371.9046
ป444ก
2559

การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร

ปริญญานิพนธ์

ของ

บุณฑริก เฉลิมโรจน์

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
ธันวาคม 2559

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

A 430049

การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร

บทคัดย่อ

ของ

บุณฑริก เฉลิมโรจน์

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
ธันวาคม 2559

บุณฑริก เฉลิมโรจน์. (2559). *การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร*. ปริญญานิพนธ์ ปร.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม: ผศ.ดร.กาญจนา ภัทราวิวัฒน์, ผศ.ดร. วิชุดา กิจธรธรรม

วิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์คือ 1) เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม 2) เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยออกแบบวิธีวิจัยเป็นการวิจัยผสานวิธีแบบตามลำดับ 2 ระยะที่ กล่าวคือ ระยะที่1 ใช้การวิจัยเชิงคุณภาพกับครูและผู้เชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาพิเศษ จำนวน 8 คน ระยะที่ 2 ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยเชิงปริมาณโดยเก็บข้อมูลด้วยเครื่องมือวัดตัวแปรจากกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 403 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแบบสัมภาษณ์และแบบสอบถาม 10 ฉบับ ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์เนื้อหาข้อมูลเชิงคุณภาพ (content analysis) และวิเคราะห์ข้อมูลสถิติด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS for Windows และโปรแกรม Mplus version 7.4

ผลการวิจัยพบว่า 1) พฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพมี6 องค์ประกอบ ได้แก่ ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน ด้านการรจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ด้านการปรับพฤติกรรม ด้านการเรียนการสอนและด้านการจัดการแบบจำลองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีค่าไคสแควร์เท่ากับ 650.980 df = 245 (p<.001) RMSEA = .064, SRMS = .050, CFI = .920, TLI = 910 โดยมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (ค่า CR เท่ากับ .926) และความเที่ยงตรงเชิงเสมือน (ค่า AVE เท่ากับ .694) 2) แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยทางจิตลักษณะ ปัจจัยจิตลักษณะตามสถานการณ์และปัจจัยสถานการณ์มีผลต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หลังจากการปรับแบบจำลอง โดยมีค่าไคสแควร์เท่ากับ 905.392 df = 273 (p<.001) RMSEA = .076, SRMR = .0132, CFI = .943, TLI = .933 โดยอิทธิพลระหว่างตัวแปรในแบบจำลองมีทั้งสอดคล้องและไม่สอดคล้อง 3) ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพคือการรับรู้ความสามารถของตนเอง รองลงมาคือความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ การร่วมรู้สึกส่งผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน การสนับสนุนจากผู้ปกครองส่งผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษและความพึงพอใจในการปฏิบัติงานร่วมกันอธิบายพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพได้ร้อยละ .98

A STUDY OF FACTORS STRUCTURE AND ANTECEDENTS IN EFFECTIVECLASSROOM MANAGEMENT BEHAVIOR OF TEACHER IN MAINSTREMING CLASSROOM IN ELEMENTARY IN SCHOOL UNDER THE BANGKOK MATROPOLITAN AREA

AN ABSTRACT
BY
BOONDARIK CHALERMROJ

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Doctor of Philosophy in Applied Behavioral Science Research
At Srinakharinwirot University
December 2016

Boondarik Chalermroj. (2016). *A Study of Factor Structure and Antecedents of Effective Classroom Management Behavior of Teachers in Mainstreaming Classroom in Elementary Schools in the Bangkok Metropolitan Area*. Dissertation, Ph.D. (Applied Behavioral Science Research). Bangkok: Graduate School, Srinakarinwirot University. Advisor Committee: Asst. Prof. Dr. Kanchana Pattrawiwat, Ass. Prof. Dr. Wichuda Kijtorntham.

The main objectives of this study were: 1) to study the factors in the structure of effective classroom management behavior for teachers in mainstreaming classroom; 2) to study the linear structural relations model of effective classroom management behavior for teachers in mainstreaming classroom. The researcher designed the research methodology using Exploratory Sequential Design. The sample in the first phase consisted of special education teachers and experts in special education management, a total of eight participants. In the second phase, the researcher used quantitative research to collect data using the tool to find variables from the 403 samples. The instruments for collecting data were an interview and questionnaire. The research using qualitative content analysis and analyzed with statistical software (SPSS for Windows and Mplus version 7.4)

The research results were as follows: 1) Effective classroom management behavior incorporates six elements include Creating a positive atmosphere in the class, the agreement the class, the setting physical environment, behavior, instruction and organization. The Confirmatory factor Analysis showed that the adjustment model fit with the empirical data, with the following Goodness of Fit Indices of : Chi – square = 650.980 df = 245 ($p<.001$) RMSEA = .064, SRMS = .050, CFI = .920, TLI = 910, CR = .926 and AVE = 694 2)The linear structural relation model indicating the effects of psychological traits, mechanical interaction and situational factors on effective classroom management behavior for teachers in mainstreaming classroom fit with the empirical data, with the following Goodness-of-Fit Indices of chi – square = 905.392 df = 273 ($p<.001$) RMSEA = .076, SRMR = .0132, CFI = .943, TLI = .933. The influence between the variables in the model both consistent and inconsistent. 3) Effective classroom management behavior was directly affected by self–efficacy, job satisfaction and knowledge about special children, Empathy pass on job satisfaction. Parental support pass on job satisfaction. Knowledge about special children and job satisfaction. These variables could explain ninety eight percent of the variance in effective classroom management behavior

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมในสังกัดกรุงเทพมหานคร

ของ

บุณฑริก เฉลิมโรจน์

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)
วันที่ ๑๖ เดือน ธันวาคม พ.ศ. ๒๕๕๗

อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

.....ที่ปรึกษาหลัก
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กาญจนา ภัทราวิวัฒน์)

.....ที่ปรึกษาร่วม
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิชุดา กิจธรรธรรม)

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

.....ประธาน
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์)

.....กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กาญจนา ภัทราวิวัฒน์)

.....กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิชุดา กิจธรรธรรม)

.....กรรมการ
(อาจารย์ ดร. นำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล)

.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. ดารณี ศักดิ์ศิริผล)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จอย่างสมบูรณ์ได้ด้วยความเมตตาและเอาใจใส่อย่างดียิ่งตลอดจนการให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งจากคณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ภัทราวิวัฒน์ ประธานกรรมการที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตรจารย์ ดร.วิชุดา กิจธรธรรม ที่ให้ความกรุณาเป็นที่ปรึกษาและให้ความช่วยเหลือชี้แนะแนวทางการทำปริญญานิพนธ์ด้วยความเอาใจใส่มาตลอด

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์ ผู้ช่วย-ศาสตราจารย์ ดร.มารุต อาจารย์ ดร.นำชัย ศุภฤกษ์ชัยสกุล พัฒผลและรองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี ศักดิ์ศิริผล กรรมการพิจารณาเค้าโครงวิทยานิพนธ์และกรรมการสอบปากเปล่าวิทยานิพนธ์ที่กรุณาให้คำแนะนำและข้อเสนอแนะเพิ่มเติมต่าง ๆ จนทำให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร อาจารย์ศุภวรรณ จับชิ้น อาจารย์ ดร.ฐาศุกร์ จันประเสริฐ อาจารย์ ดร.สุชาดา บุบผา อาจารย์ ดร.สุธาวัลย์ หารขจรสุข อาจารย์ ดร.ธิดารัตน์ ศักดิ์วีระกุลและอาจารย์ ดร.สุดารัตน์ ตันติวิวัทน์ที่กรุณาเป็นผู้เชี่ยวชาญในการตรวจเครื่องมือวัดปริญญานิพนธ์ ตลอดจนให้คำแนะนำอันมีคุณค่ายิ่ง

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์และคณาจารย์ทุกท่านที่ประสิทธิ์ประสาทวิชา ผู้เชี่ยวชาญและอาจารย์ที่สอนในชั้นเรียนร่วมซึ่งได้ให้ความรู้และข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการวิจัย และขอขอบคุณครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมในสังกัดกรุงเทพมหานครที่ให้ความอนุเคราะห์เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย ที่ได้กรุณาเสียสละเวลาในการตอบแบบสอบถามด้วยความเสียสละและอดทน

ขอขอบคุณกัลยามิตรทุกท่าน พี่หมู พี่ปุ้น พี่ประไพ พี่เกด พี่มอญ พี่อ้อ หนุ่ย ยุ้ย ออย โส เล็ก ตุ๊ก ตี้ ตำ น้องกล้วย และเพื่อน ๆ อีกมากมายที่ไม่สามารถเอ่ยนามได้หมด ที่ให้ความช่วยเหลือ คำปรึกษาต่าง ๆ ที่มีคุณค่า รวมไปถึงกำลังใจที่มอบให้กันเสมอ ขอขอบคุณคุณควอน จี ยง ที่เป็นแรงบันดาลใจให้ผู้วิจัยเสมอมา และคุณคิม จิน ฮวานที่เป็นแหล่งกำลังใจยามอ่อนล้า

และที่สำคัญที่สุดผู้วิจัยกราบขอขอบพระคุณครอบครัว คุณพ่อแสงโรจน์ เฉลิมโรจน์ คุณแม่บงกชรัตน์ เฉลิมโรจน์และคุณวัชรพงษ์ สุขีวงศ์ ที่ได้ให้ความช่วยเหลือทั้งกำลังกาย กำลังใจและกำลังทรัพย์ สนับสนุนให้การทำปริญญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี รวมถึงด.ญ.เณศรา สุขีวงศ์ที่สร้างรอยยิ้มและเสียงหัวเราะให้ผู้วิจัยเสมอ

บุณฑริก เฉลิมโรจน์

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ	1
ที่มาและความสำคัญของปัญหางานวิจัย	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย	8
ความสำคัญของงานวิจัย	10
ขอบเขตของการวิจัย	10
นิยามศัพท์เฉพาะ	12
นิยามเชิงปฏิบัติการ	13
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	20
วัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม	22
ข้อมูลของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม	22
พฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ	30
วัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม	51
ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม	51
การร่วมรู้สึก	52
การรับรู้ความสามารถของตนเอง	61
ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน	73
ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ	84
ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบการเรียนร่วม	89
การสนับสนุนจากผู้ปกครอง	102
ภาระงานของครู	109
กรอบแนวคิดในการวิจัย	120

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
3 วิธีดำเนินการวิจัย	128
วิธีการดำเนินการวิจัยระยะที่หนึ่ง	130
วิธีดำเนินการวิจัยระยะที่ 2 และระยะที่ 3	132
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	134
การสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	144
การเก็บรวบรวมข้อมูล	153
การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล	154
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	157
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลวิจัยระยะที่ 1	157
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลวิจัยระยะที่ 2	187
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลวิจัยระยะที่ 3	221
5 สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	236
สรุปผลการวิจัย	238
อภิปรายผลการวิจัย	244
ข้อจำกัดในการวิจัย	258
ข้อเสนอแนะในการวิจัย	258
บรรณานุกรม	261
ภาคผนวก	282
ภาคผนวก ก	283
ภาคผนวก ข	286
ภาคผนวก ค	307
ประวัติย่อผู้วิจัย	325

บัญชีตาราง

ตารางที่		หน้า
1	รูปแบบพฤติกกรรมจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง	64
2	หัวข้อความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	84
3	แสดงตัวบ่งชี้ความพร้อมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กเรียนร่วมตามแนวคิดของอุไบ หมัดหมุด	98
4	รูปแบบการเรียนการสอนตามภาระหน้าที่ของครูตามแนวการปฏิรูปการศึกษาตั้งแต่ พ.ศ. 2543	112
5	มาตรฐานการปฏิบัติงานของครู	113
6	แสดงตัวอย่างการสร้างข้อถามและตัวเลือกจากความถี่ของรูปแบบพฤติกรรม	151
7	แสดงตัวอย่างการสร้างข้อคำถามและตัวเลือกจากค่าน้ำหนักของคุณลักษณะพฤติกรรม	152
8	แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน	164
9	แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน	168
10	แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ	172
11	แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการปรับพฤติกรรม	177
12	แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการเรียนการสอน	183
13	แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดการ	186
14	แสดงตัวบ่งชี้พฤติกรรม ข้อคำถาม ตัวเลือกพฤติกรรมและระดับคะแนนของร่างแบบสอบถามพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม	188

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง		หน้า
15	ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมที่ปรับแก้ (corrected item total correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่าของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพฉบับทดลองใช้ ในครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จำนวน 35 คน.....	200
16	ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมที่ปรับแก้ (corrected item total correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่าของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพฉบับใช้จริง ในครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จำนวน 403 คน.....	207
17	จำนวนและร้อยละของของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จำนวน 403 คน จำแนกตามลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง.....	210
18	ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานแต่ละตัวบ่งชี้พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม.....	212
19	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันของตัวบ่งชี้องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม..	216
20	ตาราง 16 ค่าดัชนีทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลององค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2.....	219
21	ค่าสถิติความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างและความเที่ยงตรงเชิงเสมือนของตัวแปรแฝง 6 ด้านของการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน อันดับที่ 2.....	220
22	ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation) ค่าความเบ้ (Skewness) และค่าความโด่ง (Kurtosis) ของข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรสังเกตในกลุ่มรวมจำนวน 403 คน.....	221
23	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต.....	225
24	ค่าสถิติทดสอบความสอดคล้องของข้อมูลเชิงประจักษ์กับรูปแบบเริ่มแรก (ตามสมมติฐาน)ของแบบจำลองปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ.....	225

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง **หน้า**

25 ค่าสถิติทดสอบความสอดคล้องของข้อมูลเชิงประจักษ์กับรูปแบบ ของแบบจำลองปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ภายหลังการปรับแก้แบบจำลอง..... 227

26 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct effect : DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effects : IE) อิทธิพลรวม (Total effects : TE) ของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุยกกำลังสองของตัวแปร (Squared Multiple Correlation : R^2)..... 233

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ		หน้า
1	แบบแผนการวิจัย	9
2	แสดงรูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม	52
3	แสดงความแตกต่างระหว่างการคาดหวังในความสามารถของตนเองและความคาดหวังต่อผลลัพธ์ที่ได้จากการกระทำ	65
4	แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคาดหวังในความสามารถของตนเองและความคาดหวังต่อผลลัพธ์ที่ได้จากการกระทำ ซึ่งเกิดจากการตัดสินใจของบุคคล	66
5	กรอบแนวคิดการวิจัย	121
6	กรอบแนวคิดทฤษฎีที่ใช้ในการวิจัย	123
7	กรอบแนวคิดในการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยระยะที่ 3	125
8	วิธีดำเนินการวิจัย	129
9	ค่าสัมประสิทธิ์มาตรฐานการวิเคราะห์จากแบบจำลององค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม	218
10	ผลการประมาณค่าแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หลังปรับแบบจำลอง	232

บทที่ 1
บทนำ

ที่มาและความสำคัญของปัญหางานวิจัย

จากพระราชกระแสของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวที่พระราชทานให้แก่องคมนตรี ในปี พ.ศ.2555 ใจความว่า "ให้ครูรักเด็กและเด็กรักครู ให้ครูสอนเด็กให้มีน้ำใจต่อเพื่อนไม่ให้แข่งขันกัน แต่ให้แข่งกับตัวเอง ให้เด็กที่เรียนเก่งกว่าช่วยสอนเพื่อนที่เรียนช้ากว่า ให้ครูจัดกิจกรรมให้นักเรียนทำร่วมกัน เพื่อให้เห็นคุณค่าของความสามัคคี" พระราชกระแสดังกล่าวสะท้อนให้เห็นความสำคัญของกุญแจสำคัญที่จะทำให้การจัดการศึกษาประสบความสำเร็จ นั่นคือความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน และความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับนักเรียน ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของปรัชญาของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมที่มุ่งเน้นให้นักเรียนทุกคนได้รับการศึกษาโดยเท่าเทียมกัน และต้องการให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนรู้ร่วมกันกับนักเรียนปกติ โดยได้มีการทำสัญญาร่วมกันในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ซึ่งองค์การสหประชาชาติ ได้ประกาศไว้เมื่อปีคริสตศักราช 1995 ให้ทุกประเทศจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมดำเนินการตามหลักการแบ่งสัดส่วนตามธรรมชาติ ซึ่งในสังคมหรือชุมชนหนึ่ง ๆ จะมีเด็กพิการหรือเด็กพิเศษปะปนอยู่ เด็กทั้งหมดควรอยู่ร่วมกันตามปกติ โดยไม่มีการนำเด็กพิเศษออกจากชุมชนมารวมกันเพื่อรับการศึกษาที่เป็นการขัดแย้งกับธรรมชาติ นำบุคลากรทุกฝ่ายที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับเด็กมาทำงานร่วมกัน ได้แก่ พ่อแม่ผู้ปกครอง ของเด็กปกติและเด็กพิเศษ ผู้บริหารโรงเรียน ผู้ช่วยผู้บริหาร ครูประจำชั้น ครูพิเศษ และบุคลากรในชุมชนอื่น ๆ พัฒนาเครือข่ายผู้ให้การสนับสนุน ซึ่งหากมีเด็กพิเศษในโรงเรียน ครูทุกคนในโรงเรียนจะต้องช่วยกันทำงาน ไม่ถือว่าเป็นหน้าที่ของคนใดคนหนึ่ง รวมทั้งการพบพูดคุยและปรึกษากับผู้ปกครอง จัดให้ผู้ปกครองเด็กพิเศษด้วยกันและผู้ปกครองเด็กปกติพบกันเพื่อช่วยเหลือซึ่งกันและกันหรือสนับสนุนในเรื่องต่าง ๆ แก่กัน จัดให้มีกิจกรรมร่วมกันระหว่างเด็ก ผู้ปกครอง ครู ผู้บริหารและบุคลากรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง การใช้ทรัพยากรร่วมกันทั้งในโรงเรียนและในชุมชน รวมทั้งจัดสรรงบประมาณทั้งภาครัฐและเอกชนในกิจกรรมร่วมระหว่างเด็กพิเศษกับเด็กปกติ จัดการปรับเปลี่ยนหลักสูตร เพื่อให้เกิดความเหมาะสมและครอบคลุมถึงเด็กพิเศษทุกคนในกลุ่มเด็กปกติจัดให้มีความยืดหยุ่นในทุกสถานการณ์ เพื่อให้เกิดความคล่องตัวและเกิดประโยชน์สูงสุดแก่เด็กพิเศษและเด็กปกติทุกคน (เบญจา ชลธาร์นนท์. 2545)

ในปัจจุบันประเทศไทยได้ให้ความสำคัญต่อการพัฒนาการศึกษาเพื่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งนี้สืบเนื่องมาจากหลักสิทธิมนุษยชนที่เน้นความเสมอภาคและโอกาสตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 มาตรา 43 ระบุว่า "บุคคลย่อมมีสิทธิเสมอกันในการรับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่าสิบสองปีที่รัฐจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย" และพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติพุทธศักราช 2542 วรรคสอง กำหนดให้ "การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางด้านร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสาร

