

รายงานการวิจัย

ความทั่วถึงและเท่าเทียม ของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน



รายงานการวิจัย

ความทั่วถึงและเท่าเทียม ของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน



สำนักวิจัยและพัฒนาการศึกษา



สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ

379.26 สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา

ส 691 ร รายงานการวิจัย เรื่อง ความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษา
ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

258 หน้า

ISBN 978-616-270-151-1

1. ความทั่วถึงและเท่าเทียม 2. การจัดการศึกษา 3. สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน I ชื่อเรื่อง

รายงานการวิจัย **ความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษา
ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน**

สิ่งพิมพ์ สกศ.

อันดับที่ 28/2560

พิมพ์ครั้งที่ 1

พฤศจิกายน 2560

จำนวน

1,000 เล่ม

ผู้จัดพิมพ์เผยแพร่

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา

99/20 ถนนสุขุมวิท เขตดุสิต กรุงเทพฯ 10300

โทร. 0 2668 7123 ต่อ 1312, 1314, 1328

โทรสาร 0 2243 0084

ผู้พิมพ์

บริษัท 21 เซ็นจูรี จำกัด

19/25 ม.8 ถนนเต็มรัก-หนองกวางเขน ต.บางคูรัด

อ.บางใหญ่ จ.นนทบุรี 11000

โทรศัพท์ 0-2150-9676-8

โทรสาร 0-2150-9679

E-mail : 21centuryprint@gmail.com

www.21century.co.th

ประเทศไทยกำหนดยุทธศาสตร์และเป้าหมายของทิศทางการจัดการศึกษา เพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน และลดความเหลื่อมล้ำทางสังคม โดยสร้างหลักประกันว่าคนไทยทุกคนต้องได้รับโอกาสทางการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเสมอภาคเท่าเทียม และทั่วถึง และส่งเสริมสนับสนุนโอกาสในการเรียนรู้ตลอดชีวิต ซึ่งเป็นไปตามเป้าหมายการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืนของโลกในช่วง 15 ปีข้างหน้า (Sustainable Development Goal-SDGs ปี ค.ศ. 2015-2030) ได้จัดให้มีบริการการศึกษากระจายไปตามพื้นที่ภูมิศาสตร์ทั่วประเทศ มีเขตบริการรับผิดชอบจัดการศึกษาที่มุ่งหวังสร้างโอกาสให้ทุกคนเข้าถึงการศึกษาโดยเฉพาะ การศึกษาขั้นพื้นฐาน ในระดับที่เหมาะสมกับสภาพบริบทและสภาพพื้นที่ โดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างทางเพศ เศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม และไม่ต้องเสียค่าใช้จ่าย เนื่องจากการศึกษามีเพื่อทุกคน เป็นสิทธิมนุษยชนขั้นพื้นฐาน

ความท้าทายในการดำเนินงานให้บรรลุผลสำหรับโอกาสการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพของทุกคน คือการเสริมสร้างความเข้มแข็งของพันธกิจสำคัญของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ต้องสามารถจัดการศึกษาให้เกิดผลมีคุณภาพสูงและมีความเสมอภาคต่อเด็กทุกคนได้เข้าถึงการเรียนรู้ตามความต้องการและศักยภาพ โดยไม่เลือกปฏิบัติ สิ่งสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งในการหนุนเสริมการจัดการศึกษาให้มีคุณภาพ มีความเท่าเทียม ทั่วถึง และครอบคลุมให้แก่คนทุกกลุ่ม คือการสร้างองค์ความรู้และแบบปฏิบัติที่ดี (Best Practice) เพื่อจัดทำข้อเสนอแนะเชิงนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย ให้มีแบบอย่าง que เลือกประยุกต์ ปรับใช้ในการปฏิบัติการจริงตามสภาพบริบทและพื้นที่ภูมิศาสตร์ ภายใต้การสร้างกระบวนการบริหารจัดการศึกษาให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น

งานวิจัยเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน เป็นการสร้างองค์ความรู้จากการวิจัยเอกสารด้วยวิธีศึกษาเชิงคุณภาพแบบหลายกรณี โดยการวิเคราะห์และสังเคราะห์เอกสารการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมของประเทศที่ได้รับการยอมรับว่าจัดการศึกษาได้อย่างมีคุณภาพสูง และมีความเสมอภาคจากผลการทดสอบ PISA ในปี ค.ศ. 2015 คือ ประเทศแคนาดา ราชอาณาจักรเดนมาร์ก สาธารณรัฐเอสโตเนีย และสาธารณรัฐประชาชนจีน

โดยเฉพาะเขตบริหารพิเศษฮ่องกง และเขตบริหารพิเศษมาเก๊า ศึกษาแนวปฏิบัติของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่โดดเด่น สะท้อนความสำเร็จของประเทศนั้นๆ และนำมาเปรียบเทียบกับประเทศไทย ด้วยมีความเชื่อว่าสถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนการสร้างและรักษาลักษณะร่วมทางสังคมที่ก่อให้เกิดความทั่วถึงและเท่าเทียม โดยใช้กลยุทธ์การพัฒนาสมรรถนะนักเรียนที่มีความต้องการที่แตกต่างแทนการใช้แนวคิดเชิงสงเคราะห์ เน้นกลยุทธ์การชดเชยความบกพร่องด้านต่างๆ โดยสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมที่ขยายศักยภาพของเด็กและเยาวชนให้สามารถอยู่ร่วมกันระหว่างคนที่อยู่ในสังคมและวัฒนธรรมที่แตกต่าง เพื่อการมีคุณภาพชีวิตและอนาคตที่ดี อันนำไปสู่การลดช่องว่างความเหลื่อมล้ำทางสังคม

ข้อค้นพบสำคัญจากงานวิจัยที่ทุกส่วนที่เกี่ยวข้องทางการศึกษาต้องตระหนักและให้ความสำคัญในการนำมาวางแผนและตัดสินใจดำเนินการจัดการศึกษาเพื่อสร้างโอกาสการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพ เท่าเทียมและทั่วถึง คือ การแปลงรูปสถานศึกษาจากกระแสหลักเดิม ทำความเข้าใจแนวโน้มทางและลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวม รวมถึงปัจจัยแห่งความสำเร็จที่เอื้อต่อการจัดการศึกษาในสถานศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ บทบาทของผู้บริหารในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและการกระจายภาวะผู้นำ การใช้กลยุทธ์จัดการกับปัจจัยภายนอกและภายในสถานศึกษา ซึ่งเป็นปัจจัยแห่งความสำเร็จที่สำคัญที่สุด รองลงมาคือ ครูมีความรู้เรื่องการเรียนรวม มีเจตคติเชิงบวกต่อการเรียนรวมและมีความสามารถสนับสนุนความเป็นไปได้ภายในระบบการจัดการเรียนรู้ให้ได้มากที่สุด การเลือกนักเรียนเข้าเรียนแบบทั่วถึงและเท่าเทียมที่ให้ความสำคัญกับความเสมอภาคและลดความแตกต่างระหว่างภูมิหลังและประสบการณ์ การจัดการชั้นเรียนรวมแบบเปิดโอกาสในการพัฒนาทักษะที่หลากหลาย เป็นไปเพื่อสร้างโอกาสในการพัฒนาทักษะทางสังคม ทางภาษา ทางปัญญา และใช้ทักษะทางกาย ที่สำคัญเป็นการกระตุ้นพฤติกรรมไม่สัมฤทธิ์และได้พัฒนาสมรรถนะตนเองจนถึงขีดสูงสุด การจัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่นคือจัดการหลักสูตรและใช้หลักสูตรเดียวกัน แต่ปรับหลักสูตรให้เหมาะสมกับสถานการณ์ตลอดเวลา และความร่วมมือกับภาคส่วนต่างๆ ในด้านการเรียนการสอน การสนับสนุนและบริหารจัดการการเรียนรวม และกิจกรรมทุกเรื่องที่เสริมสร้างและเป็นไปเพื่อเกิดประโยชน์ต่อผลการเรียนรู้แบบเรียนรวม

ข้อพึงระวังซึ่งอาจเป็นอุปสรรคสำหรับสถานศึกษาในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมาจากงบประมาณที่ไม่เพียงพอและขาดแคลนจะนำไปสู่การขาดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อต่างๆ และทรัพยากรทางการศึกษา เจตคติเชิงลบของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก สถิติ ข้อมูล และงานวิจัยขาดประสิทธิภาพ และประสิทธิผลต่อการนำมาวางแผนพัฒนาการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม นโยบายและวิธีปฏิบัติบางอย่างยังเลือกปฏิบัติ การผลิตและพัฒนาครูยังขาดการให้ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และการจัดการศึกษาเพื่อตอบสนองความแตกต่างของบุคคลยังมีคุณภาพไม่เพียงพอ

จากงานวิจัยให้ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายสำหรับปรับปรุงคุณภาพสถานศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทย ทั้งนโยบายระดับชาติ ระดับท้องถิ่น และระดับสถานศึกษา ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อผู้บริหารระดับนโยบายในการทบทวนและพัฒนานโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมของประเทศไทยในปัจจุบัน รวมทั้งผู้บริหารระดับท้องถิ่นและระดับสถานศึกษานำแบบปฏิบัติที่ประสบความสำเร็จมาขับเคลื่อนสถานศึกษาขึ้นพื้นฐานเพื่อพัฒนาให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ ซึ่งถือเป็นการสร้างโอกาสการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพของเด็กไทย

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาดำเนินงานวิจัยเรื่องนี้เพื่อตอบสนองยุทธศาสตร์การสร้างโอกาส ความเสมอภาคและเท่าเทียมกันทางการศึกษา เพื่อลดความเหลื่อมล้ำทางสังคม พร้อมทั้งเผยแพร่สู่วงการการศึกษา โดยมุ่งหวังว่าจะเป็นประโยชน์ต่อบุคลากรสายงานการศึกษาในการนำข้อค้นพบจากงานวิจัยไปสู่การกำหนดนโยบายและวางแผนการศึกษา รวมทั้งได้แนวทางพัฒนาการจัดการศึกษาให้เกิดคุณภาพสูง และทุกกลุ่มมีโอกาสเข้าถึงการศึกษาได้อย่างเท่าเทียมและทั่วถึง โดยเฉพาะกลุ่มคนที่ขาดและด้อยโอกาสทางการศึกษา เพื่อสร้างให้เป็นคนที่มีคุณภาพ มีศักยภาพและสมรรถนะตามที่ประเทศไทยต้องการ เพื่อเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาประเทศให้มีความมั่นคงในระยะยาว



(ดร.ชัยพฤกษ์ เสรีรักษ์)

เลขาธิการสภาการศึกษา

บทสรุปสำหรับผู้บริหาร

งานวิจัยเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน มีวัตถุประสงค์การวิจัย 2 ข้อ คือ เพื่อ (1) ทบทวนการนำนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งของต่างประเทศและประเทศไทย และ (2) เสนอแนะนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย แบบการวิจัยเป็นเชิงคุณภาพ ข้อมูลจากการวิเคราะห์และสังเคราะห์เอกสารการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมของประเทศที่จัดการศึกษาที่มีคุณภาพสูง มีความทั่วถึงและเท่าเทียมในระดับชั้นนำของโลก ตามผลการทดสอบของ PISA ในปี ค.ศ. 2015 อันได้แก่ แคนาดา เดนมาร์ก เอสโตเนีย ฮังการี และประเทศไทย ทวนสอบความตรงของข้อมูล ด้วยวิธีการ cross check ระหว่างทีมนักวิจัย และการให้ความคิดเห็นจากผู้ทรงคุณวุฒิที่เป็นผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานจำนวน 3 คน

ผลการวิจัยจำแนกตามวัตถุประสงค์ ดังนี้

(1) ผลการทบทวนการนำนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งของต่างประเทศและประเทศไทย

เมื่อนำเอาฐานคิดของสังคม แนวนำทางของกระแสโลก และความรู้เรื่องการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเข้ามาปรับใช้แล้ว พบว่า แคนาดา เดนมาร์ก เอสโตเนีย ฮังการีและมาเก๊า รับรู้และเชื่อมั่นว่าสถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นยุทธศาสตร์สำคัญของสังคมพหุเชื้อชาติ เป็นกลไกการขับเคลื่อนสำหรับการสร้างและรักษาลักษณะร่วมทางสังคมที่ก่อให้เกิดความทั่วถึงและเท่าเทียม การจัดการเรียนรวมในประเทศไทยนั้นแม้จะมีได้ย้าเน้นเรื่องการเป็นพหุเชื้อชาติแต่ที่ตรงกัน คือ มุ่งไปยังการสร้างสรรคสิ่งแวดลอมที่ขยายศักยภาพของเด็กและเยาวชนให้สามารถอยู่ร่วมกันระหว่างคนที่อยู่ในวัฒนธรรมที่แตกต่าง มีคุณภาพชีวิตและอนาคตที่ดี เป็นความคาดหวังของประเทศที่นำเอาความหลากหลายด้านภูมิหลังและประสบการณ์ของบุคคลมาใช้ให้เกิดคุณค่า จุดเด่นของทุกประเทศ คือ ใช้กลยุทธ์การพัฒนาสมรรถนะนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างแทนการใช้แนวคิดเชิงสังเคราะห์ แต่ก็ยังปรากฏในเอสโตเนียและประเทศไทยที่ให้น้ำหนักกับกลยุทธ์การชดเชยความพร้อมด้านต่างๆ ควบคู่กันไปอย่างชัดเจน จุดเด่นของประเทศไทย คือ มีกฎหมาย แผนและนโยบายที่เป็นแนวทางการดำเนินงานในอนาคต โดยแผนการศึกษาแห่งชาติมีระยะเวลา 20 ปี ส่วนแผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 ระยะเวลา 5 ปี เท่ากับระยะเวลาของแผนพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแห่งชาติ ฉบับที่ 5 ยิ่งไปกว่านั้นยังมีข้อเสนอแผนการปฏิรูปประเทศด้านการศึกษา 20 ปี เป็นเส้นทางของการพัฒนา

ในเรื่องของกระบวนการแปรรูปนโยบายสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาแตกต่างกัน ตรงที่แคนาดา เดนมาร์ก และเอสโตเนียกำหนดกรอบนโยบายจากส่วนกลาง แต่วิธีปฏิบัติให้อิสระกับท้องถิ่น โดยมีข้อแม้เรื่องคุณภาพต้องอยู่ในระดับสูง ขณะที่ฮ่องกง มาเก๊า และไทยมีหน่วยงานที่รับผิดชอบ กำกับดูแลมาจากหน่วยงานกลางจนถึงระดับท้องถิ่น โดยที่ไทยจะมีหน่วยงานดูแล 2 ระดับก่อนที่จะลงถึงสถานศึกษาที่เป็นหน่วยปฏิบัติ กระบวนการสร้างสถานศึกษาของทุกประเทศนั้น ใช้การแปลงรูปจากสถานศึกษาในกระแสหลัก โดยการตรากฎหมาย กำหนดนโยบาย ทำความเข้าใจ แนวนำทางและลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวม เตรียมการสำหรับการแก้ไข ความขัดแย้งของการรับรู้ที่มาจากความเป็นสถานศึกษาพิเศษและสถานศึกษาแบบบูรณาการก่อนเข้าสู่การเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ต่างกันในบางประเทศ เช่น แคนาดา และเดนมาร์กจะมีคู่มือปฏิบัติที่เป็นแนวทางการแปลงรูปสถานศึกษา แต่ก็ให้อิสระตามบริบท ส่วนไทยนั้นมีการจัดทำเอกสาร แนวทางการจัดการเรียนรวมที่พัฒนาขึ้นเมื่อ พ.ศ. 2556 เอสโตเนียมีกระบวนการปฏิบัติตามแนว ของประเทศสมาชิกกลุ่มสหภาพยุโรป สำหรับฮ่องกงและมาเก๊ายึดนโยบายของประเทศเป็นหลัก โดยพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่ให้ความสำคัญกับการรับนักเรียนที่มีความต้องการหลากหลาย ขณะเดียวกันก็เน้นการแข่งขันตามวัฒนธรรมของประเทศในเรื่องของการจัดการเรียนรู้ ซึ่งปรากฏ อย่างเข้มข้นในฮ่องกงและมาเก๊า และรองลงมาคือในประเทศไทย อย่างไรก็ตาม ทุกประเทศใช้หลักสูตร พื้นฐานร่วมกันแต่ปรับให้ยืดหยุ่นตามความแตกต่างและความต้องการของนักเรียน ส่วนการสอนนั้น ทุกประเทศใช้แนวคิดของการร่วมสอนระหว่างครูผู้สอนกับทีมสหวิชาชีพในชั้นเรียนรวม แต่การเข้า สอนนั้นแคนาดาและเดนมาร์กส่วนใหญ่ใช้การร่วมสอน สำหรับฮ่องกง มาเก๊า ไทย และเอสโตเนีย แม้ว่าจะไม่ได้ร่วมสอนทุกครั้งแต่ก็ทำงานร่วมกับผู้ชำนาญการด้านต่างๆ ในการอำนวยความสะดวก ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวม ผสมกับการมีหน่วยงานหรือองค์กรสนับสนุน จากภายนอก จุดเด่นอยู่ที่เอสโตเนียที่แม้เป็นประเทศยากจนแต่ได้รับการสนับสนุนจากกลุ่ม สหภาพยุโรปซึ่งมีองค์กรนานาชาติกำกับดูแลคุณภาพ จนกระทั่งเป็นประเทศที่มีคุณภาพการศึกษา สูงเท่าๆ กับการมีความทั่วถึงและเท่าเทียม นอกจากนี้ทุกแห่งยังมีความพยายามปรับอาคาร สถานที่ทำให้เป็นแบบอารยะสถาปัตย์เพื่อความสะดวกสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการที่แตกต่างกัน

สำหรับปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ **(1) บทบาท ของผู้บริหารในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและการกระจายภาวะผู้นำ** ซึ่งเป็นปัจจัยที่สำคัญมาก ที่สุดต่อความสำเร็จของสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยผู้บริหารมีวิสัยทัศน์และนำลงสู่การปฏิบัติ ในสถานศึกษา มีกลยุทธ์จัดการกับปัจจัยภายนอกและภายในสถานศึกษา สร้างความสัมพันธ์ที่ดี กับครูและบุคลากรสนับสนุน จัดหาสิ่งอำนวยความสะดวก สร้างแรงจูงใจกับครูและบุคลากรภายใน พร้อมทั้งกระจายอำนาจในการทำงาน **(2) การเลือกนักเรียนเข้าเรียนแบบทั่วถึงและเท่าเทียม** ซึ่งให้ความสำคัญกับความเสมอภาคของนักเรียนในการเข้าศึกษา ลดความแตกต่างระหว่าง ภูมิภาคหลังและประสบการณ์สำคัญของนักเรียนให้เหลือน้อยที่สุด ให้ความสำคัญกับจุดแข็ง จัดนักเรียนเข้าเรียนแบบยืดหยุ่น และใช้คณะกรรมการสหวิชาชีพช่วยเหลือในการคัดกรอง **(3) กลยุทธ์การจัดการชั้นเรียนรวมแบบเปิดโอกาสการพัฒนาทักษะหลากหลาย** เป็นไปเพื่อ เปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนมีโอกาสกว้างในการพัฒนาทักษะสังคม ทางภาษา ทางปัญญา และ การใช้ทักษะทางกาย กลยุทธ์สำคัญที่ใช้ ได้แก่ กลยุทธ์เชิงรุกที่กระตุ้นพฤติกรรมใฝ่สัมฤทธิ์

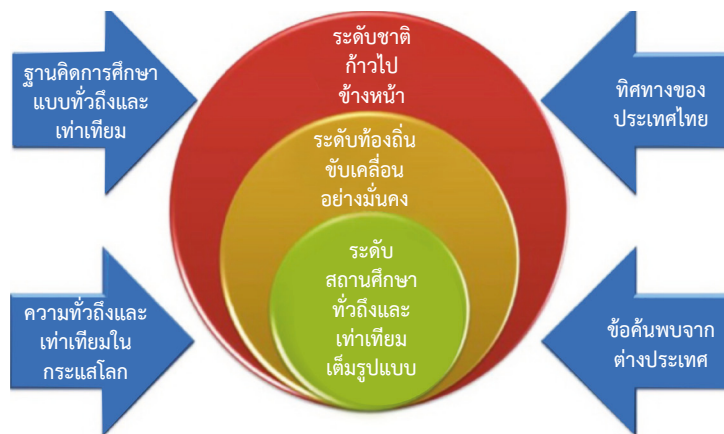
ของผู้เรียน กลยุทธ์พัฒนาสมรรถนะที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พัฒนาสมรรถนะตนเองจนถึงขีดสูงสุด กลยุทธ์ระดับประคอง เน้นไปที่การช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เรียนรู้ได้ในชั้นเรียนรวม ความแตกต่างของกลยุทธ์สืบเนื่องมาจากบริบท วัฒนธรรม และสภาพเศรษฐกิจของประเทศ อย่างไรก็ตาม มีกลยุทธ์ที่พบร่วมกันในทุกประเทศ คือ กลยุทธ์สนับสนุนเพื่อให้นักเรียนทุกคนเรียนรู้ในชั้นเรียนรวมได้มากที่สุด (4) **กลยุทธ์การจัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่น** ประกอบด้วย การจัดการหลักสูตร เน้นการใช้หลักสูตรเดียวกันเพื่อนำเอาความเสมอภาคเข้าสู่ประสบการณ์ชั้นเรียน แต่ได้มีการปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมกับสถานการณ์ตลอดเวลา จุดเด่นคือ หลักสูตรการเรียนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นสามารถยืดหยุ่นได้มาก ทำให้ง่ายขึ้นและซับซ้อนน้อยลง ส่วนการจัดการเรียนรู้ใช้หลักยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ สอนร่วมตามความพร้อมของสถานศึกษาแต่ละที่ นำเทคโนโลยีสารสนเทศใช้ในการจัดการเรียน และใช้งานวิจัยเป็นฐานในการจัดการเรียนรู้ และการวัดการประเมินกระตุ้นให้เกิดความก้าวหน้ารายบุคคลที่ไม่มุ่งการทดสอบ เน้นการประเมินแบบก้าวหน้า ร่วมมือกันระหว่างหลายฝ่าย เน้นความยืดหยุ่น และให้นักเรียนได้แสดงความรู้และสมรรถนะของตนเองได้เต็มที่โดยไม่เปรียบเทียบ (5) **ครู** ครูต้องมีความรู้เรื่องการเรียนรู้รวมคู่กันไปกับความรู้เรื่องนโยบายและกฎหมาย มีเจตคติเชิงบวกต่อการเรียนรวมซึ่งช่วยให้ครูสอนแบบเรียนรวมได้ดีขึ้น ครูเข้าใจและรับรู้บทบาทของตนซึ่งช่วยให้ครูทำงานได้ดีขึ้นในการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตั้งแต่เริ่มต้น และสามารถสนับสนุนความเป็นไปได้ภายในระบบการจัดการเรียนรู้ที่เป็นปกติให้มากที่สุด และ (6) **ความร่วมมือกับภาคส่วนต่างๆ** จำแนกเป็น 4 ประเภท ได้แก่ ด้านการเรียนการสอน การสนับสนุน และบริหารจัดการการเรียนรวม การจัดกิจกรรมเสริมประสบการณ์และสิ่งแวดล้อม จัดโดยอาศัยความร่วมมือจากพ่อแม่/ผู้ปกครอง ความร่วมมือจากครูและบุคลากรภายในของสถานศึกษา ความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ทำให้เกิดการถ่ายทอดความรู้ระหว่างสถานศึกษาต้นแบบกับสถานศึกษาใกล้เคียง ความร่วมมือจากองค์กรวิชาชีพที่ต้องการใช้ความรู้และความชำนาญในการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม และความร่วมมือจากองค์กรต่างประเทศ ซึ่งการทำงานตามแนวคิดของความร่วมมือทำให้มีการสนับสนุนทรัพยากรทางกายภาพ ด้านทรัพยากรบุคคล และมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ซึ่งทำให้รู้สึกว่ามีเพื่อนร่วมเส้นทาง

สุดท้าย คือ อุปสรรคของการทำงาน พบว่า มาจากด้าน (1) **งบประมาณไม่เพียงพอ** การขาดแคลนงบประมาณจะนำไปสู่การขาดสิ่งอำนวยความสะดวก ครู สื่อการสอน การสนับสนุนต่างๆ ที่ต้องการ รวมไปถึงทำให้ขาดทรัพยากรที่จะตอบสนองความต้องการจำเป็นของนักเรียนด้วย (2) **เจตคติเชิงลบของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก** แม้กระทั่งในแคนาดายังพบว่า บางส่วนยังมีเจตคติเชิงลบโดยจงใจและไม่จงใจร่วมกับมีข้อมูลเคลื่อนจากความเป็นจริงในการจัดการศึกษาเรียนรวมในเอสโตเนีย ผู้ปกครองยังมีส่วนร่วมน้อยจากสาเหตุด้านความเชื่อ เศรษฐฐานะ ภาษาและวัฒนธรรม และในจีนพ่อแม่ยังมีเจตคติเชิงลบต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ รวมถึงในชั้นเรียนรวมที่เด็กพิเศษมีความผูกพันในชั้นเรียนรวมระดับต่ำและเกิดการรังแกกัน (3) **สถิติ ข้อมูล และงานวิจัยขาดประสิทธิภาพและประสิทธิผล** โดยเฉพาะในประเทศไทยงานวิจัยส่วนใหญ่ยังอยู่ในรูปของวิทยานิพนธ์ที่กระจัดกระจาย และยังไม่สามารถที่จะช่วยให้เกิดพัฒนาการของการบริหารจัดการและการเรียนรวมแบบก้าวกระโดด (4) **นโยบายและวิธีปฏิบัติ** โดยนโยบายและวิธีปฏิบัติบางอย่างยังเป็นการเลือกปฏิบัติ มีความอ่อนแอระหว่างเป้าหมายเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ

ด้านหนึ่งต้องการการตอบสนองการปฏิรูปที่มุ่งเป้าหมายเชิงปริมาณของชาติ ส่วนอีกด้านหนึ่งต้องการการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยไม่สนใจเฉพาะผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเท่านั้น นอกจากนี้ยังมีปัญหาความไม่ยืดหยุ่น ปัญหาเรื่องวินัย และความกดดันจากการสอนที่ต่างจากเดิม ความสนใจต่อสมรรถนะของเพศชายมากกว่าเพศหญิง การปรับลดจำนวนสถานศึกษา และลดขนาดชั้นเรียนทำให้การเข้าถึงการเรียนรู้ได้ไม่เต็มที่ เนื่องจากขาดการสนับสนุนทรัพยากร (5) การผลิตและพัฒนาครู ครูบางส่วนขาดการพัฒนา/ฝึกอบรมให้เข้าใจการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และยังมีนโยบายบางประการที่ทำให้การจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมไม่เป็นไปตามเป้าหมาย เช่น การผลิตและพัฒนาครูที่ยังไม่ตอบสนองการเรียนรวม และ (6) บริการเพื่อตอบสนองความแตกต่างยังมีคุณภาพไม่เพียงพอ ซึ่งแตกต่างกันไปในแต่ละประเทศ ในแคนาดา รายงานว่า สิ่งแวดล้อมทางกายภาพยังไม่เอื้อกับข้อจำกัดทางกายของนักเรียน ส่วนในเดนมาร์ก ระบุว่า บริการแนะแนวยังไม่มีคุณภาพเท่าที่ควร และบริการความรู้เรื่องการศึกษาพิเศษยังไม่เพียงพอ ในเอสโตเนียยังขาดผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทางเข้ามาช่วยงานในสถานศึกษา ซึ่งทั้งหมดนี้เกิดในประเทศไทยด้วย สำหรับฮ่องกงกับมาเก๊า รายงานว่า จำนวนสถานศึกษาแบบเรียนรวมยังไม่เพียงพอกับความต้องการของนักเรียนในประเทศ

(2) ผลข้อเสนอเชิงนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย

สำหรับข้อเสนอเชิงนโยบายมีที่มาดังแผนภาพ ก



แผนภาพ ก ที่มาของข้อเสนอเชิงนโยบาย

ระดับแรก นโยบายระดับชาติ : ก้าวไปข้างหน้า ภายในปี พ.ศ. 2573 ประชาชนมั่นใจได้ว่าเด็กและเยาวชนไทยได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเต็มตามศักยภาพอย่างทั่วถึง เท่าเทียม และมีคุณภาพแข่งขันได้ในระดับโลก จากสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทุกแห่ง โดยปราศจากการปฏิเสธและการเลือกปฏิบัติอันเนื่องมาจากความแตกต่างทั้งในระดับปฐมภูมิซึ่งได้มาแต่กำเนิดหรือเกิดขึ้นภายหลัง และในระดับทุติยภูมิซึ่งเป็นผลมาจากเศรษฐกิจ ภูมิหลังและประสบการณ์สังคม เพื่อสร้างสังคมไทยที่มั่นคงบนความหลากหลาย โดยใช้กฎหมายการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมร่วมกับงานวิจัยและนวัตกรรมเป็นคานงัด โดยมีตัวบ่งชี้คุณภาพ ดังตาราง ก

ตาราง ก หัวข้อคุณภาพของนโยบายระดับชาติและตัวบ่งชี้

หัวข้อคุณภาพ	ตัวบ่งชี้คุณภาพ	ข้อมูลพื้นฐาน	ค่าเป้าหมายตามระยะที่			
			1	2	3	4
ทั่วถึงและเท่าเทียม	1. ร้อยละ ของสถานศึกษา ชั้นพื้นฐานที่เป็นสถานศึกษาแบบ เรียนรวมเต็มรูปแบบ					
	2. ร้อยละของนักเรียนที่มีความ ต้องการแตกต่างสามารถเข้า ศึกษาต่อในสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน ตามความต้องการ					
คุณภาพแข่งขันได้ ในระดับโลก	3. อันดับประเทศตามผลการประเมิน ของ PISA					
ไม่ปฏิเสธและเลือก ปฏิบัติ	4. จำนวนข้อร้องเรียนที่เกี่ยวกับ การปฏิเสธและเลือกปฏิบัติต่อ นักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง					
สังคมไทยที่มั่นคง	5. ร้อยละของนักเรียนที่มีความ ต้องการแตกต่างเข้าศึกษาต่อใน ระดับสูงกว่าชั้นพื้นฐาน					
	6. ร้อยละของนักเรียนจบการศึกษา ชั้นพื้นฐานแล้วถูกปฏิเสธการรับ งานตามสมรรถนะโดยอ้างความ แตกต่าง					
	7. จำนวนแบบปฏิบัติที่ดีของ การจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและ เท่าเทียมของประเทศไทยที่ได้รับ การยอมรับจากนานาชาติ					

ระดับที่สอง นโยบายระดับท้องถิ่น : ขับเคลื่อนอย่างมั่นคง ให้มีการแปลงรูปสถานศึกษา
ชั้นพื้นฐานกระแสหลักให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่เน้นความทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ
เพื่อบริการนักเรียนที่มีความต้องการหลากหลายและแตกต่างกันในเขตรับผิดชอบตั้งแต่เริ่มแรก
ให้เร็วที่สุด ทั้งนี้ ยึดหลักหนึ่งนโยบายแต่เปิดโอกาสให้ปฏิบัติได้หลากหลายตามบริบท

ระดับที่สาม นโยบายระดับสถานศึกษา : ทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ โดยเป็นสถานศึกษา
ที่จัดการศึกษาเพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่แตกต่างได้บรรลุศักยภาพสูงสุดแห่งตนใน
สถานศึกษาเช่นเดียวกับเด็กปกติในชุมชนใกล้เคียง และเป็นการนำเอาสิ่งสนับสนุนจากชุมชน
เข้ามาในสถานศึกษาเพื่อประโยชน์กับนักเรียนทุกคน ในการแปลงสภาพจากสถานศึกษาชั้นพื้นฐาน

กระแสหลักไปสู่การเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ด้วยการเริ่มการบริหารจัดการเพื่อเป็นฐานของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เพิ่มความตระหนักและความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษาและพัฒนางานด้วยแนวคิดเชิงนวัตกรรม

ข้อเสนอเชิงนโยบายระดับสถานศึกษากระจายให้เห็นดังตาราง ข

ตาราง ข นโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมระดับสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

นโยบายระดับสถานศึกษา : ทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ	
1. เริ่มการบริหารจัดการเพื่อเป็นฐานของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม	(1) ทบทวนลักษณะปัจจุบันของสถานศึกษาในทุกด้านเพื่อดูความพร้อมที่จะก้าวไปสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวม
	(2) ทำความเข้าใจแนวคิด หลักการ และลักษณะของสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ
	(3) สร้างวิสัยทัศน์ พันธกิจ ความเชื่อ ปณิธาน และเอกลักษณ์ อันเป็นทิศทางของสถานศึกษาที่ระบุดังกล่าวเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมอย่างชัดเจน
	(4) จัดทำยุทธศาสตร์และแผนปฏิบัติการตามช่วงเวลาของการก้าวไปสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ
	(5) ใช้คำว่านักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างแทนคำว่าพิการหรือด้อยโอกาส
2. เพิ่มความตระหนักและความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษา	(1) กระตุ้นความตระหนักให้กับครูและบุคลากรการศึกษาของสถานศึกษาว่านักเรียนทุกคนต้องการโอกาสที่จะประสบความสำเร็จ และใช้สมรรถนะที่มีอยู่จนบรรลุถึงเป้าหมายการเรียนรู้
	(2) สร้างความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จด้านการนำการคัดกรองนักเรียนที่เน้นจุดแข็ง จัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่น เพิ่มความรู้และทักษะให้ครูเรื่องการเรียนรวม และร่วมมือกับภาคส่วนต่างๆ ในเชิงรุก
3. พัฒนางานด้วยแนวคิดเชิงนวัตกรรม	(1) รับฟังเสียงของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียของการจัดการศึกษาในชุมชนอย่างเป็นระบบ
	(2) นำผู้ปกครอง/พ่อแม่/นักเรียนเข้ามาร่วมในกระบวนการวางแผนพัฒนาสถานศึกษาให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม
	(3) ให้ความรู้เรื่องการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมแก่ชุมชนเพื่อความเข้าใจที่ตรงกันและร่วมกัน
	(4) พัฒนาระบบสถิติ ข้อมูล และสารสนเทศเพื่อการใช้งาน อ้างอิง และเผยแพร่

นโยบายระดับสถานศึกษา : ทัวถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ

3. พัฒนางานด้วยแนวคิด
เชิงนวัตกรรม (ต่อ)

- (5) วิจัยปฏิบัติการจัดการศึกษาเรียนรวมในสถานศึกษา
- (6) ร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาเพื่อเป็นแหล่งฝึกประสบการณ์วิชาชีพ
พื้นที่วิจัย และร่วมกันวิจัยเพื่อพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม
- (7) ริเริ่มชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้สำหรับ
การพัฒนาการเรียนรวม
- (8) ทดลองและพัฒนาใช้นวัตกรรมหรือผลงานวิจัยเพื่อพัฒนาการจัดการ
เรียนรวมให้รู้ตหน้าแบบก้าวกระโดด
- (9) รวบรวมนวัตกรรมและแบบปฏิบัติที่ดีเพื่อการใช้ซ้ำ แลกเปลี่ยนหรือ
ต่อยอด
- (10) เผยแพร่สินทรัพย์ความรู้ของสถานศึกษาสู่สาธารณชน ด้วยการ
นำเสนองานบนเวที ทั้งแบบจริงและแบบเสมือนด้วยรูปแบบที่หลากหลาย
เหมาะกับกลุ่มผู้รับสารเป้าหมาย

สำหรับข้อเสนอแนะจากงานวิจัยจำแนกเป็น 2 ประเภท

ประเภทแรก ได้แก่ ข้อเสนอแนะด้านการบริหารจัดการ ประกอบด้วย

(1) ผู้บริหารการศึกษาระดับนโยบายนำผลการวิจัยมาใช้เพื่อทบทวนนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน พร้อมทั้งนำข้อแตกต่างเชิงพัฒนา มาปรับนโยบายให้เป็นการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมตามปรัชญา ร่วมกับพิจารณาตัวชี้วัดคุณภาพ 7 ตัว จากข้อเสนอ เพื่อทำให้มั่นใจได้ว่าเด็กและเยาวชนไทยได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานจากสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทุกแห่งโดยปราศจากการเลือกปฏิบัติได้เต็มตามศักยภาพอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม และมีคุณภาพแข่งขันได้ในระดับโลก โดยกระจายอำนาจในการขับเคลื่อนลงสู่ท้องถิ่น

(2) ผู้บริหารการศึกษาระดับท้องถิ่นใช้แนวคิดของการบริหารจัดการระดับกลาง (middle management) ขับเคลื่อนให้มีการแปลงรูปสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่เต็มรูปแบบตามนโยบายระดับชาติ เพื่อบริการนักเรียนที่มีความต้องการหลากหลาย และแตกต่างกันในเขตรับผิดชอบตั้งแต่เริ่มแรกให้เร็วที่สุด โดยใช้นวัตกรรมนโยบาย นวัตกรรมกระบวนการ และนวัตกรรมเครือข่ายเป็นกลไกขับเคลื่อนควบคู่ไปกับการทำความเข้าใจงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเพื่อนำมาใช้ประโยชน์ ทั้งนี้ ยึดหลักหนึ่งนโยบายแต่ปฏิบัติได้หลากหลายตามบริบท

(3) ผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานพัฒนาสถานศึกษาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบโดย (3.1) เริ่มจากการบริหารจัดการเพื่อเป็นฐานของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ด้วยการทบทวนลักษณะปัจจุบันของสถานศึกษา ทำความเข้าใจแนวคิดของสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ สร้างทิศทางของสถานศึกษาที่ชัดเจน จัดทำยุทธศาสตร์และแผนปฏิบัติการและลดคำว่า

พิกัดหรือด้อยโอกาส (3.2) เพิ่มความตระหนักให้กับครูและบุคลากรการศึกษาในเรื่องของนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง และสร้างความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษา ด้วยภาวะผู้นำ การกระจายอำนาจ และร่วมมือกับภาคส่วนต่างๆ ในเชิงรุก และ (3.3) พัฒนางานด้วยแนวคิดเชิงนวัตกรรม ด้วยการให้ความสำคัญกับกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสำคัญ และนำเข้ามามีส่วนร่วมในการวางระบบงาน พร้อมให้ความรู้เพื่อเป็นการสร้างความเข้าใจให้ตรงกัน พัฒนาระบบสถิติ ข้อมูล และสารสนเทศเพื่อการใช้งาน อ้างอิง และเผยแพร่ กระตุ้นให้มีการวิจัยปฏิบัติการจัดการศึกษาเรียนรวมในสถานศึกษา และร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาเพื่อพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม

(4) ครูประจำการต้องปรับกระบวนการทัศน์และสร้างกรอบความคิดเติบโตให้กับการจัดการเรียนรวมโดยใช้การให้ความใส่ใจ ร่วมกับการแสวงหาความรู้และทักษะเรื่องการเรียนรู้ร่วมกันไป กับความรู้เรื่องนโยบายและกฎหมาย คัดกรองนักเรียนโดยให้ความสำคัญกับจุดแข็งของนักเรียนมากกว่าจำแนกประเภท จัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่น เข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้สำหรับการพัฒนาการเรียนรวม ทดลองและพัฒนาการใช้นวัตกรรมหรือผลงานวิจัยเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรวม รวบรวมนวัตกรรมและแบบปฏิบัติที่ดีเพื่อการใช้งานและเผยแพร่ความรู้ที่ทวนสอบความถูกต้องแล้วสู่สาธารณชน

(5) หน่วยงานกำกับการผลิตครูและหน่วยงานผลิตครู ต้องทบทวนหลักสูตรการผลิตครูใหม่โดยมีหลักการสำคัญ คือ ครูทุกคนต้องพร้อมที่จะสอนในชั้นเรียนรวม ด้วยเหตุนี้ในองค์ประกอบวิชาชีพครูต้องเพิ่มองค์ความรู้สำคัญที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรวมในหลักสูตร ซึ่งอยู่ในกลุ่มจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาเด็กที่มีความต้องการแตกต่าง และการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนรวม

ประเภทที่สอง ข้อเสนอแนะด้านการวิจัย ได้แก่

(1) หน่วยงานระดับนโยบายของการจัดการศึกษาเรียนรวม ร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษา และหน่วยงานสนับสนุนการวิจัยขยายมุมมองการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม แล้วพัฒนาเป็นประเด็นวิจัยสำคัญตามบริบทของประเทศไทย และสนับสนุนให้ทำการวิจัยตามประเด็นเพื่อนำมาใช้งาน

(2) วิจัยและพัฒนาหรือวิจัยปฏิบัติการตามความต้องการเชิงพัฒนาของหน่วยบริหารจัดการ และสถานศึกษาที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยใช้วิธีการวิจัยแบบมีส่วนร่วม

(3) วิจัยแบบเทียบรอยคุณภาพการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมภายในประเทศหรือระดับระหว่างประเทศที่มีแบบปฏิบัติที่ดี

สารบัญ

คำนำ	หน้า
บทสรุปสำหรับผู้บริหาร	ก
สารบัญ	ณ
สารบัญตาราง	ฉ
สารบัญแผนภาพ	ฐ
บทที่ 1 บทนำ	1
ที่มาและความสำคัญของปัญหา	1
วัตถุประสงค์การวิจัย	3
คำถามการวิจัย	3
ขอบเขตการศึกษา	4
ผลที่คาดว่าจะได้รับ	4
กรอบความคิดในการวิจัย	4
นิยามศัพท์ที่ใช้ในการวิจัย	5
บทที่ 2 การทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง	7
ฐานคิดสำคัญของสังคมในเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษา	7
(1) ฐานคิดด้านปรัชญา	7
(2) ฐานคิดด้านจิตวิทยาการศึกษา	9
(3) ฐานคิดด้านกฎหมายและแผนพัฒนาการศึกษา	13
การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลก	14
(1) พัฒนาการของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลก	14
(2) การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในระดับภูมิภาค	18
(3) จากแนวคิดสู่การปฏิบัติ	20
การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน	21
(1) ความหมายและประโยชน์ของสถานศึกษาแบบเรียนรวม	21
(2) ลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวม	22
(3) ตัวบ่งชี้	24
(4) การสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวม	25
(5) ปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จ	26
(6) อุปสรรคของการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม	34

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

แบบการวิจัย	39
แหล่งข้อมูลการวิจัย	39
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	40
การเก็บรวบรวมข้อมูล	40
การวิเคราะห์ข้อมูล	42

บทที่ 4 ผลการศึกษาการจัดสถานศึกษาขั้นพื้นฐานแบบทั่วถึงและเท่าเทียม ของต่างประเทศ

ประเทศแคนาดา	43
(1) ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศแคนาดา	44
(2) วิธีปฏิบัติ	45
(3) ปัจจัยแห่งความสำเร็จ	49
(4) อุปสรรคในการดำเนินงาน	55
ประเทศราชอาณาจักรเดนมาร์ก	57
(1) ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทย	58
(2) วิธีปฏิบัติ	59
(3) ปัจจัยแห่งความสำเร็จ	64
(4) อุปสรรคในการดำเนินงาน	71
ประเทศสาธารณรัฐเอสโตเนีย	73
(1) ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทย	75
(2) วิธีปฏิบัติ	76
(3) ปัจจัยแห่งความสำเร็จ	80
(4) อุปสรรคในการดำเนินงาน	83
ประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีน	88
(1) ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของเขตบริหารพิเศษฮ่องกง และเขตบริหารพิเศษมาเก๊า	89
(1.1) เขตบริหารพิเศษฮ่องกง	89
(1.2) เขตบริหารพิเศษมาเก๊า	91

สารบัญ (ต่อ)

	หน้า
(2) วิธีปฏิบัติ	93
(2.1) เขตบริหารพิเศษฮ่องกง	93
(2.2) เขตบริหารพิเศษมาเก๊า	96
(3) ปัจจัยแห่งความสำเร็จ	98
(4) อุปสรรคในการดำเนินงาน	102
บทที่ 5 ผลการศึกษาการจัดการจัดสถานศึกษาขั้นพื้นฐานแบบทั่วถึงและเท่าเทียม ของประเทศไทย และข้อเสนอเชิงนโยบาย	107
การจัดการเรียนรวมในประเทศไทย	107
(1) ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทย	107
(2) วิธีปฏิบัติ	117
(3) ปัจจัยแห่งความสำเร็จ	126
(4) อุปสรรคในการดำเนินงาน	127
ข้อเสนอเชิงนโยบายสำหรับประเทศไทย	131
(1) ผลการเปรียบเทียบการจัดการเรียนรวมระหว่างต่างประเทศ และประเทศไทย	131
(2) นวัตกรรมการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมจากต่างประเทศ	137
(3) ข้อเสนอเชิงนโยบาย	140
(3.1) นโยบายระดับชาติ : ก้าวไปข้างหน้า	141
(3.2) นโยบายระดับท้องถิ่น : ขับเคลื่อนอย่างมั่นคง	142
(3.3) นโยบายระดับสถานศึกษา : ทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ	143
บทที่ 6 สรุป อภิปราย และข้อเสนอแนะ	147
สรุปผลการวิจัย	147
การอภิปรายผล	150
ข้อเสนอแนะ	176
แหล่งอ้างอิง	178
ภาคผนวก	195

สารบัญตาราง

	หน้า
ตารางที่	
3.1	แบบแผนการเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยด้วยวิธีเชิงคุณภาพแบบหลายกรณี 41
5.1	การเปรียบเทียบภาพของการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม ระหว่างต่างประเทศกับประเทศไทย และช่วงห่าง 135
5.2	หัวข้อคุณภาพของนโยบายระดับชาติและตัวบ่งชี้ 142

สารบัญแผนภาพ

หน้า

แผนภาพที่

1.1	กรอบความคิดการวิจัยความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษา ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน	5
2.1	ฐานคิดสำคัญของสังคมในเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมของการศึกษา	13
5.1	การจัดการศึกษาเพื่อตอบสนองความต้องการที่แตกต่างกันของเด็ก และเยาวชนไทย	115
5.2	ที่มาของข้อเสนอเชิงนโยบาย 3 ระดับ	141

บทที่ 1

บทนำ

ที่มาและความสำคัญของปัญหา

ในการประชุมใหญ่แห่งสหประชาชาติ สมัยสามัญครั้งที่ 70 ณ นครนิวยอร์ก ประเทศสหรัฐอเมริกา ซึ่งนอกจากได้พิจารณาผลการดำเนินงานตามเป้าหมายการพัฒนาแห่งสหัสวรรษ ค.ศ. 2000-2015 (Millennium Development Goals : MDGs) ขององค์การสหประชาชาติ เพื่อให้แต่ละประเทศยกระดับคุณภาพชีวิตพื้นฐานของประชากรแล้ว ยังได้พิจารณาให้การรับรองวาระการพัฒนาที่ยั่งยืนของโลกในช่วง 15 ปีข้างหน้าคือ ค.ศ. 2015-2030 (Transforming Our World : The 2030 Agenda for Sustainable Development) ซึ่งมีเป้าหมายการพัฒนา (SDGs) ในภาคการศึกษาคือ การสร้างหลักประกันว่าทุกคนมีการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างครอบคลุมและเท่าเทียม และสนับสนุนโอกาสในการเรียนรู้ตลอดชีวิต ซึ่งสำหรับประเทศไทย กระทรวงศึกษาธิการได้นำวาระพัฒนานี้สู่การปฏิบัติในแผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560 –2564) โดยได้กำหนดพันธกิจข้อที่ 2 ไว้ว่า เสริมสร้างโอกาสเข้าถึงบริการทางการศึกษาของประชาชนอย่างทั่วถึงเท่าเทียม ทั้งนี้ได้พัฒนายุทธศาสตร์ ข้อที่ 4 ยุทธศาสตร์ขยายโอกาสการเข้าถึงบริการทางการศึกษาและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิตที่มุ่งหวังให้การบริการการศึกษาแก่นักเรียนทุกกลุ่ม ทุกวัยในระดับที่เหมาะสมกับสภาพบริบทและสภาพพื้นที่ซึ่งตอบสนองการพัฒนาในด้านการเข้าถึง ด้านการให้บริการ และด้านความเท่าเทียม (<http://www.moe.go.th>) การทำให้พันธกิจและยุทธศาสตร์ที่กล่าวถึงเกิดผล โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน นับว่าเป็นโจทย์ใหญ่ซึ่งภาคส่วนที่เกี่ยวข้องต้องหาแนวทางในการตอบ

เมื่อพิจารณาถึงกลุ่มประเทศที่สามารถจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานโดยมีคุณภาพสูง และมีความเสมอภาค (equity) แล้ว จากผลการทดสอบ PISA เมื่อ ค.ศ. 2015 พบว่า มี 4 แห่งที่จัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานได้ตามเกณฑ์ข้างต้น ได้แก่ แคนาดา (Canada) เดนมาร์ก (Denmark) เอสโตเนีย (Estonia) และสาธารณรัฐประชาชนจีน (China) (ฮ่องกงและมาเก๊า) (www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf) คำว่า เสมอภาคทางการศึกษามี 2 มิติ มิติแรก ได้แก่ ความยุติธรรม (fairness) ซึ่งโดยพื้นฐานแล้วหมายถึงการทำให้มั่นใจได้ว่าภูมิหลังและประสบการณ์ส่วนตัวของบุคคลไม่เป็นอุปสรรคสำหรับการบรรลุถึงศักยภาพในการเรียนรู้ และมิติที่สอง ได้แก่ ความทั่วถึงและเท่าเทียม (inclusive) หรืออีกนัยหนึ่ง คือ กลวิธีจัดการศึกษาให้ทุกคนได้เข้าถึงการเรียนรู้ร่วมกันตามความต้องการและศักยภาพโดยไม่เลือกปฏิบัติ โดยที่มิติทั้งสองนั้นสัมพันธ์กันอย่างแยกไม่ออก (OECD, 2008,2)

เพื่อการปรับปรุงการจัดการศึกษาให้มีความยุติธรรม ทั้งถึง และเท่าเทียม องค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (Organisation for Economic Co-operation and Development : OECD) จึงมีนโยบายออกแบบระบบการศึกษา ปรับปรุงการปฏิบัติทั้งนอกและในสถานศึกษา และปรับปรุงการจัดทรัพยากรสำหรับความทั่วถึงและเท่าเทียม (OECD, 2008,2) สำหรับงานวิจัยฉบับนี้ ให้ความสนใจไปยังความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานหรือที่เรียกกันในประเทศไทยว่าสถานศึกษาแบบเรียนรวมหรือเรียนร่วม ซึ่งในงานวิจัยเล่มนี้ เรียกว่าสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยต้องการศึกษาว่าในแคนาดา เดนมาร์ก เอสโตเนีย และสาธารณรัฐประชาชนจีน (ฮ่องกงและมาเก๊า) มีกระบวนการปฏิบัติอย่างไรเพื่อจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม

ทั้งนี้ การวิจัยได้เริ่มจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 3 เรื่องหลักเพื่อสร้างมุมมองในการทำความเข้าใจแนวคิดของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมและสถานศึกษาแบบเรียนรวม

เรื่องแรก เป็นฐานคิดของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมและสถานศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งมาจาก (1) ฐานคิดทางปรัชญา จิตวิทยาการศึกษา และกฎหมายที่เกี่ยวข้องของประเทศ สำหรับฐานความคิดทางปรัชญาที่โดดเด่นได้แก่ การสร้างสรรค์สังคมนิยม (Social Constructionism) ที่เชื่อว่าความรู้และความจริงเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนกับโลกทางสังคม (Young & Collin, 2004; Berger & Luckmann, 1991) และการรื้อโครงสร้าง (Deconstruction) ที่เชื่อว่าการตีตราเด็กที่แตกต่างไปจากคนอื่นว่าด้อยความสามารถนั้นเป็นสิ่งที่ไม่ยุติธรรมต่อการรื้อโครงสร้างขึ้นมาวิเคราะห์ใหม่ (Danforth & Rhodes, 1997; Kang, 2009) เมื่อสังเคราะห์แนวคิดมาเป็นการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม จึงมีข้อตกลงเบื้องต้นว่า นักเรียนทุกคนมีความสามารถและมีความต้องการที่หลากหลาย ระบบการศึกษาทั่วไปต้องตอบสนองต่อนักเรียนทุกคนด้วยมาตรฐาน ด้วยความคาดหวังที่สูง สถานศึกษาและชุมชนต้องทำงานร่วมกันเพื่อให้ทุกคนได้ใช้ชีวิตอย่างเต็มที่และดำรงชีวิตด้วยความสุข (พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัยฉบับราชบัณฑิตยสภา 2558, 258) (2) ฐานคิดด้านจิตวิทยาการศึกษา เน้นสภูลนิรมิตนิยมด้านสังคม (Social Constructionism) ของ Vygotsky ที่เห็นว่าความต้องการพิเศษนั้นมิใช่การด้อยความสามารถแต่เป็นความแตกต่างของความต้องการ ดังนั้น นักการศึกษาจะต้องมีกลวิธีแยกแยะความต่างเชิงบวกที่สามารถระบุจุดแข็งของเด็ก มิใช่ระบุการด้อยความสามารถของเด็ก ด้วยเหตุนี้ ในทางปฏิบัติแล้วการจัดการศึกษาต้องจัดแบบทั่วถึงและเท่าเทียมเพื่อเป็นโอกาสของการปรับปรุงคุณภาพการศึกษาและชีวิตทางสังคมสำหรับเด็กๆ ที่มีความต้องการแตกต่างไปจากเด็กส่วนใหญ่ในสังคมนั้น (John-Stiener & Mahn, 1996; Rodina,2007; Wang Yan-Bin, 2009) และ (3) ฐานคิดด้านกฎหมาย ซึ่งแตกต่างกันไปตามบริบทของประเทศ (Boston-Kemple, 2012) แต่เมื่อผสมผสานกันแล้วทั้งหมดเป็นฐานคิดของการจัดการศึกษาที่เกี่ยวข้องอย่างใกล้ชิดกับหลักการสิทธิมนุษยชน การส่งเสริมความยุติธรรมทางสังคม ข้อกำหนดคุณภาพการศึกษา สิทธิขั้นพื้นฐานทางการศึกษาของปวงชนร่วมกับความเสมอภาคทางโอกาส สอดคล้องกับแนวคิดใหม่ในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่ใช้กลวิธีฐานสมรรถนะ (capability approach) แทนการสงเคราะห์ (Robeyans, 2003)

เรื่องที่สอง เป็นการทบทวนการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลก ประกอบด้วยสาระสำคัญ 3 ด้านหลัก ด้านแรก คือ พัฒนาการของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม ประกอบด้วย (1) การดำเนินงานด้านสิทธิและความเสมอภาคที่องค์การสหประชาชาติ ประกาศปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน ปฏิญญาว่าด้วยสิทธิของเด็ก และปฏิญญาว่าด้วยสิทธิของผู้ด้อยความสามารถ (2) การดำเนินงานด้านการศึกษาเพื่อปวงชน การเรียนรู้ตลอดชีวิต และการศึกษาอย่างทั่วถึงของ UNESCO และ (3) การบูรณาการแนวคิดด้านการศึกษากับการพัฒนาโลก

ด้านที่สอง คือ การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในระดับภูมิภาคที่เป็นรูปธรรม ได้แก่ กลุ่มสหภาพยุโรป กลุ่มประเทศ E9 และกลุ่มประเทศเอเชียและแปซิฟิก และด้านสุดท้าย จากแนวคิดสู่การปฏิบัติที่กระจายออกเป็นนโยบายของประเทศและลงสู่กระทรวงที่เกี่ยวข้อง (www.un.org; www.unesdoc.unesco.org; www.oecd.org; www.european-agency.org)

เรื่องสุดท้าย เป็นการทบทวนแนวคิดของสถานศึกษาที่จัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม เรียกว่า สถานศึกษาแบบเรียนรวม ที่ถือว่าเป็นการเปลี่ยนปรัชญาการจัดการศึกษา ซึ่งส่งผลให้เกิดรูปแบบใหม่ของสถานศึกษาซึ่งซับซ้อนกว่าเดิม และต้องการการเปลี่ยนแปลงวิธีที่สถานศึกษาปฏิบัติงาน และความคาดหวังในการทำหน้าที่ของครู รวมไปถึงปัจจัยแห่งความสำเร็จในการดำเนินการคู่กันไปกับอุปสรรคขัดขวางการทำงาน (Forlin, 2012)

เมื่อนำผลการศึกษาทั้งหมดมาสังเคราะห์ร่วมกันอย่างเป็นระบบด้วยวิธีการวิจัยและเปรียบเทียบกับประเทศไทย คาดว่าสามารถใช้เป็นสารสนเทศส่วนหนึ่งที่ใช้เสนอแนะเป็นความรู้และนโยบายเพื่อตอบโจทย์ความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย ทั้งในระดับหน่วยงานกำกับสถานศึกษาและตัวสถานศึกษาเอง

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. ทบทวนการนำนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งของต่างประเทศและประเทศไทย
2. เสนอแนะนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย

คำถามการวิจัย

1. ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม วิธีปฏิบัติของสถานศึกษา ปัจจัยแห่งความสำเร็จ และอุปสรรคของการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมของแต่ละประเทศเป็นอย่างไร
2. ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายสำหรับการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทยควรเป็นอย่างไร

ขอบเขตการศึกษา

1. ด้านเนื้อหา

มุ่งวิเคราะห์การนำนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาในด้านของวิธีปฏิบัติ ปัจจัยแห่งความสำเร็จ และอุปสรรค

2. ด้านแหล่งข้อมูล

ใช้เอกสารปฐมภูมิจากหน่วยงานที่เป็นองค์กรการศึกษานานาชาติจากแคนาดา เดนมาร์ก เอสโตเนีย สาธารณรัฐประชาชนจีน (ฮ่องกงและมาเก๊า) และประเทศไทย ในขอบข่ายเรื่องนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมร่วมกับงานวิจัยด้านเดียวกันจากนานาประเทศที่นำเสนอในฐานข้อมูลวิจัยนานาชาติและระดับชาติระหว่าง ค.ศ. 2000 (พ.ศ. 2543) เป็นต้นไป

3. ด้านวิธีเก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูล

ใช้การเก็บข้อมูลจากเอกสาร วิเคราะห์เนื้อหา และใช้การตรวจสอบข้าม (cross check) ระหว่างคณะวิจัย

4. ด้านเวลา

ระหว่างเดือนมิถุนายน – 30 กันยายน 2560

ผลที่คาดว่าจะได้รับ

1. ผู้บริหารการศึกษาระดับนโยบายมีข้อมูลที่ได้มาจากการวิจัยอย่างเป็นระบบสำหรับใช้ปรับแก้และพัฒนาโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาแบบเรียนรวมเพื่อตอบสนองพันธกิจและยุทธศาสตร์ในแผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560 – 2564)

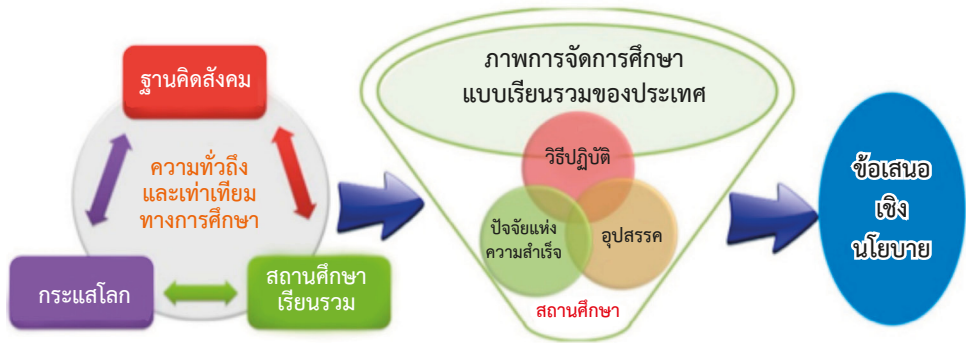
2. ผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานสามารถเรียนรู้วิธีปฏิบัติในการนำนโยบายสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาจนถึงระดับชั้นเรียน พัฒนาและสร้างปัจจัยแห่งความสำเร็จ และป้องกันความท้าทายที่มีแนวโน้มจะเกิดขึ้นได้มีให้เกิดขึ้น พร้อมกับมีกลยุทธ์ในการเอาชนะความท้าทายที่เกิดขึ้นขณะปฏิบัติงาน

3. ครูที่ต้องรับผิดชอบการจัดการเรียนรู้ตามนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ได้เรียนรู้กลวิธีในการจัดการเรียนรู้ในกลุ่มสาระต่างๆ รวมถึงการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น

4. นักวิจัยทางการศึกษาของประเทศไทยมีมุมมองเพิ่มขึ้นในการวิจัยและพัฒนาการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษา

กรอบความคิดในการวิจัย

การวิจัยเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นการวิจัยเพื่อวิเคราะห์การนำนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาทั้งของต่างประเทศและประเทศไทย โดยมีกรอบการวิจัย ดังแผนภาพที่ 1.1



แผนภาพที่ 1.1 กรอบความคิดการวิจัยความทั่วถึงและเท่าเทียม
ของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

การวิจัยเรื่องนี้เริ่มจากการศึกษาฐานคิดของสังคม 3 ด้านที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมของมนุษย์ในด้านปรัชญา จิตวิทยา การศึกษา และกฎหมาย ซึ่งฐานคิดนี้ได้แปรมาสู่การจัดการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลกที่ริเริ่มโดยองค์การสหประชาชาติที่ใช้การศึกษาทุกระบบและทุกรูปแบบเป็นเครื่องมือหลักในการดำเนินงานด้านสิทธิและความเสมอภาค โดยมีปฏิญญา คำประกาศ และมติที่ประชุมที่เป็นสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน สิทธิเด็ก สิทธิของผู้ด้อยความสามารถ การศึกษาเพื่อปวงชน การเรียนรู้ตลอดชีวิต และการศึกษาอย่างทั่วถึง และกระจายไปสู่การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในระดับภูมิภาคควบคู่ไปกับการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม จากความรู้และแนวคิดข้างต้นได้ถูกนำเข้าไปในการจัดการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมของประเทศต่างๆ ที่สำคัญ คือ การนำสู่สถานศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อพัฒนาเด็กและเยาวชนซึ่งมีคุณภาพต่างกัน ขึ้นอยู่กับวิธีปฏิบัติและปัจจัยแห่งความสำเร็จ นอกจากนี้ยังมีการตระหนักถึงอุปสรรคที่ต้องการการแก้ไข งานวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาการดำเนินงานของประเทศที่มีคุณภาพสูงในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม อันได้แก่ แคนาดา เดนมาร์ก เอสโตเนีย ฮังการี และมาเก๊า และประเทศไทย แล้วจึงวิเคราะห์ช่วงห่างระหว่างภาพของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม วิธีปฏิบัติ และปัจจัยแห่งความสำเร็จระหว่างประเทศเหล่านั้นกับประเทศไทย เพื่อค้นหาข้อเสนอเชิงนโยบายสำหรับการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศ เป็นการตอบสนองรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560 พันธกิจและยุทธศาสตร์ในแผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560 – 2564)

นิยามศัพท์ที่ใช้ในการวิจัย

ความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน หมายถึง การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้กับนักเรียนทุกคนที่เข้ามาเรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยออกแบบหลักสูตร การเรียนการสอน และกิจกรรมต่างๆ เพื่อให้นักเรียนพัฒนาได้เต็มตามศักยภาพ โดยไม่ถูกจำแนกหรือกีดกันด้วยความแตกต่างด้านร่างกาย ระดับปัญญา ความบกพร่องด้วยอาการที่ทำให้

ด้อยความสามารถในการเรียนรู้ รวมถึงภูมิหลังและประสบการณ์สังคมของนักเรียน

สถานศึกษาแบบเรียนรวม หมายถึง สถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่จัดการศึกษาตามปรัชญาของความทั่วถึงและเท่าเทียม

ปรัชญาการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม หมายถึง การจัดการศึกษาตามข้อตกลงเบื้องต้น ต่อไปนี้

- (1) นักเรียนทุกคนมาสถานศึกษาด้วยความสามารถและความต้องการที่หลากหลาย
- (2) เป็นความรับผิดชอบของระบบการศึกษาทั่วไปที่จะต้องตอบสนองต่อนักเรียนทุกคน
- (3) ระบบการศึกษาทั่วไปต้องมีมาตรฐาน มีความคาดหวังสูง องค์กรประกอบทุกอย่างมีคุณภาพ ยึดหยุ่นตรงตามความต้องการของนักเรียน มีสภาพแวดล้อมทางวิชาการที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และครูได้รับการเตรียมความพร้อมที่ดีในการตอบสนองความต้องการทางการศึกษาของนักเรียนทุกคน
- (4) การทำงานร่วมกันของสถานศึกษาและชุมชนเพื่อสร้างพลเมืองสังคมที่มีความหลากหลาย และจัดการเลือกปฏิบัติ พร้อมให้ทุกคนได้ใช้สิทธิอย่างเต็มที่และดำรงชีวิตด้วยความสุข (พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัยฉบับราชบัณฑิตยสภา 2558, 258)

ภาพของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม หมายถึง นโยบายและลักษณะเด่นในการพัฒนาการจัดการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมตามบริบทประเทศ

วิธีปฏิบัติ หมายถึง การดำเนินการเพื่อเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม

ปัจจัยแห่งความสำเร็จ หมายถึง สิ่งเอื้อต่อการจัดการศึกษาในสถานศึกษาแบบเรียนรวม

อุปสรรค หมายถึง สิ่งกีดขวางต่อการจัดการศึกษาในสถานศึกษาแบบเรียนรวม

ข้อเสนอเชิงนโยบาย หมายถึง ความเห็นที่เป็นข้อเสนอแนะสำหรับปรับปรุงคุณภาพสถานศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทย

บทที่ 2

การทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

ในบทนี้เป็นการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องโดยจำแนกเป็น 3 เรื่องหลัก เรื่องแรก ฐานคิดของสังคมในเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษา เรื่องที่สอง การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลก และเรื่องที่สาม การจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ฐานคิดสำคัญของสังคมในเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษา

การศึกษาที่ทั่วถึงและเท่าเทียม (inclusive education) มีพัฒนาการมาจากการจัดการศึกษาพิเศษให้แก่เด็กพิเศษเฉพาะด้าน เป็นการจัดแยก (segregation) ในสถานศึกษาที่จัดให้ ต่อมาได้เปิดโอกาสให้เด็กพิเศษเข้าไปเรียนในสถานศึกษากระแสหลัก โดยจัดชั้นเรียนพิเศษให้ ถือเป็นการจัดแบบบูรณาการ (integration) ต่อมาเป็นการจัดการศึกษาโดยตระหนักถึงความจำเป็นถึงการแปลงรูปวัฒนธรรม นโยบาย และวิถีปฏิบัติของสถานศึกษาเพื่อปรับให้เข้ากับความต้องการของนักเรียนที่แตกต่างกัน และต้องขจัดอุปสรรคที่เข้ามาขัดขวางการดำเนินการ เรียกว่า การจัดการเรียนรวมหรือเรียนร่วม (inclusive) อันเป็นการจัดการศึกษาเพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างได้บรรลุศักยภาพสูงสุดแห่งตนในสถานศึกษาเช่นเดียวกับเด็กทั่วไปในชุมชนใกล้เคียง และเป็นการนำสิ่งสนับสนุนจากชุมชนเข้ามาในสถานศึกษาเพื่อประโยชน์กับนักเรียนทุกคน (พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัยฉบับราชบัณฑิตยสภา 2558, 257) การเรียนรวมเป็นกระบวนการของการเพิ่มการมีส่วนร่วม และลดความเหลื่อมล้ำเพื่อที่จะได้ตอบสนองความต้องการจำเป็นของนักเรียนทุกคนที่แตกต่างกัน ถือเป็นกลวิธีทางการศึกษาและปรัชญาที่เอื้อให้กับนักเรียนทุกคน พร้อมทั้งให้สมาชิกของชุมชนมีโอกาสมากขึ้นสำหรับการมีส่วนร่วมทางสังคมและทางวิชาการ สำหรับฐานคิดสำคัญของสังคมในเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษาที่ได้ทบทวนในบทนี้ประกอบด้วยฐานคิดด้านปรัชญา จิตวิทยาการศึกษา และกฎหมาย ดังนี้

1. ฐานคิดด้านปรัชญา

มุมมองด้านปรัชญาที่ใช้ในบริบทนี้เป็นชุดของความเชื่อเรื่องการเรียนรวม โดยเชื่อว่านักเรียนทุกคนต้องอยู่ในชั้นเรียนปกติ แต่หากนักเรียนมีความต้องการจำเป็นที่จะต้องได้รับการช่วยเหลือจึงค่อยตอบสนองความต้องการนั้น เพื่อให้เขาได้พัฒนาจากจุดแข็งและทรัพยากรที่ตนเองมีอยู่จนบรรลุถึงศักยภาพสูงสุด ชุดความเชื่อดังกล่าวส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนข้อตกลงเบื้องต้นที่ว่าเด็กพิเศษต้องการการจัดการศึกษาแบบพิเศษหรือสถานที่พิเศษที่แยกตัวออกไป มาเป็นสามารถเข้าไปเรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวม (Boston-Kemple, 2012)

ฐานคิดปรัชญาที่มีอิทธิพลอย่างยิ่งต่อการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมจำแนกเป็น 2 สกุล คือ การสร้างสรรค์ทางสังคมนิยม และการรื้อโครงสร้าง สำหรับฐานคิดแรก การสร้างสรรค์ทางสังคมนิยมนั้นเสนอว่า ปัจเจกบุคคลสร้างโลกขึ้นมาจากประสบการณ์ของตนผ่านกระบวนการรู้คิด ดังนั้น จึงให้ความสำคัญต่อสังคมมากกว่าปัจเจกบุคคล (Young & Collin, 2004) นักคิดกลุ่มนี้มองความรู้และความจริงว่าถูกสร้างสรรค์ขึ้น มีใช้ถูกค้นพบ (Schwandt, 2003) และความจริงที่ถูกสร้างนั้นเป็นได้ทั้งในเชิงปรนัยและอัตนัย (Berger & Luckmann, 1991) ในเชิงปรนัย ความรู้และความจริงเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนกับโลกทางสังคม และเมื่อสะสมความรู้และความจริงที่ได้ระยะหนึ่งและสังคมยอมรับก็สามารถใช้อธิบายวิธีการที่ปัจเจกบุคคลในสังคมมีปฏิสัมพันธ์กัน ตรงกันข้ามกับในเชิงอัตนัยที่ความรู้และความจริงเกิดขึ้นได้ผ่านการอบรมกล่อมเกลาทางสังคมแบบปฐมภูมิและในขอบเขตที่แคบ Burr (1995) เสนอว่า เอกลักษณะของคนเริ่มจากขอบเขตของสังคม ผ่านการอบรมกล่อมเกลาทางสังคมด้วยคนอื่นๆ ที่มีความสำคัญในชีวิตและมีบทบาทในการสื่อความรู้และความจริงของสังคม ยังผลให้ปัจเจกบุคคลเกิดกระบวนการยอมรับความรู้และความจริงนั้นเข้าไปในตน (internalization) กลายเป็นความรู้และความจริงเชิงอัตนัย ซึ่งใช้ภาษาเป็นเครื่องมือทั้งในการสร้างและเป็นสื่อในการถ่ายทอดโลกและสังคมจากประสบการณ์ที่พบ จัดเป็นเรื่องเฉพาะตนที่สามารถแบ่งปันกันได้กับคนอื่นๆ โดยไม่สามารถตัดสินผิด/ถูก สำหรับอีกฐานคิดหนึ่ง คือ การรื้อโครงสร้าง ซึ่งเป็นการนำความเชื่อและแนวคิดที่มีอยู่ในสังคมมาตั้งคำถามซ้ำๆ เพื่อตรวจสอบการใช้ภาษาและเหตุผลเชิงตรรกะอย่างใกล้ชิด แทนการปรับปรุงหรือต่อยอดแนวคิดที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน เมื่อนำมาใช้กับการเรียนรวมจึงต้องการการวิเคราะห์ ตั้งคำถาม และรื้อรูปแบบที่เคยจัดนักเรียนออกเป็นประเภทของการมีความสามารถและการด้อยความสามารถ เนื่องจากการกำหนดเกณฑ์เพื่อระบุว่านักเรียนคนใดด้อยความสามารถนั้น ถือเป็นการสร้างสังคมที่ไม่เป็นธรรม (Danforth & Rhodes, 1997) ซึ่ง Kang (2009) ยืนยันข้อเสนอว่าการสร้างการด้อยความสามารถขึ้นมาในสังคมเป็นเพียงสิ่งชั่วคราว และสามารถเปลี่ยนแปลงได้เมื่อระยะเวลาและสถานที่เปลี่ยนไป โดยสรุป นักปรัชญาทั้ง 2 สกุลดังกล่าวเห็นว่าการตีตราเด็กที่แตกต่างไปจากคนอื่นว่าด้อยความสามารถนั้น เกิดจากการสร้างความรู้และความจริงขึ้นมาในสังคมที่ไม่ยุติธรรม จำเป็นต้องรื้อโครงสร้างขึ้นมาวิเคราะห์ใหม่

เมื่อนำปรัชญามาใช้ในการจัดการศึกษา Boston-Kemple (2012) ให้ความเห็นว่าแท้จริงแล้วมีแนวคิดที่ต่างกันมากสำหรับการจัดการศึกษาตามรูปแบบกระแสหลักกับรูปแบบการเรียนรวม โดยเฉพาะเมื่อใช้เงื่อนไข “ถ้า” ในการจัดชั้นเรียน จากผลการศึกษาของ Boston-Kemple ที่วิเคราะห์ชั้นเรียนแบบเรียนรวม พบว่า ชั้นเรียนรวมมีหลายประเภทขึ้นอยู่กับเงื่อนไขของ “ถ้า” ที่เกิดขึ้น วิธีการจัดการและผลที่เกิดขึ้นแตกต่างกันไปตามเงื่อนไขที่เกิดขึ้น มุมมองนี้เห็นตัวอย่างได้ชัดจากงานของ Rice (2003) ที่พบว่า เด็กที่มีความต้องการแตกต่างทุกคนได้รับบริการที่มีฐานบนการด้อยความสามารถ แต่การจำแนกระดับการด้อยความสามารถในแต่ละที่นั้นมีผลแตกต่างกันอย่างมากขึ้นอยู่กับการใช้เครื่องมือจำแนก ความแตกต่างระดับมากนี้เองที่ทำให้ต้องวิเคราะห์แนวคิดของการด้อยความสามารถ การตีความเมื่อนำไปสู่สถานศึกษา และการจัดบริการให้ในรูปแบบ

การเรียนรู้รวม นอกจากนั้น Rice ยังได้สังเคราะห์จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความก้าวหน้าทางวิชาการของนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง ผลพบว่า เด็กไม่ได้ก้าวหน้าทางวิชาการเพิ่มขึ้นเมื่อไปอยู่ร่วมกับเด็กพิเศษเหมือนกัน แต่“ถ้า” จัดเด็กพิเศษอยู่ในสิ่งแวดล้อมปกติ เช่น ในชั้นเรียนปกติ เด็กคนเดียวกันนั้นจะพัฒนาความสามารถทางวิชาการของตนได้ใกล้เคียงกับเพื่อน ข้อค้นพบดังกล่าวก่อให้เกิดการตั้งคำถามเกี่ยวกับเงื่อนไขของการจัดชั้นเรียนรวมเพื่อทำความเข้าใจและนำไปปฏิบัติ

2. ฐานคิดด้านจิตวิทยาการศึกษา

ฐานคิดด้านจิตวิทยาการศึกษาที่อ้างอิงในการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมอยู่ในจิตวิทยาสุกฤษนิรมิตนิยมด้านสังคม ซึ่งมี Vygotsky เป็นหนึ่งในนั้น Vygotsky ได้พัฒนาทฤษฎีสังคมวัฒนธรรม (Socio-Cultural) ขึ้น แนวคิดศูนย์กลางของทฤษฎีนี้ คือ การสร้างความรู้ร่วมกันระหว่างปัจเจกบุคคลและกระบวนการทางสังคม ให้ความสำคัญต่อบริบทสังคมและปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่ฝังตรึงอยู่ในวัฒนธรรมว่ามีผลสำคัญต่อพัฒนาการทางการรู้คิดของบุคคล ต่อมาเมื่อ ค.ศ. 1929 Vygotsky ได้เขียนหนังสือที่เสนอแนวคิดของข้อบกพร่อง (defectology) ซึ่งแนวคิดนี้มีฐานคิดว่าพัฒนาการของมนุษย์เป็นกระบวนการของเด็กในการที่จะเรียนรู้ประสบการณ์ในสิ่งแวดล้อมทางสังคม กระบวนการดังกล่าวพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น หากเกิดข้อบกพร่องขึ้นจะต้องไม่รับรู้ว่าเป็นข้อบกพร่องนั้นเป็นความผิดปกติ แต่จำเป็นต้องนำเข้าสู่บริบทของสังคมโดยไม่เปรียบเทียบ Vygotsky ไม่เห็นด้วยกับสถานศึกษาที่จัดการศึกษาเฉพาะทางให้กับเด็กพิเศษที่ด้อยความสามารถประเภทต่างๆ เนื่องจากแสดงให้เห็นชัดเจนว่าได้คาดหวังกับเด็กเหล่านี้ในระดับต่ำ ตรงกันข้ามความต้องการแตกต่างกันมิใช่การด้อยความสามารถ แต่เป็นความแตกต่างของความต้องการ ดังนั้น นักการศึกษาจะต้องมีกลวิธีแยกแยะ ความต่างเชิงบวกที่สามารถระบุจุดแข็งของเด็ก มิใช่ระบุงการด้อยความสามารถของเด็กด้วยเหตุนี้ ในทางปฏิบัติแล้วการจัดการศึกษาต้องจัดแบบทั่วถึงและเท่าเทียมเพื่อเป็นโอกาสของการปรับปรุงคุณภาพการศึกษาและชีวิตทางสังคมสำหรับเด็กที่มีความต้องการแตกต่างไปจากเด็กส่วนใหญ่ในสังคมนั้น สำหรับฐานคิดด้านจิตวิทยาการศึกษาจะได้ประมวลแนวคิดของ Vygotsky และการนำไปใช้ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (John-Stiener & Mahn, 1996)

2.1 แนวคิดสำคัญของ Vygotsky

ระหว่าง ค.ศ. 1924-1934 Vygotsky ได้พัฒนาแนวคิดจำนวนมากที่มีอิทธิพลต่อการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสำหรับเด็กที่มีความต้องการแตกต่าง แนวคิดที่สำคัญมี 5 ประการ คือ

2.1.1 ความเข้าใจเรื่องความต้องการแตกต่างของเด็ก ความต้องการแตกต่างของเด็กเป็นปรากฏการณ์ทางสังคมวัฒนธรรมอย่างหนึ่งที่เกิดขึ้นเมื่อนำเข้าไปพิจารณาในบริบทสังคมและเปรียบเทียบกับลักษณะของสมาชิกส่วนใหญ่ และได้ถูกรับรู้ว่าเป็นความด้อยโดยจำแนกออกเป็น 2 ระดับ ได้แก่ ระดับปฐมภูมิ และระดับทุติยภูมิ ทั้ง 2 ระดับสัมพันธ์กัน โดยการด้อยระดับปฐมภูมิอาจทำให้ขาดโอกาสทางสังคม ซึ่งจำกัดเหตุของพัฒนาการอันนำไปสู่การด้อยความสามารถระดับทุติยภูมิ ทำให้เสียโอกาสในการเข้าถึงความรู้ด้านวัฒนธรรมและสังคม ขาดปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและโอกาส

ที่จะใช้เครื่องมือทางการรู้คิดเพื่อการแสวงหาความรู้ ดังนั้น ความรู้และทักษะต่างๆ ก็พลอยบกพร่องตามไปด้วย (Gindis, 1999)

2.1.2 การด้อยความสามารถเป็นกระบวนการพัฒนาการ Vygotsky เน้นว่าการด้อยความสามารถจะเปลี่ยนแปลงไประหว่างพัฒนาการซึ่งจะไวต่ออิทธิพลของการแทรกแซงเพื่อบำบัด และไวต่ออิทธิพลของสังคมที่กระทบถึงในขณะนั้น ภายใต้บริบทของพัฒนาการมีการทำหน้าที่ทางจิต 2 ระดับ ระดับต่ำกว่า คือ การทำหน้าที่ของธรรมชาติ และระดับสูงกว่า คือ การทำหน้าที่ของวัฒนธรรม ซึ่งล้วนสัมพันธ์กับการด้อยความสามารถระดับปฐมภูมิและทุติยภูมิ หน้าที่ระดับแรกคือทุกอย่างที่ก่อให้เกิดแนวโน้มทางชีวะในพัฒนาการของเด็ก ส่วนระดับที่สองหมายรวมถึงหน้าที่ทางสมองโดยเฉพาะ อันจะปรากฏให้เห็นทีละน้อยเพื่อแปลงรูปจากการทำหน้าที่ขั้นต่ำกว่าผ่านสิ่งที่เรียกว่ากิจกรรมการแก้ไขความแตกต่างหรือความขัดแย้ง และเป็นเครื่องมือทางจิตและปัญญา มีผลต่อการปั้นแต่งสำนึกของแต่ละคนซึ่งเกิดขึ้นผ่านการมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น หน้าที่ทางจิตแต่ละระดับจะเกิดขึ้น 2 ครั้ง ครั้งแรกเป็นระดับสังคม และครั้งที่สองเป็นระดับปัจเจก หากเส้นทางของพัฒนาการระดับสังคมเบี่ยงออกไปจากพัฒนาการปกติอันเนื่องมาจากการด้อยความสามารถของเด็กแล้วจะถือว่าเป็นสภาพที่ทำให้เด็กขาดโอกาส และนำไปสู่การเกิดขึ้นของความช้าและความพร่องระดับปัจเจก ซึ่งเป็นการด้อยความสามารถระดับทุติยภูมิ ถือเป็นความต่างจากเด็กปกติของสังคมนั้น มีใช้ต่ำกว่าปกติ (Gindis, 1999)

2.1.3 กลยุทธ์การชดเชยและการศึกษาสำหรับปัจเจกบุคคลที่มีความต้องการแตกต่าง กลยุทธ์การชดเชย หมายถึง แนวทางที่จะช่วยเด็กให้สามารถปรับการทำงานที่ทางจิตระดับสูงไปในทิศทางที่เป็นบวกหรือลบ มีความจำเป็นเมื่อเส้นทางตรงของการเรียนรู้ถูกสกัดกั้น จึงต้องหาเส้นทางอ้อมเพื่อสู่เป้าหมายเดียวกันโดยการใช้เครื่องมือใหม่อันเป็นการนำเครื่องมือการรู้คิดมาใช้ด้วยการปรับสิ่งแวดล้อมหรือออกแบบพฤติกรรมเพื่อเป็นเครื่องมือเอาชนะความพร่องของทักษะการรู้คิด เปลี่ยนสัญญาณหรือระบบสัญลักษณ์ของสังคมเพื่อให้เหมาะกับการเรียนรู้ แต่มีใช้เปลี่ยนความหมายที่ฝังอยู่ในวัฒนธรรม นอกจากนั้นยังเสนอว่าการเปลี่ยนแปลงเจตคติสังคมถือเป็นเป้าหมายหนึ่งของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมอีกด้วย (Kurtz, 2011)

2.1.4 กลวิธีเน้นทรัพยากร ความสามารถที่เด็กมีอยู่เรียกว่าทรัพยากร โดยจะต้องเป็นส่วนหนึ่งของการนำมาพัฒนาเด็กให้เต็มตามศักยภาพ เมื่อทำงานกับเด็กแทนที่จะมองไปที่ความขาดหรือพร่องแต่ต้องมองไปยังลักษณะเชิงบวกที่เด็กมีอันถือว่าเป็นทรัพยากร ภาระหลักของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม คือ การสนับสนุนหน้าที่ซึ่งยังสมบูรณ์อยู่ของเด็กกร่วมกับการกระตุ้นให้ตระหนักถึงสิ่งเหล่านั้น เป็นการสร้างความสำเร็จด้วยการสร้างทางเบี่ยงขึ้นเพื่อไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ แนวคิดเรื่องนี้ได้นำไปใช้ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยได้พัฒนาระบบการศึกษาที่มุ่งไปยังการจัดการเลือกปฏิบัติเพราะด้อยความสามารถ ด้วยการให้ความสำคัญต่อกลยุทธ์ของการใช้ความแตกต่างเชิงบวกมากระตุ้นสมรรถนะเชิงบวกของนักเรียน (Rodina, 2007) สำหรับกลวิธีนี้สอดคล้องกับแนวคิดใหม่ในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ซึ่งริเริ่มโดย Sen นักเศรษฐศาสตร์ชาวบังกลาเทศ

(Robeyans, 2003) คือ เปลี่ยนจากการสงเคราะห์มาเป็นการพัฒนาสมรรถนะ

2.1.5 เขตแดนของพัฒนาการระยะใกล้ ระดับของพัฒนาการนักเรียนแบ่งออกเป็น 2 ระดับ คือ ระดับแรก เป็นระดับของสมรรถนะจริงของเด็ก และระดับที่สองเป็นระดับของพัฒนาการตามศักยภาพ ความแตกต่างระหว่างระดับทั้ง 2 ของเด็กคือเขตแดนของพัฒนาการระยะใกล้ ซึ่งสามารถเปลี่ยนแปลงได้ด้วยการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ชำนาญการที่มีประสบการณ์มากกว่ากับนักเรียนที่มีประสบการณ์น้อยกว่าด้วยการเข้าไปช่วยเหลือที่ละน้อย ช่วงห่างระหว่างระดับพัฒนาการนี้จะสำคัญมากขนาดไหนขึ้นอยู่กับ การสื่อสารที่ถูกบิดเบือนมาตั้งแต่ต้น แม้ว่าจะหาช่วงห่างนี้ได้ด้วยการทดสอบ แต่ผลการทดสอบก็เป็นเพียงระดับสมรรถนะจริงของเด็กที่ยังไม่ได้รับการช่วยเหลือจากผู้อื่น ที่น่าสนใจ คือ สมรรถนะตามศักยภาพที่ผู้อื่นช่วยเหลือนั้นถือเป็นจุดประสงค์ของการเรียนรู้ ซึ่งต้องอาศัยแนวคิดเขตแดนพัฒนาการระยะใกล้ นอกจากนั้นแนวคิดนี้ยังถือเป็นพื้นฐานของการประเมินแบบพลวัตและการประเมินแบบก้าวหน้าซึ่งเป็นความพยายามที่จะวัดศักยภาพ การเปลี่ยนแปลงของนักเรียน (Wang Yan-Bin, 2009)

2.2 การนำจิตวิทยาการศึกษาไปปฏิบัติ

สำหรับการนำทฤษฎีจิตวิทยาสังคมและทฤษฎีของ Vygotsky และนักจิตวิทยารุ่นหลังในสกุลเดียวกันไปใช้กับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมีข้อค้นพบ ดังนี้

2.2.1 การเรียนรวมในสถานศึกษา

จากงานของ Rodina (2007) พบว่า ในสถานศึกษาแบบเรียนรวมของรัสเซีย ระดับปฐมวัยมีการมองเด็กพิเศษในแง่มุมมองใหม่โดยเลื่อนจากการให้ความสำคัญกับจุดอ่อนและความผิดปกติ มุ่งไปยังการสร้างจุดแข็งและการเสริมพลังให้กับเด็ก พัฒนาการของเด็กเป็นกระบวนการ จึงมุ่งใช้กลยุทธ์ทรัพยากรเพื่อชดเชยหรือทดแทน และเน้นความสำคัญของการพัฒนาด้วยแนวคิดของเขตแดนพัฒนาการระยะใกล้ ส่วน Dixon & Verenikna (2007) ซึ่งศึกษาสถานศึกษาแบบเรียนรวมในสหรัฐอเมริกา พบว่า มีความตระหนักและยอมรับร่วมกันว่าเด็กทุกคนมีความสามารถในการเรียนรู้ ดังนั้น จึงต้องให้เด็กอยู่ในเงื่อนไขที่ถูกจำกัดการเรียนรู้ที่น้อยที่สุด จัดครูและผู้ชำนาญการด้านเด็กพิเศษทำงานร่วมกันเพื่อสนับสนุนการทำงานของครูในชั้นเรียน และร่วมมือกันทุกฝ่ายเพื่อสนับสนุนเด็กที่มีความต้องการแตกต่างที่อยู่ในสถานศึกษา ต่อมา Callin (2012) ศึกษาในสถานศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศแทนซาเนีย พบว่า ครูต้องเข้าใจการจัดการเรียนรู้แบบเรียนรวม เพื่อให้มั่นใจได้ว่านักเรียนทุกคนได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ ทัวถึง และเท่าเทียม กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกกลุ่มต้องทำงานร่วมกันในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และต้องเข้าใจบทบาทของครูและสนับสนุนให้ทำงานตามแนวคิดอย่างเต็มที่

2.2.2 กลยุทธ์การจัดการเรียนรู้

สำหรับการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน Irby (2013) เห็นว่า บทเรียนควรจะถูกออกแบบให้กลุ่มนักเรียนได้เรียนรู้แบบยึดนักเรียนเป็นสำคัญ ให้นักเรียนสามารถสร้างความรู้ของตนด้วยการตระหนักถึงประสบการณ์ของตน เปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความแตกต่างกันได้เรียนรู้ความรู้ใหม่

จากนักเรียนคนอื่นๆ ที่เข้ามาอยู่ในชั้นเรียนเดียวกัน และเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เรียนรู้ภายนอกชั้นเรียนด้วย นอกไปจากนั้นยังให้ความสำคัญกับการเรียนรู้แบบสะท้อนคิด (reflection) โดยจะเห็นได้ชัดเจนเมื่อนักเรียนใช้การคิดเพื่อการเปลี่ยนแปลงจนแสดงให้เห็นในรูปของการกระทำ นักเรียนจะใช้ประสบการณ์ปัจจุบันของตนเป็นฐาน จินตนาการถึงเหตุอื่นๆ ของการกระทำ ลงมือกระทำ และติดตามผลการกระทำ บทบาทของครูตามแนวคิดนี้เปลี่ยนจากผู้ส่งทอดความรู้มาเป็นผู้อำนวยความสะดวก ซึ่งหมายถึงว่า ในการสอนต้องการความร่วมมือกันระหว่างครูกับนักเรียน และระหว่างนักเรียนด้วยกัน มีผลให้นักเรียนรู้สึกว่าคุณเองมีเอกลักษณ์และระดับการนับถือตนเองมีเพิ่มขึ้น ครูจะสื่อความ ชี้แนะ กระตุ้นและสนับสนุนความก้าวหน้าของนักเรียนพร้อมทั้งประเมินการเรียนรู้และการเข้าใจของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง (Cobb et al, 2009) นอกจากนี้ การศึกษาของ Pelech & Pieper (2010) ยืนยันว่า บทบาทของครูคือการจัดการสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ นอกไปจากนั้นนักเรียนที่ได้มีโอกาสเรียนรู้แบบร่วมมือในชั้นเรียนจะมีโอกาสมากขึ้นในการพัฒนาความรู้และทักษะจนถึงระดับสูงสุดของตน จากผลการศึกษาของ Irby (2013) พบว่า นักเรียนที่ร่วมมือกันในการเรียนรู้กลุ่มเล็กจะพัฒนาการคิดแบบมีวิจารณญาณในระดับสูง และมีการเก็บจำสิ่งที่เรียนได้นานกว่าผู้ที่เรียนตามลำพัง สำหรับนักเรียนที่มีความต่างกันจะช่วยเหลือกันและกันเพื่อให้อีกฝ่ายหนึ่งเข้าใจในสิ่งที่ต้องเรียนรู้ ส่วน Westwood (2004) พบว่า ความรู้ที่ถูกสร้างขึ้นมาจากปฏิสัมพันธ์ทางสังคมต้องการความพยายามที่มากจากการร่วมมือร่วมใจกันของกลุ่มนักเรียน

2.2.3 การจัดการชั้นเรียน

Brčić, Luketić & Petani (2015) พบว่า ในชั้นเรียนที่จัดการเรียนรวมให้ความสำคัญกับการสร้างสรรค์การสื่อสารที่มีคุณภาพสูงระหว่างทุกฝ่ายที่เข้าร่วมในกระบวนการของสถานศึกษา โดยเฉพาะบทบาทของครูที่ทำให้มั่นใจได้ว่าในกระบวนการเรียนการสอนนักเรียนมีโอกาสเต็มที่จะได้ความรู้และทักษะที่จำเป็นต่อการศึกษาในอนาคต การดำรงชีวิต และการทำงานในโลกของความเป็นจริง ยิ่งไปกว่านั้นนักเรียนจะต้องเข้าไปมีส่วนร่วมในการสนทนาเชิงรุกกับนักเรียนคนอื่นๆ ในชั้นเรียน ทั้งนี้ ชั้นเรียนต้องถูกนิยามว่าเป็นชุมชนที่สมาชิกทุกคนรู้สึกเป็นสุข และมีโอกาสได้ความรู้ที่ต้องการแม้ว่าแต่ละคนจะแตกต่างกัน

2.2.4 การประเมินการเรียนรู้

นักจิตวิทยาสกุลนี้เชื่อว่าการประเมินควรจะวัดสิ่งที่ครูสอนและสิ่งที่นักเรียนได้เรียน โดยคุณภาพของการประเมินที่ดีควรเป็นดังนี้ (1) กระตุ้นให้นักเรียนมีสมรรถนะในการแสวงหาความรู้ (2) สอดคล้องกับทางเลือกและความท้าทายสำคัญของการเรียนรู้ (3) ใส่ใจว่านักเรียนสามารถขีดเกลาคำตอบ สมรรถนะ และผลผลิตจากงานได้เต็มศักยภาพ (4) แบบประเมินมีความตรงและความเชื่อมั่น และมีเกณฑ์มาตรฐานสำหรับให้คะแนนผลผลิตจากงานที่แตกต่างกันไป (5) ความตรงของแบบประเมินขึ้นอยู่กับการเป็นส่วนหนึ่งของแบบทดสอบความสามารถที่ใช้ในโลกของความเป็นจริง และ (6) เพิ่มความท้าทายด้วยแบบประเมินไร้โครงสร้าง หรือโครงสร้างไม่สมบูรณ์ เพื่อช่วยให้นักเรียนได้ข้อมรับมือกับความกำกวมที่เกิดขึ้นได้ในโลกของชีวิตจริง (Irby, 2013)

จากมุมมองทางปรัชญาและจิตวิทยาการศึกษาที่มีข้อตกลงเบื้องต้นของการเรียนรวมอยู่ 4 ประการ ได้แก่ (1) นักเรียนทุกคนมาสถานศึกษาด้วยความสามารถและความต้องการที่หลากหลาย (2) เป็นความรับผิดชอบของระบบการศึกษาทั่วไปที่จะต้องตอบสนองต่อนักเรียนทุกคน (3) ระบบการศึกษาทั่วไปต้องมีมาตรฐาน มีความคาดหวังสูง องค์กรประกอบทุกอย่างมีคุณภาพ ยืดหยุ่น ตรงตามความต้องการของนักเรียน มีสภาพแวดล้อมทางวิชาการที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และครูได้รับการเตรียมความพร้อมที่ดีในการตอบสนองความต้องการทางการศึกษาของนักเรียนทุกคน และ (4) การทำงานร่วมกันของสถานศึกษาและชุมชนเพื่อสร้างพลเมืองสังคมที่มีความหลากหลาย และบริหารจัดการเลือกปฏิบัติ พร้อมให้ทุกคนได้ใช้สิทธิอย่างเต็มที่และดำรงชีวิตด้วยความสุข (พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัยฉบับราชบัณฑิตยสภา 2558, 258)

3. ฐานคิดด้านกฎหมายและแผนพัฒนาการศึกษา

ฐานคิดด้านกฎหมายและแผนพัฒนาการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรวมของแต่ละประเทศจะต่างกันออกไปตามบริบทของประเทศ แต่มีความจำเป็นที่ทุกประเทศจะต้องมีกฎหมายหลายระดับ รวมทั้งมีแผนพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม (Boston-Kemple, 2012)

ผลการทบทวนฐานคิดสำคัญของสังคมในเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษาสามารถสรุปเป็นดังแผนภาพที่ 2.1



แผนภาพที่ 2.1 ฐานคิดสำคัญของสังคมในเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษา

จากแผนภาพที่ 2.1 ฐานคิดสำคัญ คือ ด้านปรัชญา จิตวิทยาการศึกษา และกฎหมาย สะท้อนให้เห็นว่าความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษาเป็นกระบวนการของการมีส่วนร่วม และลดการเลือกปฏิบัติทางการศึกษาด้วยวิธีที่สามารถตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของนักเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ จากฐานคิดดังกล่าวได้นำมาปรับใช้กับการจัดการศึกษาทั้งระบบที่เรียกว่า การเรียนรวม เพื่อตอบสนองความต้องการของนักเรียนรายบุคคล มากกว่าการปรับเปลี่ยนนักเรียนรายบุคคลให้เข้ากับระบบ การจัดการเรียนรวมมุ่งเป้าไปยังการทำให้เกิดความมั่นใจว่านักเรียน

ทุกคนได้รับการศึกษาซึ่งเป็นการศึกษาที่มีคุณภาพ ความต้องการในเรื่องความก้าวหน้าของการศึกษาแบบเรียนรวมโดยเฉพาะอย่างยิ่งในศตวรรษที่ 21 เห็นได้จากการออกกฎหมายหลักที่ระบุเรื่องของความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษาไว้อย่างชัดเจน

การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลก

การทบทวนวรรณกรรมในส่วนที่สองนี้เป็นการทบทวนการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลก ซึ่งประกอบด้วยสาระสำคัญ ดังนี้

1. พัฒนาการของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลก

พัฒนาการของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลกมีความเป็นมาอย่างยาวนาน และมีความสัมพันธ์กับแนวทางการดำเนินงานขององค์การนานาชาติจำนวนมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งองค์การสหประชาชาติและหน่วยงานต่างๆ ในสังกัด ดังสาระโดยสังเขป

1.1 การดำเนินงานด้านสิทธิและความเสมอภาค

จุดเริ่มต้นของการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลกถูกจุดประกายขึ้นด้วยการที่องค์การสหประชาชาติประกาศปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน (Universal Declaration of Human Rights) ในการประชุมสมัชชาเมื่อ ค.ศ. 1948 ซึ่งในปฏิญญานี้กำหนดให้ทุกคนมีสิทธิเท่าเทียมกันในด้านเศรษฐกิจ สังคม การเมือง วัฒนธรรม และความเป็นพลเมือง โดยไม่มีความแตกต่างกันในเรื่องเชื้อชาติ สีผิว เพศ ภาษา ศาสนา หรือความเชื่อทางการเมือง และถือว่าการศึกษเป็นสิทธิมนุษยชนอย่างหนึ่ง (www.un.org) ต่อมาได้มีปฏิญญาว่าด้วยสิทธิของเด็ก (Declaration of the Rights of the Child) ใน ค.ศ. 1959 ที่ระบุว่า เด็กคือมนุษย์ที่สามารถมีการพัฒนาทั้งด้านร่างกาย ความคิด สังคม ศีลธรรม และจิตวิญญาณอย่างเสรีและด้วยความภาคภูมิใจในตนเอง ปฏิญญานี้วางหลักการไว้ 10 ประการ โดยมีประการหนึ่งระบุว่า “เด็กมีสิทธิที่จะได้รับการศึกษาพิเศษและการรักษาเมื่อเด็กนั้นมีปัญหาด้านร่างกายและจิตใจ” (www.un.org) และเนื่องในวาระครบรอบ 30 ปีของการประกาศปฏิญญาว่าด้วยสิทธิของเด็ก ได้มีการเพิ่มเติมรายละเอียดอีกหลายประการ เช่น การเลี้ยงดูของพ่อแม่ การดำเนินการทางกฎหมายกับเด็ก ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา คือ เด็กมีสิทธิที่จะได้รับการศึกษาภาคบังคับโดยไม่ต้องเสียค่าใช้จ่าย ใน ค.ศ. 2006 มีการประชุมสมัชชาสหประชาชาติเพื่อพิจารณาปฏิญญาว่าด้วยสิทธิของผู้ด้อยความสามารถ (Declaration of the Rights of Persons with Disabilities) ที่กำหนดให้ผู้ด้อยความสามารถมีสิทธิเท่าเทียมกับบุคคลทั่วไปในทุกด้าน

1.2 การดำเนินงานด้านการศึกษาเพื่อปวงชน การเรียนรู้ตลอดชีวิต และการศึกษาอย่างทั่วถึง

ยูเนสโกซึ่งมีหน้าที่โดยตรงด้านการศึกษาระดับนานาชาติได้จัดประชุมทั้งในระดับสมัชชาสหประชาชาติ (general assembly) และการประชุมในระดับหน่วยงานของตนเอง หรือการประชุม

ร่วมกับองค์กรนานาชาติอื่นๆ เพื่อนำปฏิกิริยาและข้อตกลงต่างๆ มาสู่การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม อาจกล่าวได้ว่าการประชุมที่ส่งผลอย่างชัดเจนและเป็นรูปธรรมต่อการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมคือการประชุมของยูเนสโกที่จอมเทียน ประเทศไทย เมื่อ ค.ศ. 1990 ซึ่งเป็นการประชุมการศึกษาโลก (World Education Forum) ที่ได้จัดทำปฏิญญาโลกว่าด้วยการศึกษาเพื่อปวงชน (The World Declaration on Education for All) โดยกำหนดวิสัยทัศน์ของการเข้าถึงการศึกษาอย่างกว้างขวางสำหรับเด็ก เยาวชน และผู้ใหญ่ที่เน้นความสำคัญของการส่งเสริมความเสมอภาคเป้าหมายของการศึกษาเพื่อปวงชนที่มีส่วนสนับสนุนการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม คือ การกำหนดว่าภายใน ค.ศ. 2015 เด็กทุกคนโดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กในสามกลุ่ม คือ เด็กหญิง เด็กที่มีความต้องการแตกต่าง และเด็กของชนกลุ่มน้อย จะสามารถเข้าถึงการศึกษาภาคบังคับระดับประถมศึกษา (UNESCO, 2009) นอกจากนี้ ในที่ประชุมได้กำหนดให้มีการประชุมต่อเนื่องเพื่อเสนอข้อมูลความก้าวหน้า และเป็นหลักประกันว่ามีการดำเนินงานอย่างต่อเนื่องและจริงจัง

ผลที่ตามมา คือ ใน ค.ศ. 1994 มีการจัดประชุมระดับโลกเรื่องการเข้าถึงและคุณภาพของการศึกษาพิเศษ (Special Needs Education : Access and Quality) ที่เมืองซาลามังกา ประเทศสเปน เพื่อหาทางส่งเสริมและสนับสนุนให้สถานศึกษามีความสามารถเพิ่มขึ้นในการจัดการศึกษาให้เด็กทุกคนโดยให้ครอบคลุมถึงเด็กที่มีความต้องการแตกต่าง การประชุมครั้งนี้ให้ความสำคัญแก่การส่งเสริมการศึกษาเพื่อปวงชน เนื่องจากสถานศึกษาเป็นช่องทางที่ดีที่สุดในการกำจัดเจตคติการกีดกัน (discriminating attitude) ช่วยสร้างสังคมที่เปิดโอกาสให้แก่ทุกคนอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม ซึ่งจะมีผลทำให้การดำเนินงานการศึกษาเพื่อปวงชนประสบความสำเร็จในระดับที่ต้องการได้

คำประกาศของการประชุมครั้งนี้เรียกร้องให้รัฐบาลของประเทศสมาชิกองค์การสหประชาชาติได้ดำเนินการในเรื่องต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับผู้มีความต้องการการศึกษาพิเศษหลายประการ แต่ประเด็นที่สัมพันธ์โดยตรงกับการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม ได้แก่ (1) การให้ความสำคัญกับนโยบายและการจัดสรรงบประมาณให้แก่การศึกษาเพื่อให้สถานศึกษามีความสามารถในการจัดการศึกษาให้กับเด็กทุกคน (2) การออกกฎหมายหรือวางนโยบายที่นำไปสู่การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม เพื่อให้สามารถรับเด็กทุกคนเข้าศึกษาในสถานศึกษาในระบบ ยกเว้นกรณีมีสาเหตุที่ไม่สามารถเข้าเรียนได้ (3) การส่งเสริมให้ผู้ปกครอง ชุมชน และองค์กรของผู้ด้อยความสามารถต่างๆ เข้ามามีส่วนร่วมตัดสินใจในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้มีความต้องการแตกต่าง และ (4) เพื่อให้การเปลี่ยนแปลงไปสู่การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมเป็นไปได้ด้วยดีนั้น หลักสูตรการศึกษาของครูทั้งก่อนประจำการและประจำการจะต้องครอบคลุมเนื้อหาสาระเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ

ใน ค.ศ. 2000 ยูเนสโกได้จัดการประชุมการศึกษาโลกที่เมืองดาการ์ ประเทศเซเนกัล เพื่อประเมินความก้าวหน้าของการดำเนินงานการศึกษาเพื่อปวงชน อันเป็นผลจากการประชุมในประเทศไทยและประเทศสเปน การประชุมครั้งนี้ให้ความสำคัญกับเด็กและผู้ใหญ่ที่ยังไม่สามารถเข้ารับการศึกษาได้ตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ในการประชุมที่ประเทศไทย มติในที่ประชุมครั้งนี้เสนอให้

