเทศได้รับการพัฒนาในหลากหลายรูปแบบ ขึ้นอยู่กับบริบททางสังคมและเศรษฐกิจของแต่ละประเทศ โดยหลายประเทศมีนโยบายที่มุ่งเน้นการรวมเด็กพิการเข้ากับระบบการศึกษาหลัก (Inclusive Education) เพื่อให้พวกเขาสามารถพัฒนาศักยภาพได้อย่างเต็มที่ เช่น ใน สหรัฐอเมริกา การศึกษาของเด็กพิการได้รับการส่งเสริมผ่านกฎหมาย Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) ซึ่งช่วยให้เด็กพิการทุกคนได้รับการศึกษาใน

สภาพแวดล้อมที่เหมาะสมกับความสามารถของพวกเขา (Browder, Wood, Thompson, & Ribuffo, 2014) กฎหมายนี้มีเป้าหมายในการให้สิทธิในการศึกษาแก่เด็กพิการโดยการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับความต้องการเฉพาะบุคคล ซึ่งจะทำให้เด็กพิการสามารถเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปได้ในห้องเรียนปกติที่มีการสนับสนุนจากครูผู้เชี่ยวชาญ (Mitchell, 2008)

ในสหราชอาณาจักร นโยบาย Special Educational Needs and Disability (SEND) มุ่งเน้นการให้การศึกษาสำหรับเด็กพิการในรูปแบบที่เหมาะสมและให้โอกาสเด็กพิการได้เรียนในสภาพแวดล้อมที่มีการปรับตัวให้เข้ากับความต้องการของเด็ก (Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2003) การจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในสหราชอาณาจักรมีความยืดหยุ่นและรองรับการพัฒนาทักษะที่หลากหลาย รวมถึงการใช้เทคโนโลยีการศึกษาช่วยในการเรียนรู้เพื่อรองรับเด็กพิการที่มีความต้องการเฉพาะ เช่น การใช้โปรแกรมการศึกษาที่สามารถปรับแต่งได้ (Hitchcock et al., 2003)

ในออสเตรเลีย ระบบการศึกษาสำหรับเด็กพิการมีการจัดการที่คล้ายคลึงกับแนวคิดการศึกษารวม แต่มีการเน้นการสร้างความสามารถของเด็กพิการให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมทางสังคมและการเรียนรู้ร่วมกับเด็กทั่วไปได้มากขึ้น การศึกษาสำหรับเด็กพิการในออสเตรเลียเน้นการเข้าถึงการศึกษาผ่านการปรับหลักสูตรและใช้เทคโนโลยีเพื่อให้เด็กพิการได้รับประโยชน์จากการศึกษาอย่างเต็มที่ (Lipsky & Gartner, 1997)

การศึกษาในเอเชีย เช่น ใน ประเทศญี่ปุ่น ก็มีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โดยการจัดการศึกษาที่รองรับเด็กพิการมีการให้ความสำคัญกับการให้โอกาสเด็กพิการเรียนในโรงเรียนปกติ รวมถึงการใช้เทคโนโลยีช่วยในการสื่อสารและการเรียนรู้ เพื่อให้เด็กพิการสามารถเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพได้ ในบางประเทศในเอเชียยังเน้นการฝึกอบรมครูในการจัดการกับเด็กพิการ และการสนับสนุนทางด้านจิตวิทยาและสังคมเพื่อให้เด็กพิการสามารถพัฒนาศักยภาพของตนเองได้อย่างเต็มที่

การศึกษาสำหรับผู้พิการในต่างประเทศมีการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง จากการแยกการศึกษาผู้พิการออกจากระบบการศึกษาทั่วไป ไปสู่การศึกษาแบบรวม (Inclusive Education) ที่ผู้พิการสามารถเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปในโรงเรียนปกติ ภายใต้การสนับสนุนจากครูผู้เชี่ยวชาญและเทคโนโลยีการศึกษา ซึ่งมีผลต่อการพัฒนาทักษะชีวิตและการเตรียมความพร้อมสู่ตลาดแรงงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ในช่วงต้นศตวรรษที่ 20 โรงเรียนเฉพาะสำหรับผู้พิการถูกจัดตั้งขึ้นเพื่อให้บริการการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความพิการ โดยเฉพาะในกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินและการมองเห็น ซึ่งการศึกษาสำหรับผู้พิการในยุคแรก ๆ มักจะเป็นการศึกษาแยกออกจากโรงเรียนทั่วไป โดยเน้นการพัฒนาทักษะเฉพาะด้าน ได้แก่ การใช้ภาษามือสำหรับผู้พิการทางการได้ยิน หรือการฝึกทักษะการใช้สัมผัสสำหรับผู้พิการทางการมองเห็น อย่างไรก็ตาม ในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 แนวคิดการศึกษาแบบรวม (Inclusive Education) เริ่มได้รับการยอมรับในหลายประเทศ โดยเฉพาะในประเทศที่พัฒนาแล้ว เช่น สหรัฐอเมริกาและประเทศในยุโรป การศึกษาแบบรวมมุ่งเน้นให้ผู้พิการได้เรียนร่วมกับเด็กทั่วไปในสภาพแวดล้อมเดียวกัน ภายใต้การสนับสนุนจากครูเฉพาะทางและการใช้เทคโนโลยีการศึกษา เช่น การใช้โปรแกรมสำหรับผู้พิการทางการมองเห็นหรือการใช้ซอฟต์แวร์เพื่อช่วยในการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของผู้พิการ

การเปลี่ยนแปลงที่สำคัญในนโยบายการศึกษาสำหรับผู้พิการในต่างประเทศมีจุดมุ่งหมายให้ผู้พิการได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพและสามารถพัฒนาทักษะชีวิตที่จำเป็นต่อการมีชีวิตในสังคมและการเข้าสู่ตลาดแรงงานได้ การศึกษาแบบรวมยังช่วยลดการแบ่งแยกทางสังคมและส่งเสริมการเข้าใจความหลากหลายทางด้านความสามารถของผู้คนในสังคม ซึ่งเป็นการเตรียมความพร้อมให้ผู้พิการมีทักษะทางสังคมและการทำงานที่สามารถปรับตัวในสังคมได้ การพัฒนาเทคโนโลยีการศึกษาในปัจจุบันก็มีบทบาทสำคัญในการช่วยให้ผู้พิการสามารถเข้าถึงการศึกษาและข้อมูลที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ได้มากขึ้น ตัวอย่างเช่น การใช้โปรแกรมที่ช่วยให้ผู้พิการทางการมองเห็นสามารถฟังเนื้อหาการเรียนรู้ได้ หรือการใช้ซอฟต์แวร์ที่ออกแบบมาสำหรับผู้ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ การใช้เทคโนโลยีเหล่านี้ทำให้ผู้พิการสามารถเรียนรู้ได้ในระดับเดียวกับเด็กทั่วไปและมีโอกาสในการพัฒนาตนเองในด้านต่าง ๆ นอกจากนี้ การฝึกอบรมครูและผู้ช่วยผู้สอนที่มีความเชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาสำหรับผู้พิการก็เป็นส่วนสำคัญในการพัฒนาแนวทางการศึกษาที่เหมาะสมกับผู้พิการ ครูผู้สอนที่มีความรู้ความสามารถในการจัดการกับความแตกต่างของผู้พิการจะช่วยเสริมสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพ

โดยรวมแล้ว การพัฒนาการศึกษาสำหรับผู้พิการในต่างประเทศมีการเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่มุ่งเน้นการรวมผู้พิการเข้าในสังคม การพัฒนาเทคโนโลยีการศึกษาและการฝึกอบรมครูผู้สอนที่มีความเชี่ยวชาญ ซึ่งส่งผลต่อการเตรียมผู้พิการให้พร้อมเข้าสู่ตลาดแรงงานและชีวิตในสังคมได้อย่างมีคุณภาพและประสิทธิภาพ

1.2 การจัดการและการพัฒนาของการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในประเทศไทย

การศึกษาสำหรับเด็กพิการในประเทศไทยมีการพัฒนาและปรับปรุงมาหลายทศวรรษ ตั้งแต่การจัดการศึกษาเฉพาะกลุ่ม ไปจนถึงการเปิดโอกาสให้เด็กพิการได้เรียนร่วมกับเด็กทั่วไปในโรงเรียนปกติ ในแต่ละช่วงเวลาของประวัติศาสตร์การศึกษาของประเทศ การศึกษาสำหรับเด็กพิการมักจะได้รับความสนใจและถูกพัฒนาขึ้นตามความจำเป็นในด้านการพัฒนาคุณภาพชีวิตของผู้พิการในสังคมไทย โดยเฉพาะในช่วงหลายทศวรรษที่ผ่านมา การศึกษาสำหรับเด็กพิการเริ่มเปลี่ยนแปลงจากระบบการแยกออกไปเรียนในโรงเรียนเฉพาะกลุ่ม มาเป็นการเน้นการศึกษาแบบมีความหลากหลายและยืดหยุ่นมากขึ้นเพื่อตอบสนองต่อความต้องการที่หลากหลายของเด็กพิการ

1.2.1 การเริ่มต้นการศึกษาสำหรับเด็กพิการในประเทศไทย (พ.ศ. 2500 - 2530)

การศึกษาเด็กพิการในประเทศไทยเริ่มมีการพัฒนาอย่างเป็นระบบในช่วงปี พ.ศ. 2500 ถึง พ.ศ. 2530 โดยมีการตั้งหลักและพัฒนามาตรการที่มุ่งเน้นการศึกษาของเด็กพิการในลักษณะเฉพาะเพื่อให้เด็กพิการได้มีโอกาสได้รับการศึกษาที่เหมาะสมและมีคุณภาพ แม้ว่าจะเริ่มต้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป แต่ก็ถือเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญในการขับเคลื่อนการศึกษาสำหรับเด็กพิการในประเทศไทย (กระทรวงศึกษาธิการ, 2550)

ในช่วงต้นของปี พ.ศ. 2500 การจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในประเทศไทยยังไม่เป็นระบบและไม่มีกฎหมายหรือระเบียบข้อบังคับที่ชัดเจนที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาเด็กพิการ การจัดการศึกษาในช่วงนั้นเน้นไปที่การดูแลเด็กพิการในโรงเรียนเฉพาะหรือในสถานที่ที่ให้การดูแลเด็กพิการอย่างแยกจากเด็กทั่วไป โดยมักจะมีการจัดการศึกษาภายในสถานพยาบาลหรือโรงเรียนที่มี

การศึกษาภายใต้การดูแลขององค์กรการกุศลและศาสนจักร (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561)

การศึกษาเด็กพิการในช่วงนี้จะเน้นไปที่การศึกษาภาพรวม เช่น การฝึกฝนทักษะชีวิต และการทำกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้เด็กพิการสามารถดูแลตนเองได้ โดยไม่มีการเข้าถึงการศึกษาที่มีมาตรฐานเทียบเท่ากับเด็กทั่วไปในระบบการศึกษาปกติ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2550)

ช่วงปี พ.ศ. 2500 – 2530 การจัดตั้งโรงเรียนเฉพาะความพิการเริ่มเป็นรูปเป็นร่างขึ้นมาบ้าง โดยเฉพาะในช่วงปี พ.ศ. 2510 กระทรวงศึกษาธิการได้เริ่มมีการจัดตั้งโรงเรียนสำหรับเด็กพิการขึ้นเพื่อให้บริการการศึกษาที่เหมาะสมแก่เด็กพิการทางสายตา, การได้ยิน, และความพิการทางร่างกาย รวมถึงการสนับสนุนในการพัฒนาเด็กพิการในด้านทักษะชีวิตและอาชีพเพื่อให้สามารถดำรงชีวิตได้ในสังคม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561)

ในช่วงเวลานี้ โรงเรียนเฉพาะสำหรับเด็กพิการส่วนใหญ่ยังคงเน้นการศึกษาที่แยกจากเด็กทั่วไป และการจัดหลักสูตรการศึกษาในลักษณะเฉพาะที่เน้นการพัฒนาทักษะพื้นฐานเพื่อให้เด็กพิการสามารถพึ่งพาตนเองได้ โดยไม่ได้มีการเรียนรวมกับเด็กทั่วไปหรือไม่ได้มีการพัฒนาหลักสูตรที่หลากหลายหรือเหมาะสมกับเด็กพิการในรูปแบบต่างๆ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2550)

แม้จะมีการพัฒนาการศึกษาสำหรับเด็กพิการในช่วงต้น แต่ยังคงมีอุปสรรคหลายประการที่ทำให้การศึกษาสำหรับเด็กพิการไม่สามารถเข้าถึงได้เท่าเทียมกับเด็กทั่วไป ปัญหาหลัก ๆ ที่พบคือการขาดแคลนทรัพยากรทั้งในด้านบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญในการสอนเด็กพิการ, การขาดแคลนอุปกรณ์หรือเครื่องมือช่วยสอน, และการขาดการสนับสนุนจากภาครัฐในการพัฒนาโรงเรียนเฉพาะความพิการ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561)

ในช่วงปี พ.ศ. 2520 เป็นต้นมา กระทรวงศึกษาธิการได้เริ่มให้ความสำคัญกับการศึกษาเด็กพิการมากขึ้น โดยมีการตั้งสำนักงานบริหารงานการศึกษาพิเศษขึ้นมาเพื่อเป็นหน่วยงานหลักในการดูแลและพัฒนาแนวทางการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในประเทศไทย ในปี พ.ศ. 2529 ได้มีการจัดตั้งโรงเรียนสอนเด็กพิการหลายแห่งทั่วประเทศ โดยเน้นให้ความสำคัญกับเด็กพิการทางการเห็น, การได้ยิน และความพิการทางร่างกาย (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

1.2.2 การปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่ 2530 - 2540

ในช่วงทศวรรษที่ 2530 ถึง 2540 การปฏิรูปการศึกษาในประเทศไทยเริ่มมีความสำคัญมากขึ้น โดยเฉพาะการศึกษาของเด็กพิการ การปฏิรูปการศึกษาในช่วงนี้มุ่งเน้นการปรับปรุงคุณภาพการศึกษาและการเข้าถึงการศึกษาของเด็กทุกคนในสังคม รวมถึงเด็กพิการ โดยการให้โอกาสในการเรียนรู้และการพัฒนาอย่างเท่าเทียมในระบบการศึกษาหลัก (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561) ในช่วงนี้มีการจัดทำนโยบายการศึกษาเพื่อเสริมสร้างความเท่าเทียมซึ่งมุ่งหวังที่จะให้ทุกกลุ่มในสังคม โดยเฉพาะกลุ่มเด็กพิการ ได้รับโอกาสในการศึกษาตามศักยภาพของตนเอง แนวคิดนี้เป็นผลมาจากการส่งเสริมการศึกษาสำหรับทุกคน (Education for All, EFA) และการขับเคลื่อนการศึกษาแบบรวม (Inclusive Education) ที่ได้รับการยอมรับจากองค์การยูเนสโกและหน่วยงานระหว่างประเทศอื่นๆ (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

การศึกษาสำหรับเด็กพิการในทศวรรษนี้ได้มีการปรับเปลี่ยนจากการแยกออกจากเด็กทั่วไปไปสู่การส่งเสริมการเรียนรวมในโรงเรียนปกติ โดยการสนับสนุนในด้านต่าง ๆ เช่น การใช้

เทคโนโลยีสารสนเทศและการปรับหลักสูตรให้เหมาะสมกับความต้องการของเด็กพิการ การปรับปรุงนี้เป็นการตอบสนองต่อคำแนะนำจากการประชุมระดับนานาชาติ เช่น The Salamanca Statement ที่มุ่งเน้นการศึกษาสำหรับทุกคนและการเรียนรู้ร่วมกัน (UNESCO, 1994)

ในช่วงทศวรรษนี้ยังมีการพัฒนาและปรับปรุงหลักสูตรการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กพิการ เพื่อให้เด็กพิการได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพและสามารถเข้าสู่สังคมได้อย่างมีคุณค่า โดยเน้นการพัฒนาทักษะชีวิตและอาชีพสำหรับเด็กพิการเพื่อให้พวกเขาสามารถพึ่งพาตนเองและมีส่วนร่วมในสังคมได้อย่างเต็มที่ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561)

นอกจากนี้ยังมีการพัฒนาหลักสูตรการศึกษาสำหรับเด็กพิการที่เน้นการพัฒนาทักษะชีวิตและทักษะทางสังคม โดยเฉพาะการฝึกทักษะทางการสื่อสาร การดำเนินชีวิตในสังคม และการจัดการด้านอาชีพ ซึ่งช่วยให้เด็กพิการสามารถพึ่งพาตนเองได้ในชีวิตประจำวัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561) การย้ายจากระบบการศึกษาที่แยกเด็กพิการไปสู่การศึกษาพร้อมกับเด็กทั่วไป (Inclusive Education) ถือเป็นการก้าวหน้าที่สำคัญในการพัฒนาการศึกษาของเด็กพิการ

1.2.3 การพัฒนาหลักสูตรและการสอนสำหรับเด็กพิการในช่วงทศวรรษที่ 2550 - 2560

ในช่วงทศวรรษที่ 2550 - 2560 การพัฒนาหลักสูตรและการสอนสำหรับเด็กพิการในประเทศไทยมีการเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญ โดยมุ่งเน้นไปที่การสร้างความเท่าเทียมทางการศึกษาและการพัฒนาเด็กพิการให้สามารถเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพตามศักยภาพของแต่ละบุคคล การเปลี่ยนแปลงนี้เป็นผลมาจากการปรับนโยบายและการพัฒนาหลักสูตรที่ตอบสนองต่อความต้องการของเด็กพิการอย่างแท้จริง รวมถึงการสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้เด็กพิการสามารถเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปได้ (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

การพัฒนาหลักสูตรในช่วงทศวรรษนี้เน้นการปรับเปลี่ยนหลักสูตรการศึกษาพิเศษให้เหมาะสมกับความสามารถและความต้องการของเด็กพิการ โดยมุ่งเน้นการส่งเสริมทักษะชีวิตและอาชีพ รวมถึงการใช้เทคโนโลยีในการช่วยสอนเพื่อให้เด็กพิการสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ การใช้เทคโนโลยีช่วยการเรียนการสอนกลายเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการสนับสนุนการเรียนรู้ของเด็กพิการในโรงเรียนที่มีการเรียนร่วม และช่วยให้การศึกษาของเด็กพิการมีความยืดหยุ่นและเหมาะสมกับลักษณะของแต่ละบุคคล

ในช่วงเวลานี้ยังมีการพัฒนาหลักสูตรการศึกษาสำหรับเด็กพิการที่สามารถรองรับการเรียนร่วม โดยพัฒนาหลักสูตรให้มีความยืดหยุ่นมากขึ้น สามารถปรับใช้ได้กับทุกประเภทของความพิการ ไม่ว่าจะเป็นเด็กที่มีความพิการทางร่างกาย, ความพิการทางการเห็น, หรือการได้ยิน การพัฒนาหลักสูตรแบบรวม (Inclusive Curriculum) นี้ได้รับการสนับสนุนจากทั้งภาครัฐและภาคเอกชนในการสร้างมาตรฐานการศึกษาที่รองรับการเรียนของเด็กพิการในโรงเรียนร่วมกับเด็กทั่วไป (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2566)

อีกทั้งยังมีการส่งเสริมการศึกษาสำหรับทุกคนในประเทศไทยตามนโยบาย "Education for All" ที่มุ่งหวังให้เด็กพิการทุกคนมีโอกาสนในการเรียนรู้และพัฒนาทักษะต่าง ๆ ให้

สามารถดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างมีคุณภาพและมีศักยภาพสูงสุด (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

1.2.4 นโยบายการศึกษาสำหรับเด็กพิการในปัจจุบัน

ในด้านนโยบาย กระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดนโยบายการศึกษาสำหรับเด็กพิการ ในโรงเรียนทั่วไปและโรงเรียนเฉพาะ โดยมุ่งหวังให้เด็กพิการได้รับการศึกษาอย่างเท่าเทียม โดยการใช้แนวคิด การศึกษาสำหรับทุกคน (Education for All - EFA) ที่ให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาเพื่อความเสมอภาค โดยการสนับสนุนจากโครงการต่าง ๆ เช่น โครงการพัฒนาคุณภาพการศึกษาสำหรับเด็กพิการในโรงเรียนทั่วไป รวมไปถึงการฝึกอบรมครูเพื่อเพิ่มทักษะในการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิการ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561)

นอกจากนี้ยังมีการส่งเสริมการใช้เทคโนโลยีการศึกษาช่วย เช่น การใช้ซอฟต์แวร์ช่วยอ่านสำหรับเด็กตาบอด หรือโปรแกรมช่วยการเรียนรู้สำหรับเด็กพิการทางการได้ยิน ซึ่งช่วยให้เด็กพิการสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น การใช้เทคโนโลยีเหล่านี้ทำให้เด็กพิการสามารถเข้าถึงข้อมูลได้เร็วและสะดวกมากขึ้น ทั้งยังช่วยเสริมทักษะการเรียนรู้ที่สามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้

ในปัจจุบัน นโยบายการศึกษาสำหรับเด็กพิการของประเทศไทยยังคงมุ่งเน้นการศึกษาที่มีความหลากหลายและเป็นธรรม โดยกระทรวงศึกษาธิการมีการกำหนดกรอบการเรียนการสอนที่รองรับความต้องการเฉพาะของเด็กพิการที่เหมาะสม ทั้งในระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา และอาชีวศึกษา การศึกษาของเด็กพิการในปัจจุบันจึงไม่จำกัดอยู่แค่การศึกษาในโรงเรียนเฉพาะหรือโรงเรียนที่จัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการศึกษาร่วมในโรงเรียนทั่วไปที่มีการปรับตัวตามความต้องการของเด็กพิการด้วย (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

1.2.5 สถานการณ์การจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในปัจจุบัน

การจัดการศึกษาของเด็กพิการในประเทศไทยในปัจจุบันได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเพื่อตอบสนองต่อความต้องการและสิทธิของเด็กพิการในการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพและเท่าเทียมกับเด็กทั่วไป โดยเฉพาะในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา ที่การศึกษาได้เปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่เน้นการศึกษาร่วม (Inclusive Education) มากขึ้น เพื่อให้เด็กพิการสามารถเรียนร่วมกับเด็กทั่วไป ในโรงเรียนที่มีสภาพแวดล้อมที่รองรับความต้องการของเด็กพิการในด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการปรับหลักสูตร การฝึกอบรมครู การใช้สื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสม หรือการให้ความช่วยเหลือจากเทคโนโลยีที่ช่วยเสริมการเรียนรู้

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในประเทศไทยมีการพัฒนาและปรับปรุงให้สอดคล้องกับนโยบาย "ไม่ทิ้งใครไว้ข้างหลัง" (Leave No One Behind) ของรัฐบาลไทย ซึ่งมุ่งเน้นให้เด็กพิการได้รับการศึกษาแบบรวม (inclusive education) และมีโอกาสเข้าถึงทรัพยากรการศึกษาที่จำเป็น นอกจากนี้ ยังมีการพัฒนาหลักสูตรและกิจกรรมพิเศษ รวมถึงโปรแกรมฝึกอบรมอาชีพที่สอดคล้องกับความต้องการเฉพาะของเด็กแต่ละคน เพื่อเตรียมพร้อมให้เด็กพิการสามารถใช้ชีวิตอย่างพึ่งพาตนเองได้ในอนาคต โดยเฉพาะอย่างยิ่งการฝึกทักษะการทำงานและการใช้ชีวิตในสังคม นอกจากนี้ยังมีการใช้แผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program หรือ IEP) ในการพัฒนาเด็กพิการในศูนย์การศึกษาพิเศษทั่วประเทศ โดยมีการทำงานร่วมกับครอบครัวและ

หน่วยงานทางการแพทย์เพื่อให้เด็กพิการได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมและทันเวลา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567)

ในปัจจุบัน สถานการณ์การจัดการศึกษาของโรงเรียนเฉพาะความพิการในประเทศไทยยังคงเป็นประเด็นที่สำคัญและท้าทาย เนื่องจากความหลากหลายของความพิการที่มีทั้งทางกายภาพ สติปัญญา การได้ยิน และการมองเห็น ซึ่งต้องการวิธีการจัดการศึกษาและการเรียนการสอนที่แตกต่างกันไป รวมถึงการจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม เพื่อให้เด็กพิการทุกคนสามารถได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเต็มที่

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ (Special Education Bureau) สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กระทรวงศึกษาธิการ มีบทบาทสำคัญในการจัดการศึกษาและสนับสนุนการพัฒนาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษหรือเด็กพิการในประเทศไทย หน่วยงานนี้มีเป้าหมายหลักในการให้เด็กพิการได้รับโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียมและสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นเฉพาะบุคคล เพื่อให้สามารถพัฒนาและใช้ศักยภาพของตนได้อย่างสูงสุด สำนักกานี้ยังสนับสนุนให้เกิดการศึกษาาร่วม (inclusive education) เพื่อให้เด็กพิการสามารถเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปได้อย่างเหมาะสม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567)

โครงสร้างการบริหารสังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษมีโครงสร้างการบริหารจัดการที่แบ่งเป็นหลายกลุ่มงานเพื่อให้สามารถสนับสนุนและดำเนินการตามเป้าหมายได้อย่างเต็มที่ แต่ละกลุ่มงานมีหน้าที่ที่แตกต่างกัน ดังนี้

กลุ่มพัฒนาระบบบริหารการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการและผู้ด้อยโอกาส

กลุ่มนี้มีหน้าที่กำหนดนโยบายและวางแผนการบริหารงานในด้านการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการ โดยเน้นการรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลที่สำคัญในการตัดสินใจระดับนโยบาย รวมถึงการประเมินผลการจัดการศึกษาของโรงเรียนและศูนย์การศึกษาพิเศษ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567)

กลุ่มพัฒนาสื่อและนวัตกรรมการเรียนรู้

หน่วยงานนี้เน้นการพัฒนาสื่อและเทคโนโลยีการศึกษาที่ออกแบบมาเฉพาะสำหรับนักเรียนพิการ เช่น การจัดทำหนังสือเบรลล์สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาทางการมองเห็น หรือการผลิตสื่อเสียงสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน สื่อเหล่านี้ช่วยให้เด็กพิการมีเครื่องมือการเรียนรู้ที่เข้าถึงได้มากขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2566)

กลุ่มส่งเสริมและสนับสนุนการจัดการศึกษาในศูนย์การศึกษาพิเศษและโรงเรียน

เฉพาะทาง

กลุ่มนี้ทำหน้าที่ประสานงานและให้การสนับสนุนแก่โรงเรียนเฉพาะทางและศูนย์การศึกษาพิเศษที่กระจายอยู่ทั่วประเทศ โดยมีบทบาทสำคัญในการให้คำแนะนำในด้านการจัดการศึกษาเฉพาะทาง การวางแผนการเรียนการสอน และการปรับหลักสูตรเพื่อให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในแต่ละพื้นที่ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2566)

กลุ่มพัฒนาครูและบุคลากรการศึกษา

กลุ่มนี้มีหน้าที่ในการจัดอบรมและพัฒนาบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพิเศษ ครูและบุคลากรการศึกษาที่ทำงานในโรงเรียนหรือศูนย์การศึกษาพิเศษได้รับการฝึกอบรมในเทคนิคการสอนเฉพาะทาง เช่น การจัดการเรียนรู้รายบุคคล การดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษเฉพาะบุคคล รวมถึงการฝึกอบรมเทคนิคการสอนและการดูแลเด็กที่มีความพิการ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567)

กลุ่มการจัดการเรียนรวมและการประสานงานร่วมกับหน่วยงานท้องถิ่น

หน่วยงานนี้มุ่งเน้นการทำงานร่วมกับองค์กรชุมชนและหน่วยงานท้องถิ่น เพื่อสนับสนุนให้เด็กพิการสามารถเรียนรวมกับนักเรียนทั่วไปได้ในสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยและเหมาะสม การประสานงานกับท้องถิ่นยังช่วยส่งเสริมการมีส่วนร่วมของชุมชนในการจัดการศึกษาแบบรวมนอกจากนี้ยังมีการสร้างเครือข่ายที่เชื่อมโยงกับโรงเรียนในพื้นที่ใกล้เคียงเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรวมสำหรับเด็กพิการ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567)

โรงเรียนภายใต้ความรับผิดชอบ

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษรับผิดชอบโรงเรียนและศูนย์การศึกษาที่ให้บริการเฉพาะด้านสำหรับเด็กพิการทั่วประเทศ โดยสถานศึกษาที่อยู่ภายใต้การบริหารของสำนักนี้แบ่งออกเป็นประเภทต่าง ๆ ดังนี้

1. โรงเรียนเฉพาะความพิการ มีจำนวน 53 แห่งทั่วประเทศ โดยให้การศึกษาเฉพาะทางสำหรับนักเรียนที่มีความพิการ เช่น ความบกพร่องทางการได้ยิน การมองเห็น หรือการเคลื่อนไหว
2. ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัด จำนวน 77 แห่งทั่วประเทศ ศูนย์การศึกษาพิเศษทำหน้าที่เป็นศูนย์กลางในการพัฒนาและสนับสนุนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในระดับจังหวัด ทำหน้าที่ประสานงานกับสถานศึกษาอื่น ๆ และหน่วยงานในพื้นที่เพื่อให้ความช่วยเหลืออย่างครบวงจร (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2566)
3. โรงเรียนราชประชานุเคราะห์และโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ จัดตั้งขึ้นเพื่อรองรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในพื้นที่ห่างไกล จำนวน 52 แห่งกระจายอยู่ใน 43 จังหวัด ซึ่งเป็นสถานศึกษาที่เน้นการดูแลนักเรียนทั้งในด้านการศึกษาและการใช้ชีวิต เนื่องจากนักเรียนส่วนใหญ่อาศัยอยู่ในโรงเรียนแบบประจำ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567)

ตาราง 1 ข้อมูลโรงเรียนเฉพาะความพิการสังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ

ประเภทของโรงเรียน	จำนวนสถานศึกษา	รายละเอียดเพิ่มเติม
โรงเรียนเฉพาะความพิการ	53 โรงเรียน	สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษต่าง ๆ เช่น ความบกพร่องทางการได้ยิน การมองเห็น การเคลื่อนไหว ฯลฯ

ประเภทของโรงเรียน	จำนวนสถานศึกษา	รายละเอียดเพิ่มเติม
ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัด	77 ศูนย์	ตั้งอยู่ในทุกจังหวัดทั่วประเทศ ให้บริการสนับสนุนการพัฒนาการศึกษาพิเศษระดับพื้นที่
โรงเรียนราชประชานุเคราะห์ / ศึกษาสงเคราะห์	52 โรงเรียน	ตั้งอยู่ใน 43 จังหวัดทั่วประเทศ ให้การสนับสนุนการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
รวมทั้งหมด	180 สถานศึกษา	การบริหารจัดการภายใต้สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษเพื่อตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างครอบคลุมทั่วประเทศ

ที่มา: สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2567

ตาราง 2 รายชื่อโรงเรียนเฉพาะความพิการสังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ จำแนกตามประเภทความพิการ ภูมิภาค และที่ตั้ง

ลำดับที่	ชื่อโรงเรียน	ประเภทความพิการ	ภาค	ที่อยู่
1	โรงเรียนกาฬสินธุ์ปัญญานุกูล	ความบกพร่องทางสติปัญญา	ตะวันออกเฉียงเหนือ	กาฬสินธุ์
2	โรงเรียนศรีสังวาลย์ขอนแก่น	ความบกพร่องทางร่างกายหรือการเคลื่อนไหวหรือสุขภาพ	ตะวันออกเฉียงเหนือ	ขอนแก่น
3	โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดขอนแก่น	ความบกพร่องทางการได้ยิน	ตะวันออกเฉียงเหนือ	อุดรธานี
4	โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดร้อยเอ็ด	ความบกพร่องทางการได้ยิน	ตะวันออกเฉียงเหนือ	ร้อยเอ็ด
5	โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัดอุดรธานี	ความบกพร่องทางการได้ยิน	ตะวันออกเฉียงเหนือ	อุดรธานี

ลำดับ ที่	ชื่อโรงเรียน	ประเภทความพิการ	ภาค	ที่อยู่
6	โรงเรียนอุบลปัญญานุกูล จังหวัดอุบลราชธานี	ความบกพร่องทาง สติปัญญา และบุคคล ออทิสติก	ตะวันออกเฉียงเหนือ	อุบลราชธานี
7	โรงเรียนโสตศึกษา จังหวัดสงขลา	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	ใต้	สงขลา
8	โรงเรียนศึกษาพิเศษเขต พัฒนาพิเศษเฉพาะกิจ จังหวัดชายแดนภาคใต้	หลายประเภท (รวมทั้ง เด็กพิการทางร่างกาย)	ใต้	ยะลา
9	โรงเรียนสงขลาพัฒนา ปัญญา	ความบกพร่องทาง สติปัญญา และบุคคล ออทิสติก	ใต้	สงขลา
10	โรงเรียนโสตศึกษาอนุสาร สุนทร จังหวัดเชียงใหม่	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	เหนือ	เชียงใหม่
11	โรงเรียนน่านปัญญานุกูล จังหวัดน่าน	ความบกพร่อง ทางสติปัญญา และความบกพร่อง ทางการได้ยิน	เหนือ	น่าน
12	โรงเรียนฉะเชิงเทรา ปัญญานุกูล จังหวัด ฉะเชิงเทรา	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	กลาง	ฉะเชิงเทรา
13	โรงเรียนลพบุรีปัญญานุกูล จังหวัดลพบุรี	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	กลาง	ลพบุรี
14	โรงเรียนระยองปัญญานุกูล จังหวัดระยอง	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	กลาง	ระยอง
15	โรงเรียนโสตศึกษา จังหวัดชลบุรี	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	กลาง	ชลบุรี
16	โรงเรียนโสตศึกษาปาน เลิศจังหวัดลพบุรี	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	กลาง	ลพบุรี
17	โรงเรียนโสตศึกษา จังหวัดปราจีนบุรี	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	กลาง	ปราจีนบุรี
18	โรงเรียนศึกษาพิเศษ ชัยนาท	หลายประเภท	กลาง	ชัยนาท

ลำดับ ที่	ชื่อโรงเรียน	ประเภทความพิการ	ภาค	ที่อยู่
		(รวมทั้งเด็กพิการทาง ร่างกาย)		
19	โรงเรียนเฉลียวภาวนา นุสรณ์	ความบกพร่องทาง ร่างกายหรือการ เคลื่อนไหว หรือสุขภาพ	กลาง	ชลบุรี
20	โรงเรียนเชียงรายปัญญานุกูล จังหวัดเชียงราย	ความบกพร่องทาง สติปัญญา บุคคลออทิ สติก และพิการซ้อน	เหนือ	เชียงราย
21	โรงเรียนกาวีละอนุกูล จังหวัดเชียงใหม่	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	เหนือ	เชียงใหม่
22	โรงเรียนสอนคนตาบอด ภาคเหนือในพระบรม ราชูปถัมภ์ จังหวัด เชียงใหม่	ความบกพร่องทางการ มองเห็น	เหนือ	เชียงใหม่
23	โรงเรียนแพร่ปัญญานุกูล จังหวัดแพร่	ความบกพร่องทาง สติปัญญา และความ บกพร่องทางการได้ยิน	เหนือ	แพร่
24	โรงเรียนศรีสังวาลย์ เชียงใหม่ จังหวัดเชียงใหม่	ความบกพร่องทาง ร่างกายหรือการ เคลื่อนไหว หรือสุขภาพ	เหนือ	เชียงใหม่
25	โรงเรียนศึกษาพิเศษ พะเยา จังหวัดพะเยา	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	เหนือ	พะเยา
26	โรงเรียนโสตศึกษา จังหวัดมุกดาหาร	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	ตะวันออกเฉียงเหนือ	มุกดาหาร
27	โรงเรียนโสตศึกษา จังหวัดสุรินทร์	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	ตะวันออกเฉียงเหนือ	สุรินทร์
28	โรงเรียนนครราชสีมา ปัญญานุกูล	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	ตะวันออกเฉียงเหนือ	นครราชสีมา
29	โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัด ชัยภูมิ	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	ตะวันออกเฉียงเหนือ	ชัยภูมิ
30	โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัด ตาก	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	เหนือ	ตาก

ลำดับ ที่	ชื่อโรงเรียน	ประเภทความพิการ	ภาค	ที่อยู่
31	โรงเรียนโสตศึกษา เพชรบูรณ์	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	เหนือ	เพชรบูรณ์
32	โรงเรียนศึกษาพิเศษตาก	หลายประเภท (รวมทั้ง เด็กพิการทางร่างกาย)	เหนือ	ตาก
33	โรงเรียนพิษณุโลกปัญญานุกูล จังหวัดพิษณุโลก	ความบกพร่องทาง สติปัญญา และบุคคล ออทิสติก	เหนือ	พิษณุโลก
34	โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล จังหวัดพิจิตร	ความบกพร่องทาง สติปัญญา ความ บกพร่องทางการได้ยิน และบุคคลออทิสติก	เหนือ	พิจิตร
35	โรงเรียนนครสวรรค์ ปัญญานุกูล จังหวัดนครสวรรค์	ความบกพร่องทาง สติปัญญา ความ บกพร่องทางการได้ยิน และบุคคลออทิสติก	กลาง	นครสวรรค์
36	โรงเรียนศึกษาพิเศษ อุทัยธานี	หลายประเภท (รวมทั้งเด็กพิการทาง ร่างกาย)	กลาง	อุทัยธานี
37	โรงเรียนโสตศึกษา จังหวัดนนทบุรี	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	กลาง	นนทบุรี
38	โรงเรียนออทิสติก สุพรรณบุรี	บุคคลออทิสติก	กลาง	สุพรรณบุรี
39	โรงเรียนโสตศึกษา จังหวัดนครปฐม	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	กลาง	นครปฐม
40	โรงเรียนเศรษฐเสถียรใน พระราชูปถัมภ์	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	กลาง	กรุงเทพ มหานคร
41	โรงเรียนโสตศึกษาเทพ รัตน์	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	ใต้	ประจวบ คีรีขันธ์
42	โรงเรียนโสตศึกษา จังหวัดกาญจนบุรี	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	กลาง	กาญจนบุรี
43	โรงเรียนสุพรรณบุรี ปัญญานุกูล จังหวัดสุพรรณบุรี	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	กลาง	สุพรรณบุรี

ลำดับ ที่	ชื่อโรงเรียน	ประเภทความพิการ	ภาค	ที่อยู่
44	โรงเรียนโสตศึกษาทุ่ง มหาเมฆ	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	กลาง	กรุงเทพ มหานคร
45	โรงเรียนเพชรบุรีปัญญานุกูล จังหวัดเพชรบุรี	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	ใต้	เพชรบุรี
46	โรงเรียนอโศกศึกษา เชียงใหม่	บุคคลออทิสติก	เหนือ	เชียงใหม่
47	โรงเรียนสำหรับคนพิการ ทางร่างกายและการ เคลื่อนไหว ของจังหวัด นครศรีธรรมราช	ความบกพร่องทาง ร่างกาย หรือการ เคลื่อนไหว หรือสุขภาพ	ใต้	นครศรี ธรรมราช
48	โรงเรียนสอนคนตาบอด ภาคใต้ จังหวัดสุราษฎร์ ธานี	ความบกพร่องทางการ มองเห็น	ใต้	สุราษฎร์ธานี
49	โรงเรียนชุมพรปัญญานุกูล	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	ใต้	ชุมพร
50	โรงเรียนนครศรีธรรมราช ปัญญานุกูล จังหวัดนครศรีธรรมราช	ความบกพร่องทาง สติปัญญา	ใต้	นครศรี ธรรมราช
51	โรงเรียนภูเก็ตปัญญานุกูล จังหวัดภูเก็ต	ความบกพร่องทาง สติปัญญา ความ บกพร่องทางการได้ยิน และบุคคลออทิสติก	ใต้	ภูเก็ต
52	โรงเรียนโสตศึกษาจังหวัด พังงา	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	ใต้	พังงา
53	โสตศึกษาจังหวัด นครศรีธรรมราช	ความบกพร่องทางการ ได้ยิน	ใต้	นครศรี ธรรมราช

ที่มา: สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2567

2. แนวคิดเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.1 ความหมายและลักษณะของความบกพร่องทางสติปัญญา

นักวิชาการหลายท่านทั้งในและต่างประเทศได้ให้คำจำกัดความของความบกพร่องทางสติปัญญาไว้ในหลากหลายมุมมอง โดยมีรายละเอียดดังนี้

สมาคมจิตแพทย์อเมริกัน (American Psychiatric Association, 2013) ได้ให้คำจำกัดความของความบกพร่องทางสติปัญญา (Intellectual Developmental Disorder) ไว้ใน คู่มือการวินิจฉัยและสถิติสำหรับความผิดปกติทางจิต ฉบับที่ 5 (DSM-5) ว่าเป็นความผิดปกติที่เริ่มต้นในช่วงพัฒนาการ (developmental period) โดยมีลักษณะสำคัญคือ ข้อบกพร่องทั้งด้านการทำงานทางสติปัญญา (intellectual functioning) และพฤติกรรมการปรับตัว (adaptive functioning) ซึ่งข้อบกพร่องทั้งสองด้านนี้ส่งผลต่อความสามารถของบุคคลในการดำรงชีวิตประจำวันอย่างอิสระ และมีความรับผิดชอบตามวัย DSM-5 ได้กำหนดเกณฑ์การวินิจฉัยภาวะความบกพร่องทางสติปัญญาไว้ 3 ประการ ดังนี้

1. ข้อบกพร่องอย่างมีนัยสำคัญในด้านการทำงานทางสติปัญญา เช่น การให้เหตุผล การวางแผน การคิดเชิงนามธรรม การตัดสินใจ การเรียนรู้จากประสบการณ์ และการแก้ปัญหา ซึ่งต้องได้รับการยืนยันจากการสังเกตทางคลินิกและการประเมินทางจิตวิทยาโดยใช้เครื่องมือมาตรฐาน เช่น การทดสอบเชาว์ปัญญา (IQ test)

2. ข้อบกพร่องในการปรับตัว ซึ่งส่งผลต่อการดำรงชีวิตประจำวันในอย่างน้อยหนึ่งด้านจากสามด้าน ได้แก่ ด้านแนวคิด (conceptual domain) เช่น ทักษะภาษา การใช้เลขและการเรียนรู้ทั่วไป ด้านสังคม (social domain) เช่น การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และด้านการปฏิบัติ (practical domain) เช่น การดูแลตนเอง การทำงาน หรือการใช้ชีวิตในชุมชน

3. อาการต้องเริ่มปรากฏอย่างชัดเจนในช่วงวัยเด็ก หรือก่อนอายุ 18 ปี ซึ่งถือเป็นช่วงพัฒนาการ

ทั้งนี้ สมาคมสติปัญญาและพัฒนาการแห่งอเมริกา (AAIDD) และ DSM-5 ได้แบ่งระดับความบกพร่องทางสติปัญญาออกเป็น 4 ระดับ โดยพิจารณาร่วมกันระหว่างระดับเชาว์ปัญญา (IQ) และพฤติกรรมการปรับตัว ได้แก่

1. ระดับเล็กน้อย (Mild Intellectual Disability): IQ อยู่ระหว่าง 50–70
2. ระดับปานกลาง (Moderate Intellectual Disability): IQ อยู่ระหว่าง 35–49
3. ระดับรุนแรง (Severe Intellectual Disability): IQ อยู่ระหว่าง 20–34
4. ระดับรุนแรงมาก (Profound Intellectual Disability): IQ ต่ำกว่า 20

ตาราง 3 ระดับความรุนแรงของความบกพร่องทางสติปัญญาในด้านแนวคิด ด้านสังคม และด้านการปฏิบัติ

ระดับ ความ รุนแรง	ด้านแนวคิด (Conceptual)	ด้านสังคม (Social)	ด้านการปฏิบัติ (Practical)
ระดับ เล็กน้อย (Mild)	ก่อนวัยเรียน: ไม่ปรากฏความแตกต่างจากเด็กทั่วไปอย่างชัดเจนในด้านพัฒนาการทางสติปัญญา วัยเรียน: พบความยากลำบากในการเรียนรู้ทักษะพื้นฐาน เช่น การอ่าน การเขียน การคำนวณ การบอกเวลา และการใช้เงิน จำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนเพื่อให้สามารถบรรลุผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามช่วงวัย วัยผู้ใหญ่: มีข้อจำกัดในด้านความคิดเชิงนามธรรม ความจำระยะสั้น และการนำทักษะทางวิชาการไปใช้ในการดำรงชีวิตประจำวัน เช่น การจัดการเรื่องการเงิน การวางแผน หรือการตัดสินใจที่ซับซ้อน	มีพัฒนาการทางสังคมช้ากว่าเพื่อนในวัยเดียวกันอย่างชัดเจน โดยมีความยากลำบากในการเข้าใจสัญญาณทางสังคม เช่น สีหน้า น้ำเสียงหรือพฤติกรรมของผู้อื่น การสื่อสารมักอยู่ในรูปแบบที่เป็นรูปธรรมมากกว่านามธรรม การควบคุมอารมณ์ และพฤติกรรมยังไม่เหมาะสมตามวัย มีความเข้าใจต่อสถานการณ์เสี่ยงทางสังคมในระดับต่ำ ซึ่งอาจนำไปสู่การถูกล่อลวงหรือถูกเอาเปรียบได้โดยง่าย	สามารถดูแลตนเองในกิจกรรมพื้นฐานได้ในระดับเหมาะสมกับวัย เช่น การรับประทานอาหาร การแต่งกาย และการดูแลสุขอนามัยส่วนบุคคล อย่างไรก็ตาม ยังคงต้องการการสนับสนุนในกิจกรรมที่มีความซับซ้อนมากขึ้น เช่น การวางแผน การเดินทาง การจัดการด้านการเงิน และการตัดสินใจเกี่ยวกับสุขภาพหรือกฎหมาย ในวัยผู้ใหญ่บุคคลกลุ่มนี้จำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องในการมีงานทำ การบริหารจัดการ ครอบครัว และการดำรงชีวิตในสังคมอย่างมีคุณภาพ
ระดับปานกลาง (Moderate)	มีพัฒนาการด้านภาษาและคณิตศาสตร์ล่าช้ากว่าปกติอย่างต่อเนื่องตลอดช่วงวัย โดยทักษะเชิงวิชาการอยู่ในระดับเบื้องต้นและจำกัดอยู่เพียงเนื้อหาง่าย ๆ ที่ใช้ในชีวิตประจำวัน จำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนอย่างสม่ำเสมอในการดำเนิน	แสดงพฤติกรรมทางสังคมและการสื่อสารที่แตกต่างจากเพื่อนวัยเดียวกันอย่างชัดเจน โดยมีความสามารถในการพูดจำกัด พูดได้น้อยกว่าคนทั่วไป แม้อาจสามารถสร้าง	สามารถดูแลความต้องการพื้นฐานของตนเองได้ในระดับหนึ่ง เช่น การแต่งกาย การอาบน้ำ และการดูแลสุขอนามัยส่วนบุคคล แต่จำเป็นต้องได้รับการสอนอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบเพื่อให้สามารถปฏิบัติได้อย่างเป็นอิสระ

ระดับ ความ รุนแรง	ด้านแนวคิด (Conceptual)	ด้านสังคม (Social)	ด้านการปฏิบัติ (Practical)
	ชีวิตประจำวัน เช่น การจัดการเวลา การวางแผนงาน และการรับผิดชอบหน้าที่ต่าง ๆ	ความสัมพันธ์หรือมีเพื่อนได้บ้าง แต่ยังคงมีข้อจำกัดในด้านการตัดสินใจและความเข้าใจต่อกฎเกณฑ์ทางสังคม จึงจำเป็นต้องมีผู้ดูแลคอยให้คำแนะนำและสนับสนุนในการตัดสินใจที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน	ในวัยผู้ใหญ่อาจสามารถทำงานบ้านบางอย่างได้ แต่ยังคงได้รับการสนับสนุนตลอดเวลาในด้านสำคัญ เช่น การประกอบอาชีพการเดินทาง และการจัดการเรื่องการเงิน
ระดับ รุนแรง (Severe)	มีข้อจำกัดในการเรียนรู้แนวคิดเชิงนามธรรมอย่างมาก เข้าใจภาษาเขียน ตัวเลข เวลา และปริมาณได้น้อย ต้องมีผู้ดูแลช่วยแก้ปัญหาตลอดชีวิต	มีข้อจำกัดอย่างมากในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร โดยมักใช้เพียงคำเดียวหรือวลีสั้น ๆ และจำเป็นต้องพึ่งพาวิธีการสื่อสารอื่นร่วมด้วย เช่น การใช้ท่าทาง ภาษากาย หรือสื่อเสริมทางการสื่อสาร ผู้ที่มีภาวะนี้มักสามารถสื่อสารได้ในระดับพื้นฐาน โดยใช้ภาษาอย่างง่าย ซึ่งมักเข้าใจได้เฉพาะกับสมาชิกในครอบครัว หรือผู้ดูแลที่คุ้นเคยเท่านั้น	ต้องได้รับการดูแลอย่างใกล้ชิดในทุกกิจกรรมของชีวิตประจำวัน ไม่ว่าจะเป็นการรับประทานอาหาร อาบน้ำ การแต่งกาย หรือการขับถ่าย โดยบุคคลกลุ่มนี้ไม่สามารถดำเนินกิจกรรมเหล่านี้ได้ด้วยตนเอง จำเป็นต้องมีผู้ดูแลตลอดเวลา ทั้งยังมีข้อจำกัดอย่างมากในด้านการตัดสินใจ และขาดทักษะในการเข้าสังคมอย่างเหมาะสม
ระดับ รุนแรง มาก (Profound)	มีข้อจำกัดอย่างมากในด้านความคิดเชิงสัญลักษณ์ โดยสามารถใช้วัตถุเพื่อวัตถุประสงค์พื้นฐานได้ เช่น	ความเข้าใจภาษาพูดหรือภาษาท่าทางมีจำกัดมาก อาจเข้าใจคำสั่งง่าย ๆ และแสดง	ต้องพึ่งพาผู้อื่นอย่างเต็มที่ในการดำรงชีวิตประจำวัน ทุกด้าน อาจสามารถทำกิจกรรมง่าย ๆ ได้บ้าง เช่น

ระดับ ความ รุนแรง	ด้านแนวคิด (Conceptual)	ด้านสังคม (Social)	ด้านการปฏิบัติ (Practical)
	การหยิบจับเพื่อการดูแล ตนเองหรือการเล่นอย่างง่าย อย่างไรก็ตาม มักพบข้อจำกัด ร่วมในด้านการเคลื่อนไหวหรือ การรับรู้ทางประสาทสัมผัส ซึ่ง ส่งผลต่อความสามารถในการ ใช้งานวัตถุหรือการมี ปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม อย่างมีประสิทธิภาพ	ความต้องการผ่าน ท่าทางที่ไม่ใช้คำพูด มี ความสัมพันธ์ที่ดี เฉพาะกับคนใกล้ชิด แต่ข้อจำกัดทาง ร่างกายหรือประสาท สัมผัสอาจขัดขวางการ มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม	การหยิบสิ่งของบนโต๊ะ การเดิน หรือการมีส่วน ร่วมในกิจกรรมบันเทิง อย่างการฟังเพลงหรือดู ภาพยนตร์ แต่จะต้องได้รับ การสนับสนุนอย่างใกล้ชิด ตลอดเวลา ทั้งนี้ ในบาง รายอาจแสดงพฤติกรรมที่ ไม่เหมาะสม เช่น การทำ ร้ายตนเอง ซึ่งจำเป็นต้อง ได้รับการดูแลจากบุคลากร ผู้เชี่ยวชาญอย่างต่อเนื่อง

ที่มา: American Psychiatric Association, 2013

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization: WHO, 2020) อธิบายว่า ความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นความผิดปกติของพัฒนาการทางสมองที่ส่งผลให้บุคคลมีข้อจำกัดทั้งด้านการทำงานทางสติปัญญา (intellectual functioning) และพฤติกรรมการปรับตัว ซึ่งส่งผลต่อการเรียนรู้ การตัดสินใจ และการใช้ชีวิตอย่างอิสระ

กระทรวงศึกษาธิการ (2553) ให้นิยามไว้ว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึงเด็กที่มีระดับสติปัญญาต่ำกว่าปกติ โดยมีค่า IQ ประมาณ 35-70 และมีข้อจำกัดในการดำรงชีวิตประจำวันและการเรียนรู้ ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการจัดการศึกษาเฉพาะ

บุญชม ศรีสะอาด (2555, น.84) กล่าวว่า เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาคือเด็กที่มีความสามารถในการคิด การใช้เหตุผล และการเรียนรู้ในระดับต่ำกว่าปกติ มีพฤติกรรมการปรับตัวที่ไม่เหมาะสมตามวัย และมีความล่าช้าในการพัฒนาทักษะพื้นฐาน

สรุปได้ว่า ความหมายและลักษณะของความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นภาวะที่เกิดจากข้อจำกัดสำคัญทั้งด้านการทำงานทางสติปัญญา และพฤติกรรมการปรับตัว ซึ่งส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตของบุคคลในด้านการเรียนรู้ การเข้าสังคม และการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวัน โดยต้องมีการปรากฏก่อนอายุ 18 ปี ความรุนแรงของภาวะนี้สามารถแบ่งออกเป็น 4 ระดับ ได้แก่ ระดับเล็กน้อย ปานกลาง รุนแรง และรุนแรงมาก ซึ่งมีความแตกต่างกันทั้งในด้านแนวคิด ด้านสังคม และด้านการปฏิบัติ

2.2 ความต้องการจำเป็นทางการศึกษาและการพัฒนาทักษะอาชีพ

Wagner (2008) กล่าวว่า การเตรียมความพร้อมของนักเรียนเพื่อเข้าสู่โลกแห่งการทำงานในศตวรรษที่ 21 ไม่สามารถยึดติดอยู่กับการเน้นผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการเพียงอย่างเดียวอีกต่อไป แต่ควรให้ความสำคัญกับทักษะที่มีความจำเป็นต่อการดำรงชีวิตและประกอบอาชีพในโลกยุคใหม่ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง "ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21" (21st century skills) ซึ่งประกอบด้วยทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (critical thinking) การแก้ปัญหา (problem solving) ความคิดสร้างสรรค์ (creativity) การสื่อสาร (communication) และการทำงานร่วมกับผู้อื่น (collaboration) นักเรียนจำเป็นต้องได้รับการฝึกฝนทักษะเหล่านี้อย่างเป็นระบบผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่บูรณาการกับชีวิตจริง ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน นอกจากนี้ Wagner ยังเห็นว่าโรงเรียนควรเปลี่ยนบทบาทจากการถ่ายทอดความรู้ไปสู่การสร้างโอกาสให้นักเรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเอง และพัฒนาศักยภาพตามบริบทของตน เพื่อให้สามารถปรับตัวและแข่งขันได้ในตลาดแรงงานที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ดังนั้นทักษะทางวิชาการแบบดั้งเดิมจึงไม่เพียงพออีกต่อไป แต่ต้องควบคู่กับการพัฒนาทักษะชีวิตและทักษะอาชีพที่หลากหลาย ซึ่งถือเป็นความต้องการจำเป็นทางการศึกษาที่มีความสำคัญยิ่งในยุคปัจจุบัน

Wehman et al. (2018) กล่าวไว้ว่า นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ควรได้รับการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องในการพัฒนา "ทักษะการทำงานที่มีความหมาย" (meaningful work skills) ซึ่งหมายถึงทักษะที่สามารถนำไปใช้ในการประกอบอาชีพได้จริง มีความสอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียน และตอบสนองต่อความต้องการของตลาดแรงงานในชุมชน การส่งเสริมทักษะดังกล่าวควรเริ่มตั้งแต่ช่วงมัธยมศึกษา โดยผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่ผสมผสานทั้งการเรียนรู้ในห้องเรียน การฝึกประสบการณ์อาชีพในสถานประกอบการจริง และกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง เพื่อให้ให้นักเรียนสามารถเห็นความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อหาหลักสูตรกับโลกแห่งการทำงาน นอกจากนี้ Wehman และคณะยังเน้นย้ำว่าโรงเรียนควรมีบทบาทในการสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ทักษะอาชีพที่หลากหลาย ปรับหลักสูตรให้ยืดหยุ่นและตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นเฉพาะบุคคล ตลอดจนทำงานร่วมกับครอบครัวและภาคีเครือข่ายในชุมชนเพื่อเตรียมความพร้อมให้นักเรียนสามารถเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่การมีงานทำได้อย่างราบรื่นและมีคุณค่าในสังคม

Sitlington, Neubert, & Clark (2010) อธิบายว่า ความต้องการจำเป็นทางการศึกษาของนักเรียนที่มีความพิการ โดยเฉพาะในช่วงเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ชีวิตการทำงานและการดำรงชีวิตในสังคม ควรครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญหลายประการ ได้แก่ การประเมินตนเอง (self-assessment) ซึ่งช่วยให้นักเรียนเข้าใจศักยภาพ จุดแข็ง และข้อจำกัดของตน การตั้งเป้าหมายชีวิต (life goal setting) เพื่อกำหนดทิศทางในอนาคตอย่างมีเป้าหมาย และการฝึกทักษะการดำเนินชีวิต (independent living skills) ที่เกี่ยวข้องกับโลกของการทำงานและการใช้ชีวิตประจำวัน ทั้งนี้ ทั้งสามองค์ประกอบถือเป็นหัวใจสำคัญของ "การจัดการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนผ่าน" (transition services) ซึ่งเป็นกระบวนการเตรียมความพร้อมเชิงระบบให้กับนักเรียนพิการ เพื่อให้สามารถเปลี่ยนผ่านจากระบบการศึกษาไปสู่การมีอาชีพและการใช้ชีวิตในชุมชนได้อย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืน โดย

กระบวนการเหล่านี้ควรได้รับการออกแบบในลักษณะเฉพาะบุคคล (individualized) และบูรณาการเข้ากับการเรียนรู้ในโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง

Gilson et al. (2017) ได้ทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับวิธีการสอนทักษะการทำงานให้แก่นักเรียนระดับมัธยมศึกษาที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการ พบว่า การพัฒนาทักษะการทำงานของผู้เรียนกลุ่มนี้จำเป็นต้องอาศัยกระบวนการสอนที่เป็นระบบ มีขั้นตอนชัดเจน และสอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน โดยเฉพาะการสอนทักษะที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานจริง เช่น การใช้เครื่องมือ การทำงานตามลำดับขั้นตอน การปฏิบัติตามคำสั่ง และการทำงานให้สำเร็จตามเป้าหมาย ทั้งนี้ วิธีการสอนที่พบในงานวิจัยประกอบด้วย การสอนตรง การใช้การกระตุ้นเตือน การใช้สื่อภาพหรือวิดีโอ การฝึกในสถานการณ์จำลองหรือสถานการณ์จริง และการให้ข้อมูลย้อนกลับระหว่างการฝึก ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้จากการสาธิต การฝึกซ้ำ และการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ การพัฒนาทักษะการทำงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่ควรมุ่งเฉพาะทักษะทางเทคนิคเท่านั้น แต่ควรครอบคลุมพฤติกรรมที่จำเป็นต่อการทำงาน เช่น ความรับผิดชอบ ความตั้งใจ ความอดทน การควบคุมตนเอง การทำตามขั้นตอน และการปรับตัวระหว่างทำงาน เนื่องจากทักษะเหล่านี้มีผลต่อความสามารถในการเรียนรู้งาน การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการคงอยู่ในบริบทการทำงานจริง ดังนั้น การจัดกิจกรรมฝึกอาชีพจึงควรออกแบบให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติจริงอย่างต่อเนื่อง มีแบบอย่างชัดเจน มีการแบ่งขั้นตอนของงานให้เหมาะสม และมีการสนับสนุนจากครูหรือผู้ฝึกงานอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความคุ้นชิน ความมั่นใจ และสามารถนำทักษะไปใช้ในสถานการณ์การทำงานได้อย่างเหมาะสม (Gilson et al., 2017)

Kohler et al. (2016) กล่าวว่า การพัฒนาทักษะอาชีพและการเตรียมความพร้อมสู่การทำงานของนักเรียนไม่ควรดำเนินการโดยโรงเรียนเพียงฝ่ายเดียว แต่ควรเป็นกระบวนการเปลี่ยนผ่านที่อาศัยความร่วมมืออย่างเป็นระบบระหว่างผู้เรียน ครอบครัว ครู โรงเรียน ชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะการวางแผนเปลี่ยนผ่านที่เชื่อมโยงเป้าหมายหลังจบการศึกษา กับกิจกรรมการเรียนรู้และประสบการณ์จริงในชุมชนหรือสถานประกอบการ แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับกรอบ *Taxonomy for Transition Programming 2.0* ซึ่งให้ความสำคัญกับองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ การวางแผนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การพัฒนาผู้เรียน การมีส่วนร่วมของครอบครัว โครงสร้างการดำเนินงานของสถานศึกษา และความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน

ในด้านการพัฒนาทักษะอาชีพ นักเรียนที่มีความพิการจำเป็นต้องได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ที่ต่อเนื่อง มีเป้าหมายชัดเจน และเชื่อมโยงกับชีวิตจริง ครอบครัวมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนกำลังใจ ความเข้าใจ และการติดตามพฤติกรรมของผู้เรียนในชีวิตประจำวัน ขณะที่โรงเรียนมีหน้าที่วางแผนการจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสามารถและความต้องการจำเป็นรายบุคคล ส่วนชุมชนและสถานประกอบการเป็นแหล่งเรียนรู้จริงที่ช่วยให้นักเรียนได้ฝึกวินัยในการทำงาน การปฏิบัติตามกฎระเบียบ การสื่อสารกับผู้อื่น และการปรับตัวในสภาพแวดล้อมการทำงานจริง ดังนั้น ความร่วมมือระหว่างบ้าน โรงเรียน ชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจึงเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้นักเรียนพิการพัฒนาทักษะอาชีพได้อย่างรอบด้าน และมีความพร้อมต่อการเปลี่ยนผ่านสู่การทำงานและการดำรงชีวิตในวัยผู้ใหญ่ได้อย่างมีคุณภาพ (Kohler et al., 2016)

กัลยาณี อินตะสิน, ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์ และไพฑูรย์ โพธิสาร (2559, น. 130–143) ได้ศึกษารูปแบบการเปลี่ยนผ่านเฉพาะบุคคลจากโรงเรียนสู่สถานประกอบการสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในระดับเล็กน้อย พบว่า การพัฒนาทักษะอาชีพและการเตรียมความพร้อมสู่การทำงานของผู้เรียนกลุ่มนี้จำเป็นต้องอาศัยการวางแผนเป็นรายบุคคล โดยพิจารณาจากความถนัด ความสนใจ ศักยภาพ ความสามารถเฉพาะ และทักษะพื้นฐานของผู้เรียน เพื่อให้สามารถเลือกอาชีพหรือจัดตำแหน่งงานที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคนได้อย่างแท้จริง ผลการศึกษาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะอาชีพสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่ควรใช้รูปแบบเดียวกันทั้งหมด แต่ควรออกแบบกิจกรรมให้มีความยืดหยุ่น สอดคล้องกับความสามารถและความต้องการจำเป็นเฉพาะบุคคลของผู้เรียน โดยมีกระบวนการสำคัญ ได้แก่ การสำรวจความต้องการ การประเมินศักยภาพ การจัดทำแผนการเปลี่ยนผ่านเฉพาะบุคคล การประเมินความพร้อมในการทำงาน และการประสานความร่วมมือระหว่างโรงเรียน ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ นอกจากนี้ การจัดประสบการณ์ฝึกอาชีพควรเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เรียนรู้จากสถานการณ์จริงหรือสถานประกอบการจริง โดยมีการจัดบริการสนับสนุนที่เหมาะสม ได้แก่ การจัดพี่เลี้ยงดูแลระหว่างฝึกงาน การอธิบายขั้นตอนงาน การติดตามปัญหา และการประสานงานระหว่างโรงเรียนกับสถานประกอบการอย่างต่อเนื่อง แนวทางดังกล่าวช่วยให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะการทำงาน การปรับตัว การสื่อสาร และความมั่นใจในการเข้าสู่โลกของงานอย่างเป็นระบบ

วัชรสินธุ์ เพ็งบุบผา และกนิษฐ์ ศรีเคลือบ (2564, น. 137–148) ได้ศึกษาทักษะการประกอบอาชีพที่สำคัญในโลกยุคใหม่ที่นักเรียนไทยควรได้รับการพัฒนา โดยใช้การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ทักษะการประกอบอาชีพที่สำคัญตามมุมมองของผู้ประกอบการ และประเมินความต้องการจำเป็นด้านทักษะการประกอบอาชีพของนักเรียนที่ควรได้รับการพัฒนา ผลการศึกษพบว่า ทักษะการประกอบอาชีพที่สำคัญตามมุมมองของผู้ประกอบการประกอบด้วยหลายด้าน ได้แก่ ทักษะการประสานงาน ทักษะการบริหารงาน ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการกระหายเรียนรู้ ทักษะการสื่อสารอย่างใส่ใจ ทักษะการคิดนวัตกรรม ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ ทักษะการคล่องตัว ทักษะการรู้ทันเทคโนโลยี ทักษะส่วนบุคคล และประสบการณ์ในอาชีพ ผลการวิจัยดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาทักษะอาชีพของผู้เรียนไม่ควรมุ่งเน้นเฉพาะการฝึกทักษะเฉพาะงานหรือทักษะทางเทคนิคเท่านั้น แต่ควรพัฒนาความสามารถรอบด้านที่จำเป็นต่อการทำงานจริง โดยเฉพาะการทำงานร่วมกับผู้อื่น การวางแผนและจัดการงาน การแก้ปัญหา การสื่อสาร การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง การปรับตัว และการมีประสบการณ์ในอาชีพ ซึ่งเป็นทักษะที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงการเรียนรู้ในสถานศึกษากับบริบทของโลกการทำงานได้อย่างเหมาะสม

เมื่อเชื่อมโยงกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การพัฒนาทักษะอาชีพจึงควรออกแบบให้สอดคล้องกับศักยภาพและข้อจำกัดของผู้เรียนแต่ละคน โดยใช้กิจกรรมที่เป็นรูปธรรม มีขั้นตอนชัดเจน ฝึกซ้ำได้ และเชื่อมโยงกับสภาพการทำงานจริง เช่น การฝึกงานในสถานการณ์จำลอง การฝึกปฏิบัติงานตามลำดับขั้น การทำกิจกรรมอาชีพในโรงเรียน การเรียนรู้จากงานบริการ งานเกษตร งานเอกสาร หรืองานอาชีพที่สัมพันธ์กับบริบทของชุมชน ทั้งนี้ การจัดกิจกรรมควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกการวางแผน การแก้ปัญหา การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการรับผิดชอบงานที่ได้รับมอบหมาย เพื่อให้เกิดความพร้อมต่อการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่การทำงานในอนาคต

สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา (2560, น. 39-43) ได้กำหนดแนวทางการพัฒนาการอาชีวศึกษาไว้ในแผนพัฒนาการอาชีวศึกษา พ.ศ. 2560-2579 โดยมุ่งพัฒนากำลังคนด้านอาชีวศึกษาให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ สมรรถนะหลัก สมรรถนะทั่วไป และสมรรถนะวิชาชีพที่สอดคล้องกับความต้องการในการพัฒนาประเทศ แนวทางดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การจัดการอาชีวศึกษาไม่ได้มุ่งเน้นเฉพาะการฝึกทักษะวิชาชีพเฉพาะสาขานั้น แต่ยังให้ความสำคัญกับการพัฒนาความสามารถพื้นฐานและคุณลักษณะของผู้เรียนที่จำเป็นต่อการทำงานจริง นอกจากนี้ แผนพัฒนาการอาชีวศึกษายังให้ความสำคัญกับการสร้างโอกาส ความเสมอภาค และความเท่าเทียมทางการศึกษาด้านอาชีวศึกษา โดยกำหนดให้มีการพัฒนาหลักสูตรที่หลากหลาย รองรับผู้เรียนทุกกลุ่มเป้าหมาย รวมถึงผู้เรียนที่มีความจำเป็นพิเศษให้ได้รับการศึกษาด้านอาชีวศึกษาหรือการฝึกอบรมวิชาชีพอย่างเหมาะสม แนวคิดนี้จึงสัมพันธ์กับความต้องการจำเป็นทางการศึกษาของนักเรียนพิการ โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาทักษะอาชีพผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น มีขั้นตอนชัดเจน และสอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนแต่ละบุคคล

กัลยาณี อินตะสิน, ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์ และไพฑูรย์ โพธิสาร (2559, น. 130-143) ได้ศึกษารูปแบบการเปลี่ยนผ่านเฉพาะบุคคลจากโรงเรียนสู่สถานประกอบการสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเล็กน้อย พบว่า การเตรียมความพร้อมด้านอาชีพของผู้เรียนกลุ่มนี้จำเป็นต้องเริ่มจากการประเมินศักยภาพของนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยพิจารณาทั้งความถนัด ความสนใจ ความสามารถเฉพาะ และทักษะพื้นฐานในการทำงาน เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการวางแผนเลือกอาชีพหรือจัดตำแหน่งงานที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน

ผลการศึกษาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีความต้องการจำเป็นทางการศึกษาในด้านการรู้จักตนเอง การเข้าใจความสามารถของตนเอง และการได้รับการแนะแนวอาชีพอย่างเป็นระบบ เนื่องจากผู้เรียนอาจยังไม่สามารถระบุความถนัด ความสนใจ หรือความเหมาะสมของตนเองกับลักษณะงานต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจน หากไม่ได้รับการสนับสนุนจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการอย่างเหมาะสม การพัฒนาในด้านนี้จึงควรดำเนินการควบคู่กับการฝึกทักษะอาชีพ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจและเตรียมตัวเข้าสู่การทำงานได้สอดคล้องกับศักยภาพของตน

นอกจากนี้ งานวิจัยยังเสนอว่า การเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่สถานประกอบการควรประกอบด้วย การวางแผน การเตรียมความพร้อม การจัดตำแหน่งงานที่เหมาะสม การจัดบริการสนับสนุน และการติดตามการปรับตัวของผู้เรียนในสังคมการทำงานจริง ดังนั้น ในการพัฒนาทักษะอาชีพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สถานศึกษาควรจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพ การสำรวจความสนใจ การประเมินทักษะพื้นฐาน การฝึกงานในสถานประกอบการจำลองหรือสถานประกอบการจริง และการให้คำปรึกษาเฉพาะราย เพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เลือกงานได้เหมาะสม และมีความพร้อมต่อการเปลี่ยนผ่านสู่การทำงานอย่างมีคุณภาพ

สรุปได้ว่า ความต้องการจำเป็นทางการศึกษาและการพัฒนาทักษะอาชีพของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำเป็นต้องอาศัยการจัดการศึกษาที่มีความเฉพาะตัว ยืดหยุ่น และสอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียน โดยเน้นการพัฒนาทักษะที่หลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ทักษะการทำงานที่มีความหมาย ทักษะชีวิต ทักษะ

การวางแผนอาชีพ และทักษะการควบคุมตนเอง ทั้งนี้ การส่งเสริมทักษะเหล่านี้ควรดำเนินไปในลักษณะที่เชื่อมโยงกับบริบทจริงของชีวิต ผ่านการเรียนรู้แบบบูรณาการ การฝึกงานในสถานประกอบการจริง และกิจกรรมแนะแนวเฉพาะบุคคล พร้อมทั้งได้รับการสนับสนุนจากครอบครัว โรงเรียน และชุมชนอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะในช่วงเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่โลกแห่งการทำงาน ทั้งหมดนี้ล้วนสะท้อนให้เห็นว่าการพัฒนาทักษะอาชีพไม่ใช่เพียงการฝึกฝนทางเทคนิค แต่ต้องเป็นกระบวนการที่ช่วยเสริมสร้างสมรรถนะรอบด้าน เพื่อให้นักเรียนสามารถดำรงชีวิตอย่างมีคุณค่า และเป็นสมาชิกที่มีบทบาทในสังคมได้อย่างมั่นคง

3. แนวคิดเกี่ยวกับทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3.1 ความหมายของทักษะการมีงานทำ

Yorke & Knight (2004, p.22) ให้ความหมายว่า ทักษะการมีงานทำ คือ ชุดของความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะส่วนบุคคลที่ทำให้บุคคลมีความสามารถในการได้รับงาน รักษางาน และพัฒนา. ในงานนั้น ๆ ได้

Hillage and Pollard (1998) ให้ความหมายว่า ทักษะการมีงานทำ คือ ความสามารถของบุคคลในการได้งานที่เหมาะสม ดำรงอยู่ในงาน และเคลื่อนย้ายไปสู่งานใหม่ในตลาดแรงงาน

Casner-Lotto & Barrington (2006) ให้ความหมายว่า ทักษะการมีงานทำ คือ ทักษะที่ไม่ใช่ทักษะทางเทคนิคเฉพาะงาน แต่เป็นทักษะทั่วไปที่สามารถถ่ายทอดได้ และจำเป็นสำหรับการประสบความสำเร็จในทุกงาน เช่น การทำงานร่วมกับผู้อื่น การแก้ปัญหา และการสื่อสาร

Curtis and McKenzie (2002) ให้ความหมายว่า ทักษะการมีงานทำ คือ ทักษะพื้นฐานที่จำเป็นในการเข้าสู่การทำงาน และพัฒนาในสายอาชีพ ไม่ว่าจะอยู่ในตำแหน่งงานใด

Andrews and Higson (2008) ให้ความหมายว่า ทักษะการมีงานทำ คือ ความสามารถในการใช้ความรู้และทักษะของตนในสภาพแวดล้อมการทำงานจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมถึงการมีเจตคติและคุณลักษณะที่นายจ้างต้องการ

DEEWR – Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australia (2012) ให้ความหมายว่า Employability skills คือ ชุดทักษะที่ไม่เกี่ยวข้องกับอาชีพเฉพาะ แต่จำเป็นต่อทุกอาชีพ เช่น การทำงานเป็นทีม การคิดวิเคราะห์ การสื่อสาร การเรียนรู้ตลอดชีวิต และการแก้ปัญหา

อังศุธร เกื่อนนาดี (2559, น. 34–49) ศึกษาความต้องการแรงงานในเชิงคุณภาพของสถานประกอบการอุตสาหกรรมในจังหวัดชลบุรี พบว่า การเตรียมกำลังคนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการไม่ควรมุ่งเน้นเฉพาะทักษะวิชาชีพหรือความรู้เฉพาะงานเท่านั้น แต่ควรให้ความสำคัญกับสมรรถนะพื้นฐานและคุณลักษณะในการทำงานที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานจริง เช่น ความสามารถในการสื่อสาร การเรียนรู้งาน ความรับผิดชอบ ความมีวินัย การปรับตัว และการทำงานร่วมกับผู้อื่น ผลการศึกษาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาทักษะอาชีพของผู้เรียนจำเป็นต้องออกแบบให้สัมพันธ์กับความต้องการของตลาดแรงงานและบริบทของสถานประกอบการจริง โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งต้องการการฝึกทักษะที่เป็นรูปธรรม มีขั้นตอน

ชัดเจน และสามารถฝึกซ้ำได้อย่างต่อเนื่อง สถานศึกษาจึงควรจัดกิจกรรมพัฒนาทักษะอาชีพที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร ตลอดจนการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าสู่สถานประกอบการ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะที่ได้รับไปใช้ในการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม

สรุปได้ว่า ทักษะการมีงานทำ (Employability Skills) คือ ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะของบุคคลที่เอื้อต่อการเข้าสู่ตลาดแรงงาน การรักษางาน และการพัฒนาในอาชีพอย่างยั่งยืน โดยรวมถึงทั้งทักษะพื้นฐาน ทักษะการสื่อสาร การทำงานเป็นทีม การคิดวิเคราะห์ การปรับตัว และเจตคติที่พึงประสงค์ต่อการทำงาน

3.2 องค์ประกอบของทักษะการมีงานทำ

U.S. Department of Education โดยความร่วมมือกับ American Institutes for Research (AIR) ได้พัฒนาแนวคิด Employability Skills Framework ซึ่งเป็นกรอบแนวคิดที่ชี้ให้เห็นว่า ทักษะการมีงานทำ (Employability Skills) เป็นชุดของทักษะที่สามารถฝึกฝนและพัฒนาได้ในบริบทของโรงเรียน ครอบคลุมทั้งด้านวิชาการ ด้านมนุษยสัมพันธ์ และด้านการทำงานในสถานประกอบการ (American Institutes for Research, 2015) โดยจัดกลุ่มทักษะออกเป็น 3 องค์ประกอบหลัก ดังนี้

1. ความรู้และทักษะที่นำไปใช้ได้จริง (Applied Knowledge) องค์ประกอบนี้หมายถึงความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ทางวิชาการในสถานการณ์จริงของการทำงาน เช่น การใช้ภาษาและคณิตศาสตร์ในชีวิตประจำวัน การคิดอย่างเป็นระบบ รวมถึงความเข้าใจในเทคโนโลยีประกอบด้วย

- การคิดเชิงวิเคราะห์ (Critical Thinking)
- การใช้ภาษาเพื่อสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ (Applied Reading and Writing)
- การใช้ทักษะคณิตศาสตร์ในงาน (Applied Mathematics)
- การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในงาน (Technology Use)

2. ความสัมพันธ์ที่มีประสิทธิภาพ (Effective Relationships)

องค์ประกอบนี้เกี่ยวข้องกับทักษะด้านการสื่อสาร การสร้างความสัมพันธ์ และเจตคติในการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ โดยเน้นการทำงานเป็นทีม การเคารพความแตกต่าง และความรับผิดชอบต่อนหน้าที่ ประกอบด้วย

- การสื่อสารในที่ทำงาน (Communication)
- การทำงานเป็นทีม (Teamwork)
- การแสดงความเคารพและยอมรับความแตกต่าง (Respect for Diversity)
- มารยาทในการทำงานและความน่าเชื่อถือ (Workplace Etiquette)
- การสร้างความสัมพันธ์เชิงบวก (Positive Attitudes and Relationship Building)

3. ทักษะในสถานประกอบการ (Workplace Skills)

องค์ประกอบนี้มุ่งเน้นทักษะการจัดการตนเอง การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และความสามารถในการปรับตัวให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงของงาน รวมถึงการเป็นผู้นำและการทำงานอย่างมีจริยธรรมประกอบด้วย

- การตัดสินใจและแก้ปัญหา (Decision Making and Problem Solving)

- การจัดการเวลาและทรัพยากร (Time and Resource Management)
- การเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong Learning)
- ความมีจริยธรรมและความซื่อสัตย์ในการทำงาน (Work Ethic and Integrity)
- การมีความคิดริเริ่มและความเป็นผู้นำ (Leadership and Initiative)

จากการศึกษาของ Tushar and Sooraksa (2023) พบว่า ทักษะการมีงานทำที่จำเป็นสำหรับตลาดแรงงานในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 10 ประการ ดังนี้

1. ทักษะการแก้ปัญหา (Problem Solving Skills) คือ ความสามารถในการวิเคราะห์สถานการณ์ คิดอย่างมีเหตุผล และหาทางออกที่เหมาะสมเมื่อเผชิญกับปัญหาในที่ทำงาน
 2. ความเชื่อมั่นและภาคภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem and Self-Confidence) คือ การรู้คุณค่าในตนเอง กล้าคิด กล้าตัดสินใจ และเชื่อมั่นว่าตนเองสามารถทำงานให้สำเร็จได้
 3. การทำงานเป็นทีม (Teamwork) คือ ความสามารถในการร่วมมือกับผู้อื่น แบ่งปันความคิดเห็น และทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ
 4. ทักษะการสื่อสาร (Communication Skills) คือ การพูด ฟัง อ่าน และเขียนได้อย่างชัดเจน ตลอดจนการใช้เทคโนโลยีเพื่อการสื่อสารในสถานการณ์ที่หลากหลาย
 5. ความคิดสร้างสรรค์และความริเริ่ม (Creativity and Initiative) คือ การคิดค้นแนวทางใหม่ ๆ เสนอความคิดอย่างสร้างสรรค์ และเริ่มต้นการกระทำโดยไม่ต้องรอคำสั่ง
 6. ทักษะระหว่างบุคคล (Interpersonal Skills) คือ ความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น เข้าใจอารมณ์ตนเองและผู้อื่น มีความเห็นอกเห็นใจ และสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี
 7. ความยืดหยุ่นและการปรับตัว (Flexibility and Adaptability) คือ การตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของสภาพแวดล้อมการทำงาน การเรียนรู้ทักษะใหม่ และเปิดรับความคิดเห็นที่หลากหลาย
 8. ความรับผิดชอบ (Responsibility) คือ การมีวินัย ตรงต่อเวลา รับผิดชอบในหน้าที่ และสามารถทำงานที่ได้รับมอบหมายจนสำเร็จ
 9. การตั้งเป้าหมายและความมุ่งมั่นในการบรรลุเป้าหมาย (Goal Setting and Achievement Orientation) คือ ความสามารถในการกำหนดเป้าหมายส่วนบุคคลและเป้าหมายในการทำงาน ตลอดจนมีความมุ่งมั่นในการดำเนินการเพื่อบรรลุเป้าหมายนั้น
 - 10 การเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง (Lifelong Learning) คือ ทักษะในการแสวงหาความรู้ใหม่ ๆ และการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้สามารถปรับตัวให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงในโลกการทำงาน
- Kamaroellah, Eliyana, Amalia และ Pratama (2021) ได้ทำการศึกษาวรรณกรรมเชิงลึกเกี่ยวกับ แนวคิด ทฤษฎี และกรอบแนวปฏิบัติว่าด้วยทักษะการมีงานทำ (Employability Skills) จากงานวิจัย และเอกสารทางวิชาการที่เกี่ยวข้องซึ่งตีพิมพ์ในช่วงปี 2006–2021 รวมทั้งสิ้น 52 แหล่งข้อมูลทั้งในระดับชาติและนานาชาติ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อทำความเข้าใจว่า “ทักษะการมีงานทำ” คืออะไร มีองค์ประกอบใดบ้าง และปัจจัยใดที่ส่งผลต่อการพัฒนาและความสำเร็จในอาชีพของผู้เรียนหรือผู้สำเร็จการศึกษา

จากการวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (content analysis) งานวิจัยสรุปว่า Employability Skills มีลักษณะเป็น ชุดทักษะที่สามารถถ่ายทอดได้ (transferable skills) และไม่จำกัดอยู่เฉพาะทักษะทาง

เทคนิคในสาขาอาชีพ (non-technical skills) หากแต่เป็นทักษะข้ามสายงานที่มีความสำคัญในทุกบริบทของการทำงาน และเอื้อต่อการเข้าสู่ตลาดแรงงาน การรักษางาน และการพัฒนางานในระยะยาว โดยผู้วิจัยจำแนกองค์ประกอบของทักษะการมีงานทำออกเป็น 3 กลุ่มหลัก ดังนี้

1. ทักษะด้านความรู้ความสามารถ (Cognitive Skills) เป็นทักษะในเชิงการคิด การวิเคราะห์ และการใช้เหตุผล ตัวอย่างได้แก่

- การคิดเชิงวิพากษ์ (Critical Thinking)
- การตัดสินใจ (Decision Making)
- การแก้ปัญหา (Problem Solving)
- การเรียนรู้และวางกลยุทธ์ (Learning and Strategic Thinking)

2. ทักษะด้านตนเอง (Intrapersonal Skills) เป็นทักษะที่เกี่ยวข้องกับการควบคุมและจัดการตนเอง การตั้งเป้าหมาย และการสร้างแรงจูงใจภายใน เช่น

- ความรับผิดชอบต่อตนเอง (Personal Responsibility)
- ความมั่นใจในตนเอง (Self-Confidence)
- การจัดการเวลา (Time Management)
- แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation)

3. ทักษะระหว่างบุคคล (Relational or Interpersonal Skills) เป็นทักษะที่จำเป็นต่อการทำงานร่วมกับผู้อื่นและการอยู่ร่วมในองค์กร ตัวอย่างได้แก่

- ทักษะการสื่อสาร (Communication Skills)
- การทำงานเป็นทีม (Teamwork)
- การสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction)
- การปรับตัวในบริบทที่มีความหลากหลาย (Cultural Adaptability)

Soproni (2023) ได้นำเสนอองค์ประกอบของทักษะการมีงานทำในบทความเรื่อง Employability Skills – Rethink Your Learning ซึ่งตีพิมพ์ใน GiLE Journal of Skills Development โดยผู้เขียนให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะที่ไม่ใช่เชิงเทคนิค (non-technical skills) ซึ่งสามารถบูรณาการและฝึกฝนได้ภายในบริบทการศึกษา และถือเป็นกุญแจสำคัญในการเตรียมความพร้อมของผู้เรียนสู่โลกของการทำงานที่มีความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในยุคดิจิทัล

การวิเคราะห์ของ Soproni มีจุดเน้นที่สำคัญคือ การเรียนรู้เชิงกระบวนการ และการบูรณาการทักษะผ่านประสบการณ์ตรงในห้องเรียนและนอกห้องเรียน โดยเน้นว่า “การมีงานทำ” มิได้จำกัดอยู่ที่ความสามารถในการได้งานเพียงอย่างเดียว แต่รวมถึงความสามารถในการรักษางาน และพัฒนาในสายอาชีพอย่างต่อเนื่อง ซึ่งทักษะสำคัญที่ส่งผลต่อความสามารถดังกล่าวประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 8 ประการ ดังต่อไปนี้

1. การสื่อสาร (Communication)

การสื่อสารถือเป็นทักษะรากฐานที่มีความสำคัญอย่างยิ่งในการประกอบอาชีพในทุกสายงาน ไม่ว่าจะเป็นการพูด การฟัง การเขียน หรือการนำเสนอความคิดเห็นอย่างสร้างสรรค์ โดย Soproni (2023) เน้นว่าผู้เรียนควรได้รับการฝึกฝนให้สามารถสื่อสารได้อย่างชัดเจน เข้าใจง่าย และเหมาะสมกับบริบท รวมถึงสามารถใช้ภาษาในการโน้มน้าวและสร้างความร่วมมือกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ภาวะผู้นำ (Leadership)

ภาวะผู้นำมิได้หมายถึงตำแหน่งทางการบริหารเท่านั้น แต่ครอบคลุมถึงความสามารถในการเป็นแบบอย่าง การริเริ่ม การวางแผน และการจัดการทีมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายร่วมกัน ผู้เรียนที่มีภาวะผู้นำมักจะแสดงออกถึงความกล้าแสดงออก รับฟังความคิดเห็นที่หลากหลาย และสามารถสร้างแรงจูงใจให้ผู้อื่นได้

3. คุณธรรมและความรับผิดชอบ (Ethics and Responsibility)

องค์ประกอบนี้สะท้อนถึงเจตคติพื้นฐานในการทำงานที่พึงประสงค์ ได้แก่ ความซื่อสัตย์ ความโปร่งใส ความรับผิดชอบต่อหน้าที่ และความเคารพต่อกฎระเบียบและค่านิยมขององค์กร ซึ่ง Soproni (2023) ชี้ว่า คุณธรรมเป็นปัจจัยที่กำหนดความยั่งยืนของอาชีพ และส่งผลต่อความไว้วางใจของเพื่อนร่วมงานและนายจ้างอย่างยิ่ง

4. ความเข้าอกเข้าใจผู้อื่น (Empathy)

ความเข้าใจในความรู้สึกและมุมมองของผู้อื่นเป็นทักษะสำคัญในการสร้างความสัมพันธ์ทางวิชาชีพที่ดี และสามารถลดความขัดแย้งในทีมได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผู้เรียนที่ได้รับการปลูกฝังทักษะด้านนี้จะสามารถสร้างสภาพแวดล้อมการทำงานที่มีความร่วมมือ ความเคารพ และความเมตตาต่อกัน

5. การเรียนรู้อย่างกระตือรือร้น (Active Learning)

Soproni (2023) ให้ความสำคัญกับทักษะการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง โดยชี้ว่าผู้ที่มีทักษะการเรียนรู้ที่ดีจะสามารถรับมือกับการเปลี่ยนแปลงของตลาดแรงงานได้ดีกว่า ผู้เรียนจึงควรถูกฝึกให้รู้จักตั้งคำถาม วิเคราะห์ข้อมูล และค้นหาวิธีเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างสม่ำเสมอ

6. ความรู้ด้านเทคโนโลยีดิจิทัล (Digital Literacy)

ในยุคที่เทคโนโลยีดิจิทัลเข้ามามีบทบาทในทุกสาขาอาชีพ ความสามารถในการใช้เครื่องมือดิจิทัล เช่น การพิมพ์เอกสาร การค้นคว้าออนไลน์ การใช้ระบบจัดการข้อมูล และการนำเสนอด้วยสื่อดิจิทัล จึงกลายเป็นทักษะที่ขาดไม่ได้ Soproni ชี้ว่า โรงเรียนจำเป็นต้องจัดสรรทรัพยากรและเวลาในการฝึกฝนทักษะด้านนี้อย่างจริงจัง

7. ความคิดสร้างสรรค์ (Creativity)

ผู้เรียนควรได้รับการส่งเสริมให้กล้าคิด กล้าทดลอง และกล้าเสนอแนวคิดใหม่ ๆ ที่อาจแตกต่างไปจากกรอบความคิดเดิม Soproni (2023) เห็นว่าความคิดสร้างสรรค์เป็นต้นทางของนวัตกรรม และเป็นคุณสมบัติที่นายจ้างในศตวรรษที่ 21 ให้ความสำคัญอย่างยิ่ง

8. การคิดเชิงวิพากษ์ และการแก้ปัญหา (Critical Thinking and Problem-Solving)

ทักษะในการวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล และสามารถแก้ไขปัญหาในสถานการณ์ที่ซับซ้อนอย่างเหมาะสมเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งในโลกของการทำงาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อเผชิญกับความไม่แน่นอนและข้อมูลจำนวนมากที่ต้องตัดสินใจในเวลาจำกัด

Holidi and Abu Seman (2023) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “A Study of Employability Skills: From the Employers and Youth Perspectives” โดยเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ และปริมาณร่วมกัน ซึ่งครอบคลุมการสำรวจความคิดเห็นของทั้งนายจ้างและเยาวชนในระดับมัธยมศึกษาในประเทศมาเลเซีย เพื่อค้นหาความสอดคล้องระหว่างความคาดหวังของสถานประกอบการ และศักยภาพของผู้เรียนที่กำลังเข้าสู่ตลาดแรงงาน ผลการศึกษาดังกล่าวสรุปองค์ประกอบของทักษะการมี

งานทำออกเป็น 7 ด้านหลัก ซึ่งล้วนเป็นทักษะที่สามารถส่งเสริมและพัฒนาได้ภายในสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษาและอาชีวศึกษา โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. ทักษะพื้นฐาน (Basic Skills) ได้แก่ ทักษะด้านการสื่อสาร การใช้ภาษา การคำนวณ และความสามารถในการอ่านจับใจความ ซึ่งถือเป็นรากฐานของการเรียนรู้และการทำงานในทุกสาขาอาชีพ ผู้เรียนที่มีทักษะพื้นฐานที่เข้มแข็งจะสามารถเรียนรู้ทักษะขั้นสูงได้อย่างมีประสิทธิภาพ
2. ทักษะการคิด (Thinking Skills) ประกอบด้วยการคิดอย่างมีวิจารณญาณ การแก้ปัญหา การวิเคราะห์สถานการณ์ และการตัดสินใจอย่างเป็นระบบ ทักษะกลุ่มนี้มีบทบาทสำคัญในการเผชิญสถานการณ์จริงในการทำงาน โดยเฉพาะในบริบทที่ไม่แน่นอนและต้องการความยืดหยุ่น
3. คุณลักษณะส่วนบุคคล (Personal Qualities) เช่น ความรับผิดชอบ ความมั่นใจในตนเอง ความมีวินัย ความริเริ่มสร้างสรรค์ และความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งล้วนเป็นคุณลักษณะที่นายจ้างให้ความสำคัญ และสามารถสังเกตได้จากพฤติกรรมของผู้เรียนในสถานศึกษา
4. ทักษะการบริหารจัดการทรัพยากร (Resource and Capability Skills) เป็นทักษะในการบริหารเวลา การจัดลำดับความสำคัญ การวางแผน และการใช้ทรัพยากรอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้เรียนที่มีทักษะด้านนี้ก็สามารถทำงานภายใต้ข้อจำกัดต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี
5. ทักษะระหว่างบุคคล (Interpersonal Skills) ได้แก่ ความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น การสื่อสารอย่างเหมาะสม การเป็นสมาชิกที่ดีของทีม และการเคารพความแตกต่าง ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญของการทำงานในศตวรรษที่ 21 ที่เน้นการประสานงานและการทำงานข้ามวัฒนธรรม
6. ทักษะด้านเทคโนโลยีและสารสนเทศ (Technology and Information Skills) คือความสามารถในการใช้เครื่องมือเทคโนโลยีสารสนเทศ การสืบค้นและประมวลผลข้อมูล และการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีในการทำงานให้เกิดประโยชน์สูงสุด ทักษะนี้มีความจำเป็นอย่างยิ่งในยุคดิจิทัล
7. ทักษะระบบและเทคนิค (System and Technical Skills) คือความเข้าใจในระบบการทำงานขององค์กร การปฏิบัติงานตามขั้นตอน และความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับบริบทของแต่ละสถานประกอบการ ตลอดจนทักษะเฉพาะทางในสาขาอาชีพที่เลือกเรียน

Warner et al. (2019) ได้ทำการวิจัยเรื่อง Regional Educational Laboratory Appalachia (REL Appalachia) ภายใต้การสนับสนุนของกระทรวงศึกษาธิการสหรัฐอเมริกา (U.S. Department of Education) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาทักษะความพร้อมในการทำงาน (career readiness) สำหรับนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายและสายอาชีพในศตวรรษที่ 21 ได้แบ่ง ทักษะการมีงานทำ (Employability Skills) ออกเป็น 3 กลุ่มใหญ่ที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ ได้แก่ 1) Intrapersonal Competencies, 2) Interpersonal Competencies และ 3) Cognitive Competencies โดยแต่ละกลุ่มสะท้อนให้เห็นถึงคุณลักษณะ ทักษะ และพฤติกรรมที่สามารถพัฒนาได้ผ่านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในโรงเรียน ดังนี้

1. Intrapersonal Competencies (ทักษะด้านบุคคลภายใน) เป็นชุดทักษะที่เกี่ยวข้องกับการควบคุมตนเอง การมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ และการมีคุณลักษณะที่ส่งผลต่อการทำงานอย่างยั่งยืน ได้แก่

- Growth mindset และความเชื่อในศักยภาพของตนเอง
- Self-regulation เช่น การตั้งเป้าหมายส่วนตัว การจัดการเวลา การประเมินตนเอง และการรู้จักปรับปรุงตนเอง
- Work ethic เช่น ความรับผิดชอบ ความซื่อสัตย์ ความเป็นมืออาชีพ และความมุ่งมั่นตั้งใจในการทำงาน
- Initiative & resilience ความริเริ่มและความสามารถในการเผชิญกับอุปสรรค

2. Interpersonal Competencies (ทักษะระหว่างบุคคล) คือทักษะที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารและการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งเป็นสิ่งที่นายจ้างในศตวรรษที่ 21 ให้ความสำคัญอย่างมาก โดยเฉพาะในระบบการทำงานที่เป็นเครือข่ายและความหลากหลาย ได้แก่

- Teamwork & collaboration การทำงานร่วมกับผู้อื่น การมีส่วนร่วมในกลุ่ม และการเคารพความคิดเห็นที่แตกต่าง
- Effective communication การสื่อสารอย่างชัดเจน ทั้งในรูปแบบพูด เขียน และ การใช้เทคโนโลยี
- Empathy & social awareness การเข้าใจผู้อื่น การจัดการความขัดแย้ง และ ความสามารถในการทำงานกับผู้อื่นที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมที่หลากหลาย

3. Cognitive Competencies (ทักษะทางความคิด) เป็นชุดทักษะที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการคิดเชิงวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และการเรียนรู้ตลอดชีวิต ซึ่งเป็นรากฐานของการทำงานในโลกยุคใหม่ ได้แก่

- Critical thinking & problem solving ความสามารถในการคิดอย่างมีระบบ วางแผน และตัดสินใจ
- Creativity & innovation การคิดนอกกรอบ การเสนอวิธีแก้ปัญหาใหม่ ๆ และการริเริ่มสิ่งใหม่
- Digital literacy & information use การใช้เทคโนโลยีอย่างมีประสิทธิภาพ การสืบค้นและประมวลผลข้อมูล
- Lifelong learning ความสามารถในการเรียนรู้สิ่งใหม่อย่างต่อเนื่อง และการปรับตัวตามการเปลี่ยนแปลงของงาน

Gilson et al. (2017) ได้เสนอองค์ประกอบของทักษะการมีงานทำ (Employability Skills) สำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยเฉพาะในระดับรุนแรง ซึ่งเป็นการศึกษาและออกแบบโปรแกรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อการทำงานในสถานการณ์จริง โดยแบ่งองค์ประกอบของทักษะการมีงานทำออกเป็น 4 กลุ่มสำคัญ ดังนี้

1. พฤติกรรมการทำงานทั่วไป (General Work Behaviors) เป็นทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับลักษณะการทำงานของบุคคล ไม่ขึ้นอยู่กับลักษณะของงานเฉพาะ เช่น ความตรงต่อเวลา ความ

สม่ำเสมอในการทำงาน การแต่งกายและการดูแลตนเองให้เหมาะสมในที่ทำงาน และความสามารถในการทำงานต่อเนื่องโดยไม่ถูกรบกวนง่าย

2. พฤติกรรมเกี่ยวข้องกับการทำงาน (Task-Related Work Behaviors) เป็นทักษะที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานเฉพาะในหน้าที่ เช่น การปฏิบัติตามคำสั่ง การทำงานอย่างถูกต้องตามขั้นตอน ความสามารถในการใช้เครื่องมือหรืออุปกรณ์ในงานได้อย่างปลอดภัย และความสามารถในการจดจำลำดับขั้นตอนของงาน

3. พฤติกรรมทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับงาน (Task-Related Social Behaviors) เป็นทักษะในการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในบริบทของการทำงาน เช่น การขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น การรับฟังคำสั่งหรือคำติชมจากหัวหน้างาน การแสดงท่าทีที่เหมาะสมเมื่อทำงานเป็นทีม และการโต้ตอบกับเพื่อนร่วมงานด้วยทัศนคติเชิงบวก

4. พฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เกี่ยวข้องกับการทำงานโดยตรง (Non-Task Social Behaviors) เป็นพฤติกรรมทั่วไปในบริบทสังคมการทำงานที่ไม่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานเฉพาะ เช่น การควบคุมอารมณ์ในสถานการณ์ตึงเครียด การหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง การปฏิบัติตามกฎระเบียบโดยทั่วไปของสถานที่ทำงาน และการมีสัมพันธภาพที่เหมาะสมกับบุคลากรทุกระดับ

งานวิจัยเรื่อง "Salient employability skills for youth with intellectual and developmental disabilities in Singapore: The perspectives of job developers" ซึ่งเป็นการศึกษาวิจัยในประเทศสิงคโปร์ โดย Scheef, Walker, & Barrio (2019) ได้สำรวจมุมมองของนายจ้างเกี่ยวกับทักษะการมีงานทำ (Employability Skills) ที่จำเป็นสำหรับเยาวชนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการ (IDD) พบว่า ทักษะที่นายจ้างมองว่าสำคัญ สามารถจำแนกเป็นองค์ประกอบหลักได้ 4 กลุ่ม ดังนี้

1. ทักษะการทำงานขั้นพื้นฐาน (Basic Work Skills) เป็นทักษะพื้นฐานที่จำเป็นต่อการเริ่มต้นและรักษางาน เช่น ความตรงต่อเวลา การเข้าทำงานอย่างสม่ำเสมอ การปฏิบัติตามคำแนะนำและกฎระเบียบในที่ทำงาน การทำงานด้วยตนเองในงานที่ได้รับมอบหมาย และความสามารถในการเรียนรู้และทำซ้ำงานเดิมได้

2. ทักษะด้านพฤติกรรมและทัศนคติ (Work Behaviors and Attitudes) มุ่งเน้นที่เจตคติและพฤติกรรมที่เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมการทำงาน เช่น ความสุภาพและให้เกียรติผู้อื่น ความอดทนและความสามารถในการจัดการอารมณ์ ความใส่ใจและตั้งใจในงาน ความยืดหยุ่นในการทำงาน เช่น ยอมรับงานใหม่หรือการเปลี่ยนแปลง

3. ทักษะการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Communication and Social Skills) เน้นการมีปฏิสัมพันธ์ที่เหมาะสมกับเพื่อนร่วมงานและหัวหน้างาน เช่น การฟังและตอบสนองอย่างเหมาะสม การแสดงความต้องการหรือขอความช่วยเหลือ การทำงานร่วมกับผู้อื่นเป็นทีม และการแสดงออกด้วยกิริยาท่าทางหรือวาจาที่เหมาะสมในบริบทของงาน

4. ทักษะการปรับตัวและการแก้ปัญหา (Adaptability and Problem-Solving Skills) เป็นทักษะที่เกี่ยวข้องกับการจัดการตนเองเมื่อเผชิญสถานการณ์ต่าง ๆ เช่น ความสามารถในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ด้วยตนเอง การประเมินสถานการณ์และปรับพฤติกรรมให้เหมาะสม การขอความช่วยเหลือ

อย่างเหมาะสมเมื่อพบอุปสรรค และการจัดการกับสถานการณ์ใหม่ ๆ หรือการเปลี่ยนแปลงในที่ทำงาน

จากเอกสาร Employment and Life Skills Assessments: Transition Practice Brief จัดทำโดย National Technical Assistance Center on Transition: the Collaborative (NTACT:C) (2020) ซึ่งเป็นแหล่งข้อมูลสำคัญในด้านการเตรียมความพร้อมผู้ใหญ่นักเรียนที่มีความพิการในสหรัฐอเมริกา ได้ให้ความสำคัญกับ “ทักษะการมีงานทำ” (Employability Skills) ว่าเป็นส่วนหนึ่งของ Transition Services ที่ช่วยให้นักเรียน โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (Intellectual Disabilities) สามารถเปลี่ยนผ่านจากระบบการศึกษาไปสู่การทำงานและการใช้ชีวิตอย่างอิสระได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยองค์ประกอบของ ทักษะการมีงานทำ ตามแนวทางของ NTACT:C (2021) แบ่งออกเป็น 4 กลุ่มหลัก ดังนี้

1. Daily Work Habits (พฤติกรรมการทำงานประจำวัน) ทักษะในกลุ่มนี้เน้นพฤติกรรมที่จำเป็นในการคงอยู่ในงานและทำงานได้อย่างต่อเนื่อง เช่น ความตรงต่อเวลา การแต่งกายให้เหมาะสมกับบริบทงาน การมีความสม่ำเสมอในการทำงาน การปฏิบัติตามกฎของสถานประกอบการ และความสามารถในการทำงานโดยไม่ต้องถูกกำกับตลอดเวลา

2. Social and Communication Skills (ทักษะการสื่อสารและสังคม) กลุ่มนี้ครอบคลุมทักษะที่ช่วยให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น การทักทายและได้ตอบอย่างเหมาะสม การแสดงความเคารพต่อหัวหน้างานและเพื่อนร่วมงาน การใช้ภาษากายและน้ำเสียงให้เหมาะสม การทำงานร่วมกับผู้อื่น (Teamwork) การขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น

3. Work-Related Problem Solving and Flexibility (การแก้ปัญหาในงานและความยืดหยุ่น) เป็นทักษะที่ช่วยให้นักเรียนสามารถจัดการกับอุปสรรคหรือสถานการณ์ที่ไม่คาดคิดได้ เช่น การปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงในตารางงานหรืองานที่ได้รับมอบหมาย การแก้ปัญหาเบื้องต้นโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่นตลอดเวลา

ความสามารถในการรับฟังคำวิจารณ์และนำไปปรับปรุงตนเอง และการมีทัศนคติที่ดีต่องานที่ไม่คุ้นเคย

4. Task Completion and Independence (การทำงานให้สำเร็จและความเป็นอิสระ) องค์ประกอบสุดท้ายมุ่งเน้นที่ความสามารถของนักเรียนในการทำงานตามลำพังและมีความรับผิดชอบ เช่น การเข้าใจคำสั่งงานและทำงานตามคำสั่งได้ การจดจำขั้นตอนการทำงาน การตรวจสอบงานของตนเองก่อนส่ง ความสามารถในการทำงานต่อเนื่องโดยไม่ถูกรบกวน และการมีความตั้งใจและความพยายามจนงานเสร็จสมบูรณ์

ชุดิถาญจน์ เพ็ชรแก้ว และคณะ (2564, น. 25–38) ได้ศึกษาความต้องการแรงงานและช่องว่างสมรรถนะสู่การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในพื้นที่เมืองต้นแบบการค้าชายแดน อำเภอสุโขทัย-ลก จังหวัดนราธิวาส ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า สถานประกอบการมีความต้องการแรงงานที่มีสมรรถนะสอดคล้องกับบริบทการทำงานจริง และพบว่าระดับทักษะของแรงงานในปัจจุบันยังต่ำกว่าระดับที่สถานประกอบการต้องการในหลายด้าน โดยเฉพาะทักษะด้านภาษา การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ การคิดวิเคราะห์ และคุณลักษณะในการทำงาน ข้อค้นพบดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาผู้เรียนให้พร้อมต่อการมีงานทำจำเป็นต้องดำเนินการอย่างรอบด้าน ไม่ใช่เพียงการฝึกอาชีพเฉพาะอย่าง แต่ต้องพัฒนาทักษะพื้นฐานและพฤติกรรมที่เอื้อต่อการทำงานควบคู่กันไป

เมื่อพิจารณาจากผลการศึกษาดังกล่าว สามารถสังเคราะห์องค์ประกอบของทักษะการปฏิบัติงานได้เป็น 4 ด้านสำคัญ ได้แก่

1. ทักษะพื้นฐานและการสื่อสาร เป็นความสามารถในการใช้ภาษา การฟัง การพูด การอ่าน การเขียน และการสื่อสารกับผู้อื่นอย่างเหมาะสม รวมถึงความสามารถในการรับข้อมูล เข้าใจคำสั่ง และถ่ายทอดความต้องการของตนเองในบริบทการทำงาน ทักษะด้านนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการทำงานร่วมกับหัวหน้างาน เพื่อนร่วมงาน และผู้รับบริการ

2. ทักษะการคิด การเรียนรู้ และการแก้ปัญหา เป็นความสามารถในการเรียนรู้งาน วิเคราะห์สถานการณ์ ตัดสินใจอย่างเหมาะสม และแก้ปัญหาเบื้องต้นระหว่างการทำงาน ผู้เรียนที่มีทักษะด้านนี้จะสามารถปรับตัวต่อภาระงานใหม่ ๆ เข้าใจขั้นตอนการทำงาน และพัฒนาตนเองให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการได้ดียิ่งขึ้น

3. พฤติกรรมและคุณลักษณะในการทำงาน เป็นลักษณะสำคัญที่สถานประกอบการให้ความสำคัญ เช่น ความรับผิดชอบ ความมีวินัย ความตรงต่อเวลา ความอดทน ความตั้งใจในการทำงาน ความขยัน และความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ พฤติกรรมเหล่านี้เป็นพื้นฐานที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้อย่างต่อเนื่องและเป็นที่ยอมรับในสถานประกอบการ

4. ทักษะการปรับตัวและการทำงานร่วมกับผู้อื่น เป็นความสามารถในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสภาพแวดล้อมการทำงาน การทำงานเป็นทีม การปฏิบัติตามกฎระเบียบ การยอมรับคำแนะนำ การควบคุมอารมณ์ และการปรับตัวต่อบริบทของงานจริง ทักษะด้านนี้ช่วยให้ผู้เรียนสามารถดำรงบทบาทของผู้ปฏิบัติงานได้อย่างเหมาะสม และลดปัญหาที่อาจเกิดขึ้นระหว่างการทำงาน

จากเอกสาร “ความสามารถในการปฏิบัติงาน...ประเด็นท้าทายการบริหารคนในทศวรรษหน้า” ของ กรมการจัดหางาน (2563) ได้ระบุถึง องค์ประกอบของความสามารถในการปฏิบัติงาน (Employability Skills) ไว้ว่าประกอบด้วยทักษะสำคัญ 2 ประเภทหลัก ได้แก่

1. ทักษะเชิงพฤติกรรม (Soft Skills)

ทักษะกลุ่มนี้เน้นด้านพฤติกรรม การสื่อสาร และการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งถือเป็นพื้นฐานของการทำงานร่วมกันในสถานประกอบการ ตัวอย่างเช่น ทักษะการสื่อสาร (Communication Skills) การทำงานเป็นทีม (Teamwork) ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ (Creativity and Initiative) ความรับผิดชอบและวินัย (Responsibility & Discipline) และการจัดการอารมณ์และแรงจูงใจตนเอง (Self-management)

2. ทักษะเชิงเทคนิค (Technical Skills) หมายถึง ทักษะเฉพาะทางที่เกี่ยวข้องกับงานหรืออาชีพนั้น ๆ โดยตรง เป็นความรู้หรือความสามารถที่ฝึกฝนจนชำนาญ ตัวอย่างเช่น การใช้เครื่องมือเฉพาะวิชาชีพ การใช้งานโปรแกรมหรือระบบดิจิทัลที่จำเป็น และทักษะในสายงาน

สุภาพร จันทรศิริ (2564) ได้จัดทำรายงานวิจัยเรื่อง “การพัฒนาสมรรถนะหลักเพื่อเตรียมคนเข้าสู่อาชีพในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้” โดยมุ่งศึกษาสมรรถนะที่จำเป็นต่อการเตรียมบุคคลเข้าสู่อาชีพในบริบทพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ซึ่งเป็นพื้นที่ที่มีลักษณะเฉพาะทั้งด้านเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และความต้องการของตลาดแรงงาน ผลการศึกษาสามารถนำมาใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาผู้เรียนให้มีความพร้อมก่อนเข้าสู่โลกของงาน โดยเฉพาะการพัฒนาสมรรถนะที่สัมพันธ์กับการดำรงชีวิต การทำงาน และการสร้างรายได้ในบริบทของชุมชน

เมื่อพิจารณาในมิติของทักษะการมีงานทำ สามารถสังเคราะห์สมรรถนะสำคัญที่ควรส่งเสริมได้ 3 ด้าน ได้แก่ 1) ทักษะชีวิตและการทำงาน ซึ่งเกี่ยวข้องกับการจัดการตนเอง การวางแผนชีวิต การบริหารเวลา ความรับผิดชอบ การปรับตัว และเจตคติเชิงบวกต่อการทำงาน 2) ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ ซึ่งเกี่ยวข้องกับความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ การมองเห็นโอกาสในการสร้างรายได้ การวางแผนอาชีพหรือธุรกิจเบื้องต้น และความมั่นใจในการลงมือปฏิบัติ และ 3) ทักษะด้านการจัดการการเงินส่วนบุคคล ซึ่งเกี่ยวข้องกับการวางแผนรายรับ-รายจ่าย การออม การใช้ทรัพยากรอย่างเหมาะสม และการตัดสินใจทางการเงินในชีวิตประจำวัน

ข้อค้นพบดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การเตรียมผู้เรียนเข้าสู่อาชีพไม่ควรมุ่งเน้นเฉพาะทักษะการทำงานเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่ควรพัฒนาทักษะชีวิต คุณลักษณะด้านการทำงาน ความสามารถในการสร้างอาชีพ และการจัดการตนเองทางเศรษฐกิจควบคู่กันไป ทั้งนี้ แนวคิดดังกล่าวสามารถนำมาประยุกต์ใช้กับการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้ โดยปรับกิจกรรมให้เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน เช่น การฝึกวางแผนงานง่าย ๆ การฝึกความรับผิดชอบต่อหน้าที่ การฝึกทักษะอาชีพจากกิจกรรมจริง และการฝึกใช้เงินในชีวิตประจำวันอย่างเหมาะสม (สุภาพร จันทร์ศิริ, 2564)

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2561) ได้นำกรอบแนวคิดทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 มาเป็นพื้นฐานในการพัฒนา ทักษะที่จำเป็นสำหรับผู้เรียน เพื่อเตรียมความพร้อมเข้าสู่โลกแห่งการทำงานและชีวิตในสังคมปัจจุบันและอนาคต โดยมีการกำหนดองค์ประกอบของทักษะที่เชื่อมโยงโดยตรงกับ ทักษะการมีงานทำ (Employability Skills) ไว้อย่างเป็นระบบ ซึ่งสามารถจำแนกออกเป็น 3 กลุ่มใหญ่ ดังนี้

1. ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning and Innovation Skills) เป็นกลุ่มทักษะที่มุ่งเน้นการพัฒนาความสามารถด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณและสร้างสรรค์ เพื่อให้สามารถแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพในบริบทที่หลากหลาย โดยประกอบด้วย

- ทักษะการคิดวิเคราะห์ (Critical Thinking): ความสามารถในการพิจารณาเหตุผล ข้อมูล และการตัดสินใจอย่างมีตรรกะ

- ทักษะการคิดสร้างสรรค์ (Creative Thinking): การสร้างแนวคิดใหม่เพื่อการพัฒนา นวัตกรรมหรือวิธีการแก้ปัญหา

- ทักษะการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ (Effective Communication): ความสามารถในการถ่ายทอดความคิดในรูปแบบที่เหมาะสมกับผู้รับสาร

- ทักษะการทำงานร่วมกัน (Collaboration): การมีส่วนร่วมในการทำงานเป็นทีม มีความยืดหยุ่น และมีความรับผิดชอบร่วมกัน

2. ทักษะด้านสารสนเทศ สื่อ และเทคโนโลยี (Information, Media and Technology Skills) เป็นทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการทำงานในโลกยุคดิจิทัล ซึ่งผู้เรียนควรมีความสามารถในการเข้าถึง วิเคราะห์ ประเมิน และใช้เทคโนโลยีสารสนเทศอย่างมีจริยธรรม ประกอบด้วย

- ทักษะด้านการรู้เท่าทันข้อมูล (Information Literacy): การแสวงหา วิเคราะห์ และใช้ข้อมูลอย่างมีประสิทธิภาพ

- ทักษะด้านสื่อ (Media Literacy): ความสามารถในการวิเคราะห์และใช้สื่อในหลากหลายรูปแบบอย่างมีวิจารณญาณ

- ทักษะด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร (ICT Literacy): การใช้เทคโนโลยีในการปฏิบัติงาน แก้ปัญหา และสื่อสารได้อย่างเหมาะสม

3. ทักษะชีวิตและอาชีพ (Life and Career Skills) เป็นกลุ่มทักษะที่เน้นพฤติกรรมและคุณลักษณะส่วนบุคคลที่ส่งเสริมการทำงานและการใช้ชีวิตในสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพและมีความรับผิดชอบ ประกอบด้วย

- ความรับผิดชอบ (Responsibility) และ การทำงานอย่างมีจริยธรรม (Work Ethic): มีวินัย ซื่อสัตย์ ขยัน และเคารพในกฎเกณฑ์การทำงาน

- ความสามารถในการปรับตัว (Adaptability): การปรับตัวต่อสภาพแวดล้อมหรือความเปลี่ยนแปลงได้อย่างเหมาะสม

- ทักษะความเป็นผู้นำ (Leadership): การมีภาวะผู้นำและความสามารถในการสร้างแรงจูงใจ แก่ผู้อื่น

- ทักษะการจัดการตนเองและเวลาทำงาน (Self-Management): ความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมและบริหารจัดการเวลาในการทำงาน

- ความสามารถในการริเริ่มและสร้างคุณค่า (Initiative and Productivity): การริเริ่มสิ่งใหม่และมุ่งเน้นการทำงานให้เกิดผลลัพธ์อย่างเป็นรูปธรรม

3.3 ทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

U.S. Department of Education (2017) กล่าวว่า การเตรียมผู้เรียนเพื่อการสู่วิถีชีวิตภายหลังออกจากโรงเรียนเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบและมุ่งผลลัพธ์อย่างชัดเจน โดยครอบคลุมทั้งการศึกษาต่อ การฝึกอบรบ การมีงานทำ และเมื่อเหมาะสมต้องครอบคลุมการดำรงชีวิตอย่างอิสระด้วย เอกสารอธิบายว่า กระบวนการเปลี่ยนผ่านที่มีประสิทธิภาพควรตั้งอยู่บนการวางแผนร่วมกันของทีมที่รู้จักความสามารถ ความต้องการ และบริการที่ผู้เรียนเข้าถึงได้ และต้องกำหนดเป้าหมายหลังจบการศึกษาที่วัดได้ ซึ่งเชื่อมโยงกับบริการเปลี่ยนผ่านที่จำเป็นต่อการบรรลุเป้าหมายนั้น ทั้งนี้ ตัวอย่างของทักษะการดำรงชีวิตที่ควรพิจารณา ได้แก่ การพิทักษ์สิทธิของตนเอง การจัดการบ้านและการเงินส่วนบุคคล และการใช้ข้อมูลสาธารณะ

เอกสารยังชี้ให้เห็นว่า การเตรียมผู้เรียนเพื่อการมีงานทำไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการสอนทักษะงานเฉพาะด้าน แต่ควรครอบคลุมการฝึกความพร้อมในการทำงาน (job readiness training) ซึ่งรวมถึงการเตรียมประวัติย่อ การกรอกใบสมัครงาน การฝึกสัมภาษณ์ การพัฒนาพฤติกรรมในที่ทำงาน และการเข้าร่วมกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโลกของการทำงานมากขึ้น นอกจากนี้ เอกสารยังเสนอว่า การพัฒนาอาชีพของผู้เรียนมักค่อย ๆ เติบโตผ่านลำดับจากการตระหนักรู้อาชีพ การสำรวจอาชีพ การเตรียมสู่อาชีพ และการเข้าสู่การทำงานอย่างมีความรับผิดชอบในสายอาชีพนั้น ๆ จึงสะท้อนว่า การมีงานทำเป็นผลจากการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่ผลจากการฝึกเพียงช่วงใดช่วงหนึ่งเท่านั้น ในด้านโอกาสทางการจ้างงาน เอกสารให้ความสำคัญกับประสบการณ์ทำงานจริงในชุมชน เช่น การฝึกงาน การฝึกอาชีพระยะสั้น และการฝึกงานในสถานที่ทำงานจริง โดยอธิบายว่า ประสบการณ์ลักษณะดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทักษะเฉพาะงาน เห็นวัฒนธรรมการทำงาน

จริง และสำรวจความสนใจทางอาชีพของตนเองได้ชัดเจนยิ่งขึ้น ขณะเดียวกัน เอกสารยังกล่าวถึงผลลัพธ์ด้านการจ้างงานที่สำคัญ ได้แก่ การจ้างงานแบบแข่งขันในสภาพแวดล้อมบูรณาการ และการจ้างงานแบบมีการสนับสนุน โดยเฉพาะสำหรับผู้ที่มีความพิการรุนแรงซึ่งอาจต้องได้รับการช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง เช่น job coaching การติดตามหลังเริ่มงาน การช่วยฝึกงานซ้ำ หรือการใช้เครื่องมือช่วยจำและสื่อช่วยสื่อสารในการทำงาน

นอกจากนี้ U.S. Department of Education (2017) ยังเน้นว่า ความสำเร็จของการเปลี่ยนผ่านสู่ชีวิตผู้ใหญ่และการทำงานขึ้นอยู่กับทักษะทางสังคม อารมณ์ และการกำหนดตนเองของผู้เรียนด้วย เอกสารระบุว่า ผู้เรียนพิการที่มีทักษะสังคมที่พัฒนาได้ดีมีแนวโน้มสูงกว่าที่จะสามารถปรับตัวได้สำเร็จในบริบทของการจ้างงาน ชุมชน และการศึกษาต่อ และผู้เรียนที่มีทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนเอง เข้าใจตนเอง สามารถตั้งเป้าหมาย ตัดสินใจ แก้ปัญหา และมีส่วนร่วมในแผนการศึกษาของตนเองอย่างแท้จริง มักมีผลลัพธ์ด้านการเปลี่ยนผ่านที่ดีกว่า เอกสารจึงเสนอให้โรงเรียนจัดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะสังคม ฝึกบทบาทสมมติในสถานการณ์ต่าง ๆ ใช้การวางแผนแบบยืดหยุ่นเป็นศูนย์กลาง และสนับสนุนให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับอนาคตของตนเองอย่างจริงจัง

โดยสรุป เอกสารฉบับนี้เสนอว่า การเตรียมผู้เรียนพิการสู่การมีงานทำควรถูกมองเป็นกระบวนการเปลี่ยนผ่านที่ครอบคลุมทั้งการดำรงชีวิต การเตรียมอาชีพ การได้รับประสบการณ์ทำงานจริง การพัฒนาทักษะทางสังคมและการกำหนดตนเอง ตลอดจนการได้รับการและการสนับสนุนที่เหมาะสมจากโรงเรียน หน่วยงานอาชีพ ครอบครัว และชุมชน ทั้งนี้ แม้เอกสารจะใช้คำว่า transition planning, job readiness training, workplace readiness, self-determination, supported employment และ postsecondary goals มากกว่าจะใช้คำว่า “employability skills” โดยตรงแต่สาระสำคัญทั้งหมดสะท้อนแนวคิดเดียวกัน คือ การพัฒนาผู้เรียนพิการให้มีความพร้อมทั้งด้านชีวิตการทำงาน และการเปลี่ยนผ่านสู่โลกการทำงานจริงอย่างมีคุณภาพ

Kohler et al. (2016) กล่าวว่า ตลอดระยะเวลาที่ผ่านมา งานวิจัยด้านการเปลี่ยนผ่านได้แสดงให้เห็นอย่างต่อเนื่องว่า ผลลัพธ์หลังจากออกจากโรงเรียนของนักเรียนพิการจะดีขึ้นเมื่อครู ครอบครัว ผู้เรียน สมาชิกในชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องร่วมกันดำเนินการวางแผนเปลี่ยนผ่านในมุมมองที่กว้างและเป็นระบบ ซึ่งผู้เขียนเรียกว่า transition-focused education แนวคิดนี้ไม่ได้มองการวางแผนเปลี่ยนผ่านเป็นเพียงกิจกรรมเสริมที่เพิ่มเข้ามาเมื่อผู้เรียนอายุ 14 หรือ 16 ปีเท่านั้น แต่ถือว่าเป็นฐานสำคัญของการจัดการศึกษาที่ใช้กำหนดและขับเคลื่อนโปรแกรมการเรียนรู้ทั้งหมดของผู้เรียน รวมถึงกลยุทธ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนยังคงอยู่ในระบบการศึกษาและสามารถเตรียมพร้อมต่อชีวิตผู้ใหญ่ได้อย่างเหมาะสม

ผู้เขียนยังอธิบายว่า Taxonomy for Transition Programming 2.0 เป็นการพัฒนาย่อยจาก Taxonomy ฉบับเดิมของ Kohler โดยมุ่งรวบรวม “แนวปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม” ซึ่งได้จากโปรแกรมที่มีประสิทธิผลและจากวรรณกรรมวิจัย เพื่อใช้เป็นกรอบสำหรับการวางแผน การจัดระบบ และการประเมินการศึกษาหรือบริการด้านการเปลี่ยนผ่าน เอกสารฉบับนี้ยังได้นำวรรณกรรมล่าสุดเข้ามาเพิ่มเติมในประเด็นสำคัญ เช่น ตัวทำนายความสำเร็จหลังจากออกจากโรงเรียน กลยุทธ์การเพิ่มอัตราการจบการศึกษาและลดการออกกลางคัน บรรยากาศหรือภูมิอากาศของโรงเรียน และบทบาทของบริการฟื้นฟูสมรรถภาพทางอาชีพที่ช่วยส่งเสริมการเปลี่ยนผ่านสู่การเรียนรู้ต่อและการทำงานของ

เยาวชนพิการ สำคัญที่สุดของเอกสารฉบับนี้คือ การเสนอว่า การเตรียมผู้เรียนพิการสู่ชีวิตผู้ใหญ่ ควรได้รับการพิจารณาในลักษณะของ “ระบบปฏิบัติการเปลี่ยนผ่าน” ที่เชื่อมโยงหลายองค์ประกอบ เข้าด้วยกัน ไม่ใช่การพัฒนาทักษะบางด้านอย่างแยกส่วน ผู้เขียนจึงจัดองค์ประกอบของ การจัดการศึกษาและบริการด้านการเปลี่ยนผ่านออกเป็น 5 หมวดหลัก ได้แก่ การวางแผนที่ยึดผู้เรียน เป็นศูนย์กลาง (Student-Focused Planning) การพัฒนาผู้เรียน (Student Development) ความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน (Interagency Collaboration) การมีส่วนร่วมของครอบครัว (Family Engagement) และ โครงสร้างโปรแกรม (Program Structure) ซึ่งทั้ง 5 หมวดนี้ทำหน้าที่ ร่วมกันในการสร้างความพร้อมของผู้เรียนสำหรับผลลัพธ์หลังออกจากโรงเรียน

ในหมวด Student-Focused Planning ผู้เขียนให้ความสำคัญกับการพัฒนาแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) การใช้กลยุทธ์ในการวางแผน และการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางของตนเอง หมวดนี้สะท้อนแนวคิดว่าการวางแผนเปลี่ยนผ่านที่มีคุณภาพต้องเริ่มจากการรู้จักผู้เรียน เข้าใจจุดแข็ง ความต้องการ ความ สนใจ และเป้าหมายในอนาคตของผู้เรียน และต้องทำให้ผู้เรียนมีบทบาทเป็นเจ้าของแผนของตนเอง มากที่สุด มิใช่เป็นเพียงผู้รับบริการจากการตัดสินใจของผู้อื่นเท่านั้น

ในหมวด Student Development ผู้เขียนอธิบายว่า การพัฒนาผู้เรียนเพื่อการเปลี่ยนผ่าน ต้องครอบคลุมหลายมิติ ได้แก่ การประเมิน (Assessment) ทักษะทางวิชาการ (Academic Skills) ทักษะชีวิต ทักษะสังคม และทักษะอารมณ์ (Life, Social, and Emotional Skills) ทักษะด้าน อาชีพและการทำงาน (Employment and Occupational Skills) การสนับสนุนผู้เรียน (Student Supports) และ บริบทการจัดการเรียนรู้ (Instructional Context) หมวดนี้ชี้ให้เห็นชัดว่า การเตรียม ผู้เรียนพิการสู่ชีวิตหลังโรงเรียนไม่อาจมุ่งเฉพาะการฝึกงานหรือการสอนอาชีพเท่านั้น แต่ต้องพัฒนาทั้ง ทักษะพื้นฐานในการเรียนรู้ การดำรงชีวิต การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการสนับสนุนที่จำเป็นต่อการ ประยุกต์ใช้ทักษะเหล่านั้นในสถานการณ์จริง

ในหมวด Interagency Collaboration ผู้เขียนแบ่งสาระสำคัญออกเป็น กรอบความร่วมมือ (Collaborative Framework) และ การจัดบริการร่วมกัน (Collaborative Service Delivery) โดย เสนอว่า การเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนจะมีประสิทธิภาพสูงขึ้นเมื่อโรงเรียน ครอบครัว หน่วยงานฟื้นฟู สมรรถภาพ หน่วยงานด้านแรงงาน สถานประกอบการ และหน่วยงานชุมชนทำงานประสานกันอย่าง เป็นระบบ ไม่ปล่อยให้การช่วยเหลือผู้เรียนหยุดอยู่เพียงภายในโรงเรียน เอกสารยังเน้นย้ำเป็นพิเศษถึง ความสำคัญของการเชื่อมต่อกับหน่วยงานบริการ โดยเฉพาะบริการด้านอาชีพและการฟื้นฟู สมรรถภาพ ทั้งก่อนและระหว่างช่วงเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ชีวิตหลังเรียนจบ

ในหมวด Family Engagement ผู้เขียนเสนอว่า ครอบครัวไม่ได้มีบทบาทเพียงการรับรู้ข้อมูล เกี่ยวกับผู้เรียนเท่านั้น แต่ต้องได้รับการส่งเสริมในฐานะ “หุ้นส่วน” ของการเปลี่ยนผ่าน โดยหมวดนี้ ประกอบด้วย การมีส่วนร่วมของครอบครัว (Family Involvement) การเสริมพลังให้ครอบครัว (Family Empowerment) และ การเตรียมความพร้อมของครอบครัว (Family Preparation) เอกสารยังเน้นว่าการทำงานกับครอบครัวควรคำนึงถึง ความสอดคล้องทางวัฒนธรรม (cultural relevancy) และการเสริมศักยภาพครอบครัวให้สามารถช่วยผู้เรียนวางแผน ตัดสินใจ และสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านได้อย่างแท้จริง

ส่วนหมวด Program Structure ผู้เขียนอธิบายว่า การจัดการเปลี่ยนผ่านจะเกิดผลได้จริง จำเป็นต้องมีโครงสร้างโปรแกรมที่ชัดเจน ประกอบด้วย ลักษณะของโปรแกรม (Program Characteristics) การประเมินโปรแกรม (Program Evaluation) การวางแผนเชิงกลยุทธ์ (Strategic Planning) นโยบายและระเบียบปฏิบัติ (Policies and Procedures) การพัฒนาและจัดสรรทรัพยากร (Resource Development and Allocation) และ บรรยากาศของโรงเรียน (School Climate) การจัดหมวดนี้สะท้อนว่า ความสำเร็จของการเปลี่ยนผ่านไม่ได้ขึ้นอยู่กับครูหรือผู้เรียนเพียงลำพัง แต่ขึ้นอยู่กับการมีระบบสนับสนุนระดับองค์กรและระดับนโยบายที่สอดคล้องกันด้วย

ตาราง 4 สรุปสาระสำคัญจากกรอบแนวคิด Taxonomy 2.0 ของ Kohler และคณะ

หมวดหลักใน Taxonomy 2.0	สาระสำคัญ
Student-Focused Planning	เน้นการพัฒนาแผนการ จัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) การใช้กลยุทธ์การวางแผน และการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการกำหนดเป้าหมายและทิศทางของตนเอง
Student Development	เน้นการประเมิน ทักษะทางวิชาการ ทักษะชีวิต สังคมและอารมณ์ ทักษะอาชีพและการทำงาน การสนับสนุนผู้เรียน และบริบทการสอน
Interagency Collaboration	เน้นความร่วมมือระหว่างโรงเรียน หน่วยงานอาชีพ หน่วยงานฟื้นฟูสมรรถภาพ และองค์กรชุมชน เพื่อจัดบริการอย่างต่อเนื่อง
Family Engagement	เน้นการมีส่วนร่วมของครอบครัว การเสริมพลังครอบครัว และการเตรียมความพร้อมของครอบครัวให้เป็นหุ้นส่วนของการเปลี่ยนผ่าน
Program Structure	เน้นโครงสร้างของโปรแกรม เช่น ลักษณะโปรแกรม การประเมินผล การวางแผนเชิงกลยุทธ์ นโยบาย ทรัพยากร และบรรยากาศของโรงเรียน

ที่มา: Kohler et al., 2016

Test et al. (2010) กล่าวว่า งานวิจัยด้านการเปลี่ยนผ่านระดับมัธยมศึกษามีความก้าวหน้าอย่างชัดเจนในช่วงหลายปีที่ผ่านมา โดยมีความพยายามที่จะระบุทั้ง “แนวปฏิบัติที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์” และ “ตัวทำนายความสำเร็จหลังออกจากโรงเรียน” เพื่อใช้เป็นฐานในการปรับปรุงบริการเปลี่ยนผ่านสำหรับนักเรียนพิการ เอกสารฉบับนี้จัดทำขึ้นภายใต้ National Secondary Transition Technical Assistance Center (NSTTAC) และเสนอผลจากการทบทวนวรรณกรรม 2 ส่วนสำคัญ ได้แก่ การทบทวนงานวิจัยเชิงทดลองเพื่อระบุแนวปฏิบัติที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์ และการทบทวนงานวิจัยเชิงสหสัมพันธ์เพื่อระบุตัวแปรทำนายที่มีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์หลังออกจากโรงเรียนด้านการศึกษา การจ้างงาน และการดำรงชีวิตอย่างอิสระ

ผู้เขียนอธิบายว่า ในส่วนของสิ่งที่ “ทราบแล้ว” (What We Know) นั้น NSTTAC สามารถระบุ แนวปฏิบัติที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์ 33 ประการ ในด้านการเปลี่ยนผ่านระดับมัธยมศึกษาได้ โดยนำแนวปฏิบัติเหล่านี้ไปจัดหมวดหมู่ตาม Kohler’s Taxonomy for Transition Programming ซึ่งประกอบด้วย Student-Focused Planning, Student Development, Family Involvement, Program Structure และ Interagency Collaboration ทั้งนี้ แนวปฏิบัติส่วนใหญ่อยู่ในหมวด Student Development มากที่สุด รองลงมาคือ Student-Focused Planning, Family Involvement และ Program Structure ขณะที่ในหมวด Interagency Collaboration ยังไม่พบแนวปฏิบัติที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์รองรับในระดับเดียวกัน เมื่อพิจารณาเนื้อหาของแนวปฏิบัติที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์เหล่านี้ พบว่า การสอนทักษะที่จำเป็นต่อชีวิต และการทำงานของนักเรียนอย่างเป็นรูปธรรม ตัวอย่างเช่น การสอนทักษะชีวิตเชิงหน้าที่ การสอนทักษะงานเฉพาะด้าน การสอนทักษะการจ้างงานผ่านคอมพิวเตอร์ช่วยสอนหรือการสอนในชุมชน การสอนการดูแลตนเอง การสอนความปลอดภัย การสอนการกำหนดตนเอง การสอนทักษะสังคม การสอนการกรอกใบสมัครงาน และการสอนทักษะการสื่อสารทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน เอกสารจึงสะท้อนอย่างชัดเจนว่าการเปลี่ยนผ่านที่มีคุณภาพไม่ได้เกิดจากการสอนเชิงนามธรรม หรือการวางแผนเพียงอย่างเดียว แต่ต้องมีการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะชีวิต ทักษะการทำงาน และทักษะสังคมอย่างเป็นรูปธรรมและนำไปใช้ได้จริง

นอกจากแนวปฏิบัติที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์แล้ว ผู้เขียนยังระบุว่า NSTTAC ได้ค้นพบตัวทำนายความสำเร็จหลังออกจากโรงเรียน 16 ประการ จากงานวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ที่มีคุณภาพสูง โดยตัวทำนายเหล่านี้มีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์หลังออกจากโรงเรียนในการศึกษา การจ้างงาน และการดำรงชีวิตอย่างอิสระ ตัวทำนายที่สำคัญ ได้แก่ การตระหนักรู้อาชีพ ประสบการณ์ในชุมชน สถานะการสอบผ่าน/ประกาศนียบัตร การเรียนรวมในชั้นเรียนทั่วไป ความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การเรียนรายวิชาอาชีพ การมีงานทำหรือประสบการณ์ทำงานที่มีค่าตอบแทน การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง โปรแกรมการเรียนรู้ การกำหนดตนเองและการพิทักษ์สิทธิของตนเอง การดูแลตนเองและการดำรงชีวิตอย่างอิสระ ทักษะสังคม การสนับสนุนผู้เรียน โปรแกรมเปลี่ยนผ่าน อาชีวศึกษา และการศึกษาเอกสารส่วนนี้มีความสำคัญมากเพราะชี้ให้เห็นว่า ผลลัพธ์หลังออกจากโรงเรียนไม่ได้ขึ้นอยู่กับปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งเท่านั้น แต่เกิดจากองค์ประกอบหลายด้านที่ทำงานร่วมกันทั้งภายในตัวผู้เรียน และในระบบสนับสนุนรอบตัวผู้เรียน

หากพิจารณาในเชิงสาระ เอกสารฉบับนี้ทำให้เห็นแนวโน้มสำคัญอย่างน้อย 3 ประการ ประการแรก ความสำเร็จหลังออกจากโรงเรียนของนักเรียนที่มีความเชื่อมโยงอย่างใกล้ชิดกับการได้รับโอกาสฝึกทักษะที่ใช้ได้จริงในชีวิตและการทำงาน เช่น ทักษะชีวิต ทักษะสังคม ทักษะการทำงาน และประสบการณ์ทำงานจริง ประการที่สอง การมีส่วนร่วมของครอบครัว การเรียนรวม การสนับสนุนผู้เรียน และความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน ล้วนเป็นเงื่อนไขแวดล้อมที่มีบทบาทสำคัญต่อผลลัพธ์ด้านการศึกษาและการจ้างงาน ประการที่สาม การกำหนดตนเอง การพิทักษ์สิทธิของตนเอง และการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในกระบวนการวางแผน เป็นองค์ประกอบที่ช่วยเพิ่มโอกาสของความสำเร็จหลังออกจากโรงเรียนอย่างมีนัยสำคัญ

ในส่วนของสิ่งที่ “ยังจำเป็นต้องรู้เพิ่มเติม” (What We Still Need to Know) ชี้ว่า แม้งานวิจัยที่มีอยู่จะช่วยระบุแนวปฏิบัติและตัวทำนายสำคัญได้แล้ว แต่ยังคงต้องการงานวิจัยที่เข้มแข็งมากขึ้นอีกหลายด้าน เช่น การวิจัยเชิงทดลองคุณภาพสูงที่ช่วยยกระดับความเข้มแข็งของหลักฐาน การวิจัยที่มุ่งประเด็น Family Involvement, Program Structure และ Interagency Collaboration มากขึ้น การเก็บข้อมูลระยะยาวเพื่อดูผลของบริการเปลี่ยนผ่านต่อผลลัพธ์ทั้งระหว่างเรียนและหลังออกจากโรงเรียน และการวิเคราะห์ข้อมูลแยกตามประเภทความพิการเพื่อทำความเข้าใจตัวทำนายความสำเร็จของผู้เรียนแต่ละกลุ่มได้ชัดเจนยิ่งขึ้น เอกสารจึงไม่ได้เพียงสรุปองค์ความรู้ที่มีอยู่ แต่ยังเสนอทิศทางการวิจัยในอนาคตอย่างเป็นระบบด้วย

Luecking (2020) กล่าวว่า ประสบการณ์การทำงานเป็น “เครื่องมือสำคัญอย่างยิ่ง” ของการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ชีวิตผู้ใหญ่สำหรับเยาวชนพิการ หนังสือ The Way to Work ฉบับพิมพ์ครั้งที่ 2 อธิบายว่าการเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการสอนในห้องเรียนหรือการแนะนำอาชีพเชิงนามธรรม แต่ต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในประสบการณ์ทำงานที่มีความหมาย มีการวางแผนเฉพาะบุคคล และเชื่อมโยงกับเป้าหมายชีวิตจริงของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ หนังสือเล่มนี้จึงมุ่งเสนอแนวทางปฏิบัติสำหรับการสร้าง จัดการ และติดตามประสบการณ์ทำงานของเยาวชนในช่วงเปลี่ยนผ่าน โดยให้ความสำคัญกับการพัฒนางานบนฐานของบุคคล การร่วมมือกับนายจ้าง การสนับสนุนผู้เรียนในสถานที่ทำงาน และการสร้างเครือข่ายวิชาชีพและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเพื่อให้การเปลี่ยนผ่านเกิดผลอย่างยั่งยืน ผู้เขียนเสนออย่างชัดเจนว่า งานวิจัยด้านการเปลี่ยนผ่านสามารถสรุปได้สั้น ๆ ว่า “งานเป็นสิ่งที่ดี” ในความหมายที่ว่า ประสบการณ์ทำงานระหว่างเรียนเป็นปัจจัยสำคัญที่เชื่อมโยงกับผลลัพธ์การมีงานทำหลังออกจากโรงเรียน โดยเฉพาะสำหรับเยาวชนพิการ หนังสือย้ำว่า ประสบการณ์ทำงานช่วยให้ผู้เรียนได้รู้จักงานและอาชีพที่อาจไม่เคยรู้จักมาก่อน ช่วยสร้างความสนใจทางอาชีพ ช่วยเสริมความภาคภูมิใจในตนเอง ช่วยพัฒนาทักษะวิชาการและทักษะทางเทคนิคพื้นฐานทำให้เข้าใจวัฒนธรรมของสถานที่ทำงาน และช่วยให้เกิดเครือข่ายทางสังคมที่เป็นประโยชน์ต่อการหางานในอนาคต สำหรับเยาวชนพิการ ประสบการณ์เหล่านี้ยังมีคุณค่าเพิ่มเติมในฐานะพื้นที่ที่ทำให้ผู้เรียนและผู้สนับสนุนได้ค้นพบว่า ผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือหรือ การปรับสิ่งแวดล้อมใดบ้างเมื่อต้องทำงานจริง ประสบการณ์ทำงานที่ดีไม่ใช่เพียงการส่งผู้เรียนไปอยู่ในที่ทำงาน แต่ต้องเป็น “ประสบการณ์ทำงานที่มีคุณภาพ” ซึ่งมีองค์ประกอบสำคัญหลายประการ ได้แก่ การมีเป้าหมายของโปรแกรมที่ชัดเจน การกำหนดความคาดหวังและการให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างสม่ำเสมอ การแบ่งบทบาทและความรับผิดชอบของผู้เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน การเชื่อมโยงระหว่างโรงเรียนกับสถานที่ทำงานอย่างสะดวกและต่อเนื่อง การได้เรียนรู้จากการทำงานจริง การมีตัวเลือกของสถานที่ทำงานที่หลากหลายเกินกว่างานเยาวชนแบบเดิม เช่น งานค้าปลีกหรืองานบริการ การมีพี่เลี้ยง หรือผู้ให้คำแนะนำในที่ทำงาน และการรับฟังความเห็นทั้งจากผู้เรียนและนายจ้างเกี่ยวกับคุณภาพของประสบการณ์ที่เกิดขึ้น หนังสือจึงชี้ให้เห็นว่า ประสบการณ์ทำงานที่จะนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ดีต้องได้รับการออกแบบและบริหารจัดการอย่างจริงจัง มิใช่ปล่อยให้เป็นการเรียนรู้แบบลองผิดลองถูกเพียงอย่างเดียว

ในแง่ของการจัดระบบสนับสนุน หนังสือให้ความสำคัญกับ “ความรับผิดชอบร่วมกัน” ของหลายฝ่ายต่อความสำเร็จของประสบการณ์ทำงาน โดยระบุว่า ผู้เรียนเองต้องรับผิดชอบต่อหน้าที่งานของตน ต้องสื่อสารความต้องการและวิธีการสนับสนุนที่เหมาะสม ต้องปฏิบัติตามแนวทางและระเบียบของที่ทำงาน และต้องแสดงความรับผิดชอบต่อพฤติกรรมและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของตนเอง ผู้เชี่ยวชาญด้านการเปลี่ยนผ่านหรือ transition specialist ต้องมีบทบาทในการปฐมนิเทศผู้เรียนสู่ที่ทำงาน อธิบายบทบาทหน้าที่และความคาดหวัง ช่วยให้นายจ้างเข้าใจบทบาทของตนในฐานะพี่เลี้ยงหรือผู้กำกับดูแล ช่วยให้สถานที่ทำงานใช้ประโยชน์จากรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน และเชื่อมประสบการณ์ทำงานเข้ากับหลักสูตรหรือการเรียนในโรงเรียน หนังสือจึงมองว่าความสำเร็จของประสบการณ์ทำงานไม่ได้เกิดจากผู้เรียนเพียงฝ่ายเดียว แต่เกิดจากการจัดระบบความสัมพันธ์และการสนับสนุนระหว่างผู้เรียน โรงเรียน นายจ้าง และผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ อย่างเหมาะสม

หนังสือยังเสนอว่า การจัดประสบการณ์ทำงานต้องยึดหลัก “individualized, person-centered work experiences” หรือการออกแบบประสบการณ์ทำงานแบบเฉพาะบุคคลและยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง กล่าวคือ ผู้จัดโปรแกรมต้องมองผู้เรียนแต่ละคนในฐานะบุคคลที่มีจุดแข็ง ความสนใจ รูปแบบการเรียนรู้ และความต้องการสนับสนุนแตกต่างกัน ไม่ใช่มองผ่านข้อจำกัดหรือฉลากความพิการเพียงอย่างเดียว ตัวอย่างในหนังสือ เช่น ผู้เรียนที่สนใจงานกฎหมายได้รับโอกาสสังเกตงานในสำนักงานกฎหมายและต่อยอดเป็นการฝึกงาน ผู้เรียนอีกคนที่มีความบกพร่องทางการมองเห็นได้รับการปรับสิ่งอำนวยความสะดวกจนสามารถทำงานธุรการได้สำเร็จ ส่วนผู้เรียนที่ไม่สามารถบอกความสนใจของตนด้วยคำพูด ได้ค้นพบงานที่เหมาะสมกับตนผ่านการลองปฏิบัติงานหลายรูปแบบ ตัวอย่างเหล่านี้สะท้อนแนวคิดสำคัญว่า การค้นหางานที่ “เหมาะสมกับคน” เป็นหัวใจของการเตรียมสู่การมีงานทำ ไม่ใช่เพียงการหาที่ว่างให้ผู้เรียนไปฝึกงานเท่านั้น

กล่าวคือ ในภาพรวม หนังสือ The Way to Work วางโครงเรื่องครอบคลุมตั้งแต่การทำความเข้าใจว่าประสบการณ์ทำงานเป็นเครื่องมือเปลี่ยนผ่านที่ขาดไม่ได้ การเตรียมความพร้อมเพื่อสร้างประสบการณ์ทำงานที่มีคุณภาพ การวางแผนประสบการณ์ทำงาน การจัดการประเด็นการเปิดเผยความพิการ การสนับสนุนครอบครัวให้ช่วยสนับสนุนประสบการณ์ทำงาน การค้นหาและรักษาความร่วมมือกับนายจ้าง การสนับสนุนผู้เรียนในสถานที่ทำงาน การสร้างระบบพี่เลี้ยงในสถานที่ทำงาน และการเชื่อมโยงกับหุ้นส่วนวิชาชีพและหน่วยงานต่าง ๆ เพื่อคงความสำเร็จด้านงานไว้ หนังสือเล่มนี้จึงมีคุณค่าในฐานะคู่มือเชิงปฏิบัติที่แปลความรู้จากงานวิจัยด้านการเปลี่ยนผ่านไปสู่ขั้นตอนการทำงานจริงสำหรับครู นักวิชาชีพด้านการเปลี่ยนผ่าน และผู้ให้บริการด้านการจ้างงานของเยาวชนพิการ

Wehman et al. (2018) กล่าวว่า ความก้าวหน้าของการจ้างงานแบบแข่งขันในสภาพแวดล้อมบูรณาการ (competitive integrated employment: CIE) สำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และพัฒนาการตลอดช่วงประมาณ 40 ปีที่ผ่านมา เป็นความก้าวหน้าที่มีทั้งด้านที่ดีขึ้นและด้านที่ยังน่ากังวล กล่าวคือ แม้ปัจจุบันจะมีหลักฐานชัดเจนมากขึ้นว่าการจ้างงานแบบมีการสนับสนุนสามารถช่วยให้บุคคลกลุ่มนี้ได้งานและคงอยู่ในงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ แต่ในระดับภาพรวม อัตราการทำงานในสภาพแวดล้อมบูรณาการของคนวัยทำงานที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการยังคงต่ำกว่า 1 ใน 3 ของประชากรวัยทำงานทั้งหมด บทความนี้จึงตั้งคำถาม

