Ratchaphruek Journal Vol.16 No.1 (January - April 2018) 1-14
วารสารราชพฤกษ์ ปีที่ 16 ฉบับที่ 1 (มกราคม - เมษายน 2561) 1-14

คุณลักษณะบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษกับนโยบายการศึกษาไทย

Characteristics of Preservice Special Education Teachers and Education Policy in Thailand

ดุสิดา ทินมาลา [1, *]
Dusida Tinmala [1, *]

บทคัดย่อ

บทความนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่ออธิบายถึงวิวัฒนาการของงานการศึกษาพิเศษในประเทศไทยที่ปรับเปลี่ยนไปตามสภาพสังคมและนโยบายการศึกษา พร้อมนำเสนอบทวิเคราะห์แนวโน้มในการกำหนดคุณลักษณะบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษที่สอดคล้องกับเป้าหมายของนโยบายการศึกษาไทยในปัจจุบัน จากแนวโน้มของนโยบายการจัดการศึกษาพิเศษที่ขยายขอบข่ายงานไปสู่การพัฒนาผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษตั้งแต่แรกเกิดหรือแรกพบความพิการไปจนตลอดชีวิต โดยมีเป้าหมายสำคัญให้บุคคลสามารถพัฒนาตนเองให้สามารถพึ่งพาตนเอง มีงานทำและเป็นสมาชิกที่มีคุณภาพของสังคม บัณฑิตวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษจึงจำเป็นต้องมีคุณลักษณะด้านวิชาการทั้งด้านการศึกษาพิเศษและสาระวิชาที่สอดคล้องกับหลักสูตรและความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียน ในขณะเดียวกันครูการศึกษาพิเศษต้องสามารถทำงานประสานความร่วมมือกับบุคคลที่เกี่ยวข้องและมีทักษะการแก้ไขปัญหาที่ใช้ข้อมูลเป็นฐานในการตัดสินใจเพื่อให้การจัดบริการทางการศึกษาดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้เขียนคาดหวังว่าบทวิเคราะห์นี้จะเป็นประโยชน์ต่อการกำหนดคุณลักษณะที่พึงประสงค์และการพัฒนาหลักสูตรผลิตบัณฑิตวิชาชีพครูด้านการศึกษาพิเศษต่อไป

คำสำคัญ : คุณลักษณะบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษ นโยบายการศึกษา

ABSTRACT

This article was aimed to conceptualize special education in Thailand and analyze trends of characteristics for preservice special education teachers as followed to the changes in education policies. According to current educational policies, special education has been expansively providing to develop learners with special needs from either birth or first diagnosis throughout their lives. The ultimate goal of the education provision is to enhance people with special needs to live, learn, and work independently as dignified members in the society. Therefore, all teachers must contain academic characteristics of both special education aspects and core subjects in basic education curriculum regarding the students' special

[1] *คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพมหานคร 10330*
Faculty of Education, Chulalongkorn University, Bangkok 10330, Thailand.
[*] *Corresponding author, e-mail: dusida.t@chula.ac.th*

educational needs. In terms of academic characteristics, teachers must be able to work cooperatively with stakeholders and have problem solving skills with data driven decision in order to provide educational supports effectively. The analytical article may benefit to curriculum developing teams and related educators to define desired characteristics of teachers in the future are expected.

Keywords: characteristics, preservice special education teachers, education policy

บทนำ

การผลิตบัณฑิตวิชาชีพครูให้มีคุณภาพจำเป็นต้องผ่านกระบวนการศึกษาองค์ประกอบที่จะนำไปสู่การกำหนดคุณลักษณะของครูให้สอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงและต้องการของสังคม ที่ผ่านมาการศึกษาในประเทศไทยให้ความสำคัญกับการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลายมากขึ้น ดังจะเห็นได้จากการกำหนดข้อกฎหมายเกี่ยวกับสิทธิทางการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ดังความตอนหนึ่งในมาตรา 10 กล่าวว่า "..การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสารและการเรียนรู้ หรือมีร่างกายพิการ หรือทุพพลภาพ หรือบุคคลซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้ หรือไม่มีผู้ดูแลหรือด้อยโอกาสต้องจัดให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิและโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นพิเศษ..."พร้อมกันนี้ในปี พ.ศ. 2542 กระทรวงศึกษาธิการได้ประกาศให้เป็น "ปีการศึกษาสำหรับคนพิการ" และกำหนดนโยบายปฏิรูปการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ จากนั้นเป็นต้นมาหน่วยงานภาครัฐบาลและภาคเอกชนได้กำหนดนโยบาย แนวทางปฏิบัติและดำเนินงานที่แสดงให้เห็นถึงความใส่ใจและความตระหนักถึงโอกาสและสิทธิของบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างต่อเนื่อง เช่น การกำหนดแผนพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการระยะ 5 ปี (พ.ศ. 2555-2559) และกำหนดแนวทางการพัฒนาสถานศึกษาให้จัดการศึกษาแบบเรียนรวม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2555) ด้วยเหตุนี้เองนับเป็นความท้าทายของงานครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ในการผลิตบัณฑิตวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษให้มีคุณลักษณะที่เหมาะสมและตอบโจทย์การเปลี่ยนแปลงดังกล่าว ขณะที่ในปัจจุบันความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวทางการกำหนดและพัฒนาคุณลักษณะของบัณฑิตวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษยังคงคลุมเครือเนื่องจากงานศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการผลิตและการพัฒนาครูการศึกษาพิเศษที่มีจำนวนจำกัด (Carlson, Leet, & Westat, 2004; Sindelar, Brownell, & Billingsley, 2010) เช่นเดียวกับผลการศึกษาเพื่อพัฒนาแนวทางการกำหนดมาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษในประเทศไทยบ่งชี้ถึงความจำเป็นในการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับกำหนดและพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครูซึ่งจะนำไปสู่แนวทางการผลิตและพัฒนาครูการศึกษาพิเศษที่สามารถจัดการเรียนการสอนได้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียน (วรรณี เจตจำนงนุช, ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ, ชนิศา ตันติเฉลิม และ ดุสิดา ทินมาลา, 2555) ซึ่งในการเตรียมความพร้อมและพัฒนาครูการศึกษาพิเศษนั้น หน่วยงานที่รับผิดชอบจำเป็นต้องคำนึงถึงองค์ประกอบด้านนโยบายของรัฐ แนวโน้มระบบการจัดการศึกษา รวมถึงแนวทางการสอนและการจัดการเรียนรู้สำหรับบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ (Brownell, Sindelar, & Danielson, 2010; Fisher, Frey, & Thousand, 2003) บทความนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่ออธิบายความเปลี่ยนแปลงของงานการศึกษาพิเศษตามนโยบายการศึกษาไทย แนวโน้มระบบการจัดการศึกษาในปัจจุบันและแนวทางการสอนและการจัดการเรียนรู้สำหรับบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษที่ทันสมัย เพื่อวิเคราะห์แนวโน้มในการกำหนดลักษณะของบัณฑิตวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษที่สอดคล้องกับนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในประเทศไทย

งานการศึกษาพิเศษกับนโยบายการศึกษาไทย

นโยบายและตัวบทกฎหมายไทยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา (พ.ศ. 2540 - พ.ศ. 2560) สะท้อนให้เห็นว่าแนวโน้มงานการศึกษาพิเศษของไทยได้รับอิทธิพลเรื่องการส่งเสริมความตระหนักถึงสิทธิ ความเสมอภาคและการละเว้นการเลือกปฏิบัติ รวมถึงการจัดการศึกษาที่มุ่งไปสู่ความสำเร็จของผู้เรียนทุกคนจากปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชน (Universal Declaration of Human Rights, 1948) และ กฎหมายและนโยบายการจัดการศึกษาของประเทศสหรัฐอเมริกา เช่น Individuals with Disabilities Education Act of 2004 ดังตัวอย่างปรากฏเนื้อความในบทบัญญัติและกฎหมายไทย เช่น รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2540 และ พ.ศ. 2550 กล่าวถึงความคุ้มครอง การช่วยเหลือ และการให้สิทธิคนพิการ คนทุพพลภาพ และคนด้อยโอกาส เพื่อให้บุคคลเหล่านี้สามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตและส่งเสริมให้พัฒนาตนให้สามารถพึ่งพาตนเองได้ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม ฉบับที่ 2 พ.ศ. 2545 และฉบับที่ 3 พ.ศ. 2553 กล่าวถึงสิทธิและโอกาสทางสังคมและทางการศึกษาของคนพิการ โดยมุ่งเน้น การพัฒนาคุณภาพการศึกษา และความเสมอภาคทางการศึกษา ทั้งนี้ครอบคลุมถึงการจัดการศึกษาสำหรับกลุ่มผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษรวมถึง พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 และพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ ฉบับที่ 2 พ.ศ. 2556 ที่มุ่งส่งเสริมนโยบายการศึกษาแบบเรียนร่วมและการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่มีมาตรฐานและประกันคุณภาพการศึกษา รวมทั้งการจัดหลักสูตร กระบวนการเรียนรู้ การทดสอบทางการศึกษาที่เหมาะสม สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการแต่ละประเภทและบุคคลถึงแม้กฎหมายเหล่านี้จะผ่านการยกร่างและปรับปรุงแก้ไขกี่ครั้งก็ตาม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2555; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2553 ; สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2556)

ถึงแม้ว่าแนวโน้มของการให้สิทธิและโอกาสทางการศึกษาที่คำนึงถึงการมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียมกันสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษในประเทศไทยจะเพิ่งปรากฏมากขึ้นในกฎหมายด้านการศึกษาในช่วงที่ผ่านมา ประวัติการจัดการศึกษาพิเศษในประเทศไทยมีจุดเริ่มต้นมากว่า 60 ปี โดยมีนักการศึกษาพิเศษทั้งในประเทศและต่างประเทศรวบรวมไว้ (เช่น Carter, 2006; Hill, & Sukbunpant, 2013; Vorapanya, & Dunlap, 2014; เบญจา ชลธาร์นนท์, 2535) ในที่นี้จะนำเสนอลำดับวิวัฒนาการของการศึกษาพิเศษไทยเป็น 3 ช่วง ดังนี้

ยุคแห่งการกีดกัน (exclusion era)

ช่วงต้นของการปกครองในระบบประชาธิปไตย ปี พ.ศ. 2478 รัฐอนุญาตให้บุคคลใช้เหตุแห่งความพิการในการยกเว้นการเข้ารับการศึกษาภาคบังคับ โดยกำหนดไว้เป็นลายลักษณ์อักษรในพระราชบัญญัติประถมศึกษาภาคบังคับ ข้อกำหนดนี้สะท้อนให้เห็นว่าสังคมในยุคนั้นรับรู้บุคคลที่มีความต้องการพิเศษเป็นเพียงบุคคลที่ไม่สามารถพัฒนาได้และส่วนใหญ่ถูกเก็บไว้ที่บ้าน ในขณะที่ต่างประเทศงานด้านการศึกษาพิเศษเริ่มต้นขึ้นเมื่อราว 150 ปีที่ผ่านมา ในยุคนั้นบุคคลที่มีความต้องการพิเศษส่วนใหญ่มักถูกแยกออกมาดูแลในสถานบำบัดหรือสถานกักกัน Sindelar, McCray, Brownell, และ Lignugaris (2014) กล่าวถึง งานวิจัยของแมคคีและดันน์ (Mackie & Dunn, 1954) ที่ศึกษาหลักสูตรผลิตครูการศึกษาพิเศษในประเทศสหรัฐอเมริกาในช่วงปี ค.ศ. 1952 ว่าหลักสูตรผลิตครูการศึกษาพิเศษในขณะนั้นมุ่งเป้าในการผลิตบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษที่ให้บริการแก่นักเรียนที่มีความบกพร่องตามแต่ละประเภท ซึ่งสอดคล้องกับกฎหมายการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในขณะนั้นของประเทศคือ The Education of Mentally Retarded Children Act of 1958 ที่ให้การสนับสนุนด้านการเงินแก่สถาบันในระดับอุดมศึกษาให้เน้นการผลิตครูการศึกษาพิเศษตามประเภทของความบกพร่อง

เมื่อนำมาเปรียบเทียบเหตุการณ์ในประเทศไทยอาจกล่าวได้ว่างานด้านการศึกษาพิเศษยังไม่ได้รับความสนใจเท่าไหร่นัก เนื่องจากนโยบายภาครัฐที่เอื้อต่อความ

จำเป็นต้องจัดการศึกษาให้แก่บุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ รวมถึงความเชื่อและมุมมองของคนในสังคมที่มีต่อบุคคลกลุ่มนี้

ยุคแห่งการแบ่งแยกสู่การเรียนร่วม
(Segregation to integration era)

จากการวิจัยและพัฒนาด้านการศึกษาพิเศษในต่างประเทศอย่างต่อเนื่อง (Brownell et al., 2010; Sindelar et al., 2010) งานวิจัยในช่วงปี ค.ศ. 1950-1980 ยืนยันว่าบุคคลที่มีความต้องการพิเศษสามารถพัฒนาและเรียนได้ ดังนั้นการจัดการศึกษาพิเศษในโรงเรียนเฉพาะความพิการจึงเริ่มขยายขึ้นโดยเน้นตามประเภทความบกพร่องเป็นหลัก ด้วยเหตุนี้ประเทศไทยเองได้มีจุดเริ่มต้นการจัดการศึกษาพิเศษอย่างเป็นทางการ กล่าวคือในปี พ.ศ. 2482 เยเนวีฟ คอลฟิลด์ (Genevieve Caulfield) สตรีตาบอดชาวอเมริกันและคณะได้ริเริ่มก่อตั้งโรงเรียนสอนคนตาบอดกรุงเทพและมูลนิธิช่วยคนตาบอดแห่งประเทศไทยในพระบรมราชูปถัมภ์ในคราวเดียวกัน นับจากนั้นเป็นต้นมาโรงเรียนเฉพาะความพิการที่มุ่งเน้นการจัดการศึกษาแบบแยกประเภทความต้องการพิเศษได้ทยอยกันก่อตั้งอีกจำนวนมาก อาทิ โรงเรียนสอนคนหูหนวก โรงเรียนสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ต่อมาในปี พ.ศ. 2494 ซึ่งนับเป็นปีแห่งการเฉลิมฉลองการครบรอบการประกาศปฏิญญาสากลว่าด้วยสิทธิมนุษยชนของสหประชาชาติ (Carter, 2006; เบญจา ชลธาร์นนท์, 2535) กระทรวงศึกษาธิการได้จัดโครงการหน่วยทดลองสอนคนหูหนวก ณ โรงเรียนเทศบาล 17 (ในปัจจุบัน คือ โรงเรียนวัดโสมนัส) นอกจากนี้ศูนย์ฟื้นฟูสมรรถภาพและศูนย์ฝึกอาชีพสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษได้รับการก่อตั้งขึ้นอีกหลายแห่งทั่วประเทศ การศึกษาพิเศษในประเทศไทยจึงดำเนินเรื่อยมาในลักษณะของการจัดการศึกษาในโรงเรียนเฉพาะความพิการเป็นส่วนใหญ่