การดำเนินงานการศึกษาเพื่อปวงชนให้ความสำคัญกับกลุ่มคนที่มีฐานะยากจนและด้อยโอกาส โดยครอบคลุมเด็กในกลุ่มต่างๆ ได้แก่ ผู้ที่ต้องเข้าสู่แรงงาน ผู้พำนักในเขตทุรกันดารและผู้อพยพเร่ร่อน ชนกลุ่มน้อยทางเชื้อชาติและภาษา เด็กและผู้ใหญ่ที่ได้รับผลกระทบจาก AIDS และ HIV ผู้ยากจน ผู้มีปัญหาด้านสุขภาพ ผู้พิการ และผู้มีปัญหาทางการเรียนรู้

ดังนั้น จะเห็นได้ว่าเป็นครั้งแรกที่ได้มีการบรรยายละเอียดกลุ่มบุคคลที่องค์กรการศึกษาจะต้องให้ความสนใจ และนำเข้ามาสู่ระบบสถานศึกษา เพื่อให้การจัดการศึกษาเพื่อปวงชนบรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย นอกจากนี้ ที่ประชุมยังได้สนับสนุนแนวคิดที่ว่านโยบายการศึกษาอย่างทั่วถึงต้องกำหนดให้ครอบคลุมชีวิตของบุคคลในสามด้าน คือ ด้านการศึกษา หมายถึง การให้การศึกษาแก่เด็กทุกคนด้วยการพัฒนาวิธีสอนที่ตอบสนองความต้องการของแต่ละบุคคล ด้านสังคม คือ การที่สถานศึกษาสามารถปรับเปลี่ยนเจตคติ และจัดการความแตกต่างระหว่างบุคคลโดยการให้เด็กได้เรียนรู้ร่วมกัน อันจะนำไปสู่สังคมที่ยุติธรรมและปราศจากการแบ่งแยก และด้านเศรษฐกิจ หมายถึง การใช้งบประมาณเพื่อจัดการศึกษาสำหรับเด็กทุกคน ซึ่งผลการศึกษาวิจัยแสดงให้เห็นว่าการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมที่ให้นักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างมาเรียนรวม มีค่าใช้จ่ายน้อยกว่าการจัดตั้งสถานศึกษาการศึกษาพิเศษ (www.unesdoc.unesco.org)

ต่อมาใน ค.ศ. 2004 ยูเนสโกได้จัดประชุม Education for All- Global Monitoring Report : The Quality Imperative ที่กรุงปารีส ประเทศฝรั่งเศส เพื่อทบทวนความก้าวหน้าของการดำเนินงานตามที่กำหนดไว้ในการประชุมต่างๆ ที่ได้จัดมาแล้ว ผลการประชุมครั้งนี้เน้นความสำคัญของการดำเนินการของสถานศึกษาที่จะต้องเข้าใจนักเรียนในลักษณะที่เป็นปัจเจกบุคคล (individual) ซึ่งมีคุณลักษณะและภูมิหลังที่หลากหลายและแตกต่าง ดังนั้น จึงต้องใช้ยุทธศาสตร์การพัฒนาคุณภาพด้วยการให้ความสนใจต่อความรู้และจุดแข็งของนักเรียนเป็นรายบุคคล

การดำเนินงานการศึกษาเพื่อปวงชนและการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม จะไม่สามารถบรรลุความสำเร็จได้เต็มที่หากขาดการสนับสนุนจากแนวคิดเรื่องการเรียนรู้ตลอดชีวิต ดังนั้น ยูเนสโกจึงร่วมมือกับองค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (Organization for Economic and Co-operation and Development : OECD) และสภาแห่งยุโรป (Council of Europe) ด้วยตระหนักถึงความสำคัญของการศึกษาในฐานะเป็นองค์ประกอบหลักของการพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมของทุกประเทศ ได้จัดประชุมระดับรัฐมนตรีของประเทศที่เป็นสมาชิกของ OECD จำนวน 30 ประเทศเมื่อ ค.ศ. 1996 เพื่อดำเนินการตามแนวคิดเรื่องการเรียนรู้ตลอดชีวิตสำหรับทุกคน (Lifelong Learning for All) เพื่อให้ประเทศสมาชิกของ OECD นำไปเป็นแนวทางในการพัฒนานโยบายการศึกษาของตน โดยมีหลักการสำคัญอยู่ที่การทำให้ทุกคนมีความเสมอภาคกันในการเข้าถึงการศึกษา ซึ่งการศึกษานี้ไม่ได้หมายความว่าเพียงการศึกษาในสถานศึกษาอย่างเป็นทางการเท่านั้น หากแต่หมายถึงการศึกษาของคนในทุกช่วงวัย โดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กก่อนวัยเรียนและผู้ใหญ่ที่จบการศึกษาแล้ว ประเทศต่างๆ ทั่วโลกได้รับแนวคิดนี้ไปบรรจุไว้ในนโยบายการศึกษาของตน โดยมีการปรับให้เข้ากับบริบทของแต่ละประเทศ (www.oecd.org)

1.3 การบูรณาการแนวคิดด้านการศึกษากับการพัฒนาโลก

การดำเนินงานด้านการศึกษจะต้องพิจารณาองค์ประกอบต่างๆ ในระบบการศึกษา เนื่องจากมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ตัวอย่างเห็นได้ชัดว่าไม่สามารถจะดำเนินการแยกออกจากกัน เป็นการจัดการศึกษาเพื่อปวงชน การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม และการเรียนรู้ตลอดชีวิต นอกจากนี้ การศึกษายังต้องให้ความสำคัญกับการพัฒนาด้วย ดังจะเห็นได้จากแนวคิด การปฏิบัติ และ เป้าหมายจากการประชุมการศึกษาโลกที่เมืองอินซอนและการพัฒนาอย่างยั่งยืน

ในการประชุมการศึกษาโลกที่เมืองอินซอน (Incheon) สาธารณรัฐเกาหลี เมื่อ ค.ศ. 2015 นอกจากยูเนสโกที่เป็นเจ้าภาพแล้ว ยังมีหน่วยงานระดับนานาชาติอื่นๆ เข้าร่วมประชุมด้วย เช่น UNICEF, UNFPA, UNHCR และ World Bank การประชุมครั้งนี้ได้จัดทำปฏิญญาที่เรียกว่า Incheon Declaration 2030 ซึ่งตั้งเป้าหมายมุ่งสู่การศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม มีคุณภาพ และการเรียนรู้ตลอดชีวิตของปวงชน “Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all” (www.uis.unesco.org) นอกจากนี้ มติในที่ประชุมยังได้รับแนวคิดและแนวทางการดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาจากการดำเนินงานของหน่วยงานอื่นๆ เช่น ผลการประชุมการศึกษาเพื่อปวงชน ผลการติดตามและประเมินการดำเนินงานเป้าหมายการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Sustainable Development Goals : SDGs) ซึ่งมีผลทำให้แนวคิดและเป้าหมายของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในระดับนานาชาติสอดคล้องกับการดำเนินงานในด้านอื่นๆ เช่น ด้านเศรษฐกิจ สิ่งแวดล้อม และสุขภาพอนามัย เป็นต้น เป้าหมายที่ตั้งไว้สำหรับ ค.ศ. 2030 นั้นให้ความสำคัญต่อการศึกษาอย่างมาก กล่าวคือ “การศึกษาสามารถเปลี่ยนชีวิตมนุษย์ได้” นอกจากนี้ ในที่ประชุมยังได้วางขอบข่ายการดำเนินงานการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมที่สอดคล้องกับเป้าหมายข้อ 4 ของการพัฒนาอย่างยั่งยืน (SDG4) เนื่องจากที่ประชุมได้เห็นพ้องกันว่าการศึกษาเป็นประโยชน์ต่อสาธารณะ เป็นพื้นฐานของสิทธิมนุษยชน รวมทั้งเป็นปัจจัยสำคัญของการอยู่ร่วมกันอย่างสันติ ดังนั้น ในการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม ประเทศสมาชิกขององค์การสหประชาชาติต้องให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาที่ส่งเสริมการเข้าถึง ความเสมอภาค ความทั่วถึง คุณภาพ และผลลัพธ์การเรียนรู้ (www.unesco.org)

โครงการพัฒนาแห่งสหประชาชาติ (United Nation Development Program : UNDP) มีหน้าที่เกี่ยวกับการพัฒนาประเทศสมาชิกในหลายด้าน เช่น เศรษฐกิจ สิ่งแวดล้อม สาธารณสุข เป็นต้น ได้จัดประชุมประเทศสมาชิกขององค์การสหประชาชาติเมื่อ ค.ศ. 2000 เพื่อจัดทำเป้าหมายการพัฒนาในศตวรรษที่ 21 (Millennium Development Goals) ซึ่งประกอบด้วยเป้าหมายสำคัญ 8 ประการที่จะดำเนินการระหว่างปี ค.ศ. 2000-2015 โดยมีการศึกษาเป็นเป้าหมายประการที่สอง ซึ่งได้รับระบุว่าภายในปี ค.ศ. 2015 จะส่งเสริมให้เด็กได้รับการศึกษาระดับประถมศึกษาเพิ่มขึ้น (Sharma et al, 2013) จากรายงานเมื่อสิ้นสุดการดำเนินงานตามโครงการนี้ พบว่า สำหรับเป้าหมายที่สอง ในส่วนที่ประสบความสำเร็จ คือ อัตราการเข้าเรียนระดับประถมศึกษาของประเทศที่กำลังพัฒนาเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 83 เป็นร้อยละ 91 แต่ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับความเหลื่อมล้ำทางรายได้และเพศยังเป็นปัญหา (www.un.org)

จากความสำเร็จของการดำเนินงาน MDGs ดังกล่าว ทำให้ UNDP จัดทำเป้าหมายการพัฒนาอย่างยั่งยืน (SDGs) ซึ่งเน้นการปฏิบัติที่จะหยุดยั้งความยากจน ช่วยอนุรักษ์โลก และเป็นหลักประกันว่ามนุษย์ทุกคนจะสามารถอยู่ร่วมกันอย่างสันติและมีความเจริญรุ่งเรือง (www.undp.org) โดยมีการตั้งเป้าหมายการพัฒนาไว้ 17 หัวข้อที่จะดำเนินงานระหว่างปี ค.ศ. 2015-2530 จากการประเมินผลการดำเนินงานของ MDGs ระหว่างปี 2000-2015 พบว่า การศึกษาเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้การพัฒนาอื่นๆ เป็นไปได้ด้วยดี ดังนั้น ในการกำหนดเป้าหมายของการพัฒนาอย่างยั่งยืนของปี ค.ศ. 2030 จึงปรากฏว่าเป้าหมายที่ 4 คือ การศึกษาเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืนให้ความสำคัญต่อการศึกษามาก เนื่องจากเป็นเครื่องมือสำคัญที่ทำให้การพัฒนาอย่างยั่งยืนในเป้าหมายอื่นๆ ประสบความสำเร็จ (Education for Sustainable Development - a key instrument to achieve the SDG's) (UNESCO, 2017)

สำหรับเป้าหมายที่ 4 กำหนดไว้ว่า ให้จัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมที่มีคุณภาพสำหรับทุกคน รวมทั้งการส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยสิ่งที่จะต้องดำเนินการให้บรรลุความสำเร็จในเรื่องการส่งเสริมให้เด็กเข้าเรียนในระบบสถานศึกษาให้รู้หนังสือ (basic literacy skills) และเพิ่มโอกาสการศึกษาให้แก่เพศหญิง (www.un.org)

จากการทบทวนการดำเนินงานของหน่วยงานต่างๆ ในระดับนานาชาติ จะเห็นได้ว่า ในที่สุดองค์ประกอบหลักของการดำเนินงานที่นำไปสู่การพัฒนาอย่างยั่งยืน คือ การศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมที่จัดให้แก่ประชาชนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต และได้นำสิ่งที่เรียนรู้มาพัฒนาตน ชุมชน และประเทศ ซึ่งนำไปสู่ผลลัพธ์คือการพัฒนาโลกอย่างยั่งยืน

2. การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในระดับภูมิภาค

จากการตระหนักถึงความสำคัญของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม จึงทำให้ประเทศในภูมิภาคต่างๆ เข้ามารวมกลุ่มกันเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและการปฏิบัติ รวมทั้งเรียนรู้ความสำเร็จและอุปสรรค กล่าวได้ว่า การรวมตัวในระดับภูมิภาคเพื่อการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมที่เป็นรูปธรรม ได้แก่ กลุ่มสหภาพยุโรป กลุ่มประเทศ E9 และกลุ่มประเทศเอเชียและแปซิฟิก ดังต่อไปนี้

2.1. กลุ่มสหภาพยุโรป

สมาชิกในกลุ่มสหภาพยุโรปมี 28 ประเทศ และทุกประเทศเห็นความสำคัญของการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม จึงได้มีการประชุมในระดับภูมิภาคและจัดตั้งสำนักงานเพื่อรับผิดชอบงานการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม สำหรับประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรปมีการจัดตั้งองค์กรเพื่อดูแลรับผิดชอบเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงของกลุ่มประเทศ เช่น European Agency for Development in Special Needs Education ที่มีสำนักงานตั้งอยู่ในประเทศเดนมาร์กและนอร์เวย์ ทำหน้าที่รวบรวม วิเคราะห์ เผยแพร่สารสนเทศ จัดประชุมสัมมนา และติดต่อประสานงานการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมกับองค์กรอื่นๆ เช่น Europe

Community, Eurostat, OECD และ World Bank โดยยึดหลักการตามที่ได้ตกลงกันไว้ในการประชุมต่างๆ เช่น ปฏิญญาว่าด้วยการศึกษาตลอดชีวิต และปฏิญญาว่าด้วยสิทธิของผู้ด้อยความสามารถรวมทั้งสนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน (www.european-agency.org) ในกลุ่มประเทศสหภาพยุโรปจะมีการประชุม ปรึกษาหารือ แลกเปลี่ยนความเห็นและประสบการณ์การจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมตลอดเวลา

2.2 การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในภูมิภาคเอเชียและแปซิฟิก

สำหรับประเทศในภูมิภาคเอเชียและแปซิฟิกที่รวมกลุ่มกันในการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม มีบางประเทศได้ลงนามในปฏิญญาและประกาศอย่างครบถ้วน แต่จากรายงานผลการดำเนินงาน พบว่า แต่ละประเทศมีความก้าวหน้าแตกต่างกัน สาเหตุส่วนใหญ่มาจากเรื่องงบประมาณ การสนับสนุน และความรู้ นอกจากนี้ ระบบการศึกษาของบางประเทศยังเป็นอุปสรรคต่อการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม เช่น การให้การบ้านมาก หลักสูตรที่ไม่ยืดหยุ่น วิธีการสอนที่ยึดครูเป็นศูนย์กลาง (Sharma et al)

จากรายงานของ World Bank ใน ค.ศ. 2003 พบว่า ในภูมิภาคนี้มีเด็กประมาณ 115 ล้านคนที่อยู่นอกระบบการศึกษา และในจำนวนนี้เป็นเด็กพิการประมาณร้อยละ 30-40 และผลจากการที่คณะกรรมการเศรษฐกิจและสังคมแห่งเอเชียและแปซิฟิก (Economic and Social Commission for Asia and the Pacific : ESCAP) ได้จัดการประชุมที่บิวกอ ประเทศญี่ปุ่น ในหัวข้อ Biwako Millennium Framework for Action : Towards an Inclusive, Barrier-free and Rights-based Society for Persons with Disabilities in Asia and the Pacific แสดงให้เห็นว่าเด็กและเยาวชนด้อยความสามารถได้รับการศึกษาน้อยกว่าร้อยละ 10 ซึ่งมีผลทำให้ไม่สามารถพัฒนาตนเองและพัฒนาอาชีพได้ วิธีการแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพ คือ การค้นหาความด้อยสามารถตั้งแต่อายุน้อย หาทางแก้ปัญหาตั้งแต่ต้น และจัดให้ได้รับการศึกษาโดยการเรียนรวมในสถานศึกษาในท้องถิ่น ที่ประชุมเห็นพ้องกันว่าปัญหาการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมของภูมิภาคนี้อยู่ที่เจตคติเชิงลบของผู้ที่เกี่ยวข้อง นโยบายการศึกษาของรัฐ การเตรียมครู หลักสูตรที่ไม่ยืดหยุ่น กระบวนการวัดผลการศึกษา และเครื่องมือเครื่องใช้ไม่เพียงพอ (www.unesco.org- Annex 2)

นอกจากนี้ ที่ประชุมได้เสนอแนะแนวทางการดำเนินงานโดยมีแนวคิดหลักว่า การศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม คือ การสร้างสังคมที่เป็นสังคมสำหรับทุกคน โดยไม่คำนึงถึงอุปสรรคด้านร่างกาย เจตคติ สังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรม โดยยึดหลักการดำเนินงานที่อยู่บนฐานของสิทธิมนุษยชน และสิทธิในการพัฒนา

หลังจากการประชุมที่บิวกอ ยูเนสโกได้จัดทำเอกสาร Towards Inclusive Education for Children with Disabilities : A Guideline (UNESCO, 2009) เพื่อเป็นแนวทางการดำเนินการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม ในเอกสารนี้นอกจากจะระบุถึงเด็กพิการในรูปแบบต่างๆ แล้ว ยังได้เสนอให้พิจารณากลุ่มเด็กที่ถูกกีดกันการเข้าถึงการศึกษา ได้แก่ เด็กในชนกลุ่มน้อย เด็กที่ใช้ภาษาของชนกลุ่มน้อย เด็กในครอบครัวของผู้หนีภัยสงครามหรือผู้พลัดถิ่น แรงงานเด็ก เด็กที่เป็นแรงงาน

ในบ้าน เด็กที่เป็นหรือที่ได้รับผลจาก AIDS และ HIV เด็กที่ถูกทารุณกรรม เด็กจากครอบครัวอพยพ เด็กจากกลุ่มผู้นับถือศาสนาส่วนน้อย และเด็กจากครอบครัวยากจน จากการเก็บข้อมูลประเทศ ในภูมิภาคนี้สรุปได้ว่า ความก้าวหน้าของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย ซึ่งประเทศต่างๆ ควรจะหาทางแก้ไข และสิ่งที่รัฐบาลควรจะทำประการแรก คือ ต้องให้การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงปรากฏอยู่ในกฎหมายการศึกษา

2.3 การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงของกลุ่มประเทศ E-9

ประเทศที่อยู่ในกลุ่ม E-9 ได้แก่ บังคลาเทศ บราซิล จีน อียิปต์ อินเดีย อินโดนีเซีย ไนจีเรีย ปากีสถาน และเม็กซิโก ซึ่งเมื่อกำนวณรวมประชากรของทั้ง 9 ประเทศนี้จะมีจำนวนเกินครึ่งหนึ่งของประชากรโลก ประเทศเหล่านี้ส่วนใหญ่มีปัญหาการสูบบุหรี่ใน ปัญหาสังคมและการศึกษา เช่น มีเด็กที่อยู่นอกระบบการศึกษาเกินครึ่ง และ 2 ใน 3 ของผู้ไม่รู้หนังสือเป็นเยาวชนและผู้ใหญ่ ปัญหาความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ และความไม่เสมอภาคทางเพศ เป็นต้น

การประชุมครั้งล่าสุดของกลุ่มประเทศ E-9 ในปีปัจจุบัน (ค.ศ. 2017) ที่เมือง Dhaka ประเทศบังคลาเทศในเดือนพฤษภาคม ซึ่งเป็นการประชุมระดับรัฐมนตรีในหัวข้อ Equitable Quality Education and Learning by 2030 : Challenges and Opportunities for E-9 Countries การประชุมครั้งนี้ได้จัดทำ Dhaka Declaration เพื่อส่งเสริมการศึกษาเพื่อปวงชน และดำเนินงานตามพันธะสัญญาการพัฒนาอย่างยั่งยืน โดยยังคงรักษาสิทธิมนุษยชนและความภาคภูมิใจในตนเอง ปฏิญญาดังกล่าวได้ระบุพันธะสัญญาที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาไว้ 3 ประการ คือ การเพิ่มงบประมาณเพื่อการศึกษา การเพิ่มค่าใช้จ่ายเพื่อการศึกษาให้อยู่ในระดับร้อยละ 4-6 ของ GDP และการพัฒนาการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม (www.unesco.org)

3. จากแนวคิดสู่การปฏิบัติ

จากการที่แนวคิดการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลกกระจายเข้าสู่ประเทศต่างๆ ทำให้มีการจัดทำนโยบาย ทั้งระดับประเทศและระดับกระทรวง โดยบางประเทศเริ่มต้นที่ส่วนกลาง ซึ่งดำเนินการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในลักษณะเป็นระบบสถานศึกษาทั้งหมด ในขณะที่บางประเทศเลือกที่จะดำเนินการในระดับพื้นที่และขยายออกไป โดยเฉพาะในประเทศที่กำลังพัฒนา (Sharma et al, 2013) อย่างไรก็ตาม ไม่ว่าจะเลือกวิธีการแบบใด มีองค์ประกอบหลายประการที่เข้ามาเกี่ยวข้อง ดังนี้ (1) จุดเริ่มต้น ซึ่งอยู่ที่การมีนโยบายระดับประเทศและระดับกระทรวง ที่สนับสนุน ส่งเสริมให้การดำเนินงานเป็นไปได้อย่างสะดวก ทำหน้าที่เป็นแนวทางและเป้าหมายให้แก่ผู้ปฏิบัติงาน ต่อจากนั้นจึงมีกฎกระทรวงหรือข้อบังคับที่หน่วยงานต่างๆ รวมทั้งสถานศึกษาได้ใช้เป็นแหล่งอ้างอิงการปฏิบัติงาน จากการศึกษาของยูเนสโก (2009) พบว่า การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมจะมีความก้าวหน้าได้น้อย ถ้ารัฐบาลไม่เห็นความสำคัญ และไม่ได้รับไว้ในกฎหมายการศึกษาของประเทศ (2) นิยามและกลุ่มเป้าหมาย มีการให้นิยามที่แตกต่างกันไปตามบริบทของประเทศ (3) การจัดสรรงบประมาณ มีการจัดสรรงบประมาณที่ส่งเสริมให้สถานศึกษาได้พัฒนา

อาคาร สถานที่ เครื่องมือ และเครื่องใช้ที่ช่วยอำนวยความสะดวกและความปลอดภัยให้แก่นักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง (4) การตรวจติดตามและประเมินผล มีการจัดทำแผนการติดตามและประเมินผล ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว รวมทั้งการจัดทำแบบประเมินสถานศึกษาและตัวบ่งชี้ที่ครอบคลุมหน้าที่การปฏิบัติงานด้านการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม และ (5) การประชาสัมพันธ์ มีการเผยแพร่ ประชาสัมพันธ์ และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างหน่วยปฏิบัติ ซึ่งรวมไปถึงสถานศึกษา เพื่อเป็นการให้กำลังใจแก่หน่วยงานที่ปฏิบัติได้ดี และเป็นแรงจูงใจให้หน่วยปฏิบัติอื่นๆ ได้เข้าร่วมงาน

จากผลการทบทวนการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลกประกอบด้วยสาระสำคัญ 2 ด้านหลัก โดยที่ด้านแรก คือ พัฒนาการของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม ซึ่งประกอบด้วย (ก) การดำเนินงานด้านสิทธิและความเสมอภาคที่องค์การสหประชาชาติประกาศปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน ปฏิญญาว่าด้วยสิทธิของเด็ก และปฏิญญาว่าด้วยสิทธิของผู้ด้อยความสามารถ (ข) การดำเนินงานด้านการศึกษาเพื่อปวงชน การเรียนรู้ตลอดชีวิต และการศึกษาอย่างทั่วถึงของยูเนสโก และ (ค) การบูรณาการแนวคิดด้านการศึกษากับการพัฒนาโลก สำหรับด้านที่สอง คือ การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในระดับภูมิภาคที่เป็นรูปธรรม ได้แก่ กลุ่มสหภาพยุโรป กลุ่มประเทศ E9 และกลุ่มประเทศเอเชียและแปซิฟิก

ผลการทบทวนวรรณกรรมจากฐานคิดสำคัญ คือ ด้านปรัชญา จิตวิทยาการศึกษา และกฎหมาย ร่วมกับผลการทบทวนการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสโลก ได้นำมาใช้เป็นกรอบในการค้นหาภาพรวมของการจัดการเรียนรวมของแต่ละประเทศที่เป็นแหล่งข้อมูลดังต่อไปนี้

การจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

สถานศึกษาที่จัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมเรียกว่าสถานศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งเกี่ยวข้องอย่างใกล้ชิดกับหลักสิทธิมนุษยชน การส่งเสริมความยุติธรรมทางสังคม ข้อกำหนดคุณภาพการศึกษา สิทธิขั้นพื้นฐานทางการศึกษาของปวงชน ร่วมกับความเสมอภาคทางโอกาส (Kim & Lindeberg, 2012) จากหลักการข้างต้นนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่ถือว่าเป็นการเปลี่ยนถึงปรัชญาของการจัดการศึกษา ส่งผลให้เกิดรูปแบบใหม่ของสถานศึกษาซึ่งซับซ้อนกว่าเดิม และจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงวิธีการที่สถานศึกษาปฏิบัติงานและความคาดหวังในการทำหน้าที่ของครู (Forlin, 2012) ในอีกแง่หนึ่ง มีข้อค้นพบว่ามีความลึกลับและต่อต้านในการนำหลักการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมไปใช้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อระดับความต้องการของนักเรียนรายบุคคลเพิ่มขึ้น (Woolfson & Brady, 2009) สำหรับการทบทวนวรรณกรรมในส่วนนี้เป็นไปเพื่อทำความเข้าใจในเรื่องของการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวม ดังรายละเอียด

1. ความหมายและประโยชน์ของสถานศึกษาแบบเรียนรวม

สถานศึกษาเรียนรวมเป็นแนวคิดที่ใช้แทนที่คำว่าสถานศึกษาแบบบูรณาการ ซึ่งเคยใช้เมื่อ ค.ศ. 1980 เพื่อรับนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างเข้าเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลัก (Farell

& Ainscow, 2002) โดยต้องแปลงสถานศึกษาให้ตอบรับความต้องการในการพัฒนาของนักเรียนตามแนวคิดของความทั่วถึงและเท่าเทียม โดยหมายถึงว่านักเรียนมีสิทธิที่จะเข้าไปมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ในชีวิตในสถานศึกษา และเป็นหน้าที่ของสถานศึกษาที่จะต้อนรับและยอมรับนักเรียนโดยไม่มีเงื่อนไข (British Psychological Society, 2002) ไม่มีการเลือกปฏิบัติ และประกันได้ว่าไม่มีนักเรียนคนใดถูกเลือกปฏิบัติให้ออกจากสถานศึกษา (www.csie.org.uk/) นักการศึกษาบางกลุ่มเห็นว่านี่คือเป้าหมายของสถานศึกษาแบบเรียนรวม แต่อีกบางกลุ่มมีความเห็นว่าแท้จริงแล้วการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมนั้นเป็นเส้นทางของการเดินทางซึ่งไม่มีสถานศึกษาใดไปถึง (Curriculum Group Dorchester, 2002)

ความหมายของสถานศึกษาแบบเรียนรวมนั้นมีทั้งเหมือนกันและแตกต่างกันไปตามบริบทของประเทศ สิ่งที่เหมือนกัน คือ กลุ่มผู้รับบริการ ประกอบด้วย กลุ่มเด็กทั่วไปรวมกับกลุ่มที่มีความต้องการแตกต่างโดยไม่แบ่งแยก กระบวนการจัดที่เหมือนกัน คือ ตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของนักเรียนของตน ด้วยการปรับทั้งแบบการเรียนและอัตราการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของนักเรียนให้เรียนรู้ได้โดยสะดวก เต็มตามหลักสูตร และมีสัมฤทธิ์ผลในระดับสูง ส่วนที่ต่างกัน คือ จุดเน้นที่เป็นไปตามค่านิยมของสังคมนั้นๆ (www.education.vic.gov.au; www.education.govt.nz; www.straitstimes.com)

สำหรับเหตุผลที่ต้องมีสถานศึกษาแบบเรียนรวมนั้น เครือข่ายสถานศึกษาแบบเรียนรวม (www.inclusiveschools.org, 2015) ได้รวบรวมความสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวมไว้ ดังนี้ (1) เพิ่มการมีส่วนร่วมของนักเรียนตามความพร้อมและประสบการณ์เดิม (2) สนับสนุนนักเรียนแต่ละคนให้เข้าถึงหลักสูตรได้เต็มที่ (3) สร้างพฤติกรรมที่ช่วยให้เกิดสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้เชิงบวก (4) ทำให้เกิดความรู้สึกว่าได้รับการยอมรับและการต้อนรับจากสถานศึกษา และ (5) ใช้ทรัพยากรของสถานศึกษาอย่างคุ้มค่าและก่อให้เกิดผล โดยขยายการใช้ประโยชน์ของทรัพยากรต่างๆ ที่มีอยู่สำหรับนักเรียนทุกคน

2. ลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวม

Ainscow et al (2006) ให้ข้อคิดเห็นว่าการแปลงไปเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมยังไม่เป็นที่เข้าใจกันอย่างชัดเจน มีเพียงบางประเทศเท่านั้นที่สามารถนำความเชื่อ นโยบาย และหลักการของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมลงไปปฏิบัติในสถานศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล แต่ในบางประเทศยังมีการจัดการศึกษาเพื่อตอบสนองความด้อยหรือความพิเศษตามแนวทางของการจัดการศึกษาพิเศษ ดังนั้น ในการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมจึงมีคำถามในหลายประเด็นที่เกี่ยวข้องกับลักษณะสำคัญ ดังต่อไปนี้

ประเด็นแรก สถานศึกษาแบบเรียนรวมยืนยันด้วยหลักฐานเชิงประจักษ์ใดบ้าง สำหรับข้อนี้พบว่า สามารถยืนยันได้ด้วยการรับนักเรียนโดยไม่จำแนกประเภท นักเรียนทุกคนสามารถเข้าถึงบริการสิ่งอำนวยความสะดวกและสิ่งสนับสนุนต่างๆ ของสถานศึกษาอย่างเท่าเทียม หลักสูตรได้รับ

การออกแบบให้สามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่แตกต่างกัน วิธีการวัด/ประเมินและให้การรับรองตอบสนองเป้าหมายและผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียนทั้งกลุ่มทั่วไปและกลุ่มพิเศษ ให้บริการพิเศษสำหรับนักเรียนที่ต้องการใช้เพื่อการเรียนรู้ให้ประสบความสำเร็จตามศักยภาพ และสภาพแวดล้อมของสถานศึกษาเป็นมิตร โดยที่ทั้งครูและนักเรียนตอบสนองต่อความหลากหลายของนักเรียนในเชิงบวก แต่เนื่องจากการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมีเส้นคั่นค่อนข้างเลือนรางระหว่างนักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง ดังนั้น สถานศึกษาที่จัดการศึกษาด้วยรูปแบบนี้ ต้องคำนึงถึงระดับศักยภาพของนักเรียนแต่ละคนซึ่งใช้ในการเรียนรู้และแสวงหาความก้าวหน้า ค้นหาผลลัพธ์ที่เป็นไปได้ทั้งด้านสุขภาวะและด้านการเรียนรู้ของนักเรียน จัดสิ่งแวดล้อมและสิ่งสนับสนุนการเรียนรู้ตามหน้าที่ของสถานศึกษา (<http://www.education.vic.gov.>)

สำหรับในสหรัฐอเมริกา ลักษณะของสถานศึกษาแบบเรียนรวม ประกอบด้วย 12 ลักษณะเด่นด้วยกัน ดังนี้ (1) สำนึกของชุมชน โดยทุกคนเป็นเจ้าของและสามารถเรียนในสถานศึกษาและใช้ชีวิตในชุมชน (2) ภาวะผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ หมายถึง การที่ผู้บริหารมีบทบาทหลักในการแสดงวิสัยทัศน์ และนำไปสู่การปฏิบัติแบบมีส่วนร่วมเพื่อความสำเร็จของสถานศึกษา (3) มาตรฐานสูง เด็กทุกคนต้องบรรลุถึงผลลัพธ์การศึกษาในระดับสูงและมีสมรรถนะตามมาตรฐานระดับสูงซึ่งเหมาะสมกับความต้องการของเด็ก (4) หุ้นส่วนแบบร่วมมือร่วมใจ ด้วยการกระตุ้นให้สนับสนุนกันและกันผ่านกลยุทธ์ต่างๆ (5) การเปลี่ยนแปลงความรับผิดชอบและบทบาท โดยครูบรรยายน้อยลงและช่วยให้นักเรียนเรียนรู้ด้วยตนเองมากขึ้น มีครูผู้ช่วยที่ชำนาญการด้านจิตวิทยาในชั้นเรียน และทุกคนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้เชิงรุก (6) จัดระเบียบบริการให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องสามารถร่วมกันทำงานและเป็นไปเพื่อตอบสนองความต้องการของนักเรียนอย่างเป็นองค์รวม (7) เป็นหุ้นส่วนกับพ่อแม่ (8) สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ยืดหยุ่น นักเรียนถูกคาดหวังให้ก้าวหน้าตามเส้นทางการเรียนรู้ของตนเอง (9) ใช้กลยุทธ์ฐานวิจัยเรื่องการเรียนรู้ของคนเพื่อให้เกิดแนวคิดใหม่และกลยุทธ์ใหม่ๆ ในการจัดการเรียนรู้ (10) มีรูปแบบใหม่ของความโปร่งใสและเชื่อถือได้ โดยลดการพึ่งพิงแบบทดสอบมาตรฐาน ใช้รูปแบบใหม่ในการประเมินความก้าวหน้า เพื่อให้มั่นใจได้ว่านักเรียนแต่ละคนได้ก้าวหน้าไปสู่เป้าประสงค์ของตน (11) การเข้าถึงหลักสูตรการศึกษาแกนกลางและเข้าไปมีส่วนร่วมในการใช้ชีวิตในสถานศึกษาด้วยการปรับตัวให้สร้างและใช้เทคโนโลยีอย่างเหมาะสม และ (12) พัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องโดยกระตุ้นให้ครูและบุคลากรออกแบบและดำเนินการพัฒนาวิชาชีพของตนอย่างต่อเนื่อง (Villa & Thousand, 2016,11-12)

เมื่อพิจารณาจากหลักฐานเชิงประจักษ์และลักษณะเด่นของสถานศึกษาแบบเรียนรวม พบว่าที่ตรงกันระหว่างนิวซีแลนด์และสหรัฐอเมริกา ได้แก่ การไม่เลือกปฏิบัติ นักเรียนทุกคนมีสิทธิที่จะได้รับการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม และจัดการเรียนการสอนพร้อมทั้งบริการต่างๆ เพื่อตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของนักเรียน สำหรับที่เป็นลักษณะเด่นของสหรัฐอเมริกา ได้แก่ การร่วมมือกับครอบครัว การพัฒนาครู และการใช้กลยุทธ์การจัดการต่างๆ โดยเฉพาะการจัดการเรียนรู้ที่อิงผลงานวิจัยเป็นฐานสำคัญสำหรับการคิดและการปฏิบัติ

ประเด็นที่สอง นอกจากหลักฐานเชิงประจักษ์และลักษณะข้างต้นแล้ว ยังมีความรู้สึกที่สัมผัสได้จากการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมซึ่งต่างจากสถานศึกษาปกติ ข้อนี้แสดงให้เห็นจากความรู้สึกของกลุ่มบุคคลหลัก ดังนี้ (1) กลุ่มนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างและผู้ปกครองควรจะรู้สึก (1.1) มั่นใจว่าตนเองเป็นสมาชิกของสถานศึกษา (1.2) ได้รับความใส่ใจและการสนับสนุนในห้องเรียนเพื่อสามารถบรรลุถึงผลสัมฤทธิ์สูงสุดเต็มศักยภาพ และมีการให้คุณค่ากับความหลากหลาย ความแตกต่างของนักเรียน และ (1.3) มั่นใจและเชื่อถือในบุคลากรทุกฝ่ายของสถานศึกษาว่าจะเอื้อให้นักเรียนได้เรียนรู้ด้วยความเพลิดเพลินและปลอดภัย และ (2) กลุ่มครู บุคลากรทางการศึกษา ผู้บริหาร และคณะกรรมการสถานศึกษาควรจะรู้สึก (2.1) มีความสุขและภูมิใจกับการจัดการเรียนการสอน และ (2.2) ภูมิใจกับสิ่งแวดล้อมในสถานศึกษาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (www.education.govt.nz)

ประเด็นที่สาม สถานศึกษาแบบเรียนรวมเน้นประสิทธิภาพหรือไม่ อย่างไร นอกไปจากหลักฐานเชิงประจักษ์และความรู้สึกที่สัมผัสได้แล้ว สถานศึกษาแบบเรียนรวมยังหมายรวมถึงการเป็นสถานศึกษาที่มีประสิทธิภาพ (effective school) โดยคำนี้หมายถึงสถานศึกษาที่ (1) มีค่านิยม ความเชื่อ และความคาดหวังให้นักเรียนทุกคนได้เรียนรู้และมีส่วนร่วมในการเรียน พร้อมทั้งตั้งความคาดหวังไว้ในระดับสูง ไม่ได้หยุดอยู่ที่ผลลัพธ์การเรียนรู้ธรรมดาหรือเท่ากับเกณฑ์เฉลี่ย (2) จัดการเรียนรู้โดยคำนึงถึงความหลากหลายในความต้องการของนักเรียน และจัดสรรทรัพยากรเพื่อการจัดการเรียนรู้ โดยเฉพาะทีมสหทักษะ (3) ประยุกต์กลยุทธ์การจัดการเรียนรู้โดยใช้ทีมสหทักษะโดยคำนึงถึงความแตกต่างของนักเรียน (4) สร้างความสัมพันธ์ที่แข็งแกร่งระหว่างสถานศึกษากับครอบครัวและชุมชน (5) สร้างวัฒนธรรมความเชื่อมั่นในวิชาชีพชั้นสูงด้วยการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และสนับสนุนการทำงาน ของกันและกัน และ (6) ผสมผสานระหว่างความเชื่อ นโยบาย และวิธีปฏิบัติเฉพาะที่ช่วยให้การเรียนรวมกลายเป็นลักษณะของสถานศึกษา และสามารถจำแนกความแตกต่างจากสถานศึกษาอื่นได้ (<http://www.education.vic.gov>) กล่าวโดยสรุป สถานศึกษาแบบเรียนรวมที่มีประสิทธิภาพ ได้แก่ สถานศึกษาที่พัฒนากระบวนการทั่วทั้งสถานศึกษาเพื่อที่จะสนับสนุนและส่งเสริมความทั่วถึงและเท่าเทียมในการจัดการศึกษา

3. ตัวบ่งชี้

Booth & Ainscow (2002) ได้พัฒนาชุดตัวบ่งชี้ของสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยมุ่งให้เป็นตัวชี้้นำการพัฒนาสถานศึกษาให้มีการจัดแบบเรียนรวม โดยมีสาระสำคัญ คือ การสร้างชุมชนที่สนับสนุนและส่งเสริมสัมฤทธิ์ผลระดับสูง สถานศึกษาสามารถใช้ตัวบ่งชี้ชุดนี้เพื่อ ประการแรก นำไปทบทวนตนเองเพื่อวิเคราะห์วัฒนธรรม นโยบาย และวิธีปฏิบัติ และระบุอุปสรรคที่มีต่อการเรียนรู้ และการเข้าไปมีส่วนร่วมที่อาจปรากฏขึ้นในแต่ละด้าน ประการที่สอง ตัดสินลำดับความสำคัญของการเปลี่ยนแปลงและความก้าวหน้า และประการสุดท้าย ใช้เป็นส่วนเติมเต็มนโยบายพัฒนาที่มีอยู่ รวมทั้งกระตุ้นให้มีการตรวจสอบเชิงลึกในกิจกรรมทุกชนิดของสถานศึกษา

ตัวบ่งชี้ชุดนี้แบ่งออกเป็น 3 มิติ มิติแรก ได้แก่ สร้างสรรค์วัฒนธรรมของการเรียนรวมซึ่งประกอบด้วยกิจกรรม 2 ด้าน คือ (1) สร้างชุมชน และ (2) สถาปนาค่านิยมของการเรียนรวม มิตินี้มุ่งสร้างความปลอดภัย การยอมรับ ความร่วมมือร่วมใจ อันเป็นการกระตุ้นให้เกิดชุมชนที่เป็นฐานของสัมฤทธิ์ผลในระดับสูง มิติที่สอง ได้แก่ ผลิตนโยบายการเรียนรวม ประกอบด้วยกิจกรรม 2 ด้าน คือ (1) พัฒนาสถานศึกษาสำหรับปวงชน และ (2) จัดสิ่งสนับสนุนความหลากหลาย มิตินี้มุ่งทำให้เกิดความมั่นใจว่าความทั่วถึงและเท่าเทียมได้แพร่กระจายไปทั่วทั้งสถานศึกษา และขยายการบริการออกสู่นักเรียนทุกคนในท้องถิ่น โดยลดความกดดันที่เกิดจากการเลือกปฏิบัติให้เหลือน้อยที่สุด และมิติที่สามคือ คัดค้านวิธีปฏิบัติแบบเรียนรวมซึ่งประกอบด้วยกิจกรรม 2 ด้านเช่นกัน คือ (1) จัดการการเรียนรู้ และ (2) ขับเคลื่อนทรัพยากร มิตินี้มุ่งพัฒนาวิธีปฏิบัติของสถานศึกษา รับผิดชอบต่อความหลากหลายของนักเรียน กระตุ้นให้นักเรียนเข้าไปมีส่วนร่วมเชิงรุกกับทุกด้านของการศึกษาของตนเอง (Booth & Ainscow, 2002)

4. การสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวม

เพื่อให้สถานศึกษาสามารถจัดการศึกษาแบบเรียนรวมได้จริง ผู้จัดต้องเข้าใจเงื่อนไขของการแปลงพื้นฐานทั้งของระบบการศึกษาและของสถานศึกษา ซึ่งในสถานศึกษาเองการแปลงบางอย่างเป็นการเปลี่ยนแปลงขนาดใหญ่ แต่บางอย่างก็เป็นการเปลี่ยนแปลงในระดับปัจเจกบุคคล ปกติแล้วการก่อให้เกิดการแปลงสภาพเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมมักจะมีมาจากนโยบายระดับสูง หรือที่เรียกว่าจากบนลงล่าง โดยทั่วไปเริ่มจากการศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมแบบเรียนรวม นโยบาย และกำหนดวิธีปฏิบัติการของสถานศึกษา (Vreoy, Struyf & Petry, 2015) อย่างไรก็ตาม Fullan (1991) เสนออีกแนวทางหนึ่งว่าการแปลงสภาพสามารถเห็นผลได้เร็วขึ้นหากมีการสนับสนุนให้เริ่มจากล่างขึ้นบน โดยที่ Fullan (1991, 100) เน้นว่า “เหตุผลประการหนึ่งที่ทำให้การวางแผนล้มเหลวเป็นเพราะผู้วางแผนหรือผู้ที่มีอำนาจในการตัดสินใจไม่ได้ตระหนักถึงสถานการณ์ที่ผู้นำสู่การปฏิบัติต้องเผชิญ” การแปลงระบบสถานศึกษาต้องการการวางแผนที่ดี การนำสู่การปฏิบัติแบบมีวิจาร์ณญาณ และมีกลไกสำหรับการตรวจติดตามและประเมินการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น นอกจากนี้ Fullan (1991) ยังเสนอต่อว่าควรหาตัวอย่างของสถานศึกษาที่สามารถแปลงรูปจากการจัดการศึกษาแบบเดิมมาสู่การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ค้นหาเหตุและพลวัตการเปลี่ยนแปลงนั้นว่าปรากฏขึ้นได้อย่างไร สำหรับในเรื่องนี้ Villa & Thousand (2016) ได้ศึกษาแบบปฏิบัติที่ดีเลิศในการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมของสหรัฐอเมริกา พบแบบปฏิบัติที่ดีเลิศ 15 แบบปฏิบัติด้วยกัน ได้แก่ (1) เข้าใจความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาแบบเรียนรวม (2) ความร่วมมือร่วมใจระหว่างชุมชนสถานศึกษา และบ้าน (3) บริหารจัดการแบบสนับสนุนการศึกษาแบบเรียนรวม (4) นิยามบทบาทและความรับผิดชอบของผู้เกี่ยวข้องใหม่ (5) วางแผนการสอนแบบร่วมมือร่วมใจ และร่วมมือกันแก้ปัญหา (6) การจัดการสอนร่วม (7) ประเมินความก้าวหน้าโดยใช้จุดแข็งของผู้เรียนเป็นฐาน (8) มีกลยุทธ์หลากหลายเพื่ออำนวยความสะดวกให้สามารถเข้าถึงหลักสูตรการศึกษาแกนกลาง (9) จัดการเรียน

การสอนตามความแตกต่าง (10) เสริมพลังให้กับนักเรียนและการสนับสนุนตามธรรมชาติจากกลุ่มเพื่อน (11) มีระบบสนับสนุนหลายลำดับ (12) สนับสนุนพฤติกรรมเชิงบวก (13) บูรณาการบริการ การส่งมอบ ทั้งหลายที่สัมพันธ์กัน (14) วางแผนการเปลี่ยนแปลงในระยะเปลี่ยนผ่าน และ (15) วางแผนเชิงพื้นที่ อย่างต่อเนื่องเพื่อความยั่งยืน

Vreyo, Struyf & Petry (2015) ได้วิจัยเอกสารเพื่อสังเคราะห์ว่ามิจงานวิจัยใดบ้างที่ศึกษา การเป็นสถานศึกษาขั้นพื้นฐานแบบเรียนรวม โดยข้อมูลเป็นรายงานการวิจัยทางการศึกษาที่จัดทำขึ้น ระหว่าง ค.ศ. 2000-2012 ได้ภาพรวมของการสังเคราะห์ว่า เมื่อจำแนกผลการศึกษาเรียงตามลำดับ ประเด็นที่ศึกษามากที่สุดไปจนถึงน้อยที่สุด ดังนี้ ลำดับแรก ได้แก่ เจตคติที่มีต่อความทั่วถึงและเท่าเทียม ลำดับที่สอง ได้แก่ วัตถุประสงค์การของสถานศึกษาแบบเรียนรวม และลำดับสุดท้าย ได้แก่ การศึกษาเกี่ยวกับ นโยบายของสถานศึกษา ประเด็นที่มีการศึกษาน้อยจนถึงเรียกได้ว่าถูกละเลย คือ การเข้ามา มีส่วนร่วมของพ่อแม่ บทบาทหลักของผู้บริหารสถานศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม และการพัฒนา วิชาชีพของบุคลากรในสถานศึกษา

5. ปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จ

ในเส้นทางของการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมมีปัจจัยแห่งความสำเร็จหลายประการ เท่าที่ประมวลได้สามารถจำแนกดังนี้

5.1 บทบาทผู้บริหาร

ผลการวิจัยจำนวนมากยืนยันว่าผู้บริหารมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อความเป็นเลิศของ สถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยมีผลกระทบทางอ้อมต่อการเรียนรู้ของนักเรียน แต่มีผลโดยตรง ต่อการกำหนดและปรับปรุงเงื่อนไขที่ขยายการเรียนรู้ให้ถึงจุดสูงสุด (Cosier, Causton-Theoharis & Theoharis, 2013) ซึ่งยืนยันด้วยงานของ Villa & Thousand (2016) ที่พบว่า ผู้บริหารโรงเรียน ควรจะมีลักษณะของผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ เนื่องจากงานการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมส่วนหนึ่ง จะต้องดูแลรับผิดชอบนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างในลักษณะที่แตกต่างหลากหลาย ถือเป็น การเปลี่ยนแปลงสำหรับบุคลากร หน้าที่ของผู้บริหารคือจูงใจให้ผู้ร่วมงานได้เห็นปรัชญาและวิสัยทัศน์ ใหม่ว่า เด็กที่มีความต้องการแตกต่างทุกคนเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียนและมีความสามารถที่จะเรียนรู้ได้

Causton & Theoharis (2014, 4-8) ได้ประมวลงานวิจัยที่เกี่ยวกับบทบาทของผู้บริหาร สถานศึกษาแบบเรียนรวม พบว่า มีบทบาทสำคัญ 4 ประการด้วยกัน คือ (1) กำหนดวิสัยทัศน์ที่ชัดเจน หนักแน่นสำหรับการเรียนรวมแบบสมบูรณ์ และต้องเป็นตัวอย่างที่ดีของการทำงานแบบมุ่งวิสัยทัศน์ ใช้วิสัยทัศน์ขับเคลื่อนแผนและการตัดสินใจ (2) เข้าไปร่วมกับการวางแผนและการนำไปสู่การปฏิบัติ แบบร่วมมือร่วมใจ โดยผู้บริหารต้องเป็นผู้กำกับทิศทาง (3) พัฒนาทีมสนับสนุน กลยุทธ์สำคัญที่ผู้บริหาร จะต้องเข้าร่วม ได้แก่ การพัฒนาทีมเฉพาะทางสำหรับช่วยในการจัดการเรียนรวมให้ดำเนินไปได้อย่าง เต็มที่ในเวลาที่เหมาะสม และ (4) ลดการแยกส่วนกลยุทธ์ริเริ่มต่างๆ ในสถานศึกษา การจัดการเรียนรวม

ไม่ใช่โครงการที่มีจุดเริ่มต้นและจุดสิ้นสุด แต่เป็นปรัชญานำทาง ในบทบาทนี้ผู้บริหารที่ประสบความสำเร็จต้อง (ก) ไม่ขอให้ครูและบุคลากรปฏิบัติภาระหน้าที่มากเกินไปในการทำสิ่งใหม่ แต่ละอย่าง และเมื่อเคลื่อนไปสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูป ผู้บริหารต้องลดกลยุทธ์ริเริ่มหรือโครงการจำนวนมากที่มีอยู่ในโรงเรียน แต่ผลักดันกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้องและทำให้มั่นใจว่าครู บุคลากร และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมดเข้าใจปรัชญาการเรียนรวมตรงกัน และ (ข) ทำให้มั่นใจว่าการเรียนรวมเป็นส่วนหนึ่งของทุกอย่างที่ปฏิบัติอยู่ในสถานศึกษา ตั้งแต่หลักสูตร การจัดการเรียนรู้ การวัด/ประเมิน กิจกรรมพัฒนานักเรียน และรวมไปถึงโครงการพิเศษต่างๆ นอกไปจากนั้น สิ่ง que ผู้บริหารควรทำ คือ ปรับโครงสร้าง การบริหารให้สอดคล้องกับภารกิจใหม่ และจัดทำแผนการติดตามผลและประเมินผลโดยพัฒนาตัวบ่งชี้ของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม

5.2 นักเรียน

แม้ว่าปรัชญาของการเรียนรวมคือการรับนักเรียนแบบไม่เลือกปฏิบัติ และทุกอย่าง que ออกแบบในการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมมุ่งไปที่การเรียนรู้ของนักเรียนทั้งสิ้น นักเรียนในชั้นเรียนรวมล้วนมีความต้องการแตกต่างที่ ต้องการองค์ประกอบพิเศษในการจัดการเรียนการสอน และการจัดการชั้นเรียน Florian (2008) ได้พัฒนาไดอะแกรมสามเส้า (triangular diagram) เพื่อใช้อธิบายวิธีที่นักเรียนในสถานการณ์เรียนรวมใช้เรียนรู้ที่แสดงว่า นักเรียนใช้การเรียนรู้ผ่านปฏิสัมพันธ์ของการรู้ การเชื่อ และการกระทำซึ่งแพร่กระจายไปทั่วกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนทุกคน นักเรียนสามารถค้นพบตนเองผ่านสถานการณ์เช่นนี้ อย่างไรก็ตาม เมื่อต้องเรียนรู้สิ่งใหม่ นักเรียนต้องนำทางตนเองผ่านเส้าที่แตกต่างกันตามแบบการเรียนรู้เฉพาะตน นอกจากนี้นักเรียนยังมีได้ทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายทางวิชาการอย่างเดียว แต่ยังต้องการบรรลุเป้าหมายทางสังคมอีกด้วย ซึ่งเหตุผลหลังนี้อาจถือได้ว่าเป็นเหตุผลหลักประการหนึ่งของการจัดชั้นเรียนรวม

หลักฐานที่ได้จากงานวิจัยแสดงว่า นักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างต้องเผชิญกับช่วงเวลาท้าทายในขณะที่ปรับตัวให้เข้ากับการเรียนรวม แต่การปรับตัวจะเร็วขึ้นหากชั้นเรียนมีขนาดเล็ก มีการสนับสนุนด้านความแตกต่างระหว่างบุคคล และมีระดับที่สามารถทำผิดพลาดได้โดยไม่กังวล (Parker, 2009) นอกจากนี้ ผลการวิจัยพบว่า ความร่วมมือของนักเรียนส่งผลต่อความสำเร็จในการจัดการเรียนรวม นักเรียนที่ให้ความร่วมมือมีปัญหาน้อยกว่า และจะง่ายกว่าในการจัดสิ่งแวดล้อมการเรียนรวม Yianni-Coudurier (2008) พบว่า สมรรถนะของนักเรียนนั้นเพิ่มขึ้นตามวัยและตามทักษะในการใช้ชีวิตประจำวัน แต่สมรรถนะเหล่านี้จะลดลงหากนักเรียนถูกปล่อยให้แสดงพฤติกรรมเฉพาะของเด็กที่มีความต้องการแตกต่างเพิ่มมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่พบว่า นักเรียนที่แสดงความเป็นตัวของตัวเองและมีปัญหาพฤติกรรมน้อยสามารถเรียนได้ดีในชั้นเรียนแบบเรียนรวม และไม่ถูกกีดกันออกจากกลุ่ม (Odom, 2000) ดังนั้น การปรับพฤติกรรมนักเรียนให้ มีพฤติกรรมที่สม่ำเสมอ เชื่อถือได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการฝึกทักษะสังคมได้รับการยอมรับว่าเป็นเครื่องมือสำคัญในการอยู่ในชั้นเรียนแบบเรียนรวม (Merrell & Gimpel, 1998)

นอกจากนี้ Stoutjesdijk, Scholtes & Swaab (2012) ย้ำว่าสมรรถนะทางวิชาการ มีผลกระทบอย่างสูงต่อความสำเร็จในการเรียนรวม หากนักเรียนด้อยในความสามารถทางวิชาการ มักจะพบว่าเกิดร่วมกันไปกับปัญหาพฤติกรรม ซึ่งนำไปสู่การไม่สามารถเรียนในชั้นเรียนแบบเรียนรวมด้วย ส่วน Naess & Engevik (2014 cited in Shu Hui NG, 2015) ได้ศึกษาพบว่า วิธีที่นักเรียนแสดงทักษะทางภาษาเป็นปัจจัยสำคัญต่อการเรียนรู้ในชั้นเรียนแบบเรียนรวม ระดับความคล่องในการใช้ภาษาส่งผลต่อโอกาสในการที่นักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างได้แสดงความสามารถในการควบคุมสิ่งแวดล้อมของตน ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญของการเรียนรวม โดยสรุปกล่าวได้ว่า ลักษณะของนักเรียนมีผลต่อความสามารถในการเข้าไปมีส่วนร่วมปฏิสัมพันธ์ และปรับสิ่งแวดล้อมซึ่งจะส่งผลต่อความพยายามในการเรียนรวมอีกต่อหนึ่ง

5.3 การจัดชั้นเรียนรวม

Dickson (2000) ศึกษาการจัดชั้นเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า การจัดชั้นเรียนรวมต้องเปิดโอกาสให้นักเรียนมีโอกาสหลากหลายในการพัฒนาด้านทักษะ เข้าไปร่วมในสถานการณ์ทางสังคม เพิ่มทักษะในการช่วยเหลือตนเอง พัฒนาการด้านภาษา ทักษะทางปัญญา และการใช้ทักษะทางกาย ขณะที่ Berg (2004) ศึกษาพบว่า ชั้นเรียนที่มีความยืดหยุ่นสูง มีข้อจำกัดน้อย จะเป็นชั้นเรียนที่ก่อให้เกิดประโยชน์กับนักเรียนทุกคน ส่วน Friend (2005) พบว่า มีการสนับสนุนบรรยากาศของการยอมรับและซาบซึ้งต่อความสามารถของกันและกัน สนับสนุนด้วยงานวิจัยของ Tomlinson et al (2007) ที่พบว่า ชั้นเรียนแบบเรียนรวมจะต้องดำเนินการไปในเชิงรุกมิใช่ตั้งรับ ควบคุมกันไปด้วยต้องมีอัตราความเร็วที่แปรไปตามความเหมาะสมร่วมกับความยืดหยุ่นในการสอน กลุ่มขนาดเล็ก หลักสูตรต้องยืดความรู้และนักเรียนเป็นฐาน จัดเรียงให้เข้ากับความหลากหลายทางวิชาการของการปฏิบัติในชั้นเรียน ส่วน Rix et al (2009) พบว่า การจัดชั้นเรียนรวมต้องอาศัยเวลา วิธีปฏิบัติ และความยืดหยุ่นอย่างสูง การศึกษาของ Bucholz & Sheffler (2009) พบว่า สิ่งแวดล้อมในชั้นเรียนมีส่วนในการเพิ่มหรือลดความสามารถในการเรียนรู้ของนักเรียน ในชั้นเรียนรวมต้องมีบรรยากาศเป็นมิตร ให้การต้อนรับและสนับสนุนนักเรียนทุกคน ซึ่งจากการสำรวจครูปรากฏว่า มีขั้นตอนในการสร้างชั้นเรียนโดยเริ่มตั้งแต่ต้นปีการศึกษาด้วยการกำหนดเป้าหมายของการสร้างบรรยากาศชั้นเรียนรวม ซึ่งเอื้อต่อการช่วยให้นักเรียนทำงานแบบร่วมมือร่วมใจ เพื่อการเรียนรู้ มีการออกแบบการจัดชั้นเรียน ต่อจากนั้นจึงสร้างข้อตกลงและวิธีการปฏิบัติที่แสดงถึงการยอมรับซึ่งกันและกัน เพื่อการเรียนรู้ทักษะทางอารมณ์และสังคม พร้อมทั้งสร้างความเป็นชุมชนชั้นเรียนให้เกิดขึ้น

Polirstok (2015) ได้สำรวจหลักการในการจัดชั้นเรียนรวมที่มีประสิทธิภาพไว้ 6 ข้อ ประกอบด้วย (1) สร้างบรรยากาศของการเสริมแรงบวก ที่ทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมเป็นไปในทางที่พึงประสงค์และตามความคาดหวังระดับสูง (2) เลือกรูปการเพิกเฉย (ignoring) ในบางกรณีเมื่อนักเรียนมีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ โดยมีข้อแม้ว่าครูเลือกใช้เทคนิคนี้เฉพาะพฤติกรรมที่ไม่เป็นอันตรายต่อผู้อื่นและต่อตนเองเท่านั้น (3) เน้นความสำคัญของโครงสร้างและข้อตกลง ข้อนี้เป็นารสร้าง

ความรู้สึกปลอดภัยในชั้นเรียน และช่วยให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่เหมาะสมและเป็นไปตามข้อตกลงมากขึ้น (4) ลดระดับพฤติกรรมที่เป็นปัญหา โดยลดระดับความรุนแรงของพฤติกรรมลงก่อน จนกระทั่งมีช่องว่างพอที่ครูกับนักเรียนจะสื่อสารกันได้ จึงจะย้อนกลับไปตอบสนองตามหลักการ ภายหลัง และ (5) เพิ่มความเชื่อเรื่องอำนาจแห่งตนของนักเรียน คือ ช่วยให้นักเรียนตระหนักถึงการเลือกของตนในการแสดงพฤติกรรมต่างๆ หากเลือกได้ถูกต้องก็ได้รับผลที่ตามมาในสิ่งที่ต้องการ แต่หากเลือกผิดต้องทำความเข้าใจกับการตัดสินใจและรับผลที่ตามมา และ (6) กำหนดขอบเขตของการลงโทษ ในชั้นเรียนรวมซึ่งมีนักเรียนหลายประเภทมาอยู่ด้วยกัน นักเรียนที่มีลักษณะแตกต่างมักไม่ไวต่อสัญญาณนำของการลงโทษ ด้วยเหตุนี้ จึงมีข่าวปรากฏว่าครูลงโทษนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างรุนแรง เนื่องจากไม่รู้จักหลายจำ และยังปรากฏว่าการลงโทษก่อให้เกิดพฤติกรรมหลบหนี และก่อให้เกิดการต่อต้านตามมาภายหลังอีกด้วย

5.4 การจัดการเรียนรู้

Tomlinson et al (2007) พบว่า การทำให้ชั้นเรียนเป็นการเรียนรวมนั้นครูต้องจัดการเรียนรู้ตามความแตกต่าง ให้ความสนใจต่อความพร้อมของนักเรียน ควบคุมการไหลของสารสนเทศที่เกี่ยวข้องกับบริบทจริง และใช้กลยุทธ์จูงใจนักเรียน นอกไปจากนั้นยังต้องคำนึงถึงรูปแบบการเรียนรู้ประเภทของปัญญา (จากแนวคิดพหุปัญญา) เพศ และวัฒนธรรมของนักเรียนทั้งหมด เพื่อที่สามารถตรวจติดตามความก้าวหน้าได้อย่างเหมาะสม ส่วน Volonino & Zigmund (2007) พบว่า วิธีการสอนที่หลากหลาย เช่น สอนแบบคลินิก สอนให้วิเคราะห์ และการตอบสนองต่อสาระสำคัญของการสอน จะช่วยให้นักเรียนมีพื้นที่สำหรับการแสดงความเห็นและความต้องการในชั้นเรียน แนวคิดนี้สอดคล้องกับงานของ Hansen & Morrow (2012) ที่พบว่า เมื่อจัดชั้นเรียนรวมต้องมีรูปแบบที่ช่วยให้สร้างสรรค์การทำงานร่วมกันของทีมผู้สอนและบุคลากรด้านต่างๆ ในการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีคุณภาพ ด้วยเหตุนี้ การสอนจึงประกอบด้วยครูมากกว่า 1 คน การสอนแบบเรียนรวมอย่างน้อยจะต้องมีครู 2 คนช่วยกัน คือ ครูที่สอนวิชาปกติ และครูที่ชำนาญการในความแตกต่างของนักเรียน แต่มีได้หมายความว่า ชั้นเรียนจะแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ นักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง ครูทั้งคู่จะต้องประสานความสนใจและทำงานร่วมกันกับนักเรียนทุกคนตลอดการจัดการเรียนรู้ทั้งในและนอกสถานศึกษา สำหรับ Hausstatter & Connolley (2007) พบว่า ครูที่สอนแบบเรียนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุดจะพัฒนาปรัชญาการสอนและมีปรัชญาการสอนร่วม นอกจากนั้นยังต้องเห็นพ้องกันในด้านทักษะ วิธีการ กลยุทธ์ที่ต้องใช้ในการสอนตามสถานการณ์ ซึ่งเป็นไปในแนวเดียวกับ Silva, Goncalves & Alvarenga (2012) ที่พบว่า การทำงานที่มีประสิทธิภาพของครูที่สอนชั้นเรียนรวมต้องตระหนักถึงโอกาสของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การประคับประคองให้ใช้ชีวิตได้ในสถานการณ์ทางวิชาการและทางสังคม พัฒนาทักษะต่างๆ อย่างเป็นองค์รวม กระตุ้นให้นักเรียนช่วยเหลือกันและกัน วางแผนการเรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่ม ขณะเดียวกันก็เรียนรู้ว่าครูแต่ละคนต้องการพัฒนาอะไรเพื่อช่วยให้ปฏิบัติการทั้งด้านการสอนและการจัดการชั้นเรียนรวมได้ดีขึ้น และ Hernandez (2013) ได้วิเคราะห์การทำงานและพบว่า ครูที่สอนแบบเรียนรวมอย่างมีประสิทธิภาพนั้นมีส่วนผสม 4 ประการ

ด้วยกัน ประกอบด้วย (1) มุมมองร่วมที่หมายความรวมถึงเจตคติและการเตรียมตัว (2) ความเชื่อเรื่องความสามารถในวิชาชีพ (3) สมรรถนะในด้านทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และ (4) การมีแนวคิดในการทำงานภายใต้บริบทร่วมขององค์กรที่มีศักยภาพในการจัดการ

Murawski (2012) ได้จำแนกรูปแบบการสอนที่เรียกว่า รูปแบบร่วมสอน (co-teaching) ออกเป็น 6 รูปแบบ คือ (1) หนึ่งสอนหนึ่งสังเกต (2) หนึ่งสอนหนึ่งสนับสนุน (3) ศูนย์การสอน โดยแบ่งชั้นเรียนออกเป็นกลุ่มย่อยซึ่งในกลุ่มมีความแตกต่างกัน และให้หมุนเวียนกันไปเรียนรู้ตามศูนย์การสอนที่มีอยู่หลายศูนย์ (4) การสอนคู่ขนาน โดยในชั้นเรียนเดียวกันจะแยกออกเป็น 2 ส่วน ครูแต่ละคนจะสอนครึ่งชั้น และนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มต้องทำงานตามการวางแผนการสอนร่วมกันของครูทั้งคู่ (5) การสอนเป็นทีม ครูทั้งคู่จะอยู่หน้าชั้นเรียนเพื่อนำเสนอเนื้อหาด้วยวิธีการที่หลากหลาย ขึ้นอยู่กับเนื้อหาและความสนใจด้วยบทบาทที่แตกต่างกันแต่ประสานกัน และ (6) การสอนแบบสลับ ครูหนึ่งคนสอนความรู้ใหม่ในชั้นเรียนให้กับนักเรียนกลุ่มใหญ่ ขณะที่ครูอีกคนสอนความรู้ใหม่ให้กับกลุ่มเล็กด้วยการสอนล่วงหน้า ทบทวน หรือสอนเสริมนักเรียนกลุ่มเล็ก โดยที่นักเรียนกลุ่มใหญ่ไม่ได้เข้ามาร่วมด้วยในการสอนดังกล่าว หลังจากนั้นจึงสลับกลุ่มการเรียนรู้ การศึกษาของ Downing & Peckham-Hardin (2008) พบว่า รูปแบบการสอนที่หลากหลายนั้นสามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียนทุกคนได้มากขึ้น อย่างไรก็ตาม ไม่มีรูปแบบใดที่ถือว่าดีที่สุด แต่ละรูปแบบเป็นการเสนอทางเลือกให้ครูใช้เพื่อให้เกิดการจัดการเรียนรู้มีความหมายสำหรับนักเรียน เพื่อให้มั่นใจได้ว่านักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้เต็มที่โดยไม่ถูกเลือกปฏิบัติ

นอกจากการสอนแล้วที่สำคัญ คือ การวัด/การประเมินผลการเรียนรู้ ในชั้นเรียนรวม การวัด/ประเมินจะยึดหลักการประเมินแบบก้าวหน้า โดยอาจจัดเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมในชั้นเรียน เป็นกระบวนการต่อเนื่องเพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจการเรียนรู้ของตนเองในช่วงเวลากระยะยาว ไม่จัดกลุ่มประเมินตามความสามารถและไม่ต้องใช้เวลามาก จุดประสงค์ของการประเมินเป็นไปเพื่อนำข้อมูลกลับมาใช้ประกอบเนื้อหาการเรียนรู้ วิธีการจัดการเรียนรู้ และสิ่งที่ต้องนำมาสอนซ้ำ (www.inclusiveclassrooms.org/assessment) โดยปกติการประเมินจำแนกออกเป็น 3 ระยะ ในระยะแรกเรียกว่า initial assessment ซึ่งเป็นการประเมินหาจุดพบทการเรียนรู้ของนักเรียน ที่ถือว่าเป็นเส้นฐานข้อมูลการเรียนรู้และบันทึกไว้ให้ครู ผู้ปกครอง และนักเรียนได้รับรู้ร่วมกัน ระยะที่สอง คือ ongoing assessment เป็นการติดตามผลของการใช้หลักสูตรแกนกลางซึ่งครูต้องใช้หลักการประเมินแบบยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ ควบคู่กันไปกับการจัดการเรียนรู้แบบยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ เพื่อตรวจติดตามดูว่านักเรียนแต่ละคนเข้าใจเป้าหมายที่ต้องการในระดับใด ซึ่งในระยะนี้การให้ข้อมูลป้อนกลับถือเป็นเรื่องสำคัญ และระยะสุดท้าย คือ final assessment ซึ่งประเมินโดยยึดหลักสูตรเป็นฐาน ขณะเดียวกันก็ต้องมีความยืดหยุ่นในการเลือกวิธีประเมินและวัสดุที่ใช้ในการประเมิน (www.european-agency.org) ทั้งนี้ การประเมินทุกขั้นตอนดังกล่าวทำให้ทราบได้ว่านักเรียนสามารถบรรลุถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างเต็มตามศักยภาพของนักเรียนแล้วหรือไม่ และเป็นสิ่งกระตุ้นให้นักเรียนเข้าไปมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ อีกด้วย (www.qcaa.qld.edu.au)

5.5 ครู

ครูเป็นปัจจัยที่เป็นหัวใจของสถานศึกษาแบบเรียนรวม คุณลักษณะของครูส่งผลต่อความสามารถและสมรรถนะในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนแบบเรียนรวม คุณลักษณะที่พบจากงานวิจัยประกอบด้วย

5.5.1 ความรู้และการตระหนักถึงวิธีการจัดการเรียนรวม ในข้อแรกนี้ มีงานวิจัยที่พบว่า ครู บุคลากรผู้ช่วย หรือผู้อำนวยการพิเศษ จำเป็นต้องตระหนักถึงความสำคัญของการเรียนรวม (Pivik, McComas & Laflamme, 2002) เนื่องจากเป็นปรากฏการณ์ใหม่ที่ต้องศึกษา ไม่อาจทึกทักเอาเองว่าครูและทีมรู้แล้วว่าการเรียนรวมคืออะไร และต้องดำเนินการอย่างไร ชั้นแรกของความสำเร็จในการจัดการเรียนรวมต้องตั้งอยู่บนฐานคิดว่า ผู้ที่ต้องรับผิดชอบในการจัดการและปฏิบัติงานต้องทำบนฐานความรู้ ความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการนำนโยบายสู่การปฏิบัติขึ้นอยู่กับว่าครูตีความและเข้าใจแนวคิดการเรียนรวมอย่างไร (Barton & Armstrong, 2007) นอกจากแนวคิดและความรู้แล้ว ครูจำเป็นต้องมีความสามารถในการใช้นวัตกรรมอย่างหลากหลายและยืดหยุ่น เพื่อวางกลยุทธ์การสอนให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างกัน (Armstrong & Armstrong, 2011)

5.5.2 ภูมิหลังและการฝึกอบรมของครู Dickens-Smith (1995) สรุปว่า การพัฒนาคณะทำงานเป็นหัวใจของการเรียนรวม ในขณะที่ Florian (2000) เสนอว่า การฝึกอบรมและการสนับสนุนเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับครูที่ต้องรับผิดชอบในบทบาทใหม่คือการจัดการเรียนรวม เช่นเดียวกับกับครูที่ทำหน้าที่สนับสนุนและบริการพิเศษที่ต้องฝึกอบรมให้เข้าใจการจัดการศึกษากระแสหลักเพื่อที่จะได้ทำงานผลานกันได้อีกเหตุผลหนึ่งที่ต้องฝึกอบรมครูนั้น เพราะนอกจากความรู้แล้ว การปรับให้มีเจตคติที่ถูกต้องและสอดคล้องกับภาระงานถือเป็นเรื่องสำคัญ Beh-Pajoo (1992) พบว่า ครูที่ได้รับการฝึกอบรมเพื่อจัดการเรียนรวมจะแสดงเจตคติเชิงบวก และมีการตอบสนองทางอารมณ์เชิงบวกต่อนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างมากกว่าครูที่ไม่ผ่านการฝึกอบรม ดังนั้น จึงสรุปได้ว่าครูที่ผ่านการฝึกอบรมสามารถทำงานในชั้นเรียนแบบเรียนรวมได้อย่างมีคุณภาพมากกว่า การเตรียมครูให้พร้อมสำหรับการปฏิบัติหน้าที่ ไม่ว่าจะเป็นการเตรียมครูก่อนประจำการหรือการพัฒนาครูประจำการ Sharma et al (2013) เน้นว่าให้เตรียมในลักษณะภาคปฏิบัติมากกว่าการเรียนทฤษฎีรวมทั้งจัดให้มีการให้คำปรึกษาครูโดยกลุ่มเพื่อนหรือจากผู้เชี่ยวชาญ (UNESCO, 2013) ครูที่สอนในชั้นเรียนรวมจะต้องมีความสามารถที่ประกอบด้วยความรู้ เจตคติ และทักษะ เนื่องจากการปฏิบัติงานของครูมีลักษณะของ (1) การร่วมมือและการทำงานเป็นทีม (2) การทำงานร่วมกับผู้ปกครองและครอบครัวของนักเรียน และ (3) การทำงานร่วมกับผู้ประกอบวิชาชีพอื่นๆ (www.european-agency.org/agency-projects/key-principles)

5.5.3 เจตคติที่ครูมีต่อการเรียนรวม เจตคติและการรับรู้ของครูมีความสำคัญต่อความสำเร็จของการจัดการเรียนรวม ทั้งนี้ เพราะครูเป็นองค์ประกอบหลักของการนำการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมสู่การปฏิบัติจริง มีข้อค้นพบว่า เจตคติเชิงบวกของครูที่มีต่อนักเรียนที่มาเรียนรวม และถือว่าการเรียนรวมเป็นเรื่องปกติ ส่งผลสำคัญต่อการจัดการเรียนรวม (UNESCO,

2009) ความเชื่อและเจตคติของครูเป็นส่วนเติมเต็มความสำเร็จของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม หากครูเชื่อ ยอมรับ และเต็มใจแล้ว การจัดการเรียนรวมย่อมประสบความสำเร็จมากกว่าครูทำไป เพราะได้รับมอบหมาย (Norwich, 1994) นอกจากนั้นทั้งครูและกลุ่มบุคลากรสนับสนุน ต้องมีความเชื่อและเจตคติต่อการเรียนรวมไปในทิศทางเดียวกัน คือ สนับสนุนและยินดีรับนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างเข้าชั้นเรียน พร้อมทั้งรับผิดชอบในการสร้างสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียน (Shu Hui NG, 2015) ถ้าหากมีปัญหาเกิดขึ้นให้ถือว่าเป็นปัญหาของสถานศึกษา ไม่ใช่ปัญหาของเด็ก รวมทั้งการด้อยความสามารถไม่ใช่ความบกพร่อง หากแต่เป็นความหลากหลาย (Gray, 2009)

5.5.4 ความเข้าใจและการรับรู้บทบาทของตน Shu Hui NG (2015) ได้ศึกษาครูในสถานศึกษาแบบเรียนรวม พบว่า การที่ครู ครูผู้ช่วย และบุคลากรอื่นๆ ทำงานได้ดีเพียงใดนั้น ขึ้นแรกอยู่ที่การทำความเข้าใจบทบาทของตนและความรับผิดชอบภาระงาน การที่สถานศึกษาได้นิยามบทบาทและความรับผิดชอบไว้อย่างชัดเจนจะทำให้ครูเชื่อมโยงงานของตนเองเข้ากับผลลัพธ์ที่พึงประสงค์ (Dierdorff & Morgenson, 2007) งานวิจัยของ Balshaw & Farell (2002) เป็นไปในทางเดียวกันโดยพบว่า การมีรายละเอียดภาระงานภายใต้กรอบที่ยืดหยุ่นเป็นเสาหลัก เสาหนึ่งของการทำงานสอนที่มีประสิทธิภาพ นอกจากนั้นยังมีงานของ Ghere & Yok-Barr (2007) ที่สอดคล้องกัน คือ หากความรับผิดชอบและความคาดหวังในการทำงานชัดเจนแล้ว ผู้ปฏิบัติงานจะทำงานได้ดีขึ้น ในทางตรงข้าม ความสับสนในบทบาทจะเกิดขึ้นหากขอบเขตของบทบาทและความรับผิดชอบในภาระงานไม่ชัดเจน (Butt & Lowe, 2011) ซึ่งจะส่งผลให้เกิดความเครียด ความไม่มั่นใจ และความคับข้องใจในการทำงาน ที่ส่งผลสืบเนื่องต่อประสิทธิภาพการสอนในชั้นเรียน (Howard & Ford, 2007)

5.6 ความร่วมมือร่วมใจ

Rose (2000) พบว่า การทำงานตามแนวคิดของความร่วมมือร่วมใจสำคัญมากสำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยที่ความร่วมมือร่วมใจถูกนิยามว่า เป็นกระบวนการที่ครูผู้สอนทั่วไประบุบุคลากรชำนาญการพิเศษร่วมกันจัดการเรียนรู้และบริการต่างๆ แก่เด็กเรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวม (Magiera et al, 2005) โดยความร่วมมือร่วมใจจะปรากฏในวรรณกรรมของการจัดการเรียนรวมด้วยคำว่า เครือข่ายและทีม ซึ่งมีความหมายเช่นเดียวกัน (Lacey, 2011) ทั้งนี้ได้จำแนกความร่วมมือร่วมใจที่พบในสถานศึกษาแบบเรียนรวมออกดังนี้

5.6.1 ความร่วมมือร่วมใจกับผู้ปกครอง สำหรับผู้ปกครองที่ส่งลูกเข้าเรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวม เป้าหมายหลักคือต้องการให้เด็กได้รับการสนับสนุนเพื่อจะเรียนรู้ได้ดีที่สุด (Pivik et al, 2002) การสื่อสารที่ดีระหว่างผู้ปกครองกับสถานศึกษาจึงเป็นการเปิดโอกาสให้ต่างฝ่ายต่างติดตามความก้าวหน้าได้ว่าอะไรกำลังเกิดขึ้นกับอีกฝ่ายหนึ่งซึ่งส่งผลต่อเด็ก ส่วนใหญ่แล้วผู้ปกครองอยากรู้ว่าสถานศึกษาได้จัดการอย่างไรในการที่จะทำให้เด็กเกิดความรู้อิสระปลอดภัย และพร้อมที่จะเรียนรู้ (Ebersold, 2003) การสื่อสารและความสัมพันธ์ที่มีความหมายระหว่างทีมครูกับผู้ปกครองจะทำให้สามารถกำหนดและพัฒนาเกณฑ์ พร้อมเครื่องมือต่างๆ ที่สามารถตอบสนอง

ความต้องการของเด็ก (Vulliamy & Webb, 2003) อย่างไรก็ตาม Clark (1999) พบว่า ปัญหาการทำงานของสถานศึกษาแบบเรียนรวมอาจเกิดขึ้นได้จากการที่ผู้ปกครองมีระดับความคาดหวังสูงขึ้น มีงานวิจัยของ Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, & Shelton (2004) ที่พบว่า การเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองเข้ามาช่วยในการออกแบบกิจกรรมและกิจกรรรมของนักเรียน สามารถแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงมาก ยิ่งไปกว่านั้นยังมีข้อเสนอแนะว่าครูต้องพยายามสร้างความสัมพันธ์และรักษาสายสัมพันธ์เชิงบวกกับครอบครัวไว้เพื่อการทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่อง

5.6.2 ความร่วมมือร่วมใจภายในสถานศึกษา การพัฒนาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมจะเริ่มจากการนำนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมาสู่สถานศึกษาและแปลงสู่การปฏิบัติ ดังนั้น การสนับสนุนจากสถานศึกษาจึงเป็นปัจจัยสำคัญ การสนับสนุนเริ่มจากผู้บริหารทั้งการทำ ความเข้าใจนโยบาย ยอมรับนโยบาย และเตรียมโครงสร้างเพื่อสนับสนุนการจัดการเรียนรวม (Chazan, 1994) นอกจากนี้การสนับสนุนในระดับชั้นเรียนยังทำให้ครูเกิดเจตคติในทางบวกเพื่อการปฏิบัติงาน เริ่มด้วยการจัดสรรทรัพยากรทางกายภาพ เช่น ชั้นเรียนที่เหมาะสม สื่อการสอนเฉพาะ ทรัพยากร เทคโนโลยีสารสนเทศ และเทคโนโลยีการสอน เท่าๆ กับการสนับสนุนด้านทรัพยากรบุคคล เช่น ครูผู้ช่วยหรือที่ปรึกษาพิเศษเฉพาะทาง ซึ่งทำให้ผู้ปฏิบัติงานมั่นใจว่าไม่ต้องแบกรับภาระงานเกินกำลังตามลำพัง และเป็น การลดความล้าเลในการยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างไว้ในชั้นเรียนของตน (Janny et al, 1995)

นอกจากความร่วมมือจากฝ่ายบริหารแล้ว การจัดการเรียนรวมต้องการการทำงานเป็นทีม ซึ่งทีมนั้นประกอบด้วยครู ครูผู้ช่วย บุคลากรสนับสนุน รวมไปถึงผู้ทรงคุณวุฒิที่เกี่ยวข้องกับเด็กพิเศษ ดังนั้น ในการทำงานจึงต้องทำให้ทุกคนรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของทีม เพื่อที่แต่ละคนจะได้แสดงศักยภาพสูงสุดของตนออกมา ความร่วมมือร่วมใจในทีมนอกจากจะทำให้ทุกคนทำงานได้เต็มที่แล้วยังทำให้แต่ละคนมองภาพนักเรียนได้ชัดเจนขึ้น และช่วยให้ครูผู้สอนวิชาการสามารถปรับการจัดการเรียนรู้และจัดสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ได้เหมาะสม ช่วยให้การจัดการเรียนรวมประสบความสำเร็จ แม้ว่าครูผู้สอนจะไม่ได้เป็นผู้ชำนาญการด้านนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง (Shu Hui NG, 2015) นอกไปจากนั้น การทำงานแบบนี้จะช่วยในการวางแผนกำหนดเป้าหมาย วิธีการประเมิน และการจัดกิจกรรมได้สอดคล้องกับความต้องการที่หลากหลายและมีลักษณะเฉพาะของนักเรียน และการวางแผนแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น (McVittie, 2005) โดยที่ Diebold & von Eschenbach (1991) พบว่า ทีมทำงานในการจัดการเรียนรวมได้แสดงความต้องการที่จะใช้เวลา มากขึ้นในการติดต่อและสื่อสารกัน เพื่อที่จะได้วางแผนทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

5.6.3 ความร่วมมือร่วมใจกับองค์กรวิชาชีพ ดังที่ได้เสนอแล้วว่าการจัดการเรียนรวมต้องการความร่วมมือจากฝ่ายต่างๆ ที่มีความสามารถเฉพาะซึ่งจำเป็นสำหรับการจัดการเรียนรวม โดยเฉพาะผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ การที่สถานศึกษาแบบเรียนรวมได้ทำงานร่วมกับผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษจะช่วยให้ครูจัดการเรียนรู้ได้ดีขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งการปรับกลยุทธ์การสอนให้เหมาะสมกับลักษณะเฉพาะของนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง เช่น กลยุทธ์การสอนนักเรียนตาบอด ออทิสติก หรือเรียนรู้ช้า (Clough & Lindsay, 1991; Gavalda & Qinyi, 2012; Vojtech,

2015; Rachamawati et al, 2016) นอกจากนั้น ยังมีการร่วมมือกับนักวิจัยที่มุ่งค้นหาวิธีการสอนเด็กที่มีความต้องการแตกต่างในชั้นเรียนที่จัดแบบเรียนรวม เช่น การใช้เทคโนโลยีเพื่อการจัดการเรียนรวม (Perez, 2014) ยิ่งไปกว่านั้นความร่วมมือกับผู้เชี่ยวชาญสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการช่วยเหลือนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการแนะแนว การฝึกและการบำบัดร่วม การวางแผนเพื่อเข้าถึงทรัพยากรการเรียนรู้ และการสนับสนุนทางอารมณ์เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา

6. อุปสรรคของการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม

งานวิจัยของนักการศึกษาบางกลุ่มตั้งคำถามว่า แท้จริงแล้วการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมคืออะไร เป็นนโยบาย อุดมการณ์ หรือประสบการณ์ชีวิต จากคำถามข้างต้นจึงทำให้เกิดการวิจัยถึงการจัดสถานศึกษาเรียนรวมไว้หลายแง่มุมด้วยกัน ดังเช่น Rea, McLaughlin & Waler-Thomas (2002) พบว่า แม้ว่าการจัดการเรียนรวมจะเป็นกระแสโลกที่เห็นว่ามีประโยชน์สำหรับนักเรียนที่มีความแตกต่างและหลากหลาย แต่ก็มิใช่ว่าจะเห็นด้วยทั้งหมด นักการศึกษาพิเศษมองเห็นว่าการเรียนรวมเป็นการทำให้การศึกษาพิเศษสิ้นสุดลง ทั้งๆ ที่นักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างบางประเภทยังต้องการสถานศึกษาสำหรับเด็กพิเศษอยู่ นักการศึกษาบางกลุ่มเห็นว่าเป็นเรื่องผิดปกติในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ขณะที่ Kearney & Kane (2006) มีข้อค้นพบจากงานวิจัยว่า การเรียนรวมเหมือนเป็นตัวเร่งให้นักเรียนที่มีความผิดปกติทางพฤติกรรมแสดงความผิดปกติมากขึ้น เนื่องจากถูกจัดวางไว้ในสถานการณ์ที่ไม่เอื้อต่อความต้องการแตกต่างของนักเรียน เห็นได้จากในชั้นเรียนรวมจะมีนักเรียนที่มีลักษณะพิเศษด้านพฤติกรรมมากกว่าร้อยละ 10 ถูกพักการเรียน ภาคทัณฑ์ หรือลาออกจากการเรียน และถูกตราว่าเป็นเด็กมีปัญหา ดังนั้น การนำนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างไปเรียนรวมจึงเป็นการกระทำที่ไม่ยุติธรรมสำหรับนักเรียนตั้งแต่เริ่มต้นแล้ว

ยูเนสโก กรุงเทพฯ (unesco.org/educational/inclusive-education) ได้วิเคราะห์ปัจจัยที่เป็นอุปสรรคในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และสรุปว่าปัจจัยสำคัญมีสาเหตุมาจากรัฐบาล มิใช่มาจากการด้อยความสามารถของนักเรียน แต่เป็นเจตคติเชิงลบที่เกิดจากรูปแบบของการเลือกปฏิบัติอันนำไปสู่อุปสรรคสำคัญต่อการจัดการเรียนรวม และยังเป็นเรื่องของการขาดการตระหนักถึงความสำคัญของการเรียนรวมกับการยึดติดในการจัดการศึกษาแบบดั้งเดิม นอกจากนั้นยังขึ้นอยู่กับความเชื่อที่ว่า การจัดการศึกษาแก่นักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างนั้นไม่มีความสำคัญใดๆ หากจะใช้กรอบแนวคิดของยูเนสโกแยกแยะอุปสรรคของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมออกมาเป็นรายชื่อ ปรากฏดังนี้

(1) อุปสรรคทางกายภาพ ในข้อนี้หมายถึงข้อจำกัดทางกายที่ทำให้นักเรียนไม่สามารถเข้าถึงสิ่งอำนวยความสะดวกที่จัดสรรไว้ มักเกิดกับนักเรียนที่มีความพิการทางกายในการใช้อาคาร ส่วนประกอบทางกายภาพอื่นๆ ในสถานศึกษาซึ่งทำให้นักเรียนรู้สึกไม่ปลอดภัย และสถานศึกษาหลายแห่งมิได้เตรียมพร้อมเพื่อรองรับความต้องการของนักเรียนที่มีความพิเศษเหล่านี้

(2) หลักสูตร ในระบบการศึกษาใดๆ หลักสูตรเป็นอุปสรรคสำคัญประการหนึ่ง เนื่องจากเป็นเครื่องมือสำคัญในการแปลงหลักการสู่การปฏิบัติ ปกติแล้วพบว่าหลักสูตรไม่อาจตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีอยู่หลากหลายได้ ในหลายบริบทการออกแบบหลักสูตรมีลักษณะจำกัด ไม่ยืดหยุ่นพอที่จะสามารถปรับให้เหมาะสมกับความต้องการของสถานศึกษา หรือสำหรับครูที่ต้องการทดลองและพัฒนาวิธีการสอนใหม่ๆ จากหลักสูตร ดังนั้น อาจเป็นเหตุหนึ่งที่ทำให้การจัดการเรียนรวมไม่ตอบสนองนักเรียนและไม่จูงใจนักเรียน

(3) ครู ความสามารถและเจตคติของครูอาจกลายเป็นข้อจำกัดสำคัญสำหรับการจัดการเรียนรวม ทั้งนี้ เพราะการฝึกอบรมบุคลากรในสถานศึกษาผลิตครูยังทำไม่ได้เพียงพอ และมีแนวโน้มจะฝึกแบบกระจายกระจาย แยกส่วน ไม่ประสานกัน หากทีมของครูไม่มีเจตคติที่ดีพอในการจัดการเรียนรวม ก็มีแนวโน้มว่านักเรียนจะได้รับการศึกษาที่ไม่น่าพอใจ มีงานวิจัยจำนวนหนึ่งที่ศึกษาอุปสรรคของการเรียนรวมในเรื่องของครูโดยเฉพาะ ได้แก่ (3.1) การจับคู่สอนของครู ในแง่หนึ่งถือว่าเป็นปัจจัยแห่งความสำเร็จ แต่มีงานวิจัยพบว่า หากสามารถเลือกได้ครูจำนวนมากปฏิเสธการสอนแบบจับคู่ การแบ่งปันแนวคิด ทักษะการสอน การใช้สื่อการสอน และการจัดการชั้นเรียน แต่หากใช้การมอบหมายหรือสั่งตามอำนาจบังคับบัญชา ครูจะไม่มีความสุขในการสอนแบบเรียนรวม สายสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างครูจะไม่เกิดแต่แปรไปเป็นการแข่งขัน ความเครียด การเกี่ยงงาน และการทำงานที่ไปด้วยกันไม่ได้ ครูจะขอทำงานตามลำพังและปฏิเสธการทำงานคู่กับครูคนอื่น และไม่พัฒนาตนเองเพื่อให้เกิดทักษะที่จำเป็นสำหรับการเรียนรวม (Hernandez, 2013) (3.2) ความกลัวของครู ความกลัวเป็นอุปสรรคอีกประการหนึ่งของการจัดการเรียนรวม ครูที่สอนวิชาสามัญรู้สึกว่าตนเองไม่พร้อมที่จะรับผิดชอบนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง เนื่องจากว่าไม่ได้รับการฝึกมาก่อน ไม่มีสิ่งสนับสนุนหรือถูกโยนเข้าไปในสถานการณ์นั้นๆ โดยไม่คำนึงถึงเวลาที่มีอยู่จำกัด นอกจากนั้นครูยังรู้สึกว่าตนเองมิได้เข้าใจความต้องการแตกต่างของนักเรียนที่ต่างออกไปจากนักเรียนที่เคยสอนอยู่ครบทุกประเภท ดังนั้น จึงอาจเป็นไปได้ที่ครูจะรับมือกับสถานการณ์ในชั้นเรียนได้ไม่ถูกต้องหรือไม่ดีพอ นอกจากนั้นครูบางกลุ่มยังพอใจกับสภาพปัจจุบันของตนจนไม่ยากก้าวไปสู่สถานการณ์ใหม่ที่ไม่คุ้นชิน (Alquraini, 2012) และ (3.3) ความกังวลของครู ครูส่วนใหญ่ที่ได้รับมอบหมายให้สอนในชั้นเรียนรวมจะกังวลอย่างมากเรื่องการทดสอบ คะแนน และประสิทธิภาพในการทำงานของตนในฐานะครูคนหนึ่งของระบบการศึกษาที่บางประเทศประเมินครูด้วยผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการระดับสูงของนักเรียน (Baglieri, Knopf & Baglieri, 2004) นอกจากนั้น Wendell (2008) ยังพบว่า ครูที่สอนในชั้นเรียนรวมเป็นห่วงว่าสถานการณ์จริงในชั้นเรียนจะส่งผลอย่างไรกับการศึกษาของนักเรียนส่วนใหญ่

(4) ภาษาและการสื่อสาร การเรียนรู้เกิดขึ้นได้ด้วยภาษา ซึ่งภาษาในสถานศึกษาอาจมิใช่ภาษาแม่ของนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง ดังนั้น นักเรียนกลุ่มนี้จะเสียประโยชน์ในระดับหนึ่ง และมีผลให้การเรียนรู้เกิดอย่างไม่ต่อเนื่อง นักเรียนที่ด้อยความสามารถในการใช้ภาษาแม่ในการเรียนรู้ มักจะถูกคาดหวังความสำเร็จทางวิชาการในระดับต่ำ ดังที่พบในประเทศเลโซโท (Lesotho) ว่านักเรียนส่วนหนึ่งที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักจะขาดโอกาสในการเข้าเรียน (Miles, 2000) ครูและกลุ่มบุคลากรของสถานศึกษาขาดความรู้ความสามารถในการจัดการเรียนรวม ขาดเงิน อุปกรณ์ สิ่งสนับสนุน รวมทั้งขาดความรู้และประสบการณ์

(5) ปัจจัยด้านเศรษฐกิจสังคม ปัจจัยนี้เกี่ยวข้องกับความไม่พอและไม่เท่าเทียมที่เกิดขึ้นในระบบการศึกษา ปกติแล้วปัญหานี้เกิดในพื้นที่ยากจน มีอัตราการว่างงานสูง นอกจากนั้นการได้รับผลกระทบอย่างรุนแรงจากเชื้อ HIV/AIDS ก็เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่รวมอยู่ในปัจจัยด้านเศรษฐกิจสังคมด้วย มีปัจจัยด้านเศรษฐกิจสังคมหลายประการที่เป็นอุปสรรคทางสังคมอันเป็นตัวเร่งปฏิกิริยาการปฏิเสธทางสังคมที่มีต่อการเรียนรวม อุปสรรคบางประเภทอยู่เหนือการควบคุมของนักเรียน แต่บางอย่างก็ควบคุมได้สำหรับอุปสรรคที่อยู่เหนือการควบคุมของตัวนักเรียน ได้แก่ ภูมิหลังและประสบการณ์สังคม ประกอบด้วย เศรษฐฐานะ เชื้อชาติ เพศ อายุ ระดับชาวนปัญหา และเงื่อนไขที่เป็นข้อจำกัดของความต้องการแตกต่างที่จะนำมาจัดวางตัวนักเรียนในชั้นเรียน และยังรวมไปถึงความแตกต่างของระดับพัฒนาการของนักเรียน สาเหตุของการมีความต้องการแตกต่างและบริบทชั้นเรียน (Di Gennaro et al, 2011) ซึ่งเป็นลักษณะของแบบตายตัว (stereotype) หรืออคติที่ก่อให้เกิดความขัดแย้งในสถานการณ์สังคม ซึ่งนักเรียนต้องเรียนรู้ที่จะเอาชนะอุปสรรคเหล่านี้ อีกด้านหนึ่งยังมีอุปสรรคที่นักเรียนสามารถปรับปรุงเปลี่ยนแปลงได้ด้วยตนเอง อันได้แก่ การแสดงพฤติกรรมสังคมที่เหมาะสมกับบริบท เช่น การสบตา การสนทนา การยอมรับบริเวณส่วนตัว การตอบสนองต่อคนแต่ละคนที่มีลักษณะแตกต่างกัน และการเข้าใจนัยทางสังคมในทุกด้านเพื่อที่จะได้พัฒนาและฝึกทักษะสังคมของตน (Rotheram-Fuller, 2005) นอกจากนั้น ยังมีอุปสรรคเรื่องการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมในระดับเพื่อน ตั้งแต่การริเริ่ม รักษา และบูรณาการเข้าสู่ชีวิตก็เป็นอีกอุปสรรคหนึ่งที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ (Di Gennaro et al, 2011)

(6) งบประมาณ เงื่อนไขข้อใหญ่ที่ถือว่าส่งผลเชิงลบต่อการจัดการเรียนรวมมาก คือ การขาดแคลนงบประมาณ ซึ่งนำไปสู่การขาดสิ่งอำนวยความสะดวก ครู สื่อการสอน การสนับสนุนต่างๆ ที่ต้องการ รวมไปถึงทำให้ขาดทรัพยากรที่จะตอบสนองความต้องการจำเป็นของนักเรียน

(7) การจัดระบบการศึกษา ส่วนใหญ่แล้วระบบการศึกษาจะเป็นแบบรวมอำนาจซึ่งอาจยับยั้งการเปลี่ยนแปลงและการริเริ่ม ความรับผิดชอบในการตัดสินใจระดับสูงมีแนวโน้มจะอิงอยู่กับกฎระเบียบมากกว่าจะอิงกับการบริการที่มีคุณภาพซึ่งยึดนักเรียนเป็นสำคัญ ประกอบกับการขาดสารสนเทศ หรือมีแต่ไม่เพียงพอ จึงยากที่จะตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีหลากหลายได้

(8) นโยบาย ผู้พัฒนานโยบายที่ไม่เข้าใจหรือไม่ยอมรับแนวคิดการศึกษาแบบเรียนรวมจะเป็นอุปสรรคหนึ่งของการจัดการสถานศึกษาแบบเรียนรวม ในหลายประเทศผู้บริหารไม่แน่ใจเรื่องนโยบายการจัดการเรียนรวม โดยเกรงว่าการเรียนรวมจะเป็นแนวคิดที่เปลี่ยนไปอย่างรวดเร็ว เช่นเดียวกับแนวคิดประเด็นร้อนหลายอย่างทางการศึกษา และประการสุดท้าย อุปสรรคเฉพาะตัวของสถานศึกษาที่มีผลต่อการเรียนรวมและแก้ได้ยาก เช่น วัฒนธรรมของสถานศึกษา การแยกแยะประเภทของนักเรียน ความรู้ และความคิดรวบยอดของครูในการจัดการเรียนรวม (Paliokosta & Blandford, 2010) แต่ในหลายประเทศจะมีนโยบายที่ให้สิทธิหรืออำนวยความสะดวกให้กับผู้บริหารในการประกาศไม่รับนักเรียนบางคนที่ไม่เห็นว่าเรียนรู้ไม่ได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างรุนแรง สำหรับเด็กกลุ่มนี้ในบางประเทศรัฐจะจัดหน่วยงาน

การศึกษาพิเศษออกไปจากกระทรวงศึกษาธิการเพื่อรับผิดชอบ และบ่อยครั้งที่นักเรียนกลุ่มนี้ไม่ได้รับความคาดหวังให้เข้าไปมีส่วนร่วมในการศึกษาในสถานศึกษากระแสหลัก และผลที่ตามมาคือการขาดความเสมอภาคในโอกาสของการศึกษาต่อหรือการจ้างงาน

Miles (2000) ได้ศึกษาอุปสรรคของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษาของประเทศกำลังพัฒนา ประเทศแรก คือ แซมเบีย (Zambia) ซึ่งเน้นการมีส่วนร่วมระหว่างสถานศึกษากับชุมชน อุปสรรคที่เกิดขึ้น ได้แก่ เจตคติแบบดั้งเดิมที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการแตกต่าง คือเห็นว่าควรถูกกันออกจากการได้รับการศึกษา แต่เด็กทั่วไปส่วนหนึ่งก็ไม่ได้รับโอกาสทางการศึกษาด้วย เนื่องมาจากปัจจัยทางเศรษฐกิจสังคม นอกจากนั้นสำหรับกลุ่มนักเรียนที่มาเรียนยังเรียนแบบจ่ายอม ไม่ตระหนักถึงสิทธิของตน หรือมาจากครอบครัวยากจน ระบบการสอนไม่เปิดโอกาสให้แสดงความเห็น และหลักสูตรไม่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของชุมชน ประเทศที่สอง คือ มาลี (Mali) ที่จัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมของชุมชน อุปสรรคที่เกิดขึ้น ได้แก่ ความไม่เพียงพอและความไม่เหมาะสมของการสนับสนุนที่รัฐจัดให้ การขาดนโยบายสนับสนุนสถานศึกษาแบบเรียนรวม มีประเด็นเรื่องการสื่อสารและการพำนักอยู่ไม่เป็นที่ของเด็กที่มีความต้องการแตกต่าง การเลือกปฏิบัติทางเพศ และการขาดความรู้ของครูในการจัดการเรียนรวม และประเทศที่สาม คือ เลโซโท (Lesotho) เน้นผู้ปกครองเป็นหุ้นส่วนของสถานศึกษา อุปสรรคที่พบคือ นักเรียนส่วนหนึ่งที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักจะขาดโอกาสในการเข้าเรียน ครูและกลุ่มบุคลากรของสถานศึกษาขาดความรู้ความสามารถในการจัดการเรียนรวม ขาดเงิน อุปกรณ์ สิ่งสนับสนุน รวมทั้งขาดความรู้และประสบการณ์

ส่วนในสหรัฐอเมริกา Kurth & Gross (2015) ได้ประมวลอุปสรรคการจัดการเรียนรวมในชั้นเรียนจากหลายกรณีศึกษา พร้อมทั้งวิธีการแก้ไข มีข้อค้นพบสำคัญ ดังนี้ *ประการแรก* การขาดคณะทำงานที่ได้รับการฝึกอบรมในเรื่องการเรียนรวม แก้ไขด้วยการจัดวันพัฒนาวิชาชีพ และเชิญคณาจารย์จากสถาบันอุดมศึกษาในท้องถิ่นมาฝึกอบรม *ประการที่สอง* การรังแก แก้ไขโดยการรวมกันของสมาชิกชุมชนสถานศึกษา เช่น เพื่อนตัวเพื่อน เริ่มต้นวงจรเพื่อน การใช้เพื่อนคู่หู และการสร้างเครือข่ายกับสถานศึกษาอื่นๆ ในท้องถิ่น *ประการที่สาม* ขาดวัสดุและสื่อการเรียน แก้ไขด้วยการสืบค้นจากอินเทอร์เน็ต *ประการที่สี่* เวลาไม่พอ แก้ไขด้วยการมอบหมายการวางแผนตารางการทำงานร่วมระหว่างระดับชั้น และจัดตารางแบบบล็อก *ประการที่ห้า* ชั้นเรียนมีขนาดใหญ่เกินไป แก้ไขโดยจัดสัดส่วนให้เป็นไปตามธรรมชาติ ไม่จัดให้มีนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างทั้งหมดมาอยู่รวมกันในห้องเรียนเดียวกัน *ประการที่หก* งบประมาณไม่พอ แก้ไขด้วยการเคลื่อนทรัพยากรจากชั้นเรียนพิเศษมายังชั้นเรียนรวมเพื่อใช้ร่วมกัน *ประการที่เจ็ด* คະแนนสอบที่แสดงความก้าวหน้ารายปี แก้ไขโดยทำให้มั่นใจได้ว่านักเรียนได้รับการประเมินอย่างถูกต้อง รวมไปถึงการมีทางเลือกในการประเมินที่เหมาะสม และใช้ความชำนาญการของนักการศึกษาพิเศษเพื่อสนับสนุนนักเรียนทุกคนในห้องเรียน และ *ประการสุดท้าย* ห้องปฏิบัติการวิทยาศาสตร์ไม่ปลอดภัยพอ และนักเรียนที่บกพร่องทางกายส่วนใหญ่ไม่สามารถเข้าถึงการใช้งานได้ แก้ไขโดยมอบหมายให้นักการศึกษาผู้ช่วยหรือกลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อนเพื่อดูแลความปลอดภัยตามความจำเป็น หรือจัดการ

ปรับเครื่องใช้ต่างๆ ในห้องปฏิบัติการเพื่อที่นักเรียนที่บกพร่องทางกายสามารถเข้าถึงได้สะดวกขึ้น

ผลการประมวลแนวคิดและลักษณะเฉพาะของสถานศึกษาแบบเรียนรวม พบว่า *ประการแรก* เป็นการนำแนวคิดของการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน *ประการที่สอง* สถานศึกษาแบบเรียนรวมมีลักษณะเฉพาะต่างออกไปจากสถานศึกษาแบบดั้งเดิมของกระแสหลัก โดยเฉพาะด้านความทั่วถึงและเท่าเทียม ด้านความรู้สึกของผู้รับและผู้ให้บริการ และด้านประสิทธิภาพ *ประการที่สาม* การพัฒนาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมควรเริ่มจากการศึกษาตัวอย่างจากแบบปฏิบัติที่ดี และค้นหาเหตุร่วมกับพลวัตการเปลี่ยนแปลง *ประการที่สี่* มีปัจจัยแห่งความสำเร็จที่สำคัญเกี่ยวข้องกับการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม และ *ประการสุดท้าย* มีอุปสรรคสำคัญหลายประการเช่นกันในการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมและการจัดการเรียนในชั้นเรียนรวม

จากแนวคิดดังกล่าวข้างต้นทำให้การวิจัยเรื่องนี้มุ่งศึกษาการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศที่มีแบบปฏิบัติที่ดี ตามผลการศึกษาของ PISA (2015) โดยวิเคราะห์ภาพการจัดการเรียนรวม การปฏิบัติในการแปลงสถานศึกษาแบบเรียนรวม ปัจจัยแห่งความสำเร็จ และอุปสรรคในการพัฒนาสถานศึกษา เปรียบเทียบกับประเทศไทย โดยหาช่วงห่างและให้ข้อเสนอเชิงนโยบาย

บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยเอกสาร (documentary research) ด้วยวิธีศึกษาเชิงคุณภาพ (qualitative methods) แบบหลายกรณี จากประเทศที่จัดการศึกษาได้อย่างมีคุณภาพสูงและมีความเสมอภาค 4 แห่ง อ้างอิงจากผลการทดสอบ PISA เมื่อ ค.ศ. 2015 ได้แก่ แคนาดา เดนมาร์ก เอสโตเนีย ฮังการี และมาเก๊าแห่งสาธารณรัฐประชาชนจีน เพื่อให้ได้แนวปฏิบัติที่โดดเด่นสะท้อนความสำเร็จของประเทศนั้นๆ จากนั้นจึงนำมาเปรียบเทียบกับประเทศไทย รายละเอียดของขั้นตอนการดำเนินการวิจัยเป็นดังนี้

