วารสารเกษมบัณฑิต ปีที่ 22 ฉบับที่ 1 มกราคม - มิถุนายน 2564

ลักษณะการใช้ภาษาในการเขียนเรื่องเล่าของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

ปิยะภรณ์ นาคอาทิตย์ ไชยสุข
ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เลขที่ 50 ถนนงามวงศ์วาน แขวงลาดยาว เขตจตุจักร กรุงเทพมหานคร 10900

พุทธชาติ โปธิบาล
ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เลขที่ 50 ถนนงามวงศ์วาน แขวงลาดยาว เขตจตุจักร กรุงเทพมหานคร 10900

ติดต่อผู้เขียนบทความที่ **ปิยะภรณ์ นาคอาทิตย์ ไชยสุข** ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ เลขที่ 50 ถนนงามวงศ์วาน แขวงลาดยาว เขตจตุจักร กรุงเทพมหานคร 10900
E-mail: piyaployyy@gmail.com

วันที่รับบทความ: 7 พฤษภาคม 2560 วันที่แก้ไขบทความ: 23 มีนาคม 2563 วันที่ตอบรับบทความ: 10 กรกฎาคม 2563

บทคัดย่อ

วัตถุประสงค์ เพื่อวิเคราะห์ลักษณะการใช้ภาษาและการคิดโดยการเขียนเรื่องเล่าจากภาพของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้และเปรียบเทียบการเขียนเรื่องเล่าจากการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน **วิธีวิจัย** ใช้ชุดภาพวาดของ Nanci Bell เป็นเครื่องมือในการให้นักเรียนเขียนเล่าเรื่องฝึกเขียนเรื่องเล่า 4 สัปดาห์ มีการทดสอบก่อนและหลังการฝึก **ผลการวิจัย** การทดสอบก่อนเรียนพบว่ามีความไม่สมบูรณ์ด้านการเขียนเรียบเรียงคำในประโยค และขาดการใช้คำบุรุษสรรพนามในการอ้างถึงตัวละครในเรื่องเล่า เมื่อเปรียบเทียบผลการเขียนเรื่องกับหลังเรียนพบว่าในเชิงปริมาณ การเขียนคำ การเขียนประโยคและกลไกการแสดงการเชื่อมโยงความมีอัตราการเพิ่มขึ้นแต่ยังมีปัญหาด้านการใช้คำให้เหมาะสมกับเรื่องเล่า การลำดับคำในประโยคผิด เขียนคำตกหล่น ประโยคขาดความสมบูรณ์ เรื่องเล่าขาดเอกภาพ **สรุป** เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะมีระบบการคิดกระจัดกระจาย มีความบกพร่องทางภาษาด้านการเขียนตั้งแต่ระดับคำไปจนถึงข้อความ หลังจากการฝึกเรียบเรียงความคิดเป็นเวลา 4 สัปดาห์ เด็กมีพัฒนาการที่ดีขึ้นแต่ยังไม่เพียงพอในการจัดระบบการคิดและใช้ภาษาให้สมบูรณ์

คำสำคัญ: การเขียนเรื่องเล่า การเรียบเรียงความคิด เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

Kasem Bundit Journal Vol. 22 No. 1 (January - June 2021)

Characteristics of Language Usage in Narrative Writing of Children with Learning Disabilities

Piyaporn Nakarthit Chaisuk
Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Kasetsart University, 50 Ngam Wong Wan Rd, Ladyaow, Chatuchak, Bangkok 10900
Puttachart Potibal
Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Kasetsart University, 50 Ngam Wong Wan Rd, Ladyaow, Chatuchak, Bangkok 10900

Correspondence concerning this article should be addressed to **Piyaporn Nakarthit Chaisuk**, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Kasetsart University, 50 Ngam Wong Wan Rd, Ladyaow, Chatuchak, Bangkok 10900
E-mail: piyaployyy@gmail.com

Received date: May 7, 2017 *Revised date: March 23, 2020* *Accepted date: July 10, 2020*

ABSTRACT

PURPOSES: This study aimed to analyze characteristics of language usage and thinking patterns of children with learning disabilities through narrative writing, and to compare pre-test and post-test writing proficiency. **METHODS:** The study used a set of Nanci Bell's drawings as a testing tool for narrative writing practices for four weeks. Pre-test and post-test were adopted for change evaluation. **RESULTS:** When comparing writing from the pre-test and post-test, there was an increase in quantity in terms of words, sentence writing, and cohesive devices. Nevertheless, the volunteer still had difficulties in choosing appropriate words to fit the narrative, arranging words in proper order, providing all necessary words, completing sentences, and expressing narrative unity. **CONCLUSIONS:** All of these reflected the scattered thinking system of the volunteer and language impairment from word to text. After providing narrative writing practice for four weeks, the volunteer developed better than pre-test, but not enough to organize his thinking and language perfectly.

Keywords: Narrative writing, idea organization, children with learning disabilities

บทนำ

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ (learning disabilities) เป็นปัญหาที่ครูหรือผู้ปกครองไม่อาจรับรู้ถึงความผิดปกติได้จากลักษณะกายภาพภายนอกได้ แต่สามารถรับรู้ได้จากความสามารถในการใช้ภาษาซึ่งองค์กร The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) และ U.S. Office of Education (USOE) (Reed, 2012) มีความเห็นตรงกันว่า ความบกพร่องทางการเรียนรู้.(Learning Disabilities: LD) หมายถึง ความผิดปกติที่แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนถึงปัญหาหรือการด้อยความสามารถในการเข้าใจ การฟัง การพูด การอ่าน การเขียน การให้เหตุผล และการคิดคำนวณทางคณิตศาสตร์ เช่น การอ่านไม่ออก เขียนไม่ได้ เขียนกลับหัวกลับด้าน เมื่ออ่านหรือฟังแล้วไม่สามารถสรุปใจความสำคัญหรือลำดับความคิดได้ มีปัญหาในการจดจำรูปอักษรหรือตัวเลข ไม่เข้าใจวิธีการคำนวณทางคณิตศาสตร์เป็นต้น ทั้งนี้ ผู้ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะมีความรุนแรงของอาการแตกต่างกัน และอาจมีปัญหาในด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน ซึ่งความบกพร่องทางการเรียนรู้นี้อาจเกิดขึ้นจากความผิดปกติของระบบประสาทส่วนกลางซึ่งความผิดปกติดังกล่าวเป็นความผิดปกติที่ไม่อาจรักษาให้หายได้ นอกจากนี้ USOE ได้เสนอเพิ่มเติมว่า ความบกพร่องทางการเรียนรู้มีความหมายรวมไปถึงความบกพร่องทางการรับรู้ (perceptual disabilities) การได้รับบาดเจ็บทางสมอง (brain injury) ภาวะเสียภาษา (Aphasia) ความบกพร่องทางการอ่าน (Dyslexia) แต่ไม่ครอบคลุมถึงปัญหาในการเรียนรู้อันเนื่องมาจากความพิการทางร่างกาย การด้อยโอกาสทางเศรษฐกิจ วัฒนธรรม สิ่งแวดล้อมและสติปัญญา

นอกจากนี้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ต้องเป็นเด็กที่มีระดับสติปัญญาปานกลางคือมีคะแนนระดับสติปัญญาประมาณ 100 – 109 หรือมีระดับสติปัญญาดีประมาณ 110 ขึ้นไป (แก้ว กังวาล, 2560) แต่มีผลการเรียนต่ำโดยเฉพาะวิชาภาษาไทยและวิชาคณิตศาสตร์แสดงให้เห็นถึงความไม่สอดคล้องกันระหว่างระดับสติปัญญากับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอันมีสาเหตุมาจากความบกพร่องด้านการอ่าน การเขียน การขาดความเข้าใจทางภาษา การคิดคำนวณ รวมถึงการเรียบเรียงความคิด

