

Copyright is owned by the Author of the thesis. Permission is given for a copy to be downloaded by an individual for the purpose of research and private study only. The thesis may not be reproduced elsewhere without the permission of the Author.

Successful Integration of Children with Autism into Inclusive Classes

A thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doctor of Philosophy

in Special and Inclusive Education

at Massey University, Manawatu,

New Zealand

Piyawan Srisuruk

2014

Abstract

This research focused on developing, implementing and evaluating a set of guidelines for key personnel who work with children with autism with the aim of successfully integrating children with autism into inclusive classes. An examination of the international literature indicated that the collaboration of key personnel is the main influence on the scholastic achievement of children with autism. The key personnel identified in the literature include teachers, paraprofessionals, parents, school principals and peer tutors, all of whom contribute to the process of integrating children with autism into inclusive classes. However, in Thailand there is limited information to assist these key personnel in this task.

The purpose of the research study was to develop a set of guidelines for assisting children with autism in Thailand and refine them using an iterative process. The guidelines specifically aimed to provide knowledge and strategies to support key personnel to integrate children with autism into regular classes. In order to provide a suitable context, the guidelines were implemented in an inclusive school in Thailand.

The three research questions the researcher sought to answer in this study were: i) what strategies should be included in the guidelines to assist key personnel to integrate children with autism into inclusive classrooms? ii) how effective are the guidelines in supporting key personnel to integrate children with autism into inclusive classes? and iii) how effective are the strategies used in the guidelines in developing behaviours that help children with autism to integrate into inclusive classes? A qualitative case study approach was selected to gain an in-depth understanding of the use and effectiveness of the guidelines. Nine children with high functioning autism were chosen for this study: three of kindergarten age, three of primary school age and three of secondary school age. Five key personnel for each child, including teachers, peer tutors, paraprofessionals, parents and school principals were asked to trial the guidelines. The opinion of five selected experienced Thai people involved with children with autism was also sought in order to determine the content validity of the study. The effectiveness of the guidelines was evaluated using triangulation of data including: classroom observations, semi-structured interviews and focus groups. The Deming cycle PDCA model was used to organize the process of implementation and development.

The booklets for key personnel which contained the guidelines and strategies were structured as follows: information about children with autism, 20 difficulties with associated strategies for helping children with autism and ideas for developing inclusive classrooms. It was found that key personnel were generally satisfied with the suggestions from the guideline booklets, and that using the guidelines helped key personnel to collaborate in helping children with autism integrate into inclusive classes. Also the strategies were effective in helping children with autism develop positive behaviour and attitudes.

Acknowledgements

The success of this research study did not happen without encouragement, guidance and support from many individuals who were involved in helping me with this thesis. I wish to express my appreciation and acknowledgments to them all:

The greatest gratitude and deep respect to my supervisors, Associate Professor Jill Bevan-Brown, Dr Mandia Mentis and Associate Professor Pennee Narot. Their expertise, helpful criticism and support assisted me throughout the research study to complete this thesis. I also would like to thank to Mrs Cushla Scrivens and Mrs Jackie Martin for their help with my English writing and proofreading.

I would like to express my deep gratitude to all my research participants: children with autism, parents, teachers, paraprofessionals, school principals and peer tutors. I am very thankful to them for their generous voluntary participation in providing information for this research study. I gratefully acknowledge the following Institutes: Khon Kaen University for granting me the scholarship to study in a PhD programme; the Graduate School, College of Education, Massey University for providing me with convenient facilities and financial support to conduct fieldwork in Thailand and; the Research and Development Centre of Autistic Inclusive Education, Khon Kaen University Demonstration School where my colleagues, as well as students, kindly cooperated and assisted in this research.

I would like to especially thank the people behind my success. My love and respect to Associate Professor Ladda Silanoi for her encouragement to be academically and professionally competent, my Japanese Association best friends Mr Akinori - Mrs Chizuko Matano for their kindness and support, my lovely host family in New Zealand, Mrs Gabrielle J. Eustace for providing a warm and comfortable home away from home and all my friends who have been so friendly and supporting, particularly Utto's family. As well, my sincere thanks to all of those whose names I have not mentioned here.

To my respected and beloved parents and relatives I express my love for I am who I am because of you. Thank you for your constant encouragement, understanding and love which

provided me with the strength I needed to accomplish my goals. You have provided great unconditional love and support.

Finally, I would like to dedicate this thesis to my students with autism and the Autistic Centre staff members who inspired me to pursue this study.

Piyawan Srisuruk

Table of Contents

Description		Page
Abstract		ii
Acknowledgements		iv
Table of contents		vi
List of tables		xii
List of figures		xiii
List of abbreviations		xv
Glossary		xvi
Chapter 1: Introduction and Overview		1
1.1	Introduction	1
1.2	Background and context of the study	1
1.3	Purpose of research	4
1.4	Rationale for the study	5
1.5	Overview of the thesis	5
1.6	Chapter summary	7
Chapter 2: Literature review		8
2.1	Introduction	8
2.2	Part I: Overview of special education in Thailand	9
	2.2.1 Geography	9
	2.2.2 Culture	10
	2.2.3 The development of special education in Thailand	10
	1) Provisions	10
	2) Laws and policies	11
	2.2.4 The Thai education system	12
	1) Learning modes	12
	2) System structure	13
	3) Service models for children with disabilities	15

	Description	Page
	2.2.5 Children with autism	17
	1) Diagnosis and terminology	17
	2) Prevalence	18
	2.2.6 Inclusive education	19
	1) Definitions and principles	19
	2) The Thai situation	21
2.3	Part II: Overview of research involving key personnel	22
	2.3.1 The peer tutors	23
	2.3.2 The paraprofessionals	25
	2.3.3 The teachers	27
	2.3.4 The parents	28
	2.3.5 The school principals	29
2.4	Part III: Overview of strategies for teaching children with autism	30
	2.4.1 Social stories	31
	2.4.2 Visual schedules and visual supports	32
	2.4.3 Working with peers, peer support systems, peer interaction	33
	2.4.4 Reinforcement: reward systems	34
	2.4.5 Multidisciplinary therapy and sensory integration	36
2.5	Chapter summary	37
Chapter 3: Methodology		38
3.1	Introduction	38
3.2	Research questions	38
3.3	Qualitative research	38
3.4	Case studies	39
3.5	Research methodology	42
	3.5.1 Epistemology	43
	3.5.2 Theoretical perspective	44
	3.5.3 Methodology	44

	Description	Page
	3.5.4 Methods	44
3.6	Overarching research design	45
3.7	Validity and reliability	46
3.8	Ethical considerations	47
	3.8.1 Research participants	48
	3.8.2 Research personnel	48
	3.8.3 Research finding	49
3.9	Chapter summary	49
Chapter 4 : Methods		50
4.1	Introduction	50
4.2	Setting	50
4.3	Participants	53
	4.3.1 Peer tutors	55
	4.3.2 Paraprofessionals	56
	4.3.3 Parents	57
	4.3.4 Teachers	57
	4.3.5 School principals	57
4.4	Data gathering tools	58
	4.4.1 Class observations	58
	4.4.2 Semi-structured interviews	59
	4.4.3 Focus groups	59
4.5	Two stages of developing the guidelines	60
	4.5.1 The guideline development process	60
	4.5.2 The guideline implementation and evaluation process	61
4.6	Deming cycle model: PDCA; Plan, Do, Check, Action	63
4.7	Data analysis	66
4.8	Chapter summary	67
Chapter 5: Deming Cycle Process One		68
5.1	Introduction	68
5.2	Overview of Deming cycle process one	68

	Description	Page
	5.2.1 Plan: Overview of plan stage	69
	5.2.2 Do: Overview of do stage	72
	5.2.3 Check: Overview of check stage	93
	5.2.4 Action: Overview of action stage	166
5.3	Chapter summary	179
Chapter 6: Deming Cycle Process Two		180
6.1	Introduction	180
6.2	Overview of Deming cycle process two	180
	6.2.1 'Plan' stage	181
	6.2.2 'Do' stage	183
	6.2.3 'Check' stage	184
	6.2.4 'Action' stage	187
6.3	The effectiveness of the guidelines on the development of children with autism	189
6.4	Chapter summary	193
Chapter 7: Discussion		194
7.1	Introduction	194
7.2	What strategies should be included in the guidelines to assist key personnel to integrate children with autism in inclusive classrooms?	194
	7.2.1 Parents' responses	195
	7.2.2 Teachers' and paraprofessionals' responses	196
	7.2.3 Peer tutors' responses	198
	7.2.4 School principals' responses	199
7.3	How effective are the guidelines in supporting key participants to integrate children with autism into inclusive classes?	199
7.4	How effective are the strategies used in the guidelines in developing behaviours that help children with autism to integrate into inclusive classes?	201
	7.4.1 Kindergarten levels	201
	7.4.2 Primary levels	202

	Description	Page
	7.4.3 Secondary levels	203
7.5	Five themes in the findings	204
	7.5.1 Usefulness	205
	7.5.2 Possibility of practical implementation	205
	7.5.3 Appropriateness	206
	7.5.4 Accuracy and reliability	206
	7.5.5 Effectiveness for children with autism	206
7.6	Chapter summary	207
Chapter 8: Conclusions and Recommendations		208
8.1	Introduction	208
8.2	Conclusions	209
8.3	The Effectiveness of guideline strategies	212
8.4	Contributions to inclusive classes in regular schools in Thailand	212
	8.4.1 Policy level	212
	8.4.2 Educational service area level	213
	8.4.3 School level	214
8.5	Limitations of the study	214
8.6	Recommendations	215
	8.6.1 The recommendations for applying the research results	215
	8.6.2 The recommendations for follow up research	216
8.7	Significance of the research	217
8.8	Chapter summary	218
References		219
Appendices		231
A	Massey University Human Ethics Committee - Ethical Approval	232
B	Letter requesting access to an institution and translated a copy in Thai language	233
C	Information sheets and translated copies of information sheets in Thai	237
	C1: Information sheet for parents/caregivers of children with autism	238
	C2: Information sheet for parents/caregivers of peer tutors	241

	Description	Page
	C3: Information sheet for peer tutors	244
	C4: Information sheet for children with autism	247
	C5: Information sheet for teachers, paraprofessionals and school principals	250
D	Consent forms and translated copies of consent forms in Thai	266
	D1: Focus group participants consent form for parents and teachers	267
	D2: Semi-structured interview participants consent form for school principals	268
	D3: Peer tutors and their parents/caregivers consent form	269
	D4: Children with autism and their parents/ caregivers consent form	270
E	Observation schedules for children with autism/ paraprofessional and peer tutors	275
F	Semi-structured interview schedules	289
	F1: Semi-structured interview schedule for peer tutors	290
	F2: Semi-structured interview schedule for children with autism	293
	F3: Semi-structured interview schedule for school principals	296
G	Focus group schedules	310
	G1: Focus group schedule for parents	311
	G2: Focus group schedule for teachers	313
H	Checklist difficulties in children with autism	315
I	Example of guideline booklets and translated copies of guidelines in Thai	322
	I1 : How to assist children with autism: Guidelines for teachers (Eng)	
	I2 : How to assist children with autism: Guidelines for teachers (Thai)	

List of Tables

Table	Description	Page
3.1	Overview of research methodology	43
5.1	The number of participants	72
5.2	IEP Schedule meeting date: 21-30 June 2011, Avenue: Autistic Research Centre, meeting room	73
5.3	Behavioural difficulties of kindergarten level children with autism in relation to guidelines strategies	90
5.4	Behavioural difficulties of primary level children with autism in relation to guidelines strategies	91
5.5	Behavioural difficulties of secondary level children with autism in relation to guidelines strategies	92
5.6	Observation schedule cycle one	94
5.7	Summary of classroom observations in kindergarten level children with autism in relation to guideline strategies	98
5.8	Summary of classroom observations in primary level children with autism in relation to guideline strategies	110
5.9	Summary of classroom observations in secondary level children with autism in relation to guideline strategies	124
5.10	Analysis of the contents of the five guideline booklets	167
6.1	Behaviour of Kindergarten level children with autism after guideline strategies were used	190
6.2	Behaviour of Primary level children with autism after guideline strategies were used	191
6.3	Behaviour of Secondary level children with autism after guideline strategies were used	192

List of Figures

Figure	Description	Page
2.1	Overview of the literature review	8
2.2	A map showing the location of Thailand	9
2.3	The Thai education system	14
2.4	Domains of impairment associated with autism spectrum disorder	18
3.1	Case studies according to educational level	41
3.2	Collective case studies design	42
3.3	The overarching research design	45
4.1	Structure of Khon Kaen University Attached School, Faculty of Education Khon Kaen University, Thailand	52
4.2	Research participants	54
4.3	Five key personnel who assist children with autism	55
4.4	Research method triangulation	69
4.5	The process of guideline development, implementation and evaluation	62
4.6	Implementing the guidelines with the Deming control model	64
5.1	Overview of the Deming cycle process one	69
5.2	The step of Plan stage	70
5.3	Panorama view of the students' assembly in the morning to sing the national anthem, pray in the national religion, pledge allegiance to the king and listen to a teacher	71
5.4	Photographs of orientation day	71
5.5	The steps of the Do stage	73
5.6	The photographs of IEP meetings	74
5.7	Steps of using guidelines	88
5.8	The steps of the Check stage	93
5.9	Panorama view of the kindergarten interior and exterior of classroom	96
5.10	Panorama view of the primary interior of classroom	109
5.11	The photographs of interior and exterior classroom of the secondary level	123

Figure	Description	Page
5.12	Photographs of parents' focus groups	136
5.13	Photographs of teachers' focus groups	141
5.14	The semi-structured interview questions for children with autism	147
5.15	The semi-structured interview questions for peer tutors	152
5.16	The semi-structured interview questions for school principals	160
5.17	The steps of 'Action' stage	172
6.1	Overview of the Deming Cycle Process Two	181
6.2	Teachers, Paraprofessionals and Peer tutors assisting children with autism in inclusive classes	185
6.3	Cooperation between home and school: assisting children with autism	186
6.4	Partnership of key personnel using a collaborative approach to support children with autism integrate into inclusive schools	188

List of abbreviations

Abbreviation	Description
IIP	Individualised Implementation Plan:
IEP	Individualised Educational Plan
KK	Khon Kaen
KKU	Khon Kaen University
RDCAI	Research and Development Centre of Autistic Inclusive Education
P-1 to P-4	Plan stage
D-1 to D-4	Do stage
C-1 to C-4	Check stage
A-1 to A-4	Action stage

Glossary

Term or Abbreviation	Description
ASD: Autism spectrum disorder	Encompasses a number of disorders which are characterised by problems with impairments in understanding and using verbal and non-verbal communication, in social behaviour and in the ability to think and behave flexibly (NZ ASD Guideline, p.243).
Autism	Characterised by more profound impairments in communication, social and restricted interests, activities and behaviours. May include intellectual impairment (NZ ASD Guideline, p.243).
HFA: High functioning autism	Those people with autism without any intellectual impairment, who do not meet the diagnostic criteria for Asperger Syndrome because they had significant delays in language development, even though their current language ability may be average to high (NZ ASD Guideline, p.250).
IIP: Individualised Implementation Plan	The individual lesson plans written by inclusive classroom teachers.
IEP: Individualised Educational Plan	The individual planning process which is the basis of collaborative planning between home, school and specialist services. Goals are based on the school curriculum (NZ ASD Guideline, p.251).
KK: Khon Kaen	Province in the northeast of Thailand
KKU: Khon Kaen University	University Centre in the northeast of Thailand
Paraprofessional	Person who supplements or supports the work of a professional such as a teacher eg, teacher's aide, support worker (NZ ASD Guideline, p.254).

Term or Abbreviation	Description
Peer tutor	The child’s peers used as tutors or teachers (NZ ASD Guideline, p.254).
Physiotherapy	Assessment and treatment interventions conducted by a physiotherapist, e.g., exercise, adaptations to support physical participation in the curriculum (NZ ASD Guideline, p.255).
RDCAI: Research and Development Autistic Centre of Inclusive Education	The first autistic centre in the northeast of Thailand.
SI: Sensory Integration	A theory of brain behaviour relationship which explores the organisation of sensory input in order that individuals can effectively interact with the environment by making adaptive responses (NZ ASD Guideline, p.258).

Chapter 1: Introduction and Overview

1.1 Introduction

Increasingly, children with autism are being included in regular schools throughout the world, including Thailand. However, in Thailand there is still considerable debate about what strategies should be used to implement inclusive education. This research focused on developing a research-based set of guidelines for key personnel who support children with autism. The guidelines were developed firstly from relevant literature and secondly after being trialed by key participants. The guidelines were refined according to the outcomes of two iterations of trials which highlighted the successful strategies used.

The literature shows (Garfinkle & Schwartz, 2002; Harrower & Dunlap, 2001; Ministry of Health and Education, 2008) that a number of factors contribute to the successful inclusion of children with autism into regular classes. These include government policy, funding levels, society's attitudes and the key personnel who live and work with these children. In Thailand, there is a need for more research into how schools can include children with autism in inclusive classes with the help of key personnel. This study focused on key personnel in the Thai context.

1.2 Background and context of the study

Researchers and educators agree that children with autism can benefit from being in the same setting as their normally developing peers with appropriate support service, rather than being placed in special education classrooms or special schools. This gives them opportunities to interact with nondisabled peers who can provide models of appropriate behaviour, language, communication, social and play skills (Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998; Harrower & Dunlap, 2001; Pfeiffer & Reddy, 1999; Pierangelo & Giuliani, 2008). Inclusion for children with autism is important because it benefits both their education and socialization (Harrower & Dunlap, 2001). Successful inclusive schools provide a unified educational system in which general and special educators work collaboratively to provide

comprehensive and integrated services and programming for all students. As with any innovation or educational reform, the successful inclusion of children with autism requires fundamental changes in the organizational structures of schools and in the roles and responsibilities of teachers (Stahnmer & Ingersoll, 2004). Inclusive practices must be carefully developed and implemented, with resources and inter-disciplinary cooperation to provide support and maintain change (Stahnmer & Ingersoll, 2004).

The importance of inclusion in the field of special education is reflected in the intensity of the debate found in the field's academic journals and in the popular media in the last decade. This has stemmed largely from theoretical arguments related to social development and legal issues related to the human rights movement throughout the world (Harrower & Dunlap, 2001). In the past in many countries, special education for children with disabilities was essentially a dual system of education: one track for children enrolled in regular education and another for children identified as needing special education. As a result of the civil rights movement, this dual system of education came under scrutiny. This contributed to a worldwide movement away from segregated education towards inclusion (Vorapanya, 2008).

In Thailand, too, these discussions have taken place. Both legal and social forces drive the issue. Many parents of children with disabilities have long advocated for school districts to serve their children in general classrooms. They have been a powerful force behind the drive for inclusion. To uphold basic human rights, the Thailand National Education Act of B.E. 2542 (Office of the National Education Commission, 1999) mandated that:

In the provision of education, all individuals shall have equal rights and opportunities to receive basic education provided by the State for the duration of at least 12 years. Such education, provided on a nationwide basis, shall be of quality and free of charge.

Persons with physical, mental, intellectual, emotional, social, communication, and learning deficiencies; those with physical disabilities; or the cripples; [sic] or those unable to support themselves; or those destitute or disadvantaged; shall have the rights and opportunities to receive basic education specially provided.

Education for the disabled shall be provided free of charge at birth or at first diagnosis. These persons shall have the right to access the facilities, media, services, and other forms of educational aid in conformity with the criteria and procedures stipulated in the ministerial regulations. Education for specially gifted persons shall be provided in appropriate forms in accord with their competencies (p. 8).

This Act stimulated parents to start thinking about how they could help their children who have autism to be integrated into regular schools. In 2002, a group of parents in Khon Kaen province came to discuss their rights and negotiate with the administration team of the Faculty of Education, Khon Kaen University, in Khon Kaen, Thailand. As a result of this negotiation the Faculty of Education attached a school, namely the Khon Kaen University Demonstration School, to the university. The main aim of the school was to demonstrate innovative educational techniques and methods of instruction. This attached school was not only to demonstrate a variety of strategies and methods of education but also to support student teachers from the Faculty of Education. The parents asked for their rights under the Thailand Education Act, 1990 which states there should be the opportunity for disabled students to be equal to all other students (Office of the National Education Commission, 2003) . In 2001, a special programme was introduced at the Khon Kaen University Demonstration summer school to trial ideas about inclusion. This programme provided a variety of activities for students in regular classes not only in academic studies but also in other activities such as art, music, sport and handicraft. It was agreed that, as a trial, five children with autism would come to visit the class in the mornings. The result of this was that all students worked and learned together and had positive experiences. Not only did they learn to be friends but children in the regular classes also learned about children with autism. These were the first encounters with children with autism in a regular school for all concerned.

One year later, in 2003, the Thai Government provided a budget for an initial disability project, namely Inclusive Education. The administration of the school and the Faculty of Education selected a team and as the researcher had been working with the “Research and Development of Autistic Inclusive Education Centre” project in Khon Kaen School, she was

included. The new Centre was opened in the same year. It was the first centre for inclusive education in Khon Kaen in the northeast of Thailand. The main duties of the Centre are:

- firstly to research, investigate and develop an effective model to integrate children with autism into regular classes;
- secondly, to be a Centre of coordination and collaboration for children with autism in Northeast of Thailand;
- and finally to distribute knowledge and information concerning Inclusive Education for children with autism to schools and institutes of special education specifically and to those interested in this area generally.

Since its inception in 2002 until the present this Centre has had 15 staff and 15 children with autism. The staff were divided into three groups: classroom teachers, assistant teachers and occupational therapy or physiotherapy teachers. Students were also divided into three groups. There were five children with autism and five staff members at each education level i.e. kindergarten, primary and secondary. In terms of the initial special education knowledge, the staff started learning gradually about children with autism by reviewing information from relevant books. They also added to their knowledge by attending relevant training programmes whenever possible. However, it was very difficult to prepare and place children with autism into inclusive classes because the staff lacked inclusive education experience. They needed to use many more research-based strategies to help children with autism study effectively in inclusive schools. This knowledge needed to be relevant to the contemporary situation in Thailand and to underpin the programme at the Autism Centre. Consequently the development of appropriate guidelines for key personnel was seen as an important means of supporting staff to gain the prerequisite knowledge needed to integrate children with autism into regular classrooms.

1.3 Purpose of research

This study examines best practices for integrating children with autism into inclusive classes in regular schools. Firstly, a set of guidelines dealing with the integration of children with autism was developed from an extensive examination of the literature focusing on factors that

impact on the successful integration of children with autism into inclusive classes. Secondly, these guidelines were trialed by key participants including peer tutors, paraprofessionals, parents, teachers, and school principals who assist children with autism in inclusive classes in the school that was the focus of this research. These guidelines provided strategies for integrating children with autism into regular classes within this school.

1.4 Rationale for the study

Inclusive education of children with autism is not widespread in Thailand (Odom, 2000). This is due to the limited knowledge of inclusive education in general and, children with autism in particular. Consequently, teachers and others involved in integrating children with autism into inclusive classes face a difficult task. In order to assist in the successful integration of children with autism in regular schools, it is necessary for those involved to have access to more information about Autism and about integration strategies. This information is included in the set of Guidelines that were developed and trialed in this research.

1.5 Overview of the thesis

The thesis is divided into eight chapters. The chapters are organized as follows:

Chapter One: Introduction and Overview: Chapter One gives the introduction and overview of the research study. The chapter begins by describing the background to the study, the purpose of the research and the rationale for the study that arose from the implementation in Khon Kaen, Thailand of the 1999 Thailand Education Act, the context of the study is given, overviews of the thesis chapter by chapter are indicated and summaries are provided.

Chapter Two: Literature Review: The literature review has three parts. Part I begins with the overview of inclusive education with regard to children with autism in particular, focusing on the background of special education in Thailand. Definitions follow for children with autism and inclusive education. Part II looks at research involving key personnel who contribute to

the successful inclusion of children with autism into inclusive classes. The essential key personnel include: Peer tutors, Paraprofessionals, Teachers, Parents and School Principals as indicated by the literature review. In Part III effective strategies for integrating children with autism into inclusive classes are discussed.

Chapter Three: Methodology: This chapter provides a rationale for the research approach used in the study and includes areas such as qualitative research, case studies, theoretical frameworks and research ethics.

Chapter Four: Methods: Chapter Four presents the setting of the research, the participants as well as research methods used. Research tools consisting of class observations, semi-structured interviews and focus groups are described as well as the triangulation of data. The two stages of the research are outlined. The first stage of the study includes the guideline development process and the second stage the guideline implementation and evaluation process. The Deming Cycle Model: PDCA; Plan, Do, Check, Action, which is used in this study is explained. Lastly, the data analysis is described.

Chapters Five and Six: These two chapters outline the results of the Deming Cycle Process One (Chapter Five) and the Deming Cycle Process Two (Chapter Six): These two chapters present the results of the research study by following the Deming Cycle Model Case studies consisting of Case I: Kindergarten Group, Case II: Primary Group and Case III: Secondary Group are analysed. The focus is on the Check stage of the Deming Cycle which used observations, semi-structured interviews and focus groups.

Chapter Seven: Discussion: In Chapter Seven the discussion focuses on the three research questions. Question 1: What strategies should be included in the guidelines to assist key personnel in the process of including children with autism in inclusive classrooms? Question 2: How effective are the guidelines in supporting key participants to integrate children with autism into regular classes? and Question 3: What effective strategies have been developed from using the set of guidelines?

Chapter Eight: Conclusions and recommendations: This chapter contains the conclusion and examines the implications of the research in relation to contributions to Inclusive Classes in Regular Schools. The limitations of the Study are also considered.

1.6 Chapter summary

This chapter has provided background and contextual information relating to the movement towards inclusive education both worldwide and in Thailand. The purpose and rationale of the study are described and finally, a brief outline of each chapter is included.

Chapter Two: Literature Review

2.1 Introduction

This chapter presents the literature review which is divided into three parts. Part One provides an overview of special education in Thailand. It includes background information relating to children with disabilities and the development of special education in Thailand. It also introduces autism: its terminology, diagnosis and prevalence and concludes with a discussion of the principles underlying inclusive education and how these are being implemented in Thailand. Part Two provides an overview of research involving five key personnel: peer tutors; paraprofessionals; teachers; parents and; school principals, as influential contributors to the successful integration of children with autism into inclusive classes. Part Three discusses strategy-focused research on teaching children with autism. Figure 2.1 illustrates the pivotal and interconnected relationship these key personnel play in respect to the research study and the literature review.

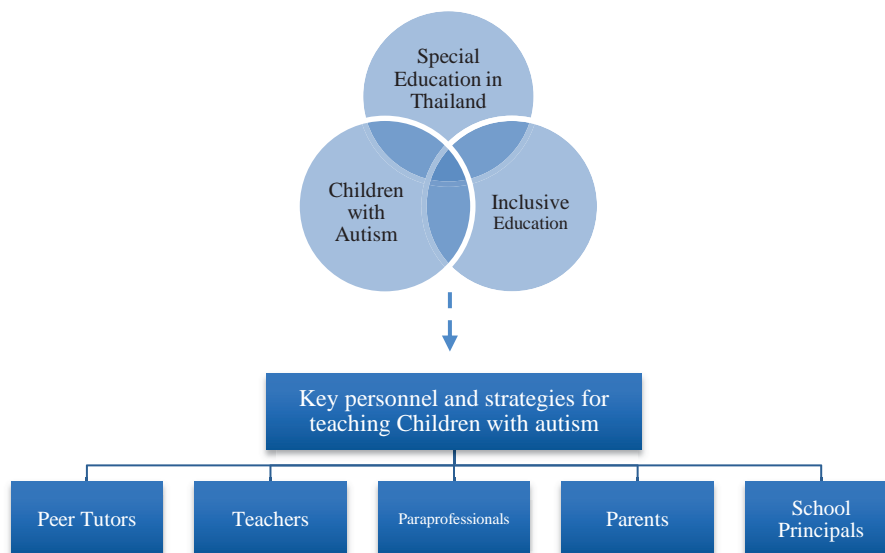


Figure 2.1 Overview of the literature review

2.2 Part I: Overview of special education in Thailand

2.2.1 Geography



Figure 2.2 A map showing the location of Thailand

Thailand is situated in Southeast Asia with a western border with Myanmar and a North Eastern border with Laos. To the far south of the country is the southern border with Malaysia. It has a long coastline, which along the west of the country borders the Andaman Sea. Until 1939, the country was known as Siam, with the current formal name being the Kingdom of Thailand. Thailand is comprised of 77 provinces and Bangkok is the capital city. While Thailand is a geographically spread out country, a national core curriculum exists although each region can adapt approximately 30% of this curriculum to reflect local needs

and priorities. Its central position places Thailand as an influential education leader in the South East Asian continent. An organisation known as ASEAN (The Association of Southeast Asia Nations) has been established to promote three areas of ongoing development in the region; security, economic and socio-cultural community. This is to foster the “ASEAN community” by 2015. Thailand is taking the lead in the area of socio-cultural community development with the aim of becoming the hub for Asian studies. In this role it has the potential to influence education in general in the Southeast Asian region including special education (Ministry of Foreign Affairs, 2009).

2.2.2 Culture

The culture of Thailand has historically reflected mixed feelings regarding children with disabilities. The Buddhist religion in Thailand considers good and bad fortune in a current life to be based upon the attainment of merit through actions considered good in a previous life. This traditionally promotes a belief that knowledge is associated with age, position and current status which is bestowed because of actions in a previous life. Children with disabilities are seen as a punishment for a family who have committed some sin in the past (Carter, 2006; Driedger, 1989). Therefore, in the past, Thai children with disabilities were kept at home and not given a formal education. This was supported by the Compulsory Educational Act in 1935, when the Ministry of Education allowed disabled children to stay at home because of their disability (Sukbunpant, Shiraishi, & Kuroda, 2004).

2.2.3 The development of special education in Thailand

1) Provisions

In 1939, the first institution for people with special needs was established in Thailand. Miss Genevieve Caulfield, a blind American woman, was the first person to teach Thai children with visual impairment to be able to live in a social situation with others. Caulfield and her friends established the school for the blind in Bangkok through a foundation for the blind under the patronage of her Majesty the Queen of Thailand. Special education in Thailand is

regarded as being officially organized from that time. (Ayawongse & Pungah, 1983; Sukbunpant et al., 2004; Thirajit, 1994).

Since then, special education has developed gradually. In 1941, the Ministry of Education provided education for children with intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, physical disability and health impairment by setting up special schools for them in the capital city, Bangkok. There are now special schools and special education centres throughout Thailand. More recently the Bureau of Special Education Administration of the Ministry of Education oversees four separate divisions for special education. These include: Special Education Centre Region (13 centres including one in the capital and 12 in each education region); Special Education Centre in the provinces (63 centres); Special Education School in the larger provinces (43 schools); and Support or Welfare Schools (50 schools) (Bureau of Special Education Administration, 2012).

The first time that children with visual impairment studied in regular schools was in 1962. Children with hearing impairment were the second group to enter the mainstream in 1984. The idea was promoted and provided the opportunity to recognize the human right of children with special needs to study with their peers without special needs in the regular schools as much as possible. Since 1995 at least one public school in every province has had an inclusive class for children with special needs. However, inclusive schools are not widespread and there are still limited strategies used to teach children with disabilities. It can thus be said that children with disabilities in Thailand have two options in the education system. These are special schools and inclusive classes in regular schools, dependent on geographic location (Sukbunpant et al., 2004).

2) Laws and policies

Thailand has three laws relating to people with disabilities and concerned with their social being. These are: The Rehabilitation of Disabled Persons Act (1991); The National Law (1997); and National Educational Act (1999). Of particular relevance is the Rehabilitation of Disabled Persons Act (1991) which recognizes that people with special needs should have rights to equal educational opportunities (The Ministry of Education Kingdom of Thailand,

2006). Section 15 (2) states that “students with disabilities are entitled to education [that] may be provided in the special school or through mainstream in the ordinary school whereby the Centre for Innovation and Technology attached to the Ministry of Education shall provide support as deemed appropriate” (p. 4).

Thailand Education Policy as indicated in The Eleventh National Economic and Social Development Plan (2012-2016) regarding equal and human right states that “every Thai citizen has access to no fewer than 12 years of basic education, free of charge, with attention focused on reaching the disadvantaged, the disabled and those living in difficult circumstances; increased access to further education through student loan schemes...” (p. 9). The National Educational Act (1999) has had a particular influence on the progress of special education in Thailand. It required that principals must accept all children who want to study in their local schools. Since then, the total number of children with disabilities who study in regular schools has been increasing and opportunities for educating these children have been promoted. Also in 1999, in order to increase awareness of special needs, under advisement from the Ministry of Education, the State Government made this year “the Year of Education for Children with Special Needs.”

2.2.4 The Thai education system

1) Learning modes

Thailand’s Ministry of Education has classified children with disabilities into nine educational categories. These include children with: visual impairment; hearing impairment; intellectual disability; physical disabilities and health impairment; learning disabilities; language and communication disorder; behaviour disorders; autism; and multiple disabilities. After the parents enrol their children in school they are able to choose one of three different mods of learning depending on which best suits their children's needs. These modes are: (1) Formal Education which specifies the aims, methods, curriculum, duration, assessment and evaluation (2) Non-formal Education which has a more flexible format of methods, duration, measurement and evaluation in its aims; and (3) Informal Education which enables learners to learn by themselves according to their interests, potentialities, readiness and opportunities

available, from persons, society, environment, media, or other sources of knowledge (Office of the National Education Commission, 2003).

2) System structure

The Thai education system consists of 12 years free basic education: six years of Primary Education, Grade 1 to Grade 6 and six years of Secondary Education, Grade 7 to Grade 12. Enrolment in the basic education system begins at the age of six. The current Thai education system stems from the reforms set by the 1999 National Education Act which implemented new organisation structures and promoted the decentralisation of administration. As illustrated in Figure 2.3 it provides nine years of compulsory education, with 12 years of free basic education guaranteed by the Constitution.

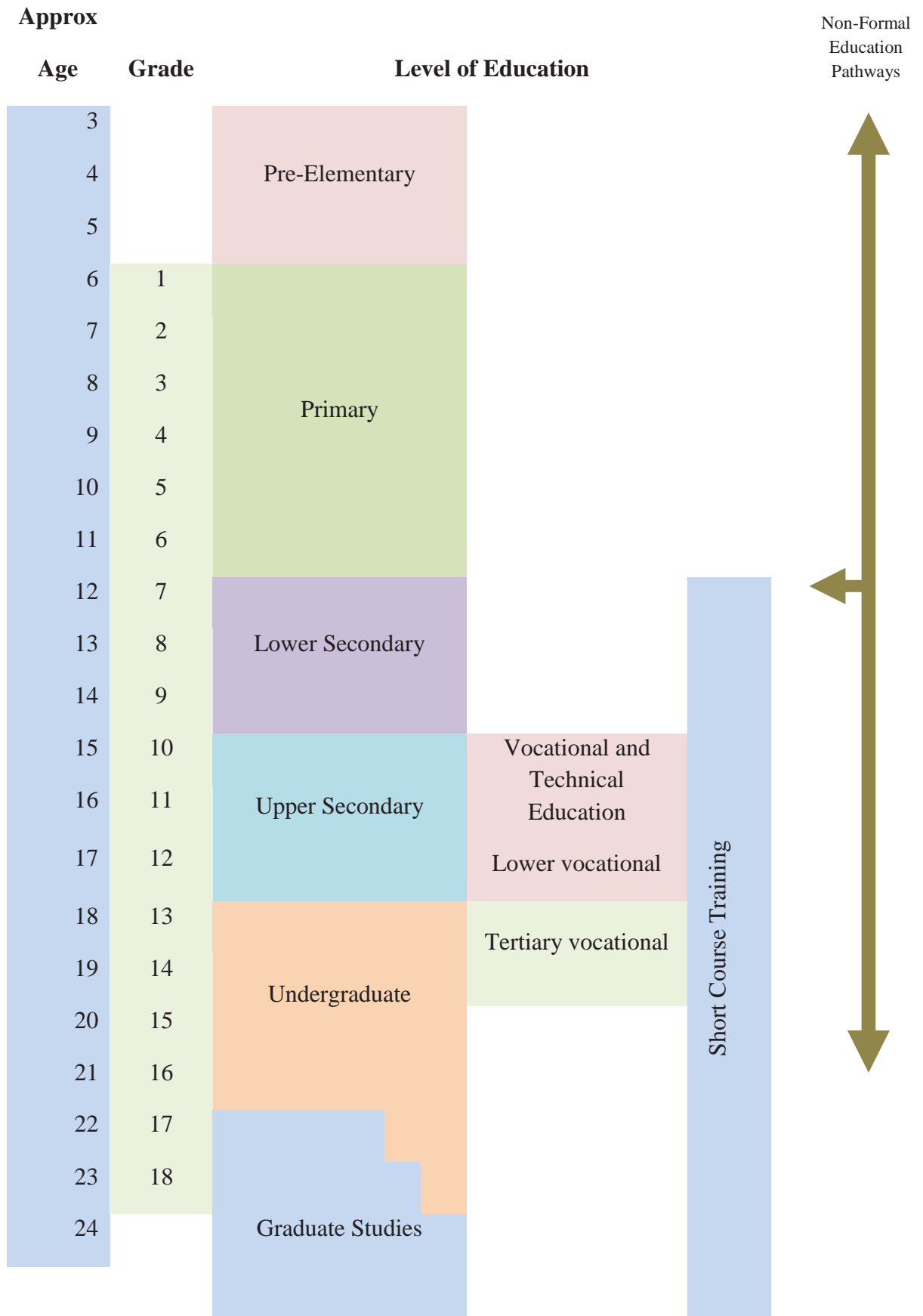


Figure 2.3 The Thai education system

(Source: Adapted from the *Thai Education system, towards a learning society*, MOE 2007)

Special education is also based on this structure which provides opportunities for all children with disabilities to reach their full individual potential. The pilot project for children with mild or high functioning autism who study in inclusive classes at Kasetsart University Demonstration School, Thailand is supported by the government and the university. This pioneer project will provide a model for Thai educators in this area and nationwide.

3) Service models for children with disabilities

Pipitakhun and Chontanon (1992) developed the model of service for students with disabilities. It was introduced into Thailand in 1992 and consists of nine types as follows:

- *Model 1: Full time regular classes:* disabled students integrated in regular classes where the classroom teacher is well informed about them. The teacher must have in-depth experience and expertise in the use of basic learning material because need to provide varieties activities This model has no need of special support for teachers but still needs support in instructional media.

- *Model 2: Regular classes and consultation counselling:* suitable instruction media and counselling to assist disabled students are provided. The multi-disciplinary team such as psychologists, special education teachers and other educators work collaboratively and are consulted to help disabled students.

- *Model 3: Regular classes and co-teacher service:* disabled students study in regular classes and special education teachers visit to help both regular teachers and disabled students. The specific timetable is made at the beginning of the semester; the special education teachers collaborate and co-teach with the classroom teacher.

- *Model 4: Regular classes and special education support teacher:* students with disabilities study both in regular classes with a classroom teacher and also in a resource room where a special education support teacher helps for some specified periods. The teachers will assess the students' abilities then provide tutorials to help them. This model is the most frequently used model in Thailand.

- *Model 5: Diagnostic centre and improved planning:* students with disabilities receive service via the Diagnosis Centre where the IEP (Individualized Education Programmes) are developed, a plan to help with the teaching is specified and students study using their individualized education programmes within the context of the core curriculum and regular class activities.

- *Model 6: Teaching at a hospital or home:* this model is used in severe cases where students have to stay at a hospital or at home. A special education teacher is provided to teach students at home or in a hospital. They also collaborate with the classroom teacher in the school where the students are enrolled.

- *Model 7: Special parallel classes in a regular school:* this model involves students with disabilities studying in special parallel classes with special education teachers and teacher aides accompanying them when they integrate into inclusive classes for some periods to develop specific skills, such as music, art and physical education classes.

- *Model 8: Special schools:* this model involves segregating students with disabilities and teaching them in special schools. Special schools provide a variety of assistive technology to students

- *Model 9: Special boarding schools:* these schools provide for students 24 hours a day. The site of the school allows students to go back home on the weekend. At school, students receive formal education as well as training for daily living activities.

The early intervention model has also been established to prepare the child who has delayed development. Special educational policy has not only begun to expand the incorporation of services for children with disabilities but has also introduced efforts to include children with disabilities into regular education classrooms. The educational policy in Thailand appears to have moved rather quickly to a more inclusive practice involving individuals with disabilities. The speedy pace at which these policies have been implemented has resulted in some difficulties associated with the provision of qualified educators, provision of appropriate services, and overcoming of outdated practices. Hence the need for more training to equip teachers and other professionals to better provide for the children with special needs who are entering regular schools in increasing numbers (Pipitakhun & Chontanon, 1992).

2.2.5 Children with autism

1) Diagnosis and terminology

Autism was first described in the 1940s by American psychiatrist, Leo Kanner. The word "autism," comes from the Greek word "autos," meaning "self." The New Zealand Autism Spectrum Disorder Guideline refers to ASD, an acronym standing for Autism Spectrum Disorder (Ministry of Health and Education, 2008).

The Scottish Autism website (2011) describes autism as an umbrella term for a wide spectrum of disorders referred to as Pervasive Developmental Disorders (PDD) or Autism Spectrum Disorder (ASD). The terms PDD and ASD are used interchangeably. The American Psychiatric Association (1994) indicates the term "spectrum" is important to understand autism because of the wide range of intensity, symptoms and behaviours, types of disorders, and considerable individual variation. PDD as presently diagnosed by the American Diagnostic and Statistical Manual (DSM-IV) consists of the following disorders: Autistic Disorder or Classic Autism, Rett's Disorder or Rett Syndrome, Childhood Disintegrative Disorder (CDD), Asperger's Disorder or Asperger Syndrome, Pervasive Developmental Disorder - Not Otherwise Specified (PDD-NOS). However, DSM-V which will be introduced in May, 2013, has changed the PDD category name to ASD: Autism Spectrum Disorder and there will be no separate diagnoses of autism, Asperger Syndrome, CDD and PDD-NOS. Rather diagnosis will relate to the degree of severity experienced (Altogether Autism, 2011; American Psychiatric Association, 2011). The severity levels for ASD are based on the degree of support required as illustrated in Figure 2.2

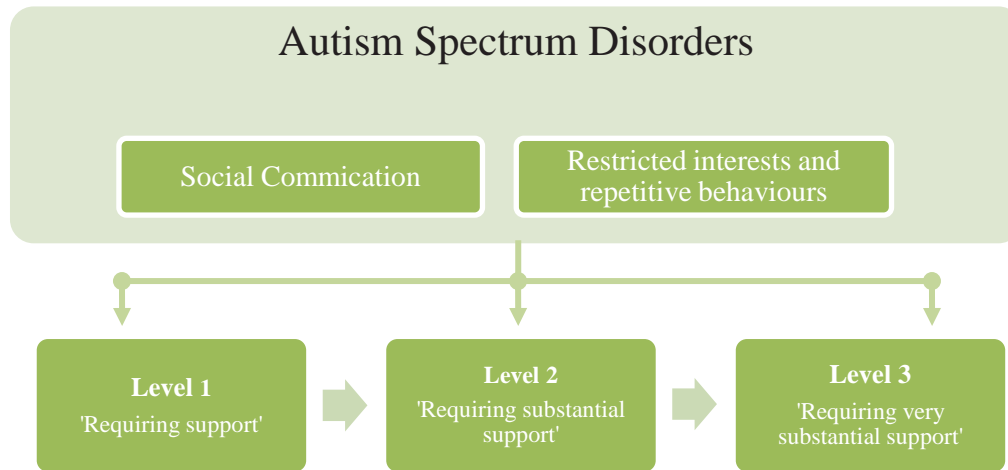


Figure 2.4 Domains of impairment associated with autism spectrum disorder

(Source: Adapted from *Altogether Autism* 2011, p.3)

A further change to be introduced in DSM V is the reduction of the domains of impairment used to diagnose autism from three (social, communication and fixated interests and routine behaviour) to two domains which combine the social and communication areas.

There are no standard screening tests for children with autism who are diagnosed in Thailand. Initial diagnosis is done by the paediatrician before they can enrol in the appropriate special education facility. However, in education the screening is done by observing the children's behaviour and comparing it with basic checklists. These checklists cover social behaviour, communication and cognitive behaviour. Presently, doctors and educators are co-operating to develop a screening test for three groups of people with disabilities namely Learning Disabilities (LD), Attention Deficit Hyper Disorder (ADHD) and Autistic Spectrum Disorder (ASD) because these are the high risk groups in Thailand at the moment.

2) *Prevalence*

There has been a steady increase in the number of children with disabilities receiving education in Thailand. The Office of the Education Council, Ministry of Education, Royal Thai Government (2004) revealed the number of children with disabilities in Thailand who had access to basic education rose from 151,919 in 2002 to 157,113 in 2003.

The prevalence of autism worldwide varies from country to country. For example, the National Autism Society, United Kingdom (2006) reported a total prevalence of all ASDs of 116.1 per 10,000 children, with a prevalence of autism of 38.9 per 10,000 children. In the United States the Centres for Disease Control and Prevention found a rate of 34 per 10,000 for autism spectrum disorders (ASDs) (Fombone, 2003). The average prevalence of ASD in Asia before 1980 was around 1.9/10,000 while it was 14.8/10,000 from 1980 to present. The median prevalence of ASD among 2–6-year-old children who are reported in China from 2000 onwards was 10.3/10,000. ASD is probably more common in Asia than previously thought (Allison, 2010).

No national study of the prevalence of autism in Thailand has been conducted. However the Office of the Education Council, Ministry of Education, Royal Thai Government (2004) noted that the number of children with autism increased from 3,461 in 2002 to 9,094 in 2004.

In 2010, the Thailand National Statistical Office estimated the number of people with autism in the country was approximately 6 in 1000 or 0.6 percent of the total population (National Statistical Office, 2010).

2.2.6 Inclusive education

1) Definitions and principles

MacArthur (2009, p. 14) describes inclusive education as follows: “inclusive education or ‘inclusion’ is an international response to the view that all children have the right to educational opportunity”. Hutton (2008, p. 17) adds: “Inclusion in the classroom is a process whereby the teacher adjusts the learning environment to support the learning of all children so that they are able to participate, contribute and achieve to their maximum extent.” The Florida Developmental Disabilities Council (2006) suggest that inclusion involves changes and modifications in content, approaches and strategies, and a shift in attitudes of all school personnel and parents towards a belief that students with disabilities can succeed in the regular education environment.

In this study, the term inclusive education is based on the UNESCO manifesto (2009, p. 8) which states that:

Inclusive education is a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners and can thus be understood as a key strategy to achieve education for all (EFA). As an overall principle, it should guide all education policies and practices, starting from the fact that education is a basic human right and the foundation for a more just and equal society.

Inclusive education is based on two basic principles: firstly, that disabled children should have the same rights to education as their non-disabled peers including access to regular classes and integration into an education system which meets their individual needs and abilities, and secondly, that all children, regardless of their level of ability, should be allowed to learn together. (UNESCO, 2009 p.9)

The Committee on Educational Interventions for Children with Autism maintains that successful inclusion requires that all school personnel and parents who are involved truly believe that students with disabilities can succeed in the regular education environment (National Research Council, 2001; UNESCO, 2009).

There is no agreed definition of inclusion – it can mean different things to different groups in different contexts. However, inclusion requires that all students are accepted and take a full and active part in school life as valued members of ordinary classrooms in regular schools (MacArthur, 2009). Similarly Mentis, Quinn, and Ryba (2005, p. 121) indicate that “inclusive education is not only the placement of students with special needs in regular classrooms but also involves attitudes, values and beliefs that extend beyond schools to the wider community.” MacArthur maintains that some of these values include equity, participation, community, compassion, respect for diversity, sustainability and entitlement (MacArthur, 2009). Inclusive education is a concept that proposes that schools have to provide education to all children without discrimination that is for children both with and without special needs. The school must accept children with special needs and provide a suitable education for them. These are requirements of an inclusive society. In an inclusive

society members live, work and are educated together without discrimination. Mitchell (2005) maintains that an inclusive education contributes to enhancing the quality of life of children with autism so that they achieve a balance between independence and interdependence, and are prepared to lead full and satisfying lives as citizens and as members of their culture in society.

2) *The Thai situation*

Thai educators define inclusive education as education for all students admitted to study together. For children with disabilities to be admitted to an inclusive school, management guidelines require that two major issues be considered. First, the special education school should prepare the child to be ready to attend inclusive classes. It is expected that the child be at a physical, emotional, social and intellectual developmental level that is not too different from their peers. The second is that teachers in regular schools will not be required to make major changes to their lesson plans. For example, while lessons can be adapted by giving children more time and fewer tasks, a child who would require a completely different level of work would not qualify for integration unless the parent funds a paraprofessional or the school is part of a special project where paraprofessionals are provided through government funding.

Children who attend schools where the principals and teachers have a good understanding of special education, have more opportunities to succeed in their education. Even if a child has been accepted for inclusive education a weak point remains that adaptation of any model of teaching is limited because the teachers believe that the problem is within the students, not the school. This weakness has been acknowledged by a number of educators and new innovations are beginning to be established which are based on the idea of the basic human right where every child should be treated with human dignity through 'inclusive education'. Inclusive education in Thailand is increasingly accepting the principle that the student has a chance to choose the school, not the school choosing the student as previously (Pipitakhun & Chontanon, 1992; Yokin, 2010).

Since the 1999 Education Act, inclusive education is progressively being implemented

throughout Thailand. However, Kantavong (2010) says that the idea of inclusive schools in Thailand is still not a totally accepted concept. Teachers still emphasize academic achievement. Inclusive education tends to be considered an “innovation” that creates management difficulties. Some schools still view students with special needs as a burden. There are various problems which hinder the move to inclusive classes. These include the lack of trained teachers, facilities and funding. The Office of the National Education Commission (ONEC), (2009) revealed that teachers in schools with inclusive classes do not have enough background knowledge about special education. It was also pointed out that the policy for providing education to special needs groups is not clearly implemented, as most teachers have never been trained in special education.

2.3 Part II: Overview of research involving key personnel

There are a number of factors which contribute to the successful inclusion of children with autism into regular classes. These include government policy, funding levels, societal attitudes and the key personnel who live and work with these children (Ministry of Health and Education, 2008). In this study the researcher will focus on the key personnel factor.

The contribution of key personnel to the successful inclusion of children with autism into inclusive classes is multi-faceted. Long (2008) pointed out that for inclusion programmes to work, everyone needs to be well prepared: the children with autism, the school and the home. This collaboration and information sharing, especially between teachers, parents and paraprofessionals can provide a suitable support for children with autism.

Foreman (2005) identifies educators who should work in collaboration as including practising and trainee teachers, principals, and assistant teachers or paraprofessionals. He adds that a child with autism can be successfully integrated into a regular classroom with the support of the teacher, the child’s family, and with the help of other teaching professionals such as special education teachers and paraprofessionals.

Mitchell (2005) discusses degrees of influence on the achievement of learners with disabilities. Firstly, preparing students with special needs well before they enter into inclusive classes accounts for about 50 percent of their achievement. Secondly, classroom teachers who focus on using evidence-based teaching strategies account for about 30 percent of the learner's achievement. Thirdly, the school's policy, as implemented by the principal, accounts for about 5 – 10 percent of achievement. Fourthly, peers account for 5-10 percent of achievement, and finally, homes account for 5-10 percent of achievement, especially through parents' expectations and encouragement.

2.3.1 The peer tutors

De Boer's study (2009) identifies a number of benefits of including children with autism in regular schools. Inclusive classrooms provide them with the opportunity to learn appropriate social, behavioural, play and communication skills from their typically developing peers and also support opportunities for growth in academic learning. Another study by Lynch and Irvine (2009) which investigated best practice for integrating children with autism into regular classes found that the outcomes included: positive relationships and enhanced personal growth in children with disabilities; an increase in peer acceptance and positive social interactions; and increased opportunities to learn social skills, as well as other life skills. A major contributing factor to these outcomes was the fact that in an inclusive environment children with autism are able to observe and imitate their classmates' behaviour.

Peer tutor interventions have been advocated as potential approaches for facilitating the participation of children with autism in general education classrooms. Peer tutoring consists of pairing two students together to work on any instructional strategy, with one student providing assistance, instruction and feedback to the other. This can be done in a variety of ways. For example, peer-imitated instruction, peer-assisted learning strategies, class-wide peer tutoring, buddying programmes, paired reading and peer support (Mitchell, 2005).

There are a number of research studies that indicate that peer tutors have been very beneficial in helping children with autism integrate into inclusive classes. Harrower and Dunlap (2001, p. 55) for example explain that "utilizing typical peers to support the academic function of

students with autism increased autonomy in a manner that more closely matched that of their typical classmates.” In addition, peer tutoring strategies are not only effective in producing increases in learning and development but also social interactions for children with autism are better developed in inclusive classes.

Positive social relationships with peers are essential to a good quality of life for children with autism who are provided with opportunities to develop friendships similar to their peers. These opportunities can occur through interaction with peers both in the community and in schools. Garfinkle and Schwartz’s research (2002) showed increases in social interactions between children with autism and their peers in inclusive classes. This research used single subject research design was conducted with four participants to evaluate the effectiveness of a peer imitation intervention. Three of the participants were preschool children with autism, and one of the participants was a preschooler with developmental delays. In a study by Kamps et al. (2002) with four children with autism and 12 typical children in the same elementary school, involved special education teachers training the young children with autism and their same-age peers in social skills that (a) would be effective in a variety of situations (i.e., greeting, imitating and following instructions, sharing, taking turns, and asking for help and requesting things) and (b) were appropriate for the age and the functioning level of the children involved. The study noted that peer-mediated interventions for students with autism were effective in increasing their participation in natural settings.

The research done by Huang and Wheeler (2006) maintained that peer tutoring can assist in providing a more learner-friendly environment and can increase the opportunities to receive positive and corrective feedback, individualized help and encouragement. They found that children with autism preferred peer-teaching practices to traditional student-teacher instruction. Similarly, a study by Laushey & Juane Heflin (2008) maintains that the benefit of the peer or buddy approach significantly increases appropriate social interactions with children with autism. They explained the buddy skills training script method that was effective in promoting social interactions among children with autism and their peers. The method involves five steps:

Step 1: Thinking of the ways people look alike, and look different;

Step 2: Explaining that everyone has things that are similar to other people and

different from other people. Some people choose friends because they are like them and like to do similar things;

Step 3: Giving children the opportunity to play with many different friends in the classroom; beginning a “buddy system.”;

Step 4: Showing the buddy chart, which has places to put two sets of names beside each other - that person will be their buddy for the day;

Step 5: Identifying three things that each child needs to do to be a good buddy. “Stay with” which means play in the same area, “Play with” which means to join in on an activity and “Talk to buddy” (pp. 186-187).

The advantage for students of being in the role of peer tutor is that they can learn about children with autism and become comfortable with them by gaining a more realistic educational experience alongside them. Moreover, the peer tutors are able to use their strengths in assisting a child with autism, which may build their own self-esteem and leadership qualities.

2.3.2 The paraprofessionals

The terms: aide, assistant, teacher aide, programme assistant, clerical assistant and teaching assistant are commonly used to describe the role of the paraprofessional (De Boer, 2009). Many educators view the support of a paraprofessional as one of the most important keys to an inclusive classroom and students are often included in general education settings because they are accompanied by a paraprofessional.

Typical paraprofessional responsibilities highlighted in the special education literature include: tutoring instructional tasks such as reviewing vocabulary; controlling and supporting behaviour such as providing positive reinforcement; sensory intervention; teaching life skills and vocational skills; facilitating interaction with peers who do not have disabilities; supporting the teaching programmes by modifying materials; planning and preparing specific learning material; and helping students with personal care (Chopra et al., 2004). Other roles and responsibilities include establishing rapport and helping children focus, encouraging peer interactions and friendships, knowing the child well enough to offer the teacher feedback on

progress and suggestions about programmes modifications, and maintaining daily records (De Boer, 2009).

A study done by Giangreco, Edelman, and Broer, (2001, p. 122) found that “paraprofessionals are better able to reach, communicate, and empathize with both teachers and students. Also, paraprofessionals are important links between families and schools.” Similarly, De Boer (2009) noted the benefits of utilizing paraprofessionals to support the education of students with disabilities emphasizing that many teachers consider having paraprofessionals in classes with children with disabilities enhances their teaching and the children’s progress. Chopra et al. (2004), described the paraprofessional’s role as a connector between parents and teachers as well as between teachers and students which was achieved through close relations and by the use of informal language as translators. Paraprofessionals facilitated connections between students with disabilities and their peers by creating situations that encouraged positive interactions. They also mediated in challenging situations between parents and students. However, Chopra et al (2004) found that paraprofessionals’ main role focused on helping children with disabilities who they accompanied into inclusive classes. Causton-Theoharis (2009) indicated that a paraprofessional’s responsibilities are based on the unique needs of the students that they support and their unique classroom contexts. These responsibilities typically include supporting children socially, academically, physically and behaviourally.

In respect to paraprofessionals, the research team led by Giangreco (Giangreco & Broer, 2005; Giangreco, Edelman, & Broer, 2001a, 2001b; Giangreco et al., 2005) highlighted six concerns: These were:

1. the least qualified staff members were teaching students with the most complex learning characteristics;
2. “paraprofessional support is linked with inadvertent detrimental effects such as unnecessary dependence and interference” (Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron, & Fialka, 2005, p. 30);
3. individual paraprofessional supports were linked with lower levels of teacher involvement;

4. teachers, parents, and students may not be getting what they deserve and expect;
5. providing paraprofessional support may delay attention to needed changes in the school;
6. the need for paraprofessional training, qualifications and explicit clarification of their roles.

This last concern was also mentioned by De Boer (2009) who maintains that paraprofessionals should receive training from professionals to assist them in: helping the teacher in interacting with children and in adapting the teaching to suit the task; helping with the whole class at times; using appropriate teaching techniques; implementing feedback on evaluation; and carrying out suggestions for improvement.

The number of students with disabilities worldwide has increased dramatically over the past 10 years. In the United States, research done by The National Resource Centre for Paraprofessionals in Education and Related Services (2000) estimates the number of paraprofessionals working in special education is over 300,000 people. The number of paraprofessionals employed in Thai schools is unknown. However, what is evident is that as more children with autism are included in regular classrooms, the number of paraprofessionals employed will increase. Given the key role paraprofessionals play in the education of children with disabilities mentioned above, and the concerns of Giancreco et al. and De Boer raise, the need to provide assistance to Thai paraprofessionals working with children with ASD in inclusive settings is paramount.

2.3.3 The teachers

Along with parents, teachers are at the heart of ensuring a good quality of life for children with special needs, regardless of where their education takes place. Teachers have an important role in developing innovative material that matches the learning styles and needs of the children they teach.

Classroom teachers have primary responsibility for teaching their students and have a wide variety of resources available to support them. Teachers' roles and responsibilities in inclusive education include: meeting with and working collaboratively with professionals, paraprofessionals and parents; working with children with autism to facilitate their social

interactions; providing encouragement within a classroom setting; and keeping records that facilitate the implementation of the child's learning and behaviour intervention plans (Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron, & Fialka, 2005). Boyer and Lee (2009) add to this list noting that teachers should take responsibility for understanding the law; acquiring knowledge of special education; and developing effective professional relationships with paraprofessionals. They also discuss the challenges faced by teachers who have children with autism in their classrooms.

Boutot (2003) makes the point that the classroom teacher must be well prepared. They must have background knowledge of inclusive education and children with autism in order to be effective teachers. De Boer (2007) suggests that teachers who work in inclusive classes should learn to use a variety of teaching techniques; develop a better understanding of the all their students; and gain experience working with children with autism. Foreman (2005, p. 11) adds that while training and experience help teachers to successfully implement inclusive programmes their attitudes are also "a major factor in successful programmes of inclusion." Similarly, an investigation by Kavale and Mostert (2005) found that positive attitudes of teachers towards students with disabilities were essential in facilitating their students' ability to learn.

2.3.4 The parents

In the educational literature parents are acknowledged as key actors in the process of inclusive education. In an exploratory qualitative research which involved interviewing the parents of 19 Maori children with ASD, Bevan-Brown (2004) found that schools needed the support and collaboration of parents to effectively educate their children. This finding was supported by Taylor (2004). Fraser (2005) describes the benefits of the parents' collaboration with schools as including gains in children's health and well-being, gains in educational achievement, and even increased economic well-being in the long term for children with disabilities who are integrated in inclusive classes. In a research study with parents of children with disabilities Cross and colleagues (2004) reported that parents commented that their children were more independent and made better developmental progress as a result of participating in an inclusive classroom setting. Not only did their children receive benefits from inclusion but parents were also willing to participate in the classroom to help teachers

feel more confident working with their children, thus increasing the success of their children's placements.

In addition to parents of children with disabilities viewing inclusive classrooms as being beneficial to their children's development, they also reported feeling less isolated from the rest of their community as their child became more independent. They gained a better perspective on their child's future.

From a researcher experience of working with family of children with autism, parents of children with autism sometimes stand between their child and inclusion. Sometimes they fear inclusion because they want to protect their child and keep the child with disabilities free from teasing and name calling. However, there are a number of parents who would like to put their child into inclusive classes but they may not know how they can involve and support the process of integration for their child.

When children with autism are in an inclusive class setting, parent communication with the classroom teacher should be promoted. Boutot and Myles (2011) suggest ways that teachers can encourage the family to be involved, such as helping to establish written communication on a regular basis; setting up face-to-face meetings prior to the child's placement in the inclusive class so that the parents and the classroom teacher can feel more at ease with each other; and using a communication log or notebook that the teacher, paraprofessional and the parents can send back and forth daily or weekly to help maintain communication.

Stivers, Francis-Cropper and Straus (2007) state that parental roles for facilitating success in inclusive classes include communication, connection and coordination. Wyse (2007) advocates for collaboration between parents and school suggesting parents can get more actively involved by engaging as a volunteer, parent-teacher committee member or even as a governor. Additional parental roles and responsibilities include becoming involved in the child's education by: attending meetings; discussing the child's progress with professionals; giving feedback about what happens at home; being consistent in reinforcing behaviour at home; and discussing the effectiveness of their child's school experience with professionals and paraprofessionals (Wyse, 2007)

2.3.5 The school principals

Principals, as school leaders, facilitate, maintain and influence the development of collaboration in the school. Boyer and Lee (2001) suggest the role of a school principal is that of a mentor with knowledge or experience in the needs of students. The principal provides release time for guided observations, content training in the development of IEPs and reflection on teaching practices. School principals' roles and responsibilities in inclusive education also include: supporting the professionals and paraprofessionals by facilitating their attendance at in-service education; organising the school environment to make children with autism welcome in the school; and monitoring staff to encourage collaborative planning (Foreman, 2005).

Giangreco and Broer (2005) state that it is essential for school principals to be involved in building the capacity of teachers and paraprofessionals to teach mixed-ability students in classrooms and that explicit guidelines and policies are necessary for teachers who are working closely with children with autism. Principals play a major role in developing autism-relevant policies and practices and in ensuring they are implemented.

A study by Kavale and Mostert (2003) found that principals were viewed as playing a significant role in integration efforts, although they tended to demonstrate a lack of knowledge about students with disabilities. Findings from their research on inclusive education were that the role of the principal tends to be more supportive of inclusion than classroom teachers. However, despite favourable attitudes some principals in this research were concerned about the logistics of planning for inclusion. This finding suggests that principals would benefit from increasing their knowledge about children with autism and about how they can be successfully integrated into their schools.

2.4 Part III: Overview of strategies for teaching children with autism

Children with autism have unique perspectives in their interpretation of words and events. These particular characteristics fall into four major categories: communication, social

interaction, atypical behaviour and learning characteristics (Christie, Newson, Prevezer, & Chandler, 2009; Miller, 2010). Their different perspectives may lead to them experiencing some difficulties in their daily life. They may have difficulties in relation to distractibility; obsessions; transition problems; keeping and sharing friends; interactive play; empathy and emotional understanding; inappropriate behaviour; home and school relationships; accidents and bullying; language development; following instructions; listening; staying on task; ability to role play or to distinguish fact from fiction and imagination; thinking skills; listener knowledge and listener needs; mind reading; facial expression and eye contact; smell, touch and taste; fine and gross motor skills (Ministry of Education & Special Program Branch, 2000; Northumberland Council Communication Support Service, 2004). In the present study, particular difficulties were identified by Thai educators with experience in working with children with autism as report in chapter 5. Then, in order to create best practice in the Thai context, the literature was consulted to identify evidence-based teaching strategies to address the difficulties identified. This information was then incorporated into the various guidelines provided to key personnel-the rationale being that this research-based information would increase their options for teaching children with autism to integrate in inclusive classes.

The guidelines in this research have used a number of suggestions and strategies gained from material in the international literature review. However the New Zealand Guideline and the Northumberland Guideline were used the most because they provided practices particularly appropriate for Thai people. The difficulties experienced by children with autism mentioned by the five experts consulted in this research were most aligned to the difficulties discussed in the New Zealand and Northumberland Guidelines. In particular, material from the Northumberland Guideline was drawn on because it provided valid practices that had been proved successful in another country and information that had been helpful for key personnel.

Teaching children with autism in inclusive classes has been increasing over the past decade with more research going into the development of effective strategies to help children to reach their potential. However, these children are sometimes regarded as very hard to engage in classroom activities because they are perceived as inconsistent, manipulative, oppositional, distractible, dependent, and unfocused (Bryan & Gast, 2000). Therefore, it is important for educators and experts in this area to develop strategies for decreasing difficult behaviour that

might be a barrier to their learning in inclusive settings. The literature shows that many of the commonly used strategies for teaching children with autism such as social stories, visual schedules and visual support, and sensory integration incorporate aspects of behaviour management. They also take into consideration the suitability of the setting, the child's ability level, age, emotional level and social understanding (Foreman, 2005).

2.4.1 Social stories

A social story strategy is a short, simple story written from the child's perspective that describes social situations in terms of relevant cues and often defines appropriate responses for children with autism. Social stories also provide a means by which children can see a sequence of actions in a logical, story form (Spencer, V. G., Simpson, C. G., & Lynch, S. A. 2008). Research evidence supports the effectiveness of social story intervention. The studies of Adams, Gouvousis, Vanlue and Waldron (2004) and Benish & Bramlett (2011) found social story intervention was a beneficial tool in decreasing frustration exhibited during homework time and decreasing aggression and improving positive peer relations. Kuoch and Mirenda (2003) also found that social story intervention was successful in reducing the frequency of inappropriate behaviours. In addition, a number of research studies regarding social stories have confirmed advantages of the social story strategy in improving social communication and social behaviour. These studies include those conducted by Lorimer, Simpson, Myles and Ganz (2002); Sansosti, Powell-Smith and Kincaid (2004); Scattone, Tingstrom and Wilczynski (2006); and Spencer, Simpson and Lynch (2008).

2.4.2 Visual schedules and visual supports

A visual schedule strategy is used to represent the timetable for each day or part of a day. The use of visual supports may include pictographic symbols, objects and written explanations, as an effective tool to foster organization of a sequence of events, facilitate communication and social development, manage challenging behaviours and enhance the student's ability to understand, anticipate and participate (Hibbing and Rankin-Erickson, 2003) Because of the

difficulty children with autism have in understanding, recalling and using verbal information, visually represented information has been shown to be an effective alternative (Dettmer, Simpson, Myles, & Ganz, 2000; Dyrbjerg & Vedel, 2007; Quill, 1997).

Research studies regarding the use of visual schedules and visual supports by MacDuff, Karantz, and McClannahan (1993); Pierce and Schreibman (1994); Quill (1997); Bryan and Gast (2000); Dettmer, Simpson, Myles, and Ganz (2000); and Hayes et al. (2010) have all found significant value in using visual strategies. Findings showed that children with autism were able to process two or three-dimensional visual supports more easily than transient input, such as auditory stimuli. Visual supports assisted them to maintain attention, understand spoken language, sequence and organize their environments and transition between activities and settings with order and consistency. Other benefits identified were improved social interaction, organization, and communication. Visual supports allowed students to make sense of their environment, predict scheduled events, comprehend expectations placed on them, and anticipate changes made throughout the day.

Similarly research on PECs, the use of picture prompt cards and cues and mind maps used for a range of purposes including recognizing facial expressions has shown the effectiveness of using visual supports for children with autism (Bryan & Gast, 2000; Krantz, Ramsland, & McClannahan, 1989). Bryan and Gast (2000) evaluated the effectiveness of a two-component teaching package in teaching four students with autism, ranging in age from 7 years 4 months to 8 years 11 months. A single- subject A–B–A–B withdrawal design was used to evaluate the effectiveness of a picture activity schedule book in keeping participants on-task and on-schedule. The strategies used proved to be effective.

Currently, advanced technology is available with a software application for handheld devices called ‘iPrompts’ which provide visual support to assist both children with autism and those who support them. IPrompts include visual schedules, visual countdown timers and visual choices. The software also allows the user to create their own visual schedules. The research study by Zamfir, Tedesco, & Reichow (2012) investigated the efficacy of using the iPrompts application. They found that iPrompts was feasible for use in authentic educational settings. Teachers were able to incorporate iPrompts into the classroom and preferred using it as it

clearly demonstrated an ability to engage the interest of children with autism. They also found that the software helped in developing two basic skills for learning, time-on-task and attentiveness. (Zamfir et al., 2012).

2.4.3 Working with peers, peer support systems, peer interaction

As already shown in the research mentioned in the peer tutor section, working with peers is an effective strategy both for facilitating interaction between children with autism and their peers and also for teaching a range of skills.

Children with autism have difficulty connecting with others because they often lack the communication, social interaction, and play skills required (Liber, Frea, & Symon, 2008; Wolfberg, 2009). Researchers investigating working with peers indicate that the use of peer tutors is beneficial for encouraging children with autism to interact and develop relationships in inclusive classes. Children with autism can learn to imitate their peers especially the peer buddy, as shown by the research by Gonzalez-Lopez and Kamps (1997), Laushey and Heflin (2000) and Garfinkle and Schwartz (2002). These studies also indicated that the peer support system approach significantly increased social interactions as it provided opportunities for effective interactions between peers and children with autism in the classroom setting. These opportunities included greeting, imitation, following instructions, sharing, taking turns, asking for help, and making requests.

Research on the influence of peer tutoring for children with autism done by Kamps and his research teams (1994; 1999 and 2002) found that the use of peer tutoring strategies not only improved social interaction between children with autism and their peers but also the reading skills of children with autism.

Children with autism face enormous struggles when attempting to interact with their typically developing peers. More children are educated in integrated settings; however, play skills usually need to be explicitly taught, and play environments must be carefully prepared to support effective social interactions (Harper, Symon, & Frea, 2008, p. 815).

Playing is a basic activity for all children to learn to make friends and develop social interaction. Children with autism who have difficulties with social contact with others need plenty of opportunities to play alongside others to develop shared games gradually. However, studies by Libby et al (1997) regarding spontaneous play and imitation of pretend play or symbolic play in children with autism indicated that “children with autism have abilities to imitate symbolic play which acts at a level of copying the behaviour rather than imitating with a complete understanding of the actions they are producing” (Libby et al., 1997, p. 376).

This research by Libby et al (1997), together with studies conducted by Charman and Baron-Cohen (1997), and Libby, Powell, Messer, and Jordan (1998) also confirm that children with autism have the ability to generate play under prompting conditions. For example, the teacher might provide specific sentences or ‘scripts’ to get play started. Strategies can also be supplied to help children to get invited into someone else’s game. Research by Christie, Newson, Prevezer, and Chandler (2009) indicates that interactive play and turn taking should take priority in the classroom and the school playground .

2.4.4 Reinforcement and reward systems

An important part of any learning plan is the reinforcement tools that parents and professionals use to encourage appropriate classroom behaviour. Punishment teaches children with autism that they have done something wrong, but it doesn’t teach them what behaviours are acceptable. Reinforcing or rewarding positive behaviour does. Teachers and parents need to realize that motivators for a particular student can change. It is important to continually identify what types of rewards are most effective for each student (Moyes, 2003). Moyes describes a variety of rewards that can be used to motivate children: “rewards can include edible reinforcers (candy, gum, and fruit), material reinforcers (stickers, stamps, toys, and puzzles), social reinforcers (smiling, patting, nodding, shaking hands) or activity-type reinforcers (having free time, sprinkling glitter, watching a movie)” (Moyes, 2003, p. 91). There exist vast arrays of choices in each of these categories that can help to reinforce

learning and teach students with autism the appropriate behaviour in both social and academic situations

The most effective reward system for any child is one that is meaningful to them. One way to ensure that rewards are meaningful is to ask parents about their child's special interests or 'passions.' By incorporating these special interests into lesson plans teachers will not only encourage student participation, but will also enable them to develop full potential in their area of interest. Moyes (2003) suggests when implementing a reward/motivation system for students with autism, some other considerations are: rewarding often when the student comes close to appropriate behaviour; making sure that the student understands the reward system and what behaviour earns the reward; encouraging consistency by involving the parents in the creation of a reward plan at home; allowing the student extra opportunities to earn rewards for positive behaviour; and not taking away rewards that have previously been earned (Moyes, 2003).

There are number of research studies that trial reinforcement with children with autism, for example, Ferster (1961) did research into positive reinforcement and behavioural deficits; Sundberg and Michael (2001) did research into the benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism and LeBlance, Coates, Daneshvar, Charlop-Christy, Morris and Lancaster (2003) did research into using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. The findings of these research studies indicated that using reinforcement supported the learning and positive behavioural development of children with autism.

2.4.5 Multidisciplinary therapy and sensory integration

As children with autism have difficulties in several areas, a team approach involving specialists in more than one discipline who work together provides the best support (Bromfield, 2010). The most commonly used therapists are occupational therapists, physiotherapists, speech and language therapists and psychologists

“Sensory integration is a child’s ability to feel, understand, and organize sensory information from their body and environment. Sensory integration is also reflected in a child’s development, learning, and feelings about themselves” (Emmons & Anderson, 2005, p. 14). Sensory systems consist of: tactile, vestibular, and proprioceptive. If these systems, cannot function efficiently, either separately or together, it directly affects a child’s ability to interact successfully within themselves, with others, and in their surroundings (Case-Smith & Bryan, 1999; Dawson & Watling, 2000; Jordan, Jones, & Murray, 1998).

Sensory integration has implications in educational programmes for young children with autism. The use of sensory integration strategies generally requires a multidisciplinary approach involving consultation from professionals such as occupational therapists, speech and language therapists, physical therapists, and adaptive physical educators. These professionals provide therapy directly to children with autism and also guidance about potential interventions teachers and parents can use. A variety of sensory integration strategies can be incorporated both at school and in the home. Research by Ayres and Tickle (1980), Dunn (1997), Baranek (2002) and Iarocci and McDonald (2006) found that sensory integration strategies develop the perceptual system in children with autism.

The literature search also revealed a number of other specific interventions that were effective with children with autism: for example: music therapy (Berger, 2003; Wimpory, Chadwick, & Nash, 1995); occupational therapy (Watling, Deitz, Kanny, & McLaughlin, 1999); massage therapy (Cullen-Powell, Barlow, & Cushway, 2005; Escalona, Field, Singer-Strunck, Cullen, & Hartshorn, 2001); and speech therapy (Laski, Charlop, & DSchreibman, 1988). However, only those strategies that could practically be included in the guidelines have been discussed in this chapter.

2.5 Chapter summary

This chapter provides an overview of the Thai education system and the development of special education in Thailand with a particular focus on inclusive education for children with autism. It is only recently that, with government support, there has been access to inclusive

education in some regions. More information to help the growth and development of inclusive education in Thailand, especially as it relates to children with autism, is needed.

This chapter also briefly discussed autism terminology, the prevalence and diagnosis of autism, the principles underlying inclusive education and then focussed on the role key personnel play in helping children with autism successfully integrate into inclusive classes. The key personnel discussed were peer tutors, teachers, paraprofessionals, parents and school principals. Finally, effective strategies for integrating children with autism are outlined. Information from this chapter informed the development of the research questions that underpin this study and the content of the guidelines that have been written.

Chapter Three: Methodology

3.1 Introduction

This chapter outlines the research design and the methodology for this study. A qualitative case study approach was chosen for this research. The research questions are posed at the outset and the nature of qualitative research and case study methodology are then examined. Finally, research ethics and their application to this research study are considered.

3.2 Research questions

The research study aimed to develop a set of guidelines for supporting key personnel to assist children with autism to integrate into regular classes. These key personnel include peer tutors, paraprofessionals, parents, teachers and school principals. Based on the aims of the research and using information from the literature review, the following research questions were posed:

1. What strategies should be included in the guidelines to assist key personnel to integrate children with autism into inclusive classrooms?
2. How effective are the guidelines in supporting key personnel to integrate children with autism into inclusive classes?
3. How effective are the strategies used in the guidelines in developing behaviours that help children with autism to integrate into inclusive classes?

3.3 Qualitative research

“Qualitative research begins with assumptions, a worldview, the possible use of a theoretical lens, and the study of research problems inquiring into the meaning individuals or groups

ascribe to a social or human problem in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis that is inductive and establishes patterns or themes” (Creswell, 2007, p. 37).

Qualitative research allows researchers flexibility to apply methods suitable for: gathering data in a social and behavioural context; capturing participants’ perspectives in detail; and describing phenomena in the form of words and statements instead of numbers or measures (Creswell, 2007; Wiersma, 2000). This is an approach based on human inquiry and interpretation of the perspectives of key participants (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

The reason for using qualitative research in this study was because the researcher wanted to gain an in-depth understanding of the role of the key personnel who assisted children with autism, to seek their opinion and feedback, and to examine their behaviour when working with children with autism. “The complex and detailed understanding required to answer the research questions could only be gained by observing and talking directly with the people concerned, and allowing them to tell their stories unencumbered by the researcher’s expectations” (Creswell, 2007, p. 72). The use of semi-structured interviews and focus groups provided the opportunity for the researcher to interact directly with participants. These data gathering methods allowed the researcher to: build positive relationships with the participants; provide them with assurance; encourage them to share their stories and opinions; answer their queries; and overcome potential confusion (Creswell, 2007).

“Qualitative methodology is distinguished not only by trying to understand patterns and norms of behaviour but also by viewing them within a context rather than in isolation” (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 121). Conducting classroom observations of teachers, paraprofessionals, peer tutors and children with autism provided the context referred to by Cohen et al (2011).

3.4 Case studies

Creswell (2007, p. 73) states that “Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multi sources of information (i.e.

observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case based themes”.

Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, and Richardson (2005) concur with Creswell’s explanation adding that the bounded system may be an individual, group, setting, process, event, phenomenon, process. In addition, Sturman (1999) maintains that case study methodology may include both qualitative and quantitative approaches. He indicates that “the distinguishing feature of case study is the belief that human systems develop a characteristic wholeness or integrity and are not simply a loose collection of traits” (p.103).

Case study methodology is especially appropriate when exploring complex phenomena. It was most suitable for this study because it allowed the researcher to achieve an in-depth understanding of participants’ perspectives (Yin, 2009) within the bounded system of a single educational institution and their roles in the three different educational levels of Kindergarten, Primary and Secondary School. The approaches utilised enabled the researcher to gain an understanding of how key personnel in these various locations interacted with children with autism in inclusive classes.

Choosing a case study methodology also allowed the researcher to look at the ‘whole picture.’ In preparation, the researcher attended important events including Orientation Day and IEP meetings. This enabled her to increase her knowledge of the research context and to gain important background information relating to the children with autism who were the focus of this study. The researcher was interested in gaining an in-depth understanding of the behaviour of these children. Discussions with key educational personnel and classroom observations provided such information. This was supplemented with information about children in their home environment from interviews with parents.

There are several models of using a case study approach. Yin (2009) identifies three models in terms of the outcome, including: exploratory (as a pilot to other studies or research question); descriptive (providing narrative accounts); and explanatory (testing theories). Stake (1994) also identifies three main types of case studies: intrinsic case studies (studies that are undertaken in order to understand the particular case in question); instrumental case

studies (examining a particular case in order to gain insight into an issue or a theory); collective case studies (groups of individual studies that are undertaken to gain a fuller picture). Both Yin (2009) and Stake (1994) agree that case studies are relevant for investigating initiatives for social science as well as for students with disabilities in special education.

In this research study the descriptive model was chosen to present the details and contexts of the phenomenon of the study. Contexts are described, in-depth narrative accounts of research data provided, and strategies, procedures and decisions explained and justified. A collective case study approach was selected. Nine children with autism and the key personnel who assisted them to integrate into inclusive classes were divided into three different “cases” according to educational level, namely, kindergarten, primary and secondary school. At each level three subgroups of participants were chosen as illustrated in Figure 3.1

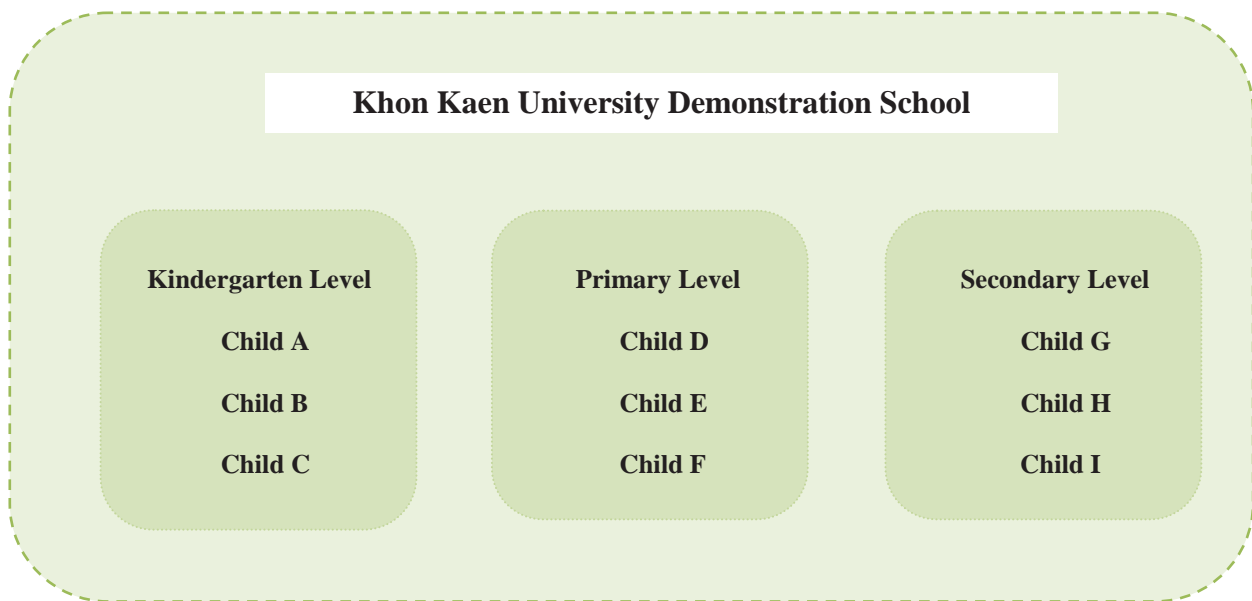


Figure 3.1 Case studies according to educational level

In terms of the collective case study design, each “case” contained three children with autism and the key personnel associated with them. This is illustrated in Figure 3.2.

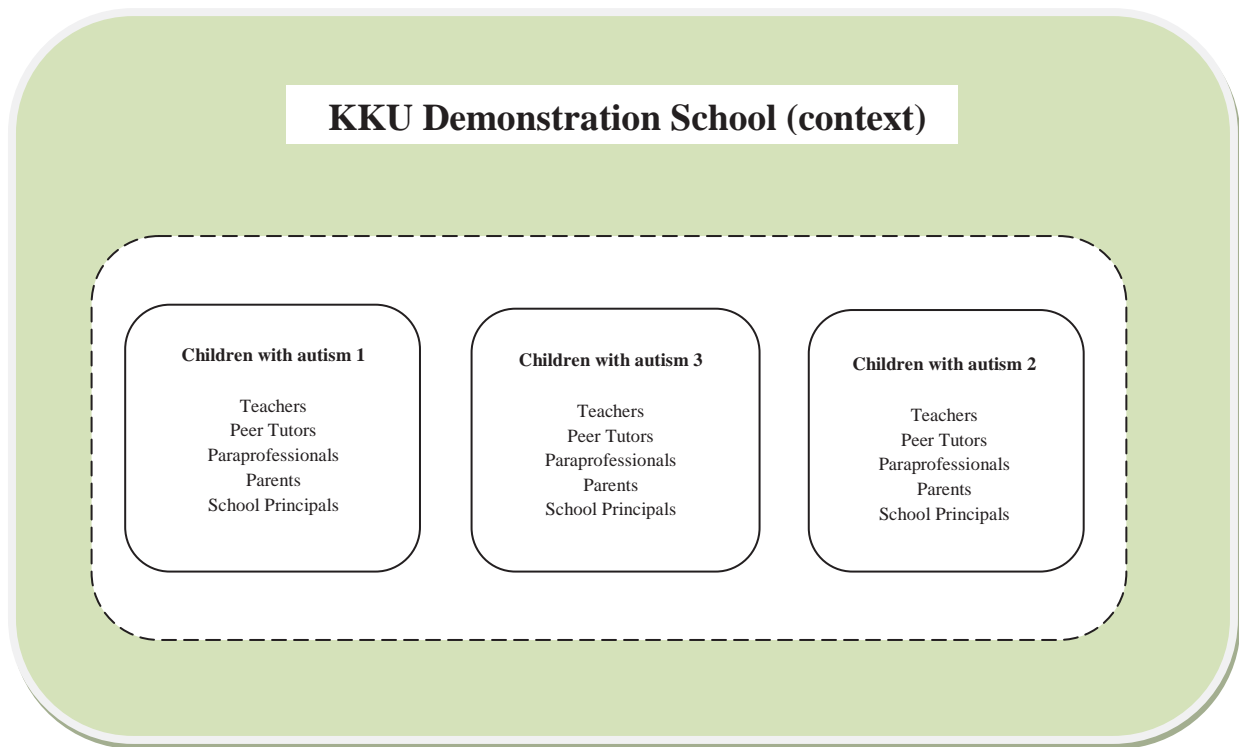


Figure 3.2 Collective case studies design (adapted from Yin, 2012, p.8)

3.5 Research methodology

According to Crotty (1998) there are four basic elements of a research methodology that inform one another. These are epistemology, theoretical perspective, methodology and method. The overview of research methodology chosen in this research study is illustrated in Table 3.1.

Table 3.1

Overview of research methodology

Epistemology	Theoretical Perspective	Methodology	Methods
<ul style="list-style-type: none"> • Constructionism 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretivism 	<ul style="list-style-type: none"> • Case Study 	<ul style="list-style-type: none"> • Class Observation • Semi-structured Interview • Focus groups

3.5.1 Epistemology

Epistemology is the theory of knowledge embedded in the theoretical perspective and thereby in the methodology. (1998, p. 3). There are several theories of knowledge indicated by Crotty (1998) including objectivism, constructionism, subjectivism and variants of these.

In this research study constructionism was the underpinning theory of knowledge. The constructivist paradigm “emphasizes how different stakeholders in educational settings construct their beliefs. It gives particular attention to the different goals of researchers and other participants in a research setting and seeks to develop a consensus among participants about how to understand the focus of inquiry”(Check & Schutt, 2012, p. 15).

This paradigm focuses on co-constructed understanding of the phenomenon of human behaviour and organisations in the community and society. It concentrates on interpretations which include the context and purpose of place, time and culture (Naiyapat, 2008). In this study the researcher involved participants in goal setting, interpreting data and co-constructing understandings of their own behaviour and that of the children with autism.

3.5.2 Theoretical perspective

The theoretical perspective relates to the philosophical stance underlying the methodology. It provides a context for the processes used and criteria selected (Crotty, 1998). Crotty explains that theoretical perspectives can include positivism; interpretivism, symbolic interactionism, phenomenology, and hermeneutics; critical inquiry, feminism, postmodernism and so forth. In this research study the theoretical perspective chosen was interpretivism. “Interpretivist researchers believe that educational reality is socially constructed and that the goal of educational research is to understand what meanings people give to reality, not to determine how reality works apart from these interpretations” (Check & Schutt, 2012, p. 15). In this study, the researcher was interested in finding out what the participants thought about pupils’ rights to study together, how the environment and their behaviour could help children with autism integrate successfully, their understanding of teamwork and effective resources for helping children and so forth. The participants’ interpretation and opinions on these matters informed decisions that the researcher made.