แบบการวิจัย

การวิจัยเอกสารเป็นการวิจัยที่วิเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งบันทึกข้อมูลประเภทต่างๆ โดยที่แหล่งข้อมูลนั้นเป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ที่มีคุณภาพ มีความหมายในประเด็นที่ต้องการศึกษาค้นคว้าชัดเจน โดยที่ต้องมีการร่วมกันประเมินคุณค่าก่อนนำมาวิเคราะห์ สำหรับเกณฑ์การประเมินก่อนนำมาวิเคราะห์ ได้แก่ *ข้อแรก* ความแท้ (authenticity) หมายถึง ความสมบูรณ์และความเป็นต้นตำรับของเอกสารและการเขียนที่เป็นของจริง *ข้อที่สอง* ความน่าเชื่อถือ (credibility) หมายถึง ความจริงและความแม่นยำของเอกสาร ซึ่งในกรณีนี้ต้องมีการเลือกเอกสารตามเงื่อนไขของวัตถุประสงค์การวิจัยโดยปราศจากอคติ *ข้อที่สาม* ความเป็นตัวแทน (representativeness) หมายถึง เป็นเอกสารที่ใช้กันเพื่อศึกษาค้นคว้าในหัวข้อที่กำลังศึกษาอยู่ และอาจดูได้จากการเข้าถึงเพื่อสืบค้นงานวิจัยในขอบข่ายเดียวกัน และ *ข้อที่สี่* ความหมาย (meaning) ในที่นี้มี 2 ระดับ ระดับแรก เป็นความสามารถในการเข้าใจเอกสารได้จากการอ่านตามตัวอักษร และระดับที่สอง เป็นการตีความในบริบทของสังคมที่บทความนั้นเกิดขึ้น จากนั้นจึงนำมาสังเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา (www.oxfordreference.com; www.aera.net/SIG013)

แหล่งข้อมูลการวิจัย

แหล่งข้อมูลการวิจัยจำแนกเป็นสองประเภท ได้แก่ แหล่งความรู้ประเภทเอกสารปฐมภูมิ เป็นกฎหมาย/นโยบายทางการศึกษาซึ่งออกมาจากภาครัฐของแต่ละประเทศ และเอกสารทุติยภูมิที่เป็นบทความวิชาการ และผลงานวิจัยที่เผยแพร่ผ่านสื่อสิ่งพิมพ์และสื่อออนไลน์ โดยมีเกณฑ์การคัดเลือกแบบเจาะจง คือ (1) มีสาระสำคัญเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน (2) เป็นแหล่งข้อมูลที่จัดทำโดยหน่วยงาน องค์กรวิชาชีพ และรายงานวิจัยที่ปรากฏในฐานข้อมูล และ (3) มีการตีพิมพ์ตั้งแต่ พ.ศ. 2543 (ค.ศ. 2000) หลังการประกาศใช้ Darkar Framework ขององค์การยูเนสโก เป็นต้นมา

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล และวิเคราะห์เชิงเนื้อหา ประกอบด้วย ตารางวิเคราะห์ คำหลัก และแบบบันทึกสาระสำคัญ

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลแบบหลายกรณีจากประเทศที่มีแบบปฏิบัติเป็นเลิศ มีขั้นตอนการปฏิบัติตามลำดับ ดังนี้

1. กำหนดกรอบการศึกษา ได้แก่ ความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานหรือการจัดการเรียนรวมในสถานศึกษา
2. กำหนดประเทศเพื่อเป็นกรณีศึกษา ได้แก่ แคนาดา สาธารณรัฐประชาชนจีน (ฮ่องกงและมาเก๊า) เดนมาร์ก และเอสโตเนีย โดยใช้เกณฑ์คัดเลือกจากผลการสอบ PISA ประจำปี 2015
3. กำหนดประเด็นการศึกษาแต่ละกรณีศึกษาที่มีขอบเขตตามกรอบการศึกษา 4 หัวข้อหลัก ได้แก่ (1) ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศ (2) วิธีปฏิบัติในสถานศึกษา (3) ปัจจัยแห่งความสำเร็จ และ (4) อุปสรรคในการดำเนินงาน
4. รวบรวมข้อมูลการจัดการศึกษาของประเทศที่เป็นกรณีศึกษา
5. วิเคราะห์เชิงเปรียบเทียบให้เห็นแนวโน้มของการปฏิบัติร่วมหรือความคล้ายคลึง และที่โดดเด่นเป็นเอกลักษณ์เฉพาะประเทศ
6. กำหนดข้อเสนอนโยบายของประเทศไทย โดยใช้ช่องว่างระหว่างประเทศต้นแบบกับประเทศไทยในหัวข้อที่วิเคราะห์แหล่งข้อมูลสำคัญ
7. ตรวจสอบความตรงเชิงปฏิบัติการโดยผู้ทรงคุณวุฒิด้านปฏิบัติการการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย จำนวน 3 ท่าน

กรอบการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยมีแบบแผนการดำเนินการวิจัยสรุปดังตาราง

ตารางที่ 3.1 แบบแผนการเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยด้วยวิธีเชิงคุณภาพแบบหลายกรณี

ขั้นตอนการรวบรวมข้อมูล	กิจกรรมที่เกี่ยวข้อง	ผลการปฏิบัติ
1. กำหนดกรอบการศึกษา 2. กำหนดกรณีศึกษา	1. กำหนดขอบเขตของปัญหา (1) สืบค้นประชากรเอกสารที่เกี่ยวข้องให้ครอบคลุมประเด็นการศึกษา (2) สืบค้นความรู้ ข้อเท็จจริงจากเอกสารเพื่อให้ได้ความรู้ที่ลึกซึ้ง กำหนดกระทงคำถาม และวัตถุประสงค์การวิจัยที่สอดคล้องกัน	1. ทบทวนวรรณกรรม แนวคิดของความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษา 2. รายชื่อกรณีศึกษา
3. กำหนดประเด็นสำคัญเพื่อใช้ในการศึกษาจากกรณีศึกษา	2. วิเคราะห์จำแนกข้อมูล (1) วิเคราะห์จำแนกข้อมูลระดับคำหลัก โดยใช้ตารางวิเคราะห์คำหลัก (2) วิเคราะห์จำแนกข้อมูลระดับเหตุการณ์ โดยใช้แบบบันทึกสาระสำคัญ	ประเด็นการปฏิบัติในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน
4. รวบรวมข้อมูลการจัดการศึกษาของกรณีศึกษา และประเทศไทย	3. วิเคราะห์เปรียบเทียบเหตุการณ์ (1) เปรียบเทียบและแสดงความสัมพันธ์ของข้อมูลที่มีการวิเคราะห์แยกประเด็นแล้ว (2) สรุปผลในภาพรวมที่อาจมีความเป็นนามธรรมเกิดขึ้น โดยใช้ตารางเปรียบเทียบ	รายงานผลการศึกษารายกรณีศึกษา และประเทศไทย : ความสำเร็จของการศึกษาและการเรียนรู้ (วัตถุประสงค์การวิจัยข้อแรก)
5. วิเคราะห์เนื้อหาและเปรียบเทียบกรณีศึกษากับประเทศไทย	4. วิเคราะห์ขยายวงการเปรียบเทียบ (1) ขยายการเปรียบเทียบกับเหตุการณ์อื่นของกรณีศึกษาโดยใช้ข้อสรุปความสัมพันธ์ และแนวคิดที่ได้จากขั้นวิเคราะห์เปรียบเทียบเหตุการณ์ (2) สังเกตความเหมือนและความต่างที่เกิดขึ้น และสร้างข้อสรุปความคิด	รายงานผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบประเด็นเหมือนและประเด็นต่าง (1) ระหว่างกรณีศึกษาด้วยกัน (2) ระหว่างกรณีศึกษากับประเทศไทย

ขั้นตอนการรวบรวมข้อมูล	กิจกรรมที่เกี่ยวข้อง	ผลการปฏิบัติ
6. กำหนดข้อเสนอ/แนวคิดนโยบายการจัดการสถานศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทย	<p>5. พิจารณาข้อสรุปของข้อเท็จจริง (fact) ที่เป็นรูปธรรม ทั้งที่เป็นลักษณะร่วม และเอกลักษณ์เฉพาะที่เป็นปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จ ในการสร้างข้อสรุปของกรอบความคิดเชิงนามธรรมให้ครอบคลุมทุกประเด็นของข้อเท็จจริงที่เป็นส่วนย่อย</p> <p>6. เชื่อมโยงข้อสรุปกับหลักการแนวคิดทฤษฎีที่เป็นกรอบแนวคิดของการวิจัย และข้อสรุปของความรู้/ความคิดตามหลักการเชิงรูปธรรมที่มีลักษณะเฉพาะที่โดดเด่นสมเหตุสมผลมีความตรงเชิงอ้างอิงทั่วไป</p>	ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายความทั่วถึงและเท่าเทียมในการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน (วัตถุประสงค์การวิจัย ข้อ 2)
7. ตรวจสอบความตรงตามหลักการและเชิงปฏิบัติการ	7. ตรวจสอบความตรงตามหลักการ และการเป็นไปได้ในการปฏิบัติจริง โดยผู้ทรงคุณวุฒิทางการศึกษาที่เป็นผู้บริหารสถานศึกษาการศึกษาสงเคราะห์ 1 ท่าน และสถานศึกษาแบบเรียนรวม 2 ท่าน วิพากษ์และให้ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย	ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายความทั่วถึงและเท่าเทียมในการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่สอดคล้องกับบริบทของประเทศไทย

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลวิจัยยึดหลักการวิเคราะห์เนื้อหาที่มีหลักการสำคัญ คือ การลดทอนขนาดและปริมาณข้อมูล (data reduction) ตามวิธีนรนัย (deductive approaches) และลงข้อสรุปผลการวิเคราะห์เป็นหมวดหมู่ตามวิธีอุปนัย (inductive approaches) การนำเสนอผลการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบความเรียง ตาราง และแผนภาพ (diagram) ตามความเหมาะสมกับลักษณะของข้อมูล

บทที่ 4

ผลการศึกษารัฐธรรมนูญการศึกษาขั้นพื้นฐานแบบทั่วถึง และเท่าเทียมของต่างประเทศ

วัตถุประสงค์การวิจัยข้อแรก คือ เพื่อทบทวนการนำนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งของต่างประเทศและประเทศไทย สำหรับบทนี้เป็นการนำเสนอผลของต่างประเทศ ได้แก่ แคนาดา เดนมาร์ก เอสโตเนีย และสาธารณรัฐประชาชนจีน (ฮ่องกงและมาเก๊า) มีรายละเอียด ดังนี้

ประเทศแคนาดา

สำหรับแคนาดาความทั่วถึงและเท่าเทียมเป็นเป้าหมายของชุมชน เป็นวิถีของการคิดและการกระทำที่เปิดให้ทุกคนรู้สึกว่าคุณค่าได้รับการยอมรับ มีคุณค่า และปลอดภัย โดยปรับตนเองตลอดเวลาเพื่อตอบสนองความต้องการของสมาชิกที่เปลี่ยนแปลงไปเรื่อยๆ เปิดโอกาสให้พลเมืองทุกคนสามารถเข้าถึงและมีส่วนร่วมในการพัฒนาสถานะของทุกคน (www.edu.government.ca) สถานศึกษาถือเป็นสถาบันพลเมือง เป็นส่วนสำคัญของการสร้างโครงสร้างพื้นฐาน เป็นยุทธศาสตร์สำคัญ และเป็นกลไกการขับเคลื่อนสำหรับการสร้างและรักษาลักษณะร่วมทางสังคมที่ก่อให้เกิดความทั่วถึงและเท่าเทียม นอกจากนี้ยังเป็นสถาบันทางสังคมแล้ว สถานศึกษายังเป็นสถาบันการเรียนรู้ซึ่งมีความท้าทาย คือ นำนักเรียนที่หลากหลายมาเรียนรู้ร่วมกัน (Freiler, 2010) ดังนั้น การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจึงถือเป็นเรื่องสำคัญของแคนาดา ซึ่งตามบริบทของประเทศ หมายถึง การสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมที่ขยายศักยภาพของเด็กและเยาวชนในแคนาดาซึ่งเป็นสังคมพหุเชื้อชาติ และหมายรวมไปถึงเด็กและเยาวชนที่ด้อยความสามารถให้ได้รับการศึกษาคุณภาพสูงรวมไปกับเพื่อนๆ ในสถานศึกษาท้องถิ่นที่บริการชุมชนโดยรวม (Porter & Towell, 2017) เพื่อให้สังคมรับรู้และมีส่วนร่วมกับการจัดการศึกษาของประเทศ ในเดือนกุมภาพันธ์ของทุกปีจึงจัดเป็นเดือนแห่งการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมของแคนาดา

แคนาดาถือว่ามีความสำเร็จสูงในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ดังปรากฏในรายชื่อของกลุ่มประเทศที่มีความสำเร็จในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม 1 ใน 4 ประเทศแรกตามรายงานของ PISA 2015 ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

1. ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของแคนาดา

เมื่อ ค.ศ. 1994 แคนาดาได้รับเอาปฏิญญาซาลามังคาที่สนับสนุนให้จัดการศึกษาแบบเรียนรวมมาใช้ในประเทศ โดยคำว่า “เรียนรวม” ในระยะแรกหมายความว่านักเรียนด้อยความสามารถ ต่อมา Winzer (1999) นักการศึกษาของแคนาดาได้แสดงรูปแบบของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมว่ามีรูปแบบที่ต่างออกไปจากการจัดการศึกษาพิเศษโดยสิ้นเชิง โดยที่แบบเรียนรวมไม่ใช่คำว่าบูรณาการหรือแบ่งความต้องการพิเศษของนักเรียนออกเป็นระดับหรือประเภทของการด้อยความสามารถ ในช่วงนั้นรัฐบาลและนักการศึกษาส่วนใหญ่ของแคนาดาไม่ค่อยเข้าใจภาพที่ Winzer นำเสนอมากนัก มีความเห็นแย้งกันอย่างมากระหว่างการจัดการศึกษาพิเศษกับการศึกษาแบบเรียนรวมซึ่งนำไปสู่การวิจัยจำนวนมากในแคนาดาเพื่อทำความเข้าใจในเรื่องนี้

จนถึง ค.ศ. 2006 แคนาดาได้ใช้คำว่าการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับระบบสถานศึกษาทุกแห่งที่เปิดรับนักเรียนทุกกลุ่มโดยไม่เลือกปฏิบัติ และทุกพื้นที่ของประเทศได้รับไว้เป็นนโยบายเพื่อลงสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา อย่างไรก็ตาม นโยบายไม่ใช่การบังคับ แต่ละพื้นที่มีอิสระในการที่จะวางนโยบายการเรียนรวมของตนเองโดยไม่ทิ้งสาระหลัก สำหรับการจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษาแบบเรียนรวมถูกมองว่าเป็นวิถีชีวิตซึ่งผูกอยู่กับระบบค่านิยมที่ให้คุณค่าต่อความหลากหลายของมนุษย์ ตอบสนองศักยภาพและความต้องการรายบุคคล และทำให้มั่นใจได้ว่านักเรียนทั้งหมดสามารถเข้าถึงการศึกษาที่จัดในชั้นเรียนได้อย่างเสมอภาค

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในแคนาดาปฏิเสธความเชื่อที่สนับสนุนการแยกจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ แต่เชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเรียนรู้กับเพื่อนๆ ในวิธีที่คล้ายคลึงกัน ด้วยการได้เข้าไปมีส่วนร่วมทั้งทางวิชาการและทางสังคมได้มากขึ้น ครูในชั้นเรียนปกติรับผิดชอบนักเรียนทุกคนในชั้นเรียนโดยไม่คำนึงถึงความแตกต่าง ครูเป็นตัวแทนของการไม่เลือกปฏิบัติของนักเรียน ครูจะมีทีมผู้ช่วยทางการศึกษาสนับสนุนเมื่อจำเป็น ยิ่งไปกว่านั้นผู้ปกครองของนักเรียนทั้งชั้นต้องเป็นส่วนหนึ่งของทีมสนับสนุนตามธรรมชาติ

เมื่อ ค.ศ. 2006 กระทรวงศึกษาธิการของแคนาดาได้พัฒนาความเชื่อหลัก 6 ข้อ เพื่อเป็นหลักการแนวทางการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (www.edu.gov.on.ca/) ได้แก่ (1) นักเรียนทุกคนสามารถประสบความสำเร็จ (2) การออกแบบที่เป็นสากลและการเรียนการสอนตามความแตกต่างเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพในการตอบสนองการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละคน (3) วิธีปฏิบัติในการเรียนการสอนที่ประสบความสำเร็จต้องมีพื้นฐานการวิจัยฐานประจักษ์ (evidence-based research) ที่ได้รับจากประสบการณ์ (4) การพัฒนาครูให้ทำงานได้ในชั้นเรียนรวมเป็นปัจจัยสำคัญ แม้ว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอาจได้รับการสนับสนุนจากบุคคลจำนวนมาก (5) นักเรียนแต่ละคนมีรูปแบบของการเรียนรู้เป็นของตนเอง และ (6) ครูผู้สอนต้องการการสนับสนุนจากชุมชนกลุ่มใหญ่เพื่อสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ซึ่งสนับสนุนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ใน ค.ศ. 2016 การปกครองส่วนท้องถิ่นเมือง New Brunswick ได้รับรางวัลนวัตกรรมนโยบาย **2016 Zero Project Award for Innovative Policy** จากประเทศต่างๆ ที่เข้าร่วมจำนวน 100 ประเทศ โดยนโยบายที่ได้รางวัล คือ นโยบาย 322 ในการศึกษาแบบเรียนรวมที่พัฒนาขึ้นเมื่อ ค.ศ. 2013 สำคัญ คือ สถานศึกษาที่จัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ต้องระบุว่า “การปฏิบัติด้านการศึกษาจะต้องไม่แยกแยะด้วยการจัดโครงการหรือชั้นเรียน สำหรับที่มีความท้าทายทางการเรียนรู้หรือพฤติกรรมไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้ในสถานศึกษา หรือในชุมชน...” ซึ่งจากการนำนโยบายนี้ไปปฏิบัติในเมือง New Brunswick จนได้ผลดี กระทรวงศึกษาธิการของแคนาดาในฐานะหน่วยงานกำกับพัฒนามาตามนโยบาย 322 กล่าวว่า “เรากำลังเริ่มต้นศักราชใหม่ของการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม” (www.startingwithjulius.org/ay/canada-policy322)

2. วิธีปฏิบัติ

ความเชื่อ 6 ประการข้างต้นได้นำมาสู่วิธีปฏิบัติในสถานศึกษา โดยเริ่มจากการทำความเข้าใจ ลักษณะสำคัญ กระบวนการสร้าง และการตรวจติดตามความก้าวหน้า ดังนี้

2.1 การทำความเข้าใจลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวม

ศูนย์กลางการวิจัยสถาบันการศึกษาแบบเรียนรวมแห่งประเทศไทย (www.inclusiveeducationresearch.ca) ได้ประมวลผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่เป็นฐานคิดของการสร้างสถานศึกษาไว้ 4 ข้อ ซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้บริหารและกลุ่มบุคลากรในสถานศึกษาต้องทำความเข้าใจ คือ

2.1.1 สิ่งแวดล้อมที่สนับสนุนการจัดสถานศึกษา อันเป็นวัฒนธรรมและบรรยากาศของสถานศึกษาที่นำไปสู่ความคาดหวังและพฤติกรรมเฉพาะอย่างของบุคลากรและนักเรียนในระดับสูง และไม่มีข้อตกลงเบื้องต้นหรือเงื่อนไขใดๆ เกี่ยวกับความสามารถของนักเรียน

2.1.2 ความสัมพันธ์เชิงบวก ความสัมพันธ์ที่เกิดจากการกระทำอันไม่เลือกปฏิบัติ ทำตนเป็นแบบอย่าง พร้อมทั้งกระตุ้นแนวคิดของความทั่วถึงและเท่าเทียมให้เกิดขึ้นกับนักเรียนทุกคน

2.1.3 การตระหนักรู้เรื่องสมรรถนะโดยเฉพาะสมรรถนะที่เป็นจุดแข็งของนักเรียน เพื่อที่จะให้คุณค่าตนเองและพัฒนาคุณค่าในตนเองขึ้นมา

2.1.4 โอกาสในการเข้าร่วม เปิดโอกาสให้นักเรียนเข้าใจความคาดหวังของสังคม มีสมรรถนะทางกายและทางสังคมเพียงพอที่จะใช้ชีวิตของตนเองที่โรงเรียน ที่บ้าน และในชุมชนระดับกว้างขึ้น

2.2 กระบวนการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวม

การสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวมตามลักษณะข้างต้นนั้น มีแบบปฏิบัติที่ดีในแคนาดา และได้พัฒนาขึ้นเป็นกระบวนการ 7 ขั้นตอน ประกอบด้วย วัตถุประสงค์ กลุ่มผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการ บทบาทของผู้ที่ควรบริหารจัดการกระบวนการ และขั้นตอน ดังนี้ (<http://nbacl.nb.ca>)

2.2.1 กำหนดวัตถุประสงค์ โดยเปิดโอกาสให้กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียพัฒนาวัตถุประสงค์ของสถานศึกษาที่สอดคล้องกับบริบทชุมชน วัฒนธรรมสถานศึกษา และทำให้มั่นใจได้ว่านักเรียนทุกคนรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของสถานศึกษาและเข้าร่วมในชีวิตของสถานศึกษาอย่างเต็มที่

2.2.2 ระบุกลุ่มผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการ โดยมีจุดเริ่มต้นที่กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียที่ควรเข้ามาเกี่ยวข้อง ได้แก่ กลุ่มผู้บริหารสถานศึกษา กลุ่มนักวิชาการการศึกษาจากองค์กรและสถาบันอุดมศึกษา และกลุ่มผู้เป็นแหล่งข้อมูลสำคัญของการพัฒนาสถานศึกษา (ครู บุคลากร นักเรียน และผู้ปกครอง เป็นต้น) โดยมีบทบาทและกระบวนการดังรายละเอียด

เรื่องแรก บทบาทของกลุ่มผู้ที่ควรจะบริหารกระบวนการ กลุ่มที่ควรบริหารกระบวนการ ประกอบด้วยคณะกรรมการบริหารสถานศึกษาและกลุ่มผู้บริหารสถานศึกษา โดยภารกิจหลักของการบริหาร ประกอบด้วย (1) ทำความกระจ่างกับวัตถุประสงค์ เป้าประสงค์ และหลักการ แนวนำที่ขับเคลื่อนกระบวนการ (2) ออกแบบกระบวนการและทำให้มั่นใจได้ว่ากระบวนการนั้นได้ถูกดำเนินการอย่างมีประสิทธิภาพ (3) สรรหาผู้อำนวยการความสะดวก (4) จูงใจกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียให้เข้ามามีส่วนร่วม และ (5) ประสานขั้นตอนในกระบวนการตั้งแต่เริ่มต้นจนจบ

เรื่องที่สอง กระบวนการประกอบด้วย 7 ขั้นตอน ซึ่งเรียงตามลำดับดังนี้ (1) จัดระเบียบวิธีปฏิบัติ ซึ่งจำแนกเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ (1.1) ทำความกระจ่างกับวัตถุประสงค์ (1.2) แสดงหลักการหรือค่านิยม เพื่อเป็นแนวนำกระบวนการ (1.3) ระบุกลุ่มที่เข้ามามีส่วนร่วมเพื่อให้ข้อมูล (1.4) ระบุและสรรหาผู้อำนวยการความสะดวก เพื่อให้ทุกคนได้เข้ามามีส่วนร่วม และ (1.5) ออกแบบกระบวนการและพัฒนาแผนงาน โดยสถานศึกษาสามารถใช้คู่มือที่ออกแบบไว้และปรับให้เหมาะกับบริบทของตน (2) ตอบแบบสอบถามและอภิปรายกลุ่ม ในการตอบแบบสอบถามนั้นเป็นการถามตามหัวข้อของความทั่วถึงและเท่าเทียมของสถานศึกษา โดยให้ตอบแบบประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่มีหลักฐานเชิงประจักษ์ชัดเจนจนถึงต้องการสารสนเทศเพิ่มเติม หลังจากนั้นจึงนำข้อมูลที่ได้ออกมาสนทนาถึงข้อมูลเชิงประจักษ์ของหัวข้อด้วยวิธีการที่สถานศึกษาเห็นว่าเหมาะสม (3) ระดมความคิดเพื่อสร้างสรรค์ภาพคร่าวของสถานศึกษาแบบเรียนรวม (4) วิเคราะห์ภาพคร่าวของสถานศึกษาแบบเรียนรวมเพื่อให้ทุกกลุ่มที่เกี่ยวข้องเข้าใจตรงกันว่าสภาพของสถานศึกษาที่พึงปรารถนานั้นเป็นอย่างไร (5) ระบุเป้าหมายที่เป็นผลลัพธ์ของสถานศึกษา โดยประโยคเป้าหมายต้องมีลักษณะเฉพาะเจาะจง และวัด/ประเมินความสำเร็จได้ (6) พัฒนาแผนปฏิบัติการ ประกอบด้วย ทางเลือก กลยุทธ์ กลวิธี ทรัพยากร เวลาการมอบหมายความรับผิดชอบ และกลไกการประเมินความก้าวหน้า หลังจากนั้น จึงนำแผนปฏิบัติการไปสู่การปฏิบัติให้เหมาะสม

2.3 การตรวจติดตามความก้าวหน้าด้วยตัวบ่งชี้ความสำเร็จ

สถานศึกษาแบบเรียนรวมตามคู่มือที่พัฒนาขึ้นมีตัวบ่งชี้ 9 ด้านที่อยู่ในรูปแบบของวงจรกระบวนการ ศึกษา ตรวจสอบ สะท้อนคิด และกระทำ และแต่ละด้านแสดงรายละเอียดในตัวบ่งชี้ดังนี้ (<http://nbacl.nb.ca>)

2.3.1 นำความหลากหลาย ทั้งถึง และเท่าเทียมเข้ามาในสถานศึกษา ในข้อแรกสถานศึกษาแบบเรียนรวมต้อง (1) ให้การยอมรับประสบการณ์ ความรู้ และมุมมองที่หลากหลายของนักเรียน (2) ปรับสถานศึกษาเพื่อช่วยให้นักเรียนที่มีความหลากหลายเรียนรู้ได้อย่างสะดวก (3) ทุกคนในชุมชนต้องรับบทบาทหลักในการทำให้เกิดความทั่วถึงและเท่าเทียมทางการศึกษา (4) ต้องทำให้ค่านิยมของความทั่วถึงและเท่าเทียมแสดงออกมาให้เห็นได้ (5) นักเรียนและบุคลากรทุกคนของสถานศึกษาต้องสามารถเข้าถึงทุกส่วนของสถานศึกษาแบบเชิงรุก และ (6) ตั้งความคาดหวังสำหรับนักเรียนทุกคนในระดับสูงและกระตุ้นให้นักเรียนทำได้จนบรรลุถึงความคาดหวัง

2.3.2 สร้างสรรค์สำนึกความเป็นเจ้าของของสถานศึกษา ต้องให้ความมั่นใจว่าสมาชิกทุกคนของสถานศึกษาได้รับการต้อนรับโดยไม่ถูกเลือกปฏิบัติ นอกจากนี้ยังกระตุ้นนักเรียนให้สร้างเครือข่ายสังคมที่เหมาะสม และสามารถเข้าร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของสถานศึกษาตามความสนใจ

2.3.3 จัดประสบการณ์การเรียนรู้ของนักเรียนเป็นแบบเรียนรวม เพื่อให้นักเรียนเข้าร่วมอย่างทั่วถึงในทุกแง่มุมของชีวิตในสถานศึกษา ดังนั้น สถานศึกษาต้อง (1) จัดการเรียนรู้บนฐานโครงการการศึกษาที่ยืดหยุ่น (2) เน้นไปที่จุดแข็งและสมรรถนะ (3) สร้างสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ร่วมและทำให้ทุกคนได้เข้าร่วมเต็มที่ (4) ใส่ใจนักเรียนที่ไม่เข้าร่วมสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ (5) จัดทำผลลัพธ์การเรียนรู้และจัดการเรียนรู้แบบอิงผลลัพธ์ (6) สอนตามความแตกต่างระหว่างบุคคล และ (7) ประเมินตามสภาพจริงอย่างต่อเนื่อง

2.3.4 จัดสิ่งสนับสนุนให้เพียงพอและใช้อย่างเหมาะสม เพื่อให้ นักเรียนสามารถเรียนรู้ดีที่สุดเต็มตามศักยภาพ สถานศึกษาต้อง (1) สนับสนุนสิ่งที่นักเรียนต้องการอย่างเหมาะสม เพื่อให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ได้เต็มที่ และ (2) สนับสนุนการสื่อสารเพื่อให้นักเรียน ครู และบุคลากรอื่นๆ ตระหนักถึงสัมฤทธิ์ผลและความท้าทายที่เกิดขึ้น

2.3.5 ปลุกฝังพฤติกรรมที่เหมาะสม การปลุกฝังพฤติกรรมที่เหมาะสมเป็นประเด็นที่ซับซ้อนแต่ก็เป็นเรื่องสำคัญของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยควรดำเนินการดังนี้ (1) พัฒนานโยบายและคู่มือที่ชัดเจนเพื่อให้ทุกคนตระหนักว่าพฤติกรรมที่เหมาะสมคืออะไร และถ้าไม่เหมาะสมจะต้องถูกจัดการอย่างไร (2) จัดการกับพฤติกรรมการรังแก การแหย่ และการล่วงละเมิดอย่างมีประสิทธิภาพ และ (3) พัฒนาและจัดสิ่งสนับสนุนเชิงรุกให้กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ด้วยการฝึกทักษะใหม่ให้

2.3.6 บริหารจัดการเชิงรุกและมีภาวะผู้นำเข้มแข็ง สถานศึกษาแบบเรียนรวมจะเป็นจริงไม่ได้หากไม่มีภาวะผู้นำที่เข้มแข็งและบริหารจัดการเชิงรุก ในข้อนี้ผู้บริหารสถานศึกษาต้อง (1) ทำให้ทุกคนในสถานศึกษาเข้าใจแนวคิดและหลักการของการจัดการสถานศึกษาแบบเรียนรวม และ (2) บริหารจัดการสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ร่วมเพื่อสนับสนุนการเรียนการสอน

2.3.7 นำนักเรียนพิเศษเข้าไปในการเรียนรวม สถานศึกษาแบบเรียนรวมให้ความใส่ใจกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้วยการ (1) สร้างสิ่งแวดล้อมร่วมเพื่อที่นักเรียนสามารถเข้าไปมีส่วนร่วมในการเรียนรู้อย่างเต็มที่ (2) จัดสิ่งสนับสนุนการเรียนรู้ ซึ่งทำได้ในหลายรูปแบบ เช่น การปรับวิธี

การสอน การประเมิน และการจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวกทั้งทางกายภาพและทางสังคม เพื่อช่วยให้นักเรียนได้มีโอกาสสร้างเครือข่ายสังคมและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในชุมชนสถานศึกษา และ (3) กระตุ้นให้เกิดความมุ่งมั่นในตนเองและเปลี่ยนแปลงตนเองไปสู่ระดับที่สูงขึ้น ในข้อนี้หมายถึงนักเรียนต้องเข้าไปมีส่วนร่วมในการระบุเป้าหมายและการประเมินการเรียนรู้ของตนเอง กระตุ้นให้นักเรียนวางแผนการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นและก้าวเข้าสู่ชีวิตของผู้ใหญ่ในสังคม

2.3.8 พัฒนาสิ่งแวดล้อมที่สร้างสรรค์และเชิงนวัตกรรม กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในสถานศึกษาต้องทบทวนและตั้งคำถามต่อวิธีปฏิบัติของสถานศึกษาเพื่อให้แน่ใจว่าสถานศึกษาแบบเรียนรวมก้าวหน้าไปในทิศทางที่ต้องการโดย (1) กระตุ้นให้ทุกคนสร้างสรรค์ ทุกคนในสถานศึกษาควรถูกกระตุ้นให้กล้าเสี่ยงกับแนวคิดใหม่ ตั้งคำถามกับความเป็นไปได้ เปลี่ยนแปลงได้หากจำเป็นเพื่อการปรับปรุง (2) ฉลองความสำเร็จ ความสำเร็จทุกประเภทของนักเรียน ครอบครัว อาสาสมัคร และบุคลากรสถานศึกษาต้องได้รับการชื่นชมและตระหนักรู้ ไม่ว่าจะประสบความสำเร็จที่เกี่ยวข้องกับภาวะผู้นำ กิจกรรมอาสา เท่าๆ ความสำเร็จด้านวิชาการ และ (3) เปิดโอกาสให้พัฒนาวิชาชีพเป็นเรื่องจำเป็นและสำคัญที่บุคลากรของสถานศึกษาต้องได้รับการพัฒนาวิชาชีพที่จำเป็นต่อการดำเนินงานและรักษาไว้ซึ่งการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม การพัฒนาวิชาชีพมีหลากหลายรูปแบบ เช่น แลกเปลี่ยนเรียนรู้ให้คำแนะนำ ให้ข้อมูลป้อนกลับในการทำงาน ปฏิบัติการ หรือแม้กระทั่งบทเรียนออนไลน์ เป้าหมายสำคัญคือทำงานในสถานศึกษาแบบเรียนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

2.3.9 ใช้กลวิธีร่วมมือร่วมใจ สถานศึกษาแบบเรียนรวมมีฐานบนความร่วมมือร่วมใจระหว่างนักเรียน ครอบครัว นักการศึกษา ผู้บริหาร และชุมชน การร่วมมือร่วมใจมีลักษณะเป็นพลวัตและมุ่งผลลัพธ์ ซึ่งสถานศึกษาทำได้โดย (1) ให้ทุกคนเข้าร่วมเพื่อหาทางแก้ปัญหา ในกรณีที่มีประเด็นปัญหาเกิดขึ้น การตัดสินใจและการแก้ปัญหาควรจะใช้วิธีร่วมมือร่วมใจ ซึ่งเป็นการขับเคลื่อนให้ทุกคนมีบทบาทสำคัญในการค้นหาวิธีการแก้ไข และทำให้ใช้การได้โดยไม่กลายเป็นส่วนหนึ่งของปัญหา (2) เชื่อมโยงสถานศึกษาเข้ากับชุมชน ในข้อนี้สถานศึกษาสามารถใช้ทรัพยากรและความชำนาญการจากชุมชนเพื่อสร้างมูลค่าในการทำงาน (3) นำพ่อแม่/ผู้ปกครองเข้ามาเป็นหุ้นส่วนที่มีฐานะเท่าเทียมกัน ทั้งนี้เพื่อเข้าใจจุดแข็งและความต้องการในการระบุเป้าหมายและพัฒนากลยุทธ์สำหรับเด็กของตน (4) รับผิดชอบในการเปลี่ยนแปลง ข้อนี้เป็นหน้าที่และความรับผิดชอบของสถานศึกษาที่จะอำนวยความสะดวกให้นักเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงตลอดช่วงของการศึกษา โดยให้ความมั่นใจว่าการเปลี่ยนแปลงนั้นมีประสิทธิภาพและเป็นประโยชน์ต่อนักเรียนมากที่สุด และ (5) ทำให้เกิดการสนทนาอย่างสร้างสรรค์และต่อเนื่อง การแลกเปลี่ยนสารสนเทศก่อให้เกิดโอกาสในการให้ข้อมูลป้อนกลับ และสามารถจัดการกับประเด็นปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างทันเวลา เปิดเผย และตรงไปตรงมา

จุดเด่นของวิธีปฏิบัติในการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวมของแคนาดา ประกอบด้วย ประการแรก ทำความเข้าใจลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่เป็นภาพปลายทาง ประการที่สอง นำกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสำคัญทุกกลุ่มเข้ามาร่วมในการดำเนินงานทุกขั้นตอน

ประการที่สาม ออกแบบขั้นตอนในกระบวนการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวม แต่วิธีการดำเนินการในแต่ละขั้นตอนปล่อยให้เป็นอิสระของสถานศึกษา ประการที่สี่ ใช้แนวคิดของการย้อนหลังในการสร้างสถานศึกษาด้วยการสร้างภาพรวมปลายทางที่ต้องการแล้วจึงมาจัดการกับวิธีการปฏิบัติและประการสุดท้าย กำหนดตัวบ่งชี้เพื่อใช้สนับสนุนความก้าวหน้าของสถานศึกษาแบบเรียนรวม

3. ปัจจัยแห่งความสำเร็จ

ในกระบวนการสร้างและบริหารจัดการสถานศึกษาแบบเรียนรวมให้บรรลุถึงเป้าหมายที่ต้องการนั้น มีงานวิจัยที่วิเคราะห์ถึงปัจจัยแห่งความสำเร็จในด้านต่างๆ จำแนกได้เป็น 6 เรื่องหลัก ดังนี้

3.1 หลักการของการแปลงรูปสถานศึกษา

Porter & Towell (2017) ได้ประมวลประสบการณ์ในวิชาชีพพร้อมกับการศึกษา การแปลงรูปสถานศึกษากระแสหลักเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม พบว่า ประกอบด้วย 4 มิติ ในมิติแรก มีกฎเกณฑ์สำคัญประกอบด้วย 10 ปัจจัยหลัก มิติที่สอง ปัจจัยทั้งหมดต้องแปลงเป็นการกระทำที่เสริมแรงต่อกันในระดับชั้นเรียน สถานศึกษา และองค์กรบริหารการศึกษาท้องถิ่น มิติที่สาม คือ เวลาซึ่งจำเป็นต้องใช้เวลานานระยะหนึ่ง (ประมาณ 5 ปี ในการพัฒนาสถานศึกษา) และ มิติที่สี่ ในการเปลี่ยนแปลงจากสถานศึกษากระแสหลักมาเป็นสถานศึกษาร่วมสมัยนั้นย่อมขึ้นกับผู้ปกครอง ครู นักเรียน ผู้ชำนาญการในวิชาชีพต่างๆ ผู้บริหารสถานศึกษา และผู้วางนโยบาย การเปลี่ยนแปลง

สำหรับมิติที่เป็นกฎเกณฑ์สำคัญแห่งความสำเร็จ 10 ประการในการแปลงรูปสถานศึกษากระแสหลักเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ (1) พัฒนาวิสัยทัศน์ร่วมเพื่อให้เห็นว่าสถานศึกษาควรจะเป็นอย่างไรนักเรียนทุกคนจึงสามารถได้ประโยชน์ (2) ส่งเสริมการเรียนรวม (3) แนวคิดของสถานศึกษาซึ่งต้องตระหนักว่า (3.1) การศึกษาเป็นสิทธิของมนุษย์ (3.2) ขจัดหรือลดอุปสรรคทางสิ่งแวดล้อมและเจตคติเพื่อให้นักเรียนเข้าร่วมถึงขีดสูงสุดตามศักยภาพ (3.3) ให้ความมั่นใจว่าสถานศึกษายอมรับความหลากหลายทุกประเภท (3.4) ตระหนักว่านักเรียนแต่ละคนแตกต่างกัน และสถานศึกษาต้องตอบสนองและสนับสนุนตามความแตกต่างของนักเรียน และ (3.5) คาดหวังว่าครูทุกคนรับผิดชอบในการจัดการเรียนรวม และสนับสนุนให้เรียนรู้ได้ดีที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ (4) กระตุ้นภาวะผู้นำแห่งการเปลี่ยนแปลง โดยสะท้อนให้เห็นถึงวิถีคิดใหม่ของการกระทำในทุกๆระดับ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในชั้นเรียนซึ่งต้อง (4.1) เข้าใจความสำคัญของการเปลี่ยนแปลง (4.2) ทำงานร่วมกับผู้อื่นในการพัฒนาวิสัยทัศน์สำหรับใช้เป็นแนวทางและสื่อสารอย่างทั่วถึง (4.3) กระตุ้นให้ใช้นวัตกรรมหลากหลายเพื่อนำวิสัยทัศน์สู่การปฏิบัติ (4.4) สร้างเครือข่ายสำหรับการแลกเปลี่ยนและแบ่งปันความรู้ทั่วทั้งสถานศึกษา และ (4.5) รวบรวมความก้าวหน้าทีละน้อย และนำสาระหลักมาทำให้เป็นกฎระเบียบ นโยบาย และวัฒนธรรมของสถานศึกษา (5) พัฒนาหุ้นส่วนระหว่างสถานศึกษากับทุกภาคส่วน ซึ่งจัดเป็นกลไกตามสภาพจริงสำหรับการเรียนรู้ความเป็นพลเมืองแคนาดา (6) ลงทุนในความเท่าเทียมด้วยการจัดสรรทรัพยากรให้ตอบสนองความต้องการ

ของนักเรียนทั้งหมดโดยไม่เลือกปฏิบัติ (7) ขจัดอุปสรรคในการเข้าไปมีส่วนร่วม ทั้งด้านกายภาพ และเจตคติ ได้แก่ (7.1) มองไปที่ความสามารถ (7.2) กำหนดกฎ ระเบียบ หรือข้อตกลงใดๆ เพื่อให้เกิด การปรับตัวที่เหมาะสม โดยให้นักเรียนเข้าถึงบริการทุกอย่างในสถานศึกษาและประสบความสำเร็จ ในชั้นเรียนปกติ (7.3) หน่วยบริหารการศึกษาระดับท้องถิ่นต้องอำนวยความสะดวกในการออกแบบ อาคาร และอำนวยความสะดวกในการเดินทางของนักเรียน และ (7.4) สถานศึกษาต้องแสดงให้เห็น ถึงการสร้างสรรคและเรียนรู้จากแบบปฏิบัติที่ดีเกี่ยวกับวิธีปรับสิ่งต่างๆ ให้สามารถตอบสนอง ความต้องการของทุกคน (8) สร้างความแข็งแกร่งให้กลยุทธ์การเรียนรวม สถานศึกษาต้อง (8.1) แยกแยะ บทเรียนเพื่อที่นักเรียนทุกคนสามารถเข้าร่วมได้ (8.2) ตระหนักถึงความหลากหลายอย่างเปิดเผย และอธิบายความคาดหวังที่แตกต่างกันให้เข้าใจ (8.3) วางแผนการเรียนรู้เป็นรายบุคคลเพื่อที่จะได้ ระบุเป้าหมายที่สามารถบรรลุถึงได้ และสามารถตรวจติดตามเพื่อกระตุ้นความก้าวหน้าของนักเรียน (8.4) บริหารจัดการบทเรียนเพื่อส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้แบบร่วมมือของกลุ่ม และ (8.5) ทำให้มั่นใจ ได้ว่านักเรียนทุกคนได้รับการสนับสนุนจากเพื่อน (9) จัดลำดับความสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพ โดย ยกระดับความคาดหวังและพัฒนาสมรรถนะของครูและบุคลากรให้สามารถแสดงวิธีคิดใหม่ และ มีการทำงานตามแนวคิดใหม่ตลอดระบบการศึกษาในสถานศึกษาที่มีข้อจำกัดเรื่องงบประมาณ ดังนั้น จึงมีการตั้งชุมชนเพื่อพัฒนาวิชาชีพโดยแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน นำความรู้ไปปฏิบัติ ทดลองปฏิบัติ ติดตามผลแล้วกลับมาเสนอในชุมชน และ (10) เรียนรู้จากประสบการณ์ โดยเฉพาะ การเรียนรู้ข้ามระบบเพื่อนโยบายที่กำหนดไว้จะได้รับการดูแลและรับผิดชอบทั้งจากบนลงล่าง จากล่างขึ้นบน และในแนวระนาบ สภาพเช่นนี้ทำให้ผู้บริหารสามารถมองภาพการทำงานจากหลาย มุมมอง มองเห็นความท้าทาย ระบุและจัดลำดับทางเลือก รวมทั้งตรวจติดตามความก้าวหน้า ที่มุ่งสู่วิสัยทัศน์ร่วม

จากองค์ประกอบทั้งหมดที่เสนอมานี้แล้ว ยังได้มีการวางเส้นทางในการก้าวไปเป็น สถานศึกษาแบบเรียนรวม ดังนี้ (1) ขยาย สนับสนุน และเชื่อมโยงเครือข่ายภาวะผู้นำ (2) สร้างความ แข็งแกร่งของหุ้นส่วนระหว่างนักการศึกษา นักเรียน และครอบครัว (3) ลงทุนในการฝึกอบรมและ สนับสนุนครู บุคลากรทั้งเก่าและใหม่ (4) สร้างรูปแบบเชิงบวกของความสำเร็จซึ่งแสดงให้เห็นว่า สามารถจัดอุปสรรคและสร้างความแข็งแกร่งของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม (5) กระตุ้นการเติบโต ของสมาคมผู้ปกครองในฐานะองค์กรสนับสนุนและเป็นเครือข่ายนโยบาย (6) ทำงานที่มุ่งไปยังแผน การเปลี่ยนแปลงที่มีทรัพยากรสอดคล้องกัน (7) ใส่ใจการเรียนรู้จากประสบการณ์อย่างจริงจัง และ (8) ช่วยให้ผู้คนที่มีส่วนเกี่ยวข้องรักษาวิสัยทัศน์และความจริงจังตลอดเส้นทาง

นอกจากนั้น Parekh (2013) ได้ศึกษาสถานศึกษาที่มีแบบปฏิบัติเป็นเลิศในการจัด การเรียนรวม 3 แห่งในแคนาดา พบว่า ปัจจัยแห่งความสำเร็จ ประกอบด้วย (1) ให้ความสำคัญกับ การเข้ามามีส่วนร่วมของผู้ปกครอง (2) จัดทีมบริการนักเรียนในชั้นเรียนแบบเรียนรวม (3) จัดสรร ทรัพยากรให้ครูในการทำงานและพัฒนาวิชาชีพ (4) ลดความสำคัญของการจำแนกประเภทนักเรียน แต่จำแนกด้วยความต้องการจำเป็น (5) เน้นการวางแผนและกลยุทธ์ในการสนับสนุนพัฒนาการ

ของนักเรียนโดยมีเป้าหมายที่วัดได้ (6) เปลี่ยนการเตรียมนักเรียนเพื่อการศึกษาต่อเป็นการเตรียมตัวเพื่อชีวิต (7) จัดวางตัวบุคคลด้วยการสลับไปมาไม่ตายตัวโดยใช้พฤติกรรมเป็นฐาน (8) จัดครูจากศูนย์ภาษามาสอนภาษาเป็นกลุ่มเล็กตั้งแต่นักเรียนแรกเข้า (เกรด 1) และ (9) ตัดสินใจและแทรกแซงด้วยฐานข้อมูลที่รวบรวมไว้

3.2 ภาวะผู้นำของผู้บริหาร

Garvios (2015) พบว่า ปัจจัยสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ ภาวะผู้นำของผู้บริหารที่เป็นการนำการเปลี่ยนแปลงสถานศึกษาที่เปลี่ยนจากสภาวะหนึ่งไปอีกสภาวะหนึ่งในขอบเขตที่ลึกและกว้าง และได้ผลลัพธ์เป็นสิ่งที่ใหม่ สนับสนุนให้ครูได้มีบทบาทหลักในการจัดการเรียนรวมและการสร้างสิ่งแวดล้อมเพื่อการเรียนรวม การสร้างสมรรถนะและการทำงานแบบร่วมมือร่วมใจระหว่างนักเรียน ครู และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง ขณะที่ Marques (2016) พบว่า สาเหตุที่ทำให้สถานศึกษาแบบเรียนรวมในแคนาดาประสบความสำเร็จ ประกอบด้วย (1) การสนับสนุนทางวิชาชีพอย่างจริงจังให้กับครู บุคลากร และผู้บริหารอย่างหลากหลายรูปแบบ (2) สนับสนุนบุคลากรช่วยเหลือทั้งผู้อำนวยการพิเศษเฉพาะด้านและผู้ช่วยครู (3) มีการประชุมกลุ่มสม่ำเสมอเพื่อแก้ปัญหาได้ทันเวลา (4) สถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นความต้องการของผู้ปกครอง และ (5) รัฐบาลท้องถิ่นให้การสนับสนุน โดยบางแห่งเปิดสถานศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ และให้นักเรียนทุกคนเข้ารับการศึกษานในสถานศึกษาแบบเรียนรวม

3.3 การนำนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนรวม

แคนาดาจำแนกนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษออกเป็นประเภทตามกระบวนการของ Identification Placement and Review Committee (IPRC) เช่นกัน โดยจำแนกเป็น 13 ประเภท ซึ่ง 12 ประเภทแรก เป็นกลุ่มนักเรียนที่ด้อยความสามารถในด้านการเรียนรู้อันเนื่องมาจากความบกพร่องของกาย จิต หรือข้อบกพร่อง และประเภทหลัง เป็นกลุ่มนักเรียนปัญญาเลิศ อย่างไรก็ตาม คณะกรรมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของแคนาดาไม่ค่อยได้ใช้กระบวนการของ IPRC ระบุประเภทนักเรียนซึ่งต้องผ่านการทดสอบทางจิต ยกเว้นในบางกรณีสุดขั้วซึ่งไม่ค่อยเกิดขึ้น

สถานศึกษาในแคนาดาใช้คณะกรรมการซึ่งมาจากสมาชิกภายในสถานศึกษา นักวิชาชีพที่ให้คำปรึกษา และทีมสนับสนุนการสอน ร่วมกันศึกษาความต้องการที่มีลักษณะพิเศษของผู้เรียนที่รับเข้ามา พร้อมกับกำหนดเป้าหมายความก้าวหน้าทางวิชาการให้ Sailor & Burrello (2013) สํารวจกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศ พบว่า การจำแนกประเภทอย่างเดียวยังไม่พอ การจัดการเรียนรวมต้องทำคู่ขนานไปกับระบบบริการที่ทำโดยผู้อำนวยการเฉพาะด้าน โดยคำนึงถึงวัฒนธรรม บทบาท และความคาดหวังในผลลัพธ์ของนักเรียน ขณะที่ Houtveen & Van De Grift (2001) พบว่า การจัดชั้นเรียนแบบลดความสามารถของนักเรียนช่วยเปิดโอกาสให้นักเรียนเรียนรู้ร่วมกัน และเป็นกระแจากเงาสะท้อนสังคม ชาติพันธุ์ และฐานะทางเศรษฐกิจสังคม เป็นการเตรียมนักเรียนทุกคนเข้าสู่ชีวิตจริงของสังคม ยืนยันด้วยงานของ Rix et al (2009) ที่พบว่า การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างนักเรียนเป็นกุญแจของความสำเร็จในการเรียนรู้ ยิ่งไปกว่านั้น

เมื่อชั้นเรียนถูกจัดโครงสร้างแบบคลจะช่วยให้เพิ่มการมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ มากขึ้น

3.4 การบริหารจัดการการสอน

ในสถานศึกษาแบบเรียนรวม ผู้บริหารสถานศึกษาจะต้องหาวิธีจับคู่ครูเพื่อจัดการเรียนรวมโดยในแต่ละชั้นเรียนจะต้องมีครูสอนวิชาทั่วไปที่มีคุณภาพสูง 1 คน และครูที่มีความชำนาญการในเรื่องการศึกษาพิเศษ 1 คน ทั้งสองฝ่ายต้องช่วยกันพัฒนากลยุทธ์เพื่อสอนผู้เรียนทุกคนในหลักสูตรเดียวกัน (Dessemontel, Bless & Morin, 2012) ต่อจากนั้นต้องออกแบบตารางเรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนทั้งด้านเป้าหมายวิชาการและการบริการด้านอื่นๆ ผู้บริหารสถานศึกษาต้องใช้เวลาและพลังในการเลือกคู่ครูที่ถูกต้องเพื่อจัดบริการและการสอนแบบมีพลวัต เพื่อให้ให้นักเรียนเข้ามามีส่วนร่วมในการเรียนรู้ โดยต้องพิจารณารูปแบบการสอน ความรู้เรื่องหลักสูตร ลักษณะบุคลิกภาพ และแบบการจัดการชั้นเรียน ขณะที่ยังวางแผนจับคู่ครูเพื่อให้มั่นใจได้ว่าการจัดการเรียนรู้อาจประสบความสำเร็จและลดอุปสรรคที่อาจเกิดขึ้นได้ (Hansen & Morrow, 2012)

3.5 ความเชื่อและเจตคติของครูที่มีต่อการเรียนรวม

สำหรับความเชื่อและเจตคติเชิงบวกต่อการจัดการเรียนรวมของครู ในแง่มุมแรก มาจากพื้นฐานทางคุณธรรม ซึ่งในแคนาดาสิทธิของการไม่ถูกเลือกปฏิบัติและเสรีภาพได้ถูกปลูกฝังและถือถือเป็นความเชื่อของสังคมแคนาดา ด้วยเหตุนี้ ครูส่วนใหญ่ของแคนาดาจึงเชื่อและมีเจตคติในทางบวกกับการเรียนรวม (Bergh & Schneider, 2012) ในแง่มุมที่สอง เป็นความเชื่อและเจตคติที่มาจากกฎหมายและนโยบาย ซึ่งยืนยันด้วยงานของ Forlin et al (2009) ที่พบว่า ความเชื่อและความรู้เกี่ยวกับกฎหมายและความสำคัญของนโยบายการเรียนรวมซึ่งครูได้รับการพัฒนาในช่วงก่อนประจำการและในระหว่างเป็นครูประจำการ ส่งผลต่อเจตคติที่ดีต่อการเรียนรวมของครู ช่วยให้ครูสอนได้ดีขึ้น และสัมพันธ์เชิงบวกกับอัตราความสำเร็จของนักเรียนและการจัดการเรียนรู้ออกไป ในกรณีนี้การฝึกอบรมครูก่อนปฏิบัติงานมีส่วนช่วยได้มาก

3.6 การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน

หัวใจของการจัดการเรียนรวมในชั้นเรียนโดยมีงานวิจัยเป็นฐาน ในหัวข้อนี้มีงานวิจัยสำคัญของแคนาดาที่ควรพิจารณา ดังนี้

3.6.1 การจัดการเรียนรวมของครู Bunch (2004) ศึกษาพบว่า ปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม คือ การจัดการเรียนรวมของครู โดยกลยุทธ์สำคัญที่ครูใช้ได้แก่ การยึดนักเรียนเป็นสำคัญ กลยุทธ์นี้ทำให้ครูได้รับการสนับสนุนด้านต่างๆ ตามความต้องการจำเป็น เช่น ทีมงาน การสนับสนุนจากผู้ชำนาญการ และจากผู้บริหารของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูที่ใช้กลยุทธ์เช่นนี้ต้องพยายามทำความเข้าใจนักเรียนของตนเองว่าเรียนรู้อย่างไรจึงจะเรียนได้ดีที่สุด ต่อมาจึงวางระบบเพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียน ซึ่งนักเรียนส่วนใหญ่จะเรียนได้ด้วยกลยุทธ์การสอนปกติ ในขณะที่นักเรียนบางกลุ่มต้องการกลยุทธ์การสอนที่ต่างออกไป สำหรับวิธีปฏิบัติ

ที่นำไปสู่ความสำเร็จของครู ได้แก่ (1) การจัดการหลักสูตรที่ให้ความเสมอภาค เสาหลักของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม คือ นักเรียนทุกคนเรียนจากหลักสูตรเดียวกัน นั่นหมายความว่านักเรียนทุกคนมีความรู้พื้นฐานในเรื่องเดียวกัน ซึ่งเป็นการนำความเสมอภาคเข้ามาสู่ประสบการณ์ชั้นเรียน แต่ทั้งนี้ไม่ได้หมายความว่านักเรียนทุกคนต้องเรียนรู้ด้วยวิธีเดียวกันและด้วยอัตราเดียวกัน ครูจะต้องออกแบบการเรียนรู้โดยพิจารณาตัวแปรจำนวนมากที่เข้ามาเกี่ยวข้อง และอาจต้องการความช่วยเหลือและการสนับสนุนจากทีมสนับสนุนด้วย (2) กลยุทธ์การสอนของครู สำหรับครูผู้สอนต้องสะท้อนคิด ถึงการพัฒนาการสอนของตนให้ดีขึ้น โดยถามตนเองในเรื่องต่อไปนี้ จุดสำคัญที่สุดสำหรับนักเรียนทุกคนคืออะไร อะไรคือประเด็นที่รองลงมาและต้องการการขยายรายละเอียดแต่ไม่จำเป็น นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรเรียนด้วยวิธีใดจึงจะเหมาะสมกับตนเองที่สุด มีนักเรียนคนใดต้องการกลวิธีที่ต่างออกไป และกลวิธีเหล่านั้นจะสนับสนุนการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างไร (3) การปรับตัวที่เปิดทางให้นักเรียน ครูจะต้องปรับตัวอย่างสม่ำเสมอเพื่ออำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ของนักเรียน และเป็นการกระตุ้นให้เกิดความก้าวหน้ารายบุคคลที่ถือว่าเป็นเรื่องสำคัญ (4) การวางแผนรับมือกับพฤติกรรมของนักเรียนด้วยการแทรกแซงทันที และ (5) การเข้าไปมีส่วนร่วมกับนักเรียนคนอื่นๆ การกระตุ้นให้นักเรียนเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมใจถือเป็นเครื่องมือการสอนที่ก่อให้เกิดประโยชน์สำหรับนักเรียนทุกคน โดยมีข้อควรระวัง คือ มิให้นักเรียนคนใดคนหนึ่งรับบทบาทเป็นผู้นำกิจกรรมทุกครั้ง โดยบทบาทผู้นำกลุ่มต้องสลับกัน

3.6.2 การนำเทคโนโลยีสารสนเทศมาใช้จัดเป็นปัจจัยแห่งความสำเร็จอีกประการหนึ่ง จากผลการวิจัยระยะยาวติดต่อกัน Gravios (2013) พบว่า เทคโนโลยีสารสนเทศเป็นหลักในการอำนวยความสะดวกให้ครูในการสอน จัดการเรียนรู้ และสื่อสารกับกลุ่มที่ทำงานร่วมกัน โดยรูปแบบแห่งความสำเร็จของการนำเทคโนโลยีสารสนเทศไปใช้ได้แก่ (1) ระบุความต้องการจำเป็นของนักเรียน และประเมินความสอดคล้องระหว่างกลวิธีการสอนของครูกับความต้องการจำเป็นของนักเรียน โดยประเมินร่วมกันระหว่างผู้จัดการการสอนกับตัวครู (2) วางแผนระยะสั้น 4-6 สัปดาห์โดยประมาณ ครูและหุ้นส่วนกำหนดเป้าหมายที่วัดได้โดยเชื่อมโยงกับหลักสูตร (3) จัดลำดับความสำคัญของกลยุทธ์เพื่อสนับสนุนครูในชั้นเรียนรวม เพื่อให้รู้ว่าการจัดการเรียนการสอนต้องสะท้อนถึงความต้องการของนักเรียน และ (4) กระตุ้นให้ครูใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อแก้ปัญหา สังเกต และเรียนรู้แบบปฏิบัติในการจัดการเรียนรวมของครูอื่นๆ ในระดับกว้าง

3.6.3 การออกแบบการจัดการเรียนรู้แบบยึดนักเรียนเป็นสำคัญ ในการออกแบบให้นักเรียนทุกคนเข้ามามีส่วนร่วมได้นั้น ผลการศึกษาของ Parekh (2012) พบว่า มีหลักฐานเชิงประจักษ์ของกลยุทธ์การจัดการเรียนรู้ ดังนี้ (1) ในระดับประถมศึกษา เน้นการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ ใช้กลุ่มเพื่อนช่วยติว แก้ปัญหาเป็นทีม และให้ความสำคัญกับความรับผิดชอบร่วมกัน ส่วนในระดับมัธยมศึกษา ใช้การทำงานเป็นกลุ่มร่วมกัน เรียนรู้แบบเพื่อนช่วยเพื่อน ใช้กลยุทธ์การร่วมสอน อำนวยความสะดวกการเรียนรู้แบบทั่วถึงและเท่าเทียม และออกแบบชั้นเรียนแบบผสมผสานเพื่อสนับสนุนสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้แบบเรียนรวมให้มากที่สุด (2) นำนักเรียนกลุ่มพิเศษเข้ามาร่วม แม้ว่าจะไม่จำกัดกลุ่ม

และไม่เลือกปฏิบัติ แต่ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มพิเศษที่อยู่ในชั้นเรียนรวม ได้แก่ ออทิสติก ด้อยความสามารถในการเรียนรู้ ด้อยความสามารถทางปัญญา และมีความบกพร่องทางพฤติกรรม ซึ่งมีงานวิจัยยืนยันว่า นักเรียนกลุ่มพิเศษเหล่านี้ประสบความสำเร็จในชั้นเรียนแบบเรียนรวม (3) ปรับรูปแบบของการบริการโดยใช้กลยุทธ์ระบุความสำเร็จ ได้มีการพัฒนากลยุทธ์ในการจัดการเรียนรวมที่มุ่งไปยังความสำเร็จ ได้แก่ (3.1) ขจัดระบบของการจำแนกประเภทด้วยการทดสอบ แต่สนับสนุนให้นักเรียนได้สิทธิที่จะได้รับการระบุความสามารถ ทบทวน จัดวางตัวบุคคล และพัฒนาศักยภาพ (3.2) ลดการจัดกลุ่มตามความสามารถ แต่มุ่งส่งเสริมการจัดกลุ่มแบบคละความสามารถ โดยอิงผลการวิจัยที่พบว่า การจัดกลุ่มตามความสามารถไม่มีผลกระทบต่อสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ในทางตรงข้ามบริบททางสังคมของชั้นเรียนมีส่วนอย่างยิ่งต่อสัมฤทธิ์ผลของการเรียนรู้ (3.3) เปลี่ยนรูปแบบจากบริการทางตรงมาเป็นบริการทางอ้อม โดยรูปแบบบริการโดยตรง ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้านหรือที่ปรึกษาจะทำงานกับเด็กพิเศษโดยตรง แต่ในการบริการทางอ้อม ผู้เชี่ยวชาญทำงานกับครูซึ่งติดต่อกับเด็กโดยตรงในชั้นเรียน (3.4) พัฒนาทีมเทคโนโลยีสารสนเทศมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ ดังนั้น ทุกคนที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรวมจะได้รับการฝึกอบรมเพื่อใช้ระบุความต้องการจำเป็นของนักเรียน วางแผนพร้อมเป้าหมายที่วัดได้ จัดกลยุทธ์เพื่อสนับสนุนครูในการสอน และพัฒนาฐานข้อมูลสำหรับใช้แก้ปัญหาและเรียนรู้ร่วมกัน และ (3.5) จัดทีมบริการนักเรียนโดยใช้สถานศึกษาเป็นฐาน ทีมนี้มีความรับผิดชอบในการวางแผนพัฒนานักเรียน นำกลุ่มผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วม ตรวจสอบติดตามความก้าวหน้าของโปรแกรมต่างๆ ในสถานศึกษาตามเป้าหมายที่ระบุไว้ และรายงานผลด้านประสิทธิภาพและประสิทธิผลของสถานศึกษาต่อผู้เกี่ยวข้อง

3.6.4 การสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ Yamani (2014) ได้วิเคราะห์วิธีการสร้างสรรค์การจัดการสิ่งแวดล้อมในชั้นเรียนรวม และมีข้อค้นพบ ดังนี้ (1) กลยุทธ์การจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพจะพัฒนาขึ้นภายใน 3 สัปดาห์แรกหลังเปิดภาคเรียนและครูได้รู้จักชั้นเรียนแล้ว (2) มีทั้งประโยชน์และความท้าทายในการจัดการชั้นเรียนรวม ประโยชน์ที่เห็นชัด คือ ช่วยให้ผู้เรียนอยู่ร่วมกันได้และประสบความสำเร็จทั้งด้านวิชาการและการปรับตัวทางสังคม ทั้งนี้ เพราะนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษถูกกระตุ้นให้พยายามจนประสบความสำเร็จด้วยมาตรฐานสูง แต่ข้อท้าทายได้แก่ จำเป็นต้องจัดการชั้นเรียนให้ตอบสนองความต้องการของนักเรียนแต่ละคนซึ่งมีลักษณะพิเศษ (3) จัดการกับพฤติกรรมในชั้นเรียนทั้งพฤติกรรมเชิงบวกและพฤติกรรมที่ต้องพัฒนา ในพฤติกรรมเชิงบวกครูจะใช้การเสริมแรง แต่หากเป็นพฤติกรรมที่ต้องพัฒนา ครูจะกระตุ้นให้นักเรียนต้องเรียนรู้วิธีแก้ปัญหาของตนด้วยตนเอง แต่หากทำแล้วไม่สำเร็จครูจะต้องสอนให้นักเรียนพูดต่างๆ เพื่อสะท้อนอารมณ์ของตนออกมา (4) ความรู้และประสบการณ์ที่ติดตัวนักเรียนมาก่อนมีอิทธิพลมากต่อการจัดการชั้นเรียนแบบเรียนรวม ซึ่งครูต้องการความรู้สำหรับดึงความรู้และประสบการณ์เหล่านั้นออกมาใช้ในการจัดการชั้นเรียน และ (5) ใช้ประโยชน์จากทรัพยากรในสิ่งแวดล้อมรอบๆ ตัวโดยเฉพาะทรัพยากรบุคคล

ล่าสุด Malins (2016) ได้ศึกษาการจัดการเรียนรวม พบว่า ปัจจัยแห่งความสำเร็จประการแรก คือ ความสัมพันธ์อันดีระหว่างบ้านและสถานศึกษา เป็นปัจจัยโดดเด่นมีอิทธิพลสูงต่อการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน ต้องสร้างความเชื่อถือและการยอมรับนับถือระหว่างกันและกันก่อนที่จะพูดคุยกันเรื่องอื่นๆ และประการที่สอง การจัดการชั้นเรียนรวมต้องคำนึงถึงชุมชน ภูมิหลังของครอบครัว และศาสนา โดยนำมาเป็นเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ประจำวัน

ในส่วนของปัจจัยแห่งความสำเร็จ พบว่า (1) การแปลงรูปสถานศึกษาอยู่บนฐานคิดและหลักการของการจัดการเรียนรวมที่พัฒนาขึ้นในบริบทของประเทศ (2) ผู้บริหารสถานศึกษาต้องมีภาวะผู้นำแห่งการเปลี่ยนแปลง โดยสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพของทีมสถานศึกษาอย่างจริงจัง สนใจความต้องการของผู้ปกครอง และดึงดูตการสนับสนุนจากท้องถิ่นโดยเปิดให้นักเรียนทุกคนเข้ามาเรียนได้ (3) นำนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนรวม ด้วยการสนับสนุนของทีมสนับสนุนที่มีความชำนาญการแบบสหสาขา (4) ครูมีความเชื่อและเจตคติเชิงบวกต่อการจัดการเรียนรวมของครู ที่ส่วนหนึ่งมาจากความเชื่อของสังคมแคนาดา และอีกส่วนหนึ่งมาจากกฎหมายและนโยบาย และ (5) การจัดการเรียนรวมในชั้นเรียนโดยมีแนวคิดร่วมสมัยและงานวิจัยเป็นฐานพร้อมกับให้ความสำคัญกับการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการจัดการเรียนรู้

4. อุปสรรคในการดำเนินงาน

Pivik, McComas & Laflamme (2002) ศึกษาอุปสรรคของการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมของแคนาดา พบว่า (1) สิ่งแวดล้อมทางกายภาพไม่สะดวกสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการต่างออกไป (2) เจตคติเชิงลบโดยจงใจ เช่น กีดกันและแกล้ง (3) เจตคติเชิงลบโดยไม่จงใจ เช่น ขาดความรู้ ความเข้าใจ หรือไม่ตระหนัก และ (4) ข้อจำกัดทางกายของนักเรียนเอง Saunders & DeBeer (2007) ได้วิเคราะห์อุปสรรคของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมในแคนาดา มีข้อค้นพบสำคัญ 2 ข้อ ได้แก่ (1) การขาดความเข้าใจอย่างถูกต้องต่อกลุ่มนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และการได้ข้อมูลคลาดเคลื่อนจากความเป็นจริง เช่น เชื้อชาติ เพศสภาพ เพศทางเลือก (เกย์ เลสเบียน และการแปลงเพศ เป็นต้น) ความต้องการพิเศษของนักเรียนโดยเฉพาะด้านการเรียนรู้และการเคลื่อนไหว และการนับถือบางศาสนา เป็นต้น (2) นโยบายและวิธีปฏิบัติบางอย่างยังเป็นการเลือกปฏิบัติ เช่น การใช้แบบทดสอบมาตรฐานซึ่งพัฒนาขึ้นสำหรับนักเรียนกลุ่มกระแสหลัก ผลที่ตามมาของพฤติกรรมบางประการซึ่งสำหรับนักเรียนกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษแล้วถือว่าเป็นอาการที่ต้องพัฒนา เช่น ตะโกน วิ่ง ระเบิดอารมณ์ แต่ในสถานศึกษาเห็นว่าเป็นพฤติกรรมละเมิดวินัยและข้อตกลงชั้นเรียน ผู้แสดงพฤติกรรมเหล่านี้ต้องถูกลงโทษตามข้อตกลงของสถานศึกษา นอกจากนี้ยังพบว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวมยังถูกเลือกปฏิบัติ บรรยากาศในชั้นเรียนยังคงเป็นเชิงลบ ถูกกีดกัน และถูกแกล้ง ยิ่งไปกว่านั้นยังไม่สามารถพัฒนาตนเองให้มีผลสัมฤทธิ์ด้านต่างๆ เต็มตามศักยภาพ (www.cea-ace.ca)

ส่วน Kieltyka-Gajewski (2012) ได้ศึกษาอุปสรรคของการจัดการเรียนรวมในแคนาดา เช่นกัน พบว่า อุปสรรคสำคัญ คือ การไม่สามารถเข้าถึงการเรียนรู้ได้เต็มที่ ขาดการสนับสนุนทรัพยากร และครูขาดการพัฒนา/ฝึกอบรมให้เข้าใจการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม สนับสนุนด้วยงานของ McCrimmon (2014) ที่พบว่า แม้การจัดการเรียนรวมจะได้รับการนำไปใช้ทั่วทั้งแคนาดา แต่ปรากฏว่า ในมหาวิทยาลัยที่ผลิตครูเปิดสอนรายวิชานี้ไม่มากนัก ไม่เพียงพอต่อการเตรียมครูในอนาคตให้ทำงาน ในสถานศึกษาและชั้นเรียนแบบเรียนรวมได้ ขณะที่ Parekh (2013) พบว่า อุปสรรคสำคัญของ สถานศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ ประการแรก ความเชื่อและเจตคติของครูต่อการศึกษแบบเรียนรวม ทั้งครูก่อนประจำการและครูประจำการ แม้ครูจะยอมรับการจัดการแบบเรียนรวม แต่ก็ยังมีความคิด ว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีความบกพร่องตั้งแต่ระดับน้อยถึงปานกลางและส่งผลต่อการสอน นอกจากนี้ครูส่วนใหญ่ยังไม่มีเวลา ขาดทักษะและทรัพยากรเพื่อที่จะได้ตอบสนองความต้องการ ของนักเรียนทุกคนได้เต็มที่ ยิ่งไปกว่านั้นการขาดการสนับสนุนจากผู้อำนวยการและบุคลากรผู้ช่วย ยังทำให้ครูรับรู้ว่าคุณทำงานหนัก ประการที่สอง การทำงานในชั้นเรียนรวม ปัญหาหนึ่งที่เป็น ประเด็นมานาน คือ ควรจัดวางนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างไรในชั้นเรียน แม้ว่าแนวคิด ของการศึกษาแบบเรียนรวมเน้นเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียม แต่ก็ยังมีข้อคิดเห็นทาง การแพทย์เฉพาะทางที่เห็นว่า แท้จริงแล้วนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรจะได้รับ การดูแล ที่มีลักษณะเฉพาะ ประเด็นนี้นำไปสู่การถกเถียงว่าแท้จริงแล้วควรจัดนักเรียนกลุ่มนี้ไว้ใน ชั้นเรียนปกติหรือไม่ แต่ก็มีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนี้และมีข้อค้นพบ ดังนี้ (1) นักเรียนกลุ่มที่ ด้อยความสามารถในการเรียนรู้มีระดับสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนใกล้เคียงกันทั้งในชั้นเรียนรวมและ แยกชั้นเรียน (2) นักเรียนทั่วไปไม่ได้รับประโยชน์หรือเสียประโยชน์จากการเรียนแบบชั้นเรียนรวม (3) นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวมมีแนวโน้มที่จะทำงานได้อย่างเป็นอิสระและ สามารถเป็นอิสระทางเศรษฐกิจในอนาคต และ (4) การจัดชั้นเรียนแบบแยกตามกลุ่มนักเรียนที่มี ความต้องการพิเศษไม่ได้ส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ของนักเรียน

โดยภาพรวมของแคนาดา อุปสรรคของการเข้าถึงการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ในสถานศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ได้แก่ (1) บริการยังอยู่ในระดับไม่เพียงพอ (2) มีปัญหาด้านการสื่อสารกับสถานศึกษาในด้านของการทดสอบเพื่อจัดวางตัวบุคคล (3) ไม่สามารถ รับบริการในท้องถิ่นได้ และ (4) ขาดแคลนบุคลากรและบริการที่เหมาะสมกับความต้องการของนักเรียน รายบุคคล (<http://en.copian.ca>)

สำหรับข้อสรุปของการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมในแคนาดา มีลักษณะเด่นตรงที่ สถานศึกษาถือเป็นสถาบันพลเมือง เป็นส่วนสำคัญของการสร้างโครงสร้างพื้นฐาน ขับเคลื่อน การสร้างและรักษาลักษณะร่วมทางสังคมที่ก่อให้เกิดความทั่วถึงและเท่าเทียม และมีนโยบาย ที่ประสบความสำเร็จในการนำสู่การปฏิบัติ วิธีปฏิบัติประกอบด้วย (1) ทำความเข้าใจลักษณะสำคัญ ของสถานศึกษาแบบเรียนรวม และ (2) มีกระบวนการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่ให้อิสระแก่ สถานศึกษา ส่วนปัจจัยแห่งความสำเร็จมาจาก (1) กำหนดกลยุทธ์สำคัญแห่งความสำเร็จ (2) ภาวะผู้นำ

ของผู้บริหารแบบผู้นำการเปลี่ยนแปลง (3) วิธีการนำนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนรวม (4) บริหารจัดการการสอนที่ก่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด (5) ครูมีความเชื่อและมีเจตคติในทางบวกต่อการเรียนรวม และ (6) จัดการเรียนรู้โดยมีฐานการวิจัยสนับสนุน และอุปสรรคสำคัญ ได้แก่ คุณภาพของบริการยังไม่มีคุณภาพสูงเท่าเทียมกันทั้งประเทศ และยังมีความต้องการบุคลากรเฉพาะทางเพื่อช่วยในการจัดการเรียนรวม

ประเทศราชอาณาจักรเดนมาร์ก

ประชากรนักเรียนในเดนมาร์กประกอบด้วยหลายเชื้อชาติ ส่วนใหญ่คือชาวเดนมาร์ก ส่วนที่เหลือประกอบด้วย ผู้ที่ไม่ได้มีภูมิหลังเป็นชาวตะวันตก ประชากรจากประเทศตะวันออกกลาง ยูโกสลาเวีย ตุรกี ปากีสถาน และอื่นๆ ภายใต้นโยบายของรัฐบาล เด็กและเยาวชนเหล่านี้ต้องเข้ารับการศึกษาขั้นพื้นฐานทุกคน นั่นหมายความว่า นักเรียนจะมาจากหลายชาติพันธุ์ มีศาสนา วัฒนธรรม ภาษาแม่ ธรรมเนียมปฏิบัติต่างกัน และรวมไปถึงการมีฐานะทางเศรษฐกิจต่างกันด้วย เดนมาร์กจึงต้องเผชิญกับการออกแบบการจัดการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมให้แก่ประชากรของประเทศ

สำหรับการจัดการศึกษาในบริบทของเดนมาร์กได้ให้ความสำคัญใน 3 มิติ คือ มิติแรก *นักเรียน* ให้ความสำคัญระดับผลลัพธ์ทั้งหมดโดยเน้น (1) ความทั่วถึงและเท่าเทียม และ (2) การเตรียมนักเรียนเพื่ออนาคต มิติที่สอง *สถาบัน* ให้ความสำคัญคุณภาพโดย (3) ปรับปรุงสถานศึกษา และ (4) การวัด/การประเมิน และมิติที่สาม *ระบบ* ให้ความสำคัญระบบเพื่อนำนโยบายการศึกษาสู่การปฏิบัติ โดยเน้นด้าน (5) การบริหารจัดการ และ (6) การจัดสรรงบประมาณ (www.oecd.org/edu/highlightsdenmark)

เด็กและเยาวชนของเดนมาร์กสามารถเลือกเข้าศึกษาต่อในสถานศึกษา 3 แบบ คือ สถานศึกษาเอกชน สถานศึกษาแบบ Free school ซึ่ง 2 แบบนี้ผู้ปกครองต้องจ่ายเงินบางส่วน และสถานศึกษาแบบประสม (Folkeskolen) ซึ่งเป็นการศึกษาแบบให้เปล่า เดิมสถานศึกษาทุกประเภทจัดในรูปแบบของสถานศึกษากระแสหลัก ซึ่งเป็นสถานศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการโดยทั่วไปคล้ายๆ กัน (www.ulaplan.fi) นับตั้งแต่ ค.ศ. 1993 สถานศึกษาขั้นพื้นฐานได้มีพัฒนาการด้วยการแปลงรูปให้เป็นสถานศึกษาที่เปิดให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเข้าศึกษาได้ เนื่องจากรัฐบาลมีเจตนาที่พัฒนาสถานศึกษาขั้นพื้นฐานให้มีลักษณะของการเรียนรวมมากขึ้นกว่าเดิม ต่อมาใน ค.ศ. 2012 รัฐสภาเดนมาร์กได้ตรากฎหมายที่เรียกว่า The Folkeskolen Act โดยมุ่งไปยังการพัฒนาสถานศึกษาให้เป็นแบบเรียนรวมมากขึ้น ทำให้สถานศึกษาแบบเรียนรวมมีลักษณะที่เป็นรูปธรรมและเป็นจริงมากขึ้นในการตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีลักษณะหลากหลาย นอกไปจากนั้นกฎหมายฉบับนี้ยังเปิดโอกาสให้ผู้บริหารสถานศึกษารับผิดชอบในการสร้างสรรค์และใช้เครื่องมือต่างๆ สำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม พร้อมกันนั้นยังสามารถเข้าถึงและขอรับการสนับสนุนจากภายนอกทั้งด้านกลยุทธ์การจัดการเรียนรู้และบริการทางจิตวิทยาหากมีความต้องการจำเป็น แต่ไม่ได้หมายความว่าสถานศึกษาจะพึ่งพิงความช่วยเหลือจากภายนอกเป็นหลัก (www.european-agency.org/)

กระทรวงศึกษาธิการของเดนมาร์กกำหนดให้เทศบาลท้องถิ่นดำเนินการให้เด็กวัยเรียนทุกคนในพื้นที่เข้ารับการศึกษานในสถานศึกษาให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ดังนั้น สถานศึกษาจึงต้องนำ การศึกษาแบบเรียนรวมสู่การปฏิบัติเพื่อตอบสนองความหลากหลายของนักเรียน รัฐได้ตรากฎหมาย ฉบับใหม่เพื่อปรับปรุงการศึกษาแบบเรียนรวมด้วยการตั้งศูนย์กลางของการทำงานและศูนย์กลาง ความรู้เพื่อเก็บรวบรวมสารสนเทศ ริเริ่ม และสนับสนุนการวิจัย เผยแพร่ความรู้ แนวคิด และสารสนเทศ อย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ สถานศึกษาแบบเรียนรวมในเดนมาร์กเป็นทั้งทางเลือกสำคัญด้านการเมืองและเป็น ภาพที่ชัดเจนของสถานศึกษา กฎหมายเป็นสิ่งที่อธิบายวิธีการให้ชัดเจนว่าสถานศึกษาจะเป็น อย่างที่คาดหวังได้อย่างไร จากการดำเนินการที่ประสานกันทุกระบบที่สำคัญ ตามรายงานของ PISA 2015 เดนมาร์กจึงได้รับการยอมรับว่าเป็นประเทศที่มีการศึกษาขั้นพื้นฐานที่มีคุณภาพสูงเท่าๆ กับมีความ ทั่วถึงและเท่าเทียม

ในส่วนของนโยบาย พบว่า สมรรถนะในการจัดการศึกษาของเดนมาร์กมีจุดเด่น เนื่องจากการ กำหนดวัตถุประสงค์ของการศึกษาที่ชัดเจน ขณะเดียวกันก็สามารถรักษาความทั่วถึงและเท่าเทียม ให้กับนักเรียนทุกคน ยิ่งไปกว่านั้นนโยบายการศึกษายังให้ความมั่นใจว่าครูและผู้บริหารสถานศึกษา ได้รับการสนับสนุนอย่างมีคุณภาพ ด้วยการให้ข้อมูลป้อนกลับในการทำงานและการพัฒนาวิชาชีพ เพื่อให้ทำงานเชิงรุก กำหนดกรอบการวัด/ประเมินเพื่อใช้ผลมาปรับปรุงคุณภาพการศึกษา พร้อมกันนั้น ก็สร้างสมรรถนะของชุมชนและสถานศึกษาเพื่อนำนโยบายระดับชาติสู่การปฏิบัติในระดับท้องถิ่น โดยยึดหลักการกระจายอำนาจเป็นสำคัญ (www.oecd.org/edu/highlightsdenmark.htm)

1. ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของเดนมาร์ก

หลังจากลงนามในคำประกาศซาลามังคาแล้ว เดนมาร์กได้นำการจัดการศึกษาแบบทั่วถึง และเท่าเทียมเข้ามาใช้ด้วยการสนับสนุนให้การศึกษาแบบเรียนรวมเป็นนโยบายระดับชาติ และ ตรากฎหมายเพื่อตอบรับการศึกษาระบบเรียนรวม โดยมีสาระสำคัญ คือ (1) นักเรียนส่วนใหญ่เข้าไป เรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวมและรับการศึกษาพิเศษหากจำเป็น (2) สถานศึกษาถูกคาดหวังว่า ต้องจัดการศึกษาที่ให้ความมั่นใจว่านักเรียนทุกคนจะมีผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ดี ในขณะที่ให้ความทั่วถึง และเท่าเทียมด้านการศึกษาและสังคม (3) นักเรียนทุกคนสามารถเข้าถึงการสอนได้ โดยต้องนำเอา ความต้องการและบุพบทต่างๆ เข้ามาร่วมด้วย และ (4) กิจกรรมเสริมของการศึกษาต้องช่วยสนับสนุน การคิดแบบทั่วถึงและเท่าเทียม ในกรณีที่สิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ในสถานศึกษาไม่สามารถตอบสนอง ความต้องการของนักเรียนได้ โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เทศบาลและสถานศึกษา ต้องจัดการศึกษาพิเศษ จัดกิจกรรมเสริมประสบการณ์พิเศษ และจัดการสอนตามความแตกต่างของ พัฒนาการ ภูมิหลัง และความต้องการจำเป็นของนักเรียน (Essi Kesälähti & Sai Väyrynen, 2013, 35)

เดนมาร์กเป็นประเทศที่มีชื่อเสียงมากที่สุดประเทศหนึ่งในทวีปยุโรปในเรื่องของการเรียนรวม โดยภาพการเรียนรวมของเดนมาร์ก ประกอบด้วย (1) จัดขึ้นเพื่อนำนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เข้ามาเรียนรวมกับนักเรียนทั่วไปโดยไม่จำแนกประเภท ซึ่งขณะนี้เดนมาร์กยังมีสถานศึกษาสำหรับ

เด็กพิเศษ แต่ลดจำนวนลงเรื่อยๆ (2) พัฒนาขึ้นมาเพื่อเป็นสถานศึกษาสำหรับทุกคน นักเรียนถูกมองว่าเป็นปัจเจกบุคคลที่มีความหลากหลาย และทุกคนสามารถได้รับการสนับสนุนในกลุ่มเรียนรู้ของตน (3) เป็นการศึกษาของปวงชน เดนมาร์กถือว่าเป็นตัวอย่างความสำเร็จที่โดดเด่นของคำประกาศชาลามังคา และกรอบปฏิบัติการบนการศึกษาตามความต้องการพิเศษ และ (4) เป็นกลยุทธ์ของการศึกษาและสังคม เดนมาร์กมีกลยุทธ์ระดับชาติของการเรียนรวม โดยนักเรียนทุกคนที่มีความต้องการพิเศษจะถูกขับเคลื่อนให้เข้าไปในสถานศึกษาแบบเรียนรวม ในกรณีของเดนมาร์ก การเรียนรวมมิใช่เป็นอุดมการณ์แต่เป็นความคาดหวังและนโยบายของประเทศ (Ainscow et al, 2006) นโยบายหลักเรื่องการเรียนรู้รวมของเดนมาร์ก คือ สนับสนุนให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานมากที่สุดเท่าที่จะทำได้ (Arnadottir, Kristmundsson & Shiel, 2016)

กลยุทธ์ของเดนมาร์กในการนำการเรียนรู้รวมสู่การปฏิบัติเป็นการแนะนำให้เดนมาร์กลดจำนวนนักเรียนที่อยู่ในสถานศึกษาพิเศษลง ผลการทดสอบ PISA กระตุ้นให้ครูและผู้วางนโยบายการศึกษามุ่งปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในอนาคต เดนมาร์กทราบว่าความหลากหลายคือทรัพยากรสำหรับการพัฒนา และการศึกษาแบบเรียนรวมคือเครื่องมือหรือวิธีที่ใช้เพื่อเอาชนะความท้าทาย กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจำนวนมากเข้าไปมีส่วนร่วมและแบ่งปันความรับผิดชอบร่วมกับครู สถานศึกษา นักการเมืองระดับท้องถิ่นและระดับชาติ ผู้บริหารสถานศึกษา นักเรียนและผู้ปกครอง นักวิจัย องค์กรที่ให้ความสนใจ และองค์กรการค้าต่างๆ (Tetler, 2013)

เดนมาร์กให้นิยามของการศึกษาแบบเรียนรวมว่าเป็น “การพัฒนาสถานศึกษาเพื่อปวงชน” ในระดับสถานศึกษา ความต้องการของนักเรียนจะถูกระบุออกมาเป็นรายบุคคล และมีความประสงค์ร่วมกันในการที่จะสนับสนุนกลุ่มนักเรียนด้วยการเรียนรู้แบบสหวิชาชีพ วิธีปฏิบัตินี้ได้รับการสนับสนุนด้วยการเปลี่ยนแปลงกฎหมายควบคู่กับการยกเลิกแนวคิดที่จะนำนักเรียนออกจากชั้นเรียนรวมไปสู่ชั้นเรียนสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเพื่อรับการสนับสนุนพิเศษแล้วนำกลับมาสู่ชั้นเรียนรวมตามเดิม

แนวคิดใหม่ในการจัดการเรียนรวม คือ การสำรวจอย่างมีวิจาร์ณญาณว่าจะต้องตั้งชื่อและจัดประเภทให้กับความหลากหลายที่พบหรือไม่ในกรณีที่เป็น ทั้งนี้ เพราะเมื่อตั้งชื่อและจัดประเภทแล้วนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะถูกตีตราจากพฤติกรรมที่แสดงออก เนื่องจากคนอื่นๆ ในชั้นเรียนรับรู้ว่าเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกสอดคล้องกับชื่อและประเภทที่จัดไว้ ซึ่งย้ำให้เห็นว่าสิ่งที่จำเป็นต้องเปลี่ยนมีใช้ลักษณะของนักเรียน แต่เป็นสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ (Hedegaard-Sorenson, Tetler, & Molbaek, 2015)

2. วิธีปฏิบัติ

จากแนวคิดและหลักการของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศ เมื่อนำมาสู่การพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม มีข้อค้นพบ ดังนี้

2.1 การทำความเข้าใจการเปลี่ยนแปลง

เริ่มต้นจาก ค.ศ. 2000 ที่รัฐสภาเดนมาร์กได้ผ่านกฎหมายการศึกษาพิเศษ ซึ่งสุดท้ายแล้วเป็นการกระจายอำนาจให้กับการศึกษาตามความต้องการพิเศษ ต่อจากนั้นจึงตามมาด้วย The KVIS Programme ซึ่งเป็นโครงการพัฒนาแบบผสมเพื่อยกระดับความรู้ในกลุ่มนักเรียนที่เมืองท้องถิ่น ผู้บริหารสถานศึกษา และบุคลากร เพื่อให้มองเห็นความรับผิดชอบใหม่ที่มีต่อนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างกัน โครงการนี้ให้ความสำคัญกับการสร้างคุณภาพให้กับนักเรียนด้วยการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม แต่จากการประเมินผลครึ่งระยะของโครงการ พบว่า เป้าหมายของการเป็นสถานศึกษาเรียนรวมยังไม่บรรลุผล ดังนั้นที่ตามมา คือ ใช้กลวิธีทั่วทั้งสถานศึกษา “whole school approach” สำหรับการศึกษาระบบเรียนรวมในระยะครึ่งหลังของโครงการ

ใน ค.ศ. 2003 มีกลุ่มของผู้ชำนาญการที่สัมพันธ์กับโครงการข้างต้นได้จัดทำหนังสือชื่อ “สถานศึกษาแบบเรียนรวม-จากแนวคิดสู่การปฏิบัติ” และได้รับเสียงตอบรับเชิงบวกจากสถานศึกษาในปีเดียวกัน มีวารสารทางจิตวิทยาได้เผยแพร่บทความ 2 เรื่องที่เน้นไปยังการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์ ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพิเศษ และพัฒนาบทบาทใหม่ของนักจิตวิทยาสถานศึกษาในสถานศึกษาแบบเรียนรวม จุดนี้ถือเป็นจุดสำคัญเนื่องจากวารสารดังกล่าวเป็นปากเสียงให้กับบริการทางจิตวิทยาซึ่งเป็นระบบสนับสนุนหนึ่งในหลายระบบของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ในปีเดียวกันรัฐบาลเดนมาร์กได้จัดทำตัวบ่งชี้การเรียนรวมที่เสนอตรงต่อสถานศึกษาเพื่อเป็นกลยุทธ์สำหรับการพัฒนาวัฒนธรรมของสถานศึกษาแบบเรียนรวมต่างๆ กับเป็นเครื่องมือในการประเมินตนเองของการนำแนวคิดการเรียนรวมสู่การปฏิบัติ (www.european-agency.org/)

ค.ศ. 2004 แนวคิดของการเรียนรวมในเดนมาร์กได้รับอิทธิพลจาก Qvortrup (2004) นักวิจัยปรากฏการณ์ทางสังคมที่พัฒนาทฤษฎีอันสอดรับกับการผุดบังเกิดของปรากฏการณ์สังคมเพื่อการรู้จักสังคม โดยย้ำว่าในสังคมมีการตีความเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมอย่างหลากหลาย ในเรื่องของการศึกษาคำว่า Folkeskolen แสดงหลักการชัดเจนว่า สถานศึกษาเป็นของปวงชน ผลที่ตามมาคือ มีการตีความหลักการนี้แตกต่างกันออกไป ขึ้นอยู่กับบริบทของสถานศึกษา แต่การตีความทั้งหมดให้ความสำคัญกับความเสมอภาคที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา เช่น การรู้จัก พหุปัญญา รูปแบบการเรียนรู้ ความทั่วถึงและเท่าเทียมทางสังคม และมุมมองของความทั่วถึงและเท่าเทียมด้านเชื้อชาติ เพศสภาพ ความพิการ การด้อยความสามารถ ความพร้อมด้านโอกาสและการเมือง เป็นต้น Qvortrup (2004) ได้ตีความเพิ่มเติมว่า สิ่งสำคัญสำหรับการเรียนรวม คือ การเตรียมตัวนักเรียนให้ใช้ชีวิตด้วยการเป็นผู้รู้จักสังคม สถาบันทางสังคมต้องกระตุ้นให้นักเรียนพัฒนาศักยภาพตามบทบาท ซึ่งนักเรียนแต่ละคนล้วนมีบทบาทหลากหลาย การทำหน้าที่ตามบทบาทได้ดีนั้นย่อมขึ้นอยู่กับได้รับการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมซึ่งพบได้ในสถานศึกษาแบบเรียนรวม อย่างไรก็ตาม ในความเป็นจริงแนวคิดเรื่องการเรียนรวมยังคงเป็นแนวคิดที่ไม่สิ้นสุด เป็นความเข้าใจซับซ้อนของการแปลงรูปสถานศึกษาดังนั้น สถานศึกษาแต่ละแห่งและทุกแห่งต้องร่วมมือปรายเพื่อสร้างและคงความเข้าใจของสถานศึกษาไว้สำหรับการดำเนินงาน และพัฒนาลักษณะเฉพาะของสถานศึกษา

2.2 การแก้ไขภาวะที่เป็นปัญหาความแตกต่างของการรับรู้

ในช่วงที่มีการแปลงสภาพของสถานศึกษา Ferguson et al (2000) ได้สำรวจความขัดแย้งและความตึงเครียดที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาด้วยการสังเกตและสัมภาษณ์ครู นักเรียน และผู้ปกครอง เพื่อทำความเข้าใจว่าภาวะที่เกิดขึ้นนั้นมีที่ประเภท เป็นปัญหาจริงหรือไม่ ทั้งนี้ เพื่อจะได้นำมาคิดสะท้อนไตร่ตรองหาทางแก้ไข จากผลการศึกษา พบว่า มีความขัดแย้งและความตึงเครียด 5 ประเภทที่เกิดขึ้นในระหว่างการแปลงสภาพสถานศึกษา ซึ่ง Baltzer & Tetler (2005) ได้ขยายความดังนี้

2.2.1 ความเป็นปัจเจกบุคคลกับการเป็นชุมชนชั้นเรียน ในข้อแรกนี้มาจากคำถามว่าสถานศึกษาควรจะตอบสนองความต้องการของนักเรียนเป็นรายบุคคล หรือให้ความสำคัญต่อชุมชนชั้นเรียน โดยหลักการแล้วปัญหานี้ขึ้นอยู่กับเจตคติของครูที่มีต่อความหลากหลาย หากครูมองความหลากหลายในเชิงลบ สร้างความขัดแย้งและเป็นอันตรายต่อชั้นเรียน ครูจะพยายามปรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อให้เข้ากับนักเรียนอื่นๆ ที่เป็นกลุ่มใหญ่ของชั้นเรียน แต่หากครูรับรู้ถึงความหลากหลายเป็นสาระที่มีส่วนเอื้อต่อศักยภาพของการเป็นชุมชนชั้นเรียน ครูมีแนวโน้มที่จะจัดระบบในสถานศึกษาและชั้นเรียนเพื่อตอบสนองความสนใจและความต้องการทางการศึกษาที่มีลักษณะพิเศษของนักเรียนแต่ละคน

2.2.2 นักการศึกษาพิเศษกับนักการศึกษาทั่วไป ความขัดแย้งข้อนี้มาจากความหลากหลายของนักเรียนเช่นกัน แม้จะไม่ใช่เหตุโดยตรง เมื่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนชั้นเรียน ครูจะต้องหาทรัพยากรพิเศษเพื่อมาจัดการเรียนการสอน ส่วนหนึ่งต้องเป็นการทำงานของครูผู้สอนวิชาการและครูที่เป็นนักการศึกษาพิเศษ จุดนี้อาจจะทำให้เกิดข้อขัดแย้งที่เป็นการจัดระบบงานของครูทั้ง 2 ประเภท การแบ่งงานให้ครูปกติรับผิดชอบการสอนและครูการศึกษาพิเศษรับผิดชอบการวางแผนและสอนตามโครงการศึกษาเป็นรายบุคคลสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทำให้เกิดรูปแบบใหม่ของการแบ่งแยก แต่เป็นการแบ่งแยกภายในสถานศึกษา ในบางชั้นเรียนผู้วิจัยสังเกตเห็นรูปแบบการสอนคู่ขนานโดยแยกสอนนักเรียนทั่วไปกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่อยู่ในชั้นเรียนเดียวกัน ซึ่งเท่ากับว่าเป็นการโดดเดี่ยวนักเรียนพิเศษ รูปแบบนี้อาจก่อให้เกิดปัญหาของความร่วมมือ เนื่องจากครูการศึกษาพิเศษรับบทบาทที่ด้อยกว่าครูผู้สอนหลัก วิธีการแก้ปัญหาที่ใช้ คือ การทำงานเป็นทีม แบ่งปันความรับผิดชอบนักเรียนทุกคนในชั้นเรียน ทั้งด้านการวางแผน การสอน และการร่วมมือกับผู้ปกครอง ซึ่งเป็นการอำนวยความสะดวกให้กับการสร้างบรรยากาศของการเรียนรวมให้มากขึ้น อย่างไรก็ตาม รูปแบบนี้ต้องเปิดโอกาสให้นักเรียนสนับสนุนกันและกันอย่างเป็นธรรมชาติด้วย ทั้งนี้ การแก้ปัญหาตามประเด็นนี้ยังต้องการการอภิปรายอย่างต่อเนื่องเพื่อเสริมพลังให้เกิดกลยุทธ์การร่วมมือ

2.2.3 การให้คุณค่าความหลากหลายกับการพยายามให้เกิดหลักสูตรมาตรฐาน การศึกษาในเดนมาร์กมีฐานบนระบบสถานศึกษาแบบผสม ซึ่งสอดคล้องกับการเป็นสังคมในระบอบประชาธิปไตย ดังนั้น สถานศึกษาจึงจัดเป็นสถานที่ซึ่งให้นักเรียนที่มีภูมิหลังและประสบการณ์

สังคมหลากหลายเข้ามาเรียนรู้เพื่อเติบโตและพัฒนาจนถึงขีดสูงสุด แนวคิดนี้สำคัญอย่างยิ่งกับผู้บริหารและครูในสถานศึกษา เพราะไม่เพียงแต่เรียนรู้เพื่อรับมือกับความหลากหลาย แต่ยังแสดงถึงความนับถือในความหลากหลายของมนุษย์ด้วย ในปัจจุบันการบริหารสถานศึกษาของประเทศพยายามส่งเสริมหลักการของการสอนและการเรียนรู้ตามความแตกต่างเพื่อประกันคุณภาพผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน แต่ในขณะเดียวกันก็มีความพยายามในการสร้างปทัสถานอ้างอิงมาตรฐานเพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ ซึ่งก็คือความเป็นเลิศของสถานศึกษา เห็นได้ชัดจากการที่กระทรวงศึกษาธิการของเดนมาร์กวางแผนกำหนดระดับที่โดดเด่นของผลการสอบแต่ละวิชาในสถานศึกษาและประกาศผลบนอินเทอร์เน็ต

2.2.4 มิติด้านวิชาการกับมิติด้านสังคม ความสมดุลระหว่างมิติด้านวิชาการกับมิติด้านสังคมเป็นอีกประเด็นหนึ่งที่ต้องนำมาพิจารณา เป็นที่ยอมรับกันว่า การเข้าไปมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ของนักเรียนช่วยพัฒนาทักษะสังคม ทักษะการสื่อสารและวัฒนธรรม และด้านต่างๆ ที่อำนวยความสะดวกต่อการพัฒนาการ กลุ่มเพื่อนที่อายุรุ่นเดียวกันกลายเป็นหุ้นส่วนสำคัญในกระบวนการเหล่านี้ และครูจะรับบทบาทคล้ายคลึงกันในการสร้างโอกาสสำหรับความสัมพันธ์ทางสังคม อย่างไรก็ตาม ความตึงเครียดจะเกิดขึ้นหากสถานศึกษากดดันในการสร้างทักษะพื้นฐานเพื่อการเปรียบเทียบกันในระดับชาติ โดยเฉพาะเรื่องการอ่าน การคิดคำนวณ และวิทยาศาสตร์ นอกจากนี้ครูยังให้ข้อมูลเพิ่มเติมว่าความกดดันเรื่องมิติวิชาการทำให้ครูมีเวลาน้อยลงที่จะจัดกิจกรรมในมิติทางสังคม เช่น ทัศนศึกษา เข้าค่าย หรืองานอื่นๆ ของสถานศึกษา เป็นต้น

2.2.5 ความเหมือนกับความต่าง ความเหมือนกับความต่างเป็นสิ่งที่สถานศึกษาต้องคิดไตร่ตรองว่าจะทำให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับสิ่งแวดล้อมที่ดีที่สุดเพื่อพัฒนาตนได้อย่างไร นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก็เช่นเดียวกันกับนักเรียนอื่นๆ คือ ต้องการมีความสัมพันธ์กับคนที่มีลักษณะคล้ายตนเอง คนที่ตนสามารถพูดคุยได้อย่างเป็นกันเองและสะดวกใจเนื่องจากมีประสบการณ์คล้ายกัน แต่ปัญหาก็คือ แล้วจะมีวิธีใดให้นักเรียนที่มีความต้องการดังกล่าวเข้ามาในสถานการณ์เรียนรวม กรณีเช่นนี้ครูและนักวิชาการด้านการศึกษาพิเศษต้องเข้ามามีส่วนร่วม เพื่อป้องกันมิให้นักเรียนขาดโอกาสที่จะมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนนักเรียนคนอื่นๆ สถานศึกษาจะใช้วิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หลายรูปแบบในหลายสถานที่ เปิดโอกาสให้นักเรียนพัฒนาทักษะด้านต่างๆ ทั้งกับกลุ่มเพื่อนที่มีลักษณะคล้ายกันและแตกต่างกัน

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่า การเรียนรวมเกี่ยวข้องกับเจตคติและความรับผิดชอบที่เกี่ยวข้องร่วมกัน สถานศึกษาทั่วไปจะเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมได้นั้นขึ้นอยู่กับข้อเท็จจริงที่ว่า ระบบของสถานศึกษาเป็นพื้นที่เดียวเท่านั้นในสังคมที่นักเรียนแทบทุกคนไม่ว่าจะมีภูมิหลังและประสบการณ์สังคมอย่างไรก็สามารถมาพบปะกัน และรับผิดชอบในการพัฒนาตนเองเต็มตามความสามารถ สถานศึกษาต้องมองประเด็นที่เป็นมุมมองของการรับรู้คู่แข่งที่แตกต่างกันซึ่งต้องหาทางแก้ไข มิใช่มองว่าเป็นแนวโน้มที่จะทำให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมไม่ได้หรือต้องเลือกเอาด้านใดด้านหนึ่ง

2.3 การกำหนดกรอบการพัฒนาตัวบ่งชี้สถานศึกษาแบบเรียนรวม

เดนมาร์กได้กำหนดกรอบพัฒนาตัวบ่งชี้เพื่อเป็นเครื่องมือสำหรับการพัฒนาสถานศึกษา โดยใช้เป็นสิ่งสนับสนุน แนวนำ เผยแพร่ความรู้ และสร้างแรงบันดาลใจให้กับสถานศึกษาเรียนรวม จุดนี้ถือว่าเป็นกลยุทธ์ใหม่สำหรับการแก้ปัญหาความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ครู และบุคลากรทางการศึกษาให้ก้าวไปในทิศทางเดียวกัน การพัฒนาตัวบ่งชี้กำหนดกรอบให้ (1) ต้องนำ วิสัยทัศน์ของท้องถิ่นเข้ามามีส่วนร่วม (2) กลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในท้องถิ่นมีสิทธิในการปรับ แนวคิดและกลยุทธ์เพื่อการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม และ (3) พัฒนาให้ตอบรับกับประวัติศาสตร์ ของท้องถิ่นเท่าๆ กับทำทนายการแปลงสถานศึกษาแบบกระแสหลักไปเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม (www.european-agency.org/)

2.4 ตัวอย่างกระบวนการแปลงสถานศึกษาเป็นแบบเรียนรวมของเดนมาร์ก

สำหรับกระบวนการแปลงสถานศึกษาเป็นแบบเรียนรวมของเดนมาร์กมีตัวอย่างนำเสนอ จากเทศบาลท้องถิ่น 2 แห่ง ดังนี้ (www.isec2005.org.uk)

ตัวอย่างที่ 1 สถานศึกษาของเทศบาล Rinsted

เทศบาล Rinsted เผชิญกับปัญหาผู้อพยพที่มาจากกรุงโคเปนเฮเกน เทศบาลต้อง วางแผนตอบสนองความต้องการของผู้อพยพในหลายด้าน โดยอยู่ในรูปของโครงการนวัตกรรม ที่มีชื่อว่า Pampaedia เทศบาลได้เชิญกลุ่มพ่อแม่และนักเรียนเข้ามาช่วยกันกำหนดวิสัยทัศน์ และเป้าหมายสำคัญของสถานศึกษา มีหน่วยบริการทางจิตวิทยาของเทศบาลเข้าร่วมในฐานะ เครือข่ายพัฒนาสถานศึกษา ระบบสถานศึกษาของเทศบาลเป็นแบบกระจายอำนาจเต็มที่ ดังนั้น เครือข่ายจะต้องสร้างแรงบันดาลใจและสนับสนุนโครงการต่างๆ ของพัฒนาการสถานศึกษา ในท้องถิ่นแบบเรียนรวม โดยเริ่มต้นจากศึกษาแนวคิดและยุทธศาสตร์ของตัวบ่งชี้การเรียนรวม วางแผนแนะแนวทางสถานศึกษาและจัดอภิปรายการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ส่วนสำคัญ ของการอภิปราย คือ การสร้างตัวเทียบรอย เพื่อประเมินพัฒนาการของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ทุกกลุ่มรวมทั้งกลุ่มผู้ปกครองต้องทำงานร่วมกันเพื่อให้เสร็จภายในเวลาที่กำหนด คู่ขนานกันไป สถานศึกษาได้ผลิตคู่มือการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ที่แนะนำกระบวนการต่อไปจะดำเนินการ ไปอย่างไร และจะรับมืออย่างไรกับประเด็นปัญหาที่เป็นไปตามหัวข้อเรื่องความแตกต่างของการรับรู้