และการเรียนรู้หรือมีร่างกายพิการหรือทุพพลภาพ หรือบุคคลซึ่งไม่สามารถพึ่งตนเองได้ หรือไม่มีโอกาสหรือด้อยโอกาส ต้องจัดให้บุคคลดังกล่าวมีสิทธิ และโอกาสได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐาน" สถานศึกษาจึงเล็งเห็นความสำคัญของการจัดการศึกษาให้กับคนพิการ โดยให้คนพิการได้เข้าเรียนในโรงเรียนปกติ หรือที่เรียกว่า "การเรียนร่วม" มีการจัดบริการ สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อบริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา ตามหลักเกณฑ์และวิธีการที่กำหนดให้ในกฎกระทรวง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2548) ทั้งนี้เพื่อเร่งรัด ปรับปรุงและขยายบริการการศึกษาสำหรับคนพิการให้ทั่วถึงและมีคุณภาพยิ่งขึ้น ในปัจจุบันรัฐบาลไทยจึงได้จัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความพิการเข้าเรียนร่วมกับเด็กทั่วไป โดยให้เหมาะสมกับลักษณะเฉพาะของความพิการแต่ละประเภท (กระทรวงศึกษาธิการ, 2545) การจัดการเรียนร่วมนั้นรัฐพยายามขยายการศึกษาไปยังส่วนภูมิภาคมากขึ้น เพื่อให้เพียงพอต่อความต้องการของเด็กพิการในส่วนภูมิภาคที่กระจายอยู่ทุกพื้นที่ โดยกระทรวงศึกษาธิการ สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษได้เริ่มโครงการนำร่องโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมจำนวน 390 โรง เพื่อแก้ปัญหาในด้านการศึกษาขั้นพื้นฐานให้กับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในปัจจุบันมีโรงเรียนแกนนำการจัดการเรียนร่วมจำนวน 5,014 โรงเรียน โดยสังกัดสพป. (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา) 4,267 โรงเรียน สังกัด สพม. (สำนักงานเขตพื้นที่มัธยมศึกษา) 697 โรงเรียน และศึกษาสงเคราะห์/ราชประชานุเคราะห์ จำนวน 50 โรงเรียน

แต่การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในประเทศไทยยังประสบกับปัญหาหลายประการ ได้แก่ ครูยังไม่เข้าใจความต้องการของเด็กดีพอ การไม่ได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การขาดทักษะและวิธีการสอนแบบเรียนร่วมของครู เมื่อประเมินสมรรถภาพครูในโรงเรียนประถมศึกษาที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วมของสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดอุบลราชธานี พบสภาพปัญหาคือการจัดการเรียนการสอนไม่ตรงกับความต้องการของเด็กและผู้ปกครอง ครูผู้สอนเน้นการสอนแบบเดียวกับเด็กปกติ ครูยังขาดทักษะและวิธีสอนแบบเรียนร่วม ครูไม่ได้รับการอบรมวิธีสอนแบบเรียนร่วมและครูไม่ปรับปรุงทักษะและวิธีสอน (ภัทราภรณ์ คณารักษ์. 2546) สภาพปัญหายังแสดงให้เห็นในงานวิจัยเรื่องการพัฒนาบุคลากรด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเด็กพิเศษเรียนร่วม โรงเรียนบ้านหนองกุง อำเภอตาลสุม จังหวัดอุบลราชธานีของวิไลศิลป์ แสนทวีสุข (2547) ซึ่งทำการสำรวจปัญหาเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเด็กพิเศษเรียนร่วมและพบว่าบุคลากรในการจัดการศึกษายังขาดความรู้ ความเข้าใจและขาดประสบการณ์ในการวางแผนการจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่ได้รับการพัฒนาให้เต็มศักยภาพที่มีอยู่ นอกจากนี้แล้วในงานวิจัยของอัจฉราภรณ์ บัวนวล (2550) ที่ได้ศึกษาสภาพการดำเนินงานโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมจังหวัดลำพูน พบปัญหาด้านต่าง ๆ ได้แก่ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีจำนวนค่อนข้างมาก สภาพแวดล้อมในการเรียนไม่อำนวย ครูไม่เพียงพอ อุปกรณ์ในการเรียนการสอนไม่พร้อม สอดคล้องกับผลการวิจัยของสมใจ พิมพ์ภา (2553) ที่พบว่าครูยังขาดความรู้ความเข้าใจในการจัดการเรียนร่วมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียน

จะเห็นได้ว่าปัญหาที่พบส่วนมากจะเป็นปัญหาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนของครู ได้แก่ การขาดความรู้ ความเข้าใจ ขาดทักษะและวิธีสอนเกี่ยวกับการสอนในชั้นเรียนร่วม สำหรับการจัดการศึกษาให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นจะมีแผนการจัดการศึกษาศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และ แผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) ซึ่งเป็นแผนการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นรายบุคคล เพื่อเป็นแนวทางในการจัดการศึกษาให้สอดคล้องเหมาะสมกับความต้องการและความสามารถของเด็ก การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลนี้ได้ผ่านการออกแบบมาให้ตอบสนองกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคน ผู้จัดทำประกอบด้วยฝ่ายต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น แพทย์ นักจิตวิทยา ผู้ปกครอง ครูการศึกษาพิเศษ ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทาง เพื่อให้การจัดการศึกษาของนักเรียนนั้น ๆ เป็นไปได้อย่างราบรื่น แต่การจะจัดการเรียนการสอนให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันตามปรัชญาของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้นจำเป็นต้องอาศัยการจัดการชั้นเรียนที่ดีของครูผู้สอน การจัดการชั้นเรียนเป็นการปฏิบัติและกลยุทธ์ที่ครูใช้เพื่อจัดระเบียบ (Order) ในห้องเรียน โดยการประยุกต์หลักการหลายข้อ ได้แก่ การเตรียมจัดการเป็นการเตรียมความพร้อมสำหรับปีการศึกษา จัดระเบียบชั้นเรียน เลือกและสอนกฎระเบียบและวิธีปฏิบัติ วางแผนการจัดการเพิ่มแรงจูงใจ วางแผนการจัดการนักเรียนที่แตกต่างกัน ร่วมมือกับผู้ปกครองและดำเนินการในชั้นเรียน สร้างความร่วมมือ ความรับผิดชอบ กระตุ้นและเสริมแรงพฤติกรรมที่เหมาะสม (อรจรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง. 2545) ถ้าพิจารณากันอย่างละเอียดรอบคอบแล้ว การจัดการชั้นเรียนครูต้องมีภาระหน้าที่มากมาย การจัดการชั้นเรียนเป็นพฤติกรรมการสอนที่ครูสร้างและคงสภาพเงื่อนไขของการเรียนรู้เพื่อช่วยให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผลขึ้นในชั้นเรียนซึ่งถือเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ การจัดการชั้นเรียนที่มีคุณภาพนั้นต้องเป็นกระบวนการที่ดำเนินไปอย่างต่อเนื่องและคงสภาพเช่นนี้ไปเรื่อย ๆ โดยสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ การให้ผลย้อนกลับการจัดการเกี่ยวกับการทำงานของนักเรียน โดยที่สมิธ (Smith. 1991) ได้กล่าวไว้ว่า ครูในชั้นเรียนร่วมจะต้องใช้เวลาในชั้นเรียนมากกว่าผู้เชี่ยวชาญในการสังเกตและประเมินการสอนและเป็นผู้ประสานงานที่สำคัญระหว่างครูทั่วไป และเป็นผู้เชี่ยวชาญที่ให้บริการแก่เด็กในด้านต่าง ๆ และผู้ปกครองด้วย สำหรับครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมที่จัดการเรียนการสอนโดยต้องใส่ใจกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และจัดการเรียนการสอนโดยที่ไม่ทำให้เด็กปกติรู้สึกว่าการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมไม่น่าสนใจ พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนจึงสำคัญมาก โดยเฉพาะการจัดการของครูในชั้นเรียนร่วม เนื่องจากชั้นเรียนร่วมนั้นมุ่งเน้นไปที่การยอมรับผู้ที่มีความแตกต่างจากตัวคุณชั้นเรียนร่วมต้องมากกว่าการจัดสถานที่สำหรับนักเรียนในชั้นเรียน แต่ยังรวมไปถึงการจัดสิ่งแวดล้อมที่สนับสนุนทุกคน การดำเนินกลยุทธ์ต้องการสร้างสภาพแวดล้อมที่อบอุ่นและเพื่อให้แน่ใจว่านักเรียนทุกคนจะได้รับการศึกษาที่เหมาะสม นักเรียนทุกคนควรจะรู้สึกราวกับว่าพวกเขาเป็นสมาชิกของห้องเรียน เป็นสิ่งสำคัญสำหรับครูที่จะทำให้นักเรียนรู้สึกยินดีในชั้นเรียน และมันเป็นสิ่งสำคัญมากสำหรับนักเรียนที่ความบกพร่องในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนของพวกเขา โรงเรียนไม่ได้มีแค่นักวิชาการ แต่ยังมีแง่มุมของการสร้างสังคมขนาดใหญ่ (Soodak. 2003)

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจะเห็นได้ว่าการจัดการชั้นเรียนของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมนั้นมีความแตกต่างกับการจัดการชั้นเรียนปกติ แต่จากการศึกษาค้นคว้ามีเพียงข้อเขียนเชิงวิชาการที่แนะนำวิธีปฏิบัติต่าง ๆ ให้แก่ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม แต่ไม่พบงานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศที่แสดงถึงรูปแบบของการจัดการศึกษาในชั้นเรียนร่วมว่ามีลักษณะเป็นอย่างไร มีองค์ประกอบอะไรบ้าง ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาว่าพฤติกรรมของการจัดการชั้นเรียนร่วมของครูนั้นมีลักษณะเป็นอย่างไร ประกอบด้วยองค์ประกอบหรือตัวบ่งชี้ใดบ้าง ผู้วิจัยจึงนำมาตั้งเป็นวัตถุประสงค์ข้อแรกของการวิจัยเรื่องนี้ และจากการค้นคว้าเอกสารต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องทั้งต่างประเทศและในประเทศจะพบว่าการจัดการชั้นเรียนนั้นมีความสำคัญในการจัดการเรียนการสอนโดยเฉพาะอย่างยิ่งในชั้นเรียนร่วมที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกันกับเด็กปกติ ซึ่งเห็นได้จากการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับรูปแบบที่เหมาะสมของการจัดการชั้นเรียนในชั้นเรียนร่วมที่มีอยู่มากมาย รวมไปถึงการศึกษาเกี่ยวกับบทบาทที่เหมาะสมของครูในชั้นเรียนร่วม แต่ผู้วิจัยยังไม่พบงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมว่าเหตุใดครูจึงมีการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งจะส่งผลต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมโดยตรง ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมของครูในการจัดการชั้นเรียนร่วม โดยผู้วิจัยใช้รูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism Model) ในการอธิบายและทำนายพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูในชั้นเรียนร่วม ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยมเน้นว่าพฤติกรรมของมนุษย์เกิดจากสาเหตุหลัก 4 ประการ ได้แก่ 1) ลักษณะสถานการณ์ หมายถึง สถานการณ์หรือสภาพแวดล้อมทางสังคมที่บุคคลประสบอยู่ในปัจจุบัน ซึ่งเป็นลักษณะที่เอื้อหรือขัดขวางพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งในปัจจุบัน 2) จิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ หมายถึง ลักษณะทางจิตที่ส่งผลผลักดันให้เกิดพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง เป็นลักษณะที่เกิดสะสมในตัวบุคคลจากอดีตถึงปัจจุบัน มีลักษณะค่อนข้างคงที่ไม่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของสถานการณ์ปัจจุบัน 3) จิตลักษณะเดิมร่วมกับสถานการณ์ ที่เรียกว่าปฏิสัมพันธ์แบบกลไก (Mechanical interaction) อาจวิเคราะห์ได้โดยการรวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง โดยมีลักษณะตัวแปรทางจิตและสถานการณ์เป็นตัวแปรอิสระ 2 ตัว และพฤติกรรมเป็นตัวแปรตาม และ 4) จิตลักษณะตามสถานการณ์หรือเรียกว่าปฏิสัมพันธ์ในตน (Organismic interaction) เป็นลักษณะทางจิตของผู้กระทำ ลักษณะทำจิตนี้เป็นผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์ปัจจุบันของบุคคลกับจิตลักษณะเดิมของเขา ทำให้เกิดจิตลักษณะตามสถานการณ์ในบุคคลนั้น อีกนัยหนึ่งกือ เป็นจิตลักษณะทางจิตใจของผู้ที่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของสถานการณ์ปัจจุบัน (งามตา วนินทานนท์ และอุษา ศรีจินดารัตน์. 2551; อ้างอิงจาก Magnusson; & Endler. 1977)

หลังจากที่ผู้วิจัยได้ทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับ พบว่าปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในกลุ่มจิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ ประกอบด้วยการร่วมรู้สึกและการรับรู้ความสามารถของตนเอง ทั้งนี้การร่วมรู้สึกเป็นการร่วมรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นทั้งในอารมณ์ด้านบวกและด้านลบ ซึ่งถือได้ว่าการร่วมรู้สึก (empathy) เป็นความสามารถในการที่จะรู้สึกได้เหมือนกับที่ผู้อื่นรู้สึก โดยอาจจะกล่าวได้ว่า ผู้ที่มีการร่วมรู้สึกสูง

นั้นจะเป็นผู้ที่ไวต่อการรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นและเป็นผู้ที่ยอมรับในอารมณ์ผู้อื่นได้เป็นอย่างดี นอกจากนี้การที่บุคคลมีการร่วมรู้สึกยังนับเป็นการสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น เป็นการปรับปรุงปฏิกิริยาโต้ตอบกับผู้อื่นและช่วยให้เป็นผู้ที่มีความเข้าใจในอารมณ์ของผู้อื่น สามารถรับรู้ความรู้สึกและสามารถสื่อสารได้ด้วยสัญชาติญาณของตน (ช่อลัดดา ขวัญเมือง. 2542; อ้างอิงจาก Goleman. 1995) การร่วมรู้สึกมักจะถูกอ้างว่าเป็นลักษณะที่สำคัญมากของครูผู้สอน ซึ่งจะช่วยในการสื่อสารระหว่างผู้ที่เข้าร่วมในกระบวนการศึกษา ดังที่ไมโทรฟาน (Popescu-Mitroi; & Mazilescu. 2014; citing Mitrofan.1988) ได้กล่าวว่า ครูจะต้องสามารถที่จะเห็นมุมมองจากภายใน และโครงสร้างเกี่ยวกับอารมณ์ภายในระหว่างสมาชิกในกลุ่ม ไม่เพียงแต่จากมุมมองส่วนบุคคล แต่ต้องเป็นจากมุมมองของกลุ่ม เขาได้เน้นความจริงที่ว่า “หนึ่งในคุณภาพที่สำคัญที่สุดของครูคือการสังเกตและทำงานกับกลุ่มจากทั้งสองมุมมอง มุมมองของเขาหรือเธอเองวิเคราะห์และสรุปคุณสมบัติของกลุ่มที่ทำการศึกษาจากวัตถุประสงค์ที่เป็นไปได้ และจากมุมมองของกลุ่มและนักเรียนในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น” ความสามารถทางอารมณ์เป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับการดำเนินการในบทบาทต่าง ๆ ให้สำเร็จสำหรับครูมืออาชีพ ผลการวิจัยที่ผ่านมาในเซอร์เบียชี้ให้เห็นว่าร่วมรู้สึกเป็นหนึ่งในกุญแจสู่ความสำเร็จของครูที่จะสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้นักเรียนรู้สึกมีความสุข อิสระ เลือกที่จะมีส่วนร่วม การยอมรับนับถือและความเข้าใจ (Stojilikovic' et al. 2011)

สำหรับการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) นั้น แบนดูรา (Bandura, 1986, 997) ได้ให้ความหมายว่าคือการตัดสินความสามารถของตนเองต่อการจัดการและแสดงพฤติกรรมของบุคคล เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ นอกจากนี้ยังอธิบายเพิ่มเติมว่า การรับรู้ความสามารถของตนเป็นตัวแปรทางจิตวิทยาอันแสดงถึงการเลือกที่จะใช้ความพยายามกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งของบุคคล ระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการกระทำและความไม่ย่อท้อต่อความล้มเหลวของบุคคล นอกจากนี้ยังส่งผลต่อรูปแบบความคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์ในการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัวของแต่ละบุคคลอีกด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเองของครูนั้นส่งผลกระทบต่อความสามารถต่าง ๆ เกี่ยวกับการจัดการศึกษา ดังที่กิบสันและแดมโบ (ดรุณี เงินศรี, 2550; อ้างอิงจาก Gibson; & Dembo. 1984) กล่าวว่ารับรู้ความสามารถของตนเองนี้มีความสำคัญในการบ่งชี้ถึงคุณภาพการสอนที่แตกต่างกัน ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะเชื่อว่าตนสามารถทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และประสบความสำเร็จในการเรียนได้ มีความคาดหวังในผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนสูงและนำไปสู่พฤติกรรมการแสดงออกของครูในทางบวก เช่น มีความพยายามในการสอน พัฒนากิจกรรมให้มีความหลากหลาย สร้างบรรยากาศในการเรียนให้เป็นไปในทางบวก และพยายามกระตุ้นนักเรียนในแต่ละคนมีความกระตือรือร้นสนใจในการเรียน ซึ่งส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนสูงขึ้น ในขณะที่ครูซึ่งรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำจะขาดความมานะพยายาม ท้อแท้ในการปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรมและการเรียนของนักเรียน และไม่แน่ใจในความสามารถของตนที่จะจัดการชั้นเรียน ซึ่งจะเห็นได้จากงานวิจัยของของโชฮานิและคณะ (Shohani. et. al. 2015) ที่ได้ทำการทดสอบว่าครูที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองแตกต่างกันนั้นจะส่งผลต่อความสามารถทางการสอนของครูของครูสอนภาษาอังกฤษที่เริ่มต้นใน

อาชีพหรือไม่ ผลการวิจัยพบว่าครูที่มีระดับความสามารถต่างกันจะมีระดับการจัดการชั้นเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