ในด้านการถ่ายทอดความคิดผ่านการเล่าเรื่องจากภาพของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ Reed (2012) ได้รวบรวมจากผลการวิจัยของนักวิชาการหลายท่านที่เกี่ยวข้องกับการให้เหตุผลและการเรียบเรียงความคิดผ่านการพูดเล่าเรื่องโดยใช้ภาพวาดที่มีรายละเอียดชัดเจน (a fairly clear picture) ผลการศึกษาพบว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มักจะมีข้อผิดพลาดในการจัดลำดับความสำคัญของเรื่อง อธิบายลักษณะตัวละครได้เพียงผิวเผิน ไม่สามารถเขียนหรือถ่ายทอดเรื่องราวที่ต้องการสื่อสารได้อย่างครบถ้วนสมบูรณ์ ผลิตเรื่องเล่าได้น้อย มีความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับโลกน้อย มีปัญหาในการให้เหตุผล ไม่สามารถเรียบเรียงความคิดได้อย่างเป็นระบบ รวมถึงมีปัญหาในการกำหนดความคิดรวบยอดด้วย

ในการฝึกฝนทักษะทางภาษาเพื่อช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จึงต้องอาศัยเครื่องมือและวิธีการที่หลากหลายและเหมาะสมกับปัญหาของเด็กแต่ละคนรวมถึงการใช้ความถี่ในการฝึกฝนด้วย ซึ่ง Nanci Bell ผู้เชี่ยวชาญด้านการรักษาทางคลินิกด้านภาษาและความบกพร่อง

ทางการอ่านการเขียน (literacy disorders) เชื่อว่าภาพความคิด (concept imagery) เป็นปัจจัยสำคัญในการทำความเข้าใจภาษาและการคิดวิเคราะห์และสามารถพัฒนาให้ดีขึ้นได้ ดังนั้น Nanci Bell จึงพัฒนาขั้นตอนการกระตุ้นความสามารถในการจินตนาการภาพและมีแนวคิดว่า กรณีที่เด็กไม่เข้าใจสารที่อ่านนั้นอาจเกิดได้จาก 2 สาเหตุคือ ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับความคล่องแคล่วในการอ่าน การถอดรหัสสาร การจดจำคำ และอาจพิจารณาได้ว่าเกิดจากความผิดปกติในเรื่อง concept imagery หรือการสร้างภาพในความคิดขณะอ่าน Nanci Bell จึงได้สร้างเครื่องมือที่ชื่อ “Visualizing and Verbalizing®” ใช้สำหรับการพัฒนาความเข้าใจทางภาษาและการคิด ซึ่งจะช่วยกระตุ้นการคิดแบบภาพความคิดซึ่งเป็นความสามารถในการมองเห็นภาพความคิดอันเป็นการเชื่อมต่อทางประสาทสัมผัสที่จำเป็นในการพัฒนาความเข้าใจภาษา การแสดงออกทางภาษาและการคิดเชิงวิพากษ์ (Lindamood et al., n.d.) ซึ่งเครื่องมือดังกล่าวมีความสำคัญและมีความสัมพันธ์โดยตรงกับทฤษฎีรหัสคู่ (dual coding theory) ของ Paivio (1986) เป็นทฤษฎีการประมวลผลทางภาษาซึ่งแยกระบบการเข้าใจภาษาเป็น 2 ส่วน คือการแสดงและการประมวลผลข้อมูลที่เป็นอวัจนภาษา คือ วัตถุและภาพเหตุการณ์ อีกส่วนคือข้อมูลที่เป็นวัจนภาษาคือ เสียงหรือคำพูด หากรับรู้ข้อมูลทั้งสองทางจะทำให้เกิดการเชื่อมโยงและทำให้ข้อมูลอยู่ในส่วนที่เป็นความจำระยะยาวและประมวลผลเป็นความรู้ได้ง่ายขึ้นซึ่งหนังสือภาพวาด Visualizing and Verbalizing® เป็นเครื่องมือที่สามารถกระตุ้นและหลอมรวมข้อมูลทั้งส่วนที่เป็นภาษาและภาพนี้ให้เกิดเป็นความรู้ความเข้าใจด้วยการถามคำถามเกี่ยวกับภาพนั้น โดยผลของข้อมูลการวิจัยจะสะท้อนความบกพร่องทางภาษาในระดับข้อความของเด็กได้อย่างเป็นรูปธรรม นำไปสู่ประโยชน์ในการจัดรูปแบบการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับเด็กโดยเน้นความเป็นปัจเจกบุคคล และสามารถนำไปเป็นข้อมูลสำหรับพัฒนาเทคโนโลยีเพื่อใช้เป็นเครื่องมือช่วยการเรียนของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนและเด็กที่มีปัญหาด้านการเรียนภาษาไทยต่อไป

วัตถุประสงค์

1. วิเคราะห์ลักษณะการใช้ภาษาและการเรียบเรียงความคิดโดยการเขียนเรื่องเล่าจากภาพของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
2. เปรียบเทียบการเขียนเรื่องเล่าระหว่างการทดสอบก่อนเรียนและการทดสอบหลังเรียนโดยวิเคราะห์การเขียนคำ การเรียบเรียงประโยค การเชื่อมโยงความ และการจัดระเบียบความคิด

วิธีการดำเนินการวิจัย

การศึกษาวิจัยนี้วิเคราะห์ข้อมูลการเขียนเรียบเรียงความคิดจากนักเรียนชายจำนวน 1 คน อายุ 11 ปี ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ของโรงเรียนแห่งหนึ่งในพื้นที่จังหวัดเลย เนื่องจากอายุและระดับชั้นการศึกษาของกลุ่มตัวอย่างเป็นช่วงวัยที่เด็กได้รับการพัฒนาทักษะพื้นฐานทางภาษาอย่างครบถ้วนสมบูรณ์แล้วทั้งด้านการเขียนการอ่านคำ สร้างประโยค และสามารถสื่อสารในระดับข้อความได้ (เรืองดารกานนท์, 2551 อ้างถึงใน โปธิบาล และคณะ, 2559) โดยอาสาสมัครคนดังกล่าวเป็นผู้ที่ได้รับการวินิจฉัยจากแพทย์แล้วว่าเป็นผู้ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีความสามารถทางการอ่านต่ำ รู้จักคำศัพท์น้อยและมีระดับสติปัญญาปกติ จากการสำรวจพฤติกรรมของเด็กพบว่า เด็กขาด

ความมั่นใจในการอ่านอย่างมากแต่ไม่มีปัญหาในการพูดและแสดงความคิดเห็น

ในการเก็บข้อมูลก่อนเรียนผู้วิจัยอธิบายการทำแบบทดสอบอย่างละเอียดและสังเกตพฤติกรรมการเขียนในระยะไกล

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การศึกษาวิจัยนี้ใช้ชุดภาพวาดของ Nanci Bell จากหนังสือภาพ Visualizing and Verbalizing: Picture to Picture Book

กิจกรรมฝึกทักษะการจินตนาการด้วยภาพ ฝึกการแยกแยะความแตกต่างของขนาด สี รูปร่าง ท่าทาง จำนวน รวมถึงอารมณ์ความรู้สึกของตัวละครด้วย นอกจากนี้ องค์ประกอบของภาพเหล่านี้ช่วยลดอุปสรรคต่อการการประมวลผลทางการมองเห็นของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และช่วยให้เด็กสามารถ พัฒนาทักษะทางภาษาในการแต่งเรื่องเล่าด้วยการตีความหมายจากภาพและต่อเติมเรื่องราวตามจินตนาการของตนจากภาพที่ได้เห็น ผู้วิจัยได้ประยุกต์ขั้นตอนการฝึกทักษะนอกจากการใช้เครื่องมือสำหรับการฝึกทักษะการจินตนาการด้วยภาพและการถ่ายทอดความคิดเป็นคำพูดหรือการเล่าเรื่องด้วยคำพูดและยังเพิ่มเติมการฝึกทักษะในการเล่าเรื่องด้วยการเขียนเรียบเรียงความคิดด้วย