ตัวอย่างที่ 2 สถานศึกษาของเทศบาล Silkeborg

การแปลงเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมเริ่มจากการสอบถามประสบการณ์ของครู ที่มีต่อการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมในท้องถิ่น ผลของแบบสอบถามวิเคราะห์ได้เป็น 3 สาระสำคัญ ได้แก่ วัฒนธรรมของสถานศึกษา กลยุทธ์ และวิถีปฏิบัติของสถานศึกษา ในเขตเทศบาล Silkeborg มีสถานศึกษารวมทั้งสิ้น 17 แห่งที่ต้องทำงานร่วมกันเพื่อเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยจำแนกเป็น 4 ด้านหลัก ได้แก่ (1) การจัดระบบชีวิตประจำวันและการร่วมมือกันแบบให้และรับ (2) การเตรียมตัว ด้านการศึกษาและชีวิตทางสังคมในสถานศึกษา (3) การร่วมมือระหว่างผู้ปกครองกับครู และ (4) ใช้ความรู้และความชำนาญการด้านการศึกษาพิเศษ สิ่งที่พบในการสร้างสถานศึกษาตามข้อมูล

ที่สังเคราะห์ คือ (1) ใช้หลักการของความทั่วถึงและเท่าเทียมเป็นแกนสำคัญของพัฒนาการของสถานศึกษาโดยให้ความสำคัญของความปลอดภัยและความร่วมมือจากทุกฝ่าย (2) แม้การแปลงสถานศึกษาแบบเรียนรวมจะเป็นการคิดจากบนลงล่าง แต่ก็เปิดให้สถานศึกษาแต่ละแห่งตัดสินใจว่าบรรยากาศในสถานศึกษาแต่ละด้านควรจะเป็นอย่างไรจึงจะถือว่าการเรียนรวม ดังนั้น สถานศึกษาจึงขึ้นอยู่กับชีวิตจริงตามประสบการณ์ของสถานศึกษานั้นๆ (3) สถานศึกษาแต่ละแห่งมีวัตถุประสงค์การเรียนรวมชัดเจน มีการสื่อสารความรู้และประสบการณ์การเรียนรวมทั่วทั้งสถานศึกษา และ (4) ได้จัดให้มีผู้รู้และความชำนาญการด้านการศึกษาพิเศษตามความต้องการจำเป็นของสถานศึกษาแต่ละแห่ง โดยสรุปจากรายงานของสถานศึกษาท้องถิ่น 17 แห่ง แสดงให้เห็นถึงความกว้างของความเข้าใจเรื่องการเรียนรู้รวม ความต้องการสำหรับกลยุทธ์เริ่มเพื่อการพัฒนา และ การใช้ชีวิตทั่วไปในสถานศึกษาตั้งแต่แรกเข้าจนจบออกไป

จากตัวอย่าง พบว่า การพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมไม่มีวิธีตายตัวในการทำงาน และแก้ไขความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างกระบวนการ แต่ในช่วงของการพัฒนาได้พยายามใช้จุดแข็งเป็นจุดเริ่มต้น และกระตุ้นให้ทุกฝ่ายทำงานอย่างสร้างสรรค์ เผชิญกับประเด็นที่เกิดขึ้น และขอการสนับสนุนจากฝ่ายต่างๆ จากบทเรียนของเดนมาร์ก พบว่า ไม่ได้เริ่มด้วยการมีภาพสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่ชัดเจน แต่ต้องทำความเข้าใจเรื่องของการเปลี่ยนแปลง ประเด็นปัญหาที่มีอยู่ ใช้การอภิปรายและวิเคราะห์เพื่อพัฒนาไปเรื่อยๆ บนกรอบความคิดที่เป็นการพัฒนาตัวบ่งชี้การเรียนรวมของประเทศ

3. ปัจจัยแห่งความสำเร็จ

สำหรับปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษาแบบเรียนรวมในเดนมาร์ก ประกอบด้วย

3.1 กฎหมายและระเบียบที่เกี่ยวข้อง

เดนมาร์กไม่มีช่องว่างระหว่างกฎหมายและการปฏิบัติ ประชาชนส่วนใหญ่เข้าใจว่าการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเป็นหลักการสำคัญของการศึกษาและสังคมที่มีความเสมอภาคและยุติธรรม แนวคิดหลักของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่เดนมาร์กปฏิบัติ คือ การแบ่งความรับผิดชอบให้ชัดเจนระหว่างรัฐและองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น กระทรวงศึกษาธิการมีหน้าที่จัดสรรงบประมาณส่วนหนึ่งสมทบให้กับองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และให้การสนับสนุนกิจกรรมด้านสังคม ดูแลด้านคุณภาพการศึกษา ซึ่งส่วนใหญ่จะดำเนินตามพันธะกรณีในฐานะเป็นสมาชิกของสหภาพยุโรป เช่นในทุกปีจะมีการจัดทำรายงานการศึกษาในภาพรวมของสหภาพ และแยกออกเป็นรายประเทศ และดำเนินการในภาพรวมของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมพร้อมทั้งการพัฒนาคุณภาพ (Kesalahti & Vayrynen, 2013) องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นดูแลทั้งสถานศึกษาขั้นพื้นฐานและสถานศึกษาการศึกษาพิเศษในเขตของตน นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเลือกได้ว่าตนเองมีความประสงค์จะเข้าเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานหรือสถานศึกษาการศึกษาพิเศษ หรือเรียนที่บ้าน สามารถทำได้โดยความเห็นชอบของนักจิตวิทยา

นักรการศึกษา และผู้ปกครอง (www.european-agency.org/country-information/denmark) งบประมาณจากองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเป็นค่าใช้จ่ายสำหรับวัสดุการศึกษา อาหารกลางวัน การดูแลสุขภาพ และการเดินทางไปเรียน (Kesalahti & Vayrynen, 2013)

3.2 การลงทุนปฏิรูปสถานศึกษา

เพื่อส่งเสริมความเท่าเทียมและทั่วถึงทางสังคม รัฐบาลจึงได้จัดการศึกษาแบบเรียนรวม เพื่อให้เด็กเรียนทุกประเภทสามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาเรียนรวมได้ตามความต้องการ แนวคิดนี้ได้พัฒนาขึ้นมาเป็นการลงทุนเพื่อปฏิรูป Folkeskolen ซึ่งเป็นรูปแบบของสถานศึกษาที่เกิดขึ้นเมื่อต้นปี ค.ศ. 2013 เป้าหมายของการปฏิรูปเป็นไปเพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ โดยลดความแตกต่างระหว่างภูมิภาคและประสบการณ์ทางสังคมของนักเรียนให้เหลือน้อยที่สุด พร้อมทั้งเพิ่มระดับสุขภาวะของนักเรียน (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015)

กระบวนการนำแนวคิดลงสู่การปฏิบัติเริ่มเมื่อ ค.ศ. 2014 และคาดว่าจะสรุปผลได้ใน ค.ศ. 2020 องค์กรประกอบหนึ่งของการปฏิรูปในบรรดา 7 องค์กรประกอบ ได้แก่ ปรับปรุงการเรียนรวมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทางการศึกษา โดยจัดให้มีที่ปรึกษาทางการศึกษาและด้านกฎหมายที่สามารถช่วยให้เทศบาลและสถานศึกษาจัดวิธีปฏิบัติแบบเรียนรวม ติดตามผล และยกระดับความตระหนักในความสำคัญของการเรียนรวม

3.3 การสนับสนุนการเรียนรวมระดับท้องถิ่น

ขณะเดียวกับที่มีการปฏิรูปสถานศึกษาระดับประเทศ รัฐบาลท้องถิ่นของเดนมาร์กได้พัฒนายุทธศาสตร์ใหม่และตีพิมพ์ในชื่อ “เด็กกลุ่มเสี่ยง-อนาคตเป็นของเขา” ซึ่งมีเป้าหมายเพื่อสนับสนุนความทั่วถึงและเท่าเทียมทางสังคมของนักเรียนในระดับท้องถิ่น กลยุทธ์นี้เรียกร้องให้เทศบาลพัฒนากลยุทธ์ที่สอดคล้องกันครอบคลุมตั้งแต่ปฐมวัยและประถมศึกษาโดยจัดลำดับความสำคัญที่ต้องลงทุนไว้ในลำดับต้น รูปแบบเรียนรวมของเด็กกลุ่มเสี่ยงนี้ได้นำเสนอไปยังเทศบาลทุกแห่งของประเทศ และสร้างตัวบ่งชี้ที่เป็นรูปธรรมเพื่อนำไปวัดในรายนามร่องก่อนใช้เต็มพื้นที่ ความสำเร็จของการนำโครงการนี้ไปใช้ในระดับท้องถิ่นขึ้นอยู่กับศักยภาพและความเต็มใจของเทศบาลในการจัดสรรทรัพยากรและงบประมาณให้กับโครงการ ผลการศึกษาระยะต้น พบว่า เทศบาลขนาดเล็กพบปัญหามากกว่าเทศบาลขนาดใหญ่ เนื่องจากขาดผู้ชำนาญการทางวิชาชีพในแต่ละด้านของความเสียง

คู่ขนานกันไปเมื่อ ค.ศ. 2015 กระทรวงการสังคมได้เปิดโครงการให้คำปรึกษาสาธารณะเพื่อคุณภาพของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในระดับปฐมวัย ศูนย์เลี้ยงเด็ก และฝ่ายจัดหาผู้ดูแลเด็ก โดยเน้นคุณภาพการบริการแก่เด็กอายุ 0-2 ปี เด็กในช่วงเปลี่ยนผ่านจะเข้าสถานศึกษาความร่วมมือระหว่างผู้ปกครองกับสถาบันในการดูแลสุขภาวะเด็ก สำหรับในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ได้มีการร่างกฎหมายงบประมาณใหม่ เรียกว่า social taximeter เพื่อจัดสรรกองทุนจากสถานศึกษาที่นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมาสู่สถานศึกษาที่นักเรียนมีความสำเร็จน้อยกว่า ด้วยวิธีนี้

มีผลให้มีการจัดสรรงบประมาณใหม่จำนวน 33 ล้านยูโรลงไปสู่สถานศึกษาระดับมัธยมศึกษาทั่วไป และสถานศึกษาอาชีวศึกษาด้วยสัดส่วนที่นักเรียนกลุ่มเสี่ยงได้รับมากกว่าค่าเฉลี่ยประจำปีที่รัฐจัดสรรให้ (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/)

3.4 หลักสูตร

ในกรณีทั่วไปนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะใช้หลักสูตรเดียวกันกับนักเรียนปกติ แต่ได้มีการปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมกับสถานการณ์ตลอดเวลา นักเรียนที่เรียนการศึกษาพิเศษ หมายถึง นักเรียนที่ต้องการดูแลเป็นพิเศษมากกว่า 8 ชั่วโมงในหนึ่งสัปดาห์ จุดเด่นประการหนึ่งของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงของเดนมาร์ก คือ หลักสูตรการเรียนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นสามารถยืดหยุ่นได้มาก กล่าวคือ นักเรียนสามารถเลือกสถานศึกษาได้ โดยไม่จำเป็นต้องเลือกเฉพาะสถานศึกษาขั้นพื้นฐานในท้องถิ่นของตน นักเรียนสามารถเลือกโปรแกรมการเรียนของตนเองได้ เช่น เข้าร่วมเรียนวิชาส่วนใหญ่ในชั้นเรียนปกติแล้วไปเรียนในสถานศึกษาการศึกษาพิเศษอีก 2 วิชา หรือเลือกเรียนชั้นเรียนพิเศษควบคู่กับชั้นเรียนปกติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งสถานศึกษาขั้นพื้นฐานจำนวนหนึ่งจะเปิดสอนให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทั้งห้องเรียน โดยส่วนใหญ่จะเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางปัญญา สายตา การได้ยิน หรือทางร่างกาย (www.european-agency.org/country-information/denmark)

สำหรับการบริหารหลักสูตรเริ่มจากองค์ประกอบในการปฏิรูปที่มีลักษณะดังนี้ (1) สร้างความชัดเจนให้กับครู ผู้ปกครอง และนักเรียนในเรื่องผลลัพธ์การเรียนรู้ที่นักเรียนจำเป็นต้องบรรลุ พร้อมทั้งพัฒนาค่าใช้จ่ายและเครื่องมือที่สอดคล้องกับการจัดระบบการสอน โดยคาดหวังว่ากลยุทธ์การสอนต้องหลากหลายขึ้น พร้อมทั้งสนับสนุนความต้องการในการเรียนรู้ของนักเรียนรายบุคคลมากขึ้น ฝั่งตรงความเป็นผู้ประกอบการและนวัตกรรมลงไปเป็นจุดมุ่งหมายร่วมของทุกวิชา และพัฒนาวิชาใหม่ในเรื่องของงานฝีมือและการออกแบบขึ้นมา (2) จัดวันเรียนแบบบูรณาการ โดยให้มีเวลาเรียนนานขึ้นในแต่ละวันสำหรับนักเรียนทุกระดับจนถึงอายุ 15 ปี มีวิชาที่จัดให้หลากหลายพร้อมกับจัดสิ่งช่วยเหลือการเรียนรู้ เปิดสถานศึกษาสู่ชุมชนและขอรับการสนับสนุนจากกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสำหรับโครงการด้านผู้ประกอบการและนวัตกรรม จัดให้นักเรียนได้เรียนรู้ตามความสนใจเฉพาะเรียนรู้ภาษาเดนมาร์กและคณิตศาสตร์ เรียนรู้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 (อายุ 7 ปี) และเรียนภาษาต่างประเทศเป็นภาษาที่สองเมื่ออยู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 (อายุ 11 ปี) และ (3) เพิ่มจุดเน้นในการเตรียมนักเรียนให้ศึกษาต่อ โดยกำหนดเป้าหมายว่ามีนักเรียนอย่างน้อยร้อยละ 95 ต้องจบโปรแกรมการศึกษาที่เหนือกว่าการศึกษาขั้นพื้นฐาน 1 โปรแกรม ส่วนปีสุดท้ายของการเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานจะมุ่งไปยังการเตรียมนักเรียนสำหรับศึกษาต่อ โดยเฉพาะในวิชาคณิตศาสตร์และภาษาเดนมาร์ก ควบคู่ไปกับการจัดบริการแนะแนวด้านการศึกษาและตลาดงาน (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/)

สำหรับการจบการศึกษาขั้นพื้นฐาน เมื่อ ค.ศ. 2007 รัฐบาลได้ออกกฎหมายฉบับหนึ่ง คือ The Act on Education for Young People with Special Needs สำหรับนักเรียนที่ได้รับการ

ประเมินว่าไม่สามารถจะศึกษาจนจบการศึกษาภาคบังคับในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานได้ และจะจัดให้
ได้เรียนสายอาชีพถ้าประเมินแล้วเห็นว่ามีความถนัดทางด้านอาชีพ การศึกษาอาชีวะนี้รับนักเรียน
ที่จบระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาตอนต้นเข้ามาเรียนในหลักสูตร 3 ปี ถ้ายังไม่สำเร็จ
หลักสูตรก็สามารถเรียนอยู่ได้จนอายุถึง 25 ปี โดยรัฐบาลกลางจัดสรรค่าใช้จ่ายสำหรับโครงการนี้โดย
องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นรับหน้าที่สร้างงานให้แก่ผู้จบการศึกษา ([www.european-agency.org/
country-information/denmark](http://www.european-agency.org/country-information/denmark)) สำหรับนักเรียนที่เรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานจะได้รับการ
ประเมินผลการเรียนรู้ในรายวิชาหลักเมื่อเรียนอยู่ในปีที่ 2, 4, 6 และ 8 เพื่อครูจะได้รู้ความสามารถและ
ความต้องการ การประเมินด้านพัฒนาการของนักเรียนมีแนวปฏิบัติกำหนดให้พิจารณาทั้งด้านวิชาการ
และด้านจิตวิทยา โดยให้นักเรียนและผู้ปกครองมีส่วนในการประเมินด้วย นอกจากนี้ เมื่อสิ้นปีที่ 6 มี
การสอบที่บังคับให้นักเรียนทุกคนเข้าสอบพร้อมกัน แต่มีข้อยกเว้นสำหรับผู้ที่มีความพิการอย่างรุนแรง
หรือมีปัญหาเกี่ยวกับภาษาเดนิชที่จะเป็นการสอบโดยมีผู้อำนวยการความสะดวก เพื่อประเมินว่านักเรียน
นั้นควรจะเลือกเรียนต่อในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นหรือควรจะเรียนในแบบการศึกษาเยาวชน ([www.
european-agency.org/country-information/denmark](http://www.european-agency.org/country-information/denmark))

3.5 การผลิตและพัฒนาครู

การฝึกหัดครูของเดนมาร์กมีฐานบนกฎหมายและระเบียบควบคุมที่มีการแนะนำ
การเป็นสถานศึกษาเรียนรวมเป็นองค์ประกอบสำคัญ และใช้เป็นแนวทางในการจัดการศึกษาเพื่อ
ความทั่วถึงและเท่าเทียมของประเทศ อย่างไรก็ตาม ยังมีการรับรู้เรื่องนี้ในหลายมุมมอง บางมุมมอง
ให้นำหนักไปที่ครูในการจัดการเรียนรวมเพื่อตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีหลากหลาย
ที่น่าสนใจ คือ มุมมองจากนิยามของ Quvang (2008, cited in [www.european-agency.org/
agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)) ที่เห็นว่า การจัดการเรียนรวมนั้นคุณภาพที่เป็นไปได้เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่าง
บุคคลและชุมชน สำหรับบุคคลเป็นทั้งสิทธิที่พึงได้รับและเป็นหน้าที่ซึ่งต้องปฏิบัติในฐานะสมาชิก
ของชุมชน การเรียนรวมจึงเป็นการต่อรอง ประนีประนอม ปฏิสัมพันธ์ และความท้าทายระหว่าง
กระบวนการของ 2 มิติที่มีข้อหนึ่งคือความทั่วถึงและเท่าเทียม ส่วนอีกข้อหนึ่งคือความมีลักษณะ
พิเศษเฉพาะตัว และมีพลวัตในกระบวนการระหว่างข้อของทั้งสองมิติดังกล่าว มุมมองของ Quvang
ให้นำหนักไปยังครูและนักเรียนทั้งด้านสิทธิและพันธะในการเข้าร่วมชุมชนแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน
การเข้าไปมีส่วนร่วมถือเป็นสาระสำคัญเท่าๆ กับความหลากหลาย และจุดนี้ถือเป็นจุดตั้งต้นของการ
ผลิตและพัฒนาครูเพื่อการปฏิบัติงานในสถานศึกษาแบบเรียนรวม

โดยทั่วไปการเตรียมครูของเดนมาร์กเป็นหน้าที่ของสถาบันอุดมศึกษา ผู้สอนระดับ
ประถมศึกษาต้องจบการศึกษาปริญญาตรีครุศาสตร์ มีการระบุคุณสมบัติของผู้ต้องการศึกษาหลักสูตร
ครุศาสตร์ว่าต้องมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์และความสามารถในการสื่อสาร แต่การสอน
ในชั้นเรียนแบบเรียนรวมต้องการครูที่มีทั้งความรู้และประสบการณ์ด้านวิธีการสอนนักเรียน
ที่แตกต่างกันอย่างหลากหลาย ดังนั้น ในปัจจุบันคณะครุศาสตร์จึงมีการปรับหลักสูตรโดยกำหนด
ให้มีเนื้อหาสาระที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมปรากฏอยู่ในหลายวิชา นอกจากนี้

ยังจัดให้มีการฝึกประสบการณ์ด้านการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สำหรับหลักสูตรการฝึกหัดครูระยะเวลา 4 ปีจะมีการออกไปทดลองสอน 3 รอบ รวมเวลาฝึกสอนทั้งสิ้น 24 สัปดาห์ ในอนาคตคณะครุศาสตร์มีแผนที่จะเสนอให้มีรายวิชาการศึกษาพิเศษจำนวน 10 หน่วยกิต เป็นวิชาบังคับสำหรับนักศึกษาครุศาสตร์ทุกคน (Kesalahti & Vayrynen, 2013)

ในปัจจุบันเมื่อต้องจัดการเรียนรู้แบบเรียนรวม ครูในสถานศึกษาแบบเรียนรวมจึงได้รับการพัฒนาให้มีคุณลักษณะเพิ่ม ดังนี้ (1) ความรู้เรื่องการสอนตามความแตกต่าง (2) การประเมินความก้าวหน้าแบบเข้ม (3) การช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้านการอ่านและคณิตศาสตร์ ตั้งแต่เริ่มต้น (4) การทำงานเป็นทีม (5) ความรู้เรื่องหลักการและวิธีการของการศึกษาพิเศษ (6) การเปิดรับความหลากหลาย (7) การสนับสนุนความเป็นไปได้ภายในระบบการจัดการเรียนรู้ที่เป็นปกติให้มากที่สุด (8) พร้อมรับการนิเทศจากศูนย์ทรัพยากรและที่ปรึกษาด้านจิตวิทยาการศึกษา และ (9) มีภาวะผู้นำและมีการกระจายความรับผิดชอบ (www.european-agency.org/agency-projects) และเมื่อ ค.ศ. 2009 Dyssegarrd et al (2009 cited in www.european-agency.org/agency-projects) พบว่า นอกจากลักษณะดังกล่าวแล้ว ครูในสถานศึกษาเรียนรวมของเดนมาร์กยังมีลักษณะเด่น คือ ความร่วมมือร่วมใจกับผู้ปกครอง ทั้งนี้ มีตัวบ่งชี้สำหรับการพัฒนาการปฏิบัติการสอนแบบเรียนรวมซึ่งเทศบาลได้ใช้เป็นจุดเริ่มต้นในการปฏิบัติงานของครู ในระหว่างการปฏิบัติงานเทศบาลยังได้ตระหนักถึงความจำเป็นในการฝึกอบรมครูเพื่อให้ความรู้และสมรรถนะที่สอดคล้องกับลักษณะทางอารมณ์และสังคมของนักเรียน

3.6 การจัดการเรียนรู้

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเป็นหน้าที่ขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ซึ่งหลักการสำคัญที่สถานศึกษายึดถือ คือ ต้องจัดการเรียนที่ครอบคลุม 2P2A (Presence-Acceptance-Participation-Achievement) กล่าวคือ สถานศึกษาจะต้องจัดให้นักเรียนสามารถเข้ามาร่วมเรียนในห้องเรียนปกติมากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ได้รับการยอมรับจากเพื่อน มีส่วนร่วมกับกิจกรรมในห้องเรียน และการประสบความสำเร็จในการเรียน ซึ่งผลจากการสำรวจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ได้เข้าเรียนในห้องเรียนรวมตามแนวคิดนี้ พบว่า นักเรียนมีความรู้สึกในเชิงบวกกับการร่วมเรียน รู้สึกว่าตนเองประสบความสำเร็จ แต่การมีส่วนร่วมยังไม่ชัดเจน (Tetler & Baltzer, 2011)

ในสถานศึกษาเรียนรวมขั้นพื้นฐาน การจัดการเรียนรู้แบบเรียนรวมแบ่งได้เป็น 3 ลักษณะ คือ (1) ส่งนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวมตามความสะดวกของนักเรียนในห้องเรียนที่เปิดสอนและเข้าเรียนทุกวิชา (2) จัดประเภทของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นกลุ่มในแต่ละห้องเรียนและเข้าเรียนทุกวิชา และ (3) จัดชั้นเรียนเฉพาะในบางรายวิชา แยกจากชั้นเรียนปกติ แนวปฏิบัตินี้ได้ดำเนินการต่อเนื่องมาหลายปี และมีการติดตามผลการดำเนินงาน แต่ผลการวิจัยยังไม่สามารถสรุปได้ว่าการจัดแบบใดให้ผลดีกว่ากัน (The Danish Clearing House for Educational Research, 2013)

วิธีปฏิบัติในการสอนแบบเรียนรวมมีความหลากหลาย เนื่องจากมีครูและงบประมาณเพียงพอ ในสถานศึกษาบางแห่งอาจมีครูสอนคนเดียว แต่สำหรับสถานศึกษาส่วนใหญ่ในเดนมาร์กที่มีความพร้อมจะใช้วิธีการสอนแบบ “การสอนร่วม” โดยที่ครู นอกจากนั้นยังใช้วิธีการเรียนรู้ร่วมกัน และเรียนรู้จากกันระหว่างนักเรียน โดยที่สถานศึกษามีแนวคิดที่ว่าความร่วมมือในการเรียนรู้และการสอน เพื่อนเป็นกิจกรรมที่จำเป็นสำหรับการเรียนรวม ครูที่มีความชำนาญจะใช้เทคนิคทั้งสองอย่างนี้เพื่อให้การเรียนไม่น่าเบื่อหน่าย สถานศึกษาในเดนมาร์กใช้เทคนิคทั้งสองนี้เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนรู้สึกมีความปลอดภัยในการเรียน และเพื่อมีโอกาสแก้ปัญหาพร้อมกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน

3.7 การประเมินในชั้นเรียนรวม

สถานศึกษาแบบเรียนรวมของเดนมาร์กไม่มุ่งเน้นการทดสอบ (examination-oriented) การสอนจะต้องมีฐานบนความสนใจ ความสามารถ และความต้องการ โดยผ่านประสบการณ์ร่วม และการร่วมมือร่วมใจระหว่างครูกับนักเรียน สำหรับการประเมินถือเป็นเรื่องสำคัญมากในการจัดการเรียนรวมโดยยึดหลักการประเมินแบบก้าวหน้า ทั้งนี้ โดยหลักการแล้วนักเรียนทุกคนจะต้องบรรลุความคาดหวังเดียวกัน นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะได้รับการช่วยเหลือด้วยการสอนตามความแตกต่าง มีบริการคำปรึกษา เครื่องช่วยเรียน และการช่วยเหลือส่วนตัวตามความจำเป็น แต่ส่วนใหญ่แล้วนักเรียนที่อยู่ในสถานศึกษาแบบเรียนรวมจะเรียนรู้จากชั้นเรียนพิเศษแค่ 1-2 วิชาเท่านั้น (Essi Kesälähti & Sai Väyrynen, 2013)

การประเมินความก้าวหน้าการเรียนรวมโดยเน้นไปยังนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีงานวิจัยที่พบวิธีปฏิบัติดังนี้ (1) การร่วมมือกันระหว่างครูผู้สอนในชั้นเรียน ที่ปรึกษาด้านจิตวิทยา การศึกษาจากศูนย์บริการของท้องถิ่น และครูจากศูนย์สมรรถนะครู (2) การประเมินนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีพฤติกรรมไม่ใส่ใจการเรียนรู้ (3) ครูจากศูนย์สมรรถนะครูติดต่อกับครูผู้สอนหรือทีมผู้สอนร่วมกันระบุตัวบ่งชี้การประเมิน เวลา สถานที่ และวิธีการประเมิน และทำสัญญาการประเมิน (4) ตัดสินใจว่าจะให้ใครเป็นผู้รับผิดชอบการประเมิน (5) กำหนดตารางการประเมิน และ (6) วางแผนการติดตามผลหลังการประเมิน ส่วนหนึ่งของการประเมินใช้วิธีการสังเกตนักเรียนครู และชั้นเรียน โดยทุกส่วนสัมพันธ์กัน ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตจะถูกส่งเข้าไปยังศูนย์สมรรถนะครู เพื่อเป็นพื้นฐานของการนิเทศและชี้แนะ ทั้งนี้ มิได้มุ่งไปยังการควบคุมพฤติกรรมการทำงานของครู ข้อมูลเส้นฐานของนักเรียนจะเป็นหลักฐานยืนยันว่านักเรียนควรอยู่ต่อไปในชั้นเรียนรวม หรือควรได้รับการสนับสนุนเป็นพิเศษ (www.european-agency.org/agency-projects)

โดยปกติครูผู้สอนหรือครูประจำชั้นจะเป็นผู้รับผิดชอบการติดต่อระหว่างสถานศึกษากับครอบครัว แต่ในกรณีที่พบว่านักเรียนมีอุปสรรคมากในด้านร่างกายจนไม่สามารถเรียนในชั้นเรียนรวมได้ จะต้องมีการตกลงกันใหม่และเปรียบเทียบผลการประเมินกับเป้าหมายที่กำหนดไว้ในสัญญาการเข้าชั้นเรียนรวม ในขั้นนี้ต้องประเมินด้วยวาจาในรูปของการพบปะ/ประชุมระหว่างครูในชั้นเรียนและครูจากศูนย์สมรรถนะที่รับผิดชอบเรื่องการเรียนรวม ทั้งนี้ เพื่อให้ครูเพิ่มโอกาสให้นักเรียนได้อยู่ในชั้นเรียนรวมของตน (www.netpublikationer.dk/kk)

3.8 การจัดสรรทรัพยากรการจัดการเรียนรู้

ด้านงบประมาณ รัฐจัดสรรค่าใช้จ่ายให้แก่สถานศึกษาที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมเพิ่มเป็นพิเศษนอกจากงบประมาณการจัดการศึกษาปกติ เมื่อเปรียบเทียบกับประเทศอื่นในกลุ่มสหภาพยุโรป ถือว่าเดนมาร์กเป็นประเทศที่จัดสรรงบประมาณให้แก่การศึกษาสูงสุด นอกจากนี้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นจะจัดสรรเงินสมทบ จากการทำรายได้เฉลี่ยของประชากรสูง ทำให้สถานศึกษาต่างๆ ไม่ค่อยมีปัญหาเรื่องงบประมาณ ซึ่งเงินที่ได้ส่วนหนึ่งสถานศึกษานำไปพัฒนาและปรับปรุงสภาพของสถานศึกษาและห้องเรียนให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน

การขอรับการสนับสนุนงบประมาณและการใช้งบประมาณ สถานศึกษาและคนในชุมชนที่ตั้งของสถานศึกษาจะร่วมกันกำหนด ซึ่งเป็นวิธีปฏิบัติที่พบเห็นได้ทั่วไป แต่เดนมาร์กได้กำหนดให้มีการค้นหาทรัพยากรในตัวของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม เช่น คนในชุมชนที่สามารถเป็นทรัพยากรด้านจิตวิทยาและการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ในประเด็นนี้แนวคิดที่มีความเด่นเป็นพิเศษ คือ กำหนดให้ทั้งครูและนักเรียนมองเห็นตนเองในฐานะเป็นทรัพยากรบุคคล โดยเฉพาะอย่างยิ่งให้ครูพิจารณานักเรียนเป็นทรัพยากรด้วยการมองหาสิ่งที่มีคุณค่าในตัว และมีความมั่นใจว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้นสามารถเป็นทรัพยากรในแบบใดแบบหนึ่งได้ (Essi Kesälähti & Sai Väyrynen, 2013)

3.9 ความร่วมมือกับนานาชาติ และการใช้ผลการศึกษาวิจัยเป็นฐานความรู้ในการทำงาน

เพื่อดำเนินงานจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เดนมาร์กได้นำผลการประชุม ข้อตกลง และงานวิจัยมาเป็นฐานการพิจารณาความสำเร็จและอุปสรรคของการดำเนินงานเพื่อการพัฒนางานให้ดีขึ้น เดนมาร์กได้รับประโยชน์จากการเป็นสมาชิกของสหภาพยุโรปที่ประกอบด้วยรัฐมนตรีกระทรวงศึกษาธิการของ 29 ประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเป็นที่ตั้งของหน่วยงาน European Agency for Development of Special Needs and Inclusive Education ซึ่งได้กำหนดวิสัยทัศน์ร่วมของกลุ่มว่า “ผู้เรียนทุกคนไม่ว่าจะอายุเท่าไร จะได้รับโอกาสทางการศึกษาที่มีความหมาย มีคุณภาพสูงในชุมชนของตนพร้อมกับเพื่อนและกลุ่มของตน” โดยเน้นความสำคัญของนโยบาย การปฏิบัติ และการวิจัย (www.european-agency.org) นอกจากนี้ เดนมาร์กยังเป็นสมาชิกของ OECD ซึ่งเป็นองค์การนานาชาติที่ให้ข้อมูลย้อนกลับด้านการจัดการศึกษาและความเท่าเทียมด้านการศึกษา ซึ่งเดนมาร์กได้นำมาใช้เป็นแนวทางในการพัฒนางาน

องค์กรภายในประเทศที่ส่งเสริมการวิจัยโดยเฉพาะการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม คือ The Danish Clearing House for Educational Research (2013) ซึ่งได้จัดทำโครงการสำรวจงานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในเดนมาร์ก และพบว่ามีงานวิจัย 43 เรื่องที่สามารถนำมาวิเคราะห์และสังเคราะห์ให้เห็นภาพรวมของสถานการณ์ ประเด็นสำคัญที่ได้จากการสังเคราะห์งานวิจัยที่พิจารณาจากสถานศึกษาและจากตัวของนักเรียน นับจนถึงปัจจุบันสรุปได้ดังนี้คือ (1) การเข้ามาเรียนรวมของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและพัฒนาการทางสังคมของนักเรียนปกติ ผลกระทบมาจากปัจจัยเรื่องอายุและ

ความสามารถของนักเรียนปกติมากกว่า (2) นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทางสังคมอยู่ในระดับดี พร้อมทั้งมีความมั่นใจในตนเองเมื่อสถานศึกษาที่จัดการเรียนรวมมีความเต็มใจ มีเจตคติเชิงบวก และสามารถจัดวางโครงสร้างองค์กรของสถานศึกษาได้เหมาะสม และมีเป้าหมายชัดเจน (3) การมีครูสอนสองคนในห้องเรียนเดียวกัน จะได้ผลสูงสุดเมื่อครูคนหนึ่งเป็นผู้มีพื้นฐานและประสบการณ์ด้านการศึกษาพิเศษ และ (4) วิธีการเพื่อนสอนเพื่อนเป็นประโยชน์มาก ส่งผลดีต่อนักเรียนทั่วไปทุกคนในชั้นเรียน แต่ไม่ควรใช้เวลาเรียนปกติ

โดยสรุป ปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษาแบบเรียนรวมของเดนมาร์กที่สำคัญ ได้แก่ กฎหมายและระเบียบที่เกี่ยวข้อง การลงทุนปฏิรูปสถานศึกษา การสนับสนุนการเรียนรวมระดับท้องถิ่น หลักสูตร การผลิตและการพัฒนาครู การจัดการเรียนรู้ การประเมินในชั้นเรียนรวม การจัดสรรทรัพยากรการเรียนรู้ และความร่วมมือกับนานาชาติและใช้ผลการศึกษาวิจัยเป็นฐานความรู้ในการทำงาน

4. อุปสรรคในการดำเนินงาน

แม้ว่าเดนมาร์กจะได้รับการยอมรับว่ามีการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมได้มีคุณภาพสูง ถือเป็นตัวอย่างบรยายคุณภาพระดับโลก แต่ในมุมมองของนักการศึกษาของประเทศยังมีอุปสรรคที่ต้องการการแก้ไข ดังนี้

4.1 ความย้อนแย้งระหว่างเป้าหมายเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ

การเรียนรวมในเดนมาร์กเป็นความคาดหวังและนำไปสู่การปฏิบัติในระดับหนึ่ง ดังนั้น การที่จะอภิปรายว่าควรจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศหรือไม่จึงไม่จำเป็นอีกต่อไป ขณะนี้คำถามที่ต้องคิดอย่างใคร่ครวญว่าจะทำอย่างไรการจัดการเรียนรวมจึงจะประสบความสำเร็จ และเหตุใดจึงเป็นความจำเป็นและความคาดหวังของประเทศ (Essi Kesälähti & Sai Väyrynen, 2013) นอกจากนั้นยังมีประเด็นที่ต้องคิดต่ออีกประการหนึ่ง กล่าวคือ เมื่อต้นปี ค.ศ. 2014 รัฐบาลเดนมาร์กได้ปฏิรูประบบสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศ โดยความสำคัญของการปฏิรูป คือ มุ่งเป้าหมายเชิงปริมาณของชาติ ตัวอย่างเช่น ร้อยละ 80 ของนักเรียนต้องอ่านและคิดคำนวณได้ในระดับคล่อง จำนวนของนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีที่สุดต้องเพิ่มขึ้นทุกปี ขณะที่จำนวนของนักเรียนที่อ่านและคิดคำนวณได้ไม่คล่องลดลงทุกปี เป็นต้น ส่วนอีกด้านหนึ่งต้องจัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยไม่เลือกปฏิบัติและไม่สนใจเฉพาะผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเท่านั้น ซึ่ง Engsig & Johnstone (2015) เห็นว่าเป็นความย้อนแย้งระหว่างเป้าหมายเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพของการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของเดนมาร์ก

4.2 บริการแนะแนวยังไม่มีความเท่าที่ควรจะเป็น

จากการศึกษาของบริษัทที่ปรึกษาออร์ดิคเมื่อ ค.ศ. 2009 (www.clh.dk) ที่ศึกษานักเรียนที่มีภาวะทุพพลภาพในการทำสิ่งต่างๆ ซึ่งไม่สามารถสอบผ่านเกณฑ์ของสถานศึกษาได้ ถึงแม้ว่าจะมี

อุปกรณ์ช่วยด้านเทคนิคและมีบริการแนะแนว โดยเปรียบเทียบกับนักเรียนภาวะเดียวกันแต่มีผลลัพธ์ทางการเรียนดีกว่า พบว่า นักเรียนกลุ่มหลังได้รับการแนะแนวที่มีคุณภาพสูงกว่า ด้วยเหตุนี้ บริษัทที่ปรึกษาจึงเสนอแนะให้จัดบริการแนะแนวที่มีคุณภาพยอดเยี่ยมเพื่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ผลการวิจัยเรื่องนี้มีอิทธิพลต่อการอภิปรายเรื่องการเรียนรวมและการฝึกหัดครูของเดนมาร์ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อนักศึกษาครูอยู่ในช่วงของการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูจะได้เรียนรู้เรื่องนี้

4.3 การบริการความรู้เรื่องการศึกษาพิเศษยังไม่เพียงพอ

ในเดนมาร์กมีการเพิ่มจำนวนศูนย์สมรรถนะครูอย่างต่อเนื่องจากสถานศึกษากระแสหลักที่ริเริ่มการจัดการเรียนรวมในเทศบาลต่างๆ ในแง่หนึ่งชี้ให้เห็นว่าศูนย์นี้เป็นวิธีหนึ่งในการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมได้ดีขึ้น ในอีกแง่หนึ่งแม้ว่าจะเร็วเกินกว่าจะเป็นข้อสรุปแต่ก็เป็นการสะท้อนสัญญาณของการขาดแคลนความรู้เรื่องการศึกษาพิเศษของครู (Essi Kesälähti & Sai Väyrynen, 2013)

4.4 การมีความผูกพันกับการเรียนในชั้นเรียนรวมระดับต่ำ

Rangvid (2016) ได้ศึกษาความผูกพันกับการเรียนของนักเรียน (student engagement) ในชั้นเรียนรวมของเดนมาร์กด้วยการวิจัยเชิงสำรวจขนาดใหญ่ โดยมีทฤษฎีเบื้องหลังว่าความผูกพันกับการเรียนทำให้นักเรียนพยายามในการเรียนและต้องการเรียนให้ดีที่สุด อย่างไรก็ตาม ในสถานศึกษาแบบเรียนรวมมีความท้าทายในการออกแบบสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ให้เกิดลักษณะดังกล่าว Rangvid ได้วิเคราะห์ความผูกพันกับการเรียนออกเป็น 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ การมีส่วนร่วมในกิจกรรมสังคม ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน และการเป็นที่ยอมรับด้านความรู้ สำหรับตัวแปรตามซึ่งเป็นผลลัพธ์การเรียนรู้จำแนกเป็นคะแนนการอ่าน คะแนนคณิตศาสตร์ ความก้าวหน้าและความเชื่อมั่นในตนเองด้านวิชาการ สุขภาวะที่สถานศึกษา แรงจูงใจ และความพยายาม ผลการศึกษาพบว่า ความผูกพันกับการเรียนของนักเรียนมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับผลลัพธ์การเรียนรู้ทุกด้านของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่เมื่อเปรียบเทียบความผูกพันกับการเรียนของนักเรียนระหว่างนักเรียนกระแสหลักและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ นักเรียนกลุ่มหลังให้ความสำคัญกับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความก้าวหน้า และความเชื่อมั่นในตนเองด้านวิชาการ สุขภาวะที่สถานศึกษา แรงจูงใจ และความพยายามน้อยกว่านักเรียนกลุ่มแรก ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า สถานศึกษาแบบเรียนรวมต้องริเริ่มการมุ่งเป้าไปยังการเพิ่มความผูกพันกับการเรียนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวม

4.5 ความรู้และประสบการณ์ของครูประจำการยังมีไม่เพียงพอต่อการจัดการเรียนรวม

จากการสำรวจความคิดเห็น พบว่า ครูประจำการรู้สึกว่าคุณภาพความรู้และประสบการณ์ไม่มาก รัฐได้ตระหนักถึงปัญหานี้จึงได้จัดสรรงบประมาณให้สำหรับการพัฒนาด้านการสอนแบบเรียนรวม อย่างไรก็ตาม ผลการสำรวจในประเด็นนี้แสดงว่าครูประจำการยังไม่ได้รับการพัฒนามากนัก ส่วนใหญ่จะให้ความสำคัญกับการพัฒนาความรู้ด้านเทคโนโลยีสารสนเทศ (www.european-agency.org/country-information-denmark)

นอกจากนี้ยังมีประเด็นที่ควรจะนำมาศึกษาวิจัยให้ได้คำตอบที่ชัดเจนขึ้นเพื่อเป็นฐานความรู้ในการปฏิบัติงานของครู เช่น สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาการเห็น การได้เรียนรวมหรือการเรียนในสถานศึกษาการศึกษาพิเศษแบบใดที่ได้ผลดีกว่ากันทั้งในระยะสั้นและระยะยาว ทั้งด้านวิชาการ สังคม และอาชีพ ซึ่ง Dyssegaard & Larson (2013) สนับสนุนว่าการทำวิจัยในเรื่องการจัดการเรียนรู้แบบเรียนรวมมีความสำคัญ เช่น ยุทธศาสตร์การสอนที่มีประสิทธิภาพเป็นอย่างไร และยังต้องการการวิจัยแบบย้อนหลังหลายๆ กับกรวิจัยติดตาม (follow back and follow up)

จากผลการทบทวนสถานศึกษาแบบเรียนรวมของเดนมาร์กมีลักษณะสำคัญ คือ สนับสนุนให้การศึกษาแบบเรียนรวมเป็นนโยบายระดับชาติ และใช้การเรียนรวมเป็นเครื่องมือหรือวิธีการใช้ประโยชน์จากความหลากหลายด้านภูมิหลังและประสบการณ์ของบุคคล โดยมีวิธีปฏิบัติ ได้แก่ (1) ทำความเข้าใจการเปลี่ยนแปลงของสิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปลงรูปเป็นสถานศึกษาเรียนรวมอย่างชัดเจน และ (2) นำความเข้าใจไปพัฒนาลักษณะเฉพาะของสถานศึกษา มีการแก้ไขภาวะที่เป็นปัญหาโดยไม่มองว่าเป็นปัญหาที่ต้องเลือก แต่พยายามสร้างความสมดุลระหว่าง 2 ข้อ (3) กำหนดกรอบการพัฒนาตัวบ่งชี้สถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยพัฒนาสถานศึกษาตามกรอบคิดกว้างและให้ความสำคัญกับบริบทชุมชน ส่วนที่เป็นปัจจัยแห่งความสำเร็จ ได้แก่ (1) กฎหมายและระเบียบที่เกี่ยวข้อง (2) ลงทุนปฏิรูปลักษณะสถานศึกษา (3) สนับสนุนการเรียนรวมระดับท้องถิ่น (4) ใช้หลักสูตรเดียวกัน โดยได้มีการปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมกับสถานการณ์ตลอดเวลา (5) ผลิตและพัฒนาครูโดยเตรียมครูให้ทำงานในสถานศึกษาเรียนรวมตั้งแต่แรกเข้า (6) ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ร่วมและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (7) ประเมินในชั้นเรียนรวม โดยไม่มุ่งการทดสอบและยึดหลักการประเมินแบบก้าวหน้า (8) จัดหน่วยงานสนับสนุนและให้คำปรึกษา (9) มองความหลากหลายของบุคคลเป็นทรัพยากร และ (10) มีความร่วมมือนานาชาติและใช้ผลการศึกษาวิจัยเป็นฐานความรู้ในการทำงาน ประเด็นที่เป็นอุปสรรคในการดำเนินการ ได้แก่ (1) มีความอ่อนแอระหว่างเป้าหมายเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ (2) บริการแนะแนวยังไม่มีความเท่าที่ควร (3) การบริการความรู้เรื่องการศึกษาพิเศษยังไม่เพียงพอ (4) นักเรียนมีความผูกพันกับการเรียนในชั้นเรียนรวมระดับต่ำ และ (5) ความรู้และประสบการณ์ของครูประจำการยังไม่เพียงพอต่อการจัดการเรียนรวม

ประเทศสาธารณรัฐเอสโตเนีย

สาธารณรัฐเอสโตเนียเป็นประเทศในสหภาพยุโรปที่มีขนาดเล็กที่สุดทั้งด้านขนาดของพื้นที่และจำนวนประชากร ประเทศนี้เคยเป็นส่วนหนึ่งของประเทศรัสเซีย โดยได้แยกออกมาเป็นประเทศเมื่อ ค.ศ. 1991 จึงทำให้มีความแตกต่างจากประเทศอื่นในสหภาพยุโรปในหลายๆ ด้าน

ในด้านการศึกษามีกระทรวงการศึกษาและการวิจัย (Ministry of Education and Research) ทำหน้าที่วางมาตรฐานการศึกษา ออกกฎหมายหลัก จัดสรรงบประมาณบางส่วน รวมทั้งนิเทศติดตามและประเมินผล ในขณะที่การบริหารการศึกษาส่วนใหญ่จะอยู่ที่เทศมณฑลซึ่งมีจำนวน 15 เขต ซึ่งบริหารในลักษณะการกระจายอำนาจ การตัดสินใจต่างๆ เกี่ยวกับการบริหารงานในสถานศึกษา

จะเป็นของผู้บริหาร เช่น การจัดจ้างครูและบุคลากรของโรงเรียน การจัดการอาคารสถานที่ เป็นต้น องค์การ OECD ระบุว่า สถานศึกษาของเอสโตเนียมีสิทธิในการบริหารจัดการตนเองได้มากกว่า สถานศึกษาในอีกหลายประเทศ (OECD, 2016) ซึ่งถือว่าเป็นจุดแข็งของระบบการศึกษาที่ทำให้ สถานศึกษาสามารถพัฒนาตนเองให้ก้าวหน้าได้ และความก้าวหน้าที่กล่าวตัดสินได้จาก ความสามารถในการจัดการเรียนการสอน (Santiago et al, 2016) ซึ่งหลักฐานดังกล่าวส่วนหนึ่ง ได้จากผลการสอบ PISA ใน ค.ศ. 2012 และ ค.ศ. 2015 ที่ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการของนักเรียน สูงมาก เมื่อเปรียบเทียบกับประเทศในกลุ่ม OECD จากจำนวนประเทศที่นักเรียนเข้าสอบทั้งหมด 72 ประเทศ โดยเฉพาะวิชาวิทยาศาสตร์ ซึ่งนักเรียนเอสโตเนียได้คะแนนสูงเป็นอันดับ 3 รองจาก สิงคโปร์และญี่ปุ่น และเป็นอันดับ 1 ของประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป การประเมินของ OECD ในรายงานผลรายประเทศจากการสอบ PISA 2015 สรุปว่า เอสโตเนียมีระบบการศึกษาที่เข้มแข็ง ที่สุดประเทศหนึ่งในกลุ่ม ผลคะแนนการสอบสูง อัตราการเข้าศึกษาระดับปฐมวัยสูงเมื่อเปรียบเทียบกับประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรปและในกลุ่ม OECD (www.oecd.org/pisa-2015-estonia) แต่เมื่อ วิเคราะห์ผลการสอบแยกตามพื้นฐานทางสังคมและเศรษฐกิจ พบว่านักเรียนจากครอบครัว ที่ใช้ภาษาอื่น และจากครอบครัวผู้อพยพได้คะแนนต่ำ แสดงให้เห็นว่านักเรียนที่ไม่ใช้ภาษา เอสโตเนียเป็นภาษาแม่ได้คะแนนการสอบต่ำทั้งในด้านวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และการอ่าน ดังนั้น สำหรับประเทศส่วนใหญ่ในสหภาพยุโรปรวมทั้งเอสโตเนียที่มีพลเมืองมาจากหลายเชื้อชาติ และหลายภาษา การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจึงให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาให้แก่ นักเรียนที่มีความบกพร่องด้านสังคม (วัฒนธรรมและภาษา) และด้านเศรษฐกิจ และเป้าหมาย ของการให้การศึกษบางส่วนจึงมุ่งสู่ “การอยู่ร่วมกันระหว่างคนในวัฒนธรรมที่แตกต่าง” (Manzano-Garcia and Fernandez, 2016)

ในปีการศึกษา 2516/2517 เอสโตเนียมีสถานศึกษาระดับพื้นฐานจำนวน 534 แห่งสำหรับ นักเรียนประมาณ 143,000 คน มีจำนวนนักเรียนเพิ่มขึ้นประมาณ 3,000 คนจากปีการศึกษาที่ผ่านมา แต่ลดลงประมาณ 20,000 เมื่อเทียบกับจำนวนนักเรียนในทศวรรษที่แล้ว เนื่องจากประชากร มีแนวโน้มลดลง (Ministry of Education and Research, 2016) รายงานของกระทรวง การศึกษาและการวิจัยแสดงให้เห็นว่า งบประมาณที่จัดสรรให้การศึกษาระบบเป็นจำนวน ที่ต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของประเทศสมาชิก OECD คือประมาณร้อยละ 3 ของ GDP (www.oecd.org) จากข้อมูลการจัดการศึกษาดังกล่าวข้างต้นเป็นพื้นฐานที่นำไปสู่การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

สำหรับนโยบายการจัดการศึกษาของเอสโตเนียในระยะต่อไป หลัง ค.ศ. 2016 ในด้านที่เกี่ยวข้อง กับความทั่วถึงและเท่าเทียม คือ ขับเคลื่อนให้มีสถานศึกษาแบบเรียนรวมตามเป้าหมายที่กำหนด โดยจัดสรรงบประมาณเพิ่มขึ้น รัฐบาลต้องทบทวนความร่วมมือของสถานศึกษากระแสหลัก ในการที่จะแปลงสภาพมาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งทำได้ด้วยการจ้างนักการศึกษาพิเศษ ที่มีความชำนาญการเข้ามาทำงาน นอกไปจากนั้นต้องส่งเสริมให้ใช้ศักยภาพของสถานศึกษาพิเศษ ที่มีอยู่ขยายบทบาทหน้าที่เพื่อสนับสนุนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาแบบเรียนรวม

จุดนี้ต้องการการเปลี่ยนแปลงสมรรถนะของผู้บริหารและครูเท่าๆ กับการเปลี่ยนแปลงเจตคติของผู้เกี่ยวข้องและสังคม (www.oecd.org/publications/oecd-reviews-of-school-resources-estonia)

1. ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศสาธารณรัฐเอสโตเนีย

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานในระดับนโยบายเป็นหน้าที่ร่วมกันของกระทรวงการศึกษาฯ และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นที่เรียกว่าเทศมณฑลจำนวน 15 แห่ง โดยเอสโตเนียดำเนินการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยมีความเชื่อหลักว่า “ความเป็นอิสระในการดำเนินชีวิตและการประกอบอาชีพของผู้พิการมีพื้นฐานจากการได้รับการศึกษาที่ดี” (University of Tartu, 2009) และนโยบายโดยส่วนใหญ่จะเป็นไปตามพันธสัญญาระหว่างชาติ ได้แก่ ปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน ปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิของเด็กและเยาวชน ประกาศสิทธิของบุคคลผู้ด้อยความสามารถที่เอสโตเนียได้ลงนามรับรองข้อผูกพันเมื่อ ค.ศ. 2012 รวมทั้งพันธสัญญาและแนวปฏิบัติที่เกี่ยวข้องที่มีต่อสหภาพยุโรป (www.european-agency.org)

เอสโตเนียในฐานะประเทศสมาชิกของสหประชาชาติได้จัดทำกฎหมาย วางนโยบาย และแผนการศึกษาที่ได้ให้คำรับรองไว้ โดยเฉพาะการจัดการศึกษาเพื่อปวงชนและประกาศสิทธิของผู้พิการ รวมทั้งข้อตกลงที่เมืองอินซอน สาธารณรัฐเกาหลีเมื่อ ค.ศ. 2015 โดยในเบื้องต้นเมื่อมีการร่างรัฐธรรมนูญของประเทศหลังจากได้รับอิสรภาพได้กำหนดไว้ว่า “บุคคลทุกคนมีสิทธิเข้าถึงการศึกษ โดยไม่เสียค่าใช้จ่าย” โดยที่กฎหมายหลักที่ออกตามรัฐธรรมนูญได้ขยายความเกี่ยวกับการศึกษา เช่น กฎหมายการคุ้มครองเด็ก (Child Protection Act) ที่ยืนยันว่า “เด็กทุกคนมีสิทธิเข้าถึงการศึกษ” (www.unesdoc.unesco.org) ทั้งนี้ ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จะปรากฏในกฎหมายการศึกษาสถานศึกษาการศึกษาภาคบังคับและมีมัธยมศึกษาตอนปลาย (Basic Schools and Upper Secondary School Act) ซึ่งระบุข้อความที่สอดคล้องกับรัฐธรรมนูญ โดยมีรายละเอียดเพิ่มเติมว่า “เด็กทุกคนมีสิทธิเท่าเทียมกันที่จะเข้าเรียนในสถานศึกษาในภูมิภาคของตนเอง หรือถ้าสภาพการณ์ไม่อำนวยและผู้ปกครองยินยอม เด็กสามารถจะเข้าเรียนในสถานศึกษา การศึกษาพิเศษ และให้ผู้ปกครองมีอำนาจในการตัดสินใจเลือกการศึกษาให้เด็กของตน” (www.european-agency.org) นอกจากนี้ ในกฎหมายดังกล่าวยังได้กำหนดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีสิทธิที่จะเลือกเข้าศึกษาในสถานศึกษาที่ตั้งอยู่ในภูมิภาคของตนเองที่เป็นสถานศึกษาทั่วไปของรัฐที่มีการปรับหลักสูตรให้เหมาะสมกับสภาพความต้องการ

เนื่องจากการดำเนินการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเป็นองค์ประกอบหนึ่งของนโยบาย ส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตที่เป็นไปตามพันธสัญญาที่เอสโตเนียมีต่อ UNESCO กระทรวงการศึกษาฯ จึงได้มีการจัดทำยุทธศาสตร์การเรียนรู้ตลอดชีวิต ค.ศ. 2014-2020 โดยในส่วนที่มีผลเด่นชัดต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม คือ (1) ปรับเปลี่ยนวิธีจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสม โดยปรับให้เข้ากับความต้องการของแต่ละบุคคล และทันกับสภาพโลกปัจจุบัน (2) จัดให้มีผู้เชี่ยวชาญและที่ปรึกษาแนะแนวการจัดการเรียนการสอนให้แก่สถานศึกษาที่จัดการเรียนรวม

(3) เนื่องจากการลดลงของจำนวนนักเรียนและสถานศึกษาการศึกษาพิเศษ บุคลากรที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาการศึกษาพิเศษได้มีโอกาสทำงานร่วมกับสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่จัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม และ (4) สร้างความเท่าเทียมกันในการเข้าถึงการศึกษา (OECD, 2016; www.european-agency.org)

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในอนาคตของเอสโตเนียจะต้องเตรียมพร้อมจากแนวโน้มการลดลงของประชากร ทำให้สถานศึกษามีขนาดเล็กลง และห้องเรียนก็ลดขนาดลงด้วย ทางออกขององค์การบริหารส่วนท้องถิ่น คือ การรวมสถานศึกษา และถ้าการยุบรวมดังกล่าวทำให้นักเรียนรายใดมีปัญหาการเดินทาง องค์การบริหารส่วนท้องถิ่นจะสนับสนุนค่าเดินทางให้ หรือจัดเป็นโรงเรียนประจำ หรือใช้วิธีการให้สถานศึกษาที่ตั้งอยู่ใกล้กันใช้ทรัพยากรร่วมกัน หรือรวมกลุ่มสถานศึกษาโดยใช้ทีมบริหารเดียว แนวปฏิบัตินี้มีผลต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งตัวนักเรียนและผู้ปกครองจะต้องพิจารณาว่าจะอยู่ที่เดิม หรือไปเรียนในสถานศึกษาแห่งใหม่ หรือเข้าไปเรียนในเขตอื่น (www.oecd.org)

2. วิธีปฏิบัติ

สำหรับเอสโตเนีย เนื่องจากจำนวนนักเรียนมีไม่มากนักและมีแนวโน้มลดลงตามลักษณะการลดของประชากร การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจึงมีการปรับเปลี่ยนไปตามกระแสความเปลี่ยนแปลงของการจัดการศึกษาทั้งระบบโดยมีลักษณะเฉพาะ ดังนี้

2.1 การระบुकลุ่มนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

กระทรวงการศึกษาฯ กำหนดว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษแบ่งออกเป็น 7 กลุ่มตามบริบทของประเทศ ได้แก่ เด็กปัญญาเลิศ เด็กที่มีปัญหาการเรียนรู้ เด็กที่มีปัญหาสุขภาพ เด็กที่มีปัญหาพฤติกรรม เด็กที่มีปัญหาเรื่องอารมณ์ เด็กที่ออกจากระบบโรงเรียนเป็นเวลานาน และเด็กที่มีปัญหาภาษาเอสโตเนียน (www.eesti.ee)

นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษของเอสโตเนียส่วนใหญ่อยู่ในกลุ่มที่มีปัญหาด้านสังคมและเศรษฐกิจ กล่าวคือ ในด้านสังคม จากจำนวนนักเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งหมดมีนักเรียนร้อยละ 68 เป็นเด็กที่ใช้ภาษาเอสโตเนียนเป็นภาษาแม่ โดยที่อีกร้อยละ 32 มีภาษาอื่นๆ เป็นภาษาแม่ และที่มีจำนวนมากที่สุดคือกลุ่มที่ใช้ภาษารัสเซีย (Ministry of Education and Research, 2016) โดยประเทศนี้มีภาษาทางการ 2 ภาษา คือ ภาษาเอสโตเนียนและภาษามือ ดังนั้น นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษกลุ่มหลักคือเด็กที่มีความต้องการเรื่องภาษาและวัฒนธรรม ถึงแม้จะมีการจัดนักจิตวิทยา นักการศึกษาพิเศษ หรือผู้มีความรู้เกี่ยวกับความต้องการพิเศษเข้ามาช่วยเหลือนักเรียน แต่ในทางปฏิบัติเอสโตเนียยังไม่มีระบบประเมินอย่างเป็นทางการในด้านการบกร่องทางภาษาว่ามีปัญหาอยู่ในระดับใด เพื่อที่จะได้นำผลการประเมินมาจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้านภาษา (European Literacy Policy Network, 2016).

ตามความเป็นจริง เด็กที่มีความต้องการพิเศษอีกกลุ่มหนึ่งที่ไม่ได้จัดรวมเข้ามา คือ กลุ่มที่มีปัญหาด้านเศรษฐกิจ ปัญหาความไม่เท่าเทียมด้านการศึกษาเป็นปัญหาด้านเศรษฐกิจ กล่าวคือ

มีนักเรียนจำนวนมากที่มาจากครอบครัวรายได้น้อย เพราะถึงแม้เอสโตเนียจะเป็นประเทศที่ไม่มีหนี้สาธารณะ แต่ประชาชนส่วนใหญ่มีฐานะยากจน โดยมีรายได้เฉลี่ยของครอบครัวต่ำกว่า 1,000 ยูโรต่อเดือน (European Literacy Policy Network, 2016) นอกจากนี้ ยังมีความไม่เท่าเทียมกันระหว่างเพศหญิงและเพศชาย กล่าวคือ อัตราส่วนของนักเรียนที่ออกจากโรงเรียนกลางคันเป็นนักเรียนชายมากกว่านักเรียนหญิง โดยนักเรียนชายออกจากการศึกษากลางคันร้อยละ 15 ในขณะที่นักเรียนหญิงออกกลางคันเพียงร้อยละ 7.5 (OECD, 2016)

เมื่อพิจารณาจากจำนวนรวมทั้งประเทศมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 24,000 คน ซึ่งร้อยละ 79 ของจำนวนนี้เรียนอยู่ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน และในจำนวนนี้มีประมาณ 4,000 คนที่มีปัญหาต่อความสามารถทางร่างกาย ซึ่งได้แก่ การเห็น การได้ยิน ความบกพร่องซ้ำซ้อน และปัญหาต่อความสามารถด้านสติปัญญา อารมณ์ และพฤติกรรม โดยร้อยละ 74 ของนักเรียนกลุ่มนี้เรียนอยู่ในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ (Henno, 2012) จึงอาจจะกล่าวได้ว่าการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของเอสโตเนียเป็นการจัดให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ และภาษาเป็นส่วนใหญ่

2.2 การจัดการเรียนการสอน

เอสโตเนียมีสถานศึกษาการศึกษาพิเศษเพียง 3 แห่ง โดยจัดเฉพาะสำหรับเด็กที่พิการทางร่างกาย และมีสถานศึกษาระดับขั้นพื้นฐานจำนวนร้อยละ 7 จากจำนวนสถานศึกษาทั้งหมดที่จัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งในรูปแบบการเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติและการจัดชั้นเรียนพิเศษ (European Literacy Policy Network, 2016) แต่ยังมีบางครอบครัวเลือกที่จะให้เด็กเรียนที่บ้านโดยได้รับการอนุญาตจากทางการ และมีข้อบังคับว่าต้องจัดการศึกษาตามหลักสูตรของรัฐ

โดยทั่วไป นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะได้รับการคัดกรองก่อนจะเข้าเรียนโดยบุคลากรของสถานศึกษาร่วมกับคณะที่ปรึกษา เพื่อนำข้อมูลไปพิจารณาเลือกแนวทางการศึกษาที่เหมาะสม แต่สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาด้านการเรียนรู้จะเป็นกลุ่มที่ได้รับการประเมินความต้องการพิเศษช้ากว่ากลุ่มอื่นเนื่องจากลักษณะของปัญหาจะเห็นได้ไม่ชัดเจน ส่วนใหญ่จะพบว่าเป็นเด็กที่มีปัญหาการเรียนรู้เมื่อเข้าเรียนแล้ว โดยอยู่ในช่วงอายุ 7-14 ปี ในขณะที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทอื่นๆ บางคนได้รับการประเมินปัญหา และได้รับความช่วยเหลือตั้งแต่เกิด หรือยังอยู่ในสถานศึกษาปฐมวัย (Open Society Institute, 2005)

การปฏิบัติที่แตกต่างจากประเทศอื่น คือ เอสโตเนียมีข้อกำหนดสำหรับการจัดชั้นเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยกำหนดจำนวนนักเรียนในหนึ่งห้องเรียน และลักษณะความต้องการพิเศษของนักเรียนเพื่ออยู่ร่วมกับนักเรียนทั่วไป ดังนี้ (1) นักเรียน 12 คนที่มีปัญหาการพูด การได้ยิน การมองเห็น หรือต่อความสามารถทางร่างกาย หรือนักเรียนที่ต้องเรียนสิ่งที่มีความหมายยาก (2) นักเรียน 8 คนที่มีปัญหาอารมณ์หรือพฤติกรรม (3) นักเรียน 6 คนที่ต่อความสามารถซ้ำซ้อนหรือนักเรียนที่มีปัญหาการเรียนรู้ (4) นักเรียน 4 คนที่เป็นออทิสติกหรือปัญหาทางจิตอื่นๆ (European Literacy Policy Network, 2016)

สำหรับการจัดการเรียนการสอนโดยทั่วไป การปฏิบัติของสถานศึกษา คือ (1) ผู้บริหาร แต่งตั้งผู้ประสานงานระดับสถานศึกษา เพื่อการติดต่อสื่อสารระหว่างผู้บริหาร ครู ทีมสนับสนุน ทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา ผู้ปกครอง (Sillak et al, 2014) เพื่อให้การคัดกรองและประเมิน นักเรียนได้ตรงกับความเป็นจริง สถานศึกษาใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การทดสอบด้านวิชาการ ด้านจิตวิทยา การสังเกตพฤติกรรมในสถานการณ์และสถานที่ต่างๆ การรวบรวมข้อมูลจาก สถานศึกษาเดิม รวมทั้งการสังเกตสิ่งแวดล้อมทางครอบครัว (2) เมื่อรับนักเรียนเข้ามาแล้ว ต้องมีการพิจารณาจากผู้เกี่ยวข้องในการปรับหลักสูตรให้เหมาะสม หรือทำหลักสูตรเฉพาะบุคคล ในกรณีที่จำเป็น (3) จัดเครื่องมือ เครื่องใช้ และอำนวยความสะดวกสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทั้งในและนอกห้องเรียน และ (4) จัดบริการเสริมด้านการฟื้นฟูในกรณีที่มีความบกพร่องด้านร่างกาย และการสอนเสริมในกรณีที่เด็กบกพร่องด้านการเรียนรู้

นอกจากการดำเนินการในระดับสถานศึกษาแล้ว กระทรวงการศึกษา มีหน่วยงาน ระดับประเทศบริการการศึกษา (National Agency for Educational Services) ทำหน้าที่ ให้คำแนะนำด้านการศึกษาและอาชีพให้แก่ นักเรียน ผู้ปกครอง ครู และผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา แบบเรียนร่วมอื่น (www.european-agency.org)

2.3 หลักสูตร การวัดผล และการประเมินผล

เอสโตเนียเป็นประเทศที่มีระบบการศึกษาที่ไม่ซับซ้อนและมีลักษณะเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน เนื่องจากปัจจัยด้านขนาดของประเทศและประชากร ดังนั้น กระทรวงการศึกษา และการวิจัยจึงกำหนดให้การดำเนินงานเป็นไปตามแนวทางของหลักสูตรระดับชาติให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ แต่อย่างไรก็ตามในกรณีของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมได้มีข้อกำหนดพิเศษไว้หลายประการ คือ

2.3.1 การจัดหลักสูตรในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาตอนต้น สถานศึกษาสามารถใช้หลักสูตรระดับชาติที่กำหนดไว้เป็นส่วนใหญ่ แต่มีข้อยกเว้นให้สามารถปรับเปลี่ยนได้ในกรณีที่นักเรียนมีปัญหาหนักหรือปัญหาซับซ้อน ทั้งนี้ โดยให้อยู่ในการพิจารณาและความรับผิดชอบร่วมกันระหว่างกรรมการที่ปรึกษาและผู้ปกครอง การปฏิบัติส่วนใหญ่จะเป็นการปรับหลักสูตรให้ง่ายขึ้น หรือจัดทำหลักสูตรเฉพาะบุคคลที่เหมาะสมกับสภาพความต้องการพิเศษของนักเรียน

หลักสูตรเฉพาะบุคคล หมายถึง กรณีที่นักเรียนต้องการที่จะลด หรือทดแทน หรือยกเว้น ผลลัพธ์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ในหลักสูตรของสถานศึกษา ดังนั้น สถานศึกษาจึงสามารถจะเปลี่ยนแปลงหรือปรับได้ทั้งเรื่องเวลาเรียน เนื้อหาวิชา และกระบวนการเรียนการสอน แต่ทั้งนี้ จะต้องได้รับการอนุมัติให้กระทำได้จากคณะกรรมการที่ปรึกษา โดยมีนักเรียนหรือผู้ปกครอง พร้อมทั้งครู และผู้เชี่ยวชาญร่วมกันจัดทำหลักสูตรเฉพาะบุคคลดังกล่าว (European Literacy Policy Network (2016) ทั้งนี้ ให้สถานศึกษาพิจารณาให้อิงหลักสูตรกลาง และพิจารณาให้เหมาะสมกับความต้องการพิเศษของนักเรียน

ในการบริหารหลักสูตรนั้นโรงเรียนจะจัดให้มีบริการด้านการศึกษา สังคม และสุขภาพ โดยต้องดำเนินการให้สอดคล้องสัมพันธ์กัน พร้อมทั้งปรับให้เข้ากับความต้องการ

ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคน นอกจากนี้ นโยบายของกระทรวงการศึกษาได้สนับสนุนให้มีผู้เชี่ยวชาญและที่ปรึกษาทำหน้าที่แนะนำการเรียนให้แก่โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม เนื่องจากแนวโน้มของประเทศมีจำนวนสถานศึกษาการศึกษาพิเศษลดลง ในปัจจุบันได้นำนโยบายสู่การปฏิบัติ คือ ให้อุบลลากรที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาการศึกษาพิเศษได้มีโอกาสทำงานร่วมกับสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม (www.european-agency.org)

2.3.2 การวัดผลและการประเมินผล วิธีการวัดผลและประเมินผลนักเรียนจะต้องกำหนดไว้ตั้งแต่ในขั้นตอนการวางแผนการเรียนที่มาจากการปรึกษาหารือกันระหว่างสถานศึกษากับผู้ปกครองว่านักเรียนจะต้องเรียนเนื้อหาวิชาเท่าไร วิธีการวัดผลและประเมินผลจะเป็นอย่างไร สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ วิธีการสอบวัดผลจะมีความยืดหยุ่นไปตามสภาพความต้องการ ทั้งนี้ ผู้จัดสอบอาจจะพิจารณาให้เข้าสอบร่วมในกลุ่มของนักเรียนทั่วไป หรือจัดสถานที่ให้สอบเป็นรายบุคคล โดยที่ผลการประเมินรายวิชาจะอิงตามหลักสูตรกลาง แต่เป็นการประเมินแยกจากนักเรียนทั่วไป (www.hm.ee) ทั้งนี้ กระทรวงการศึกษา ได้วางแผนปฏิบัติการจัดสอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไว้ดังนี้ คือ (1) เพิ่มเวลาสอบให้อีก 15 นาทีต่อกำหนดเวลาสอบ 1 ชั่วโมง (2) ในบางกรณีอาจจัดห้องสอบเป็นพิเศษแยกออกจากนักเรียนทั่วไปได้ (3) จัดให้มีการหยุดพักระหว่างเวลาได้ไม่เกิน 10 นาที ใน 1 ชั่วโมง (4) จัดให้มีครูอ่านคำถามให้ฟังสำหรับเด็กที่มีปัญหาทางการเห็น (5) อนุญาตให้ใช้พจนานุกรม สูตรคณิตศาสตร์ สูตรวิทยาศาสตร์กับนักเรียนที่มีปัญหาการเรียนรู้อื่นๆ (6) ให้ใช้คำชี้แจงข้อสอบด้วยภาษาต่างๆ (Sillak et al, 2014)

เกณฑ์การสำเร็จการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะอิงมาตรฐานเดียวกันกับนักเรียนทั่วไป กล่าวคือ สำหรับระดับประถมศึกษา นักเรียนจะต้องได้คะแนนระดับผ่านในรายวิชาที่กำหนดในหลักสูตร นอกจากนี้ นักเรียนต้องเข้าสอบวิชาพื้นฐาน 3 วิชา คือ วิชาภาษาเอสโตเนียในฐานะที่เป็นภาษาที่หนึ่งหรือภาษาที่สอง วิชาคณิตศาสตร์ และวิชาอื่นที่นักเรียนเลือกอีกหนึ่งวิชา มีการสอบระดับชาติในชั้นปีที่ 3 และชั้นปีที่ 6 ส่วนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจะต้องสอบผ่านข้อสอบของโรงเรียน ข้อสอบกลางของกระทรวง รวมทั้งจะต้องมีชิ้นงานที่แสดงถึงความคิดสร้างสรรค์อีก 1 ชิ้น (www.unescodoc.unesco.org)

เนื่องจากเอสโตเนียมีกฎหมายกำหนดว่านักเรียนจะต้องอยู่ในโรงเรียนจนอายุ 17 ปี ดังนั้น ถ้านักเรียนจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 แล้ว แต่อายุไม่ถึง 17 ปี นักเรียนมีทางเลือกสองทาง คือ เรียนต่อระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย หรือเข้าเรียนในโรงเรียนอาชีวศึกษาซึ่งเป็นระดับชั้น 9-12 เช่นเดียวกับระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

2.3.3 การจัดอาคารสถานที่ วัสดุและอุปกรณ์ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับการดูแลด้านการเข้าถึงอาคารสาธารณะต่างๆ โรงเรียนและห้องสมุดจะมีระบบรองรับความต้องการส่วนแหล่งสารสนเทศก็จะจัดไว้ให้ใช้งานได้สะดวก เช่น การใช้ตัวหนังสือใหญ่ ใช้อักษรเบรล การอัดเสียง คำบรรยาย นอกจากนี้ โรงเรียนที่มีนักเรียนเรียนรวม ผู้บริหารจะต้องแต่งตั้งผู้ประสานงานอย่างน้อย 1 คนเพื่อดูแลการจัดการศึกษา รวมทั้งจัดให้มีบริการให้คำปรึกษาแก่นักเรียนและผู้ปกครอง และที่

สำคัญคือกระทรวงการศึกษาฯ สนับสนุนให้สถานศึกษามีการติดตามผลและประเมินผลความสำเร็จของนักเรียนเรียนรวม (Henno, 2012)

2.3.4 งบประมาณและทรัพยากร นอกจากงบประมาณจากรัฐบาลกลางแล้ว เทศมณฑลเป็นอีกหน่วยงานที่สนับสนุนค่าใช้จ่ายในการจัดการศึกษาของสถานศึกษา รวมทั้งค่าอาหารกลางวันและค่าเดินทางของนักเรียน และเป็นหน่วยงานที่ดูแลสถานศึกษาขั้นพื้นฐานในเขตความรับผิดชอบ สำหรับงบประมาณจากรัฐบาลกลางจะจัดสรรแบบรายหัวตามจำนวนนักเรียน ซึ่งสถานศึกษาจะเป็นค่าใช้จ่ายครูและบุคลากร ค่าภาษี ค่าฝึกอบรม และตำราเรียน แต่จากสถิติค่าใช้จ่ายเพื่อการศึกษาของเอสโตเนียที่มีวิกฤตการณ์ด้านการเงินของประเทศ พบว่า งบประมาณลดลงอย่างมากในระหว่าง ค.ศ. 2009-2011 และจาก ค.ศ. 2012 เมื่อสถานการณ์การเงินดีขึ้น งบประมาณการศึกษาที่ได้รับจากรัฐบาลก็มีแนวโน้มเพิ่มขึ้นด้วย (www.unesdoc.unesco.org)

3. ปัจจัยแห่งความสำเร็จ

ปัจจัยแห่งความสำเร็จของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของเอสโตเนียเป็นดังนี้

3.1 นโยบายการศึกษาแบบเรียนรวมที่ชัดเจน

เอสโตเนียจัดทำยุทธศาสตร์การศึกษาเพื่อปวงชน ค.ศ. 2014-2020 โดยมีนโยบายที่ให้ความสำคัญต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยกำหนดให้มีการดำเนินการที่สำคัญ ได้แก่ (1) จัดบริการด้านต่างๆ คือ ด้านการศึกษา สังคม และสุขภาพให้สอดคล้องซึ่งกันและกัน โดยให้ความสำคัญถึงความต้องการพิเศษของนักเรียนแต่ละคน (2) จัดให้มีผู้เชี่ยวชาญและผู้แนะนำการเรียนให้แก่สถานศึกษาที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยไม่เลือกที่ตั้งและขนาด และ (3) จากแนวโน้มการลดจำนวนของนักเรียนในสถานศึกษาการศึกษาพิเศษ บุคลากรของสถานศึกษาดังกล่าวควรทำงานร่วมมือกับสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เปิดการเรียนรวม (www.european-agency.org) นอกจากนี้ ในยุทธศาสตร์การศึกษาเพื่อปวงชนได้กำหนดกิจกรรมการพัฒนาที่ส่งผลต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม 2 ประเด็น คือ ให้มีการปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนการสอน และให้มีการพัฒนาสมรรถภาพและสร้างแรงจูงใจให้กับครูและผู้บริหารสถานศึกษา (European Commission, 2015)

3.2 การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมีพื้นฐานจากความสำเร็จของการศึกษาของประเทศ

จากการที่เอสโตเนียได้วางนโยบายและดำเนินการพัฒนาการศึกษาของประเทศ หลังจากการเป็นอิสระใน ค.ศ. 1991 และได้ร่วมกับ OECD ในการประเมินผลลัพธ์ทางการศึกษาของนักเรียนพบว่ามีพัฒนาการอย่างรวดเร็ว ซึ่งกระทรวงการศึกษาฯ ได้นำนโยบายและการปฏิบัติมาเป็นฐานการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในหลายประเด็น เช่น มาตรการเน้นความสำคัญของวิทยาศาสตร์ ที่เริ่มปฏิบัติใน ค.ศ. 2016 ด้วยจุดมุ่งหมายกระตุ้นให้นักเรียนสนใจวิชาวิทยาศาสตร์ วิศวกรรม และเทคโนโลยี (Science, Engineering, and Technology : SET) โดยการจัดกิจกรรมต่างๆ ตลอดปีการศึกษาเพื่อให้นักเรียนมีความรู้และทักษะในวิชาดังกล่าว การจัดสรรงบประมาณเพื่อจัดหาเครื่องมือวิทยาศาสตร์ จัดตั้งชมรมวิทยาศาสตร์ พร้อมทั้งการพัฒนาบุคลากรให้มีความสามารถในการสอนวิชาดังกล่าว (Ministry of Education and Research, 2516)

3.3 การจัดเตรียมสิ่งอำนวยความสะดวก

กระทรวงการศึกษาและการวิจัยได้ร่วมมือกับองค์กรต่างๆ ในประเทศจัดเตรียมสิ่งอำนวยความสะดวกให้แก่การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมหลายประเภท เช่น

3.3.1 การจัดทำระบบสารสนเทศการศึกษาโดยสร้างเว็บไซต์ที่บรรจุสารสนเทศเกี่ยวกับข้อมูลสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ข้อมูลนักเรียน ครู เจ้าหน้าที่ รวมทั้งโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในส่วนของจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจะมีข้อมูลของสถานศึกษาที่จัดการเรียนรวม นโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของโรงเรียน ระบบการช่วยเหลือนักเรียน วิธีการจัดการเรียนการสอน การประเมินผล การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชน เพื่อให้ทุกฝ่ายได้ใช้ประโยชน์ (Ministry of Foreign Affairs, 2014; www.european-agency.org)

3.3.2 การจัดตั้งศูนย์ที่ปรึกษาการเรียน (Study Counseling Centres) จำนวน 18 แห่ง ให้มีหน้าที่ประสานงาน ช่วยเหลือ และตัดสินใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของสถานศึกษา กิจกรรมที่ศูนย์นี้ทำได้แก่การให้บริการด้านจิตวิทยา บริการแนะแนวด้านสังคม บริการผู้เชี่ยวชาญด้านการพูด บริการการสอนเพื่อแก้ไขปัญหา (Remedial Instruction) ที่ศูนย์นี้จะมีคณะกรรมการ (Counseling Committee) ซึ่งเป็นคณะกรรมการที่ช่วยเหลือการทำงานของสถานศึกษาในการพิจารณาสิ่งที่เป็นประเด็นปัญหาในการปฏิบัติ เช่น การตัดสินใจประเภทของหลักสูตรเฉพาะบุคคล การประเมินผลการเรียน เป็นต้น (Ministry of Foreign Affairs, 2014)

3.3.3 บริการเสริมจากสถานศึกษา สถานศึกษาหลายแห่งจัดสอนเสริมด้านวิชาการให้นักเรียนหลังเลิกเรียน บางแห่งจัดบริการแก้ไขปัญหาการพูดทั้งในระดับกลุ่มและรายบุคคล ส่วนการจัดทำหลักสูตรเฉพาะบุคคลได้พิจารณาให้มีความยืดหยุ่นแตกต่างจากหลักสูตรเฉพาะของประเทศอื่น กล่าวคือ อาจจะทำเป็นหลักสูตรของรายวิชาเดียว หลายวิชา หรือทุกวิชาก็ได้ (www.hm.ee; Ministry of Education and Research) โดยกำหนดชัดเจนว่าหลักสูตรเฉพาะบุคคลจะต้องมีเป้าหมายการศึกษาระยะสั้นและระยะยาว บันทึกประเภทของความช่วยเหลือพิเศษที่นักเรียนต้องการ และระดับความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์ด้านวิชาการในห้องเรียน โดยสถานศึกษาได้ใช้ประโยชน์จากหลักสูตรรายบุคคลในการติดตามพัฒนาการของนักเรียน นอกจากหลักสูตรรายบุคคลแล้ว สถานศึกษาสามารถจัดทำเป็นหลักสูตรกลุ่มก็ได้

ในบางท้องถิ่นจะจัดให้ความช่วยเหลือพิเศษของหน่วยบริการเคลื่อนที่ (mobile unit) จากบุคลากรของสถานศึกษาการศึกษาพิเศษมาช่วยพัฒนานักเรียนในบางเรื่อง เช่น แก้ไขการพูด พัฒนาความสามารถในการคัดลายมือ เป็นต้น ความช่วยเหลือนี้อาจจะทำที่สถานศึกษาหรือที่บ้านของนักเรียนก็ได้ (Open Society Institute, 2005)

3.3.4 การแต่งตั้งคณะกรรมการให้คำปรึกษาในระดับเทศมณฑล กฎหมายการศึกษา ระดับขั้นพื้นฐานและระดับมัธยมศึกษาตอนปลายกำหนดให้มีการแต่งตั้งคณะกรรมการให้คำปรึกษา ระดับภาค (Regional Counseling Committee) ในแต่ละเขตเทศมณฑล เพื่อดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างใกล้ชิดเป็นรายบุคคล คณะกรรมการนี้ประกอบด้วยสมาชิก 5 คน คือ ครูการศึกษาพิเศษ ผู้เชี่ยวชาญการพูด นักจิตวิทยา นักสังคมสงเคราะห์ และผู้แทนจากเทศมณฑล

หรือหน่วยงานรัฐ และกำหนดให้คณะกรรมการมีหน้าที่ (1) พิจารณานุมัติหลักสูตรเฉพาะบุคคลที่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็น (2) ส่งนักเรียนจากสถานศึกษาขั้นพื้นฐานไปสู่องค์กรอื่นตามที่เห็นสมควร และ (3) พิจารณานุมัติคำร้องของผู้ปกครองเพื่อระงับการศึกษาของเด็กเป็นการชั่วคราว (Open Society Institute, 2005)

3.3.5 การพัฒนาเทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เอสโตเนียเป็นประเทศที่ตั้งเป้าหมายว่าต้องการเป็นประเทศที่มีเทคโนโลยีที่ก้าวหน้า จึงได้พัฒนาเทคโนโลยีเพื่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดย UNESCO Institute for Information Technology in Education และ European Agency for Development in Special Needs Education เลือกเป็นกรณีศึกษาในด้านการจัดทำ e-Learning สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาต่อความสามารถ โดยมีศูนย์การพัฒนาชื่อ Estonian e-Learning Development Centre (ELDC) ด้วยการร่วมมือกับองค์กรอื่นๆ รวมทั้งสถาบันอุดมศึกษาในประเทศในการพัฒนาระบบช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างหลากหลาย เช่น จัดทำบทเรียนเสียงสำหรับผู้พิการทางสายตา เป็นต้น การดำเนินงานด้านนี้ของเอสโตเนียมีความเหมาะสมเพราะรวบรวมแหล่งวิชาการไว้ที่เดียวแต่ให้บริการได้ทุกระดับการศึกษา ซึ่งจากรายงานสถิติแสดงว่ามีผู้เข้าใช้งานเป็นจำนวนมากและบทเรียนจากเอสโตเนียในประเด็นนี้คือการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมอย่างทั่วถึง และการจัดรายวิชาใน e-Learning ต้องสนองตอบความต้องการจำเป็นที่หลากหลาย (Watkins, 2011)

3.4 การเป็นสมาชิกขององค์กรนานาชาติ

องค์กรหลักที่มีส่วนช่วยอย่างมากในการดำเนินงานการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของเอสโตเนีย คือ สหภาพยุโรป และ OECD การเป็นสมาชิกของสหภาพยุโรปทำให้การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมีพัฒนาการได้รวดเร็ว เนื่องจากมีโอกาสได้เรียนรู้จากแบบปฏิบัติที่ดีของประเทศอื่นในกลุ่ม รวมทั้งได้เรียนรู้สิ่งที่ไม่ควรทำเพราะจะนำไปสู่ปัญหาหรือความล้มเหลว นอกจากนี้ สำหรับเอสโตเนียที่เป็นประเทศเล็กที่สุดของกลุ่มและเพิ่งพ้นจากปัญหาเศรษฐกิจตกต่ำ ทำให้มีอุปสรรคในการลงทุนทำงานวิจัย แต่เอสโตเนียมีผลงานวิจัยจำนวนมากไม่เพียงเพราะได้รับการได้ร่วมงานกับองค์กรวิจัยของประเทศอื่นๆ ที่สหภาพยุโรปจัดสรรงบประมาณให้ จากผลการวิจัยร่วมกันนี้ พบว่า เอสโตเนียให้ความสำคัญกับกลุ่มนักเรียนที่มาจากครอบครัวผู้อพยพหรือครอบครัวของชนกลุ่มน้อย นักเรียนเหล่านี้มีความต้องการด้านสังคม ซึ่งหมายถึงการเรียนรู้วัฒนธรรมและภาษาราชการ สำหรับการจัดการเรียนการสอนแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในเรื่องนี้ รัฐต้องจัดเครื่องมือเครื่องใช้ที่เหมาะสมกับการพัฒนาภาษา พร้อมทั้งต้องมีบุคลากรผู้ชำนาญเฉพาะด้าน เช่น นักสังคมสงเคราะห์ ผู้เชี่ยวชาญการแก้ปัญหาการพูด (speech therapist) เป็นต้น ที่สำคัญคือ การออกกฎหมายและนโยบายการเรียนรวมที่ให้ความสำคัญกับความต้องการทางภาษาและวัฒนธรรม (Feliu et al, 2015) ผลการวิจัยนี้สนับสนุนนโยบายการศึกษาของรัฐบาลเอสโตเนีย จึงทำให้ในปีการศึกษา 2016/2517 กระทรวงการศึกษาและการวิจัยได้จัดทำโครงการให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน 5 แห่งเป็นสถานศึกษานำร่องการจัดการเรียนรวมด้านพหุวัฒนธรรม (Ministry of Education and Research, 2016)

นอกจากการใช้ประโยชน์จากผลการวิจัยแล้ว เอสโตเนียยังได้มีกิจกรรมร่วมกับองค์กรที่ตั้งขึ้นมาเพื่อพัฒนาการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของสหภาพยุโรป คือ The European Agency for Development in Special Needs Education ซึ่งมีการจัดประชุมร่วมของสมาชิกเป็นระยะๆ มีการจัดทำรายงานผลการศึกษาวิจัย เช่น แนวทางการจัดทำตัวบ่งชี้การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งมีผลทำให้เอสโตเนียต้องสำรวจสภาพการทำงาน และต้องมีการปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่อง ตัวอย่างเช่น กระทรวงการศึกษาฯ มีพันธะสัญญากับสหภาพยุโรปในด้านการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา กล่าวคือ จะต้องลดจำนวนนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ต่ำในวิชาการอ่าน คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ให้น้อยกว่าร้อยละ 15 ภายใน ค.ศ. 2020 วิธีการดำเนินงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายนี้ มีความสัมพันธ์กับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมหลายประการ คือ (1) ส่งเสริมการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงให้ครอบคลุมนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกกลุ่ม รวมทั้งนักเรียนปัญญาเลิศ ซึ่งจะมีผลอย่างเป็นรูปธรรมต่อการลดจำนวนนักเรียนที่ออกจากโรงเรียนกลางคัน (2) ส่งเสริมการทำงานเป็นเครือข่ายของโรงเรียนระดับมัธยมศึกษา (3) พัฒนาความร่วมมือระหว่างศูนย์ให้คำปรึกษาของกระทรวงการศึกษาฯ และโรงเรียน และ (4) ช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในด้านภาษา เนื่องจากภาษาเอสโตเนียไม่ใช่ภาษาแม่ รวมทั้งนักเรียนที่มีพื้นฐานต่างวัฒนธรรม (Henno, 2012)

สำหรับองค์การ OECD ซึ่งมีสมาชิกจากทั้งในและนอกกลุ่มสหภาพยุโรป จำนวน 35 ประเทศ มีส่วนช่วยในด้านการศึกษาโดยทั่วไป และในบางประเด็นที่ให้ข้อมูลเชิงเปรียบเทียบในด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยเฉพาะการดำเนินการเพื่อส่งเสริมความเท่าเทียมทางการศึกษา

4. อุปสรรคในการดำเนินงาน

การศึกษาสภาพของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของเอสโตเนียซึ่งจัดทำโดย Open Society Institute (2005) ที่เจาะลึกเฉพาะกรณีนักเรียนที่มีปัญหาการเรียนรู้ ได้พบว่ายังมีอุปสรรคอยู่หลายประการ เช่น การเดินทางไป-กลับสถานศึกษาของนักเรียน ภาวะผู้นำของผู้บริหาร การต่อต้านจากครูบางส่วน ผู้เชี่ยวชาญที่จะช่วยสถานศึกษาไม่เพียงพอหรือไม่ตรงความต้องการ หรือสถานศึกษาขาดงบประมาณทำให้ผู้ปกครองต้องจ่ายเงินสมทบ

จากการประเมินของ OECD (www.oecd.org) เอสโตเนียมีเครือข่ายที่ดีในการร่วมมือจัดการศึกษาอย่างทั่วถึง แต่การบริการนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้วยวิธีการที่หลากหลายยังไม่เด่นชัด กล่าวคือ การปฏิบัติจริงในด้านการนำนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนรวมในชั้นเรียนปกติยังไม่เห็นผลชัดเจน นอกจากนี้ การศึกษาของ Open Society Institute (2005) พบว่า เมื่อลงไปสำรวจสภาพจริงในบางเขต นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษยังไม่สามารถเข้าเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ตั้งอยู่ใกล้ภูมิลำเนาของตนได้ เนื่องจากสถานศึกษานั้นๆ ยังไม่มีความพร้อม ขาดสิ่งของและเครื่องอำนวยความสะดวก นอกจากนี้ ถึงแม้ว่าจะมีกฎหมายสถาบันการศึกษาอาชีวะ (Vocational Education Institutions) ตั้งแต่ ค.ศ. 1998 แต่สถานศึกษาอาชีวะระดับมัธยมศึกษาตอนปลายบางแห่งยังไม่มีความพร้อมที่จะจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเพื่อรับนักเรียนที่จบการศึกษาขั้นพื้นฐานมาศึกษาต่อ เนื่องด้วยสถานศึกษาอาชีวะยังขาดความรู้

ทักษะ ประสบการณ์ในเรื่องนี้ นอกจากนี้ ข้อจำกัดของการเป็นประเทศขนาดเล็ก ทำให้การแก้ปัญหาไม่ถนัด เช่น ในขณะที่ประเทศขนาดใหญ่ในกลุ่มสหภาพยุโรปมีความหลากหลายในการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษสำหรับสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สำหรับเอสโตเนียที่มีจำนวนนักเรียนไม่มากนักจึงเลือกใช้ 2 วิธี คือ การเข้าเรียนรวมในชั้นเรียนปกติ และการจัดชั้นเรียนเฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เมื่อพิจารณาเฉพาะประเด็นหลัก ปัญหาและอุปสรรคของการดำเนินงานในระดับประเทศมีดังนี้

4.1 เจตคติของครู

ปัจจัยที่มีผลกระทบต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่สำคัญประการหนึ่ง คือ เจตคติ ซึ่งในการดำเนินงานของเอสโตเนียพบว่า ครูในระดับปฐมวัยมีทัศนคติที่เป็นกลางต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมและสามารถจัดการกับปัญหาในชั้นเรียนได้ดี แต่ครูในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นจะเป็นไปในเชิงลบ รวมทั้งการที่ครูไม่มั่นใจว่าตนเองจะสามารถสอนได้ดีจึงต้องการความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ เช่น นักจิตวิทยา ผู้เชี่ยวชาญวิธีสอน และผู้เชี่ยวชาญด้านการพูด ครูส่วนหนึ่งมีปัญหาการจัดการห้องเรียนที่ต้องกระจายความสนใจไปให้นักเรียนทั่วไป และนักเรียนที่เข้ามาเรียนรวม ครูต้องการความรู้เกี่ยวกับวิธีสอนในห้องเรียนรวม (Haidkind and Oras, 2016) อย่างไรก็ตาม ในบางสถานศึกษา ครูมีขวัญและกำลังใจดีเมื่อได้รับการพิจารณาความดีความชอบจากผู้บริหารซึ่งมีเกณฑ์การพิจารณาจากการสอน และการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในความรับผิดชอบ (Santiago et al, 2016)

4.2 สภาพของวิชาชีพครู

เอสโตเนียกำหนดให้ครูในสถานศึกษาระดับปฐมวัยและระดับอาชีวศึกษาจบการศึกษาอย่างน้อยระดับปริญญาตรี แต่สำหรับการศึกษาในระดับอื่นๆ ต้องมีวุฒิปริญญาโทในวิชาการศึกษาหรือวิชาเอกที่จะสอน และผ่านการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ (Pedaste et al, 2014) ในปัจจุบันสถานการณ์ด้านเศรษฐกิจและสังคมหลายประการที่ทำให้วิชาชีพครูไม่เป็นที่ยอมรับเนื่องจากค่าจ้างต่ำ จากการสำรวจพบว่า ครูมีรายได้ต่ำกว่ารายได้เฉลี่ยของครูในประเทศสมาชิก OECD ถึงแม้ว่าภายใน 5 ปีที่ผ่านมามีการเพิ่มเงินเดือนให้ครูถึงร้อยละ 40 แล้วก็ตาม รัฐบาลมีนโยบายที่จะปรับเงินเดือนของครูให้เท่าเทียมกับอาชีพอื่นที่มีวุฒิและภาระงานเท่าๆ กัน ภายใน ค.ศ. 2020 (www.unescodoc.unesco.org, Ministry of Education and Research, 2016) นอกจากนี้ ผลการสำรวจความคิดเห็นของครูที่มีต่ออาชีพของตนเอง พบว่า ครูร้อยละ 14 คิดว่าสถานะของวิชาชีพครูมีคุณค่าต่อสังคม ในขณะที่อัตราเฉลี่ยของครูในสหภาพยุโรปร้อยละ 19 เห็นคุณค่าในวิชาชีพของตน (European Commission, 2015)

การสำรวจสถิติการศึกษาของ OECD (2016) พบว่า เอสโตเนียมีครูสูงอายุเป็นจำนวนมาก ในขณะที่ครูอายุต่ำกว่า 30 ปีมีน้อย และมีแนวโน้มของการขาดครูในอนาคต ที่สำคัญคือครูส่วนใหญ่ไม่มีความรู้และประสบการณ์เพียงพอสำหรับการจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (European Literacy Policy Network, 2016) นอกจากนี้ ผลการศึกษาสภาพของครูในงานวิจัยของ Kiilo และ Kutsar (2012) พบว่า ในจำนวนสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน 545 แห่ง

มีสถานศึกษา 58 แห่งใช้ภาษารัสเซียเป็นภาษาในการเรียนการสอน ซึ่งมีผลต่อเนื่องไปสู่ระดับความสามารถทางภาษาเอสโตเนียของครูโดยรวม ทำให้กระทรวงการศึกษาฯ ต้องจัดการสอบมาตรฐานภาษาและจัดการอบรมด้านภาษาให้แก่ครูที่มีปัญหาภาษาเอสโตเนีย (Ministry of Education and Research, 2016) ซึ่งจากสถิติชั่วโมงการทำงานของครูในปัจจุบันที่จำนวนนักเรียนต่อห้องและภาระหน้าที่ในการสอนของครูต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของประเทศสมาชิก OECD โดยสาเหตุหลักประการหนึ่ง คือ หลักสูตรกำหนดให้นักเรียนมีชั่วโมงเรียนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของ OECD คือ 661 ชั่วโมงต่อปีการศึกษา ในขณะที่ค่าเฉลี่ยของประเทศใน OECD คือ 804 ชั่วโมงต่อปี ภาระงานที่ต่ำเช่นนี้น่าจะเป็นโอกาสของการพัฒนาวิชาชีพของครูในด้านการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่จากการสำรวจของคณะกรรมการยุโรป (European Commission, 2015) ซึ่งได้รวบรวมข้อมูลด้านการศึกษาและการฝึกอบรมของประเทศสมาชิก พบว่า สำหรับครูที่มีหน้าที่สอนนักเรียนเรียนรวมจะเลือกอบรมพัฒนาอาชีพทางการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศร้อยละ 63.3 ในขณะที่เลือกอบรมด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเพียงร้อยละ 36.9 และฝึกอบรมด้านการจัดการพฤติกรรมร้อยละ 21.9

4.3 การผลิตและพัฒนาครู

สถาบันผลิตครูเสนอการปรับปรุงแบบการเตรียมครู กล่าวคือ หลักสูตรจะต้องทำให้มีความสมดุลระหว่างภาคทฤษฎีและปฏิบัติในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ภาคปฏิบัตินั้นจะต้องฝึกในสถานศึกษา และที่สำคัญคือจะต้องยึดหลักการที่กำหนดไว้ในการศึกษาศตวรรษที่ 21 ว่า ต้องการให้ผู้ที่จบการศึกษามีคุณลักษณะสำคัญอย่างไร แล้วนำประเด็นเหล่านั้นมาเตรียมครูให้สอดคล้องกัน โดยพิจารณาทั้งการผลิตครูเพื่อสอนในโรงเรียนทั่วไปและเพื่อสอนในชั้นเรียนแบบเรียนรวม (Pedaste et al, 2014) กระทรวงการศึกษาฯ ได้กำหนดในแผนการทำงานระหว่าง ค.ศ. 2009-2013 ไว้ว่า ในการเตรียมครูและการฝึกอบรมครูประจำการจะต้องมีชุดวิชาเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (Henno, 2012) วิธีการแก้ปัญหาอาจทำได้โดยการที่สถานศึกษาใช้การทดลองงานก่อนที่จะจ้างเป็นครูประจำ หรือให้นักศึกษาครูเลือกเรียนชุดวิชาการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในหลักสูตร และเพื่อแก้ปัญหาความรู้ของครู กระทรวงการศึกษาฯ ได้ออกระเบียบให้ครูในสถานศึกษาเรียนรวมต้องเข้าร่วมฝึกอบรม 160 ชั่วโมงภายในเวลา 5 ปี (www.european-agency.org)

4.4 การออกจากโรงเรียนกลางคัน และผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา

กระทรวงการศึกษาฯ ระบุว่า ปัจจุบันเอสโตเนียมีอัตราออกกลางคันของนักเรียนถึงร้อยละ 11 ซึ่งตามพันธะสัญญากับสหภาพยุโรป ในระยะแรกจะต้องลดจำนวนนักเรียนที่ออกกลางคันให้เหลือร้อยละ 9 ปัญหานี้เป็นความจำเป็นเร่งด่วนของประเทศ เนื่องจากมีสถิติแสดงให้เห็นว่า เอสโตเนียมีแนวโน้มจะเป็นประเทศหนึ่งในยุโรปที่มีอัตราการจบมัธยมศึกษาตอนปลายต่ำ (European Commission, 2015; Ministry of Education and Research, 2016) ซึ่งปัญหานี้มีความสัมพันธ์อย่างมากกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ดังนั้น จึงต้องมีการวางแผนการทำงานโดยตั้งเป้าหมายดังนี้ (1) ลดจำนวนนักเรียนที่ออกจากโรงเรียนกลางคัน โดยการส่งเสริมการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึง

ซึ่งรวมนักเรียนปัญญาเลิศด้วย (2) ส่งเสริมการทำงานเป็นเครือข่ายของสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษา เพื่อให้ทุกฝ่ายทำงานได้สัมพันธ์กัน (3) พัฒนาความร่วมมือระหว่างศูนย์ให้คำปรึกษาของกระทรวง การศึกษา และสถานศึกษา (4) ช่วยเหลือนักเรียนที่ภาษาเอสโตเนียนไม่ใช่ภาษาแม่ รวมทั้งนักเรียน ที่มาจากต่างวัฒนธรรม (Henno, 2012) ซึ่งแผนการทำงานในข้อ 4 คือ การพยายามที่จะทำให้ การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลดีขึ้น แต่จากรายงานของกระทรวง การศึกษา แสดงว่า ความสามารถทางภาษาเอสโตเนียนของนักเรียนยังไม่ดีขึ้น โดยเฉพาะผลการ ประเมินจากสถานศึกษาที่ใช้ภาษารัสเซียในห้องเรียน (Ministry of Education and Research, 2016)

4.5 การเก็บสถิติและข้อมูล

การวิจัยของ Open Society Institute (2005) พบว่า ในฐานข้อมูลของกระทรวง การศึกษา ยังไม่มีการเก็บข้อมูลด้านประสิทธิภาพ ประสิทธิผล และผลลัพธ์การดำเนินงาน การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม แบบปฏิบัติที่ดี และยังไม่มีการใช้ข้อมูลร่วมกับหน่วยงานอื่น เช่น การใช้ข้อมูลร่วมกับกระทรวงกิจการสังคม (Ministry of Social Affairs) เนื่องจากกระทรวงนี้ มีข้อมูลเกี่ยวกับเด็กที่มีปัญหาการเรียนรู้และครอบครัวผู้อพยพ ซึ่งสามารถนำมาใช้ประโยชน์ในการ จัดการศึกษาได้ เนื่องจากการสำรวจของสถาบันนี้พบว่า เด็กที่มีปัญหาด้านการเรียนรู้ที่บ้าน มากกว่ามาเข้าโรงเรียน จากข้อมูลด้านงบประมาณ พบว่า กระทรวงการศึกษา จัดสรรงบประมาณ ให้เป็นยอดรวม ทำให้ผู้เกี่ยวข้องคาดเดาว่าสถานศึกษาใช้งบประมาณมากเพื่อการจัดการศึกษาให้ แก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งอาจจะไม่เป็นความจริง การเก็บข้อมูลและสถิติงบประมาณ แยกระหว่างการจัดการศึกษาเพื่อนักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มาเรียนรวมจะช่วยให้เห็นภาพชัดเจน ซึ่งหลายประเทศในสหภาพยุโรปมีการเก็บสถิติงบประมาณแบบแยกส่วนระหว่างการจัดการศึกษา ตามปกติและการศึกษาแบบเรียนรวม (European Agency for Special Needs Education and Inclusive Education, 2016)

4.6 งบประมาณ

เอสโตเนียเป็นประเทศที่จัดสรรงบประมาณให้แก่การศึกษาต่ำกว่าระดับเฉลี่ยของ สหภาพยุโรป จากรายงานงบประมาณจะเห็นได้ว่า ในปีการศึกษา 2514 ซึ่งเป็นปีที่มีการจัดสรร งบประมาณให้การศึกษาต่ำที่สุดในรอบทศวรรษ คือ ร้อยละ 5.6 ของ GDP ซึ่งเป็นอัตราที่ต่ำสุด ในสหภาพยุโรป แต่รัฐบาลได้ตั้งเป้าหมายไว้ในแผนปฏิบัติการที่จะเพิ่มงบประมาณเพื่อการศึกษา ให้เป็นร้อยละ 6-7 ของ GDP (Ministry of Education and Research, 2016) ดังนั้น เมื่อ งบประมาณรวมเพื่อการศึกษา มีน้อย งบประมาณเพื่อจัดการศึกษาแบบเรียนรวมก็เป็นปัญหา เนื่องจากสถานศึกษาจะต้องใช้จ่ายเพื่อการจัดหาบุคลากรและสิ่งอำนวยความสะดวกเพิ่มขึ้นให้กับ นักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นที่หลากหลาย

ในประเด็นของงบประมาณ จากการศึกษาสภาพการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงของ OECD ได้ขอเสนอแนะว่าเอสโตเนียควรหาทางจัดการศึกษาแบบเรียนรวมกับนักเรียนทั่วไปใน ชั้นเรียนเดียวกันมากกว่าที่จะจัดชั้นเรียนเฉพาะในสถานศึกษา ถึงแม้ว่าจะมีสถานศึกษาทั่วไป

จำนวนหนึ่งได้จัดให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ และแยกไปเรียนในสถานศึกษาการศึกษาพิเศษในบางรายวิชา แต่จำนวนสถานศึกษาที่ปฏิบัติเช่นนี้มีจำนวนน้อย OECD ได้วิเคราะห์ว่าปัญหาการปฏิบัติมีอยู่ 2 ประเด็น คือ (1) รัฐจัดสรรเงินบำรุงการศึกษาให้แก่เทศบาลและไปสู่อสถานศึกษาในลักษณะเป็นจำนวนรวม ทำให้โรงเรียน ผู้ปกครอง และรัฐมองไม่เห็นว่ามีค่าใช้จ่ายเพื่อการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงจำนวนเท่าไร และเพื่อกิจกรรมใด และ (2) โรงเรียนขาดแคลนบุคลากรที่มีความรู้ความชำนาญเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้ต้องใช้จ่ายงบประมาณเพื่อจัดหาบุคลากรเพิ่มเติม

ในเอกสารรายงานทรัพยากรการศึกษาของเอสโตเนียที่จัดทำโดย OECD เสนอให้จัดทำนโยบายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึง 2 เรื่อง คือ การขยายและปรับปรุงการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึง และการปรับขอบข่ายหน้าที่ของสถานศึกษาการศึกษาพิเศษ (www.oecd.org) ซึ่งวิธีการปฏิบัติประการหนึ่ง คือ การจัดทำนโยบายเกี่ยวกับการจัดสรรงบประมาณ กล่าวคือ เพิ่มและแยกกงบประมาณเพื่อการศึกษาออกมาให้เห็นรายละเอียดเพื่อสถานศึกษาจะได้จ้างผู้เชี่ยวชาญเข้ามาช่วยทำงานให้ได้ผลดี อีกประการหนึ่งที่สัมพันธ์กับงบประมาณ คือ รัฐต้องเพิ่มงบประมาณเพื่อส่งเสริมให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานได้ขยายขอบข่ายงานของตนเองให้ครอบคลุมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมให้มากขึ้น