3.5.3 Methodology

Methodology describes the research “strategy, plan of action, processor design lying behind the choice and use of particular methods and linking the choice and use of methods to the desired outcomes” (Crotty, 1998, p. 3). As explained previously, a case study methodology was considered the most appropriate for this research study. Case study provides a unique example of real people in real situations, enabling the researcher to understand ideas more clearly (Cohen et al., 2011).

3.5.4 Methods

Methods are the techniques or procedures used to gather and analyse data relating to a research question or hypothesis (Crotty, 1998). This study used data gathering methods suitable for participants in a case study. These were classroom observations, semi-structured interviews and focus groups. Observations focused on both the physical environment in the classroom as well as the behaviours of the children with autism and their peers. Semi-structured interviews and focus groups consisted of open conversations with key personnel.

The interpretive data analysis approach used was Cohen’s seven stages. The data gathering methods and data analysis approach used in this research will be further explained in Chapter Four.

3.6 Overarching research design

The framework of this research study was drawn from knowledge in the area of special education, as outlined in the literature review. The model of integrating children with autism into inclusive classes with support from key personnel is shown in Figure 3.3, which outlines the components of this research study.

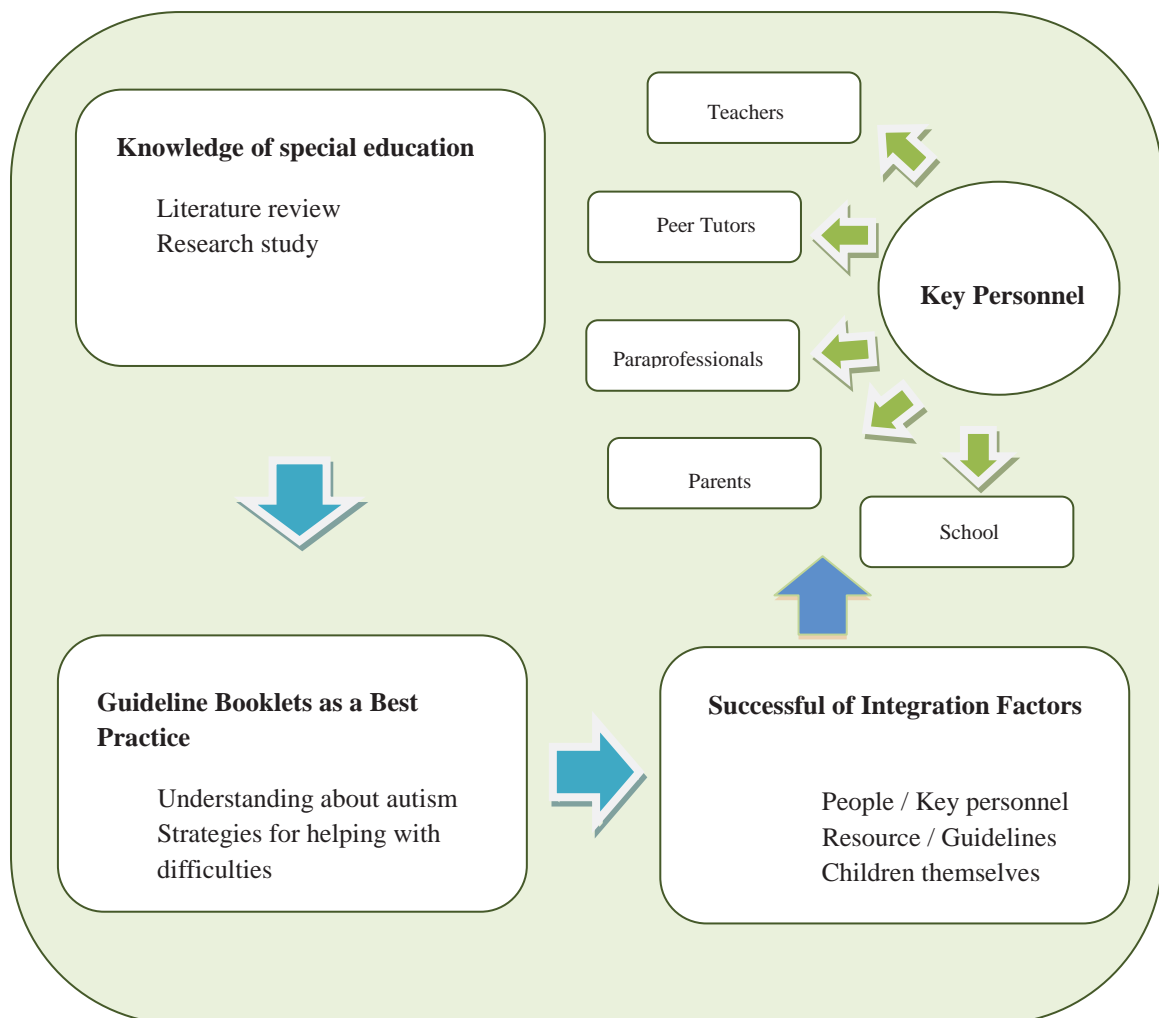


Figure 3.3 The overarching research design

3.7 Validity and reliability

Validity refers to whether a research study, test or questions accurately measure what they claim to measure. This research study followed steps to ensure validity in qualitative research proposed by Cohen (2011, p. 182-183). These included:

- prolonged engagement in the field (to gather rich and sufficient data);
- persistent observation (to identify key relevant issues and to separate these from comparative irrelevancies);
- triangulation;
- leaving an audit trail;
- checking for researcher effects/clarifying researcher bias;
- making contrast/comparisons; and
- rich and thick description.

This comprehensive list of ways to ensure validity in qualitative research has influenced the design and procedures of the research study. For example, in order to ensure questions for the semi- structured interviews and focus groups were valid and avoided researcher bias, they were submitted to a panel of experts to peer review and amendments were made based on their feedback. Having multiple case studies and data sources allowed for triangulation of findings and added to the rigour of this research by providing rich and thick descriptions of processes and data gathered. Having three different levels, i.e. kindergarten, elementary and secondary allowed the researcher to make comparisons between each level to help judge the effectiveness of the strategies used. The researcher spent 4 months (a semester) in the field. During this time she was able to conduct multiple observations. Her field notes over this period provide an audit trail of data gathered and processes used.

Reliability, according to Cohen et al. (2011, p. 199), is “essentially a synonym for dependability, consistency and replicability over time, over instruments and over groups of respondents”. One of the important components of reliability outlined by Cohen is stability of observations. In this research study there are four sets of classroom observations all done by

the researcher. The four month period enabled the participants and researcher to get to know each other well and become comfortable about participating in the research. Discussing observation notes with participants after the observations were completed was a further strategy to ensure that reliable data was collected.

3.8 Ethical considerations

Research ethics were of particular importance in this study because it involved interactions with children with disabilities and their school-aged peers. All humans have rights to determine what is in their own best interests but where participants are children or have limited intellectual capacity special care is needed to ensure that they understand these rights. The New Zealand Association for Research in Education Ethical Guidelines (2010) outlines the ethical principles relating to three main issues. These consist of principles ensuring that no harm is done with regard to research participants, research personnel and research findings.

- i) Research participants: the principles focus on harmful effects and unintended consequences, informed consent, capacity to consent, hidden purposes, adverse effects, confidentiality, use of identifiable information, time taken and institutional responsibilities;
- ii) Research personnel: the principles involve duty of care, awareness, training, education and research assistants;
- iii) Research findings: the principles involve ownership, peer review, impact, availability, acknowledgement and reciprocity (p.6-8).

These principles were adhered to in the present research. The ethics application prepared by the researcher was reviewed and approved by the Human Ethics Committee of the Massey University, New Zealand: Southern A Application -09/75 (see Appendix A). Several ethical issues were given particular attention:

3.8.1. Research participants

To access the research place the researcher introduced herself to all participants in the School Orientation Day, an annual event held before the first semester began. This was a good opportunity for the researcher to announce the research project and to guarantee that there would be no harmful effects to anyone. A letter requesting access to the institution was also sent to the administration at Khon Kaen University Demonstration School. Then, each potential participant received a letter of invitation, information sheets outlining the research and a consent form (Appendices B, C). The parents of children with autism and parents of peer tutors had the study explained to them before they made the decision as to whether their children would participate. Permission was also sought from the peer tutors themselves. Parents, the researcher and the children with autism then made an agreement together for them to be involved in the research study.

Confidentiality was assured for all participants. To disguise the identity of participants they were given a pseudonym in the analysis of the data gathered and in the final report. However, as this project took place in the school where the researcher worked, anonymity could not be provided to participants. They were aware of this. When people were invited to participate, if they agreed they were asked to keep information regarding the research study confidential until they were notified by the researcher that they could share this information with others. Also, people who agreed to participate were asked to keep their agreement strictly confidential until all potential members had been asked and the research participants finalised. Students and teachers were informed of the goals of study. They were assured that the study would do no harm to participants in the reporting or to the children in the way that they were treated. They were informed of their right to answer only questions that they wished to and to withdraw from participation at any time.

3.8.2 Research personnel

The position of the researcher as a member of school staff needed to be carefully considered. Being a teacher, lecturer and member of the administration committee, the researcher knew all the participants and could be seen as having power over them. Check and Schutt (2012) discuss this issue, saying that appropriate boundaries with all participants: clients, teachers,

administrators, students and others must be maintained. This study was conducted while the researcher was on leave from the University, and had no official role in the organisation, and no power or interest to control or influence participants.

Participants were provided with training and supervision regarding the use of the guidelines in order to ensure that everyone understood as much as they could. The importance of confidentiality and privacy, and the principles and methods of the research were also explained to the research assistant.

3.8.3 Research finding

A written summary in Thai of the research findings was sent to Faculty of Education, Khon Kaen University. This was available to all participants to read. The Ministry of Education, Thailand was also sent a summary. The researcher gave seminars to teachers and educators who were interested in the study. In addition, the full report was made available to all interested organizations with regard to providing information concerning support and services for children with autism in Thailand. Moreover, the use of the guideline booklets can contribute to Thai people's understanding of autism and how to work with children with autism in inclusive classes.

3.9 Chapter summary

This chapter described the qualitative research approach used in this study. A constructivist epistemology and case study approach was used in order to understand the perspectives of the stakeholders and interpret the research questions relating to integrating children with autism into regular classes. A case study approach was selected as a suitable design for this study with three levels of students representing three cases studies. A constructionist epistemology and interpretive theoretical research methodology guided the choice of suitable data gathering methods for this study. These methods were discussed in this chapter and included classroom observations, semi-structured interviews and focus groups which enabled triangulation of data. The ethical principles, based on the ethical guidelines used for research in education in New Zealand, were outlined in relation to this research to show how they were met and thus fulfilled the requirements of the Massey University Ethics Committee to conduct this study.

Chapter 4 Methods

4.1 Introduction

This chapter describes the methods used in this research. It includes a description of the setting, the participants, and the way in which the guidelines were developed, including the ways that validity was ensured, by using triangulation of data from class observations, semi-structured interviews and focus groups. Data analysis methods are also described.

4.2 Setting

This research took place at the Research and Development Centre of the Autistic Inclusive Education and Khon Kaen University Demonstration School, the Attached School of the Faculty of Education at Khon Kaen University, Amphor Muang District, Khon Kaen Province, Thailand. The school selected for this study was chosen for convenience as the researcher had been working in this school for approximately 20 years; therefore, it was easier to conduct the study there than in another school. The researcher understood the way in which the school worked and knew about the background of the children, the key personnel and also understood the policies of the school. In addition, this is an appropriate and relevant setting for doing this research because it is open to innovative and inclusive approaches and practices in working with children with Autism as well as having a good reputation, focused on research and the first centre for inclusive education in Khon Kaen.

The research proposal was approved through Massey University Human Ethics Committee, HEC: Southern A Application-09/75 (Appendix A). A letter requesting access to the institution was sent to the Faculty of Education, Khon Kaen University (Appendix B). The administration team understood the purpose of this research study. The researcher attended the School Orientation Day at the beginning of semester in June 1, 2011 and explained the purpose of the study to parents and teachers in the school. This explanation was repeated at all of the sites where the research was to take place and people were asked for

their collaboration. The chosen school had an advantage in that there was an ongoing study involving the appropriateness of inclusive classrooms for children with autism. In addition, the main duty of this school was to demonstrate innovative educational techniques and methods of instruction.

The Autistic Centre was the first centre for inclusive education in Khon Kaen and in the Northeast of Thailand and has an outstanding reputation. The main purposes of the Centre are to research and develop an effective model to integrate children with autism into regular classes, to be a leader in helping children with autism in Northeast Thailand, and to distribute the knowledge and information concerning Inclusive Education for children with autism to schools and institutes for special education specifically and to those interested in this area generally. It was considered that doing this research study here was very beneficial.

Figure 4.1 below shows a diagram of the structure of the Research Centre at Khon Kaen University's Attached School, in the Faculty of Education Management. The Attached School is divided into five sites with schools and one Centre. They are distributed in different places including one Kindergarten, two campuses of Primary Schools, two campuses of Secondary Schools and one Autistic Centre. Children with autism from the Autistic Centre join classes which become inclusive in the three levels. For this research, three children were chosen as case studies at each level.

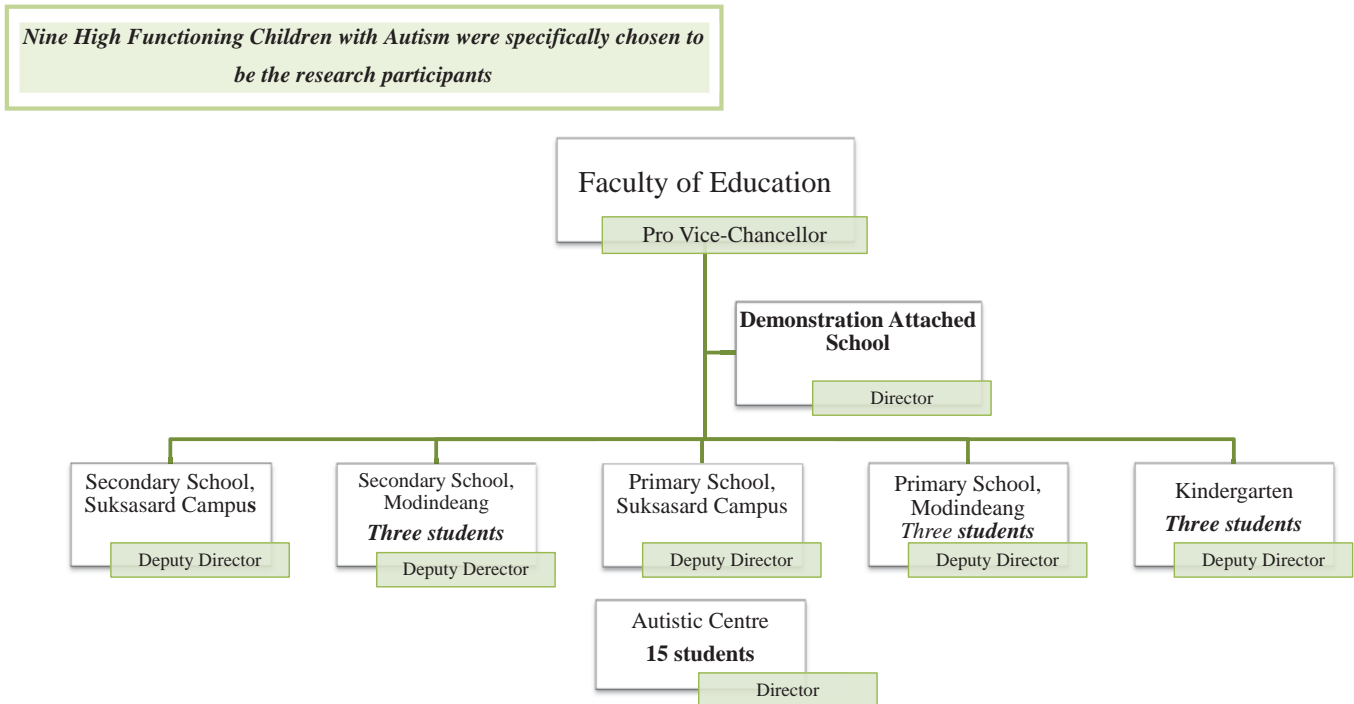


Figure 4.1: Structure of Khon Kaen University Attached School, Faculty of Education Khon Kaen University, Thailand

4.3 Participants

The participants in this research study consisted of: students, students with autism, teachers' aides or paraprofessionals, teachers, peer tutors, parents of children with autism and school principals in Khon Kaen University's Attached School of the Faculty of Education. There were 48 participants including:

- a) Nine Peer Tutors: three people in each level, Kindergarten, Primary and Secondary
- b) Nine Teachers: three people in each level, Kindergarten, Primary and Secondary
- c) Nine Paraprofessionals: three people in each level, Kindergarten, Primary and Secondary
- d) Nine Parents: three people in each level, Kindergarten, Primary and Secondary
- e) Three School Principals: one person in each level, Kindergarten, Primary and Secondary
- e) Nine Children with autism: three people in each level, Kindergarten, Primary and Secondary.

To be participants in this research, the children with autism had to be those with high functioning autism. There were only two children with autism that met the criteria at the kindergarten level. However a third child in the regular class was also chosen as he exhibited behaviour difficulties which were very similar to behaviours typically labelled as "autistic." At the primary level the three children with high functioning autism that were chosen included two from the Autism Centre and one who was previously in the Centre but was now included as a regular school member. There were more than three primary students at the Autistic centre but only two of them had high functioning autism. Therefore, the researcher chose another case from a regular class. At the secondary level the right number and character of participants were able to be selected. As stated previously, the total of research participants were 48 people, as shown in Figure 4.2.

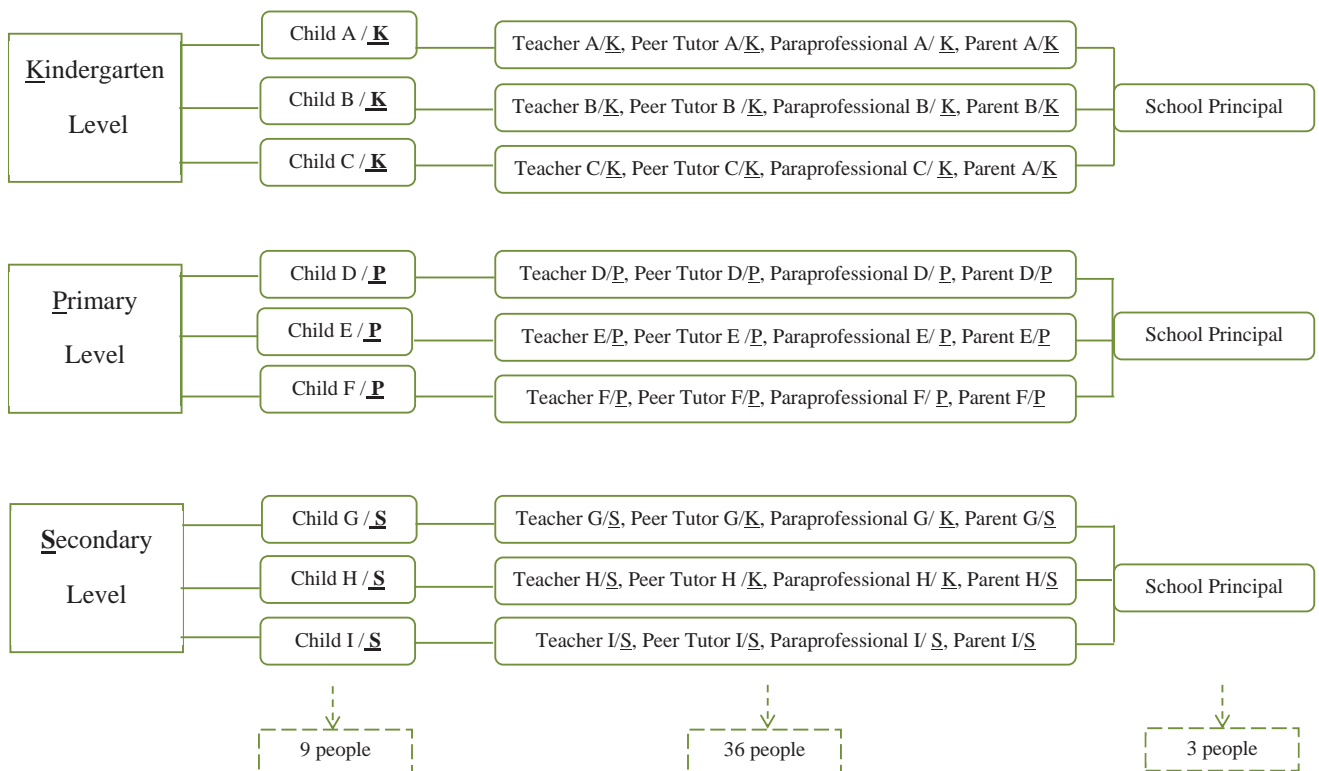


Figure 4.2: Research participants

A number of research studies on the effective integration of children with autism specified the five key personnel for assisting the integration of children with autism as: Peer Tutors, Teachers, Paraprofessionals, Parents and School Principals (Fraser, 2005; Gravois, Rosenfield, & Vail, 1999; Jones, 2007; D. M. Kamps et al., 1994; Moyes, 2003). Consequently, these people were chosen as participants for the present research and are identified in Figure 4 below.

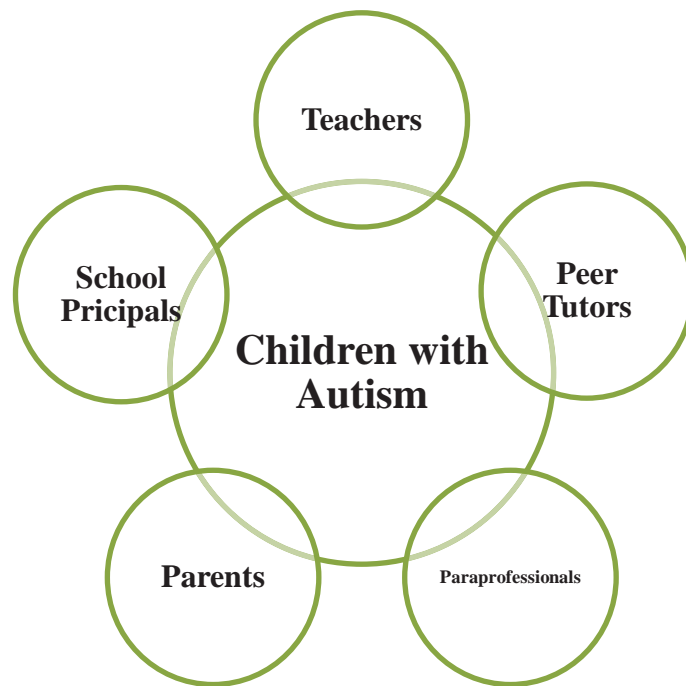


Figure 4.3: Five key personnel who assist children with autism

4.3.1 Peer tutors

A peer tutor is a student in a regular class who volunteers to be a close friend to the children with autism. The ideal characteristics of peer tutors are patience, kindness and caring for others. In selecting peer tutors, their teachers recommended children whom they knew were friendly with the children with autism. Next, the researcher observed these children to assess whether they would be suitable. This observation was followed up by a

discussion with the children concerned to explain the role of the peer tutor and to find out if they were interested in becoming one. All children agreed. The researcher then approached their parents to explain what was involved and to gain their consent for their child's participation.

In the process of this research study, a two-pronged data collection process was used to elicit data from peer tutors: observation and a follow up semi-structured interview. The first stage of data collection involved observing peer tutors as they worked with children with autism in classes. The observation occurred once a month during the semester. The techniques used during the observations included careful note taking and video recording. The second stage was the follow-up informal interviews, which occurred twice during the semester. The interviews provided feedback for the researcher and allowed the researcher to get clarification or explanation of events observed in the classroom.

4.3.2 Paraprofessionals

A paraprofessional or teacher's aide is a person who has experience or some training relating to children with autism. In this research, paraprofessionals were the staff of the Autistic Centre who had been working with children with autism for at least five years or more. All paraprofessionals approached agreed to participate in the research. As a result of their effective collaboration with the researcher, the task of trialing the guidelines was integrated into their regular working situation and times. Prior to data collection, the researcher explained the details and the goal of the study and trained them in the use of the guidelines

Data involving paraprofessionals was elicited using a two-pronged collection method: observations and follow-up semi-structured interviews. The researcher observed the paraprofessionals as they worked in the same classes as the peer tutors. The techniques used for data gathering during the observations included careful note taking and video recording. The second stage included the follow-up semi-structured interviews, twice a month during the semester. The interviews provided feedback for the researcher and allowed the researcher to get clarification and further explanation on events observed in the classroom.

4.3.3 Parents

Parents of children with autism need to have positive attitudes in order to integrate children into inclusive classes. It was anticipated that parents would cooperate with the school in helping the children with autism. An initial meeting with the parents was held to give them information about the research study and to seek their agreement to participate. A focus group method was used in gathering data from parents. These were held at the end of the semester. These focus groups provided the researcher with further information about the experiences and opinions of parents in using the guidelines.

4.3.4 Teachers

Teachers in regular classes who showed interest and empathy with the children with autism were invited to participate in this research study. The willingness of the regular class teacher to adapt aspects of the regular class programme to suit the children with autism in inclusive classes was also taken into account. These teachers were invited to attend a meeting to give them information about the project and to seek their agreement to participate. Focus groups was used to gather data and investigate the teachers' experience and opinions in using the guidelines. These focus groups were also held twice, at the beginning and the end of the semester.

4.3.5 School principals

The school site principals were also important key personnel in the process of integrating children with autism into inclusive classes. When the research was explained to them, the three principals, one from each level, all agreed to participate. The desire to successfully integrate children with autism into regular schools was one that they all shared. The researcher conducted a one-on-one semi-structured interview with each school principal at the beginning and at the end of the semester. The researcher wanted to investigate the principals' experiences and opinions about managing the inclusive programme and other aspects that the principals believed led to the successful integration of children with autism into inclusive classes.

4.4 Data gathering tools

Triangulation techniques and procedures were used to gather and analyse data related to the research questions or hypotheses (Crotty, 1998). This study used the methods that are suitable for participants in a case study. This included class observation, semi-structured interviews and focus groups, as focus groups were thought to be useful to triangulate with more traditional forms of interviewing and observation. Triangulation is a powerful way of demonstrating concurrent validity, particularly in qualitative research (Cohen et al., 2007, 2011).

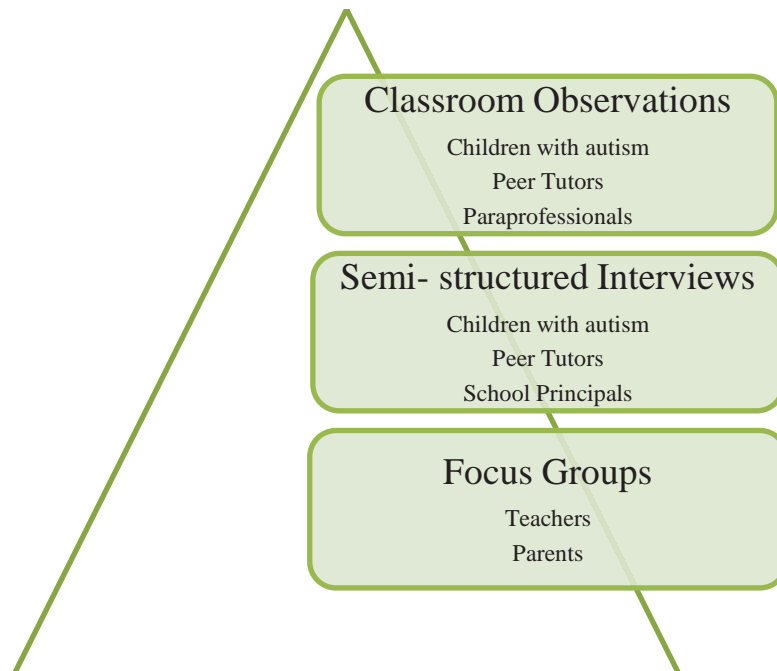


Figure 4.4: Research method triangulation

4.4.1 Class observations

Observations offer the researcher an opportunity “to gather ‘live’ data from naturally occurring social situations” (Cohen et al., 2007, p. 396). It was anticipated that this would provide the researcher with an opportunity to witness first-hand not only the peer tutors’ and paraprofessionals’ interactions with children with autism in the class, but also the

physical setting, the human setting, and the programme setting in which these interactions occurred (Cohen et al., 2007). Children with autism, peer tutors and paraprofessionals were observed by the researcher who looked at the role of those who act to assist children with autism (see Appendices E for the observation schedules).

4.4.2 Semi-structured interviews

The interview is a flexible tool for data collection, enabling multi sensory channels to be used: verbal and non-verbal (Cohen et al., 2007, p. 349). The order of the interview may be controlled while still giving space for spontaneity and the interviewer can press not only for complete answers but also for responses about complex and deep issues (Cohen et al., 2007, p. 349). In this study, following the observations, children with autism, peer tutors and school principals were interviewed in order to obtain more detailed information about their experiences and opinions of working with children with autism in inclusive classes. These were semi-structured interviews. Children with autism and school principals were also interviewed (see Appendices F for the Interview Schedules).

4.4.3 Focus groups

“Focus groups are a form of group interview, though not in the sense of backwards and forwards interaction between interviewer and group. Rather, the reliance is on the interaction within the group who discuss a topic supplied by the researcher ” (Cohen et al., 2007, p. 287). Focus groups are useful for: orientation to a particular field of focus; developing themes; exploring topic and schedules flexibly for subsequent interviews and/or questionnaires; generating hypotheses that derive from the insights and data from the group; generating and evaluating data from different sub groups of a population; gathering qualitative data; generating data quickly and at low cost; gathering data on attitudes, values and opinions; empowering participants to speak out and in their own words; encouraging groups, rather than individuals, to voice opinions; encouraging non-literate participants; providing greater coverage of issues than would be possible in a survey; gathering feedback from previous studies (Cohen et al., 2011, p. 436). A focus group was used with the parents of children with autism and teachers to gain more in-depth information about

their opinions on the issue of inclusion of learners with autism in the classroom (see Appendices G for the focus group schedules).

4.5 Two stages of developing the guidelines

The three research questions the researcher sought to answer in this study are: i) what strategies should be included in the guidelines to assist key personnel in the process of integrating children with autism in inclusive classrooms? ii) how effective are the guidelines in supporting key participants to integrate children with autism into regular classes? and iii) what effective strategies have been developed from using the set of guidelines? A qualitative case study approach was selected in this study to gain an in-depth understanding of the use and effectiveness of the guidelines. The data collection for this research included techniques and processes for qualitative research including observations, semi-structured interviews and focus groups, which was triangulated. The research process involved: i) the process of developing and reviewing a set of guidelines and ii) the process of implementing and evaluating these guidelines.

4.5.1 The guideline development process

The guidelines were developed from a synthesis of literature and research findings relating to inclusive education and children with autism and then a review and revision of these after implementation by key personnel. There were four stages in this process as follows:

- Stage 1: Choosing key personnel: select key personnel based on current research related to key personnel involved in an intervention.
- Stage 2: Reviewing the literature: synthesise the literature and summarise the roles and strategies used by key personnel.
- Stage 3: Developing the guidelines: use information gathered to develop guidelines.
- Stage 4: Peer review of the guidelines: verify the quality of the guidelines through professional review and feedback.

4.5.2 The guideline implementation and evaluation process

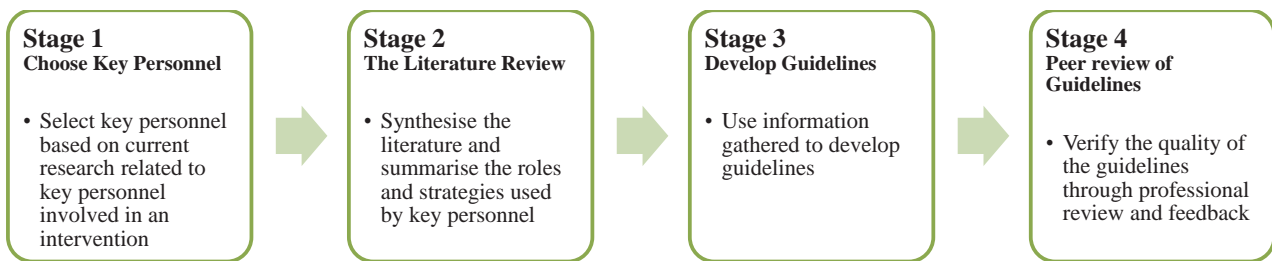
The guidelines were implemented through a pilot project and evaluated in order to determine the key factors which contributed to the successful integration of children with autism in inclusive classes. This process of evaluation was ongoing and resulted in the constant redevelopment of guidelines by using the Deming Cycle Model (Deming, 1997). There were two stages in this process, consisting of:

Stage 1: Selecting the participants for the case study in three levels; kindergarten level, primary level and secondary level. The key personnel for each group consisted of peer tutor, paraprofessional, teacher, parent, and school principal.

Stage 2: Using the Deming Two Cycle Model (PDCA: Plan-Do-Check-Action) in the pilot study

Below is a description of the process of guideline development, implementation and evaluation (Figure 4.5).

The guidelines: Development process



The guidelines: Implementation and evaluation process

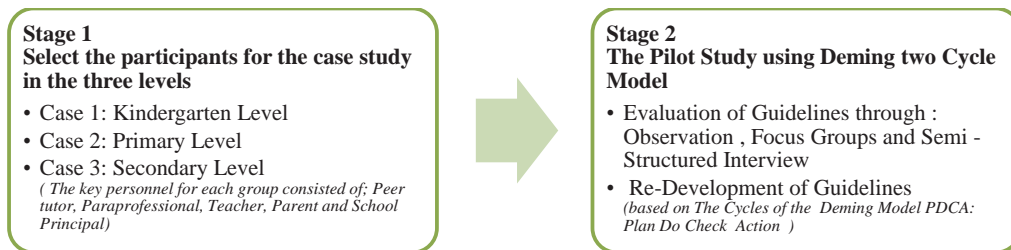


Figure 4.5: The process of guideline development, implementation and evaluation

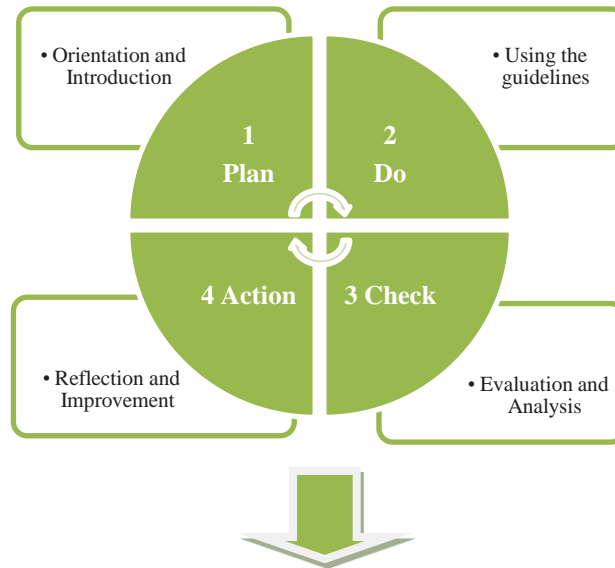
4.6 Deming Cycle Model: PDCA; Plan, Do, Check, Action

The Deming Model is a set of activities designed to drive continuous improvement. First developed by Walter Shewhart, it is more commonly called the Deming Cycle Model in Japan where it was popularized by W. Edwards Deming who modified the Shewart cycle as: Plan-Do-Study-Act to Plan-Do-Check-Act (Deming, 1997). This model is well suited for many improvement projects. It both emphasizes and demonstrates that improvement programmes must start with careful planning, must result in effective action, and must move on again to careful planning in a continuous cycle (Deming, 1997, 2000). The approach is based on the belief that the knowledge and skills are limited but improving. PDCA method can apply to many varied projects and improvement activities (Latzko & Saunders, 1996).

This research study used the Deming model for processing the data collection. The reasons for using this involved the design of quality assessment systems in education in Thailand. The Office of the Education Council Thailand (The Ministry of Education Kingdom of Thailand, 2006) provided a model using the PDCA: Deming Model for the quality control and continuous improvement of management of integrated processes in quality assessment in education. To ensure this research study would not interrupt or make a lot of changes in the usual work of the school system, the researcher decided to apply this model in the process of the collection of data as it would align with the Thai context culture of quality assessment at the time the research study was conducted.

The PDCA Cycle has been used to coordinate the continuous improvement of developing the guidelines. It both emphasises and demonstrates that improvement programs must start with careful planning, must result in effective action, and must move on again to careful planning in a continuous cycle. Repeating the PDCA cycle can bring one closer to the goal, usually a better operation and output. Frequently, a particular project will define sub-objectives, run through the PDCA cycle one or more times to accomplish the sub-objective, then define the next objective and go through the cycle again (Deming, 2000).

Cycle 1



Cycle 2

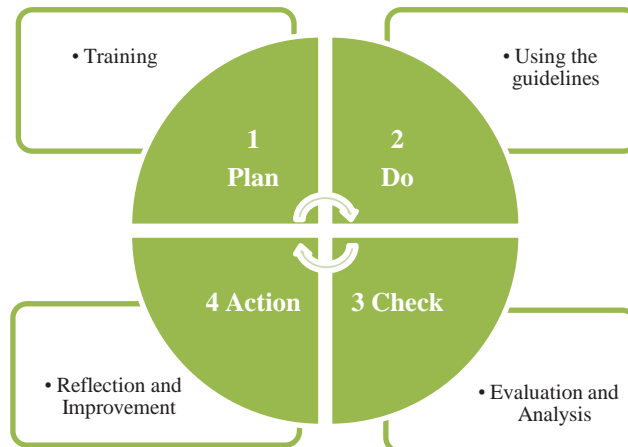


Figure 4.6: Implementing the guidelines with the Deming control model

The figure 4.6 represents the Deming Cycle model or PDCA Cycle which was used to evaluate the sets of guidelines being implementing in the inclusive school. This model is known as Plan-Do-Check-Act or the Control Circle. It is well suited for many projects aimed at making improvements to socialisation or situations. It both emphasises and demonstrates that improvement programmes must start with careful planning, must result in effective action, and must move on again to careful planning in a continuous cycle (Deming, 1997). This model was applied to encourage the participants to follow a methodical and logical process resulting in implementation and evaluation processes of the developed guidelines as soon as possible. Two cycles of the Deming Cycle model were used as a way of ensuring the validity of the sets of guidelines.

Initial Cycle 1:

Plan: Orientation and introduction for all participants and stakeholders to understand the aim, expectations and outcomes of this study were carried out in the first semester at School Orientation Day. Priorities for undertaking the project by developing an action plan to accommodate children with autism in regular classes were set. The Information sheets, consent forms and the letter asking for permission were sent to the stakeholders (see appendices A, B, C, D).

Do: Implementation of the guidelines started with the researcher attending the IEP (Individual Education Plan) meetings. This was very important for this study. This was a good chance to meet and hold discussions with everyone who had roles in assisting with the integration of children with autism into inclusive classes. Then, the researcher was aware of the points of difficulty for each child with autism. After that the researcher explained the research process face-to-face with each individual. Finally, the implementation of the guidelines in inclusive classes followed the target that was set and agreed on at the IEP meetings.

Check: Evaluation and analysis was done through class observation and semi-structured interviews to investigate the participants' opinion about the guidelines were carried out. Data was analysed and problems pinpointed.

Act: The guidelines were improved and redesigned using the knowledge gained from the feedback.

Repeated: Cycle 2:

Plan: Training and supervision was done by using the re-developed set of guidelines

Do: Repeat using guidelines.

Check: Evaluation and analysis was done through class observation to investigate opinions about the guidelines. Data was analysed and problems pinpointed.

Act: Feedback and improvements were achieved through repeated iterations of the study. As a result of the feedback given the guidelines was redesigned to take into account the participant opinions and experience of using them. The final guidelines were refined after being trialled by key participants according to the successful strategies used.

4.7 Data analysis

The data was analysed using an interpretive approach, which involves a number of interrelated stages, namely, “data reduction, data display, conclusion and verification” (Keeves & Snowden, 1997, p. 296). This involved an ongoing and continuous process of seeking the meaning of data after the data gathering phase. “The process of data analysis involves organizing, accounting for, and explaining the data; in short, making sense of data in terms of participants’ theme, categories and regularities” (Cohen et al., 2007, p. 184). The result of this provided answers to the research questions through clarifying knowledge and understanding. This study applied Cohen’s stages to the guidelines. Cohen recommends a sequence of seven steps which are set out below:

Step 1: Establish the units of analysis of the data, indicating how these units are similar to and different from each other. The creation of units of analysis can be done by ascribing codes to the data. This study ascribed codes which covered the areas of data relating to guideline development and implementation, including; setting, context, situation, participants’ perspectives, processes, activities, relationships and social structures.

Step 2: Create a 'domain analysis'. This involves grouping together items and units into related clusters, themes and patterns. The data from the study was integrated into the units of analysis identified in step one.

Step 3: Establish relationships and linkages between the domains. This ensures that the richness and 'context-groundedness' of the data is retained. The arrangement of data from step to step was identifying relationships between units and linking this to deep understanding of the issues.

Step 4: Making speculative inferences. This is important because it moves the research from description to inference. In this study it involved putting forward some explanations about the effectiveness of the guidelines.

Step 5: Summarizing. This involved the researcher writing a preliminary summary of the main features, key issues, key concepts, constructions and ideas encountered so far in the research. In this study this involved writing up key findings from the data.

Step 6: Seeking negative and discrepant cases. It is important to seek not only positive outcomes but to weigh the significance of any negative findings. In this study both the strengths and limitations of implementing the guidelines were described.

Step 7: Theory generation confirmation. The theory is derived from the data, that is, it is grounded in the data and emerges from it. The final step in this study describes the outcome of designing and implementing the guidelines and the implications of this for including children with autism in inclusive classes.

4.8 Chapter summary

This chapter described the research methods that were employed in this study. This included describing the setting, the participants, the data gathering tools, the stages of developing the guidelines, and the use of the Deming model to control the process of development of the guidelines. The process of triangulation of data was outlined including the use of classroom observation, semi-structured interviews and focus groups. The data analysis was used as part of the Deming process to continually improve the guidelines. The outcomes of this are explored in the following chapters which presents the finding of the study.

Chapter 5: Deming Cycle Process One

5.1 Introduction

This chapter describes the research process using the Deming Cycle Model to assess the strategies recommended in the guideline booklets. Two Deming Cycles were used in the research process. Material from the data collection is examined using the framework of Plan, Do, Check and Action (Deming, 1997). To implement and evaluate strategies in the Guideline Booklets, each stage of the Deming Cycle Model is explained and described. The Plan stage involves preparing materials, asking permission, attending orientation and visiting the schools. Next, the Do stage includes attending IEP meetings, analysing the behaviour of children with autism, and training the participants individually for using the guidelines. After that, the Check stage involves making schedules from the school timetable for observation, semi-structured interviews and focus groups. Finally, the Act stage describes the analysis and reflection which leads to changes in the Guideline Booklets and to the beginning of the next cycle.

5.2 Overview of Deming cycle process one

The Initial Cycle One included: i) the Plan stage, which involved orientation and introduction of the research study to the stakeholders and participants to ensure that they understood the rationale of this research study; ii) the Do stage used the guidelines to train all participants, iii) the Check stage provided evaluation and analysis with triangulation of data consisting of classroom observations, semi- structured interviews and focus groups; and iv) the Act stage involved reflection and improvement used to modify the guidelines to be re-trialled in the Cycle Two Action stage. The overview of Deming Cycle Process One is illustrated in the figure 5.1

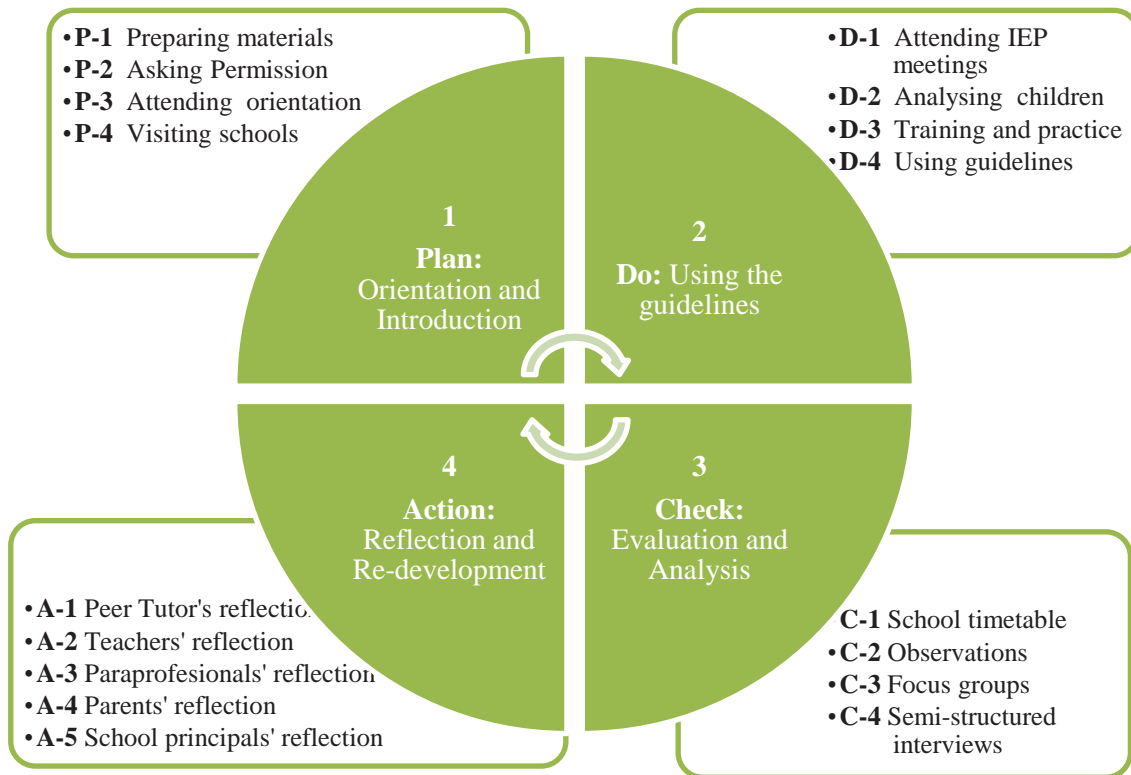


Figure 5.1 Overview of the Deming cycle process one

5.2.1 Plan: Overview of plan stage

The plan stage involved orientation and introduction. The researcher attended the annual School Orientation Day. This was a good occasion to announce and explain to all participants and stakeholders the aims, expectations and expected outcomes of this research study scheduled for the first semester. Priorities were set for the project by developing an action plan to accommodate children with autism in regular classes. Then the researcher attended the IEP (Individualized Education Plan) meetings. This was very important for this research study because it was a good chance to meet and hold discussions with everyone who had roles in assisting the integration of children with autism into inclusive classes. At these meetings the researcher clearly outlined the challenges in related to the study for the children with autism. The Information Sheets, Consent Forms and the letter asking for permission

were then sent to the participants (See Appendices B, C, D). The following plan for data collection was implemented:

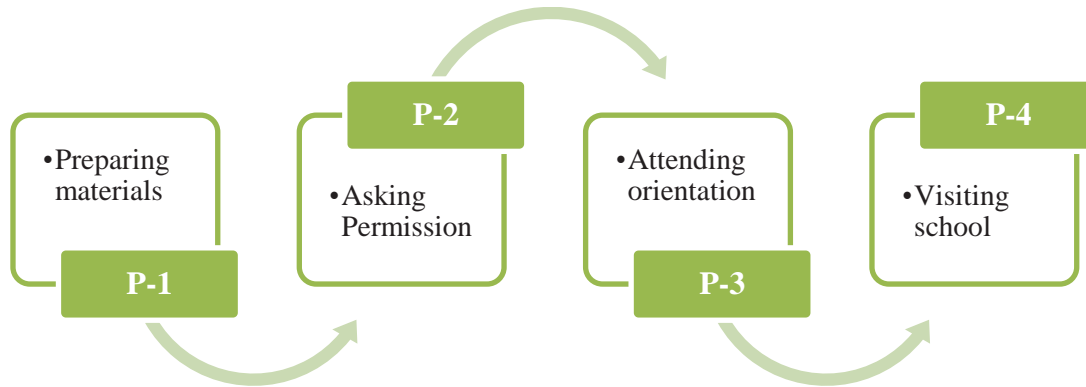


Figure 5.2 The step of Plan stage

P-1) Research instruments and materials for gathering data were prepared. This included information sheets, consent forms, observation forms, interview forms, focus group forms and a draft of the guidelines booklets translated into the Thai language; for each age level there were booklets for the children with autism, peer tutors, teachers, paraprofessionals and school principals. (see Appendices A, B, C, D, E, F, G, H)

P-2) For permission to access and do the research study in the institution, the researcher met with the administrator in order to explain the research study and the process involved. A letter requesting access to the school was presented. (see Appendix B) According to its policy, the school has an ongoing duty to research and development involving inclusive education for children with autism. This was emphasized to encourage cooperation for this research to be conducted. An information sheet and consent form was provided to the school principals also asking for the participation of participants in the different sites of the institution. (see Appendices C, D) The researcher also asked to attend and give an address at the school's orientation day on 27th July, 2011.

P-3) The researcher was introduced and explained the purpose and the advantages of the research study to the audience which included school principals, teachers, paraprofessionals, students, parents and caregivers. Collaboration from all stakeholders was requested and participants with the specific target groups were asked to volunteer. Key personnel in this research study were specified: these included children with autism, peer tutors, teachers, paraprofessionals and school principals.



Figure 5.3 Panorama view of the students' assembly in the morning to sing the national anthem, pray in the national religion, pledge allegiance to the king and listen to a teacher



Figure 5.4 Photograph of orientation day

P-4) The researcher visited the schools and informally observed in the classes to find possible participants. This took a week as the researcher talked one-on-one with each participant. Then, Information Sheets and Consent Forms were distributed to all participants. The number of participants was shown in table 5.1

Table 5.1

The number of participants

Key personnel	Kindergarten Level	Primary Level	Secondary Level	Total
1. Children with autism	3	3	3	9
2. Peer tutors	3	3	3	9
3. Teachers	3	3	3	9
4. Paraprofessionals	3	3	3	9
5. Parents	3	3	3	9
6. School principals	1	1	1	3
Total	16	16	16	48

5.2.2 Do: Overview of the do stage

The Do stage involved using the guidelines. Implementation of the guidelines started with the researcher providing guideline booklets to participants. Then the process of explaining and face-to-face training of each individual was done by the researcher. After that, the implementation of the guidelines in inclusive classes followed the previously outlined and agreed targets set at the IEP meetings. The purposes of the individual training provided by the researcher were: to ensure participants understood the importance of the guidelines and how to use them correctly; to support participants and increase their confidence as key personnel; to ensure the guidelines were culturally appropriate and that the participants felt comfortable to use them; to emphasise to participants that they were helping others by their involvement

as the research would develop guidelines not only for themselves but also for other Thai people. The explanations were done step by step as follows:

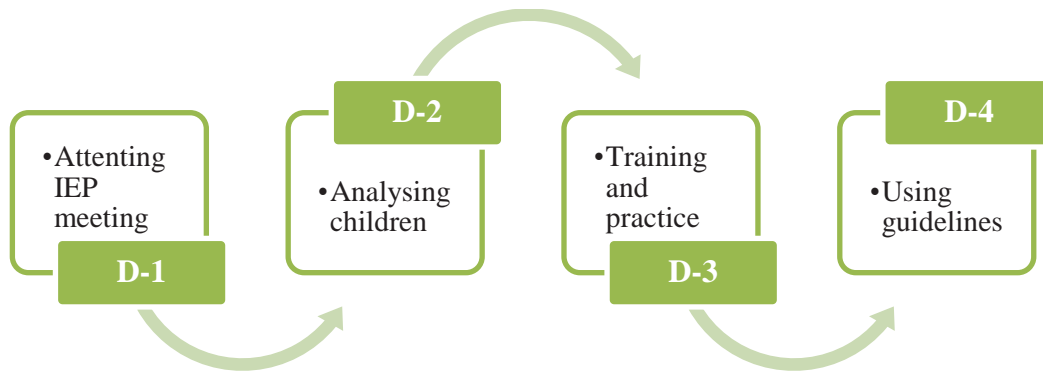


Figure 5.5 The steps of the Do stage

D-1) IEP meetings were held with the four key personnel for each child with autism except for the Peer tutors, who were not included in the meetings as they are still children. The meetings were held between 21st and 24th June, 2011. The guidelines were discussed at these IEP meetings and relevant strategies chosen for each child. The schedule was arranged in Table 5.2 Photographs of the IEP meetings are presented in Figure 5.6

Table 5.2

IEP schedule meeting date: 21-30 June 2011, Avenue: Autistic Centre, meeting room

Date	Name	Level	Period
Tuesday, June 21, 2011	Child I	S - 3	04:30 - 5:00 pm
	Child E	P - 2	05:00 - 5:30 pm
Wednesday, June 22, 2011	Child G	S - 2	04:00 - 4:30 pm
	Child H	S - 2	04:30 - 5:00 pm
Thursday, 23 June, 2011	Child F	P - 6	12:30 - 1:00 pm
Friday, June 24, 2011	Child B	K - 1	01:30 - 2:30 pm
	Child A	K - 1	02:30 - 3:00 pm
	Child C	K - 1	04:00 - 4:30 pm
	Child D	P - 1	04:30 - 5:00 pm



Figure 5.6 The photographs of the IEP meetings

P-2) The characteristics of children with autism who participated in this research study were analysed. The information was derived from the interdisciplinary IEP (Individualised Education Plan) meetings. Parents gave their consent for the information to be used. The nine children were divided into three case studies by level. For confidentiality reasons a capital letter is used to represent the name of each of the nine children in the case studies that follow.

Kindergarten level case: Children A, B and C

Child A

A is a four-year-old boy who was diagnosed with autism, by his doctor. He is a new student in the Kindergarten School this year. There were four key personnel, not including the peer tutor, who attended the IEP meeting. These were the teacher, the paraprofessional, the parent and the school principal. In the IEP meeting A's mother described her child as usually being a very cheerful boy who is active all the time. He loves to listen and sing the ABC song. However, his speech is still limited for his age and A's family are looking forward to his speech developing. Sometimes he spontaneously says a



word such as car, which his favourite toy. That makes his family pleased and hopeful. Teachers and paraprofessionals working with him encourage him to speak using oral language as well as body language. They have found that he can follow simple oral directions. A is integrated into an inclusive class where it is hoped that listening to peers all the time might help him to develop language.

A experiences some difficulty with social interaction. The researcher observed A in his inclusive classes. She found that A showed no interest in his peers during the first week in the inclusive classes and ran around in and out of the class and out of the school. When friends and teachers tried to bring him back, he was reluctant to return, pushing against everyone. After a month of integration into the inclusive class, teachers and paraprofessionals found significant change and A liked to come to class every day. He watched the children when they were playing and seemed to want to play but did not know how to go about it. This led to the peers using strategies to help by coming to him and playing with him. He could not use crayons or scissors in the first two weeks and then after assistance he could manage these activities by himself. He also has limited preferences with the taste and smell of some foods.

Strengths	Needs
<ul style="list-style-type: none"> - Fluent movement and very active and cheerful - Likes to sing the ABC song and has a good memory for the rhythm - Likes to see pictures of animals and tries to say the name of an animal and follow along - Can tell what he wants by pointing his finger - Has good gross motor skills: likes to run and jump; but not fine motor skills like holding a pencil to write and drawing a circle. 	<ul style="list-style-type: none"> - To increase eye contact - To develop receptive and expressive language - To increase interaction with peers - To develop the fine motor skills to handle a pencil in the correct way - To increase patience when he works and improve concentration - To learn how to use oral language to express what he wants - To develop tolerance for a greater variety of foods rather only one kind all the time.

At the conclusion of the IEP meeting, all members agreed on a consistent approach for implementing the four strategies selected from the guidelines (see Appendix I) These were: i) Language development, ii) Keeping and sharing friends, iii) Fine and gross motor skills and iv) Over-sensitivity; smell, touch and taste.

Child B

B is a 5 year-old girl with autism in the Autistic Centre at Khon Kaen. This year is her first in the inclusive school. B received a diagnosis of autism from the hospital in Khon Kaen. There were four key personnel, not including the peer tutor, attending the IEP meeting. These were the teacher, the paraprofessional, the parent and the school principal. Her mother described B in the IEP meeting in the following way:



“B has not spoken yet. She can only make noises and hums. She pulls others’ hands to point or request things and shakes her head to reject when she wants or does not want something.”

Language development strategies were used with B. She could then follow simple, short oral directions from the teachers and make vowel sounds. B is very talented in drawing, painting and colouring especially for example when working with a picture of a chicken. B can use crayons, scissors, and put on her shoes. She has good fine motor skills and works efficiently and with confidence. When she is upset, teachers and paraprofessionals give her crayons, scissors, and paper to help her calm down. This helps teachers’ and paraprofessionals’ understanding of how to make B concentrate and calm down when she is over-stimulated. The team help her to understand inappropriate behaviour when she throws a tantrum and offer suggestions for more acceptable types of behaviour. Teachers and paraprofessionals also try to avoid an emotional response and give their feedback in a neutral tone.

Strengths	Needs
<ul style="list-style-type: none"> - Very good drawing skills, particularly for example, drawing a picture of a chicken - Can stay still in line with friends - Can adjust herself to a new environment fairly quickly - Has good fine motor coordination. 	<ul style="list-style-type: none"> - To develop eye contact - To develop receptive and expressive language and decrease the humming noise - To increase concentration on work - To decrease tantrums and learn to calm herself down.

With agreement from the committee at the IEP meetings, several evidence-based strategies in the guidelines relating to the strengths and challenges of child B were chosen to support the intervention. These included: i) Language development, ii) Inappropriate behaviour, iii) Empathy and emotional understanding (see Appendix I).

Child C



C is a 3 year-old boy whose classroom teacher has observed him in the regular class. He exhibits behaviour difficulties very similar to behaviours typically labelled as “autistic” such as difficulties with social contact and the expression of emotion in the classroom.

At the suggestion of teachers and with the agreement of parents, C was volunteered to participate in this research study. There were four key personnel, not including the peer tutor, attending the IEP meeting. These were the teacher, the paraprofessional, the parent and the school principal. At the IEP meeting, C’s mother described his birth history and talked about their concerns. He had respiratory distress and the parents assume that may have affected his behaviour. C started speaking at the age of two and a half and stutters when speaking. As his parents are both in paid employment, C mostly spends time with his grandmother where he likes to watch TV a lot. The areas where his family are very concerned and think C needs help are: stuttering; the way in which he gets

angry easily; attention deficit hyperactive disorder (ADHD); daily life skills; and using the toilet. However, he is in good health. The speech therapist explained and suggested at the meeting session that the stutter may be exacerbated by watching TV a lot. He needs more one-to-one interaction such as his parents spending time with him reading stories and asking him to repeat the sentences in the story. For his emotional difficulties, the classroom teachers found that if they use more praise, this sort of reinforcement can make him calm down. He has some attention deficit hyperactivity disorder behaviours such as distractibility and a very short attention span; he runs around and is always interested in the outside. Teachers and paraprofessionals were setting up a visual schedule to help him extend his attention in class.

Strengths	Needs
<ul style="list-style-type: none"> - can communicate using spoken language - concentrates by himself while painting - would like to be “number one” 	<ul style="list-style-type: none"> - To develop language more fluently and decrease stuttering - To reduce his short temper - To develop a daily routine i.e. dress himself, toilet use - to help him to think through before he acts.

At the conclusion of the IEP meeting, all members agreed on a consistent approach to implementing the three strategies selected from the guidelines (see Appendix I). These were: i) Language development, ii) Empathy and Emotional understanding, iii) Distractibility (see Appendices I).

Primary level case: Children D, E and F

Child D

D is a 6 year-old boy who has been diagnosed by a doctor as presenting with autism. Recently, he has been studying in Grade One and is developing



towards spending a longer time in the inclusive classroom. There were four key personnel, not including the peer tutor, attending the IEP meeting. These were the teacher, the paraprofessional, the parent and the school principal. Others from the multi-disciplinary team who have a role of helping children with autism in the Autistic Centre also attended the IEP meeting. D's mother was very pleased that her child had been lucky enough to have a chance to enrol in this inclusive school. She explained in the session that

“Being the parent of a child with autism is very hard but he is my very lovely boy and I will never give up trying to help him; I have cooperated with the teachers and the school as much as I can. Everything that happens to him has a reason and I try to find out what it is. Sometimes I can find reasons why and I can solve the problem with him but sometimes I cannot and that makes him very sad and he suffers.”

D loves computer games very much, particularly shooting games. Then, everything around him is imagined as if it were in the game. For instance, he will make a sound like shooting, and use the same words as used in the computer game. This has made everyone concerned that some accident will happen to him or others while he is playing at shooting.

One of the outstanding characteristics of D is that he takes responsibility for his homework very well. He will not leave if his task is not finished. Teachers and paraprofessionals have to regularly remind him when the time is up. D benefits most from studies with activities built in rather than lectures as his concentration span for learning is quite short. He prefers to play alone and teachers need to suggest to his peers that they invite him to join in.

Strengths	Needs
<ul style="list-style-type: none"> - Verbal language: can communicate and express his own needs - Has the skill to recognize and observe details well - Sometimes can work on his own quickly if he listens and understands - Can use the computer - Understands facial expression of a teacher or someone close - Muscle balance and mobility continue to develop very well. 	<ul style="list-style-type: none"> - To develop adaptation skills to transition to another task - To develop interests in computer activities other than shooting games - To decrease behaviour such as laughing and crying at inappropriate times and nail biting - To reduce his habit of repeatedly asking the same question - To develop social contact skills with peers.

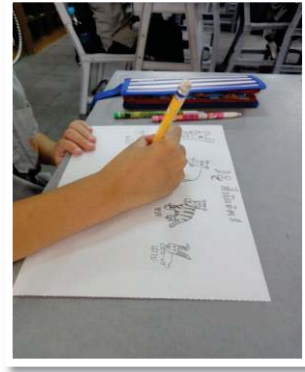
With agreement from the committee at the IEP, meeting several evidence-based strategies in the guidelines related to the difficulties of child D were chosen to support intervention: i) Interactive Play, ii) Accidents and bullying, iii) Inappropriate behaviour, iv) Listening (see Appendix I).

5) Child E

E is an eight year-old boy who has been diagnosed with high-functioning autism. He is in Grade Two. There were four key personnel, not including the peer tutor, attending the IEP meeting. These were the teacher, the paraprofessional, the parent and the school principal. In the IEP meeting, E's mother was very impressed with the concern of the members of the school team in discussions about E. Last year in Grade One, where he was previously in the inclusion class, the teachers found that E showed academic ability in almost all subjects; particularly showing talent in art.



One teacher mentioned that E had no interest in peers but he can remember the name of every person in his class. The teachers tried to help him to interact by placing him to work in group activities. This helped, but not much because he still prefers to work alone. He needs the promptings of participants in group activities otherwise he will take group work with him and do it on his own. This behaviour sometimes makes him act inappropriately as he wants to be the best in the class. When teachers mark his work as incorrect he cries and is not willing to accept the assessment. E's mother explained at the IEP sessions that she uses social stories with him to give him examples and reasons why teachers mark his work as incorrect.



E is afraid of thunder, cloudy days and rain. When these happen he cries a lot. Hugs and gentle words are needed to help him calm down and peers in the class help him a lot with this. Another of E's needs relates to the use of oral language and communication skills; he tends to copy the pattern of a sentence exactly from a book or a television programme and also will talk on the same topic persistently. Teachers and paraprofessionals have to prompt him often to decrease this behaviour. At Boy Scouts, E could not follow directions with right and left commands but he tried to do so by copying his peers. E needs more practice to develop strong gross motor skills as his movement tends to be clumsy when he is walking and running.

Strengths	Needs
<ul style="list-style-type: none"> - Capable with regard to academic skills - Very creative in line drawing - Communication and language skills very good. - Takes responsibility for own daily routines. 	<ul style="list-style-type: none"> - To develop making and relating to friends - To develop his understanding so the mother has not to use story all the time - To develop behaviours appropriate to particular circumstances - To develop the use of language in a greater variety of topics - To develop understanding of direction and time, such as turn right, left, after, before.

At the conclusion of the IEP meeting, all members agreed on a consistent approach to implementing the three strategies selected from the guidelines (see Appendix I). These were: i) Obsessions, ii) Empathy and Emotional understanding and iii) Gross motor skills.

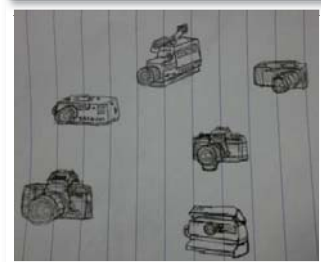
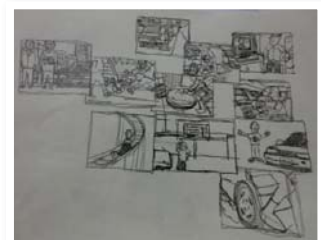
Child F



F is an 11 year-old boy who is studying in Grade Six in the regular school system. There were four key personnel, not including the peer tutor, attending the IEP meeting. These were the teacher, the paraprofessional, the parent and the school principal. F's mother explained that F was diagnosed as having autism when he started in kindergarten. An advantage of this happening at this time was

that the teaching staff started to learn early on about him. As he is a very gentle boy and not disruptive to others and his peers like to play with him. His friends all kindly volunteered to help him but he has just one designated peer tutor.

F's outstanding characteristic is his ability to draw in detail i.e. cars, cameras, as can be seen in the attached photos. He can look after his personal needs and listens to the teachers and acts on their instruction. His parents are very supportive and have a good relationship with the school. Providing him with meals is difficult because he limits his choice but always eats what he has chosen. His strengths include being curious, sociable and very good at drawing. His challenges include communication, impulsivity and behaviour that may include tantrums, aggression and property destruction, sometimes imitated from TV programmes. The PE teacher observed that his gross motor skills are very weak. He is encouraged to participate in group activities and gains from the



help given this way.

Strengths	Needs
<ul style="list-style-type: none"> - Very good at detailed line drawing - Good daily life skills - Sociable and curious. 	<ul style="list-style-type: none"> - To develop main muscle groups - To develop thinking skills - To decrease inappropriate questioning

At the conclusion of the IEP meeting, all members agreed on a consistent approach to implementing the three strategies selected from the guidelines (see Appendix I). These were: i) Thinking skills, ii) Taste and iii) Gross motor skills.

Secondary level case: Children G, H and I

Child G

G is a 14-year-old male who is studying at secondary level and has been diagnosed as having autism. There were four key personnel, not including the peer tutor, attending the IEP meeting. These were the teacher, the paraprofessional, the parent and the school principal. G’s mother explained in the meeting that he has been studying at this school since kindergarten.



G has progressed while studying in the inclusive school and his physical development is similar to his peers. He is a very gentle and very kind person who always volunteers to help others. He can make friends in class but still prefers to be alone. When asked the same question on different occasions he may give a different answer which suggests that G does not always understand what is being asked. He is polite when speaking

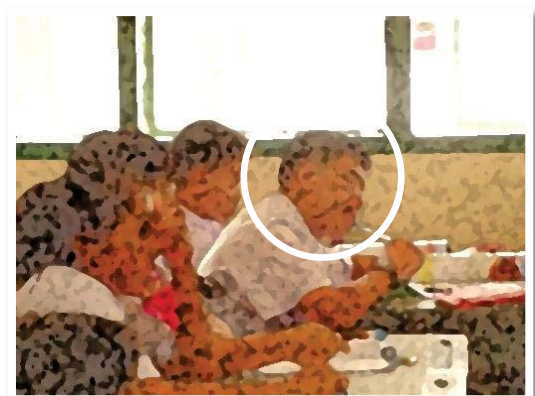
to others but has little eye contact. He can join in group work with peers in class. While he was studying in primary level, G often got lost because he would want to go home by himself but he did not know exactly where his house was. Luckily, the students in the school saw him; they realized that he had autism and took him back to school. Recently, G has been studying in inclusive classes every day in all subjects. He enjoys joining in all school activities and participating in academic work. His difficulties relate to repeated questioning. This does not appear to be curiosity but rather a form of autistic monologue. When he gets excited, sad, or glad or has to do something in a hurry he will run around in a circle before he can carry on. This helps him to relax.

At the IEP meeting, parents and members in the IEP group agreed that this year they should plan to develop his thinking skills, increase his knowledge as much as possible and develop his eye contact as he wishes to be a teacher in the future.

Strengths	Needs
<ul style="list-style-type: none"> - Very good language development - Enjoys being with his peers - Interested in mathematics - Can help with parents' housework - Well organized and very tidy person - Is able to follow routines - Confident in his behaviour. 	<ul style="list-style-type: none"> - To develop role plays about fact, fiction and imagination - To decrease repeated questioning - To develop eye contact - To develop listening skills and widen his knowledge base.

At the conclusion of the IEP meeting, all members agreed on a consistent approach to implementing the three strategies selected from the guidelines (see Appendix I) These were: i) Thinking Skills, ii) Listening knowledge and listening needs and iii) Facial expression and eye contract.

Child H



H is a 14 year-old young man who has been studying at the Autistic Centre from Kindergarten level until now. Currently, he studies full time in secondary Grade Two at the inclusive school. As a boy with high functioning autism, his outstanding attributes include: listening to stories and answering questions correctly, reading messages and understanding different stories, searching for information via the internet, communicating well with spoken language, adapting his social skills in class appropriately, interacting with peers in the classroom, swimming and riding a horse, giving presentations in front of the class, being a talented leader and taking responsibility as the teacher directs.

There were four key personnel, not including the peer tutor, attending the IEP meeting. These were the teacher, the paraprofessional, the parent and the school principal. The IEP group thought that H still needed some intervention to provide support for his further development. At the IEP annual meeting in 2011, the group agreed to focus on empathy and emotional understanding as H has a short temper and his emotional expression can change quickly. The group assumed that this is because he always wants to be “Number One” and when disappointed he gets angry. H’s mother indicated that she and her son quite often have arguments, particularly in regard to TV programmes i.e. H will turn off the TV programme while others are watching it if he does not like it.

Another important aim will be to decrease H’s anxiety when an event at the school is announced. He repeatedly asks people “what, when and why” until the day of the event comes. The teachers decided to not warn him early but to inform him just before the event instead. H is a talkative person and often speaks using voice styles copied from TV or other people. It is unknown whether he understands what is fiction or what is a real situation.

In order to encourage successful and consistent use of selected strategies, H’s mother was encouraged to cooperate more with the school to help her son in the recommended ways. She appeared to have quite a distant relationship with the school.

Strengths	Needs
<ul style="list-style-type: none"> - Satisfactory development of academic abilities - Can integrate with other students all day long - Can interact with peers and build relationships - Swims well and also can ride a horse - Can use the computer and internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - To decrease tantrum behaviour and his short temper - To develop role plays for learning the difference between fact or fiction and imagination - To decrease copying inappropriate noises from TV when talking to others.

With agreement from the committee at the IEP meeting, several evidence-based strategies in the guidelines related to the difficulties of child H were chosen to support the intervention. These include: i) Empathy and Emotional understanding, ii) Home/School and relationship and iii) Ability to role play/ fact fiction and imagination (see Appendix I).

Child I



Child I is a 15-year-old young man with high functioning autism who wishes to be a soldier. He is currently integrated full-time into an inclusive Grade Three secondary classroom. His mother is a nurse who has always encouraged him to overcome challenges associated with his autism. He immerses himself in inclusive class activities all day long and does not want to be seen as a person with autism.

Thailand history has always fascinated him.

There were four key personnel, not including the peer tutor, attending the IEP meeting. These were the teacher, the paraprofessional, the parent and the school principal. At the IEP meeting the teacher reported on his progress from last year. He has made very good progress in social contact and academic subjects and gets on very well with peers in class. However, he does follow his friends a lot and listens to peers who order him about. He is not able to

judge between negative and positive behaviour and can be talked into paying money to his friends or getting money for them. He looks after his personal belongings such as stationery, does his homework, and prepares equipment for study or to do experiments. However, he quite often forgets to bring things from home or loses things. In terms of using language, he can speak fluently and also use Thai slang and plays with words but does not always understand their exact meaning. He also has difficulty judging whether situations are real or unreal.

I's parent agreed with the teacher's reports about her child's behaviour and asked for help now that he is becoming a teenager and imitating his friends, sometimes using inappropriate language. A classroom teacher who attended the IEP meeting indicated that in secondary Grade Three, as all students are growing up and pushing boundaries, the adults would need to take extra care and keep the eye on them all. The potential risks associated with the high use of technology in the cyber world, are relevant to all teenagers but more so for I because of his particular vulnerability.

On the whole, the team has agreed that the IEP this year should focus on three main areas; obsessive behaviour, home/school relationships and listening and understanding.

Strengths	Needs
<ul style="list-style-type: none"> - Sociable and gets on very well with friends - Can adjust himself quite quickly to a new environment - Enjoys collecting of things about soldiers - Strong gross and fine motor skills. 	<ul style="list-style-type: none"> - To develop responsibility for himself in the group - To decrease his imitation of peers' negative behaviors - To increase motivation to study and stop sleeping in class - To develop more knowledge in academic areas.

At the conclusion of the IEP meeting, all members agreed on a consistent approach to implementing the three strategies selected from the guidelines (see Appendix I). These were: i) Obsessions, ii) Home/School and relationship and iii) Listening knowledge and listening needs.

D-3) Step 3 of the Do stage: Training and practice

The researcher and individual participants made appointments. Time and place depended on the convenience of participants. The reasons for the guidelines were explained and training was given in the way to use the guidelines. The researcher and all stakeholders working with each child were known to each other, and they worked together to develop agreement on essential points to help each child with autism at the IEP meeting. The researcher started the one-to-one training with participants in week four of the first semester. This training was informal. It began with teachers because they had to find peer tutors in the classroom; then other key personnel including peer tutors, paraprofessionals, parents and school principals also received training respectively (Appendices I - II). Participants were trained step by step with an explanation about the content in the book, demonstrations which showed how to treat children with autism, for instance the way to touch, talk, etc. and questions from participants were answered. The explanation included:

D-3.1 General information: Guidelines are a resource for key personnel who work with children with autism. Five booklets make up the set of Guidelines:

1. How to Assist Children with Autism: Guidelines for Peer Tutors
2. How to Assist Children with Autism: Guidelines for Paraprofessionals
3. How to Assist Children with Autism: Guidelines for Teachers
4. How to Assist Children with Autism: Guidelines for Parents
5. How to Assist Children with Autism: Guidelines for School Principals.

D-3.2 The contents: The Guidelines are divided into three parts:

Part I: Understanding Children with Autism

Part II: Strategies for Helping Children with Autism

Part III: Strategies for the Inclusive Classroom.

D-3.4 How to use guidelines: In using the Guidelines the following steps should be followed

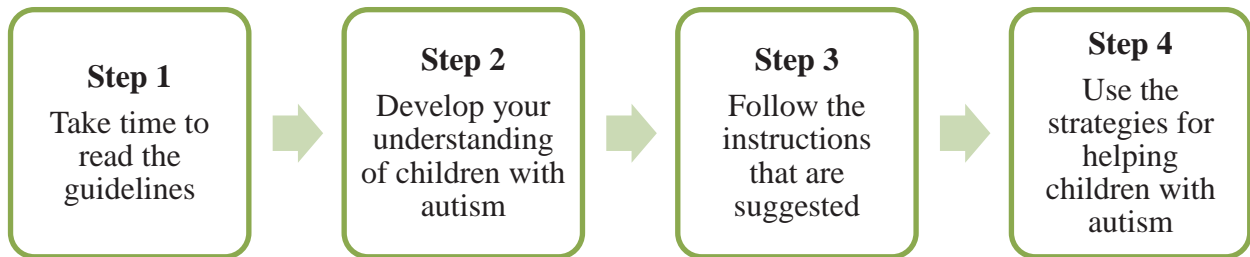


Figure 5.7 Step of using guidelines

D-4) According to the analysis of children with autism from the IEP meeting, the seven strategies at the Kindergarten level that the researcher focused on in the training session included: 1) Distractibility, 2) Keeping and sharing friends, 3) Empathy and emotional understanding, 4) Inappropriate behaviour, 5) Language development, 6) Smell, touch and taste and 7) Fine and gross motor skills. The individual participants who took care of each child with autism were provided with booklets where the relevant strategies were highlighted by the researcher. Table 5.3 shows an analysis of how the needs of each child with autism at the kindergarten level related to Guideline strategies.

In the primary level the researcher focussed on ten strategies. These included: 1) Obsessions, 2) Interactive play, 3) Empathy and emotional understanding, 4) Inappropriate behaviour, 5) Accidents and bullying, 6) Following instructions, 7) Listening, 8) Ability to role play/Fact, fiction and imagination, 9) Smell, touch and taste and 10) Fine and gross motor skills. Table 5.4 illustrates the strategies that were chosen for each child with autism at the primary level.

There were seven strategies the researcher worked on at the secondary level. This included: 1) Obsessions, 2) Empathy and emotional understanding, 3) Home/school relationships, 4) Ability to role play/Fact, fiction and imagination, 5) Thinking skills, 6) Listener knowledge and listener needs and 7) Facial expression and eye contact. Table 5.5 shows an analysis of how the needs of each child with autism at secondary level related to strategies in the guidelines booklet. Again, the behavioural difficulties were discussed in the training that the researcher carried out with individual participants.

Table 5.3

Behavioural difficulties of kindergarten level children with autism in relation to guideline strategies

No	Difficulty	A	B	C
		K 1/4	K 1/4	K 1/6
1	Distractibility (1)			✓
2	Obsessions (1)			
3	Transition (0)			
4	Keeping and sharing friends (1)	✓		
5	Interactive play (1)			
6	Empathy and emotional understanding (4)		✓	✓
7	Inappropriate behaviour (2)		✓	
8	Home/ school relationships (2)			
9	Accidents and bullying (1)			
10	Language development (3)	✓	✓	✓
11	Following instructions (0)			
12	Listening (1)			
13	Staying on task (0)			
14	Ability to role play/Fact, fiction and imagination (1)			
15	Thinking skill (2)			
16	Listener knowledge and listener needs (2)			
17	Mind reading (1)			
18	Facial expression and eye contact (1)			
19	Smell, touch and <u>taste</u> (2)	✓		
20	<u>Fine</u> and gross motor skills (3)	✓		

Table 5.4

Behavioural difficulties of primary level children with autism in relation to guideline strategies

No	Difficulty	D	E	F
		P 1/3	P 2/4	P 6/1
1	Distractibility (1)			
2	Obsessions (1)		✓	
3	Transition (0)			
4	Keeping and sharing friends (1)			
5	Interactive play (1)	✓		
6	Empathy and emotional understanding (4)		✓	
7	Inappropriate behaviour (2)	✓		
8	Home/ school relationships (2)			
9	Accidents and bullying (1)	✓		
10	Language development (3)			
11	Following instructions (1)			✓
12	Listening (1)	✓		
13	Staying on task (0)			
14	Ability to role play/Fact, fiction and imagination (1)			✓
15	Thinking skill (2)			
16	Listener knowledge and listener needs (2)			
17	Mind reading (1)			
18	Facial expression and eye contact (1)			
19	Smell, touch and <u>taste</u> (2)			✓
20	Fine and <u>gross</u> motor skills (3)		✓	✓

Table 5.5

Behavioural difficulties of the secondary level children with autism in relation to guideline strategies

No	Difficulty	G	H	I
		S 2/3	S 2/3	S 3/3
1	Distractibility (1)			
2	Obsessions (1)			✓
3	Transition (0)			
4	Keeping and sharing friends (1)			
5	Interactive play (1)			
6	Empathy and emotional understanding (4)		✓	
7	Inappropriate behaviour (2)			
8	Home/ school relationships (2)		✓	✓
9	Accidents and bullying (1)			
10	Language development (3)			
11	Following instructions (0)			
12	Listening (1)			
13	Staying on task (0)			
14	Ability to role play/Fact, fiction and imagination (1)		✓	
15	Thinking skill (2)	✓		
16	Listener knowledge and listener needs (2)	✓		✓
17	Mind reading (1)			
18	Facial expression and eye contact (1)	✓		
19	Smell, touch and <u>taste</u> (2)			
20	Fine and <u>gross</u> motor skills (3)			

5.2.3 Check: Overview of check stage

In this Check stage, the researcher evaluated and analysed the information contained in the five guidelines booklets. This was conducted through classroom observations, semi-structured interviews and focus groups to investigate the participants' role in using the guidelines. A schedule was made for observation which was based on the school timetable of the nine children in the three cases. These included kindergarten, primary and secondary levels. The observations were focused on three key personnel: children with autism, peer tutors and paraprofessionals in the classroom. The strategies from the guidelines booklet were applied. During the observations, the researcher did not interrupt the teacher. She sat at the back of classroom while taking notes and video recordings. This avoided interrupting the classroom teacher and ensured that everyone felt comfortable to participate in the research study. Figure 5.8 shows the steps of this stage.

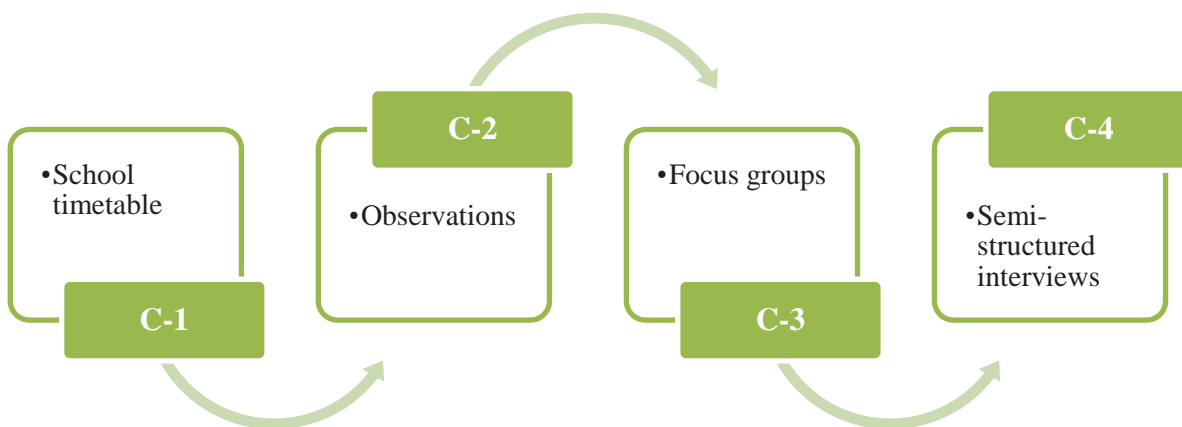


Figure 5.8 The steps of the Check stage

C-1) The researcher organised the schedule through the timetables held in the academic affairs department of each school. There were nine children but only seven classrooms for the researcher to observe in as some of the children were in the same class, at both kindergarten and secondary levels. With the agreement of the participants, including paraprofessionals, teachers, peer tutors and children with autism, the schedule for the observation cycle one was set as shown in table 5.6.

Table: 5.6

Observation schedule cycle one

No	Participants	Cycle 1	
		Date	Time
1	Child A : K-1/4 Paraprofessional A Peer Tutors A	Wed 13 July 2011	09.00 - 09.30 am
2	Child B : K-1/4 Paraprofessional B Peer Tutors B	Wed 13 July 2011	09.00 - 09.30 am
3	Child C : K-1/6 Paraprofessional C Peer Tutors C	Fri 22 July 2011	09.00 - 09.30 am
4	Child D : P-1/3 Paraprofessional D Peer Tutors D	Wed 18 July 2011	09.00 - 09.50 am
5	Child E : P-2/4 Paraprofessional E Peer Tutors E	Wed 18 July 2011	14.40 -15.30 pm
6	Child F : P-6/1 Paraprofessional F Peer Tutors F	Wed 11 July 2011	13.00 -14.00 pm.
7	Child G : S-2/3 Paraprofessional G Peer Tutors G	Wed 13 July 2011	11.20 -12.00 am
8	Child H :S-2/3 Paraprofessional H Peer Tutors H	Wed 13 July 2011	11.20 -12.00 am
9	Child I : S-3/3 Paraprofessional I Peer Tutors I	Thurs 14 July 2011	09.20 -10.10 am

C-2 The observation of the kindergarten case in this research study focused on four main features: physical setting, lesson structure, classroom behaviour interaction and the

guideline strategies. Accordingly the observation method allowed the researcher to gather data in classrooms on four main features including the behaviour, the social interactions, programme setting and the physical environment. Particularly, the literature indicated that observations are a very useful method for obtaining data on the non-verbal behaviours of children with autism (Cohen et al., 2007). Plimley & Bowen (2006) suggest that when observing the child with autism the observer should look at behavioural changes in a child, how an individual interacts with peers, how the environment and peers can affect the child and how behaviours can alter according to the pressure of circumstances. Consequently the researcher focused on the above four main aspects during the classroom observations.

At the beginning of the first semester, the kindergarten level class teacher had used very flexible planning in teaching and learning. During the day, the teacher worked very hard, with 60 new students. The children with autism visited the inclusive class for a short time in the morning, accompanied by a paraprofessional. They were learning to adjust and become familiar with the place and the children in the new environment. This was as a result of a request from the classroom teachers; they wanted to give priority to settling the regular students into the regular class. After everything in class had settled down, the observation began. The teacher introduced the “friend with autism” by telling a story about autism in the homeroom morning period (see Appendix I). Interestingly, many students put their hands up to volunteer to be a peer tutor for the child with autism. However, in the opinion of the participants, including the teachers and the researcher, they were too young to work with the child consistently, so it was agreed that more than one person would be the peer tutor. Selection was made by considering children who had made friends with the children with autism. There were between four and five peers who switched to be peer tutors to assist the friends with autism.

Summary of observations in Kindergarten Cases Children A, B, C:

Physical Setting:

This aspect looked at the arrangement of objects and the atmosphere in the classroom to evaluate whether they distracted or supported the children.

At this level in this school there is a particular classroom model. It is called the “Pavilion of the Temple”. This is one of the educational innovations in Thailand where the classroom climate provides students with a familiar, spontaneous environment that looks like home. In previous Thai traditional schools, the school was located in a temple which had no walls. Students sit on the floor to do all activities and there are not many resources available in the area. The idea is underpinned by the belief of Thai people that love and a warm atmosphere closely resembling the home helps children to make gradual adjustments, to reduce their dependence on others and meet the increasing demands of school. More recently, an innovative education model was developed. The buildings were constructed to look like a small house (called a unit) including a bathroom, toilet and book corner, and learning resources. One classroom contains 60 students. When teaching needs to be more structured, the big group of students is divided into small groups. There are two classroom teachers, two teacher aides and one housekeeper who looks after the class. More recently the model has changed, with more learning resources in the classroom. However, the construction of the building and the room still follow the previous ideas. This is shown in Figure 5.9



Figure 5.9 Panorama view of the kindergarten interior and exterior of classroom

Lesson structure:

The unit of learning “Our Body” was planned. Part of the lesson plan included:

- The objective was to learn about the external organs in the body and the functions of parts of the body.
- Contents of the unit were the physical organs and functions of organs such as eyes, ears, nose, mouth etc. which were shown on a poster of the body as illustrated.
- Activities such as storytelling, singing and acting with rhythmic motion, drawing, painting and so on were used.

The difficulty level of the plan was not adapted for children with autism because students with autism were able to attend to the learning activity along with their peers. In terms of interactive teaching, there were prompts by paraprofessionals who assisted the children in the inclusive class.