นอกจากปัจจัยเชิงสาเหตุในกลุ่มจิตลักษณะเดิมของผู้กระทำแล้วยังพบว่ายังมีปัจจัยเชิงสาเหตุในกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ได้แก่ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษและความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน ทั้งนี้ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานนั้นถือว่าเป็นปัจจัยเชิงสาเหตุในกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ที่สำคัญสำหรับครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เนื่องจากการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งเป็นเด็กที่มีปัญหาในด้านของพฤติกรรมและการเรียนรู้นั้น เป็นงานที่ต้องอาศัยความรู้ความเข้าใจในลักษณะความบกพร่องของเด็ก เนื่องจากพวกเขาจะมีพฤติกรรมที่รบกวนห้องเรียนเป็นอย่างมาก การทำงานในชั้นเรียนร่วมจะต้องทุ่มเทแรงกายแรงใจมากจึงจะทำให้การจัดการเรียนการสอนในเด็กกลุ่มนี้ประสบผลสำเร็จได้ ถ้าครูมีความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของตน เห็นความสำคัญในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งเป็นการช่วยให้เด็กเหล่านี้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้ตามศักยภาพ ครูก็จะพยายามพัฒนาการสอนของตนให้ดีขึ้น (นิคม พรหมย้อย.2529) ทั้งนี้เพราะความพึงพอใจในการทำงานของบุคคลมีความสัมพันธ์กับผลการปฏิบัติงานของบุคคล (Vroom. 1964) กล่าวคือ เมื่อใดก็ตามที่บุคคลไม่มีความพึงพอใจในงานที่กำลังปฏิบัติอยู่ หรือรู้สึกว่างานที่กำลังปฏิบัติอยู่ไม่เหมาะสมกับความรู้ความสามารถของตนเอง ก็จะมีความรู้สึกที่ไม่มั่นใจที่จะปฏิบัติงานให้สำเร็จ ไม่พยายามต่อสู้กับอุปสรรคต่าง ๆ เพื่อปฏิบัติงานให้บรรลุถึงจุดหมาย (กล้า ทองขาว. 2523) ดังนั้นเมื่อผู้ปฏิบัติงานมีความพึงพอใจในงานสูงมากขึ้น ผลการปฏิบัติงานจะสูงขึ้นไปด้วย ส่วนปัจจัยเชิงสถานการณ์อีกอย่างหนึ่งคือความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ จะเห็นได้ว่าผลของความรู้ที่มีต่อพฤติกรรมต่าง ๆ นั้น ได้รับการสนับสนุนจากทฤษฎีทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) ของแบนดูรา (Bandura. 1997) ที่กล่าวว่า ความรู้ ความเข้าใจและความเชื่อของคนมีบทบาทสำคัญต่อการแสดงพฤติกรรม ส่วนมิเชลและมิเชล (Mischel; & Mischel. 1976) ได้กล่าวไว้ว่า ตามหลักจิตวิทยาการกระทำพฤติกรรมใด ๆ ของบุคคลจะเกิดขึ้นได้นั้นต้องมีองค์ประกอบ 2 อย่าง ได้แก่ ความรู้ความสามารถที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น ความสามารถดังกล่าวรวมทั้งความรู้ ทักษะ กฎเกณฑ์ สติปัญญาที่จะทำให้บุคคลสามารถกระทำพฤติกรรมได้ 2) ความต้องการที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น จากงานวิจัยของ มาร์จอน บรูกกิงก์และคณะ (Marjon Bruggink. et al., 2014) ได้ทำการวิจัยเรื่อง Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education โดยวัตถุประสงค์ของการศึกษาค้นคว้าคือตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ของครูกับแนวโน้มของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในสาธารณรัฐเชค กลุ่มตัวอย่างเป็นครูในพื้นที่ชนบทที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษของโรงเรียนระดับประถมศึกษาในสาธารณรัฐเชค จำนวน 500 คน ผลการวิจัยพบว่าองค์ความรู้ของครูเกี่ยวกับเด็กและการจัดการศึกษาพิเศษมีความสัมพันธ์กับแนวโน้มของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม จากข้อความดังกล่าวสนับสนุนว่าการที่ครูมีความรู้เกี่ยวกับเรื่องใดก็ตามจะมีผลต่อการกระทำพฤติกรรมของครู

สำหรับปัจจัยเชิงสาเหตุในกลุ่มลักษณะสถานการณ์ที่สามารถอธิบายพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนั้น เมื่อค้นคว้าเอกสารที่เกี่ยวข้องพบว่าประกอบด้วยความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การสนับสนุนจากผู้ปกครองและภาระงานของครู โดยความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้นเป็นสภาพการเตรียมตัวเพื่อตอบสนองในกระบวนการต่าง ๆ ที่โรงเรียนจัดขึ้นเพื่อรองรับการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม ซึ่งจะทำให้นักเรียนที่เป็นเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถเรียนร่วมกันได้อย่างราบรื่น นักเรียนสามารถเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผล รวมไปถึงส่งผลให้ครูสามารถดำเนินการจัดการเรียนการสอนได้อย่างราบรื่นและมีคุณภาพ การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมให้ได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้นจะต้องอาศัยการสนับสนุนจากโรงเรียนเป็นอย่างมาก ไม่ว่าจะเป็นการปรับนโยบายให้สอดคล้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การวางระบบบริหารจัดการในโรงเรียน การจัดหาบุคลากรทางการศึกษาที่สามารถสนับสนุนการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม รวมไปถึงการสนับสนุนให้บุคลากรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนร่วมด้วยการให้ความรู้เพิ่มเติมอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ในด้านสถานที่นั้นก็ต้องจัดให้เอื้ออำนวยต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ รวมไปถึงสนับสนุนอุปกรณ์สื่อการเรียนการสอนอีกด้วย ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้นสามารถส่งผลให้ครูทำการจัดการชั้นเรียนได้อย่างราบรื่นจะเห็นได้จากข้อเขียนของคาโรลีน เอเวอร์สัน และเอ็ดมุนท์ เอมเมอร์ (Carolyn Evertson & Edmund Emmer. 2012) ที่กล่าวว่าการวิจัยเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความพิเศษทางร่างกาย, สุขภาพจิตหรือการควบคุมอารมณ์นั้นสนับสนุนว่าควรสร้างสภาพแวดล้อมแบบเข้มงวดน้อยจึงจะคุ้มค่า ให้ความหมายกับนักเรียนที่ไม่มีความสมบูรณ์มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ในผลการวิจัยจะพบว่า นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำนวนมากได้รับการช่วยเหลือจากนักเรียนปกติพร้อมกับความช่วยเหลือจากครูการศึกษาพิเศษ

ส่วนปัจจัยการสนับสนุนจากผู้ปกครองในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้นนั้นมีพื้นฐานมาจากแนวคิดการสนับสนุนทางสังคม (Social support) ซึ่งแคสเซล (Murphy & Kupshik. 1992; citing Cassel. 1974) ได้ให้นิยามการสนับสนุนทางสังคมว่าเป็นมวลประสบการณ์ทางสังคมซึ่งส่งเสริมความสุขทางใจ มีลักษณะสำคัญ 3 ประการคือ 1) เป็นแหล่งของการเกิดปฏิสัมพันธ์ ได้แก่ กลุ่มเพื่อน ครอบครัว นายจ้างหรือแม้แต่บุคคลอื่นใด 2) เป็นแหล่งของการเกิดของปฏิสัมพันธ์หรือเป็นมวลประสบการณ์ ที่เป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์นั้น ๆ และ 3) เป็นผลที่ได้จากการนึกถึงการมีปฏิสัมพันธ์หรือประสบการณ์นั้น จะทำให้บุคคลเพิ่มความเคารพและเห็นคุณค่าในตนเองรวมถึงสามารถเพิ่มพูนความรู้สึกมั่นคงปลอดภัยให้กับบุคคลนั้นได้อีกด้วย การสนับสนุนทางสังคมจากผู้ปกครองนั้นไม่ใช่เป็นแค่การติดต่อสื่อสารกับผู้ปกครอง แต่มันเป็นกระบวนการของการสนับสนุนทางอารมณ์ การแก้ปัญหาร่วมกันและการใช้ความช่วยเหลือที่เป็นรูปธรรมอย่างต่อเนื่อง เป็นรูปแบบของความสัมพันธ์แบบปรึกษากัน การติดต่อสื่อสารและการสนับสนุนจากผู้ปกครองจึงมีส่วนร่วมในการช่วยเหลือการสร้างการจัดการชั้นเรียนให้แข็งแกร่ง มันเป็นเรื่องสำคัญสำหรับครูและผู้ปกครองที่จะต้องเข้าใจถึงความสัมพันธ์ของพวกเขา ถ้าขาดสิ่งนี้จะส่งผลต่อภาพรวมของ

กระบวนการจัดการศึกษา สำหรับตัวแปรภาระงานนั้น หมายถึงภาระหน้าที่ที่ครูต้องรับผิดชอบ ในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้น ครูจะต้องเอาใจใส่ดูแลนักเรียนรายบุคคลในทุกๆ เรื่องซึ่งเป็นภาระหน้าที่ที่หนักสำหรับครู ต้องปฏิสัมพันธ์กับคนจำนวนมากอยู่ตลอดเวลา ย่อมจะต้องเผชิญกับสภาวะความเครียดทางอารมณ์ ที่เกิดจากการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทที่รับผิดชอบ ตลอดจนสภาพแวดล้อมต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ปัญหาด้านระเบียบวินัยของนักเรียน ความไม่เอาใจใส่ในการเรียนของนักเรียน สภาพห้องเรียนไม่เหมาะสม และจำนวนชั่วโมงสอนและปริมาณงานที่มากเกินไป และนอกจากนี้ครูยังต้องทำงานอื่นๆ ที่ได้รับมอบหมาย ในการประชุมเรื่อง Teaching Profession in ASEAN ที่คุรุสภาของไทยเป็นเจ้าภาพ เสียงบ่นเรื่องภาระงานมีขึ้นเกือบทุกประเทศ ทั้งการสอน การอบรม การบริหาร การบริการ สารพัดอย่าง (ไพฑูรย์ สินลารัตน์. 2558) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Ontario Ministry of Education (2014) ที่ทำการศึกษาเรื่อง The Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO) Teacher Workload and Professionalism Study ผลการวิจัยฉบับนี้ได้สะท้อนให้เห็นถึงความคิดเห็นของครูว่าการที่ภาระงานอื่น ๆ เช่นการจัดกิจกรรมระหว่างชุมชน การประชุม การทำกิจกรรมนอกหลักสูตรต่าง ๆ รวมไปถึงงานเสริมเช่น การขายของในโรงเรียนส่งผลให้พวกเขามีเวลาในการเตรียมการสอนได้ไม่เต็มที่ ส่งผลให้ประสิทธิภาพในการทำการเรียนการสอนลดลง

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนั้นเกี่ยวข้องกับปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ ได้แก่ การร่วมรู้สึกและการรับรู้ความสามารถของตนเอง ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ ได้แก่ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มลักษณะสถานการณ์ ได้แก่ ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การสนับสนุนจากผู้ปกครองและภาระงานของครู งานวิจัยและเอกสารที่เกี่ยวข้องยังแสดงให้เห็นว่าการศึกษารูปแบบของการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพนั้นยังไม่มีการศึกษาอย่างชัดเจน และยังไม่มีการศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลให้ครูในชั้นเรียนร่วมจัดการชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ การศึกษาครั้งนี้จะทำให้เข้าใจครูที่ปฏิบัติหน้าที่ในชั้นเรียนร่วมว่าพวกเขามีการจัดการชั้นเรียนที่แตกต่างจากชั้นเรียนปกติอย่างไร และมีปัจจัยใดบ้างที่ส่งเสริมให้การจัดการเรียนร่วมนั้นประสบความสำเร็จเพื่อที่ครูอาจารย์และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องจะได้นำข้อมูลสนับสนุนการพัฒนาความสามารถของครูในการจัดการชั้นเรียนต่อไป

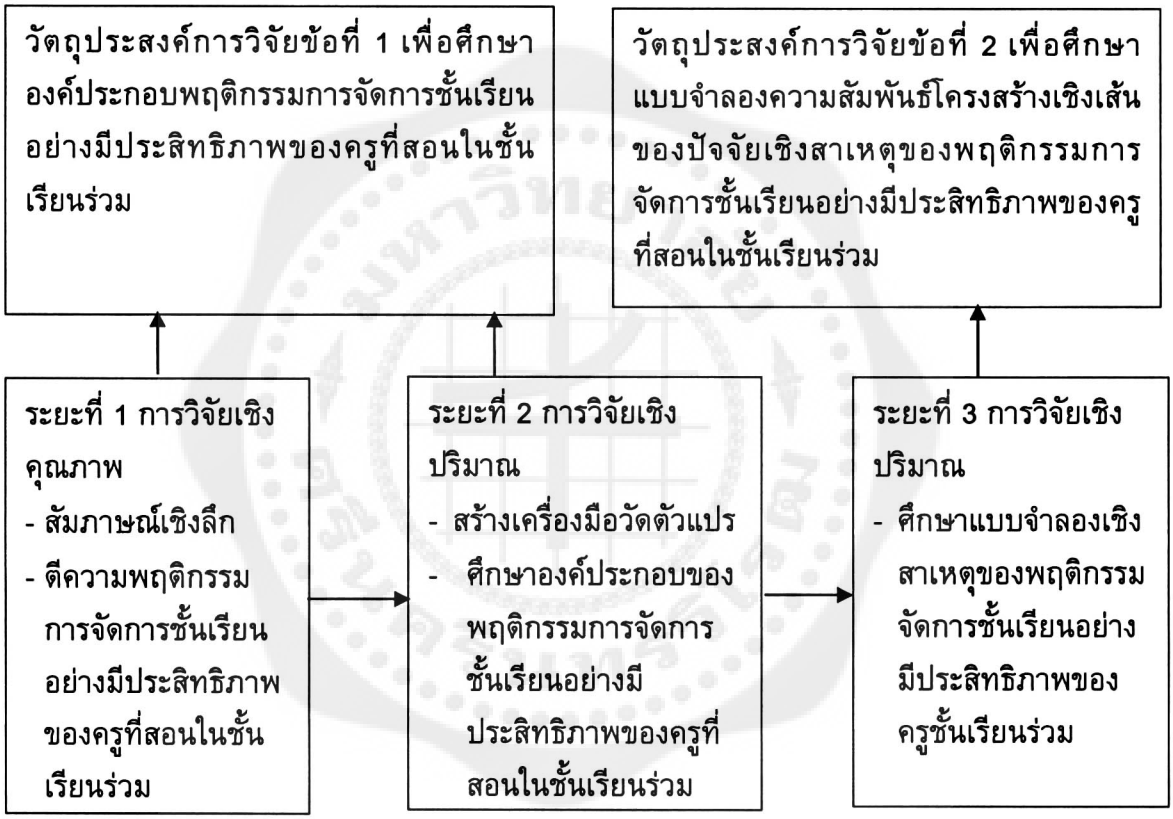
วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อให้สามารถตอบคำถามงานวิจัยได้อย่างถูกต้อง ผู้วิจัยจึงได้ออกแบบให้การศึกษาครั้งนี้เป็น 2 ระยะ โดยใช้การผสานวิธีทั้งระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยผู้วิจัยได้ตั้งวัตถุประสงค์หลักของการวิจัยเรื่องนี้ไว้ 2 ข้อ ได้แก่

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

2. เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

จากวัตถุประสงค์หลักของการศึกษาค้นคว้าผู้วิจัยได้แบ่งการวิจัยออกเป็น 3 ระยะ โดยใช้การวิจัยแบบขั้นตอนเชิงสำรวจ (Exploratory Sequential Design) ตามแนวคิดของเครสเวลและคลาก (Creswell & Clark. 2011) แสดงตามภาพประกอบที่ 1



ภาพประกอบ 1 แบบแผนการวิจัย

การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพโดยทำการสัมภาษณ์เชิงลึกและทำการตีความพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เป็น

การวิจัยเชิงปริมาณโดยสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรและทำการวิเคราะห์องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

การวิจัยระยะที่ 3 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ความสำคัญของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาทางพฤติกรรมศาสตร์ โดยบูรณาการศาสตร์ทางด้านจิตวิทยา สังคมวิทยาและการศึกษา เพื่อศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม โดยผลที่ได้จากการศึกษาก่อให้เกิดคุณค่าทางทฤษฎีและด้านการปฏิบัติดังนี้

1. ด้านทฤษฎี ได้ทราบข้อค้นพบในการอธิบายพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม จากการบูรณาการตัวแปรกลุ่มจิตลักษณะเดิม ได้แก่ การร่วมรู้สึกและการรับรู้ความสามารถของตนเอง ตัวแปรในกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ ได้แก่ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและความเชื่อที่เกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียน ตัวแปรในกลุ่มสถานการณ์ ได้แก่ ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมและการสนับสนุนจากผู้ปกครอง

2. ความสำคัญในเชิงปฏิบัติ จากโมเดลที่ได้จากการวิจัย ผู้ปกครอง ครู นักจิตวิทยาและผู้ที่เกี่ยวข้องในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม จะได้ทำความเข้าใจถึงสาเหตุและรูปแบบของประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เพื่อให้ครู ผู้ปกครอง ผู้บริหารและผู้มีส่วนร่วมสามารถนำความรู้ไปพัฒนาทั้งในตัวบุคคลและในระบบเพื่อส่งเสริมให้ครูในชั้นเรียนร่วมมีประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนเพิ่มขึ้น เพื่อเป็นประโยชน์แก่การศึกษาสืบไป

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

ระยะที่ 1

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัย

ผู้วิจัยได้กำหนดผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัยประกอบด้วย 2 กลุ่ม ได้แก่

1. ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ผู้วิจัยกำหนดคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลสำคัญกลุ่มนี้ว่าต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม และผู้วิจัยคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญในกลุ่มนี้ทั้งหมด 3 ท่าน ประกอบด้วยด้วย 1) อาจารย์ด้านการศึกษาพิเศษระดับอุดมศึกษา 2) บุคลากรจากศูนย์การศึกษาพิเศษ ส่วนกลาง และ 3) วิทยากรที่ให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

2. ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยแบ่งผู้ให้ข้อมูลสำคัญในกลุ่มนี้ออกเป็น 2 กลุ่ม ตามคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ โดยกลุ่มแรกประกอบคือครูที่เคยได้รับรางวัลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมในระดับภาคขึ้นไป จำนวน 3 ท่าน และกลุ่มที่สองคือครูที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วม 10 ปีขึ้นไป จำนวน 2 ท่าน รวมจำนวน 5 ท่าน

ระยะที่ 2 และ 3

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมระดับประถมศึกษาจากโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 109 โรงเรียน (สำนักการศึกษา กรุงเทพมหานคร. 2557)

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมระดับประถมศึกษาของโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 403 คนจาก 35 โรงเรียน โดยใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน

1. การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) การวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝง (Causal Structural Models With Latent Variable) ดังนั้นจึงต้องกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมกับสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งในการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติดังกล่าวนั้น พบว่าถ้าต้องการใช้วิธีการประมาณค่าแบบแมกซ์ซิมัมไลค์ลิฮูด (Maximum Likelihood) ซึ่งเป็นวิธีประมาณค่าพารามิเตอร์ที่ใช้แพร่หลายมากที่สุด เนื่องจากเป็นวิธีที่มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพและเป็นอิสระจากมาตรวัด (Bollen. 1989) นักสถิติส่วนใหญ่เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างที่ใช้ควรมีขนาดที่มากพอ เพื่อทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มีความมั่นใจในการทดสอบ ดังนั้นการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่จะทำให้การประมาณค่าพาราพิเตอร์ของประชากรมความคงเส้นคงวา แม้ว่าการแจกแจงของตัวแปรจะไม่เป็นโค้งปกติก็ตาม (Multivariate Normal Distribution) นักสถิติส่วนใหญ่เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างที่ใช้ควรมีขนาดที่มากพอเพื่อที่จะทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มีความมั่นใจในการทดสอบ จากกฎความเพียงพอในการวิเคราะห์ข้อมูล ที่กำหนดไว้ว่าขนาดกลุ่มตัวอย่างต่อจำนวน ตัวแปรสังเกตในโมเดลที่เพียงพอต่อการวิเคราะห์ข้อมูลควรมีสัดส่วน 10 – 20 : 1 (Schumacker; & Lomax. 1996) ตัวแปรสังเกตในงานวิจัยเรื่องนี้มี 26 ตัวแปร ดังนั้นจึงควรมีกลุ่มตัวอย่าง 260 - 520 คน ผู้วิจัยได้ส่งแบบสอบถามให้โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 35 โรงเรียน โรงเรียนละ 15 ชุด รวมจำนวน 525 ชุด ได้รับแบบสอบถามที่สมบูรณ์กลับจำนวน 403 ชุด คิดเป็น 14.9 เท่าของตัวแปร