กล่าวได้ว่าตัวอย่างได้รับความรู้ทางภาษาครบถ้วนแล้วแต่ด้วยความบกพร่องทางการเรียนรู้จึงทำให้มีความผิดปกติทางภาษา มีความบกพร่องทางการเรียนและอาจมีภาวะอื่น ๆ ร่วมด้วย เช่น สมาธิสั้น ความผิดปกติของการประสานงานของกล้ามเนื้อ ภาวะการปรับตัวผิดปกติ เป็นต้น ดังนั้นการศึกษานี้จึงเลือกเด็กเพียงคนเดียวเพื่อสะท้อนลักษณะโดยทั่วไปที่อาจเกิดขึ้นกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้คนอื่น ๆ

ขั้นตอนการเก็บข้อมูลการเขียนเรียบเรียงความคิดของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ดังนี้

1. ให้นักเรียนทำแบบทดสอบก่อนเรียนโดยอธิบายแบบทดสอบการเขียนเรื่องเล่าคือ ให้นักเรียนดูภาพอย่างละเอียดและเขียนเรื่องเล่าจากภาพตามจินตนาการเหมือนการเล่านิทาน อาจมีเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนเหตุการณ์ที่ปรากฏในภาพและอาจสร้างเรื่องราวเพิ่มเติมจากเหตุการณ์ในภาพได้และกำหนดให้เด็กเขียนเรื่องเล่าจากภาพ จำนวน 1 ภาพ โดยไม่จำกัดเวลา ขณะเดียวกันผู้วิจัยจะบันทึกพฤติกรรมขณะที่นักเรียนเขียนเล่าเรื่องด้วย

2. สอนและฝึกการเขียนเรียบเรียงความคิดตามแนวคิดของ Nanci Bell สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที และฝึกเขียนครั้งละ 1 ภาพ เป็นเวลาทั้งหมด 4 สัปดาห์ รวมเวลา 3 ชั่วโมง 20 นาที โดยมีขั้นตอนการฝึกเขียนเรียบเรียงความคิดคือ ผู้วิจัยเปิดภาพให้เด็กดูโดยที่ผู้วิจัยยังไม่เห็นภาพ แล้วให้เด็กบอกองค์ประกอบหลักหรือตัวละครหลักในภาพโดยรวมว่ามีอะไรบ้าง โดยถามคำถามทั้ง 12 ข้อ ได้แก่ อะไร ขนาด สี จำนวน รูปร่าง สถานที่ การเคลื่อนไหว อารมณ์หรือความรู้สึก ฉากหลัง มุมมอง เมื่อไร และเสียง เพื่อกระตุ้นให้เด็กคิดและเป็นการช่วยให้นักเรียนสามารถนำคำตอบจากคำถามเหล่านั้นมาเรียบเรียงความคิดแล้วเพิ่มรายละเอียดในการเขียนเรื่องเล่าของตนเองได้มากขึ้น ในกรณีที่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เล่าเรื่องไม่ได้หรือมีความยากลำบากในการถ่ายทอดความคิดออกมาเป็นคำพูด ผู้วิจัยจะสรุปภาพโดยรวมให้เด็กเข้าใจก่อนเริ่มบทเรียน รวมถึงตั้งคำถามที่เกี่ยวกับรายละเอียดของภาพโดยการตั้งคำถามที่มีตัวเลือกที่ตรงข้ามกับสิ่งที่ปรากฏในภาพ และหากการถ่ายทอดความคิดเป็นคำพูดของเด็กขาด

รายละเอียดใดไป ผู้วิจัยจะให้โอกาสเด็กโดยบอกให้เด็กลองพิจารณาดูอีกครั้งก่อนที่จะชี้ให้เห็นรายละเอียดที่เด็กมองข้ามและขยายความหรือแก้ไขคำพูดของเด็กให้ถูกต้อง

หลังจากพูดคุยและตอบคำถามทั้ง 12 ข้อข้างต้นแล้วให้นักเรียนเขียนเรื่องเล่าจากภาพตามจินตนาการโดยมีองค์ประกอบภาพทั้ง 12 ข้อ ซึ่งเป็นข้อมูลที่จะช่วยให้เด็กสามารถผลิตเรื่องเล่าให้มีความละเอียดและสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ซึ่งในขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนสำคัญที่นักเรียนต้องใช้ความสามารถในการใช้ภาษาและกระบวนการคิดเพื่อเรียบเรียงความคิดเหล่านั้นแล้วเขียนเรื่องเล่าของตนเอง

เมื่อเด็กเขียนเรื่องเล่าเรียบร้อยแล้วให้เด็กเล่าเรื่องที่เขียนอีกครั้งเพื่อทบทวนข้อมูลที่ได้จากการคิดและการเขียนของเด็กรวมถึงการสัมภาษณ์เพิ่มเติมหากพบข้อมูลที่ผู้วิจัยเกิดข้อสงสัยหรือพบข้อมูลที่ไม่สอดคล้องกับเนื้อเรื่อง เช่น เนื้อเรื่องโดยรวมต้องการสื่อสารว่า แม่ซื้ออาหารมาให้ลูกหมาและลูกของเธอ แต่หมาก็มากินอาหารของเด็กซึ่งเด็กเขียนว่า “หมากินลูกของคนไป” ขณะที่เด็กต้องการสื่อสารว่า “หมากินอาหารของลูกคนไป”

3. ทดสอบการเขียนเรื่องเล่าจากภาพหลังจากฝึกการเขียนเรียบเรียงความคิดครบ 4 สัปดาห์ โดยมีขั้นตอนเหมือนการทดสอบก่อนเรียน

ผลการวิจัย

ผลการศึกษาสะท้อนลักษณะการใช้ภาษาและการเรียบเรียงความคิดของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ผ่านการเขียนเรื่องเล่าจากภาพ จำแนกออกเป็น 4 ด้าน ได้แก่ การเขียนคำ การเรียบเรียงประโยค การเชื่อมโยงความ และการจัดระเบียบความคิด มีรายละเอียดดังนี้

1. การเขียนคำ เป็นการพิจารณาปริมาณการเขียนคำและชนิดของคำ โดยปริมาณการเขียนคำนี้จะช่วยบ่งชี้พัฒนาการด้านการผลิตสาร การดึงคำศัพท์จากคลังศัพท์ในสมองออกมาใช้ในการสื่อสารและเรียบเรียงความคิดผ่านการเขียนเรื่องเล่า

1.1 ปริมาณการเขียนคำ สะท้อนผลการผลิตข้อมูลที่ได้จากการพิจารณาภาพ การคิดและการสื่อสารผ่านการเขียนของเด็ก การเปรียบเทียบจำนวนคำทั้งหมดต่อนาทีและคำที่เขียนได้ไม่ซ้ำ ระหว่างการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน ดังแสดงในตารางที่ 1 และตารางที่ 2

ตารางที่ 1 แสดงการเปรียบเทียบปริมาณของการเขียนคำระหว่างการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน

จำนวนคำที่เขียนได้ทั้งหมด		อัตราการเพิ่มขึ้นของปริมาณการเขียนคำ	เฉลี่ยคำทั้งหมดต่อนาที	
ก่อนเรียน	หลังเรียน		ก่อนเรียน	หลังเรียน
37	85	129.73%	7.4	3.15

จากตารางที่ 1 พบว่าหลังจากการเรียนการเขียนเรียบเรียงความคิดเป็นเวลา 4 สัปดาห์ ส่งผลให้เด็กมีปริมาณการเขียนคำได้เพิ่มมากขึ้นโดยมีอัตราการเพิ่มขึ้นโดยคิดเป็นปริมาณการเขียนคำทั้งหมดเพิ่มขึ้นจากแบบทดสอบก่อนเรียนร้อยละ 129.73 หรือเพิ่มขึ้น 1.29 เท่า อย่างไรก็ตามจาก