Table: 5.7

Summary of classroom observations in kindergarten level children with autism in relation to guideline strategies

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
1. Language development:			
1) Seek advice from language professionals or from written resources to help the child extend his understanding and use of vocabulary and grammar.	<ul style="list-style-type: none"> • A speech therapist came to work with child A and B weekly for an hour because they are non-verbal. The speech therapist had suggested that the child C's parents spend more time talking with him to try to help him solve the problem of his stutter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Listened to researcher explaining about the language of friend with autism. 	<ul style="list-style-type: none"> • Read the language development strategy in the booklet to find out how to help the children and applied the strategies by reminding them to practise their exercise from the speech therapist.
2) Extend the child's need to use language by not speaking for him or supplying answers. Play games with him such as 'What am I?'	<ul style="list-style-type: none"> • Child A did not talk in class at all but he understood the teacher's command i.e. "Come here, Sit down, Come to get your work sheet, Paint this etc." • Child B made a humming noise when the teacher or peers were talking to her. She did not look at her peer but stood nearby her peer. The first day she came to class she explored by walking around the classroom. 	<ul style="list-style-type: none"> • Talked to friend with autism and then went away because there was no response from them. • Held friend's hand and pulled while saying "come into our class". 	<ul style="list-style-type: none"> • Supported the children with autism to listen to the teacher's questions from the story. • Stimulated children to point to parts of the body while painting and drawing on work sheet and say the word for the body part. • Encouraged the child to sit down properly while listening to the teachers and stayed close by them.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
<p>3) Gradually extend the range of settings in which children will communicate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Child C was encouraged to speak slowly and repeat the sentence after the teacher to decrease his stuttering. As a result of this he can follow the teacher with short sentences. • These children stayed and listened to others for a short time when people tried to explain things to them. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peer was encouraged by teacher to play with friend with autism. However, there was no response from friend with autism. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hugged the child and let them sit on her lap <i>“Come and sit on my lap and I will read you a story”</i>.
<p>4) Use the child’s special interest to extend their language uses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The special interest of each of the three children was assumed from observation: A liked music: he smiled, and ran around with bouncing steps when the paraprofessional took him attend music classes. B like drawing as she drew a picture of a chicken and stayed a long time at drawing activities while C was curious about new things in class and explored them by unscrewing them. 	<ul style="list-style-type: none"> • Showed friends with autism how to follow what the teacher said and act on it i.e. point to your eyes, nose and so on. • Talked to friend with autism gently when they wanted them join in group activities instead of pushing and dragging them in. • Played bouncing with child A. • Looked at friend, child B drawing a picture of a chicken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supported children’s interest by turning on the music and letting child A sing along, providing paper for child B to draw a picture of a chicken with suggestions that he might try to draw other pictures and showed child C how to discover the components of a pen by taking it apart and re-assembling it.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
2.Keeping and sharing friends:			
1) Brainstorm in class ‘What is a friend?’ Use the points to discuss how to maintain friendships.	<ul style="list-style-type: none"> •All three of the children joined in group activities but it was observed that they hardly made eye contact with friends. 	<ul style="list-style-type: none"> • Answered the teacher saying <i>“friend is a person in our class ”</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompanied the child while attending the classes and joining in group activities.
2) Talk through some social stories about friendship.	<ul style="list-style-type: none"> • Child A and B sat on the paraprofessional’s lap while listening to the teacher telling the story. Child C sat with peers for a short time then walked around the classroom. 	<ul style="list-style-type: none"> • Listened to teacher while they were telling the story. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encouraged the student to listen to teacher telling social stories by hugging child A, with B sitting on their lap. Called child C to them and let him sit with peers.
3) Encourage turn-taking, perhaps through circle time.	<ul style="list-style-type: none"> • Both A and B held scissors provided by the teachers to cut the bag of milk and share it with their friend. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sat by friend drinking milk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Provided small scissors for child to cut the bag of milk for sharing with friends.
4) Use a ‘buddy’ system to involve other children.	<ul style="list-style-type: none"> • All three have several buddies, who volunteered to be peer tutors. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liked to be a peer tutor and come along with friends with autism but not all the time unless the paraprofessionals asked them to. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assisted children with autism and guided peers in class as well as peer tutors.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
5) Encourage a class discussion about being friendly towards this child with autism.	<ul style="list-style-type: none"> Children with autism were sitting on the paraprofessional's lap and were quiet in the group while their peers engaged in class discussion. 	<ul style="list-style-type: none"> A number of lovely opinions in the kindergarten classes i.e. <i>"friends have to help each other, come along with friend, lend them a pencil"</i> and so on 	<ul style="list-style-type: none"> Hugged children with autism, sat them on her lap and listened to peers discussing being a friend to the child with autism.
6) Emphasise children's strengths and interests to the class, and, if possible, encourage children to help others.	<ul style="list-style-type: none"> Helping them with their preferred activity: i.e. sitting down quietly while drawing, jumping in the music class. 	<ul style="list-style-type: none"> Complimented a friend with autism when they did a good job on their interest. 	<ul style="list-style-type: none"> Supported children in their strengths i.e. music and drawing. Told their peers in class the things that they are good at.
7) Try to develop situations which promote social interaction.	<ul style="list-style-type: none"> Child A and B came along with peer tutors and held peer tutors' hand for a short time but Child C wanted to go by himself. 	<ul style="list-style-type: none"> Let friend with autism go with them when changing to new activity. 	<ul style="list-style-type: none"> Used social stories to encourage children in social interaction.
3. <u>Fine and gross motor skills</u>			
1) Drawing or writing with chalk.	<ul style="list-style-type: none"> Child A and C learnt how to hold a coloured pencil in the correct way. All three drew a picture of parts of the body using a coloured pencil. 	<ul style="list-style-type: none"> Stayed close to friend with autism while drawing. 	<ul style="list-style-type: none"> Taught children to hold a pencil correctly. Drew together then left the child to do it by themselves.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
2) Erasing the chalk using textured items- eraser, dishcloth, fingers, elbows, paper napkin, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Stood in front of the class and accepted having the teacher hold their hand while drawing and erasing. 	<ul style="list-style-type: none"> • Looked at friend with autism erasing the chalk by using a variety of items and showed them how. 	<ul style="list-style-type: none"> • Went with the child to draw on the blackboard in front of class when the teacher asks.
3) Using a finger to write letters or shapes on each other's back, tummy, or back of hand, guess each one without looking.	<ul style="list-style-type: none"> • All three stood still while a peer tutors made a drawing by touching a finger on their back With the assistance of the paraprofessional, drew on their peers' back. 	<ul style="list-style-type: none"> • Used finger to point and draw on the back of friend with autism and took turns. 	<ul style="list-style-type: none"> • Held a child's hand and pointed their finger while drawing on the back of the peer to increase sensory perception.
4) Playing with glue, spreading it around the paper with a finger or a cotton swab.	<ul style="list-style-type: none"> • All three used the glue the teacher provided to spread on the back of a worksheet and then posted it on the performance board with their peer accompanying them by doing the same thing. 	<ul style="list-style-type: none"> • Group activities-helped each other in the group to use the glue. 	<ul style="list-style-type: none"> • Helped teacher provide material for students.
4. Over sensitivity; smell, touch and <u>taste</u>:			
1) Consult with parents about what and how much is to be eaten in school.	<ul style="list-style-type: none"> • Parent reported at the IEP meeting session that Child A prefers to have only rice and egg at home. Therefore, they prepare lunch for him every day. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sit with friend with autism and have the food that the school has provided with them at lunchtime. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encouraged child to take a little try of different tastes at lunchtime or break time in the morning and afternoon.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
2) Be flexible. For instance, if the school has a fruit break but the child won't eat fruit, consider an alternative.	<ul style="list-style-type: none"> Child A can have only milk in break time and Child B, & C can have all the food provided by the school. 	<ul style="list-style-type: none"> Having food that the school provided at all meals. 	<ul style="list-style-type: none"> Did not force the child to have food but let them try calmly until familiar with the foods.
5. Inappropriate behaviour:			
1) Identify and teach the child to understand inappropriate behaviour and make suggestions for more acceptable types of behaviour.	<ul style="list-style-type: none"> Paraprofessionals put the hands of Child A & Child B in their pockets at assembly time otherwise they will play with their hands. Child A was observed that he stood still instead of bouncing around the class while B still made humming noises. Child C shouted when he was not able to do things that he wanted. 	<ul style="list-style-type: none"> Ran away when friend showed inappropriate behaviour but still played and talked to them when friend with autism were happy. 	<ul style="list-style-type: none"> Did not force the peer to be alongside the children when they acted in an inappropriate way.
2) Use a social story to identify unacceptable behaviour and define clearly more desirable behaviour.	<ul style="list-style-type: none"> Listened to teachers and paraprofessionals for a short period then walked away. 	<ul style="list-style-type: none"> Sat with friend with autism while listen to teachers telling the social story about unacceptable behaviour. 	<ul style="list-style-type: none"> Explained the consequences of behaviour to reduce inappropriate behaviour as told to the children through the social story.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
3) Avoid an emotional response and give feedback in a neutral tone.	<ul style="list-style-type: none"> • It was reported by the teacher that child C got angry easily and often needed more attention from teachers. • Child C walked up to the teacher and grasped her hand to ask about things or talked while the teacher talking. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoided friend with autism when they got angry. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gently talked to children with autism using a soft, clear voice.
6. Empathy and emotional understanding:			
1) Talk about emotions, name them, and describe how they feel and their effect on the body.	<ul style="list-style-type: none"> • Child A and B did not seem able to distinguish or choose the correct visual expression of emotion i.e. happy and sad. • All three children recognized the tone of voice to express feeling rather than the picture of a facial expression. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saw the teacher and paraprofessionals teaching friend with autism to understand emotion with smiles and sad faces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tried to use visual strategies i.e. a photo of smiley face and a sad face to describe emotion to the children.
2) Role play different emotions to show their visual expression.	<ul style="list-style-type: none"> • Listened to the teacher tell a story about understanding the different emotions from the story by pretended to laugh and cry while following the story with teacher. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretended to act along with the story's emotions i.e. laugh, cry. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imitated the teacher's emotion from the story read to the children and asked the child with autism to pretend to laugh and cry by showing them first. • Song "If you're happy and know it..." and did actions that showed the emotions

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
			i.e. laughing, smiling.
3) Keep asking the child to relate this to their own experience and say how they would feel.	<ul style="list-style-type: none"> • Child A listened to the paraprofessionals and peer tutors when they asked but did not answer and child B responded by nodding. • Child C answered when paraprofessional asked question. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kept asking friend “<i>How do you feel now?</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Noticed and kept asking the children “<i>How would you feel?</i>”
7. Distractibility:			
1) Use a visual schedule to tell child what will be happening and where at all times.	<ul style="list-style-type: none"> • Looked at the visual expression that the paraprofessional provided to guide them. • Child A and B have a simple visual schedule i.e. when they go to inclusive classes and know who to go with. Child C uses a timetable similar to their peers in the regular class. 	<ul style="list-style-type: none"> • Looked on the visual schedule with friend with autism and accompanied them. 	<ul style="list-style-type: none"> • Created an individual visual schedule for the child with autism and reminded them by using the visual schedule to tell them what would be going on.
2) Gain the children’s attention by saying their name before giving verbal instructions.	<ul style="list-style-type: none"> • Stopped and listened when people called their name. 	<ul style="list-style-type: none"> • Called the name of the friend with autism when telling them things and talking to them 	<ul style="list-style-type: none"> • Gently called the child’s name when prompting them

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
<p>3) Set up a work station where the child can be instructed separately or can work on their own without distraction.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Drew and painted while sitting at the toys corner. 	<ul style="list-style-type: none"> • Came along to play with the friend with autism in play corners. 	<ul style="list-style-type: none"> • Took the child to Toys or Books corner that was set up by the classroom teachers when something was driving child with autism to distraction.
<p>4) Set up a 'resource room' or area, in neutral colours, containing minimum distractions where children who need to, can go and work.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Child A and B were learning in the resource room with the paraprofessional at the Autistic Centre. Child C is in the Kindergarten School. He likes to explore the toys and turns the pages of the books with looking at the pictures. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peer tutors of child A and B sometimes came to the resource room to play with the friend with autism 	<ul style="list-style-type: none"> • The resource room was set up at the centre where children with autism can adjust themselves calm down and work with paraprofessionals or others who assist them in learning and developing.

Summary of observation in primary case: Children D, E, F

C-3 The primary cases which were observed were child D, E and F. Primary education in Thailand is divided into six grades. The three children were in different grades: one, two and six, respectively. D and E were observed in the classroom working in academic subjects, mathematics and Thai language. F was observed in PE as this related to his difficulties. The four main features of the observation in primary level are described the same way as for the kindergarten level:

Physical Setting:

It was agreed between the paraprofessional and the teacher that a seat near the teacher for the child with autism might be good, to help the child concentrate. However, seating depends on the activity being undertaken as normally children sit at the table when doing practical tasks and on the floor when listening to the teacher explain. This arrangement depends on the degree of distraction of each child.

Classroom climate was seen as related to the guidance and support the child received from teachers, paraprofessionals and peers in the classroom. These people were very kind and warm, welcoming the children with autism into their integrated classroom. These three children had had experience in integrated classes the previous year and were familiar with some of the children in the classes. Using the ideas in the guidelines booklet, the teachers found buddies or peer tutors and obtained the agreement from the parents for these children to work with the case study children.

Each class consisted of between 45-50 students. Learning resources are kept in a separate room and are shared between all classes. The interior design and decoration of the primary school classrooms are illustrated in Figure 5.10



Figure 5.10 Panorama view of the primary interior of classroom.

Lesson structure:

D was studying addition in mathematics. The question was what numbers add up to ten? i.e.
 $0 + 10 = 10$, $1 + 9 = 10$, $2 + 8 = 10$, $3 + 7 = 10$, $4 + 6 = 10$, $5 + 5 = 10$, $6 + 4 = 10$.

Teaching and learning activities included : asking questions, explaining with a given example, practice on a worksheet.

E was study in Thai language “ how to make a question and an answer”.

Teaching and learning activities included : listening to the story, asking questions and answering from the story.

F was studying playing basketball “how to pass a ball”.

Teaching and learning activities included demonstration and practicing.

Table: 5.8

Summary of classroom observations in primary level children with autism in relation to guideline strategies

Primary Level

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
1. Interactive Play:			
1) Comment on what the child is doing in their spontaneous play focusing on the interests of the child.	<ul style="list-style-type: none"> ● It was reported that child D was interested in playing with guns in computer games therefore he made a shooting sound in class. ● Child E and F spent a lot of their free time drawing. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Played with friend with autism by doing whatever the friend was interested in under the supervision of paraprofessional. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Encouraged peer to play with friend with autism by doing whatever the friend was interested in.
2) Join in and copy what the child is doing in their play. Make interaction as natural as possible.	<ul style="list-style-type: none"> ● All three appeared to be able to join in group activities in class. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Looked at friend drawing and complimented them. ● Let friend join in group activities. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expanded child's interest and interaction with peer by playing games. ● Supervised friend and peer taking turns in group activities. ● Used visual schedule to explain to students (D, E) what was going on but child F needed only to be told.
3) Explain activities by playing with him and providing picture cues to help the child know what	<ul style="list-style-type: none"> ● Child D went with the paraprofessional when playing in a group. Child E and F joined in group activities accompanied 	<ul style="list-style-type: none"> ● Played with friend with autism in group activities and warned them when they have to take turns. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explained how to play a game and played with the children with autism and encouraged them by holding

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
to do next.	by peer tutors.		their hand while playing with peers in class.
4) Encourage turn taking, perhaps through circle time activities.	<ul style="list-style-type: none"> Child D and E took turns to answer the questions in class as encouraged by a teacher. Child F threw a ball and took turns in the PE class. 	<ul style="list-style-type: none"> Reminded friend with autism to take turns in class. 	<ul style="list-style-type: none"> Encouraged children with autism to play in groups and reminded peer tutors to tell the friend with autism when they have to take turns in classroom activities or games.
5) Allow the child to leave a play activity, if it becomes overwhelming.	<ul style="list-style-type: none"> It was observed that child B and C got angry when they had not finishing their painting before changing to another activity. 	<p><i>This peer tutor was not involved during this observation period</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Gave extra time for child B and C to finish their painting.
2. Accidents and bullying:			
1) Teach the child the difference between a planned and unplanned event. Use drama and role play to act out a likely incident. The children could play different roles in the same incident.	<ul style="list-style-type: none"> On different occasions all three children were observed walking through the group hitting their peers and stepping on their friends. 	<ul style="list-style-type: none"> Seemed to understand what was happening and forgave friend with autism: the peer tutor was not crying while the friend with autism was behaving like this. 	<ul style="list-style-type: none"> Went to children with autism promptly when they hit peers in class and asked for forgiveness with an explanation to peers that friend with autism did not intend to do it.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
<p>2) Talk about chance, fault, blame and responsibility and encourage them to use the words appropriately. Relate these words to class activities including video and stories.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Said the words “<i>I will shoot you</i>” when child D was annoyed at friend or peers in class. 	<ul style="list-style-type: none"> Told friend with autism it was not good to threaten to shoot them and to not say it again. 	<ul style="list-style-type: none"> Stopped behaviour promptly when it was noticed that children with autism were becoming overwhelmed.
<p>3) Make sure the child is not in fact being bullied. Follow the school’s procedures if this is an issue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Child E did not bully friends but Child F pressed friend’s neck and said, “<i>Are you giving up or not?</i>” (imitating a movie). Child F was observed and it was reported that he has a lot of friends in the inclusive class because he does not come from the centre. 	<ul style="list-style-type: none"> Told the teachers and paraprofessional what child F did to peers in classes. In this case after investigation it was found that a friend in the class called him autistic and he did not like it so was that why he pressed on their neck. 	<ul style="list-style-type: none"> Took good care of children in the inclusive class and ensured that children did not harm each other. Going with the child with autism especially when there is a risk they may harm their friends i.e. if the weather is very hot, this can upset them.
<p>4) Use a social story to help change any specific behaviour or misunderstanding.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Child E responded to the social story which helped him to accept the marks that the teacher had put on his work as he found accepting “wrong X” marks difficult. 	<ul style="list-style-type: none"> Explained to friend with autism what peer tutors can do with paraprofessionals and teachers’ help. 	<ul style="list-style-type: none"> Used a social story to demonstrate to the child what the thing is that they should do or should not do, in particular child E.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
3. Inappropriate behaviour:			
1) Identify and teach the child to understand inappropriate behaviour and make suggestions for more acceptable types of behaviour.	<ul style="list-style-type: none"> ● Repeated teacher saying “do not be naughty, finish your work” (child D). ● Cried when he saw the teacher mark incorrect in his work (child E). ● Cried when he heard thunder and heavy rain (child E). <i>(This cannot assume fear probably the noise could hurt his ears or there may be some other reason apart from fear)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ignored friend with autism and did not laugh at friend with autism when he repeated exactly the words teachers said. ● Gave friend a hug and said gently “it’s alright, it’s just raining”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reminded students promptly when they showed inappropriate behaviour. ● Used social story with E as he always needed reasons as to why a situation was happening.
2) Use a social story to identify unacceptable behaviour and define clearly more desirable behaviour.	<ul style="list-style-type: none"> ● Did not allow the researcher to record the video because she didn’t let him know beforehand. He responded by crying (child F). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comforted friend with autism by saying “It is ok, do not worry”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Asked researcher to pause the video that day and tried letting the child with autism know beforehand <i>(it worked at other times)</i>.
3) The behaviour may be fulfilling a particular need in the child – if this is the case try to find an alternative way of meeting this need.	<ul style="list-style-type: none"> ● Pushed a girl who called him “autistic” (child F). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Told teachers and paraprofessional that child E was not behaving well to his peers. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explained to peers and the child with autism when something was wrong.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
4) Avoid an emotional response and give feedback in a neutral tone.	<ul style="list-style-type: none"> Counted on paraprofessionals rather than teachers: this is assumed because he stayed close by the paraprofessional. 	<ul style="list-style-type: none"> Trusted paraprofessionals and teachers: came close to talk to them. 	<ul style="list-style-type: none"> Was very kind and gentle to students in class and students with autism.
4. Listening:			
1) Use the child's name to gain their attention before giving instructions.	<ul style="list-style-type: none"> Took notice promptly when teachers or friends called their names. Child E was observed listening to the teacher for a short period then yawning and playing with their hands. 	<ul style="list-style-type: none"> Warned friends by calling their names when their attention wandered. 	<ul style="list-style-type: none"> Always called the child's name to get their attention before teaching or directing them to do something or prompt them.
2) Give the child a purpose for listening.	<ul style="list-style-type: none"> On most occasions, the children could follow the teachers' commands. It seemed that this happened when the children listened carefully. 	<ul style="list-style-type: none"> Reminded friend with autism about what the teacher was telling them. 	<ul style="list-style-type: none"> Convinced the child with autism to listen to teacher by saying to them "<i>Listen carefully to what teacher says</i>".
3) Keep language simple and within their understanding i.e. use direct and avoid using inference, metaphors and figures of speech if possible.	<ul style="list-style-type: none"> Understood the simple language as used by the paraprofessional when she asked them to do something like the peers did. 	<ul style="list-style-type: none"> Talked to friends with autism gently. 	<ul style="list-style-type: none"> Used simple language and talked very clearly and gently to children with autism.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
4) Don't sit them in a noisy environment or a busy area. Let them sit in a special quiet place to listen if it helps.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that the seat nearby teacher and peer tutor was arranged for the child with autism. 	<ul style="list-style-type: none"> Sat close by friend with autism in classroom. 	<ul style="list-style-type: none"> Arranged a seat for the children with autism in front of the class nearby the teacher's table and close to their peer tutors.
5) Keep them away from children who are likely to distract them.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that none of peers in class distracted the children with autism. 	<ul style="list-style-type: none"> Helped paraprofessional and teacher to take care of friend with autism in classroom in case other peers distracted them. 	<ul style="list-style-type: none"> Took care of children with autism and was aware of other children who might distract them by staying with them in the inclusive classroom.
5. Obsessions:			
1) Make time to discuss the child's favoured topic with them and practice conversational skills, perhaps including one or two other children.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that Child D's favourite topic was shooting while child E liked science and art. Child F liked cameras and cars. 	<ul style="list-style-type: none"> Learned to know about each other's their favourite topic by asking teacher and paraprofessional. 	<ul style="list-style-type: none"> Talked to children regularly and also encouraged peers to talk to them. Learnt from the IEP report about the child's favourite topic and interests.
2) When the child talks about their favoured topic at an inappropriate time try to change the subject by gently but firmly returning the child to the activity in hand.	<ul style="list-style-type: none"> All three children with autism were reported as having a particular favourite topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Changed the conversation to another topic when friend with autism keep talking about the same topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Explained to the child with autism gently why he should not talk about his favourite topic all the time. Explained when it was appropriate to talk.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
3) Use some sort of reinforcement or reward for completing set tasks. This may include permission to talk for a specified length of time on their preferred topic.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that all three children with autism at primary level wanted to have sweets for rewards especially their particular favourite one. 	<ul style="list-style-type: none"> All peers get rewarded with sweets from teachers and paraprofessional as reinforcement. 	<ul style="list-style-type: none"> The ways of rewarding both children with autism and peer tutors were used. Also added was talking about a favourite topic as one of the rewards.
4) Endeavour to make links between the child's interest and the work of the class.	<p><i>In relation to the child with autism this was not seen during this observation period</i></p>	<p><i>Not seen during this observation period</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that the paraprofessional collaborated with the classroom teacher to provide some activities to be added to the lesson plan if possible to assist children with autism.
6. Empathy and Emotional understanding			
1) Talk about emotions, name them, and describe how they feel and their effect on the body. Role play different emotions to show their visual expression.	<ul style="list-style-type: none"> All children with autism listened to the paraprofessional explaining and answered, "I felt happy". 	<ul style="list-style-type: none"> Called the name of the friend with autism always and asked how he felt. 	<ul style="list-style-type: none"> Used visual expressions to teach the children with autism about emotions by asking "How do you feel, happy or sad?" And explaining that a smiley face means happy and a crying face means sad.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
<p>2) Teach the child how emotions are often expressed non-verbally, e.g. tone of voice, body language and facial expression. Play games to promote awareness of non-verbal cues.</p>	<ul style="list-style-type: none"> All three children with autism listened to the paraprofessionals explaining and demonstrating emotions. 	<ul style="list-style-type: none"> Reminded friend with autism what the teacher said and how to tell how the teacher felt i.e. the teacher used a louder voice to command the students to keep working quietly. 	<ul style="list-style-type: none"> Talked to children with autism by using a different tone of voice to explain how they felt as well as showing them facial expressions i.e. a smile means happy, crying means sad.
<p>3) Use stories to promote recognition and understanding of feelings and discuss responses to observed situations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Child E understood the reasons why the teacher marked his worksheet wrong when the paraprofessional explained it to him by using social story. 	<p><i>Not seen during this observation period.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Explained to children with autism the reason things happen i.e. a teacher marked his worksheet because he wanted him to improve, people laughing when they were happy which was explained via a social story, particularly to child E.
<p>4) Encourage the child to speculate on how others feel (in life and in fiction) and what response the other person may be expecting. Keep asking the child to relate this to their own experience and say how they would feel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> It appeared that all children with autism liked being integrated all day long in the class with peers. They also answered that they felt happy. 	<ul style="list-style-type: none"> Told the friend with autism how they felt and took turns giving them practice by imitating their peers. 	<ul style="list-style-type: none"> Frequently asked the children "How do they feel?" related to the situation in the school or activities in classes and also asked them to gauge how others feel by looking at their face or listening to their voice.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
7. Thinking skills:			
1) Note when conversational breakdown occurs encourages the child to reflect on the reason why. Ask them what they need to say to make others understand them and tell them (gently) if necessary.	<ul style="list-style-type: none"> All three asked and answered with one sentence; mostly they were Yes / No questions. 	<ul style="list-style-type: none"> Talked to friend with autism and kept asking them to answer. 	<ul style="list-style-type: none"> Encouraged and practiced conversation with children with autism and peer tutors.
2) They need to know when, where, who and what they are talking about. Ask them to reflect on what has not been said when misunderstandings occur.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that child E and D followed their schedule chart in rigid time while child F did not use the schedule chart but just needed to be informed the day before activity happening. 	<ul style="list-style-type: none"> Told friends when they were to change activities or go to a new place and accompanied them. 	<ul style="list-style-type: none"> Gave children information about what would be happening before they faced new events.
3) Help them to understand that others have different points of view dependent on what they know and have learned from their experience.	<ul style="list-style-type: none"> Child D and E were accepting of their peers opinions but child F accepted this for a short time then went back to his own way which included drawing or walking to explore the classroom. 	<ul style="list-style-type: none"> Pretended to choose something different from friend with autism to help him practice. 	<ul style="list-style-type: none"> Explained to children that people can have different opinions.
8. Taste:			
1) Consult with parents about what and how much is to be eaten	<i>This activity was not used during this observation period.</i>	<i>This activity was not used during this observation period</i>	<ul style="list-style-type: none"> Talked and made a plan with parents about the sort of food that children can have

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
in school.			
2) Let him try and if the child won't eat just be flexible and consider alternative foods.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that all three have their own particular food however they accept paraprofessionals' help to have a little other food as a trial sometimes. 	<ul style="list-style-type: none"> Had lunch with friend with autism. 	<ul style="list-style-type: none"> Did not force children to have the food but encouraged them to try.
9. Gross motor skills:			
1) Refer the child for a joint occupational therapy and physiotherapy assessment for advice and intervention.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that child D and E join in physiotherapy and occupational therapy for one hour a week at the Autistic Centre but for child F who studies in regular classes. It was suggested that parents practice at home with him. 	<p><i>This activity was not used during this observation period.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Accompanies children to physiotherapy and occupational therapy classes.
2) Include recommended activities in PE lessons, or within school hours, particularly if there are difficulties at home which prevent the child from carrying out the exercises properly.	<ul style="list-style-type: none"> Child F can pass a ball to peers in PE class; he does it slowly. 	<ul style="list-style-type: none"> Helped friend join in group activities i.e. passing ball. 	<ul style="list-style-type: none"> Collaborated with PE teacher and encouraged the children when passing the ball.

Successful integration of children with autism into inclusive classes

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
3) Start a group and carry out exercises daily together.	<ul style="list-style-type: none">• Child F worked out with the paraprofessional and the peer tutors.	<ul style="list-style-type: none">• Peer tutors joined in group exercise together.	<ul style="list-style-type: none">• Did warm up before exercises with child F and also suggested parents of all three work out at home.

Summary of observation in secondary Cases Child G, H, I:

C-4 The secondary cases observed were student G, H and I. Child G and H were in the same class at Secondary Level Grade 2 and G was in Secondary Level Grade 3. These children have attended inclusive classes since they were in kindergarten and they attend all day long. According to Leaf, Taubman, & McEachin (2008) being in a natural learning environment with their peers in regular school helps children with autism as more social opportunities development. Therefore secondary cases have the option of coming back to the centre or inclusive classes. However, paraprofessionals told the researcher that the children chose not to come back on most occasions but always came back to go to the toilet at the Autism Centre.

The researcher made an agreement with the classroom teacher and the paraprofessional to observe child G and H in English and child I in mathematics. The students in the class were also informed as well as the child with autism. The observation was based in the children with autism's favourite subject with their favourite teacher.

Physical Setting:

Seating was not predetermined for secondary level students. They preferred to choose a seat by themselves. In general they managed well in inclusive classes but having observed them, the researcher could identify some specific areas where they needed assistance such as more interaction with friends and more emphasis on cognitive thinking in their study.

Classroom climate was seen as related to the guidance and support the child received from teachers, paraprofessionals and peers in the classroom. These secondary students had had experience in inclusive classes since they were in kindergarten. There were accompanied by friend and their peers as well as by teachers who were familiar with them and knew each others' ways well. Therefore, it was not difficult to find peer tutors for them. It seemed they already received spontaneous help from their peers when it was needed.

One class had between 40-45 students. For that reason, learning resources provided are for sharing together and are available for them to use in a resource room. The secondary school classroom's image are illustrated in Figure 5.11



Figure 5.11 The photographs of interior and exterior classroom of the secondary level

Lesson structure:

Child G and H were studying reading comprehension in English. They were practising by reading round the class, asking questions and doing exercises in worksheets.

Child I was studying mathematics. There was not many activities in that day: most of the work was in the form of an explanation by the teacher. Therefore, all key personnel did not manifest their particular behaviour to be observed. It was decided that observation while the children immersed themselves in social interaction i.e. having lunch in the canteen, and morning assembly would be carried out. It was assumed that the researcher could discover elements of the participants' behaviour in activities outside the classroom.

Table: 5.9

Summary of classroom observations in secondary level children with autism in relation to guideline strategies

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
1. Thinking Skills:			
1) Encourage the student to make their own connections. Ask questions but do not do it for him unless it is necessary, and then check that they can follow the connection.	<ul style="list-style-type: none"> It was observed that child G and H answer with short sentences i.e. To the question “What is your name? G answered “G”. Child I could give a longer answer which included information about his autism and another story about history, his favourite topic. i.e. how he is much better now and he will not have autism anymore. 	<ul style="list-style-type: none"> Reminded friend with autism to listen to the question from teacher carefully. 	<ul style="list-style-type: none"> Encouraged children with autism to answer the classroom teacher’s question without guiding the answers but would help them when they could not understand i.e. repeat the question for them.
2) Encourage the student to use illustrations and diagrams in books to aid their comprehension.	<ul style="list-style-type: none"> Working in a group with peer tutors who drew “my map” helped all three children with autism 	<ul style="list-style-type: none"> Worked together with friend with autism drawing and producing “my map”. 	<ul style="list-style-type: none"> Used a picture or diagrams or mind maps while explaining some information to them.
3) Ask them to repeat the line they have just read or the gist of what the teacher has just said.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that all three could read aloud to the class but they often skipped a line. 	<ul style="list-style-type: none"> Pointed at the line in the text for the friend with autism when they skipped the line. 	<ul style="list-style-type: none"> Told children with autism to use a finger or pencil to drag along when they are reading.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
4) Encourage prediction in relation to what they see, as in actions, events and in their reading, as well as to what they hear from others.	<ul style="list-style-type: none"> All three could make predictions but not too far. For example, “there are lots of clouds, what might happen? ” predicted, “It might rain”. 	<ul style="list-style-type: none"> Encouraged friend with autism to predict by asking them the questions “What will they do?” or “What will happen next?” 	<ul style="list-style-type: none"> Asked questions about their daily routine or their reading to practice prediction.
5) Give the student non-fiction books when teaching them to retrieve information.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that child G often went to the library to borrow a book to take home. Child H liked to read books that the teacher provided and child I only chose a history book. 	<ul style="list-style-type: none"> Read a short story with friend with autism and talked about the story together. 	<ul style="list-style-type: none"> Provided a short story for children and encouraged them to read it at home. Asked a question from the story the next day.
6) Use opportunities to talk about what factors are more important in particular situations. For instance, when it rains ask if it is more important to use an umbrella or hat etc.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that all three knew the importance of using an umbrella and what it was for. 	<ul style="list-style-type: none"> Showed friend with autism when to use an umbrella to protect from rain (otherwise we will get wet). 	<ul style="list-style-type: none"> Talked to child with autism when a real situation was happening i.e. “It is raining, we have to use..... otherwise we will get wet”.
2. Listening knowledge and listening needs:			
1) Note when conversation breakdown occurs and encourage the child to reflect on the reason why. Ask them what they need to say to make others understand them and tell them (gently) if necessary.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that all three could not keep conversation going for long on the same topic. However, they were able to talk longer on their favourite topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Engaged in regular conversations with friend with autism and listened to them. 	<ul style="list-style-type: none"> Encouraged children with autism to keep conversations going for longer and longer by asking questions to help continue their conversation.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
2) They need to know when, where, who and what they are talking about. Ask them to reflect on what has not been said when misunderstandings occur.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that Child H kept asking the same question every day when he knew there was a special coming event in the school i.e. When? Where? Why? This made him nervous. 	<ul style="list-style-type: none"> Told the friend with autism to calm down about the coming event that had not happened yet, especially with child H. 	<ul style="list-style-type: none"> Made sure that children with autism knew about the event and had information about when, where, who etc. Then asked the children to tell them about it. In case of child H he was only told a short time before to decrease his nervousness.
3) Help them to understand that others have different points of view depending on what they know and have learned from their experience.	<ul style="list-style-type: none"> All three were quiet when others were talking. It seemed that they were listening. 	<ul style="list-style-type: none"> Asked friend with autism to listen to others when they are in conversation. 	<ul style="list-style-type: none"> Explained to children with autism that they need to listen to others' views.
4) Encourage them to ask for further explanation if they do not understand, and to provide more information if they are asked without getting cross.	<ul style="list-style-type: none"> All three listened to paraprofessional and peers tutors asking a short question i.e. what is it? When the teacher asked questions to the whole class, the children with autism gave short answer. 	<ul style="list-style-type: none"> Explained the details from the study lesson in class to friend with autism and asked them to ask question back to their peers to check that they understood. 	<ul style="list-style-type: none"> Asked children with autism questions to make sure they understood and told them to ask questions to the teacher if they do not understand.
5) Model an unclear message and encourage the child to correct it so it can be understood.	<ul style="list-style-type: none"> Practiced a worksheet that paraprofessional provide for both child G and H when they did not understand what the teacher had taught. 	<ul style="list-style-type: none"> Completed a worksheet with friend with autism. 	<ul style="list-style-type: none"> Revised the worksheet to get rid of unclear messages and make it so that the children with autism can understand it.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
6) Use storylines and mind maps to plan spoken and written language activities.	<ul style="list-style-type: none"> Followed spoken and written plan and ticked off everything that was finished each day until the plan was finished. 	<ul style="list-style-type: none"> Engaged in conversation and wrote with friend with autism helping them to follow their mind maps. 	<ul style="list-style-type: none"> Drew mind maps together with children with autism to create spoken and written plan.
3. Facial expression and eye contact:			
1) Direct the child's attention to other people's faces by playing games to promote eye contact. If eye contact is not possible, the child might respond to looking at the lips.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that child G and H still need to prompting to make eye contact. Child I can make eye contact while making conversation but hardly looks at others when in social situations i.e. having lunch, walking somewhere. 	<ul style="list-style-type: none"> Played singing a song with the friend with autism to help them practice making eye contact. 	<ul style="list-style-type: none"> Encouraged children with autism to make eye contact by playing a "greeting game" where they sing a song about greeting and make eye contact with others.
2) Use cards or pictures or computer programs and a digital camera to help develop awareness of people's expressions.	<ul style="list-style-type: none"> All three could tell what people were feeling from facial expressions. 	<ul style="list-style-type: none"> Supported friend with autism to understand people's expression by reminding them to look at others' faces and respond by saying what are they feeling now. 	<ul style="list-style-type: none"> Showed children with autism the facial expression of people by using the pictures on the computer screen after lunchtime then when observed in class asked the child to look at classroom teacher's facial expression as well that of as their peers.
4. Empathy and Emotional understanding			

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
1) Talk about emotions, name them, and describe how they feel and their effect on the body. Role-play different emotions to show their visual expression.	<ul style="list-style-type: none"> Child H was reported to be a very sensitive person and often argued with his mother and then ended up crying. Child G and I were very quiet. 	<ul style="list-style-type: none"> Helped friend with autism calm down when they began shouting by giving them a gentle touch on their backs and saying "Calm down" 	<ul style="list-style-type: none"> Took child H out from class when he was faced with difficult emotions and made him calm down by talking gently to him. Explained emotions to child G and I.
2) Teach the child how emotions are often expressed non-verbally, e.g. tone of voice, body language and facial expression. Play games to promote awareness of non-verbal cues.	<ul style="list-style-type: none"> It appeared that child H decreased the behaviour when he made his voice like the sound of cartoon movie. 	<ul style="list-style-type: none"> Explained to friend with autism how to understand the meaning of the tone of voice that teacher was using. 	<ul style="list-style-type: none"> Taught children with autism to use a suitable tone of voice in social participation so that others can tell their emotion as well as by body language.
3) Use stories to promote recognition and understanding of feelings and discuss responses to observed situations.	<ul style="list-style-type: none"> All three children with autism could tell from the video story what people were feeling. 	<ul style="list-style-type: none"> Watched the video with friend with autism at the Autism Centre. 	<ul style="list-style-type: none"> Provided cartoon stories on the video and watched with children with autism then talked about the feelings in the story.
4) Encourage the child to speculate on how others feel (in life and in fiction) and what response the other person may be expecting.	<ul style="list-style-type: none"> All three can answer correctly what people would feel. 	<ul style="list-style-type: none"> Asked friend with autism what other peers in class feel in individual situations e.g. how do they feel when they have finished their homework. 	<ul style="list-style-type: none"> Kept asking the children to relate the story to their own experience and say how they would feel.
5.Home/School and relationship			

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
1) Ensure frequent and positive home/school liaison so all those involved with the child have an awareness of what is happening in their life.	<ul style="list-style-type: none"> • Took the message or invitation letter from school to their parents or caregiver. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduced themselves to parents of friend with autism as being the peer tutor of their child. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encouraged parents or caregiver to join in activities in the school as well as at the autism centre eg. IEP meeting, orientation day, evaluation day, and national day events.
2) Examine the school's homework policy and consider what is useful and relevant in the light of the child's total needs.	<ul style="list-style-type: none"> • It was reported that child I's parents often lost contact with the school therefore child I often forgot homework and other things. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reminded parents or friend with autism about their homework or things they have to prepare at home to do at school. 	<ul style="list-style-type: none"> • Used homework communication book to interact with parents of students with autism.
3) Determine how much homework could be accommodated at school (e.g. through a special class with Tutor Teacher).	<ul style="list-style-type: none"> • Child G and H did homework after school with peer tutors and child I had a teacher aide help on homework and tutors at home. 	<ul style="list-style-type: none"> • Helped friend with autism by doing their homework together after school and explained it to them if necessary. 	<ul style="list-style-type: none"> • Worked cooperatively with the classroom teacher about the homework assigned for children with autism as well as negotiating a homework contract. This involved parents, as they were responsible for supervising the child.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
6. Ability to role play/ fact fiction and imagination			
<p>1) Use text such as stories and videos to talk about what is real/not real. Talk about how stories and characters are created and encourage the child to make up a story and characters for themselves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> It appeared that all three asked for the book from the paraprofessional to read at home. Child H could talk about the story that they read but child G and I had to have to guide them. Leading questions were used. 	<ul style="list-style-type: none"> Read the story as provided from the paraprofessional and listened to friend with autism respond with the answers and joined in conversation about the book. 	<ul style="list-style-type: none"> Provided a short story book for children with autism to read at home then talked about the story and explained what was real or not real.
<p>2) In the case of a child who cannot separate fact from fiction, make a timeline of their life and refer to it when deciding if an event really happened.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Child G and I listened to paraprofessional explain their picture timeline. 	<ul style="list-style-type: none"> Looked at friend with autism's timeline and talked with them about events in their timeline. 	<ul style="list-style-type: none"> Drew a timeline for child G and I to explain the sequential events that really happened in their life i.e. baby-kindergarten-primary-secondary, get dressed-go to department store – shopping for a toy-back home – play with the toy.
<p>3) Use mind maps to illustrate the importance (and hierarchy) of ideas, facts or information.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Child G and I listened to paraprofessional explaining their mind map and drew a picture by themselves. 	<ul style="list-style-type: none"> Looked at mind map of events that happened to friend with autism as a real situation. 	<ul style="list-style-type: none"> Made a timeline with the child with autism then used this information to help them make a mind map.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
4) Use two boxes, one for things which are true, one for things which are made up. Write/draw any incidents reported, and then decide which box it should go into.	<ul style="list-style-type: none"> All three children with autism can separate incidents put in the correct box (true/made up). 	<ul style="list-style-type: none"> Played the activity with two boxes with the friend with autism. 	<ul style="list-style-type: none"> Provided two boxes for activities: one for true and another one not true, and asked children with autism to sort the tags provided into the correct box e.g. a dog talking, a boy talking to a dog etc.
5) Liaise with the family so that the teacher knows what is happening outside school and then the teacher can check facts.	<i>This activity did not happen during the period of observation</i>	<i>This activity did not happen during the period of observation</i>	<ul style="list-style-type: none"> Talked to parents or caregiver constantly and collaborated on helping the children with autism.
7. Obsessive			
1) When the child talks about their favored topic at an inappropriate time, try to change the subject by gently but firmly returning the child to the activity in hand.	<ul style="list-style-type: none"> It was observed that child H still kept talking on his favourite topics while child G and I accepted that they needed to talk on another topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Listened to friend with autism talk about their favourite topic then asked questions not related to their topic to encourage them to make a change to another topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Changed the topic of conversation by gently using a question e.g. why don't you tell me about...
2) Use some sort of reinforcement or reward for completing set tasks. This may include permission to talk for a specified length of time on their preferred topic.	<ul style="list-style-type: none"> It was reported that if they are allowed to do the things that they like they will accept the other activities that the school assigns more easily. 	<i>The peer tutor was not involved in this activity</i>	<ul style="list-style-type: none"> Used their favourite subject as well as the things that they related well to as a sort of reinforcement.

Strategies	Children with autism	Peer tutors	Paraprofessional
3) Endeavour to make links between the child's interest and the work of the class.	<ul style="list-style-type: none">• All three children enjoyed working on topics that were related to their interests.	<ul style="list-style-type: none">• It appeared that peer tutors learned to know what the friend with autism liked and did not like through their experience with them.	<ul style="list-style-type: none">• Tried to make relationship between the child's favourite topics and their study.

C-3) A focus group is defined as a group of people with a similar background on a specific topic. Using focus group interviews enables the researcher to gain qualitative data that provides insights into the attitudes, perceptions and opinions of participants (Krueger, 1994; Waldegrave, 2003). Cohen, Manion and Morrison (2007, p. 376) indicated that “focus groups are a contrived setting, bringing together a specifically chosen sector of the population to discuss a particular given theme or topic, where the interaction with the group leads to data and outcomes.”

In this research study, the focus group interviews consisted of informal conversations to find out what the parents’ or caregivers’ and classroom teachers’ perspectives were on using the guidelines to assist children with autism integrate into inclusive classes. The focus groups’ interview schedule explored the following issues: problems, demands, convenience, relevance and other factors that were effective when using the guidelines. In addition, the researcher was involved with moderating, listening, observing and eventually analysing the information gained in the focus groups.

The focus group schedule was developed with advice from supervisors and Thai experts, Emeritus Professor Nonglak Wiratchai and Professor Padung Arayawinyu (see Appendices G-1, G-2). The issues discussed were related to the research questions underpinning the development of the guideline booklets. There were seven issues discussed but the order and depth of discussion depended on the experiences the group had in respect to children with autism.

There were two focus groups. One group included parents and the other group the classroom teachers of the nine participants in this research study. Waldegrave (2003) and Bloor, Frankland, Thomas and Robson (2002) reported that this group size of between six and twelve people works best for participatory discussion. The researcher moderated the focus groups and had a research assistant to record information: video, note taking and facilitating equipment for

the discussion group; also preparing a cup of coffee. The process of the focus group interview was as follows:

C-3-1) Information sheets were distributed as explained earlier in the Plan stage. Consent forms were provided to focus group participants, both parents and teachers, before the focus group meeting (see Appendix D1). If they agreed to participate in the research study they signed the consent form. The appointment with parents was made for Wednesday August 3, 2011; for teachers on Monday August 29, 2011 between 12.30 and 1.30 pm. The venue for both focus groups was at the KKU Demonstration School Administration Conference room.

C-3-2) At the start of the focus groups interviews the researcher and assistant put the participants at ease by serving them all with a cup of coffee, a drink and biscuits. Then, this was followed by introduction of the researcher, assistant and participants: parents/teachers. The focus group participants were informed of the process of the discussion as well as the purposes, benefits and rationale of the research study and the ethical issues surrounding. The opening speech included:

Good morning/ afternoon, thank you for taking the time to help me gather data today. I will honour your time by making sure that we complete the interview in 30 minutes. Does anyone mind if I tape record this for my records? The information you share will be kept in the utmost confidentiality and will only be used for this specific evaluation. Have all your questions been answered to your satisfaction? You may ask further questions at any time. Your opinion today will be very useful. The result of this study will help people know more about how to assist children with autism in the future. I hope this encourages you to speak freely. Any questions before we start? (Researcher)

C-3-3) There were seven relevant topics for discussion. All topics were connected to the research questions:

1. What strategies should be included in the guidelines to assist key personnel to include children with autism in inclusive classes? This was related to topics one and two.
2. How effective are the guidelines in supporting key participants to integrate children with autism into inclusive classes? This was related to topics three and four.
3. What effective strategies have been developed from using the set of guidelines? This was related to topics five, six and seven.

The researcher asked supporting questions only if necessary i.e. when the participants moved away from the discussing the set topics.



Figure 5.12 Photographs of parents' focus groups

A summary of the parents' and caregivers' focus group interview was made from the data transcribed from the video recording and note taking. There were nine parents invited to the focus groups. Seven parents came to the meeting and two parents reported that they could not attend because they had personal business. Therefore, the total number present was nine people including the researcher and research assistant. To find out parents' opinions in the effective use of the guideline, the focus group discussions began with the researcher raising the topics in a pre-arranged order, then the parents shared their own experiences (see appendices I 1-2). This is summarized as follows:

Topic 1 Home situation of children with autism

The analysis of parents' discussion of children's home life indicated the following two situations. The first situation was that the children spent most of their out of school time with a relative i.e. grandparents, aunt. The second situation was that children remained with their parents.

In the first situation, the parents reported that because they are both in paid employment every day, their children mostly spent time with their grandparents or other relatives. The effect of this was that their children spent a lot of time watching television. They could spend more than an hour in front of the television watching cartoons which were their favourite programmes. Due to the fact that children with autism usually have problems with communication, the parents felt that watching TV so much limited communication. Therefore, it could exacerbate these problems.

In the situation where parents looked after the children themselves, three mothers were housewives and two mothers used to be in paid employment and they resigned when they had a child with autism. Searching for information about autism to help their children with autism was the main problem they reported. In Thailand knowledge about autism is not widespread. However, this group of parents tried very hard to gain information wherever it was available, including attending sessions about autism as they were really motivated to help their children's development. One mother commented that:

“Having a child with autism was very hard because I do not know exactly what he wants and what I have done wrong to him. However, he is always so cute and makes me smile with his cleverness and punctuality. I have been learning about autism from my child; I have learnt that children with autism are unique. So, I am glad to participate with this group as we can share experiences with each other.” (Child D's parents)

Topic 2 Strategies to help children with autism study effectively at home

There were a variety of strategies that parents used to help their children develop at home. These included:

Raising their children as they would a child without autism, for example by including them in the usual daily activities:

“I am a mother of three children and my latest one has autism. She is not speaking yet and when she wants something she just cries. I cannot focus all my attention on her because my other children are also still young and need close care. So, I tried to encourage the older child to look after the young one and it is working out. Our family use trial and error with our child quite often. When we do not know what exactly she wants then we often end up giving her a sweet to stop her crying.” (Child B’s parents)

“I did not use any particular roles or any strategies with my child at home. I just raise them the same as normal children. There are many children around our house who come to play together in the evening as well as in the weekend. My child with autism is the youngest one and he is always spoiled by the older friends as they get on very well because he has a lot of energy to play with the group.” (Child C’s parents)

Hiring a student teacher to come to teach the children at home in the evening after school:

“My strategy for my child at home is that I hire student teachers to tutor my child with autism because I have been working for quite a while to earn enough money to support our life. I am a single Mum so I hope tutoring might help my child to be knowledgeable and more responsible.” (Child I’s parents)

Consulting the therapists at the hospital and the Special Education Regional Centre:

“I had been to a consultation at the Special Education Khon Kaen 9 Region Centre as well as the hospital. They gave me a brochure about their service then I took my child there in order to practice with the therapist. Then I followed the way that I have learnt from them with my child at home.” (Child I’s parents)

Following suggestions from available books about autism as well as talking to other parents who faced the same experiences:

“I found reading the suggestion from books is sometimes helpful to me. It was like a key to open the door to my confusion.” (Child D’s parents)

Topic 3 Using the guidelines at home: Can you understand the guidelines? Are they helpful? How?

Parents reported that using the information from the guideline booklets was very useful for them. They had used some strategies from the guidelines as suggested, for example making the child’s daily routine work well by using a visual schedule at home.

They also found that the information regarding autism in Part One was easy to understand, brief and very informative. As one parent responded that

“I gained understanding about children with autism from part one. This was quite nice as it was neither too long nor too short.” (Child E’s parents)

“I think the guideline booklet is very handy. I feel confident to try the strategies on my child. However, I would like more pictures with explanations as it would be easier to follow step by step” (Child C’s parents)

Some parents reported that they had no time to read the guideline booklets carefully or look through them thoroughly. They said that they would try after listening to the other parents share their opinions.

Topic 4 The collaboration and assistance for children with autism between parents and teachers

The school provided a communication book between home and school via the students. The parents found that this was a good source of collaboration at a basic level because they then knew what lessons the child was doing as well as what homework the school had arranged for their child. Some parents pointed out that

“We have the communication book as a contact between home and school and I think that is the best way to collaborate because sometimes we do not have much chance to meet”. (Child F’s parents)

Parents also reported that the IEP meeting was the best collaborative activity to help their child at the start of integration into inclusive classes.

Topic 5 The benefits and the weaknesses of the guidelines

The parents pointed out the benefit of the booklets: that there were not too many details and they were easy to read, the colourful attractive layout of pictures, the variety of strategies to fit each child. In contrast, the weaknesses of the guidelines included the use of cartoon pictures which were not helpful; instead they wanted “real pictures” with corresponding explanations.

Topic 6 Anything you want to change and add in the guidelines?

Suggestions included a DVD, explaining the details by illustrations which would be easier to follow and turning the booklets into pocket books that are easy to carry.

Topic 7 Anything else you would like to share with the group?

Parents said they would like more focus group sessions again in the future because they said this gave them a chance to share experiences with other parents which helped to reduce their stress levels in this difficult situation.

C-3-4) In the same way as for parents, a summary of the focus group discussion for teachers was developed from the data transcribed from the video recording and note taking. There were nine teachers in this group of research participants. This made 11 people in total including the researcher and research assistant who attended the focus group's discussion.



Figure 5.13 Photographs of teachers' focus groups

Topic 1 Situation of children with autism in the inclusive classroom

One kindergarten teacher revealed that it was hard work having children with autism in the class. However, she was glad to participate in the research, as she believed that teachers should study new trends in education. Teachers were enjoying having children with autism in their class even though it took time to understand how to include them in learning new experiences. They were not too worried as each child with autism who came into their class always had a paraprofessional with them. Teachers were happy to read and learn how to assist children with autism using the guidelines booklets.

A primary teacher reported her previous experiences with inclusive classes last year were very satisfactory. These experiences involved a child with autism who was a very curious and clever boy. In contrast, this year the classroom teacher was originally quite worried because she noticed that one child with autism was a “hard case” who disturbed peers in the classroom a lot in the first month. However, the teacher was no longer worried because the child had changed his behavior and adjusted positively into the inclusive class. However teachers were still concerned about how children with autism could learn and develop their knowledge by themselves without help from the paraprofessional. This is what teachers wanted to learn more about. They believed the strategies would be helpful in this respect.

Two secondary teachers who participated in the focus group discussion both expressed the same opinion about children with autism at secondary level. One said:

“I found that children with autism who were integrated in my class were good boys. They always came on time and did not carry out harmful behavior towards their peers. My concern is about academic subjects. They still need one to one help because when compared to their peers in the inclusive class they are quite slow. However, if they have paraprofessionals and peer tutors to help them

constantly like this research study assigns, it would help them a lot to improve their academic ability.” (Child F’s teacher)

The other one said:

“I have no worries about the children with autism’s behavior because I saw them in a good mood and happy almost all the time that they came to inclusive class. I agree with others that there are concerns about the children and their academic ability and I also worry about their life in society. Someone might trick them easily because they are very loyal. My suggestion is that we should help them solve social problems by providing more understanding and activities for them to practice. .Moreover, provide knowledge for their peers in class about their autism as well.” (Child F’s teacher)

Topic 2 Strategies to help children with autism study effectively in the inclusive classroom

There were various strategies that teachers used for helping children with autism as initially suggested by the Autistic Centre who collaborated in developing these. The basic practice was that all children with autism have a visual schedule with them. Therefore, all teachers needed to use this strategy constantly otherwise the child with autism would not manage any changes as they were not informed about what was going on. Others offered the opinion that:

“I did spontaneous teaching strategies, the same as usual because if I focused on the learning activities for children with autism too much it might not be fair to them at all because their friends in class might think just about their disabilities and that I do not want to happen in the classes. However, I do not mean to ignore their difficulty but teach spontaneously as I mention earlier” (Child F’s teacher)

Topic 3 Using the guidelines at school. Can you understand them? Are they helpful? How?

Teachers found that using the guidelines helped them to be more confident in terms of their knowledge of children with autism as well as inclusive classes.

Topic 4 Collaboration between school/teachers and home/parents in the inclusive classroom

Can you talk about inclusive education in your school? How do you know about it? And what do you think about it?

As teachers in the school are attached to the Faculty of Education, Khon Kaen University they believed that they should not ignore knowledge about inclusive education but should prepare themselves to follow this educational trend in Thailand. Because the Autistic Centre is in the school, teachers thought that it was not only helping the students with autism but also students in regular schools as well as teachers and staff who will need to learn how to collaborate.

“Integrating children with autism into inclusive classes is very good. It is the best practice for them to adapt themselves with social interaction with each other in the natural environment. Peers will help children in developing their social life and learning to know each other’s activities at the same age.” (Child F’s teacher)

Topic 5 The benefits and the weaknesses of the guidelines

The benefits of the guidelines were seen as providing knowledge which was presented succinctly. The variety of strategies to help children with autism was also appreciated. However, the teachers suggested that the presentation of the strategies could be made more interesting.

Topic 6 Changes and additions to the guidelines. What do you think about the guideline booklets?

The majority of teachers agreed that the contents of the guidelines were suitable and helpful but felt that the format of the booklet should be more attractive: small, easy to carry, with added pictures and colour. They suggested that real images of students should not be used, but that pictures of children should be drawn instead by an illustrator. They wanted to add more examples with step by step descriptions and supporting pictures.

Topic 7 Anything else you would like to share with the group?

Teachers would like all teachers in the school as well as parents in the school to learn about students with autism. They would like everybody to be generous and give more opportunity for their children to develop in the inclusive school.

C-4 Semi-structured interviews

In order to gain an in-depth understanding of the satisfaction level of the participants using the guidelines to help children with autism achieve integration into inclusive classes, opinions were requested through semi-structured interviews from three key personnel including peer tutors, school principals and children with autism. This method was used with these three key personnel because it was regarded as most suitable and convenient for the participants. They were asked for their suggestions and preferences on the guideline booklets. The semi-structured interview method was used to obtain information from those groups of research participants. According to Cohen, Manion & Morrison (2011, p. 411) “the purpose of the interview in the wider context of life are many and varied e.g. to evaluate or assess a person in some respect; to effect therapeutic change, as in the psychiatric interviews and to sample respondents’ opinions, as in door-step interviews”. The interview is a flexible tool for using in multi-sensory channels;

verbal, non-verbal, spoken and these semi-structured interviews allowed the researcher to collect data as follows:

C-4-1) The appointments for semi-structured interviews were made individually by the researcher who also provided the facilities and organization such as tape recording, some snacks for children with autism and peer tutors, lunch with school principals, contact with the parents about the time they picked their children up after school. The interviews were done at times convenient to the participants. Information sheets to conduct the research study were provided prior to each interview (see Appendix C). A semi-structured interview schedule was also prepared which had been peer-reviewed by the supervisors and Thai experts (see Appendix F). Informed consent was obtained before the semi-structured interviews began. For children with autism and peer tutors the consent form was signed by the children and their parents, who gave permission for the interviews and for this to be tape recorded (see Appendix D). In this way, the researcher ensured that the record of the answers of the interviewee was an accurate description, agreed on by the participants.

C-4-2) Semi-structured interviews were conducted twice, in the middle and the end of the semester. This gave time for participants to become familiar with using the guideline booklets in the beginning of semester as well as allowing time for the children with autism to adjust themselves into the new environment. The semi-structured interviews began with children with autism, peer tutors and school principals respectively. The researcher interviewed the individual participants face to face.

C-4-3) The first key personnel for a semi-structured interview were the nine children with autism. These included two nonverbal and seven verbal children with autism. For non-verbal children the pictures of happy and unhappy faces were used to ascertain their opinion yes or no/ like or dislike/ satisfied or unsatisfied, as well as asking people who helped around them to interpret their answers. In particular, the kindergarten children with autism and their peer tutors needed to have their answers elaborated on and interpreted by parents, teachers and

paraprofessionals because it was difficult to interview them as they were too young. In terms of kindergarten peer tutors, as mentioned in the “plan” stage there were more than one peer tutor helping each child with autism. Therefore, the researcher chose the one who was most often closer and convenient for the child with autism to relate to. The last key personnel for semi-structured interviews were the school principals. There were three school principals as there is a separate administration structure in each of the three levels of kindergarten, primary and secondary schools. The questions and summarized answers of the three key personnel groups are as follows:

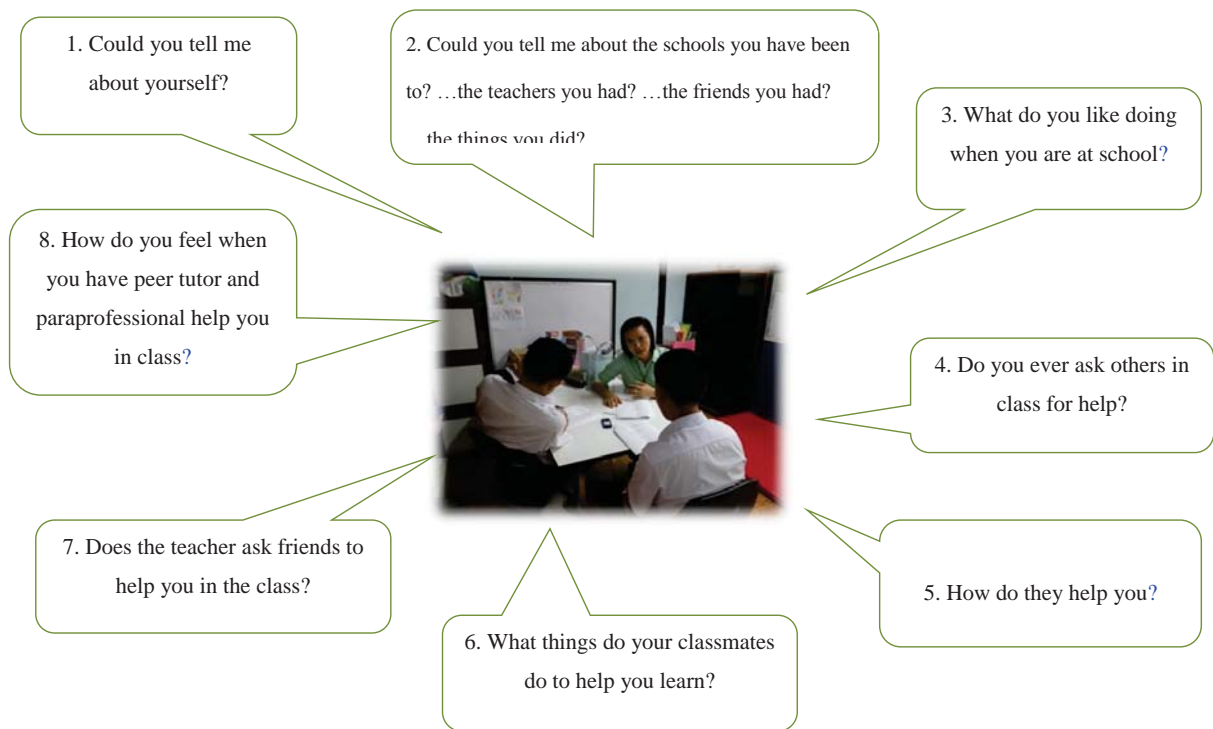


Figure 5.14 The semi-structured interview questions for children with autism

C-4-4) The nine children with autism who were the research participants of this study had difficulty understanding the questions from the semi-structured interview schedule. Consequently the questions were separated into shorter and more specific questions. For instance, “Could you tell me about yourself?” was modified to “What is your name?” “Do you have a brother/sister?” or “Could you tell me about the school you have been to?” was modified to “What is the name of the school?” and so on. This was guided by the semi-structured interview process which allowed the researcher to be flexible in questioning the respondent in particular areas. The interview path that is actually followed is usually decided by the person doing the talking (Opie, 2003).

An answer to every question could not be gained from the children with autism. The reasons were that some of the children were non verbal, some had limited concentration, and some chose not to answer. The responses of children with autism that were recorded included the following:

1. When the interviewer asked children with autism to talk about themselves, they were able to answer with basic information. The two non-verbal children with autism in kindergarten level also showed they understood by pointing to a picture correction. One secondary student talked about himself with an expression of confidence:

“I am an autistic child. My mother said I am just who I am. I can do everything the same as my friend in the inclusive classes.” (Child I)

Others only responded with a short answer i.e. the name of themselves and the school.

2. Talking about the school, most children liked to talk about their teachers and friends by mentioning their name when asked to tell about the school that they had been to. Both primary and secondary level children with autism were able to correctly indicate the teacher’s and friend’s names in inclusive classes. One verbal kindergarten child used their teacher’s

nickname “Khu Aoi” (Khu means teacher, Aoi is the nickname). This is the style that Thais use when talking about people who are close to them.

3. When asked about doing things at the school, the primary and secondary children with autism told the interviewer that they liked to come to the school for study and to play with friends. Two kindergarten children pointed at the visual schedule of a smiley face when asked “do you like to be at school and play with your friend? Some responded with what they had done at the school:

“Every child has to come to school for studying and playing with a lot of friends.”

(Child H)

“School helps me to be knowledgeable as I have to study. If I don’t come to school my mother told me I will be a beggar. ” (Child E)

4. Nearly all of them responded to the interviewer with the same information about how they asked for help in class. They revealed that when they wanted some help, the first person they ask is the paraprofessional. Then, when asked about experiencing help from friends in class, kindergarten children and two primary students could not indicate the name of the peer tutor. One primary student could talk about his close friend and name him:

“I asked (peer tutor’s name) about homework. He is my very best friend.”

(Child E)

Three secondary students responded that they did ask their friend quite often about the lessons in class.

5. Kindergarten children could not give an explanation about how people did help them. The other six students explained that paraprofessionals and their peer tutor friend usually

helped them in the class and school by accompanying and informing them about the activities as well as the school events e.g. Sports Day, Camping.

6. Primary and Secondary children said that friends always offered to help them e.g. when working in a group activity and accompanying them in the school, while paraprofessionals also accompanied them into inclusive classes, helping them with assignments, homework and prompting them to pay attention in classes.

Children with autism described the things that their friends in inclusive class did to help them:

“Friends helped carry my bag.” (Child E)

“(Friend’s name) patted my back when I was crying.” (Child D)

“(Friend’s name) asked me do homework and hand to the teacher. They asked me just like a teacher” (Child H)

“When I did not come to school one day, friends called to me at home. I think friends miss me if I do not come to school.”(Child I)

“I think we should help ourselves because when I grow up no one can help. My Mum said I am growing up so I can come home by myself” (In fact the boy used to get lost when he was studying in primary level and the students in the same school met him then they took him back to school because he could not tell them exactly where his home was)”

(Child G)

7. The teachers always encouraged friends in class help children with autism. They talked about the teachers and their friends:

“Teachers do not allow me to walk or run alone in the school but it is ok if friends from my classes accompany me” (Child E)

“When I am not paying attention in reading the teachers tell my friends who sit by me to point to the places in my book” (Child D)

“I have friends help me a lot because they will get a special mark if they try to

help”(Child I)

“If I cannot not understand homework or an assignment the teachers told me to talk to (friend’s name) in class ” (Child H)

8. Almost all the children with autism revealed that when they have their friend and others helping, they like the peer tutors’ and paraprofessionals’ company in class very much. They did not feel so lonely when they were with them.

The information from the semi-structured interview for non-verbal children, where people who are around them i.e. teachers, paraprofessional, parents reported for them, showed that children with autism like to be integrated into inclusive classes very much. One of paraprofessionals for kindergarten children with autism said that children with autism did not want to go back to the Autistic Centre. It took them a long time to get ready to go in the car back to the Centre. They were happy in inclusive classes as shown by their behaviour: laughing and jumping around with friends.

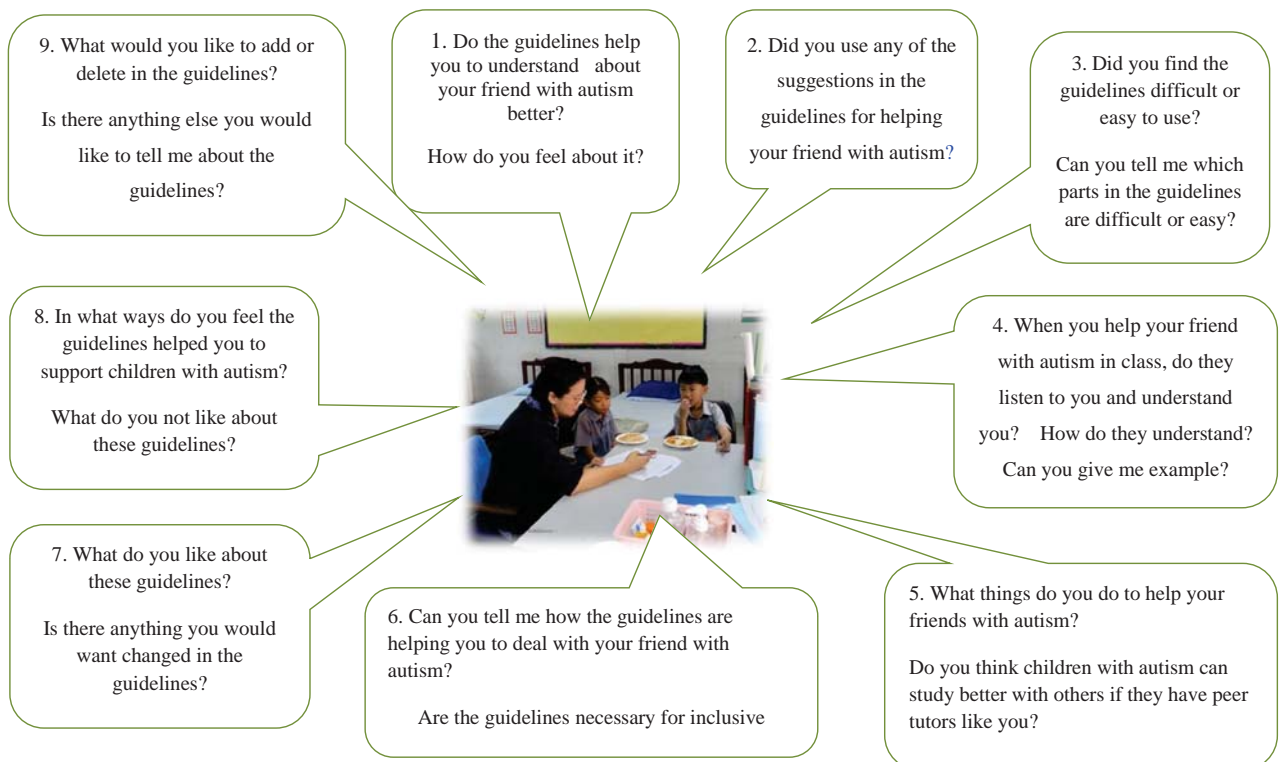


Figure 5.15 The semi-structured interview questions for peer tutors

C-4-5) In the role of peer tutors, students first knew that this involved being a close friend with a child with autism by coming alongside them and helping them in the inclusive classes. This was explained by their classroom teachers, paraprofessionals and the researcher before an agreement with both a peer tutor and their parents was made. When this research study was undertaken, most of students in the classroom wanted to be a volunteer helping their friend with autism especially for kindergarten and primary students. There were a number of students who raised their hand to be volunteer. None of the students in inclusive classes had rejected their friend with autism. In contrast, it was revealed by the classroom teachers that some of the parents of those students were a little worried that children with autism being in class might interrupt the study process. As a result of this, the researcher went to them and explained that the children with autism were always accompanied by their paraprofessionals so if they showed any negative behaviours, the problem would be solved by the paraprofessional. However, there were also a great a number of parents who agreed with integrating children with autism in inclusive classes. They believed that the advantage of this process might help every child to develop. Students with autism being in the classroom might also help them through socializing and interacting with their peers, while the able students would have a chance to practice caring behaviour and support of each other in society.

Semi-structured interviews were used to gain the nine peer tutors' opinions in order to evaluate and revise the guidelines booklet for assisting children with autism. Because students in kindergarten and primary levels were not advanced readers, the guideline booklet for students who volunteered at this level was read to them. In addition, guidance was given to the peer tutors by their classroom teachers. The contents of the booklet consisted of two parts; understanding children with autism and the strategies for helping friends with autism. The first part described children with autism through stories. There were three stories which were written for different student levels. At kindergarten and primary levels, the teachers told the story to peer tutors as well as read it to the class. These stories explained the role of the peer tutor as well as the ways to speak appropriately to the friend with autism. Peer tutors were interviewed to find out their views about using the guideline booklets A summary of these views follows:

1. The usefulness of the guidelines in terms of how well the peer tutor understands their friend with autism.

Almost all of the peer tutors responded that the guidelines helped them to know more about children with autism, especially the stories about children with autism:

“I like to listen to the teacher read the story about a friend with autism to us because it is not boring” (Child E’s Peer tutor)

“I did enjoy the story about children with autism in the booklets. They helped me to know about how our friends with autism are different from us” (Child D’s Peer tutor)

“When (friend’s name) first came to our class he just looked the same as all the other students. The teacher told everybody in class to look after him, I did not know how. One day (friend’s name) asked a teacher if he could to go because time was up. We were wondering what had happened to him. The paraprofessional told us it was because our friend has autism but I still did not know what autism is. So now the story explained about that because friends with autism have to do things using their scheduling and time was up but the teacher was still teaching.” (Child F’s Peer tutor)

2. Experience using the suggestion in the guidelines.

Three primary students explained that they were given advice from the teachers on how to help their friends with autism. The teacher also showed them and asked them to read the guideline booklets. At the secondary level, one of the peer tutors responded that he read the guidelines to understand more about his friend with autism. It was useful to help the tutors learn about autism. Two secondary students explained how their role of being a peer tutor linked to the guideline booklets

“Because (friend’s name) was not talking the teacher encouraged me to talk to her but she did not talk back to me. So (paraprofessional’s name) told me she understood what I said.” (Child B’s Peer tutor)

“Teachers asked me to hold the hand of (friend with autism’s name) when we go to computer room but sometimes he does not accept me.” (Child C’s Peer tutor)

“I think everybody in our class always keeps an eye on (friend with autism’s name) because the teachers told us to look after him.” (Child F’s Peer tutor)

“The suggestions about the roles of peer tutors are good and I used them because I usually tell friend join in group activities. We never leave him alone.” (Child G’s Peer tutor)

3. The appropriateness of the guidelines for peer tutors: whether this is difficult or easy to use.

There were no opinions from three kindergarten peer tutors on whether they found the guidelines difficult or easy because they could not read them. However, peer tutors responded that they liked to listen to the story from the teachers and be helpful to their friend with autism. The three primary peer tutors said that they were guided by teachers so they did not think the guidelines were too difficult or easy. One primary peer tutor responded:

“... (Teacher’s name) read story to me and asked me to be nice with friend with autism.” (Child D’s Peer tutor)

One secondary peer tutor said that he was not very interested in the guideline booklets until the teachers and paraprofessionals encouraged him to read it. Then he responded that

“It was not a hard story to me. I think the suggestions are good and now I can also suggest ideas to other friends in class as well because sometimes they do not know how to participate with the friend with autism.” (Child G’s Peer tutor)

4. The perceived attitude of the tutor's friend with autism.

Peer tutors responded that sometimes their friend with autism understood the peer tutors but sometimes they did not. And when that happened they would ask the teachers or paraprofessionals to help them. There were several opinions about the acceptance/attitude of the friend with autism to the peer tutors. Kindergarten peer tutors described it as follows:

"I talked to them but they did not talk to me and the teacher told me it was ok like that because the friend understood what I was talking about to them."

(Child A's Peer tutor)

"I hold my friend's hand and accompany her to the music room and she comes along with me" (Child B's Peer tutor)

"... (Friend's name) would not listen to me at all. So, I told the teacher to please tell him instead." (Child C's Peer tutor)

Primary peer tutors responded in the following way in relation to their friend with autism:

"... (Friend's name) likes to go with me best in class and I did not allow others to be peer tutors instead of me because it is my duty to look after him." (Child D's Peer tutor)

"When we are going to study PE outdoors (friend's name) always runs around and I follow him while telling him 'do not run'. I think he was not listening to me. The teacher told me it is alright to leave him because he will come back by himself and that is just the way he is happy and relaxed." (Child F's Peer tutor)

"I often wait for ... (friend's name) to finish his work. Sometimes I cannot stand it and tell the paraprofessionals to stay with him. I think sometimes he listens to me but sometimes he doesn't." (Child D's Peer tutor)

Secondary peer tutors talked about whether their friend with autism accepted it when the peer tutors explained homework to them. They said that it depended on what sort of help was given and how hard the lesson was because sometimes the peer tutors could not help.

5. Desirability of peer tutors helping the friend with autism.

Peer tutors responded that their friend with autism should have peer tutors otherwise they would hardly speak or play with others. Having peer tutors was very important because they could study better if they had peer tutors. However, one of the peer tutors explained that the friends with autism could be very good [at their work] and better than the others. For example, one friend with autism was very good at drawing which he did very fast and beautifully, another was very good at mathematics as he could calculate faster than other friends in the class. Thus the peer tutors started to appreciate the unique skills their friends showed.

“(Friend’s name) is very good at drawing. He likes to stay alone and draw. I stay with him and watch as he draws pictures of cameras, cars. I have to remind him to go to the classroom.” (Child F’s Peer tutor)

“Sometimes (friend’s name)... forgets the things for the assignment quite often and I share with him.” (Child I’s Peer tutor)

“Peer tutors are important because they can help the friend with autism join in the group activities otherwise he will not come.” (Child G’s Peer tutor)

6. The benefit of the guidelines

Peer tutors indicated that the guidelines were interesting and helpful and provided knowledge about children with autism. Also the guidelines explained how to help their friends with autism.

“Teacher tells me the story about our friend with autism and I will help him with talking because he does not talk but he likes singing very much.” (Child A’s Peer tutor)

“This booklet helped me have knowledge about (friend’s name)” (Child E’s Peer tutor)

“I think, everybody should have the booklet not only me in the classroom. Then, they can help each other and understand more about our friend with autism and stop calling the friend “autistic” any more.” (Child G’s Peer tutor)

7. Peer tutors' opinion of the contents of the guideline booklets.

The secondary peer tutors liked to read the short story provided at the three different levels in the first part of the booklet because it was easy to understand and not too long. They also suggested adding more short stories and cartoon pictures to the guideline booklets. In addition, the size of the booklet was mentioned by secondary peer tutors: they suggested that it should be resized smaller as it would be handy to carry. One primary peer tutor indicated that more cartoon pictures would be helpful.

"If you asked my opinion about the booklets, I would say that I would like you to add more cartoon pictures." (Child F's Peer tutor)

"The contents in the guideline booklets are already good." (Child G's Peer tutor)

"I think, the contents are ok and if you want to make it look like a cartoon comic you should resize it to be smaller." (Child I's Peer tutor)

8. Peer tutors' satisfaction on using guideline booklets.

Almost all peer tutors liked the guidelines. Four peer tutors pointed out they could not read it but were still satisfied with their teachers telling them the story. Secondary peer tutors appreciated that the guidelines were available to help them assist their friends with autism.

"Too much information makes me bored and I am too lazy to read it. I prefer to read a short story, not too long." (Child G's Peer tutor)

"We did not have guideline booklets for children with autism before. Now it is available in our school I think it is a good opportunity for everyone. We should read it and then we will know how to help our friends." (Child I's Peer tutor)

9. Additional comments about the guideline booklets.

Peer tutors suggested that everybody in class should know about the guidelines, not only peer tutors.

“I would like the guideline booklet to have a lot of pictures.” (Child B’s Peer tutor)

“The guideline booklets should add more stories and be in colour...” (Child C’s Peer tutor)

“Everybody in class should have the guideline booklets and understand about our friend with autism so that they can help them” (Child F’s Peer tutor)

“Make a smaller booklet and I can keep it easily in my school bag every day.”
(Child D’s Peer tutor)

The guideline for peer tutors meant that there was a barrier for the kindergarten teachers who had more work to do in interpreting it to the children. They already have a high workload. The teachers thought that the researcher should spend time with peer tutors instead of the teachers.

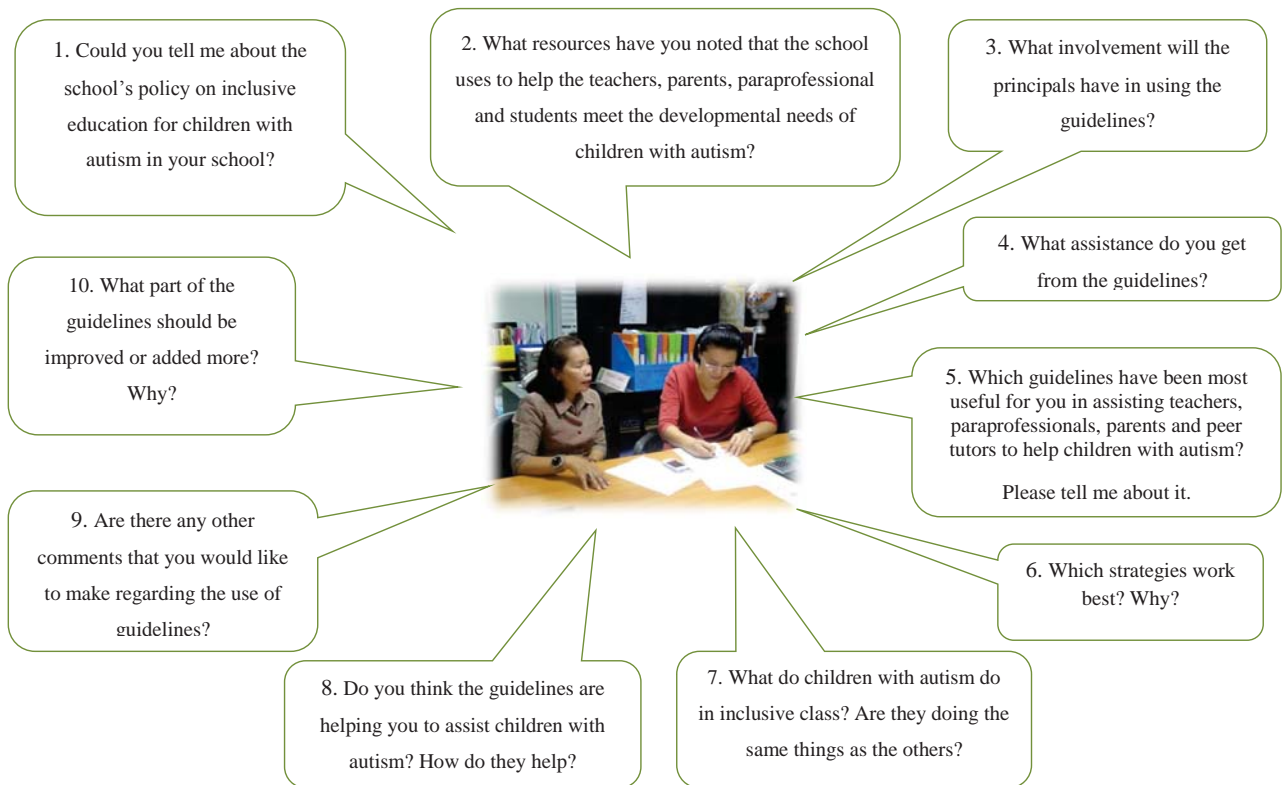


Figure 5.16 The semi-structure interview questions for school principals

C-4-5) As previously described, at Khon Kaen University Demonstration School, the school is attached to the Faculty of Education and there are five school principals at different levels and locations. Only three school principals participated in this research study because the other two did not have children with autism in the school. The participants were the school administrators from the kindergarten, primary and secondary levels. Informal face to face semi-structured interviews were used to obtain the school principals' views on using the guideline booklets.

C-4-6) Guideline booklets for school principals contained three parts: understanding children with autism, establishing successful inclusive classrooms, and strategies within inclusive classrooms. Twelve questions were used in the interview. Responses to these twelve questions were as follows:

1. The school's policy on inclusive education for children with autism

The influence of the Thailand Education Act, 1999 was the most powerful driver of the visions in the school policy as revealed by the school principals:

“Our school's policy follows the priorities of the National policies; the Ministry of Education, the Regions; Khon Kaen University, the Organization; Faculty of Education and the Department; Demonstration school, respectively.”
(Kindergarten school principal)

“Since the Thailand Education Act, 1999 has been enforced, all the schools had to add into the school policy to accept children with disabilities to study in the regular school. In fact, it was not easy to accept because special education teachers were unavailable and there were not supporting resources to deal with this situation. Luckily, the government provided the budget to Khon Kaen University to be a pioneer in this area. Therefore, the attached school of Faculty of Education Khon Kaen University has begun to implement inclusive education for children with autism.” (Primary school principal)

“Inclusive education is a very new innovation for us. Since the school undertook to implement the policy, children with autism come to study with the able students. The initiative comes from the Autistic Centre which collaborates with the inclusive school. Then, all teachers have to learn from the team from the Autistic Centre. We do not know much about this but we are now following the policy from the Faculty of Education as enforced by the government.”
(Secondary school principal)

2. The resources for helping children with autism

School principals all responded in the same way: that they needed knowledge about children with autism to distribute to stakeholders, teachers, parents, students etc.

“Recently we have not had much knowledge about children with autism even though we have the Autistic Centre but that was not very long established and still developing. I think we should have enough resources for everybody in our school. Then, collaborating might be easier and children with autism in our school will obtain the most benefit from integration in inclusive classes.”
(Kindergarten school principal)

“Yes, I think an available resource to distribute to help the understanding of stakeholders is very necessary because this is a new innovation in our school and it is not widespread in our country.” (Primary school principal)

“The availability of resources is the one of factors in operating inclusive education in the school. As of right now there are not many available resources, especially about children with autism and inclusive education. We are bringing about this area of knowledge.” (Secondary school principal)

3. The school principals’ involvement in using the guidelines

The school principals reported that they had to gain knowledge and learn more about how to integrate children with autism into inclusive classes. Therefore, using the guideline booklets

was very useful to them. However, they would like to have more information in the guideline booklets. For instance, the guideline booklet for school principals should contain the contents from all other guidelines. This was useful for school principals who needed to supervise all key personnel.

“For the role of school administration, the guideline booklet for school principals should contain all information of the other key personnel booklets. Then, we can guide and collaborate effectively.” (Kindergarten school principal)

“I think that is a new vision that school principals should be concerned with and organize key personnel towards good relationships for which the guideline booklets are providing ideas.” (Primary school principal)

“It is a good mission that we collaborate between homes and schools to help our students with autism. I think the guideline is helpful to guide the role of key personnel who work closely with children with autism.” (Secondary school principal)

4. The usefulness of the guidelines

Three school principals indicated the advantages of the guideline booklets were:

- understanding children with autism;
- organizing inclusive classes effectively;
- collaborating between homes and schools;
- establishing successful inclusive classes in the school;
- finding more resources to help children with autism.

5. The most useful aspects of the guidelines in assisting teachers, paraprofessionals, parents and peer tutors to help children with autism

Three school principals identified various aspects of the guidelines as being the most useful part for them.

“The role of each key personnel was a very useful guide for me. My belief is that if everyone worked on their role efficiently it would be basically a success.”
(Kindergarten school principal)

“Based on my experience I think the instructional strategies in different levels are very important to me for supervising key personnel because the students at different levels, especially children with autism, have different sorts of difficulty. So, if we can help them correctly that might make working with them easier. I have to emphasize that with the key personnel to realize that.” (Primary school principal)

“The policy is very important because if you add inclusive education in the policy it means one everybody have to be concerned, second the budget must be provided. When put this in the policy there will automatically be collaboration.”
(Secondary school principal)

6. The strategies in the guidelines that worked best

Three school principals described every part of the guideline booklets as being very important and basically said that everybody who was involved in inclusive education should have an understanding of children with autism. This would result in them having more knowledge about how to include learners with autism by using a variety of strategies based on the children’s individual difficulties.

7. The situation of students with autism in inclusive classes

School principals indicated that all students in the school should have an equal chance and as many opportunities as they can from the school. In answer to the questions as to what children with autism do in inclusive class and whether they doing the same things as others, principals said the children with autism should have the chance to participate with their peers in classes so that they could develop themselves.

“Children with autism who are integrated in the inclusive classes, they are our students just the same as the others and should have a opportunity to do varieties of activities that they like. It is a good chance for them to participate with their peers and develop themselves in the inclusive school.” (Kindergarten school principal)

“Definitely all students have received full rights when they are at the school. When we undertake inclusive education in our school it means they are the same as their friends and I hope they can gain an advantage in the natural environment with their peers and reach their full potential.” (Primary school principal)

“Children with autism have been in the inclusive classroom with their peers. They attended all activities as much as they could to develop themselves. I have seen them all happy, and so were their parents who come to support them and I think it is a very good atmosphere in our school.” (Secondary school principal)

8. The opinions about whether the guideline booklets help to assist children with autism. The school principals discussed their role in helping children with autism through using the guideline booklets:

“My main duty in this role is to draw a picture of how the process of integrating the child with autism successfully into inclusive classes and organizing people to collaborate will work. The guideline is useful to provide the strategies for me to work more easily.” (Kindergarten school principal)

“The guideline booklets provided good information to deal with children with autism. They are a good resource for the schools.” (Primary school principal)

“Having the guideline booklets is good, I have not finished reading them yet but I can tell that the ideas for using this might help school principals be more efficient in their organization.” (Secondary school principal)

9. School principals' comments regarding the use of guidelines

The kindergarten school principal commented that for teachers using them, the guidelines should provide a good framework. The primary school principal focused on the layout of the guidelines, saying that it should be made more attractive the user. The secondary school principal agreed with the original draft of the guidelines but said that it needed editing.

“Thinking about developing the guideline booklets it was very good idea. However, we have a concern about how to encourage key personnel using the guidelines to the best of their potential. So, the guidelines should include ways to evaluate whether this approach leads to improvement by looking at the approach used before as well as this one. (Kindergarten school principal)

“The guideline booklets should look easy and be handy by resizing them to make them easy to carry. I think this is a good resource that should be available in every school. I felt great to being in this project to develop this valuable resource for Thais. ” (Primary school principal)

“After reading and using this guideline booklet, I think it is quite good but I think you should re proofread it.” (Secondary school principal)

10. The strategies that should be improved or added to the guidelines

The three school principals agreed that the contents of Part One and Part Two were suitable. However, Part Three *Strategies for the inclusive classroom* should provide more specific explanations and not be too general. For example in the topic *Support, Therapies and Alternative Options* there should be more examples or suggestions.