สำคัญว่า แม้จะมีความรู้และแนวทางที่มีประสิทธิผลอยู่แล้ว เหตุใดผลลัพธ์เชิงระบบจึงยังไม่ก้าวหน้าเท่าที่ควร และควรเดินต่อไปในทิศทางใดเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ชัดเจนยิ่งขึ้น ผู้เขียนเสนอว่าเส้นทางสำคัญที่นำไปสู่ CIE สำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการสามารถสรุปได้ 4 แนวทางหลัก ได้แก่ supported employment, customized employment, internship experiences และ postsecondary education โดยบทความนี้มุ่งทบทวนว่าแต่ละแนวทางมีความก้าวหน้าอย่างไร มีฐานความรู้สนับสนุนเพียงใด และยังมีช่องว่างเชิงนโยบายหรือเชิงปฏิบัติในประเด็นใดบ้าง นอกจากนี้ ผู้เขียนยังชี้ว่า การผ่านกฎหมาย Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA) ได้สร้างแรงผลักดันใหม่ให้ประเด็นการจ้างงานแบบบูรณาการได้รับความสนใจมากขึ้น พร้อมทั้งเพิ่มแรงกดดันให้หน่วยงานที่เกี่ยวข้องต้องร่วมมือกันมากกว่าเดิมในการผลักดันผลลัพธ์ด้านการจ้างงานของบุคคลกลุ่มนี้

ในส่วนของ supported employment ผู้เขียนมองว่าแนวทางนี้เป็นจุดเปลี่ยนสำคัญของการให้บริการทางอาชีพแก่บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการ เพราะได้เปลี่ยนแนวคิดจากการฝึกอาชีพหรือการทำงานในระบบแยกเฉพาะ ไปสู่การสนับสนุนให้บุคคลสามารถทำงานในชุมชนจริง ภายใต้สภาพแวดล้อมที่บูรณาการกับคนทั่วไป บทความสรุปว่า supported employment โดยทั่วไปประกอบด้วยอย่างน้อย 4 ขั้นตอนสำคัญ คือ การทำความรู้จักผู้หางาน การพัฒนางานและการจับคู่งาน การฝึกและการสนับสนุนในงาน และการติดตามเพื่อคงอยู่ในงาน ผู้เขียนย้ำว่า supported employment มีประสิทธิผลมากโดยเฉพาะกับผู้ที่มีความต้องการสนับสนุนสูง แต่ความสำเร็จของแนวทางนี้ขึ้นอยู่กับคุณภาพของผู้เชี่ยวชาญด้านการจ้างงาน ความเหมาะสมของการจับคู่งาน และการมีทรัพยากรสนับสนุนระยะยาวอย่างเพียงพอด้วย

ในส่วนของ customized employment ผู้เขียนอธิบายว่า แนวทางนี้เป็นการพัฒนาต่อยอดจาก supported employment โดยมุ่ง “ปรับงานให้เหมาะกับคน” มากกว่าพยายามให้คนปรับตัวเข้าหางานที่มีอยู่เดิมเพียงอย่างเดียว กระบวนการสำคัญของ customized employment ครอบคลุมการค้นหาจุดแข็งและความสนใจของบุคคล (discovery), การพัฒนางาน, การฝึกงาน และการสนับสนุนอย่างเหมาะสม บทความชี้ว่าแนวทางนี้มีศักยภาพสูงสำหรับบุคคลที่อาจไม่สอดคล้องกับตำแหน่งงานมาตรฐานในตลาดแรงงานทั่วไป แต่ในทางปฏิบัติยังมีหน่วยงานด้านฟื้นฟูสมรรถภาพทางอาชีพจำนวนไม่มากนักที่นำ customized employment ไปใช้เป็นส่วนหนึ่งของระบบงานอย่างจริงจัง จึงยังมีความจำเป็นต้องผลักดันเชิงนโยบายและพัฒนาศักยภาพผู้ปฏิบัติงานในประเด็นนี้ต่อไป

สำหรับ internship experiences หรือประสบการณ์ฝึกงาน ผู้เขียนให้ความสำคัญอย่างมากกับการที่เยาวชนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการควรได้รับโอกาสทำงานจริงก่อนออกจากโรงเรียน บทความและเอกสารสรุปเชิงปฏิบัติจากงานชิ้นนี้ชี้ว่า การฝึกงานและประสบการณ์ตรงในสถานที่ทำงานเป็นองค์ประกอบสำคัญของความสำเร็จในอนาคต และควรได้รับการสนับสนุนอย่างจริงจังก่อนนักเรียนออกจากระบบการศึกษา ผู้เขียนจึงมองว่าการสร้าง “การเชื่อมต่ออย่างไร้รอยต่อ” จากการเรียนไปสู่การจ้างงานที่มีค่าตอบแทน เป็นเรื่องจำเป็น ไม่ใช่ทางเลือกเสริม เพราะช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้พฤติกรรมการทำงาน เข้าใจสภาพแวดล้อมจริง และเพิ่มโอกาสของการเข้าสู่ CIE หลังเรียนจบ

ในประเด็น postsecondary education ผู้เขียนเสนอว่า การศึกษาต่อระดับหลังมัธยมศึกษาเป็นอีกเส้นทางหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการยกระดับผลลัพธ์ด้านการจ้างงานของคนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการ อย่างไรก็ตาม บทความชี้ว่าเยาวชนกลุ่มนี้ยังมีอัตราการเข้าศึกษาต่อหลังมัธยมศึกษาต่ำมากเมื่อเทียบกับกลุ่มความพิการอื่น จึงจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือระหว่างโรงเรียน หน่วยงานฟื้นฟูสมรรถภาพทางอาชีพ ผู้ให้บริการฟื้นฟูในชุมชน และวิทยาลัยหรือมหาวิทยาลัย เพื่อสร้างรูปแบบใหม่ของการบูรณาการผู้เรียนเข้าสู่โอกาสทางการศึกษาที่เชื่อมโยงกับการมีงานทำได้จริง ผู้เขียนจึงมองการศึกษาต่อไม่ใช่เป็นเส้นทางแยกจากการจ้างงาน แต่เป็นหนึ่งในโลกที่ช่วยเพิ่มโอกาสในการเข้าสู่ CIE หากออกแบบระบบสนับสนุนไว้อย่างเหมาะสม

อีกประเด็นสำคัญของบทความคือการชี้ให้เห็นว่า แม้ระดับปฏิบัติการจะมีแนวทางที่ดีมากขึ้น แต่ปัญหาเชิงระบบยังคงอยู่มาก ผู้เขียนเสนอว่าการผลักดัน CIE ให้ก้าวหน้าอย่างแท้จริงจำเป็นต้องดำเนินการหลายด้านควบคู่กัน ได้แก่ การพัฒนาผู้เชี่ยวชาญด้านการจ้างงานให้มีสมรรถนะสูงขึ้น การสนับสนุนงานวิจัยที่มุ่งประเด็น CIE โดยตรง การสร้างความสัมพันธ์ที่เข้มแข็งระหว่างโรงเรียนกับชุมชน การให้ความรู้ด้านครบวงจรแก่ครอบครัวเกี่ยวกับการเปลี่ยนผ่านและการจ้างงาน การส่งเสริมการสอนทักษะสังคมแบบมีส่วนร่วมมากขึ้น และการสร้างการเปลี่ยนผ่านอย่างไร้รอยต่อไปสู่การจ้างงานที่มีค่าตอบแทนก่อนสำเร็จการศึกษา บทความจึงไม่ได้หยุดเพียงการทบทวนความก้าวหน้า แต่ยังเสนอ “วาระการพัฒนา” สำหรับอนาคตไว้อย่างค่อนข้างชัดเจน

Wehmeyer, Agran, and Hughes (1998) กล่าวว่า นักเรียนที่มีความพิการจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาทักษะการกำหนดตนเอง (*self-determination*) หากต้องการให้พวกเขาออกจากโรงเรียนไปเป็นเยาวชนหรือผู้ใหญ่ที่มีความสามารถและพึ่งพาตนเองได้ หนังสือ *Teaching Self-Determination to Students with Disabilities: Basic Skills for Successful Transition* จึงมุ่งนำเสนอวิธีการสอนและแนวทางจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะพื้นฐานด้านการกำหนดตนเองให้นักเรียนพิการ โดยผู้เขียนมองว่าพฤติกรรมแบบกำหนดตนเองได้สะท้อนคุณลักษณะสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ ความเป็นอิสระ (*autonomy*) การกำกับตนเอง (*self-regulation*) พลังอำนาจทางจิตวิทยา (*psychological empowerment*) และ การรู้ จักตนเองหรือการตระหนักรู้ในตนเอง (*self-realization*)

หนังสือเล่มนี้อธิบายตั้งแต่ระดับแนวคิด *self-determination* ควรถูกมองทั้งในฐานะ “ผลลัพธ์ทางการศึกษา” และ “ผลลัพธ์ด้านการเปลี่ยนผ่าน” กล่าวคือ ไม่ใช่เพียงเป้าหมายเชิงบุคลิกภาพของผู้เรียน แต่เป็นสิ่งที่โรงเรียนต้องสอนและจัดประสบการณ์อย่างเป็นระบบ เพราะมีความสัมพันธ์โดยตรงกับการตัดสินใจ การเลือก การแก้ปัญหา การตั้งเป้าหมาย และการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการกำหนดอนาคตของตนเอง หนังสือส่วนแรกจึงมุ่งอธิบายความหมายของ *self-determination* เหตุผลที่ควรยกระดับประเด็นนี้ให้เป็นเป้าหมายทางการศึกษา และความเชื่อมโยงระหว่างบริการเปลี่ยนผ่านกับการพัฒนาทักษะการกำหนดตนเองของผู้เรียนพิการ

ในเชิงโครงสร้าง หนังสือแบ่งสาระสำคัญออกเป็นหลายส่วน โดยส่วนที่ 2 ใช้ชื่อว่า *Promoting Autonomous Behavior* ซึ่งมุ่งเสนอวิธีสอนเพื่อส่งเสริมพฤติกรรมที่สะท้อนความเป็นอิสระของผู้เรียน เช่น การสอนความเป็นอิสระในการดำเนินชีวิต การกล้าเสี่ยงอย่างเหมาะสมและทักษะความปลอดภัย การประเมินความชอบและการสอนการเลือก (*choice-making*)

ตลอดจนการสอนการแก้ปัญหาทางสังคมและทักษะการตัดสินใจ หนังสือจึงมองว่า จุดเริ่มต้นของการกำหนดตนเองไม่ได้อยู่ที่การบอกให้ผู้เรียน “เลือกเอง” เพียงอย่างเดียว แต่ต้องสร้างพื้นฐานให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง รู้ความชอบของตน และค่อย ๆ ฝึกให้ตัดสินใจอย่างมีเหตุผลในสถานการณ์ต่าง ๆ

ส่วนที่ 3 ของหนังสือคือ Promoting Self-Regulated Behavior ซึ่งผู้เขียนเสนอว่าผู้เรียนพึงการจำเป็นต้องได้รับการสอนให้สามารถกำกับตนเองได้ระหว่างการเรียนรู้และการปฏิบัติงาน โดยทักษะสำคัญที่หนังสือนำเสนอ ได้แก่ การเฝ้าติดตามตนเอง (self-monitoring) การประเมินตนเอง (self-evaluation) การเสริมแรงตนเอง (self-reinforcement) การสอนตนเอง (self-instruction) รวมถึงการตั้งเป้าหมายและการปฏิบัติงานตามเป้าหมาย แนวคิดนี้สะท้อนว่า self-determination ไม่ใช่เพียงเรื่องของความตั้งใจหรือเจตคติ แต่เป็นทักษะที่สามารถสอนได้ ฝึกได้ และต้องจัดการเรียนรู้อย่างเป็นรูปธรรมเพื่อให้ผู้เรียนสามารถควบคุมพฤติกรรมของตนเองได้ดีขึ้นในชีวิตประจำวัน และในการเปลี่ยนผ่านสู่ชีวิตผู้ใหญ่

ส่วนที่ 4 คือ Promoting Self-Advocacy and Leadership Skills ซึ่งเน้นการสอนทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนเองและภาวะผู้นำ หนังสือกล่าวถึงการสอนความกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (assertiveness) การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ทักษะความเป็นผู้นำ การทำงานเป็นทีม และทักษะการพิทักษ์สิทธิของตนเองในภาพรวม นอกจากนี้ยังให้ความสำคัญกับการที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการตัดสินใจและกระบวนการวางแผนการศึกษาของตนเองด้วย จึงอาจกล่าวได้ว่า ผู้เขียนมอง self-advocacy ไม่ใช่เพียงทักษะการพูดแทนตนเอง แต่เป็นความสามารถของผู้เรียนในการมีเสียง มีส่วนร่วม และผลักดันให้ความต้องการและเป้าหมายของตนเองได้รับการรับฟังอย่างแท้จริง

ส่วนที่ 5 ของหนังสือใช้ชื่อว่า Promoting Self-Realization and Psychological Empowerment ซึ่งเสนอวิธีการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักรู้ในตนเอง รู้จักจุดแข็ง จุดจำกัด และคุณค่าของตน รวมทั้งมีการรับรู้เชิงบวกว่าตนสามารถควบคุมผลลัพธ์บางอย่างในชีวิตได้ ผู้เขียนกล่าวถึงการสร้าง self-awareness, self-knowledge, การรับรู้เชิงบวกต่อการควบคุมสถานการณ์ในชั้นเรียน และการส่งเสริม self-efficacy กับ outcome expectations แนวคิดนี้แสดงให้เห็นว่า การกำหนดตนเองอย่างแท้จริงต้องมีฐานจากการรู้จักตนเองและความเชื่อว่าตนสามารถมีอิทธิพลต่อชีวิตของตนได้ ไม่ใช่เพียงการฝึกทักษะเชิงพฤติกรรมภายนอกเท่านั้น

ในภาพรวม หนังสือเล่มนี้ไม่ได้เสนอเพียงทฤษฎี แต่เป็นตำราและคู่มือหลักสูตรที่มุ่งให้ครูสามารถนำไปใช้ได้จริง โดย Google Books ระบุว่าหนังสือเล่มนี้มีลักษณะ practical and user-friendly และช่วยครูทั้งที่ปฏิบัติงานอยู่แล้วและครูฝึกหัดในการตอบสนองต่อข้อกำหนดของ IDEA และการวางแผนโปรแกรมเปลี่ยนผ่านตามความชอบของผู้เรียนได้ดีขึ้น อีกทั้งยังมี “กิจกรรมเชิงปฏิบัติจำนวนมาก” ที่ช่วยส่งเสริมพฤติกรรมอิสระของผู้เรียนและช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกฝน self-realization อย่างเป็นรูปธรรม จึงอาจกล่าวได้ว่า หนังสือเล่มนี้ทำหน้าที่เป็นทั้ง “ฐานแนวคิด” และ “เครื่องมือเชิงปฏิบัติ” สำหรับการสอน self-determination ไปพร้อมกัน

หากสรุปสาระสำคัญของหนังสือเล่มนี้ในภาพรวม จะเห็นว่า การเปลี่ยนผ่านที่ประสบความสำเร็จของนักเรียนพิการไปสู่ชีวิตผู้ใหญ่ ไม่อาจพึ่งพาเพียงการจัดบริการ หรือการวางแผนจากผู้ใหญ่รอบตัวเท่านั้น แต่ต้องอาศัยการพัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถในการรู้จักตนเอง เลือก ตัดสินใจ ตั้งเป้าหมาย แก้ปัญหา สื่อสารความต้องการของตน และกำกับพฤติกรรมของตนเองได้มากขึ้น หนังสือเล่มนี้จึงมีคุณค่าอย่างมากในฐานะงานสำคัญที่วางรากฐานให้การสอน self-determination กลายเป็นองค์ประกอบหลักของการศึกษาพิเศษและการเตรียมความพร้อมสู่ชีวิตหลังเรียนจบของผู้เรียนพิการ

International Labour Office (2017) กล่าวว่า จุดมุ่งหมายสำคัญของเอกสารฉบับนี้คือการชี้ให้เห็นว่า ระบบอาชีวศึกษาและการพัฒนาทักษะกระแสหลัก หรือ TVET และ skills systems ไม่ควรเป็นระบบที่เปิดโอกาสเฉพาะคนทั่วไปเท่านั้น แต่ต้องเป็นระบบที่คนพิการสามารถเข้าถึง เข้าร่วม และสำเร็จการฝึกได้บนฐานของความเสมอภาคด้วย เอกสารระบุว่าการทำให้ระบบดังกล่าวครอบคลุมคนพิการมีความสำคัญทั้งในมิติของการเติบโตทางเศรษฐกิจและในมิติของความเป็นธรรมทางสังคม เพราะเป้าหมายของระบบทักษะมิได้มีเพียงการผลิตกำลังแรงงาน แต่ยังรวมถึงการขยายโอกาสให้กลุ่มที่มีถูกกีดกัน เช่น คนพิการ ได้เข้าถึงการศึกษาและการฝึกที่มีคุณภาพด้วย

เอกสารชี้ว่า กระแสความสนใจเรื่องอาชีวศึกษา ที่ครอบคลุมคนพิการเพิ่มขึ้นอย่างมากจากทั้งกรอบเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนและอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิคนพิการของสหประชาชาติ โดยเฉพาะหลักการที่กำหนดให้รัฐต้องทำให้คนพิการสามารถเข้าถึงการศึกษาระดับสูง การฝึกอาชีพ การศึกษาผู้ใหญ่ และการเรียนรู้ตลอดชีวิตได้โดยไม่ถูกเลือกปฏิบัติและอยู่บนฐานที่เท่าเทียมกับผู้อื่น จึงมองว่าเป็นจังหวะสำคัญที่รัฐบาล ผู้กำหนดนโยบายด้าน อาชีวศึกษาและภาคที่เกี่ยวข้องควรร่วมกันรื้ออุปสรรคที่ทำให้คนพิการยังเข้าไม่ถึงการพัฒนาทักษะในระบบกระแสหลัก ในส่วนที่อธิบายความหมายของ “การมีส่วนร่วมอย่างครอบคลุม” เอกสารให้คำอธิบายว่า disability inclusion โดยกว้างหมายถึงการส่งเสริมและประกันการมีส่วนร่วมของคนพิการในด้านการศึกษา การฝึก การจ้างงาน และทุกมิติของสังคม พร้อมทั้งจัดการสนับสนุนและการปรับที่จำเป็นเพื่อให้บุคคลเหล่านั้นสามารถมีส่วนร่วมได้อย่างเต็มที่ เอกสารยังย้ำว่าคนพิการมิใช่กลุ่มเดียวกันทั้งหมด แต่มีความต้องการที่หลากหลายตามประเภทความพิการ ประสบการณ์ทางการศึกษา และข้อจำกัดด้านการเข้าถึงก่อนหน้า จึงไม่อาจใช้วิธีช่วยเหลือแบบเดียวกันทั้งหมดกับทุกคนได้

International Labour Office (2017) อธิบายต่อว่า คนพิการจำนวนมากเข้าสู่ระบบอาชีวศึกษา ด้วยข้อจำกัดที่สั่งสมมาจากการถูกกีดกันในระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน เช่น ระดับการศึกษาที่ต่ำกว่าคนทั่วไป ข้อจำกัดด้านการอ่านออกเขียนได้ และคณิตศาสตร์ หรือการไม่มีโอกาสฝึกทักษะพื้นฐานมาก่อน ด้วยเหตุนี้ การทำให้ระบบอาชีวศึกษาครอบคลุมคนพิการจึงไม่ใช่เพียงการรับคนพิการเข้าเรียนเพิ่มขึ้น แต่ต้องทำให้บุคลากรทั้งหมดในศูนย์ฝึก ตั้งแต่ผู้บริหาร เจ้าหน้าที่ ไปจนถึงผู้สอน เข้าใจจริงว่าการทำให้การเรียนร่วมนั้นเกิดขึ้นได้ในทางปฏิบัติต้องทำอย่างไรสำหรับผู้เรียนที่มีความพิการและภูมิหลังทางการศึกษาต่างกัน

ในเชิงนโยบาย เอกสารเสนออย่างชัดเจนว่า การทำให้ระบบอาชีวศึกษาครอบคลุมคนพิการต้องเริ่มจากการมี “นโยบายหรือยุทธศาสตร์ที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วม” ของคนพิการ อาจเป็นนโยบายทั่วไปที่รวมคนพิการไว้ด้วย นโยบายที่มุ่งกลุ่มเปราะบางหลายกลุ่มพร้อมกัน หรือยุทธศาสตร์ที่มุ่งคน

พิการโดยเฉพาะก็ได้ แต่ไม่ว่ารูปแบบใด นโยบายดังกล่าวต้องจัดทำผ่านการปรึกษาหารือกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องหลายฝ่าย รวมทั้งกระทรวงที่ดูแลการศึกษา การจ้างงาน อาครและขนส่ง ภาคีทางสังคม ภาคประชาสังคม และโดยเฉพาะผู้แทนคนพิการ เอกสารจึงมองว่า disability inclusion เป็นประเด็นข้ามภาคส่วนที่ต้องอาศัยการทำงานร่วมกัน ไม่ใช่ภาระของสถาบันฝึกเพียงแห่งเดียว

นอกจากกรอบนโยบายแล้ว ยังเสนอ “เงื่อนไขเชิงปฏิบัติ” หลายประการเพื่อให้การมีส่วนร่วมของคนพิการเกิดขึ้นจริงในระบบอาชีวศึกษา ได้แก่ การทำทนายสมมติฐานที่ผิดเกี่ยวกับความสามารถของคนพิการ การทำให้อาคารและการเดินทางเข้าถึงได้ การทบทวนเกณฑ์การรับเข้า วิธีสอน สื่อการเรียน และวิธีประเมินผลให้เหมาะสม การเสริมสมรรถนะของบุคลากรระบบอาชีวศึกษาเพื่อให้สามารถสอนผู้เรียนพิการร่วมกับผู้เรียนไม่พิการได้ และการจัดทางเลือกของการฝึกที่หลากหลาย ทั้งการฝึกในศูนย์และการเรียนรู้ในสถานประกอบการ เช่น การฝึกงานหรือ on-the-job training ข้อเสนอเหล่านี้สะท้อนว่า มองการมีส่วนร่วมอย่างครอบคลุมในเชิง “ระบบ” มากกว่ามาตรการเล็ก ๆ รายจุด

ในประเด็นการคัดเลือกผู้เข้าเรียน เอกสารตั้งข้อสังเกตว่า เกณฑ์การรับเข้า หลักเกณฑ์ด้านร่างกาย ประสบการณ์ทำงาน หรือคุณสมบัติทางการศึกษาในหลายประเทศอาจกลายเป็นเครื่องมือคัดกรองที่เลือกปฏิบัติต่อคนพิการโดยปริยาย เพราะตัดโอกาสของคนที่ไม่ได้มีเส้นทางการศึกษาเหมือนคนทั่วไป จึงเสนอให้ทบทวนเกณฑ์เหล่านี้โดยยึดความสามารถในการฝึกและการทำงานจริงเป็นสำคัญ แทนการใช้ข้อกำหนดตายตัวที่กีดกันตั้งแต่ต้นทาง

อีกสาระสำคัญของเอกสารคือการแยกความหมายระหว่าง accessibility กับ reasonable accommodation โดย International Labour Organization, Skills and Employability Branch อธิบายว่า accessibility คือมาตรการทั่วไปที่จัดเตรียมไว้ล่วงหน้าเพื่อรองรับคนหลากหลายกลุ่ม เช่น การออกแบบอาคาร ทางลาด ระบบเตือนภัยด้วยภาพและเสียง หรือข้อมูลที่เข้าถึงได้ ขณะที่ reasonable accommodation เป็นการปรับเปลี่ยนเฉพาะบุคคลเพื่อตอบสนองความต้องการเฉพาะของผู้เรียนคนหนึ่งตลอดช่วงเวลาที่อยู่ในสถาบันฝึก เอกสารย้ำว่า การไม่จัด reasonable accommodation ทั้งที่จำเป็นถือเป็นรูปแบบหนึ่งของการเลือกปฏิบัติ และสถาบันอาชีวศึกษาควรตระหนักว่ามาตรการลักษณะนี้ไม่ใช่ความกรุณาพิเศษ แต่เป็นเงื่อนไขพื้นฐานของความเสมอภาค ในด้านการจัดสภาพแวดล้อมและการเรียนการสอน เอกสารยกตัวอย่างทั้งการสร้างทางลาด ปรับห้องน้ำ ขยายทางเข้า ติดตั้งระบบเตือนภัยด้วยสัญญาณภาพและเสียง ตลอดจนการพัฒนาหลักสูตรฝึกครูอาชีพให้มีเนื้อหาเรื่องการเรียนรู้ร่วมและคนพิการ สาระเหล่านี้แสดงให้เห็นว่า การทำให้ระบบอาชีวศึกษาครอบคลุมคนพิการไม่ได้มีเพียงมิติทางนโยบาย แต่ต้องลงไปถึงระดับพื้นที่จริงของการเรียน การสอน การประเมิน และสภาพแวดล้อมของสถาบันฝึกด้วย นอกจากนี้ ยังเน้นอย่างมากเรื่อง การสร้างพันธมิตรกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก โดยระบุว่าระบบอาชีวศึกษา และการพัฒนาทักษะจะมีประสิทธิภาพมากขึ้นเมื่อเชื่อมโยงกับบริการ หน่วยงาน และองค์กรที่มีบทบาทส่งเสริมการมีงานทำของคนพิการ เช่น องค์กรคนพิการ หน่วยงานแนะแนวอาชีพ บริการจัดหางาน นายจ้าง และองค์กรนายจ้าง ความร่วมมือเหล่านี้ช่วยให้สถาบันฝึกออกแบบหลักสูตรที่เชื่อมกับความต้องการของตลาดแรงงาน จัดฝึกงานหรือ apprenticeship ได้จริง และเพิ่มโอกาสการมีงานทำของผู้สำเร็จการฝึก เอกสารจึงมองว่าการมีส่วนร่วมของนายจ้างไม่ใช่ส่วนเสริมภายหลัง แต่เป็นองค์ประกอบสำคัญของอาชีวศึกษาที่ครอบคลุมคนพิการอย่างแท้จริง

ในบทสรุป เอกสารชี้ว่าปัจจุบันคนพิการในหลายประเทศยังเข้าถึงระบบอาชีวศึกษากระแสหลักได้น้อย และหากได้รับการฝึกก็มักไปอยู่ในศูนย์แยกเฉพาะที่มีตัวเลือกการฝึกจำกัดและนำไปสู่โอกาสงานที่ไม่ดีนัก อย่างไรก็ตาม เอกสารมองว่าการเพิ่มโอกาสให้คนพิการเข้าสู่ระบบอาชีวศึกษากระแสหลักกำลังมีแรงขับเคลื่อนมากขึ้นจากทั้งกฎหมาย สิทธิมนุษยชน และเป้าหมายการพัฒนาในระดับโลก ที่สำคัญ ประสบการณ์จากหลายประเทศที่ยกมาใน policy brief แสดงให้เห็นว่า การทำให้อาชีวศึกษาครอบคลุมคนพิการ “ทำได้จริง” หากมีความมุ่งมั่นเชิงนโยบาย แผนดำเนินงานที่ชัดเจน งบประมาณรองรับ และการประสานความร่วมมืออย่างต่อเนื่อง



ตาราง 5 การสังเคราะห์เอกสาร และแนวคิดสำคัญเพื่อกำหนดองค์ประกอบทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

แหล่งข้อมูล (ปี)	เนื้อหาสาระ	การสังเคราะห์ข้อมูล
U.S. Department of Education (2017)	อธิบายว่าการเตรียมผู้เรียนเพื่อการสู่วิถีหลังออกจากโรงเรียนต้องครอบคลุมการศึกษาต่อ การฝึกอบรม การปฏิบัติงาน และการดำรงชีวิตอย่างอิสระ โดยต้องมีการกำหนดเป้าหมายหลังจบการศึกษาที่ชัดเจน มีการวางแผนเปลี่ยนผ่านอย่างเป็นระบบ และมีการฝึกความพร้อมในการทำงาน เช่น การเตรียมใบสมัครงาน การฝึกสัมภาษณ์ การพัฒนาพฤติกรรมในที่ทำงาน การฝึกทักษะสังคม และการกำหนดตนเอง	สะท้อนว่า ทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนไม่ได้หมายถึงเพียงทักษะงานเฉพาะด้าน แต่เป็นความพร้อมเชิงองค์รวม ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์ได้ว่า เอกสารนี้สนับสนุนองค์ประกอบด้าน ทักษะชีวิต พฤติกรรม การทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน
Kohler et al. (2016)	เสนอ Taxonomy for Transition Programming 2.0 ซึ่งอธิบายว่าการเตรียมผู้เรียนเพื่อการสู่วิถีผู้ใหญ่ต้องดำเนินการในลักษณะเป็นระบบ ครอบคลุมการวางแผนที่ยืดหยุ่น เป็นศูนย์กลาง การพัฒนาผู้เรียน ความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การมีส่วนร่วมของครอบครัว และ โครงสร้างโปรแกรม	ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานต้องอาศัยทั้งการพัฒนาตัวผู้เรียนและระบบสนับสนุนรอบตัว ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์ได้ว่า เอกสารนี้เป็นฐานสำคัญของการกำหนดองค์ประกอบ 4 ด้าน โดยเฉพาะการมอง ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน ควบคู่กับการพัฒนา ทักษะชีวิต พฤติกรรม การทำงาน และ ทักษะสังคมและการสื่อสาร
Test et al. (2010)	ทบทวนแนวปฏิบัติที่มีหลักฐานเชิงประจักษ์และตัวทำนายความสำเร็จหลังออกจากโรงเรียน พบว่า ความสำเร็จด้านการศึกษา การจ้างงาน และการดำรงชีวิตอย่างอิสระ สัมพันธ์กับการสอนทักษะชีวิต ทักษะสังคม ทักษะการทำงาน การกำหนดตนเอง ประสบการณ์ทำงานจริง และ	สะท้อนว่า ผลลัพธ์ด้านการปฏิบัติงานเกิดจากหลายองค์ประกอบที่เชื่อมโยงกัน ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์ได้ว่า เอกสารนี้สนับสนุนการกำหนดองค์ประกอบด้าน ทักษะชีวิต พฤติกรรม การทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และยังช่วยยืนยันความสำคัญของ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

แหล่งข้อมูล (ปี)	เนื้อหาสาระ	การสังเคราะห์ข้อมูล
	การสนับสนุนจากครอบครัวและ หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง	
Luecking (2020)	เน้นว่า ประสบการณ์ทำงานจริงเป็น เครื่องมือสำคัญของการเปลี่ยนผ่าน จากโรงเรียนสู่ชีวิตผู้ใหญ่ โดย ประสบการณ์ทำงานที่มีคุณภาพต้องมี เป้าหมายชัดเจน มีการวางแผนเฉพาะ บุคคล มีความร่วมมือกับนายจ้าง มีพี่ เลี้ยงหรือผู้ให้คำแนะนำ และมีการ เชื่อมโยงกับเป้าหมายชีวิตจริงของ ผู้เรียน	ผู้วิจัยสังเคราะห์ได้ว่า เอกสารนี้มี น้ำหนักเด่นในด้าน พฤติกรรมการ ทำงาน เพราะมุ่งให้ผู้เรียนเรียนรู้บทบาท และวินัยการทำงานจากสถานการณ์จริง และด้าน ความพร้อมในสถาน ประกอบการผ่านระบบสนับสนุน เพราะ เน้นการจัดประสบการณ์ทำงาน แบบเฉพาะบุคคลและการมีเครือข่าย สนับสนุนในที่ทำงาน
Wehman et al. (2018)	ทบทวนความก้าวหน้าของการจ้าง งานแบบแข่งขันในสภาพแวดล้อม บูรณาการของบุคคลที่มีความ บกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการ โดยเน้น supported employment, customized employment, internship experiences และ postsecondary education ว่าเป็น เส้นทางสำคัญสู่การมีงานทำ	ผู้วิจัยสังเคราะห์ได้ว่า เอกสารนี้ สนับสนุนองค์ประกอบด้าน พฤติกรรม การทำงาน ในมิติของการทำงานจริง อย่างมีประสิทธิภาพ และด้าน ความ พร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบ สนับสนุน ในมิติของการจัดบริการ ช่วยเหลือการ coaching และการ เปลี่ยนผ่านสู่การจ้างงานแบบบูรณาการ
Wehmeyer et al. (1998)	เสนอว่า ผู้เรียนพิการควรได้รับการ พัฒนาทักษะการกำหนดตนเอง เช่น การเลือก การตัดสินใจ การ ตั้งเป้าหมาย การแก้ปัญหา การ สื่อสารเพื่อพิทักษ์สิทธิของตน การ กำกับตนเอง และการรู้จักตนเอง เพื่อให้สามารถเปลี่ยนผ่านสู่ชีวิต ผู้ใหญ่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ	ผู้วิจัยสังเคราะห์ได้ว่า เอกสารนี้เชื่อมโยง อย่างชัดเจน กับองค์ประกอบ ด้าน ทักษะชีวิต เพราะเน้นการจัดการ ตนเองและความเป็นอิสระ และ ด้าน ทักษะสังคมและการสื่อสาร เพราะ เน้น self-advocacy การสื่อสาร และ การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับ ตนเอง
Wehman et al. (2018)	ทบทวนความก้าวหน้าของการจ้าง งานแบบแข่งขันในสภาพแวดล้อม บูรณาการของบุคคลที่มีความ บกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการ โดยเน้น supported employment, พร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบ customized employment,	ผู้วิจัยสังเคราะห์ได้ว่า เอกสารนี้ สนับสนุนองค์ประกอบด้าน พฤติกรรม การทำงาน ในมิติของการทำงานจริง อย่างมีประสิทธิภาพ และด้าน ความ พร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบ สนับสนุน ในมิติของการจัดบริการ

แหล่งข้อมูล (ปี)	เนื้อหาสาระ	การสังเคราะห์ข้อมูล
International Labour Office (2017)	internship experiences และ postsecondary education ว่าเป็นเส้นทางสำคัญสู่การมีงานทำ อธิบายว่า ระบบอาชีวศึกษาและการพัฒนาทักษะที่ครอบคลุมคนพิการ ต้องมีการเข้าถึงที่เท่าเทียม การปรับสิ่งแวดล้อมและบริการให้เหมาะสม การจัด reasonable accommodation การพัฒนาศักยภาพบุคลากร และการเชื่อมโยงกับความต้องการของตลาดแรงงาน และนายจ้าง	ช่วยเหลือ การ coaching และการเปลี่ยนผ่านสู่การจ้างงานแบบบูรณาการ ผู้วิจัยสังเคราะห์ได้ว่า เอกสารนี้สนับสนุนอย่างเด่นชัดต่อองค์ประกอบด้าน ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน เพราะเน้นการปรับระบบและการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม และเชื่อมโยงกับ พฤติกรรมการทำงาน ในแง่การเตรียมผู้เรียนให้พร้อมต่อข้อกำหนดของงานและตลาดแรงงาน

จากการศึกษาและสังเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยพบว่า ทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นชุดของความสามารถ พฤติกรรม และความพร้อมที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงาน ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถเตรียมตัว ปรับตัว และปฏิบัติงานในบริบทการทำงานจริงหรือบริบทที่ใกล้เคียงการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม โดยมีได้หมายถึงเพียงความสามารถในการปฏิบัติงานเฉพาะอย่างเท่านั้น หากแต่ครอบคลุมความพร้อมของผู้เรียนในการดำรงชีวิต การปฏิบัติงาน การอยู่ร่วมกับผู้อื่น และการปรับตัวเข้าสู่บริบทการทำงานจริงอย่างเหมาะสม วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องส่วนใหญ่สะท้อนในทิศทางเดียวกันว่า การพัฒนาทักษะการมีงานทำของผู้เรียนกลุ่มนี้จำเป็นต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบ โดยคำนึงถึงทั้งศักยภาพของผู้เรียน ความต้องการของสถานประกอบการ และเงื่อนไขของการเปลี่ยนผ่านจากสถานศึกษาไปสู่โลกการทำงานจริง กล่าวคือ ทักษะการมีงานทำเป็นผลจากการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้านและเชื่อมโยงกันหลายมิติ

เมื่อพิจารณาในเชิงสังเคราะห์ วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องมีแนวโน้มร่วมกันอย่างชัดเจนว่า องค์ประกอบของทักษะการมีงานทำสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรประกอบด้วย ทักษะพื้นฐานในการดำรงชีวิต ทักษะที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงาน ทักษะด้านสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการเข้าสู่บริบทการทำงานภายใต้การสนับสนุนที่เหมาะสม แม้เอกสารแต่ละแหล่งอาจใช้ถ้อยคำหรือจุดเน้นแตกต่างกันไป แต่เมื่อนำมาวิเคราะห์และเชื่อมโยงร่วมกันแล้วสามารถสรุปได้ในทิศทางเดียวกันว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของผู้เรียนกลุ่มนี้ต้องเริ่มจากการสร้างฐานชีวิตที่มั่นคง ควบคู่กับการพัฒนานิสัยและพฤติกรรมการทำงาน การเสริมสร้างความสามารถในการสื่อสาร และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น และการจัดระบบสนับสนุนที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะที่ได้รับการพัฒนาไปใช้ในสถานการณ์จริงได้อย่างเหมาะสมและต่อเนื่อง

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์องค์ประกอบของทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาออกเป็น 4 องค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ 1) ทักษะชีวิต 2) พฤติกรรมการทำงาน 3) ทักษะสังคมและการสื่อสาร และ 4) ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน โดย

องค์ประกอบทั้ง 4 ด้านนี้มีความสัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ กล่าวคือ ทักษะชีวิตเป็นฐานของการจัดการตนเอง พฤติกรรมการทำงานเป็นฐานของความรับผิดชอบและวินัยในการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสารเป็นฐานของการอยู่ร่วมกับผู้อื่นและการทำงานเป็นทีม ส่วนความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะทั้ง 3 ด้านแรกไปประยุกต์ใช้ในบริบทการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม อันจะนำไปสู่โอกาสในการมีงานทำและการคงอยู่ในงานได้อย่างยั่งยืน

3.3.1 ทักษะชีวิต

U.S. Department of Education (2017) อธิบาย ความหมายของทักษะชีวิต ผ่านคำว่า “independent living skills” อย่างชัดเจน โดยระบุว่า การวางแผนเปลี่ยนผ่านของผู้เรียน พิจารณาครอบคลุมทั้งการฝึกอบรม การศึกษา การจ้างงาน และเมื่อเหมาะสมต้องรวมถึงทักษะการดำรงชีวิตอย่างอิสระด้วย ตัวอย่างทักษะที่เอกสารยกมา ได้แก่ การพิทักษ์สิทธิของตนเอง การจัดการบ้านและการเงินส่วนบุคคล และการใช้ข้อมูลสาธารณะ นอกจากนี้ เอกสารยังระบุว่า “workplace readiness training” ควรช่วยพัฒนาทักษะสังคม และการดำรงชีวิตอย่างอิสระด้วย ดังนั้น หากแปลความตามสาระของเอกสารนี้ ทักษะชีวิต จึงหมายถึง ความสามารถพื้นฐานที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถดูแลและจัดการตนเอง ดำรงชีวิตประจำวัน ตัดสินใจ และใช้ชีวิตหลังออกจากโรงเรียนได้อย่างเป็นอิสระและเหมาะสม

Kohler et al. (2016) เสนอกรอบ Taxonomy for Transition Programming 2.0 และจัด “ทักษะชีวิต” ไว้ภายใต้หมวด Student Development โดยเชื่อมโยงกับ Life, Social, and Emotional Skills ร่วมกับทักษะทางวิชาการ ทักษะอาชีพ และการสนับสนุนผู้เรียน สาระของเอกสารฉบับนี้สะท้อนว่า ทักษะชีวิตไม่ใช่เพียงความสามารถในการช่วยเหลือตนเองเท่านั้น แต่เป็นหนึ่งในกลุ่มสมรรถนะสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนพร้อมต่อชีวิตผู้ใหญ่และพร้อมต่อการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนไปสู่บทบาทใหม่ในสังคม ดังนั้น ทักษะชีวิต จึงหมายถึง ชุดความสามารถพื้นฐานด้านการดำรงชีวิต การจัดการตนเอง การปรับตัวทางสังคมและอารมณ์ ซึ่งทำหน้าที่เป็นฐานสำคัญของการเปลี่ยนผ่านสู่ชีวิตผู้ใหญ่และโลกการทำงาน

Test et al. (2010) ได้เสนอหลักฐานเชิงประจักษ์ว่า การสอน “functional life skills” และทักษะที่เกี่ยวข้อง เช่น การดูแลตนเอง ความปลอดภัย การธนาคาร การจับจ่ายซื้อของ การใช้ทักษะชีวิตผ่านการสอนในชุมชน และการใช้คอมพิวเตอร์ช่วยสอน ล้วนเป็นแนวปฏิบัติสำคัญในงานเปลี่ยนผ่านระดับมัธยมศึกษา เอกสารจึงสะท้อนว่า ทักษะชีวิตเป็น “ทักษะที่ใช้ได้จริง” ในชีวิตประจำวัน และเป็นทักษะที่ต้องสอนอย่างเป็นรูปธรรมเพื่อเพิ่มความสำเร็จหลังออกจากโรงเรียน หากแปลความตามสาระของแหล่งนี้ ทักษะชีวิต จึงหมายถึง ความสามารถเชิงปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับการดูแลตนเอง ความปลอดภัย การจัดการกิจวัตรและกิจกรรมในชีวิตประจำวัน ซึ่งจำเป็นต่อการดำรงชีวิตอย่างอิสระและต่อความสำเร็จด้านการทำงาน และการใช้ชีวิตหลังเรียนจบ

Luecking (2020) มุ่งเน้นเรื่อง “ประสบการณ์ทำงาน” เป็นหลัก อย่างไรก็ตาม หนังสือชี้ให้เห็นว่า ประสบการณ์ทำงานที่มีคุณภาพช่วยให้เยาวชนพัฒนาความรับผิดชอบต่อ

ตนเอง เรียนรู้กฎระเบียบและวัฒนธรรมของที่ทำงาน สร้างกิจวัตรและนิสัยงาน เข้าใจความต้องการช่วยเหลือของตนเอง และพัฒนาความพร้อมต่อชีวิตผู้ใหญ่ เอกสารยังเน้นว่าผู้เรียนต้องรู้จักสื่อสารความต้องการของตน ปฏิบัติตามแนวทางของที่ทำงาน และรับผิดชอบต่อพฤติกรรมและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของตน ดังนั้น หากแปลความจากสาระของหนังสือเล่มนี้ ทักษะชีวิต จึงหมายถึง ความสามารถพื้นฐานในการจัดการตนเอง รับผิดชอบต่อตนเอง และดำเนินชีวิตประจำวันอย่างมีวินัย และพร้อมต่อการทำงานในบริบทจริง

Wehman et al. (2018) ให้ความสำคัญกับ competitive integrated employment และเส้นทางสู่การมีงานทำ เช่น supported employment, customized employment, internship experiences และ postsecondary education บทความสะท้อนอย่างชัดเจนว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการจะก้าวสู่การมีงานทำได้ดีขึ้นเมื่อได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสม ได้ฝึกประสบการณ์งานจริง และมีการเตรียมความพร้อมอย่างต่อเนื่อง นั่น หากแปลความจากสาระของบทความนี้ ทักษะชีวิตจึงมีนัยเป็นความพร้อมพื้นฐานของผู้เรียนในการใช้ชีวิตและดำรงตนในโลกจริง ซึ่งทำหน้าที่รองรับการเข้าสู่การฝึกงาน การทำงาน และการคงอยู่ในงานภายใต้การสนับสนุนที่เหมาะสม แม้บทความจะไม่ได้แยกนิยามคำนี้ไว้โดยเฉพาะก็ตาม

Wehmeyer et al. (1998) มองผ่านกรอบ self-determination และอธิบายว่าการเปลี่ยนผ่านที่ประสบความสำเร็จของนักเรียนพิการต้องอาศัยการพัฒนาความเป็นอิสระ การกำกับตนเอง พลังอำนาจทางจิตวิทยา และการรู้จักตนเอง หนังสือกล่าวถึงทักษะสำคัญ เช่น การเลือก การตัดสินใจ การตั้งเป้าหมาย การแก้ปัญหา การสื่อสารเพื่อพิทักษ์สิทธิของตน และการกำกับพฤติกรรมของตนเอง หากแปลความตามสาระของหนังสือนี้ ทักษะชีวิต จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการรู้จักตนเอง จัดการตนเอง เลือกและตัดสินใจอย่างเหมาะสม แก้ปัญหา และดำรงตนอย่างเป็นอิสระมากขึ้น ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการเปลี่ยนผ่านสู่ชีวิตผู้ใหญ่

International Labour Office (2017) กล่าวว่า การทำให้คนพิการเข้าถึงและสำเร็จการฝึกได้ จำเป็นต้องคำนึงถึงอุปสรรคด้านการเข้าถึง การสื่อสาร การเรียนรู้ และต้องมีการสนับสนุนหรือ “reasonable accommodation” ที่เหมาะสม เอกสารยังสะท้อนว่าคนพิการจำนวนมากเข้าสู่การฝึกด้วยข้อจำกัดจากการศึกษาขั้นพื้นฐาน และทักษะพื้นฐานที่ไม่เพียงพอ ดังนั้น หากแปลความจากสาระของเอกสารนี้ ทักษะชีวิต จึงหมายถึง ทักษะพื้นฐานที่เอื้อต่อการเรียนรู้ การดำรงชีวิต และการเข้าร่วมการฝึกหรือการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ภายใต้สภาพแวดล้อมที่เข้าถึงได้และการสนับสนุนที่เหมาะสม

จากการศึกษา และสังเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยพบว่า “ทักษะชีวิต” เป็นฐานรากสำคัญของการพัฒนาทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยสาระจากเอกสารส่วนใหญ่สะท้อนสอดคล้องกันว่า ผู้เรียนจะสามารถเปลี่ยนผ่านจากบริบทการเรียนรู้ไปสู่การฝึกอาชีพหรือการทำงานได้อย่างเหมาะสม ก็ต่อเมื่อมีความสามารถพื้นฐานในการดูแลและจัดการตนเองในชีวิตประจำวันก่อน ผู้วิจัยจึงสรุปได้ว่า ทักษะชีวิต หมายถึง ความสามารถพื้นฐานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการดูแลและจัดการตนเอง เพื่อให้สามารถดำเนิน

ชีวิตประจำวัน เตรียมความพร้อมต่อการเรียนรู้ และเตรียมความพร้อมต่อการฝึกอาชีพหรือการทำงาน ได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้ ทักษะชีวิตในงานวิจัยนี้ครอบคลุมการดูแลสุขภาพและความสะอาดส่วนบุคคล การแต่งกายและการเตรียมตนเองให้พร้อม การจัดเก็บ ดูแล และใช้ของใช้ส่วนตัวหรืออุปกรณ์ของตนเอง การปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวันและข้อตกลงพื้นฐาน การจัดการเวลาเบื้องต้น และการช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรพื้นฐาน

3.3.2 พฤติกรรมการทำงาน

U.S. Department of Education (2017) อธิบายผ่านแนวคิดเรื่อง *job readiness training* และ *workplace readiness* อย่างชัดเจน โดยระบุว่า การเตรียมผู้เรียนเพื่อการสู่การมีงานทำ ควรครอบคลุมการฝึกความพร้อมในการทำงาน เช่น การเตรียมประวัติย่อ การกรอกใบสมัครงาน การฝึกสัมภาษณ์ และการพัฒนาพฤติกรรมในที่ทำงาน เอกสารยังชี้ว่า ประสบการณ์ทำงานจริงในชุมชน ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทักษะเฉพาะงาน เข้าใจวัฒนธรรมการทำงาน และเตรียมตัวต่อการปฏิบัติงานในบริบทจริง ดังนั้น พฤติกรรมการทำงาน จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการปฏิบัติตนให้เหมาะสมกับบทบาทและความคาดหวังของที่ทำงาน ทั้งในด้านความรับผิดชอบ วินัย การปฏิบัติตามขั้นตอน และการมีความพร้อมในการทำงาน

Kohler et al. (2016) เสนอกรอบ Taxonomy for Transition Programming 2.0 และจัดประเด็นที่เกี่ยวกับการทำงานไว้ภายใต้หมวด Student Development โดยเชื่อมโยงกับ Employment and Occupational Skills ร่วมกับการประเมิน ทักษะทางวิชาการ ทักษะชีวิต ทักษะสังคมและอารมณ์ การสนับสนุนผู้เรียน และบริบทการจัดการเรียนรู้ สารของเอกสารฉบับนี้สะท้อนว่า พฤติกรรมการทำงานไม่ใช่เพียงความสามารถในการทำงานเชิงเทคนิคเท่านั้น แต่เป็นหนึ่งในชุดความพร้อมสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาไปสู่ผลลัพธ์หลังออกจากโรงเรียนได้อย่างเหมาะสม ดังนั้น พฤติกรรมการทำงาน จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการปฏิบัติตนและปฏิบัติงานอย่างมีระบบ มีวินัย รับผิดชอบ และสอดคล้องกับบริบทของงานและชีวิตผู้ใหญ่

Test et al. (2010) ได้เสนอหลักฐานเชิงประจักษ์ว่า การสอนทักษะงานเฉพาะด้านการสอนความปลอดภัย การกรอกใบสมัครงาน การสื่อสารทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน และการสอนทักษะที่ใช้ได้จริงในชีวิตและการทำงาน ล้วนเป็นแนวปฏิบัติสำคัญในการเปลี่ยนผ่านระดับมัธยมศึกษา เอกสารยังชี้ว่าความสำเร็จหลังออกจากโรงเรียนสัมพันธ์กับประสบการณ์ทำงานจริง การสนับสนุนผู้เรียน และการได้รับโอกาสฝึกทักษะที่ใช้ได้จริงในงาน ดังนั้น พฤติกรรมการทำงาน จึงหมายถึง ความสามารถเชิงพฤติกรรมของผู้เรียนในการทำงานตามขั้นตอน ปฏิบัติตามกฎระเบียบ รับผิดชอบต่องาน และแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมในสถานการณ์ทำงานจริง

Luecking (2020) อธิบายว่า ประสบการณ์ทำงานที่ดีช่วยให้เยาวชนฝึกการเรียนรู้ กฎระเบียบและวัฒนธรรมของที่ทำงาน สร้างกิจวัตรและนิสัยงาน พัฒนาความรับผิดชอบต่อตนเอง และรู้จักปฏิบัติตามความคาดหวังของสถานที่ทำงาน เอกสารยังเน้นว่าผู้เรียนต้องสามารถรับผิดชอบต่อหน้าที่ของตน ปฏิบัติตามแนวทางของที่ทำงาน และแสดงความรับผิดชอบต่อพฤติกรรมและปฏิสัมพันธ์ ทางสังคมของตนเอง ดังนั้น พฤติกรรมการทำงาน จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการปฏิบัติงานอย่างมีวินัย รับผิดชอบต่อตนเอง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมและเงื่อนไขของสถานที่ทำงานจริง

Wehman et al. (2018) ให้ความสำคัญกับ competitive integrated employment และเส้นทางสู่การมีงานทำ เช่น *supported employment, customized employment, internship experiences* และ *postsecondary education* บทความสะท้อนอย่างชัดเจนว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนากิจการจะเข้าสู่และคงอยู่ในงานได้ดีขึ้นเมื่อได้รับประสบการณ์งานจริง การเตรียมความพร้อมอย่างต่อเนื่อง และการสนับสนุนที่เหมาะสม ฉะนั้น หากแปลความจากสาระของบทความนี้ พฤติกรรมการทำงาน จึงมีนัยเป็นความพร้อมด้านการปฏิบัติงานของผู้เรียน ทั้งในด้านความสม่ำเสมอ ความรับผิดชอบ ความสามารถในการทำงานในสภาพแวดล้อมจริง และการคงอยู่ในงานภายใต้ระบบสนับสนุนที่เหมาะสม

Wehmeyer et al. (1998) มองผ่านกรอบ “self-determination” และอธิบายว่าการเปลี่ยนผ่านที่ประสบความสำเร็จของนักเรียนพิการต้องอาศัยการพัฒนาความเป็นอิสระ การกำกับตนเอง พลังอำนาจทางจิตวิทยา และการรู้จักตนเอง หนังสือกล่าวถึงทักษะสำคัญ เช่น การเลือก การตัดสินใจ การตั้งเป้าหมาย การแก้ปัญหา การกำกับพฤติกรรมของตนเอง และการสื่อสารเพื่อพิทักษ์สิทธิของตนเอง ดังนั้น พฤติกรรมการทำงาน จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการควบคุมและกำกับตนเองระหว่างการปฏิบัติงาน รับผิดชอบต่อภาระของตน และปฏิบัติงานตามเป้าหมายหรือหน้าที่ได้อย่างเหมาะสม

International Labour Office (2017) ชี้ว่า การฝึกทักษะที่มีประสิทธิภาพสำหรับคนพิการต้องเชื่อมโยงกับความต้องการของตลาดแรงงานจริง ต้องทำให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงการฝึกและสำเร็จการฝึกได้ และต้องมีการสนับสนุนหรือ *reasonable accommodation* ที่เหมาะสม เอกสารยังสะท้อนว่าการเข้าร่วมการฝึกอย่างมีประสิทธิภาพต้องอาศัยทั้งทักษะพื้นฐาน และความสามารถในการปรับตัวต่อข้อกำหนดของระบบฝึกและระบบงาน ดังนั้น พฤติกรรมการทำงาน จึงอาจเข้าใจได้ว่าเป็นพฤติกรรมพื้นฐานที่เอื้อต่อการเรียนรู้ การฝึกงาน และการปฏิบัติงานได้อย่างเหมาะสม ภายใต้สภาพแวดล้อมที่เข้าถึงได้และการสนับสนุนที่เพียงพอ

จากการศึกษาและสังเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยพบว่า “พฤติกรรมการทำงาน” เป็นองค์ประกอบสำคัญของทักษะการมีงานทำที่สะท้อนความพร้อมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการอยู่ในระบบงานจริง โดยสาระจากเอกสารส่วนใหญ่สะท้อนสอดคล้องกันว่า การมีงานทำอย่างเหมาะสมไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสามารถในการทำงานบางอย่างได้เท่านั้น แต่ขึ้นอยู่กับความสามารถของผู้เรียนในการปฏิบัติตนให้สอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ กฎระเบียบ ขั้นตอน และเงื่อนไขของการทำงานด้วย ทั้งในด้านความรับผิดชอบ ความมีวินัย ความอดทน ความต่อเนื่องในการทำงาน และการควบคุมตนเองระหว่างการปฏิบัติงาน ผู้วิจัยจึงสรุปได้ว่า พฤติกรรมการทำงาน หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการปฏิบัติตนและปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายได้อย่างเหมาะสม ต่อเนื่อง และสอดคล้องกับกฎระเบียบหรือเงื่อนไขของการทำงาน ทั้งนี้ พฤติกรรมการทำงานในงานวิจัยนี้ครอบคลุมการมาตรงเวลาและเริ่มกิจกรรมหรืองานตามเวลาที่กำหนด ความรับผิดชอบต่องานหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย การทำงานตามขั้นตอนหรือคำสั่ง การทำงานอย่างต่อเนื่องจนแล้วเสร็จ การปฏิบัติตามกฎระเบียบ ข้อตกลง หรือมาตรฐานความปลอดภัย ความอดทนและความพยายามในการทำงาน การควบคุมตนเองและอารมณ์ระหว่างการปฏิบัติงาน และการตรวจสอบและแก้ไขงานตามคำแนะนำ

3.3.3 ทักษะสังคมและการสื่อสาร

U.S. Department of Education (2017) อธิบายผ่านแนวคิดเรื่อง social and emotional needs, social skills และ self-advocacy อย่างชัดเจน โดยระบุว่า ผู้เรียนพิการที่มีทักษะสังคมที่พัฒนาได้ดีมีแนวโน้มสูงกว่าที่จะสามารถปรับตัวได้สำเร็จในบริบทของการจ้างงาน ชุมชน และการศึกษาต่อ เอกสารยังเสนอให้โรงเรียนจัดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะสังคมผ่านบทบาทสมมติ การมีส่วนร่วมในแผนการศึกษาของตนเอง และการฝึกการพิทักษ์สิทธิของตน ดังนั้น ทักษะสังคมและการสื่อสาร จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการฟังคำสั่ง สื่อสารความต้องการของตน แสดงออกอย่างเหมาะสม และปรับตัวทางสังคมเพื่อให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นและประสบความสำเร็จในชีวิตหลังจากออกจากโรงเรียนได้อย่างเหมาะสม

Kohler et al. (2016) ได้จัดประเด็นที่เกี่ยวข้องกับทักษะสังคมและการสื่อสารไว้ภายใต้หมวด Student Development โดยเชื่อมโยงกับ Life, Social, and Emotional Skills ร่วมกับทักษะทางวิชาการ ทักษะอาชีพ และการสนับสนุนผู้เรียน สารของเอกสารฉบับนี้สะท้อนว่า ทักษะสังคมและการสื่อสารเป็นหนึ่งในกลุ่มสมรรถนะสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนพร้อมต่อชีวิตผู้ใหญ่ พร้อมต่อการเปลี่ยนผ่าน และพร้อมต่อการมีปฏิสัมพันธ์ในบทบาทใหม่ของสังคมและการทำงาน ดังนั้น ทักษะสังคมและการสื่อสาร จึงหมายถึง ชุดความสามารถในการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การสื่อสารอย่างเหมาะสม และการปรับตัวทางอารมณ์และสังคม ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการเปลี่ยนผ่านสู่ชีวิตผู้ใหญ่และโลกการทำงาน

Test et al. (2010) ได้เสนอหลักฐานเชิงประจักษ์ว่า การสอน “social skills” และ “social communication skills” ที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน เป็นแนวปฏิบัติสำคัญในการเปลี่ยนผ่านระดับมัธยมศึกษา เอกสารยังระบุว่า ทักษะสังคมเป็นหนึ่งในตัวทำนายความสำเร็จหลังจากออกจากโรงเรียน และมีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์ด้านการศึกษา การจ้างงาน และการดำรงชีวิตอย่างอิสระ ดังนั้น ทักษะสังคมและการสื่อสาร จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างเหมาะสม รับฟัง สื่อสาร และแสดงพฤติกรรมทางสังคมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ การทำงาน และการปรับตัว ในชีวิตจริง

Luecking (2020) ชี้ให้เห็นว่า ประสบการณ์ทำงานที่มีคุณภาพช่วยให้เยาวชนพิการเรียนรู้วัฒนธรรมของการทำงาน การสื่อสารกับนายจ้างและผู้ร่วมงาน การรู้จักขอความช่วยเหลือ และการแสดงความรับผิดชอบต่อปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของตนเอง เอกสารยังเน้นว่า ผู้เรียนต้องรู้จักสื่อสารความต้องการของตน และสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นภายใต้ความคาดหวังของสถานที่ทำงานจริง ดังนั้น ทักษะสังคมและการสื่อสาร จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการติดต่อสื่อสารและปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างเหมาะสม เข้าใจบทบาทของตนในความสัมพันธ์ทางสังคม และดำเนินตนได้สอดคล้องกับบริบทของการทำงานจริง

Wehmeyer et al. (1998) อธิบายว่าการเปลี่ยนผ่านที่ประสบความสำเร็จของนักเรียนพิการต้องอาศัยการสื่อสารเพื่อพิทักษ์สิทธิของตน การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การแสดงออกอย่างเหมาะสม และทักษะความเป็นผู้นำ หนังสือกล่าวถึงการสอนการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพการทำงานเป็นทีม และการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในกระบวนการวางแผนชีวิตของตนเอง สรุปได้ว่า ทักษะสังคมและการสื่อสาร จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการสื่อสารความ

ต้องการ ความคิดเห็น และสิทธิของตนอย่างเหมาะสม รวมทั้งสามารถปฏิสัมพันธ์และทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการเปลี่ยนผ่านสู่ชีวิตผู้ใหญ่

จากการศึกษาและสังเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยพบว่า “ทักษะสังคมและการสื่อสาร” เป็นองค์ประกอบสำคัญของทักษะการปฏิบัติงานที่สะท้อนความพร้อมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการอยู่ร่วมกับผู้อื่นและปฏิบัติงานในบริบทที่ใกล้เคียงหรือเป็นสถานการณ์การทำงานจริง โดยสาระจากเอกสารส่วนใหญ่สะท้อนสอดคล้องกันว่า การปฏิบัติงานอย่างเหมาะสมไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสามารถในการปฏิบัติงานเฉพาะอย่างเท่านั้น แต่ขึ้นอยู่กับความสามารถของผู้เรียนในการรับฟังคำสั่ง สื่อสารความต้องการของตน แสดงออกอย่างเหมาะสม ทำงานร่วมกับผู้อื่น ยอมรับข้อเสนอแนะ และปรับตัวต่อบุคคลหรือสถานการณ์ทางสังคมใหม่ได้ด้วย ทั้งนี้ ทักษะดังกล่าวเป็นเงื่อนไขสำคัญของการเรียนรู้ การปรับตัว และการได้รับการยอมรับในบริบทของการฝึกอาชีพและการทำงาน ผู้วิจัยจึงสรุปได้ว่า ทักษะสังคมและการสื่อสาร หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการติดต่อสื่อสาร แสดงออก และปฏิบัติตนร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมในบริบทของ การเรียนรู้ การฝึกอาชีพ และการทำงาน ทั้งนี้ ทักษะสังคมและการสื่อสารในงานวิจัยนี้ครอบคลุม การทักทาย ใช้คำพูดสุภาพ และแสดงมารยาทพื้นฐาน การรับฟังคำสั่ง คำแนะนำ หรือคำเตือน การขอความช่วยเหลือหรือขอคำชี้แจงเมื่อไม่เข้าใจ การสื่อสารความต้องการ ความคิดเห็น หรือปัญหาของตนเองอย่างสุภาพ การทำงานร่วมกับเพื่อน ครู หรือผู้อื่น การรอคอย การแบ่งหน้าที่ และการเคารพบทบาทของผู้อื่นในกิจกรรมกลุ่ม การยอมรับคำติชมและการปรับปรุงพฤติกรรมตามข้อเสนอแนะ และการปรับตัวต่อบุคคลหรือสถานการณ์ทางสังคมใหม่

3.3.4 ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

U.S. Department of Education (2017) อธิบายว่า การเตรียมผู้เรียนเพื่อการสู่ชีวิตหลังออกจากโรงเรียนต้องเชื่อมโยงเป้าหมายหลังจบการศึกษาต่อกับบริการและการสนับสนุนที่จำเป็น ทั้งจากโรงเรียน ครอบครัว และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เอกสารยังชี้ว่า ผู้เรียนควรได้รับโอกาสเข้าถึงประสบการณ์ทำงานจริง การฝึกความพร้อมในที่ทำงาน การสนับสนุนด้านการตัดสินใจ และการเชื่อมต่อกับบริการฟื้นฟูสมรรถภาพทางอาชีพอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการเข้าสู่ และปรับตัวในบริบทการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม ภายใต้การช่วยเหลือ การประสานงาน และบริการสนับสนุนที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบเพื่อให้การเปลี่ยนผ่านสู่การทำงานเกิดขึ้นได้จริงและต่อเนื่อง

Kohler et al. (2016) เสนอกรอบ Taxonomy for Transition Programming 2.0 ซึ่งชี้ว่า ความพร้อมของผู้เรียนต่อชีวิตหลังออกจากโรงเรียนต้องอาศัยทั้งการพัฒนาผู้เรียน การวางแผนที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การมีส่วนร่วมของครอบครัว และโครงสร้างโปรแกรมที่เอื้อต่อการเปลี่ยนผ่าน โดยเฉพาะหมวด Interagency Collaboration และ Program Structure ที่สะท้อนว่า การเปลี่ยนผ่านจะเกิดผลได้จริงเมื่อมีระบบสนับสนุนเชิงโครงสร้างรองรับ ไม่ใช่อาศัยผู้เรียนเพียงลำพัง ดังนั้น ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จึงหมายถึง ความพร้อมของผู้เรียนในการเข้าสู่บทบาทการทำงานภายใต้ระบบ

ความร่วมมือและการช่วยเหลือจากหลายฝ่าย ซึ่งทำให้ผู้เรียนสามารถนำศักยภาพของตนไปใช้ในบริบทจริงได้อย่างเหมาะสม

Test et al. (2010) อธิบายชี้ให้เห็นว่า ความสำเร็จหลังออกจากโรงเรียนของผู้เรียน พิจารณาสัมพันธ์กับตัวทำนายสำคัญหลายด้าน เช่น ประสบการณ์ในชุมชน การมีงานทำหรือประสบการณ์ทำงานที่มีค่าตอบแทน ความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การสนับสนุนผู้เรียน โปรแกรมเปลี่ยนผ่าน และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง สารของเอกสารนี้จึงสะท้อนว่า การเข้าสู่การทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ เกิดจากการมีเงื่อนไขสนับสนุนที่เหมาะสมรอบตัวผู้เรียนด้วย ดังนั้น ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการนำทักษะของตนไปใช้ในบริบทการทำงานจริงได้ ภายใต้การสนับสนุนจากประสบการณ์ตรง ระบบบริการ และเครือข่ายที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนผ่าน

Luecking (2020) เสนอชี้ว่า การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำต้องไม่หยุดอยู่ในห้องเรียน แต่ต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในสถานที่ทำงานจริง โดยมีการวางแผนเฉพาะบุคคล การร่วมมือกับนายจ้าง การมีพี่เลี้ยงหรือผู้ให้คำแนะนำ การปฐมนิเทศสู่ที่ทำงาน และการติดตามอย่างต่อเนื่อง หนังสือยังย้ำว่า ผู้เชี่ยวชาญด้านการเปลี่ยนผ่านมีบทบาทในการเชื่อมความต้องการของผู้เรียนกับบริบทจริงของที่ทำงานและช่วยให้นายจ้างเข้าใจวิธีสนับสนุนผู้เรียนอย่างเหมาะสม ดังนั้น ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการเข้าสู่และปฏิบัติงานในสถานที่ทำงานจริงได้ โดยมีการสนับสนุนที่ออกแบบเฉพาะบุคคลและมีความร่วมมือระหว่างโรงเรียน ผู้เรียน และสถานประกอบการอย่างเหมาะสม

Wehman et al. (2018) ให้ ความ สำคัญ กับ competitive integrated employment และเส้นทางสู่การมีงานทำ เช่น supported employment, customized employment, internship experiences และ postsecondary education โดยสารของบทความสะท้อนอย่างชัดเจนว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและพัฒนาการจะมีโอกาสได้งานและคงอยู่ในงานมากขึ้น เมื่อได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมก่อน ระหว่าง และหลังเข้าสู่การทำงานจริง โดยเฉพาะ supported employment ที่เน้นการรู้จักผู้หางาน การจับคู่งาน การฝึกในงาน และการติดตามอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จึงหมายถึง ความพร้อมของผู้เรียนในการเข้าสู่การทำงานจริง โดยมีบริการสนับสนุนที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถปรับตัว เรียนรู้งาน และคงอยู่ในงานได้

Wehmeyer et al. (1998) มองผ่านกรอบ self-determination และชี้ว่าการเปลี่ยนผ่านที่ประสบความสำเร็จของนักเรียนพิการต้องอาศัยการรู้จักตนเอง การตั้งเป้าหมาย การตัดสินใจ การแก้ปัญหา และการพิทักษ์สิทธิของตนเอง หนังสือยังเน้นการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในกระบวนการวางแผนชีวิตของตนเอง ซึ่งสะท้อนว่า การเตรียมผู้เรียนสู่บริบทการทำงานจริงต้องทำให้ผู้เรียนสามารถรู้ความต้องการความช่วยเหลืออะไรและสื่อสารสิ่งนั้นได้อย่างเหมาะสม ดังนั้น ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จึงหมายถึง ความสามารถของผู้เรียนในการเข้าสู่

บริบทการทำงานโดยรู้จักตนเอง เข้าใจความต้องการสนับสนุนของตน และสามารถใช้หรือขอความช่วยเหลือที่จำเป็นเพื่อให้ทำงานได้

International Labour Office (2017) อธิบายว่า การเชื่อมโยงกับนายจ้าง องค์กรคนพิการ และหน่วยงานบริการอาชีพมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการขยายโอกาสการมีงานทำของคนพิการ ดังนั้น ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จึงอาจเข้าใจได้ว่าเป็นความพร้อมของผู้เรียนในการเข้าร่วมการฝึก หรือการทำงานในบริบทจริง ภายใต้สภาพแวดล้อมที่เข้าถึงได้ การปรับที่เหมาะสม และระบบช่วยเหลือที่ทำให้ผู้เรียนสามารถมีส่วนร่วมและปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพเท่าเทียมกับผู้อื่น

จากการศึกษาและสังเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยพบว่า “ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน” เป็นองค์ประกอบสำคัญของทักษะการมีงานทำที่สะท้อนความพร้อมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการเข้าสู่และปรับตัวในบริบทการทำงานจริง โดยสาระจากเอกสารส่วนใหญ่สะท้อนสอดคล้องกันว่า การมีงานทำอย่างเหมาะสมไม่ได้ขึ้นอยู่กับทักษะหรือความสามารถของผู้เรียนเพียงลำพัง แต่ขึ้นอยู่กับได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมจากโรงเรียน ครอบครัว สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องด้วย ทั้งในด้านการวางแผนเปลี่ยนผ่าน การจัดประสบการณ์ทำงานจริง การมีพี่เลี้ยงหรือผู้ควบคุมงาน การเชื่อมต่อกับบริการสนับสนุน การปรับสภาพแวดล้อม และการช่วยเหลืออย่างต่อเนื่องระหว่างการศึกษาและการฝึกการทำงาน ผู้วิจัยจึงสรุปได้ว่า ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการปรับตัวและปฏิบัติงานในบริบทของสถานประกอบการ หรือในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม โดยอาศัยระบบสนับสนุนที่จำเป็นต่อการเรียนรู้และการทำงานตามศักยภาพของแต่ละบุคคล ทั้งนี้ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนในงานวิจัยนี้ครอบคลุมการปรับตัวต่อสถานที่ กฎระเบียบ หรือสภาพแวดล้อมการทำงานใหม่ การปฏิบัติงานภายใต้การดูแลของครู พี่เลี้ยง หรือผู้ควบคุมงาน การใช้สื่อช่วยสอน รายการตรวจสอบ หรือขั้นตอนงานเพื่อช่วยทำงาน การเข้าใจบทบาทของตนเองในสถานการณ์ฝึกงานหรือการทำงานจริง การขอความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาในการทำงาน การปฏิบัติงานร่วมกับระบบสนับสนุนที่โรงเรียนและสถานประกอบการจัดให้ การรักษาความต่อเนื่องในการทำงานเมื่อมีการติดตามหรือสนับสนุน และการแสดงความพร้อมเบื้องต้นต่อการเข้าสู่สถานประกอบการจริง ซึ่งล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน และทักษะสังคมและการสื่อสารไปใช้ในบริบทการทำงานจริงได้

4. แนวคิดเกี่ยวกับความต้องการของสถานประกอบการ

4.1 ความหมายและความสำคัญของความต้องการของสถานประกอบการ

ความต้องการของสถานประกอบการ หมายถึง ความคาดหวังของนายจ้างหรือองค์กรผู้รับแรงงานที่มีต่อผู้เข้าสู่งาน ทั้งในด้านความรู้ ทักษะ สมรรถนะ คุณลักษณะส่วนบุคคล พฤติกรรมการทำงาน และความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับลักษณะงานและบริบทของสถานที่ทำงาน ความต้องการดังกล่าวจึงมิได้หมายถึงเพียงจำนวนแรงงานที่สถานประกอบการต้องการเท่านั้น แต่ยังหมายรวมถึงคุณภาพของแรงงานที่สามารถปฏิบัติงานได้จริง สอดคล้องกับลักษณะงาน กฎระเบียบวัฒนธรรมองค์กร และเป้าหมายของสถานประกอบการ

International Labour Organization (2015, p. 2) กล่าวว่า การคาดการณ์และวิเคราะห์ความต้องการทักษะในตลาดแรงงานเป็นกลไกสำคัญในการป้องกันปัญหาความไม่สอดคล้องระหว่างทักษะของแรงงานกับความต้องการของตลาดแรงงาน โดยการวิเคราะห์ดังกล่าวต้องอาศัยข้อมูลวิธีการ เครื่องมือ ความสามารถในการวิเคราะห์ และการมีส่วนร่วมของหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้สามารถนำผลไปใช้ในการวางแผนพัฒนากำลังคนได้อย่างเหมาะสม

Rizvi และ Sanchez Puerta (2018, p. 1) กล่าวว่า ความไม่สอดคล้องระหว่างทักษะที่แรงงานมีอยู่กับทักษะที่นายจ้างต้องการ เป็นปัญหาสำคัญที่ส่งผลกระทบต่อทั้งตัวแรงงาน สถานประกอบการ และระบบเศรษฐกิจโดยรวม โดยเฉพาะในระดับสถานประกอบการ หากแรงงานขาดทักษะที่จำเป็นต่อการทำงาน ย่อมส่งผลกระทบต่อผลผลิตภาพ การดำเนินงาน และการเติบโตของธุรกิจ นอกจากนี้ยังพบว่า นายจ้างจำนวนมากประสบปัญหาในการสรรหาบุคลากร เนื่องจากผู้สมัครงานขาดทักษะที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานจริง

กองบริหารข้อมูลตลาดแรงงาน กรมการจัดหางาน (2565, น. 3) กล่าวว่า การศึกษาทิศทางตลาดแรงงานไทยในอนาคตมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาแนวโน้มที่ส่งผลกระทบต่ออุตสาหกรรม ตำแหน่งงานที่มีความต้องการ ตำแหน่งงานที่อาจลดลงหรือสูญหายไป และสมรรถนะที่นายจ้างหรือสถานประกอบการต้องการใน 6 อุตสาหกรรมสำคัญ ข้อมูลดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า ความต้องการของสถานประกอบการมีความสำคัญต่อการวางแผนผลิตและพัฒนากำลังคนให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของตลาดแรงงานในอนาคต

กองบริหารข้อมูลตลาดแรงงาน กรมการจัดหางาน (2565, น. 3) ยังระบุว่า สมรรถนะที่สถานประกอบการต้องการในอนาคตมิได้จำกัดเฉพาะทักษะทางวิชาชีพเท่านั้น แต่ยังรวมถึงทักษะด้านดิจิทัล ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ความมีเหตุผล การคิดอย่างเป็นระบบ การปรับตัวได้รวดเร็ว ความยืดหยุ่น การรับมือกับความเครียด การคิดเชิงวิเคราะห์ และนวัตกรรม ซึ่งเป็นคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการทำงานในบริบทเศรษฐกิจและสังคมที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว

International Labour Office (2011, p. 20) กล่าวว่า การฝึกทักษะเพื่อการมีงานทำของคนพิการควรพิจารณาทั้งความต้องการของนายจ้างและความต้องการของคนพิการควบคู่กัน โดยการฝึกทักษะต้องสอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการและความสามารถของผู้เข้ารับการฝึก ทั้งนี้ การพัฒนาทักษะเพียงอย่างเดียวอาจไม่เพียงพอ แต่ควรมีการสร้างความรู้เข้าใจเรื่องความพิการในสถานที่ทำงาน และจัดระบบสนับสนุนที่เหมาะสมเพื่อช่วยให้คนพิการสามารถเข้าสู่งานได้จริง

จากแนวคิดดังกล่าว สรุปได้ว่า ความต้องการของสถานประกอบการเป็นข้อมูลสำคัญที่ช่วยเชื่อมโยงระหว่างการจัดการศึกษา การฝึกทักษะอาชีพ และการเข้าสู่การทำงานจริง โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาทักษะอย่างเป็นระบบและสอดคล้องกับบริบทการทำงานจริง ดังนั้น ในงานวิจัยนี้ ความต้องการของสถานประกอบการจึงหมายถึง ความคาดหวังของนายจ้างหรือสถานประกอบการที่มีต่อทักษะ คุณลักษณะ และพฤติกรรมการทำงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ครอบคลุมทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการทำงานภายใต้ระบบสนับสนุน เพื่อใช้เป็นฐานในการออกแบบรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการและบริบทของสถานศึกษา

4.2 ประเภทของความต้องการด้านแรงงาน

จากการศึกษาวิจัยเรื่อง “ความต้องการแรงงานและการผลิตกำลังคนสู่ตลาดแรงงานในจังหวัดเชียงใหม่” ซึ่งจัดทำโดย ดารณีย์ พยัคฆ์กุล และ ขวลิต ขอดศิริ (2565) พบว่า สถานประกอบการในพื้นที่จังหวัดเชียงใหม่มีแนวโน้มในการระบุประเภทของความต้องการแรงงานอย่างเป็นระบบ โดยสามารถจำแนกออกเป็น 4 ด้านหลัก ได้แก่ 1) ระดับการศึกษา 2) คุณลักษณะและสมรรถนะที่พึงประสงค์ 3) ทักษะที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงาน และ 4) ทักษะด้านอารมณ์และสังคม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ระดับการศึกษา

สถานประกอบการในจังหวัดเชียงใหม่มีความต้องการแรงงานในหลากหลายระดับการศึกษา โดยจากข้อมูลการสำรวจพบว่า ร้อยละ 44.23 ของสถานประกอบการมีความต้องการแรงงานที่จบการศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายหรือต่ำกว่า รองลงมาคือระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) คิดเป็นร้อยละ 23.82 และระดับปริญญาตรี คิดเป็นร้อยละ 18.02 ตามลำดับ สะท้อนให้เห็นว่า ความต้องการแรงงานในระดับปฏิบัติการพื้นฐานยังคงมีอยู่มากในพื้นที่ โดยเฉพาะในภาคการผลิต การบริการ และภาคการท่องเที่ยว ซึ่งเป็นอุตสาหกรรมหลักของจังหวัดเชียงใหม่

2. คุณลักษณะและสมรรถนะที่พึงประสงค์

ผู้ประกอบการให้ความสำคัญกับคุณลักษณะเฉพาะตัวของแรงงาน เช่น ความซื่อสัตย์ ความรับผิดชอบ ความมีวินัย และทัศนคติที่ดีต่อการทำงาน คุณลักษณะดังกล่าวถือเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้แรงงานสามารถปรับตัวให้เข้ากับบริบทขององค์กรและลักษณะงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มแรงงานที่ไม่มีประสบการณ์หรือมีข้อจำกัดด้านการศึกษา

3. ทักษะที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงาน (Hard Skills)

สถานประกอบการต้องการแรงงานที่มีความรู้และทักษะเฉพาะด้านตรงกับสายงาน เช่น ทักษะด้านคอมพิวเตอร์เบื้องต้น การใช้เครื่องมือในสายการผลิต การบริการลูกค้า และความสามารถด้านภาษาอังกฤษ ทั้งนี้ ทักษะเฉพาะทางเหล่านี้ช่วยเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันของแรงงานและลดภาระด้านการฝึกอบรมของนายจ้างในระยะเริ่มต้น

4. ทักษะด้านอารมณ์และสังคม (Soft Skills)

นอกเหนือจากทักษะเชิงเทคนิคแล้ว สถานประกอบการยังให้ความสำคัญกับทักษะด้านอารมณ์และสังคม เช่น การทำงานเป็นทีม ความสามารถในการสื่อสาร ความยืดหยุ่นในการปรับตัว

และความสามารถในการแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้า ซึ่งทักษะเหล่านี้เป็นปัจจัยสำคัญต่อความสำเร็จในการทำงานร่วมกับผู้อื่นภายในองค์กรและการรับมือกับสถานการณ์ที่หลากหลาย

ดารณีนัย พยัคฆ์กุล และ ขวลิต ขอดศิริ (2565) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง “ความต้องการสมรรถนะด้านแรงงานและการผลิตกำลังคนสู่ตลาดแรงงานในจังหวัดเชียงใหม่” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา 1) ความต้องการของตลาดแรงงานในจังหวัดเชียงใหม่ 2) การผลิตกำลังคนสู่ตลาดแรงงานในจังหวัดเชียงใหม่ และ 3) สมรรถนะของแรงงานที่ผู้ประกอบการต้องการ งานวิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมผสาน โดยเก็บข้อมูลเชิงปริมาณจากหน่วยงานราชการที่มีข้อมูลความต้องการแรงงาน จำนวน 2 แห่ง สถานศึกษาอาชีวศึกษาในจังหวัดเชียงใหม่ จำนวน 19 แห่ง และสถานประกอบการ จำนวน 4 แห่ง วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าร้อยละและการจัดลำดับ ส่วนข้อมูลเชิงคุณภาพเก็บจากการสัมภาษณ์และวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า ความต้องการแรงงานในจังหวัดเชียงใหม่มีจำนวนทั้งสิ้น 9,314 คน เมื่อจำแนกตามระดับการศึกษา พบว่าระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 หรือต่ำกว่ามีความต้องการสูงสุด จำนวน 4,120 คน คิดเป็นร้อยละ 44.23 รองลงมาคือระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง จำนวน 2,219 คน คิดเป็นร้อยละ 23.82 ระดับปริญญาตรี จำนวน 1,678 คน คิดเป็นร้อยละ 18.02 และระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 1,252 คน คิดเป็นร้อยละ 13.44 ผลดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่าตลาดแรงงานยังมีความต้องการแรงงานระดับพื้นฐานและระดับอาชีวศึกษาเป็นจำนวนมาก ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะพื้นฐาน ทักษะอาชีพ และพฤติกรรมการทำงานที่เหมาะสมก่อนเข้าสู่ตลาดแรงงาน

เมื่อพิจารณาการผลิตกำลังคนของสถานศึกษาอาชีวศึกษาในจังหวัดเชียงใหม่ พบว่า มีการผลิตกำลังคนรวม 22,584 คน โดยประเภทวิชาอุตสาหกรรมมีจำนวนมากที่สุด 11,509 คน คิดเป็นร้อยละ 50.96 รองลงมาคือพาณิชยกรรม/บริหารธุรกิจ จำนวน 5,584 คน คิดเป็นร้อยละ 24.73 อุตสาหกรรมท่องเที่ยว จำนวน 1,756 คน คิดเป็นร้อยละ 7.78 เกษตรกรรม จำนวน 1,271 คน คิดเป็นร้อยละ 6.63 คหกรรม จำนวน 1,016 คน คิดเป็นร้อยละ 4.50 เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร จำนวน 804 คน คิดเป็นร้อยละ 3.56 ศิลปกรรม จำนวน 627 คน คิดเป็นร้อยละ 2.78 และประมง จำนวน 17 คน คิดเป็นร้อยละ 0.78

ด้านสมรรถนะของแรงงานที่ผู้ประกอบการต้องการ พบว่า ผู้ประกอบการให้ความสำคัญกับสมรรถนะ 8 ด้าน ได้แก่ 1) ทักษะการอ่าน การเขียน การพูด และภาษาต่างประเทศ 2) ทักษะการเรียนรู้เพื่อพัฒนาอาชีพ 3) ทักษะด้านความเข้าใจความแตกต่างทางวัฒนธรรม ความคิด และทัศนคติ 4) ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหา 5) ทักษะความร่วมมือ การทำงานเป็นทีม และภาวะผู้นำ 6) ทักษะการสื่อสารและรู้เท่าทันสารสนเทศ 7) ทักษะด้านคอมพิวเตอร์และการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ และ 8) ทักษะด้านการสร้างสรรค์นวัตกรรม ทั้งนี้ ข้อค้นพบดังกล่าวสามารถนำมาใช้เป็นฐานในการออกแบบกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียน โดยเฉพาะการพัฒนาทักษะพื้นฐาน พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร ตลอดจนความพร้อมในการปรับตัวเข้าสู่บริบทสถานประกอบการ

จากการศึกษาของ อังศุธร เกื่อนนาดี (2559) เรื่อง การวิเคราะห์ความต้องการแรงงานในเชิงคุณภาพของสถานประกอบการอุตสาหกรรมในจังหวัดชลบุรีเมื่อมีการเปิดเสรีประชาคมเศรษฐกิจ

อาเซียน พบว่า ผู้ประกอบการภาคอุตสาหกรรมในจังหวัดชลบุรีมีแนวโน้มให้ความสำคัญต่อความต้องการแรงงานเชิงคุณภาพ โดยวิเคราะห์ผ่านกรอบสมรรถนะ (competency standard) ซึ่งแบ่งออกเป็นสามมิติหลัก ได้แก่ ความรู้ (knowledge) ทักษะฝีมือ (skill) และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (attribute) โดยจำแนกความต้องการแรงงานตามระดับแรงงาน ได้แก่ แรงงานไร้ฝีมือ, กึ่งฝีมือ และมีฝีมือ รวมทั้งวิเคราะห์ช่องว่างสมรรถนะ (competency gap) ระหว่างสิ่งที่แรงงานมีและสิ่งที่สถานประกอบการต้องการอย่างชัดเจน

1. คุณสมบัติแรงงานตามระดับสมรรถนะ

สำหรับแรงงานไร้ฝีมือและกึ่งฝีมือ ผู้ประกอบการให้ความสำคัญกับ ทักษะภาษาอังกฤษ, ทักษะการใช้คอมพิวเตอร์ และทักษะปฏิบัติที่ตรงกับตำแหน่งงาน มากที่สุด ส่วนแรงงานมีฝีมือ มีช่องว่างสมรรถนะด้านภาษาต่างประเทศสูงสุด รองลงมาคือทักษะเชิงเทคนิคด้านอุตสาหกรรมต่าง ๆ และการคิดวิเคราะห์อย่าง มีเหตุผล

2. แนวคิดประเภทความต้องการด้านแรงงาน

ความต้องการแรงงานเชิงคุณภาพแบ่งเป็น 3 กลุ่มหลัก: Knowledge – Skill – Attribute โดยผู้ประกอบการต้องการแรงงานที่มีระดับสมรรถนะในทั้งสามด้านควบคู่กัน ลำดับสมรรถนะที่ผู้ประกอบการให้ความสำคัญได้แก่

1) ทักษะ (Skill) โดยเฉพาะทักษะด้านภาษา, คอมพิวเตอร์, และทักษะเชิงเทคนิค

2) คุณลักษณะ (Attribute) เช่น ความขยันอดทน ตรงต่อเวลา ความรับผิดชอบ และความเป็นผู้นำ

3) ความรู้ (Knowledge) ด้านเทคนิคและมาตรฐานอุตสาหกรรมต่าง ๆ

จากการศึกษาของชุดิกายุจน์ เพ็ชรแก้ว และคณะ (2564) ผู้วิจัยใช้วิธีวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed-methods) รวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณจากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 879 ราย และใช้การสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) เพื่อเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ กระบวนการวิเคราะห์ครอบคลุมทั้งงานสถิติเชิงพรรณนา (เปอร์เซ็นต์ ความถี่) และการวิเคราะห์เนื้อหาเพื่อตีความสมรรถนะที่สถานประกอบการต้องการอย่างละเอียด

ผลสำคัญที่พบเกี่ยวกับ ประเภทของความต้องการด้านแรงงาน มีดังนี้

1. วุฒิมหาวิทยาลัยที่สถานประกอบการต้องการ

ผู้ประกอบการภาครัฐและสถานประกอบการในพื้นที่ที่ต้องการแรงงานในระดับปริญญาตรีมากที่สุด โดยเฉพาะตำแหน่งที่เกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการและการประสานงาน ขณะที่แรงงานที่มีวุฒิต่ำกว่าปริญญาตรียังมีความต้องการรองลงไป ซึ่งสะท้อนถึงลำดับความสำคัญของคุณสมบัติในงานที่ต้องใช้ทักษะการจัดการและการคิดวิเคราะห์

2. ช่องว่างสมรรถนะ (Competency Gap)

จากการสำรวจพบว่า แรงงานส่วนใหญ่มีสมรรถนะต่ำกว่าเกณฑ์ที่สถานประกอบการต้องการ โดยเฉพาะในด้านภาษา ซึ่งถือเป็นช่องว่างสมรรถนะที่ใหญ่ที่สุด รองลงมาได้แก่ทักษะด้านคอมพิวเตอร์ และการคิดวิเคราะห์ เพื่อให้แรงงานพร้อมปฏิบัติงานตามความคาดหวังของตลาดแรงงานจริง

3. สมรรถนะที่สถานประกอบการต้องการ

ผู้ประกอบการให้ความสำคัญกับสมรรถนะหลัก 3 ด้าน ได้แก่

1) Knowledge: ความรู้ด้านวิชาชีพ มาตรฐานอุตสาหกรรม และความเข้าใจระบบงาน

2) Skill: ทักษะภาษา การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ และความสามารถในการคิดและตัดสินใจ อย่างมีเหตุผล

3) Attribute: คุณลักษณะส่วนบุคคล ได้แก่ ความขยันอดทน ความรับผิดชอบ และความกระตือรือร้นในการทำงาน

4.3 ทักษะที่สถานประกอบการคาดหวังจากนักเรียนฝึกการ

Akdemir and Melekoğlu (2023) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับทักษะที่สถานประกอบการในภาคบริการของประเทศตุรกีคาดหวังจากแรงงานที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research Methodology) ผ่านการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) กับผู้จัดการและพนักงานของสถานประกอบการที่มีประสบการณ์ในการจ้างงานบุคคลพิการ พบว่า ทักษะที่สถานประกอบการคาดหวังจากแรงงานที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยเฉพาะนักเรียนที่กำลังจะเข้าสู่ตลาดแรงงาน มีความเกี่ยวข้องกับบริบทของการทำงานจริงในภาคบริการ โดยเน้นที่ทักษะด้านพฤติกรรมและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มากกว่าทักษะทางเทคนิค ทักษะสำคัญที่ได้รับการระบุจากสถานประกอบการ ได้แก่

1) ทักษะด้านการสื่อสารทางสังคม (Social Communication Skills)

ผู้จ้างงานให้ความสำคัญกับการใช้ถ้อยคำสุภาพ ความสามารถในการทักทายและโต้ตอบในสถานการณ์ที่หลากหลาย การเข้าใจมารยาทขั้นพื้นฐานในการโต้ตอบกับลูกค้า และการสื่อสารอย่างเหมาะสมภายใต้ความกดดัน ซึ่งถือเป็นคุณลักษณะพื้นฐานของแรงงานในภาคบริการที่ต้องติดต่อกับบุคคลจำนวนมาก

2) การทำงานร่วมกับผู้อื่น (Teamwork and Cooperation)

นายจ้างคาดหวังให้แรงงานที่มีความบกพร่องสามารถปฏิบัติตามกฎระเบียบในองค์กร มีความสามารถในการประสานงานกับเพื่อนร่วมงาน รับฟังความคิดเห็น และมีทัศนคติที่เปิดกว้างต่อการทำงานเป็นทีม รวมถึงการยอมรับคำแนะนำจากหัวหน้างาน

3) พฤติกรรมที่เหมาะสมในที่ทำงาน (Workplace Behavior)

สถานประกอบการให้ความสำคัญกับพฤติกรรมพื้นฐานในการทำงาน เช่น ความตรงต่อเวลา ความรับผิดชอบต่องาน ความมีวินัย และการปรับตัวให้เข้ากับบริบทของงานได้อย่างเหมาะสม เช่น การปรับตัวต่อกะงาน การทำงานตามคำสั่ง และการแสดงความเคารพต่อผู้ร่วมงาน ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้มีผลต่อความต่อเนื่องของงานและความน่าเชื่อถือขององค์กร

Casner-Lotto & Barrington (2006) ได้สำรวจความคิดเห็นของนายจ้างในสหรัฐอเมริกา เกี่ยวกับทักษะที่คาดหวังจากผู้จบการศึกษาระดับมัธยมปลาย โดยผลการศึกษาพบว่า ทักษะที่นายจ้างให้ความสำคัญสูงสุดทั้งหมดเป็น Soft Skills ซึ่งสอดคล้องกับกลุ่มแรงงานที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่นายจ้างมักมองหา ได้แก่

1) ความสามารถในการทำงานเป็นทีม (Teamwork) – สามารถประสานงานและร่วมมือกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม

2) การตัดสินใจและแก้ไขปัญหา (Decision-making & Problem solving) – มีความคิดวิเคราะห์และสามารถรับมือกับสถานการณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3) การสื่อสารด้วยวาจา (Verbal communication) – พูดคุยอย่างชัดเจน สุภาพ และเหมาะสมกับบริบทงาน

4) การวางแผน จัดการเวลา และจัดลำดับงาน (Planning, organizing & prioritizing work) – มีทักษะการจัดลำดับงานและบริหารเวลาอย่างมีประสิทธิภาพ

สุพาดา สิริกิตตา (2566, น. 1-15) ได้ศึกษาการจ้างงานเชิงสังคมของสถานประกอบการในเขตกรุงเทพมหานคร ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า การจ้างงานคนพิการในสถานประกอบการไม่ได้พิจารณาเพียงการมีตำแหน่งงานรองรับเท่านั้น แต่ยังให้ความสำคัญกับความพร้อมของคนพิการในการปฏิบัติงานจริง โดยเฉพาะทักษะพื้นฐานที่สอดคล้องกับลักษณะงานของสถานประกอบการ ความสามารถในการปรับตัว และการปฏิบัติงานภายใต้ระบบสนับสนุนที่เหมาะสม เมื่อพิจารณาในมิติของทักษะที่สถานประกอบการคาดหวังจากนักเรียนพิการ สามารถสังเคราะห์ได้ว่า ทักษะสำคัญที่ควรได้รับการพัฒนาประกอบด้วย 3 กลุ่มหลัก ได้แก่

1. ทักษะด้านคอมพิวเตอร์และเทคโนโลยีสารสนเทศ เป็นทักษะที่มีความสำคัญต่อการทำงานในสถานประกอบการยุคปัจจุบัน โดยเฉพาะงานที่เกี่ยวข้องกับการจัดเก็บข้อมูล การพิมพ์เอกสาร การใช้โปรแกรมพื้นฐาน การสืบค้นข้อมูล หรือการใช้เครื่องมือดิจิทัลในการปฏิบัติงาน สำหรับนักเรียนพิการ ทักษะด้านนี้ควรได้รับการฝึกอย่างเป็นขั้นตอน ตั้งแต่การเปิด-ปิดอุปกรณ์ การใช้โปรแกรมพื้นฐาน การพิมพ์ข้อความสั้น ๆ การบันทึกไฟล์ และการปฏิบัติตามคำสั่งง่าย ๆ เพื่อให้สามารถนำไปใช้ในงานธุรการ งานบริการ หรืองานสนับสนุนในสถานประกอบการได้

2. ทักษะด้านงานเอกสารและงานดำเนินงานพื้นฐาน เป็นทักษะที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานตามขั้นตอน เช่น การจัดเรียงเอกสาร การถ่ายเอกสาร การแยกประเภทเอกสาร การจัดของ การบันทึกข้อมูลง่าย ๆ การรับ-ส่งเอกสาร หรือการช่วยงานสำนักงานเบื้องต้น ทักษะกลุ่มนี้เหมาะกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากสามารถออกแบบให้เป็นกิจกรรมที่มีลำดับขั้นตอน ชัดเจน ฝึกซ้ำได้ และประเมินผลจากพฤติกรรมการทำงานจริง เช่น ความถูกต้อง ความเรียบร้อย ความตรงต่อเวลา และความสามารถในการทำงานให้เสร็จตามที่ได้รับมอบหมาย

3. ทักษะด้านการสื่อสารและการปฏิสัมพันธ์ในที่ทำงาน เป็นทักษะที่จำเป็นต่อการอยู่ร่วมกับหัวหน้างาน เพื่อนร่วมงาน ผู้รับบริการ หรือลูกค้า โดยครอบคลุมการทักทาย การฟังคำสั่ง การตอบคำถามอย่างเหมาะสม การขอความช่วยเหลือเมื่อไม่เข้าใจงาน การใช้ถ้อยคำสุภาพ และการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมในสถานประกอบการ ทักษะด้านนี้มีความสำคัญต่อความต่อเนื่องในการทำงาน

เพราะแม้นักเรียนจะมีทักษะงานพื้นฐาน แต่หากขาดทักษะการสื่อสารและการปรับตัว อาจทำให้เกิดปัญหาในการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้

สรุปได้ว่า สถานประกอบการมีแนวโน้มให้ความสำคัญกับ "ทักษะที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมทางสังคม" และ "ทักษะพื้นฐานในการทำงาน" มากกว่าทักษะเฉพาะทาง โดยเฉพาะในกลุ่มนักเรียนฝึกการที่เตรียมเข้าสู่ตลาดแรงงาน ได้แก่ 1) ทักษะด้านการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Communication & Interaction Skills) 2) ทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น (Teamwork and Cooperation) 3) ทักษะการวางแผนและการจัดการงาน (Planning & Organizing Skills) 4) ทักษะการคิดวิเคราะห์และแก้ปัญหา (Problem Solving Skills) 5) พฤติกรรมที่เหมาะสมในที่ทำงาน (Workplace Behavior) และ 6) ทักษะด้านเทคโนโลยีและงานพื้นฐาน (Technology & Basic Work Skills)

5. แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำ

5.1 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำในต่างประเทศ

ในช่วงหลายทศวรรษที่ผ่านมา การศึกษาเพื่อการมีงานทำ (Education for Employment) ได้กลายเป็นประเด็นสำคัญในนโยบายการศึกษาของหลายประเทศทั่วโลก โดยเฉพาะในกลุ่มประเทศที่พัฒนาระบบการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ เช่น นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา แต่ละประเทศต่างมีลักษณะและแนวทางการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับบริบทและนโยบายของตนเอง

สำหรับประเทศเยอรมนี มีระบบอาชีวศึกษาคู่ หรือ Dual Vocational Education and Training (Dual VET) ซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่ผสมผสานการเรียนในชั้นเรียนควบคู่กับการฝึกงานจริงในสถานประกอบการ ระบบนี้ครอบคลุมนักเรียนทั่วไปและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยมีการจัดหลักสูตรฝึกงานร่วมกับสถานประกอบการ พร้อมครูผู้ช่วยการศึกษาพิเศษที่ช่วยสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน นอกจากนี้ ระบบ Dual VET ยังครอบคลุมไปถึงผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยมีการจัดหลักสูตรฝึกงานที่เหมาะสมร่วมกับสถานประกอบการต่าง ๆ ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมโอกาสการจ้างงานแก่กลุ่มนักเรียนเหล่านี้ ระบบดังกล่าวได้รับการสนับสนุนด้วยครูผู้ช่วยการศึกษาพิเศษที่มีความรู้ความสามารถในการช่วยเหลือและปรับวิธีการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนแต่ละราย ทำให้เกิดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพและเท่าเทียม ระบบ Dual VET ในเยอรมนียังมีโครงสร้างที่เข้มแข็งในการประสานงานระหว่างภาคการศึกษา ภาคธุรกิจ และหน่วยงานภาครัฐ โดยมีการกำหนดมาตรฐานทักษะและคุณสมบัติของผู้ฝึกงานร่วมกัน อีกทั้งยังมีการประเมินผลและติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ซึ่งช่วยเพิ่มความน่าเชื่อถือและประสิทธิผลของระบบดังกล่าว นอกจากนี้ ระบบยังส่งเสริมให้เกิดความร่วมมือระหว่างสถานศึกษาและนายจ้างในพื้นที่ ทำให้ผู้เรียนสามารถได้รับการฝึกอบรมและประสบการณ์ที่ตอบสนองความต้องการของตลาดแรงงานในระดับท้องถิ่นและระดับประเทศ (European Commission, 2020)

ในประเทศออสเตรเลีย ระบบการจ้างงานแบบมีผู้สนับสนุน (Supported Employment) เป็นกลไกหลักที่ช่วยสนับสนุนผู้เรียนที่มีความพิการ โดยเฉพาะผู้ที่มีความพิการทางสติปัญญา รัฐบาลออสเตรเลียมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนหน่วยงานกลางที่ทำหน้าที่เชื่อมโยงโรงเรียนกับนายจ้าง เพื่อสร้างโอกาสในการทำงานและช่วยให้การเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ตลาดแรงงานเป็นไปอย่างราบรื่น บทบาทของรัฐบาลออสเตรเลียมีความสำคัญอย่างยิ่งในการประสานงานและสนับสนุนหน่วยงานกลาง ซึ่งทำหน้าที่เชื่อมโยงระหว่างโรงเรียน นายจ้าง และผู้เรียนกลุ่มเป้าหมาย เพื่อสร้างเครือข่ายความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพ หน่วยงานกลางนี้ยังช่วยให้เกิดกระบวนการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ตลาดแรงงานเป็นไปอย่างราบรื่นและมีความต่อเนื่อง โดยคำนึงถึงความต้องการเฉพาะตัวของผู้เรียนแต่ละคน ระบบ Supported Employment ยังมุ่งเน้นการสร้างโอกาสในการพัฒนาทักษะทางอาชีพและทักษะชีวิตควบคู่กันไป เพื่อให้ผู้เรียนมีความพร้อมทั้งทางด้านวิชาชีพ และความสามารถในการปรับตัวในสภาพแวดล้อมการทำงานจริง นอกจากนี้ยังส่งเสริมให้เกิดความมั่นใจในตนเองและการพึ่งพาตนเองของผู้เรียน กลไกนี้จึงถือเป็นส่วนสำคัญของนโยบายการศึกษาและสวัสดิการสังคมที่ช่วยลดช่องว่างทางสังคมและสร้างความเสมอภาคในสังคมออสเตรเลีย (Department of Social Services, 2021)

ด้วยเหตุนี้ ระบบการจ้างงานแบบมีผู้สนับสนุนในออสเตรเลียจึงเป็นตัวอย่างที่ดีของการบูรณาการระหว่างภาคการศึกษา ภาครัฐ และภาคเอกชน ที่มุ่งเน้นการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนที่มีความพิการให้สามารถมีงานทำและมีส่วนร่วมในสังคมอย่างเต็มที่ (Department of Social Services, 2021)

สิงคโปร์ถือเป็นอีกหนึ่งประเทศที่ให้ความสำคัญอย่างยิ่งต่อการส่งเสริมการมีงานทำของผู้เรียนที่มีความพิการ ผ่านโครงการสำคัญ ได้แก่ โครงการ Open Door Programme และ Transition to Work ซึ่งถูกออกแบบมาเพื่อสนับสนุนและเสริมสร้างศักยภาพของผู้เรียนกลุ่มเป้าหมายหลัก คือ คนพิการและนักเรียนระดับมัธยมปลายที่มีความต้องการพิเศษ (Enabling Masterplan Steering Committee, 2016)

โครงการ Open Door Programme มุ่งเน้นการสร้างโอกาสให้ผู้พิการสามารถเข้าถึงตลาดแรงงานได้อย่างเท่าเทียม โดยรัฐบาลจะให้เงินสนับสนุนแก่สถานประกอบการที่จ้างงานผู้พิการ เพื่อกระตุ้นให้เกิดความร่วมมือระหว่างภาคธุรกิจและชุมชนในการส่งเสริมการจ้างงาน นอกจากนี้ โครงการยังมุ่งเน้นการจัดอบรมและพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับการทำงาน เพื่อเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ขณะเดียวกัน โครงการ Transition to Work จะเน้นไปที่กระบวนการเปลี่ยนผ่านจากการศึกษาเข้าสู่ตลาดแรงงานอย่างเป็นระบบและครบวงจร โดยจะมีการจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพ ฝึกงาน และให้คำปรึกษาอย่างต่อเนื่อง เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวและเตรียมความพร้อมในด้านทักษะอาชีพและทักษะชีวิต นอกจากนี้ยังสนับสนุนการสร้างเครือข่ายระหว่างสถานศึกษา สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้เกิดความร่วมมืออย่างมีประสิทธิภาพในการส่งเสริมการจ้างงานสำหรับผู้พิการ ด้วยความร่วมมือของหน่วยงานภาครัฐ ภาคเอกชน และชุมชน โครงการเหล่านี้จึงเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยลดอุปสรรคและเพิ่มโอกาสทางอาชีพให้แก่ผู้เรียนที่มีความพิการในสิงคโปร์อย่างมีนัยสำคัญ (Enabling Masterplan Steering

Committee, 2016) นับเป็นแนวทางที่ส่งเสริมให้ผู้พิการมีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นและสามารถเป็นส่วนหนึ่งของแรงงานในสังคมอย่างยั่งยืน (Enabling Masterplan Steering Committee, 2016)

สำหรับฮ่องกง แนวทางการสนับสนุนผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในการเข้าสู่ตลาดแรงงาน มุ่งเน้นไปที่การฝึกอาชีพร่วมกับโรงเรียนมัธยมศึกษา และการแนะแนวเปลี่ยนผ่าน (Transition Guidance) อย่างเป็นระบบ ซึ่งถือเป็นกลไกสำคัญในการเตรียมความพร้อมให้กับนักเรียนกลุ่มนี้ก่อนออกจากระบบการศึกษา (UNESCO, 2019)

ระบบการฝึกอาชีพร่วมกับโรงเรียนมัธยมในฮ่องกงได้รับการออกแบบให้สอดคล้องกับความต้องการของตลาดแรงงานและศักยภาพเฉพาะตัวของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยการฝึกงานและการเรียนรู้จะเกิดขึ้นทั้งในสถานศึกษาและสถานประกอบการจริง เพื่อให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะวิชาชีพและทักษะชีวิตที่จำเป็นในการทำงานจริงอย่างเต็มรูปแบบ นอกจากนี้ โรงเรียนในฮ่องกงยังร่วมมืออย่างใกล้ชิดกับองค์กรพัฒนาเอกชน (NGO) และนายจ้างในพื้นที่ โดยเครือข่ายความร่วมมือนี้มีบทบาทสำคัญในการสร้างโอกาสและส่งเสริมการจ้างงานให้กับนักเรียนกลุ่มเป้าหมายผ่านกิจกรรมแนะแนวอาชีพ การฝึกงาน การสนับสนุนทางด้านสังคม และการติดตามผลหลังการจ้างงาน ความร่วมมือระหว่างภาคการศึกษา ภาคเอกชน และองค์กรพัฒนาเอกชนนี้ ช่วยให้เกิดระบบสนับสนุนที่ครอบคลุมและยั่งยืน ส่งผลให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถมีโอกาสพัฒนาทักษะและเข้าสู่ตลาดแรงงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ในประเทศมาเลเซีย การพัฒนาการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยเฉพาะกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษานั้น ได้รับการออกแบบผ่านหลักสูตรฝึกอาชีพระยะสั้นที่มีความยืดหยุ่นและปรับตามศักยภาพเฉพาะบุคคลของผู้เรียน (UNESCO, 2019) หลักสูตรนี้มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะวิชาชีพที่สอดคล้องกับความสนใจ ความสามารถ และความต้องการของนักเรียนแต่ละราย เพื่อเพิ่มโอกาสในการประกอบอาชีพและบูรณาการเข้าสู่สังคมอย่างเต็มที่

ระบบการฝึกอาชีพในมาเลเซียให้ความสำคัญกับการฝึกปฏิบัติจริงในชุมชนและสถานประกอบการ เพื่อให้นักเรียนได้รับประสบการณ์ตรงและเข้าใจสภาพแวดล้อมการทำงานจริง ซึ่งถือเป็นกลไกสำคัญในการเชื่อมโยงทักษะที่ได้รับกับความต้องการของตลาดแรงงาน นอกจากนี้ ยังมีการสนับสนุนการพัฒนาทักษะชีวิตและทักษะทางสังคมควบคู่ไปกับทักษะวิชาชีพ เพื่อเสริมสร้างความมั่นใจและความพร้อมในการเข้าสู่การทำงานอย่างยั่งยืน อีกทั้ง มาเลเซียยังมีระบบติดตามผลหลังจบการศึกษา (Follow-up System) ที่ช่วยประเมินความก้าวหน้าและความสำเร็จของนักเรียนในด้านประกอบอาชีพ รวมถึงการให้คำปรึกษาและสนับสนุนเพิ่มเติมหากพบปัญหาหรืออุปสรรคในการทำงาน ระบบติดตามผลนี้ถือเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้เกิดการพัฒนาปรับปรุงหลักสูตรและการบริการให้ตอบสนองต่อความต้องการที่เปลี่ยนแปลงไปของนักเรียนและตลาดแรงงานได้อย่างต่อเนื่อง (UNESCO, 2019)

ในประเทศญี่ปุ่น ระบบการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการโดยเฉพาะอย่างยิ่งในโรงเรียนพิเศษสายอาชีพ มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะอาชีพผ่านแผนการฝึกอาชีพระดับบุคคล (Individual Vocational Plans) ซึ่งถูกออกแบบขึ้นอย่างเฉพาะเจาะจงเพื่อตอบสนองต่อศักยภาพ ความสนใจ และความต้องการพัฒนาของนักเรียนแต่ละคน (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2007)

แผนการฝึกอาชีพนี้เป็นเครื่องมือที่ช่วยกำหนดเส้นทางการเรียนรู้และพัฒนาทักษะวิชาชีพในรูปแบบที่ยืดหยุ่นและเหมาะสมกับแต่ละบุคคล โดยนักเรียนจะได้รับการฝึกงานจริงในสถานประกอบการที่เกี่ยวข้อง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนได้สัมผัสประสบการณ์การทำงานจริง สร้างความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อมการทำงาน และพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานอย่างเป็นระบบ นอกจากการฝึกงานแล้วระบบยังเน้นการสนับสนุนจากครูแนะแนวที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านในแต่ละสาขาวิชาชีพ ครูเหล่านี้มีบทบาทสำคัญในการให้คำปรึกษา ปรับแผนการเรียนรู้ และประสานงานกับสถานประกอบการ เพื่อให้มั่นใจว่านักเรียนจะได้รับการดูแลและสนับสนุนอย่างครบถ้วนตลอดกระบวนการฝึกอาชีพ ด้วยโครงสร้างนี้ ระบบการฝึกอาชีพในญี่ปุ่นจึงเป็นตัวอย่างของการศึกษาที่เน้นความเป็นรายบุคคลและความเชื่อมโยงระหว่างการเรียนรู้ในโรงเรียนกับการฝึกงานจริงในชุมชนธุรกิจ นอกจากนี้ ยังส่งเสริมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการสามารถพัฒนาความสามารถและเตรียมพร้อมสำหรับการเข้าสู่ตลาดแรงงานอย่างมั่นใจและมีประสิทธิภาพ (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2007)

ในประเทศเกาหลีใต้ ระบบการศึกษาสำหรับนักเรียนพิการได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบผ่านโรงเรียนมัธยมพิเศษแบบฝึกอาชีพ (Special Vocational High Schools) ซึ่งมุ่งเน้นการพัฒนาทักษะอาชีพและความพร้อมสำหรับการเข้าสู่ตลาดแรงงานโดยเฉพาะกลุ่มนักเรียนพิการที่อยู่ในวัยรุ่นตอนต้น (Ministry of Education, 2021)

โรงเรียนมัธยมพิเศษเหล่านี้จัดหลักสูตรฝึกอาชีพที่ออกแบบเฉพาะเพื่อรองรับความสามารถและความต้องการของนักเรียนแต่ละราย โดยเน้นการเรียนรู้ที่ผสมผสานระหว่างทฤษฎีและการปฏิบัติจริง เพื่อให้นักเรียนมีทักษะที่จำเป็นในการประกอบอาชีพและสามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพในอนาคต นอกจากการจัดการเรียนการสอนภายในโรงเรียนแล้ว รัฐบาลเกาหลีใต้ยังมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนการมีงานทำของนักเรียนผ่านการจัดสรรตำแหน่งงานโดยใช้ระบบโควตาพิเศษสำหรับนักเรียนพิการ ซึ่งช่วยเปิดโอกาสให้พวกเขาได้เข้าถึงตลาดแรงงานอย่างเท่าเทียมและเป็นธรรม (Ministry of Education, 2021)

นอกจากนี้ รัฐบาลยังได้กำหนดแนวทางอาชีพเฉพาะกลุ่มสำหรับนักเรียนพิการ เพื่อให้สอดคล้องกับความสามารถและความถนัดของแต่ละบุคคล โดยมีการประสานงานร่วมกับหน่วยงานต่าง ๆ เพื่อพัฒนาหลักสูตรและสนับสนุนการฝึกงาน รวมถึงการติดตามผลหลังจบการศึกษา เพื่อให้มั่นใจว่านักเรียนได้รับการดูแลและช่วยเหลือในกระบวนการเปลี่ยนผ่านสู่การทำงานอย่างเต็มที่ ด้วยระบบที่มุ่งเน้นการจัดการศึกษาแบบเฉพาะบุคคลและการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องนี้ เกาหลีใต้สามารถส่งเสริมให้นักเรียนพิการพัฒนาทักษะอาชีพและมีโอกาสเข้าสู่ตลาดแรงงานอย่างมั่นคงและยั่งยืน (Ministry of Education, 2021)

ในประเทศแคนาดา การพัฒนาทักษะเพื่อการมีงานทำของผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้รับการส่งเสริมผ่านโปรแกรมที่เชื่อมโยงการเรียนรู้กับประสบการณ์จริงในชุมชนและบริบทของการทำงาน ตัวอย่างเช่น โปรแกรม CommunityWorks Canada® ซึ่งมุ่งพัฒนาความพร้อมในการทำงานของเยาวชนวัยมัธยมที่มีออทิสติก โดยจัดกิจกรรมเป็นระยะเวลา 12 สัปดาห์ รวม 30 ชั่วโมง ครอบคลุมการพัฒนาทักษะสังคม ทักษะการสื่อสาร ทักษะการทำงาน และการเรียนรู้ผ่านการ

มีพี่เลี้ยงจากเพื่อนวัยใกล้เคียง โปรแกรมดังกล่าวเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากกิจกรรมที่สัมพันธ์กับโลกของงานจริง และช่วยให้เกิดความมั่นใจในการเข้าสู่สภาพแวดล้อมการทำงานมากขึ้น

ผลการศึกษาของ Nicholas et al. (2019) พบว่า หลังเข้าร่วมโปรแกรม ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านความพร้อมในการทำงานในหลายมิติ ได้แก่ ความรับผิดชอบ ความยืดหยุ่น ทักษะงาน การสื่อสาร การรับรู้คุณค่าของตนเอง และความเข้าใจเรื่องสุขภาพและความปลอดภัยในการทำงาน นอกจากนี้ ข้อมูลจากผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง เช่น ผู้เรียน ผู้ปกครอง พี่เลี้ยง และชุมชน/สถานประกอบการ ยังสะท้อนว่าโปรแกรมช่วยเพิ่มประสบการณ์ด้านอาชีพ ความสามารถในการปฏิบัติงาน และความสบายใจของผู้เรียนเมื่อต้องอยู่ในสภาพแวดล้อมการทำงานจริง

ดังนั้น แนวทางของแคนาดาจึงชี้ให้เห็นว่า การเตรียมผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเข้าสู่การทำงานควรจัดผ่านกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับชุมชนและสถานการณ์จริง โดยมีระบบสนับสนุน เช่น พี่เลี้ยง การฝึกทักษะสังคมและการสื่อสาร การฝึกทักษะงาน และการมีส่วนร่วมของครอบครัว ชุมชน หรือสถานประกอบการ ทั้งนี้ เมื่อนำมาประยุกต์ใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในบริบทของประเทศไทย สถานศึกษาควรออกแบบกิจกรรมฝึกอาชีพที่เป็นรูปธรรม มีขั้นตอนชัดเจน ฝึกซ้ำได้ และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สัมผัสบริบทการทำงานจริงอย่างเหมาะสมกับศักยภาพรายบุคคล (Nicholas et al., 2019)

ในสหรัฐอเมริกา กระบวนการวางแผนเปลี่ยนผ่าน (Transition Planning) ถือเป็นกลไกสำคัญในการเตรียมความพร้อมให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถเปลี่ยนผ่านจากระบบการศึกษาไปสู่ชีวิตผู้ใหญ่ที่มีความมั่นคง โดยกระบวนการนี้เริ่มต้นตั้งแต่ระดับมัธยมศึกษา มีการแนะแนวอาชีพและพัฒนาทักษะชีวิตที่สอดคล้องกับความต้องการและศักยภาพของผู้เรียน (Wehman et al., 2018 ; U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, 2020)

ส่วนสำคัญของการวางแผนเปลี่ยนผ่านคือการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) ซึ่งเป็นเอกสารที่รวบรวมเป้าหมายและแผนปฏิบัติการที่มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะทางการศึกษา อาชีพ และทักษะชีวิตของผู้เรียนอย่างครบถ้วน (Wehman, 2011) แผนนี้ถูกจัดทำร่วมกับครู นักจิตวิทยา ผู้ปกครอง และผู้เรียนเอง เพื่อให้เหมาะสมและสอดคล้องกับศักยภาพและความต้องการเฉพาะตัวของแต่ละบุคคล โดยนอกจากการแนะแนวอาชีพแล้ว กระบวนการ Transition Planning ยังเน้นการพัฒนาทักษะการใช้ชีวิตอย่างอิสระ เช่น การบริหารจัดการการเงิน การใช้บริการสาธารณะ และการพัฒนาทักษะสังคม เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพและเป็นสมาชิกที่มีส่วนร่วมในสังคมได้อย่างเต็มที่ (U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services (2020) ด้วยการวางแผนที่ครอบคลุมและมีเป้าหมายที่ชัดเจนนี้ ทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้รับการเตรียมความพร้อมอย่างเหมาะสมสำหรับการทำงานและการใช้ชีวิตหลังจบการศึกษา ซึ่งเป็นการสร้างโอกาสและลดความเสี่ยงที่จะตกหล่นออกจากระบบการจ้างงานหรือการศึกษาในระดับสูงต่อไป (Wehman, 2011)

กล่าวโดยสรุป จากการศึกษาลักษณะเด่นของแต่ละประเทศข้างต้น จะเห็นได้ว่า แนวทางการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในระดับนานาชาติต่างให้ความสำคัญกับ “การพัฒนาทักษะอาชีพอย่างเป็นระบบและมีเป้าหมายชัดเจน” โดยมุ่งเน้นการสร้างโอกาสให้ผู้เรียนกลุ่มนี้สามารถเข้าสู่ตลาดแรงงานได้อย่างเท่าเทียมและยั่งยืน ซึ่งมีแนวปฏิบัติที่หลากหลายแต่มีจุดร่วมสำคัญที่สามารถสังเคราะห์เป็นองค์ความรู้เพื่อใช้ในการพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาในบริบทของประเทศไทยได้อย่างเหมาะสม

ประการแรก คือ การบูรณาการระหว่างการเรียนรู้ในห้องเรียนกับการฝึกปฏิบัติงานจริงในสถานประกอบการ (Work-Based Learning) ซึ่งพบได้ในระบบ Dual VET ของประเทศเยอรมนี แผนการฝึกอาชีพระดับบุคคลของญี่ปุ่น หรือแนวทางการเรียนรู้ในชุมชนของแคนาดา แนวปฏิบัติเหล่านี้แสดงให้เห็นถึงความสำคัญของการสร้างประสบการณ์จริงให้กับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะอาชีพ ทักษะชีวิต และความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมของการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ

ประการที่สอง คือ การใช้แผนการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individualized Plans) ที่สอดคล้องกับศักยภาพ ความสนใจ และความต้องการเฉพาะของผู้เรียน แนวทางนี้ปรากฏชัดเจนในประเทศสหรัฐอเมริกาและญี่ปุ่น ซึ่งเน้นการพัฒนาทักษะผ่านการวางแผนเป็นรายบุคคล มีการติดตามความก้าวหน้า และปรับเปลี่ยนตามบริบทของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

ประการที่สาม คือ การมีระบบสนับสนุนการเปลี่ยนผ่าน (Transition Support System) อย่างเป็นระบบ เช่น ระบบ Supported Employment ของออสเตรเลีย หรือการวางแผนเปลี่ยนผ่าน (Transition Planning) ของสหรัฐอเมริกา ที่ช่วยให้การก้าวเข้าสู่ชีวิตการทำงานของนักเรียนพิการเป็นไปอย่างราบรื่น ลดความเสี่ยงในการหลุดออกจากระบบการศึกษาและตลาดแรงงาน ทั้งนี้ยังเน้นการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ครูแนะแนว และสถานประกอบการอย่างใกล้ชิด

ประการที่สี่ คือ การสร้างความร่วมมือระหว่างภาคการศึกษา สถานประกอบการ ชุมชน และหน่วยงานภาครัฐ ผ่านกลไกต่าง ๆ เช่น ข้อตกลงความร่วมมือ (MOU) หน่วยงานกลางสนับสนุนการจ้างงาน หรือการสนับสนุนทางการเงินแก่สถานประกอบการที่จ้างนักเรียนที่มีความพิการ ตามแนวทางของสิงคโปร์ แคนาดา และเกาหลีใต้ กลไกความร่วมมือเหล่านี้มีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนและเปิดโอกาสให้นักเรียนได้รับประสบการณ์ทำงานจริง รวมถึงได้มีงานทำในสถานประกอบการที่สอดคล้องกับศักยภาพของตน

ประการสุดท้าย คือ บทบาทของภาครัฐในการกำหนดนโยบาย ส่งเสริม สนับสนุน และกำกับดูแลการจ้างงานผู้พิการในภาพรวม โดยประเทศที่ประสบความสำเร็จล้วนมีระบบนโยบายและโครงสร้างสนับสนุนที่ชัดเจน มีแหล่งงบประมาณและแนวทางปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม ซึ่งเอื้อต่อการพัฒนาโอกาสของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างแท้จริง

จากการสังเคราะห์แนวทางการจัดการศึกษาของต่างประเทศข้างต้น จึงสามารถนำมาใช้เป็นแนวทางในการออกแบบและพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในประเทศไทย โดยเน้นการมีส่วนร่วมของสถานประกอบการเป็นฐาน ซึ่งถือเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยยกระดับคุณภาพชีวิตของผู้เรียน สร้างโอกาสในการจ้างงานที่ยั่งยืน และลดความเหลื่อมล้ำทางสังคมได้อย่างมีนัยสำคัญ

ตาราง 6 การเปรียบเทียบลักษณะเด่นของการจัดการศึกษาเพื่อส่งเสริมการมีงานทำในต่างประเทศ

ประเทศ	ลักษณะเด่นของการจัดการศึกษาเพื่อการทำงาน	กลุ่มเป้าหมายหลัก	รูปแบบการสนับสนุนที่สำคัญ	แหล่งอ้างอิง
เยอรมนี	ระบบอาชีวศึกษาคู่ (Dual VET) เรียนควบคู่การฝึกงานจริง	นักเรียนทั่วไปและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ	มีหลักสูตรฝึกงานร่วมกับสถานประกอบการ พร้อมครูผู้ช่วยการศึกษาพิเศษ	European Commission (2020)
ออสเตรเลีย	การจ้างงานแบบมีผู้สนับสนุน (Supported Employment)	ผู้เรียนที่มีความพิการโดยเฉพาะด้านสติปัญญา	รัฐสนับสนุนหน่วยงานกลาง เชื่อมโยงโรงเรียนและนายจ้าง	(Department of Social Services, 2021)
สิงคโปร์	โครงการ Open Door Programme และ Transition to Work	คนพิการและนักเรียนมัธยมปลาย	มีแผนแนวอาชีพ การฝึกงาน และเงินสนับสนุนสถานประกอบการ	Enabling Masterplan 2030 Steering Committee (2022)
ฮ่องกง	การฝึกอาชีพร่วมกับโรงเรียนมัธยมและการแนะแนวเปลี่ยนผ่าน	นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	โรงเรียนร่วมมือกับองค์กร NGO และนายจ้างในพื้นที่	UNESCO (2019)
มาเลเซีย	หลักสูตรฝึกอาชีพระยะสั้นที่ปรับตามศักยภาพผู้เรียน	นักเรียนอาชีวศึกษาที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ	ฝึกอาชีพจริงร่วมกับชุมชน และมีระบบติดตามผล	UNESCO (2019)
ญี่ปุ่น	หลักสูตรฝึกอาชีพแบบรายบุคคล (Individual Vocational Plans) และโรงเรียนพิเศษสายอาชีพ	นักเรียนที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการ	มีระบบฝึกงานร่วมกับสถานประกอบการ พร้อมครูแนะแนวเฉพาะด้าน	(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2007)

ประเทศ	ลักษณะเด่นของ การจัดการศึกษา เพื่อการมีงานทำ	กลุ่มเป้าหมาย หลัก	รูปแบบการ สนับสนุนที่ สำคัญ	แหล่งอ้างอิง
เกาหลีใต้	ระบบโรงเรียนมัธยม พิเศษแบบฝึกอาชีพ (Special Vocational High Schools)	นักเรียนพิการที่ มีอายุตั้งแต่ วัยรุ่นตอนต้น	จัดสรรตำแหน่ง งานผ่านโควตา ของรัฐ พร้อม แนวทางอาชีพ เฉพาะกลุ่ม	Ministry of Education (2021)
แคนาดา	การเรียนรู้แบบบูรณา การกับชุมชน (Community- Based Instruction) และ Work Experience Programs	นักเรียนที่มี ความต้องการ พิเศษ	โรงเรียนทำ MOU กับภาค ธุรกิจ และมี Transition Team สนับสนุน	(Nicholas et al., 2019)
สหรัฐอเมริกา	การวางแผนเปลี่ยน ผ่าน (Transition Planning) เป็น กระบวนการสำคัญ	นักเรียนที่มี ความบกพร่อง ทางสติปัญญา	แนะแนวอาชีพ ตั้งแต่มัธยมต้น มีแผน IEP ที่ ครอบคลุม เป้าหมายชีวิต และอาชีพ	Wehman (2011), U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services (2020)

5.2 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำในประเทศไทย

แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำในบริบทของประเทศไทย ได้รับการกล่าวถึงและพัฒนาอย่างต่อเนื่องควบคู่ไปกับการเปลี่ยนแปลงของระบบเศรษฐกิจ สังคม และนโยบายด้านการศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อประเทศไทยเข้าสู่ยุคของการพัฒนาอุตสาหกรรมและระบบเศรษฐกิจแบบเสรี ส่งผลให้ระบบการศึกษาต้องปรับตัวมาจากการเป็นเพียงแหล่งถ่ายทอดความรู้ ไปสู่การเป็นกลไกในการเตรียมทรัพยากรมนุษย์ให้พร้อมเข้าสู่ตลาดแรงงาน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ได้จัดทำแผนปฏิบัติการพัฒนาการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2566–2570 ซึ่งให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้ที่เน้นทักษะชีวิต ทักษะอาชีพ และการแนะแนวอย่างต่อเนื่องภายใต้ระบบแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และแผนเปลี่ยนผ่าน (ITP) เพื่อเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตและมีงานทำได้จริง โดยมีการส่งเสริมการฝึกอาชีพในโรงเรียนเฉพาะทางควบคู่กับการประสานงานกับสถานประกอบการในท้องถิ่น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2566)

ในขณะเดียวกัน สำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย (กศน.) ได้ดำเนินโครงการ “กศน.เพื่ออาชีพ” เพื่อจัดอบรมอาชีพระยะสั้นให้แก่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยใช้ศูนย์การเรียนรู้ชุมชนและหน่วยฝึกอาชีพเคลื่อนที่ในพื้นที่ชนบทหรือที่ขาดแคลนโอกาสทางการศึกษา ทั้งนี้เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกการสามารถพัฒนาทักษะพื้นฐานในการประกอบอาชีพตามความถนัด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2566)

อีกหนึ่งองค์กรที่มีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมโอกาสการมีงานทำของนักเรียนที่มีข้อจำกัดพิเศษ คือ กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา (กสศ.) ซึ่งได้ดำเนินโครงการ “ทวิภาคีทางเลือก” (Alternative Dual Vocational Education) เพื่อเชื่อมโยงระหว่างโรงเรียนอาชีวศึกษาและสถานประกอบการ โดยมีเป้าหมายเพื่อฝึกอาชีพจริงให้กับนักเรียนกลุ่มเปราะบาง รวมถึงโครงการ “โรงเรียนพัฒนาตนเอง” ที่เน้นการบริหารจัดการโรงเรียนทั้งระบบ โดยใช้บริบทท้องถิ่นเป็นฐานในการพัฒนาหลักสูตรอาชีพ อาชีพ งานเกษตร งานบริการ งานหัตถกรรม หรือการแปรรูปผลิตภัณฑ์ชุมชน (กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา, 2565)

นอกจากนี้ อติเทพ ครุฑธามาต (2566, น. 707-711) ได้ศึกษาผลการจ้างงานของมูลนิธินวัตกรรมทางสังคมตามมาตรฐานการพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ โดยมุ่งศึกษาการจ้างงานเชิงสังคมและการสนับสนุนอาชีพคนพิการตามมาตรา 33 และมาตรา 35 ภายใต้แผนงานพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ ซึ่งดำเนินงานโดยมูลนิธินวัตกรรมทางสังคมและได้รับการสนับสนุนจากสำนักงานกองทุนสนับสนุนการส่งเสริมสุขภาพ การดำเนินงานดังกล่าวมีลักษณะเป็นการเชื่อมโยงโอกาสการจ้างงานจากสถานประกอบการไปสู่คนพิการ โดยเน้นให้คนพิการสามารถเข้าถึงการมีงานทำหรือการประกอบอาชีพในบริบทของชุมชนและภูมิสำเนาของตนเองได้อย่างเหมาะสม ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า มูลนิธินวัตกรรมทางสังคมมีบทบาทเป็นกลไกกลางในการประสานความร่วมมือระหว่างสถานประกอบการ หน่วยงานภาครัฐ ภาคีเครือข่าย และคนพิการ เพื่อสนับสนุนการจ้างงานและการประกอบอาชีพของคนพิการ โดยเฉพาะการใช้กลไกตามมาตรา 33 และมาตรา 35 แห่งพระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ การดำเนินงานดังกล่าวมุ่งกระตุ้นให้คนพิการเกิดความสนใจและตื่นตัวในการทำงาน สามารถพึ่งพาตนเองได้ มีความภาคภูมิใจในตนเอง มีศักดิ์ศรี และเป็นที่ยอมรับของชุมชนและสังคม

กระทรวงศึกษาธิการ (2560) ได้เสนอแนวทางการขับเคลื่อนการศึกษามัธยมศึกษาไทย 4.0 เพื่อการมีงานทำแห่งศตวรรษที่ 21 โดยเน้นให้สถานศึกษาจัดการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงระหว่างความรู้ในโรงเรียนกับโลกของงานจริง เพื่อให้ผู้เรียนมีความพร้อมทั้งด้านทักษะชีวิต ทักษะอาชีพ และคุณลักษณะพื้นฐานที่จำเป็นต่อการทำงาน แนวคิดดังกล่าวสะท้อนว่า การจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำในประเทศไทยไม่ควรมุ่งเน้นเพียงการถ่ายทอดความรู้เชิงวิชาการ แต่ควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริง การสำรวจความถนัดและความสนใจของตนเอง รวมถึงการพัฒนาทักษะที่สัมพันธ์กับความต้องการของตลาดแรงงาน นอกจากนี้ การจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำยังควรให้ความสำคัญกับการปลูกฝังเจตคติที่ดีต่อการทำงาน ความรับผิดชอบ ความมีวินัย การปรับตัว และการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งเป็นทักษะพื้นฐานที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตและประกอบอาชีพได้อย่างเหมาะสมภายหลังจบการศึกษา โดยเฉพาะผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษซึ่งต้องได้รับการ

สนับสนุนเป็นรายบุคคล ทั้งในด้านการพัฒนาทักษะอาชีพ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เป็นรูปธรรม และการเชื่อมโยงกับแหล่งเรียนรู้หรือสถานประกอบการในชุมชน

จากแนวคิดของเกษมจึงสามารถสรุปได้ว่า การจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำในประเทศไทย ควรยึดหลักการพัฒนาทักษะปฏิบัติจริงควบคู่ไปกับความรู้ทางวิชาการ โดยมีเป้าหมายเพื่อเพิ่มขีดความสามารถของผู้เรียนในการประกอบอาชีพได้อย่างยั่งยืน และส่งเสริมการพึ่งพาตนเองภายหลังจบการศึกษา

ศฤงคาร ใจปันหา (2563) ได้ศึกษารูปแบบการบริหารแบบมีส่วนร่วมเพื่อส่งเสริมการมีงานทำสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่า การจัดการศึกษาเพื่อส่งเสริมการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรเริ่มต้นตั้งแต่ในโรงเรียน โดยโรงเรียนต้องวางแผนการจัดการเรียนรู้และกิจกรรมฝึกอาชีพให้สอดคล้องกับศักยภาพ ความสนใจ และความต้องการจำเป็นของผู้เรียนแต่ละคน พร้อมทั้งบูรณาการทักษะชีวิต ทักษะอาชีพ และพฤติกรรมการทำงานเข้ากับกิจกรรมการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ การส่งเสริมการมีงานทำไม่ควรจำกัดอยู่เฉพาะการจัดกิจกรรมภายในห้องเรียนหรือภายในโรงเรียนเท่านั้น แต่ควรเชื่อมโยงกับแหล่งเรียนรู้จริงในชุมชนและสถานประกอบการ เพื่อให้ให้นักเรียนได้ฝึกปฏิบัติงานในบริบทที่ใกล้เคียงกับสภาพการทำงานจริง เช่น การฝึกความรับผิดชอบ การปฏิบัติตามขั้นตอนงาน การสื่อสารกับผู้อื่น การปรับตัวต่อกฎระเบียบของสถานประกอบการ และการพัฒนาความมั่นใจในการทำงาน ทั้งนี้ การสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง ชุมชน หน่วยงานภายนอก และสถานประกอบการจึงเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยเปิดโอกาสให้นักเรียนได้รับประสบการณ์ตรง มีแนวทางอาชีพที่เหมาะสมกับตนเอง และสามารถเปลี่ยนผ่านจากระบบโรงเรียนไปสู่ชีวิตการทำงานได้อย่างมีคุณภาพ

แนวคิดดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า การศึกษาเพื่อการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่ได้มุ่งเน้นเพียงการฝึกทักษะอาชีพเฉพาะด้านเท่านั้น แต่ยังมุ่งพัฒนาความสามารถในการดำรงชีวิตอย่างมีอิสระ การมีส่วนร่วมในสังคม และการประกอบอาชีพอย่างมีศักดิ์ศรี โดยอาศัยการบริหารแบบมีส่วนร่วมและการประสานพลังของทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้องอย่างเป็นระบบ (ศฤงคาร ใจปันหา, 2563)

กระทรวงศึกษาธิการ (2560, น. 13, 34) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการขับเคลื่อนการศึกษา มัธยมศึกษาไทย 4.0 เพื่อการมีงานทำในศตวรรษที่ 21 โดยเน้นว่า การจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษา ควรมุ่งให้ผู้เรียนค้นพบความสามารถ ความถนัด และความสนใจของตนเอง เพื่อใช้เป็นฐานในการวางแผนการศึกษาต่อ การประกอบอาชีพ และการเข้าสู่ตลาดแรงงานได้อย่างมีคุณภาพ แนวคิดดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การศึกษาเพื่อการมีงานทำในประเทศไทยไม่ได้มุ่งเน้นเฉพาะการถ่ายทอดความรู้เชิงวิชาการเท่านั้น แต่ต้องเชื่อมโยงการเรียนรู้กับโลกของงานจริง และพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะที่สามารถนำไปใช้ในการดำรงชีวิตและการประกอบอาชีพได้

การจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำจึงควรให้ความสำคัญกับการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง การสำรวจความสนใจด้านอาชีพ การแนะแนวอาชีพ การฝึกทักษะพื้นฐานในการทำงาน และการสร้างประสบการณ์ที่เชื่อมโยงกับสถานประกอบการหรือแหล่งเรียนรู้ในชุมชน โดยเฉพาะในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งเป็นช่วงสำคัญของการเตรียมผู้เรียนให้เห็นเส้นทางชีวิตและอาชีพของตนเองอย่างเป็น

ระบบ ทั้งนี้ เอกสารดังกล่าวยังเสนอรูปแบบการจัดหน่วยฐานสมรรถนะอาชีพระยะสั้น และการเชื่อมโยงการเรียนรู้กับการฝึกอาชีพหรือระบบทวิภาคี ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความพยายามของนโยบายการศึกษาไทยในการนำโลกของงานเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการจัดการเรียนรู้

เมื่อนำแนวคิดดังกล่าวมาเชื่อมโยงกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำควรออกแบบให้เหมาะสมกับศักยภาพ ความถนัด ความสนใจ และข้อจำกัดเฉพาะบุคคลของผู้เรียน โดยเน้นกิจกรรมที่เป็นรูปธรรม มีขั้นตอนชัดเจน ฝึกซ้ำได้จริง และเชื่อมโยงกับบริบทของสถานประกอบการหรือแหล่งฝึกอาชีพในชุมชน การจัดการเรียนรู้ลักษณะนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาทั้งทักษะชีวิต ทักษะอาชีพ พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร ตลอดจนความพร้อมในการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่การทำงานอย่างเหมาะสม

จากการศึกษาของ สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา (2560) พบว่า โครงการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในสถานประกอบการช่วยเพิ่มโอกาสในการได้งานทำของผู้เรียนได้จริง โดยเฉพาะในกลุ่มที่ได้รับการสนับสนุนด้านทักษะเฉพาะทางและการแนะแนวอาชีพอย่างต่อเนื่อง ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญระหว่างการเรียนรู้ในสภาพแวดล้อมจริงกับการพัฒนาทักษะที่ตลาดแรงงานต้องการ การฝึกประสบการณ์ในสถานประกอบการ (Workplace Learning) ถือเป็นหนึ่งในกลยุทธ์ที่สำคัญของการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำ เนื่องจากเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้โดยตรงจากบริบทจริงของการทำงาน เรียนรู้วัฒนธรรมองค์กร การทำงานเป็นทีม การจัดการเวลา และทักษะทางวิชาชีพที่จำเป็น ซึ่งมักไม่สามารถถ่ายทอดได้อย่างสมบูรณ์ในห้องเรียนแบบดั้งเดิม นอกจากนี้ การฝึกงานยังทำให้ผู้เรียนได้ทดลองประยุกต์ใช้ความรู้จากหลักสูตรในสถานการณ์จริง อันเป็นการเตรียมความพร้อมสู่การเป็นแรงงานที่มีคุณภาพในอนาคต

รายงานวิจัยดังกล่าวยังระบุว่า กลุ่มนักเรียนที่มีโอกาสได้รับการแนะแนวอาชีพอย่างต่อเนื่อง ก่อนและระหว่างการฝึกงาน มีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จในการเลือกเส้นทางอาชีพที่เหมาะสมกับตนเองสูงกว่า โดยเฉพาะในกรณีของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ การมีครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง และเจ้าหน้าที่สถานประกอบการทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิด มีบทบาทสำคัญในการออกแบบประสบการณ์ฝึกงานที่เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน นอกจากนี้ การสนับสนุนจากสถานประกอบการเอง เช่น การมอบหมายงานตามลำดับความยาก การจัดพี่เลี้ยงในการทำงาน (job coach) และการให้โอกาสในการปรับตัว ล้วนเป็นองค์ประกอบที่ช่วยส่งเสริมให้การฝึกงานเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ และนำไปสู่การจ้างงานจริงหลังจบการศึกษา ซึ่งถือเป็นดัชนีหนึ่งของความสำเร็จในเชิงนโยบายการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำ

ดังนั้น แนวทางของสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา (2560) จึงสะท้อนให้เห็นว่าการบูรณาการการเรียนรู้ในสถานประกอบการเข้ากับหลักสูตรการศึกษาอย่างเป็นระบบ พร้อมทั้งมีการแนะแนวอาชีพและการประเมินผลรายบุคคลอย่างต่อเนื่อง จะสามารถยกระดับศักยภาพของผู้เรียน และเพิ่มความเป็นไปได้ในการจ้างงานจริง โดยเฉพาะในกลุ่มผู้เรียนที่มีข้อจำกัดหรือความต้องการพิเศษในการเรียนรู้

กล่าวโดยสรุป “แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำในประเทศไทย” หมายถึงการจัดการศึกษาที่มุ่งเน้นการเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนสามารถเข้าสู่โลกของการทำงานได้อย่างเหมาะสมกับศักยภาพของแต่ละบุคคล โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

แนวคิดนี้เน้นการส่งเสริมทั้งทักษะชีวิต ทักษะทางอาชีพ และการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง ผ่านกระบวนการที่เชื่อมโยงการเรียนการสอนเข้ากับบริบทของการทำงานจริงในสังคม การจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำไม่สามารถอาศัยเฉพาะการสอนในรายวิชาอาชีพเพียงอย่างเดียวได้ หากแต่ต้องอาศัยแนวทางที่ครอบคลุมและเป็นระบบมากขึ้น

6. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาอาชีพ

6.1 ทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม (Person-Environment Fit Theory: PEFT)

Dawis & Lofquist (1984) ได้นำเสนอทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม (Person-Environment Fit Theory หรือ PEFT) ภายใต้ชื่อ “A Psychological Theory of Work Adjustment” ซึ่งเป็นทฤษฎีทางจิตวิทยาที่เน้นการปรับตัวของบุคคลในสภาพแวดล้อมการทำงาน โดยเฉพาะในประเด็นเกี่ยวกับการเลือกอาชีพ การรักษาความมั่นคงในการทำงาน และการพัฒนาศักยภาพตนเองให้เหมาะสมกับความต้องการของงาน ทฤษฎีนี้ตั้งอยู่บนแนวคิดที่ว่า การที่บุคคลสามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพและมีความสุขนั้น ขึ้นอยู่กับระดับของ “ความพอดี” (Fit) ระหว่างลักษณะของบุคคล (Person) กับลักษณะของสภาพแวดล้อมการทำงาน (Environment) ซึ่งรวมถึงทั้ง “ความสามารถ” (ability) และ “ความต้องการ” (need) ของบุคคลเมื่อเทียบกับ “ความต้องการ” (requirement) และ “สิ่งตอบแทน” (reinforcer) จากสิ่งแวดล้อมการทำงาน

แนวคิดหลักในทฤษฎี Work Adjustment ของ Dawis และ Lofquist (1984)

1. บุคคล (Person) หมายถึง ผู้มีความสามารถในการทำงาน (abilities) และมีความต้องการบางอย่างที่ต้องการได้จากงาน เช่น ความมั่นคง ความปลอดภัย การยอมรับ ความสำเร็จ
2. สิ่งแวดล้อม (Environment) หมายถึง ลักษณะของงาน องค์กร และสถานประกอบการที่มี “ความต้องการ” (requirements) ซึ่งบุคคลต้องสามารถตอบสนองได้ และมี “สิ่งตอบแทน” (reinforcers) ที่ตอบสนองความต้องการของบุคคล
3. การปรับตัวในการทำงาน (Work Adjustment) หมายถึง กระบวนการที่บุคคลพยายามปรับพฤติกรรมและความสามารถของตนให้สอดคล้องกับข้อกำหนดของงาน ขณะเดียวกัน สิ่งแวดล้อมก็ควรตอบสนองความต้องการของบุคคลด้วย ถ้า “ความสอดคล้อง” นี้สูง บุคคลจะคงอยู่ในงานได้นานและมีความสุข
4. ตัวชี้วัดความสอดคล้อง (Fit) หมายถึง การปรับตัวจะประสบผลสำเร็จเมื่อ 1) บุคคลสามารถทำงานได้ตรงตามความต้องการขององค์กร (satisfactoriness) 2) บุคคลได้รับความพึงพอใจจากงาน (satisfaction)
5. ความมั่นคงในการทำงาน (Tenure) หมายถึง ความมั่นคงที่จะเกิดขึ้นเมื่อทั้งความพึงพอใจของบุคคล และความพึงพอใจขององค์กรอยู่ในระดับสูง ซึ่งแสดงถึงความสำเร็จในการสร้างความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม

การประยุกต์ใช้กับการพัฒนาอาชีพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

แนวคิดของ Dawis & Lofquist (1984) เกี่ยวกับความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม (Person-Environment Fit: PE Fit) สามารถนำมาประยุกต์ใช้กับการส่งเสริมทักษะอาชีพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเน้นหลัก “จับคู่ความสามารถกับลักษณะงาน” เพื่อให้เกิดทั้ง ความพึงพอใจ และ ประสิทธิภาพในการปฏิบัติงาน การประยุกต์ใช้ทฤษฎีนี้ในบริบทของโรงเรียนหรือสถานศึกษาพิเศษสามารถทำได้ดังนี้

1. การประเมินความสามารถและความสนใจของนักเรียน (Abilities & Needs) โรงเรียนควรจัดกิจกรรมเพื่อประเมิน “ศักยภาพเฉพาะบุคคล” ของนักเรียน เช่น

- 1) ความถนัดด้านแรงงาน เช่น งานแพ็คของ ทำความสะอาด จัดเรียงสินค้า
- 2) ความถนัดทางสังคม เช่น การทักทาย การทำงานร่วมกับผู้อื่น
- 3) ความสามารถในการสื่อสาร เช่น การทำตามคำสั่ง หรือใช้เทคโนโลยีพื้นฐาน

ตัวอย่าง: นักเรียนคนหนึ่งมีความสามารถในการจดจำลำดับการจัดวางของสินค้าในร้านสะดวกซื้อ จึงควรได้รับโอกาสในการฝึกงานในตำแหน่ง “พนักงานจัดสินค้า” แทนที่จะไปทำงานในจุดที่ต้องติดต่อกับลูกค้าโดยตรงซึ่งอาจมีข้อจำกัดในการสื่อสาร

2. การออกแบบกิจกรรมฝึกอาชีพให้เหมาะสมกับศักยภาพ (Job Matching) หลังจากประเมินความสามารถแล้ว ต้อง “จับคู่” กับงานที่มีคุณลักษณะเหมาะสม โดยเลือกสถานประกอบการที่มีลักษณะดังนี้

- 1) โครงสร้างงานที่ชัดเจน
- 2) หน้าที่ซ้ำ ๆ ไม่ซับซ้อน
- 3) สภาพแวดล้อมปลอดภัย ไม่เร่งรัด
- 4) เพื่อนร่วมงานและหัวหน้างานที่เปิดรับความหลากหลาย

ตัวอย่าง: นักเรียนที่มีความสามารถในการแยกสีและรูปร่างได้ดี อาจเหมาะกับงานคัดแยกบรรจุภัณฑ์ในโรงงาน หรือจัดเรียงสินค้าตามสีที่ร้านเบเกอรี่

3. การมีระบบสนับสนุนระหว่างฝึกงาน (Job Coaching & Supervisor Support) จำเป็นต้องมี “พี่เลี้ยง” หรือ “ครูฝึก” ที่คอยดูแลอย่างต่อเนื่อง

ตัวอย่าง: ในโรงแรมขนาดเล็ก ครูอาชีพอาจทำหน้าที่ job coach คอยช่วยนักเรียนทำงานในแผนกแม่บ้าน เช่น การพับผ้าเช็ดตัวหรือทำความสะอาดห้องพัก โดยใช้ภาพประกอบขั้นตอน และให้สะท้อนผลทุกครั้งที่ปฏิบัติถูกต้อง