ต่อมางานวิจัยด้านการศึกษาพิเศษช่วงระหว่างปี ค.ศ. 1980 ถึง ค.ศ.1990 พบว่างานวิจัยด้านการศึกษาพิเศษยังคงพัฒนาต่อเนื่องเพื่อศึกษาหาวิธีทางในการจัดการศึกษาที่เหมาะสมที่สุดสำหรับผู้เรียนกลุ่มนี้ งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าไปในทิศทางเดียวกันคือการจัดการศึกษาที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไปในโรงเรียนสามารถเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะสังคมแก่ผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้ (Carlberg & Kavale, 1980; Sindelar et al., 2010) ด้วยข้อค้นพบทางการวิจัยในช่วงปีนี้เองจึงทำให้มีการเคลื่อนไหวเรียกร้องให้มีการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ารับการศึกษาในโรงเรียนทั่วไปเพิ่มขึ้น รวมถึงนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (Lipsky & Garner, 1997) เช่นเดียวกับในประเทศไทยในช่วงเวลาดังกล่าวสถานศึกษาในสังกัดของรัฐและเอกชนอีกหลายแห่งได้เปิดโครงการทดลองให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนร่วมอย่างต่อเนื่องเรื่อยมา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในปี พ.ศ. 2533 ในการประชุมตัวแทนองค์การสหประชาชาติได้ประกาศปฏิญญาจอมเทียน ที่เจาะจงหลักการจัดการศึกษาให้ทุกคนสามารถเข้าถึงได้ ซึ่งส่งผลให้ในปี พ.ศ. 2547 กระทรวงศึกษาธิการได้ประกาศนโยบายรณรงค์ให้โรงเรียนในสังกัดเข้าร่วมเป็นเครือข่ายโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม และได้กำหนดข้อบังคับที่เกี่ยวข้องเพื่อกำกับดูแลให้หน่วยงานในสังกัดเปิดโอกาสและจัดการศึกษาที่เหมาะสมสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษไว้ในกฎหมายและนโยบายการศึกษา เช่น พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 จากความพยายามในการพัฒนาการจัดการศึกษานี้สะท้อนให้เห็นว่าสังคมไทยมีแนวโน้มในการรับรู้ถึงคุณค่าและศักยภาพของบุคคลที่มีความต้องการพิเศษมากขึ้นเป็นลำดับ แต่อย่างไรก็ดียังพบข้อจำกัดในการเปิดโอกาสทางการศึกษาประการหนึ่งคือสถานศึกษาโดยส่วนใหญ่กำหนดเงื่อนไขในการรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษเข้ารับการศึกษาเมื่อบุคคลได้รับการเตรียมความพร้อมทักษะพื้นฐานในการเรียนและการช่วยเหลือตนเองในชีวิตประจำวันมาระดับหนึ่งแล้ว (Hill & Sukbunpant, 2013; Vorapanya & Dunlap, 2014) ดังนั้นครูการศึกษาพิเศษในยุคนี้เปรียบเสมือนบุคคลหลักที่ทำหน้าที่จัดการศึกษาให้แก่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในลักษณะของครูประจำชั้นหรือครูประจำวิชาในสถานศึกษาเฉพาะความพิการ ในศูนย์การศึกษาพิเศษหรือในชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนเรียนร่วม ซึ่งส่งผลต่อการกำหนด

คุณลักษณะของบัณฑิตและทิศทางของหลักสูตรการผลิตบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษ ในปี พ.ศ. 2542 สถาบันการศึกษาที่ผลิตบัณฑิตครูทั่วประเทศมีเพียงสถาบันราชภัฏ 6 แห่งที่ผลิตบัณฑิตครูด้านการศึกษาพิเศษระดับปริญญาตรี ได้แก่ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต สถาบันราชภัฏเชียงใหม่ สถาบันราชภัฏมหาสารคาม สถาบันราชภัฏนครราชสีมา สถาบันราชภัฏพิบูลสงคราม และสถาบันราชภัฏสงขลา และมีเพียงมหาวิทยาลัยอีก 1 แห่ง คือ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ผลิตบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษในระดับปริญญาโท หลักสูตรครุศาสตร์ /ศึกษาศาสตร์ ด้านการศึกษาพิเศษดังกล่าวมุ่งเน้นการผลิตครูการศึกษาพิเศษตามนโยบายการศึกษาในขณะนั้น คือให้มีความสามารถในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษแยกตามประเภท ดังจะเห็นได้จากการจัดโครงสร้างหลักสูตรเป็นแขนงวิชาย่อย เช่น แขนงวิชาการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น แขนงวิชาการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน แขนงวิชาการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา (เบญจา ชลธาร์นนท์, 2545) ด้วยจำนวนที่จำกัดของสถาบันผลิตบัณฑิตครูด้านการศึกษาพิเศษนี้เอง จึงพบว่าโรงเรียนส่วนใหญ่อยู่ในภาวะขาดแคลนครูที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในการสอนและการจัดบริการทางการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในขณะที่ครูที่มีอยู่ก็ยังค่อนข้างขาดความรู้ความเข้าใจและทักษะทั้งด้านการสอน การผลิตสื่อและการจัดบริการเสริมที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียน (กรมสามัญศึกษา กองการศึกษาพิเศษ, 2540)

จากจุดมุ่งเน้นของหลักสูตรผลิตบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษและผลการวิจัยหลายฉบับข้างต้นสะท้อนถึงแนวโน้มความต้องการครูการศึกษาพิเศษที่สามารถจัดบริการทางการศึกษาในสถานศึกษาเฉพาะความพิการและชั้นเรียนพิเศษในสถานศึกษาทั่วไปเป็นสำคัญ มีความรู้ความเข้าใจและวิเคราะห์ความสามารถและข้อจำกัดของผู้เรียนได้ตามความบกพร่องแต่ละประเภท สามารถวิเคราะห์และจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียน ผลิตและเลือกใช้สื่อการสอน รวมถึงจัดบริการทางการศึกษาที่จำเป็นให้แก่ผู้เรียนได้

ยุคแห่งการมีส่วนร่วม (Inclusion era)

ความเคลื่อนไหวของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (inclusive education) มีอย่างต่อเนื่องทั้งต่างประเทศและประเทศไทย งานวิจัยจำนวนมากยืนยันถึงประสิทธิผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษทั้งในด้านวิชาการและด้านอารมณ์และพฤติกรรม (Brownell et al., 2010; Carter, 2006; Leite, 2012) ส่งผลถึงการกำหนดกฎหมายและนโยบายจากภาครัฐสู่โรงเรียน ตัวอย่างเช่น ในประเทศสหรัฐอเมริกา Individuals with Disabilities Education Act 2004 กำหนดนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษที่ส่งผลให้โรงเรียนในทุก ๆ รัฐ (state) ทั่วประเทศจะต้องดำเนินการเพื่อให้สอดคล้องกับบริบทของรัฐ (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, & Shogren, 2013; Yell, 2006) นอกจากนี้ ในปี ค.ศ. 2006 การเคลื่อนไหวอย่างเป็นรูปธรรมในระดับโลก คือ การประชุมประเทศสมาชิกองค์กรสหประชาชาติร่วมพิจารณาผ่านร่างสนธิสัญญา the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities สนธิสัญญานี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมสิทธิมนุษยชนของบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ (Dempsey, 2014) ซึ่งในการประชุมครั้งนี้ประเทศไทยได้เข้าร่วมประชุมด้วย

กฎหมายการศึกษาในประเทศไทยได้กำหนดบทบัญญัติเกี่ยวกับสิทธิทางการศึกษาไว้ในพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551และฉบับที่ 2 พ.ศ. 2556 รวมถึงมีนโยบายปฏิรูปการศึกษาสำหรับคนพิการในทศวรรษที่ 2 (พ.ศ. 2552-2561) ซึ่งมุ่งเน้นเรื่องสิทธิและความเสมอภาคในการรับการศึกษาอย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เสียค่าใช้จ่ายสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษตั้งแต่แรกเกิดหรือแรกพบความพิการจนตลอดชีวิต ทั้งนี้หน่วยงานทางการศึกษาจะต้องบริหารการจัดบริการทางศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคลเหล่านี้ ด้วยเหตุนี้เอง สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) จึงถือเป็นนโยบาย