“School principals should know the information that is contained in other guideline booklets if possible.” (Kindergarten school principal)

“The IEP process is should be added more often in the guidelines because everybody who is involved in integrating children into inclusive classes has to know their role and how important it is in this process.” (Primary school principal)

“I am thinking about the IEP and the suggestion about the places, books or more sources that we can find more information if we want to. So, you do not need to

add everything because sometimes when people see a big booklet they might feel lazy about reading it.” (Secondary school principal)

5.2.4 Action: Overview of action stage

The action stage involved feedback and reflection on the guidelines used by the key personnel. It is the last stage of the Deming cycle of PDCA; Plan, Do, Check, Action. Deming (2000) comments that the aim is to reflect making use of the retrospective recall from the data collection; this determines the critical thinking process that moves the cycle on to the next stage. The reflection includes consideration of the variables and factors which hinder or help the development as well as various issues which arise as to the appropriateness of the strategies recommended. One approach that allows the process of feedback and reflection to occur effectively includes an evaluation of critical issues between people who were involved in the research study.

In order to get reliable, accurate data that could be used effectively for the review of the guideline booklets, the researcher considered the feedback and reflection of the participants who used the guideline booklets; observations, semi-structured interviews and focus group discussions were triangulated. As a result, the guidelines were redesigned to take into account the participants' opinions and their experiences in using them.

The effective strategies were developed from implementing the guidelines by the key personnel. The outline of five guideline booklets are illustrated in table 5.10. This table describes the relation of the contents of the five guidelines booklets and shows the overview of the resource as a research product.

Table: 5.10

Analysis of the contents of the five guideline booklets

The contents contained in the guidelines	Five guideline booklets				
	Peer Tutors	Teachers	Para professionals	Parents	School Principals
<i>How to assist children with autism: guidelines for peer tutors</i>					
<i>Part I: Understanding Children with Autism</i>	√	-	-	-	-
1. Working with Children	√	-	-	-	-
2. Getting to Know about Autism	√	-	-	-	-
3. Stories about Children with Autism	√	-	-	-	-
What about me?	√	-	-	-	-
We are friends	√	-	-	-	-
What is autism?	√	-	-	-	-
<i>Part II: Strategies for Helping Children with Autism</i>	√	-	-	-	-
1. Your Role as a Peer Tutor	√	-	-	-	-
2. Helping Friends to Communicate	√	-	-	-	-
3. Children with Autism Say...	√	-	-	-	-
<i>How to assist children with autism: guidelines for teachers:</i>					
<i>Part I: Children with Autism</i>	-	√	√	√	√
Understanding Autism	-	√	√	√	√
What is Autism?	-	√	√	√	√
Causes of Autism	-	√	√	√	√

The contents contained in the guidelines	Five guideline booklets				
	Peer Tutors	Teachers	Para professionals	Parents	School Principals
<i>Part II: Strategies for Helping Children with Autism</i>	-	√	√	-	-
Instruction Strategies at Different Levels	-	√	√	-	-
The 20 Areas of Difficulty in Children with Autism	-	√	√	-	-
1.Distractibility	-	√	√	-	-
2.Obsessions	-	√	√	-	-
3.Transition	-	√	√	-	-
4. Keeping and sharing friends	-	√	√	-	-
5. Interactive play	-	√	√	-	-
6. Empathy and emotional understanding	-	√	√	-	-
7. Inappropriate behaviour	-	√	√	-	-
8. Home/ school relationships	-	√	√	-	-
9. Accidents and bullying	-	√	√	-	-
10. Language development	-	√	√	-	-
11. Following instructions	-	√	√	-	-
12.Listening	-	√	√	-	-
13.Staying on task	-	√	√	-	-
14.Ability to role play/Fact, fiction and imagination	-	√	√	-	-
15.Thinking skill	-	√	√	-	-
16.Listener knowledge and listener needs	-	√	√	-	-
17.Mind reading	-	√	√	-	-

The contents contained in the guidelines	Five guideline booklets				
	Peer Tutors	Teachers	Para professionals	Parents	School Principals
18.Facial expression and eye contact	-	√	√	-	-
19.Smell, touch and <u>taste</u>	-	√	√	-	-
20.Fine and <u>gross</u> motor skills	-	√	√	-	-
<i>Part III Strategies for the Inclusive Classroom</i>	-	√	√	-	-
Integrating children with autism into Inclusive Classes	-	√	√	√	√
Strategies for Working with Children with Autism	-	√	√	-	-
Preparing Children: Selecting Peer Tutors to Model Social Skills	-	√	-	-	-
Preparing Materials: Creating Picture Schedules	-	√	-	-	-
<i>How to assist children with autism: guidelines for paraprofessionals</i>					
<i>Part III Strategies for the Inclusive Classroom</i>					
The Paraprofessional's Role	-	-	√	-	-
Positive Attitudes for Paraprofessionals	-	-	√	-	-
Paraprofessionals' Provision of Support and Assistance	-	-	√	-	-
Strategies to help children with Autism before they start school	-	-	√	-	-
Paraprofessionals Collaboration with Teachers and Parents	-	-	√	-	-
<i>How to assist children with autism: guidelines for parents</i>					

The contents contained in the guidelines	Five guideline booklets				
	Peer Tutors	Teachers	Para professionals	Parents	School Principals
<i>Part II: How to Help Children with Autism</i>	-	-	-	√	-
Warning Signs of Sensory Overload	-	-	-	√	-
Positive Attitudes for Parents	-	-	-	√	-
Eye Contact	-	-	-	√	-
Toe Walking	-	-	-	√	-
Imaginative Play and Flexibility	-	-	-	√	-
Communication and Language:	-	-	-	√	-
Bathroom Sensory Activity	-	-	-	√	-
Child on a Roll	-	-	-	√	-
Swinging or Spinning	-	-	-	√	-
Gross Motor Activities	-	-	-	√	-
Fine Motor Activities	-	-	-	√	-
<i>Part III Strategies for the Inclusive Classroom</i>	-	-	-	√	-
The Common Treatments for Children with Autism	-	-	-	√	-
Tips for Parents to Help their Children to do well at School	-	-	-	√	-
How to Make the Most of the Links between Home and School	-	-	-	√	-
<i>How to assist children with autism: guidelines for school principals</i>					

The contents contained in the guidelines	Five guideline booklets				
	Peer Tutors	Teachers	Para professionals	Parents	School Principals
<i>Part II: Establishing Successful Inclusive Classrooms</i>	-	-	-	-	√
Developing Inclusion in the Schools: The Strategies For Establishing Successful Inclusive Classroom	-	-	-	-	√
1. Inclusive Values and Beliefs	-	-	-	-	√
2. Inclusive School Policies	-	-	-	-	√
3. Collaboration and Consultation for Inclusion	-	-	-	-	√
4. Inclusive Practice	-	-	-	-	√
Instructional Strategies in Different Levels	-	-	-	-	√
<i>Part III Strategies within Inclusive Classroom</i>	-	-	-	-	√
Integrating Children with Autism into Inclusive Classes	-	-	-	-	√
Strategies for Working with Children with Autism	-	-	-	-	√
Support, Therapies and Alternative Options	-	-	-	-	√

The guidelines were organised into two parts for peer tutors and three parts for the other four key personnel. This was based on the role and relevance of the material for the key personnel who interacted with the children with autism. The peer tutors' guidelines contained two parts: *Part I: Understanding Children with Autism* and *Part II: Strategies for Helping Children with Autism*. The first part provided the background information about children with autism which was told through the stories. There were three stories at three different levels: kindergarten, primary and secondary. The stories had different levels of complexity. The second part contained the strategies to help the children with autism including their role and

ideas on helping their friend with autism to communicate with peer tutors. For teachers, paraprofessionals, parents and school principals, the guidelines were organized into three parts: *Part I: Children with Autism*; *Part II: Strategies for Helping Children with Autism*; and *Part III: Strategies for the Inclusive Classroom*. Four key personnel: teachers, paraprofessionals, parents and school principals had the same background information about children with autism in Part I. These included sections on understanding autism in general, the definition of autism and the possible causes of autism. Both, teachers and paraprofessionals who collaborated closely in inclusive class had the same information in Part II which contained 20 strategies for managing children with autism. These 20 strategies were chosen from the checklist by five Thai professionals who had experience in teaching children with autism (Appendix I). In Part III the contents were different as they followed the roles of the key personnel. For parents and school principals, the guidelines Part II and III were organized for different contents as shown in table 5.10. Then, the feedback and reflection from the key personnel were analysed to determine the strength and weakness as the result of cycle one in order to redevelop the guidelines in the next cycle.

The feedback and reflections from observations, semi-structured interview and focus groups of the five key personnel who participated in this research study were summarized individually as illustrated in Figure 5.17. Reflection on the findings resulted in redeveloping and modifying the information in the guidelines before implementing them again in the next cycle of the Deming Model.

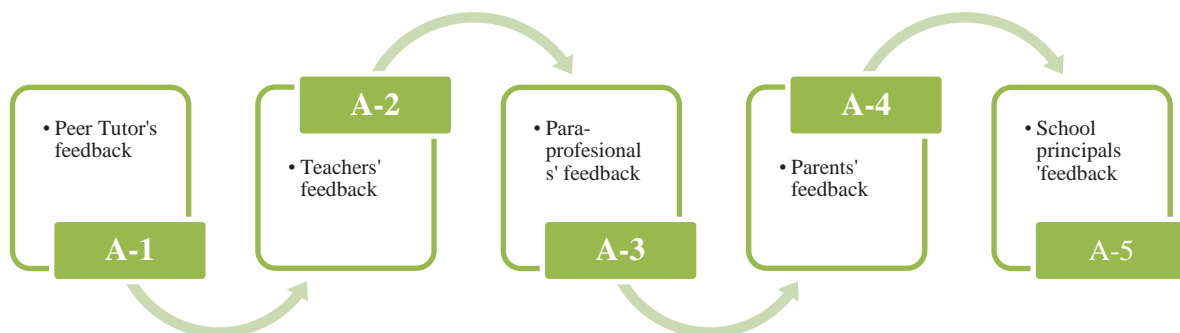


Figure 5.17 The Steps of Action' stage

A-1) Data on using the guideline booklets was gathered from nine peer tutors using classroom observations and semi-structured interviews. In addition, the opinions of the children with autism, gained from semi-structured interviews, were included to ensure that they were satisfied with the actions of the key personnel who accompanied them. The main points that emerged from this data were:

- *The usefulness:* overall the peer tutors found the guideline booklets helped them to better understand their friend with autism. They gained knowledge about such things as the particular character of children with autism, their role as a peer tutors and the assumptions regarding what their friend might be thinking about.

- *The possibility of practical implementation:* the peer tutors reported that it was possible to use the guideline booklets to help them. When they did not know how to manage a situation with their friend with autism they could find suggestions from the guideline booklets before asking the teachers or paraprofessionals.

- *The appropriateness:* the peer tutors indicated that the guideline booklets were appropriate for peer tutors as the information was not complicated. However, some suggested that adding more stories and pictures was required.

- *The accuracy and reliability:* None of the peer tutors rejected the information contained in the guidelines. The kindergarten and elementary peer tutors gained knowledge and were encouraged by the teachers and paraprofessionals. The secondary peer tutors read the booklet by themselves and did not mention any inaccuracy of the contents.

- *The effectiveness for children with autism:* Peer tutors trialed the guideline with their friend with autism. They found that being peer tutors did not disturb the friend with autism or themselves. It was assumed that the guidelines had a positive effect on both the children with autism's development and the peer tutors' understanding of their friends.

The summary of *strengths and weakness of the guideline* by peer tutors is as follows:

Strengths	Weakness
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduction on Part I “<i>Getting to know about autism</i>” was very interesting; 2. Enjoyed listening to teacher read the story to the class; (Kindergarten and elementary) 3. The content was appropriate and not too long or short; 4. The guidelines clarified the role of peer tutors. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The size of book was too big; 2. Need more booklets to distribute to other students in class; 3. Teachers had no time to give guidance to the peer tutors; 4. The designs for pictures and story needed to be more professional.

A-2) Data from the nine teachers’ reflection on using the guideline booklets was gained from the focus groups discussion session. They agreed to participate in this research study as they indicated that being part of the research study was not only about helping children with autism but also gave them the opportunity for more professional development. A number of teachers gave positive feedback regarding the use of the guideline booklets. However, some teachers suggested they preferred to gain knowledge in easier ways that might give them a better understanding i.e. through DVDs because they did have not much time to spend on reading as they had to teach both peer tutors and children with autism for this research study. There were five main points that emerged from the feedback and reflection:

- *The usefulness:* the teachers found that the guidelines had clarified their understanding of autism. This was very useful and effective for the development of the students. Moreover, the guidelines had clarified the teaching and learning process.

- *The possibility of practical implementation:* teachers said that the guidelines could be employed with students with autism. However, kindergarten teachers said that the guidelines should be easier so that the kindergarten peer tutors were more able to access the information by themselves with some teacher explanation. They suggested a storybook design.

▪ *The appropriateness:* the teachers were satisfied in the contents particularly the 20 strategies were very useful especially in inclusive classes. Everyone who was working with the children with autism could use them.

▪ *The accuracy and reliability:* the content was approved by the teachers who said that it was consistent with their priorities and fulfilled their needs. Some of the teachers suggested (and the others agreed) that the guidelines should be distributed to all teachers in this school.

▪ *The effectiveness for children with autism:* the teachers stated that when comparing the behaviour of the children with autism at the beginning and now the children liked to come and be with their friend in the inclusive class. Teachers had been worried at the beginning of the semester but now the students had significantly changed their behaviour in inclusive classes to be more positive. Moreover, the teachers felt that having all of the stakeholders collaborating together in helping children with autism made for a very good atmosphere in the demonstration school.

The summary of strengths and weakness of the guideline by teachers is as follows:

Strengths	Weakness
1. The <i>Understanding Autism</i> section in Part I provided brief and clear content; 2. The 20 strategies chosen by professionals were explicit and reliable; 3. Providing the comparison of the instructions at different levels ; 4. The guidelines provided and clarified the concept of inclusion.	1. Should provide more examples regarding the practice strategies; 2. Should provide a checklist to help estimate progress at the end of each section of the guidelines; 3. Needs more meaningful pictures; 4. Should include a presentation on DVD.

A-3) The reflection on using the guideline booklets by paraprofessionals was based on observations and semi-structured interviews with children with autism. In this research study, the paraprofessionals spent more time closer to the children with autism than the classroom

teacher. As they were the part of the staff at the Autistic Centre and had qualified in special education, they mostly accompanied the child with autism in the inclusive class. The reflections from paraprofessionals on using the guideline booklets were found to be very reliable as there was agreement about which strategies were useful and good practice.

In the same way as with the other personnel, this reflection is evaluated under five main points. These are:

- *The usefulness:* the paraprofessionals, like the teachers, reflected that the guidelines were very beneficial, especially the 20 strategies. This supported the good collaboration between teachers and paraprofessionals to work effectively to assist children with autism.

- *The possibility of practical implementation:* It was pointed out by the paraprofessionals that it was possible to use the guideline booklets for working with the children. They would like pictorial, step-by-step guidance that would help to clarify the strategies. These could be shown to other teachers and paraprofessional who are not involved in special education to help them understand how to treat the children with autism.

- *The appropriateness:* the paraprofessionals confirmed that the guideline booklets were appropriate for them. However, they should be continually developed and modified to keep the information up-to-date as knowledge in this area is moving rapidly as they have found during this research study.

- *The accuracy and reliability:* the paraprofessionals pointed out that some of the information retrieved from international resources was not appropriate in the Thai context and the researcher should consider this when revising the guidelines.

- *The effectiveness for children with autism:* the paraprofessionals' reflected that they were satisfied to be working in collaboration with key personnel in this research study. They strongly believed that the way to assist children with autism would be significantly improved if everybody were involved in this.

The summary of strengths and weakness of the guideline by paraprofessionals is as follows:

Strengths	Weakness
<ol style="list-style-type: none"> 1. All three parts of the contents were relevant to helping children with autism; 2. Enjoyed working collaboratively with key personnel via the guideline booklets; 3. The 20 strategies strongly confirmed what were necessary and useful. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The design, size and layout do not motivate the reader; 2. The Thai language translation is not smooth.

A-4) The information about using the guideline booklets for parents was gained from the discussion in the focus group session. The parents felt that the guidelines booklet was very useful but they thought there could be easier ways to access the knowledge i.e. DVD or story books. As some parents pointed out, they have not much spare time for reading. However, the parents stated that Part II was very helped and suggested that this part should include demonstration pictures and step-by-step explanations on how to intervene in the correct way. In Part III, the section on the common interventions for children with autism should also provide more information for each strategy.

The main points of reflection on the guideline booklets are identified as:

- *The usefulness:* the parents found the guideline booklet useful to assist their child with autism as it provided knowledge and best practice for them. They were pleased that the school had initiated this research and all stakeholders had a good chance to discuss issues with each other.

- *The possibility of practical implementation:* the parents agreed that it was possible to use the guideline booklets to help their child with autism. The parents reflected that it would be useful to have more instructional media including examples related to the home situation.

- *The appropriateness:* the parents indicated that the guideline booklets were appropriated for them but they would like more examples, pictures and strategies.

▪ *The accuracy and reliability:* the parents confirmed that they had confidence in the guidelines as they were developed from both Thais and New Zealand expertise. Therefore, they were happy to have them trialed with their children.

▪ *The effectiveness for children with autism:* A number of parents stated that the child was keener to go to school; this was shown in their behaviour. They would wait for their parents in the car or stay calm before going to school. Parents assumed that the guidelines had resulted in there being a positive outcome for the child with autism as these behaviours developed after the guidelines were used.

The summary of strengths and weakness of the guideline by parents is as follows:

Strengths	Weakness
<p>1. Having a positive attitude to issues helped parents try to learn more about supporting their children with autism;</p> <p>2. Made a better link between home and school which helped with learning and assessment issues.</p>	<p>1. Not enough examples;</p> <p>2. No instructions for practicing in the home situation;</p> <p>3. Need more information about IEP.</p>

A-5) The information about using the guideline booklets from school principals was gained from the semi-structured interview. Three school principals' reflection on the guidelines was used.

The main points of feedback and reflection are identified using five points of evaluation. They are:

▪ *The usefulness:* the school principals commented on the usefulness of the guideline booklets as a set of resources to support teamwork for helping children fulfill their needs. All three parts of the contents were very helpful for establishing a successful inclusive classroom.

▪ *The possibility of practical implementation:* the school principals agreed that the guidelines contained good practice that would serve the community well by providing opportunities in inclusive schools.

- *The appropriateness:* the guideline booklets for school principals were appropriate for them but they would like more information than what was contained in the guideline booklets.

- *The accuracy and reliability:* The school principal trusted these guideline because experts approved them.

- *The effectiveness for children with autism:* when school principals put this project in the school policy and participated in this research study, they stated that the school’s new innovation and collaboration to support children with autism integrate in inclusive classes was working well.

The summary of strengths and weakness of the guideline by school principals as follows:

Strengths	Weakness
<ol style="list-style-type: none"> 1. The relevance of content, children with autism and inclusive education ; 2. Satisfied with the suggestions about supporting team work; 3. Confidence in the quality of the guideline as it was derived from the research; 3. Strongly agreed with the possibility of building inclusive classes in general schools; 4. Understood the role of peer tutors. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Needs less content; 2. Needs a basic evaluation test by educator of student who is at risk because of a disability; 3. Add more variety in the examples; 4. Provide the suggestion of assistive technology for helping the children with autism.

5.3 Chapter summary

The Deming Cycle One used in this research process for the implementation and evaluation of the set of guidelines has been very effective for key personnel. The PDCA: Plan, Do, Check, Action helped the researcher to implement quality control for the launch of the research study in the schools. There was careful planning for an effective schedule in the Plan

stage. Information provided for stakeholders to help them understand the benefits of the research was distributed in the Do stage. In addition, the individual analysis of children with autism was done at IEP meetings in the Do stage. This resulted in the participants and stakeholders, home and school personnel, having a better understanding and realisation of special education matters in Thailand. Next, the Check stage investigated the effectiveness of guidelines as used by the key personnel through observations, focus groups and semi-structured interviews. The reflections from key personnel in the Action stage were used to redevelop the guidelines for the next cycle.

Finally, the results from Deming Cycle one were summarised in five themes: the usefulness, the possibility of practical implementation, the appropriateness, the accuracy and reliability and the effective on children with autism.

Chapter 6: Deming Cycle Process Two

6.1 Introduction

The previous chapter presents a summary of the results of the Deming Cycle Process One. This chapter examines further implementation and analysis of the guidelines, using the Deming Cycle Process Two. The information gained from Cycle One is used to improve on the guidelines and make changes in Cycle Two. In order to produce change and improvement, the researcher has used the results from the reflection in the action stage to re-develop the guideline booklets. In this chapter the Deming Cycle Two repeats the four stages of Plan, Do, Check, Action (PDCA). Deming (2000) suggests that using of PDCA for more than one round can ensure a quality outcome because participants have more chance to modify their feedback. Further reflection from the user can also strengthen the material for future implementation.

6.2 Overview of Deming Cycle Process Two

The ongoing Cycle Two included i) Plan: preparing the re-development of the set of five guideline booklets to distribute to the research participants; ii) Do: training and practising the stage of learning the skills that are specified in the guideline booklets. This was to ensure that all participants understood the ways that changes had led to improvement; iii) Check: using the guidelines in the schools and the inclusive classes. Then, the research was again investigated through observations, semi-structured interviews and focus groups, investigating the roles and responsibilities of key personnel, as well as the development of behaviour and the achievement of the children with autism who were integrated in inclusive classes using the strategies and the information from the guideline booklets. Opinions regarding the effectiveness of the guidelines were also gained from research participants; iv) Act: Improvement of the final guideline booklets. As a result of the feedback given, the guidelines were redesigned to take into account the participants' opinions and experience of using them. The final guidelines were refined after being trialled by key participants according to the

successful strategies used. The overview of Deming Cycle Process Two is illustrated in the figure 6.1

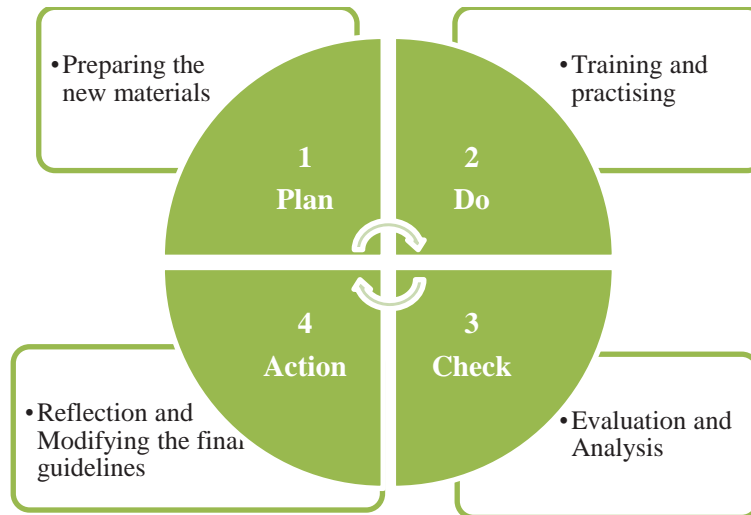


Figure 6.1 Overview of the Deming Cycle Process Two

6.2.1 'Plan' stage

In the planning stage, the new material for the guideline booklets was prepared and parts of the booklets were rewritten. The re-developed guideline booklets were then distributed to all participants. Drawing from the reflection on the first cycle, the redevelopment, based on the three research questions was as follows:

a) What strategies should be included in the guidelines to assist key personnel to integrate children with autism in inclusive classrooms?

The guideline booklets provided consisted of three parts: understanding children with autism, strategies for helping children with autism and strategies for the inclusive classroom. The twenty difficulties focused on included 1) Distractibility, 2) Obsessions, 3) Transition, 4) Keeping and sharing friends, 5) Interactive play, 6) Empathy and emotional understanding, 7) Inappropriate behaviour, 8) Home/ school relationships, 9) Accidents and bullying, 10) Language development, 11) Following instructions, 12) Listening, 13) Staying on task, 14)

Ability to role play/Fact, fiction and imagination, 15) Thinking skills, 16) Listener knowledge and listener needs, 17) Understand social cues and body language, 18) Facial expression and eye contact, 19) Smell, touch and taste and 20) Fine and gross motor skills. There were no changes made to the difficulties and strategies listed in the guideline booklets as the research participants were agreed that these were the issues that were most frequently found in the children with autism and were addressed in the strategies. However, the layout and presentation of the booklets were changed. These changes included: resizing the booklet to make it smaller and more convenient to carry; modifying the explanations to include brief step by step instructions to make ways of implementing the strategies clearer; adding more information about the management of the children at home for the parents' booklet, and IEP information in the school principals' booklet; improving and updating the section on understanding children with autism to include material on DSM V; modifying all the cartoon pictures to make them more relevant and specific for each of the twenty strategies. The user could then look at the relevant picture and know what the 'story' or corresponding explanation would be about.

b) How effective are the guidelines in supporting key participants to integrate children with autism into inclusive classes?

The usefulness of the guidelines to support key personnel: the research participants found that the guideline booklets were very useful and helped them with easier access to information about children with autism. In addition, teachers, paraprofessionals and parents had agreed the results of working together using the guideline booklets helped children with autism in developing positive behaviour.

c) What effective strategies have been developed from using the set of guidelines?

The effective strategies: teachers and paraprofessionals who were the closest to children with autism in inclusive classes reported that the strategies were effective in helping the children exhibit more positive behaviours so that they were happier being with their peers in inclusive classes. Key personnel had learnt about the role and strategies for assisting the child. The effective strategies suggestion included: visual schedules; prompt cards; work stations; resource room; reinforcement or reward systems (e.g. 'talk ticket'); training new teachers, paraprofessional and peer tutors; social stories; turn taking, circle time, buddy system, using the child's interests, picture cues, action songs, role plays; positive home and school liaison; video modelling; using simple language; visual support or visual expression (i.e. facial

expression, symbols, pictures, sequence of pictures); task analysis (i.e. dividing tasks into small chunks); storyline; mind maps; symbolic play or pretend play; games; using eye contact; occupational therapy; physiotherapy assessment; physical education; brain gym. No changes were made except to presentation as outlined above.

6.2.2 'Do' stage

This stage included training and practising with the research participants before repeating the use of the guidelines. The re-developed set of guidelines was introduced to the key personnel. This was done by the researcher meeting informally with the participants and explaining and presenting the specific changes in the redeveloped guidelines. Questions were also answered. Primary and secondary peer tutors frequently met after lunch time. Their ability to use the guidelines depended on their understanding of these and confidence in using them to support their friends with autism. Meetings with parents were held after school when they came to pick up their children. Paraprofessionals and teachers met with the researcher during work time in the school and an appointment was made to interview the principals during the school day. Training was informal and timing was flexible and carefully organised so that participants did not feel that it was adding to their workload.

The purpose of training and practising was:

- To enhance the participants' understanding by giving an explanation of the essential points of the guidelines.
- To prepare participants for the changes in the guidelines in order to prevent extra problems happening while implementing them.
- To further develop the knowledge of participants so that they were able to apply the strategies more efficiently.
- To support participants to be confident to act in their role. The redeveloped guidelines were more suitable for Thai culture. For example, the use of language when key personnel speak to children with autism they have to teach them to speak politely. This is done by adding specific Thai words at the end of a sentence "Kha" - for ladies and "Krab" for gentlemen. It was also emphasized that the participants were going to be involved in a process that would help others in the future.

- To make sure that all participants could use the guidelines well. They were encouraged to have a positive attitude which would then convey a positive attitude towards others.

Training and practising at this stage would support the Check stage to ensure that the implementation of the guidelines was more effective.

6.2.3 '*Check*' stage

Evaluation and analysis through class observations, semi-structured interviews and focus groups were repeated as in Cycle One. In this round, the schedule was also agreed to before Cycle Two began. Classroom observations were each month, twice in total. Semi-structured interviews and focus groups were also done twice, at the beginning and the end of the semester.

1) Observation was focused on the three key personnel in the classroom: the teacher, the paraprofessional and the peer tutor who worked on their roles and strategies directly in supporting the children with autism in the class. Peer tutors and paraprofessionals were the main focus of the observations while teachers were involved in focus groups.

From the researcher's observation, children with autism were happier being integrated into inclusive classes when accompanied by peer tutors and paraprofessionals compared to when they first accessed inclusive classes without this assistance. In addition, negative behaviours such as running away out of classes or the school and crying were reduced. When children lost their concentration and reverted back to behaviours characteristic of autism and withdrew from others then the key personnel would prompt them. Participation in teaching and learning activities also improved when children with autism were accompanied by peer tutors and paraprofessionals because the support people could repeat the teachers' explanations and clear up any confusion. Group activity in class was helped and the children had opportunities to develop their social participation by communicating with their peers in inclusive classes. With encouragement from the peer tutors the children were able to join groups more harmoniously than when only teachers or paraprofessionals used their role to help. The behaviour of children with autism improved through assimilation and adaptation within inclusive classes; for instance the children imitated their peers by putting their hands up when they wanted to ask a question or tell something to teachers or class members. In terms of

applying the strategies from the guideline booklets, it was found that key personnel used a range of strategies provided with the children, such as the strategies to reduce negative behaviour, and visual schedules.

The scenario of the inclusive classes where three key personnel assisted the children with autism is illustrated in Figure 6.2



Figure 6.2 Teacher, Paraprofessional and peer tutor assisting children with autism in inclusive classes

2) *Semi-structured interviews* were conducted with two key personnel including peer tutors and school principals. In addition, children with autism were asked about their preference or satisfaction with being in inclusive classes and being accompanied by peer tutors and paraprofessionals.

Children with autism: The findings of the two semi-structured interviews with children with autism indicated that they were very happy to be integrated into inclusive classes with this support.

Peer tutors: Semi-structured interviews with peer tutors indicated that they valued the knowledge they gained about children with autism by listening to or reading the stories. They found the strategies used to help their friends not too difficult to apply - for example to slow down when talking to their friend as well as being prepared to take the time to repeat things several times. They also said that the redeveloped guidelines were more convenient to use and more colourful and appealing.

The school principals: The principals responded positively to the redeveloped guidelines which had more detail added and a modified layout of the booklets, as they had suggested. They indicated that the guideline booklets had helped them to understand more about children with autism; the knowledge gained from the guidelines had helped them to manage inclusive classes efficiently, encourage positive collaboration between home and school and establish effective inclusive classes. Moreover, the school principals also indicated that the IEP process was the most effective process for managing the achievement of the children because all stakeholders could find out about the strengths and weaknesses of the children and make effective individual educational plans that were specific to the child. As in the previous cycle, the school principals were not sure which part of the guidelines worked best. However, they thought that the five guideline booklets would help key personnel and others who were interested in this area to better understand how to help children with autism integrate into inclusive classes. The idea of not only focusing on the school but also on collaboration with the home was seen as useful. School principals were concerned about, and interested in, collaboration between homes, schools and multidisciplinary organisations. Figure 6.3 illustrates the core relationship between homes and schools cooperating to help children with autism.



Figure 6.3 Cooperation between home and school: assistance for children with autism

3) **Focus group:** The two groups of teachers and parents met separately for their focus groups. After the guideline was modified and reused by teachers and parents, the results of the focus group interviews revealed:

Teachers: Teachers were happy to accept the children with autism in the inclusive classroom because having them in the class helped the social development of all children – both those with and those without autism. The communication of children with autism improved and the peers in class had learnt to show kindness, to care and help each other within a natural learning situation. Teachers found that the re-developed presentation of the booklets helped them to assist the children with autism to achieve their potential. Moreover, teachers indicated that when they trialed some strategies in the booklets and found they worked and were helpful, they also shared the knowledge with other teachers in the school as well.

Parents: Parents gave positive feedback about using the re-developed guidelines at home because they found it was easy to look at the picture with the corresponding explanation. Parents pointed out the relationships between parents and teachers were more collaborative and because of the guidelines the way that they worked with the children was more consistent. In this matter they found that their children had made more progress in learning skills which could help them study and integrate with their peers in the classroom which made them feel very happy. The results gained from the opinions of teachers and parents in using the guideline booklets in the focus groups were significantly positive.

6.2.4 *'Action' stage*

The final guidelines were refined after being trialed by key participants according to the successful strategies used in this stage of feedback and modification. The results were as follows:

- ***The usefulness:*** the key personnel found the guideline booklets useful in assisting the child with autism as they provided knowledge and examples of best practice for them.
- ***The possibility of practical implementation:*** Parents, teachers and paraprofessionals were agreed that it was possible to use the guideline booklets to help children with autism integrate into inclusive classes effectively.
- ***The appropriateness:*** the key personnel indicated that the guideline booklets were appropriate for them: both pictures and strategies.

▪ **The accuracy and reliability:** the key personnel indicated they had confidence in the guidelines as they were developed from Thai and New Zealand expertise as well as being developed through the research study.

▪ **The effectiveness for children with autism:** the key personnel found that the children's behaviour improved and the stakeholders had a more positive attitude to the children with autism being in the inclusive school.

The results of this research study showed that five key personnel including teachers, paraprofessionals, peer tutors, parents and school principals working together using a collaborative approach to assist children with autism integrate into inclusive classes was an effective way to facilitate successful integration. Figure 6.4 shows the partnership of key personnel that school principals used to implement the policy and management of the inclusive school with the collaboration of four key personnel for successful of integration of the children with autism into inclusive classes.

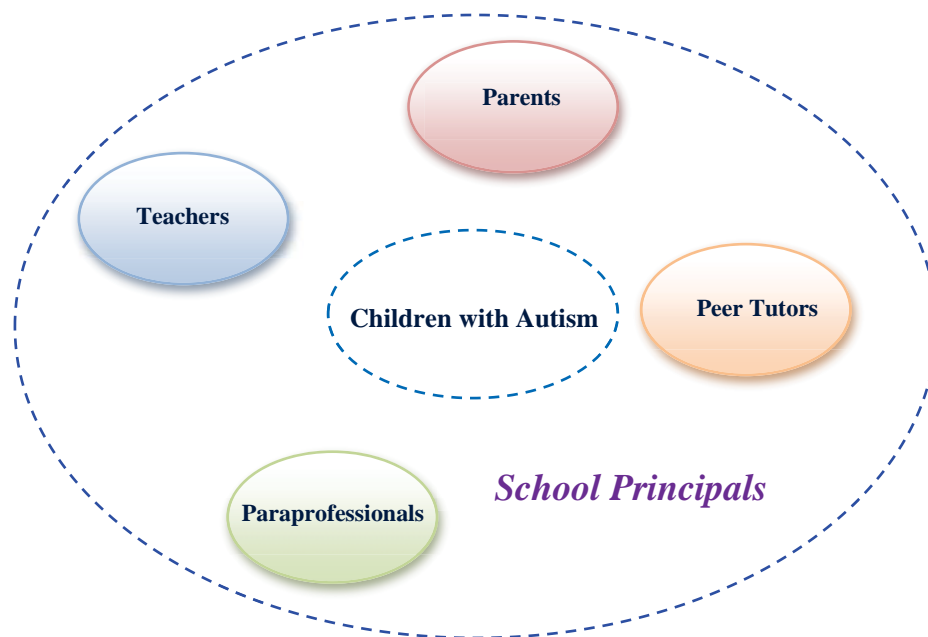


Figure 6.4 Partnership of key personnel using a collaborative approach to support children with autism integrate into inclusive schools

6.3 The guidelines effectiveness in assisting the development of children with autism

The PDCA process contributed to the development of useful, relevant guideline booklets. The research study showed that the guidelines were effective in improving the behaviour and communication of children with autism. The use of key personnel is the important factor that helped children with autism integrates into inclusive classes. The key personnel confirmed that children with autism developed and changed their behaviours positively. The triangulation of classroom observation, focus groups, and semi-structured interviews used in the study also showed these trends.

Chapter Five showed an analysis of children's difficulties from the IEP meeting. Tables 6.1, 6.2, 6.3 respectively show the effectiveness of using the guidelines with children with autism whose particular difficulties were previously identified. This information was obtained from three key personnel: teachers, paraprofessionals and parents who described the behaviours of the children after using the guideline booklets.

Table 6.1*Behaviour of kindergarten level children with autism after guideline strategies were used*

No	Difficulty	A	B	C	Behaviours		
		K 1/4	K 1/4	K 1/6	Positive change	Negative change	No change
1	Distractibility			✓	✓	-	-
2	Keeping and sharing friends	✓			✓	-	-
3	Empathy and emotional understanding		✓	✓	-	-	✓
4	Inappropriate behaviour		✓		✓	-	-
5	Language development	✓	✓	✓	✓	-	-
6	Smell, touch and <u>taste</u>	✓			-	-	✓
7	<u>Fine</u> and gross motor skills	✓			✓	-	-

Seven difficulties in three kindergarten children are shown in table 6.1. Children with autism showed positive changes in their behaviour except for two categories where there was no change.

Table 6.2*Behaviour of primary level children with autism after guideline strategies were used*

No	Difficulty	D P 1/3	E P 2/4	F P 6/1	Behaviours		
					Positive change	Negative change	No change
1	Obsessions		✓		✓	-	-
2	Interactive play	✓			✓	-	-
3	Empathy and emotional understanding		✓		-	-	✓
4	Inappropriate behaviour	✓			✓	-	-
5	Accidents and bullying	✓			✓	-	-
6	Following instructions			✓	✓	-	-
7	Listening	✓			✓	-	-
8	Ability to role play/Fact, fiction and imagination			✓	-	-	✓
9	Smell, touch and <u>taste</u>			✓	-	-	✓
10	Fine and <u>gross</u> motor skills		✓	✓	✓	-	-

Analysis of primary students' behaviour showed ten difficulties needing to improve. The results found that seven difficulties improved but empathy and emotional understanding, ability to role play and taste were still the same.

Table 6.3

Behaviour of the secondary level children with autism after guideline strategies were used.

No	Difficulty	G S 2/3	H S 2/3	I S 3/3	Behaviours		
					Positive change	Negative change	No change
1	Obsessions			✓	✓	-	-
2	Empathy and emotional understanding		✓		✓	-	-
3	Home/ school relationships		✓	✓	✓	-	✓
4	Ability to role play/Fact, fiction and imagination		✓		-	-	✓
5	Thinking skills	✓			-	-	✓
6	Listener knowledge and listener needs	✓		✓	✓	-	✓
7	Facial expression and eye contact	✓			✓	-	-

Seven difficulties were found in students with autism in secondary level. The results show that for one child no change was made in home and school relationship, ability to role play, thinking skills and listener knowledge and listener needs

6.4 Chapter summary

This chapter began with describing the connection between Deming Model Cycles One and Two. The five guideline booklets needed to be authenticated by the research participants after they were redeveloped from the reflections in Cycle One. Therefore, Deming Cycle Two was undertaken and the summary of results after the implementation of Cycle Two was described.

Evaluation of the research indicates that the guideline booklets contributed to the successful integration of children with autism. Given this it is suggested that the contents of the guideline booklets are of sufficient quality to be used by other people in special education who are focusing on supporting the integration of children with autism into inclusive classes.

Chapter 7: Discussion

7.1 Introduction

There are many factors that influence the successful integration of children with autism into inclusive classes as mentioned earlier in Chapters One and Two. This research study focused on key personnel as critical factors for success. The key personnel who collaborated with stakeholders in schools, homes and the community included teachers, paraprofessionals, peer tutors, parents and school principals. The aim of this study was to develop guideline booklets to support these key personnel. The guidelines provided useful information on topics such as understanding autism, difficulties and helpful strategies in relation to working with children with autism. This information was related to the Thai context and aimed to create successful integration for children with autism into inclusive classes in Thailand.

The information in the five guideline booklets was developed by studying and adapting best practice reported in international literature in three main fields regarding children with autism: knowledge, difficulties and strategies. After the guideline booklets were developed, they were peer reviewed and approved by two Thai experts and the PhD supervisors. During the implementation process they were trialed in an inclusive school in Thailand. Two versions of the guideline booklets were developed, in the Thai and English languages.

This chapter discusses three main aspects that were highlighted in the research questions. These include the strategies in the guideline booklets, the key personnel who assisted the children and positive behaviour change. The data was gathered from the ‘five key personnel’ in this research consisting of the teachers, paraprofessionals, peer tutors, parents and school principals.

7.2 What strategies should be included in the guidelines to assist key personnel to integrate children with autism into inclusive classrooms?

The responses of the key personnel on what should be included in the guidelines were as follows.

7.2.1 Parents' responses

Parents of children with autism made the following points about the content that should be included in the guidelines:

- information about understanding children with autism is useful;
- strategies that were easy to apply at home were most useful i.e. visual schedule, social stories, transition;
- ways to guide parents to collaborate with the schools were helpful.

Findings from the nine parents at the focus groups discussion revealed that parents had tried very hard to obtain information about children with autism. When inclusive education was initially set up in Thailand, parents made the decision to place children with autism into inclusive classes. However, they found this situation was stressful and they found participation in school activities difficult. Research by Grove and Fisher (1999) regarding parents and the process of inclusive education found that parents felt nervous about cooperating with the school. They suggested that parents who have children with autism need support in coping with the attitudes, beliefs and perceptions regarding inclusive education. This present study has addressed this by providing resources that introduce parents to the features that make inclusion work, such as curriculum modification, cooperative learning groups and flexible learning environments. Focus group feedback showed that parents were satisfied with the variety of resources included in the guideline booklets. It can be concluded, therefore, that the parents' guideline booklet was an effective means of assisting them and their children.

A study by Stoner and Angell (2006) indicated that parents' four roles of engagement consisted of negotiator, monitor, supporter and advocate. The findings of an investigation by Iovannone, Dunlap, Huber, and Kincaid (2003) also indicated that family involvement is one of the features that contribute to effective education for students with autism. By supporting

parents' interactions with their children and school personnel, the parents' guideline booklet is having a positive impact on the education of their children with autism.

In term of the strategies, Thai parents in this research study found using visual schedules, social stories and transition strategies in the guideline booklets very useful. This finding is similar to the research done by Bevan-Brown (2004), who found that parents in New Zealand described a range of different helpful strategies for the care and education of their children with autism including preparation, transition activities, visual strategies, activities involving music and rhythm, firmness and perseverance, computer use, one-on-one assistance, social stories, explanatory class/school visits, and involvement in choosing an education support worker or teacher aide.

7.2.2 Teachers' and paraprofessionals' responses

Teachers and paraprofessionals applied the strategies to help with managing the 20 difficulties identified for children in inclusive classes. They found the following strategies very useful and appropriate:

- Social stories;
- Visual schedules and Visual supports;
- Working with peers, Peer support systems and Peer interaction;
- Reinforcement and Reward systems;
- Multidisciplinary therapy and Sensory integration.

In addition, teachers and paraprofessionals who collaborated in helping students with autism also found that

- They had more confidence to give suggestions and collaborate with other key personnel in inclusive classes;
- A belief in inclusive education led the way to successful integration.

Arising out of the literature review in Chapter Two, a variety of strategies were provided in the guideline booklets for teachers and paraprofessionals. These strategies were categorised

into five groups that key personnel indicated worked best in the Thai context. They were also identified as being successful because they did not have too many stages to follow up and were easy to apply in real situations.

The first strategy is using social stories which, as the literature indicated, can help children with autism develop social skills. These strategies can work very well with high functioning children where individual stories can be used to identify specific difficulties (Swaggart et al., 1995). The participants of this study were identified as having high functioning autism and it was found that social stories worked well to help individual children develop socially.

The second strategy contained in the guideline booklets was visual schedules and visual support. The nine children with autism in this research were provided with an individual visual schedule to help them understand the order of activities at the school and thus integrate into inclusive classes. The teachers and paraprofessionals also encouraged parents to continue to practice this strategy at home. This is consistent with research by Bryan and Gast (2000) who found that using a visual schedule helped children with autism to function independently. They found that the visual schedule was a useful management tool that was beneficial in all environments. Johnston, Nelson, Evans, and Palazolo (2003) also maintained that the advantage of visual support is that it helps to create communication opportunities for children with autism by prompting them to engage in the desired behaviour.

The third strategy was peer support. This was provided individually for the children with autism by volunteers from their classroom becoming peer tutors. These peer tutors were key personnel in this research. Research done by Garfinkle and Schwartz (2002) indicated that peer imitation supported increasing social interactions in inclusive classroom for children with autism. This same finding applied to the present research. Data showed that support from the peer tutors resulted in the children with autism participating more with their friends in the classroom and copying the behavior modeled by the peer tutors.

The fourth strategy provided was reinforcement. Key personnel found that it supported the children to continue their positive behaviour. This result is similar to the research done by Ferster (1961) that describes reinforcement with food effective in encouraging the positive

behavior of children with autism. In this present study reinforcement using food worked well with some child but not with others. Therefore, teachers and paraprofessionals have to notice what sort of reinforcement children with autism prefer so that they can use it to encourage them to do activities in the process of integrating them into inclusive classes.

Finally, multidisciplinary therapy and sensory integration are strategies that have been very influential in Thailand because when parents find their children have difficulties they normally take them to see the doctor and therapists are included in medical groups. Individual therapy (i.e. speech therapy, occupational therapy, physiotherapy) can be accessed via the doctor. In consultation with the doctor and in discussion at IEP meetings the therapy that will be most useful in helping children with autism is selected. This research study was undertaken at the Autistic Research Centre at KKU. The three types of therapies provided for children with autism are speech therapy, occupational therapy, and physiotherapy. Some children with autism have difficulty in speaking, movement and fine motor skills. Sensory integration is then used to help them develop their sensory perception and motor skills. In delivering these therapies, therapists collaborate with parents and special education teachers at the KKU School.

7.2.3 Peer tutors' responses

Work with the peer tutors indicated that they found the following strategies from the guidelines useful:

- Describing the information about children with autism via stories;
- Better understanding of the suitable roles and responsibilities for peer tutors when communicating and participating;
- Building positive attitudes about friends with autism.

Classroom observations and semi-structured interviews investigated the opinions and participation of peer tutors who helped children with autism in the inclusive school and classrooms. They indicated that the guideline booklets helped them to better understand the

way to participate and communicate. Particularly, the information via stories was easy to understand. This finding concurs with a number of research studies which show that stories and pictures can help people understand better than just the written word, especially when presented to children of school age (Clark & Graves, 2004; Fuller & Pribble, 1982; Hibbing & Rankin-Erickson, 2003).

7.2.4 School principals' responses

In the semi-structured interviews, the three school principals identified the following strategies as important to them:

- Knowledge and information in the guideline booklets about integrating children with autism. (These were in high demand and useful in the school)
- The suggested policies regarding inclusive classes.

School principals are very important in the school decision-making in relation to inclusive education. They were in agreement about the strategies that were provided in the guideline booklets. However, the school principals in this study requested more information and strategies be added to the principals' booklet as they explained that they should have as much knowledge as teachers who are teaching in class. Then they would be able to supervise them.

7.3 How effective are the guidelines in supporting key personnel to integrate children with autism into inclusive classes?

The five guideline booklets provided to support key personnel to assist children with autism in the inclusive school at Khon Kaen University Demonstration School, Thailand were found to be very effective. In the process of developing the guideline booklets the researcher had considered the common elements for effectiveness in supporting children with autism as described by Schwartz, Sandall, Garfinkle, and Bauer (1998) :

- Curriculum content that addresses the ability to attend to elements of the environment, imitate others, use and comprehend language, play appropriately with toys, interact socially with others;

- Highly supportive teaching environments and generalization strategies;
- Predictable and routine classroom environments;
- A functional approach to behaviour problems;
- A planned transition from the preschool to elementary school; and
- Family involvement (p.132).

These common elements were taken into account when developing the guideline booklets. The research showed that collaboration between the five key personnel in relation to these was a key factor in assisting children with autism. The effectiveness of key personnel is shown in the way that they collaborated in helping children with autism. The power of collaborative teamwork is similarly supported in the literature. A number of research studies indicate the key advantages of teamwork for effective programmes (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005; Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003). Magyar (2011) also stated that “effective educational and behavioural programming for students with ASD requires an interdisciplinary collaborative team approach” (p.181).

The findings from classroom observation, focus groups and semi-structured interview on using the guideline booklets to support key personnel revealed that:

- home and school found the variety of ways suggested in the guidelines for collaboration using communication books very useful;
- key personnell’s attendance in IEP meetings made them feel that everyone was working as a team and that cooperating is a positive, helpful experience;
- children with autism reported that they liked the key personnel to accompany them because they did not feel so lonely;
- school principals stated that the guidelines suggested ways to direct key personnel for effective collaboration, such as organizing inclusive classes, collaborating between homes and schools, and establishing successful inclusive classes in the school;
- the collaboration of key personnel in the use of strategies and their provision of behaviour support helped to decrease the difficulties experienced by children with autism.

The guideline booklets not only contained a range of effective strategies key personnel could use with children with autism but they also provided a focus for the facilitation of collaborative teamwork. Thus it can be said that they played a dual role in helping children with autism integrate successfully into inclusive classes. A principal finding of this part of the research, therefore, is that key personnel can be supported not only by increasing their knowledge in this area but also by encouraging collaboration with each other.

7.4 How effective are the strategies used in the guidelines in developing behaviours that help children with autism to integrate into inclusive classes?

Evaluating successful integration of children with autism into inclusive classes in this study meant that an analysis of the following had to be taken into account:

- Children with autism's needs;
- Children with autism's difficulties;
- Changing behaviors.

The information and data on the children with autism's needs and difficulties come from the analysis in the IEP session as described in Chapter Five. Following this, specific strategies were used for each individual child in order to improve their behaviours. From the analysis of research data, the following was discovered:

7.4.1 Kindergarten Level:

Research indicates that young children with autism should be involved in early intervention as soon as possible after being diagnosed with autism (Schwartz et al., 1998). Early intervention supports children in four main developmental areas: physical, emotional, social, and intellectual development. In this present study, some improvement was seen in all these areas.

At the Kindergarten level, clear improvements were seen in the children's behaviour when comparing data collected at the initial and end phase of this research. Two nonverbal children and one verbal child who had difficulties with integration in the inclusive class used to run away from classes and preferred to explore around the school. After a month of becoming

familiar with the environment, peer tutors, teachers and paraprofessional company they were able to stay longer and did the same activities as their peers in inclusive classes. One child could not manage painting and writing because of the difficulty he had with his hand muscles. With teachers, paraprofessionals and parents collaborating to support him, he was able to hold a pencil and crayon and did the tasks with peers within a month. One kindergarten girl was nonverbal and when she wanted something she requested it by crying. Integration into the inclusive class helped her to calm down as the key personnel collaborated and used strategies from the guideline booklets to encourage her to raise her hand or look at the teachers to tell them what she wanted instead crying and making a humming noise.

In another case, a boy with verbal skills had difficulty concentrating in the inclusive classroom. With the collaboration of key personnel and use of guideline strategies his behaviour improved. These strategies included teachers and paraprofessionals placing him where he could stay close to teachers while he studied in class, and everybody, including peer tutors, keeping a close eye on him and calling his name or asking him to join in the group activities when they noticed his attention was lost.

Interestingly, at this level the children with autism had a number of peer tutors per child rather than a single peer tutor. This was because at this level the children preferred to be friends and collectively help children with autism in inclusive classes. Then when interviewing peer tutors the researcher chose the one peer who appeared to be the child with autism's closest friend.

At kindergarten level, there was improvement for difficulties such as fine motor skills and communication skills. However, some difficulties did not improve; i.e. smell, touch and taste, empathy and emotional understanding (see appendix H-H3). It is suggested that the latter may need a longer time to improve.

7.4.2 Primary level:

At the primary level, the cooperation of participants worked very well because teachers paraprofessionals, parents, and peer tutors were all familiar with the children with autism,

whom they had known since they started kindergarten. Hence, the key personnel were easily able to work together collaboratively. Teachers and paraprofessionals had been teaching these children with autism for some time and peer tutors were already friends with the children with autism. This helped the children with autism develop positive behaviours and overcome their difficulties.

The three children with autism at this level were male and each one was talented in art. They were able to concentrate on drawing for long periods of time without doing other activities. Hence, key personnel encouraged them to take an interest in other things, particularly the activities with their peers in the inclusive classroom. The peer tutors were very successful in managing to get the child with autism to join in group activities. The peer tutors at primary level were very proud of themselves for being peer tutors and they did not allow other peers in class to take over that duty.

The comparison of data collected before and after the guidelines booklets were introduced showed that the behaviours of the children with autism at this level improved in areas such as interaction with their peers and decreasing inappropriate behaviours (i.e. shouting, running out of classes). The difficulties that did not improve were empathy and emotional understanding and taste (see appendix I-I3). Similar to the situation at kindergarten level, it is possible that more time was needed to allow for improvements in these aspects as the field work for this research was only four months (one semester.) Research by Magyar (2011) on empathy and emotional understanding found a lack of empathy in 65% to 80 % of children with autism. It was noted that this difficulty is associated with other behaviours such as those exhibited in Attention Deficit Hyperactivity Disorder and aggression. Students with autism are particularly at risk if they have more than one area of difficulty (pp. 171-172). As children in this research also exhibited ADHD and aggressive behaviours it is possible that these factors added to the challenge of improving in empathy and emotional understanding in such a short time frame.

7.4.3 Secondary Level:

Two male high functioning students with autism at this level received positive feedback from the teachers which helped them to become very punctual and develop a high level of

responsibility for their work. However, another male studying in a grade higher than the others still showed a lack of responsibility for his assignments. Unlike the parents of the students who improved in responsibility, this student's parents did not have contact with the school. This may have contributed to his lack of improvement. Therefore, it is suggested that parents need to be encouraged to be involved in collaborating with the school around their child's development.

The students with autism at this level did not have behaviour difficulties when integrating into inclusive classes, because they had been studying in this school and going to inclusive classes since they were in kindergarten. Through observations in the classroom, the researcher noted that they knew how to keep quiet and listen to the classroom teachers. Paraprofessionals supervised them outside the classroom and peer tutors accompanied them in the classroom. However, the three students with autism still needed to develop social behaviour such as using facial expressions and eye contact, and ability to role play about fact, fiction and imagination. Observations by the researcher during lunchtime of the interactions with their peers, showed that they participated with their peers when the peers initiated the contact but that they hardly ever initiated contact themselves. They needed help from the peer tutors to communicate and participate in group activities.

The development of students with autism at this level focused on knowledge development such as thinking and listening skills. This was supported by teachers who assigned the tasks and then paraprofessionals and parents helping the children after school. For example these tasks included texts such as stories and videos to talk about what is real and not real, and mind maps to illustrate the importance of ideas, facts or information.

7.5 Five themes from the findings

Five themes emerged in the findings from key personnel regarding the appropriateness and effectiveness of strategies contained in the guideline booklets. These include their usefulness, the possibility of practical implementation, their appropriateness, their accuracy and reliability and their effectiveness for children with autism. These next five points are a

summary of the effectiveness of the guideline booklets in relation to these themes. They are related to all three research questions.

7.5.1 Usefulness:

The information in the guidelines was reported as being clear to people who are working with children with autism as well as people who are interested in this area. Key personnel understood the importance and benefits of the guidelines in meeting their needs. This contributed to the effectiveness of the integration of the children with autism into inclusive classes. The participants confirmed that the booklets were very useful. They reported that the guidelines helped them gain more knowledge and understanding of children with autism. This resulted in a positive impact for both peers and children with autism in the inclusive classes who cooperated to solve problems and to help each other. Participants also explained that they felt more confident to communicate and interact with the children with autism. The guideline booklets in their amended form were reported as being handy and easy to use and carry.

7.5.2 Possibility of practical implementation:

The guidelines were found to be relevant in addressing the needs and problems of the stakeholders and the children with autism themselves both at home and in schools. There is a high demand for helpful resources from special educators and people who work with the children with autism and others who are interested in this area in Thailand as presently there are not many resources available. Hence, distribution of these guideline booklets within the education and health systems will improve opportunities for key personnel, schools, and organizations to provide cooperative, collaborative support. This resource provides practical, research-based strategies based that everyone can use.

The guideline booklets can be ‘advertised’ via conference presentations or published papers and through professional development provided by the researcher. However, along with these resources, schools need to set up key personnel who will take responsibility for inclusive education in the school. In addition more paraprofessionals are needed to work with children

with autism as, at present, their availability depends on the number of children with autism in the school as well as the support from parents of children with severe and moderate autism who provide the whole budget to hire these particular key personnel.

It is possible to promote the guideline booklets for use in inclusive classes in regular schools. There may also be support for increased inclusion of children with autism as recently the Thai government has been supporting various projects in this area; for example providing scholarships for teachers in regular schools where the school has children with disabilities.

7.5.3 Appropriateness:

In regard to the main benefits of the guideline booklets for children with autism as well as themselves, participants noted that not only were they effective resources but that they were also particularly suitable to the Thai context. They supported the Thailand Education Act as mentioned in Chapter One. Therefore, the five guideline booklets were considered a timely and appropriate means of assisting the development and growth of inclusive classes in basic education in Thailand. These materials also proved an appropriate resource to promote the cooperation of participants involved in this research study.

7.5.4 Accuracy and reliability:

The guidelines were investigated using a research process which used qualitative case studies, and the Deming Cycle Model for two rounds, thus ensuring the quality, reliability and validity of the finished product. Key personnel used and gave feedback on the information contained in the guideline booklets through both iterative stages.

7.5.5 Effectiveness for children with autism:

Children with autism who were participants in this study developed many positive behaviours after they received support, based on collaborative use of the guidelines from key personnel. They also showed a positive attitude when integrated into inclusive classes.

7.6 Chapter summary

This chapter discusses the findings of the research in relation to the research questions on developing the guideline booklets in the Thai context. The research focused on how successful the guideline booklets were for key personnel in integrating children with autism into inclusive classes. Support, knowledge and understanding of children with autism was provided through using the guideline booklets.

Based on the findings, five themes emerged in relation to the development of the five guideline booklets. These arose from data from key personnel who trialled the use of the guidelines in their inclusive classes. The research approach ensured quality control in the development, implementation and evaluation of the guidelines through using the Deming Cycle Model four stages; Plan Do Check Act.

The results showed that with the support of key personnel using the guidelines, the positive behaviours of children with autism increased and their difficulties decreased when integrated into inclusive classes. It was also found that successful inclusion involved collaboration between key personnel using the guideline booklets. This chapter also noted that the research findings concur with previous studies reported in the autism literature.

Chapter 8: Conclusions and Recommendations

8.1 Introduction

This qualitative case study investigated the effectiveness of key personnel in assisting the successful integration of children with autism into inclusive classes. Guideline booklets were developed for supporting key personnel to understand characteristics of children with autism and provide strategies to work effectively with them. Participants in this research study were volunteers from home and school. The school was Khon Kaen University Demonstration School, the attached school of the Faculty of Education, Khon Kaen, Thailand. Participants worked together collaboratively to implement strategies in the guideline booklets. This research involved three case studies of children with autism at three different levels in the inclusive school.

The guideline booklet development consisted of two stages, firstly, the guideline development process and secondly, the guideline implementation and evaluation process. Key personnel were individually trained and guided by the researcher, using the guideline booklets. The guidelines were trialled and redeveloped using the feedback of the participants. Triangulation of research data was obtained by using a variety of data collection methods - classroom observations, semi-structured interviews and focus group interviews and including five different participant groups- teachers, paraprofessionals, school principals, parents and peer tutors. Quality control was provided by implementing two rounds of the Deming PDCA model as indicated in Cycle One, Chapter 5 and in Cycle Two, Chapter 6.

The aim of this research study was to examine the usefulness of the guidelines to successfully integrate children with autism into inclusive classes. The guideline booklets were developed from best practice strategies and knowledge relating to children with autism, inclusive education and special education derived from international literature reviews. This was then evaluated to determine what was suitable for the Thai context. The research project was

designed under supervision of New Zealand experts at Massey University, where the researcher came to develop her own expertise. Three research questions guided this research study. They related to the suitable strategies to be included in the guidelines, the effectiveness of the guidelines in supporting key personnel and the development of appropriate behaviours of children with autism after they had been helped by key personnel to integrate into inclusive classes.

As outlined in the discussion chapter, one of the five themes to emerge was the effectivenesses of the strategies in the guidelines for changing the behaviour of children with autism. The research showed that as a result of the implementation of these strategies these children developed many positive behaviours and attitudes.

8.2 Conclusions

There were four stages in developing the guideline booklets. These were: Stage One: Choosing key personnel based on current research which identified significant personnel to be included in an intervention; Stage Two: the literature review which synthesised the literature and summarised the roles and strategies used to address the difficulties identified by key personnel; Stage Three: Developing guidelines using information gathered; and Stage Four: Peer review of guidelines to verify their quality through professional review and feedback. These four stages were achieved with supervision by a research committee who provided the suggestions and feedback about the draft of the guidelines before they were trialed in the research process.

The implementation of the guideline booklets focused on the key personnel who were considered to be the main contributors to helping children with autism succeed in integrating into inclusive classes. It was important to provide professional development for them and provide a suitable guide on children with autism and their management. A number of research studies were investigated and their findings relating to the importance of key personnel factors were synthesised in the literature review in Chapter 2.

The resource 'Five Guideline Booklets' was developed. Each booklet was trialed with five key personnel, to support them to work with children with autism. To develop the guideline booklets, the researcher used ideas of best practice from an international literature review, which were then evaluated by experts in both New Zealand and Thailand. This was done by collating information from a variety of texts and research studies as well as digital resources such as DVDs and websites.

The implementation process consisted of two stages: Stage One was selecting the participants for the case study in the three school levels and Stage Two was the piloting the guidelines using the Deming Two Cycle Model. After professionals had approved the guidelines, the five guideline booklets for key personnel were introduced in the inclusive school in Khon Kaen University Demonstration School. This was to discover how effective the guidelines were in supporting key participants to integrate children with autism into regular classes. The Deming Cycle Model consists of four stages: Plan, Do, Check, Action. This was used twice as a quality control process for implementing the guidelines. The trial was carefully planned. The researcher made a commitment to explain the process to key personnel ensuring that they understood their rights. Particularly in studies with students with special needs and their families, the researcher needs to be very sensitive and responsive to the participants. Hence, human rights issues were an important priority while doing this research.

Professionals evaluated the children with autism selected as part of this case study. Children with high functioning autism were chosen because they had more ability to communicate and learn. Individual Education Plan meetings with multi-disciplinary teams that included principals, teachers, paraprofessionals, parents, occupational therapist, speech therapist and physiotherapist were held and an intensive plan to help the children to integrate and learn effectively was made. The IEP session helped the team to analyse children's difficulties and their strengths. This helped the researcher to guide key personnel to focus on the child's difficulties and work collaboratively with other key personnel in order to provide the strategies to help them in the guideline booklets.

When the guidelines were used by participants, two rounds of classroom observations, semi-structured interviews and focus groups were implemented and evaluated by the researcher

using the Check Stage of Deming Cycle model. Classroom observation revealed that the physical setting, classroom climate and lesson plan were the basic elements for flexible provision for children with autism. Schwartz, Sandall, Garfinkle, and Bauer, (1998) suggest that appropriate classroom settings could help children with autism realise their developmental goals when integrated into inclusive classrooms with their peers. However, at secondary level the children were reluctant to participate while the researcher was present. In this case, in consultation with the research supervisor, the observation was changed to happen outside the classroom i.e. in the cafeteria, playgroup and at break times. Kindergarten classroom observation could not focus on only one peer tutor because the children tended to move from group to group and only stay with a peer tutor for a short time. Consequently, a number of peer tutors for each child with autism were made available.

Semi-structured interviews gave a direct opportunity to find out about participants' feelings as contributors in this research as well as gauge their satisfaction in using the guidelines. Children with autism were most satisfied by the company of their peers and paraprofessionals. They realised that when they needed help they could ask. However, being accompanied by key personnel has its limitations. They have to be careful and consider in which situation the children need help and when they should be left to learn by themselves.

In addition, focus group meetings with the researcher for two groups of participants were held. Both parents and teachers were open minded in sharing their opinions. Some parents mentioned in the focus groups that they would like to meet more often to exchange ideas and experiences about their own children with others. As well, the meeting helped them to reduce their stress levels as they learned that other people were faced with the same situation. However, some parents were very concerned about confidentiality in parts of the research even though they had initially consented to participate when they were in a group. The power of the group sometimes meant that they could not reveal what they thought. For instance, although the group agreed they were prepared to have pictures of their children used in examples in the guidelines, when they were sent the consent form not everyone agreed.

Literature indicates that selecting a suitable methodology is one of the most critical factors leading to the success of qualitative research (Cohen, 2011). For instance case study is a deep process, used to thoroughly investigate the truth about the phenomenon that occurs in a specific context. The selection of case study research and the application of the Deming Cycle in this study had many advantages. The case study methodology enabled the researcher to investigate the implementation of the guidelines from many perspectives. The Deming Cycle Model proved an effective quality control process. The model focused on participants' attitudes and experiences in working collaboratively through the cycles of planning, experimenting, checking and improving thus resulting in the development of a quality resource. This collaboratively created resource of five guideline booklets could then be used by key personnel. The outcome of this research is an innovative resource that was developed from the combined work of stakeholders in both school and home to use when working with children with autism.

8.3 The Effectiveness of Guideline Strategies

The strategies included in the five guideline booklets confirmed that children with autism who were participants in this study developed many positive behaviours after they received support, based on collaborative use of the guidelines from key personnel. They also showed a positive attitude when integrated into inclusive classes.

8.4 Contributions to Inclusive Classes in Regular Schools in Thailand

Lessons learned from this research study can, potentially, benefit many inclusive classrooms and schools where the project for integrating children with autism in regular classes in Thailand is introduced. The researcher intends to disseminate the knowledge to the schools by providing them with 'five guideline booklets for five key personnel' as a resource. As indicated in the literature review, teachers need to understand a variety of elements relating to including children with autism: the characteristics; strategies to work effectively; and techniques for working collaboratively with stakeholders both at home and school. These elements are all included in the guideline booklets developed in this research.

Friend and Bursuck (1999, p. 4) stated that, “Inclusion represents the belief or philosophy that students with disabilities should be integrated into general education classrooms whether or not they can meet traditional curricular standards”. All children have a right to be educated in the same setting where students can be successful, and appropriate supports provided. A natural environment within the regular classroom helps children with autism to learn and develop. The knowledge that teachers receive from the guidelines should give them the confidence to accept and accommodate children with autism into their classrooms.

The findings of this research showed that key personnel supported children with autism to develop more positive behaviours and to improve in areas that were previously identified as difficult for them. The guideline booklets provided knowledge and strategies to support the inclusion of children with autism in the classroom. This research indicates that inclusion in Thai schools can be promoted by focusing on three organizational levels.

8.4.1 Policy level

The guideline booklets are a useful resource to support personnel who are the stakeholders in both schools and homes and distributing this resource to the schools would help planning at a policy level. To implement these guideline booklets in schools, it is necessary to inform school principals about autism and work through the resource provided so that they understand the importance of inclusive classes for children with autism, acknowledge students’ rights and support the inclusion process. Being well informed about autism and children’s rights, principals can ensure that a commitment to inclusion is included in school policy documents. This ensures that all stakeholders understand the school’s stance on inclusion and that everybody will need to implement inclusion strategies. Working together collaboratively to help children with autism successfully integrate into inclusive classes should be encouraged in the school policy.

Additionally, at a national level, it is suggested that findings from this study could inform Ministry of Education personnel in preparing and developing new policy for inclusive education in Thailand.

8.4.2 Educational service area level

Thailand is divided into educational service areas. In the whole country there are 261 education service areas. The purpose of breaking the country into these education service areas is to help organise and decentralise management. They help local areas understand and implement national policy and educational standards.

In addition, they have the role of supporting and encouraging all schools in their service areas. This involves analyzing the establishment of general educational budget subsidies, promoting and coordinating the development of a variety of programmes within schools, and supervisee teachers in the area. This includes the inclusive education programme that is very new in Thailand. Moreover, educational service area personnel also support schools in ensuring the cooperation between the policy level and the school level. In relation to policy, if problems arise they come to the schools involved and help solve these problems Education services area personnel manage the setting up and development procedures for inclusive education in schools. By focusing on the quality of school management, the professional development of teachers in inclusive education can be implemented. The guideline booklets would be beneficial resources for educational service area personnel to use in professional development concerning the integration of children with autism into inclusive classes.

8.4.3 School level

As stated previously, the school level involves the implementation stage. The school can use the guideline booklets for development of personnel in the inclusive classes. The guidelines can be used “as is” or they can be adapted to meet the particular needs. This requires school principals to cooperate with the key personnel who are working with children with autism and the stakeholders who are involved. To successfully introduce inclusion into a school a mutual understanding of relevant beliefs and attitudes by all participants needs to underpin the process. This should be implemented by school principals before the project begins. When introducing the guidelines resource in a school a quality control model should be used. This involves careful planning, doing as planned, checking while being used and acting on the feedback. This will help ensure the effectiveness of the programme to promote inclusive

schools. In addition, it is suggested that experts should be provided to supervise and assist in the first steps as the school introduces inclusive classes.

8.5 Limitations of the study

The nine participating children with autism in this research study were chosen because they met the high functioning autism criterion. In fact, because at each level of education there were only three children with autism that met this criterion and this was exactly the number of participants needed in this research study, no selection process was needed as all volunteers were accepted. The participation of parents of children with autism directly depended on the children who were involved. Even though the parents were happy to be participants sometimes they had not much time to collaborate with the school, i.e. in the secondary cases. The small number of eligible children restricted the researcher's ability to select participants and was a limitation of this research.

Because of the varying composition and organisation of other Thai schools, this case study cannot be replicated exactly in other schools, so no generalizations can be made about its effectiveness beyond the case study school. However, while we have no information about whether the guideline booklets are suitable for all schools in Thailand, the findings do suggest wider applicability beyond the case study school.

The researcher is a member of the school where the study took place. She is both a teacher and a member of the administration committee. Therefore, the researcher knows all the participants. As this research was conducted while the researcher was on leave from the school, no conflict of interest existed. During the research, the researcher was on study leave and had no official role in the organization. However, the researcher had been working in this area and when the stakeholders knew that, most of them were satisfied and agreed to be involved. Nobody refused involvement although how comfortable they felt in making the decision to be involved is not known.

The university to which the school is attached could see that research into working collaboratively within integrated classes was lacking. Hence, they granted a scholarship for the researcher to study this topic overseas. There were high expectations from the stakeholders that this research would be helpful to the school in developing inclusive education.

Due to the funding factor, there are no government-funded paraprofessionals in general schools in Thailand. In some schools paraprofessionals have been provided by School Boards who have agreed to employ them in the schools. This research venue is a demonstration school where paraprofessionals are available. When other schools consider key personnel to use the guideline booklets, if no funding is available to employ paraprofessionals this will be a limitation to their applicability.

8.6 Recommendations

The suggestions and recommendations for further research are as follows:

8.6.1 Recommendations for applying the research results

1) When using the guideline booklets the school should consult with the stakeholders from home and school. All involved parties must be seen as important and agree and understand how to work collaboratively while focusing on individual children with autism. This research study found that while the relationship between home and school was very important, very little collaboration was involved. Therefore, further research should focus on how schools and homes in Thailand can work closer together and build good relationships.

2) Preparation through increasing knowledge and understanding is an important stage for all participants who work with children with autism. For example, orientation for all stakeholders or workshops on the strategies that works best for the child need to be held. Further research should focus on other ways the guideline booklets could be presented, for example as a computer programme or in DVD form. This suggestion arises from a focus

group comment that a lot of reading was involved and that not all people had the time available to do this reading.

3) One of the strategies to recruit people to work well together is to encourage them to volunteer. The participants should be chosen from those who have a positive attitude in the research area. Volunteers who are willing to cooperate usually collaborate well together. Future research could investigate what are the character traits that make an effective peer tutor and other personal who use the guidelines and how these people can be encouraged to volunteer.

4) School principals are key personnel who facilitate inclusion in schools by promoting collaboration with all stakeholders. Therefore, school principals should understand the importance of leadership in this field in order to drive the inclusive school to participate effectively. This research showed the importance of school principals understanding the importance and advantages of integrating children with autism into inclusive classes. Therefore, future research in Thailand should be done on how principals can be encouraged to set up inclusive classrooms in their schools.

5) Guideline booklets are a very handy resource that key personnel or others who are interested in this area can easily use to increase the knowledge they need. They contain information about autism as well as provide strategies to help the children with autism, in an easily accessible form. The booklets were an easy and basic resource in the school. Future research could investigate the development of further resources to support the guidelines and professional development of those involved.

8.6.2 Recommendations for follow up research

1) The guideline booklets will continue to be helpful and valuable if reprints are regularly updated with current information and research findings. The contents could be expanded to be more specific on common issues that are identified and solutions that work best, once the stakeholders have a basic knowledge of autism. The guidelines would then be more in-depth and cover topics specific to the children they will be used with. For example, in the present study it was found that social stories and visual schedules were used most often by the key personnel and so were given a particular focus in the guideline booklets. As a result of this study a recommendation for future research in relation to developing the guideline booklets is to replicate this study in other educational services areas in Thailand to

see if the findings in these different areas and schools concur with the findings from the present study.

2) The use of guidelines to help the children with autism integrate into inclusive classes should proceed in a systematic way which starts with careful planning, implementation, monitoring and evaluating and reflection from all relevant stakeholders. Therefore, further research could trial other learning models besides the Deming Cycle Model to see if different procedures are effective. The benefit from the results of this research and research products should be shared widely in Thailand and the guidelines often re-developed to fit the particular circumstances of the schools in which they are used and to reflect latest knowledge and research in the area of autism. After the guideline booklets have been distributed and used in other areas, research should be conducted to evaluate their effectiveness. Another suggestion is to evaluate the same schools a year later to see if the same results are obtained. This is to test the “longitudinal” effectiveness of the guideline booklets.

8.7 Significance of the research

The results of this research will assist the development of inclusive education for children with autism in Thailand. While the guideline booklets were based on the results of international research and resources relating to best practice, of particular significance is the fact that these strategies were trialed in Thailand with Thai students to see if they were effective in this country. This research provides findings that are Thai based.

This research study is significant for a number of other reasons. Firstly, well designed guidelines are important to support the process of inclusion of children with autism into inclusive classes and to transfer the information about the outcomes to other regular schools in Thailand. Secondly, educators can use these guidelines to integrate children with autism. Finally, the use of the guidelines can enhance the competency of educators to support children with autism in the Thai education system.

Guideline booklets will be an example of ideas to integrate the children with autism into inclusive classes by working collaboratively with key personnel who are very close to the

children. This research study will guide educators and people in this area to better understand autism and reduce their stress in working with children with autism by providing them with information about inclusive education. By integrating the children with autism, the stakeholders in both schools and homes are able to work together collaboratively. The work of key personnel supported by the guidelines booklets as a resource leads to successful integration of children with autism into inclusive classes.

8.8 Chapter summary

This final chapter has outlined the processes and findings of this research study. This process began with the aims and rationale of the research. Then the findings and their implications have been discussed in relation to the research processes, using the Deming Cycle model for quality control. Recommendations for the use of the research results and suggestions for further research were then made. Following this, limitations of the research were discussed. Finally, the significance of the guidelines as a contribution to collaborative work in inclusive classes in regular schools was described and their suitability for the Thai context mentioned.

ปัญหานี้มีทางออก

“All problems have a solution in the end”

References

- Adams, L., Gouvousis, A., Vanlue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. [Journal Articles; Reports-Research]. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 87-94.
- Altogether Autism. (2011). Diagnostic criteria, history and future of autism and asperger syndrome. Retrieved 21st June, 2012, from <http://www.altogetherautism.org.nz/file/Documents/2011-Documents/diagnostic-criteria-history-and-future-of-autism-and-asperger-syndrome.pdf>
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistic manual of mental disorders* (4th ed.). Washington: American Psychiatric Association Press.
- American Psychiatric Association. (2011). A 05 autism spectrum disorder Retrieved 21st June, 2012, from <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=94>
- Ayawongse, L., & Pungah, P. (1983). Special education in Thailand. *School Psychology International*(4), 25-30.
- Ayres, A. J., & Tickle, L. S. (1980). Hyper-responsivity to touch and vestibular stimuli as a predictor of positive response to sensory integration procedures by autistic children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 34(6), 375-381.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47.
- Baranek, G. T. (2002). Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 397-422. doi: 10.1023/a:1020541906063
- Benish, T. M., & Bramlett, R. K. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. [Journal Articles; Reports-Research]. *Educational Psychology In Practice*, 27(1), 1-17.
- Berger, D. S. (2003). *Music therapy, sensory integration and the autistic child*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Bevan-Brown, J. (2004). *Maori perspectives of autistic spectrum disorder*. Wellington: Ministry of Education.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2002). *Focus groups in social research*. London: SAGE Publication.
- Boutot, E. A. (2007). Fitting in: Tips for promoting acceptance and friendships for students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic, 42*(3), 156-161.
- Boutot, E. A., & Myles, B. S. (2011). *Autism spectrum disorders: Foundations, characteristics and effective strategies*. Sydney: Pearson.
- Boyer, L., & Lee, C. (2001). Converting challenges to success: Supporting a new teacher of students with autism. *The Journal of Special Education, 35*(2), 75-83.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 195-207.
- Bromfield, R. (2010). *Doing therapy with children and adolescents with asperger syndrome*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 553-567. doi: 10.1023/a:1005687310346
- Bureau of Special Education Administration. (2012). Statistics and information. Retrieved 8th, 2012, from http://special.obec.go.th/special_it/special_it.html
- Carter, S. L. (2006). The development of special education services in Thailand. *International Journal of Special Education, 21*(2), 32-37.
- Case-Smith, J., & Bryan, T. (1999). The effects of occupational therapy with sensory integration emphasis on preschool-age children with autism. *The American Journal of Occupational Therapy, 53*, 489-497.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1997). Brief report: Prompted pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*(3), 325-332. doi: 10.1023/a:1025806616149
- Check, J., & Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. London: SAGE publication.
- Chopra, R. V., Sandoval-Lucero, E., Aragon, L., Bernal, C., De Balderas, H. B., & Carroll, D. (2004). The paraprofessional role of connector. *Remedial and Special Education, 25*(4), 219-231.

- Christie, P., Newson, E., Prevezer, W., & Chandler, S. (2009). *First steps in intervention with your child with autism: Frameworks for communication*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, K. F., & Graves, M. F. (2004). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570-580.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: SAGE Publication.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sydney: Allen & Unwin.
- Cullen-Powell, L. A., Barlow, J. H., & Cushway, D. (2005). Exploring a massage intervention for parents and their children with autism: the implications for bonding and attachment. *Journal of Child Health Care*, 9(4), 245-255.
- Dawson, G., & Watling, R. (2000). Interventions to facilitate auditory, visual, and motor integration in autism: A review of the evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 415-421. doi: 10.1023/a:1005547422749
- De Boer, S. R. (2009). *Successful inclusion for students with autism: Creating a complete, effective, ASD inclusion program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deming, W. E. (1997). *The new economics for industry, government, education*. MA: Massachusetts Institute of Technology: Center for Advanced Educational Services.
- Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis*. London: The MIT Press.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*, (5th ed). Toronto: Allyn & Bacon/Longman.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. M., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 163-169.
- Driedger, D. (1989). *The last civil rights movement: Disabled peoples international*. New York: St. Martins Press.
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Young Children*, 9(4), 23-35.

- Dyrbjerg, P., & Vedel, M. (2007). *Everyday education: Visual support for children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Emmons, P. G., & Anderson, L. M. (2005). *Understanding sensory dysfunction: Learning, development and sensory dysfunction in autism spectrum disorders, ADHD, learning disabilities and bipolar disorder*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Escalona, A., Field, T., Singer-Strunck, R., Cullen, C., & Hartshorn, K. (2001). Brief report: Improvements in the behavior of children with autism following massage therapy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(5), 513-516. doi: 10.1023/a:1012273110194
- Ferster, C. B. (1961). Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children. *Child Development*, 32(3), 437-456.
- Foreman, P. (2005). *Inclusion in action*. Nelson: Thomson.
- Fraser, D. (2005). Collaborating with parents/caregivers and whanau. In D. Fraser, R. Moltzen & K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (3rd ed., pp. 128-154). Auckland, NZ: Thomson Dunmore Press.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (1999). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Sydney: Allyn and Bacon.
- Fuller, M. J., & Pribble, D. A. (1982). Cartooning: Drawing the line in art and social studies. *Art Education*, 35(1), 9-11.
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interaction in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38.
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., & Broer, S. M. (2001a). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68(1), 45-63.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., & Broer, S. M. (2001b). Respect, appreciation, and acknowledgment of paraprofessionals who support students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 485-498.
- Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., & Fialka, J. (2005). Be careful what you wish for: Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 28-34.

- Gonzalez-Lopez, A., & Kamps, D. M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their peers [Article]. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 12*(1), 2.
- Gravois, T. A., Rosenfield, S., & Vail, L. (1999). Achieving effective and inclusive school settings: A guide for professional development. In S. I. Pfeiffer & L. A. Reddy (Eds.), *Inclusion practices with special needs students: Theory, research, and application* (pp. 145-170). London: The Haworth Press.
- Grove, K. A., & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning parents and the process of inclusive education. *Remedial & Special Education, 20*(4), 208.
- Harper, C., Symon, J., & Frea, W. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(5), 815-826. doi: 10.1007/s10803-007-0449-2
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behaviour Modification, 25*(5), 762-784.
- Hayes, G., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and Ubiquitous Computing, 14*(7), 663-680. doi: 10.1007/s00779-010-0294-8
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher, 56*(8), 758-770.
- Huang, A. X., & Wheeler, J. J. (2006). Effective interventions for individuals with high-functioning autism. *International Journal of Special Education, 21*(3), 165-176.
- Hutton, R. S. (2008). *Enhancing teacher learning in inclusion*. Doctor of Education, Massey University, Palmerston North.
- Iarocci, G., & McDonald, J. (2006). Sensory integration and the perceptual experience of persons with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(1), 77-90. doi: 10.1007/s10803-005-0044-3
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 150-165.
- Johnston, S., Nelson, C., Evans, J., & Palazolo, K. (2003). The use of visual supports in teaching young children with autism spectrum disorder to initiate interactions. *Augmentative and Alternative Communication, 19*(2), 86-103.

- Jones, V. (2007). 'I felt like I did something good' - The impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34(1), 3-9. doi: 10.1111/j.1467-8578.2007.00447.x
- Jordan, R., Jones, G., & Murray, D. (1998). *Educational interventions for children with autism: A literature review of recent and current research*. Norwich: DfEE on behalf of the Controller of Her Majesty's Stationery office.
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., et al. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68(2), 173-187.
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49-61.
- Kamps, D. M., Dugan, E., Potucek, J., & Collins, A. (1999). Effects of cross-age peer tutoring networks among students with autism and general education students. *Journal of Behavioral Education*, 9(2), 97-115.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2003). River of ideology island of evidence. In D. Mitchell (Ed.), *Special education needs and inclusive education* (Vol. 2, pp. 192-213). London: RoutledgeFalmer.
- Keeves, J. P., & Snowden, S. (1997). Descriptive data analysis of education. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 296-306). New York: Pergamon.
- Krantz, P. J., Ramsland, S. E., & McClannahan, L. E. (1989). Conversational skills for autistic adolescents: An autistic peer as prompter. *Behavioral Residential Treatment*, 4(3), 171-189.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2 ed.). London: SAGE Publications.
- Kuoeh, H., & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. [Journal Articles; Reports-Research]. *Focus Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 219-227.
- Laski, K. E., Charlop, M. H., & D. Schreibman, L. (1988). Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(4), 391-400.

- Latzko, W. J., & Saunders, D. M. (1996). *Four days with Dr. Deming : A strategy for modern methods of management*. Massachusetts: Corporate & Professional Publishing Group.
- Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183-193. doi: 10.1023/a:1005558101038
- Leaf, R., Taubman, M., & McEachin, J. (2008). *It's time for school: Building quality ABA educational programs for students with autism spectrum disorders*. New York: DRL Books Inc.
- LeBlance, L. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., Charlop-Christy, M. H., Morris, C., & Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal of Applied Behavioural Analysis*, 36(2), 253-257.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1997). Imitation of pretend play acts by children with autism and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(4), 365-383. doi: 10.1023/a:1025801304279
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 487-497.
- Liber, D., Frea, W., & Symon, J. (2008). Using time-delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 312-323. doi: 10.1007/s10803-007-0395-z
- Long, C. (2008). Early intervention and inclusion open doors for children with autism going mainstream. *Neattoday*, 37-39.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behaviors Interventions*, 4, 53-60.
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Special Education*, 13(8), 845-859.
- MacArthur, J. (2009). *Learning better together: Working towards inclusive education in New Zealand schools*. Dunedin: IHC New Zealand Inc.
- MacDuff, G. S., Karantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 26(1), 89-97.

- Magyar, C. I. (2011). *Developing and evaluating educational programs for students with autism*. New York: Springer.
- Mentis, M., Quinn, S., & Ryba, K. (2005). Linking inclusive policies with effective teaching practices. In D. Fraser, R. Moltzen & K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (3rd ed., pp. 74-98). Auckland, NZ: Thomson Dunmore Press.
- Miller, L. (2010). *Practical behaviour management solutions for children and teens with autism: The 5P approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ministry of Education, & Special Program Branch. (2000). *Teaching students with autism: A resource guide for schools*. Victoria: British Columbia.
- Ministry of Foreign Affairs. (2009). ASEAN Association-Thailand,. Retrieved 18th July, 2012, from <http://www.asean-thailand.org/index.php>
- Ministry of Health and Education. (2008). *New Zealand autism spectrum disorder guideline*. Wellington: Ministry of Health.
- Mitchell, D. (2005). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Moyes, R. A. (2003). *Addressing the challenging behavior of children with high - functioning autism/asperger syndrome in the classroom: A guide for teachers and parents*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Naiyapat, O. (2008). *Quantitative and qualitative research methodologies in behavioral and social sciences* (3rd ed.). Bangkok: Srinakharinwirot University.
- Narot, P. K. (2010). Movement in special education in Thailand. *International Journal of Education*, 33(1), 3-11.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Statistical Office. (2010). Autism Prevalence. Retrieved 27 June, 2012, from <http://www.nso.go.th/>
- New Zealand Association for Research in Education. (2010). NZARE Ethical guidelines 2010. Retrieved 12nd, 2012, from <http://www.nzare.org.nz/pdfs/NZAREEthicalGuidelines2010.pdf>
- Northumberland Council Communication Support Service. (2004). *Autistic spectrum disorders: Practical strategies for teachers and other professionals*. London: David Fulton Publishers.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.

- Office of the Education Council Ministry of Education Royal Thai Government. (2004). *Education in Thailand 2004*. Bangkok: Office of the Education Council.
- Office of the National Education Commission. (1999). *National Education Act*. Bangkok: Office of the National Education Commission.
- Office of the National Education Commission. (2003). Education of Thai people. Retrieved 28th September, 2009, from <http://www.onec.go.th/publication/46066/fu1146066.pdf>
- Office of the National Education Commission. (2009). *Summary report: 9 years of education reform (1999-2008)*. Bangkok: VTC Communication Ltd.
- Opie, A. (2003). Unstructured interviewing. In C. Davidson & M. Tolich (Eds.), *Social science research in New Zealand* (2nd ed., pp. 240-250). Auckland: Pearson Education New Zealand Limited.
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28.
- Pfeiffer, S. I., & Reddy, L. A. (1999). *Inclusion practices with special needs students: Theory, research, and application*. NY: The Haworth Press.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with autism spectrum disorders : A step-by-step guide for educators*. California: Corwin Press A SAGE Company.
- Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal Applied Behavioural Analysis*, 23(3), 471-481.
- Pipitakhun, Y., & Chontanon, B. (1992). Special education model. In The King of Thailand Pumipol (Ed.), *Thai Encyclopaedia for Juveniles* (Vol. 16). Bangkok: Dansuta Publishing.
- Plimley, L., & Bowen, M. (2006). *Autistic spectrum disorders in the secondary school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Quill, K. A. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 697-714. doi: 10.1023/a:1025806900162
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.

- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus Autism and Other Developmental Disabilities*(19), 196-204.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222.
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., Garfinkle, A. N., & Bauer, J. (1998). Outcomes for children with autism: Three case studies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(3), 132-143.
- Scottish Autism. (2011). Language and terminology. Retrieved 21st June, 2012, from <http://www.scottishautism.org/autism-knowledge-services/language-and-terminology/>
- Spencer, V. G., Simpson, C. G., & Lynch, S. A. (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 58-61.
- Stahnmer, A. C., & Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the children's toddler school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(67), 67-82.
- Stivers, J., Francis-Cropper, L. T., & Straus, M. (2008). Educating families about inclusive education: A month-by-month guide for teachers of inclusive. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 10-17.
- Stoner, J., B., & Angell, M., E. (2006). Parent perspectives on role engagement: An investigation of parents of children with ASD and their self-reported roles with education professionals. *Focus Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 176-189.
- Sturman, A. (1999). Case study methods. In J. P. Keeves & G. Lakomski (Eds.), *Issues in educational research*. New York: Pergamon.
- Sukbunpant, S., Shiraishi, E., & Kuroda, Y. (2004). Early detection and intervention for young children with special needs in Thailand. *National Institute of Informatics Scholarly and Academic Information Navigator*, 54, 1-13. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/naid/40007001010>
- Sundberg, M. L., & Michael, J. (2001). The benefits of skinner's analysis of verbal behaviour for children with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 698-724.