4.7 การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง

ผู้ปกครองส่วนใหญ่มีส่วนร่วมค่อนข้างน้อย สาเหตุบางส่วนอาจมาจากความจำเป็นในการดำรงชีวิตที่ต้องทำงานมาก หรือมีอุปสรรคด้านภาษาของตัวผู้ปกครองเอง ปัญหาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นได้จากการที่สถานศึกษาบางแห่งต้องจัดกิจกรรมให้แก่เด็กเรียนหลังเลิกเรียน (Sillak et al, 2014) ในขณะที่ผู้ปกครองบางส่วนไม่เห็นความสำคัญของการเรียนว่าจะมีส่วนพัฒนาชีวิตอนาคตของเด็กได้มากเพียงใด และบางส่วนไม่ให้ความสนใจเพียงพอเนื่องจากเป็นผู้ใช้แรงงานหรือผู้อพยพ

โดยสรุป เอสโตเนียมีพลเมืองจากหลายเชื้อชาติ การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจึงให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องด้านสังคม (วัฒนธรรมและภาษา) และด้านเศรษฐกิจ โดยเป้าหมายของการศึกษามุ่งให้ “เด็กทุกคนมีสิทธิเท่าเทียมกันที่จะเข้าเรียนในสถานศึกษาในภูมิภาคของตนเอง” วิธีปฏิบัติของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ (1) กำหนดประเภทเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งจะได้รับการคัดกรองก่อนจะเข้าเรียน (2) การจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรของรัฐ และมีข้อกำหนดสำหรับการจัดห้องเรียนพิเศษเฉพาะในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (3) การวัดผลและการประเมินผลเป็นไปตามหลักสูตรระดับชาติที่กำหนดไว้เป็นส่วนใหญ่ และจัดให้มีบริการด้านการศึกษา สังคม และสุขภาพ โดยต้องดำเนินการให้สอดคล้องสัมพันธ์กัน พร้อมทั้งปรับให้เข้ากับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคน วิธีการวัดผลและประเมินผลนักเรียนจะต้องกำหนดไว้ตั้งแต่ในขั้นตอนการวางแผนการเรียนที่มาจากการปรึกษากันระหว่างสถานศึกษากับผู้ปกครอง โดยที่ผลการประเมินรายวิชาจะอิงตามหลักสูตรกลาง แต่เป็นการประเมินแยกจากนักเรียนทั่วไป เกณฑ์การสำเร็จการศึกษาของนักเรียน

อิงมาตรฐานเดียวกัน (4) การจัดอาคารสถานที่ วัสดุและอุปกรณ์ให้เหมาะสมกับความต้องการ รวมทั้งโรงเรียนและห้องสมุดจะมีระบบรองรับ ส่วนแหล่งสารสนเทศก็จะจัดไว้ให้ใช้งานได้สะดวก (5) งบประมาณและทรัพยากรได้รับจัดสรรจากรัฐบาลกลางและเทศมณฑล

ในเรื่องของปัจจัยแห่งความสำเร็จของเอสโตเนีย ประกอบด้วย (1) มินโยบายการศึกษาแบบเรียนรวมที่ชัดเจน (2) มีพื้นฐานจากความสำเร็จของการจัดการศึกษาโดยรวมของประเทศ (3) จัดเตรียมสิ่งอำนวยความสะดวกหลายประเภท (4) เป็นสมาชิกขององค์กรนานาชาติ โดยเฉพาะการเป็นสมาชิกของสหภาพยุโรปทำให้การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมีพัฒนาการได้รวดเร็ว ส่วนในด้านสุดท้ายคืออุปสรรคของการดำเนินงาน ได้แก่ (1) เจตคติของครูก่อนไปในทางลบ (2) สภาพวิชาชีพครูยังไม่ได้รับการยอมรับ (3) การผลิตและพัฒนาครูต้องเพิ่มเรื่องของการจัดการเรียนรวม (4) มีอัตราการออกกลางคันของนักเรียนถึงร้อยละ 11 ซึ่งตามพันธะสัญญากับสหภาพยุโรป ในระยะแรกจะต้องลดจำนวนนักเรียนที่ออกกลางคันให้เหลือร้อยละ 9 (5) การเก็บสถิติและข้อมูล ยังขาดคุณภาพและยังไม่มีการใช้ข้อมูลร่วมกับหน่วยงานอื่น (6) การจัดสรรงบประมาณให้แก่การศึกษาต่ำกว่าระดับเฉลี่ยของสหภาพยุโรป และ (6) ผู้ปกครองส่วนใหญ่มีส่วนร่วมค่อนข้างน้อย เนื่องจากมีปัญหาด้านภาษาและสภาพเศรษฐกิจทำให้ต้องทำงานหนักจนไม่มีเวลาเข้ามามีส่วนร่วมที่สถานศึกษา

ประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีน

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสาธารณรัฐประชาชนจีนเริ่มด้วยการรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในชั้นเรียนปกติของสถานศึกษากระแสหลักเมื่อ ค.ศ. 1980 (Deng & Zhu, 2007) ระยะแรกของการส่งเสริมการเรียนรวมได้นำไปใช้ในเขตห่างไกลและเขตชนบทซึ่งขาดแคลนทรัพยากรและความชำนาญการ รวมถึงมีปัญหาในการคมนาคม ชั้นเรียนปกติจึงเป็นทางเลือกเดียวที่จะเปิดโอกาสทางการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษเหล่านั้น (Deng & Pei, 2009) ใน ค.ศ. 1990 รัฐบาลได้ออกนโยบายใหม่ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม นโยบายนี้ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าไปอยู่ในสถานศึกษากระแสหลักและเรียนรวมกับเด็กอื่นๆ ในชั้นเรียนปกติ (Xu, 2012)

แม้รัฐบาลจีนมีนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมและจัดสถานศึกษาเรียนรวม แต่มีได้หมายความว่าทั้งสถานศึกษาเฉพาะด้านสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งหมด รัฐยังคงมีนโยบายรักษาสถานศึกษาเหล่านี้ไว้ในฐานะเป็นศูนย์ทรัพยากรการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความต้องการการศึกษาเฉพาะด้านอย่างจริงจัง และเป็นศูนย์สนับสนุนกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษากระแสหลัก ด้วยเห็นความสำคัญของสถานศึกษาทั้ง 2 ประเภท จึงมีคำขวัญว่า “สถานศึกษาการศึกษาพิเศษคือกระดูกสันหลัง การเรียนรู้ในชั้นเรียนปกติคือร่างกาย” (GPG, 2011)

ในรายงานผลการประเมิน PISA 2015 สาธารณรัฐประชาชนจีน เขตบริหารพิเศษฮ่องกงและมาเก๊า ที่ขึ้นตรงต่อรัฐบาลกลาง ได้รับการประเมินว่ามีความสำเร็จระดับสูงและมีคุณภาพในการจัดการเรียนรวม ซึ่งในตอนสุดท้ายนี้จะได้นำเสนอเรื่องของทั้ง 2 พื้นที่ ดังนี้

1. ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของฮ่องกงและมาเก๊า

ส่วนแรกนี้เป็นการกล่าวถึงภาพคร่าวของการศึกษาของฮ่องกงและมาเก๊าจากอดีตจนกระทั่งมาสู่คุณภาพของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมได้ในระดับโลก

1.1 ฮ่องกง

ในอดีตระบบการศึกษาของฮ่องกงได้รับอิทธิพลจากอังกฤษหลังจากอังกฤษได้ทำสัญญาเช่าฮ่องกงเป็นระยะเวลา 100 ปี ต่อมาฮ่องกงได้ถูกมอบคืนให้แก่สาธารณรัฐประชาชนจีนเมื่อ ค.ศ. 1997 และกลายเป็นเขตบริหารพิเศษฮ่องกงแห่งสาธารณรัฐประชาชนจีน เมื่ออยู่ภายใต้การปกครองของอังกฤษ ฮ่องกงได้รับการพัฒนาให้เป็นศูนย์ของการเงินที่มีอำนาจสูงและเป็นนครที่ทันสมัย ในฮ่องกงมีการใช้ภาษา 3 ภาษา ได้แก่ ภาษาอังกฤษและภาษาจีนกวางตุ้งเป็นภาษาทางการ และยังมีการใช้ภาษาจีนกลางในการสื่อสาร ซึ่งสะท้อนว่าในฮ่องกงมีการผสมวัฒนธรรมจากภาษาที่ใช้ทั้งหมดด้วย แม้ในฮ่องกงจะประกอบด้วยประชาชนจากหลายเชื้อชาติ แต่จีนเป็นกลุ่มที่ใหญ่ที่สุด (HKSAR, 2013)

โดยภาพคร่าว รัฐบาลฮ่องกงแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ภาคส่วน คือ ท้องถิ่นและนานาชาติ ในส่วนของท้องถิ่นรับผิดชอบดูแลสถานศึกษาขั้นพื้นฐานระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา รับนักเรียนประมาณร้อยละ 93 ของเด็กและเยาวชนวัยเรียน สำหรับอีกภาคส่วนหนึ่งรับนักเรียนประมาณร้อยละ 7 สถานศึกษาในฮ่องกงจำแนกเป็น 3 ระบบหลัก ได้แก่ ระบบของอังกฤษซึ่งจัดตามรูปแบบการศึกษาของอังกฤษ และภายหลังได้พัฒนาเป็นโรงเรียนนานาชาติที่สอนด้วยหลายภาษา โดยภาษาอังกฤษและภาษาจีนกลางถือเป็นภาษาบังคับ สถานศึกษาระบบท้องถิ่นซึ่งอยู่ภายใต้การบริหารจัดการของการปกครองส่วนท้องถิ่นจัดการเรียนการสอนด้วยภาษาอังกฤษและภาษากวางตุ้ง และระบบมูลนิธิอังกฤษที่เรียกว่า ESF schools ซึ่งส่วนใหญ่สอนวิชาต่างๆ เป็นภาษาอังกฤษและสอนภาษาที่สองเป็นภาษาจีนกลาง ทั้งนี้ สถานศึกษาทุกประเภทต้องดำเนินการตามหลักสูตรแกนกลางของฮ่องกงที่อยู่ในความดูแลของสำนักงานการศึกษา สถานศึกษาในสังกัดการปกครองส่วนท้องถิ่นโดยเฉลี่ยมีจำนวนนักเรียนอยู่ระหว่าง 30-35 คนต่อชั้นเรียน (Chong, 2012) สำหรับสถานศึกษานานาชาติอีก 51 แห่งสามารถดำเนินการอย่างเป็นอิสระทั้งในการจัดการเรียนการสอน การออกแบบหลักสูตร และการรับนักเรียนเข้าศึกษา ซึ่งใช้การทดสอบทั้งข้อเขียน/สัมภาษณ์ แม้จะเป็นระดับประถมศึกษา สถานศึกษานานาชาติบางแห่งรับนักเรียนตั้งแต่อายุ 4 ปี ส่วนบางแห่งก็เปิดรับตั้งแต่ระดับปฐมวัย ซึ่งก็ต้องผ่านการสอบเข้าเช่นกัน สถานศึกษาเหล่านี้มีอัตราค่าบำรุงการศึกษาสูง และครอบครัวที่ส่งบุตรหลานมาเรียนส่วนใหญ่จะมีใช้ครอบครัวที่ใช้ภาษาจีนเป็นหลัก แต่มักเป็นครอบครัวชาวต่างประเทศที่มาอาศัยอยู่ในฮ่องกงช่วงเวลาหนึ่งแล้วย้ายกลับประเทศ หรือไม่ก็เป็นครอบครัวชาวจีนที่เกิดในต่างประเทศและพอใจกับระบบการศึกษาตามรูปแบบตะวันตกหรือต้องการเตรียมบุตรหลานให้สามารถใช้ภาษาอังกฤษได้ดีสำหรับจะไปศึกษาในมหาวิทยาลัยต่างประเทศ (Hong Kong, 2009) หากผู้ปกครองประสงค์จะส่งบุตรหลานเข้าเรียนต้องขึ้นบัญชีรอการเรียน ภาวะเช่นนี้ถือเป็นประเด็นสำคัญที่นำมาถกกันระหว่างกลุ่มต่างๆ ในฮ่องกง และถือว่าปัจจุบันฮ่องกงอยู่ในสภาวะขาดแคลนสถานศึกษาที่สอนด้วยภาษาอังกฤษ อย่างไรก็ตาม ลักษณะร่วม

ของสถานศึกษาทุกระบบคือเน้นการแข่งขันสูง (Chong, 2012)

ในช่วงต้นของ ค.ศ. 1990 สถานศึกษาขั้นพื้นฐานของฮ่องกงยังคงจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนทั่วไป ส่วนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะจัดสถานศึกษาพิเศษให้ หรือต้องพยายามปรับให้เข้ากับชั้นเรียนปกติ (Barnes & Smukler, 2009) ต่อมาได้มีการเปลี่ยนแปลงที่ละน้อยจากการจัดการศึกษาพิเศษไปสู่การเรียนรวม โดยเริ่มจากการจัดการศึกษาระดับประถมศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษก่อน และพัฒนาเรื่อยๆ เพื่อตอบรับวาระของยูเนสโกซึ่งกล่าวถึงการจัดการศึกษาโดยไม่เลือกปฏิบัติเมื่อ ค.ศ. 1994 ต่อมาใน ค.ศ. 2001 หลังจากฮ่องกงได้ออกประมวลหลักการปฏิบัติทางการศึกษา การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของฮ่องกงได้ใช้กลวิธีศักยภาพ (capability approach) เพื่อเปลี่ยนกระบวนทัศน์ และสร้างรูปแบบฐานสิทธิของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ กระตุ้นให้มีอิทธิพลต่อแนวคิดของการจัดการศึกษาและของสังคมไปพร้อมกัน รูปแบบนี้ให้ความสำคัญกับเจตคติด้านการเมือง ปัจเจกบุคคล และสังคม ซึ่ง Reindal (2009) อ้างว่าเป็นสิทธิทางสังคมที่ไม่มีการต่อรอง หมายถึง การยอมรับว่าลักษณะพิเศษนั้นแท้จริงแล้วเป็นตัวแปรหนึ่งของความหลากหลายของบุคคลไม่ใช่ความพิการหรือความผิดปกติ เมื่อนำมาสู่การจัดการศึกษาจึงกลายเป็นมุมมองที่ชัดเจนสำหรับการจัดการเรียนรวม แต่ก็ยังมีอุปสรรคในด้านการนำสู่การปฏิบัติจริง ไม่สามารถทำให้พัฒนาได้แบบก้าวกระโดด ต้องใช้เวลาเป็นทศวรรษซึ่งเป็นการชี้ให้เห็นว่าแนวคิด หลักการ และกระบวนทัศน์ของสังคมส่งผลต่อการจัดการศึกษา

ปัจจุบันฮ่องกงได้วางนโยบายการไม่เลือกปฏิบัติทางการศึกษา เป็นเหตุให้ช่วยเพิ่มคุณภาพของการจัดการเรียนรู้และการบริหารสถานศึกษาเพื่อรวมนักเรียนทุกประเภทไว้ด้วยกัน นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ว่าจะเป็นประเภทใดสามารถเข้าเรียนรวมในชั้นเรียนกระแสหลักที่ตามมา คือ ครูได้แสดงความกังวลในเรื่องศักยภาพของตนในการจัดการเรียนรวม (Folin, 2010a) เพื่อแก้ปัญหาในฮ่องกงได้พัฒนารูปแบบการสนับสนุนการจัดการเรียนรวมภายใต้รูปแบบที่เรียกว่า 3-tier support model โดยกำหนดให้มีการวางแผนระยะ 5 ปีสำหรับการพัฒนาวิชาชีพครู ใช้การฝึกอบรมระหว่างประจำการจำแนกเป็น 3 ระดับ ระดับแรก ระดับพื้นฐาน (tier 1) มุ่งสนับสนุนคุณภาพการสอนในชั้นเรียนปกติ เพื่อสนับสนุนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้านการเรียนรู้ระดับไม่มากนัก ระดับที่สอง ระดับกลาง (tier 2) สนับสนุนให้มีการแทรกแซงเพิ่มเพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าไปมีส่วนร่วมในการเรียนได้มากขึ้น เช่น การจัดการเรียนรู้เป็นกลุ่มขนาดเล็ก เป็นต้น และระดับที่สาม ระดับก้าวหน้า (tier 3) สนับสนุนนักเรียนเป็นรายบุคคลที่มีลักษณะพิเศษทางการเรียนรู้ในระดับรุนแรง รูปแบบนี้เริ่มเมื่อ ค.ศ. 2007-2008 โดยรัฐให้การสนับสนุน (<http://www.edb.gov.hk>)

อย่างไรก็ตาม การเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมของสถานศึกษาทั้ง 2 ระบบนั้นแตกต่างกัน สำหรับสถานศึกษาในระบบการปกครองส่วนท้องถิ่นมีสถานศึกษาครอบคลุมทุกเขตเพื่อรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนรวม แต่ไม่ประสบความสำเร็จมากนัก ขณะที่สถานศึกษาเอกชนที่รัฐสนับสนุนมีอยู่ประมาณ 15 แห่งที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยใช้ทีมสนับสนุนการเรียนรู้ซึ่งประสบความสำเร็จในระดับสูง สำหรับสถานศึกษานานาชาติยังไม่พร้อม

สำหรับการจัดการเรียนรวม เนื่องจากให้ความสำคัญต่อการสอบแข่งขันมากกว่าสถานศึกษาแบบอื่น อย่างไรก็ตาม มีสถานศึกษานานาชาติบางแห่งที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม แต่ด้วยค่าบำรุงการศึกษาที่สูงจึงทำให้ยากที่ผู้ปกครองธรรมดาจะเข้าถึง เมื่อ ค.ศ. 2010 นักการศึกษาของฮ่องกงเห็นว่าอีกนานกว่าการจัดการสถานศึกษาแบบเรียนรวมจะประสบความสำเร็จ (Chang Man Lau & Kau Yuen, 2010) แต่ด้วยความพยายามของสำนักการศึกษา เมื่อ ค.ศ. 2015 ฮ่องกงกลายเป็นแห่งหนึ่งในโลกที่จัดการศึกษาได้ทั่วถึง เท่าเทียม และมีคุณภาพสูง

1.2 มาเก๊า

เมื่อ ค.ศ. 1887 โปรตุเกสเข้ายึดครองมาเก๊าและหลังจากนั้นได้คืนความเป็นเอกราชให้มาเก๊า เมื่อ ค.ศ. 1999 ปัจจุบันมาเก๊าเป็นเขตบริหารพิเศษมาเก๊าแห่งสาธารณรัฐประชาชนจีน ขณะที่ตกอยู่ในการปกครองของโปรตุเกส การศึกษาของมาเก๊าไม่ค่อยได้รับความสนใจมากนัก เพิ่งจะเริ่มเข้ามาอยู่ในแผนพัฒนาเมื่อประมาณ ค.ศ. 1991 สถานศึกษาในมาเก๊าส่วนใหญ่เป็นสถานศึกษาเอกชน โดยมีองค์กรศาสนา องค์กรบริการสังคม องค์กรการค้าและเอกชนเป็นผู้จัดตั้ง ซึ่งก่อนหน้านั้นสถานศึกษาที่จัดขึ้นอย่างเป็นทางการจะรับเด็กที่มาจากครอบครัวโปรตุเกสเท่านั้น และไม่มีการเชื่อมโยงกับการปกครองส่วนท้องถิ่นของมาเก๊า

ปัจจุบันสถานศึกษาในมาเก๊าแบ่งเป็น 3 แบบ คือ สถานศึกษาของรัฐ สถานศึกษาเครือข่าย และสถานศึกษาเอกชน สถานศึกษาเครือข่ายเป็นสถานศึกษาที่รัฐให้ความช่วยเหลือโดยจัดการศึกษาแบบให้เปล่า ดำเนินการด้วยองค์กรส่วนท้องถิ่นและไม่ทำกำไร มากกว่าร้อยละ 80 ของสถานศึกษาในมาเก๊าเป็นสถานศึกษาเครือข่าย (Fan, 2010) รัฐบาลมาเก๊าจัดการศึกษาแบบให้เปล่าจำนวน 15 ปี ให้กับเด็กและเยาวชน โดยถือเป็นการศึกษาภาคบังคับ มาเก๊ามีสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งหมด 78 แห่ง โดย 11 แห่งเป็นของรัฐและอีก 67 แห่งเป็นของเอกชน ซึ่งรวมถึงโรงเรียนนานาชาติด้วย ในจำนวนนี้มี 53 แห่งที่จัดการศึกษาแบบให้เปล่า ในการจัดการเรียนการสอนร้อยละ 84.3 ใช้ภาษาแคว้งต้งเป็นภาษาหลักในการสอน ร้อยละ 12 ใช้ภาษาอังกฤษ และอีกร้อยละ 3.7 ใช้ภาษาโปรตุเกส (<http://educationusa.hk>)

พัฒนาการของการศึกษาแบบเรียนรวมของมาเก๊าเช่นเดียวกับฮ่องกง คือ เริ่มจากการจัดการศึกษาพิเศษ ซึ่งริเริ่มโดยองค์กรศาสนาและองค์กรเอกชนหลายแห่ง จนกระทั่งถึง ค.ศ. 1990 จึงมีการริเริ่มจากภาครัฐ แต่ในช่วง ค.ศ. 1990-1991 การจัดการศึกษาพิเศษมุ่งไปที่การจัดให้กลุ่มนักเรียนที่ด้อยความสามารถ ต่อมาใน ค.ศ. 2006 ได้มีการตรากฎหมายให้ขยายการศึกษาพิเศษไปยังกลุ่มนักเรียนปัญญาเลิศ และครอบคลุมถึงการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม นอกไปจากนั้นยังมีผลต่อการปรับการจัดการศึกษาระดับขั้นพื้นฐานของมาเก๊าด้วย ในกฎหมายฉบับนี้ได้จัดเด็กปัญญาเลิศไว้เป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษและหยิบยกประเด็นการวิเคราะห์ที่ขึ้นมาใส่ไว้ในกฎหมาย โดยระบุว่าวิธีการวินิจฉัยลักษณะความต้องการพิเศษของนักเรียนต้องดำเนินการโดยหน่วยงานภาครัฐหรือที่ภาครัฐมอบหมาย

แม้จะมีกฎหมายที่สนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ในระยะแรก มาเก๊าเผชิญปัญหาอย่างมาก แรกเริ่มทีเดียวได้จัดสถานศึกษาของท้องถิ่นให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม

แต่พบปัญหาเรื่องการขาดนโยบายที่ชัดเจนเพื่อลงสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา รวมถึงขาดผู้บริหาร และครูที่ได้รับการฝึกอบรมจนเข้าใจเรื่องของการเรียนรวม นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อยู่ในชั้นเรียนรวมระยะแรกนั้นต้องการความช่วยเหลือในการเรียนรู้ทั้งในด้านผัสสะ และการเคลื่อนไหว รัฐกำหนดว่าในชั้นเรียนรวมต้องมีนักเรียนระหว่าง 20-25 คน และมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ 2-3 คน ในการเรียนเนื้อหา นักเรียนทุกคนจะเรียนเหมือนกัน ใช้ตำราเล่มเดียวกัน แต่ครูจะต้องให้การดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อที่จะตอบสนองความต้องการและปรับตัวได้อย่างเหมาะสม นอกจากการเรียนรวมในชั้นเรียนแล้ว นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษยังได้รับการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล มีทีมการศึกษาที่ช่วยครูผู้สอน และมีบริการการเรียนรู้อื่นๆ เพื่อรับมือกับปัญหาที่เกิดขึ้นในการเรียนและการดำรงชีวิต (So, 2015) ขณะที่ Pang & Richey (2006) พบว่า ความท้าทายที่มาเกิดต้องเผชิญในขณะนั้นประการหนึ่งได้แก่ ความยากที่จะนำครอบครัวเข้ามามีส่วนร่วม ทั้งนี้ เพราะในสังคมจีนพ่อแม่ส่วนใหญ่ลังเลที่จะพูดถึงลูกที่เป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และส่วนใหญ่ขาดความรู้ความเข้าใจในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ขณะเดียวกันรัฐบาลก็กระตุ้นให้มีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งนับว่าเป็นนโยบายเชิงบวกสำหรับนักเรียนที่จะได้เข้าไปอยู่ในสถานการณ์การเรียนรู้กระแสหลัก แต่ก็นับว่าเป็นภาระหนักสำหรับสถานศึกษาและครู

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเป็นประเด็นที่นำมาอภิปรายกันผ่านสื่อหลากหลาย สำนักการศึกษาและเยาวชนยืนยันว่าได้จัดให้การศึกษาระบบเรียนรวมเป็นทิศทางหลักของการพัฒนาระบบการศึกษา และจัดให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวมโดยไม่เลือกปฏิบัติให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ แต่ก่อนที่จะเข้าสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวมจำเป็นต้องได้รับการวินิจฉัยจากสำนักงานสนับสนุนการศึกษาพิเศษ ด้วยการประเมินความสามารถในการรู้คิด เพื่อที่จะได้จัดวางตัวในชั้นเรียนได้เหมาะสม

สำหรับการวินิจฉัยข้างต้น ประธานของกลุ่มผู้พิการทางสายตาแห่งมาเก๊าเห็นว่าการวินิจฉัยดังกล่าวเหมาะสมกับผู้ต่อความสามารถทางปัญญาเท่านั้น แต่กลายเป็นการทดสอบที่ทำแบบเดียวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษทุกกลุ่ม ซึ่งนักการศึกษาของมาเก๊าเองได้ยืนยันความเห็นนี้ว่าระบบการวินิจฉัยยังขาดความเหมาะสม ทำให้เกิดความคลาดเคลื่อนในการตัดสินใจ นอกจากนั้นยังมีข้อกังขาถึงเรื่องการใช้คำว่า “วินิจฉัยเพื่อจัดวางตัวนักเรียนให้เหมาะสมกับความพิการ” ซึ่งสะท้อนถึงปัญหาของการคิดและเจตคติของกลุ่มผู้พิการทางสายตาในการศึกษาแบบเรียนรวม ผู้วางนโยบายมองเห็นแต่ความพร้อมของนักเรียน แต่ไม่ได้เห็นความสามารถในตัวนักเรียนซึ่งถือว่าเป็นปัญหาใหญ่ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ต้องการสถานศึกษาเฉพาะด้าน แต่ต้องการโอกาสเหมือนคนทั่วไป สามารถเข้าถึงการศึกษาได้อย่างเสมอภาค ใช้เทคโนโลยีและนวัตกรรมการเรียนรู้ได้ และต้องการการสนับสนุนด้านการให้คำปรึกษาเพื่อการใช้ชีวิตไม่ใช่เพื่อการอยู่รอด (Yang, 2015)

ท่ามกลางข้อมูลและความเห็นดังกล่าว การศึกษาแบบเรียนรวมของมาเก๊าก้าวหน้าไปอย่างรวดเร็ว ส่วนหนึ่งเนื่องจากมาเก๊าเป็นประเทศที่มีเศรษฐกิจดีจากการเป็นศูนย์กลางด้านธุรกิจ รัฐบาลจึงจัดสรรทรัพยากรให้กับการจัดการศึกษาได้อย่างพอเพียง และได้มีการจัดทำความร่วมมือ

กับสถาบันอุดมศึกษาในการจัดอบรมและพัฒนาวิชาชีพให้กับครูและบุคลากรของสถานศึกษาในการจัดการเรียนรวม (Chang Man Lau & Kau Yuen, 2010) ดังนั้น มาเก๊าจึงประสบความสำเร็จในการจัดการเรียนรวมทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพเช่นเดียวกับฮ่องกง

ประเด็นที่น่าสนใจของมาเก๊า ได้แก่ นโยบายในระยะต่อไปที่ให้ความสำคัญต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน มีความจำเป็นที่จะต้องริเริ่มแผนที่ทำให้เกิดความเสมอภาคในการเข้ารับการศึกษาและศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ สนับสนุนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยแรงจูงใจภายในของตนเองได้อย่างเต็มตามศักยภาพจนถึงขีดสูงสุด อย่างไรก็ตาม จุดเน้นของมาเก๊ายังคงให้ความสำคัญกับสมรรถนะในระดับสูงของผู้เรียนเพศชายมากกว่าผู้เรียนเพศหญิง (www.gcs.gov.mo)

2. วิธีปฏิบัติ

2.1 ฮ่องกง

เส้นทางของวิธีการเปลี่ยนแปลงเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมของฮ่องกงนั้น มีงานวิจัยหลายเรื่องที่ได้สำรวจและวิเคราะห์กระบวนการและกลยุทธ์การพัฒนา โดยสามารถจำแนกงานวิจัยเหล่านั้นได้เป็น 2 ประเด็น

ประเด็นแรก ได้แก่ กระบวนการเปลี่ยนแปลง เช่น การศึกษาของ Wong (2002) ที่สำรวจพบว่า การเรียนรวมเป็นภาระหนักมากทั้งสำหรับผู้ปกครองและนักเรียน นักเรียนที่มีความด้อยทางสติปัญญา มีอาการออทิสติก และกลุ่มสมาธิสั้น มีปัญหามากกว่ากลุ่มอื่นในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับนักเรียนทั่วไป และในการเปลี่ยนแปลงจากสถานศึกษากระแสหลักมาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมนั้นเป็นภาวะที่ค่อนข้างยาก สถานศึกษาต้องดิ้นรนเปลี่ยนแปลงตนเองท่ามกลางวัฒนธรรมของการแข่งขันเพื่อเป็นหัวกะทิในสภาพแวดล้อมการศึกษาแบบที่เป็นอยู่ ผลการวิจัยเสนอว่าสถานศึกษาจำเป็นต้องปรับกลยุทธ์เฉพาะ ระบุเป้าประสงค์ และตัวบ่งชี้เชิงสนับสนุนสำหรับเด็กที่มีความต้องการต่างกันการจัดการเรียนรวมจึงจะบรรลุผล อย่างไรก็ตาม สถานศึกษาไม่อาจเปลี่ยนแปลงได้ตามลำพัง หากแต่ต้องการรูปแบบการสนับสนุนให้สถานศึกษาเท่าเทียมทั่วทั้งองค์กร พร้อมกับการกระตุ้นให้เกิดความร่วมมือร่วมใจในชุมชนและกับองค์กรวิชาชีพต่างๆ (Forlin, 2007)

Luk & Yee (2005) ศึกษาการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมของฮ่องกง พบว่าการเรียนรวมเติบโตภายใต้บริบทตะวันออกพบตะวันตก เนื่องจากการเรียนรวมเป็นแนวคิดที่มาจากตะวันตก เมื่อรับมาใช้ในฮ่องกงจึงเกิดเอกลักษณ์ที่มีลักษณะเป็นลูกผสมโดยใช้เวลาประมาณ 2 ปีในการเปลี่ยนแปลง กระบวนการเปลี่ยนแปลงในระดับสถานศึกษา ประกอบด้วย ระดับชั้นเรียนและระดับปัจเจกบุคคล ข้อค้นพบที่น่าสนใจ คือ ในการนำแนวคิดลงไปปฏิบัติการเปลี่ยนแปลงต้องคำนึงถึงวัฒนธรรมของประเทศ ส่วน Poon & Lin (2015) ได้ศึกษาการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวมของฮ่องกง โดยพบวก่อนหน้า ค.ศ. 2006 สถานศึกษาขั้นพื้นฐานแบบฮ่องกงยังเป็นสถานศึกษากระแสหลัก และเป็นไปตามค่านิยมแบบดั้งเดิม ครูสอนนักเรียนตามหลักสูตรและครูต่างคนต่างสอนโดยไม่ได้เข้าใจความต้องการในการเรียนรู้ของนักเรียนซึ่งแตกต่างกัน ต่อมาได้มีการพัฒนาความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนรวมในระดับชั้นเรียน โดยสนับสนุนให้ออกแบบกลยุทธ์การสอนแบบเรียนรวมโดยจัดการกับองค์ประกอบ 4 ด้านในชั้นเรียน ได้แก่ (1) เนื้อหา

ใส่ใจสิ่งนี้นักเรียนต้องเรียนและวิธีการที่นักเรียนเข้าถึงสารสนเทศ (2) กระบวนการ ออกแบบกิจกรรมที่นักเรียนสามารถเข้าไปมีส่วนร่วมได้มากที่สุด ทั้งนี้ เพื่อทำให้สิ่งที่เรียนรู้นั้นมีความหมาย (3) ผลผลิต ออกแบบโครงการที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้เรียนรู้เชิงรุกและขยายสิ่งที่เรียนรู้ออกไปกับสถานการณ์จริง และ (4) สิ่งแวดล้อม การเรียนรู้เป็นการจัดสภาพชั้นเรียนให้เกิดบรรยากาศของความรู้สึกที่พร้อมเรียน ทำงาน และการดำรงชีวิต (www.ouhk.edu.hk)

การนำหลักการนี้ไปใช้ในอสังกจนประสบความสำเร็จนั้นเป็นเพราะว่ามีได้มุ่งปรับเปลี่ยนสถานศึกษาอย่างเดียว แต่มีการเปลี่ยนแปลงความรู้ ความเข้าใจ และเจตคติของสังคมด้วย ทั้งนี้ ได้ใช้เวลาานพอสมควรเพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระบบต่างๆ และระดับต่างๆ ในสังคม รัฐบาลของฮ่องกงได้ประกาศให้ทุกโรงเรียนเริ่มต้นรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในสถานศึกษา โดยพัฒนาให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมแบบทั่วทั้งโรงเรียน ซึ่งจำเป็นต้องเริ่มจากการปรับนโยบายสถานศึกษา การปรับเปลี่ยนหลักสูตรและการสอน การเตรียมครู และการหาสิ่งสนับสนุนต่างๆ รวมไปถึงการจัดการชั้นเรียนและพัฒนาการร่วมมือร่วมใจระหว่างคณะครูและบุคลากรเพื่อสนับสนุนนักเรียนทุกคน ถือเป็น การเปลี่ยนแปลงแบบแปลงรูปการศึกษาครั้งใหญ่ของฮ่องกงอีกครั้ง

ประเด็นที่สอง เป็นการศึกษาความรู้สึกและเจตคติของครู เมื่อ ค.ศ. 2003 Pearson, Lo, Chui & Wong (2003) สำรวจการตอบสนองของครูที่มีต่อการจัดการเรียนรวม ผลการศึกษาพบว่า สามารถจัดระดับการตอบสนองของครูที่มีต่อการจัดการเรียนรวม ครูรับรู้ว่ามีนักเรียนที่ด้อยความสามารถในการเรียนรู้และ/หรือมีปัญหาพฤติกรรมทำลายความสามารถของครูมากกว่านักเรียนที่มีความบกพร่องทางกาย และครูที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอยู่ในชั้นเรียนรู้สึกว่ตนเองมีภาระงานมากกว่า และต้องตื่นนอนมากกว่าในการดูแลมาตรฐานวิชาการของนักเรียนในชั้นเรียน สำหรับสถานศึกษาที่มีงบประมาณพิเศษ ครูจะได้รับการอบรมเรื่องการจัดการเรียนรู้อสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จัดบริการแนะแนว และการสนับสนุนพิเศษให้กับนักเรียน ครูกลุ่มนี้มีเจตคติเชิงบวกและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากกว่าครูกลุ่มที่ไม่ได้รับบริการพิเศษเหล่านี้ นอกจากนี้ ยังมีกลุ่มครูที่แสดงความเห็นเชิงบวกต่อการเรียนรวม กล่าวคือ กลุ่มแรกเห็นว่า “เกิดความตระหนักถึงโอกาสที่เท่าเทียมกัน” และกลุ่มที่สองเห็นว่า “เป็นโอกาสอันดีที่นักเรียนได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กัน” อย่างไรก็ตาม แม้ครูส่วนใหญ่จะยอมรับการเรียนรวม แต่มีรูปแบบทางสถิติที่บ่งชี้ว่าเจตคติของครูไม่คงที่หรือยังไม่ตั้งอยู่บนฐานของปรัชญาการศึกษาแบบเรียนรวม

Hue (2012) ได้ศึกษาวิธีการนำนักเรียนในสถานศึกษาเรียนรวมเข้าไปไว้ใน การแนะแนวของโรงเรียน พบว่า การแนะแนวในสถานศึกษาแบบเรียนรวมจำแนกเป็น 4 มิติ มิติแรก คือ พัฒนาการให้การแนะแนวแบบทั่วถึงและเท่าเทียม มิติที่สอง ปรับใช้กลยุทธ์การแนะแนวเชิงรุก มิติที่สาม สนับสนุน/ส่งเสริมวินัยแบบทั่วถึงและเท่าเทียม และมิติสุดท้าย คือ นิยามบทบาทที่ชัดเจนของการเป็นเครือข่ายหุ้นส่วนระหว่าง การแนะแนวของสถานศึกษากับองค์กรวิชาชีพที่ให้บริการกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

การพัฒนาเป็นสถานศึกษาเรียนรวม ในระยะแรก ครูมีความขัดแย้งระหว่างปรัชญาดั้งเดิมและปรัชญาใหม่ ดังที่ Wong, Pearson & Lo (2004) ได้ศึกษาปรัชญาคู่แข่งของครูในการจัดการเรียนรวม โดยศึกษาครูที่อยู่ในสถานศึกษากระแสหลักที่พัฒนาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งเป็นการริเริ่มของฮ่องกงในช่วงนั้น ผลการศึกษาพบว่า ครูรายงานว่ามีความยุ่งยากมากและมีปัญหาในการจัดการชั้นเรียน การสร้างวินัยชั้นเรียน และมีความสับสนระหว่างการเรียนของนักเรียนทั่วไปกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนในห้องเดียวกัน ครูต้องเผชิญกับปรัชญาการศึกษาแบบขงจื้อที่ใช้หลักสูตรเดียวและเข้มงวดเรื่องความเก่งเป็นเลิศทางวิชาการ แต่ในการจัดการเรียนรวมครูต้องให้ความสำคัญกับนักเรียนทุกคนโดยไม่แบ่งแยก และต้องสนับสนุนให้ทุกคนมีผลลัพธ์เป็นเลิศเต็มตามศักยภาพ ซึ่งครูพบว่าเกิดความขัดแย้งระหว่างปรัชญาการศึกษา ในขณะที่ปรัชญาเดิมเน้นระดับคะแนนและการแข่งขัน แต่ปรัชญาใหม่เน้นความทั่วถึง เท่าเทียม และความคาดหวังระดับสูง ทั้งนี้ นอกจากต้องปรับทุกอย่างในสถานศึกษาแล้ว ในช่วงนั้นยังต้องปรับปรุงการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง การระดมทุนให้เพียงพอ และการเพิ่มบุคลากรพิเศษเพื่ออำนวยความสะดวกในขณะที่ครูจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา Stella, Forlin & Lan (2007) ได้ศึกษาเรื่องการเตรียมครูประจำการเพื่อเข้าสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวมด้วยการเปรียบเทียบก่อนและหลังการเรียนโมดูลการเรียนรวมของครูจำนวน 200 คน โดยครูทุกคนได้รับปริญญาตรีเกียรตินิยมจากมหาวิทยาลัย จากการประเมิน พบว่าหลังการเรียนครูมีเจตคติ ความใส่ใจ และความเชื่อมั่นในการจัดการเรียนรวมเปลี่ยนแปลงไปในเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเมื่อเปรียบเทียบกับก่อนเรียน ด้วยข้อค้นพบนี้จึงได้มีข้อเสนอแนะว่าควรจะได้เตรียมครูให้เข้าใจเรื่องการเรียนรวมก่อนลงมือปฏิบัติ

เมื่อ ค.ศ. 2015 Sin (2015) ได้นำเสนอนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของฮ่องกงว่ามีเกณฑ์สำคัญ 3 ประการ ได้แก่ (1) วัฒนธรรมการเรียนรวมของโรงเรียน (2) นโยบายการเรียนรวมที่ชัดเจน และ (3) สถาปนาวิธีการจัดการการเรียนรวม โดยมีหลักปฏิบัติ 5 ข้อ คือ (1) ระบุตั้งแต่เริ่มแรก (2) แทรกแซงตั้งแต่ต้น (3) ใช้กลวิธีทั่วทั้งโรงเรียน (4) เน้นความร่วมมือระหว่างบ้านกับโรงเรียน และ (5) มุ่งสร้างความร่วมมือร่วมใจข้ามสายงาน นอกจากนี้ ในการดำเนินงานมีหลักการของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ดังนี้ คือ (1) ยอมรับทุกคนโดยไม่กีดกันใคร (2) กระตุ้นให้นักเรียนทุกคนเข้าไปมีส่วนร่วมในชีวิตของสถานศึกษา (3) ตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคล และ (4) มีกระบวนการศึกษาอย่างต่อเนื่อง โดยหมายรวมไปถึงการศึกษาในชุมชนด้วย ในปีเดียวกันนี้ Chi-Hung (2015) ได้ศึกษาเจตคติของครูในฮ่องกงต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ผลการศึกษาพบว่า การที่ครูจะมีเจตคติเช่นใดต่อการจัดการเรียนรวมนั้น มีองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องอยู่ 5 ประการ ได้แก่ (1) ความรู้และการฝึกอบรม (2) การมีบุคลากรช่วยและเข้าถึงสิ่งสนับสนุนได้ (3) ประเภทของการด้อยความสามารถของนักเรียนในชั้นเรียน (4) ความรุนแรงของการด้อยความสามารถในการเรียนรู้ และ (5) ประสบการณ์ในการจัดการเรียนรวม

การพัฒนาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมในปัจจุบัน ฮ่องกงได้พัฒนาวัฒนธรรมสถานศึกษาและปรัชญาการศึกษาใหม่ที่ตอบรับการเรียนรวม ครูในสถานศึกษาเปลี่ยนวิธีสอนแบบครูเป็นสำคัญ และเน้นการสอบเพื่อการแข่งขันมาเป็นการสอนแบบเรียนรวม มีการร่วมกัน

ค้นหาการสอนและการประเมินที่เหมาะสมกับความต้องการของนักเรียนเป็นรายบุคคล มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูอย่างสม่ำเสมอในการปรับปรุงหลักสูตร กลยุทธ์การสอน รวมทั้ง การวัดและการประเมินเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนทุกคนก้าวหน้าได้เต็มตามศักยภาพ (Poon & Lin, 2015)

2.2 มาเก่า

สำหรับมาเก่า นั้น เมื่อรับนโยบายมาจากรัฐบาลก็ได้พัฒนานโยบายเขตเมื่อ ค.ศ. 2001 เพื่อทำให้นิยามเรื่องความทั่วถึงและเท่าเทียมชัดเจนขึ้นเมื่อเชื่อมโยงกับกระบวนการจัดการศึกษา ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลัก ภายใต้ต้นนโยบายนี้สถานศึกษาทุกแห่งต้องจัดสิ่งแวดล้อมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนมาเรียนรวมกัน ทั้งนี้ สถานศึกษาจะต้องปรับหลักสูตรและกลยุทธ์การสอนเพื่อให้สามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยพิจารณาจาก สื่อการสอน การบ้าน กลวิธีและกลยุทธ์การสอน การสอนเสริม การปรับหลักสูตร และการประเมิน (Forlin, 2011)

ในช่วง ค.ศ. 2003/2004 มาเก่ามีสถานศึกษาแบบเรียนรวมจำนวน 12 แห่ง โดยเป็น ระดับปฐมวัย 4 แห่ง ประถมศึกษา 6 แห่ง และมัธยมศึกษา 2 แห่ง การจัดการเรียนการสอน ในชั้นเรียนเหมือนกับนักเรียนทั่วไป ใช้ตำราชุดเดียวกัน แต่ครูจะให้ความสนใจกับความต้องการพิเศษ ของเด็กเป็นรายบุคคล นอกจากนั้นจะเปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าชั้นเรียนพิเศษ ที่จัดให้สอดคล้องกับความแตกต่างของนักเรียนในช่วงหนึ่ง หลังจากนั้นครูทั้งหมดที่สอนนักเรียน กลุ่มนี้จะมาอภิปรายและทบทวนกันเพื่อประเมินนักเรียนที่เรียนรวม และจัดเข้าชั้นใหม่ที่สูงหรือต่ำกว่าเดิมตามระดับความสามารถ แต่จากปรากฏการณ์โดยรวมพบว่า ครูส่วนใหญ่ยังไม่ได้รับการฝึกอบรมเพื่อเตรียมตัวทำงานในบทบาทของการจัดการเรียนรวม ดังนั้น จึงมีปัญหาในการจัดการเรียนรู้ การบริหารหลักสูตร การวัด/การประเมิน แม้กระทั่งการพบกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (So, 2014)

ผลการศึกษาของ So (2014) เกี่ยวกับมุมมองของการศึกษาแบบเรียนรวมในมาเก่า พบว่า *ประการแรก* ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เห็นด้วยกับการให้มีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ในมาเก่า โดยให้เหตุผลประกอบความเห็นเรียงตามลำดับ ดังนี้ (1) เป็นแนวโน้มของการพัฒนา การศึกษาโลก (2) เกิดประโยชน์ต่อนักเรียนทั้งกลุ่มทั่วไปและกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษ และ (3) ลดภาระของสังคมในระยะยาว *ประการที่สอง* ผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่เห็นด้วยกับการ จัดให้มีสถานศึกษาเรียนรวมในมาเก่า โดยมีเหตุผลประกอบความเห็นเรียงตามลำดับ ดังนี้ (1) ช่วยปรับปรุงพัฒนาการทางปัญญาและการรู้คิดของนักเรียนที่เรียนรวมอย่างมาก (2) เปิดโอกาส ให้มีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนทั่วไปกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และ (3) สามารถ บูรณาการการศึกษาแบบเดิมและแบบใหม่เข้าด้วยกันอย่างมีประสิทธิภาพ *ประการที่สาม* จำนวนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวมควรมีไม่เกิน 13 คน และ *ประการที่สี่* วิธีที่สถานศึกษาต้องเตรียมเพื่อจัดการเรียนรวม ได้แก่ (1) ออกแบบแผนการสอนรายบุคคล สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (2) ปรับหลักสูตรให้เหมาะสมกับความต้องการจำเป็น

ของนักเรียน (3) จัดสรรทรัพยากรให้กับครูในการช่วยเหลือนักเรียน (4) จัดบริการแนะแนวให้คำปรึกษาแบบรายกลุ่มและรายบุคคล และ (5) จัดบริเวณและสื่อการสอน/อุปกรณ์สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

Cheung, Wu & Hui (2015) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมระหว่างฮ่องกงกับมาเก๊า โดยมีวัตถุประสงค์ในการศึกษาเจตคติของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครู และผู้ปกครองที่มีต่อการจัดการศึกษาของสถานศึกษา ผลการศึกษาของฮ่องกง พบว่า (1) ด้านวิชาการ มีความเห็นเชิงบวกต่อการนำนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าระดับจริง 1 ปีเข้ามาเรียนร่วม (2) ด้านพฤติกรรม เห็นด้วยกับนักเรียนที่ไม่สามารถปฏิบัติตามข้อตกลงของสถานศึกษาควรเข้ามาเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ (3) ด้านร่างกาย ไม่เห็นด้วยในกรณีที่เด็กมีความพิการทางกายเข้ามาเรียนร่วมในชั้นเรียนรวม และ (4) ด้านสังคม เห็นด้วยกับนักเรียนที่มีปัญหาในการสื่อสารทางวาจาว่าควรเข้ามาเรียนในชั้นเรียนรวม สำหรับมาเก๊า พบว่า ในด้านวิชาการและด้านพฤติกรรม ตรงกันกับของฮ่องกง ส่วนด้านร่างกาย เห็นด้วยกับการให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ไม่สามารถเคลื่อนไหวได้โดยปราศจากความช่วยเหลือจากคนอื่นเข้ามาเรียนในชั้นเรียนรวม และด้านสังคม เห็นด้วยกับฮ่องกง และมีความเห็นเพิ่มเติมในข้อที่ว่า นักเรียนที่ขาดเรียนบ่อยควรจัดให้เข้ามาเรียนในชั้นเรียนรวม และเมื่อเปรียบเทียบรายด้าน สำหรับกลุ่มนักเรียน พบว่า นักเรียนมาเก๊ามีเจตคติที่ดีต่อการจัดการเรียนรวมสูงสุดด้านวิชาการและต่ำสุดด้านพฤติกรรม ส่วนนักเรียนฮ่องกงมีเจตคติที่ดีต่อการจัดการเรียนรวมสูงสุดด้านสังคมและต่ำสุดด้านพฤติกรรม ส่วนกลุ่มครูของมาเก๊ามีเจตคติที่ดีต่อการจัดการเรียนรวมสูงสุดด้านวิชาการและต่ำสุดด้านร่างกาย กลุ่มครูฮ่องกงมีเจตคติที่ดีต่อการจัดการเรียนรวมสูงสุดด้านวิชาการและต่ำสุดด้านพฤติกรรม ในกลุ่มผู้ปกครอง พบว่า ผู้ปกครองมาเก๊ามีเจตคติเชิงบวกต่อการจัดการเรียนรวมมากกว่านักเรียนและครูของมาเก๊าเอง ส่วนผู้ปกครองในฮ่องกงไม่ได้แสดงเจตคติเชิงบวกต่อการจัดการเรียนรวม

อย่างไรก็ตาม จากข้อสังเกตของสำนักการศึกษาพิเศษ (Education and Youth Affairs Bureau, Special education in Macau, 2005) การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในมาเก๊าไม่จำเป็นต้องจัดนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนเดียวกันกับนักเรียนทั่วไป แต่จัดให้อยู่ในสถานศึกษาเดียวกัน ดังนั้น สถานศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมในมาเก๊าจึงเป็นเพียงสถานศึกษาปกติที่รับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยสถานศึกษาแบบเรียนรวมในมาเก๊าสามารถเลือกได้ 3 แบบ คือ แบบแรก นักเรียนกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษสามารถเรียนในชั้นเรียนปกติ แบบที่สอง นักเรียนกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษเรียนในชั้นเรียนพิเศษ และแบบที่สาม นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนในชั้นเรียนพิเศษที่เน้นวิชาสามัญ การพึ่งตนเอง และทักษะการสื่อสาร แทนการเรียนการสอนด้วยหลักสูตรปกติ Forlin (2011) ได้ศึกษาการแปลงสถานศึกษากระแสหลักมาเป็นสถานศึกษาเรียนรวมในมาเก๊า พบว่า ใช้เวลาประมาณ 30 ปีในการเปลี่ยนแปลงที่ละเอียดละออนจนกระทั่งมาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ประเด็นสำคัญอยู่ที่การตรากฎหมายการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษากระแสหลัก แต่ภายในสถานศึกษาต้องอาศัยกลยุทธ์การบริหารจัดการของผู้บริหาร เพื่อช่วยให้สามารถใช้รูปแบบการเรียนรวมในสถานศึกษาได้

ก่อนช่วงปี ค.ศ. 2007 ซึ่งได้มีการประกาศปฏิญญาซาลามังคาอันเน้นความทั่วถึงเท่าเทียมและความเสมอภาคของการศึกษาเพื่อปวงชนแล้ว แต่เมื่อมีการศึกษาเปรียบเทียบกับกลุ่มประเทศตะวันตก พบว่า ได้นำหลักการการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในประเทศจีน แต่ดูเหมือนว่าจะค่อนข้างล่าช้า (Malinen & Savolainen, 2008) และแม้ว่าในห้องงและมาเก๊าเองทำได้ดีกว่าเขตอื่นๆ ของประเทศจีน แต่ก็ยังไม่สามารถปรับสถานศึกษาให้เป็นแบบเรียนรวมได้ ทั้งนี้ Forlin (2007) เสนอว่า การขับเคลื่อนจากสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน กระแสหลักไปสู่การเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นเรื่องไม่ง่ายสำหรับการปฏิบัติ ทั้งนี้ เพราะเป็นการท้าทาย เจตคติ ความเชื่อ และความเข้าใจดั้งเดิมของการจัดการศึกษาของประเทศจีนอย่างพลิกกลับ

โดยสรุป วิธีการของการนำการจัดการเรียนรวมมาสู่สถานศึกษาของฮ่องกงและมาเก๊าประกอบด้วย (1) ทำความเข้าใจนโยบาย แผน และกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาแบบเรียนรวม โดยผู้บริหาร (2) ออกแบบรูปแบบของสถานศึกษาแบบเรียนรวมตามบริบทของสังคม (3) วางระบบการจัดการเรียนรวมในสถานศึกษา เช่น การจัดนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าชั้นเรียน การปรับหลักสูตร การปรับกลยุทธ์การเรียนรู้และการประเมิน (4) วิเคราะห์การรับรู้และเจตคติของครูและนักเรียนในสถานศึกษาที่มีต่อการเรียนรวม (5) เตรียมครูและบุคลากรด้านอื่นๆ ในสถานศึกษาให้มีความรู้ในการจัดการเรียนรวม (6) เปลี่ยนกลยุทธ์การสอนแบบดั้งเดิมมาเป็นกลยุทธ์ที่สามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียน (7) ให้ความสำคัญกับการทำงานเป็นทีมแบบร่วมมือร่วมใจระหว่างครู บุคลากรผู้ช่วย และผู้ชำนาญการด้านต่างๆ ในการบริการเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (8) นำความเห็นของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามาพิจารณาเพื่อวางแผนและปรับปรุงการทำงาน (9) เป็นเครือข่ายกับองค์กรวิชาชีพและหน่วยงานสำคัญอื่นๆ ในชุมชน และ (10) เชื่อมความเชื่อและการปฏิบัติจัดการเรียนรู้อตามแนวปรัชญาดั้งเดิมเข้ากับปรัชญาการเรียนรวม

3. ปัจจัยแห่งความสำเร็จ

เอกสารที่ศึกษาถึงปัจจัยแห่งความสำเร็จของการจัดการเรียนรวมในฮ่องกงและมาเก๊า มีไม่มากนัก แต่พอประมวลได้ดังนี้

3.1 ภาวะผู้นำของผู้บริหาร

ภาวะผู้นำของผู้บริหารเป็นปัจจัยสำคัญของการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม เนื่องจากเป็นสาเหตุของการนำนโยบายสู่การปฏิบัติและการนำการเปลี่ยนแปลงลงสู่สถานศึกษา ภาวะผู้นำของผู้บริหารมีอิทธิพลต่อครูซึ่งมีผลต่อนักเรียนอีกต่อหนึ่ง Poon–Mc Brayer (1999) พบว่าการอาสาของผู้บริหารเป็นลักษณะหนึ่งของภาวะผู้นำ เมื่อ ค.ศ. 1997 ฮ่องกงได้เริ่มการขับเคลื่อนสถานศึกษาแบบเรียนรวมโดยไม่บังคับแต่ใช้การอาสา พบว่า สถานศึกษาที่ผู้บริหารเต็มใจเข้าร่วมด้วยการอาสา มีความก้าวหน้าของการพัฒนาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมในระดับที่น่าพอใจ นอกจากนี้ยังพบว่า ความเต็มใจแลกเปลี่ยนเรียนรู้วิธีปฏิบัติของผู้บริหารหลังนำนโยบายสู่การปฏิบัติ เป็นเหตุให้การปฏิบัติในรอบต่อไปสะดวกยิ่งขึ้น (Education Bureau, 2007a) โดยที่ Cheung & Wong (2012) พบว่า ภาวะผู้นำของผู้บริหารในการนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติจำแนกออกเป็น

2 ประเภท ประเภทแรกเป็นการจัดการกับปัจจัยภายนอก ได้แก่ การกำหนดขอบเขตการปฏิรูป การหาและจัดสรรทรัพยากร และการทำความเข้าใจนโยบาย และประเภทที่สองเป็นปัจจัยภายใน ได้แก่ การบริหารจัดการครู นักเรียน และความร่วมมือกับผู้ปกครอง

Poon–Mc Brayer & Wong (2013) ได้ศึกษาค่านิยม บทบาท และความท้าทายของผู้บริหารสถานศึกษาในการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม ผลการศึกษาพบว่า *ประการแรก* ค่านิยมในการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมมาจากความเชื่อทางศาสนาคริสต์และลัทธิขงจื้อ ซึ่งมีฐานคิดทำให้การศึกษาแก่ทุกคนโดยไม่เลือกปฏิบัติ ข้อนี้เป็นเหตุผลให้ผู้บริหารสถานศึกษา รับแนวคิดการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมาปฏิบัติในสถานศึกษา *ประการที่สอง* การมีวิสัยทัศน์ร่วมระหว่างผู้บริหารกับครู การที่ผู้บริหารสถานศึกษามีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับกลุ่มครู เป็นกุญแจสำคัญของการพัฒนาไปสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวม และองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดคือ การมีวิสัยทัศน์ร่วม โดยมีภาพสถานศึกษาเดียวกัน และตอบคำถามไปในทิศทางเดียวกันได้ว่า เหตุใดจึงต้องเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม *ประการที่สาม* ยุทธศาสตร์ในการสร้างวิสัยทัศน์ร่วมในกลุ่มหุ้นส่วนการศึกษาทุกกลุ่ม โดยที่ยุทธศาสตร์สำคัญที่ผู้บริหารใช้ ได้แก่ (1) การสื่อสารที่ชัดเจนถึงทิศทางและวิธีปฏิบัติเพื่อให้เข้าใจร่วมกันและตรงกัน (2) สร้างความสัมพันธ์เชิงบวก ที่มีฐานบนความไว้วางใจและการยอมรับนับถือซึ่งกันและกัน โดยผู้บริหารต้องเป็นฝ่ายเริ่มก่อน วิธีการที่ผู้บริหารปฏิบัติ คือ เริ่มจากการสร้างความสัมพันธ์กับครูภายในสถานศึกษาด้วยการ (ก) ivoต่อการรับรู้ความรู้สึกและความต้องการของครู และ (ข) ทำตัวเป็นแบบอย่างของการกล้าลองผิดลองถูก และนำประสบการณ์มาอภิปรายเพื่อทำให้ดีขึ้นในครั้งต่อไป ยิ่งไปกว่านั้นผู้บริหารยังได้แสดงวิธีปฏิบัติด้วยการที่แสดงว่าตนเอง ivoต่อการรับรู้ความต้องการของครู โดย (1) สร้างโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพ (2) ชมเชยและให้การแนะนำเชิงสนับสนุนในสิ่งที่ครูทำ (3) สร้างสิ่งแวดล้อมที่สนับสนุนการจัดการเรียนรวม เช่น ทีมงาน ตารางเวลา และทีมสนับสนุนในเรื่องต่างๆ ที่ครูต้องการ และ (4) ให้การศึกษาเรื่องนโยบายการจัดการเรียนรวม *ประการที่สี่* การเสริมพลังผู้บริหารระดับกลาง ทั้งนี้เพราะผู้บริหารคนเดียวไม่อาจทำงานได้ทั้งหมด จึงจำเป็นต้องให้กลุ่มผู้บริหารระดับกลางเข้ามามีส่วนร่วม *ประการสุดท้าย* การรับมือกับความท้าทายต่อเนื่อง แม้ว่าจะใช้ยุทธศาสตร์ทั้งหมดที่กล่าวมา แต่ผู้บริหารต้องเตรียมรับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นได้เป็นระยะ โดยเฉพาะในด้านของปัจจัยการทำงาน เช่น ทรัพยากร ภาระงานของครู การฝึกอบรม และการรวมกันของกลุ่มสถานศึกษา ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อทิศทางและวิสัยทัศน์ของสถานศึกษารายแห่งได้

3.2 วิธีปฏิบัติในสถานศึกษาระดับปฐมวัยและอนุบาล

Lee et al (2016) ได้ศึกษาการรับรู้ของครูปฐมวัยในสถานศึกษาของฮ่องกงเพื่อวิเคราะห์ปัจจัยแห่งความสำเร็จของการจัดการเรียนรวม พบว่า มีปัจจัยสำคัญ 5 ประการ ได้แก่ การทำงานเป็นทีม หลักสูตร การสนับสนุนของสถานศึกษา การสนับสนุนจากรัฐบาล และเจตคติของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย แต่เมื่อจำแนกครูตามสถานภาพการทำงานได้พบว่า ครูที่ทำงานเต็มเวลา เห็นว่ามีปัจจัย 3 ประการที่สำคัญมากต่อการจัดการเรียนรวม ได้แก่ การทำงานเป็นทีม หลักสูตร และเจตคติของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย สำหรับกลุ่มครูที่มีประสบการณ์น้อยและทำงานไม่เต็มเวลา เห็นว่า

ปัจจัยสำคัญที่สุดในการจัดการเรียนรวม ได้แก่ เจตคติของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ส่วน Hui Li (2017) ได้ศึกษาการนำการจัดการเรียนรวมไปสู่สถานศึกษาระดับอนุบาลในฮ่องกง พบว่า ปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จ ได้แก่ ความร่วมมือระหว่างพ่อแม่และครู การมีทีมสนับสนุนการสอน และการสนับสนุนจากผู้บริหาร นอกจากนี้ยังพบว่า มีวิธีปฏิบัติที่หลากหลายในสถานศึกษา และบุคลากรส่วนใหญ่แสดงเจตคติในทางบวกต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

3.3 วิธีปฏิบัติในสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

Chan & Yuen (2015) ศึกษาการจัดการเรียนรวมของสถานศึกษานานาชาติในฮ่องกง ด้วยการวิจัยแบบผสานวิธี ผลการศึกษาพบว่า มีปัจจัยสำคัญที่ประกอบด้วย (1) นโยบายและระบบสนับสนุน ซึ่งปรากฏชัดเจนในวิสัยทัศน์และแผนปฏิบัติการของสถานศึกษา (2) การเข้ามามีส่วนร่วมของผู้ปกครอง โดยสถานศึกษาปฏิบัติต่อผู้ปกครองในฐานะหุ้นส่วนที่มีคุณค่า (3) หลักสูตรที่ตอบสนองความแตกต่างซึ่งมีอยู่หลายประเภท แต่ส่วนใหญ่จะปรับมาจากหลักสูตรแกนกลาง โดยทำให้ง่ายขึ้นและซับซ้อนน้อยลง ซึ่งในปัจจัยข้อนี้สถานศึกษาต้องหาทางเส้นทางเลือก (alternative routes) สำหรับการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับทักษะวิชาการ (4) การประเมินตามความแตกต่างระหว่างบุคคล เป็นเรื่องที่ได้รับมีความสำคัญและเห็นว่ามีค่ามาก โดยเฉพาะในการประเมินแบบก้าวหน้า นักเรียนจะได้รับมอบหมายงานที่ตนเองสามารถแสดงความรู้และสมรรถนะของตนเองได้เต็มที่ และสำหรับนักเรียนที่ด้อยความสามารถในด้านใดด้านหนึ่งต้องการวิธีการอื่นๆ ที่เหมาะสมในการนำเสนอสมรรถนะเต็มที่ของตนโดยไม่มีข้อกีดกัน ทั้งนี้ รูปแบบการประเมินจะหลากหลายและแตกต่างกัน (5) การเรียนการสอน สำหรับปัจจัยข้อนี้เน้นไปยังการใช้วิธีการ กิจกรรม ทรัพยากร และการจัดเรียงเบาะนั่งเรียนด้วยพิสัยกว้างและหลากหลาย ไม่จำกัดตนเองอยู่ในแบบใดแบบหนึ่ง แต่ก็ยังสังเกตเห็นว่าปัจจัยข้อนี้โดยเฉพาะการสอนและการประเมินตามความแตกต่างยังได้รับการพัฒนาต่ำกว่าปัจจัยด้านอื่นๆ (6) การสนับสนุนจากผู้ช่วยทางการศึกษา ซึ่งในการจัดการเรียนรวมของทุกประเทศ พบว่า สถานศึกษาต้องการความช่วยเหลืออย่างยิ่งจากผู้ช่วยทางการศึกษาในด้านต่างๆ โดยหน้าที่ของผู้ช่วยฯ ได้แก่ การสนับสนุนนักเรียนรายบุคคล รวมไปถึงการให้ความมั่นใจในความปลอดภัย การให้แรงกระตุ้น การทำให้การสอนของครูในชั้นเรียนชัดเจน และการตีความสาระที่ได้เรียนไป ทั้งนี้ บทบาทของผู้ช่วยฯ ต้องชัดเจนเมื่อทำงานกับครูผู้สอนวิชาการต่างๆ ในชั้นเรียน และ (7) ความรู้ของครูผู้สอน เนื่องจากครูผู้สอนมาจากสถานศึกษากระแสหลักเมื่อต้องมาทำงานในสถานศึกษาแบบเรียนรวม จำเป็นต้องรับรู้และเข้าใจมุมมองต่างๆ ของการจัดการเรียนรวม ซึ่งในปัจจัยนี้ถือว่าเป็นหน้าที่หลักของสถานศึกษาที่ต้องจัดการพัฒนาครูด้วยวิธีต่างๆ ให้รู้และเข้าใจประเภทของนักเรียนที่ต้องเผชิญ ข้อเสนอแนะพื้นฐานในการปฏิบัติรวมไปถึงการเข้าถึงสิ่งสนับสนุนการทำงาน สำหรับปัจจัยข้อนี้พบว่า แม้ครูจะเข้าใจเป้าหมายของการจัดการเรียนรวม แต่หากขาดการพัฒนากระบวนการ วิธีการ และสิ่งสนับสนุนก็ยากที่จะทำงานได้ตามเกณฑ์ที่กำหนด

ขณะที่ Lai et al (2016) ได้ศึกษาภาระงานของครูที่ต้องการความสามารถของตนเองในการจัดการเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน 107 แห่ง ผลการศึกษา พบว่า นอกจากการจัดการเรียนรู้ตามปกติ ครูยังต้องจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นใน 3 ด้าน คือ การจัดการกับความก้าวร้าว

ทางกาย พฤติกรรมรบกวนชั้นเรียน และความร่วมมือกับผู้ปกครอง ครูที่มีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองสูงว่าจัดการกับปัญหาเหล่านี้ได้ จะส่งผลต่อคุณภาพในการจัดการเรียนรู้ และในบรรดาปัญหาที่พบทั้งหมด ครูเชื่อว่าตนเองจัดการกับความก้าวร้าวทางกายของนักเรียนได้ดีที่สุด การศึกษาเรื่องนี้ยืนยันความสำคัญด้วยการศึกษาของ Chao, Forlin & Ho (2016) ที่ใช้วิธีการวิจัยแบบผสมวิธีเพื่อปรับปรุงความสามารถของครูในการจัดการเรียนรวม โดยจัดให้ครูประจำการจำนวน 417 คน จากสถานศึกษาแบบเรียนรวมในฮ่องกงมาอบรมการจัดการเรียนรวมขั้นพื้นฐาน 1 สัปดาห์ โดยมีการประเมินก่อนและหลังการฝึกอบรม จัดการประชุมกลุ่มจำเพาะ และสัมภาษณ์แบบเจาะลึก ผลการศึกษาพบว่า ตัวพยากรณ์ที่ดีที่สุดในการจัดการเรียนรวม คือ ความเชื่อในความสามารถของตนเองด้านการสอน ตามมาด้วยความรู้ด้านกฎหมายและนโยบายเกี่ยวกับการเรียนรวม เมื่อเปรียบเทียบระหว่างก่อนและหลังการฝึกอบรม พบว่า เจตคติที่มีต่อการจัดการเรียนรวมเพิ่มขึ้น แสดงให้เห็นด้วยการแสดงความรักและการเอาใจใส่ การปรับหลักสูตร วิธีการจัดการเรียนรู้ และการจัดสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ให้เหมาะกับการเรียนรวม

ดังที่ได้เสนอในตอนต้นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้น หมายรวมถึงนักเรียนปัญญาเลิศด้วย ในเรื่องนี้ Chan & Yuen (2014) ได้ศึกษาครูที่สอนนักเรียนปัญญาเลิศในชั้นเรียนรวมพบว่า ความเชื่อและบุคลิกภาพแบบสร้างสรรค์ของครูเป็นตัวพยากรณ์ที่ดีที่สุดสำหรับพฤติกรรมครูในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนที่มีนักเรียนปัญญาเลิศ และพบว่า ครูที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรวมที่มีนักเรียนปัญญาเลิศในระยะหนึ่งจะมีความเชื่อ บุคลิกภาพ และการจัดการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์สูงกว่าครูที่สอนในชั้นเรียนปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

3.4 กลวิธีของสถานศึกษาเรียนรวม

กลวิธีของสถานศึกษาเรียนรวมถือเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การจัดการเรียนการสอนประสบความสำเร็จ ในฮ่องกง กลวิธีที่เรียกว่า whole school approach เป็นกลวิธีที่ได้รับการยอมรับว่าทำให้การเรียนรวมประสบความสำเร็จ โดยลักษณะสำคัญของกลวิธีนี้ ประกอบด้วย (1) ความเชื่อ คือ “เชื่อว่านักเรียนทุกคนมีคุณค่าในการสอนและสอนได้” (2) เป้าหมาย ประกอบด้วย (2.1) ช่วยให้นักเรียนพัฒนาการยอมรับนับถือตนเองและวินัยในตน เท่ากับมีเจตคติเชิงบวกและมองโลกในแง่ดี (2.2) ปมเพาะเจตคติของการยอมรับนับถือผู้อื่นและความรู้สึกผูกพันในกลุ่ม และ (2.3) ทำให้นักเรียนมีความสามารถเพื่อรับมือกับความเปลี่ยนแปลงและการทำงานอย่างเป็นอิสระ และ (3) เจตคติ ได้แก่ การแสดงออกด้วยการ (3.1) ใส่ใจนักเรียนทุกคน (3.2) ให้กำลังใจและคำชม (3.3) เน้นการสะท้อนคิด (3.4) เมตตาและมีเหตุผล และ (3.5) นับถือความหลากหลาย

สำหรับมาเก๊า พบว่า ไม่จำเป็นต้องจัดนักเรียนทั่วไปกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไว้ในชั้นเรียนเดียวกัน แต่ควรจัดแบบยืดหยุ่น ซึ่งจำแนกได้เป็น 3 แบบ ดังที่ได้นำเสนอไปแล้วในข้างต้น ขณะที่ Hue (2012) พบว่า ครูแนะแนวในสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษาเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษต้องการการสนับสนุนเพื่อการเรียนรู้มากขึ้นเมื่ออยู่ในสถานศึกษาเรียนรวม

ปัจจัยอีกประการหนึ่งของความสำเร็จ ได้แก่ การที่สถานศึกษาใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการจัดการเรียนการสอน ทั้งฮาร์ดแวร์และมาเก๊าที่มีสิ่งอำนวยความสะดวกด้านเครือข่ายสำหรับ

สถานศึกษา โดยจำแนกเป็น (1) เครือข่ายภายใน ซึ่งใช้เครื่องมือเชื่อมโยงกันกับระบบอินเทอร์เน็ต เพื่อกระตุ้นให้เกิดการสื่อสารระหว่างครูกับนักเรียน ระบบอินเทอร์เน็ตของสถานศึกษาช่วยอำนวยความสะดวกในการส่งงาน สืบค้น ตีพิมพ์ผลงานของนักเรียน และสร้างบรรยากาศของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อบรรลุถึงผลลัพธ์การเรียนรู้หลายด้านมากกว่าที่ผ่านมา (2) เครือข่ายอินเทอร์เน็ต เป็นการสร้างเวทีซึ่งทำให้ครูและนักเรียนได้แลกเปลี่ยนสารสนเทศจากผู้คนทั่วโลก สถานศึกษาทุกแห่งมีเว็บไซต์ของตนเองที่แสดงผลงานของครูและนักเรียน (3) การผสมผสานเทคโนโลยีเข้ากับหลักสูตร ข้อนี้นำให้เกิดการใช้เทคโนโลยีเพื่อเป็นเครื่องมือการเรียนรู้ทั้งในกลุ่มสาระวิชา หรือสหวิชา ทำให้การเรียนรู้ลึกซึ้งและเสริมสร้างประสบการณ์ในการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเฉพาะในมาเก๊าพบว่ามีการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในระดับสูง (Fan Chui Wai, 2004)

สำหรับในมาเก๊า สำนักงานการศึกษาและเยาวชนได้วางโครงการจำนวนมากเพื่ออำนวยความสะดวกในการพัฒนาการศึกษาที่ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ อันได้แก่ โครงการพัฒนาสถานศึกษาเพื่อสนับสนุนโครงสร้างพื้นฐานของเทคโนโลยีสารสนเทศ สนับสนุนความรู้ของครูเพื่อการสอนและการใช้ทักษะเพื่อการสนับสนุนการพัฒนาสถานศึกษา และการฝึกอบรมครูให้ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการจัดการเรียนรู้ได้เหมาะสม การจัดศูนย์ทรัพยากรการศึกษาและการจัดหาผู้ประสานงานทางเทคโนโลยีสารสนเทศ ผลที่เกิดขึ้นจากโครงการข้างต้นทำให้การจัดการศึกษาของมาเก๊าสามารถเสริมพลังครูและพัฒนาหลักสูตรซึ่งส่งผลเชิงบวกโดยตรงต่อการจัดการเรียนรวม (Fan, 2010)

4. อุปสรรคในการดำเนินงาน

การนำการเรียนรวมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาของฮ่องกงนั้น ผลจากการศึกษาครูประจำการทั่วไป พบว่า ส่วนใหญ่ขาดความรู้และไม่ได้รับการฝึกอบรมซึ่งส่งผลให้เกิดความรู้สึกเชิงลบต่อการเรียนรวม (Lian, 2004) ขณะที่ Leung & Mak (2010) ได้สำรวจครูในสถานศึกษาระดับประถมศึกษาจำนวน 51 โรงในฮ่องกง พบว่า ครูร้อยละ 74 แสดงความรู้สึกเชิงลบต่อการเรียนรวมกังวลในเรื่องของคุณภาพการสอนและความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเฉพาะแสดงความกังวลในการจัดการชั้นเรียนและความไม่เพียงพอของงบประมาณที่สถานศึกษาต้องจัดสรรเพิ่มขึ้น

สำหรับสาเหตุความกังวลของครูอธิบายได้ด้วยงานของ Greenberg & Greenberg (2014) ที่พบว่า หลักสูตรการพัฒนาครูและการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูยังไม่เอื้อต่อการจัดการเรียนรวม มีเพียงร้อยละ 10 ของนักศึกษาครูเท่านั้นที่ได้รับการฝึกเพื่อให้สามารถทำงานกับสถานศึกษาเรียนรวมได้ อีกประการหนึ่ง คือ ธรรมชาติของการจัดการศึกษาในฮ่องกงไม่ค่อยยืดหยุ่น มีช่วงห่างมากระหว่างหลักสูตรการผลิตครูกับความต้องการจริงของสถานศึกษาและการปฏิบัติในชั้นเรียนรวม นอกจากนี้หลักสูตรการผลิตครูยังตอบสนองได้ช้าต่อความต้องการของนักเรียนที่เปลี่ยนไป และสุดท้าย กรอบแนวคิดติดยึดของสังคมที่ไม่สอดคล้องกับการริเริ่มการจัดการศึกษาตามแนวคิดใหม่

Chi-Hung (2015) ได้ศึกษาอุปสรรคของการจัดการเรียนรวม พบว่าอุปสรรคสำคัญ ได้แก่ ภาระงานหนัก ชั้นเรียนขนาดใหญ่ ได้รับการสนับสนุนไม่พอ ฝึกอบรมมาไม่พอ ปัญหาวินัย และ

ความกดดันจากวัฒนธรรมการสอบ นอกจากนั้นยังมีปัญหาเรื่องการจัดสรรงบประมาณที่ไม่เหมาะสมในสถานศึกษาแบบเรียนรวม และการให้ความสนใจต่อการแข่งขันระดับสูงทำให้เกิดการรับรู้ที่แคบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน คือเน้นไปที่ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการมากกว่าด้านอื่น (Rothstien, 2012)

ส่วนมาเก้านั้น Forlin (2011) พบว่า มี 3 ประเด็นหลักที่ต้องการการแก้ไข ได้แก่ การบริหารจัดการ การจัดการเรียนการสอน และรูปแบบการจัดการเรียนรวมที่นำไปสู่การปฏิบัติ โดยที่ยังขาดรายงานการวิจัยที่ศึกษาเฉพาะเจาะจง แต่มีงานวิจัยของ Tan (2014) ที่ศึกษาอุปสรรคของการจัดการเรียนรวมในสถานศึกษาของประเทศจีน 2 แห่ง มีข้อค้นพบสำคัญ ได้แก่ (1) เจตคติและค่านิยมในสถานศึกษาแบบเรียนรวม กล่าวคือ ทั้งผู้บริหารและครูส่วนใหญ่ยังไม่คุ้นเคยกับการจัดการเรียนรวม และรับรู้ว่ามีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวม คือ เด็กพิการที่ต้องการการศึกษาพิเศษมากกว่าการเรียนรวม นอกจากนั้นครูยังคิดว่าเป็นภาระเพิ่มหากต้องรับผิดชอบการสอนในชั้นเรียนรวม ยิ่งไปกว่านั้นวัฒนธรรมการเรียนที่เน้นการสอบแข่งขัน โดยเฉพาะการสอบเข้ามหาวิทยาลัย การสอบทั้งในสถานศึกษาและในมหาวิทยาลัยกลายเป็นอุปสรรคสำคัญ เนื่องจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับชาติและอัตราการสอบเข้ามหาวิทยาลัยได้กลายมาเป็นตัวประเมินการสอนของครู ดังนั้น หากในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จึงมีแนวโน้มจะทำให้ครูมีผลการประเมินต่ำลง นอกไปจากนั้นยังมีสิ่งที่เป็นอุปสรรคที่เรียกว่า แบบตายตัว (stereotype) ของคนพิการที่พบในสื่อภาพยนตร์หรือโทรทัศน์ ทำให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษบางคนเชื่อในเรื่องของพฤติกรรมวิบุรุษหรือวีรสตรีอันส่งผลให้เกิดพฤติกรรมเลียนแบบ แต่ในขณะเดียวกัน ทั้งครูและเพื่อนนักเรียนทั่วไปกลับมีแบบตายตัวว่า นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวมต้องมีความสามารถต่ำกว่าเกณฑ์ปกติที่ควรจะเป็น และมีความคาดหวังต่อนักเรียนกลุ่มนี้ต่ำ (2) การจัดการชั้นเรียนและขนาด ในการจัดการชั้นเรียนครูส่วนใหญ่ยังยึดระเบียบวินัยที่เข้มงวดตายตัว การวางแผน การสอน การจัดกิจกรรม และการประเมินการเรียนรู้อย่างไม่ได้้นำความต้องการของนักเรียนรายบุคคลมาร่วมพิจารณา และครูส่วนใหญ่ยังไม่เชื่อว่าครูสามารถกระตุ้น สนับสนุน และทำให้นักเรียนทุกคนเข้ามามีส่วนร่วมในการเรียนรู้ด้วย สำหรับขนาดของชั้น ครูรับรู้ว่าเป็นอุปสรรคอย่างมากในการจัดการเรียนรู้ให้ทั่วถึงและเท่าเทียม เพราะชั้นเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของจีนมีนักเรียนโดยเฉลี่ย 37 คน ขณะที่ OECD ประมาณไว้ว่าน่าจะมี 21 คน (3) ภาวะผู้นำและความร่วมมือร่วมใจ จากการศึกษาพบว่า หากเป็นความร่วมมือระหว่างครูจะอยู่ในระดับที่ไม่เป็นปัญหา แต่หากกล่าวถึงความร่วมมือระหว่างสถานศึกษากับผู้ปกครองและชุมชนจะอยู่ในระดับน้อย และที่น่าสนใจคือ อัตราการเข้าเรียนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษค่อนข้างต่ำ โดยผู้ปกครองยังปฏิเสธการส่งลูกมายังสถานศึกษาแบบเรียนรวม แต่ต้องการส่งลูกไปยังสถานศึกษาพิเศษเฉพาะทาง (4) ข้อจำกัดด้านความรู้ความเข้าใจของครู ในด้านนี้มาจากหลักสูตรครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ไม่ได้เตรียมครูให้มีความรู้ด้านการจัดการเรียนรวมและการสอนในชั้นเรียนแบบเรียนรวม ซึ่งยืนยันด้วยข้อค้นพบจากแบบสอบถามที่ว่า ครูส่วนใหญ่ไม่เห็นด้วยว่าการวางแผนการเรียนรู้อาจสามารถทำให้ตอบสนองความต้องการของนักเรียนทุกคน ครูไม่เชื่อว่าการวัดสามารถช่วยให้นักเรียนแต่ละคนที่มี

ความแตกต่างกันสามารถพัฒนาไปจนถึงขีดสูงสุด และจากการสัมภาษณ์ครูส่วนใหญ่เห็นว่าการสอน การวัดและการประเมินเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนเกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับสูงและเพื่อเข้าศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นได้ อย่างไรก็ตาม เมื่อต้องอยู่ในสถานศึกษาแบบเรียนรวมครูคาดหวังว่าจะได้รับการฝึกอบรมมากขึ้นเพื่อจะได้ทำงานได้ตามหลักการมากขึ้น และ (5) สิ่งแวดล้อมทางกายภาพ ในข้อนี้พบว่า แม้จะเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม แต่การจัดชั้นเรียนและสิ่งอำนวยความสะดวกอื่นๆ ยังไม่สามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้

สำหรับภาพรวมของประเทศจีน พบว่า การจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมในภาพกว้าง ยังมีอุปสรรคมาก แยกออกได้เป็นอุปสรรคสำคัญดังนี้ (www.hrw.org, 2013)

ประการแรก การเลือกปฏิบัติ แม้ว่ารัฐบาลถูกผูกมัดด้วยกฎหมายนานาชาติว่าด้วยการ ให้เด็กทุกคนสามารถเข้าถึงระบบการศึกษาทั่วไปได้ โดยไม่คำนึงถึงปัจจัยด้านภูมิหลังและ ประสพการณ์สังคม แต่จากข้อมูลพบว่า ยังมีการเลือกปฏิบัติในกลุ่มคนที่ด้อยความสามารถ โดยถูกปฏิเสธมิให้เข้าเรียนในสถานศึกษา โดยมีเหตุผลว่าทั้งครูและสิ่งอำนวยความสะดวกไม่ได้ เตรียมไว้เพื่อกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ประการที่สอง หลักสูตรการผลิตครูที่ยังไม่ตอบสนองการปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษา แบบเรียนรวม

ประการที่สาม บทบาทของครู ในสถานศึกษาแบบเรียนรวมบทบาทและแบบการสอน ของครูต้องถูกปรับเปลี่ยนเพื่อตอบสนองลักษณะเฉพาะของนักเรียนแต่ละคน แต่มีข้อค้นพบว่า ครูไม่ปรับรูปแบบการสอนและปฏิบัติต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในเชิงลบ เมื่อได้รับการร้องขอ ให้จัดการสอนที่ตอบสนองความแตกต่างของนักเรียน

ประการที่สี่ ขาดการฝึกอบรมและงบประมาณสนับสนุน ในแง่หนึ่งแม้ครูกลุ่มหนึ่ง เต็มใจที่จะรับการสอนแบบเรียนรวม แต่ขาดความรู้ความเข้าใจเนื่องจากไม่ได้เข้ารับการอบรม ให้ทำหน้าที่ ประกอบกับงบประมาณของสถานศึกษาไม่เพียงพอ จึงทำให้อัตราร่วมของครูที่ รับผิดชอบแบบเรียนรวมมีประมาณร้อยละ 14 เท่านั้นที่ผ่านการฝึกอบรมการจัดการเรียนการสอน แบบเรียนรวม

ประการที่ห้า ขาดกลไกการประเมินที่เหมาะสมสำหรับนักเรียน ในข้อนี้พบว่าขึ้นอยู่กับ วัฒนธรรมของการสอบแข่งขัน ดังนั้น นักเรียนจึงต้องอยู่ภายใต้กฎเกณฑ์เดียวกันสำหรับการประเมิน

ประการที่หก การเข้าถึงการศึกษาระดับอุดมศึกษามีข้อจำกัด มีนักเรียนจำนวนน้อย ที่จบการศึกษาขั้นพื้นฐานแล้วสามารถเข้าศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาได้ นักเรียนกลุ่มนี้ ด้อยความสามารถทางกายหรือการเรียนรู้ในระดับไม่มากนัก แต่ก็ต้องเผชิญกับปัญหาอีกมาก ในระดับอุดมศึกษาอันเนื่องจากขาดวิธีการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม และประการสุดท้าย อัตรากำลังครูพิเศษเข้าทำงานในสถานศึกษาแบบเรียนรวมยังไม่เพียงพอกับความต้องการ

โดยสรุป ฮ่องกงและมาเก๊าเป็นเขตบริหารพิเศษของสาธารณรัฐประชาชนจีนที่ประสบความสำเร็จในด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม แต่มีใช้ตัวแทนของประเทศ ลักษณะเด่นของทั้ง 2 เมืองเหมือนกับประเทศพัฒนาทั่วไป กล่าวคือ แปรนโยบายลงสู่การปฏิบัติอย่างจริงจัง รับฟังเสียงผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่าย พัฒนาวิธีการจัดการเรียนรวมตามหลักการและกลวิธีสากล สร้างปัจจัยแห่งความสำเร็จที่ประกอบด้วยภาวะผู้นำที่เข้มแข็งของผู้บริหาร มีกลวิธีในการทำงานแบบทีม ในสถานศึกษาโดยยึดเป้าหมายรวมเป็นหลัก นโยบายและระบบสนับสนุนชัดเจน การเข้ามามีส่วนร่วมของผู้ปกครอง และมีหลักสูตรที่ตอบสนองความแตกต่าง และใช้ whole school approach สำหรับอุปสรรคของการทำงาน ได้แก่ ยังมีการเลือกปฏิบัติ หลักสูตรการผลิตครูยังไม่ตอบสนองการปฏิบัติงานจริง บทบาทของครูยังไม่ตอบสนองการเรียนรวม ขาดการฝึกอบรมและงบประมาณสนับสนุน ขาดกลไกการประเมินที่เหมาะสมสำหรับประเมินนักเรียน และการเข้าถึงการศึกษา ระดับอุดมศึกษามีข้อจำกัด

บทที่ 5

ผลการศึกษารจัดการสถานศึกษาขั้นพื้นฐานแบบทั่วถึงและเท่าเทียม ของประเทศไทยและข้อเสนอเชิงนโยบาย

ในบทนี้เป็นการนำเสนอผลการศึกษาของประเทศไทยและต่อบัตถุประสงค์การวิจัยข้อ 2 คือ ข้อเสนอเชิงนโยบายของการจัดการศึกษาแบบเท่าเทียมและทั่วถึงในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย

การจัดการเรียนรวมในประเทศไทย

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทยในปัจจุบันมีพัฒนาการที่เกี่ยวข้องเนื่องกับการรับรองปฏิญญาและข้อตกลงต่างๆ ที่ได้ทำกับองค์การสหประชาชาติ ยูเนสโก และองค์การระดับนานาชาติต่างๆ ดังปรากฏในบทที่ 2 นโยบายและการปฏิบัติจำนวนหนึ่งจึงเป็นไปตามพันธะสัญญาที่ประเทศไทยได้ลงนามไว้ แต่ยังมีนโยบายและการปฏิบัติอีกจำนวนหนึ่งที่ประเทศไทยได้ดำเนินการประเมินผล พร้อมทั้งปรับปรุงให้เหมาะสมกับบริบทของประเทศที่ทำให้เห็นสภาพความสำเร็จและปัจจัยที่เป็นอุปสรรค ซึ่งสามารถนำไปเป็นแนวทางการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศไทย

การจัดการศึกษาแบบรวมของประเทศไทยปรากฏในระบบการศึกษามาเป็นเวลาหลายทศวรรษแล้ว อาจกล่าวได้ว่าจากผลของปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชนใน พ.ศ. 2491 เป็นต้นมา ทำให้กระทรวงศึกษาธิการคำนึงถึงสิทธิมนุษยชนของคนที่พิการว่าควรได้รับโอกาสทางการศึกษา และการอยู่ร่วมกันอย่างเท่าเทียมในสังคม ซึ่งหมายความรวมถึงการเปิดโอกาสให้เด็กพิการได้เรียนร่วมกับเด็กทั่วไปในสถานศึกษาปกติให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ดังนั้น ใน พ.ศ. 2500 จึงได้มีการทดลองดำเนินการตามแนวคิดนี้ที่สถานศึกษาในกรุงเทพฯ 7 แห่ง คือ โรงเรียนพญาไท โรงเรียนวัดชนะสงคราม โรงเรียนวัดพญาไย โรงเรียนวัดหนัง โรงเรียนวัดนิมมานรดี โรงเรียนสามเสนนอก และโรงเรียนวัดชัยชนะสงคราม (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ก)

หลังจากนั้นการนำเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนในสถานศึกษาทั่วไปมีจำนวนเพิ่มมากขึ้น และไม่เพียงแต่ปฏิบัติในสถานศึกษาสังกัดกระทรวงศึกษาธิการเท่านั้น สถานศึกษาในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เช่น สถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครได้เริ่มจัดการศึกษาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไปตั้งแต่ พ.ศ. 2534 และริเริ่มโครงการ

โรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม ใน พ.ศ. 2542 กับสถานศึกษา 51 แห่ง ซึ่งเพิ่มจำนวนขึ้นทุกปี (สุรศักดิ์ เรือนงาม, 2555) นอกจากนี้ ยังมีโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์และโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ ซึ่งเป็นโรงเรียนประจำที่จัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในด้านสังคม วัฒนธรรม และเศรษฐกิจ โดยอยู่ในความรับผิดชอบของสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษในปัจจุบัน เพื่อให้การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทุกกลุ่มเป็นไปในทิศทางเดียวกัน และเพื่อสื่อให้เห็นปรัชญาและนโยบายการจัดการศึกษาปัจจุบัน ที่ให้ความสำคัญต่อความทั่วถึงและเท่าเทียม กระทรวงศึกษาธิการจึงใช้คำว่า “การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม” ดังปรากฏในพระราชบัญญัติการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 อย่างไรก็ตาม การดำเนินงานจัดการเรียนรวมของสถานศึกษาทุกประเภทดังกล่าวข้างต้นพื้นฐานมีกฎหมาย แผน และนโยบายสำคัญมารองรับดังนี้

1.1 กฎหมาย แผน และนโยบายที่เกี่ยวข้อง

ในที่นี้จะทบทวนกฎหมายและแผนเป็น 2 ระยะ คือ ในระยะแรกที่ส่งผลต่อการจัดการเรียนรวมจากในอดีตจนถึงปัจจุบันและยังมีผลอยู่ และระยะที่สองซึ่งมีผลต่อการปรับเปลี่ยนวิธีการในการจัดการเรียนรวม ส่วนใหญ่มีผลบังคับใช้ตั้งแต่ พ.ศ. 2560 เป็นต้นไป โดยมีสาระและหลักการดังนี้

1.1.1 กฎหมาย แผน และนโยบายที่เป็นที่มาของการจัดการเรียนรวมในรัฐธรรมนูญฉบับปี พ.ศ. 2540 และ พ.ศ. 2550 ได้ย้ำความสำคัญของความเท่าเทียมกันของทุกคนซึ่งมีผลต่อการร่างกฎหมายที่ให้ความสำคัญต่อการศึกษาที่เท่าเทียมกันของคนไทยซึ่งเสนอโดยกระทรวงศึกษาธิการและกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ ดังต่อไปนี้

(1) พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ในหมวด 1 บททั่วไป กระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดความมุ่งหมายและหลักการที่ต้องจัดการศึกษาสำหรับคนไทยทุกคนให้ได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่า 12 ปีโดยไม่เสียค่าใช้จ่าย ในหมวด 2 เป็นส่วนที่ว่าด้วยคนพิการทุกประเภท โดยเฉพาะสิทธิและหน้าที่ทางการศึกษา โดยในมาตรา 10 วรรคสอง กำหนดว่า “การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสารและการเรียนรู้ หรือมีร่างกายพิการหรือทุพพลภาพ หรือบุคคลที่ไม่สามารถพึ่งตนเองได้ หรือไม่มีผู้ดูแล หรือด้อยโอกาส ต้องจัดให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษ” นอกจากนี้ในวรรคสามได้ระบุว่า “การศึกษาสำหรับคนพิการในวรรคสอง ให้จัดตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการโดยไม่เสียค่าใช้จ่าย และให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามหลักเกณฑ์และวิธีการที่กำหนดในกฎกระทรวง” (ราชกิจจานุเบกษา, เล่มที่ 116, 2542)

(2) พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2550 กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ พระราชบัญญัติฉบับนี้ปรับปรุงมาจากฉบับ พ.ศ. 2534 มีการกำหนดบทบัญญัติเกี่ยวกับสิทธิประโยชน์และความคุ้มครองคนพิการเพื่อมิให้มีการเลือกปฏิบัติโดยไม่เป็นธรรมเพราะเหตุสภาพทางกายหรือสุขภาพ รวมทั้งให้คนพิการมีสิทธิ

ได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก อันเป็นสาธารณะและความช่วยเหลืออื่นจากรัฐ ตลอดจนให้รัฐต้องสงเคราะห์คนพิการให้มีคุณภาพชีวิตที่ดีและพึ่งตนเองได้

แนวคิดสำคัญ คือ การส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิต หมายความว่า การฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ การจัดสวัสดิการ การส่งเสริมและพิทักษ์สิทธิ การสนับสนุนให้คนพิการสามารถดำรงชีวิตอย่างอิสระ มีศักดิ์ศรีแห่งความเป็นมนุษย์และเสมอภาคกับบุคคลทั่วไป มีส่วนร่วมทางสังคมอย่างเต็มที่ รวมทั้งมีสิทธิเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้จากสิ่งอำนวยความสะดวกอันเป็นสาธารณะ ตลอดจนสวัสดิการและความช่วยเหลืออื่นจากรัฐ

นอกจากข้อกำหนดต่างๆ ดังกล่าวที่กระทรวงศึกษาธิการจะต้องนำมาปฏิบัติแล้ว ยังมีส่วนที่เกี่ยวกับการศึกษา คือ การจัดการศึกษาของคนพิการอาจจัดในสถานศึกษาเฉพาะหรือในสถานศึกษาทั่วไป หรือการศึกษาทางเลือก หรือการศึกษานอกระบบ โดยให้หน่วยงานที่รับผิดชอบเกี่ยวกับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามความเหมาะสม (ราชกิจจานุเบกษา, เล่มที่ 124, 2550)

(3) พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 กระทรวงศึกษาธิการ พระราชบัญญัตินี้ให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาเพื่อคนพิการ ด้วยเหตุผลที่ว่า การจัดการศึกษาสำหรับคนพิการมีลักษณะเฉพาะ แตกต่างจากการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลทั่วไป จึงจำเป็นต้องจัดให้คนพิการมีสิทธิและโอกาสได้รับการบริการและความช่วยเหลือทางการศึกษาเป็นพิเศษ ตั้งแต่แรกเกิดหรือเมื่อพบความพิการ โดยในมาตรา 3 นิยามว่า “คนพิการ” หมายถึง “บุคคลซึ่งมีข้อจำกัดในการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคม เนื่องจากมีความบกพร่องทางการเห็น การได้ยิน การเคลื่อนไหว การสื่อสาร จิตใจ อารมณ์ พฤติกรรม สติปัญญา การเรียนรู้ หรือความบกพร่องอื่นใด ประกอบกับมีอุปสรรคในด้านต่างๆ และมีความต้องการจำเป็นพิเศษทางการศึกษาที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือด้านหนึ่งด้านใด เพื่อให้สามารถปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคมได้อย่างบุคคลทั่วไป”

ในกฎหมายฉบับนี้ได้ระบุถึงองค์ประกอบอื่นๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาไว้ในมาตรา 3 เช่น แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก ศูนย์การศึกษาพิเศษ องค์การคนพิการแต่ละประเภท โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ได้กำหนดนิยามของ คำว่า “การเรียนรวม” ไว้ว่าเป็น “การจัดให้คนพิการได้เข้าศึกษาในระบบการศึกษาทั่วไป ทุกระดับ และหลากหลายรูปแบบ รวมถึงการจัดการศึกษาให้สามารถรองรับการเรียนการสอนสำหรับคนทุกกลุ่มรวมทั้งคนพิการ” โดยในมาตรา 5 กำหนดว่า คนพิการมีสิทธิทางการศึกษา ดังนี้คือ (1) ได้รับการศึกษาโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการจนตลอดชีวิต พร้อมทั้งได้รับเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา (2) เลือกบริการทางการศึกษา สถานศึกษา ระบบ และรูปแบบการศึกษา โดยคำนึงถึงความสามารถ ความสนใจ ความถนัด และความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคลนั้น (3) ได้รับการศึกษาที่มีมาตรฐานและการประกันคุณภาพการศึกษา รวมทั้งการจัดหลักสูตร กระบวนการเรียนรู้ การทดสอบทางการศึกษาที่เหมาะสม

สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการแต่ละประเภทและบุคคล นอกจากนี้ในมาตรา 8 วรรคห้า มีข้อความสำคัญที่กำหนดว่า หากสถานศึกษาใดปฏิเสธไม่รับคนพิการเข้าศึกษา ให้ถือเป็นการเลือกปฏิบัติโดยไม่เป็นธรรมตามกฎหมาย

เนื้อหาส่วนหนึ่งในกฎหมายฉบับนี้แสดงให้เห็นว่า ประเทศไทยให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาให้กับคนพิการ โดยพิจารณาว่าการดำเนินการจะต้องเกิดจากความร่วมมือของหลายฝ่าย ดังในมาตรา 11 กำหนดให้มีคณะกรรมการส่งเสริมการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการที่ประกอบด้วยรัฐมนตรีว่าการกระทรวงศึกษาธิการเป็นประธาน โดยมีข้าราชการระดับสูงของทั้งกระทรวงศึกษาธิการ กระทรวงมหาดไทย กระทรวงสาธารณสุข และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น นอกจากนี้ในมาตรา 21 กำหนดให้มีกองทุนส่งเสริมและพัฒนากิจการศึกษาศาสนาสำหรับคนพิการ โดยกองทุนนี้จะมีรายได้จากแหล่งต่างๆ เช่น เงินอุดหนุนจากรัฐบาล จากองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จากการจัดกิจกรรม เงินหรือทรัพย์สินที่มีผู้บริจาค และรายได้บางส่วนจากภาษี เป็นต้น (ราชกิจจานุเบกษา เล่มที่ 125, 2551)

กฎหมายฉบับนี้มีคำสำคัญที่ปัจจุบันใช้เป็นหลักการดำเนินงาน คือ การเรียนรวม และนิยามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล กองทุนการศึกษาสำหรับคนพิการ ศูนย์การศึกษาพิเศษ และคณะกรรมการส่งเสริมการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ

(4) แผนพัฒนากิจการศึกษาศาสนาสำหรับคนพิการ ระยะ 5 ปี (พ.ศ. 2555–2559) ของกระทรวงศึกษาธิการ เพื่อให้การจัดการศึกษาศาสนาสำหรับคนพิการเป็นไปด้วยดีและมีความต่อเนื่อง กระทรวงศึกษาธิการจัดทำแผนพัฒนากิจการศึกษาศาสนาสำหรับคนพิการ เพื่อให้หน่วยปฏิบัตินำไปเป็นแนวทางการพัฒนางานในขอบข่ายหน้าที่ของตน แผนนี้ได้กำหนดวิสัยทัศน์ว่า “นักเรียนพิการต้องได้รับการศึกษาตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ ทัวถึง และเสมอภาค” ซึ่งจะเห็นได้ว่าวิสัยทัศน์นี้สอดคล้องกับแนวคิดหลักที่มาจากเป้าหมายการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Sustainable Development Goals: SDGs) ขององค์การสหประชาชาติ แผนของกระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดพันธกิจไว้ 4 ประการ คือ (1) สร้างโอกาสให้นักเรียนพิการได้รับการศึกษาอย่างทั่วถึงและเสมอภาค (2) จัดการศึกษาศาสนาสำหรับนักเรียนพิการอย่างมีคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของแต่ละประเภทความพิการในทุกระบบและทุกรูปแบบการศึกษา (3) ส่งเสริมสนับสนุนให้ทุกภาคส่วนมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาศาสนาสำหรับนักเรียนพิการ และ (4) พัฒนาคุณภาพการบริหารจัดการศึกษาศาสนาสำหรับนักเรียนพิการ

ทั้งนี้ เพื่อให้วิสัยทัศน์และพันธกิจดังกล่าวประสบความสำเร็จ แผนนี้ได้กำหนดยุทธศาสตร์การทำงานไว้ดังนี้ (1) เพิ่มโอกาสให้นักเรียนพิการได้รับการศึกษาอย่างทั่วถึงและเสมอภาค (2) วิจัยและพัฒนาหลักสูตร กระบวนการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผลให้เหมาะสมกับนักเรียนพิการ (3) พัฒนาคณาจารย์และบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาศาสนาสำหรับนักเรียนพิการ (4) พัฒนาคณาจารย์สถานศึกษาและแหล่งเรียนรู้สำหรับนักเรียนพิการ (5) ส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาศาสนาสำหรับนักเรียนพิการ (6) พัฒนาระบบการบริหารและกลไกในการจัดการศึกษาศาสนาสำหรับนักเรียนพิการ (7) ปฏิรูประบบการเงิน การคลัง และงบประมาณเพื่อการศึกษาสำหรับนักเรียนพิการ

1.2 กฎหมาย แผน และนโยบายที่เป็นแนวทางการดำเนินงานในอนาคต

นอกจากการปฏิบัติตามกฎหมาย แผน และนโยบายที่กำหนดไว้ตามหัวข้อ 1.1 แล้ว กระทรวงศึกษาธิการและหน่วยงานในสังกัดที่มีหน้าที่ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมต้องนำแนวทางต่างๆ ที่กำหนดในกฎหมาย แผน และนโยบายที่เริ่มมีผลบังคับใช้ตั้งแต่ พ.ศ. 2560 ไปสู่การปฏิบัติที่สำคัญมีดังนี้

1.2.1 รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560 ในรัฐธรรมนูญฉบับ พ.ศ. 2560 มีหลายมาตราที่ส่งผลต่อการดำเนินงานการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม กล่าวคือ ในมาตรา 4 ระบุว่า ศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ สิทธิ เสรีภาพ และความเสมอภาคของบุคคลย่อมได้รับความคุ้มครอง ปวงชนชาวไทยย่อมได้รับความคุ้มครองตามรัฐธรรมนูญเสมอกัน โดยได้ขยายความในมาตรา 27 ว่า บุคคลย่อมเสมอกันในกฎหมาย มีสิทธิและเสรีภาพและได้รับความคุ้มครองตามกฎหมายเท่าเทียมกัน ชายและหญิงมีสิทธิเท่าเทียมกัน การเลือกปฏิบัติโดยไม่เป็นธรรมต่อบุคคล ไม่ว่าด้วยเหตุความแตกต่างในเรื่องถิ่นกำเนิด เชื้อชาติ ภาษา เพศ อายุ ความพิการ สภาพทางกายหรือสุขภาพ สถานะของบุคคล ฐานะทางเศรษฐกิจหรือสังคม ความเชื่อทางศาสนา การศึกษาอบรม หรือความคิดเห็นทางการเมืองอันไม่ขัดต่อบทบัญญัติแห่งรัฐธรรมนูญหรือเหตุอื่นใด จะกระทำมิได้

ในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการศึกษามีกำหนดในมาตรา 54 ว่ารัฐต้องจัดให้เด็กทุกคนได้รับการศึกษาเป็นเวลาสิบสองปี ตั้งแต่ก่อนวัยเรียนจนจบการศึกษาภาคบังคับอย่างมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย ให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นและภาคเอกชนเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาด้วย รัฐต้องจัดให้ประชาชนได้รับการศึกษาตามความต้องการในระบบต่างๆ รวมทั้งส่งเสริมให้มีการเรียนรู้ตลอดชีวิต และจัดให้มีการร่วมมือกันระหว่างรัฐ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และภาคเอกชนในการจัดการศึกษาทุกระดับ โดยรัฐมีหน้าที่ดำเนินการกำกับ ส่งเสริม และสนับสนุน ให้การจัดการศึกษาดังกล่าวมีคุณภาพและได้มาตรฐานสากล ทั้งนี้ ตามกฎหมายว่าด้วยการศึกษา แห่งชาติ ซึ่งอย่างน้อยต้องมีบทบัญญัติเกี่ยวกับการจัดทำแผนการศึกษาแห่งชาติ และการดำเนินการ และตรวจสอบให้เป็นไปตามแผนการศึกษาแห่งชาติด้วย (ราชกิจจานุเบกษา, เล่มที่ 134, 2560)

1.2.2 แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 ในแผนการศึกษาแห่งชาติระยะ 20 ปี พ.ศ. 2560-2579 กำหนดวิสัยทัศน์ไว้ว่า “คนไทยทุกคนได้รับการศึกษาและเรียนรู้ตลอดชีวิต อย่างมีคุณภาพ ดำรงชีวิตอย่างเป็นสุข สอดคล้องกับหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงและการเปลี่ยนแปลงของโลกศตวรรษที่ 21” ดังนั้น การจัดการศึกษาจึงต้องจัดให้กับผู้เรียนทุกกลุ่ม เป้าหมาย ไม่ว่าจะเป็นผู้เรียนกลุ่มปกติ กลุ่มด้อยโอกาสที่มีความยากลำบากและขาดโอกาสเนื่องด้วยสภาวะทางเศรษฐกิจและภูมิสังคม กลุ่มที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ หมายถึง กลุ่มผู้มีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา สังคม อารมณ์ การสื่อสาร และการเรียนรู้ หรือร่างกายพิการ หรือทุพพลภาพ รวมทั้งบุคคลซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้หรือไม่มีผู้ดูแล ทั้งนี้ แผนนี้ได้ทบทวนการดำเนินงานในด้านนี้ในระยะ 8 ปีที่ผ่านมา (พ.ศ. 2552-2559) และพบว่า เด็กด้อยโอกาสและผู้มีความต้องการพิเศษมีโอกาสดำเนินการศึกษาระดับสูงขึ้นไป แต่ยังไม่ครบทุกคนและมีปัญหาการออกกลางคัน