สำคัญในการผลักดันให้เกิด การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยเริ่มจากการกำหนดแนวทางการพัฒนาสถานศึกษาต้นแบบการเรียนรวมและส่งเสริมให้ผู้ปกครองเข้ามามีบทบาทสำคัญในการกระตุ้นให้สถานศึกษาดำเนินการจัดระบบการศึกษาให้มีความยืดหยุ่นและตอบสนองต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลายภายใต้สภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด สพฐ. จึงกำหนดนโยบายให้สถานศึกษาทุกโรงจะต้องดำเนินการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมให้เป็นไปตามเป้าหมายการศึกษาเพื่อปวงชน (Education for All) ภายในปี พ.ศ. 2558 จากข้อมูลการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษของ สพฐ. เมื่อปี พ.ศ. 2554 (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2555) พบว่า สพฐ. ได้จัดบริการการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษ 3 รูปแบบ คือ (1) โรงเรียนเฉพาะความพิการ (2) ศูนย์การศึกษาพิเศษทั่วประเทศ และ (3) การจัดการเรียนร่วมในโรงเรียนทั่วไป มีจำนวนบุคคลที่มีความต้องการพิเศษเข้ารับบริการทางการศึกษาในรวมรูปแบบดังกล่าวรวม 320,032 คน

ในยุคนี้ความคาดหวังของสังคมไทยเกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษจึงมีความชัดเจนและเฉพาะเจาะจงมากยิ่งขึ้น ตัวอย่างที่แสดงให้เห็นถึงความพยายามของกระทรวงศึกษาธิการ เช่น การประกาศให้ใช้มาตรฐานการศึกษาพิเศษขั้นพื้นฐานในปี พ.ศ. 2551 ที่ระบุคุณลักษณะสำคัญของครูการศึกษาพิเศษว่าต้องสามารถวิเคราะห์และส่งเสริมศักยภาพของผู้เรียนแต่ละบุคคล พัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถเฉพาะทางที่จำเป็นกับลักษณะความต้องการจำเป็นพิเศษที่มี เช่น อักษรเบรลล์ ทักษะการทำความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อมและการเคลื่อนไหว ในขณะที่ผลของการศึกษาวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษในบริบทการเรียนร่วมและการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม (นงลักษณ์, 2543; เนติสิทธิ์, 2548; Vorapanya & Dunlap, 2014) พบว่าครูการศึกษาพิเศษจำเป็นต้องมีความสามารถในการทำงานประสานความร่วมมือกับบุคคลและหน่วยงานทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษาได้ดีด้วย และด้วยภาระงานทั้งด้านงานสอนและงานเอกสารรวมไปถึงการทำงานภายใต้ความคาดหวังของผู้ปกครองและครูในสถานศึกษาเดียวกันนี้เองครูการศึกษาพิเศษจึงจำเป็นจะต้องมีความมุ่งมั่นมีความรักและเอาใจใส่ผู้เรียนและมีเจตคติด้านบวกกับผู้เรียนอย่างแท้จริงอาจกล่าวได้ว่างานการศึกษาพิเศษในช่วงยุคนี้จึงเป็นบริการทางการศึกษาที่จัดให้เพื่อทำงานประสานความร่วมมือให้ครูทั่วไปสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสมสอดคล้องตามความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียน และจัดบริการสนับสนุนใด ๆ เพื่อให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพในบริบทการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ด้วยการขยายขอบข่ายงานของครูการศึกษาพิเศษที่สถานศึกษาคาดหวังให้ทำหน้าที่ได้ทั้งผู้สอนและผู้ให้บริการสนับสนุนทางการศึกษานี้เอง สอดคล้องกับเอกสารและงานวิจัยในต่างประเทศที่ครูการศึกษาพิเศษมีความเห็นว่าตนเองจำเป็นต้องเตรียมความพร้อมทั้งด้านความรู้และทักษะในการจัดการกับชั้นเรียนที่มีความแตกต่างหลากหลายของผู้เรียนรวมถึงจำเป็นต้องอาศัยการทำงานประสานความร่วมมือกับนักวิชาชีพอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้เรียนให้มากขึ้น (Brownell et al., 2010; Leko, Brownell, Sindelar, Murphy, 2012; Leite, 2012)

ในช่วงเวลาของการเปลี่ยนแปลงสู่ยุคแห่งการมีส่วนร่วมนี้ พบว่าในประเทศไทยมีจำนวนสถาบันการศึกษาในระดับอุดมศึกษาหลายแห่งได้พัฒนาหลักสูตรและดำเนินการผลิตบัณฑิตวิชาครูด้านการศึกษาพิเศษทั้งในระดับปริญญาตรี ปริญญาโทและปริญญาเอก โดยจุดเน้นของหลักสูตรได้ขยายเป้าหมายในการผลิตบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษให้มีความรู้ความเข้าใจและทักษะในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษทั้งในบริบทสถานศึกษาเฉพาะความพิการและสถานศึกษาทั่วไป รวมไปถึงคุรุสภาในฐานะสภาวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษาก็เล็งเห็นถึงความสำคัญของการศึกษาแนวทางในการพัฒนามาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ (วรรณี เจตจำนงนุช และคณะ, 2555) ผลการศึกษาดังกล่าวพบประเด็นคุณลักษณะของครูการศึกษาพิเศษเพิ่มเติมคือการรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงของตัวบทกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับงาน

ของตน มีความรู้และความสามารถในการใช้สื่อ เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก อุปกรณ์ และบูรณาการการใช้งานได้อย่างเหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคล

จากความเปลี่ยนแปลงของแนวคิดและนโยบายการจัดการศึกษาทั้งในต่างประเทศและประเทศไทยที่มีลักษณะคล้ายกันถึงแม้ว่าจะเกิดขึ้นในช่วงเวลาที่แตกต่างกันก็ตามจนมาถึงในปัจจุบันบุคคลที่มีความต้องการพิเศษได้รับโอกาสและสิทธิในการเข้ารับการศึกษากับผู้อื่นในสังคมมากขึ้นตามลำดับ ความคาดหวังที่มีต่อคุณลักษณะครูการศึกษาพิเศษก็ปรับเปลี่ยนตามจุดมุ่งเน้นในการจัดการศึกษา จุดเน้นที่เปลี่ยนแปลงในการจัดการศึกษาและความคาดหวังที่มีต่อครูการศึกษาพิเศษเช่นนี้จึงเป็นประเด็นที่หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการผลิตครูการศึกษาพิเศษจำเป็นต้องติดตามและวิเคราะห์แนวโน้มเพื่อเป็นประโยชน์ต่อการกำหนดคุณสมบัติที่พึงประสงค์ของบัณฑิตและการพัฒนาหลักสูตรต่อไป

แนวโน้มการกำหนดคุณลักษณะบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษไทย

จากข้อมูลวิวัฒนาการของการศึกษาพิเศษที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าทิศทางนโยบายและแนวคิดในการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเปรียบเสมือนหัวเรือที่กำหนดทิศทางและความคาดหวังในการกำหนดบทบาทของครูการศึกษาพิเศษ ซึ่งสถาบันผลิตบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษจำเป็นต้องตื่นตัวและนำประเด็นแนวโน้มเหล่านี้ไปพิจารณาปรับปรุงหลักสูตรให้ตอบสนองต่อความต้องการของสังคมปัจจุบัน