การเปรียบเทียบปริมาณกับความเร็วในการเขียนคำจากแบบทดสอบก่อนเรียนกับแบบทดสอบหลังเรียนพบว่ามีความเร็วในการเขียนลดลงหรือใช้เวลาในการเขียนคำต่อนาทีมากขึ้นซึ่งสาเหตุของความเร็วในการเขียนลดลงเป็นผลมาจากเด็กใช้เวลาในการพิจารณาภาพและเรียบเรียงความคิดก่อนลงมือเขียน รวมถึงการพยายามคิดคำที่ต้องการสื่อสาร จึงพบลักษณะการเลือกใช้คำจากแบบทดสอบหลังเรียน เช่น การใช้คำว่า “ไม้” ในประโยค “ตา(Øใช้)ไม้ตกปลาได้ตัวใหญ่มากๆ” สะท้อนให้เห็นกระบวนการคิดที่ต้องการสื่อสารจากลักษณะของอุปกรณ์ที่ใช้ในการตกปลาคือ คันเบ็ดตกปลา ซึ่งตามชนบทจะใช้ไม้ทั่วไปแล้วประกอบสายเอ็นและเบ็ด เด็กจึงเรียกอุปกรณ์ดังกล่าวว่า “ไม้ตกปลา”

ตารางที่ 2 แสดงการเปรียบเทียบปริมาณของการเขียนคำระหว่างแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน

จำนวนคำที่เขียนได้ไม่ซ้ำกัน		อัตราการเพิ่มขึ้นของปริมาณการเขียนคำ
ก่อนเรียน	หลังเรียน	
21	43	104.76%

จากตารางที่ 2 พบว่าเด็กเขียนคำที่ไม่ซ้ำกันได้มากขึ้น คิดเป็นปริมาณการเขียนคำที่ไม่ซ้ำกันเพิ่มขึ้นจากแบบทดสอบก่อนเรียนร้อยละ 104.76 หรือเพิ่มขึ้น 1.04 เท่า

1.2 ชนิดของคำ การจำแนกชนิดของคำในการเขียนของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นการจำแนกคำตามหน้าที่ในการสื่อสารผ่านการเขียนเรื่องเล่าจากภาพโดยแบ่งคำออกเป็น 5 หมวด (พันธุเมธา, 2558) ได้แก่ 1) คำเรียก-ร้อง 2) คำหลัก 3) คำแทน 4) คำขยายและ 5) คำเชื่อม เมื่อเปรียบเทียบการทดสอบก่อนเรียนกับหลังเรียน พบว่าเรื่องเล่าของเด็กปรากฏชนิดของคำในหมวดอื่น ๆ เพิ่มมากขึ้นยกเว้นการใช้ คำเสริม ดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 แสดงผลต่างของชนิดของคำที่เพิ่มขึ้นจากการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน

ชนิดของคำ	ก่อนเรียน	หลังเรียน	ผลต่างที่เพิ่มขึ้น (%)
1. คำเรียก-ร้อง	0	1	100.0
2. คำหลัก	31	55	77.4
3. คำแทน	0	0	0.0
4. คำขยาย	4	17	325.0
5. คำเชื่อม	2	10	400.0

จากตารางที่ 3 พบว่า การเขียนแบบทดสอบก่อนเรียนปรากฏชนิดของคำในเรื่องเล่าเหมือนกัน ได้แก่ คำหลัก คำขยาย และคำเชื่อม แสดงให้เห็นว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีพื้นฐานทางภาษาและสามารถสร้างเรื่องเล่าได้โดยใช้คำหลักที่ประกอบด้วยคำนาม และคำกริยา คำขยายที่ประกอบด้วยคำที่ขยายคำนาม คำที่ขยายคำกริยา และคำที่ขยายคำขยาย และคำเชื่อมได้ แต่อาจนำชนิดคำเหล่านี้มาใช้ได้มากน้อยแตกต่างกัน สำหรับการไม่ปรากฏคำแทนในการเขียนเรื่องเล่าในแบบทดสอบก่อนเรียน สะท้อนว่าเด็กขาดความสามารถในการเชื่อมโยงคำที่ใช้แทนชื่อตัวละครที่เหมาะสม ไม่สามารถใช้คำแทนเพื่อลดการกล่าวคำนามเดิมซ้ำ ๆ และมีลักษณะการผลิตคำนามใหม่มาใช้แทนตัวละครเดียวกัน อย่างไรก็ตามการใช้คำในเรื่องเล่าในแบบทดสอบหลังเรียนเด็กสามารถเขียนคำหลักได้มากที่สุดเมื่อเทียบกับคำชนิดอื่น ๆ รองลงมาคือปริมาณการเขียนคำขยาย

การใช้คำในการเขียนเรื่องเล่าก่อนเรียนปรากฏคำในหมวดคำหลัก คำแทน คำขยาย และคำเชื่อม และพบชนิดของหมวดคำเพิ่มขึ้นในแบบทดสอบหลังเรียนคือ หมวดคำเรียก-ร้อง ในประโยค “ยายบอกว่า wowwow ดีมาก ๆ ได้ 15 ตัว” ประโยคนี้มีคำว่า “wowwow” ที่เป็นคำอุทานแสดงความรู้สึกตื่นเต้นของตัวละคร โดยคำอุทานเป็นคำชนิดหนึ่งที่จัดอยู่ในหมวดคำเรียก-ร้อง และจากการเขียนเรื่องเล่าหลังเรียนพบว่าเด็กมีอัตราการใช้คำเชื่อมเพิ่มขึ้นจากแบบทดสอบก่อนเรียนมากที่สุดคือร้อยละ 400 หรือเพิ่มขึ้น 4 เท่า แสดงให้เห็นว่าเด็กสามารถแสดงความสัมพันธ์ระหว่างคำ กลุ่มคำหรือประโยคได้มากขึ้น นอกจากนี้ยังพบการเขียนคำขยายทั้งคำที่ขยายคำนาม คำที่ขยายคำกริยา และคำที่ขยายคำขยาย ซึ่งมีอัตราการเพิ่มขึ้นจากแบบทดสอบก่อนเรียนร้อยละ 325 หรือเพิ่มขึ้น 3.25 เท่า แสดงให้เห็นว่าเด็กสามารถใช้คำเพื่อขยายรายละเอียดของเรื่องให้มีความชัดเจนมากยิ่งขึ้นได้

อย่างไรก็ตาม แม้ว่าเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้จะสามารถเขียนเรื่องเล่าโดยเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ ได้เพิ่มมากขึ้นแต่ยังพบปัญหาในระดับประโยคซึ่งจะกล่าวถึงในหัวข้อถัดไป

2. การเรียบเรียงประโยค การเรียบเรียงประโยคเป็นอีกปัญหาหนึ่งที่พบได้มากในเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ มีสาเหตุเนื่องมาจากปัญหาในการลำดับความคิด การรับรู้ความหมายของคำ การทำงานที่ไม่ประสานกันระหว่างการคิดกับการเขียนจึงทำให้การลำดับคำในประโยคเกิดการสลับที่กันอยู่บ่อยครั้ง

ในการวิเคราะห์เรื่องการเรียบเรียงประโยคจะมีการพิจารณาปริมาณของประโยคโดยจำแนกชนิดของประโยคตามแนวคิดของพันธุเมธา (2558) โดยแบ่งชนิดของประโยคออกเป็น 4 ประเภทคือ ประโยคไร้กริยา ประโยคกริยาเดียว ประโยคหลายกริยา และประโยคความรวม รวมถึงวิเคราะห์ประโยคที่เด็กเขียนได้ไม่ตรงตามเจตนา ดังแสดงในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 เปรียบเทียบปริมาณการเขียนประโยคในเรื่องเล่าระหว่างการทดสอบก่อนเรียนและการทดสอบหลังเรียน

ประโยค	ก่อนเรียน	หลังเรียน
1. ประโยคไร้กริยา	-	-
2. ประโยคกริยาเดียว	3 ประโยค	4 ประโยค
3. ประโยคหลายกริยา	-	1 ประโยค
4. ประโยคความรวม	3 ประโยค	2 ประโยค
5. ประโยคที่ไม่ตรงตามเจตนา	1 ประโยค	3 ประโยค

สัญลักษณ์ (-) หมายถึง การไม่เขียนคำ มีลักษณะเป็นการเขียนข้ามคำสำคัญทำให้ความหมายของข้อความไม่ตรงตามเจตนาของเด็ก