4. การสื่อสาร และปรับตัวของสถานประกอบการ (Environmental Adjustment) สถานประกอบการควรได้รับความรู้เรื่องลักษณะเฉพาะของแรงงานที่มีความบกพร่อง

ตัวอย่าง: ร้านกาแฟอาจออกแบบระบบการทำงานที่ให้นักเรียนที่ฝึกงานทำเฉพาะหน้าที่ “ล้างแก้วและเรียงบนชั้น” พร้อมมีภาพกำกับขั้นตอน และ supervisor ที่ให้กำลังใจทุกวัน เพื่อสร้างความมั่นใจ และความภาคภูมิใจในตนเอง

6.2 ทฤษฎีอาชีพเชิงสังคม-พุทธิสัมพันธ์ (Social Cognitive Career Theory: SCCT)

Bandura (1986) ได้เสนอทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Cognitive Theory) ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของทฤษฎี Social Cognitive Career Theory (SCCT) โดยเชื่อว่าพฤติกรรมของมนุษย์ไม่ได้เกิดจากแรงผลักดันภายในเพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม รวมถึงความสามารถในการเรียนรู้ผ่านการสังเกต (observational learning) การควบคุมตนเอง (self-regulation) และการประเมินตนเอง (self-evaluation) บนพื้นฐานนี้ Robert W. Lent, Steven D. Brown และ Gail Hackett ได้นำแนวคิดของ Bandura มาพัฒนาต่อเป็น Social Cognitive Career Theory (SCCT) ในปี 1994 โดยมุ่งเน้นการอธิบายว่า บุคคลตัดสินใจเลือกเส้นทางอาชีพอย่างไร พัฒนาเป้าหมายอย่างไร และมีแรงจูงใจในการพัฒนาอาชีพอย่างไรในบริบทที่แตกต่างกัน

แนวคิดหลักของทฤษฎีอาชีพเชิงสังคม-พุทธิสัมพันธ์ (Lent, Brown, & Hackett, 1994)

ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 3 ประการ ดังนี้

1. ความเชื่อในความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy Beliefs) คือ ความมั่นใจของบุคคลว่าตนสามารถกระทำหรือประสบความสำเร็จในการกิจเฉพาะ เช่น นักเรียนเชื่อว่าตนสามารถเช็ดโต๊ะ ทำความสะอาด หรือให้บริการลูกค้าได้อย่างมีประสิทธิภาพ
2. การคาดหวังผลลัพธ์ (Outcome Expectations) คือ การที่บุคคลคาดว่าจะการกระทำของตนจะนำไปสู่ผลลัพธ์ที่พึงประสงค์ เช่น “ถ้าฉันทำงานได้ดี ฉันจะได้รับค่าชม” หรือ “ฉันอาจได้ทำงานประจำในอนาคต”
3. เป้าหมายทางอาชีพ (Career Goals) คือ ความตั้งใจของบุคคลในการเลือกและมุ่งมั่นสู่เส้นทางอาชีพ เช่น การฝึกงานในร้านเบเกอรี่ การเป็นผู้ช่วยร้านอาหาร หรือการเข้าทำงานในธุรกิจชุมชน

การประยุกต์ใช้กับการพัฒนาอาชีพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ทฤษฎีนี้สามารถนำมาประยุกต์ใช้ได้อย่างเหมาะสมกับ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากเน้นการเสริมแรงจูงใจจากภายใน และสร้างประสบการณ์เชิงบวกที่นำไปสู่การพัฒนาอาชีพอย่างเป็นรูปธรรม ดังนี้

1. สร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของตน (Self-Efficacy) เริ่มต้นจากกิจกรรมขนาดเล็กที่นักเรียนสามารถทำสำเร็จได้ง่าย เพื่อสร้างความรู้สึก “ทำได้” เช่น ให้ช่วยยกของ จัดเรียงอุปกรณ์ ฝึกทักษะง่าย ๆ เช่น การยกมือทักทายลูกค้า หรือการทำงานตามขั้นตอน เพิ่มระดับความยากของกิจกรรมอย่างค่อยเป็นค่อยไป เช่น จากจัดของ → ฝึกทำความสะอาดโต๊ะอาหาร → ฝึกบริการน้ำดื่ม

ตัวอย่าง: นักเรียนคนหนึ่งเริ่มจากการพับผ้าเช็ดโต๊ะในโรงอาหาร เมื่อทำได้คล่องจึงได้รับมอบหมายให้จัดเก้าอี้และโต๊ะ และในภายหลังเริ่มฝึกจัดอาหารว่างร่วมกับเพื่อน

2. เสริมการคาดหวังผลลัพธ์ในทางบวก (Outcome Expectations) นักเรียนควรได้รับ ผลการสะท้อนเชิงบวก จากการปฏิบัติงาน เช่น การได้รับคำชมจากครูหรือหัวหน้างาน การได้รับ “รางวัลเล็ก ๆ” เช่น สติกเกอร์ ชมเชยต่อหน้าเพื่อน หรือคะแนนสะสม การสื่อสารให้เข้าใจว่า “งานที่ทำอยู่มีคุณค่า” และมีประโยชน์ต่อผู้อื่น

ตัวอย่าง: หลังจากช่วยเช็ดโต๊ะจนสะอาด นักเรียนได้รับคำชมว่า “หนูช่วยให้โรงอาหารสะอาดน่านั่งขึ้นมากเลย เก่งมาก” สิ่งนี้ช่วยกระตุ้นให้เขารู้สึกว่างานมีคุณค่า

3. ตั้งเป้าหมายอาชีพที่เป็นรูปธรรม (Goal Setting) ครูควรช่วยนักเรียนกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน วัดผลได้ การมีเป้าหมายที่เหมาะสมกับศักยภาพและมีการวางแผนการฝึกงานร่วมกัน ช่วยให้นักเรียนมองเห็นเส้นทางสู่การมีงานทำได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

ตัวอย่าง: เป้าหมายระยะสั้น: “ฉันจะฝึกต้มไข่ให้ได้ในสัปดาห์นี้” และเป้าหมายระยะยาว: “ฉันอยากทำงานในร้านกาแฟใกล้บ้านภายใน 2 เดือน”

4. ออกแบบบริบทสนับสนุน (Supportive Contexts) บริบทที่ดีควรสนับสนุนการเรียนรู้ อย่างเป็นมิตร เช่น มีผู้ดูแล/ครูพี่เลี้ยง/Job Coach ที่สามารถแนะนำและดูแลอย่างใกล้ชิด ใช้ สื่อภาพ บ้าย สี สัญลักษณ์ หรือระบบเสียงเพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจงาน และการจัดตารางงานที่มีความคงที่ และมีการแจ้งล่วงหน้าเพื่อลดความเครียด

ตัวอย่าง: ที่ร้านเบเกอรี่ฝึกอาชีพ นักเรียนคนหนึ่งใช้แผนภาพขั้นตอนการจัดขนมลงกล่อง พร้อมเสียงแนะนำทีละขั้น ซึ่งช่วยให้เขาทำงานได้โดยไม่ต้องพึ่งพาครูตลอดเวลา

5. จัดการกับอุปสรรค (Barrier Management) นักเรียนกลุ่มนี้มักเผชิญกับอุปสรรคหลายประการ เช่น การสื่อสารไม่คล่อง หรือมีความวิตกกังวลสูง ดังนั้นควรลดความกดดันในการทำงาน เช่น ไม่เร่งเวลา ทำงานทีละขั้น ใช้ “ตัวช่วย” เช่น การ์ดภาพ/แผนงาน/แบบฝึกซ้อมซ้ำ หรือเปิดพื้นที่ให้พูดคุยหรือสะท้อนปัญหา โดยไม่ตัดสิน

ตัวอย่าง: เมื่อนักเรียนสื่อสารไม่ได้ในบางช่วง โรงเรียนจัดให้ใช้การ์ดภาพแทน เช่น การ์ด “ขอความช่วยเหลือ” หรือ “ต้องการพัก”

6.3 กรอบแนวคิดการเตรียมความพร้อมสู่การมีงานทำ (Transition Framework)

Will (1984) ผู้ช่วยรัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการของสหรัฐอเมริกา เป็นนักการศึกษาคนแรกที่เสนอแนวคิดการวางแผนเปลี่ยนผ่าน (Transition Planning) อย่างเป็นระบบ โดยมุ่งเน้นการเตรียมความพร้อมให้กับนักเรียนที่มีความพิการในการเปลี่ยนผ่านจาก “โรงเรียน” ไปสู่ “ชีวิตผู้ใหญ่” ซึ่งรวมถึง การศึกษาต่อ การประกอบอาชีพ และการใช้ชีวิตอย่างอิสระในสังคม (School to Work and Independent Life Transition) ซึ่งให้เห็นว่า นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มักเผชิญกับปัญหาในการเปลี่ยนผ่านเข้าสู่ชีวิตผู้ใหญ่ เช่น ไม่สามารถประกอบอาชีพได้ ไม่มีรายได้ หรือพึ่งพิงครอบครัวตลอดชีวิต ดังนั้น การเตรียมความพร้อมที่เป็นระบบ ตั้งแต่ในวัยเรียนจึงเป็นสิ่งสำคัญมาก โดยเสนอว่า Transition Planning ควรเป็นกระบวนการที่มีการวางแผนล่วงหน้า ครอบคลุมการพัฒนาทักษะใน 3 มิติหลัก คือ

1. การเตรียมความพร้อมทางการศึกษา (Education Readiness) คือ การพัฒนาทักษะด้านวิชาการและการเรียนรู้ที่จำเป็นต่อการใช้ชีวิตและการทำงาน เช่น ทักษะพื้นฐานด้านการอ่าน เขียน

คำนวณ การใช้เทคโนโลยีเพื่อช่วยในการเรียนรู้ (assistive technology) และการจัดหลักสูตรเฉพาะบุคคล (individualized curriculum) ตามความสามารถของผู้เรียน

ตัวอย่าง: นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอาจเรียนรู้การอ่านป้ายสินค้า การคิดเงินเบื้องต้น หรือการเขียนแบบฟอร์มสมัครงานง่าย ๆ แทนเนื้อหาวิชาการทั่วไปที่ยากเกินไป

2. การเตรียมความพร้อมด้านการประกอบอาชีพ (Vocational Readiness) คือ การฝึกฝนทักษะอาชีพทั้งในโรงเรียนและในสถานประกอบการจริง (on-the-job training) เพื่อให้นักเรียนมีทักษะที่ตรงกับตลาดแรงงาน และสามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ แนวทางที่นิยมใช้ ได้แก่

1) การฝึกอาชีพในโรงเรียนโดยจำลองสถานการณ์การทำงาน (school-based enterprise)

2) การฝึกงานในสถานประกอบการจริง (community-based work experience)

3) การมีครูพี่เลี้ยง (Job Coach) ดูแลอย่างใกล้ชิด

ตัวอย่าง: นักเรียนฝึกทำเบเกอรี่ภายในโรงเรียน และต่อมานำไปฝึกงานในร้านกาแฟของชุมชน พร้อมมีพี่เลี้ยงคอยดูแลพฤติกรรมและช่วยให้เข้าใจงาน

3. การเตรียมความพร้อมด้านการใช้ชีวิตอย่างอิสระ (Independent Living Readiness) คือ การฝึกให้นักเรียนสามารถใช้ชีวิตด้วยตนเองและมีความสามารถในการเข้าร่วมกิจกรรมของชุมชนได้ เช่น ทักษะดูแลตนเอง (self-care) เช่น อาบน้ำ แต่งตัว ทำอาหาร การเดินทางและใช้บริการสาธารณะ การจัดการเงินเบื้องต้น การใช้โทรศัพท์หรืออุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์ และการเข้าสังคม การแสดงออกอย่างเหมาะสมในที่ทำงาน

ตัวอย่าง: นักเรียนเรียนรู้การขึ้นรถสองแถวไปฝึกงาน และสามารถพูดขอบคุณเมื่อรับเงินเดือน หรือสามารถซื้ออาหารกลางวันเองได้

กระบวนการวางแผนเปลี่ยนผ่าน (Transition Planning Process)

Will (1984) ยังเสนอให้มีการบูรณาการแผนเปลี่ยนผ่านไว้ใน แผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) โดยเริ่มจากอายุ 14-16 ปีขึ้นไป และมีองค์ประกอบสำคัญ ดังนี้

1. การประเมินตนเอง (Student Self-Assessment) คือ การเปิดโอกาสให้นักเรียนได้รู้จักตนเอง โดยเน้นการสำรวจความสนใจ ความถนัด ความสามารถ และข้อจำกัดของตน ผ่านแบบประเมิน การสังเกต หรือการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการร่วมกับครูและผู้ปกครอง

2. การกำหนดเป้าหมายชีวิต (Postschool Goals) คือ การกำหนดเป้าหมายระยะยาวหลังจบการศึกษา เช่น จะศึกษาต่อในสายอาชีพ เข้าทำงานในสถานประกอบการ หรือใช้ชีวิตในชุมชนอย่างอิสระ โดยเป้าหมายต้องเป็น “เป้าหมายเฉพาะบุคคล” ที่สามารถวัดผลและวางแผนพัฒนาได้

3. การจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาเป้าหมาย (Transition Services) คือ การวางแผนจัดกิจกรรมฝึกทักษะ และการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับเป้าหมายชีวิต โดยกิจกรรมเหล่านี้อาจจัดขึ้นในโรงเรียนหรือร่วมกับสถานประกอบการในชุมชน

4. การติดตามผลและปรับแผน (Monitoring) คือ การประเมินความก้าวหน้าในการพัฒนา นักเรียนตามแผนเปลี่ยนผ่าน และมีการปรับเปลี่ยนแผนให้เหมาะสมกับสภาพจริงและศักยภาพที่เปลี่ยนแปลง

หลังจาก Will (1984) ได้เสนอแนวคิดเรื่องการวางแผนเปลี่ยนผ่าน (Transition Planning) อย่างเป็นระบบในระดับนโยบาย นักการศึกษาที่มีบทบาทสำคัญในการต่อยอดแนวคิดนี้ คือ Kohler (1996) ซึ่งได้พัฒนา “Taxonomy for Transition Programming” ที่ถือเป็นกรอบแนวคิดที่ทรงอิทธิพลมากที่สุดต่อการออกแบบบริการเปลี่ยนผ่านในสหรัฐอเมริกา และได้รับการนำไปประยุกต์ใช้ในหลายประเทศ รวมถึงประเทศไทย Kohler’s taxonomy ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง และเป็นพื้นฐานสำคัญในการพัฒนาแนวนโยบายภายใต้ Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) ซึ่งกำหนดให้มีแผนการเปลี่ยนผ่าน (Transition Services) เป็นส่วนหนึ่งของแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) เริ่มตั้งแต่อายุ 16 ปี หรือต่ำกว่านั้นถ้าจำเป็น

Kohler (1996) ได้เสนอว่า การวางแผนเปลี่ยนผ่านควรประกอบด้วย 5 องค์ประกอบหลัก ได้แก่

1. การวางแผนเฉพาะรายบุคคล (Individualized Planning)

การวางแผนเปลี่ยนผ่านควรมุ่งให้ “นักเรียนมีส่วนร่วม” อย่างแท้จริง โดยเน้นการกำหนดเป้าหมายชีวิตหลังเรียนจบตามความสนใจ ความถนัด และศักยภาพของนักเรียนเอง เช่น การศึกษาต่อ การมีงานทำ หรือการใช้ชีวิตอย่างอิสระ ซึ่งแนวทางนี้จะช่วยเสริมสร้างการตัดสินใจด้วยตนเอง (self-determination) และการมีบทบาทในชีวิตตนเอง (self-advocacy)

2. การพัฒนาองค์ความรู้และทักษะของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง (Student Development)

องค์ประกอบนี้มุ่งเน้นการส่งเสริมทักษะใน 3 ด้านสำคัญ ได้แก่ ทักษะทางวิชาการ (academic skills), ทักษะการทำงาน (employment skills) และทักษะชีวิต (life skills) โดยควรมีการจัดหลักสูตรที่หลากหลาย เช่น การฝึกอาชีพในโรงเรียน การจำลองสถานการณ์การทำงาน และการฝึกในสถานประกอบการจริง

3. การมีส่วนร่วมของครอบครัว (Family Involvement)

บทบาทของ “ครอบครัว” ในฐานะผู้สนับสนุนที่สำคัญที่สุดของนักเรียน โดยแนะนำว่า ครอบครัวควรมีส่วนร่วมตั้งแต่การตั้งเป้าหมาย การเลือกกิจกรรมฝึกฝน ไปจนถึงการประเมินผลการเปลี่ยนผ่าน เพื่อให้แผนที่วางไว้สามารถเชื่อมโยงกับวิถีชีวิตจริงของนักเรียนในบ้านและชุมชน

4. การบริหารจัดการภายในโรงเรียน (Program Structure)

การเปลี่ยนผ่านที่มีประสิทธิภาพต้องมีโครงสร้างระบบสนับสนุนในโรงเรียนที่ชัดเจน เช่น การมีคณะทำงานเฉพาะด้านการเปลี่ยนผ่าน การจัดการงบประมาณเพื่อกิจกรรมฝึกอาชีพ การอบรมครูให้มีทักษะด้านการแนะแนวอาชีพ ตลอดจนการพัฒนาหลักสูตรแบบบูรณาการที่เชื่อมโยงกับความต้องการของตลาดแรงงาน

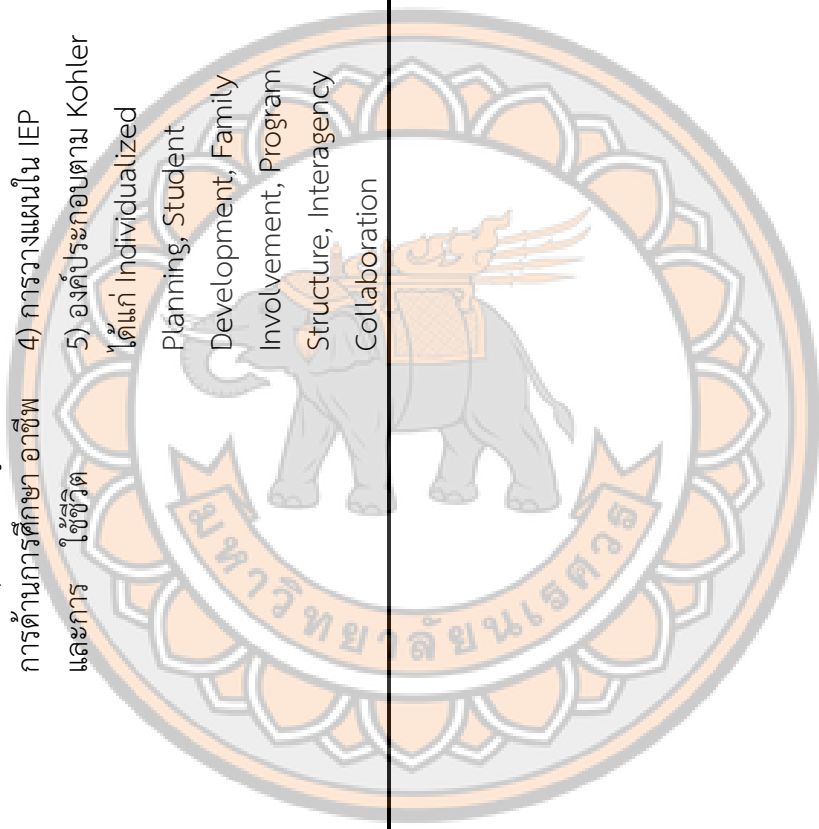
5. ความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอก (Interagency Collaboration)

การสร้างเครือข่ายกับหน่วยงานภายนอก เช่น ศูนย์พัฒนาฝีมือแรงงาน, บริษัทในท้องถิ่น, มูลนิธิคนพิการ หรือศูนย์ส่งเสริมอาชีพ เป็นหัวใจสำคัญในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่าน เพราะโรงเรียนไม่สามารถดำเนินการลำพังได้ ต้องมีการ “เชื่อมโยงระบบ” เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสจริงในการเข้าสู่โลกของงานหลังเรียนจบ

ตาราง 7 การสังเคราะห์แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

แนวคิด/ทฤษฎี	นักวิชาการผู้เสนอ	แนวคิดหลัก	องค์ประกอบ	การประยุกต์ใช้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
1. ทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม (Person-Environment Fit Theory: PEFT)	Davis & Lofquist (1984)	ความพอดีระหว่าง “บุคคล” กับ “สภาพแวดล้อมการทำงาน” เป็นปัจจัยสำคัญต่อความพึงพอใจ ประสิทธิภาพ และความมั่นคงในการทำงาน	1) บุคคล (abilities & needs) 2) สิ่งแวดล้อม (requirements & reinforcers) 3) การปรับตัวในการทำงาน (work adjustment) 4) ความสอดคล้อง (fit) 5) ความมั่นคงในการทำงาน (tenure)	1) ประเมินความสามารถของนักเรียน 2) จับคู่งานกับลักษณะเฉพาะบุคคล 3) มีระบบ job coaching 4) ปรับสภาพแวดล้อมให้ง่ายต่อการทำงาน
2. ทฤษฎีอาชีพเชิงสังคม-พุทธิสัมพันธ์ (SCCT)	Bandura (1986); Lent, Brown, and Hackett (1994)	บุคคลเลือกและพัฒนาอาชีพผ่านกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับสิ่งแวดล้อม โดยมีความเชื่อในตนเอง (self-efficacy), การคาดหวังผลลัพธ์ (outcome expectations), และเป้าหมายอาชีพ (career goals) เป็นตัวขับเคลื่อน	1) ความเชื่อในความสามารถตนเอง (Self-Efficacy) 2) การคาดหวังผลลัพธ์ (Outcome Expectations) 3) เป้าหมายอาชีพ (Career Goals) 4) บริบทสนับสนุนและการจัดการอุปสรรค	1) สร้างความเชื่อมั่นผ่านประสบการณ์สำเร็จ 2) เสริมแรงจูงใจด้วยผลตอบแทนเชิงบวก 3) ตั้งเป้าหมายอาชีพที่เป็นรูปธรรม 4) ออกแบบบริบทสนับสนุน และจัดการ

3. กรอบแนวคิดการเตรียมความพร้อมสู่การมีงานทำ (Transition Framework)	Will (1984); Kohler (1996)	การเตรียมความพร้อม นักเรียนพิการเข้าสู่ชีวิต ผู้ใหญ่นผ่านแผนการศึกษา เฉพาะบุคคล โดยบูรณา การด้านการศึกษา อาชีพ และการ ใช้ชีวิต	1) การเตรียมพร้อมทางการศึกษา 2) การเตรียมพร้อมด้านอาชีพ 3) การเตรียมพร้อมด้านการใช้ ชีวิตอิสระ 4) การวางแผนใน IEP 5) องค์ประกอบตาม Kohler ได้แก่ Individualized Planning, Student Development, Family Involvement, Program Structure, Interagency Collaboration	1) เริ่มวางแผนเปลี่ยนผ่านตั้งแต่อายุ 14-16 ปีใน IEP 2) บูรณาการการเรียนรู้กับการฝึกงาน จริง 3) มีการมีส่วนร่วมของครอบครัวและ หน่วยงานภายนอกอย่างต่อเนื่อง



7. แนวคิดเกี่ยวกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research)

7.1 ความหมายของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

Lewin (1946) นักจิตวิทยาชาวเยอรมันผู้ให้กำเนิดแนวคิด Action Research กล่าวว่า “Action research is comparative research on the conditions and effects of various forms of social action and research leading to social action.” กล่าวคือ การวิจัยเชิงปฏิบัติการ คือ กระบวนการที่รวมการปฏิบัติและการวิเคราะห์เข้าไว้ด้วยกันอย่างเป็นระบบ เพื่อแก้ไขปัญหาทางสังคมที่แท้จริงในชุมชน โดยใช้วงจรของการวางแผน การกระทำ และการสะท้อนผล

Kemmis และ McTaggart (1988, p. 5) กล่าวว่า “Action research is a form of collective self-reflective inquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices.” กล่าวคือ การวิจัยเชิงปฏิบัติการ เป็นกระบวนการที่มีลักษณะเป็นการสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบ และร่วมกันของผู้ที่เกี่ยวข้องในสถานการณ์ทางสังคม โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาแนวปฏิบัติให้ดียิ่งขึ้น

Cohen, Manion, & Morrison (2007, p. 297) กล่าวว่า “Action research is a powerful tool for teachers to investigate their own practice systematically and improve it by using evidence and reflection.” กล่าวคือ การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพอย่างยิ่งสำหรับครูในการตรวจสอบ วิเคราะห์ และพัฒนาการปฏิบัติของตนเองอย่างเป็นระบบ โดยอาศัยข้อมูลเชิงประจักษ์และการสะท้อนคิดอย่างมีหลักการ

McNiff & Whitehead (2006, p. 13) กล่าวว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานพัฒนาความรู้เชิงทฤษฎีจากการปฏิบัติจริง และสามารถนำผลการวิจัยเป็นแนวทางในการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ของตนเองอย่างเป็นระบบ

บุญทัน ดอกไธสง (2555) กล่าวว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นกระบวนการศึกษาที่ผู้วิจัยมีบทบาทเป็นทั้งผู้ปฏิบัติงานและผู้วิจัยไปพร้อมกัน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อปรับปรุงงานในหน้าที่ของตนเองให้ดีขึ้น และใช้ผลจากการปฏิบัตินั้นเป็นข้อมูลในการพัฒนาองค์ความรู้

สุวิมล ว่องวานิช (2559) อธิบายว่า การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นกระบวนการวิจัยที่ครูใช้เพื่อศึกษาปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในการจัดการเรียนการสอนของตนเอง โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อแก้ปัญหา พัฒนา หรือปรับปรุงการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ กระบวนการดังกล่าวเริ่มจากการวิเคราะห์สภาพปัญหาในชั้นเรียน การวางแผนแก้ไขปัญหา การนำนวัตกรรมหรือแนวทางที่ออกแบบไว้ไปใช้ การสังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลระหว่างดำเนินการ และการสะท้อนผลเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ในรอบต่อไป

องอาจ นัยพัฒน์ (2548) อธิบายว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นกระบวนการวิจัยที่มุ่งศึกษาปัญหาที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานจริง โดยมีเป้าหมายสำคัญเพื่อแก้ปัญหา ปรับปรุง และพัฒนาการปฏิบัติงานให้เหมาะสมกับบริบทเฉพาะของสถานการณ์นั้น ๆ ลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ คือ เป็นผู้ที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์ปัญหา และมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์ปัญหา วางแผนลงมือปฏิบัติ สังเกตผล และสะท้อนผลเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง ในบริบทของการศึกษา การวิจัยเชิงปฏิบัติการจึงเหมาะสมกับการพัฒนางานในโรงเรียนหรือชั้นเรียน เนื่องจากครูหรือผู้วิจัย

สามารถใช้ข้อมูลจากสถานการณ์จริงมาเป็นฐานในการแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียนได้อย่างตรงประเด็น กระบวนการดังกล่าวช่วยให้การวิจัยเชื่อมโยงกับการปฏิบัติงานจริง ไม่แยกออกจากบริบทของสถานศึกษา และเปิดโอกาสให้ผู้เกี่ยวข้องมีส่วนร่วมในการพัฒนาอย่างเป็นระบบ

สรุปได้ว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) คือกระบวนการวิจัยที่ผู้ปฏิบัติงาน เช่น ครูหรือบุคลากรในองค์กร เป็นผู้ดำเนินการวิจัยด้วยตนเองในบริบทจริงของตนเองอย่างเป็นระบบ โดยมีเป้าหมายเพื่อปรับปรุงแนวปฏิบัติให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ผ่านกระบวนการวางแผน ปฏิบัติ สังเกต และสะท้อนผล โดยเน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง การใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์ และการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องในทุกขั้นตอน ซึ่งเป็นการพัฒนาองค์ความรู้ และการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนทั้งในระดับบุคคล และองค์กร

7.2 ความเชื่อพื้นฐานของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Basic Assumptions)

Lewin (1946, p.35) นักจิตวิทยาสังคมผู้ให้กำเนิดแนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการ กล่าวว่า การเปลี่ยนแปลงทางสังคมที่แท้จริงต้องอาศัยการปฏิบัติที่เชื่อมโยงกับการวิเคราะห์อย่างเป็นระบบ โดยเน้นว่า “การวิจัยที่ดีต้องนำไปสู่การกระทำ” (research that leads to action) ดังนั้น ความเชื่อพื้นฐานของการวิจัยเชิงปฏิบัติการตามแนวคิดของ Lewin คือ การกระทำและการวิจัยต้องดำเนินไปควบคู่กัน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงในชุมชนหรือสังคม Lewin เชื่อว่า การเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนจะเกิดขึ้นได้ต่อเมื่อผู้ที่เกี่ยวข้องมีบทบาททั้งในด้านการกระทำและการคิดเชิงวิเคราะห์อย่างต่อเนื่อง โดยการวิจัยไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือของนักวิชาการเท่านั้น แต่สามารถเป็นกระบวนการที่ผู้ปฏิบัติงานใช้ในการเรียนรู้ พัฒนา และปรับเปลี่ยนสถานการณ์ของตนเองอย่างมีเหตุผลและมีจริยธรรม การเชื่อมโยงระหว่าง “ทฤษฎี” กับ “การปฏิบัติ” จึงเป็นหัวใจสำคัญของแนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติ นอกจากนี้ Lewin ยังเสนอว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการควรมีลักษณะเป็นวงจรอย่างต่อเนื่อง (spiral cycle) ที่ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนหลัก ได้แก่

- 1) การวางแผน (Planning) – เพื่อระบุปัญหาและออกแบบแนวทางการเปลี่ยนแปลง
- 2) การปฏิบัติ (Action) – ดำเนินการตามแผนในบริบทจริง
- 3) การสะท้อนผล (Reflection) – ประเมินผลที่เกิดขึ้น วิเคราะห์ และปรับปรุงแนวทางให้เหมาะสมยิ่งขึ้นในรอบถัดไป

Kemmis และ McTaggart (1988) กล่าวว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการตั้งอยู่บนหลักการสำคัญ คือ การมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงของผู้ปฏิบัติงานในบริบทจริง โดยถือว่าผู้วิจัยและผู้ปฏิบัติคือบุคคลเดียวกัน หรือเป็น “ผู้ร่วมวิจัย” (co-researchers) ที่มีบทบาททั้งในการกำหนดปัญหา ออกแบบกระบวนการ และสะท้อนผลของการกระทำ ซึ่งแตกต่างจากการวิจัยเชิงทดลองหรือการวิจัยแบบปริมาณที่ผู้วิจัยมักเป็นบุคคลภายนอก การที่ผู้ปฏิบัติมีบทบาทหลักในกระบวนการวิจัย เป็นการแสดงให้เห็นถึงความเชื่อพื้นฐานที่ว่า การเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เกี่ยวข้องมีส่วนร่วมอย่างลึกซึ้งในกระบวนการเรียนรู้และพัฒนา การเน้นการ “สะท้อนคิด” (reflection) อย่างเป็นระบบเป็นหัวใจสำคัญที่ช่วยให้ผู้ปฏิบัติสามารถเข้าใจบริบทของตนเองอย่างลึกซึ้ง พัฒนาความรู้จากประสบการณ์ตรง และสร้างแนวทางการเปลี่ยนแปลงที่มีความหมาย โดยไม่ได้มุ่งเพียงแค่ผลลัพธ์เชิงประสิทธิภาพ แต่ยังรวมถึงการพัฒนาความยุติธรรม (justice) และเหตุผลรองรับ (rationality) ของการปฏิบัติงานในระบบนั้น ๆ Kemmis และ McTaggart ยังชี้ให้เห็นว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการมิได้เป็น

เพียงวิธีการวิจัย แต่ยังเป็นกระบวนการที่เน้นการเปลี่ยนแปลง (transformative paradigm) ที่เชื่อว่าการเรียนรู้ของบุคคลและการเปลี่ยนแปลงของระบบสามารถเกิดขึ้นพร้อมกันได้ผ่านการมีส่วนร่วมอย่างมีความหมาย กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการตามแนวคิดของ Kemmis และ McTaggart มีลักษณะเป็น “วัฏจักรแห่งการพัฒนา” ที่เรียกว่า spiral of self-reflective cycles ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก คือ

- 1) การวางแผน (Planning) – กำหนดแนวทางการพัฒนาอย่างมีเป้าหมาย
- 2) การดำเนินการ (Action) – นำแผนไปปฏิบัติในบริบทจริง
- 3) การสังเกต (Observation) – เก็บข้อมูลผลลัพธ์และปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น
- 4) การสะท้อนผล (Reflection) – วิเคราะห์ วิพากษ์ และแลกเปลี่ยนมุมมองอย่างมี

วิจารณ์ญาณ

McNiff และ Whitehead (2006, p. 13) มีความเชื่อพื้นฐานว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นกระบวนการที่เปิดโอกาสให้ผู้ปฏิบัติสร้างความรู้ของตนเองจากประสบการณ์ตรง ผ่านการสอบถาม การไตร่ตรอง และการเปลี่ยนแปลงแนวปฏิบัติของตนอย่างมีความหมาย โดยผู้วิจัยไม่จำกัดอยู่เพียงแค่การเก็บข้อมูลจากผู้อื่น แต่ยังสามารถ สร้างทฤษฎีของตนเอง ได้จากสิ่งที่ตนได้ทำและไตร่ตรองอย่างลึกซึ้ง ซึ่งแนวคิดนี้ถูกเรียกว่า “ทฤษฎีที่มีชีวิต” (Living Theory) แนวคิดของ McNiff และ Whitehead จึงเน้นการเสริมพลัง (empowerment) ให้ผู้ปฏิบัติกลายเป็น “นักวิจัยเพื่อการเปลี่ยนแปลง” ที่สามารถอธิบายและเปลี่ยนแปลงตนเอง สร้างความรู้ และส่งต่อประสบการณ์ของตน ในฐานะที่มีคุณค่าและน่าเชื่อถือในทางวิชาการ สารของความเชื่อพื้นฐานนี้ ได้แก่

1) ความรู้ทางวิชาการไม่จำเป็นต้องมาจากนักวิจัยในมหาวิทยาลัยเท่านั้น แต่สามารถเกิดจากผู้ปฏิบัติงานในชีวิตจริง

2) การไตร่ตรอง (reflection) และการตั้งคำถาม (inquiry) คือเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาแนวคิดใหม่จากบริบทจริง

3) ผู้วิจัยสามารถสร้าง “ทฤษฎีที่มีชีวิต” (living theory) ที่สะท้อนประสบการณ์เฉพาะบุคคลได้ โดยไม่ต้องพึ่งพาทฤษฎีสำเร็จรูปเพียงอย่างเดียว

สรุปได้ว่า ความเชื่อพื้นฐานของการวิจัยเชิงปฏิบัติการประกอบด้วยประเด็นสำคัญ ดังนี้

1) การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นกระบวนการที่ควรรวม “การกระทำ” และ “การวิจัย” เข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่มีความหมายในบริบทจริงของผู้ปฏิบัติ

2) ผู้ที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์ หรือปัญหาควรมีบทบาทเป็นผู้ร่วมวิจัยอย่างแท้จริง เพื่อให้การพัฒนาเกิดจากความเข้าใจและความต้องการที่แท้จริงของบริบทนั้น ๆ

3) กระบวนการวิจัยต้องเป็นวงจรต่อเนื่องของการวางแผน ปฏิบัติ สังเกต และสะท้อนผล ซึ่งช่วยให้ผู้ปฏิบัติสามารถเรียนรู้และปรับปรุงแนวทางของตนอย่างต่อเนื่อง

4) การสะท้อนคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณเป็นหัวใจสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ เพราะช่วยให้ผู้ปฏิบัติมองเห็นจุดแข็ง จุดอ่อน และพัฒนาความเข้าใจที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับแนวปฏิบัติของตนเอง

5) ความรู้ใหม่สามารถสร้างขึ้นจากประสบการณ์จริงของผู้ปฏิบัติ ไม่จำเป็นต้องพึ่งพาเพียงทฤษฎีจากภายนอก แต่สามารถพัฒนาเป็น “ทฤษฎีที่มีชีวิต” ที่สอดคล้องกับบริบทเฉพาะ

6) การวิจัยเชิงปฏิบัติการมิใช่เพียงเครื่องมือทางวิชาการ แต่เป็นกระบวนการเสริมพลังให้ผู้ปฏิบัติเกิดความมั่นใจ ความเป็นเจ้าของ และสามารถขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงได้จากภายใน

7.3 ลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

องอาจ นัยวัฒน์ (2548, น. 335) ได้อธิบายเกี่ยวกับลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการไว้ 8 ประการ ดังต่อไปนี้

1. เกี่ยวข้องกับปัญหาทางด้านการปฏิบัติงาน (Practical Problem) ที่ผู้ปฏิบัติงานระดับล่างมักจะประสบในขณะที่ทำงานอยู่ประจำหรือปฏิบัติหน้าที่อื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องในแต่ละวัน มากกว่าการเกี่ยวข้องกับปัญหาทางด้านทฤษฎี (Theoretical Problem) ซึ่งได้รับการนิยามหรือกล่าวถึงโดยนักวิจัยบริสุทธิ์ในสาขาวิชาความรู้ใด ๆ โดยเฉพาะ

2. มีจุดมุ่งหมายหลักเพื่อทำความเข้าใจ (Understanding) ต่อสภาพปัญหาที่เกี่ยวกับการปฏิบัติงานของครู ผู้บริหารการศึกษาอย่างลุ่มลึกและกระจ่างชัด ภายใต้กระบวนการใคร่ครวญตรวจสอบในลักษณะสะท้อนกลับของยุทธวิธีปฏิบัติที่นักวิจัยเชิงปฏิบัติการได้ลงมือกระทำลงไปอย่างวิพากษ์วิจารณ์ (critically) อันจะนำไปสู่การได้แนวทางปฏิบัติการสำหรับใช้แก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสมและสอดคล้องกับบริบทแวดล้อมมากยิ่งขึ้น สำหรับการดำเนินงานในลำดับต่อไป นอกจากนั้นยังมีจุดมุ่งหมายเพื่อการปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานรวมทั้งสภาพการณ์เงื่อนไขต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานมากกว่าการมีจุดมุ่งหมายเพื่อการสร้างสร้งองค์ความรู้เชิงวิชาการอย่างใดอย่างหนึ่งเป็นการเฉพาะ

3. มุ่งเน้นการตีความหมายเหตุการณ์ หรือสภาพการณ์ของปัญหาที่เกิดขึ้น ตามความคิดเห็นหรือทัศนะของผู้ปฏิบัติงานหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับเหตุการณ์หรือสภาพการณ์ของปัญหาดังกล่าว มากกว่าการอาศัยแนวคิดทฤษฎี กฎหรือหลักการของวิทยาศาสตร์ธรรมชาติ ทั้งนี้ เพราะเชื่อว่าท่าทาง การกระทำ การติดต่อสื่อสารหรือพฤติกรรมใด ๆ ของมนุษย์ ทั้งที่ปรากฏให้เห็นเด่นชัดหรือไม่เห็นเด่นชัดในเหตุการณ์หรือสภาพการณ์ของปัญหาหนึ่งๆ สามารถตีความหมายได้โดยการสรุปอ้างอิง (inference) จากแรงจูงใจความเชื่อ เจตนา หรือจุดมุ่งหมายของผู้แสดงพฤติกรรมประกอบเข้ากับบริบทแวดล้อมที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมหรือการกระทำเหล่านั้นขึ้น เช่น บรรทัดฐาน ค่านิยม และกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ทางสังคมเป็นสำคัญ โดยนัยดังกล่าวนี้แสดงว่า นักวิจัยไม่สามารถตีความหมายพฤติกรรมหรือการกระทำของบุคคลใด ๆ ได้เลย ถ้าปราศจากการพิจารณาบริบทแวดล้อมพฤติกรรมนั้น ๆ มาประกอบด้วย

4. เสนอผลการวิจัยในรูปแบบเรียบง่าย การเสนอรายงานผลการศึกษาวิจัยใน รูปแบบด้วยการเลือกใช้ถ้อยคำ สำนวนในระดับเดียวกับผู้ปฏิบัติงาน โดยพยายามหลีกเลี่ยงคำ ศัพท์เฉพาะ สาขาวิชา (technical term) และภาษาที่มีลักษณะค่อนข้างเป็นนามธรรม เพื่อทำให้ง่ายต่อการติดตาม ทำความเข้าใจของผู้ปฏิบัติงาน นอกจากนี้คำอธิบายเกี่ยวกับ ผลการวิจัยตลอดจน กระบวนการวิจัยอื่น ๆ สามารถตรวจสอบความตรง (validity) ได้จาก การสนทนาแบบเป็นกันเองกับผู้ปฏิบัติงานหรือผู้มีส่วนร่วมหรือเกี่ยวข้องในทุกกระยะของ กระบวนการวิจัย

5. มุ่งเน้นการมีส่วนร่วมในกระบวนการวิจัย การดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการ ในทุกขั้นตอนจะต้องอยู่ภายใต้บรรยากาศการมีส่วนร่วม การร่วมมือร่วมใจ การเชื่อถือและ ไว้วางใจการเป็นมิตร รวมทั้งความเป็นอิสระและความเสมอภาคในการแสดงความคิดเห็น

6. ผ่อนคลายความเข้มงวดเกี่ยวกับระเบียบวิธีการศึกษาวิจัย การดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการไม่ยึดติดอยู่ภายใต้กรอบการจัดกระทำทางการทดลองและการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อนอย่างเคร่งครัดแบบตายตัวด้วยแบบแผนการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research Design) หรือวิธีการทางสถิติใด ๆ (Statistical Control) แนวคิดพื้นฐานดังกล่าวนี้ไม่ได้หมายความว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการละเลยหรือมองข้ามความสำคัญของการศึกษาค้นคว้าด้วยการอาศัยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ หากแต่ปรับวิธีการศึกษาค้นคว้าด้วยวิธีการดังกล่าวให้กลมกลืนหรือสอดคล้องกับลักษณะของปัญหาสถานการณ์ต่าง ๆ รวมทั้งบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่แวดล้อมปัญหาที่ต้องการแสวงหาความรู้ความจริงด้วยเหตุนี้การวิจัยเชิงปฏิบัติการโดยทั่วไปอาจเลือกใช้รูปแบบการวิจัยเชิงปริมาณที่อาศัยแบบการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi Experimental Design) หรือการวิจัยเชิงคุณภาพ

7. ไม่เน้นการสรุปอ้างอิงผลการศึกษาวิจัยข้ามไปยังบริบทอื่น การสรุปอ้างอิงผลการวิจัยหรือการขยายผลการวิจัยให้ครอบคลุมไปยังห้องเรียน หรือโรงเรียนที่มีทำเลที่ตั้งหรือบริบทอื่น ๆ แตกต่างไปจากทำเลหรือบริบทที่ทำการวิจัยจริง มีลักษณะค่อนข้างจำกัดกว่าการวิจัยเชิงทดลองทางวิทยาศาสตร์ ทั้งนี้ การสรุปอ้างอิงผลของการวิจัยที่ได้จากการวิจัยเชิงปฏิบัติการไม่สามารถอาศัยกฎของความครอบคลุม (covering law) ตามหลักการทางวิทยาศาสตร์ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของความสัมพันธ์ หรือการอ้างอิงเชิงสาเหตุ (causal Relationships) ดังนั้นในทางปฏิบัติโดยทั่วไป การสรุปอ้างอิงผลของการวิจัยที่ได้จากการวิจัยเชิงปฏิบัติการ จึงมีแนวโน้มกระทำได้เฉพาะในขอบเขตของสถานที่ บุคคลและเวลาที่ทำการศึกษาวิจัย อย่างไรก็ตามถ้าต้องการขยายผลของการวิจัยให้ครอบคลุมข้ามไปยังขอบเขตอื่นที่นอกเหนือก็สามารถกระทำได้ ถ้าปัจจัยที่เกี่ยวข้องในบริบทเหล่านั้นมีลักษณะคล้ายคลึงหรืออยู่ในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกัน รวมทั้งได้รับการยืนยันจากผลการศึกษาวิจัยที่เกี่ยวข้องอื่น ๆ ประกอบด้วย

8. สร้างดุลยภาพและความเสมอภาคระหว่างทัศนะของบุคคลภายในและภายนอก นักวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เป็นบุคคลภายใน (insider) และบุคคลภายนอก (outsider) ของสถานที่ ทำการศึกษาวิจัย มีบทบาทสำคัญ 2 ประการ คือ บุคคลภายในมีบทบาทเป็นทั้งผู้ปฏิบัติงานตามหน้าที่ปกติและเป็นนักวิจัยปฏิบัติการในสถานที่ทำงานของตนเอง ในขณะที่บุคคลภายนอกมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญ/ ผู้ให้คำปรึกษาทางวิชาการให้กับบุคคลภายในและเป็นนักวิจัยเชิงปฏิบัติการเช่นเดียวกับบุคคลภายใน นักวิจัยเชิงปฏิบัติการทั้งที่เป็นบุคคลภายในและบุคคลภายนอกจะต้องปรับบทบาทของตนเองให้มีดุลยภาพทางแนวความคิด ความเชื่อ และการปฏิบัติอยู่เสมอในแต่ละสถานการณ์ นอกจากนี้จะต้องสร้างความเสมอภาคทางความคิดเห็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินกิจกรรม การวิจัย เพื่อป้องกันไม่ให้เกิดความขัดแย้งทางความคิดหรือความสับสนระหว่างบทบาทเหล่านั้น ในขณะที่ปฏิบัติงานวิจัย จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการพัฒนาขึ้นมาจากฐานคติ ความเชื่อ (assumption) สำคัญที่ว่า การสร้างสรรค์และการใช้ความรู้เชิงปฏิบัติการ (Action or Practical Knowledge) สำหรับการแก้ไขปัญหาหรือการพัฒนาใดๆ ใน องค์กร ชุมชน หรือสังคมหนึ่งๆ จะต้องตั้งอยู่บนหลักการพื้นฐานของความเป็นประชาธิปไตย ความยุติธรรม ความสันติสุข และความสอดคล้องกลมกลืนกับบริบททางด้านวัฒนธรรม และสภาพแวดล้อมทางธรรมชาติ รวมทั้งอยู่ใต้บรรยากาศของความเอื้ออาทร หรือเป็น แบบกัลยาณมิตรที่นักวิจัยและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการกระบวนการวิจัยมีการเรียนรู้ร่วมกัน รวมทั้งยอมรับฟังความคิดเห็นและให้เกียรติซึ่งกันและกัน ความรู้

เชิงปฏิบัติการที่เป็น ผลผลิตอันเกิดจากความร่วมมือร่วมใจระหว่างนักวิจัยกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องหรือผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (stakeholders) โดยผู้ปฏิบัติงานซึ่งมีความใกล้ชิดกับปัญหาได้เกิดความรู้สึก ในการเป็นเจ้าของความรู้ จึงเป็นปัจจัยผลักดันสำคัญต่อแนวโน้มชุมชน หรือสังคมให้ดียิ่งๆ ขึ้นไป ซึ่งลักษณะของการวิจัยเชิงปฏิบัติการโดยทั่วไปจะมีการนำความรู้ต่างๆ ไปใช้ประโยชน์ ในการแก้ปัญหา หรือปรับปรุงเปลี่ยนแปลงใดๆ ในองค์กร

7.4 กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

Lewin (1946, p. 35) กล่าวว่า ความสัมพันธ์ที่ระหว่าง “การวิจัย” (research) และ “การปฏิบัติ” (action) โดยเมื่อผู้เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วม และมีการสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง จะเกิดการเปลี่ยนแปลงที่มีความหมายและยั่งยืนในบริบทจริง วงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ Lewin ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนหลัก โดยทั้งสามขั้นตอนจะวนซ้ำหรือหมุนเป็น “spiral cycle” ให้เกิดการเรียนรู้ การปรับปรุง และพัฒนาตัวเองอย่างต่อเนื่อง โดยในแต่ละรอบ ผู้ปฏิบัติงานจะได้ทั้งบทบาทของนักวิจัยและผู้ลงมือปฏิบัติในเวลาเดียวกัน ทำให้เกิดความรู้ที่มีรากฐานจากบริบทจริงและสามารถนำไปใช้แก้ปัญหาได้จริง โดยมีรายละเอียดในแต่ละขั้นตอนดังนี้

1) Planning (การวางแผน)

ขั้นตอนแรกของกระบวนการ คือการวางแผนอย่างมีระบบและมีเป้าหมายที่ชัดเจน โดยเริ่มจากการรับรู้และทำความเข้าใจถึงปัญหาหรือสถานการณ์ที่ต้องการเปลี่ยนแปลงในบริบทของตนเอง เช่น ชุมชน องค์กร หรือห้องเรียน จากนั้นจึงใช้การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์เพื่อระบุสาเหตุของปัญหา และวางแผนในการดำเนินการ การวางแผนในมุมมองของ Lewin ไม่ใช่เพียงการตั้งเป้าหมาย แต่รวมถึงการเตรียมพร้อมทางความคิดและทัศนคติของผู้เกี่ยวข้องทั้งหมด เพื่อ “ละลายพฤติกรรมเดิม” (unfreezing) และเปิดพื้นที่ให้กับการเปลี่ยนแปลงใหม่ได้เกิดขึ้น เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วม และการมีส่วนร่วมในการออกแบบแนวทางที่เหมาะสมกับบริบทจริง

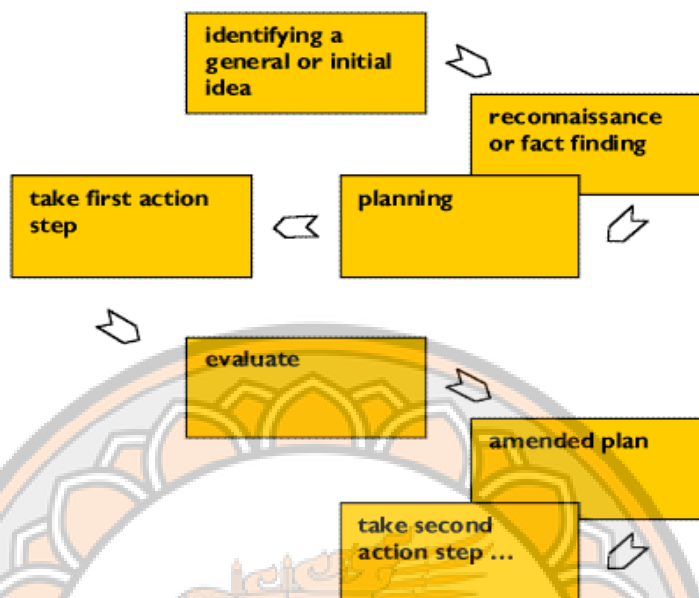
2) Action (การปฏิบัติ)

เมื่อมีแผนการที่ชัดเจนแล้ว ขั้นตอนต่อมาคือการนำแผนไปดำเนินการในสภาพแวดล้อมจริง โดยผู้วิจัยหรือนักปฏิบัติจะต้องมีบทบาทสำคัญในการลงมือทำอย่างตั้งใจและมีระบบ การดำเนินการในขั้นนี้อาจอยู่ในรูปแบบของกิจกรรม ทดลองนโยบาย หรือการเปลี่ยนแปลงเชิงปฏิบัติใด ๆ ที่มุ่งแก้ไข ปัญหาที่วางไว้ Lewin ให้ความสำคัญกับการลงมือปฏิบัติเพื่อให้เกิด “การเปลี่ยนแปลงที่แท้จริง” (real change) เพราะเชื่อว่าความรู้ที่เกิดจากการลงมือทำนั้นมีพลังมากกว่าความรู้จากการคาดการณ์ หรือทฤษฎีเพียงอย่างเดียว ผู้วิจัยจึงต้องมีความตระหนักในผลลัพธ์ที่อาจเกิดขึ้นทั้งด้านบวกและลบ และเตรียมพร้อมที่จะเรียนรู้จากประสบการณ์นั้น

3) Reflection (การสะท้อนผล)

หลังจากดำเนินการแล้ว ผู้วิจัยจะต้องเข้าสู่กระบวนการวิเคราะห์ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นอย่างเป็นระบบ ผ่านการรวบรวมข้อมูล สังเกตการณ์ สัมภาษณ์ หรือใช้เครื่องมืออื่น ๆ เพื่อตรวจสอบว่า การกระทำที่ได้ทำนั้นส่งผลต่อสถานการณ์ที่ต้องการเปลี่ยนแปลงอย่างไรบ้าง ในขั้นตอนนี้ Lewin ใช้คำว่า “fact-finding” ซึ่งในแนวทางการวิจัยสมัยใหม่มักเทียบเคียงกับ “reflection” หรือ “การสะท้อนคิด” เพื่อประเมินว่าการกระทำในรอบแรกนั้นได้ผลหรือไม่ จุดใดควรปรับปรุง และจะวางแผน

อย่างไรต่อไปในรูปถัดไป เป็นกระบวนการที่สนับสนุนให้ผู้วิจัยไม่ยึดติดกับวิธีเดิม แต่พร้อมที่จะปรับเปลี่ยนและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง



ภาพที่ 1 แสดงวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ Lewin

ที่มา: Lewin, 1946

Kemmis และ McTaggart (1988, p. 5–11) เสนอวงจร 3 ขั้นตอน คือ การวางแผน (Planning) การกระทำ (Action) และการค้นหาข้อเท็จจริง (Fact-finding) มาเป็นวงจรที่มีความละเอียดและต่อเนื่องมากขึ้น โดยเน้นลักษณะ “วงจรหมุนเวียน” หรือ “spiral of self-reflective cycles” ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของแนวทางการวิจัยเชิงปฏิบัติการ Kemmis และ McTaggart ได้เสนอ กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ 4 ขั้นตอน ที่มีลักษณะเป็นวงจรหมุนเวียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง และสามารถนำผลที่ได้ไปปรับใช้ในการดำเนินงานรอบต่อไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย การวางแผน (Planning) → การดำเนินการ (Action) → การสังเกต (Observation) → การสะท้อนผล (Reflection) โดยมีรายละเอียดในแต่ละขั้นตอนดังนี้

1. Planning (การวางแผน)

เป็นขั้นตอนเริ่มต้นที่ผู้ร่วมวิจัยร่วมกันระบุปัญหาหรือประเด็นที่ต้องการพัฒนา โดยอาศัยการวิเคราะห์บริบท สภาพแวดล้อม และข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้นในสถานการณ์จริง จุดมุ่งหมายของการวางแผนคือ เพื่อกำหนดแนวทางการเปลี่ยนแปลงที่สามารถนำไปสู่ปฏิบัติได้จริง และเหมาะสมกับบริบท การวางแผนในกระบวนการนี้มีใช่เป็นการวางแผนเพียงลำพังของผู้วิจัย แต่เป็นกระบวนการที่เกิดจาก “การมีส่วนร่วม” (participation) ของผู้ที่เกี่ยวข้องทุกฝ่าย เช่น ครู ผู้เรียน หรือชุมชน ซึ่งจะช่วยให้การวางแผนมีความหมายและมีความเป็นเจ้าของร่วมกัน (sense of ownership)

2. Action (การดำเนินการ)

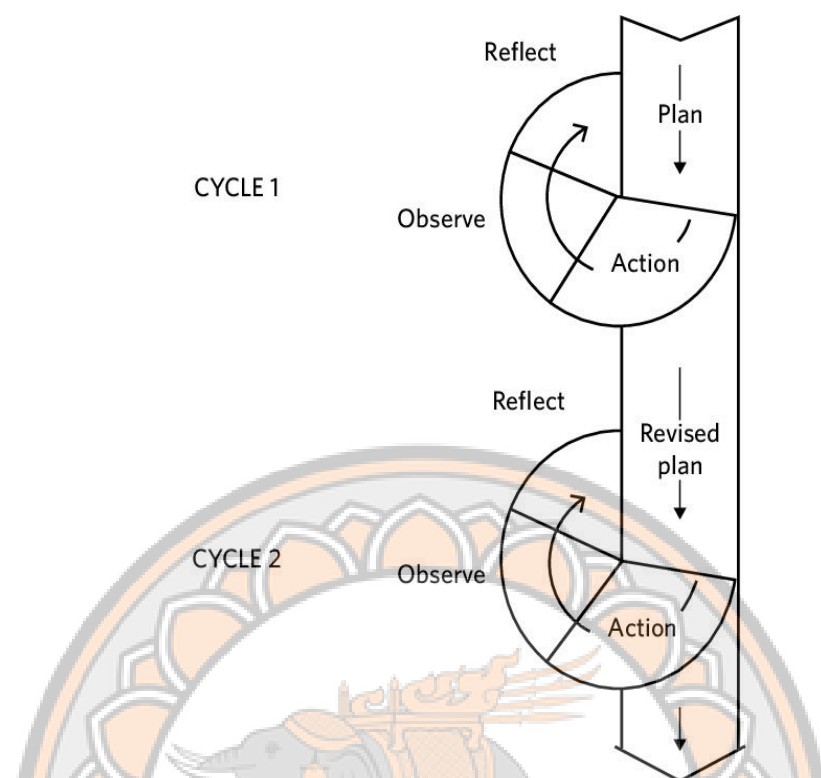
เป็นขั้นตอนที่นำแผนที่วางไว้มาปฏิบัติในบริบทจริงอย่างมีจุดมุ่งหมาย โดยผู้วิจัยหรือผู้ร่วมวิจัยจะดำเนินกิจกรรม หรือทดลองใช้แนวปฏิบัติใหม่ที่ได้ออกแบบไว้ในขั้นตอนก่อนหน้านี้ จุดเด่นของขั้นตอนนี้คือ การลงมือทำ (practical engagement) เพื่อทดสอบว่าแนวทางที่วางไว้นั้นสามารถตอบสนองต่อปัญหาหรือพัฒนาคุณภาพแนวปฏิบัติได้หรือไม่ การดำเนินการตามแผนไม่ใช่การปฏิบัติแบบตายตัว แต่ต้องอิงบริบทจริง มีความยืดหยุ่น และอาศัยทักษะการบริหารจัดการในสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงได้ เพื่อให้สามารถเก็บเกี่ยวประสบการณ์และข้อมูลที่สำคัญต่อการวิเคราะห์ในขั้นตอนต่อไป

3. Observation (การสังเกตและเก็บข้อมูล)

หลังจากการลงมือปฏิบัติแล้ว จำเป็นต้องมีการสังเกตผลที่เกิดขึ้น เพื่อประเมินว่าแนวทางที่ได้นำไปใช้มีผลต่อบริบทอย่างไรบ้าง ขั้นตอนนี้เป็นการรวบรวมข้อมูลทั้งเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณจากผู้ปฏิบัติ ผู้เข้าร่วม หรือสภาพแวดล้อม โดยใช้เครื่องมือที่หลากหลาย เช่น การบันทึกภาคสนาม การสัมภาษณ์ แบบสอบถาม หรือการสังเกตพฤติกรรม สิ่งสำคัญในขั้นตอนนี้คือ ความละเอียดรอบคอบ และการเปิดใจรับข้อมูล เพื่อให้สามารถเข้าใจภาพรวมของการดำเนินการได้อย่างแท้จริง และสามารถนำข้อมูลที่ได้ไปใช้ในการสะท้อนคิดในขั้นตอนถัดไป

4. Reflection (การสะท้อนผลและวางแผนรอบถัดไป)

การสะท้อนผล (reflection) เป็นหัวใจสำคัญของกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ผู้ร่วมวิจัยจะต้องนำข้อมูลจากขั้นตอนการสังเกต มาพิจารณาอย่างรอบด้าน วิเคราะห์ว่าสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นผลจากปัจจัยใด จุดแข็ง จุดอ่อน หรือข้อจำกัดของแนวปฏิบัติคืออะไร และจะสามารถพัฒนาให้ดีขึ้นได้อย่างไร กระบวนการสะท้อนผลนี้ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้เชิงลึก (deep learning) และเป็นพื้นฐานของการวางแผนในรอบถัดไป โดยเน้นว่า “ความรู้” และ “การเปลี่ยนแปลง” ไม่ได้เกิดจากภายนอกเพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากการเรียนรู้ของผู้ปฏิบัติเองผ่านประสบการณ์ตรง



ภาพที่ 2 แสดงวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ Kemmis และ McTaggart

ที่มา: Kemmis & McTaggart, 1988

Cohen, Manion & Morrison (2007, p. 297–302) อธิบายว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นแนวทางการวิจัยที่มีพลัง (powerful) โดยเฉพาะในบริบทการศึกษา เพราะช่วยให้ผู้ปฏิบัติงาน เช่น ครู อาจารย์ หรือผู้บริหารสถานศึกษา สามารถตรวจสอบ ปรับปรุง และพัฒนาการปฏิบัติงานของตนเองอย่างมีระบบ โดยยึดหลักฐาน (evidence) และการสะท้อนคิด (reflection) อย่างมีวิจารณญาณเป็นฐานของการตัดสินใจ ลักษณะเด่นของการวิจัยเชิงปฏิบัติการในมุมมองของนักการศึกษาทั้งสาม ได้แก่

1) การมีส่วนร่วมของผู้ปฏิบัติ (Practitioner Involvement) ซึ่งมีใช้เพียงการเป็นผู้ถูกศึกษา แต่เป็นผู้ขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงด้วยตนเอง

2) การเรียนรู้จากสถานการณ์จริง (Experiential Learning) ที่ผู้ปฏิบัติได้ลงมือดำเนินการจริงในบริบทของตน และเรียนรู้จากผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น

3) การพัฒนาที่ยึดหลักฐานรองรับ (Evidence-based Improvement) ซึ่งช่วยให้การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นมีเหตุผลและตรวจสอบได้

กระบวนการทั้ง 5 ขั้นตอน ประกอบด้วย

1. การระบุปัญหา (Identifying the Problem)

ขั้นตอนแรกของการวิจัยเชิงปฏิบัติการคือการวิเคราะห์บริบทและระบุปัญหาหรือความจำเป็นที่ต้องการพัฒนาในพื้นที่ปฏิบัติงานของตนเอง เช่น ในห้องเรียน โรงเรียน หรือชุมชนทางการศึกษา การ

ระบุปัญหาไม่ได้เป็นเพียงการตั้งข้อสังเกตเท่านั้น แต่ต้องตั้งอยู่บนการวิเคราะห์อย่างลึกซึ้ง ซึ่งอาจใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น การสัมภาษณ์ครู เพื่อนร่วมงาน หรือแม้แต่นักเรียน เพื่อให้เข้าใจรากเหง้าของปัญหาอย่างรอบด้าน Cohen และคณะเน้นว่าขั้นตอนนี้ต้องการ “reflection-on-practice” คือการตั้งคำถามกลับไปที่ตนเอง เช่น “ทำไมสิ่งนี้จึงเป็นปัญหา?”, “ฉันมีส่วนเกี่ยวข้องอย่างไร?”, “อะไรที่ควรเปลี่ยนแปลง?” การตั้งคำถามอย่างจริงจังในขั้นตอนนี้เป็นรากฐานสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่มีคุณภาพ

2. การวางแผนการแก้ไข (Planning for Change)

หลังจากระบุปัญหาแล้ว ขั้นตอนต่อมาคือการกำหนดแนวทางการแก้ไขหรือพัฒนาอย่างมีระบบ โดยผู้วิจัยจะต้องร่วมมือกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องเพื่อออกแบบแผนปฏิบัติการที่เหมาะสมกับบริบท ทั้งในแง่ทรัพยากร เวลา และความพร้อมของบุคลากร แผนที่ดีต้องสามารถปฏิบัติได้จริง ไม่ใช่แผนในอุดมคติสิ่งสำคัญในขั้นตอนนี้คือการอิงหลักฐานทางทฤษฎีและการวิจัยที่ผ่านมาเพื่อให้แผนมีความแข็งแกร่ง และหลีกเลี่ยงการทดลองอย่างไร้ทิศทาง Cohen และคณะเสนอว่า การวางแผนควรมีลักษณะ “collaborative planning” ซึ่งส่งเสริมการสร้างความเป็นเจ้าของร่วม (shared ownership) ของแผนงาน

3. การดำเนินการตามแผน (Implementing the Plan)

ขั้นตอนนี้คือการนำแผนไปใช้จริงในบริบทของผู้ปฏิบัติ เช่น การจัดกิจกรรม การเปลี่ยนแปลงวิธีการสอน หรือการออกแบบกระบวนการใหม่ในสถานศึกษา จุดมุ่งหมายคือเพื่อดูว่าแผนที่วางไว้นั้นสามารถแก้ไขปัญหาก็ได้หรือไม่ และส่งผลต่อผู้เรียนหรือระบบการทำงานอย่างไร Cohen และคณะเน้นว่าการดำเนินการควรมีความยืดหยุ่น และเปิดรับการปรับเปลี่ยนเมื่อพบปัญหาในระหว่างทาง เพราะสถานการณ์จริงมักแตกต่างจากที่คาดการณ์ไว้ การดำเนินการจึงต้องอยู่ภายใต้หลักการของ “adaptive action” คือสามารถปรับตัวระหว่างดำเนินการได้

4. การสังเกตผลลัพธ์ (Observing the Effects)

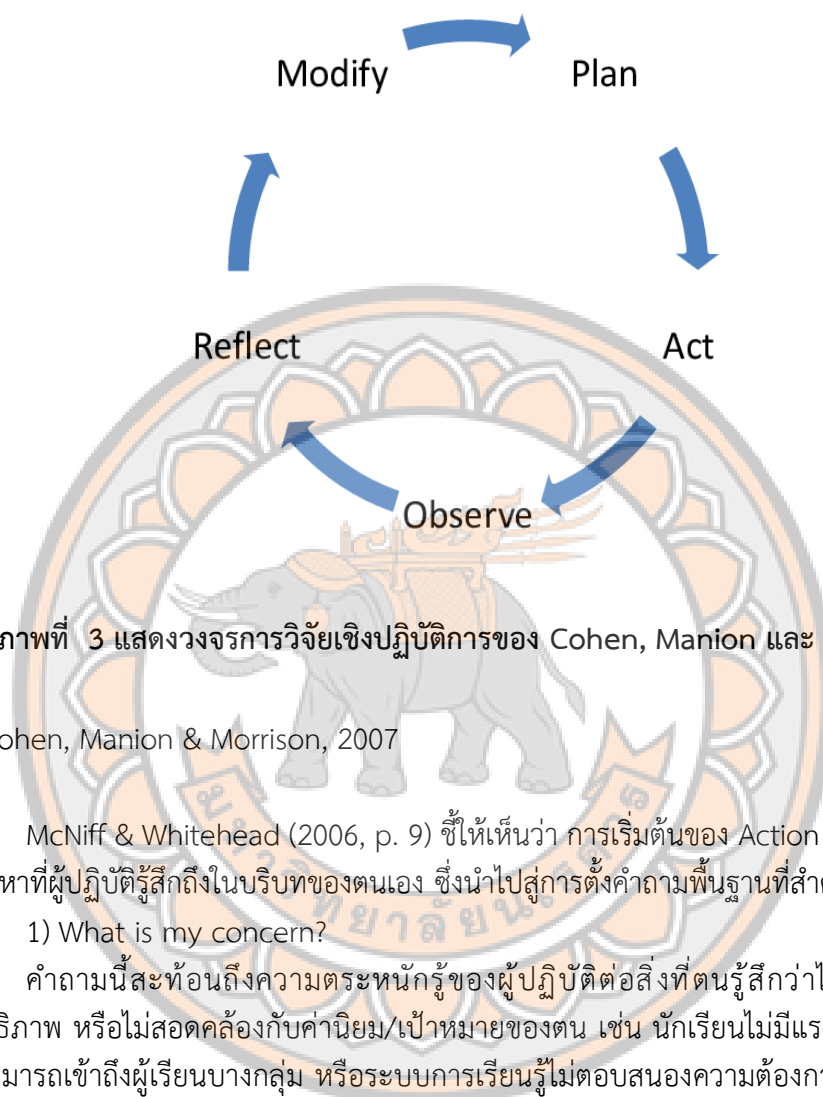
ในระหว่างและหลังการดำเนินการตามแผน ผู้วิจัยจะต้องสังเกตและเก็บข้อมูลเกี่ยวกับผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นอย่างเป็นระบบ โดยข้อมูลอาจรวมถึงพฤติกรรมของผู้เรียน ปฏิกริยาของผู้สอน หรือบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลงไป การสังเกตนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อเก็บ “ข้อมูลจริงจากบริบท” (in-situ evidence) ที่สามารถใช้ในการวิเคราะห์ผลของการกระทำ เครื่องมือที่นิยมใช้ในขั้นตอนนี้ได้แก่ แบบสังเกต แบบสอบถาม บันทึกประจำวัน ภาพถ่าย หรือคลิปวิดีโอ ซึ่งจะช่วยให้ผู้ปฏิบัติสามารถมองเห็นทั้งผลที่คาดการณ์ไว้ และผลที่ไม่ได้คาดคิด (intended and unintended outcomes)

5. การประเมินและสะท้อนผล (Evaluating and Reflecting)

ขั้นตอนสุดท้ายเป็นการนำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตมาวิเคราะห์และสะท้อนผล โดยเน้นทั้งด้านผลสำเร็จ (achievement) และข้อจำกัด (constraints) ของแผนที่ได้ดำเนินการไป ผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยจะร่วมกันตอบคำถามสำคัญ เช่น

- 1) อะไรได้ผล และทำไมถึงได้ผล?
- 2) อะไรไม่ได้ผล และควรปรับปรุงอย่างไร?
- 3) เราเรียนรู้อะไรจากกระบวนการนี้?

การสะท้อนผลในเชิงลึกจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ใหม่ และเป็นจุดเริ่มต้นของ “การวางแผนรอบถัดไป” (next cycle of planning) ซึ่งเป็นหลักการสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่เน้น “วัฏจักรต่อเนื่อง” (continuous improvement)



ภาพที่ 3 แสดงวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ Cohen, Manion และ Morrison

ที่มา: Cohen, Manion & Morrison, 2007

McNiff & Whitehead (2006, p. 9) ชี้ให้เห็นว่า การเริ่มต้นของ Action Research มักเกิดจากปัญหาที่ผู้ปฏิบัติรู้สึกถึงในบริบทของตนเอง ซึ่งนำไปสู่การตั้งคำถามพื้นฐานที่สำคัญ 3 ข้อ ได้แก่

1) What is my concern?

คำถามนี้สะท้อนถึงความตระหนักรู้ของผู้ปฏิบัติต่อสิ่งที่ตนรู้สึกว่าจะไม่เหมาะสม ขาดประสิทธิภาพ หรือไม่สอดคล้องกับค่านิยม/เป้าหมายของตน เช่น นักเรียนไม่มีแรงจูงใจในการเรียน ครูไม่สามารถเข้าถึงผู้เรียนบางกลุ่ม หรือระบบการเรียนรู้ไม่ตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีความหลากหลาย

2) What am I going to do about it?

เป็นการกำหนดแนวทางหรือวางแผนการเปลี่ยนแปลงโดยอิงจากปัญหาหรือความกังวลที่ระบุไว้ อาจเป็นการออกแบบกิจกรรมใหม่ ปรับเปลี่ยนวิธีการสอน ใช้สื่อหรือเครื่องมือใหม่ ๆ หรือสร้างกระบวนการมีส่วนร่วมของผู้เรียน

3) How do I evaluate the evidence?

เป็นการพิจารณาว่าจะวัดผลหรือประเมินผลการเปลี่ยนแปลงนั้นอย่างไร เพื่อดูว่าการดำเนินการที่เกิดขึ้นนั้นก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงจริงหรือไม่ โดยอาจใช้วิธีเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น บันทึกสะท้อนความคิด แบบสอบถาม การสัมภาษณ์ การสังเกต หรือข้อมูลเชิงปริมาณ เช่น คะแนนทดสอบ ความก้าวหน้าในการปฏิบัติงาน

McNiff & Whitehead (2006, pp. 13–14) ได้นำเสนอขั้นตอนของการวิจัยเชิงปฏิบัติการไว้ 5 ขั้นตอนหลัก ซึ่งมีลักษณะเป็น กระบวนการหมุนเวียน (cyclical process) ที่สามารถพัฒนาและต่อยอดได้อย่างต่อเนื่อง ดังนี้

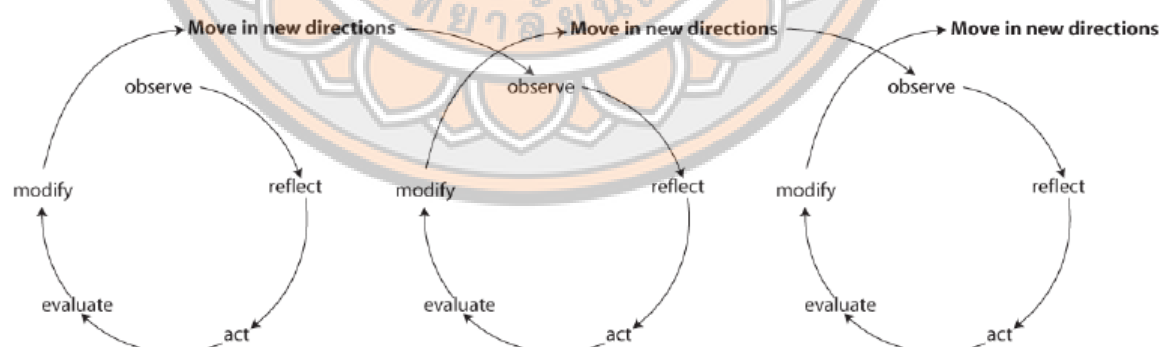
1. การระบุปัญหา (Identifying the Issue or Area of Concern) ผู้วิจัยหรือผู้ปฏิบัติต้องเริ่มจากการพิจารณาว่าอะไรคือสิ่งที่ตนเอง “กังวล” หรือ “ไม่สบายใจ” ในการปฏิบัติงาน โดยมักเป็นสิ่งที่ขัดแย้งกับค่านิยมส่วนตัวหรือไม่ตรงตามเป้าหมายการเรียนรู้ เช่น “ฉันรู้สึกไม่พอใจกับวิธีการสอนปัจจุบันเพราะนักเรียนดูไม่สนใจ”

2. การวางแผนการเปลี่ยนแปลง (Planning a Way Forward) หลังจากระบุปัญหาแล้ว ผู้ปฏิบัติจะวางแผนว่าจะแก้ไขหรือปรับเปลี่ยนสิ่งนั้นอย่างไร ซึ่งอาจรวมถึงการพัฒนาแนวทางการสอนใหม่ กำหนดกิจกรรมที่จะนำไปสู่การทดลองใช้ และเตรียมวิธีเก็บข้อมูลเพื่อใช้ในการประเมินผล

3. การดำเนินการ (Acting) เป็นการนำแผนที่ออกแบบไว้ไปใช้จริงในการปฏิบัติ โดยมุ่งหวังให้เกิดการเปลี่ยนแปลงจากแนวทางเดิมอย่างชัดเจน เช่น ครูอาจทดลองใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบโครงงานในชั้นเรียน และปรับเปลี่ยนบทบาทของตนเองจากผู้บรรยายเป็นผู้อำนวยความสะดวก

4. การสังเกต (Observing the Effects of the Action) ในระหว่างการดำเนินการ ผู้วิจัยต้องทำการสังเกตอย่างมีระบบเพื่อติดตามผลของการเปลี่ยนแปลง เช่น นักเรียนมีส่วนร่วมมากขึ้นหรือไม่ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นหรือไม่ บรรยากาศในห้องเรียนเปลี่ยนไปในทิศทางใด การสังเกตอาจใช้บันทึกประจำวัน ภาพถ่าย วิดีโอ หรือแบบประเมินประกอบ

5. การสะท้อนผลและสรุปสิ่งที่เรียนรู้ (Reflecting and Learning) เมื่อดำเนินการเสร็จแล้ว ผู้วิจัยต้องสะท้อนผลการปฏิบัติอย่างมีวิจารณญาณ เพื่อวิเคราะห์ว่าสิ่งที่ทำไปนั้นได้ผลหรือไม่ ได้เรียนรู้อะไรจากกระบวนการ และจะปรับปรุงสิ่งใดในรอบถัดไป ซึ่งถือเป็นการสร้าง “ทฤษฎีที่มีชีวิต” (Living Theory) ที่เชื่อมโยงระหว่างความคิดกับการปฏิบัติจริงอย่างมีความหมาย



ภาพที่ 4 แสดงวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ McNiff และ Whitehead

ที่มา: McNiff & Whitehead, 2006

บุญทัน ดอกไธสง (2555) กล่าวว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) เป็นกระบวนการวิจัยที่มีลักษณะเฉพาะ แตกต่างจากการวิจัยแบบดั้งเดิม เพราะเป็นการวิจัยที่เน้นการปฏิบัติเพื่อการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาโดยตรงในบริบทจริง เช่น ห้องเรียน โรงเรียน หรือองค์กร โดยผู้ที่ทำวิจัยคือ ผู้ที่อยู่ในสถานการณ์จริงนั้นเอง เช่น ครู นักบริหาร หรือบุคลากรทางการศึกษา “ผู้วิจัยและผู้ปฏิบัติคือคนเดียวกัน” หมายถึง ครูเป็นผู้ที่กำหนดปัญหา ออกแบบการแก้ไข ลงมือปฏิบัติ สังเกตผล และสะท้อนผลด้วยตนเอง ซึ่งช่วยให้เกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่องทั้งในระดับวิธีปฏิบัติ (practice) และระดับความคิด (reflection) บุญทัน ดอกไธสง (2555) ได้สรุปกระบวนการของ Action Research ว่าเป็น “วงจรต่อเนื่อง” (cyclical process) ที่ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ได้แก่

1. การวางแผน (Planning)

เป็นขั้นตอนแรกที่ผู้วิจัยจะต้องตั้งคำถามหรือระบุปัญหาที่ต้องการแก้ไขในบริบทของตนเอง โดยพิจารณาจากประสบการณ์จริงที่เกิดขึ้นในพื้นที่การปฏิบัติงาน เช่น ปัญหาในการจัดการเรียนการสอน ความไม่เข้าใจของนักเรียน หรือวิธีการที่ใช้แล้วไม่ได้ผล จากนั้นจึงวางแผนการเปลี่ยนแปลงที่เหมาะสม โดยกำหนดวิธีการปฏิบัติ วัตถุประสงค์ของการทดลองใช้ และแนวทางในการเก็บข้อมูล

2. การปฏิบัติ (Action)

เมื่อได้แผนแล้ว ผู้วิจัยซึ่งเป็นผู้ปฏิบัติด้วย จะนำแผนที่วางไว้ไปทดลองใช้ในสถานการณ์จริง เช่น การเปลี่ยนแปลงวิธีสอน การจัดกิจกรรมใหม่ การใช้สื่อหรือเทคนิคที่แตกต่างจากเดิม กระบวนการนี้ไม่ใช่เพียงการ “ทดลอง” แบบวิจัยเชิงทดลอง แต่เป็นการ “ลงมือทำ” เพื่อพัฒนาแนวทางการปฏิบัติอย่างแท้จริง

3. การสังเกต (Observation)

ในขณะที่ยังดำเนินการตามแผน ผู้วิจัยจะต้องสังเกตผลที่เกิดขึ้นอย่างมีระบบ โดยใช้วิธีการเก็บข้อมูลที่เหมาะสม เช่น การจดบันทึก สังเกตพฤติกรรม การสัมภาษณ์นักเรียน การทดสอบความรู้ หรือแบบสอบถามต่าง ๆ จุดสำคัญคือการเก็บข้อมูลอย่างรอบด้าน เพื่อให้เห็นผลลัพธ์ของการเปลี่ยนแปลง และสามารถวิเคราะห์สิ่งที่เกิดขึ้นได้อย่างชัดเจน

4. การสะท้อนผล (Reflection)

ขั้นตอนนี้ถือเป็นหัวใจของ Action Research โดยผู้วิจัยจะนำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตมาวิเคราะห์ สังเคราะห์ และสะท้อนคิดว่า สิ่งที่ยังดำเนินการไปนั้น ได้ผลหรือไม่ ตรงกับเป้าหมายหรือไม่ และ ควรปรับปรุงแก้ไขอย่างไร ทั้งนี้ การสะท้อนผลจะต้องกระทำอย่างเป็นระบบ ไม่ใช่เพียงการคิดคร่าว ๆ แต่ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของหลักฐาน (evidence) และการประเมินผลที่มีเหตุผล

องอาจ นัยพัฒน์ (2548, น.335) ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับ การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) ว่าเป็นรูปแบบของการวิจัยที่เน้นการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนผ่านการปฏิบัติจริงของครูในชั้นเรียน โดยมีจุดมุ่งหมายหลักในการแก้ไขปัญา ปรับปรุง พัฒนาการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสม และมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ลักษณะสำคัญของการวิจัยรูปแบบนี้คือ การมีส่วนร่วมอย่างแท้จริงของผู้ปฏิบัติ ซึ่งหมายถึงการที่ครูผู้สอนหรือนักการศึกษาไม่เพียงแต่มีบทบาทเป็นผู้เก็บข้อมูลหรือสังเกตการณ์เท่านั้น แต่ยังเป็นผู้วางแผน ดำเนินการ และปรับปรุงการเรียนรู้ด้วยตนเอง เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบและมีความต่อเนื่อง นอกจากนี้ยังได้เสนอขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย

เชิงปฏิบัติการไว้ 8 ขั้นตอน อย่างเป็นระบบ เพื่อช่วยให้ครูสามารถพัฒนาและประเมินการจัดการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนี้

1. ศึกษาสภาพปัญหา (Identifying the Problem)

ผู้วิจัยต้องเริ่มต้นจากการพิจารณาและวิเคราะห์ปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในบริบทการสอนของตนเอง อาจอาศัยข้อมูลจากการสังเกต การสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม หรือการเก็บข้อมูลเบื้องต้นอื่น ๆ เพื่อให้เข้าใจถึงปัญหาหรืออุปสรรคที่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ เช่น นักเรียนขาดแรงจูงใจ คะแนนไม่ดี หรือพฤติกรรมไม่เหมาะสม

2. วางแผนการวิจัย (Planning the Research)

หลังจากรู้ปัญหาแล้ว ขั้นตอนต่อไปคือการวางแผนเพื่อหาวิธีการแก้ไข ซึ่งต้องมีการกำหนดวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน วิธีการดำเนินการ กลยุทธ์ในการจัดการเรียนรู้ การเลือกเทคนิคการสอน กำหนดเครื่องมือที่ใช้เก็บข้อมูล และวางกรอบเวลาการดำเนินการ เพื่อให้การวิจัยมีทิศทางที่ชัดเจน และสามารถดำเนินการได้จริง

3. ปฏิบัติตามแผน (Acting)

ผู้วิจัยดำเนินการตามแผนที่วางไว้ในชั้นเรียนจริง โดยนำวิธีการใหม่ ๆ หรือกลยุทธ์ที่ได้ออกแบบไว้มาใช้จริง เช่น การใช้สื่อเทคโนโลยี การจัดกิจกรรมกลุ่ม การเปลี่ยนบทบาทของครูในการจัดการเรียนรู้ กระบวนการนี้ต้องอิงตามแนวคิดของ “การเปลี่ยนแปลงเพื่อการพัฒนา” ไม่ใช่การทดลองแบบควบคุมอย่างตายตัว

4. สังเกต (Observing the Results)

เป็นขั้นตอนที่ผู้วิจัยเก็บข้อมูลอย่างใกล้ชิดเกี่ยวกับผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจากการดำเนินการในห้องเรียน เช่น พฤติกรรมของนักเรียน ระดับการมีส่วนร่วม ความเข้าใจ ความสนใจ หรือผลสัมฤทธิ์ที่เปลี่ยนแปลงไป การสังเกตอาจกระทำโดยผู้วิจัยเองหรือโดยเพื่อนร่วมงานที่มีบทบาทเป็นผู้ช่วยสังเกต เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครบถ้วนและน่าเชื่อถือ

5. วิเคราะห์ข้อมูล (Analyzing the Data)

ข้อมูลที่ได้จากการสังเกต การสัมภาษณ์ หรือการประเมินผลการเรียน จะต้องนำมาวิเคราะห์อย่างเป็นระบบ โดยใช้วิธีการวิเคราะห์ที่เหมาะสม เช่น การวิเคราะห์เชิงปริมาณ (เช่น ค่าเฉลี่ย ร้อยละ) หรือการวิเคราะห์เชิงคุณภาพ (เช่น การจัดหมวดหมู่ การตีความพฤติกรรม) เพื่อสรุปผลว่าสิ่งที่ดำเนินการไปมีผลต่อการเรียนรู้นักเรียนน้อยเพียงใด

6. สะท้อนผล (Reflecting on the Results)

เป็นขั้นตอนสำคัญที่ผู้วิจัยจะสะท้อนคิดอย่างวิพากษ์เกี่ยวกับสิ่งที่ได้ดำเนินการและผลที่เกิดขึ้น โดยพิจารณาว่า สิ่งใดประสบความสำเร็จ สิ่งใดไม่เป็นไปตามคาด และมีสาเหตุจากอะไร ขั้นตอนนี้ช่วยให้ผู้วิจัยมีความเข้าใจเชิงลึก และสามารถวางแผนเพื่อปรับปรุงต่อไปได้

7. ปรับปรุง (Improving the Practice)

จากการสะท้อนผล ผู้วิจัยจะนำผลที่ได้ไปปรับปรุงแผนการสอนหรือแนวทางการดำเนินงานในรอบถัดไป ถือเป็นารเริ่มต้นวงจรการวิจัยใหม่อีกครั้งอย่างต่อเนื่อง โดยยึดหลักของการเรียนรู้จากการปฏิบัติ (learning by doing)

8. รายงานผล (Reporting the Results)

ขั้นตอนสุดท้ายคือการสรุปผลการวิจัยอย่างเป็นระบบ และจัดทำรายงานที่สะท้อนกระบวนการคิด การตัดสินใจ การดำเนินงาน และผลที่ได้รับ อาจจัดทำในรูปของรายงานชั้นเรียน (Classroom Action Report) รายงานวิชาการ หรือใช้สำหรับพัฒนางานวิชาชีพของครู

7.5 การเก็บรวบรวมข้อมูลของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

Kemmis & McTaggart (1988) การเก็บข้อมูลในงานวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) มีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากการวิจัยทั่วไป เนื่องจากเน้นการปฏิบัติจริงของผู้วิจัยในบริบทที่ตนเกี่ยวข้อง โดยใช้กระบวนการวนซ้ำของ การวางแผน (Plan) → การปฏิบัติ (Act) → การสังเกต (Observe) → การสะท้อนผล (Reflect) เพื่อปรับปรุงแนวปฏิบัติและก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่มีคุณภาพและยั่งยืน โดย เน้นว่าการเก็บข้อมูลในวิจัยเชิงปฏิบัติการควรมีความหลากหลาย สอดคล้องกับบริบท และสะท้อนถึงพฤติกรรมและปฏิสัมพันธ์ของผู้มีส่วนร่วม ซึ่งสามารถสรุปแนวทางการเก็บข้อมูลตามหลักการของทั้งสองท่าน ได้ดังนี้

1. การสังเกต (Observation) เป็นเครื่องมือหลักในการเก็บข้อมูลจากพฤติกรรมของผู้เรียน ผู้สอน หรือสถานการณ์จริงภายในชั้นเรียนหรือองค์กร ใช้เพื่อติดตามผลการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในแต่ละรอบของการปฏิบัติ อาจใช้การสังเกตแบบไม่เป็นทางการหรือการบันทึกอย่างเป็นระบบผ่านแบบฟอร์ม

2. การบันทึกภาคสนามและบันทึกสะท้อนผล (Field Notes and Reflective Journal) Kemmis & McTaggart เน้นว่าผู้วิจัยควรบันทึกข้อมูลอย่างสม่ำเสมอในทุกขั้นตอนของวงจรวิจัย การบันทึกผลการเปลี่ยนแปลงของกิจกรรม การเรียนรู้ และพฤติกรรมที่เกี่ยวข้อง การสะท้อนตนเองหลังการดำเนินกิจกรรม ช่วยให้เห็นความก้าวหน้าและจุดที่ต้องปรับปรุง

3. การสัมภาษณ์ (Interviews) ใช้เพื่อให้ข้อมูลเชิงลึกจากผู้มีส่วนร่วม เช่น นักเรียน เพื่อนครู ผู้บริหาร หรือผู้ปกครอง อาจใช้การสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการหรือกึ่งโครงสร้าง เพื่อสะท้อนมุมมองที่แท้จริง ให้ความสำคัญกับ “เสียงของผู้เกี่ยวข้อง” ซึ่งเป็นหลักการสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ Kemmis & McTaggart (1988) ชี้ว่า การสัมภาษณ์ช่วยให้เข้าใจมุมมองและความหมายที่ซ่อนอยู่ในกระบวนการเปลี่ยนแปลง

4. การวิเคราะห์เอกสาร (Document Analysis) เอกสารที่ใช้ประกอบการเก็บข้อมูล ได้แก่ แผนการสอน บันทึกการประชุม ผลงานของผู้เรียน แบบประเมิน ฯลฯ เป็นข้อมูลที่สามารถสะท้อนแนวทางการพัฒนาของผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัย มีคุณค่าในฐานะหลักฐานการดำเนินงานและพัฒนาการที่เป็นรูปธรรม

Cohen, Manion, & Morrison, 2000) การวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นกระบวนการวิจัยที่ผู้วิจัยมีบทบาทเป็นทั้งผู้ปฏิบัติงานและผู้วิจัยไปพร้อมกัน โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาแนวปฏิบัติอย่างเป็นระบบ การเก็บข้อมูลในการวิจัยลักษณะนี้จึงมีลักษณะเฉพาะที่ต้อง สะท้อนสถานการณ์จริง เปิดกว้างสำหรับการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม, และ สนับสนุนการปรับปรุงตนเองอย่างต่อเนื่อง

โดยได้เสนอว่า การเก็บข้อมูลในวิจัยเชิงปฏิบัติการควรมีความหลากหลาย (multi-method approach) เพื่อสะท้อนมุมมองและประสบการณ์ของผู้มีส่วนร่วมอย่างรอบด้าน โดยเน้นการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นหลัก และสามารถสรุปแนวทางหลักในการเก็บข้อมูลได้ การเก็บข้อมูลในวิจัยเชิงปฏิบัติการควรมีลักษณะ “เชิงปฏิบัติ – เชิงบริบท – เชิงคุณภาพ” ซึ่งหมายถึง ผู้วิจัยควรเลือกใช้

วิธีการเก็บข้อมูลที่เหมาะสมกับสถานการณ์จริงของตน และต้องเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนร่วมได้มีเสียงสะท้อนกลับมาในทุกช่วงของวงจรการวิจัย เพื่อส่งเสริมการพัฒนาแนวปฏิบัติและการเรียนรู้ของทั้งตนเองและชุมชนวิชาชีพ ดังนี้

1. การสังเกต (Observation) เป็นเครื่องมือหลักในการเก็บข้อมูลจากสถานการณ์จริง เช่น การเรียนการสอน การปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ฯลฯ มีทั้งแบบไม่มีส่วนร่วม (non-participant observation) และแบบมีส่วนร่วม (participant observation) ควรจัดทำแบบฟอร์มบันทึกพฤติกรรม หรือบันทึกภาคสนาม

2. การสัมภาษณ์ (Interviews) ใช้เพื่อสำรวจความคิดเห็น มุมมอง และประสบการณ์ของผู้เกี่ยวข้อง เช่น นักเรียน เพื่อนครู ผู้บริหาร แนะนำให้ใช้ แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview) เพราะสามารถเก็บข้อมูลเชิงลึกได้ดี

3. การใช้แบบสอบถาม (Questionnaires) ช่วยให้เก็บข้อมูลจากกลุ่มเป้าหมายจำนวนมาก เช่น ความพึงพอใจ หรือการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมหรือทัศนคติ สามารถใช้แบบสอบถามปลายเปิดเพื่อเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ

4. การวิเคราะห์เอกสาร (Documentary Analysis) เป็นการเก็บข้อมูลจากเอกสารต่าง ๆ เช่น แผนการสอน บันทึกผลการเรียน ผลงานของนักเรียน รายงานการประชุม ฯลฯ ช่วยให้ผู้วิจัยเข้าใจแนวโน้มและบริบทที่มีผลต่อปัญหาหรือการเปลี่ยนแปลง

สรุปได้ว่า การเก็บข้อมูลในวิจัยเชิงปฏิบัติการควรมีลักษณะ เชิงบริบท เชิงคุณภาพ และเชิงปฏิบัติ ควรใช้ การบูรณาการหลายวิธี (Triangulation) เพื่อเพิ่มความน่าเชื่อถือของข้อมูล ผู้วิจัยควรเป็นทั้ง “ผู้เก็บข้อมูล” และ “ผู้สะท้อนผล” ในกระบวนการ เครื่องมือสำคัญ ได้แก่ การสังเกต การสัมภาษณ์ แบบสอบถาม การวิเคราะห์เอกสาร และการจัดบันทึกสะท้อนผล

7.6 ประโยชน์ของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

บุญทัน ดอกไธสง (2555) กล่าวถึงประโยชน์ของการวิจัยเชิงปฏิบัติการไว้ว่า เป็นกระบวนการที่ส่งเสริมการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง และสามารถนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพการทำงานได้อย่างเป็นรูปธรรม โดยมีประโยชน์ที่สำคัญ ดังต่อไปนี้

1. ช่วยให้ผู้ปฏิบัติเข้าใจปัญหาและบริบทของตนเองได้ลึกซึ้ง เนื่องจากผู้วิจัยและผู้ปฏิบัติคือบุคคลเดียวกัน จึงสามารถเข้าถึงสาเหตุของปัญหาอย่างแท้จริง และวางแผนแก้ไขได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์เฉพาะของตน

2. ทำให้การแก้ไขปัญหาเป็นไปอย่างตรงจุดและมีประสิทธิภาพ การศึกษาสถานการณ์จริงในบริบทของผู้ปฏิบัติเอง ช่วยให้สามารถวางแผนการดำเนินงานและเลือกใช้วิธีการที่เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและข้อจำกัดของตน

3. พัฒนาคุณภาพการปฏิบัติงานของบุคลากรในระดับองค์กร ผลการวิจัยสามารถนำไปใช้ปรับปรุงการสอน การจัดการเรียนรู้ และการบริหารจัดการในสถานศึกษา ซึ่งส่งผลต่อคุณภาพของทั้งบุคลากรและระบบงานโดยรวม

4. ส่งเสริมการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง (Reflective Practice) กระบวนการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการประกอบด้วย การวางแผน การลงมือปฏิบัติ การสังเกต และการสะท้อนผล ทำให้ผู้วิจัยได้พัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และการพัฒนาตนเองจากการสะท้อนผลในเชิงระบบ

5. สร้างความเป็นเจ้าของในการพัฒนาและเปลี่ยนแปลง การที่ผู้ปฏิบัติเป็นผู้ริเริ่มและดำเนินการวิจัยด้วยตนเอง ทำให้เกิดความรู้สึกมีส่วนร่วม มีความรับผิดชอบ และมุ่งมั่นในการพัฒนา
งานของตนอย่างจริงจัง

6. ยืดหยุ่นและสามารถประยุกต์ใช้ได้หลากหลายบริบท การวิจัยเชิงปฏิบัติการไม่ยึดติดกับ
รูปแบบตายตัว สามารถปรับใช้กับงานวิชาการ งานบริหาร หรือการพัฒนาชุมชนได้อย่างหลากหลาย
ขึ้นอยู่กับเป้าหมายและลักษณะของปัญหาที่ต้องการแก้ไข

7. ส่งเสริมวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ภายในองค์กร เมื่อบุคลากรในองค์กรมีโอกาสมำวิจัยเชิง
ปฏิบัติการอย่างต่อเนื่อง จะช่วยสร้างระบบการเรียนรู้ร่วมกัน กระตุ้นให้เกิดการแลกเปลี่ยน
ประสบการณ์ และพัฒนานวัตกรรมการทำงานในระดับกลุ่มและองค์กร

สุวิมล ว่องวานิช (2559) อธิบายว่า การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นกระบวนการวิจัย
ที่ครูใช้เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้และแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน โดยมีลักษณะสำคัญคือครู
เป็นผู้ศึกษาปัญหาจากบริบทการสอนของตนเอง วางแผนการปรับปรุง ทดลองใช้แนวทางหรือ
นวัตกรรม สังเกตผลที่เกิดขึ้น และสะท้อนผลเพื่อนำไปสู่การพัฒนาการสอนต่อไป แนวคิดดังกล่าว
จึงทำให้การวิจัยในชั้นเรียนไม่ใช่เพียงกิจกรรมทางวิชาการ แต่เป็นเครื่องมือในการพัฒนาครู
และผู้เรียนไปพร้อมกัน

ประโยชน์ของการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนสามารถสรุปได้ว่า ประการแรก ช่วยให้ครู
พัฒนาวิธีการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับสภาพจริงของผู้เรียน เพราะครูสามารถใช้ข้อมูลจากชั้น
เรียน เช่น พฤติกรรมการเรียน ผลงานของนักเรียน ปัญหาระหว่างเรียน และผลสะท้อนจากกิจกรรม
มาใช้ปรับวิธีสอนให้สอดคล้องกับระดับความสามารถ ความสนใจ และความต้องการจำเป็นของผู้เรียน
แต่ละกลุ่ม ประการที่สอง ช่วยส่งเสริมให้ครูมีทักษะการคิดอย่างเป็นระบบ เนื่องจากกระบวนการวิจัย
ปฏิบัติการต้องดำเนินตามลำดับขั้น ตั้งแต่การวิเคราะห์ปัญหา การวางแผน การปฏิบัติ การเก็บ
รวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ผล และการสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง

ประการที่สาม การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนช่วยให้ครูพัฒนาการสอนจากหลักฐานเชิง
ประจักษ์ ไม่ใช่การปรับการสอนจากความรู้สึกเพียงอย่างเดียว เพราะครูต้องเก็บข้อมูลจากการปฏิบัติ
จริง เช่น การสังเกตพฤติกรรมผู้เรียน แบบประเมิน ผลงาน หรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แล้วนำข้อมูล
เหล่านั้นมาพิจารณาว่าวิธีการที่ใช้ได้ผลหรือไม่ ควรปรับปรุงส่วนใด ประการที่สี่ ช่วยเสริมสร้าง
ความมั่นใจและความเป็นครูมืออาชีพ เพราะเมื่อครูเห็นผลการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน
จากการออกแบบและปรับปรุงการสอนของตนเอง จะเกิดความมั่นใจในการพัฒนานวัตกรรมหรือแนว
ทางการสอนใหม่ ๆ มากขึ้น

สุวิมล ว่องวานิช (2559, น. 24-25) อธิบายว่า การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเป็นเครื่องมือ
สำคัญในการพัฒนาวิชาชีพครู เนื่องจากเปิดโอกาสให้ครูสร้างองค์ความรู้จากการปฏิบัติงานจริง พัฒนา
ทักษะการทำวิจัย และนำผลจากกระบวนการสืบค้นที่เป็นระบบไปใช้ปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ให้
เหมาะสมกับผู้เรียน การวิจัยลักษณะนี้จึงมิได้เป็นเพียงการศึกษาปัญหาในชั้นเรียนเท่านั้น แต่เป็น
กระบวนการพัฒนาครู ผู้เรียน และการจัดการเรียนรู้ไปพร้อมกัน

ประโยชน์ของการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนสามารถสรุปได้ว่า ประการแรก ช่วยให้ครู
พัฒนาวิธีการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับบริบทของผู้เรียน เพราะครูสามารถใช้ข้อมูลจากชั้นเรียน

จริง ได้แก่ พฤติกรรมของผู้เรียน ผลงาน ผลสัมฤทธิ์ หรือปัญหาระหว่างการเรียนรู้ มาใช้วิเคราะห์และปรับวิธีสอนให้ตรงกับความต้องการของผู้เรียนมากขึ้น

ประการที่สอง ช่วยเสริมสร้างทักษะการคิดอย่างเป็นระบบของครู เนื่องจากกระบวนการวิจัยต้องดำเนินตามลำดับ ได้แก่ การวิเคราะห์ปัญหา การวางแผน การปฏิบัติ การสังเกตผล และการสะท้อนผล

ประการที่สาม การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนช่วยให้ครูพัฒนาการสอนจากหลักฐานเชิงประจักษ์ ไม่ใช่การตัดสินใจจากความรู้สึกเพียงอย่างเดียว เพราะครูต้องเก็บรวบรวมข้อมูล วิเคราะห์ผล และนำผลที่ได้ไปใช้ปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ในรอบต่อไป ประการที่สี่ ช่วยส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง เนื่องจากหลักการสำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการเน้นการสะท้อนผล การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และการยอมรับข้อค้นพบร่วมกัน ซึ่งทำให้เกิดบรรยากาศการทำงานแบบประชาธิปไตยในสถานศึกษา

องอาจ นัยวัฒน์ (2548) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการไว้ในหนังสือ “การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้: แนวคิดและการปฏิบัติ” ว่าเป็นกระบวนการวิจัยที่มีจุดเด่นในด้านการนำไปใช้พัฒนาองค์กรหรือหน่วยงานอย่างเป็นรูปธรรม โดยเฉพาะในระดับสถานศึกษา หรือองค์กรปฏิบัติการอื่น ๆ ที่ต้องการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาจากสภาพจริง ด้วยเหตุนี้ การวิจัยเชิงปฏิบัติการจึงมีประโยชน์สำคัญ ดังต่อไปนี้

1. เป็นกระบวนการวิจัยที่ดำเนินโดยผู้ปฏิบัติในระดับองค์กรหรือชุมชนด้วยตนเอง ผู้ที่ประสบปัญหาในบริบทจริงเป็นผู้ที่มีความเข้าใจลึกซึ้งในสถานการณ์และบริบทของตนมากที่สุด ดังนั้น การให้ผู้ปฏิบัติดำเนินการวิจัยด้วยตนเองจะทำให้สามารถออกแบบแนวทางการแก้ไขที่สอดคล้องกับบริบทได้อย่างเหมาะสม และมีโอกาสเกิดผลลัพธ์ที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงอย่างแท้จริง

2. สามารถนำผลการศึกษาไปปรับใช้ได้ทันทีในบริบทจริง เนื่องจากการวิจัยเชิงปฏิบัติการมีลักษณะเน้นปฏิบัติจริงในสถานการณ์ปัจจุบัน ผลที่ได้จากการวิจัยจึงสามารถนำไปใช้เพื่อแก้ไขปัญหาในสถานที่ปฏิบัติงาน เช่น โรงเรียนหรือชุมชน ได้ในทันที ไม่จำเป็นต้องรอผลในระยะยาวเหมือนการวิจัยเชิงทฤษฎี

3. สร้างคุณภาพและประสิทธิภาพของการปฏิบัติงาน กระบวนการของ Action Research ช่วยเสริมสร้างคุณภาพของการจัดการเรียนรู้ การบริหารจัดการในสถานศึกษา หรือแม้แต่การพัฒนางานในระดับระบบ ซึ่งล้วนเป็นผลจากการเรียนรู้ที่สะท้อนมาจากการปฏิบัติจริง โดยมุ่งเน้นการปรับปรุงต่อเนื่อง (continuous improvement) ที่สามารถตรวจสอบได้

4. สอดคล้องกับโครงสร้างบริหาร วัฒนธรรม และบริบทของหน่วยงาน ความยืดหยุ่นของกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ทำให้สามารถปรับใช้ในแต่ละหน่วยงานที่มีลักษณะเฉพาะได้ เช่น โรงเรียนที่มีนักเรียนกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ โรงเรียนขนาดเล็ก หรือองค์กรชุมชน ซึ่งต้องอาศัยแนวทางที่ปรับได้ตามความจำเป็นและทรัพยากรที่มีอยู่

5. ส่งเสริมการพัฒนาอย่างยั่งยืนจากภายในหน่วยงาน เมื่อผู้ปฏิบัติเป็นผู้สร้างความรู้จากประสบการณ์ตรง และนำผลการศึกษามาปรับใช้จริงด้วยตนเอง จะเกิดการเรียนรู้และพัฒนาอย่างยั่งยืนที่มีฐานจาก “ความเข้าใจตนเอง” และ “การพัฒนาโดยไม่พึ่งพาปัจจัยภายนอกเพียงอย่างเดียว”

8. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนารูปแบบ

8.1 ความหมายของรูปแบบ

Good (1973, p. 370) กล่าวว่า รูปแบบเป็นได้ทั้งแบบอย่าง ตัวอย่าง สิ่งแทนความคิด และชุดของปัจจัยหรือตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กัน ความหมายดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า รูปแบบมิได้หมายถึงเพียงสิ่งที่ใช้เลียนแบบเท่านั้น แต่ยังเป็นโครงสร้างที่ช่วยอธิบายความเชื่อมโยงขององค์ประกอบต่าง ๆ อย่างเป็นระบบด้วย

Joyce and Weil (1980, p. 7) กล่าวว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้เป็นแบบแผนที่นำไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ หรือเป็นแนวทางสำหรับครูที่ช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ ฝึกทักษะ เกิดค่านิยม และแสดงออกตามจุดประสงค์ที่แตกต่างกัน แนวคิดนี้ชี้ให้เห็นว่า รูปแบบเป็นกรอบที่ช่วยกำกับกระบวนการดำเนินงานให้เป็นไปอย่างมีทิศทางและมุ่งสู่ผลลัพธ์ที่ต้องการ

Richey and Klein (2007, p. 10) อธิบายว่า การศึกษารูปแบบในงานวิจัยเกี่ยวข้องกับกระบวนการออกแบบและพัฒนาอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะในลักษณะของการพัฒนา การตรวจสอบ และการใช้รูปแบบก่อนนำไปใช้จริง จึงสะท้อนว่า รูปแบบที่ดีต้องไม่เพียงมีความชัดเจนทางแนวคิดเท่านั้น แต่ยังสามารถพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพได้ในทางปฏิบัติด้วย

ทิตินา แคมมณี (2560, น. 221) กล่าวว่า รูปแบบการสอนหรือรูปแบบการจัดการเรียนรู้ คือ สภาพลักษณะของการเรียนการสอนที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญ ซึ่งได้รับการจัดไว้อย่างเป็นระเบียบตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่าง ๆ และต้องผ่านการพิสูจน์ ทดสอบ หรือยอมรับว่ามีประสิทธิภาพ จึงจะสามารถใช้เป็นแบบแผนในการจัดการเรียนรู้ให้บรรลุวัตถุประสงค์ได้

จากแนวคิดของนักการศึกษาดังกล่าว สรุปได้ว่า รูปแบบหมายถึง กรอบหรือแบบแผนที่ได้รับการออกแบบขึ้นอย่างเป็นระบบ มีองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบที่ชัดเจน สามารถใช้เป็นแนวทางในการดำเนินงาน การพัฒนา หรือการแก้ปัญหาได้อย่างมีทิศทาง และสามารถนำไปใช้ในทางปฏิบัติได้จริง

8.2 ประเภทของรูปแบบ

Joyce และ Weil (1980, p. 2) กล่าวว่า รูปแบบการสอนสามารถจำแนกออกเป็น 4 ประเภทได้แก่

1. รูปแบบการประมวลข้อมูล (Information-processing models) รูปแบบประเภทนี้มุ่งพัฒนาความสามารถทางสติปัญญาของผู้เรียน โดยเน้นการรับข้อมูล การจัดระบบข้อมูล การสร้างมโนทัศน์ การคิดอย่างมีเหตุผล และการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ รูปแบบกลุ่มนี้สัมพันธ์กับโครงสร้างของศาสตร์ และกระบวนการสืบสอบแสวงหาความรู้ เป้าหมายสำคัญคือช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้จากการวิเคราะห์ข้อมูล พัฒนาทักษะทางปัญญาทั่วไป และส่งเสริมการคิดอย่างมีเหตุผล ตัวอย่างรูปแบบในกลุ่มนี้ เช่น การสร้างมโนทัศน์ การคิดแบบอุปนัย การสืบสอบ และการพัฒนาการคิดเชิงพุทธิพิสัย จึงเหมาะกับการจัดการเรียนรู้ที่ต้องการฝึกการคิด การค้นคว้า และการใช้เหตุผลของผู้เรียนเป็นสำคัญ

2. รูปแบบพัฒนาตนเอง (Personal models) รูปแบบประเภทนี้ให้ความสำคัญกับ “ตัวบุคคล” ในฐานะแกนของการเรียนรู้ โดยมุ่งพัฒนาความเข้าใจตนเอง การรับรู้คุณค่าในตนเอง ความมั่นใจ การตัดสินใจ และการเติบโตทางอารมณ์ รูปแบบประเภทนี้เน้นกระบวนการที่บุคคลใช้สร้าง

และจัดระเบียบความเป็นจริงของตนเอง และมักเกี่ยวข้องกับโลกภายใน อารมณ์ และการพัฒนาตนเองในเชิงลึก เป้าหมายของรูปแบบพัฒนาตนเอง ได้แก่ การช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองมากขึ้น เพิ่มความรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง ปรับอารมณ์ และส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ ดังนั้น รูปแบบประเภทนี้จึงเหมาะกับการพัฒนาผู้เรียนให้เกิดความตระหนักรู้ในตนเอง มีความมั่นคงทางอารมณ์ และสามารถเติบโตอย่างเป็นอิสระมากขึ้น

3. รูปแบบปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social-interaction models) รูปแบบประเภทนี้มุ่งพัฒนาผู้เรียนในฐานะสมาชิกของสังคม โดยให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การทำงานร่วมกัน การเรียนรู้บทบาททางสังคม และการสร้างสังคมที่ดี รูปแบบประเภทนี้ตั้งอยู่บนแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ทางสังคม และการสร้างสังคมที่ดีกว่าเดิม เป้าหมายหลักคือฝึกให้ผู้เรียนทำงานร่วมกัน ปลูกฝังค่านิยมส่วนตนและค่านิยมทางสังคม และพัฒนาทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ รูปแบบกลุ่มนี้จึงเหมาะกับการจัดการเรียนรู้ที่ต้องการสร้างการมีส่วนร่วม การทำงานเป็นทีม ความเข้าใจผู้อื่น และการอยู่ร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ในสังคม

4. รูปแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral models) รูปแบบประเภทนี้เน้นการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่สังเกตได้ของผู้เรียน โดยอาศัยการจัดลำดับกิจกรรม การเสริมแรง และการควบคุมเงื่อนไขของการเรียนรู้ รูปแบบประเภทนี้ เกิดจากความพยายามที่จะสร้างระบบการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพเพื่อกำหนดลำดับกิจกรรมและหล่อหลอมพฤติกรรมผ่านการเสริมแรง เป้าหมายสำคัญคือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่สังเกตได้ การช่วยให้ผู้เรียนปรับแผนพฤติกรรมของตน และส่งเสริมการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม รูปแบบประเภทนี้จึงเหมาะกับการจัดการเรียนการสอนที่เฉพาะเจาะจง การสร้างนิสัย การควบคุมตนเอง หรือการปรับพฤติกรรมให้เป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้อย่างชัดเจน

เมื่อพิจารณาตามระดับความยืดหยุ่นของการนำรูปแบบไปใช้ สามารถจำแนกรูปแบบการออกแบบการเรียนการสอนได้เป็น 2 ประเภทสำคัญ โดยสังเคราะห์จากแนวคิดเกี่ยวกับการออกแบบการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ และแนวคิดการออกแบบและพัฒนาทางการศึกษา ดังนี้ (Dick, Carey, & Carey, 2009; Nieveen, 1999; Plomp, 2013; Reiser & Dempsey, 2012; Richey & Klein, 2007; Van den Akker, 1999)

1. รูปแบบตายตัว (Fixed models) เป็นรูปแบบที่กำหนดวิธีดำเนินการในลักษณะค่อนข้างคงที่ไม่ว่าบริบทจะเป็นอย่างไร มีลักษณะเป็นขั้นตอนแบบเส้นตรงหรือเป็นลำดับตายตัว ผู้ใช้ต้องดำเนินการตามลำดับที่กำหนดไว้ และถือว่าแต่ละองค์ประกอบมีความสำคัญจนไม่ควรถูกข้ามไป รูปแบบลักษณะนี้จึงเหมาะกับการจัดการเรียนการสอนที่ต้องการความชัดเจน เป็นระบบ และง่ายต่อการควบคุมคุณภาพ โดยเฉพาะสำหรับผู้เริ่มต้นหรือผู้ที่ยังมีประสบการณ์ในการออกแบบไม่มาก เพราะสามารถใช้เป็นแนวทางที่ค่อนข้างแน่นอนในการปฏิบัติงานได้ อย่างไรก็ตาม ข้อจำกัดของรูปแบบตายตัวคืออาจมีความเคร่งครัดมากเกินไป จนทำให้ปรับใช้กับสถานการณ์จริงที่ซับซ้อนหรือเปลี่ยนแปลงตลอดเวลาได้ยาก

2. รูปแบบปรับเปลี่ยนได้ (Adaptive models) เป็นรูปแบบที่มีความยืดหยุ่นมากกว่า โดยไม่ได้บังคับว่าผู้ใช้จะต้องเริ่มต้นจากขั้นตอนเดียวกัน หรือดำเนินการตามลำดับเดิมทุกครั้ง แต่สามารถเลือกจุดเริ่มต้น ปรับลำดับขั้นตอน หรือเน้นบางองค์ประกอบให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและบริบทได้ รูปแบบประเภทนี้จึงเหมาะกับการจัดการเรียนการสอนที่มีความหลากหลาย มีผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย

ใช้ทรัพยากรหลายประเภท หรือมีข้อจำกัดเฉพาะที่แตกต่างกันในแต่ละครั้ง จุดเด่นคือช่วยให้การออกแบบมีความสอดคล้องกับสภาพจริงมากขึ้น และเปิดโอกาสให้ผู้ออกแบบใช้ความคิดสร้างสรรค์ และการตัดสินใจเชิงวิชาชีพได้มากขึ้น

Van den Akker (1999, pp. 1–2) กล่าวว่า งานออกแบบทางการศึกษาและงานวิจัยเชิงพัฒนาในทางการศึกษามีลักษณะสำคัญในฐานะการดำเนินงานแบบ “design science” ที่มุ่งแก้ปัญหาและเชื่อมโยงหลายองค์ประกอบเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ อีกทั้งมีลักษณะเป็นวงจรหรือเกลียว (interactive, cyclic, spiral) เพื่อให้สามารถพัฒนาแนวทาง หรือผลิตผลให้เหมาะสมกับบริบทจริงได้อย่างต่อเนื่อง จากแนวคิดดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า รูปแบบอีกประเภทหนึ่งที่สำคัญคือ รูปแบบเชิงกระบวนการ (Process model) ซึ่งมุ่งแสดงลำดับขั้นตอนของการดำเนินงานอย่างเป็นระบบและเชื่อมโยงกันช่วยให้ผู้ใช่มองเห็นทิศทางของการนำรูปแบบไปใช้ การติดตามผล และการปรับให้เหมาะสมกับบริบทจริงได้อย่างชัดเจน

ทิสนา แคมมณี (2560, น. 224–225) รูปแบบการเรียนการสอนสามารถจำแนกตามลักษณะของวัตถุประสงค์เฉพาะหรือเจตนารมณ์ของรูปแบบได้ 5 รูปแบบ ได้แก่

1. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) มุ่งพัฒนาความรู้ ความคิด ความเข้าใจ การใช้เหตุผล การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการแก้ปัญหาของผู้เรียน โดยให้ผู้เรียนเกิดความสามารถทางสติปัญญาและกระบวนการคิดในระดับที่สูงขึ้น
2. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านจิตพิสัย (Affective Domain) มุ่งพัฒนาความรู้สึกรัก เคารพ ค่านิยม ความสนใจ คุณธรรม และลักษณะนิสัยที่พึงประสงค์ของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงภายในด้านอารมณ์และความรู้สึกควบคู่กับการเรียนรู้
3. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านทักษะพิสัย (Psychomotor Domain) มุ่งพัฒนาความสามารถในการปฏิบัติ การใช้ร่างกาย การใช้กล้ามเนื้อ การทำงานอย่างคล่องแคล่วแม่นยำ และถูกต้อง เหมาะสำหรับการเรียนรู้ที่ต้องอาศัยการฝึกปฏิบัติจริงจนเกิดความชำนาญ
4. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาทักษะกระบวนการ (Process Skills) มุ่งพัฒนาทักษะที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทำงานและกระบวนการคิด เช่น การสืบค้น การสังเกต การวิเคราะห์ การวางแผน การตัดสินใจ การแก้ปัญหา และการทำงานอย่างเป็นขั้นตอน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้กระบวนการเหล่านี้ในการเรียนรู้และการดำเนินชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ
5. รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการบูรณาการ (Integration) มุ่งเชื่อมโยงการพัฒนาหลายด้านเข้าด้วยกัน ทั้งด้านความรู้ ความคิด ความรู้สึก ทักษะปฏิบัติ และทักษะกระบวนการ เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาอย่างองค์รวม ไม่แยกส่วน และสามารถนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริงได้อย่างเหมาะสม

จากแนวคิดของนักวิชาการดังกล่าว สรุปได้ว่า ประเภทของรูปแบบสามารถพิจารณาได้จากหลายมุมมอง เช่น การจำแนกตามจุดเน้นของการพัฒนา การจำแนกตามระดับความยืดหยุ่นของการนำไปใช้ และการจำแนกตามลักษณะของกระบวนการดำเนินงาน กล่าวคือ บางรูปแบบมุ่งพัฒนาการคิด บางรูปแบบมุ่งพัฒนาพฤติกรรม หรือปฏิสัมพันธ์ทางสังคม บางรูปแบบมีขั้นตอนตายตัว ขณะที่บางรูปแบบเปิดโอกาสให้ปรับใช้ตามบริบท และบางรูปแบบมีลักษณะเด่นในฐานะกรอบกระบวนการที่ใช้ขับเคลื่อนการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

8.3 แนวทางการพัฒนารูปแบบในงานวิจัย

Richey และ Klein (2007, p. 10) ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบในลักษณะของ "Design and Development Research" ซึ่งเป็นกระบวนการวิจัยที่ผสมผสานระหว่างการออกแบบ (design) และการพัฒนา (development) โดยเน้นว่าการสร้างรูปแบบที่มีคุณภาพนั้นต้องผ่านกระบวนการที่เป็นระบบ ประกอบด้วย

1. การวิเคราะห์ปัญหาและความต้องการ (Needs assessment) เป็นขั้นตอนการศึกษาสภาพปัญหาที่แท้จริง ความต้องการของกลุ่มเป้าหมาย และข้อจำกัดของบริบท เพื่อให้ผู้วิจัยเข้าใจว่า “เหตุใด” จึงต้องพัฒนารูปแบบ และ “รูปแบบนั้นควรตอบโจทย์อะไร” การกำหนดปัญหาในงานวิจัยเชิงพัฒนาต้องเน้นปัญหาที่มีความเกี่ยวข้องกับการปฏิบัติจริง และเป็นปัญหาที่ผู้ปฏิบัติสามารถนำองค์ความรู้จากการวิจัยไปใช้ได้ ดังนั้น ต้องวิเคราะห์ถึงสาเหตุ เงื่อนไข และความคาดหวังของผู้ใช้รูปแบบอย่างรอบด้านด้วย

2. การกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบ (Objective formulation) เป็นขั้นตอนการกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบให้ชัดเจนว่า รูปแบบที่พัฒนาขึ้นมุ่งเพื่อแก้ปัญหา พัฒนา หรือส่งเสริมสิ่งใด การกำหนดวัตถุประสงค์ที่ชัดเจนจะช่วยให้ผู้วิจัยสามารถออกแบบองค์ประกอบ ขั้นตอน และตัวชี้วัดของรูปแบบได้สอดคล้องกัน อีกทั้งยังเป็นเกณฑ์สำคัญสำหรับใช้ตรวจสอบภายหลังว่า รูปแบบที่พัฒนาขึ้นสามารถบรรลุผลตามที่ตั้งไว้ได้จริงหรือไม่

3. การออกแบบต้นแบบของรูปแบบ (Prototype design) เป็นขั้นตอนการแปลงผลจากการวิเคราะห์ปัญหาและวัตถุประสงค์ไปสู่ “ร่างรูปแบบ” ที่เป็นรูปธรรม โดยต้นแบบควรสะท้อนทั้งฐานคิดทางทฤษฎี องค์ประกอบสำคัญของรูปแบบ ลำดับขั้นตอนการดำเนินงาน บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง และผลลัพธ์ที่คาดหวัง งานวิจัยเชิงพัฒนาต้องให้ความสำคัญกับการออกแบบผลิตภัณฑ์หรือรูปแบบอย่างมีเหตุผลและตรวจสอบได้ ดังนั้น ต้นแบบจึงทำหน้าที่เป็นเครื่องมือเชื่อมระหว่างแนวคิดทางวิชาการกับการนำไปใช้จริงในสนาม

4. การประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ (Expert review) หลังจากได้ต้นแบบเบื้องต้นแล้ว ควรมีการให้ผู้เชี่ยวชาญหรือผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณารูปแบบ เพื่อประเมินความถูกต้อง ความสอดคล้อง ความเหมาะสม ในการนำไปใช้จริง ขั้นตอนนี้มีความสำคัญเพราะช่วยให้ผู้วิจัยได้รับข้อเสนอแนะเชิงวิชาการก่อนนำรูปแบบไปทดลองใช้จริง อีกทั้งยังช่วยตรวจสอบว่าองค์ประกอบและกระบวนการของรูปแบบมีความสมบูรณ์เพียงพอหรือยัง จำเป็นต้องปรับแก้จุดใดก่อนเข้าสู่การใช้ในสนาม

5. การทดลองใช้ในบริบทจริง (Field try-out) เป็นขั้นตอนการนำรูปแบบไปใช้ในสถานการณ์จริงกับกลุ่มเป้าหมายหรือบริบทที่กำหนด เพื่อดูว่า รูปแบบที่ออกแบบไว้สามารถดำเนินการได้จริงเพียงใด เกิดปัญหาอุปสรรคอะไร และให้ผลลัพธ์ตามที่คาดหวังหรือไม่ ข้อมูลในขั้นนี้จะช่วยให้เห็นทั้งจุดแข็ง จุดอ่อน และความสอดคล้องของรูปแบบกับบริบทจริง ซึ่งเป็นสิ่งที่ไม่สามารถมองเห็นได้ครบจากการพิจารณาเชิงทฤษฎีหรือการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญเพียงอย่างเดียว

6. การปรับปรุงรูปแบบให้สมบูรณ์ (Revision) เมื่อได้ข้อมูลจากการประเมิน และการทดลองใช้แล้ว ขั้นสุดท้ายคือการนำผลที่ได้มาปรับปรุงต้นแบบให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น การปรับปรุงอาจครอบคลุมทั้งด้านองค์ประกอบ ขั้นตอนการดำเนินงาน เครื่องมือที่ใช้ ระบบสนับสนุน หรือเกณฑ์การประเมินผล ทั้งนี้ รูปแบบที่ดีไม่ได้เกิดจากการออกแบบครั้งเดียวแล้วสิ้นสุด แต่เกิดจากการพัฒนาอย่างต่อเนื่องบน

ฐานของข้อมูลเชิงประจักษ์และข้อเสนอแนะทางวิชาการ จนได้รูปแบบที่มีคุณภาพและสามารถนำไปใช้ในทางปฏิบัติได้จริง

Van den Akker (1999, pp. 3–4) เสนอว่า การพัฒนารูปแบบควรดำเนินการผ่านกรอบของ Development Research ซึ่งเป็นการวิจัยที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อออกแบบและพัฒนาแนวปฏิบัติที่ดี (good practices) โดยใช้กระบวนการที่เรียกว่า “iterative design” หรือกระบวนการวนซ้ำ ซึ่งประกอบด้วย การออกแบบ ทดลอง ประเมิน และปรับปรุงอย่างต่อเนื่องในหลายรอบ เพื่อให้แน่ใจว่ารูปแบบนั้นมีความเหมาะสมกับบริบท และสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ได้จริง โดยเน้นการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง เช่น ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และนักเรียน ซึ่งเป็นหลักการสำคัญในบริบทของโรงเรียนเฉพาะทาง

จากแนวคิดของนักวิชาการดังกล่าว สรุปได้ว่า แนวทางการพัฒนารูปแบบในงานวิจัยควรมีลักษณะสำคัญอย่างน้อย 4 ประการ ได้แก่ ประการแรก การวิเคราะห์ปัญหา ความต้องการ และบริบทของการใช้งานอย่างรอบด้าน ประการที่สอง การสร้างรูปแบบบนฐานของทฤษฎี แนวคิด และข้อมูลเชิงประจักษ์ที่เกี่ยวข้อง ประการที่สาม การตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบผ่าน การประเมินหรือการทดลองใช้ และประการที่สี่ การปรับปรุงรูปแบบอย่างต่อเนื่องโดยอาศัยข้อมูลย้อนกลับจากการใช้งานจริงและการประเมินเชิงวิชาการ แนวทางดังกล่าวมีความสอดคล้องกับงานวิจัยนี้ ซึ่งพัฒนารูปแบบบนฐานของความต้องการของสถานประกอบการ การวิเคราะห์ผู้เรียน การร่างรูปแบบและคู่มือ การตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ และการทดลองใช้จริงก่อนปรับเป็นฉบับสมบูรณ์

8.4 การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบ

Nieveen (1999, pp. 127–128) เสนอว่า การพิจารณาคูณภาพของผลิตภัณฑ์ หรือรูปแบบทางการศึกษาควรพิจารณาจาก 3 เกณฑ์สำคัญ ได้แก่

1. ความตรงหรือความถูกต้อง (Validity)
2. ความใช้ได้จริงหรือความเป็นประโยชน์เชิงปฏิบัติ (Practicality)
3. ประสิทธิภาพ (Effectiveness)

โดยความตรงหมายถึง การที่รูปแบบตั้งอยู่บนฐานขององค์ความรู้ที่ทันสมัยและมีความสอดคล้องภายในระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ความใช้ได้จริงหมายถึง การที่ผู้ใช้เห็นว่ารูปแบบสามารถนำไปใช้ได้และใช้งานได้สอดคล้องกับเจตนาของของผู้พัฒนา ส่วนประสิทธิภาพหมายถึง การที่การใช้รูปแบบนำไปสู่ผลลัพธ์ที่พึงประสงค์ตามที่กำหนดไว้ แนวคิดดังกล่าวทำให้เห็นว่า การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบต้องครอบคลุมทั้งมิติของความถูกต้องเชิงวิชาการ ความเป็นไปได้ในการใช้จริง และผลที่เกิดขึ้นจากการใช้รูปแบบ ไม่ใช่พิจารณาเพียงด้านใดด้านหนึ่งเท่านั้น

Plomp (2013, pp. 28–30) อธิบายว่า ในการวิจัยเชิงออกแบบและพัฒนา เกณฑ์คุณภาพของรูปแบบหรือสิ่งแทรกแซงทางการศึกษาสามารถพิจารณาได้จาก 4 มิติสำคัญ คือ

1. ความสอดคล้องกับความต้องการหรือความตรงเชิงเนื้อหา (Relevance/Content validity)
2. ความสอดคล้องเชิงโครงสร้างหรือความตรงเชิงโครงสร้าง (Consistency/Construct validity) ความใช้ได้จริง (Practicality)

3. ประสิทธิภาพ (Effectiveness)

โดยในระยะเริ่มต้นของการพัฒนา ผู้วิจัยควรให้ความสำคัญกับการตรวจสอบความสอดคล้องกับปัญหาและบริบท รวมทั้งความสมเหตุสมผลขององค์ประกอบภายในรูปแบบก่อน ต่อมาในระยะพัฒนาต้นแบบ ควรเน้นการตรวจสอบความใช้ได้จริงผ่านการประเมินเชิงรูปแบบ เช่น การพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญ และเมื่อรูปแบบมีความสมบูรณ์มากขึ้น จึงจึงค่อยให้ความสำคัญกับการตรวจสอบประสิทธิผลจากการใช้จริงกับกลุ่มเป้าหมาย แนวคิดนี้ชี้ให้เห็นว่า การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบควรดำเนินไปตามลำดับของการพัฒนา และใช้วิธีการตรวจสอบที่เหมาะสมกับระยะของรูปแบบในแต่ละช่วง

มาตรฐานการประเมินของ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, pp. 1–6) ยังเสนอว่า การตรวจสอบคุณภาพของการประเมินหรือรูปแบบควรครอบคลุมอย่างน้อย 4 ด้าน ได้แก่

1. รรถประโยชน์ (Utility) ซึ่งมุ่งให้ผลการประเมินตอบสนองความต้องการของผู้ใช้
2. ความเป็นไปได้ (Feasibility) ซึ่งมุ่งให้การประเมินสามารถดำเนินการได้จริงอย่างประหยัดและเหมาะสม
3. ความเหมาะสม (Propriety) ซึ่งคำนึงถึงความถูกต้องเหมาะสมด้านจริยธรรมและการคุ้มครองผู้เกี่ยวข้อง
4. ความถูกต้อง (Accuracy) ซึ่งมุ่งให้ข้อมูลที่ได้มีความเพียงพอและเชื่อถือได้

มาตรฐานดังกล่าวช่วยขยายมุมมองของการตรวจสอบคุณภาพจากเพียงเรื่องความตรงและประสิทธิภาพ ไปสู่การพิจารณาความเหมาะสมในการใช้จริงและคุณค่าต่อผู้ใช้ด้วย

สุวิธยา สิริยานนท์ และรุ่งฤดี กล้าหาญ (2564, น. 197–202) อธิบายว่า การประเมินนิเทศเป็นเครื่องมือสำคัญในการพิจารณาและตัดสินคุณภาพของการประเมิน โดยสามารถใช้ตรวจสอบว่าการประเมินมีความน่าเชื่อถือ เหมาะสม และนำผลไปใช้ประโยชน์ได้เพียงใด ทั้งนี้ มาตรฐานการประเมินนิเทศครอบคลุมประเด็นสำคัญหลายด้าน ได้แก่ มาตรฐานด้านรรถประโยชน์ มาตรฐานด้านความเป็นไปได้ มาตรฐานด้านความเหมาะสม มาตรฐานด้านความถูกต้อง และมาตรฐานด้านความรับผิดชอบ เมื่อนำแนวคิดดังกล่าวมาประยุกต์ใช้กับการตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบในงานวิจัยสามารถพิจารณาได้อย่างน้อย 4 ด้านหลัก ได้แก่

1. ด้านรรถประโยชน์ คือ รูปแบบสามารถตอบสนองความต้องการของผู้ใช้และนำไปใช้พัฒนางานได้จริง
2. ด้านความเป็นไปได้ คือ รูปแบบสามารถดำเนินการได้ภายใต้บริบท ทรัพยากร บุคลากร และระยะเวลาที่มีอยู่
3. ด้านความเหมาะสม คือ รูปแบบมีความสอดคล้องกับกลุ่มเป้าหมาย จริยธรรม และบริบทของสถานศึกษา
4. ด้านความถูกต้อง คือ องค์ประกอบ ขั้นตอน กิจกรรม และตัวชี้วัดของรูปแบบมีความชัดเจน เชื่อถือได้ และสอดคล้องกับหลักวิชาการ

อังค์วรา วงษ์รักษา, ศิริชัย กาญจนวาสี และสิริรักษ์ รัชชานันติ (2564, น. 195–196) ได้ศึกษาความเหมาะสมของรูปแบบการประเมินหลักสูตรการอาชีวศึกษาระดับปริญญาตรี โดยใช้การ

ประยุกต์แนวคิดการประเมินหลายแนวคิดร่วมกัน ได้แก่ การประเมินที่มุ่งใช้ประโยชน์ การประเมินแบบ CIPIEST และการประเมินความแตกต่าง ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบผ่านการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน ด้านการวัดและประเมินผล และด้านหลักสูตรการอาชีวศึกษา รวมจำนวน 9 คน โดยใช้แบบบันทึกข้อมูลการวิพากษ์ แบบประเมินมาตรฐานค่าและวิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าดัชนีความสอดคล้อง ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จากแนวทางดังกล่าวสามารถนำมาใช้เป็นฐานในการตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบในงานวิจัยนี้ได้ โดยการตรวจสอบรูปแบบควรครอบคลุมอย่างน้อย 3 ประเด็นสำคัญ ได้แก่ 1) ความสอดคล้องขององค์ประกอบ ตัวบ่งชี้ และกิจกรรมภายในรูปแบบ 2) ความเหมาะสมของรูปแบบกับวัตถุประสงค์ กลุ่มเป้าหมาย และบริบทของสถานศึกษา และ 3) ความเป็นไปได้ในการนำรูปแบบ ไปใช้จริง ทั้งในด้านการระบวงการดำเนินงาน ผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร และระยะเวลา ทั้งนี้ ผลจากการประเมินของผู้ทรงคุณวุฒิจะช่วยให้ผู้วิจัยมีข้อมูลสำหรับปรับปรุงรูปแบบก่อนนำไปทดลองใช้จริง เพื่อให้รูปแบบมีความถูกต้อง เหมาะสม และสามารถนำไปใช้ส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้อย่างเป็นรูปธรรม

จากแนวคิดของนักวิชาการดังกล่าว สรุปได้ว่า การตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบในงานวิจัยควรครอบคลุมอย่างน้อย 4 มิติสำคัญ ได้แก่ ความตรงหรือความถูกต้องของรูปแบบ ซึ่งพิจารณาว่ารูปแบบมีฐานคิดชัดเจนและองค์ประกอบสอดคล้องกันหรือไม่ ความเหมาะสมในการนำไปใช้ ซึ่งพิจารณาว่ารูปแบบสอดคล้องกับบริบทและสามารถดำเนินการได้จริงเพียงใด ความเป็นประโยชน์หรืออรรถประโยชน์ของรูปแบบ ซึ่งพิจารณาว่ารูปแบบตอบสนองความต้องการของผู้ใช้หรือช่วยพัฒนางานได้หรือไม่ และ ประสิทธิภาพของรูปแบบ ซึ่งพิจารณาว่าการใช้รูปแบบก่อให้เกิดผลลัพธ์ตามที่คาดหวังหรือไม่ แนวทางดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยนี้ ซึ่งมุ่งตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบทั้งในระยะยกร่างโดยผู้ทรงคุณวุฒิ และในระยะทดลองใช้จริง เพื่อให้ได้รูปแบบที่มีความเหมาะสม ใช้ได้จริง และสามารถส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้อย่างเป็นรูปธรรม

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับความหมายของรูปแบบ ประเภทของรูปแบบ แนวทางการพัฒนารูปแบบ และการตรวจสอบคุณภาพของรูปแบบ ผู้วิจัยได้นำสาระสำคัญจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมาสังเคราะห์เป็นฐานในการพัฒนา รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยกำหนดให้รูปแบบดังกล่าวเป็นกรอบแนวทางเชิงระบบที่มีองค์ประกอบและขั้นตอนการดำเนินงานชัดเจน มีลักษณะเป็น “รูปแบบเชิงกระบวนการที่มีมิติการนำไปใช้เชิงปฏิบัติ” สามารถใช้เป็นแนวทางในการวางแผน ดำเนินงาน ติดตาม และประเมินผลในบริบทของสถานศึกษาเฉพาะความพิการได้จริง ทั้งนี้ งานวิจัยได้พัฒนารูปแบบบนฐานของการวิเคราะห์ปัญหาและความต้องการของสถานประกอบการ สังเคราะห์เอกสาร ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การยกร่างรูปแบบและคู่มือ การตรวจสอบความเหมาะสมโดยผู้ทรงคุณวุฒิ ตลอดจนการทดลองใช้จริงและปรับปรุงจนได้รูปแบบฉบับสมบูรณ์ เพื่อให้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีความถูกต้อง เหมาะสม ใช้ได้จริง และสามารถส่งเสริมทักษะการมีงานทำของผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม

8.5 องค์ประกอบของรูปแบบ

ทีศนา แคมมณี (2560, น. 220–221) ได้อธิบายองค์ประกอบของรูปแบบว่า รูปแบบการสอนเป็นสภาพหรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่จัดขึ้นอย่างมีระบบระเบียบ มีแบบแผนตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่าง ๆ โดยอาศัยวิธีสอนและเทคนิคการสอนต่าง ๆ เข้ามาช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามหลักการที่ยึดถือ องค์ประกอบที่ระบุไว้จึงได้แก่ หลักการ (ปรัชญา ทฤษฎี แนวคิด หรือความเชื่อพื้นฐานที่กำกับความเป็นระบบระเบียบของรูปแบบ)

ธีระ รุญเจริญ (2550, น. 13) ได้อธิบายองค์ประกอบของรูปแบบว่า ประกอบด้วย 6 ประการ ได้แก่

- 1) หลักการของรูปแบบ
- 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ
- 3) ระบบและกลไกของรูปแบบ
- 4) วิธีดำเนินงานของรูปแบบ 5
- 5) แนวทางการประเมินผลรูปแบบ
- 6) เงื่อนไขของรูปแบบ

สมาน อัครภูมิ (2551, น. 26) ได้อธิบายองค์ประกอบของรูปแบบว่า ควรมี 6 องค์ประกอบ ได้แก่

- 1) ชื่อรูปแบบ
- 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ
- 3) หลักการและเหตุผลของรูปแบบ
- 4) องค์ประกอบหลักของรูปแบบ
- 5) แนวทางการประเมินรูปแบบ
- 6) เงื่อนไขความสำเร็จของรูปแบบ

Joyce และ Weil (1980) ได้อธิบายองค์ประกอบของรูปแบบว่า รูปแบบการสอนทุกรูปแบบมีองค์ประกอบพื้นฐานร่วมกัน 5 ส่วน ได้แก่

- 1) Focus คือ จุดเน้นหรือวัตถุประสงค์อันเป็นแกนกลางของรูปแบบ
- 2) Syntax คือ ลำดับขั้นตอนของกิจกรรมที่นำผู้เรียนไปสู่เป้าหมาย
- 3) Social System คือ ลักษณะความสัมพันธ์และบทบาทระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน
- 4) Principles of Reaction คือ หลักการที่ผู้สอนใช้ตอบสนองต่อพฤติกรรมของผู้เรียน
- 5) Support System คือ เงื่อนไข ทรัพยากร และสิ่งสนับสนุนที่จำเป็นต่อการดำเนินรูปแบบ

บุญชม ศรีสะอาด (2555, น. 121–122) ได้อธิบายองค์ประกอบของรูปแบบว่า รูปแบบ คือ โครงสร้างที่แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ ซึ่งกำหนดโครงสร้างและข้อเสนอของรูปแบบไว้อย่างชัดเจน และอธิบายกระบวนการวิจัยเพื่อพัฒนารูปแบบว่าแบ่งเป็น 2 ขั้นตอนหลัก ได้แก่

- 1) การสร้างหรือพัฒนารูปแบบขึ้นจากการศึกษาทฤษฎี แนวคิด รูปแบบที่มีผู้พัฒนาไว้แล้ว และผลวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2) การตรวจสอบและทดลองใช้รูปแบบ องค์ประกอบที่ระบุไว้จึงได้แก่ โครงสร้างและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ และกระบวนการพัฒนารูปแบบ

Brown และ Moberg (1980) ได้อธิบายองค์ประกอบของรูปแบบว่า รูปแบบเชิงระบบขององค์ประกอบด้วย 5 ประการ ได้แก่ สภาพแวดล้อม เทคโนโลยี โครงสร้าง กระบวนการจัดการและการตัดสินใจสั่งการ

ตาราง 8 การสังเคราะห์องค์ประกอบของรูปแบบ

องค์ประกอบของรูปแบบ	ทิตินา แชมมณี (2560)	ธีระ รุญเจริญ (2550)	สมาน อัครภูมิ (2551)	Joyce & Weil (1980)	บุญชม ศรีสะอาด (2555)	Brown & Moberg (1980)	สรุป
1. หลักการ	✓	✓	✓				3
2. วัตถุประสงค์		✓	✓	✓			3
3. โครงสร้าง		✓	✓	✓	✓	✓	5
4. ขั้นตอนการดำเนินงาน		✓		✓	✓	✓	4
5. การประเมินผล		✓	✓				2
6. เงื่อนไขความสำเร็จ		✓	✓				2

จากการสังเคราะห์แนวคิดของนักวิชาการทั้งในประเทศและต่างประเทศ พบว่า องค์ประกอบของรูปแบบที่นักวิชาการกล่าวถึงตรงกันมากที่สุดคือ โครงสร้างของรูปแบบ ซึ่งปรากฏในวรรณกรรมถึง 5 จาก 6 แหล่ง (ธีระ รุญเจริญ, 2550; สมาน อัครภูมิ, 2551; Joyce & Weil, 1980; บุญชม ศรีสะอาด, 2555; Brown & Moberg, 1980) รองลงมาคือ ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ ซึ่งปรากฏ 4 จาก 6 แหล่ง (ธีระ รุญเจริญ, 2550; Joyce & Weil, 1980; บุญชม ศรีสะอาด, 2555; Brown & Moberg, 1980) ขณะที่หลักการของรูปแบบ และวัตถุประสงค์ของรูปแบบปรากฏเท่ากันที่ 3 จาก 6 แหล่ง (ทิตินา แชมมณี, 2560; ธีระ รุญเจริญ, 2550; สมาน อัครภูมิ, 2551 สำหรับหลักการ และธีระ รุญเจริญ, 2550; สมาน อัครภูมิ, 2551; Joyce & Weil, 1980 สำหรับวัตถุประสงค์) ส่วนการประเมินผล และเงื่อนไขความสำเร็จของรูปแบบปรากฏน้อยที่สุดเท่ากันที่ 2 จาก 6 แหล่ง (ธีระ รุญเจริญ, 2550; สมาน อัครภูมิ, 2551)

เมื่อพิจารณาทั้งความถี่และความสัมพันธ์เชิงเหตุผลระหว่างองค์ประกอบร่วมกัน พบว่า องค์ประกอบทั้ง 6 สามารถจัดกลุ่มตามลำดับความจำเป็นในการนำไปใช้เป็นกรอบร่างรูปแบบได้เป็น 2 กลุ่ม กลุ่มแรกคือองค์ประกอบที่มีลักษณะเป็นกรอบคิดตั้งต้น ของรูปแบบ อันได้แก่ หลักการ

วัตถุประสงค์ โครงสร้าง และขั้นตอนการดำเนินงาน ซึ่งจำเป็นต้องกำหนดไว้ตั้งแต่ขั้นตอนการยกร่างรูปแบบ เนื่องจากเป็นฐานคิด เป้าหมาย ส่วนประกอบ และแนวทางปฏิบัติของรูปแบบตามลำดับ ส่วนกลุ่มที่สองคือองค์ประกอบที่มีลักษณะเป็นกลไกตรวจสอบคุณภาพภายหลังการยกร่าง อันได้แก่ การประเมินผลและเงื่อนไขความสำเร็จ ซึ่งเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายหลังจากมีร่างรูปแบบแล้วเท่านั้น ไม่ใช่องค์ประกอบที่ใช้กำหนดโครงสร้างของรูปแบบตั้งแต่ต้น

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสรุปว่าองค์ประกอบของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) โครงสร้างของรูปแบบ และ 4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

9. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

9.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องในประเทศ

จุฑามาศ สีลาวัฒนพาณิชย์ และนฤมล อินทร์ประสิทธิ์ (2563) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “การพัฒนาหนังสือเรียนวิชาภาษาไทยสำหรับนักเรียนบกพร่องทางสติปัญญา ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาหนังสือเรียนวิชาภาษาไทยสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ศึกษาความสามารถด้านภาษาไทยของนักเรียนหลังการใช้หนังสือเรียน และศึกษาความคิดเห็นของครูผู้สอนต่อการใช้นี้หนังสือเรียนดังกล่าว กลุ่มเป้าหมายประกอบด้วยครูผู้สอนวิชาภาษาไทย จำนวน 1 คน และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับ IQ 50–70 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนนครราชสีมาปัญญานุกูล จำนวน 10 คน ดำเนินการวิจัยระหว่างเดือนกันยายน 2562 ถึงเดือนมีนาคม 2563 และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย ค่าร้อยละ และการบรรยายวิเคราะห์

ผลการวิจัยพบว่า หนังสือเรียนวิชาภาษาไทยที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 93.40 และนักเรียนมีคะแนนความสามารถด้านภาษาไทยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน โดยคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนคิดเป็นร้อยละ 47 และคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนคิดเป็นร้อยละ 93 นอกจากนี้ ครูผู้สอนมีความพึงพอใจต่อการใช้นี้หนังสือเรียนในการจัดการเรียนการสอนอยู่ในระดับมากที่สุด ผลดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาสื่อการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับระดับความสามารถและความต้องการจำเป็นของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สามารถช่วยส่งเสริมการเรียนรู้และเพิ่มความมั่นใจให้แก่ผู้เรียนได้ ทั้งยังเป็นแนวทางที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการออกแบบกิจกรรมพัฒนาทักษะด้านอื่น

สมพงษ์ อุ่นใจ (ประมาณ พ.ศ. 2560–2562) ได้ดำเนินการวิจัยเรื่อง “การพัฒนาแบบการจัดการศึกษาเพื่อการประกอบอาชีพอย่างยั่งยืน สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โรงเรียนน่านปัญญานุกูล จังหวัดน่าน” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาแนวทางการจัดการเรียนรู้เชิงอาชีพที่สามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทของโรงเรียนเฉพาะทาง และเพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์ของแนวทางดังกล่าวในสถานการณ์จริงการวิจัยครั้งนี้ใช้แนวทางของการพัฒนารูปแบบ (Model Development Research) ที่ออกแบบให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทางสติปัญญา โดยเฉพาะในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ทั้งนี้ ได้มีการบูรณาการหลักสูตรฝึกอาชีพเข้ากับทรัพยากรของโรงเรียนและชุมชนโดยรอบ เพื่อสร้างการเรียนรู้ที่มีความต่อเนื่องและสามารถนำไปสู่การมีงานทำในอนาคต ผลการวิจัย พบว่า แนวทางการจัดการเรียนรู้เชิงอาชีพที่พัฒนาขึ้นสามารถ

นำไปใช้ในบริบทจริงของโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยส่งเสริมให้นักเรียนเกิดทักษะในการทำงานที่สอดคล้องกับศักยภาพและความสนใจของตนเอง อีกทั้งยัง ช่วยส่งเสริมความต่อเนื่องของกระบวนการฝึกอาชีพได้อย่างเป็นระบบ ซึ่งเป็นผลดีต่อการเตรียมความพร้อมสำหรับการมีงานทำในระยะยาว ทั้งนี้ แนวทางที่พัฒนาขึ้นยังได้รับการยอมรับว่า ตรงกับความต้องการของนักเรียน ผู้ปกครอง ชุมชน และสถานประกอบการ ที่มีบทบาทในการรองรับนักเรียนฝึกงานอย่างแท้จริง