หากพิจารณาจากกฎหมายและนโยบายการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในปัจจุบันและแนวโน้มที่จะเกิดขึ้นในอนาคต สำหรับประเทศไทยพบว่าตามแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 ยังคงเน้นเรื่องของสิทธิความเสมอภาคของนักเรียนทุกคน รวมถึงการเข้าถึงการรับบริการทางการศึกษาอย่างทั่วถึง (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) ซึ่งสอดคล้องกับแนวโน้มในต่างประเทศที่นโยบายด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่ยังคงได้รับความสนใจและมีความเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง ดังเช่นกฎหมายล่าสุดของประเทศสหรัฐอเมริกาเมื่อปี ค.ศ. 2015 Every Student Succeeds Act of 2015 (ESSA) ที่กล่าวถึงข้อกำหนดที่ปรับเปลี่ยนเพื่อให้เหมาะกับการจัดบริการการศึกษาแก่นักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในโรงเรียนทั่วไปมากขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับกฎหมายฉบับเดิมคือ No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB) เช่น การขยายอำนาจการตัดสินใจให้แต่ละรัฐและเขตพื้นที่การศึกษาในการรับผิดชอบการวางแผนช่วยเหลือโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยมีข้อกำหนดว่ากระบวนการใด ๆ ที่นำมาใช้ดำเนินงานต้องมีงานวิจัยรองรับ (Darrow, 2016) การกำหนดเช่นนี้สะท้อนถึงการให้ความสำคัญกับการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษให้สอดคล้องกับบริบทของรัฐและเขตพื้นที่การศึกษาจากข้อกำหนดใน ESSA (2015) และกฎหมายการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความต้องการพิเศษที่ผ่านมา เช่น Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004) ส่งผลให้โรงเรียนในแต่ละรัฐต้องนำวิธีการช่วยเหลือที่มีหลักฐานหรืองานวิจัยรองรับมาใช้ในการจัดบริการทางการศึกษา ระบบการช่วยเหลือที่มีหลายระดับ หรือ Multi-Tier System of Supports (MTSS) เป็นตัวอย่างหนึ่งของระบบการดำเนินงานในโรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่มีหลักฐานการวิจัยรองรับ โดยใช้ข้อมูลความสามารถของนักเรียนเป็นตัวสำคัญในการตัดสินใจ (data driven decision) ให้บริการช่วยเหลือหรือจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมแก่นักเรียนเพื่อสอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนแต่ละคน (Cusumano, Algozzine, & Algozzine, 2014; Harlacher, Sakelaris, & Kattelman, 2014) ระบบ MTSS ให้กรอบแนวคิดในการดำเนินงานแก่โรงเรียนเพื่อเพิ่มคุณภาพในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมให้ดีขึ้น มีจุดมุ่งหมายการช่วยเหลือแก่นักเรียนทุกคนในโรงเรียนทั้งด้านวิชาการและด้านพฤติกรรม (Cusumano et al., 2014) ระบบ MTSS นี้พัฒนามาจากแนวคิดการช่วยเหลือแบบมีระดับขั้น ได้แก่ การช่วยเหลือตามการตอบสนอง หรือ

Response to Intervention (RTI) และ การช่วยเหลือเชิงบวกด้านพฤติกรรม หรือ Positive Behavior Support (PBS) ซึ่งเป็นหลักการจัดการช่วยเหลือตามความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน โดยแบ่งระดับการช่วยเหลือเป็นทั้งหมด 3 ระดับ คือ ระดับที่ 1 การป้องกันสำหรับผู้เรียนทั่วไป ระดับที่ 2 การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยง และระดับที่ 3 การช่วยเหลือเฉพาะบุคคลสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยการช่วยเหลือในลักษณะนี้จะต้องอาศัยการทำงานประสานความร่วมมือของครูทั้งโรงเรียน ซึ่งหมายรวมถึงครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษ ทั้งนี้การจัดการช่วยเหลือนักเรียนในแต่ละกลุ่มต้องเป็นวิธีการที่มีงานวิจัยรองรับและมีระบบติดตามความก้าวหน้าเพื่อตรวจสอบการตอบสนองของนักเรียนที่มีต่อการช่วยเหลือ แล้วนำผลจากระบบการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนมาใช้ในการตัดสินใจเกี่ยวกับการให้ความช่วยเหลือต่อไป (Cusumano et al., 2014; Thompson & Cox, 2016; Sugai & Horner, 2009) งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่าหลังจากที่โรงเรียนในประเทศสหรัฐอเมริกาเริ่มนำระบบนี้เข้ามาใช้ในโรงเรียน จำนวนของนักเรียนที่ถูกส่งต่อไปรับบริการการศึกษาพิเศษมีน้อยลง กล่าวคือข้อมูลสถิติพบว่านักเรียนที่ความบกพร่องทางเรียนรู้ที่ถูกส่งต่อไปรับบริการการศึกษาพิเศษในปี ค.ศ. 2013 ลดลงร้อยละ 13.8 เมื่อเทียบกับปี ค.ศ. 2008-2009 (National Centre for Educational Statistics, 2013) ปัจจุบันประเทศไทยยังไม่มีกฎหมายหรือนโยบายบังคับให้โรงเรียนต้องวางระบบ MTSS สำหรับผู้เรียนทุกคนเพื่อส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในลักษณะเช่นเดียวกับในประเทศสหรัฐอเมริกา อย่างไรก็ดีการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทยเองยังคงมีข้อจำกัดที่ต้องได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (ชนิศา ตันติเฉลิม, 2560; Opartkiattikul, Arthur-Kelly, & Dempsey, 2014; Vorapunya, 2014) เนื่องจากแต่เดิมงานของครูการศึกษาพิเศษจะดำเนินเป็นระบบคู่ขนานงานของครูทั่วไปในโรงเรียน แต่แนวโน้มในปัจจุบันของนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมกำลังผลักดันทำให้การดำเนินงานของครูการศึกษาพิเศษกับงานของครูทั่วไปในโรงเรียนต้องทำงานเกี่ยวเนื่องและประสานกันในโรงเรียนทั่วไปทวีมากขึ้นเรื่อยๆ นอกจากนี้งานวิจัยในประเทศไทยเริ่มศึกษาและนำแนวคิดที่สอดคล้องกับการช่วยเหลือที่มีหลายระดับ เช่น RTI และ PBS มาประยุกต์ใช้ให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาเพิ่มมากขึ้นตามลำดับ (Opartkiattikul, etal., 2016) ซึ่งเป็นไปได้ว่าในเวลาอีกไม่นานการนำแนวคิดหรือระบบการช่วยเหลือที่มีระดับขั้นมากำหนดนโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเพื่อส่งเสริมการเรียนรวมต่อไป

เมื่อพิจารณาแนวโน้มของบทบาทครูการศึกษาพิเศษไทยตามหลักการของระบบ MTSS พบว่าบทบาทของครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษจะต้องมีการทำงานประสานความร่วมมือเพิ่มขึ้น กล่าวคือ