จากตารางที่ 4 เมื่อเปรียบเทียบการเขียนเรื่องเล่าระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียนพบว่ามีปริมาณการเขียนประโยคได้มากขึ้นและพบประเภทประโยคหลายกริยาเพิ่มเข้ามา ทั้งนี้การไม่ปรากฏการเขียนเรื่องเล่าโดยใช้ประโยคไร้กริยาอาจแสดงให้เห็นว่าเด็กสามารถสื่อสารแสดงความสัมพันธ์ระหว่างคำนามกับคำกริยาได้อย่างตรงไปตรงมา และในแบบทดสอบก่อนเรียนสะท้อนให้เห็นว่าเด็กสามารถสร้างประโยคที่มีหน่วยกริยา 1 หน่วยได้ดี เช่น “แม่ให้หมาไป” “แม่ไปบ้าน” และยังสามารถสร้างประโยคความรวมโดยมีหน่วยกริยาเรียงติดต่อกันได้เช่น “แม่ไปรถเจอหมา” เป็นประโยคความรวมโดยมีหน่วยกริยาแสดงอาการที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกันแต่ไม่ปรากฏคำเชื่อม ขณะที่การเขียนเรื่องเล่าหลังเรียนปรากฏการใช้ประโยคหลายกริยา “ตอนเวลา 14:00 น. ไปประเทศไทยนอนเล่น” และประโยคกริยาเดียวที่มีความซับซ้อนมากยิ่งขึ้น คือ “ยายบอกว่า wowwow ดีมาก ๆ ได้ 15 ตัว” สะท้อนถึงความสามารถในการสร้างประโยคขยายกริยาเพื่อบอกความรู้สึกของตัวละคร นอกจากนี้การเขียนเรื่องเล่าหลังเรียนยังสะท้อนพัฒนาการในด้านการใช้คำเชื่อมในประโยคความรวมด้วยคือ “แม่ของน้องมาพาไปเปลี่ยนเสื้อผ้าสีแดงเพราะว่าจะไปซื้อของ”

สำหรับข้อผิดพลาดที่พบการเขียนก่อนเรียนคือ การลำดับคำในประโยคผิดตำแหน่งคือ “หมากินลูกของคนไป” จากการสัมภาษณ์เพิ่มเติมทำให้ทราบว่าประโยคดังกล่าวเด็กต้องการสื่อสารว่า “หมากิน (อาหาร) ของลูกคนไป” เป็นการเขียนลำดับคำในประโยคสลับกันระหว่างคำว่า “ลูก” กับ “ของ” และทำให้ความหมายของประโยคผิดไปด้วย นอกจากนี้ยังพบปัญหาดังกล่าวในการเขียนเรื่องเล่าในแบบทดสอบหลังเรียนด้วย ดังนี้

1. “ตาจะไปนา (-กับ) น้องแล้วจะไปกับตายายก็ไป ก็ตายายน้องของแม่” ประโยคดังกล่าวมีการลำดับคำผิดจากการสัมภาษณ์พบว่าเด็กต้องการเขียนว่า “แม่ของน้อง” แต่มือเขียน “น้องของแม่” มีลักษณะการเขียนวลีซ้ำซ้อน “ตาไปกับตา” และเขียนคำเชื่อมตกหล่น “กับ” อีกทั้งไม่พบความสัมพันธ์ของการใช้คำว่า “แล้ว” ในประโยค

2. “ตาขับรถไปที่นาแล้ว (-ใช้) ไม้ตกปลาได้ตัวใหญ่มาก ๆ” “น้องบอกตา (-ทำ) ได้ดีมาก ๆ”

“ตาจะไปนา (-กับ) น้อง” ประโยคดังกล่าวเป็นประโยคที่เกิดข้อผิดพลาดในการเขียนตกหล่นซึ่งประโยคที่ปรากฏในเรื่องเล่าไม่ตรงตามเจตนาของเด็ก จากการสัมภาษณ์พบว่าเด็กเขียนตกหล่นในคำกริยาคือ คำว่า “ใช้” “ทำ” และคำเชื่อม “กับ” สะท้อนปัญหาในการใช้คำกริยาเป็นคำหลักที่จะทำให้ประโยคสมบูรณ์และสื่อความหมายได้ชัดเจน รวมถึงการใช้คำเชื่อมเพื่อแสดงความสัมพันธ์ระหว่างคำกริยากับคำนาม ทั้งนี้คำที่เด็กเขียนตกหล่นดังกล่าวเป็นคำที่เด็กพูดแต่ไม่ได้เขียนสะท้อนให้เห็นว่าการคิดและถ่ายทอดความคิดด้วยการพูดนั้นไม่มีปัญหาแต่จะมีปัญหาในขั้นตอนการถ่ายทอดด้วยการเขียน

การเขียนเรื่องเล่าหลังเรียนมีข้อผิดพลาดในการลำดับคำในประโยคผิดเช่นเดียวกับการเขียนก่อนเรียน และพบการเขียนตกหล่นเพิ่มเติม ปัญหาดังกล่าวอาจเกิดจากกระบวนการเขียนที่มือเขียนตามไม่ทันความคิดและการคิดที่ยังไม่เป็นระบบทำให้เนื้อความเกิดความคลุมเครือไม่ชัดเจน นอกจากนี้ เมื่อเด็กมีข้อมูลที่ต้องการเขียนเพิ่มมากขึ้นแต่ยังด้อยความสามารถในการลำดับความคิดจึงส่งผลให้เกิดปัญหาในการเรียบเรียงประโยคหรือการลำดับข้อมูลในเรื่องเล่าที่ทำให้ผู้อ่านเกิดความสับสน

3. การเชื่อมโยงความ การศึกษาเรื่องการเชื่อมโยงความในเรื่องเล่า ผู้วิจัยได้ประยุกต์แนวคิดของ Halliday and Hasan (1976) และ Chanawangsa (1986) เข้าด้วยกันเพื่อศึกษาการเชื่อมโยงความในเรื่องเล่าของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ดังแสดงในตารางที่ 5

ตารางที่ 5 อัตราการเพิ่มขึ้นจากการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนในด้านการใช้กลไกการเชื่อมโยงความ

การเชื่อมโยงความ	ก่อนเรียน	หลังเรียน
1. การอ้างถึง		
1.1 การอ้างถึงโดยใช้สรรพนาม		
นามที่ใช้เป็นสรรพนาม	6	14
รวม (ครั้ง)	**6**	**14**
มีอัตราการเพิ่มขึ้น 133.33%		
2. การละ		
2.1 หน่วยนาม	4	5
2.2 หน่วยอนุพากย์หรือประโยค		1
รวม (ครั้ง)	**4**	**6**
มีอัตราการเพิ่มขึ้น 50%		
3. การเชื่อม		
3.1 การคล้อยตามและเพิ่มเติมข้อมูล	1	2
3.2 การแสดงเหตุ		1
3.3 การแสดงลำดับเวลา		3
รวม (ครั้ง)	**1**	**6**
มีอัตราการเพิ่มขึ้น 500%		

ตารางที่ 5 (ต่อ)

การเชื่อมโยงความ	ก่อนเรียน	หลังเรียน
4. การซ้ำ		
4.1 การซ้ำคำหรือวลีทุกส่วน	5	12
4.2 การซ้ำคำหรือวลีบางส่วน	1	
4.3 การซ้ำโครงสร้าง	1	5
4.4 การซ้ำความหมาย	4	3
รวม (ครั้ง)	11	20
มีอัตราการเพิ่มขึ้น 81.82%		
5. การเชื่อมโยงคำศัพท์		
5.1 การใช้คำพ้องความหมาย		1
5.2 การใช้คำตรงข้าม	1	1
5.3 การใช้คำเข้าชุดกัน	1	2
รวม (ครั้ง)	**2**	**4**
มีอัตราการเพิ่มขึ้น 100%		

ในการวิเคราะห์การเชื่อมโยงความต่อไปนี้ สัญลักษณ์ (∅) หมายถึง การละที่เกิดจากอนุพากย์ของภาษาไม่สมบูรณ์และสามารถอธิบายการละนั้นได้จากโครงสร้างภาษาที่ปรากฏในตอนต้น