ศฤงคาร ใจปันหา (2563) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “รูปแบบการบริหารแบบมีส่วนร่วมเพื่อส่งเสริมการมีงานทำสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สังกัดสำนักงานบริหารงานการศึกษาพิเศษ” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและพัฒนารูปแบบการบริหารที่ส่งเสริมการมีงานทำของนักเรียนกลุ่มเป้าหมาย ผ่านการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง ชุมชน และสถานประกอบการ รวมถึงการประเมินความเหมาะสมของรูปแบบดังกล่าวในบริบทของสถานศึกษาเฉพาะทาง ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการบริหารแบบมีส่วนร่วมที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมและสามารถนำไปใช้ได้จริงในระดับสถานศึกษา โดยประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก ได้แก่ ปัจจัยนำเข้า กระบวนการดำเนินงาน (ใช้หลัก Plan-Do-Check-Act: PDCA) ผลผลิต และเงื่อนไขความสำเร็จ ทั้งนี้ รูปแบบดังกล่าวสามารถส่งเสริมทักษะการประกอบอาชีพของนักเรียนได้อย่างเป็นระบบ สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและบริบทของชุมชน อีกทั้งยังสามารถนำไปประยุกต์ใช้เป็นแนวทางในการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำในสถานศึกษาอื่น ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ศิริรัตน์ นาคทองแก้ว และจารุพัชร ฉลาดแพทย์ (2565) ได้ดำเนินการวิจัยเรื่อง “ผลของโปรแกรมพัฒนาทักษะพื้นฐานในการทำงานสำหรับผู้บกพร่องทางสติปัญญา และการฝึกในสถานประกอบการ (On-site Training) ภายใต้โครงการของสถาบันราชานุกูล” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาและประเมินผลโปรแกรมฝึกทักษะพื้นฐานในการทำงานของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในสถานการณ์จริง ซึ่งเน้นกระบวนการฝึกทักษะในสถานประกอบการจริงควบคู่กับการมีส่วนร่วมของหัวหน้างาน เพื่อนร่วมงาน และผู้ปกครอง กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วย ผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 15 คน หัวหน้างาน/เพื่อนร่วมงาน และผู้ปกครองจำนวน 15 คน ใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบกึ่งทดลอง (Pre-Post Design) เพื่อวัดผลก่อนและหลังเข้าร่วมโปรแกรม ผลการวิจัย พบว่า ทักษะทางสังคม และทักษะพื้นฐานในการทำงานของผู้เข้าร่วมเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้ปกครองประเมินผลลัพธ์ของโปรแกรมในระดับมาก ขณะที่หัวหน้างานและเพื่อนร่วมงานให้ความเห็นในระดับปานกลาง และหลังจบโปรแกรม มีผู้เข้าร่วมประมาณร้อยละ 47 ที่สามารถเข้าสู่การฝึกงาน หรือมีโอกาสดำเนินการจ้างงานในสถานประกอบการจริง จากผลดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า การฝึกอาชีพในบริบทจริง (on-site training) มีศักยภาพสูงในการส่งเสริมความพร้อมในการทำงานของผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และสามารถใช้เป็นแนวทางต้นแบบสำหรับการพัฒนาโปรแกรมฝึกอาชีพเชิงระบบในระดับชาติ

9.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องต่างประเทศ

Hester and Swoszowski (2022) ได้ทำการวิจัยเรื่อง “Using Check-In/Check-Out to Increase Feedback Provided to Employees with Intellectual Disability” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการประยุกต์ใช้โปรแกรม Check-In/Check-Out (CICO) ในการส่งเสริมการให้ feedback โดยหัวหน้างานแก่ผู้เข้ารับการฝึกอาชีพที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในสถานประกอบการจริง การวิจัยครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีแบบ multiple baseline across participants design กับกลุ่มผู้ฝึกงานที่มีความบกพร่องทางปัญญา เพื่อวัดผลของการใช้ CICO ต่อความถี่และคุณภาพของการให้ feedback จากหัวหน้างาน รวมทั้งผลต่อพฤติกรรมในที่ทำงาน ผลการวิจัย พบว่า โปรแกรม CICO ส่งผลให้หัวหน้างานสามารถให้ feedback แก่ผู้เข้าฝึกงานได้บ่อยขึ้น และมีความสม่ำเสมอมากขึ้นเมื่อเทียบกับช่วงก่อนเข้าร่วมโปรแกรม นอกจากนี้ยังช่วยเสริมสร้าง ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างหัวหน้างานและผู้ฝึกงานทำให้บรรยากาศในที่ทำงานเอื้อต่อการเรียนรู้และพัฒนาทักษะอาชีพอย่างมีประสิทธิภาพ

โครงการ Mudde et al. (2025) ได้ดำเนินการวิจัยเพื่อประเมินผลของโปรแกรมฝึกอาชีพที่ออกแบบภายใต้แนวคิด Person-Centered Vocational Training สำหรับเยาวชนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาหรือพัฒนาการ โดยเน้นการฝึกในชุมชนจริงเป็นหลัก (community-based training) ซึ่งครอบคลุมทั้งการเรียนรู้ในสถานที่ทำงานจริง การสนับสนุนจากโค้ช และการวางแผนร่วมกับบุคคลในครอบครัวและผู้เชี่ยวชาญที่เกี่ยวข้อง วิธีวิจัยที่ใช้คือการประเมินผลแบบ Program Evaluation ซึ่งให้ความสำคัญกับเสียงของผู้เข้าร่วม (participant voice) เป็นศูนย์กลางของการวิเคราะห์ โดยครอบคลุมทั้งข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ เช่น การสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้เรียน ผู้ปกครอง ผู้ฝึกงาน และหัวหน้างานในสถานประกอบการ ผลการวิจัย พบว่า โปรแกรมดังกล่าวสามารถส่งเสริมให้ผู้เข้าร่วม บรรลุเป้าหมายด้านอาชีพในระยะเริ่มต้น (initial career goals) ได้อย่างมีนัยสำคัญ โดยผู้เข้าร่วมแสดงความพึงพอใจในระดับสูงต่อกระบวนการฝึกอาชีพที่ออกแบบตามความต้องการเฉพาะของตน นอกจากนี้ยังส่งผลให้เกิดการจ้างงานในระยะสั้นเพิ่มขึ้น และเพิ่มระดับความพร้อมในการเข้าสู่ตลาดแรงงานอย่างมีประสิทธิภาพ

Alexander et al. (2024) ได้ศึกษาการสนับสนุนการฝึกงานระหว่างปฏิบัติงานจริงสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในสถานบริการดูแลผู้สูงอายุ โดยมีมุ่งอธิบายองค์ประกอบของการฝึกงานในสถานประกอบการที่ช่วยให้ผู้เข้ารับการฝึกสามารถเรียนรู้งานจริง ปรับตัวกับบริบทของงาน และพัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อการทำงานได้อย่างเหมาะสม ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า การฝึกงานในสถานประกอบการจะเกิดประสิทธิภาพมากขึ้นเมื่อมีการสนับสนุนที่เหมาะสมทั้งจากผู้ฝึกงานและพี่เลี้ยงหรือผู้ให้คำแนะนำในสถานประกอบการ โดยเฉพาะการฝึกที่ปรับให้เหมาะสมกับบุคคล การให้คำแนะนำอย่างต่อเนื่อง การใช้วิธีการฝึกที่หลากหลาย และการสนับสนุนให้ผู้ฝึกงานเกิดความมั่นใจ เข้าใจลำดับความสำคัญของงาน และพัฒนาทัศนคติที่ดีต่อการทำงาน ทั้งนี้ การสนับสนุนดังกล่าวมีความสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการทำงานและการคงอยู่ในงานของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

Fatehi (2025) ได้ดำเนินการวิจัยเชิงทบทวน (review article) เรื่อง “Targeted Vocational Training for the Disabled: From Idea to Implementation – Considering the Diversity of Disability Types and Its Challenges” ซึ่งมุ่งศึกษาความก้าวหน้า แนวทาง และอุปสรรคในการออกแบบระบบฝึกทักษะอาชีพที่ตอบสนองต่อความต้องการเฉพาะของบุคคลที่มีความบกพร่องหลากหลายประเภท เช่น ความบกพร่องทางสติปัญญา พัฒนาการ การเคลื่อนไหว หรือการสื่อสาร บทความนี้ได้วิเคราะห์งานวิจัยจากหลายประเทศในช่วง 10 ปีที่ผ่านมา เพื่อสังเคราะห์องค์ความรู้เกี่ยวกับ ระบบการฝึกอาชีพเฉพาะกลุ่ม (targeted vocational training systems) ที่ประสบความสำเร็จ ทั้งในระดับนโยบายและระดับการจัดการศึกษาในสถานศึกษาและสถานประกอบการจริง ผลการวิเคราะห์ พบว่า โปรแกรมฝึกอาชีพที่ประสบผลสำเร็จส่วนใหญ่มีลักษณะเด่น คือ 1) การออกแบบที่ยืดความสามารถเฉพาะบุคคล (individualized training design) 2) การใช้แนวทางแบบบูรณาการร่วมกับครอบครัว ชุมชน และสถานประกอบการ 3) การประเมินและติดตามผลอย่างต่อเนื่อง และ 4) การมีระบบสนับสนุนเชิงโครงสร้าง (structural supports) เช่น การใช้โค้ช การปรับสภาพแวดล้อม และนโยบายสนับสนุนการจ้างงานผู้พิการ นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังเน้นว่า การฝึกทักษะอาชีพที่ตอบสนองต่อความสามารถเฉพาะของผู้ฝึก จะช่วยสร้าง ความภาคภูมิใจในตนเอง เสริมความเป็นอิสระ และยกระดับคุณภาพชีวิต ของบุคคลที่มีความบกพร่องได้อย่างแท้จริง พร้อมทั้งเสนอข้อเสนอแนะเชิงนโยบายที่สามารถนำไปปฏิบัติได้จริงในบริบทประเทศกำลังพัฒนา



10. กรอบแนวคิดการวิจัย (conceptual framework)

การวิจัยเรื่อง "รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน" ผู้วิจัยได้กำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยจากการสังเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 8 ด้าน ได้แก่ แนวคิดเกี่ยวกับโรงเรียนเฉพาะความพิการ แนวคิดเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา แนวคิดเกี่ยวกับทักษะการมีงานทำ แนวคิดเกี่ยวกับความต้องการของสถานประกอบการ แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำ แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ แนวคิดเกี่ยวกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการ และแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบและการพัฒนารูปแบบ

จากการสังเคราะห์เอกสารพบว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำเป็นต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบ โดยคำนึงถึงลักษณะและศักยภาพของผู้เรียน ความต้องการของสถานประกอบการ และบริบทของสถานศึกษาร่วมกัน ทั้งนี้ ความต้องการของสถานประกอบการถือเป็นข้อมูลสำคัญที่สะท้อนความคาดหวังของนายจ้างต่อทักษะ คุณลักษณะ และพฤติกรรมการทำงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จึงถูกกำหนดให้เป็นฐานข้อมูลตั้งต้นในการออกแบบรูปแบบให้สอดคล้องกับบริบทการทำงานจริง

กรอบแนวคิดของการวิจัยนี้อาศัยฐานทฤษฎีสำคัญ 3 แนวคิด ได้แก่ ทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อม (Person-Environment Fit Theory: PEFT) ทฤษฎีอาชีพเชิงสังคม-พุทธิสัมพันธ์ (Social Cognitive Career Theory: SCCT) และกรอบแนวคิดการเตรียมความพร้อมสู่การมีงานทำ (Transition Framework) โดยทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อมใช้อธิบายความสอดคล้องระหว่างศักยภาพของผู้เรียนกับลักษณะงานและสภาพแวดล้อมของสถานประกอบการ ทฤษฎีอาชีพเชิงสังคม-พุทธิสัมพันธ์ใช้อธิบายการพัฒนาความเชื่อมั่น แรงจูงใจ และการเรียนรู้ทางอาชีพของผู้เรียน และกรอบแนวคิดการเตรียมความพร้อมสู่การมีงานทำใช้อธิบายการเตรียมผู้เรียนเพื่อการเข้าสู่ชีวิตผู้ใหญ่และการทำงานผ่านการวางแผน การพัฒนาทักษะ และระบบสนับสนุนที่เหมาะสม

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดให้ **ตัวแปรต้น** คือ รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ซึ่งพัฒนาขึ้นจากการสังเคราะห์ความต้องการของสถานประกอบการ แนวคิดทางการศึกษาเพื่อการมีงานทำ และแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของรูปแบบ โดยรูปแบบดังกล่าวมีองค์ประกอบสำคัญ 4 ส่วน ได้แก่

- 1) หลักการของรูปแบบ ซึ่งเป็นฐานคิดและทิศทางสำคัญในการออกแบบและดำเนินงานตามรูปแบบ
- 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ ซึ่งเป็นเป้าหมายของการดำเนินงานและกรอบกำกับผลลัพธ์ที่คาดหวัง
- 3) โครงสร้างของรูปแบบ ซึ่งเป็นองค์ประกอบเชิงระบบที่ขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียนประกอบด้วย 5 ด้าน ได้แก่ ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนา

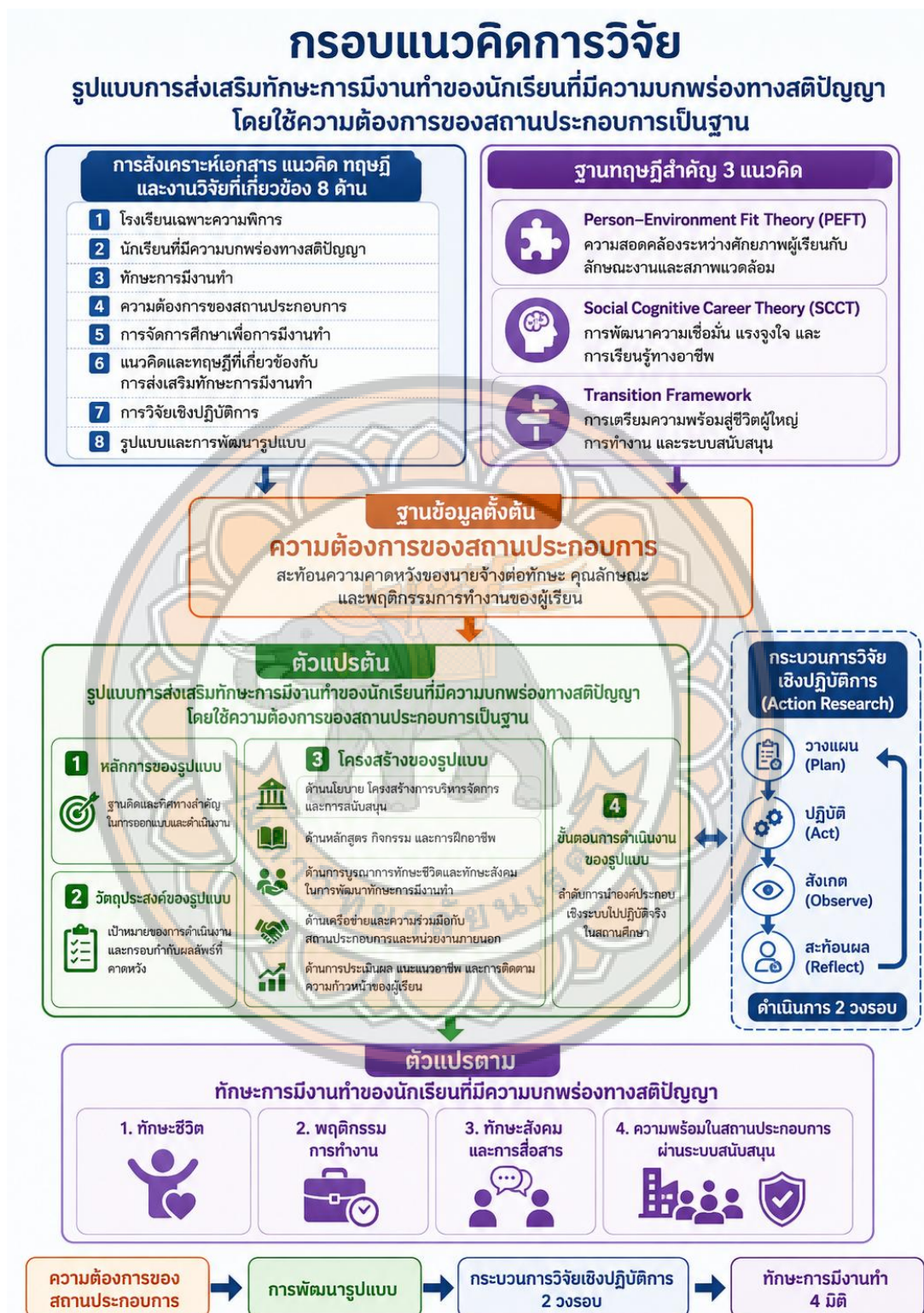
ทักษะการมีงานทำ ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก และด้านการประเมินผล แนะนำอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน

4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ ซึ่งเป็นลำดับการนำองค์ประกอบเชิงระบบไปปฏิบัติจริงในสถานศึกษา

ตัวแปรตาม คือ ทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งผู้วิจัยสังเคราะห์ออกเป็น 4 มิติ ได้แก่ 1) ทักษะชีวิต 2) พฤติกรรมการทำงาน 3) ทักษะสังคมและการสื่อสาร และ 4) ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

การดำเนินการวิจัยใช้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) เป็นแนวทางในการพัฒนาและตรวจสอบรูปแบบ โดยดำเนินการผ่านกระบวนการวางแผน การปฏิบัติ การสังเกต และการสะท้อนผล จำนวน 2 วนรอบ เพื่อให้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นสามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทของสถานศึกษาเฉพาะความพิการ และสามารถปรับปรุงให้เหมาะสมกับผู้เรียน ครู สถานประกอบการ และบริบทการฝึกทักษะอาชีพได้อย่างต่อเนื่อง

ดังนั้น กรอบแนวคิดการวิจัยครั้งนี้จึงมีสาระสำคัญว่า ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานข้อมูลสำคัญในการกำหนดทิศทางของการพัฒนารูปแบบ โดยรูปแบบดังกล่าวประกอบด้วยหลักการ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง และขั้นตอนการดำเนินงานที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นเหตุเป็นผล ผ่านกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ 2 วนรอบ เพื่อนำไปสู่ผลลัพธ์ด้านทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาใน 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

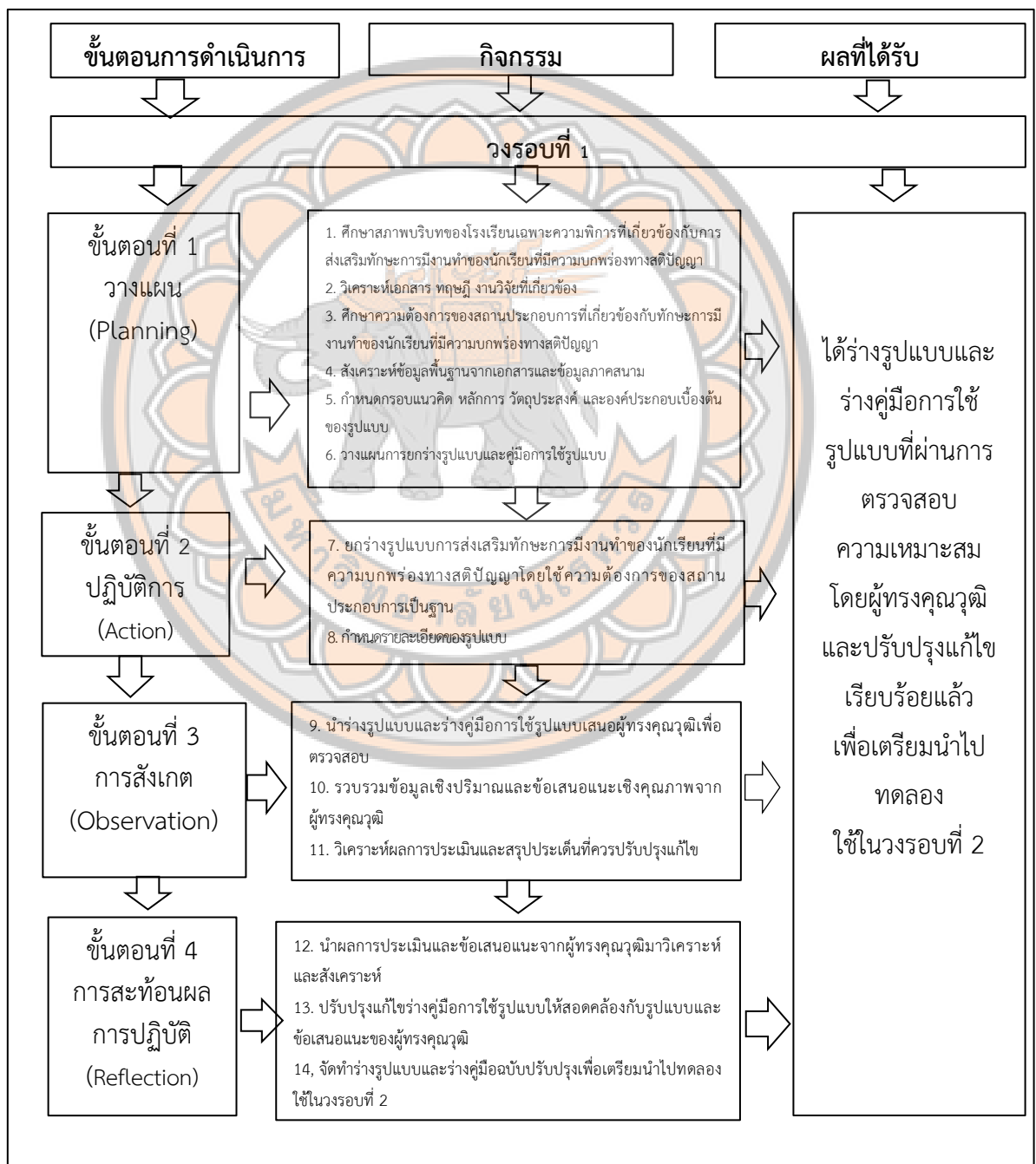


ภาพที่ 5 กรอบแนวคิดการวิจัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินงานวิจัย

การวิจัย “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” ครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ 2 วงรอบ (4 ขั้นตอน) ดังนี้





ในการวิจัยเชิงปฏิบัติการครั้งนี้ วงรอบที่ 1 มีวัตถุประสงค์เพื่อวางรากฐานในการพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยมุ่งศึกษาบริบทและแนวปฏิบัติที่ดี (Best Practice) ของโรงเรียนเฉพาะความพิการ วิเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนสำรวจความต้องการของสถานประกอบการ เพื่อนำข้อมูลที่ได้จากทุกแหล่งมาสังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิด หลักการ วัตถุประสงค์ องค์ประกอบ และแนวทางการดำเนินงานของรูปแบบอย่างเป็นระบบ จากนั้นผู้วิจัยได้จัดทำร่างรูปแบบ ควบคู่กับร่างคู่มือการใช้รูปแบบ แล้วนำเสนอต่อผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบและคู่มือ โดยใช้แบบประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบและแบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ พร้อมทั้งรวบรวมข้อเสนอแนะเชิงวิชาการมาวิเคราะห์และสะท้อนผล เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงเป็นร่างรูปแบบและร่างคู่มือฉบับปรับปรุง ซึ่งใช้เป็นฐานสำคัญสำหรับการนำไปทดลองใช้จริงในวงรอบที่ 2 ต่อไป

วงรอบที่ 1

ขั้นตอนที่ 1 วางแผน (Planning)

1. ศึกษาบริบท และแนวทางการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice)

1.1 แหล่งข้อมูล

1) ผู้บริหารสถานศึกษาเฉพาะความพิการที่มีวิทยฐานะ “เชี่ยวชาญ” จำนวน 4 คน คัดเลือกจากโรงเรียนเฉพาะความพิการที่เปิดสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาใน 4 ภูมิภาค ได้แก่ ภาคเหนือ ภาคกลาง ภาคใต้ และภาคตะวันออกเฉียงเหนือ โดยใช้วิธีการคัดเลือกแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) เพื่อศึกษาวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice) ในการพัฒนาทักษะการมีงานทำของนักเรียน ได้แก่

1) นายสมพงษ์ อุ่นใจ ผู้บริหารสถานศึกษา โรงเรียนน่านปัญญานุกูล จังหวัดน่าน (ภาคเหนือ)

2) นางเงาแข เตือดขุนทด ผู้บริหารสถานศึกษา โรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล จังหวัดฉะเชิงเทรา (ภาคกลาง)

3) นางสาวเพียงใจ หงษ์ทอง ผู้บริหารสถานศึกษา โรงเรียนนครศรีธรรมราชปัญญานุกูล จังหวัดนครศรีธรรมราช (ภาคใต้)

4) นายมีเกียรติ นาสมตริก ผู้บริหารสถานศึกษา โรงเรียนกาฬสินธุ์ปัญญานุกูล จังหวัดกาฬสินธุ์ (ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ)

2) ครูผู้สอนด้านอาชีพ จำนวน 8 คน คัดเลือกจากโรงเรียนเดียวกับผู้บริหาร โรงเรียนละ 2 คน โดยเลือกครูที่มีประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะอาชีพ และมีหน้าที่รับผิดชอบการฝึกทักษะอาชีพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยตรง เพื่อให้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในปัจจุบัน ศักยภาพ และข้อจำกัดของผู้เรียน โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือก ดังนี้

- 1) เป็นครูประจำการในโรงเรียนเฉพาะความพิการสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
- 2) มีประสบการณ์ในการจัดการเรียนการสอนด้านทักษะอาชีพมาแล้วไม่น้อยกว่า 5 ปี
- 3) รับผิดชอบการจัดการเรียนรู้และการฝึกทักษะอาชีพให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยตรง
- 4) มีความสนใจให้ข้อมูล และสามารถสื่อสารความคิดเห็นได้อย่างตรงไปตรงมาเพื่อสะท้อนบริบทการจัดการเรียนรู้จริงในโรงเรียน

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง (Semi-Structured interview) ประกอบด้วยเนื้อหา 3 ตอน ได้แก่ 1) ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์ 2) การศึกษาบริบทเพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 3) แนวทางการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice)

ขั้นตอนการดำเนินการ

1. กำหนดประเด็นคำถามในการสัมภาษณ์เพื่อร่างแบบสัมภาษณ์
2. นำร่างแบบสัมภาษณ์เสนออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อพิจารณาตรวจสอบ
3. นำข้อเสนอแนะของอาจารย์ที่ปรึกษามาปรับปรุงแก้ไขแบบสัมภาษณ์
4. หาความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และหาดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective Congruence: IOC) และความเหมาะสมของภาษาของแบบสัมภาษณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยที่เกณฑ์ในการพิจารณาค่าความสอดคล้อง มีดังนี้
 - + 1 หมายถึง แน่ใจว่ารายการในแบบประเมินมีความสอดคล้องกับนิยามศัพท์
 - 0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่ารายการในแบบประเมินมีความสอดคล้องกับนิยามศัพท์
 - 1 หมายถึง แน่ใจว่ารายการในแบบประเมินไม่มีความสอดคล้องกับนิยามศัพท์
 ซึ่งผู้เชี่ยวชาญที่ทำหน้าที่ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา จำนวน 5 ท่าน ได้แก่
 - 1) ศาสตราจารย์ ดร.ธีรศักดิ์ อุปไมยอริชัย อาจารย์ประจำสาขาวิชาการบริหารการศึกษา สังกัดภาควิชาบริหาร วิจัย และพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา มหาวิทยาลัยนเรศวร
 - 2) ดร.ณัฐ รัตนศิริณิกุล อาจารย์ประจำสาขาวิชาการบริหารการศึกษา สังกัดภาควิชาบริหาร วิจัย และพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา มหาวิทยาลัยนเรศวร
 - 3) ดร. ศฤงคาร ใจปันหา ผู้อำนวยการโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ
 - 4) ดร. สิทธิศักดิ์ เทพประสิทธิ์ รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่ประถมศึกษาพิจิตร เขต 1 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ประถมศึกษาพิจิตร เขต 1
 - 5) ดร. นิสรณ์ กัญหา ศึกษาานิเทศก์ชำนาญการพิเศษ สำนักงานเขตพื้นที่ประถมศึกษาพิจิตร เขต 1 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ประถมศึกษาพิจิตร เขต 1
6. นำผลที่ได้จากการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของผู้เชี่ยวชาญไปหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับเนื้อหา (Item Objective Congruence: IOC) ซึ่งเกณฑ์การตัดสิน

ความสอดคล้องของข้อความกับเนื้อหา ดังนี้ ถ้า $IOC > 0.50$ ถือว่าข้อความนั้นวัดได้สอดคล้องกับเนื้อหา ถ้า $IOC \leq 0.50$ ถือว่าข้อความนั้นวัดได้ไม่สอดคล้องกับเนื้อหา

7. ปรากฏว่า มีค่าดัชนี IOC 1.00 ทุกข้อ แสดงให้เห็นว่าแบบสัมภาษณ์มีความสอดคล้องภายในสูง และข้อความแต่ละข้อวัดแนวคิดเดียวกัน แล้วนำไปเสนออาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบอีกครั้งเพื่อขอความเห็นชอบก่อนนำไปใช้จริง

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูล เพื่อศึกษาบริบท และแนวทางการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice) โดยใช้แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. จัดทำหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยนเรศวร เพื่อขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้ให้สัมภาษณ์

2. ผู้วิจัยดำเนินการประสาน และสัมภาษณ์ด้วยตนเอง บันทึกข้อมูลโดยการจดบันทึกหรือบันทึกเทป และนำมาถอดเทปสรุปวิเคราะห์ ประเด็นการสัมภาษณ์

การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้างจะถูกนำมาวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ซึ่งเป็นการวิเคราะห์เชิงคุณภาพ ตามขั้นตอนดังนี้

1. ถอดเทป และตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล (Transcription and Verification)

ผู้วิจัยดำเนินการถอดเสียงการสัมภาษณ์เป็นลายลักษณ์อักษรโดยละเอียด พร้อมตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาเปรียบเทียบกับการบันทึกเสียง เพื่อให้แน่ใจว่าข้อมูลที่ถอดออกมาสมบูรณ์และไม่บิดเบือน

2. การจัดระเบียบข้อมูล (Data Organization)

จัดกลุ่มข้อมูลที่ได้จากผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนตามลำดับหัวข้อของแบบสัมภาษณ์ ได้แก่ ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์ บริบทในการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำ และแนวทางหรือวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice) ในแต่ละบริบท

3. การเข้ารหัสข้อมูล (Coding)

ผู้วิจัยดำเนินการเข้ารหัสข้อมูลโดยใช้คำหรือวลีสำคัญ (Key Words / Phrases) เพื่อระบุลักษณะของข้อมูลที่สัมพันธ์กับประเด็นการวิจัย และจัดกลุ่มรหัสที่คล้ายคลึงกันไว้ในหมวดหมู่เดียวกัน

4. การจัดกลุ่มประเด็น (Thematic Categorization)

วิเคราะห์และจำแนกข้อมูลตามประเด็นหลัก (Themes) ที่เกิดขึ้นจากการสัมภาษณ์ เช่น บริบทด้านการบริหารจัดการ ด้านการสอนอาชีพ ศักยภาพของนักเรียน และแนวปฏิบัติที่ส่งผลต่อทักษะการมีงานทำ

5. การสังเคราะห์ข้อมูล (Synthesis)

ผู้วิจัยสังเคราะห์ข้อมูลจากหลายแหล่ง โดยพิจารณาความสอดคล้องหรือความแตกต่างของข้อมูลที่ได้จากผู้บริหารและครูแต่ละโรงเรียน เพื่อให้ได้ข้อค้นพบที่สะท้อนภาพรวมของแนวทางการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างรอบด้าน

6. การสรุปผล (Conclusion)

สรุปประเด็นสำคัญที่ได้จากการวิเคราะห์ข้อมูลโดยเรียงตามประเด็นวิจัย พร้อมยกตัวอย่างคำตอบหรือคำกล่าวของผู้ให้สัมภาษณ์เพื่อเป็นหลักฐานเชิงอธิบาย (Illustrative Quotes) ประกอบข้อค้นพบ

2. วิเคราะห์เอกสาร ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

2.1 แหล่งข้อมูล

1) เอกสารแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และการจ้างงานคนพิการ

2) เอกสารเกี่ยวกับความต้องการของสถานประกอบการที่มีศักยภาพในการจ้างงานคนพิการ

ขั้นตอนการดำเนินการ

1. กำหนดขอบเขตการวิเคราะห์เอกสาร กำหนดคำสำคัญ
2. ค้นหาเอกสารจากแหล่งข้อมูลที่เชื่อถือได้
3. วิเคราะห์เอกสารตามประเด็นหลักที่กำหนด
4. สังเคราะห์ห่อองค์ความรู้ที่ได้
5. จัดทำตารางสังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
6. สรุปผลการวิเคราะห์

2.2 วิเคราะห์เอกสาร ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

3. การสำรวจความต้องการของสถานประกอบการ

3.1 แหล่งข้อมูล

ผู้ให้ข้อมูลประกอบด้วย ผู้แทนสถานประกอบการที่มีประสบการณ์ตรง ในการรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเข้าฝึกงานหรือจ้างงานจริง ทั้งในรูปแบบของ หน่วยงานภาครัฐ สถานประกอบการภาคเอกชนองค์กรสังคม หรือมูลนิธิที่ดำเนินกิจกรรมด้านอาชีพ โดยคัดเลือกแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 4–6 คน

แนวทางการคัดเลือกสถานประกอบการ

เพื่อให้การสำรวจความต้องการของสถานประกอบการมีความถูกต้อง ครบคลุม และสะท้อนสภาพจริงของบริบทการจ้างงานนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผู้วิจัยได้กำหนดแนวทางในการคัดเลือกสถานประกอบการ ดังนี้

1. เลือกจากสถานประกอบการที่มีประสบการณ์เกี่ยวกับการจ้างงาน หรือฝึกงานคนพิการ
2. เป็นสถานประกอบการที่มีการจัดโครงสร้างการทำงานชัดเจน
3. มีความสนใจให้ข้อมูล และพร้อมสะท้อนประสบการณ์จริง
4. ตัวแทนสถานประกอบการต้องเป็นผู้ที่เกี่ยวข้องกับงานบุคคล หรือการกำกับดูแลพนักงานโดยตรง เช่น ผู้จัดการร้าน หัวหน้างาน ผู้จัดการฝ่ายบุคคล (HR) เจ้าของกิจการ หรือ เจ้าหน้าที่ดูแลแรงงานคนพิการ

5. มีลักษณะกิจกรรมที่เหมาะสมกับศักยภาพนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง (Semi-Structured Interview) ประกอบด้วยเนื้อหา 3 ตอน ได้แก่ 1) ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์ 2) มุมมองต่อศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการทำงาน และ 3) ความต้องการของสถานประกอบการ และข้อเสนอแนะในการเตรียมความพร้อมนักเรียน

ขั้นตอนการดำเนินการ

1. กำหนดประเด็นคำถามในการสัมภาษณ์เพื่อร่างแบบสัมภาษณ์
2. นำร่างแบบสัมภาษณ์เสนออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อพิจารณาตรวจสอบ
3. นำข้อเสนอแนะของอาจารย์ที่ปรึกษามาปรับปรุงแก้ไขแบบสัมภาษณ์
4. หาความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และหาดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective Congruence: IOC) และความเหมาะสมของภาษาของแบบสัมภาษณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยที่เกณฑ์ในการพิจารณาค่าความสอดคล้อง มีดังนี้

+ 1 หมายถึง แน่ใจว่ารายการในแบบประเมินมีความสอดคล้องกับนิยามศัพท์

0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่ารายการในแบบประเมินมีความสอดคล้องกับนิยามศัพท์

- 1 หมายถึง แน่ใจว่ารายการในแบบประเมินไม่มีความสอดคล้องกับนิยามศัพท์

ซึ่งผู้เชี่ยวชาญที่ทำหน้าที่ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา จำนวน 5 ท่าน ได้แก่

1) ศาสตราจารย์ ดร.ธีรศักดิ์ อุปไมยอริชัย อาจารย์ประจำสาขาวิชาการบริหารการศึกษา สังกัดภาควิชาบริหาร วิชา และพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา มหาวิทยาลัยนเรศวร

2) ดร.ณัฐ รัตนศิริชกุล อาจารย์ประจำสาขาวิชาการบริหารการศึกษา สังกัดภาควิชาบริหาร วิชา และพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา มหาวิทยาลัยนเรศวร

3) ดร. ศฤงคาร ใจปันหา ผู้อำนวยการโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ

4) ดร. สิทธิศักดิ์ เทพประสิทธิ์ รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่ประถมศึกษาพิจิตร เขต 1 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ประถมศึกษาพิจิตร เขต 1

5) ดร. นิสสรณ์ กันทะชา ศึกษาานิเทศก์ชำนาญการพิเศษ สำนักงานเขตพื้นที่ประถมศึกษาพิจิตร เขต 1 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ประถมศึกษาพิจิตร เขต 1

6. นำผลที่ได้จากการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของผู้เชี่ยวชาญไปหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับเนื้อหา (Item Objective Congruence: IOC) ซึ่งเกณฑ์การตัดสินความสอดคล้องของข้อคำถามกับเนื้อหา ดังนี้ ถ้า $IOC > 0.50$ ถือว่าข้อคำถามนั้นวัดได้สอดคล้องกับเนื้อหา ถ้า $IOC \leq 0.50$ ถือว่าข้อคำถามนั้นวัดได้ไม่สอดคล้องกับเนื้อหา

7. ปรากฏว่า มีค่าดัชนี IOC 1.00 ทุกข้อ และนำไปวิเคราะห์ความน่าเชื่อถือของเครื่องมือ

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูล เพื่อสำรวจความต้องการของสถานประกอบการ โดยใช้แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. จัดทำหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย นเรศวร เพื่อขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากผู้ให้สัมภาษณ์

2. ผู้วิจัยดำเนินการประสาน และสัมภาษณ์ด้วยตนเอง บันทึกข้อมูลโดยการจดบันทึกหรือ บันทึกเทป และนำมาถอดเทปสรุปวิเคราะห์ ประเด็นการสัมภาษณ์

การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้างจะถูกนำมาวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ซึ่งเป็นการวิเคราะห์เชิงคุณภาพ ตามขั้นตอนดังนี้

1. ถอดเทป และตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการถอดเสียงการสัมภาษณ์เป็นลายลักษณ์อักษรโดยละเอียด พร้อมตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาเปรียบเทียบกับกรบันทึกเสียง เพื่อให้แน่ใจว่าข้อมูลที่ถอดออกมาสมบูรณ์ และไม่บิดเบือน

2. การจัดระเบียบข้อมูล

จัดกลุ่มข้อมูลที่ได้จากผู้ให้ข้อมูลแต่ละคนตามลำดับหัวข้อของแบบสัมภาษณ์ ได้แก่ ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์ บริบทในการจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำ และแนวทางหรือวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice) ในแต่ละบริบท

3. การเข้ารหัสข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเข้ารหัสข้อมูลโดยใช้คำหรือวลีสำคัญ (Key Words) เพื่อระบุลักษณะของข้อมูลที่สัมพันธ์กับประเด็นการวิจัย และจัดกลุ่มรหัสที่คล้ายคลึงกันไว้ในหมวดหมู่เดียวกัน

4. การจัดกลุ่มประเด็น

วิเคราะห์และจำแนกข้อมูลตามประเด็นหลัก ที่เกิดขึ้นจากการสัมภาษณ์

5. การสังเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยสังเคราะห์ข้อมูลจากหลายแหล่ง โดยพิจารณาความสอดคล้องหรือความแตกต่างของข้อมูลที่ได้จากผู้บริหารและครูแต่ละโรงเรียน เพื่อให้ได้ข้อค้นพบที่สะท้อนภาพรวมของแนวทางการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างรอบด้าน

6. การสรุปผล

สรุปประเด็นสำคัญที่ได้จากการวิเคราะห์ข้อมูลโดยเรียงตามประเด็นวิจัย พร้อมยกตัวอย่างคำตอบหรือคำกล่าวของผู้ให้สัมภาษณ์เพื่อเป็นหลักฐานเชิงอธิบายประกอบข้อค้นพบ

ขั้นตอนที่ 2 ปฏิบัติการ (Action)

2.1 ออกแบบร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

หลังจากผู้วิจัยได้ศึกษาบริบท และแนวทางการส่งเสริมทักษะการมีงานทำจากโรงเรียนที่มีวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice) การวิเคราะห์เอกสาร ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งการสำรวจความต้องการของสถานประกอบการ ผู้วิจัยได้นำข้อมูลทั้งหมดมาบูรณาการเพื่อกำหนดรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

2.1.1 การรวบรวม และสังเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานที่ใช้ในการออกแบบรูปแบบ

โดยผู้วิจัยได้สังเคราะห์ข้อมูลจาก 3 แหล่งหลัก เพื่อกำหนด “องค์ประกอบหลัก” ที่จำเป็นต่อการพัฒนารูปแบบ ได้แก่

- 1) ข้อมูลบริบทโรงเรียนเฉพาะทางและแนวปฏิบัติที่ดี (Best Practice)
- 2) เอกสาร ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
- 3) ข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการ

2.1.2 การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบ

ผู้วิจัยได้พิจารณาข้อมูลทั้งหมดเพื่อนำไปสู่การออกแบบองค์ประกอบของรูปแบบเบื้องต้น ประกอบด้วย

- 1) หลักการของรูปแบบ
- 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ
- 3) องค์ประกอบของรูปแบบ

2.1.3 กระบวนการของรูปแบบ

ผู้วิจัยได้ออกแบบโครงสร้างกระบวนการของรูปแบบให้สอดคล้องกับทฤษฎีและบริบทจริง โดยประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ ประกอบด้วย

- 1) ศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ
- 2) วิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียนรายบุคคล
- 3) กำหนดเป้าหมายการพัฒนา 4 มิติ
- 4) ออกแบบและจัดกิจกรรมพัฒนา
- 5) ประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน
- 6) ประเมินผล ติดตาม และปรับปรุงการดำเนินงาน

2.1.4 การสร้างร่างรูปแบบ

ผู้วิจัยได้จัดทำร่างรูปแบบในรูปแบบแผนภาพ พร้อมคำอธิบายประกอบ โดยสรุปประเด็นหลักดังนี้

- ชื่อรูปแบบ
- ความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ
- หลักการของรูปแบบ
- วัตถุประสงค์ของรูปแบบ
- องค์ประกอบของรูปแบบ
- ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

2.2 จัดทำคู่มือการใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

หลังจากผู้วิจัยได้ออกแบบร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา แล้ว ผู้วิจัยได้ดำเนินการจัดทำคู่มือการใช้รูปแบบ เพื่อเป็นเอกสารกำกับการปฏิบัติงานสำหรับครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) ส่วนที่ 1 คำชี้แจงและความเป็นมาของคู่มือ

- อธิบายที่มาและความสำคัญของคู่มือ
- สรุปกรอบแนวคิด องค์ประกอบของรูปแบบ และผลลัพธ์ด้านทักษะการปฏิบัติงานที่

ต้องการพัฒนา

- อธิบายแนวทางการใช้คู่มือ

2) ส่วนที่ 2 หลักการ วัตถุประสงค์ และฐานแนวคิดของรูปแบบ

- อธิบายหลักการ วัตถุประสงค์ และฐานแนวคิดของรูปแบบ ว่ารูปแบบนี้พัฒนาขึ้น เพื่อส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

3) ส่วนที่ 3 โครงสร้างของรูปแบบ

- อธิบายโครงสร้างของรูปแบบ ว่าประกอบด้วย 5 ด้าน ได้แก่ ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคม ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการ และด้านการประเมินผล แนะนำอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ซึ่งทำหน้าที่เป็นกลไกขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียนไปสู่ผลลัพธ์ด้านทักษะการปฏิบัติงาน 4 มิติ (ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน)

4) ส่วนที่ 4 ขั้นตอนการดำเนินงานตามรูปแบบ

- อธิบายขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ ว่าเป็นกระบวนการเชิงระบบที่เชื่อมจากความต้องการของสถานประกอบการไปสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรม

5) ส่วนที่ 5 บทบาทของผู้เกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

- อธิบายบทบาทของผู้เกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ ว่าการดำเนินงานต้องอาศัยความร่วมมือของ ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ

6) ส่วนที่ 6 เครื่องมือที่ใช้ในการดำเนินงาน

- อธิบายเครื่องมือและเกณฑ์การประเมิน ที่ใช้ในการดำเนินงานตามรูปแบบ เพื่อให้การวิเคราะห์ วางแผน ติดตาม และประเมินผลเป็นไปอย่างเป็นระบบ

- อธิบายเครื่องมือครอบคลุมทุกขั้นตอนของการดำเนินงาน

7) ส่วนที่ 7 การติดตาม ประเมินผล และการสะท้อนผลการดำเนินงาน

- อธิบาย การติดตาม การประเมิน และการสะท้อนผลการดำเนินงาน ว่าเป็นกลไกสำคัญในการทำให้การใช้รูปแบบเป็นไปอย่างต่อเนื่องและปรับปรุงได้ตามสภาพจริง

- อธิบายการสะท้อนผลเป็นการทบทวนทั้งผลที่เกิดกับผู้เรียน ความเหมาะสมของกิจกรรม วิธีสอน ระดับการสนับสนุน และความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง เพื่อค้นหาจุดที่ควรปรับปรุง

2.3 ขั้นตอนการจัดทำคู่มือการใช้รูปแบบ

1. ผู้วิจัยกำหนดโครงร่าง ของคู่มือให้สอดคล้องกับร่างรูปแบบและวัตถุประสงค์ของการใช้รูปแบบ

2. ผู้วิจัยเรียบเรียงเนื้อหาของคู่มือตามโครงสร้างที่กำหนด โดยอาศัยข้อมูลจากผลการศึกษาเชิงบริบท แนวปฏิบัติที่ดี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และความต้องการของสถานประกอบการ

3. ผู้วิจัยจัดทำตัวอย่างกิจกรรม แบบฟอร์ม และเครื่องมือประกอบการใช้รูปแบบแนบไว้ในคู่มือ เพื่อให้ครูสามารถนำไปใช้ได้จริง

4. นำร่างคู่มือการใช้รูปแบบเสนออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อตรวจสอบความครบถ้วน ความชัดเจน และความสอดคล้องกับรูปแบบที่พัฒนา

5. ปรับปรุงคู่มือตามข้อเสนอแนะของอาจารย์ที่ปรึกษา จนได้คู่มือการใช้รูปแบบฉบับร่าง เพื่อใช้ในการนำเสนอให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาในขั้นตอนการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบก่อนทดลองใช้จริงในสถานศึกษา

ขั้นตอนที่ 3 การสังเกต (Observation)

3.1. ตรวจสอบความเหมาะสมของร่างรูปแบบและคู่มือ

หลังจากจัดทำร่างรูปแบบ และคู่มือการใช้รูปแบบ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบ และตรวจสอบความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบก่อนนำไปใช้จริง เพื่อให้มั่นใจว่ารูปแบบมีความชัดเจน สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา และสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง โดยดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

แหล่งข้อมูล

ผู้ทรงคุณวุฒิและผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน คัดเลือกโดยวิธีเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) จากผู้ที่มีความรู้และประสบการณ์ด้านการศึกษาพิเศษ การพัฒนาอาชีพคนพิการ หรือการจัดการฝึกอบรมในสถานประกอบการจริง โดยมีบทบาทเป็นผู้ให้ข้อเสนอแนะ และที่ปรึกษาเชิงวิชาการต่อร่างรูปแบบ ประกอบด้วย

1) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์ ผู้ช่วยคณบดีฝ่ายพัฒนาคุณภาพการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กนกพร วิบูลพัฒนะวงศ์ อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

3) ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา ภูมิสิทธิพร อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

4) ดร.สุรยจิต วรรณนวล ผู้อำนวยการศูนย์การศึกษาพิเศษ ประจำจังหวัดลำปาง วิทยฐานะเชี่ยวชาญ

5) ดร.โสรัจจะ มีทรัพย์มัน ศึกษานิเทศก์เชี่ยวชาญ สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบประเมินความเหมาะสมของรูปแบบ และแบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ โดยแบ่งเป็น 2 ส่วน ได้แก่

1) แบบประเมินความเหมาะสมของรูปแบบ เป็นการประเมินเชิงปริมาณมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale 5) โดยแบบประเมินแบ่งออกเป็น 3 ตอน

- ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ประเมิน

- ตอนที่ 2 แบบประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ แบ่งออกเป็น 5 ด้าน ดังนี้

2.1 ด้านที่ 1 ความชัดเจนของหลักการ แนวคิด และองค์ประกอบของรูปแบบ

2.2 ด้านที่ 2 ความสอดคล้องของกิจกรรม กระบวนการ และขั้นตอนการดำเนินงาน

2.3 ด้านที่ 3 ความเป็นไปได้ในการนำรูปแบบไปใช้จริง

2.4 ด้านที่ 4 ความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2.5 ด้านที่ 5 ความสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ

- ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะเชิงคุณภาพ

3.1 จุดเด่นของร่างรูปแบบ

3.2 ประเด็นที่ควรปรับปรุงเพิ่มเติม

3.3 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเงื่อนไขสำคัญในการนำรูปแบบไปใช้จริง

3.4 ข้อเสนอแนะอื่น ๆ

2) แบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

- ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ประเมิน

- ตอนที่ 2 แบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

2.1 ด้านที่ 1 ความชัดเจนของโครงสร้างและองค์ประกอบของคู่มือ

2.2 ด้านที่ 2 ความถูกต้องและความสอดคล้องของเนื้อหาในคู่มือ

2.3 ด้านที่ 3 ความเป็นประโยชน์และความสะดวกในการนำไปใช้

2.4 ด้านที่ 4 ความเหมาะสมของภาษา รูปแบบการนำเสนอ และสื่อประกอบ

2.5 ด้านที่ 5 ความครอบคลุมของการประเมินผลและการติดตามการใช้รูปแบบ

- ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะเชิงคุณภาพ

3.1 จุดเด่นของคู่มือ

3.2 ประเด็นที่ควรปรับปรุงเพิ่มเติม

3.3 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเงื่อนไขสำคัญในการนำคู่มือไปใช้จริง

3.4 ข้อเสนอแนะอื่น ๆ

ขั้นตอนการดำเนินการ

1. การประสานและเชิญผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้วิจัยจัดทำหนังสือเชิญผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 5 คน พร้อมส่งเอกสารประกอบ ได้แก่ ร่างรูปแบบคู่มือการใช้รูปแบบฉบับร่าง แบบประเมินความเหมาะสมของรูปแบบ และแบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

2. การนำเสนอรูปแบบเพื่อการประเมิน

ผู้วิจัยจัดประชุมชี้แจงร่างรูปแบบและกิจกรรม โดยอธิบายองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ หลักการ แนวคิด และที่มาของรูปแบบ โครงสร้างและลำดับขั้นตอนของรูปแบบ ความสอดคล้องของกิจกรรมกับทักษะการปฏิบัติงานที่ความต้องการพัฒนา

3. การประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ และการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

ผู้ทรงคุณวุฒิได้รับแบบประเมินและดำเนินการประเมินเป็นรายบุคคล โดยประเมินทั้งในรูปแบบคะแนน และข้อเสนอแนะเชิงคุณภาพ พร้อมส่งคืนให้ผู้วิจัยภายในระยะเวลาที่กำหนด

4. การปรับปรุงรูปแบบตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้วิจัยนำผลการประเมินเชิงปริมาณ และข้อมูลเชิงคุณภาพมาปรับปรุงร่างรูปแบบ

ขั้นตอนที่ 4 การสะท้อนผลการปฏิบัติ (Reflection)

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

ข้อมูลเชิงปริมาณได้มาจากตอนที่ 2 ของแบบประเมิน 2 ฉบับ ได้แก่ แบบประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ และแบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ ซึ่งมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale 5 ระดับ) โดยกำหนดระดับคะแนนตั้งแต่ 1–5 ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. ตรวจสอบความครบถ้วนสมบูรณ์ของแบบประเมินที่ได้รับคืนจากผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 5 คน ว่ามีการตอบครบทุกข้อและสามารถนำไปวิเคราะห์ข้อมูลได้

2. บันทึกคะแนนจากแบบประเมินแต่ละฉบับลงในแบบบันทึกข้อมูล โดยแยกเป็นรายข้อรายด้าน และภาพรวมของแบบประเมินแต่ละฉบับ

3. สำหรับแบบประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลตามองค์ประกอบการประเมิน 5 ด้าน ได้แก่

3.1 ความชัดเจนของหลักการ แนวคิด และองค์ประกอบของรูปแบบ

3.2 ความสอดคล้องของกิจกรรม กระบวนการ และขั้นตอนการดำเนินงาน

3.3 ความเป็นไปได้ในการนำรูปแบบไปใช้จริง

3.4 ความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3.5 ความสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ

4. สำหรับแบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลตามองค์ประกอบการประเมิน 5 ด้าน ได้แก่

4.1 ความชัดเจนของโครงสร้างและองค์ประกอบของคู่มือ

4.2 ความถูกต้องและความสอดคล้องของเนื้อหาในคู่มือ

4.3 ความเป็นประโยชน์และความสะดวกในการนำไปใช้

4.4 ความเหมาะสมของภาษา รูปแบบการนำเสนอ และสื่อประกอบ

4.5 ความครอบคลุมของการประเมินผลและการติดตามการใช้รูปแบบ

5. วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) ได้แก่

5.1 ค่าเฉลี่ย (Mean) รายข้อ เพื่อพิจารณาระดับความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิในแต่ละรายการประเมิน

5.2 ค่าเฉลี่ยรายด้าน (Mean per Dimension) เพื่อสรุประดับความเหมาะสมในแต่ละด้าน

5.3 ค่าเฉลี่ยรวมทั้งฉบับ (Overall Mean) เพื่อสะท้อนระดับความเหมาะสมโดยรวมของร่างรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบ

5.4 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation: S.D.) เพื่อพิจารณาการกระจายตัวของความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิในแต่ละข้อและในแต่ละด้าน

6. แปลผลค่าเฉลี่ยโดยใช้เกณฑ์การแปลความหมาย ดังนี้

4.51–5.00 หมายถึง เหมาะสม/เป็นไปได้มากที่สุด

- 3.51–4.50 หมายถึง เหมาะสม/เป็นไปได้มาก
- 2.51–3.50 หมายถึง เหมาะสม/เป็นไปได้ปานกลาง
- 1.51–2.50 หมายถึง เหมาะสม/เป็นไปได้น้อย
- 1.00–1.50 หมายถึง เหมาะสม/เป็นไปได้น้อยที่สุด

7. นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบตาราง โดยแสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของแต่ละข้อ รายด้าน และภาพรวมของแบบประเมินแต่ละฉบับ พร้อมทั้งแปลผลตามเกณฑ์ที่กำหนด

4.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ข้อมูลเชิงคุณภาพได้มาจากตอนที่ 3 ของแบบประเมินทั้ง 2 ฉบับ ซึ่งเป็นข้อคำถามปลายเปิดที่เปิดโอกาสให้ผู้ทรงคุณวุฒิแสดงความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเกี่ยวกับร่างรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบ โดยครอบคลุมประเด็นเกี่ยวกับจุดเด่น ประเด็นที่ควรปรับปรุงเพิ่มเติม เงื่อนไขสำคัญในการนำไปใช้จริง และข้อเสนอแนะอื่น ๆ ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา ดังนี้

1. รวบรวมแบบประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิทั้งหมด และถอดข้อความข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิแต่ละคนลงในแบบบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพ
2. อ่านบทวนข้อความข้อเสนอแนะทั้งหมดอย่างละเอียดหลายครั้ง เพื่อทำความเข้าใจเจตนารมณ์และสาระสำคัญของข้อเสนอแนะที่ปรากฏ
3. แยกข้อความออกเป็นหน่วยข้อมูลตามประเด็นของข้อเสนอแนะ
4. จัดกลุ่มหน่วยข้อมูลที่มีเนื้อหาใกล้เคียงกันเข้าด้วยกัน และกำหนดหมวดหมู่ของข้อมูล
5. สังเคราะห์สาระสำคัญของแต่ละหมวดหมู่ โดยเรียบเรียงเป็นข้อความเชิงพรรณนาเพื่อสะท้อนความคิดเห็น และข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ
6. นำผลการวิเคราะห์เชิงคุณภาพไปใช้ประกอบการตัดสินใจในการปรับปรุงร่างรูปแบบ และร่างคู่มือการใช้รูปแบบ

วงรอบที่ 2

ภายหลังจากการดำเนินงานในวงรอบที่ 1 ซึ่งทำให้ผู้วิจัยได้ร่างรูปแบบและร่างคู่มือการใช้รูปแบบฉบับปรับปรุงจากผลการประเมินและข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิแล้ว ผู้วิจัยจึงนำร่างรูปแบบและร่างคู่มือฉบับปรับปรุงดังกล่าวเข้าสู่การวิจัยเชิงปฏิบัติการในวงรอบที่ 2 เพื่อทดลองใช้ในสภาพจริง ณ โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล โดยมุ่งศึกษาความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และผลต่อการพัฒนาทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา กระบวนการดำเนินงานในวงรอบนี้ยังคงยึดตามแนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการ 4 ขั้นตอน ได้แก่ การวางแผน (Planning) การปฏิบัติการ (Action) การสังเกต (Observation) และการสะท้อนผลการปฏิบัติ (Reflection) โดยเริ่มจากการศึกษารายละเอียดของรูปแบบและคู่มือฉบับปรับปรุง การวางแผนการทดลองใช้และประเมินทักษะการมีงานทำของนักเรียนก่อนการทดลอง จากนั้นจึงดำเนินกิจกรรมตามคู่มืออย่างต่อเนื่องเป็นเวลา 6 สัปดาห์ โดยอิงแนวคิดจากงานวิจัยของพัชรี ธีระวิชยกุล (2553) ที่เสนอว่า การฝึกอาชีพควรดำเนินการต่อเนื่อง ไม่น้อยกว่า 4–6 สัปดาห์ เพื่อให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง Wehman et al. (2018) และ Carter et al. (2012) สนับสนุนการฝึก

แบบ community-based vocational training หรือ on-site practical training เป็นเวลาอย่างน้อย 6 สัปดาห์ เพื่อให้เกิดพฤติกรรมการทำงานที่เสถียร

ขั้นตอนที่ 1 วางแผน (Planning)

แหล่งข้อมูล

1) ครูผู้สอนที่รับผิดชอบจัดกิจกรรมฝึกทักษะอาชีพในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล จำนวน 1 คน ซึ่งเป็นผู้ดำเนินการใช้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นในบริบทจริง และทำหน้าที่ประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ อุปสรรคในการใช้รูปแบบ ตลอดจนสะท้อนผลและเสนอแนะแนวทางการปรับปรุง

เกณฑ์ในการคัดเลือกครูผู้สอน

ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการคัดเลือกครูผู้สอน ดังนี้

1. ปฏิบัติหน้าที่สอนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
2. มีประสบการณ์ในการสอนหรือจัดกิจกรรมอาชีพไม่น้อยกว่า 5 ปี
3. มีความสนใจและพร้อมเข้าร่วมกิจกรรมการทดลองใช้รูปแบบ

2) นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล จำนวน 3 คน ซึ่งได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานภายใต้รูปแบบที่พัฒนาขึ้น

เกณฑ์ในการคัดเลือกนักเรียน

ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการคัดเลือกนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนี้

1. เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (ห้องเรียนได้) ที่สามารถเรียนรู้ และเข้าร่วมกิจกรรมในชั้นเรียนได้
2. มีความสามารถในการสื่อสาร และทำตามคำแนะนำขั้นพื้นฐานได้
3. มีความพร้อม และความสนใจในการเข้าร่วมกิจกรรมฝึกทักษะการปฏิบัติงาน
4. ได้รับความเห็นชอบจากครูประจำชั้น หรือครูผู้สอนที่ดูแลนักเรียนโดยตรง

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่

1) แบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้รวบรวมข้อมูลพื้นฐานรายบุคคลของนักเรียนก่อนการดำเนินกิจกรรมตามรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน โดยมีลักษณะเป็นแบบบันทึกข้อมูลรายบุคคล ประกอบด้วยทั้งคำถามปลายเปิด รายการตรวจสอบ และรายการประเมินระดับเบื้องต้น แบ่งออกเป็น 6 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้เรียน

ตอนที่ 2 ข้อมูลด้านครอบครัว

ตอนที่ 3 ข้อมูลพื้นฐานด้านการเรียนรู้และพฤติกรรม

ตอนที่ 4 ความสนใจและแนวโน้มด้านอาชีพ

ตอนที่ 5 ความต้องการการสนับสนุน

ตอนที่ 6 สรุปข้อมูลพื้นฐานเพื่อใช้วางแผนรายบุคคล

2) แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยใช้ประเมินระดับทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนก่อนการทดลองใช้รูปแบบ โดยมี

ลักษณะเป็นแบบประเมินชนิดมาตราประมาณค่า 4 ระดับ ได้แก่ ดีมาก ดี พอใช้ และต้องปรับปรุง จำนวน 30 ข้อ ครอบคลุม 4 ด้าน ได้แก่

1. ทักษะชีวิต จำนวน 6 ข้อ
2. พฤติกรรมการทำงาน จำนวน 8 ข้อ
3. ทักษะสังคมและการสื่อสาร จำนวน 8 ข้อ
4. ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จำนวน 8 ข้อ

ขั้นตอนการดำเนินการ

1. ศึกษาข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผู้เข้าร่วมการทดลองใช้รูปแบบ ผู้วิจัยกำหนดกลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการทดลอง

2. คัดเลือกครูผู้สอน และนักเรียนกลุ่มเป้าหมายตามเกณฑ์ที่กำหนด

2. เก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ผู้วิจัยใช้แบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนในการรวบรวมข้อมูลทั่วไป ข้อมูลครอบครัว ข้อมูลด้านการเรียนรู้และพฤติกรรม ความสนใจและแนวโน้มด้านอาชีพ ความต้องการการสนับสนุน และสรุปข้อมูลพื้นฐานเพื่อใช้วางแผนรายบุคคล ทั้งนี้ ข้อมูลดังกล่าวได้จากการศึกษาข้อมูลนักเรียน การสอบถามครูผู้สอน และข้อมูลที่เกี่ยวข้องจากผู้ปกครอง

3. ประเมินระดับทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนก่อนการทดลองใช้รูปแบบ ผู้วิจัยใช้แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อประเมินระดับทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนก่อนการดำเนินกิจกรรม โดยครอบคลุม 4 ด้าน ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน เพื่อให้ทราบระดับความพร้อมเบื้องต้นของผู้เรียนแต่ละคน

4. วิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียนรายบุคคล ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากแบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนและผลการประเมินทักษะการปฏิบัติงานก่อนทดลองมาวิเคราะห์ร่วมกัน เพื่อสรุปจุดเด่น ข้อจำกัด ความต้องการจำเป็น และประเด็นที่ควรได้รับการพัฒนาเป็นรายบุคคล

5. กำหนดเป้าหมายการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียน ผู้วิจัยร่วมกับครูผู้สอนกำหนดเป้าหมายการพัฒนาของผู้เรียนแต่ละคน

6. จัดทำแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน ผู้วิจัยใช้แบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานในการออกแบบกิจกรรม โดยกำหนดชื่อกิจกรรม มิติของทักษะที่มุ่งพัฒนา กลุ่มเป้าหมาย ระยะเวลา ผู้รับผิดชอบ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อ/อุปกรณ์ ตัวชี้วัด พฤติกรรมที่คาดหวัง และวิธีการประเมินผล ให้สอดคล้องกับข้อมูลรายบุคคลของผู้เรียนและเป้าหมายที่กำหนดไว้

7. ตรวจสอบความเหมาะสมของแผนก่อนนำไปใช้จริง ผู้วิจัยตรวจสอบความสอดคล้องของกิจกรรมที่ออกแบบไว้กับข้อมูลผู้เรียนรายบุคคล เป้าหมายการพัฒนา และบริบทของการดำเนินงานในโรงเรียน เพื่อให้แผนกิจกรรมมีความเหมาะสมและพร้อมสำหรับนำไปใช้ในขั้นตอนการปฏิบัติการ (Action)

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในขั้นตอนการวางแผน (Planning) ผู้วิจัยดำเนินการก่อนการทดลองใช้รูปแบบ โดยเริ่มจากการรวบรวมข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนกลุ่มเป้าหมายจำนวน 3 คน ด้วยแบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน ซึ่งครอบคลุมข้อมูลทั่วไป ข้อมูลด้านครอบครัว ข้อมูลพื้นฐานด้านการเรียนรู้และพฤติกรรม ความสนใจและแนวโน้มด้านอาชีพ ความต้องการการสนับสนุน และการสรุปข้อมูลพื้นฐานเพื่อใช้วางแผนรายบุคคล ข้อมูลดังกล่าวได้จากการศึกษาข้อมูลประจำตัวนักเรียน การสอบถามครูผู้สอน และข้อมูลที่เกี่ยวข้องจากผู้ปกครอง จากนั้น ผู้วิจัยประเมินระดับทักษะการมีงานทำของนักเรียนก่อนการทดลองใช้รูปแบบ โดยใช้แบบประเมินทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อให้ทราบระดับความพร้อมเบื้องต้นของผู้เรียนใน 4 ด้าน ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน แล้วจึงนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ร่วมกับครูผู้สอนเพื่อกำหนดเป้าหมายการพัฒนาและจัดทำแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำโดยใช้แบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำก่อนนำแผนที่ได้ไปใช้จริงในขั้นตอนการปฏิบัติการต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นตอนที่ 1 การวางแผน (Planning) โดยจำแนกตามเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

1) การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน ข้อมูลที่ได้จากแบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน ซึ่งประกอบด้วยข้อมูลทั่วไป ข้อมูลด้านครอบครัว ข้อมูลพื้นฐานด้านการเรียนรู้และพฤติกรรม ความสนใจและแนวโน้มด้านอาชีพ ความต้องการการสนับสนุน และการสรุปข้อมูลพื้นฐานเพื่อใช้วางแผนรายบุคคล ผู้วิจัยวิเคราะห์โดยใช้ การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) ร่วมกับการสรุปข้อมูลเชิงพรรณนาเป็นรายบุคคล โดยดำเนินการดังนี้

1. จำแนกข้อมูลตามประเด็นของแต่ละตอนในแบบบันทึก
2. สรุปสาระสำคัญของผู้เรียนแต่ละคนในด้านจุดเด่น ข้อจำกัด ความพร้อม ความสนใจ และความต้องการการสนับสนุน
3. วิเคราะห์ความเชื่อมโยงของข้อมูลแต่ละด้านเพื่อระบุประเด็นสำคัญที่ควรนำไปใช้ในการกำหนดเป้าหมายการพัฒนา
4. จัดทำข้อสรุปข้อมูลพื้นฐานรายบุคคล เพื่อนำไปใช้เป็นฐานในการออกแบบกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน

2) การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) โดยดำเนินการดังนี้

1. ตรวจสอบความครบถ้วนของแบบประเมิน ผู้วิจัยตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบประเมินก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบของนักเรียนแต่ละคน ว่ามีการประเมินครบทั้ง 30 ข้อ และสามารถนำไปวิเคราะห์ข้อมูลได้
2. กำหนดค่าคะแนนตามเกณฑ์การประเมิน ผู้วิจัยกำหนดค่าคะแนนตามเกณฑ์ของแบบประเมินรูปrik 4 ระดับ ดังนี้

4 คะแนน หมายถึง ดีมาก

3 คะแนน หมายถึง ดี

2 คะแนน หมายถึง พอใช้

1 คะแนน หมายถึง ต้องปรับปรุง

3. บันทึกคะแนนเป็นรายข้อ ผู้วิจัยบันทึกคะแนนของผู้เรียนแต่ละคนจากแบบประเมิน โดยแยกคะแนนเป็นรายข้อ เพื่อใช้พิจารณาพฤติกรรมที่พัฒนาและพฤติกรรมที่ยังต้องได้รับการส่งเสริมเพิ่มเติม

4. คำนวณคะแนนรายด้าน ผู้วิจัยนำคะแนนรายข้อมารวมเป็นคะแนนรายด้านตามองค์ประกอบของแบบประเมิน 4 ด้าน ได้แก่ ทักษะชีวิต จำนวน 6 ข้อ พฤติกรรมการทำงาน จำนวน 8 ข้อ ทักษะสังคมและการสื่อสาร จำนวน 8 ข้อ และ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จำนวน 8 ข้อ

5. หาค่าเฉลี่ยคะแนน ผู้วิจัยคำนวณค่าเฉลี่ยคะแนนใน 3 ระดับ ได้แก่

- ค่าเฉลี่ยรายข้อ เพื่อดูพัฒนาการของพฤติกรรมแต่ละรายการ
- ค่าเฉลี่ยรายด้าน เพื่อดูพัฒนาการในแต่ละด้านของทักษะการปฏิบัติงาน
- ค่าเฉลี่ยรวมทั้งฉบับ เพื่อดูภาพรวมของทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียน

6. การแปลผลคะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนด ผู้วิจัยแปลผลคะแนนรวมทั้งฉบับ ดังนี้

96-120 คะแนน หมายถึง มีทักษะการปฏิบัติงานอยู่ในระดับดีมาก

72-95 คะแนน หมายถึง มีทักษะการปฏิบัติงานอยู่ในระดับดี

48-71 คะแนน หมายถึง มีทักษะการปฏิบัติงานอยู่ในระดับพอใช้

30-47 คะแนน หมายถึง มีทักษะการปฏิบัติงานอยู่ในระดับต้องปรับปรุง

และแปลผลค่าเฉลี่ยรายข้อหรือรายด้าน ดังนี้

3.26-4.00 หมายถึง อยู่ในระดับดีมาก

2.51-3.25 หมายถึง อยู่ในระดับดี

1.76-2.50 หมายถึง อยู่ในระดับพอใช้

1.00-1.75 หมายถึง อยู่ในระดับต้องปรับปรุง

ขั้นตอนที่ 2 การปฏิบัติการ (Action)

แหล่งข้อมูล

1) ครูผู้สอนที่รับผิดชอบจัดกิจกรรมฝึกทักษะอาชีพในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ของโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล จำนวน 1 คน ซึ่งเป็นผู้ดำเนินการใช้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นในบริบทจริง และทำหน้าที่ประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ อุปสรรคในการใช้รูปแบบ ตลอดจนสะท้อนผล และเสนอแนะแนวทางการปรับปรุง

เกณฑ์ในการคัดเลือกครูผู้สอน

ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการคัดเลือกครูผู้สอน ดังนี้

1. ปฏิบัติหน้าที่สอนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
2. มีประสบการณ์ในการสอนหรือจัดกิจกรรมอาชีพไม่น้อยกว่า 5 ปี
3. มีความสนใจและพร้อมเข้าร่วมกิจกรรมการทดลองใช้รูปแบบ

2) นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล จำนวน 3 คน ซึ่งได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำกายได้รูปแบบที่พัฒนาขึ้น

เกณฑ์ในการคัดเลือกนักเรียน

ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการคัดเลือกนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนี้

1. เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (ห้องเรียนได้) ที่สามารถเรียนรู้ และเข้าร่วมกิจกรรมในชั้นเรียนได้

2. มีความสามารถในการสื่อสาร และทำตามคำแนะนำขั้นพื้นฐานได้

3. มีความพร้อม และความสนใจในการเข้าร่วมกิจกรรมฝึกทักษะการปฏิบัติงานทำ

4. ได้รับความเห็นชอบจากครูประจำชั้น หรือครูผู้สอนที่ดูแลนักเรียนโดยตรง

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำ เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้กำกับการดำเนินกิจกรรมในขั้นตอนการปฏิบัติการ (Action) โดยใช้เป็นกรอบในการจัดกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนให้เป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ในขั้นตอนการวางแผน เครื่องมือนี้มีลักษณะเป็นแบบฟอร์มสำหรับกำหนดรายละเอียดกิจกรรมอย่างเป็นระบบ ประกอบด้วยสาระสำคัญ ได้แก่ 1) ชื่อกิจกรรม 2) มิติของทักษะที่มุ่งพัฒนา 3) กลุ่มเป้าหมาย 4) ระยะเวลา 5) ผู้รับผิดชอบ 6) วัตถุประสงค์ของกิจกรรม 7) ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม 8) สื่อ/อุปกรณ์ 9) ตัวชี้วัดพฤติกรรมที่คาดหวัง และ 10) วิธีการประเมินผล

ขั้นตอนการดำเนินการ

ผู้วิจัยดำเนินการในขั้นตอนที่ 2 การปฏิบัติการ (Action) ดังนี้

1. ศึกษารายละเอียดของรูปแบบ และคู่มือการใช้รูปแบบฉบับปรับปรุงร่วมกับครูผู้สอน เพื่อทำความเข้าใจหลักการ วัตถุประสงค์ องค์ประกอบ ขั้นตอนการดำเนินงาน และบทบาท ของผู้เกี่ยวข้องในการทดลองใช้รูปแบบ

2. ประชุมชี้แจงครูผู้สอนเกี่ยวกับแนวทางการดำเนินกิจกรรมตามแผนที่กำหนดไว้ โดยทำความเข้าใจร่วมกันในประเด็นเป้าหมายการพัฒนาของผู้เรียนแต่ละคน วิธีการจัดกิจกรรม สื่อ/อุปกรณ์ที่ใช้ และแนวทางการติดตามผู้เรียนระหว่างดำเนินกิจกรรม

3. นำแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำที่จัดทำไว้ในขั้นตอนการวางแผนมาใช้เป็นกรอบในการดำเนินงานจริง โดยจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน เป้าหมายการพัฒนา และบริบทของโรงเรียน

4. ดำเนินกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำกับนักเรียนกลุ่มเป้าหมายจำนวน 3 คนอย่างต่อเนื่องเป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยครูผู้สอนเป็นผู้ดำเนินกิจกรรมหลัก และผู้วิจัยทำหน้าที่ติดตาม สนับสนุน และให้คำแนะนำอย่างใกล้ชิด

5. จัดกิจกรรมให้ครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทำ 4 ด้าน ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียนแต่ละคน

6. ปรับวิธีการจัดกิจกรรม สื่อ และรูปแบบการสนับสนุนระหว่างการทำงานตามความเหมาะสมของผู้เรียนแต่ละคน โดยยังคงยึดเป้าหมายและโครงสร้างหลักของแผนกิจกรรม ที่วางไว้

7. ประสานความร่วมมือกับผู้ปกครอง เพื่อสนับสนุนการฝึกทักษะของผู้เรียนทั้งในโรงเรียน และในการเตรียมความพร้อมสู่สถานประกอบการ

8. ดำเนินกิจกรรมจนครบตามระยะเวลาที่กำหนด และเตรียมข้อมูลที่เกิดขึ้นระหว่างการปฏิบัติการเพื่อส่งต่อไปยังขั้นตอนการสังเกต (Observation) และการสะท้อนผลการปฏิบัติ (Reflection) ต่อไป

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในขั้นตอนการปฏิบัติการ (Action) ผู้วิจัยดำเนินการระหว่างทดลองใช้รูปแบบตลอดระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยใช้แบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานเป็นเครื่องมือหลักในการกำกับการจัดกิจกรรมในแต่ละครั้ง ข้อมูลที่ได้ในขั้นตอนนี้เป็นข้อมูลเกี่ยวกับการดำเนินกิจกรรมจริงตามแผนที่กำหนดไว้ ครูผู้สอนใช้ข้อมูลจากแผนกิจกรรมเพื่อตรวจสอบว่าการดำเนินกิจกรรมเป็นไปตามที่วางไว้หรือไม่ และมีการปรับกิจกรรมหรือวิธีการสนับสนุนผู้เรียนอย่างไรระหว่างการทำงาน

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นตอนที่ 2 การปฏิบัติการ (Action) จากแบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา และการตรวจสอบความสอดคล้องของการดำเนินงานกับแผนที่กำหนดไว้ ดังนี้

1. วิเคราะห์ความสอดคล้องระหว่างกิจกรรมที่ดำเนินการจริงกับแผนกิจกรรมที่วางไว้ในด้านวัตถุประสงค์ มิติของทักษะที่มุ่งพัฒนา ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม และระยะเวลา

2. วิเคราะห์ความเหมาะสมของสื่ออุปกรณ์ และวิธีการจัดกิจกรรมที่ใช้จริงกับลักษณะและความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน

3. วิเคราะห์การปรับกิจกรรมหรือการสนับสนุนที่เกิดขึ้นระหว่างการทำงาน เพื่อพิจารณาว่าการปรับดังกล่าวมีความเหมาะสมกับบริบทและช่วยเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนหรือไม่ สรุปลักษณะของการดำเนินงานในภาพรวมว่า รูปแบบสามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทของโรงเรียนเพียงใด และมีประเด็นใดที่ควรนำไปพิจารณาเพิ่มเติมในขั้นตอนการสังเกตและการสะท้อนผลการปฏิบัติต่อไป

ขั้นตอนที่ 3 การสังเกต (Observation)

แหล่งข้อมูล

1) ครูผู้สอนที่รับผิดชอบจัดกิจกรรมฝึกทักษะอาชีพในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล จำนวน 1 คน ซึ่งเป็นผู้ดำเนินการใช้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นในบริบทจริง และทำหน้าที่ประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ อุปสรรคในการใช้รูปแบบ ตลอดจนสะท้อนผลและเสนอแนะแนวทางการปรับปรุง

เกณฑ์ในการคัดเลือกครูผู้สอน

ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการคัดเลือกครูผู้สอน ดังนี้

1. ปฏิบัติหน้าที่สอนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
2. มีประสบการณ์ในการสอนหรือจัดกิจกรรมอาชีพไม่น้อยกว่า 5 ปี
3. มีความสนใจและพร้อมเข้าร่วมกิจกรรมการทดลองใช้รูปแบบ

2) นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล จำนวน 3 คน ซึ่งได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานภายใต้รูปแบบที่พัฒนาขึ้น

เกณฑ์ในการคัดเลือกนักเรียน

ผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ในการคัดเลือกนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ดังนี้

1. เป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (ห้องเรียนได้) ที่สามารถเรียนรู้ และเข้าร่วมกิจกรรมในชั้นเรียนได้
2. มีความสามารถในการสื่อสาร และทำตามคำแนะนำขั้นพื้นฐานได้
3. มีความพร้อม และความสนใจในการเข้าร่วมกิจกรรมฝึกทักษะการปฏิบัติงาน
4. ได้รับความเห็นชอบจากครูประจำชั้น หรือครูผู้สอนที่ดูแลนักเรียนโดยตรง
- 3) ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล จำนวน 3 คน ซึ่งเป็นผู้ปกครองของนักเรียนกลุ่มเป้าหมายทั้ง 3 คนที่ได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานภายใต้รูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยทำหน้าที่ให้ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรม การช่วยเหลือตนเอง ความรับผิดชอบ การเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนในชีวิตประจำวัน ตลอดจนสะท้อนผลและเสนอแนะเกี่ยวกับการพัฒนาผู้เรียนในบริบทครอบครัว

เกณฑ์ในการคัดเลือกผู้ปกครอง

1. เป็นบิดา มารดา หรือผู้ปกครองตามความเป็นจริงของนักเรียนกลุ่มเป้าหมายจำนวน 3 คนที่เข้าร่วมการทดลองใช้รูปแบบ
2. เป็นผู้ดูแลนักเรียนอย่างใกล้ชิด และสามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรม การดำรงชีวิตประจำวัน ความรับผิดชอบ และการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนได้
3. มีความยินยอมและสนใจเข้าร่วมให้ข้อมูลในการวิจัย
4. สามารถให้ข้อมูลสะท้อนผลภายหลังการเข้าร่วมกิจกรรมของผู้เรียนได้
- 4) สถานประกอบการหรือพี่เลี้ยง หรือผู้ดูแลในแหล่งฝึกปฏิบัติ จำนวน 3 คน ซึ่งเป็นผู้แทนของสถานประกอบการ หรือผู้ที่ทำหน้าที่ดูแลผู้เรียนระหว่างการฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จริงหรือใกล้เคียงจริง โดยทำหน้าที่ให้ข้อมูลเกี่ยวกับความพร้อมในการทำงานของผู้เรียน พฤติกรรมการปฏิบัติงาน การสื่อสาร การปฏิบัติตามกฎระเบียบ ตลอดจนข้อเสนอแนะในการเตรียมความพร้อมของผู้เรียนก่อนเข้าสู่สถานประกอบการ

เกณฑ์ในการคัดเลือกสถานประกอบการ

1. เป็นสถานประกอบการ หรือแหล่งฝึกปฏิบัติที่มีลักษณะงานสอดคล้องกับศักยภาพ ความสนใจ และความพร้อมของนักเรียน ซึ่งพิจารณาจากผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนจาก แบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน

2. เป็นสถานประกอบการ หรือแหล่งฝึกปฏิบัติที่มีลักษณะงานเหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และสามารถจัดกิจกรรมหรืองานที่ผู้เรียนเข้าร่วมฝึกปฏิบัติได้อย่าง ปลอดภัย

3. มีบุคลากรในสถานประกอบการ หรือผู้ดูแลประจำแหล่งฝึกปฏิบัติที่สามารถทำหน้าที่เป็น พี่เลี้ยง ให้คำแนะนำ ติดตาม และสังเกตพฤติกรรมการทำงานของผู้เรียนได้

4. มีความยินยอมและสมัครใจเข้าร่วมในการทดลองใช้รูปแบบ และให้ข้อมูลสะท้อนผล เกี่ยวกับการปฏิบัติงานของผู้เรียน

5. สามารถประสานความร่วมมือกับผู้วิจัยและครูผู้สอนในการดำเนินกิจกรรมฝึกทักษะ การปฏิบัติงานได้

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่

1) แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยใช้ประเมินระดับทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนหลังการทดลองใช้รูปแบบ โดยมี ลักษณะเป็นแบบประเมินชนิดมาตราประมาณค่า 4 ระดับ ได้แก่ ดีมาก ดี พอใช้ และต้องปรับปรุง จำนวน 30 ข้อ ครอบคลุม 4 ด้าน ได้แก่

1. ทักษะชีวิต จำนวน 6 ข้อ
2. พฤติกรรมการทำงาน จำนวน 8 ข้อ
3. ทักษะสังคมและการสื่อสาร จำนวน 8 ข้อ
4. ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จำนวน 8 ข้อ

2) แบบสะท้อนผลการดำเนินงานของครู เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวม ข้อมูลจากครูผู้สอนภายหลังการดำเนินกิจกรรมตามรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน เครื่องมือ แบ่งออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ระดับความคิดเห็นต่อผลการดำเนินกิจกรรม เป็นแบบมาตร ประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อ และตอนที่ 2 ข้อสะท้อนผลการดำเนินงานของครู เป็นคำถาม ปลายเปิดเกี่ยวกับจุดเด่นของกิจกรรม การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ปัญหา/อุปสรรค วิธีการ แก้ไข ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุง และข้อคิดเห็นเพิ่มเติม

3) แบบสะท้อนผลของผู้ปกครอง เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมข้อมูลจาก ผู้ปกครองเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนภายหลังเข้าร่วมกิจกรรมตามรูปแบบ เครื่องมือแบ่ง ออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ระดับความคิดเห็นต่อความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน เป็นแบบมาตร ประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อ และตอนที่ 2 ข้อสะท้อนผลของผู้ปกครอง เป็นคำถามปลายเปิด เกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น จุดเด่นของผู้เรียน ประเด็นที่ยังควรส่งเสริมเพิ่มเติม ปัญหาหรือ ข้อจำกัดในการดูแลที่บ้าน และข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสำหรับการจัดกิจกรรมหรือการพัฒนาผู้เรียน

4) แบบสะท้อนผลของสถานประกอบการ เป็นเครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อใช้เก็บรวบรวมข้อมูลจากสถานประกอบการ ภายหลังผู้เรียนเข้าร่วมการฝึกปฏิบัติหรือกิจกรรมในสถานการณ์จริง หรือใกล้เคียงจริง เครื่องมือแบ่งออกเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ระดับความคิดเห็นต่อความพร้อม และพฤติกรรมการปฏิบัติงานของผู้เรียน เป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อ และตอนที่ 2 ข้อสะท้อนผลของสถานประกอบการหรือพี่เลี้ยง เป็นคำถามปลายเปิดเกี่ยวกับจุดเด่นของผู้เรียน สิ่งที่ต้องพัฒนาเพิ่มเติม ปัญหา/อุปสรรคที่พบระหว่างการปฏิบัติงาน ข้อเสนอแนะในการเตรียมผู้เรียน ก่อนเข้าสถานประกอบการ และข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสำหรับสถานศึกษาในการพัฒนาผู้เรียน

ขั้นตอนการดำเนินการ

ผู้วิจัยดำเนินการในขั้นตอนที่ 3 การสังเกต (Observation) ดังนี้

1. ติดตามผลการดำเนินกิจกรรมของครูผู้สอนและพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนตลอดระยะเวลา 6 สัปดาห์ เพื่อสังเกตความต่อเนื่องของการเข้าร่วมกิจกรรม การตอบสนองของผู้เรียน และความเหมาะสมของกิจกรรมที่ใช้
2. ประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนกลุ่มเป้าหมายทั้ง 3 คน หลังสิ้นสุดการทดลองใช้รูปแบบ โดยใช้แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาฉบับเดียวกับที่ใช้ก่อนการทดลอง
3. ให้ครูผู้สอนสะท้อนผลการดำเนินงานภายหลังการใช้รูปแบบ โดยบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับพัฒนาการของผู้เรียน จุดเด่นของกิจกรรม ปัญหาอุปสรรค และข้อเสนอแนะในการปรับปรุง
4. เก็บข้อมูลสะท้อนผลจากผู้ปกครอง เพื่อพิจารณาความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนในบริบทชีวิตประจำวันภายนอกห้องเรียน
5. เก็บข้อมูลสะท้อนผลจากสถานประกอบการ ที่มีการนำผู้เรียนไปฝึกในสถานการณ์จริง หรือใกล้เคียงจริง เพื่อพิจารณาความพร้อมของผู้เรียนในบริบทการทำงาน
6. รวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ และเชิงคุณภาพทั้งหมด เพื่อนำไปใช้ประกอบการวิเคราะห์ และการสะท้อนผลการปฏิบัติในขั้นตอนถัดไป

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในขั้นตอนการสังเกต (Observation) ผู้วิจัยดำเนินการทั้งระหว่าง การทดลองใช้รูปแบบ และภายหลังสิ้นสุดการทดลองใช้รูปแบบ โดยในระหว่างการดำเนินกิจกรรม ผู้วิจัย และครูผู้สอนติดตามพฤติกรรมของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อสังเกตการเปลี่ยนแปลงด้านการมีส่วนร่วม ความรับผิดชอบ การปฏิบัติงาน การสื่อสาร และการตอบสนองต่อกิจกรรมที่จัดขึ้น เมื่อสิ้นสุดระยะเวลาการทดลองใช้รูปแบบ 6 สัปดาห์ ครูผู้สอนดำเนินการประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนกลุ่มเป้าหมายเป็นรายบุคคลโดยใช้แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จากนั้น ผู้วิจัยเก็บข้อมูลสะท้อนผลจากครูผู้สอน ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงประจักษ์เกี่ยวกับพัฒนาการของผู้เรียนจากหลายมุมมอง และสามารถตรวจสอบความสอดคล้องของผลที่เกิดขึ้นในบริบทโรงเรียน บ้าน และสถานการณ์ ฝึกปฏิบัติจริง

การวิเคราะห์ข้อมูล

1) การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) โดยดำเนินการดังนี้

1. ตรวจสอบความครบถ้วนของแบบประเมิน ผู้วิจัยตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบประเมินก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบของนักเรียนแต่ละคน ว่ามีการประเมินครบทั้ง 30 ข้อ และสามารถนำไปวิเคราะห์ข้อมูลได้

2. กำหนดค่าคะแนนตามเกณฑ์การประเมิน ผู้วิจัยกำหนดค่าคะแนนตามเกณฑ์ของแบบประเมินรูปrik 4 ระดับ ดังนี้

4 คะแนน หมายถึง ดีมาก

3 คะแนน หมายถึง ดี

2 คะแนน หมายถึง พอใช้

1 คะแนน หมายถึง ต้องปรับปรุง

3. บันทึกคะแนนเป็นรายข้อ ผู้วิจัยบันทึกคะแนนของนักเรียนแต่ละคนจากแบบประเมินทั้งก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบ โดยแยกคะแนนเป็นรายข้อ เพื่อใช้พิจารณาพฤติกรรมที่พัฒนาและพฤติกรรมที่ยังต้องได้รับการส่งเสริมเพิ่มเติม

4. คำนวณคะแนนรายด้าน ผู้วิจัยนำคะแนนรายข้อมารวมเป็นคะแนนรายด้านตามองค์ประกอบของแบบประเมิน 4 ด้าน ได้แก่ ทักษะชีวิต จำนวน 6 ข้อ พฤติกรรมการทำงาน จำนวน 8 ข้อ ทักษะสังคมและการสื่อสาร จำนวน 8 ข้อ และ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน จำนวน 8 ข้อ

5. หาค่าเฉลี่ยคะแนน ผู้วิจัยคำนวณค่าเฉลี่ยคะแนนใน 3 ระดับ ได้แก่

- ค่าเฉลี่ยรายข้อ เพื่อดูพัฒนาการของพฤติกรรมแต่ละรายการ
- ค่าเฉลี่ยรายด้าน เพื่อดูพัฒนาการในแต่ละด้านของทักษะการปฏิบัติงาน
- ค่าเฉลี่ยรวมทั้งฉบับ เพื่อดูภาพรวมของทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียน

6. วิเคราะห์คะแนนพัฒนาการของผู้เรียน โดยเปรียบเทียบคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบ ทั้งในภาพรวมรายบุคคลและรายมิติการประเมิน เพื่อสะท้อนระดับการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนภายหลังการเข้าร่วมกิจกรรมตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้น โดยใช้สูตรดังนี้ (พิชิตฤทธิ์จรรยา, 2559)

คะแนนพัฒนาการ = คะแนนหลังการทดลอง – คะแนนก่อนการทดลอง

ร้อยละของพัฒนาการ = $(\text{คะแนนพัฒนาการ} \div \text{คะแนนเต็ม}) \times 100$

7. การแปลผลคะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนด ผู้วิจัยแปลผลคะแนนรวมทั้งฉบับ ดังนี้

96–120 คะแนน หมายถึง มีทักษะการปฏิบัติงานทำอยู่ในระดับดีมาก

72–95 คะแนน หมายถึง มีทักษะการปฏิบัติงานทำอยู่ในระดับดี

48–71 คะแนน หมายถึง มีทักษะการปฏิบัติงานทำอยู่ในระดับพอใช้

30–47 คะแนน หมายถึง มีทักษะการปฏิบัติงานทำอยู่ในระดับต้องปรับปรุง

และแปลผลค่าเฉลี่ยรายข้อหรือรายด้าน ดังนี้

3.26–4.00 หมายถึง อยู่ในระดับดีมาก

2.51–3.25 หมายถึง อยู่ในระดับดี

1.76–2.50 หมายถึง อยู่ในระดับพอใช้

1.00–1.75 หมายถึง อยู่ในระดับต้องปรับปรุง

2) การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสะท้อนผลการดำเนินงานของครู โดยแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

ข้อมูลในตอนต้นที่ 1 เป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อ โดยกำหนดค่าน้ำหนัก ดังนี้ 5 = มากที่สุด, 4 = มาก, 3 = ปานกลาง, 2 = น้อย และ 1 = น้อยที่สุด แล้ววิเคราะห์โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ คะแนนรวม ค่าเฉลี่ย และการแปลผลระดับความคิดเห็น เพื่อพิจารณาความเหมาะสมของกิจกรรม การมีส่วนร่วมของผู้เรียน พัฒนาการด้านทักษะชีวิต พฤติกรรม การทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร ความพร้อมในการปฏิบัติงาน ตลอดจนประสิทธิภาพโดยรวมของกิจกรรม ข้อมูลดังกล่าวใช้ประกอบการตรวจสอบความสอดคล้องกับคะแนนทักษะการปฏิบัติงานก่อนและหลังการทดลอง โดยไม่ได้นำมาใช้เพื่อสรุปอ้างอิงเชิงสถิติไปยังประชากร เนื่องจากเป็นการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายกรณี

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ข้อมูลในตอนต้นที่ 2 ซึ่งเป็นคำถามปลายเปิด ผู้วิจัยวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) โดยจำแนกข้อมูลตามประเด็นที่กำหนดไว้ในแบบสะท้อนผล ได้แก่ จุดเด่น ของการดำเนินกิจกรรม การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ปัญหา/อุปสรรคที่พบ วิธีการแก้ไขหรือแนวทางที่ครูใช้ระหว่างดำเนินกิจกรรม ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุงกิจกรรมหรือรูปแบบ และข้อคิดเห็นเพิ่มเติม

3) การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสะท้อนผลของผู้ปกครอง โดยแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

ข้อมูลในตอนต้นที่ 1 เป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อ ผู้วิจัยนำคำตอบของผู้ปกครองมาบันทึกเป็นคะแนน โดยกำหนดค่าน้ำหนักดังนี้ 5 = มากที่สุด, 4 = มาก, 3 = ปานกลาง, 2 = น้อย และ 1 = น้อยที่สุด แล้ววิเคราะห์โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ คะแนนรวม ค่าเฉลี่ย และการแปลผลระดับความคิดเห็น เพื่อพิจารณาความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนที่ปรากฏในบริบทบ้านและชีวิตประจำวัน ข้อมูลจากส่วนนี้นำไปพิจารณาร่วมกับข้อมูลจากครู สถานประกอบการ และผล

การประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลอง เพื่อยืนยันความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนในบริบทที่แตกต่างกัน โดยไม่ได้นำมาใช้เพื่อสรุปอ้างอิงเชิงสถิติไปยังประชากร

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ข้อมูลในตอนี่ 2 ซึ่งเป็นคำถามปลายเปิด ผู้วิจัยวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา โดยจำแนกข้อมูลออกเป็นประเด็น ได้แก่ ความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน จุดเด่นหรือพฤติกรรมเชิงบวกที่เห็นชัด ประเด็นที่ผู้เรียนยังควรได้รับการส่งเสริมเพิ่มเติม ปัญหา/ข้อจำกัดที่พบในการดูแลหรือส่งเสริมผู้เรียนที่บ้าน และข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสำหรับการจัดกิจกรรมหรือการพัฒนาผู้เรียน

4) การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสะท้อนผลของสถานประกอบการ โดยแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ข้อมูลในตอนี่ 1 เป็นแบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 10 ข้อ ผู้วิจัยนำคำตอบของสถานประกอบการหรือพี่เลี้ยงมาบันทึกเป็นคะแนน โดยกำหนดค่าน้ำหนักดังนี้ 5 = มากที่สุด, 4 = มาก, 3 = ปานกลาง, 2 = น้อย และ 1 = น้อยที่สุด แล้ววิเคราะห์โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ คะแนนรวม ค่าเฉลี่ย และการแปลผลระดับความคิดเห็น เพื่อพิจารณาความพร้อมและพฤติกรรมการปฏิบัติงานของผู้เรียน ข้อมูลส่วนนี้ใช้ประกอบการตรวจสอบความสอดคล้องกับข้อมูลจากครู ผู้ปกครอง และผลการประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลอง โดยไม่ได้นำมาใช้เพื่อสรุปอ้างอิงเชิงสถิติไปยังประชากร

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ข้อมูลในตอนี่ 2 ซึ่งเป็นคำถามปลายเปิด ผู้วิจัยวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา โดยจำแนกข้อมูลเป็นประเด็น ได้แก่ จุดเด่นของผู้เรียนในการปฏิบัติงาน สิ่งที่ผู้เรียนควรพัฒนาเพิ่มเติม ปัญหา/อุปสรรคที่พบระหว่างการปฏิบัติงาน ข้อเสนอแนะในการเตรียมผู้เรียนก่อนเข้าสถานประกอบการ และข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสำหรับสถานศึกษาในการพัฒนาผู้เรียน

ขั้นตอนที่ 4 การสะท้อนผลการปฏิบัติ (Reflection)

แหล่งข้อมูล

แหล่งข้อมูลในขั้นตอนการสะท้อนผลการปฏิบัติ ได้แก่ ข้อมูลที่ได้จากครูผู้สอน นักเรียน ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ซึ่งถูกรวบรวมไว้ในขั้นตอนการสังเกต รวมทั้งผลการประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำก่อน และหลังการทดลองใช้รูปแบบ

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่

ในขั้นตอนการสะท้อนผลการปฏิบัติ ผู้วิจัยใช้ข้อมูลจากเครื่องมือเดิมที่เก็บรวบรวมไว้ในขั้นตอนการสังเกต ได้แก่

- 1) แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
- 2) แบบสะท้อนผลการดำเนินงานของครู
- 3) แบบสะท้อนผลของผู้ปกครอง
- 4) แบบสะท้อนผลของสถานประกอบการ

ขั้นตอนการดำเนินการ

ผู้วิจัยดำเนินการในขั้นตอนที่ 4 การสะท้อนผลการปฏิบัติ (Reflection) ดังนี้

1. นำผลการประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบมาพิจารณาเปรียบเทียบ เพื่อวิเคราะห์พัฒนาการของผู้เรียนแต่ละคนและภาพรวมของกลุ่ม
2. นำข้อมูลสะท้อนผลจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการมาวิเคราะห์ร่วมกัน เพื่อพิจารณาความเหมาะสมของกิจกรรม วิธีการดำเนินงาน และผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน
3. พิจารณาจุดเด่นของรูปแบบ และกิจกรรมที่ช่วยส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ
4. พิจารณาปัญหา อุปสรรค และข้อจำกัดที่เกิดขึ้นระหว่างการดำเนินงาน ทั้งในด้านผู้เรียน กิจกรรม การจัดการเรียนรู้ และบริบทของสถานศึกษา
5. สรุปเงื่อนไขสำคัญที่เอื้อต่อความสำเร็จของการใช้รูปแบบ และประเด็นที่ควรปรับปรุงเพิ่มเติม
6. นำผลการสะท้อนดังกล่าวไปใช้เป็นฐานในการสรุปผลการวิจัย และปรับปรุงรูปแบบหรือคู่มือการใช้รูปแบบในลำดับต่อไป

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในขั้นตอนการสะท้อนผลการปฏิบัติ เป็นการรวบรวมข้อมูลจากผลการสังเกตที่ได้ไว้แล้วในขั้นตอนก่อนหน้า โดยผู้วิจัยนำผลการประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำหลังการทดลองใช้รูปแบบ และข้อมูลสะท้อนผลจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการมาจัดระบบตรวจสอบความครบถ้วน และเตรียมสำหรับการวิเคราะห์เชิงสังเคราะห์

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นตอนที่ 4 การสะท้อนผลการปฏิบัติ (Reflection) โดยใช้การวิเคราะห์แบบบูรณาการระหว่างข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ ดังนี้

1. วิเคราะห์ผลการเปลี่ยนแปลงของคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียนแต่ละคน โดยเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบ
2. วิเคราะห์ข้อมูลสะท้อนผลจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา เพื่อระบุประเด็นสำคัญเกี่ยวกับพัฒนาการของผู้เรียน ความเหมาะสมของกิจกรรม ปัญหา อุปสรรค และข้อเสนอแนะ
3. สังเคราะห์ข้อมูลจากหลายแหล่งร่วมกัน เพื่อพิจารณาความสอดคล้องของข้อค้นพบ และเพิ่มความน่าเชื่อถือของผลการวิจัย
4. สรุปผลการใช้รูปแบบในด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และผลต่อการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียน
5. ระบุประเด็นที่ควรปรับปรุงหรือพัฒนาต่อยอด เพื่อใช้เป็นข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับการนำรูปแบบไปใช้ในสถานศึกษาอื่นต่อไป

บทที่ 4

ผลการวิจัย

บทนี้นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย เรื่อง รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ผู้วิจัยได้นำเสนอผลตามกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ จำนวน 2 วงรอบ โดยแต่ละวงรอบประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นวางแผน ขั้นปฏิบัติการ ขั้นสังเกต และขั้นสะท้อนผล ทั้งนี้ เพื่อให้การนำเสนอผลการวิจัยสอดคล้องกับวิธีดำเนินการวิจัย และแสดงให้เห็นพัฒนาการของการสร้างรูปแบบตั้งแต่การศึกษาข้อมูลพื้นฐาน การยกร่างรูปแบบ การตรวจสอบรูปแบบและคู่มือ ตลอดจนการนำรูปแบบไปทดลองใช้ในสภาพจริง โดยแบ่งการนำเสนอออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

วงรอบที่ 1 ผลการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการการศึกษาข้อมูลพื้นฐานและการพัฒนาร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

วงรอบที่ 2 ผลการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

วงรอบที่ 1 ผลการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการการศึกษาข้อมูลพื้นฐานและการพัฒนาร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

1.1 ขั้นวางแผน

ในขั้นวางแผน ผู้วิจัยได้กำหนดแนวทางการศึกษาข้อมูลพื้นฐานเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครอบคลุมทั้งด้านสถานศึกษา ด้านผู้เรียน และด้านสถานประกอบการ โดยกำหนดแหล่งข้อมูลสำคัญ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาเฉพาะความพิการที่มีแนวปฏิบัติที่ดีในการส่งเสริมทักษะอาชีพ และทักษะการมีงานทำ ครูผู้สอนด้านอาชีพที่มีประสบการณ์ในการจัดกิจกรรมฝึกอาชีพให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผู้แทนสถานประกอบการที่มีประสบการณ์เกี่ยวข้องกับการฝึกงานหรือการจ้างงานคนพิการ รวมถึงเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการมีงานทำ การจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำ การพัฒนาอาชีพ การเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่การทำงาน และการวิจัยเชิงปฏิบัติการ

การวางแผนดังกล่าวมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้การพัฒนารูปแบบกับบริบทจริงของโรงเรียนเฉพาะความพิการ ความพร้อมและข้อจำกัดของผู้เรียน และความต้องการที่แท้จริงของสถานประกอบการ ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง และแบบประเมินสำหรับตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบและ แบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือ โดยเครื่องมือดังกล่าวได้รับการตรวจสอบคุณภาพก่อนนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

จากการวางแผนดังกล่าว ผู้วิจัยได้กำหนดกรอบการเก็บรวบรวมข้อมูลออกเป็น 3 ส่วนสำคัญ ได้แก่ 1) การศึกษาบริบทและแนวปฏิบัติที่ดีของโรงเรียนเฉพาะความพิการ 2) การวิเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และ 3) การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการที่มีต่อทักษะ คุณลักษณะ และความพร้อมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการเข้าสู่การฝึกงานหรือการทำงานจริง

1.2 ขั้นปฏิบัติการ

ในขั้นปฏิบัติการ ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามแผนที่กำหนดไว้ในขั้นวางแผน โดยเริ่มจากการศึกษาบริบทและแนวปฏิบัติที่ดีของโรงเรียนเฉพาะความพิการที่เปิดสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผ่านการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษาและครูผู้สอนด้านอาชีพ เพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับแนวทางการบริหารจัดการ การจัดหลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพ การสนับสนุนผู้เรียน การประสานงานกับเครือข่ายภายนอก และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนในบริบทจริงของสถานศึกษา

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาสาระจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการปฏิบัติงาน การจัดการศึกษาเพื่อการปฏิบัติงาน การพัฒนาอาชีพ การเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่การทำงาน และการวิจัยเชิงปฏิบัติการ เพื่อนำมาใช้เป็นฐานความรู้ในการพิจารณาแนวทางการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้มีความสอดคล้องทั้งในเชิงวิชาการและบริบทการปฏิบัติจริง

ขณะเดียวกัน ผู้วิจัยได้ดำเนินการสัมภาษณ์ผู้แทนสถานประกอบการ เพื่อศึกษาความต้องการของสถานประกอบการที่มีต่อคุณลักษณะ ทักษะ พฤติกรรมการทำงาน และความพร้อมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการเข้าสู่การฝึกงานหรือการทำงานจริง โดยใช้แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้างเป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล เพื่อให้ได้ข้อมูลที่สะท้อนความต้องการจากบริบทปลายทางของการพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง

การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลในขั้นปฏิบัติการดังกล่าว ครอบคลุมแหล่งข้อมูลสำคัญทั้งจากเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอนด้านอาชีพ และผู้แทนสถานประกอบการ ซึ่งเป็นข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็นต่อการนำไปวิเคราะห์เนื้อหา จัดกลุ่มประเด็น และสังเคราะห์ข้อค้นพบในขั้นสังเกต เพื่อกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบและมิติทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนในลำดับต่อไป

1.3 ขั้นสังเกต

ในขั้นสังเกต ผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญมาวิเคราะห์เนื้อหา จัดกลุ่มประเด็น และสังเคราะห์ข้อค้นพบเพื่อนำไปสู่การกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบ โดยผลการวิเคราะห์ข้อมูลสามารถสรุปประเด็นสำคัญได้ 5 ด้าน ดังนี้

ด้านที่ 1 ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน พบว่า การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเกิดผลได้อย่างเป็นระบบเมื่อสถานศึกษามีนโยบายที่ชัดเจน มีโครงสร้างการดำเนินงานรองรับ และมีระบบสนับสนุนผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะการพัฒนาพื้นฐานชีวิต วินัย ความรับผิดชอบ การรู้เวลา การปฏิบัติตามกติกา และ

การช่วยเหลือตนเอง ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของการปรับตัวเข้าสู่บริบทการทำงานจริง ดังแสดงในตารางที่ 8

ด้านที่ 2 ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ พบว่า หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพควรออกแบบให้เชื่อมโยงกับชีวิตจริงและความต้องการของสถานประกอบการ โดยเน้นการลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ การทำงานตามขั้นตอน การค่อย ๆ เพิ่มความรับผิดชอบ และการประเมินพฤติกรรมการทำงานควบคู่กับผลการปฏิบัติงาน ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความพร้อมในการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องและเหมาะสมกับบริบทการทำงานจริง ดังแสดงในตารางที่ 8

ด้านที่ 3 ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงาน พบว่า การเตรียมผู้เรียนสู่การปฏิบัติงานจำเป็นต้องพัฒนา “การอยู่ได้” ควบคู่กับ “การทำงานได้” กล่าวคือ ผู้เรียนต้องได้รับการพัฒนาทั้งด้านการดูแลตนเอง การควบคุมพฤติกรรม การสื่อสาร การฟังคำสั่ง การรอคอย การขอความช่วยเหลือ การมีมารยาท และการทำงานร่วมกับผู้อื่น โดยควรบูรณาการทักษะเหล่านี้ผ่านกิจกรรมในชีวิตประจำวันและการฝึกปฏิบัติจริงอย่างต่อเนื่อง ดังแสดงในตารางที่ 8

ด้านที่ 4 ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก พบว่า เครือข่ายความร่วมมือเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยลดช่องว่างระหว่างการฝึกในโรงเรียนกับความต้องการของโลกการทำงานจริง โดยสถานประกอบการสามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน คุณลักษณะที่ต้องการ พฤติกรรมที่คาดหวัง และเงื่อนไขของการทำงานจริง ขณะเดียวกันโรงเรียนสามารถใช้ข้อมูลดังกล่าวในการออกแบบกิจกรรมฝึกอาชีพ การเตรียมผู้เรียน และการติดตามช่วยเหลือผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม ดังแสดงในตารางที่ 8

ด้านที่ 5 ด้านการประเมินผล แนะนำอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน พบว่า การประเมินผลเพื่อการปฏิบัติงานควรเป็นการประเมินเชิงพฤติกรรมและความพร้อมของผู้เรียนในภาพรวม ไม่จำกัดอยู่เพียงผลงานหรือทักษะเฉพาะด้าน โดยควรประเมินจากการปฏิบัติจริงในหลายบริบท มีการติดตามพัฒนาการของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง และใช้ข้อมูลดังกล่าวประกอบการแนะแนวอาชีพ การเลือกกิจกรรมฝึกงาน และการประสานงานกับสถานประกอบการให้เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนรายบุคคล ดังแสดงในตารางที่ 8

จากการสังเคราะห์ข้อค้นพบทั้ง 5 ด้าน ผู้วิจัยพบว่า ข้อมูลจากสถานศึกษาและสถานประกอบการมีความสอดคล้องกันในประเด็นสำคัญ คือ การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต้องเป็นการพัฒนาอย่างเป็นองค์รวม มิใช่การฝึกทักษะอาชีพเฉพาะงานเท่านั้น แต่ต้องครอบคลุมทักษะพื้นฐานในการดำรงชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และการเตรียมความพร้อมเข้าสู่สถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

ผู้วิจัยจึงได้นำข้อมูลจากการวิเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญมาสังเคราะห์เป็นมิติของทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 4 มิติ ได้แก่

1. มิติด้านทักษะชีวิต หมายถึง ความสามารถพื้นฐานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ในการดูแลและจัดการตนเอง เพื่อให้สามารถดำเนินชีวิตประจำวัน เตรียมความพร้อมต่อการเรียนรู้ และเตรียมความพร้อมต่อการฝึกอาชีพหรือการทำงานได้อย่างเหมาะสม โดยในงานวิจัยนี้

ทักษะชีวิต เป็นหนึ่งใน 4 มิติของทักษะการมีงานทำ และเป็นพื้นฐานสำคัญที่เอื้อต่อการพัฒนาพฤติกรรม การทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน ทั้งนี้ ทักษะชีวิตประกอบด้วย

- 1) การดูแลสุขภาพอนามัยและความสะอาดส่วนบุคคล
- 2) การแต่งกายและการเตรียมตนเองให้พร้อม
- 3) การจัดเก็บ ดูแล และใช้ของใช้ส่วนตัวหรืออุปกรณ์ของตนเอง
- 4) การปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวันและข้อตกลงพื้นฐาน
- 5) การจัดการเวลาเบื้องต้น
- 6) การช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรพื้นฐาน

2. มิติด้านพฤติกรรมการทำงาน หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการปฏิบัติตนและปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายได้อย่างเหมาะสม ต่อเนื่อง และสอดคล้องกับกฎระเบียบหรือเงื่อนไขของการทำงาน โดยในงานวิจัยนี้ พฤติกรรมการทำงานเป็นหนึ่ง ใน 4 มิติของทักษะการมีงานทำ และเป็นมิติที่สะท้อนความพร้อมของผู้เรียนในการอยู่ในระบบงานจริง ทั้งในด้านความรับผิดชอบ ความมีวินัย ความอดทน ความสามารถในการทำงานตามขั้นตอน และการควบคุมตนเองระหว่างการทำงาน ทั้งนี้ พฤติกรรมการทำงานประกอบด้วย

- 1) การมาตรงเวลาและเริ่มกิจกรรมหรืองานตามเวลาที่กำหนด
- 2) ความรับผิดชอบต่องานหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย
- 3) การทำงานตามขั้นตอนหรือคำสั่ง
- 4) การทำงานอย่างต่อเนื่องจนแล้วเสร็จ
- 5) การปฏิบัติตามกฎระเบียบ ข้อตกลง หรือมาตรฐานความปลอดภัย
- 6) ความอดทนและความพยายามในการทำงาน
- 7) การควบคุมตนเองและอารมณ์ระหว่างการทำงาน
- 8) การตรวจสอบและแก้ไขงานตามคำแนะนำ

3. มิติด้านทักษะสังคมและการสื่อสาร หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการติดต่อสื่อสาร แสดงออก และปฏิบัติตนร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมในบริบทของการเรียนรู้ การฝึกอาชีพ และการทำงาน โดยในงานวิจัยนี้ ทักษะสังคมและการสื่อสารเป็นหนึ่ง ใน 4 มิติของทักษะการมีงานทำ และเป็นมิติที่สะท้อนความพร้อมของผู้เรียนในการอยู่ร่วมกับครู เพื่อน ผู้ปกครอง ผู้ควบคุมงาน หรือบุคคลอื่นในสภาพแวดล้อมที่ใกล้เคียงหรือเป็นสถานการณ์การทำงานจริง ทั้งนี้ ทักษะสังคมและการสื่อสารประกอบด้วย

- 1) การทักทาย ใช้คำพูดสุภาพ และแสดงมารยาทพื้นฐาน
- 2) การรับฟังคำสั่ง คำแนะนำ หรือคำเตือน
- 3) การขอความช่วยเหลือหรือขอคำชี้แจงเมื่อไม่เข้าใจ
- 4) การสื่อสารความต้องการ ความคิดเห็น หรือปัญหาของตนเองอย่างสุภาพ
- 5) การทำงานร่วมกับเพื่อน ครู หรือผู้อื่น
- 6) การรอคอย การแบ่งหน้าที่ และการเคารพบทบาทของผู้อื่นในกิจกรรมกลุ่ม
- 7) การยอมรับคำติชมและการปรับพฤติกรรมตามข้อเสนอแนะ

8) การปรับตัวต่อบุคคลหรือสถานการณ์ทางสังคมใหม่

4. มิติด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน หมายถึง ความสามารถของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการปรับตัวและปฏิบัติงานในบริบทของสถานประกอบการหรือในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม โดยอาศัยระบบสนับสนุนที่จำเป็นต่อการเรียนรู้และการทำงานตามศักยภาพของแต่ละบุคคล ในงานวิจัยนี้ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนเป็นหนึ่งใน 4 มิติของทักษะการมีงานทำ และเป็นมิติที่สะท้อนว่าผู้เรียนสามารถนำทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน และทักษะสังคมและการสื่อสาร ไปใช้ในบริบทการทำงานจริงได้มากน้อยเพียงใด ภายใต้การช่วยเหลือที่เหมาะสมจากครู พี่เลี้ยง ผู้ควบคุมงาน สื่อช่วยสอน หรือระบบสนับสนุนอื่นที่เกี่ยวข้อง

- 1) การปรับตัวต่อสถานที่ กฎระเบียบ หรือสภาพแวดล้อมการทำงานใหม่
- 2) การปฏิบัติงานภายใต้การดูแลของครู พี่เลี้ยง หรือผู้ควบคุมงาน
- 3) การใช้สื่อช่วยสอน รายการตรวจสอบ หรือขั้นตอนงานเพื่อช่วยทำงาน
- 4) การเข้าใจบทบาทของตนเองในสถานการณ์ฝึกงานหรือการทำงานจริง
- 5) การขอความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาในการทำงาน
- 6) การปฏิบัติงานร่วมกับระบบสนับสนุนที่โรงเรียนและสถานประกอบการจัดให้
- 7) การรักษาความต่อเนื่องในการทำงานเมื่อมีการติดตามหรือสนับสนุน
- 8) การแสดงความพร้อมเบื้องต้นต่อการเข้าสู่สถานประกอบการจริง

1) ผลการสังเคราะห์สาระจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผลการสังเคราะห์สาระจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นกระบวนการพัฒนาที่ต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบ โดยคำนึงถึงทั้งศักยภาพของผู้เรียน บริบทของสถานศึกษา ระบบสนับสนุนจากครอบครัวและชุมชน ตลอดจนความต้องการที่แท้จริงของสถานประกอบการ ซึ่งเป็นปลายทางสำคัญของการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถดำรงชีวิตและทำงานได้อย่างเหมาะสมในสังคม

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า แนวคิดเรื่องทักษะการมีงานทำไม่ได้จำกัดอยู่เพียงทักษะวิชาชีพเฉพาะด้านเท่านั้น หากแต่ครอบคลุมทักษะที่จำเป็นต่อการดำรงตน การปฏิบัติงานร่วมกับผู้อื่น การปรับตัวต่อกฎระเบียบและวัฒนธรรมองค์กร ตลอดจนความสามารถในการปฏิบัติงานได้อย่างต่อเนื่องและรับผิดชอบ โดยเฉพาะในกลุ่มนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การพัฒนาทักษะดังกล่าวจำเป็นต้องอาศัยการออกแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับลักษณะเฉพาะของผู้เรียน และเน้นการฝึกปฏิบัติจริงในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับบริบทการทำงาน

เมื่อพิจารณาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง พบว่า ทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม (Person-Environment Fit Theory) ชี้ให้เห็นความสำคัญของความสอดคล้องระหว่างคุณลักษณะของบุคคลกับลักษณะของสภาพแวดล้อมการทำงาน กล่าวคือ หากผู้เรียนได้รับการพัฒนาให้มีสมรรถนะและพฤติกรรมที่สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ ย่อมมีแนวโน้มที่จะปรับตัวได้ดี ปฏิบัติงานได้อย่างเหมาะสม และคงอยู่ในงานได้มากขึ้น ขณะเดียวกัน ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเองทางอาชีพและสังคม (Social Cognitive Career Theory) อธิบายว่า การพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนควรคำนึงถึงความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง การ

ได้รับโอกาสในการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง และการสนับสนุนจากบุคคลแวดล้อม ซึ่งล้วนมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจ การเตรียมความพร้อม และการก้าวไปสู่เส้นทางอาชีพของผู้เรียน ส่วนกรอบแนวคิดการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ชีวิตการทำงาน (Transition Framework) เน้นการวางแผนเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ชีวิตการทำงานอย่างมีระบบ โดยบูรณาการการเรียนรู้ ทักษะชีวิต ทักษะสังคม ประสบการณ์อาชีพ และความร่วมมือจากทุกภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง

นอกจากนี้ จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ พบข้อค้นพบสำคัญสอดคล้องกันว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะมีโอกาสในการมีงานทำเพิ่มขึ้น หากได้รับการพัฒนาทักษะที่จำเป็นอย่างครอบคลุมและต่อเนื่อง โดยเฉพาะทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการปฏิบัติงานภายใต้ระบบสนับสนุนที่เหมาะสม ทั้งนี้ งานวิจัยหลายฉบับสะท้อนตรงกันว่า ปัญหาสำคัญไม่ได้อยู่ที่ข้อจำกัดของผู้เรียนเพียงอย่างเดียว แต่ยังเกิดจากความไม่สอดคล้องระหว่างสิ่งที่สถานศึกษาจัดประสบการณ์ให้กับผู้เรียน กับสิ่งที่สถานประกอบการต้องการจริงในการปฏิบัติงาน

ผลการสังเคราะห์ยังแสดงให้เห็นว่า การจัดการศึกษาเพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรเปลี่ยนจากแนวทางที่โรงเรียนเป็นผู้กำหนดสาระการพัฒนาเพียงฝ่ายเดียว ไปสู่แนวทางที่ให้สถานประกอบการเข้ามามีบทบาทในการสะท้อนความต้องการด้านสมรรถนะ ลักษณะงาน พฤติกรรมการทำงาน และเงื่อนไขการปฏิบัติงานจริง แล้วนำข้อมูลดังกล่าวมาสังเคราะห์เป็นสมรรถนะที่พึงประสงค์ ตัวบ่งชี้เชิงพฤติกรรม และกิจกรรมหรือโมดูลการพัฒนาที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละกลุ่ม ทั้งนี้ เพื่อให้การพัฒนาทักษะของผู้เรียนมีความเชื่อมโยงกับโลกการทำงานจริงมากยิ่งขึ้น

จากการสังเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึงสรุปสาระสำคัญได้ว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรดำเนินการบนฐานแนวคิดสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ 1) การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ 2) การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน และ 3) การขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมือของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ ซึ่งข้อสรุปดังกล่าวได้นำมาใช้เป็นฐานในการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ และเป็นกรอบในการยกร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานในลำดับต่อไป

2) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ เพื่อกำหนดองค์ประกอบของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ

2.1 หลักการของรูปแบบ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในบทที่ 2 นำไปสู่การกำหนด “หลักการของรูปแบบ” ให้เป็นองค์ประกอบที่ 1 ของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยหลักการของรูปแบบทำหน้าที่เป็นฐานคิดสำคัญในการกำหนดทิศทางของวัตถุประสงค์ โครงสร้าง ขั้นตอนการดำเนินงาน และการขับเคลื่อนรูปแบบไปสู่การปฏิบัติ ประกอบด้วยหลักการสำคัญ

3 ประการ ได้แก่ 1) การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ 2) การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พุทธิกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน และ 3) การขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้แทนสถานประกอบการจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า ข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องและช่วยยืนยันหลักการทั้ง 3 ประการที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน โดยผู้ให้ข้อมูลสะท้อนร่วมกันว่า การพัฒนาผู้เรียนสู่การมีงานทำควรเชื่อมโยงกับความต้องการและบริบทการทำงานจริง มิใช่มุ่งฝึกเฉพาะทักษะงาน แต่ต้องพัฒนาผู้เรียนอย่างครอบคลุมทั้งด้านชีวิต การทำงาน การอยู่ร่วมกับผู้อื่น และความพร้อมในการเข้าสู่สถานประกอบการ รวมทั้งต้องอาศัยความร่วมมือและการสนับสนุนจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายอย่างต่อเนื่อง ผลการสัมภาษณ์จึงมิได้ทำหน้าที่กำหนดหลักการขึ้นใหม่ แต่เป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ช่วยยืนยัน ขยายความ และทำให้หลักการของรูปแบบมีความชัดเจนและสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาเฉพาะความพิการมากยิ่งขึ้น ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.1.1. การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดหลักการประการแรก คือ “การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ” เนื่องจากสถานประกอบการเป็นบริบทปลายทางที่สามารถสะท้อนลักษณะงาน คุณลักษณะ พุทธิกรรม และทักษะที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานจริงได้อย่างชัดเจน การส่งเสริมทักษะการมีงานทำจึงไม่ควรเริ่มต้นจากกิจกรรมหรือทรัพยากรที่โรงเรียนมีอยู่เพียงด้านเดียว แต่ควรเริ่มจากการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ แล้วนำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์ร่วมกับศักยภาพ ความสนใจ ความพร้อม และข้อจำกัดของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ก่อนกำหนดเป้าหมายและออกแบบกิจกรรมพัฒนา

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากการสัมภาษณ์ทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันว่า การฝึกอาชีพที่มีความหมายต่อการมีงานทำจำเป็นต้องเชื่อมโยงกับลักษณะงานและความคาดหวังที่เกิดขึ้นในสถานประกอบการจริง ผู้ให้ข้อมูลได้มองว่าการที่ผู้เรียนสามารถผลิตชิ้นงานหรือปฏิบัติกิจกรรมบางอย่างได้ภายในโรงเรียนจะเป็นหลักประกันว่าผู้เรียนสามารถทำงานได้จริง หากแต่ต้องพิจารณาด้วยว่าทักษะและพุทธิกรรมที่ผู้เรียนได้รับการพัฒนานั้นสอดคล้องกับเงื่อนไขของงาน ความต้องการของนายจ้าง และบริบทของสถานที่ทำงานมากน้อยเพียงใด

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า สถานประกอบการควรมีส่วนในการให้ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน พุทธิกรรมที่คาดหวัง และเงื่อนไขสำคัญของการทำงาน เพื่อให้โรงเรียนสามารถออกแบบการพัฒนาผู้เรียนได้ตรงกับสถานการณ์จริงมากขึ้น ไม่ใช่จัดกิจกรรมฝึกอาชีพตามความคุ้นเคยหรือความพร้อมของโรงเรียนแต่เพียงฝ่ายเดียว ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือที่ดีควรมีการวางบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียมผู้เรียนเบื้องต้นให้พร้อม ขณะที่สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลด้านความคาดหวัง และลักษณะงานที่เหมาะสม...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวสะท้อนว่า ความต้องการของสถานประกอบการมิได้มีความหมายเพียงการระบุว่ามีตำแหน่งงานหรือกิจกรรมงานใดเท่านั้น แต่ครอบคลุมถึงลักษณะของภาระงาน ระดับความรับผิดชอบ กฎระเบียบ การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น และพฤติกรรมที่จำเป็นต่อการอยู่ในระบบงาน โรงเรียนจึงควรนำข้อมูลเหล่านี้มาใช้เป็นฐานในการพิจารณาว่าผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาในด้านใดและควรได้รับการเตรียมความพร้อมอย่างไร

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลเห็นสอดคล้องกันว่า การใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานต้องดำเนินควบคู่กับการวิเคราะห์ศักยภาพของผู้เรียน มิใช่นำความต้องการของงานมาใช้เป็นเกณฑ์ตายตัวกับผู้เรียนทุกคน เนื่องจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีระดับความสามารถ ความสนใจ และความต้องการการสนับสนุนแตกต่างกัน การเลือกงานและการออกแบบกิจกรรมจึงควรคำนึงถึงความเหมาะสมระหว่างบุคคลกับลักษณะงาน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ผู้เรียนได้รับโอกาสในการฝึกประสบการณ์ที่เหมาะสมและสอดคล้องกับศักยภาพของตน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...โรงเรียนจึงควรมีความสัมพันธ์กับภาคีเครือข่ายที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ค่อย ๆ เปลี่ยนผ่านจากการฝึกในโรงเรียนไปสู่การฝึกในสถานประกอบการอย่างเหมาะสม...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

ข้อค้นพบดังกล่าวยืนยันว่า การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการมิใช่การมุ่งเปลี่ยนแปลงผู้เรียนให้เป็นไปตามความต้องการของนายจ้างเพียงฝ่ายเดียว แต่เป็นกระบวนการพิจารณาความสอดคล้องระหว่างความต้องการของงานกับศักยภาพของผู้เรียน เพื่อเลือกกิจกรรมและจัดระดับการช่วยเหลือที่เหมาะสม ผู้เรียนจึงควรได้รับโอกาสในการฝึกงานที่เหมาะสมกับความสามารถ และค่อย ๆ เพิ่มระดับความรับผิดชอบตามพัฒนาการของแต่ละบุคคล

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลมองว่า การเชื่อมโยงการฝึกในโรงเรียนกับสถานการณ์จริงช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของงานและสามารถถ่ายโอนทักษะจากห้องเรียนไปใช้ในบริบทภายนอกได้ดีขึ้น เนื่องจากการทำงานจริงมีทั้งบุคคล สภาพแวดล้อม เวลา กติกา และความคาดหวังที่แตกต่างจากการฝึกในห้องเรียน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอกช่วยให้การฝึกทักษะของผู้เรียนมีความหมายและใกล้เคียงกับชีวิตจริงมากขึ้น...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...เครือข่ายภายนอกช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกในสถานการณ์จริงมากขึ้น...”
(ครูโรงเรียนที่ 4)

“...สถานประกอบการที่มีความพร้อมที่จะร่วมสนับสนุนการฝึกงาน หรือเปิดโอกาสให้ผู้เรียน
ได้เรียนรู้ในสภาพแวดล้อมจริงมากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

นอกจากนี้ ผู้ให้ข้อมูลยังสะท้อนว่า การประเมินและการแนะแนวอาชีพควรเชื่อมโยงกับ
ความสามารถที่ผู้เรียนต้องใช้ในบริบทการทำงานจริง มิใช่ประเมินเฉพาะผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือ
ความสำเร็จของชิ้นงานภายในโรงเรียน เพราะผู้เรียนอาจสามารถทำกิจกรรมได้เมื่อมีครูคอยช่วยเหลือ
อย่างใกล้ชิด แต่ยังไม่สามารถปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องเมื่ออยู่ในสภาพแวดล้อมจริง ดังคำให้สัมภาษณ์
ที่ว่า

“...การประเมินผลผู้เรียนควรสะท้อนความสามารถในการอยู่ในระบบงานได้จริง ไม่ใช่ประเมินเฉพาะ
ว่าผู้เรียนทำกิจกรรมหรือผลิตชิ้นงานได้หรือไม่...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...การประเมินผลและการแนะแนวอาชีพควรเชื่อมโยงกับบริบทจริงของการทำงาน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

ในขณะเดียวกัน แม้ทุกโรงเรียนจะเห็นความสำคัญของการเชื่อมโยงการพัฒนาผู้เรียนกับ
ความต้องการของสถานประกอบการ แต่พบจุดเน้นที่แตกต่างกันตามบริบท บางโรงเรียนให้
ความสำคัญกับการเชิญสถานประกอบการเข้ามาให้ข้อมูลเกี่ยวกับงาน บางโรงเรียนเน้นการนำผู้เรียน
ออกไปฝึกในสถานการณ์จริง ขณะที่บางโรงเรียนให้ความสำคัญกับการคัดเลือกกิจกรรมให้เหมาะสม
กับศักยภาพรายบุคคล ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า หลักการนี้ควรมีแกนร่วม คือ การใช้ข้อมูล
จากโลกการทำงานจริงเป็นฐาน แต่ต้องเปิดโอกาสให้สถานศึกษาปรับวิธีดำเนินงานตามความพร้อม
ของผู้เรียน โรงเรียน และเครือข่ายในพื้นที่

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ผลการสัมภาษณ์ช่วยยืนยันหลักการพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับ
ความต้องการของสถานประกอบการที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยชี้ให้เห็นว่า การ
พัฒนาผู้เรียนควรเริ่มจากการศึกษาลักษณะงาน ความคาดหวัง และพฤติกรรมที่จำเป็นต่อการทำงาน
จริง แล้วนำข้อมูลดังกล่าวมาพิจารณาพร้อมกับศักยภาพและความต้องการจำเป็นของผู้เรียนเป็น
รายบุคคล เพื่อกำหนดเป้าหมาย ออกแบบกิจกรรม และจัดประสบการณ์ฝึกที่เหมาะสม อันจะช่วยลด
ช่องว่างระหว่างสิ่งที่โรงเรียนพัฒนากับสิ่งที่สถานประกอบการต้องการได้อย่างเป็นรูปธรรม

2.1.2 การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดหลักการ
ประการที่สอง คือ “การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน
ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน” เนื่องจาก
ความสามารถในการปฏิบัติงานทำได้ขึ้นอยู่กับพฤติกรรมการปฏิบัติงานเฉพาะอย่างได้เพียงอย่างเดียว แต่เกี่ยวข้อง

กับความสามารถในการดูแลและจัดการตนเอง การปฏิบัติงานด้วยความรับผิดชอบ การสื่อสารและอยู่ร่วมกับผู้อื่น ตลอดจนการปฏิบัติงานภายใต้สภาพแวดล้อมและการสนับสนุนที่เหมาะสม

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันอย่างชัดเจนว่า การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการฝึกให้นักเรียนทำงานหรือผลิตชิ้นงานได้ แต่ต้องพัฒนาคุณลักษณะพื้นฐานที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเริ่มงาน ปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ทำงานร่วมกับผู้อื่น และปรับตัวเข้ากับกฎระเบียบของสถานประกอบการได้ ข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์จึงยืนยันว่าการพัฒนาทั้ง 4 มิติต้องดำเนินไปอย่างเชื่อมโยงและเกื้อหนุนกัน มิใช่แยกพัฒนาเป็นส่วน ๆ

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่สะท้อนว่า ทักษะชีวิตเป็นฐานสำคัญของการพัฒนาไปสู่การทำงาน หากผู้เรียนยังไม่สามารถดูแลตนเอง รักษาความสะอาด แต่งกาย เตรียมของใช้ รู้เวลา หรือปฏิบัติตามกิจวัตรพื้นฐานได้อย่างเหมาะสม การฝึกอาชีพและการเข้าสู่สถานประกอบการย่อมเกิดความไม่ต่อเนื่อง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การเตรียมผู้เรียนสู่การปฏิบัติงานต้องเริ่มจากการทำให้เขาใช้ชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสมก่อน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...หากพื้นฐานชีวิตยังไม่มั่นคง การออกไปฝึกงานหรือทำงานจริงย่อมสะดวกได้ง่าย...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...ถ้าเด็กยังต้องพึ่งพาผู้อื่นมากในเรื่องพื้นฐาน ก็จะส่งผลต่อความต่อเนื่องและความยั่งยืนในการทำงาน...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลมองตรงกันว่า พฤติกรรมการทำงานเป็นเงื่อนไขสำคัญของการอยู่ในระบบงาน โดยเฉพาะความรับผิดชอบ ความตรงต่อเวลา การทำงานตามขั้นตอน ความสม่ำเสมอ การรับฟังคำแนะนำ และการปฏิบัติตามกติกา คุณลักษณะเหล่านี้มิใช่เพียงพฤติกรรมที่โรงเรียนต้องการให้เกิดขึ้น แต่เป็นสิ่งที่สถานประกอบการใช้พิจารณาความพร้อมและความสามารถในการคงอยู่ในงาน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การสนับสนุนนักเรียนของโรงเรียนเน้นการฝึกเรื่องเล็ก ๆ ให้ทำได้อย่างสม่ำเสมอ เช่น การเตรียมของใช้ การเก็บของ การทำตามขั้นตอน การรู้เวลา และการรู้หน้าที่ของตนเอง...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...สิ่งที่ทำให้เด็กสามารถอยู่ในงานได้อย่างต่อเนื่อง คือความรับผิดชอบต่อตนเอง เช่น ความสะอาด การแต่งกาย การมีมารยาทพื้นฐาน และความตรงต่อเวลา เราอยากได้แบบนี้ เพราะมันเป็นพื้นฐานสำคัญ...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า ทักษะสังคมและการสื่อสารมีความจำเป็นต่อการปฏิบัติงานจริง เนื่องจากผู้เรียนต้องสามารถรับฟังคำสั่ง ขอความช่วยเหลือ ตอบคำถาม กล่าวทักทาย ทำงานร่วมกับบุคคลอื่น และแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมกับสถานการณ์ได้ หากผู้เรียนสามารถทำงานเฉพาะด้านได้ แต่ไม่สามารถสื่อสารหรือปรับตัวเข้ากับเพื่อนร่วมงานและผู้ควบคุมงานได้ การทำงานก็อาจไม่เกิดความต่อเนื่อง

ผู้ให้ข้อมูลจึงเห็นว่า การจัดกิจกรรมควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกการสื่อสารและการทำงานร่วมกับผู้อื่นควบคู่กับการฝึกงาน มิใช่แยกการฝึกทักษะสังคมออกจากกิจกรรมอาชีพ เพราะสถานการณ์ทำงานจริงเป็นบริบทที่ผู้เรียนต้องใช้ทั้งทักษะงานและทักษะทางสังคมในเวลาเดียวกัน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำจำเป็นต้องเตรียมทั้งทักษะงานและทักษะชีวิตไปพร้อมกัน...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

“...โรงเรียนให้ความสำคัญกับการเตรียมผู้เรียนให้สามารถอยู่ในระบบงานได้จริง โดยมองว่าการมีงานทำมิได้ขึ้นอยู่กับทักษะงานเพียงอย่างเดียว...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า ความพร้อมของผู้เรียนในการเข้าสู่สถานประกอบการมิใช่ความรับผิดชอบของผู้เรียนเพียงฝ่ายเดียว แต่ต้องอาศัยระบบสนับสนุนที่เหมาะสม เช่น การแบ่งงานเป็นขั้นตอน การสาธิต การใช้สื่อหรือสัญลักษณ์ การช่วยเหลือ การให้แรงเสริม การปรับสภาพแวดล้อม และการมีบุคคลคอยให้คำแนะนำในระยะเริ่มต้น ระบบสนับสนุนดังกล่าวควรค่อย ๆ ลดลงตามความสามารถของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถทำงานได้อย่างเป็นอิสระมากขึ้น ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...เมื่อพาผู้เรียนออกไปเจอสถานการณ์จริง จะเห็นได้ชัดว่าหากผู้เรียนยังไม่สามารถจัดการตนเองได้ ผู้เรียนจะเกิดความกังวลและทำงานได้ไม่เต็มศักยภาพ...” (ครูโรงเรียนที่ 4)

“...สิ่งที่คาดหวังคือ เด็กน่าจะจะต้องสามารถดูแลตนเองได้ในระดับที่เหมาะสมและปฏิบัติตามกติกาได้ เพราะการทำงานจริงต้องอาศัยความต่อเนื่อง...” (สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่าแต่ละโรงเรียนมีจุดเน้นในการพัฒนาผู้เรียนแตกต่างกัน บางโรงเรียนให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะชีวิตและการช่วยเหลือตนเองเป็นลำดับแรก บางโรงเรียนมุ่งสร้างวินัยและพฤติกรรมการทำงาน ขณะที่บางโรงเรียนเน้นการสื่อสารและการฝึกในสถานการณ์จริง อย่างไรก็ตาม ความแตกต่างดังกล่าวมิได้ขัดแย้งกัน แต่สะท้อนว่ากระบวนการพัฒนาควรมีความยืดหยุ่นและสามารถปรับน้ำหนักของแต่ละมิติให้เหมาะสมกับข้อมูลพื้นฐานและความต้องการจำเป็นของผู้เรียนแต่ละคน

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ผลการสัมภาษณ์ช่วยยืนยันหลักการออกแบบกระบวนการพัฒนาผู้เรียนอย่างครอบคลุมทั้ง 4 มิติที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยชี้ให้เห็นว่า ทักษะชีวิตเป็นฐานของการดูแลและการจัดการตนเอง พฤติกรรมการทำงานเป็นฐานของวินัยและความรับผิดชอบ ทักษะสังคมและการสื่อสารเป็นฐานของการทำงานร่วมกับผู้อื่น และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนเป็นกลไกที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะไปใช้ในบริบทจริงได้ กระบวนการพัฒนาจึงต้องบูรณาการทั้ง 4 มิติอย่างเชื่อมโยง ต่อเนื่อง และสอดคล้องกับความต้องการรายบุคคล

2.1.3 การขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดหลักการประการที่สาม คือ “การขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ” เนื่องจากการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้เรียนในหลายบริบท ทั้งโรงเรียน ครอบครัว และสถานที่ทำงาน การดำเนินงานโดยบุคคลหรือหน่วยงานใดหน่วยงานหนึ่งเพียงลำพังจึงไม่เพียงพอต่อการสร้างความต่อเนื่องของการพัฒนา

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันว่า การขับเคลื่อนการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานจำเป็นต้องมีการกำหนดบทบาท การประสานข้อมูล และการติดตามช่วยเหลือร่วมกันของผู้เกี่ยวข้องอย่างเป็นระบบ มิใช่เป็นเพียงการที่โรงเรียนติดต่อสถานประกอบการเพื่อส่งผู้เรียนออกไปฝึกงานในช่วงเวลาหนึ่งเท่านั้น แต่ต้องเป็นความร่วมมือที่เริ่มตั้งแต่การให้ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียน การกำหนดเป้าหมาย การออกแบบกิจกรรม การเตรียมความพร้อม การฝึกประสบการณ์ และการสะท้อนผลเพื่อนำกลับมาปรับปรุงผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทในการกำหนดทิศทาง นโยบาย และระบบสนับสนุนให้การเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานเป็นภารกิจของโรงเรียนทั้งระบบ มิใช่เป็นหน้าที่เฉพาะของครูอาชีพ ผู้บริหารยังต้องสนับสนุนเวลา บุคลากร ทรัพยากร และการประสานเครือข่ายภายนอก เพื่อให้การดำเนินงานเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...โรงเรียนจึงควรมีบทบาทในการสร้างความเชื่อมั่นและประสานความเข้าใจระหว่างผู้เรียน ครอบครัว และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลเห็นตรงกันว่า ครูเป็นผู้ขับเคลื่อนหลักในระดับปฏิบัติ เนื่องจากเป็นผู้ที่มีข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนอย่างใกล้ชิดและสามารถเชื่อมโยงข้อมูลจากผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการไปสู่การออกแบบกิจกรรมรายบุคคลได้ ครูจึงมีบทบาททั้งในการประเมินผู้เรียน กำหนดเป้าหมาย จัดกิจกรรม สังเกตพฤติกรรม ติดตามความก้าวหน้า และประสานการช่วยเหลือ ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องและติดตามผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพื่อให้การพัฒนาเกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า สถานประกอบการไม่ควรมีบทบาทเฉพาะการรับผู้เรียนเข้าฝึกประสบการณ์ แต่ควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน ความคาดหวัง พฤติกรรมที่จำเป็น และข้อจำกัดของบริบทงาน ตลอดจนร่วมสังเกตและสะท้อนผลการปฏิบัติงานของผู้เรียน เพื่อให้โรงเรียนสามารถนำข้อมูลกลับไปปรับเป้าหมายและกิจกรรมได้อย่างเหมาะสม ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจร่วมกันและการสื่อสารที่ต่อเนื่องระหว่างโรงเรียนกับภาคภายนอก...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

“...ความร่วมมือที่ดีควรมีการวางบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียมผู้เรียนเบื้องต้นให้พร้อม ขณะที่สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลด้านความคาดหวังและลักษณะงานที่เหมาะสม...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

สำหรับผู้ปกครอง แม้ผู้ปกครองจะไม่ได้เป็นผู้ให้ข้อมูลโดยตรงในการสัมภาษณ์ผู้บริหาร ครู และสถานประกอบการในขั้นตอนนี้ แต่บทบาทของผู้ปกครองปรากฏผ่านการสะท้อนของผู้ให้ข้อมูลกลุ่มอื่นอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะการฝึกทักษะชีวิต การรักษาความสะอาด การแต่งกาย การตรงต่อเวลา ความรับผิดชอบ และกิจวัตรประจำวัน ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ต้องได้รับการฝึกซ้ำทั้งในโรงเรียนและที่บ้าน ผู้ปกครองจึงมีบทบาทในการเสริมพฤติกรรมและช่วยให้การพัฒนาผู้เรียนมีความต่อเนื่องระหว่างบริบทโรงเรียนกับบริบทครอบครัว

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลมองตรงกันว่า ความร่วมมือจะเกิดประสิทธิผลได้ ต้องมีการสื่อสารสองทางและการสะท้อนข้อมูลกลับอย่างต่อเนื่อง โรงเรียนควรแจ้งข้อมูลเกี่ยวกับศักยภาพ ข้อจำกัด และลักษณะการช่วยเหลือของผู้เรียนแก่สถานประกอบการ ขณะที่สถานประกอบการควรสะท้อนข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการทำงาน ปัญหา และความก้าวหน้าของผู้เรียน

กลับมายังโรงเรียน ส่วนผู้ปกครองควรได้รับข้อมูลเกี่ยวกับเป้าหมายการพัฒนา เพื่อช่วยฝึกและเสริมพฤติกรรมเดียวกันที่บ้าน

การดำเนินงานในลักษณะดังกล่าวทำให้ความร่วมมือเป็นกลไกการทำงานร่วมกันที่มีเป้าหมาย มีบทบาท และมีการใช้ข้อมูลร่วมกันเพื่อพัฒนาผู้เรียน ผู้ให้ข้อมูลจึงให้ความสำคัญกับความชัดเจนของบทบาทและความต่อเนื่องของการสื่อสาร มากกว่าการทําบันทึกข้อตกลงหรือการมีรายชื่อเครือข่ายเพียงในเชิงเอกสาร

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่า รูปแบบความร่วมมือของแต่ละโรงเรียนมีความแตกต่างกันตามความพร้อมของพื้นที่ บางโรงเรียนมีเครือข่ายสถานประกอบการที่ร่วมดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง บางโรงเรียนใช้หน่วยงานภายในหรือชุมชนเป็นแหล่งฝึกเบื้องต้น ขณะที่บางโรงเรียนยังต้องอาศัยครูเป็นผู้ประสานงานหลัก ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า หลักการความร่วมมือควรกำหนดบทบาทหลักของผู้เกี่ยวข้องให้ชัดเจน แต่เปิดโอกาสให้แต่ละสถานศึกษาปรับรูปแบบการประสานงานให้เหมาะสมกับบริบทและทรัพยากรของตนเอง

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ผลการสัมภาษณ์ช่วยยืนยันหลักการขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยใช้ชี้ให้เห็นว่า ผู้บริหารทำหน้าที่กำหนดนโยบายและสนับสนุนระบบ ครูเป็นผู้ขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียนในระดับปฏิบัติ ผู้ปกครองช่วยเสริมความต่อเนื่องของพฤติกรรมในชีวิตประจำวัน และสถานประกอบการสะท้อนความต้องการของงานจริง เปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์ และร่วมให้ข้อมูลย้อนกลับ การทำงานร่วมกันของทั้ง 4 ฝ่ายจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ช่วยให้การพัฒนาผู้เรียนเกิดความต่อเนื่อง เชื่อมโยงระหว่างโรงเรียน ครอบครัว และสถานประกอบการ และสามารถนำไปสู่การปฏิบัติงานได้อย่างเหมาะสม

กล่าวโดยสรุป ผลการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้แทนสถานประกอบการ มิได้เป็นแหล่งที่ใช้กำหนดหลักการของรูปแบบขึ้นใหม่ แต่ทำหน้าที่เป็นข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ยืนยันและขยายความหลักการทั้ง 3 ประการที่ได้จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานอย่างครอบคลุมทั้ง 4 มิติ และการขับเคลื่อนด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบ หลักการดังกล่าวจึงมีทั้งฐานทางวิชาการและฐานข้อมูลจากบริบทจริงรองรับ และสามารถใช้เป็นฐานคิดในการกำหนดองค์ประกอบส่วนอื่นของรูปแบบได้อย่างเหมาะสมและเป็นระบบ

2.2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในบทที่ 2 นำไปสู่การกำหนด “วัตถุประสงค์ของรูปแบบ” ให้เป็นองค์ประกอบที่ 2 ของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยวัตถุประสงค์ของรูปแบบทำหน้าที่กำหนดเป้าหมายที่มุ่งให้เกิดขึ้นเมื่อนำรูปแบบไปปฏิบัติจริง ประกอบด้วยวัตถุประสงค์สำคัญ 3 ประการ ได้แก่ 1) เพื่อส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ 2) เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ และ 3) เพื่อสร้างแนวทางความร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การทำงาน

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้แทนสถานประกอบการจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า ข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องและช่วยยืนยันวัตถุประสงค์ทั้ง 3 ประการที่ได้จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน โดยผู้ให้ข้อมูลสะท้อนตรงกันว่า การดำเนินงานไม่ควรมุ่งเพียงให้ผู้เรียนสามารถเข้าร่วมกิจกรรมหรือปฏิบัติงานบางอย่างได้ภายในโรงเรียน แต่ควรมุ่งให้ผู้เรียนมีทักษะและพฤติกรรมที่สอดคล้องกับโลกการทำงานจริง ขณะเดียวกัน สถานศึกษาจำเป็นต้องมีกระบวนการดำเนินงานที่เป็นระบบและต่อเนื่อง รวมทั้งมีกลไกความร่วมมือระหว่างโรงเรียน ครอบครัว สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถเปลี่ยนผ่านจากการเรียนรู้ในโรงเรียนไปสู่การฝึกประสบการณ์และการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม

ดังนั้น ผลการสัมภาษณ์จึงไม่ได้ทำหน้าที่กำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบขึ้นใหม่ แต่เป็นข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ช่วยยืนยัน ขยายความ และทำให้เป้าหมายของรูปแบบทั้งในระดับผู้เรียน ระดับสถานศึกษา และระดับความร่วมมือระหว่างหน่วยงานมีความชัดเจนและสอดคล้องกับสภาพการดำเนินงานจริงมากยิ่งขึ้น ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.2.1 เพื่อส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดวัตถุประสงค์ประการแรก คือ “เพื่อส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ” เนื่องจากการพัฒนาผู้เรียนให้สามารถเข้าสู่และคงอยู่ในระบบงานจริงได้ จำเป็นต้องคำนึงถึงทั้งศักยภาพและความต้องการจำเป็นของผู้เรียน ตลอดจนลักษณะงาน พฤติกรรม และคุณลักษณะที่สถานประกอบการคาดหวัง การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำจึงควรเชื่อมโยงข้อมูลทั้งสองส่วนเข้าด้วยกันอย่างเหมาะสม

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันว่า เป้าหมายของการพัฒนาผู้เรียนไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการทำให้ผู้เรียนสามารถทำกิจกรรมอาชีพหรือผลิตชิ้นงานได้ภายในโรงเรียน แต่ควรมุ่งให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะดังกล่าวไปใช้ในบริบทการทำงานจริง โดยมีทั้งความสามารถในการดูแลตนเอง ความรับผิดชอบ ความสม่ำเสมอ การทำงานตามขั้นตอน การสื่อสาร และการปฏิบัติตามกติกาของสถานที่ทำงาน

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า การจัดหลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพควรมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีความพร้อมสำหรับการอยู่ในระบบงานจริง ไม่ใช่พิจารณาเฉพาะความสามารถในการทำงานใดงานหนึ่งให้สำเร็จเท่านั้น เนื่องจากสถานประกอบการให้ความสำคัญกับพฤติกรรมและคุณลักษณะที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถทำงานได้อย่างต่อเนื่อง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพของโรงเรียนควรมุ่งสร้างความพร้อมของผู้เรียนในการอยู่ในระบบงานจริง โดยไม่เน้นเพียงการให้ผู้เรียนทำงานเป็น แต่ต้องทำให้ผู้เรียนสามารถทำงานอย่างต่อเนื่อง มีวินัย และปฏิบัติตามขั้นตอนได้ด้วย...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...เด็กที่ผ่านการฝึกอาชีพมา จะมีความพร้อมมากขึ้น ถ้ากิจกรรมที่โรงเรียนจัดเน้นความ
สม่ำเสมอ ความรับผิดชอบ และการทำงานตามขั้นตอนของงานนั้น...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ความต้องการของสถานประกอบการมิได้จำกัดอยู่
เพียงทักษะเฉพาะงาน แต่ครอบคลุมถึงพฤติกรรมพื้นฐานที่ทำให้บุคคลสามารถปฏิบัติงานร่วมกับผู้อื่น
และอยู่ภายใต้เงื่อนไขของงานได้อย่างเหมาะสม การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานจึงต้องพัฒนาผู้เรียนให้
ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการเข้าสู่
สถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลเห็นสอดคล้องกันว่า การใช้ความต้องการของสถาน
ประกอบการเป็นฐานมิได้หมายถึงการนำมาตรฐานของสถานประกอบการมากำหนดกับผู้เรียนทุกคน
ในลักษณะเดียวกัน แต่ต้องนำมาพิจารณาร่วมกับศักยภาพ ความสนใจ ความถนัด และข้อจำกัดของ
ผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพื่อเลือกประเภทงาน กิจกรรม และระดับการสนับสนุนที่เหมาะสม

ผู้เรียนบางคนอาจมีความสามารถในการทำงานที่มีขั้นตอนซ้ำและคงที่ ขณะที่บางคนอาจ
สามารถทำงานที่ต้องมีการสื่อสารหรือเคลื่อนย้ายระหว่างสถานที่ได้ การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา
จึงต้องเกิดจากความสอดคล้องระหว่าง “สิ่งที่สถานประกอบการต้องการ” กับ “สิ่งที่ผู้เรียนสามารถ
พัฒนาได้” ไม่ใช่พิจารณาจากความต้องการของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงด้านเดียว

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมใน
การให้ข้อมูลเกี่ยวกับความคาดหวัง ลักษณะงาน และพฤติกรรมที่จำเป็น เพื่อช่วยให้โรงเรียนสามารถ
กำหนดเป้าหมายและจัดกิจกรรมได้ใกล้เคียงกับสภาพการทำงานจริงมากขึ้น ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือที่ดีควรมีการวางบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียม
ผู้เรียนเบื้องต้นให้พร้อม ขณะที่สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลด้านความคาดหวัง
และลักษณะงานที่เหมาะสม...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

ข้อมูลดังกล่าวสะท้อนว่า สถานประกอบการมิได้มีบทบาทเพียงรับผู้เรียนเข้าฝึกประสบการณ์
ในขั้นตอนสุดท้าย แต่ควรมีส่วนร่วมตั้งแต่การให้ข้อมูลเกี่ยวกับงาน เพื่อให้โรงเรียนสามารถแปลงความ
ต้องการของสถานประกอบการไปสู่การกำหนดทักษะเป้าหมาย การเลือกกิจกรรม การจัดลำดับการ
ฝึก และการกำหนดระบบสนับสนุนที่เหมาะสมกับผู้เรียน

นอกจากนี้ ผู้ให้ข้อมูลยังมองตรงกันว่า การประเมินผลผู้เรียนต้องสะท้อนความพร้อมในการ
ทำงานจริง มิใช่ประเมินเฉพาะผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือความสำเร็จของชิ้นงาน เพราะผู้เรียนอาจ
สามารถทำงานได้ภายใต้การช่วยเหลืออย่างใกล้ชิดในโรงเรียน แต่ยังไม่สามารถปฏิบัติงานอย่าง
ต่อเนื่องในสถานการณ์จริงได้ ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การประเมินผลผู้เรียนเพื่อเตรียมความพร้อมสู่การมีงานทำไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือผลงานชิ้นงาน แต่ควรครอบคลุมพฤติกรรม การดำรงชีวิต ความรับผิดชอบ การทำตามข้อตกลง ความสามารถในการดูแลตนเอง และความพร้อมในการปรับตัวเข้าสู่บริบทการทำงานจริง...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...การประเมินผลผู้เรียนควรสะท้อนความสามารถในการอยู่ในระบบงานได้จริง ไม่ใช่ประเมินเฉพาะว่าผู้เรียนทำกิจกรรมหรือผลิตชิ้นงานได้หรือไม่...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...การประเมินผลและการแนะแนวอาชีพควรเชื่อมโยงกับบริบทจริงของการทำงาน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

ในขณะเดียวกัน แม้ทั้ง 4 โรงเรียนจะมีเป้าหมายร่วมกันในการส่งเสริมผู้เรียนให้มีความพร้อมตามความต้องการของสถานประกอบการ แต่พบจุดเน้นที่แตกต่างกันบางประการ บางโรงเรียนให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะชีวิตและการดูแลตนเอง บางโรงเรียนเน้นความรับผิดชอบและการทำงานตามขั้นตอน ขณะที่บางโรงเรียนให้ความสำคัญกับการจัดประสบการณ์ในสถานที่จริง ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า เป้าหมายของการพัฒนาควรมีแกนร่วมที่ชัดเจน แต่ต้องสามารถปรับให้เหมาะสมกับลักษณะงานและศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคนได้

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ผลการสัมภาษณ์ช่วยยืนยันว่าวัตถุประสงค์ในการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ โดยใช้เห็นว่า เป้าหมายของการพัฒนามีใช่เพียงการทำให้ผู้เรียนปฏิบัติงานเฉพาะอย่างได้ แต่ต้องทำให้ผู้เรียนมีทักษะและพฤติกรรมที่จำเป็นต่อการเข้าสู่และคงอยู่ในระบบงานจริง ทั้งนี้ ต้องพิจารณาความต้องการของสถานประกอบการควบคู่กับศักยภาพและความต้องการจำเป็นของผู้เรียนเป็นรายบุคคล

2.2.2 เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดวัตถุประสงค์ประการที่สอง คือ “เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ” เนื่องจากการส่งเสริมทักษะการมีงานทำไม่ควรเป็นเพียงกิจกรรมที่ดำเนินการเป็นครั้งคราวหรือขึ้นอยู่กับความพร้อมของครูผู้รับผิดชอบแต่ละคน แต่ควรเป็นกระบวนการที่มีทิศทาง มีลำดับการดำเนินงาน และมีการเชื่อมโยงข้อมูลตั้งแต่การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ การวิเคราะห์ผู้เรียน การกำหนดเป้าหมาย การจัดกิจกรรม การสนับสนุน การประเมินผล และการปรับปรุงการดำเนินงาน

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันว่า การเตรียมผู้เรียนเข้าสู่การทำงานต้องอาศัยการดำเนินงานที่ต่อเนื่องและเป็นระบบ มิใช่เริ่มต้นเมื่อผู้เรียนใกล้จบการศึกษาหรือเมื่อมีสถานประกอบการเปิดโอกาสให้ฝึกงานเท่านั้น แต่ควรเริ่มจากการพัฒนาทักษะพื้นฐานและนิสัย

งานตั้งแต่ระยะแรก แล้วค่อย ๆ เพิ่มระดับความซับซ้อนและความรับผิดชอบตามความพร้อมของผู้เรียน

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลเห็นตรงกันว่า กระบวนการพัฒนาผู้เรียนควรเชื่อมโยงทักษะชีวิตกับการฝึกอาชีพ เนื่องจากความสามารถในการดูแลตนเอง การปฏิบัติตามกิจวัตร และการรับผิดชอบต่อหน้าที่เป็นพื้นฐานของการทำงานจริง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การจัดหลักสูตรและกิจกรรมเพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำของผู้เรียนควรเชื่อมโยงกับการพัฒนาทักษะชีวิตและความพร้อมในการดำรงชีวิตประจำวันควบคู่กันไป...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

ข้อค้นพบดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กระบวนการของสถานศึกษาไม่ควรแบ่งแยกการฝึกทักษะชีวิต การฝึกพฤติกรรม และการฝึกอาชีพออกจากกัน แต่ควรวางแผนให้กิจกรรมต่าง ๆ เชื่อมโยงและเกี่ยวพันกัน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะจากชีวิตประจำวันไปใช้ในการปฏิบัติงาน และนำพฤติกรรมจากการฝึกงานกลับมาใช้ในชีวิตประจำวันได้

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า การจัดกิจกรรมควรเน้นการลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ การแบ่งงานเป็นขั้นตอน และการค่อย ๆ เพิ่มระดับความรับผิดชอบให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน เนื่องจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำเป็นต้องอาศัยระยะเวลาและประสบการณ์ซ้ำเพื่อสร้างความคุ้นเคยและความมั่นใจ ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...โรงเรียนให้ความสำคัญกับกิจกรรมฝึกอาชีพที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงและเหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน โดยมุ่งให้ผู้เรียนได้ทำงานจริง ฝึกซ้ำ และค่อย ๆ เรียนรู้การทำตามขั้นตอน...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การฝึกอาชีพของโรงเรียนเน้นการมอบหมายงานเป็นขั้นตอน การฝึกซ้ำ และการใช้กิจกรรมประจำวันเป็นฐานในการสร้างนิสัยงาน...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

ข้อมูลดังกล่าวยืนยันว่า การพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาควรให้ความสำคัญกับความต่อเนื่องของการฝึกมากกว่าการจัดกิจกรรมจำนวนมากแต่ขาดการติดตาม ผู้เรียนควรได้รับโอกาสฝึกงานเดิมซ้ำจนเกิดความชำนาญ ก่อนเพิ่มงานหรือเงื่อนไขที่มีความซับซ้อนมากขึ้น โดยครูต้องสังเกตและปรับระดับการช่วยเหลือให้เหมาะสมกับความก้าวหน้าของผู้เรียน

ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้ให้ข้อมูลมองตรงกันว่า กระบวนการของสถานศึกษาควรมีการติดตามและประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ทราบว่าผู้เรียนมีความพร้อมในระดับใด ควรได้รับการพัฒนาเพิ่มเติมด้านใด และควรปรับเป้าหมายหรือกิจกรรมอย่างไร ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การประเมินผลเพื่อการมีงานทำควรเป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ช่วยให้โรงเรียนมองเห็นว่า
 ผู้เรียนมีความพร้อมในระดับใด และควรได้รับการพัฒนาเพิ่มเติมด้านใดก่อนออกสู่สถาน
 ประกอบการ...”
 (ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

การประเมินจึงไม่ควรเป็นเพียงการตัดสินผลเมื่อสิ้นสุดกิจกรรม แต่ต้องทำหน้าที่เป็นข้อมูล
 ย้อนกลับสำหรับการปรับปรุงกระบวนการ โดยข้อมูลจากการประเมินควรถูกนำไปใช้ในการปรับ
 เป้าหมายรายบุคคล วิธีการสอน ลำดับขั้นของงาน สื่อสนับสนุน และระดับการช่วยเหลือให้สอดคล้อง
 กับพัฒนาการของผู้เรียน

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า กระบวนการดำเนินงานควรมีความ
 ชัดเจนในระดับสถานศึกษาทั้งระบบ ไม่ควรขึ้นอยู่กับความรู้หรือประสบการณ์ของครูอาชีพเพียงคน
 เดียว ผู้บริหารควรกำหนดทิศทางและสนับสนุนการดำเนินงาน ขณะที่ครูผู้สอนและบุคลากรที่
 เกี่ยวข้องควรมีความเข้าใจในเป้าหมายและแนวทางเดียวกัน เพื่อให้การพัฒนาผู้เรียนเกิดความ
 ต่อเนื่อง แม้มีการเปลี่ยนครูผู้รับผิดชอบหรือเปลี่ยนกิจกรรมฝึกอาชีพ

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่าแต่ละโรงเรียนมีวิธีการดำเนินงาน
 แตกต่างกันตามบริบท บางโรงเรียนจัดการฝึกผ่านกิจกรรมชีวิตประจำวันและบ้านฝึกทักษะ บาง
 โรงเรียนจัดฐานอาชีพภายในโรงเรียน ขณะที่บางโรงเรียนเชื่อมโยงกิจกรรมกับสถานประกอบการ
 ภายนอก ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า กระบวนการดำเนินงานควรมีกรอบและลำดับที่ชัดเจน แต่
 ต้องมีความยืดหยุ่นเพียงพอให้สถานศึกษาสามารถปรับกิจกรรม สถานที่ และระบบสนับสนุนให้
 เหมาะสมกับบริบทของตนเอง

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ผลการสัมภาษณ์ช่วยยืนยันวัตถุประสงค์ในการพัฒนากระบวนการ
 ดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ โดยใช้ให้เห็นว่า
 สถานศึกษาควรมีการดำเนินงานที่เชื่อมโยงตั้งแต่การวิเคราะห์ข้อมูล การกำหนดเป้าหมาย
 การออกแบบกิจกรรม การฝึกซ้ำในสถานการณ์จริงหรือใกล้เคียงจริง การจัดระบบสนับสนุน และการ
 ติดตามประเมินผลอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ กระบวนการดังกล่าวต้องสามารถปรับให้เหมาะสมกับผู้เรียน
 เป็นรายบุคคลและบริบทของแต่ละสถานศึกษาได้

2.2.3 เพื่อสร้างแนวทางความร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และหน่วยงาน ที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การมีงานทำ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดวัตถุประสงค์
 ประการที่สาม คือ “เพื่อสร้างแนวทางความร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และ
 หน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การมีงานทำ” เนื่องจากสถานศึกษา
 ไม่สามารถเตรียมผู้เรียนเข้าสู่การทำงานได้โดยลำพัง การพัฒนาผู้เรียนจำเป็นต้องอาศัยข้อมูล โอกาส
 ในการฝึกประสบการณ์ การสนับสนุน และการติดตามจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายอย่างต่อเนื่อง

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันอย่างชัดเจนว่า ความร่วมมือควรมี
 ลักษณะเป็นกระบวนการทำงานร่วมกัน มิใช่เป็นเพียงการประสานงานเพื่อขอสถานที่ฝึกงานหรือส่ง
 ผู้เรียนออกไปฝึกประสบการณ์ในช่วงระยะเวลาหนึ่งเท่านั้น แต่ควรครอบคลุมตั้งแต่การให้ข้อมูล การ

ร่วมวางแผน การเตรียมความพร้อม การจัดประสบการณ์ การติดตามช่วยเหลือ และการสะท้อนผล
กลับมาใช้พัฒนาผู้เรียน

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพต้องตั้งอยู่บน
ความเข้าใจร่วมกัน การสื่อสารที่ต่อเนื่อง และการกำหนดบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน ดังคำให้
สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจร่วมกัน และการสื่อสารที่ต่อเนื่องระหว่าง
โรงเรียนกับภาคีภายนอก...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

“...ความร่วมมือที่ดีควรมีการวางบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียมผู้เรียนเบื้องต้น
ให้พร้อม ขณะที่สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลด้านความคาดหวังและลักษณะงานที่
เหมาะสม...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

ข้อมูลดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า โรงเรียนและสถานประกอบการควรทำงานร่วมกันตั้งแต่ก่อนผู้เรียน
เข้าสู่สถานประกอบการ โรงเรียนควรให้ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับศักยภาพ ข้อจำกัด และวิธีการช่วยเหลือ
ผู้เรียน ส่วนสถานประกอบการควรให้ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน ภาระเบี่ยง สภาพแวดล้อม และ
พฤติกรรมที่คาดหวัง เพื่อให้ทั้งสองฝ่ายสามารถเตรียมผู้เรียนและจัดงานได้อย่างเหมาะสม
ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลเห็นตรงกันว่า เครือข่ายภายนอกมีบทบาทสำคัญในการเปิดพื้นที่
ให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ในบริบทจริง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การปรับตัว การสื่อสาร การปฏิบัติ
ตามกติกา และการทำงานร่วมกับบุคคลที่แตกต่างจากบริบทในโรงเรียน ข้อมูลในตารางสังเคราะห์ผล
การสัมภาษณ์ยังระบุว่า โรงเรียนไม่สามารถเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานได้โดยลำพัง ความร่วมมือกับ
สถานประกอบการช่วยให้ทราบความต้องการของโลกงานจริง เครือข่ายช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึก
ประสบการณ์ และการสื่อสารติดตามร่วมกันช่วยลดช่องว่างระหว่างโรงเรียนกับสถานประกอบการ

ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า โรงเรียนควรทำหน้าที่ประสานความเข้าใจ
ระหว่างผู้เรียน ครอบครัว และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ เนื่องจากแต่ละฝ่ายอาจมีความ
คาดหวังและความเข้าใจเกี่ยวกับความสามารถของผู้เรียนแตกต่างกัน หากขาดการสื่อสารที่ชัดเจน
อาจทำให้ผู้เรียนได้รับงานหรือการสนับสนุนที่ไม่เหมาะสม ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...โรงเรียนจึงควรมีบทบาทในการสร้างความเชื่อมั่นและประสานความเข้าใจระหว่างผู้เรียน
ครอบครัว และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องและติดตามผู้เรียนเป็นรายบุคคล...”