- Swaggart, B. L., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., Myles, B. S., et al. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior* 10(1), 1-16.
- Taylor, G. R. (2004). *Parenting skills and collaborative services for students with disabilities*. Oxford: The Rowman and Littlefield Publishing Group.
- The Ministry of Education Kingdom of Thailand. (2006). *Education in Thailand 2005/2006*. Bangkok: Office of the Educational Council.
- The National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services (2000). Guide to effective paraeducator practices. Retrieved 29th May, 2012, from <http://www.aea267.k12.ia.us/paraeducators/index.php?page=guidelines>
- Thirajit, W. (1994). *Education for children with special needs*. Bangkok: Chulalongkorn University Press.
- UNESCO. (2009). *Policy guideline on inclusion in education*. Paris, France: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vorapanya, S. (2008). *A model for inclusive schools in Thailand*. Oregon: University of Oregon.
- Waldegrave, C. (2003). Focus groups. In C. Davidson & M. Tolich (Eds.), *Social science research in New Zealand: Many paths to understanding* (2nd ed., pp. 251-262). Auckland: Pearson Education New Zealand Limited.
- Watling, R., Deitz, J., Kanny, E. M., & McLaughlin, J. F. (1999). Current practice of occupational therapy for children with autism. 53(5), 498-505.
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education: An introduction* (7th ed.). Boston: A Pearson Education Company.
- Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, S. (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(5), 541-552. doi: 10.1007/bf02178299
- Wolfberg, P. J. (2009). *Play and imagination in children with autism*. Kansas, US: Teachers College Columbia University New York and London.
- Wyse, D. (2007). *How to help your child succeed at school: The essential guide for every parent*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publication.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. London: SAGE Publications.
- Yokin, C. (2010). Inclusive education. Retrieved 24 June, 2012, from

http://www.kroobannok.com/board_view.php?b_id=27560&bcat_id=16

Zamfir, B., Tedesco, R., & Reichow, B. (2012). Handheld “app” offering visual support to students with autism spectrum disorders (ASDs) computers helping people with special needs. In K. Miesenberger, A. Karshmer, P. Penaz & W. Zagler (Eds.), (Vol. 7383, pp. 105-112): Springer Berlin / Heidelberg.

Appendices

A Massey University Human Ethics Committee - Ethical Approval

B Letter requesting access to an institution

C Information sheets

D Consent forms

E Observation schedules

F Semi-structure interview schedules

G Focus group schedules

H Checklist: Difficulties in Children with Autism

I The example guideline booklets

Appendix A

Massey University Human Ethics Committee - Ethical Approval



MASSEY UNIVERSITY

18 December 2009

Ms Piyawan Srisuruk
7 Moerangi Street
West End 4410
PALMERSTON NORTH

Dear Piyawan

Re: HEC: Southern A Application – 09/75
Successful integration of children with autism into inclusive classes

Thank you for your letter dated 18 December 2009.

On behalf of the Massey University Human Ethics Committee: Southern A, I am pleased to advise you that the ethics of your application are now approved. Approval is for three years. If this project has not been completed within three years from the date of this letter, reapproval must be requested.

Please note that travel undertaken by students must be approved by the supervisor and the relevant Pro Vice-Chancellor and be in accordance with the Policy and Procedures for Course-Related Student Travel Overseas. In addition, the supervisor must advise the University's Insurance Officer.

If the nature, content, location, procedures or personnel of your approved application change, please advise the Secretary of the Committee.

Yours sincerely

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Julie Boddy'.

Professor Julie Boddy, Chair
Massey University Human Ethics Committee: Southern A

cc A/Prof Jill Bevan-Brown School of Curriculum & Pedagogy PN900	Dr Mandia Mentis School of Education AUCKLAND
Dr Alison Kearney School of Curriculum & Pedagogy PN900	Mrs Roseanne MacGillivray Graduate School of Education PN900

Te Kōwhiri
ki Pūchuroa

Massey University Human Ethics Committee
Accredited by the Health Research Council
Research Ethics Office, Massey University, Private Bag 11222, Palmerston North 4442, New Zealand
T +64 6 350 5573 +64 6 350 5575 F +64 6 350 9272
E humanethics@massey.ac.nz anmeethics@massey.ac.nz qto@massey.ac.nz
www.massey.ac.nz

Appendix B

Letter requesting access to an institution and translated a copy in Thai language



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

May 25th, 2011

Khon Kaen University Demonstration School
The Attached School of the Faculty of Education
Khon Kaen University
THAILAND 40002

Dear Sir

My name is **Piyawan Srisuruk**. I am currently a doctoral student at Massey University, New Zealand. I would like to conduct a research project on **Successful Integration of Children with Autism into Inclusive Classes**. The project would be carried out in Khon Kaen University. The participants for this study would be selected from Khon Kaen University Demonstration School and Research and Development of Autistic Center, Faculty of Education Khon Kaen, Thailand. Therefore, I would like to ask for permission from you to conduct my research.

I expect that the information obtained from my research would be beneficial to Special Education in Thailand, especially for children with autism. I am planning to develop a set of guidelines for key personnel who deal with children with autism in regular schools. I hope this investigation will be useful and reduce the concern about including children with autism in regular schools in Thailand. I am attaching an information sheet prepared for participants in this study. It explains how the research will be conducted. If you need more information or have any questions, please feel free to contact me at the address below.

I would like to thank you for considering my request.

Yours sincerely,

Ms Piyawan Srisuruk
PhD candidate student, Massey University

Name and contact details of researcher

Piyawan Srisuruk

In Thailand

Khon Kaen University Demonstration School
The Attached School of the Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Tel 66 043 2416 35
Piyawan67@hotmail.com

In New Zealand

School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Block 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

Name and contact details of supervisors

1. Supervisor

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8764
Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
Ph 64 09 414 0800 ext 8941
M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor

Associate Professor Pennee Natrot
Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Khon Kaen THAILAND
Tel 66 43 34 3452-3 ext 150
pennee@kku.ac.th

This project has been reviewed and approved by the Massey University Human Ethics Committee: Southern A, Application 09/75. If you have any concerns about the conduct of this research, please contact Professor Julie Boddy, Chair, Massey University Human Ethics Committee: Southern A, telephone 06 350 5799 x 2541, email humanethicsoutha@massey.ac.nz.



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

25 พฤษภาคม 2554

โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง)
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
ประเทศไทย

เรียน คณบดีคณะศึกษาศาสตร์

ด้วยข้าพเจ้านางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์ รัับราชการตำแหน่งผู้ช่วยศาสตราจารย์ ระดับ 8 สังกัดโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง) ปัจจุบันกำลังศึกษาต่อระดับปริญญาเอก สาขาการศึกษาพิเศษ ณ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ ประเทศนิวซีแลนด์มีความประสงค์จะขออนุญาตเก็บข้อมูลโครงการวิจัยซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาของข้าพเจ้าในหัวข้อ **ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม** โดยที่โครงการวิจัยดังกล่าว จะทำการเก็บข้อมูลจาก กลุ่มเป้าหมายการวิจัย ที่ได้จากการคัดเลือกอาสาสมัครในโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น(มอดินแดง) และศูนย์วิจัยและพัฒนาการจัดการศึกษาพิเศษ แบบเรียนรวมสำหรับเด็กออทิสติกคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่นในการดังกล่าว ข้างต้นจึงใคร่ขออนุญาตจากท่าน ในการ ศึกษาวิจัยของข้าพเจ้าในครั้งนี้

อนึ่งผลที่คาดว่าจะได้รับจากการศึกษาโครงการวิจัยในครั้งนี้ จะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการจัดการศึกษาพิเศษ แบบเรียนรวมในประเทศไทยโดยเฉพาะการจัดการศึกษาพิเศษแบบเรียนรวมให้กับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมที่ประสบผลสำเร็จผ่านคู่มือการให้ความช่วยเหลือซึ่งถูกพัฒนาขึ้นจากการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ลักษณะคู่มือดังกล่าวจะเน้นผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับรูปแบบการจัดการเรียนรวมได้แก่ นักเรียนออทิสติก, นักเรียนในชั้นเรียนปกติ, ครูในชั้นเรียนปกติ, ครูการศึกษาพิเศษ, ผู้ปกครอง และผู้บริหารโรงเรียน นอกจากนี้ยังจะช่วยลดปัญหาและข้อวิตกกังวลในการนำนักเรียนออทิสติกเข้าสู่ชั้นเรียนรวมอีกทั้งยังเป็นการพัฒนาตนเองของความรู้อในการจัดการศึกษาพิเศษในประเทศไทยอีกด้วยเอกสารรายละเอียดข้อมูลกระบวนการวิจัยและหนังสือยินยอมตามกระบวนการศึกษาด้านคุณธรรมและจริยธรรมมนุษย์ได้แนบมาพร้อมนี้ หากมีข้อสงสัยประการใดกรุณาติดต่อผู้วิจัย หรือคณะกรรมการที่ปรึกษาวิจัย และ/หรือผู้แทนกรรมการวิจัยและจริยธรรมมนุษย์มหาวิทยาลัยแมสซีย์ ตามที่อยู่ด้านล่างตามลำดับ

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาและขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงที่ให้ความอนุเคราะห์

ขอแสดงความนับถือเป็นอย่างสูง

(นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์)

ชื่อและที่อยู่ติดต่อผู้วิจัย

ในประเทศไทย

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์
โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง)
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
โทร 66 43 241-635
อีเมล Piyawan67@hotmail.com

ในประเทศนิวซีแลนด์

Piyawan Srisuruk
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

ชื่อและที่อยู่ติดต่อคณะกรรมการวิจัย

1. Supervisor_ /ประธานที่ปรึกษาวิจัย

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
โทรศัพท์ 64 06 356 9099 ต่อ 8764
อีเมล Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor /กรรมการที่ปรึกษา

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
โทรศัพท์ 64 09 414 0800 ต่อ 8941
อีเมล M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisorกร /รรมการที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญณี แนนรท .
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
ประเทศไทย
โทร 66 43 34 3452-3 ต่อ 150
อีเมล pennee@kku.ac.th

งานวิจัยนี้ได้รับการตรวจสอบและรับรองจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A , ใบสมัคร เลขที่ 09/75 หากท่านมีข้อสงสัยเกี่ยวกับงานวิจัยนี้ กรุณาติดต่อ Professor Julie Boddy, ประธานกรรมการ คณะกรรมการ พิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A โทรศัพท์ 06 350 5799 ต่อ 2541, อีเมล humanethicsoutha@massey.ac.nz.

Appendix C

Information sheets and translated copies of information sheets in Thai

C1: Information sheet for parents/caregivers of children with autism

C2: Information sheet for parents/caregivers of peer tutors

C3: Information sheet for peer tutors

C4: Information sheet for children with autism

C5: Information sheet for teachers, paraprofessionals and school principals



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM INTO INCLUSIVE CLASSES

INFORMATION SHEET FOR PARENTS/ CAREGIVERS OF CHILDREN WITH AUTISM

Researcher Introduction

My name is Piyawan Srisuruk and I am currently a doctoral student of Philosophy in Education at Massey University, College of Education, Palmerston North, New Zealand. This research is my PhD study on successful integration of children with autism into inclusive classes. My research involves creating a set of guidelines for integrating children with autism into inclusive classes.

Project Description and Invitation

The purpose of this sheet is to give you information about my study, and to invite you and your child to participate. In this research study I will develop a set of guidelines to help children with autism integrate into inclusive classes in regular schools. This will include guidelines for key personnel: peer tutors, paraprofessionals, parents, school principals and teachers. They will be trialed in inclusive classes with your child in Khon Kaen, Thailand and as a result of this research, be redeveloped for use in other regular Thai schools.

The school in which this research is being conducted has inclusive classes which include children with autism. The school's administration committee has given permission for me to invite people in the school to participate in the study. This study will focus on three students – one from kindergarten, one primary and one secondary student. I will be inviting the peer tutors, teachers, paraprofessionals, school principals and parents who study/work/live with these three students to participate. They will be asked to implement and/or comment on the trial guidelines for working with children with autism.

This information sheet and consent form has been sent to you to explain my research. The study will also be explained to teachers and paraprofessionals at the school. I will be spending about four months in the school collecting data. This will involve:

- Observing paraprofessionals, peer tutors, teachers and children with autism in inclusive classes for approximately one hour every two weeks
- Conducting follow-up semi-structured interviews with paraprofessionals, teachers, peer tutors and children with autism at the beginning and the end of the semester. These interviews will take approximately 30 minutes each.

- Interviewing the school principal for approximately 30 minutes at the beginning and end of the semester
- Conducting a focus group for parents and teachers at the beginning and the end of the semester. Each interview will take approximately one hour and will seek opinions about the guidelines.

The place and time for this focus group semi-structured interview will be arranged at your convenience. I will take notes about important issues and also use a tape recorder to capture all of your experiences. You will be asked for permission to audiotape the interview. If any parents object, the interview will not be taped. Similarly, during the interview you can ask me to stop recording at any time. When I type up all the things that you said to me, I will send this back to you to look at. If you want me to change anything or take it out, I can do that up to three months after the observations and interviews have taken place.

Inclusive classes will provide the key personnel for working with children with autism in classes. If you agree for your child to participate there will be no disadvantage for your child. I will observe him/her during the everyday class activities. I will also interview him/her at the beginning and end of the study. This will be a friendly interview at a time when your child will not miss out on important class work.

After finishing the data collection process, the information will then be analyzed and written up as my doctoral thesis. It will also be published in relevant journals and used in related presentations. All data collected for this study will only be used for these purposes. Along with the consent forms, data will be kept in a locked filing cabinet for 5 years after which time it will be destroyed. The summary of the study results will be sent to the principal and made available to all participants.

Participants' Rights

While all information you give will be confidential and reported in an anonymous form, because the institution will be named in the final report your anonymity and your child's cannot be assured. You are under no obligation to accept this invitation. Declining to participate will not affect your child's school life in any way.

If you decide to participate, you have the right to:

- Decline to answer any particular question;
- Withdraw from the study within three months of the data collection;
- Ask any questions about the study at any time;
- Provide information on the understanding that your name will not be used;
- Be given access to a summary of the project findings when it is concluded. A summary will be given to the faculty of education, Khon Kaen University. This will be put on their website. If you wish to read the summary you can find it by searching <http://ednet.kku.ac.th>

Thank you for reading this form. I appreciate you considering my invitation to participate

Yours Sincerely

Ms Piyawan Srisuruk

PhD candidate student, Massey University

If you have any questions or concerns regarding this research, please feel free to contact me, or my supervisors:

Name and contact details of researcher

Piyawan Srisuruk

In Thailand

Khon Kaen University Demonstration School
The Attached School of the Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Tel 66 043 2416 35
Piyawan67@hotmail.com

In New Zealand

School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Block 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

Name and contact details of supervisors

1. Supervisor

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8764
Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
Ph 64 09 414 0800 ext 8941
M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor

Associate Professor Pennee Natrot
Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Khon Kaen THAILAND
Tel 66 43 34 3452-3 ext 150
pennee@kku.ac.th

This project has been reviewed and approved by the Massey University Human Ethics Committee: Southern A, Application 09/75. If you have any concerns about the conduct of this research, please contact Professor Julie Boddy, Chair, Massey University Human Ethics Committee: Southern A, telephone 06 350 5799 x 2541, email humanethicsoutha@massey.ac.nz.

Permission has also been sought and received from the Administration of Khon Kaen University Demonstration School, Faculty of Education, Khon Kaen University to conduct this research.



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM INTO INCLUSIVE CLASSES

INFORMATION SHEET FOR PARENTS/ CAREGIVERS OF PEER TUTORS

Researcher Introduction

My name is Piyawan Srisuruk and I am currently a doctoral student of Philosophy in Education at Massey University, College of Education, Palmerston North, New Zealand. This research is my PhD study on successful integration of children with autism into inclusive classes. My research involves creating a set of guidelines for integrating children with autism into inclusive classes.

Project Description and Invitation

The purpose of this sheet is to give you information about my study, and to seek your permission for your child to participate. In this research study I will develop a set of guidelines to help children with autism integrate into inclusive classes in regular schools. This will include guidelines for key personnel: peer tutors, paraprofessionals, parents, school principals and teachers. They will be trialed in inclusive classes with your child in Khon Kaen, Thailand and, as a result of this research, be redeveloped for use in other regular Thai schools.

The school in which this research is being conducted has inclusive classes which include children with autism. The school's administration committee has given permission for me to invite people in the school to participate in the study. This study will focus on three students – one from kindergarten, one primary and one secondary student. I will be inviting the peer tutors, teachers, paraprofessionals, school principals and parents who study/work/live with these three students to participate. They will be asked to implement and/or comment on the trial guidelines for working with children with autism.

This information sheet and consent form has been sent to you to explain my research. The study will also be explained to teachers and paraprofessionals at the school. I will be spending about four months in the school collecting data. This will involve:

- Observing paraprofessionals, peer tutors, teachers and children with autism in inclusive classes for approximately one hour every two weeks
- Conducting follow-up semi-structured interviews with paraprofessionals, teachers, peer tutors and children with autism at the beginning and the end of the semester. These interviews will take approximately 30 minutes each.
- Interviewing the school principal for approximately 30 minutes at the beginning and end of the semester
- Conducting a focus group for parents and teachers at the beginning and the end of the semester. Each interview will take approximately one hour and will seek opinions about the guidelines.

Your child is a peer tutor to a child with autism. He/she helps the child to socialize and provides friendship. I will explain to your child how they can help the child with autism. I will then observe your child interact with the child with autism in their usual class. Finally I will interview your child at the beginning and end of the study. This will be a friendly conversation at a time when your child will not miss out on important class work.

After finishing the data collection process, the information will then be analyzed and written up as my doctoral thesis. It will also be published in relevant journals and used in related presentations. All data collected for this study will only be used for these purposes. Along with the consent forms, data will be kept in a locked filing cabinet for 5 years after which time it will be destroyed. The summary of the study results will be sent to the principal and made available to all participants.

Participants' Rights

While all information given for this study will be confidential and reported in an anonymous form, because the institution will be named in the final report, your child's anonymity cannot be assured. You are under no obligation to accept this invitation for your child to participate. If you do not want your child to participate this will not affect his/her school life in any way. Your child may

- Decline to answer any particular question;
- Withdraw from the study within three months of the data collection;
- Ask any questions about the study at any time;
- Provide information on the understanding that his/her name will not be used.
- Be given access to a summary of the project findings when it is concluded. A summary will be given to the faculty of education, Khon Kaen University. This will be put on their website. If you wish to read the summary you can find it by searching <http://ednet.kku.ac.th>

Thank you for reading this form. I appreciate you considering my invitation to participate

Yours Sincerely

Ms Piyawan Srisuruk

PhD candidate student, Massey University

If you have any questions or concerns regarding this research, please feel free to contact me, or my supervisors:

Name and contact details of researcher

Piyawan Srisuruk

In Thailand

Khon Kaen University Demonstration School
The Attached School of the Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Tel 66 043 2416 35
Piyawan67@hotmail.com

In New Zealand

School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Block 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

Name and contact details of supervisors

1. Supervisor

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8764
Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
Ph 64 09 414 0800 ext 8941
M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor

Associate Professor Pennee Natrot
Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Khon Kaen THAILAND
Tel 66 43 34 3452-3 ext 150
pennee@kku.ac.th

This project has been reviewed and approved by the Massey University Human Ethics Committee: Southern A, Application 09/75. If you have any concerns about the conduct of this research, please contact Professor Julie Boddy, Chair, Massey University Human Ethics Committee: Southern A, telephone 06 350 5799 x 2541, email humanethicsoutha@massey.ac.nz.

Permission has also been sought and received from the Administration of Khon Kaen University Demonstration School, Faculty of Education, Khon Kaen University to conduct this research.



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM INTO INCLUSIVE CLASSES

INFORMATION SHEET FOR PEER TUTORS

Researcher/Research Introduction

Hello, my name is Piyawan Srisuruk and I am studying at Massey University, New Zealand. I would like to do some research in your class. I am interested in finding out how everyone in the class, including the teachers and children, work together to help each other to learn.

I would like to do this research by visiting your class twice a month for about 1 term. At first, I will just sit and watch what you do and say. I will write down what I see in my note pad. Then I will take home my note pad and type out my notes onto my computer. Later I would like to video what you do and say as you are working in the class, on to a video recorder. I would also like to talk with you and ask you questions about what you are doing and how you do it. All of this I will also type on to my computer.

I have asked your Mum/ Dad/ Caregiver about your participating. He/She said that it is OK if I asked you if you would like to answer some of my questions to help me with my study. These questions will be about what you do to help some of your friends in your classes.

You do not have to say yes, no one will mind. Or, even if you say yes, and I ask you a question you do not want to answer, you do not have to answer that or any other questions. Later on, if you change your mind about being part of this study, you can let me or your Mum/ Dad/ Caregiver know. My phone number and address are at the bottom of this sheet and if it is no later than three months after the interview, I can throw away all of your answers or just send them back to you and not use them at all.

Because I cannot write very fast, I would like to record your answers. But if you do not want me to do this, that's OK, I can just take some notes. Also, you might say at the beginning that it is OK to record what you are saying, but later on, want the tape recorder turned off, this is OK too, you can just ask me to turn it off and I will.

I am going to talk to Mums/ Dads/ Caregivers and children just like you, and ask them the same questions. When I have finished doing all that, I am going to listen to the tapes, put all the information together and write down what I have found out from talking to you. This will be for my study. When I type up all the things that you said to me, I will send this back to you, or your Mum/ Dad/ Caregiver to look at. If you want me to change anything or take it out, I can do that up to three months after the observations and interviews have taken place.

Copies of the tapes will be stored in my locked office, together with copies of what you have said on the tape and the consent form you signed for five years, after which they will be destroyed.

If you want to be part of my study, remember you are allowed to:

- Not answer any question you do not want to;
- Start answering the question then say that you do not want to do it any more;
- Answer all the questions, then say that you want all your answers taken out of my study (up to three months after the interview);
- Ask any questions about the study at any time you like;
- Know that no one will know your name or know that any of the answers belong to you;
- Read a summary of what I have found out by interviewing all the people in my study;
- Ask to have the tape recorder turned off, or not used at all.

Thank you for thinking about whether you want to be part of my study.

Yours Sincerely

Ms Piyawan Srisuruk

PhD candidate student, Massey University

If you have any questions or concerns regarding this research, please feel free to contact me, or my supervisors:

Name and contact details of researcher

Piyawan Srisuruk

In Thailand

Khon Kaen University Demonstration School
The Attached School of the Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Tel 66 043 2416 35
Piyawan67@hotmail.com

In New Zealand

School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Block 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

Name and contact details of supervisors

1. Supervisor

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8764
Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
Ph 64 09 414 0800 ext 8941
M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor

Associate Professor Pennee Natrot
Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Khon Kaen THAILAND
Tel 66 43 34 3452-3 ext 150
pennee@kku.ac.th

This project has been reviewed and approved by the Massey University Human Ethics Committee: Southern A, Application 09/75. If you have any concerns about the conduct of this research, please contact Professor Julie Boddy, Chair, Massey University Human Ethics Committee: Southern A, telephone 06 350 5799 x 2541, email humanethicsoutha@massey.ac.nz.

Permission has also been sought and received from the Administration of Khon Kaen University Demonstration School, Faculty of Education, Khon Kaen University to conduct this research.



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM INTO INCLUSIVE CLASSES

INFORMATION SHEET FOR CHILDREN WITH AUTISM

Researcher/Research Introduction

Hello, my name is Piyawan Srisuruk and I am studying at Massey University, New Zealand. I would like to do some research in your class. I am interested in finding out how everyone in the class, including the teachers and children, work together to help each other to learn.

I would like to do this research by visiting your class twice a month for about 1 term. At first, I will just sit and watch what you do and say. I will write down what I see in my note pad. Then I will take home my note pad and type out my notes onto my computer. Later I would like to video what you do and say as you are working in the class, on to a tape recorder. I would also like to talk with you and ask you questions about how you feel in class and about your learning. All of this I will also type on to my computer.

I have asked your Mum/ Dad/ Caregiver about you participating. He/She said that it is OK if I asked you if you would like to answer some of my questions to help me with my study.

You do not have to say yes, no one will mind. Or, even if you say yes, and I ask you a question you do not want to answer, you do not have to answer that or any other questions. Later on, if you change your mind about being part of this study, you can let me or your Mum/ Dad/ Caregiver know. My phone number and address are at the bottom of this sheet and if it is no later than three months after the interview, I can throw away all of your answers or just send them back to you and not use them at all.

Because I cannot write very fast, I would like to record your answers. But if you do not want me to do this, that's OK, I can just take some notes. Also, you might say at the beginning that it is OK to record what you are saying, but later on, want the tape recorder turned off. This is OK too, you can just ask me to turn it off and I will.

I am going to talk to Mums/ Dads/ Caregivers and children, and ask them the same questions. When I have finished doing all that, I am going to listen to the tapes, put all the information together and write down what I have found out from talking to you all. This will be for my study. When I type up all the things that you said to me, I will send this back to you, or your Mum/ Dad/ Caregiver to look at. If you want me to change anything or take it out, I can do that up to three months after the observations and interviews have taken place.

Copies of the tapes will be stored in my locked office, together with copies of what you have said on the tape and the consent form you signed for five years, after which they will be destroyed.

If you want to be part of my study, remember you are allowed to:

- Not answer any question you do not want to;
- Start answering the question then say that you do not want to do it any more;
- Answer all the questions, then say that you want all your answers taken out of my study (up to three months after the interview);
- Ask any questions about the study at any time you like;
- Know that no one will know your name or know that any of the answers belong to you;
- Read a summary of what I have found out by interviewing all the people in my study;
- Ask to have the tape recorder turned off, or not used at all.

Thank you for thinking about whether you want to be part of my study.

Yours Sincerely

Ms Piyawan Srisuruk

PhD candidate student, Massey University

If you have any questions or concerns regarding this research, please feel free to contact me, or my supervisors:

Name and contact details of researcher

Piyawan Srisuruk

In Thailand

Khon Kaen University Demonstration School
The Attached School of the Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Tel 66 043 2416 35
Piyawan67@hotmail.com

In New Zealand

School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Block 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

Name and contact details of supervisors

1. Supervisor

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8764
Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
Ph 64 09 414 0800 ext 8941
M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor

Associate Professor Pennee Natrot
Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Khon Kaen THAILAND
Tel 66 43 34 3452-3 ext 150
pennee@kku.ac.th

This project has been reviewed and approved by the Massey University Human Ethics Committee: Southern A, Application 09/75. If you have any concerns about the conduct of this research, please contact Professor Julie Boddy, Chair, Massey University Human Ethics Committee: Southern A, telephone 06 350 5799 x 2541, email humanethicsoutha@massey.ac.nz.

Permission has also been sought and received from the Administration of Khon Kaen University Demonstration School, Faculty of Education, Khon Kaen University to conduct this research.



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

**SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM
INTO INCLUSIVE CLASSES
INFORMATION SHEET FOR
TEACHERS, PARAPROFESSIONALS AND SCHOOL PRINCIPALS**

Researcher Introduction

My name is Piyawan Srisuruk and I am currently a doctoral student of Philosophy in Education at Massey University, College of Education, Palmerston North, New Zealand. This research is my PhD study on successful integration of children with autism into inclusive classes. My research involves creating a set of guidelines for integrating children with autism into inclusive classes.

Project Description and Invitation

The purpose of this sheet is to give you information about my study, and to invite you to participate. In this research study I will develop a set of guidelines to help children with autism integrate into inclusive classes in regular schools. This will include guidelines for key personnel: peer tutors, paraprofessionals, parents, school principals and teachers. The guidelines will be trialed in inclusive classes with students with autism in Khon Kaen, Thailand. As a result of this research, the guidelines will be redeveloped for use in other regular Thai schools.

The school in which this research is being conducted has inclusive classes which include children with autism. The school's administration committee has given permission for me to invite people in the school to participate in the study. This study will focus on three students – one from kindergarten, one primary and one secondary student. I will be inviting the peer tutors, teachers, paraprofessionals, school principals and parents who study/work/live with these three students to participate. They will be asked to implement and/or comment on the trial guidelines for working with children with autism.

This information sheet and consent form has been sent to you to explain my research. The study will also be explained to teachers and paraprofessionals at the school. I will be spending about four months in the school collecting data. This will involve:

- Observing paraprofessionals, peer tutors, teachers and children with autism in inclusive classes for approximately one hour every two weeks

- Conducting follow-up semi-structured interviews with paraprofessionals, teachers, peer tutors and children with autism at the beginning and the end of the semester. These interviews will take approximately 30 minutes each.
- Interviewing the school principal for approximately 30 minutes at the beginning and end of the semester
- Conducting a focus group for parents and teachers at the beginning and the end of the semester. Each interview will take approximately one hour and will seek opinions about the guidelines.

The place and time for the semi-structured interviews will be arranged at your convenience. I will take notes about important issues and also use a tape recorder to capture all of your experiences. You will be asked for permission to audiotape the interview. If you object, the interview will not be taped. Similarly, during the interview you can ask me to stop recording at any time. When I type up all the things that you said to me, I will send this back to you to look at. If you want me to change anything or take it out, I can do that up to three months after the observations and interviews have taken place.

After finishing the data collection process, the information will then be analyzed and written up as my doctoral thesis. It will also be published in relevant journals and used in related presentations. All data collected for this study will only be used for these purposes. Along with the consent forms, data will be kept in a locked filing cabinet for 5 years after which time it will be destroyed. The summary of the study results will be sent to the principal and made available to all participants.

Participants' Rights

While all information you give will be confidential and reported in an anonymous form, because the institution will be named in the final report your anonymity cannot be assured. You are under no obligation to accept this invitation. Declining to participate will not affect your school life in anyway. If you decide to participate, you have the right to:

- Decline to answer any particular question;
- Withdraw from the study within three months of the data collection;
- Ask any questions about the study at any time;
- Provide information on the understanding that your name will not be used.
- Be given access to a summary of the project findings when it is concluded. A summary will be given to the faculty of education, Khon Kaen University. This will be put on their website. If you wish to read the summary you can find it by searching <http://ednet.kku.ac.th>

I appreciate your valuable time and assistance

Yours Sincerely

Ms Piyawan Srisuruk
PhD candidate student, Massey University

If you have any questions or concerns regarding this research, please feel free to contact me, or my supervisors:

Name and contact details of researcher

Piyawan Srisuruk

In Thailand

Khon Kaen University Demonstration School
The Attached School of the Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Tel 66 043 2416 35
Piyawan67@hotmail.com

In New Zealand

School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Block 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

Name and contact details of supervisors

1. Supervisor

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8764
Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
Ph 64 09 414 0800 ext 8941
M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor

Associate Professor Pennee Natrot
Faculty of Education
Khon Kaen University 40002
Khon Kaen THAILAND
Tel 66 43 34 3452-3 ext 150
pennee@kku.ac.th

This project has been reviewed and approved by the Massey University Human Ethics Committee: Southern A, Application 09/75. If you have any concerns about the conduct of this research, please contact Professor Julie Boddy, Chair, Massey University Human Ethics Committee: Southern A, telephone 06 350 5799 x 2541, email humanethicsoutha@massey.ac.nz.

Permission has also been sought and received from the Administration of Khon Kaen University Demonstration School, Faculty of Education, Khon Kaen University to conduct this research.

**ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม
เอกสารชี้แจงการเข้าร่วมการวิจัย**

สำหรับและผู้ปกครองหรือผู้ดูแลนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม

เกี่ยวกับผู้วิจัย

ผู้วิจัยชื่อ นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์ กำลังศึกษาต่อระดับปริญญาเอกทางด้านการศึกษาพิเศษที่ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยแมสซี เมืองพอร์เมอร์ทันนอร์ท ประเทศนิวซีแลนด์ หัวข้อการศึกษาคือ “ความสำเร็จของการบูรณาการ” เพื่อกา “นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวมพัฒนา ชุดคู่มือการให้ความช่วยเหลือนักเรียน ที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

รายละเอียดโดยย่อของการวิจัยและ เรียนเชิญเข้าร่วมการวิจัย

จดหมายฉบับนี้มีจุดประสงค์เพื่ออธิบายรายละเอียดของการศึกษาวิจัยโดยสรุปและเรียนเชิญผู้ปกครองและนักเรียนในความปกครองของท่านเข้าร่วมการวิจัยโดยที่งานวิจัยนี้มุ่งพัฒนาชุดคู่มือการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมให้สามารถเรียนในชั้นเรียนรวมในโรงเรียนทั่วไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ ชุดคู่มือประกอบด้วยคู่มือเล่มเล็กจำนวน เล่ม สำหรับบุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับนักเรียน 5 ที่มีภาวะออทิสซึม ได้แก่ เพื่อนคู่หู พ่อแม่ ครูชั้นเรียนรวม ครูผู้สอนร่วม และผู้บริหาร ผู้มีส่วนร่วมทุกคนจะมีบทบาทต่าง ๆ ในการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในโรงเรียน คู่มือแนวทางการให้ความช่วยเหลือจะเป็นเครื่องมือในการชี้แนะกลยุทธ์ต่าง ๆ และจะถูกนำไปทดลองใช้ในโรงเรียนและชั้นเรียนรวม โดยผ่านกระบวนการศึกษาวิจัยเพื่อให้คู่มือพัฒนาอย่างสมบูรณ์ ผลผลิที่ได้จากการศึกษาวิจัยนี้คือชุดคู่มือแนวทางการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม ทั้งระบบในโรงเรียน และจะเผยแพร่ให้กับนักการศึกษา โรงเรียนต่าง ๆ และผู้สนใจต่อไป

เนื่องจากโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น มีห้องเรียนรวมสำหรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ผู้วิจัยได้ขออนุญาตผู้บริหารโรงเรียนเพื่อการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยและขอเรียนเชิญผู้ปกครองเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งของการวิจัย เป็นที่เรียบร้อยแล้ว ในการดังกล่าวมีนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมเข้าร่วมการวิจัยจำนวน คน ผู้วิจัยได้เรียนเชิญผู้มีส่วน 3 ระดับ อนุบาล ประถม และมัธยม ระดับละ 3 คน แบ่งเป็น 9 คนในการเข้าร่วมการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม 5 ให้ความช่วยเหลือโดยตรงเกี่ยวข้องในการได้แก่ เพื่อนนักเรียนในชั้นครูผู้สอนทั่วไป ครูผู้สอนร่วม ผู้บริหารและผู้ปกครองหรือผู้ดูแลนักเรียน ผู้ร่วมวิจัยทุกคนจะเป็นผู้ให้ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้คู่มือ ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะในการทดลองใช้คู่มือ ผู้วิจัยจะนำข้อมูลทั้งหมดมาสังเคราะห์เพื่อปรับปรุงและพัฒนาคู่มือให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

เอกสารชี้แจงนี้เป็นกรอธิบายรายละเอียดของการวิจัยโดยสรุป ให้กับผู้ปกครองหรือผู้ดูแลนักเรียน ตลอดจนครูในชั้นเรียนรวมและครูผู้สอนร่วมในโรงเรียน โดยที่ผู้วิจัยจะใช้เวลาในการรวบรวมข้อมูลประมาณ เดือนในโรงเรียน โดยปฏิบัติ 4ภารกิจดังนี้คือ

- สังเกตการสอนในชั้นเรียน โดยสังเกตพฤติกรรมของครูผู้สอนร่วม เพื่อนคู่หู และนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ประมาณ 50 คน 1 ครั้งต่อ 3 นาที จำนวน
- ดำเนินการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการกับครูผู้ช่วยสอน ครูผู้สอนในชั้นเรียน เพื่อนคู่หู ผู้ปกครอง ผู้บริหารและนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ระยะเวลาประมาณ นาทีต่อครั้ง ในต้นและปลายปีการศึกษา 30

- ดำเนินการประชุมกลุ่มย่อยกับผู้ปกครอง กลุ่ม ๑ 1 กลุ่ม และครูผู้สอน ในจำนวนกลุ่มละหนึ่งครั้ง ช่วงระหว่างกลางเทอมของการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ใช้เวลาครึ่งละประมาณไม่เกินหนึ่งชั่วโมง เพื่อรวบรวมข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับคู่มือการให้ความช่วยเหลือ

เวลาและสถานที่ในการประชุมกลุ่มย่อย และการสัมภาษณ์จะกำหนดโดยคำนึงถึงความสะดวกของผู้ร่วมวิจัยเป็นหลัก ในขณะที่สัมภาษณ์ผู้วิจัยจะทำการจดบันทึกประเด็นสำคัญ บันทึกเสียงและบันทึกวิดีโอเพื่อลดข้อผิดพลาดในการดำเนินการ ผู้ร่วมวิจัยสามารถบอกให้หยุดการสัมภาษณ์ได้ตลอดเวลาหากไม่ต้องการให้บันทึกข้อคิดเห็นใด ๆ ลงในเครื่องบันทึกเสียง ข้อมูลการประชุมกลุ่มและการสัมภาษณ์จะถูกส่งกลับให้กับผู้ร่วมวิจัยได้ตรวจสอบทุกครั้ง หากผู้ร่วมวิจัยต้องการเปลี่ยนแปลงหรือตัดข้อความใด ๆ เป็นสิทธิ์ที่สามารถทำได้

บุคคลที่มีบทบาทสำคัญในการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม จะถูกจัดเตรียมไว้ให้กับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม หากผู้ปกครองยินยอมและเห็นด้วยที่จะให้นักเรียนในความดูแลของท่านเข้าร่วมงานวิจัย ผู้วิจัยขอรับรองว่าจะไม่มีผลกระทบในระยะเวลาปีการศึกษา ทั้งนี้การด้านลบใด ๆ เกิดต่อนักเรียน ผู้วิจัยจะทำการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน และสัมภาษณ์ในช่วงต้นและสัมภาษณ์จะเป็นไปอย่างกัลยาณมิตร และไม่กระทบต่อเวลาเรียนในชั้นเรียนตามปกติของนักเรียน

หลังจากกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลเสร็จสิ้น ข้อมูลจะถูกนำมาวิเคราะห์และเขียนสรุปในวิทยานิพนธ์ รวมทั้งอาจมีการนำเสนอรายงานและตีพิมพ์เผยแพร่ตามลำดับ ข้อมูลที่เก็บรวบรวมทั้งหมดจะถูกนำมาใช้ตามวัตถุประสงค์ของการศึกษาวิจัยเท่านั้น โดยที่ข้อมูลจะถูกเก็บเป็นอย่างดีในระยะเวลา ปี และจะทำลายหลังจากนั้น ผลผลิตที่ได้จากการศึกษาวิจัยจะส่งให้กับผู้ร่วมวิจัยทุกท่านที่มีความ 5 ต้องการข้อมูลดังกล่าว

สิทธิของผู้ร่วมวิจัย

ข้อมูลทั้งหมดจากผู้ร่วมวิจัยจะถูกเก็บเป็นความลับและเขียนรายงานในลักษณะผู้ไม่ประสงค์จะบอกนาม เพราะชื่อจะถูกรายงานในวิทยานิพนธ์ในภาพรวมของสถาบันที่ทำการศึกษาวิจัย ซึ่งผู้ปกครองสามารถวางใจได้ว่าจะไม่ได้เฉพาะเจาะจงที่นักเรียนคนใดคนหนึ่ง อย่างไรก็ตามไม่จำเป็นที่จะต้องยอมรับคำเชิญชวนนี้ และการปฏิเสธการไม่เข้าร่วมการวิจัยจะไม่มีผลกระทบต่อการดำเนินกิจกรรมของนักเรียนในปกครองของท่านแต่อย่างใด หากท่านประสงค์ที่จะให้ความร่วมมือในการศึกษาวิจัยดังกล่าว ท่านจะได้รับความคุ้มครองในสิทธิส่วนบุคคลดังต่อไปนี้

- ปฏิเสธที่จะตอบข้อคำถามบางข้อที่ท่านไม่ต้องการตอบ
- ถอนตัวจากการเป็นผู้ร่วมวิจัยภายในสามเดือนระหว่างการทดลอง
- ถามคำถาม หรือข้อสงสัยใด ๆ เกี่ยวกับการศึกษาวิจัยนี้ได้ทุกเวลา
- ให้ข้อมูลต่าง ๆ เป็นที่เข้าใจว่า จะไม่ใช่ข้อจริงถ้าผู้เข้าร่วมวิจัยไม่อนุญาต
- สามารถเข้าถึงข้อมูลการศึกษาวิจัยที่ถูกสรุปผลสำเร็จสุดท้าย

ท้ายที่สุดนี้ขอขอบคุณเป็นอย่างยิ่งที่ท่านเสียสละเวลาในการอ่านรายละเอียดต่าง ๆ ในเอกสารฉบับนี้ ผู้วิจัยมีความซาบซึ้งที่ท่านยินดีเข้าร่วมในโครงการศึกษาวิจัยที่จะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในโรงเรียนเรียนรวมต่อไป

ขอแสดงความนับถือ

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์

นักศึกษาปริญญาเอก มหาวิทยาลัยแมสซี้

หากท่านมีข้อคำถามหรือข้อข้องประการใดที่เกี่ยวข้องกับการร่วมวิจัยนี้ กรุณาติดต่อผู้วิจัย หรืออาจารย์ที่ปรึกษาวิจัยตามรายละเอียดที่ปรากฏด้านล่าง

ชื่อและที่อยู่ติดต่อผู้วิจัย

ในประเทศไทย

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์
โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง)
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
โทร 66 43 241-635
อีเมล Piyawan67@hotmail.com

ในประเทศนิวซีแลนด์

Piyawan Srisuruk
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

ชื่อและที่อยู่ติดต่อคณะกรรมการวิจัย

1. Supervisor / ประธานที่ปรึกษาวิจัย

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
โทรศัพท์ 64 06 356 9099 ต่อ 8764
อีเมล Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor / กรรมการที่ปรึกษา

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
โทรศัพท์ 64 09 414 0800 ต่อ 8941
อีเมล M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor / กรรมการที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญณี แนนรช .
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
ประเทศไทย
โทร 66 43 34 3452-3 ต่อ 150
อีเมล pennee@kku.ac.th

งานวิจัยนี้ได้รับการตรวจสอบและรับรองจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A , ใบสมัครเลขที่ 09/75 หากท่านมีข้อสงสัยเกี่ยวกับงานวิจัยนี้ กรุณาติดต่อ Professor Julie Boddy, ประธานกรรมการ คณะกรรมการ พิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A โทรศัพท์ 06 350 5799 ต่อ 2541, อีเมล humanethicsoutha@massey.ac.nz.

งานวิจัยนี้ได้รับการอนุญาตให้ดำเนินการจากผู้บริหารคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น และโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น เป็นที่เรียบร้อยแล้ว

ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

เอกสารชี้แจงการเข้าร่วมการวิจัย

สำหรับและผู้ปกครองหรือผู้ดูแลของนักเรียนอาสาสมัครในชั้นเรียน

เกี่ยวกับผู้วิจัย

ผู้วิจัยชื่อ นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรภัย กำลังศึกษาต่อระดับปริญญาเอกทางด้านการศึกษาพิเศษที่ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยแมสซี เมืองพอร์เมอรัตันนอร์ท ประเทศนิวซีแลนด์ หัวข้อการศึกษาคือ “ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวมเพื่อการพัฒนา ชุดคู่มือการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม ”

รายละเอียดโดยย่อของการวิจัยและ เรียนเชิญเข้าร่วมการวิจัย

จดหมายฉบับนี้มีจุดประสงค์เพื่ออธิบายรายละเอียดของการศึกษาวิจัยโดยสรุปให้กับผู้ปกครองของนักเรียนอาสาสมัครเป็นเพื่อนคู่หูของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม และขออนุญาตให้นักเรียนอาสาสมัครเพื่อนคู่หูซึ่งอยู่ในความปกครองของท่านเข้าร่วมการวิจัย โดยที่งานวิจัยนี้มุ่งพัฒนาชุดคู่มือการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมให้สามารถเรียนในชั้นเรียนรวมในโรงเรียนทั่วไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ ชุดคู่มือประกอบด้วยคู่มือเล่มเล็กจำนวน เล่ม สำหรับบุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ได้แก่ 5 อแม่ ครูชั้นเรียนรวม ครูผู้สอนร่วม และผู้บริหาร ผู้มีส่วนร่วมทุกคนจะมีบทบาทต่าง ๆ ในการให้ควเพื่อนคู่หู พามช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในโรงเรียน คู่มือแนวทางการให้ความช่วยเหลือจะเป็นเครื่องมือในการชี้แนะกลยุทธ์ต่าง ๆ และจะถูกนำไปทดลองใช้ในโรงเรียนและชั้นเรียนรวม โดยผ่านกระบวนการศึกษาวิจัยเพื่อให้คู่มือพัฒนาอย่างสมบูรณ์ ผลผลิตที่ได้จากการศึกษาวิจัยนี้คือชุดคู่มือแนวทางการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม ทั้งระบบในโรงเรียน และจะเผยแพร่ให้กับนักการศึกษา โรงเรียนต่าง ๆ และผู้สนใจต่อไป

เนื่องจากโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น มีห้องเรียนรวมสำหรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ผู้วิจัยได้ขออนุญาตผู้บริหารโรงเรียนเพื่อการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยและขอเรียนเชิญผู้ปกครองเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งของการวิจัย เป็นที่เรียบร้อยแล้ว ในการดังกล่าวมีนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมเข้าร่วมการวิจัยจำนวน คน ผู้ 3 ระดับ อนุบาล ประถม และมัธยม ระดับละ 3 คน แบ่งเป็น 9วิจัยได้เชิญชวนผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการให้ความช่วยเหลือโดยตรงได้แก่ เพื่อนนักเรียนในชั้น ครูผู้สอนทั่วไป ครูผู้สอนร่วม และผู้ปกครองหรือผู้ดูแลนักเรียน ผู้ร่วมวิจัยทุกคนจะเป็นผู้ให้ข้อมูลการนำไปใช้ การให้ความคิดเห็นในการทดลองใช้คู่มือ เพื่อนำข้อคิดเห็นทั้งหมดมาปรับปรุงและพัฒนา คู่มือให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

เอกสารชี้แจงและแสดงความยินยอมนี้เป็นการอธิบายรายละเอียดของการวิจัยโดยสรุป ให้กับผู้ปกครองหรือผู้ดูแลนักเรียน ตลอดจนครูในชั้นเรียนรวมและครูผู้สอนร่วมในโรงเรียน โดยที่ผู้วิจัยจะใช้เวลาในการรวบรวมข้อมูลประมาณ เดือนในโรงเรียน โดยปฏิบัติตามภารกิจ 4 ดังนี้คือ

- สังเกตการสอนในชั้นเรียน โดยสังเกตพฤติกรรมของครูผู้สอนร่วม เพื่อนครู และนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ประมาณ คน 1 ครั้งต่อ 3 นาที จำนวน 50
- ดำเนินการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการกับครูผู้ช่วยสอน ครูผู้สอนในชั้นเรียน เพื่อนครู ผู้ปกครอง ผู้บริหารและนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ระยะเวลาประมาณ นาทีต่อครั้ง ในต้นและปลายปีการศึกษา 30
- ดำเนินการประชุมกลุ่มย่อยกับผู้ปกครอง นวนกลุ่มละหนึ่งครั้ง ช่วงระหว่างกลเทอมของกลุ่ม จำ 1 กลุ่ม และครูผู้สอน 1 การดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ใช้เวลาครั้งละประมาณไม่เกินหนึ่งชั่วโมง เพื่อรวบรวมข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับคู่มือการให้ความช่วยเหลือ

นักเรียนในความปกครองของท่านได้แสดงออกถึงความมีน้ำใจในการเป็นอาสาสมัครเพื่อนครูของเพื่อนนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้น โดยสามารถช่วยเพื่อนในเรื่องการเรียนรู้ทางสังคม และการเป็นมิตรที่ดี ผู้วิจัยจะเป็นผู้อธิบายให้นักเรียนอาสาสมัครได้เข้าใจเกี่ยวกับภาวะออทิสซึมและวิธีการช่วยเหลือ ผู้วิจัยจะสังเกตพฤติกรรมทั่วไปของการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนในชั้นเรียนตามปกติ หลังจากนั้นจะทำการสัมภาษณ์นักเรียนเพื่อนครูในระหว่างต้นปีการศึกษาและปลายปีการศึกษาการสัมภาษณ์จะเป็นไปอย่างกัลยามิตรและไม่กระทบกระเทือน ต่อกิจวัตร ของนักเรียนในโรงเรียนแต่อย่างใด

หลังจากกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลเสร็จสิ้น ข้อมูลจะถูกนำมาวิเคราะห์และเขียนสรุปในวิทยานิพนธ์ รวมทั้งอาจมีการนำเสนอรายงานและตีพิมพ์เผยแพร่ตามลำดับ ข้อมูลที่เก็บรวบรวมทั้งหมดจะถูกนำมาใช้ตามวัตถุประสงค์ของการศึกษาวิจัยเท่านั้น โดยที่ข้อมูลจะถูกเก็บเป็นอย่างไรในระยะเวลา ผลผลิตที่ได้จากการศึกษาวิจัยจะส่งให้กับผู้ร่วมวิจัยทุกท่านที่มีความ ปี และจะทำลายหลังจากนั้น 5 ต้องการข้อมูลดังกล่าว

สิทธิของผู้ร่วมวิจัย

ข้อมูลทั้งหมดจากผู้ร่วมวิจัยจะถูกเก็บเป็นความลับและเขียนรายงานในลักษณะผู้ไม่ประสงค์จะบอกนาม เพราะชื่อจะถูกรายงานในวิทยานิพนธ์ในภาพรวมของสถาบันที่ทำการศึกษาวิจัย ซึ่งผู้ปกครองสามารถวางใจได้ว่าจะไม่ได้เฉพาะเจาะจงที่นักเรียนคนใดคนหนึ่ง อย่างไรก็ตามไม่จำเป็นที่จะต้องยอมรับคำเชิญชวนนี้ และการปฏิเสธการไม่เข้าร่วมการวิจัยจะไม่มีผลกระทบต่อการศึกษาของนักเรียนในปกครองของท่านแต่อย่างใด หากท่านประสงค์ที่จะให้ความร่วมมือในการศึกษาวิจัยดังกล่าว ท่านจะได้รับความคุ้มครองในสิทธิส่วนบุคคลดังต่อไปนี้

- ปฏิเสธที่จะตอบข้อคำถามบางข้อที่ท่านไม่ต้องการตอบ
- ถอนตัวจากการเป็นผู้ร่วมวิจัยภายในสามเดือนระหว่างการทดลอง
- ถามคำถาม หรือข้อสงสัยใด ๆ เกี่ยวกับการศึกษาวิจัยนี้ได้ตลอดเวลา
- ให้ข้อมูลต่าง ๆ เป็นที่เข้าใจว่า จะไม่ใช่ข้อจริงถ้าผู้เข้าร่วมวิจัยไม่อนุญาต
- สามารถเข้าถึงข้อมูลการศึกษาวิจัยที่ถูกสรุปผลสำเร็จสุดท้าย

ท้ายที่สุดนี้ขอขอบคุณเป็นอย่างยิ่งที่ท่านเสียสละเวลาในการอ่านรายละเอียดต่าง ๆ ในเอกสารฉบับนี้ ผู้วิจัยมีความซาบซึ้งที่ท่านยินดีเข้าร่วมในโครงการศึกษาวิจัยที่จะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการศึกษาช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในโรงเรียนเรียนรวมต่อไป

ขอแสดงความนับถือ

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรัักษ์

นักศึกษาระดับปริญญาเอก มหาวิทยาลัยแมสซาชูเซตส์

หากท่านมีข้อคำถามหรือข้อข้องประการใดที่เกี่ยวข้องกับการร่วมวิจัยนี้ กรุณาติดต่อผู้วิจัย หรืออาจารย์ที่ปรึกษาวิจัยตามรายละเอียดที่ปรากฏด้านล่าง

ชื่อและที่อยู่ติดต่อผู้วิจัย

ในประเทศไทย

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์
โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง)
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
โทร 66 43 241-635
อีเมล Piyawan67@hotmail.com

ในประเทศนิวซีแลนด์

Piyawan Srisuruk
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

ชื่อและที่อยู่ติดต่อคณะกรรมการวิจัย

1. Supervisor_ /ประธานที่ปรึกษาวิจัย

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
โทรศัพท์ 64 06 356 9099 ต่อ 8764
อีเมล Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor /กรรมการที่ปรึกษา

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
โทรศัพท์ 64 09 414 0800 ต่อ 8941
อีเมล M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor /กรรมการที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญณี แนนรท .
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
ประเทศไทย
โทร 66 43 34 3452-3 ต่อ 150
อีเมล pennee@kku.ac.th

งานวิจัยนี้ได้รับการตรวจสอบและรับรองจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A , ใบสมัครเลขที่ 09/75 หากท่านมีข้อสงสัยเกี่ยวกับงานวิจัยนี้ กรุณาติดต่อ Professor Julie Boddy, ประธานกรรมการ คณะกรรมการ พิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A โทรศัพท์ 06 350 5799 ต่อ 2541, อีเมล humanethicssoutha@massey.ac.nz.

งานวิจัยนี้ได้รับการอนุญาตให้ดำเนินการจากผู้บริหารคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น และโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น เป็นที่เรียบร้อยแล้ว

**ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม
เอกสารชี้แจงการเข้าร่วมการวิจัยสำหรับนักเรียนอาสาสมัครหรือเพื่อนคู่หู**

แนะนำการศึกษาวิจัย และผู้วิจัย

สวัสดีค่ะ คุณครูชื่อปิยะวรรณ ศรีสุรภัย กำลังศึกษาระดับปริญญาเอกที่มหาวิทยาลัยแมสซี ประเทศนิวซีแลนด์ ครูต้องการทำงานวิจัยในห้องเรียนของคุณ และครูมีความสนใจที่จะศึกษาว่า เราจะทำอย่างไรให้นักเรียนทุกคนในชั้นเรียน รวมทั้งคุณครูประจำชั้นทำงานร่วมกันเป็นทีมในการช่วยเหลือกันและกันในการเรียนรู้

ครูต้องการทำวิจัยกับห้องเรียนของพวกเรา โดยครูจะมาเยี่ยมชั้นเรียนในเทอมนี้จำนวนสามครั้ง ครั้งแรกครูจะมานั่งสังเกตการสอนเรียนว่านักเรียนทำและพูดอะไร บางครั้งครูจะจับบันทึกสิ่งที่เห็นในสมุดบันทึกเพื่อกันลืม เพื่อนำกลับไปสรุปผลอีกครั้งพร้อมพิมพ์ลงในเครื่องคอมพิวเตอร์ ครั้งต่อไปก็ไปเยี่ยมชั้นเรียน ครูต้องการจะบันทึกวิดีโอว่านักเรียนทำกิจกรรมอะไรในชั้นเรียน พร้อมทั้งครูต้องการพูดคุยและถามคำถามนักเรียนเกี่ยวกับกิจกรรมที่นักเรียนทำในชั้นเรียนอะไรบ้าง ซึ่งข้อมูลทั้งหมดจะถูกนำมาเขียนบันทึกไว้ในคอมพิวเตอร์

ครูได้ถามและขออนุญาตผู้ปกครองของนักเรียนแล้วว่า ครูขอถามคำถามนักเรียน และผู้ปกครองนักเรียนได้ตอบตกลงอนุญาต ที่จะให้นักเรียนตอบคำถามเกี่ยวกับการศึกษาวิจัยนี้ คำถามที่ครูจะถามนักเรียนจะเป็นคำถามเกี่ยวกับการให้ความช่วยเหลือเพื่อนคนอื่นในชั้นเรียนในการสัมภาษณ์นั้น การตอบคำถาม นักเรียนไม่จำเป็นต้องตอบว่าใช่ทุกครั้ง อาจจะตอบว่าไม่ใช่ก็ได้ไม่เป็นไร หรือถ้านักเรียนไม่ต้องการตอบคำถามบางคำถามก็เป็นสิทธิ์ของนักเรียน เนื่องจากครูเขียนได้ไม่เร็ว บางครั้งครูต้องบันทึกคำตอบของนักเรียนโดยการบันทึกเทป แต่ถ้านักเรียนไม่ต้องการให้ครูบันทึก ครูก็จะไม่บันทึก ถ้านักเรียนให้ครูบันทึกเทปได้และคำตอบของนักเรียนบางคำตอบไม่ต้องการให้ครูบันทึกนักเรียนสามารถบอกครูได้ ครูจะปิดไว้ก่อน นอกจากถามคำถามนักเรียนแล้ว ครูจะทำคำถามคำถามผู้ปกครองและเพื่อนคนอื่น ๆ เหมือนนักเรียนเช่นกัน และถามคำถามเดียวกัน และเมื่อสัมภาษณ์เสร็จแล้ว ครูจะทำการถอดเทป และเขียนข้อมูลจากการสนทนากับนักเรียน ข้อมูลทั้งหมดนักเรียนและผู้ปกครองสามารถรับข้อมูลนี้ได้จากครูและหากต้องการจะเปลี่ยนแปลงคำตอบใด ๆ ในภายหลังสามารถทำได้ภายในระหว่างช่วงเวลาเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนและการสัมภาษณ์ ทั้งนี้ข้อมูลทั้งหมดจะถูกเก็บไว้ในที่มิดชิดในเวลา ปีหลังจากนั้นจะทำลายข้อมูลทั้งหมด เมื่อนักเรียนตกลงที่จะช่วยเหลือครูในการวิจัยนี้แล้ว 5 นักเรียนอาจจะเปลี่ยนใจในภายหลังที่จะไม่เข้าร่วมก็ได้ โดยที่บอกให้ครูหรือผู้ปกครองทราบ ทั้งนี้หมายเลขโทรศัพท์และที่อยู่ติดต่อถูกเขียนไว้ด้านล่างของจดหมายฉบับนี้ ถ้านักเรียนยินดีที่จะให้ความร่วมมือและเข้าร่วมในการศึกษาวิจัยนี้ นักเรียนสามารถ

- ไม่ต้องตอบบางคำถามที่ไม่ต้องการตอบ;
- เมื่อเริ่มตอบคำถามแล้ว อาจบอกครูได้ว่าไม่ต้องการจะตอบคำถามอื่น ๆ อีก
- ตอบทุกคำถามและต้องการ หยุดที่จะเข้าร่วมการวิจัยนี้นานเกินกว่า เดือน 3
- รับทราบว่ามีใครรู้ชื่อจริงหรือทราบคำตอบของนักเรียน
- อ่านบทสรุปของข้อมูลการสัมภาษณ์ของทุกคนที่ให้การสัมภาษณ์
- บอกให้หยุดการบันทึกเทปได้ทุกเมื่อ หรือไม่อนุญาตให้บันทึกเทป

ขอขอบคุณนักเรียนทุกคนที่เสียสละเวลาในการเข้ามามีส่วนร่วมในการวิจัยนี้

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรภัย
นักศึกษาระดับปริญญาเอก มหาวิทยาลัยแมสซี

หากท่านมีข้อคำถามหรือข้อข้องประการใดที่เกี่ยวข้องกับการร่วมวิจัยนี้ กรุณาติดต่อผู้วิจัย หรืออาจารย์ที่ปรึกษาวิจัยตามรายละเอียดที่ปรากฏด้านล่าง

ชื่อและที่อยู่ติดต่อผู้วิจัย

ในประเทศไทย

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์
โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง)
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
โทร 66 43 241-635
อีเมล Piyawan67@hotmail.com

ในประเทศนิวซีแลนด์

Piyawan Srisuruk
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

ชื่อและที่อยู่ติดต่อคณะกรรมการวิจัย

1. Supervisor_ /ประธานที่ปรึกษาวิจัย

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
โทรศัพท์ 64 06 356 9099 ต่อ 8764
อีเมล Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor /กรรมการที่ปรึกษา

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
โทรศัพท์ 64 09 414 0800 ต่อ 8941
อีเมล M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor /กรรมการที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญณี แนนรท .
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
ประเทศไทย
โทร 66 43 34 3452-3 ต่อ 150
อีเมล pennee@kku.ac.th

งานวิจัยนี้ได้รับการตรวจสอบและรับรองจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A , ใบสมัครเลขที่ 09/75 หากท่านมีข้อสงสัยเกี่ยวกับงานวิจัยนี้ กรุณาติดต่อ Professor Julie Boddy, ประธานกรรมการ คณะกรรมการ พิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A โทรศัพท์ 06 350 5799 ต่อ 2541, อีเมล humanethicsoutha@massey.ac.nz.

งานวิจัยนี้ได้รับการอนุญาตให้ดำเนินการจากผู้บริหารคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น และโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น เป็นที่เรียบร้อยแล้ว

**ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม
เอกสารชี้แจงการเข้าร่วมการวิจัยสำหรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม**

แนะนำการศึกษาวิจัย และผู้วิจัย

สวัสดีค่ะ คุณครูชื่อปิยะวรรณ ศรีสุรัถย์ กำลังศึกษาระดับปริญญาเอกที่มหาวิทยาลัยแมสซี ประเทศนิวซีแลนด์ ครูต้องการทำงานวิจัยในห้องเรียนของหนู และครูมีความสนใจที่จะศึกษาว่า เราจะทำอย่างไรให้นักเรียนทุกคนในชั้นเรียน ร่วมทั้งคุณครูประจำชั้นทำงานร่วมกันเป็นทีมในการช่วยเหลือกันและกันในการเรียนรู้

ครูต้องการทำวิจัยกับห้องเรียนของพวกเรา โดยครูจะมาเยี่ยมชั้นเรียนในเทอมนี้จำนวนสามครั้ง ครั้งแรกครูจะมานั่งสังเกตการสอนเรียนว่านักเรียนทำและพูดอะไร บางครั้งครูจะจดบันทึกสิ่งที่เห็นในสมุดบันทึกเพื่อกันลืม เพื่อนำกลับไปสรุปผลอีกครั้งพร้อมพิมพ์ลงในเครื่องคอมพิวเตอร์ ครั้งต่อไปที่ไปเยี่ยมชั้นเรียน ครูต้องการจะบันทึกวิดีโอว่านักเรียนทำกิจกรรมอะไรในชั้นเรียน พร้อมนี้ครูต้องการพูดคุยและถามคำถามนักเรียนเกี่ยวกับกิจกรรมที่นักเรียนทำในชั้นอะไรบ้าง ซึ่งข้อมูลทั้งหมดจะถูกนำมาเขียนบันทึกไว้ในคอมพิวเตอร์

ครูได้ถามและขออนุญาตผู้ปกครองของนักเรียนแล้วว่า ครูขอถามคำถามนักเรียน และผู้ปกครองนักเรียนได้ตอบตกลงอนุญาต ที่จะให้นักเรียนตอบคำถามเกี่ยวกับการศึกษาวิจัยนี้ คำถามที่ครูจะถามนักเรียนจะเป็นคำถามเกี่ยวกับการให้ความช่วยเหลือเพื่อนคนอื่นในชั้นเรียนในการสัมภาษณ์นั้น การตอบคำถาม นักเรียนไม่จำเป็นต้องตอบว่าใช่ทุกครั้ง อาจจะตอบว่าไม่ใช่ก็ได้ไม่เป็นไร หรือถ้านักเรียนไม่ต้องการตอบคำถามบางคำถามก็เป็นสิทธิ์ของนักเรียน เนื่องจากครูเขียนได้ไม่เร็ว บางครั้งครูต้องบันทึกคำตอบของนักเรียนโดยการบันทึกเทป แต่ถ้านักเรียนไม่ต้องการให้ครูบันทึก ครูก็จะไม่บันทึก ถ้านักเรียนให้ครูบันทึกเทปได้และคำตอบของนักเรียนบางคำตอบไม่ต้องการให้ครูบันทึกนักเรียนสามารถบอกครูได้ ครูจะปิดไว้ก่อน นอกจากถามคำถามนักเรียนแล้ว ครูจะทำการถามคำถามผู้ปกครองและเพื่อนคนอื่น ๆ เหมือนนักเรียนเช่นกัน และถามคำถามเดียวกัน และเมื่อสัมภาษณ์เสร็จแล้ว ครูจะทำการถอดเทป และเขียนข้อมูลจากการสนทนากับนักเรียน ข้อมูลทั้งหมดนักเรียนและผู้ปกครองสามารถรับข้อมูลนี้ได้จากครูและหากต้องการจะเปลี่ยนแปลงคำตอบใด ๆ ในภายหลังสามารถทำได้ภายในระหว่างช่วงเวลาเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนและการสัมภาษณ์ ทั้งนี้ข้อมูลทั้งหมดจะถูกเก็บไว้ในที่มิดชิดในเวลา ปีหลังจากนั้นจะทำลายข้อมูลทั้งหมด

เมื่อนักเรียนตกลงที่จะช่วยเหลือครูในการวิจัยนี้แล้ว นักเรียนอาจจะเปลี่ยนใจในภายหลังที่จะไม่เข้าร่วมก็ได้ โดยที่บอกให้ครูหรือผู้ปกครองทราบ ทั้งนี้หมายเลขโทรศัพท์และที่อยู่ติดต่อถูกเขียนไว้ด้านล่างของจดหมายฉบับนี้ ถ้านักเรียนยินดีที่จะให้ความร่วมมือและเข้าร่วมในการศึกษาวิจัยนี้ นักเรียนสามารถ

- ไม่ต้องตอบบางคำถามที่ไม่ต้องการตอบ;
- เมื่อเริ่มตอบคำถามแล้ว อาจบอกครูได้ว่าไม่ต้องการจะตอบคำถามอื่น ๆ อีก
- ตอบทุกคำถามและต้องการ หยุดที่จะเข้าร่วมการวิจัยนี้นานเกินกว่า เดือน 3
- รับทราบว่ามีใครรู้ชื่อจริงหรือทราบคำตอบของนักเรียน
- อ่านบทสรุปของข้อมูลการสัมภาษณ์ของทุกคนที่ให้การสัมภาษณ์
- บอกให้หยุดการบันทึกเทปได้ทุกเมื่อ หรือไม่อนุญาตให้บันทึกเทป

ขอขอบคุณนักเรียนทุกคนที่เสียสละเวลาในการเข้ามามีส่วนร่วมในการวิจัยนี้

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์
นักศึกษาระดับปริญญาเอก มหาวิทยาลัยแมสซี

หากท่านมีข้อคำถามหรือข้อข้องประการใดที่เกี่ยวข้องกับการร่วมวิจัยนี้ กรุณาติดต่อผู้วิจัย หรืออาจารย์ที่ปรึกษาวิจัยตามรายละเอียดที่ปรากฏด้านล่าง

ชื่อและที่อยู่ติดต่อผู้วิจัย

ในประเทศไทย

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์
โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง)
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
โทร 66 43 241-635
อีเมล Piyawan67@hotmail.com

ในประเทศนิวซีแลนด์

Piyawan Srisuruk
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

ชื่อและที่อยู่ติดต่อคณะกรรมการวิจัย

1. Supervisor_ /ประธานที่ปรึกษาวิจัย

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
โทรศัพท์ 64 06 356 9099 ต่อ 8764
อีเมล Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor /กรรมการที่ปรึกษา

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
โทรศัพท์ 64 09 414 0800 ต่อ 8941
อีเมล M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor /กรรมการที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญณี แนนรท .
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
ประเทศไทย
โทร 66 43 34 3452-3 ต่อ 150
อีเมล pennee@kku.ac.th

งานวิจัยนี้ได้รับการตรวจสอบและรับรองจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซี สาย A , ใบสมัคร เลขที่ 09/75 หากท่านมีข้อสงสัยเกี่ยวกับงานวิจัยนี้ กรุณาติดต่อ Professor Julie Boddy, ประธานกรรมการ คณะกรรมการ พิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซี สาย A โทรศัพท์ 06 350 5799 ต่อ 2541, อีเมล humanethicssoutha@massey.ac.nz. งานวิจัยนี้ได้รับการอนุญาตให้ดำเนินการจากผู้บริหารคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น และโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่นเป็นที่เรียบร้อยแล้ว

**ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม
เอกสารชี้แจงการเข้าร่วมการวิจัยสำหรับครูผู้สอน ,ครูผู้สอนร่วมและผู้บริหาร**

เกี่ยวกับผู้วิจัย

ผู้วิจัยชื่อ นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์ กำลังศึกษาต่อระดับปริญญาเอกทางด้านการศึกษาพิเศษที่ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ เมืองพอร์เตอร์ตันนอร์ท ประเทศนิวซีแลนด์ หัวข้อการศึกษาคือ “ความสำเร็จของการบูรณาการ” เพื่อการพัฒนา ชุดคู่มือการให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม ” สซึมในชั้นเรียนรวมนักเรียนที่มีภาวะออทิ

รายละเอียดโดยย่อของการวิจัยและ เรียนเชิญเข้าร่วมการวิจัย

จดหมายฉบับนี้มีจุดประสงค์เพื่ออธิบายรายละเอียดของการศึกษาวิจัยโดยสรุป และเรียนเชิญครูผู้สอน ครูผู้สอนร่วม และผู้บริหาร โรงเรียนเข้าร่วมการวิจัย โดยที่งานวิจัยนี้มุ่งพัฒนาชุดคู่มือการให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมให้สามารถเรียนในชั้นเรียนรวมในโรงเรียนทั่วไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ ชุดคู่มือประกอบด้วยคู่มือเล่มเล็กจำนวน วนเกี่ยวข้องกับโดยตรงกับเล่ม สำหรับบุคคลที่มี 5 ารง ๆ ในนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ได้แก่ เพื่อนคู่หู พ่อแม่ ครูชั้นเรียนรวม ครูผู้สอนร่วม และผู้บริหาร ผู้มีส่วนร่วมทุกคนจะมีบทบาทต่อการให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในโรงเรียน คู่มือแนวทางการให้ความช่วยเหลือจะเป็นเครื่องมือในการขึ้นะกฤษฎีต่าง ๆ และจะถูกนำไปทดลองใช้ในโรงเรียนและชั้นเรียนรวม โดยผ่านกระบวนการศึกษาวิจัยเพื่อให้คู่มือพัฒนาอย่างสมบูรณ์ ผลผลิตที่ได้จากการศึกษาวิจัยนี้คือชุดคู่มือแนวทางการให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม ทั้งระบบในโรงเรียน และจะเผยแพร่ให้กับนักการศึกษา โรงเรียนต่าง ๆ และผู้สนใจต่อไป

เนื่องจากโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น มีห้องเรียนรวมสำหรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ผู้วิจัยได้ขออนุญาตผู้บริหารโรงเรียนเพื่อการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยและขอเรียนท่านเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งของการวิจัย เป็นที่เรียบร้อยแล้ว ในการดังกล่าวมีนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมเข้าร่วมการวิจัยจำนวน คน ผู้วิจัยได้เรียนเชิญผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง 3 ระดับ อนุบาล ประถม และมัธยม ระดับละ 3 คน แบ่งเป็น 9 ในการให้ความช่วยเหลือโดยตรง คนในการเข้าร่วมการให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมได้แก่ เพื่อนนักเรียนในชั้น ครูผู้สอน 5 นและป ครูผู้สอนร่วม ผู้บริหารและผู้ปกครองหรือผู้ดูแลนักเรียน ผู้ร่วมวิจัยทุกคนจะเป็นผู้ให้ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้คู่มือ ความคิดเห็นทั่วไป ข้อเสนอแนะในการทดลองใช้คู่มือ ผู้วิจัยจะนำข้อมูลทั้งหมดมาสังเคราะห์เพื่อปรับปรุงและพัฒนาคู่มือให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

เอกสารชี้แจงนี้เป็นการอธิบายรายละเอียดของการวิจัยโดยสรุป ให้กับครูในชั้นเรียนรวมและครูผู้สอนร่วมในโรงเรียน และผู้บริหารโดยที่ผู้วิจัยจะใช้เวลาในการรวบรวมข้อมูลประมาณ เดือนในโรงเรียน โดยปฏิบัติการกิจดังนี้คือ 4

- สังเกตการสอนในชั้นเรียน โดยสังเกตพฤติกรรมของครูผู้สอนร่วม เพื่อนคู่หู และนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ประมาณ คน 1 ครั้งต่อ 3 นาที จำนวน 50
- ดำเนินการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการกับครูผู้ช่วยสอน ครูผู้สอนในชั้นเรียน เพื่อนคู่หู ผู้ปกครอง ผู้บริหารและนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ระยะเวลาประมาณ นาทีต่อครั้ง ในต้นและปลายปีการศึกษา 30

- ดำเนินการประชุมกลุ่มย่อยกับผู้ปกครอง กลุ่ม จ 1 กลุ่ม และครูผู้สอน 1 ในวงกลุ่มละหนึ่งครั้ง ช่วงระหว่างกลางเทอมของการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ใช้เวลาครั้งละประมาณไม่เกินหนึ่งชั่วโมง เพื่อรวบรวมข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับคู่มือการให้ความช่วยเหลือ

เวลาและสถานที่ในการประชุมกลุ่มย่อย และการสัมภาษณ์จะกำหนดโดยคำนึงถึงความสะดวกของผู้ร่วมวิจัยเป็นหลัก ในขณะที่สัมภาษณ์ ผู้วิจัยจะทำการจดบันทึกประเด็นสำคัญ บันทึกเสียงและบันทึกวิดีโอเพื่อลดโอกาสการดำเนินการ ผู้ร่วมวิจัยสามารถบอกให้หยุดการสัมภาษณ์ได้ตลอดเวลาหากไม่ต้องการให้บันทึกข้อคิดเห็นใด ๆ ลงในเครื่องบันทึกเสียง ข้อมูลการประชุมกลุ่มและการสัมภาษณ์จะถูกส่งกลับให้กับผู้ร่วมวิจัยได้ตรวจสอบทุกครั้ง หากผู้ร่วมวิจัยต้องการเปลี่ยนแปลงหรือตัดข้อความใด ๆ เป็นสิทธิ์ที่สามารถทำได้

บุคคลที่มีบทบาทสำคัญในการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม จะถูกจัดเตรียมไว้ให้กับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม หากผู้ปกครองยินยอมและเห็นด้วยที่จะให้นักเรียนในความดูแลของท่านเข้าร่วมงานวิจัย ผู้วิจัยขอรับรองว่าจะไม่มีผลกระทบในด้านลบใด ๆ เกิดต่อนักเรียน ผู้วิจัยจะทำการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน และสัมภาษณ์ในช่วงต้นและปลายปีการศึกษา ทั้งนี้การสัมภาษณ์จะเป็นไปอย่างกึ่งสถานมิต

หลังจากกระบวนการเก็บรวบรวมข้อมูลเสร็จสิ้น ข้อมูลจะถูกนำมาวิเคราะห์และเขียนสรุปในวิทยานิพนธ์ รวมทั้งอาจมีการนำเสนอรายงานและตีพิมพ์เผยแพร่ตามลำดับ ข้อมูลที่เก็บรวบรวมทั้งหมดจะถูกนำมาใช้ตามวัตถุประสงค์ของการศึกษาวิจัยเท่านั้น โดยที่ข้อมูลจะถูกเก็บเป็นอย่างดีในระยะเวลา ปี และจะทำลายหลังจากนั้น ผลผลิตที่ได้จากการศึกษาวิจัยจะส่งให้กับผู้ร่วมวิจัยทุกท่านที่มีความ 5 ต้องการข้อมูลดังกล่าว

สิทธิของผู้ร่วมวิจัย

ข้อมูลทั้งหมดจากผู้ร่วมวิจัยจะถูกเก็บเป็นความลับและเขียนรายงานในลักษณะผู้ไม่ประสงค์จะบอกนาม เพราะชื่อจะถูกรายงานในวิทยานิพนธ์ในภาพรวมของสถาบันที่ทำการศึกษาวิจัย ซึ่งท่านสามารถวางใจได้ว่าไม่ได้เฉพาะเจาะจงที่ใครคนใดคนหนึ่ง อย่างไรก็ตามท่านไม่จำเป็นต้องยินยอมรับคำเชิญชวนนี้ และการปฏิเสธการไม่เข้าร่วมการวิจัยจะไม่มีผลกระทบต่อการทำงานของท่านในโรงเรียนแต่อย่างใด หากท่านประสงค์ที่จะให้ความร่วมมือในการศึกษาวิจัยดังกล่าว ท่านจะได้รับความคุ้มครองในสิทธิ์ส่วนบุคคลดังต่อไปนี้

- ปฏิเสธที่จะตอบข้อคำถามบางข้อที่ท่านไม่ต้องการตอบ
- ถอนตัวจากการเป็นผู้ร่วมวิจัยภายในสามเดือนระหว่างการทดลอง
- ถามคำถาม หรือข้อสงสัยใด ๆ เกี่ยวกับการศึกษาวิจัยนี้ได้ตลอดเวลา
- ให้ข้อมูลต่าง ๆ เป็นที่เข้าใจว่า จะไม่ใช่ชื่อจริงถ้าผู้เข้าร่วมวิจัยไม่อนุญาต
- สามารถเข้าถึงข้อมูลการศึกษาวิจัยที่ถูกสรุปผลสำเร็จสุดท้าย

ท้ายที่สุดนี้ขอขอบคุณเป็นอย่างยิ่งที่ท่านเสียสละเวลาในการอ่านรายละเอียดต่าง ๆ ในเอกสารฉบับนี้ ผู้วิจัยมีความซาบซึ้งที่ท่านยินดีเข้าร่วมในโครงการศึกษาวิจัยที่จะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการศึกษาให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในโรงเรียนเรียนรวมต่อไป

ขอแสดงความนับถือ

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์

นักศึกษาระดับปริญญาเอก มหาวิทยาลัยแมสซาชูเซตส์

หากท่านมีข้อคำถามหรือข้อข้องประการใดที่เกี่ยวข้องกับการร่วมวิจัยนี้ กรุณาติดต่อผู้วิจัย หรืออาจารย์ที่ปรึกษาวิจัยตามรายละเอียดที่ปรากฏด้านล่าง

ชื่อและที่อยู่ติดต่อผู้วิจัย

ในประเทศไทย

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์
โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง)
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
โทร 66 43 241-635
อีเมล Piyawan67@hotmail.com

ในประเทศนิวซีแลนด์

Piyawan Srisuruk
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222 Palmerston North
Ph 64 06 356 9099 ext 8709
P.Srisuruk@massey.ac.nz

ชื่อและที่อยู่ติดต่อคณะกรรมการวิจัย

1. Supervisor_ /ประธานที่ปรึกษาวิจัย

Associate Professor Jill Bevan-Brown
School of Curriculum and Pedagogy
Massey University College of Education
Private Bag 11 222
Palmerston North
โทรศัพท์ 64 06 356 9099 ต่อ 8764
อีเมล Jill.Bevan-Brown@massey.ac.nz

2. Co-supervisor /กรรมการที่ปรึกษา

Dr Mandia Mentis
School of Education at Albany
Massey University College of Education
Private Bag 102 904
Albany Campus
โทรศัพท์ 64 09 414 0800 ต่อ 8941
อีเมล M.Mentis@massey.ac.nz

3. Co-supervisor /กรรมการที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญณี แนนรท .
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น 40002
ประเทศไทย
โทร 66 43 34 3452-3 ต่อ 150
อีเมล pennee@kku.ac.th

งานวิจัยนี้ได้รับการตรวจสอบและรับรองจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A , ใบสมัครเลขที่ 09/75 หากท่านมีข้อสงสัยเกี่ยวกับงานวิจัยนี้ กรุณาติดต่อ Professor Julie Boddy, ประธานกรรมการ คณะกรรมการ พิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์ สาย A โทรศัพท์ 06 350 5799 ต่อ 2541, อีเมล humanethicssoutha@massey.ac.nz.

งานวิจัยนี้ได้รับการอนุญาตให้ดำเนินการจากผู้บริหารคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น และโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น เป็นที่เรียบร้อยแล้ว

Appendix D

Consent forms and translated copies of consent forms in Thai

D1: Focus group participants consent form for parents and teachers

D2: Semi-structure interview participants consent form for school principals

D3: Peer tutors and their parents/caregivers consent form

D4: Children with autism and their parents/ caregivers consent form



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

**SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM
INTO INCLUSIVE CLASSES**

**FOCUS GROUP PARTICIPANTS CONSENT FORM:
PARENTS & TEACHERS**

I have read the Information Sheet and have had the details of the study explained to me. I understand the information I share will be kept in the utmost confidentiality. My questions have been answered to my satisfaction, and I understand that I may ask further questions at any time.

Tick your choice below:

I agree not to disclose anything discussed in the Focus Group.

Yes No

I agree to participate in this study under the conditions set out in the Information Sheet.

Yes No

I give consent for my comments being included in the evaluation.

Yes No

I agree to the focus group being sound recorded.

Yes No

Signature :	Date:
Full Name-printed	



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

**SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM
INTO INCLUSIVE CLASSES**

**SEMI-STRUCTURED INTERVIEW PARTICIPANTS CONSENT FORM:
TEACHERS, PARAPROFESSIONALS AND SCHOOL PRINCIPALS**

I have read the Information Sheet and have had the details of the study explained to me. I understand the information I share will be kept in the utmost confidentiality and will only be used for this specific evaluation. My questions have been answered to my satisfaction, and I understand that I may ask further questions at any time.

Tick your choice below:

I give consent for my comments being included in the evaluation.

Yes No

I agree to participate in this study under the conditions set out in the Information Sheet.

Yes No

I agree to the semi-structured interview being sound recorded.

Yes No

Signature :	Date:
Full name -print:	



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

**SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM
INTO INCLUSIVE CLASSES**

PEER TUTORS AND THEIR PARENTS/ CAREGIVERS CONSENT FORM

I have been told by the teacher and by my parents that Piyawan is going to come to visit our classroom to do a project about how we do things here. She will watch what we do and she will write that down. She will also take a video of what we do in class.

Sometimes I will talk to Piyawan by myself and answer questions that she asks. She will tape what I say. She will also tell my parents before her talks to me by myself.

My teacher and my parent have talked to me about what Piyawan is doing and she has given me an Information Sheet. I have read this or someone has read and explained it to me. Piyawan has answered any questions that I asked about what she is doing.

I also know that I can ask Piyawan not to write down anything that I do not want her to. When Piyawan is finished with all the information that she has collected from me she will destroy it after 5 years. If I am worried about anything I will ask my teacher or my parent.

Tick your choice below:

For Peer Tutor:

I want to be in Piyawan's project.

Yes No

For Parents of Peer Tutor:

I agree for my child to take part in this study under the conditions set out in the Information Sheet.

Yes No

I have talked to my child and discussed the interview and observation with him/her and we both agree to the interview and observation.

Yes No

My full name is :

Date:

My parent name is:



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

**SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM
INTO INCLUSIVE CLASSES
CHILDREN WITH AUTISM AND THEIR PARENTS/CAREGIVERS
CONSENT FORM**

I have been told by the teacher and by my parents that Piyawan is going to come to visit our classroom to do a project about how we do things here. She will watch what we do and she will write that down. She will also take a video of what we do in class.

Sometimes I will talk to Piyawan by myself and answer questions that she asks. She will tape what I say. She will also tell my parents before her talks to me by myself.

My teacher and my parents have talked to me about what Piyawan is doing and she has given me an Information Sheet. I have read this or someone has read and explained it to me. Piyawan has answered any questions that I asked about what she is doing.

I also know that I can ask Piyawan not to write down anything that I do not want her to. When Piyawan is finished with all the information that she has collected from me she will destroy it after 5 years. If I am worried about anything I will ask my teacher or my parents.

Tick your choice below:

For Children with Autism:

I want to be in Piyawan's project.

Yes No

For Parents of Children with Autism:

I agree for my child to take part in this study under the conditions set out in the Information Sheet.

Yes No

I have talked to my child and discussed the interview and observation with him/her and we both agree to the interview and observation.