การช่วยเหลือระดับที่ 1 คือ การป้องกันสำหรับผู้เรียนทั่วไป ในขั้นนี้ครูทั่วไปมีบทบาทสำคัญเนื่องจากมีหน้าที่จัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพเหมาะสมกับผู้เรียนที่มีความแตกต่างหลากหลายได้อย่างทั่วถึง รวมถึงจัดการเรียนการสอนที่มุ่งพัฒนาทักษะสังคมให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมที่เหมาะสม นอกจากนี้ครูทั่วไปควรต้องทำหน้าที่คัดกรองผู้เรียนที่ไม่ตอบสนองกับการจัดการเรียนการสอนไม่ว่าจะเป็นด้านวิชาการหรือด้านพฤติกรรม โดยครูการศึกษาพิเศษจะทำหน้าที่ให้คำปรึกษาแก่ครูทั่วไปเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนที่มีผู้เรียนที่มีความต้องการหลากหลายในชั้นเรียน(Hoover & Patton, 2008; McCray, Butler, &Bettini, 2014) เมื่อพิจารณาตามบทบาทและความคาดหวังที่มีต่อครูการศึกษาพิเศษแล้ว ครูการศึกษาพิเศษจึงควรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเทคนิคการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่มีความหลากหลาย เช่น หลักการออกแบบการเรียนรู้แบบสากล (Universal Design for Learning: UDL) เทคนิคการประเมินคัดกรองผู้ที่มีภาวะเสี่ยงต่อปัญหาวิชาการหรือปัญหาพฤติกรรม เช่น Curriculum based measurement (CBM) หลักการป้องกันปัญหาพฤติกรรม หรือ การจัดการชั้นเรียนเชิงบวก นอกจากนี้ครูการศึกษาพิเศษจำเป็นต้องมีทักษะการให้คำปรึกษาแก่ครูทั่วไป เพื่อที่จะทำให้การสื่อสารและการทำงานประสานความร่วมมือมีประสิทธิภาพมากขึ้น (McCray et al., 2014; Simonsen, Shaw, Faggella, et al., 2010)

การช่วยเหลือระดับที่ 2 คือ การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงต่อปัญหาวิชาการหรือปัญหาพฤติกรรม การช่วยเหลือในขั้นนี้จัดให้สำหรับผู้เรียนที่ไม่ตอบสนองต่อการจัดการเรียนการสอนในระดับที่ 1 ซึ่งมักจะมีผู้เรียนราว 10–15% ของจำนวนผู้เรียนทั้งโรงเรียน ผู้เรียนกลุ่มที่มีภาวะเสี่ยงนี้ควรต้องได้รับการช่วยเหลือดูแลที่เข้มข้นขึ้น โดยครูต้องจัดการสอนเสริมด้านวิชาการหรือด้านทักษะสังคมเพิ่มเติมแบบเป็นกลุ่ม (Harlacher et al., 2014; Thompson & Cox, 2016; Sugai & Horner, 2009) ครูทั่วไปและครูการศึกษาพิเศษจะทำงานประสานความร่วมมือกันเพื่อวางแผนการช่วยเหลือและจัดการบริการสอนเสริมอย่างเป็นระบบ การจัดบริการสอนเสริมและการช่วยเหลือจะเน้นด้านทักษะวิชาการพื้นฐาน ได้แก่ ทักษะการอ่าน ทักษะการเขียน ทักษะการคิดคำนวณ (Brownell et al., 2010) ส่วนด้านการสอนเสริมพฤติกรรมจะเน้นการช่วยเหลือด้านการสอนทักษะสังคมที่เกี่ยวข้อง (Cusumano et al., 2014; McCray et al., 2014) ดังนั้น ครูการศึกษาพิเศษควรมีความรู้ด้านเทคนิควิธีการสอนทักษะวิชาการพื้นฐานสำหรับผู้เรียนที่มีปัญหาการเรียนรู้ เช่น เทคนิคการอ่าน เทคนิคการแก้โจทย์ปัญหา เทคนิคการสอนทักษะสังคมหรือพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เช่น เทคนิคการจัดการอารมณ์ของตนเอง นอกจากเทคนิคการสอนแล้ว ครูการศึกษาพิเศษควรมีความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรแกนกลางและความรู้เกี่ยวกับทักษะวิชาการพื้นฐาน โดยเฉพาะการอ่านซึ่งนับเป็นทักษะที่สำคัญที่หากผู้เรียนไม่ได้รับการพัฒนาทักษะด้านนี้จะส่งผลให้ผู้เรียนประสบปัญหาในการเรียนวิชาอื่นได้ เนื่องจากทักษะการอ่านเป็นทักษะพื้นฐานในการทำความเข้าใจในเนื้อหาของแต่ละวิชา (Coyne & Koriakin, 2017) นอกจากความรู้ที่กล่าวมาข้างต้นแล้ว ครูการศึกษาพิเศษควรมีความรู้และทักษะในระบบการวางแผนการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน มีทักษะการแก้ไขปัญหาโดยใช้ข้อมูลนักเรียนเป็นฐานในการตัดสินใจในการจัดบริการการช่วยเหลือ และทักษะการทำงานประสานความร่วมมือจะส่งเสริมให้ครูการศึกษาพิเศษสามารถวางแผนกิจกรรมการเรียนการสอนนักเรียนกลุ่มที่มีภาวะเสี่ยงร่วมกับครูทั่วไปได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ (McCray et al., 2014; Simonsen, et al., 2010)

การช่วยเหลือระดับที่ 3 คือ การช่วยเหลือเฉพาะบุคคลสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ซึ่งเป็นผู้เรียนที่ไม่ตอบสนองกับการช่วยเหลือในระดับที่ 2 จะถูกส่งต่อมายังการช่วยเหลือในขั้นนี้ โดยทั่วไปผู้เรียนที่ถูกส่งต่อมารับบริการการช่วยเหลือในขั้นนี้มีประมาณ 1-5% ของจำนวนผู้เรียนในโรงเรียนทั้งหมด อาจเป็นผู้เรียนที่ได้รับการวินิจฉัยทางการแพทย์แล้วว่ามีความต้องการจำเป็นพิเศษหรือยังไม่ได้รับการวินิจฉัยก็ได้ การช่วยเหลือในขั้นนี้จะมีระดับการช่วยเหลือที่เข้มข้นมากยิ่งขึ้น การวางแผนการช่วยเหลือเป็นเฉพาะบุคคลอย่างเป็นระบบและติดตามผลของการดำเนินการช่วยเหลือ (Harlacher et al., 2014; Thompson & Cox, 2016) ครูการศึกษาพิเศษมีหน้าที่หลักในการจัดการช่วยเหลือเฉพาะบุคคล ประเมินระดับความสามารถในปัจจุบันของผู้เรียน และทำงานประสานความร่วมมือเพื่อวางแผนการช่วยเหลือ ทีมงานที่ประสานความมือกันอาจประกอบด้วย ครูประจำชั้น ผู้ปกครอง และนักวิชาชีพต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้โดยมีครูการศึกษาพิเศษทำหน้าที่ผู้รับผิดชอบหลัก (case manager) ในการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) (Simonsen et al., 2010) นอกจากนี้ครูการศึกษาพิเศษควรนำกระบวนการประเมินหน้าที่พฤติกรรม (Functional Behavioral Assessment: FBA) มาใช้เป็นแนวคิดในการช่วยเหลือด้านปัญหาพฤติกรรมของนักเรียน เนื่องจากเป็นเครื่องมือที่มีงานวิจัยรองรับและถูกระบุไว้ในกฎหมาย IDEA ว่าสามารถช่วยให้ครูวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้นและดำเนินการแก้ไขพฤติกรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพการช่วยลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและสามารถเพิ่มพฤติกรรมที่เหมาะสมได้ (Lewis, Hatton, Jorgenson, & Maynard, 2017; Newcomer & Lewis, 2004) อย่างไรก็ดี กระบวนการ FBA นี้สามารถนำไปใช้ได้ตั้งแต่ในการช่วยเหลือระดับที่ 2 ตามความเหมาะสม (Lewis et al., 2017) ดังนั้นเมื่อพิจารณาแล้วจะเห็นได้ว่า ครูการศึกษาพิเศษควรมีความรู้ทั้งด้านเทคนิคและเนื้อหาการสอนทักษะวิชาการ