(ครูโรงเรียนที่ 2)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวสะท้อนว่า ครูทำหน้าที่เป็นผู้เชื่อมโยงข้อมูลระหว่างผู้เรียน ครอบครัว ผู้บริหาร และสถานประกอบการ โดยต้องติดตามว่าผู้เรียนสามารถนำทักษะที่ฝึกในโรงเรียนไปใช้ในสถานที่จริงได้หรือไม่ มีปัญหาในด้านใด และควรได้รับการช่วยเหลือเพิ่มเติมอย่างไร ขณะที่ผู้บริหารทำหน้าที่สนับสนุนระบบและสร้างความสัมพันธ์กับหน่วยงานภายนอกให้เกิดความต่อเนื่อง

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ความร่วมมือควรมีการสะท้อนข้อมูลกลับจากสถานประกอบการมายังโรงเรียน เพื่อใช้ปรับปรุงเป้าหมายและกิจกรรมของผู้เรียน มิใช่สิ้นสุดลงเมื่อผู้เรียนฝึกงานครบตามระยะเวลาที่กำหนด สถานประกอบการควรสะท้อนทั้งจุดเด่น ปัญหา พฤติกรรมที่ควรพัฒนา และลักษณะการสนับสนุนที่ผู้เรียนต้องการ ขณะที่โรงเรียนควรนำข้อมูลเหล่านั้นมาวิเคราะห์และปรับกระบวนการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่า รูปแบบความร่วมมือของแต่ละโรงเรียนมีความแตกต่างกันตามทรัพยากรและบริบทของพื้นที่ บางโรงเรียนมีสถานประกอบการที่ร่วมดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง บางโรงเรียนใช้ชุมชนหรือหน่วยงานภาครัฐเป็นแหล่งฝึก ขณะที่บางโรงเรียนยังอาศัยความสัมพันธ์ส่วนบุคคลของครูในการประสานงาน ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า รูปแบบควรกำหนดกรอบความร่วมมือและบทบาทของแต่ละฝ่ายให้ชัดเจน เพื่อให้การดำเนินงานมีความต่อเนื่องและไม่ขึ้นอยู่กับบุคคลใดบุคคลหนึ่งมากเกินไป

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ผลการสัมภาษณ์ช่วยยืนยันวัตถุประสงค์ในการสร้างแนวทางการร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การมีงานทำ โดยชี้ให้เห็นว่า ความร่วมมือควรครอบคลุมการให้ข้อมูล การร่วมวางแผน การเตรียมผู้เรียน การเปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์ การจัดระบบสนับสนุน การติดตาม และการสะท้อนข้อมูลกลับ การดำเนินงานดังกล่าวจะช่วยลดช่องว่างระหว่างการฝึกภายในโรงเรียนกับความต้องการของโลกการทำงานจริง และทำให้การเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและเหมาะสม

กล่าวโดยสรุป ผลการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้แทนสถานประกอบการ ช่วยยืนยันและขยายความวัตถุประสงค์ของรูปแบบทั้ง 3 ประการที่ได้จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยวัตถุประสงค์ประการแรกมุ่งให้เกิดผลลัพธ์ที่ตัวผู้เรียน วัตถุประสงค์ประการที่สองมุ่งให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในกระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษา และ วัตถุประสงค์ประการที่สามมุ่งสร้างกลไกความร่วมมือที่สนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนจากโรงเรียนไปสู่บริบทการทำงานจริง วัตถุประสงค์ทั้ง 3 ประการจึงมีความสัมพันธ์และสนับสนุนกัน โดยมีเป้าหมายปลายทางร่วมกัน คือ การทำให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาทักษะการมีงานทำอย่างเป็นระบบ สอดคล้องกับศักยภาพของตนเองและความต้องการของสถานประกอบการ และสามารถก้าวเข้าสู่การฝึกงานหรือการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสมและยั่งยืน

2.3 โครงสร้างของรูปแบบ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในบทที่ 2 นำไปสู่การกำหนด “โครงสร้างของรูปแบบ” ให้เป็นองค์ประกอบที่ 3 ของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยโครงสร้างของรูปแบบหมายถึง ความสัมพันธ์ของส่วนประกอบเชิงระบบที่ทำหน้าที่เป็นกลไก

ขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียนร่วมกันอย่างเชื่อมโยงและต่อเนื่อง มิใช่การดำเนินงานที่แยกส่วนออกจากกัน

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้แทนสถานประกอบการจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า ข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องและช่วยยืนยันโครงสร้างของรูปแบบที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยสะท้อนให้เห็นว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำเป็นต้องอาศัยกลไกการดำเนินงานหลายด้านที่เชื่อมโยงและสนับสนุนซึ่งกันและกัน ตั้งแต่ระดับนโยบายและการบริหารจัดการ การจัดหลักสูตร และกิจกรรมฝึกอาชีพ การบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคม การสร้างเครือข่ายความร่วมมือ ตลอดจนการประเมินผล การแนะแนวอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจึงช่วยยืนยันและขยายความโครงสร้างของรูปแบบให้มีความชัดเจนยิ่งขึ้น โดยประกอบด้วยส่วนประกอบเชิงระบบ 5 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน 2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการมีงานทำ 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการ และหน่วยงานภายนอก และ 5) ด้านการประเมินผล แนะแนวอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน

ข้อค้นพบดังกล่าวนำไปสู่ข้อสรุปเชิงอุปนัยว่า “ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน” ควรถูกกำหนดให้เป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างของรูปแบบ (องค์ประกอบที่ 3) ซึ่งเป็นหนึ่งในองค์ประกอบสำคัญของตัวแปรต้น หรือรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ เนื่องจากเป็นกลไกพื้นฐานที่กำหนดทิศทาง ความต่อเนื่อง และคุณภาพของการพัฒนาผู้เรียนทั้งระบบ โดยองค์ประกอบดังกล่าวครอบคลุมทั้งการกำหนดนโยบายของโรงเรียน การจัดโครงสร้างการทำงานร่วมกันของผู้เกี่ยวข้อง และการพัฒนาระบบสนับสนุนที่เอื้อต่อการสร้างทักษะชีวิต วินัย ความรับผิดชอบ และความพร้อมพื้นฐานของผู้เรียน ก่อนเชื่อมต่อไปสู่การฝึกงานหรือการทำงานจริงในสถานประกอบการ

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า แม้แต่ละโรงเรียนจะมีบริบทการบริหารจัดการ และระดับความพร้อมแตกต่างกัน แต่มีข้อค้นพบร่วมกันอย่างชัดเจนว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่อาจขับเคลื่อนได้ด้วยการจัดกิจกรรมอาชีพเพียงลำพัง หากแต่ต้องอาศัยนโยบายของโรงเรียนที่มองการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานเป็นภารกิจสำคัญของสถานศึกษา มีโครงสร้างการบริหารจัดการที่เอื้อต่อการทำงานร่วมกันของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และภาคีภายนอก ตลอดจนมีระบบสนับสนุนที่ช่วยวางรากฐานชีวิต วินัย ความรับผิดชอบ การช่วยเหลือตนเอง และการปฏิบัติตามกติกาอย่างต่อเนื่อง ก่อนเชื่อมต่อไปสู่การฝึกงานหรือการทำงานจริง

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่สะท้อนตรงกันว่า การเตรียมผู้เรียนสู่การทำงาน จำเป็นต้องเริ่มจากการสร้าง “ฐานชีวิต” ให้มั่นคงก่อน เนื่องจากหากผู้เรียนยังไม่สามารถดูแลตนเองหรือปฏิบัติกิจวัตรพื้นฐานได้อย่างเหมาะสม การพัฒนาไปสู่การฝึกอาชีพและการทำงานจริงย่อมเกิดความสะดุดได้ง่าย ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำต้องเริ่มจากการทำให้เขาใช้ชีวิตประจำวันได้อย่าง
เหมาะสมก่อน...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...โรงเรียนให้ความสำคัญกับการส่งเสริมทักษะการมีงานทำโดยยึดแนวคิดที่ว่า ผู้เรียนจะ
สามารถทำงานได้จริงต้องผ่านการพัฒนาฐานชีวิตที่มั่นคงก่อน...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...หากพื้นฐานชีวิตยังไม่มั่นคง การออกไปฝึกงานหรือทำงานจริงย่อมสะดวกได้ง่าย...”

(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...ถ้าเด็กยังต้องพึ่งพาผู้อื่นมากในเรื่องพื้นฐาน ก็จะส่งผลต่อความต่อเนื่อง และความยั่งยืนใน
การทำงาน...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลจำนวนมากเห็นสอดคล้องกันว่า ระบบสนับสนุนของ
โรงเรียนควรมุ่งพัฒนาวินัย ความรับผิดชอบ การรู้เวลา การปฏิบัติตามกติกา และการช่วยเหลือตนเอง
อย่างต่อเนื่อง เนื่องจากคุณลักษณะเหล่านี้เป็นเงื่อนไขสำคัญของการอยู่ในระบบงาน มิใช่เป็นเพียง
พฤติกรรมทั่วไปในบริบทโรงเรียนเท่านั้น ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...โรงเรียนจึงมีแนวทางการบริหารจัดการที่เชื่อมโยงการฝึกกิจวัตรประจำวันและการปฏิบัติ
ตามข้อตกลงเข้ากับการเตรียมความพร้อมด้านอาชีพ...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...โรงเรียนจึงมุ่งกำหนดแนวทางการดำเนินงานที่ช่วยสร้างวินัยและกิจวัตรที่มั่นคงให้แก่
ผู้เรียน...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...การสนับสนุนนักเรียนของโรงเรียนเน้นการฝึกเรื่องเล็ก ๆ ให้ทำได้อย่างสม่ำเสมอ เช่น การ
เตรียมของใช้ การเก็บของ การทำตามขั้นตอน การรู้เวลา และการรู้หน้าที่ของตนเอง...”

(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...สิ่งที่ทำให้เด็กสามารถอยู่ในงานได้อย่างต่อเนื่อง คือความรับผิดชอบต่อตนเอง เช่น ความ
สะอาด การแต่งกาย การมีมารยาทพื้นฐาน และความตรงต่อเวลา เราอยากได้แบบนี้ เพราะมันเป็น
พื้นฐานสำคัญ...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนสอดคล้องกันว่า การพัฒนาผู้เรียน จำเป็นต้องอาศัยโครงสร้างการบริหารจัดการและระบบสนับสนุนที่ต่อเนื่อง มีใช้อย่างจริงจังเป็นครั้งคราวเท่านั้น โดยโรงเรียนควรจัดกิจกรรมฝึกซ้ำ จัดประสบการณ์ที่ใกล้เคียงชีวิตจริง และติดตามผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เกิดการพัฒนาอย่างค่อยเป็นค่อยไป ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...โรงเรียนจึงจัดระบบการฝึกทักษะชีวิตอย่างต่อเนื่องในทุกช่วงวัย โดยมีการออกแบบกิจกรรมและสถานการณ์จำลอง เช่น บ้านฝึกทักษะ...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...โรงเรียนจึงให้ความสำคัญกับการจัดระบบการฝึกที่เชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงมากขึ้น เพื่อให้ผู้เรียนมีความพร้อมก่อนออกสู่สถานประกอบการ...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

“...ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องและติดตามผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพื่อให้การพัฒนาเกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...โรงเรียนควรมุ่งสร้างความพร้อมก่อนเข้าสู่บริบทงานจริง เพราะเราเองก็ไม่มีความรู้เกี่ยวกับเด็กพวกนี้มาก อย่างน้อยอยากให้ฝึกการทำงานมาจากโรงเรียนก่อน...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

นอกจากนี้ ยังพบว่า ผู้ให้ข้อมูลมองตรงกันว่า เป้าหมายของนโยบาย การบริหารจัดการ และการสนับสนุน มิใช่เพียงทำให้ผู้เรียนสามารถ “ทำกิจกรรมได้” ภายในโรงเรียน แต่ต้องมุ่งให้ผู้เรียนสามารถ “ปรับตัวอยู่ในบริบทการทำงานจริงได้” ซึ่งสะท้อนถึงการเชื่อมโยงฐานชีวิตกับโลกการทำงานอย่างเป็นรูปธรรม ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...โรงเรียนให้ความสำคัญกับการเตรียมผู้เรียนให้สามารถอยู่ในระบบงานได้จริง โดยมองว่า การมีงานทำมิได้ขึ้นอยู่กับทักษะงานเพียงอย่างเดียว...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำจำเป็นต้องเตรียมทั้งทักษะงานและทักษะชีวิตไปพร้อมกัน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

“...เมื่อพาผู้เรียนออกไปเจอสถานการณ์จริง จะเห็นได้ชัดว่าหากผู้เรียนยังไม่สามารถจัดการตนเองได้ ผู้เรียนจะเกิดความกังวลและทำงานได้ไม่เต็มศักยภาพ...”
(ครูโรงเรียนที่ 4)

“...สิ่งที่คาดหวังคือ เด็กน่าจะจะต้องสามารถดูแลตนเองได้ในระดับที่เหมาะสม และปฏิบัติตามกติกาได้ เพราะการทำงานจริงต้องอาศัยความต่อเนื่อง...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล ยังพบว่าแม้ทุกโรงเรียนจะสะท้อนข้อค้นพบไปในทิศทางเดียวกัน แต่มีจุดเน้นแตกต่างกันบางประการ กล่าวคือ บางแห่งให้ความสำคัญกับการสร้าง “ฐานชีวิต” ผ่านกิจกรรมในชีวิตประจำวัน บางแห่งมุ่งเน้นการสร้าง “นิสัยงาน” ผ่านการฝึกวินัยและความรับผิดชอบ ขณะที่บางแห่งให้ความสำคัญกับการเชื่อมโยงการฝึกในโรงเรียนกับสถานการณ์จริงและบริบทภายนอกเป็นพิเศษ ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน จำเป็นต้องมีทั้ง “แกนร่วม” ที่ชัดเจน และ “ความยืดหยุ่น” ที่เพียงพอให้แต่ละโรงเรียนสามารถปรับใช้ตามบริบทของตนเองได้อย่างเหมาะสม

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน เป็นองค์ประกอบพื้นฐานที่มีความจำเป็นต่อการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากเป็นฐานในการกำหนดทิศทางการทำงานของโรงเรียน เชื่อมโยงบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง และจัดระบบสนับสนุนที่ช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ พัฒนาจากความพร้อมในชีวิตประจำวันไปสู่ความพร้อมในบริบทการทำงานจริงได้อย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง และยั่งยืน อันจะนำไปสู่การพัฒนาทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการตามตัวแปรตามที่กำหนดไว้

2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ

ข้อค้นพบดังกล่าวนำไปสู่ข้อสรุปเชิงอุปนัยว่า “ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ” ควรถูกกำหนดให้เป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างของรูปแบบ (องค์ประกอบที่ 3) ซึ่งเป็นหนึ่งในองค์ประกอบสำคัญของตัวแปรต้น หรือรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ เนื่องจากหลักสูตรและกิจกรรมทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญในการแปลงความต้องการของสถานประกอบการไปสู่กระบวนการพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรม โดยองค์ประกอบดังกล่าวควรครอบคลุมการออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร ตลอดจนความพร้อมในการปรับตัวในสถานการณ์จริง เพื่อเอื้อต่อการพัฒนาทักษะการมีงานทำของผู้เรียนอย่างต่อเนื่องและตรวจสอบได้

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า แม้แต่ละโรงเรียนจะมีรูปแบบการจัดหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพแตกต่างกันตามบริบท แต่มีข้อค้นพบร่วมกันอย่างชัดเจนว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่ควรมุ่งเน้นเฉพาะการฝึกทักษะอาชีพเชิงเทคนิคเท่านั้น หากแต่ควรออกแบบหลักสูตรและกิจกรรมให้เชื่อมโยงกับทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน การสื่อสาร ความรับผิดชอบ และการปรับตัวในสถานการณ์จริงควบคู่กันไป

ทั้งนี้ กิจกรรมฝึกอาชีพที่มีประสิทธิภาพควรมีลักษณะเป็นการฝึกซ้ำ การเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง และการค่อย ๆ เพิ่มระดับความรับผิดชอบของผู้เรียนให้เหมาะสมกับศักยภาพและพัฒนาการของแต่ละบุคคล

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่สะท้อนตรงกันว่า หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพควรเชื่อมโยงกับการพัฒนาทักษะชีวิตของผู้เรียน มิใช่แยกการฝึกอาชีพออกจากการดำรงชีวิตประจำวัน เนื่องจากความพร้อมด้านการทำงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาขึ้นอยู่กับความสามารถในการดูแลตนเอง การทำตามขั้นตอน และการรับผิดชอบต่อหน้าที่ควบคู่กันไป ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การจัดหลักสูตรและกิจกรรมเพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำของผู้เรียนควรเชื่อมโยงกับการพัฒนาทักษะชีวิตและความพร้อมในการดำรงชีวิตประจำวันควบคู่กันไป...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...การจัดหลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพของโรงเรียนควรเริ่มจากการพิจารณาความพร้อมพื้นฐานของผู้เรียนเป็นสำคัญ...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...การฝึกอาชีพจะเกิดผลได้ต่อเมื่อผู้เรียนมีพื้นฐานชีวิตที่เพียงพอ...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...เด็กที่ได้รับการฝึกอาชีพมาอย่างมีระบบ และค่อยเป็นค่อยไปจะสามารถปรับตัวได้ดีกว่า โดยเฉพาะเมื่อกิจกรรมในโรงเรียนสอดคล้องกับพฤติกรรมที่จำเป็นในที่ทำงาน...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลจำนวนมากเห็นสอดคล้องกันว่า หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพที่มีประสิทธิภาพควรเน้นการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ และการจัดกิจกรรมอย่างเป็นขั้นตอน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความคุ้นเคยกับลักษณะงานและสามารถพัฒนาความรับผิดชอบของตนเองได้อย่างค่อยเป็นค่อยไป ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การฝึกอาชีพของโรงเรียนมีลักษณะเน้นการฝึกซ้ำและการลงมือปฏิบัติจริง โดยจัดกิจกรรมที่เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนและค่อย ๆ เพิ่มระดับความรับผิดชอบ...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...โรงเรียนให้ความสำคัญกับกิจกรรมฝึกอาชีพที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงและเหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน โดยมุ่งให้ผู้เรียนได้ทำงานจริง ฝึกซ้ำ และค่อย ๆ เรียนรู้การทำตามขั้นตอน...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การฝึกอาชีพของโรงเรียนเน้นการมอบหมายงานเป็นขั้นตอน การฝึกซ้ำ และการใช้กิจกรรมประจำวันเป็นฐานในการสร้างนิสัยงาน...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...เด็กที่ผ่านการฝึกอาชีพมา จะมีความพร้อมมากขึ้น ถ้ากิจกรรมที่โรงเรียนจัดเน้นความสม่ำเสมอ ความสะดวก และการทำตามขั้นตอนของงานนั้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลมองตรงกันว่า การฝึกอาชีพไม่ควรวัดผลเพียงว่าผู้เรียนสามารถทำชิ้นงานหรือทำงานบางอย่างได้เท่านั้น แต่ควรพิจารณาความสามารถในการทำงานอย่างต่อเนื่อง การรักษาคุณภาพของงาน การปฏิบัติตามขั้นตอน และการรับผิดชอบต่อบทบาทของตนเอง ซึ่งเป็นพฤติกรรมสำคัญของการอยู่ในระบบงานจริง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพของโรงเรียนควรมุ่งสร้างความพร้อมของผู้เรียนในการอยู่ในระบบงานจริง โดยไม่เน้นเพียงการให้ผู้เรียนทำงานเป็น แต่ต้องทำให้ผู้เรียนสามารถทำงานอย่างต่อเนื่อง มีวินัย และปฏิบัติตามขั้นตอนได้ด้วย...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...ครูเห็นว่ากิจกรรมฝึกอาชีพที่มีประสิทธิภาพต้องทำให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับลักษณะของงานและเงื่อนไขของการทำงานจริง มิใช่เพียงแค่ผลิตชิ้นงานได้เท่านั้น...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...สิ่งสำคัญไม่ใช่เพียงผู้เรียนทำงานบางอย่างได้ แต่ต้องสามารถทำได้อย่างสม่ำเสมอ รับผิดชอบ และอยู่ในระบบการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

นอกจากนี้ ยังพบว่า ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนสอดคล้องกันว่า หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพควรเชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงและความต้องการของสถานประกอบการให้มากที่สุด เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะงานและการปรับตัวในบริบทที่ใกล้เคียงกับโลกการทำงานจริง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การจัดหลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพของโรงเรียนควรเชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงและความต้องการของสถานประกอบการให้มากที่สุด...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

“...เมื่อผู้เรียนออกไปฝึกในสถานการณ์จริง จะพบว่าปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จไม่ได้อยู่ที่ทักษะงานเพียงอย่างเดียว แต่รวมถึงการสื่อสาร การจัดการตนเอง และการทำตามกติกาในบริบทจริงด้วย...”
(ครูโรงเรียนที่ 4)

“...หากเด็กได้รับการฝึกผ่านกิจกรรมที่ใกล้เคียงงานจริง เด็กจะมีความคุ้นเคยกับกติกาการทำงาน และเข้าใจบทบาทของตนเองมาก่อน ทำให้สามารถปรับตัวได้ง่ายขึ้นเมื่อลงสู่สถานประกอบการ...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

“...หลักสูตรและกิจกรรมควรออกแบบให้เชื่อมโยงกับโลกการทำงานอย่างชัดเจน...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล ยังพบว่าแม้ทุกโรงเรียนจะสะท้อนข้อค้นพบไปในทิศทางเดียวกัน แต่มีจุดเน้นแตกต่างกันบางประการ กล่าวคือ บางแห่งให้ความสำคัญกับการวางฐานชีวิตและการช่วยเหลือตนเองของผู้เรียนเป็นจุดตั้งต้นของการฝึกอาชีพ บางแห่งมุ่งสร้าง “นิสัยงาน” และความต่อเนื่องของพฤติกรรมการทำงานผ่านกิจกรรมประจำวัน ขณะที่บางแห่งให้ความสำคัญกับการเชื่อมโยงกิจกรรมกับสถานการณ์จริงหรือการตอบสนองต่อความต้องการของสถานประกอบการอย่างใกล้ชิด ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า หลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพเพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำจำเป็นต้องมีทั้ง “แกนร่วม” ที่ชัดเจน และ “ความยืดหยุ่น” ที่เพียงพอให้สถานศึกษาสามารถปรับใช้ตามบริบท ศักยภาพของผู้เรียน และเงื่อนไขของพื้นที่ได้อย่างเหมาะสม

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ เป็นองค์ประกอบสำคัญของการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากเป็นกลไกหลักที่แปลงเป้าหมายเชิงนโยบายไปสู่การปฏิบัติจริงในการพัฒนาผู้เรียน โดยช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ที่มีความหมาย ฝึกทักษะชีวิตและพฤติกรรมการทำงานควบคู่กับทักษะอาชีพ และค่อย ๆ พัฒนาความพร้อมไปสู่การทำงานจริงในสถานประกอบการ อันจะนำไปสู่การพัฒนาทักษะชีวิต

พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการตามตัวแปรตาม (Y) ที่กำหนดไว้

3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงาน

ข้อค้นพบดังกล่าวนำไปสู่ข้อสรุปเชิงอุปนัยว่า “ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงาน” ควรถูกกำหนดให้เป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างของรูปแบบ (องค์ประกอบที่ 3) ซึ่งเป็นหนึ่งในองค์ประกอบสำคัญของตัวแปรต้น หรือรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน เนื่องจากทักษะชีวิตและทักษะสังคมเป็นฐานสำคัญที่เอื้อต่อการพัฒนาความพร้อมในการทำงานของผู้เรียน ทั้งในด้านการดูแลตนเอง การควบคุมพฤติกรรม การปฏิบัติตามกติกา การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการปรับตัวในสถานการณ์จริง โดยองค์ประกอบดังกล่าวควรได้รับการออกแบบให้เชื่อมโยงอยู่ในกิจกรรมการเรียนรู้และการฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง มิใช่แยกออกจากการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงาน

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า แม้แต่ละโรงเรียนจะมีวิธีดำเนินงานแตกต่างกันตามบริบท แต่มีข้อค้นพบร่วมกันอย่างชัดเจนว่า การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่อาจมุ่งเน้นเฉพาะการฝึกทักษะอาชีพเชิงเทคนิคเพียงอย่างเดียว หากแต่จำเป็นต้องบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ เนื่องจากทักษะชีวิตช่วยให้ผู้เรียนสามารถดูแลและจัดการตนเองได้ ขณะที่ทักษะสังคมช่วยให้ผู้เรียนสามารถสื่อสาร ปรับตัว และทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ทั้งสองด้านจึงเป็นพื้นฐานสำคัญที่รองรับการพัฒนาพฤติกรรมการทำงานและความพร้อมในการอยู่ในสถานประกอบการได้อย่างต่อเนื่อง

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่สะท้อนตรงกันว่า การเตรียมผู้เรียนสู่การปฏิบัติงานจำเป็นต้องพัฒนา “การอยู่ได้” ควบคู่กับ “การทำงานได้” กล่าวคือ ผู้เรียนไม่เพียงต้องสามารถปฏิบัติงานบางอย่างได้ แต่ต้องสามารถดูแลตนเอง ควบคุมพฤติกรรม และดำรงตนในชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสมด้วย ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การเตรียมผู้เรียนสู่การปฏิบัติงานจำเป็นต้องพัฒนา ‘การอยู่ได้’ ควบคู่กับ ‘การทำงานได้’...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนควรเริ่มจากการสร้างฐานชีวิตที่มั่นคงควบคู่กับการฝึกการอยู่ร่วมกับผู้อื่น...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...เด็กที่จะสามารถอยู่ในงานได้ไม่เพียงต้องดูแลตนเองได้ในระดับหนึ่ง แต่ยังต้องสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

“...เด็กที่สามารถดูแลตนเองได้ มีมารยาทพื้นฐาน สื่อสารได้ดี และทำงานร่วมกับผู้อื่นได้
จะสามารถปรับตัวในที่ทำงานได้ดีกว่า...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลจำนวนมากเห็นสอดคล้องกันว่า การบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมควรเกิดขึ้นผ่านกิจกรรมในชีวิตประจำวันและการฝึกปฏิบัติจริง โดยไม่ควรแยกการฝึกทั้งสองด้านออกจากกัน เนื่องจากกิจกรรมประจำวันเป็นบริบทสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกการดูแลตนเอง การปฏิบัติตามกติกา การรอคอย การสื่อสารอย่างสุภาพ และการทำงานร่วมกับผู้อื่นไปพร้อมกัน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...โรงเรียนไม่ได้แยกการฝึกทักษะชีวิตออกจากทักษะสังคม แต่ใช้กิจกรรมประจำวันเป็นพื้นที่ในการฝึกทั้งสองด้านควบคู่กัน...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...การจัดกิจกรรมของโรงเรียนเน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกกิจวัตรพื้นฐานพร้อมกับฝึกทักษะทางสังคม เช่น การทำงานร่วมกัน การแบ่งหน้าที่ การขอความช่วยเหลือ การรับคำแนะนำ และการพูดจาสุภาพ...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมเกิดขึ้นผ่านการฝึกเรื่องพื้นฐานอย่างต่อเนื่อง เช่น การเตรียมของใช้ การทำตามขั้นตอน การรอคอย การฟังผู้อื่น การทำงานเป็นกลุ่ม และการรับผิดชอบบทบาทของตนเอง...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...การฝึกทักษะชีวิตและทักษะสังคมอย่างเชื่อมโยงกันจึงเป็นสิ่งที่สถานประกอบการให้ความสำคัญอย่างมาก...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลมองตรงกันว่า ทักษะสังคมเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนสามารถคงอยู่ในบริบทการทำงานจริงได้ เพราะแม้ผู้เรียนจะมีความสามารถในการทำงานบางอย่าง แต่หากไม่สามารถสื่อสาร รับฟังคำสั่ง ปฏิบัติตนอย่างเหมาะสม หรือทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ การพัฒนาสู่การมีงานทำก็จะไม่ยั่งยืน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...หากผู้เรียนมีเพียงความสามารถในการทำงานบางอย่าง แต่ยังขาดการควบคุมตนเอง หรือไม่สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ การพัฒนาเพื่อการมีงานทำก็จะไม่ยั่งยืน...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การทำงานจริงต้องอาศัยทั้งความสามารถในการดูแลตนเอง และการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในทีม หากเด็กมีวินัยแต่ไม่สามารถสื่อสาร หรือทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ ก็ยังไม่พร้อมสำหรับการทำงานจริง...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

“...เด็กที่สามารถดูแลตนเองได้ดี และมีทักษะสังคมที่เหมาะสม เช่น การฟังคำสั่ง การสื่อสาร พื้นฐาน และการปฏิบัติตัวสุภาพ มักจะสามารถปรับตัวเข้ากับที่ทำงานได้ง่ายกว่า...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

“...การพัฒนาทั้งทักษะชีวิตและทักษะสังคมควบคู่กัน โดยเฉพาะการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในพื้นที่สาธารณะ การปฏิบัติตามกฎระเบียบ การสื่อสารอย่างเหมาะสม และการปรับตัวต่อสถานการณ์จริง...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

นอกจากนี้ ยังพบว่า ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนสอดคล้องกันว่า การบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมจะเกิดผลได้ดีเมื่อผู้เรียนได้รับการฝึกอย่างต่อเนื่องในบริบทจริงหรือบริบทที่ใกล้เคียงจริง เพื่อให้เกิดความเคยชิน ความมั่นใจ และความสามารถในการนำทักษะไปใช้ได้พร้อมกันในสถานการณ์การทำงาน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การฝึกอย่างต่อเนื่องในชีวิตจริงช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเคยชิน และสามารถนำพฤติกรรมเหล่านี้ไปใช้เมื่อต้องเข้าสู่การฝึกงานหรือการทำงานจริง...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...โรงเรียนจึงให้ความสำคัญกับการจัดประสบการณ์เรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับโลกภายนอกและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกการปรับตัวในบริบทจริงมากขึ้น...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

“...เมื่อผู้เรียนออกไปเผชิญสถานการณ์จริง จะเห็นได้ชัดว่าความยากไม่ได้อยู่เพียงที่ลักษณะงาน แต่รวมถึงการจัดการตนเอง การสื่อสารกับผู้อื่น การปฏิบัติตามกติกา และการควบคุมอารมณ์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ด้วย...”
(ครูโรงเรียนที่ 4)

“...หากเด็กสามารถดูแลตนเอง สื่อสารได้ และมีมารยาทในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ย่อมมีแนวโน้มได้รับการยอมรับมากกว่า...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล ยังพบว่าแม้ทุกโรงเรียนจะสะท้อนข้อค้นพบไปในทิศทางเดียวกัน แต่มีจุดเน้นแตกต่างกันบางประการ กล่าวคือ บางแห่งให้ความสำคัญกับการฝึกการช่วยเหลือตนเองและการสร้างวินัยในชีวิตประจำวันเป็นฐานสำคัญ ขณะที่บางแห่งเน้นการสร้างปฏิสัมพันธ์ การสื่อสาร และการทำงานร่วมกับผู้อื่นผ่านกิจกรรมกลุ่มหรือกิจกรรมอาชีพมากขึ้น และบางแห่งให้ความสำคัญกับการเชื่อมโยงการฝึกในโรงเรียนกับสถานการณ์จริงและบริบทภายนอกอย่างชัดเจน ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคม ควรมีทั้งกรอบรวมที่ชัดเจนและความยืดหยุ่นเพียงพอให้โรงเรียนสามารถปรับใช้ตามบริบทและศักยภาพของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการมีงานทำ เป็นองค์ประกอบสำคัญของการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากช่วยวางรากฐานให้ผู้เรียนสามารถดูแลตนเอง สื่อสาร ปรับตัว ปฏิบัติตามกติกา และทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม อันเป็นเงื่อนไขสำคัญของการพัฒนาพฤติกรรมการทำงานและความพร้อมในสถานประกอบการ ซึ่งจะนำไปสู่การเกิดทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการตามตัวแปรตามที่กำหนดไว้ได้อย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก

ข้อค้นพบดังกล่าวนำไปสู่ข้อสรุปเชิงอุปนัยว่า “ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก” ควรถูกกำหนดให้เป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างของรูปแบบ (องค์ประกอบที่ 3) ซึ่งเป็นหนึ่งในองค์ประกอบสำคัญของตัวแปรต้น หรือรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ เนื่องจากเครือข่ายและความร่วมมือเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยเชื่อมโยงการพัฒนาผู้เรียนภายในโรงเรียนกับความต้องการของโลกการทำงานภายนอก ทำให้โรงเรียนได้รับข้อมูลด้านสมรรถนะที่จำเป็น เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง และเอื้อต่อการติดตามสะท้อนผลการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โดยองค์ประกอบดังกล่าวควรครอบคลุมการประสานความร่วมมือ การสื่อสารสองทาง การร่วมกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การจัดประสบการณ์ฝึกปฏิบัติ และการติดตามช่วยเหลือผู้เรียนร่วมกันอย่างเป็นระบบ

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า แม้แต่ละโรงเรียนจะมีรูปแบบและระดับความเข้มแข็งของเครือข่ายแตกต่างกันตามบริบท แต่มีข้อค้นพบร่วมกันอย่างชัดเจนว่า เครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอกเป็นองค์ประกอบสำคัญของการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากโรงเรียนไม่สามารถพัฒนาผู้เรียนให้พร้อมต่อการทำงานจริงได้โดยลำพัง หากแต่ต้องอาศัยความร่วมมือจากหลายภาคส่วน ทั้งสถานประกอบการ หน่วยงานภาครัฐ ภาคเอกชน ชุมชน และผู้ปกครอง เพื่อร่วมกันสะท้อนความต้องการของโลกการทำงาน สนับสนุนการจัดประสบการณ์จริง และเชื่อมต่อกระบวนการพัฒนาผู้เรียนจากโรงเรียนไปสู่บริบทการทำงานอย่างเหมาะสม

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่สะท้อนตรงกันว่า เครือข่ายและความร่วมมือกับภายนอกมีความสำคัญในฐานะกลไกที่ช่วยให้โรงเรียนเชื่อมโยงการพัฒนาผู้เรียนกับความต้องการของสถานประกอบการได้ชัดเจนยิ่งขึ้น เนื่องจากข้อมูลจากโลกการทำงานจริงช่วยให้โรงเรียนเข้าใจว่า

ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาในด้านใดเพิ่มเติม และควรวางแผนทางการเตรียมความพร้อมอย่างไรจึงจะสอดคล้องกับบริบทการทำงานจริง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนจะมีประสิทธิภาพมากขึ้นเมื่อโรงเรียนสามารถสร้างเครือข่ายความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอกได้อย่างต่อเนื่อง...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...การสร้างเครือข่ายกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอกเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเตรียมผู้เรียนสู่การปฏิบัติงาน เพราะโรงเรียนไม่สามารถกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างสมบูรณ์หากปราศจากข้อมูลจากโลกการทำงานจริง...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...การมีเครือข่ายภายนอกช่วยให้ครูสามารถออกแบบการพัฒนาผู้เรียนได้ตรงกับความเป็นจริงมากขึ้น...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...หากทั้งสองฝ่ายต่างเรียนรู้ซึ่งกันและกัน จะช่วยสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการฝึกและการพัฒนาผู้เรียนได้มากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลจำนวนมากเห็นสอดคล้องกันว่า ความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอกช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกประสบการณ์ในบริบทจริง ซึ่งมีความสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานอย่างมาก เพราะช่วยให้ผู้เรียนได้เผชิญสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับโลกการทำงาน และช่วยให้โรงเรียนสามารถประเมินความพร้อมของผู้เรียนได้ชัดเจนยิ่งขึ้น ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ผู้เรียนได้รับโอกาสในการฝึกประสบการณ์ที่เหมาะสมและสอดคล้องกับศักยภาพของตน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...โรงเรียนจึงควรมีความสัมพันธ์กับภาคีเครือข่ายที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ค่อย ๆ เปลี่ยนผ่านจากการฝึกในโรงเรียนไปสู่การฝึกในสถานประกอบการอย่างเหมาะสม...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...ความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอกช่วยให้การฝึกทักษะของผู้เรียนมีความหมายและ
ใกล้เคียงกับชีวิตจริงมากขึ้น...”

(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...เครือข่ายภายนอกช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกในสถานการณ์จริงมากขึ้น...”

(ครูโรงเรียนที่ 4)

“...สถานประกอบการมีความพร้อมที่จะร่วมสนับสนุนการฝึกงาน หรือเปิดโอกาสให้ผู้เรียน
ได้เรียนรู้ในสภาพแวดล้อมจริงมากขึ้น...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลมองตรงกันว่า ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพควร
ตั้งอยู่บนการสื่อสารที่ชัดเจน การกำหนดบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างเหมาะสม และการติดตาม
ช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง มิใช่เป็นเพียงการประสานงานเพื่อส่งผู้เรียนออกไปฝึกงานเท่านั้น หากแต่ต้อง
เป็นกระบวนการทำงานร่วมกันที่มีเป้าหมายร่วมและการสะท้อนข้อมูลกลับมาเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่าง
ต่อเนื่อง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจร่วมกัน และการสื่อสารที่ต่อเนื่อง
ระหว่างโรงเรียนกับภาคีภายนอก...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

“...ความร่วมมือที่ดีควรมีการวางบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียม
ผู้เรียนเบื้องต้นให้พร้อม ขณะที่สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลด้านความคาดหวัง
และลักษณะงานที่เหมาะสม...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

“...ความร่วมมือกับเครือข่ายภายนอกมีความสำคัญทั้งในด้านการเปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์
การร่วมประเมินศักยภาพของผู้เรียน และการสะท้อนข้อมูลกลับมายังโรงเรียนเพื่อปรับปรุงการจัด
กิจกรรม...”

(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...สถานประกอบการมีความพร้อมในการให้โอกาสผู้เรียนมากขึ้น หากโรงเรียนมีการ
ประสานงานล่วงหน้า มีการอธิบายข้อมูลที่จำเป็น และมีช่องทางติดตามช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

นอกจากนี้ ยังพบว่า ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนสอดคล้องกันว่า เครือข่ายและความร่วมมือมิได้มีบทบาทเพียงในการเปิดพื้นที่ฝึกงานเท่านั้น แต่ยังเป็นกลไกสำคัญในการลดช่องว่างระหว่างสิ่งที่โรงเรียนจัดฝึกกับสิ่งที่สถานประกอบการต้องการจริง เพราะความร่วมมืออย่างใกล้ชิดช่วยให้โรงเรียนเข้าใจมาตรฐานพฤติกรรม ลักษณะงาน และข้อจำกัดที่ผู้เรียนอาจเผชิญเมื่อเข้าสู่การทำงาน ขณะเดียวกันก็ช่วยให้สถานประกอบการเข้าใจธรรมชาติและศักยภาพของผู้เรียนมากขึ้น ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...หากมีความร่วมมืออย่างใกล้ชิด โรงเรียนจะสามารถเตรียมผู้เรียนได้ตรงจุดมากขึ้น และลดช่องว่างระหว่างสิ่งที่ฝึกในโรงเรียนกับสิ่งที่ต้องใช้จริงในสถานประกอบการ...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...โรงเรียนจึงควรมีบทบาทในการสร้างความเชื่อมั่นและประสานความเข้าใจระหว่างผู้เรียน ครอบครัว และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...โรงเรียนจึงควรมีบทบาทในการสร้างความร่วมมือและออกแบบกระบวนการทำงานร่วมกันให้ชัดเจน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

“...ความร่วมมือเช่นนี้จะช่วยให้ทั้งสองฝ่ายมั่นใจและสามารถสนับสนุนผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล ยังพบว่าแม้ทุกโรงเรียนจะสะท้อนข้อค้นพบไปในทิศทางเดียวกัน แต่มีระดับความเข้มแข็งของเครือข่ายและรูปแบบความร่วมมือแตกต่างกัน บางประการ กล่าวคือ บางแห่งมีความร่วมมือกับสถานประกอบการในลักษณะต่อเนื่องและค่อนข้างเป็นระบบ ขณะที่บางแห่งยังอาศัยการประสานงานเป็นครั้งคราวหรือความสัมพันธ์ส่วนบุคคลเป็นสำคัญ ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า การสร้างเครือข่ายและความร่วมมือไม่อาจเกิดขึ้นได้โดยอัตโนมัติ แต่ต้องอาศัยทั้งการสนับสนุนเชิงนโยบาย กลไกการประสานงานที่ชัดเจน และบทบาทของผู้เกี่ยวข้องในทุกกระดับ เพื่อให้ความร่วมมือเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนได้จริง

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก เป็นองค์ประกอบสำคัญของการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากเป็นกลไกที่ช่วยเชื่อมโยงการพัฒนาผู้เรียนภายในโรงเรียนกับโลกการทำงาน ภายนอก เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง สะท้อนข้อมูลกลับมาสู่การปรับปรุงการจัดกิจกรรม และส่งเสริมให้การพัฒนาผู้เรียนมีความต่อเนื่องและสอดคล้องกับความต้องการของสถาน

ประกอบการมากยิ่งขึ้น อันจะนำไปสู่การพัฒนาทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการตามตัวแปรตาม ที่กำหนดไว้ได้อย่างเป็นรูปธรรม และยั่งยืน

5) ด้านการประเมินผล แนวนโยบาย และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน

ข้อค้นพบดังกล่าวนำไปสู่ข้อสรุปเชิงอุปนัยว่า “ด้านการประเมินผล แนวนโยบาย และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน” ควรถูกกำหนดให้เป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างของรูปแบบ (องค์ประกอบที่ 3) ซึ่งเป็นหนึ่งในองค์ประกอบสำคัญของตัวแปรต้น หรือรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน เนื่องจากการประเมินผล การแนวนโยบาย และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน เป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้โรงเรียนมองเห็นศักยภาพ จุดเด่น ข้อจำกัด และความพร้อมของผู้เรียนเป็นรายบุคคล อันนำไปสู่การวางแผนพัฒนาที่เหมาะสม สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ และเอื้อต่อการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่การทำงานจริงอย่างต่อเนื่อง โดยองค์ประกอบดังกล่าวควรครอบคลุมการประเมินเชิงพฤติกรรม การแนวนโยบายตามศักยภาพรายบุคคล และการติดตามพัฒนาการของผู้เรียนอย่างเป็นระบบทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการฝึกปฏิบัติ

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า แม้แต่ละโรงเรียนจะมีวิธีดำเนินการแตกต่างกันตามบริบท แต่มีข้อค้นพบร่วมกันอย่างชัดเจนว่า การประเมินผล แนวนโยบาย และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนเป็นองค์ประกอบสำคัญของการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน เนื่องจากช่วยให้โรงเรียนสามารถมองเห็นศักยภาพ ความพร้อม และความต้องการพัฒนาของผู้เรียนเป็นรายบุคคล อีกทั้งยังช่วยเชื่อมโยงกระบวนการพัฒนาภายในโรงเรียนกับความคาดหวังของสถานประกอบการได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้ การประเมินที่มีประสิทธิภาพไม่ควรจำกัดอยู่เพียงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือผลงานชิ้นงาน แต่ควรสะท้อนพฤติกรรมดำรงชีวิต ความรับผิดชอบ ความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น การปฏิบัติตามกติกา และความพร้อมในการปรับตัวเข้าสู่บริบทการทำงานจริงด้วย

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่สะท้อนตรงกันว่า การประเมินผลเพื่อการปฏิบัติงาน ควรเป็นการประเมินเชิงพฤติกรรมและความพร้อมของผู้เรียนในภาพรวม มิใช่จำกัดอยู่เพียงการวัดผลงานหรือทักษะเฉพาะด้านเท่านั้น เนื่องจากการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาขึ้นอยู่กับความสามารถในการดูแลตนเอง ความรับผิดชอบ ความสม่ำเสมอ การปฏิบัติตามกติกา และความสามารถในการอยู่ในระบบงานจริง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การประเมินผลผู้เรียนเพื่อเตรียมความพร้อมสู่การปฏิบัติงานไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือผลงานชิ้นงาน แต่ควรครอบคลุมพฤติกรรมดำรงชีวิต ความรับผิดชอบ การทำตามข้อตกลง ความสามารถในการดูแลตนเอง และความพร้อมในการปรับตัวเข้าสู่บริบทการทำงานจริง...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...การประเมินผลเพื่อการมีงานทำควรเป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ช่วยให้โรงเรียนมองเห็นว่า ผู้เรียนมีความพร้อมในระดับใด และควรได้รับการพัฒนาเพิ่มเติมด้านใดก่อนออกสู่สถานประกอบการ...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...การประเมินผลผู้เรียนควรสะท้อนความสามารถในการอยู่ในระบบงานได้จริง ไม่ใช่ประเมินเฉพาะว่าผู้เรียนทำกิจกรรมหรือผลิตชิ้นงานได้หรือไม่...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...การประเมินผลและการแนะแนวอาชีพควรเชื่อมโยงกับบริบทจริงของการทำงาน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลจำนวนมากเห็นสอดคล้องกันว่า การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพจำเป็นต้องอาศัยการสังเกตพฤติกรรมอย่างต่อเนื่อง การบันทึกพัฒนาการ และการใช้ข้อมูลจากการปฏิบัติจริงในหลายบริบท เพื่อให้สามารถมองเห็นความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนได้อย่างรอบด้านและต่อเนื่อง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพต้องอาศัยการสังเกตพฤติกรรมอย่างสม่ำเสมอ การบันทึกพัฒนาการ และการสะท้อนผลจากกิจกรรมจริงที่ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนจำเป็นต้องอาศัยข้อมูลจากหลายด้าน ทั้งจากการฝึกในโรงเรียน พฤติกรรมในชีวิตประจำวัน และการตอบสนองต่อกิจกรรมต่าง ๆ...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนจำเป็นต้องดูการเปลี่ยนแปลงทีละน้อยในพฤติกรรมและความสม่ำเสมอของผู้เรียน...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...การติดตามความก้าวหน้าจึงไม่ควรจำกัดอยู่ในห้องเรียน แต่ควรครอบคลุมข้อมูลจากกิจกรรมภายนอก การฝึกงาน และการสะท้อนจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย...”
(ครูโรงเรียนที่ 4)

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลมองตรงกันว่า การแนะแนวอาชีพควรเป็นกระบวนการที่ตั้งอยู่บนความเข้าใจศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัดของผู้เรียนแต่ละคน ไม่ใช่เพียงการแนะนำอาชีพในภาพกว้างเท่านั้น แต่ต้องช่วยให้ผู้เรียนและผู้ปกครองมองเห็นเส้นทางอาชีพที่เป็นไปได้และเหมาะสมกับความพร้อมที่แท้จริงของผู้เรียน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การแนะแนวอาชีพควรเริ่มจากการทำความเข้าใจศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัดของ
ผู้เรียนแต่ละคน แล้วจึงค่อยจับคู่หรือชี้แนะแนวทางการฝึกอาชีพที่เหมาะสม...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...การแนะแนวอาชีพสำหรับผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่ควรเป็นเพียงการบอกอาชีพที่น่าสนใจ แต่ควร
เป็นกระบวนการช่วยให้ผู้เรียนและผู้ปกครองเข้าใจความเป็นไปได้ของเส้นทางอาชีพที่สอดคล้องกับ
ศักยภาพจริง...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การแนะแนวอาชีพควรตั้งอยู่บนข้อมูลพฤติกรรมและความต่อเนื่องของผู้เรียนเป็น
สำคัญ...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...การประเมินผลและการแนะแนวอาชีพควรใช้เป็นเครื่องมือในการช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ
มองเห็นเส้นทางของตนเอง...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

นอกจากนี้ ยังพบว่า ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนสอดคล้องกันว่า ข้อมูลจากการประเมินและการ
ติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนมิได้เป็นประโยชน์เฉพาะต่อการวางแผนภายในโรงเรียนเท่านั้น แต่ยัง
เป็นฐานสำคัญของการประสานงานกับสถานประกอบการ เพราะช่วยให้สถานประกอบการเข้าใจ
จุดเด่น ข้อควรระวัง และระดับความพร้อมของผู้เรียนได้ชัดเจนยิ่งขึ้น อันนำไปสู่การจัดงาน การฝึก
หรือการดูแลที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...หากโรงเรียนมีข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนอย่างชัดเจน และสามารถอธิบายได้ว่าผู้เรียนมี
จุดเด่น หรือข้อควรระวังอะไรบ้าง จะช่วยให้สถานประกอบการเตรียมการรองรับ และมอบหมายงาน
ได้เหมาะสมมากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

“...เด็กที่ได้รับการเตรียมความพร้อมผ่านการประเมินและแนะแนวอย่างเหมาะสม มัก
สามารถปรับตัวได้ดีกว่า เพราะโรงเรียนสามารถเลือก หรือแนะนำงานที่สอดคล้องกับศักยภาพของเด็ก
ได้มากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

“...หากโรงเรียนสามารถบอกได้ว่าผู้เรียนมีพฤติกรรมการทำงานในระดับใด มีจุดแข็งหรือข้อควรระวัง
อย่างไร จะช่วยให้สถานประกอบการวางแผนการฝึกและการดูแลได้เหมาะสมมากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

“...หากโรงเรียนมีระบบติดตาม และสื่อสารข้อมูลผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง จะช่วยให้สถาน
ประกอบการสามารถร่วมประเมินและให้ข้อเสนอแนะต่อการพัฒนาผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล ยังพบว่าแม้ทุกโรงเรียนจะสะท้อนข้อ
ค้นพบไปในทิศทางเดียวกัน แต่มีจุดเน้นแตกต่างกันบางประการ กล่าวคือ บางแห่งให้ความสำคัญกับ
การสังเกตพฤติกรรมและการบันทึกพัฒนาการอย่างต่อเนื่อง บางแห่งเน้นการใช้ข้อมูลเพื่อวางแผน
พัฒนารายบุคคลและแนะแนวเส้นทางอาชีพ ขณะที่บางแห่งให้ความสำคัญกับการเชื่อมโยงข้อมูลการ
ประเมินไปสู่การเตรียมความพร้อมก่อนเข้าสู่สถานประกอบการ ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนให้เห็น
ว่า ระบบการประเมิน แนะแนว และติดตามที่มีประสิทธิภาพควรมีทั้งกรอบรวมที่ชัดเจนและความ
ยืดหยุ่นเพียงพอให้โรงเรียนสามารถเลือกใช้วิธีการที่เหมาะสมกับบริบทของตนเองได้ โดยยังคงยึด
เป้าหมายร่วมคือการพัฒนาผู้เรียนให้พร้อมต่อการทำงานจริง

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ด้านการประเมินผล แนะแนวอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของ
ผู้เรียน เป็นองค์ประกอบสำคัญของการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง
สติปัญญา เนื่องจากเป็นกลไกที่ช่วยให้โรงเรียนเข้าใจผู้เรียนเป็นรายบุคคล วางแผนพัฒนาได้ตรงกับ
ศักยภาพ และเชื่อมโยงการเตรียมความพร้อมภายในโรงเรียนกับโอกาสในการฝึกงานหรือทำงานจริง
ได้อย่างเหมาะสม อันจะนำไปสู่การพัฒนาทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการ
สื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการตามตัวแปรตาม ที่กำหนดไว้ได้อย่างเป็นรูปธรรม
ต่อเนื่อง และตรวจสอบได้

**ตาราง 9 ผลการสังเคราะห์ข้อค้นพบร่วมจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ เพื่อกำหนด
องค์ประกอบของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่อง
ทางสติปัญญา**

ประเด็น วิเคราะห์	ข้อค้นพบร่วมจากการสัมภาษณ์	ข้อสรุปเชิงอุปนัย
1) ด้าน นโยบาย โครงสร้างการ บริหารจัดการ	- การเตรียมผู้เรียนสู่การปฏิบัติงานต้องเริ่ม จากการสร้าง “ฐานชีวิต” ให้มั่นคงก่อน - ระบบสนับสนุนของโรงเรียนควรมุ่งพัฒนา วินัย ความรับผิดชอบ การรู้เวลา การปฏิบัติ	ด้านนโยบาย โครงสร้างการ บริหารจัดการ และการสนับสนุน ควรถูกกำหนดให้เป็นส่วนหนึ่ง ของโครงสร้างของรูปแบบ

ประเด็น วิเคราะห์	ข้อค้นพบรวมจากการสัมภาษณ์	ข้อสรุปเชิงอุปนัย
และการ สนับสนุน	ตามกติกา และการช่วยเหลือตนเองอย่าง ต่อเนื่อง - การพัฒนาผู้เรียนต้องอาศัยโครงสร้างการ บริหารจัดการและระบบสนับสนุนที่ต่อเนื่อง มีการฝึกซ้ำ จัดประสบการณ์ใกล้เคียงชีวิต จริง และติดตามผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอ - เป้าหมายของนโยบาย การบริหารจัดการ และการสนับสนุน ต้องมุ่งให้ผู้เรียนสามารถ ปรับตัวอยู่ในบริบทการทำงานจริงได้	เนื่องจากเป็นกลไกพื้นฐานที่ กำหนดทิศทาง ความต่อเนื่อง และคุณภาพของการพัฒนา ผู้เรียนทั้งระบบ
2) ด้าน หลักสูตร กิจกรรม และ การฝึกอาชีพ	- หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพควร เชื่อมโยงกับการพัฒนาทักษะชีวิตของ - หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพที่มี ประสิทธิภาพควรเน้นการลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ และการจัดกิจกรรมอย่างเป็น ขั้นตอน เพื่อให้ผู้เรียนค่อย ๆ พัฒนาความ รับผิดชอบของตนเอง - การฝึกอาชีพไม่ควรวัดผลเพียงว่าผู้เรียน สามารถทำชิ้นงานหรือทำงานบางอย่างได้ แต่ควรพิจารณาความสามารถในการทำงาน อย่างต่อเนื่อง การรักษาคุณภาพของงาน การปฏิบัติตามขั้นตอน และการรับผิดชอบต่อ บทบาทของตนเอง - หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพควร เชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงและความ ต้องการของสถานประกอบการ เพื่อให้ ผู้เรียนได้ฝึกทั้งทักษะงานและการปรับตัวใน บริบทที่ใกล้เคียงกับโลกการทำงานจริง	ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการ ฝึกอาชีพ ควรถูกกำหนดให้เป็น ส่วนหนึ่งของโครงสร้างของ รูปแบบ เนื่องจากเป็นกลไกหลัก ในการแปลงความต้องการของ สถานประกอบการไปสู่ กระบวนการพัฒนาผู้เรียนอย่าง เป็นรูปธรรม
3) ด้านการบูร ณาการทักษะ ชีวิตและทักษะ สังคมในการ พัฒนาทักษะ การมีงานทำ	- การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำต้องพัฒนา “การอยู่ได้” ควบคู่กับ “การทำงานได้” โดย ผู้เรียนต้องสามารถดูแลตนเอง ควบคุม พฤติกรรม และดำรงตนในชีวิต ประจำวัน ได้ - การบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคม ควรเกิดขึ้นผ่านกิจกรรมในชีวิตประจำวัน	ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและ ทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะ การมีงานทำ ควรถูกกำหนดให้ เป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างของ รูปแบบ เนื่องจากเป็นฐานสำคัญ ที่เอื้อต่อการพัฒนาความพร้อมใน การทำงานของผู้เรียน ทั้งด้านการ

ประเด็น วิเคราะห์	ข้อค้นพบร่วมจากการสัมภาษณ์	ข้อสรุปเชิงอุปนัย
	และการฝึกปฏิบัติจริง โดยไม่ควรแยกการฝึกทั้งสองด้านออกจากกัน - ทักษะสังคมเป็นเงื่อนไขสำคัญของการคงอยู่ในบริบทการทำงานจริง เพราะช่วยให้ผู้เรียนสามารถสื่อสาร รับฟังคำสั่ง ปฏิบัติตนอย่างเหมาะสม และทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ - การบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมจะเกิดผลได้ดีเมื่อผู้เรียนได้รับการฝึกซ้ำอย่างต่อเนื่องในบริบทจริงหรือบริบทที่ใกล้เคียงจริง เพื่อให้เกิดความเคยชิน ความมั่นใจ และการนำทักษะไปใช้ได้พร้อมกัน	ดูแลตนเอง การสื่อสาร การปรับตัว และการทำงานร่วมกับผู้อื่น
4) ด้าน เครือข่ายและ ความร่วมมือ กับสถาน ประกอบการ และหน่วยงาน ภายนอก	- เครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอกเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้โรงเรียนเชื่อมโยงการพัฒนาผู้เรียนกับความต้องการของโลกการทำงานได้ชัดเจนยิ่งขึ้น - ความร่วมมือกับภายนอกช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกประสบการณ์ในบริบทจริง และสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านจากการฝึกในโรงเรียนไปสู่การฝึกหรือการทำงานในสถานประกอบการอย่างเหมาะสม - ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพควรตั้งอยู่บนการสื่อสารที่ชัดเจน การกำหนดบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างเหมาะสม และการติดตามช่วยเหลือผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง - เครือข่ายและความร่วมมือช่วยลดช่องว่างระหว่างสิ่งที่โรงเรียนจัดฝึกกับสิ่งที่สถานประกอบการต้องการจริง โดยทำให้ทั้งโรงเรียนและสถานประกอบการเข้าใจซึ่งกันและกันมากขึ้น	ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก ควรถูกกำหนดให้เป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างของรูปแบบ เนื่องจากเป็นกลไกที่ช่วยเชื่อมโยงการพัฒนาผู้เรียนภายในโรงเรียนกับโลกการทำงานภายนอกอย่างเป็นรูปธรรม
5) ด้านการ ประเมินผล แนะแนวอาชีพ	- การประเมินผลเพื่อการมีงานทำควรเป็น การประเมินเชิงพฤติกรรมและความพร้อม	ด้านการประเมินผล เน้นแนวอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ควรถูก

ประเด็น วิเคราะห์	ข้อค้นพบรวมจากการสัมภาษณ์	ข้อสรุปเชิงอุปนัย
และการ ติดตาม ความก้าวหน้า ของผู้เรียน	ของผู้เรียนในภาพรวม ไม่ควรจำกัดอยู่เพียง การวัดผลงานหรือทักษะเฉพาะด้าน - การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนควร อาศัยการสังเกตพฤติกรรม การบันทึก พัฒนาการ และการใช้ข้อมูลจากการปฏิบัติ จริงในหลายบริบทอย่างต่อเนื่อง - การแนะแนวอาชีพควรตั้งอยู่บนความ เข้าใจศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัด ของผู้เรียนแต่ละคน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนและ ผู้ปกครองมองเห็นเส้นทางอาชีพที่เหมาะสม - ข้อมูลจากการประเมินและการติดตาม ความก้าวหน้าของผู้เรียนเป็นฐานสำคัญของ การประสานงานกับสถานประกอบการ เพื่อ ใช้วางแผนการฝึก การดูแล และการ มอบหมายงานให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละ คน	กำหนดให้เป็นส่วนหนึ่งของ โครงสร้างของรูปแบบ เนื่องจาก เป็นกลไกที่ช่วยให้โรงเรียนเข้าใจ ผู้เรียนเป็นรายบุคคล วางแผน พัฒนาได้ตรงกับศักยภาพ และ เชื่อมโยงการเตรียมความพร้อม ภายในโรงเรียนกับโอกาสในการ ฝึกงานหรือทำงานจริงได้อย่าง เหมาะสม

2.4 ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในบทที่ 2 นำไปสู่การกำหนด “ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ” ให้เป็นองค์ประกอบที่ 4 ของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบทำหน้าที่กำหนดลำดับความสัมพันธ์เชิงเวลาในการนำหลักการ วัตถุประสงค์ และโครงสร้างของรูปแบบไปสู่การปฏิบัติจริงในสถานศึกษา เพื่อให้การพัฒนาผู้เรียนดำเนินไปอย่างมีทิศทาง เป็นลำดับ และสามารถติดตามตรวจสอบผลได้

ในระยะยกร่างรูปแบบก่อนนำไปทดลองใช้ ผู้วิจัยกำหนดขั้นตอนการดำเนินงานไว้ 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ 2) การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท 3) การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา 4) การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ และ 5) การติดตามและประเมินผล โดยขั้นตอนทั้ง 5 มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกัน เริ่มจากการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความต้องการของโลกการทำงาน แล้วนำมาพิจารณาร่วมกับข้อมูลของผู้เรียนและบริบทของสถานศึกษา เพื่อกำหนดเป้าหมาย ออกแบบกิจกรรม และติดตามประเมินผลอย่างเป็นระบบ

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้แทนสถานประกอบการจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า ข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องและช่วยยืนยันลำดับขั้นตอนที่ได้จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนตรงกันว่า

การเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงไม่ควรเริ่มจากการเลือกกิจกรรมอาชีพให้ผู้เรียนปฏิบัติทันที แต่ควรเริ่มจากการทำความเข้าใจลักษณะงานและความคาดหวังของสถานประกอบการ ควบคู่กับการวิเคราะห์ศักยภาพ ความพร้อม ความสนใจ และข้อจำกัดของผู้เรียน จากนั้นจึงกำหนดเป้าหมาย ออกแบบกิจกรรม และติดตามประเมินผลเพื่อนำข้อมูลกลับไปปรับปรุงการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

ดังนั้น ผลการสัมภาษณ์จึงมิได้ทำหน้าที่กำหนดขั้นตอนการดำเนินงานขึ้นใหม่ แต่เป็นข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ช่วยยืนยัน ขยายความ และทำให้รายละเอียดของแต่ละขั้นตอนที่ได้จากการศึกษา เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมีความชัดเจนและสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา เฉพาะความพิการมากยิ่งขึ้น ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.4.1 การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดขั้นตอนแรก คือ “การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ” เนื่องจากสถานประกอบการเป็นบริบทปลายทางที่สามารถสะท้อนลักษณะงาน คุณลักษณะ พฤติกรรมการทำงาน และเงื่อนไขที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานจริงได้อย่างชัดเจน การดำเนินงานตามรูปแบบจึงควรเริ่มจากการศึกษาและรวบรวม ข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการในพื้นที่หรือเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง เพื่อใช้เป็นฐานในการกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียนให้สัมพันธ์กับโลกการทำงานจริง

การศึกษาดูความต้องการของสถานประกอบการในขั้นตอนนี้ควรครอบคลุมทั้งประเภทและลักษณะของงาน ขั้นตอนการปฏิบัติงาน คุณลักษณะของผู้ปฏิบัติงาน พฤติกรรมที่สถานประกอบการคาดหวัง กฎระเบียบ ความปลอดภัย สภาพแวดล้อมในการทำงาน ตลอดจนเงื่อนไขหรือระบบสนับสนุนที่สถานประกอบการสามารถจัดให้แก่ผู้เรียน ทั้งนี้ ข้อมูลดังกล่าวมิได้มีจุดมุ่งหมายเพื่อกำหนดให้ผู้เรียนทุกคนต้องมีคุณลักษณะเหมือนกัน แต่ใช้เป็นข้อมูลตั้งต้นสำหรับพิจารณาความสอดคล้องระหว่างความต้องการของงานกับศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันว่า โรงเรียนไม่สามารถกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียนให้พร้อมต่อการทำงานได้อย่างสมบูรณ์ หากขาดข้อมูลจากสถานประกอบการ เนื่องจากกิจกรรมที่โรงเรียนจัดขึ้นจากความพร้อมหรือความคุ้นเคยของโรงเรียนเพียงฝ่ายเดียวอาจไม่สัมพันธ์กับลักษณะงาน พฤติกรรม และเงื่อนไขที่เกิดขึ้นจริงในสถานที่ทำงาน ผู้ให้ข้อมูลจึงเห็นว่าการรับฟังข้อมูลจากสถานประกอบการควรเป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการพัฒนาผู้เรียน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การสร้างเครือข่ายกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอกเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำ เพราะโรงเรียนไม่สามารถกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างสมบูรณ์หากปราศจากข้อมูลจากโลกการทำงานจริง...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...การมีเครือข่ายภายนอกช่วยให้ครูสามารถออกแบบการพัฒนาผู้เรียนได้ตรงกับความจำเป็นจริงมากขึ้น...”

(ครูโรงเรียนที่ 3)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวสะท้อนว่า ข้อมูลจากสถานประกอบการทำหน้าที่เชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่โรงเรียนจัดให้แก่ผู้เรียนกับสิ่งที่ผู้เรียนต้องเผชิญในการทำงานจริง โรงเรียนจึงควรศึกษาว่างานแต่ละประเภทต้องการทักษะหรือพฤติกรรมใด มีขั้นตอนอย่างไร มีข้อควรระวังอะไร และผู้เรียนต้องได้รับการเตรียมความพร้อมในด้านใดก่อนเข้าสู่บริบทดังกล่าว

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลเห็นตรงกันว่า สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลเกี่ยวกับความคาดหวังและลักษณะงานตั้งแต่ก่อนการออกแบบกิจกรรม มิใช่มีบทบาทเฉพาะในช่วงที่รับผู้เรียนเข้าฝึกงานเท่านั้น เนื่องจากข้อมูลจากสถานประกอบการช่วยให้โรงเรียนสามารถกำหนดเป้าหมายและออกแบบกิจกรรมได้ตรงกับความต้องการจริงมากขึ้น ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือที่ดีควรมีการวางบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียมผู้เรียนเบื้องต้นให้พร้อม ขณะที่สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลด้านความคาดหวังและลักษณะงานที่เหมาะสม...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ความต้องการของสถานประกอบการมิได้หมายถึงเพียงการระบุว่าสถานประกอบการสามารถรับผู้เรียนเข้าทำงานประเภทใด แต่รวมถึงความคาดหวังเกี่ยวกับความรับผิดชอบ ความตรงต่อเวลา การทำตามขั้นตอน การสื่อสาร การปฏิบัติตามกติกา การทำงานร่วมกับผู้อื่น และความสามารถในการดูแลตนเองระหว่างการทำงานด้วย

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการควรเป็นกระบวนการสื่อสารสองทาง โรงเรียนควรทำความเข้าใจความต้องการและข้อจำกัดของสถานประกอบการ ขณะเดียวกัน สถานประกอบการควรได้รับข้อมูลเกี่ยวกับธรรมชาติความสามารถ และความต้องการการสนับสนุนของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เพื่อให้ทั้งสองฝ่ายสามารถกำหนดความคาดหวังที่เหมาะสมและเป็นไปได้จริง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...หากทั้งสองฝ่ายต่างเรียนรู้ซึ่งกันและกัน จะช่วยสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการฝึกและการพัฒนาผู้เรียนได้มากขึ้น...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

“...ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจร่วมกัน และการสื่อสารที่ต่อเนื่องระหว่างโรงเรียนกับภาคีภายนอก...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

ข้อค้นพบดังกล่าวยืนยันว่า การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการไม่ควรเป็นเพียงการเก็บข้อมูลฝ่ายเดียว แต่ควรเป็นกระบวนการสร้างความเข้าใจร่วมกัน โดยโรงเรียนต้องสามารถแปลงข้อมูลจากสถานประกอบการให้เป็นสมรรถนะหรือพฤติกรรมที่ผู้เรียนสามารถได้รับการพัฒนาได้ ขณะเดียวกัน ต้องช่วยให้สถานประกอบการเข้าใจว่าผู้เรียนแต่ละคนมีศักยภาพและข้อจำกัดแตกต่างกัน และอาจต้องอาศัยการปรับงานหรือการสนับสนุนบางประการ

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลมองว่า การได้รับข้อมูลจากสถานประกอบการอย่างต่อเนื่องช่วยลดช่องว่างระหว่างกิจกรรมที่โรงเรียนจัดกับความต้องการของโลกการทำงานจริง โรงเรียนสามารถนำข้อมูลดังกล่าวไปเลือกประเภทกิจกรรม กำหนดลำดับการฝึก และเตรียมพฤติกรรมที่จำเป็นได้ตรงจุดมากขึ้น ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...หากมีความร่วมมืออย่างใกล้ชิด โรงเรียนจะสามารถเตรียมผู้เรียนได้ตรงจุดมากขึ้น และลดช่องว่างระหว่างสิ่งที่ฝึกในโรงเรียนกับสิ่งที่ต้องใช้จริงในสถานประกอบการ...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่าแต่ละโรงเรียนมีวิธีการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการแตกต่างกันตามบริบท บางโรงเรียนใช้การสัมภาษณ์หรือพูดคุยกับสถานประกอบการโดยตรง บางโรงเรียนอาศัยข้อมูลจากการส่งผู้เรียนออกฝึกประสบการณ์ ขณะที่บางโรงเรียนใช้เครือข่ายชุมชนหรือหน่วยงานในพื้นที่เป็นแหล่งข้อมูล ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่าวิธีการรวบรวมข้อมูลสามารถปรับเปลี่ยนได้ตามความพร้อม แต่สาระสำคัญที่ต้องคงไว้ คือ โรงเรียนต้องมีข้อมูลจากโลกการทำงานจริงก่อนกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียน

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการเป็นขั้นตอนเริ่มต้นที่มีความจำเป็นต่อการนำรูปแบบไปปฏิบัติ เนื่องจากทำให้โรงเรียนมีข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน คุณลักษณะ พฤติกรรม และเงื่อนไขการทำงานจริง เพื่อนำไปใช้เป็นฐานในการวิเคราะห์ความสอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียน กำหนดเป้าหมาย และออกแบบกิจกรรมได้ตรงกับบริบทการทำงานมากขึ้น อันจะช่วยลดช่องว่างระหว่างสิ่งที่สถานศึกษาพัฒนา กับสิ่งที่สถานประกอบการต้องการได้อย่างเป็นรูปธรรม

2.4.2 การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดขั้นตอนที่สอง คือ “การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท” เนื่องจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีศักยภาพ ความสนใจ ความพร้อม ข้อจำกัด และความต้องการการสนับสนุนแตกต่างกัน การนำข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการมาใช้โดยไม่วิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคลอาจทำให้เป้าหมายหรือกิจกรรมที่กำหนดไม่เหมาะสม ยากเกินไป หรือไม่สอดคล้องกับวิถีชีวิตและโอกาสของผู้เรียน

การวิเคราะห์ผู้เรียนในขั้นตอนนี้ควรครอบคลุมข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน ความสามารถในการดูแลตนเอง พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร ความสนใจและความถนัด ประสบการณ์เดิม ความสามารถในการปฏิบัติตามขั้นตอน การตอบสนองต่อคำแนะนำ ตลอดจนลักษณะและระดับของการสนับสนุนที่ผู้เรียนต้องการ ขณะเดียวกัน ต้องวิเคราะห์บริบทของ

สถานศึกษาด้วย ได้แก่ หลักสูตรและกิจกรรมที่มีอยู่ บุคลากร สถานที่ วัสดุอุปกรณ์ เครือข่ายสถานประกอบการ ตลอดจนความพร้อมของครอบครัวและชุมชนในการสนับสนุนผู้เรียน

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันว่า การพัฒนาผู้เรียนจะเกิดประสิทธิผลได้เมื่อโรงเรียนเข้าใจผู้เรียนเป็นรายบุคคล มิใช่เลือกกิจกรรมโดยพิจารณาจากประเภทความพิการหรือระดับชั้นเรียนเพียงอย่างเดียว ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า แม้ผู้เรียนจะอยู่ในกลุ่มความบกพร่องประเภทเดียวกัน แต่ความสามารถ ความสนใจ และระดับการช่วยเหลือที่ต้องการอาจแตกต่างกันอย่างมาก การวิเคราะห์ข้อมูลก่อนกำหนดงานจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญของการพัฒนาที่เหมาะสม

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลเห็นตรงกันว่า การวิเคราะห์ผู้เรียนควรเริ่มจากการทำความเข้าใจศักยภาพ จุดเด่น ความสนใจ และข้อจำกัดของผู้เรียนแต่ละคน แล้วจึงพิจารณาว่างานหรือกิจกรรมใดมีความเหมาะสม ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การแนะแนวอาชีพควรเริ่มจากการทำความเข้าใจศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัดของผู้เรียนแต่ละคน แล้วจึงค่อยจับคู่หรือชี้แนะแนวทางการฝึกอาชีพที่เหมาะสม...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...ผู้เรียนได้รับโอกาสในการฝึกประสบการณ์ที่เหมาะสมและสอดคล้องกับศักยภาพของตน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การวิเคราะห์ผู้เรียนมิได้มุ่งค้นหาเฉพาะข้อจำกัด แต่ต้องค้นหาความสามารถ จุดเด่น ความสนใจ และเงื่อนไขที่ช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จด้วยข้อมูลดังกล่าวจะช่วยให้ครูสามารถเลือกงานที่ผู้เรียนมีโอกาสพัฒนาได้จริง และลดความเสี่ยงจากการมอบหมายงานที่ไม่เหมาะสมกับศักยภาพ

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า การวิเคราะห์ผู้เรียนควรพิจารณาพฤติกรรมที่ปรากฏจากการปฏิบัติจริงและหลายบริบท มิใช่อาศัยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือข้อมูลจากเอกสารเพียงอย่างเดียว เนื่องจากผู้เรียนอาจแสดงความสามารถแตกต่างกันเมื่ออยู่ในห้องเรียน กิจกรรมชีวิตประจำวัน ฐานอาชีพ หรือสถานที่ฝึกงาน ผู้ให้ข้อมูลจึงให้ความสำคัญกับการสังเกต การบันทึกพฤติกรรม และการรวบรวมข้อมูลจากบุคคลที่เกี่ยวข้อง

“...การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนจำเป็นต้องอาศัยข้อมูลจากหลายด้าน ทั้งจากการฝึกในโรงเรียน พฤติกรรมในชีวิตประจำวัน และการตอบสนองต่อกิจกรรมต่าง ๆ...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การติดตามความก้าวหน้าจึงไม่ควรจำกัดอยู่ในห้องเรียน แต่ควรครอบคลุมข้อมูลจากกิจกรรมภายนอก การฝึกงาน และการสะท้อนจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย...”
(ครูโรงเรียนที่ 4)

แม้คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวกล่าวถึงการติดตามความก้าวหน้า แต่สะท้อนหลักการสำคัญของการวิเคราะห์ผู้เรียนว่า ข้อมูลที่ใช้ควรมาจากหลายแหล่งและหลายบริบท เพื่อให้เห็นความสามารถของผู้เรียนอย่างรอบด้าน ไม่ตัดสินจากสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งเพียงครั้งเดียว ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้แทนสถานประกอบการสะท้อนว่า การมีข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนที่ชัดเจนช่วยให้สถานประกอบการสามารถวางแผนการมอบหมายงานและการดูแลได้เหมาะสมมากขึ้น ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...หากโรงเรียนมีข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนอย่างชัดเจน และสามารถอธิบายได้ว่าผู้เรียนมีจุดเด่น หรือข้อควรระวังอะไรบ้าง จะช่วยให้สถานประกอบการเตรียมการรองรับและมอบหมายงานได้เหมาะสมมากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

“...หากโรงเรียนสามารถบอกได้ว่าผู้เรียนมีพฤติกรรมการทำงานในระดับใด มีจุดแข็งหรือข้อควรระวังอย่างไร จะช่วยให้สถานประกอบการวางแผนการฝึกและการดูแลได้เหมาะสมมากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

ข้อมูลดังกล่าวยืนยันว่า การวิเคราะห์ผู้เรียนไม่ได้เป็นประโยชน์เฉพาะต่อครูในการจัดกิจกรรมเท่านั้น แต่ยังเป็นฐานในการสื่อสารกับสถานประกอบการ เพื่อให้สถานประกอบการเข้าใจความสามารถ ข้อจำกัด และลักษณะการช่วยเหลือที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ผู้ให้ข้อมูลมองว่า การวิเคราะห์บริบทต้องดำเนินการควบคู่กับการวิเคราะห์ผู้เรียน เนื่องจากแม้ผู้เรียนจะมีศักยภาพเหมาะสมกับงานบางประเภท แต่หากสถานศึกษาขาดบุคลากร อุปกรณ์ พื้นที่ฝึก หรือเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง การดำเนินงานอาจเกิดข้อจำกัด โรงเรียนจึงต้องพิจารณาความพร้อมของตนเองและค้นหาแนวทางสนับสนุนเพิ่มเติม เพื่อให้การพัฒนาผู้เรียนสามารถเกิดขึ้นได้จริง

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่าแต่ละโรงเรียนใช้วิธีวิเคราะห์ผู้เรียนแตกต่างกัน บางแห่งเน้นการสังเกตพฤติกรรมในกิจวัตรประจำวัน บางแห่งใช้ข้อมูลจากการฝึกอาชีพและผลงานของผู้เรียน บางแห่งใช้ข้อมูลจากผู้ปกครองหรือสถานประกอบการร่วมด้วย ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า วิธีการเก็บข้อมูลสามารถยืดหยุ่นได้ แต่ควรมีกรอบรวมที่ครอบคลุมทั้งศักยภาพ จุดเด่น ข้อจำกัด ความสนใจ ความพร้อม และความต้องการการสนับสนุนของผู้เรียน

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบทเป็นขั้นตอนที่เชื่อมโยงข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการกับสภาพความเป็นจริงของผู้เรียนและสถานศึกษา ทำให้โรงเรียนสามารถพิจารณาความเหมาะสมระหว่างบุคคลกับงานได้อย่างรอบด้าน ข้อมูลจากขั้นตอนนี้จึงเป็นฐานสำคัญ

ในการกำหนดเป้าหมายการพัฒนาที่มีความเป็นไปได้ เหมาะสมกับผู้เรียนเป็นรายบุคคล และสามารถดำเนินการได้จริงภายใต้บริบทของสถานศึกษา

2.4.3 การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดขั้นตอนที่สาม คือ “การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา” โดยเป็นขั้นตอนการนำข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการจากขั้นตอนที่ 1 มาสังเคราะห์ร่วมกับข้อมูลผู้เรียนและบริบทจากขั้นตอนที่ 2 เพื่อกำหนดเป้าหมายการพัฒนาที่มีความชัดเจน เหมาะสม และสอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล

เป้าหมายการพัฒนาควรครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทั้ง 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน โดยไม่จำเป็นต้องให้น้ำหนักทุกมิติเท่ากันในผู้เรียนทุกคน แต่ควรเลือกประเด็นที่จำเป็นเร่งด่วนและมีความสัมพันธ์กับงานที่ผู้เรียนจะได้รับการฝึก เป้าหมายควรเขียนในลักษณะพฤติกรรมที่สังเกตได้ สามารถติดตามประเมินผลได้ และเหมาะสมกับระยะเวลาการพัฒนา

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันว่า เป้าหมายการพัฒนาผู้เรียนไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการทำให้ผู้เรียนผลิตชิ้นงานหรือปฏิบัติงานเฉพาะอย่างได้ แต่ควรมุ่งให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง มีความรับผิดชอบ ดูแลตนเอง สื่อสารกับผู้อื่น ปฏิบัติตามกติกา และปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมของการทำงานได้ ผู้ให้ข้อมูลจึงมองเป้าหมายการพัฒนาในลักษณะองค์รวมและสัมพันธ์กับการอยู่ในระบบงานจริง ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า การกำหนดเป้าหมายควรอาศัยข้อมูลเกี่ยวกับระดับความพร้อมและสิ่งที่ผู้เรียนยังต้องได้รับการพัฒนาเพิ่มเติม มิใช่กำหนดจากกิจกรรมที่โรงเรียนต้องการจัดเพียงอย่างเดียว ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การประเมินผลเพื่อการปฏิบัติงานควรเป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ช่วยให้โรงเรียนมองเห็นว่าผู้เรียนมีความพร้อมในระดับใด และควรได้รับการพัฒนาเพิ่มเติมด้านใดก่อนออกสู่สถานประกอบการ...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวสะท้อนว่า การกำหนดเป้าหมายต้องตั้งอยู่บนข้อมูลจริงของผู้เรียน เพื่อให้โรงเรียนสามารถระบุได้อย่างชัดเจนว่าผู้เรียนควรพัฒนาเรื่องใดก่อน เรื่องใดสามารถพัฒนาในระยะต่อไป และเรื่องใดจำเป็นต้องอาศัยระบบสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลเห็นสอดคล้องกันว่า เป้าหมายควรสัมพันธ์กับศักยภาพและเส้นทางอาชีพที่เป็นไปได้ของผู้เรียน ไม่ควรกำหนดเป้าหมายเดียวกันกับผู้เรียนทุกคน เนื่องจากผู้เรียนแต่ละคนมีความสามารถ ความสนใจ และข้อจำกัดแตกต่างกัน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การแนะแนวอาชีพสำหรับผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่ควรเป็นเพียงการบอกอาชีพที่น่าสนใจ แต่ควรเป็นกระบวนการช่วยให้ผู้เรียนและผู้ปกครองเข้าใจความเป็นไปได้ของเส้นทางอาชีพที่สอดคล้องกับ

ศักยภาพจริง...”

(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การประเมินผลและการแนะแนวอาชีพควรใช้เป็นเครื่องมือในการช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ

มองเห็นเส้นทางของตนเอง...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 4)

ข้อค้นพบดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า เป้าหมายการพัฒนาควรมีทั้งเป้าหมายระยะใกล้ที่ผู้เรียนสามารถปฏิบัติได้ในกิจกรรมปัจจุบัน และเป้าหมายระยะต่อไปที่เชื่อมโยงกับการฝึกอาชีพหรือการทำงานที่มีความเป็นไปได้ โดยเป้าหมายต้องไม่สูงเกินศักยภาพจนทำให้ผู้เรียนเกิดความล้มเหลว และไม่ต่ำเกินไปจนไม่ก่อให้เกิดพัฒนาการ

ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า การกำหนดเป้าหมายควรเชื่อมโยงกับความต้องการของสถานประกอบการ แต่ต้องปรับให้อยู่ในระดับที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และพัฒนาได้จริง กล่าวคือ โรงเรียนไม่ควรนำความคาดหวังของสถานประกอบการมาใช้เป็นมาตรฐานเดียวกับผู้เรียนทุกคน แต่ควรแปลงความต้องการนั้นเป็นพฤติกรรมย่อยและลำดับการพัฒนาที่เหมาะสม เช่น จากการทำงานเมื่อมีการเตือน ไปสู่การทำงานตามขั้นตอนด้วยตนเอง หรือจากการสื่อสารเมื่อครูกระตุ้น ไปสู่การขอความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม

“...เด็กที่ได้รับการเตรียมความพร้อมผ่านการประเมินและแนะแนวอย่างเหมาะสม มักสามารถปรับตัวได้ดีกว่า เพราะโรงเรียนสามารถเลือกหรือแนะนำงานที่สอดคล้องกับศักยภาพของเด็กได้มากขึ้น...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวยืนยันว่า เป้าหมายที่เหมาะสมช่วยให้การเลือกงาน การจัดกิจกรรม และการเตรียมผู้เรียนมีความสัมพันธ์กัน ส่งผลให้ผู้เรียนมีโอกาสประสบความสำเร็จและปรับตัวในสถานการณ์จริงได้ดีขึ้น

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ การกำหนดเป้าหมายควรเปิดโอกาสให้มีการปรับเปลี่ยนตามพัฒนาการของผู้เรียน เนื่องจากความสามารถของผู้เรียนอาจเปลี่ยนแปลงเมื่อได้รับการฝึกซ้ำหรือเมื่อเข้าสู่สถานการณ์ใหม่ เป้าหมายจึงไม่ควรเป็นข้อกำหนดตายตัว แต่ควรได้รับการทบทวนจากข้อมูลการติดตามและประเมินผลอย่างต่อเนื่อง

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่าแต่ละโรงเรียนมีจุดเน้นในการกำหนดเป้าหมายแตกต่างกัน บางแห่งให้ความสำคัญกับทักษะชีวิตและการช่วยเหลือตนเอง บางแห่งเน้นวินัยและพฤติกรรมการทำงาน ขณะที่บางแห่งมุ่งเน้นการสื่อสารหรือการปรับตัวในสถานการณ์จริง

ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า เป้าหมายการพัฒนาควรมีกรอบครอบคลุมทั้ง 4 มิติ แต่สามารถเลือกและจัดลำดับความสำคัญให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคนได้

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า การกำหนดเป้าหมายการพัฒนาเป็นขั้นตอนที่ทำหน้าที่เชื่อมข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการกับข้อมูลผู้เรียนและบริบท ให้กลายเป็นทิศทางการพัฒนาที่ชัดเจน เป็นรายบุคคล และสามารถประเมินผลได้ เป้าหมายที่กำหนดควรครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทำทั้ง 4 มิติ สอดคล้องกับลักษณะงาน มีความเหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน และสามารถปรับเปลี่ยนได้ตามข้อมูลพัฒนาการที่เกิดขึ้น

2.4.4 การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดขั้นตอนที่สี่ คือ “การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้” โดยเป็นขั้นตอนการแปลงเป้าหมายการพัฒนาที่กำหนดไว้ในขั้นตอนที่ 3 ไปสู่กิจกรรมการเรียนรู้และการฝึกทักษะที่ผู้เรียนสามารถลงมือปฏิบัติได้จริง การออกแบบกิจกรรมควรกำหนดวัตถุประสงค์ ขั้นตอนการปฏิบัติ สื่อและอุปกรณ์ ตัวชี้วัดพฤติกรรม วิธีการช่วยเหลือ และวิธีการประเมินผลให้ชัดเจนและสัมพันธ์กัน

กิจกรรมการเรียนรู้ควรออกแบบให้เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล เน้นการลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ การแบ่งงานเป็นขั้นตอน และการเพิ่มระดับความรับผิดชอบอย่างค่อยเป็นค่อยไป นอกจากนี้ ควรบูรณาการทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน และทักษะสังคมและการสื่อสารเข้าไปในกิจกรรมอาชีพ มิใช่ฝึกเฉพาะขั้นตอนทางเทคนิคของงานเท่านั้น

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันว่า กิจกรรมที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรเป็นกิจกรรมที่สัมพันธ์กับชีวิตจริง มีขั้นตอนชัดเจน เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกซ้ำ และสามารถปรับระดับความยากหรือการช่วยเหลือให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน ผู้ให้ข้อมูลไม่สนับสนุนการจัดกิจกรรมเพียงเพื่อให้เกิดผลงานหรือผลิตภัณฑ์ แต่ให้ความสำคัญกับกระบวนการที่ทำให้ผู้เรียนเกิดนิสัยงาน ความรับผิดชอบ และความสามารถในการทำงานอย่างต่อเนื่อง

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลส่วนใหญ่สะท้อนว่า กิจกรรมควรเน้นการลงมือปฏิบัติจริง และการฝึกซ้ำ เนื่องจากผู้เรียนจำเป็นต้องอาศัยประสบการณ์ตรงและความสม่ำเสมอในการสร้างความเข้าใจ ความคุ้นเคย และความมั่นใจ ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การฝึกอาชีพของโรงเรียนมีลักษณะเน้นการฝึกซ้ำและการลงมือปฏิบัติจริง โดยจัดกิจกรรมที่เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนและค่อย ๆ เพิ่มระดับความรับผิดชอบ...”

(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...โรงเรียนให้ความสำคัญกับกิจกรรมฝึกอาชีพที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงและเหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน โดยมุ่งให้ผู้เรียนได้ทำงานจริง ฝึกซ้ำ และค่อย ๆ เรียนรู้การทำตามขั้นตอน...”

(ครูโรงเรียนที่ 2)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากการปฏิบัติ มิใช่เน้นการอธิบายหรือการสาธิตเพียงอย่างเดียว การฝึกซ้ำควรดำเนินอย่างมีเป้าหมายและมีการปรับระดับการช่วยเหลือตามพัฒนาการของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนค่อย ๆ ปฏิบัติงานได้ด้วยตนเองมากขึ้น

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลเห็นตรงกันว่า กิจกรรมควรแบ่งงานเป็นขั้นตอนที่ชัดเจนและเรียงลำดับจากง่ายไปยาก เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจ จดจำ และปฏิบัติตามได้อย่างต่อเนื่อง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การฝึกอาชีพของโรงเรียนเน้นการมอบหมายงานเป็นขั้นตอน การฝึกซ้ำ และการใช้กิจกรรมประจำวันเป็นฐานในการสร้างนิสัยงาน...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

การแบ่งงานเป็นขั้นตอนช่วยให้ครูสามารถสังเกตได้ว่าผู้เรียนมีความยากลำบากในขั้นตอนใด ต้องได้รับการช่วยเหลือแบบใด และสามารถลดการช่วยเหลือลงได้เมื่อใด อีกทั้งยังช่วยให้การประเมินผลมีความชัดเจน เนื่องจากสามารถพิจารณาความก้าวหน้าของผู้เรียนจากพฤติกรรมในแต่ละขั้นตอนได้

ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า กิจกรรมควรเชื่อมโยงกับชีวิตจริงและบริบทการทำงาน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถถ่ายโอนทักษะจากการฝึกในโรงเรียนไปใช้ในสถานการณ์ภายนอกได้ การจำลองสถานการณ์ การใช้พื้นที่จริง หรือการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกในสถานประกอบการจะช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้กติกา บุคคล เวลา และสิ่งแวดล้อมที่แตกต่างจากห้องเรียน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอกช่วยให้การฝึกทักษะของผู้เรียนมีความหมายและใกล้เคียงกับชีวิตจริงมากขึ้น...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...เครือข่ายภายนอกช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกในสถานการณ์จริงมากขึ้น...”
(ครูโรงเรียนที่ 4)

“...สถานประกอบการก็มีความพร้อมที่จะร่วมสนับสนุนการฝึกงาน หรือเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในสภาพแวดล้อมจริงมากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

ข้อค้นพบดังกล่าวยืนยันว่า การออกแบบกิจกรรมไม่ควรจำกัดอยู่ภายในห้องเรียนหรือฐานอาชีพเท่านั้น แต่ควรวางลำดับให้ผู้เรียนค่อย ๆ เปลี่ยนผ่านจากการฝึกในสภาพแวดล้อมที่คุ้นเคย ไปสู่สถานการณ์จำลองและสถานการณ์จริงตามระดับความพร้อม

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ กิจกรรมควรบูรณาการทักษะงานเข้ากับทักษะชีวิตและทักษะสังคม เนื่องจากการทำงานจริงไม่ได้ใช้เพียงความสามารถในการทำภาระงาน แต่ยังต้องอาศัยการจัดการตนเอง การสื่อสาร การรับฟังคำแนะนำ การควบคุมอารมณ์ และการปฏิบัติตามกติกาด้วย ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...เมื่อผู้เรียนออกไปเผชิญสถานการณ์จริง จะเห็นได้ชัดว่าความยากไม่ได้อยู่เพียงที่ลักษณะงาน แต่รวมถึงการจัดการตนเอง การสื่อสารกับผู้อื่น การปฏิบัติตามกติกา และการควบคุมอารมณ์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ด้วย...”
(ครูโรงเรียนที่ 4)

ดังนั้น ในการออกแบบกิจกรรมหนึ่งกิจกรรม ครูควรกำหนดทั้งพฤติกรรมเฉพาะงานและพฤติกรรมประกอบการทำงาน เช่น การเตรียมอุปกรณ์ การเริ่มงานตามเวลา การขอคำแนะนำ การทำตามขั้นตอน การทำความสะอาดพื้นที่ และการเก็บอุปกรณ์หลังเสร็จงาน เพื่อให้กิจกรรมสามารถพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานได้อย่างครอบคลุม

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่าแต่ละโรงเรียนมีรูปแบบกิจกรรมแตกต่างกันตามทรัพยากรและบริบท บางแห่งใช้กิจกรรมในชีวิตประจำวัน บางแห่งใช้ฐานอาชีพภายในโรงเรียน บางแห่งใช้สถานการณ์จำลอง และบางแห่งเชื่อมโยงกับสถานการณ์จริง ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า ประสิทธิภาพของกิจกรรมสามารถปรับเปลี่ยนได้ แต่หลักในการออกแบบควรคงไว้ ได้แก่ ความเหมาะสมกับผู้เรียน การลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ การแบ่งงานเป็นขั้นตอน การเพิ่มความรับผิดชอบอย่างค่อยเป็นค่อยไป และการเชื่อมโยงกับบริบทการทำงานจริง

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เป็นขั้นตอนที่แปลงเป้าหมายการพัฒนาไปสู่การปฏิบัติอย่างเป็นรูปธรรม กิจกรรมควรสัมพันธ์กับความต้องการของสถานประกอบการและศักยภาพของผู้เรียน เน้นการลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ การจัดลำดับจากง่ายไปยาก และการบูรณาการทักษะทั้ง 4 มิติ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาจากการทำกิจกรรมภายใต้การช่วยเหลือไปสู่การปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่องและเป็นอิสระมากขึ้น

2.4.5 การติดตามและประเมินผล

ผลการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนำไปสู่การกำหนดขั้นตอนที่ห้า คือ “การติดตามและประเมินผล” โดยเป็นขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมและพัฒนาการของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้มากน้อยเพียงใด กิจกรรมและวิธีการสนับสนุนมีความเหมาะสมหรือไม่ และควรปรับปรุงการดำเนินงานในประเด็นใด

การติดตามและประเมินผลควรครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทั้ง 4 มิติ และเน้นการประเมินเชิงพฤติกรรมจากการปฏิบัติจริง ไม่ควรจำกัดอยู่เพียงคะแนนผลสัมฤทธิ์หรือความสำเร็จของชิ้นงาน นอกจากนี้ ควรใช้ข้อมูลจากหลายแหล่ง ได้แก่ ครู ผู้ปกครอง สถานประกอบการ และตัวผู้เรียน เพื่อให้สามารถมองเห็นความก้าวหน้าที่เกิดขึ้นในหลายบริบทได้อย่างรอบด้าน

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบข้อค้นพบร่วมกันอย่างชัดเจนว่า การประเมินผลเพื่อการมีงานทำต้องพิจารณาความสามารถของผู้เรียนในการอยู่ในระบบงานจริง มิใช่พิจารณาเพียงว่าผู้เรียนสามารถทำงานหรือผลิตชิ้นงานได้สำเร็จหรือไม่ ผู้ให้ข้อมูลให้ความสำคัญกับพฤติกรรม การดำรงชีวิต ความรับผิดชอบ ความสม่ำเสมอ การปฏิบัติตามกติกา การสื่อสาร และความสามารถในการปรับตัวในสถานการณ์จริง

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนตรงกันว่า การประเมินผลควรเป็นการประเมินเชิงพฤติกรรมและความพร้อมในภาพรวม ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การประเมินผลผู้เรียนเพื่อเตรียมความพร้อมสู่การมีงานทำไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือผลงานชิ้นงาน แต่ควรครอบคลุมพฤติกรรม การดำรงชีวิต ความรับผิดชอบ การทำตามข้อตกลง ความสามารถในการดูแลตนเอง และความพร้อมในการปรับตัวเข้าสู่บริบทการทำงานจริง...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...การประเมินผลผู้เรียนควรสะท้อนความสามารถในการอยู่ในระบบงานได้จริง ไม่ใช่ประเมินเฉพาะว่าผู้เรียนทำกิจกรรมหรือผลิตชิ้นงานได้หรือไม่...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การประเมินควรพิจารณาทั้งผลของงานและกระบวนการที่ผู้เรียนใช้ในการทำงาน เช่น การเตรียมตนเอง การเริ่มงาน การทำตามขั้นตอน การรับผิดชอบ การแก้ไขงาน การสื่อสาร และการควบคุมตนเองระหว่างการทำงาน

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ให้ข้อมูลเห็นสอดคล้องกันว่า การติดตามความก้าวหน้าต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่อง โดยใช้การสังเกตพฤติกรรม การบันทึกพัฒนาการ และข้อมูลจากกิจกรรมจริง ไม่ควรรอประเมินเฉพาะเมื่อสิ้นสุดกิจกรรม ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพต้องอาศัยการสังเกตพฤติกรรมอย่างสม่ำเสมอ การบันทึกพัฒนาการ และการสะท้อนผลจากกิจกรรมจริงที่ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ...”

(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนจำเป็นต้องดูการเปลี่ยนแปลงที่ละน้อยในพฤติกรรมและความสม่ำเสมอของผู้เรียน...”

(ครูโรงเรียนที่ 3)

ข้อค้นพบดังกล่าวสะท้อนว่า พัฒนาการของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอาจเกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป การเปลี่ยนแปลงเล็กน้อย เช่น การลดจำนวนครั้งของการเตือน การ

ทำงานได้นานขึ้น หรือการขอความช่วยเหลือได้เหมาะสมขึ้น จึงเป็นข้อมูลสำคัญที่ควรได้รับการบันทึกอย่างต่อเนื่อง

ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า การประเมินควรใช้ข้อมูลจากหลายบริบท และหลายฝ่าย เนื่องจากผู้เรียนอาจแสดงพฤติกรรมแตกต่างกันในโรงเรียน บ้าน และสถานประกอบการ การใช้ข้อมูลจากแหล่งเดียวอาจไม่เพียงพอต่อการพิจารณาความพร้อมของผู้เรียน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนจำเป็นต้องอาศัยข้อมูลจากหลายด้าน ทั้งจากการฝึก
ในโรงเรียน พฤติกรรมในชีวิตประจำวัน และการตอบสนองต่อกิจกรรมต่าง ๆ...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การติดตามความก้าวหน้าจึงไม่ควรจำกัดอยู่ในห้องเรียน แต่ควรครอบคลุมข้อมูลจาก
กิจกรรมภายนอก การฝึกงาน และการสะท้อนจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย...”
(ครูโรงเรียนที่ 4)

ข้อมูลจากหลายฝ่ายช่วยให้โรงเรียนเห็นว่าพฤติกรรมที่ผู้เรียนแสดงในระหว่างการฝึกสามารถ
ถ่ายโอนไปใช้ในชีวิตประจำวันหรือบริบทการทำงานจริงได้หรือไม่ รวมทั้งช่วยให้ครูสามารถวิเคราะห์
ได้ว่าความยากลำบากที่เกิดขึ้นมาจากตัวผู้เรียน ลักษณะของงาน สภาพแวดล้อม หรือระบบสนับสนุน
ที่ยังไม่เหมาะสม

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ข้อมูลจากการติดตามและประเมินผลต้องถูกนำกลับไปใช้
ปรับปรุงการดำเนินงาน มิใช่ใช้เพียงตัดสินว่าผู้เรียนผ่านหรือไม่ผ่าน การประเมินควรทำหน้าที่เป็น
ข้อมูลย้อนกลับสำหรับปรับเป้าหมาย ลำดับขั้นของกิจกรรม วิธีการสอน สื่อสนับสนุน และระดับการ
ช่วยเหลือ ตลอดจนใช้ประกอบการสื่อสารกับสถานประกอบการ ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือกับเครือข่ายภายนอกมีความสำคัญทั้งในด้านการเปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์
การร่วมประเมินศักยภาพของผู้เรียน และการสะท้อนข้อมูลกลับมายังโรงเรียนเพื่อปรับปรุงการจัด
กิจกรรม...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...หากโรงเรียนมีระบบติดตามและสื่อสารข้อมูลผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง จะช่วยให้สถาน
ประกอบการสามารถร่วมประเมินและให้ข้อเสนอแนะต่อการพัฒนาผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 4)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวยืนยันว่า การติดตามและประเมินผลเป็นกระบวนการเชื่อมโยง
ระหว่างโรงเรียนกับสถานประกอบการ โดยข้อมูลจากการปฏิบัติจริงควรถูกสะท้อนกลับมายังครู เพื่อ
นำไปปรับปรุงกิจกรรมและเตรียมผู้เรียนให้ตรงกับความต้องการของงานมากขึ้น

ในขณะเดียวกัน เมื่อพิจารณารายละเอียดของข้อมูล พบว่าแต่ละโรงเรียนมีวิธีติดตามและประเมินผลแตกต่างกัน บางแห่งเน้นการสังเกตและบันทึกพฤติกรรม บางแห่งใช้ผลงานหรือแบบประเมิน บางแห่งใช้ข้อมูลจากผู้ปกครองและสถานประกอบการร่วมด้วย ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า เครื่องมือและวิธีการประเมินสามารถปรับให้เหมาะสมกับบริบทได้ แต่ควรยึดหลักร่วม คือ ประเมินพฤติกรรมอย่างต่อเนื่อง ครอบคลุมหลายมิติ ใช้ข้อมูลจากหลายแหล่ง และนำผลกลับไปปรับปรุงการพัฒนา

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า การติดตามและประเมินผลเป็นขั้นตอนที่ช่วยตรวจสอบความก้าวหน้าของผู้เรียน ความเหมาะสมของกิจกรรม และประสิทธิภาพของการดำเนินงานตามรูปแบบ ข้อมูลที่ได้ต้องนำไปใช้ปรับเป้าหมาย กิจกรรม และวิธีการสนับสนุนให้เหมาะสมกับผู้เรียนมากยิ่งขึ้น ทำให้การดำเนินงานทั้ง 5 ขั้นตอนมีลักษณะเป็นกระบวนการต่อเนื่อง โดยผลจากการติดตามและประเมินผลสามารถย้อนกลับไปใช้ทบทวนความต้องการ วิเคราะห์ผู้เรียน ปรับเป้าหมาย และออกแบบกิจกรรมในรอบต่อไปได้

กล่าวโดยสรุป ผลการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้แทนสถานประกอบการ ช่วยยืนยันและขยายความขั้นตอนการดำเนินงานของร่างรูปแบบทั้ง 5 ขั้นตอนที่ได้จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ และการติดตามและประเมินผล ขั้นตอนดังกล่าวมีความสัมพันธ์ต่อเนื่องและเป็นเหตุเป็นผล โดยเริ่มจากข้อมูลของโลกการทำงาน เชื่อมโยงกับข้อมูลผู้เรียน นำไปสู่การกำหนดเป้าหมายและกิจกรรม และใช้ผลการประเมินเป็นข้อมูลย้อนกลับสำหรับปรับปรุงการดำเนินงาน

2.5 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

องค์ประกอบด้าน “ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ” มีที่มาแตกต่างจากองค์ประกอบที่ 1-4 กล่าวคือ หลักการ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง และขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ ได้รับการกำหนดเป็นกรอบเบื้องต้นจากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในบทที่ 2 ขณะที่การสังเคราะห์เอกสารในระยะดังกล่าว ยังไม่ได้กำหนดผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบไว้เป็นองค์ประกอบแยกต่างหากอย่างชัดเจน แม้ในเอกสารและงานวิจัยจะกล่าวถึงความร่วมมือของบุคคลและหน่วยงานต่าง ๆ อยู่บ้างก็ตาม

อย่างไรก็ตาม เมื่อผู้วิจัยนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้แทนสถานประกอบการจากทั้ง 4 โรงเรียนมาวิเคราะห์เปรียบเทียบข้ามกรณี พบข้อค้นพบร่วมที่ปรากฏชัดอย่างชัดเจนว่า การนำรูปแบบไปปฏิบัติให้เกิดผลจริงไม่สามารถอาศัยเพียงการกำหนดหลักการ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง และขั้นตอนการดำเนินงานเท่านั้น แต่จำเป็นต้องกำหนดให้ชัดเจนว่า บุคคลหรือหน่วยงานใดเป็นผู้รับผิดชอบในแต่ละส่วน ใครเป็นผู้ขับเคลื่อนการปฏิบัติ ใครเป็นผู้สนับสนุนระบบ ใครเป็นผู้เสริมความต่อเนื่องของพฤติกรรม และใครเป็นผู้เชื่อมโยงการพัฒนาผู้เรียนกับโลกการทำงานจริง

ข้อค้นพบดังกล่าวจึงนำไปสู่ข้อสรุปเชิงอุปนัยว่า “ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ” ควรถูกเพิ่มเติมเป็นองค์ประกอบที่ 5 ของร่างรูปแบบในขั้นการยกร่าง เพื่อแสดงความสัมพันธ์เชิงบทบาทของบุคคลหรือหน่วยงานที่มีส่วนร่วมในการนำรูปแบบไปปฏิบัติให้เกิดผลจริง โดย

องค์ประกอบนี้มีได้เกิดจากการนำองค์ประกอบที่สังเคราะห์ไว้ในบทที่ 2 มายืนยันด้วยข้อมูลสัมภาษณ์ เช่นเดียวกับองค์ประกอบที่ 1-4 แต่เป็น ข้อค้นพบใหม่ที่ปรากฏจากข้อมูลเชิงประจักษ์ในชั้นการ สัมภาษณ์ และได้รับการยกระดับจากประเด็นร่วมในข้อมูลไปสู่การเป็นองค์ประกอบหนึ่งของร่างรูปแบบอย่างชัดเจน

เมื่อพิจารณาข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน พบว่า แม้ผู้ให้ข้อมูลแต่ละกลุ่มจะกล่าวถึงบทบาทของ บุคคลและหน่วยงานจากมุมมองที่แตกต่างกัน แต่มีข้อค้นพบร่วมกันว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำ ของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาต้องอาศัยการทำงานร่วมกันของผู้เกี่ยวข้อง 4 ฝ่าย ได้แก่ 1) ครู 2) ผู้บริหาร 3) ผู้ปกครอง และ 4) สถานประกอบการ โดยแต่ละฝ่ายมีบทบาทเฉพาะที่แตกต่าง กัน แต่ต้องดำเนินงานเชื่อมโยงและสนับสนุนซึ่งกันและกันจึงจะทำให้การพัฒนาผู้เรียนเกิดขึ้นอย่าง ต่อเนื่องและนำไปสู่การปฏิบัติจริงได้

2.5.1 ครูเป็นผู้ขับเคลื่อนหลักในการนำรูปแบบไปปฏิบัติในระดับชั้นเรียน

จากการวิเคราะห์ข้อมูลสัมภาษณ์ พบข้อค้นพบร่วมกันอย่างชัดเจนว่า ครูเป็นบุคคลที่มี บทบาทใกล้ชิดกับผู้เรียนมากที่สุดและเป็นผู้เชื่อมโยงองค์ประกอบต่าง ๆ ของรูปแบบไปสู่การปฏิบัติ จริงในระดับชั้นเรียน เนื่องจากครูเป็นผู้ที่มีข้อมูลเกี่ยวกับศักยภาพ ความสนใจ ข้อจำกัด พฤติกรรม พื้นฐาน และความต้องการการสนับสนุนของผู้เรียนแต่ละคน ตลอดจนเป็นผู้วางแผน กำหนดเป้าหมาย ออกแบบกิจกรรม จัดประสบการณ์การเรียนรู้ สังเกตพฤติกรรม และติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน อย่างต่อเนื่อง

บทบาทของครูมิได้จำกัดอยู่เพียงการสอนทักษะอาชีพหรือควบคุมการปฏิบัติกิจกรรมเท่านั้น แต่ครูต้องทำหน้าที่แปลงข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการให้เป็นพฤติกรรมหรือสมรรถนะที่ สามารถพัฒนาได้ในผู้เรียน วิเคราะห์ความเหมาะสมระหว่างผู้เรียนกับลักษณะงาน และเลือกวิธีการ ช่วยเหลือที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องและติดตามผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพื่อให้การพัฒนาเกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวสะท้อนว่า การพัฒนาผู้เรียนกลุ่มนี้ต้องอาศัยการฝึกที่ต่อเนื่อง การ สังเกตการเปลี่ยนแปลงที่ละน้อย และการปรับกิจกรรมให้เหมาะสมกับพัฒนาการของแต่ละคน ครูจึง ต้องทำหน้าที่ทั้งผู้จัดการเรียนรู้ ผู้ติดตามพฤติกรรม และผู้ประสานข้อมูลระหว่างผู้เกี่ยวข้อง มิใช่เป็น เพียงผู้ถ่ายทอดความรู้หรือทักษะงานเท่านั้น

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลเห็นตรงกันว่า ครูต้องเป็นผู้วิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียน รายบุคคล โดยพิจารณาทั้งจุดเด่น ความสนใจ ความสามารถ ข้อจำกัด และลักษณะการช่วยเหลือที่ ผู้เรียนต้องการ เพื่อให้สามารถกำหนดเป้าหมายและเลือกกิจกรรมที่มีความเหมาะสม ดังคำให้ สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การแนะแนวอาชีพควรเริ่มจากการทำความเข้าใจศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัดของผู้เรียนแต่ละคน แล้วจึงค่อยจับคู่หรือชี้แนะแนวทางการฝึกอาชีพที่เหมาะสม...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

ประเด็นร่วมประการที่สอง ครูต้องออกแบบกิจกรรมให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง ฝึกซ้ำ และเรียนรู้ตามขั้นตอน โดยปรับระดับความยากและการช่วยเหลือให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียนแต่ละคน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...โรงเรียนให้ความสำคัญกับกิจกรรมฝึกอาชีพที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงและเหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน โดยมุ่งให้ผู้เรียนได้ทำงานจริง ฝึกซ้ำ และค่อย ๆ เรียนรู้การทำตามขั้นตอน...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การฝึกอาชีพของโรงเรียนเน้นการมอบหมายงานเป็นขั้นตอน การฝึกซ้ำ และการใช้กิจกรรมประจำวันเป็นฐานในการสร้างนิสัยงาน...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

ประเด็นร่วมอีกประการหนึ่ง คือ ครูต้องทำหน้าที่ประสานข้อมูลระหว่างโรงเรียน ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ โดยอธิบายข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนให้สถานประกอบการเข้าใจ รับข้อมูลสะท้อนเกี่ยวกับพฤติกรรมการทำงานกลับมาปรับปรุงกิจกรรม และสื่อสารเป้าหมายการพัฒนาแก่ผู้ปกครอง เพื่อให้เกิดการฝึกพฤติกรรมอย่างต่อเนื่องในบริบทครอบครัว

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ครูเป็นผู้ขับเคลื่อนหลักของรูปแบบในระดับปฏิบัติ โดยทำหน้าที่เชื่อมโยงข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการ การวิเคราะห์ผู้เรียน การกำหนดเป้าหมาย การออกแบบกิจกรรม การจัดระบบช่วยเหลือ และการติดตามประเมินผลเข้าด้วยกัน บทบาทของครูจึงเป็นจุดเชื่อมสำคัญที่ทำให้องค์ประกอบของรูปแบบสามารถเปลี่ยนจากแนวคิดเชิงระบบไปสู่การพัฒนาผู้เรียนในสภาพจริงได้

2.5.2 ผู้บริหารเป็นผู้กำหนดนโยบายและสนับสนุนทรัพยากรให้การดำเนินงานเป็นไปได้อย่างต่อเนื่อง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่า แม้ครูจะเป็นผู้ขับเคลื่อนหลักในระดับปฏิบัติ แต่การดำเนินงานจะไม่สามารถเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องได้ หากขาดการกำหนดทิศทางและการสนับสนุนจากผู้บริหารสถานศึกษา ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนร่วมกันว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำควรได้รับการกำหนดให้เป็นภารกิจของสถานศึกษาทั้งระบบ มิใช่เป็นงานเฉพาะของครูอาชีพหรือครูผู้รับผิดชอบเพียงบางคน

ผู้บริหารจึงมีบทบาทในการกำหนดนโยบาย วางโครงสร้างการดำเนินงาน มอบหมายหน้าที่ สนับสนุนเวลา บุคลากร งบประมาณ สถานที่ วัสดุอุปกรณ์ ตลอดจนส่งเสริมการประสานความร่วมมือ

กับผู้ปกครอง สถานประกอบการ และหน่วยงานภายนอก เพื่อสร้างเงื่อนไขให้ครูสามารถนำรูปแบบไปปฏิบัติได้จริงและต่อเนื่อง

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า ผู้บริหารต้องทำให้การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำเป็นส่วนหนึ่งของทิศทางและระบบการบริหารจัดการของโรงเรียน ไม่ควรเป็นกิจกรรมที่จัดขึ้นเฉพาะช่วงเวลาหรือขึ้นอยู่กับความสนใจของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง เพราะหากขาดนโยบายและระบบสนับสนุนที่ชัดเจน การดำเนินงานอาจยุติลงเมื่อมีการเปลี่ยนแปลงบุคลากรหรือผู้รับผิดชอบ

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้บริหารต้องสนับสนุนทรัพยากรที่จำเป็นต่อการดำเนินงาน ทั้งในด้านบุคลากร เวลา งบประมาณ พื้นที่ฝึก วัสดุอุปกรณ์ และการพัฒนาความรู้ของครู เนื่องจากการฝึกทักษะการมีงานทำจำเป็นต้องใช้ระยะเวลา การปฏิบัติซ้ำ และการจัดประสบการณ์ที่หลากหลายมากกว่าการจัดการเรียนการสอนทั่วไป ในข้อเสนอของงานวิจัยยังระบุให้ผู้บริหารสนับสนุนด้านบุคลากร เวลา งบประมาณ สถานที่ วัสดุอุปกรณ์ และระบบประสานความร่วมมือ เพื่อให้การดำเนินงานเกิดขึ้นได้จริงและต่อเนื่อง

ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้บริหารมีบทบาทในการสร้างและรักษาความสัมพันธ์กับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก เนื่องจากความร่วมมือในระดับองค์กรช่วยให้การฝึกประสบการณ์ของผู้เรียนมีความมั่นคงมากกว่าการอาศัยความสัมพันธ์ส่วนบุคคลของครูเพียงอย่างเดียว ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...โรงเรียนจึงควรมีบทบาทในการสร้างความเชื่อมั่นและประสานความเข้าใจระหว่างผู้เรียน
ครอบครัว และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวสะท้อนว่า ผู้บริหารมิได้ทำหน้าที่สนับสนุนเฉพาะทรัพยากรภายในโรงเรียน แต่ต้องสร้างความเข้าใจและความเชื่อมั่นแก่ผู้เกี่ยวข้องภายนอกด้วย โดยเฉพาะการทำให้สถานประกอบการเข้าใจศักยภาพของผู้เรียนและเห็นความสำคัญของการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์จริง

ในขณะเดียวกัน พบว่าแต่ละโรงเรียนมีระดับการสนับสนุนแตกต่างกันตามบริบท บางแห่งมีนโยบายและระบบงานที่ชัดเจน บางแห่งอาศัยการมอบหมายงานแก่ครูเฉพาะกลุ่ม ขณะที่บางแห่งยังขึ้นอยู่กับความร่วมมือส่วนบุคคล ความแตกต่างดังกล่าวยืนยันว่า การกำหนดบทบาทผู้บริหารไว้ในรูปแบบอย่างชัดเจนมีความจำเป็น เพื่อให้การดำเนินงานได้รับการสนับสนุนในระดับองค์กรและเกิดความต่อเนื่องในระยะยาว

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ผู้บริหารเป็นกลไกเชิงระบบที่ทำให้รูปแบบสามารถนำไปใช้ได้จริง โดยทำหน้าที่กำหนดนโยบาย วางระบบการบริหารจัดการ สนับสนุนทรัพยากร พัฒนาบุคลากร และสร้างเครือข่ายความร่วมมือ บทบาทของผู้บริหารจึงช่วยให้การดำเนินงานไม่ขึ้นอยู่กับครูเป็นรายบุคคล แต่ได้รับการขับเคลื่อนเป็นภารกิจของสถานศึกษาทั้งระบบ

2.5.3 ผู้ปกครองเป็นผู้เสริมพฤติกรรมและความต่อเนื่องของผู้เรียนในบริบทครอบครัวและชีวิตประจำวัน

บทบาทของผู้ปกครองเป็นข้อค้นพบที่ต้องอธิบายอย่างระมัดระวัง เนื่องจากผู้ปกครองมิได้เป็นผู้ให้ข้อมูลโดยตรงในการสัมภาษณ์ผู้บริหาร ครู และผู้แทนสถานประกอบการในชั้นการยกย่องรูปแบบ อย่างไรก็ตาม บทบาทของผู้ปกครองปรากฏผ่านข้อมูลของผู้ให้สัมภาษณ์กลุ่มอื่น โดยเฉพาะประเด็นเกี่ยวกับการฝึกทักษะชีวิต กิจกรรมประจำวัน ความสะอาด การแต่งกาย การรู้เวลา ความรับผิดชอบ การปฏิบัติตามกติกา และการช่วยเหลือตนเอง ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ไม่สามารถพัฒนาให้เกิดความต่อเนื่องได้จากการฝึกภายในโรงเรียนเพียงบริบทเดียว

เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลข้ามกรณี ผู้วิจัยพบว่า ผู้ให้ข้อมูลมองการพัฒนาผู้เรียนเป็นกระบวนการที่ต้องเชื่อมโยงระหว่างโรงเรียนกับครอบครัว เนื่องจากผู้เรียนใช้เวลาในบริบทครอบครัวและชีวิตประจำวันเป็นจำนวนมาก หากสิ่งที่โรงเรียนฝึกไม่ได้รับการเสริมต่อบ้าน พฤติกรรมที่เกิดขึ้นอาจจำกัติดอยู่เฉพาะในสถานการณ์ที่มีครูคอยกำกับและไม่สามารถถ่ายโอนไปใช้ในชีวิตจริงได้

ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า การเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานต้องเริ่มจากการมีฐานชีวิตที่มั่นคง ซึ่งครอบคลุมการดูแลตนเอง การแต่งกาย ความสะอาด การเตรียมสิ่งของ การปฏิบัติตามกิจวัตร และการจัดการเวลา ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำต้องเริ่มจากการทำให้เขาใช้ชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสมก่อน...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...ถ้าเด็กยังต้องพึ่งพาผู้อื่นมากในเรื่องพื้นฐาน ก็จะส่งผลต่อความต่อเนื่องและความยั่งยืนในการทำงาน...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 3)

คำให้สัมภาษณ์ดังกล่าวสะท้อนโดยนัยว่า การพัฒนาพฤติกรรมพื้นฐานไม่สามารถเป็นหน้าที่ของโรงเรียนเพียงฝ่ายเดียว แต่จำเป็นต้องได้รับการฝึกซ้ำและเสริมแรงในบริบทครอบครัว ผู้ปกครองจึงมีบทบาทสำคัญในการทำให้พฤติกรรมที่โรงเรียนกำหนดเป็นเป้าหมายเกิดขึ้นอย่างสม่ำเสมอในชีวิตประจำวัน

ประเด็นร่วมประการที่สอง ผู้ปกครองควรได้รับข้อมูลเกี่ยวกับเป้าหมายการพัฒนาของผู้เรียน เพื่อให้สามารถเสริมพฤติกรรมในทิศทางเดียวกับโรงเรียน เช่น การให้ผู้เรียนเตรียมของใช้ด้วยตนเอง รับผิดชอบงานประจำ ทำกิจกรรมตามเวลา รักษาความสะอาด หรือปฏิบัติตามข้อตกลง หากโรงเรียนและผู้ปกครองใช้แนวทางที่ไม่สอดคล้องกัน ผู้เรียนอาจเกิดความสับสนหรือไม่สามารถแสดงพฤติกรรมได้อย่างต่อเนื่อง

ประเด็นร่วมประการที่สาม ผู้ปกครองเป็นแหล่งข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับพฤติกรรม ความสนใจ ความสามารถ และข้อจำกัดของผู้เรียนในบริบทบ้าน ข้อมูลดังกล่าวช่วยให้ครูวิเคราะห์ผู้เรียนได้รอบด้านมากขึ้นและสามารถเลือกกิจกรรมหรือเป้าหมายที่สัมพันธ์กับวิถีชีวิตจริงของผู้เรียน นอกจากนี้

ผู้ปกครองยังสามารถสะท้อนว่าทักษะที่ผู้เรียนได้รับการฝึกจากโรงเรียนสามารถนำกลับไปใช้ใน ชีวิตประจำวันได้มากน้อยเพียงใด

อย่างไรก็ตาม ในขั้นการยกร่างรูปแบบ บทบาทของผู้ปกครองเป็นข้อค้นพบที่ได้จากการ สะท้อนของผู้บริหาร ครู และสถานประกอบการ มิใช่ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้ปกครองโดยตรง ผู้วิจัย จึงกำหนดบทบาทของผู้ปกครองไว้ในลักษณะเป็นกลไกสนับสนุนความต่อเนื่องของการพัฒนาผู้เรียน และนำบทบาทดังกล่าวไปตรวจสอบและขยายความเพิ่มเติมจากข้อมูลสะท้อนผลของผู้ปกครองในขั้น การทดลองใช้รูปแบบต่อไป

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า ผู้ปกครองมีบทบาทเป็นผู้เสริมความต่อเนื่องระหว่างการพัฒนาใน โรงเรียนกับการดำเนินชีวิตจริงของผู้เรียน โดยช่วยฝึกซ้ำ เสริมแรง และติดตามพฤติกรรมพื้นฐานใน บริบทครอบครัว ตลอดจนให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ครู บทบาทดังกล่าวช่วยให้ทักษะที่ผู้เรียนได้รับการ พัฒนาไม่จำกัดอยู่เฉพาะในชั้นเรียน แต่สามารถถ่ายโอนไปสู่ชีวิตประจำวันและเป็นฐานของการเตรียม ตัวเข้าสู่การทำงานได้อย่างเหมาะสม

2.5.4 สถานประกอบการเป็นผู้สะท้อนความต้องการของโลกการทำงานจริงและเปิดพื้นที่ ฝึกประสบการณ์ให้แก่ผู้เรียน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลสัมภาษณ์แสดงให้เห็นว่า สถานประกอบการเป็นผู้เกี่ยวข้องที่มีบทบาท สำคัญในการเชื่อมโยงการจัดการศึกษาของโรงเรียนกับโลกการทำงานจริง เนื่องจากสถาน ประกอบการสามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน ขั้นตอนการปฏิบัติงาน พฤติกรรมที่คาดหวัง กฎระเบียบ ความปลอดภัย การทำงานร่วมกับผู้อื่น และคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการเข้าสู่และคงอยู่ใน งานได้โดยตรง

ข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์ชี้ว่า สถานประกอบการไม่ควรมีบทบาทเพียงรับผู้เรียนเข้าฝึกงาน เมื่อสิ้นสุดกระบวนการพัฒนาเท่านั้น แต่ควรมีส่วนร่วมตั้งแต่การให้ข้อมูลความต้องการของงาน การ พิจารณาความเหมาะสมของงาน การเปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์ การจัดบุคคลหรือระบบสนับสนุน ตลอดจนการสังเกตและสะท้อนผลการปฏิบัติงานของผู้เรียนกลับมายังโรงเรียน ประเด็นร่วมประการแรก ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า สถานประกอบการควรให้ข้อมูลเกี่ยวกับความคาดหวัง และลักษณะงาน เพื่อให้โรงเรียนสามารถเตรียมผู้เรียนได้ตรงกับสภาพจริง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...ความร่วมมือที่ดีควรมีการวางบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียม ผู้เรียนเบื้องต้นให้พร้อม ขณะที่สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลด้านความคาดหวัง และลักษณะงานที่เหมาะสม...”