การเขียนเรื่องเล่าในแบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนพบการเชื่อมโยงความ 5 กลไก ได้แก่ การอ้างถึง การละ การเชื่อม การซ้ำ และการเชื่อมโยงคำศัพท์ ไม่พบกลไกการแทน โดยมีลักษณะการเขียนเชื่อมโยงความในเรื่องเล่า ดังนี้

3.1 จากแบบทดสอบก่อนเรียนพบการอ้างถึงโดยใช้สรรพนามประเภทคำนามที่เป็นคำเรียกญาติคือ แม่ และ ลูก ซึ่งเป็นคำพื้นฐานที่เด็กเขียนได้คล่องแคล่วที่สุด อย่างไรก็ตาม การใช้คำสรรพนามในเรื่องเล่าก่อนเรียนมีลักษณะเป็นการใช้คำที่ไม่คงที่คือ ตัวละครเด็กชาย แทนด้วยสรรพนาม “เด็ก ลูก และลูกของคน” และปรากฏการอ้างถึงโดยใช้คำนามที่ใช้เป็นสรรพนามชนิดเดียวเหมือนเดิมในแบบทดสอบหลังเรียนแต่มีปริมาณมากขึ้นเนื่องจากเรื่องเล่ามีตัวละครนอกเหนือจากในภาพเพิ่มเข้ามา โดยพบการใช้คำนามที่เป็นคำเรียกญาติและการใช้ชื่อเฉพาะบุคคล

3.2 พบการละหน่วยนาม คือ “แม่ไปรถเจอหมา (∅แม่) ได้ซื้ออาหารมาให้ลูกหมากับอาหารลูก” ลักษณะการเขียนเชื่อมโยงความที่พบเพิ่มเติมในแบบทดสอบหลังเรียนคือการละอนุพากย์หรือประโยค คือ “ตาขับรถไปที่นาแล้ว (-ใช้) ไม้ตกปลา (∅ตาตกปลา) ได้ตัวใหญ่มาก ๆ” สะท้อนความสามารถในการแทนรูปด้วยการไม่ปรากฏได้และไม่เขียนข้อความยืดเยื้อหรืออธิบายทีละขั้นตอนหรือเขียนเป็นอนุพากย์เรียงต่อกัน

3.3 การเชื่อมโยงความที่การเขียนเรื่องเล่าในแบบทดสอบก่อนเรียนมีลักษณะการเขียนโดยการลำดับความแบบเป็นตอน ๆ ขาดการเชื่อมโยงเหตุการณ์ที่เหมาะสมคือการเขียนประโยคไร้

คำเชื่อมเช่น “แม่ให้ (∅อาหาร) หมาไปหมากิน (∅อาหาร) ของลูกคนไป” ประโยคดังกล่าวขาดคำเชื่อมแสดงความขัดแย้ง ขณะที่แบบทดสอบหลังเรียนพบการเชื่อม 3 แบบคือ การเชื่อมแบบคล้อยตามเพื่อเพิ่มเติมข้อมูล คือ “ตาจะไปนาน้องแล้วจะไปกับตายายก็ไปก็ตายายน้องของแม่” เป็นการเพิ่มเติมข้อมูลว่า ยายก็ไปด้วย การเชื่อมแบบแสดงเหตุผล คือ “เปลี่ยนเสื้อผ้าสีแดงเพราะว่าจะไปซื้อของ” เหตุคือจะไปซื้อของ ส่วนผลคือเปลี่ยนเสื้อผ้าสีแดง และการเชื่อมแบบแสดงลำดับเวลาเช่น “ตาขับรถไปที่นาแล้ว (-ใช้) ไม้ตกปลา” บอกลำดับการกระทำก่อนหลังได้ กล่าวได้ว่าเด็กสามารถใช้คำเชื่อมเพื่อเชื่อมโยงเหตุการณ์ได้เหมาะสมและมีปริมาณเพิ่มขึ้นด้วย

3.4 การซ้ำเพื่อเน้น ย้ำ เหตุการณ์ ตัวละคร และการกระทำโดยใช้คำว่า “เด็ก แม่ หมา อาหาร ไป” ซึ่งการเขียนเรื่องเล่าก่อนเรียนพบการใช้คำว่า “ไป” จำนวนมากทั้งรูปแบบการซ้ำทั้งคำ เช่น “เด็กไปหาแม่จะดูหมาแม่มาหาเด็กแม่ไปรถเจอหมา...แม่ไปบ้าน” เป็นการเน้นย้ำการเคลื่อนที่การเคลื่อนไหวของตัวละคร พบการซ้ำโครงสร้างโดยใช้คำว่า“ไป” ประกอบหลังคำนาม คือ “แม่ให้หมาไป-หมากินลูกของคนไป” พบการซ้ำความหมาย เช่น “เด็กไปหาแม่-แม่มาหาเด็ก” ขณะที่แบบทดสอบหลังเรียนพบการซ้ำทั้งคำในคำที่กล่าวถึงตัวละครหลักมากที่สุด คือ “ตา” และปรากฏลักษณะการเขียนซ้ำเพื่อเน้นย้ำหรือแสดงความชื่นชมคือ “wowwow ดีมาก ๆ ได้ 15 ตัว น้อง (-บอก) ตา (-ทำ) ได้ดีมาก ๆ” แต่ยังมีความสับสนในเรื่องการเรียบเรียงคำเพื่อสื่อความหมายเช่น “ตาจะไปนา (-กับ) น้อง – แล้วจะไปกับตา - ยายก็ไป (∅นา)” สะท้อนให้เห็นถึงปัญหาในการจัดระบบความคิดของเด็กอย่างชัดเจน

3.5 ในแบบทดสอบก่อนเรียนพบการเชื่อมโยงคำศัพท์โดยใช้คำตรงข้ามคือ “ไปหา - มาหา” และคำเข้าชุดกันคือ “ลูกคน - เด็ก” ขณะที่แบบทดสอบหลังเรียนพบการใช้คำพ้องความหมายคือ “มาพาไป-ไปพา” การใช้คำตรงข้ามคือ “ไป- มา” และการใช้คำเข้าชุดกันคือ “ไทย - อังกฤษ” “ปลา - ตัว” สะท้อนให้เห็นว่าเด็กสามารถใช้คำศัพท์ที่มีความหมายเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันระหว่างประโยคหรือข้อความที่นำมาก่อนได้มากขึ้น

จากการพิจารณาแบบทดสอบก่อนเรียนและแบบทดสอบหลังเรียน พบอัตราการเพิ่มขึ้นของกลไกการเชื่อมโยงความจากแบบทดสอบก่อนเรียนในทุกด้าน โดยมีอัตราการเพิ่มขึ้นมากที่สุดในกลไกการเชื่อมทั้งด้านปริมาณและประเภทของคำเชื่อม รองลงมาเป็นการใช้กลไกการอ้างถึงประเภทนามที่ใช้เป็นสรรพนามคือใช้คำเรียกญาติและการใช้ชื่อเฉพาะมีลักษณะเป็นการใช้คำพื้นฐานที่คุ้นเคย นอกจากนี้การที่เด็กเขียนเรื่องเล่าทั้งก่อนและหลังเรียน โดยไม่ใช้กลไกการเชื่อมโยงความประเภทการอ้างถึงที่เป็นบุรุษสรรพนามสะท้อนให้เห็นว่าการแทนรูปภาษาด้วยคำนามเมื่อต้องการกล่าวถึงคนหรือตัวละครไว้ทั้งหมดอาจทำให้เด็กถ่ายทอดเรื่องเล่าออกมาได้ง่ายกว่าการเขียนแบบอ้างถึงโดยใช้บุรุษสรรพนาม

4. การจัดระเบียบความคิด ในการเขียนเรื่องเล่าจากภาพเป็นการสื่อสารความคิดตามจินตนาการออกมาเป็นข้อความผ่านการเขียน ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์การจัดระเบียบความคิด ตามแนวคิดของ ช้างขวัญยืน (อ้างถึงในไทยอุบุญ, 2556) พบผลการจัดระเบียบความคิดดังนี้