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2

ในการศึกษานี้เป็นการศึกษาตัวแปรเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมในรูปแบบของโมเดลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้น จึงขอนำเสนอเป็นตัวแปรแฝงภายในโมเดลและตัวแปรแฝงภายนอกโมเดล ประกอบด้วยตัวแปรที่ศึกษาจำนวน 9 ตัว

1. ตัวแปรแฝงภายนอก ประกอบด้วย

1.1 การร่วมรู้สึก ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ คือ ความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น ความสามารถในการอ่านอารมณ์ของผู้อื่น และความสามารถในการตอบสนองได้สอดคล้องกับสถานการณ์

1.2 การรับรู้ความสามารถของตนเอง ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ คือ การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านความสำเร็จของงาน การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับนักเรียน และการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการรับมือกับความเครียด

1.3 ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ คือ ความพร้อมด้านนักเรียน ความพร้อมด้านสภาพแวดล้อม ความพร้อมด้านกิจกรรมการเรียนการสอนและความพร้อมด้านเครื่องมือ

1.4 การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ คือ การสนับสนุนด้านอารมณ์ การสนับสนุนด้านเครื่องมือ การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสารและการสนับสนุนด้านการประเมิน

2. ตัวแปรแฝงภายใน ประกอบด้วย

2.1 ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ คือ ความพึงพอใจภายใน ความพึงพอใจภายนอก และความพึงพอใจทั่วไป

2.2 ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ

2.3 ภาระงานของครู

2.4 พฤติกรรมการจัดชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม หมายถึง ครูระดับชั้นประถมศึกษาที่ปฏิบัติการสอนและกิจกรรมทางการศึกษาในชั้นเรียนที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนร่วมแบบเต็มเวลา

2. นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง นักเรียนที่เป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความต้องการทางการศึกษาแตกต่างไปจากปกติทั่วไป ทั้งในด้านเนื้อหา วิธีการเรียนการสอน การประเมินผลและเครื่องมืออุปกรณ์การสอน ประกอบด้วยเด็กที่มีความต้องการพิเศษ 9 ประเภท ได้แก่ เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายหรือสุขภาพ เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา เด็กออทิสติก และเด็กที่มีความบกพร่องซ้ำซ้อนหรือพิการซ้อน

3. แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม หมายถึง โครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร

ที่เป็นสาเหตุทางตรงหรือทางอ้อม คือ ปัจจัยจิตลักษณะเดิม ปัจจัยลักษณะทางสถานการณ์ ปัจจัยจิตลักษณะตามสถานการณ์ และอิทธิพลร่วมระหว่างสถานการณ์กับจิตลักษณะเดิมหรือการปฏิสัมพันธ์แบบกลไก กับตัวแปรที่เป็นผล คือ พฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

นิยามเชิงปฏิบัติการ

พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม หมายถึง การแสดงออกของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมเกี่ยวกับสร้างสภาพแวดล้อมทางกายภาพในห้องเรียน การสร้างบรรยากาศเชิงบวกในห้องเรียน การควบคุมให้ห้องเรียนอยู่ในระเบียบวินัยในระดับที่เหมาะสม เพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันและส่งเสริมซึ่งกันและกันระหว่างนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อให้นักเรียนปกติบรรลุเป้าหมายทางการศึกษาตามมาตรฐาน ได้เรียนรู้และยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล เพื่อให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมีพัฒนาการทางร่างกาย อารมณ์ สังคมและสติปัญญาให้สามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้ใกล้เคียงกับนักเรียนปกติ และสามารถบรรลุความสำเร็จทางการศึกษาได้ตามเป้าหมายที่วางไว้

1.1 ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน หมายถึง การกระทำของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ในการสร้างและควบคุมบรรยากาศเชิงบวกในห้องเรียน ทำให้เกิดสภาพแวดล้อมที่ช่วยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันในห้องเรียนที่ประกอบด้วยนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยครูต้องมีการส่งเสริมให้เกิดการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน การช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษด้วยวิธีที่เหมาะสม ต้องศึกษาข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนแต่ละคน มีการสร้างระบบการช่วยเหลือเพื่อนในชั้นเรียนและสร้างการยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

1.2 ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน หมายถึง การกระทำของครูในชั้นเรียนร่วมที่มีการระบุขั้นตอนปฏิบัติในห้องเรียน เพื่อเป็นการให้ทิศทางแก่นักเรียน เจ้าหน้าที่และทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องในโรงเรียน โดยครูจะต้องกำหนดกฎในห้องเรียนให้สอดคล้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ การแจ้งขั้นตอนต่าง ๆ ในชั้นเรียนตั้งแต่เริ่มเปิดภาคเรียนและมีการจัดทำสื่อเพื่อแจ้งขั้นตอนในชั้นเรียนสำหรับนักเรียนพิเศษที่ยังไม่สามารถรับผิดชอบตนเองได้เต็มที่

1.3 ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ หมายถึง การกระทำของครูในชั้นเรียนร่วมที่แสดงถึงการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพในห้องเรียนด้วยความระมัดระวังและความเอาใจใส่ให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้ได้มากที่สุด โดยครูจะต้องคำนึงถึงการจัดที่นั่งสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเหมาะสมกับความบกพร่อง และไม่รบกวนนักเรียนปกติ สร้างพื้นที่ในห้องเรียนอย่างชัดเจนและชี้แจงให้นักเรียนทราบเกี่ยวกับเหตุผลและการใช้งาน จัดพื้นที่ในห้องเรียนให้เหมาะสมกับการเรียนการสอนและการทำกิจกรรมต่าง ๆ

1.4 ด้านการปรับพฤติกรรม หมายถึง การกระทำของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมในการสร้างและรักษาพฤติกรรมที่เหมาะสมของนักเรียน ประกอบไปด้วยการสร้างและเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ การลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ การประยุกต์ใช้และการรักษาพฤติกรรม และพัฒนาการจัดการตนเองของนักเรียน โดยใช้การเสริมแรงทางบวก เสริมแรงทางลบและการลงโทษตามความเหมาะสม มีความสมเหตุสมผลมีการคำนึงถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษและคำนึงถึงผลกระทบที่ได้รับหลังจากการใช้การปรับพฤติกรรม โดยครูจะต้องกำหนดกฎเกณฑ์และการลงโทษในชั้นเรียนให้ชัดเจนและมีความเท่าเทียมกันระหว่างนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ กำหนดตัวเสริมแรงทางบวก ทางลบและการลงโทษที่สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน รวมถึงการทำพฤติกรรมเชิงบวกให้เป็นตัวอย่างแก่นักเรียน

1.5 ด้านการเรียนการสอน หมายถึง การกระทำที่ครูที่สอนในชั้นเรียนเพื่อให้การเรียนการสอนในห้องเรียนที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมอยู่ด้วยให้เป็นไปอย่างราบรื่นและเกิดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนร่วมกัน ทั้งนี้ครูต้องมีการจัดกลุ่มโดยเน้นถึงการมีส่วนร่วมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ คำนึงถึงความเหมาะสมกับธรรมชาติของนักเรียนและเหมาะสมกับรูปแบบของกิจกรรมที่เกิดขึ้นในห้องเรียน มีการใช้สื่อการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีกระบวนการสอนที่เหมาะสมและดำเนินการสอนให้มีความราบรื่นด้วยการมอบหมายกิจกรรมที่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ จัดการวัดผลนักเรียนที่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

1.6 ด้านการจัดการ หมายถึง การกระทำของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมเกี่ยวกับความรับผิดชอบต่อบทบาทหน้าที่ของตน การทำงานร่วมกันและมีความสัมพันธ์อันดีกับนักเรียนบุคลากรอื่น ๆ ในโรงเรียนและผู้ปกครองของนักเรียน การมอบหมายให้แต่ละฝ่ายปฏิบัติงานตามความเหมาะสม มีความรับผิดชอบต่อหน้าที่บริหารของตนและมีการแบ่งเวลาที่เหมาะสม รวมถึงมีการนำเอาเทคโนโลยีมาใช้ในการปฏิบัติการอย่างเหมาะสม เช่นในระบบการติดต่อสื่อสารกับบุคคลที่เกี่ยวข้อง

พฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมวัดได้จากแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยใช้ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เชิงลึกจากผู้เชี่ยวชาญและครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม สังเคราะห์ร่วมกับแนวคิดการจัดการชั้นเรียนของสมิธและคณะ (Smith. et al. 2008) โดยแบบสอบถามมีลักษณะเป็นเกณฑ์การให้คะแนน (Scoring Rubric) 3 ตัวเลือก โดยผู้ที่ได้คะแนนสูงกว่าถือเป็นผู้ที่มีพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพมากกว่าผู้ที่ได้คะแนนน้อยกว่า

2. **การร่วมรู้สึก** หมายถึง ความสามารถของครูที่สอนในชั้นเรียนในการร่วมรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในขณะที่ดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนและกิจกรรมเสริมหลักสูตร โดยจะตีความโดยผ่านความรู้ความเข้าใจและ

ประสบการณ์ของตน สามารถแสดงออกถึงอารมณ์และความรู้สึกตอบสนองอย่างเหมาะสมโดยไม่นำกระทบกับอารมณ์ของตนเองมากจนเกินไป ประกอบด้วย 3 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

2.1 ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นจากการสังเกตสีหน้าท่าทางและคำพูด หมายถึง ความสามารถของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมในการเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกจากนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อนร่วมงานและผู้ปกครองได้อย่างถูกต้อง จากการแสดงสีหน้าท่าทางทั้งทางตรงและทางอ้อม การแปลความหมายโดยตรงและโดยนัยจากคำพูด รวมถึงการเตรียมพร้อมและความเอาใจใส่ที่จะสังเกตความรู้สึกอารมณ์ของนักเรียนในชั้นเรียน ผู้ร่วมงานและผู้ปกครองของนักเรียน

2.2 ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น หมายถึง ความสามารถของครูในการคาดเดาความรู้สึกของผู้อื่น เป็นความพยายามที่จะรวบรวมประสบการณ์และความรู้สึกของตนเองในขณะที่เข้าไปอยู่ในสถานการณ์ของผู้อื่น โดยสมมติว่าเราอยู่ในสถานการณ์นั้น ๆ เพื่อให้สามารถเข้าใจ รับรู้และสามารถตอบสนองต่อนักเรียนปกติ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผู้ร่วมงานและผู้ปกครองได้อย่างถูกต้อง ทั้งในสถานการณ์ที่ทำการเรียนการสอน กิจกรรมเสริมหลักสูตร และสถานการณ์ทั่วไปในโรงเรียน

2.3 ด้านความสามารถในการตอบสนองได้สอดคล้องกับสถานการณ์ หมายถึง การที่ครูสามารถแสดงพฤติกรรมทางสีหน้าและท่าทาง ตลอดจนคำพูดที่แสดงถึงความเข้าใจ เห็นใจ ตอบสนองตามความต้องการของผู้อื่นไม่ว่าจะเป็นนักเรียนปกติ นักเรียนผู้มีความต้องการพิเศษ ผู้ร่วมงานและผู้ปกครองได้อย่างถูกต้องตามความต้องการและเหมาะสม ทำให้สถานการณ์ต่าง ๆ ดำเนินไปด้วยความราบรื่น

การร่วมรู้สึกสามารถวัดได้จากแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นตามแนวคิดของวลัยรัตน์ วรรณโพธิ์ (2545) มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ ผู้ที่ตอบได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการร่วมรู้สึกสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนรวมจากแบบวัดต่ำกว่า

3. **การรับรู้ความสามารถของตนเอง** หมายถึง ความเชื่อของครูเกี่ยวกับระดับความสามารถของตนเอง ทั้งในเรื่องของการปฏิบัติกิจกรรมการเรียนการสอน การจัดกิจกรรมนอกหลักสูตรให้แก่นักเรียนและในชีวิตประจำวัน การรับรู้ความสามารถของตนเองประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

3.1 การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านความสำเร็จของงาน หมายถึง ความเชื่อของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมเกี่ยวกับความสามารถของตนในการจัดการและดำเนินงานต่าง ๆ เพื่อให้การสอน การพัฒนาทักษะ การปลูกฝังจริยธรรม การดำเนินงานทางวิชาการ การสืบทอดทางวัฒนธรรมต่อนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สำเร็จอย่างมีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผล ตามเป้าหมายและมาตรฐานทางการศึกษาที่ตนเองและผู้ที่เกี่ยวข้องสร้างไว้

3.2 การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน หมายถึง ความเชื่อของครูของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมเกี่ยวกับความสามารถของตนในการพัฒนาทักษะ

เกี่ยวกับการสอน การพัฒนาทักษะ การปลูกฝังจริยธรรม การดำเนินงานทางด้านวิชาการ การสืบทอดทางวัฒนธรรมต่อให้เพิ่มพูนมากยิ่งขึ้นตามเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้

3.3 การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับนักเรียน ผู้ปกครองและเพื่อนร่วมงาน หมายถึง ความเชื่อของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในการสร้างและควบคุมความสัมพันธ์ รวมไปถึงการมีอิทธิพลระหว่างนักเรียนปกติ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผู้ปกครองและเพื่อนร่วมงาน ให้ความสัมพันธ์นั้นดำเนินไปในทิศทางและระดับที่เหมาะสมที่ได้คาดหวังไว้

3.4 การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการรับมือกับความเครียดในงาน หมายถึง ความเชื่อของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมเกี่ยวกับความสามารถของตนเองในการเลือกใช้วิธีการปรับตัว ประเมินสถานการณ์และจัดการกับปัญหาที่มาคุกคาม ความสามารถในการปรับเปลี่ยนความสัมพันธ์ระหว่างคนและสิ่งแวดล้อมทำให้สถานการณ์เป็นไปในทางที่ดีขึ้น รวมถึงการปรับเปลี่ยนอารมณ์และความรู้สึกของตนให้แสดงออกอย่างเหมาะสมตามสถานการณ์

การรับรู้ความสามารถของตนเองสามารถวัดได้จากแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากแบบวัดของซวาเซอร์และคณะ (Schwarzer; et al. 1999) โดยมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ ผู้ที่ตอบได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนรวมจากแบบวัดต่ำกว่า

4. ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม หมายถึง การเตรียมการของโรงเรียนให้พร้อมที่จะจัดการศึกษาให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เรียนร่วมกับนักเรียนปกติในการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบต่าง ๆ การจัดกิจกรรมทางการเรียนรู้เสริมหลักสูตร ตลอดจนบริการช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาในโรงเรียนที่ตนเองสังกัดอยู่ ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

4.1 ด้านนักเรียน หมายถึง การเตรียมการของโรงเรียนให้พร้อมเกี่ยวกับการเตรียมตัวนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อให้การเรียนการสอนแบบเรียนร่วมเป็นไปด้วยความราบรื่น ประกอบด้วย การเตรียมข้อมูลเกี่ยวกับความต้องการพิเศษของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมให้นักเรียนปกติทราบ การสร้างทัศนคติเชิงบวกที่มีต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้แก่นักเรียนปกติ การบริหารจัดการจำนวนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน การจัดตารางดูแลเพื่อนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และการจัดระบบการเสริมแรงให้นักเรียนในการช่วยเหลือเพื่อนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

4.2 ด้านสภาพแวดล้อม หมายถึง การเตรียมการของโรงเรียนให้พร้อมในการบริหารจัดการสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนให้รองรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วยสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ทั้งภายในและภายนอกอาคาร เช่น ทางเดิน ห้องน้ำ การจัดห้องเรียน บุคคลสำคัญที่เกี่ยวข้องในสภาพแวดล้อม ได้แก่ ผู้ปกครองของทั้งนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและนักเรียนปกติ ครูและบุคลากรอื่นในโรงเรียน

4.3 ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน หมายถึง การเตรียมการของโรงเรียนให้พร้อมในการบริหารจัดการกระบวนการทั้งหมดเกี่ยวกับการเรียนการสอนและกิจกรรมเสริมหลักสูตรสำหรับนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ประกอบด้วยการวางแผนการสอน การดำเนินการเรียนการสอน การวัดผลการเรียน การประเมินผลการสอน

4.4 ด้านเครื่องมือ หมายถึง การเตรียมการของโรงเรียนให้พร้อมในด้านนโยบาย วิสัยทัศน์ พันธกิจ งบประมาณ ระบบการบริหารจัดการ ระเบียบข้อบังคับต่อ ๆ เทคโนโลยี สื่อ สิ่งอำนวยความสะดวก ความช่วยเหลือจากบุคคลต่าง ๆ ที่มีส่วนเกี่ยวข้องเพื่อให้สามารถดำเนินการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมเป็นไปได้อย่างราบรื่น นักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน

ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมสามารถวัดได้จากแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นตามแนวคิดของเบญจา ชลธาร์นนท์ (2546) โดยมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ คะแนนสูงแสดงว่าเป็นโรงเรียนที่มีความพร้อมในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมสูง

5. **ภาระงานของครู** หมายถึง จำนวนชั่วโมงสอนที่ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมรับผิดชอบโดยเฉลี่ยต่อสัปดาห์ วัดจากภาระงานที่เกิดขึ้นจริงของครู โดยสอบถามจำนวนชั่วโมงสอนที่รับผิดชอบของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม โดยมีลักษณะเติมคำลงในช่องว่างตามสภาพการปฏิบัติงานจริง โดยผู้ที่มีจำนวนชั่วโมงต่อสัปดาห์โดยเฉลี่ยในการปฏิบัติภาระงานสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีระดับภาระงานสูงกว่าผู้ที่มีจำนวนชั่วโมงต่อสัปดาห์โดยเฉลี่ยต่ำกว่า

6. **การสนับสนุนจากผู้ปกครอง** หมายถึง การได้รับความสนับสนุนในการจัดการเรียนการสอน การปฏิบัติกิจกรรมนอกหลักสูตร การสร้างความสัมพันธ์กับนักเรียนจากผู้ปกครองของนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อให้ครูสามารถจัดการเรียนการสอนและจัดการชั้นเรียนได้อย่างราบรื่น บรรลุความสำเร็จทางการศึกษาได้ตามเป้าหมายที่วางไว้ ประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

6.1 การสนับสนุนด้านอารมณ์ หมายถึง การที่ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมได้รับความไว้วางใจ ความเห็นอกเห็นใจ ความเอาใจใส่ การรับฟังและการให้กำลังใจจากผู้ปกครองของนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทั้งในทางตรงและทางอ้อม ส่งผลให้ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีกำลังใจที่จะปฏิบัติหน้าที่ต่อไป

6.2 การสนับสนุนด้านเครื่องมือ สิ่งของ หมายถึง การที่ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมได้รับความช่วยเหลือในการปฏิบัติงาน ไม่ว่าจะเป็นความช่วยเหลือด้านแรงงาน การเงิน เวลา หรือช่วยปรับสภาพแวดล้อมในการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับการเรียนรู้ร่วมกัน จากผู้ปกครองของนักเรียนปกติและจากผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