(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

ข้อมูลดังกล่าวสะท้อนว่า สถานประกอบการเป็นแหล่งข้อมูลตั้งต้นที่ช่วยให้โรงเรียนไม่จัด กิจกรรมตามความพร้อมของตนเองเพียงฝ่ายเดียว แต่สามารถออกแบบเป้าหมายและกิจกรรมให้ สอดคล้องกับพฤติกรรมและเงื่อนไขที่เกิดขึ้นในโลกการทำงานจริง

ประเด็นร่วมประการที่สอง สถานประกอบการมีบทบาทในการเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนได้รับ ประสบการณ์ในสภาพแวดล้อมจริง เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้สิ่งที่ไม่สามารถเกิดขึ้นได้อย่างสมบูรณ์

ภายในห้องเรียน เช่น การปฏิบัติตามเวลา การสื่อสารกับบุคคลที่ไม่คุ้นเคย การทำงานภายใต้กฎระเบียบ การปรับตัวต่อสิ่งแวดล้อม และการรับผิดชอบต่อภาระงาน ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...สถานประกอบการก็มีความพร้อมที่จะร่วมสนับสนุนการฝึกงาน หรือเปิดโอกาสให้ผู้เรียน
ได้เรียนรู้ในสภาพแวดล้อมจริงมากขึ้น...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

ประเด็นร่วมประการที่สาม สถานประกอบการควรร่วมสังเกตและสะท้อนผลการปฏิบัติงานของผู้เรียน เพื่อให้โรงเรียนทราบว่าผู้เรียนสามารถนำทักษะที่ได้รับการฝึกไปใช้ในสถานการณ์จริงได้หรือไม่ มีพฤติกรรมด้านใดที่ควรพัฒนาเพิ่มเติม และควรได้รับการช่วยเหลือในลักษณะใด ข้อมูลย้อนกลับจากสถานประกอบการจึงเป็นส่วนสำคัญของการปรับเป้าหมายและกิจกรรมให้ตรงกับความต้องการของงานจริง

“...ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจร่วมกันและการสื่อสารที่ต่อเนื่อง
ระหว่างโรงเรียนกับภาคภายนอก...”
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 1)

นอกจากนี้ สถานประกอบการยังมีบทบาทในการร่วมพิจารณาการปฏิบัติงาน การแบ่งภาระงาน การจัดสิ่งแวดล้อม และการกำหนดระดับการสนับสนุนให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน เนื่องจากการทำงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอาจไม่จำเป็นต้องดำเนินในลักษณะเดียวกับผู้ปฏิบัติงานทั่วไปทุกประการ แต่สามารถปรับขั้นตอนหรือแบ่งงานให้สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนได้

ในขณะเดียวกัน พบว่าสถานประกอบการแต่ละแห่งมีระดับความพร้อมและความเข้าใจเกี่ยวกับผู้เรียนแตกต่างกัน บางแห่งพร้อมเปิดพื้นที่และจัดผู้ดูแล บางแห่งพร้อมให้ข้อมูลแต่ยังมีข้อกังวลเกี่ยวกับการสื่อสารและความปลอดภัย ขณะที่บางแห่งต้องการให้โรงเรียนเตรียมผู้เรียนในด้านวินัยและการช่วยเหลือตนเองก่อน ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า โรงเรียนต้องสร้างความเข้าใจและสื่อสารข้อมูลกับสถานประกอบการอย่างต่อเนื่อง เพื่อกำหนดบทบาทและเงื่อนไขการฝึกที่เหมาะสมร่วมกัน

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า สถานประกอบการเป็นทั้งแหล่งข้อมูลเกี่ยวกับความต้องการของโลกการทำงาน แหล่งฝึกประสบการณ์จริง และผู้ร่วมสะท้อนผลการพัฒนาผู้เรียน บทบาทของสถานประกอบการทำให้การพัฒนาผู้เรียนไม่จำกัดอยู่เพียงสิ่งที่โรงเรียนสามารถจัดได้ แต่เชื่อมโยงกับลักษณะงานและบริบทที่ผู้เรียนต้องเผชิญในอนาคตอย่างเป็นรูปธรรม เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ของผู้เกี่ยวข้องทั้ง 4 ฝ่าย พบว่า แต่ละฝ่ายมีบทบาทแตกต่างกันแต่ไม่สามารถแยกออกจากกันได้ โดยครูเป็นศูนย์กลางของการดำเนินงานเชิงปฏิบัติ ผู้บริหารเป็นผู้สร้างเงื่อนไขและสนับสนุนระบบ ผู้ปกครองเป็นผู้เสริมความต่อเนื่องของพฤติกรรมในชีวิตประจำวัน และสถานประกอบการเป็นผู้เชื่อมโยงการพัฒนาผู้เรียนกับความต้องการและบริบทของการทำงานจริง ใน

ร่างวิทยานิพนธ์ยังอธิบายว่าครูทำหน้าที่เชื่อมโยงข้อมูลจากสถานประกอบการ การวิเคราะห์ผู้เรียน การออกแบบกิจกรรม และการติดตามความก้าวหน้า ขณะที่อีกสามฝ่ายสนับสนุนในมิติที่แตกต่างกัน แต่มีเป้าหมายร่วมกัน

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า “ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ” เป็นองค์ประกอบที่เกิดขึ้นใหม่จากการวิเคราะห์ข้อมูลสัมภาษณ์ในขั้นการยกกร่างรูปแบบ มิได้เป็นองค์ประกอบที่กำหนดไว้จากการสังเคราะห์เอกสารในบทที่ 2 เช่นเดียวกับองค์ประกอบที่ 1–4 การปรากฏซ้ำของบทบาทครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการในข้อมูลจากทั้ง 4 โรงเรียน ทำให้ผู้วิจัยเห็นว่า การกำหนดเพียงเนื้อหาและขั้นตอนของรูปแบบยังไม่เพียงพอ หากไม่ระบุให้ชัดเจนว่าใครเป็นผู้รับผิดชอบและแต่ละฝ่ายต้องเชื่อมโยงกันอย่างไร ผู้วิจัยจึงยกระดับข้อค้นพบดังกล่าวขึ้นเป็นองค์ประกอบที่ 5 ของร่างรูปแบบ เพื่อให้รูปแบบสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง มีผู้รับผิดชอบชัดเจน และเกิดความต่อเนื่องระหว่างโรงเรียน ครอบครัว และสถานประกอบการ

3) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อกำหนดมิติทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

เมื่อนำข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูล และข้อมูลจากเอกสารมาพิจารณาร่วมกัน ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์มิติทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้ 4 มิติ ได้แก่ 1) มิติด้านทักษะชีวิต 2) มิติด้านพฤติกรรมการทำงาน 3) มิติด้านทักษะสังคมและการสื่อสาร และ 4) มิติด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) มิติด้านทักษะชีวิต

จากผลการสังเคราะห์สาระจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในข้อ 1.1 พบว่า การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีได้จำกัดอยู่เพียงการพัฒนาความสามารถในการปฏิบัติงานเฉพาะด้านเท่านั้น หากแต่ต้องครอบคลุมถึงความสามารถในการดำรงชีวิตประจำวันและการจัดการตนเองอย่างเหมาะสมด้วย ทั้งนี้ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องสะท้อนตรงกันว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะสามารถปรับตัวเข้าสู่บริบทการทำงานได้ดียิ่งขึ้น หากได้รับการพัฒนาทักษะพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการดูแลตนเอง การปฏิบัติกิจวัตรประจำวัน การรักษาความสะอาด การแต่งกายอย่างเหมาะสม การรู้เวลา การจัดการสิ่งของส่วนตัว และการปฏิบัติตามกฎระเบียบพื้นฐานของสังคม ซึ่งล้วนเป็นฐานสำคัญก่อนก้าวสู่การเรียนรู้พฤติกรรมการทำงานและการฝึกอาชีพในระดับที่สูงขึ้น

เมื่อพิจารณาในเชิงแนวคิดและทฤษฎี พบว่า ทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม (Person-Environment Fit Theory) ชี้ให้เห็นว่า บุคคลจะสามารถดำรงอยู่และปฏิบัติงานในสภาพแวดล้อมหนึ่งได้อย่างเหมาะสมเมื่อคุณลักษณะพื้นฐานของบุคคลสอดคล้องกับข้อกำหนดของสภาพแวดล้อมนั้น ในบริบทของการทำงานจริง คุณลักษณะพื้นฐานดังกล่าวมิได้หมายถึงเพียงทักษะงาน หากแต่รวมถึงความสามารถในการดูแลตนเอง การปฏิบัติตามระเบียบ และการจัดการชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสมด้วย ขณะเดียวกัน กรอบแนวคิดการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ชีวิตการทำงาน (Transition Framework) ก็ให้ความสำคัญกับการวางรากฐานการดำรงชีวิตของผู้เรียนควบคู่ไปกับการเตรียมทักษะอาชีพ โดยมองว่า การเปลี่ยนผ่านที่มีประสิทธิภาพจำเป็นต้อง

เริ่มจากความพร้อมในชีวิตประจำวันก่อน เพราะความพร้อมดังกล่าวเป็นเงื่อนไขสำคัญของการเรียนรู้ การปรับตัว และการอยู่ในสภาพแวดล้อมการทำงานได้อย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ งานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศยังสะท้อนข้อค้นพบไปในทิศทางเดียวกันว่า ปัญหาสำคัญที่ทำให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่สามารถเข้าสู่หรือคงอยู่ในงานได้ มิได้เกิดจากข้อจำกัดด้านทักษะวิชาชีพเพียงอย่างเดียว แต่ยังเกี่ยวข้องกับข้อจำกัดด้านการดูแลตนเอง การควบคุมตนเอง การปฏิบัติตนในชีวิตประจำวัน และการปรับตัวต่อข้อกำหนดของสภาพแวดล้อมการทำงาน ดังนั้น ข้อค้นพบจากข้อ 1.1 จึงชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า “ทักษะชีวิต” เป็นองค์ประกอบพื้นฐานของทักษะการมีงานทำ และเป็นฐานสำคัญที่ต้องได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่ในสถานศึกษา

จากข้อ 1.2 ผลการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการในการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และผู้แทนสถานประกอบการต่างสะท้อนตรงกันว่า การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำควรเริ่มจากการสร้าง “ฐานชีวิต” ให้มั่นคงก่อน ทั้งนี้ ข้อค้นพบดังกล่าวปรากฏอย่างชัดเจนในผลการวิเคราะห์ด้านนโยบาย โครงสร้าง การบริหารจัดการ และการสนับสนุน ซึ่งผู้ให้ข้อมูลจำนวนมากเห็นว่า หากผู้เรียนยังไม่สามารถดูแลตนเองในเรื่องพื้นฐานได้ ได้แก่ การรักษาความสะอาด การแต่งกาย การเตรียมของใช้ การรู้เวลา หรือ การปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวัน การออกไปฝึกงานหรือทำงานจริงย่อมเกิดความสะดุดได้ง่าย

ในทำนองเดียวกัน ข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์ยังสะท้อนว่า โรงเรียนที่มุ่งเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำอย่างมีประสิทธิภาพ มักจัดกิจกรรมที่ช่วยวางฐานชีวิตให้กับผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ไม่ว่าจะเป็น การฝึกดูแลสุขอนามัยส่วนบุคคล การจัดการของใช้ประจำตัว การแต่งกายให้เหมาะสม การใช้เวลา การปฏิบัติตามข้อตกลง และการทำกิจวัตรต่าง ๆ อย่างสม่ำเสมอ ขณะที่ผู้แทนสถานประกอบการก็ให้ข้อมูลสอดคล้องกันว่า ผู้เรียนที่สามารถช่วยเหลือตนเองได้ รู้จักจัดการตนเอง และปฏิบัติตนได้เหมาะสมในเรื่องพื้นฐาน มักเป็นผู้ที่มีโอกาสปรับตัวและอยู่ในงานได้ดีกว่าผู้ที่ยังต้องพึ่งพาผู้อื่นในเรื่องดังกล่าวมาก ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำต้องเริ่มจากการทำให้เขาใช้ชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสมก่อน...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...โรงเรียนให้ความสำคัญกับการส่งเสริมทักษะการมีงานทำโดยยึดแนวคิดที่ว่า ผู้เรียนจะสามารถทำงานได้จริงต้องผ่านการพัฒนาฐานชีวิตที่มั่นคงก่อน...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...หากพื้นฐานชีวิตยังไม่มั่นคง การออกไปฝึกงานหรือทำงานจริงย่อมสะดุดได้ง่าย...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...การสนับสนุนนักเรียนของโรงเรียนเน้นการฝึกเรื่องเล็ก ๆ ให้ทำได้อย่างสม่ำเสมอ เช่น การเตรียมของใช้ การเก็บของ การทำตามขั้นตอน การรู้เวลา และการรู้หน้าที่ของตนเอง...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...สิ่งที่ทำให้เด็กสามารถอยู่ในงานได้อย่างต่อเนื่อง คือความรับผิดชอบต่อตนเอง เช่น ความสะอาด การแต่งกาย การมีมารยาทพื้นฐาน และความตรงต่อเวลา เราอยากได้แบบนี้ เพราะมันเป็นพื้นฐานสำคัญ...”
(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 3)

“...สิ่งที่คาดหวังคือ เด็กน่าจะจะต้องสามารถดูแลตนเองได้ในระดับที่เหมาะสม และปฏิบัติตามกติกาได้ เพราะการทำงานจริงต้องอาศัยความต่อเนื่อง...”
(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 4)

จากคำให้สัมภาษณ์ดังกล่าว สะท้อนให้เห็นว่า ผู้ให้ข้อมูลทุกกลุ่มให้ความสำคัญกับการสร้างความพร้อมพื้นฐานของผู้เรียนก่อนการฝึกอาชีพหรือการทำงานจริง โดยเฉพาะความสามารถในการดูแลตนเอง การรักษาความสะอาด การแต่งกายให้เหมาะสม การรู้เวลา การปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวัน การเตรียมและจัดเก็บของใช้ส่วนตัว ตลอดจนการปฏิบัติตามกฎระเบียบหรือข้อตกลงพื้นฐาน ทั้งนี้ ทักษะดังกล่าวยังเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ส่งผลต่อความพร้อมในการฝึกงาน การปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง และการปรับตัวเข้าสู่สถานประกอบการ

จึงสรุปได้ว่า ข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และผู้แทนสถานประกอบการ นำไปสู่การกำหนด “มิติด้านทักษะชีวิต” เป็นหนึ่งในมิติสำคัญของทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากทักษะชีวิตเป็นฐานเบื้องต้นที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถดูแลและจัดการตนเองได้อย่างเหมาะสม อันจะเอื้อต่อการพัฒนาพฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการเข้าสู่สถานประกอบการภายใต้ระบบสนับสนุนที่เหมาะสม

เมื่อพิจารณาข้อค้นพบจากข้อ 1.1 และข้อ 1.2 ร่วมกัน จะเห็นได้ว่า ความต้องการของสถานประกอบการคาดหวังให้ผู้เรียน “ทำงานได้” แต่เป็นการคาดหวังให้ผู้เรียนมีความพร้อมพื้นฐานในการ “อยู่ได้” อย่างเหมาะสมด้วย กล่าวคือ สถานประกอบการต้องการผู้เรียนที่สามารถดูแลตนเองได้ในระดับหนึ่ง มีสุขอนามัยที่เหมาะสม แต่งกายเรียบร้อย รู้เวลา และปฏิบัติตามภายใต้ระเบียบพื้นฐานได้ เพราะคุณลักษณะเหล่านี้เป็นเงื่อนไขเบื้องต้นของการเข้าสู่และคงอยู่ในระบบงานจริง หากขาดคุณลักษณะดังกล่าว แม้ผู้เรียนจะมีความสามารถในการปฏิบัติงานบางอย่าง ก็อาจยังไม่สามารถปฏิบัติงานได้อย่างต่อเนื่องและเหมาะสมในสถานประกอบการ

เมื่อเชื่อมโยงกับผลการสัมภาษณ์ในด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ ยังพบด้วยว่า การพัฒนาทักษะชีวิตมิได้เป็นเรื่องแยกขาดจากการฝึกอาชีพ หากแต่ควรถูกบูรณาการอยู่ในการจัดประสบการณ์เรียนรู้ของโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง กล่าวคือ การฝึกอาชีพจะเกิดผลได้ดีเมื่อผู้เรียนมีพื้นฐานชีวิตที่เพียงพอ และสามารถนำทักษะพื้นฐานของการจัดการตนเองไปใช้ระหว่างฝึกปฏิบัติ

ได้จริง ดังนั้น “ทักษะชีวิต” จึงมิใช่เพียงเป้าหมายย่อยของการพัฒนาผู้เรียน แต่เป็นฐานรองรับการพัฒนาทักษะการมีงานทำในมิติอื่น ๆ ด้วย

ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์ได้ว่า ความต้องการของสถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับการดูแลตนเอง การปฏิบัติกิจวัตรประจำวัน การรักษาความสะอาด การแต่งกายอย่างเหมาะสม การรู้เวลา การจัดการสิ่งของส่วนตัว และการปฏิบัติตนอย่างเหมาะสมในชีวิตประจำวัน สามารถแปลงสู่ “มิติด้านทักษะชีวิต” ซึ่งเป็นมิติแรกของทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยมิตินี้ทำหน้าที่เป็นฐานสำคัญของการเตรียมผู้เรียนให้พร้อมต่อการเรียนรู้พฤติกรรมการทำงาน การอยู่ร่วมกับผู้อื่น และการเข้าสู่สถานประกอบการในขั้นต่อไป

กล่าวโดยสรุป มิติด้านทักษะชีวิตสะท้อนให้เห็นว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้รับการพัฒนาความสามารถในการดูแลและจัดการตนเองในชีวิตประจำวันอย่างมั่นคงเสียก่อน เนื่องจากความสามารถดังกล่าวเป็นรากฐานของการปรับตัว การมีวินัย การรับผิดชอบต่อตนเอง และการอยู่ในระบบการทำงานจริงได้อย่างเหมาะสม ผู้วิจัยจึงกำหนดให้มิติด้านทักษะชีวิตเป็นองค์ประกอบแรกของตัวแปรตาม (Y) หรือทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2) มิติด้านพฤติกรรมการทำงาน

จากผลการสังเคราะห์สาระจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในข้อ 1.1 พบว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีได้มุ่งเพียงให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานเฉพาะอย่างได้เท่านั้น หากแต่ต้องพัฒนา “พฤติกรรมการทำงาน” ที่จำเป็นต่อการอยู่ในระบบงานอย่างต่อเนื่องควบคู่กันไปด้วย ทั้งนี้ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องสะท้อนสอดคล้องกันว่า นักเรียนที่มีโอกาสเข้าสู่การมีงานทำได้มากขึ้น มักเป็นผู้ที่ได้รับการพัฒนาพฤติกรรมสำคัญ เช่น ความรับผิดชอบ ความตรงต่อเวลา การทำงานตามขั้นตอน ความสม่ำเสมอในการปฏิบัติงาน การทำงานจนแล้วเสร็จ การรักษาคุณภาพของงาน และความสามารถในการทำงานภายใต้กฎระเบียบหรือข้อกำหนดของสถานประกอบการ พฤติกรรมเหล่านี้จึงเป็นองค์ประกอบที่เชื่อมระหว่าง “การฝึกทักษะ” ในโรงเรียนกับ “ความสามารถในการทำงานจริง” ในสถานประกอบการ

เมื่อพิจารณาในเชิงแนวคิดและทฤษฎี พบว่า ทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม (Person-Environment Fit Theory) อธิบายว่า บุคคลจะสามารถปรับตัวและคงอยู่ในบริบทการทำงานได้อย่างเหมาะสมเมื่อมีคุณลักษณะและพฤติกรรมที่สอดคล้องกับข้อกำหนดของสภาพแวดล้อมนั้น ในบริบทของการจ้างงานนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ข้อกำหนดดังกล่าวมิได้จำกัดอยู่เพียงความสามารถด้านทักษะวิชาชีพ หากแต่รวมถึงพฤติกรรมการทำงานที่ทำให้สถานประกอบการเกิดความเชื่อมั่นว่า ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้อย่างรับผิดชอบ ต่อเนื่อง และอยู่ภายใต้ระบบการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ ขณะเดียวกัน กรอบแนวคิดการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ชีวิตการทำงาน (Transition Framework) ก็เน้นให้เห็นว่า การเตรียมผู้เรียนให้พร้อมต่อการทำงานจริงต้องครอบคลุมการพัฒนาพฤติกรรมที่จำเป็นต่อการทำงาน เช่น วินัย ความรับผิดชอบ การทำตามขั้นตอน และการจัดการตนเองในบริบทงาน เพราะพฤติกรรมเหล่านี้เป็นตัวกำหนดความสามารถในการเปลี่ยนผ่านจากการเรียนในโรงเรียนไปสู่การทำงานจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ

นอกจากนี้ จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ ยังพบข้อค้นพบสำคัญว่า สถานประกอบการมักให้ความสำคัญกับพฤติกรรมการทำงานของผู้เรียนไม่น้อยไปกว่าทักษะงานเฉพาะด้าน เนื่องจากพฤติกรรมการทำงานเป็นตัวบ่งชี้ว่าผู้เรียนสามารถคงอยู่ในงานและลดภาระการกำกับดูแลของนายจ้างได้เพียงใด กล่าวคือ แม้ผู้เรียนจะสามารถทำงานบางอย่างได้ แต่หากขาดความตรงต่อเวลา ขาดความรับผิดชอบ ทำงานไม่ต่อเนื่อง หรือไม่ปฏิบัติตามขั้นตอนอย่างสม่ำเสมอ ย่อมส่งผลต่อคุณภาพงานและความต่อเนื่องของการทำงานในระยะยาว ข้อค้นพบจากข้อ 1.1 จึงชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า “พฤติกรรมการทำงาน” เป็นมิติสำคัญของทักษะการมีงานทำที่ต้องได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบ

จากข้อ 1.2 ผลการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการในการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และผู้แทนสถานประกอบการต่างสะท้อนตรงกันว่า สถานประกอบการต้องการผู้เรียนที่มีพฤติกรรมการทำงานที่เหมาะสม เช่น การทำงานตามเวลา การรับผิดชอบหน้าที่ของตนเอง การทำงานตามขั้นตอน การทำงานอย่างต่อเนื่อง การมีวินัย และการรักษาคุณภาพของงาน โดยข้อค้นพบดังกล่าวปรากฏชัดในหัวข้อ 2.2 ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ ซึ่งผู้ให้ข้อมูลจำนวนมากเห็นว่า การฝึกอาชีพที่มีประสิทธิภาพต้องทำให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับลักษณะของงานและเงื่อนไขของการทำงานจริง มิใช่เพียงทำให้ผู้เรียนผลิตชิ้นงานได้หรือทำงานบางอย่างได้เท่านั้น ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การฝึกอาชีพของโรงเรียนมีลักษณะเน้นการฝึกซ้ำและการลงมือปฏิบัติจริง โดยจัดกิจกรรมที่เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนและค่อย ๆ เพิ่มระดับความรับผิดชอบ...”
(ครูโรงเรียนที่ 1)

“...โรงเรียนให้ความสำคัญกับกิจกรรมฝึกอาชีพที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงและเหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน โดยมุ่งให้ผู้เรียนได้ทำงานจริง ฝึกซ้ำ และค่อย ๆ เรียนรู้การทำตามขั้นตอน...”
(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การฝึกอาชีพของโรงเรียนเน้นการมอบหมายงานเป็นขั้นตอน การฝึกซ้ำ และการใช้กิจกรรมประจำวันเป็นฐานในการสร้างนิสัยงาน...”
(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...หลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพของโรงเรียนควรมุ่งสร้างความพร้อมของผู้เรียนในการอยู่ในระบบงานจริง โดยไม่เน้นเพียงการให้ผู้เรียนทำงานเป็น แต่ต้องทำให้ผู้เรียนสามารถทำงานอย่างต่อเนื่อง มีวินัย และปฏิบัติตามขั้นตอนได้ด้วย...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

“...เด็กที่ผ่านการฝึกอาชีพมา จะมีความพร้อมมากขึ้น ถ้ากิจกรรมที่โรงเรียนจัดเน้นความ
สม่ำเสมอ ความรับผิดชอบ และการทำงานตามขั้นตอนของงานนั้น...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 1)

“...เด็กที่ได้รับการฝึกอาชีพอย่างมีระบบ และค่อยเป็นค่อยไปจะสามารถปรับตัวได้ดีกว่า
โดยเฉพาะเมื่อกิจกรรมในโรงเรียนสอดคล้องกับพฤติกรรมที่จำเป็นในที่ทำงาน...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 2)

“...สิ่งสำคัญไม่ใช่เพียงผู้เรียนทำงานบางอย่างได้ แต่ต้องสามารถทำได้อย่างสม่ำเสมอ
รับผิดชอบ และอยู่ในระบบการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 3)

“...หากเด็กได้รับการฝึกผ่านกิจกรรมที่ใกล้เคียงงานจริง เด็กจะมีความคุ้นเคยกับกติกาการ
ทำงาน และเข้าใจบทบาทของตนเองมากขึ้น ทำให้สามารถปรับตัวได้ง่ายขึ้นเมื่อลงสู่สถาน
ประกอบการ...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 4)

จากคำให้สัมภาษณ์ดังกล่าว สะท้อนให้เห็นว่า ผู้ให้ข้อมูลทุกกลุ่มให้ความสำคัญกับการพัฒนา
พฤติกรรมการทำงานควบคู่กับการฝึกทักษะอาชีพ โดยเฉพาะความรับผิดชอบ ความสม่ำเสมอ
การทำงานตามขั้นตอน การทำงานจนแล้วเสร็จ การมีวินัย และการปฏิบัติตามกติกาของงาน ทั้งนี้
พฤติกรรมดังกล่าวเป็นสิ่งที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเปลี่ยนจากการ “ทำกิจกรรมในโรงเรียน” ไปสู่การ
“ทำงานในสถานประกอบการ” ได้อย่างเหมาะสม

เมื่อพิจารณาข้อค้นพบจากข้อ 1.1 และข้อ 1.2 ร่วมกัน จะเห็นได้ว่า ความต้องการของสถาน
ประกอบการในประเด็นนี้มีได้มุ่งเพียงให้ผู้เรียนมี “ทักษะในการทำงาน” แต่ต้องการให้ผู้เรียนมี
“พฤติกรรมการทำงาน” ที่ทำให้สามารถทำงานได้จริงอย่างต่อเนื่อง กล่าวคือ สถานประกอบการ
คาดหวังให้ผู้เรียนสามารถมาทำงานตรงเวลา รับผิดชอบงานของตนเอง ปฏิบัติตามขั้นตอน ทำงานจน
แล้วเสร็จ และรักษามาตรฐานการทำงานได้ในระดับที่เหมาะสม เพราะพฤติกรรมเหล่านี้เป็นตัวชี้วัด
สำคัญของความพร้อมในการอยู่ในระบบงานจริง หากผู้เรียนขาดพฤติกรรมดังกล่าว แม้จะมี
ความสามารถเชิงเทคนิคบางประการ ก็อาจยังไม่สามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพในสถาน
ประกอบการ

อีกทั้ง เมื่อเชื่อมโยงกับข้อค้นพบจากด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ จะพบว่า
พฤติกรรมการทำงานมิได้เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ แต่ต้องได้รับการออกแบบและฝึกฝนอย่างเป็น
ขั้นตอนผ่านกิจกรรมที่เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน เช่น การฝึกซ้ำ การมอบหมายงานเป็นลำดับ
การทำงานที่มีจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุดชัดเจน และการเพิ่มระดับความรับผิดชอบอย่างค่อยเป็นค่อยไป
กล่าวได้ว่า โรงเรียนมิได้มีหน้าที่เพียงถ่ายทอดทักษะอาชีพ แต่ต้องทำหน้าที่เป็นพื้นที่ในการสร้าง
“นิสัยงาน” และพฤติกรรมการทำงานที่มั่นคงให้แก่ผู้เรียนด้วย

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์ได้ว่า ความต้องการของสถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับความรับผิดชอบ ความตรงต่อเวลา ความสม่ำเสมอ การทำงานตามขั้นตอน การทำงานจนแล้วเสร็จ การรักษาคุณภาพของงาน และการปฏิบัติตามกฎระเบียบ สามารถแปลงสู่ “มิติด้านพฤติกรรมการทำงาน” ซึ่งเป็นมิติที่สองของทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยมีมิตินี้ทำหน้าที่สะท้อนความพร้อมของผู้เรียนในการอยู่ในระบบงานจริงอย่างต่อเนื่องและเหมาะสม

กล่าวโดยสรุป มิติด้านพฤติกรรมการทำงานสะท้อนให้เห็นว่า การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเกิดผลได้อย่างแท้จริงก็ต่อเมื่อผู้เรียนมิได้เพียง “ทำงานได้” แต่ต้อง “มีพฤติกรรมการทำงานที่มั่นคง” ด้วย กล่าวคือ ต้องสามารถปฏิบัติงานอย่างมีวินัย รับผิดชอบ ต่อเนื่อง และอยู่ภายใต้กฎเกณฑ์ของสถานประกอบการได้อย่างเหมาะสม ผู้วิจัยจึงกำหนดให้มิติด้านพฤติกรรมการทำงานเป็นองค์ประกอบที่สองของตัวแปรตาม หรือทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

3) มิติด้านทักษะสังคมและการสื่อสาร

จากผลการสังเคราะห์สาระจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในข้อ 1.1 พบว่า การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำเป็นต้องครอบคลุมถึงความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การสื่อสารในสถานการณ์ต่าง ๆ และการปรับตัวทางสังคมควบคู่ไปกับการพัฒนาทักษะชีวิตและทักษะอาชีพ เนื่องจากบริบทของการทำงานจริงมิได้เป็นเพียงพื้นที่ของการปฏิบัติงานเฉพะอย่าง หากแต่เป็นพื้นที่ที่ผู้เรียนต้องอยู่ร่วมกับหัวหน้างาน เพื่อนร่วมงาน ลูกค้า หรือบุคคลที่เกี่ยวข้องอื่น ๆ ภายใต้กฎระเบียบ วัฒนธรรมองค์กร และแบบแผนการสื่อสารที่แตกต่างจากบริบทในห้องเรียน

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องยังสะท้อนตรงกันว่า นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะสามารถปรับตัวสู่โลกการทำงานได้ดีขึ้น หากได้รับการพัฒนาทักษะด้านการฟังคำสั่ง การสื่อสารพื้นฐาน การตอบสนองต่อข้อเสนอแนะ การขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม การมีมารยาททางสังคม และการทำงานร่วมกับผู้อื่น ทั้งนี้ เพราะทักษะสังคมและการสื่อสารเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้อย่างราบรื่น ลดปัญหาความขัดแย้ง และเพิ่มโอกาสในการได้รับการยอมรับในสถานประกอบการ

เมื่อพิจารณาในเชิงทฤษฎี พบว่า ทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนเองทางอาชีพและสังคม (Social Cognitive Career Theory) ชี้ให้เห็นว่า ประสบการณ์การเรียนรู้และการได้รับการสนับสนุนจากสภาพแวดล้อมมีผลต่อความมั่นใจของผู้เรียนในการแสดงออกและปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ขณะเดียวกัน กรอบแนวคิดการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ชีวิตการทำงานก็เน้นให้เห็นว่า การปรับตัวในสังคมของสถานประกอบการเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเปลี่ยนผ่านที่มีประสิทธิภาพ เพราะผู้เรียนต้องเผชิญสถานการณ์ที่ต้องใช้การสื่อสาร การรับฟัง การปฏิบัติตนอย่างเหมาะสม และการทำงานเป็นทีมอยู่ตลอดเวลา ข้อค้นพบจากข้อ 1.1 จึงชี้ให้เห็นว่า “ทักษะสังคมและการสื่อสาร” เป็นองค์ประกอบที่ขาดไม่ได้ของทักษะการปฏิบัติงาน

จากข้อ 1.2 ผลการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการในการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และผู้แทนสถานประกอบการต่างสะท้อนตรงกันว่า ผู้เรียนจะสามารถทำงานและคงอยู่ในสถานประกอบการได้อย่าง

เหมาะสม ก็ต่อเมื่อมีความสามารถในการสื่อสารและอยู่ร่วมกับผู้อื่นในระดับที่เหมาะสม ข้อค้นพบดังกล่าวปรากฏชัดในหัวข้อ 2.3 ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงาน ซึ่งผู้ให้ข้อมูลเห็นตรงกันว่า การเตรียมผู้เรียนสู่การปฏิบัติงานต้องพัฒนา “การอยู่ได้” ควบคู่กับ “การทำงานได้” กล่าวคือ ผู้เรียนไม่เพียงต้องสามารถปฏิบัติงานบางอย่างได้ แต่ยังสามารถสื่อสาร รับฟังคำสั่ง มีมารยาทพื้นฐาน และทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมด้วย ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การเตรียมผู้เรียนสู่การปฏิบัติงานจำเป็นต้องพัฒนา ‘การอยู่ได้’ ควบคู่กับ ‘การทำงานได้’...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนควรเริ่มจากการสร้างฐานชีวิตที่มั่นคงควบคู่กับการฝึกการอยู่ร่วมกับผู้อื่น...”

(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...การจัดกิจกรรมของโรงเรียนเน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกกิจวัตรพื้นฐานพร้อมกับฝึกทักษะทางสังคม เช่น การทำงานร่วมกัน การแบ่งหน้าที่ การขอความช่วยเหลือ การรับคำแนะนำ และการพูดจาสุภาพ...”

(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...หากผู้เรียนมีเพียงความสามารถในการทำงานบางอย่าง แต่ยังขาดการควบคุมตนเอง หรือไม่สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ การพัฒนาเพื่อการปฏิบัติงานก็ยังไม่ยั่งยืน...”

(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...เด็กที่จะสามารถอยู่ในงานได้ไม่เพียงต้องดูแลตนเองได้ในระดับหนึ่ง แต่ยังสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 1)

“...เด็กที่สามารถดูแลตนเองได้ดี และมีทักษะสังคมที่เหมาะสม เช่น การฟังคำสั่ง การสื่อสารพื้นฐาน และการปฏิบัติตัวสุภาพ มักจะสามารถปรับตัวเข้ากับที่ทำงานได้ง่ายกว่า...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 2)

“...การทำงานจริงต้องอาศัยทั้งความสามารถในการดูแลตนเอง และการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในทีม หากเด็กมีวินัยแต่ไม่สามารถสื่อสาร หรือทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ ก็ยังไม่พร้อมสำหรับการทำงานจริง...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 3)

“...เด็กที่สามารถดูแลตนเองได้ มีมารยาทพื้นฐาน สื่อสารได้ดี และทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ จะสามารถปรับตัวในที่ทำงานได้ดีกว่า...”
(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 4)

จากคำให้สัมภาษณ์ดังกล่าว สะท้อนให้เห็นว่า ผู้ให้ข้อมูลทุกกลุ่มให้ความสำคัญกับทักษะสังคมและการสื่อสารในฐานะเงื่อนไขสำคัญของการเข้าสู่การทำงานจริง โดยเฉพาะการฟังคำสั่ง การเข้าใจคำแนะนำ การสื่อสารพื้นฐาน การขอความช่วยเหลือเมื่อไม่เข้าใจงาน การใช้ถ้อยคำและกิริยาที่เหมาะสม การมีมารยาทพื้นฐาน การรับฟังความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะ และการทำงานร่วมกับผู้อื่น ทั้งนี้ ทักษะดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวเข้ากับบุคคลและสถานการณ์ในสถานประกอบการได้ดีขึ้น

ข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์ครูยังสะท้อนว่า การบูรณาการทักษะสังคมและการสื่อสารควรเกิดขึ้นผ่านกิจกรรมในชีวิตประจำวันและการฝึกปฏิบัติจริง เช่น การรอคอย การแบ่งหน้าที่ การขอความช่วยเหลือ การรับคำแนะนำ การพูดจาสุภาพ และการทำงานร่วมกับเพื่อนในกิจกรรมต่าง ๆ ขณะที่ผู้แทนสถานประกอบการสะท้อนตรงกันว่า ผู้เรียนที่มีมารยาทพื้นฐาน สื่อสารได้เหมาะสม และสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ มักปรับตัวในสถานประกอบการได้ดีกว่าและลดปัญหาในการกำกับดูแล เมื่อพิจารณาข้อค้นพบจากข้อ 1.1 และข้อ 1.2 ร่วมกัน จะเห็นได้ว่า ความต้องการของสถานประกอบการในประเด็นนี้มีได้มุ่งเพียงให้ผู้เรียน “พูดได้” หรือ “ฟังได้” เท่านั้น แต่ต้องการให้ผู้เรียนมีความสามารถในการใช้ทักษะสังคมและการสื่อสารเพื่อการทำงานจริง กล่าวคือ ผู้เรียนควรสามารถรับฟังคำสั่ง ตอบสนองต่อข้อเสนอแนะ สื่อสารความต้องการของตนเอง ขอความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม ปฏิบัติตนสุภาพ และทำงานร่วมกับผู้อื่นโดยไม่ก่อให้เกิดอุปสรรคต่อการทำงานร่วมกัน

นอกจากนี้ เมื่อเชื่อมโยงกับข้อค้นพบจากด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ จะพบว่า ทักษะสังคมและการสื่อสารมิได้ควรถูกพัฒนาแยกออกจากการฝึกงานหรือกิจกรรมอาชีพ หากแต่ควรบูรณาการอยู่ในทุกระบวนการฝึก โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ทักษะดังกล่าวในสถานการณ์จริงหรือใกล้เคียงจริง ทั้งในห้องเรียน กิจกรรมกลุ่ม การฝึกงาน และการออกไปเรียนรู้ในบริบทภายนอก ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำทักษะไปใช้ได้อย่างเป็นธรรมชาติเมื่อเข้าสู่สถานประกอบการจริง

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์ได้ว่า ความต้องการของสถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับการฟังคำสั่ง การสื่อสารขั้นพื้นฐาน การขอความช่วยเหลือ การมีมารยาท การปฏิบัติตนอย่างเหมาะสม และการทำงานร่วมกับผู้อื่น สามารถแปลงสู่ “มิติด้านทักษะสังคมและการสื่อสาร” ซึ่งเป็นมิติที่สามของทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยมิตินี้ทำหน้าที่รองรับการปรับตัวการอยู่ร่วมกับผู้อื่น และการได้รับการยอมรับในบริบทการทำงานจริง

กล่าวโดยสรุป มิติด้านทักษะสังคมและการสื่อสารสะท้อนให้เห็นว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะไม่สมบูรณ์ หากผู้เรียนได้รับการพัฒนาเพียงทักษะชีวิตและพฤติกรรมการทำงาน แต่ยังขาดความสามารถในการสื่อสารและอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างเหมาะสม เพราะการทำงานจริงเป็นกิจกรรมทางสังคมที่ต้องอาศัยปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นอยู่เสมอ ผู้วิจัยจึงกำหนดให้มิติด้านทักษะสังคมและการสื่อสารเป็นองค์ประกอบที่สามของตัวแปรตาม (Y) หรือทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

4) มิติด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

จากผลการสังเคราะห์สาระจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในข้อ 1.1 พบว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเกิดผลได้อย่างมีประสิทธิภาพก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้รับการสนับสนุนอย่างเหมาะสมในการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนไปสู่สถานประกอบการจริง เอกสารและงานวิจัยจำนวนมากสะท้อนตรงกันว่า แม้ผู้เรียนจะมีศักยภาพในการทำงานในระดับหนึ่ง แต่หากขาดการเตรียมความพร้อมที่เป็นระบบ ขาดการประสานงานกับสถานประกอบการ หรือขาดการติดตามช่วยเหลือระหว่างการศึกษาปฏิบัติ โอกาสที่ผู้เรียนจะประสบความสำเร็จในการฝึกงานหรือการทำงานจริงก็อาจลดลงอย่างมีนัยสำคัญ

เมื่อพิจารณาในเชิงทฤษฎี พบว่า กรอบแนวคิดการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่ชีวิตการทำงาน (Transition Framework) ให้ความสำคัญอย่างมากกับการจัดระบบสนับสนุนก่อน ระหว่าง และหลังการเปลี่ยนผ่าน โดยมองว่าความพร้อมในการเข้าสู่สถานประกอบการมิใช่เรื่องของตัวผู้เรียนเพียงอย่างเดียว แต่เป็นผลจากการจัดกระบวนการสนับสนุนร่วมกันระหว่างโรงเรียน ครอบครัว สถานประกอบการ และเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง ขณะเดียวกัน ทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อมก็ช่วยอธิบายว่า การทำให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการทำงานมิได้เกิดจากการเปลี่ยนแปลงที่ตัวผู้เรียนฝ่ายเดียว แต่ยังต้องอาศัยการจัดสภาพแวดล้อม เจือปน และการสนับสนุนให้เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนด้วย ข้อค้นพบจากข้อ 1.1 จึงชี้ให้เห็นว่า “ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน” เป็นองค์ประกอบสำคัญของการมีงานทำอย่างยั่งยืน

จากข้อ 1.2 ผลการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญเกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการในการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษา ครู และผู้แทนสถานประกอบการต่างสะท้อนตรงกันว่า การเตรียมผู้เรียนเข้าสู่สถานประกอบการจำเป็นต้องอาศัยระบบสนับสนุนที่ต่อเนื่องและชัดเจน ข้อค้นพบดังกล่าวปรากฏอย่างเด่นชัดในหัวข้อ 2.4 ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก ซึ่งผู้ให้ข้อมูลสะท้อนว่า ความร่วมมือกับภายนอกมีความสำคัญทั้งในด้านการให้ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน ความคาดหวังของสถานประกอบการ การเปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์ การประเมินร่วม และการติดตามช่วยเหลือผู้เรียนระหว่างการฝึกงานหรือการทำงานจริง ดังคำให้สัมภาษณ์ที่ว่า

“...การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของผู้เรียนจะมีประสิทธิภาพมากขึ้นเมื่อโรงเรียนสามารถสร้างเครือข่ายความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอกได้อย่างต่อเนื่อง...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1)

“...การสร้างเครือข่ายกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอกเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำ เพราะโรงเรียนไม่สามารถกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างสมบูรณ์หากปราศจากข้อมูลจากโลกการทำงานจริง...”
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 2)

“...ความร่วมมือกับเครือข่ายภายนอกมีความสำคัญทั้งในด้านการเปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์ การร่วมประเมินศักยภาพของผู้เรียน และการสะท้อนข้อมูลกลับมายังโรงเรียนเพื่อปรับปรุงการจัด กิจกรรม...”

(ครูโรงเรียนที่ 2)

“...การมีเครือข่ายภายนอกช่วยให้ครูสามารถออกแบบการพัฒนาผู้เรียนได้ตรงกับความเป็นจริงมากขึ้น...”

(ครูโรงเรียนที่ 3)

“...ความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพต้องตั้งอยู่บนความเข้าใจร่วมกัน และการสื่อสารที่ต่อเนื่องระหว่างโรงเรียนกับภาคีภายนอก...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 1)

“...ความร่วมมือที่ดีควรมีการวางบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียมผู้เรียนเบื้องต้นให้พร้อม ขณะที่สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลด้านความคาดหวัง และลักษณะงานที่เหมาะสม...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 2)

“...หากทั้งสองฝ่ายต่างเรียนรู้ซึ่งกันและกัน จะช่วยสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการฝึกและการพัฒนาผู้เรียนได้มากขึ้น...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 3)

“...สถานประกอบการมีความพร้อมในการให้โอกาสผู้เรียนมากขึ้น หากโรงเรียนมีการประสานงานล่วงหน้า มีการอธิบายข้อมูลที่จำเป็น และมีช่องทางติดตามช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา...”

(สถานประกอบการจากโรงเรียนที่ 4)

จากคำให้สัมภาษณ์ดังกล่าว สะท้อนให้เห็นว่า ผู้ให้ข้อมูลทุกกลุ่มให้ความสำคัญกับระบบสนับสนุนในการเตรียมผู้เรียนเข้าสู่สถานประกอบการ โดยเฉพาะการประสานงานระหว่างโรงเรียนกับสถานประกอบการ การให้ข้อมูลเกี่ยวกับศักยภาพและข้อจำกัดของผู้เรียน การกำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง การจัดพื้นที่หรือสถานการณ์ฝึกที่เหมาะสม การติดตามช่วยเหลือระหว่างการฝึก และการสะท้อนผลกลับมายังโรงเรียนเพื่อนำไปปรับปรุงการพัฒนาผู้เรียน ทั้งนี้ การสนับสนุนดังกล่าวช่วยให้การเข้าสู่สถานประกอบการของผู้เรียนไม่เพียงเป็นการส่งผู้เรียนออกไปฝึกงาน แต่เป็นกระบวนการเตรียมความพร้อมอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง

นอกจากนี้ ข้อค้นพบในหัวข้อ 2.5 ด้านการประเมินผล แนะนำอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ยังสะท้อนว่า ความพร้อมของผู้เรียนในการเข้าสู่สถานประกอบการต้องอาศัยข้อมูลเชิงพฤติกรรมและการติดตามพัฒนาการอย่างต่อเนื่อง โรงเรียนควรมีข้อมูลพื้นฐาน

เกี่ยวกับจุดเด่น ข้อจำกัด และระดับความพร้อมของผู้เรียนอย่างชัดเจน เพื่อใช้ประกอบการเลือกงาน การจับคู่ผู้เรียนกับโอกาสในการฝึกงาน และการประสานข้อมูลกับสถานประกอบการ ขณะเดียวกัน สถานประกอบการเองก็ต้องการให้มีการสื่อสารข้อมูลผู้เรียนล่วงหน้า มีช่องทางขอความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา และมีการติดตามร่วมกันอย่างสม่ำเสมอ

เมื่อพิจารณาข้อค้นพบจากข้อ 1.1 และข้อ 1.2 ร่วมกัน จะเห็นได้ว่า ความต้องการของสถานประกอบการในประเด็นนี้มีได้จำกัดอยู่เพียงให้ผู้เรียน “พร้อมทำงาน” ในระดับบุคคลเท่านั้น แต่ยักรวมถึงการมี “ระบบสนับสนุน” ที่ทำให้ผู้เรียนสามารถเข้าสู่และปรับตัวในสถานประกอบการได้จริง กล่าวคือ สถานประกอบการคาดหวังให้โรงเรียนมีบทบาทในการเตรียมผู้เรียนก่อนฝึกงาน ประสานข้อมูลที่จำเป็น วางแผนร่วมกัน ติดตามช่วยเหลือ และร่วมสะท้อนผลการพัฒนา ทั้งนี้เพื่อให้การฝึกงานหรือการทำงานของผู้เรียนไม่เป็นภาระเกินควรต่อสถานประกอบการ และเกิดความมั่นใจต่อทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง

ในอีกด้านหนึ่ง ข้อค้นพบดังกล่าวยังแสดงให้เห็นว่า ความพร้อมในสถานประกอบการมิใช่สิ่งที่วัดจากตัวผู้เรียนเพียงฝ่ายเดียว แต่เป็นผลจากความพร้อมของ “ระบบ” รอบตัวผู้เรียนด้วย ไม่ว่าจะเป็นความพร้อมของโรงเรียนในการวางแผนและประสานงาน ความพร้อมของสถานประกอบการในการเปิดรับและปรับสภาพแวดล้อม ความพร้อมของครอบครัวในการสนับสนุน และความพร้อมของเครือข่ายในการติดตามช่วยเหลือ จึงกล่าวได้ว่า มิติด้านนี้สะท้อนการมองทักษะการมีงานทำอย่างเป็นระบบและเป็นจริงตามบริบทของผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์ได้ว่า ความต้องการของสถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าสู่การฝึกงาน การประสานความร่วมมือ การสื่อสารข้อมูลผู้เรียน การติดตามช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง และการจัดเงื่อนไขสนับสนุนที่เหมาะสม สามารถแปลงสู่ “มิติด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน” ซึ่งเป็นมิติที่สะท้อนทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยมิตินี้ทำหน้าที่เชื่อมผู้เรียนจากบริบทโรงเรียนไปสู่บริบทการทำงานจริงอย่างมีระบบ

กล่าวโดยสรุป มิติด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนสะท้อนให้เห็นว่าการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจะเกิดผลได้อย่างยั่งยืนเมื่อมีการจัดระบบสนับสนุนที่เหมาะสมรอบตัวผู้เรียน ทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการฝึกปฏิบัติ เพราะแม้ผู้เรียนจะมีทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน และทักษะสังคมและการสื่อสารในระดับหนึ่งแล้ว แต่หากขาดการประสานงาน การติดตาม และการช่วยเหลือที่เหมาะสม ก็อาจทำให้การเปลี่ยนผ่านสู่สถานประกอบการไม่สำเร็จ ผู้วิจัยจึงกำหนดให้มิติด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนเป็นองค์ประกอบที่สี่ของตัวแปรตาม หรือทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ตาราง 10 ผลการเปรียบเทียบข้อค้นพบจากการสังเคราะห์เอกสารและการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญเพื่อนำไปสู่การกำหนดองค์ประกอบของร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

องค์ประกอบ ของรูปแบบ	ผลที่ได้จากการสังเคราะห์ เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และ งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	ผลที่ได้จากการสัมภาษณ์ ผู้ให้ข้อมูล	สถานะของข้อ ค้นพบ
1. หลักการ ของรูปแบบ	กำหนดหลักการเบื้องต้น 3 ประการ ได้แก่ 1) การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ 2) การพัฒนาทักษะการมีงานทำอย่างครอบคลุมทั้ง 4 มิติ และ 3) การขับเคลื่อนด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบ	ข้อมูลจากผู้บริหาร ครู และผู้แทนสถานประกอบการ ยืนยันว่า การเตรียมผู้เรียนต้องเชื่อมโยงกับงานจริง พัฒนาทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการ รวมทั้งต้องอาศัยความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง	ยืนยันและขยาย ความ องค์ประกอบเดิม
2. วัตถุประสงค์ ของรูปแบบ	กำหนดวัตถุประสงค์ 3 ประการ ได้แก่ 1) ส่งเสริมทักษะการมีงานทำให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ 2) พัฒนาระบบการดำเนินงานของสถานศึกษาอย่างเป็นระบบ และ 3) สร้างแนวทางความร่วมมือเพื่อสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านสู่การมีงานทำ	ผลการสัมภาษณ์ยืนยันว่า เป้าหมายของรูปแบบต้องครอบคลุมทั้งระดับผู้เรียน ระดับกระบวนการ ดำเนินงานของสถานศึกษา และระดับความร่วมมือระหว่างโรงเรียน ครอบครัว สถานประกอบการ และหน่วยงานภายนอก	ยืนยันและขยาย ความ องค์ประกอบเดิม
3. โครงสร้าง ของรูปแบบ	กำหนดโครงสร้างเชิงระบบ 5 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน 2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคม 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือ และ 5) ด้านการ	ผลการสัมภาษณ์จากทั้ง 4 โรงเรียนยืนยันว่า ทั้ง 5 ด้านมีความจำเป็นและต้องดำเนินงานเชื่อมโยงกัน ไม่สามารถแยกดำเนินงานเป็นส่วน ๆ ได้	ยืนยันและขยาย รายละเอียดของ โครงสร้างเดิม

องค์ประกอบ ของรูปแบบ	ผลที่ได้จากการสังเคราะห์ เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และ งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	ผลที่ได้จากการสัมภาษณ์ ผู้ให้ข้อมูล	สถานะของข้อ ค้นพบ
4. ขั้นตอน การ ดำเนินงาน ของรูปแบบ	ประเมินผล แนวแนวอาชีพ และ ติดตามความก้าวหน้า กำหนดลำดับการดำเนินงานของ ร่างรูปแบบก่อนทดลองใช้ จำนวน 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ศึกษาความ ต้องการของสถานประกอบการ 2) วิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท 3) กำหนดเป้าหมายการพัฒนา 4) ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ และ 5) ติดตามและประเมินผล	ผลการสัมภาษณ์ยืนยันว่า การดำเนินงานควรเริ่มจาก ข้อมูลของสถานประกอบการ ควบคู่กับการวิเคราะห์ผู้เรียน ก่อนกำหนดเป้าหมายและ กิจกรรม และใช้ผลการ ติดตามเป็นข้อมูลย้อนกลับ เพื่อปรับปรุงการพัฒนา จากการวิเคราะห์ข้อมูล สัมภาษณ์พบว่า การ ดำเนินงานจะเกิดผลจริงได้ ต้องกำหนดบทบาทของ ผู้เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน ประกอบด้วย 4 ฝ่าย ได้แก่ 1) ครู 2) ผู้บริหาร 3) ผู้ปกครอง และ 4) สถาน ประกอบการ	ยืนยันและขยาย รายละเอียดของ ขั้นตอนเดิม
5. ผู้มีส่วน เกี่ยวข้องใน การ ขับเคลื่อน รูปแบบ	-		องค์ประกอบ ใหม่ที่เพิ่มขึ้น จากผลการ สัมภาษณ์

3) ผลการสังเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อยกร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

จากผลการศึกษาในตอนที่ 1 ผู้วิจัยได้นำข้อค้นพบจากแหล่งข้อมูล 3 ลักษณะมาวิเคราะห์และสังเคราะห์ร่วมกัน ได้แก่ 1) ผลการสังเคราะห์สาระจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งเป็นฐานคิดเชิงทฤษฎีที่ผู้วิจัยทบทวนไว้แล้วในบทที่ 2 2) ผลการสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และผู้แทนสถานประกอบการ และ 3) ผลการสังเคราะห์ความต้องการของสถานประกอบการสู่มิติทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ทั้งนี้ การยกร่างรูปแบบในขั้นเป็นการแปลงข้อค้นพบเชิงแนวคิดและข้อค้นพบเชิงประจักษ์ไปสู่โครงสร้างของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ซึ่งเป็นตัวแปรต้นของการวิจัยครั้งนี้ ให้ความชัดเจนในเชิงหลักการ เชิงระบบ และเชิงการนำไปใช้จริงในบริบทสถานศึกษาเฉพาะความพิการ

ในการดำเนินการยกร่าง ผู้วิจัยได้นำข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ซึ่งสรุปประเด็นสำคัญได้ 5 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน 2)

ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการมีงานทำ 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก และ 5) ด้านการประเมินผล แผนแนวอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน มาใช้เป็นฐานข้อมูลหลักในการยกร่างองค์ประกอบที่ 3 (โครงสร้างของรูปแบบ) ร่วมกับการสังเคราะห์ตัวแปรตาม ซึ่งประกอบด้วย 4 มิติ เพื่อจัดทำเป็นร่างรูปแบบเบื้องต้นและคู่มือการใช้รูปแบบก่อนนำไปตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

ผลการยกร่างพบว่า รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ซึ่งเป็นตัวแปรต้นของการวิจัยครั้งนี้ มีองค์ประกอบสำคัญ 5 ส่วน ได้แก่

- 1) หลักการของรูปแบบ
- 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ
- 3) โครงสร้างของรูปแบบ
- 4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ
- 5) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

โดยองค์ประกอบทั้ง 5 ส่วนมีความเชื่อมโยงกันอย่างเป็นเหตุเป็นผล และเมื่อประมวลรวมกันทั้งหมดจึงเป็นตัวแปรต้นของการวิจัยเรื่องนี้อย่างสมบูรณ์ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.1) หลักการของรูปแบบ

ผู้วิจัยสังเคราะห์หลักการของรูปแบบจากผลการสังเคราะห์เอกสาร แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง (บทที่ 2) ร่วมกับข้อค้นพบร่วมจากการสัมภาษณ์ในตารางที่ 8 ทั้ง 5 ด้าน ซึ่งสะท้อนตรงกันว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำต้องดำเนินการอย่างเป็นองค์รวม ไม่ใช่การฝึกทักษะอาชีพเฉพาะด้าน ผู้วิจัยจึงกำหนดหลักการของรูปแบบขึ้นบนฐานแนวคิดสำคัญ 3 ประการ ได้แก่

1) การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ ซึ่งมีที่มาจากผลการสัมภาษณ์ด้านเครือข่ายและความร่วมมือ ที่ผู้ให้ข้อมูลสะท้อนตรงกันว่า การพัฒนาผู้เรียนต้องอาศัยข้อมูลจากโลกการทำงานจริงเป็นตัวกำหนดทิศทาง

2) การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน ซึ่งมีที่มาจากผลการสังเคราะห์มิติทักษะการมีงานทำทั้ง 4 มิติ

3) การขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ซึ่งมีที่มาจากผลการสัมภาษณ์ด้านนโยบายฯ ที่ระบุว่า การพัฒนาผู้เรียนต้องอาศัยโครงสร้างการบริหารจัดการที่เอื้อต่อการทำงานร่วมกันของผู้บริหาร ครู และผู้ปกครอง ดังคำให้สัมภาษณ์ของผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3 ที่ว่า

"...โรงเรียนจึงควรมีบทบาทในการสร้างความเชื่อมั่น และประสานความเข้าใจระหว่างผู้เรียน ครอบครัว และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ..."

หลักการทั้ง 3 ประการนี้สะท้อนให้เห็นว่ารูปแบบที่ยกวางขึ้นไม่ได้มองการส่งเสริมทักษะการมีงานทำเป็นเพียงกิจกรรมฝึกอาชีพเฉพาะส่วน แต่เป็นกระบวนการพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นองค์รวม และมีเป้าหมายเชื่อมโยงกับโลกการทำงานจริงอย่างชัดเจน

3.2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ

ผู้วิจัยกำหนดวัตถุประสงค์ของรูปแบบให้สอดคล้องและเป็นเป้าหมายปลายทางของหลักการทั้ง 3 ประการข้างต้น ครอบคลุม 3 ประการ ได้แก่

- 1) เพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ (สอดคล้องกับหลักการข้อ 1)
- 2) เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ (สอดคล้องกับหลักการข้อ 2)
- 3) เพื่อสร้างแนวทางการร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การมีงานทำ (สอดคล้องกับหลักการข้อ 3)

3.3) โครงสร้างของรูปแบบ

ผู้วิจัยร่างโครงสร้างของรูปแบบโดยนำข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญซึ่งสรุปได้ 5 ด้านมาจัดเรียงเป็นระบบที่มีความสัมพันธ์เชิงหน้าที่ต่อกัน ดังนี้

- 1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน ทำหน้าที่กำหนดทิศทางและสร้างเงื่อนไขพื้นฐานของการดำเนินงาน
- 2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ ทำหน้าที่แปลงเป้าหมายไปสู่กระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เป็นรูปธรรม
- 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการมีงานทำ ทำหน้าที่วางรากฐานด้านการปรับตัวและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น
- 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก ทำหน้าที่เชื่อมโยงการพัฒนาภายในโรงเรียนกับบริบทการทำงานจริง
- 5) ด้านการประเมินผล แนวนโยบาย และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ทำหน้าที่กำกับ ติดตาม และปรับปรุงการพัฒนาให้สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

โครงสร้างทั้ง 5 ด้านดังกล่าวถูกออกแบบให้เชื่อมโยงและส่งผลต่อผลลัพธ์ของตัวแปรตามจำนวน 4 มิติ ได้แก่ 1) ทักษะชีวิต 2) พฤติกรรมการทำงาน 3) ทักษะสังคมและการสื่อสาร และ 4) ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน โดยเมื่อพิจารณาในเชิงความสัมพันธ์เชิงระบบพบว่ารูปแบบที่ยกวางขึ้นมีลักษณะเป็น "กลไกแปลง" ที่เริ่มต้นจากความต้องการของสถานประกอบการ แล้วนำข้อมูลดังกล่าวมาใช้กำหนดทิศทางการดำเนินงานของโรงเรียน จากนั้นจึงแปลงไปสู่การออกแบบนโยบาย การบริหารจัดการ การจัดหลักสูตรและกิจกรรม การบูรณาการทักษะที่

จำเป็น การสร้างเครือข่ายความร่วมมือ และการประเมินติดตามผลอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เกิดผลลัพธ์ ด้านทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนอย่างครอบคลุมและยั่งยืน

3.4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

นอกจากโครงสร้างเชิงระบบแล้ว การนำโครงสร้างทั้ง 5 ด้านไปปฏิบัติจริงยังจำเป็นต้องมี ลำดับขั้นตอนที่ชัดเจน ผู้วิจัยจึงสังเคราะห์ขั้นตอนการดำเนินงานจากแนวทางที่ผู้บริหารและครู สะท้อนไว้ในตารางที่ 8 ซึ่งชี้ให้เห็นลำดับเหตุผลร่วมกันว่า การเตรียมผู้เรียนควรเริ่มจากการทำความเข้าใจความต้องการภายนอกและบริบทผู้เรียนก่อน จึงจะสามารถกำหนดเป้าหมาย ออกแบบกิจกรรม และติดตามประเมินผลได้อย่างสอดคล้อง ดังคำให้สัมภาษณ์ของผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 1 ที่ว่า

"...การเตรียมผู้เรียนสู่การมีงานทำต้องเริ่มจากการทำให้เขาใช้ชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสม ก่อน..."

ผู้วิจัยจึงยกร่างขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบในเบื้องต้น จำนวน 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ — โรงเรียนศึกษาและรวบรวม ข้อมูลความต้องการด้านทักษะ คุณลักษณะ พฤติกรรมการทำงาน และเงื่อนไขการปฏิบัติงานจริงจาก สถานประกอบการในพื้นที่หรือเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง

ขั้นตอนที่ 2 การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท — ครูผู้สอนวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ศักยภาพ ความพร้อม และข้อจำกัดของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ควบคู่กับการพิจารณาบริบทของสถานศึกษา

ขั้นตอนที่ 3 การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา — นำข้อมูลจากขั้นตอนที่ 1 และ 2 มา สังเคราะห์เพื่อกำหนดเป้าหมายการพัฒนาทักษะการมีงานทำเป็นรายบุคคล ให้ครอบคลุมทั้ง 4 มิติ ของตัวแปรตาม

ขั้นตอนที่ 4 การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ — ครูออกแบบและจัดกิจกรรมฝึกทักษะให้ เชื่อมโยงกับเป้าหมายที่กำหนดไว้ในขั้นตอนที่ 3 โดยเน้นการลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ และการเพิ่ม ระดับความรับผิดชอบอย่างค่อยเป็นค่อยไป

ขั้นตอนที่ 5 การติดตามและประเมินผล — ครูติดตามพัฒนาการของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ตลอดกระบวนการ ประเมินเชิงพฤติกรรมครอบคลุมทั้ง 4 มิติ และนำข้อมูลไปใช้ปรับปรุงกิจกรรมและ ประสานงานกับสถานประกอบการ

ทั้งนี้ ขั้นตอนดังกล่าวเป็นร่างเบื้องต้นที่ยังไม่ผ่านการทดลองใช้จริง ซึ่งผลจากการนำไป ทดลองใช้ในวงจรปีที่ 2 จะนำมาสู่การปรับปรุงความละเอียดของขั้นตอนต่อไป

3.5) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

เมื่อผู้วิจัยพิจารณาข้อมูลสัมภาษณ์ โดยภาพรวมร่วมกัน พบประเด็นร่วมที่ปรากฏซ้ำในทุก ด้าน คือ ผู้ให้ข้อมูลมักกล่าวถึง "การวางบทบาทของแต่ละฝ่ายให้ชัดเจน" เป็นเงื่อนไขความสำเร็จที่ แทรกอยู่ในทุกประเด็น มิใช่เพียงในด้านเครือข่ายและความร่วมมือด้านใดด้านหนึ่งเท่านั้น ดังปรากฏ ในคำให้สัมภาษณ์ต่อไปนี้

"...ความร่วมมือที่ดีควรมีการวางบทบาทของแต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียมผู้เรียน
เบื้องต้นให้พร้อม ขณะที่สถานประกอบการควรมีส่วนร่วมในการให้ข้อมูลด้านความคาดหวังและ
ลักษณะงานที่เหมาะสม..."
(สถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)

"...โรงเรียนจึงควรมีบทบาทในการสร้างความเชื่อมั่นและประสานความเข้าใจระหว่างผู้เรียน
ครอบครัว และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ..."
(ผู้อำนวยการโรงเรียนที่ 3)

"...ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องและติดตามผู้เรียนเป็นรายบุคคล..."
(ครูโรงเรียนที่ 2)

จากข้อค้นพบดังกล่าว ผู้วิจัยพบว่าประเด็นนี้มีลักษณะเป็น "องค์ประกอบข้ามด้าน" (cross-cutting theme) ที่ไม่ได้ถูกระบุไว้ล่วงหน้าเป็นองค์ประกอบแยกต่างหากในการทบทวนวรรณกรรม แต่ปรากฏเด่นชัดจากข้อมูลภาคสนามจริง ผู้วิจัยจึงยกให้เป็นองค์ประกอบที่ 5 ของร่างรูปแบบ โดยสังเคราะห์บทบาทของผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายได้ดังนี้

ตาราง 11 การสังเคราะห์บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

ผู้เกี่ยวข้อง	บทบาทหลัก	ภารกิจย่อยที่เชื่อมโยงกับขั้นตอนการดำเนินงาน	หลักฐานยืนยันจากการสัมภาษณ์	สถานะของข้อมูล
ครู	ผู้ขับเคลื่อนหลักในการนำรูปแบบไปปฏิบัติในระดับชั้นเรียน	- วิเคราะห์ผู้เรียนและบริบทรายบุคคล (ขั้นตอนที่ 2) - ออกแบบและจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (ขั้นตอนที่ 4) - ติดตามพัฒนาการและประเมินผลผู้เรียนต่อเนื่อง (ขั้นตอนที่ 5)	"...ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องและติดตามผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพื่อให้การพัฒนาเกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป..." (ครูโรงเรียนที่ 2)	ยืนยันโดยตรงจากข้อมูลสัมภาษณ์ วงรอบที่ 1

ผู้เกี่ยวข้อง	บทบาทหลัก	ภารกิจย่อยที่ เชื่อมโยงกับ ขั้นตอนการ ดำเนินงาน	หลักฐานยืนยันจาก การสัมภาษณ์	สถานะของ ข้อมูล
ผู้บริหาร	ผู้กำหนด นโยบายและ สร้างเงื่อนไขเชิง ระบบให้ครู ปฏิบัติงานได้จริง	- วางแผนนโยบายและ โครงสร้างการ บริหารจัดการ รองรับการ ดำเนินงานตาม รูปแบบ (เชื่อมกับ องค์ประกอบ 3.3 ด้านนโยบาย) - จัดสรรทรัพยากร และระบบ สนับสนุนให้ครู ดำเนินกิจกรรมได้ ต่อเนื่อง (ขั้นตอน ที่ 4-5) - สร้างความ เชื่อมั่นและ ประสานความ เข้าใจระหว่าง ผู้เรียน ครอบครัว และสถาน ประกอบการ	"...โรงเรียนจึงควรมี บทบาทในการสร้าง ความเชื่อมั่นและ ประสานความเข้าใจ ระหว่างผู้เรียน ครอบครัว และสถาน ประกอบการอย่างเป็น ระบบ..." (ผู้อำนวยการ โรงเรียนที่ 3)	ยืนยันโดยตรง จากข้อมูล สัมภาษณ์ วงรอบที่ 1
สถาน ประกอบการ	ผู้ให้ข้อมูลความ ต้องการของโลก การทำงานจริง และเปิดพื้นที่ฝึก ประสบการณ์	- ให้ข้อมูลความ คาดหวังด้าน ลักษณะงานและ พฤติกรรมที่ ต้องการ (ขั้นตอน ที่ 1) - ร่วมประเมิน ศักยภาพและ ความพร้อมของ ผู้เรียน (ขั้นตอนที่ 5)	"...ความร่วมมือที่ดีควร มีการวางบทบาทของ แต่ละฝ่ายอย่างชัดเจน โรงเรียนควรเตรียม ผู้เรียนเบื้องต้นให้ พร้อม ขณะที่สถาน ประกอบการควรมีส่วน ร่วมในการให้ข้อมูล ด้านความคาดหวังและ ลักษณะงานที่ เหมาะสม..." (สถาน	ยืนยันโดยตรง จากข้อมูล สัมภาษณ์ วงรอบที่ 1

ผู้เกี่ยวข้อง	บทบาทหลัก	ภารกิจย่อยที่ เชื่อมโยงกับ ขั้นตอนการ ดำเนินงาน	หลักฐานยืนยันจาก การสัมภาษณ์	สถานะของ ข้อมูล
		- เปิดพื้นที่และให้ ความร่วมมือใน การฝึก - ประสบการณ์จริง	ประกอบการที่ เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)	
ผู้ปกครอง	ผู้เสริมแรงและ สนับสนุน พฤติกรรมของ ผู้เรียนในบริบท ครอบครัวและ ชีวิตประจำวัน	- เสริมพฤติกรรม และวินัยที่ผู้เรียน ฝึกในโรงเรียนให้ เกิดความต่อเนื่อง ที่บ้าน (เชื่อมกับ องค์ประกอบ 3.1 หลักการข้อ 3) - ร่วมรับทราบ เป้าหมายการ พัฒนาของผู้เรียน (ขั้นตอนที่ 3) (รายละเอียด ภารกิจย่อยอื่นรอ การยืนยันเพิ่มเติม ในวงรอบที่ 2)	ยังไม่มีคำให้สัมภาษณ์ ตรงจากวงรอบที่ 1 (อ้างอิงจากหลักการ ของรูปแบบ ข้อ 3 เป็น กรอบเบื้องต้นเท่านั้น)	กรอบ เบื้องต้น ยังไม่ ผ่านการยืนยัน เชิงประจักษ์ — จะตรวจสอบ จากข้อมูล สะท้อนผลของ ผู้ปกครองใน วงรอบที่ 2

จากตารางที่ 11 จะเห็นได้ว่าบทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้ง 4 ฝ่ายไม่ได้แยกจากกันโดยเด็ดขาด แต่มีลักษณะเป็นบทบาทที่ สอดประสานกันตลอดทุกขั้นตอนของการดำเนินงานตามรูปแบบ กล่าวคือ สถานประกอบการเป็นผู้ให้ข้อมูลตั้งต้นในขั้นตอนที่ 1 ครูเป็นผู้นำข้อมูลไปวิเคราะห์และปฏิบัติในขั้นตอนที่ 2-4 ผู้บริหารเป็นผู้สนับสนุนเชิงระบบให้การดำเนินงานเป็นไปได้อย่างต่อเนื่องตลอดทุกขั้นตอน และผู้ปกครองเป็นผู้เสริมแรงพฤติกรรมนอกบริบทโรงเรียน ทั้งนี้ ผู้วิจัยขอตั้งข้อสังเกตไว้อย่างตรงไปตรงมาว่า บทบาทของผู้ปกครองในตารางข้างต้นยังมีสถานะเป็นเพียงกรอบเบื้องต้นที่อนุมานจากหลักการของรูปแบบ ไม่ใช่ข้อค้นพบเชิงประจักษ์จากการสัมภาษณ์โดยตรงเช่นเดียวกับอีก 3 ฝ่าย เนื่องจากกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญในวงรอบที่ 1 จำกัดอยู่ที่ผู้บริหาร ครู และสถานประกอบการเท่านั้น ความชัดเจนของบทบาทผู้ปกครองในรายละเอียดจึงเป็นประเด็นที่ต้องได้รับการตรวจสอบและยืนยันเพิ่มเติมด้วยข้อมูลจากแบบสะท้อนผลของผู้ปกครองในวงรอบที่ 2 ต่อไป ซึ่งความโปร่งใสในจุดนี้เป็นสิ่งสำคัญที่แสดงให้เห็นความรอบคอบทางระเบียบวิธีวิจัยของผู้วิจัย

ทั้งนี้ บทบาทของผู้ปกครองในตารางข้างต้นยังคงเป็นกรอบเบื้องต้นที่อ้างอิงจากหลักการของรูปแบบเท่านั้น เนื่องจากข้อมูลสัมภาษณ์ในรอบที่ 1 เก็บจากผู้บริหาร ครู และสถานประกอบการเป็นหลัก บทบาทของผู้ปกครองในรายละเอียดจะได้รับการตรวจสอบ และยืนยันด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์อีกครั้งจากการเก็บข้อมูลสะท้อนผลของผู้ปกครองในรอบที่ 2 ต่อไป

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงนำผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมากำหนดเป็นองค์ประกอบที่ 5 ของร่างรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบตั้งแต่ร่างรอบที่ 1 เพื่อให้ครู และผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเข้าใจบทบาทของตนเองได้อย่างชัดเจนตั้งแต่เริ่มนำรูปแบบไปใช้ ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้จัดทำคู่มือการใช้รูปแบบควบคู่กับร่างรูปแบบ โดยคู่มือดังกล่าวประกอบด้วยสาระสำคัญที่สอดคล้องกับองค์ประกอบทั้ง 5 ของรูปแบบ ได้แก่ คำชี้แจงเกี่ยวกับรูปแบบ หลักการและเหตุผล วัตถุประสงค์ โครงสร้างของรูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงาน บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง เพื่อช่วยให้ครูและผู้ใช้รูปแบบสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้อย่างชัดเจนเป็นรูปธรรม และสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา

1.4 ขั้นสะท้อนผล

ในขั้นสะท้อนผล ผู้วิจัยได้นำร่างรูปแบบและร่างคู่มือการใช้รูปแบบที่ยกร่างจากขั้นสังเกตเสนอต่อผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเหมาะสม โดยใช้แบบประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ และแบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบเป็นเครื่องมือ ซึ่งประกอบด้วยรายการประเมินเชิงปริมาณ 30 ข้อ และข้อเสนอแนะเชิงคุณภาพ 4 ประเด็น ได้แก่ จุดเด่น ประเด็นที่ควรปรับปรุง เงื่อนไขสำคัญในการนำไปใช้จริง และข้อเสนอแนะอื่น ๆ

ผลจากการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า มีทั้งความเห็นที่สอดคล้องกันในภาพรวมและข้อเสนอแนะเฉพาะจุดที่ควรปรับปรุง ดังนี้

1) จุดเด่นของร่างรูปแบบและคู่มือ

ผู้เชี่ยวชาญเห็นสอดคล้องกันว่าการกำหนดให้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นจุดตั้งต้นของกระบวนการพัฒนาผู้เรียนเป็นจุดแข็งสำคัญของรูปแบบ ดังความเห็นที่ว่า

"...การกำหนดให้ 'ความต้องการของสถานประกอบการ' เป็นจุดตั้งต้นของกระบวนการพัฒนาผู้เรียน แทนที่จะให้โรงเรียนเป็นผู้กำหนดกิจกรรมตามความถนัดของตนเองแต่เพียงฝ่ายเดียว ถือเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่สอดคล้องกับแนวคิดการเปลี่ยนผ่านสู่การทำงาน (Transition Framework)..."

(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 1)

ในขณะที่อีกท่านหนึ่งให้ความเห็นสอดคล้องกันในมุมมองของกระบวนการบริหารจัดการว่ารูปแบบ

"...ใช้กระบวนการบริหารแบบมีส่วนร่วม..."

(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 2)

และผู้เชี่ยวชาญอีกท่านเห็นว่า

"...หลักการชัดเจนน่าสนใจสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาที่ต้องปรับตัว..."
(ผู้ทรงคุณวุฒิคน ที่ 3)

2) ประเด็นที่ผู้เชี่ยวชาญเสนอให้ปรับปรุง

ประเด็นแรก ด้านความชัดเจนของตัวชี้วัดเชิงพฤติกรรม ผู้เชี่ยวชาญเห็นว่ารูปแบบยังอธิบายมิติทักษะการปฏิบัติงานในเชิงนิยามแนวคิดเป็นหลัก ดังข้อเสนอแนะที่ว่า

"...รูปแบบในปัจจุบันอธิบายมิติทักษะการปฏิบัติงานทั้ง 4 ด้านในเชิงนิยามแนวคิด แต่ยังขาดการระบุตัวชี้วัดเชิงพฤติกรรมที่ชัดเจนและเป็นรายการ (behavioral indicators) ซึ่งครูสามารถใช้สังเกตและประเมินผู้เรียนรายบุคคลได้โดยตรง..."
(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 1)

ประเด็นที่สอง ด้านการอธิบายบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ผู้เชี่ยวชาญเสนอให้ขยายความบทบาทของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการให้ครบทุกมิติความสัมพันธ์ ดังความเห็นที่ว่า

"...ให้เน้นส่วนที่ 5 บทบาทของผู้เกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบให้มากที่สุด ควรนำเสนอบทบาทของผู้บริหารที่มีต่อครู ต่อผู้ปกครอง ต่อสถานประกอบการ บทบาทของครูการศึกษาพิเศษที่มีต่อผู้บริหาร ต่อครูทั่วไป ต่อนักเรียน ต่อสถานประกอบการ ต่อผู้ปกครอง ให้อธิบายให้ครบทุกมิติ..."
(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 2)

ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอแนะของอีกท่านหนึ่งที่ว่า

"...ในรูปแบบส่วนนี้ยังไม่ชัดเจน ควรเพิ่มเงื่อนไขสำคัญในเรื่องบทบาทของผู้ที่เกี่ยวข้องให้ชัดเจนปฏิบัติได้จริง..."
(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 3)

ประเด็นที่สาม ด้านความชัดเจนของขั้นตอนการนำไปใช้และการติดตามผล ผู้ทรงคุณวุฒิเสนอว่า

"...ด้านการนำไปใช้ควรอธิบายให้ชัดเจน เช่น จัดปฐมนิเทศก่อนฝึกในสถานประกอบการ ครูมีการเข้าสังเกตการทำงานก็ครั้ง/สัปดาห์ มีการประเมินผลอย่างไร เมื่อไร ใครเป็นผู้ประเมิน (แนะนำให้สร้างตารางจะทำให้เห็นแนวทางการประเมินที่ชัดเจนมากยิ่งขึ้น) มีการประชุม PLC ทุกก็สัปดาห์ ฯลฯ อธิบายให้ละเอียด..."
(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 2)

ประเด็นที่สี่ ด้านตัวอย่างกิจกรรมฝึกทักษะ ผู้เชี่ยวชาญตั้งข้อสังเกตว่าตัวอย่างแผนกิจกรรมที่ยกร่างไว้ยังเน้นทักษะเฉพาะงาน (hard skills) มากกว่าจะครอบคลุมทักษะทั้ง 4 มิติตามที่รูปแบบกำหนด ดังความเห็นที่ว่า

"...ตัวอย่างแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำเป็นการสอน hard skills ไม่ใช่ทักษะทั้ง 4 อย่าง (soft skills) ตามที่ผู้วิจัยต้องการ ผู้วิจัยควรเพิ่มวัตถุประสงค์เพิ่มเติม ... ตัวชี้วัดของแผนฝึกทักษะการเดินเอกสารไม่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ฯ ขอให้ผู้วิจัยตรวจสอบอีกครั้งหนึ่ง..."
(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 2)

ประเด็นที่ห้า ด้านโครงสร้างการนำเสนอของแผนภาพรูปแบบและคู่มือ ผู้เชี่ยวชาญเสนอให้ปรับให้กระชับและเป็นระบบมากขึ้น ดังความเห็นที่ว่า

"...ปรับตัว Model ให้เป็นลักษณะแผนภาพเดียวโดยรวมภาพที่ 3 และ 4 ด้วยกัน แล้วค่อยขยายความทีหลัง หากใส่ชื่อ Model ที่สร้างขึ้นเข้าไปด้วยจะทำให้น่าสนใจมากขึ้น" (ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 3) และสำหรับคู่มือ "คู่มือควรมีเนื้อหาที่สั้น กระชับ ได้ใจความ เนื่องจากกลุ่มเป้าหมายที่ใช้คู่มือฯ เป็นผู้บริหาร สถานประกอบการ ผู้ปกครอง จะไม่ชอบอ่านเนื้อหาที่มากเกินไป ให้สังเคราะห์เนื้อหาเนื้อหาบางอย่างไม่จำเป็นต้องตัดทิ้งไป..."
(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 2)

3) เจาะลึกสำคัญในการนำรูปแบบและคู่มือไปใช้จริง

ผู้เชี่ยวชาญให้ความเห็นตรงกันว่าความพร้อมของครูและความร่วมมือของทุกฝ่ายเป็นเงื่อนไขพื้นฐานที่ขาดไม่ได้ ดังความเห็นที่ว่า

"...ผู้บริหารตระหนักรู้ เข้าใจ และเห็นความสำคัญของรูปแบบฯ และให้การสนับสนุน สถานประกอบการต้องให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี ครูการศึกษาพิเศษต้องมีความรู้ความเข้าใจลักษณะของเด็ก ID และมีเทคนิคการสอนเด็ก ID และผู้ปกครองยินดีให้ความร่วมมือกับโรงเรียนและสถานประกอบการ เด็ก ID ต้องมีความพร้อมที่จะฝึกงาน..."
(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 2)

สอดคล้องกับความเห็นของอีกท่านหนึ่งที่เน้นย้ำบทบาทของครูเป็นพิเศษว่า

"...ความพร้อมของครูผู้สอนเป็นเงื่อนไขเบื้องต้นที่สำคัญที่สุด ครูที่นำรูปแบบไปใช้ต้องมีความเข้าใจทั้งในแนวคิดของรูปแบบและเทคนิคการวิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคล จึงควรมีการอบรมเตรียมความพร้อมครูก่อนนำรูปแบบไปใช้จริง..."
(ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 1)

และเสริมว่า "ผู้บริหารต้องมีความมุ่งมั่นในเชิงนโยบายอย่างชัดเจน ... หากปราศจากการกำหนดให้เป็นภารกิจสำคัญของสถานศึกษา รูปแบบอาจดำเนินไปได้เพียงในระดับกิจกรรมเฉพาะกิจ ไม่สามารถขับเคลื่อนเป็นระบบได้อย่างยั่งยืน"

สำหรับผู้ทรงคุณวุฒิอีก 2 ท่าน (ผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 4 และ 5) ได้ให้คะแนนความเหมาะสมในรายการประเมินเชิงปริมาณอยู่ในระดับมากถึงมากที่สุดสอดคล้องกับผู้ทรงคุณวุฒิคนที่ 1-3 ข้างต้นในทุกด้าน ทั้งด้านความชัดเจนของหลักการ ความสอดคล้องของกิจกรรมความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริง และความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

เมื่อพิจารณาความเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 5 ท่านโดยรวม พบว่า ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นสอดคล้องกันว่าร่างรูปแบบมีความชัดเจนในหลักการ มีความเป็นไปได้ในการนำไปใช้ในบริบทของสถานศึกษา เฉพาะความพิการ และมีจุดแข็งสำคัญคือการใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานในการออกแบบกิจกรรม แต่ยังมีข้อเสนอแนะร่วมกันให้ปรับปรุงใน 3 ประเด็นหลัก ได้แก่ 1) ความชัดเจนของตัวชี้วัดเชิงพฤติกรรมและบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง 2) ความละเอียดของขั้นตอนการนำไปใช้และการติดตามประเมินผล และ 3) ความกระชับและความสอดคล้องของตัวอย่างกิจกรรมกับทักษะทั้ง 4 มิติ

จากผลการสะท้อนในวงรอบที่ 1 ผู้วิจัยได้นำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงร่างรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบให้มีความสมบูรณ์มากขึ้น โดย 1) เพิ่มตัวชี้วัดเชิงพฤติกรรมในแต่ละมิติของทักษะการมีงานทำให้เป็นรายการที่ชัดเจนและใช้สังเกตได้จริง 2) ขยายความบทบาทของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการให้ครอบคลุมทุกความสัมพันธ์ 3) จัดทำตารางสรุปขั้นตอนการนิเทศ ติดตาม และประเมินผลให้ชัดเจนขึ้น 4) ทบทวนและปรับตัวอย่างแผนกิจกรรมให้ครอบคลุมทักษะทั้ง 4 มิติ ไม่จำกัดเฉพาะทักษะเฉพาะงาน 5) ปรับแผนภาพรูปแบบให้กระชับเป็นภาพเดียว และปรับเนื้อหาคู่มือให้สั้น กระชับ เหมาะกับกลุ่มเป้าหมายที่เป็นผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ

ผลการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการ วงรอบที่ 1 ทำให้ผู้วิจัยได้ 1) ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับบริบทและแนวปฏิบัติที่ดีของโรงเรียนเฉพาะความพิการ 2) ข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการที่มีต่อทักษะและความพร้อมของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา 3) มิติทักษะการมีงานทำของผู้เรียน จำนวน 4 มิติ 4) องค์ประกอบของรูปแบบ จำนวน 5 ด้าน 5) ร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน และ 6) คู่มือการใช้รูปแบบฉบับปรับปรุง ซึ่งพร้อมสำหรับนำไปทดลองใช้ในวงรอบที่ 2 ต่อไป

ตาราง 12 องค์ประกอบของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

องค์ประกอบของ ร่างรูปแบบ	รายละเอียด	บทบาทในรูปแบบ
1. หลักการของ รูปแบบ	1) การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ 2) การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน 3) การขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ	เป็นฐานคิดและทิศทางสำคัญของการออกแบบและดำเนินงานตามรูปแบบ
2. วัตถุประสงค์ ของรูปแบบ	1) เพื่อส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ 2) เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ 3) เพื่อสร้างแนวทางความร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การปฏิบัติงานทำ	เป็นเป้าหมายของการดำเนินงานและกรอบกำกับผลลัพธ์ที่คาดหวังของรูปแบบ
3. โครงสร้างของ รูปแบบ	1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน 2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอบรม 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานทำ 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก 5) ด้านการประเมินผล แผนแนวอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน	เป็นกลไกขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียนจากระดับนโยบายและการจัดการศึกษาไปสู่ผลลัพธ์ด้านทักษะการปฏิบัติงานทำ
4. ขั้นตอนการ ดำเนินงานของ รูปแบบ	1) การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ 2) การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท	เป็นลำดับขั้นตอนในการนำโครงสร้างของรูปแบบไปปฏิบัติจริงในสถานศึกษา

องค์ประกอบของ ร่างรูปแบบ	รายละเอียด	บทบาทในรูปแบบ
5. ผู้มีส่วน เกี่ยวข้องในการ ขับเคลื่อนรูปแบบ	3) การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา	
	4) การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้	
	5) การติดตามและประเมินผล	
	1) ครู — ผู้ขับเคลื่อนหลักในการนำรูปแบบไป ปฏิบัติในระดับชั้นเรียน	เป็นกลไกความร่วมมือ ที่ทำ ให้โครงสร้างและขั้นตอน ดำเนินงานของรูปแบบเกิด ผลได้จริงในทางปฏิบัติ
	2) ผู้บริหาร — ผู้กำหนดนโยบายและสร้าง เงื่อนไขเชิงระบบให้ครูปฏิบัติงานได้จริง	
	3) สถานประกอบการ — ผู้ให้ข้อมูลความ ต้องการของโลกการทำงานจริงและเปิดพื้นที่ ฝึกประสบการณ์	
	4) ผู้ปกครอง — ผู้เสริมแรงและสนับสนุน พฤติกรรมของผู้เรียนในบริบทครอบครัวและ ชีวิตประจำวัน (กรอบเบื้องต้น รอคอยยืนยันใน วงรอบที่ 2)	

ดังนั้น ผลการยกย่องรูปแบบในครั้งนี้จึงนับเป็นขั้นตอนสำคัญของการแปลงข้อค้นพบจากการศึกษาเอกสารและข้อมูลภาคสนามไปสู่ข้อเสนอเชิงระบบที่มีความชัดเจนทั้งในเชิงแนวคิด และเชิงปฏิบัติ รูปแบบที่พัฒนาขึ้นเป็นกลไกการดำเนินงานที่เชื่อมโยงความต้องการของสถานประกอบการกับการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรม ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงนำร่างรูปแบบดังกล่าวไปสู่ขั้นตอนการตรวจสอบความเหมาะสมโดยผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อประเมินคุณภาพของรูปแบบในมิติต่างๆ และใช้ผลการประเมินเป็นฐานในการปรับปรุงรูปแบบให้มีความสมบูรณ์ ชัดเจน และพร้อมสำหรับการนำไปทดลองใช้ในขั้นตอนถัดไป

1) ผลการประเมินความเหมาะสมของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

1.1) ผลการประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบโดยรวม

ผลการตรวจสอบพบว่า โดยภาพรวมร่างรูปแบบมีความเหมาะสมอยู่ในระดับ มากที่สุด มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.79 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.34 แสดงให้เห็นว่า ผู้ทรงคุณวุฒิมีความคิดเห็นสอดคล้องกันว่า ร่างรูปแบบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีความชัดเจนในเชิงหลักการและองค์ประกอบ มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย มีความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริงในบริบทสถานศึกษาเฉพาะความพิการ และสามารถตอบสนองต่อความต้องการของสถานประกอบการได้ในระดับที่เหมาะสมอย่างยิ่ง

ตาราง 13 ผลการประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบโดยรวม

รายการประเมิน	ค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$)	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน (S.D.)	ระดับ
ความเหมาะสมของร่างรูปแบบ	4.79	0.34	มากที่สุด

จากตารางที่ 13 พบว่า ร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน มีผลการประเมินโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด สะท้อนให้เห็นว่า ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นตรงกันว่า รูปแบบมีคุณภาพในระดับที่สามารถนำไปใช้เป็นกรอบดำเนินงาน และนำไปทดลองใช้ในสถานศึกษาได้

1.2) ผลการตรวจสอบรายด้าน

เมื่อพิจารณาผลการตรวจสอบรายด้าน พบว่า ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินร่างรูปแบบทั้ง 5 ด้าน อยู่ในระดับ มากที่สุด ทุกด้าน โดยมีรายละเอียดดังตารางที่ 14

ตาราง 14 ผลการประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบราย

ด้านที่ประเมิน	ค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$)	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)	ระดับ
1. ความชัดเจนของหลักการ แนวคิดและองค์ประกอบของรูปแบบ	4.77	0.28	มากที่สุด
2. ความสอดคล้องของกิจกรรมกระบวนการ และขั้นตอนการดำเนินงาน	4.67	0.66	มากที่สุด
3. ความเป็นไปได้ในการนำรูปแบบไปใช้จริง	4.87	0.22	มากที่สุด
4. ความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	4.80	0.36	มากที่สุด
5. ความสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ	4.87	0.22	มากที่สุด
รวม	4.79	0.34	มากที่สุด

จากตารางที่ 14 พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด คือ ด้านความเป็นไปได้ในการนำรูปแบบไปใช้จริง และด้านความสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.87 รองลงมา คือ ด้านความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.80 และ ด้านความชัดเจนของหลักการ แนวคิดและองค์ประกอบของ

รูปแบบ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.77 ตามลำดับ ส่วนด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ ด้านความสอดคล้องของกิจกรรม กระบวนการ และขั้นตอนการดำเนินงาน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.67 อย่างไรก็ตาม ทุกด้านยังคงอยู่ในระดับมากที่สุด แสดงให้เห็นว่า ร่างรูปแบบมีความเหมาะสมอยู่ในระดับสูง และสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม

ด้านที่ 1 ความชัดเจนของหลักการ แนวคิด และองค์ประกอบของรูปแบบ ผลการตรวจสอบด้านความชัดเจนของหลักการ แนวคิด และองค์ประกอบของรูปแบบ พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับ มากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.77 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.28 แสดงให้เห็นว่า ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นสอดคล้องกันว่า ร่างรูปแบบมีความชัดเจนทั้งในด้านชื่อรูปแบบ หลักการ แนวคิด วัตถุประสงค์ และองค์ประกอบสำคัญของรูปแบบ ตลอดจนสามารถสะท้อนการใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานในการออกแบบรูปแบบได้อย่างเหมาะสม

ด้านที่ 2 ความสอดคล้องของกิจกรรม กระบวนการ และขั้นตอนการดำเนินงาน ผลการตรวจสอบด้านความสอดคล้องของกิจกรรม กระบวนการ และขั้นตอนการดำเนินงาน พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับ มากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.67 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.66 แสดงให้เห็นว่า ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นว่า กิจกรรม กระบวนการ และขั้นตอนต่าง ๆ ในร่างรูปแบบมีความสอดคล้องกับหลักการและวัตถุประสงค์ของรูปแบบ ตลอดจนมีลำดับการดำเนินงานที่ชัดเจนและเป็นระบบ

ด้านที่ 3 ด้านความเป็นไปได้ในการนำรูปแบบไปใช้จริง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.87 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.22 ซึ่งเป็นด้านที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับสูงที่สุดร่วมกับด้านความสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ แสดงให้เห็นว่า ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นว่า รูปแบบมีความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริงในบริบทสถานศึกษาเฉพาะความพิการ

ด้านที่ 4 ความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผลการตรวจสอบด้านความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับ มากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.80 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.36 แสดงให้เห็นว่า ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นว่า ร่างรูปแบบมีความเหมาะสมกับลักษณะเฉพาะศักยภาพ และความต้องการจำเป็นของนักเรียนกลุ่มเป้าหมาย

ด้านที่ 5 ความสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ ผลการตรวจสอบด้านความสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับ มากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.87 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.22 แสดงให้เห็นว่า ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นว่า ร่างรูปแบบมีความสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนเฉพาะความพิการ และในขณะเดียวกันก็สามารถสะท้อนความต้องการของสถานประกอบการได้อย่างเหมาะสม

2) ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ภายหลังจากผู้วิจัยได้จัดทำคู่มือการใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานแล้ว ผู้วิจัยได้นำคู่มือดังกล่าวเสนอต่อผู้ทรงคุณวุฒิ เพื่อประเมินความเหมาะสมของคู่มือในด้านต่าง ๆ ได้แก่ ความชัดเจน

ของโครงสร้างและองค์ประกอบของคู่มือ ความถูกต้องและความสอดคล้องของเนื้อหาในคู่มือ ความเป็นประโยชน์และความสะดวกในการนำไปใช้ ความเหมาะสมของภาษา รูปแบบการนำเสนอ และสื่อประกอบ ตลอดจนความครอบคลุมของการประเมินผลและการติดตามการใช้รูปแบบ

ผลการประเมินพบว่า โดยภาพรวมคู่มือการใช้รูปแบบมีความเหมาะสมอยู่ในระดับ มาก ที่สุด โดยมีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.56 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43 แสดงให้เห็นว่า ผู้ทรงคุณวุฒิมีความคิดเห็นสอดคล้องกันว่า คู่มือมีความชัดเจน เป็นระบบ และสามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการดำเนินงานตามรูปแบบได้อย่างเหมาะสม ดังตารางที่ 15

ตาราง 15 ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบโดยรวม

รายการประเมิน	ค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$)	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)	ระดับ
ความเหมาะสมของคู่มือโดยรวม	4.56	0.43	มากที่สุด

ตาราง 16 ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบรายด้าน

ด้านที่ประเมิน	ค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$)	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน (S.D.)	ระดับ
1. ความชัดเจนของโครงสร้างและองค์ประกอบของคู่มือ	4.70	0.45	มากที่สุด
2. ความถูกต้องและความสอดคล้องของเนื้อหาในคู่มือ	4.80	0.36	มากที่สุด
3. ความเป็นประโยชน์และความสะดวกในการนำไปใช้	4.50	0.71	มาก
4. ความเหมาะสมของภาษา รูปแบบการนำเสนอ และสื่อประกอบ	4.33	0.66	มาก
5. ความครอบคลุมของการประเมินผลและการติดตามการใช้รูปแบบ	4.47	0.49	มาก
รวม	4.56	0.43	มากที่สุด

จากตารางที่ 16 พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ด้านความถูกต้องและความสอดคล้องของเนื้อหาในคู่มือ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.80 รองลงมา คือ ด้านความชัดเจนของโครงสร้างและองค์ประกอบของคู่มือ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.70 ด้านความเป็นประโยชน์และความสะดวกในการนำไปใช้ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.50 และ ด้านความครอบคลุมของการประเมินผลและการติดตามการใช้รูปแบบ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.47 ส่วนด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ ด้านความเหมาะสมของภาษา รูปแบบการนำเสนอ และสื่อประกอบ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.33

ด้านที่ 1 ความชัดเจนของโครงสร้างและองค์ประกอบของคู่มือ ผลการประเมินพบว่าอยู่ในระดับ มากที่สุด โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.70 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.45 สะท้อนให้เห็นว่า

ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นว่าคู่มือมีการจัดโครงสร้างอย่างเป็นระบบ ลำดับเนื้อหาเหมาะสม และมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วน ทั้งในส่วนของคำชี้แจง หลักการ วัตถุประสงค์ แนวทางดำเนินงาน และแนวทางการประเมินผล ทำให้ผู้ใช้สามารถทำความเข้าใจภาพรวมของรูปแบบและขั้นตอนการใช้คู่มือได้อย่างชัดเจน

ด้านที่ 2 ความถูกต้องและความสอดคล้องของเนื้อหาในคู่มือ ผลการประเมินพบว่าอยู่ในระดับ มากที่สุด โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.80 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.36 แสดงให้เห็นว่าเนื้อหาในคู่มือมีความสอดคล้องกับหลักการ แนวคิด และวัตถุประสงค์ของการวิจัย รวมทั้งสอดคล้องกับองค์ประกอบของรูปแบบทั้งในส่วนของตัวแปรต้นและตัวแปรตาม อีกทั้งยังสะท้อนการใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานในการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม

ด้านที่ 3 ความเป็นประโยชน์และความสะดวกในการนำไปใช้ ผลการประเมินพบว่าอยู่ในระดับ มาก โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.50 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.71 สะท้อนว่าผู้ทรงคุณวุฒิเห็นว่าคู่มือมีความเป็นประโยชน์ต่อครูและผู้ใช้รูปแบบ สามารถใช้เป็นแนวทางในการวางแผนและดำเนินงานได้จริงในบริบทสถานศึกษา อีกทั้งช่วยให้ผู้ใช้เข้าใจบทบาทหน้าที่ของตน และสนับสนุนการประสานงานระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และผู้เกี่ยวข้องได้อย่างเป็นระบบ

ด้านที่ 4 ความเหมาะสมของภาษา รูปแบบการนำเสนอ และสื่อประกอบ ผลการประเมินพบว่าอยู่ในระดับ มาก โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.33 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.66 แสดงให้เห็นว่า ภาษาที่ใช้ในคู่มือมีความชัดเจน เหมาะสม และเป็นทางวิชาการ การเรียบเรียงเนื้อหา มีความต่อเนื่อง อ่านเข้าใจง่าย รวมทั้งรูปแบบการจัดเอกสาร แม้ว่าด้านนี้จะมีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุดเมื่อเทียบกับด้านอื่น แต่ยังคงอยู่ในระดับมาก

ด้านที่ 5 ความครอบคลุมของการประเมินผลและการติดตามการใช้รูปแบบ ผลการประเมินพบว่าอยู่ในระดับ มาก โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.47 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.49 สะท้อนว่าคู่มือมีแนวทางการประเมินผลและการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนที่ชัดเจน ครอบคลุมการประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำทั้ง 4 มิติ และสามารถใช้อ้างอิงจากการประเมินเพื่อกำกับ ติดตาม และปรับปรุงการดำเนินงานตามรูปแบบได้อย่างเหมาะสม

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังได้วิเคราะห์ข้อเสนอแนะเชิงคุณภาพจากผู้ทรงคุณวุฒิ ซึ่งสามารถสรุปได้เป็น 4 ประเด็น ได้แก่ 1) จุดเด่นของคู่มือ 2) ประเด็นที่ควรปรับปรุงเพิ่มเติม 3) ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเงื่อนไขสำคัญในการนำคู่มือไปใช้จริง และ 4) ข้อเสนอแนะอื่น ๆ

ประเด็นด้านจุดเด่นของคู่มือ ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นตรงกันว่า คู่มือฉบับนี้มีจุดเด่นในด้านการจัดเนื้อหาอย่างเป็นระบบ มีโครงสร้างชัดเจน ลำดับสาระจากหลักการ วัตถุประสงค์ องค์ประกอบของรูปแบบ ไปสู่ขั้นตอนการดำเนินงาน เครื่องมือ และการประเมินผลได้อย่างต่อเนื่อง ทำให้ผู้ใช้สามารถทำความเข้าใจและนำไปใช้ได้ง่าย นอกจากนี้ เนื้อหายังมีความสอดคล้องกับแนวคิดของรูปแบบและเหมาะสมกับบริบทการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยเฉพาะการเชื่อมโยงความต้องการของสถานประกอบการกับการพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรม อีกทั้งภาคผนวก และแบบฟอร์มประกอบคู่มือยังช่วยสนับสนุนให้คู่มือมีลักษณะเชิงปฏิบัติ สามารถนำไปประยุกต์ใช้จริงได้ในระดับสถานศึกษา

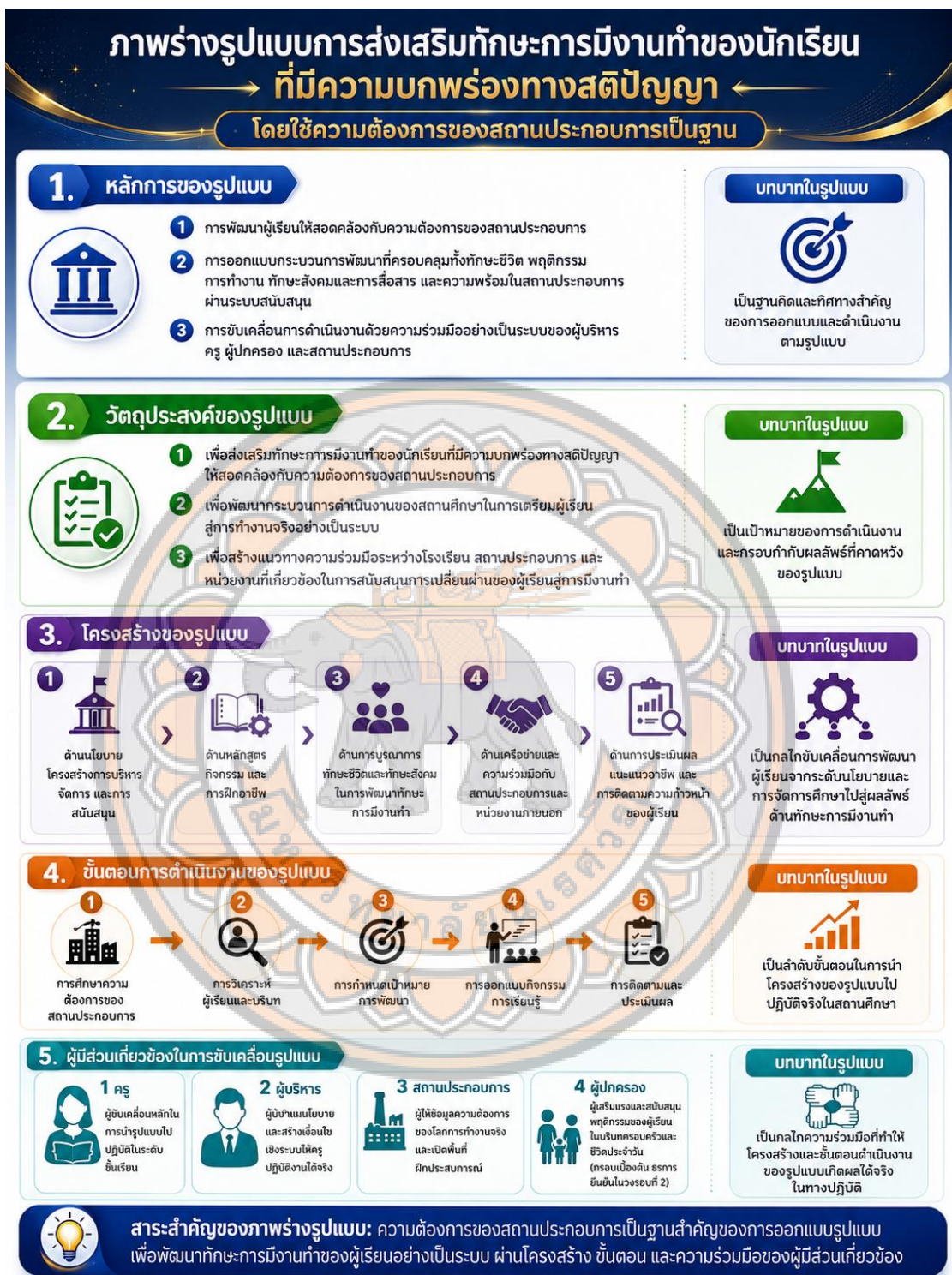
ประเด็นที่ควรปรับปรุงเพิ่มเติมข้อเสนอแนะที่พบร่วมกันคือ ควรเพิ่มความชัดเจนในการอธิบายความเชื่อมโยงระหว่างส่วนต่าง ๆ ของคู่มือให้มากขึ้น เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของรูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงาน บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง และเครื่องมือที่ใช้ประกอบการดำเนินงาน ควรเพิ่มแผนภาพ หรือแผนผังสรุปขั้นตอนเพื่อช่วยให้ผู้ใช้เห็นภาพรวมได้รวดเร็ว และเข้าใจลำดับการใช้คู่มือได้ชัดเจนยิ่งขึ้น อีกทั้งควรปรับภาษาบางส่วนให้กระชับ อ่านง่าย และลดความซ้ำซ้อน รวมถึงอาจเพิ่มเติมตัวอย่างการนำไปใช้จริง หรือเอกสารสรุปย่อสำหรับใช้ทบทวนในทางปฏิบัติ เพื่อเพิ่มความสะดวกแก่ครูและผู้เกี่ยวข้อง

ประเด็นข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเงื่อนไขสำคัญในการนำคู่มือไปใช้จริง ผู้ทรงคุณวุฒิให้ความเห็นว่า การนำคู่มือไปใช้ให้เกิดผลจำเป็นต้องอาศัยเงื่อนไขสนับสนุนหลายประการ ได้แก่ การเตรียมความพร้อมของครูและบุคลากรที่เกี่ยวข้องให้เข้าใจแนวคิด ขั้นตอน และวิธีใช้เครื่องมืออย่างถูกต้อง การสนับสนุนจากผู้บริหารสถานศึกษาในการกำหนดนโยบาย จัดสรรเวลา และส่งเสริมการทำงานร่วมกันภายในโรงเรียน ตลอดจนความร่วมมือจากผู้บริหารองค์กรและสถานประกอบการ นอกจากนี้ การใช้คู่มือควรคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างผู้เรียนและบริบทของแต่ละสถานศึกษา เช่น ระดับความพร้อมของนักเรียน ทรัพยากรที่มีอยู่ และลักษณะของสถานประกอบการในพื้นที่ พร้อมทั้งควรมีระบบติดตาม ประเมินผล และสะท้อนผลอย่างต่อเนื่องเพื่อปรับใช้คู่มือให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

ประเด็นข้อเสนอแนะอื่น ๆ ผู้ทรงคุณวุฒิบางท่านเสนอเพิ่มเติมว่า ควรปรับรูปแบบการนำเสนอคู่มือให้มีความกระชับและใช้งานสะดวกมากขึ้น เช่น การจัดหัวข้อให้ชัดเจนเป็นลำดับ การเชื่อมโยงบางส่วนที่มีสาระใกล้เคียงกันเพื่อลดความซ้ำซ้อน และการเน้นบทบาทของผู้เกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบให้ชัดเจน อีกทั้งควรเพิ่มตัวอย่างกรณีผู้เรียน หรือสถานการณ์จำลองเพื่อช่วยให้ผู้ใช้เห็นแนวทางการประยุกต์ใช้ได้ชัดเจนยิ่งขึ้น ซึ่งข้อเสนอแนะเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่าคู่มือมีความเหมาะสมในภาพรวม แต่ยังสามารถพัฒนาให้มีความสมบูรณ์ ชัดเจน และตอบโจทย์การใช้งานจริงได้ดียิ่งขึ้น

จากผลการประเมินทั้งเชิงปริมาณ และเชิงคุณภาพดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสรุปได้ว่า คู่มือการใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน มีความเหมาะสมอยู่ในระดับ มากที่สุด และมีคุณภาพเพียงพอสำหรับการนำไปใช้ประกอบการทดลองใช้รูปแบบในขั้นตอนต่อไป ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะได้นำข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิมาปรับปรุงคู่มือให้มีความสมบูรณ์ ชัดเจน และสะดวกต่อการนำไปใช้จริงมากยิ่งขึ้น

จากข้อค้นพบที่ได้จากการศึกษาในตอนต้นที่ 1 ผู้วิจัยได้นำผลการสังเคราะห์จากเอกสารแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผลการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ ตลอดจนผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อกำหนดมิติทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มาวิเคราะห์และสังเคราะห์ร่วมกัน เพื่อจัดทำภาพร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ซึ่งเป็นรูปแบบเบื้องต้นก่อนนำไปทดลองใช้ โดยภาพร่างดังกล่าวสะท้อนความเชื่อมโยงระหว่างความต้องการของสถานประกอบการ กลไกของรูปแบบ องค์ประกอบการดำเนินงาน เป้าหมายการพัฒนา 4 มิติ ตลอดจนผู้เกี่ยวข้องและผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้น ดังแสดงในภาพที่ 6



ภาพที่ 6 ภาพร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

วงรอบที่ 2 ผลการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการทำงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

การดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการ วงรอบที่ 2 มีวัตถุประสงค์เพื่อนำรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการทำงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ซึ่งผ่านการตรวจสอบและปรับปรุงจากวงรอบที่ 1 ไปทดลองใช้ในสภาพจริงของสถานศึกษา เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนด้านทักษะการทำงานทำ และเพื่อนำข้อมูลจากการปฏิบัติจริง การสังเกต และการสะท้อนผลของผู้เกี่ยวข้อง ไปใช้ในการปรับปรุงรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

การทดลองใช้รูปแบบในวงรอบที่ 2 ดำเนินการกับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 3 คน โดยคัดเลือกกิจกรรมฝึกทักษะให้เหมาะสมกับศักยภาพ ความสนใจ ข้อจำกัดรายบุคคล และลักษณะงานที่สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ ได้แก่ 1) งานล้างรถเบื้องต้น 2) งานเดินเอกสารภายในสำนักงาน และ 3) งานช่วยงานในร้านเสริมสวย การดำเนินงานในวงรอบนี้ใช้ระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยมีการประเมินทักษะการทำงานทำก่อนและหลังการทดลอง และการสะท้อนผลจากครูผู้สอน ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ผลการดำเนินงานในวงรอบที่ 2 นำเสนอเป็น 4 ขั้นตอนตามกระบวนการ PAOR ได้แก่ ขั้นวางแผน ขั้นปฏิบัติการ ขั้นสังเกต และขั้นสะท้อนผลดังนี้

2.1 ขั้นวางแผน

ในขั้นวางแผน ผู้วิจัยได้นำรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบฉบับปรับปรุงจากวงรอบที่ 1 มาใช้เป็นกรอบในการเตรียมการทดลองใช้ โดยเริ่มจากการศึกษารายละเอียดของรูปแบบ องค์ประกอบของรูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงาน เครื่องมือประเมิน และแนวทางการสนับสนุนผู้เรียน จากนั้นจึงวางแผนการดำเนินกิจกรรมร่วมกับครูผู้สอนและผู้เกี่ยวข้องในสถานศึกษา เพื่อให้การทดลองใช้รูปแบบเป็นไปอย่างเป็นระบบและสอดคล้องกับบริบทจริงของโรงเรียน

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนรายบุคคล ทั้งด้านความสามารถในการช่วยเหลือตนเอง พฤติกรรมพื้นฐาน ความรับผิดชอบ ความสนใจในการทำงาน ความสามารถในการปฏิบัติตามคำสั่ง ทักษะสังคมและการสื่อสาร ตลอดจนข้อจำกัดที่อาจส่งผลต่อการปฏิบัติงาน เพื่อใช้เป็นข้อมูลประกอบการเลือกกิจกรรมฝึกทักษะที่เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน การวางแผนดังกล่าวมีความสำคัญเนื่องจากผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีศักยภาพและความต้องการจำเป็นแตกต่างกัน การเลือกกิจกรรมจึงต้องคำนึงถึงความเหมาะสมรายบุคคล และต้องเป็นกิจกรรมที่สามารถฝึกซ้ำได้ มีขั้นตอนชัดเจน ไม่ซับซ้อนเกินไป และสามารถเชื่อมโยงกับลักษณะงานในสถานประกอบการได้

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ผู้วิจัยได้กำหนดกิจกรรมทดลองใช้รูปแบบให้แก่ผู้เรียนรายบุคคล ดังนี้

ผู้เรียนคนที่ 1 ใช้กิจกรรมงานล้างรถเบื้องต้น เนื่องจาก ผู้เรียนเป็นนักเรียนชาย ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองในชีวิตประจำวันได้ค่อนข้างมาก และมีประสบการณ์ในการช่วยงานบ้านหลายลักษณะ เช่น การเก็บที่นอน ล้างจาน กวาดบ้าน พับผ้า จัดของ และซื้อของเล็กน้อย แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมีพื้นฐานด้านความ

รับผิดชอบ การปฏิบัติตามหน้าที่ และการช่วยเหลืองานในชีวิตประจำวันอยู่ในระดับหนึ่ง นอกจากนี้ ผู้เรียนมีจุดเด่นด้านร่างกายค่อนข้างแข็งแรง สามารถทำกิจกรรมที่ใช้ร่างกายได้มีความพยายามในการทำงาน และมีแนวโน้มสนใจงานที่เป็นรูปธรรม เห็นผลของงานชัดเจน โดยเฉพาะงานล้างรถ ซึ่งเป็นงานที่มีลำดับขั้นตอนชัดเจน สามารถฝึกซ้ำได้ และสอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียน

อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนคนที่ 1 ยังมีข้อจำกัดด้านสมาธิ การจดจำลำดับขั้นตอน การควบคุมตนเองในบางสถานการณ์ และการแสดงออกทางอารมณ์เมื่อไม่สามารถทำงานได้ตามที่คาดหวัง จึงจำเป็นต้องได้รับการฝึกผ่านกิจกรรมที่มีขั้นตอนชัดเจน มีการสาธิตให้ดูเป็นตัวอย่าง ใช้คำสั่งที่เข้าใจง่าย มีการเตือนเป็นระยะ และมีผู้ดูแลหรือพี่เลี้ยงคอยให้คำแนะนำอย่างใกล้ชิด ผู้วิจัยจึงกำหนดกิจกรรม “งานล้างรถเบื้องต้น” เป็นกิจกรรมทดลองใช้รูปแบบสำหรับผู้เรียนคนที่ 1 เพื่อฝึกการเตรียมอุปกรณ์ การรับฟังคำสั่ง การปฏิบัติงานตามลำดับขั้นตอน การใช้อุปกรณ์อย่างปลอดภัย การทำงานให้เสร็จตามหน้าที่ การตรวจสอบความเรียบร้อยของงาน และการเก็บอุปกรณ์หลังปฏิบัติงานเสร็จสิ้น

ผู้เรียนคนที่ 2 ใช้กิจกรรมงานเดินเอกสารภายในสำนักงาน เนื่องจาก ผู้เรียนเป็นนักเรียนชาย ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองในชีวิตประจำวันได้ค่อนข้างมาก และมีประสบการณ์ในการช่วยงานบ้านหลายลักษณะ เช่น การเก็บที่นอน ล้างจาน กวาดบ้าน พับผ้า จัดของ และซื้อของเล็กน้อย แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมีพื้นฐานด้านความรับผิดชอบและการปฏิบัติตามหน้าที่ในชีวิตประจำวันอยู่ในระดับหนึ่ง นอกจากนี้ ผู้เรียนมีจุดเด่นด้านความพยายาม ความตั้งใจในการปฏิบัติงานตามคำสั่ง และมีความสนใจงานเอกสารง่าย ๆ หรือการเดินเอกสารภายในสำนักงาน ซึ่งเป็นงานที่มีขั้นตอนชัดเจน ไม่ซับซ้อน สามารถฝึกซ้ำได้ และสอดคล้องกับลักษณะงานที่ผู้เรียนมีแนวโน้มปฏิบัติได้ดี

อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนคนที่ 2 ยังมีข้อจำกัดด้านความล่าช้าในการรับรู้และประมวลผลข้อมูล การจดจำลำดับขั้นตอน การสื่อสารเพื่อรายงานผล และความมั่นใจในการตัดสินใจบางสถานการณ์ จึงจำเป็นต้องได้รับการฝึกผ่านกิจกรรมที่มีขั้นตอนแน่นอน มีการสาธิต การใช้คำสั่งสั้น กระชับ และมีสื่อช่วยจำหรือรายการตรวจสอบงานประกอบการปฏิบัติ ผู้วิจัยจึงกำหนดกิจกรรม “งานการเดินเอกสารภายในสำนักงาน” เป็นกิจกรรมทดลองใช้รูปแบบสำหรับผู้เรียนคนที่ 2 เพื่อฝึกการรับฟังคำสั่ง การจดจำปลายทาง การเดินส่งเอกสารให้ถูกบุคคลหรือหน่วยงาน การใช้มารยาทในการติดต่อสื่อสาร และการรายงานผลหลังปฏิบัติงานเสร็จสิ้น

ผู้เรียนคนที่ 3 ใช้กิจกรรมงานช่วยงานในร้านเสริมสวย เนื่องจาก ผู้เรียนเป็นนักเรียนหญิง ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองในชีวิตประจำวันได้ค่อนข้างมาก และได้รับการดูแลส่งเสริมจากครอบครัวอย่างใกล้ชิด ผู้เรียนมีประสบการณ์ในการช่วยงานบ้านและกิจวัตรประจำวัน เช่น การเก็บที่นอน ล้างจาน กวาดบ้าน พับผ้า จัดของ และซื้อของเล็กน้อย อีกทั้งบริบทครอบครัวมีความเกี่ยวข้องกับการค้าขาย จึงทำให้ผู้เรียนมีพื้นฐานบางประการด้านการช่วยเหลืองาน การรอคอย การปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และการเรียนรู้พฤติกรรมบริการในชีวิตประจำวัน

ผู้เรียนคนที่ 3 มีจุดเด่นด้านความเต็มใจในการทำตามคำแนะนำ ความกระตือรือร้นในการช่วยเหลือผู้อื่น และมีความสนใจงานบริการ โดยเฉพาะงานการช่วยงานในร้านเสริมสวย ซึ่งเป็นงานที่สามารถแบ่งเป็นขั้นตอนย่อยได้ชัดเจน ฝึกซ้ำได้ และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะชีวิต

พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสารควบคู่กัน อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนยังมีข้อจำกัดด้านสมาธิ ความต่อเนื่องในการทำงาน การควบคุมอารมณ์เมื่อทำผิดพลาดหรือได้รับคำเตือน และยังต้องได้รับการดูแลเรื่องความปลอดภัยจากอุปกรณ์บางประเภทในบริบทของร้านเสริมสวย จึงจำเป็นต้องจัดกิจกรรมภายใต้การดูแลของครูหรือพี่เลี้ยงอย่างใกล้ชิด มีการสาธิตขั้นตอน ใช้คำสั่งที่ชัดเจน และเสริมแรงทางบวกอย่างต่อเนื่อง

ตาราง 17 ข้อมูลพื้นฐานและกิจกรรมที่ใช้ทดลองกับผู้เรียนรายบุคคล

ผู้เรียน	กิจกรรมที่ทดลองใช้	เหตุผลในการเลือกกิจกรรม
คนที่ 1	งานล้างรถเบื้องต้น	ผู้เรียนมีร่างกายค่อนข้างแข็งแรง มีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองและมีประสบการณ์ช่วยงานบ้านหลายลักษณะ สนใจงานที่เป็นรูปธรรม เห็นผลของงานชัดเจน ชอบงานที่มีลำดับขั้นตอน สามารถฝึกซ้ำได้ จึงเหมาะกับกิจกรรมงานล้างรถเบื้องต้น ซึ่งช่วยส่งเสริมการรับฟังคำสั่ง การปฏิบัติงานตามขั้นตอน ความรับผิดชอบ การใช้ร่างกายอย่างเหมาะสม และการทำงานให้เสร็จตามหน้าที่
คนที่ 2	งานการเดินเอกสารภายในสำนักงาน	ผู้เรียนมีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองในชีวิตประจำวันได้ค่อนข้างมาก มีพื้นฐานด้านความรับผิดชอบจากการช่วยงานบ้าน และมีความพยายามในการปฏิบัติตามคำสั่ง อีกทั้งมีความสนใจงานเอกสารง่าย ๆ หรืองานเดินเอกสารภายในสำนักงาน ซึ่งเป็นงานที่มีขั้นตอนชัดเจน ไม่ซับซ้อน สามารถฝึกซ้ำได้ จึงเหมาะสำหรับฝึกการรับฟังคำสั่ง การจดจำปลายทาง การส่งเอกสารให้บุคคล การใช้มารยาทในการติดต่อสื่อสาร และการรายงานผลหลังปฏิบัติงาน
คนที่ 3	งานการช่วยงานในร้านเสริมสวย	ผู้เรียนมีความสามารถในการช่วยเหลือตนเองได้ค่อนข้างมาก ได้รับการส่งเสริมจากครอบครัวอย่างใกล้ชิด มีพื้นฐานการช่วยงานบ้านและความสนใจงานบริการ โดยเฉพาะการช่วยงานในร้านเสริมสวย ซึ่งเป็นงานที่แบ่งเป็นขั้นตอนย่อยได้ชัดเจน ฝึกซ้ำได้ และเหมาะกับการพัฒนาทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสารควบคู่กัน จึงเหมาะสำหรับฝึกการเตรียมอุปกรณ์ การส่งของตามคำสั่ง การจัดเก็บอุปกรณ์ การทำความสะอาดพื้นที่ การรอคอย และการปฏิบัติตนอย่างเหมาะสมในบริบทงานบริการ

2.2 ขั้นปฏิบัติการ

ในขั้นปฏิบัติการ ผู้วิจัยและครูผู้สอนได้ดำเนินการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ตามรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบที่ผ่านการตรวจสอบและปรับปรุงจากวงจรรอบที่ 1 โดยนำผลการวางแผนและข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนรายบุคคลมาใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมฝึกทักษะ ทั้งนี้ การดำเนินกิจกรรมในวงจรรอบที่ 2 มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติงานจริงในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับลักษณะงานของสถานประกอบการ ภายใต้การดูแล ช่วยเหลือ และสนับสนุนจากครูผู้สอนอย่างเหมาะสม

การดำเนินงานในขั้นปฏิบัติการใช้ระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยผู้วิจัยทำหน้าที่กำกับ ติดตาม และเก็บรวบรวมข้อมูลระหว่างการใช้รูปแบบ ส่วนครูผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้ดำเนินกิจกรรมหลัก ได้แก่ การอธิบายขั้นตอนงาน การสาธิตวิธีปฏิบัติ การให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ การใช้สื่อช่วยจำหรือรายการตรวจสอบขั้นตอนงาน การให้คำแนะนำระหว่างการใช้รูปแบบ และการเสริมแรงเชิงบวก เมื่อผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้ถูกต้องหรือแสดงพฤติกรรมการทำงานที่เหมาะสม สำหรับผู้เรียนทั้ง 3 คน ได้รับมอบหมายกิจกรรมฝึกทักษะที่แตกต่างกันตามศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัดรายบุคคล ได้แก่ ผู้เรียนคนที่ 1 ฝึกงานล้างรถเบื้องต้น ผู้เรียนคนที่ 2 ฝึกงานเดินเอกสารภายในสำนักงาน และผู้เรียนคนที่ 3 ฝึกงานช่วยงานในร้านเสริมสวย

การจัดกิจกรรมในขั้นปฏิบัติการดำเนินการในบริบทของสถานศึกษา โดยเลือกสถานที่ให้สอดคล้องกับลักษณะของงานแต่ละประเภท ได้แก่ พื้นที่ฝึกงานล้างรถภายในสถานศึกษา สำนักงาน หรือหน่วยงานภายในสถานศึกษา และห้องฝึกทักษะอาชีพหรือพื้นที่จำลองงานบริการร้านเสริมสวย ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากสถานการณ์ที่มีความใกล้เคียงกับการทำงานจริง และสามารถเชื่อมโยงทักษะที่ฝึกกับพฤติกรรมที่สถานประกอบการต้องการได้อย่างเป็นรูปธรรม

สำหรับผู้เรียนคนที่ 1 กิจกรรมงานล้างรถเบื้องต้น ดำเนินการในพื้นที่ที่สถานศึกษาจัดเตรียมสำหรับฝึกงานล้างรถ โดยผู้วิจัยและครูผู้สอนได้เตรียมอุปกรณ์ที่จำเป็น ได้แก่ ถังน้ำ สายยาง ผ้าเช็ดรถ ฟองน้ำ น้ำยาล้างรถ และอุปกรณ์ทำความสะอาดพื้นฐาน จากนั้นครูผู้สอนได้อธิบายวัตถุประสงค์ของกิจกรรมและสาธิตขั้นตอนการล้างรถอย่างเป็นลำดับ เริ่มตั้งแต่การเตรียมอุปกรณ์ การรับฟังคำสั่ง การฉีดน้ำหรือทำความสะอาดเบื้องต้น การใช้ฟองน้ำหรือผ้าทำความสะอาด การล้างน้ำสะอาด การเช็ดรถให้แห้ง การตรวจสอบความเรียบร้อยของงาน และการเก็บอุปกรณ์หลังใช้งาน

ในระหว่างการฝึก ผู้เรียนคนที่ 1 ได้ลงมือปฏิบัติงานตามขั้นตอนที่ครูสาธิต โดยครูให้คำแนะนำอย่างใกล้ชิด ใช้คำสั่งที่สั้น ชัดเจน และเข้าใจง่าย พร้อมทั้งกระตุ้นให้ผู้เรียนทำงานตามลำดับขั้นตอนอย่างต่อเนื่อง เมื่อลืมนขั้นตอนหรือหยุดทำงาน ครูใช้การเตือนด้วยคำพูด การชี้ให้ดูตัวอย่าง และการให้ผู้เรียนย้อนกลับไปตรวจสอบขั้นตอนอีกครั้ง กิจกรรมนี้เน้นการฝึกการรับฟังคำสั่ง การปฏิบัติงานตามขั้นตอน ความรับผิดชอบ การใช้แรงกายอย่างเหมาะสม การทำงานให้เสร็จตามหน้าที่ และการตรวจสอบความเรียบร้อยหลังปฏิบัติงาน ในช่วงแรกผู้เรียนยังต้องได้รับการเตือนเกี่ยวกับลำดับขั้นตอน การจดจ่อกับงาน และการใช้อุปกรณ์บางชนิด แต่เมื่อได้รับการฝึกซ้ำอย่างต่อเนื่อง ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้เป็นระบบมากขึ้น มีความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมาย และสามารถทำงานต่อเนื่องได้ดีขึ้น

สำหรับผู้เรียนคนที่ 2 กิจกรรมงานเดินเอกสารภายในสำนักงาน ดำเนินการในสำนักงานหรือหน่วยงานภายในสถานศึกษาที่มีความเหมาะสมต่อการฝึกทักษะการทำงาน โดยผู้วิจัยและครูผู้สอนได้เตรียมเอกสารจำลองหรือเอกสารที่สามารถใช้ฝึกได้จริง บัตรชื่อผู้รับ เอกสารปลายทาง และรายการตรวจสอบขั้นตอนงาน จากนั้นครูผู้สอนได้อธิบายลักษณะงานและลำดับขั้นตอนการเดินเอกสาร ได้แก่ การรับฟังคำสั่งจากผู้มอบหมายงาน การรับเอกสาร การตรวจสอบชื่อผู้รับหรือจุดหมายปลายทาง การเดินไปยังสถานที่ที่กำหนด การส่งเอกสารให้บุคคล การใช้อ้อยคำสุภาพในการติดต่อสื่อสาร การกล่าวขอบคุณหรือขออนุญาต และการกลับมารายงานผลหลังปฏิบัติงานเสร็จสิ้น

ในระหว่างการฝึก ผู้เรียนคนที่ 2 ได้ฝึกปฏิบัติตามสถานการณ์ที่ครูกำหนด โดยครูเริ่มจากการให้ผู้เรียนฝึกในเส้นทางที่ไม่ซับซ้อนก่อน แล้วจึงค่อยเพิ่มรายละเอียดของงาน ได้แก่ การสังเกตชื่อผู้รับเอกสาร การจดจำจุดหมายปลายทาง การตรวจสอบความถูกต้องก่อนส่งเอกสาร และการรายงานผลให้ครบถ้วน ครูใช้คำสั่งสั้น กระชับ ใช้บัตรคำหรือรายการตรวจสอบช่วยจำ และให้แรงเสริมเชิงบวกเมื่อผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้ถูกต้อง กิจกรรมนี้เน้นการฝึกการรับฟังคำสั่ง การจดจำข้อมูล การปฏิบัติงานตามลำดับขั้นตอน ความรับผิดชอบ การสื่อสารอย่างสุภาพ และการมีมารยาทในบริบทการทำงานจริง ในช่วงแรกผู้เรียนยังต้องได้รับการเตือนเกี่ยวกับการจดจำปลายทาง การตรวจสอบชื่อผู้รับเอกสาร และการรายงานผลหลังส่งเอกสาร แต่เมื่อได้รับการฝึกซ้ำอย่างต่อเนื่อง ผู้เรียนเริ่มจดจำเส้นทางได้ดีขึ้น กล่าวสื่อสารกับผู้อื่นมากขึ้น มีความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมาย และสามารถปฏิบัติงานจนเสร็จตามหน้าที่ได้มากขึ้น

สำหรับผู้เรียนคนที่ 3 กิจกรรมงานช่วยงานในร้านเสริมสวย ดำเนินการในห้องฝึกทักษะอาชีพหรือพื้นที่ที่สถานศึกษาจัดให้มีลักษณะใกล้เคียงกับบริบทงานบริการร้านเสริมสวย โดยผู้วิจัยและครูผู้สอนได้เตรียมอุปกรณ์พื้นฐานที่ใช้ในการฝึก ได้แก่ ผ้าขนหนู หวี แปรง ภาชนะใส่อุปกรณ์ อุปกรณ์ทำความสะอาด และบัตรภาพลำดับขั้นตอนงาน จากนั้นครูผู้สอนได้อธิบายลักษณะงานและลำดับขั้นตอนการช่วยงานในร้านเสริมสวย ได้แก่ การเตรียมพื้นที่ การจัดวางอุปกรณ์ให้เป็นระเบียบ การรับฟังคำสั่งจากครูหรือพี่เลี้ยง การส่งอุปกรณ์ตามคำสั่ง การพับผ้า การจัดเก็บอุปกรณ์ การทำความสะอาดพื้นที่หลังใช้งาน การรอคอย และการปฏิบัติตนอย่างเหมาะสมต่อผู้อื่นในบริบทงานบริการ

ในระหว่างการฝึก ผู้เรียนคนที่ 3 ได้ลงมือปฏิบัติงานตามขั้นตอนย่อยที่ครูกำหนด โดยครูใช้การสาธิตให้ดูเป็นตัวอย่าง ใช้ภาพหรือบัตรคำช่วยจำขั้นตอนงาน และให้ผู้เรียนฝึกซ้ำในกิจกรรมที่สามารถทำได้อย่างปลอดภัย ครูคอยให้คำแนะนำ กระตุ้น และช่วยเหลือเมื่อนักเรียนไม่มั่นใจหรือปฏิบัติผิดขั้นตอน พร้อมทั้งเน้นการใช้อ้อยคำสุภาพ การขอความช่วยเหลือ การรอคอย และการรักษาความสะอาดพื้นที่ปฏิบัติงาน กิจกรรมนี้เน้นการฝึกทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคม และการสื่อสาร และความพร้อมในการปฏิบัติงานภายใต้ระบบสนับสนุน ในช่วงแรกผู้เรียนยังต้องได้รับการเตือนเรื่องการจดจำลำดับขั้นตอน ความต่อเนื่องในการทำงาน และการควบคุมอารมณ์เมื่อทำผิดพลาดหรือได้รับคำแนะนำ แต่เมื่อได้รับการฝึกซ้ำ ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้เป็นระบบมากขึ้น รู้จักรอคอย กล่าวสื่อสารกับผู้อื่น และแสดงพฤติกรรมการทำงานในบริบทงานบริการได้เหมาะสมมากขึ้น

ตลอดระยะเวลาของการปฏิบัติการ ผู้วิจัยและครูผู้สอนได้สังเกตพฤติกรรมของผู้เรียน ระหว่างการฝึกอย่างต่อเนื่อง โดยพิจารณาทั้งด้านการรับฟังคำสั่ง การปฏิบัติงานตามลำดับขั้นตอน ความรับผิดชอบ การทำงานจนเสร็จ การสื่อสารกับผู้อื่น การรอคอย การควบคุมตนเอง และการปรับตัวต่อสถานการณ์การทำงาน

กล่าวโดยสรุป ชั้นปฏิบัติการในวงรอบที่ 2 เป็นการนำรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบไป ทดลองใช้กับผู้เรียนรายบุคคลในสถานการณ์ฝึกทักษะที่มีความเหมาะสมกับศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัดของผู้เรียนแต่ละคน โดยผู้วิจัยและครูผู้สอนดำเนินกิจกรรมผ่านกระบวนการสาธิต การฝึกปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ การใช้สื่อช่วยจำ การให้คำแนะนำ และการเสริมแรงเชิงบวก การดำเนิน กิจกรรมดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการปฏิบัติงานในบริบทที่ใกล้เคียงกับงานจริง และเป็น ฐานข้อมูลสำคัญสำหรับการสังเกตผลการพัฒนาและการสะท้อนผลเพื่อปรับปรุงรูปแบบ

ตาราง 18 สรุปการดำเนินกิจกรรมในชั้นปฏิบัติการ

ผู้เรียน	กิจกรรมที่ ทดลองใช้	ใครเป็นผู้ ดำเนินการ	สถานที่ ดำเนินการ	วิธีดำเนินการ	สื่อ/อุปกรณ์ ที่ใช้	จุดเน้นของ การฝึก
คนที่ 1	งานล้างรถ เบื้องต้น	ผู้วิจัยและ ครูผู้สอน โดยครู เป็นผู้สาธิต แนะนำ และกำกับ การฝึก ผู้เรียนเป็นผู้ ลงมือปฏิบัติ	พื้นที่ฝึกงาน ล้างรถภายใน สถานศึกษา	ครูอธิบายและ สาธิตขั้นตอนการ เตรียมอุปกรณ์ การล้างรถ การเช็ดรถ การตรวจสอบงาน และการเก็บ อุปกรณ์ จากนั้นให้ ผู้เรียนฝึกปฏิบัติ ตามทีละขั้นตอน ฝึกซ้ำ และให้เสริมแรงเชิงบวก	ถังน้ำ สายยาง ฟองน้ำ ผ้าเช็ดรถ น้ำยาล้างรถ อุปกรณ์ทำความสะอาด และบัตร ภาพหรือ รายการ ตรวจสอบ ขั้นตอนงาน	การรับฟัง คำสั่ง การทำงาน ตามลำดับ ขั้นตอน ความ รับผิดชอบ การใช้ แรงกาย อย่าง เหมาะสม การทำงาน ให้เสร็จ และการ ตรวจสอบ ความ เรียบร้อย
คนที่ 2	งานเดิน เอกสาร ภายใน สำนักงาน	ผู้วิจัยและ ครูผู้สอน โดยครูเป็นผู้ มอบหมายงาน สาธิตขั้นตอน และติดตามการ ปฏิบัติ ผู้เรียน	สำนักงานหรือ หน่วยงาน ภายใน สถานศึกษา	ครูสาธิตการรับ คำสั่ง การรับเอกสาร การตรวจสอบชื่อ ผู้รับหรือจุดหมายปลายทาง การเดิน ไปส่งเอกสาร	เอกสารฝึก ปฏิบัติ บัตรชื่อผู้รับ แผนผัง เส้นทาง บัตรคำช่วย จำ และ รายการ	การรับฟัง คำสั่ง การจดจำ ปลายทาง การส่ง เอกสารให้ ถูกบุคคล ความ

ผู้เรียน	กิจกรรมที่ทดลองใช้	ใครเป็นผู้ดำเนินการ	สถานที่ดำเนินการ	วิธีดำเนินการ	สื่อ/อุปกรณ์ที่ใช้	จุดเน้นของการฝึก
		เป็นผู้รับและส่งเอกสาร		การใช้ถ้อยคำสุภาพ และการกลับมา รายงานผล จากนั้นให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติจริงในเส้นทางที่กำหนด	ตรวจสอบ ก่อน-หลังส่ง เอกสาร	รับผิดชอบ การสื่อสาร อย่างสุภาพ และการ รายงานผล หลัง ปฏิบัติงาน
คนที่ 3	งาน ช่วยงานในร้านเสริมสวย	ผู้วิจัยและครูผู้สอน โดยครูหรือพี่เลี้ยงเป็นผู้สาธิต ควบคุมความปลอดภัย และให้คำแนะนำ ผู้เรียนเป็นผู้ฝึกปฏิบัติ	ห้องฝึกทักษะ อาชีพรหรือพื้นที่จำลอง งานบริการ ร้านเสริมสวย ภายในสถานศึกษา	ครูสาธิตการเตรียมพื้นที่ การจัดวาง อุปกรณ์ การส่งอุปกรณ์ตามคำสั่ง การพับผ้า การจัดเก็บอุปกรณ์ การทำความสะอาดพื้นที่ และการ ปฏิบัติตนในงาน บริการ จากนั้นให้ผู้เรียนฝึกซ้ำภายใต้ การดูแลอย่างใกล้ชิด	ผ้าขนหนู หวี แปรง ภาชนะใส่ อุปกรณ์ อุปกรณ์ทำความสะอาด บัตรภาพ ลำดับ ขั้นตอนงาน และรายการ ตรวจสอบ การ ปฏิบัติงาน	รับผิดชอบ การสื่อสาร อย่างสุภาพ และการ รายงานผล หลัง ปฏิบัติงาน

2.3 ชั้นสังเกต

ในชั้นสังเกต ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลผลที่เกิดขึ้นจากการทดลองใช้รูปแบบ โดยใช้แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลอง และแบบสะท้อนผลของครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ เพื่อนำข้อมูลมาวิเคราะห์ทั้งในภาพรวมและรายบุคคล ผลการสังเกตพบว่า ผู้เรียนทั้ง 3 คนมีพัฒนาการด้านทักษะการปฏิบัติงานทำสูงขึ้นหลังการทดลองใช้รูปแบบ โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) นักเรียนคนที่ 1

1.1) ผลคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนคนที่ 1

ผู้เรียนคนที่ 1 กิจกรรมงานล้างรถเบื้องต้น พบว่า ก่อนการทดลองใช้รูปแบบ ผู้เรียนมีคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำรวม 60 คะแนน อยู่ในระดับพอใช้ และหลังการทดลองใช้รูปแบบ มีคะแนนรวม 101 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น 41 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 34.17 เมื่อพิจารณารายมิติ พบว่า มิติที่มีคะแนนพัฒนาการสูงที่สุด คือ พฤติกรรมการทำงาน เพิ่มขึ้น 12

คะแนน คิดเป็นร้อยละ 37.50 รองลงมาคือ ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน เพิ่มขึ้นมีทีละ 10 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 31.25 ส่วนทักษะชีวิตเพิ่มขึ้น 9 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 37.50 ผลดังกล่าวสะท้อนว่า ผู้เรียนมีความสามารถในการปฏิบัติงานตามขั้นตอน ความรับผิดชอบ การทำงานต่อเนื่อง และการปฏิบัติงานภายใต้การสนับสนุนของครูดีขึ้นอย่างชัดเจน ดังแสดงในตารางที่ 19

ตาราง 19 คะแนนก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบของผู้เรียนคนที่ 1

มิติการประเมิน	คะแนนเต็ม	ก่อนทดลอง	ระดับคุณภาพ	หลังทดลอง	ระดับคุณภาพ	คะแนนพัฒนาการ	ร้อยละของพัฒนาการ
ทักษะชีวิต	24	13	พอใช้	22	ดีมาก	9	37.50
พฤติกรรมการทำงาน	32	16	พอใช้	28	ดีมาก	12	37.50
ทักษะสังคมและการสื่อสาร	32	15	พอใช้	25	ดี	10	31.25
ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน	32	16	พอใช้	26	ดี	10	31.25
รวม	120	60	พอใช้	101	ดีมาก	41	34.17

1.2) ผลการสะท้อนจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการของนักเรียนคนที่ 1

เมื่อนำข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบประเมินก่อนและหลังการทดลอง มาวิเคราะห์ร่วมกับข้อมูลสะท้อนผลจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ พบข้อค้นพบสำคัญ 4 ประเด็น ดังนี้

ประการแรก ผู้เรียนมีความตั้งใจและความรับผิดชอบในการทำงานเพิ่มขึ้น ครูผู้สอนสะท้อนว่า กิจกรรมงานล้างรถเหมาะสมกับศักยภาพและความสนใจของผู้เรียน เนื่องจากเป็นงานที่ใช้แรงกาย มีขั้นตอนชัดเจน และสามารถฝึกซ้ำได้ ผู้เรียนมีความตั้งใจในการทำงานมากขึ้น จดจ่อกับงานได้นานขึ้น และลดการละทิ้งงานกลางคันเมื่อเทียบกับช่วงเริ่มต้นกิจกรรม

ประการที่สอง ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานตามขั้นตอนได้ดีขึ้นเมื่อมีระบบสนับสนุน สถานประกอบการสะท้อนว่า ผู้เรียนมีความสนใจงาน ตั้งใจเรียนรู้งาน และสามารถทำตามขั้นตอนการล้างรถได้ดี แต่ยังควรพัฒนาเรื่องความละเอียดในการทำงานบางขั้นตอน เช่น การเช็ดพื้นที่เล็ก ๆ หรือจุดที่ต้องใช้ความรอบคอบ รวมถึงการลดการลืมขั้นตอนระหว่างปฏิบัติงาน

ประการที่สาม ผู้เรียนมีพฤติกรรมในชีวิตประจำวันดีขึ้นต่อเนื่องถึงบริบทครอบครัว ผู้ปกครองสะท้อนว่า ภายหลังจากเข้าร่วมกิจกรรม ผู้เรียนมีความรับผิดชอบมากขึ้น มีวินัยมากขึ้น รู้จักรอคอย และช่วยงานที่บ้านได้ดีขึ้น อย่างไรก็ตาม ผู้ปกครองยังมีข้อจำกัดด้านเวลาในการติดตามฝึกซ้ำที่บ้าน จึง

เสนอว่าควรจัดกิจกรรมลักษณะนี้อย่างต่อเนื่อง และอาจเพิ่มทักษะที่เกี่ยวข้องกับการทำงานจริง เช่น การใช้เงินหรือการทอนเงิน เพื่อเตรียมความพร้อมด้านอาชีพในอนาคต

ประการที่สี่ ผู้เรียนยังต้องได้รับการพัฒนาเพิ่มเติมด้านความละเอียด ความต่อเนื่อง และการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า แม้ผู้เรียนจะมีพัฒนาการโดยรวมดีขึ้น แต่ข้อมูลสะท้อนจากครูและสถานประกอบการชี้ว่า ผู้เรียนยังควรได้รับการฝึกเพิ่มเติมในเรื่องการทำงานให้ละเอียด การตรวจสอบงานหลังทำเสร็จ การแก้ปัญหาเฉพาะหน้าเมื่ออุปกรณ์ไม่พร้อมหรือเมื่อลืมนำชิ้นตอน และการสื่อสารอย่างเหมาะสมในสถานการณ์การทำงานจริง ประเด็นเหล่านี้เป็นข้อมูลสำคัญสำหรับการปรับปรุงรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบให้มีความชัดเจนมากขึ้น โดยเฉพาะการเพิ่มสื่อช่วยจำชิ้นตอนงาน รายการตรวจสอบหลังปฏิบัติงาน และแนวทางการเสริมแรงเชิงบวกสำหรับครูผู้สอน

2) นักเรียนคนที่ 2

2.1) ผลคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนคนที่ 2

ผู้เรียนคนที่ 2 กิจกรรมงานเดินเอกสารภายในสำนักงาน พบว่า ก่อนการทดลองใช้รูปแบบ ผู้เรียนมีคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำรวม 77 คะแนน อยู่ในระดับดี และหลังการทดลองใช้รูปแบบ มีคะแนนรวม 113 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น 36 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 30.00 เมื่อพิจารณารายมิติ พบว่า มิติที่มีคะแนนพัฒนาการสูงที่สุด คือ ทักษะสังคมและการสื่อสาร เพิ่มขึ้น 11 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 34.38 รองลงมาคือ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน เพิ่มขึ้น 10 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 31.25 พฤติกรรมการทำงานเพิ่มขึ้น 9 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 28.13 และทักษะชีวิตเพิ่มขึ้น 6 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 25.00 ผลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนสามารถสื่อสารกับผู้อื่น ปฏิบัติตามคำสั่ง ส่งเอกสารให้ถูกบุคคล ใช้มารยาทในการติดต่อ และรายงานผลหลังปฏิบัติงานได้เหมาะสมมากขึ้น ดังแสดงในตารางที่ 20

ตาราง 20 คะแนนก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบของผู้เรียนคนที่ 2

มิติการประเมิน	คะแนน เต็ม	ก่อน ทดลอง	ระดับ คุณภาพ	หลัง ทดลอง	ระดับ คุณภาพ	คะแนน พัฒนาการ	ร้อยละของ พัฒนาการ
ทักษะชีวิต	24	17	ดี	23	ดีมาก	6	25.00
พฤติกรรมการทำงาน	32	20	พอใช้	29	ดีมาก	9	28.13
ทักษะสังคมและการ สื่อสาร	32	21	ดี	32	ดีมาก	11	34.38
ความพร้อมในสถาน ประกอบการผ่าน ระบบสนับสนุน	32	19	พอใช้	29	ดีมาก	10	31.25
รวม	120	77	ดี	113	ดีมาก	36	30.00

2.2) ผลการสะท้อนจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการของนักเรียนคนที่ 2

เมื่อนำข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบประเมินก่อนและหลังการทดลอง มาวิเคราะห์ร่วมกับข้อมูลสะท้อนผลจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ พบข้อค้นพบสำคัญ 4 ประเด็น ดังนี้

ประการแรก กิจกรรมงานการเดินเอกสารภายในสำนักงานมีความเหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน ครูผู้สอนสะท้อนว่า การวิเคราะห์งานออกเป็นขั้นตอนย่อยช่วยลดความซับซ้อนของงาน ทำให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจลำดับการทำงานได้ดีขึ้น กิจกรรมมีลักษณะเป็นงานจริงที่ไม่ซับซ้อนมาก มีขั้นตอนชัดเจน และสามารถฝึกซ้ำได้ จึงช่วยให้ผู้เรียนเกิดความมั่นใจในการปฏิบัติงานมากขึ้น

ประการที่สอง ผู้เรียนมีความรับผิดชอบและสามารถปฏิบัติงานตามขั้นตอนได้ดีขึ้น จากการดำเนินกิจกรรม พบว่า ผู้เรียนสามารถรับเอกสาร ฟังคำสั่ง เดินไปยังจุดหมายปลายทาง ส่งเอกสารให้ผู้รับ และกลับมารายงานผลได้ดีขึ้นเมื่อมีการฝึกซ้ำ ในช่วงแรกผู้เรียนยังต้องได้รับการเตือนเกี่ยวกับการจดจำเส้นทางและการตรวจสอบชื่อผู้รับเอกสาร แต่ภายหลังการฝึก ผู้เรียนมีความต่อเนื่องในการทำงานมากขึ้น ลดความลังเลระหว่างปฏิบัติงาน และสามารถทำงานให้เสร็จตามหน้าที่ได้มากขึ้น

ประการที่สาม ผู้เรียนมีทักษะสังคมและการสื่อสารดีขึ้นอย่างชัดเจน ครูและสถานประกอบการสะท้อนสอดคล้องกันว่า ผู้เรียนกล้าพูด กล้าทักทาย และกล้าติดต่อสื่อสารกับผู้อื่นมากขึ้น โดยเฉพาะการใช้ถ้อยคำง่าย ๆ ในสถานการณ์การส่งเอกสาร เช่น การขออนุญาต การแจ้งวัตถุประสงค์ของการมาส่งเอกสาร และการกล่าวขอบคุณหลังส่งเอกสารเสร็จ พัฒนาการดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า งานเดินเอกสารเป็นกิจกรรมที่ช่วยฝึกทั้งทักษะการทำงานและทักษะการสื่อสารในสถานการณ์จริงได้อย่างเหมาะสม

ประการที่สี่ ผู้เรียนยังควรได้รับการส่งเสริมเพิ่มเติมด้านความมั่นใจ การตรวจสอบความถูกต้อง และการปรับตัวต่อสถานการณ์ใหม่ แม้ผู้เรียนจะมีพัฒนาการโดยรวมดีขึ้น แต่ยังคงฝึกเพิ่มเติมเกี่ยวกับการตรวจสอบชื่อผู้รับเอกสาร การตรวจสอบสถานที่ปลายทาง การรายงานผลให้ครบถ้วน และการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าเมื่อไม่พบผู้รับเอกสารหรือเมื่อเส้นทางมีการเปลี่ยนแปลง ประเด็นดังกล่าวเป็นข้อมูลสำคัญสำหรับการปรับปรุงกิจกรรมและคู่มือการใช้รูปแบบ โดยควรเพิ่มบัตรคำหรือภาพสัญลักษณ์ช่วยจำ แผนผังเส้นทาง รายการตรวจสอบก่อน-หลังส่งเอกสาร และบทสนทนาสั้น ๆ สำหรับใช้ในการสื่อสารระหว่างปฏิบัติงาน

3) นักเรียนคนที่ 3

3.1) ผลคะแนนทักษะการมีงานทำของนักเรียนคนที่ 3

ผู้เรียนคนที่ 3 กิจกรรมงานช่วยงานในร้านเสริมสวย พบว่า ก่อนการทดลองใช้รูปแบบ ผู้เรียนมีคะแนนทักษะการมีงานทำรวม 75 คะแนน อยู่ในระดับดี และหลังการทดลองใช้รูปแบบ มีคะแนนรวม 105 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 25.00 เมื่อพิจารณารายมิติ พบว่า มิติที่มีคะแนนพัฒนาการสูงสุด คือ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน เพิ่มขึ้น 11 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 34.38 รองลงมาคือ พฤติกรรมการทำงาน เพิ่มขึ้น 9 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 28.13 ส่วนทักษะชีวิตและทักษะสังคมและการสื่อสารเพิ่มขึ้นมีทีละ 5 คะแนน ผลดังกล่าวสะท้อนว่า ผู้เรียนสามารถปรับตัวต่อสถานที่ กฎระเบียบ และสภาพแวดล้อมการทำงานได้ดีขึ้น รวมทั้งสามารถปฏิบัติงานภายใต้การดูแลของครูหรือพี่เลี้ยง และใช้สื่อช่วยจำหรือขั้นตอนงานเพื่อสนับสนุนการปฏิบัติงานได้เหมาะสมมากขึ้น ดังแสดงในตารางที่ 21

ตาราง 21 คะแนนก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบของผู้เรียนคนที่ 3

มิติการประเมิน	คะแนน เต็ม	ก่อน ทดลอง	ระดับ คุณภาพ	หลัง ทดลอง	ระดับ คุณภาพ	คะแนน พัฒนาการ	ร้อยละของ พัฒนาการ
ทักษะชีวิต	24	15	พอใช้	20	ดีมาก	5	20.83
พฤติกรรมการทำงาน	32	19	พอใช้	28	ดีมาก	9	28.13
ทักษะสังคมและการ สื่อสาร	32	23	ดี	28	ดีมาก	5	15.63
ความพร้อมในสถาน ประกอบการผ่าน ระบบสนับสนุน	32	18	พอใช้	29	ดีมาก	11	34.38
รวม	120	75	ดี	105	ดีมาก	30	25.00

จากตารางที่ 21 พบว่า ผู้เรียนคนที่ 3 มีคะแนนทักษะการปฏิบัติงานก่อนการทดลองรวม 75 คะแนน อยู่ในระดับดี และมีคะแนนหลังการทดลองรวม 105 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก โดยมีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 25.00 เมื่อพิจารณารายมิติ พบว่า มิติที่มีคะแนนพัฒนาการสูงที่สุด คือ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน เพิ่มขึ้น 11 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 34.38 รองลงมาคือ พฤติกรรมการทำงาน เพิ่มขึ้น 9 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 28.13 ส่วนทักษะชีวิต และทักษะสังคมและการสื่อสาร เพิ่มขึ้นมิติละ 5 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 20.83 และ 15.63 ตามลำดับ แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านทักษะการปฏิบัติงานทำสูงขึ้นหลังการทดลองใช้รูปแบบ

3.2) ผลการสะท้อนจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการของนักเรียนคนที่ 3

เมื่อนำข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบประเมินก่อนและหลังการทดลอง มาวิเคราะห์ร่วมกับข้อมูลสะท้อนผลจากครู พบข้อค้นพบสำคัญ 4 ประเด็น ดังนี้

ประการแรก กิจกรรมการช่วยงานในร้านเสริมสวยมีความเหมาะสมกับศักยภาพและความสนใจของผู้เรียน ครูผู้สอนสะท้อนว่า ผู้เรียนมีความสนใจงานบริการและงานที่เกี่ยวข้องกับการช่วยเหลือผู้อื่น กิจกรรมดังกล่าวสามารถแบ่งเป็นขั้นตอนย่อยได้ชัดเจน เช่น การเตรียมอุปกรณ์ การส่งของตามคำสั่ง การจัดเก็บของใช้ และการทำความสะอาดพื้นที่ ทำให้ผู้เรียนเข้าใจงานได้ง่ายขึ้น และสามารถฝึกซ้ำจนเกิดความคุ้นเคยกับลำดับขั้นตอนของงาน

ประการที่สอง ผู้เรียนมีพฤติกรรมการทำงานดีขึ้น โดยเฉพาะความรับผิดชอบและการทำตามขั้นตอน จากการดำเนินกิจกรรม พบว่า ผู้เรียนสามารถรับฟังคำสั่งและปฏิบัติงานตามขั้นตอนง่าย ๆ ได้ดีขึ้น เมื่อมีครูหรือพี่เลี้ยงคอยให้คำแนะนำ ผู้เรียนมีความต่อเนื่องในการทำงานมากขึ้น สามารถช่วยจัดเตรียมและจัดเก็บอุปกรณ์พื้นฐานได้ดีขึ้น รวมทั้งเริ่มรู้จักตรวจสอบความเรียบร้อยของพื้นที่และอุปกรณ์หลังปฏิบัติงานเสร็จ