แบบทดสอบก่อนเรียนมีการลำดับเรื่องราวตามเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนหลังโดยมีการกล่าวถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนหน้าแล้วจึงดำเนินเรื่องมาสู่เหตุการณ์ที่ปรากฏในภาพ จากนั้นเรื่องเล่าก็ดำเนินต่อไปจนจบด้วยการกลับบ้าน มีการลำดับเรื่องราวด้วยการอธิบายเหตุการณ์ของตัวละครทีละคนคือ “เด็กไปหาแม่...แม่มาหาเด็ก” เนื่องจากไม่สามารถเชื่อมโยงเหตุการณ์หรือใช้คำเพื่อบอกเล่าการมาพบกันของตัวละครได้

แบบทดสอบหลังเรียนมีลักษณะการจัดระเบียบความคิดตามการจัดลำดับสถานที่โดยเล่าเรื่องจากนาเป็นสถานที่แรกซึ่งตามชนบท นาจะมีแหล่งน้ำที่สามารถตกปลาได้และสอดคล้องกับภาพแล้ว ดำเนินเรื่องด้วยการเดินทางไปสถานที่ต่าง ๆ ทั้งประเทศอังกฤษ และบ้านใหม่ที่ประเทศไทย ซึ่งมีข้อความบางส่วนที่ขาดความสมเหตุสมผลคือ “แม่ของน้องมาพาเปลี่ยนเสื้อผ้าสีแดงเพราะว่าจะไปซื้อของ” ซึ่งอาจเป็นผลมาจากการที่เด็กยังขาดประสบการณ์และความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับโลก นอกจากนี้ยังมีลักษณะเป็นการเขียนเรื่องเล่าที่ไม่ต่อเนื่อง ไม่สามารถถ่ายทอดความคิดผ่านการเขียนได้อย่างเป็นระบบคือ “ตอนเวลา 14:00 น. ไปประเทศไทยนอนเล่นตายายมาบ้านใหม่” เรียบเรียงใหม่ได้ว่า “ตอนเวลา 14:00 น. (ทุกคน) ไปที่ประเทศไทย (แล้ว) ตายายก็มานอนเล่นที่บ้านใหม่” หรือ เกิดความซ้ำซ้อนในเรื่องเล่าคือ “ตาจะไปนาน้องแล้ว จะไปกับตา ยายก็ไปก็ตายายน้องของแม่” การเรียบเรียงความคิดดังกล่าวเป็นลักษณะสำคัญอย่างหนึ่งที่บ่งบอกความบกพร่องทางการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดลำดับเรื่องราวหรือการเรียบเรียงความคิด สอดคล้องกับพฤติกรรมการอ่านของอาสาสมัครโดยมีความสับสนในการประสมเสียงตัวอักษรคำทำให้เด็กอ่านออกเสียงคำผิด หรือสลับเสียงพยัญชนะในคำเป็นต้น

สรุปและอภิปรายผล

จากการศึกษาวิจัยพบว่าชุดภาพของ Nanci Bell ช่วยให้เด็กสามารถผลิตเรื่องเล่าและสื่อสารความคิดผ่านการเขียนได้มากขึ้นเมื่อผ่านการฝึกเรียบเรียงความคิดด้วยวิธีการการเขียนเรื่องเล่าเป็นระยะเวลา 4 สัปดาห์แล้วพบว่า อาสาสมัครสามารถพิจารณาองค์ประกอบภาพทั้งการคิดโดยภาพรวมและพิจารณาองค์ประกอบในภาพอื่น ๆ อย่างถี่ถ้วนมากขึ้น จึงช่วยให้เด็กผลิตเรื่องเล่าและระบุรายละเอียดของเรื่องราวได้มากขึ้น สามารถบรรยายกิริยาอาการ ของตัวละครรวมถึงการสร้างจินตนาการเพิ่มเติมนอกเหนือจากเหตุการณ์ตามภาพจึงส่งผลให้มีปริมาณการเขียนคำและประโยคเพิ่มมากขึ้น รวมถึงปรากฏชนิดของคำที่หลากหลาย อย่างไรก็ตาม เมื่อเด็กเขียนเรื่องเล่าได้เพิ่มมากขึ้นก็ยิ่งช่วยให้พบข้อผิดพลาดและปัญหาในการใช้ภาษาและการคิดของเด็กเพิ่มเติมด้วยโดยเฉพาะความสมบูรณ์ของประโยคและการลำดับเรื่องเล่า

การเขียนเรื่องเล่าในแบบทดสอบหลังเรียนมีปริมาณของคำมากขึ้นและสร้างประโยคได้มากขึ้น เมื่อเปรียบเทียบผลต่างของปริมาณในการเขียนคำจากแบบทดสอบก่อนเรียนกับแบบทดสอบหลังเรียนพบว่าปริมาณในการเขียนคำทั้งหมดและการเขียนคำที่ไม่ซ้ำกันของเด็กมีอัตราการเพิ่มขึ้นจากแบบทดสอบก่อนเรียน แม้ว่าเด็กจะมีอัตราการเพิ่มขึ้นแต่ผลดังกล่าวสามารถคาดเดาได้ว่าเด็กอาจมีพัฒนาการที่ดีขึ้นจากการดึงคำศัพท์จากคลังศัพท์ในสมองออกมาใช้ในการสื่อสารได้มากขึ้นโดยการถ่ายทอดความคิดผ่านการเขียน สามารถสื่อสารออกมาให้ผู้อ่านเข้าใจเรื่องเล่าได้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น

นอกจากนี้เมื่อเปรียบเทียบความเร็วในการเขียนระหว่างแบบทดสอบก่อนเรียนกับหลังเรียน พบว่าความเร็วในการเขียนลดลงเป็นผลมาจากการใช้เวลาในการพิจารณาภาพและเรียบเรียงความคิดก่อนลงมือเขียน สำหรับพัฒนาการในด้านการเขียนชนิดของคำในการเขียนหลังเรียนพบว่ามีการใช้คำในหมวดคำเรียก-ร้องเพิ่มเข้ามาเพื่อสื่ออารมณ์ความรู้สึกของตัวละคร นอกจากนี้ยังมีอัตราการเพิ่มขึ้นของการใช้คำทุกหมวดเพิ่มขึ้น

ปัญหาในการเรียบเรียงคำในประโยคที่พบโดยมากคือ การเขียนตกหล่นในระดับคำและการลำดับคำในประโยคผิดซึ่งเป็นปัญหาที่เกี่ยวเนื่องกับความสามารถในการเรียบเรียงความคิดของเด็กอันเนื่องมาจากการคิดกับการเขียนที่ไม่สัมพันธ์กัน โดยระบบการทำงานของความคิดจะดำเนินไปได้เร็วกว่าการเขียนจึงส่งผลให้มือเขียนได้ไม่ทันความคิดและทำให้เขียนตกหล่น อีกทั้งการด้อยความสามารถในการเขียนสะกดคำทำให้ความคิดบางตอนต้องหยุดชะงักและอาจทำให้เนื้อความขาดความต่อเนื่องซึ่งเป็นลักษณะการขาดความลื่นไหลในการคิดและการเขียน

การคิดและการเขียนจึงมีความสัมพันธ์กัน โดยเห็นได้จากปัญหาในการเรียบเรียงคำในประโยคโดยพบทั้งในระยะก่อนเรียนและหลังเรียนได้แก่ ปัญหาการลำดับคำในประโยค การเขียนคำตกหล่นและการเขียนวลีซ้ำซ้อน ทั้งนี้ปัญหาดังกล่าวเกิดจากเด็กมีปัญหาในการอ่านและการเขียนสะกดคำมากจึงส่งผลให้ทักษะการคิดด้อยความสามารถลงไปด้วย การทำงานของความคิดและการถ่ายทอดความคิดด้วยการเขียนไม่ประสานกันจึงทำให้กระบวนการถ่ายทอดความคิดไม่ลื่นไหล เมื่อเกิดปัญหาในการเขียนบ่อยครั้งจึงทำให้การเรียบเรียงความคิดไม่เป็นระบบและเกิดข้อผิดพลาดในการเขียนดังที่กล่าวไว้ข้างต้นทำให้ผู้อ่านเกิดความสับสน ไม่สามารถเขียนหรือถ่ายทอดเรื่องราวที่ต้องการสื่อสารได้อย่างครบถ้วนสมบูรณ์