6.3 การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร หมายถึง การที่ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมได้รับคำแนะนำ การให้แนวทางและข้อมูลข่าวสารที่สามารถนำไปใช้ในการเตรียมการเรียนการสอน การ

ปฏิบัติการเรียนการสอน การแก้ปัญหาเกี่ยวกับบุคคลและสภาพแวดล้อม การสร้างความสัมพันธ์กับนักเรียน จากทั้งผู้ปกครองของนักเรียนปกติและผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

6.4 การสนับสนุนด้านการประเมิน หมายถึง การที่ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมได้รับข้อมูลสะท้อนกลับเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานในด้านต่าง ๆ เช่น การเตรียมการสอน การปฏิบัติการสอน การประเมินผลนักเรียน การจัดการชั้นเรียน รวมไปถึงข้อมูลเกี่ยวกับสภาพความสัมพันธ์ของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมกับนักเรียน ความสัมพันธ์กับผู้ปกครองและความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน จากผู้ปกครองของนักเรียนปกติและผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

การสนับสนุนจากผู้ปกครองสามารถวัดได้จากแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นตามแนวคิดของเฮาส์ (House. 1981) โดยมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า ผู้ที่ตอบได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่ได้รับการสนับสนุนจากผู้ปกครองสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนรวมจากแบบวัดต่ำกว่า

7. **ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน** หมายถึง การตอบสนองทางอารมณ์หรือความรู้สึกพอใจของครูในชั้นเรียนร่วมที่มีต่องานที่ทำ ซึ่งเป็นผลมาจากการรับรู้ว่างานที่ตนทำบรรลุผลสำเร็จหรืองานนั้นนำไปสู่การบรรลุผลตอบแทนที่มีความหมาย ประกอบด้วย 3 ตัวบ่งชี้ ได้แก่

7.1 ความพึงพอใจภายใน หมายถึง ความรู้สึกของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมที่มีต่องานที่รับผิดชอบโดยประเมินผลจากความสำเร็จของงานว่าได้ตรงตามเป้าหมายที่ตนเองและตรงตามมาตรฐานทางการศึกษาที่วางไว้

7.2 ความพึงพอใจภายนอก หมายถึง ความรู้สึกของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมที่มีต่อปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับงาน โดยประเมินจากเงินเดือน ค่าตอบแทนอื่น ๆ ความก้าวหน้าในการทำงาน การได้พัฒนาตนเองจากการทำงาน การส่งเสริมจากผู้บังคับบัญชาและหัวหน้างาน

7.3 ความพึงพอใจทั่วไป หมายถึง ความรู้สึกของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมที่มีต่อสภาพแวดล้อมในการทำงาน และความสัมพันธ์ต่อเพื่อนร่วมงาน

ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานนี้สามารถวัดได้จากแบบวัดที่ผู้วิจัยดัดแปลงจากแบบวัด Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Feinstein.2002: 98 :citing Weiss et al.1967) โดยมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ ผู้ที่ตอบได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีความ พึงพอใจในการปฏิบัติงานสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนรวมจากแบบวัดต่ำกว่า

8. **ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ** หมายถึง ความรู้ของครูที่เกี่ยวกับลักษณะและวิธีการปฏิบัติตนในโรงเรียนทั้งในระหว่างการจัดการเรียนการสอนและการทำกิจกรรมเสริมหลักสูตรต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่าง ๆ ได้แก่ เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายหรือสุขภาพ เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา เด็กออทิสติก และเด็กที่มีความบกพร่องซ้ำซ้อนหรือพิการซ้อน

ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษสามารถวัดได้จากแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยการสังเคราะห์เนื้อหาเกี่ยวกับลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ข้อควรปฏิบัติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษและการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีลักษณะเป็นแบบเลือกตอบ 2 ตัวเลือก คือ ใช่ กับ ไม่ใช่ ผู้ที่ตอบได้คะแนนสูงแสดงว่าเป็นผู้ที่มีความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษสูงกว่าผู้ที่ได้คะแนนรวมจากแบบวัดต่ำกว่า

บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์หลัก 2 ข้อ ได้แก่ 1) เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม 2) เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม จากวัตถุประสงค์หลักของการศึกษาค้นคว้าผู้วิจัยได้แบ่งการวิจัยออกเป็น 3 ระยะ โดยใช้การวิจัยแบบขั้นตอนเชิงสำรวจ (Exploratory Sequential Design) ตามแนวคิดของเครสเวลและคลาก (Creswell & Clark. 2011) การทบทวนเอกสารจะเรียบเรียงตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

วัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ตอนที่ 1 ข้อมูลของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

1.1ความเป็นมาของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

1.2ความหมายของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

1.3รูปแบบของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

1.4ขั้นตอนของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

ตอนที่ 2 พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

2.1 ความหมายของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

2.2 แนวคิดการจัดการชั้นเรียนพิเศษของทอม สมิธ

2.3 การวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียน

2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

วัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ตอนที่ 3 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism model)

ตอนที่ 4 ปัจจัยเชิงสาเหตุที่เกี่ยวข้องกับการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ ได้แก่

4.1 การร่วมรู้สึก

4.1.1 ความหมายของการร่วมรู้สึก

4.1.2 แนวคิดเกี่ยวกับการร่วมรู้สึก

4.1.3 การวัดการร่วมรู้สึก

4.1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.2 การรับรู้ความสามารถของตนเอง

4.2.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

4.2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

4.2.3 การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง

4.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ ได้แก่

4.3 ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

4.3.1 ความหมายของความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

4.3.2 องค์ประกอบของความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

4.3.3 การวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

4.3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.4 ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ

4.4.1 ความหมาย

4.4.2 ระดับของความรู้

4.4.3 ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ

4.4.4 การวัดความรู้

4.4.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มลักษณะสถานการณ์ ได้แก่

4.5 ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

4.5.1 ความหมายของความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

4.5.2 องค์ประกอบของความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

4.5.3 การวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

4.5.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.6 การสนับสนุนจากผู้ปกครอง

4.6.1 ความหมายของการสนับสนุนทางสังคม

4.6.2 ประเภทของการสนับสนุนทางสังคม

4.6.3 การวัดการสนับสนุนทางสังคม

4.6.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.7 ภาระงานของครู

4.7.1 ภาระงานของครู

4.7.2 ภาระงานของครูในยุคปฏิรูปการศึกษา

4.7.3 การวัดภาระงานของครู

A 430049

4.7.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

กรอบแนวคิดในการวิจัย

วัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ตอนที่ 1 ข้อมูลของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

1.1 ความเป็นมาของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

การจัดการเรียนร่วม (integrated education) จัดตั้งขึ้นโดยมีปรัชญาพื้นฐานว่ามนุษย์ทุกคนย่อมมีสิทธิเท่าเทียมกันในโอกาสทางการศึกษา เด็กและเยาวชนที่พิการหรือมีความบกพร่องมีสิทธิที่จะได้รับการจัดการศึกษาเท่าเทียมกับเด็กปกติ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2548) ในแรกเริ่มเดิมทีนั้น คนพิการในประเทศไทยจะถูกจำกัดสิทธิทางการศึกษา ดังจะเห็นได้จากการได้รับการยกเว้นจากการเข้าโรงเรียนตามพระราชบัญญัติการประถมศึกษาภาคบังคับ พ.ศ.2478 ต่อมานักการศึกษาพิเศษได้พยายามจัดการศึกษาพิเศษให้แก่เด็กพิการ เด็กพิการประเภทแรกที่ได้รับการศึกษาพิเศษในประเทศไทยคือเด็กตาบอด โดยมีบัณฑิตสตรีตาบอดชาวอเมริกัน ชื่อ เยเนวีฟ คอลฟิลด์ (Genevieve Caulfield) เป็นผู้ริเริ่มประดิษฐ์อักษรเบลล์ภาษาไทยสำหรับเด็กตาบอดในปีพ.ศ. 2481 และรับเด็กเข้ามาเรียน ต่อมา พ.ศ. 2482 มีการจัดตั้งมูลนิธิช่วยคนตาบอดแห่งประเทศไทยในพระบรมราชินูปถัมภ์ (วารี ถิระจิตร. 2544) ต่อมาได้มีการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษจากหน่วยงานเอกชน เช่น มูลนิธิต่าง ๆ ซึ่งจะอยู่ในรูปแบบของการจัดการศึกษาแบบไม่เป็นทางการ การจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิเศษอย่างเป็นทางการเริ่มขึ้นในปีพ.ศ. 2494

กระทรวงศึกษาธิการ (2543) สรุปความเป็นมาของการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการในประเทศไทยตามลำดับดังนี้ ในปี พ.ศ.2478 ตราพระราชบัญญัติประถมศึกษาภาคบังคับประกาศยกเว้นให้เด็กพิการไม่ต้องเข้าเรียน พ.ศ.2494 ทดลองเปิดโครงการและโรงเรียนพิเศษเฉพาะความพิการและจัดตั้งหน่วยทดลองสอนเยาวชนหูหนวกในโรงเรียนเทศบาล 17 วัดโสมนัสวิหาร พ.ศ.2595 จัดตั้งมูลนิธิเศรษฐเสถียรและเปลี่ยนชื่อมูลนิธิเดิมเป็นมูลนิธิอนุเคราะห์คนหูหนวกแทน และในปีพ.ศ. 2507 สมเด็จพระนางเจ้าสิริกิติ์พระบรมราชินีนาถได้โปรดเกล้าฯ ทรงรับมูลนิธิไว้ในพระบรมชินูปถัมภ์ และเปลี่ยนชื่อมูลนิธิใหม่เป็นมูลนิธิอนุเคราะห์คนหูหนวกในพระบรมราชินูปถัมภ์ พ.ศ.2599 นักเรียนตาบอดเข้าเรียนกับนักเรียนปกติเป็นครั้งแรกในระดับมัธยมศึกษาที่โรงเรียนเซนต์คาเบรียล พ.ศ.2500 เริ่มจัดชั้นพิเศษสำหรับเด็กเรียนช้าเข้าเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ ระดับประถมศึกษาเป็นครั้งแรก 7 แห่ง พ.ศ.2501 กรมสามัญศึกษาจัดทำโครงการสอนเด็กเจ็บป่วยด้วยโปลิโอ (ไขสันหลังอักเสบ) ตามเตียงแบบตัวต่อตัวที่โรงพยาบาลศิริราชตั้งมูลนิธิสงเคราะห์คนพิการขึ้น ต่อมาเปลี่ยนชื่อเป็นมูลนิธิอนุเคราะห์คนพิการในพระบรมราชินูปถัมภ์ของสมเด็จพระศรีนครินทราบรมราชชนนี พ.ศ.2503 กระทรวงสาธารณสุขจัดตั้งโรงพยาบาลปัญญาอ่อน

ซึ่งต่อมาคือโรงพยาบาลราชานุกูล พ.ศ.2504 – 2538 จัดตั้งโรงเรียนสอนพิเศษ และในปี พ.ศ. 2508 สมเด็จพระศรีนครินทราบรมราชชนนีได้พระราชทานชื่อใหม่ว่าโรงเรียนศรีสังวาลย์ พ.ศ.2504 จัดตั้งโรงเรียนสอนคนหูหนวกขึ้นอีกแห่ง ปัจจุบันคือโรงเรียนโสตศึกษาทุ่งมหาเมฆ พ.ศ. 2505 – 2509 ขยายการเปิดชั้นเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินประเภทหูตึงขึ้นในโรงเรียนพญาไทซึ่งเป็นชั้นเรียนคู่ขนานกับชั้นประถมศึกษาปกติ มีครูการศึกษาพิเศษเป็นผู้สอนและฝึกแก้ไขการพูดให้นักเรียน ชั้นเรียนในลักษณะนี้ยังคงดำเนินการอยู่จนกระทั่งปัจจุบันนี้ แม้ว่าจะมีโครงการจัดชั้นเรียนร่วมลักษณะอื่น ๆ พ.ศ.2512 – 2516 มีการตั้งศูนย์ทดลองสอนเด็กหูพิการชั้นเด็กเล็กขึ้นในวิทยาลัยครูสวนดุสิต พร้อมทั้งเปิดสอนวิชาการศึกษาพิเศษ ในระดับปริญญาเป็นแห่งแรก พ.ศ.2513 จัดให้เด็กอนุบาลปกติเข้ามาเรียนร่วมกับเด็กอนุบาลหูตึง นับเป็นวิธีการจัดการเรียนร่วมแบบหนึ่งที่เรียกว่า reversed integration

ตั้งแต่ปี พ.ศ.2520 เป็นต้นมา กระทรวงศึกษาธิการได้ขยายโครงการสอนเด็กเรียนช้าและเด็กหูตึงเรียนร่วมในระดับประถมศึกษา พ.ศ.2520 – 2531 มูลนิธิช่วยคนปัญญาอ่อนในพระบรมราชูปถัมภ์ประกาศจัดตั้งโรงเรียนสำหรับเด็กและบุคคลปัญญาอ่อน ขยายงานไปสู่ภูมิภาคที่จังหวัดนครปฐม เชียงใหม่ อุดรธานีและสงขลา พ.ศ.2529 สำนักงานคณะกรรมการประถมศึกษาแห่งชาติ ดำเนินงานจัดการเรียนร่วมภายใต้ชื่อโครงการพัฒนารูปแบบการจัดการประถมศึกษาสำหรับเด็กพิการเรียนร่วมกับเด็กปกติในกรุงเทพมหานคร ทดลองจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กพิการ 2 ประเภท คือ เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินและสติปัญญา และในปี พ.ศ.2538 ขยายไปยังจังหวัดต่าง ๆ และปี พ.ศ.2538 ขยายผลการจัดการเรียนร่วมได้ครบทุกจังหวัด และเมื่อวันที่ 16 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2542 กระทรวงศึกษาธิการได้นำเสนอคณะรัฐมนตรีขออนุมัติและนโยบายประกาศให้ “พ.ศ.2542 เป็นปีการศึกษาเพื่อคนพิการ” โดยมีนโยบายว่า “คนพิการทุกคนที่อยากเรียนต้องได้เรียน” ทั้งนี้เพื่อเร่งรัด ปรับปรุงและขยายบริการการศึกษาสำหรับคนพิการให้ทั่วถึงและมีคุณภาพ ในปี พ.ศ.2543 กำหนดนโยบายเพิ่มเติมว่า “คนพิการทุกคนต้องได้เรียน โดยได้รับการพัฒนาคุณภาพชีวิตเพื่อพัฒนาตนเองและสังคม” และในปี พ.ศ.2547 จัดทำโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม จำนวน 390 โรงเรียน ในปัจจุบันมีโรงเรียนแกนนำการจัดการเรียนร่วมจำนวน 5,014 โรงเรียน โดยสังกัดสพป. (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา) 4,267 โรงเรียน สังกัด สพม. (สำนักงานเขตพื้นที่มัธยมศึกษา) 697 โรงเรียน และศึกษาสงเคราะห์/ราชประชานุเคราะห์ จำนวน 50 โรงเรียน การจัดการพิเศษในช่วง 20 ปีที่ผ่านมา จากประสบการณ์ทั่วโลกชี้ให้เห็นว่าการจัดการศึกษาพิเศษสามารถบรรลุผลสำเร็จได้ดีที่สุด โดยการเรียนร่วมอยู่ในโรงเรียนทั่วไป แต่ทั้งนี้จะต้องอาศัยความพยายามร่วมกันทั้งฝ่ายโรงเรียน ซึ่งได้แก่ ครู เจ้าหน้าที่ เพื่อน ฝ่ายครอบครัว และอาสาสมัครกลุ่มต่าง ๆ รวมไปถึงแพทย์ นักจิตวิทยา นักกายภาพบำบัด นักสังคมสงเคราะห์และอื่น ๆ ที่ต้องร่วมมือกันอย่างเป็นสหวิทยาการ

1.2 ความหมายของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2548) ได้ให้คำจำกัดความของคำว่า การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม (integrated education) ว่าหมายถึง การศึกษาสำหรับทุกคน โดยรับเด็กและเยาวชนพิการหรือมีความบกพร่องเข้ามาเรียนตั้งแต่เริ่มเข้ากับการศึกษากับนักเรียนทั่วไป และจัดให้มีบริการตามความต้องการจำเป็นพิเศษของแต่ละบุคคล ทั้งนี้ในมาตรา 3 แห่งพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ.2551 ได้ระบุความหมายของการเรียนร่วมว่าเป็นการจัดให้คนพิการได้เข้าศึกษาในระบบการศึกษาทั่วไปทุกระดับและหลากหลายรูปแบบ รวมถึงการจัดการศึกษาให้สามารถรองรับการเรียนการสอนสำหรับคนทุกกลุ่ม และได้ระบุความหมายของคนพิการว่า เป็นบุคคลซึ่งมีข้อจำกัดในการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วมในสังคม เนื่องจากมีความบกพร่องทางการเห็น การได้ยิน การเคลื่อนไหว และการสื่อสาร จิตใจ อารมณ์ สังคม พฤติกรรม สติปัญญา การเรียนรู้หรือความบกพร่องอื่นใด ประกอบกับมีอุปสรรคในด้านต่าง ๆ และมีความต้องการจำเป็นทางการศึกษาที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือด้านใดด้านหนึ่ง เพื่อให้สามารถปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคมได้อย่างบุคคลทั่วไป สอดคล้องกับสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2545) กล่าวถึงการเรียนร่วมไว้ว่า การเรียนร่วม หมายถึง การที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนในโรงเรียนปกติใกล้บ้าน โดยไม่มีการแบ่งแยก ได้เรียนกับเพื่อนในวัยเดียวกัน การช่วยเหลือสนับสนุนอื่น ๆ จะจัดอยู่ในสภาพแวดล้อมในห้องเรียนปกติ ทั้งนี้ในโรงเรียนจะต้องมีการปรับเปลี่ยนระบบให้มีความยืดหยุ่นและตอบสนองต่อความต้องการที่หลากหลายของเด็กแต่ละคนและเด็กทุกคนมีฐานะเป็นสมาชิกหนึ่งของโรงเรียน มีสิทธิมีความเสมอภาคและเท่าเทียมกัน และสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ (2551) กล่าวถึงพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ ได้ให้ความหมายไว้ว่า การเรียนร่วม หมายถึง การจัดให้คนพิการได้เข้าศึกษาในระบบการศึกษาทั่วไปทุกระดับและหลากหลายรูปแบบ รวมถึงการจัดการศึกษาให้สามารถรองรับการเรียนการสอนสำหรับคนทุกกลุ่มรวมทั้งคนพิการ ส่วน กุลยา ตันติผลาชีวะ (2546) ได้กล่าวว่า การเรียนร่วม คือ การจัดการศึกษาที่เปิดโอกาสให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือพิการเข้าเรียนในกระบวนการเรียนการสอนตามปกติของเด็กทั่วไป โดยให้ทำกิจกรรมตามปกติในชั้นเรียน ไม่มีบริการพิเศษ ยกเว้นเด็กบางรายที่จำเป็นต้องเข้าโปรแกรมพิเศษ และในการเรียนร่วมกับเด็กปกติในบางเวลา บางกิจกรรมใช้กระบวนการแบบธรรมชาติของสิ่งแวดล้อมที่เป็นปกติทั่วไป สอดคล้องกับ ไกลเวอร์ (Kliewer. 2007) ที่กล่าวว่า การเรียนร่วม หมายถึง การจัดการเรียนการสอนที่ครูกับนักเรียนช่วยกันให้ทุกคนเป็นสมาชิกที่ดีของชุมชน โดยการสร้างวิสัยทัศน์ใหม่ให้กับชุมชนและโรงเรียน การอยู่ร่วมกันจึงเป็นการทำให้ทุกคนเป็นสมาชิกที่ดี เป็นส่วนหนึ่งของชุมชน ดังนั้น การอยู่รวมกันจึงมีความหมายรวมไปถึงกิจกรรมทุกชนิดที่จะนำไปสู่การสอนที่ดี (good teaching) ซึ่งเป็นการคิดอย่างรอบคอบเพื่อหาหนทางให้นักเรียนทุกคนสามารถเรียนได้ เป็นการกำหนดทางเลือกหลาย ๆ ทาง การให้นักเรียนทุกคนสามารถเรียนรวมกันได้ไม่ว่าเขาจะมีความบกพร่องหรือก็ไม่ตาม