และการจัดการพฤติกรรมที่หลากหลายและเฉพาะเจาะลงมากขึ้น (Simonsen et al., 2010) นอกจากนี้ครูการศึกษาพิเศษควรมีความรู้และทักษะเกี่ยวกับการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลและกระบวนการ FBA เพื่อที่จะช่วยเหลือนักเรียนอย่างเป็นระบบ มีทักษะการแก้ไขปัญหาโดยใช้ข้อมูลของนักเรียนเป็นฐานในการตัดสินใจ มีทักษะการวางแผนการติดตามความก้าวหน้าของนักเรียน รวมถึงควรมีทักษะการทำงานประสานความร่วมมือ โดยเฉพาะการทำงานร่วมกับผู้ปกครอง เนื่องจากในการช่วยเหลือระดับที่ 3 ผู้ปกครองจะเข้ามามีส่วนร่วมในการวางแผน IEP และติดตามผลการดำเนินการช่วยเหลือเป็นระยะ (Hoover & Patton, 2008) การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้ปกครองและเทคนิคการส่งเสริมให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการช่วยเหลือจึงเป็นสิ่งที่ครูการศึกษาพิเศษควรจะต้องได้รับพัฒนาเช่นกัน

นอกจากนี้เมื่อพิจารณานโยบายการศึกษาอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องในประเทศไทย เช่น แผนพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการระยะ 5 ปี (พ.ศ. 2555-2559) ได้มีกำหนดนโยบายเพิ่มเติมที่สำคัญคือเป้าหมายในการพัฒนาบุคคลที่มีความต้องการพิเศษให้สามารถดำรงชีวิตอิสระได้ในทุกบริบทของสังคม กล่าวคือการพัฒนาบุคคลเหล่านี้จะต้องครอบคลุมตั้งแต่การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (Early Intervention: EI) การเข้ารับการศึกษาทั้งในระดับขั้นพื้นฐาน ระดับอาชีวศึกษา ระดับอุดมศึกษา รวมถึงการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย จนกระทั่งบุคคลสามารถช่วยเหลือตนเอง พึ่งพาตนเอง มีงานทำและเป็นสมาชิกที่มีคุณภาพของสังคมได้ ดังนั้นการวางแผนการเปลี่ยนผ่านสู่การมีงานทำจึงนับเป็นอีกหนึ่งบทบาทที่สำคัญของครูการศึกษาพิเศษเพื่อสนับสนุนช่วยเหลือให้ผู้เรียนกลุ่มนี้พัฒนาทักษะอาชีพมีงานทำและดำรงชีวิตได้อย่างอิสระ (Davies, 2014) สอดคล้องกับ Levinson และ Palmer (2005) และ Patton และ Kim (2016) ที่อธิบายไว้ว่า ครูการศึกษาพิเศษและนักวิชาชีพที่เกี่ยวข้อง รวมไปถึงผู้ปกครองควรทำงานประสานความร่วมมือเพื่อจัดบริการในช่วงเปลี่ยนผ่านตั้งแต่วัยเด็กเพื่อพัฒนาทักษะทางวิชาการที่จำเป็น ทักษะทางสังคมโดยเฉพาะการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น รวมไปถึงทักษะทางอาชีพและการวางแผนอนาคตสำหรับคนพิการระยะ 5 ปี (พ.ศ. 2555-2559) นี้ได้นำเสนอผลการวิเคราะห์จุดอ่อนด้านบุคลากรที่ทำหน้าที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษไว้ว่าบุคลากรจำเป็นต้องมีความรู้ความเข้าใจและความชำนาญในการการสอนกลุ่มสาระวิชาที่ตรงกับความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคลที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภท ซึ่งสอดคล้องกันกับบทบาทหน้าที่ของครูการศึกษาพิเศษตามแนวคิดระบบ MTSS และนักวิชาการหลายท่าน (เช่น Brownell et al., 2010; Leko et al., 2012) ที่เสนอให้เพิ่มความเข้มข้นของการเน้นด้านเนื้อหาสาระวิชาในหลักสูตรผลิตครูการศึกษาพิเศษ เช่น เนื้อหาด้านการคิดคำนวณและคณิตศาสตร์ เนื่องจากที่ผ่านมาหลักสูตรผลิตครูการศึกษาพิเศษส่วนใหญ่เน้นการสอนด้านวิธีการสอนมากกว่าด้านเนื้อหาสาระวิชา ทำให้พบว่าครูการศึกษาพิเศษส่วนหนึ่งมีความรู้ด้านเนื้อหาสาระวิชาไม่เพียงพอต่อการจัดการเรียนการสอน ดังนั้นครูการศึกษาพิเศษในปัจจุบันและอนาคตจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีความรู้และทักษะในเนื้อหาสาระที่เป็นแกนหลักที่จะช่วยพัฒนาผู้เรียนที่อยู่ในกลุ่มเสี่ยงหรือผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

จากแนวโน้มของการจัดการศึกษาและนโยบายของภาครัฐ แสดงถึงแนวโน้มในการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษที่คำนึงถึงโอกาสและสิทธิ รวมถึงการจัดการศึกษาในครอบคลุมทุกระดับและรูปแบบการจัดการศึกษาทั้งนี้โดยมีเป้าหมายสำคัญเพื่อให้บุคคลพัฒนาตนเองจนสามารถพึ่งพาตนเองและเป็นสมาชิกที่คุณภาพของสังคม ซึ่งนำไปสู่การกำหนดบทบาทหน้าที่และการวิเคราะห์คุณลักษณะที่ครูการศึกษาพิเศษควรมีในอนาคต

บทสรุปแนวทางการกำหนดคุณลักษณะบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษไทย

จากการศึกษาวิวัฒนาการของงานการศึกษาพิเศษไทยและความเปลี่ยนแปลงของนโยบายของภาครัฐนับจากอดีตมา อาจกล่าวได้ว่าปัจจุบันการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษของไทยคำนึงถึงสิทธิ

มนุษยชนและมีมุมมองการใช้การศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญในการส่งเสริมให้บุคคลพัฒนาได้เต็มศักยภาพตั้งแต่แรกเกิดไปจนตลอดชีวิต และมีความเชื่อมั่นว่าบุคคลจะสามารถพัฒนาตนจนกระทั่งพึ่งพาตนเองและทำประโยชน์ให้แก่สังคมส่วนรวมได้ แนวโน้มของการจัดการศึกษาดังกล่าวจึงนำมาสู่การนำเสนอแนวทางในการกำหนดคุณลักษณะบัณฑิตครูการศึกษาพิเศษที่อาจเป็นประโยชน์ต่อหน่วยงานที่มีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรผลิตบัณฑิตวิชาชีพครูด้านการศึกษาพิเศษ ได้แก่ คุณลักษณะด้านวิชาการกล่าวคือ การประเมินและวิเคราะห์ผู้เรียน การออกแบบการเรียนการสอนที่มีงานวิจัยรองรับการจัดการเรียนการสอนสำหรับชั้นเรียนที่มีความหลากหลายและเหมาะสมตามช่วงวัย ความรู้เกี่ยวกับสาระวิชาโดยเฉพาะทักษะวิชาการพื้นฐาน การแก้ไขปัญหาโดยใช้ข้อมูลนักเรียนเป็นฐานในการตัดสินใจ การช่วยเหลือโดยใช้ระบบติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน รวมถึงกระบวนการจัดการพฤติกรรมผู้เรียนได้อย่างเหมาะสมและมีระบบ คุณลักษณะด้านทักษะการทำงานกล่าวคือ การทำงานเป็นทีมร่วมกับผู้ปกครอง บุคลากรทั้งในและนอกสถานศึกษา รวมถึงผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและผู้เรียนทั่วไป การให้คำปรึกษาทั้งบุคลากรในสถานศึกษาและผู้ปกครอง ทั้งนี้เพื่อให้บัณฑิตครูการศึกษาพิเศษเป็นเสมือนกลไกสำคัญในการส่งเสริมและสนับสนุนให้บุคคลที่มีความต้องการพิเศษเรียนรู้ ก้าวผ่านความท้าทายที่อาจเกิดขึ้นได้ในทุกช่วงของชีวิตและพัฒนาตนเป็นพลเมืองที่มีคุณค่าของสังคมต่อไป

เอกสารอ้างอิง

กรมสามัญศึกษา กองการศึกษาพิเศษ. (2540). *การศึกษาและวิเคราะห์สภาพการจัดการศึกพิเศษในประเทศไทย.* กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์กรมการศาสนา.