ในแผนฉบับนี้มียุทธศาสตร์ที่สัมพันธ์กับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม คือ ยุทธศาสตร์ที่ 4 “การสร้างโอกาสความเสมอภาคและความเท่าเทียมทางการศึกษา” เป้าหมายของการเข้าถึงการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการพัฒนาสมรรถภาพหรือบริการการศึกษาที่เหมาะสม ตัวบ่งชี้ที่กำหนดไว้ในแผน คือ ร้อยละของเด็กในวัยเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับการศึกษาเต็มตามศักยภาพเพิ่มขึ้น โดยจำแนกตามประเภทของความต้องการพิเศษ นอกจากนี้ แผนฉบับนี้ได้กำหนดแผนงานและโครงการสำคัญเร่งด่วนที่จะต้องดำเนินการระหว่าง พ.ศ. 2560-2561 จำนวน 2 โครงการ คือ โครงการคัดกรองและพัฒนา ศักยภาพของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และโครงการจัดทำฐานข้อมูลรายบุคคลทุกช่วงวัย ทั้งด้านสาธารณสุข สังคม ภูมิสารสนเทศ แรงงาน และการศึกษา (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)

สำหรับการศึกษาแบบเรียนรวมในแผนฉบับนี้ เป็นเสมือนสิ่งเชื่อมโยงการเข้าถึง การศึกษาอย่างเท่าเทียมในทุกประการของการจัดการศึกษากับการเรียนรู้อย่างมีคุณภาพที่จัดให้ ตลอดชีวิตของผู้เรียน เป็นบรรทัดฐานทางยุทธศาสตร์ในการนำผู้เรียนหลากหลายประเภทไปสู่ การเรียนรู้และพัฒนาทักษะอย่างมีคุณภาพตลอดชีวิต (<http://www.moe.go.th>)

1.2.3 แผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560–2564) กระทรวงศึกษาธิการได้นำวาระการพัฒนานี้สู่การปฏิบัติในแผนพัฒนาการศึกษาฉบับนี้ โดยกำหนด พันธกิจข้อที่ 2 ไว้ว่า “เสริมสร้างโอกาสเข้าถึงบริการทางการศึกษาของประชาชนอย่างทั่วถึงเท่าเทียม” ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมปรากฏใน 2 ยุทธศาสตร์ คือ

ยุทธศาสตร์ข้อที่ 4 การขยายโอกาสการเข้าถึงบริการทางการศึกษาและการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต ที่มุ่งหวังให้การบริการการศึกษาแก่ผู้เรียนทุกกลุ่มทุกวัยในระดับที่เหมาะสมกับสภาพบริบทและสภาพพื้นที่ ซึ่งตอบสนองการพัฒนาในด้านการเข้าถึงการให้บริการและด้านความเท่าเทียม โดยมีกลยุทธ์ ดังนี้ (1) ประกันโอกาสการเข้าถึงบริการทางการศึกษา ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานให้แก่ผู้เรียนในทุกพื้นที่ ครอบคลุมถึงคนพิการ ผู้ด้อยโอกาส และผู้มีความต้องการพิเศษ (2) ส่งเสริมการจัดการศึกษานอกระบบและการเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความสนใจและวิถีชีวิตของผู้เรียนทุกกลุ่มเป้าหมาย (3) เร่งสร้างความเข้มแข็งของระบบการเทียบโอนความรู้และประสบการณ์ให้เกิดผลเป็นรูปธรรมอย่างกว้างขวาง (4) จัดหาทุนและแหล่งทุนทางการศึกษา (5) เร่งพัฒนาแหล่งเรียนรู้ที่เอื้อต่อการศึกษาและการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ มีความหลากหลาย และสามารถให้บริการได้อย่างทั่วถึง

ยุทธศาสตร์ข้อที่ 5 ส่งเสริมและพัฒนาระบบเทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อการศึกษา โดยมีกลยุทธ์ ดังนี้ (1) พัฒนาระบบเครือข่ายเทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อการศึกษาและการบริหารจัดการ ที่ทันสมัยและไม่ซ้ำซ้อน ให้ผู้รับบริการสามารถเข้าถึงได้อย่างทั่วถึงและมีประสิทธิภาพ (2) พัฒนาระบบการจัดทำระบบฐานข้อมูลกลางทางการศึกษาของประเทศ ระบบการรายงานผลของฐานข้อมูล โดยเชื่อมโยงข้อมูลการศึกษาทุกระดับ/ประเภทการศึกษาให้เป็นเอกภาพ เป็นปัจจุบัน และมี

มาตรฐานเดียวกัน (3) ผลิตและพัฒนาโปรแกรมประยุกต์ หรือสื่อการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ ให้ผู้เรียน สถานศึกษา และหน่วยงานทางการศึกษาทุกระดับ/ประเภทการศึกษา นำมาใช้เพิ่มคุณภาพ การเรียนรู้อย่างเป็นระบบ และ (4) จัดหาอุปกรณ์/ทรัพยากรพื้นฐานด้านเทคโนโลยีสารสนเทศ ให้กับผู้เรียนอย่างเพียงพอ ทัวถึง และเหมาะสมกับการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองอย่างต่อเนื่อง (<http://www.moe.go.th>)

1.2.4 แผนพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแห่งชาติ ฉบับที่ 5 พ.ศ. 2560–2564 แผนพัฒนา ฉบับนี้ได้กำหนดยุทธศาสตร์แห่งความเท่าเทียม 5 ยุทธศาสตร์ ดังนี้ ยุทธศาสตร์ที่ 1 เสริมพลัง คนพิการและองค์กรด้านคนพิการให้มีศักยภาพและความเข้มแข็ง (empowerment) ยุทธศาสตร์ที่ 2 พัฒนาคูณาการบริหารจัดการ ขจัดการเลือกปฏิบัติ เพื่อให้คนพิการเข้าถึงสิทธิได้จริง (quality management) ยุทธศาสตร์ที่ 3 เสริมสร้างความเข้าใจและเจตคติเชิงสร้างสรรค์ต่อคนพิการและ ความพิการ (understanding) ยุทธศาสตร์ที่ 4 สร้างสภาพแวดล้อมและบริการสาธารณะที่ทุกคน เข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้ (accessibility) และยุทธศาสตร์ที่ 5 ส่งเสริมการบูรณาการเครือข่ายและ สร้างการมีส่วนร่วมเพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการอย่างยั่งยืน (linkage)

ทั้งนี้ จะเห็นได้ว่าแผนพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแห่งชาติฉบับนี้มีความสอดคล้อง และเชื่อมโยงกับกรอบยุทธศาสตร์ชาติระยะ 20 ปี (พ.ศ. 2560-2579) โดยเฉพาะในยุทธศาสตร์ที่ 3 การพัฒนาและเสริมสร้างศักยภาพคน และยุทธศาสตร์ที่ 4 การสร้างโอกาส ความเสมอภาคและ เท่าเทียมในสังคม รวมถึงมีความสอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 พ.ศ. 2560-2564 ในยุทธศาสตร์ที่ 1 การเสริมสร้างและพัฒนาศักยภาพทุนมนุษย์ และยุทธศาสตร์ที่ 2 การสร้างความเป็นธรรมและลดความเหลื่อมล้ำในสังคม (<http://thainews.prd.go.th/>)

โดยสรุป กฎหมายและแผนพัฒนาที่สถานศึกษาจะต้องยึดถือเป็นหลักในการ ดำเนินงานนั้นจะต้องพิจารณาทั้งในส่วนที่เป็นของกระทรวงศึกษาธิการและองค์กรที่เกี่ยวข้อง กับการศึกษา และในส่วนที่อยู่ในความรับผิดชอบของกระทรวงอื่นๆ เช่น กระทรวงสาธารณสุข ในเรื่องการระบุและพัฒนาสมรรถภาพคนพิการ กระทรวงการพัฒนาสังคมฯ ในเรื่องการช่วยเหลือ และสวัสดิการของคนพิการ รวมทั้งกระทรวงแรงงานที่มีส่วนในการพัฒนาคนพิการสู่อาชีพที่เหมาะสม เป็นต้น

1.3 หน่วยงานที่รับผิดชอบการจัดการเรียนรวมของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ลักษณะของการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้นมีแนวทางการจัด 4 ประเภท คือ การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน การจัดการศึกษาโดย สถานศึกษาพิเศษ เช่น สถานศึกษาสำหรับคนตาบอด สถานศึกษาสำหรับคนปัญญาอ่อน การจัด การศึกษานอกระบบโดยศูนย์การศึกษา การจัดการศึกษาลักษณะพิเศษสำหรับเด็กพิการใน โรงพยาบาล หรือศูนย์การศึกษาพิเศษ สำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมนั้นเป็นการจัดการศึกษา ในระดับปฐมวัย ประถมศึกษา และมัธยมศึกษา โดยจัดให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม กับเด็กทั่วไปในสถานศึกษาระดับประถมศึกษาและสถานศึกษาระดับมัธยมศึกษาในสังกัดสำนักงาน

คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) และมีหน่วยงานที่รับผิดชอบ คือ สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา โดยแต่ละหน่วยงานดังกล่าวมีขอบเขตความรับผิดชอบดังนี้

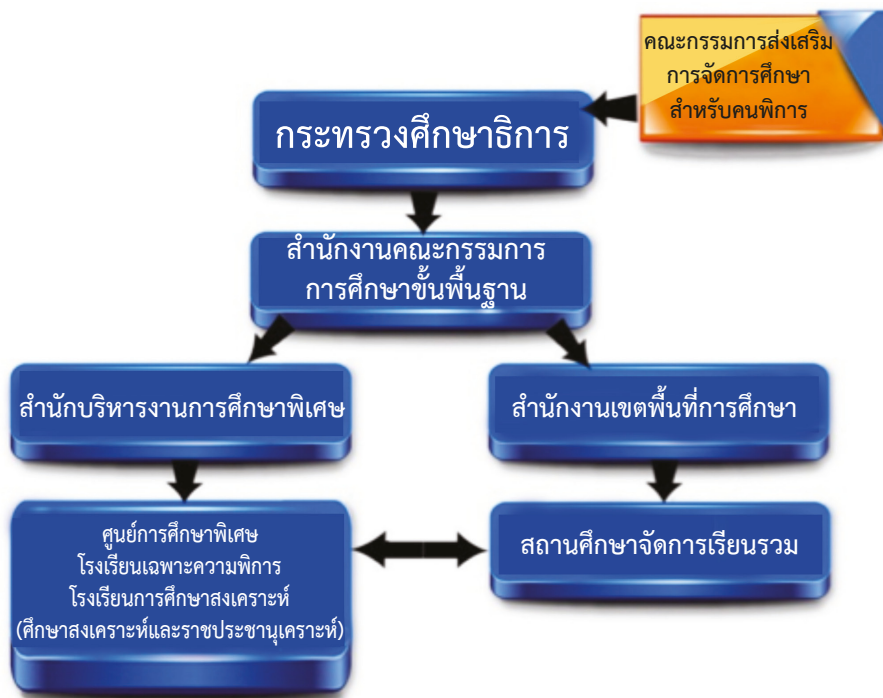
1.3.1 สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำนักบริหารงานฯ นี้มีหน้าที่รับผิดชอบการจัดการศึกษาให้แก่คนพิการและผู้ด้อยโอกาส โดยมีสถานศึกษาในความดูแล 3 กลุ่ม คือ สถานศึกษาเฉพาะความพิการ 46 แห่ง ศูนย์การศึกษาพิเศษเพื่อพัฒนาสมรรถภาพเด็กพิการในเขตการศึกษา 13 แห่ง และศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัด 64 แห่ง โรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ 51 แห่ง และโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 44 แห่ง นอกจากนี้ สำนักบริหารงานฯ ยังมีหน้าที่ตั้งระบุไว้ในมาตรา 18 แห่งพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ว่า ให้สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานทำหน้าที่ดังนี้ คือ (1) ส่งเสริม สนับสนุน และประสานความร่วมมือในการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการในสถานศึกษา รวมทั้งประเมินและรายงานผลต่อคณะกรรมการส่งเสริมการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2) สนับสนุนให้เขตพื้นที่การศึกษาจัดการเรียนรวมแก่คนพิการในเขตพื้นที่รับผิดชอบอย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ (3) วิจัยและพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนและการเรียนรู้ของคนพิการ (4) ผลิต วิจัย และพัฒนาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกเพื่อการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (5) ดำเนินการเกี่ยวกับการจัดสรรเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก (6) ดำเนินการเกี่ยวกับงานธุรการของกองทุนคนพิการ (7) ส่งเสริม สนับสนุนให้หน่วยงานทางการศึกษาสามารถผลิตและพัฒนาเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก (8) ประสาน ส่งเสริม สนับสนุน การจัดการศึกษาของสถานศึกษาเอกชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น รวมทั้งบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันอื่นที่จัดการศึกษาสำหรับคนพิการ และ (9) ประสานและส่งเสริมองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นให้สามารถจัดการศึกษาสำหรับคนพิการให้สอดคล้องกับนโยบายและมาตรฐานการศึกษา โดยมีกลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษาในศูนย์การศึกษาพิเศษและเรียนรวมเป็นองค์กรรับผิดชอบ (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ข) โดยที่ศูนย์การศึกษาพิเศษเป็นหน่วยงานที่ให้ความช่วยเหลือระยะเริ่มแรก และจัดให้มีการดำเนินการส่งต่อหรือเปลี่ยนผ่าน โดยร่วมมือกับหน่วยงานและสถานศึกษาระดับพื้นฐาน

1.3.2 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ (2551) มาตรา 19 กำหนดให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามีหน้าที่ดำเนินการจัดการศึกษา โดยเฉพาะการจัดการเรียนรวม การนิเทศ กำกับ ติดตาม เพื่อให้คนพิการได้รับการศึกษาอย่างทั่วถึงและมีคุณภาพตามที่กฎหมายกำหนด (ราชกิจจานุเบกษา, 2551)

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาและมัธยมศึกษาที่มีหน้าที่รับผิดชอบดูแลสถานศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในด้านการบริหารงานบุคคล งบประมาณ วิชาการและหลักสูตร การประเมินคุณภาพ และได้กำหนดให้หน่วยงานภายใน “กลุ่มส่งเสริมการจัดการศึกษา” มีอำนาจหน้าที่ในการ “ส่งเสริมการจัดการศึกษาสำหรับผู้พิการ ผู้ด้อยโอกาส และผู้มีความสามารถพิเศษ”

ในระยะแรก สพฐ. ได้ประสานกับสถานศึกษาในสังกัดให้จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม โดยในปีการศึกษา 2547 มีสถานศึกษาที่เปิดการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมจำนวน 390 แห่ง กระจายครอบคลุมทุกจังหวัด โดยแต่ละจังหวัดจะพิจารณาให้มีการเปิดสถานศึกษาใน 2 อำเภอ อำเภอละ 1 แห่ง สถานศึกษาในกลุ่มนี้ถือว่าอยู่ใน “โครงการสถานศึกษาแกนนำจัดการเรียนร่วม” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบ วิธีการ และการบริหารจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมที่มี เด็กพิการเรียนรวมกับเด็กทั่วไป (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557) ต่อมาในปีการศึกษา 2548 เพิ่มจำนวนเป็น 2,000 สถานศึกษาครอบคลุมทุกอำเภอ โดยให้เปิดการเรียนร่วมอำเภอละ 1-2 สถานศึกษาตามความพร้อม ต่อมา สพฐ. ได้จัดทำ “โครงการโรงเรียนนาร่องการจัดการเรียนรวม” และขยายไปสู่สถานศึกษาทั่วประเทศ จากสถิติปีการศึกษา 2557 มีสถานศึกษาที่จัดการเรียนรวม จำนวน 18,370 สถานศึกษา (จาตุรงค์ เจริญนำ, 2558) โดยมีจุดมุ่งหมายให้นักเรียนได้รับสิทธิและ โอกาสทางการศึกษาอย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ ครูและบุคลากรทางการศึกษามีความรู้ ความสามารถ และทักษะในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนพิการ และสถานศึกษาสามารถจัดการศึกษาสำหรับ นักเรียนพิการเรียนร่วมได้อย่างมีประสิทธิภาพ (สถาบันราชานุกูล, 2557)

จากการศึกษาหน้าที่ความรับผิดชอบของฝ่ายต่างๆ ที่สนับสนุนและดูแลการจัดการเรียนรวมของสถานศึกษาในสังกัด สพฐ. สามารถสรุปได้ดังแผนภาพที่ 5.1



แผนภาพที่ 5.1 การจัดการศึกษาเพื่อตอบสนองความต้องการที่แตกต่างกัน
ของเด็กและเยาวชนไทย

จากภาพที่นำเสนอจะเห็นว่าการทำงานของสถานศึกษามีหน่วยงานหลักที่อำนวยความสะดวกและร่วมมือดูแลรับผิดชอบคือ สพฐ. โดยมีสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษและสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาในระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษา จากการศึกษาเอกสาร พบว่าในทางปฏิบัติสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาจะดูแลรับผิดชอบสถานศึกษาที่จัดการเรียนรวมที่เน้นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ 11 ประเภท ซึ่งส่วนใหญ่เป็นความต้องการด้านร่างกาย จิตใจ และสติปัญญา ในขณะที่สำนักบริหารงานฯ ดูแลรับผิดชอบโดยตรงต่อโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์และโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ ที่นักเรียนส่วนใหญ่เป็นเด็กที่ขาดโอกาสทางการศึกษาจากปัญหาสังคมและเศรษฐกิจ และจัดเป็นโรงเรียนประจำ

1.4 การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในการปฏิรูปประเทศด้านการศึกษา

สำหรับแนวโน้มในอนาคตของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมปรากฏในข้อเสนอและร่างกฎหมายเกี่ยวกับแผนและการปฏิรูปประเทศด้านการศึกษา (สำนักงานเลขาธิการวุฒิสภา, 2559) โดยได้สังเขปสาระที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ดังนี้

1.4.1 นโยบายและแนวทาง เนื่องจากการศึกษาเป็นพื้นฐานของความก้าวหน้าอย่างยั่งยืน ดังนั้น จึงต้องลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาและยกระดับการศึกษา โดยปฏิรูปอย่างเร่งด่วนทั้งในด้านการเรียนรู้ การกระจายอำนาจ และกฎหมาย

1.4.2 ยุทธศาสตร์การปฏิรูป ในข้อที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ ยุทธศาสตร์กลุ่ม “เพิ่ม” ในข้อ 10 การกระจายโอกาสและการมีส่วนร่วมทางการศึกษา

1.4.3 ระยะเวลาดำเนินการและผลลัพธ์ที่คาดหวัง ในการปรับปรุงการเรียนการสอนทุกระดับเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเรียนได้ตามความถนัด ต้องมีการปรับปรุงโครงสร้างที่เกี่ยวข้องให้สอดคล้องกันทั้งในระดับชาติและระดับพื้นที่ และการปรับปรุงด้านการวิจัยและแหล่งเรียนรู้ด้วยการปรับระบบวิจัย นิเทศ ติดตาม สิ่งอำนวยความสะดวก เทคโนโลยี สื่อและแหล่งเรียนรู้ และการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน

1.4.4 ตัวบ่งชี้ผลการดำเนินการ ข้อ (3) คือ ปริมาณและคุณลักษณะของระบบหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ทุกระดับที่ทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ทั้งในระดับชาติและระดับพื้นที่ และในข้อ (8) ความสอดคล้องกันของโครงสร้างหน่วยงานเกี่ยวกับระบบหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ทั้งในระดับชาติและระดับพื้นที่

1.4.5 กลไกในการขับเคลื่อนการนำแผนลงสู่การปฏิบัติ มีข้อเสนอที่เป็นหลักการเชิงระบบ 5 ข้อ คือ (1) ความพร้อมของปัจจัยในการขับเคลื่อน (2) ความราบรื่นในกระบวนการขับเคลื่อน (3) ความดำรงสภาพสังคมแวดล้อมที่ให้การยอมรับ มีความตระหนัก และให้ความร่วมมือสนับสนุนที่ต่อเนื่องและสม่ำเสมอ (4) ระบบพลวัตพัฒนาของการขับเคลื่อน และ (5) ระบบสะท้อนภาพผลของการขับเคลื่อนตามสภาพจริงจากมหาชน

เมื่อวิเคราะห์ข้อเสนองานข้างต้น พบนัยสำคัญของการศึกษาแบบเท่าเทียมและทั่วถึง และการศึกษาแบบเรียนรวมที่มุ่งสู่การลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา การกระจายโอกาส และการมีส่วนร่วมทางการศึกษา พร้อมทั้งให้ผู้เรียนสามารถเรียนได้ตามความถนัด

2. วิธีปฏิบัติ

วิธีปฏิบัติของสถานศึกษาเป็นไปตามพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ในมาตรา 7 และมาตรา 8 ซึ่งมีข้อความที่เกี่ยวข้องกับสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน กล่าวคือ มาตรา 7 “ให้สถานศึกษาที่จัดการเรียนรวมได้รับเงินอุดหนุนและความช่วยเหลือพิเศษจากรัฐ” และในมาตรา 8 “ให้สถานศึกษาในทุกสังกัดจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล และต้องปรับปรุงแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลอย่างน้อยปีละหนึ่งครั้ง ตามหลักเกณฑ์และวิธีการที่กำหนดในประกาศกระทรวง และให้สถานศึกษาจัดสภาพแวดล้อม ระบบสนับสนุนการเรียนการสอน ตลอดจนบริการเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ที่คนพิการสามารถเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้ สถานศึกษาใดปฏิเสธไม่รับคนพิการเข้าศึกษาให้ถือเป็นการเลือกปฏิบัติโดยไม่เป็นธรรม และสถานศึกษาต้องสนับสนุนและประสานความร่วมมือให้คนพิการได้รับการศึกษาหรือบริการทางการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษ” (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ข) โดยวิธีปฏิบัติของสถานศึกษาในการจัดการเรียนรวมมีองค์ประกอบดังต่อไปนี้

2.1 หลักการพื้นฐาน

สถานศึกษายึดหลักสำคัญในการดำเนินงาน 4 ประการ คือ (1) ความยุติธรรมในสังคม เนื่องจากทุกคนมีสิทธิขั้นพื้นฐานในการได้รับการศึกษาตามที่กฎหมายกำหนด (2) ทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ไม่ว่าจะเป็นเด็กทั่วไปหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษทางการศึกษา (3) การจัดการเรียนรวมเป็นวิธีการและเครื่องมือเพื่อบรรลุการจัดการศึกษาเพื่อปวงชน และ (4) เด็กเป็นผู้เลือกสถานศึกษา ไม่ใช่สถานศึกษาเลือกเด็ก ดังนั้น สถานศึกษาและครูจะต้องปรับสภาพแวดล้อม หลักสูตร และการประเมินผลเพื่อสนองความต้องการพิเศษของนักเรียนแต่ละคน (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ก)

2.2 กำหนดความหมายและประเภทของเด็กพิการ

แต่ละหน่วยงานที่มีหน้าที่รับผิดชอบจะมีคำนิยามและการกำหนดประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษแตกต่างกัน ในพระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2550 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2556 ได้ให้คำนิยามในมาตรา 4 ว่า คนพิการ หมายถึง “บุคคลซึ่งมีข้อจำกัดในการใช้ชีวิตประจำวัน เนื่องจากมีความบกพร่องและมีความจำเป็นที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือด้านหนึ่งด้านใด เพื่อให้สามารถปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันได้อย่างบุคคลทั่วไป” ทั้งนี้ ได้ระบุประเภทความพิการไว้ 7 ประเภท คือ ความพิการทางการมองเห็น ความพิการทางการได้ยินและสื่อความหมาย ความพิการทางการเคลื่อนไหวหรือทางร่างกาย ความพิการทางจิตใจ

หรือพฤติกรรม ความพิการทางสติปัญญา ความพิการทางการเรียนรู้ และความพิการทางออทิสติก อย่างไรก็ตาม ในบริบทของการจัดการศึกษามีค่านิยมและการจำแนกเด็กพิการแตกต่างออกไปจากพระราชบัญญัติดังกล่าวข้างต้น โดยในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ให้ค่านิยมว่า คนพิการ หมายถึง “บุคคลซึ่งมีข้อจำกัดในการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวัน หรือเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคม เนื่องจากมีความบกพร่องทางการเห็น การได้ยิน การเคลื่อนไหว การสื่อสาร จิตใจ อารมณ์ พฤติกรรม สติปัญญา การเรียนรู้ หรือความบกพร่องอื่นใด ประกอบกับมีอุปสรรคในด้านต่างๆ และมีความต้องการจำเป็นพิเศษทางการศึกษาที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือด้านหนึ่งด้านใด เพื่อให้สามารถปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวัน หรือเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคมได้อย่างบุคคลทั่วไป” ดังนั้น ในการจัดการศึกษาบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นมี 9 ประเภท คือ (1) บกพร่องทางการเห็น (2) บกพร่องทางการได้ยิน (3) บกพร่องทางสติปัญญา (4) บกพร่องทางร่างกาย (5) ปัญหาทางการเรียนรู้ (6) บกพร่องทางการพูดและภาษา (7) ปัญหาทางพฤติกรรม (8) ออทิสติก และ (9) พิการซ้ำซ้อน

ดังนั้น จะเห็นได้ว่านิยามและประเภทของความต้องการพิเศษมีความแตกต่างกันไปตามบริบทโดยเฉพาะอย่างยิ่งระหว่างหน่วยงานภาครัฐที่เกี่ยวข้อง ซึ่งสถานศึกษาจำเป็นต้องทำความเข้าใจเนื่องจากจะต้องประสานงานกันเพื่อให้การทำงานได้ผลดี

2.3 การบริหารจัดการ

จากการสำรวจด้านการปฏิบัติของการบริหารจัดการในสถานศึกษาที่จัดการเรียนรวมของณัชพร ศุภสมุทร์ และคณะ (2557) พบว่า มีการปฏิบัติตามขั้นตอนหลัก ดังนี้ (1) การเตรียมการซึ่งประกอบด้วย กิจกรรมย่อยของการจัดเตรียมสภาพแวดล้อม การจัดเตรียมบุคลากร การจัดเตรียมเด็ก การจัดเตรียมผู้ปกครอง การเตรียมแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล และการจัดเตรียมการวัดและการประเมินผล (2) การคัดกรองหรือคัดแยกนักเรียนด้วยวิธีการหลากหลาย เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การทดสอบ การตรวจผลงานหรือแบบทดสอบเฉพาะ (3) การจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล และ (4) การประเมินผลการเรียน นอกจากนี้ สพฐ. ได้เสนอแนวทางเบื้องต้นสำหรับการปฏิบัติงาน ดังนี้

2.3.1 การบริหารจัดการในสถานศึกษา สพฐ. (2556) ได้จัดทำเอกสารแนวทางการจัดการเรียนรวมโดยกำหนดให้ดำเนินงานตามแนวคิดของการบริหารการศึกษา 2 แนว คือ ประการแรก หลักการบริหารทั่วไป ให้เป็นไปตามหลักการบริหารสถานศึกษาเป็นฐาน (School-Based Management : SBM) ซึ่งสถานศึกษาในสังกัดมีประสบการณ์อยู่แล้ว และมีส่วนที่เพิ่มขึ้นมาเพื่อให้เหมาะสมกับการจัดการเรียนรวม คือ หลักการบริหารงานการจัดการเรียนการสอนที่เป็นไปตามโครงสร้าง SEAT (SEAT Framework) ซึ่ง S คือ Student หมายถึง มีการเตรียมความพร้อมทั้งนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและนักเรียนทั่วไป E คือ Environment ที่ประกอบด้วยสภาพแวดล้อมทางกายภาพและบุคคลที่เกี่ยวข้อง A คือ Activities หมายถึง กิจกรรมการเรียนการสอน ที่ประกอบด้วย การจัดหลักสูตร การดำเนินการด้านการศึกษา เทคนิคการสอน การรายงานความก้าวหน้า

ของนักเรียน การจัดกิจกรรมนอกห้องเรียน การประกันคุณภาพ ปฏิทินการรับเข้าเรียน การให้บริการสอนเสริม ส่วน T คือ เครื่องมือที่ใช้ในการจัดการเรียนรวม ซึ่งครอบคลุมทั้งนโยบาย วิสัยทัศน์ พันธกิจ งบประมาณ ระบบ การบริหารจัดการ สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และความช่วยเหลืออื่นๆ ทางการศึกษา (จาตุรงค์ เจริญนำ, 2557)

ผลการศึกษาวิจัยจำนวนหนึ่งแสดงว่าการใช้กรอบแนวคิด SEAT เป็นประโยชน์ กล่าวคือ ทำให้สถานศึกษามีฐานตั้งต้นสำหรับการทำงาน และสามารถช่วยให้ทำงานได้ดี (ณัชพร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557; จาตุรงค์ เจริญนำ, 2557) นอกจากนี้ งานวิจัยของเพชรรัตน์ ยศคำแหง และนันทรัตน์ เจริญกุล (2015) ได้นำองค์ประกอบย่อยของ SEAT ไปสำรวจสภาพจริงในสถานศึกษา ต้นแบบการเรียนรวมที่จัดการเรียนรวมระดับประถมศึกษา พบว่า ในด้านนักเรียน (S) รายการที่สถานศึกษาปฏิบัติมากที่สุด คือ การเตรียมความพร้อมนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในด้านต่างๆ เช่น ด้านร่างกาย ด้านวิชาการ ด้านอารมณ์และสังคม และด้านการช่วยเหลือตนเอง ซึ่งเป็นการปฏิบัติที่ช่วยให้นักเรียนมีความมั่นใจตนเองในการเริ่มต้นเรียน ณ สถานศึกษานั้นๆ ในด้านสิ่งแวดล้อม (E) สิ่งที่สถานศึกษาปฏิบัติมากที่สุด คือ การจัดให้มีการประชุมเพื่อให้ข้อมูลการจัดการเรียนรวม โดยผู้บริหารเป็นผู้ชี้แจงกับครู บุคลากรทางการศึกษา ผู้ปกครอง และคณะกรรมการสถานศึกษา จนเข้าใจและยอมรับ สำหรับด้านกิจกรรมการเรียนการสอน (A) สถานศึกษามีการกำหนดแนวทางการจัดการเรียนการสอนโดยใช้แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลและแผนการสอนเฉพาะบุคคล ส่วนในด้านสุดท้าย เครื่องมือ (T) คือ การจัดให้นักเรียนเรียนรวมได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของสถานศึกษา

ส่วนประเด็นปัญหาในการจัดการเรียนรวมที่พิจารณาจากกรอบแนวคิดซีที ได้แก่ (1) การเตรียมความพร้อมด้านร่างกายให้แก่นักเรียน (2) การจัดสภาพแวดล้อมภายในและภายนอกสถานศึกษา และ (3) การขาดแคลนครูที่มีความรู้ด้านการศึกษาพิเศษ

เพื่อทบทวนการปฏิบัติและนำผลที่ได้มาพัฒนางาน สำนักบริหารงานฯ ได้จัดทำรายงานผลการดำเนินงานของสถานศึกษาต้นแบบการเรียนรวม ซึ่งปรากฏว่าในด้านการบริหารจัดการสถานศึกษามีการกำหนดนโยบาย วิสัยทัศน์ พันธกิจ และแผนพัฒนาการจัดการเรียนรวมที่สอดคล้องกับมาตรฐาน โดยการมีส่วนร่วมของคณะครู กรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครอง และนักเรียนทั้งที่เป็นนักเรียนเรียนรวมและนักเรียนทั่วไป โดยยึดหลักตามกรอบแนวคิดซีทีในการดำเนินกิจกรรมต่างๆ เช่น การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล การจัดสรรงบประมาณ และการจัดสภาพแวดล้อม ซึ่งสถานศึกษาส่วนใหญ่จะใช้วิธีการแต่งตั้งคณะกรรมการดำเนินงาน (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ก) นอกจากนี้ ตัวอย่างจากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา (สพป.) พระนครศรีอยุธยา เขต 1 ได้แนะนำเพิ่มเติมให้กับสถานศึกษาว่า ในกรณีที่มีนักเรียนเรียนรวมจำนวนมาก สถานศึกษาควรพิจารณาแต่งตั้งผู้แทนผู้ปกครองนักเรียนเรียนรวมเข้าเป็นหนึ่งในคณะกรรมการสถานศึกษา (www.aya1.go.th)

หลังจากที่สถานศึกษาได้ดำเนินการจัดการเรียนรวมไปได้ระยะหนึ่ง จะมีการปรับปรุงวิธีการทำงานให้เข้ากับบริบทของตนเอง หรือทำให้งานมีประสิทธิภาพมากขึ้น เช่นในกรณีของสถานศึกษาแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่ ได้ปรับการบริหารจัดการโดยใช้เทคนิค Future Search Conference (FSC) เข้าร่วมในกระบวนการซีท ผลการทดลองปรากฏว่า การมีส่วนร่วมของฝ่ายต่างๆ มีความหมายและได้รับความร่วมมือร่วมใจในระดับสูงขึ้น (สุภาพร ชินชัย, 2551) นอกจากนี้ กลุ่มงานการศึกษาพิเศษของสถาบันราชานุกูล (ณัชพร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557) ซึ่งเป็นหน่วยงานในสังกัดกระทรวงสาธารณสุขที่มีหน้าที่ทั้งการจัดการศึกษาพิเศษ และการเป็นแหล่งความรู้ในด้านความต้องการพิเศษประเภทต่าง ได้ร่วมมือกับกระทรวงศึกษาธิการเพื่อปรับปรุงแนวทางการบริหารจัดการการเรียนรวมตามซีทที่ สพฐ.ได้กำหนดให้สถานศึกษานำไปใช้ โดยที่สถาบันราชานุกูลได้นำกิจกรรมต่างๆ ที่ระบุในซีทมาจัดทำเป็นระบบ และเรียงผังการทำงานเป็น 10 ขั้นตอน ซึ่งทำให้การทำงานของสถานศึกษาเป็นไปได้ดีขึ้น กล่าวคือ มีการปฏิบัติตามขั้นตอนดังนี้ (1) การรับสมัคร (2) การดำเนินการคัดเลือก (3) การเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียน (4) การเตรียมครูผู้สอน/ครูการศึกษาพิเศษ/ครูพี่เลี้ยง (5) การปฐมนิเทศผู้ปกครอง (6) การดำเนินการคัดกรอง (7) การวางแผนการสอนตาม IEP (8) การสอนตาม IEP (9) การนิเทศ/ติดตาม โดยผู้บริหารหรือคณะกรรมการสถานศึกษา และ (10) การประเมินผล ขั้นตอนที่เสนอนี้ทำให้การทำงานของสถานศึกษามีการปฏิบัติที่ครอบคลุมกิจกรรมได้ดีขึ้น

บุญยิ่ง สายเมฆ และคณะ (2555) เสนอรูปแบบการบริหารจัดการที่มีประสิทธิผล ซึ่งได้จากการเก็บข้อมูลการดำเนินงานของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานในเขตพื้นที่การศึกษาของจังหวัดอุบลราชธานีว่า ในการดำเนินงานจะต้องมีเป้าหมายการพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้มีศักยภาพด้านทักษะการช่วยเหลือตนเอง ทักษะการดำรงชีวิตในสังคม และทักษะการงานอาชีพ โดยมีหลักการทำงาน คือ การพัฒนานักเรียนตามศักยภาพ การพัฒนาครูด้านความรู้และเจตคติ การได้รับความร่วมมือจากทุกฝ่าย การจัดบริการและเครื่องอำนวยความสะดวก รวมทั้งการดำเนินงานที่สอดคล้องกับชีวิตประจำวันของนักเรียน

2.3.2. การเงินและงบประมาณ นอกเหนือจากการบริหารงบประมาณตามปกติของสถานศึกษาแล้ว พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ในมาตรา 7 กำหนดให้สถานศึกษาที่จัดการเรียนรวมได้รับเงินอุดหนุนและความช่วยเหลือพิเศษจากรัฐ โดยที่เงินอุดหนุนสำหรับนักเรียนเรียนรวมจะอยู่ในอัตราที่มากกว่า แต่ไม่เกินห้าเท่าของเงินอุดหนุนด้านสื่อและวัสดุการศึกษาที่จัดสรรให้แก่เด็กทุกคน (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ข) นอกจากนี้ยังได้กำหนดให้มีกองทุนการศึกษาเพื่อคนพิการที่ดูแลโดยกระทรวงศึกษาธิการ และในมาตรา 6 แห่งพระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตของคนพิการ พ.ศ. 2550 มาตรา 23 ให้จัดตั้ง “กองทุนส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตของคนพิการ” เพื่อเป็นทุนสำหรับการใช้จ่ายต่างๆ รวมทั้งการใช้จ่ายในการศึกษา นอกจากนี้ สำหรับครูที่มีวุฒิการศึกษาพิเศษหรือผ่านการอบรมด้านการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และปฏิบัติหน้าที่สอนจะได้รับเงินเพิ่มพิเศษ และในส่วนของ

สถานศึกษาที่จะได้รับการจัดสรรงบประมาณเป็นค่าอุปกรณ์และสิ่งอำนวยความสะดวกของนักเรียนด้วย (Sukbunpant, 2013)

สำหรับสถานศึกษาในความรับผิดชอบของ สพป. พระนครศรีอยุธยา เขต 1 สำนักงานได้ให้คำแนะนำแก่สถานศึกษาในเขตว่าให้แยกการจัดสรรงบประมาณเพื่อการเรียนเป็นการเฉพาะโดยมีระบบบัญชี การตรวจสอบ และการวิเคราะห์งบประมาณ (www.aya1.go.th) เพื่อให้ได้เห็นว่าการใช้งบประมาณเป็นไปอย่างไร

2.3.3 อาคารสถานที่และสิ่งอำนวยความสะดวก สถานศึกษามีหน้าที่จัดสภาพแวดล้อมระบบสนับสนุนการเรียนการสอน ตลอดจนบริการเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นๆ ทางการศึกษาที่คนพิการสามารถเข้าถึงและใช้ประโยชน์ได้ ทั้งนี้ เป็นหน้าที่ของสถานศึกษาที่ต้องสนับสนุนและประสานความร่วมมือให้คนพิการได้รับการศึกษา หรือบริการทางการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษ (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ข) โดยที่สถานศึกษาจะมีเอกสารแนะนำการจัดเตรียมอาคารสถานที่จากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นแนวทาง

2.4 การจัดการเรียนการสอน

การจัดการเรียนการสอนจะต้องมีพื้นฐานของแนวคิดและหลักการสำคัญ 3 ประการคือ (1) มนุษย์ทุกคนย่อมมีสิทธิเท่าเทียมกันในโอกาสทางการศึกษา ดังนั้น การจัดระบบการศึกษาจึงจัดบริการการศึกษาให้แก่มนุษย์ทุกคน โดยไม่แยกความบกพร่องหรือฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม และควรจัดการศึกษาให้เหมาะสมกับความต้องการจำเป็นของแต่ละบุคคล (2) มนุษย์ทุกคนย่อมมีสิทธิเท่าเทียมกันในการอยู่ร่วมกันในสังคม ดังนั้น การจัดเตรียมความพร้อมก่อนวัยเรียนและในวัยเรียนเพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอยู่กับนักเรียนทั่วไป ย่อมก่อให้เกิดคุณค่าและสร้างสรรค์สังคม เพราะเด็กเหล่านี้จะมีความเข้าใจอันดีต่อกัน มีการยอมรับซึ่งกันและกัน เมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่จะไม่เกิดการแบ่งแยกความแตกต่างของมนุษย์ในสังคม และ (3) การเรียนการสอนในชั้นเรียนย่อมสนองตามความแตกต่างระหว่างบุคคล ดังนั้น การจัดนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เข้าเรียนในชั้นเรียนรวม จึงควรปรับการเรียนการสอนให้สนองตอบความแตกต่างอย่างหลากหลาย เพื่อให้มีการพัฒนาความพร้อมและความรู้ความสามารถของผู้เรียนทุกคน ด้วยวิธีการและกิจกรรมที่เหมาะสมกับความสามารถของแต่ละบุคคล เพื่อให้เกิดศักยภาพที่จะดำรงชีพอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสม (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ข)

การจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะมีกิจกรรมมากกว่าการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กเรียนทั่วไป โดยเฉพาะอย่างยิ่งในขั้นตอนการคัดกรองและการเตรียมความพร้อม ส่วนขั้นตอนที่เหลือจะเกี่ยวข้องกับกิจกรรมการเรียนรู้ รายละเอียดของแต่ละขั้นตอนเป็นดังนี้

2.4.1 การคัดกรอง เพื่อให้การพัฒนานักเรียนเรียนรวมประสบความสำเร็จ สถานศึกษาจะต้องคัดกรองนักเรียนเพื่อยืนยันความต้องการพิเศษของนักเรียนแต่ละคน สำนักงานเขตพื้นที่

การศึกษากำหนดให้สถานศึกษาใช้แบบคัดกรองสำหรับเด็ก ซึ่งออกแบบมาสำหรับจุดประสงค์เพื่อการศึกษา โดยการสังเกตพฤติกรรมของเด็กว่าใช่หรือไม่ใช่ ตามข้อความที่บรรยาย แบบคัดกรองนี้จะแยกตามประเภทของความพิการ 9 ประเภทดังที่ สพฐ.กำหนดไว้ รวมทั้งมีข้อกำหนดเกี่ยวกับผู้ทำหน้าที่คัดกรอง กล่าวคือ จะต้องผ่านการฝึกอบรม และในการคัดกรองแต่ละครั้งจะต้องมีผู้คัดกรองปฏิบัติหน้าที่พร้อมกันอย่างน้อย 2 คนขึ้นไป สิ่งสำคัญคือผู้ปกครองจะต้องลงลายมือชื่อรับทราบและอนุญาตให้เด็กได้รับความช่วยเหลือด้านการศึกษา

2.4.2 การเตรียมความพร้อม สพฐ.กำหนดว่าต้องจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการเตรียมพร้อมก่อนเข้าเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป และควรให้ครอบครัวมีส่วนร่วมด้วย การเตรียมความพร้อมที่ปฏิบัติกันโดยทั่วไปอาจจะทำในศูนย์การศึกษาพิเศษ สถานบริการของหน่วยงานราชการอื่น เช่น สถาบันราชานุกูล หรือเป็นการเตรียมพร้อมของสถานศึกษาที่จัดการเรียนรวม (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557) ในการเตรียมความพร้อมให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษต้องพิจารณาให้ครอบคลุมความพร้อมในด้านต่างๆ ดังนี้ (1) ด้านร่างกาย เด็กจะต้องเคลื่อนไหวและช่วยตัวเองได้ดีพอสมควร เพื่อที่จะสามารถเคลื่อนที่ รับประทานอาหาร ขับถ่าย และแต่งกาย (2) ด้านอารมณ์ เด็กมีอารมณ์มั่นคงพอสมควร สามารถควบคุมตนเองได้ มีสมาธิที่จะเรียน (3) ด้านสังคม เด็กจะต้องมีวุฒิภาวะทางอารมณ์และสังคมใกล้เคียงกับกลุ่มนักเรียนทั่วไปที่จะเรียนด้วยกัน และ (4) ด้านวิชาการ เด็กจะต้องมีทักษะทางวิชาการที่ใกล้เคียงกับกลุ่ม (จาตุรงค์ เจริญนำ, 2558) ทั้งนี้ การทำงานด้านเตรียมความพร้อมควรเป็นการทำงานร่วมกับศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัด (ณัชพร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557)

2.4.3 การจัดกิจกรรม สถานศึกษาที่จัดการเรียนรวมจะจัดทั้งกิจกรรมภายในและภายนอกห้องเรียน ซึ่งเป็นการช่วยให้นักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับการพัฒนาด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม โดยมีความมุ่งหมายที่จะทำให้เด็กได้พัฒนาตนเองเต็มศักยภาพในด้านทักษะการช่วยเหลือตนเอง ทักษะการอยู่ร่วมในสังคม และทักษะการงานอาชีพ ผลการวิจัยของบุญยิ่ง สายเมฆ และคณะ, 2555) ซึ่งให้เห็นว่า เพื่อให้นักเรียนเรียนรวมมีทักษะดังกล่าว ในการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ สถานศึกษาจัดการเรียนรวมที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจึงยึดหลักการดังนี้ คือ (1) หลักการพัฒนาให้นักเรียนตามศักยภาพ (2) หลักการพัฒนาครูอย่างต่อเนื่องด้านความรู้ ความเข้าใจ และทัศนคติ (3) หลักความร่วมมือของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง (4) หลักการให้บริการและอำนวยความสะดวก (5) หลักความสอดคล้องกับชีวิตประจำวันและชุมชน และ (6) หลักความแตกต่างระหว่างบุคคล

2.4.4 หลักสูตร สถานศึกษาจะนำหลักสูตรที่ใช้กับนักเรียนทั่วไปมาปรับให้เหมาะสมกับสภาพและความต้องการของนักเรียนที่มาเรียนรวม โดยที่ยังคงลักษณะเฉพาะบุคคล อาศัยข้อมูลสังเกต สามารถนำไปใช้ได้จริงในชีวิตประจำวัน และเหมาะสมกับอายุจริง โดยเฉพาะอย่างยิ่งบางสถานศึกษาจะปรับให้เหมาะสมกับลักษณะความต้องการพิเศษ ตัวอย่างเช่น การเพิ่มทักษะการดำรงชีวิตและทักษะทางสังคมให้แก่เด็กออทิสติกเป็นกรณีพิเศษ ตามหลักการที่ถูกต้องการปรับ

หลักสูตรควรเป็นกระบวนการที่ช่วยแก้ปัญหาความบกพร่องของเด็กในด้านต่างๆ (ณัชพร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557)

2.4.5 แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หมายถึง แผนที่กำหนดแนวทางการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการพิเศษและความสามารถของนักเรียน รวมทั้งสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลือทางการศึกษาที่นักเรียนต้องการ ซึ่งได้แก่สิ่งต่างๆ ที่พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 ระบุไว้ว่า สถานศึกษาจะต้องจัดการศึกษาให้แก่เด็กนักเรียน จากประสบการณ์ของสถานศึกษา พบว่า ในการจัดทำแผนนี้ควรได้รับความร่วมมือจากบุคคลหลายฝ่าย เช่น ผู้ปกครอง บุคลากรทางการศึกษา บุคลากรทางการแพทย์ เป็นต้น โดยที่แผนนี้มีขั้นตอนการปฏิบัติของครูดังนี้ (1) ทำความเข้าใจและเรียนรู้พื้นฐานบางส่วนของนักเรียนจากผู้ปกครอง (2) เก็บรวบรวมข้อมูลและประเมินความสามารถพื้นฐานของนักเรียน (3) ถ้าเป็นไปได้ให้จัดประชุมผู้เกี่ยวข้องกับตัวนักเรียน รวมทั้งผู้เชี่ยวชาญเพื่อจัดทำแผน (4) พิจารณากำหนดแผนดำเนินงานทั้งแผนระยะยาวและแผนระยะสั้น และ (5) ติดตามผลการปฏิบัติและประเมินผลตามที่กำหนดในแผน และปรับแผนถ้าจำเป็น (ฉวีวรรณ โยคิน, 2555)

นอกจากนี้ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรมีแผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ซึ่งเป็นแผนที่จัดขึ้นเฉพาะเจาะจงเป็นรายบุคคลสำหรับรายวิชา หรือทักษะที่เป็นจุดอ่อนของนักเรียนโดยใช้ข้อมูลจาก IEP เพื่อให้มีโอกาสพัฒนาจนบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ใน IEP (สถาบันราชานุกูล, 2557; จาตุรงค์ เจริญนำ, 2558)

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษได้ศึกษาการดำเนินงานของสถานศึกษาต้นแบบการเรียนรวมด้านการจัดการเรียนรู้ พบว่า ครูมีการวิเคราะห์นักเรียนเป็นรายบุคคลโดยการรวบรวมข้อมูลต่างๆ เช่น การเรียน พฤติกรรม ครอบครัว และการแพทย์ เป็นต้น มีการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล แผนการสอนเฉพาะบุคคล การจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ มีการจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียนให้เหมาะสมกับความต้องการพิเศษของนักเรียน ในบางสถานศึกษามีครูการศึกษาพิเศษร่วมทำงานด้วย และบางสถานศึกษามีครูผู้ช่วย มีการวัดและประเมินผลตามสภาพจริงที่เหมาะสมกับนักเรียน รวมทั้งการจัดทำรายงานผลการพัฒนานักเรียนในความรับผิดชอบให้แก่ฝ่ายที่เกี่ยวข้องตามกำหนดเวลา (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ก) และจากการศึกษาวิจัยของกระทรวงสาธารณสุข (ณัชพร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557) ที่รวบรวมประสบการณ์และความเห็นของครูในสถานศึกษาจัดการเรียนรวม พบว่า การจัดการเรียนรวมจะประสบความสำเร็จได้ต้องมีองค์ประกอบสำคัญ เช่น ผู้บริหารมีนโยบายที่ชัดเจน ผู้บริหารสนับสนุนให้ครูมีความรู้และความเข้าใจ เรื่องการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแบบต่างๆ สำหรับตัวครูต้องเข้าใจวิธีการคัดกรองนักเรียน การเขียนแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล การปรับสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา รวมทั้งต้องมีการนิเทศจากฝ่ายที่เกี่ยวข้อง

2.4.6 รูปแบบการจัดการเรียนรวม การจัดการเรียนรวมมีหลายรูปแบบโดยสำนักบริหารงานฯ (2557ก) อธิบายว่า สถานศึกษาควรจะมียืดหยุ่นในการเลือกรูปแบบ เนื่องจากเด็กที่เข้ามาเรียนรวมอาจมีความต้องการที่ไม่เหมือนกัน ในบางสถานศึกษามีการปฏิบัติเป็น 3 รูปแบบ คือ รูปแบบที่ 1 การเรียนรวมเต็มเวลา หมายถึง การที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษร่วมเข้าเรียนในชั้นเรียนปกติตลอดเวลา รูปแบบที่ 2 การเรียนรวมบางเวลา ส่วนใหญ่จะเรียนด้วยกัน แยกเรียนเฉพาะบางวิชาที่มีปัญหาจึงต้องให้มาเรียนในห้องเสริมวิชาการ ถ้านักเรียนสามารถปรับความรู้ได้ทันทีกลับไปเรียนรวมกับชั้นเรียนเดิมได้ และรูปแบบที่ 3 การเรียนรวมเต็มเวลาโดยมีครูผู้ช่วย

สถานศึกษาส่วนใหญ่ที่จัดการเรียนรวมเลือกใช้รูปแบบที่ สพฐ.เสนอแนะ 5 รูปแบบ ดังนี้ (1) ชั้นเรียนปกติเต็มวัน (2) ชั้นเรียนปกติเต็มวันและมีบริการปรึกษาหารือ (3) ชั้นเรียนปกติเต็มวันและมีบริการครูเดินสอน ซึ่งใช้ครูการศึกษาพิเศษเดินทางไปสอนยังสถานศึกษาที่ต้องการ ในกรณีที่แต่ละสถานศึกษามีนักเรียนน้อยและครูจะสอนอยู่เป็นสัปดาห์ (4) ชั้นเรียนปกติเต็มวันและมีบริการสอนเสริม และ (5) ชั้นเรียนพิเศษและชั้นเรียนปกติ ซึ่งฉัตรพร ศุภสมุทร์ และคณะ (2557) เสนอให้เพิ่มเติมอีก 1 รูปแบบ คือ ชั้นเรียนพิเศษในสถานศึกษาทั่วไปในกรณีที่มีครูเพียงพอและเห็นว่าเป็นประโยชน์แก่นักเรียน ข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาแสดงให้เห็นว่า หลายสถานศึกษาได้มีการปรับรูปแบบให้เข้ากับบริบทของตนเอง เช่น จำนวนครู ประเภทของความต้องการพิเศษ เป็นต้น (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ข)

สำหรับสถานศึกษาในความรับผิดชอบของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาพระนครศรีอยุธยา เขต 1 มีเอกสารคู่มือแนวดำเนินงานจัดการเรียนรวมซึ่งเสนอรูปแบบการจัดการเรียนการสอนเพิ่มเติมเป็นรูปแบบที่ 6 ซึ่งเหมาะสมกับกรณีที่เป็นสถานศึกษาขนาดใหญ่ มีจำนวนนักเรียนเรียนรวมมาก กล่าวคือ ให้จัดนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทเดียวกันไว้ในกลุ่มเดียวกันซึ่งเป็นกลุ่มขนาดเล็กและเป็นเด็กที่มีความพิการค่อนข้างมาก โดยมีครูประจำชั้นสอนตลอดเวลา (www.aya1.go.th) ซึ่งสถาบันราชานุกูลได้เสนอให้สถานศึกษาจัดการเรียนรวมเลือกใช้จาก 6 รูปแบบนี้ให้เข้ากับบริบทของสถานศึกษาเช่นกัน แต่จากการสำรวจพบว่า สถานศึกษาระดับประถมศึกษาส่วนใหญ่ใช้เพียง 3 รูปแบบ คือ รูปแบบที่ 1, 5, และ 6 (ฉัตรพร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557)

2.4.7 การวัดและประเมินผล สถานศึกษามีการวัดและประเมินผลด้วยวิธีการที่แตกต่างไปจากวิธีการที่ใช้กับนักเรียนทั่วไป เพราะนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีลักษณะของความต้องการและระดับความสามารถแตกต่างกันอย่างหลากหลาย ในเบื้องต้นการวัดและประเมินผลจะถูกกำหนดไว้ในแผน IEP ของนักเรียนแต่ละคน ซึ่ง สพฐ.ได้กำหนดแนวปฏิบัติให้แก่สถานศึกษาไว้ ซึ่งสถานศึกษาส่วนใหญ่จะกำหนดลำดับขั้นของทักษะ และประเมินนักเรียนโดยไม่เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์กับนักเรียนทั่วไป การให้ค่าระดับคะแนนจะมาจากความเห็นร่วมของครูที่มีส่วนรับผิดชอบนักเรียนคนที่ถูกประเมิน ครูจะใช้วิธีการยืดหยุ่นในการทดสอบ และเลือกใช้หลายวิธีการ เช่น การให้สอบปากเปล่า ให้ทำข้อสอบโดยไม่จำกัดเวลา ใช้วิธีบันทึกเสียงคำตอบ หรือจัดห้องสอบพิเศษ (ฉัตรพร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557)

2.4.8 มาตรฐานการเรียนรู้รวม เพื่อให้สถานศึกษามีคุณภาพในการให้บริการด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม สพฐ.จึงกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้รวมเพิ่มเติมจากมาตรฐานที่ใช้กับสถานศึกษาทั่วไป อันเป็นการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาซึ่งประกอบด้วยมาตรฐาน 4 ด้าน 4 มาตรฐาน 17 ตัวบ่งชี้ โดยมีมาตรฐานด้านคุณภาพผู้เรียนคือผู้เรียนมีผลการพัฒนาเต็มศักยภาพ มาตรฐานด้านการจัดการเรียนการสอนคือครูปฏิบัติงานเรียนรวมอย่างมีประสิทธิภาพ และเกิดประสิทธิผล มาตรฐานด้านการบริหารจัดการเรียนรวม และมาตรฐานด้านการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ คือ สถานศึกษามีการสร้าง ส่งเสริม สนับสนุนให้สถานศึกษาเป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ ด้านการจัดการเรียนรวม (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557) โดย Bupha et al (2012) สนับสนุนว่า เพื่อให้เป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ด้านการจัดการเรียนรวม สถานศึกษาควรให้ความสนใจต่อการทดลองและปรับปรุงวิธีการสอนที่หลากหลาย คิดทบทวนรูปแบบใหม่แต่มีประสิทธิภาพ รวมทั้งการทำวิจัยวิธีสอนที่เหมาะสมกับเด็กแต่ละประเภทความต้องการ และการพัฒนาครูควรจะสอดคล้องกับมาตรฐานดังกล่าวเพื่อให้ครูสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ (อรทัย แสนชัย, 2559)

2.5 การมีส่วนร่วมของบุคคลและองค์กรที่เกี่ยวข้อง

ความสำเร็จของการจัดการเรียนรวมจะต้องเกิดขึ้นจากการมีส่วนร่วมของบุคคลหลายฝ่าย โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การมีส่วนร่วมที่ตั้งอยู่บนฐานของความเข้าใจในทุกกิจกรรมที่กระทำ จากผลการศึกษาวิจัยการดำเนินงานการจัดการเรียนรวมของ สุภาพร ชินชัย (2551) ฉวีวรรณ โยคิน (2555) และจตุรงค์ เจริญนำ (2557) แสดงให้เห็นกลุ่มผู้มีส่วนร่วมสำคัญและกิจกรรมที่กลุ่มกระทำ ได้แก่

2.5.1. ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้บริหารสถานศึกษา หมายถึง ผู้อำนวยการ อาจารย์ใหญ่ ครูใหญ่ ผู้ช่วย และหัวหน้างานในสถานศึกษาทั้งหลายจะต้องเห็นชอบกับโครงการนี้ ถ้าผู้บริหารไม่เห็นด้วย ไม่มีความรู้ความเข้าใจ ย่อมมีผลต่อประสิทธิภาพของงาน ดังนั้น การจัดการเรียนรวมจึงควรเริ่มที่ทัศนคติ ความรู้ ความเข้าใจของผู้บริหารสถานศึกษา งานวิจัยของณัพร ศุภสมุทร์ และคณะ (2557) พบว่า การเปลี่ยนแปลงผู้บริหารบ่อยทำให้การทำงานติดขัด ไม่ต่อเนื่อง โดยเฉพาะเมื่อผู้บริหารใหม่ไม่มีความรู้และประสบการณ์การจัดการเรียนรวม

2.5.2 ครู ครูการศึกษาพิเศษ และครูผู้ช่วย ครูที่สอนนักเรียนทั่วไปและครูผู้สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะต้องมีทัศนคติที่ดีต่อนักเรียนเรียนรวม มีความรู้และทักษะในการสอนและการดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่างๆ ในการจัดการชั้นเรียน ซึ่งผู้บริหารจะมีส่วนช่วยได้มากในการดูแลให้ครูที่ไม่มีความรู้และประสบการณ์ด้านการศึกษาพิเศษได้เข้าร่วมฝึกอบรมก่อนจะปฏิบัติงาน หรือพยายามจัดให้มีครูที่มีความรู้และประสบการณ์ด้านการศึกษาพิเศษเข้ามาร่วมทำงานในบางเวลา เพื่อสาคิต หรือให้คำแนะนำ ทั้งนี้ ครูที่สอนควรจะมีความรู้เรื่องวิธีการสอนที่เหมาะสมกับประเภทความต้องการพิเศษของนักเรียน ตัวอย่างเช่น เทคนิคการสอนอ่านนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านการเรียนรู้อาจจะใช้วัสดุอุปกรณ์ง่ายๆ หาได้ทั่วไป เช่น ให้นำดินน้ำมันเป็นเส้น

แล้วขอเป็นรูปพยานุชณะที่รวมกันเป็นคำ หรือใช้กระบะทรายสำหรับให้นักเรียนลากเส้นเพื่อเขียนเป็นคำอ่าน เป็นต้น (ฉวีวรรณ โยคิน, 2555)

Agbenyega & Klibthong (2015) ทำการทดลองสถานศึกษา 4 แห่งในระดับปฐมวัยที่จัดการเรียนรวม และพบว่าครูประจำการสามารถพัฒนาตนเองให้มีประสิทธิภาพในการสอนนักเรียนเรียนรวมได้โดยการใช้เทคนิค Collaborative Inquiry ซึ่งเป็นการเรียนรู้จากกันและกัน โดยใช้วิธีการตั้งกลุ่มครูและพิจารณาการกระทำของตนเองในกรณีที่ครูมีประสบการณ์สามารถจะสร้างองค์ความรู้ใหม่ได้มากพอสมควร เนื่องจากเทคนิคนี้จะทำให้ครูสำรวจ ค้นหาประเด็นการทำงานของตนเองอย่างเป็นระบบ และได้คำตอบที่เหมาะสมด้วยวิธีการคิดทบทวนและการใช้สุนทรียสนทนา

2.5.3 นักเรียน สถานศึกษาที่จัดการเรียนรวมควรจัดให้มีการเตรียมตัวนักเรียนทั้งสองกลุ่มคือนักเรียนทั่วไปและนักเรียนเรียนรวม สำหรับนักเรียนทั่วไปควรมีการประชุมชี้แจงเพื่อให้เข้าใจหลักการ เหตุผล และการปฏิบัติที่เหมาะสมต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักเรียนในชั้นที่มีการเรียนรวม เนื่องจากความเข้าใจที่ถูกต้องจะช่วยปรับทัศนคติให้เหมาะสม นอกจากนี้ ควรได้ชี้ให้เห็นประโยชน์ของกิจกรรมเพื่อนช่วยเพื่อนว่าเป็นผลดีต่อตนเองและเพื่อนที่มีความต้องการพิเศษ ส่วนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ก่อนที่จะเข้าไปในห้องเรียนรวมควรมีการเตรียมตัว เช่น รู้จักการปฏิบัติตนในห้องเรียนรวม สิ่งที่จะได้รับจากครู เพื่อนนักเรียน เพื่อให้เข้าใจสถานการณ์ได้ถูกต้อง หรือครูอาจจะใช้กรณีตัวอย่างจากนักเรียนรุ่นก่อนๆ ที่มีทั้งประสบการณ์เชิงบวกว่ามีอะไรบ้าง และจะจัดการอย่างไรกับประสบการณ์เชิงลบ

2.5.4 ผู้ปกครองและชุมชน ผู้ปกครองของทั้งนักเรียนทั่วไปและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษต้องได้รับรู้ข้อมูลที่จำเป็นเกี่ยวกับการเรียนรวม เช่น วิธีการเรียน ประโยชน์ที่จะได้ในการเรียนรวม ความสัมพันธ์กับเพื่อน ปัญหาที่อาจเกิดขึ้น และวิธีการจัดการปัญหาที่ถูกต้อง เป็นต้น การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองยังครอบคลุมถึงการที่ผู้ปกครองมีส่วนในการส่งเสริมพัฒนาการและการเตรียมพร้อมให้แก่เด็ก ดังที่ผลการวิจัยเกี่ยวกับความสำเร็จในการอ่านของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับประถมศึกษาของฉวีวรรณ โยคิน (2555) แสดงให้เห็นว่า ในเรื่องการพัฒนาภาษานั้น ครอบครัวของนักเรียนมีส่วนช่วยได้มาก ณิชพร ศุภสมุทร์ และคณะ (2557) เสนอแนะว่า การเตรียมผู้ปกครองให้มีความรู้และความเข้าใจสามารถทำได้โดยการปฐมนิเทศก่อนเปิดภาคเรียน การจัดส่งเอกสารให้อ่านเป็นระยะๆ การจัดกิจกรรมเยี่ยมบ้านคนพิการ สนับสนุนให้เข้าร่วมเป็นกรรมการสถานศึกษา หรือเข้าร่วมจัดทำ IIP เป็นต้น ในขณะที่เดียวกันสถานศึกษาจะต้องให้ความสนใจกับผู้ปกครองของนักเรียนทั่วไปที่อาจจะไม่เห็นด้วยกับการจัดการเรียนรวม ส่วนชุมชน โดยเฉพาะชุมชนที่อยู่ใกล้สถานศึกษาจะต้องเห็นความสำคัญของการพัฒนาเด็ก เพราะคนในชุมชนจำนวนหนึ่งยังยึดติดกับความคิดว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรจะเข้าเรียนในสถานศึกษาพิเศษ

3. ปัจจัยแห่งความสำเร็จ

จากการศึกษาเอกสารของหน่วยงานและสถานศึกษาที่จัดการเรียนรวม พบว่า ปัจจัยสำคัญที่ทำให้การดำเนินงานประสบความสำเร็จมีหลายประการ ดังนี้

3.1 เจตคติของบุคคลที่เกี่ยวข้อง

เจตคติของผู้บริหาร ครู กรรมการสถานศึกษา และผู้ปกครองที่มีต่อการจัดการเรียนรวมของสถานศึกษามีความสำคัญยิ่งต่อความสำเร็จของการปฏิบัติงาน จากเดิมที่คนไทยส่วนใหญ่ที่มีเจตคติว่าความพิการเป็นเรื่องของเวรกรรม ผู้พิการควรอยู่ที่บ้าน และผู้พิการเป็นภาระ หลังจากที่ได้มีการจัดการเรียนรวม เจตคติเดิมได้เปลี่ยนแปลงไป โดยเฉพาะอย่างยิ่งเจตคติของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และนักเรียน ซึ่งหมายถึงทั้งนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและนักเรียนทั่วไป เจตคติเชิงบวกและการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องเป็นรูปธรรมจากผู้บริหารทำให้การจัดการเรียนรวมประสบความสำเร็จ (สุภาพร ชินชัย, 2551; บุญยิ่ง สายเมฆ และคณะ, 2555; จาตุรงค์ เจริญนำ, 2558)

3.2 การสร้างแรงจูงใจ

แรงจูงใจระดับสถานศึกษาเกิดขึ้นจากผู้บริหารสถานศึกษาให้การสนับสนุน ยกย่อง ชมเชย ผู้เกี่ยวข้อง และผู้ปฏิบัติงาน (บุญยิ่ง สายเมฆ และคณะ, 2555) นอกไปจากนั้น สพฐ.มีส่วนสร้างแรงจูงใจให้กับผู้บริหารและครู โดยการมอบรางวัลในระดับประเทศให้แก่สถานศึกษา เช่น ผู้บริหารระดับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ระดับสถานศึกษา ระดับผู้สอน การเสนอแบบปฏิบัติที่เป็นเลิศ โดยการจัดประชุมนำเสนอผลงานในระดับภูมิภาคและระดับประเทศเพื่อยกย่องและมอบรางวัลแก่ผู้ปฏิบัติงานได้ผลดี

3.3 ความร่วมมือกับองค์กรต่างๆ

การจัดการเรียนรวมจำเป็นจะต้องได้รับความร่วมมือจากทุกฝ่าย ผลจากการวิจัยที่สำรวจความร่วมมือระบุว่า เพื่อให้การสรรหาความร่วมมือจากแหล่งต่างๆ ได้อย่างหลากหลาย ควรจะพิจารณาแยกความร่วมมือออกเป็น 4 ประเภท คือ ด้านการเรียนการสอน ด้านการสนับสนุนและบริหารจัดการเรียนรวม ด้านการจัดกิจกรรมเสริมประสบการณ์ และด้านการจัดสภาพแวดล้อม (บุญยิ่ง สายเมฆ และคณะ, 2555) ซึ่งความร่วมมือทั้ง 4 ประเภทนี้สถานศึกษาได้รับจากชุมชน องค์กรรัฐ และองค์กรเอกชน โดยเฉพาะที่ต้องให้ความร่วมมือตามข้อกำหนดของกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับคนพิการหลายฉบับ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ กระทรวงมหาดไทย และกระทรวงสาธารณสุข นอกจากนี้ การกำหนดโครงสร้างการทำงานของสถานศึกษาต้นแบบการจัดการเรียนรวมให้เป็นศูนย์บริการทางการศึกษาพิเศษที่มีคุณภาพตามที่ สพฐ.กำหนด ทำให้เกิดการถ่ายทอดความรู้ระหว่างสถานศึกษาต้นแบบกับสถานศึกษาที่อยู่ใกล้เคียง (อรทัย แสนชัย, 2559)

4. อุปสรรคในการดำเนินงาน

ถึงแม้ว่า สพฐ.และหน่วยงานอื่นๆ เช่น สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ หรือสถาบันราชานุกูล ได้จัดโครงการฝึกอบรม เอกสารคู่มือ เว็บไซต์ แต่ผลการวิจัยพบว่า ยังมีอุปสรรคที่ทำให้การดำเนินงานการจัดการเรียนรวมไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร เช่น งานวิจัยของศุภณัฐ ทองฉายา (2557) พบว่าสถานศึกษายังมีปัญหาเชิงบริหารจัดการ ซึ่งควรจะมีการทบทวนการทำงาน รวมทั้งต้องมีการทบทวนกระบวนการนิเทศ กำกับ และติดตามอย่างเป็นรูปธรรมและสม่ำเสมอ อุปสรรคการทำงานของสถานศึกษาแยกพิจารณาเป็นประเด็นหลักดังนี้

4.1 การเงินและงบประมาณ

งานวิจัยของ British Council ร่วมกับสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา พบว่า แม้จะมีกฎหมายกำหนดให้มีการจัดสรรเงินพิเศษแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่จะเห็นว่าเมื่อเปรียบเทียบกับงบประมาณที่รัฐจัดสรรให้แก่สถานศึกษาที่เปิดรับนักเรียนปัญญาเลิศมีอัตราสูงต่างกันอย่างมาก โดยเฉพาะเมื่อพิจารณาเปรียบเทียบการลงทุนต่อหัว ซึ่ง British Council เสนอแนะให้จัดสรรเงินพิเศษให้แก่สถานศึกษาที่มีผลงานดีในด้านการจัดการเรียนการสอนให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูง ทั้งนี้ จะต้องวางระบบการสนับสนุนงบประมาณให้รัดกุม นอกจากนี้ การศึกษาเรื่องการลงทุนและรายได้ของประเทศในการจัดการเรียนรวมจะทำให้เห็นสภาพจริงว่าเป็นการสิ้นเปลืองเงิน หรือเป็นการเพิ่มรายได้ เนื่องจากมีคนจำนวนไม่น้อยเห็นว่าการจัดการเรียนรวมเป็นการลงทุนที่ไม่คุ้มค่า

4.2 สถิติ ข้อมูล และการวิจัย

บทความและงานวิจัยเกี่ยวกับคนพิการหลายเรื่องแสดงให้เห็นว่า ประเทศไทยยังขาดการเก็บรวบรวมสถิติที่ใช้เป็นฐานการตัดสินใจอย่างมีเหตุผล รวมทั้งการที่คนส่วนใหญ่ยังไม่ตระหนักว่าคนพิการยังมีความสามารถที่จะสร้างผลิตภาพได้ (Kosuwat et al 2014) นอกจากนี้ การเก็บข้อมูลและสถิติของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษของประเทศไทยยังไม่สมบูรณ์เพียงพอ กล่าวคือ มีผู้เก็บข้อมูลบางเรื่องและบางประเด็นแล้ว แต่ยังไม่ทำให้มองเห็นภาพรวมได้ เช่น มีสถิติว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เข้าเรียนประถมศึกษาปีที่ 1 ตามเกณฑ์อายุจะมีความบกพร่องเป็นเด็กสมาธิสั้นมากที่สุด รองลงมา คือ บกพร่องทางการเรียนรู้ บกพร่องทางสติปัญญา และออทิสติก การมีข้อมูลและสถิติทำให้การเตรียมบุคลากรและภาระงานของสถานศึกษามีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น (สถาบันราชานุกูล, 2557) หรือการใช้สถิติคนพิการเพื่อการวางแผนกำลังคนจะทำได้ดีขึ้นและตรงความต้องการมากขึ้น เช่น รายงานจากกรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแสดงว่าคนพิการทั้งประเทศที่มีบัตรประจำตัวคนพิการ ณ วันที่ 30 กันยายน พ.ศ. 2559 มีจำนวน 1,657,438 คน ซึ่งในจำนวนนี้ 666,022 คนหรือร้อยละ 40.18 อยู่ในภาคอีสาน ส่วนในกรุงเทพฯ มี 69,163 คนหรือเพียงร้อยละ 4.17 แต่มีสถานศึกษาและหน่วยงานจัดการเรียนรวมอยู่จำนวนมาก นอกจากนี้ สถิติยังแสดงว่าการจัดการเรียนรวมควรให้ความสำคัญแก่การจัดการศึกษาให้คนพิการประเภทความเคลื่อนไหวของร่างกาย เพราะเป็นความพิการที่มีจำนวนสูงสุด คือ ร้อยละ 48.37 ของความพิการทุกประเภท (พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ ฉบับที่ 5 พ.ศ. 2556) ทั้งนี้ สถิติและข้อมูลควรจะต้องมีความถูกต้องใกล้เคียงกับความจริงมากที่สุด เพื่อให้การตัดสินใจถูกต้อง แต่จากการศึกษาของ Kosuwat et al (2014) พบว่า สถิติและข้อมูลเด็กที่มีความต้องการพิเศษจากหน่วยงานต่างๆ มีความแตกต่างกันมาก

นอกจากนี้ ยังมีความต้องการการวิจัยเรื่องสื่อ นวัตกรรม เทคนิคการสอน การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนนักเรียนเรียนรวม การเตรียมนักเรียนเรียนรวมในการศึกษาต่อ การเลือกอาชีพ การพัฒนาบุคลากรเพื่อให้การดำเนินงานได้ผลดีมากยิ่งขึ้น และเมื่อได้ผลการวิจัยแล้วควรจะมีการเผยแพร่เพื่อให้สถานศึกษาอื่นได้รับรู้อย่างสะดวกและทั่วถึง

4.3 บุคลากรของสถานศึกษา

ปัญหาบุคลากรในสถานศึกษาจัดการเรียนรวมมีทั้งที่เป็นปัญหาด้านปริมาณและด้านคุณภาพ บุคลากรในสถานศึกษา ได้แก่ ผู้บริหาร และครู ซึ่งจะมีปัญหาแตกต่างกัน กล่าวคือ

4.3.1 ผู้บริหาร จากข้อมูลการจัดการเรียนรวมของสถานศึกษาในสังกัดเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา พบว่า ในด้านบุคลากร ผู้บริหารบางส่วนไม่เข้าใจเรื่องการเรียนรวม คิดว่าเป็นภาระเพิ่มจึงไม่ได้ให้ความสนับสนุน นอกจากนี้ ผลการศึกษาของ British Council พบว่า ผู้บริหารมีทัศนคติว่าการจัดการเรียนรวมทำให้ผลการทำงานของสถานศึกษาโดยรวมลดลง และผลงานด้านนี้ไม่นับเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินภายนอก และความสำเร็จของสถานศึกษาตามการรับรู้ของบุคคลทั่วไปจะดูที่ผลปรากฏในการสอบระดับชาติและในการประเมินคุณภาพภายนอก British Council จึงเสนอให้แยกพิจารณาผลสัมฤทธิ์ของกลุ่มนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษออกจากรายงานนักเรียนทั่วไป

นอกจากนี้ สถาบันราชานุกูล (2557) ได้เสนอแนะว่า กระทรวงศึกษาธิการควรมีนโยบายกำหนดให้ผู้อำนวยการสถานศึกษาและศึกษานิเทศก์ทุกคนเข้ารับการฝึกอบรมเรื่องการศึกษพิเศษและการเรียนรวมอย่างต่อเนื่องและเป็นระยะๆ เพื่อให้สามารถเป็นผู้ให้คำแนะนำในด้านการจัดการเรียนรวมแก่สถานศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ อุปสรรคส่วนหนึ่งมาจากการเปลี่ยนผู้บริหารบ่อยทำให้งานสะดุด (ศุภณัฐ ทองฉายา, 2557)

4.3.2 ครูและบุคลากรทางการศึกษา ปัญหาเกี่ยวกับครู เมื่อพิจารณาจากด้านปริมาณ จะเห็นแนวโน้มกำลังคนในสถานศึกษาที่จำนวนนักเรียนทั่วไปลดลง แต่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพิ่มขึ้นทำให้ขาดแคลนครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษในบางสถานศึกษา (Bubpha et al, 2012; จตุรงค์ เจริญนำ, 2558) การสำรวจของ Kosuwan et al พบว่า ครูจำนวนหนึ่งมีปัญหาที่ต้องรับผิดชอบนักเรียนในห้องเรียนขนาดใหญ่ ประมาณ 35-45 คน ในขณะที่ครูบางส่วนมีความวิตกกังวลเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอน การวัดผลทำให้รู้สึกว่าการสอนเป็นภาระหนัก (ณัชพร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557) ส่วนปัญหาด้านคุณภาพ คือ ครูขาดทักษะในด้านบริหารจัดการเรียนรวม ความเข้าใจธรรมชาติของนักเรียนแต่ละกลุ่ม (ศุภณัฐ ทองฉายา, 2557; พชรรัตน์ ยศคำแหง และนันทรัตน์ เจริญกุล, 2015) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Dapudong (2013) ที่ศึกษาเกี่ยวกับความรู้และทัศนคติของครูในโรงเรียนจัดการเรียนรวมของจังหวัดนนทบุรี และพบว่าครูจำนวน 2 ใน 3 ไม่มีประสบการณ์การสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และสถิตินักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในระดับประถมศึกษา มีแนวโน้มมากขึ้น ดังนั้น จึงควรกำหนดให้ครูได้รับการอบรมทั้งลักษณะอาการ สภาพจิตใจ วิธีการปฏิบัติที่ถูกต้อง และวิธีการสอนที่เหมาะสม Kantavong et al (2012) ได้สำรวจหลักสูตรการผลิตครู พบว่า เนื้อหาที่นักศึกษาครูเรียนนั้นเป็นเชิงทฤษฎีที่ครอบคลุมความต้องการพิเศษของนักเรียนบางประเภท โดยไม่มีส่วนที่เป็นการปฏิบัติ นอกจากนี้ ผลการวิจัยชี้ว่าควรมีการพิจารณาปรับปรุงการผลิตครูในสถาบันผลิตครูให้มีความรู้และทักษะในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษหลายประเภท (Bubpha et al, 2012)

4.4 ปัญหาด้านนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

จากรายงานของสำนักงานสถิติแห่งชาติแสดงให้เห็นจำนวนนักเรียนที่ขาดหายไปในช่วงรอยต่อระหว่างประถมศึกษาและมัธยมศึกษา (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560; British Council, 2559) ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาและอัตราการจบการศึกษาค่อนข้างต่ำโดยมีอัตราการพักการเรียนเนื่องจากมีปัญหาพฤติกรรมมากขึ้น และมีกรณีที่สถานศึกษาส่งต่อให้สถาบันราชานุกูลดูแลเป็นการชั่วคราว หรือให้ออกจากสถานศึกษาเมื่อสถานศึกษาไม่สามารถจัดการได้ (ณัฐพร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557) นอกจากนี้ การวินิจฉัยและการคัดกรองยังไม่มีประสิทธิภาพมากพอ ทำให้ในห้องเรียนปกติของบางสถานศึกษามีอัตราส่วนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสูงกว่าความเป็นจริง ทำให้ได้รับการดูแลเหมือนนักเรียนทั่วไป โดยเฉพาะนักเรียนสมาธิสั้นและการเรียนรู้บกพร่อง ซึ่งผลทำให้นักเรียนเรียนรวมไม่ได้รับประโยชน์สูงสุด

4.5 ปัญหาด้านผู้ปกครอง

จากการศึกษาของสุภาพร ชินชัย (2551) พบว่า พื้นฐานของผู้ปกครองนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะอยู่ในระดับต่ำกว่าส่วนเฉลี่ยของผู้ปกครองนักเรียนทั่วไป เช่น ส่วนใหญ่ผู้ปกครองจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา มีอาชีพรับจ้างรายวัน เป็นต้น ทำให้ไม่สะดวกที่จะเข้าร่วมกิจกรรมกับสถานศึกษา บางครั้งต้องทำงานมากจนกระทั่งไม่มีเวลาดูแลเด็ก และข้อมูลสถานภาพผู้ปกครองจากการสำรวจของณัฐพร ศุภสมุทร์ และคณะ (2557) พบว่า ครอบครัวของเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นชาวต่างชาติที่ย้ายเข้ามาทำงานในประเทศไทย ภาษาไทยจึงเป็นปัญหาสำหรับครอบครัวผู้ปกครองไม่สามารถช่วยเหลือการเรียนในบางวิชาได้ หรือในบางกรณีผู้ปกครองเป็นปู่ย่าตายาย ถึงแม้ว่าจะสื่อสารภาษาไทยได้ แต่ก็ไม่สามารถช่วยเหลือด้านการเรียน เพราะเนื้อหาวิชาเกินความสามารถผู้ปกครองจำนวนหนึ่งไม่ยินยอมให้บุตรหลานขึ้นทะเบียนคนพิการเพราะคิดว่าไม่เป็นประโยชน์ แต่ความจริงแล้วการขึ้นทะเบียนเป็นสิ่งจำเป็น เพราะเด็กจะได้รับการดูแลจากหลายหน่วยงาน ทั้งด้านการเงิน การดูแลและฟื้นฟูสุขภาพ ไปจนถึงการพัฒนาอาชีพ นอกจากนี้ผู้ปกครองของนักเรียนทั่วไปบางส่วนคิดว่านักเรียนที่มาเรียนรวมทำให้ครูที่สอนต้องเสียเวลาในการสอน หรือบุตรหลานของตนเองจะเลียนแบบพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์

4.6 อุปกรณ์และเครื่องอำนวยความสะดวก

การสำรวจจากหน่วยงานต่างๆ และผลจากการวิจัยพบว่า อุปกรณ์และเครื่องอำนวยความสะดวกให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียนมีไม่เพียงพอกับจำนวนและประเภทความต้องการของนักเรียน (Bubpha et al, 2012; ศุภณัฐ ทองฉายา, 2557) นอกจากนี้ จากงานวิจัยของจรุช พยอมแย้ม (2553) ที่สำรวจอุปกรณ์และเครื่องอำนวยความสะดวกของสถานศึกษา พบว่า สภาพแวดล้อมภายในอาคารเป็นไปตามเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนด แต่การปรับสภาพแวดล้อมภายนอกอาคารยังไม่เป็นไปตามมาตรฐาน

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย แสดงให้เห็นความพยายามของหน่วยงานราชการหลายฝ่ายที่จัดทำนโยบายและแผนเพื่อส่งเสริมความเสมอภาคและความเท่าเทียม

ด้านการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพให้แก่ประชาชนตามหลักการที่ตกลงไว้ในระดับนานาชาติ ดังจะเห็นได้จากกรณีรัฐธรรมนูญ พระราชบัญญัติของกระทรวงที่เกี่ยวข้อง แผนพัฒนาต่างๆ รวมทั้งแผนการศึกษาแห่งชาติในระยะสั้นและระยะยาว แต่ในทางปฏิบัติยังแสดงให้เห็นว่าความร่วมมือระหว่างหน่วยงานระดับต่างๆ ยังไม่เพียงพอ และยังไม่ประสานกันอย่างต่อเนื่องเพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้พัฒนาเต็มศักยภาพในทุกช่วงวัยของชีวิต สำหรับการดำเนินงานในส่วนของกระทรวงศึกษาธิการที่จะทำให้การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมมีคุณภาพ ทั้งถึง และเท่าเทียมนั้น จะต้องมีการพัฒนาด้านการบริหารจัดการและการจัดการเรียนการสอน ดังที่ Sharma et al (2012) ได้สำรวจและศึกษาเปรียบเทียบสภาพการดำเนินงานของประเทศในเอเชียและแปซิฟิก พบว่าประเทศในภูมิภาคนี้มีสภาพการปฏิบัติและปัญหาใกล้เคียงกัน คือ มีนโยบายที่ไม่ส่งผลต่อการปฏิบัติ มีทรัพยากรจำกัด และยังมี ความแตกต่างกันมากระหว่างสภาพการปฏิบัติของสถานศึกษาในเมืองกับชนบท

ข้อเสนอเชิงนโยบายสำหรับประเทศไทย

ในตอนนี้เป็น การตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 คือ เสนอแนะนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย โดยจำแนกออกเป็น 3 ตอน คือ ผลการเปรียบเทียบการจัดการเรียนรวมระหว่างต่างประเทศและประเทศไทย นวัตกรรม การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของต่างประเทศ และข้อเสนอเชิงนโยบายสำหรับประเทศไทย มีรายละเอียด ดังนี้

1. ผลการเปรียบเทียบการจัดการเรียนรวมระหว่างต่างประเทศและประเทศไทย

ในขั้นแรกนี้เป็นการเปรียบเทียบการจัดการเรียนรวมระหว่างต่างประเทศและประเทศไทย ในประเด็นของภาพการจัดการเรียนรวม วิธีปฏิบัติ ปัจจัยแห่งความสำเร็จ และอุปสรรคในการดำเนินการ

1.1 การเปรียบเทียบภาพของการจัดการเรียนรวม

ในส่วนแรกเป็นการเปรียบเทียบภาพของการจัดการเรียนรวมในเรื่องของนโยบายและจุดเด่น โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1.1.1 นโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม สำหรับนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในต่างประเทศ นโยบายของแคนาดาและเดนมาร์กรับนักเรียนเข้าเรียนโดยไม่เลือกปฏิบัติ และไม่แยกแยะ กำหนดวัตถุประสงค์การศึกษาที่ชัดเจน รักษาความทั่วถึงและเท่าเทียมให้กับนักเรียนทุกคน ให้ความมั่นใจว่าครูและผู้บริหารสถานศึกษาได้รับการสนับสนุนอย่างมีคุณภาพ ด้วยการให้ข้อมูลป้อนกลับในการทำงานและการพัฒนาวิชาชีพเพื่อให้ทำงานเชิงรุก กำหนดกรอบการวัด/ประเมิน สำหรับใช้ผลมาปรับปรุงคุณภาพการศึกษา พร้อมกันนั้นก็สร้างสมรรถนะของชุมชนและสถานศึกษา เพื่อนำนโยบายระดับชาติสู่การปฏิบัติในระดับท้องถิ่นโดยยึดหลักการกระจายอำนาจเป็นสำคัญ โดยแคนาดาได้จัดให้เดือนคุณภาพพันธ์เป็นเดือนแห่งการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม สำหรับ

เอสโตเนียและจีนกำลังเคลื่อนไปสู่การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมตามพันธะสัญญาขององค์กรระดับโลก โดยทบทวนความร่วมมือของสถานศึกษากระแสหลักในการที่จะแปลงสภาพมาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม เปลี่ยนแปลงสมรรถนะของผู้บริหารและครู เท่าๆ กับการเปลี่ยนแปลงเจตคติของผู้เกี่ยวข้องและสังคม ความโดดเด่นของนโยบาย คือ สองประเทศหลังยังให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาพิเศษและการจัดแบบบูรณาการ ด้วยการใช้ศักยภาพของสถานศึกษาการศึกษาพิเศษที่มีอยู่ ขยายบทบาทหน้าที่เพื่อสนับสนุนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยเฉพาะรัฐบาลจีนมีนโยบายรักษาสถานศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ในฐานะเป็นศูนย์ทรัพยากรการศึกษาพิเศษ และเป็นศูนย์สนับสนุนกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษากระแสหลักและสถานศึกษาเรียนรวม **สำหรับประเทศไทย** อยู่ในเส้นทางของการมุ่งไปสู่การเรียนรวมในอนาคตและยังไม่ได้ใช้ความรู้ความชำนาญการด้านการศึกษาพิเศษเป็นทรัพยากรในการพัฒนาการจัดการเรียนรวมอย่างเต็มที่ แต่มีข้อเสนอเกี่ยวกับแผนและขั้นตอนในการปฏิรูปประเทศด้านการศึกษาาระยะยาว 20 ปี ที่ให้ความสำคัญกับการลดความเหลื่อมล้ำ การกระจายโอกาส และการยกระดับคุณภาพการศึกษา

1.1.2 จุดเด่น แต่ละประเทศมีจุดเด่นที่หลากหลายและน่าสนใจ ส่วนที่ประเทศไทยสามารถนำมาพิจารณา มีดังนี้

(1) เป้าหมาย แคนาดาจัดการเรียนรวมเพื่อการสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมที่ขยายศักยภาพของเด็กและเยาวชนในสังคมพหุเชื้อชาติ ส่วนเดนมาร์กมุ่งตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่หลากหลายเป็นทางเลือกสำคัญทางการเมือง ขณะที่เอสโตเนียมุ่งไปยังการอยู่ร่วมกันระหว่างคนในวัฒนธรรมที่แตกต่าง ฮองกงต้องการเปลี่ยนกระบวนทัศน์และสร้างรูปแบบฐานสิทธิของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ กระตุ้นให้มีอิทธิพลต่อแนวคิดของการจัดการศึกษาและของสังคมไปพร้อมกัน ขณะที่มาเก๊าเห็นว่าการเรียนรวมเป็นทิศทางหลักของการพัฒนาระบบการศึกษา และจัดให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวมโดยไม่เลือกปฏิบัติให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ยิ่งไปกว่านั้น ฮองกงและมาเก๊ายังเน้นไปที่การแข่งขันเพื่อให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูงตามวัฒนธรรมการศึกษาของประเทศ **สำหรับประเทศไทย** การจัดให้คนพิการได้เข้าศึกษาในระบบการศึกษาทั่วไปทุกระดับและหลากหลายรูปแบบ นำผู้เรียนหลากหลายประเภทไปสู่การเรียนรู้และพัฒนาทักษะอย่างมีคุณภาพตลอดชีวิต เป้าหมายของการเรียนรวม คือ เด็กพิการและเด็กด้อยโอกาส มากกว่าจะหมายรวมถึงเด็กและเยาวชนทุกคนของประเทศ แต่มีแผนระยะยาวในอนาคตที่ระบุถึงผู้เรียนหลากหลายประเภท

(2) การบริหารจัดการ ทุกประเทศปล่อยให้แต่ละพื้นที่มีอิสระในการดำเนินการภายใต้กรอบนโยบาย มีการตรากฎหมายเพื่ออธิบายวิธีการให้ชัดเจนว่าสถานศึกษาจะเป็นตามที่คาดหวังได้อย่างไร ถือว่าเป็นจุดแข็งของระบบการศึกษาที่ทำให้สถานศึกษาสามารถพัฒนาตนเองให้ก้าวหน้าได้ และความก้าวหน้าดังกล่าวตัดสินได้จากความสามารถในการจัดการเรียนการสอนให้ได้คุณภาพสูงระดับโลก **สำหรับประเทศไทย** หน่วยงานหลักที่อำนวยความสะดวกและร่วมมือ

ดูแลรับผิดชอบ คือ สพฐ. โดยมีสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษและสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาเป็นหน่วยกำกับดูแล ในทางปฏิบัติ สำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษาจะดูแลรับผิดชอบสถานศึกษาที่จัดการเรียนรวมที่เน้นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ในขณะที่สำนักบริหารงานฯ ดูแลรับผิดชอบโดยตรงต่อโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์และโรงเรียน ราชประชานุเคราะห์ ที่นักเรียนส่วนใหญ่เป็นเด็กที่ขาดโอกาสทางการศึกษาจากปัญหาสังคม และเศรษฐกิจ และจัดเป็นโรงเรียนประจำ ในระยะต่อไปได้กำหนดให้ปรับปรุงโครงสร้างทุกระดับที่ เกี่ยวข้องให้สอดคล้องกันทั้งในระดับชาติและระดับพื้นที่ ระบุว่าให้ทุกส่วนที่รับผิดชอบบูรณาการ การศึกษาอย่างต่อเนื่อง และมีแนวโน้มให้สถานศึกษาเป็นนิติบุคคลเพื่อบริหารงานอย่างเป็นอิสระ และคล่องตัวขึ้น

(3) ความเชื่อและแนวทางในการจัดการเรียนรวม แคนาดาและเดนมาร์กพัฒนา ความเชื่อหลักในการจัดการเรียนรวม ในขณะที่เอสโตเนียพัฒนายุทธศาสตร์การเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยเน้นการเรียนรวม ส่วนฮ่องกงและมาเก๊าให้ความสำคัญในการผลิตครู โดยฮ่องกงพัฒนารูปแบบ การพัฒนาวิชาชีพครู 5 ปี 3-tier support model ส่วนมาเก๊าทำความร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษา ในการพัฒนาวิชาชีพครูในสถานศึกษาเรียนรวม สำหรับประเทศไทยได้กำหนดกรอบแนวทางที่ต้องให้ ความสำคัญ คือ ยกระดับคุณภาพการศึกษาและการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ เท่าเทียม และทั่วถึง

1.2 การเปรียบเทียบวิธีปฏิบัติของสถานศึกษาแบบเรียนรวม

จากผลการสังเคราะห์วิธีปฏิบัติของต่างประเทศ พบขั้นตอนการปฏิบัติที่น่าสนใจ ดังนี้ (1) ทำความเข้าใจเรื่องการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมในระดับประเทศและกระจายมาสู่การจัด การเรียนรวมในสถานศึกษา (2) แกไขความแตกต่างของการรับรู้ที่ต่างขั้วกัน และสัมพันธ์กับการจัด การศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งเห็นได้ชัดในเดนมาร์ก (3) พัฒนาระบบการแปลงสภาพสถานศึกษา ขั้นพื้นฐานกระแสหลักไปเป็นสถานศึกษาขั้นเรียนรวม โดยสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทุกแห่งในแคนาดา เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม แต่เดนมาร์กระบุว่าเส้นทางเลือกที่สำคัญ ขณะที่เอสโตเนีย ฮ่องกง และมาเก๊า ยังคงมีการศึกษาพิเศษคู่กันไปกับการมีสถานศึกษาแบบเรียนรวม (4) ใช้การวิจัยเพื่อเปิด มุมมองด้านต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษา ที่โดดเด่น คือ แคนาดา เดนมาร์ก ฮ่องกง รองลงมา คือ มาเก๊า ส่วนเอสโตเนียทำวิจัยร่วมกับสหภาพยุโรป (5) พัฒนาตัวชี้วัด เพื่อตรวจติดตามความก้าวหน้า (6) ใช้กลวิธีเชิงระบบในการทำงาน และ (7) รวบรวมแบบปฏิบัติ ที่เป็นเลิศของการบริหารจัดการการศึกษาแบบเรียนรวมในระดับท้องถิ่น สำหรับประเทศไทย ดำเนินงานตามแนวคิดการบริหารการศึกษา 2 แนว คือ หลักการบริหารทั่วไปให้เป็นไปตามหลักการ บริหารสถานศึกษาเป็นฐาน ส่วนที่เพิ่มขึ้นเพื่อให้เหมาะสมกับการจัดการเรียนรวม คือ หลักการบริหารงาน การจัดการเรียนการสอนที่เป็นไปตามโครงสร้าง SEAT (SEAT Framework) และปรับปรุงวิธีการ ทำงานให้เข้ากับบริบทของตนเอง หรือทำให้งานมีประสิทธิภาพมากขึ้น มีการปรับการบริหารจัดการ เช่น การใช้เทคนิค Future Search Conference (FSC) เข้ามาร่วมในกระบวนการชี้ท และได้กำหนด มาตรฐานการเรียนรวมเพิ่มเติมจากมาตรฐานที่ใช้กับสถานศึกษาทั่วไป โดยมีมาตรฐานด้านคุณภาพ

ผู้เรียน คือ ผู้เรียนมีผลการพัฒนาเต็มศักยภาพ มาตรฐานด้านการจัดการเรียนการสอน คือ ครูปฏิบัติงานเรียนรวมอย่างมีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผล มาตรฐานด้านการบริหารจัดการเรียนรวม และมาตรฐานด้านการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ คือ สถานศึกษามีการสร้าง ส่งเสริม สนับสนุน ให้สถานศึกษาเป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ด้านการจัดการเรียน

1.3 การเปรียบเทียบปัจจัยแห่งความสำเร็จ

ในต่างประเทศ ปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ (1) หลักการการแปลงรูปสถานศึกษาที่เน้นวิสัยทัศน์ร่วม ส่งเสริมการเรียนรวม และมีแนวคิดที่ชัดเจนเรื่องการเรียนรวม (2) บทบาทของผู้บริหารในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงที่มุ่งวิสัยทัศน์ กลยุทธ์ และการสร้างความสัมพันธ์เชิงบวก (3) การลงทุนเรื่องการปฏิรูปการศึกษาแบบเรียนรวม และสนับสนุนการเรียนรวมในระดับท้องถิ่น ด้วยการตรากฎหมาย นโยบาย และยุทธศาสตร์สำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยเฉพาะและไม่มีช่องว่างของการปฏิบัติ (4) พัฒนากลวิธีบริหารจัดการสถานศึกษา ตั้งแต่หลักสูตร การจัดการเรียนรู้ ครู นักเรียน การวัด/ประเมิน และการจัดสรรทรัพยากรการเรียนรู้ (5) การผลิตและพัฒนาครูให้มีความรู้ สมรรถนะ และเจตคติที่เหมาะสมกับการจัดการเรียนรวม และ (6) การเป็นสมาชิกขององค์กรนานาชาติ **สำหรับประเทศไทย** พบว่า ปัจจัยแห่งความสำเร็จ ประกอบด้วย (1) เจตคติของบุคคลที่เกี่ยวข้อง ที่เป็นเจตคติเชิงบวกต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (2) การสร้างแรงจูงใจในระดับสถานศึกษาด้วยการสนับสนุน ยกย่อง ชมเชย ผู้เกี่ยวข้องและผู้ปฏิบัติงาน มีรางวัลในระดับประเทศให้แก่สถานศึกษา การเสนอแบบปฏิบัติที่เป็นเลิศ (3) ความร่วมมือกับองค์กรต่างๆ ตามข้อกำหนดของกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับคนพิการหลายฉบับ โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์และกระทรวงสาธารณสุข ในด้านการเรียนการสอน ด้านการสนับสนุนและบริการจัดการเรียนรวม ด้านการจัดกิจกรรม เสริมประสบการณ์ และด้านการจัดสภาพแวดล้อม และ (4) กำหนดโครงสร้างการทำงานของสถานศึกษาต้นแบบการจัดการเรียนรวมให้เป็นศูนย์บริการทางการศึกษาพิเศษที่มีคุณภาพตามที่ สพฐ. กำหนด ทำให้เกิดการถ่ายทอดความรู้ระหว่างสถานศึกษาต้นแบบกับสถานศึกษาที่อยู่ใกล้เคียง

1.4 การเปรียบเทียบอุปสรรคในการดำเนินการ

อุปสรรคในการดำเนินงานของทุกประเทศมาจากด้าน (1) งบประมาณไม่เพียงพอ ทำให้ขาดทรัพยากรที่จะตอบสนองความต้องการจำเป็นของนักเรียน (2) เจตคติเชิงลบของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก ทั้งในส่วนของครู นักเรียน ผู้ปกครอง และคนในชุมชน (3) สถิติ ข้อมูล และงานวิจัยขาดประสิทธิภาพและประสิทธิผล ระบุชัดในเอสโตเนีย (4) นโยบายและวิธีปฏิบัติ โดยนโยบาย และวิธีปฏิบัติบางอย่างยังเป็นการเลือกปฏิบัติ มีความย้อนแย้งระหว่างเป้าหมายเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ นอกจากนี้ยังมีปัญหาความไม่ยืดหยุ่นในด้านต่างๆ ทำให้เข้าถึงการเรียนรู้ได้ไม่เต็มที่ เนื่องจากขาดการสนับสนุนทรัพยากร (5) การผลิตและพัฒนาครูยังไม่ตอบสนองการเรียนรวม และ (6) บริการเพื่อตอบสนองความแตกต่างยังมีคุณภาพไม่เพียงพอ พิจารณาจากข้อจำกัดทางกายของนักเรียน บริการแนะแนวยังไม่มีคุณภาพเท่าที่ควร และบริการความรู้เรื่องการศึกษาพิเศษ

ยังไม่มากพอ ขาดผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทาง เข้ามาช่วยงานในสถานศึกษา และจำนวนสถานศึกษาแบบเรียนรวมยังไม่เพียงพอกับความต้องการของนักเรียนในประเทศ **สำหรับประเทศไทย** อุปสรรคที่พบ ได้แก่ (1) ผู้บริหารบางส่วนไม่เข้าใจเรื่องการเรียนรู้รวม ทำให้ผลการดำเนินงานของสถานศึกษาโดยรวมลดลง (2) ขาดแคลนครูและบุคลากรทางการศึกษาทั้งเชิงคุณภาพและปริมาณ (3) ปัญหาด้านนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ขาดหายไปในช่วงรอยต่อระหว่างประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา และอัตราการสำเร็จการศึกษาค่อนข้างต่ำ โดยมีอัตราการพักการเรียนเนื่องจากมีปัญหาพฤติกรรมมากขึ้น นอกจากนี้ การวินิจฉัยและการคัดกรองยังไม่มีประสิทธิภาพมากพอ (5) ผู้ปกครองส่วนใหญ่มีปัญหาด้านเศรษฐกิจและการใช้ภาษาไทย รวมทั้งการไม่ยินยอมให้บุตรหลานขึ้นทะเบียนคนพิการเพราะคิดว่าเป็นประโยชน์ นอกจากนี้ ผู้ปกครองของนักเรียนทั่วไปบางส่วนคิดว่านักเรียนที่มาเรียนรวมทำให้ครูที่สอนต้องเสียเวลาการสอน หรือบุตรหลานของตนเองจะเลียนแบบพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ และ (6) อุปกรณ์และเครื่องอำนวยความสะดวกมีไม่เพียงพอกับจำนวนและประเภทความต้องการของนักเรียน และการปรับสภาพแวดล้อมภายนอกอาคารยังไม่เป็นไปตามมาตรฐาน

ข้อมูลทั้งหมดสรุปได้ดังตาราง 5.1

ตารางที่ 5.1 การเปรียบเทียบภาพของการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมระหว่างต่างประเทศกับประเทศไทย และช่วงห่าง

ต่างประเทศ	ประเทศไทย	ช่วงห่าง
<p>1. นโยบาย</p> <p>แคนาดาและเดนมาร์กต้อนรับนักเรียนเข้าเรียนโดยไม่เลือกปฏิบัติ รักษาความทั่วถึงและเท่าเทียมให้กับนักเรียนทุกคน โดยปลอดการแบ่งแยก ขณะที่เอสโตเนียและจีนยังคงการศึกษาพิเศษไว้ แต่ใช้ความรู้ความชำนาญการเป็นทรัพยากรในการพัฒนาการเรียนรวม</p>	<p>มีการศึกษาพิเศษ การศึกษาแบบบูรณาการ และการเรียนรวม</p>	<p>อยู่ในเส้นทางของการมุ่งไปสู่การเรียนรวมในอนาคต และยังไม่ได้ใช้ความรู้ความชำนาญการด้านการศึกษาพิเศษเป็นทรัพยากรในการพัฒนาการจัดการเรียนรวมอย่างเต็มที่</p>
<p>2. จุดเด่น</p> <p>2.1 เป้าหมาย</p> <p>สร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมที่ขยายศักยภาพของเด็กและเยาวชนในสังคมพหุเชื้อชาติ ตอบสนองความ</p>	<p>การจัดให้คนพิการได้เข้าศึกษาในระบบการศึกษาทั่วไปทุกระดับและหลากหลายรูปแบบ</p>	<p>เป้าหมายของการเรียนรวมคำนึงถึงเด็กพิการและเด็กด้อยโอกาส มากกว่าหมายรวม</p>

ต่างประเทศ	ประเทศไทย	ช่วงห่าง
<p>ต้องการที่มีหลากหลาย มุ่งไปยังการอยู่ร่วมกันระหว่างคนในวัฒนธรรมที่แตกต่าง เปลี่ยนกระบวนทัศน์ และสร้างรูปแบบฐานสิทธิของนักเรียนที่เท่าเทียมและทั่วถึง มุ่งแข่งขันเพื่อให้ นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูง</p>	<p>นำผู้เรียนหลากหลายประเภทไปสู่การเรียนรู้และพัฒนาทักษะอย่างมีคุณภาพตลอดชีวิต</p>	<p>ถึงเด็กและเยาวชนทุกคนของประเทศ แต่มีแผนระยะยาวในอนาคต ที่ระบุถึงผู้เรียนหลากหลายประเภท</p>
<p>2.2 การบริหารจัดการ ให้แต่ละพื้นที่มีอิสระในการดำเนินการภายใต้กรอบนโยบายยึดหลักการกระจายอำนาจ เป็นจุดแข็งของระบบการศึกษาที่ทำให้สถานศึกษาสามารถพัฒนาตนเองให้ก้าวหน้าได้ และตัดสินใจผลลัพธ์จากความสามารถในการจัดการเรียนการสอนให้ได้คุณภาพสูงระดับโลก</p>	<p>อยู่ในการกำกับดูแลของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมีสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษดูแลสถานศึกษาพิเศษ และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาดูแลสถานศึกษาเรียนรวม</p>	<p>ยังมีการแบ่งประเภทสถานศึกษา และสถานศึกษายังไม่มีอิสระในการบริหารจัดการตนเอง</p>
<p>2.3 ความเชื่อและแนวทาง พัฒนาความเชื่อหลักในการจัดการเรียนรวม กำหนดยุทธศาสตร์การเรียนรู้ตลอดชีวิตโดยเน้นการเรียนรวม ให้ความสำคัญต่อการนำไปในการผลิตครูและการพัฒนาวิชาชีพครูในสถานศึกษาเรียนรวม</p>	<p>กำหนดกรอบแนวทางระดับคุณภาพการศึกษาและการเรียนรู้ที่มีคุณภาพเท่าเทียมและทั่วถึง</p>	<p>ยังไม่มีการพัฒนาความเชื่อหลักอย่างชัดเจนในการเรียนรวม และยังไม่ปลูกฝังความรู้และเจตคติการเรียนรวมในการผลิตครูสาขาอื่นๆ ที่ไม่ใช่การศึกษาพิเศษ</p>
<p>3. วิธีปฏิบัติ ขั้นตอนเริ่มจากการทำความเข้าใจ แกไขความต่างของการรับรู้ พัฒนาระบบการแปลงสภาพสถานศึกษา พัฒนาตัวชี้วัด ใช้กลวิธีเชิงระบบในการทำงาน และรวบรวมแบบปฏิบัติที่เป็นเลิศ</p>	<p>หลักการบริหารทั่วไปเป็นไปตามหลักการบริหารที่ใช้สถานศึกษาเป็นฐาน ส่วนที่เพิ่มขึ้น คือ การบริหารจัดการตามโครงสร้าง SEAT พัฒนามาตรฐานคุณภาพเพิ่มจากสถานศึกษากระแสหลักด้าน</p>	<p>ยังขาดความชัดเจนในการทำความเข้าใจ แกไขความต่างของการรับรู้ และกระบวนการแปลงสภาพสถานศึกษามาเป็นสถานศึกษาเรียนรวม</p>