โดยสรุปความหมายของ การจัดการเรียนร่วม คือ การจัดการศึกษาให้เด็กและเยาวชนพิการที่มีความบกพร่องทางการเห็น ทางการได้ยิน ทางสติปัญญา ทางร่างกายหรือสุขภาพ ทางการพูดและภาษา ปัญหาทางการเรียนรู้ ปัญหาทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ ออทิสติก และพิการซ้อน ให้เรียนร่วมตลอดจนรับบริการช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาในโรงเรียนทั่วไป

1.3 รูปแบบของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

ตั้งแต่พุทธศักราช 2540 เป็นต้นมา อาจกล่าวได้ว่าประเทศไทยโดยกระทรวงศึกษาธิการ จัดการศึกษาสำหรับเด็กและเยาวชนพิการ โดยยึดหลักของสิทธิมนุษย์ชน ซึ่งได้กำหนดนโยบายเป็นแนวทางสู่การปฏิบัติ โดยปรับเปลี่ยนนโยบายจากเดิมที่จัดให้ เด็กและเยาวชนพิการในโรงเรียนเฉพาะความพิการ เป็นนโยบายให้เรียนร่วมกับเด็กและเยาวชนทั่วไป เป็นรูปแบบการจัดการเรียนร่วม ซึ่งมีลักษณะดังต่อไปนี้

1) เรียนร่วมในชั้นปกติ และมีครูพิเศษให้คำแนะนำและปรึกษา การเรียนวิธีนี้คล้ายกับวิธีการเรียนร่วมปกติ แต่จะมีความแตกต่างกันบ้างคือ มีครูการศึกษาพิเศษคอยช่วยครูประจำชั้นและครูประจำวิชาอาจเรียกว่าครูที่ปรึกษา

2) เรียนร่วมในชั้นปกติ และรับบริการจากครูเวียนสอน เป็นการให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติ และรับบริการด้านการสอนเพิ่มเติมจากครูการศึกษาพิเศษ โดยครูการศึกษาพิเศษจะเดินทางไปตามโรงเรียนต่าง ๆ เพื่อให้ความช่วยเหลือเด็กพิการ

3) เรียนร่วมในชั้นปกติ และรับบริการจากครูเสริมวิชาการ ครูเสริมวิชาการ คือ ครูการศึกษาพิเศษที่ปฏิบัติอยู่ประจำในห้องเสริมวิชาการ เด็กที่มีความต้องการพิเศษจะเข้ามาเรียนกับครูเสริมวิชาการวันละ 1 - 2 ชั่วโมง หรือมากกว่านั้นขึ้นอยู่กับความต้องการของนักเรียน เด็กทุกคนที่จะเข้ามาเรียนในห้องนี้จำเป็นต้องมีตารางเรียนกำหนดเวลาให้แน่นอน

4) เรียนพิเศษในโรงเรียนปกติ และเรียนร่วมบางเวลา เป็นการจัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ในชั้นเดียวเป็นกลุ่ม ๆ กัน มีครูประจำชั้นสอนทุกรายวิชา ยกเว้นบางวิชาที่ต้องไปเรียนกับเด็กปกติ

5) เรียนพิเศษในโรงเรียนปกติเป็นการจัดเด็กที่มีความบกพร่องประเภทเดียวกันไว้เป็นกลุ่มเดียวกันและเป็นกลุ่มขนาดเล็ก เด็กเหล่านี้เรียนในชั้นเรียนพิเศษ เช่น พลศึกษา ศิลปะ หรือกิจกรรมนอกเหนือหลักสูตรอื่น ๆ ตลอดเวลาครูประจำชั้นสอนทุกสาระวิชา การเรียนร่วมในลักษณะนี้เหมาะสมกับเด็กที่มีความพิการค่อนข้างมาก การจัดการเรียนร่วมในลักษณะใดนั้นขึ้นอยู่กับสภาพความพิการ และความต้องการจำเป็นของเด็ก เด็กที่มีความพิการน้อยก็มีความพร้อมสูง อาจจัดให้เรียนเต็มเวลา เด็กที่มีความพิการมากและมีความพร้อมน้อยอาจจัดให้เรียนในชั้นเรียนพิเศษลดหลั่นกันไป

ศรียา นิยมธรรม (2546) ได้แบ่งรูปแบบการจัดการจัดการเรียนร่วมไว้ 8 รูปแบบ ดังนี้

1) เรียนร่วมในชั้นเรียนปกติและปฏิบัติเหมือนนักเรียนปกติทุกประการ

2) เรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ แต่ได้รับบริการที่จำเป็นจากครูการศึกษาพิเศษ

3) เรียนร่วมในชั้นเรียนปกติบางวิชาและเรียนในชั้นพิเศษเฉพาะเด็กที่มีความบกพร่อง บางวิชา

4) เรียนในชั้นปกติทุกรายวิชา โดยมีครูการศึกษาพิเศษให้ความช่วยเหลือเด็กเป็นรายบุคคลหรือกลุ่มย่อย ๆ ขณะครูประจำวิชาอธิบาย

5) เรียนในชั้นพิเศษ โดยให้นักเรียนทั่วไปเข้าไปเรียนร่วม

6) เรียนในชั้นพิเศษ โดยให้นักเรียนทั่วไปเรียนร่วมในบางวิชา แต่บางวิชานักเรียนทั่วไปแยกไปเรียนกับเด็กในท้องถิ่นและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแยกไปเรียนร่วมกับนักเรียนทั่วไป ในห้องเรียนอื่น

7) เรียนในชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติและร่วมกิจกรรมนอกหลักสูตรกับนักเรียนทั่วไป

8) เรียนในชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติและร่วมกิจกรรมของโรงเรียนเท่าที่จำเป็น

ซึ่งรูปแบบต่าง ๆ ที่กล่าวข้างต้นจุดประสงค์หลักของนักการศึกษา คือ ลดสภาพที่มีขีดจำกัดมากที่สุด ให้เด็กพิการสามารถปฏิบัติงานได้ตามสภาพจริง สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ การจัดการเรียนร่วมในลักษณะใดขึ้นอยู่กับสภาพความบกพร่องและความพร้อมของเด็ก เด็กที่มีความบกพร่องน้อยและมีความพร้อมสูงอาจจัดให้เรียนร่วมเต็มเวลา เด็กที่มีความบกพร่องมากขึ้นและมีความพร้อมน้อย อาจจัดให้เรียนในชั้นเรียนพิเศษลดหลั่นกันลงไป ตลอดจนต้องคำนึงถึงความพร้อมของโรงเรียน ตลอดจนคำนึงถึงความพร้อมของโรงเรียน ผู้บริหาร ครูและความร่วมมือของผู้เชี่ยวชาญอื่น ๆ ด้วย จึงจะช่วยให้การจัดการเรียนร่วมบรรลุผลให้ได้มากที่สุด

1.4 ขั้นตอนของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

ขั้นตอนการจัดการเรียนร่วมมีลำดับขั้นตอน (สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. 2542) ดังนี้

1.4.1 การเตรียมการ

1.4.1.1 การเตรียมสภาพแวดล้อม ผู้บริหารควรวางแผนจัดเตรียมสภาพแวดล้อมให้เหมาะสมกับสภาพความบกพร่องของเด็กแต่ละประเภท

1) อาคารเรียนสำหรับชั้นเรียนร่วม เป็นการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความพร้อมใกล้เคียงกับเด็กปกติ จึงใช้ชั้นเรียนปกติได้ กรณีเด็กที่มีความบกพร่องทางด้านร่างกาย ซึ่งต้องใช้อุปกรณ์หรือเก้าอี้ล้อเลื่อนต้องจัดชั้นเรียนไว้ชั้นล่างของอาคาร มีห้องน้ำห้องส้วมเฉพาะ และมีทางลาดขึ้นลง

2) ห้องเสริมวิชาการ เป็นห้องขนาดเท่าห้องเรียนหรือมีขนาดเล็กและขนาดใหญ่กว่าห้องเรียนได้ มีเครื่องมืออุปกรณ์ คอมพิวเตอร์ช่วยสอน ตลอดจนเอกสารและหนังสือที่จำเป็นต้องใช้ในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ห้องเสริมวิชาการ เป็นห้องที่ประกอบด้วยสื่อ อุปกรณ์ เครื่องมือ ตลอดจนเอกสารและหนังสือที่จำเป็นสำหรับผู้รับบริการ โดยครูเสริมวิชาการ ซึ่งปฏิบัติงานประจำอยู่ในห้อง จะเป็นผู้จัดตารางเวลาการใช้ห้องเรียนให้เด็กได้มา

เรียนตามเวลาที่กำหนดไว้ ถ้ามีสื่อ อุปกรณ์มากพอที่จะมีบริการให้ยืมแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และครูในโรงเรียนได้อย่างกว้างขวาง อาจเรียกว่าศูนย์วิชาการ

3) ห้องน้ำห้องส้วม เพิ่มห้องน้ำสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย ซึ่งต้องใช้อุปกรณ์หรือเก้าอี้ล้อเลื่อน อย่างน้อย 1 ห้องในโรงเรียน

4) ทางลาดขึ้นลง สำหรับเด็กที่ใช้เก้าอี้ล้อเลื่อนหรือไม้ค้ำยืนและควรมีราวจับอย่างน้อยหนึ่งข้าง

1.4.1.2 การจัดเตรียมบุคลากรที่เกี่ยวข้องในระดับต่างๆ ในโรงเรียนให้พร้อมที่จะยอมรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนร่วมอย่างเพียงพอและเข้าใจการปฏิบัติงานที่จำเป็นต่อการเรียนการสอนเพื่อเสริมงานเรียนร่วมให้ประสบความสำเร็จ

1.4.1.3 การจัดเตรียมเด็ก หมายถึง การจัดการศึกษาให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เข้าเรียนร่วมชั้นกับเด็กปกติ โดยวิธีการรับเข้าเรียนร่วมกัน เริ่มเข้ารับการศึกษาโดยมีพื้นฐานความเชื่อว่าเด็กในท้องถิ่นทุกคนไม่ว่าจะเป็นเด็กปกติหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษเมื่อถึงอายุเข้าเรียนในโรงเรียนที่อยู่ในท้องถิ่นเช่นกัน

1.4.1.4 การจัดเตรียมผู้ปกครอง โดยครูประจำชั้นจะเรียกประชุมผู้ปกครองเด็กที่มีความต้องการพิเศษและบันทึกคำยืนยันของผู้ปกครองที่จะปฏิบัติตามระเบียบในด้านต่าง ๆ ของทางโรงเรียน ดังนี้

1) ด้านการดำเนินการควรจัดให้มีการปฐมนิเทศผู้ปกครองก่อนเปิดภาคเรียน มีการนัดหมายและการพบปะเป็นระยะ สนับสนุนให้ผู้ปกครองร่วมกิจกรรมในรูปของอาสาสมัครรวมกลุ่มจัดตั้งสมาคมผู้ปกครองและครู

2) ด้านเนื้อหาที่ผู้ปกครองควรทราบ มีดังนี้ สิทธิมนุษยชนที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษควรได้รับแนวทางที่ถูกต้องในการอบรมเลี้ยงดูเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ระเบียบของโรงเรียนที่เกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แนวการสอนและแนวการประเมินผลการเรียน บทบาทของผู้ปกครองในการให้ความร่วมมือแก่โรงเรียน รายชื่อสถานศึกษาตลอดจนหน่วยงานของรัฐที่ให้บริการแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ

1.4.1.5 การเตรียมแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หมายถึง แผนการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งทางโรงเรียนเป็นผู้จัดทำขึ้นโดยได้รับความร่วมมือและความยินยอมจากผู้ปกครองของเด็ก เป็นแนวทางให้จัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการของเด็กและให้เด็กได้เรียนรู้ในสภาพที่จัดอย่างเหมาะสมกับความสามารถของเขา ครูประจำชั้นจะเป็นผู้ดำเนินการปรึกษากับครูเสริมวิชาการ ครูการศึกษาพิเศษเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่จะเรียนหลักสูตรเช่นเดียวกับเด็กปกติ แต่เนื่องจากความบกพร่องทำให้ไม่สามารถเรียนบรรลุได้ทุกจุดประสงค์ จึงจำเป็นต้องตัดสิ่งที่ไม่สามารถเรียนได้ออก และเพิ่มเติมสิ่งที่จำเป็นอื่นเข้าไป ฉะนั้นการจัดแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลจะเป็นสิ่งที่ทำให้เด็กได้เรียนตามความสามารถและได้รับบริการพิเศษตามความเหมาะสม

1.4.1.6 การจัดเตรียมการวัดผลและประเมินผล การวัดผลประเมินผลต้องแยกเด็กที่มีความต้องการพิเศษออกจากเด็กปกติ โดยไม่นำคะแนนและจำนวนเด็กที่มีความต้องการพิเศษไปรวมกับเด็กปกติ การวัดผลจะต้องสอดคล้องกับการเรียนการสอนของเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคน รายละเอียดกำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ซึ่งครูผู้สอนจะทำไว้ก่อนเปิดภาคเรียนแรก ในกรณีที่เรียนร่วมกับเด็กปกติ และเรียนเนื้อหาครบถ้วนเช่นเดียวกับเด็กปกติโดยไม่มีการยกเว้น การวัดผลและประเมินผลให้ใช้ตามเกณฑ์ปกติ ในกรณีที่ได้รับการยกเว้นตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้บางจุดประสงค์และยกเว้นเนื้อหาบางเนื้อหา การวัดผลและประเมินผลให้เป็นไปตามรายละเอียดที่กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล สำหรับเด็กแต่ละคนครูผู้สอนจะต้องปรับปรุงวิธีการวัดและประเมินผลให้สอดคล้องกับความสามารถของเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้น

1.4.1.7 การเตรียมการรับบริการจากนักวิชาชีพ ครูควรหาโอกาสติดต่อกับนักวิชาชีพ เช่น นักจิตวิทยา นักกายภาพบำบัด นักวิชาชีพ จิตแพทย์ แพทย์ ฯลฯ อย่างเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการอย่างสม่ำเสมอ เพื่อพูดคุยกับนักวิชาชีพและขอคำแนะนำในการปฏิบัติต่อเด็ก ข้อมูลจากครูเองก็จะเป็นประโยชน์แก่นักวิชาชีพให้รู้จักเด็กได้ดีขึ้น เพื่อทราบว่าเด็กมีพฤติกรรมที่โรงเรียนต่างจากที่บ้านหรือไม่ การติดต่อต่อกับนักวิชาชีพควรทำอย่างน้อยเดือนละ 1 ครั้ง การติดต่อบ่อยครั้งเพียงใดนั้น ย่อมขึ้นอยู่กับปัจจัยต่าง ๆ ครูควรใช้ดุลยพินิจในการตัดสินใจเกี่ยวกับการติดต่อกับนักวิชาชีพตามความเหมาะสมกับสภาพในโรงเรียนและชุมชนของตนเอง

1.4.1.8 ด้านสังคมและชุมชน ควรจัดสภาพแวดล้อมให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น ตามทางเดินควรมีจุดสังเกตที่เด่นชัด ควรมีทางลาดสำหรับรถล้อเลื่อนหรือการใช้ไม้ค้ำยัน ห้องสุขที่สะดวก เพื่อให้เด็กช่วยตนเองได้ ครูทุกคนในโรงเรียนจะทำงานร่วมกันและใช้แหล่งทรัพยากรในชุมชน ผู้ปกครองควรมีส่วนร่วมเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วม เพื่อสร้างแนวคิดร่วมกันที่ว่าเด็กทุกคนมีสิทธิได้รับการศึกษาและอยู่ร่วมในสังคมได้ โดยจะต้องบันทึกข้อมูลต่าง ๆ ไว้ เป็นข้อมูลในการส่งต่อหน่วยงานอื่น

1.4.2 การคัดแยกเด็ก การคัดแยกเด็กที่มีความต้องการเป็นพิเศษเป็นขั้นตอนที่สำคัญมาก เพราะหากดำเนินการคัดแยกและตั้งข้อสังเกตผิดพลาด จะส่งผลกระทบต่อการวางแผนการจัดการเรียนการสอนและให้ความช่วยเหลือแก่เด็ก ในการคัดแยกเด็กสามารถทำได้หลายวิธี เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การทดสอบ การตรวจผลงาน ฯลฯ เครื่องมือที่ใช้มีหลายชนิด เช่น แบบทดสอบมาตรฐาน, แบบทดสอบเฉพาะ, แบบคัดแยกเด็กแบบแป้นหมุน, แบบคัดแยกเด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ รวมไปถึงแบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเองอีกด้วย

1.4.3 ขั้นตอนในการสำรวจและคัดแยกเด็ก ในการจัดการศึกษาจะต้องดำเนินการสำรวจและคัดแยกเด็กอย่างเป็นกระบวนการในการช่วยเหลือเพื่อตัดสินใจว่านักเรียนคนใดมีความต้องการพิเศษหรือไม่ อย่างไร

ขั้นตอนที่ 1 ครูต้องทำการประเมินโดยทำการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนทุกคนในชั้นเรียนของตัวเองอย่างต่อเนื่องและสัมพันธ์กับการเรียนการสอน ว่าเด็กคนใดผิดปกติบ้าง

หรือไม่ ผลที่ได้รับจากการประเมินตามขั้นตอนนี้ จะเป็นข้อมูลในการคัดเลือกเด็กเบื้องต้นหลังจากที่ได้ติดตามสังเกตพฤติกรรมแล้ว ครูจะทราบปัญหาที่มีผลกระทบต่อพัฒนาการของเด็กได้

ขั้นตอนที่ 2 หากครูไม่แน่ใจว่าเด็กที่ค้นพบนั้น มีความผิดปกติแน่ชัดหรือไม่ ครูก็อาจประเมินตามขั้นตอนที่ 1 อีกครั้ง หลังจากได้คำตอบแน่นอนว่าเด็กมีความผิดปกติ ให้ดำเนินการในขั้นต่อไป

ขั้นตอนที่ 3 ครูและผู้เชี่ยวชาญอื่น ๆ ช่วยกันรวบรวมข้อมูลความผิดปกติของเด็กอย่างละเอียด โดยใช้เทคนิคต่าง ๆ เช่น การทดสอบมาตรฐาน การสังเกตพฤติกรรม การเยี่ยมบ้านและสัมภาษณ์ผู้ปกครอง เป็นต้น แล้วบันทึกไว้