Yes No

My full name is :

Date:

My parent name is:



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

**ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม
เอกสารแสดงความยินยอมในการประชุมกลุ่มย่อยสำหรับครูและผู้ปกครอง**

ข้าพเจ้าได้อ่านคำแนะนำซึ่งอธิบายรายละเอียดของการศึกษาวิจัยในครั้งนี้ ทำให้เข้าใจคำชี้แจงและรับทราบว่าคุณสมบัติทั้งหมดที่จะถูกเก็บเป็นความลับ ข้อคำถามหรือคำตอบใดขึ้นอยู่กับความพึงพอใจของข้าพเจ้าในการตอบ รวมทั้งคำถามหรือข้อสงสัยใด ๆ ผู้วิจัยสามารถให้ข้อมูลและความกระจ่างแก่ข้าพเจ้าได้ตลอดเวลาระหว่างการดำเนินการศึกษา

โปรดกาเครื่องหมายถูกในช่องสี่เหลี่ยมที่ท่านเลือก:

ข้าพเจ้าเห็นด้วยที่จะไม่เปิดเผยข้อมูลจากการอภิปรายในการสนทนากลุ่มกับผู้อื่น

เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย

ข้าพเจ้าตกลงที่จะมีส่วนร่วมในการศึกษาในครั้งนี้ภายใต้เงื่อนไขที่กำหนดในเอกสารคำชี้แจง

เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย

ข้าพเจ้ายินยอมในการนำข้อคิดเห็นของข้าพเจ้าไปใช้ในการประเมินผลการศึกษาวิจัย

เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย

ข้าพเจ้าเห็นด้วยที่จะให้มีการบันทึกเสียงระหว่างการประชุมกลุ่ม

เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย

ลายเซ็น	วันที่:
ชื่อ-นามสกุล	



Massey University

COLLEGE OF EDUCATION
Te Kupenga o Te Matauranga

SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY

Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

เอกสารแสดงความยินยอมในการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการสำหรับครูผู้สอนทั่วไป ,

ครูผู้สอนร่วม และผู้บริหาร

ข้าพเจ้าได้อ่านคำแนะนำซึ่งอธิบายรายละเอียดของการศึกษาวิจัยแล้ว ข้าพเจ้าเข้าใจคำชี้แจงและรับทราบว่าคุณสมบัติทั้งหมดจะถูกเก็บเป็นความลับและใช้เฉพาะการประเมินผลการวิจัยเท่านั้น ข้อคำถามหรือคำตอบใดขึ้นอยู่กับความพึงพอใจของข้าพเจ้าในการตอบคำถาม หากมีข้อสงสัยใด ๆ เกิดขึ้นผู้วิจัยสามารถให้ข้อมูลและความกระจ่างแก่ข้าพเจ้าได้ทุกเวลา

โปรดกาเครื่องหมายถูกในช่องสี่เหลี่ยมที่ท่านเลือก:

ข้าพเจ้ายินยอมในการนำข้อคิดเห็นของข้าพเจ้าไปใช้ในการประเมินผลการศึกษาวิจัย

เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย

ข้าพเจ้าตกลงที่จะมีส่วนร่วมในการศึกษาในครั้งนี้ภายใต้เงื่อนไขที่กำหนดในเอกสารคำชี้แจง

เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย

ข้าพเจ้าเห็นด้วยที่จะให้มีการบันทึกเสียงระหว่างการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการ

เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย

ลายเซ็น:

วันที่:

ชื่อ-นามสกุล



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

เอกสารแสดงความยินยอมสำหรับเพื่อนคู่หูและผู้ปกครองหรือผู้ดูแล

ฉันได้รับทราบจากคุณครูและผู้ปกครองแล้วว่า คุณปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์ จะมาเยี่ยมชั้นเรียน เพื่อทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับสิ่งที่เราทำในชั้นเรียน โดยจะดูการเรียนการสอน จุดบันทึก รวมทั้งบันทึกวีดิโอกิจกรรมที่พวกเราทำในชั้นด้วย

บางครั้งฉันต้องพูดคุยและตอบคำถามคุณปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์ โดยที่ฉันจะรู้สึกกังวลด้วย ทั้งนี้จะมีการแจ้งให้ผู้ปกครองทราบก่อนทุกครั้งว่าได้มีการสนทนาและตอบคำถามต่าง ๆ

คุณครูและผู้ปกครองได้พูดคุยกับฉันเกี่ยวกับคำอธิบายต่าง ๆ เกี่ยวกับการศึกษาของคุณปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์ และฉันได้รับทราบและเข้าใจคำอธิบายตลอดจนคำชี้แจงต่าง ๆ ด้วย โดยที่ฉันได้อ่านหรือใครบางคนช่วยอ่านให้ฉันฟังและตอบคำถามบางอย่างที่ฉันไม่เข้าใจ

ฉันรับทราบว่าฉันสามารถบอกให้คุณปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์ ไม่ให้จดบันทึกในสิ่งที่ฉันไม่ชอบ และข้อมูลต่าง ๆ เมื่อเสร็จสิ้นการศึกษาแล้วจะถูกเก็บไว้เป็นเวลาอย่างน้อย ๑๒ เดือนต่าง ๆ คุณครูและปี จึงจะทำลาย หากข้อวิตกกังวลใด ๆ ที่เกิดขึ้นกับฉันระหว่างที่ คุณปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์ กำลังศึกษา 5 ผู้ปกครองสามารถให้ความกระจ่างกับฉันได้

โปรดกาเครื่องหมายถูกในช่องสี่เหลี่ยมที่ท่านเลือก:

สำหรับนักเรียนอาสาสมัคร)Peer Tutor:(

ฉันต้องการเข้าร่วมโครงการศึกษาในครั้งนี้

ยินยอม

ไม่ยินยอม

สำหรับผู้ปกครองนักเรียนอาสาสมัคร)Parents of Peer Tutor:(

ข้าพเจ้ายินดีที่จะให้นักเรียนในความปกครองของข้าพเจ้าเข้าร่วมโครงการวิจัยในครั้งนี้ภายใต้เงื่อนไขตามที่ระบุไว้ในเอกสารคำชี้แจง

ยินยอม

ไม่ยินยอม

ข้าพเจ้าได้พูดคุยกับนักเรียนในความปกครองของข้าพเจ้าเกี่ยวกับการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการและ การสังเกตการสอนในชั้นเรียนและเราเข้าใจเกี่ยวกับข้อตกลงดังกล่าวข้างต้น

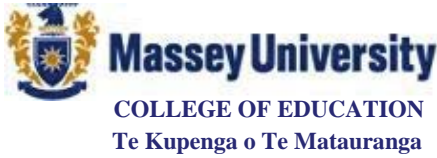
ยินยอม

ไม่ยินยอม

ชื่อ-นามสกุลนักเรียน

วันที่

ชื่อ - นามสกุลผู้ปกครอง



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม
เอกสารยินยอมสำหรับนักเรียนออทิสติกและผู้ปกครองหรือผู้ดูแล

ฉันได้รับทราบจากคุณครูและผู้ปกครองแล้วว่า คุณปิยะวรรณ ศรีสุรัักษ์ จะมาเยี่ยมชั้นเรียน เพื่อทำศีกษาวิจัยเกี่ยวกับสิ่งที่เราทำในชั้นเรียน โดยจะดู
การเรียนการสอน จุดบันทึก รวมทั้งบันทึกวีดิโอกิจกรรมที่พวกเราทำในชั้นด้วย

บางครั้งฉันต้องพูดคุยและตอบคำถามคุณปิยะวรรณ ศรีสุรัักษ์ โดยที่จะมีการบันทึกเสียงด้วย ทั้งนี้จะมีการแจ้งให้ผู้ปกครองทราบก่อน
ทุกครั้งว่าได้มีการสนทนาและตอบคำถามต่าง ๆ

คุณครูและผู้ปกครองได้พูดคุยกับฉันเกี่ยวกับคำอธิบายต่าง ๆ เกี่ยวกับการศีกษาของคุณปิยะวรรณ ศรีสุรัักษ์ และฉันได้รับทราบและ
เข้าใจคำอธิบายตลอดจนคำชี้แจงต่าง ๆ ด้วย โดยที่ฉันได้อ่านหรือใครบางคนช่วยอ่านให้ฉันฟังและตอบคำถามบางอย่างที่ฉันไม่เข้าใจ

ฉันรับทราบว่าฉันสามารถบอกให้คุณปิยะวรรณ ศรีสุรัักษ์ ไม่ให้จดบันทึกในสิ่งที่ฉันไม่ชอบ และข้อมูลต่าง ๆ เมื่อสิ้นสิ้นการศีกษาแล้วจะ
ถูกเก็บไว้เป็นเวลาอย่างน้อย ปี จึงจะทำลาย หากข้อวิตกกังวลใด ๆ ที่เกิดขึ้นกับฉันระหว่างที่ 5คุณปิยะวรรณ ศรีสุรัักษ์กำลังศีกษา
ข้อมูลต่าง ๆ คุณครูและผู้ปกครองสามารถให้ความกระจ่างกับฉันได้

โปรดกาเครื่องหมายถูกในช่องสี่เหลี่ยมที่ท่านเลือก:

สำหรับนักเรียนออทิสติก Children with Autism

ฉันต้องการเข้าร่วมโครงการศีกษาในครั้งนี้

Form with two checkboxes: ยินยอม and ไม่ยินยอม

สำหรับผู้ปกครองนักเรียนออทิสติก (Parents of Children with Autism):

ข้าพเจ้ายินดีที่จะให้นักเรียนในความปกครองของข้าพเจ้าเข้าร่วมโครงการวิจัยในครั้งนี้ภายใต้เงื่อนไขตามที่ระบุไว้ในเอกสารคำชี้แจง

Form with two checkboxes: ยินยอม and ไม่ยินยอม

ข้าพเจ้าได้พูดคุยกับนักเรียนในความปกครองของข้าพเจ้าเกี่ยวกับการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการและ การสังเกตการสอนในชั้นเรียน
และเราเข้าใจเกี่ยวกับข้อตกลงดังกล่าวข้างต้น

Form with two checkboxes: ยินยอม and ไม่ยินยอม

Table with 2 columns: ชื่อ-นามสกุลนักเรียน, วันที่. Row 1: ชื่อ - นามสกุลผู้ปกครอง

Appendix E

Observation schedules for children with autism/ paraprofessional and peer tutors

Classroom Observation Form: For Children with Autism, Tutors and Paraprofessionals

The objectives of the observation:

There will be three observations for each participant in a semester. The following schedule will assist the observer to evaluate and describe the behaviour of the children with autism and the role of the key personnel using the guidelines.

Classroom Observation Time Schedule

Cases	Time/Date		Remark
	1	2	
1. Kindergarten Level			
Case A			
Case B			
Case C			
2. Primary Level			
Case D			
Case E			
Case F			
3. Secondary Level			
Case G			
Case H			
Case I			

Note: There are nine cases in this observation of the research. Observation for each case includes three people consisting of children with autism, peer tutor and paraprofessional. The totals of participants in this observation are three people in each three levels.

Classroom Observation Form

Date: _____ / _____		Time 50 minutes: From _____ to _____	
Teacher: _____		Class Observer _____	
Case category/ Education Level			
Kindergarten <input type="checkbox"/>	Primary <input type="checkbox"/>	Secondary <input type="checkbox"/>	
Name			
1. Children with Autism.....			
2. Peer Tutor.....			
3. Paraprofessional.....			

PART I: General Information

1. Physical Setting:

1.1 Seating arrangement of the class and the child with autism

.....

1.2 Classroom climate (Learning environment Physical environment e.g. weather, decoration in class, emotional e.g. the mood, structured, materials, organization, operational and social variable)

.....

1.3 Learning resources in classroom

.....

1.4 Interior design/decoration using children's work

.....

2. Lesson structure:

2.1 Lesson component (Introduction: Teaching: Evaluating)

.....

2.2 Difficulty level for children with autism

.....

2.3 Interactive teaching

.....

2.4 Percentage of children in active participation

.....

PART II: Classroom Behavior Observation Checklist/ BOC

1. Children with autism

Behaviour Skill	Never	Rarely	Most of the time	Always
On time and prepared				
1. Arrive at class on time				
2. Brings necessary material				
3. Completes homework or tasks				
Respects Peers				
1. Respects others' property				
2. Listens to peers				
3. Responds appropriately to peers				
4. Respects others' opinions				
5. Refrains from abusive language				
Respects Teacher/Staff				
1. Follows directions				
2. Listens to teacher/staff				
3. Accepts responsibility for actions				
Demonstrates Appropriate Character Traits				
1. Demonstrates positive character traits (i.e. kindness, trustworthy, honesty)				
2. Demonstrates productive character traits (i.e. patience, thorough, hardworking)				
3. Demonstrates a level of concern for others				
Demonstrates a level of concern for learning				
1. Remains on task				
2. Allows others to remain on task				

2. Peer Tutors

Social Interaction behaviour	Yes	No	Remark
1. Talking with child with autism			
2. Listening			
3. Relationship with children with autism			
4. Accommodating			
5. Communication			
6. Tutoring			

3. Paraprofessional

Social Interaction behaviour	Yes	No	Remark
1. Talking			
2. Listening			
3. Relationship with children with autism			
4. Accommodating			
5. Communication			
6. Explaining			
7. Answering			
8. Waiting Time			
9. Communication			
10. Reinforcement of appropriate behaviour			

PART III: Check list for the evaluating activities in class of classroom teachers

20 the areas of difficulty for children with autism to

No	Area of difficulty	Evaluating	
		Yes	No
Behaviour: in class			
1	Distractibility		
2	Obsessions		
Behaviour: in school			
3	Transitions		
4	Keeping friends		
5	Interactive play		
6	Emotional understanding		
Social skills: Social context			
7	Appropriate behaviour		
8	Home/school relationship Transitions		
Social skills: Understanding others			
9	Accidents		
Social skills: Understanding others			
10	Making connection		
11	Integrating knowledge		
Thinking and learning: Attention			
12	Listening		
13	Staying on task		
Thinking and learning: Thinking			
14	Ability to role play		
15	Thinking skill		
Conversation skills : Verbal			
16	Listening		
17	Mind reading		
Conversation skills : Non-verbal			
18	Proximity		
Sensory and motor : Over sensitivity			
19	Touch, smell, taste		
Sensory and motor : Motor control			
20	Gross motor skills		

Specific problem	Strategies Guides
.....
.....
.....
.....
.....

PART IV: Check list for evaluating activities in class of classroom teachers

Tick \checkmark in the column Yes or No as a result of observation and give a comment or other note that benefit for the next instruction.

Activities in class	The result of observation	
	Yes	No
1. Objectives for this instruction were made clear to students.		
2. The teacher uses effective and appropriate techniques.		
3. Students are encouraged to think and analyze.		
4. Students are encouraged to learn by joining activities.		
5. Independent team work is assigned in class.		
6. Teacher shows respect for diverse opinions.		
7. Teacher shows her enthusiasm in teaching and helping.		
8. Appropriate evaluation and assessment are employed.		
9. The teacher and assistant reflect on each other's teaching in class and evaluate themselves.		

PART V: Other Notes/ the outstanding in inclusive class

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

แบบฟอร์มสังเกตการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนสำหรับ : นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม, นักเรียน
อาสาสมัคร, อาจารย์ผู้สอนร่วม

คำชี้แจงการสังเกตการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน:

การสังเกตการจัดการเรียนรู้จะดำเนินการจำนวน 3 ครั้งในหนึ่งปีการศึกษา ต่อกรณีศึกษาตามตารางแสดงวันเวลาที่แนบมาพร้อม โดยที่
การสังเกตการจัดการเรียนรู้ จะมุ่งสังเกต ประเมิน บรรยายพฤติกรรมของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม และพฤติกรรมของผู้ที่มีส่วนร่วมใน
การให้ความช่วยเหลือ ได้แก่ เพื่อนคู่หู และอาจารย์ผู้สอนร่วมในชั้นเรียนรวม โดยจะประเมินตามคู่มือการให้ความช่วยเหลือที่ได้แนะนำไว้

ตารางกำหนดการในการสังเกตการจัดการเรียนรู้

กรณีศึกษา	วันที่เวลา/		หมายเหตุ
	1	2	
กรณีศึกษาระดับอนุบาล			
กรณีศึกษาที่ A			
กรณีศึกษาที่ B			
กรณีศึกษาที่ C			
กรณีศึกษาระดับประถม			
กรณีศึกษาที่ D			
กรณีศึกษาที่ E			
กรณีศึกษาที่ F			
กรณีศึกษาระดับมัธยม			
กรณีศึกษาที่ G			
กรณีศึกษาที่ H			
กรณีศึกษาที่ I			

หมายเหตุ: กรณีศึกษาในโครงการวิจัยนี้มีจำนวน กรณีศึกษา 9 โดยที่ในหนึ่งกรณีศึกษาประกอบด้วย นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม เพื่อน
คู่หู คุณครูผู้สอนร่วม ครูประจำชั้น ผู้ปกครองและผู้บริหาร วิธีกรวิจัยโดยการสังเกตการจัดการเรียนรู้ จะเน้นที่ นักเรียนที่มีภาวะออทิ
สซึม เพื่อนคู่หู คุณครูผู้สอนร่วม เท่านั้น โดยจำนวนกลุ่มเป้าหมายทั้งสิ้นมีจำนวน 3 ระดับชั้น ๆ ละ $3 \times 9 = 27$ และ $27 \times 3 = 81$ คน

แบบฟอร์มการสังเกตการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน

วันที่: _____ / _____		เวลา นาที 50: เริ่มเวลา _____ ถึง _____
อาจารย์ผู้สอน: _____		ชั้นที่ทำการสังเกต _____
กรณีศึกษา / ระดับชั้น		
อนุบาลศึกษา <input type="checkbox"/>	ประถมศึกษา <input type="checkbox"/>	มัธยมศึกษา <input type="checkbox"/>
ชื่อ		
1. นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม.....		
2. เพื่อนคู่หู.....		
3. คุณครูผู้สอนร่วม.....		

ส่วนที่ 1: ข้อมูลทั่วไป

1. การจัดการชั้นเรียน:

1.1 ตำแหน่งโต๊ะเรียน ที่นั่งของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม กฎระเบียบของชั้น

.....

1.2 บรรยากาศในชั้นเรียน (สภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ การตกแต่งชั้นเรียน สังคมในชั้นเรียน สภาพความพร้อมด้านอารมณ์ร่างกาย)

.....

1.3 สื่อการเรียนรู้และอุปกรณ์สิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ในชั้นเรียน

.....

1.4 การตกแต่งชั้นเรียนป้ายนิเทศเสนอความรู้ และการนำเสนอผลงานของนักเรียน

.....

2. แผนการจัดการเรียนรู้บทเรียน /:

2.1 องค์ประกอบของแผนการจัดการเรียนรู้ และขั้นตอนการสอน (ขั้นนำ ขั้นสอน ขั้นสรุป ขั้นวัดผล)

.....

2.2 การบูรณาการแผนการจัดการเรียนรู้ และการสอนให้เหมาะกับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม (แผนคู่ขนาน)

.....

2.3 การมีส่วนร่วมในการสอน

.....

2.4 การมีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้ระหว่างเพื่อนกับเพื่อนในชั้น และระหว่างครูกับนักเรียน/ การเสริมแรงนักเรียน

.....

ส่วนที่ 2: แบบตรวจสอบรายการ การสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนของ นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม เพื่อนคู่หู และครูผู้สอนร่วม Classroom Behavior Observation Checklist/ BOC

1. นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม

พฤติกรรม	ไม่เคย	บางครั้ง	บ่อย	ตลอดเวลา
เวลา และความพร้อมในการเรียน				
1. เข้าชั้นเรียนตรงเวลา				
2. มีอุปกรณ์การเรียนครบถ้วน				
3. ทำงานที่ได้รับมอบหมายหรือการบ้าน				
ความสัมพันธ์เพื่อนร่วมชั้น				
4. มีความเกรงใจผู้อื่นอย่างเหมาะสม				
5. รับฟังคำแนะนำของเพื่อน				
6. ปฏิบัติตนอย่างเหมาะสมกับเพื่อน				
7. เคารพในความคิดเห็นของผู้อื่น				
8. หลีกเลี่ยงการใช้ภาษาที่ไม่เหมาะสม				
การเคารพเชื่อฟังคุณครู/เจ้าหน้าที่				
9. ปฏิบัติตามกฎระเบียบ				
10. เชื่อฟังคำสั่งสอนของครู				
11. ยอมรับและมีความรับผิดชอบในสิ่งที่ตนแสดงออก				
การแสดงพฤติกรรมหรืออุปนิสัยอย่างเหมาะสม				
12. การแสดงออกที่เหมาะสมตามคุณลักษณะที่พึงประสงค์ (เช่น ความมีน้ำใจ ความน่าเชื่อถือ และความซื่อสัตย์)				
13. การแสดงออกถึงความมุ่งมั่นสู่ความสำเร็จ (เช่น ความอดทน, ความรอบคอบ, ชยัน)				
14. การแสดงออกถึงความห่วงใย เอื้ออาทรต่อผู้อื่น				
การแสดงออกถึงระดับความมุ่งมั่นในการเรียนรู้				
15. มีสมาธิกับงานที่ได้รับมอบหมาย				
16. ทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมชั้นได้				

2. เพื่อนคู่หู

พฤติกรรมการมีปฏิสัมพันธ์ต่อเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึม	เคย	ไม่เคย	หมายเหตุ
1. พูดคุยกับเพื่อนอย่างเป็นกันเอง			
2. มีความอดทนในรับฟังการสนทนาของเพื่อน			
3. มีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันและกันระหว่างเพื่อน			
4. นำพาพร้อมเป็นเพื่อนในการไปที่ต่าง ๆ			
5. มีความเข้าใจในการสื่อสารต่อกัน			
6. คอยเป็นเพื่อนช่วยสอน			

3. คุณครูผู้สอนร่วม

พฤติกรรมการมีปฏิสัมพันธ์ต่อนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม	เคย	ไม่เคย	หมายเหตุ
1. พูดคุยอย่างเป็นกันเองกับนักเรียน			
2. รับฟังนักเรียนพูดอย่างตั้งใจ			
3. มีความสัมพันธ์ที่ดี/ให้ความเป็นกันเอง			
4. แนะนำและพานักเรียนไปที่ต่าง ๆ			
5. มีการสื่อสารที่ดีระหว่างกัน			
6. อธิบายด้วยความอดทน			
7. ตอบคำถามให้เข้าใจ			
8. งดคอย ให้เวลานักเรียนในการทำกิจกรรมต่าง ๆ			
9. ให้การเสริมแรงในพฤติกรรมที่พึงประสงค์			
10. สังเกตและให้ความช่วยเหลือตลอดเวลาที่นักเรียนต้องการ			

ส่วนที่ 3: แบบสำรวจพฤติกรรมที่ต้องการพัฒนาในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

ลำดับ	พฤติกรรมที่ต้องการแก้ไข	ผลการประเมิน	
		มีความพร้อม	ไม่มีความพร้อม
พฤติกรรมในชั้นเรียน			
1	วอกแวกขาดสมาธิ		
2	การหมกมุ่นอยู่กับตนเอง		
พฤติกรรมในโรงเรียน			
3	การเชื่อมโยง, ถ่ายโอน, ส่งต่อ		
4	รักษามิตรภาพระหว่างเพื่อน		
5	ปฏิสัมพันธ์ในการเล่น		
6	การเข้าใจภาวะทางอารมณ์		
ทักษะทางสังคม (บริบททางสังคม)			
7	การแสดงออกทางพฤติกรรมที่ความเหมาะสม		
8	ความสัมพันธ์ระหว่างบ้านและโรงเรียน		
ทักษะทางสังคม (ความเข้าใจผู้อื่น)			
9	อุบัติเหตุและก้าวร้าว		
ทักษะทางสังคม เรียนรู้ที่จะเข้าใจผู้อื่น			
10	สร้างเครือข่ายติดต่อกับผู้อื่น		
11	การบูรณาการความรู้		
การเรียนรู้และการคิด (ความตั้งใจ)			
12	การฟัง		
13	ใส่ใจอยู่กับงานที่ให้ทำ		
การเรียนรู้และการคิด (การคิด)			
14	ความสามารถในการเล่นบทบาทสมมติ		
15	ทักษะการคิด		
ทักษะการสนทนา (มีภาษา)			
16	การฟังผู้อื่น		
17	การอ่านจิตใจ		
ทักษะการสนทนา (ไม่มีภาษา)			
18	สีหน้าและการสบตา		
ประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (ประสาทรับความรู้สึกมากเกินไป)			
19	สัมผัส, กลิ่น, รสชาติ		
ประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (การควบคุมการเคลื่อนไหว)			
20	ทักษะการใช้กล้ามเนื้อมัดใหญ่		

พฤติกรรมที่เป็นปัญหา	ยุทธศาสตร์การให้ความช่วยเหลือตามแนวทางในคู่มือ
.....
.....

ส่วนที่ 5: แบบสำรวจรายการประเมินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน

กาเครื่องหมายถูก ✓ ในช่องผลการสังเกตการสอน ใช่หรือไม่ใช่และข้อคิดเห็นและเสนอแนะ (ถ้ามี)

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้	ผลการสังเกต	
	ใช่	ไม่ใช่
1. จุดประสงค์การเรียนรู้มีความชัดเจนเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ		
2. จัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนและมีประสิทธิภาพ		
3. โน้มน้าวผู้เรียนในการฝึกทักษะการคิดและวิเคราะห์		
4. โน้มน้าวผู้เรียนให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมที่ถูกจัดขึ้นในชั้นเรียน		
5. เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ทำงานและออกแบบงานเป็นทีม		
6. ยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่างและหลากหลายของนักเรียนทุกคน		
7. ครูผู้สอนแสดงออกถึงความกระตือรือร้นในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้และการให้ความช่วยเหลือนักเรียน		
8. มีการวัดและประเมินผลด้วยวิธีการที่หลากหลายเหมาะสมกับนักเรียน		
9. มีการสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ของครูและผู้ช่วยครูหรือครูท่านอื่นเพื่อประเมินการสอนของตนเอง		

ส่วนที่ 5: ข้อคิดเห็นและเสนอแนะอื่น ๆ ที่ค้นพบในชั้นเรียนรวม

Appendix F

Se-mi structured interviews schedules

F1: Semi-structured interview schedule for peer tutors

F2: Semi-structured interview schedule for children with autism

F3: Semi-structured interview schedule for school principals



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

**SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM
INTO INCLUSIVE CLASSES**

SEMI-STRUCTURED INTERVIEW SCHEDULES FOR PEER TUTORS

Introduction

Thank you for agreeing to take part in this interview. It is being taped to ensure accuracy. When transcribed a copy of the interview will be sent to you for editing and comment.

My research focuses on developing a set of guidelines to help children with autism integrate into inclusive classes in regular schools. The guidelines will be for key personnel: students, paraprofessional, parents, school principals and teachers. The aim of these guidelines will be to support children with autism to develop to their maximum potential in an inclusive environment.

Your contribution to the research is important because it adds a valuable perspective. When the data is analyzed your interview will become anonymous and no names will be used.

Please feel free to decline to answer any question. You may stop the interview at any time.

Name of Interviewee:	
Date of Interview:	

Semi- Structured Interview Time Schedule for Peer Tutors

Cases	Time/Date		Remark
	1 During the implementation	2 The end of implementation	
1. Kindergarten Level			
Case 1			
Case 2			
Case 3			
2. Primary Level			
Case 1			
Case 2			
Case 3			
3. Secondary Level			
Case 1			
Case 2			
Case 3			

Note: There will be two interviews per participant, one during the implementation of the guidelines and one at the end of the process. This will be an informal conversation and the following questions are probes to find out the key personnel’s perspective using on the guidelines to assist children with autism who are integrated into inclusive classes. There are nine cases in this semi-interview of the research. One case include five people consist of children with autism, peer tutor paraprofessional, teachers and school principles. The totals of participants in this semi-interview are forty-five people and eighteen interviews.

Semi- Structured Interview Schedules for Peer Tutors

To begin – I'll ask you a few questions about using the guidelines. Remember last time we met we talked about these guidelines and some things you could do to help your friend with autism.

Number	Question
1.	Do the guidelines help you to understand more about children with autism? How do you feel about it?
2.	Did you use any of these ways in the guidelines for helping your friend with autism? What were they?
3.	Did you find the guidelines hard or easy to use? Can you tell me which parts in the guidelines are hard or easy?
4.	When you help your friend with autism in class, do they listen to you and understand you? How do they understand? Can you give me example?
5.	What things do you do to help children with autism? Do you think children with autism can study better with others if they have peer tutors like you?
6.	Can you tell me how the guidelines are helping you to deal with friend with autism? Are the guidelines necessary for inclusive classroom? Why?
7.	What do you like about these guidelines? Is there anything you would want changed in the guidelines?
8.	How do you feel the guidelines help you to help children with autism? What do you not like about these guidelines?
9.	What would you like to add or delete in the guidelines? Is there anything else you would like to tell me about the guidelines?



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

**SUCCESSFUL INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM
INTO INCLUSIVE CLASSES**

**SEMI-STRUCTURED INTERVIEW SCHEDULES FOR
CHILDREN WITH AUTISM**

Introduction

I would like to know how you feel about your school and your class. This is not a test, and there is no right or wrong answers. What I want is your opinion.

Please feel free to decline to answer any question. You may stop the interview at any time.

Name of Interviewee:	
Date of Interview:	

Semi- Structured Interview Time Schedule for Children with Autism

Cases	Time/Date		Remark
	1 During the implementation	2 The end of implementation	
1. Kindergarten Level			
Case 1			
Case 2			
Case 3			
2. Primary Level			
Case 1			
Case 2			
Case 3			
3. Secondary Level			
Case 1			
Case 2			
Case 3			

Note: There will be two interviews per participant, one during the implementation of the guidelines and one at the end of the process. This will be an informal conversation and the following questions are probes to find out the key personnel’s perspective using on the guidelines to assist children with autism who are integrated into inclusive classes. There are nine cases in this semi-interview of the research. One case include five people consist of children with autism, peer tutor paraprofessional, teachers and school principles. The totals of participants in this semi-interview are forty-five people and eighteen interviews.

Semi- Structured Interview Schedules for Children with Autism

Can we begin by me asking you some questions about school and your classmates?

Number	Question
1.	Could you tell me about yourself?
2.	Could you tell me about the schools you have been to? ...the teachers you had? ...the friends you had? ...the things you did?
3	What do you like doing when you are at school?
4.	Do you ever ask others in class for help?
5.	How do they help you?
6.	What things do your classmates do to help you learn?
7.	Does the teacher ask friends to help you in the class?
8.	How do you feel when your friend or others help you?
9.	What do you feel when you have peer tutor and paraprofessional to help you in class?



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

**SUCCESSFUL INTERGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM
INTO INCLUSIVE CLASSES**

**SEMI-STRUCTURED INTERVIEW SCHEDULES FOR
SCHOOL PRINCIPALS**

Introduction

Thank you for agreeing to take part in this interview. It is being taped to ensure accuracy. When transcribed a copy of the interview will be sent to you for editing and comment.

My research focuses on developing a set of guidelines to help children with autism integrate into inclusive classes in regular schools. The guidelines are for key personnel: students, paraprofessionals, parents, school principals and teachers. The aim of developing these guidelines is to give children with autism the opportunity to develop to their maximum potential in an inclusive environment.

Your contribution to the research is important because it adds a valuable perspective. When the data is analyzed your interview will become anonymous and no names will be used.

Please feel free to decline to answer any question. You may stop the interview at any time.

Name of Interviewee:	
Date of Interview:	

Semi- Structured Interview Time Schedule for School Principals

Cases	Time/Date		Remark
	1 During the implementation	2 The end of implementation	
1. Kindergarten Level			
2. Primary Level			
3. Secondary Level			

Note: There will be two interviews per participant, one during the implementation of the guidelines and one at the end of the process. This will be an informal conversation and the following questions are probes to find out the key personnel's perspective using on the guidelines to assist children with autism who are integrated into inclusive classes. There are nine cases in this semi-interview of the research. One case include five people consist of children with autism, peer tutor paraprofessional, teachers and school principles. The totals of participants in this semi-interview are forty-five people and eighteen interviews

Semi- Structured Interview Schedules for School Principals

Can we begin by me asking you some questions about your school and your staff?

Number	Question
1.	Could you tell me about the school's policy on inclusive education for children with autism in your school?
2.	What resources have you noted that the school uses to help the teachers, parents, paraprofessional and students meet the developmental needs of children with autism?
3.	What involvement will the principals have in using the guidelines?
4.	What assistance do you get from the guidelines?
5.	Which guidelines have been most useful for you in assisting teachers, paraprofessionals, parents and peer tutors to help children with autism? Please tell me about it.
6.	What strategies from the guidelines work best?
7.	What do children with autism do in inclusive class? Are they doing the same things like others?
8.	Do you think the guidelines are helping you to assist children with autism? How do they help?
9.	What strategies are the most necessary for using it? Why?
10.	Are there any other comments that you would like to make regarding the use of guidelines?
11.	What part of the guidelines should improve? Why?
12.	What strategies should be added to in the guidelines?



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

แบบสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการสำหรับเพื่อนคู่หู

อารัมภบทคำแนะนำ/

ขอขอบคุณในความร่วมมือของนักเรียนเพื่อนคู่หูที่ยินดีให้ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการในครั้งนี้ เพื่อความถูกต้องและครบถ้วนของข้อมูลในการสัมภาษณ์ผู้วิจัยจะทำการบันทึกเสียงขณะสัมภาษณ์ เมื่อเสร็จสิ้นการถอดเทปจากการสัมภาษณ์แล้ว ข้อมูลจะถูกส่งกลับมาให้เพื่อนคู่หูได้พิจารณาอีกครั้งหนึ่งเพื่อให้ปรับปรุงข้อมูล และ (ถ้ามี) หรือแสดงความคิดเห็น

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาคู่มือการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมบูรณาการในการเรียนในชั้นเรียนรวมอย่างมีประสิทธิภาพ โดยที่ชุดคู่มือนี้ให้ความช่วยเหลือถูกพัฒนาขึ้นสำหรับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องซึ่งต้องความสำเร็จของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม ซึ่งประกอบด้วย เพื่อนครูหู ครูผู้สอน ครูผู้สอนร่วม ผู้ปกครอง และผู้บริหาร คู่มือดังกล่าวจะช่วยสนับสนุนนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ได้พัฒนาอย่างเต็มตามศักยภาพของตนเองในบรรยากาศของชั้นเรียนรวม

การให้ความร่วมมือและช่วยเหลือของเพื่อนคู่หูในการวิจัยนี้ มีความสำคัญมาก เพราะผลการสัมภาษณ์เป็นการให้ข้อมูลในทรรคนะที่มีคุณค่าและมีประโยชน์ต่อการวิจัย ดังนั้นการนำเสนอข้อมูลเมื่อได้ทำการวิเคราะห์แล้ว จะไม่เปิดเผยชื่อของผู้ให้สัมภาษณ์แต่อย่างใด

การปฏิเสธที่จะตอบคำถาม หรือขอให้หยุดทำการสัมภาษณ์เป็นสิทธิ์ของผู้ถูกสัมภาษณ์ที่สามารถทำได้ตลอดเวลาในการสัมภาษณ์

ชื่อผู้ให้สัมภาษณ์:	
วันที่สัมภาษณ์:	

ตารางกำหนดเวลาในการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการสำหรับ เพื่อนคู่หู

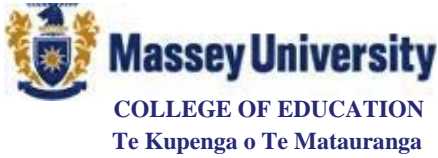
กรณีศึกษา	วันที่เวลา/		หมายเหตุ
	1 ระหว่างทำการทดลอง	2 เมื่อเสร็จสิ้นการทดลอง	
กรณีศึกษาระดับอนุบาล			
กรณีศึกษาที่ 1			
กรณีศึกษาที่ 2			
กรณีศึกษาที่ 3			
กรณีศึกษาระดับประถม			
กรณีศึกษาที่ 1			
กรณีศึกษาที่ 2			
กรณีศึกษาที่ 3			
กรณีศึกษาระดับมัธยม			
กรณีศึกษาที่ 1			
กรณีศึกษาที่ 2			
กรณีศึกษาที่ 3			

หมายเหตุ: เพื่อนคู่หู ครั้ง 2 คนจะถูกสัมภาษณ์จำนวน 1 ระหว่างทำการทดลองใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือ ครั้ง 1 ครั้ง การสัมภาษณ์มีลักษณะไม่เป็นทางการ 1 และเมื่อเสร็จสิ้นการทดลองใช้คู่มือฯอีกเป็นการสนทนาทั่วไป เพื่อหาคำตอบผลการใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือให้นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ในการบูรณาการเข้าสู่ชั้นเรียนรวม

ข้อคำถามในการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการสำหรับเพื่อนคู่หู

การสัมภาษณ์นี้ ผู้วิจัยจะถามคำถามเกี่ยวกับผลการใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือ หนูคงจำได้ว่าก่อนหน้านี้เราได้คุยกันเกี่ยวกับแนวทางให้ความช่วยเหลือเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวมไปแล้ว

ข้อ	คำถาม
1.	คู่มือนี้ช่วยให้หนูมีความเข้าใจมากขึ้นเกี่ยวกับเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึมหรือไม่/ หนูรู้สึกอย่างไรบ้างในการใช้คู่มือนี้
2.	หนูได้นำวิธีการที่แนะนำไว้ในคู่มือมาใช้ในการช่วยเหลือเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึมหรือไม่วิธีการใดบ้างที่/ หนูนำมาใช้
3.	หนูพบว่าคู่มือนี้ง่ายหรือยากในการนำมาใช้หรือไม่ ช่วยบอกด้วยว่าส่วนไหนของคู่มือที่ยากหรือง่าย
4.	เมื่อหนูให้ความช่วยเหลือเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียน เพื่อนฟังและเข้าใจที่หนูบอกหรือไม่ เพื่อนเข้าใจอย่างไรบ้าง กรุณาเล่าตัวอย่างให้ฟัง
5.	หนูทำอะไรบ้างที่คิดว่าเป็นการช่วยเหลือเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึม หนูคิดว่าเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึมจะสามารถเรียนได้ดีขึ้นหรือไม่ถ้ามีเพื่อนแบบหนูคอยให้คำแนะนำ
6.	คู่มือนี้ช่วยให้หนูรู้วิธีการให้ความช่วยเหลือเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึมหรือไม่ อย่างไร หนูคิดว่าคู่มือนี้มีความจำเป็นสำหรับชั้นเรียนรวมที่มีนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมหรือไม่ ทำไมจึงคิด เช่นนั้น
7.	หนูชอบอะไรบ้างเกี่ยวกับคู่มือการให้ความช่วยเหลือ มีส่วนไหนของคู่มือที่หนูคิดว่าควรมีปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงข้อมูลใหม่
8.	หนูรู้สึกว่าคุณคู่มือนี้ช่วยหนูอย่างไรบ้างในการช่วยเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึม ส่วนไหนของคู่มือที่ทำให้หนูช่วยเพื่อนได้มากที่สุด
9.	หนูคิดว่าส่วนไหนควรตัดออกและส่วนไหนควรมีข้อมูลเพิ่มเติมขึ้น หนูอยากจะทำอะไรเพิ่มเติมเกี่ยวกับคู่มือเล่มนี้



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

แบบสัมภาษณ์สำหรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม

อร่ามภทคำแนะนำ/

ผู้วิจัยอยากจะคุยกับหนู อยากรู้ว่าหนูมีความรู้สึกอย่างไรบ้างเกี่ยวกับโรงเรียน และห้องเรียนของหนู นี่ไม่ใช่การทดสอบ ไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด แต่สิ่งที่ผู้วิจัยอยากทราบคือความคิดเห็นของหนู

หนูบอกได้ตลอดเวลาถ้าไม่ต้องการตอบ หรือต้องการให้ผู้วิจัยหยุดสัมภาษณ์

ชื่อผู้ให้สัมภาษณ์:	
วันที่สัมภาษณ์:	

ข้อคำถามในการสัมภาษณ์สำหรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม

เรามาเริ่มต้นการพูดคุยในวันนี้โดยที่ผู้วิจัยจะถามคำถามหนูเกี่ยวกับโรงเรียน และเพื่อน ในชั้นเรียนกันเลยดีมั๊ยคะ

ข้อ	คำถาม
1.	หนูช่วยเล่าอะไรก็ได้เกี่ยวกับตัวหนูเองให้ฟังได้มั๊ยคะ
2.	คราวนี้ หนูช่วยเล่าเกี่ยวกับ โรงเรียนให้ฟังด้วย คุณครูที่โรงเรียนเป็นอย่างไรบ้าง เพื่อนที่โรงเรียนเป็นอย่างไรบ้าง หนูอยากบอกอะไรให้ฟังบ้าง
3	หนูชอบทำอะไรเมื่อหนูอยู่ที่โรงเรียน
4.	หนูเคยขอให้เพื่อนในชั้นช่วยเหลืออะไรหรือไม่
5.	เพื่อน ๆ ช่วยหนูอย่างไรบ้าง
6.	อะไรบ้างที่เพื่อน ๆ ร่วมชั้นช่วยหนูในการเรียนรู้
7.	คุณครูในชั้นบอกเพื่อน ๆ คอยให้ความช่วยเหลือและแนะนำหนูหรือไม่
8.	หนูรู้สึกอย่างไรบ้างเมื่อมีเพื่อนหรือคนอื่น ๆ คอยช่วยเหลือหนู
9.	หนูรู้สึกอย่างไรบ้างกับเพื่อนคู่หูและคุณครูผู้สอนร่วมคอยช่วยเหลือในชั้นเรียน



SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY
Private Bag 11 222
Palmerston North 4442
New Zealand
T 64 6 356 9099
F 64 6 351 3472
www.massey.ac.nz

ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

แบบสัมภาษณ์สำหรับครูในชั้นเรียนและครูผู้สอนร่วม

อาร์มภทคำแนะนำ/

ขอขอบคุณในความร่วมมือของทุกท่านที่ยินดีให้ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการในครั้งนี้ เพื่อความถูกต้องและครบถ้วนของข้อมูลในการสัมภาษณ์ผู้วิจัยจะทำการบันทึกเสียงขณะสัมภาษณ์ เมื่อเสร็จสิ้นการถอดเทปจากการสัมภาษณ์แล้ว ข้อมูลจะถูกส่งกลับมาให้ท่านได้พิจารณาอีกครั้งหนึ่งเพื่อให้ปรับปรุงข้อมูล และแสดงความคิดเห็น (ถ้ามี)

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาคู่มือการให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมบูรณาการในการเรียนในชั้นเรียนรวมอย่างมีประสิทธิภาพ โดยที่ชุดคู่มือให้ความช่วยเหลือถูกพัฒนาขึ้นสำหรับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องต้องความสำเร็จของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม ซึ่งประกอบด้วย เพื่อนครูหู ครูผู้สอน ครูผู้สอนร่วม ผู้ปกครอง และผู้บริหาร คู่มือดังกล่าวจะช่วยสนับสนุนนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ได้พัฒนาอย่างเต็มตามศักยภาพของตนเองในบรรยากาศของชั้นเรียนรวม

การให้ความร่วมมือและช่วยเหลือของท่านในการวิจัยนี้ มีความสำคัญมาก เพราะผลการสัมภาษณ์เป็นการให้ข้อมูลในทรรศนะที่มีคุณค่าและมีประโยชน์ต่อการวิจัย ดังนั้นการนำเสนอข้อมูลเมื่อได้ทำการวิเคราะห์แล้ว จะไม่ระบุชื่อใด ๆ ของผู้ให้สัมภาษณ์

การปฏิเสธที่จะตอบคำถาม หรือขอให้หยุดทำการสัมภาษณ์เป็นสิทธิ์ของผู้ถูกสัมภาษณ์ที่สามารถทำได้ตลอดเวลาในการสัมภาษณ์

ชื่อผู้ให้สัมภาษณ์:	
วันที่สัมภาษณ์:	

ตารางกำหนดเวลาในการสัมภาษณ์สำหรับ คุณครูในชั้นเรียนและครูผู้สอนร่วม

กรณีศึกษา	วันที่เวลา/		หมายเหตุ
	1 ระหว่างทำการทดลอง	2 เมื่อเสร็จสิ้นการทดลอง	
กรณีศึกษาระดับอนุบาล			
กรณีศึกษาที่ 1			
กรณีศึกษาที่ 2			
กรณีศึกษาที่ 3			
กรณีศึกษาระดับประถม			
กรณีศึกษาที่ 1			
กรณีศึกษาที่ 2			
กรณีศึกษาที่ 3			
กรณีศึกษาระดับมัธยม			
กรณีศึกษาที่ 1			
กรณีศึกษาที่ 2			
กรณีศึกษาที่ 3			

หมายเหตุ: ครูผู้สอนในชั้นเรียนและครูผู้สอนร่วม ครั้ง 2 คนจะถูกสัมภาษณ์จำนวน 1 ระหว่างทำการทดลองใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือ ครั้ง การสัมภาษณ์มีลักษณะไม่เป็นทางการ 1 ครั้ง และเมื่อเสร็จสิ้นการทดลองใช้คู่มือฯ อีก 1 เป็นการสนทนาทั่วไป เพื่อหาคำตอบผลการใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือให้นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ในการบูรณาการในชั้นเรียนรวม

ข้อคำถามในการสัมภาษณ์สำหรับครูในชั้นเรียนและครูผู้สอนร่วม

ขออนุญาตเริ่มต้นการสนทนาโดยผู้วิจัยจะถามคำถามเกี่ยวกับโรงเรียน การจัดกิจกรรมการเรียนรู้และการใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือฯ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ของคุณครูครูผู้สอนร่วม/

ข้อ	คำถาม
1.	ท่านคงจำได้ว่าก่อนหน้านี้เราได้พูดคุยเกี่ยวกับคู่มือการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมโดยคุณครูผู้สอนในชั้นเรียนและคุณครูผู้สอนร่วม ผู้วิจัยอยากทราบว่า ท่านได้นำกลยุทธ์หรือวิธีการในคู่มือมาเป็นแนวทางในการให้ความช่วยเหลือหรือไม่ ท่านใช้กลยุทธ์หรือวิธีการได้บ้าง (โปรดระบุ) นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมเข้าใจที่ท่านสอนหรือเปล่า
2.	ท่านคิดว่าคู่มือนี้มีประโยชน์ในการช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมหรือไม่ ช่วยได้อย่างไร
3.	ท่านคิดว่าคู่มือนี้มีสะดวกและง่ายต่อการนำไปใช้หรือไม่ กลยุทธ์หรือคำแนะนำในคู่มือส่วนใดบ้างที่ท่านได้นำไปใช้ ได้ผลหรือไม่ อย่างไร
4.	มีส่วนใดในคู่มือที่ท่านคิดว่ายากในการปฏิบัติ หรือยากที่จะทำความเข้าใจหรือไม่ ส่วนใดบ้าง (โปรดระบุ)
5.	คู่มือนี้มีประโยชน์อย่างไรต่องานของท่านที่ต้องเกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ส่วนไหนที่มีประโยชน์ที่สุด
6.	ท่านพบว่านักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมมีความแตกต่างจากนักเรียนปกติในชั้นหรือไม่อย่างไร การเรียนรู้ใดที่มีความแตกต่างและหรือความเหมือน/
7.	ท่านคิดว่าคู่มือการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีภาวะออทิสซึมสำหรับครูผู้สอนในชั้นเรียน และสำหรับครูผู้สอนร่วมช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมได้จริงหรือไม่ คู่มือนี้ช่วยเหลือได้อย่างไร
8.	ท่านมีข้อคิดเห็นหรือเสนอแนะใด ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือนี้หรือไม่
9.	ส่วนใดของคู่มือที่ควรปรับปรุงบ้าง เพราะอะไร
10.	มีกลยุทธ์หรือวิธีการให้ความช่วยเหลือใดบ้างที่ควรเพิ่มเติมในคู่มือการให้ความช่วยเหลือนี้



Massey University

COLLEGE OF EDUCATION
Te Kupenga o Te Matauranga

SCHOOL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY

Private Bag 11 222

Palmerston North 4442

New Zealand

T 64 6 356 9099

F 64 6 351 3472

www.massey.ac.nz

ความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

แบบสัมภาษณ์สำหรับผู้บริหารโรงเรียน

อารัมภบทคำแนะนำ/

ขอขอบคุณในความร่วมมือของท่านที่ยินดีให้ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการในครั้งนี้ เพื่อความถูกต้องและครบถ้วนของข้อมูลในการสัมภาษณ์ผู้วิจัยจะทำการบันทึกเสียงขณะสัมภาษณ์ เมื่อเสร็จสิ้นการถอดเทปจากการสัมภาษณ์แล้ว ข้อมูลจะถูกส่งกลับมาให้ท่านได้พิจารณาอีกครั้งหนึ่งเพื่อให้ปรับปรุงข้อมูล และแสดงความ (ถ้ามี) คิดเห็น

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาคู่มือการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมบูรณาการในการเรียนในชั้นเรียนรวมอย่างมีประสิทธิภาพ โดยที่ชุดคู่มือนี้ให้ความช่วยเหลือถูกพัฒนาขึ้นสำหรับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องต้องความสำเร็จของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม ซึ่งประกอบด้วย เพื่อนครูหู ครูผู้สอน ครูผู้สอนร่วม ผู้ปกครอง และผู้บริหาร คู่มือดังกล่าวจะช่วยสนับสนุนนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ได้พัฒนาอย่างเต็มตามศักยภาพของตนเองในบรรยากาศของชั้นเรียนรวม

การให้ความร่วมมือและช่วยเหลือของท่านในการวิจัยนี้ มีความสำคัญมาก เพราะผลการสัมภาษณ์เป็นการให้ข้อมูลในทระศนะที่มีคุณค่าและมีประโยชน์ต่อการวิจัย ดังนั้นการนำเสนอข้อมูลเมื่อได้ทำการวิเคราะห์แล้ว จะเปิดเผยชื่อของผู้ให้สัมภาษณ์แต่อย่างใด

การปฏิเสธที่จะตอบคำถาม หรือขอให้หยุดทำการสัมภาษณ์เป็นสิทธิ์ของผู้ถูกสัมภาษณ์ที่สามารถทำได้ตลอดเวลาในการสัมภาษณ์

ชื่อผู้ให้สัมภาษณ์:	
วันที่สัมภาษณ์:	

ตารางกำหนดเวลาในการสัมภาษณ์สำหรับ ผู้บริหารโรงเรียน

กรณีศึกษา	วันที่เวลา/		หมายเหตุ
	1 ระหว่างทำการทดลอง	2 เมื่อเสร็จสิ้นการทดลอง	
กรณีศึกษาระดับอนุบาล			
กรณีศึกษาระดับประถม			
กรณีศึกษาระดับมัธยม			

หมายเหตุ: ผู้บริหารจะถูกสัมภาษณ์จำนวน ครั้ง 2 ระหว่างทำการทดลองใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือ ครั้ง และ 1 การสัมภาษณ์มีลักษณะไม่เป็นทางการ เป็นการสนทนาทั่วไป เพื่อหา ครั้ง 1 เมื่อเสร็จสิ้นการทดลองใช้คู่มือฯ อีก คำตอบผลการใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือให้นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ในการบูรณาการเข้าสู่ชั้นเรียนรวม

ข้อคำถามในการสัมภาษณ์สำหรับผู้บริหารโรงเรียน

ขออนุญาตเริ่มต้นการสนทนากับท่านด้วยการถามคำถามเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในระดับ /โรงเรียน/ และการทำงานของคณะครู ในโรงเรียนของท่าน

ข้อ	คำถาม
1.	กรุณาอธิบายเกี่ยวกับนโยบายและโครงการของโรงเรียนเกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษแบบเรียนรวม สำหรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม
2.	สื่อ สิ่งอำนวยความสะดวก วิธีการ กลยุทธ์ และวัสดุอุปกรณ์ใดบ้างที่ผู้บริหารโรงเรียนได้จัดเตรียมไว้เพื่อช่วยเหลือคณะครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้อง ในการดำเนินงานของโครงการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม สำหรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมประสบผลสำเร็จในการพัฒนาตามศักยภาพของตนเองได้มากที่สุด
3.	ท่านมีความกังวล หรือรู้สึกยุ่งยากอะไรบ้างในการใช้คู่มือการให้ความช่วยเหลือฉบับนี้
4.	คำแนะนำหรือยุทธศาสตร์ใดบ้างที่ท่านได้ความรู้จากคู่มือฉบับนี้
5.	ท่านคิดว่ากลยุทธ์วิธีการให้ความช่วยเหลือในคู่มือของผู้บริหารที่มีความจำเป็นมากที่สุดในการช่วยเหลือ / ครูผู้สอน ครูผู้สอนร่วม ผู้ปกครอง และเพื่อนคู่หู กรุณาอธิบายและให้ข้อเสนอแนะ
6.	ท่านคิดว่ากลยุทธ์หรือยุทธศาสตร์ใดเมื่อนำไปใช้แล้วได้ผลมากที่สุด
7.	ท่านคิดว่านักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมเรียนรู้อะไรบ้างในชั้นเรียน นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมสามารถเรียนได้เหมือนเด็กปกติในชั้นหรือไม่อย่างไร
8.	ท่านคิดว่าคู่มือให้ความช่วยเหลือสำหรับผู้บริหารช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวมได้หรือไม่ ช่วยได้อย่างไรบ้าง
9.	หากให้ท่านเรียงลำดับความสำคัญของกลยุทธ์ในการช่วยเหลือนักเรียนตามคู่มือสำหรับผู้บริหาร ท่านคิดว่าส่วนใดสำคัญมากที่สุด เพราะอะไร (โปรดให้เหตุผลสนับสนุน)
10.	กรุณาให้ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะของท่านเกี่ยวกับการใช้คู่มือฉบับนี้
11.	ส่วนใดของคู่มือที่ควรปรับปรุงบ้าง ทำไม (กรุณาให้เหตุผล)
12.	ข้อมูลหรือยุทธศาสตร์ใด ที่ท่านคิดว่าควรเพิ่มเข้ามาในคู่มือฉบับนี้

Appendix G

Focus groups schedule

G1: Focus group schedule for parents

G2: Focus group schedule for teachers

Focus group schedule for Parents/ Caregivers

There will be one meeting per focus group at the end of semester. This will be an informal conversation and the following questions are probes to find out the parents or caregivers and classroom teachers' perspective on using the guidelines to assist children with autism integrated into inclusive classes.

Good morning/afternoon.

Thank you for taking the time to help me gather data today. I will honor your time by making sure that we complete the interview in 30 minutes. Does anyone mind if I tape record this for my records? I understand the information you share will be kept in the utmost confidentiality and will only be used for this specific evaluation. Have all your questions been answered to your satisfaction? You may ask further questions at any time.

Your opinion today will be very useful. The result of this study will help everyone know how to assist children with autism later on. I hope this encourages you to speak freely. Any questions before we start?

Research Questions	Focus group discussion
	Parents of children with autism
<p>1. What strategies should be included in the guidelines to assist key personnel in the process of inclusion of children with autism in inclusive classes?</p>	<p><u>Issue 1</u> Situation of children with autism at home</p> <p><u>Issue 2</u> The methods and roles to help children with autism study effectively at home</p>
<p>2. How effective are the guidelines in supporting key participants to integrate children with autism into inclusive classes?</p>	<p><u>Issue 3</u> Using the guidelines at home</p> <p>Can you understand? Is it helpful? How?</p> <p><u>Issue 4</u> A collaboration between home/parents and school/teachers</p>
<p>3. What effective strategies have been developed from using the set of guidelines?</p>	<p><u>Issue 5</u> The benefits and the weaknesses of the guidelines</p> <p><u>Issue 6</u> Something you want to change and add in the guidelines</p> <p><u>Issue 7</u> Anything else you would like to share with the group?</p>

Focus group schedule for Classroom Teachers

There will be one meeting per focus group at the end of semester. This will be an informal conversation and the following questions are probes to find out the parents or caregivers and classroom teachers' perspective on using the guidelines to assist children with autism integrated into inclusive classes.

Good morning/afternoon.

Thank you for taking the time to help me gather data today. I will honor your time by making sure that we complete the interview in the next 30 minutes. Does anyone mind if I tape record this for my records? I understand the information you share will be kept in the utmost confidentiality and will only be used for this specific evaluation. Have all your questions been answered to your satisfaction? And you may ask further questions at any time.

Your opinion today will be very useful. The result of this study will help everyone know how to assist children with autism later on. I hope this encourages you to speak freely. Any questions before we start?

Research Questions	Focus group discussion
	Classroom Teachers
<p>1. What strategies should be included in the guidelines to assist key personnel in the process of inclusion of children with autism in inclusive classes?</p>	<p><u>Issue 1</u> Situation of children with autism in the inclusive classroom</p> <p><u>Issue 2</u> The methods and roles help children with autism study effectively in the inclusive classroom</p>
<p>2. How effective are the guidelines in supporting key participants to integrate children with autism into inclusive classes?</p>	<p><u>Issue 3</u> Using the guidelines at school Can you understand? Is it helpful? How?</p> <p><u>Issue 4</u> A collaboration between school/teachers and home/parents</p>
<p>4. What effective strategies have been developed from using the set of guidelines?</p>	<p><u>Issue 5</u> The benefits and the weaknesses of the guidelines</p> <p><u>Issue 6</u> Something you want to change and add in the guidelines</p> <p><u>Issue 7</u> Anything else you would like to share with the group?</p>

Appendix H

Checklist: Difficulties in Children with Autism

Objective: To find the opinion by selection of five experienced people involved with children with autism to determining the content validity which is the most important of the area of difficulty in those children, particularly in a Thai situation.

Instruction: Please tick in the blank in front of the content that you think is very important so that we can review the strategy for helping children with autism. (You can select only 30 issues from 91 issues)

โปรดกากบาทในช่องว่างหน้าหัวข้อที่ท่านคิดว่ามีควมสำคัญในการช่วยเหลือเด็กออทิสติก โดยเลือกเพียง 30 ข้อ

The areas of difficulty of child with autism อุปสรรคหรือความยากลำบากของเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

No	The areas of difficulty/ หัวข้ออุปสรรค	Teachers opinions /ความคิดเห็นของครู/ ผู้ปกครอง จำนวน 5 คน					Total / ผลรวม
		1	2	3	4	5	
Behaviour: in class / พฤติกรรมในชั้นเรียน							
1	Disruptive behaviour/ พฤติกรรมการทำลายสิ่งของ						
2	Carpet time / เวลากิจกรรมที่พื้น						
3	Distractibility / วอกแวกขาดสมาธิ						
4	Obsessions / การหมกมุ่นอยู่กับตนเอง						
5	Anxiety / ความวิตกกังวล						
6	Anger / ความโกรธ						
7	Unusual behaviour / พฤติกรรมแปลกประหลาด						
8	Control issues / การควบคุมตนเองในเรื่องที่กำหนด						
9	Change in routine / การเปลี่ยนแปลงกิจวัตร						
10	Organisation / จัดการกับระบบ, องค์ประกอบ						
11	Coping in groups / การจัดการปัญหาในกลุ่ม						
12	Personal space / พื้นที่ส่วนบุคคล						
Behaviour: in school / พฤติกรรมในโรงเรียน							
13	Transitions / การเชื่อมโยง, ถ่ายโอน, ส่งต่อ						
14	School rule / กฎระเบียบของโรงเรียน						
15	Boundaries / ขอบเขต, อาณาเขต						

No	The areas of difficulty/ หัวข้ออุปสรรค	Teachers opinions /ความคิดเห็นของครู/ ผู้ปกครอง จำนวน 5 คน					Total / ผลรวม
		1	2	3	4	5	
16	Assemblies / การชุมนุม, รวมกลุ่ม						
17	Lunchtimes / เวลาอาหารกลางวัน						
18	Playtimes / เวลาเล่น						
Social skills: Social interaction / ทักษะทางสังคม, ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม							
19	Emotional understanding / การเข้าใจภาวะทางอารมณ์						
20	Making friends / การสร้างมิตร, เพื่อน						
21	Keeping friends / มิตรภาพระหว่างเพื่อน						
22	Sharing friends / การแบ่งปันให้เพื่อน						
23	Aloofness / การแยกตัว, ปลีกตัวห่าง						
24	Detachment / การแยกออกจากกัน, โดดเดี่ยว						
25	Empathy / ความรู้สึก, อารมณ์ร่วม						
26	Interactive play / ปฏิสัมพันธ์ในการเล่น						
27	Taking turns / การแบ่งปัน , การเปลี่ยนกันเล่น						
28	Sharing toys / การแบ่งปันของเล่น						
29	Negotiation / การต่อรอง						
30	Personal space / ความเป็นส่วนตัว						
Social skills: Social context / ทักษะทางสังคม (บริบททางสังคม)							
31	Social cues / การช่วยเหลือทางสังคม						
32	Appropriate behaviour / ความเหมาะสมของพฤติกรรม						

No	The areas of difficulty/ หัวข้ออุปสรรค	Teachers opinions /ความคิดเห็นของครู/ ผู้ปกครอง จำนวน 5 คน					Total / ผลรวม
		1	2	3	4	5	
33	Home/school relationship Transitions/การเชื่อมโยงระหว่างบ้านและโรงเรียน						
Social skills: Understanding others / ทักษะทางสังคม (ความเข้าใจผู้อื่น)							
34	Accidents / อุบัติเหตุ						
35	Bullying / อันตรพาล						
36	Persuasion / การชักจูง						
37	Lies/white lies / การโกหก						
38	Irony/sarcasm /เยาะเย้ย, การเย้ยหยัน						
39	Jokes / การตลก, ขบขัน						
Thinking and learning: Learning / การเรียนรู้และการคิด (การเรียนรู้)							
40	Seeing the big picture / การมองเห็นภาพรวม						
41	Single channel focus / เฟ่งมองเพียงช่องเดียว						
42	Making connection / การสร้างความเชื่อมโยง						
43	Integrating knowledge / การบูรณาการความรู้						
44	Homework / การบ้าน						
45	Self-monitoring / มุมมองเฉพาะตนเอง						
46	Independence / ความเป็นอิสระ						
Thinking and learning: Attention / การเรียนรู้และการคิด (ความตั้งใจ)							

No	The areas of difficulty/ หัวข้ออุปสรรค	Teachers opinions /ความคิดเห็นของครู/ ผู้ปกครอง จำนวน 5 คน					Total / ผลรวม
		1	2	3	4	5	
47	Listening / การฟัง						
48	Staying on task / ใส่ใจอยู่กับงานที่ให้ทำ						
49	Starting a task / การเริ่มทำงาน						
50	Fatigue /ความอ่อนเพลีย, เหน็ดเหนื่อย						
Thinking and learning: Thinking / การเรียนรู้และการคิด (การคิด)							
51	Rigidity of thought / ความเข้มงวด						
52	Lying, fact/fiction /การโกหก, ความจริง						
53	Ability to role play / ความสามารถในการเล่นบทบาทสมมติ						
54	Imagination / การมีจินตนาการ						
55	Thinking skill / ทักษะการคิด						
Conversation skills : Verbal / ทักษะการสนทนา (มีภาษา)							
56	Timing / การกำหนดเวลา						
57	Turn taking / การผลัดเปลี่ยนกันพูด						
58	Listening / การฟังผู้อื่น						
59	Knowledge / ความรู้						
60	Topic maintenance / การไม่เปลี่ยนหัวข้อสนทนา						
61	Initiating conversations / การเริ่มการสนทนา						

No	The areas of difficulty/ หัวข้ออุปสรรค	Teachers opinions /ความคิดเห็นของครู/ ผู้ปกครอง จำนวน 5 คน					Total / ผลรวม
		1	2	3	4	5	
62	Developing conversations / การพัฒนาการสนทนา						
Conversation skills : Verbal / ทักษะการสนทนา (มีภาษา)							
63	Interruption / การขัดจังหวะ,หยุดชะงัก						
64	Mind reading / การอ่านจิตใจ						
65	Conversation cues / การช่วยเหลือในการสนทนา						
66	Gesture / ลักษณะท่าทาง						
67	Body language / ภาษาท่าทาง						
68	Proximity / การลำดับเหตุการณ์						
69	Intonation / ท่วงทำนอง						
70	Eye contact / การสบตา						
Sensory and motor : Under sensitivity / ประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (เข้าใจประสาทรับความรู้สึก)							
71	Fiddling / ขยับนิ้วไปมา						
72	Rocking / การโยกตัว						
Sensory and motor : Over sensitivity / ประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (ประสาทรับความรู้สึกมากเกินไป)							
73	Sight / การมอง						
74	Sound / เสียง						
75	Touch, smell, taste / สัมผัส, กลิ่น, รสชาติ						

No	The areas of difficulty/ หัวข้ออุปสรรค	Teachers opinions /ความคิดเห็นของครู/ ผู้ปกครอง จำนวน 5 คน					Total / ผลรวม
		1	2	3	4	5	
Sensory and motor : Motor control / ประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (การควบคุมการเคลื่อนไหว)							
76	PE / พลศึกษา						
77	Fine motor skills / ทักษะการใช้กล้ามเนื้อเล็ก						
78	Gross motor skills / ทักษะการใช้กล้ามเนื้อใหญ่						
Language and communication : Use / ภาษาและการสื่อสาร (การใช้ภาษา)							
79	Restricted interests / จำกัดความสนใจ						
80	Stereotyped language / ลักษณะเฉพาะของภาษา						
81	Continual question / การถามคำถามอย่างต่อเนื่อง						
82	Echolalia / โทนเลียนง						
83	Unusual language / ภาษาไม่ปกติ, แปลก						
Language and communication : Comprehension ภาษาและการสื่อสาร (ความเข้าใจ)							
84	Verbal absurdities / ภาษาเหลวไหล, ไร้สาระ						
85	Abstract concepts / ความคิดที่เป็นนามธรรม						
86	Analogies / การอุปมา-อุปไมย						
87	Inference / การอนุมาน,สรุปความ						
88	Prediction / การพยากรณ์, คาดการณ์ล่วงหน้า						
89	Literal interpretation / การแปลความหมายหนังสือ						
90	Non-literal language / ภาษาที่ไม่ใช่ตัวหนังสือ						

Appendices I

Example of guideline booklets and translated copies of guidelines in Thai

I1 : How to assist children with autism: Guidelines for teachers (English version)

I2 : How to assist children with autism: Guidelines for teachers (Thai version)

How to Assist Children with Autism

Guidelines for Teachers



Piyawan Srisuruk

Contents

	Page
Contents	2
Acknowledgement	4
A Letter to Teachers	5
Foreword	6
Part I: Children with Autism	8
• Understanding Autism	9
• What is Autism?	10
• Causes of Autism	13
Part II: Strategies for Helping Children with Autism	14
• Instruction Strategies at Different Levels	15
• The 20 Areas of Difficulty in Children with Autism	17
1. Distractibility	18
2. Obsessions	20
3. Transition	22
4. Keeping and sharing friends	23
5. Interactive play	27
6. Empathy and emotional understanding	29
7. Inappropriate behaviour	31
8. Home/ school relationships	33
9. Accidents and bullying	35
10. Language developmen	37

	Page
11. Following instructions	39
12. Listening	41
13. Staying on task	43
14. Ability to role play/Fact, fiction and imagination	45
15. Thinking skills	47
16. Listener knowledge and listener needs	49
17. Mind reading	51
18. Facial expression and eye contact	53
19. Smell, touch and taste	55
20. Fine and gross motor skills	57
Part III Strategies for the Inclusive Classroom	60
• Integrating children with autism into Inclusive Classes	61
• Strategies for Working with Children with Autism	63
• Preparing Children: Selecting Peer Tutors to Model Social Skills	64
• Preparing Materials: Creating Picture Schedules	65
Glossary	66
About the Author	69
References	70

Acknowledgements

These Guidelines were developed as part of the author's PhD research. I hope they will be useful for teachers in inclusive classes, and other people involved with or interested in children with autism. Acknowledgement goes to the following people who assisted in this project.

I would like to express gratitude to both the Thais and New Zealanders who supported me. My supervisors: Associate Professor Jill Bevan-Brown, Dr Mandia Mentis and Associate Professor Pennee Narot. I also gratefully acknowledge the expertise of Emeritus Professor Nonglak Wiratchai and Professor Padung Arayawinyu for their peer review.

Ms Cushla Scrivens helped me with proofreading as English is my second language. I am very grateful to her.

I would like to convey my appreciation to all the students and the staff who worked with me on this project: students in the regular class, the staff at the Khon Kaen University Demonstration School; and the staff and children at the Autistic Centre, in the Faculty of Education of Khon Kaen University, who inspired me to develop these guidelines.

Finally, information in these Guidelines draws heavily from a number of publications I would like to acknowledge and thank the authors of this material. There is a reference section at the end of the Guidelines identifying the sources for the information used. This method of referencing was chosen so that referencing detail does not interrupt the flow of writing in the Guidelines

A Letter to Teachers

Dear Teachers

My intention is to enable teachers to implement these Guidelines so that more children with autism can be included in inclusive classes.

The Guidelines illustrate the importance of teachers' strategies and roles. They contain helpful suggestions. By implementing the Guidelines, I hope teachers can go further in solving some of the problems of teaching children with autism, so that everyone involved may benefit in some way.

Furthermore, I hope that when children with autism feel frightened or overwhelmed the Guidelines will open the way for them to seek out informed support. In attending to their needs, teachers can help children with autism know that they are special, that they deserve to be supported, and that there are teachers who want to see them develop to their full potential. Thank you in advance for being part of my study and for sharing this knowledge with others.

Yours sincerely

Piyawan Srisuruk

Foreword

Many people will be challenged to integrate children with autism into inclusive classes. It is hoped that the ideas in these Guidelines, derived from research will help stakeholders to have more confidence about roles and strategies that will make integration effective.

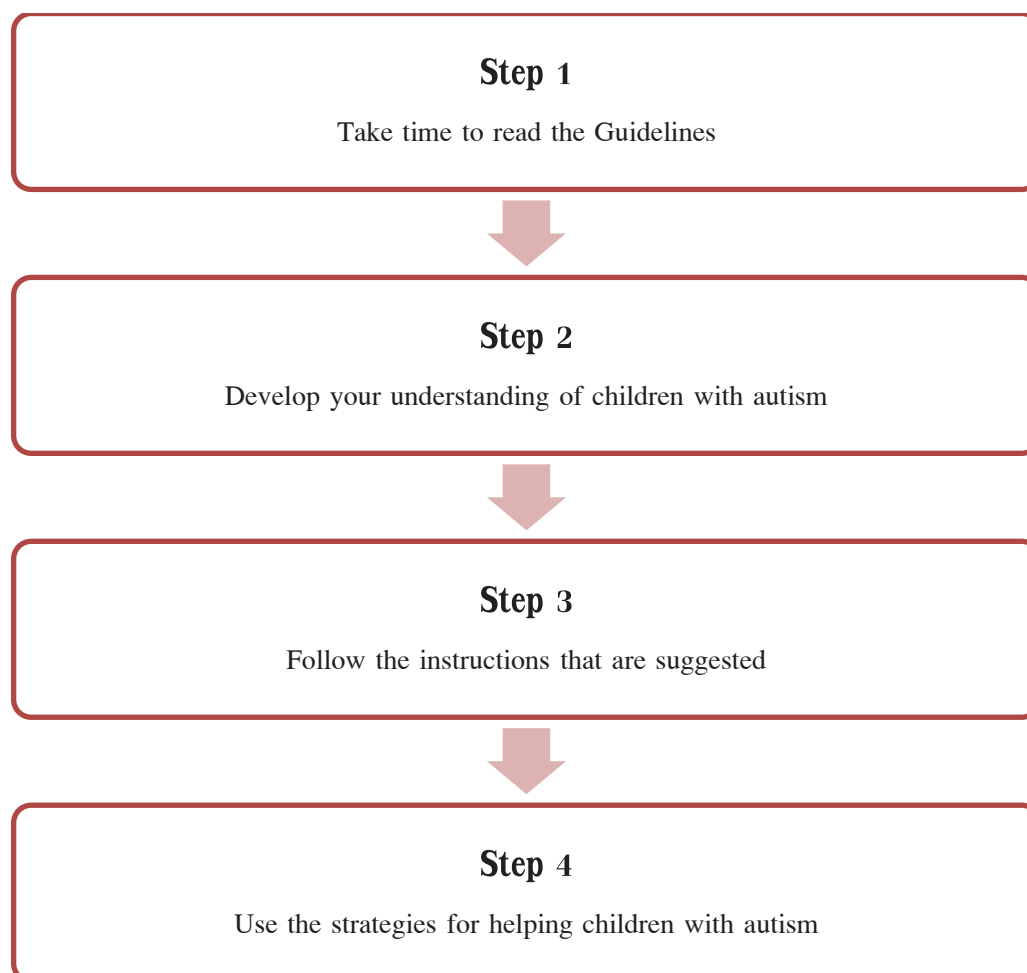
According to the Thailand Education Act of 1999, all Thai have an equal opportunity to study. Children with autism are one of the nine groups of children with disabilities identified by The Ministry of Education in Thailand. These Guidelines will help key personnel including peer tutors, paraprofessionals, teachers, parents, and school principals people who have the most direct interaction with children with autism to better understand the roles and strategies involved in assisting children with autism. The information in the Guidelines derives from an international literature review, which synthesises best practice to support children with autism in inclusive education. The use of these Guidelines can enhance the competency of educators to assist children with autism in the Thai education system.

These Guidelines are a resource for key personnel who work with children with autism. There are five booklets making up the set of Guidelines:

1. How to Assist Children with Autism: The Guidelines for Peer Tutors
2. How to Assist Children with Autism: The Guidelines for Paraprofessionals

3. How to Assist Children with Autism: The Guidelines for Teachers
4. How to Assist Children with Autism: The Guidelines for Parents
5. How to Assist Children with Autism: The Guidelines for School Principals.

The Guidelines are divided into three parts; Part I Understanding Children with Autism and Part II Strategies for Helping Children with Autism and Part III Strategies for the Inclusive Classroom. In using the Guidelines the following steps should be followed.



Part I:
Understanding Children with Autism



Understanding Autism

Today about one in 1,000 children are diagnosed with autism. Boys are four times more likely to be affected than girls.

Numbers have grown due to the increase in understanding and awareness of autism. An American doctor, Leo Kanner, first identified autism in 1943.

Most specialists now believe that the cause of autism relates to abnormalities in brain functioning rather than the child's upbringing. Some research shows that genetic factors play a part. It is likely that a number of different conditions affect the brain development before, during or just after birth.

There are many treatments and interventions, which can greatly improve the quality of life of people with autism, whatever their level of disability. It is possible, for instance to teach someone who lacks speech to use signs or symbols to express themselves. Some people with autism are able to develop social skills, such as making eye contact, smiling, and showing affection. Others find that their honesty, love of routines and attention to detail mean they can excel in certain jobs.

What is Autism?

Autism is a condition that affects the way a person communicates with other people. If there is a child with autism in your class or school they may sometimes find it difficult to say what they mean, or understand what other people mean.

A child with autism is unique. Each child is affected in different ways. Most find it hard to make sense of the world around them in three main areas. These are described in *the New Zealand Autism Spectrum Disorder Guideline* as follows:

Communication – *impairment in the ability to understand and use verbal and non-verbal communication;* children with autism may have difficulty speaking or listening to other people. Many do not start speaking as early as other children. Some may not learn to talk until they are much older, and others may never speak at all. Many children with autism communicate well, although they may concentrate on a few favourite subjects only. They may get confused about the meaning of what people say and sometimes may appear not to be listening.

Understanding – *impairment in the ability to understand social behaviour, which affects their ability to interact with other people;* they may have difficulty understanding other people or their thoughts and feelings. Some children with autism find it hard to know how to behave with other people so they sometimes behave in ways that seem inappropriate, like being very upset if a teacher raises

their voice just a little. Some children with autism react to things in an exaggerated way, perhaps laughing uncontrollably at something that most other people find only slightly humorous.

Imagination – *impairment in the ability to think and behave flexibly which may be shown in restricted, obsessive or repetitive activities; they have difficulty being innovative about doing things differently and in solving problems, or understanding how other people feel.*

The DSM-IV: Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders 4 indicates the diagnostic criteria for three main areas of impairment as follows:

1) Impairments in communication. There may be:

- Delay in or total lack of, the development of spoken language...
- In individuals with adequate speech, there may be marked impairment in the ability to initiate or sustain a conversation with others
- Stereotyped and repetitive use of language or idiosyncratic language
- Lack of varied, spontaneous make-believe play or social imitative play appropriate to developmental level.

2) Impairment in social interaction. There may be:

- Marked impairment in the use of multiple nonverbal behaviours such as eye-to-eye contact, facial expression, body posture, and gesture to regulate social interaction
- Failure to develop peer relationships appropriate to developmental level
- A lack of spontaneous seeking to share enjoyment, interests, or achievement with other people (e.g., by a lack of showing, bringing, or pointing out objects of interest)
- Lack of social or emotional reciprocity.

3) Restricted repetitive and stereotyped patterns of behaviour, interests, and activities. There may be:

- Encompassing preoccupation with one or more stereotyped and restricted patterns of interest that is abnormal either in intensity or focus
- Apparently inflexible adherence to specific, non-functional routines or rituals
- Stereotyped and repetitive motor mannerisms (e.g. hand or finger flapping or twisting, or complex whole-body movements)
- Persistent preoccupation with parts of objects.

Causes of Autism

Many questions have been asked about the causes of autism and answers are still being sought. An expert explains some issues associated with the cause of autism:

Inherited

Research suggests that there may be genes that in conjunction with each other lead to autism. However, we do not exactly know which genes they are, or how they work together.

Environmental factors

Some suggested factors include a mother's illness when pregnant, childhood illness, and adverse reactions to vaccination. However, there is not sufficient research evidence to support these factors as causes of autism.

Changes in the brain

Studies using scanning techniques have given variable results. However, some research suggests that children with high functioning autism may have a larger head size. Research into whether children with autism have brains that function differently is ongoing.




**Part II: Strategies for Helping
Children with Autism**

Instruction Strategies at Different Levels

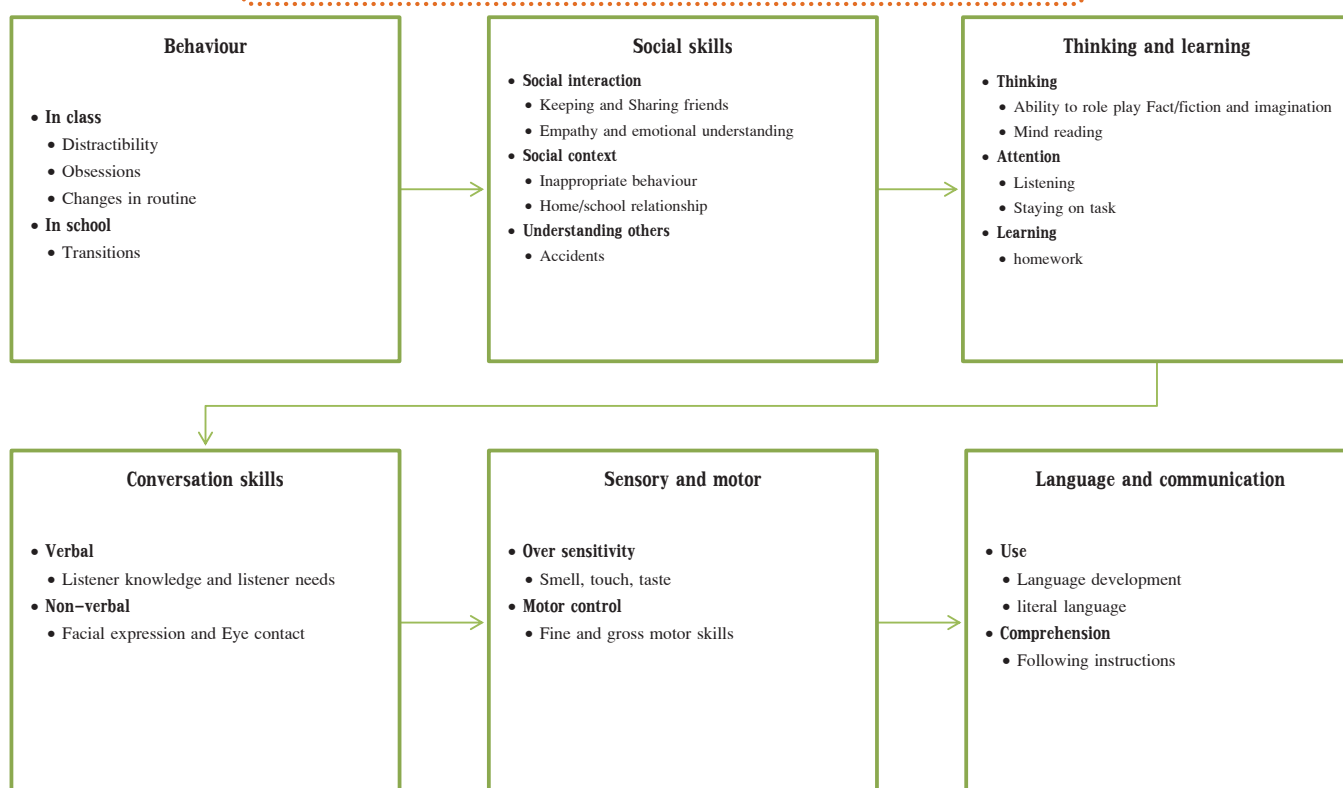
The literature review shows that children with autism can benefit from being in the same setting as their normally developing peers provided that they have appropriate support services. Therefore, providing inclusive education for children with autism is one of the main strategies to help them reach their potential. However, consideration must be given to the suitability of the setting and teaching strategies, taking into account the child's ability level, age, emotional level and social understanding. The table below gives some suggestions for teachers. It highlights the importance of positive teacher attitudes and disposition which enables teachers to improve their teaching of children with autism.

Above is a chart adapted from the work of Northumberland Council Communion Support Service, UK. It indicates 20 areas of difficulty that children with autism experience at school. The selected strategies emerged from the literature review and are appropriate for the Thai culture. The priority for strategies was established by surveying five Thai people who are experienced and involved with children with autism. They determined the most important and helpful areas. This section provides teachers with strategies for coping with those behaviours that may happen in class or school.



Kindergarten	Primary	Secondary
<ul style="list-style-type: none"> • Find out the ability of children with autism • Provide them with a variety of activities • Use both verbal and body language. For instance, when teaching them to clean their teeth demonstrate as well as explain. • Teach only one thing at a time • Teach using concrete rather than abstract examples • Use simple language rather than complex language • Teach the names of friends, strangers and other people who are involved with them. 	<ul style="list-style-type: none"> • Give help in solving problems that may seem easy, such as how to use an eraser • Use precise, simple, correct language and avoid slang • Use direct commands • Change the activity when children with autism become frustrated • Make visual support aids to give information and to communicate with the child • Use a variety of media to facilitate understanding • Divide the content so that it can be taught step by step • Be patient with children's different behaviour • Speak to child respectfully • Provide a variety of programmes for individuals • Give children advanced warning of changes and teach them strategies for coping with change. 	<ul style="list-style-type: none"> • Add more examples to an abstract lesson • Understand the individual limits, abilities or potential of children with autism • Give examples relevant to the child's particular situation • Use social stories to get them to understand complex concept such as marital status and gender. 

The 20 Areas of Difficulty in Children with Autism



1. Distractibility



Research has noted that many children with autism are highly distractible. Distraction can be caused by the environment surrounding them which over stimulates them; for instance the temperature of the room, the weight and touch of clothes on the skin, the movement of air, sounds, movements and colours. As well, their internal thoughts, feelings and images can cause distraction. Children with autism do not develop the ability to screen out what is unimportant and also they may not have the ability to prioritise which items are important.

Their distractibility difficulties can slow down learning. They need to learn how to stay on task and to ignore what is not relevant. Therefore changes need to be made to their environment in order to provide children with autism with the best conditions to support their learning and efforts.

Strategies to helping



1. Use a visual schedule to tell them what will be happening and where at all times.

2. Gain their attention by saying their name before giving verbal instructions.

3. Make sure work areas are known and marked in class, to establish clear boundaries.

4. Teach the use of a prompt card with a picture or words of the activity to remind them to return to the learning task.

5. The role of the child and the teacher may need a prompt card to show who should be talking and who listening, and who will be deciding on the task.

6. Set up a work station where the child can be instructed separately or can work on their own without distraction.

7. Keep the classroom as distraction-free as possible and ensure that the child is not in close proximity to noise and/or low windows as both can be a bother to them.

8. Set up a 'resource room' or area, in neutral colours, containing minimum distractions where children who need to, can go and work.

2. Obsessions



Children with autism may

- Want to talk about their interests regardless of whether anyone wants to listen
- Have interests, but due to their feelings of stress the child may be unable to carry out ordinary conversations.

However, research has suggested that obsessive behaviour in children with autism which is typically viewed as problematic can be transformed successfully into games to increase positive social interaction with their peers in an inclusive school environment.

Strategies to help

1. Make time to discuss the child's favored topic with them. Use this time to practice conversational skills, perhaps including one or two other children.

2. When the child talks about their favored topic at an inappropriate time try to change the subject by gently but firmly returning the child to the activity in hand.

3. Use some sort of reinforcement or reward for completing set tasks. This may include permission to talk for a specified length of time on their preferred topic.

4. Endeavour to make links between the child's interest and the work of the class.

3. Transitions



Making changes in routines for children with autism needs careful preparation. Changing from a routine they understand to a new activity is difficult for the child and the other people involved. These changes can be transitioning from home to school or from the different levels within the school. These transitions require careful planning for both child and the new environment.

A number of successful strategies suggested by research are:

Encourage the children to manage transitions by:

- Copying the date from a board
- Telling the time on a watch and clock
- Knowing how to use a timetable with a visual schedule
- Keeping a homework diary
- Following class rules
- Knowing how to use a library
- Making independent choices for school lunches
- Be aware of the use of language when talking to children with autism. Keep it simple, be specific, be direct, and address the child by name before giving a verbal instruction
- Before the children begin at school encourage parents to practice the routines of getting up in the morning on time, packing their school bag and so on so that when the child does start school they will be familiar with the routines.

•

Strategies to help

1. Make sure that the child knows about where they are going. This can be done by: providing a map of the school and having visits to familiarise the child with their new surroundings.

2. Provide continuity between the two classrooms. A teacher may be able to go with the child for several days. Teachers from both classes should meet together to discuss the child's needs and abilities.

3. Provide training for the new teachers, paraprofessionals and peer tutors. Make sure that this covers all people that they will be working with.

4. Have a special "withdrawal room" where the children can be taken for support, to encourage completion of "on task" activities.

4. Keeping and sharing friends



For most children, basic social skills such as turn taking, initiating conversation, sharing and keeping friends are acquired quickly and easily. In contrast for children with autism, the process is much more difficult. Whereas, many children learn these basic skills simply by exposure to social situations, children with autism often need to be taught skills explicitly, and as early as possible.

For children with autism developing friendships is very difficult. Because of their difficulty in seeing things from another point of view they may not understand how their friend can also be a friend to others. They may want friends but at the same time do not have the skills necessary to be a friend and maintain a friendship.

Intervention Strategies for Keeping and sharing friends

- *Accommodation and assimilation*: training peer mentors to interact with the child throughout the school day, autism awareness training for classmates, and signing the child up for various group activities, such as School Annual Sport, Boy or Girl Scouts Camping.
- *Social Skills Strategies*: social skills often need to be taught explicitly to children with autism. Saying please and thank you, staying in a line to wait for their turn or looking at the person being spoken to.
- *Peer Mediated Interventions*: The use of peer mentors has been frequently used to promote positive social interactions between children with autism and their peers.
- *Thoughts and Feelings Activities*: Recognizing and understanding the feelings and thoughts of self and others is often an area of weakness for children with autism and is essential to successful social interactions.
- *Social Stories*: A Social Story is an approach that presents social concepts and rules to children in the form of a brief story. And can be used to introduce and explain new concepts and rules.
- *Role Playing/Behavioral Rehearsal*: Role-playing or behavioral rehearsal is used primarily to teach basic social interaction skills.

Video Modeling and Video Self-Modeling (VSM): Video modeling may be used with peers, adults, or self as a model (video self-modeling). Video self-modeling (VSM) interventions have the advantage of providing the child with a visual representation of performance. They can then use the video as a model for improvement.

Strategies to help

1. Brainstorm in a class 'What is a friend?' Use the points to discuss how to maintain friendships.

2. Talk through some social stories about friendship.

3. Encourage turn taking, perhaps through circle time.

4. Use a 'buddy' system to involve other children.

5. Encourage a class discussion about being friendly towards the child with autism

6. Emphasise the child's strengths and interests to the class, and, if possible, encourage them to help others.

7. Try to develop situations which promote social interaction.

5. Interactive play



There are number of advantages of playing to develop social and other skills. Many children with autism have difficulty in developing an understanding of non-verbal communication while playing. Because of this and other difficulties, children with autism do not find verbal and social interaction enjoyable – they are often not interested in others and what they are doing, usually preferring to be on their own.

As a consequence, these children are not learning with and from others. A child who acts on their own agenda also lacks the skills of looking and listening; they are less likely to be able to interact successfully with others. These communication difficulties affect the child's ability to relate appropriately to others and to make and keep friends.

Strategies to help



1. Comment on what the child is doing in their spontaneous play focusing on the interests of the child

2. Join in and copy what the child is doing in their play. Make interaction as natural as possible

3. Explain activities by playing with them and providing picture cues to help the child know what to do next

4. Play action songs with the child.

5. Encourage turn taking, perhaps through circle time activities.

6. Allow the child to leave a play activity, if it becomes overwhelming

6. Empathy and emotional understanding



Children with autism have difficulty in knowing what someone else is thinking and feeling. They lack empathy and do not have the ability to assume another person's personality, to imaginatively experience their life. They generally lack flexibility in their thinking and have poor imaginative skills. Children with autism do have ordinary human needs and feelings of their own but they often do not recognize these in themselves.

This limited recognition and insight into their own feelings interferes with their ability to understand the feelings of other children. Human emotions can be frightening and confusing to children with autism. They may not know how to respond when someone requires emotional support. Allowances need to be made and their apparent coldness understood in the light of their understanding and ability.

Strategies to help

1. Talk about emotions, name them, describe how they feel and their effect on the body. Role play different emotions to show their visual expression.

2. Teach the child how emotions are often expressed non-verbally, e.g. tone of voice, body language and facial expression. Play games to promote awareness of non-verbal cues.

3. Use stories to promote recognition and understanding of feelings and discuss responses to observed situations.

4. Encourage the child to speculate on how others feel (in life and in fiction) and what response the other person may be expecting. Keep asking the child to relate this to their own experience and say how they would feel.

7. Inappropriate behaviour



Children with autism are often oblivious to their and other people's inappropriate behaviour because they do not share the perceptions of others. There are much behaviour which are offensive if carried out in the wrong context. Children with autism need to be told clearly if their actions are likely to offend someone, what not to do and why. They may not understand the reasons and may perhaps even enjoy others' responses to their actions. They need to be taught appropriateness, what is acceptable and what is not.



Strategies to help

1. Identify and teach the child to understand inappropriate behaviour and make suggestions for more acceptable types of behaviour.

2. Use a social story to identify unacceptable behaviour and define clearly more desirable behaviour.

3. The behaviour may be fulfilling a particular need in the child – if this is the case try to find an alternative way of meeting this need.

4. Avoid an emotional response and give feedback in a neutral tone.

5. If it is deemed necessary and appropriate, other children can be made aware of the child's difficulties and differences providing parental permission has been given.

8. Home/school relationships



Children with autism do not readily make links between items of information. They may also make responses in one situation which they do not think applies to another, a typical example being the distinction they make between home and school. Some children do not want information to be shared between home and school. In particular, they may resent homework because in their view it is school - related and therefore it intrudes into time set aside for their chosen leisure activities.

Strategies to help

1. Ensure frequent and positive home/school liaison so all those involved with the child have an awareness of what is happening in their life.

2. Examine the school's homework policy and consider what is useful and relevant in the light of the child's total needs.

3. Determine how much homework could be accommodated at school (e.g. through a special class with Tutor Teacher).

4. Consider negotiating a homework contract. This should involve and be supported by parents as they will be responsible for supervising the child.

9. Accidents and bullying

An accident is an unplanned event which usually happens by chance. Most children with autism will not understand this if it is they who do something unintentional and cause an accident. They are often quite emphatic that it is not their fault. However, they are much less likely to recognise that something that causes them stress and annoyance may also be accidental. Children with autism may also perceive accidents as deliberate bullying and respond accordingly. They often have difficulties interpreting the difference between normal childhood banter and bullying and so may complain to teachers and parents. Children with autism are unlikely to indulge in deliberate bullying but they may sometimes upset others by reacting angrily to a particular situation or by trying to impose their control over them.