ประการที่สาม ผู้เรียนมีทักษะสังคมและการสื่อสารในบริบทงานบริการเพิ่มขึ้น ครูผู้สอนสะท้อนว่า ผู้เรียนกล้าสบตา กล้าสื่อสาร และมีความมั่นใจในการพูดคุยกับผู้อื่นมากขึ้น โดยเฉพาะการรับฟังคำสั่ง การตอบรับคำแนะนำ การขอความช่วยเหลือ และการใช้ถ้อยคำสุภาพในระหว่างปฏิบัติงาน นอกจากนี้ ผู้เรียนยังแสดงพฤติกรรมการรอคอยและการปฏิบัติตนต่อผู้อื่นได้เหมาะสมขึ้น ซึ่งเป็นทักษะสำคัญของงานบริการและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสถานการณ์การทำงานจริง

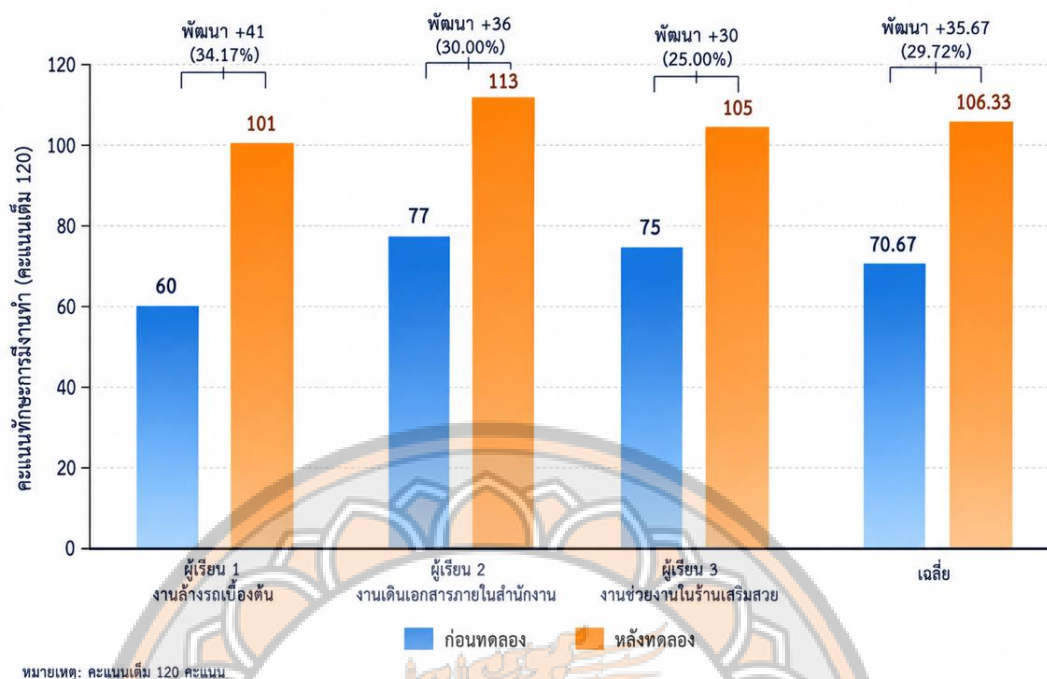
ประการที่สี่ ผู้เรียนยังควรได้รับการพัฒนาเพิ่มเติมด้านความมั่นใจ ความต่อเนื่องในการทำงาน และการควบคุมอารมณ์เมื่อเกิดข้อผิดพลาด แม้ผู้เรียนจะมีพัฒนาการโดยรวมดีขึ้น แต่ยังพบว่า บางช่วงผู้เรียนอาจลังเลเมื่อไม่แน่ใจขั้นตอน หรือแสดงความไม่มั่นใจเมื่อต้องทำงานต่อหน้าผู้อื่น จึงควรเพิ่มสื่อช่วยจำขั้นตอนงาน เช่น ภาพลำดับขั้นตอน บัตรคำ รายการตรวจสอบก่อน-หลังปฏิบัติงาน และการฝึกบทสนทนาสั้น ๆ ในบริบทงานบริการ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมั่นใจและต่อเนื่องมากขึ้น

4.) สรุปคะแนนทักษะการปฏิบัติงานก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบจำแนกรายบุคคล

ผู้เรียนทั้ง 3 คนมีคะแนนทักษะการปฏิบัติงานหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองทุกคน โดยผู้เรียนคนที่ 1 มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้นสูงสุด จำนวน 41 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 34.17 รองลงมาคือ ผู้เรียนคนที่ 2 มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น 36 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 30.00 และผู้เรียนคนที่ 3 มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 25.00 เมื่อพิจารณาในภาพรวม พบว่า คะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 70.67 คะแนน อยู่ในระดับพอใช้ และคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 106.33 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 35.67 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 29.72 แสดงให้เห็นว่า รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานที่พัฒนาขึ้นสามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะการปฏิบัติงานสูงขึ้นภายหลังการทดลองใช้รูปแบบ ดังแสดงในตารางที่ 22

ตาราง 22 สรุปคะแนนทักษะการปฏิบัติงานก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบจำแนกรายบุคคล

ผู้เรียน	กิจกรรม	คะแนน เต็ม	ก่อน ทดลอง	ระดับ คุณภาพ	หลัง ทดลอง	ระดับ คุณภาพ	คะแนน พัฒนาการ	ร้อยละของ พัฒนาการ
1	งานล้างรถเบื้องต้น	120	60	พอใช้	101	ดีมาก	41	34.17
2	งานเดินเอกสาร ภายในสำนักงาน	120	77	ดี	113	ดีมาก	36	30.00
3	งานช่วยงานในร้าน เสริมสวย	120	75	ดี	105	ดีมาก	30	25.00
	เฉลี่ย	120	70.67	พอใช้	106.33	ดีมาก	35.67	29.72



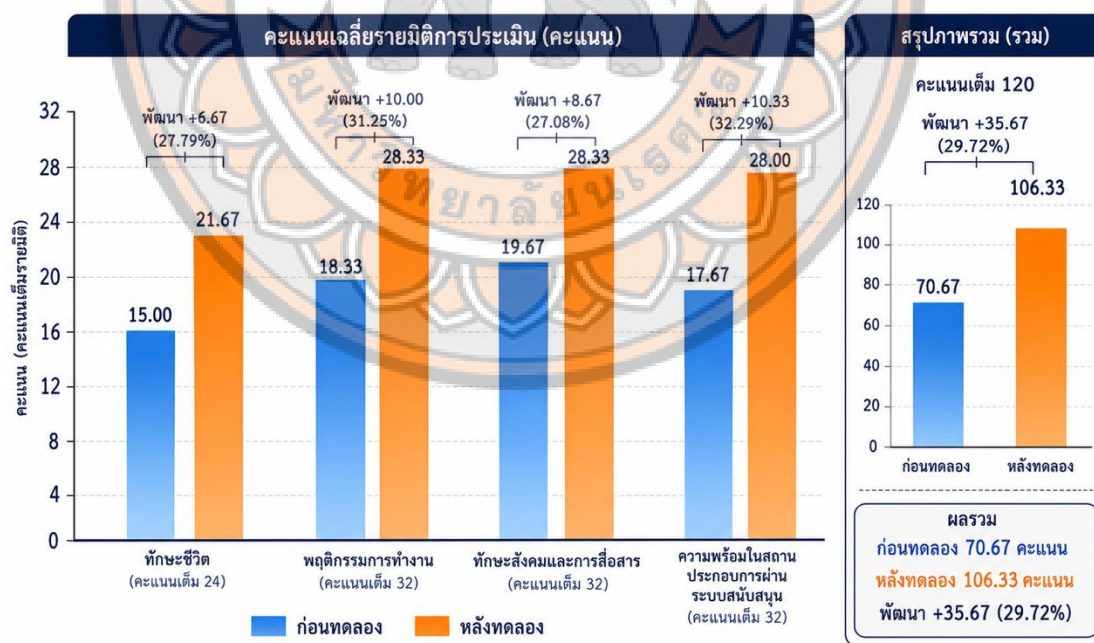
ภาพที่ 7 แผนภูมิแท่งแสดงคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลอง
ใช้รูปแบบจำแนกบุคคล

5.) สรุปคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบจำแนกรายบุคคล

คะแนนเฉลี่ยทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียนหลังการทดลองใช้รูปแบบสูงกว่าก่อนการทดลองทุกมิติ โดยภาพรวมมีคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 70.67 คะแนน อยู่ในระดับพอใช้ และคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 106.33 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 35.67 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 29.72 เมื่อพิจารณารายมิติ พบว่า มิติที่มีร้อยละของพัฒนาการสูงที่สุด คือ ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 10.33 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 32.29 รองลงมาคือ พฤติกรรมการทำงาน มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 10.00 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 31.25 ทักษะชีวิต มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 6.67 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 27.79 และทักษะสังคมและการสื่อสาร มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 8.67 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 27.08 ตามลำดับ แสดงให้เห็นว่า รูปแบบที่พัฒนาขึ้นสามารถส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียนได้ครอบคลุมทุกมิติ โดยเฉพาะด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนและพฤติกรรมการทำงาน ซึ่งเป็นทักษะสำคัญ ต่อการปฏิบัติงานในบริบทจริง ดังแสดงในตารางที่ 23

ตาราง 23 สรุปคะแนนเฉลี่ยทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบจำแนกตาม
มิติการประเมิน

มิติการประเมิน	คะแนน เต็ม	คะแนน เฉลี่ยก่อน ทดลอง	ระดับ คุณภาพ	คะแนน เฉลี่ยหลัง ทดลอง	ระดับ คุณภาพ	คะแนน พัฒนาการ เฉลี่ย	ร้อยละของ พัฒนาการ
ทักษะชีวิต	24	15.00	พอใช้	21.67	ดีมาก	6.67	27.79
พฤติกรรมการทำงาน	32	18.33	พอใช้	28.33	ดีมาก	10.00	31.25
ทักษะสังคมและการ สื่อสาร	32	19.67	พอใช้	28.33	ดีมาก	8.67	27.08
ความพร้อมในสถาน ประกอบการผ่าน ระบบสนับสนุน	32	17.67	พอใช้	28.00	ดีมาก	10.33	32.29
รวม	120	70.67	พอใช้	106.33	ดีมาก	35.67	29.72



ภาพที่ 8 แผนภูมิแท่งแสดงคะแนนเฉลี่ยทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลอง
ใช้รูปแบบจำแนกตามมิติการประเมิน

2.4 ชั้นสะท้อนผล

การวิเคราะห์ข้อมูลในชั้นตอนนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีการวิเคราะห์เชิงประเด็น (Genetic Analysis) จากข้อมูลแบบสะท้อนผลของครูผู้สอน ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ที่บันทึกภายหลังการดำเนินกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทั้ง 3 ราย โดยผู้วิจัยวิเคราะห์พัฒนาการของผู้เรียนเป็นรายกรณี โดยพิจารณาความเปลี่ยนแปลงตั้งแต่สภาพก่อนการทดลอง กระบวนการฝึก การตอบสนองของผู้เรียน ปัญหาและการช่วยเหลือระหว่างการฝึก ตลอดจนผลที่เกิดขึ้นภายหลังการทดลอง จากนั้นจึงนำข้อค้นพบจากผู้เรียนทั้ง 3 คนมาสังเคราะห์เชิงอุปนัย เพื่อระบุปัจจัยที่ส่งเสริมพัฒนาการ ปัญหาอุปสรรค และประเด็นที่ควรนำไปปรับปรุงรูปแบบและคู่มือ

2.4.1 ด้านทักษะชีวิต

ผู้ให้ข้อมูลทั้งครูผู้สอนและผู้ปกครองสะท้อนตรงกันว่าผู้เรียนทั้ง 3 ราย มีพัฒนาการด้านการดูแลตนเอง ความมีระเบียบวินัย และความกล้าแสดงออกเพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัดภายหลังเข้าร่วมกิจกรรม โดยเฉพาะเมื่อมีการใช้สื่อภาพ (Visual Task Analysis) ประกอบการฝึก

"...ผู้เรียนมีความตั้งใจทำงานได้นานขึ้น สามารถจัดการสิ่งของและกล้าถามคำถามเมื่อไม่เข้าใจมากขึ้น ไม่วอกแวกง่ายในระหว่างการทำงาน..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 1)

"...สื่อภาพช่วยเสริมความเข้าใจกิจกรรมประจำวันได้ดี ผู้เรียนมีความพยายามในการปรับตัวเข้าสู่ระบบสนับสนุนมากขึ้น..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 1)

"...ผู้เรียนมีระเบียบวินัยและรู้จักแบ่งเวลามากขึ้น สามารถรับผิดชอบตนเองในชีวิตประจำวันได้ดีขึ้น..."
(ผู้ปกครอง นักเรียนคนที่ 1)

"...ผู้เรียนมีความเป็นระเบียบมากขึ้น กล้าเข้าหาผู้อื่นและสื่อสารได้กลมกลื่นขึ้นกว่าก่อนฝึก..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 2)

"...การใช้แผนภาพการทำงาน (Visual Task Analysis) ช่วยให้ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเข้าใจขั้นตอนการทำงานได้ชัดเจนขึ้น..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 3)

ผลการประเมินเชิงปริมาณด้านทักษะชีวิตของนักเรียนทั้ง 3 ราย สอดคล้องกับข้อสะท้อนดังกล่าว โดยคะแนนหลังเรียนอยู่ในระดับ "ดีมาก" ทุกราย (นักเรียนคนที่ 1 ร้อยละ 91.67, นักเรียนคนที่ 2 ร้อยละ 95.83 และนักเรียนคนที่ 3 ร้อยละ 83.33)

2.4.2 ด้านพฤติกรรมการทำงาน

ประเด็นเด่นที่ปรากฏร่วมกันในข้อมูลของครูผู้สอนและสถานประกอบการ คือ ความรับผิดชอบต่อนหน้าที่ ความตรงต่อเวลา และความสามารถในการทำงานต่อเนื่องจนเสร็จสิ้นโดยไม่ทิ้งงานกลางคัน ซึ่งเป็นทักษะที่พัฒนาขึ้นอย่างชัดเจนในทั้ง 3 กรณีศึกษา

"...สามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนทำงานตามกำหนดการโดยไม่หยุดกลางคัน มีความตั้งใจและทำงานได้ดีขึ้นอย่างชัดเจน มีความอดทนต่องานที่ล่าช้าและมีความมุ่งมั่นในการทำงานมากขึ้น..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 1)

"...เด็กมีความรับผิดชอบสูง ตั้งใจเรียนรู้งานและทำตามขั้นตอนการล้างรถได้ดี..."
(สถานประกอบการ นักเรียนคนที่ 1)

"...ผู้เรียนมีวินัยในการทำงานมากขึ้น สามารถทำงานได้ต่อเนื่อง สอดคล้องกับพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของสถานที่ฝึกงาน..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 2)

"...การทำให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติจริงในสถานที่จริง โดยเน้นทักษะการปฏิบัติเป็นขั้นตอน ทำให้ผู้เรียนมีความมั่นใจและมีทักษะการปฏิบัติงานที่ดีขึ้นอย่างต่อเนื่อง..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 3)

อย่างไรก็ตาม ในช่วงเริ่มต้นของการฝึก ครูผู้สอนของนักเรียนคนที่ 1 และนักเรียนคนที่ 3 บ่นที่กว่าผู้เรียนยังขาดความสม่ำเสมอในการปฏิบัติตามกฎระเบียบและการบริหารเวลา ซึ่งเป็นจุดที่ต้องได้รับการฝึกอย่างเป็นระบบ ก่อนที่จะพัฒนาขึ้นตามลำดับในสัปดาห์ถัดมา

2.4.3 ด้านทักษะสังคมและการสื่อสาร

ทักษะด้านนี้เป็นประเด็นที่ผู้ให้ข้อมูลทุกฝ่ายกล่าวถึงมากที่สุด โดยเฉพาะพัฒนาการด้านความกล้าพูดคุย การขอความช่วยเหลือ และการควบคุมอารมณ์เมื่อเผชิญสถานการณ์ใหม่หรือบุคคลแปลกหน้า

"...ในบางช่วงผู้เรียนมีความวิตกกังวลเมื่อพบลูกค้าใหม่ ทำให้การพูดคุยตอบสนองช้าลง ครูจึงให้กำลังใจและฝึกบทสนทนาซ้ำ ๆ ก่อนเข้าพบลูกค้าเพื่อสร้างความมั่นใจ..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 3)

"...การให้ผู้เรียนฝึกซ้อมบทสนทาก่อนปฏิบัติงานจริง ช่วยลดความวิตกกังวลและเพิ่มความมั่นใจในการปฏิบัติงาน ผู้เรียนรู้จักควบคุมอารมณ์มากขึ้นและสามารถขอความช่วยเหลือจากผู้อื่นได้บ้าง..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 2)

"...นักเรียนมีพัฒนาการด้านทักษะสังคมดีขึ้นมาก กล่าวพูดคุยและสื่อสารกับผู้อื่นได้ดี..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 2)

"...ทักษะสังคมของผู้เรียนยังต้องพัฒนาต่อ โดยเฉพาะเรื่องการปรับตัวเข้ากับบุคคลใหม่..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 1)

ข้อสังเกตจากสถานประกอบการของนักเรียนคนที่ 1 ยังชี้ให้เห็นว่าผู้เรียนบางครั้งมีอาการวอกแวกต่อสิ่งเร้าภายนอก เช่น เสียง ขณะปฏิบัติงาน ซึ่งสอดคล้องกับข้อเสนอแนะของครูผู้สอนที่ต้องการให้เพิ่มการฝึกทักษะทางสังคมในสถานการณ์จริงให้มากขึ้น

2.4.4 ด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

ทั้งครูผู้สอนและสถานประกอบการสะท้อนตรงกันว่าระบบสนับสนุน (เช่น สื่อภาพ การฝึกซ่อมล่วงหน้า และพี่เลี้ยงในสถานที่ฝึกงาน) มีบทบาทสำคัญต่อความสำเร็จในการฝึกปฏิบัติงานจริงของผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

"...ผู้เรียนมีความพร้อมเบื้องต้นในการเข้าสู่สถานประกอบการ สามารถปฏิบัติตามกฎระเบียบ หรือข้อตกลงของสถานประกอบการได้ และมีความตรงต่อเวลา..."
(สถานประกอบการ นักเรียนคนที่ 1)

"...ควรเพิ่มรายละเอียดการฝึกในบางขั้นตอน เช่น การตรวจสอบความสะอาดให้ครบทุกจุด ก่อนส่งมอบงาน..."
(สถานประกอบการ นักเรียนคนที่ 1)

"...ควรขยายผลการฝึกไปสู่สถานประกอบการอื่น เพื่อเสริมทักษะทางสังคมของผู้เรียนเพิ่มเติม..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 3)

"...ควรให้ผู้เรียนได้ฝึกภาคปฏิบัติในสถานที่จริงให้บ่อยขึ้น เพื่อลดความวิตกกังวลในการทำงานจริง..."
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 1)

2.4.5 ปัญหา อุปสรรค และแนวทางแก้ไขที่พบระหว่างการดำเนินกิจกรรม

นักเรียนคนที่ 1 : ช่วงแรกของการฝึกผู้เรียนปรับตัวเข้ากับสถานที่ใหม่ได้ช้า และเกิดความสับสนกับอุปกรณ์บางชนิด ครูผู้สอนแก้ไขโดยปรับตารางการฝึกให้ค่อยเป็นค่อยไปและให้กำลังใจเพื่อสร้างความมั่นใจ (ครูผู้สอน)

นักเรียนคนที่ 2 : ผู้เรียนมีความอ่อนล้าจากการเดินทาง ส่งผลให้สมาธิในการทำงานลดลงในบางวัน ครูผู้สอนแก้ไขโดยสร้างความคุ้นเคยกับสถานที่ทำงานและจัดตารางการฝึกให้เหมาะสมกับพลังงานของผู้เรียน (ครูผู้สอน)

นักเรียนคนที่ 3 : ผู้เรียนเกิดความวิตกกังวลเมื่อพบลูกค้าใหม่ ทำให้การตอบสนองล่าช้า ครูผู้สอนแก้ไขโดยฝึกซ้อมบทสนทนาซ้ำ ๆ ก่อนปฏิบัติงานจริง (ครูผู้สอน)

2.4.6 ข้อเสนอแนะจากผู้เกี่ยวข้องเพื่อการพัฒนาต่อไป

“อยากให้มีการฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง และอยากให้มีการจัดหางานหรือฝึกงานเพิ่มเติมให้แก่
ผู้เรียนหลังจบการฝึก”
(ผู้ปกครอง นักเรียนคนที่ 1)

“โรงเรียนควรเน้นเรื่องทักษะทางสังคมในการทำงานให้มากขึ้นก่อนส่งผู้เรียนเข้าสู่สถาน
ประกอบการจริง”
(สถานประกอบการ นักเรียนคนที่ 1)

“ควรขยายผลการฝึกไปยังสถานประกอบการอื่นเพื่อเสริมทักษะทางสังคมเพิ่มเติม และควรมี
อุปกรณ์เสริมทักษะที่หลากหลายขึ้น”
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 3)

“ควรมีการจัดกิจกรรมฝึกทักษะการมีงานทำอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ เพื่อยืนยันว่าผู้เรียน
ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถพัฒนาทักษะการมีงานทำได้จริงเมื่อได้รับการฝึกฝนอย่าง
สม่ำเสมอ”
(ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 3)

2.4.7 การตรวจสอบข้อมูลเชิงคุณภาพและผลการประเมินเชิงปริมาณ

เมื่อนำประเด็นเชิงคุณภาพข้างต้นมาตรวจสอบร่วมกับผลคะแนนการประเมินทักษะการมีงานทำก่อน-หลังการทดลอง พบว่าทิศทางของข้อมูลทั้งสองประเภทสอดคล้องกัน กล่าวคือ นักเรียนทั้ง 3 ราย มีคะแนนรวมหลังการทดลองสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองอย่างชัดเจน โดยเปลี่ยนจากระดับ "พอใช้/ดี" เป็นระดับ "ดีมาก" ทุกราย ซึ่งสนับสนุนข้อค้นพบเชิงคุณภาพที่ว่า การใช้สื่อภาพ (Visual Task Analysis) ร่วมกับการฝึกซ้ำและระบบสนับสนุนจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ส่งผลให้ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาสามารถพัฒนาการด้านทักษะการมีงานทำได้ดีขึ้นอย่างเป็นระบบ

โดยสรุป ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสะท้อนผลของครูผู้สอน ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ สะท้อนให้เห็นว่าการดำเนินกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ประกอบกับการใช้สื่อภาพและระบบสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง ช่วยพัฒนาทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้ครบทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการ ผ่านระบบสนับสนุน โดยประเด็นที่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายเห็นตรงกันว่าควรพัฒนาต่อเนื่อง คือ ทักษะทาง

สังคมในสถานการณ์ที่ต้องเผชิญกับบุคคลหรือสภาพแวดล้อมใหม่ ๆ ซึ่งควรได้รับการฝึกฝนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องในระยะต่อไป

ตาราง 24 การวิเคราะห์ประเด็นสะท้อนผลเพื่อปรับปรุงรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบ

ประเด็นสะท้อนผล	ข้อค้นพบจากการทดลองใช้	แนวทางปรับปรุงรูปแบบ	แนวทางปรับปรุงคู่มือการใช้รูปแบบ	ผลที่เกิดขึ้น
1. ความชัดเจนของกลไกของรูปแบบ	ร่างรูปแบบเดิมแสดงภาพรวมของการพัฒนาได้ แต่ยังคงทำให้เห็นความเชื่อมโยงจากความต้องการของสถานประกอบการไปสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างชัดเจนยิ่งขึ้น	ปรับให้รูปแบบฉบับสมบูรณ์แสดงกลไกหลักได้แก่ การวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลการแปลงข้อมูลเป็นสมรรถนะและตัวชี้วัดเชิงพฤติกรรม และการเชื่อมโยงสู่เป้าหมายการพัฒนา 4 มิติ	เพิ่มคำอธิบายขั้นตอนการนำข้อมูลจากสถานประกอบการมาใช่วิเคราะห์ร่วมกับข้อมูลผู้เรียนรายบุคคล	รูปแบบมีความเป็นระบบมากขึ้นและอธิบายเส้นทางจากความต้องการของสถานประกอบการไปสู่ผลลัพธ์ของผู้เรียนได้ชัดเจน
2. ขั้นตอนการดำเนินงาน	การทดลองใช้พบว่า ครูต้องการขั้นตอนที่ละเอียดและเป็นลำดับ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการปฏิบัติจริง	ปรับขั้นตอนการดำเนินงานให้ชัดเจนเป็น 6 ขั้นตอน ได้แก่ ศึกษาความต้องการของสถานประกอบการวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบทกำหนดเป้าหมายการพัฒนาออกแบบและจัดกิจกรรม	เพิ่มรายละเอียดของแต่ละขั้นตอน พร้อมแนวทางปฏิบัติสำหรับครูและผู้เกี่ยวข้อง	คู่มือสามารถใช้เป็นแนวทางดำเนินงานจริงได้สะดวกขึ้นและลดความคลุมเครือในการนำรูปแบบไปใช้

ประเด็นสะท้อนผล	ข้อค้นพบจากการทดลองใช้	แนวทาง ปรับปรุง รูปแบบ	แนวทาง ปรับปรุงคู่มือ การใช้รูปแบบ	ผลที่เกิดขึ้น
		พัฒนา ประสาน ความร่วมมือ และจัดระบบ สนับสนุน และ ประเมินผล ติดตาม และ ปรับปรุง		
3. การวิเคราะห์ ผู้เรียนรายบุคคล	ผู้เรียนทั้ง 3 คนมีศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัด แตกต่างกัน การเลือกกิจกรรม จึงต้องอาศัยข้อมูลรายบุคคล อย่างชัดเจน	เพิ่มความสำคัญ ของการ วิเคราะห์ข้อมูล ผู้เรียน รายบุคคลก่อน กำหนดกิจกรรม พัฒนา	ปรับแบบบันทึก ข้อมูลพื้นฐาน ของผู้เรียนให้ เชื่อมโยงกับการ เลือกกิจกรรม และเป้าหมาย การพัฒนา 4 มิติ	การจัด กิจกรรมมี ความ เหมาะสมกับ ศักยภาพและ ข้อจำกัดของ ผู้เรียน
4. การออกแบบ กิจกรรมให้ ใกล้เคียงงานจริง	กิจกรรมล้ารถ เดินเอกสาร และช่วยงานร้านเสริมสวยช่วย ให้ผู้เรียนได้ฝึกพฤติกรรมการทำงาน ในสถานการณ์ที่ ใกล้เคียงกับงานจริง แต่ยังคง เพิ่มรายละเอียดขั้นตอนและ ความปลอดภัย	ยืนยันให้ องค์ประกอบ ด้านหลักสูตร กิจกรรม และ การฝึกอาชีพ เชื่อมโยงกับ ลักษณะงานจริง ของสถาน ประกอบการ	เพิ่มตัวอย่างการ แยกงานเป็น ขั้นตอนย่อย เช่น ขั้นตอนล้าง รถ ขั้นตอนเดิน เอกสาร และ ขั้นตอนช่วยงาน ร้านเสริมสวย	คู่มือมีตัวอย่าง กิจกรรมที่ ชัดเจนขึ้นและ ครูสามารถ นำไปปรับใช้ กับกิจกรรม อาชีพอื่นได้
5. ระบบสนับสนุน ผู้เรียน	ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้ดี ขึ้นเมื่อมีการสาธิต ฝึกซ้ำ ใช้ สื่อช่วยจำ การเตือนอย่าง เหมาะสม และการเสริมแรง เชิงบวก	เพิ่มความ ชัดเจนของ ระบบสนับสนุน ในรูปแบบ โดย เชื่อมโยงกับ บทบาทของครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และ	เพิ่มแนวทาง การใช้สื่อภาพ บัตรคำ รายการ ตรวจสอบ ขั้นตอนงาน การเตือนอย่าง เป็นระบบ และ	ผู้ใช้คู่มือมี แนวทาง ช่วยเหลือ ผู้เรียนที่ ชัดเจนขึ้น โดยเฉพาะ ผู้เรียนที่ ต้องการการ

ประเด็นสะท้อนผล	ข้อค้นพบจากการทดลองใช้	แนวทาง	แนวทาง	ผลที่เกิดขึ้น
		ปรับปรุงรูปแบบ	ปรับปรุงคู่มือการใช้รูปแบบ	
		สถานประกอบการ	การเสริมแรงเชิงบวก	สนับสนุนระหว่างปฏิบัติงาน
6. บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง	การทดลองใช้พบว่า ความร่วมมือของครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้การพัฒนาผู้เรียนเกิดความต่อเนื่อง	ปรับปรุงแบบฉบับสมบูรณ์ให้แสดงระบบสนับสนุนจากผู้เกี่ยวข้อง 4 ฝ่ายอย่างชัดเจน	เพิ่มคำอธิบายบทบาทของแต่ละฝ่าย ได้แก่ ครูเป็นผู้ขับเคลื่อนหลัก ผู้บริหารสนับสนุนระบบ ผู้ปกครองเสริมพฤติกรรมในชีวิตประจำวัน และสถานประกอบการสะท้อนความต้องการของงานจริง	รูปแบบและคู่มือมีความชัดเจนด้านการบริหารจัดการและการประสานความร่วมมือมากขึ้น
7. การประเมินผลและการสะท้อนผล	ผลการประเมินก่อน-หลังและข้อมูลสะท้อนผลช่วยให้เห็นพัฒนาการของผู้เรียน จุดเด่น ปัญหา และประเด็นที่ควรพัฒนาเพิ่มเติม	เพิ่มวงจรการพัฒนารูปแบบอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้การใช้รูปแบบไม่สิ้นสุดที่การจัดกิจกรรม แต่มีการนำข้อมูลย้อนกลับไปปรับปรุง	เพิ่มแนวทางประเมินก่อน ระหว่าง และหลังการฝึก รวมทั้งการใช้ข้อมูลสะท้อนผลจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ	การประเมินและสะท้อนผลมีความเป็นระบบและสามารถใช้เป็นข้อมูลในการปรับปรุงผู้เรียนและกิจกรรมได้จริง
8. การนำคู่มือไปใช้ในสถานศึกษาอื่น	ครูผู้ใช้รูปแบบต้องการคู่มือที่อ่านเข้าใจง่าย มีขั้นตอนชัดเจน และมีเครื่องมือประกอบที่นำไปใช้ได้ทันที	ปรับปรุงแบบให้มีโครงสร้างชัดเจน แสดงความสัมพันธ์	ปรับภาษารูปแบบการนำเสนอแบบฟอร์ม และ	ได้คู่มือฉบับสมบูรณ์ที่มีความชัดเจนใช้งานได้จริง

ประเด็นสะท้อนผล	ข้อค้นพบจากการทดลองใช้	แนวทาง ปรับปรุง รูปแบบ ของ องค์ประกอบ ขั้นตอน ผู้เกี่ยวข้อง และ ผลลัพธ์	แนวทาง ปรับปรุงคู่มือ การใช้รูปแบบ คำชี้แจงการใช้ เครื่องมือให้ เหมาะสมกับ ผู้ใช้	ผลที่เกิดขึ้น และสามารถ นำไป ประยุกต์ใช้ใน บริบทของ สถานศึกษา เฉพาะความ พิการอื่นได้

ตาราง 25 การเปรียบเทียบองค์ประกอบของรูปแบบระหว่างวงรอบที่ 1 และวงรอบที่ 2

องค์ประกอบ	สถานะโครงสร้าง	ร่างรูปแบบวงรอบที่ 1	รูปแบบฉบับสมบูรณ์ (วงรอบที่ 2)
1. หลักการของ รูปแบบ	ไม่เปลี่ยนแปลง	3 ข้อ (สอดคล้องกับสถาน ประกอบการ / ครอบคลุม 4 มิติ / ความร่วมมือของ ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง สถานประกอบการ)	เหมือนเดิมทุกข้อ
2. วัตถุประสงค์ของ รูปแบบ	ไม่เปลี่ยนแปลง	3 ข้อ	เหมือนเดิมทุกข้อ
3. โครงสร้างของ รูปแบบ	ไม่เปลี่ยนโครงสร้าง หลัก / เพิ่มความละเอียด ภายใน	5 ด้าน (นโยบาย/ หลักสูตร/บูรณาการ/ เครือข่าย/ประเมินผล)	ยังคง 5 ด้านเดิม แต่เพิ่ม คำอธิบายกลไก ตัวอย่าง กิจกรรม และความชัดเจน ของแต่ละด้าน
4. ขั้นตอนการ ดำเนินงาน	เปลี่ยนแปลง (เพิ่ม ขั้นตอนใหม่)	5 ขั้นตอน	6 ขั้นตอน (เพิ่ม "การ ประสานความร่วมมือและ จัดระบบสนับสนุน")
5. ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง	ไม่เปลี่ยนจำนวนฝ่าย / ยืนยันบทบาทด้วย ข้อมูลเชิงประจักษ์ เพิ่มเติม	4 ฝ่าย (ครู/ผู้บริหาร/ ผู้ปกครอง/สถาน ประกอบการ) — บทบาท ผู้ปกครองยังเป็นกรอบ เบื้องต้น	ยังคง 4 ฝ่ายเดิม — บทบาท ผู้ปกครองได้รับการยืนยัน ด้วยข้อมูลสะท้อนผลจริงแล้ว

จากผลการดำเนินงานวิจัยเชิงปฏิบัติการทั้ง 2 วงรอบ ผู้วิจัยสรุปรูปแบบฉบับสมบูรณ์ซึ่งประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ โดยมีรายละเอียดครบถ้วนของแต่ละองค์ประกอบดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 หลักการของรูปแบบ

รูปแบบนี้ตั้งอยู่บนหลักการสำคัญ 3 ประการ ซึ่งยืนยันความถูกต้องแล้วตลอดกระบวนการวิจัยทั้ง 2 วงรอบ ได้แก่

1) การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ หมายถึง การกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียนโดยยึดข้อมูลความคาดหวังของสถานประกอบการเป็นจุดตั้งต้น มิใช่ให้โรงเรียนเป็นผู้กำหนดกิจกรรมตามความถนัดของตนเองแต่เพียงฝ่ายเดียว

2) การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน หมายถึง การมองทักษะการปฏิบัติงานอย่างเป็นองค์รวม 4 มิติ มิใช่การฝึกทักษะอาชีพเฉพาะด้าน

3) การขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ หมายถึง การยอมรับตั้งแต่ต้นว่าความสำเร็จของการพัฒนาผู้เรียนไม่อาจเกิดจากโรงเรียนฝ่ายเดียว แต่ต้องอาศัยเครือข่ายผู้เกี่ยวข้องทั้ง 4 ฝ่ายทำงานร่วมกัน

องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ

รูปแบบนี้มีวัตถุประสงค์ 3 ประการ ซึ่งเชื่อมโยงโดยตรงกับหลักการทั้ง 3 ข้อข้างต้นตามลำดับ ได้แก่

1) เพื่อส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ

2) เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ

3) เพื่อสร้างแนวทางการร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การทำงาน

ผลการทดลองใช้ในวงรอบที่ 2 ให้ข้อมูลสนับสนุนว่าวัตถุประสงค์ของรูปแบบมีแนวโน้มบรรลุผล โดยเฉพาะวัตถุประสงค์ด้านการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียน โดยเฉพาะข้อ 1 ซึ่งสะท้อนจากคะแนนประเมินทักษะการปฏิบัติงานที่เพิ่มขึ้นจากระดับ "พอใช้/ดี" เป็น "ดีมาก" ในนักเรียนทั้ง 3 ราย

องค์ประกอบที่ 3 โครงสร้างของรูปแบบ

โครงสร้างของรูปแบบยังคงประกอบด้วย 5 ด้านเดิม แต่ผลการทดลองใช้ในวงรอบที่ 2 ทำให้แต่ละด้านมีความชัดเจนและมีตัวอย่างเชิงประจักษ์รองรับมากขึ้น ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ด้านที่ 1 นโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน ทำหน้าที่กำหนดทิศทางและสร้างเงื่อนไขพื้นฐานของการดำเนินงาน ผลการทดลองใช้ในวงรอบที่ 2 ชี้ให้เห็นว่าผู้บริหารจำเป็นต้องกำหนดนโยบายรองรับอย่างเป็นระบบมากขึ้น เพื่อให้เห็นเส้นทางจากความต้องการของสถานประกอบการไปสู่ผลลัพธ์ของผู้เรียนได้อย่างชัดเจน

ด้านที่ 2 หลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ ทำหน้าที่แปลงเป้าหมายไปสู่กระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เป็นรูปธรรม ผลการทดลองใช้ยืนยันความเหมาะสมของกิจกรรมทั้ง 3 ประเภท ได้แก่

การล้ารถ การเดินเอกสาร และการช่วยงานร้านเสริมสวย ซึ่งออกแบบให้ใกล้เคียงกับลักษณะงานจริง พร้อมทั้งเพิ่มตัวอย่างการแยกงานออกเป็นขั้นตอนย่อยและข้อควรระวังด้านความปลอดภัยเพิ่มเติม

ด้านที่ 3 การบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการมีงานทำ ทำหน้าที่วางรากฐานด้านการปรับตัวและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ผลการทดลองใช้ยืนยันด้วยพัฒนาการด้านทักษะสังคมของผู้เรียนที่ดีขึ้นอย่างชัดเจน โดยเฉพาะความกล้าพูดคุยและความสามารถในการควบคุมอารมณ์เมื่อต้องเผชิญสถานการณ์หรือบุคคลใหม่

ด้านที่ 4 เครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก ทำหน้าที่เชื่อมโยงการพัฒนาภายในโรงเรียนกับบริบทการทำงานจริง ผลการทดลองใช้ยืนยันบทบาทของสถานประกอบการในการให้ข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงรายละเอียดการฝึก เช่น การตรวจสอบความสะอาดให้ครบทุกจุดก่อนส่งมอบงาน

ด้านที่ 5 การประเมินผล แนวนโยบาย และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ทำหน้าที่กำกับ ติดตาม และปรับปรุงการพัฒนาให้สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ผลการทดลองใช้ทำให้เกิดความชัดเจนของวงจรการประเมินทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการฝึกมากขึ้น พร้อมทั้งมีการนำข้อมูลย้อนกลับไปปรับปรุงกิจกรรมอย่างเป็นระบบ

โครงสร้างทั้ง 5 ด้านดังกล่าวเชื่อมโยงและส่งผลต่อกันเป็นไปตาม 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน ซึ่งได้รับการยืนยันแล้วด้วยการตรวจสอบข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสัมภาษณ์และสังเกต กับผลการประเมินเชิงปริมาณก่อน-หลังการทดลองใช้

องค์ประกอบที่ 4 ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

ขั้นตอนการดำเนินงานเป็นองค์ประกอบเดียวที่มีการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างย่อย โดยขยายจากเดิม 5 ขั้นตอนในวงรอบที่ 1 เป็น 6 ขั้นตอน ในฉบับสมบูรณ์ เนื่องจากครูผู้รู้รูปแบบสะท้อนตรงกันว่าต้องการขั้นตอนที่ละเอียดและเป็นลำดับมากขึ้นเพื่อใช้เป็นแนวทางปฏิบัติจริง รายละเอียดของแต่ละขั้นตอนแสดงในตารางที่ 26

ตาราง 26 ตารางแสดงรายละเอียดขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบฉบับสมบูรณ์

ลำดับ	ขั้นตอน	ผู้รับผิดชอบหลัก	วิธีดำเนินการ	ผลลัพธ์ที่คาดหวัง
1	การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ	ผู้บริหาร, ครู	สำรวจและรวบรวมข้อมูลความต้องการด้านทักษะ คุณลักษณะ พฤติกรรมการทำงาน และเงื่อนไข การปฏิบัติงานจริงจากสถานประกอบการในพื้นที่หรือเครือข่าย	ฐานข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการที่เป็นปัจจุบัน
2	การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท	ครู	วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ศักยภาพ ความพร้อม และข้อจำกัดของ	แบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนรายบุคคล

ลำดับ	ขั้นตอน	ผู้รับผิดชอบหลัก	วิธีดำเนินการ	ผลลัพธ์ที่คาดหวัง
			ผู้เรียนเป็นรายบุคคล ควบคู่กับบริบทของสถานศึกษา	
3	การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา	ครู	สังเคราะห์ข้อมูลจากขั้นตอนที่ 1-2 เพื่อกำหนดเป้าหมายการพัฒนาทักษะการมีงานทำรายบุคคล ครอบคลุม 4 มิติ	เป้าหมายการพัฒนาบุคคลที่ชัดเจนและวัดผลได้
4	การออกแบบและจัดกิจกรรมพัฒนา	ครู	ออกแบบกิจกรรมให้เชื่อมโยงกับเป้าหมาย เน้นการลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ และการเพิ่มระดับความรับผิดชอบอย่างค่อยเป็นค่อยไป	กิจกรรมฝึกทักษะที่เหมาะสมกับศักยภาพผู้เรียนแต่ละคน
5	การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน (ขั้นตอนใหม่)	ครู, ผู้บริหาร, ผู้ปกครอง, สถานประกอบการ	ประสานบทบาทของผู้เกี่ยวข้องทั้ง 4 ฝ่ายให้ทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ พร้อมจัดระบบสนับสนุน เช่น สื่อภาพ (Visual Task Analysis) การฝึกซ้ำ พี่เลี้ยงในสถานที่ฝึกงาน และการเสริมแรงเชิงบวก	ระบบสนับสนุนที่ช่วยให้ผู้เรียนปฏิบัติงานได้อย่างต่อเนื่องและมั่นใจ
6	การประเมินผลติดตาม และปรับปรุง	ครู, ผู้ปกครอง, สถานประกอบการ	ประเมินเชิงพฤติกรรมครอบคลุม 4 มิติ ติดตามพัฒนาการอย่างต่อเนื่อง และนำข้อมูลย้อนกลับไปปรับปรุงกิจกรรมเป็นวงจรต่อเนื่อง	ข้อมูลพัฒนาการของผู้เรียนที่ใช้ปรับปรุงการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง

ทั้งนี้ ขั้นตอนที่ 5 ("การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน") เป็นขั้นตอนที่เกิดขึ้นใหม่จากผลการทดลองใช้จริง สะท้อนให้เห็นว่าแม้ในวงจรรอบที่ 1 ผู้วิจัยจะกำหนดหลักการเรื่องความร่วมมือไว้แล้ว (องค์ประกอบที่ 1 ข้อ 3) แต่ยังไม่ได้แปลงหลักการดังกล่าวให้เป็น "ขั้นตอนปฏิบัติ" ที่จับต้องได้ จนกระทั่งการทดลองใช้จริงในวงจรรอบที่ 2 จึงเผยให้เห็นความจำเป็นของขั้นตอนนี้อย่างชัดเจน

องค์ประกอบที่ 5 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องยังคงประกอบด้วย 4 ฝ่ายเดิม แต่บทบาทของแต่ละฝ่ายได้รับการยืนยันด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ครบถ้วนมากขึ้น โดยเฉพาะบทบาทของผู้ปกครองซึ่งเดิมเป็นเพียงกรอบเบื้องต้น ในวงจรรอบที่ 1 รายละเอียดแสดงในตารางที่ 27

ตาราง 27 บทบาทของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในรูปแบบ

ผู้เกี่ยวข้อง	บทบาทหลัก	หลักฐานยืนยัน วงรอบที่ 1	หลักฐานยืนยัน วงรอบที่ 2	สถานะ
ครู	ผู้ขับเคลื่อนหลัก รับผิดชอบ ขั้นตอนที่ 2-4 และ 6	"...ครูจึงมีบทบาทสำคัญ ในการจัดกิจกรรมอย่าง ต่อเนื่องและติดตาม ผู้เรียนเป็นรายบุคคล..." (ครูโรงเรียนที่ 2)	"...การให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติ จริงในสถานที่จริง โดยเน้น ทักษะการปฏิบัติเป็นขั้นตอน ทำให้ผู้เรียนมีความมั่นใจ..." (ครูผู้สอน นักเรียนคนที่ 3)	ยืนยันครบ ทั้ง 2 วงรอบ
ผู้บริหาร	ผู้วางนโยบาย และสนับสนุน ทรัพยากรใน ขั้นตอนที่ 1 และ 5	"...โรงเรียนจึงควรมี บทบาทในการสร้าง ความเชื่อมั่นและ ประสานความเข้าใจ ระหว่างผู้เรียน ครอบครัว และสถาน ประกอบการอย่างเป็น ระบบ..." (ผู้อำนวยการ โรงเรียนที่ 3)	ยืนยันผ่านตารางที่ 24 ข้อ 6 ("ผู้บริหารสนับสนุนระบบ")	ยืนยันครบ ทั้ง 2 วงรอบ
ผู้ปกครอง	ผู้เสริมพฤติกรรม ในชีวิตประจำวัน (อ้างอิงจากหลักการข้อ และติดตามความ ต่อเนื่อง ใน ขั้นตอนที่ 5-6	ยังไม่มีข้อมูลตรง (อ้างอิงจากหลักการข้อ 3 เป็นกรอบเบื้องต้น)	"...อยากให้มีการฝึกปฏิบัติ อย่างต่อเนื่อง และอยากให้ การจัดหางานหรือฝึกงาน เพิ่มเติมให้แก่ผู้เรียนหลังจบ การฝึก..." (ผู้ปกครอง นักเรียนคนที่ 1)	ได้รับการ ยืนยันเชิง ประจักษ์ ครั้งแรกใน วงรอบที่ 2
สถาน ประกอบการ	ผู้สะท้อนความ ต้องการของงาน จริงในขั้นตอนที่ 1 และร่วม ประเมินใน ขั้นตอนที่ 5-6	"...ความร่วมมือที่ดีควร มีการวางบทบาทของแต่ละ ฝ่ายอย่างชัดเจน..." (สถานประกอบการที่ เกี่ยวข้องกับโรงเรียนที่ 2)	"...ผู้เรียนมีความพร้อม เบื้องต้นในการเข้าสู่สถาน ประกอบการ สามารถปฏิบัติ ตามกฎ ระเบียบ...และมีความ ตรงต่อเวลา..." (สถาน ประกอบการ นักเรียนคนที่ 1)	ยืนยันครบ ทั้ง 2 วงรอบ

บทที่ 5

บทสรุป

การวิจัยเรื่อง รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน และ 2) ศึกษาผลการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน บทนี้นำเสนอสาระสำคัญของผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ประกอบด้วย สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ โดยมีรายละเอียดดังนี้

5.1 สรุปผล

1) ผลการพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ผลการพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน เริ่มจากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานจากเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง การศึกษาบริบทและแนวปฏิบัติที่ดีของสถานศึกษาเฉพาะ ความพิการ ตลอดจนการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการที่เกี่ยวข้องกับทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผลการศึกษาพบว่า การส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียนกลุ่มนี้จำเป็นต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบ ไม่ควรมุ่งเน้นเฉพาะการฝึกทักษะอาชีพหรือทักษะเฉพาะงานเท่านั้น แต่ควรพัฒนาผู้เรียนอย่างครอบคลุมทั้งด้านทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

ผลการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการสะท้อนว่า ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรได้รับการเตรียมความพร้อมในด้านคุณลักษณะและพฤติกรรมพื้นฐานที่จำเป็นต่อการทำงานจริง ได้แก่ ความรับผิดชอบ ความตรงต่อเวลา การรับฟังคำสั่ง การปฏิบัติงานตามขั้นตอน ความอดทน ความตั้งใจในการทำงาน การสื่อสารกับผู้อื่นอย่างเหมาะสม การรักษาความสะอาด ความปลอดภัยในการทำงาน และการปรับตัวต่อบริบทของสถานประกอบการ ทั้งนี้ ข้อมูลดังกล่าวเป็นฐานสำคัญในการกำหนดทิศทางของรูปแบบให้เชื่อมโยงระหว่างการจัดการศึกษาของสถานศึกษากับความต้องการของโลกการทำงานจริง

จากการสังเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานดังกล่าวร่วมกับผลการทดลองใช้ในสถานศึกษาจริง ผู้วิจัยได้พัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ซึ่งมีองค์ประกอบสำคัญ 5 องค์ประกอบที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นเหตุเป็นผล ได้แก่

องค์ประกอบที่ 1 หลักการของรูปแบบ ประกอบด้วยหลักการสำคัญ 3 ประการ คือ การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่

ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน และการขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ

องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ มีวัตถุประสงค์ 3 ประการ คือ เพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ เพื่อพัฒนาระบบการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ และเพื่อสร้างแนวทางการร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การมีงานทำ

องค์ประกอบที่ 3 โครงสร้างของรูปแบบ ประกอบด้วย 5 ด้าน ได้แก่ ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการมีงานทำ ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก และด้านการประเมินผล เน้นแนวอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน โดยโครงสร้างทั้ง 5 ด้านเชื่อมโยงและส่งผลต่อผลลัพธ์ด้านทักษะการมีงานทำของผู้เรียน 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

องค์ประกอบที่ 4 ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ ในการยกย่องครั้งแรกกำหนดไว้ 5 ขั้นตอน และภายหลังการนำไปทดลองใช้จริงในรอบที่ 2 ได้ปรับปรุงเป็น 6 ขั้นตอน ได้แก่ การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การออกแบบและจัดกิจกรรมพัฒนา การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน และการประเมินผล ติดตาม และปรับปรุง โดยขั้นตอน "การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน" เป็นขั้นตอนที่เพิ่มขึ้นจากผลการทดลองใช้จริง ซึ่งพบว่าความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องและระบบสนับสนุนที่ชัดเจนเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้การพัฒนาผู้เรียนเกิดความต่อเนื่อง

องค์ประกอบที่ 5 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ ประกอบด้วยผู้เกี่ยวข้อง 4 ฝ่าย ได้แก่ ครู ซึ่งเป็นผู้ขับเคลื่อนหลักในการนำรูปแบบไปปฏิบัติในระดับชั้นเรียน ผู้บริหาร ซึ่งเป็นผู้กำหนดนโยบายและสนับสนุนทรัพยากรให้การดำเนินงานเป็นไปได้อย่างต่อเนื่อง ผู้ปกครอง ซึ่งเป็นผู้เสริมพฤติกรรมและความต่อเนื่องของผู้เรียนในบริบทครอบครัวและชีวิตประจำวัน และสถานประกอบการ ซึ่งเป็นผู้สะท้อนความต้องการของโลกการทำงานจริงและเปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์ให้แก่ผู้เรียน โดยองค์ประกอบนี้เกิดขึ้นจากข้อค้นพบที่ปรากฏซ้ำในข้อมูลภาคสนามตลอดกระบวนการวิจัย ไม่ได้ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้าจากการทบทวนวรรณกรรมเพียงอย่างเดียว

กล่าวโดยสรุป รูปแบบฉบับสมบูรณ์จึงมีลักษณะเป็นระบบที่เชื่อมโยงกันอย่างครบวงจร เริ่มต้นจากความต้องการของสถานประกอบการซึ่งเป็นจุดตั้งต้นสำคัญ ผ่านหลักการและวัตถุประสงค์ที่กำหนดทิศทางและเป้าหมายของการพัฒนา ไปสู่โครงสร้างของรูปแบบ 5 ด้านที่ทำหน้าที่เป็นกลไกขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียน ดำเนินการตามขั้นตอนการดำเนินงาน 6 ขั้นตอนที่ผ่านการตรวจสอบและปรับปรุงจากการทดลองใช้จริง โดยอาศัยความร่วมมือของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้ง 4 ฝ่ายเป็นกลไก

สนับสนุนให้การดำเนินงานเกิดผลอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน ทั้งนี้ รูปแบบดังกล่าวมุ่งให้สถานศึกษาสามารถนำความต้องการของสถานประกอบการมาใช้เป็นฐานในการวิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคล กำหนดเป้าหมายการพัฒนา ออกแบบกิจกรรมฝึกทักษะ จัดระบบสนับสนุนจากผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย และประเมินติดตามผลการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อนำไปสู่ผลลัพธ์ด้านทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาทั้ง 4 มิติ ดังภาพที่ 9



ภาพที่ 9 รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบทั้ง 6 ขั้นตอนมีรายละเอียดดังนี้ 1) ศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ เป็นขั้นตอนเริ่มต้นในการรวบรวมข้อมูลลักษณะงาน คุณลักษณะของผู้ปฏิบัติงาน และทักษะที่สถานประกอบการคาดหวัง เพื่อใช้เป็นฐานในการกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับโลกการทำงานจริง 2) วิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียนรายบุคคล เป็นขั้นตอนการศึกษาศักยภาพ จุดเด่น ข้อจำกัด และความต้องการการสนับสนุนของผู้เรียนแต่ละคนอย่างรอบด้าน เพื่อกำหนดแนวทางการพัฒนาให้เหมาะสมเป็นรายบุคคล 3) กำหนดเป้าหมายการพัฒนา 4 มิติ เป็นขั้นตอนการนำข้อมูลความต้องการของสถานประกอบการมาสังเคราะห์ร่วมกับข้อมูลผู้เรียน เพื่อกำหนดเป้าหมายครอบคลุมทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน 4) ออกแบบและจัดกิจกรรมพัฒนา เป็นขั้นตอนการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และการฝึกทักษะให้สอดคล้องกับเป้าหมายที่กำหนด โดยระบุรายละเอียดทั้งวัตถุประสงค์ ขั้นตอนปฏิบัติ สื่อและอุปกรณ์ ตัวชี้วัดพฤติกรรม และวิธีการประเมินผล 5) ประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน เป็นขั้นตอนการดำเนินงานร่วมกับผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ เพื่อสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง โดยมีครูเป็นผู้ขับเคลื่อนหลัก และ 6) ประเมินผล ติดตาม และปรับปรุงการดำเนินงาน เป็นขั้นตอนการประเมินและติดตามพัฒนาการของผู้เรียนทั้งก่อนและหลังการพัฒนา เพื่อนำผลที่ได้ไปปรับปรุงกิจกรรมและระบบสนับสนุนให้เหมาะสมยิ่งขึ้น ทั้งนี้ รายละเอียดแนวทางปฏิบัติของแต่ละขั้นตอนปรากฏในภาคผนวก คู่มือการใช้รูปแบบ ส่วนที่ 4

จากภาพที่ 9 แสดงให้เห็นว่า รูปแบบฉบับสมบูรณ์มีลักษณะเป็นกระบวนการเชิงระบบที่เริ่มต้นจากการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ แล้วนำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์และสังเคราะห์ร่วมกับข้อมูลผู้เรียนและบริบทของสถานศึกษา เพื่อกำหนดเป้าหมายการพัฒนาทักษะการมีงานทำ 4 มิติ จากนั้นจึงเชื่อมโยงไปสู่การออกแบบองค์ประกอบของรูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงาน ระบบสนับสนุนของผู้เกี่ยวข้อง วงจรการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และผลลัพธ์ของผู้เรียน ทำให้การพัฒนาผู้เรียนมีเป้าหมายชัดเจน สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียน และสัมพันธ์กับความต้องการของสถานประกอบการอย่างเป็นรูปธรรม

นอกจากนี้ รูปแบบที่พัฒนาขึ้นยังให้ความสำคัญกับบทบาทของผู้เกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ เนื่องจากการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาไม่สามารถดำเนินการได้โดยครูหรือสถานศึกษาเพียงฝ่ายเดียว แต่ต้องอาศัยความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง 4 ฝ่าย ได้แก่ ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ โดยครูเป็นผู้ขับเคลื่อนหลักในการวางแผน จัดกิจกรรม ประเมิน และติดตามผู้เรียน ผู้บริหารทำหน้าที่กำหนดทิศทาง อำนวยความสะดวก และสนับสนุนทรัพยากร ผู้ปกครองมีบทบาทในการส่งเสริมพฤติกรรมพื้นฐานและความต่อเนื่องในชีวิตประจำวัน ส่วนสถานประกอบการทำหน้าที่สะท้อนความต้องการของงานจริง ให้ข้อมูลเกี่ยวกับคุณลักษณะและทักษะที่จำเป็น รวมทั้งร่วมสะท้อนผลการพัฒนาผู้เรียน ดังภาพที่ 10



ภาพที่ 10 บทบาทของผู้เกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

จากภาพที่ 10 แสดงให้เห็นว่า การขับเคลื่อนรูปแบบต้องอาศัยความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องอย่างเป็นระบบ โดยครูเป็นศูนย์กลางของการดำเนินงานเชิงปฏิบัติ ทำหน้าที่เชื่อมโยงข้อมูลจากสถานประกอบการ การวิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคล การออกแบบกิจกรรม และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ขณะที่ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการมีบทบาทสนับสนุนในมิติที่แตกต่างกันแต่มีเป้าหมายร่วมกัน คือ การพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะการปฏิบัติงานที่สอดคล้องกับศักยภาพของตนเองและความต้องการของโลกการทำงานจริง

สำหรับคู่มือการใช้รูปแบบ ผู้วิจัยได้จัดทำขึ้นเพื่อเป็นแนวทางประกอบการนำรูปแบบไปใช้ในสถานศึกษา โดยคู่มือประกอบด้วยคำชี้แจงและความเป็นมา หลักการและวัตถุประสงค์ของรูปแบบ องค์ประกอบของรูปแบบ ขั้นตอนการดำเนินงาน บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง เครื่องมือและแบบฟอร์มประกอบการดำเนินงาน ตลอดจนแนวทางการติดตาม ประเมินผล และสะท้อนผลการดำเนินงานคู่มือดังกล่าวมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง สถานประกอบการ และผู้เกี่ยวข้องสามารถนำรูปแบบไปใช้ได้อย่างเข้าใจง่าย เป็นระบบ และสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาเฉพาะความพิการ

ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของร่างรูปแบบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า โดยภาพรวมร่างรูปแบบมีความเหมาะสม อยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.79 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.34 แสดงให้เห็นว่าผู้ทรงคุณวุฒิเห็นว่ารูปแบบมีความชัดเจนทั้งด้านหลักการ

องค์ประกอบ ขั้นตอนการดำเนินงาน และการนำไปใช้จริง สามารถใช้เป็นกรอบในการส่งเสริมทักษะ การมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้อย่างเหมาะสม

สำหรับคู่มือการใช้รูปแบบ ผลการประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า คู่มือมีความเหมาะสม โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 4.56 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43 โดย ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ความถูกต้องและความสอดคล้องของเนื้อหาในคู่มือ รองลงมา คือ ความ ชัดเจนของโครงสร้างและองค์ประกอบของคู่มือ สะท้อนให้เห็นว่าคู่มือมีความเหมาะสมสำหรับใช้เป็น แนวทางประกอบการนำรูปแบบไปใช้ในสถานศึกษา ช่วยให้ครูและผู้เกี่ยวข้องสามารถวางแผน ดำเนิน กิจกรรม ประเมินผล และสะท้อนผลการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ

2) ผลการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความ บกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ผลการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่อง ทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ดำเนินการในวงรอบที่ 2 กับ นักเรียนกลุ่มเป้าหมาย จำนวน 3 คน โดยใช้ระยะเวลา 6 สัปดาห์ ภายใต้กิจกรรมฝึกทักษะที่เหมาะสม กับศักยภาพ ความสนใจ ข้อจำกัดรายบุคคล และลักษณะงานที่สอดคล้องกับความต้องการของสถาน ประกอบการ ได้แก่ ผู้เรียนคนที่ 1 กิจกรรมงานล้างรถเบื้องต้น ผู้เรียนคนที่ 2 กิจกรรมงานเดินเอกสาร ภายในสำนักงาน และผู้เรียนคนที่ 3 กิจกรรมงานช่วยงานในร้านเสริมสวย การดำเนินงานเป็นไปตาม กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ประกอบด้วยขั้นวางแผน ขั้นปฏิบัติการ ขั้นสังเกต และขั้นสะท้อนผล โดยใช้แบบประเมินทักษะการมีงานทำก่อนและหลังการทดลอง และแบบสะท้อนผลของครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการเป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล

ในขั้นวางแผน ผู้วิจัยได้นำรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบที่ผ่านการปรับปรุงจากวงรอบที่ 1 มาใช้เป็นกรอบในการเตรียมการทดลองใช้ โดยศึกษารายละเอียดของรูปแบบ องค์ประกอบ ขั้นตอน การดำเนินงาน เครื่องมือประเมิน และแนวทางการสนับสนุนผู้เรียน จากนั้นวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ของผู้เรียนรายบุคคลเพื่อกำหนดกิจกรรมฝึกทักษะให้เหมาะสมกับศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัด ของผู้เรียนแต่ละคน การวางแผนดังกล่าวช่วยให้การทดลองใช้รูปแบบมีความเป็นระบบ และทำให้การ เลือกกิจกรรมมีความสัมพันธ์กับลักษณะงานจริงที่สถานประกอบการต้องการ

ในขั้นปฏิบัติการ ผู้วิจัยและครูผู้สอนได้ดำเนินกิจกรรมตามรูปแบบและคู่มือการใช้ รูปแบบ โดยเน้นการอธิบายขั้นตอนงาน การสาธิต การให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติจริง การฝึกซ้ำ การใช้สื่อ ช่วยจำหรือรายการตรวจสอบขั้นตอนงาน การให้คำแนะนำระหว่างการฝึก และการเสริมแรงเชิงบวก กิจกรรมงานล้างรถเบื้องต้นช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกการเตรียมอุปกรณ์ การรับฟังคำสั่ง การทำงาน ตามลำดับขั้นตอน การใช้ร่างกายอย่างเหมาะสม และการตรวจสอบความเรียบร้อยของงาน กิจกรรม งานเดินเอกสารภายในสำนักงานช่วยส่งเสริมการรับฟังคำสั่ง การจดจำปลายทาง การส่งเอกสารให้ถูก บุคคล การใช้มารยาทในการติดต่อสื่อสาร และการรายงานผลหลังปฏิบัติงาน ส่วนกิจกรรมงาน ช่วยงานในร้านเสริมสวยช่วยส่งเสริมการเตรียมพื้นที่ การจัดอุปกรณ์ การส่งอุปกรณ์ตามคำสั่ง การรักษาความสะอาด การรอคอย และการปฏิบัติตนอย่างเหมาะสมในบริบทงานบริการ

ในชั้นสังเกต ผลการประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำก่อนและหลังการทดลอง พบว่า ผู้เรียนทั้ง 3 คนมีคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองทุกคน โดยผู้เรียนคนที่ 1 ซึ่งฝึกกิจกรรมงานล้างรถเบื้องต้น มีคะแนนก่อนการทดลอง 60 คะแนน อยู่ในระดับพอใช้ และมีคะแนนหลังการทดลอง 101 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น 41 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 34.17 ผู้เรียนคนที่ 2 ซึ่งฝึกกิจกรรมงานเดินเอกสารภายในสำนักงาน มีคะแนนก่อนการทดลอง 77 คะแนน อยู่ในระดับดี และมีคะแนนหลังการทดลอง 113 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น 36 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 30.00 และผู้เรียนคนที่ 3 ซึ่งฝึกกิจกรรมงานช่วยงานในร้านเสริมสวย มีคะแนนก่อนการทดลอง 75 คะแนน อยู่ในระดับดี และมีคะแนนหลังการทดลอง 105 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น 30 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 25.00

เมื่อพิจารณาผลการทดลองใช้รูปแบบในภาพรวม พบว่า ผู้เรียนทั้ง 3 คนมีคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 70.67 คะแนน อยู่ในระดับพอใช้ และมีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 106.33 คะแนน อยู่ในระดับดีมาก มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 35.67 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 29.72 แสดงให้เห็นว่า รูปแบบที่พัฒนาขึ้นสามารถส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียนได้อย่างชัดเจน โดยเฉพาะเมื่อมีการเลือกกิจกรรมให้เหมาะสมกับผู้เรียนรายบุคคล มีการฝึกซ้ำอย่างต่อเนื่อง มีการใช้สื่อช่วยจำ และมีระบบสนับสนุนจากครูและผู้เกี่ยวข้อง

ผลการพิจารณารายมิติ พบว่า ผู้เรียนมีพัฒนาการครอบคลุมทั้ง 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน โดยทักษะที่ปรากฏเด่นชัดหลังการทดลอง ได้แก่ การรับฟังคำสั่ง การปฏิบัติงานตามขั้นตอนการทำงานต่อเนื่องจนแล้วเสร็จ ความรับผิดชอบหน้าที่ การใช้ถ้อยคำหรือท่าทางในการสื่อสารอย่างเหมาะสม การรู้จักรอคอย การปรับตัวต่อสภาพแวดล้อมการทำงาน และการปฏิบัติงานภายใต้การสนับสนุนของครูหรือพี่เลี้ยงอย่างเหมาะสม

ในชั้นสะท้อนผล ข้อมูลจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการสะท้อนตรงกันว่า รูปแบบที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมต่อการนำไปใช้ในบริบทของสถานศึกษาเฉพาะความพิการ เนื่องจากช่วยให้ครูสามารถวิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคล เลือกกิจกรรมที่เหมาะสม วางแผนการฝึกอย่างเป็นขั้นตอน และติดตามพัฒนาการของผู้เรียนได้ชัดเจนขึ้น ผู้ปกครองสะท้อนว่า ผู้เรียนมีความรับผิดชอบเพิ่มขึ้น สามารถนำพฤติกรรมที่ได้รับการฝึกไปใช้ในชีวิตประจำวันได้มากขึ้น ได้แก่ การช่วยงานบ้าน การรับฟังคำสั่ง และการทำงานจนเสร็จ ส่วนสถานประกอบการสะท้อนว่า ผู้เรียนมีความตั้งใจ ชยัน อดทน และสามารถเรียนรู้งานง่าย ๆ ที่มีขั้นตอนชัดเจนได้ดีขึ้นเมื่อได้รับการดูแลและสนับสนุนอย่างเหมาะสม

อย่างไรก็ตาม ผลการสะท้อนยังพบประเด็นที่ควรพัฒนาเพิ่มเติม ได้แก่ ความละเอียดรอบคอบในการทำงาน การตรวจสอบงานหลังปฏิบัติ การแก้ปัญหาเฉพาะหน้าเมื่ออุปกรณ์ไม่พร้อม หรือเมื่อสิ้นขั้นตอน การปรับตัวต่อสถานการณ์ใหม่ และการสื่อสารอย่างเหมาะสมในบริบทการทำงานจริง ข้อค้นพบดังกล่าวนำไปสู่การปรับปรุงรูปแบบและคู่มือการใช้รูปแบบให้มีความสมบูรณ์มากขึ้น โดยเพิ่มรายละเอียดขั้นตอนการฝึก การจัดทำสื่อช่วยจำ รายการตรวจสอบหลังการปฏิบัติงาน

แนวทางการเสริมแรงเชิงบวก บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง และแนวทางการติดตามประเมินผลให้ครอบคลุมทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการฝึก

กล่าวโดยสรุป ผลการทดลองใช้รูปแบบแสดงให้เห็นว่า รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน สามารถนำไปใช้ได้จริงในบริบทของสถานศึกษาเฉพาะความพิการ และช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะการมีงานทำสูงขึ้นทั้งในภาพรวมและรายบุคคล รูปแบบดังกล่าวมีความเหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน เชื่อมโยงกับบริบทงานจริง และสะท้อนความต้องการของสถานประกอบการอย่างเป็นรูปธรรม ทั้งยังช่วยให้สถานศึกษามีแนวทางในการวางแผน จัดกิจกรรม สนับสนุน ประเมิน และพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

5.2 อภิปรายผล

1) การพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) โครงสร้างของรูปแบบ 4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ และ 5) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ โดยองค์ประกอบทั้ง 5 มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ และมุ่งไปสู่การพัฒนาทักษะการมีงานทำของผู้เรียน 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน ผลการประเมินโดยผู้ทรงคุณวุฒิพบว่า รูปแบบมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.79 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.34 ส่วนคู่มือการใช้รูปแบบมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.56 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43

การที่รูปแบบประกอบด้วยหลักการ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง และขั้นตอนการดำเนินงาน สอดคล้องกับแนวคิดของธีระ รุญเจริญ (2550) ซึ่งกล่าวว่า รูปแบบควรประกอบด้วยหลักการ วัตถุประสงค์ ระบบและกลไก วิธีดำเนินงาน แนวทางการประเมินผล และเงื่อนไขของรูปแบบ รวมทั้งสอดคล้องกับสมาน อัครภูมิ (2551) ที่กำหนดให้รูปแบบมีชื่อ วัตถุประสงค์ หลักการและเหตุผล องค์ประกอบหลัก แนวทางการประเมิน และเงื่อนไขความสำเร็จ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ Joyce และ Weil (1980) ซึ่งให้ความสำคัญกับจุดเน้นของรูปแบบ ลำดับขั้นตอน ระบบสังคม หลักการตอบสนอง และระบบสนับสนุน

เมื่อพิจารณาเฉพาะโครงสร้างและขั้นตอนการดำเนินงาน ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับแนวคิดของบุญชม ศรีสะอาด (2555) ที่อธิบายว่า รูปแบบเป็นโครงสร้างที่แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ อย่างชัดเจน และต้องผ่านกระบวนการสร้าง ตรวจสอบ และทดลองใช้ รวมทั้งสอดคล้องกับ Brown และ Moberg (1980) ซึ่งมองรูปแบบองค์การในลักษณะเชิงระบบที่

ประกอบด้วยสภาพแวดล้อม เทคโนโลยี โครงสร้าง และกระบวนการจัดการ แสดงให้เห็นว่าองค์ประกอบของรูปแบบที่พัฒนาขึ้นมิได้เป็นเพียงรายการของสาระต่าง ๆ แต่มีหน้าที่เชื่อมฐานคิด เป้าหมาย กลไก และการปฏิบัติเข้าด้วยกัน

ผลการวิจัยที่กำหนดให้การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการเป็นจุดเริ่มต้นของรูปแบบ สอดคล้องกับทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม ซึ่งอธิบายว่าความสำเร็จของบุคคลในการทำงานมิได้ขึ้นอยู่กับความสามารถของบุคคลเพียงฝ่ายเดียว แต่ขึ้นอยู่กับความสอดคล้องระหว่างคุณลักษณะของบุคคล ลักษณะงาน และสภาพแวดล้อมในการทำงาน หากบุคคลมีทักษะ พฤติกรรม และความพร้อมที่สอดคล้องกับข้อกำหนดของงาน ย่อมมีแนวโน้มที่จะปรับตัวและปฏิบัติงานได้เหมาะสมมากขึ้น กลไกดังกล่าวปรากฏชัดในขั้นตอนของรูปแบบที่เริ่มจากการศึกษาลักษณะงาน ทักษะ คุณลักษณะ พฤติกรรม และระบบสนับสนุนที่สถานประกอบการต้องการ จากนั้นจึงนำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์ร่วมกับศักยภาพ ความสนใจ จุดเด่น จุดที่ควรพัฒนา และความต้องการจำเป็นของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ก่อนกำหนดเป้าหมายและออกแบบกิจกรรมการดำเนินงานจึงเป็นการพิจารณาทั้งความพร้อมของผู้เรียน ลักษณะงาน และการปรับระบบสนับสนุนให้เกิดความเหมาะสมร่วมกัน

ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับข้อเสนอขององค์การแรงงานระหว่างประเทศที่ระบุว่าระบบการพัฒนาทักษะควรเชื่อมโยงความรู้ ทักษะ และสมรรถนะกับความต้องการของตลาดแรงงาน และควรเปิดโอกาสให้องค์กรนายจ้างมีส่วนร่วมในกระบวนการกำหนดและพัฒนาทักษะ (International Labour Organization [ILO], 2020) รวมทั้งสอดคล้องกับ ILO (2015) ที่ให้ความสำคัญกับการคาดการณ์และจับคู่ทักษะกับงาน เพื่อช่วยลดความไม่สอดคล้องระหว่างผู้ปฏิบัติงานกับความต้องการของสถานประกอบการ

ผลการวิจัยกำหนดทักษะการมีงานทำที่มุ่งพัฒนาไว้ 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรม การทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน แสดงให้เห็นว่า การเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานไม่ควรมุ่งเฉพาะความสามารถในการปฏิบัติงานหรือทักษะอาชีพเฉพาะด้าน แต่ต้องพัฒนาความสามารถในการดูแลตนเอง ความรับผิดชอบ วินัย การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น การปรับตัว และการใช้ระบบสนับสนุนด้วย ผลดังกล่าวสอดคล้องกับ U.S. Department of Education (2017) ซึ่งอธิบายว่า การเตรียมผู้เรียนเพื่อการสู่ชีวิตหลังออกจากโรงเรียนควรครอบคลุมการศึกษาต่อ การฝึกอบรม การมีงานทำ และการดำรงชีวิตอย่างอิสระ โดยต้องมีการกำหนดเป้าหมายหลังจบการศึกษา การวางแผนเปลี่ยนผ่าน และการพัฒนาพฤติกรรมในที่ทำงาน ทักษะสังคม และการกำหนดตนเอง ขณะเดียวกัน Kohler et al. (2016) เสนอกรอบ Taxonomy for Transition Programming 2.0 ซึ่งประกอบด้วย การวางแผนที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การพัฒนาผู้เรียน ความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การมีส่วนร่วมของครอบครัว และโครงสร้างของโปรแกรม แสดงให้เห็นว่า ความพร้อมต่อการทำงานมิได้เกิดจากทักษะของผู้เรียนเพียงด้านเดียว แต่ต้องมีระบบรอบตัวที่เอื้อต่อการเปลี่ยนผ่านด้วย

นอกจากนี้ Test et al. (2010) ยังพบว่า ปัจจัยที่สัมพันธ์กับผลลัพธ์หลังออกจากโรงเรียนของผู้เรียนประกอบการประกอบด้วยประสบการณ์การทำงาน การมีส่วนร่วมของครอบครัว ความ

ร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การสนับสนุนผู้เรียน และการพัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อชีวิตผู้ใหญ่ จึงสนับสนุนการกำหนดทักษะ 4 มิติในงานวิจัยครั้งนี้ โดยเฉพาะมิติความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน ซึ่งสะท้อนว่า ความพร้อมมิใช่คุณลักษณะที่อยู่ภายในตัวผู้เรียนเท่านั้น แต่เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถของผู้เรียนกับระบบช่วยเหลือที่จัดให้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับ ILO (2020) ที่เสนอว่า ทักษะเพื่อการมีงานทำต้องครอบคลุมทั้งทักษะทางเทคนิค ทักษะพฤติกรรม และทักษะเพื่อการดำรงชีวิต เช่น การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น การแก้ปัญหา และความมั่นใจในตนเอง รวมทั้งสอดคล้องกับงานของ Kamaroellah et al. (2021) และ Holidi และ Abu Seman (2023) ซึ่งให้ความสำคัญกับทั้งทักษะส่วนบุคคล ทักษะระหว่างบุคคล ความรับผิดชอบ การสื่อสาร และความสามารถในการปรับตัวตามความคาดหวังของนายจ้าง

ผลการวิจัยพบว่า ภายในองค์ประกอบด้านโครงสร้างของรูปแบบ ประกอบด้วย ส่วนประกอบเชิงระบบ 5 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน 2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการมีงานทำ 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก และ 5) ด้านการประเมินผล แนะนำอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน

ผลดังกล่าวสอดคล้องกับกรอบ Taxonomy for Transition Programming 2.0 ของ Kohler et al. (2016) ซึ่งประกอบด้วย การวางแผนที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การพัฒนาผู้เรียน ความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การมีส่วนร่วมของครอบครัว และโครงสร้างของโปรแกรม โดยเฉพาะหมวด Program Structure ซึ่งครอบคลุมนโยบาย ทรัพยากร การวางแผนเชิงกลยุทธ์ และการประเมินผล และหมวด Interagency Collaboration ซึ่งให้ความสำคัญกับความร่วมมือระหว่างโรงเรียน หน่วยงานอาชีพ หน่วยงานฟื้นฟูสมรรถภาพ และองค์กรชุมชน ความสอดคล้องดังกล่าวแสดงว่า การส่งเสริมทักษะการมีงานทำมิใช่กิจกรรมเฉพาะของครูผู้สอนด้านอาชีพ แต่เป็นภารกิจเชิงระบบของสถานศึกษา ซึ่งต้องมียุทธศาสตร์ ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร หลักสูตร เครือข่าย และระบบติดตามรองรับ หากสถานศึกษาจัดกิจกรรมฝึกอาชีพโดยไม่มีโครงสร้างบริหารที่ชัดเจน การดำเนินงานอาจเกิดขึ้นเป็นครั้งคราว ขึ้นอยู่กับความพร้อมของครูรายบุคคล และไม่สามารถเชื่อมโยงไปสู่การฝึกงานหรือการมีงานทำได้อย่างต่อเนื่อง ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับ U.S. Department of Education (2017) ซึ่งให้ความสำคัญกับการกำหนดเป้าหมาย การวางแผนเปลี่ยนผ่าน และการจัดบริการอย่างเป็นระบบ รวมทั้งสอดคล้องกับ Test et al. (2010) ที่ระบุว่าความร่วมมือระหว่างหน่วยงานและประสบการณ์ในชุมชนเป็นตัวทำนายสำคัญของผลลัพธ์หลังออกจากโรงเรียน

ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ 2) การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท 3) การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา 4) การออกแบบและจัดกิจกรรมพัฒนา 5) การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน และ 6) การประเมินผล ติดตาม และปรับปรุง ผลดังกล่าวสอดคล้องกับกรอบแนวคิดการเตรียมความพร้อมสู่การมีงานทำ ซึ่งเน้นการวางแผนเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนไปสู่ชีวิตผู้ใหญ่และการทำงานอย่างเป็น

ระบบ โดยเชื่อมโยงการประเมินผู้เรียน การกำหนดเป้าหมายรายบุคคล การจัดกิจกรรม และความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องเข้าด้วยกัน รวมทั้งสอดคล้องกับ Kohler et al. (2016) ที่ให้ความสำคัญกับ Student-Focused Planning และ Student Development ขั้นตอนดังกล่าวยังสอดคล้องกับธรรมชาติของการวิจัยเชิงปฏิบัติการตามแนวคิดของ Kemmis และ McTaggart (1988) ซึ่งประกอบด้วยการวางแผน การปฏิบัติการ การสังเกต และการสะท้อนผล โดยเฉพาะขั้นที่ 6 การประเมินผล ติดตาม และปรับปรุง ซึ่งทำให้รูปแบบมีใช้กระบวนการเส้นตรงที่สิ้นสุดหลังการจัดกิจกรรม แต่เป็นวงจรที่นำข้อมูลจากการปฏิบัติกลับไปปรับเป้าหมาย กิจกรรม และระบบสนับสนุน

ผลการวิจัยกำหนดผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ 4 ฝ่าย ได้แก่ ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ผลดังกล่าวสอดคล้องกับ Kohler et al. (2016) ที่ให้ความสำคัญกับความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การมีส่วนร่วมของครอบครัว และโครงสร้างโปรแกรม รวมทั้งสอดคล้องกับ Test et al. (2010) ซึ่งพบว่า ความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน การมีส่วนร่วมของครอบครัว และประสบการณ์การทำงานในชุมชนมีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์หลังจากออกจากโรงเรียนของผู้เรียนพิการ กลไกของความร่วมมือในรูปแบบนี้ประกอบด้วย ผู้บริหารเป็นผู้กำหนดนโยบายและสนับสนุนทรัพยากร ครูเป็นผู้วิเคราะห์ผู้เรียน วางแผน จัดกิจกรรม และประเมินผล ผู้ปกครองเป็นผู้เสริมพฤติกรรมและความต่อเนื่องของผู้เรียนในชีวิตประจำวัน ส่วนสถานประกอบการเป็นผู้สะท้อนความต้องการ เปิดพื้นที่ฝึก และให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับพฤติกรรมการทำงานจริง ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับ ILO (2020) ที่เสนอว่า การพัฒนาทักษะให้ตอบสนองความต้องการของตลาดแรงงาน จำเป็นต้องให้นายจ้างมีส่วนร่วมตั้งแต่การกำหนดทักษะ การวางแผน ไปจนถึงการจัดประสบการณ์ทำงาน และสอดคล้องกับ Wehman et al. (2018) ซึ่งพบว่า การฝึกงาน การจ้างงานแบบมีการสนับสนุน และการจ้างงานแบบเฉพาะบุคคลจะเกิดผลได้ดีเมื่อมีการประสานงานระหว่างสถานศึกษา ครอบครัว ผู้ให้บริการ และสถานประกอบการ

การที่ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินรูปแบบและคู่มือในระดับมากที่สุด อาจเนื่องมาจากรูปแบบมีองค์ประกอบครบถ้วน มีความเชื่อมโยงระหว่างหลักการ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง ขั้นตอน และบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง รวมทั้งมีคู่มือและเครื่องมือช่วยแปลงแนวคิดไปสู่การปฏิบัติ ผลดังกล่าวสอดคล้องกับ บุญชม ศรีสะอาด (2555) ซึ่งกล่าวว่า การพัฒนารูปแบบควรเริ่มจากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ก่อนนำรูปแบบไปตรวจสอบและทดลองใช้ และสอดคล้องกับแนวคิดของ Plomp ที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนานวัตกรรมผ่านการวิเคราะห์ปัญหา การออกแบบ การทดลอง และการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม คะแนนความเหมาะสมในระดับมากที่สุดเป็นผลจากการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิกลุ่มหนึ่ง จึงสะท้อนความเหมาะสมของเนื้อหา โครงสร้าง และแนวทางดำเนินงานมากกว่าจะเป็นข้อยืนยันว่ารูปแบบจะเกิดประสิทธิผลเท่ากันในทุกสถานศึกษา ผลดังกล่าวจึงต้องพิจารณาร่วมกับผลการทดลองใช้จริงและเงื่อนไขของแต่ละบริบท ไม่ควรใช้คะแนนจากผู้ทรงคุณวุฒิเพียงอย่างเดียวเพื่อสรุปประสิทธิผลของรูปแบบ

2) ผลการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ผลการทดลองใช้รูปแบบเป็นเวลา 6 สัปดาห์กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจำนวน 3 คน ในกิจกรรมงานล้างรถเบื้องต้น งานเดินเอกสารภายในสำนักงาน และงานช่วยงานในร้านเสริมสวย พบว่า นักเรียนทั้ง 3 คนมีคะแนนทักษะการปฏิบัติงานหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 70.67 คะแนน และคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 106.33 คะแนน มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 35.67 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 29.72 นอกจากนี้ ข้อมูลสะท้อนจากครู ผู้ปกครอง และผู้แทนสถานประกอบการยังแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านความรับผิดชอบ การทำงานตามขั้นตอน การสื่อสาร การช่วยเหลือตนเอง และการปรับตัวดีขึ้น

การที่ผู้เรียนแต่ละคนได้รับกิจกรรมแตกต่างกันตามศักยภาพ ความสนใจ และข้อจำกัดเป็นกลไกสำคัญที่อาจทำให้คะแนนหลังการทดลองสูงขึ้น ผู้เรียนคนที่ 1 ได้รับกิจกรรมงานล้างรถเบื้องต้น ซึ่งเป็นงานที่เห็นผลสำเร็จชัด มีลำดับขั้นตอน และสามารถฝึกซ้ำได้ ผู้เรียนคนที่ 2 ได้รับกิจกรรมงานเดินเอกสาร ซึ่งเหมาะกับพื้นฐานความรับผิดชอบ การจดจำเส้นทาง และการสื่อสาร ส่วนผู้เรียนคนที่ 3 ได้รับกิจกรรมงานช่วยงานในร้านเสริมสวย ซึ่งเปิดโอกาสให้ฝึกการจัดอุปกรณ์การทำงานต่อเนื่อง และการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ผลดังกล่าวสอดคล้องกับทฤษฎีความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม ซึ่งเสนอว่า การปฏิบัติงานจะเกิดผลดีเมื่อคุณลักษณะของบุคคลมีความเหมาะสมกับลักษณะงานและสภาพแวดล้อม และสอดคล้องกับแนวคิดการจ้างงานแบบเฉพาะบุคคลที่ให้ความสำคัญกับการออกแบบงานจากจุดแข็ง ความสนใจ และเงื่อนไขสนับสนุนของแต่ละบุคคล นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับ Wehman et al. (2018) ซึ่งพบว่า การจ้างงานแบบมีการสนับสนุน การจ้างงานแบบเฉพาะบุคคล และประสบการณ์ฝึกงาน เป็นแนวทางที่ช่วยเพิ่มโอกาสด้านการทำงานของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและการพัฒนาการ โดยจุดร่วมสำคัญคือการประเมินรายบุคคล การจัดประสบการณ์ที่สัมพันธ์กับงานจริง และการสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง

ผลการทดลองที่ผู้เรียนมีความรับผิดชอบ ความต่อเนื่อง และความมั่นใจในการปฏิบัติงานเพิ่มขึ้น สามารถอธิบายได้ด้วยทฤษฎีอาชีวะเชิงสังคม-พุทธิสัมพันธ์ ซึ่งมีพื้นฐานจากแนวคิดของ Bandura (1986) และให้ความสำคัญกับการเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง การสังเกตตัวแบบ การรับรู้ความสามารถของตนเอง ความคาดหวังต่อผลลัพธ์ และการสนับสนุนจากสภาพแวดล้อม ในการทดลองครั้งนี้ ครูทำหน้าที่อธิบาย สาธิต ให้ผู้เรียนฝึกปฏิบัติจริง ให้คำแนะนำระหว่างการทำงาน และเสริมแรงเชิงบวกเมื่อผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้ถูกต้อง ผู้เรียนจึงได้รับทั้งตัวแบบที่ชัดเจน ประสบการณ์ความสำเร็จ และข้อมูลย้อนกลับอย่างต่อเนื่อง เมื่อผู้เรียนสามารถทำงานแต่ละขั้นสำเร็จย่อมมีโอกาสเกิดความเชื่อมั่นว่าตนเองสามารถทำงานนั้นได้ ซึ่งอาจนำไปสู่ความพยายาม ความอดทน และความต่อเนื่องในการทำงานที่เพิ่มขึ้น ผลดังกล่าวสอดคล้องกับ Alexander et al. (2023) ซึ่งพบว่า การฝึกในสถานประกอบการจริงควบคู่กับการสนับสนุนในงานช่วยให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาพัฒนาทักษะ ความมั่นใจ และการปรับตัวต่อบริบทการทำงาน โดยการสนับสนุนครอบคลุมการสอนงาน การสร้างกิจวัตร และการช่วยเชื่อมการเรียนรู้กับความคาดหวังของนายจ้าง

กิจกรรมทั้ง 3 ประเภทได้รับการแบ่งออกเป็นขั้นตอนสั้นและชัดเจน เช่น การเตรียมอุปกรณ์ การปฏิบัติงานตามลำดับ การตรวจสอบ และการเก็บอุปกรณ์ในงานล้างรถ การรับเอกสารเดินทาง เอกสาร ขออนุญาต ส่งมอบ และยืนยันการส่งเอกสารในงานเดินทางเอกสาร ตลอดจนการพับผ้า กวาดพื้น ส่งอุปกรณ์ และทักทายผู้ใช้บริการในงานช่วยงานร้านเสริมสวย กลไกดังกล่าวช่วยลดความซับซ้อนของงาน ทำให้ผู้เรียนสามารถมุ่งความสนใจไปยังพฤติกรรมแต่ละขั้น และช่วยให้ครูระบุได้ว่าผู้เรียนต้องการการช่วยเหลือในขั้นตอนใด ผลการวิจัยจึงสอดคล้องกับ ILO (2011) ซึ่งเสนอว่าการฝึกงานสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาควรมีการวิเคราะห์งานและแยกภาระงานเป็นลำดับที่เข้าใจง่าย รวมทั้งมีการปรับงานและจัดระบบช่วยเหลือที่เหมาะสม ผลดังกล่าวยังสอดคล้องกับ Gilson et al. (2017) ซึ่งให้ความสำคัญกับการฝึกปฏิบัติงานจริงอย่างต่อเนื่อง การมีตัวแบบที่ชัดเจน การแบ่งขั้นตอนของงาน และการสนับสนุนจากครูหรือผู้ฝึกงานอย่างเป็นระบบ เพื่อสร้างความคุ้นเคย ความมั่นใจ และการนำทักษะไปใช้ในบริบทการทำงาน

การจัดกิจกรรมให้มีลักษณะใกล้เคียงงานจริงทำให้ผู้เรียนได้ฝึกทั้งทักษะเฉพาะงานและพฤติกรรมที่สัมพันธ์กับการทำงาน เช่น การตรงต่อเวลา การรับคำสั่ง การสื่อสาร การทำงานจนเสร็จ และการเก็บอุปกรณ์ ผลดังกล่าวสอดคล้องกับกรอบแนวคิดการเตรียมความพร้อมสู่การมีงานทำ และกรอบ Taxonomy for Transition Programming 2.0 ของ Kohler et al. (2016) ซึ่งเน้นการเชื่อมโยงเป้าหมายหลังจบการศึกษา กับกิจกรรมการเรียนรู้ ประสบการณ์ในชุมชน และบริบทการทำงานจริง ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับ Test et al. (2010) ซึ่งระบุว่าประสบการณ์การทำงานและประสบการณ์ในชุมชนเป็นตัวทำนายที่สัมพันธ์กับผลลัพธ์ด้านการมีงานทำหลังจากออกจากโรงเรียน และสอดคล้องกับ Wehman et al. (2018) ซึ่งพบว่าการฝึกงานและประสบการณ์ทำงานที่มีการสนับสนุนช่วยให้บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีโอกาสพัฒนาทักษะและเข้าสู่การทำงานมากขึ้น

ข้อมูลสะท้อนผลแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนไม่ได้พัฒนาเฉพาะความสามารถในการทำงาน แต่มีการเปลี่ยนแปลงด้านการช่วยเหลือตนเอง ความรับผิดชอบ การทำงานตามขั้นตอน การสื่อสาร และการปรับตัวด้วย ผลดังกล่าวสอดคล้องกับ ILO (2020) ซึ่งเสนอว่า ทักษะเพื่อการมีงานทำต้องครอบคลุมมากกว่าทักษะทางเทคนิค โดยรวมถึงทักษะพฤติกรรม การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น การแก้ปัญหา และความมั่นใจในตนเอง ผลดังกล่าวยังสอดคล้องกับ Holidi และ Abu Seman (2023) ซึ่งศึกษาทักษะการมีงานทำจากมุมมองของนายจ้างและเยาวชน และพบว่านายจ้างให้ความสำคัญกับทั้งทักษะส่วนบุคคล ทักษะการสื่อสาร การทำงานเป็นทีม และความรับผิดชอบ รวมทั้งสอดคล้องกับ Kamaroellah et al. (2021) ที่อธิบายว่าทักษะการมีงานทำมีลักษณะเป็นชุดสมรรถนะที่รวมทั้งความรู้ ทักษะส่วนบุคคล และทักษะระหว่างบุคคล

ข้อมูลสะท้อนจากครู ผู้ปกครอง และผู้แทนสถานประกอบการแสดงให้เห็นว่า การพัฒนาผู้เรียนเกิดขึ้นภายใต้การช่วยเหลือจากหลายฝ่าย ครูให้การสอนและติดตาม ผู้ปกครองสะท้อนการเปลี่ยนแปลงในชีวิตประจำวัน และสถานประกอบการให้ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เหมาะสมกับงานจริง ผลดังกล่าวสอดคล้องกับ Wehman et al. (2018) ที่พบว่า การจ้างงานแบบมีการสนับสนุนและการจ้างงานแบบเฉพาะบุคคลมีแนวโน้มช่วยเพิ่มการได้งานและการคงอยู่ในงานของ

บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยต้องมีการสนับสนุนทั้งก่อนและระหว่างการทำงาน รวมทั้งสอดคล้องกับ Kohler et al. (2016) ซึ่งให้ความสำคัญกับความร่วมมือระหว่างหน่วยงานและการมีส่วนร่วมของครอบครัว

นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับ Alexander et al. (2023) ที่พบว่า การสนับสนุนในงานช่วยให้ผู้ฝึกพัฒนาทักษะและการปรับตัวต่อบริบทการทำงาน อย่างไรก็ตาม ระบบสนับสนุนต้องมีเป้าหมายให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้ด้วยตนเองมากขึ้น มิใช่จัดการช่วยเหลือในระดับเดิมตลอดเวลา การสนับสนุนจึงควรได้รับการประเมินและค่อย ๆ ลดลงตามพัฒนาการของผู้เรียน เพื่อหลีกเลี่ยงการพึ่งพาผู้ช่วยมากเกินไปจนความจำเป็น

5.3 ข้อเสนอแนะ

1) ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. สถานศึกษาที่จะนำรูปแบบไปใช้ควรเริ่มจากการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการในพื้นที่ก่อน เพื่อให้การกำหนดกิจกรรมฝึกทักษะอาชีพมีความสอดคล้องกับลักษณะงานจริง และสามารถแปลงความต้องการดังกล่าวไปสู่เป้าหมายการพัฒนา สมรรถนะ ตัวบ่งชี้พฤติกรรม และกิจกรรมฝึกที่เหมาะสมกับผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม

2. ผู้บริหารสถานศึกษาควรกำหนดนโยบายและแนวทางการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้เป็นส่วนหนึ่งของการบริหารจัดการสถานศึกษา โดยสนับสนุนด้านบุคลากร เวลา งบประมาณ สถานที่ วัสดุอุปกรณ์ และระบบประสานความร่วมมือกับสถานประกอบการหรือหน่วยงานภายนอก เพื่อให้การดำเนินงานตามรูปแบบเกิดขึ้นได้จริงและต่อเนื่อง

3. ครูผู้สอนควรใช้คู่มือการใช้รูปแบบเป็นแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียนรายบุคคล ทั้งด้านศักยภาพ ความสนใจ ข้อจำกัด พฤติกรรมพื้นฐาน และความต้องการจำเป็นเฉพาะเพื่อกำหนดเป้าหมายการพัฒนาทักษะการมีงานทำให้ครอบคลุม 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

4. การออกแบบกิจกรรมฝึกทักษะควรเป็นกิจกรรมที่มีลักษณะใกล้เคียงกับงานจริง มีขั้นตอนชัดเจน ไม่ซับซ้อนเกินไป สามารถฝึกซ้ำได้ และเหมาะสมกับระดับความสามารถของผู้เรียน โดยครูควรใช้วิธีการสาธิต การแบ่งงานเป็นขั้นตอนย่อย การใช้บัตรภาพหรือรายการตรวจสอบ การให้คำแนะนำระหว่างการฝึก และการเสริมแรงเชิงบวกอย่างต่อเนื่อง

5. สถานศึกษาควรจัดระบบสนับสนุนจากผู้เกี่ยวข้องอย่างเป็นระบบ โดยให้ครูเป็นผู้ขับเคลื่อนหลัก ผู้บริหารเป็นผู้สนับสนุนด้านนโยบายและทรัพยากร ผู้ปกครองเป็นผู้ส่งเสริมพฤติกรรมพื้นฐานในชีวิตประจำวัน และสถานประกอบการเป็นผู้สะท้อนความต้องการของงานจริง ตลอดจนร่วมให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับคุณลักษณะและพฤติกรรมการทำงานที่ควรพัฒนาเพิ่มเติม

6. ในการนำรูปแบบไปใช้ ควรมีการประเมินและติดตามผลอย่างต่อเนื่อง ทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการฝึก โดยใช้ข้อมูลจากหลายแหล่ง

7. สถานศึกษาควรให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะที่ผู้เรียนยังต้องได้รับการส่งเสริมเพิ่มเติม ได้แก่ ความละเอียดรอบคอบ การตรวจสอบงานหลังปฏิบัติ การแก้ปัญหาเฉพาะหน้า การปรับตัวต่อสถานการณ์ใหม่ และการสื่อสารในบริบทการทำงานจริง เนื่องจากเป็นทักษะสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้เหมาะสมและมีความพร้อมมากขึ้นต่อการเข้าสู่สถานประกอบการ

8. ควรพัฒนาครูและผู้เกี่ยวข้องให้มีความรู้และทักษะด้านการวิเคราะห์งาน การออกแบบกิจกรรมฝึกอาชีพ การใช้เครื่องมือประเมินทักษะการปฏิบัติงาน การจัดทำสื่อช่วยจำ และการจัดระบบสนับสนุนผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

2) ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรทดลองใช้รูปแบบกับกลุ่มเป้าหมายที่มีจำนวนมากขึ้น และครอบคลุมลักษณะงานที่หลากหลายมากขึ้น เพื่อเปรียบเทียบผลของรูปแบบในงานอาชีพที่แตกต่างกัน เช่น งานบริการ งานสำนักงาน งานเกษตร งานโรงแรม หรืองานร้านค้า

2. ควรศึกษาผลของรูปแบบในระยะยาว เพื่อติดตามว่าผู้เรียนสามารถคงพฤติกรรมการทำงานหลังสิ้นสุดการฝึกได้หรือไม่ และสามารถนำทักษะที่ได้รับไปใช้ในสถานการณ์จริงนอกโรงเรียนได้มากน้อยเพียงใด

3. ควรศึกษาบทบาทของผู้ปกครอง และสถานประกอบการในฐานะระบบสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่การทำงาน เพื่อพัฒนาแนวทางความร่วมมือที่ชัดเจนและสามารถนำไปใช้ได้

4. ควรวิจัยต่อยอดรูปแบบนี้เป็นคู่มือ หรือชุดฝึกอบรมสำหรับครู และสถานประกอบการ โดยเฉพาะในประเด็นการใช้สื่อช่วยสอน การสอนงานเป็นขั้นตอน และการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา



บรรณานุกรม

- กรมการจัดหางาน. (2563). คู่มือการปฏิบัติงานตามมาตรา 33 และมาตรา 35 แห่งพระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ. กรมการจัดหางาน.
- กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ. (2561). แนวทางการส่งเสริมการจ้างงานคนพิการ (สำหรับสถานประกอบการ). <https://ejob.dep.go.th/wp-content/uploads/2018/12/แนวทางการส่งเสริมการจ้างงานคนพิการ.pdf>
- กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ. (2568). การจ้างงานคนพิการในสถานประกอบการ. <https://dfund.dep.go.th/wp-content/uploads/2025/01/จ้าง-68.pdf>
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2550). กฎกระทรวงกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการให้คนพิการมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา พ.ศ. 2550. กระทรวงศึกษาธิการ.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2553). ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552. กระทรวงศึกษาธิการ.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). การขับเคลื่อนการศึกษามัธยมศึกษาไทย 4.0 เพื่อการมีงานทำแห่งศตวรรษที่ 21. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กัลยาณี อินตะสิน, ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์, และไพฑูรย์ โพธิสาร. (2559). การศึกษารูปแบบการเปลี่ยนผ่านเฉพาะบุคคลจากโรงเรียนสู่สถานประกอบการสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาระดับเล็กน้อย. วารสารการศึกษาและการพัฒนาสังคม, 12(2), 130–143.
- กองบริหารข้อมูลตลาดแรงงาน กรมการจัดหางาน. (2565). รายงานการศึกษาวิจัย ‘ทิศทางตลาดแรงงานไทยในอนาคต’ ใน 6 อุตสาหกรรม. กรมการจัดหางาน. https://www.doe.go.th/prd/assets/upload/files/lmia_th/1518f36b23b0da4e6a26fb1a5ae262d6.pdf
- กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา. (2565). รายงานสถานการณ์ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาปี 2565. <https://www.eef.or.th/wp-content/uploads/2022/02/รายงานสถานการณ์ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา65.pdf>
- กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา. (2567). คู่มือสถานการณ์คนพิการ (ฉบับเต็ม). https://www.eef.or.th/wp-content/uploads/2024/09/03-คู่มือสถานการณ์คนพิการ_ฉบับเต็ม.pdf
- กองทุนส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ. (2566). การจ้างงานคนพิการในสถานประกอบการและหน่วยงานของรัฐ. https://dfund.dep.go.th/wp-content/uploads/2024/03/สถิติจ้างงาน_ตก_66.pdf

จุฑามาศ ลีลาวัฒนพานิชย์ และนฤมล อินทร์ประสิทธิ์. (2563).

การพัฒนาหนังสือเรียนวิชาภาษาไทยสำหรับนักเรียนบกพร่องทางสติปัญญา
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. วารสารบัณฑิตศึกษามหาจุฬาลงกรณ์, 7(4), 191–200.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/jg-mcukk/article/view/242410>

ชุติกานุจน์ เพ็ชรแก้ว, นิเลาะ แวอุแซ้ง, ซาฟีอี อาดำ, ธมยันตี ประยูรพันธ์, มณฑนา กระโหวงศ์,
รอยฮาน สะอารี, และวีรศักดิ์ ไชจิพันธ์. (2564).

ความต้องการแรงงานและช่องว่างสมรรถนะสู่การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์
เมืองต้นแบบการค้าชายแดน อำเภอสุโขทัย-โก-ลก จังหวัดนราธิวาส.
วารสารวิทยาการจัดการปริทัศน์, 23(2), 25–38. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/msaru/article/view/254900>

ดารณีย์ พยัคฆ์กุล และชวลิต ขอดศิริ. (2565).

ความต้องการสมรรถนะด้านแรงงานและการผลิตกำลังคนสู่ตลาดแรงงานในจังหวัดเชียงใหม่.
วารสารสมาคมพัฒนาวิชาชีพการบริหารการศึกษาแห่งประเทศไทย, 3(4), 1–15.
<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JAPDEAT/article/view/252223>

ทิตนา แคมมณี. (2560). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ
(พิมพ์ครั้งที่ 21). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ธีระ รุญเจริญ. (2550). ความเป็นมืออาชีพในการจัดและบริหารการศึกษายุคปฏิรูปการศึกษา. ข้าว
ฟาง.

บุญชม ศรีสะอาด. (2555). การวิจัยเบื้องต้น (พิมพ์ครั้งที่ 9). สุวีริยาสาส์น.

บุญทัน ดอกไธสง. (2555). รัฐประศาสนศาสตร์สร้างสรรค์. ปัญญาชน.

วัชรสินธุ์ เฟ็งบุบผา และกนิษฐ์ ศรีเคลือบ. (2564).

ทักษะการประกอบอาชีพที่สำคัญในโลกยุคใหม่ที่นักเรียนไทยควรได้รับการพัฒนา:
การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น. ครุศาสตร์สาร, 15(1), 137–149.

ศฤงคาร ใจปันหา. (2563). รูปแบบการบริหารแบบมีส่วนร่วมเพื่อส่งเสริมการมีงานทำ
สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ
[วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาดุขฎิบัณฑิต, มหาวิทยาลัยนเรศวร].
คลังปัญญามหาวิทยาลัยนเรศวร.

<https://nuir.lib.nu.ac.th/dspace/handle/123456789/2519>

ศิริรัตน์ นาคทองแก้ว และจารุพัชร ฉลาดแพทย์. (2565).

ผลการพัฒนาผู้บกพร่องทางสติปัญญาสู่การทำงานในสถานประกอบการ กรณีศึกษา
สถาบันราชานุกูล. วารสารราชานุกูล, 34(1). <https://he03.tci-thaijo.org/index.php/RJJ/article/view/151>

- สมาน อัครภูมิ. (2551). การใช้วิจัยพัฒนารูปแบบในวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาเอก. วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี, 2(2), 1-15.
- สุพาดา สิริกุตตา. (2566). การจ้างงานเชิงสังคมของสถานประกอบการในเขตกรุงเทพมหานคร. วารสารศรีนครินทรวิโรฒวิจัยและพัฒนา, 15(29), 1-15.
- สุวิญา สิริยานนท์ และรุ่งฤดี กล้าหาญ. (2564). การประเมินอภิมานและการประยุกต์ใช้แนวทางการประเมินอภิมาน. วารสารการวัดผลการศึกษา, 38(104), 197-208.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2559). การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน = Classroom action research (พิมพ์ครั้งที่ 18). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุภาพร จันทศิริ. (2564). รายงานวิจัยการพัฒนาสมรรถนะหลักเพื่อเตรียมคนเข้าสู่อาชีพในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้. มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2561). แนวทางการเสริมทักษะและสร้างเสริมประสบการณ์อาชีพให้กับนักเรียน. สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2566). นโยบายและจุดเน้นของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2566. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2567). นโยบายและจุดเน้นของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567-2568 และนโยบายระยะเร่งด่วน (Quick Win) ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา. (2560). แผนพัฒนาการอาชีวศึกษา พ.ศ. 2560-2579. กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2560). แผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560-2564). กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2566). บทสรุปสำหรับผู้บริหาร การสำรวจความพึงการ พ.ศ. 2565. https://www.nso.go.th/nsoweb/storage/survey_detail/2023/20230725162812_14118.pdf
- สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2567). สรุปผลการสำรวจภาวะการทำงานของประชากร เดือนสิงหาคม พ.ศ. 2567. https://www.nso.go.th/nsoweb/storage/survey_detail/2024/20241001083920_51571.pdf

- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2564). *คู่มือรายการสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา*.
<https://gtech.obec.go.th/document/manual2021.pdf>
- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2567). *โรงเรียนเฉพาะความพิการ*.
https://special.obec.go.th/seb/schools?category_uid=9044898065847869
- อังค์วรา วงษ์รักษา, ศิริชัย กาญจนวาสี, และสิริรักษ์ รัชชสถานติ. (2564).
ความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของรูปแบบการประเมินหลักสูตรการอาชีวศึกษาระดับปริญญาตรี: การประยุกต์ใช้การประเมินพหุแนวคิด. วารสารปัญญาภิวัฒน์, 13(1), 189–200.
- อังศุธร เกื่อนนาดี. (2559).
การวิเคราะห์ความต้องการแรงงานในเชิงคุณภาพของสถานประกอบการอุตสาหกรรมในจังหวัดชลบุรีเมื่อมีการเปิดเสรีประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน.
 วารสารเศรษฐศาสตร์และกลยุทธ์การจัดการ, 3(2), 34–49.
<http://econ.src.ku.ac.th/jems1/>
- อติเทพ ครุฑธามาศ. (2566).
การศึกษาผลการจ้างงานของมูลนิธินวัตกรรมทางสังคมตามมาตรฐานการพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ. Journal of Roi Kaensarn Academi, 8(10), 707–718. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKSA/article/view/266288>
- องอาจ นัยพัฒน์. (2548).
วิธีวิทยาการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์. สามลดา.
- Akdemir, B., & Melekoğlu, M. A. (2023). *Determination of employment-related social skills in the service sector for individuals with intellectual disabilities*. International Journal of Developmental Disabilities.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2231221>
- Alexander, J., Gendera, S., Robinson, S., Fisher, K. R., & Howe, K. (2023). *On-the-job training supports for people with intellectual disability employed in aged care*. Social Policy Research Centre, UNSW Sydney.
<https://www.unsw.edu.au/content/dam/pdfs/ada/sprc/research-reports/2022-09-sprc/2024-02-alexander-et-al-2023-on-the-job-training-supports-for-people-with-intellectual-disability-employed-in-aged-care.pdf>
- Alexander, J., Gendera, S., Robinson, S., Fisher, K. R., & Howe, K. (2024). *On-the-job training supports for people with intellectual disability employed in aged care*. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 49(2), 163–174.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2023.2256075>

- American Institutes for Research. (2015). *Integrating employability skills: A framework for all educators*. American Institutes for Research.
https://www.air.org/sites/default/files/EmployabilitySkills_FacilitatorsGuide.pdf
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities (CEEDAR Document No. IC-3)*. University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform (CEEDAR) Center. <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Brown, W. B., & Moberg, D. J. (1980). *Organization theory and management: A macro approach*. Wiley.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction (5th ed.)*. Longman.
- Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B., & Griffin, C. C. (2012). *Inclusive instruction: Evidence-based practices for teaching students with disabilities*. Guilford Press.
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce*. The Conference Board, Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, and Society for Human Resource Management.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. Routledge.

- Curtis, D., & McKenzie, P. (2002). *Employability skills for Australian industry: Literature review and framework development*. Australian Council for Educational Research.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. University of Minnesota Press.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations. (2012). *Employability skills framework*. Commonwealth of Australia.
- Department of Social Services. (2021). *Employ my ability: Disability employment strategy*. Australian Government.
<https://www.dss.gov.au/system/files/resources/final-employ-my-ability.pdf>
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2009). *The systematic design of instruction* (7th ed.). Pearson.
- Enabling Masterplan 2030 Steering Committee. (2022). *Enabling Masterplan 2030*. Ministry of Social and Family Development. <https://www.msf.gov.sg>
- Enabling Masterplan Steering Committee. (2016). *3rd Enabling Masterplan 2017–2021*. Ministry of Social and Family Development.
- European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission.
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>
- Fatehi, R. (2025). *Targeted vocational training for the disabled: From idea to implementation considering the diversity of disability types and its challenges* [Review article]. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/388563314_Targeted_Vocational_Training_for_the_Disabled_From_Idea_to_Implementation_Considering_the_Diversity_of_Disability_Types_and_Its_Challenges
- Florian, L. (2014). *What counts as evidence of inclusive education?* European Journal of Special Needs Education, 29(3), 286–294.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Gilson, C. B., Carter, E. W., & Biggs, E. E. (2017). *Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities*. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(2), 89–107. <https://doi.org/10.1177/1540796917698831>

- Good, C. V. (Ed.). (1973). *Dictionary of education* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Hester, O. R., & Swoszowski, N. C. (2022). *Using check-in/check-out in vocational training for young adults with intellectual disability*. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 45(2), 86–98.
<https://doi.org/10.1177/21651434211041913>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. Department for Education and Employment.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2003). *Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning*. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8–17. <https://doi.org/10.1177/004005990303500201>
- Holidi, N. A., & Abu Seman, N. A. (2023). *A study of employability skills: From the employers and youth perspectives*. *Journal of International Business, Economics and Entrepreneurship*, 8(1), 64–76.
<https://doi.org/10.24191/jibe.v8i1.23141>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Springer.
- International Labour Office. (2011). *Disability in the workplace: Employers' organizations and business networks*. International Labour Office.
<https://www.ilo.org/publications/disability-workplace-employers%E2%80%99-organizations-and-business-networks>
- International Labour Office. (2017). *Making TVET and skills systems inclusive of persons with disabilities*. International Labour Office.
<https://www.ilo.org/publications/making-tvet-and-skills-systems-inclusive-persons-disabilities>
- International Labour Organization. (2011). *The informal economy and decent work: A policy resource guide – Disability: Inclusive approaches for productive work*. International Labour Office.
https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40emp_policy/documents/publication/wcms_210462.pdf
- International Labour Organization. (2015). *Anticipating and matching skills and jobs*. International Labour Organization.
https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40ifp_skills/documents/publication/wcms_534307.pdf

- International Labour Organization. (2020). *Guide on making TVET and skills development inclusive for all*. International Labour Office.
https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40emp_ent/documents/publication/wcms_755869.pdf
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs* (2nd ed.). Sage.
- Joyce, B. R., & Weil, M. (1980). *Models of teaching* (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Kamaroellah, A., Eliyana, A., Amalia, N., & Pratama, A. S. (2021). *Investigation of ideal employability skills: A literature review on components and antecedents*. Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues, 24(Special Issue 5).
<https://www.abacademies.org/articles/investigation-of-ideal-employability-skills-a-literature-review-on-components-and-antecedents-12780.html>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming: Linking research and practice*. Transition Research Institute, University of Illinois.
- Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University.
<https://eric.ed.gov/?id=ED628978>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance*. Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. Journal of Social Issues, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Paul H. Brookes.
- Luecking, R. G. (2020). *The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition* (2nd ed.). Paul H. Brookes.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. SAGE.

- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2007). *White paper on education, culture, sports, science and technology 2007: Promoting educational reforms based on the revised Basic Act on Education*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
- Ministry of Education. (2021). *2021 annual report on special education* [2021 년 특수교육 연차보고서].
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=316&boardSeq=88962&lev=0&m=0302&opType=N&page=1&s=moe&searchType=null&statusYN=W>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mudde, L., Reid, R. C., & Hole, R. (2025). *Vocational training for youth with intellectual and developmental disabilities: A program evaluation of the Impact Project*. Disability and Rehabilitation, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/09638288.2025.2534099>
- Nicholas, D. B., Mitchell, W., Zulla, R., Solomatin, E., & Qi, S. (2019). *A review of CommunityWorks Canada®: Toward employability among high school-age youth with autism spectrum disorder*. Global Pediatric Health, 6, 1–12.
<https://doi.org/10.1177/2333794X19885542>
- Nieveen, N. (1999). *Prototyping to reach product quality*. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 125–135). Kluwer Academic Publishers.
- Plomp, T. (2013). *Educational design research: An introduction*. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 10–51). SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology* (3rd ed.). Pearson.
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and development research: Methods, strategies, and issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rizvi, A., & Sanchez Puerta, M. L. (2018). *Measuring skills demanded by employers: Skills toward employment and productivity (STEP) (Job Notes No. 5)*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/29816>

- Scheef, A. R., Walker, Z. M., & Barrio, B. L. (2019). *Salient employability skills for youth with intellectual and developmental disabilities in Singapore: The perspectives of job developers*. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1335479>
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities (5th ed.)*. Pearson.
- Soproni, Z. (2023). *Employability skills: Rethink your learning*. *GILE Journal of Skills Development*, 3(2), 53–65. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2023.v3.i2.pp53-65>
- Test, D. W., Fowler, C. H., Kohler, P., & Kortering, L. (2010). *Evidence-based practices and predictors in secondary transition: What we know and what we still need to know*. National Secondary Transition Technical Assistance Center.
- Tushar, H., & Sooraksa, N. (2023). *Global employability skills in the 21st century workplace: A semi-systematic literature review*. *Heliyon*, 9(11), Article e21023. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21023>
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2017). *A transition guide to postsecondary education and employment for students and youth with disabilities*. U.S. Department of Education. <https://sites.ed.gov/idea/files/postsecondary-transition-guide-may-2017.pdf>
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2020). *A transition guide to postsecondary education and employment for students and youth with disabilities*. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/transition/products/postsecondary-transition-guide-08-2020.pdf>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- Van den Akker, J. (1999). *Principles and methods of development research*. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1–14). Kluwer Academic Publishers.

- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools do not teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. Basic Books.
- Warner, M., Harris, J., Yarnall, L., Ball, A., & Jonas, D. (2019). *Measuring career readiness in high school: Literature scan*. Regional Educational Laboratory Appalachia, SRI International. <https://ies.ed.gov/rel-appalachia/2025/01/handout-literature-scan>
- Wehman, P. (2011). *Essentials of transition planning*. Paul H. Brookes.
- Wehman, P., Taylor, J., Brooke, V., Avellone, L., Whittenburg, H., Ham, W., Brooke, A. M., & Carr, S. (2018). *Toward competitive employment for persons with intellectual and developmental disabilities: What progress have we made and where do we need to go?* Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 43(3), 131–144. <https://doi.org/10.1177/1540796918777730>
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Paul H. Brookes.
- Will, M. (1984). *OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life*. Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- World Health Organization. (2020). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. World Health Organization. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2004). *Employability in higher education: What it is—what it is not*. Higher Education Academy.



ภาคผนวก

มหาวิทยาลัยนเรศวร



ภาคผนวก ก รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เชี่ยวชาญ และผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

รายนามผู้ทรงเชี่ยวชาญ เพื่อตรวจสอบเครื่องมือ

1. รองศาสตราจารย์ ดร.ธีรศักดิ์ อุปไมยอริชัย อาจารย์ประจำภาควิชาบริหาร
วิจัย และนวัตกรรมทางการศึกษา สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยนเรศวร
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐ ชาติมูล เป็นหัวหน้าภาควิชาบริหาร วิจัย และ
พัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา และอาจารย์ประจำคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร
3. ดร.ศฤงคาร ใจปันหา ผู้อำนวยการโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล
4. ดร.สิทธิศักดิ์ เทพประสิทธิ์ รองผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา
ประถมศึกษาพิจิตร เขต 1
5. ดร.นิสสรณ์ กัญหา เป็นศึกษานิเทศก์ชำนาญการพิเศษ กลุ่มนิเทศติดตามและ
ประเมินผลการจัดการศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาพิจิตร เขต 1



รายนามผู้บริหารสถานศึกษาเฉพาะความพิการที่ให้ข้อมูลในการศึกษาบริบทและแนวปฏิบัติที่ดี

1. นายสมพงษ์ อุ่นใจ

ตำแหน่ง ผู้อำนวยการสถานศึกษา วิทยฐานะผู้อำนวยการเชี่ยวชาญ
โรงเรียนน่านปัญญานุกูล จังหวัดน่าน

2. นางเงาแซ เตือดขุนทด

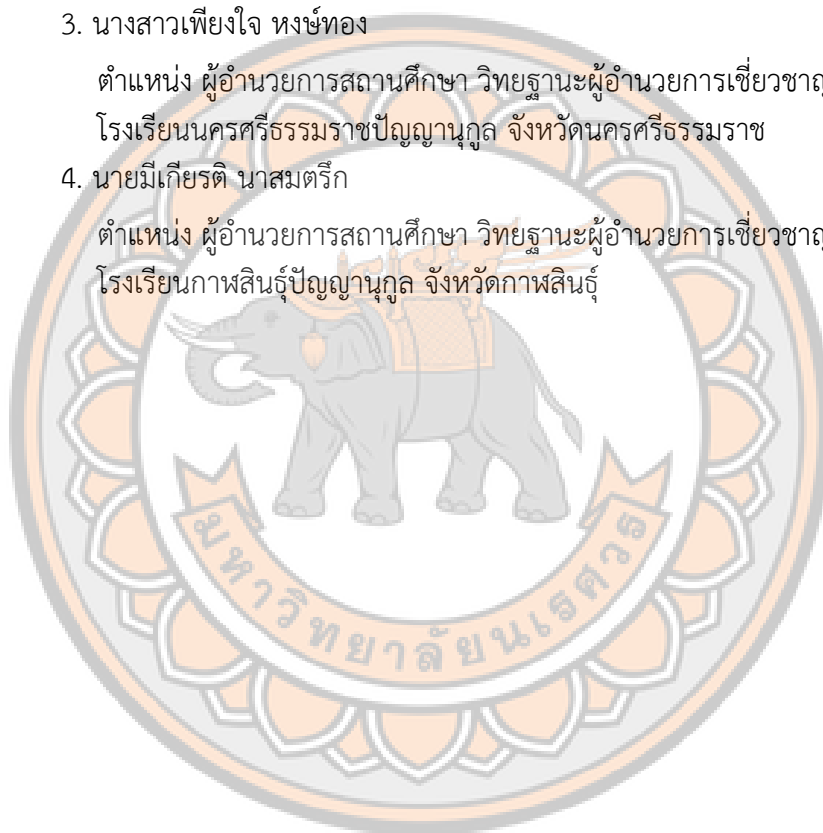
ตำแหน่ง ผู้อำนวยการสถานศึกษา วิทยฐานะผู้อำนวยการเชี่ยวชาญ
โรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล จังหวัดฉะเชิงเทรา

3. นางสาวเพ็ญใจ หงษ์ทอง

ตำแหน่ง ผู้อำนวยการสถานศึกษา วิทยฐานะผู้อำนวยการเชี่ยวชาญ
โรงเรียนนครศรีธรรมราชปัญญานุกูล จังหวัดนครศรีธรรมราช

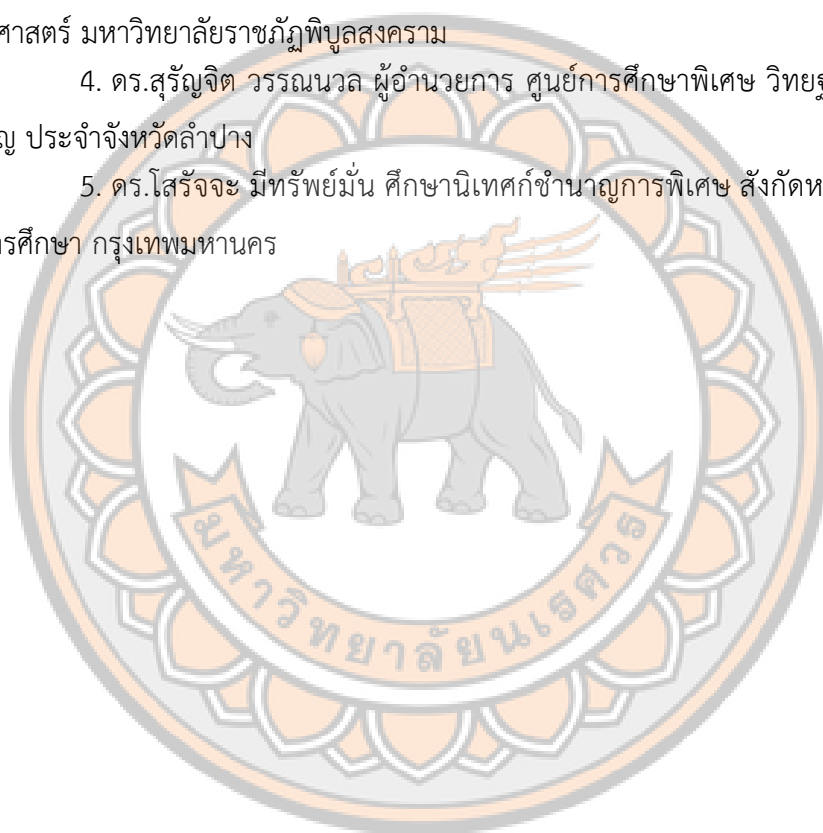
4. นายมีเกียรติ นาสมตริก

ตำแหน่ง ผู้อำนวยการสถานศึกษา วิทยฐานะผู้อำนวยการเชี่ยวชาญ
โรงเรียนกาฬสินธุ์ปัญญานุกูล จังหวัดกาฬสินธุ์



รายนามผู้ทรงคุณวุฒิประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ
และประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์ ฝ่ายพัฒนาคุณภาพการศึกษา คณะ
ศึกษาศาสตร์ และอาจารย์ประจำ ภาควิชาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กนกพร วิบูลพัฒนะวงศ์ อาจารย์ประจำ ภาควิชาการศึกษา
พิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา ภูมิสิทธิพร อาจารย์ประจำ สาขาวิชาการศึกษาพิเศษ
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
4. ดร.สุรชัยจิต วรรณนวล ผู้อำนวยการ ศูนย์การศึกษาพิเศษ วิทยาลัยการ
ศึกษาวชิรปราการ จังหวัดลำปาง
5. ดร.โสรัจจะ มีทรัพย์มัน ศึกษานิเทศก์ชำนาญการพิเศษ สังกัดหน่วยศึกษานิเทศก์
สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร



หนังสือขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย



บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ บัณฑิตวิทยาลัย งานวิชาการ โทร. ๘๘๒๘

ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ว ๒๕๒๖

วันที่ ๑๕ กันยายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน รองศาสตราจารย์ ดร.ธีรศักดิ์ อุปไมยอิชัย

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์ เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพ่วง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย พิจารณาแล้วเห็นว่าท่านเป็นผู้ที่มีความรู้ ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้เป็นอย่างยิ่ง จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิ ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ดังที่แนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดีและขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาอุดม)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

หนังสือขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย



บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ บัณฑิตวิทยาลัย งานวิชาการ โทร. ๘๘๒๘

ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ว ๒๔๒๖

วันที่ ๑๕ กันยายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน ดร.ณัฐ ชาคำมูล

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย พิจารณาแล้วเห็นว่าท่านเป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้เป็นอย่างดี จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ดังที่แนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดีและขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาอุดม)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

หนังสือขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย



ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ว ๒๔๒๖

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๑๕ กันยายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน ดร.สิทธิศักดิ์ เทศประสิทธิ์

สิ่งที่ส่งมาด้วย ๑. โครงร่างวิทยานิพนธ์ จำนวน ๑ ฉบับ
๒. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จำนวน ๑ ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา
การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร พิจารณาแล้วเห็นว่าท่าน
เป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้เป็นอย่างยิ่ง จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่าน
เป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังแนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาอุดม)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๘

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๙๘

หนังสือขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ว ๒๔๒๖



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๑๕ กันยายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน ดร.นิสสรณ์ กัญษา

สิ่งที่ส่งมาด้วย ๑. โครงร่างวิทยานิพนธ์ จำนวน ๑ ฉบับ
๒. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จำนวน ๑ ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิปบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร พิจารณาแล้วเห็นว่าท่านเป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้เป็นอย่างยิ่ง จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังแนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาคุตม์)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๘

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๙๘

หนังสือขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ว ๒๔๖๖



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๑๕ กันยายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน ดร.ศฤงคาร ใจปันหา

สิ่งที่ส่งมาด้วย ๑. โครงร่างวิทยานิพนธ์ จำนวน ๑ ฉบับ
๒. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จำนวน ๑ ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุขุภักดิ์บัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร พิจารณาแล้วเห็นว่าท่านเป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้เป็นอย่างดี จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่านเป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังแนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาคุดม)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๙๖-๘๘๒๘

โทรสาร ๐-๕๕๙๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๙๘

หนังสือขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

ที่ อว. ๐๖๐๓.๐๒/ว ๒๕๔๑



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๔ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนน่านปัญญานุกูล

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถาม จำนวน.....ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา
การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กองพวง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องขอเก็บข้อมูลจากหน่วยงานของท่าน
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตดำเนินการ
เก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย ซึ่งจะเป็นประโยชน์ทางวิชาการต่อไป บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดีและขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาอุดม)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๘

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๙๘

หนังสือขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

ที่ อว. ๐๖๐๓.๐๒/ว ๐๘๙๖



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๒๓ มีนาคม ๒๕๖๙

เรื่อง ขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนพิจิตรปัญญานุกูล

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถาม จำนวน.....ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา
การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพ่วง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องขอเก็บข้อมูลจากหน่วยงานของท่าน
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตดำเนินการ
เก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย ซึ่งเป็นประโยชน์ทางวิชาการต่อไป บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดีและขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

นพ. อภิชาติ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด อินทจามรรักษ์)

รักษาการในตำแหน่งรองคณบดีฝ่ายบริหาร ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๘

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๙๘

หนังสือขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

ที่ อว. ๐๖๐๓.๐๒/ ว ๐๘๙๖



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๒๓ มีนาคม ๒๕๖๙

เรื่อง ขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนนครศรีธรรมราชปัญญานุกูล

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถาม จำนวน.....ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา
การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องขอเก็บข้อมูลจากหน่วยงานของท่าน
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตดำเนินการ
เก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย ซึ่งจะเป็นประโยชน์ทางวิชาการต่อไป บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดีและขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

ดร. อนุชา กอนพวง

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด อินทจามรรักษ์)

รักษาการในตำแหน่งรองคณบดีฝ่ายบริหาร ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๙๖-๘๘๒๘

โทรสาร ๐-๕๕๙๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๙๘

หนังสือขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย



ที่ อว. ๐๖๐๓.๐๒/ ว ๒๕๔๑

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๔ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนฉะเชิงเทราปัญญานุกูล

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถาม จำนวน.....ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุุณบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา ก่อนพ่วง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องขอเก็บข้อมูลจากหน่วยงานของท่าน บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย ซึ่งจะเป็นประโยชน์ทางวิชาการต่อไป บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดีและขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.อนามัย นาอุดม)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๘

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๓๙๘

หนังสือขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

ที่ อว. ๐๖๐๓.๐๒/ว ๒๕๕๑



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๔ พฤศจิกายน ๒๕๖๘

เรื่อง ขอความร่วมมือเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนกาฬสินธุ์ปัญญานุกูล

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถาม จำนวน.....ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๕๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาขั้นบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา ก่อนพ่วง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องขอเก็บข้อมูลจากหน่วยงานของท่าน บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านโปรดอนุญาตให้นิสิตดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัย ซึ่งเป็นประโยชน์ทางวิชาการต่อไป บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดีและขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร. อนุชา นาคุดม)
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๘

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๔๘

หนังสือขอความอนุเคราะห์ประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ
และประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ว ๐๔๗๓



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๓๐ มีนาคม ๒๕๖๔

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนิดา มิตรานันท์

สิ่งที่ส่งมาด้วย ๑. โครงร่างวิทยานิพนธ์ จำนวน ๑ ฉบับ
๒. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จำนวน ๑ ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๕๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา
การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา ก่อนพ่วง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร พิจารณาแล้วเห็นว่าท่าน
เป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้เป็นอย่างดี จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่าน
เป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังแนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนนิต อินทจามรรักษ์)

รักษาการในตำแหน่งรองคณบดีฝ่ายบริหาร ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๒

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๔๘

หนังสือขอความอนุเคราะห์ประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ
และประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ว ๐๔๗๓



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๓๐ มีนาคม ๒๕๖๔

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กนกพร วิบูลย์พัฒนวงศ์

สิ่งที่ส่งมาด้วย ๑. โครงร่างวิทยานิพนธ์ จำนวน ๑ ฉบับ
๒. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จำนวน ๑ ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา
การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา ก่อนพ่วง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร พิจารณาแล้วเห็นว่าท่าน
เป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้เป็นอย่างยิ่ง จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่าน
เป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังแนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
หวังเป็นอย่างยิ่งว่าคงจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

นพ. วิมลพงศ์

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชมนาด อินทจามรรักษ์)

รักษาการในตำแหน่งรองคณบดีฝ่ายบริหาร ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๔๖-๘๘๒๒

โทรสาร ๐-๕๕๔๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๐๔๘

หนังสือขอความอนุเคราะห์ประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ
และประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ ๖ ๐๔๗๓



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๓๐ มีนาคม ๒๕๖๔

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา ภูมิสิทธิพร

สิ่งที่ส่งมาด้วย ๑. โครงร่างวิทยานิพนธ์ จำนวน ๑ ฉบับ
๒. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จำนวน ๑ ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา
การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร พิจารณาแล้วเห็นว่าท่าน
เป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้เป็นอย่างยิ่ง จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่าน
เป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังแนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนนิต อินทจามรรักษ์)

รักษาการในตำแหน่งรองคณบดีฝ่ายบริหาร ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๔๖-๘๘๒๒

โทรสาร ๐-๕๕๔๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๔๘

หนังสือขอความอนุเคราะห์ประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ
และประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ว ๐๔๗๓



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๓๐ มีนาคม ๒๕๖๔

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน ดร.สุรจิต วรรณนวล

สิ่งที่ส่งมาด้วย ๑. โครงร่างวิทยานิพนธ์ จำนวน ๑ ฉบับ
๒. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จำนวน ๑ ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา
การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร พิจารณาแล้วเห็นว่าท่าน
เป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้อย่างดียิ่ง จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่าน
เป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังแนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนาต อินทจามรรักษ์)

รักษาการในตำแหน่งรองคณบดีฝ่ายบริหาร ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๒

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๔๘

หนังสือขอความอนุเคราะห์ประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ
และประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้รูปแบบ

ที่ อว ๐๖๐๓.๐๒/ ว ๐๔๗๓



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
อำเภอเมืองฯ จังหวัดพิษณุโลก ๖๕๐๐๐

๓๐ มีนาคม ๒๕๖๔

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เรียน ดร.โสรัจจะ มีทรัพย์มัน

สิ่งที่ส่งมาด้วย ๑. โครงร่างวิทยานิพนธ์ จำนวน ๑ ฉบับ
๒. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย จำนวน ๑ ฉบับ

ด้วย นางสาวกนกพร กิริยะ รหัสประจำตัว ๖๖๐๓๐๗๔๒ นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชา
การบริหารการศึกษา สังกัดบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร ได้รับอนุมัติให้ดำเนินการทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน” เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต โดยมี ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา กอนพวง เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์

ในการทำวิทยานิพนธ์เรื่องนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร พิจารณาแล้วเห็นว่าท่าน
เป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาสาระของวิทยานิพนธ์เรื่องนี้เป็นอย่างยิ่ง จึงใคร่ขอเรียนเชิญท่าน
เป็นผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแก้ไขเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังแนบมาพร้อมนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร
หวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนาต อินทจามรรักษ์)

รักษาราชการในตำแหน่งรองคณบดีฝ่ายบริหาร ปฏิบัติราชการแทน
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

๑. งานวิชาการ บัณฑิตวิทยาลัย

โทร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๒

โทรสาร ๐-๕๕๕๖-๘๘๒๖

๒. นางสาวกนกพร กิริยะ

โทร ๐๘-๙๐๒๗-๓๑๔๘





แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง (Semi-Structured Interview Form)

ใช้ในการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพโครงการวิจัยระดับดุษฎีบัณฑิต

เรื่อง: รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความ

ต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ผู้วิจัย: นางสาวกนกพร กิริยะ

สาขาวิชา: การบริหารการศึกษา

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

คำชี้แจง

แบบสัมภาษณ์ฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อรวบรวมข้อมูลจากผู้บริหาร และครูผู้สอนด้านอาชีพ ในโรงเรียนเฉพาะความพิการที่เปิดสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ซึ่งมีวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice) เพื่อศึกษาบริบทและแนวทางการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียน โดยข้อมูลที่ได้จะนำไปใช้ประกอบการพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ทั้งนี้ข้อมูลทั้งหมดจะถูกเก็บเป็นความลับ และใช้เพื่อวัตถุประสงค์ทางการวิจัยเท่านั้น

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

ชื่อ-สกุล
ตำแหน่ง
โรงเรียน
จังหวัด
ประสบการณ์ในการทำงาน ปี
ความรับผิดชอบหลักในปัจจุบัน

ตอนที่ 2 การศึกษาบริบทการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ประเด็นคำถามหลัก

โรงเรียนของท่านมีนโยบาย หรือแนวทางการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างไร

โรงเรียนมีวิธีเตรียมความพร้อมของนักเรียนก่อนเข้าสู่สถานประกอบการอย่างไร

สถานประกอบการมีส่วนร่วมในขั้นตอนใดของการฝึกอาชีพ

โรงเรียนมีโครงสร้างการบริหารจัดการและการสนับสนุน (เช่น งบประมาณ บุคลากร สื่อวัสดุอุปกรณ์) อย่างไรในการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ

โรงเรียนมีการจัดหลักสูตร กิจกรรม หรือโครงการฝึกอาชีพในรูปแบบใดบ้าง และมีลักษณะอย่างกิจกรรมใดที่ได้รับความร่วมมือจากสถานประกอบการมากที่สุด

โรงเรียนมีการบูรณาการ “ทักษะชีวิตและทักษะสังคม” ในการจัดการเรียนการสอนอาชีพหรือไม่ อย่างไร (เช่น การตรงต่อเวลา ความรับผิดชอบ การทำงานเป็นทีม)

มีการประสานความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอก เช่น สถานประกอบการ ชุมชน หรือหน่วยงานภาครัฐ/เอกชน อย่างไร เพื่อสนับสนุนการฝึกทักษะอาชีพของนักเรียน

สถานประกอบการมีความคาดหวังต่อศักยภาพของนักเรียนอย่างไรบ้าง

โรงเรียนมีการประเมินผล หรือติดตามความก้าวหน้าของนักเรียนด้านทักษะอาชีพอย่างไร

โรงเรียนมีระบบการให้คำปรึกษา แนะนำอาชีพ หรือการเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึกงานอย่างไร

ในมุมมองของท่าน ปัจจัยใดเป็นจุดแข็งหรือข้อจำกัดในการดำเนินงานส่งเสริมทักษะการมีงานทำในโรงเรียนของท่าน

โรงเรียนมีการพัฒนาศักยภาพของครูด้านการจัดการเรียนรู้ทักษะอาชีพอย่างไร

โรงเรียนมีระบบติดตามนักเรียนหลังจบการศึกษา (เช่น การมีงานทำ การประกอบอาชีพอิสระ หรือกลับมาพัฒนาโรงเรียน) หรือไม่

ตอนที่ 3 แนวทางการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาที่มีวิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice)

ประเด็นคำถามหลัก

โรงเรียนของท่านมีแนวทาง วิธีการ หรือรูปแบบการดำเนินงานใดที่ถือว่าเป็น “วิธีปฏิบัติที่ดี (Best Practice)” ในการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียน

ปัจจัยแห่งความสำเร็จของแนวทางดังกล่าวคืออะไร (เช่น การบริหารจัดการ การมีส่วนร่วม การสนับสนุนจากชุมชน/สถานประกอบการ)

การมีส่วนร่วมของผู้บริหาร ครู นักเรียน ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ มีลักษณะอย่างไรในการขับเคลื่อนกิจกรรมฝึกอาชีพ

โรงเรียนได้นำแนวทางหรือผลสำเร็จดังกล่าวไปต่อยอดหรือขยายผลในระดับอื่น (เช่น โรงเรียนเครือข่าย หรือหน่วยงานต้นสังกัด) หรือไม่ อย่างไร

หากจะพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ท่านเห็นว่า “องค์ประกอบของรูปแบบ” ควรมีอะไรบ้าง

ตอนที่ 4 ข้อคิดเห็นเพิ่มเติม

.....

.....

การรับรองข้อมูล

ลงชื่อผู้ให้สัมภาษณ์

(.....)

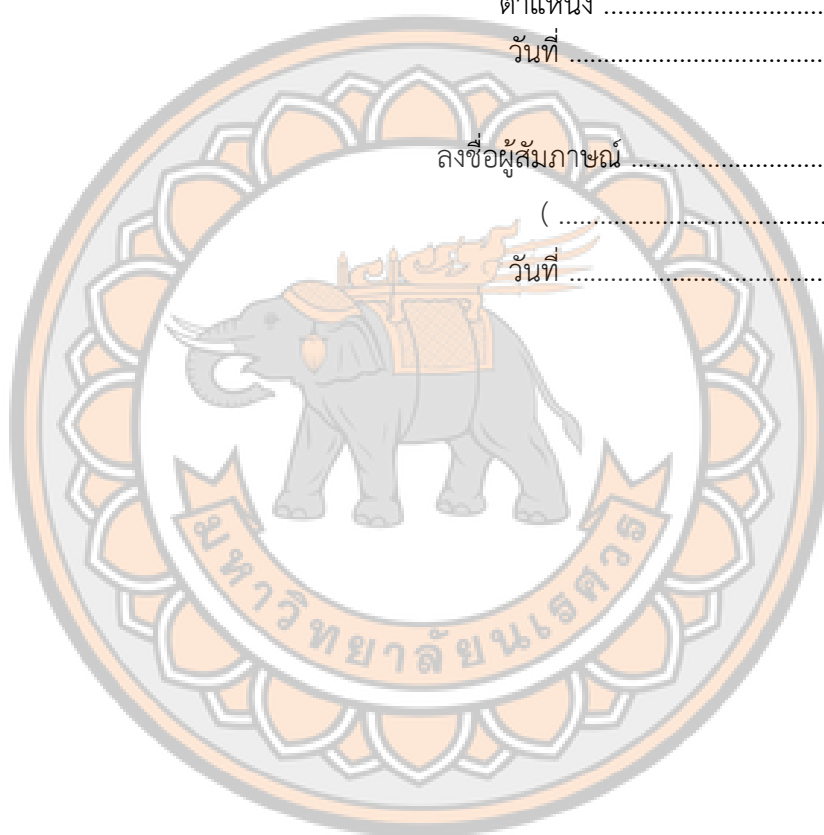
ตำแหน่ง

วันที่

ลงชื่อผู้สัมภาษณ์

(.....)

วันที่





แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง (Semi-Structured Interview Form)

ใช้ในการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพโครงการวิจัยระดับดุษฎีบัณฑิต

เรื่อง: รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความ

ต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ผู้วิจัย: นางสาวกนกพร กิริยะ

สาขาวิชา: การบริหารการศึกษา

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร

คำชี้แจง

แบบสัมภาษณ์ฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อรวบรวมข้อมูลจากผู้แทนสถานประกอบการ ผู้จัดการ หรือหัวหน้างานที่มีประสบการณ์ในการรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเข้าฝึกงาน หรือจ้างงานจริงเพื่อศึกษาความต้องการและแนวทางในการเตรียมความพร้อมของนักเรียนเพื่อการให้สอดคล้องกับศักยภาพของสถานประกอบการ ข้อมูลทั้งหมดจะถูกเก็บเป็นความลับ และใช้เพื่อวัตถุประสงค์ทางการวิจัยเท่านั้น

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์

ชื่อ-สกุล

ตำแหน่ง

ชื่อสถานประกอบการ

ประเภทธุรกิจ

จังหวัด

ประสบการณ์ในการทำงาน ปี

เคยรับนักเรียนฝึกงานหรือทำงานหรือไม่ ☐ เคย ☐ ไม่เคย

หากเคย โปรดระบุประเภทของงานฝึกงาน

ตอนที่ 2 มุมมองต่อศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาในการทำงาน

จากประสบการณ์ของท่าน มองว่า “นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา” มีศักยภาพด้านใดที่สามารถทำงานได้ดีในสถานประกอบการของท่าน

มีลักษณะงานใดบ้างในองค์กรที่เหมาะสมกับนักเรียนกลุ่มนี้

นักเรียนกลุ่มนี้มักประสบปัญหา หรือข้อจำกัดอะไรในการทำงานร่วมกับผู้อื่น

ท่านเห็นว่าทักษะพื้นฐานใดควรได้รับการพัฒนาเพิ่มเติมก่อนเข้าทำงาน

ในมุมมองของท่าน การฝึกอาชีพในโรงเรียนควรเพิ่มเติม หรือลดเนื้อหาใด เพื่อให้ตรงกับความต้องการของตลาดแรงงาน

ท่านเห็นว่าการมีส่วนร่วมของครูและโรงเรียนมีบทบาทอย่างไรในการพัฒนาทักษะนักเรียนก่อนส่งเข้าฝึกงาน

ในมุมมองของท่าน นักเรียนควรได้รับการปลูกฝังคุณลักษณะใดเพิ่มเติม เพื่อให้สามารถปรับตัวในการทำงานได้ดี

ตอนที่ 3 ความต้องการของสถานประกอบการ และข้อเสนอแนะ

สถานประกอบการของท่านมีแนวทางในการสนับสนุนหรือต้องการความร่วมมือจากโรงเรียนอย่างไรบ้าง ในการเตรียมความพร้อมนักเรียนก่อนเข้าทำงานจริง

ท่านคาดหวังคุณลักษณะ หรือพฤติกรรมการทำงานอย่างไรจากนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เมื่อเข้าทำงานในองค์กรของท่าน

องค์กรของท่านมีระบบหรือแนวปฏิบัติในการดูแล พิทักษ์ หรือการติดตามผลการทำงานของนักเรียนฝึกการอย่างไร

ปัจจัยใดที่ทำให้สถานประกอบการมีความมั่นใจในการรับนักเรียนฝึกการเข้าทำงาน

สถานประกอบการได้รับประโยชน์ในด้านใดบ้างจากการจ้างงานนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ปัญหาอุปสรรคในการร่วมมือกับโรงเรียนหรือหน่วยงานภาครัฐมีอะไรบ้าง และท่านมีข้อเสนอแนะแนวทางแก้ไขอย่างไร

ท่านเห็นว่าหน่วยงานภาครัฐ เอกชน หรือชุมชน ควรมีบทบาทสนับสนุนเพิ่มเติมในด้านใด เพื่อส่งเสริมการจ้างงานคนพิการ

ท่านมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมต่อโรงเรียน หรือหน่วยงานทางการศึกษา เพื่อยกระดับการเตรียมความพร้อมนักเรียนฝึกการก่อนเข้าสู่ตลาดแรงงานอย่างไรบ้าง

ตอนที่ 4 ข้อคิดเห็นเพิ่มเติม

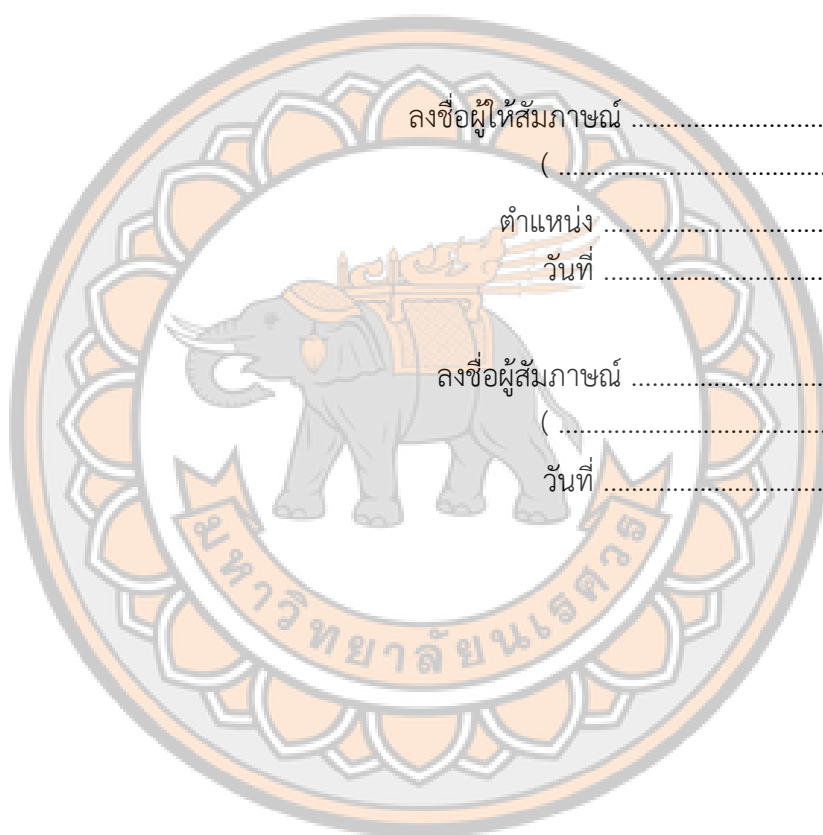
.....

.....

.....

.....

-



การรับรองข้อมูล

ลงชื่อผู้ให้สัมภาษณ์
(.....)