ขั้นตอนที่ 4 เป็นขั้นตอนคณะทำงานประเมินดูว่าข้อมูลที่ได้มานั้นเพียงพอหรือไม่ ถ้ายังไม่เพียงพอก็ทำการเก็บข้อมูลเพิ่มเติมในขั้นที่ 3 ใหม่

ขั้นตอนที่ 5 พิจารณาว่าเด็กที่คัดเลือกนั้น ควรได้รับความช่วยเหลือโดยวิธีใดบ้าง ถ้าเด็กที่มีความต้องการพิเศษถึงขั้นต้องใช้ผู้เชี่ยวชาญพิเศษแขนงใด ครูจะได้ส่งเด็กไปขอรับบริการพิเศษ

ขั้นตอนที่ 6 ในกรณีที่ตัดสินใจส่งต่อ ครูจะต้องเตรียมเอกสาร รายงานตามความจำเป็น เพื่อขอรับบริการพิเศษจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

ขั้นตอนที่ 7 การปฏิบัติงานตามครูที่รับผิดชอบการจัดการเรียนร่วม จะต้องศึกษาหลักสูตรและปรับแผนการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับเด็กรายบุคคล และประสานงานทั้งด้านการเรียนการสอนและวางแผนขอรับบริการพิเศษที่จัดอยู่ภายในโรงเรียนต่อไป

1.4.4 การพิจารณาการตัดการคัดเลือกเด็กเพื่อส่งเข้าเรียนร่วม เด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติในลักษณะการเรียนร่วมเต็มเวลาได้ทุกคน เด็กที่มีความพร้อมเท่านั้นที่สามารถเรียนร่วมเต็มเวลาได้ ส่วนเด็กที่ยังไม่มีความพร้อมอาจจัดให้เรียนในชั้นพิเศษได้ทุกคน เมื่อมีความพร้อมแล้วจึงคัดเลือกเด็กจากชั้นพิเศษแล้วส่งเข้าเรียนร่วมในชั้นปกติหรือเรียนร่วมเต็มเวลาแล้วแต่ความสามารถของเด็ก เด็กที่ถูกส่งเข้าเรียนร่วมเต็มเวลา อาจกลับเข้าเรียนในชั้นพิเศษอีกก็ได้ หากพบว่าเด็กไม่สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติได้ประสบผลสำเร็จ

1.4.5 การจัดเด็กเข้าห้องเรียน

1) ห้องเรียนร่วมเต็มเวลา จัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความพร้อมเข้าเรียนห้องละไม่เกิน 3 คน

2) ห้องเรียนพิเศษร่วมบางเวลา จัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ห้องละ 8 – 15 คน ต่อครู 1 คน

3) ห้องเรียนพิเศษเต็มเวลา ครูประจำชั้นสอนทุกวิชา จัดจำนวนเด็กไม่เกิน 8 คนต่อครู 1 คน

1.4.6 การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP) และ แผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan : IIP) แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลหรือที่เรียกกันว่า IEP เป็นแผนการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการ

พิเศษเป็นรายบุคคล เพื่อเป็นแนวทางในการจัดการศึกษาให้สอดคล้องเหมาะสมกับความต้องการและความสามารถของเด็ก โดยปกติจะเป็นแผนในระยะ 1 ปี และมีการทบทวนทุกภาคเรียน

1.4.7 การประเมินผลการเรียนเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติ สิ่งที่การประเมินผลการเรียนเด็กที่มีความต้องการพิเศษร่วมกับเด็กปกติ การวัดผลสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีความต้องการและความสามารถแตกต่างกันตั้งแต่ในระดับน้อย ปานกลาง จนกระทั่งถึงระดับมาก การวัดผลการเรียนของเด็กที่มีความต้องการพิเศษจะได้รับการกำหนดไว้ในหลักสูตรหรือแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลของเด็ก ซึ่งเด็กแต่ละคนต้องมีแผนการศึกษานี้ เด็กบางคนอาจเรียนหลักสูตรเดียวกับเด็กปกติ การวัดผลจึงต้องดำเนินไปในลักษณะเดียวกันหรือใกล้เคียงกับเด็กปกติ แต่ถ้าแผนการศึกษาเฉพาะบุคคลที่มีความต้องการพิเศษแตกต่างไปจากหลักสูตรของเด็กปกติมาก การวัดผลไม่จำเป็นต้องเหมือนกับเด็กปกติ โดยยึดหลักว่าการสอนสิ่งใด วัดสิ่งนั้น ให้เกรดจากคะแนนรวม การให้เกรดควรจำแนกคะแนนออกเป็นกิจกรรมต่าง ๆ กัน และในการทำแบบทดสอบครูควรจะใช้วิธีการยืดหยุ่นในการทดสอบเด็ก เช่น ให้เด็กสอบปากเปล่า, ให้เด็กทำข้อสอบโดยไม่จำกัดเวลา, ให้เด็กตอบโดยการบันทึกเสียง และกำหนดเกณฑ์ในการทำข้อสอบใหม่และให้เด็กสอบในห้องพิเศษ

ตอนที่ 2 พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

2.1 ความหมายของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

การจัดการชั้นเรียนเป็นองค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษามาตั้งแต่ปี ค.ศ.1984 โดยเริ่มต้นจาก มูลนิธิเพื่อความก้าวหน้าทางการเรียนการสอนคาร์เนกี้ (Carnegie Foundation for the Advancement for teaching) นำโดย เออเนสต์ แอล โบลเยอร์ (Eenest L. Boyer) ซึ่งเป็นประธานมูลนิธิในช่วงนั้น ได้ทำการศึกษาและรายงานเกี่ยวกับทักษะ 3 รายการหลัก ๆ ที่ต้องการก่อนที่จะเริ่มเป็นครู ประกอบด้วย องค์ความรู้ว่าจะจัดการชั้นเรียนอย่างไร องค์ความรู้เกี่ยวกับเป้าหมายของภาระงาน และการทำความเข้าใจเกี่ยวกับสถานะทางสังคมของนักเรียน

แนวคิดการจัดการชั้นเรียนมีพื้นฐานมาจากแนวทางจิตวิทยา 2 กลุ่ม คือกลุ่มมนุษย์นิยม ซึ่งมีการเติบโตในช่วงปลายทศวรรษที่ 1960 และช่วงทศวรรษที่ 1970 ซึ่งเริ่มขึ้นในช่วงกลางทศวรรษ 1970 แนวคิดทั้งสองนี้มีความแตกต่างกันอย่างที่เรียกว่าเกือบจะตรงกันข้ามกันแนวคิดมนุษย์นิยมซึ่งเป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับตัวตนของนักเรียน เริ่มต้นจากการมุ่งเน้นศึกษาการเจริญเติบโตส่วนบุคคลและการรับรู้ มีการพัฒนาเครื่องมือมากมายที่มุ่งเน้นที่จะเข้าใจและช่วยเหลือปัญหาของนักเรียนให้ดีขึ้น และช่วยให้เข้าใจและสามารถทำงานร่วมกับวัยรุ่นเพื่อพัฒนาพฤติกรรม การมุ่งเน้นในจิตวิทยามนุษย์นิยมจะเห็นได้ชัดที่สุดในรูปแบบของทฤษฎีอัตตมโนทัศน์ (Self – concept) องค์ความรู้เหล่านี้ได้ขยายไปเป็นโปรแกรมฝึกหัดสำหรับครู โดยโทมัส กอร์ดอน (Thomas Gordon, 1974) เขาเขียนหนังสือเรื่อง Teacher Effectiveness Training ในหนังสือจะบอกเทคนิคต่าง ๆ สำหรับตอบสนองกับเด็กที่มีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับเปิดการสนทนาและจัดการกับปัญหา ในทศวรรษต่อมาได้มีการพัฒนางานวิจัยจำนวนมากที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับ

ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนและกระบวนการการให้คำปรึกษา มีฐานข้อมูลมากมายที่วิเคราะห์ผลกระทบของความถี่และคุณภาพของปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็กที่มีผลต่อความสามารถของนักเรียน ผลการศึกษาเป็นไปในแนวทางที่ว่าผลงานของนักเรียนจะขึ้นอยู่กับความคาดหวังจากครู ในปัจจุบันรูปแบบของงานวิจัยในฐานแนวคิดมนุษย์นิยมมุ่งศึกษาถึงวิธีการที่จะตอบสนองการเรียนรู้ของเด็กที่แตกต่างกันให้ได้มากที่สุดพร้อม ๆ ไปกับการหาวิธีพัฒนาครูเพื่อให้สามารถส่งเสริมนักเรียนได้อย่างเต็มศักยภาพ

ในขณะที่แนวคิดของพฤติกรรมนิยมเริ่มต้นจากความต้องการที่จะให้เกิดความมีวินัยในชั้นเรียน ในช่วงทศวรรษที่ 1970 สังคมเริ่มมีความไม่สบายใจเกี่ยวกับพฤติกรรมที่วุ่นวายของเด็ก จึงเริ่มสนใจที่จะพัฒนาความเป็นระเบียบวินัยของนักเรียนและมุ่งให้อยู่ในความควบคุมของครู มีรายวิชามากมายที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อช่วยครูจัดการกับพฤติกรรมที่วุ่นวายของนักเรียน มุ่งเน้นที่เทคนิควิธีการพิเศษที่จะปรับปรุงพฤติกรรม ครูได้รับการสอนให้เพิกเฉยพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เสริมแรงให้เกิดพฤติกรรมที่เหมาะสม เรียนรู้ที่จะทำข้อตกลงกับนักเรียนที่ไม่เชื่อฟัง และใช้วิธีการลงโทษแบบ time-out ความสำคัญนี้ขึ้นอยู่กับการควบคุมของครูอย่างเป็นระบบ ครูจะต้องเรียนรู้ถึงระดับของพฤติกรรมพื้นฐานที่คาดหวัง ความสงบและความคงที่ของการลงโทษนักเรียนที่มีความประพฤติไม่เหมาะสม และเตรียมการเสริมแรงระดับกลุ่มสำหรับพฤติกรรมบนภาระงาน (on – task behavior) การใช้ภาษากาย การใช้ระบบกระตุ้นและให้ความช่วยเหลือเฉพาะบุคคลสำหรับปัญหาทางการเรียน

ในปัจจุบันนักวิชาการทางด้านการศึกษาอื่น ๆ ได้ให้ความหมายของการจัดการชั้นเรียน (Classroom management) ไว้ว่า การจัดการชั้นเรียนเป็นกระบวนการหรือการกระทำของครู (Doyle, 1986; Evertson; & Weinstein, 2006; Emmer; & Sabornie, 2015; Melissa Kelly, 2015) และโรงเรียน (Emmer & Sabornie, 2015) สร้างขึ้นเพื่อควบคุมและรักษาสิ่งแวดล้อมในห้องเรียน (Evertson; & Weinstein, 2006; Emmer; & Sabornie, 2015; Henley, 2010) ส่งผลให้นักเรียนเจริญเติบโตทางปัญญา, สังคมและอารมณ์ (Brophy, 2006; Henley, 2010; Emmer; & Sabornie, 2015) และยังเสริมสร้างนักเรียนให้เจริญเติบโตทางสังคมและศีลธรรม (Evertson; & Weinstein, 2006) ทั้งนี้ครูต้องมีทักษะและกลยุทธ์ต่าง ๆ ที่จะทำให้จัดการชั้นเรียนไปได้อย่างราบรื่น (Doyle, 1986; Henley ,2010; Sternberg; & Williams, 2010) กระบวนการนี้มีความซับซ้อนเนื่องจาก “ระเบียบในชั้นเรียนต้องเป็นการร่วมมือกันระหว่างครูและนักเรียน” ในสภาพแวดล้อมที่มีหลากหลายมิติ ทั้งในกิจกรรมเคลื่อนไหวที่รวดเร็ว และความไม่แน่นอนของปัจจัยอื่น ๆ (Emmer & Sabornie, 2015)

ความหมายของประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนนั้น มีบางส่วนซ้อนทับกับความหมายของการจัดการชั้นเรียน นักวิชาการบางท่านได้ถือว่าประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนเป็นการทำให้การจัดการชั้นเรียนเป็นไปได้อย่างราบรื่น แต่ทั้งนี้ก็มีนักวิชาการท่านอื่น ๆ ให้ความหมายของประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนไว้ในมุมมองที่หลากหลายออกไป ดังนี้ มารีเลียน วิลเมอร์ (Maryellen Weimer, 2015) ได้กล่าวว่าการจัดการห้องเรียนที่มีประสิทธิภาพนั้น

เป็นมากกว่าเพียงแค่การบริหารจัดการที่ถูกต้อง แต่ยังรวมไปถึงมาตรการเมื่อนักเรียนมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมในห้องเรียน มันเป็นเรื่องของการพัฒนาวิธีการเชิงรุกเพื่อป้องกันไม่ให้ปัญหาเกิดขึ้นในขณะที่สร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ในเชิงบวก

ศูนย์การพัฒนาการฝึกปฏิบัติทางสุขภาพจิต (Center for the Advancement of Mental Health Practices in Schools, 2015) ได้กล่าวไว้ว่าการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพจะต้องประกอบไปด้วยลักษณะ 4 ประการ ได้แก่

- เป็นการวางแผนที่ไม่ได้มีการเตรียมมาก่อน
- เป็นการป้องกันมากกว่าแค่ปฏิกิริยาสะท้อนกลับธรรมดา
- เป็นการควบคุมและการจัดระเบียบมากกว่าความไม่เป็นระเบียบ
- เปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนและครูได้สัมผัสกับความสำเร็จ

มาธูอีส (Maathuis. 2015) นักการศึกษาในสวีเดนได้กล่าวว่า ครูและผู้จัดการห้องเรียนที่มีประสิทธิภาพจะต้องตอบสนองต่อความต้องการของนักเรียนทั้งในแง่ของความรู้ที่สอนและวิธีการสอน ครูจะต้องมีความไวต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลและใช้เวลาดำเนินการเพื่ออำนวยความสะดวกเหล่านี้เพื่อให้ความนึกคิดของนักเรียนแต่ละคนจะให้ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ดีที่สุด สอดคล้องกับมาเรียเก้ กุนเธอร์และคณะ (Mareike Kunter el. at. 2007) ที่กล่าวว่า กลยุทธ์ในการเรียนการสอนที่จัดห้องเรียนในลักษณะที่ว่าสามารถใช้เวลาได้อย่างมีประสิทธิภาพและเกิดประโยชน์สูงสุดซึ่งทำให้นักเรียนมีโอกาสที่จะเรียนรู้ด้วยวิธีที่พิจารณาแล้วว่าดีที่สุดและสนับสนุนให้นักเรียนประสบความสำเร็จ เช่นเดียวกับโบรพี (Brophy. 2006) กล่าวว่า จัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ เป็นการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ช่วยเพิ่มความเป็นระเบียบเรียบร้อย, ทักษะทางวิชาการและความมีประสิทธิภาพของนักเรียน ส่วนวิลเบิร์กและเพิก (Walberg & Paik, 2000) ได้กล่าวเพียงสั้น ๆ ว่าการที่จะพิจารณาว่าการจัดการชั้นเรียนประสบความสำเร็จคือการพิจารณาความสามารถของนักเรียน

จากความหมายของการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพดังกล่าวข้างต้น สามารถสรุปได้ว่าพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพเป็นพฤติกรรมต่าง ๆ ที่แสดงให้เห็นถึงความสามารถของครูในการใช้กลยุทธ์ต่าง ๆ เพื่อสร้างบรรยากาศในห้องเรียนโดยตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลให้การเรียนการสอนและกิจกรรมต่าง ๆ ดำเนินไปอย่างราบรื่นส่งผลให้นักเรียนมีโอกาสได้เรียนรู้ให้เกิดความสามารถและประสบความสำเร็จ

นักวิชาการได้จำแนกองค์ประกอบของการจัดการชั้นเรียนไว้แตกต่างกัน โดยการจำแนกองค์ประกอบของการจัดการชั้นเรียนที่น้อยที่สุดประกอบด้วย 3 องค์ประกอบซึ่งครอบคลุมเฉพาะในห้องเรียนเท่านั้น จะเห็นได้จากแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของการจัดการชั้นเรียนของบุลและโซลิตี้ (Varma. 2014; citing Bull and Solity. 1987) ได้กล่าวว่าองค์ประกอบของการจัดการชั้นเรียนประกอบด้วย 3 ส่วน คือ

1) องค์ประกอบทางกายภาพ หมายถึง สภาพแวดล้อมในการเรียนการสอนของนักเรียนและครู ส่วนใหญ่คือสภาพแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ชั้นเรียนนั่นเอง ลักษณะการออกแบบก็จะแตกต่างกันไป แต่ในกิจกรรมการเรียนการสอนแต่ละกิจกรรมก็ต้องใช้วัสดุอุปกรณ์และสภาพแวดล้อมที่แตกต่างกันไป หลักการทั่ว ๆ ไปคือจะกำหนดจะเป็นแนวที่จะใช้กับการเรียนการสอนได้ทุกโอกาส เนื่องจากสภาพแวดล้อมสามารถมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของนักเรียน ทั้งโดยตรงและโดยผลกระทบที่สภาพแวดล้อมมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของคนอื่น ๆ ที่ทำงานในบริเวณนั้นด้วย

2) องค์ประกอบทางสังคม หมายถึง สิ่งแวดล้อมทีเกิดขึ้นจากที่ครูและนักเรียนได้อยู่รวมในบริเวณแวดล้อมเดียวกันในรูปแบบหนึ่งแบบใด อาจก่อให้เกิดส่วนประกอบทางสังคมที่มีความแตกต่างกันในบางลักษณะได้ เช่น ครูอาจจะทำงานร่วมกับนักเรียนกลุ่มต่าง ๆ กัน (กลุ่มใหญ่และกลุ่มเล็ก กลุ่มคละความสามารถหรือจำนวนความสามารถ ความถนัด) และทำงานร่วมกับเด็กเป็นรายบุคคลภายในกลุ่มใหญ่ในหลายโอกาส ทำให้เกิดประสบการณ์ต่าง ๆ กันในสถานการณ์นั้น ๆ สภาพทางพลวัตหรือการเคลื่อนไหวไม่หยุดนิ่งของกลุ่มการสอนดังกล่าวก็จะต้องแตกต่างกันไปในแต่ละกลุ่มด้วย เป้าหมายหลักประการหนึ่งก็คือ ประสิทธิภาพทางการเรียนของนักเรียน

3) องค์ประกอบด้านการศึกษา หมายถึง เนื้อหาในหลักสูตรของโรงเรียนและผลการตัดสินใจที่ครูเลือกความรู้และทักษะต่าง ๆ ที่จำเป็นและเหมาะสมสำหรับนักเรียนมาสอนในระดับอายุและขั้นตอนการเรียนรู้ของนักเรียน การจัดการเรียนการสอน การให้งานนักเรียน การจัดแผนการเรียนการสอน และการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ในแต่ละวัน เหล่านี้คือลักษณะสำคัญขององค์ประกอบด้านการศึกษา

สมิธ (Smith. 2004) ได้แบ่งองค์ประกอบของการจัดการชั้นเรียนออกเป็น 6 องค์ประกอบ โดยมุ่งเน้นให้ทำงานได้อย่างราบรื่นและเป็นสิ่งแวดล้อมที่มีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ ซึ่งเป็นแนวคิดที่มองไปถึงภาพรวมในระดับโรงเรียน ประกอบด้วย