Tip for teacher's: Provide a mentor to whom the child can go to discuss incidents they find perplexing and distressing. This mentor needs to:

- listen to them;
- help them shift perceptions through discussion;
- help them develop more appropriate and constructive strategies to cope with similar incidents;
- encourage them to be positive about their successes.

Strategies to help



1. Teach the child the difference between a planned and unplanned event. Use drama and role play to act out a likely incident. The children could play different roles in the same incident.

2. Talk about chance, fault, blame and responsibility and encourage them to use the words appropriately. Relate these words to class activities including video and stories.

3. Make sure the child is not in fact being bullied. Follow the school's procedures if this is an issue.

4. Ensure open and friendly liaison with home so that parents are aware of the full facts, not just their child's version of events.

5. Make the child aware of any aspects of their behaviour to others that may be causing some distress and which could be changed.

6. Use a social story to help change any specific behaviour or misunderstanding.

10. Language development

Some children with autism do not develop language in the usual way. Kindergarten children who experience significant language delay should be referred to speech and language therapy services via the hospital or the Special Education Centre of Region. The provision of these services will be at a level



deemed appropriate by that service. Children with autism often have some difficulty understanding and using pronouns in their early language development. They may use *he/she* and *him/her* interchangeably. A child may have difficulty understanding when to use *I*, *my* and *mine* because he or she is addressed by other people as *you*.

This is probably linked to difficulties in seeing things from other points of view. The child finds it hard to be *you* and *I* at the same time, depending on who is speaking, and may avoid this difficulty by referring to himself by name as in '*Kaew go home now.*' Apart from this difficulty with pronouns, the child's language should follow a normal developmental pattern as they grow up. However, children with autism will generally take longer than their peers to develop language. The length of time will vary according to their level of disability.

Strategies to help

1. Seek advice from language professionals or from written resources to help the child extend their understanding and use of vocabulary and grammar.

2. Extend the child's need to use language by not speaking for them or supplying answers. Play games with them such as 'What am I?'.

3. Gradually extend the range of settings in which the child will communicate.

4. Use the child's special interest to extend their language uses.

11. Following instructions



Some children with autism do not follow instructions. The child may not pick up on what others are doing because they have little interest in watching or imitating others in order to follow instructions. There may be other distractions in the room, such as sound or movement, that will occupy them and they may not give the instruction adequate attention. Sometimes the child has their own fixed idea about how something should be done and this prevents them from following your instruction.

Their own interests and obsessions may also prevent them from hearing and dealing with words not connected with these. They may not be motivated in the same way as their peers because they lack a desire to please their teachers.

Strategies to help

1. Keep language simple and to the point.

2. Don't expand instructions or add redundant information.

3. Preface the instruction with the child's name and make sure you have their attention before you start.

4. When giving instructions, do it at a time when there are no distractions such as other children moving about, noise from another classroom, etc.

5. Check the child's understanding by asking them to tell you, or another child what they have been told to do.

6. Reinforce your verbal message with visual support such as a symbol, picture or sequence of pictures.

7. Give instructions in small 'chunks', with time in between to allow the child to process information.

8. Use a social story to describe and reinforce desired behaviour.

9. Use a reward system to reinforce desired behaviour.

12. Listening

Listening may be impaired in children with autism because of their distractibility. Optimum conditions for listening need to be created, for example having a special place and learning what to do in order to listen properly, i.e.:



- **look at the teacher;**
- **listen carefully;**
- **keep quiet;**
- **sit still**

The language used with the child needs to be appropriate for their level of understanding. The vocabulary and sentence grammar, as well as length and complexity of what is said, must match the child's receptive language abilities. Children with high functioning autism may appear to have better receptive language skills than they have in reality because they may use very adult words. The child may have a poor auditory memory for sequences which will impair the quantity of information they can take in and recall. Children with autism tend to take things literally. They may not understand idioms and will not therefore make the expected inferences; as a result they become confused and stop listening.

Strategies to help

1. Use the child's name to gain their attention before giving instructions.
2. Give the child a purpose for listening.
3. Keep language simple and within their understanding.
4. Keep language direct and avoid using inference, metaphors and figures of speech if possible.
5. Use circle time activities to promote listening.
6. Provide a social story about listening, specific to the child and their situation.
7. Modify the environment to remove possibilities of distraction:
8. Don't sit them in a noisy environments or a busy area.
9. Keep them away from children who are likely to distract them.
10. Let them sit in a special quiet place to listen if it helps.

13. Staying on task



Many children with autism have difficulties staying on task. Their attention span may be short in comparison with others of the same age. They appear not to be able to remember for long what they are supposed to be doing. Some children who have difficulty staying on task may also be hyperactive, as in those with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Others may be able to stay on a task of their own choosing but have difficulty with a teacher directed task, perhaps because they find it too challenging, not interesting, not relevant, not their own agenda or they are unable to do it on their own terms.

Strategies to help



1. Observe how long the child stays on task. Note variations and which factors seem to be helping them stay on task for longer and which factors distract them.

2. Notice the nature of the task, how well they were prepared as well as other factors in the environment which may help or hinder them. Use this information to create optimum conditions to help them stay on task.

3. Extend the time on task by setting time targets such as 20 seconds or one minute beyond their usual concentration span (can use a timer). Reward achievement of the new time.

4. Help the child to organise what they can do in an agreed time such as three sentences or four sums and then extend this as appropriate.

5. Use visual support to help them remember what they have to do and to remind them to return to task (such as a card on the table with '3 sums' written on it).

6. Provide a picture and reward to remind them.

7. Agree the time on task with the child and make this an IEP.

14. Ability to role play /Fact, fiction and imagination



It is generally observed that children with autism have difficulties with the development of play and imaginative thinking, probably because they find it difficult to see things from a different point of view. The concept of pretence is problematic and they may sometimes think that another place or time is real. Some children cannot differentiate fact from fiction and make up things without being aware that they have done so – it is as if the memory of what they have thought or said is as strong as the memory of what they have seen, heard or done.

Strategies to help

1. Use text such as stories and videos to talk about what is real/not real. Talk about how stories and characters are created and encourage the child to make up a story and characters for themselves.

2. In the case of a child who cannot separate fact from fiction, make a timeline of their life and refer to it when deciding if an event really happened.

3. Liaise with their family so that the teacher knows what is happening outside school and then the teacher can check facts.

4. Use two boxes, one for things which are true, one for things which are made up. Write/draw any incidents reported, then decide which box it should go into.

5. Use mind maps to illustrate the importance (and hierarchy) of ideas, facts or information.

15. Thinking skills



Thinking is a skill. It is a connection between things and ideas. Children with autism find this difficult. If they can't see the bigger picture and become distracted by details they will find it very hard to prioritise and decide what is relevant and redundant. Children with autism need help to develop these skills so that they can use them for themselves.

Some of the thinking skills most affected by autism are:

- Sequencing, needed to understand cause and effect, follow instructions, understand time, reading and number work.
- Knowing about positions in space and understanding them both physically and metaphorically.
- Thinking about more than one thing at a time is difficult, particularly when they have a single channelled approach.
- Knowing what is important, how to prioritise, what is relevant and what is redundant.

Strategies to help

1. Encourage the students to make their own connections. Ask questions but do not do it for them unless it is necessary, and then check that they can follow the connection.

2. Encourage the student to use illustrations and diagrams in books to aid their comprehension.

3. Ask them to repeat the line they have just read or the gist of what the teacher has just said.

4. Encourage prediction both in relation to what they see, as in actions, events and in their reading, as well as to what they hear from others.

5. Give the student non-fiction books when teaching them to retrieve information.

6. Use opportunities to talk about what factors are more important in particular situations. For instance, when it rains ask if it is more important to use an umbrella or hat etc.

16. Listener knowledge and listener needs



Development of listener knowledge is much slower in children with autism and some may never fully develop this skill – they are likely to continue to assume that their knowledge is shared by others.

They do not easily recognise the validity of other children's responses and are not interested in their thoughts and activities unless they correspond with their own. These difficulties are very apparent in conversation. Because they do not know what others need to know, children with autism may either give too much information or not enough. Insufficient information can lead to a breakdown in understanding but because these children do not recognise this they may become frustrated and angry at what, in their view, is the fault of the listener.

Strategies to help

1. Note when conversational breakdown occurs and encourage the child to reflect on the reason why. Ask them what they need to say to make others understand them and tell them (gently) if necessary.

2. They need to know when, where, who and what they are talking about. Ask them to reflect on what has not been said when misunderstandings occur.

3. Help them to understand that others have different points of view dependent on what they know and have learned from their experience.

4. Encourage them to ask for further explanation if they do not understand, and to provide more information if they are asked without getting cross.

5. Model an unclear message and encourage the child to correct it so it can be understood.

6. Use storylines and mind maps to plan spoken and written language activities.

17. Mind reading



Children with autism learn how to mind read much later than other children and will continue to be less skilled in this area throughout life.

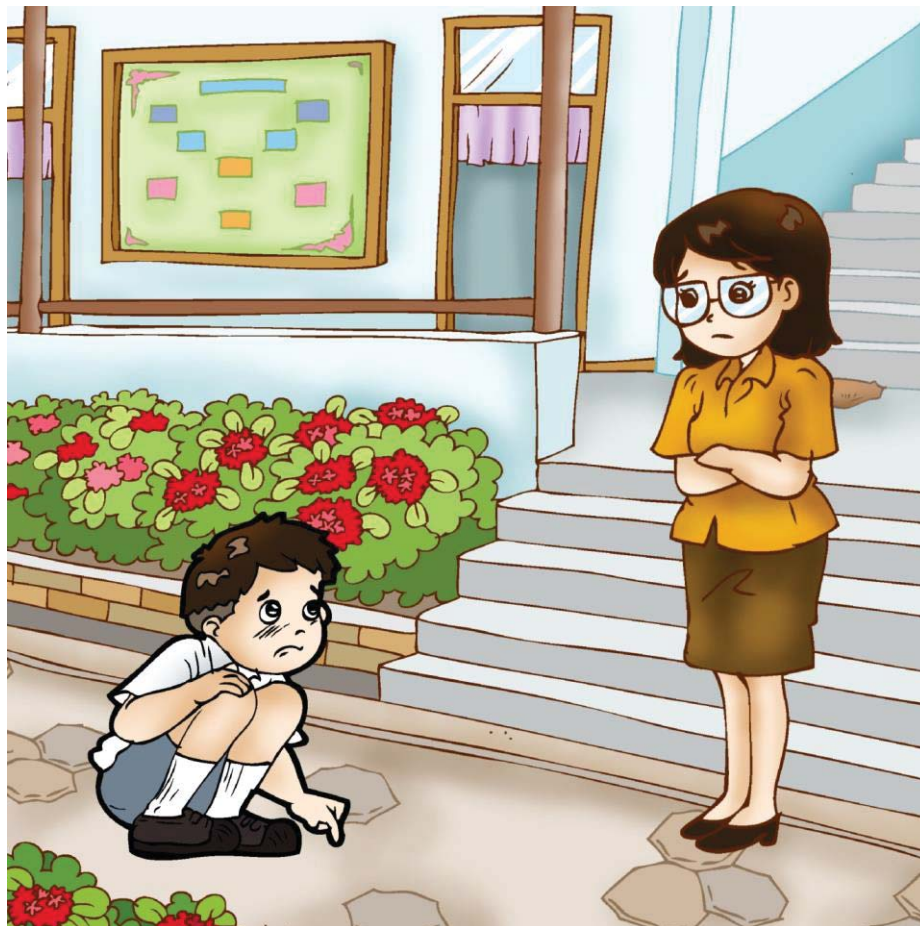
Mind reading is necessary for:

- forming friendships;
- understanding non-verbal communication such as body language, facial expression, tone of voice;
- motivating and leading others;
- manipulating others;
- avoiding hurting others' feelings;
- It is considered an essential skill for human development.

Strategies to help

1. Encourage symbolic play in young children in which one thing stands for another, such as a box representing a car.
2. Encourage pretend play in which the child pretends to be animals and make noises. This is hard for children with autism They may need to be shown what to do.
3. Starting initially with one child, the teacher will need to develop turn taking. Increase the number of children in the group, still supporting turn taking. Try using a talk ticket which each child holds when it is their turn.
4. Encourage play which enables and practises understanding of how others feel, such as pretending to be angry, sad, frightened etc.
5. Talk about others' feelings and thoughts as they arise. Encourage the child to notice how they know that the other child is upset – refer to facial expression, tone of voice and body language.

18. Facial expression and eye contact



Occasionally a child with autism will stare at others' faces inappropriately or push their own face too close, both of which make other children feel uncomfortable. They seem to find the movements of a face fascinating but may lack awareness of the whole person. Most children with autism have difficulty looking at others' faces and holding a gaze – for some this is very threatening and they feel uncomfortable. These children may also object when others stand too close to them, perhaps within touching distance, or too close to an object the child feels belongs to them. The child with autism needs to be encouraged to keep glancing at people's faces and make eye contact, but should never be pressured to do this.

Strategies to help

1. Direct the child's attention to other people's faces by playing games to promote eye contact.

2. If eye contact is not possible, the child might respond to looking at the lips.

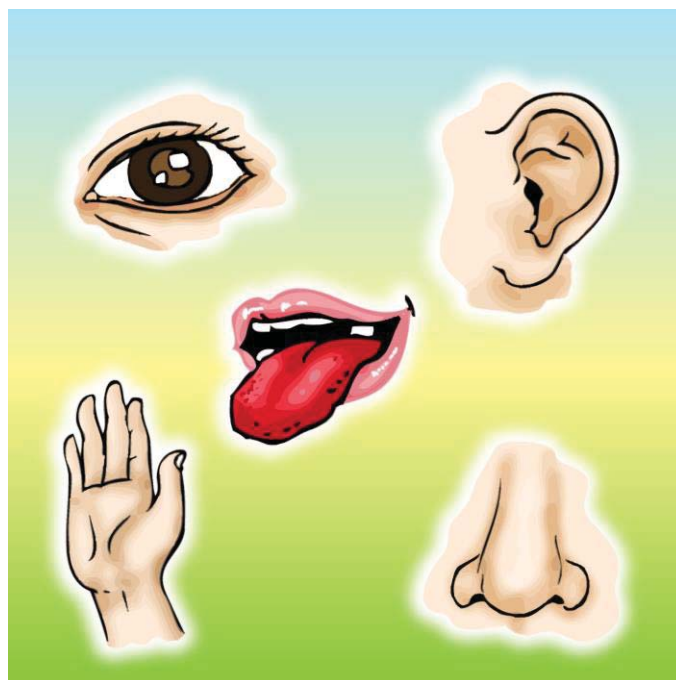
3. Use games and activities to improve non-verbal awareness .

4. Use cards or pictures to help develop awareness of people's expressions.

5. Use computer programs and a digital camera to develop awareness of facial expressions.

6. Use role play, mime and drama to help develop awareness.

19. Smell, touch and taste



Evidence from a number of research studies confirms that children with autism often have sensory perception and motor difficulties. This is because they have differences in the parts of the mid-brain associated with movement.

These differences can be in the areas of touch, sight, hearing, smell, taste and movement. Sensory processing problems may explain why some children with autism exhibit behaviours and differences in cognitive processes. These difficulties include under- or over reactions to basic sensations and perceptions. They may seek or avoid sensory stimulation. Poor sensory processing functions can affect learning, play, work, socialisation, health and well-being.

There are varieties of oversensitivity some children seem obsessed by smell and experience strong likes and dislikes to the point of aversion. This can be a distraction in school because they can't help their response.

Some children are likely to be 'tactile defensive' or oversensitive to touch. They may like the labels on clothes cut off. They often kick off their shoes or even take off their clothes. They may hate new experiences and want to avoid clay, glue or dough because they don't like sticky fingers. They may also lash out when touched by other children, and have a low tolerance to pain and minor injuries. Oversensitive children usually have very limited tastes; they may not eat a balanced diet and are often underweight.

Strategies to help

1. Be aware of the child's sensitivities. These may show as bad behaviour because they may not be able to verbalise the problem.

2. If the child is sensitive to touch, don't touch them to gain their attention.

3. Keep them away from situations which might cause them to lash out at other children. They should: be first or last in a queue; leave the classroom first or last.

4. Introduce them to new experiences gradually when they are calm and on their own. The experience should be positive and without pressure. Use their obsessions, e.g. make dinosaurs out of play dough or stick pictures in a book.

5. Consult with parents about what and how much is to be eaten in school.

6. Be flexible. For instance, if the school has a fruit break but the child won't eat fruit, consider an alternative such as a sweet.

7. Use a social story to help the child understand inappropriate comments to other people about smell.

20. Fine and gross motor skills

Planning and executing fine and gross motor sequences is a common problem for many children with autism. They have difficulty thinking ahead, anticipating cause and effect, predicting consequences and reflecting on the outcomes of their own behaviour. Every time they start an activity it is like starting afresh as if it is a completely new experience. These children seem to find it hard, and take much longer than usual, to develop a 'body map', i.e. their body's memory of how to do something in time and space. They may continually bump into the same things, such as the corner of the table.



Children with autism need many more repetitions than usual in order to learn sequences of activities; their brains seem to find it difficult to retain these sorts of memories. They often make associated movements, such as sticking their tongue out while trying to concentrate, or flapping hands while running. They may have perseverance difficulties, i.e. they find it hard to finish one task and move on to another.

They often have difficulties crossing their midline which indicates a lack of integration between the sides of the brain. This has consequences in school as it is likely to affect reading and writing. It may also mean that information does not pass easily from one side of the brain to the other, resulting in rigid thinking and an inability to multitask. These children are also often slow to develop a dominant handedness.

Fine motor control difficulties affect much of home and school life, and can have a negative effect on self-esteem. Gross motor control difficulties also affect school life – children with noticeable difficulties with motor skills (whether or not they have ASD) are often easy targets for bullies.

Strategies to help

1. Refer the child for a joint occupational therapy and physiotherapy assessment for advice and intervention.

2. Include recommended activities in PE lessons, or within school hours, particularly if there are difficulties at home which prevent the child from carrying out the exercises properly.

3. Start a group and carry out exercises together for 10–15 minutes daily – many children, not just those with autism, will benefit from these exercises.

4. Use Brain Gym movements with the whole class prior to different learning tasks

5. All activities to develop fine and gross motor skills have to include repeated practice in order for the child to improve.

TIP: Activities for developing gross motor skills:

Many children with autism benefit from “heavy work” because they can move their muscles against resistance for signals to reach their brain. Some activities to help develop gross motor skills are; carrying, dragging, pushing, pumping up some kinds of toys, mopping or sweeping floors and so on

TIP: Activities for developing fine motor skills:

For a child with autism whose fine motor skills are underdeveloped, eating, dressing up, writing, doing homework, and grooming can all be difficult to some extent. The activities below can help to develop fine motor skills:

- Drawing or writing with chalk
- Erasing the chalk using textured items- eraser, dishcloth, fingers, elbows, paper napkin, etc
- Using a finger to write letters or shapes on each other’s back, tummy, or back of hand, guess each one without looking
- Playing with glue- spreading it around the paper with a finger or a cotton swab
- Playing with wind-up toys
- Puppet play- finger puppets, hand puppet, shadow puppets
- Flower power- give the child a giant sunflower and tweezers to pick out the seeds. Use the seeds for crafts, art, counting or eating

Part III:
Strategies for the Inclusive Classroom



Integrating Children with Autism into Inclusive Classes

Many research studies on the effective integration of children with autism feature key personnel. There are five key personnel who are important for successful integration. These studies have revealed that successful integration is influenced by the following factors relating to key personnel:

Child with autism

- Level of adaptive behaviour and social competence
- General level of cognitive ability
- Academic skills
- Willingness to participate in the programme of integration

Peer tutors

- Attitudes of regular class peers
- Regular class students' willingness to adapt to children with autism

Teachers and Paraprofessionals

- Quality of the regular class programme
- Willingness of the regular class teacher to adapt aspects of the regular class programme to suit the needs of the child with autism
- Number of children with autism involved in the integrated class
- Quality of in-service training for regular class teachers

School Principals

- Establishment of criteria for successful integration
- Quality of the resources given to teachers
- Provision of adequate support services and specialist personnel

Parents' Attitudes

- Attitudes of the parents of the child with autism towards the integration programme
- Attitudes of the parents of regular class children to the integration programme.

Therefore, successful inclusion requires a team approach and commitment from all key personnel. The teacher is the key person whose role is to encourage collaboration between those helping children with autism to integrate into inclusive classes.

Some basic strategies are suggested below:

1. Time for teachers and paraprofessionals to meet and review the child's goals and IEP (Individualized Education Plan) for the year;
2. access to support services such as speech therapy, occupational therapy and physical therapy;
3. funding to purchase special equipment that the child will use in the classroom;
4. making a clearly defined plan for working with the child's family to enable the child to reach their potential.

Strategies for Working with Children with Autism

In focusing on helping children with autism teachers have to integrate the following:

Demonstrate that you value each child in your classroom.

Help children in general education classes accept their friend with autism.

Look for opportunities to help a child learn school social skills.

Aim for the child to become competent in all social situations.

Preparing Children: Selecting Peer Tutors to Model Social Skills

Purpose: to enable children with autism to interact with a peer tutor who will work with them on a designated activity.

Steps involved:

1. Explain to the potential peer tutor that they are being invited to be a peer tutor for the child with autism
2. Consider the maturity level and communication skills of each child before pairing them up.
3. Insure that the peer tutor knows about the specific strengths and weakness of the child with autism. Make sure they know how the child with autism communicates with other children.
4. When the two children interact for the first time, watch carefully for any challenges that may have been overlooked.
5. Encourage the peer tutor to greet the child by name, and invite (but don't force) the child to join in an activity with them. Tell the peer tutors to talk to the child, even if the child is unable to communicate with them.

Preparing the Materials: Creating Picture Schedules

Purpose: to illustrate to children with autism what will be going on along the day

Steps involved:

Post the Picture Schedules where children with autism can clearly see them. Try to use real picture as much as possible.

1. What is a picture schedule?

- Vertical or horizontal strip of pictures that provides a display of what will happen
- Usually follows a sequence going from the first event to the last event
- Contains pockets or uses Velcro so pictures can be changed frequently.

2. Why use a picture schedule?

- To improve receptive language skills (the understanding of language)
- To let the child know what will happen next, thus reducing challenging behaviours
- To use as a supplement with verbal directions to reinforce following a command
- To increase understanding of new vocabulary
- To aid in learning how to do a particular task
- To help teach the concept of sequencing so that a child with autism can complete tasks without adult assistance.

3. Hint

- Start out using only a few pictures
- Remind the child that the schedule tells him/her what will happen next
- Until the child becomes familiar with the picture schedule, the teacher will need to prompt him/her in how to use it.

Glossary

Assistive technology (AT) – defined as any device used to support the functional capabilities of individuals with disabilities. AT includes computer-assisted instruction, mobility devices, high and low technology adaptations and augmentative communication

Children with autism – children who have difficulties with communication, social skills and imaginative thought

Communications notebook - A notebook used by parents and teachers of a special education student, designed to facilitate daily communication between the two parties on student progress

Daily living activities - Routine maintenance or self-improvement tasks which include eating, dressing, grooming, cooking, and cleaning

Development - The process of growth and learning during which a child acquires intellectual and social skills; includes interaction between psychosocial factors and stage by stage growth of the body

Diagnostic and statistical manual of disorder, fourth edition (DSM-IV) - The official system that classifies psychological and psychiatric disorders, Prepared by and published by the American Psychiatric Association

Echolalia - A condition in which an individual repeats words or phrases previously heard. Delayed echolalia can occur days or weeks after initially hearing the word or phrase

Eye contact - when two people's gaze meets. The skill of looking at their communication partner or making eye contact has been traditionally assessed as evidence that individuals are attending or have joint attention

Fine motor skills - Activities that require the coordination of smaller body muscles, especially those of the hand, such as writing and drawing

Gross motor skills - Body movements which utilize larger muscle groups of the body, such as sitting, walking, and jumping

High functioning autism (HFA) - Although not officially recognized as a diagnostic category, HFA refers to individuals with ASDs who have near-average to above-average cognitive abilities and can communicate through receptive and expressive language.

Individual Education Plan (IEP) – A personalized plan for a child designed by a team including the child's parents which outlines the educational goals and objectives for the child over a period of time (usually one school year)

Multidisciplinary - A team approach involving specialists in more than one discipline, including but not limited to an occupational therapist, a speech and language pathologist, and a psychologist

Occupational therapy (OT) - A therapy that focuses on improving the development of fine and gross motor skills, sensory integration skills, and daily living skills

Peer Tutor – the person in the same class who volunteers to help children with autism. These Guidelines separate peer tutors into three levels: kindergarten, primary and secondary

Paraprofessional – a person who has the experience or qualified knowledge about children with autism

Prompts - A stimulus or cue given to help a child complete a task. Prompts may be physical, verbal, visual, or location-appropriate

Reinforcement - A positive event which follows an action, thereby creating in the doer a pleasant feeling and increasing the likelihood that the action will be repeated. For example, reinforcement can occur by rewarding the individual with a toy, token, food treat, or social praise for a good behaviour

Resource room - A non-restrictive environment for the child with special needs, where he or she may play for a portion of the day

School Principal - the person who is the head of the school. He/she is in charge of developing and implementing policy and directing people in the school

Social story – A story used to help children with autism learn social interaction skills in the context of a story

Sensory integration (SI) - The harmonic organization of parts of the nervous system so that an individual can effectively interact with the environment

Social skills - Positive, situation-appropriate behaviours that are necessary to communicate, interact, and form relationships with others

Special education (SPED) - Specialized and personalized instruction of a disabled child, designed in response to educational disabilities determined by team evaluation

Speech-language pathologist (SLP OR S-LP) - A qualified professional who improves communication skills as well as oral motor abilities

Transition plan - A plan that details services and accommodations provided to children with disabilities when moving from early intervention services to preschool, and from school to the work setting at age twenty-one. Required under

Visual schedule - A group of pictures or objects that guides a child through the order of events or activities.

About the Author

Piyawan Srisuruk, is a Ph.D. student at the School of Curriculum and Pedagogy, College of Education, Massey University, Palmerston North, New Zealand. She has been an elementary school teacher at Khon Kaen University Demonstration School and a lecturer at the Faculty of Education, Khon Kaen University, Amphore Muang District, Khon Kaen Province, Thailand. She has worked as a Director at the Research and Development Centre of Autistic Inclusive Education, Khon Kaen University Demonstration School.

References

Page	Issues	References
7	Foreword	The Ministry of Education the Kingdom of Thailand. (2004). <i>National Education Act HE. 2542 (1999)</i> . Bangkok: Pimdeekarnpim. p. 8.
11	Understanding Autism	De Boer, S. R. (2009). <i>Successful inclusion for students with autism: Creating a complete, effective, ASD inclusion program</i> . San Francisco: Jossey-Bass.
11-12	What is Autism?	Ministries of Health and Education. (2008). <i>New Zealand autism spectrum disorder guideline</i> . Wellington: Ministry of Health. p. 30. Jones, G., Jordan, R., & Morgan, H. (2001). <i>All about autistic spectrum disorders: A booklet for parents and carers</i> . London: The Mental Health Foundation. p. 3-5
12-14	DSM-IV	American Psychiatric Association. (1994). <i>Diagnostic and statistic manual of mental disorders (4th ed.)</i> . Washington: American Psychiatric Association Press. p. 70-77.
16	Causes of Autism	Jones, G., Jordan, R., & Morgan, H. (2001). <i>All about autistic spectrum disorders: A booklet for parents and carers</i> . London: The Mental Health Foundation. p.13-18.
18-19	Instruction Strategies in Difference levels	Falvey, M. A., & Givner, C. C. (2005). What is an inclusive school. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), <i>Creating an inclusive school (2nd ed., pp. 1-11)</i> . Virginia: ASCD. p. 1-11. Keawkungwan, S. (2002). <i>Psychology for children with special needs: Understanding the neutral to help develop to their potential</i> . Bangkok: Doctor Publishers.
19-21	The 20 Areas of Difference in Children with Autism	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p.2.
22-24	Distractibility	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 14.
25-26	Obsessions	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David

		<p>Fulton Publishers. p. 12.</p> <p>Baker, J. M., Koegal, R. L., & Koegel, L. K. (1998). Increasing the social behavior of young children with autism using their obsessive behaviours. <i>The Association for Persons with Severe Handicaps</i>, 23(4), p. 300-308.</p>
27-29	Transitions	<p>Ministries of Health and Education. (2008). <i>New Zealand autism spectrum disorder guideline</i>. Wellington: Ministry of Health. p. 8.</p> <p>Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i>. London: David Fulton Publishers. p. 11.</p>
		<p>Al-Ghani, K. I., & Kenward, L. (2009). <i>Making the move: A guide for schools and parents on the transfer of pupils with autism spectrum disorders from primary to secondary school</i>. London: Jessica Kingsley Publishers. p. 20</p>
30-31	Keeping and sharing friends	<p>Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i>. London: David Fulton Publishers. p. 66.</p> <p>Bellini, S. (2010). Making and keeping friends: A model for social skills instruction Retrieved 17th January, 2011, from http://www.iidc.indiana.edu/index.php?pageID=488.</p>
32-33	Interactive play	<p>Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i>. London: David Fulton Publishers. p. 67.</p> <p>Wolfberg, P. J. (2009). <i>Play and imagination in children with autism</i>. Kansas, US: Teachers College Columbia University New York and London. p.39-30.</p> <p>Willis, C. (2006). <i>Teaching young children with autism spectrum disorder</i>. US: Gryphon House. p.141.</p>
34-36	Empathy and emotional understanding	<p>Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i>. London: David Fulton Publishers. p. 68.</p>
37-38	Inappropriate behaviour	<p>Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical</i></p>

		<i>Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 64.
39-41	Home/ school relationships	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 62.
42-45	Accidents and bullying	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 71.
46-48	Language development	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 55.
49-50	Following instructions	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 55.
51-53	Listening	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 26.
54-56	Staying on task	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 28.
57-59	Ability to role play/ fact, fiction and imagination	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 31.
60-62	Thinking skills	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 32.
63-65	Listener knowledge and listener needs	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 36.
66-67	Mind reading	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David

		Fulton Publishers. p. 33.
68-70	Facial expression and eye contact	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 41.
71-73	Smell, touch and taste	Ministry of Health and Education. (2008). <i>New Zealand autism spectrum disorder guideline</i> . Wellington: Ministry of Health. p. 10, 78-79. Notbohm, E., & Zysk, V. (2010). <i>1001 Great ideas for teaching and raising children with autism or asperger's</i> (Rev. and exp. 2 nd ed.). Texas, America: Future Horizons. p. 2-3, 5. Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 4.
74-77	Fine and gross motor skills	Notbohm, E., & Zysk, V. (2010). <i>1001 Great ideas for teaching and raising children with autism or asperger's</i> (Rev. and exp. 2 nd ed.). Texas, America: Future Horizons. p. 7, 19, 21 Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 55.
81-83	Integrate children with autism into Inclusive Classes	Willis, C. (2009). <i>Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning</i> . California, US: Corwin Press. p.10-14.
84	Strategy for Working with Children with Autism	Willis, C. (2009). <i>Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning</i> . California, US: Corwin Press. p.10-14.
85	Preparing Children: Selecting a Peer Tutors to Model Social Skills	Willis, C. (2009). <i>Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning</i> . California, US: Corwin Press. p.137.
86	Preparing the Materials: Created Picture Schedules	Willis, C. (2009). <i>Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning</i> . California, US: Corwin Press. p.196.

คู่มือการให้ความช่วยเหลือ นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม

แนวปฏิบัติสำหรับคุณครูผู้สอนในห้องเรียนรวม



ปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์

การให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีภาวะออทิสซึม:

แนวปฏิบัติสำหรับคุณครู

ปิยะวรรณ ศรีสุรภัย

สารบัญ

หน้า

สารบัญ	3
กิตติกรรมประกาศ	5
ข้อความถึงคุณครู	6
คำนำ	7
ส่วนที่ 1 เด็กที่มีภาวะออทิสซึม	9
● ทำความเข้าใจเด็กที่มีภาวะออทิสซึม	10
● ความหมายของออทิสซึม	11
● สาเหตุของเด็กที่มีภาวะออทิสซึม	14
ส่วนที่ 2 : แนวทางการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีภาวะออทิสซึม	15
● ยุทธศาสตร์การจัดการเรียนรู้ในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมในระดับชั้นที่ต่างกัน	16
● 20 พฤติกรรมที่อาจพบบ่อยและต้องการพัฒนาให้ดีขึ้นในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม	18
1. วอกแวกขาดสมาธิ	19
2. ความกังวลหมกมุ่น	21
3. การเปลี่ยนแปลง ถ้ายโหน	23
4. รักษามิตรภาพระหว่างเพื่อนและการแบ่งปัน	25
5. ผลสะท้อนจากการเล่น	28
6. การเข้าใจสภาวะอารมณ์และความรู้สึก	30
7. พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม	32
8. ความสัมพันธ์ระหว่างบ้านและโรงเรียน	34
9. อุบัติเหตุและความก้าวร้าว	36

10. พัฒนาการด้านภาษา	39
11. ความสนใจในการเรียนการสอน	41
12. การฟัง	43
13. ตั้งใจจดจ่อกับงานที่ได้รับมอบหมาย	45
14. ความสามารถในการจินตนาการและเล่นบทบาทสมมติ	47
15. การพัฒนาทักษะการคิด	49
16. การฟังผู้อื่น การฟังสาระความรู้ และการฟังตามที่ชอบ	51
17. การอ่านจิตใจ	53
18. การแสดงออกทางสีหน้าและการสบตา	55
19. สัมผัส, กลิ่น, รสชาติ การรับรู้ประสาทสัมผัสที่มาก/น้อยเกินปกติ	57
20. ทักษะการใช้กล้ามเนื้อมัดใหญ่และกล้ามเนื้อมัดเล็ก	59
ส่วนที่ 3 ยุทธศาสตร์การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนรวม	63
● บุรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม	64
● ยุทธศาสตร์การทำงานกับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม	67
● การเตรียมพร้อมนักเรียนในชั้นเรียนรวม: ในการคัดเลือกเพื่อนคู่หูเพื่อเป็นต้นแบบในการพัฒนาทักษะทางสังคม	68
● การเตรียมสื่อสิ่งอำนวยความสะดวก: ตารางภาพกิจกรรมการเรียนรู้	69
อภิธานศัพท์	71
เกี่ยวกับผู้เขียน	74
บรรณานุกรม	75

กิตติกรรมประกาศ

คู่มือแนวทางการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีภาวะออทิสซึมสำหรับครูเล่มนี้ เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยระดับปริญญาเอกของผู้เขียน ซึ่งถูกพัฒนาขึ้นโดยมีความมุ่งหวังเพื่อให้เป็นคู่มือที่มีแนวปฏิบัติประโยชน์สำหรับครู ผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง และผู้ที่มีความสนใจ ในการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม ความสำเร็จในการพัฒนาคู่มือฉบับนี้สืบเนื่องจากคำแนะนำและให้ความคิดเห็นจากคณะกรรมการที่ปรึกษาการวิจัยและผู้ชำนาญการทั้งในประเทศไทยและประเทศนิวซีแลนด์

ผู้เขียนใคร่ขอกราบขอบพระคุณคณะกรรมการที่ปรึกษาได้แก่ รองศาสตราจารย์ ดร. จิว บีเวน-บราวน์ ประธานกรรมการวิจัย ดร.แมนเดียบ แมนติส และรองศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญนิ แนนทกรรมกรวิจัยในความกรุณาของท่านเป็นอย่างสูง ขอกราบขอบพระคุณ คณะกรรมการกลั่นกรองคู่มือได้แก่ ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. นงลักษณ์ วิรัชชัย ศาสตราจารย์ ดร.พดุง อารยะวิญญู

ขอขอบคุณแรงบันดาลใจที่ก่อให้เกิดโครงการวิจัยนี้ขึ้น จากคณาจารย์และนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง) และจากศูนย์วิจัยและพัฒนาการจัดการศึกษาพิเศษแบบเรียนรวมสำหรับเด็กออทิสติก โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ท้ายที่สุดนี้ผู้เขียนใคร่ขอขอบพระคุณ นักวิชาการนานาชาติทุกท่าน ที่พัฒนาเอกสารตำราที่เกี่ยวข้องกับงานของผู้เขียน ที่ท่านได้แบ่งปันประสบการณ์ เป็นแหล่งข้อมูลค้นคว้าที่สำคัญและมีคุณค่ายิ่งในการพัฒนาคู่มือในครั้งนี้ โดยเฉพาะงานที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพิเศษ การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ดังรายนามที่ปรากฏอยู่ในรายการบรรณานุกรมท้ายเล่ม

ข้อความถึงคุณครูทุกท่าน

เรียน คุณครูที่เคารพรักทุกท่าน

ถ้าท่านกำลังสอนเด็กที่มีภาวะออทิสซึมและไม่ทราบว่าจะเริ่มต้นอย่างไร ด้วยวิธีการและกลยุทธ์ไหน ท่านจะพบว่าคู่มือฉบับนี้จะเป็นแนวทางที่ช่วยเหลือท่านในการจัดการเรียนรู้ ด้วยเทคนิคต่าง ๆ และการจัดการพฤติกรรมเด็กในชั้นเรียนและในโรงเรียน วัตถุประสงค์หลักของคู่มือฉบับนี้มุ่งหวังที่จะช่วยเหลือท่านให้ประสบผลสำเร็จในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

คู่มือฉบับนี้นำเสนอแนวทางปฏิบัติและบทบาทที่เหมาะสมให้กับคุณครู ตลอดจนคำแนะนำที่มีประโยชน์ หากครูผู้สอนได้นำแนวปฏิบัติไปใช้ ผู้เขียนเชื่อว่าจะสามารถแก้ปัญหาในการจัดการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ตลอดจนผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้รับประโยชน์ไม่มากนักน้อย

ความมุ่งหวังในการพัฒนาคู่มือนี้จะเป็นหนทางหนึ่งที่ครูจะนำไปใช้เพื่อช่วยให้นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมรู้สึกไว้วางใจเมื่ออยู่ในภาวะหตุ วิตกกังวล และมีความต้องการความช่วยเหลืออย่างท่วมท้น ครูสามารถช่วยให้นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมได้เรียนรู้ ได้พัฒนาเต็มศักยภาพจนค้นพบความพิเศษของตนเอง และสมควรที่จะได้รับการสนับสนุนให้สามารถพัฒนาได้อย่างเต็มตามศักยภาพของตนเอง ผู้เขียนขอขอบคุณล่วงหน้าในความร่วมมือของครูกับโครงการ วิจัยนี้ ในการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ความรู้และเรียนรู้ร่วมกัน

ขอแสดงความนับถือ

ปิยะวรรณ ศรีสุรักษ์

นักศึกษาปริญญาเอก มหาวิทยาลัย แมสซี้ พอลเมอร์ตันนอร์ท ประเทศนิวซีแลนด์

คำนำ

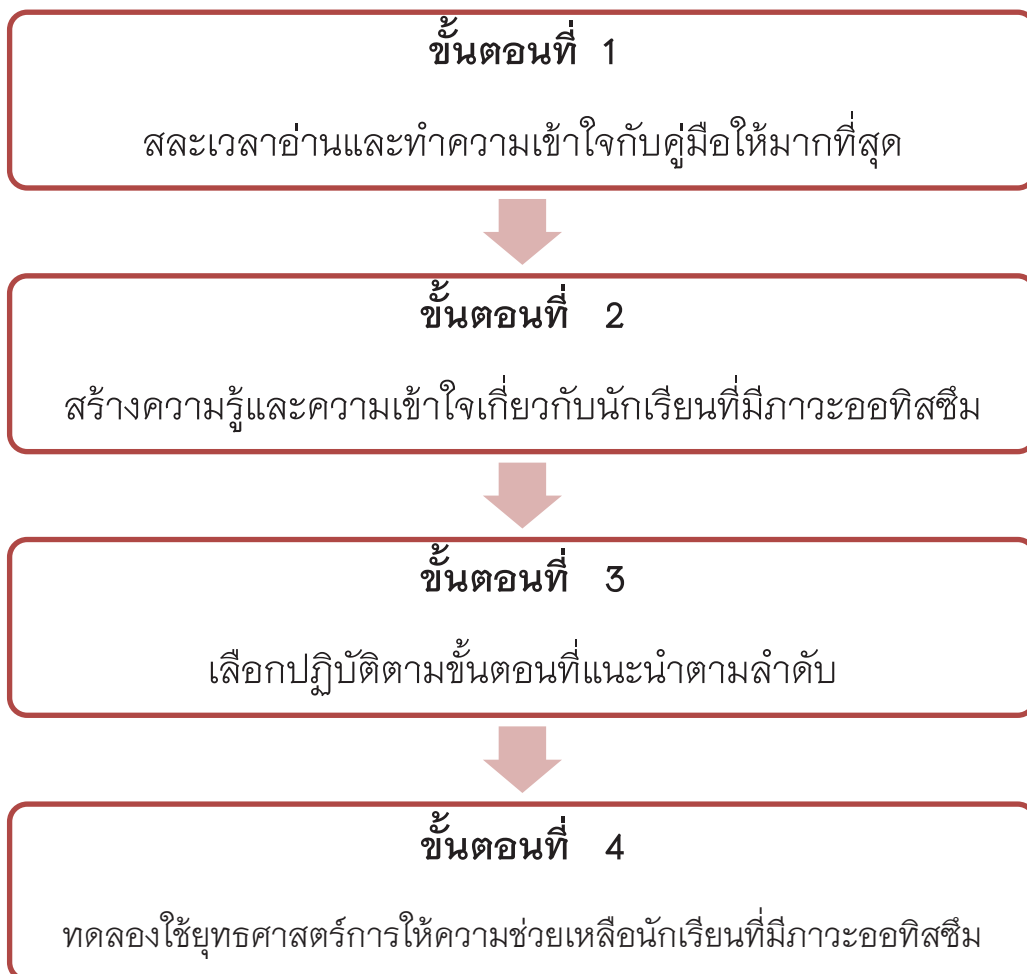
หลายคนคิดว่าการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวมเป็นเรื่องที่เป็นไปไม่ได้หรือเป็นไปได้ยาก คู่มือการให้ความช่วยเหลือซึ่งถูกพัฒนาด้วยกระบวนการวิจัยเล่มนี้จะเป็นแนวทางหนึ่งที่จะช่วยให้ครูและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้เกิดความเชื่อมั่นในการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนรวม โดยที่แนวทางปฏิบัติและคำแนะนำในคู่มือซึ่งได้ค้นคว้ามาจากผลการวิจัย จะช่วยให้การบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวมเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและประสบผลสำเร็จในที่สุด

สืบเนื่องจากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ได้เปิดโอกาสให้เด็กทุกคนมีความเสมอภาคในโอกาสทางการศึกษา เด็กที่มีภาวะออทิสซึมคือหนึ่งใน 9 ประเภท ของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษที่ถูกจำแนกโดยกระทรวงศึกษาธิการ ประเทศไทย และเพื่อให้การจัดการเรียนรู้สำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ คู่มือเล่มนี้จะช่วยให้ นักเรียนอาสาสมัคร ครูผู้สอนร่วม ครูในชั้นเรียนปกติ ผู้ปกครองและผู้บริหาร ซึ่งเป็นบุคคลที่มีบทบาทสำคัญมากที่สุดในสภาพแวดล้อมของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในโอกาสทางการศึกษา กลุ่มบุคคลดังกล่าวควรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทและแนวทางการปฏิบัติของตนเองในการช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ซึ่งรายละเอียดเนื้อหาความรู้ในคู่มือเล่มนี้ได้ค้นคว้ามาจากการสังเคราะห์วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องจากเอกสารสิ่งตีพิมพ์นานาชาติ ที่เป็นแบบอย่างแนวปฏิบัติที่เป็นผลจากการวิจัย ที่จะช่วยในการสนับสนุนและช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในการเรียนรวม การนำคู่มือเล่มนี้ไปใช้แนวทางหนึ่งที่จะช่วยส่งเสริมนักการศึกษา ในการช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมที่สอดคล้องเหมาะสมกับสภาพแวดล้อมและบริบทของประเทศไทย

คู่มือการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมสำหรับผู้ที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับนักเรียนนี้ ประกอบไปด้วย คู่มือจำนวน 5 เล่ม รวมเรียกว่า “ชุดคู่มือการให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม”

1. การให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม: แนวทางปฏิบัติสำหรับนักเรียนอาสาสมัคร
2. การให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม: แนวทางปฏิบัติสำหรับครู
3. การให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม: แนวทางปฏิบัติสำหรับครูผู้ช่วยเด็กพิเศษ
4. การให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม: แนวทางปฏิบัติสำหรับผู้ปกครอง
5. การให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม: แนวทางปฏิบัติสำหรับผู้บริหาร

รายละเอียดในคู่มือแต่ละเล่มแบ่งออกเป็นสามส่วนคือ ส่วนที่หนึ่ง: นำเสนอข้อมูลเพื่อสร้างความเข้าใจและให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ส่วนที่สอง: นำเสนอแนวทางปฏิบัติและกลยุทธ์ในการช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ส่วนที่สาม: นำเสนอแนวทางปฏิบัติและกลยุทธ์ในชั้นเรียนรวม เพื่อให้เกิดผลสำเร็จอย่างมีประสิทธิภาพการนำคู่มือนี้ไปใช้ควรปฏิบัติตามขั้นตอนตามที่เสนอแนะดังแสดงในแผนภาพข้างล่าง



ส่วนที่ 1:

ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม



ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

การศึกษาเกี่ยวกับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมในปัจจุบันค้นพบสถิติในจำนวนเด็กประมาณ 1,000 คน ถูกวินิจฉัยว่ามีภาวะออทิสซึม 1 คน และพบในเด็กชายมากกว่าเด็กหญิงถึง 4 เท่า

ภาวะออทิสซึมถูกค้นพบครั้งแรกเมื่อปี ค.ศ. 1943 โดยแพทย์ชาวอเมริกัน ลีโรว์ แคนเนอร์ ปัจจุบันสถิติดังกล่าวมีแนวโน้มว่าเพิ่มขึ้นเพราะความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับภาวะออทิสซึมและความตระหนักในภาวะออทิสซึมเริ่มกระจายอย่างแพร่หลาย และชัดเจนมากขึ้น

ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะหลายท่านเชื่อว่าเด็กที่มีภาวะออทิสซึม สืบเนื่องมาจากความผิดปกติของบางส่วนในสมอง ไม่ได้เกี่ยวกับการเลี้ยงดูหรืออบรมสั่งสอน งานวิจัยบางส่วนได้อธิบายว่าภาวะออทิสซึมเกิดจากความผิดปกติของยีนบางส่วน และอาจเกิดจากผลกระทบของพัฒนาการทางสมองก่อนเกิด ซึ่งทั้งหมดล้วนแล้วเป็นเหตุผลที่เป็นข้อสันนิษฐานเท่านั้น

มีวิธีการรักษาและให้ความช่วยเหลือ มากมายที่จะสามารถช่วยพัฒนาคุณภาพชีวิตของเด็กที่มีภาวะออทิสซึมให้ดีขึ้น ไม่ว่าจะอยู่ระดับความรุนแรงใดตั้งแต่ มาก ปานกลาง หรือผู้มีความสามารถระดับสูงก็ตาม มีความเป็นไปได้ในการให้ความช่วยเหลือ ยกตัวอย่างเช่น การสอนเด็กที่มีความบกพร่องในการพูดโดยการใช้สัญลักษณ์และคำนั้น ๆ ซ้ำ ๆ เพื่อให้สามารถจำได้ในที่สุด เด็กที่มีภาวะออทิสซึมบางคนสามารถพัฒนาทักษะทางสังคม เช่น การสบตา ขณะสนทนา การยิ้ม และการแสดงปฏิกิริยาโต้ตอบ นอกจากนี้เด็กที่มีภาวะออทิสซียังมีความซื่อสัตย์เป็นเลิศ สามารถปฏิบัติกิจวัตรที่ถูกมอบหมายได้อย่างสม่ำเสมอไม่เคยขาด และมีความสนใจในความหมายอย่างลึกซึ้งกับสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้อย่างยอดเยี่ยม

ความหมายของออทิสซึม

ออทิสซึมคือสภาวะที่เป็นเงื่อนไขของบุคคลที่เกี่ยวกับการสื่อสารกับผู้อื่น และถ้าคุณครูพบว่าในชั้นเรียนหรือในโรงเรียนมีเด็กที่มีภาวะออทิสซึมอยู่ด้วย บางครั้งคุณครูจะพบกับความยากลำบากในการสื่อสารกับเด็กดังกล่าวในเรื่องของการพูด การเข้าใจความหมายของสิ่งที่พูด และสิ่งที่ผู้อื่นสื่อสารกับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

เด็กที่มีภาวะออทิสซึมมีลักษณะพิเศษเป็นเอกลักษณ์ ซึ่งมีปฏิริยาที่แตกต่างกันหลายด้าน และเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจำนวนมากจะประสบกับภาวะความยากลำบากกับสิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัวเขาในสามด้านหลัก ๆ คือ ด้านการสื่อสาร ด้านการสร้าง ความเข้าใจ และด้านการจินตนาการ กระบวนการทางอารมณ์และสติปัญญาได้ให้คำอธิบายเกี่ยวกับลักษณะของเด็กที่มีภาวะ ออทิสซึมในหนังสือคำแนะนำสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ดังต่อไปนี้:

การสื่อสาร – ความบกพร่องในความสามารถที่จะเข้าใจและใช้ภาษาพูด ทั้งมีภาษาพูดและไม่มีภาษาพูดในการสื่อสาร

เด็กที่มีภาวะออทิสซึมอาจจะมี ความยากลำบากในการพูดหรือการฟังผู้อื่น ในการสื่อสาร เด็กที่มีภาวะออทิสซึมจำนวนมาก เริ่มพูดได้ช้ากว่าเด็กปกติในวัยเดียวกัน เด็กที่มีภาวะออทิสซึมบางคนเริ่มพูดเมื่ออายุมากขึ้นหรือบางคนไม่สามารถพูดได้เลย ในขณะที่เด็กที่มีภาวะออทิสซึมบางคนสามารถพูดคุยได้อย่างคล่องแคล่วเป็นนักแ้วนกขุนทอง แม้จะมีความจำกัดในการสนใจเพียงเรื่องบางเรื่องที่เขาชอบก็ตาม พวกเขาอาจจะไม่เข้าใจหรือสับสนกับความหมายที่ผู้อื่นพูดหรือบางครั้งก็ไม่สนใจที่จะฟังผู้อื่นพูด

ความเข้าใจพฤติกรรมทางสังคม – ความบกพร่องในความสามารถที่จะเข้าใจพฤติกรรมทางสังคม ทำให้ส่งผลกระทบต่อความสัมพันธ์กับผู้อื่น

เด็กที่มีภาวะออทิสซึมอาจมีความยากลำบากในการเข้าใจผู้อื่นทั้งด้านความคิดและความรู้สึก บางคนพบว่าเป็นเรื่องยากในการเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น ดังนั้นเด็กที่มีภาวะออทิสซึมมักจะแสดงพฤติกรรมที่ดูเหมือนจะไม่ถูกกาลเทศะ เช่น รู้สึกเศร้าถ้าคุณครูพูดเสียงเบา ๆ เด็กบางคน

มีปฏิริยาตอบโต้กับบางสิ่งมากเกินไป เช่น หัวเราะเสียงดังแบบไม่สามารถควบคุมตนเองได้ กับบางสิ่งที่คนอื่น ๆ คิดว่าไม่ใช่เรื่องขัน

การจินตนาการ – ความบกพร่องในความสามารถในการคิดและการกระทำที่ยืดหยุ่น อาจมีข้อจำกัดในการแสดงออก ความวิตกกังวล หรือการทำกิจกรรมเดิมซ้ำ ๆ

เด็กที่มีภาวะออทิสซึมมีความยากลำบากในการปรับเปลี่ยนความเป็นอยู่ โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงจากสิ่งเดิมไปสู่สิ่งใหม่ ตลอดจนไม่มีความสามารถในการแก้ปัญหา หรือเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น

กล่าวถึงเด็กที่มีภาวะออทิสซึมคือกลุ่มอาการของโรคที่วินิจฉัยว่าเกี่ยวข้องกับพัฒนาการ และลักษณะเด่นของพฤติกรรม ที่มีเงื่อนไขและบกพร่อง ลักษณะของพฤติกรรมที่มักแสดงออกได้แก่ สมาคมจิตแพทย์อเมริกัน The DSM-IV: Diagnostic and statistic manual of mental disorders 4th ได้ระบุการวินิจฉัยอาการตามเงื่อนไขของความบกพร่องทั้งสามลักษณะความบกพร่องดังต่อไปนี้

1) **ความบกพร่องด้านการสื่อความหมายหรือการสื่อสาร** ได้แก่:

- พัฒนาการด้านภาษาพูดล่าช้า
- ขาดความสามารถในการเป็นผู้เริ่มต้นในการสนทนา เนื่องจากข้อจำกัดที่แตกต่างของภาษาพูดที่เพียงพอจนทำให้เกิดความบกพร่อง
- การกระทำและการพูดซ้ำ ๆ หรือใช้ภาษาที่มีลักษณะเฉพาะของตน
- ขาดความหลากหลายในการเล่นหรือสังคมกับเพื่อนที่เป็นไปตามธรรมชาติของวัยอย่างเหมาะสม ไม่เป็นธรรมชาติ

2) **ความบกพร่องในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม** ได้แก่:

- ความบกพร่องที่ชัดเจนในการใช้พฤติกรรมที่บ่งบอกความหมาย เช่น การสบตา การจ้องหน้า สีหน้า ภาษากาย และภาษาท่าทางต่อการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
- ความล้มเหลวของการพัฒนาความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างเพื่อนอย่างเหมาะสมตามวัย

- ความยากลำบากในการแสดงความรู้สึกสนทนานพละพิณ ความสนใจ หรือ การวางเป้าหมายความสำเร็จกับผู้อื่น อย่างเป็นธรรมชาติ เช่น การแสดงออก การนำออกแสดง การชี้ในสิ่งที่สนใจ
- ความยากลำบากในการแสดงออกทางสังคมในเรื่องการแสดงอารมณ์ที่ ถ้อยคำต่อผู้อื่น

3) มีข้อจำกัดในการแสดงพฤติกรรม ความสนใจ และทำกิจกรรมซ้ำ ๆ ได้แก่

- ความหมกมุ่นวนเวียนกับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรืออาจมากกว่าหนึ่งสิ่ง และมี ข้อจำกัดในรูปแบบความสนใจที่แปลกแตกต่างจากทั่วไปในรูปแบบการ มองที่เฉพาะ
- การติดแน่นกับบางพฤติกรรม/สิ่งเฉพาะโดยไม่ยอมยืดหยุ่น ทำให้เป็น อุปสรรคต่อกิจวัตร หรือพิธีกรรมต่าง ๆ
- ลักษณะนิสัยเฉพาะและ พฤติกรรมซ้ำ ๆ กระตุ้นกล้ามเนื้อ เช่น การสะบัด มือ หรือนิ้ว การบิด หรือการกระทำต่อผิวหนังในร่างกายตนเอง
- การติดอยู่กับสิ่งใดสิ่งหนึ่งจนดูเหมือนหมกมุ่นมากเกินไป

สาเหตุของออทิสซึม

มีข้อสงสัยและคำถามมากมายเกี่ยวกับสาเหตุของการเกิดภาวะออทิสซึม และคำตอบล้วนแล้วแต่เป็นเพียงข้อสันนิษฐานซึ่งยังคงกำลังค้นหาคำตอบอยู่ต่อไป อย่างไรก็ตามผู้เชี่ยวชาญบางท่านได้อธิบายในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสาเหตุของภาวะออทิสซึมไว้ดังต่อไปนี้

การถ่ายทอดทางพันธุกรรม

รายงานวิจัยได้กล่าวถึงประเด็นของพันธุกรรมว่าอาจเป็นสาเหตุหนึ่งซึ่งเกิดจากความผิดปกติของยีน ที่เชื่อมต่อกันผิดปกติ อย่างไรก็ตาม ยังไม่ทราบแน่ชัดว่ายีนตัวไหน การทำงานของยีนร่วมกันอย่างไร

ปัจจัยทางด้านสิ่งแวดล้อม

ปัจจัยสิ่งแวดล้อมที่เป็นข้อสันนิษฐานหนึ่งของภาวะออทิสซึม ได้แก่ การป่วยระหว่างตั้งครรภ์ของแม่ และปฏิกิริยาตอบสนองของการให้วัคซีน อย่างไรก็ตามเหตุปัจจัยเหล่านี้ยังไม่มีคำตอบวิจัยที่เป็นหลักฐานสนับสนุนถึงสาเหตุที่เพียงพอและแน่ชัดในสาเหตุหนึ่งของภาวะออทิสซึม

การกระทบกระเทือนของสมอง

การศึกษาด้านประสาทวิทยาโดยใช้เทคนิคการสแกนสมอง ให้ผลสรุปที่หลากหลาย มีผลการวิจัยบางเรื่องที่ให้คำอธิบายและเสนอแนะว่า ความผิดปกติของเนื้อสมองที่ใหญ่เกินไปหรือเล็กเกินไป โดยเฉพาะกรณีที่พบสมองใหญ่ผิดปกติมักพบในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมกลุ่มที่มีความสามารถระดับสูง การศึกษาวิจัยในเกี่ยวกับประสาทวิทยาได้พยายามค้นหาว่า การทำงานของสมองในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมทำหน้าที่แตกต่างจากสมองคนปกติทั่วไปหรือไม่ อย่างไร ที่เป็นเหตุให้มีพฤติกรรมที่แตกต่างไป



ส่วนที่ 2: แนวทางการให้ความช่วยเหลือ
เด็กที่มีภาวะออทิสซึม

ยุทธศาสตร์การจัดการเรียนรู้ในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมในระดับชั้นที่ต่างกัน

การศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม พบว่าเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจะสามารถพัฒนาการเรียนรู้ได้ดีทั้งทางด้านสังคมและพฤติกรรมโดยจัดให้อยู่ในสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมร่วมกับเด็กปกติ ดังนั้น การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจึงนับได้ว่าเป็นกลยุทธ์หลักในการให้ความช่วยเหลือและพัฒนาเต็มตามศักยภาพของตนเอง อย่างไรก็ตามครูและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องต้องร่วมมือกันในการให้ช่วยเหลือโดยวางแผนร่วมกันอย่างรอบคอบ และเหมาะสมกับความสามารถ วุฒิภาวะ ความพร้อมทางด้านทางอารมณ์ ความสามารถเข้าใจสังคมและความสามารถทางด้านสติปัญญาของเด็กแต่ละคนด้วย คำแนะนำสำหรับครูในตารางต่อไปนี้ได้ยกตัวอย่างประเด็นที่สำคัญ ในเรื่องของเจตคติและการจัดการของครู ในความพยายามและเอาใจใส่เมื่อในชั้นเรียนของท่านมีเด็กที่มีภาวะออทิสซึมเรียนรวมอยู่ในชั้น และอยู่ในโรงเรียน

แผนภาพด้านล่างแสดง 20 พฤติกรรมที่อาจพบบ่อยและต้องการพัฒนาในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ตามภาวะความบกพร่องที่ต้องการความช่วยเหลือ โดยรายการพฤติกรรมความยากลำบากได้ถูกปรับปรุงมาจากงานของ Northumberland Country Council Communion Support Service, UK. 20 พฤติกรรมที่ต้องการช่วยเหลือดังกล่าวได้มาจากผลการสังเคราะห์จาก 91 พฤติกรรมให้เหลือเพียง 20 พฤติกรรมที่อาจพบบ่อย โดยการเช็คแบบสำรวจรายการพฤติกรรมของผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ทำงานที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมจำนวน 5 คน เพื่อค้นหาพฤติกรรมที่เป็นความยากลำบากในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมและต้องการพัฒนาให้ดีขึ้น ผลการพิจารณาจากผู้เชี่ยวชาญถูกนำมาสังเคราะห์ลำดับความสำคัญ ให้เหลือเพียง 20 พฤติกรรม จากนั้นผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารงานวิจัยและวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องเพื่อค้นหา กลยุทธ์และวิธีการให้ความช่วยเหลือในพฤติกรรมนั้นๆ โดยพิจารณาให้เหมาะสมและสามารถนำไปใช้ในบริบทของประเทศไทย ข้อมูลต่อไปนี้เป็นแนวทางและกลยุทธ์สำหรับครูผู้สอนนำไปใช้ในการแก้ปัญหาที่อาจเกิดขึ้นในชั้นเรียนรวมและในโรงเรียนสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม



ระดับอนุบาลศึกษา	ระดับประถมศึกษา	ระดับมัธยมศึกษา
<ul style="list-style-type: none"> • ค้นหาความสามารถเฉพาะของเด็กที่มีภาวะออทิสซึม • จัดเตรียมกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายรูปแบบ • นำเสนอการสอนทั้งภาษาพูดและภาษาท่าทางประกอบกัน เช่น การสอนทำความเข้าใจการแปร่งฟันให้ดูพร้อมกัน • การสอนเพียงเรื่องเดียวในหนึ่งครั้ง ไม่ควรสอนหลายอย่างในเวลาเดียวกัน • สอนให้เห็นภาพที่เป็นรูปธรรมดีกว่าสอนสิ่งที่เป็นนามธรรม • ใช้ภาษาง่าย ๆ สื่อสารกับนักเรียนดีกว่าใช้ภาษาที่ซับซ้อนเข้าใจยาก • สอนให้รู้จักเรียกชื่อเพื่อน และคนอื่น ๆ ที่นักเรียนต้องเกี่ยวข้องกับ 	<ul style="list-style-type: none"> • ให้ความช่วยเหลือในการแก้ปัญหาสิ่งที่ยาก ๆ ในชีวิตประจำวัน เช่น วิธีการใช้ยางลบให้ถูกต้องและคุ้มค่า ใช้ภาษาที่ง่าย กระชับถูกต้องตามหลักภาษา เลี่ยงคำที่มีความหมายซับซ้อน • ใช้ประโยคคำสั่งที่ชัดเจน • เปลี่ยนกิจกรรมทันทีเมื่อรู้สึกว่านักเรียนเกิดความเครียด • ใช้บัตรภาพในการช่วยสื่อสารหรือนำเสนอข้อมูลบางอย่างให้นักเรียน • ใช้สื่อการเรียนรู้ที่หลากหลายเพื่อช่วยสอนให้นักเรียนเข้าใจง่ายขึ้น • แยกย่อย/แบ่งเนื้อหาในการสอนเป็นส่วน ๆ เพื่อเข้าใจง่ายตามขั้นตอนที่ละขั้นไม่ล้น • อดทนต่อพฤติกรรมที่แตกต่างของนักเรียน • สนทนาอย่างให้เกียรติและเคารพในสิทธิส่วนบุคคล • จัดโปรแกรมการสอนที่หลากหลายสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคล • บอก/เตือนนักเรียนล่วงหน้าเมื่อมีการเปลี่ยนแปลงกิจกรรมรวมทั้งสอนให้นักเรียนรู้วิธีจัดการกับปัญหานั้น 	<ul style="list-style-type: none"> • เริ่มสอนโดยให้ข้อมูลที่เป็นามธรรมมากขึ้น โดยยกตัวอย่างหลากหลายให้เห็นภาพ • ให้ความเข้าใจกับข้อจำกัดของความแตกต่างระหว่างบุคคล ความสามารถหรือศักยภาพของนักเรียนแต่ละคน • สอนโดยให้ตัวอย่างที่ชัดเจนตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้นเฉพาะบุคคลของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม • ใช้เรื่องราวทางสังคม (Social stories) เพื่อให้ นักเรียนมีความเข้าใจในบางเรื่องที่ซับซ้อน เช่น เรื่องสถานภาพทางเพศ เป็นต้น

20 พฤติกรรมที่อาจพบบ่อยและต้องการพัฒนาในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม



1. วอกแวกขาดสมาธิ



รายงานวิจัยได้ระบุว่าเด็กที่มีภาวะออทิสซึมส่วนมากค่อนข้างมีความวอกแวกขาดสมาธิสูง สิ่งแวดล้อมที่อยู่ล้อมรอบสามารถเป็นสิ่งเร้าที่ก่อให้เกิดความวอกแวกขาดสมาธิได้ทั้งสิ้น เช่น อุณหภูมิภายในห้อง น้ำหนัก และการสัมผัสเสื้อผ้ากับผิวหนัง ลมที่พัดไปมา เสียง การเคลื่อนไหว สี สัน ความคิดภายใน ความรู้สึกและจินตนาการ สิ่งเหล่านี้ล้วนแล้วเป็นเหตุของความเสียสมาธิได้ทั้งสิ้นนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมมักขาดพัฒนาการในการกลั่นกรองสิ่งที่เข้ามากระทบว่าจะอะไรไม่มีความสำคัญ

ความยากลำบากในการวอกแวกขาดสมาธินี้ สามารถส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ได้ช้าลง ไม่สามารถจัดการได้ว่าทำอย่างไรให้มีสมาธิจดจ่อกับงานที่ทำอยู่ และทำอย่างไรจะเพิกเฉยต่อสิ่งที่ไม่ใช่เรื่องสำคัญ ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมนี้จำเป็นต้องจัดการเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมที่ใกล้ตัวนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมหากสามารถทำได้ โดยจัดเตรียมสิ่งที่จะช่วยส่งเสริมให้นักเรียนลดภาวะวอกแวกลงเพื่อให้สามารถเรียนรู้ได้ภายใต้เงื่อนไขที่ดีที่สุดสำหรับนักเรียนเป็นรายบุคคล

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ



1. จัดทำภาพตารางกิจกรรมเป็นรายบุคคลเพื่อให้นักเรียนเห็นชัดเจนจะเกิดอะไรขึ้นบ้างและสถานที่อยู่ตรงไหน
2. เพิ่มความสนใจของนักเรียนโดยการเรียกชื่อทุกครั้งก่อนที่จะสอนหรือบอก เพื่อกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้
3. แจ้งให้นักเรียนทราบอย่างชัดเจนในขอบเขตของงาน สถานที่ มอบหน้าที่ และชี้แจงให้ชัดเจนว่าต้องนั่งทำที่ไหนอย่างไร
4. ใช้บัตรภาพและคำสั่งกระตุ้นนักเรียนในการทำกิจกรรมหรือแจ้งเตือนนักเรียนเมื่อสิ้นสุดกิจกรรมหรือเริ่มกิจกรรม
5. บทบาทของครูและนักเรียนอาจจำเป็นต้องใช้บัตรภาพในการกระตุ้น หรือไม่ควรทราบบทบาทในการพูดหรือการฟัง ว่าใครควรเริ่มก่อน-หลัง
6. แบ่งแยกการทำงานออกเป็นส่วน ๆ ตามสถานี และให้นักเรียนเข้าปฏิบัติตามที่ละชั้นด้วยตนเองอย่างอิสระ ในที่ ๆ ปราศจากสิ่งรบกวนสมาธิให้เกิดความวอกแวก
7. คู่มือชั้นเรียนอย่างเรียบง่ายโดยที่จัดที่นั่งให้กับนักเรียนไม่ใกล้กับสิ่งรบกวนสมาธิเช่นไม่ควรจัดให้นั่งใกล้ประตูหรือหน้าต่าง ซึ่งอาจเกิดเสียงดังรบกวนสมาธิได้ง่าย
8. จัดมุมพิเศษในชั้นเรียน "ห้อง/มุมสมาธิ" ให้มีสิ่งเร้าต่อนักเรียนน้อยที่สุด เช่น ทาสีธรรมชาติ วางโล่ง ซึ่งเป็นที่นักเรียนได้ผ่อนคลายได้

2. ความกังวลหมกมุ่น



ความกังวลและหมกมุ่นอยู่กับตนเอง ที่อาจขึ้นในนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม โดยทั่วไปมักมีความสนใจแคบ ๆ ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งมากเกินไป และจำกัดเฉพาะในเรื่องนั้น ๆ อาจดูเหมือนเป็นการเรียกร้องความสนใจหรือรบกวนคนอื่น ๆ ในการสนทนา เพราะจะสนทนาเฉพาะเรื่องที่ตนเองสนใจเท่านั้น ไม่สนใจว่าคนต้องการฟังหรือไม่ ทำให้การสนทนาของคนอื่น ๆ หยุดชะงัก พฤติกรรมดังกล่าว อาจเป็นการลดภาวะตึงเครียด ในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม โดยแสดงออกมาในรูปแบบการสนทนา ในเรื่องที่ตนสนใจเป็นการทดแทน

รายงานการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับภาวะหมกมุ่นในตนเองของเด็กที่มีภาวะออทิสซึมได้ให้คำแนะนำว่า พฤติกรรมดังกล่าวสามารถแก้ไขปัญหาให้สำเร็จได้โดยการนำพาให้นักเรียนได้เล่นเกมกับเพื่อนมาก ๆ เพื่อให้มีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในทางบวกกับเพื่อนในชั้นเรียนรวมมากขึ้น

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. ใช้เวลาในการพูดคุยกับนักเรียนในหัวข้อที่เขาชอบพูด โดยใช้เวลาดังกล่าวเป็นการฝึกทักษะการสนทนาไปด้วย อาจรวมเพื่อนหนึ่ง-สองคนเข้าร่วมวงในการสนทนาด้วย
2. เมื่อนักเรียนพูดในเรื่องที่ตนเองชอบ ในเวลาที่ไม่เหมาะสม คุณครูควรหาทางเลี่ยงเพื่อเปลี่ยนหัวข้อสนทนา โดยบอกว่าจะกลับมาคุยในเรื่องที่นักเรียนสนใจในภายหลัง แต่ค่อย ๆ ให้นักเรียนได้ทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อนทดแทน
3. ใช้รูปแบบการเสริมแรงหรือให้รางวัลเมื่อนักเรียนทำงานเสร็จเรียบร้อย รวมทั้งการอนุญาตให้คุยในเรื่องที่เด็กชอบเป็นการให้รางวัลด้วย
4. พยายามสร้างความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่นักเรียนสนใจ และกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้น

3. การเปลี่ยนแปลง/ถ่ายโอน



การเปลี่ยนแปลงในกิจวัตรสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจำเป็นต้องมีการเตรียมการอย่างรอบคอบ เนื่องจากนักเรียนจะมีความเข้าใจเปลี่ยนจากสิ่งที่เคยชินไปสู่กิจกรรมใหม่เป็นสิ่งที่ยาก การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้อาจได้แก่ การเปลี่ยนแปลงจากบ้านสู่โรงเรียน หรือการเปลี่ยนแปลงในโรงเรียน จากชั้นอนุบาลไปสู่ชั้นประถมศึกษา หรือจากชั้นประถมศึกษาสู่ชั้นมัธยมศึกษา การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวข้างต้นนี้จะต้องมีการวางแผนอย่างรอบคอบทั้งตัวนักเรียนเองและสิ่งแวดล้อมรอบ ๆ นักเรียนด้วย

จากการศึกษาวิจัยได้ให้คำแนะนำเกี่ยวกับกลยุทธ์ในการเปลี่ยนแปลงหรือถ่ายโอนดังต่อไปนี้

การช่วยเหลือนักเรียนให้สามารถจัดการกับการเปลี่ยนแปลงคุณครูอาจแนะนำนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมได้ดังนี้:

- เขียนวันที่ลงบนกระดานดำให้นักเรียนเขียนตาม
- จัดให้มีนาฬิกาบอกเวลาในชั้นเรียน
- จัดให้มีตารางเรียนภาพเฉพาะ และสอนวิธีใช้ให้นักเรียน
- ให้การบ้านนักเรียนทุกวัน
- สอนให้นักเรียนปฏิบัติตามกฎของชั้นและของโรงเรียน
- สอนให้รู้จักใช้เวลาว่างในห้องสมุด
- ให้อิสระในการเลือกรับประทานอาหารกลางวัน
- ระมัดระวังในการใช้ภาษาเมื่อสนทนากับนักเรียน ควรใช้ภาษาง่าย มีความหมายโดยตรงไม่ซับซ้อนและเรียกชื่อนักเรียนทุกครั้งเมื่อต้องการให้ปฏิบัติกิจกรรมอะไร

เตือนผู้ปกครองนักเรียนในการฝึกกิจวัตรประจำวันให้นักเรียนสอดคล้องกับโรงเรียน เช่นการตื่นนอนให้ทันเวลามาโรงเรียนทุกวัน การจัดการกระเป๋านักเรียน และสัมภาระของตนเอง

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. บอกให้นักเรียนทราบถึงสถานที่ใหม่ที่กำลังจะไป โดยเริ่มจากใช้แผนที่/แผนผังและอธิบายประกอบ หรือการนำนักเรียนไปเยี่ยมชมเพื่อให้คุ้นเคยสถานที่แห่งใหม่ล่วงหน้า

2. ความต่อเนื่องระหว่างชั้นเรียนเก่ากับชั้นเรียนใหม่ โดยคุณครูห้องเรียนเดิมอาจไปกับนักเรียนในช่วงสัปดาห์แรกและคุณครูคนเก่ากับคนใหม่ควรรหาโอกาสได้พูดคุยกันร่วมกันถึงประเด็นปัญหา ความต้องการจำเป็นพิเศษ และความสามารถพิเศษของนักเรียน

3. จัดให้มีการอบรม/ฝึกหัดให้กับครูใหม่ครูผู้ช่วย และเพื่อนคู่หู โดยแน่ใจว่าทุกคนที่เกี่ยวข้องได้ให้ความร่วมมือในการทำงานร่วมกันในการให้ความช่วยเหลือ

4. จัดให้มีห้องผ่อนคลายสำหรับนักเรียนเป็นที่ให้นักเรียนสามารถรับความช่วยเหลือ และสนับสนุนในการเรียนเช่นการทำงานพิเศษในชั้นเรียนรวม การบ้าน เป็นต้น

4. มิตรภาพระหว่างเพื่อนและการแบ่งปัน



การพัฒนาทักษะทางสังคมในเด็กทั่วไป เช่น การรู้จักแบ่งปัน การพลัดเปลี่ยน การเป็นผู้เริ่มต้น การสนทนาหรือชวนเพื่อนคุยก่อน การรักษามิตรภาพระหว่างเพื่อนจะถูกรู้ได้อย่างรวดเร็ว ในทางตรงข้ามสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม เป็นกระบวนการที่ยากในการที่จะพัฒนาได้ด้วยตนเอง จำเป็นจะต้องได้รับการสอนอย่างชัดเจนด้วยวิธีการที่ง่ายที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ เนื่องจากเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจะมีมุมมองสิ่งต่าง ๆ แตกต่างจากคนทั่วไป การพัฒนามิตรภาพ หรือผูกมิตรกับเพื่อนจึงเป็นเรื่องที่ยากมาก เขาไม่เข้าใจว่าทำไมเพื่อนจึงสามารถเป็นเพื่อนกับคนอื่นได้อีก ความเป็นจริงแล้วธรรมชาติเด็กทุกคนต้องการเพื่อน แต่สำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมนั้นขาดทักษะเป็นอย่างยิ่งในการผูกมิตรและรักษามิตรภาพระหว่างเพื่อนไว้

กลยุทธ์ในการให้ความช่วยเหลือในการรักษามิตรภาพระหว่างเพื่อนและการแบ่งปัน

- **การนำพาไปด้วยกันและการซึมซับ:** เพื่อน ๆ ในชั้นเรียนรวมและในโรงเรียน มีบทบาทสำคัญเป็นอย่างยิ่งในการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคมให้กับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมกิจกรรมระหว่างกลุ่มเพื่อนในโรงเรียน เช่น การแข่งกีฬา ค่ายลูกเสือ จะมีส่วนช่วยในการพัฒนามิตรภาพระหว่างเพื่อนและการแบ่งปันกันได้เป็นอย่างดี
- **ทักษะทางสังคม:** คุณครูมีบทบาทสำคัญในการสอนทักษะทางสังคม ทั้งนี้ควรเห็นภาพตัวอย่าง หรือสาธิตให้ดูอย่างชัดเจน
- **เพื่อนคู่หู:** การใช้อาสาสมัครเพื่อนสนิทหรือเพื่อนคู่หู เพื่อเป็นแบบอย่างหรือต้นแบบให้นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม ได้เลียนแบบพฤติกรรมที่เหมาะสม ทำให้เด็กเปิดเผยตัวเองที่จะเข้าใกล้เพื่อนมากขึ้น
- **กิจกรรมความคิดหรือจดจำและความรู้สึก:** การรู้จักหรือจำได้และเข้าใจในความคิดและความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นคือข้อต่อในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่คุณครูควรฝึกเพื่อให้นักเรียนสามารถประสบผลสำเร็จในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
- **เรื่องราวทางสังคม:** เรื่องราวทางสังคมเป็นวิธีการที่ช่วยนำเสนอหลักการหรือแนวคิดที่ยากที่จะสอนหรืออธิบาย ผ่านเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่ครูสมมติสถานการณ์ขึ้นเพื่อช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านเรื่องราวสั้น ๆ
- **บทบาทสมมติ:** บทบาทสมมติหรือการฝึกซ้อมพฤติกรรมใช้ในเบื้องต้นของการสอนทักษะการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
- **การแสดงแบบวิดีโอ:** การแสดงแบบวิดีโออาจใช้เพื่อนคู่หู หรือเพื่อนในชั้น ผู้ใหญ่ที่เด็กคุ้นเคยหรือการแสดงแบบของตนเอง กลยุทธ์นี้มีข้อดีคือช่วยให้เด็กที่มีภาวะออทิสซึมเรียนรู้จากการเลียนแบบจากต้นแบบ ที่มีชีวิต และหากใช้ตนเองเด็กจะได้มองเห็นข้อบกพร่อง และปรับปรุงตนเองในครั้งต่อไป

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. พุดคุยระดมสมองในชั้นเรียนและถามคำถาม "เพื่อนคืออะไร" นักเรียนมีวิธีการรักษามิตรภาพระหว่างเพื่อนได้อย่างไร
2. สนทนาผ่านเรื่องราวทางสังคมเกี่ยวกับมิตรภาพระหว่างเพื่อน
3. ส่งเสริมการรู้จักพลัดเปลี่ยนกันโดยใช้เกมเล่นรอบวงกลม
4. ใช้ระบบ "เพื่อนคู่หู" ในการนำพาสู่เพื่อน ๆ คนอื่น ๆ ในชั้นเรียนและในโรงเรียน
5. โน้มน้าวการสนทนาในชั้นเรียนเกี่ยวกับการเป็นเพื่อนที่ดี ประโยชน์ของเพื่อนและการรักษามิตรภาพระหว่างเพื่อน
6. เน้นย้ำกับนักเรียนทุกคนในชั้นเรียนในการดูแลเอาใส่กันและกัน และการเอื้ออาทรมีน้ำใจช่วยเหลือผู้อื่นอยู่เสมอ
7. จัดเตรียมสถานการณ์ที่เป็นการส่งเสริมให้นักเรียนได้มีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมร่วมกับเพื่อน

5. ปฏิสัมพันธ์ในการเล่น



ผลสะท้อนที่เกิดจากการเล่นก่อให้เกิดประโยชน์มากมาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนาทักษะทางสังคม รวมถึงทักษะอื่น ๆ อย่างไรก็ตามสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจะพบว่าการเล่นกับเพื่อนเป็นสิ่งที่ยากเป็นอย่างยิ่งเนื่องจากขาดความเข้าใจในการสื่อสารที่ไม่มีภาษาระหว่างการเล่น ทำให้ไม่รู้สึกสนุกสนานกับสิ่งที่กำลังเล่นอยู่กับเพื่อน ด้วยเหตุนี้จึงขาดความสนใจในการเล่นกับกลุ่มเพื่อนและเลือกที่จะเล่นเพียงลำพังกับตัวเอง

ด้วยเหตุนี้จึงส่งผลให้ เด็กที่มีภาวะออทิสซึมขาดการเรียนรู้จากการปฏิสัมพันธ์ในการเล่นกับเพื่อน ๆ และเด็กที่เล่นอยู่เพียงลำพัง ก็จะสูญเสียการพัฒนาทักษะที่สำคัญไม่ว่าจะเป็น การมองสบตา การฟังผู้อื่นเวลาสนทนา ด้วยเหตุนี้โอกาสในความสำเร็จกับการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นสามารถเป็นไปได้น้อยมาก และเป็นผลให้ขาดโอกาสที่จะมีเพื่อนด้วยเช่นกัน



แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. สังเกตและศึกษาพฤติกรรมทั่วไปของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมว่าชอบเล่นหรือมีความสนใจอะไรเป็นพิเศษ
2. เข้าหานักเรียนโดยเลียนแบบการเล่นที่เป็นความสนใจเช่นเดียวกับนักเรียนและพยายามสร้างปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นธรรมชาติกับนักเรียน
3. อธิบายกิจกรรมและสอนวิธีเล่นโดยเริ่มต้นเล่นกับนักเรียน รวมทั้งจัดเตรียมบัตรภาพเพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจและสามารถเล่นได้ตามขั้นตอนที่อธิบาย
4. เล่นแสดงท่าทางประกอบจังหวะเพลงกับนักเรียนเพื่อให้นักเรียนได้เคลื่อนไหว
5. สอนให้นักเรียนรู้จักการเล่นผลัดเปลี่ยน โดยอาจใช้กิจกรรมวงกลมในชั้นเรียนและมีการหมุนเวียนผลัดเปลี่ยนกันเริ่มต้นก่อนหลัง
6. อนุญาตให้นักเรียนเลิกเล่นกิจกรรมที่นำพาเมื่อสังเกตเห็นว่านักเรียนมีความเครียดหรือรู้สึกว่ามันมากเกินไป

6. การเข้าใจสภาวะอารมณ์และความรู้สึก



เด็กที่มีภาวะออทิสซึมมีความยากลำบากในการเรียนรู้ว่าคนอื่นกำลังคิดอะไรอยู่จากการอ่านความรู้สึก เพราะมีความบกพร่องในการจินตภาพเกี่ยวกับประสบการณ์ในชีวิตประจำวันและไม่สามารถที่จะเข้าใจการแสดงออกของสภาวะอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นทางสีหน้าท่าทางหรือบุคลิกภาพที่แสดงออก เด็กที่มีภาวะออทิสซึมมักขาดความยืดหยุ่นในการคิดและไม่มีทักษะการจินตนาการ แม้ว่าตนจะมีความต้องการและความรู้สึกเหมือนเช่นคนอื่น ๆ แต่ก็ยังไม่สามารถเข้าใจสภาวะและความรู้สึกของผู้อื่น

ข้อจำกัดในการจดจำและความเข้าใจอย่างลึกซึ้งในความรู้สึกก่อให้เกิดความขัดแย้งกับความสามารถที่จะเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น อารมณ์ของคนทั่วไปอาจทำให้เด็กที่มีภาวะออทิสซึมเกิดความตกใจและความสับสน และไม่รู้ว่าจะตอบสนองต่อผู้อื่นอย่างไรเมื่อใครบางคนต้องการความช่วยเหลือหรือขอร้อง การขออนุญาตหรือขอร้องจึงจำเป็นต้องนำมาสอน ไม่ให้รู้สึกว่าเป็นคนเย็นชาขาดความรู้สึกในสิ่งที่ไม่ควรแสดงออก เป็นต้น

แนวทางในการให้ความช่วยเหลือ

1. สังเกตและศึกษาพฤติกรรมทั่วไปของนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมว่าชอบเล่นหรือมีความสนใจอะไรเป็นพิเศษ
2. เข้าหานักเรียนโดยเลียนแบบการเล่นที่เป็นความสนใจเช่นเดียวกับนักเรียนและพยายามสร้างปฏิสัมพันธ์อย่างเป็นธรรมชาติกับนักเรียน
3. อธิบายกิจกรรมและสอนวิธีเล่นโดยเริ่มต้นเล่นกับนักเรียน รวมทั้งจัดเตรียมบัตรภาพเพื่อช่วยให้เด็กเข้าใจและสามารถเล่นได้ตามขั้นตอนที่อธิบาย
4. เล่นแสดงท่าทางประกอบจังหวะเพลงกับนักเรียนเพื่อให้นักเรียนได้เคลื่อนไหว
5. สอนให้นักเรียนรู้จักการเล่นผลัดเปลี่ยน โดยอาจใช้กิจกรรมวงกลมในชั้นเรียนและมีการหมุนเวียนผลัดเปลี่ยนกันเริ่มต้นก่อนหลัง
6. อนุญาตให้นักเรียนเลิกเล่นกิจกรรมที่น่าพาเมื่อสังเกตเห็นว่านักเรียนมีความเครียดหรือรู้สึกว่ามีมากเกินไป

7. พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม



เรามักจะพบอยู่บ่อย ๆ ว่านักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม แสดงออกทางพฤติกรรมไม่เหมาะสมอยู่เสมอ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่าเขาอาจจะไม่เข้าใจ หรือไม่รู้จักสาเหตุ ไม่เข้าใจกฎกติกา มารยาททางสังคม ไม่สนใจความรู้สึกหรือการรับรู้ของผู้อื่น มีพฤติกรรมหลายอย่างที่แสดงออกอย่างน่ารำคาญต่อผู้อื่นและไม่เหมาะสมกับสถานการณ์ ดังนั้นเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจำเป็นต้องได้รับการสอนและอธิบายให้เห็นภาพอย่างชัดเจนเกี่ยวกับการแสดงออกของพฤติกรรมที่ต้องกระทบต่อผู้อื่น พฤติกรรมอะไรที่ควรทำ และพฤติกรรมใดไม่ควรทำ เพราะเด็กอาจไม่เข้าใจเหตุผลว่าเมื่อแสดงออกไปแล้ว อาจทำให้ผู้อื่นรู้สึกตก หรือโกรธตนก็เป็นได้



แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. ชี้ประเด็นและสอนเด็กให้เข้าใจกับพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม และให้คำแนะนำถึงการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมเป็นเช่นไร

2. ใช้เรื่องราวทางสังคมเป็นตัวอย่างชี้ให้เห็นพฤติกรรมที่ไม่เป็นที่ยอมรับและแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมที่พึงประสงค์อย่างชัดเจนที่ควรแสดงออก

3. การแสดงพฤติกรรมของเด็กในบางครั้งอาจเต็มไปด้วยความต้องการจำเป็นพิเศษ ที่จะพยายามค้นหาทางออกให้กับความต้องการของตนเอง

4. ให้ข้อมูลย้อนกลับในน้ำเสียงที่เป็นธรรมชาติและหลีกเลี่ยงการตอบโดยใช้อารมณ์ในการสอนของครู

5. หากรู้สึกว่าการแสดงพฤติกรรมบางอย่างมีความจำเป็นและเป็นที่ยอมรับไม่ได้ ในเด็กคนอื่น ๆ และยากที่จะเปลี่ยนแปลง จำเป็นต้องปล่อยให้เด็กได้แสดงออกเพื่อเป็นการผ่อนคลายทั้งนี้ต้องทำความเข้าใจเป็นที่ตกลงร่วมกัน

8. ความสัมพันธ์ระหว่างบ้านและโรงเรียน



เด็กที่มีภาวะออทิสซึมมักขาดความพร้อมในนำข้อมูลความรู้มาเชื่อมโยงปะติดปะต่อกัน เขาอาจจะสามารถสนองตอบต่อสถานการณ์หนึ่งได้แต่ไม่สามารถประยุกต์หรือปรับใช้กับอีกสถานการณ์ ซึ่งสถานการณ์ที่ต่างต่างนั้น เช่น การมองเห็นความแตกต่างระหว่างบ้านและโรงเรียน เด็กบางคนไม่ต้องการการแบ่งปันข้อมูลระหว่างบ้านและโรงเรียน ยกตัวอย่างเช่น เด็กอาจจะรู้สึกคุ้นเคใจในการทำที่บ้านเพราะในความคิดของเด็กคิดว่างานที่บ้านเช่นนี้ต้องทำที่โรงเรียนเท่านั้น ดังนั้น การจัดเวลากิจกรรมที่ปฏิบัติเป็นกิจวัตรที่บ้านควรมีการจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับสิ่งที่เด็กได้เรียนรู้จากที่โรงเรียน หรือกิจกรรมที่เชื่อมโยงระหว่างบ้านและโรงเรียนด้วย

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. มั่นใจว่าได้ติดต่อกันเพื่อส่งข้อมูลให้ถึงกันระหว่างที่บ้านและที่โรงเรียนอย่างสม่ำเสมอ และเป็นไปอย่างประณีตประนอม เพื่อติดตามความก้าวหน้าของเด็กอย่างต่อเนื่อง
2. หมั่นตรวจสอบการบ้านจากทางโรงเรียนและให้ความร่วมมือกันระหว่างบ้านและโรงเรียน เพื่อให้แน่ใจว่าการบ้านนั้นจะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาทักษะของนักเรียน ได้ถูกต้องเหมาะสมกับความต้องการของนักเรียน
3. พิจารณาถึงความเหมาะสมของจำนวนการบ้านว่ามีปริมาณมากเกินไปและมีความเหมาะสมกับความแตกต่างระหว่างบุคคลหรือไม่
4. เพื่อให้การเชื่อมโยงระหว่างบ้านและโรงเรียนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพการให้การบ้านทุกครั้งคุณครูควรพิจารณาถึงรูปแบบของการบ้านด้วยว่าจะเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองได้มีส่วนช่วยแนะนำหรือมีส่วนร่วมช่วยเหลือนักเรียนมากน้อยเพียงใด

9. อุบัติเหตุและความก้าวร้าว

อุบัติเหตุคือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นโดยไม่ได้คาดคิดมาก่อนล่วงหน้า ซึ่งอาจจะเกิดขึ้นโดยความบังเอิญไม่ได้ตั้งใจ สำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมส่วนมากจะขาดความเข้าใจ ถ้าใครทำอะไรโดยไม่ตั้งใจหรือไม่มีเจตนาทำให้เป็นเหตุให้เกิดอุบัติเหตุ แต่จะคิดว่าคนนั้นทำสิ่งที่ไม่ถูกต้องหรือทำผิด ทั้งนี้จะด้วยเจตนาหรือไม่ก็ตาม รวมทั้งจะไม่ค่อยจดจำว่าสิ่งใดเป็นเหตุให้เกิด ความเครียด



ความรำคาญและก่อให้เกิดอุบัติเหตุในที่สุด เด็กที่มีภาวะ ออทิสซึม อาจจะรับรู้การเกิดอุบัติเหตุมองว่าเป็นเหมือนการตั้งใจหรือจงใจร้ายแค้นเป็นผลตอบกลับมาเช่นนั้น ความยากลำบากในการแปลความหมายของความแตกต่างระหว่างการถูกรังแกและการถูกล้อเล่นหรือกระช้ำเข้าเหย้าเหยียดของเด็กทั่ว ๆ ไปว่าเป็นเรื่องจริงไม่ใช่เรื่องล้อเล่น ซึ่งคุณครูและผู้ปกครองอาจจะได้รับฟังเด็กที่มีภาวะออทิสซึมบ่นหรือตำหนิเพื่อน ๆ ให้ฟังบ่อย ๆ เด็กที่มีภาวะออทิสซึมค่อนข้างที่จะเป็นฝ่ายยอมในเรื่องของการถูกแสดงความก้าวร้าวที่ชัดเจน แต่ในบางครั้งเขาจะรู้สึกเศร้าต่อผู้อื่น โดยแสดงกริยาโกรธออกมาในบางสถานการณ์ หรือโดยการพยายามที่จะบังคับหรือขึ้นตัวเองจากการถูกควบคุมพฤติกรรม

เกร็ดความรู้สำหรับคุณครู: จัดให้มีที่ปรึกษาซึ่งเป็นบุคคลที่เด็กที่มีภาวะออทิสซึมไว้วางใจสามารถพูดคุย สอบถาม และถกปัญหาต่าง ๆ รวมทั้งลดความคับข้องใจในตัวเด็กที่อาจเกิดขึ้นได้ ซึ่งคนนั้นอาจเป็นคุณครู หรือเพื่อนในชั้นเรียน หรือพี่ของเด็กก็ได้ และคนที่ทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาดังกล่าว ต้องมีลักษณะดังนี้:

- เป็นผู้ฟังที่ดี
- ช่วยเป็นภาระในสนทนาเพื่อเปลี่ยนการรับรู้หรืออธิบายบางอย่างให้ถูกต้อง
- ช่วยสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาที่เหมาะสมในเรื่องของการใช้วิธีการที่สร้างสรรค์ในการ แก้ปัญหาต่าง ๆ ในแต่ละสถานการณ์

ส่งเสริมให้เด็กที่มีภาวะออทิสซึมมองโลกในแง่บวกและมีกำลังใจที่จะพัฒนาสู่ความสำเร็จ.



แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. สอนให้นักเรียนเข้าใจความแตกต่างระหว่างเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นโดยความตั้งใจหรือมีการวางแผนล่วงหน้า กับ สิ่งที่เกิดขึ้นโดยไม่ได้เจตนาหรือไม่ได้วางแผนล่วงหน้า อาจใช้การแสดงบทบาทสมมติ หรือการสาธิตให้เห็นภาพ ชัดเจน และให้นักเรียนได้ลองแสดงทั้งสองสถานการณ์
2. สนทนากับนักเรียนเกี่ยวกับสถานการณ์ บังเอิญ ความผิดพลาด การถูกตำหนิ การมีความรับผิดชอบ และ ส่งเสริมให้นักเรียนใช้คำเรียกสถานการณ์ดังกล่าวได้อย่างถูกต้องเหมาะสม พยายามใช้คำในสถานการณ์ ดังกล่าวรวมไว้ในกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน รวมทั้งเรื่องราวในสังคม และนิทานด้วย
3. แน่ใจว่านักเรียนไม่ได้เผชิญ/อยู่ในสถานการณ์ หรือมีพฤติกรรมอันธพาลก้าวร้าว ติดตามและควบคุมความ ประพฤติของนักเรียนตามนโยบายและกระบวนการฝ่ายปกครองของโรงเรียน
4. มั่นใจว่าทุกฝ่ายมีการร่วมมือกันอย่างเป็นมิตรและเปิดเผยทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน และผู้ปกครองต้อง ยอมรับและตระหนักตามความเป็นจริงและเปิดใจในการช่วยเหลือไม่ใช่มองเพียงด้านเดียวตามลักษณะของเด็ก มากกว่าสภาวะการณ์ที่ถูกต้องเหมาะสม
5. ทำให้นักเรียนมีความตระหนักและเข้าใจในลักษณะเด่นของพฤติกรรมตนเองที่กระทบต่อผู้อื่น ซึ่งอาจจะ เป็น เหตุให้ความวิตกกังวลถูกเปลี่ยนไปได้
6. ใช้เรื่องราวทางสังคมช่วยเปลี่ยนลักษณะพฤติกรรมบางพฤติกรรมหรือความเข้าใจบางอย่างที่ผิด ๆ ได้

10. พัฒนาการด้านภาษา

เด็กที่มีภาวะออทิสซึมบางคนมีวิธีการพัฒนาภาษาแตกต่างไปจากทั่วไป เด็กที่อยู่ในวัยอนุบาลเมื่อพบอย่างชัดเจนว่ามีพัฒนาการทางด้านภาษาล่าช้า ควรปรึกษานักอรรถบำบัดทางด้านภาษาหรือการพูดทันที ซึ่งในโรงพยาบาลทั่วไปในปัจจุบันส่วนใหญ่จะมีแผนกหรือหน่วยย่อยหนึ่งในโรงพยาบาลที่ให้คำปรึกษาเกี่ยวกับเรื่องนี้ โดยเฉพาะ หรืออาจนำเด็กไปรับบริการที่ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดแต่ละจังหวัดก็ได้ เด็กที่มีภาวะออทิสซึมส่วนใหญ่



มักประสบกับความยากลำบากในการทำความเข้าใจและการใช้คำสรรพนาม โดยเฉพาะในช่วงของการเริ่มต้นที่จะมีพัฒนาการด้านภาษาพูด เด็กอาจจะใช้สลับเปลี่ยนระหว่าง คุณ เธอ ฉัน เป็นต้น การเชื่อมโยงเกี่ยวกับการใช้คำสรรพนามอาจยากเกินไป เด็กอาจจะสับสนระหว่าง เธอ กับฉัน คุณกับเธอ ดังนั้นคุณครูอาจแก้ปัญหาความสับสนในการเข้าใจนี้โดยการเรียกชื่อของคน ๆ นั้นแทนการใช้สรรพนาม แล้วจึงค่อยพัฒนาขึ้นตามลำดับของวัยต่อไป ทั้งนี้อาจใช้เวลามากกว่าเด็กทั่วไป ในการพัฒนาการด้านภาษาดังกล่าว ซึ่งขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างบุคคลด้วย

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. ค้นหาคำแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญทางด้านภาษา หรือจากหนังสือ ที่อธิบาย คำแนะนำในการสร้างความเข้าใจ การใช้คำศัพท์และการใช้ภาษา
2. พัฒนาความสามารถทางด้านภาษาของเด็กโดยหลีกเลี่ยงการตอบคำถามนำแต่ให้รอคอยคำตอบแทน ไม่พูดแทนหรือตอบคำถามแทน ทั้งนี้ อาจใช้เกมถามคำถาม "ฉันคือใคร"
3. ค่อย ๆ ขยายลำดับจำนวนกิจกรรมการฝึกพูด เมื่อเด็กเริ่มพูดทีละนิด แล้วค่อย เพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ โดยไม่ใช้การบังคับมากเกินไป
4. ใช้หัวข้อสนทนาในประเด็นของสิ่งต่าง ๆ ที่เด็กสนใจเป็นพิเศษในการพัฒนาทักษะทางภาษา

11. การปฏิบัติตามขั้นตอนตามลำดับ



เด็กที่มีภาวะออทิสซึมบางคน ขาดความสนใจในการเรียนการสอน และไม่สามารถติดตามการจัดการเรียนการสอนของครูได้ทันในชั่วโมงเรียนเหมือนที่เพื่อนร่วมชั้นเรียนทั่วไปสามารถรับรู้ได้ สาเหตุอาจเป็นเพราะว่ามีสมาธิหรือสมาธิค่อนข้างสั้นในการรับรู้และจดจำการสาธิต การอธิบาย การลอกเลียนแบบตามคำสั่งที่บอก ทั้งนี้อาจเป็นเพราะในห้องที่ปฏิบัติกิจกรรมมีสิ่งเร้าที่รบกวนสมาธิของเด็กเช่น เสียงดัง มีการเคลื่อนไหวตลอดเวลา เป็นต้น สิ่งเร้าเหล่านี้อาจทำให้ไม่มีสมาธิที่เพียงพอในการจดจำหรือตั้งใจเรียนในชั้นได้ บางครั้งเด็กที่มีภาวะออทิสซึมเอง อาจจะมีแนวคิดเป็นของตนเองที่ติดอยู่กับสมองในการทำสิ่งต่าง ๆ ต้องเป็นไปตามแบบที่ตนเคยเรียนรู้มาเท่านั้นเพื่อเป็นการปกป้องตนเอง ทำให้ไม่ตั้งใจเรียนในบทเรียนตามการเรียนการสอนที่ครูจัดให้ที่เป็นวิธีใหม่ที่เพิ่งเริ่มต้น การสนใจ หมกมุ่นและจดจ่อกับตนเอง อาจเป็นวิธีการระแวดระวังภัยหรืออาจเป็นวิธีการจัดการกับการรับรู้จากการได้ยินกับคำพูด มากกว่าความสนใจในสิ่งที่คุณครูสอน ดังนั้นวิธีการในการโน้มน้าวความสนใจในการเรียนของเพื่อนในชั้นคนอื่นอาจจะใช้ไม่ได้กับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. ใช้ภาษาง่าย ๆ และอธิบายให้ตรงประเด็นที่สุด

2. อย่าอธิบายหรือให้ข้อมูลมากเกินไปในแต่ละกิจกรรมการเรียนรู้ควรยกตัวอย่างง่าย ๆ ตรงประเด็น คำสั้นเดียว ชัดเจน ไม่ซ้ำซ้อน

3. เริ่มต้นอธิบาย หรือให้ข้อมูลด้วยการเรียกชื่อเด็กทุกครั้ง ในการกล่าวนำตั้งแต่เริ่มต้น และมั่นใจว่าเด็กมีความพร้อมและตั้งใจจะรับข้อมูล

4. การเริ่มการเรียนการสอนทุกครั้ง คนดูเมื่อนักเรียนเมื่อนักเรียนพร้อม ไม่มีสิ่งที่ทำให้วอกแวกหรือทำลายสมาธิ เช่น ช่วงเวลาที่เด็กเดินเรียนผ่านหน้าชั้น เสียงดังคุยกัน เป็นต้น

5. ตรวจสอบหรือประเมินผู้เรียนว่าเข้าใจหรือไม่โดยการถามคำถาม หรือบอกให้เด็กเล่าในสิ่งที่ครูสอน หรือกลยุทธ์อื่น ๆ ที่สามารถตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียนได้

6. ให้การเสริมแรงโดยการพูดชมเชย และของรางวัล เช่น ดาว รูปภาพ สติกเกอร์ ตามเงื่อนไขที่ตกลงไว้กับนักเรียนล่วงหน้า

7. แบ่งเนื้อหาในการเรียนการสอนออกเป็นส่วนย่อย ๆ ให้เหมาะกับเวลา และให้โอกาสนักเรียนได้ทำกิจกรรมการเรียนรู้มากที่สุด

8. ใช้เรื่องราวทางสังคมในการอธิบายประกอบการเรียนรู้บางเนื้อหาที่ยากที่จะอธิบายให้เข้าใจ หรือในกรณีเสริมแรงในพฤติกรรมที่พึงประสงค์

9. จัดให้มีการเสริมแรงการเรียนรู้และพฤติกรรมที่พึงประสงค์อย่างเป็นระบบ

12. ทักษะการฟัง

ทักษะการฟังอาจเป็นหนึ่งในความยากลำบากที่อาจเกิดกับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมเพราะเด็กค่อนข้างจะวอกแวกขาดสมาธิมาก ดังนั้นการวางเงื่อนไขและจัดสภาวะที่ดีที่สุดสำหรับเด็กในการมีสมาธิในการฟังควรมีการจัดการให้เป็นพิเศษ เช่น จัดเตรียมสถานที่ที่อาจเรียกว่าห้องมีสมาธิ ที่มีสภาวะแวดล้อมที่



เงียบไม่มีเสียงรบกวน หรือสิ่งรบกวนอื่น ๆ ที่จะทำให้นักขาดสมาธิและสามารถเรียนรู้และมีทักษะในการฟังอย่างเหมาะสม ตัวอย่างคำสั่งต่อไปนี้ เป็นสิ่งที่ครูควรนำมาใช้ในการกระตุ้นความสนใจในการฟังให้นักเรียน โดยเริ่มที่เรียกชื่อเด็ก....และตามด้วยคำสั่ง:

- มองดูที่ครูตรงนี่ค่ะ/ครับ
- ตั้งใจฟังให้ดี ๆ นะคะ/ครับ
- เงียบ ๆ ก่อนนะคะ/ครับ
- นิ่งนิ่ง ๆ นะคะ/ครับ

การเลือกใช้ภาษาพูดหรือคำสั่งใด ๆ กับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม จำเป็นอย่างยิ่งต้องใช้ภาษาให้เหมาะสมกับระดับความสามารถและความเข้าใจของเด็ก คำศัพท์ที่ยากหรือประโยคที่มีภาษาซับซ้อน รวมทั้งประโยคยาว ๆ ควรหลีกเลี่ยง ในทำนองเดียวกันในเด็กที่มีความสามารถระดับสูงครูอาจใช้ภาษาในระดับเด็กทั่วไปเพื่อให้เหมาะสมกับการพัฒนาการด้านภาษาเพราะบางครั้งอาจพบว่าเด็กกลุ่มดังกล่าวจะใช้ภาษาที่สูงเกินวัยตนเอง ซึ่งอาจจะไม่เหมาะสมในสังคมตามกาลเทศะอันควร อย่างไรก็ตามอาจพบว่าเด็กค่อนข้างมีความสามารถในการรับฟังและความจำ เหตุการณ์ที่เรียงลำดับเวลา ได้ไม่ดีเท่ากับเด็กอื่นในวัยเดียวกัน เนื่องจากความยากลำบากในการรับข้อมูลใหม่เข้าสู่ระบบการรู้และการจำในสมอง เด็กที่มีภาวะออทิสซึมมีแนวโน้มในการรับภาษาแบบตรง ๆ อย่างแท้จริง เด็กมักจะไม่เข้าใจในสุภาษิต คำพังเพยหรือคำเปรียบเทียบกับซึ่งส่งผลให้ไม่สามารถเข้าใจบริบทของการสนทนา เกิดความงงงวย สับสนและหยุดที่จะตั้งใจฟังสิ่งต่าง ๆ ทำให้ขาดความสนใจและไม่ตั้งใจเรียนตามมาเป็นลำดับ

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. เรียกชื่อนักเรียนทุกครั้งเมื่อต้องการเรียกความสนใจ และให้ตั้งใจฟังในสิ่งที่ครูกำลังจะสอน

2. แฉ่งจุดประสงค์หรือเป้าหมายในการฟังเพื่อทำความเข้าใจ

3. ใช้ภาษาง่าย ๆ อยู่เสมอ และมั่นใจว่าเด็กมีความเข้าใจในสิ่งที่ครูสอน

4. ภาษาที่ใช้สื่อถึงความหมายโดยตรง หลีกเลี่ยงการใช้ภาษาในการสนทนาที่ยังต้องแปลความหมาย เช่น คำเปรียบเทียบ สุภาษิต เป็นต้น

5. ใช้กิจกรรมวงกลมในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการฟังให้ดีขึ้น

6. ใช้เรื่องราวทางสังคมเกี่ยวกับการฝึกทักษะการฟังที่มุ่งผลสำเร็จที่ตัวเด็กตามสถานการณ์แวดล้อมจริง

7. ปรับสิ่งแวดล้อมและบรรยากาศในชั้นเรียนเพื่อลดภาวะและสิ่งรบกวนสมาธิให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้

8. หลีกเลี่ยงการจัดที่นั่งให้กับนักเรียนในที่อาจมีเสียงรบกวน หรือสภาพแวดล้อมที่อาจรบกวนสมาธิเด็กได้ง่าย

9. จัดให้เด็กนั่งห่างจากเพื่อนในชั้นที่มีพฤติกรรมที่อาจส่งผลกระทบต่อสมาธิของเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

10. จัดเด็กให้นั่งในที่สงบเงียบเพื่อช่วยให้มีสมาธิที่ดีในการฟังมากที่สุด

13. ตั้งใจจดจ่อกับงานที่ได้รับมอบหมาย



เด็กที่มีภาวะออทิสซึมส่วนมากมีความยากลำบากในการมีสมาธิจดจ่ออยู่กับงานที่ได้รับมอบหมาย ช่วงความสนใจของเด็กอาจจะค่อนข้างสั้นเมื่อเปรียบเทียบกับเด็กปกติทั่วไปในวัยเดียวกัน เด็กมักแสดงออกให้เห็นว่าไม่มีความสามารถในการจดจำและจดจ่ออยู่กับสิ่งที่ควรจะทำได้นานเท่าที่ควรจะเป็น เด็กบางคนผู้ซึ่งมีความยากลำบากในการจดจ่อกับงานที่ได้นั้นอาจเป็นเพราะว่า มีภาวะอยู่หนึ่งเฉยไม่ได้หรือที่เรียกว่า “เด็กสมาธิสั้น” Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) เด็กบางคนอาจมีความสามารถจดจ่ออยู่กับงานได้ภายใต้การเลือกที่จะทำงานนั้นด้วยตนเอง แต่ยังพบความยากลำบากหากว่าเป็นงานที่ได้รับมอบหมายโดยตรงจากครู ทั้งนี้อาจเป็นเพราะเด็กมีความรู้สึกว่าการทำท่ายมากเกินไปเกินความสามารถ หรือเป็นเรื่องที่ไม่ชอบหรือไม่น่าสนใจ งานที่ได้รับมอบหมายไม่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่กำลังเรียนรู้ก่อนจึงยากที่จะทำความเข้าใจ เป็นต้น

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ



1. สังเกตว่านักเรียนมีสมาธิอยู่กับงานได้นานแค่ไหน บันทึกความเปลี่ยนแปลงและปัจจัยใดที่ช่วยส่งเสริมให้ทำงานได้นาน และมีปัจจัยใดบ้างที่อาจเป็นการรบกวนสมาธิได้
2. สังเกตธรรมชาติลักษณะของงานว่ามีคุณภาพดีพอที่จะเร้าผู้เรียนในการทำกิจกรรมตามที่ได้รับมอบหมายหรือไม่ รวมทั้งปัจจัยสิ่งแวดล้อมลักษณะใดที่ส่งเสริมให้นักเรียนตั้งใจหรือเป็นอุปสรรคขัดขวางบ้างจากนั้นนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์หาแนวทางหรือเงื่อนไขในการช่วยเหลือนักเรียน
3. ขยายเวลาในการทำงาน หรือนำเงื่อนไขเวลามาใช้ในการกระตุ้นการทำงาน เช่น หากทำงานเสร็จและมีความเรียบร้อยถูกต้อง ภายในเวลาที่กำหนดครูจะให้รางวัลหรือการเสริมแรงทางบวก ในสิ่งที่นักเรียนชอบเป็นพิเศษ
4. ช่วยนักเรียนในการจัดการเวลาว่าสามารถทำงานเสร็จในเวลาเท่าไร โดยการถามความเห็นนักเรียน เช่น นักเรียนคิดว่างานชิ้นนี้ ควรใช้เวลาอย่างน้อยแค่ไหนจึงจะทำได้เสร็จหากไม่เสร็จทันตามเวลาดังกล่าว อาจยืดหยุ่นโดยการขยายเวลาได้ตามความเหมาะสม
5. ใช้ตารางภาพในการกำหนดเวลาในการทำกิจกรรมตามขั้นตอน เพื่อช่วยเตือนนักเรียนให้ทำงานเสร็จทีละขั้น ๆ เช่น ใช้บัตรภาพและคำสั่ง ดิบบนกระดานดำ เป็นต้น
6. ใช้การเสริมแรงทั้งทางวาจาและรางวัล เป็นการกระตุ้นนักเรียนให้ตั้งใจทำงานให้เสร็จตามกำหนด
7. ทำข้อตกลงเรื่องการกำหนดเวลากับการทำงาน ของนักเรียนที่มีภาวะสมาธิค่อนข้างสั้น และเขียนไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล เพื่อทุกฝ่ายจะได้ร่วมมือกันในการแก้ปัญหาและพัฒนาให้นักเรียนให้มีความพร้อมมากขึ้น

14. ความสามารถในการจินตนาการและเล่นบทบาทสมมติ



เป็นที่สังเกตพบโดยทั่วไปในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมว่ามักจะเผชิญความยากลำบากในการพัฒนาการมีจินตนาการในการคิดและการเล่นบทบาทสมมติ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่าเด็กมองเห็นภาพสิ่งต่าง ๆ ที่มีมุมมองและตีความหมายจากสิ่งที่เห็น แตกต่างจากคนทั่วไป ดังนั้นแนวความคิดในสมองและการแสดงออกแบบไม่จริงหรือการแสดงบทบาทสมมติ จึงเป็นปัญหาและในบางครั้งเด็กคิดว่าบทบาทสมมติคือเรื่องจริงในชีวิต ทั้งในเรื่องของเวลาและสถานที่ เด็กบางคนไม่สามารถแยกแยะความแตกต่างระหว่าง ความจริงกับนิยายหรือเรื่องสมมติได้ โดยมักจะคิดว่าเรื่องสมมติเป็นเรื่องจริงเสมอทำให้ไม่สามารถแสดงปฏิกิริยาตอบกลับได้อย่างเหมาะสม

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. ใช้หนังสือนิทาน หรือวิดีโอ ในสนทนาเกี่ยวกับเรื่องจริงหรือเรื่องสมมติ เน้นถึงบทบาทและลักษณะของตัวแสดงแต่ละตัว และให้นักเรียนได้แสดงอารมณ์ หรือทำเสียงเลียนแบบตัวแสดงในหนังสือนิทานหรือในวิดีโอ
2. กรณีที่เด็กยังไม่สามารถแยกแยะได้เลยระหว่างเรื่องจริงหรือเรื่องสมมติ ให้เปรียบเทียบกับสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตจริงของนักเรียน เช่น ถ้าเหตุการณ์เช่นนี้เกิดขึ้นกับนักเรียนนักเรียนจะทำอย่างไร
3. สร้างความสัมพันธ์ที่ดีอย่างสม่ำเสมอระหว่างบ้านและโรงเรียนเพื่อครูจะได้ทราบเหตุการณ์ความเป็นจริงทั่วไปให้สามารถเชื่อมโยงต่อการจัดการเรียนรู้ของครูได้
4. ใช้เทคนิค 2 กล้อง หนึ่งกล้องคือเรื่องจริง อีกหนึ่งกล้องคือเรื่องสมมติ ในนักเรียนเขียนเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงกับตนเองและหย่อนลงในกล้องให้ถูกต้องว่าเรื่องที่เขียนเป็นจริง หรือสมมติ
5. ใช้แผนภาพแสดงผังความคิด เพื่อยกตัวอย่างเรื่องราวตามลำดับความสำคัญ ที่นำเสนอความคิดที่เป็นเรื่องจริง หรือข้อมูลอื่นใดที่จะช่วยเหลือนักเรียนให้เข้าใจ การจินตนาการและบทบาทสมมติให้ดีขึ้น

15. การพัฒนาทักษะการคิด



การคิดคือทักษะอย่างหนึ่ง ซึ่งเป็นความเชื่อมโยงกันระหว่าง การคิดกับสิ่งหนึ่งสิ่งใดทั้งที่ไม่มีชีวิตหรือมีชีวิตก็ได้ซึ่งเป็นความยากลำบากในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมในการเชื่อมโยงสองสิ่งดังกล่าวหากไม่ได้มองเห็นภาพขนาดใหญ่ โดยเฉพาะถ้าภาพและข้อมูลไม่ชัดเจนจะยิ่งส่งผลให้เกิดความสับสนมากขึ้น ในการเรียงลำดับความเข้าใจ การสรุปสิ่งที่เห็นว่าอะไรคือประเด็นสำคัญและอะไรคือการขยายความเด็กที่มีภาวะออทิสซึมต้องการความช่วยเหลือในการพัฒนาทักษะการคิด เพื่อประโยชน์ในการดำรงชีวิตของตนเอง สิ่งสำคัญที่มีผลต่อการพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีประสิทธิภาพต่อเด็กที่มีภาวะออทิสซึมได้แก่:

- การลำดับเหตุการณ์ , การเข้าใจในเหตุและผล, การติดตามบทเรียน, เข้าใจในเรื่องเวลาการอ่านและปริมาณของงานที่ได้รับมอบหมาย (แบบฝึกหัด)
- การเรียนรู้เกี่ยวกับการวางตำแหน่งและความเข้าใจทั้งด้านกายภาพและด้านความจริงตามธรรมชาติ
- การคิดมากกว่าหนึ่งสิ่งในเวลาเดียวกัน ซึ่งเป็นเรื่องที่ยากมากในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมโดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อเด็กมีลักษณะการรับรู้ข้อมูลเพียงช่องทางเดียว
- การรู้ว่าอะไรคือสิ่งสำคัญ เรียงลำดับความสำคัญก่อนหลัง อะไรคือประเด็นหลักประเด็นรอง

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. สนับสนุนให้นักเรียนฝึกสร้างความสัมพันธ์ด้วยตนเอง โดยการใช้เทคนิคการถามคำถามในกรณีที่เป็น เพื่อเป็นการตรวจสอบว่านักเรียนสามารถติดตามบทเรียนและสร้างแนวคิดที่เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างสองสิ่งได้หรือไม่
2. สนับสนุนให้นักเรียนได้ฝึกการวาดภาพแสดงตัวอย่าง หรือแผนภาพในสมุดบันทึกเพื่อช่วยให้เกิดความเข้าใจในบทเรียนมากยิ่งขึ้น หรือง่ายที่จะเข้าใจ
3. ถามให้นักเรียนทวนประโยคที่อ่านว่านักเรียนมีความเข้าใจในประโยคนั้นอย่างไรบ้าง หรือประเด็นสำคัญที่ครูเพิ่งอธิบายไป สรุปได้อย่างไรตามความเข้าใจของนักเรียน
4. สนับสนุนให้นักเรียนได้ฝึกการพยากรณ์ หรือคาดการณ์ล่วงหน้าทั้งความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่เห็นกับสิ่งที่แสดงออก และความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์จากที่อ่านกับจากที่ได้ยินผู้อื่นบอกเล่ามา
5. จัดเตรียมหนังสือที่ไม่ใช่นิยาย/นิทานให้เด็ก เมื่อสอนให้เกิดการเรียนรู้ในเรื่องการรับข้อมูล
6. หาโอกาสในการพูดเกี่ยวกับอะไรคือสิ่งปัจจัยที่สำคัญที่สุด ในแต่ละสถานการณ์ที่เกิดขึ้นพิเศษ เช่น เมื่อฝนตก นักเรียนคิดว่าสิ่งสำคัญที่สุดคืออะไร คำตอบคือ ร่ม หมวก เป็นต้น

16. การฟังสาระความรู้ และการฟังตามที่ชอบ



การพัฒนาทักษะการฟังเรื่องราวเกี่ยวกับสาระความรู้สำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมนั้นเป็นเรื่องที่ค่อนข้างยากและสามารถพัฒนาได้ช้าเป็นอย่างยิ่งและบางรายอาจไม่สามารถพัฒนาได้อย่างสมบูรณ์เต็มที่ในทักษะนี้ การอธิบายหรือขยายความการฟังในสาระความรู้ที่ถูกแบ่งปันจากผู้อื่นเป็นสิ่งที่เด็กพึงพอใจมากกว่าการฟังสาระความรู้ด้วยตนเอง เพราะเด็กมักไม่สนใจในกิจกรรมหรือการคิด ถ้าเด็กตอบสนองโดยตนเอง เหตุเพราะว่าไม่ใช่เรื่องง่ายสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมในการที่จะมีสมาธิในการฟังและตอบสนองการแปลความจากการฟังได้อย่างความถูกต้องเที่ยงตรงจากข้อมูลที่ยังจำได้ ความยากลำบากนี้เห็นได้ชัดจากการสนทนา เพราะเด็กที่มีภาวะออทิสซึมไม่รู้ว่าอะไรที่ผู้อื่นต้องการรู้ ดังนั้นเด็กอาจจะให้ข้อมูลที่มากเกินไปหรืออาจจะน้อยเกินไป ข้อมูลที่ไม่เพียงพอนี้สามารถนำไปสู่ความเข้าใจที่ขาดหายไปไม่ถูกต้องตามความเข้าใจ เนื่องจากเด็กจำไม่ได้ จึงอาจส่งผลที่ตามมาคือความคับข้องใจ และโกรธในสิ่งนั้นหรือเรื่องนั้น ๆ กับความคิดของตนเอง ซึ่งอาจเกิดจากความผิดพลาดจากการฟังก็เป็นได้

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. เมื่อการสนทนาเกิดหยุดชะงักคุณครูควรสังเกตและโน้มน้าวให้เด็กมีกิริยาโต้ตอบ เพื่อค้นหาเหตุผลว่าคืออะไร อาจกระตุ้นเด็กโดยถามคำถามว่าสิ่งที่เด็กต้องการพูดให้ผู้อื่นเข้าใจคืออะไร และค่อย ๆ อธิบายอย่างสุภาพหากมีความจำเป็น
2. ในการสนทนาควรมีความชัดเจนในประเด็น ใคร ทำอะไร ที่ไหน อย่างไร และถามนักเรียนให้ตอบได้โดยเฉพาะในกรณีที่เกิดความเข้าใจผิดพลาดในเรื่องใดเรื่องหนึ่งเกิดขึ้น
3. ช่วยให้เด็กมีความเข้าใจโดยการขยายความในสิ่งที่ผู้อื่นมีความคิดเห็นที่แตกต่างอะไรทั้งนี้ ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ในการเรียนรู้ ของเด็กแต่ละคน
4. กระตุ้นให้เด็กตั้งคำถามเพื่อการอธิบายเพิ่มเติมถ้าเด็กขาดความเข้าใจ และให้ข้อมูลเพิ่มเติมมากขึ้นถ้าสังเกตพบว่านักเรียนยังสามารถรับข้อมูลได้และไม่อยู่ในภาวะที่เครียดเกินไป
5. ยกตัวอย่างข้อความที่ไม่มีความชัดเจนเป็นรูปแบบในการอธิบายและให้นักเรียนช่วยแก้ไขให้ถูกต้อง ซึ่งวิธีนี้สามารถช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจเพิ่มมากขึ้น
6. ใช้เรื่องราวทางสังคม และแผนผังความคิดในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้านภาษาที่เกี่ยวข้องกับการพูดและการเขียน

17. การอ่านจิตใจ



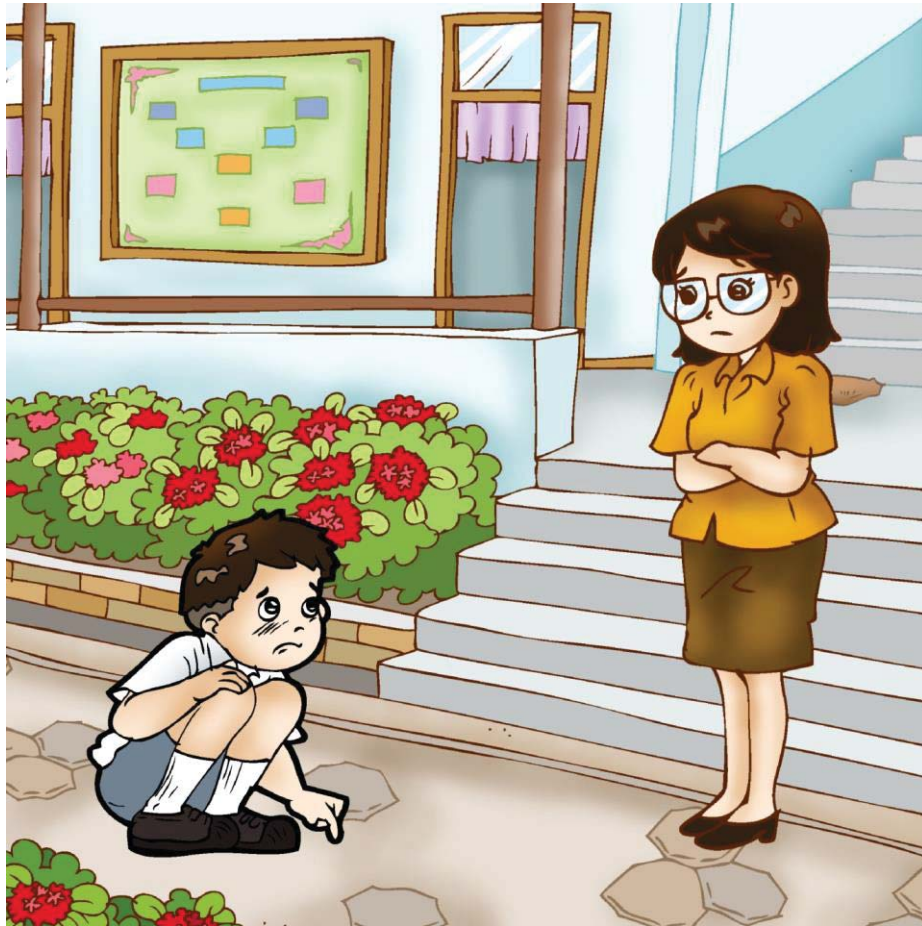
ความสามารถในเรียนรู้การอ่านจิตใจผู้อื่น ไม่ว่าจะเป็นการแสดงออกทางสีหน้าหรือทางวาจา ในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ถือว่าเป็นทักษะที่เรียนรู้ได้ช้ามากเมื่อเทียบกับเด็กทั่วไป และทักษะการอ่านจิตใจจะคงพัฒนาได้ช้าที่สุดเมื่อเทียบกับการพัฒนาทักษะในด้านอื่น ๆ ไปตลอดชีวิต อย่างไรก็ตามก็ไม่ได้หมายความว่าคุณครูควรที่จะเพิกเฉยต่อการพัฒนาทักษะนี้ ครูจะต้องให้ความช่วยเหลือต่อไปอย่างสม่ำเสมอ การอ่านจิตใจมีความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม เนื่องจากเหตุผลต่อไปนี้:

- เป็นพื้นฐานการสร้างมิตรภาพที่ดี
 - ช่วยให้ความเข้าใจการสื่อสาร แม้ว่าคุณจะไม่มีภาษาพูดก็ตามเช่น ภาษากาย, การแสดงออกทางสีหน้า, น้ำเสียง/โทนเสียงสูง-ต่ำ สื่อถึงอารมณ์
 - นำไปสู่การสนใจและชักนำผู้อื่น
 - การเปลี่ยนแปลงในทางที่เหมาะสมต่อผู้อื่น
 - หลีกเลี่ยงการทำลายความรู้สึกของผู้อื่น
- การอ่านจิตใจถือว่าเป็นทักษะที่สำคัญสำหรับการพัฒนา พฤติกรรมมนุษย์

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. เมื่อการสนทนาเกิดหยุดชะงักคุณครูควรสังเกตและโน้มน้าวให้เด็กมีกิริยาโต้ตอบ เพื่อค้นหาเหตุผลว่าคืออะไร อาจกระตุ้นเด็กโดยถามคำถามว่าสิ่งที่เด็กต้องการพูดให้ผู้อื่นเข้าใจคืออะไร และค่อย ๆ อธิบายอย่างสุภาพหากมีความจำเป็น
2. ในการสนทนาควรมีความชัดเจนในประเด็น ใคร ทำอะไร ที่ไหน อย่างไร และถามนักเรียนให้ตอบได้โดยเฉพาะในกรณีที่เกิดความเข้าใจผิดพลาดในเรื่องใดเรื่องหนึ่งเกิดขึ้น
3. ช่วยให้เกิดความเข้าใจโดยการขยายความในสิ่งที่ผู้อื่นมีความคิดเห็นที่แตกต่างอะไรทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ในการเรียนรู้ ของเด็กแต่ละคน
4. กระตุ้นให้เด็กตั้งคำถามเพื่อการอธิบายเพิ่มเติมถ้าเด็กขาดความเข้าใจ และให้ข้อมูลเพิ่มเติมมากขึ้นถ้าสังเกตพบว่านักเรียนยังสามารถรับข้อมูลได้และไม่อยู่ในภาวะที่เครียดเกินไป
5. ยกตัวอย่างข้อความที่ไม่มีความชัดเจนเป็นรูปแบบในการอธิบายและให้นักเรียนช่วยแก้ไขให้ถูกต้อง ซึ่งวิธีนี้สามารถช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจเพิ่มมากขึ้น
6. ใช้เรื่องราวทางสังคม และแผนผังความคิดในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้านภาษาที่เกี่ยวข้องกับการพูดและการเขียน

18. การแสดงออกทางสีหน้าและการสบตา



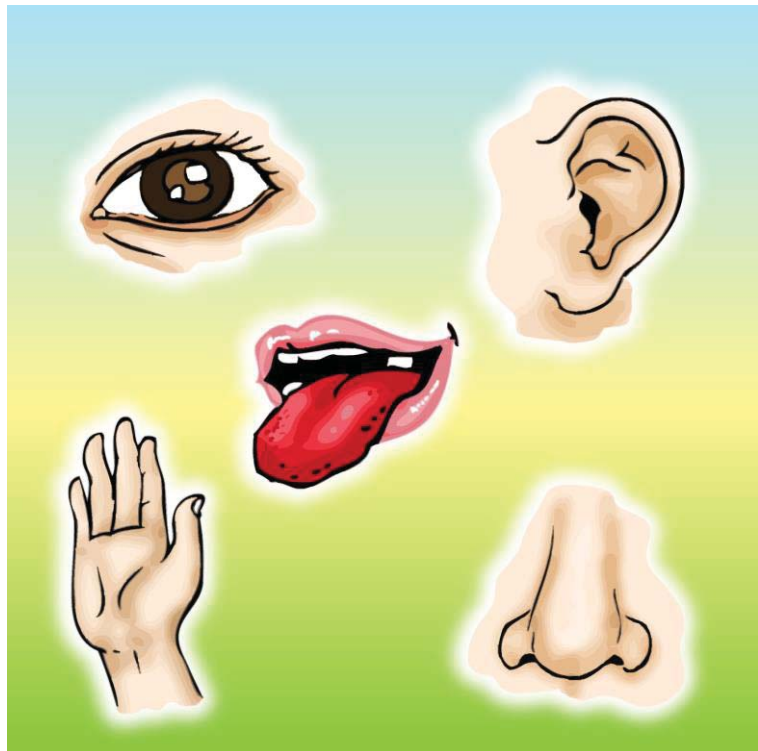
บางครั้งบางคราวนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมจะแสดงออกทางสีหน้าต่อผู้อื่นอย่างไม่เหมาะสม หรือยื่นหน้าเข้าไปใกล้ผู้อื่นมาก ๆ เวลาต้องการสบตาด้วย ทำให้เด็ก ๆ ทัวไปรู้สึกไม่ค่อยสะดวกใจในการมีปฏิสัมพันธ์ด้วย พฤติกรรมดังกล่าวของเด็กที่มีภาวะออทิสซึมดูเหมือนแสดงออกเพื่อค้นหาในสิ่งที่เด็กมีความสนใจมาก ๆ แต่กลับสัมพันธ์ถึงความไม่สะดวกของผู้อื่น เด็กที่มีภาวะ ออทิสซึมส่วนมากจะพบความยากลำบากในการมองสบตาผู้อื่น การมองสบตาหรือการจ้องที่หน้าเป็นเรื่องที่ดูเหมือนขมขู่ จนรู้สึกไม่สะดวกใจ บางทีเด็กอาจปฏิเสธโดยการหลบหน้าเมื่อมีใครมายืนอยู่ใกล้เกินไป หรืออยู่ห่างเกินไปในระยะที่สัมผัสได้ หรือกรณีที่อยู่ใกล้กับสิ่งของเด็กเป็นเจ้าของมากเกินไป เด็กที่มีภาวะออทิสซึมต้องการความช่วยเหลือในเรื่องของการสบตาระหว่างการสนทนา แต่ไม่ควรบังคับหรือฝึกด้วยวิธีเร่งรัดมากเกินไป แต่ควรฝึกทีละน้อยจนเด็กคุ้นเคย

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. เล่นเกมที่สามารถโน้มน้าวให้เกิดการสบตาเพื่อเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้ฝึกสบตาผู้อื่น เช่น เพื่อนเรียกชื่อแล้วต้องหันไปมองตามเสียงเรียกเพื่อนคนนั้น เป็นต้น
2. กรณีที่การสบตายังเป็นไปได้อย่างยากในการฝึก อาจเริ่มจากการให้มองที่ริมฝีปากก่อนก็ได้
3. ใช้เกมและกิจกรรมในการจัดการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนที่ไม่มีภาษาได้มีฝึกในเรื่องความรู้สึกได้ง่ายยิ่งขึ้น
4. ใช้บัตรคำหรือบัตรภาพเพื่อช่วยพัฒนาการแสดงความรู้สึกในตนเอง
5. ใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์หรือภาพถ่ายจากกล้องดิจิทัล ในการพัฒนาการแสดงความรู้สึกทางสีหน้า
6. ใช้การแสดงบทบาทสมมติ การแสดงละคร เพื่อช่วยพัฒนาการแสดงความรู้สึก

19. การรับรู้ประสาทสัมผัสที่มาก/น้อยเกินปกติ – สัมผัส-รสชาติ-กลิ่น

ผลการศึกษาวิจัยได้ยืนยันเกี่ยวกับกลไกการทำงานของประสาทสัมผัสการรับรู้ในเด็กที่มีภาวะ ออทิสซึมบกพร่อง เนื่องจากสมองส่วนกลางซึ่งมีส่วนเกี่ยวข้องในการเคลื่อนไหวมีความแตกต่างไปจากปกติ ความแตกต่างนี้อาจส่งผลต่อขอบเขตของประสาทสัมผัสทั้งห้า อันได้แก่ การสัมผัส การมองเห็น การได้ยิน การดมกลิ่น และการรับรสชาติ ปัญหาของกระบวนการรับรู้ประสาทสัมผัส อาจอธิบายสาเหตุของการแสดงพฤติกรรมและการบวนการเรียนรู้ที่แตกต่างในเด็กที่มีภาวะ



ออทิสซึม ความบกพร่องในกระบวนการรับรู้ความรู้สึกของประสาทสัมผัสในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมในการแสดงออกของพฤติกรรม และความแตกต่างในกระบวนการรับรู้หรือการจำนั้นอาจพอจะอธิบายและให้เหตุผลได้ ความยากลำบากข้างต้นได้แก่ การแสดงกิริยาตอบสนองหรือการรับรู้ที่มีมากเกินไปและไม่สามารถแสดงความรู้สึกออกมาได้ ซึ่งเป็นปฏิกิริยาที่อาจจะกำลังค้นหาหรือหลีกเลี่ยงสิ่งเร้าต่อประสาทสัมผัสก็เป็นได้ ความยากลำบากในกระบวนการทำงานของระบบการรับรู้ประสาทสัมผัสทั้งห้านี้ สามารถส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ การเล่น การทำงาน การสังคัมร่วมกับผู้อื่น สุขภาพและการดำรงชีวิตที่ดีของเด็กได้ ตัวอย่างพฤติกรรมที่เกี่ยวกับประสาทการรับรู้บกพร่อง เช่น การแสดงความหมกมุ่นกับกลิ่นที่ชอบมากหรือรังเกียจมาก ซึ่งอาจก่อให้เกิดพฤติกรรมที่ว้าวุ่นใจมากในโรงเรียน เนื่องจากไม่มีใครทราบสาเหตุที่แท้จริงทำให้ไม่รู้ว่าจะตอบสนองเด็กอย่างไร

ในเด็กบางคนอาจพบพฤติกรรมต่อต้านการจับ, ดึง, สัมผัสบางคนอาจไม่ชอบที่จะให้มีอะไรตกแต่งบนเสื้อผ้าที่สวมใส่หรือยี่ห้อที่ติดบนคอเสื้อ หรือบางคนจะสลัดรองเท้าออกจากตัวหรือต้องถอดเสื้อผ้า บางคนหลีกเลี่ยงหรือรังเกียจที่จะแตะต้องโคลน/ดินเหนียวหรือกาาเหนียว ๆ หรือแบ่งโต เพราะว่าติดที่นิ้วมือ ซึ่งอาจแสดงกิริยาตีผู้อื่น/เพื่อนในชั้นหรือคุณครูเมื่อถูกสัมผัสตัว เด็กที่มีภาวะออทิสซึมค่อนข้างมีความอดทนน้อยมากกับความเจ็บปวดหรือบาดแผลเพียงเล็กน้อย ประสาทสัมผัสการรับรู้ที่มากเกินไปนี้โดยปกติค่อนข้างจะมีความจำกัดกับรสชาติของอาหาร เด็กมักจะทานอาหารไม่ได้สมดุลอาจจะมากเกินไปจนอ้วนหรือไม่ยอมรับประทานสิ่งอื่นใดเลยที่เด็กไม่ชอบ

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. เผื่อระวังและสังเกตสิ่งนี้อาจมีผลการกระทบต่อประสาทสัมผัสการรับรู้ ซึ่งอาจส่งผลให้เด็กแสดงพฤติกรรมทางลบเนื่องจากไม่สามารถจัดการกับปัญหาหรือถ่ายทอดออกมาเป็นถ้อยคำบอกได้

2. ถ้าเด็กมีความรู้สึกไวต่อการสัมผัส ควรหลีกเลี่ยงที่จะเรียกความสนใจเด็กโดยวิธีจับหรือสัมผัส

3. จัดให้เด็กอยู่ห่างจากสภาวะการณ์ที่อาจส่งผลให้แสดงปฏิกิริยาตอบสนองโดยการตีเพื่อนในชั้น เช่น การต่อคิว หรือการออกจากชั้นเรียน ควรให้เด็กอยู่ในลำดับแรก หรือไม่กี่ลำดับสุดท้ายทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสภาพการณ์ที่เหมาะสม

4. เมื่อนักเรียนอยู่ในสภาวะที่มีความพร้อมทั้งพฤติกรรมและอารมณ์ ให้เริ่มต้นค่อย ๆ สอนประสบการณ์ความรู้ใหม่ ซึ่งควรเป็นด้านบวกไม่มีสิ่งก่อกวนให้เกิดความกดดัน ใช้ประโยชน์ของความหมกมุ่นกับสิ่งใดสิ่งหนึ่งของเด็กในการทำกิจกรรม เช่น บันแบงโดเป็นรูปโดโนเสาร์หรือสัตว์ชนิดที่เด็กสนใจ หรือติดสติ๊กเกอร์ลงบนสมุดภาพ เป็นต้น

5. สนทนาแลกเปลี่ยนกับผู้ปกครองเกี่ยวกับเรื่องอาหารที่เด็กรับประทาน อะไร มากน้อยแค่ไหน ทั้งที่บ้านและโรงเรียน

6. พยายามยึดหยุ่นในเรื่องการรับประทาน เช่น โรงเรียนเตรียมผลไม้เป็นอาหารว่าง แต่เด็กไม่ทานผลไม้ อาจเปลี่ยนให้อาหารชนิดอื่นแทน และค่อย ๆ พยายามเปลี่ยนพฤติกรรมไปเรื่อย ๆ

7. ใช้เรื่องราวทางสังคม "social story" ในการช่วยให้เด็กเข้าใจ เกี่ยวกับการแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเกี่ยวกับการได้กลิ่นแปลก ๆ จากผู้อื่น

20. ทักษะการใช้กล้ามเนื้อมัดใหญ่และกล้ามเนื้อมัดเล็ก

การวางแผนและการบริหารกล้ามเนื้อมัดใหญ่และมัดเล็กอย่างต่อเนื่อง เป็นปัญหาที่พบได้บ่อยมากในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ความบกพร่องในการคิดล่วงหน้า การคาดการณ์ความเป็นเหตุเป็นผล การพยากรณ์ผล และปฏิกริยาย้อนกลับของผล การแสดงออกของพฤติกรรม ทุกครั้งของการเริ่มต้นทำกิจกรรมในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมดูเหมือนเป็นการเริ่มต้นสิ่งใหม่ที่ไม่คุ้นเคยมาก่อน แม้ว่าจะเคยฝึกประสบการณ์หรือกิจกรรมนั้น ๆ มาก่อนแล้วก็ตาม ดูเหมือนว่ายังเป็นสิ่งที่ยาก



สำหรับเด็ก และใช้เวลามากกว่าปกติ เช่น การฝึกพัฒนาการเคลื่อนไหวของร่างกาย เด็กก็ไม่สามารถจดจำได้ง่าย ๆ ในรูปแบบการเคลื่อนไหวที่ถูกต้องหากฝึกเพียงครั้งเดียว

การฝึกกล้ามเนื้อมัดใหญ่และกล้ามเนื้อมัดเล็กในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจำเป็นต้องฝึกซ้ำ ๆ มากกว่าเด็กปกติทั่วไป เนื่องจากการรับรู้ของสมองที่อาจพบว่ายากมากที่จะจดจำ เด็กมักแสดงพฤติกรรมเฉพาะตนเองพร้อมการเคลื่อนไหว เช่น ขณะที่กำลังฝึกบางอย่างโดยใช้สมาธิอาจแสดงพฤติกรรมแลบลิ้นออกมาด้วยในเวลาเดียวกัน หรือสะบัดมือในขณะที่วิ่งไปด้วย

ซึ่งเด็กอาจพบว่าเป็นความยากและจะต้องใช้ความพยายามอย่างมากในการทำกิจกรรมให้เสร็จหนึ่งอย่าง และทำอีกหนึ่งอย่างให้ต่อเนื่องกันไป

เด็กที่มีภาวะออทิสซึมพบความยากลำบากในการบูรณาการหลาย ๆ อย่างเข้าด้วยกันเนื่องจากการทำงานของสมองทั้งสองข้างไม่สามารถแยกแยะได้ ซึ่งส่งผลต่อการเรียนรู้ในโรงเรียนในเรื่องของการอ่าน และการเขียน เพราะระบบการส่งถ่ายข้อมูลในสมองจากข้างหนึ่งไปสู่อีกข้างหนึ่ง ดูเหมือนจะไม่ง่ายนักซึ่งจะส่งผลในการคิดที่ติดกับบางสิ่ง และขาดความสามารถในการทำงานหลายอย่างในเวลาเดียวกัน นอกจากนี้ยังพบว่าเด็กอาจมีพัฒนาการล่าช้าในเรื่องของความโน้มเอียงในการใช้มือข้างใดข้างหนึ่งเด่นมากกว่าข้างหนึ่งเดียวกัน นอกจากนี้ยังพบว่าเด็กอาจมีพัฒนาการล่าช้าในเรื่องของความโน้มเอียงในการใช้มือข้างใดข้างหนึ่งเด่นมากกว่าข้างหนึ่ง

การควบคุมกล้ามเนื้อเล็กเป็นความยากลำบากที่พบว่าส่งผลต่อกิจกรรมทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน อีกทั้งยังอาจส่งผลต่อการมองเห็นคุณค่าของตนเองในทางลบ หรือคิดว่าตนเองมีปมด้อยก็เป็นได้ ส่วนความยากลำบากในการควบคุมกล้ามเนื้อใหญ่ก็อาจจะมีผลกระทบต่อการดำเนินกิจกรรมในโรงเรียนเช่นกัน และพบว่าเด็กที่มีปัญหาในกล้ามเนื้อใหญ่อาจมีความยากในการควบคุมตนเองหรือแสดงออกโดยไม่รู้ตัวจนทำให้ดูเหมือนว่าชอบใช้กำลังรุนแรงมากเกินไป และอาจนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวอันธพาลได้

แนวทางการให้ความช่วยเหลือ

1. ปรึกษานักกิจกรรมบำบัด นักกายภาพบำบัด เพื่อทำการประเมินความบกพร่องและเสนอแนะแนวทางในการพัฒนาความบกพร่องของนักเรียน
2. ขอความร่วมมือครูพลศึกษาในการเสนอแนะกิจกรรมที่เอื้อต่อการพัฒนากล้ามเนื้อของนักเรียน โดยเฉพาะเด็กที่ต้องการฝึกให้สัมพันธ์ต่อเนื่องทั้งที่บ้านและโรงเรียน
3. หากเป็นไปได้รวมกลุ่มนักเรียนกับเพื่อนในชั้น และทำกิจกรรมพลศึกษาด้วยกัน 10-15 นาที ทุกวัน หรือจัดเตรียมทีมไว้ในการแข่งกีฬาประจำปีของโรงเรียน
4. ทำกิจกรรมบริหารสมองทุก ๆ เช้าร่วมกับนักเรียนทั้งชั้นเพื่อพัฒนาการทำงานของสมองที่มีประสิทธิภาพ
5. กิจกรรมที่จัดให้นักเรียนเพื่อพัฒนากล้ามเนื้อมัดใหญ่และกล้ามเนื้อมัดเล็ก ควรมีการฝึกเป็นประจำซ้ำ ๆ จนกว่าจะเห็นว่านักเรียนมีพัฒนาการที่ดีขึ้นถาวร

เกร็ดความรู้: กิจกรรมพัฒนากล้ามเนื้อมัดใหญ่

เด็กที่มีภาวะออทิสซึมส่วนมากจะพัฒนากล้ามเนื้อมัดใหญ่ได้ดี กับกิจกรรมที่ต้องให้ใช้กำลัง เพื่อก้ามเนื้อมัดใหญ่จะได้เคลื่อนไหวและแข็งแรงส่งผลไปสู่สมอง ตัวอย่างกิจกรรม เช่น การถือ/แบกสิ่งของ การลาก การผลัก, ตูกต่ายางสูบลมในของเล่น การกวาดหรือถูพื้น เป็นต้น

เกร็ดความรู้: กิจกรรมพัฒนากล้ามเนื้อมัดเล็ก

เด็กที่มีภาวะออทิสซึม ที่มีปัญหาการพัฒนากล้ามเนื้อมัดเล็กล่าช้า เช่นกิจกรรม การรับประทานอาหาร การแต่งตัว การเขียน การทำงานบ้าน หรือการดูแลสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้อาจเป็นเรื่องยากที่สามารถทำได้ด้วยตนเอง ตัวอย่างกิจกรรมต่อไปนี้ อาจช่วยให้พัฒนากล้ามเนื้อมัดเล็กในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมได้

- วาดภาพหรือเขียนหนังสือลงบนกระดาษชอล์ก
- ลบกระดาษชอล์กโดยใช้แปรงลบกระดาษ ผ้า นิ้วมือ กระดาษทิชชู เป็นต้น
- ใช้นิ้วลากเขียนเป็นตัวอักษรบนหลังเพื่อน ท้อง มือ และเล่นเกมทายว่าตัวอักษรอะไร
- เล่นกาว โดยทาการลงบนกระดาษ และใช้นิ้วทาให้ทั่วกระดาษ หรือใช้สำลีเช็ด
- การเล่นเกมของเล่นโซลาน
- หุ่นมือ หุ่นนิ้ว หุ่นชักเงา (หนังตะลุง)
- ใช้พลังดอกไม้ เช่น ให้นักเรียนใช้ปากคีบ เมล็ดดอกทานตะวัน หรืออาจนำเมล็ดดอกไม้มาทำงานฝีมือ

ส่วนที่ 3:
ยุทธศาสตร์ในชั้นเรียนรวม



การบูรณาการเด็กที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม

รายงานผลการศึกษาวิจัยในขอบข่ายการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม สำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม พบว่า ปัจจัยที่มีประสิทธิผลต่อความสำเร็จขึ้นอยู่กับบุคคลที่เกี่ยวข้องหลายฝ่ายรวมทั้งความสามารถของเด็กที่มีภาวะออทิสซึมเองก็เป็นปัจจัยในความสำเร็จด้วย ทั้งนี้ผลการศึกษาวิจัยได้อธิบายถึงความสำคัญและบทบาทของกลุ่มบุคคลดังกล่าวที่มีอิทธิพลต่อความสำเร็จในการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวมดังต่อไปนี้

เด็กที่มีภาวะออทิสซึม: การประเมินศักยภาพทั่วไปของเด็กที่มีภาวะออทิสซึมเพื่อสามารถเรียนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพ ควรมีคุณสมบัติดังนี้

- มีระดับความพร้อมและสามารถพัฒนาตนเองและพฤติกรรมในสิ่งแวดล้อมทั่ว ๆ ไปและการพัฒนาการด้านสังคมบ้าง
- ระดับความสามารถทางสติปัญญาที่สามารถร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน
- มีพื้นฐานทักษะทางวิชาการบ้าง และสามารถพัฒนาการเรียนรู้ผ่านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียน
- มีความพึงพอใจและมีความสุขในการมีส่วนร่วมปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในชั้นเรียนรวม

เพื่อนอาสาสมัคร/ เพื่อนคู่หู: อาสาสมัครเป็นเพื่อนคู่หูด้วยความเต็มใจและควรมีพฤติกรรมพื้นฐานที่เหมาะสมแก่การเป็นเพื่อนคู่หูดังนี้

- มีทัศนคติที่ดีต่อเพื่อน ๆ ทุกคนในชั้นเรียน มีน้ำใจชอบช่วยเหลือและเอื้ออาทรต่อผู้อื่น
- มีความพึงพอใจและเปิดใจรับเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึม

ครูผู้สอนในชั้นเรียนและครูผู้สอนร่วม: บทบาทเบื้องต้นของครูที่ทำงานให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีภาวะออทิสซึมควรมีเจตคติที่ดีเป็นพื้นฐานและคุณสมบัติอื่น ๆ ดังต่อไปนี้

- มีคุณภาพและประสิทธิภาพการสอนเป็นที่ยอมรับและได้มาตรฐานตามเกณฑ์การประกันมาตรฐานคุณภาพครู
- มีความยินดีพึงพอใจที่จะเข้าร่วมโครงการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม และสามารถประยุกต์การจัดกิจกรรมการเรียนรู้สู่ผู้เรียนตามความแตกต่างระหว่างบุคคล โดยเฉพาะนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม
- จำนวนนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวมที่เหมาะสม
- คุณครูควรผ่านการอบรมการให้ความรู้เกี่ยวกับการประยุกต์จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม

ผู้บริหารโรงเรียน: มีบทบาทสำคัญในการเริ่มต้นโครงการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในโรงเรียน และนำพาโครงการให้ประสบผลสำเร็จในที่สุด

- มีนโยบายที่ชัดเจนและมีเป้าหมายคือความสำเร็จของการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม
- คุณภาพและประสิทธิภาพในการใช้สื่อ วัสดุ อุปกรณ์อำนวยความสะดวกต่าง ๆ ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้
- ผู้บริหารควรจัดเตรียมผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้านให้เพียงพอกับความต้องการจำเป็นพิเศษของนักเรียนพร้อมให้บริการและสนับสนุนนโยบายการจัดการเรียนรวมของโรงเรียน

ผู้ปกครอง/ผู้ดูแล: เนื่องจากเจตคติที่ดี มีแนวคิดข้อเสนอแนะในเชิงสร้างสรรค์ในการร่วมมือกันให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีภาวะออทิสซึม เป็นปัจจัยสำคัญที่เวลาส่วนใหญ่ที่ได้กอยู่กับผู้ปกครองมากกว่าโรงเรียน

- เจตคติที่ดีของผู้ปกครองหรือผู้ดูแลนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมที่มีความเชื่อมั่นรูปแบบการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม
- เจตคติที่ดีของผู้ปกครองนักเรียนปกติในชั้นเรียนรวมที่เปิดใจกว้างในการให้โอกาสและพัฒนาเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

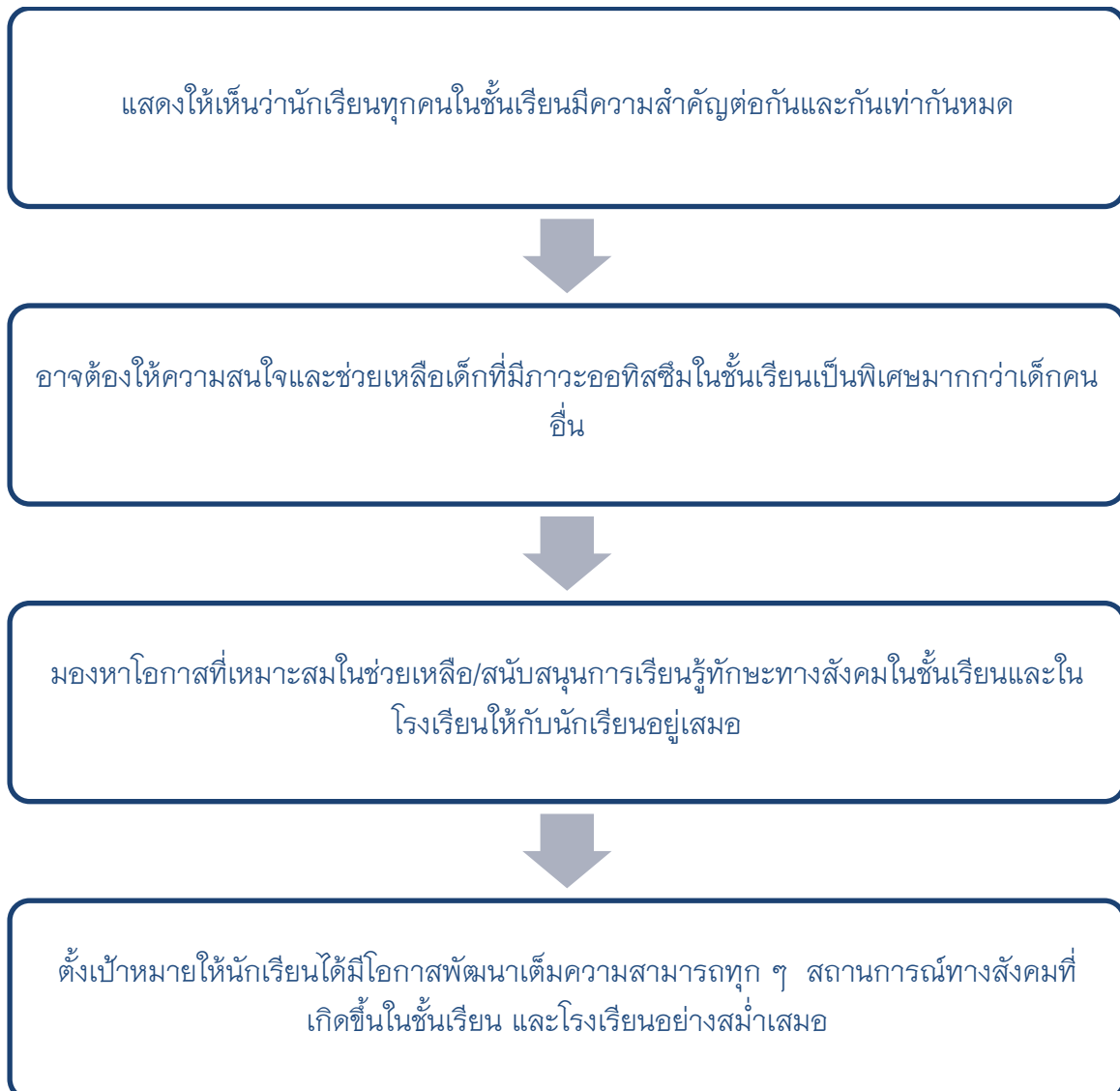
ความสำเร็จที่ต้องการให้เกิดขึ้นในการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียนรวม จำเป็นต้องได้รับความร่วมมือของกลุ่มบุคคลที่มีบทบาทใกล้ชิดกับนักเรียนดังกล่าวข้างต้น ในการทำงานประสานร่วมมือกันเป็นทีม คุณครูนับว่ามีบทบาทที่เด่นชัดในการประสานงานทุก ๆ ฝ่าย เนื่องจากอยู่ใกล้ชิดนักเรียนและมีความสามารถและทักษะในการประสานความร่วมมือในการบูรณาการนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมในชั้นเรียน

รวมได้ดีที่สุด ข้อเสนอต่อไปนี้เป็นแนวทางพื้นฐานในการทำงานร่วมมือกันเป็นทีมเพื่อช่วยนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม

1. ใช้เวลาในการประชุมพูดคุยระหว่างคุณผู้สอนในชั้นเรียนกับคุณครูผู้สอนร่วม เพื่อร่วมกัน ทบทวนจุดประสงค์และเป้าหมายการเรียนรู้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP: Individualized Education Plan);
2. ช่วยสนับสนุนและเป็นผู้ประสานงานในการบริการสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ เช่น การได้รับ บริการ นักอรรถบำบัด(การพูด) นักกิจกรรมบำบัด (ประเมิน ให้ความช่วยเหลือกิจกรรมใน กิจวัตร) และนักกายภาพบำบัด(การฝึกกิจกรรมพัฒนากล้ามเนื้อมัดใหญ่และมัดเล็ก);
3. หางบประมาณในการจัดซื้อวัสดุอุปกรณ์ที่อำนวยความสะดวกให้กับนักเรียนในชั้นเรียน;
4. จัดทำแผนการประสานความร่วมมือกับผู้ปกครองในการทำงานช่วยเหลือเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ให้สามารถพัฒนาได้เต็มตามศักยภาพของตนเอง

ยุทธศาสตร์การทำงานกับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม

ในการทำงานเพื่อมุ่งสู่การให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม คุณครูต้องพิจารณา และให้ความสำคัญในประเด็นต่อไปนี้ :



การเตรียมพร้อมนักเรียนในชั้นเรียนรวม: ในการคัดเลือกเพื่อนคู่หูเพื่อเป็น ต้นแบบในการพัฒนาทักษะทางสังคม

จุดประสงค์: เพื่อทำให้นักเรียนที่ภาวะออทิสซึมมีความสามารถในการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนคู่หูที่ถูกมอบหมายให้ช่วยเหลือในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ในชั้นเรียนรวม

ขั้นตอนการจัดเตรียมเพื่อนคู่หู:

1. อธิบายถึงลักษณะที่คาดหวังและศักยภาพของเพื่อนคู่หูที่กำลังจะถูกเชิญเป็นอาสาสมัครในการให้ความช่วยเหลือเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึม
2. พิจารณาถึงระดับความพร้อมทางด้านวุฒิภาวะและทักษะการสนทนาของเพื่อนคู่หูกับเด็กอื่น ๆ ในชั้น ก่อนที่จะตัดสินใจรับเป็นเพื่อนคู่หูให้กับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึม
3. รับรองได้ว่าเพื่อนคู่หูรับทราบและรู้จุดอ่อน-จุดแข็ง ของเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึม และแน่ใจว่าเพื่อนคู่หูสามารถสื่อสารกันได้เข้าใจ
4. เมื่อเพื่อนคู่หูและเพื่อนที่มีภาวะออทิสซึมพบกันครั้งแรก คุณครูควรเฝ้าสังเกตอยู่ห่าง ๆ โดยไม่ให้เด็กเห็นหรือทราบได้อย่างชัดเจนว่าครูกำลังสังเกต
5. โนมิน่าวและส่งเสริมให้เพื่อนคู่หูเรียกเพื่อนหรือกล่าวทักทายโดย เรียกชื่อทุกครั้ง และชวนเพื่อนนำพากันร่วมกิจกรรมอย่างเป็นมิตรและสุภาพ ไม่เป็นการบังคับ แม้ว่าเพื่อนจะไม่สามารถสนทนาด้วยภาษาก็ตาม

การเตรียมสื่อสิ่งอำนวยความสะดวก: ตารางภาพกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้

จุดประสงค์ : เพื่อเป็นการแสดงให้เด็กที่มีภาวะออทิสซึมทราบว่าจะทำกิจกรรมอะไรบ้างตลอดทั้งวัน

วิธีการใช้ :

ติดตารางภาพกำหนดกิจกรรมประจำวันในที่ ๆ เด็กสามารถมองเห็นได้ชัดเจน พยายามใช้ภาพถ่ายของจริงมากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้

1. ตารางภาพกิจวัตร คืออะไร?

- ตารางแผ่นภาพที่อาจเป็นแนวตั้งหรือแนวนอนที่แสดงภาพของกิจกรรมต่าง ๆ ในกิจกรรมการเรียนรู้ประจำวัน
- ตามปกติจะจัดเรียงลำดับกิจกรรม/เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนสุดไปหาท้ายสุดในแต่ละวัน
- อาจจะทำเป็นช่องกระเป๋าให้สอดใส่บัตรภาพและข้อความหรืออาจจะใช้เวลโคร (ตีนตะขาบแกะและติดใหม่ได้) เพื่อให้สามารถถอดสลับได้ง่าย เช่นถอดสลับเปลี่ยนกิจกรรมในหนึ่งสัปดาห์ หรือ ถอดภาพกิจกรรมที่ทำเสร็จแล้ว เป็นต้น

2. ทำไมถึงต้องใช้ตารางภาพกิจวัตร ?

- เพื่อให้สามารถปรับปรุงทักษะด้านภาษาได้ ๆ ซ้ำไปซ้ำมาจนกว่าสามารถจะจำได้ โดยเฉพาะในเรื่องของความเข้าใจในภาษา
- เพื่อบอกให้เด็กได้ทราบว่าเกิดเหตุการณ์อะไรบ้างในแต่ละวัน และเป็นการลดภาวะพฤติกรรมที่ทำทลายลงเพื่อไม่ให้แสดงอาการตื่นเต้นมากเกินไปจนควบคุมตนเองได้

- เพื่อใช้เป็นข้อมูลประกอบการชี้แนะทางภาษา และยังเป็น การเสริมแรงเด็กโดย คำสั่งอีกทางหนึ่งด้วย
- เพื่อพัฒนาความเข้าใจคำใหม่/ศัพท์ใหม่ให้เพิ่มมากขึ้น
- เพื่อเป็นการช่วยให้การเรียนรู้ในงานต่าง ๆ มีความชัดเจน
- ช่วยในการสอนความคิดหลักในเรื่องลำดับเวลา โดยที่เด็กสามารถเกิดการเรียนรู้ ด้วยตนเอง ปราศจากการให้ความช่วยเหลืออยู่เสมอ

3. เคล็ดลับ

- เริ่มต้นใช้ภาพเพียงสอง-สามภาพก่อน
- เตือนความจำนักเรียน ให้สังเกตหรืออ่านตารางกิจกรรมทุกครั้งเมื่อจะเริ่มต้นหรือ สิ้นสุดกิจกรรมแต่ละกิจกรรม
- กระตุ้นให้นักเรียนได้เรียนรู้จากตารางภาพกิจกรรม จนกว่านักเรียนมีความคุ้นเคย และสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง

อภิธานศัพท์เฉพาะ

เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก (Assistive technology- AT) หมายถึงวัสดุอุปกรณ์ในการช่วยส่งเสริมการทำงานความสามารถและศักยภาพของความแตกต่างระหว่างบุคคลในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม ทั้งนี้เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวกทั้งหลายได้แก่ คอมพิวเตอร์ช่วยสอน อุปกรณ์เสริมในการเคลื่อนไหว เทคโนโลยีระดับสูงหรือต่ำที่ถูกปรับแต่งขึ้นเพื่อช่วยเพิ่มศักยภาพในชีวิตประจำวัน รวมทั้งการสื่อสารกับผู้อื่นด้วย

เด็กที่มีภาวะออทิสซึม – เด็กที่มีความยากลำบากในการสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และการจินตนาการ

สมุดสื่อสารระหว่างบ้านและโรงเรียน – สมุดบันทึกพฤติกรรมและกิจกรรมการเรียนรู้ของเด็กที่มีภาวะออทิสซึมที่ถูกบันทึกโดยคุณครูและผู้ปกครอง เพื่อเป็นการสื่อสารถึงพัฒนาการของเด็ก

กิจกรรมทักษะชีวิตประจำวัน – กิจกรรมประจำวัน หรือกิจกรรมที่ต้องการปรับปรุงเกี่ยวกับตนเองได้แก่ การรับประทานอาหาร การแต่งตัว การปรุงอาหาร และการทำความสะอาด เป็นต้น

การพัฒนาตนเอง – กระบวนการเรียนรู้และเจริญเติบโตของเด็ก ที่มีความพร้อมทางด้านพัฒนาการสติปัญญาและทักษะทางสังคม ได้แก่ การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยทางจิตวิทยาและการพัฒนาการทางด้านร่างกายตามลำดับอายุ

สมาคมจิตแพทย์อเมริกัน The DSM-IV: Diagnostic and statistic manual of mental disorders 4th – หน่วยงานที่จัดระบบหมวดหมู่ทางจิตวิทยา และประเภทของความบกพร่องซึ่งถูกตีพิมพ์เผยแพร่ในเอกสารของสมาคมจิตแพทย์อเมริกัน

อีโกลเลีย (Echolalia) – ภาวะการออกเสียงซ้ำทวนตามที่ได้ยิน ซึ่งความบกพร่องดังกล่าวมักเกิดขึ้นในหลายวัน หรือหลายสัปดาห์เมื่อได้ยินคำหรือวลีนั้นเป็นครั้งแรก เช่น คำถาม หนูชื่ออะไร เด็กจะตอบซ้ำโดยพูดทำคำเดิม หนูชื่ออะไร

การสบตา – เกิดขึ้นเมื่อคนสองคนพบปะกันและจ้องหน้า ทักษะการมองสบตาผู้พูดหรือผู้ที่เราสนทนาด้วย เป็นวัฒนธรรมที่แสดงให้เห็นว่าคุณสนทนากำลังตั้งใจฟัง หรือมีความสนใจในสิ่งที่คู่สนทนากำลังพูดด้วย

ทักษะการใช้กล้ามเนื้อเล็ก – กิจกรรมที่ต้องใช้ความสัมพันธ์ระหว่างกล้ามเนื้อเล็กของร่างกายในการทำงานประสานสัมพันธ์กันเช่น การใช้กล้ามเนื้อมือ ในการเขียนหรือวาดรูป **ทักษะการใช้กล้ามเนื้อ**

ใหญ่ – การเคลื่อนไหวของร่างกาย ที่ต้องใช้การทำงานประสานสัมพันธ์กันของกล้ามเนื้อใหญ่ในร่างกาย เช่น การนั่ง การเดิน การวิ่ง

เด็กออทิสซึมที่มีความสามารถระดับสูง High functioning autism (HFA) – ได้แก่กลุ่มเด็กที่ถูกเรียกว่า แอสเพอร์เกอร์ และมีความสามารถทางสติปัญญาใกล้เคียงหรือสูงกว่าเด็กปกติ และสามารถสื่อสารและรับรู้/เข้าใจทางด้านภาษาได้ดี

แผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Individual Education Plan: IEP) – การออกแบบแผนการเรียน ส่วนบุคคลของเด็กแต่ละคน โดยคณะทีมงานให้ความช่วยเหลือ ซึ่งประกอบด้วย ผู้ปกครอง ครูในชั้นเรียน ครูผู้สอนร่วม สหวิชาชีพ ผู้บริหาร เพื่อร่วมการประเมินนักเรียนและวางเป้าหมายการศึกษารายเทอม และรายปีให้กับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมแต่ละคน

สหวิชาชีพ – การทำงานเป็นทีมของนักวิชาการ ทางกายภาพและทางด้านการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพ ที่รักษาและให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ในที่นี้เช่น นักกายภาพบำบัด นักอรรถบำบัด นักกิจกรรมบำบัด และนักจิตวิทยา เป็นต้น

กิจกรรมบำบัด (Occupational therapy: OT) – การฟื้นฟูสมรรถภาพบุคคล โดยมุ่งพัฒนาและปรับปรุง การทำงานที่ประสานสัมพันธ์ของร่างกาย ทั้งกล้ามเนื้อใหญ่และมัดเล็ก ทักษะการกระตุ้นประสาทสัมผัส และการรับรู้ และกิจกรรมทักษะการดำรงชีวิตประจำวัน

เพื่อนคู่หู หรือติวเตอร์ – เพื่อนนักเรียนในชั้นที่มีจิตอาสาเป็นอาสาสมัครเป็นเพื่อนและให้ความช่วยเหลือเพื่อน ที่มีภาวะออทิสซึม

คุณครูผู้สอนร่วม/คุณครูผู้ช่วยสอน – บุคคลที่มีประสบการณ์และผ่านการอบรมให้ความรู้เกี่ยวกับการดูแลนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในโรงเรียนที่จัดให้มีรูปแบบการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

การกระตุ้นเตือน – สิ่งที่กระตุ้นหรือเร้าให้นักเรียนทำกิจกรรมให้บรรลุจุดประสงค์ ซึ่งการกระตุ้นเป็นด้วย วาจา กาย รูปภาพ หรือสถานที่ที่เหมาะสม

การเสริมแรง – สถานการณ์ที่แสดงออกทางบวกที่ก่อให้เกิดความรู้สึกพึงพอใจ เพื่อต้องการให้แสดง พฤติกรรมที่พึงประสงค์นั้นซ้ำ ๆ การเสริมแรงรายบุคคลอาจทำได้โดยการให้ของรางวัล เช่น ของเล่น อาหาร วาจาชมเชย เป็นต้น

ห้องเรียนเสริม – ห้องที่จัดขึ้นให้มีลักษณะพิเศษสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยจัดเตรียม กิจกรรมเป็นส่วน ๆ ให้เด็กสามารถเข้าไปเล่นหรือทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้ด้วยตนเอง

ผู้บริหารโรงเรียน – บุคคลที่มีบทบาทสำคัญในการวางแผนนโยบายเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในโรงเรียน ซึ่งสามารถกำหนดบทบาทหน้าที่ของบุคคลากรได้ตามความเหมาะสม

เรื่องราวทางสังคม – เรื่องราวที่แต่งขึ้นเพื่อใช้ช่วยในการเรียนรู้กิจกรรมบางอย่างให้เป็นรูปธรรมมากที่สุดสำหรับเด็กที่มีภาวะออทิสซึม โดยเฉพาะทักษะการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

การบูรณาการประสาทรับความรู้สึก (Sensory integration: SI) – การจัดการ/ควบคุมในเรื่องความกลมกลืนของระบบประสาทรับความรู้สึก ที่อาจได้รับผลกระทบจากสภาพแวดล้อม

ทักษะทางสังคม – สภาพการณ์เชิงบวก, พฤติกรรมที่เหมาะสมตามสถานการณ์ ซึ่งมีความสำคัญต่อการสื่อสาร การมีปฏิสัมพันธ์ต่อผู้อื่น และการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ดีต่อผู้อื่น

การศึกษาพิเศษ – การจัดการเรียนการสอนที่มีรูปแบบเฉพาะ ให้กับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ความรู้ที่เกี่ยวกับเด็กพิเศษ ร่วมกันประเมินนักเรียนตามศักยภาพ และวางแผนการจัดการศึกษาเป็นรายบุคคล

นักอรรถบำบัด – ผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะทางภาษา เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสาร และการฝึกกล้ามเนื้อปากให้สามารถออกเสียงสื่อภาษาที่มีความหมายได้

การวางแผนการส่งต่อ – การวางแผนการจัดเตรียมข้อมูลเกี่ยวกับเด็กที่มีภาวะออทิสซึมจากบ้านสู่โรงเรียน หรือจากชั้นเตรียมอนุบาลฯสู่อนุบาลฯ อนุบาลฯส่งต่อสู่ประถมฯ ประถมฯส่งต่อสู่มัธยมฯ เป็นต้น

ตารางสื่อความหมายโดยภาพ – กลุ่มของรูปภาพที่แสดงคำแนะนำหรือคำอธิบายที่ต้องการสื่อความหมายของกิจกรรมที่นักเรียนจะต้องปฏิบัติตามลำดับใน กิจกรรมประจำวันในโรงเรียน

เกี่ยวกับผู้เขียน

นางสาวปิยะวรรณ ศรีสุรภัย ตำแหน่งผู้ช่วยศาสตราจารย์ ระดับ 8 สังกัดโรงเรียนสาธิต
มหาวิทยาลัยขอนแก่น (มอดินแดง) ระดับประถมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย
ขอนแก่น ปัจจุบันอยู่ระหว่างการลาศึกษาต่อระดับปริญญาเอก สาขาหลักสูตรและการสอน
ด้านการสอนการศึกษาพิเศษ เด็กที่มีภาวะออทิสซึม คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยแมสซีย์
ประเทศนิวซีแลนด์ Massey University, Palmerston North, New Zealand

บรรณานุกรม

หน้า	หัวข้อเรื่อง	เอกสารอ้างอิง
7	คำนำ	The Ministry of Education the Kingdom of Thailand. (2004). <i>National Education Act HE. 2542 (1999)</i> . Bangkok: Pimdeekarnpim. p. 8.
11	ทำความเข้าใจเด็กที่มีภาวะออทิสซึม	De Boer, S. R. (2009). <i>Successful inclusion for students with autism: Creating a complete, effective, ASD inclusion program</i> . San Francisco: Jossey-Bass.
11-12	ความหมายของออทิสซึม	Ministries of Health and Education. (2008). <i>New Zealand autism spectrum disorder guideline</i> . Wellington: Ministry of Health. p. 30. Jones, G., Jordan, R., & Morgan, H. (2001). <i>All about autistic spectrum disorders: A booklet for parents and carers</i> . London: The Mental Health Foundation. p. 3-5
12-13	สมาคมจิตแพทย์อเมริกัน	American Psychiatric Association. (1994). <i>Diagnostic and statistic manual of mental disorders (4th ed.)</i> . Washington: American Psychiatric Association Press. p. 70-77.
14	สาเหตุของเด็กที่มีภาวะออทิสซึม	Jones, G., Jordan, R., & Morgan, H. (2001). <i>All about autistic spectrum disorders: A booklet for parents and carers</i> . London: The Mental Health Foundation. p.13-18.
16-17	ยุทธศาสตร์การจัดการเรียนรู้ในเด็กที่มีภาวะออทิสซึมในระดับชั้นที่ต่างกัน	Falvey, M. A., & Givner, C. C. (2005). What is an inclusive school. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), <i>Creating an inclusive school (2nd ed., pp. 1-11)</i> . Virginia: ASCD. p. 1-11. Keawkungwan, S. (2002). <i>Psychology for children with special needs: Understanding the neutral to help develop to their potential</i> . Bangkok: Doctor Publishers.
18-19	20 พฤติกรรมที่อาจจะพบบ่อยและต้องการพัฒนาให้ดีขึ้นในเด็กที่มีภาวะออทิสซึม	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p.2.

หน้า	หัวข้อเรื่อง	เอกสารอ้างอิง
20-21	วอกแวกขาดสมาธิ	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 14.
22-23	ความกังวลหมกมุ่น	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 12. Baker, J. M., Koegal, R. L., & Koegel, L. K. (1998). Increasing the social behavior of young children with autism using their obsessive behaviours. <i>The Association for Persons with Severe Handicaps</i> , 23(4), p. 300-308.
24-26	การเปลี่ยนแปลงถ่ายโอน	Ministries of Health and Education. (2008). <i>New Zealand autism spectrum disorder guideline</i> . Wellington: Ministry of Health.p. 8. Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 11.
		Al-Ghani, K. I., & Kenward, L. (2009). <i>Making the move: A guide for schools and parents on the transfer of pupils with autism spectrum disorders from primary to secondary school</i> . London: Jessica Kingsley Publishers. p. 20
27-29	มิตรภาพระหว่างเพื่อนและการแบ่งปัน	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 66. Bellini, S. (2010). Making and keeping friends: A model for social skills instruction Retrieved 17 th January, 2011, from http://www.iidc.indiana.edu/index.php?pageID=488 .

30-31	ผลสะท้อนจากการเล่น	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 67. Wolfberg, P. J. (2009). <i>Play and imagination in children with autism</i> . Kansas, US: Teachers College Columbia University New York and London. p.39-30. Willis, C. (2006). <i>Teaching young children with autism spectrum disorder</i> . US: Gryphon House. p.141.
32-33	การเข้าใจสภาวะอารมณ์และความรู้สึก	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 68.
34-35	พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 64.
36-37	ความสัมพันธ์ระหว่างบ้านและโรงเรียน	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 62.
38-40	อุบัติเหตุและความก้าวร้าว	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 71.
41-42	พัฒนาการด้านภาษา	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 55.
43-44	ความสนใจในการเรียนการสอน	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for</i>

		<i>teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 55.
45-47	ทักษะการฟัง	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 26.
48-49	ตั้งใจจดจ่อกับงานที่ได้รับมอบหมาย	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 28.
50-51	ความสามารถในการจินตนาการและเล่นบทบาทสมมติ	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 31.
52-53	การพัฒนาทักษะการคิด	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 32.
54-55	การฟังสาระความรู้และการฟังตามที่ชอบ	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 36.
56-57	การอ่านจิตใจ	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 33.
58-59	การแสดงออกทางสีหน้าและการสบตา	Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 41.
60-62	การรับรู้ประสาทสัมผัสที่มาก/	Ministry of Health and Education. (2008). <i>New Zealand autism</i>

	น้อยเกินปกติ สัมผัส-รสชาติ- กลิ่น	<i>spectrum disorder guideline</i> . Wellington: Ministry of Health. p. 10, 78-79. Notbohm, E., & Zysk, V. (2010). <i>1001 Great ideas for teaching and raising children with autism or asperger's</i> (Rev. and exp. 2 nd ed.). Texas, America: Future Horizons. p. 2-3, 5. Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 4.
63-66	ทักษะการใช้กล้ามเนื้อมัดใหญ่ และมัดเล็ก	Notbohm, E., & Zysk, V. (2010). <i>1001 Great ideas for teaching and raising children with autism or asperger's</i> (Rev. and exp. 2 nd ed.). Texas, America: Future Horizons. p. 7, 19, 21 Adapted from: Northumberland Council Communication Support Service. (2004). <i>Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other professional</i> . London: David Fulton Publishers. p. 55.
68-71	การบูรณาการเด็กที่มีภาวะ ออทิสซึมในชั้นเรียนรวม	Willis, C. (2009). <i>Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning</i> . California, US: Corwin Press. p.10-14.
72	ยุทธศาสตร์การทำงานกับเด็ก ที่มีภาวะออทิสซึม	Willis, C. (2009). <i>Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning</i> . California, US: Corwin Press. p.10-14.
73	การเตรียมพร้อมนักเรียนในชั้น เรียนรวมในการคัดเลือกเพื่อน คู่หูเพื่อเป็นต้นแบบในการ พัฒนาทักษะทางสังคม	Willis, C. (2009). <i>Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning</i> . California, US: Corwin Press. p.137.
76	การเตรียมสื่อสิ่งอำนวยความสะดวก ตารางภาพกิจกรรม การเรียนรู้	Willis, C. (2009). <i>Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning</i> . California, US: Corwin Press. p.196.