อย่างไรก็ตาม อาสาสมัครสามารถเขียนเรื่องเล่าในแบบทดสอบหลังเรียนได้ดีขึ้นโดยพบว่าเด็กสามารถเรียบเรียงคำให้เป็นประโยคได้มากขึ้น พบประเภทของประโยคกริยาเดียวทั้งแบบซับซ้อนและไม่ซับซ้อน ประโยคหลายกริยา และประโยคความรวมแบบมีคำเชื่อม สะท้อนให้เห็นว่าหลังจากการฝึกเรียบเรียงความคิดทำให้เด็กสามารถสร้างประโยคที่มีความซับซ้อนมากขึ้นได้ ทั้งการเชื่อมโยงเหตุการณ์ที่มีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันโดยใช้คำเชื่อมและสามารถขยายความให้สอดคล้องต่อเนื่องโดยใช้อนุประโยคในการเสริมความให้ชัดเจน

การเขียนโดยใช้กลไกการเชื่อมโยงความเพิ่มขึ้นจากแบบทดสอบก่อนเรียน สามารถลำดับอัตราการเพิ่มขึ้นจากมากไปน้อยคือ การเชื่อม การอ้างถึง การเชื่อมโยงคำศัพท์ การซ้ำ และการละ สะท้อนให้เห็นความสามารถในการใช้ภาษาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในการจัดระบบความคิดเพื่อเชื่อมโยงความได้ดีขึ้นโดยเฉพาะการเชื่อม และมีลักษณะเด่นในการอ้างถึงโดยใช้คำนามมากกว่าการใช้คำบุรุษสรรพนาม

ในการจัดระเบียบความคิดของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ พบว่าการเขียนเรื่องเล่าก่อนเรียนมีการจัดระเบียบความคิดด้วยการจัดลำดับเรื่องราวโดยพยายามอธิบายการกระทำของตัวละครทีละตัวทีละเหตุการณ์ ขณะที่การเขียนหลังเรียนมีการจัดระเบียบความคิดด้วยการจัดลำดับสถานที่แต่ยังขาดความสมเหตุสมผล มีการลำดับเหตุการณ์ที่คลุมเครือซ้ำซ้อนและขาดเอกภาพ เนื่องจากเด็กมีข้อมูลที่ต้องการถ่ายทอดมากขึ้นแต่

ยังด้อยความสามารถในการจัดระเบียบความคิดให้เป็นระบบและการทำงานที่ไม่ประสานกันระหว่างการคิดกับการเขียนจึงสะท้อนให้เห็นถึงการกระจัดกระจายของการคิดและไม่สามารถเขียนหรือถ่ายทอดเรื่องราวที่ต้องการสื่อสารได้อย่างครบถ้วนสมบูรณ์ รวมถึงการเขียนสะกดคำไม่คล่องจึงทำให้เป็นอุปสรรคทั้งในการคิดและการเขียน ขั้นตอนการถ่ายทอดความคิดด้วยการเขียนจึงยังเป็นเรื่องยากสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ซึ่งส่งผลให้เกิดข้อผิดพลาดทางการเขียนโดยการศึกษาวิจัยนี้พบปัญหาด้านการใช้คำให้เหมาะสมกับการเล่าเรื่อง การลำดับคำในประโยคผิด เขียนคำตกหล่น ประโยคขาดความสมบูรณ์ รวมทั้งยังขาดความสามารถในการเรียบเรียงประโยคให้เป็นข้อความที่ผู้อ่านเข้าใจง่ายหรือปราศจากข้อคำถาม จึงกล่าวได้ว่าเด็กที่มีพัฒนาการทางภาษาบกพร่องจะด้อยความสามารถในการคิดด้วย

ผลการวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าการฝึกการเขียนเรียบเรียงความคิดเป็นเวลา 4 สัปดาห์ยังไม่เพียงพอที่จะช่วยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้มีพัฒนาการในการใช้ภาษาเพื่อถ่ายทอดความคิดผ่านการเขียนได้ดี ทั้งนี้ผลของการศึกษานี้เป็นเพียงลักษณะโดยทั่วไปที่อาจเกิดขึ้นกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้คนอื่น ๆ หรืออาจไม่เกิดขึ้นก็ได้เนื่องจากเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้แต่ละคนมีระดับความรุนแรงของอาการแตกต่างกันและบางคนอาจมีภาวะความผิดปกติอื่นร่วมด้วย ดังนั้นการพิจารณาปัญหาของเด็กรวมถึงการหาแนวทางพัฒนาความสามารถทางภาษาของเด็กให้ดีขึ้นจึงจำเป็นต้องพิจารณาเป็นรายบุคคล แต่จากผลการศึกษาวิจัยนี้อาจกล่าวได้ว่าการใช้ชุดภาพวาดและแนวคิดการเรียบเรียงความคิดของ Nanci Bell อาจเป็นอีกวิธีการหนึ่งที่จะช่วยพัฒนาด้านการคิดและการใช้ภาษาของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ให้ดีขึ้นได้และอาจช่วยให้ครูหรือผู้ปกครองรับรู้ปัญหาทางภาษาในด้านต่าง ๆ ของเด็กที่ควรได้รับการแก้ไขด้วย

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำเครื่องมือ แนวทางการสอนการเรียบเรียงความคิดและผลการวิจัยไปใช้

1.1 ควรประยุกต์แนวทางการสอนและการใช้เครื่องมือให้เหมาะสมกับผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อแก้ไขปัญหาทางภาษาของเด็กได้ถูกต้อง รวมถึงการบันทึกวิธีการสอนและพฤติกรรมทางภาษาที่มีผลต่อวิธีการต่าง ๆ อย่างละเอียดทุกระยะ

1.2 สามารถนำเครื่องมือและแนวทางการสอนการเรียบเรียงความคิดไปประยุกต์ใช้ในการสอนนักเรียนปกติที่กำลังฝึกการเรียบเรียงความคิดเพื่อให้ถ่ายทอดสารผ่านการพูดและการเขียนได้

1.3 ควรนำผลจากการศึกษาวิจัยไปเป็นข้อมูลสำหรับพัฒนาเทคโนโลยีเพื่อใช้เป็นเครื่องมือช่วยการเรียนของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนและเด็กที่มีปัญหาด้านการเรียนภาษาไทยต่อไป

2. ข้อเสนอแนะในการศึกษาวิจัยครั้งต่อไป

ควรวิจัยความซับซ้อนของการเรียบเรียงประโยคในเรื่องเล่าเพื่อสะท้อนพัฒนาการด้านการเขียนที่เป็นรูปธรรมมากยิ่งขึ้น

References

Chanawangsa, W. (1986). *Cohesion in Thai.* [Unpublished doctoral dissertation]. Georgetown University.

Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* Longman.

Kaewkangwan, S. (2560). *Psychology of children with special characteristics* (5th ed.). Moh-Chao-Ban Publishing House.

Lindamood, P., Bell, N., & Lindamood, P. (n.d.). *The roles of concept imagery, phoneme awareness, and symbol imagery in cognitive modifiability.* http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/lindamood.pdf.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach.* Oxford University Press.

Phantumetha, N. (2558). *Thai grammar* (7th ed.). Faculty of Arts, Chulalongkorn University.

Potibal, P., Sengnetr, R., & Boonprasert, O. (2559). The study of non-word reading among primary school students in four regions of Thailand. *Humanities Journal*, *23*(1), 103 – 121.

Reed, V. A. (2012). *An introduction to children with language disorder* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Thai-aubun, D. (2556). *Thai writing skills* (8th ed.). Chulalongkorn University Press.