ต่างประเทศ	ประเทศไทย	ช่วงห่าง
	คุณภาพผู้เรียน การจัดการเรียน การสอน การบริหารจัดการ เรียนรวมและการสร้างสังคม แห่งการเรียนรู้	
<p>4. ปัจจัยแห่งความสำเร็จ</p> <p>ปัจจัยสำคัญ ได้แก่ หลักการและ แนวคิดที่ชัดเจน บทบาทของผู้ บริหาร การลงทุนปฏิรูปการศึกษา พัฒนากลวิธีบริหารจัดการ การผลิต และพัฒนาครู และการเป็นสมาชิก องค์การนานาชาติ</p>	ปัจจัยสำคัญ ได้แก่ เจตคติเชิงบวกของบุคคลที่ทำงาน กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การสร้างแรงจูงใจในสถาน ศึกษา ความร่วมมือกับองค์กร ต่างๆ และมีสถานศึกษาเรียน รวมต้นแบบ	ขาดหลักการและแนวคิดที่ ชัดเจนในการจัดการเรียน รวม กลวิธีเฉพาะสำหรับ การบริหารสถานศึกษาเรียน รวม และการผลิตและพัฒนา ครูทั่วไปเพื่อให้สามารถจัดการ เรียนรวมได้
<p>5. อุปสรรค</p> <p>งบประมาณไม่พอ เจตคติเชิงลบ ในกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ข้อมูลและ งานวิจัยขาดประสิทธิภาพ นโยบาย บางอย่างมีการเลือกปฏิบัติ การผลิต และพัฒนาครูยังไม่ตอบสนองการ เรียนรวม และบริการเพื่อตอบสนอง ความแตกต่างยังไม่มีคุณภาพพอ</p>	เช่นเดียวกันกับต่างประเทศ	นอกจากอุปสรรคที่พบใน ต่างประเทศแล้ว ที่พบเป็น พิเศษในไทยยังมีนักเรียนที่ มีความต้องการพิเศษขาด หายไปในระหว่างรอยต่อ ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา และอัตราการจบการเรียน ก่อนข้างต่ำ การวินิจฉัยและ คัดกรองยังขาดประสิทธิภาพ

2. นวัตกรรมจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมจากต่างประเทศ

นวัตกรรมที่พบในการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมจากประเทศต่างๆ นั้น ในที่นี้ จำแนกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ นวัตกรรมบริการ ซึ่งมุ่งสนับสนุนและส่งเสริมข้อเสนอต่างๆ ที่จัดให้ ผู้รับบริการ นวัตกรรมกระบวนการ เป็นวิธีปฏิบัติในการทำงานให้มีคุณภาพสูง และนวัตกรรมเครือข่าย เป็นการเชื่อมโยงกับภาคีต่างๆ เพื่อสร้างมูลค่าเพิ่มให้กับการทำงาน

2.1 นวัตกรรมบริการ

นวัตกรรมบริการที่ปรากฏในการดำเนินงานของประเทศที่เป็นกรณีศึกษา ได้แก่ นโยบาย และศูนย์บริการต่างๆ

2.1.1 นโยบายการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียม

(1) แคนาดา

(1.1) การปฏิบัติด้านการศึกษาจะต้องไม่แยกแยะด้วยการจัดโครงการหรือชั้นเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความท้าทายทางการเรียนรู้หรือพฤติกรรม ไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้ในสถานศึกษาหรือในชุมชน

(1.2) จัดเดือนแห่งการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมในเดือนกุมภาพันธ์ของทุกปี

(2) เดนมาร์ก

(2.1) การเรียนรวมเป็นกลยุทธ์ทางการศึกษาและสังคม เพื่อสร้างความทั่วถึงและเท่าเทียมในประเทศ

(2.2) นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานมากที่สุดเท่าที่จะทำได้

(2.3) พิจารณาว่าจะไม่ตั้งชื่อและจัดประเภทให้กับความหลากหลายที่พบเพื่อเลี่ยงการตีตราและการมีพฤติกรรมตามตราที่ได้

(2.4) สิ่งที่ต้องเปลี่ยนมิใช่ลักษณะของนักเรียนแต่เป็นสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้

(3) เอสโตเนีย

(3.1) การเรียนรวมเป็นการเตรียมเพื่อการอยู่ร่วมกันระหว่างคนในวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน

(3.2) ให้สถานศึกษามีสิทธิในการบริหารจัดการตนเอง ทำให้สถานศึกษาสามารถพัฒนาตนเองให้ก้าวหน้าได้

(3.3) ยุทธศาสตร์การเรียนรู้ตลอดชีวิต ค.ศ. 2014-2020

(4) ฮังการีและมาเก๊า

(4.1) สถานศึกษาพิเศษคือกระดูกสันหลัง การเรียนรู้ในชั้นเรียนปกติคือร่างกาย

(4.2) สนับสนุนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยแรงจูงใจภายในของตนเองได้อย่างเต็มตามศักยภาพจนถึงขีดสูงสุด

2.1.2 กฎหมายเพื่อการศึกษาที่ทั่วถึงและเท่าเทียม

(1) The Folkeskolen Act พัฒนาสถานศึกษาให้มีลักษณะที่เป็นรูปธรรมและเป็นจริงมากขึ้นในการตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีลักษณะหลากหลาย (เดนมาร์ก)

(2) The Social Taximeter Act จัดสรรกองทุนจากสถานศึกษาที่นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมาสู่สถานศึกษาที่นักเรียนมีความสำเร็จน้อยกว่า (เดนมาร์ก)

(3) The Act on Education for Young People with Special Needs สำหรับนักเรียนที่ได้รับการประเมินว่าไม่สามารถจะศึกษาจนจบการศึกษาภาคบังคับในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานได้ ให้เรียนสายอาชีพถ้าประเมินแล้วเห็นว่ามีความถนัดทางด้านอาชีพ (เดนมาร์ก)

2.1.3 องค์กร/หน่วยงาน

(1) แคนาดา

ศูนย์กลางการวิจัยสถาบันการศึกษาแบบเรียนรวมแห่งประเทศไทยแคนาดา

(2) เดนมาร์ก

The Danish Clearing House for Educational Research ส่งเสริมการวิจัยโดยเฉพาะการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

(3) เอสโตเนีย

(3.1) หน่วยงานบริการการศึกษาในระดับชาติ ทำหน้าที่ให้คำแนะนำด้านการศึกษาและอาชีพให้แก่นักเรียน ผู้ปกครอง ครู และผู้เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมอื่นๆ

(3.2) ศูนย์ที่ปรึกษาการเรียน 18 แห่ง มีหน้าที่ประสานงาน ช่วยเหลือ และตัดสินใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของสถานศึกษา

(3.3) หน่วยบริการเคลื่อนที่จากบุคลากรของสถานศึกษาพิเศษมาช่วยพัฒนา นักเรียนในบางเรื่อง

(3.4) Estoniane-Learning Development Centre (ELDC)

2.1.4 รูปแบบการบริการ

(1) แคนาดา

การแปลงรูปสถานศึกษา

(2) เดนมาร์ก

(2.1) ปฏิรูปรูปแบบของสถานศึกษา Folkeskolen

(2.2) บริการแนะแนวด้านการศึกษาและตลาดงาน

(2.3) 2P2A (Presence-Acceptance-Participation-Achievement)

ผลิตครูเพื่อสถานศึกษาเรียนรวม

(2.4) การประเมินแบบก้าวหน้าไม่มุ่งการทดสอบ

(2.5) ใช้ผลการศึกษาวิจัยเป็นฐานความรู้ในการทำงาน

(3) เอสโตเนีย

(3.1) กำหนดจำนวนนักเรียนในหนึ่งห้องเรียนรวมแตกต่างกันไปตามลักษณะความต้องการพิเศษของนักเรียนเพื่ออยู่ร่วมกับนักเรียนทั่วไป

(3.2) รูปแบบ SET เน้นความสำคัญ Science, Engineering and Technology

(3.3) ระบบสารสนเทศทางการศึกษาการเรียนรวม

2.2 นวัตกรรมกระบวนการ

แคนาดาและเดนมาร์กมีวิธีปฏิบัติในการสร้างสถานศึกษาเรียนรวม ดังนี้

(1) แคนาดา

- (1.1) ทำความเข้าใจลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวม
- (1.2) สร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวม 7 ขั้นตอน
- (1.3) ตรวจสอบติดตามความก้าวหน้าด้วยตัวบ่งชี้ความสำเร็จ
- (1.4) สร้างคู่มือพัฒนาการจัดการสถานศึกษาแบบเรียนรวม

(2) เดนมาร์ก

- (2.1) ทำความเข้าใจการเปลี่ยนแปลงเรื่องปรัชญาการเรียนรวม
- (2.2) แก้ไขภาวะที่เป็นปัญหาความแตกต่างของการรับรู้
- (2.3) กำหนดกรอบการพัฒนาตัวบ่งชี้สถานศึกษาแบบเรียนรวม
- (2.4) บันทึกแบบปฏิบัติที่ดีของการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมตามบริบท

(3) ฮ็องกงและมาเก๊า

- (3.1) 3-tier support model สำหรับการพัฒนาวินิจฉัยพิเศษ (ฮ็องกง)
- (3.2) ทางเลือกในการเข้าสถานศึกษาเรียนรวม 3 แบบ (มาเก๊า)
- (3.3) Whole School approach (มาเก๊า)
- (3.4) รูปแบบการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการจัดการเรียนการสอน (ฮ็องกงและ

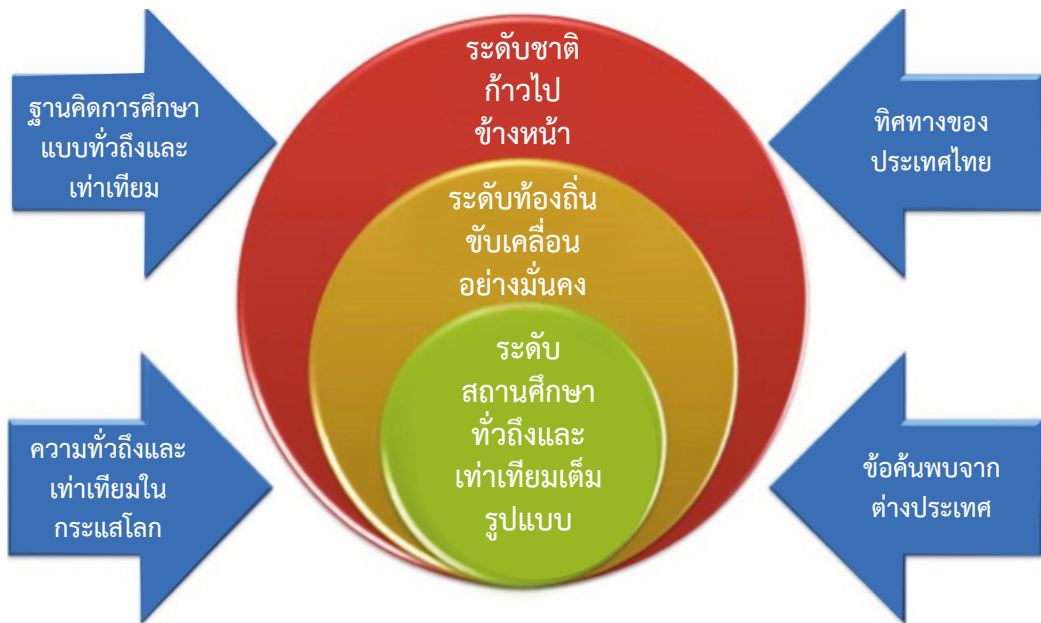
มาเก๊า)

2.3 นวัตกรรมเครือข่าย

- (1) ร่วมมือกับนานาชาติ (แคนาดาและเดนมาร์ก)
- (2) เป็นสมาชิกขององค์กรนานาชาติ สหภาพยุโรป (เอสโตเนีย)
- (3) เชื่อมโยงสถานศึกษาการศึกษาพิเศษกับสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยให้สถานศึกษาการศึกษาพิเศษเป็นศูนย์ทรัพยากรการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความต้องการการศึกษาเฉพาะด้าน และเป็นศูนย์สนับสนุนกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาเรียนรวม (ฮ็องกงและมาเก๊า)

3. ข้อเสนอเชิงนโยบาย

สำหรับข้อเสนอเชิงนโยบายในที่นี้ได้จำแนกเป็น 3 ระดับ คือ ระดับชาติ ระดับท้องถิ่น และระดับสถานศึกษา โดยมีที่มาตามแผนภาพที่ 5.2



แผนภาพที่ 5.2 ที่มาของข้อเสนอเชิงนโยบาย 3 ระดับ

แผนภาพที่ 5.2 เป็นที่มาของข้อเสนอเชิงนโยบาย 3 ระดับซึ่งมาจากฐานคิดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม ความทั่วถึงและเท่าเทียมในกระแสดังโลก ทิศทางของประเทศไทย และข้อค้นพบจากต่างประเทศ ดังนี้

3.1 นโยบายระดับชาติ : ก้าวไปข้างหน้า

ภายในปี พ.ศ. 2573 ประชาชนมั่นใจได้ว่าเด็กและเยาวชนไทยได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเต็มตามศักยภาพอย่างทั่วถึง มีความเท่าเทียมกันในการพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพและมีคุณภาพแข่งขันได้ในระดับโลกจากสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทุกแห่ง โดยปราศจากการปฏิเสธและการเลือกปฏิบัติ อันเนื่องมาจากความต้องการที่แตกต่างทั้งในระดับปฐมภูมิซึ่งได้มาแต่กำเนิดหรือเกิดขึ้นภายหลัง และในระดับทุติยภูมิซึ่งเป็นผลมาจากเศรษฐกิจฐานะ ภูมิหลัง และประสบการณ์สังคม เพื่อสร้างสังคมไทยที่มั่นคงบนความหลากหลายโดยใช้กฎหมายการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียมร่วมกับงานวิจัยและนวัตกรรมเป็นคานงัด ทั้งนี้ ต้องปรับกระบวนการทัศน์และสร้างกรอบความคิดเติบโตให้กับทุกคนในทุกระดับ

โดยมีข้อเสนอตัวบ่งชี้คุณภาพ (Key Performance Indicators : KPI) ดังนี้

ตารางที่ 5.2 หัวข้อคุณภาพของนโยบายระดับชาติและตัวบ่งชี้

หัวข้อคุณภาพ	ตัวบ่งชี้คุณภาพ	ข้อมูล เส้นฐาน	ค่าเป้าหมาย ตามระยะที่			
			1	2	3	4
ทั่วถึงและเท่าเทียม	1. ร้อยละของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ 2. ร้อยละของนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างสามารถเข้าศึกษาต่อในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานตามความต้องการ					
คุณภาพแข่งขันได้ในระดับโลก	3. อันดับประเทศตามผลการประเมินของ PISA					
ปฏิเสศและเลือกปฏิบัติ	4. จำนวนข้อร้องเรียนที่เกี่ยวกับการปฏิเสศและเลือกปฏิบัติต่อนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง					
สังคมไทยที่มั่นคง	5. ร้อยละของนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างเข้าศึกษาต่อในระดับสูงกว่าขั้นพื้นฐาน					
	6. ร้อยละของนักเรียนจบการศึกษาขั้นพื้นฐานแล้วถูกปฏิเสธการรับงานตามสมรรถนะโดยอ้างความแตกต่าง					
	7. จำนวนแบบปฏิบัติที่ดีของการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมของประเทศไทยที่ได้รับการยอมรับจากนานาชาติ					

3.2 นโยบายระดับท้องถิ่น : ขับเคลื่อนอย่างมั่นคง

หน่วยงานการจัดการศึกษาระดับท้องถิ่นขับเคลื่อนให้มีการแปลงรูปสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่เน้นความทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบเพื่อบริการนักเรียนที่มีความต้องการหลากหลายและแตกต่างกันในเขตรับผิดชอบตั้งแต่เริ่มแรกให้เร็วที่สุด โดยใช้ความรู้จากสถานศึกษาเฉพาะความพิการ และโรงเรียนการศึกษาสงเคราะห์ร่วมกับการสนับสนุนจากชุมชนเป็นทรัพยากรสำคัญ

เริ่มจากการระบุด้านการศึกษาที่พร้อมจะก้าวไปสู่สถานศึกษาเรียนรวมเต็มรูปแบบ ซึ่งสามารถแบ่งได้ตามระดับความพร้อม สร้างความเชื่อมโยงที่แข็งแกร่งกับสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ หน่วยงานต่างๆ ในท้องถิ่น สถาบันอุดมศึกษา องค์กรพัฒนาเอกชน (NGO) รวมทั้งองค์กรที่บริการด้านการจัดการเรียนรวมทั้งในระดับประเทศและระดับภูมิภาคอาเซียน รวมทั้งนำครอบครัวเข้ามาร่วมอย่างเป็นระบบ เพื่อสร้างภาคีหุ้นส่วนการศึกษาเพื่อความทั่วถึงและเท่าเทียม พร้อมกันนั้น ต้องริเริ่มหรือเลือกใช้นวัตกรรมประเภทต่างๆ ทั้งนวัตกรรมบริการ นวัตกรรมกระบวนการ และนวัตกรรมเครือข่าย ร่วมกับระบบเทคโนโลยีสารสนเทศ และการจัดทำคลังข้อมูลในการขับเคลื่อนนโยบาย ขณะเดียวกันต้องกระตุ้นให้มีการทำงานวิจัยและพัฒนา และวิจัยปฏิบัติการระดับต่างๆ คู่กันไปกับการทำความเข้าใจงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เพื่อนำมาใช้ประโยชน์ในการอำนวยความสะดวกให้สถานศึกษาใช้การบริหารฐานโรงเรียนอย่างเต็มที่ คล่องตัวในการปฏิบัติ มีเอกลักษณ์ทั้งการพัฒนา ตรวจสอบติดตาม สนับสนุน ประเมิน และเผยแพร่งานในรูปแบบปฏิบัติที่ดี ทั้งนี้ ยึดหลักหนึ่งนโยบายแต่เปิดโอกาสให้ปฏิบัติได้หลากหลายตามบริบท

3.3 นโยบายระดับสถานศึกษา : ทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ

ปัจจุบันประเทศไทยมีทางเลือกสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่แตกต่างออกไปจากนักเรียนทั่วไป 3 ทางเลือก ได้แก่ โรงเรียนเฉพาะความพิการ โรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ และสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่จัดการเรียนรวม คือ นำนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมาเรียนร่วมกับนักเรียนปกติ อย่างไรก็ตาม เมื่อเปรียบเทียบกับวิถีปฏิบัติของการเรียนรวมแล้ว สถานศึกษา 2 ประเภทแรก เป็นการจัดการศึกษาแบบแยกแยะ และแบบหลังนั้นยังเป็นการจัดแบบบูรณาการ อันเป็นเส้นทางของการไปสู่ความทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ

สถานศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบหรือสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบนั้น เป็นสถานศึกษาที่จัดการศึกษาเพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่แตกต่างได้บรรลุศักยภาพสูงสุดแห่งตนในสถานศึกษาเช่นเดียวกับเด็กทั่วไปในชุมชนใกล้เคียง และเป็นการนำสิ่งสนับสนุนจากชุมชนเข้ามาในสถานศึกษาเพื่อประโยชน์กับนักเรียนทุกคน การแปลงสภาพจากสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักไปสู่การเป็นสถานศึกษาเรียนรวม มีนโยบายเป็นกรอบคิดดังนี้

3.3.1 เริ่มจากการบริหารจัดการเพื่อเป็นฐานของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

- (1) ทบทวนลักษณะปัจจุบันของสถานศึกษาในทุกด้านเพื่อดูความพร้อมที่จะก้าวไปสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวม
- (2) ทำความเข้าใจแนวคิด หลักการ และลักษณะของสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ
- (3) สร้างวิสัยทัศน์ พันธกิจ ความเชื่อ ปณิธาน และเอกลักษณ์ อันเป็นทิศทางการของสถานศึกษาที่ระบุถึงการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมอย่างชัดเจน
- (4) จัดทำยุทธศาสตร์และแผนปฏิบัติการตามช่วงเวลาของการก้าวไปสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ
- (5) ใช้คำว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแทนคำว่าพิการหรือด้อยโอกาส

3.3.2 เพิ่มความตระหนักและความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษา

(1) กระตุ้นความตระหนักให้กับครูและบุคลากรการศึกษาของสถานศึกษาว่านักเรียนทุกคนต้องการโอกาสที่จะประสบความสำเร็จ และใช้สมรรถนะที่มีอยู่จนบรรลุถึงเป้าหมายการเรียนรู้

(2) สร้างความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จ โดย

(2.1) นำการเปลี่ยนแปลงและกระจายอำนาจในการทำงานให้กับครูและบุคลากร

(2.2) คัดกรองนักเรียนโดยให้ความสำคัญกับจุดแข็งของนักเรียนมากกว่าจำแนกประเภท

(2.3) จัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่นเพื่อตอบสนองความหลากหลาย โดยใช้หลักสูตรร่วม ปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมกับสถานการณ์ตลอดเวลา คาดหวังความสำเร็จของนักเรียนในระดับสูง จัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความแตกต่างด้วยกลยุทธ์การเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมใจ ประเมินแบบก้าวหน้าและใช้ผลการประเมินเพื่อปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง พร้อมทั้งจะศึกษาต่อหรือทำงานตามสมรรถนะได้

(2.4) เพิ่มความรู้และทักษะให้ครูเรื่องการเรียนรวม คู่กันไปกับความรู้เรื่องนโยบายและกฎหมาย เพื่อที่ครูจะได้ทำงานได้ถูกต้องตามหลักวิชาการ มีเจตคติที่ดีต่อนักเรียนที่มีความต้องการที่แตกต่าง ไม่เลือกปฏิบัติจนละเมิดกฎหมาย

(2.5) ร่วมมือกับภาคส่วนต่างๆ ในเชิงรุกทั้งด้านการเรียนการสอน การสนับสนุนและการบริหารจัดการการเรียนรวม การจัดกิจกรรมเสริมประสบการณ์ และสิ่งแวดล้อม

3.3.3 พัฒนางานด้วยแนวคิดเชิงนวัตกรรม

(1) รับฟังเสียงของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียของการจัดการศึกษาในชุมชนอย่างเป็นระบบ

(2) นำผู้ปกครอง/พ่อแม่/นักเรียนเข้ามาร่วมในกระบวนการวางแผนพัฒนาสถานศึกษาให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม

(3) ให้ความรู้เรื่องการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมแก่ชุมชนเพื่อความเข้าใจที่ตรงกันและร่วมกัน

(4) พัฒนาระบบสถิติ ข้อมูล และสารสนเทศเพื่อการใช้งาน อ้างอิง และเผยแพร่

(5) วิจัยปฏิบัติการการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษา

(6) ร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาเพื่อเป็นแหล่งฝึกประสบการณ์วิชาชีพ พื้นที่วิจัยและร่วมกันวิจัยเพื่อพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม

(7) ริเริ่มชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้สำหรับการพัฒนาการเรียนรวม

(8) ทดลองและพัฒนาใช้นวัตกรรมหรือผลงานวิจัยเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรวมให้รู้ດหน้าแบบก้าวกระโดด

(9) รวบรวมนวัตกรรมและแบบปฏิบัติที่ดีเพื่อการใช้ซ้ำ แลกเปลี่ยนหรือต่อยอด

(10) เผยแพร่สินทรัพย์ความรู้ของสถานศึกษาสู่สาธารณชน ด้วยการนำเสนองานบนเวที ทั้งแบบจริงและแบบเสมือน ด้วยรูปแบบที่หลากหลายเหมาะกับกลุ่มผู้รับสารเป้าหมาย

โดยสรุป ข้อเสนอเชิงนโยบายจำแนกเป็น 3 ระดับ คือ **ระดับแรก** นโยบายระดับชาติ : ก้าวไปข้างหน้า โดยภายในปี พ.ศ. 2573 ประชาชนมั่นใจได้ว่าเด็กและเยาวชนไทยได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเต็มตามศักยภาพอย่างทั่วถึง เท่าเทียม และมีคุณภาพแข่งขันได้ในระดับโลก โดยตัวบ่งชี้คุณภาพ 7 ตัวบ่งชี้ **ระดับที่สอง** นโยบายระดับท้องถิ่น : ขับเคลื่อนอย่างมั่นคง ให้มีการแปลงรูปสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่เน้นความทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ เพื่อบริการนักเรียนที่มีความต้องการหลากหลายและแตกต่างกันในเขตรับผิดชอบตั้งแต่เริ่มแรกให้เร็วที่สุด และ**ระดับที่สาม** นโยบายระดับสถานศึกษา : ทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ โดยเป็นสถานศึกษาที่จัดการศึกษาเพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่แตกต่างได้บรรลุศักยภาพสูงสุดแห่งตนในสถานศึกษาเช่นเดียวกับเด็กทั่วไปในชุมชนใกล้เคียง และเป็นการนำสิ่งสนับสนุนจากชุมชนเข้ามาในสถานศึกษาเพื่อประโยชน์กับนักเรียนทุกคน การแปลงสภาพจากสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักไปสู่การเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ด้วยการเริ่มการบริหารจัดการเพื่อเป็นฐานของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เพิ่มความตระหนักและความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษา และพัฒนางานด้วยแนวคิดเชิงนวัตกรรม

บทที่ 6

สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

บทสุดท้ายเป็นการนำเสนอข้อสรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะจากการวิจัย ดังรายละเอียด

สรุปผลการวิจัย

เพื่อการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมซึ่งยึดหลักการของการจัดการศึกษาสำหรับความทั่วถึงและเท่าเทียมของประเทศไทย จุดเริ่มของงานวิจัยเรื่องนี้จึงเป็นการทบทวนสถานศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศที่ได้รับการยอมรับว่ามีคุณภาพสูงระดับโลก อันได้แก่ ประเทศแคนาดา เดนมาร์ก เอสโตเนีย และสาธารณรัฐประชาชนจีน (ฮ่องกงและมาเก๊า) โดยมีคำถามสำคัญว่ามีกระบวนการดำเนินงานอย่างไร เมื่อนำเอาฐานคิดของสังคม แนวนำทางของกระแสโลก และความรู้เรื่องการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมเข้ามาปรับใช้แล้ว พบว่า แคนาดา เดนมาร์ก เอสโตเนีย ฮ่องกง และมาเก๊า รับรู้และเชื่อมั่นว่าสถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นยุทธศาสตร์สำคัญของสังคมพหุเชื้อชาติ เป็นกลไกการขับเคลื่อนสำหรับการสร้างและรักษาลักษณะร่วมทางสังคมที่ก่อให้เกิดความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการเรียนรวม ส่วนประเทศไทยนั้นแม้จะมีได้ย้าเน้นเรื่องการเป็นพหุเชื้อชาติ แต่ที่ตรงกัน คือ มุ่งไปยังการสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมที่ขยายศักยภาพของเด็กและเยาวชนให้สามารถอยู่ร่วมกันระหว่างคนที่อยู่ในวัฒนธรรมที่แตกต่าง มีคุณภาพชีวิตและอนาคตที่ดี เป็นความคาดหวังของประเทศที่นำเอาความหลากหลายด้านภูมิหลังและประสบการณ์ของบุคคลมาใช้ให้เกิดคุณค่า จุดเด่นของทุกประเทศ คือ ใช้กลยุทธ์การพัฒนาสมรรถนะนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่างแทนการใช้แนวคิดเชิงสงเคราะห์ แต่ก็ยังปรากฏในเอสโตเนียและประเทศไทยที่ให้น้ำหนักกับกลยุทธ์การชดเชยความบกพร่องด้านต่างๆ ควบคู่กันไปอย่างชัดเจน จุดเด่นของประเทศไทย คือ มีกฎหมาย แผน และนโยบายที่เป็นแนวทางการดำเนินงานในอนาคต โดยแผนการศึกษาแห่งชาติมีระยะเวลา 20 ปี ส่วนแผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 มีระยะเวลา 5 ปี เท่ากับระยะเวลาของแผนพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแห่งชาติ ฉบับที่ 5

ในเรื่องของกระบวนการแปรนโยบายสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาแตกต่างกัน ตรงที่แคนาดา เดนมาร์ก และเอสโตเนีย กำหนดกรอบนโยบายจากส่วนกลาง แต่วิธีปฏิบัติให้อิสระกับท้องถิ่น โดยมีข้อแม้เรื่องคุณภาพต้องอยู่ในระดับสูง ขณะที่ฮ่องกง มาเก๊า และไทย มีหน่วยงานที่รับผิดชอบการกำกับดูแลมาจากหน่วยงานกลางจนถึงระดับท้องถิ่น โดยที่ไทยมีหน่วยงานดูแล 2 ระดับก่อน

ที่จะลงถึงสถานศึกษาที่เป็นหน่วยปฏิบัติ กระบวนการสร้างสถานศึกษาของทุกประเทศนั้น ใช้การแปลงรูปจากสถานศึกษาในกระแสหลัก โดยการตรากฎหมาย กำหนดนโยบาย ทำความเข้าใจ แนวนำทางและลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวม เตรียมการสำหรับการแก้ไข ความขัดแย้งของการรับรู้ที่มาจากการเป็นสถานศึกษาพิเศษและสถานศึกษาแบบบูรณาการก่อน เข้าสู่การเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ต่างกับในบางประเทศ เช่น แคนาดา และเดนมาร์ก จะมี คู่มือปฏิบัติที่เป็นแนวทางการแปลงรูปสถานศึกษา แต่ก็ให้อิสระตามบริบท ส่วนไทยนั้นมีการจัดทำ เอกสารแนวทางการจัดการเรียนรวมที่พัฒนาขึ้นเมื่อ พ.ศ. 2556 เอสโตเนียมีกระบวนการปฏิบัติ ตามแนวของประเทศสมาชิกสหภาพยุโรป สำหรับฮ่องกงและมาเก๋ายึดนโยบายของประเทศเป็นหลัก โดยพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่ให้ความสำคัญกับการรับนักเรียนที่มีความต้องการหลากหลาย ขณะเดียวกันก็เน้นการแข่งขันตามวัฒนธรรมของประเทศในเรื่องของการจัดการเรียนรู้ ซึ่งปรากฏ อย่างเข้มข้นในฮ่องกงและมาเก๋า รองลงมาคือประเทศไทย อย่างไรก็ตาม ทุกประเทศใช้หลักสูตร พื้นฐานร่วมกันแต่ปรับให้ยืดหยุ่นตามความแตกต่างและความต้องการของนักเรียน ส่วนการสอนนั้น ทุกประเทศใช้แนวคิดของการร่วมสอนระหว่างครูผู้สอนกับทีมสหวิชาชีพในชั้นเรียนรวม แต่การ เข้าสอนนั้นในแคนาดาและเดนมาร์กส่วนใหญ่ใช้การร่วมสอน สำหรับฮ่องกง มาเก๋า ไทย และเอสโตเนีย แม้ว่าจะไม่ได้ร่วมสอนทุกครั้งแต่ก็ทำงานร่วมกับผู้ชำนาญการด้านต่างๆ ในการอำนวยความสะดวก ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวม ผสมกับการมีหน่วยงานหรือองค์กรสนับสนุน จากภายนอก จุดเด่นอยู่ที่เอสโตเนียที่แม่เป็นประเทศที่มีปัญหาทางเศรษฐกิจ แต่ก็ได้รับการสนับสนุน จากสหภาพยุโรปซึ่งจัดตั้งองค์กรพิเศษกำกับดูแลคุณภาพ จนกระทั่งเป็นประเทศที่มีคุณภาพ การศึกษาสูงเท่าๆ กับการมีความทั่วถึงและเท่าเทียม นอกจากนี้ทุกแห่งยังมีความพยายาม ปรับอาคารสถานที่ให้เป็นแบบอารยะสถาปัตย์ เพื่อความสะดวกสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการ ที่แตกต่างกัน

สำหรับปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จของการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ **ประการแรก บทบาทของผู้บริหารในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและการกระจายภาวะผู้นำ** ซึ่งเป็นปัจจัย ที่สำคัญมากที่สุดต่อความสำเร็จของสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยผู้บริหารมีวิสัยทัศน์และนำลงสู่ การปฏิบัติในสถานศึกษา มีกลยุทธ์จัดการกับปัจจัยภายนอกและภายในสถานศึกษา สร้างความสัมพันธ์ ที่ดีกับครูและบุคลากรสนับสนุน และจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวก พร้อมกับการสร้างแรงจูงใจ ให้กับครูและบุคลากรภายใน และกระจายอำนาจในการทำงาน **ประการที่สอง การเลือกนักเรียน เข้าเรียนแบบทั่วถึงและเท่าเทียม** ซึ่งให้ความสำคัญกับความเสมอภาคของนักเรียนในการเข้าศึกษา ลดความแตกต่างระหว่างภูมิหลังและประสบการณ์สำคัญของนักเรียนให้เหลือน้อยที่สุด จัดนักเรียน เข้าเรียนแบบยืดหยุ่น และใช้คณะกรรมการสหวิชาชีพช่วยเหลือในการคัดกรอง **ประการที่สาม กลยุทธ์การจัดการชั้นเรียนรวมแบบเปิดโอกาสการพัฒนาทักษะที่หลากหลาย** เป็นไปเพื่อ เปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนมีโอกาสกว้างในการพัฒนาทักษะสังคม ทางภาษา ทางปัญญาและการใช้ ทักษะทางกาย กลยุทธ์สำคัญที่ใช้ ได้แก่ กลยุทธ์เชิงรุกที่กระตุ้นพฤติกรรมไม่สัมฤทธิ์ของ ผู้เรียน กลยุทธ์พัฒนาสมรรถนะที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พัฒนาสมรรถนะตนเองจนถึง

ขีดสูงสุด กลยุทธ์ระดับประคอง เน้นไปที่การช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนรู้ได้ในชั้นเรียนรวม ความแตกต่างของกลยุทธ์สืบเนื่องมาจากบริบท วัฒนธรรม และสภาพเศรษฐกิจของประเทศ อย่างไรก็ตาม มีกลยุทธ์ที่พบร่วมกันในทุกประเทศ คือ กลยุทธ์สนับสนุนเพื่อให้นักเรียนทุกคนเรียนรู้ในชั้นเรียนรวมได้มากที่สุด **ประการที่สี่ กลยุทธ์การจัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่น** ประกอบด้วย การจัดการหลักสูตรที่เน้นการใช้หลักสูตรเดียวกันเพื่อนำความเสมอภาคเข้ามาสู่ประสบการณ์ชั้นเรียน แต่มีการปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมกับสถานการณ์ตลอดเวลา จุดเด่นคือ หลักสูตรการเรียนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นสามารถยืดหยุ่นได้มาก ทำให้ง่ายขึ้นและซับซ้อนน้อยลง ส่วนการจัดการเรียนรู้ใช้หลักยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ มีการสอนร่วมตามความพร้อมของสถานศึกษาแต่ละแห่ง นำเทคโนโลยีสารสนเทศใช้ในการจัดการเรียน และใช้งานวิจัยเป็นฐานในการจัดการเรียนรู้ การวัด/การประเมินกระตุ้นให้เกิดความก้าวหน้ารายบุคคล ไม่มุ่งการทดสอบเน้นการประเมินแบบก้าวหน้า ร่วมมือกันระหว่างหลายฝ่าย เน้นความยืดหยุ่น และให้นักเรียนได้แสดงความรู้และสมรรถนะของตนเองได้เต็มที่โดยไม่เปรียบเทียบ **ประการที่ห้า ครู** ครูต้องมีความรู้เรื่องการเรียนรวมคู่กันไปกับความรู้เรื่องนโยบายและกฎหมาย มีเจตคติเชิงบวกต่อการเรียนรวมซึ่งช่วยให้ครูสอนแบบเรียนรวมได้ดีขึ้น เข้าใจ และรับรู้บทบาทของตน ซึ่งช่วยให้ครูทำงานได้ดีขึ้น มีการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตั้งแต่เริ่มต้น และสามารถสนับสนุนความเป็นไปได้ภายในระบบการจัดการเรียนรู้ที่เป็นปกติให้มากที่สุด และ **ประการที่หก ความร่วมมือกับภาคส่วน** จำแนกเป็น 4 ประเภท ได้แก่ ด้านการเรียนการสอน ด้านการสนับสนุนและบริหารจัดการ การเรียนรวม ด้านการจัดกิจกรรมเสริมประสบการณ์ และด้านการจัดการสภาพแวดล้อม โดยอาศัยความร่วมมือจากพ่อแม่/ผู้ปกครอง ความร่วมมือจากภายในสถานศึกษาคือจากครูและบุคลากรภายในของสถานศึกษา ความร่วมมือระหว่างสถานศึกษาทำให้เกิดการถ่ายทอดความรู้ระหว่างสถานศึกษาต้นแบบกับสถานศึกษาใกล้เคียง ความร่วมมือจากองค์กรวิชาชีพที่ต้องการใช้ความรู้และความชำนาญในการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม และความร่วมมือจากองค์กรต่างประเทศ ซึ่งการทำงานตามแนวคิดของความร่วมมือทำให้มีการสนับสนุนทรัพยากรทางกายภาพ ทรัพยากรบุคคล และมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ซึ่งทำให้รู้สึกว่าคุณมีเพื่อนร่วมเส้นทาง

สุดท้าย คือ อุปสรรคของการทำงาน พบว่า มาจาก (1) **งบประมาณไม่เพียงพอ** การขาดแคลนงบประมาณจะนำไปสู่การขาดสิ่งอำนวยความสะดวก ครู สื่อการสอน การสนับสนุนต่างๆ ที่ต้องการและรวมไปถึงทำให้ขาดทรัพยากรที่จะตอบสนองความต้องการจำเป็นของนักเรียนด้วย (2) **เจตคติเชิงลบของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลัก** แม้กระทั่งในแคนาดายังพบว่า บางส่วนยังมีเจตคติเชิงลบโดยจงใจและไม่จงใจ ร่วมกับมีข้อมูลคลาดเคลื่อนจากความเป็นจริงในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ในเอสโตเนียผู้ปกครองยังมีส่วนร่วมน้อยจากสาเหตุด้านความเชื่อ เศรษฐฐานะ ภาษา และวัฒนธรรม และในจีนผู้ปกครองยังมีเจตคติเชิงลบต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ รวมถึงในชั้นเรียนรวมที่เด็กพิเศษในชั้นเรียนมีความผูกพันในชั้นเรียนรวมระดับต่ำ และมีการรังแกกัน (3) **สถิติ ข้อมูล และงานวิจัยขาดประสิทธิภาพและประสิทธิผล** โดยเฉพาะในประเทศไทยงานวิจัยส่วนใหญ่ยังอยู่ในรูปของวิทยานิพนธ์ที่กระจัดกระจาย และยังไม่สามารถที่จะช่วยให้เกิด

พัฒนาการของการบริหารจัดการและการเรียนรวมแบบก้าวกระโดด (4) นโยบายและวิธีปฏิบัติ โดยนโยบายและวิธีปฏิบัติบางอย่างยังเป็นการเลือกปฏิบัติ มีความย้อนแย้งระหว่างเป้าหมายเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ด้านหนึ่งต้องการการตอบสนองการปฏิรูปที่มุ่งเป้าหมายเชิงปริมาณของชาติ ส่วนอีกด้านหนึ่งต้องจัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยไม่สนใจเฉพาะผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเท่านั้น นอกจากนี้ยังมีปัญหาความไม่ยืดหยุ่น ปัญหาเรื่องวินัยและความกดดันจากการสอนที่ต่างจากเดิม ความสนใจต่อสมรรถนะของเพศชายมากกว่าเพศหญิง การปรับลดจำนวนสถานศึกษาและลดขนาดชั้นเรียน ทำให้เข้าถึงการเรียนรู้ได้ไม่เต็มที่เนื่องจากขาดการสนับสนุนทรัพยากร (5) การผลิตและพัฒนาครู ครูบางส่วนขาดการพัฒนา/ฝึกอบรมให้เข้าใจการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และยังมีนโยบายบางประการที่ทำให้จัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมได้ไม่เป็นไปตามเป้าหมาย เช่น การผลิตและพัฒนาครูที่ยังไม่ตอบสนองการเรียนรวม และ (6) บริการเพื่อตอบสนองความแตกต่างยังมีคุณภาพไม่เพียงพอ ซึ่งแตกต่างกันไปในแต่ละประเทศ แคนาดารายงานว่า สิ่งแวดล้อมทางกายภาพที่ยังไม่เอื้อกับข้อจำกัดทางกายของนักเรียน ส่วนเดนมาร์กระบุว่า บริการแนะแนวยังไม่มีความเหมาะสมเท่าที่ควรจะเป็น และบริการความรู้เรื่องการศึกษาพิเศษยังไม่เพียงพอ ในเอสโตเนียยังขาดผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทางที่เข้ามาช่วยงานในสถานศึกษา ซึ่งทั้งหมดนี้เกิดในประเทศไทยด้วย สำหรับฮ่องกงกับมาเก๋ามีรายงานว่าจำนวนสถานศึกษาแบบเรียนรวมยังไม่เพียงพอกับความต้องการของนักเรียนในประเทศ

สำหรับข้อเสนอเชิงนโยบายจำแนกเป็น 3 ระดับ **ระดับแรก** นโยบายระดับชาติ : ก้าวไปข้างหน้าโดยภายในปี พ.ศ. 2573 ประชาชนมั่นใจได้ว่าเด็กและเยาวชนไทยได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเต็มตามศักยภาพอย่างทั่วถึง เท่าเทียมกันในการพัฒนาตนได้เต็มตามศักยภาพ และมีคุณภาพแข่งขันได้ในระดับโลก โดยมีตัวบ่งชี้คุณภาพ 7 ตัวบ่งชี้ **ระดับที่สอง** นโยบายระดับท้องถิ่น : ขับเคลื่อนอย่างมั่นคงให้มีการแปลงรูปสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่เน้นความทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ เพื่อบริการนักเรียนที่มีความต้องการหลากหลายและแตกต่างกันในเขตรับผิดชอบตั้งแต่เริ่มแรกให้เร็วที่สุด และ**ระดับที่สาม** นโยบายระดับสถานศึกษา : ทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ โดยเป็นสถานศึกษาที่จัดการศึกษาเพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่แตกต่างได้บรรลุศักยภาพสูงสุดแห่งตนในสถานศึกษาเช่นเดียวกับเด็กทั่วไปในชุมชนใกล้บ้าน และเป็นการนำสิ่งสนับสนุนจากชุมชนเข้ามาในสถานศึกษาเพื่อประโยชน์กับนักเรียนทุกคน ในการแปลงสภาพจากสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักไปสู่การเป็นสถานศึกษาเรียนรวมด้วยการเริ่มการบริหารจัดการเพื่อเป็นฐานของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เพิ่มความตระหนักและความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษา และพัฒนางานด้วยแนวคิดเชิงนวัตกรรม

การอภิปรายผล

การอภิปรายผลเป็นไปตามวัตถุประสงค์การวิจัย 2 ข้อ จำแนกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ทบทวนการนำนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งของต่างประเทศและประเทศไทย

ตอนแรกนี้จำแนกเป็น 4 ด้าน คือ ภาพการศึกษาแบบเรียนรวม วิธีปฏิบัติของสถานศึกษา ปัจจัยแห่งความสำเร็จ และอุปสรรคในการดำเนินงาน ดังรายละเอียด

1. ภาพการศึกษาแบบเรียนรวม

สำหรับภาพการศึกษาแบบเรียนรวมจะได้จำแนกการอธิบายออกเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกคือ ฐานคิดสำคัญของสังคมด้านปรัชญา จิตวิทยาการศึกษา และกฎหมาย และส่วนที่สองคือ การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมตามกระแสโลก

1.1 ภาพการศึกษาแบบเรียนรวมจากฐานคิดสำคัญของสังคม

โดยภาพรวม ทุกประเทศมีฐานคิดการจัดการศึกษาแบบเท่าเทียมและทั่วถึงตามแนวปรัชญา Social Constructivism และ Deconstruction ฐานคิดจิตวิทยาการศึกษา และทฤษฎีสังคมวัฒนธรรม (Socio-Cultural) ของ Vygotsky ที่เห็นว่าความจริงถูกสร้างสรรค์โดยปัจเจกบุคคล มิได้ถูกค้นพบ และบุคคลในสังคมนั้นถูกอบรมกล่อมเกลாதงสังคมจนเกิดการยอมรับสิ่งที่สังคมถือว่าเป็นความจริงอันได้สร้างสรรค์ขึ้นตามบริบทสังคม ยิ่งไปกว่านั้นพัฒนาการมนุษย์เป็นกระบวนการของเด็กในการที่จะเรียนรู้ประสบการณ์ในสิ่งแวดล้อมทางสังคม ดังนั้น หากเกิดข้อบกพร่องขึ้นจะต้องไม่ตีตราว่าข้อบกพร่องนั้นเป็นความผิดปกติ แต่ถือว่าเป็นส่วนหนึ่งของบริบทสังคมอันเป็นความต้องการพิเศษที่มีใช้การต่อความสามารถ แต่เป็นความแตกต่างของความต้องการ การจำแนกเด็กออกเป็นเด็กปกติและเด็กพิเศษ ถือว่าเป็นอคติ ไม่เป็นธรรม ต้องการการปรับหรือความคิด (Danforth & Rhodes, 1997) ให้การศึกษาจัดแบบไม่แยกส่วน ไม่ตีตราเด็ก และต้องจัดแบบเรียนรวม (Young & Collin, 2004; Schwandt, 2003; Berger & Luckman, 1991) ฐานคิดนี้ปรากฏให้เห็นชัดเจนในแคนาดาและสวีเดนที่ไม่ใช้คำว่าการศึกษาพิเศษ โดยแคนาดาถือว่าการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเป็นกลไกการขับเคลื่อนสำหรับการสร้างและรักษาลักษณะร่วมทางสังคมที่ก่อให้เกิดความทั่วถึงและเท่าเทียม (www.edu.government.ca) ส่วนเดนมาร์กสนับสนุนให้การศึกษาแบบเท่าเทียมและทั่วถึงเป็นนโยบายระดับชาติ ถือเป็นความคาดหวังของประเทศที่ใช้การเรียนรวมเป็นวิธีที่ใช้ประโยชน์จากความหลากหลายด้านภูมิหลังและประสบการณ์ของบุคคล และให้การพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นการพัฒนาสถานศึกษาเพื่อปวงชน (www.european-agency.org/) สอดคล้องกับฐานคิดด้านปรัชญาและจิตวิทยาการศึกษา ที่เห็นว่าการต่อความสามารถของคนเป็นสิ่งที่สังคมสร้างขึ้นและตีตราประทับ สามารถเปลี่ยนแปลงได้เมื่อวิธีคิด ระยะเวลา และสถานที่เปลี่ยนไป (Kang, 2009; Boston-Kemple, 2012)

สำหรับภาพรวมของฮ่องกง มาเก๊า เอสโตเนีย และไทยนั้น ในทางปฏิบัติยังมองเห็นฐานคิดที่ควบคู่กันไประหว่างการจัดการเรียนรวมกับการจัดแบบบูรณาการ ในส่วนของฮ่องกงและมาเก๊าแม้ว่าจะเป็นเขตบริหารพิเศษ แต่ก็ยังอยู่ภายใต้กรอบนโยบายรวมของสาธารณรัฐประชาชนจีนที่เริ่มพัฒนาแนวคิดแบบเรียนรวมเมื่อ ค.ศ. 1980 พัฒนามาเรื่อยๆ จนทำให้สามารถสร้างสถานศึกษาเรียนรวมที่มีคุณภาพ แต่ก็ยังไม่กระจายทั่วแผ่นดินจีน ในประเทศจีนยังคงเห็นความสำคัญของสถานศึกษาสำหรับเด็กพิเศษและยังมีอยู่เป็นจำนวนมาก (Xu, 2012; GPG, 2011; Deng & Pei, 2009;

Deng & Zhu, 2007) สำหรับฮ่องกงและมาเก๊า นั้น ฮ่องกงมีลักษณะเด่นตรงที่วางนโยบายการไม่เลือกปฏิบัติทางการศึกษา และเชื่อว่าลักษณะพิเศษแท้จริงแล้วเป็นตัวแปรหนึ่งของความหลากหลายของบุคคล ไม่ใช่ความพิการหรือความผิดปกติ (Reindal, 2009) ส่วนมาเก๊าถือว่าการศึกษาแบบเรียนรวมเป็นทิศทางหลักของการพัฒนาระบบการศึกษาที่พร้อมสนับสนุนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างเต็มตามศักยภาพจนถึงขีดสูงสุด (So, 2014) ซึ่งสอดคล้องกับกลวิธีเน้นทรัพยากรของ Vygotsky และกลวิธีสมรรถนะ (Robeyans, 2003) สำหรับเอสโตเนียและไทยแม้ว่าจะให้ความสำคัญกับการอยู่ร่วมกันระหว่างคนในวัฒนธรรมที่แตกต่าง และเชื่อมั่นว่าการศึกษาเป็นวิธีการทำให้ผู้มีความแตกต่างมีคุณภาพชีวิตและอนาคตที่ดี แต่ยังคงเน้นผู้พิการและผู้ด้อยโอกาสทางสังคมและเศรษฐกิจโดยจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งแนวคิดส่วนหนึ่งยังอยู่ในเรื่องของกลยุทธ์การชดเชย อันเป็นแนวคิดที่ช่วยให้ผู้เรียนปรับการทำหน้าที่ทางการรู้คิดระดับสูงไปในทิศทางที่เป็นบวกโดยการใช้เส้นทางเบี่ยงเมื่อไม่สามารถเรียนรู้ตามเส้นทางตรงได้ (Kurtz, 2011)

ภาพรวมของการศึกษาในทุกประเทศข้างต้น สอดคล้องกับแนวคิดของ Vygotsky ที่ชี้ให้เห็นว่าความพิการมาจากมุมมองของสังคม แท้จริงแล้วการด้อยความสามารถมิได้อยู่ที่ความพิการแต่อยู่ที่นัยของสังคม ความพิการนั้นไม่ได้ก่อให้เกิดปัญหา แต่ทำให้ขาดโอกาสทางสังคม จนทำให้เจตคติและความคาดหวังถูกเปลี่ยนแปลงจนกลายเป็นการจำกัดเหตุของพัฒนาการ อันนำไปสู่ความช้าหรือความแตกต่างที่ก่อให้เกิดปัญหาเชิงพฤติกรรม จนทำให้ถูกตีตราว่าเป็นเด็กพิเศษที่ด้อยความสามารถ (Gindis, 1999) ดังนั้น หากปรับรื้อความเชื่อและมุมมองทางสังคม ทุกคนก็จะได้รับความทั่วถึงและเท่าเทียมกันในการใช้ชีวิตด้านต่างๆ รวมไปถึงการได้รับการศึกษา

ในฐานคิดด้านกฎหมาย ทุกประเทศมีการตรากฎหมายเพื่อรองรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยในแคนาดาระบุเป็นวิสัยทัศน์ของการพัฒนาประเทศและแปรมาสู่กฎหมายในระดับต่างๆ ส่วนเดนมาร์กระบุไว้เป็นนโยบายระดับชาติและตราเป็นกฎหมายเพื่อตอบรับการศึกษาระบบเรียนรวม (Kesalahti & Vayrynen, 2013) เอสโตเนียตราไว้ในกฎหมายรัฐธรรมนูญ กฎหมายการศึกษา และแผนยุทธศาสตร์การจัดการศึกษาตลอดชีวิต ส่วนฮ่องกงและมาเก๊าเป็นนโยบายของประเทศและตรากฎหมายสำหรับเขตปกครองของตนเอง ประเทศไทยปรากฏในรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย ฉบับ พ.ศ. 2560 มาตรา 4 มาตรา 27 และมาตรา 54 (<http://www.ratchakitcha.soc.go.th/>) แผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560–2564) (<http://www.moe.go.th>) แผนพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการแห่งชาติ ฉบับที่ 5 พ.ศ. 2560 – 2564 (<http://thainews.prd.go.th/>) พระราชบัญญัติการศึกษาภาคบังคับ พ.ศ. 2545 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2550 (<http://dep.go.th/>) แผนพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ ระยะ 5 ปี (พ.ศ. 2555–2559) ของกระทรวงศึกษาธิการ (<http://www.moe.go.th>) ทั้งหมดนี้สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Boston-Kemple (2012) ที่พบว่า มีความจำเป็นที่ทุกประเทศต้องมีกฎหมายหลายระดับสำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมตามบริบทของตนเอง

เมื่อนำฐานคิดของสังคมข้างต้นมาสู่ระดับปฏิบัติ โดยภาพรวมทุกประเทศสามารถจัดให้มีการจัดการศึกษาแบบเท่าเทียมและทั่วถึงได้ในสถานศึกษากระแสหลักเพื่อตอบสนองความต้องการของนักเรียนทุกคน ตามแนวคิดของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (Collins, 2013) และเมื่อเทียบกับมุมมองทางปรัชญาที่มีข้อตกลงเบื้องต้น 4 ข้อ (พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัยฉบับราชบัณฑิตยสถาน 2558, 258) พบว่า ทุกประเทศจัดการเรียนรวม สอดคล้องกับข้อตกลงเบื้องต้นใน 2 ข้อแรก ที่ว่า (1) นักเรียนทุกคนมาโรงเรียนด้วยความสามารถและความต้องการที่หลากหลาย (2) เป็นความรับผิดชอบของระบบการศึกษาทั่วไปที่จะต้องตอบสนองต่อผู้เรียนทุกคน ส่วนข้อ (3) ระบบการศึกษาทั่วไปต้องมีมาตรฐานที่มีความคาดหวังสูง ระบุเฉพาะแคนาดา เดนมาร์ก และฮ่องกง ยังไม่ระบุชัดเจนในเอสโตเนีย และสำหรับข้อ (4) การทำงานร่วมกันของสถานศึกษาและชุมชนเพื่อสร้างพลเมืองสังคมที่มีความหลากหลาย และจัดการเลือกปฏิบัติ ข้อนี้มีงานวิจัยพบว่ายังคงเป็นอุปสรรคในทุกประเทศสำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

1.2 ภาพการศึกษาแบบเรียนรวมตามกระแสโลก

หากพิจารณาภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของทุกประเทศ พบว่า เป็นไปในแนวทางเดียวกันกับปฏิญญาการศึกษาเพื่อปวงชน การเรียนรู้ตลอดชีวิต และการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม ในแคนาดา การศึกษาแบบเรียนรวมตามบริบทของประเทศ หมายถึง การสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมที่ขยายศักยภาพของเด็กและเยาวชนในแคนาดา ซึ่งเป็นสังคมพหุเชื้อชาติ องค์ประกอบสำคัญของความหลากหลายนี้หมายรวมถึงเด็กและเยาวชนที่ด้อยความสามารถให้ได้รับการศึกษาคุณภาพสูงรวมไปกับเพื่อนๆ ในสถานศึกษาท้องถิ่นที่บริการชุมชนโดยรวม (Porter & Towell, 2017) เดนมาร์กมีกลยุทธ์ระดับชาติของการเรียนรวม นักเรียนทุกคนที่มีความต้องการพิเศษจะถูกขับเคลื่อนให้เข้าไปในสถานศึกษาแบบเรียนรวม ในกรณีของเดนมาร์กการเรียนรวมมิใช่เป็นอุดมการณ์แต่เป็นความคาดหวังและนโยบายของประเทศ (Ainscow et al, 2006) สำหรับเอสโตเนียได้จัดทำยุทธศาสตร์การเรียนรู้ตลอดชีวิต ค.ศ. 2014-2020 โดยในส่วนที่มีผลเด่นชัดต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม คือ (1) ปรับเปลี่ยนวิธีจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับความต้องการของแต่ละบุคคล และทันกับสภาพโลกปัจจุบัน (2) จัดให้มีผู้เชี่ยวชาญและที่ปรึกษาแนะแนวแก่สถานศึกษาที่จัดการเรียนรวม (3) บุคลากรที่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาพิเศษได้มีโอกาสทำงานร่วมกับสถานศึกษาระดับขั้นพื้นฐานที่จัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม และ (4) สร้างความเท่าเทียมกันในการเข้าถึงการศึกษา (OECD, 2016; www.european-agency.org) ส่วนฮ่องกงวางนโยบายการไม่เลือกปฏิบัติทางการศึกษา บริหารสถานศึกษาเพื่อรวมนักเรียนทุกประเภทไว้ด้วยกันในชั้นเรียนกระแสหลัก และใช้กลวิธีศักยภาพเพื่อเปลี่ยนกระบวนทัศน์และสร้างรูปแบบฐานสิทธิของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ กระตุ้นให้มีอิทธิพลต่อแนวคิดของการจัดการศึกษาและของสังคมไปพร้อมกัน มาเก๊าจัดให้การศึกษาแบบเรียนรวมเป็นทิศทางหลักของการพัฒนาระบบการศึกษา และไทยให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรวมโดยได้จัดไว้ในแผนพัฒนาต่างๆ ดังที่ได้ระบุไว้

ลักษณะเด่นของแต่ละประเทศ จะเห็นว่า สอดคล้องกับข้อตกลงของปฏิญญาและมติที่ประชุมของยูเนสโก โดยจำแนกเป็น 2 ระยะ ระยะแรก เป็นการประชุมตั้งแต่ ค.ศ. 1948-1994 สารสำคัญของช่วงแรก คือ บุคคลมีสิทธิเท่าเทียมกัน และการศึกษาเป็นสิทธิขั้นพื้นฐาน ปวงชนจะต้องได้รับโอกาสทางการศึกษาที่ตรงกับความต้องการและให้ความสำคัญแก่ผู้มีความต้องการพิเศษที่สามารถเข้าเรียนในสถานศึกษาในระบบ และระยะที่สอง เป็นการประชุมระหว่าง ค.ศ.1996-2015 ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ตลอดชีวิตสำหรับทุกคน จัดการศึกษาในระดับประถมศึกษาแก่เด็กทั่วโลก พิทักษ์สิทธิและความภาคภูมิใจในตนเองของผู้ด้อยความสามารถ และยืนยันการมีสิทธิมนุษยชนที่เท่าเทียมกัน จัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพสำหรับทุกคน พร้อมทั้งเคารพความต้องการที่หลากหลายและความแตกต่างของทั้งนักเรียนและชุมชน โดยกำจัดการกีดกันในทุกรูปแบบ จัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมอย่างมีคุณภาพ เป็นการเรียนรู้ตลอดชีวิตเพื่อปวงชน และกำหนดให้การศึกษายเป็นเป้าหมายที่ 4 ของ SDGs โดยระบุว่า ให้จัดการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม และส่งเสริมโอกาสการเรียนรู้ตลอดชีวิตเพื่อปวงชน (UNESCO, 2017; UNESCO, 2009; www.unesdoc.unesco.org; www.un.org; www.undp.org)

สำหรับระดับส่วนภูมิภาค เดนมาร์กและเอสโตเนียเป็นประเทศสมาชิกในสหภาพยุโรป ซึ่งมีสมาชิก 28 ประเทศ ได้มีการจัดตั้งสำนักงานเพื่อรับผิดชอบการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมของกลุ่มประเทศ ทำหน้าที่ทั้งสนับสนุนและขับเคลื่อนให้ประเทศสมาชิกดำเนินการตามหลักการที่ได้ตกลงกันไว้ในระดับโลก โดยมีการประชุม ปรึกษาหารือ แลกเปลี่ยนความเห็นและประสบการณ์การจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมตลอดเวลา (www.european-agency.org) ส่วนฮ่องกง มาเก๊า และไทย เป็นประเทศที่อยู่ในเขตภูมิภาคเอเชียและแปซิฟิก ดำเนินการตามแนวคิดหลักที่ว่าการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม คือ การสร้างสังคมที่เป็นสังคมสำหรับทุกคน โดยไม่คำนึงถึงอุปสรรคด้านร่างกาย เจตคติ สังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรม โดยยึดหลักการดำเนินงานที่อยู่บนฐานของสิทธิมนุษยชน และสิทธิในการพัฒนา อย่างไรก็ตาม ความก้าวหน้าของการจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงของกลุ่มประเทศในส่วนนี้ยังอยู่ในระดับค่อนข้างน้อย ซึ่งมีข้อเสนอว่าสิ่งที่รัฐบาลแต่ละประเทศควรจะทำแรกสุด คือ ต้องให้การจัดการศึกษาอย่างทั่วถึงปรากฏอยู่ในกฎหมายการศึกษา ซึ่งจากข้อมูลพบว่าทุกประเทศได้ทำตามข้อเสนอแนะดังกล่าว

2. วิธีปฏิบัติในการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวม

ในส่วนของวิธีปฏิบัติในการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวมมีข้อค้นพบ ดังนี้

2.1 ทำความเข้าใจแนวคิดนำทางของสถานศึกษาแบบเรียนรวมของประเทศ

แนวคิดนำทางของการจัดสถานศึกษาเรียนรวมของแคนาดาเริ่มจากการให้ความหมาย โดยเริ่มจากแนวคิดของ Winzer (1999) ที่ว่า การศึกษาแบบเรียนรวมมีรูปแบบที่ต่างออกไปจากการจัดการศึกษาพิเศษโดยสิ้นเชิง โดยไม่ใช้คำว่าบูรณาการหรือแบ่งลักษณะพิเศษออกเป็นระดับหรือประเภทของการด้อยความสามารถ และในปัจจุบันแคนาดาเห็นว่า การศึกษาแบบเรียนรวมหมายถึง การสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมที่ขยายศักยภาพของเด็กและเยาวชนในแคนาดาซึ่งเป็นสังคม

พหุเชื้อชาติให้ได้รับการศึกษาคุณภาพสูงรวมไปกับเพื่อนๆ ในสถานศึกษาท้องถิ่นที่บริการชุมชนโดยรวม (Porter & Towell, 2017) ส่วนเดนมาร์กเห็นว่าสถานศึกษาแบบเรียนรวม คือ สถานศึกษาเพื่อปวงชน (Qvortrup, 2004) สำหรับฮ่องกงและมาเก๋ามีแนวคิดนำทางในการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม คือ ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยไม่เลือกปฏิบัติให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ (<http://www.edb.gov.hk>; www.gcs.gov.mo) ดังนั้น จึงกล่าวได้ว่าแนวคิดนำทางของประเทศสอดคล้องกับความเคลื่อนไหวของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่เน้นหลักการของสิทธิมนุษยชน การส่งเสริมความยุติธรรมทางสังคม ข้อกำหนดคุณภาพการศึกษา สิทธิขั้นพื้นฐานทางการศึกษาของปวงชน ร่วมกับความเสมอภาคทางโอกาส (Kim & Lindeberg, 2012) ซึ่งทำให้ต้องเปลี่ยนแปลงปรัชญาการจัดการศึกษาที่ส่งผลให้เกิดรูปแบบใหม่ของสถานศึกษาซึ่งซับซ้อนกว่าเดิม (Forlin, 2012)

2.2 แปรแนวคิดนำทางมาสู่ลักษณะสำคัญของการศึกษาแบบเรียนรวม

แคนาดาปฏิเสธความเชื่อที่สนับสนุนการจัดการศึกษาพิเศษ หากแต่มีความเชื่อพื้นฐานของการศึกษาแบบเรียนรวม คือ ผู้เรียนที่มีลักษณะพิเศษสามารถเรียนรู้กับเพื่อนๆ ในวิธีที่คล้ายคลึงกัน โดยไม่คำนึงถึงความแตกต่าง (Ministry of Education Publication, 2006) สอดคล้องกับเดนมาร์ก ที่เห็นว่า ในสถานศึกษาแบบเรียนรวมสิ่งที่จำเป็นต้องเปลี่ยนคือสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ (Hedegaard-Sorenson, Tetler & Molbaek, 2015) ลักษณะของสถานศึกษาแบบเรียนรวมของแคนาดาและเดนมาร์กเป็นการนำแนวคิดนำทางมาใช้อย่างเต็มที่ และเป็นไปตามลักษณะของสถานศึกษาที่มีประสิทธิภาพที่ไม่จำกัดและไม่จำแนกนักเรียนตามภูมิหลังและประสบการณ์สังคม เชื่ออย่างจริงจังว่าเด็กสามารถเรียนรู้ได้ด้วยการจัดสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่เหมาะสม (www.education.vic.gov) สำหรับฮ่องกงและมาเก๋านั้น ที่ตรงกันคือทำความเข้าใจนโยบาย แผน และกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยผู้บริหาร และออกแบบรูปแบบของสถานศึกษาแบบเรียนรวมตามบริบทของสังคม ซึ่งสังคมของประเทศจีนนั้นเน้นความสำคัญของการสอบแข่งขัน ซึ่งถือว่าการคาดหวังกับสมรรถนะของนักเรียนในระดับสูง อย่างไรก็ตาม การเน้นการแข่งขันก่อให้เกิดอุปสรรคในการจัดการเรียนรู้เพราะให้ความสำคัญกับรางวัลและการประเมิน ส่วนเอสโตเนียต้องเตรียมพร้อมจากแนวโน้มการลดลงของประชากร ทำให้สถานศึกษามีขนาดเล็กลง และห้องเรียนก็ลดขนาดลงด้วย หรือซึ่งอาจจะมีการรวมกลุ่มสถานศึกษาโดยใช้ทีมบริหารเดียว และเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมทั้งหมด (www.oecd.org) สำหรับประเทศไทย ได้มีการจัดตั้งหน่วยงานที่รับผิดชอบการจัดการเรียนรวม ได้แก่ สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ ซึ่งรับผิดชอบการจัดการศึกษาให้กับคนพิการและผู้ด้อยโอกาส และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาซึ่งดูแลให้สถานศึกษาในสังกัดจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

2.3 พัฒนาหลักการเพื่อสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวม

ข้อนี้พบจากแคนาดาที่พัฒนาความเชื่อ 6 ข้อสำหรับการดำเนินการสถานศึกษาแบบเรียนรวม ได้แก่ (1) ผู้เรียนทุกคนสามารถประสบความสำเร็จ (2) จัดการเรียนการสอนตามความแตกต่างและให้ความมั่นใจว่าผู้เรียนอยู่ในสภาพแวดล้อมที่เป็นประโยชน์มากที่สุดเท่าที่

จะเป็นไปได้ (3) วิถีปฏิบัติในการเรียนการสอนที่ประสบความสำเร็จต้องมีพื้นฐานการวิจัยฐานประจักษ์ (4) พัฒนาคู่มือให้ทำงานได้ในชั้นเรียนรวม (5) ผู้เรียนแต่ละคนมีรูปแบบของการเรียนรู้เป็นของตนเอง และ (6) ครูผู้สอนต้องการการสนับสนุนจากชุมชนกลุ่มใหญ่เพื่อสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ ซึ่งสนับสนุนผู้เรียนที่มีลักษณะพิเศษ (Ministry of Education Publication, 2006) ขณะที่เดนมาร์ก ให้ความสำคัญการเปลี่ยนแปลงของสิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปลงรูปเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม อย่างชัดเจน และนำความเข้าใจทั้งหมดไปพัฒนาลักษณะเฉพาะของสถานศึกษา (Qvortrup, 2004; www.europeanagency.org/) ซึ่งหลักการดังกล่าวสอดคล้องกับการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม ของนิวซีแลนด์ที่เน้นลักษณะของสถานศึกษาที่มีประสิทธิภาพ (www.education.vic.gov) และ ลักษณะเด่นของสถานศึกษาแบบเรียนรวมของสหรัฐอเมริกา (Villa & Thousand, 2016, 11-12) สำหรับฮ่องกงและมาเก๊าเป็นที่น่าสนใจว่าเริ่มจากรับนโยบายหลักปฏิบัติและหลักการจากรัฐบาล แต่ฮ่องกงได้มีงานวิจัยที่วิเคราะห์บริบทของตนเอง โดยศึกษาวิเคราะห์แนวคิดตะวันตกพบ ตะวันออก คำนี้ถึงวัฒนธรรมจีน ตรวจสอบความขัดแย้งระหว่างปรัชญาขงจื้อกับปรัชญาการเรียนรวม พัฒนาวัฒนธรรมสถานศึกษาใหม่และปรัชญาใหม่ที่ตอบรับการเรียนรวม (Poon & Lin, 2015; Sin, 2015; Luk & Yee, 2005) ในส่วนของประเทศไทย สถานศึกษาต้องยึดหลักสำคัญในการดำเนินการ อันประกอบด้วย ความยุติธรรมในสังคม ทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ ใช้การเรียนรวมเป็นวิธีการและ เครื่องมือในการให้การศึกษาเพื่อปวงชน และเด็กเป็นผู้เลือกสถานศึกษา (สำนักบริหารงานการศึกษา พิเศษ, 2557ก) จุดนี้สอดคล้องกับปรัชญาหรือโครงสร้าง คือ การนำแนวคิดที่มีอยู่ในสังคมมาตั้งคำถาม เพื่อตรวจสอบตรรกะเดิมเพื่อกระตุ้นการเปลี่ยนแปลง (Danforth & Rhodes, 1997)

2.4 จัดการการเปลี่ยนแปลงสถานศึกษาเรียนรวม

การแปลงสถานศึกษากระแสหลักไปเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมนั้น ใช้กลวิธี กระบวนการ (process approach) ในแคนาดาเริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์ กลุ่มผู้มีส่วนได้ ส่วนเสีย บทบาทในการดำเนินการ และตรวจติดตามความก้าวหน้าด้วยตัวบ่งชี้ความสำเร็จ (www.nbcl.nb.ca) ในขณะที่เดนมาร์กมีจุดเด่น คือ ให้ความสำคัญการเปลี่ยนแปลงของสิ่งต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการแปลงรูปเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมอย่างชัดเจนก่อน และนำความเข้าใจทั้งหมด ไปพัฒนาลักษณะเฉพาะของสถานศึกษา เช่น กฎหมาย กลยุทธ์ กระบวนทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับ การศึกษาพิเศษ บทบาทใหม่ของบุคลากร ตัวบ่งชี้ และความซับซ้อนของการแปลงรูปสถานศึกษา (Qvortrup, 2004; www.europeanagency.org/) ในขณะที่ประเทศไทย พบว่า มีการดำเนินการ ตามขั้นตอนตามรูปแบบแนวทางการบริหารสถานศึกษาเป็นฐาน และส่วนที่เพิ่มขึ้น คือ โครงสร้าง SEAT ซึ่งประกอบด้วย นักเรียน สิ่งแวดล้อม กิจกรรม และเครื่องมือการบริหารจัดการ (จาตุรงค์ เจริญนำ, 2557)

สำหรับฮ่องกงและมาเก๊า มีงานวิจัยเป็นฐานในกระบวนการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวม เริ่มจากฮ่องกงที่มีการปรับนโยบายสถานศึกษาทุกด้านที่เกี่ยวข้อง (Wong, 2002) ต่อจากนั้น จึงเป็นการพัฒนาหลักสูตรและกลยุทธ์การสอน (Poon & Lin, 2015; Forlin, 2011) จัดระบบเพื่อ การช่วยเหลือ เช่น ความช่วยเหลือจากกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และกระบวนการแนะแนว (Hue, 2012;

Forlin, 2007) สุดท้ายฮ่องกงได้พัฒนารูปแบบที่เรียกว่า whole school approach สำหรับแปลงสถานศึกษากระแสหลักไปเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม (www.ouhedu.hk) และมาเก๊าจำแนกสถานศึกษาแบบเรียนรวมออกเป็น 3 แบบ (Education and Youth Affairs Bureau, Special education in Macau, 2005) แม้จะอยู่ในประเทศเดียวกันแต่กระบวนการสร้างสถานศึกษาของฮ่องกงและมาเก๊าจะมีบางส่วนที่ต่างกัน ซึ่ง Boston-Kemple (2012) พบว่า ความแตกต่างนี้เกิดขึ้นเมื่อใช้เงื่อนไข คำว่า “ถ้า” โดยหากคำว่า “ถ้า” ที่เกิดขึ้นต่างกันจะนำไปสู่การตีความที่ต่างกันอย่าง (Rice, 2003)

ส่วนเอสโตเนียมีเงื่อนไขพิเศษ คือ สถานศึกษาทุกแห่งต้องเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม เพราะมีข้อจำกัดด้านสังคม เศรษฐกิจ ภาษา และประชากรของประเทศที่มีหลากหลายชาติพันธุ์ รวมไปถึงระดับเศรษฐกิจของครอบครัว ด้วยเหตุนี้ กระบวนการของเอสโตเนียจึงเริ่มด้วยการคัดกรองนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จัดการเรียนการสอนที่ปรับให้เหมาะสมกับความต้องการ และขอความร่วมมือจากทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะคณะกรรมการสถานศึกษาและผู้ปกครอง อย่างไรก็ตาม กระบวนการดังกล่าวทำตามแนวทางและการสนับสนุนของกลุ่มสหภาพยุโรปที่มีการประชุม ปรึกษาหารือ และแลกเปลี่ยนประสบการณ์ทางการศึกษา ประกอบกับมีการวิจัยคุณภาพการจัดการเรียนรวมของประเทศสมาชิกอย่างต่อเนื่อง (www.european-agency.org) จึงส่งผลให้การจัดการศึกษาของเอสโตเนียมีคุณภาพสูง ทัวถึง และเท่าเทียม

ทั้งนี้ สถานศึกษาแบบเรียนรวมทุกประเทศได้พัฒนาตนเองให้มีลักษณะสำคัญ คือ รับนักเรียนโดยไม่เลือกปฏิบัติ ก่อให้เกิดเจตคติที่ดีสำหรับชุมชนและกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ดำเนินการอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล (Ainscow et al, 2006) ยิ่งไปกว่านั้นยังมีการพัฒนาตัวบ่งชี้สำหรับการประกันคุณภาพสถานศึกษาในมิติต่างๆ ตามมาตรฐานสากลและบริบทของประเทศ ซึ่งจำแนกกว้างๆ ออกเป็น 3 มิติ คือ ด้านการสร้างความปลอดภัย การยอมรับและความร่วมมือร่วมใจ ด้านการแพร่ขยายความทั่วถึงและเท่าเทียมไปทั้งสถานศึกษา และด้านการพัฒนาวิธีปฏิบัติการของสถานศึกษาให้เป็นไปตามฐานคิดของการจัดการเรียนรวม (Booth & Ainscow, 2002)

เมื่อวิเคราะห์สถานศึกษาแบบเรียนรวม พบว่า (1) การบริหารจัดการการเปลี่ยนแปลงการแปลงสถานศึกษากระแสหลักมาเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยหลักแล้วมาจากบนลงล่าง กล่าวคือ มาจากนโยบายระดับชาติ แต่พร้อมกันไปก็มีการเปลี่ยนแปลงระดับกลางขึ้นบน และจากกลางลงล่าง คือ การพยายามทำความเข้าใจและวิเคราะห์การเปลี่ยนแปลงในระดับเขต แคว้น เขตปกครองที่สถานศึกษานั้นสังกัดอยู่ก่อนการนำลงสู่สถานศึกษา (2) ยึดหลักการของการเรียนรวม กล่าวคือ นักเรียนทุกคนมีสิทธิในการเข้ารับการศึกษาโดยไม่เลือกปฏิบัติ ตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของนักเรียน โดยปรับกลยุทธ์การแปลงสถานศึกษา ประเภทการให้บริการของสถานศึกษา หลักสูตร รูปแบบการจัดการเรียนรู้ และการวัด/ประเมินเพื่อนักเรียนได้เรียนรู้อย่างสะดวก (3) วิจัยอย่างต่อเนื่องและใช้งานวิจัยเป็นฐานการพัฒนางาน พบมากในแคนาดา เดนมาร์ก ฮ่องกง และมาเก๊า รองลงมา คือ ไทย (4) พัฒนากลไกการช่วยเหลือในการดำเนินการพัฒนาอย่างเข้มแข็งภายในประเทศ เช่น แคนาดาและเดนมาร์ก (5) มีกลไกความร่วมมือจาก

องค์กรต่างประเทศในการดำเนินการ ซึ่งข้อนี้เห็นได้ชัดจากเอสโตเนียกับสมาชิกสหภาพยุโรป และ (6) มีกลไกประกันคุณภาพโดยใช้ตัวบ่งชี้ประสิทธิภาพและประสิทธิผลของสถานศึกษาแบบเรียนรวม

3. ปัจจัยแห่งความสำเร็จ

สำหรับปัจจัยแห่งความสำเร็จมีข้อค้นพบ ดังนี้

3.1 บทบาทของผู้บริหารในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลง

ในด้านภาวะผู้นำของผู้บริหารพบตรงกันว่า เป็นปัจจัยที่สำคัญมากที่สุดต่อความสำเร็จของสถานศึกษาแบบเรียนรวม โดยในแคนาดาผู้บริหารเป็นผู้นำแห่งการเปลี่ยนแปลง (Garvios, 2015) เช่นเดียวกับกับเดนมาร์กและเอสโตเนียที่พบว่า ผู้บริหารมีวิสัยทัศน์และนำลงสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา แต่ในฮ่องกงและมาเก๊า มีรายละเอียดมากขึ้นตรงที่ระบุถึงพฤติกรรมอาสา (Poon-McBrayer, 1999) การมีฐานคิดบนศาสนาและปรัชญาที่เน้นการปฏิบัติด้วยความเท่าเทียมและทั่วถึง (Cheung & Wong, 2012) กลยุทธ์จัดการกับปัจจัยภายนอกและภายในสถานศึกษา (Cheung & Wong, 2012) สร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับครูและบุคลากรสนับสนุน และจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวก (Fan, 2010) และการสร้างแรงจูงใจกับครูและบุคลากรภายในของประเทศไทย (บุญยิ่ง สายเมฆ และคณะ, 2555) ซึ่งสอดคล้องกับงานของ Villa and Thousand (2016) ที่พบว่า ผู้บริหารสถานศึกษาควรจะมีลักษณะของผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ และงานของ Causton & Theoharis (2014, 4-8) ที่ได้ประมวลงานวิจัยที่เกี่ยวกับบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาแบบเรียนรวม พบว่า บทบาทสำคัญได้แก่ (1) กำหนดวิสัยทัศน์ที่ชัดเจน ทำงานแบบมุ่งวิสัยทัศน์ และใช้วิสัยทัศน์ขับเคลื่อนแผนและการตัดสินใจ (2) นำวิสัยทัศน์ไปสู่การปฏิบัติ โดยผู้บริหารต้องเป็นผู้กำกับทิศ (3) พัฒนาทีมสนับสนุน และ (4) วางกลยุทธ์จัดการกับปัจจัยแวดล้อมสถานศึกษา เช่น การลดภาระงานที่มากเกินไปในการทำสิ่งใหม่ ผลักดันกลยุทธ์ที่เกี่ยวข้อง และทำให้มั่นใจว่าการเรียนรวมเป็นส่วนหนึ่งของทุกอย่างที่ปฏิบัติอยู่ในสถานศึกษา และปรับโครงสร้างการบริหารให้สอดคล้องกับภารกิจใหม่ เป็นที่น่าสังเกตว่า บทบาทของผู้บริหารในสถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นหัวข้อที่มีลำดับน้อยที่สุดในการศึกษาเรื่องการเรียนรวมจากการสังเคราะห์งานวิจัยระหว่าง ค.ศ. 2000-2012 โดย Vreoy, Struyf & Petry (2015)

3.2 การเลือกนักเรียนเข้าเรียนแบบทั่วถึงและเท่าเทียม

หัวใจสำคัญของการเรียนรวมคือนักเรียน ดังนั้น ประเด็นสำคัญที่ต้องพิจารณาการเลือกนักเรียนเข้าชั้นเรียนในเดนมาร์กให้ความสำคัญกับความเสมอภาคของนักเรียนในการเข้าศึกษา ทั้งในมุมมองด้านการศึกษาและมุมมองของความทั่วถึงและเท่าเทียมด้านสังคม (Qvortrup, 2004) ด้วยเหตุนี้ การเลือกนักเรียนเข้าชั้นเรียนจึงให้ความสำคัญกับการลดความแตกต่างระหว่างภูมิภาคหลังและประสบการณ์สำคัญ of นักเรียนให้เหลือน้อยที่สุด นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเลือกได้ว่ามีความประสงค์จะเข้าเรียนในสถานศึกษาหรือไม่ หรือแม้แต่เลือกที่จะเรียนที่บ้าน ทั้งนี้ โดยความเห็นชอบของนักจิตวิทยา นักการศึกษา และผู้ปกครอง (www.european-agency.org/)

country-information/denmark) ในสถานศึกษาเรียนรวมของเดนมาร์กมีการจัดนักเรียนเข้าเรียน 3 ลักษณะ คือ (1) ส่งเข้าเรียนรวมตามความสะดวกของนักเรียน และในห้องเรียนที่เปิดสอนและเข้าเรียนทุกวิชา (2) จัดนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นกลุ่มในแต่ละห้องเรียนและเข้าเรียนทุกวิชา และ (3) จัดชั้นเรียนเฉพาะในบางรายวิชาแยกจากชั้นเรียนปกติ แนวปฏิบัตินี้ได้ดำเนินการต่อเนื่องมาหลายปี และมีการติดตามผลการดำเนินงาน แต่ผลการวิจัยยังไม่สามารถสรุปได้ว่าการจัดแบบใดให้ผลดีกว่ากัน (The Danish Clearing House for Educational Research, 2013) ส่วนแคนาดาใช้คณะกรรมการซึ่งมาจากสมาชิกภายในสถานศึกษา นักวิชาชีพที่ให้คำปรึกษา และทีมสนับสนุนการสอน ร่วมกันศึกษาความต้องการที่มีลักษณะพิเศษของผู้เรียนที่รับเข้ามา พร้อมกับกำหนดเป้าหมายความก้าวหน้าทางวิชาการให้ทำคู่ขนานไปกับระบบบริการที่ทำโดยผู้ชำนาญการเฉพาะด้าน โดยคำนึงถึงวัฒนธรรม บทบาท และความคาดหวังในผลลัพธ์ของนักเรียน (Sailor & Burrello, 2013) จัดชั้นเรียนแบบลดความสามารถของนักเรียน (Houtveen & Van De Grift, 2001) และเน้นการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างนักเรียน (Rix et al, 2009)

สำหรับเอสโตเนีย กระทรวงการศึกษาและการวิจัยได้กำหนดประเภทเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ 7 ประเภท ซึ่งส่วนใหญ่อยู่ในกลุ่มที่มีปัญหาด้านสังคมและเศรษฐกิจ โดยเฉพาะกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษด้านภาษา การปฏิบัติที่แตกต่างจากประเทศอื่นโดยทั่วไป จะมีการคัดกรองก่อนจะเข้าเรียนโดยบุคลากรของสถานศึกษาร่วมกับคณะที่ปรึกษา เพื่อนำข้อมูลไปพิจารณาเลือกแนวทางการศึกษาที่เหมาะสม (Open Society Institute, 2005) เอสโตเนียมีข้อกำหนดสำหรับการจัดห้องเรียนพิเศษเฉพาะในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีปัญหาด้านร่างกายและจิตใจ โดยได้กำหนดจำนวนนักเรียนในหนึ่งห้องเรียนและลักษณะความต้องการพิเศษของนักเรียน คือ (1) นักเรียนที่มีปัญหาการพูด การได้ยิน การมองเห็น หรือต่อความสามารถทางร่างกาย หรือนักเรียนที่ต้องเรียนสิ่งที่มีเนื้อหาไม่ยากนัก จำนวน 12 คนต่อชั้นเรียน (2) นักเรียนที่มีปัญหาด้านอารมณ์หรือพฤติกรรม จำนวน 8 คนต่อชั้นเรียน (3) นักเรียนที่ต่อความสามารถช้าซ้อน หรือนักเรียนที่มีปัญหาการเรียนรู้ จำนวน 6 คนต่อชั้นเรียน (4) นักเรียนที่เป็นออทิสติกหรือปัญหาทางจิตอื่นๆ จำนวน 4 คนต่อชั้นเรียน (European Literacy Policy Network, 2016) ส่วนฮ่องกงและมาเก๊า นั้นได้รวมเด็กปัญญาเลิศไว้เป็นกลุ่มเด็กที่มีความต้องการพิเศษด้วยและการรับนักเรียนเข้ามาเรียนรวมเป็นไปตามนโยบาย มีการคัดกรองนักเรียนเช่นกัน โดยปัจจัยสำคัญอยู่ที่ความร่วมมือของผู้ปกครอง และการมีทีมสนับสนุนการสอนและการสนับสนุนจากผู้บริหาร (Hui Li, 2007) เช่นเดียวกันกับในประเทศไทยที่ได้กำหนดนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไว้ 9 ประเภท แต่ก็ได้กำหนดหลักการพื้นฐานไว้เพื่อให้เด็กเหล่านี้ได้มีโอกาสเรียนรวมโดยต้องผ่านการคัดกรอง (จาตุรงค์ เจริญนำ, 2557)

ข้อค้นพบจากทุกประเทศจะเห็นว่า การรับนักเรียนเข้าศึกษาในสถานศึกษาแบบเรียนรวมนั้น เริ่มจากการให้แนวคิดเปิดกว้างสำหรับปฏิบัติ ซึ่งวิธีเช่นนี้เป็นชุดของความเชื่อเรื่องการเรียนรวม โดยเชื่อว่านักเรียนทุกคนต้องอยู่ในชั้นเรียนปกติ ซึ่งส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนข้อตกลงเบื้องต้นที่ว่า เด็กพิเศษต้องการการจัดการศึกษาแบบพิเศษหรือสถานที่พิเศษที่แยกตัว

ออกไป มาเป็นเด็กทุกกลุ่มสามารถเข้าไปเรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวม (Boston-Kemple, 2012) การนำแนวคิดหลักมาแปรเป็นวิธีการปฏิบัติพบในแคนาดาและเอสโตเนียที่การจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นไปตามบริบทของประเทศ ซึ่งสอดคล้องกับการออกแบบสถานศึกษาที่พบจากงานของ Rodina (2007) ในรัสเซีย Dixon & Verenikna (2007) ซึ่งศึกษาสถานศึกษาแบบเรียนรวมในสหรัฐอเมริกา ทั้งหมดเป็นไปตามมุมมองทางปรัชญาและจิตวิทยาการศึกษาของการเรียนรวม คือ นักเรียนทุกคนมาสถานศึกษาด้วยความสามารถและความต้องการที่หลากหลาย เป็นความรับผิดชอบของระบบการศึกษาทั่วไปที่จะต้องตอบสนองต่อนักเรียนทุกคน และเป็นไปตามผลการศึกษาของ UNESCO (2009) ที่พบว่า นิยามและกลุ่มเป้าหมายของการเรียนรวมนั้นแตกต่างกันไปตามบริบทของประเทศ จุดเด่นที่พบในฮ่องกงและมาเก๊า คือ การนำแนวคิดการเรียนรวมของตะวันตกมาตรวจสอบร่วมกับวัฒนธรรมและแนวคิดของตะวันออก เพื่อให้สามารถตอบสนองความต้องการของทุกฝ่ายได้ดีขึ้น อย่างไรก็ตาม แม้สถานศึกษาที่ศึกษาจะประสบความสำเร็จในการจัดการเรียนรวม แต่ยังคงเป็นความท้าทายสำคัญ และยังมีใช้จุดสิ้นสุดแต่เป็นเส้นทางในการก้าวต่อไป

3.3 กลยุทธ์การจัดการชั้นเรียนรวมแบบเปิดโอกาสการพัฒนาทักษะที่หลากหลาย

เป้าหมายของการจัดชั้นเรียนรวมเป็นไปเพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนมีโอกาสหลากหลายในการพัฒนาทักษะสังคม ทักษะในการช่วยเหลือตนเอง ทักษะทางภาษา ทางปัญญา และการใช้ทักษะทางกาย (Dickson, 2000) ในประเทศไทยเน้นให้มีการปรับกลยุทธ์การจัดการเรียนรู้ให้ตอบสนองความแตกต่างที่หลากหลาย (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2557ข) ขณะที่แคนาดามีกลยุทธ์สำคัญที่ใช้ ได้แก่ การยึดนักเรียนเป็นสำคัญ (Bunch, 2004) จัดการเรียนรู้อย่างร่วมมือใช้กลุ่มเพื่อน การไม่เลือกปฏิบัติ (Parekh, 2012) และความสัมพันธ์อันดีระหว่างบ้านและสถานศึกษา (Malins, 2016) ส่วนเดนมาร์ก หลักการสำคัญที่สถานศึกษายึดถือคือต้องจัดให้นักเรียนสามารถเข้ามาร่วมเรียนในห้องเรียนปกติมากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ได้รับการยอมรับจากเพื่อน ได้มีส่วนร่วมกับกิจกรรมในห้องเรียน และประสบความสำเร็จในการเรียน ซึ่งผลจากการสำรวจพบว่า นักเรียนมีความรู้สึกในเชิงบวกกับการร่วมเรียน รู้สึกว่าตนเองประสบความสำเร็จ แต่การมีส่วนร่วมยังไม่ชัดเจน (Tetler & Baltzer, 2011) สอดคล้องกับงานของ Berg (2004) และ Friend (2005) ซึ่งพบว่า ชั้นเรียนที่มีความยืดหยุ่นสูง มีข้อจำกัดน้อย มีการสนับสนุนบรรยากาศของการยอมรับ และซาบซึ้งต่อความสามารถของกันและกัน เป็นชั้นเรียนที่ก่อให้เกิดประโยชน์กับนักเรียนทุกคน สำหรับในเอสโตเนียการจัดการชั้นเรียนเน้นไปยังการอำนวยความสะดวกให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตามเกณฑ์ เพื่อให้นักเรียนสามารถเรียนรู้และอยู่ในชั้นเรียนได้ ยืนยันด้วยงานวิจัยของ Rix et al (2009) และ Bucholz & Sheffler (2009) ที่พบว่า การจัดชั้นเรียนรวมต้องอาศัยวิธีปฏิบัติและความยืดหยุ่นอย่างสูง ต้องมีบรรยากาศเป็นมิตรให้การต้อนรับและสนับสนุนนักเรียนทุกคน เนื่องจากสิ่งแวดล้อมในชั้นเรียนมีส่วนในการเพิ่มหรือลดความสามารถในการเรียนรู้ของนักเรียน ในชั้นเรียนรวมของฮ่องกงและมาเก๊า การจัดการชั้นเรียนเน้นความยืดหยุ่น (Chan & Yeuan, 2015) มีโครงการพัฒนาจำนวนมากเพื่ออำนวยความสะดวกในการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการพัฒนาสถานศึกษาและ

ชั้นเรียน (Fan, 2010) ยิ่งไปกว่านั้นยังกระตุ้นพฤติกรรมเชิงรุกของนักเรียนเพื่อการแข่งขัน ซึ่งสนับสนุนด้วยงานวิจัยของ Tomlinson et al (2007) ที่พบว่า ชั้นเรียนแบบเรียนรวมจะต้องดำเนินการไปในเชิงรุกมิใช่ตั้งรับ

กลยุทธ์การจัดการชั้นเรียนรวม พบว่า มีลักษณะร่วม ดังนี้ ประการแรก กลยุทธ์เชิงรุกที่กระตุ้นพฤติกรรมใฝ่สัมฤทธิ์ของผู้เรียนที่พบในฮ่องกงและมาเก๊า ประการที่สอง กลยุทธ์พัฒนาสมรรถนะ เป็นกลยุทธ์ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พัฒนาสมรรถนะตนเองจนถึงขีดสูงสุดโดยจัดบรรยากาศที่ปลอดภัยสำหรับนักเรียน เช่น ในแคนาดาและเดนมาร์ก และประการที่สาม กลยุทธ์ปรับระดับปรับคอง เน้นไปที่การช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนรู้ได้ในชั้นเรียนรวม พบในเอสโตเนีย ความแตกต่างของกลยุทธ์สืบเนื่องมาจากบริบท วัฒนธรรม และสภาพเศรษฐกิจของประเทศ อย่างไรก็ตาม มีกลยุทธ์ที่พบร่วมกันในทุกประเทศ คือ กลยุทธ์สนับสนุนเพื่อให้นักเรียนทุกคนเรียนรู้ในชั้นเรียนรวมได้มากที่สุด

3.4 กลยุทธ์การจัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่น

การจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย การจัดการหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ รวมทั้งการวัดและการประเมิน โดยมีรายละเอียดดังนี้

3.4.1 การจัดการหลักสูตร สำหรับหลักสูตรในแคนาดาเน้นการจัดการหลักสูตรที่ให้ความเสมอภาค กล่าวคือ นักเรียนทุกคนเรียนจากหลักสูตรเดียวกัน เป็นการนำความเสมอภาคเข้ามาสู่ประสบการณ์ในชั้นเรียน (Bunch, 2004) ส่วนเดนมาร์ก ในกรณีปกตินักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะใช้หลักสูตรเดียวกันกับนักเรียนทั่วไป แต่ได้มีการปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมกับสถานการณ์ตลอดเวลา จุดเด่น คือ หลักสูตรการเรียนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถยืดหยุ่นได้มาก (www.european-agency.org/country-information/denmark) เอสโตเนียเริ่มจากการคัดกรองและประเมินนักเรียนได้ตรงกับความเป็นจริง โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย และเมื่อรับนักเรียนเข้ามาแล้ว ต้องมีการพิจารณาจากผู้เกี่ยวข้องในการปรับหลักสูตรให้เหมาะสม หรือทำหลักสูตรเฉพาะบุคคลในกรณีที่จำเป็น (Sillak et al, 2014) ฮ่องกงจัดหลักสูตรที่ตอบสนองความแตกต่างโดยปรับมาจากหลักสูตรแกนกลาง ทำให้ง่ายขึ้นและซับซ้อนน้อยลง ซึ่งในปัจจุบันข้อนี้สถานศึกษาต้องหาเส้นทางเลือก (alternative routes) สำหรับการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับทักษะวิชาการ (Chan & Yuen, 2015) โดยมาเก๊าต่างกันตรงที่เชื่อว่าควรจัดการเรียนรวมแบบยืดหยุ่น คือ ทุกคนเรียนในชั้นเรียนปกติ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนในชั้นเรียนพิเศษด้วยหลักสูตรปกติ และนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนในชั้นเรียนพิเศษด้วยหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นแทนหลักสูตรปกติ (Education and Youth Affairs Bureau, Special education in Macau, 2005) โดยที่ Hue (2012) ศึกษาพบว่า ที่มาเก๊า ครูแนะแนวในสถานศึกษาเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษต้องการการสนับสนุนเพื่อการเรียนรู้มากขึ้นเมื่ออยู่ในสถานศึกษาแบบเรียนรวม และประเทศไทยได้นำหลักสูตรแกนกลางมาปรับให้เหมาะสมกับสภาพและความต้องการของนักเรียน และบางแห่งปรับให้เข้ากับความต้องการที่มีลักษณะพิเศษ (ณัชกร ศุภสมุทร์ และคณะ, 2557) ซึ่งการจัดการหลักสูตรดังกล่าว สอดคล้องกับฐานคิดปรัชญาการเรียนรวมโดยเชื่อว่า นักเรียนทุกคนต้องอยู่ในบรรยากาศการเรียนปกติ

แต่หากนักเรียนมีความต้องการจำเป็นที่จะต้องได้รับการช่วยเหลือจึงค่อยตอบสนองความต้องการนั้น โดยมีเป้าหมายเพื่อให้เขาได้พัฒนาจากจุดแข็งและทรัพยากรที่ตนเองมีอยู่จนบรรลุถึงศักยภาพสูงสุด ดังนั้น เด็กทุกกลุ่มสามารถเข้าไปเรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวมได้ (Boston-Kemple, 2012) และยืนยันด้วยงานวิจัยของ Brčić, Luketić & Petani (2015) ที่พบว่า ชั้นเรียนจะต้องเป็นสถานที่ซึ่งมีความทั่วถึงและเท่าเทียม เป็นชุมชนที่สมาชิกทุกคนรู้สึกเป็นสุข และมีโอกาสได้ความรู้ที่ต้องการ แม้ว่าแต่ละคนจะแตกต่างกัน

3.4.2 การจัดการเรียนรู้ ในการจัดการเรียนรู้มีข้อค้นพบสำคัญ คือ (1) สอนแบบยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ ชัดเจนมากในแคนาดาและเดนมาร์ก โดยในเดนมาร์กจัดให้นักเรียนมีส่วนร่วมกับกิจกรรมในห้องเรียน และประสบความสำเร็จในการเรียน ซึ่งนักเรียนมีความรู้สึกในเชิงบวกกับการร่วมเรียนและรู้สึกว่าการประสบความสำเร็จ (Tetler & Baltzer, 2011; Bunch, 2004; ข) ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบของ Irby (2013) ที่พบว่า การออกแบบให้กลุ่มนักเรียนได้เรียนรู้แบบยึดนักเรียนเป็นสำคัญ ทำให้นักเรียนสามารถสร้างความรู้ด้วยการตระหนักถึงประสบการณ์ของตน (2) สอนร่วม สำหรับข้อนี้คือใช้ครูมากกว่า 1 คนในการสอน เห็นชัดในแคนาดา เดนมาร์ก ฮองกง และมาเก๊า ยกเว้นเอสโตเนีย (Chan & Yuen, 2015; Tetler & Baltzer, 2011; Bunch, 2004; Fan Chi Wai, 2004) อย่างไรก็ตาม มีใช้สถานศึกษาทุกแห่งจัดสอนร่วม หากเป็นไปตามความพร้อมของสถานศึกษาแต่ละแห่ง การสอนร่วมอย่างน้อยจะต้องมีครู 2 คนช่วยกัน คือ ครูที่สอนวิชาปกติ และครูที่ชำนาญการในลักษณะพิเศษของนักเรียน แต่มีได้หมายความว่าชั้นเรียนจะแบ่งเป็น 2 ส่วน ครูทั้งคู่จะต้องประสานความสนใจและการทำงานร่วมกันกับนักเรียนทุกคนตลอดการจัดการเรียนรู้ ทั้งในและนอกสถานศึกษา (Hansen & Morrow, 2012) สำหรับในฮองกง มาเก๊า เอสโตเนีย และไทย แม้ครูจะไม่ได้สอนคู่ แต่ในการทำแผนการสอนจะมีบุคคลหลายฝ่ายเข้ามามีส่วนร่วม เช่น ผู้ปกครอง บุคลากรทางการศึกษา และบุคลากรทางการแพทย์ เป็นต้น (3) การนำเทคโนโลยีสารสนเทศมาใช้ในการจัดการเรียน พบใน แคนาดา เดนมาร์ก ฮองกง และมาเก๊า ซึ่งเป็นไปตามงานของ Hausstatter & Connolley (2007) ที่พบว่า ครูที่สอนแบบเรียนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุดต้องพัฒนากลยุทธ์ที่ต้องใช้ในการสอนตามสถานการณ์ และมีแนวคิดในการทำงานภายใต้บริบทร่วมขององค์กรที่มีศักยภาพในการจัดการ (Hernandez, 2013) และ (4) ใช้งานวิจัยเป็นฐานในการจัดการเรียนรู้ ซึ่งพบในทุกแห่ง แต่ด้วยรูปแบบการวิจัยที่ต่างกันออกไป กล่าวคือ ในแคนาดา เดนมาร์ก ฮองกง มาเก๊า และไทย เป็นงานวิจัยของนักวิชาการจากมหาวิทยาลัยและองค์กรภายในประเทศ ส่วนเอสโตเนียเป็นงานวิจัยร่วมของกลุ่มสหภาพยุโรปซึ่งอยู่ใน 2 รูปแบบ รูปแบบแรก เป็นการพัฒนาคุณภาพการจัดการเรียนรู้แบบเรียนรวม และรูปแบบที่สอง เป็นการกำกับคุณภาพการศึกษาของเอสโตเนียให้อยู่ในระดับโลกตามมาตรฐานของสหภาพยุโรปที่น่าสนใจ คือ ส่งผลให้การจัดการเรียนรู้ของการจัดการเรียนรวมพัฒนาไปอย่างก้าวกระโดด

3.4.3 การวัดและการประเมิน หลักการ คือ การกระตุ้นให้เกิดความก้าวหน้ารายบุคคล ที่ถือว่าเป็นเรื่องสำคัญ ไม่มุ่งการทดสอบ เน้นการประเมินแบบก้าวหน้า ทั้งนี้ โดยหลักการแล้ว นักเรียนทุกคนจะต้องบรรลุความคาดหวังเดียวกัน ซึ่งระบุชัดเจนในทุกประเทศ (Chan & Yuen

(2015; Kesälähti & Väyrynen, 2013; Bunch, 2004) (2) ร่วมมือกันระหว่างหลายฝ่าย ซึ่งพบในทุกแห่ง ในเดนมาร์กใช้ผลการประเมินเพื่อเป็นพื้นฐานของการนิเทศ ชี้แนะครู และการวางตัวนักเรียน ทั้งนี้ มิได้มุ่งไปยังการควบคุมพฤติกรรมการทำงานของครู ข้อมูลเส้นฐานของนักเรียนจะเป็นหลักฐานยืนยันว่านักเรียนควรอยู่ต่อไปในชั้นเรียนรวม หรือควรจะได้รับ การสนับสนุนเป็นพิเศษ (www.european-agency.org/agency-projects) (3) เน้นความยืดหยุ่น ในเอสโตเนียและไทย วิธีการวัดผลและประเมินผลนักเรียนจะมีความยืดหยุ่นไปตามสภาพความต้องการ ทั้งนี้ ผู้จัดสอบอาจจะพิจารณาให้เข้าสอบร่วมในกลุ่มของนักเรียนทั่วไป หรือจัดสถานที่ให้สอบเป็นรายบุคคล โดยที่ผลการประเมินรายวิชาจะอิงตามหลักสูตรกลาง แต่เป็นการประเมินแยกจากนักเรียนทั่วไป (www.hm.ee) โดยเมื่อวัดและประเมินแล้วจะจัดสิ่งอำนวยความสะดวกในการทำงานให้นักเรียนด้วย (Sillak et al, 2014) ในเอสโตเนีย เกณฑ์การสำเร็จการศึกษาของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะอิงมาตรฐานเดียวกันกับนักเรียนทั่วไป (www.unescodoc.unesco.org) และ (4) ให้นักเรียนได้แสดงความรู้และสมรรถนะของตนเองได้เต็มที่โดยไม่เปรียบเทียบ สำหรับนักเรียนที่ด้อยความสามารถในด้านใดด้านหนึ่งต้องการวิธีการอื่นๆ ที่เหมาะสมในการนำเสนอสมรรถนะเต็มที่ของตนโดยไม่มีข้อยกเว้น โดยในประเทศไทยระบุว่า จะไม่ใช้ผลการประเมินนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไปเปรียบเทียบกับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนทั่วไป ทั้งนี้ รูปแบบการประเมินจะหลากหลายและแตกต่างกัน ซึ่งข้อหลังนี้เป็นหลักการสำคัญของการประเมินในชั้นเรียนรวม จากการวัดและประเมินของทุกประเทศ เห็นได้ว่า การประเมินในชั้นเรียนรวมจะยึดหลักการประเมินแบบก้าวหน้า โดยอาจจัดเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมในชั้นเรียน เป็นกระบวนการที่ดำเนินการอย่างต่อเนื่อง เพื่อช่วยให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าใจการเรียนรู้ของตนเอง (www.inclusiveclassrooms.org/assessment) ทั้งในช่วงแรก ต่อเนื่อง และสุดท้าย ซึ่งการประเมินต้องมีความยืดหยุ่นในการเลือกวิธีประเมินและวัสดุที่ใช้ในการประเมิน (www.european-agency.org) ทำให้ทราบได้ว่านักเรียนสามารถบรรลุถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างเต็มตามศักยภาพของนักเรียนแล้วหรือไม่ และยังเป็นสิ่งกระตุ้นให้นักเรียนเข้าไปมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ (www.qcaa.qld.edu.au) สำหรับการวัดและการประเมินมีประเด็นที่น่าสนใจ คือ ครูใช้เทคนิคของเขตแดนพัฒนาการระยะใกล้ของ Vygotsky เข้าช่วย กล่าวคือ หาระดับสมรรถนะจริงของเด็กก่อนแล้วจึงกำหนดระดับของพัฒนาการตามศักยภาพ และเปลี่ยนแปลงช่วงห่างระหว่าง 2 ระยะด้วยกระบวนการปฏิสัมพันธ์ต่างๆ ในชั้นเรียน (Wang Yang-Bin, 2009)

3.5 ครู

ครูได้รับการยอมรับว่าเป็นปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จของการจัดการเรียนรวมโดยประเด็นที่เป็นข้อค้นพบเกี่ยวกับครู มีดังนี้

3.5.1 ความรู้เรื่องการเรียนรวม เมื่อต้องจัดการเรียนรู้แบบเรียนรวม แคนาดาเห็นว่าครูจำเป็นต้องมีความรู้เรื่องการเรียนรวม ส่วนครูในสถานศึกษาของเดนมาร์กได้รับการพัฒนาให้มีความรู้เรื่องการสอนตามความแตกต่าง การประเมินความก้าวหน้า ความรู้เรื่องหลักการและวิธีการของการศึกษาพิเศษ (www.european-agency.org/agency-projects) สำหรับฮ่องกงและ

มาเก้า เนื่องจากครูผู้สอนมาจากสถานศึกษากระแสหลัก เมื่อต้องมาทำงานในสถานศึกษาแบบเรียนรวม จำเป็นต้องรับรู้และเข้าใจมุมมองต่างๆ ของการจัดแบบเรียนรวม คู่กันไปกับความรู้เรื่องนโยบายและกฎหมาย (Chao, Forlin & Ho, 2016; Chan & Yuen, 2015) ในด้านแรกนี้ สอดคล้องกับข้อค้นพบที่ว่า ครู บุคลากรผู้ช่วย หรือผู้อำนวยการพิเศษจำเป็นต้องตระหนักถึงความสำคัญของการเรียนรวม เนื่องจากเป็นปรากฏการณ์ใหม่ที่ต้องศึกษาหาความรู้ สอดคล้องกับข้อค้นพบที่ว่า ความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการนำนโยบายสู่การปฏิบัติขึ้นอยู่กับว่า ครูตีความและเข้าใจแนวคิดการเรียนรวมอย่างไร (Barton & Armstrong, 2007; Pivik, McComas & Laflamme, 2002)