ชนิศา ตันติเฉลิม. (2560). การตอบสนองต่อการช่วยเหลือ: หลักการ องค์ประกอบสำคัญและข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติสำหรับส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย. *วารสารวิธีวิทยาการวิจัย, 30(2),* (อยู่ระหว่างดำเนินการตีพิมพ์เผยแพร่)

นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2543). *สรุปรายงานการวิจัยเรื่องรูปแบบการจัดการเรียนร่วมแบบรวมพลัง: การพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการโดยครอบครัวและชุมชนมีส่วนร่วม.* กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

เนติสิทธิ์ ปฐมกาลบุตร. (2548). *ปัจจัยที่ส่งผลต่อการปฏิบัติงานของโรงเรียนที่จัดการเรียนร่วมให้เด็กออทิสติกในระดับประถมศึกษา.* (วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย).

เบญจา ชลธาร์นนท์. (2535). การฟื้นฟูสมรรถภาพเยาวชนผู้พิการทางด้านการศึกษา. *สารานุกรมไทยสำหรับเยาวชน โดยพระราชประสงค์ในพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว.* เล่มที่ 16. เข้าถึงจาก http://kanchanapisek.or.th/kp6/sub/book/book.php?book=16&chap=10&page=chap10.htm

เบญจา ชลธาร์นนท์. (2545). *การติดตามผลการปฏิบัติงานของผู้สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี โปรแกรมวิชาการศึกษาพิเศษ คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต ที่สำเร็จการศึกษาในปี 2539-2543.* กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต.

วรรณี เจตจำนงนุช, ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ, ชนิศา ตันติเฉลิม และดุสิดา ทินมาลา. (2554). *รายงานการวิจัย เรื่อง มาตรฐานวิชาชีพครูการศึกษาพิเศษ.* สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2555). *แผนพัฒนาการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการระยะ 5 ปี (พ.ศ. 2555-2559) ของกระทรวงศึกษาธิการ.* เข้าถึงจาก https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxteXVyYWtodXRoa2Fld3xneDoxMWFjNmY5ZDQwMmU1ZmU2

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545.* กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2555). *แนวทางการพัฒนาสถานศึกษาต้นแบบการเรียนรวม (Inclusive schools).* กรุงเทพฯ: สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2551). *พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551.* กรุงเทพฯ.

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2556). *พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ ฉบับที่ 2 พ.ศ. 2556.* กรุงเทพฯ: สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ.

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2551). *รวมกฎหมายสภาครูและบุคลากรทางการศึกษาสำหรับผู้ประกอบอาชีพทางการศึกษา.*กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สำนักคณะกรรมการส่งเสริมสวัสดิการและสวัสดิภาพครูและบุคลากรทางการศึกษา.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2553). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553.* กรุงเทพฯ: เข้าถึงจาก http://backoffice.onec.go.th/uploaded/Category/Laws/Act/Act2010/edactv353-23-08-2010.pdf

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579.* กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children, 76(3),* pp. 357-377.

Carlberg, C., & Kavale, K. A. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education, 14,* pp. 295-309.

Carlson, E., Lee, H., & Westat, K. S. (2004). Identifying attributes of high quality special education teachers. *Teacher Education and Special Education, 27(4),* pp. 92-101.

Carter, S. L. (2006). The development of special education services in Thailand. *International Journal of Special Education, 21(2),* pp.32-36.

Coyne, M. D., & Koriakin, T. A. (2017). What Do Beginning Special Educators Need to Know About Intensive Reading Interventions? *TEACHING Exceptional Children, 49(4),* pp. 239-248.

Cusumano, D. L., Algozzine, K., &Algozzine, B. (2014). Multi-tiered system of supports for effective inclusion in elementary schools.Handbook of effective inclusive schools: *Research and practice,* pp. 197-209.

Darrow, A. (2016). The Every Student Succeeds Act: What it means for students with disabilities and music educators. *General Music Today. 30(1).* pp. 41-44.

Davies, A. (2014). Secondary school inclusion and transition to life after school. In *Inclusion in action* (pp. 501-547). Australia: Cengage Learning

Dempsey, I. (2014). Legislation, policies and inclusive practices. In *Inclusion in action* (pp. 47-72). Australia: Cengage Learning

Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education, 26(1),* pp. 42-50.

Harlacher, J. E., Sakelaris, T. L., & Kattelman, N. M. (2014). Multi-tiered system of support. In *Practitioner's guide to curriculum-based evaluation in reading (pp. 23-45).* Spring New York.

Hill, D. A., & Sukbunpant, S. (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),* pp. 120-134.

Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2008).The role of special educators in a multitiered instructional system. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), pp. 195-202.

Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Murphy, K. (2012). Promoting special education preservice teacher expertise. *Focus on Exceptional Children, 44(7),* pp. 1-16.

Leite, S. (2012). From exclusion to inclusion going through segregation and integration: The role of the school and of the socio pedagogical mediator. *Procedia-Social and Behavioral Science, 69*, pp. 47-53.

Levinson, E. M., & Palmer, E. J. (2005). Preparing students with disabilities for school-to-work transition and post school life. *Counseling, 101(2),* pp. 11-15.

Lewis, T. J., Hatton, H. L., Jorgenson, C., & Maynard, D. (2017). What beginning special educators need to know about conducting functional behavioral assessments. *TEACHING Exceptional Children, 49(4)*, pp. 231-238.

Lipsky, D. K., & Garner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming American classroom.* Baltimore, MD: Brookes.

McCray, E. D., Butler, T. W., & Bettini, E. (2014). What are the roles of general and special educators in inclusive schools. *Handbook of effective inclusive schools,* pp. 80-106.

National Centre for Education Statistics (NCES). (2013). *Digest of education statistics, 2012 (NCES 2014-015).* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Newcomer, L. L., & Lewis, T. J. (2004). Functional behavioral assessment: An investigation of assessment reliability and effectiveness of function-based interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12(3)*, pp. 168-181.

Opartkiattikul, W., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2014). From policy to practice supporting students with diverse needs in Thailand: Critical issues and implications. *International Journal of Whole Schooling, 11(1),* pp. 1-18.

Opartkiattikul, W., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2016). Professional development and learning by general teachers implementing Functional Behavioural Assessment in Thai inclusive classrooms. International Journal of Disability, *Development and Education, 63(5)*, pp. 545-564.

Patton, J. R., & Kim, M. K. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Edcacao, 29(1),* pp. 9-26.

Simonsen, B.; Shaw, S. F.; Faggella-Luby, M.; Sugai, G.; Coyne, M. D.; Rhein, B.; Madaus, J. W.; Alfano, M. (2010). A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists. *Remedial and Special Education, 31(1),* pp. 17-23.

Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education,* 33(1), pp. 8-24.

Sindelar, P. T., McCray, E. D., Brownell, M. T., & Lignugaris-Kraft, B. (2014). *Handbook of research on special education teacher preparation.* NY: Routledge.

Sugai, G., & Horner., R. H. (2009). Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System approaches. *Exceptionality. 17(4),* pp. 223-237.

Thompson, A. M., & Cox, T. (2016). Multi-Tiered Systems of Support. *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools,* 133.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools (7th ed.).* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Vorapanya, S., & Dunlap, D. (2014). Inclusive education in Thailand: Practices and challenges. *International Journal of Inclusive Education, 18(10)*, pp. 1014-1028.

Yell, M. L. (2006). *The law and special education (2nd ed.).* Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.