ตำแหน่ง
วันที่

ลงชื่อผู้สัมภาษณ์
(.....)
วันที่



แบบประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ
การส่งเสริมทักษะการมืงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้
ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

คำชี้แจง

แบบประเมินฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมืงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยขอความอนุเคราะห์จากผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาประเมิน ตามรายการที่กำหนด และให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเพื่อใช้ในการปรับปรุงร่างรูปแบบให้มีความสมบูรณ์

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องระดับความคิดเห็นที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

เกณฑ์การประเมิน

- 5 หมายถึง เหมาะสมมากที่สุด
- 4 หมายถึง เหมาะสมมาก
- 3 หมายถึง เหมาะสมปานกลาง
- 2 หมายถึง เหมาะสมน้อย
- 1 หมายถึง เหมาะสมน้อยที่สุด

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ประเมิน

ชื่อ-สกุล

ตำแหน่ง

หน่วยงาน

ความเชี่ยวชาญ

ตอนที่ 2 แบบประเมินความเหมาะสมของร่างรูปแบบ

ด้านที่ 1 ความชัดเจนของหลักการ แนวคิด และองค์ประกอบของรูปแบบ

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
1	ชื่อรูปแบบมีความชัดเจนและสะท้อนสาระสำคัญของการวิจัย	☐	☐	☐	☐	☐
2	หลักการและแนวคิดของรูปแบบมีความชัดเจน เข้าใจง่าย	☐	☐	☐	☐	☐
3	หลักการของรูปแบบสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย	☐	☐	☐	☐	☐
4	องค์ประกอบของรูปแบบมีความครบถ้วน	☐	☐	☐	☐	☐
5	ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของตัวแปรต้นและตัวแปรตามมีความชัดเจน	☐	☐	☐	☐	☐
6	รูปแบบสะท้อนการใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานได้อย่างชัดเจน	☐	☐	☐	☐	☐

ด้านที่ 2 ความสอดคล้องของกิจกรรม กระบวนการ และขั้นตอนการดำเนินงาน

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
7	ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบมีความเป็นลำดับ	☐	☐	☐	☐	☐
8	กิจกรรมในรูปแบบสอดคล้องกับหลักการและวัตถุประสงค์ของรูปแบบ	☐	☐	☐	☐	☐
9	กิจกรรมในรูปแบบสอดคล้องกับการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานทั้ง 4 มิติ	☐	☐	☐	☐	☐
10	กระบวนการดำเนินงานมีความชัดเจนเพียงพอสำหรับการนำไปใช้	☐	☐	☐	☐	☐
11	รูปแบบเชื่อมโยงการบริหารจัดการ การจัดการเรียนรู้ และการประเมินผลได้	☐	☐	☐	☐	☐
12	ขั้นตอนการดำเนินงานสะท้อนการแปลงความต้องการของสถานประกอบการสู่การพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม	☐	☐	☐	☐	☐

ด้านที่ 3 ความเป็นไปได้ในการนำรูปแบบไปใช้จริง

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
13	รูปแบบมีความเป็นไปได้ในการนำไปใช้ในสถานศึกษาเฉพาะความพิการ	☐	☐	☐	☐	☐
14	กิจกรรมในรูปแบบสามารถดำเนินการได้จริงในบริบทโรงเรียน	☐	☐	☐	☐	☐
15	รูปแบบมีความเหมาะสมกับทรัพยากรและศักยภาพของครู/บุคลากร	☐	☐	☐	☐	☐
16	รูปแบบสามารถดำเนินการร่วมกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอกได้จริง	☐	☐	☐	☐	☐
17	ระบบประเมินผลและติดตามผลในรูปแบบมีความเป็นไปได้ในการปฏิบัติจริง	☐	☐	☐	☐	☐
18	รูปแบบสามารถนำไปประยุกต์ใช้หรือขยายผลในบริบทที่ใกล้เคียงกันได้	☐	☐	☐	☐	☐

ด้านที่ 4 ความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
19	รูปแบบคำนึงถึงลักษณะเฉพาะและศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	☐	☐	☐	☐	☐
20	กิจกรรมในรูปแบบเหมาะสมกับการเรียนรู้ของผู้เรียน	☐	☐	☐	☐	☐
21	รูปแบบเปิดโอกาสให้ปรับใช้ตามความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน	☐	☐	☐	☐	☐
22	ตัวชี้วัดหรือผลลัพธ์ของรูปแบบสะท้อนพัฒนาการของผู้เรียนได้	☐	☐	☐	☐	☐
23	รูปแบบช่วยส่งเสริมผู้เรียนอย่างเป็นองค์รวม ทั้งทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการ	☐	☐	☐	☐	☐
24	ระบบสนับสนุนในรูปแบบมีความเหมาะสมกับความต้องการจำเป็นของผู้เรียน	☐	☐	☐	☐	☐

ด้านที่ 5 ความสอดคล้องกับบริบทสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
25	รูปแบบมีความสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนเฉพาะความพิการ	☐	☐	☐	☐	☐
26	รูปแบบสะท้อนความต้องการของสถานประกอบการได้	☐	☐	☐	☐	☐
27	รูปแบบสามารถเชื่อมโยงโรงเรียนกับสถานประกอบการได้อย่างเป็นรูปธรรม	☐	☐	☐	☐	☐
28	กิจกรรมในรูปแบบเอื้อต่อการเตรียมผู้เรียนสู่โลกการทำงานจริง	☐	☐	☐	☐	☐
29	รูปแบบให้ความสำคัญกับเครือข่าย ความร่วมมือ และระบบสนับสนุน	☐	☐	☐	☐	☐
30	รูปแบบมีศักยภาพในการตอบสนองต่อความคาดหวังของสถานประกอบการในระยะยาว	☐	☐	☐	☐	☐

ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะเชิงคุณภาพ

3.1 จุดเด่นของร่างรูปแบบ

.....

.....

3.2 ประเด็นที่ควรปรับปรุงเพิ่มเติม

.....

.....

3.3 ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเงื่อนไขสำคัญในการนำรูปแบบไปใช้จริง

.....

.....

3.4 ข้อเสนอแนะอื่น ๆ

.....

.....

ลงชื่อผู้ประเมิน

(.....)

วันที่ / /

ภาคผนวก ค รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน





รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

1. ชื่อรูปแบบ

รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

(The Model for Enhancing the Employability Skills of Students with Intellectual Disabilities Based on Employer Needs)

2. ชื่อผู้วิจัย

นางสาวกนกพร กิริยะ

3. ความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ

การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นภารกิจสำคัญของสถานศึกษาเฉพาะความพิการ เนื่องจากการมีงานทำมิได้เป็นเพียงเป้าหมายด้านอาชีพเท่านั้น แต่ยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีศักดิ์ศรีพึ่งพาตนเองได้ตามศักยภาพ มีบทบาทในครอบครัวและสังคม ตลอดจนมีโอกาสพัฒนาคุณภาพชีวิตในระยะยาว อย่างไรก็ตาม การจัดการศึกษาที่ผ่านมายังพบข้อจำกัดหลายประการ ทั้งการจัดหลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพที่อาจไม่สอดคล้องกับลักษณะงานและความต้องการของสถานประกอบการ การขาดการเชื่อมโยงระหว่างสถานศึกษา ครัวเรือน และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ รวมทั้งการประเมินและติดตามผลที่ยังไม่สามารถสะท้อนความพร้อมของผู้เรียนต่อการทำงานจริงได้อย่างชัดเจน

การเตรียมผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเข้าสู่การทำงานจึงไม่ควรมุ่งเฉพาะการฝึกทักษะอาชีพหรือความสามารถในการปฏิบัติงานบางประเภทเท่านั้น แต่ควรพัฒนาความสามารถที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการปฏิบัติงานอย่างครอบคลุม ในการวิจัยครั้งนี้ ทักษะการมีงานทำของผู้เรียนประกอบด้วย 4 มิติ ได้แก่ 1) ทักษะชีวิต 2) พฤติกรรมการทำงาน 3) ทักษะสังคมและการสื่อสาร และ 4) ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน โดยต้องคำนึงถึงศักยภาพ ความสนใจ ข้อจำกัด และความต้องการจำเป็นของผู้เรียนแต่ละบุคคลควบคู่กันไป

จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า ความสำเร็จในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานขึ้นอยู่กับความสอดคล้องระหว่างคุณลักษณะของผู้เรียน ลักษณะงานสภาพแวดล้อมการทำงาน และการสนับสนุนที่เหมาะสม รูปแบบจึงพัฒนาขึ้นบนฐานแนวคิดความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม แนวคิดการพัฒนาอาชีพเชิงสังคม-พุทธิสัมพันธ์ แนวคิดการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่การทำงาน และแนวคิดการจ้างงานแบบมีการสนับสนุน ซึ่งต่างให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล การจัดประสบการณ์ใกล้เคียงการทำงานจริง การสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง และการจัดระบบสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง

ผลการศึกษาข้อมูลเชิงประจักษ์จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอนด้านอาชีพ และผู้แทนสถานประกอบการ ยังสะท้อนให้เห็นถึง “ช่องว่าง” ระหว่างสิ่งที่สถานศึกษาพัฒนาให้แก่ผู้เรียนกับสิ่งที่สถานประกอบการต้องการจากผู้ปฏิบัติงานจริง กล่าวคือ สถานประกอบการไม่ได้ต้องการเพียงผู้ที่สามารถปฏิบัติงานบางอย่างได้เท่านั้น แต่ยังต้องการผู้ที่สามารถดูแลตนเอง มีวินัยและความรับผิดชอบ ปฏิบัติงานตามขั้นตอน สื่อสารและทำงานร่วมกับผู้อื่น ตลอดจนปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมการทำงานภายใต้การสนับสนุนที่เหมาะสม ดังนั้น การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานทำจึงควรเริ่มจากการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ แล้วนำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์ร่วมกับศักยภาพและบริบทของผู้เรียน เพื่อกำหนดเป้าหมายและออกแบบกิจกรรมที่สอดคล้องกับการทำงานจริง

จากการสังเคราะห์เอกสาร ผู้วิจัยได้รอบเบื้องต้นของรูปแบบจำนวน 4 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ โครงสร้างของรูปแบบ และขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ ต่อมา เมื่อนำผลการสังเคราะห์เอกสารมาพิจารณาพร้อมกับข้อมูลจากการสัมภาษณ์ พบว่า การนำรูปแบบไปปฏิบัติให้เกิดผลจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย ผู้วิจัยจึงเพิ่มเติมผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบเป็นองค์ประกอบที่ 5 ได้แก่ ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ทำให้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 5 องค์ประกอบที่มีความสัมพันธ์และทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ

ภายในองค์ประกอบด้านโครงสร้างของรูปแบบ ประกอบด้วยส่วนประกอบเชิงระบบ 5 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน 2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงาน 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก และ 5) ด้านการประเมินผล เน้นแนวอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ส่วนขั้นตอนการดำเนินงานประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ตั้งแต่การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ การวิเคราะห์ผู้เรียน และบริบท การกำหนดเป้าหมาย การออกแบบกิจกรรม การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน ไปจนถึงการประเมินผล ติดตาม และปรับปรุง

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานขึ้น เพื่อใช้เป็นกรอบเชิงระบบสำหรับสถานศึกษาในการแปลงความต้องการของสถานประกอบการไปสู่การกำหนดเป้าหมาย การพัฒนา การออกแบบกิจกรรม การจัดประสบการณ์ใกล้เคียงการทำงานจริง การจัดระบบสนับสนุน และการประเมินติดตามผลอย่างเป็นรูปธรรม โดยมุ่งให้เกิดการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียนทั้ง 4 มิติอย่างต่อเนื่องและเหมาะสมกับศักยภาพรายบุคคล

รูปแบบดังกล่าวจึงมีความสำคัญทั้งในเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติ ในเชิงวิชาการ รูปแบบเป็นการบูรณาการแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องเข้ากับข้อมูลเชิงประจักษ์จากสถานศึกษาและสถานประกอบการ ส่วนในเชิงปฏิบัติ รูปแบบเป็นแนวทางให้ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ร่วมกันพัฒนาผู้เรียนอย่างมีทิศทาง ชัดเจน และเป็นระบบ อันจะช่วยลดช่องว่างระหว่างการจัด

การศึกษาในสถานศึกษากับความต้องการของโลกการทำงาน และเพิ่มโอกาสในการฝึกอาชีพ การฝึกงาน และการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างเหมาะสม และยั่งยืนในอนาคต

4. กระบวนการพัฒนารูปแบบ

การพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ดำเนินการโดยใช้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ จำนวน 2 วงรอบ ตามขั้นตอนการวางแผน การปฏิบัติการ การสังเกต และการสะท้อนผล เพื่อให้รูปแบบได้รับการพัฒนาจากทั้งหลักฐานทางวิชาการ ข้อมูลเชิงประจักษ์ และผลการทดลองใช้จริง โดยมีรายละเอียดดังนี้

วงรอบที่ 1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานและการพัฒนารูปแบบ

1. การวางแผน

ผู้วิจัยศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ความต้องการของสถานประกอบการ การจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำ และการพัฒนารูปแบบ เพื่อนำข้อมูลมากำหนดกรอบเบื้องต้นในการศึกษาและพัฒนารูปแบบ

2. การปฏิบัติการ

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากสถานศึกษาที่มีแนวปฏิบัติที่ดี โดยสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษาเฉพาะความพิการ จำนวน 4 คน และครูผู้สอนด้านอาชีพ จำนวน 8 คน รวมทั้งสัมภาษณ์ผู้แทนสถานประกอบการ จำนวน 4 คน เพื่อศึกษาบริบท แนวทางดำเนินงาน ความต้องการด้านทักษะ คุณลักษณะ และพฤติกรรมการทำงานของผู้เรียน จากนั้นนำข้อมูลจากเอกสารและการสัมภาษณ์มาสังเคราะห์เพื่อกำหนดหลักการ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง ขั้นตอนการดำเนินงาน และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

3. การสังเกต

ผู้วิจัยตรวจสอบความสอดคล้องและความครอบคลุมของข้อมูลจากแต่ละแหล่ง เปรียบเทียบข้อค้นพบจากการสังเคราะห์เอกสารกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และจัดทำร่างรูปแบบพร้อมร่างคู่มือการใช้รูปแบบ

4. การสะท้อนผล

ผู้วิจัยนำร่างรูปแบบและร่างคู่มือเสนอให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน ประเมินความเหมาะสมและให้ข้อเสนอแนะ จากนั้นปรับปรุงรายละเอียดขององค์ประกอบ ขั้นตอน เครื่องมือ และแนวทางการนำรูปแบบไปใช้ เพื่อให้ได้ร่างรูปแบบและคู่มือที่พร้อมสำหรับการทดลองใช้จริง

วงรอบที่ 2 การทดลองใช้และปรับปรุงรูปแบบ

1. การวางแผน

ผู้วิจัยคัดเลือกครูผู้สอน จำนวน 1 คน และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 3 คน วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ศักยภาพ ความสนใจ จุดเด่น จุดที่ควรพัฒนา และบริบทของ

ผู้เรียนแต่ละคน แล้วกำหนดกิจกรรมที่สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ ได้แก่ งาน
ล้างรถเบื้องต้น งานเดินเอกสารภายในสำนักงาน และงานช่วยงานในร้านเสริมสวย

2. การปฏิบัติการ

ดำเนินกิจกรรมตามรูปแบบเป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยเริ่มจากการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ วิเคราะห์ผู้เรียน กำหนดเป้าหมายรายบุคคล ออกแบบกิจกรรม
จัดระบบสนับสนุน และประสานความร่วมมือกับผู้เกี่ยวข้อง

3. การสังเกต

ผู้วิจัยประเมินทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบ ติดตาม
พฤติกรรมระหว่างการทำงาน และเก็บข้อมูลสะท้อนผลจากครู ผู้ปกครอง และผู้แทนสถาน
ประกอบการ เพื่อพิจารณาการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนทั้ง 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรม
การทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

4. การสะท้อนผล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ สังเคราะห์ข้อค้นพบรายกรณี ตลอดจน
พิจารณาจุดเด่น ปัญหา อุปสรรค และเงื่อนไขในการนำรูปแบบไปใช้ จากนั้นปรับปรุงรูปแบบและคู่มือ
ให้มีความชัดเจน เหมาะสม และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานศึกษาเฉพาะความพิการได้จริง

จากกระบวนการดังกล่าว ทำให้ได้รูปแบบฉบับสมบูรณ์ที่ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ
ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) โครงสร้างของรูปแบบ 4)
ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ และ 5) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ โดยมุ่งพัฒนา
ทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างเป็นระบบและสอดคล้องกับ
ความต้องการของสถานประกอบการ

5. องค์ประกอบของรูปแบบ

รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดย
ใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน พัฒนาขึ้นจากการสังเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี
และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ร่วมกับข้อมูลเชิงประจักษ์จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอนด้านอาชีพ ผู้แทน
สถานประกอบการ และผลการทดลองใช้จริง โดยองค์ประกอบต่าง ๆ ภายในรูปแบบมีความสัมพันธ์
เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่การกำหนดฐานคิดและเป้าหมาย การจัดกลไกในการดำเนินงาน
การนำรูปแบบไปปฏิบัติ ตลอดจนการประสานความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง เพื่อมุ่งพัฒนาทักษะการ
ปฏิบัติงานของผู้เรียนให้สอดคล้องกับศักยภาพรายบุคคลและความต้องการของสถานประกอบการ

รูปแบบประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์
ของรูปแบบ 3) โครงสร้างของรูปแบบ 4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ และ 5) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง
ในการขับเคลื่อนรูปแบบ โดยมีรายละเอียดดังนี้

5.1 หลักการของรูปแบบ

หลักการของรูปแบบเป็นฐานคิดสำคัญที่ใช้กำหนดทิศทางในการออกแบบและดำเนินงาน
ประกอบด้วยหลักการสำคัญ 3 ประการ ได้แก่

1) การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ

โดยนำข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน ทักษะ คุณลักษณะ และพฤติกรรมที่สถานประกอบการต้องการมาใช้เป็นจุดตั้งต้นในการกำหนดเป้าหมายและออกแบบกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน

2) การพัฒนาทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียนอย่างครอบคลุม

โดยไม่มุ่งเฉพาะทักษะอาชีพหรือความสามารถในการปฏิบัติงานเท่านั้น แต่ครอบคลุมทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

3) การขับเคลื่อนด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบ

โดยอาศัยการมีส่วนร่วมของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ในการวางแผน ดำเนินงาน สนับสนุน ติดตาม และสะท้อนผลการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

5.2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ

วัตถุประสงค์ของรูปแบบเป็นเป้าหมายที่มุ่งให้เกิดขึ้นจากการนำรูปแบบไปใช้ประกอบด้วย 3 ประการ ได้แก่

1) เพื่อส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนและความต้องการของสถานประกอบการ

2) เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การฝึกอาชีพ การฝึกงาน และการทำงานจริงอย่างเป็นระบบ

3) เพื่อสร้างแนวทางความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ผู้ปกครอง สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนจากสถานศึกษาไปสู่การฝึกงาน

5.3 โครงสร้างของรูปแบบ

โครงสร้างของรูปแบบเป็นกลไกเชิงระบบที่ทำหน้าที่สนับสนุนและขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียน ประกอบด้วยส่วนประกอบ 5 ด้าน ได้แก่

1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน ครอบคลุมการกำหนดนโยบายของสถานศึกษา การแต่งตั้งผู้รับผิดชอบ การจัดสรรบุคลากร งบประมาณ เวลา สถานที่ วัสดุ อุปกรณ์ และทรัพยากรที่จำเป็นต่อการดำเนินงาน

2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ ครอบคลุมการจัดหลักสูตรและกิจกรรมที่สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ การวิเคราะห์งาน การแยกภาระงานออกเป็นขั้นตอน และการจัดประสบการณ์ที่ใกล้เคียงกับการทำงานจริง

3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงาน เน้นการพัฒนาการดูแลตนเอง ความรับผิดชอบ วินัย การทำงานตามขั้นตอน การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการปรับตัวในบริบทการทำงาน

4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก ครอบคลุมการสร้างเครือข่าย การแลกเปลี่ยนข้อมูลความต้องการ การเปิดพื้นที่ฝึกประสบการณ์ การจัดพี่เลี้ยง และการร่วมติดตามพัฒนาการของผู้เรียน

5) ด้านการประเมินผล แนวนโยบาย และ การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน
ครอบคลุมการประเมินศักยภาพและทักษะของผู้เรียนก่อน ระหว่าง และหลังการพัฒนา การให้ข้อมูล
ย้อนกลับ การวางแผนทางอาชีพ และการปรับแผนพัฒนาผู้เรียนเป็นรายบุคคล

5.4 ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบเป็นลำดับการนำรูปแบบไปปฏิบัติจริง ประกอบด้วย
6 ขั้นตอน ได้แก่

- 1) การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ ศึกษาลักษณะงาน ทักษะ
คุณลักษณะ พฤติกรรมการทำงาน และระบบสนับสนุนที่สถานประกอบการต้องการ
- 2) การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ศักยภาพ ความสนใจ จุดเด่น
จุดที่ควรพัฒนา ความต้องการจำเป็น และบริบทของครอบครัวและสถานศึกษา
- 3) การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา กำหนดเป้าหมายรายบุคคลให้สอดคล้องกับข้อมูล
ผู้เรียนและความต้องการของสถานประกอบการ โดยครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทั้ง 4 มิติ
- 4) การออกแบบและจัดกิจกรรมพัฒนา ออกแบบกิจกรรมที่เหมาะสมกับผู้เรียน มีลำดับ
ขั้นตอนชัดเจน ใช้สื่อและการช่วยเหลือที่เหมาะสม และเชื่อมโยงกับบริบทการทำงานจริง
- 5) การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน กำหนดบทบาทของผู้บริหาร
ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ รวมทั้งจัดพี่เลี้ยง สื่อช่วย รายการตรวจสอบ และการปรับ
สภาพแวดล้อมตามความจำเป็นของผู้เรียน
- 6) การประเมินผล ติดตาม และปรับปรุง ประเมินพัฒนาการของผู้เรียน เก็บข้อมูล
สะท้อนผลจากผู้เกี่ยวข้อง วิเคราะห์ปัญหาและเงื่อนไขการดำเนินงาน แล้วนำข้อมูลไปปรับปรุง
เป้าหมาย กิจกรรม และระบบสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง

5.5 ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

การนำรูปแบบไปใช้ให้เกิดผลจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง 4 ฝ่าย ได้แก่

- 1) ครู เป็นผู้ขับเคลื่อนหลักในการวิเคราะห์ผู้เรียน วางแผนกิจกรรม จัดประสบการณ์
ประเมินพัฒนาการ และติดตามผลอย่างใกล้ชิด
- 2) ผู้บริหาร เป็นผู้กำหนดนโยบาย สนับสนุนทรัพยากร สร้างเครือข่าย และส่งเสริมให้
การดำเนินงานเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง
- 3) ผู้ปกครอง เป็นผู้เสริมพฤติกรรมและความต่อเนื่องของผู้เรียนในบริบทครอบครัวและ
ชีวิตประจำวัน รวมทั้งสะท้อนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน
- 4) สถานประกอบการ เป็นผู้สะท้อนความต้องการของโลกการทำงานจริง เปิดพื้นที่ฝึก
ประสบการณ์ ให้คำแนะนำ และร่วมติดตามความพร้อมของผู้เรียน



ภาพที่ 1 บทบาทของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการในการขับเคลื่อนรูปแบบ

6. ทักษะการมีงานทำที่มุ่งพัฒนา

การนำรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานไปใช้ มุ่งให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านความสามารถ พฤติกรรม และความพร้อมที่จำเป็นต่อการฝึกอาชีพ การฝึกงาน และการปฏิบัติงานในบริบทจริงหรือบริบทที่ใกล้เคียงการทำงานจริง โดยคำนึงถึงศักยภาพ ความแตกต่าง และความต้องการจำเป็นของผู้เรียนแต่ละบุคคล

ทักษะการมีงานทำที่มุ่งพัฒนาครอบคลุม 4 มิติ ดังนี้

6.1 ทักษะชีวิต

ทักษะชีวิตเป็นความสามารถพื้นฐานในการดูแลและจัดการตนเอง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถเตรียมความพร้อมต่อการเรียนรู้ การฝึกอาชีพ และการทำงานได้อย่างเหมาะสม ประกอบด้วย

- 1) การดูแลสุขอนามัยและความสะอาดส่วนบุคคล
- 2) การแต่งกายและเตรียมตนเองให้พร้อม
- 3) การจัดเก็บ ดูแล และใช้อุปกรณ์หรือของใช้ส่วนตัว
- 4) การปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวันและข้อตกลงพื้นฐาน
- 5) การจัดการเวลาเบื้องต้น
- 6) การช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรพื้นฐาน

6.2 พฤติกรรมการทำงาน

พฤติกรรมการทำงานเป็นความสามารถในการปฏิบัติตนและปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายอย่างเหมาะสม ต่อเนื่อง และสอดคล้องกับเงื่อนไขของการทำงาน ประกอบด้วย

- 1) การมาตรงเวลาและเริ่มงานตามเวลาที่กำหนด
- 2) ความรับผิดชอบต่องานหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย
- 3) การทำงานตามลำดับขั้นตอนหรือคำสั่ง
- 4) การทำงานอย่างต่อเนื่องจนแล้วเสร็จ
- 5) การปฏิบัติตามกฎระเบียบ ข้อตกลง และมาตรฐานความปลอดภัย
- 6) ความอดทนและความพยายามในการทำงาน
- 7) การควบคุมตนเองและอารมณ์ระหว่างการทำงาน
- 8) การตรวจสอบและแก้ไขงานตามคำแนะนำ

6.3 ทักษะสังคมและการสื่อสาร

ทักษะสังคมและการสื่อสารเป็นความสามารถในการติดต่อสื่อสาร แสดงออก และปฏิบัติตนร่วมกับผู้อื่นอย่างเหมาะสมในบริบทของการเรียนรู้ การฝึกอาชีพ และการทำงาน ประกอบด้วย

- 1) การทักทาย ใช้คำพูดสุภาพ และแสดงมารยาทพื้นฐาน
- 2) การรับฟังคำสั่ง คำแนะนำ หรือคำเตือน
- 3) การขอความช่วยเหลือหรือขอคำชี้แจงเมื่อไม่เข้าใจ
- 4) การสื่อสารความต้องการ ความคิดเห็น หรือปัญหาอย่างสุภาพ
- 5) การทำงานร่วมกับเพื่อน ครู หรือบุคคลอื่น
- 6) การรอคอย แบ่งหน้าที่ และเคารพบทบาทของผู้อื่น
- 7) การยอมรับคำติชมและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมตามข้อเสนอแนะ
- 8) การปรับตัวต่อบุคคลหรือสถานการณ์ทางสังคมใหม่

6.4 ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนเป็นความสามารถของผู้เรียนในการนำทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน และทักษะสังคมและการสื่อสารไปใช้ในสถานประกอบการหรือสถานการณ์ที่ใกล้เคียงการทำงานจริง ภายใต้การช่วยเหลือที่เหมาะสม ประกอบด้วย

- 1) การปรับตัวต่อสถานที่ กฎระเบียบ และสภาพแวดล้อมการทำงานใหม่
- 2) การปฏิบัติงานภายใต้การดูแลของครู พี่เลี้ยง หรือผู้ควบคุมงาน
- 3) การใช้สื่อช่วยสอน รายการตรวจสอบ หรือภาพลำดับขั้นตอนในการทำงาน
- 4) การเข้าใจบทบาทของตนเองในสถานการณ์ฝึกงานหรือการทำงาน
- 5) การขอความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาในการทำงาน
- 6) การปฏิบัติงานร่วมกับระบบสนับสนุนที่สถานศึกษาและสถานประกอบการจัดให้

7) การรักษาความต่อเนื่องในการทำงานเมื่อได้รับการติดตามหรือสนับสนุน

8) การแสดงความพร้อมเบื้องต้นต่อการเข้าสู่สถานประกอบการจริง

7. ผลการตรวจสอบความเหมาะสม

ผู้วิจัยนำร่างรูปแบบและร่างคู่มือการใช้รูปแบบเสนอให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน พิจารณาตรวจสอบความเหมาะสมของเนื้อหา องค์ประกอบ ขั้นตอนการดำเนินงาน ความสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา ความเหมาะสมกับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และความสามารถในการนำไปใช้จริง

ผลการตรวจสอบพบว่า รูปแบบมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.79 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.34 แสดงให้เห็นว่า หลักการ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง ขั้นตอนการดำเนินงาน และบทบาทของผู้เกี่ยวข้องมีความชัดเจน สอดคล้องกัน และเหมาะสมต่อการนำไปใช้ส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของผู้เรียน

ส่วนผลการตรวจสอบคู่มือการใช้รูปแบบพบว่า คู่มือมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.56 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43 โดยด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด คือ ความถูกต้องและความสอดคล้องของเนื้อหาในคู่มือ รองลงมา คือ ความชัดเจนของโครงสร้างและองค์ประกอบของคู่มือ ความเป็นประโยชน์และความสะดวกในการนำไปใช้ และความครอบคลุมของการประเมินผลและการติดตามการใช้รูปแบบ ตามลำดับ

ตารางที่ 1 ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบและคู่มือ

รายการประเมิน	ค่าเฉลี่ย มาตรฐาน	ส่วนเบี่ยงเบน เหมาะสม	ระดับความ
รูปแบบการส่งเสริม ทักษะการปฏิบัติงาน	4.79	0.34	มากที่สุด
คู่มือการใช้รูปแบบ	4.56	0.43	มากที่สุด

ผู้ทรงคุณวุฒิได้เสนอแนะให้เพิ่มความชัดเจนของรายละเอียดกิจกรรม กำหนดช่วงเวลา และผู้ทำหน้าที่ประเมินให้ชัดเจน เพิ่มตัวอย่างการวิเคราะห์งานและการแยกงานเป็นขั้นตอน รวมทั้งเพิ่มตัวอย่างสื่อ ภาพประกอบ และแนวทางการปรับกิจกรรมให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน ผู้วิจัยจึงนำข้อเสนอแนะดังกล่าวไปปรับปรุงรูปแบบและคู่มือก่อนนำไปทดลองใช้จริง

8. ผลการทดลองใช้

ผู้วิจัยนำรูปแบบและคู่มือที่ผ่านการตรวจสอบและปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้เป็นเวลา 6 สัปดาห์ โดยมีครูผู้สอน จำนวน 1 คน และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 3 คน ร่วมการทดลอง กิจกรรมที่จัดให้แก่ผู้เรียนได้รับการออกแบบตามศักยภาพ ความสนใจ และบริบทของผู้เรียนแต่ละคน ประกอบด้วย

- 1) งานล้างรถเบื้องต้น
- 2) งานเดินเอกสารภายในสำนักงาน
- 3) งานช่วยงานในร้านเสริมสวย

ผลการประเมินพบว่า นักเรียนทั้ง 3 คนมีคะแนนทักษะการปฏิบัติงานหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 70.67 คะแนน และคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 106.33 คะแนน มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 35.67 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 29.72

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์รายการนิสสะท้อนการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญ

กิจกรรม	การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน
งานล้างรถเบื้องต้น	ผู้เรียนสามารถเตรียมอุปกรณ์ ทำงานตามลำดับขั้นตอน และเก็บอุปกรณ์หลังปฏิบัติงานได้ดีขึ้น มีความต่อเนื่องในการทำงานและตรงเวลามากขึ้น
งานเดินเอกสารภายในสำนักงาน	ผู้เรียนสามารถจดจำเส้นทาง รับ-ส่งเอกสาร ขออนุญาต และยืนยันการส่งมอบเอกสารได้ดีขึ้น มีความรับผิดชอบและสื่อสารเหมาะสมมากขึ้น
งานช่วยงานในร้านเสริมสวย	ผู้เรียนสามารถพับผ้า กวาดพื้น ส่งอุปกรณ์ และทักทายผู้ใช้บริการได้ มีความอดทนในการทำงานและมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเพิ่มขึ้น

9. แนวทางการนำรูปแบบไปใช้

การนำรูปแบบไปใช้ควรดำเนินการอย่างเป็นระบบและปรับให้เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา ลักษณะงาน และความต้องการจำเป็นของผู้เรียนแต่ละคน โดยมีแนวทางดังนี้

9.1 ศึกษาความต้องการของสถานประกอบการก่อนออกแบบกิจกรรม

สถานศึกษาควรศึกษาลักษณะงาน คุณลักษณะ พฤติกรรม ทักษะพื้นฐาน และเงื่อนไขที่สถานประกอบการต้องการ ไม่ควรเริ่มต้นจากกิจกรรมที่สถานศึกษามีอยู่เดิมเพียงอย่างเดียว แต่ควรใช้ข้อมูลจากโลกการทำงานจริงเป็นฐานในการกำหนดทิศทางการพัฒนา

9.2 วิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล

ครูควรรวบรวมข้อมูลพื้นฐาน ศักยภาพ ความสนใจ จุดเด่น จุดที่ควรพัฒนา รูปแบบการสื่อสาร ข้อจำกัด และระบบสนับสนุนที่ผู้เรียนต้องการ โดยอาจใช้ข้อมูลจากครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องร่วมกัน เพื่อให้การเลือกงานและการออกแบบกิจกรรมเหมาะสมกับผู้เรียน

9.3 จับคู่ผู้เรียนกับลักษณะงานที่เหมาะสม

การเลือกกิจกรรมไม่ควรพิจารณาจากความสนใจของผู้เรียนเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาร่วมกับความสามารถ ความพร้อม ข้อจำกัด ลักษณะงาน สภาพแวดล้อม และระดับการสนับสนุนที่สามารถจัดให้ได้

9.4 กำหนดเป้าหมายที่ชัดเจนและสังเกตได้

ควรกำหนดเป้าหมายรายบุคคลให้ครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทำทั้ง 4 มิติ โดยเขียนเป้าหมายเป็นพฤติกรรมที่สามารถสังเกตและประเมินได้ เช่น การมาทำกิจกรรมตรงเวลา การทำงานตามขั้นตอน การขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม หรือการเก็บอุปกรณ์หลังเสร็จงาน

9.5 ออกแบบกิจกรรมให้ใกล้เคียงการทำงานจริง

กิจกรรมควรมีลักษณะใกล้เคียงกับภาระงานจริง มีวัตถุประสงค์ ขั้นตอน ระยะเวลา สื่ออุปกรณ์ ตัวชี้วัด และวิธีประเมินที่ชัดเจน รวมทั้งควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกซ้ำในสถานการณ์ที่หลากหลาย

9.6 วิเคราะห์งานและแบ่งงานเป็นขั้นตอนย่อย

งานที่มีความซับซ้อนควรแบ่งเป็นขั้นตอนสั้น ๆ เรียงลำดับอย่างชัดเจน โดยอาจใช้ภาพลำดับขั้นตอน รายการตรวจสอบ การสาธิต การเตือน หรือการช่วยเหลือทางกายตามความเหมาะสมแล้วค่อย ๆ ลดระดับการช่วยเหลือลงเมื่อผู้เรียนสามารถปฏิบัติได้ดีขึ้น

9.7 จัดระบบสนับสนุนให้เหมาะสม

ระบบสนับสนุนอาจประกอบด้วยครู พี่เลี้ยง ผู้ควบคุมงาน เพื่อนร่วมงาน สื่อภาพ อุปกรณ์ช่วยเหลือ การปรับสถานที่ และการปรับเวลา โดยต้องสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละคนและไม่ให้ความช่วยเหลือมากเกินไปจนความจำเป็น

9.8 ประสานความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง

ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการควรร่วมกันกำหนดเป้าหมาย บทบาท ช่องทางการสื่อสาร และแนวทางติดตามผู้เรียน เพื่อให้การพัฒนามีความต่อเนื่องระหว่างสถานศึกษา ครอบครัว และบริบทการทำงาน

9.9 ประเมินและสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง

ควรประเมินผู้เรียนก่อน ระหว่าง และหลังการดำเนินกิจกรรม โดยใช้ข้อมูลจากการสังเกต ผลงาน แบบประเมิน และการสะท้อนผลของผู้เกี่ยวข้อง แล้วนำข้อมูลกลับไปปรับเป้าหมาย กิจกรรม วิธีสอน และระบบสนับสนุน

9.10 ประยุกต์ใช้ตามบริบทของสถานศึกษา

รูปแบบสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับงานและกิจกรรมประเภทต่าง ๆ ได้ โดยไม่จำเป็นต้องจำกัดอยู่ที่งานล้างรถ งานเดินเอกสาร หรือร้านเสริมสวย แต่ต้องดำเนินการศึกษาความต้องการของงาน วิเคราะห์ผู้เรียน และออกแบบระบบสนับสนุนใหม่ให้เหมาะสมทุกครั้ง

10. เงื่อนไขความสำเร็จและข้อเสนอแนะ

10.1 เงื่อนไขความสำเร็จ

- 1) ผู้บริหารสนับสนุนนโยบายและทรัพยากร
- 2) ครูเข้าใจผู้เรียนและวิเคราะห์งานได้
- 3) ผู้ปกครองร่วมส่งเสริมอย่างต่อเนื่อง
- 4) สถานประกอบการร่วมฝึกและสะท้อนผล
- 5) มีการติดตามและปรับปรุงสม่ำเสมอ

10.2 ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

- 1) เลือกงานให้เหมาะกับผู้เรียน
- 2) แบ่งงานเป็นขั้นตอนสั้นและชัดเจน
- 3) จัดระบบสนับสนุนตามความจำเป็น
- 4) ประเมินพัฒนาการเป็นรายบุคคล
- 5) เชื่อมโยงกิจกรรมกับแผนรายบุคคล

10.3 ข้อเสนอแนะในการพัฒนาต่อยอด

- 1) ทดลองใช้กับผู้เรียนจำนวนมากขึ้น
- 2) เพิ่มประเภทงานให้หลากหลาย
- 3) ขยายสู่สถานศึกษาหลายบริบท
- 4) ติดตามผลหลังเข้าสู่การทำงาน
- 5) ศึกษาการคงอยู่ในงานระยะยาว



ภาพที่ 2 รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

ภาคผนวก ง คู่มือการใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทาง
สติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน





คู่มือรูปแบบการส่งเสริมทักษะ การมีงานทำของนักเรียนที่มี ความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

The Model for Enhancing the Employability Skills of
Students with Intellectual Disabilities Based on Employer Needs



สำหรับสถานศึกษาเฉพาะความพิการที่จัดการศึกษา
ให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

กนกพร กิริยะ



ฉบับคู่มือ



คำนำ

คู่มือการใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการม้งานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานจัดทำขึ้นเพื่อเป็นแนวทางให้ครู ผู้บริหารสถานศึกษา และผู้เกี่ยวข้องนำรูปแบบไปใช้ในการออกแบบและดำเนินกิจกรรมส่งเสริมทักษะการม้งานทำของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง และสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาและความต้องการของสถานประกอบการ

คู่มือฉบับนี้มุ่งพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน ครอบคลุมทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการปฏิบัติงานผ่านระบบสนับสนุนที่เหมาะสม เพื่อให้ผู้เรียนสามารถก้าวสู่โลกการทำงานได้ตามศักยภาพ

หวังเป็นอย่างยิ่งว่า คู่มือฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อครู ผู้บริหารสถานศึกษา และผู้เกี่ยวข้องในการส่งเสริมทักษะการม้งานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และช่วยพัฒนาคุณภาพชีวิตของผู้เรียนอย่างยั่งยืน

กนกพร กิริยะ



สารบัญ

เรื่อง	หน้า
คำนำ	ก
สารบัญ	ข
เนื้อหา	1
ชื่อรูปแบบ	1
ความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ	1
กระบวนการพัฒนารูปแบบ	5
องค์ประกอบของรูปแบบ	9
หลักการของรูปแบบ	10
วัตถุประสงค์ของรูปแบบ	10
โครงสร้างของรูปแบบ	11
ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ	12
ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ	12
ภาพรูปแบบฉบับสมบูรณ์	13
ทักษะการปฏิบัติงานที่มุ่งพัฒนา	14
ทักษะชีวิต	15
พฤติกรรมการทำงาน	15
ทักษะสังคมและการสื่อสาร	16
ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน	16
ผลการตรวจสอบความเหมาะสม	17
ผลการทดลองใช้รูปแบบ	19
แนวทางการนำรูปแบบไปใช้	21
ภาคผนวก	24
ภาคผนวก ก แบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน	
ภาคผนวก ข แบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงาน	
ภาคผนวก ค แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา	
ภาคผนวก ง แบบสะท้อนผลการดำเนินงานของครู	
ภาคผนวก จ แบบสะท้อนผลของผู้ปกครอง	
ภาคผนวก ฉ แบบสะท้อนผลของสถานประกอบการ	



ชื่อรูปแบบ

รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

โดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน

(The Model for Enhancing the Employability Skills of Students with Intellectual Disabilities Based on Employer Needs)

ความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ

การส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเป็นภารกิจสำคัญของสถานศึกษาเฉพาะความพิการ เนื่องจากการมีงานทำมิได้เป็นเพียงเป้าหมายด้านอาชีพเท่านั้น แต่ยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีศักดิ์ศรี พึ่งพาตนเองได้ตามศักยภาพ มีบทบาทในครอบครัวและสังคม ตลอดจนมีโอกาสพัฒนาคุณภาพชีวิตในระยะยาว อย่างไรก็ตาม การจัดการศึกษาที่ผ่านมายังพบข้อจำกัดหลายประการ ทั้งการจัดหลักสูตรและกิจกรรมฝึกอาชีพที่อาจไม่สอดคล้องกับลักษณะงานและความต้องการของสถานประกอบการ การขาดการเชื่อมโยงระหว่างสถานศึกษา ครัวเรือน และสถานประกอบการอย่างเป็นระบบ รวมทั้งการประเมินและติดตามผลที่ยังไม่สามารถสะท้อนความพร้อมของผู้เรียนต่อการทำงานจริงได้อย่างชัดเจน

การเตรียมผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเข้าสู่การทำงานจึงไม่ควรมุ่งเฉพาะการฝึกทักษะอาชีพหรือความสามารถในการปฏิบัติงานบางประเภทเท่านั้น แต่ควรพัฒนาความสามารถที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการปฏิบัติงานอย่างครอบคลุม ในการวิจัยครั้งนี้ ทักษะการมีงานทำของผู้เรียนประกอบด้วย 4 มิติ ได้แก่ 1) ทักษะชีวิต 2) พฤติกรรมการทำงาน 3) ทักษะสังคมและการสื่อสาร และ 4) ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน โดยต้องคำนึงถึงศักยภาพ ความสนใจ ข้อจำกัด และความต้องการจำเป็นของผู้เรียนแต่ละบุคคลควบคู่กันไป



ความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ

จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่าความสำเร็จในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานขึ้นอยู่กับความสอดคล้องระหว่างคุณลักษณะของผู้เรียน ลักษณะงาน สภาพแวดล้อมการทำงาน และการสนับสนุนที่เหมาะสม รูปแบบจึงพัฒนาขึ้นบนฐานแนวคิดความสอดคล้องระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม แนวคิดการพัฒนาอาชีพเชิงสังคม-พุทธิสัมพันธ์ แนวคิดการเปลี่ยนผ่านจากโรงเรียนสู่การทำงาน และแนวคิดการจ้างงานแบบมีการสนับสนุน ซึ่งต่างให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล การจัดประสบการณ์ใกล้เคียงการทำงานจริง การสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง และการจัดระบบสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง

ผลการศึกษาข้อมูลเชิงประจักษ์จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอนด้านอาชีพ และผู้แทนสถานประกอบการ ยังสะท้อนให้เห็นถึง “ช่องว่าง” ระหว่างสิ่งที่สถานศึกษาพัฒนาให้แก่ผู้เรียนกับสิ่งที่สถานประกอบการต้องการจากผู้ปฏิบัติงานจริง กล่าวคือสถานประกอบการไม่ได้ต้องการเพียงผู้ที่สามารถปฏิบัติงานบางอย่างได้เท่านั้น แต่ยังต้องการผู้ที่สามารถดูแลตนเอง มีวินัยและความรับผิดชอบ ปฏิบัติงานตามขั้นตอนสื่อสารและทำงานร่วมกับผู้อื่น ตลอดจนปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมการทำงานภายใต้การสนับสนุนที่เหมาะสม ดังนั้น การพัฒนาทักษะการมีงานทำจึงควรเริ่มจากการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ แล้วนำข้อมูลดังกล่าวมาวิเคราะห์ร่วมกับศักยภาพและบริบทของผู้เรียน เพื่อกำหนดเป้าหมายและออกแบบกิจกรรมที่สอดคล้องกับการทำงานจริง



ความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ

จากการสังเคราะห์เอกสาร ผู้วิจัยได้กรอบเบื้องต้นของรูปแบบจำนวน 4 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ โครงสร้างของรูปแบบ และขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ ต่อมา เมื่อนำผลการสังเคราะห์เอกสารมาพิจารณาพร้อมกับข้อมูลจากการสัมภาษณ์ พบว่า การนำรูปแบบไปปฏิบัติให้เกิดผลจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย ผู้วิจัยจึงเพิ่มเติมผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบเป็นองค์ประกอบที่ 5 ได้แก่ ครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ทำให้รูปแบบที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 5 องค์ประกอบที่มีความสัมพันธ์และทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ

ภายในองค์ประกอบด้านโครงสร้างของรูปแบบ ประกอบด้วยส่วนประกอบเชิงระบบ 5 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน 2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการปฏิบัติงาน 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก และ 5) ด้านการประเมินผล แนวโน้มอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ส่วนขั้นตอนการดำเนินงานประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ตั้งแต่การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท การกำหนดเป้าหมาย การออกแบบกิจกรรม การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน ไปจนถึงการประเมินผล ติดตาม และปรับปรุง



ความเป็นมาและความสำคัญของรูปแบบ

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานขึ้น เพื่อใช้เป็นกรอบเชิงระบบสำหรับสถานศึกษาในการแปลงความต้องการของสถานประกอบการไปสู่การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา การออกแบบกิจกรรม การจัดประสบการณ์ใกล้เคียงการทำงานจริง การจัดระบบสนับสนุน และการประเมินติดตามผล อย่างเป็นรูปธรรม โดยมุ่งให้เกิดการพัฒนาทักษะการมีงานทำของผู้เรียนทั้ง 4 มิติอย่างต่อเนื่องและเหมาะสมกับศักยภาพรายบุคคล

รูปแบบดังกล่าวจึงมีความสำคัญทั้งในเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติ ในเชิงวิชาการ รูปแบบเป็นการบูรณาการแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องเข้ากับข้อมูลเชิงประจักษ์ จากสถานศึกษาและสถานประกอบการ ส่วนในเชิงปฏิบัติ รูปแบบเป็นแนวทางให้ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการร่วมกันพัฒนาผู้เรียนอย่างมีทิศทาง ชัดเจน และเป็นระบบ อันจะช่วยลดช่องว่างระหว่างการจัดการศึกษาในสถานศึกษา กับ ความต้องการของโลกการทำงาน และเพิ่มโอกาสในการฝึกอาชีพ การฝึกงาน และการ มีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างเหมาะสม และยั่งยืนในอนาคต



กระบวนการพัฒนารูปแบบ

การพัฒนารูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ดำเนินการโดยใช้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ จำนวน 2 วงรอบ ตามขั้นตอนการวางแผน การปฏิบัติการ การสังเกต และการสะท้อนผล เพื่อให้รูปแบบได้รับการพัฒนาจากทั้งหลักฐานทางวิชาการ ข้อมูลเชิงประจักษ์ และผลการทดลองใช้จริง โดยมีรายละเอียดดังนี้

วงรอบที่ 1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานและการพัฒนารูปแบบ



1 การวางแผน

ผู้วิจัยศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ความต้องการของสถานประกอบการ การจัดการศึกษาเพื่อการมีงานทำ และการพัฒนารูปแบบ เพื่อนำข้อมูลมากำหนดกรอบเบื้องต้นในการศึกษาและพัฒนารูปแบบ



2 การปฏิบัติการ

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากสถานศึกษาที่มีแนวปฏิบัติที่ดี โดยสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษาเฉพาะความพิการ จำนวน 4 คน และครูผู้สอนด้านอาชีพ จำนวน 8 คน รวมทั้งสัมภาษณ์ผู้แทนสถานประกอบการ จำนวน 4 คน เพื่อศึกษาบริบท แนวทางดำเนินงาน ความต้องการด้านทักษะ คุณลักษณะ และพฤติกรรมการทำงานของผู้เรียน จากนั้นนำข้อมูลจากเอกสารและการสัมภาษณ์มาสังเคราะห์เพื่อกำหนดหลักการ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง ขั้นตอนการดำเนินงาน และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ



กระบวนการพัฒนารูปแบบ

▼ วงรอบที่ 1 การศึกษาข้อมูลพื้นฐานและการพัฒนารูปแบบ ▼

3

การสังเกต

ผู้วิจัยตรวจสอบความสอดคล้องและความครอบคลุมของข้อมูลจากแต่ละแหล่ง เปรียบเทียบข้อค้นพบจากการสังเกตเชิงเอกสารกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และจัดทำร่างรูปแบบพร้อมร่างคู่มือการใช้รูปแบบ

4

การสะท้อนผล

ผู้วิจัยนำร่างรูปแบบและร่างคู่มือเสนอให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน ประเมินความเหมาะสมและให้ข้อเสนอแนะ จากนั้นปรับปรุงรายละเอียดขององค์ประกอบ ขั้นตอน เครื่องมือ และแนวทางการนำรูปแบบไปใช้ เพื่อให้ได้ร่างรูปแบบและคู่มือที่พร้อมสำหรับการทดลองใช้จริง

▼ วงรอบที่ 2 การทดลองใช้และปรับปรุงรูปแบบ ▼

มุ่งทดลองใช้รูปแบบ ประเมินผล และปรับปรุงจนได้รูปแบบฉบับสมบูรณ์



กระบวนการพัฒนารูปแบบ

วงรอบที่ 2 การทดลองใช้และปรับปรุงรูปแบบ

1

การวางแผน



ผู้วิจัยคัดเลือกครูผู้สอน จำนวน 1 คน และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 3 คน วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ศักยภาพ ความสนใจ จุดเด่น จุดที่ควรพัฒนา และบริบทของผู้เรียนแต่ละคน แล้วกำหนดกิจกรรมที่สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ ได้แก่ งานล้างรถเบื้องต้น งานเดินเอกสาร ภายในสำนักงาน และงานช่วยงานในร้านเสริมสวย

2

การปฏิบัติการ



ดำเนินกิจกรรมตามรูปแบบเป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยเริ่มจากการศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ วิเคราะห์ผู้เรียน กำหนดเป้าหมายรายบุคคล ออกแบบกิจกรรม จัดระบบสนับสนุน และประสานความร่วมมือกับผู้เกี่ยวข้อง



กระบวนการพัฒนารูปแบบ

วงรอบที่ 2 การทดลองใช้และปรับปรุงรูปแบบ

3

การสังเกต

ผู้วิจัยประเมินทักษะการมีงานทำของผู้เรียนก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบติดตามพฤติกรรมระหว่างการเรียนรู้ และเก็บข้อมูลสะท้อนผลจากครูผู้ปกครอง และผู้แทนสถานประกอบการ เพื่อพิจารณาการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนทั้ง 4 มิติ ได้แก่ ทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

4

การสะท้อนผล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ สังเคราะห์ข้อค้นพบรายกรณี ตลอดจนพิจารณาจุดเด่น ปัญหา อุปสรรค และเงื่อนไขในการนำรูปแบบไปใช้ จากนั้นปรับปรุงรูปแบบและคู่มือให้มีความชัดเจน เหมาะสม และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานศึกษาเฉพาะความพิการได้จริง

ผลที่ได้จากกระบวนการพัฒนา

จากกระบวนการดังกล่าว ทำให้ได้รูปแบบฉบับสมบูรณ์ที่ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) โครงสร้างของรูปแบบ 4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ และ 5) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ โดยมุ่งพัฒนาทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างเป็นระบบและสอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ



องค์ประกอบของรูปแบบ

รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน พัฒนาขึ้นจากการสังเคราะห์เอกสาร แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ร่วมกับข้อมูลเชิงประจักษ์จากผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน ด้านอาชีพ ผู้แทนสถานประกอบการ และผลการทดลองใช้จริง โดยองค์ประกอบต่าง ๆ ภายในรูปแบบมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ ตั้งแต่การกำหนดฐานคิดและเป้าหมาย การจัดกลไกในการดำเนินงาน การนำรูปแบบไปปฏิบัติ ตลอดจนการประสานความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง เพื่อมุ่งพัฒนาทักษะการมีงานทำของผู้เรียนให้สอดคล้องกับ ศักยภาพรายบุคคลและความต้องการของสถานประกอบการ

รูปแบบประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) โครงสร้างของรูปแบบ 4) ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ และ 5) ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ โดยมีรายละเอียดดังนี้



1. หลักการของรูปแบบ

ฐานคิดสำคัญในการออกแบบและดำเนินงาน



2. วัตถุประสงค์ของรูปแบบ

เป้าหมายที่มุ่งให้เกิดขึ้นจากการนำรูปแบบไปใช้



3. โครงสร้างของรูปแบบ

กลไกเชิงระบบที่สนับสนุนและขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียน



4. ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

ลำดับการนำรูปแบบไปปฏิบัติจริง



5. ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

บุคคลที่ร่วมกันขับเคลื่อนรูปแบบให้เกิดผล



สรุป

องค์ประกอบทั้ง 5 ประการทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ เพื่อขับเคลื่อนรูปแบบให้เกิดประสิทธิผล และส่งผลให้ผู้เรียนมีทักษะการมีงานทำที่พร้อมสอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการอย่างยั่งยืน



องค์ประกอบของรูปแบบ

1 หลักการของรูปแบบ

หลักการของรูปแบบเป็นรากฐานสำคัญที่ใช้กำหนดทิศทางในการออกแบบและดำเนินงาน ประกอบด้วยหลักการสำคัญ 3 ประการ ได้แก่



1 การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ โดยนำข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน ทักษะ คุณลักษณะ และพฤติกรรมที่สถานประกอบการต้องการมาใช้เป็นจุดตั้งต้นในการกำหนดเป้าหมายและออกแบบ กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน



2 การพัฒนาทักษะการมีงานทำของผู้เรียนอย่างครอบคลุม โดยไม่มุ่งเฉพาะทักษะอาชีพหรือความสามารถในการปฏิบัติงานเท่านั้น แต่ครอบคลุมทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน



3 การขับเคลื่อนด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบ โดยอาศัยการมีส่วนร่วมของ ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ ในการวางแผน ดำเนินงาน สนับสนุน ติดตาม และสะท้อนผลการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ

วัตถุประสงค์ของรูปแบบเป็นเป้าหมายที่มุ่งให้เกิดขึ้นจากการนำรูปแบบไปใช้ ประกอบด้วย 3 ประการ ได้แก่



1 เพื่อส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ให้สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนและความต้องการของสถานประกอบการ



2 เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การฝึกอาชีพ การฝึกงาน และการทำงานจริงอย่างเป็นระบบ



3 เพื่อสร้างแนวทางการร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ผู้ปกครอง สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนจากสถานศึกษาไปสู่การมีงานทำ



องค์ประกอบของรูปแบบ

3 โครงสร้างของรูปแบบ

โครงสร้างของรูปแบบเป็นกลไกเชิงระบบที่ทำหน้าที่สนับสนุนและขับเคลื่อนการพัฒนาผู้เรียน ประกอบด้วยส่วนประกอบ 5 ด้าน ได้แก่



- 1) ด้านนโยบาย โครงสร้างการบริหารจัดการ และการสนับสนุน
ครอบคลุมการกำหนดนโยบายของสถานศึกษา การแต่งตั้งผู้รับผิดชอบ
การจัดสรรบุคลากร งบประมาณ เวลา สถานที่ วัสดุอุปกรณ์ และทรัพยากร
ที่จำเป็นต่อการดำเนินงาน



- 2) ด้านหลักสูตร กิจกรรม และการฝึกอาชีพ
ครอบคลุมการจัดหลักสูตรและกิจกรรมที่สอดคล้องกับความต้องการของ
สถานประกอบการ การวิเคราะห์งาน การแยกภาระงานออกเป็นขั้นตอน
และการจัดประสบการณ์ที่ใกล้เคียงกับการทำงานจริง



- 3) ด้านการบูรณาการทักษะชีวิตและทักษะสังคมในการพัฒนาทักษะการมีงานทำ
เน้นการพัฒนาการดูแลตนเอง ความรับผิดชอบ วินัย การทำงานตามขั้นตอน
การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการปรับตัวในบริบทการทำงาน



- 4) ด้านเครือข่ายและความร่วมมือกับสถานประกอบการและหน่วยงานภายนอก
ครอบคลุมการสร้างเครือข่าย การแลกเปลี่ยนข้อมูลความต้องการ การเปิดพื้นที่
ฝึกประสบการณ์ การจัดพี่เลี้ยง และการร่วมติดตามพัฒนาการของผู้เรียน



- 5) ด้านการประเมินผล แนวนโยบาย และการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน
ครอบคลุมการประเมินศักยภาพและทักษะของผู้เรียนก่อน ระหว่าง และหลังการพัฒนา
การให้ข้อมูลย้อนกลับ การวางแผนทางอาชีพ และการปรับแผนพัฒนาผู้เรียน
เป็นรายบุคคล



องค์ประกอบของรูปแบบ

4. ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบเป็นลำดับการนำรูปแบบไปปฏิบัติจริง ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่

- 1  **การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ**
ศึกษาลักษณะงาน ทักษะ คุณลักษณะ พฤติกรรมการทำงาน และระบบสนับสนุนที่สถานประกอบการต้องการ
- 2  **การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท**
วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ศักยภาพ ความสนใจ จุดเด่น จุดที่ควรพัฒนา ความต้องการจำเป็น และบริบทของครอบครัวและสถานศึกษา
- 3  **การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา**
กำหนดเป้าหมายรายบุคคลให้สอดคล้องกับข้อมูลผู้เรียนและความต้องการของสถานประกอบการ โดยครอบคลุมทักษะการมีงานทำทั้ง 4 มิติ
- 4  **การออกแบบและจัดกิจกรรมพัฒนา**
ออกแบบกิจกรรมที่เหมาะสมกับผู้เรียน มีลำดับขั้นตอนชัดเจน ใช้สื่อและการช่วยเหลือที่เหมาะสม และเชื่อมโยงกับบริบทการทำงานจริง
- 5  **การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน**
กำหนดบทบาทของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ รวมทั้งจัดพี่เลี้ยง สื่อช่อง รายการตรวจสอบ และการปรับสภาพแวดล้อม ตามความจำเป็นของผู้เรียน
- 6  **การประเมินผล ติดตาม และปรับปรุง**
ประเมินพัฒนาการของผู้เรียน เก็บข้อมูลสะท้อนผลจากผู้เกี่ยวข้อง วิเคราะห์ปัญหาและเงื่อนไขการดำเนินงาน แล้วนำข้อมูลไปปรับปรุง เป้าหมาย กิจกรรม และระบบสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง

5. ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ

การนำรูปแบบไปใช้ให้เกิดผลจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง 4 ฝ่าย ได้แก่

- 1  **ครู**
เป็นผู้ขับเคลื่อนหลักในการวิเคราะห์ผู้เรียน วางแผนกิจกรรม จัดประสบการณ์ ประเมินพัฒนาการ และติดตามผลอย่างใกล้ชิด
- 2  **ผู้บริหาร**
เป็นผู้นำทางนโยบาย สนับสนุนทรัพยากร สร้างเครือข่าย และส่งเสริมให้การดำเนินงานเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง
- 3  **ผู้ปกครอง**
เป็นผู้สนับสนุนกิจกรรมและความต่อเนื่องของผู้เรียน ในบริบทครอบครัวและชีวิตประจำวัน รวมทั้งสะท้อนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน
- 4  **สถานประกอบการ**
เป็นผู้สะท้อนความต้องการของโลการทำงานจริง เปิดพื้นที่หรือประสบการณ์ ให้คำแนะนำ และร่วมติดตามความพร้อมของผู้เรียน

ภาพที่ บทบาทของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการในการขับเคลื่อนรูปแบบ

รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียน ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา โดยใช้ความต้องการ ของสถานประกอบการเป็นฐาน

พัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นระบบ สอดคล้องความต้องการของสถานประกอบการ
สู่การปฏิบัติงานอย่างยั่งยืน

1. หลักการของรูปแบบ

- 1 การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ
- 2 การออกแบบกระบวนการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งทักษะชีวิต พหุทธิกรรมการทำงาน ทักษะสังคม และการสื่อสาร และความพร้อมในด้านประกอบการ ผ่านระบบสนับสนุน
- 3 การขับเคลื่อนการดำเนินงานด้วยความร่วมมืออย่างเป็นระบบของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ

2. วัตถุประสงค์ของรูปแบบ

- 1 เพื่อส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานประกอบการ
- 2 เพื่อพัฒนากระบวนการดำเนินงานของสถานศึกษาในการเตรียมผู้เรียนสู่การทำงานจริงอย่างเป็นระบบ
- 3 เพื่อสร้างแนวทางความร่วมมือระหว่างโรงเรียน สถานประกอบการ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการสนับสนุนการเปลี่ยนผ่านของผู้เรียนสู่การปฏิบัติงาน

3. โครงสร้างของรูปแบบ



4. ขั้นตอนการดำเนินงานของรูปแบบ

- 1 การศึกษาความต้องการของสถานประกอบการ และระบบสนับสนุน-วิเคราะห์ความต้องการทักษะ และคุณลักษณะที่คาดหวัง
- 2 การวิเคราะห์ผู้เรียนและบริบท วิเคราะห์ศักยภาพผู้เรียน ความสนใจ จุดเด่น จุดด้อย และบริบทของสถานศึกษา
- 3 การกำหนดเป้าหมายการพัฒนา กำหนดเป้าหมายทักษะทั้ง 4 มิติ ที่สอดคล้องกับความต้องการ
- 4 การออกแบบและจัดกิจกรรมพัฒนา ออกแบบกิจกรรมให้สอดคล้องกับเป้าหมาย พัฒนาทักษะและเตรียมผู้เรียนสู่การทำงาน
- 5 การประสานความร่วมมือและจัดระบบสนับสนุน สร้างความร่วมมือกับผู้เกี่ยวข้อง จัดระบบสนับสนุน และเตรียมความพร้อมผู้เรียน
- 6 การประเมินผล ติดตาม และปรับปรุง ประเมิน ติดตามผลการพัฒนา และปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เกิดการพัฒนาที่ยั่งยืน

5. ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการขับเคลื่อนรูปแบบ



ทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1. ทักษะชีวิต
2. พหุทธิกรรมการทำงาน
3. ทักษะสังคม และการสื่อสาร
4. ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน



ทักษะการปฏิบัติงานที่มุ่งพัฒนา

การนำรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐานไปใช้ มุ่งให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านความสามารถ พฤติกรรม และความพร้อมที่จำเป็นต่อการฝึกอาชีพ การฝึกงาน และการปฏิบัติงานในบริบทจริงหรือบริบทที่ใกล้เคียงการทำงานจริง โดยคำนึงถึงศักยภาพ ความแตกต่าง และความต้องการจำเป็นของผู้เรียนแต่ละบุคคล

❖ ทักษะการปฏิบัติงานที่มุ่งพัฒนาครอบคลุม 4 มิติ ดังนี้ ❖



1) ทักษะชีวิต

การดูแลตนเอง การจัดการอารมณ์ และการวางแผนชีวิตประจำวัน



2) พฤติกรรมการทำงาน

การตรงต่อเวลา ความรับผิดชอบ การทำงานตามขั้นตอน และการปฏิบัติตามกฎระเบียบ



3) ทักษะสังคมและการสื่อสาร

การสื่อสารที่เหมาะสม การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการสร้างความสัมพันธ์ในสถานที่ทำงาน



4) ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

การสร้างความพร้อมของผู้เรียนด้วยการสนับสนุนจากครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการ เพื่อการปรับตัวและทำงานได้อย่างยั่งยืน



ทักษะการมีงานทำที่มุ่งพัฒนา



1. ทักษะชีวิต

ทักษะชีวิตเป็นความสามารถพื้นฐานในการดูแลและจัดการตนเอง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถเตรียมความพร้อมต่อการเรียนรู้ การฝึกอาชีพ และการทำงานได้อย่างเหมาะสม ประกอบด้วย

- 1 การดูแลสุขอนามัยและความสะอาดส่วนบุคคล
- 2 การแต่งกายและเตรียมตนเองให้พร้อม
- 3 การจัดเก็บ ดูแล และใช้อุปกรณ์หรือของใช้ส่วนตัว
- 4 การปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวันและข้อตกลงพื้นฐาน
- 5 การจัดการเวลาเบื้องต้น
- 6 การช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรพื้นฐาน



2. พฤติกรรมการทำงาน

พฤติกรรมการทำงานเป็นความสามารถในการปฏิบัติตนและปฏิบัติงานตามบทบาทหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายอย่างเหมาะสม ต่อเนื่อง และสอดคล้องกับเงื่อนไขของการทำงาน ประกอบด้วย

- 1 การมาตรงเวลาและเริ่มงานตามเวลาที่กำหนด
- 2 ความรับผิดชอบต่องานหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย
- 3 การทำงานตามลำดับขั้นตอนหรือคำสั่ง
- 4 การทำงานอย่างต่อเนื่องจนแล้วเสร็จ
- 5 การปฏิบัติตามกฎระเบียบ ข้อตกลง และมาตรฐานความปลอดภัย
- 6 ความอดทนและความพยายามในการทำงาน
- 7 การควบคุมตนเองและอารมณ์ระหว่างการทำงาน
- 8 การตรวจสอบและแก้ไขงานตามคำแนะนำ



3. ทักษะสังคมและการสื่อสาร

ทักษะสังคมและการสื่อสารเป็นความสามารถในการติดต่อสื่อสาร แสดงออก และปฏิบัติตนร่วมกับผู้อื่นอย่างเหมาะสมในบริบทของการเรียนรู้ การฝึกอาชีพ และการทำงาน ประกอบด้วย

- 1 การทักทาย ใช้คำพูดสุภาพ และแสดงมารยาทพื้นฐาน
- 2 การรับฟังคำสั่ง คำแนะนำ หรือคำเตือน
- 3 การขอความช่วยเหลือหรือขอคำชี้แจงเมื่อไม่เข้าใจ
- 4 การสื่อสารความต้องการ ความคิดเห็น หรือปัญหาอย่างสุภาพ
- 5 การทำงานร่วมกับเพื่อน ครู หรือบุคคลอื่น
- 6 การรอคอย แบ่งหน้าที่ และเคารพบทบาทของผู้อื่น
- 7 การยอมรับคำติชมและปรับปรุงพฤติกรรมตามข้อเสนอแนะ
- 8 การปรับตัวต่อบุคคลหรือสถานการณ์ทางสังคมใหม่



4. ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนเป็นความสามารถของผู้เรียน ในการนำทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน และทักษะสังคมและการสื่อสารไปใช้ใน สถานประกอบการหรือสถานการณ์ที่ใกล้เคียงการทำงานจริง ภายใต้การช่วยเหลือ ที่เหมาะสม ประกอบด้วย

- 1 การปรับตัวต่อสถานที่ กฎระเบียบ และสภาพแวดล้อมการทำงานใหม่
- 2 การปฏิบัติงานภายใต้การดูแลของครู พี่เลี้ยง หรือผู้ควบคุมงาน
- 3 การใช้สื่อช่วยสอน รายการตรวจสอบ หรือภาพลำดับขั้นตอนในการทำงาน
- 4 การเข้าใจบทบาทของตนเองในสถานการณ์ฝึกงานหรือการทำงาน
- 5 การขอความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาในการทำงาน
- 6 การปฏิบัติงานร่วมกับระบบสนับสนุนที่สถานศึกษาและสถานประกอบการจัดให้
- 7 การรักษาความต่อเนื่องในการทำงานเมื่อได้รับการติดตามหรือสนับสนุน
- 8 การแสดงความพร้อมเบื้องต้นต่อการเข้าสู่สถานประกอบการจริง



ผลการตรวจสอบความเหมาะสม

ผู้วิจัยนำร่างรูปแบบและร่างคู่มือการใช้รูปแบบเสนอให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน พิจารณาตรวจสอบความเหมาะสมของเนื้อหา องค์ประกอบ ขั้นตอนการดำเนินงาน ความสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษา ความเหมาะสม กับศักยภาพของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา และความสามารถ ในการนำไปใช้จริง

ผลการตรวจสอบพบว่า รูปแบบมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับ มากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.79 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.34 แสดงให้เห็นว่า หลักการ วัตถุประสงค์ โครงสร้าง ขั้นตอนการดำเนินงาน และ บทบาทของผู้เกี่ยวข้องมีความชัดเจน สอดคล้องกัน และเหมาะสมต่อการนำไปใช้ ส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของผู้เรียน

ตารางแสดงผลการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบและคู่มือ

รายการประเมิน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐาน	ระดับความเหมาะสม
รูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ	4.79	0.34	มากที่สุด
คู่มือการใช้รูปแบบ	4.56	0.43	มากที่สุด





ผลการตรวจสอบความเหมาะสม

ส่วนผลการตรวจสอบคู่มือการใช้รูปแบบพบว่า คู่มือมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.56 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43 โดยด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด คือ ความถูกต้องและความสอดคล้องของเนื้อหาในคู่มือ รองลงมา คือ ความชัดเจนของโครงสร้างและองค์ประกอบของคู่มือ ความเป็นประโยชน์และความสะดวกในการนำไปใช้ และความครอบคลุมของการประเมินผลและการติดตามการใช้รูปแบบตามลำดับ

ข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิ

- ผู้ทรงคุณวุฒิได้เสนอแนะให้เพิ่มความชัดเจนของรายละเอียดกิจกรรม กำหนดช่วงเวลาและผู้ที่ทำหน้าที่ประเมินให้ชัดเจน เพิ่มตัวอย่างการวิเคราะห์งานและการแยกงานเป็นขั้นตอน รวมทั้งเพิ่มตัวอย่างสื่อ ภาพประกอบ และแนวทางการปรับกิจกรรมให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละคน ผู้วิจัยจึงนำข้อเสนอแนะดังกล่าวไปปรับปรุงรูปแบบและคู่มือก่อนนำไปทดลองใช้จริง

ผลการตรวจสอบสะท้อนว่า รูปแบบและคู่มือมีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด และมีความพร้อมสำหรับการนำไปทดลองใช้จริง



ผลการทดลองใช้

ผู้วิจัยนำรูปแบบและคู่มือที่ผ่านการตรวจสอบและปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้เป็นเวลา 6 สัปดาห์ โดยมีครูผู้สอน จำนวน 1 คน และนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา จำนวน 3 คน เข้าร่วมการทดลอง กิจกรรมที่จัดให้แก่ผู้เรียนได้รับการออกแบบตามศักยภาพ ความสนใจ และบริบทของผู้เรียนแต่ละคน ประกอบด้วย



1) งานล้างรถเบื้องต้น



2) งานเดินเอกสารภายในสำนักงาน



3) งานช่วยงานในร้านเสริมสวย



ผลการประเมินพบว่า นักเรียนทั้ง 3 คนมีคะแนนทักษะการปฏิบัติงานทำหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลองเท่ากับ 70.67 คะแนน และคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองเท่ากับ 106.33 คะแนน มีคะแนนพัฒนาการเฉลี่ยเพิ่มขึ้น 35.67 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 29.72

ตารางสรุปผลการประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำ

รายการ	ค่า
คะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลอง	70.67
คะแนนเฉลี่ยหลังการทดลอง	106.33
คะแนนพัฒนาการเฉลี่ย	35.67
ร้อยละพัฒนาการเฉลี่ย	29.72



ผลการทดลองใช้

ผลการวิเคราะห์รายการนิสสะท้อนการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญ

กิจกรรม	การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน
1. งานล้างรถเบื้องต้น	ผู้เรียนสามารถเตรียมอุปกรณ์ ทำงานตามลำดับขั้นตอน และเก็บอุปกรณ์หลังปฏิบัติงานได้ดีขึ้น มีความต่อเนื่องในการทำงานและตรงเวลามากขึ้น
2. งานเดินเอกสารภายในสำนักงาน	ผู้เรียนสามารถจดจำเส้นทาง รับ-ส่งเอกสาร ขออนุญาต และยืนยันการส่งมอบเอกสารได้ดีขึ้น มีความรับผิดชอบและสื่อสารเหมาะสมมากขึ้น
3. งานช่วยงานในร้านเสริมสวย	ผู้เรียนสามารถพับผ้า กวาดพื้น ส่งอุปกรณ์ และทักทายผู้ใช้บริการได้ มีความอดทนในการทำงาน และมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเพิ่มขึ้น

ผลการทดลองใช้สะท้อนให้เห็นว่า รูปแบบสามารถส่งเสริมทักษะการมีงานทำของผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ โดยผู้เรียนมีพัฒนาการด้านความรับผิดชอบ การทำงานตามขั้นตอน การสื่อสาร และการปรับตัวในบริบทการทำงานดีขึ้นอย่างชัดเจน



แนวทางการนำรูปแบบไปใช้

การนำรูปแบบไปใช้ควรดำเนินการอย่างเป็นระบบและปรับให้เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา ลักษณะงาน และความต้องการจำเป็นของผู้เรียนแต่ละคน โดยมีแนวทางดังนี้

1

ศึกษาความต้องการของสถานประกอบการก่อนออกแบบกิจกรรม

สถานศึกษาควรศึกษาลักษณะงาน คุณลักษณะ พฤติกรรม ทักษะพื้นฐาน และเงื่อนไขที่สถานประกอบการต้องการ ไม่ควรเริ่มต้นจากกิจกรรมที่สถานศึกษามีอยู่เดิมเพียงอย่างเดียว แต่ควรใช้ข้อมูลจากโลกการทำงานจริงเป็นฐานในการกำหนดทิศทางการพัฒนา

2

วิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล

ครูควรรวบรวมข้อมูลพื้นฐาน ศักยภาพ ความสนใจ จุดเด่น จุดที่ควรพัฒนารูปแบบการสื่อสาร ข้อจำกัด และระบบสนับสนุนที่ผู้เรียนต้องการ โดยอาจใช้ข้อมูลจากครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องร่วมกัน เพื่อให้การเลือกงานและการออกแบบกิจกรรมเหมาะสมกับผู้เรียน

3

จับคู่ผู้เรียนกับลักษณะงานที่เหมาะสม

การเลือกกิจกรรมไม่ควรพิจารณาจากความสนใจของผู้เรียนเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาร่วมกับความสามารถ ความพร้อม ข้อจำกัด ลักษณะงาน สภาพแวดล้อม และระดับการสนับสนุนที่สามารถจัดให้ได้

4

กำหนดเป้าหมายที่ชัดเจนและสังเกตได้

ควรกำหนดเป้าหมายรายบุคคลให้ครอบคลุมทักษะการมีงานทำทั้ง 4 มิติ โดยเขียนเป้าหมายเป็นพฤติกรรมที่สามารถสังเกตและประเมินได้ เช่น การมาทำกิจกรรมตรงเวลา การทำงานตามขั้นตอน การขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม หรือการเก็บอุปกรณ์หลังเสร็จงาน



แนวทางการนำรูปแบบไปใช้

แนวทางการนำไปใช้ (ต่อ)

5

ออกแบบกิจกรรมให้ใกล้เคียงการทำงานจริง

กิจกรรมควรมีลักษณะใกล้เคียงกับภาระงานจริง มีวัตถุประสงค์ ขั้นตอน ระยะเวลา สื่ออุปกรณ์ ตัวชี้วัด และวิธีประเมินที่ชัดเจน รวมทั้งควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกซ้ำในสถานการณ์ที่หลากหลาย

6

วิเคราะห์งานและแบ่งงานเป็นขั้นตอนย่อย

งานที่มีความซับซ้อนควรแบ่งเป็นขั้นตอนสั้น ๆ เรียงลำดับอย่างชัดเจน โดยอาจใช้ภาพลำดับขั้นตอน รายการตรวจสอบ การสาธิต การเตือน หรือการช่วยเหลือทางกายตามความเหมาะสม แล้วค่อย ๆ ลดระดับการช่วยเหลือเมื่อผู้เรียนสามารถปฏิบัติได้ดีขึ้น

7

จัดระบบสนับสนุนให้เหมาะสม

ระบบสนับสนุนอาจประกอบด้วยครู พี่เลี้ยง ผู้ควบคุมงาน เพื่อนร่วมงาน สื่อภาพ อุปกรณ์ช่วยเตือน การปรับสถานที่ และการปรับเวลา โดยต้องสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละคนและไม่ให้ความช่วยเหลือมากเกินไปจนจำเป็น

8

ประสานความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง

ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และสถานประกอบการควรร่วมกันกำหนดเป้าหมาย บทบาท ช่องทางการสื่อสาร และแนวทางติดตามผู้เรียน เพื่อให้การพัฒนา มีความต่อเนื่องระหว่างสถานศึกษา ครอบครัว และบริบทการทำงาน



แนวทางการนำรูปแบบไปใช้

9

ประเมินและสะท้อนผลอย่างต่อเนื่อง

ควรประเมินผู้เรียนก่อน ระหว่าง และหลังการดำเนินกิจกรรม โดยใช้ข้อมูลจากการสังเกต ผลงาน แบบประเมิน และการสะท้อนผลของผู้เกี่ยวข้อง แล้วนำข้อมูลกลับไปปรับเป้าหมาย กิจกรรม วิธีสอน และระบบสนับสนุน

10

ประยุกต์ใช้ตามบริบทของสถานศึกษา

รูปแบบสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับงานและกิจกรรมประเภทต่าง ๆ ได้ โดยไม่จำเป็นต้องจำกัดอยู่ที่งานล้างรถ งานเดินเอกสาร หรือร้านเสริมสวย แต่ต้องดำเนินการศึกษาความต้องการของงาน วิเคราะห์ผู้เรียน และออกแบบระบบสนับสนุนใหม่ให้เหมาะสมทุกครั้ง



สรุป: การนำรูปแบบไปใช้ควรยึดความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน ควบคู่กับการวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นรายบุคคล และการจัดระบบสนับสนุนที่เหมาะสม เพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการมีงานทำได้อย่างต่อเนื่อง และนำไปใช้ได้จริง





คำชี้แจง

แบบบันทึกข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียนฉบับนี้ใช้สำหรับเก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานรายบุคคลของนักเรียนก่อนการวางแผน และดำเนินกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำ โดยครอบคลุมข้อมูลทั่วไป ข้อมูลครอบครัว ข้อมูลพื้นฐานด้านการเรียนรู้และพฤติกรรม ความสนใจด้านอาชีพ และความต้องการการสนับสนุน เพื่อใช้เป็นข้อมูลประกอบการวิเคราะห์ศักยภาพ วางแผนกิจกรรม และกำหนดแนวทางส่งเสริมผู้เรียนให้เหมาะสมกับบริบทของแต่ละบุคคล

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้เรียน

1. ชื่อ-สกุล
2. ชื่อเล่น
3. เพศ ☐ ชาย ☐ หญิง ☐ อื่น ๆ ระบุ
4. อายุ ปี เดือน
5. วัน เดือน ปีเกิด
6. ระดับชั้น
7. โรงเรียน
8. ชื่อครูประจำชั้น
9. ชื่อครูผู้รับผิดชอบด้านอาชีพ/ทักษะการมีงานทำ
10. ประเมินความบกพร่อง/ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้
11. โรคประจำตัว/ข้อควรระวังด้านสุขภาพ (ถ้ามี)
12. ยาที่ใช้เป็นประจำ (ถ้ามี)
13. ข้อควรระวังด้านความปลอดภัยในการทำกิจกรรม/การทำงาน

ตอนที่ 2 ข้อมูลด้านครอบครัว

1. ชื่อผู้ปกครอง
2. ความสัมพันธ์กับผู้เรียน
3. อาชีพ
4. เบอร์โทรศัพท์
5. ผู้เรียนอาศัยอยู่กับ
 - ☐ บิดา-มารดา
 - ☐ บิดา
 - ☐ มารดา
 - ☐ ญาติ
 - ☐ ผู้ดูแล
 - ☐ อื่น ๆ ระบุ
6. ลักษณะการดูแลผู้เรียนที่บ้าน
 - ☐ ดูแลใกล้ชิดตลอดเวลา
 - ☐ ดูแลเป็นบางช่วงเวลา
 - ☐ ผู้เรียนช่วยเหลือตนเองได้ค่อนข้างมาก
 - ☐ อื่น ๆ ระบุ
7. ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการส่งเสริมการช่วยเหลือตนเองหรือการทำงานที่บ้านในระดับใด
 - ☐ มาก
 - ☐ ปานกลาง
 - ☐ น้อย
 - ☐ ยังไม่มีโอกาสส่งเสริมมากนัก
8. งานบ้านหรือกิจกรรมที่ผู้เรียนได้รับมอบหมายเป็นประจำ
 - ☐ เก็บที่นอน
 - ☐ ล้างจาน
 - ☐ กวาดบ้าน
 - ☐ พับผ้า
 - ☐ จัดของ

☐ ชื่อของเล็กน้อย

☐ อื่น ๆ ระบุ

9. ข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับครอบครัวที่มีผลต่อการส่งเสริมผู้เรียน

.....

.....

.....

.....

ตอนที่ 3 ข้อมูลพื้นฐานด้านการเรียนรู้และพฤติกรรม

จุดเด่นของผู้เรียน

.....

.....

ข้อจำกัดหรือสิ่งที่ต้องการความช่วยเหลือ

.....

.....

พฤติกรรมที่ควรเฝ้าระวังหรือดูแลเป็นพิเศษ

.....

.....

ตอนที่ 4 ความสนใจและแนวโน้มด้านอาชีพ

1. ผู้เรียนสนใจกิจกรรมหรือการทำงานประเภทใดบ้าง (ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)

☐ งานทำความสะอาด

☐ งานครัว/เตรียมอาหาร

☐ งานจัดของ/แพ็คเกจสินค้า

☐ งานเกษตร

☐ งานซักรีด

☐ งานบริการ

☐ งานเอกสารง่าย ๆ

☐ งานประดิษฐ์/งานฝีมือ

☐ อื่น ๆ ระบุ

2. ลักษณะงานที่ผู้เรียนชอบ

☐ งานที่ทำเป็นขั้นตอนชัดเจน

☐ งานที่ทำซ้ำได้

☐ งานที่ใช้แรงกาย

☐ งานที่มีผู้ดูแลใกล้ชิด

☐ งานที่ทำร่วมกับผู้อื่น

☐ งานที่ทำคนเดียวได้

☐ อื่น ๆ ระบุ

3. งานที่ผู้เรียนสามารถปฏิบัติได้ดีในปัจจุบัน

.....

.....

4. งานที่ควรส่งเสริมเพิ่มเติม

.....

.....

5. ผู้เรียนเคยมีประสบการณ์ฝึกงานหรือฝึกอาชีพมาก่อนหรือไม่

☐ ไม่เคย

☐ เคย ระบุลักษณะงาน

6. สภาพแวดล้อมการทำงานที่คิดว่าเหมาะกับผู้เรียน

☐ สถานที่คุ้นเคย

☐ มีขั้นตอนงานชัดเจน

☐ มีพี่เลี้ยงหรือผู้ดูแล

☐ คนไม่พลุกพล่านมาก

☐ งานไม่ซับซ้อน

☐ อื่น ๆ ระบุ

ลงชื่อผู้บันทึก

(.....)

ตำแหน่ง

วันที่ / /



ภาคผนวก ข

แบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำ

มหาวิทยาลัยรัตนโกสินทร์

แบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำ

ชื่อกิจกรรม

สัปดาห์ที่

นักเรียน ชื่อ-สกุล.....

ระยะเวลา

สถานที่ดำเนินกิจกรรม.....

ผู้รับผิดชอบ

1. วัตถุประสงค์ของกิจกรรม

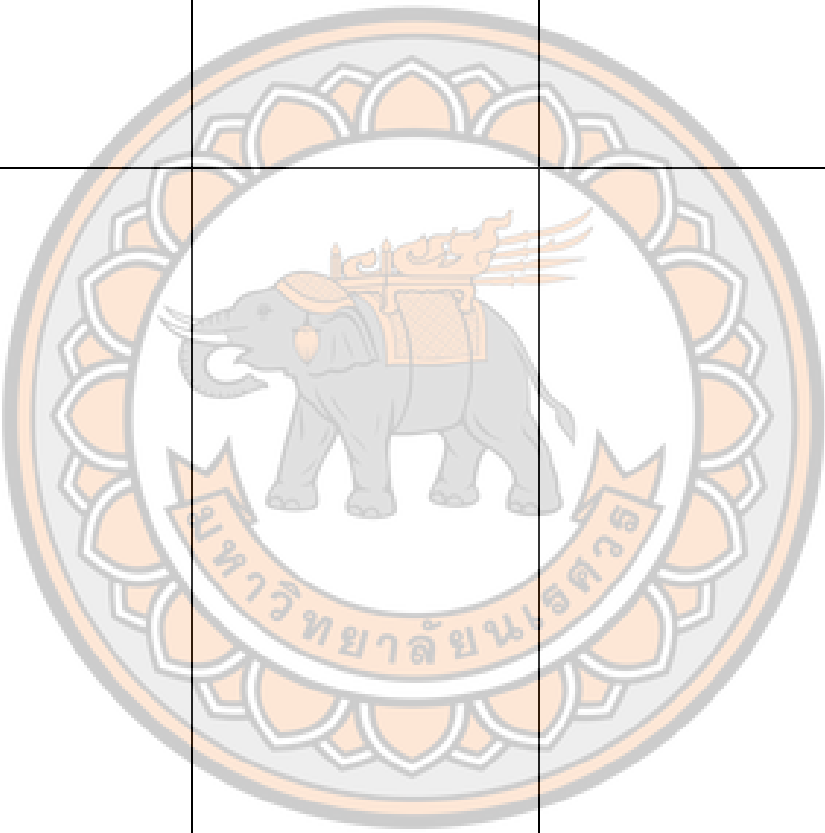
1.

2.

3.

2. ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

ขั้นตอน	รายละเอียดกิจกรรม	สื่อ/อุปกรณ์	เวลา
ขั้นนำ			
ขั้นดำเนินการ			

ขั้นตอน	รายละเอียดกิจกรรม	สื่อ/อุปกรณ์	เวลา
ขั้นสรุป			

3. ตัวชี้วัดพฤติกรรมที่คาดหวัง

ให้ระบุตัวชี้วัดพฤติกรรมที่สอดคล้องกับมิติของทักษะที่กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนา โดยเชื่อมโยงกับแบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ภาคผนวก ค)

1.
2.
3.

4. วิธีการประเมินผล

กิจกรรมนี้เป็นส่วนหนึ่งของการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยใช้ แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ภาคผนวก ค) เป็นเครื่องมือหลักในการประเมินผลก่อนและหลังการทดลองทั้งฉบับ ซึ่งครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทำ 4 ด้านได้แก่

1. ทักษะชีวิต
2. พฤติกรรมการทำงาน
3. ทักษะสังคมและการสื่อสาร
4. ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

5. บันทึกผลการดำเนินกิจกรรม

.....

.....

.....

.....

.....

6. ข้อเสนอแนะหรือประเด็นที่ควรปรับปรุงในการดำเนินกิจกรรมครั้งต่อไป

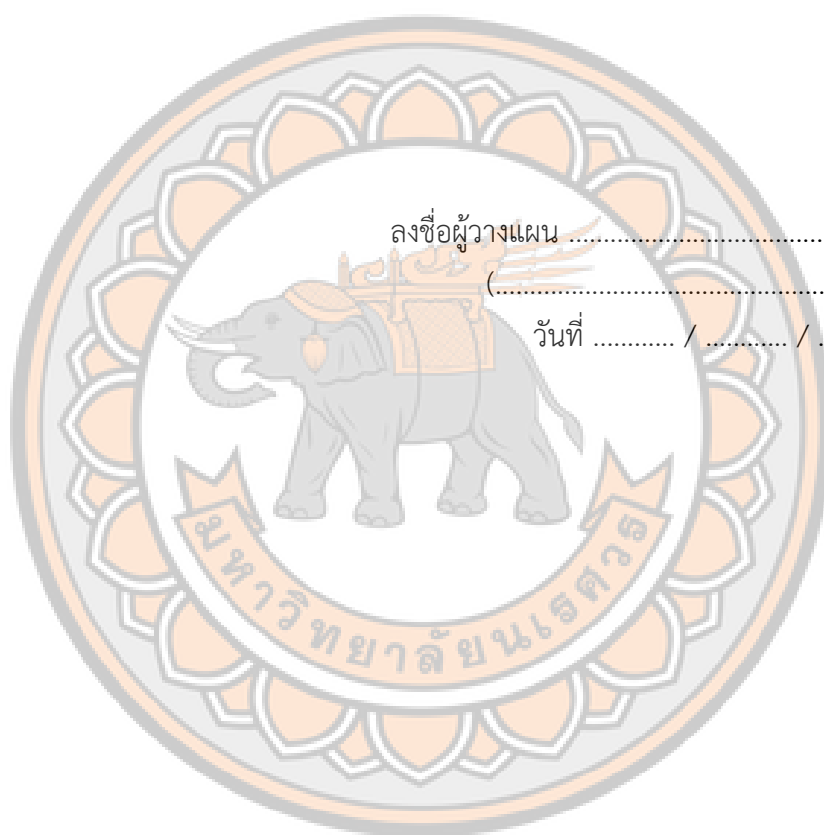
.....

.....

.....

.....

.....



ลงชื่อผู้วางแผน

(.....)

วันที่ / /



ตัวอย่าง
แบบวางแผนกิจกรรมส่งเสริมทักษะการมีงานทำ

ชื่อกิจกรรม ฝึกทักษะการล้างรถเบื้องต้น

สัปดาห์ที่ 1

นักเรียน ชื่อ-สกุล นายณเดชน์ ใจดี

ระยะเวลา 6 ชั่วโมง

สถานที่ดำเนินกิจกรรม บริเวณอาคารฝึกอาชีพ

ผู้รับผิดชอบ ครูผู้สอน

1. วัตถุประสงค์ของกิจกรรม

1. เพื่อให้นักเรียนรู้จักอุปกรณ์และขั้นตอนการล้างรถเบื้องต้นอย่างถูกต้อง
2. เพื่อให้นักเรียนสามารถปฏิบัติตามคำสั่งและทำกิจกรรมตามลำดับขั้นตอนได้
3. เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการทำงานผ่านระบบสนับสนุน

2. ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

ขั้นตอน	รายละเอียดกิจกรรม	สื่อ/อุปกรณ์	เวลา
ขั้นนำ	1) ครูทักทายและสร้างข้อตกลงในการทำกิจกรรมร่วมกัน 2) ครูแนะนำชื่อกิจกรรม จุดประสงค์ และประโยชน์ของการฝึกทักษะการล้างรถ 3) ครูให้นักเรียนสังเกตอุปกรณ์ที่ใช้ และอธิบายวิธีใช้อย่างปลอดภัย 4) ครูใช้ภาพลำดับขั้นตอนงาน หรือบัตรคำช่วยอธิบายขั้นตอนการล้างรถอย่างง่าย	ถังน้ำ, ฟองน้ำ, ผ้าเช็ดรถ, น้ำยาล้างรถ, สายยาง, รถตัวอย่าง, ภาพลำดับขั้นตอนงานหรือบัตรคำ	1 ชั่วโมง
ขั้นดำเนินกิจกรรม	1) ครูสาธิตการล้างรถเบื้องต้นทีละขั้นตอนได้แก่ - การเตรียมอุปกรณ์ - การรดน้ำ - การผสมน้ำยา	รถสำหรับฝึก, สายยาง, ถังน้ำ, ฟองน้ำ, ผ้าเช็ดรถ, น้ำยาล้างรถ, แปรงล้างรถ	4 ชั่วโมง

ขั้นตอน	รายละเอียดกิจกรรม	สื่อ/อุปกรณ์	เวลา
	- การใช้ฟองน้ำเช็ดทำความสะอาด - การล้างน้ำสะอาด - การเช็ดรถให้แห้ง 2) นักเรียนฝึกปฏิบัติตามทีละขั้นตอน โดยครูให้คำแนะนำ กระตุ้น และช่วยเหลือตามความจำเป็น 3) ครูจัดให้นักเรียนฝึกการหยิบจับอุปกรณ์อย่างถูกต้อง การรอคอย การรับฟังคำสั่ง และการทำงานร่วมกับผู้อื่น 4) ครูให้แรงเสริมทางบวกเมื่อผู้เรียนสามารถทำงานได้ถูกต้อง หรือมีพฤติกรรมเหมาะสม		
ขั้นสรุป	1) ครูและนักเรียนร่วมกันทบทวนขั้นตอนการล้างรถอีกครั้ง 2) ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนบอกสิ่งที่ตนเองทำได้ดีและสิ่งที่ยังต้องฝึกเพิ่มเติม 3) ครูสรุปจุดเด่นของผู้เรียน พร้อมให้ข้อเสนอแนะเพื่อใช้ในการฝึกครั้งถัดไป 4) ครูเก็บอุปกรณ์ร่วมกับนักเรียน และเน้นย้ำเรื่องความปลอดภัย ความเป็นระเบียบ และความรับผิดชอบหลังเสร็จงาน	อุปกรณ์จริงที่ใช้ในกิจกรรม	1 ชั่วโมง

3. ตัวชี้วัดพฤติกรรมที่คาดหวัง

ให้ระบุตัวชี้วัดพฤติกรรมที่สอดคล้องกับมิติของทักษะที่กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนา โดยเชื่อมโยงกับแบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ภาคผนวก ค)

1. นักเรียนสามารถรู้จักและเลือกใช้อุปกรณ์ล้างรถเบื้องต้นได้เหมาะสม
2. นักเรียนสามารถปฏิบัติตามขั้นตอนการล้างรถเบื้องต้นตามที่ครูกำหนดได้
3. นักเรียนสามารถรับฟังคำสั่ง สื่อสาร และทำงานร่วมกับครูหรือเพื่อนได้อย่างเหมาะสม
4. นักเรียนสามารถปฏิบัติงานภายใต้การช่วยเหลือ สนับสนุน หรือการเตือนเป็นขั้นตอนจากครูได้

4. วิธีการประเมินผล

กิจกรรมนี้เป็นส่วนหนึ่งของการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยใช้ แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ภาคผนวก ค) เป็นเครื่องมือหลักในการประเมินผลก่อนและหลังการทดลองทั้งฉบับ ซึ่งครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทำ 4 ด้าน ได้แก่

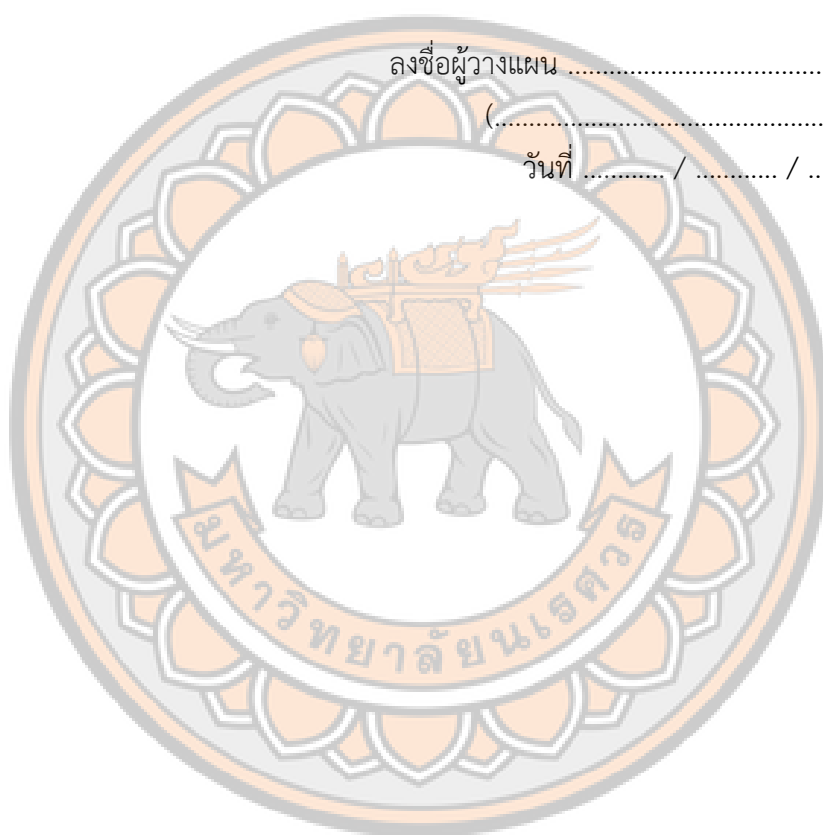
1. ทักษะชีวิต
2. พฤติกรรมการทำงาน
3. ทักษะสังคมและการสื่อสาร
4. ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

5. บันทึกผลการดำเนินกิจกรรม

นักเรียนให้ความสนใจต่อกิจกรรม และสามารถเข้าร่วมกิจกรรมได้ตลอดระยะเวลาที่กำหนด โดยสามารถรู้จักอุปกรณ์และปฏิบัติตามคำสั่งง่าย ๆ ได้ดี ผู้เรียนยังต้องได้รับการกระตุ้นเตือนในเรื่องการรอคอย การทำงานตามลำดับขั้นตอน และการใช้อุปกรณ์อย่างระมัดระวัง อย่างไรก็ตาม นักเรียนเริ่มแสดงพฤติกรรมการทำงานได้ดีขึ้น เช่น การส่งอุปกรณ์ การรอรับคำสั่ง และการขอความช่วยเหลือเมื่อทำไม่ได้

6. ข้อเสนอแนะหรือประเด็นที่ควรปรับปรุงในการดำเนินกิจกรรมครั้งต่อไป

ควรใช้สื่อภาพลำดับขั้นตอนงานขนาดใหญ่ และชัดเจนมากขึ้น เพื่อช่วยให้นักเรียนจดจำขั้นตอนการทำงานได้ดีขึ้น ควรแบ่งงานเป็นขั้นตอนย่อยมากขึ้นสำหรับผู้เรียนที่ยังทำงานต่อเนื่องไม่ได้ และควรเพิ่มการฝึกซ้ำในขั้นตอนการเช็ดรถให้แห้ง และการเก็บอุปกรณ์หลังใช้งาน เพื่อส่งเสริมความรับผิดชอบและความเป็นระเบียบในการทำงาน





ชื่อกิจกรรม ฝึกทักษะการเดินเอกสารภายในสำนักงาน

สัปดาห์ที่ 1

นักเรียน ชื่อ-สกุล นายณัฐพล เอื้ออารี

ระยะเวลา 6 ชั่วโมง

สถานที่ดำเนินกิจกรรม ห้องธุรการและบริเวณสำนักงานภายในโรงเรียน

ผู้รับผิดชอบ ครูผู้สอน

1. วัตถุประสงค์ของกิจกรรม

1. เพื่อให้นักเรียนรู้จักประเภทของเอกสาร จดรับ-ส่งเอกสาร และขั้นตอนการเดินเอกสารภายในสำนักงานเบื้องต้น
2. เพื่อให้นักเรียนสามารถปฏิบัติตามคำสั่ง ทำงานตามลำดับขั้นตอน และส่งเอกสารถูกต้องตามจุดหมายที่กำหนด
3. เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการทำงานผ่านระบบสนับสนุน

2. ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

ขั้นตอน	รายละเอียดกิจกรรม	สื่อ/อุปกรณ์	เวลา
ขั้นนำ	1) ครูทักทายและสร้างข้อตกลงในการทำกิจกรรมร่วมกัน 2) ครูแนะนำชื่อกิจกรรม จุดประสงค์ และ ความสำคัญของงานเดินเอกสารภายในสำนักงาน 3) ครูให้นักเรียนสังเกตตัวอย่างเอกสาร ของ เอกสาร แฟ้ม และจุดรับ-ส่งเอกสารในสำนักงาน 4) ครูใช้ภาพลำดับขั้นตอนงาน หรือบัตร คำอธิบายขั้นตอนการรับเอกสาร เดินส่งเอกสาร และรายงานผลหลังส่งเอกสารเสร็จ	เอกสารตัวอย่าง, ซองเอกสาร, แฟ้ม เอกสาร, ตะกร้า เอกสาร, ป้ายชื่อ ห้อง, ภาพลำดับ ขั้นตอนงานหรือ บัตรคำ	1 ชั่วโมง
ขั้นดำเนินกิจกรรม	1) ครูสาธิตการเดินเอกสารภายในสำนักงานทีละ ขั้นตอน ได้แก่	เอกสารสำหรับฝึก, ซองเอกสาร, แฟ้ม เอกสาร, ตะกร้า	4 ชั่วโมง

ขั้นตอน	รายละเอียดกิจกรรม	สื่อ/อุปกรณ์	เวลา
	- การรับเอกสารจากจุดรับเอกสาร - การตรวจชื่อผู้รับหรือห้องปลายทาง - การถือเอกสารอย่างเรียบร้อย - การเดินไปยังจุดหมายอย่างถูกต้อง - การส่งเอกสารให้ผู้รับหรือวางในจุดรับเอกสาร - การกลับมารายงานครูหลังส่งเอกสารเสร็จ 2) นักเรียนฝึกปฏิบัติตามที่ละขั้นตอน โดยครูให้คำแนะนำ กระตุ้น และช่วยเหลือตามความจำเป็น 3) ครูจัดให้นักเรียนฝึกการอ่านสัญลักษณ์หรือป้ายห้อง การรอคอย การเคาะประตู การกล่าวคำสุภาพ และการส่งเอกสารด้วยมารยาทที่เหมาะสม 4) ครูให้แรงเสริมทางบวกเมื่อผู้เรียนสามารถส่งเอกสารถูกต้อง หรือมีพฤติกรรมเหมาะสม	เอกสาร, ป้ายชื่อห้อง, แผนผังอาคาร	
ขั้นสรุป	1) ครูและนักเรียนร่วมกันทบทวนขั้นตอนการเดินเอกสารอีกครั้ง 2) ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนบอกสิ่งที่ตนเองทำได้ดี และสิ่งที่ยังต้องฝึกเพิ่มเติม 3) ครูสรุปจุดเด่นของผู้เรียน พร้อมให้ข้อเสนอแนะ เพื่อใช้ในการฝึกครั้งถัดไป 4) ครูเน้นย้ำเรื่องความรับผิดชอบ ความสุภาพ ความตรงต่อเวลา และความถูกต้องในการส่งเอกสาร	อุปกรณ์จริงที่ใช้ในกิจกรรม	1 ชั่วโมง

3. ตัวชี้วัดพฤติกรรมที่คาดหวัง

ให้ระบุตัวชี้วัดพฤติกรรมที่สอดคล้องกับมิติของทักษะที่กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนา โดยเชื่อมโยงกับแบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ภาคผนวก ค)

1. นักเรียนสามารถรู้จัก และเลือกถือเอกสารหรืออุปกรณ์ที่ใช้ในการเดินเอกสารได้
2. นักเรียนสามารถปฏิบัติตามขั้นตอนการรับ-ส่งเอกสารภายในสำนักงานตามที่ครูกำหนดได้
3. นักเรียนสามารถรับฟังคำสั่ง สื่อสารด้วยถ้อยคำสุภาพ และปฏิบัติตนเหมาะสมในบริบทสำนักงานได้
4. นักเรียนสามารถปฏิบัติงานภายใต้การช่วยเหลือ สนับสนุน หรือการเตือนเป็นขั้นตอนจากครูได้

4. วิธีการประเมินผล

กิจกรรมนี้เป็นส่วนหนึ่งของการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยใช้ แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ภาคผนวก ค) เป็นเครื่องมือหลักในการประเมินผลก่อนและหลังการทดลองทั้งฉบับ ซึ่งครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทำ 4 ด้าน ได้แก่

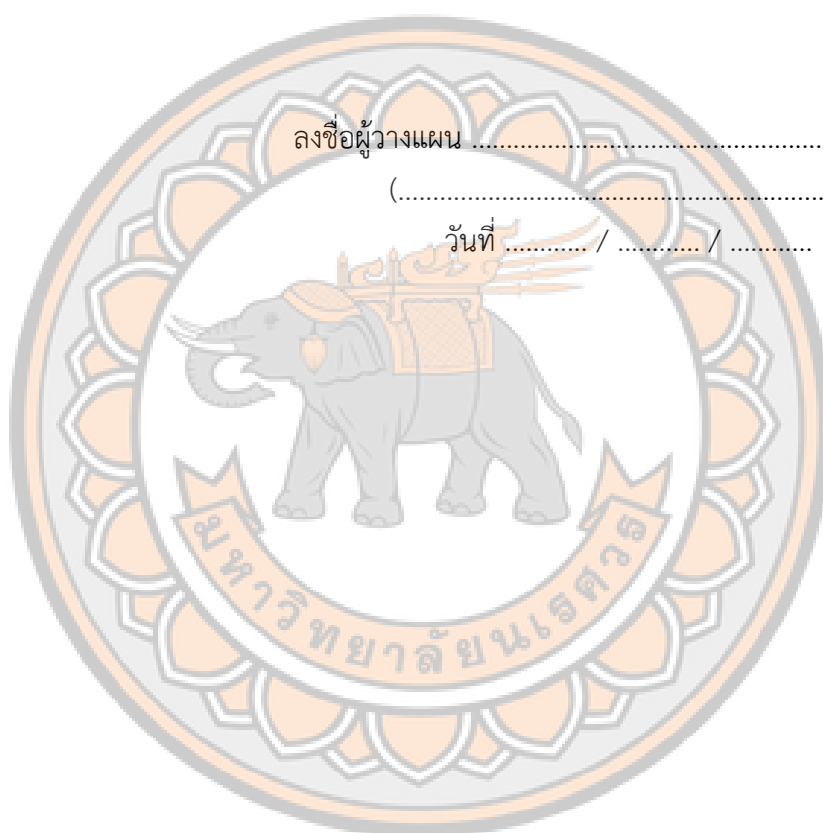
1. ทักษะชีวิต
2. พฤติกรรมการทำงาน
3. ทักษะสังคมและการสื่อสาร
4. ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

5. บันทึกผลการดำเนินกิจกรรม

นักเรียนให้ความสนใจต่อกิจกรรม และสามารถเข้าร่วมกิจกรรมได้ตลอดระยะเวลาที่กำหนด โดยสามารถรู้จักจุดรับ-ส่งเอกสารและปฏิบัติตามคำสั่งง่าย ๆ ได้ค่อนข้างดี ผู้เรียนยังต้องได้รับการกระตุ้นเตือนในเรื่องการตรวจชื่อห้องปลายทาง การถือเอกสารให้เรียบร้อย และการกล่าวคำสุภาพก่อนส่งเอกสาร อย่างไรก็ตาม นักเรียนเริ่มแสดงพฤติกรรมการทำงานที่ดีขึ้น เช่น การรอรับคำสั่ง การเดินส่งเอกสารตามจุดที่กำหนด และการกลับมารายงานผลหลังทำงานเสร็จ

6. ข้อเสนอแนะหรือประเด็นที่ควรปรับปรุงในการดำเนินกิจกรรมครั้งต่อไป

ควรใช้แผนผังเส้นทางเดินเอกสารที่ชัดเจน และมีสัญลักษณ์หรือสีช่วยจำมากขึ้น เพื่อช่วยให้นักเรียนจดจำจุดหมายปลายทางได้ดีขึ้น ควรฝึกซ้อมเรื่องการตรวจชื่อห้องหรือชื่อผู้รับก่อนส่งเอกสาร และควรเพิ่มการฝึกบทสนทนาสั้น ๆ เช่น การเคาะประตู การกล่าวคำว่า “ขออนุญาต” หรือ “นำเอกสารมาส่งครับ” เพื่อส่งเสริมทักษะสังคมและการสื่อสารในบริบทการทำงานจริง





ชื่อกิจกรรม การช่วยงานในร้านเสริมสวย

สัปดาห์ที่ 1

นักเรียน ชื่อ-สกุล น้องแพท

ระยะเวลา 6 ชั่วโมง

สถานที่ดำเนินกิจกรรม ร้านเสริมสวยจำลองภายในโรงเรียน

ผู้รับผิดชอบ ครูผู้สอน

1. วัตถุประสงค์ของกิจกรรม

1. เพื่อให้นักเรียนรู้จักอุปกรณ์พื้นฐานและงานช่วยเหลือในร้านเสริมสวยเบื้องต้นอย่างถูกต้อง
2. เพื่อให้นักเรียนสามารถปฏิบัติตามคำสั่งและทำกิจกรรมตามลำดับขั้นตอนได้
3. เพื่อส่งเสริมทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการทำงานผ่านระบบสนับสนุน

2. ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

ขั้นตอน	รายละเอียดกิจกรรม	สื่อ/อุปกรณ์	เวลา
ขั้นนำ	1) ครูทักทายและสร้างข้อตกลงในการทำกิจกรรมร่วมกัน 2) ครูแนะนำชื่อกิจกรรม จุดประสงค์ และความสำคัญของการช่วยงานในร้านเสริมสวย 3) ครูให้นักเรียนสังเกตอุปกรณ์พื้นฐาน เช่น ผ้าขนหนู หวี กระจก แก้วน้ำ ถาดใส่อุปกรณ์ ไม้กวาด ไม้โกยผง, ถังขยะ, ผ้าเช็ดทำความสะอาด สะอาด, ภาพลำดับขั้นตอนงาน หรือบัตรคำ 4) ครูอธิบายวิธีใช้อุปกรณ์อย่างปลอดภัย โดยเน้นว่าอุปกรณ์มีคม สารเคมี หรือเครื่องใช้ไฟฟ้า ต้องใช้ภายใต้การดูแลของครู 5) ครูใช้ภาพลำดับขั้นตอนงานหรือบัตรคำช่วยอธิบายขั้นตอนการช่วยงานในร้านเสริมสวยอย่างง่าย	ผ้าขนหนู, หวี, กระจก, แก้วน้ำ, ถาดใส่อุปกรณ์, ไม้กวาด, ไม้โกยผง, ถังขยะ, ผ้าเช็ดทำความสะอาด, ภาพลำดับขั้นตอนงาน หรือบัตรคำ	1 ชั่วโมง

ขั้นตอน	รายละเอียดกิจกรรม	สื่อ/อุปกรณ์	เวลา
ขั้นตอน กิจกรรม	1) ครูสาธิตการช่วยงานในร้านเสริมสวยที่ละขั้นตอน ได้แก่ - การจัดเตรียมผ้าขนหนูและอุปกรณ์พื้นฐาน - การจัดโต๊ะและเก้าอี้ให้เป็นระเบียบ - การส่งอุปกรณ์ให้ครูตามคำสั่ง - การพับผ้าขนหนูและจัดเก็บเข้าที่ - การกวาดเศษผมหรือทำความสะอาดพื้น - การเก็บขยะและดูแลความสะอาดบริเวณทำงาน - การกล่าวทักทาย ขอบคุณ หรือขออนุญาตอย่างสุภาพ 2) นักเรียนฝึกปฏิบัติตามทีละขั้นตอน โดยครูให้คำแนะนำ กระตุ้น และช่วยเหลือตามความจำเป็น 3) ครูฝึกให้นักเรียนรู้จักการรอคอย การรับฟังคำสั่ง การทำงานให้เสร็จ และการเก็บอุปกรณ์หลังใช้งาน 4) ครูให้แรงเสริมทางบวกเมื่อนักเรียนสามารถทำงานได้ถูกต้อง หรือแสดงพฤติกรรมการทำงานที่เหมาะสม	ร้านเสริมสวยจำลอง, โต๊ะ, เก้าอี้, กระจก, ผ้าขนหนู, หวี, ถาดใส่อุปกรณ์, ไม้กวาด, ที่โกยผง, ถังขยะ, ผ้าเช็ดทำความสะอาด, บัตรภาพลำดับขั้นตอนงาน	4 ชั่วโมง
ขั้นสรุป	1) ครูและนักเรียนร่วมกันทบทวนขั้นตอนการช่วยงาน ในร้านเสริมสวยอีกครั้ง 2) ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนบอกสิ่งที่ตนเองทำได้ดี และสิ่งที่ยังต้องฝึกเพิ่มเติม 3) ครูสรุปจุดเด่นของผู้เรียน พร้อมให้ข้อเสนอแนะเพื่อใช้ในการฝึกครั้งถัดไป 4) ครูเน้นย้ำเรื่องความสะอาด ความปลอดภัย ความสุภาพ ความรับผิดชอบ และการเก็บอุปกรณ์ให้เป็นระเบียบ	อุปกรณ์จริงที่ใช้ในกิจกรรม	1 ชั่วโมง

3. ตัวชี้วัดพฤติกรรมที่คาดหวัง

ให้ระบุตัวชี้วัดพฤติกรรมที่สอดคล้องกับมิติของทักษะที่กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนา โดยเชื่อมโยงกับแบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ภาคผนวก ค)

1. นักเรียนสามารถรู้จักและเลือกใช้อุปกรณ์พื้นฐานในการช่วยงานร้านเสริมสวยได้
2. นักเรียนสามารถปฏิบัติตามขั้นตอนการจัดเตรียม เก็บ และทำความสะอาดพื้นที่ทำงานได้
3. นักเรียนสามารถรับฟังคำสั่ง สื่อสารอย่างสุภาพ และทำงานร่วมกับครูได้
4. นักเรียนสามารถปฏิบัติงานภายใต้การช่วยเหลือ สนับสนุน หรือการเตือนเป็นขั้นตอนจากครูได้

4. วิธีการประเมินผล

กิจกรรมนี้เป็นส่วนหนึ่งของการทดลองใช้รูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ระยะเวลา 6 สัปดาห์ โดยใช้ แบบประเมินทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (ภาคผนวก ค) เป็นเครื่องมือหลักในการประเมินผลก่อนและหลังการทดลองทั้งฉบับ ซึ่งครอบคลุมทักษะการปฏิบัติงานทำ 4 ด้าน ได้แก่

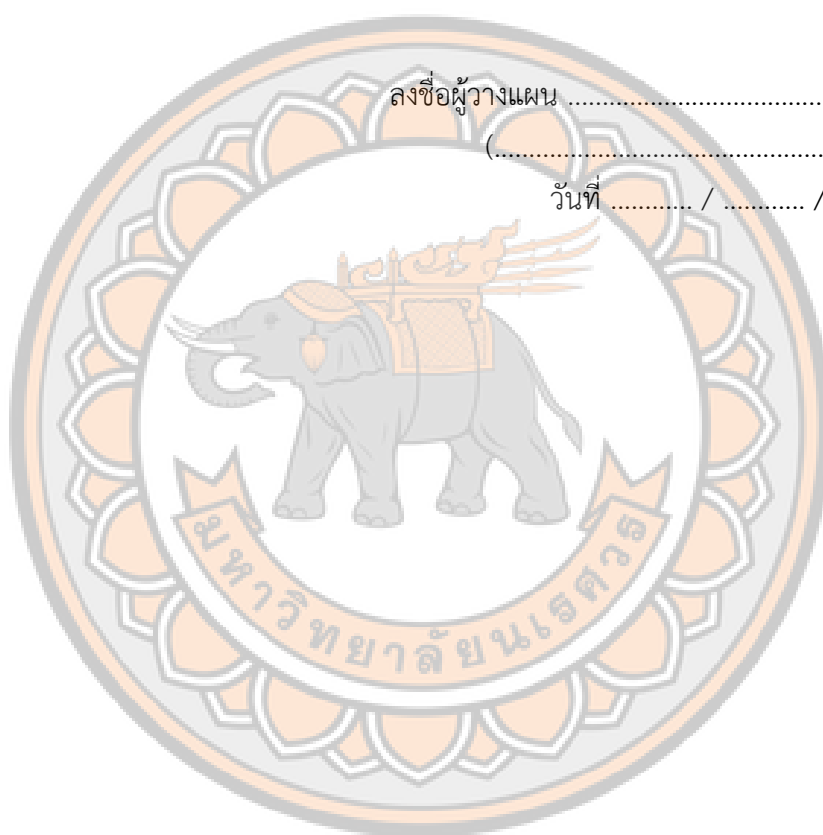
1. ทักษะชีวิต
2. พฤติกรรมการทำงาน
3. ทักษะสังคมและการสื่อสาร
4. ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

5. บันทึกผลการดำเนินกิจกรรม

นักเรียนให้ความสนใจต่อกิจกรรมและสามารถเข้าร่วมกิจกรรมได้ตลอดระยะเวลาที่กำหนด โดยสามารถรู้จักอุปกรณ์พื้นฐานในร้านเสริมสวย เช่น ผ้าขนหนู หวี กระจก และอุปกรณ์ทำความสะอาดได้ดี นักเรียนสามารถปฏิบัติตามคำสั่งง่าย ๆ เช่น การหยิบอุปกรณ์ การพับผ้าขนหนู การจัดเก็้อ และการกวาดพื้นได้ภายใต้การกระตุ้นเตือนจากครู อย่างไรก็ตาม นักเรียนยังต้องได้รับการช่วยเหลือในเรื่องการทำงานตามลำดับขั้นตอน การจัดเก็บอุปกรณ์ให้ถูกที่ และการตรวจความเรียบร้อยของพื้นที่ทำงานด้วยตนเอง โดยรวม นักเรียนเริ่มแสดงพฤติกรรมการทำงานที่ดีขึ้น เช่น การรอรับคำสั่ง การเก็บของหลังใช้งาน การขอความช่วยเหลือเมื่อทำไม่ได้ และการกล่าวคำสุภาพระหว่างทำกิจกรรม

6. ข้อเสนอแนะหรือประเด็นที่ควรปรับปรุงในการดำเนินกิจกรรมครั้งต่อไป

ควรใช้สื่อภาพลำดับขั้นตอนงานขนาดใหญ่และชัดเจนมากขึ้น เพื่อช่วยให้นักเรียนจดจำขั้นตอนการช่วยงานในร้านเสริมสวยได้ดีขึ้น ควรแบ่งงานเป็นขั้นตอนย่อย เช่น การเตรียมผ้า การจัดอุปกรณ์ การทำความสะอาด และการเก็บของเข้าที่ เพื่อให้นักเรียนสามารถทำงานได้ต่อเนื่องมากขึ้น นอกจากนี้ ควรเพิ่มการฝึกซ้ำในขั้นตอนการพับผ้าขนหนู การจัดโต๊ะอุปกรณ์ และการทำความสะอาดพื้นที่หลังปฏิบัติงาน เพื่อส่งเสริมความรับผิดชอบ ความเป็นระเบียบ ความปลอดภัย และความพร้อมในการทำงานจริง



ลงชื่อผู้วางแผน

(.....)

วันที่ / /



ภาคผนวก ค

แบบประเมินทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

คำชี้แจง

ให้ผู้ประเมินพิจารณาพฤติกรรมของผู้เรียนจากการปฏิบัติจริงในห้องเรียน พื้นที่ฝึกอาชีพ สถานการณ์จำลอง หรือสถานประกอบการ แล้วประเมินตามระดับคุณภาพที่ตรงกับพฤติกรรมของผู้เรียนมากที่สุด โดยยึดพฤติกรรมที่สังเกตได้จริง ไม่ประเมินจากความรู้สึกส่วนตัว และควรใช้ข้อมูลจากการสังเกตหลายครั้งประกอบการตัดสิน

เกณฑ์คะแนน

- 4 = ดีมาก** หมายถึง ผู้เรียนสามารถแสดงพฤติกรรมได้ถูกต้อง เหมาะสม สม่าเสมอ และต่อเนื่อง โดยแทบไม่ต้องได้รับการช่วยเหลือ
- 3 = ดี** หมายถึง ผู้เรียนสามารถแสดงพฤติกรรมได้ค่อนข้างถูกต้องและเหมาะสม แต่ยังต้องได้รับคำแนะนำหรือการเตือนเป็นบางครั้ง
- 2 = พอใช้** หมายถึง ผู้เรียนสามารถแสดงพฤติกรรมได้บางส่วน แต่ยังไม่สม่ำเสมอ ได้รับการช่วยเหลือหรือกำกับค่อนข้างบ่อย
- 1 = ต้องปรับปรุง** หมายถึง ผู้เรียนยังไม่สามารถแสดงพฤติกรรมได้ตามเกณฑ์ ต้องได้รับการช่วยเหลืออย่างมากหรืออย่างต่อเนื่อง

ตอนที่ 1 ด้านทักษะชีวิต

ข้อ	ตัวชี้วัด	4	3	2	1
1	ดูแลสุขอนามัยและความสะอาดส่วนบุคคลได้	☐	☐	☐	☐
2	แต่งกายและเตรียมตนเองให้พร้อมต่อการเรียนรู้/การทำงานได้	☐	☐	☐	☐
3	จัดเก็บ ดูแล และใช้ของใช้ส่วนตัวหรืออุปกรณ์ของตนเองได้	☐	☐	☐	☐
4	ปฏิบัติตามกิจวัตรประจำวันและข้อตกลงพื้นฐานได้	☐	☐	☐	☐
5	จัดการเวลาเบื้องต้น เช่น มาเรียน/มาฝึกตรงเวลา รู้ลำดับกิจกรรม	☐	☐	☐	☐
6	ช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรพื้นฐานได้	☐	☐	☐	☐

คะแนนรวมด้านทักษะชีวิต

ตอนที่ 2 ด้านพฤติกรรมการทำงาน

ข้อ	ตัวชี้วัด	4	3	2	1
7	มาตรงเวลาและเริ่มกิจกรรม/งานได้ตามเวลาที่กำหนด	☐	☐	☐	☐
8	รับผิดชอบงานหรือหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายได้	☐	☐	☐	☐
9	ทำงานตามขั้นตอนหรือคำสั่งได้	☐	☐	☐	☐
10	ทำงานต่อเนื่องจนเสร็จ ไม่ละทิ้งงานระหว่างการทำงาน	☐	☐	☐	☐
11	ปฏิบัติตามกฎระเบียบ ข้อตกลง หรือมาตรฐานความปลอดภัยได้	☐	☐	☐	☐
12	แสดงความอดทนและความพยายามเมื่อเผชิญงานที่ต้องใช้เวลา	☐	☐	☐	☐
13	ควบคุมตนเองและอารมณ์ระหว่างการทำงานได้	☐	☐	☐	☐
14	ตรวจสอบงานหรือแก้ไขงานตามคำแนะนำได้	☐	☐	☐	☐

คะแนนรวมด้านพฤติกรรมการทำงาน

ตอนที่ 3 ด้านทักษะสังคมและการสื่อสาร

ข้อ	ตัวชี้วัด	4	3	2	1
15	ทักทาย ใช้คำพูดสุภาพ และแสดงมารยาทพื้นฐานได้	☐	☐	☐	☐
16	รับฟังคำสั่ง คำแนะนำ หรือคำเตือนได้	☐	☐	☐	☐
17	ขอความช่วยเหลือหรือขอคำชี้แจงเมื่อไม่เข้าใจได้	☐	☐	☐	☐
18	สื่อสารความต้องการ ความคิดเห็น หรือปัญหาของตนเองได้อย่างสุภาพ	☐	☐	☐	☐
19	ทำงานร่วมกับเพื่อน ครู หรือผู้อื่นได้	☐	☐	☐	☐
20	รอคอย แบ่งหน้าที่ และเคารพบทบาทของผู้อื่นในกิจกรรมกลุ่มได้	☐	☐	☐	☐
21	ยอมรับคำติชมและปรับพฤติกรรมตามข้อเสนอแนะได้	☐	☐	☐	☐
22	ปรับตัวต่อบุคคลหรือสถานการณ์ทางสังคมใหม่ ๆ ได้	☐	☐	☐	☐

คะแนนรวมด้านทักษะสังคมและการสื่อสาร

ตอนที่ 4 ด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

ข้อ	ตัวชี้วัด	4	3	2	1
23	ปรับตัวต่อสถานที่ กฎระเบียบ หรือสภาพแวดล้อมการทำงานใหม่ได้	☐	☐	☐	☐
24	ปฏิบัติงานภายใต้การดูแลของครู/พี่เลี้ยง/ผู้ควบคุมงานได้	☐	☐	☐	☐
25	ใช้สื่อช่วยสอน รายการตรวจสอบ หรือขั้นตอนงานเพื่อช่วยทำงานได้	☐	☐	☐	☐
26	เข้าใจบทบาทของตนเองในสถานการณ์ฝึกงานหรือการทำงานจริง	☐	☐	☐	☐
27	ขอความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาในการทำงานได้	☐	☐	☐	☐
28	ปฏิบัติงานร่วมกับระบบสนับสนุนที่โรงเรียนและสถานประกอบการจัดให้ได้	☐	☐	☐	☐
29	รักษาความต่อเนื่องในการทำงานเมื่อมีการติดตามหรือสนับสนุน	☐	☐	☐	☐
30	แสดงความพร้อมเบื้องต้นต่อการเข้าสู่สถานประกอบการจริง	☐	☐	☐	☐

คะแนนรวมด้านความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน

ตอนที่ 5 สรุปผลการประเมิน

เกณฑ์การแปลผลคะแนนรายด้าน

ด้าน	คะแนนเต็ม	ดีมาก	ดี	พอใช้	ต้องปรับปรุง
ทักษะชีวิต	24	20-24	16-19	11-15	6-10
พฤติกรรมการทำงาน	32	27-32	21-26	15-20	8-14
ทักษะสังคมและการสื่อสาร	32	27-32	21-26	15-20	8-14
ความพร้อมในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุน	32	27-32	21-26	15-20	8-14

เกณฑ์การแปลผลคะแนนโดยภาพรวม

คะแนนรวม	ระดับคุณภาพ
96–120	ดีมาก
72–95	ดี
48–71	พอใช้
30–47	ต้องปรับปรุง

5.1 ตารางสรุปคะแนนรายด้านและผลการประเมินโดยรวม

ที่	รายการประเมิน	คะแนนเต็ม	คะแนนที่ได้	ร้อยละ	ระดับ คุณภาพ
1	ทักษะชีวิต	24			
2	พฤติกรรมการทำงาน	32			
3	ทักษะสังคมและการสื่อสาร	32			
4	ความพร้อมในสถานประกอบการ ผ่านระบบสนับสนุน	32			
รวม		120			

5.2 ระดับคุณภาพโดยรวม

☐ ดีมาก
 ☐ ดี
 ☐ พอใช้
 ☐ ต้องปรับปรุง

5.3 ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม

.....

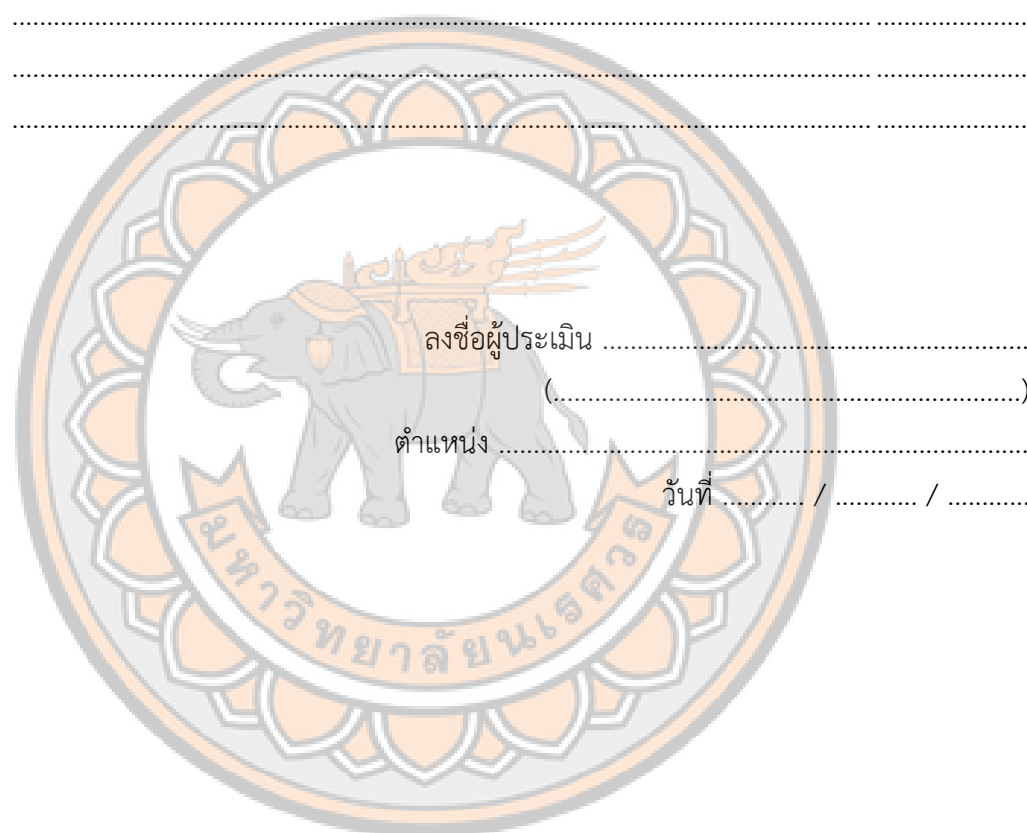
.....

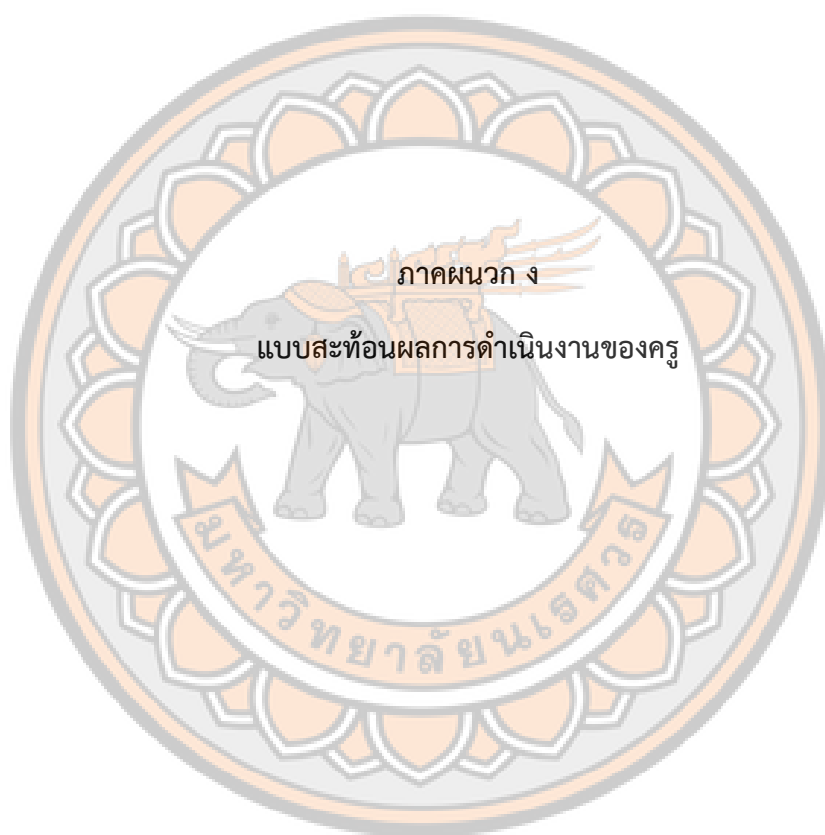
.....

.....

.....

.....





ชื่อครู

กิจกรรม/ช่วงการดำเนินงาน

ชื่อนักเรียน

วันที่ / /

คำชี้แจง

แบบสะท้อนผลฉบับนี้ใช้สำหรับบันทึกความคิดเห็นของครูภายหลังการดำเนินกิจกรรมตามรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยให้พิจารณาจากพฤติกรรมของผู้เรียนที่สังเกตได้จริงระหว่างกิจกรรม ผลงานของผู้เรียน การมีส่วนร่วมในการปฏิบัติกิจกรรม และความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในด้านทักษะการมีงานทำ

เกณฑ์การประเมิน

- 5 = มากที่สุด หมายถึง ปรากฏอย่างชัดเจน สม่ำเสมอ และต่อเนื่อง
- 4 = มาก หมายถึง ปรากฏค่อนข้างชัดเจนและเกิดขึ้นบ่อย
- 3 = ปานกลาง หมายถึง ปรากฏในบางครั้ง แต่ยังไม่สม่ำเสมอ
- 2 = น้อย หมายถึง ปรากฏเพียงเล็กน้อย ต้องได้รับการช่วยเหลือมาก
- 1 = น้อยที่สุด หมายถึง แทบไม่ปรากฏ หรือยังไม่เห็นผลชัดเจน

ตอนที่ 1 ระดับความคิดเห็นต่อผลการดำเนินกิจกรรม

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
1	กิจกรรมที่ดำเนินการมีความเหมาะสมกับศักยภาพและความต้องการจำเป็นของผู้เรียน	☐	☐	☐	☐	☐
2	ขั้นตอน วิธีการ และสื่อที่ใช้ในกิจกรรมเอื้อต่อการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมของผู้เรียน	☐	☐	☐	☐	☐
3	ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมอย่างต่อเนื่องตามศักยภาพของตน	☐	☐	☐	☐	☐
4	ผู้เรียนสามารถปฏิบัติตามคำสั่ง กติกา หรือขั้นตอนของกิจกรรมได้ดีขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
5	กิจกรรมช่วยส่งเสริมทักษะชีวิตของผู้เรียน เช่น การช่วยเหลือตนเอง ความรับผิดชอบ ความมีวินัย	☐	☐	☐	☐	☐
6	กิจกรรมช่วยส่งเสริมพฤติกรรมการทำงานของผู้เรียน เช่น การตรงต่อเวลา ความตั้งใจทำงาน การทำงานตามหน้าที่	☐	☐	☐	☐	☐
7	กิจกรรมช่วยส่งเสริมทักษะสังคมและการสื่อสารของผู้เรียน เช่น การพูดคุย การขอความช่วยเหลือ การทำงานร่วมกับผู้อื่น	☐	☐	☐	☐	☐
8	กิจกรรมช่วยส่งเสริมความพร้อมของผู้เรียนในการปฏิบัติงานในสถานประกอบการผ่านระบบสนับสนุนที่เหมาะสม	☐	☐	☐	☐	☐
9	กิจกรรมที่ดำเนินการสอดคล้องกับเป้าหมายของรูปแบบการส่งเสริมทักษะการมีงานทำ	☐	☐	☐	☐	☐
10	โดยภาพรวม การดำเนินกิจกรรมครั้งนี้มีประสิทธิผลต่อการพัฒนาทักษะการมีงานทำของผู้เรียน	☐	☐	☐	☐	☐

ตอนที่ 2 ข้อเสนอผลการดำเนินงานของครู

1. จุดเด่นของการดำเนินกิจกรรม

(โปรดสะท้อนว่า กิจกรรมครั้งนี้มีจุดเด่นในด้านใดบ้าง เช่น ด้านการจัดกิจกรรม ด้านการมีส่วนร่วมของผู้เรียน ด้านผลที่เกิดกับผู้เรียน หรือด้านความร่วมมือจากผู้เกี่ยวข้อง)

.....

.....

.....

.....

2. การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน

(โปรดระบุพฤติกรรมหรือพัฒนาการที่สังเกตเห็นได้ชัดเจนของผู้เรียนภายหลังเข้าร่วมกิจกรรม โดยอาจกล่าวถึงด้านทักษะชีวิต พฤติกรรมการทำงาน ทักษะสังคมและการสื่อสาร และความพร้อมในการทำงาน)

.....

.....

.....

.....

.....

3. ปัญหา/อุปสรรคที่พบระหว่างดำเนินการกิจกรรม

(โปรดระบุปัญหาที่เกิดขึ้นจริง เช่น ด้านผู้เรียน ด้านเวลา ด้านสื่อ/อุปกรณ์ ด้านสภาพแวดล้อม ด้านการประสานงาน หรือด้านการสนับสนุนจากผู้เกี่ยวข้อง)

.....

.....

.....

4. วิธีการแก้ไขหรือแนวทางที่ครูใช้ระหว่างดำเนินการกิจกรรม

.....

.....

.....

5. ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุงกิจกรรมหรือรูปแบบในครั้งต่อไป

(โปรดเสนอแนะแนวทางที่ควรปรับปรุงให้เหมาะสมมากขึ้น ทั้งในด้านการกิจกรรม ขั้นตอน สื่อ การช่วยเหลือผู้เรียน หรือการประสานความร่วมมือ)

.....

.....

.....

6. ข้อคิดเห็นเพิ่มเติม

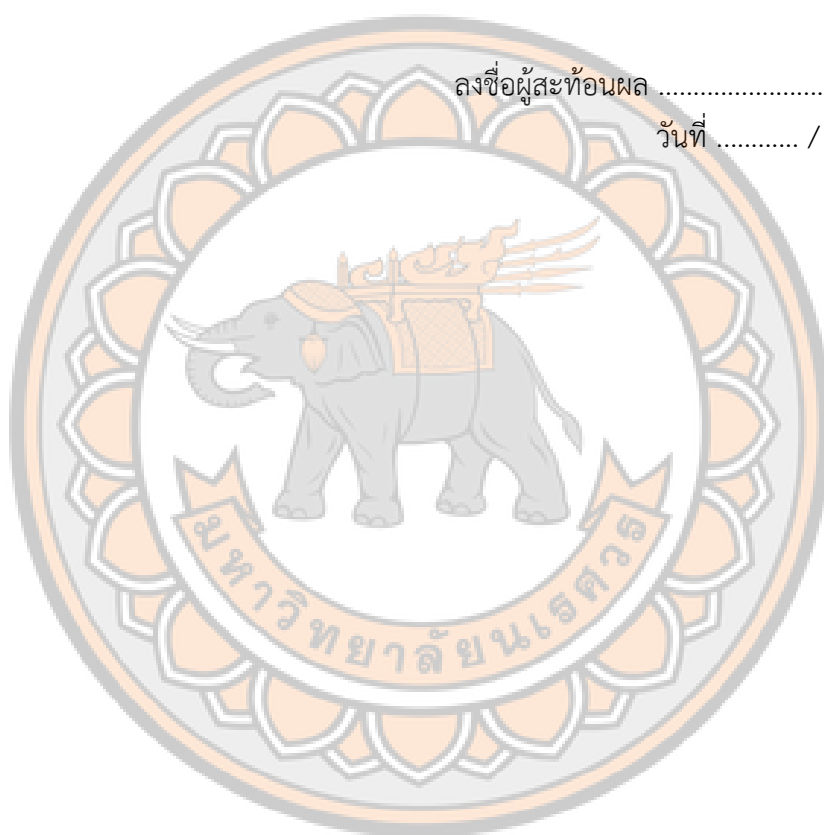
.....

.....

.....

ลงชื่อผู้สะท้อนผล

วันที่ / /





ชื่อผู้ปกครอง

ชื่อผู้เรียน

ความสัมพันธ์กับผู้เรียน

วันที่ / /

คำชี้แจง

แบบสะท้อนผลฉบับนี้ใช้สำหรับบันทึกความคิดเห็นของผู้ปกครองเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนภายหลังเข้าร่วมกิจกรรมตามรูปแบบการส่งเสริมทักษะการปฏิบัติงานทำของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาโดยใช้ความต้องการของสถานประกอบการเป็นฐาน โดยให้พิจารณาจากพฤติกรรมที่พบในชีวิตประจำวัน การช่วยเหลือตนเอง การปฏิบัติตามหน้าที่ ความรับผิดชอบ การสื่อสาร และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น

เกณฑ์การประเมิน

5 = มากที่สุด หมายถึง เปลี่ยนแปลงชัดเจนและสม่ำเสมอ

4 = มาก หมายถึง เปลี่ยนแปลงค่อนข้างชัดเจน

3 = ปานกลาง หมายถึง เปลี่ยนแปลงบ้างบางครั้ง

2 = น้อย หมายถึง เปลี่ยนแปลงเพียงเล็กน้อย

1 = น้อยที่สุด หมายถึง ยังแทบไม่เห็นการเปลี่ยนแปลง

ตอนที่ 1 ระดับความคิดเห็นต่อความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
1	ผู้เรียนสามารถช่วยเหลือตนเองในชีวิตประจำวันได้ดีขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐
2	ผู้เรียนมีความรับผิดชอบต่อตนเองและหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายมากขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐
3	ผู้เรียนมีระเบียบวินัยและปฏิบัติตามข้อตกลงภายในบ้านได้ดีขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐
4	ผู้เรียนมีความตั้งใจและพยายามทำกิจกรรมหรืองานที่ได้รับมอบหมายจนสำเร็จมากขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐
5	ผู้เรียนสามารถทำงานหรือทำกิจกรรมตามลำดับขั้นตอนได้ดีขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
6	ผู้เรียนสามารถสื่อสารความต้องการ ความคิดเห็น หรือขอความช่วยเหลือได้เหมาะสมขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐
7	ผู้เรียนสามารถพูดคุยหรือปฏิบัติตนร่วมกับสมาชิกในครอบครัว หรือผู้อื่นได้ดีขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐
8	ผู้เรียนมีความมั่นใจในการทำกิจกรรมหรือการทำงานด้วยตนเองมากขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐
9	ผู้เรียนสามารถปรับตัวต่อหน้าที่ งาน หรือสถานการณ์ใหม่ ๆ ได้ดีขึ้น	☐	☐	☐	☐	☐
10	โดยภาพรวม ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านทักษะการมีงานทำ ดีขึ้นหลังเข้าร่วมกิจกรรม	☐	☐	☐	☐	☐

ตอนที่ 2 ข้อเสนอผลของผู้ปกครอง

1. หลังเข้าร่วมกิจกรรม ผู้เรียนมีความเปลี่ยนแปลงด้านใดบ้าง

(โปรดระบุพฤติกรรมหรือความเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัดในชีวิตประจำวัน เช่น การช่วยเหลือตนเอง ความรับผิดชอบ การสื่อสาร การทำงาน หรือการปฏิบัติตัว)

.....

.....

.....

2. จุดเด่นหรือพฤติกรรมเชิงบวกที่เห็นชัดจากผู้เรียน

.....

.....

.....

3. ประเด็นที่ผู้เรียนยังควรได้รับการส่งเสริมเพิ่มเติม

(โปรดระบุด้านที่ผู้เรียนยังต้องการการฝึกหรือการสนับสนุนเพิ่มเติม)

.....

.....

.....

4. ปัญหา/ข้อจำกัดที่พบในการดูแลหรือส่งเสริมผู้เรียนที่บ้าน

.....

.....

.....

5. ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสำหรับการจัดกิจกรรมหรือการพัฒนาผู้เรียน

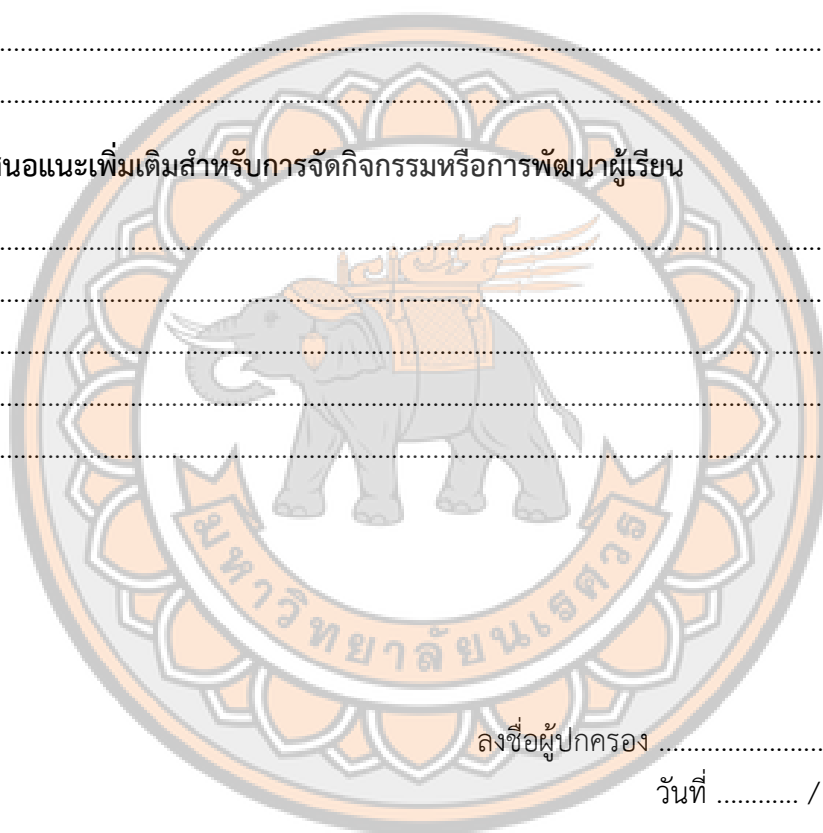
.....

.....

.....

.....

.....



ลงชื่อผู้ปกครอง

วันที่ / /



ชื่อสถานประกอบการ

ชื่อผู้ให้ข้อมูล

ตำแหน่ง

ชื่อผู้เรียน

วันที่ / /

คำชี้แจง

แบบสะท้อนผลฉบับนี้ใช้สำหรับบันทึกความคิดเห็นของสถานประกอบการ ภายหลังการฝึกปฏิบัติหรือการเข้าร่วมกิจกรรมของผู้เรียน โดยให้พิจารณาจากพฤติกรรมที่สังเกตได้จริงระหว่างการปฏิบัติงาน ทั้งในด้านความพร้อมในการทำงาน พฤติกรรมการทำงาน การสื่อสาร การปรับตัว และความต้องการการสนับสนุน

เกณฑ์การประเมิน

5 = มากที่สุด หมายถึง ปรากฏอย่างชัดเจน สม่าเสมอ และเหมาะสมมาก

4 = มาก หมายถึง ปรากฏค่อนข้างชัดเจนและเหมาะสม

3 = ปานกลาง หมายถึง ปรากฏบ้าง แต่ยังไม่สม่ำเสมอ

2 = น้อย หมายถึง ปรากฏเพียงเล็กน้อย ยังต้องได้รับการช่วยเหลือมาก

1 = น้อยที่สุด หมายถึง ยังไม่พร้อมหรือแทบไม่ปรากฏพฤติกรรมดังกล่าว

ตอนที่ 1 ระดับความคิดเห็นต่อความพร้อมและพฤติกรรมกาปฏิบัติงานของผู้เรียน

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความคิดเห็นของท่านมากที่สุด

ข้อ	รายการประเมิน	5	4	3	2	1
1	ผู้เรียนมีความพร้อมเบื้องต้นในการเข้าสู่สถานประกอบการ	☐	☐	☐	☐	☐
2	ผู้เรียนสามารถปฏิบัติตามกฎ ระเบียบ หรือข้อตกลงของสถานประกอบการได้	☐	☐	☐	☐	☐
3	ผู้เรียนมีความตรงต่อเวลาและมีความรับผิดชอบต่อหน้าที่ที่ได้รับมอบหมาย	☐	☐	☐	☐	☐
4	ผู้เรียนมีความตั้งใจและเอาใจใส่ในการปฏิบัติงาน	☐	☐	☐	☐	☐
5	ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานตามขั้นตอนหรือคำแนะนำได้	☐	☐	☐	☐	☐
6	ผู้เรียนสามารถสื่อสารกับผู้ร่วมงานได้	☐	☐	☐	☐	☐

7	ผู้เรียนสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นหรืออยู่ร่วมในสภาพแวดล้อมการทำงานได้	☐	☐	☐	☐	☐
8	ผู้เรียนสามารถปรับตัวต่อสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ในการทำงานได้	☐	☐	☐	☐	☐
9	ผู้เรียนสามารถปฏิบัติงานได้ดีขึ้นเมื่อได้รับการช่วยเหลือหรือการสนับสนุน	☐	☐	☐	☐	☐
10	โดยภาพรวม ผู้เรียนมีศักยภาพและความพร้อมต่อการพัฒนาไปสู่การทำงานในอนาคต	☐	☐	☐	☐	☐

ตอนที่ 2 ข้อเสนอแนะของสถานประกอบการหรือพี่เลี้ยง

1. จุดเด่นของผู้เรียนในการปฏิบัติงาน

(โปรดระบุจุดเด่นที่เห็นได้ชัดจากการปฏิบัติงานของผู้เรียน เช่น ความรับผิดชอบ ความตั้งใจ การเรียนรู้ การสื่อสาร หรือการปรับตัว)

.....

.....

.....

.....

2. สิ่งที่คุณเรียนควรพัฒนาเพิ่มเติม

(โปรดระบุทักษะหรือพฤติกรรมที่คุณเรียนยังควรได้รับการพัฒนาเพิ่มเติม เพื่อให้มีความพร้อมต่อการทำงานมากขึ้น)

.....

.....

.....

.....

3. ปัญหา/อุปสรรคที่พบระหว่างการปฏิบัติงานของผู้เรียน

.....

.....

.....

.....

4. ข้อเสนอแนะในการเตรียมผู้เรียนก่อนเข้าสถานประกอบการ

(โปรดเสนอแนะแนวทางที่สถานศึกษาควรเตรียมผู้เรียนก่อนเข้าสู่การฝึกปฏิบัติงานหรือการทำงานจริง)

.....

.....

.....

.....

5. ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมสำหรับสถานศึกษาในการพัฒนาผู้เรียน

.....

.....

.....

.....

ลงชื่อผู้ให้ข้อมูล

วันที่ / /