3.5.2 เจตคติเชิงบวกที่ครูมีต่อการเรียนรวม ในแคนาดาความเชื่อและเจตคติเชิงบวกต่อการจัดการเรียนรวมของครูมาจากพื้นฐานทางคุณธรรมและความเชื่อของสังคมแคนาดา ด้วยเหตุนี้ครูส่วนใหญ่ของแคนาดาจึงเชื่อและมีเจตคติในทางบวกกับการเรียนรวม (Bergh & Schneider, 2012) อีกส่วนหนึ่งเป็นความเชื่อและเจตคติที่มาจากกฎหมายและนโยบาย (Forlin et al, 2009) ซึ่งพบว่า ความเชื่อและความรู้เกี่ยวกับกฎหมาย และความสำคัญของนโยบายการเรียนรวม ซึ่งครูได้รับการพัฒนาในช่วงก่อนประจำการและในระหว่างเป็นครูประจำการ ส่งผลต่อเจตคติที่ดีต่อการเรียนรวมของครู ช่วยให้ครูสอนแบบเรียนรวมได้ดีขึ้น เช่นเดียวกันกับในฮ่องกงที่ Lee et al (2016) พบว่า ปัจจัยสำคัญที่สุดของการจัดการเรียนรวม คือ เจตคติเชิงบวกของกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียโดยเฉพาะของครู เช่นเดียวกันกับไทยที่พบว่า เจตคติเชิงบวกของบุคคลที่เกี่ยวข้องมีผลต่อความสำเร็จของการปฏิบัติงาน (จาตุรงค์ เจริญนำ, 2557; บุญยิ่ง สายเมฆ และคณะ, 2555; สุภาพร ชินชัย, 2551) สำหรับในข้อนี้ เจตคติเชิงบวกของครูจะทำให้ครูเต็มใจทำงานมากกว่าที่จะทำเพราะได้รับมอบหมาย ยิ่งไปกว่านั้นยังส่งผลให้ครูสนับสนุน ยินดีรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เข้าชั้นเรียน และรับผิดชอบในการสร้างสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียน และรับรู้ว่าการด้อยความสามารถไม่ใช่ความบกพร่อง หากแต่เป็นความหลากหลาย (Shu Hui NG, 2015; Gray, 2009; UNESCO, 2009; Norwich, 1994)

3.5.3 ความเข้าใจและการรับรู้บทบาทของครู ในสถานศึกษาเรียนรวมของเดนมาร์ก บทบาทสำคัญของครู คือ ช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตั้งแต่เริ่มต้นทำงานเป็นทีม เปิดรับความหลากหลาย สนับสนุนความเป็นไปได้ภายในระบบการจัดการเรียนรู้ที่เป็นปกติให้มากที่สุด พร้อมรับการนิเทศจากศูนย์ทรัพยากรและที่ปรึกษาด้านจิตวิทยาการศึกษา มีภาวะผู้นำ มีการกระจายความรับผิดชอบ และร่วมมือร่วมใจกับพ่อแม่ (www.european-agency/org/agency-projects; Dyssegarrd et al, 2009 cited in www.european-agency/org/agency-projects) ฮ่องกง พบว่า บทบาทสำคัญของครู คือ จัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นใน 3 ด้าน ได้แก่ ความก้าวร้าวทางกาย พฤติกรรมรบกวนชั้นเรียน และความร่วมมือกับผู้ปกครอง (Lai et al, 2016) ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบในแคนาดาที่ว่า บทบาทสำคัญประการหนึ่งของครู คือ การวางแผนรับมือกับพฤติกรรมของนักเรียน และกระตุ้นให้นักเรียนเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมใจ การรับรู้บทบาทของตนเองอย่างชัดเจน จะช่วยให้ครูทำงานได้ดีขึ้น สามารถเชื่อมโยงงานของตนเองเข้ากับผลลัพธ์ที่พึงประสงค์ ในทางตรงข้าม ความสับสนในบทบาทจะเกิดขึ้นหากขอบเขตของบทบาทและความรับผิดชอบ

ในภาระงานไม่ชัดเจน ทำให้เกิดความเครียด ความไม่มั่นใจ และความคับข้องใจในการทำงาน ซึ่งส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพการสอนในชั้นเรียน (Shu Hui NG, 2015; Butt & Lowe, 2011; Dierdorff & Morgenson, 2007; Ghore & Yok-Barr, 2007; Howard & Ford, 2007; Balshaw & Farell, 2002)

3.6 ความร่วมมือกับภาคส่วนต่างๆ

สำหรับความร่วมมือจากภาคส่วนต่างๆ ได้จำแนกออกเป็น 4 ประเภทได้แก่ ด้านการเรียนการสอน ด้านการสนับสนุน ด้านการบริหารจัดการการเรียนรู้รวม การจัดกิจกรรมเสริมประสบการณ์ และด้านการจัดการสิ่งแวดล้อม (บุญยิ่ง สายเมฆ และคณะ, 2555) โดยมีภาควิชาดังนี้

3.6.1 ความร่วมมือจากพ่อแม่/ผู้ปกครอง ซึ่งพบในการจัดการเรียนรวมของทุกประเทศ ความร่วมมือร่วมนใจกับพ่อแม่เป็นการเปิดโอกาสให้ต่างฝ่ายต่างติดตามความก้าวหน้าได้ว่าอะไรกำลังเกิดขึ้นกับอีกฝ่ายหนึ่ง ซึ่งส่งผลกระทบต่อเด็ก ทำให้สามารถกำหนดและพัฒนาเกณฑ์พร้อมกับเครื่องมือต่างๆ ที่สามารถตอบสนองความต้องการของเด็ก และแก้ปัญหาในการจัดการสถานศึกษาเรียนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงมาก (Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004; Ebersold, 2003; Vulliamy & Webb, 2003; Cross, Pivik et al, 2002) แต่ก็พบเช่นกันว่า ปัญหาการทำงานของสถานศึกษาแบบเรียนรวมอาจเกิดขึ้นได้จากการที่พ่อแม่มีระดับความคาดหวังสูงขึ้น (Clark, 1999)

3.6.2 ความร่วมมือภายในสถานศึกษาและระหว่างสถานศึกษา พบในรูปแบบของ whole school approach ของแคนาดาและฮ่องกง ซึ่ง Miles (2000) พบว่า กลวิธีการจัดแบบทั่วทั้งสถานศึกษา เป็นการตอบสนองความต้องการของเด็กที่มีความต้องการพิเศษและต้องการการสนับสนุนพิเศษ ความร่วมมือภายในสถานศึกษาที่สำคัญ ประกอบด้วย (1) ความร่วมมือจากผู้บริหาร การจัดการเรียนรวมเริ่มจากการนำนโยบายมาสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวมและแปลงสู่การปฏิบัติ ดังนั้น การสนับสนุนจากผู้บริหารจึงเป็นเรื่องสำคัญ (Chazan, 1994) (2) ความร่วมมือจากครูและบุคลากรภายในของสถานศึกษา ซึ่งความร่วมมือร่วมนใจถูกนิยามว่าเป็นกระบวนการที่ครูผู้สอนทั่วไปกับบุคลากรชำนาญการพิเศษร่วมกันจัดการเรียนรู้และบริการต่างๆ ให้แก่นักเรียนในสถานศึกษาเรียนรวมและชั้นเรียนแบบเรียนรวม (Magiera et al, 2005) และ (3) ความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ในประเทศไทยได้มีการกำหนดโครงสร้างของสถานศึกษาต้นแบบการจัดการเรียนรวมให้เป็นศูนย์บริการทางการศึกษาที่มีคุณภาพ ทำให้เกิดการถ่ายทอดความรู้ระหว่างสถานศึกษาต้นแบบกับสถานศึกษาใกล้เคียง (อรทัย แสนชัย, 2559) การสนับสนุนจากภายในและระหว่างสถานศึกษาทำให้ผู้บริหารและครูเกิดเจตคติในทางบวกในการปฏิบัติงาน ทำให้ผู้ปฏิบัติงานมั่นใจว่าไม่ต้องแบกรับภาระงานเกินกำลังตามลำพัง เป็นการลดความลังเลในการยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไว้ในชั้นเรียนของตน และวางแผนทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Shu Hui NG, 2015; McVittie, 2005; Diebold & von Eschenbach, 1991)

3.6.3 ความร่วมมือจากองค์กรวิชาชีพ เช่น ศูนย์กลางการวิจัย สถาบันการศึกษาแบบเรียนรวมแห่งประเทศไทย องค์กรวิชาชีพที่สถานศึกษาแบบเรียนรวมต้องการใช้ความรู้และความชำนาญการในการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งพบในการจัดการเรียนรวมของทุกประเทศ

เช่น คณะกรรมการให้คำปรึกษาในระดับเทศมณฑลในเอสโตเนีย การจัดการเรียนรวมต้องการความร่วมมือจากฝ่ายต่างๆ ที่มีความสามารถเฉพาะทาง ซึ่งจะช่วยให้ครูจัดการเรียนรู้ได้ดีขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การปรับกลยุทธ์การสอนให้เหมาะสมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เช่น ตาบอด ออทิสติก หรือความสามารถใช้ภาษาหลักในการเรียนรู้ เป็นต้น นอกจากนั้น ยังมีการร่วมมือกับนักวิจัยที่มุ่งค้นหาวิธีการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนที่จัดแบบเรียนรวม เช่น การใช้เทคโนโลยีเพื่อการจัดการเรียนรวม (Vojtech, 2015; Perez, 2014; Gavalda & Qinyi, 2012; Clough & Lindsay; 1991)

3.6.4 ความร่วมมือจากองค์กรต่างประเทศ เช่น สหภาพยุโรป และ OECD เป็นต้น ในข้อสุดท้ายนี้เห็นว่า การทำงานตามแนวคิดของความร่วมมือร่วมใจสำคัญมากสำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม นอกจากจะได้รับการสนับสนุนทรัพยากรทางกายภาพและการสนับสนุนด้านทรัพยากรบุคคลแล้ว ยังเป็นการทำงานร่วมกันในลักษณะของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ทำให้รู้สึกว่าคุณเองไม่ได้ทำงานอยู่ตามลำพัง

4. อุปสรรคการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม

อุปสรรคในการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่ปรากฏเด่นชัดในประเทศต่างๆ มีดังนี้

4.1 งบประมาณไม่เพียงพอ

ในเอสโตเนีย ฮังการี และไทย มีข้อมูลรายงานว่า มีงบประมาณไม่เพียงพอ โดยในเอสโตเนียงบประมาณที่ได้ไม่มากเมื่อเทียบกับ GDP ของประเทศอื่นในกลุ่มสหภาพยุโรป นอกจากนั้น ยังจัดงบประมาณร่วมกับกิจกรรมการศึกษาอื่นทำให้ไม่เห็นผลผลิตและผลลัพธ์ชัดเจน และยังไม่มีการศึกษาวิจัยเรื่องค่าใช้จ่ายและผลที่ได้อย่างเป็นระบบ ในฮังการี พบว่า ต้องการการจัดสรรงบประมาณเพิ่ม (Greenberg & Greenberg, 2014) และในไทยพบว่า เมื่อเปรียบเทียบการจัดสรรเงินให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ คือ เด็กปัญญาเลิศ เด็กกลุ่มนี้จะได้รับการจัดสรรงบประมาณสูงกว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษอื่นๆ ที่เรียนในสถานศึกษาแบบเรียนรวม นอกจากนี้ คนส่วนหนึ่งยังมองว่าการจัดสรรงบประมาณเพื่อการเรียนรวมนั้นไม่คุ้มค่า ในข้อนี้ การขาดแคลนงบประมาณจะนำไปสู่การขาดสิ่งอำนวยความสะดวก ครู สื่อการสอน การสนับสนุนต่างๆ ที่ต้องการ รวมไปถึงการทำให้ขาดทรัพยากรที่จะตอบสนองความต้องการจำเป็นของนักเรียนด้วย (unescobkk.org/educational/inclusive-education)

4.2 เจตคติเชิงลบ

ข้อนี้พบในทุกแห่งแม่ในแคนาดา โดยพบว่า เกิดเจตคติเชิงลบโดยจงใจและไม่จงใจ (Parekh, 2013; Pivik, Mccomas & Laflamm, 2002) มีข้อมูลคลาดเคลื่อนจากความเป็นจริง ขณะที่ในฮังการีและมาเก๊า พบว่า เจตคติเชิงลบมาจากการประเมินครูจากผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน และการมีแบบตายตัวที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยรับรู้ว่าเด็กพิเศษในชั้นเรียนรวมเป็นเด็กพิการที่ด้อยความสามารถ ส่งผลให้ผู้ปกครองปฏิเสธการส่งลูกมาเรียน (Greenberg & Greenberg, 2014) สำหรับสาเหตุของเจตคติเชิงลบนี้นั้นมาจาก (1) เจตคติ

แบบดั้งเดิมที่เห็นว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษควรถูกกันออกจากการได้รับการศึกษา (Miles, 2000) (2) วัฒนธรรมเฉพาะของสถานศึกษาซึ่งแก้ได้ยาก เช่น ข้อสงสัยว่าการเรียนรวมเป็นอุปสรรคกับการศึกษาของนักเรียนส่วนใหญ่ (Wendell, 2008) (3) ความกังวลเรื่องการประเมินครูด้วยผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการระดับสูงของนักเรียน (Baglieri, Knopf & Baglieri, 2004) และ (4) เจตคติของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนรวมเองที่ผูกพันในชั้นเรียนรวมระดับต่ำ และสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระดับต่ำด้วย (Rangvid, 2016) ซึ่งสอดคล้องกับงาน Kurth & Gross (2015) ที่พบว่า เกิดการรังแกกันในชั้นเรียนรวม อย่างไรก็ตาม ในอีกแง่มุมหนึ่งที่ไม่เห็นด้วยกับการเรียนรวมคือ มองว่าการเรียนรวมเป็นการทำให้การศึกษาพิเศษสิ้นสุดลง ทั้งๆ ที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษบางประเภทยังต้องการสถานศึกษาเฉพาะสำหรับเด็กพิเศษอยู่ นักการศึกษาบางกลุ่มเห็นว่า เป็นเรื่องผิดปกติในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (Rea, McLaughlin & Waler-Thomas, 2002) ขณะที่บางคนเห็นว่าการเรียนรวมเหมือนเป็นตัวเร่งให้นักเรียนที่มีความผิดปกติทางพฤติกรรมแสดงความผิดปกติมากขึ้น เนื่องจากถูกจัดวางไว้ในสถานการณ์ที่ไม่เอื้อต่อลักษณะพิเศษของนักเรียน ดังนั้น การนำนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไปเรียนรวมจึงเป็นการกระทำที่ไม่ยุติธรรมสำหรับนักเรียนตั้งแต่เริ่มต้นแล้ว (Kearney & Kane, 2006)

4.3 สถิติ ข้อมูล และงานวิจัยขาดประสิทธิภาพและประสิทธิผล

อุปสรรคอีกประการหนึ่งที่พบในเอสโตเนียและไทย คือ สถิติ ข้อมูล และงานวิจัย ในเอสโตเนีย พบว่า ระบบเก็บข้อมูลและงานวิจัยยังขาดประสิทธิภาพและประสิทธิผล ขาดการใช้ข้อมูลร่วมกับหน่วยงานอื่น (Open Society Institute, 2005) ส่วนในประเทศไทย ยังขาดการเก็บรวบรวมสถิติที่ใช้เป็นฐานในการตัดสินใจอย่างมีเหตุผล (Kosuwan et al, 2004) นอกจากนี้ การเก็บข้อมูลยังไม่มากพอที่จะทำให้เห็นภาพรวม (สถาบันราชานุกูล, 2557) ส่วนงานวิจัยการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของไทย จากความเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า ยังขาดการเจาะประเด็นที่สำคัญ งานวิจัยส่วนใหญ่ยังอยู่ในรูปของวิทยานิพนธ์ที่กระจัดกระจาย และยังไม่สามารถที่จะช่วยให้เกิดพัฒนาการของการบริหารจัดการและการเรียนรวมแบบก้าวกระโดดได้

4.4 นโยบายบางประการ

จากรายงานวิจัย พบว่า ยังมีนโยบายบางประการที่เป็นอุปสรรคต่อการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวม เช่น ในฮ่องกงและมาเก๊าซึ่งมีธรรมชาติการจัดการศึกษาไม่ยึดหยุ่น ปัญหาเรื่องวินัยในสถานศึกษาที่เห็นว่าพฤติกรรมการปรับตัวของเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นพฤติกรรมละเมิดวินัยและความกดดันจากการสอนที่ต่างจากเดิม (Greenberg & Greenberg, 2014) ยิ่งไปกว่านั้น ยังมีการเลือกปฏิบัติ โดยเฉพาะมาเก๊าให้ความสนใจต่อสมรรถนะของเพศชายมากกว่าเพศหญิง (Forlin, 2011; Tan, 2014) สำหรับในเอสโตเนียมีปัญหาเนื่องจากนักเรียนและครูลดลง ทำให้ต้องหาทางออกโดยการปรับลดจำนวนสถานศึกษาและลดขนาดชั้นเรียน ซึ่งส่งผลต่อการเข้าเรียนของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่อาจมีปัญหาในการเดินทางไปเรียน ซึ่งอุปสรรคที่เกี่ยวกับนโยบายนี้เป็นไปตามวัฒนธรรมและปัญหาทางเศรษฐกิจและสังคมของประเทศ

4.5 การผลิตและพัฒนาครู

ในด้านนี้ที่พบตรงกันทุกประเทศ คือ หลักสูตรพัฒนาครูยังไม่เอื้อต่อการจัดการเรียนรวม ทำให้ครูขาดความรู้ความเข้าใจในการสอนในชั้นเรียนรวม (Greenberg & Greenberg, 2014) นอกจากนี้ยังขาดการสนับสนุนทรัพยากร และครูขาดการพัฒนา/ฝึกอบรมให้เข้าใจการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ส่งผลให้ครูประจำการรู้สึกว่าคุณภาพไม่เพียงพอต่อการจัดการเรียนการสอน ทำให้ครูกลัวและกังวล รู้สึกว่าตนเองไม่พร้อมที่จะรับผิดชอบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (Alquraini, 2012) ซึ่งสอดคล้องกับงานของ Kurth & Gross (2015) ที่ศึกษาในสหรัฐอเมริกา และพบว่า อุปสรรคหนึ่งของการจัดการเรียนรวม คือ ขาดคณะทำงานที่ได้รับการฝึกอบรมในเรื่องการเรียนรวม ซึ่งในส่วนนี้ทุกประเทศเห็นความสำคัญโดยเสนอให้สถาบันผลิตครูปรับปรุงแบบ การเตรียมครู คือ หลักสูตรต้องทำให้สมดุลระหว่างภาคทฤษฎีและภาคปฏิบัติในสถานศึกษา ตามสภาพจริง ทั้งสถานศึกษาปกติและแบบเรียนรวม (Pedaste et al, 2014)

ตอนที่ 2 ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมสู่การปฏิบัติในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทย

ผลการวิจัยได้นำเสนอข้อเสนอเชิงนโยบาย 3 ระดับ คือ ระดับชาติ ระดับท้องถิ่น และระดับสถานศึกษา

1. นโยบายระดับชาติ

นโยบายระดับชาติมีข้อเสนอให้ก้าวไปข้างหน้าบนเส้นทางของการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม ขณะนี้การจัดการศึกษาของไทยอยู่ในเส้นทางที่เริ่มจากการแยกแยะ โดยเห็นได้จากการมีสถานศึกษาเฉพาะความพิการและโรงเรียนการศึกษาสงเคราะห์ ต่อจากนั้นจึงมีการจัดการเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่ง “เป็นการนำเด็กพิการเข้ามาเรียนร่วมในชั้นเรียนกับเด็กปกติ โดยมี การคัดกรองเพื่อจำแนกประเภทความพิการ” แบบปฏิบัติที่ประเทศไทยดำเนินการอยู่ คือ การจัดการศึกษาแบบบูรณาการ ยังไม่ใช้การเรียนรวม เนื่องจากการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมอันเป็นปลายทางนั้นเป็นจุดของความเชื่อที่ว่า นักเรียนทุกคนต้องอยู่ในชั้นเรียนปกติ แต่หากนักเรียนมีความต้องการแตกต่าง จำเป็นที่จะต้องได้รับการช่วยเหลือ จึงค่อยตอบสนองความต้องการนั้น โดยมีเป้าหมายเพื่อให้เขาได้พัฒนาจากจุดแข็งและทรัพยากรที่ตนเองมีอยู่จนบรรลุถึงศักยภาพสูงสุด (Boston-Kemple, 2012) ยิ่งไปกว่านั้นทางปรัชญายังเห็นว่า ความพิการหรือการด้อยโอกาส เป็นการสร้างขึ้นมาของสังคมหนึ่งๆ (Kang, 2009) ประกอบกับปรัชญาเรื่องการรื้อโครงสร้าง เชื่อว่าการกำหนดเกณฑ์เพื่อระบุว่านักเรียนคนใดด้อยความสามารถนั้นถือเป็นการสร้างสังคมที่ไม่เป็นธรรม จำเป็นต้องตั้งคำถาม วิเคราะห์ และรื้อโครงสร้างขึ้นมาวิเคราะห์ใหม่ (Danforth & Rhodes, 1997) นอกจากนี้การคัดกรองเด็กตามประเภทของความพิการและการด้อยความสามารถเพื่อจัดวางตัวบุคคลเข้าเรียนในชั้นเรียน (placement) มีผลแตกต่างกันมาก เนื่องจากขึ้นอยู่กับการใช้เครื่องมือจำแนกระดับความแตกต่างที่ทำให้ต้องวิเคราะห์แนวคิดของการด้อยความสามารถ การตีความเมื่อนำไปสู่สถานศึกษา และการจัดบริการให้ในรูปแบบการเรียนรวม (Rice, 2003)

นโยบายระดับชาติของไทยสอดคล้องกับแคนาดาที่นำความทั่วถึงและเท่าเทียมเป็นเป้าหมายของชุมชน สถานศึกษาจึงถือเป็นสถาบันพลเมือง เป็นยุทธศาสตร์สำคัญ และเป็นกลไกการขับเคลื่อนสำหรับการสร้างและรักษาลักษณะร่วมทางสังคมที่ก่อให้เกิดความทั่วถึงและเท่าเทียม (www.education.gov.au) ดังนั้น การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจึงถือเป็นเรื่องสำคัญของแคนาดา ซึ่งตามบริบทของประเทศ หมายถึง การสร้างสรรค์สิ่งแวดล้อมที่ขยายศักยภาพของเด็กและเยาวชนในแคนาดา ซึ่งเป็นสังคมพหุเชื้อชาติ และหมายรวมไปถึงเด็กและเยาวชนที่ด้อยความสามารถให้ได้รับการศึกษาคุณภาพสูงรวมไปกับเพื่อนๆ ในสถานศึกษาท้องถิ่นที่บริการชุมชนโดยรวม (Porter & Towell, 2017) ย้ำด้วยการศึกษาแบบเรียนรวมของเดนมาร์ก ภายใต้นโยบายของรัฐบาล เด็กและเยาวชนเหล่านี้ต้องเข้ารับการศึกษาระดับขั้นพื้นฐานทุกคนโดยไม่เลือกปฏิบัติ เพื่อสร้างความทั่วถึงและเท่าเทียมให้แก่ประชากรของประเทศ สถานศึกษาขั้นพื้นฐานจึงต้องนำการศึกษาแบบเรียนรวมสู่การปฏิบัติเพื่อตอบสนองความหลากหลายของนักเรียน ทั้งนี้ ในเดนมาร์กสถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นทางเลือกสำคัญด้านการเมืองและเป็นภาพที่ชัดเจนของสถานศึกษาที่มีความทั่วถึงและเท่าเทียม (www.european-agency.org/)

การจัดการศึกษาของไทยมีลักษณะคล้ายกับเอสโตเนีย คือ ขับเคลื่อนให้มีสถานศึกษาแบบเรียนรวมตามเป้าหมายที่กำหนด ขณะเดียวกันก็ยังคงสถานศึกษาพิเศษไว้ โดยใช้ศักยภาพของสถานศึกษาพิเศษที่มีอยู่แล้วขยายบทบาทหน้าที่เพื่อสนับสนุนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษาแบบเรียนรวม (www.oecd.org/publications/oecd-reviews-of-school-resources-estonia) และเมื่อเปรียบเทียบกับฮ่องกงและมาเก๊า ซึ่งนโยบายระดับประเทศด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมและการจัดสถานศึกษาเรียนรวม แต่ไม่ได้หมายความว่าทั้งสถานศึกษาเฉพาะด้านสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งหมด รัฐบาลยังคงมีนโยบายรักษาสถานศึกษาเหล่านี้ไว้ในฐานะเป็นศูนย์ทรัพยากรการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กที่มีความต้องการการศึกษาเฉพาะด้านอย่างจริงจัง และเป็นศูนย์สนับสนุนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในสถานศึกษากระแสหลัก (GPG, 2011) ในอีกมุมหนึ่งสถานศึกษาแบบเรียนรวมในมาเก๊าสามารถเลือกได้ 3 แบบคือ แบบแรก นักเรียนกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษซึ่งสามารถเรียนในชั้นเรียนปกติ แบบที่สอง นักเรียนกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษเรียนในชั้นเรียนพิเศษ และแบบที่สาม นักเรียนกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษเรียนในชั้นเรียนพิเศษที่เน้นวิชาสามัญ การพึ่งตนเอง ทักษะการสื่อสารแทนการเรียนการสอนด้วยหลักสูตรปกติ แทนที่จะมุ่งไปยังสถานศึกษาเรียนรวมแบบแคนาดาและเดนมาร์ก

สิ่งที่นำมาศึกษาจากทุกประเทศที่มีลักษณะร่วมกัน คือ จัดการศึกษาแบบเรียนรวมได้มีคุณภาพสูง มีความทั่วถึงและเท่าเทียมในระดับโลก ดังนั้น การจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของประเทศไทยจึงมุ่งไปที่การทำให้ประชาชนมั่นใจได้ว่า เด็กและเยาวชนไทยได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเต็มตามศักยภาพอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม และมีคุณภาพแข่งขันได้ในระดับโลก โดยมีตัวบ่งชี้คุณภาพ 7 ตัวบ่งชี้ ซึ่งสร้างขึ้นเพื่อเป็นการวัดความก้าวหน้าและความสำเร็จในเรื่องของความทั่วถึงและเท่าเทียม มีคุณภาพที่แข่งขันได้ในระดับโลก ไม่ปฏิเสธหรือเลือกปฏิบัติ และสังคมไทยที่มั่นคง

2. นโยบายระดับท้องถิ่น

นโยบายระดับท้องถิ่นมีข้อเสนอให้ขับเคลื่อนอย่างมั่นคง โดยมีการแปลงรูปสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่เน้นความทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบเพื่อบริการนักเรียนที่มีความต้องการหลากหลายและแตกต่างกันในเขตรับผิดชอบตั้งแต่เริ่มแรกให้เร็วที่สุด ข้อเสนอเสนอนโยบายนี้สอดคล้องกับแคนาดาที่กระจายอำนาจการปกครองลงสู่ท้องถิ่นและโดดเด่นด้วยนโยบายระดับท้องถิ่น คือ ในปี ค.ศ. 2016 การปกครองส่วนท้องถิ่นเมือง New Brunswick ได้รับรางวัลนวัตกรรมนโยบาย **2016 Zero Project Award for Innovative Policy** จากประเทศต่างๆ ที่เข้าร่วม 100 ประเทศ โดยนโยบายที่ได้คือ นโยบาย 322 ในการศึกษาแบบเรียนรวมที่พัฒนาขึ้นเมื่อ ค.ศ. 2013 ซึ่งสาระสำคัญ คือ ห้ามสถานศึกษาจัดการศึกษาแบบบูรณาการสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยระบุว่า “การปฏิบัติด้านการศึกษาจะต้องไม่แยกแยะด้วยการจัดโครงการหรือชั้นเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความท้าทายทางการเรียนรู้หรือพฤติกรรมไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้ในสถานศึกษาหรือในชุมชน...” ซึ่งกระทรวงศึกษาธิการของแคนาดาในฐานะหน่วยงานกำกับการพัฒนาตามนโยบาย 322 กล่าวว่า “เรากำลังเริ่มต้นศักราชใหม่ของการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม” (www.startingwithjulius.org.au/canada-policy322) สอดคล้องกับเดนมาร์กที่หาระบบ หาวิจิจัดระบบเพื่อนำนโยบายการศึกษาสู่การปฏิบัติ โดยเน้นด้านการบริหารจัดการ และการจัดสรรงบประมาณ (www.oecd.org/edu/highlightsdenmark.htm) พร้อมกันนั้นก็สร้างสมรรถนะของชุมชนและสถานศึกษาเพื่อนำนโยบายระดับชาติสู่การปฏิบัติในระดับท้องถิ่นโดยยึดหลักการกระจายอำนาจเป็นสำคัญ (www.oecd.org/edu/highlightsdenmark.htm) โดยเปิดโอกาสให้การปกครองส่วนท้องถิ่นคิดระบบการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมตามบริบทและบันทึกไว้เป็นแบบปฏิบัติที่ดี ดังตัวอย่างที่ได้นำเสนอจากเทศบาลท้องถิ่น Rinsted และ Silkeborg (www.isec2005.org.uk) ย้ำด้วยการจัดระบบบริหารของเอสโตเนียที่การบริหารการศึกษาส่วนใหญ่จะอยู่ที่เทศมณฑลซึ่งมีจำนวน 15 เขต บริหารในลักษณะกระจายอำนาจการตัดสินใจต่างๆ (OECD, 2016) สำหรับฮ่องกงและมาเก๊าเห็นได้ชัดเจนเพราะเป็นเขตบริหารพิเศษขึ้นตรงต่อรัฐบาลกลาง แต่ละเขตต่างพัฒนานโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมของตนเองและมีคุณภาพสูงในระดับโลกเช่นเดียวกัน ในที่นี้ผู้วิจัยเห็นว่า การบริหารจัดการการศึกษาแบบเรียนรวมให้ความสำคัญกับการกระจายอำนาจและการบริหารจัดการระดับกลาง (middle management)

3. นโยบายระดับสถานศึกษา

นโยบายระดับสถานศึกษามีข้อเสนอให้สถานศึกษาจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมเต็มรูปแบบ หรือเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ เช่นเดียวกับแคนาดาที่ใช้คำว่าสถานศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับทุกแห่งที่เปิดรับนักเรียนทุกกลุ่มโดยไม่เลือกปฏิบัติและเป็นไปในทุกพื้นที่ของประเทศ อย่างไรก็ตาม นโยบายไม่ใช้การบังคับ แต่ละพื้นที่มีอิสระในการที่จะวางนโยบายจัดการเรียนรวมของตนเองโดยไม่ทิ้งสาระหลัก สำหรับการจัดการเรียนการสอนในสถานศึกษาถูกมองว่าเป็นวิถีชีวิตซึ่งผูกอยู่กับระบบค่านิยมที่ให้คุณค่าต่อความหลากหลาย

ของมนุษย์ ตอบสนองศักยภาพและความต้องการรายบุคคล และทำให้มั่นใจได้ว่านักเรียนทั้งหมดสามารถเข้าถึงการศึกษาที่จัดในชั้นเรียนได้อย่างเสมอภาค ที่ต่างกันออกไป คือ การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในแคนาดาปฏิเสศความเชื่อที่สนับสนุนการแยกจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แต่เชื่อว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถเรียนรู้กับเพื่อนๆ ในวิธีที่คล้ายคลึงกัน ด้วยการได้เข้าไปมีส่วนร่วมทั้งทางวิชาการและทางสังคมได้มากขึ้น ซึ่งครูในชั้นเรียนปกติรับผิดชอบนักเรียนทุกคนในชั้นเรียนโดยไม่คำนึงถึงความแตกต่าง (www.edu.gov.on.ca/) เช่นเดียวกับในเดนมาร์ก สถานศึกษาขั้นพื้นฐานได้มีพัฒนาการด้วยการแปลงรูปให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมเป็นจำนวนมาก โดยรัฐสภาเดนมาร์กได้ตรากฎหมายที่เรียกว่า The Folkeskolen Act โดยมุ่งไปยังการพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่มีลักษณะเป็นรูปธรรม และเป็นจริงมากขึ้น ในการตอบสนองความต้องการของนักเรียนที่มีลักษณะหลากหลาย ในขณะเดียวกันก็สามารถรักษาความทั่วถึงและเท่าเทียมให้กับนักเรียนทุกคน นอกไปจากนั้น กฎหมายฉบับนี้ยังเปิดโอกาสให้ผู้บริหารสถานศึกษารับผิดชอบในการสร้างสรรค์และใช้เครื่องมือต่างๆ สำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (www.european-agency.org/)

ในส่วนของเอสโตเนีย ลักษณะเด่น คือ บริหารในแบบการกระจายอำนาจการตัดสินใจต่างๆ การบริหารงานในสถานศึกษาจะเป็นของผู้บริหาร องค์กร OECD ระบุว่า สถานศึกษาของเอสโตเนียมีสิทธิในการบริหารจัดการตนเองได้มากกว่าสถานศึกษาในอีกหลายประเทศ (OECD, 2016) ซึ่งถือว่าเป็นจุดแข็งของระบบการศึกษาที่ทำให้สถานศึกษาสามารถพัฒนาตนเองให้ก้าวหน้าได้ และความก้าวหน้าดังกล่าวตัดสินได้จากความสามารถในการจัดการเรียนการสอน (Santiago et al, 2016) มีมุมมองที่ต่างไปจากสถานศึกษาของฮ่องกงและมาเก๊า คือ การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมและสถานศึกษาแบบเรียนรวม พบว่า การเรียนรวมของทั้ง 2 เขตเติบโตภายใต้บริบทที่ต่างกันออกไป จึงเกิดเอกลักษณ์ที่มีลักษณะเป็นลูกผสม ข้อค้นพบที่น่าสนใจ คือ การนำแนวคิดลงไปปฏิบัติการเปลี่ยนแปลงต้องคำนึงถึงวัฒนธรรมของประเทศ ซึ่ง Forlin (2007) พบว่า การขับเคลื่อนจากสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักไปสู่การเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวม เป็นเรื่องไม่ง่ายสำหรับการปฏิบัติ ทั้งนี้ เพราะถือเป็นการท้าทาย เจตคติ ความเชื่อ และความเข้าใจดั้งเดิมของการจัดการศึกษาของประเทศจีนอย่างพลิกกลับ ด้วยเหตุนี้ แม้ว่าจะให้ความสำคัญของความเท่าเทียมและทั่วถึงแล้ว ฮ่องกงและมาเก๊ายังให้ความสำคัญต่อการแข่งขันในระดับสูง และให้ความสำคัญกับสมรรถนะระดับสูงของเพศชายมากกว่าเพศหญิงอีกด้วยโดยเฉพาะในมาเก๊า (Luk & Yee, 2005; www.gcs.gov.mo)

การมุ่งจัดการศึกษาแบบเรียนรวมนั้นเป็นไปเพื่อให้ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่แตกต่างได้บรรลุศักยภาพสูงสุดแห่งตนในสถานศึกษาเช่นเดียวกับเด็กทั่วไปในชุมชนใกล้บ้าน และเป็นการนำสิ่งสนับสนุนจากชุมชนเข้ามาในสถานศึกษาเพื่อประโยชน์กับนักเรียนทุกคน แนวทางสำคัญประการหนึ่งในนโยบายระดับสถานศึกษา คือ

(1) เริ่มการบริหารจัดการเพื่อเป็นฐานของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

การแปลงสถานศึกษาให้เป็นแบบเรียนรวมจำเป็นต้องทบทวนลักษณะปัจจุบันของสถานศึกษาในทุกด้าน เพื่อดูความพร้อมที่จะก้าวไปสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวม ทำความเข้าใจแนวคิด หลักการ และลักษณะของสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ ส่วนนี้สอดคล้องกับแคนาดาที่เริ่มจากการทำความเข้าใจลักษณะสำคัญของสถานศึกษาแบบเรียนรวมในด้านต่างๆ (www.inclusiveeducationresearch.ca) และพัฒนากระบวนการสร้างสถานศึกษาแบบเรียนรวมโดยกำหนดวัตถุประสงค์ กลุ่มผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการ บทบาทของผู้ที่ควรจะเป็นการบริหารกระบวนการและขั้นตอน (<http://nbacl.nb.ca>) สำหรับการสร้างวิสัยทัศน์ พันธกิจ ความเชื่อ ปณิธาน และเอกลักษณ์ อันเป็นทิศทางของสถานศึกษาที่ระบุถึงการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมอย่างชัดเจน จัดทำยุทธศาสตร์และแผนปฏิบัติการตามช่วงเวลาของการก้าวไปสู่สถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูป สอดคล้องกับเดนมาร์กที่สถานศึกษาทุกแห่งต้องเริ่มจากการทำความเข้าใจการเปลี่ยนแปลงโดยรวมอภิปรายเพื่อสร้างและคงความเข้าใจของสถานศึกษาไว้สำหรับการดำเนินงานและพัฒนา ลักษณะเฉพาะของสถานศึกษา ยิ่งไปกว่านั้น ต้องแก้ไขภาวะที่เป็นปัญหาความแตกต่างของการรับรู้ในการจัดการเรียนรวม (Baltzer & Tetler, 2005; Qvortrup, 2004) และใช้คำว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแทนคำว่าพิการหรือด้อยโอกาส ซึ่งเป็นแนวคิดใหม่ในการจัดการเรียนรวม คือ การสำรวจอย่างมีวิจารณญาณว่าจะต้องตั้งชื่อและจัดประเภทให้กับความหลากหลายที่พบหรือไม่ในกรณีนี้จำเป็น ทั้งนี้ เพราะเมื่อตั้งชื่อและจัดประเภทนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแล้วจะถูกตีตราจากพฤติกรรมที่แสดงออก แท้จริงแล้วสิ่งที่จำเป็นต้องเปลี่ยนมิใช่ลักษณะของนักเรียนแต่เป็นสิ่งแวดล้อมของการเรียนรู้ สอดคล้องกับ Kang (2009) ที่เสนอว่า การตีตราเด็กที่แตกต่างไปจากคนอื่นว่าด้อยความสามารถนั้น แท้จริงถูกสร้างขึ้นมาจากสังคมจนกลายเป็นความรู้และความจริงขึ้นมา ซึ่งเป็นสิ่งที่ไม่ยุติธรรม และยืนยันด้วย Vygotsky ที่เห็นว่า ความต้องการพิเศษนั้นมิใช่การด้อยความสามารถ แต่เป็นความแตกต่างของความต้องการ ดังนั้น นักการศึกษาจะต้องมีกลวิธีแยกแยะความต่างเชิงบวกที่สามารถระบุจุดแข็งของเด็ก มิใช่ระบุการตีตราการด้อยความสามารถของเด็ก ด้วยเหตุนี้ การจัดการศึกษาต้องจัดแบบทั่วถึงและเท่าเทียมเพื่อเป็นโอกาสของการปรับปรุงคุณภาพการศึกษาและชีวิตทางสังคมสำหรับเด็กที่มีความต้องการแตกต่างไปจากเด็กส่วนใหญ่ในสังคมนั้น (John-Stiener & Mahn, 1996)

(2) เพิ่มความตระหนักและความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษา

สถานศึกษาต้องกระตุ้นความตระหนักให้กับครูและบุคลากรทางการศึกษาของสถานศึกษาว่า นักเรียนทุกคนต้องการโอกาสที่จะประสบความสำเร็จ และใช้สมรรถนะที่มีอยู่จนบรรลุถึงเป้าหมายการเรียนรู้ เนื่องจากปรัชญาการศึกษาเรียนรวมเปิดโอกาสให้นักเรียนพัฒนาจากจุดแข็งและทรัพยากรที่ตนเองมีอยู่จนบรรลุถึงศักยภาพสูงสุด (Boston-Kemple, 2012) ความสามารถที่เด็กมีอยู่เรียกว่า ทรัพยากร จะต้องนำมาพัฒนาเด็กให้เต็มตามศักยภาพ (Rodina, 2007; Robeyans, 2003) สถานศึกษาจะต้องเข้าใจนักเรียนในลักษณะที่เป็นเอกัตบุคคล ซึ่งมีคุณลักษณะและภูมิหลังที่หลากหลายและแตกต่าง ดังนั้น จึงต้องใช้ยุทธศาสตร์การพัฒนาคุณภาพด้วยการให้ความสนใจ

ต่อความรู้และจุดแข็งของนักเรียนเป็นรายบุคคล และพัฒนาให้เต็มสมรรถนะ

จากผลการวิจัย พบว่า ในการเป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมมีปัจจัยแห่งความสำเร็จเข้ามาเกี่ยวข้องด้วยหลายประการ ได้แก่

(1) ภาวะผู้นำและการนำของผู้บริหาร ซึ่งส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนโดยอ้อม แต่มีผลโดยตรงต่อการกำหนดและปรับปรุงเงื่อนไขที่ขยายการเรียนรู้ให้ถึงจุดสูงสุด (Cosier, Causton- Theoharis & Theoharis, 2013) นอกจากนี้ผู้บริหารยังเป็นตัวหลักในการปรับโครงสร้างการบริหารให้สอดคล้องกับภารกิจใหม่ และจัดทำแผนการติดตามและประเมินผลโดยพัฒนาตัวชี้วัดของการเป็นสถานศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียม

(2) การคัดกรองนักเรียนโดยให้ความสำคัญกับจุดแข็งของนักเรียนมากกว่าจำแนกประเภท จะสนับสนุนบรรยากาศของการยอมรับและซาบซึ้งต่อความสามารถของกันและกัน (Friend, 2005) นักเรียนที่แสดงความเป็นตัวของตัวเองและมีปัญหาพฤติกรรมน้อย สามารถเรียนได้ดีในชั้นเรียนแบบเรียนรวม และไม่ถูกกีดกันออกจากกลุ่ม Yianni-Coudurier (2008) และ Odom (2000) พบว่า สมรรถนะของนักเรียนนั้นเพิ่มขึ้นตามวัยและตามทักษะในการใช้ชีวิตประจำวัน แต่สมรรถนะเหล่านี้จะลดลงหากนักเรียนถูกปล่อยให้แสดงพฤติกรรมเฉพาะของเด็กพิเศษเพิ่มมากขึ้น นอกจากนี้ การจัดชั้นเรียนแบบความสามารถช่วยเปิดโอกาสให้นักเรียนเรียนรู้ร่วมกัน และเป็นกระเจงกาสะท้อนสังคม ชาติพันธุ์ และฐานะทางเศรษฐกิจสังคม เป็นการเตรียมนักเรียนทุกคนเข้าสู่ชีวิตจริงของสังคม รวมทั้งเป็นกุญแจของความสำเร็จในการเรียนรู้ (Rix et al, 2009; Houtveen & Van De Griff, 2001) นอกจากนี้ การใช้จุดแข็งยังส่งผลต่อการวางแผนจัดการเรียนรู้ของครู รวมถึงการเพิ่มการนับถือตนเอง และความผูกพันกับชั้นเรียน ส่งผลให้นักเรียนได้เรียนรู้และพัฒนาตนได้เต็มตามศักยภาพ (Tomlinson et al, 2007)

(3) การจัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่นเพื่อตอบสนองความหลากหลาย ส่งผลต่อการปรับปรุงและพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ การสอนตามความแตกต่างให้ความสนใจต่อความพร้อมของนักเรียน ทำให้สามารถตรวจติดตามความก้าวหน้าได้อย่างเหมาะสม (Tomlinson et al, 2007) ช่วยให้นักเรียนมีพื้นที่สำหรับการแสดงความเห็นและความต้องการในชั้นเรียน (Volonino & Zigmond, 2007) ซึ่งทำให้มีความพร้อมในการศึกษาต่อหรือทำงานตามสมรรถนะได้

(4) เพิ่มความรู้และทักษะให้ครูเรื่องการเรียนรวม คู่กันไปกับความรู้เรื่องนโยบายและกฎหมาย เพื่อที่ครูจะได้ทำงานได้ถูกต้องตามหลักวิชาการ มีเจตคติที่ดีต่อนักเรียนที่มีความต้องการที่แตกต่าง ไม่เลือกปฏิบัติจนละเมิดกฎหมาย เนื่องจากครูเป็นปัจจัยที่เป็นหัวใจของสถานศึกษาแบบเรียนรวม ลักษณะจำนวนมากของครูส่งผลต่อความสามารถและสมรรถนะในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนแบบเรียนรวม โดย (4.1) ครูต้องมีความรู้และการตระหนักถึงวิธีการจัดการเรียนรวม เนื่องจากพบว่า ความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการนำนโยบายสู่การปฏิบัติขึ้นอยู่กับว่าครูตีความและเข้าใจแนวคิดการเรียนรวมอย่างไร (Barton & Armstrong, 2007; Pivik, McComas & Laflamme, 2002) (4.2) ภูมิหลังและการฝึกอบรมของครูมีความสำคัญ โดยครู

ที่ผ่านการฝึกอบรมสามารถทำงานได้อย่างมีคุณภาพมากกว่าเมื่อสอนในชั้นเรียนแบบเรียนรวม (Dickens-Smith, 1995; Beh-Pajoo, 1992) โดยให้เตรียมการในลักษณะภาคปฏิบัติมากกว่า การเรียนทฤษฎี รวมทั้งจัดให้มีการให้คำปรึกษาครูโดยกลุ่มเพื่อนหรือจากผู้เชี่ยวชาญ (Sharma et al, 2013; UNESCO, 2013) (4.3) เจตคติเชิงบวกของครูที่มีต่อนักเรียนที่มาเรียนรวม และถือว่าการเรียนรวมเป็นเรื่องปกติ ส่งผลสำคัญต่อการจัดการเรียนรวม (UNESCO, 2009) ซึ่งเป็นส่วนเติมเต็ม ของความสำเร็จของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม นอกจากนี้ทั้งครูและกลุ่มบุคลากรสนับสนุน ต้องมีความเชื่อและเจตคติต่อการเรียนรวมไปในทิศทางเดียวกัน และรับผิดชอบในการสร้าง สิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของนักเรียน (Shu Hui NG, 2015) และ (4.4) ความเข้าใจและ การรับรู้บทบาทของครู การที่ครูจะทำงานได้ดีเพียงใดขึ้นอยู่กับความเข้าใจบทบาทของตน และความรับผิดชอบภาระงาน เพื่อเชื่อมโยงงานของตนเองเข้ากับผลลัพธ์ที่พึงประสงค์ (Shu Hui NG, 2015; Dierdorff & Morgenson, 2007) หากความรับผิดชอบและความคาดหวัง ในการทำงานชัดเจนแล้ว ผู้ปฏิบัติงานจะทำงานได้ดีขึ้น ในทางตรงข้าม ความสับสนในบทบาท จะเกิดขึ้น หากขอบเขตของบทบาทและความรับผิดชอบในภาระงานไม่ชัดเจน ย่อมส่งผลให้เกิด ความเครียด ความไม่มั่นใจ และความคับข้องใจในการทำงาน ซึ่งส่งผลต่อประสิทธิภาพการสอน ในชั้นเรียน (Butt & Lowe, 2011; Ghery & Yok-Barr, 2007; Howard & Ford, 2007; Balshaw & Farrell, 2002)

(5) ร่วมมือกับภาคส่วนต่างๆ ในเชิงรุก ทั้งด้านการเรียนการสอน การสนับสนุน และ บริหารจัดการการเรียนรวม การจัดกิจกรรมเสริมประสบการณ์และสิ่งแวดล้อม การทำงานตามแนวคิด ของความร่วมมือร่วมใจสำคัญมากสำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยความร่วมมือร่วมใจ จะปรากฏในวรรณกรรมของการจัดการเรียนรวมด้วยคำว่า เครือข่ายและทีม ซึ่งมีความหมาย เช่นเดียวกัน (Lacey, 2011; Magiera et al, 2005; Rose, 2000) ความร่วมมือร่วมใจกับผู้ปกครอง เปิดโอกาสให้ต่างฝ่ายต่างติดตามความก้าวหน้าได้ว่าอะไรกำลังเกิดขึ้นกับอีกฝ่ายหนึ่งซึ่งส่งผล ต่อเด็ก ทำให้สามารถกำหนดและพัฒนาเกณฑ์พร้อมเครื่องมือต่างๆ ที่สามารถตอบสนองความต้องการ ของเด็ก (Ebersold, 2003; Vulliamy & Webb, 2003) การเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองเข้ามาช่วย ในการออกแบบกิจกรรมและกิจกรรมของนักเรียน สามารถแก้ปัญหาที่เกิดในการเรียนรวมได้อย่าง มีประสิทธิภาพสูงมาก จึงมีข้อเสนอแนะว่าครูต้องพยายามสร้างความสัมพันธ์และรักษาสายสัมพันธ์ เชิงบวกกับครอบครัวไว้เพื่อการทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่อง (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, & Shelton, 2004) นอกจากนี้ผู้ปกครองแล้วการจัดการเรียนรวมต้องการความร่วมมือจากฝ่ายต่างๆ ที่มีความสามารถเฉพาะ ซึ่งจำเป็นสำหรับการจัดการเรียนรวม โดยเฉพาะผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ และนักวิจัย จะช่วยให้ครูจัดการเรียนรู้ได้ดีขึ้น นอกจากนี้ ยังมีความร่วมมือกับนานาชาติ และใช้ ผลการศึกษาวิจัยเป็นฐานความรู้ในการทำงาน ซึ่งพบในทุกประเทศที่จัดการเรียนรวมได้มีคุณภาพ ระดับสูง (Ministry of Education and Research, Estonia, 2016; www.european-agency.org)

(6) พัฒนางานด้วยแนวคิดเชิงนวัตกรรม

ประเด็นสุดท้ายนี้เห็นได้ชัดจากนวัตกรรมของประเทศต่างๆ ประกอบด้วย นวัตกรรมบริการ นวัตกรรมกระบวนการ และนวัตกรรมเครือข่าย สำหรับข้อเสนอในที่นี้ ได้เสนอให้

(6.1) ให้ความสำคัญกับกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสำคัญ โดยการรับฟังเสียง นำเข้ามามีส่วนร่วมในกระบวนการ และให้ความรู้เพื่อความเข้าใจร่วมกันและตรงกัน ซึ่ง Malins (2016) พบว่า ความสัมพันธ์อันดีระหว่างบ้านและสถานศึกษาเป็นปัจจัยโดดเด่น มีอิทธิพลสูงต่อการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน โดยต้องสร้างความเชื่อถือและการยอมรับนับถือระหว่างกันและกันก่อนที่จะคุยกันเรื่องอื่นๆ สำหรับการบริหารนั้นต้องเริ่มจากสร้างความชัดเจนให้กับครู ผู้ปกครอง และนักเรียน ให้ตรงกันและเข้าใจร่วมกัน (www.europa.eu/dgs/education)

(6.2) พัฒนาระบบต่างๆ เพื่อค้นคว้า แสดง ยืนยัน อ้างอิง และเผยแพร่ อันได้แก่ ระบบสถิติ ข้อมูลและสารสนเทศ วิจัยปฏิบัติการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษา ทดลอง และพัฒนาใช้นวัตกรรม หรือผลงานวิจัยซึ่งพบในเอสโตเนียที่จัดทำระบบสารสนเทศการศึกษา โดยสร้างเว็บไซต์ที่บรรจุสารสนเทศเกี่ยวกับข้อมูลสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ข้อมูลนักเรียน ครู เจ้าหน้าที่ รวมทั้งโครงสร้างพื้นฐานของสถานศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจะมีข้อมูลของสถานศึกษาที่จัดการเรียนรวม นโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมของโรงเรียน ระบบการช่วยเหลือนักเรียน วิธีการจัดการเรียนการสอน การประเมินผล การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชน เพื่อให้ทุกฝ่ายได้ใช้ประโยชน์ (Ministry of Foreign Affairs, 2014; www.european-agency.org) ส่วนการวิจัยแบบต่างๆ พบในทุกประเทศเพราะถือว่าเป็นฐานสำคัญของการจัดการเรียนรวม

(6.3) สร้างเครือข่ายด้วยการร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษา ริเริ่มชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ เพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้สำหรับการพัฒนาการเรียนรวม ในข้อนี้สถานศึกษาในแคนาดาได้ใช้คณะกรรมการซึ่งมาจากสมาชิกภายในสถานศึกษา นักวิชาชีพที่ให้การปรึกษา และทีมสนับสนุนการสอน ร่วมกันศึกษาความต้องการที่มีลักษณะพิเศษของผู้เรียนที่รับเข้ามาพร้อมกับกำหนดเป้าหมายความก้าวหน้าทางวิชาการ ให้จัดการเรียนรวมคู่ขนานไปกับระบบบริการที่ทำโดยผู้ชำนาญการเฉพาะด้าน โดยคำนึงถึงวัฒนธรรม บทบาท และความคาดหวังในผลลัพธ์ของนักเรียน (Sailor & Burrello, 2013) เอสโตเนียถูกเลือกโดยยูเนสโกให้เป็นกรณีศึกษาในด้านการทำ e-Learning สำหรับนักเรียนที่มีปัญหาด้อยความสามารถ โดยมีศูนย์การพัฒนาชื่อ Estonian e-Learning Development Centre (ELDC) ด้วยการร่วมมือกับองค์กรอื่นๆ รวมทั้งสถาบันอุดมศึกษาในประเทศ ในการพัฒนาระบบช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (Watkins, 2011)

(6.4) รวบรวมและเผยแพร่ผลงาน ด้วยการรวบรวมนวัตกรรมและแบบปฏิบัติที่ดีเพื่อการใช้ซ้ำ แลกเปลี่ยนหรือต่อยอด และเผยแพร่สิทธิประโยชน์ของสถานศึกษาสู่สาธารณชน ด้วยการนำเสนองานบนเวทีทั้งแบบจริงและแบบเสมือนด้วยรูปแบบที่หลากหลายเหมาะกับกลุ่มผู้รับสารเป้าหมาย ในช่องทางและมาเก้า การที่สถานศึกษาใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการจัดการเรียนการสอน พัฒนาเครือข่ายภายในเชื่อมโยงกันกับระบบอินเทอร์เน็ตเพื่อกระตุ้นให้เกิดการสื่อสารระหว่างครูกับนักเรียน ระบบอินเทอร์เน็ตของสถานศึกษายังช่วยอำนวยความสะดวกในการส่งงาน สืบค้น ตีพิมพ์ผลงานของนักเรียน และสร้างบรรยากาศของการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เพื่อบรรลุถึง

ผลลัพธ์การเรียนรู้หลายด้านมากกว่าที่ผ่านมา ใช้เครือข่ายอินเทอร์เน็ตสร้างเวทีซึ่งทำให้ครูและนักเรียนได้แลกเปลี่ยนสารสนเทศกับผู้คนทั่วโลก สถานศึกษาทุกแห่งมีเว็บไซต์ของตนเองที่แสดงผลงานของครูและนักเรียน ทำให้การเรียนรู้รู้สึกขึ้น และเสริมสร้างประสบการณ์ในการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเฉพาะในมาเก๊า พบว่า มีการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในระดับสูง (Fan Chui Wai, 2004) ส่วนในแคนาดาและเดนมาร์กมีนวัตกรรมและงานวิจัยของประเทศที่นำเสนอในเวทีต่างๆ และได้รับรางวัล ดังเช่น นโยบายการเรียนรู้รวมของแคนาดา กฎหมายเพื่อการเรียนรู้รวมต่างๆ ของเดนมาร์ก ผลงานวิจัยของเอสโตเนียที่เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยของสหภาพยุโรป และงานวิจัยร่วมระหว่างฮ่องกงและมาเก๊าเพื่อทำความเข้าใจและปรับปรุงการศึกษาแบบเรียนรวม

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะด้านการบริหารจัดการ

1.1 ผู้บริหารการศึกษาระดับนโยบายนำผลการวิจัยมาใช้เพื่อทบทวนนโยบายการจัดการศึกษาแบบทั่วถึงและเท่าเทียมที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน พร้อมทั้งนำข้อแตกต่างเชิงพัฒนาไปปรับนโยบายให้เป็นการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมตามปรัชญา ร่วมกับพิจารณาตัวชี้วัดคุณภาพ 7 ตัวจากข้อเสนอ เพื่อให้มั่นใจได้ว่าเด็กและเยาวชนไทยได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานจากสถานศึกษาขั้นพื้นฐานทุกแห่ง โดยปราศจากการเลือกปฏิบัติได้เต็มตามศักยภาพอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม และมีคุณภาพแข่งขันได้ในระดับโลก โดยกระจายอำนาจในการขับเคลื่อนลงสู่ท้องถิ่น

1.2 ผู้บริหารการศึกษาระดับท้องถิ่นใช้แนวคิดของการบริหารจัดการระดับกลาง (middle management) ขับเคลื่อนให้มีการแปลงรูปสถานศึกษาขั้นพื้นฐานกระแสหลักให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมที่เต็มรูปแบบตามนโยบายระดับชาติ เพื่อบริการนักเรียนที่มีความต้องการหลากหลายและแตกต่างกันในเขตรับผิดชอบตั้งแต่เริ่มแรกให้เร็วที่สุด โดยใช้นวัตกรรมนโยบาย นวัตกรรมกระบวนการ และนวัตกรรมเครือข่ายเป็นกลไกขับเคลื่อน คู่กันไปกับการทำความเข้าใจงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเพื่อนำมาใช้ประโยชน์ ทั้งนี้ ให้ยึดหลักหนึ่งนโยบายแต่ปฏิบัติได้หลากหลายตามบริบท

1.3 ผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานพัฒนาสถานศึกษาให้เป็นสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบด้วยการ (1.3.1) เริ่มการบริหารจัดการเพื่อเป็นฐานของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมด้วยการทบทวนลักษณะปัจจุบันของสถานศึกษา ทำความเข้าใจแนวคิดของสถานศึกษาแบบเรียนรวมเต็มรูปแบบ สร้างทิศทางของสถานศึกษาที่ชัดเจน จัดทำยุทธศาสตร์และแผนปฏิบัติการ และลดคำว่าพิการหรือด้อยโอกาส (1.3.2) เพิ่มความตระหนักให้กับครูและบุคลากรทางการศึกษาในเรื่องของนักเรียนที่มีความต้องการแตกต่าง และสร้างความแข็งแกร่งให้กับปัจจัยแห่งความสำเร็จของสถานศึกษา ด้วยภาวะผู้นำ การกระจายอำนาจ และร่วมมือกับภาคส่วนต่างๆ ในเชิงรุก และ (1.3.3) พัฒนางานด้วยแนวคิดเชิงนวัตกรรม ด้วยการให้ความสำคัญกับกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียสำคัญ และนำเข้ามามีส่วนร่วมในการวางระบบงาน พร้อมให้ความรู้เพื่อเป็นการสร้างความเข้าใจให้ตรงกัน พัฒนาระบบสถิติ ข้อมูล และสารสนเทศเพื่อการใช้งาน อ้างอิง และเผยแพร่ กระตุ้นให้มีการวิจัยปฏิบัติ

การจัดการศึกษาเรียนรวมในสถานศึกษา และร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาเพื่อพัฒนาสถานศึกษาแบบเรียนรวม

1.4 ครูประจำการต้องปรับกระบวนการทัศน์และสร้างกรอบความคิดเติบโตให้การจัดการเรียนรวม โดยให้การให้ความใส่ใจ (heartware) ร่วมกับการแสวงหาความรู้และทักษะเรื่องการเรียนรวม คู่กันไปกับความรู้เรื่องนโยบายและกฎหมาย คัดกรองนักเรียนโดยให้ความสำคัญกับจุดแข็งของนักเรียนมากกว่าจำแนกประเภท จัดการเรียนการสอนแบบยืดหยุ่น เข้าร่วมชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้สำหรับการพัฒนาการเรียนรวม ทดลองและพัฒนาใช้นวัตกรรมหรือผลงานวิจัยเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรวม รวบรวมนวัตกรรมและแบบปฏิบัติที่ดีเพื่อการใช้งาน และเผยแพร่ความรู้ที่ทวนสอบความถูกต้องแล้วสู่สาธารณชน

1.5 หน่วยงานกำกับการผลิตครูและหน่วยงานผลิตครู ต้องทบทวนหลักสูตรการผลิตครูใหม่โดยมีหลักการสำคัญ คือ ครูทุกคนต้องพร้อมที่จะสอนในชั้นเรียนรวม ด้วยเหตุนี้ องค์ประกอบวิชาชีพครูในหลักสูตรต้องเพิ่มองค์ความรู้สำคัญที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรวม ซึ่งอยู่ในกลุ่มจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาเด็กที่มีความต้องการแตกต่าง และการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนรวม

2. ข้อเสนอแนะด้านการวิจัย

2.1 หน่วยงานระดับนโยบายของการจัดการศึกษาเรียนรวม ร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษา และหน่วยงานสนับสนุนการวิจัยขยายมุมมองการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม แล้วพัฒนาเป็นประเด็นวิจัยสำคัญตามบริบทของประเทศไทย และสนับสนุนให้ทำการวิจัยตามประเด็นเพื่อการนำมาใช้งาน

2.2 วิจัยและพัฒนาหรือวิจัยปฏิบัติการตามความต้องการเชิงพัฒนาของหน่วยบริหารจัดการ และสถานศึกษาที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมโดยใช้วิธีการวิจัยแบบมีส่วนร่วม

2.3 วิจัยแบบเทียบรอยคุณภาพการจัดสถานศึกษาแบบเรียนรวมภายในประเทศหรือระดับระหว่างประเทศที่มีแบบปฏิบัติที่ดี

แหล่งอ้างอิง

ภาษาไทย

- จาตุรงค์ เจริญนำ (2558). การศึกษาสภาพการบริหารจัดการเรียนรวมโดยใช้โครงสร้างซีท (SEAT) และแนวทางการพัฒนาการดำเนินงานของสถานศึกษาจัดการเรียนรวมในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 9. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี.
- ฉวีวรรณ โยคิน (2555). การพัฒนายุทธศาสตร์การจัดการเรียนรู้ด้านการอ่านโดยการบูรณาการแนวคิดพหุสัมผัสและแนวคิดภาษาแบบธรรมชาติ ภายใต้พื้นฐานการเรียนรวมเพื่อเสริมสร้างความสามารถ ความสนใจ และความคงทนในการอ่านของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี.
- ณัชพร ศุภสมุทร์ และคณะ (2557). การพัฒนาระบบการจัดการเรียนการสอนโดยใช้โครงสร้าง SEAT สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. สถาบันราชานุกูล กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.
- บุญเกิด วิเศษรินทอง (2552). ปัญหาการดำเนินงานการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนแกนนำการจัดการเรียนรวม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามหาสารคาม เขต 1 วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม, 3 (3), 143-157.
- บุญยิ่ง สายเมฆ, ธีระ รุญเจริญ และ สมาน อัครภูมิ (2555). รูปแบบการดำเนินการจัดการเรียนรวมที่มีประสิทธิผลสำหรับนักเรียนที่มีปัญหาในการเรียนรู้ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาในจังหวัดอุบลราชธานี. วารสารการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยบูรพา. 6 (1), 87-99.
- พชรรัชต์ ยศคำแหง และ นันทรัตน์ เจริญกุล (2015). การศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการเรียนรวมตามกรอบโครงสร้างซีท (SEAT Framework) ของสถานศึกษาวัดด่านสำโรง สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสมุทรปราการ เขต 1. Online Journal of Education 10 (3), 362-376. Available at <http://edu.chula.ac.th/ojed>
- รจเรข พยอมแย้ม (2552). การบริหารโรงเรียนแกนนำการจัดการเรียนรวมสำหรับเด็กพิการในโรงเรียนปกติ งานวิจัยในหลักสูตรศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษามหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ราชกิจจานุเบกษา (2542). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 เล่มที่ 116.
- ราชกิจจานุเบกษา (2550). พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ ฉบับที่ 1 เล่มที่ 124
- ราชกิจจานุเบกษา (2551). พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 เล่มที่ 125.

- ราชกิจจานุเบกษา (2556). พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ ฉบับที่ 2 พ.ศ. 2556 เล่มที่ 130.
- ราชกิจจานุเบกษา (2560). รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2560 เล่มที่ 134.
- ราชบัณฑิตยสถาน (2558) พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัย กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนสามัญนิติบุคคลเจียฮั่ว
- ศุภนัส ทองฉายา (2557). การบริหารจัดการเรียนร่วมตามความคิดเห็นของผู้บริหารสถานศึกษาและครูในโรงเรียนแกนนำ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาลพบุรี วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยปทุมธานี 6 (1), 63-74.
- สถาบันราชานุกูล (2557). คู่มือแนวทางการจัดการเรียนการสอนโดยใช้โครงสร้างซีทสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวม ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.
- สุภาพร ชินชัย (2551). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ : กรณีศึกษสถานศึกษาเรียนรวมในจังหวัดเชียงใหม่ ปริญญาโทบริหารศึกษาศาสตร์ดุสิตบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สุรศักดิ์ เรือนงาม (2555). การศึกษาการบริหารจัดการเรียนร่วมของโรงเรียนแกนนำสังกัด กทม. สารนิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอยุธยา เขต 1 (n.d.) เอกสารคู่มือแนวดำเนินงานจัดการเรียนรวม Available at www.aya1.go.th
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2556). แนวทางการพัฒนาสถานศึกษาต้นแบบการเรียนรวม (Inclusive Schools).
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2560). แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579. Available at www.onec.go.th
- สำนักงานเลขาธิการวุฒิสภา (2559) ข้อเสนอและร่างกฎหมายเกี่ยวกับแผนและการปฏิรูปประเทศ ด้านการศึกษา รายงานการพิจารณาศึกษา
- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ (2557ก). รายงานผลการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรวมในสถานศึกษาต้นแบบการเรียนรวม สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ (2557ข). การศึกษาผลการใช้มาตรฐานการเรียนรวมเพื่อการประกันคุณภาพการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในสถานศึกษาแกนนำจัดการเรียนรวม สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- อรทัย แสนชัย (2559). การจัดการเรียนรวมของโรงเรียนต้นแบบการเรียนรวม จังหวัดนนทบุรี วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยฟาร์อีสเทอร์น, 10 (2), 251-260.

ภาษาอังกฤษ

- Agbenyega, J.S. & Klibthong, S. (2015). Transforming Thai school teachers' knowledge on inclusive practice : A collaborative inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (7), 57-69.
- Alquraini, T.A. (2012) Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/>
- Arnadottir, E., Kristmundsson, G & Shiel, G. (2016). Literacy in Denmark : Country Report. European Literacy Policy Network (ELINET).
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London : Routledge.
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda : Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 295-308. July-September.
- Armstrong, D. & Armstrong, D.C. (2011) Inclusion : by choice or by chance *International Journal of Inclusive Education*, 29-39
- Baglieri, S. & Knopf, J.H. (2004) Normalizing Difference in Inclusive Teaching *Journal of Learning Disabilities*; 37, 6, 529-533.
- Balshaw, M. & Farrell, P. (2002). *Teacher Assistants : Practical Strategies for Effective Classroom Support*. London : David Fulton.
- Baltzer, K. & Tettler, S. (2005). Developing inclusive school culture in Denmark. Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference on Inclusion : Celebrating Diversity? 1st- 4th August 2005. Scotland. Available at <http://www.isec.2005.org.uk>
- Barnes, E. & Smukler, D. (2009). Including everyone : A model preschool program for children with and without disabilities. In J.L. Roopnarine & J.A. Johnson (Eds.) *Approaches to Childhood Education* (pp.97-119). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Burr, V. (1995) *Social Constructionism 2nd* New York : Routledge
- Barton, L. & Armstrong, F. (Eds.). (2007). *Policy, Experience and Change : Cross cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht, Netherlands : Springer.
- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special needs Education*, 7, 231-236.

- Bergh, D.H. & Schneider, C. (2012). Equality dichotomies in inclusive education : Comparing Canada and France Alter. *European Journal of Disability Research*, 6 (124-134).
- Berg, S. (2004). The Advantages and Disadvantages of the Inclusion of Students with Disabilities into Regular Education Classrooms. 1st ed. [e-book] Wisconsin : University of Wisconsin-Stout.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality*. London : Penguin Books.
- Bergh, D.H. & Schneider, C. (2012). Ecology dichotomies in inclusive education : Comparing Canada and France Alter. *European Journal of Disability Research*, 6, 124-134.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) Index for inclusion : Developing learning and participation in schools. Available at <http://www.eenet.org.uk/>
- Boston-Kemple, T. (2012) A conceptual analysis of key concepts in inclusive education Iowa Research Online : Available at <http://ir.uiowa.edu/etd/2828>.
- Brčić, M.K., Luketić, D. & Petan, R.I. (2015). Principles of inclusive education through the theory of Social Constructivism. University of Zadar (CROATIA) 7th International Conference on Education and New Learning Technologies Dates : 6-8 July, 2015. Barcelona, Spain.
- British Psychological Society (2002). Inclusive Schools. Available at <http://www.bps.org.uk>
- Bruner, J. (1967). *On knowing : Essays for the left hand*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Bubpha, Suchada; Erawan, Prawit ; & Saihong, Prasong (2012). Model development for inclusive education management : practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice*, 3 (8), 223-232.
- Bunch (2004)
- Bucholz, J. L. & Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment : Planning for all children to feel welcome.
- Butt, R. & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers : Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 207–219. doi:10.1080/13603111003739678
- Callin, L. (2012). A Case Study Examining the Inclusion of Children with Special Needs in a Mainstream Primary School. Master Thesis, Master in Education Trinity College, Dublin.

- Causton, J. & Theoharis, G. (2014). *The Principal Handbook for Leading Inclusive Schools*. London : Paul Brooks publishing.
- Chan, T. & Yeun, M. (2015). Inclusive education in and international school. A case study from Hong Kong. Available at www.internationaljournalofspecialed.com
- Chang Man Lau, D. & Kau Yeun, P. (2010) THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION IN MACAU. *International Journal of Special Education*, 25, 2, 119-126.
- Chao, C.N.G., Forlin, C. & Ho, F.C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classroom in Hong Kong, *International Inclusive Education*, 20 (1), 1142-1154.
- Chazan M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioral difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 261–274.
- Cheung, A.C.K. & Wong, P.M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong : Key findings from a large-scale survey study. *International Educational Management*, 26 (1), 39-54.
- Cheung, Hoi Yan Wu, J. & Hui, King Fai (2015). Chinese Attitude toward inclusive education : Perspectives of Hong Kong and Macau secondary school teachers, students and parents. Available at <http://repository.lib.ied.edu.hk/>
- Chi-Hung, C. (2015). Teachers' Attitudes in Inclusive Education in Secondary Schools in Hong Kong. Doctoral Thesis in Education, University of Bristol, United Kingdom.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools : deconstructing and reconstructing the 'inclusive school.' Available at <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/0141192990250203/>
- Clough, P. and Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough : NFER. *Education for all Handicapped Act of 1975*, Pub. L., 94-142.
- Cobb, P., Zhao, Q., & Dean, C. (2009). Conducting design experiments to support teachers' learning : A reflection from the field. *The Journal of the Learning Sciences*, 18(2), 165- 199.
- Collins, P. (2003). Inclusion reconsidered. *Philosophy of Education*. 449-457.
- Cosier, M. Causton-Theoharis, J. & Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for student with disabilities. *Remedial and Special Education*.
- Cross A. F., Traub E. D., Hutter-Pishgahi L., Shelton G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 169–183.

- Curriculum Group Dorchester (2002). *Towards a Curriculum for All : A Practical Guide for Developing an Inclusive Curriculum for Pupils Attaining Significantly below Age-related Expectations*. Abington, UK : David Fulton Publishers.
- Danforth, S. & Rhodes, W. (1997). Deconstructing disability. *Remedial and Special Education*, 18 (6), 357-366.
- Dapudong, R. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities : The case of Thai primary teachers. *Academic Research International*, 4 (4),496-507.
- Deng, M. & Zhu, Z. (2007). The Chinese “Learning in a regular classroom” and Western inclusive education. *Chinese Education and Society*, 4, 21-32.
- Deng, M. & Pei, M. (2009). Instruction for students with special education needs in Chinese mainstream classrooms : Modifications and barriers. *Asia and Pacific Education Review*, 10 (3), 317-325.
- Dessementel, R.S., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. Available at www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22044586
- Dickens-Smith, M. (1995). The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 486)
- Dickson, R.M. & Verenikina, I (2007) *Towards Inclusive Schools : An Examination of Socio-cultural Theory and Inclusive Practices and Policy in New South Wales DET Schools*. <http://ro.uow.edu.au>
- Diebold, M.H. & Von Eschenbach, J.F. (1991). Teacher educator predictions of regular class teacher perceptions of mainstreaming. *Teacher Education and Special Education*, 14, 221-227.
- Dierdorff, E.C. & Morgenson, F.P. (2007). Effects of descriptor specialty and observability on incumbent work analysis rating. *Personnel Psychology*, 60, 597-625
- Di Gennaro, D. C., Pace, E. M. & Iolanda, Z. & Aiello, Z. (2014). Teacher capacity building through critical reflective practice for the promotion of inclusive education. *Problems of Education in the 21st Century*, 60, 54-65.
- Dixon, R.M. & Verenikna, I. (2007). *Towards inclusive schools : An examination of socio-cultural theory and inclusive practices and policy in New South Wales DET schools*. Available at <http://ro.uow.edu.au/llrg>
- Downing, J. & Peckham-Hardin, K.D. (2008). Inclusive education : What makes it a good education for students with moderate to severe abilities? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32 (1), 16-30.

- Ebersold, S. (2003). Inclusion and mainstream education : An equal cooperation system. Available at <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/>
- Education Bureau (2007). School partnership scheme. Available at www.edb.gov.hk
- Ensig, T. (2015). Is there something rotten in the State of Denmark? The paradoxical policies of inclusion education-lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (5).
- Estonia-Special Needs Education within the Education System. Available at www.european-agency.org
- European Agency for Special Education and Inclusive Education (2016). Including Early Childhood Education : An Analysis of 32 European Examples. Available at www.europeanagency.org
- European Commission (2015). Education Training and Monitor 2015 : Estonia. Luxembourg : Publication Office of the European Union.
- European Literacy Policy Network : ELINET (2016). Literacy in Estonia : Country Report. Available at www.eli-net.eu
- Fan, Chui Wai, (2004). The study of the use of IT in primary and secondary schools in Macau, *DSEJ Teacher Magazine*, 7, 55-67.
- Fan, F. (2010). The readiness of schools of Macau to integrate IT in education and the extent of actual IT integration. *IJEDCT*, 4, 52-63.
- Farrel, P. & Ainscow, M. (2002). *Making Special Education Inclusive : From Research to Practice*. New York : David Fulton.
- Feliu, P.G. et al (2015). How is Europe facing diversity in education? *Current Politics and Economics of Europe*. 27 (93-4), 375-392.
- Ferguson, D. L.; Desjarlais, A. & Meyer, G. (2000) *Improving Education : The Promise of Inclusive Schooling*. <https://eric.ed.gov/>
- Florian, L. (2000). Inclusive practice - what, why and how?, in C. Tilestone, L. Florian and R. Rose (eds). *Promoting Inclusive Practice*. London : Routledge.
- Florian, L. (2008). Inclusion : Special or inclusive education : future trends Available at www.onlinelibrary.wiley.com
- Forlin, C. (2007). Inclusive educational practice : A way forward for Hong Kong. *Chinese Education and Society*, 40 (4), 63-75.
- Forlin, C., Loreman, T. Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195-209.

- Forlin, C. (2010). Re-framing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 3-10). Abingdon : Routledge.
- Forlin, C. (2011). From special to inclusive education in Macau. *Journal of Inclusive Education*, 15 (4), 433-443.
- Forlin, C. (2012). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 649-54.
- Friend, M. (2005) *Special education : contemporary perspectives for school professionals* Boston, MA,: Allyn & Bacon
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London : Cassell.
- Garvais, J. (2015). *Creating inclusive classroom*. University of Alberta. Available at <http://www.rockyview.ab.ca/>
- Gavalda, J.M. & Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072-4076.
- Ghere, G. & York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs : Hidden costs and promising practices. *Remedial and Special Education*, 28, 21-32. Available at doi :10.1177/07419325070280010301.
- Gindis, B. (1995). A Voice from the future school. *Psychology International*, Volume 16, (2), 99-103.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision : Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and Special Education*, 20, 333-340. L. Burrello, W. Sailor & J. Kleinhammer-Trammil (Eds.). *Unifying Educational Systems : Leadership and Policy Perspective* (pp. 109-134). New York : Routledge.
- Gravios, T. (2013). Aligned service delivery : Ending the era of triage education. In L. Burrello, W. Sailor, & Kleinhammer-Trammil (Eds.). *Unifying educational Systems : Leadership and Policy Perspectives* (pp. 109-134). New York : Routledge.
- Gray, C. (2009). Social context, social stories, and change. *Autism Advocate*, 58 (1), 38-43.
- Greenbergh, JH. & Greenbergh, J.C. (2014) *IT TAKES TWO TO TANGO : INCLUSIVE SCHOOLING IN HONG KONG*. <http://ger.mercy.edu>
- Haidkind, P. & Oras, K. (2016). The notion of inclusive education and challenges for the teacher in kindergartens and the first stage of school. Available at www.eha.ee

- Hansen, B.A. & Morrow, L.E. (2012). Invitational inclusive education : First steps on a journey to develop perspectives and practices. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 18, 37-44.
- Hausstätter, R. & Connolley, U. (2007). Towards a framework for understanding the process of education the ‘special’ in special education. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 181-188.
- Hedegaard-Sorenson, L., Tetler, S. & Molbeak, M. (2015). Inclusive education and teacher education in Denmark. Available at <http://www.eera-ecer.de/>
- Henno, I. (2012). Inclusive Education in Estonia. Ministry of Education and Research. Hong Kong 2008 (2009). Hong Kong Information Service Department. HKSAR Government.
- Houtveen, T. & Van Di Grift, W. (2001). Aligned service delivery : Ending the evaluation in inclusion and adaptive instruction in elementary education. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (4), 389-409.
- Howard, R. & Ford, J. (2007). The roles and responsibilities of teacher aides supporting students with special needs in secondary school settings. *Australasian Journal of Special Education*, 31, 25–43. doi:10.1080/10300110701268461.
- Hue, Ming Tuk (2012). Inclusion practice with special education needs students in Hong Kong secondary schools : Teachers’ narratives from a school guidance perspective. Available at <http://repository.lib,ied.edu.hk>
- Irby, D. (2013). Net-deepening of school discipline. *Urban Review*, 45 (2), 197-219.
- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K. & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-437.
- John-Stiener, V. & Mahn, H. (1996). Socio-cultural approaches to learning and development : A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31 (3), 191-206.
- Kang, J. (2009). A teacher’s deconstruction of disability : A discourse analysis. <http://dsq-sds.org/>
- Kantavong, Pennee et al (2012). Inclusive education in Thailand after 1999 National Education Act : A review of a pre service teacher education system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69 (1043-1051).
- Kesalahti, E. & Vayrynen (2013). Learning from our Neighbours : Inclusive Education in the Making-A School for All-Development of Inclusive Education. Rovaniemi : University of Lapland Printing Centre.

- Kiilo, T. and Kutsar, D. (2012). Exploring Constructivism social learning practices in Aiding Russian-speaking teachers to learn Estonian : An action research approach. *University of Tartu Educational Action Research*, 20 (4), 587-604.
- Kosuwan, Kullaya; Viriyangura, Yuwadee; and Swerdlik, M.E. (2014). Special education today in Thailand. *Advances in Special Educations*, 28, 689-721.
- Kurth, J.A. & Gross, M. (2015). *The Inclusive Toolbox*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Kurtz, M.M. (2011). Compensatory strategies. *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*, 657-657.
- Lacey, C. (2011). Developing a curriculum for pupil with PMLD. *The SLD Experience*, 61, 4-7.
- Lai, F.T.T. et al (2016). What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy? *Teaching and Teacher Education*, 59, 346-388.
- Lee, F.L.M. et al (2016). What predicts teacher acceptance of students with special needs in kindergarten? *Australian Journal of Education & Development Psychology*, 14 (60-70).
- Luk, P., Yuk Yee, F. (2005). Managing change in an integrated school-a Hong Kong hybrid experience. *International Journal of Inclusive Education*, 9 (1), 89- 103.
- Magiera, K., Simmons, R., Marotta, A. & Battaglia, B. (2005). A co-teaching model : A response to students with disabilities and their performances on NYS assessments. *School Administrators Association of New York Journal*, 34 (2), 9-12.
- Magiera, K., Simmons, R. & Hance, S. (2005). Secondary co-teaching : A quality process. *Impact on Instructional Improvement*, 24, (1), 18-25.
- Malinen, OlliPekka & Savolainen, H. (2008). Inclusion in the East : Chinese students' attitude towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 28 (3). 101-109.
- Marques, K. (2016) INCLUSIVE EDUCATION IN CANADA IS A REALITY. <http://www.edupolicy.net>
- Manzano-Garcia, B. & Fernandez, M.T. (2016). The inclusive education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (2), 383-391.
- McCrimmon, A.W. (2014) Inclusive Education in Canada Issues in Teacher Preparation. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053451214546402>
- McVittie, E. (2005). The role of the teaching assistant : An investigative study to discover if teaching assistants are being used effectively to support children with special educational needs in mainstream schools. Available at www.researchgate.net

- Merrell, K.W. & Gimpel, G.A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents : Conceptualization, Assessment and Treatment*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Miles, S. (2000). Overcoming resource barriers : The challenge of implementing inclusive education in rural areas. Available at <http://www.eenet.org.uk>
- Ministry of Education and Research (2016). Annual Analysis Summary 2016. Available at www.hm.ee
- Ministry of Education and Research. Evaluation in Special Education Needs. Available at www.hm.ee
- Ministry of Foreign Affairs (2014). Third and Fourth Periodical Report of the Republic of Estonia on the Implementation of the UN Convention on the Rights of the Child. Available at www.hm.ee
- Murawski, W.M. (2012). 10 tips for using co-planning time more efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44 (4), 8-15.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to integration of children with special educational needs and wider socio-political views : A US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion : What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 20-27.
- OECD (2011). *Against the Odds : Disadvantaged Students Who Succeed in School*. Paris, France : OECD Publishing.
- OECD (2015). Country Note : PISA High Performers. Available at www.oecd.org/pisa/2015-estonia
- OECD (2016). Education Policy Outlook : Estonia. Available at www.oecd.org/education/policyoutlook.htm
- Office of the Education Council (2017). The British Council report on “Inclusive education in Thailand : Policy to practice.”
- Open Society Institute (2005). Right of People with Intellectual Disabilities : Access to Education and Employment in Estonia. Union Monitoring and Advocacy Programme (EUMAP).
- Parker A. (2009). Child development, inclusion, intellectual development : *British Journal*. Available at <http://www.iiste.org>
- Pearson, V. et al (2003). A heart to learn and care? – Teachers’ responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability and Society*, 18 (4), 489-508.

- Pedaste, M. et al (2014). A model of innovation schools : Estonian case-study. *Social and Behavioral Sciences*, 1 (12), 418-427.
- Parekh, (2013). A case for inclusive education organizational development for research and information services. Toronto District School Board. Canada.
- Perez, A.G. (2014). Characterization of inclusive practices in schools with education technology. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/>
- Pelech, J. & Pieper, G. (2010). *The Comprehensive Handbook of Constructivist Teaching : From Theory to Practice*. Charlotte : Information Age Publishing.
- Pivik, J., Mccomas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to Inclusive Council for exceptional children. *University of Ottawa, Canada Education*, 69 (1), 97-107.
- Polirstok, S. (2015) Classroom management strategies for inclusive classrooms. *Creative Education*, 6, 927-933.
- Poon-McBrayer, K.F. (1999). Final report : Action Research of the Pilot Project on Integrating Pupils with Disabilities in Ordinary School. Hong Kong Department of Education.
- Poon-McBrayer, K.F. & Wong, P.M. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities : Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Service Review*. 35, 1520-1525,
- Poon-McBrayer, K.F. & Lin, A.N. (2015). Building inclusive education from the ground up : The transformative experience of HKRSS Tai Po secondary school (Hong Kong 2006-2013). *Pedagogical and Curriculums to (Re) Imagine Public Education*, 3, 141-155.
- Porter, G. & Towell, D. (2017). Advancing inclusive education : Keep to transformational change in public education system. Center for the Inclusive Future. Available at www.inclusiveeducation.ca
- Qvortrup, L. (2004). *The Knowledge Society*. Copenhagen : UngePaedagoger.
- Rangvid, B.S. (2006). Student engagement in inclusive classrooms. The Danish National Centre for Social Research. Available at <http://www.emu.dk>
- Reindal, S.M. (2009). Disability, capability and special education : Towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (2), 155-168.
- Rice, S. (2003). How special is too special for inclusion in the regular classroom? *Philosophy of Education*, 458-461.

- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24 (2), 86-94.
- Robeyans, I. (2003). SEN' capability approach and gender inequality : Selecting relevant capabilities. *Feminists Economics*, 9 (2/3), 61-92.
- Rodina, K.A. (2007). Vygotsky's Social Constructionist View on Disability : A Methodology for Inclusive Education, Department of Special Needs Education, University of Oslo, Norway.
- Sailor, W. & Burrello, L.C. (2013). Shifting perspective to frame disability policy. In L.C. Burrello & J.K. Leinhammer-Tramil (Eds.). *Unifying Educational System, Leadership and Policy Perspectives* (pp.21-40). New York : Routledge.
- Santiago, P. et al (2016). OECD Reviews of School Resources : Estonia. Available at www.oecd.org.
- Schwandt, T.A. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry : Interpretativism, hermeneutics and social constructionism. In Denzin, N. and Lincoln, Y (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research : Theories and issues*. (292-331). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sharma, U., Forlin, C., Deppler, J. & Guang-xue, Y. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific Region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 3-16.
- Shu Hui NG, M. (2015). Factors Influencing the Success of Inclusive Practices in Singaporean Schools Shadow Teachers' Perspectives. Master thesis in Special Needs Education Department, Special Needs Education Faculty, University of Oslo, Norway.
- Sillak, I. et al (2014). The System for remediation and accommodation of Dyslexia in Estonia. Paper presented to Estonian Reading Association. Tallin University. 15-16 May, 2014.
- Sin, K. (2015). Inclusive education in the Chinese community : The next steps for advancement. Available at <https://www.britishcouncil.cn>
- So, C. (2005). Perspective towards inclusive education in Macau. *US-China Education Review*, 2, (11).
- Stella, C. Forlin, C. & Ian, A. (2007). The influence of an inclusive education course on Attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia and Pacific Journal of Education*, 35 (2), 161-179.

- Sukbunpant, Sasipin (2013). The comparison of special education between Thailand and the United States : Inclusion and support for children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Special Education*. 28 (1), 120-134.
- Tan, Q. (2014). Examining the barriers to inclusive education for students with special education needs. Ph.D. Thesis, Faculty of Education, UMB, Spain.
- Tetler, S. (2013). Inclusive education in Denmark. Department of Education, Aarhus University
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms : The pupil perspective. *London Review of Education*. 9 (3), 333-344.
- The Danish Clearing House for Educational Research (2013). Available at www.european-agency.org/agency-projects
- Tomlinson, C., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2007). *The Differentiated School : Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2013). *Promoting Inclusive Teacher Education*. Bangkok, Thailand : UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals-Learning Objectives*. Paris, France : UNESCO
- Villa, R.A. & Thousand, J.S. (2016). *The Inclusive Education Checklist*. Naples, FL : Dude Publishing.
- Vojtech, R. (2015) Mathematics in inclusive education of blind students in secondary schools in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, (12), 3933-3939.
- Vreoy, A.D., Struyf, E. & Petry, K. (2015). Secondary schools included : a literature review. *International of Inclusive Education*, 20, 2
- Volonino, V. & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory Into Practice*, 46 (4), 291-300.
- Vulliamy, G. & WEBB, R. (2003). Supporting disaffected pupils : perspectives from the pupils, their parents and their teachers. *Educational Research*, 45 (3), 275-286.
- Wang, Yan-Bin (2009). Impact of Lev Vygotsky on Special Education. Canadian Social Science : Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture.
- Watkins, A. (2011). Supporting the development of e-learning for learners with disabilities in Estonia. Available at <https://www.hm.ee>
- Westwood, P. & Arnold, W. (2004). Meeting individual needs with young learners. *ELT Journal*, 58 (4), 375-378.

- Wong, D.K. (2002). Struggling in the mainstream : The case of Hong Kong. *International Journal of Disability Development*, 49, 79-94.
- Wong, D.K., Pearson, W. & Lo, E.M.K. (2004). Competing philosophies in the classroom : A challenge to Hong Kong teachers. Available at www.researchage.net
- Woolfson, L.M. & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29 (2), 221-38.
- Xu, J.C. (2012). Development of learning in regular class and measure of teacher education in China. In C. Forlin (Ed.) *Future Directions for Inclusive Teacher Education* (pp. 33-42). New York : Routledge.
- Yamani, S. (2014). *Classroom Management Practice in Inclusive Classrooms*. Master Thesis. Department of Curriculum, Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto, Canada.
- Yeung, B. & Tracy, L. (2015). Implementing inclusive education in the classroom : A challenge to Hong Kong teachers. Available at www.researchage.net
- Yianni-Coudurier, C. (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*. Available at <http://researchautism.net/>
- Young, R. & Collin, A. (2004). Introduction : constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behaviour*, 64 (3), 373-388.

Website

- www.aera.net/SIG013 An introduction to documentary research
- <http://www.cea-ca/education-canada/article/school/inclusion> Canada Council on Learning
- www.clh.dk
- www.csie.org.uk/
- [http://dep.go.th/on 15/04/2560](http://dep.go.th/on%2015/04/2560)
- <http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/> Education and Youth Affairs Bureau, Special Macau Education.
- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-denmark
- www.edb.gov.hk

www.edu.government.ca/
www.education.govt.nz
www.educationusa.hk
www.education.vic.govr
<http://en.copian.ca>
www.essentialschools.org
www.european-agency.org
www.european-agency.org/country-information-denmark
www.european-agency.org/agency-projects/key-principles
www.gcs.gov.mo
www.hrw.org
www.isec2005.org.uk
www.inclusiveclassroom.org/assessment
www.inclusiveeducationresearch.ca
<http://inclusiveschools.org> Together we learn better : Inclusive schools benefit all children
<http://www.moe.go.th>
<http://nbacl.nb.ca>
[www.netpublikationer.dk/kk\)](http://www.netpublikationer.dk/kk)
www.oecd.org/edu/highlightsdenmark.htm
www.oecd.org/pisa-2015-results-in-focus-pdf
www.ouhedu.hk
www.oxfordreference.com
www.qcaa.qld.edu.ac
<http://www.ratchakitcha.soc.go.th/>
www.startingwithjulius.org/canada-policy322
www.straitstimes.com
<http://thainews.prd.go.th/>
www.uis.unesco.org
www.un.org
www.undp.org
<http://unescobkk.org/educational/inclusive-education>
<http://unesdoc.unesco>
www.ulaplan.fi

ภาคผนวก

ประเทศที่ใช้เป็นแหล่งศึกษา

ประเทศแคนาดา (Canada)

แคนาดาตั้งอยู่ในทวีปอเมริกาเหนือ มีพรมแดนทางใต้ติดต่อกับสหรัฐอเมริกา ส่วนด้านอื่นติดต่อกับมหาสมุทรทั้งหมด คือ แอตแลนติก แปซิฟิก และอาร์กติก เป็นประเทศที่มีขนาดใหญ่เป็นอันดับสองของโลก รองจากรัสเซีย คือ 9.97 ล้านตารางกิโลเมตร มีประชากร 33.5 ล้านคน แบ่งเขตการปกครองออกเป็น 10 รัฐ และ 3 เขตแดน เมืองหลวง คือ ออตตาวา (Ottawa) ในอดีตแคนาดาเคยเป็นอาณานิคมของอังกฤษและฝรั่งเศส นอกจากชนเผ่าพื้นเมืองดั้งเดิมแล้ว ในปัจจุบันมีผู้อพยพทำให้มีความหลากหลายของกลุ่มชาติพันธุ์ ภาษา และวัฒนธรรม



ด้านเศรษฐกิจ แคนาดาเป็นประเทศที่มีรายได้ประชาชาติเป็นอันดับที่ 10 ของโลก สินค้าออกสำคัญ ได้แก่ เครื่องจักร เครื่องมือ ชิ้นส่วนรถยนต์ ผลิตภัณฑ์การเกษตรและประมง รวมทั้งไม้และผลิตภัณฑ์จากไม้ เนื่องจากมีป่าไม้อุดมสมบูรณ์และเป็นป่าขนาดใหญ่

ด้านการศึกษา แคนาดาเป็นประเทศที่จัดสรรงบประมาณให้แก่การศึกษาสูงกว่าค่าเฉลี่ยของ OECD คือ ประมาณร้อยละ 5.4 ของ GDP การบริหารจัดการศึกษาแบ่งเป็นการกระจายอำนาจสู่ท้องถิ่น รัฐบาลกลางจัดสรรงบประมาณให้บางส่วนและวางนโยบายหลัก การศึกษาขั้นพื้นฐาน 12 ปี โดยเด็กที่เข้าเรียนประถมศึกษาปีที่ 1 อายุ 6 ปี และเรียนจนจบมัธยมศึกษาตอนปลายหรือจนอายุ 16 ปีหรือ 18 ปี ตามแต่ที่รัฐกำหนด

ประเทศราชอาณาจักรเดนมาร์ก (Denmark)

เดนมาร์กตั้งอยู่ในบริเวณยุโรปตอนเหนือ ระหว่างทะเลบอลติกและทะเลเหนือ ส่วนทางใต้มีอาณาเขตติดต่อกับประเทศเยอรมัน ภูมิประเทศประกอบด้วยเกาะทั้งหมด 406 เกาะ ซึ่งเป็นที่อยู่อาศัยเพียง 76 เกาะ มีพื้นที่ 43,094 ตารางกิโลเมตร เป็นลำดับที่ 133 ของโลก และมีประชากร 5.7 ล้านคน แบ่งเขตการปกครองเป็น 13 มณฑล และ 2 เขตอิสระ



ด้านเศรษฐกิจ เดนมาร์กมีขนาดเศรษฐกิจเป็นอันดับที่ 11 ของโลก สินค้าออกที่สำคัญ คือ เครื่องจักรกล เครื่องมือ น้ำมัน และผลิตภัณฑ์จากเนื้อและนม เป็นประเทศที่มีช่องว่างระหว่างผู้มีรายได้สูง-ต่ำน้อยที่สุด รวมทั้งเป็นประเทศที่บริจาคเงินเพื่อโครงการต่างๆ ของประเทศที่กำลังพัฒนา

การบริหารจัดการการศึกษาเป็นหน้าที่ของมณฑลและองค์การปกครองส่วนท้องถิ่น การศึกษาขั้นพื้นฐาน 9 ปี คือ ระดับประถมศึกษา 6 ปี และระดับมัธยมศึกษาตอนต้น 3 ปี ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 3 ปี แยกออกเป็นสายวิชาการและสายอาชีพที่มีจุดมุ่งหมายออกไปสู่ตลาดแรงงาน จำนวนนักเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานมีประมาณ 600,000 คน โดยมีจำนวนนักเรียนเฉลี่ยต่อชั้นเรียน 19.6 คน อัตราส่วนครูต่อนักเรียน คือ 1:10.7 คน รัฐบาลจัดให้มีการเรียนฟรีจนถึงระดับอุดมศึกษา และจัดสรรงบประมาณเพื่อการศึกษาปีละประมาณร้อยละ 8 ของ GDP ซึ่งสูงที่สุดในกลุ่มสหภาพยุโรป จุดเด่นด้านการศึกษา คือ ใน ค.ศ. 2010 มีการออกกฎหมายกำหนดให้เด็กอายุ 3 ปีทุกคนได้รับการตรวจวิเคราะห์ทางภาษา หากพบว่ามีปัญหาผู้ปกครองต้องยินยอมให้เด็กได้รับความช่วยเหลือที่รัฐหรือองค์การปกครองส่วนท้องถิ่นจัดให้ โดยมีเป้าหมายของการจัดการศึกษา คือ world class education system

ประเทศสาธารณรัฐเอสโตเนีย (Estonia)

เอสโตเนียเป็นประเทศที่เคยเป็นส่วนหนึ่งของรัสเซีย ตั้งอยู่ในยุโรปเหนือโดยมีอาณาเขตด้านเหนือติดกับอ่าวฟินแลนด์ ทิศใต้ติดประเทศแลตเวีย และทิศตะวันออกติดประเทศรัสเซีย มีขนาดพื้นที่ 45,227 ตารางกิโลเมตร เป็นอันดับที่ 131 ของโลก แต่มีประชากรเพียง 1.3 ล้านคน แบ่งเขตการปกครองออกเป็น 15 เทศมณฑล โดยมีเทศบาลเมือง 33 แห่ง และเทศบาลท้องถิ่น 193 แห่ง เมืองหลวงชื่อ Tallin ประชากรประกอบด้วยหลายเชื้อชาติ และที่มีจำนวนมาก ได้แก่ รัสเซีย ยูเครน เบลารุส และฟินแลนด์



ในด้านเศรษฐกิจ เอสโตเนียเป็นประเทศที่ประชากรมีรายได้ต่ำ โดยต่ำกว่ารายได้เฉลี่ยของประเทศในสหภาพยุโรป รายได้ของประเทศร้อยละ 70 มาจากการให้บริการ ซึ่งได้แก่ การขนส่งทางเรือ และการท่องเที่ยว โดยเอสโตเนียมีนักท่องเที่ยวประมาณ 4 ล้านคนต่อปี สินค้าส่งออกที่สำคัญ ได้แก่ ไม้ และอุตสาหกรรมกระดาษ

ระบบการศึกษาแบ่งออกเป็น 3 ระดับ คือ ก่อนประถมศึกษา อายุ 3-7 ปี ระดับขั้นพื้นฐาน 9 ปี สำหรับเด็กอายุ 8-16 ปี ส่วนระดับมัธยมศึกษา คือ ปีที่ 10-12 จะมีทั้งหลักสูตรทั่วไปและสายอาชีพ การบริหารจัดการการศึกษาเป็นการกระจายอำนาจโดยให้เป็นหน้าที่ของเทศมณฑล โดยรัฐมีกระทรวงการศึกษาและการวิจัยกำกับด้านกฎหมายและนโยบายหลัก เอสโตเนียจัดสรรงบประมาณเพื่อการศึกษาร้อยละ 4 ของ GDP ซึ่งต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของสหภาพยุโรป นโยบายการศึกษาเน้นผลสัมฤทธิ์ด้านวิชาวิทยาศาสตร์ วิศวกรรมศาสตร์ และเทคโนโลยี ดังนั้น ภายในไม่กี่ปีจึงสามารถพัฒนานักเรียนให้มีผลการสอบ PISA สูงที่สุดในกลุ่มประเทศสหภาพยุโรป

เขตบริหารพิเศษฮ่องกง (Special Administrative Region Hong Kong (SARHK))

ฮ่องกงเคยอยู่ในการปกครองของอังกฤษเป็นเวลา 150 ปี ใน ค.ศ. 1997 กลับมารวมอยู่กับประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีน โดยมีสิทธิปกครองตนเองในทุกเรื่อง ยกเว้นด้านการทหารและ



การต่างประเทศ ฮ่องกงตั้งอยู่ทางตะวันออกเฉียงใต้ของจีนแผ่นดินใหญ่ มีเนื้อที่ 1,104 ตารางกิโลเมตร ประชากร 7 ล้านคน ประกอบด้วย เกาะฮ่องกง เกาะกวม และส่วนที่เรียกว่า New Territories นอกจากนี้จะมีเกาะเล็กๆ อีก 262 เกาะ ประชากรส่วนใหญ่มีเชื้อสายจีน นอกจากนี้จะเป็นอินโดนีเซีย ฟิลิปปินส์ และอเมริกัน

ด้านเศรษฐกิจ จากการที่มีที่ตั้งเหมาะสม และเป็นท่าเรือน้ำลึกที่ดีที่สุดแห่งหนึ่งของโลก

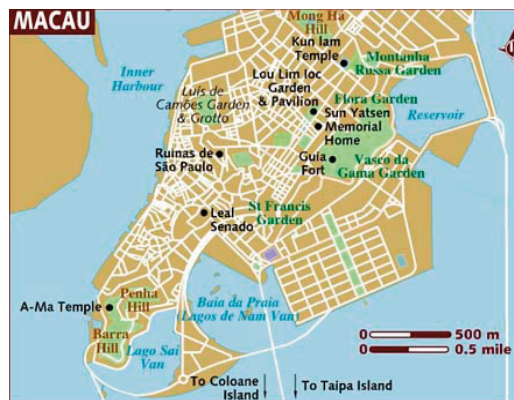
ทำให้รายได้ของประเทศส่วนใหญ่มาจากการขนส่งทางเรือ โดยมีสินค้าเข้าออกของประเทศจีนจำนวนมาก และรายได้อีกส่วนหนึ่งมาจากการเป็นศูนย์กลางการเงินและการลงทุนของประเทศต่างๆ ทั่วโลก

การจัดการศึกษาถือได้ว่ามีความหลากหลาย คือมีทั้งระบบของฮ่องกง และโรงเรียนนานาชาติ ทั้งระบบอังกฤษและระบบอเมริกัน สำหรับการศึกษารัฐจะจัดให้เรียนฟรี 12 ปี โดยผู้ปกครองจะต้องยื่นใบสมัคร และมีการพิจารณาทั้งระดับส่วนกลางและระดับพื้นที่ โดยการศึกษาขั้นพื้นฐานเริ่มต้นที่อายุ 6 ขวบ นักเรียนที่จะจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจะต้องสอบผ่านข้อสอบกลางของรัฐ การศึกษามีการแข่งขันสูง เน้นผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ และมีเป้าหมายเป็นศูนย์กลางด้านนวัตกรรมและเทคโนโลยีของเอเชียตะวันออก

เขตบริหารพิเศษมาเก๊า (Special Administrative Region Macau)

มาเก๊าเคยเป็นอาณานิคมของโปรตุเกสตั้งแต่ ค.ศ. 1557 และกลับมารวมกับประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีนเมื่อ ค.ศ. 1999 มีพื้นที่เพียง 30.4 ตารางกิโลเมตร ประชากร 653,000 คน ซึ่งในจำนวนนี้ร้อยละ 46.2 เป็นชาวจีนที่พูดภาษากวางตุ้งร้อยละ 40.9 เป็นผู้มีเชื้อสายผสมระหว่างจีนกับโปรตุเกส ซึ่งเรียกกันว่าเป็น Macaun ภาษาราชการใช้ภาษาจีนและโปรตุเกส

ด้านเศรษฐกิจ มาเก๊ามีแหล่งรายได้สำคัญ จากอุตสาหกรรมบริการ ได้แก่ คาสิโน และ



การท่องเที่ยว ซึ่งเป็นอุตสาหกรรมที่ก่อให้เกิดการจ้างงานถึงร้อยละ 75 นอกจากนี้ ยังเป็นท่าเรือที่ส่งออกสินค้าของจีน เนื่องจากมีพื้นที่การเกษตรน้อยจึงต้องพึ่งพาอาหารและวัตถุดิบจากจีนแผ่นดินใหญ่

ด้านการศึกษา สถานศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาส่วนใหญ่เป็นของเอกชน ซึ่งได้รับเงินอุดหนุนบางส่วนจากรัฐบาล ในจำนวนสถานศึกษาทั้งหมด 74 แห่ง เป็นของรัฐ 10 แห่ง และเอกชน 64 แห่ง ซึ่งส่วนใหญ่ของสถานศึกษาเอกชนจะดำเนินการโดยโบสถ์ศาสนาคริสต์ โดยมีสำนักงานการศึกษาและกิจการเยาวชน (Youth Affairs and Education Department) เป็นหน่วยงานประสานและติดตามประเมินผล การศึกษาขั้นพื้นฐานเริ่มต้นจากอายุ 6 ปีจนถึง 15 ปี โดยเป็นการศึกษาฟรี 12 ปี ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเกือบทั้งหมดจะเป็นสายวิชาการ มีเพียง 2-3 แห่งที่เป็นสายอาชีพ และในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายนักเรียนจะต้องเลือกเรียนในสายวิทยาศาสตร์ ศิลปศาสตร์ หรือพาณิชยศาสตร์ โดยการจบการศึกษาไม่ต้องมีการสอบข้อสอบมาตรฐานหรือข้อสอบกลางใดๆ

คณะผู้ดำเนินการ

คณะที่ปรึกษา

ดร.ชัยพฤกษ์ เสรีรักษ์
ดร.ชัยยศ อิ่มสุวรรณ์
ดร.สมศักดิ์ ดลประสิทธิ์

เลขาธิการสภาการศึกษา
รองเลขาธิการสภาการศึกษา
รองเลขาธิการสภาการศึกษา

คณะผู้พิจารณารายงาน

นายสงบ อัชชะสวัสดิ์
นายอนุกุล ศรีขลา
นางสาวบังอร สาคลาไคล

ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านสระหลวง
อำเภอคอนเจดีย์ จังหวัดสุพรรณบุรี
ผู้อำนวยการโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์บางกรวย
อำเภอบางกรวย จังหวัดนนทบุรี
ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านตะวันจาก
อำเภอเมือง จังหวัดสมุทรสงคราม

คณะผู้จัดทำรายงาน

รองศาสตราจารย์ ดร.กฤษณี คำชาย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ทศนีย์ ไพฑูรย์พงศ์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
อดีตอาจารย์ประจำคณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

คณะบรรณาธิการ

นางสาวอุษา ชูชาติ
นางสาวจิรศรี อนวัชกุล
นายอรรถพล ไชยนุรักษ์
นางสาวลัดดา อินทร์พิมพ์

นักวิชาการศึกษาคำนาฏการพิเศษ
นักวิชาการศึกษาคำนาฏการพิเศษ
นักวิชาการศึกษาคำนาฏการ
นักวิชาการศึกษาปฏิบัติการ



สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ



รายงานการวิจัย

ความทั่วถึงและเท่าเทียม ของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

รายงานการวิจัย ความทั่วถึงและเท่าเทียมของการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