1) องค์ประกอบด้านจิตสังคม (Psychosocial) องค์ประกอบนี้เป็นสิ่งที่สมิธเรียกว่า “บรรยากาศในห้องเรียน” แม้ว่านักเรียนและเพื่อน ๆ ของเขาเช่นเดียวกับครูสามารถส่งผลกระทบต่อบรรยากาศในชั้นเรียน มันเป็นงานของครูที่จะสร้างและรักษาบรรยากาศของห้องเรียนให้เป็นเชิงบวก เป็นความมุ่งมั่นให้ชั้นเรียนมีสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนและดูแลนักเรียนในขณะเดียวกันก็ต้องเป็นการจัดระเบียบและเอื้อต่อการเรียนรู้ สิ่งที่สำคัญในการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนคือการใช้บทบาทในห้องเรียนของครู จะต้องอยู่ในความสมดุลระหว่างการปล่อยและการเผด็จการ นักเรียนควรจะต้องรู้สึกสะดวกสบายและได้รับการดูแล ในขณะที่ต้องทราบว่าสิ่งใดที่ครูคาดหวังและวิธีการที่จะตอบสนองต่อการคาดหวังของครู นอกจากนั้นแล้วนักเรียนควรให้ความเคารพซึ่งกันและกันเพื่อให้บรรยากาศของห้องเรียนเป็นไปในเชิงบวก

2) องค์ประกอบด้านขั้นตอน (Procedural) ขั้นตอนในห้องเรียนที่ชัดเจนมีความจำเป็นสำหรับห้องเรียนที่ดำเนินไปด้วยความราบรื่น เมื่อนักเรียนรู้ว่าสิ่งที่คาดหวังเป็นอย่างไร พวกเขาจะสามารถลดความสับสนและความวุ่นวายไม่ว่าจะในสถานการณ์ใดก็ตาม การสอน

เกี่ยวกับขั้นตอนในชั้นเรียนควรจะเริ่มต้นตั้งแต่ต้นปีการศึกษา เพื่อให้นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างรวดเร็วและใช้ไปตลอดปีการศึกษา ตัวอย่างของขั้นตอนที่ชั้นเจนในห้องเรียน เช่น การนำอุปกรณ์ในห้องเรียนออกมาใช้จะต้องนำไปเก็บในที่ของมันทันทีหลังจากที่ใช้งานเสร็จเรียบร้อยแล้ว ครูสามารถเตือนนักเรียนจนกว่าพวกเขาจะได้เรียนรู้ทุกขั้นตอนในห้องเรียน

3) องค์ประกอบทางกายภาพ (Physical) สำหรับรูปแบบทางกายภาพในห้องเรียน โต๊ะของนักเรียนทั้งหมดจะต้องหันหน้าไปทางด้านหน้าของชั้นเรียน เพื่อให้นักเรียนได้เห็นบทเรียนที่ได้รับการสอน การวางโต๊ะเป็นคู่เป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพในการจัดระเบียบโต๊ะทำงานของนักเรียนที่เอื้อต่อการทำงานของแต่ละบุคคลโดยไม่มีการรบกวนและยังมีสามารถให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นคู่ หลังห้องเรียนจะเป็นเครื่องคอมพิวเตอร์สองหรือสามเครื่องให้นักเรียนสามารถใช้งานได้ตามความเหมาะสม ในห้องเรียนควรมีทางเดินที่ชัดเจน ตำแหน่งต่าง ๆ ในห้องจะต้องถูกจัดวางอย่างระมัดระวัง ในห้องเรียนควรมีสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ เช่นกบเหลาดินสอรวมไปถึงชั้นวางหนังสือในห้องเรียน โต๊ะทำงานของครูควรวางอยู่หน้าห้องเพื่อให้สามารถตรวจสอบสภาพการณ์ต่าง ๆ ภายในห้องเรียนได้ในขณะเดียวกันนักเรียนก็สามารถมองเห็นตำแหน่งของครูได้ในขณะที่พวกเขาทำงานอยู่ที่โต๊ะ ในกรณีที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมภายในห้องเรียน ในห้องเรียนจะต้องมีอุปกรณ์และสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ที่สามารถรองรับความพิการของพวกเขา ไม่ว่าจะเป็นทางเดินที่กว้างขึ้นสำหรับรถเข็น การมีผู้ช่วยแสดงภาษามือในกรณีที่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน หรือที่นั่งที่ใกล้ชิดกับอาจารย์ในกรณีที่พวกเขามีความบกพร่องทางสายตา ห้องเรียนจะต้องมีความพร้อมทางกายภาพไม่ว่าจะกับนักเรียนคนใดก็ตาม

4) องค์ประกอบด้านพฤติกรรม (Behavior) องค์ประกอบด้านพฤติกรรมอาจเป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลที่สุดในการบริหารจัดการชั้นเรียน เนื่องจากองค์ประกอบนี้รวมกฎของห้องเรียนอยู่ กฎควรมีความชัดเจนและรัดกุม ควรมีจำนวนประมาณ 6 – 7 ข้อ และควรจะเป็นกฎที่ระบุในทางบวก กฎที่สร้างขึ้นนั้นควรจะสามารถให้ความมั่นใจได้ว่านักเรียนจะสามารถปฏิบัติตามกฎได้ การเริ่มต้นใช้กฎควรจะเริ่มตั้งแต่เริ่มต้นปีการศึกษา การเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ร่างกฎด้วยตนเองทำให้นักเรียนรู้สึกว่าเป็นเจ้าของกฎและต้องรับผิดชอบต่อกฎ ซึ่งจะส่งผลให้นักเรียนทำลายกฎน้อยลง นอกเหนือจากกฎในชั้นเรียน องค์ประกอบด้านพฤติกรรมยังเกี่ยวข้องกับการเพิ่มขึ้นของพฤติกรรมที่พึงประสงค์และลดลงของพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ครูสามารถใช้ได้ทั้งการเสริมแรงทางบวกและการเสริมแรงทางลบในการเพิ่มหรือลดพฤติกรรม นอกจากนี้แล้วยังสามารถใช้การสัญญากับนักเรียนรวมไปถึงการเรียกไปคุยแบบส่วนตัว ทั้งนี้ผลที่เกิดขึ้นจากการปรับพฤติกรรมต่าง ๆ จะต้องเป็นไปตามธรรมชาติหรือตามหลักเหตุผลต่าง ๆ การใช้การเสริมแรงหรือการลงโทษโดยพลการจะทำให้นักเรียนโกรธหรือสับสนและไม่ได้มีประสิทธิภาพเพียงพอให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

5) องค์ประกอบด้านการเรียนการสอน (Instruction) องค์ประกอบด้านการเรียนการสอนเป็นองค์ประกอบที่ต้องมีการวางแผนมากที่สุด และเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นจริง ๆ ครูจะต้องออกแบบโดยใช้วิธีการเรียนการสอนที่หลากหลาย การสอนโดยใช้หลากหลายรูปแบบรวมไปถึงใช้

วิธีการสอนที่แตกต่างกันและการเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการวางแผนการเรียนการสอน ส่งผลให้การเรียนการสอนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ การเรียนการสอนมักจะมีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ดังนั้นจึงควรวางแผนให้ง่ายต่อการเปลี่ยนแปลง การผสมผสานรูปแบบการเรียนการสอนส่งผลให้นักเรียนได้แสดงความรู้ความสามารถของพวกเขาออกมาในรูปแบบที่แตกต่างกัน สำหรับห้องเรียนที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีความผิดปกติด้านภาษาซึ่งจะส่งผลให้พวกเขาเรียนรู้ได้อย่างยากลำบาก การเรียนรู้โดยผ่านสื่อต่าง ๆ เช่นแผนภาพและแผนภูมิส่งผลให้นักเรียนได้เรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพและยังช่วยอำนวยความสะดวกในการทำงานของนักเรียนอีกด้วย

6) องค์ประกอบด้านการจัดการ (Organization) องค์กรของห้องเรียนเป็นกุญแจสำคัญในความสำเร็จ ซึ่งสามารถเห็นได้จากการกล่าวถึงองค์ประกอบด้านกายภาพซึ่งจะส่งผลให้เห็นถึงองค์ประกอบด้านการดำเนินการ นอกจากนี้ยังสำคัญสำหรับครูที่จะสร้างบรรยากาศของการจัดสิ่งแวดล้อมในองค์กร ครูเป็นผู้ที่มีบทบาทด้านการดูแล โต๊ะทำงานของครูจะต้องมีระบบการจัดเก็บงานที่ได้รับมอบหมาย รวมไปถึงการจัดระเบียบของการให้คะแนน การเขียนแผนการสอนต่อนักเรียนบนกระดานดำ ทั้งหมดนี้ส่งผลให้นักเรียนได้รับรู้ความคาดหวังของครูและทำให้บรรลุผลได้ง่ายยิ่งขึ้น

2.2 แนวคิดองค์ประกอบของการจัดการชั้นเรียนพิเศษของทอม สมิธ

ในเวลาต่อมาสมิธและคณะ (Smith. et al. 2008) ได้สร้างแนวคิดองค์ประกอบของการจัดการชั้นเรียนสำหรับห้องเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม โดยดัดแปลงจากแนวคิดการจัดการชั้นเรียนของพอโลเวย์และคณะ (2008) แนวคิดนี้ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบเหมือนกับแนวคิดในการจัดการชั้นเรียนแบบปกติเพียงแต่แตกต่างกันในรายละเอียด ทั้งนี้มีรายละเอียดดังนี้

2.2.1 องค์ประกอบด้านจิตสังคม (Psychosocial) ในองค์ประกอบด้านจิตวิทยาจะประกอบด้วยความต้องการด้านจิตวิทยาและพลวัตทางสังคมของห้องเรียน เบื้องต้นมุ่งเน้นไปที่บรรยากาศของห้องเรียนและบรรยากาศในการทำงานของนักเรียนในชั้นเรียน ในองค์ประกอบนี้มีปัจจัยที่เกี่ยวข้อง 4 ด้าน ได้แก่ ปัจจัยด้านนักเรียน ปัจจัยด้านครู ปัจจัยด้านเพื่อนร่วมงานและปัจจัยด้านความสัมพันธ์กับครอบครัว

1) ปัจจัยด้านนักเรียน พลวัตของห้องเรียนนั้นเป็นผลมาจากอิทธิพลของตัวแปรด้านนักเรียนอย่างแน่นอน คุณลักษณะต่าง ๆ ของนักเรียน ไม่ว่าจะเป็นพื้นฐานของทางบ้าน, อารมณ์ของแต่ละบุคคล, ความสามารถทางด้านภาษา, ทักษะทางสังคมและทักษะทางการสื่อสาร รวมไปถึงการแสดงออกทางอารมณ์ของบุคคล ทั้งหมดเป็นฐานของสาเหตุของพฤติกรรมในและจะส่งผลถึงทัศนคติต่อโรงเรียน, การควบคุมและการจัดการของครูและความสัมพันธ์กับครูรวมไปถึงเพื่อนร่วมชั้น สมิธและคณะ (Smith. et al. 2008) ได้กล่าวถึงทัศนคติและพฤติกรรมของนักเรียนที่จะส่งผลสู่พลวัตของห้องเรียนว่าประกอบด้วย

- ประสบการณ์ทางการศึกษาก่อนหน้านี้
- ความรู้สึกต่อตัวของพวกเขาเอง
- แรงจูงใจและประสบการณ์ของตนเองมีต่อการศึกษาในอนาคต
- แรงจูงใจภายในและแรงจูงใจภายนอก
- การรับรู้ความเกี่ยวข้องของภาระงานที่ได้รับในห้องเรียน
- ปัจจัยทางอารมณ์รวมไปถึงระดับความเครียด

2) ปัจจัยด้านครู นอกจากปัจจัยด้านนักเรียนแล้วปัจจัยด้านครูก็เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลอย่างมากในบรรยากาศทางจิตวิทยาในชั้นเรียน โดยเฉพาะในชั้นเรียนที่มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมอยู่ด้วย ความเชี่ยวชาญ, ความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านและทัศนคติของครูที่มีต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษล้วนแต่สร้างผลกระทบทางคุณภาพการศึกษาได้อย่างรวดเร็วและมีอิทธิพลอย่างมีนัยสำคัญต่อผลการเรียนรู้ คูนิน (Kounin, 1970) ได้กล่าวถึงลักษณะส่วนบุคคลสองแบบที่มีผลต่อความสามารถของครูที่จะจัดการห้องเรียนให้มีประสิทธิภาพ ได้แก่ Wit – it – ness คือ ครูจะต้องตระหนักรู้ถึงทุกสิ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียน และ Overlap หมายถึงความสามารถในการตกลงกับหลายสิ่งเร้าในเวลาเดียวกัน แมคอิเวน (McEwan, 2002) อธิบายไว้ว่าคือคุณสมบัติของการตระหนักรู้เกี่ยวกับการควบคุมโดยสมบูรณ์แบบในมุมมองของวิกฤติสามด้านในห้องเรียน ได้แก่ การจัดการและการควบคุมห้องเรียน, การสร้างข้อตกลงของนักเรียนและการจัดการเวลา ส่วนความคิดรวบยอดของ overlap นั้นคือความสามารถของครูในการตรวจสอบจำนวนกิจกรรมที่เกิดขึ้นในห้องเรียนในช่วงเวลาเดียวกัน อีกหนึ่งทักษะที่สำคัญในมุมมองทางจิตวิทยาในชั้นเรียนคือทักษะการสื่อสารของครู (Evertson et al. 2006) ได้เขียนถึงความสามารถในการสื่อสารที่ชัดเจนและประสิทธิภาพที่มีอิทธิพลกับธรรมชาติของพลวัตในชั้นเรียนของนักเรียน พวกเขากังวลเกี่ยวกับประสิทธิภาพของผู้สื่อสาร ครูต้องการที่จะแสดงสามสิ่งที่มีความสัมพันธ์กับทักษะนี้ ได้แก่ การแสดงออกอย่างสร้างสรรค์ (เช่นการบรรยายให้เห็นภาพชัดเจน) การตอบสนองต่อความเอาใจใส่ (เช่นการฟังในมุมมองของนักเรียน) และการแก้ไขปัญหา (เช่น ความสามารถในการหามติที่พึงพอใจร่วมกันในการแก้ปัญหา)

3) ปัจจัยด้านเพื่อนร่วมงาน เพื่อนร่วมงานเป็นกุญแจสำคัญในการสร้างบรรยากาศทางจิตวิทยาและบรรยากาศของสังคมภายในห้องเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย ครูต้องเข้าใจคุณค่าของผู้ร่วมงาน ด้วยแรงกระตุ้นและความต้องการที่จะใช้ความรู้ให้คุ้มค่าที่สุดกับเด็กนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โอกาสของการสร้างความร่วมมือในการเรียนรู้ที่มีคุณค่ามีพื้นฐานมาจากยุทธศาสตร์ที่มีความเกี่ยวข้องกับเพื่อนร่วมงาน ดังที่กอห์น (Kohn. 1996) ได้กล่าวไว้ว่า "การสื่อสารสร้างบนพื้นฐานของความร่วมมือกันตลอดทั้งวัน กับความร่วมมือในการทำงานของนักเรียน"

4) ปัจจัยด้านความสัมพันธ์กับครอบครัว ประเด็นที่มาจากครอบครัวที่ส่งผลกระทบกับบรรยากาศในชั้นเรียนรวมไปถึงส่งผลกระทบทางวัฒนธรรมด้วย ได้แก่ ทัศนคติของครอบครัวในเรื่องที่เกี่ยวกับการศึกษา ระดับการสนับสนุนของครอบครัวและความเกี่ยวข้องกับการศึกษาของนักเรียน และปริมาณความกดดันของเด็กจากครอบครัว ประเด็นทั้งหมดสามารถสร้างปัญหาได้ ครูควรพยายามสร้างความสัมพันธ์กับผู้ปกครอง อย่างน้อยที่สุดคือการส่งจดหมาย (ที่เขียนด้วยไวยากรณ์ เครื่องหมายวรรคตอนและการสะกดคำที่ถูกต้อง) ควรจะส่งให้แต่ละครอบครัว อธิบายถึงธรรมชาติของระบบการจัดการชั้นเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อไม่มีวิธีการอื่น ๆ ในการถ่ายทอดข้อมูลนี้ สมิธและคณะ (Smith. et al. 2006) ได้แนะนำข้อควรปฏิบัติเพื่อที่จะสร้างสภาพแวดล้อมเชิงบวกและความสัมพันธ์เชิงบวกกับนักเรียน ดังนี้

- ควรมีการทำความเข้าใจกับนักเรียนเกี่ยวกับความต้องการและความกังวลของครู
- ทำความเข้าใจครอบครัวและบริบททางวัฒนธรรมจากที่ ๆ นักเรียนมา
- มีการถ่ายทอดความกระตือรือร้นเกี่ยวกับประสบการณ์ในโรงเรียนและการเรียน
- สร้างสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนและปลอดภัยให้กับนักเรียนที่รู้สึกว่าการเรียนนั้นยาก ให้สามารถเรียนรู้โดยปราศจากความกลัวของการถูกเยาะเย้ยหรือคุกคาม
- ปฏิบัติต่อนักเรียนด้วยความเสมอภาคกัน
- แสดงการรับรู้ตัวตนของนักเรียนทุกคนในแต่ละวันเพื่อยืนยันว่าพวกเขามีคุณค่าในห้องเรียน
- การสร้างสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้นั้นเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนในการสร้างความสำเร็จและประสบการณ์ล้มเหลวที่เล็กน้อยเป็นเรื่องธรรมดาของการเรียน
- แสดงให้นักเรียนแต่ละคนเห็นถึงห้องเรียนที่มีความถูกต้อง เช่น ไม่ขัดจังหวะในขณะที่ทำงาน
- ปลูกฝังในตัวเด็กทุกคนว่าพวกเขาต้องมีความรับผิดชอบต่อการกระทำของเขาเอง
- ถ่ายทอดให้นักเรียนคิดว่าทุกความคิดของนักเรียนมีความสำคัญ
- กระตุ้นให้ยอมรับความเสี่ยงและสนับสนุนนักเรียนทุกคน
- แบ่งปันปรัชญาและมุมมองต่อการเรียนการสอนกับผู้ปกครองของนักเรียน

2.2.2 องค์ประกอบด้านขั้นตอน (Procedural) องค์ประกอบด้านขั้นตอนนี้นำไปสู่การกำกับดูแลที่มีส่วนร่วมอย่างต่อเนื่องในห้องเรียน การระบุขั้นตอนต่าง ๆ ในห้องเรียนเป็นการให้ทิศทางแก่นักเรียน เจ้าหน้าที่และทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องในโรงเรียนว่าสิ่งที่คาดหวังจะให้เกิดกับนักเรียนในอนาคตนั้นคืออะไร "นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรจะได้รับประโยชน์จากระบบการเรียนการสอน การบริหารและกฎระเบียบทางสังคมที่ทำงานในห้องเรียน" แนวคิดนี้เป็นพื้นฐานของการตั้งกฎและขั้นตอนในห้องเรียน ครูจะต้องระบุทุกแนวทางของข้อปฏิบัติ กฎ ข้อควรประพฤติ กระบวนการและระเบียบอื่น ๆ ก่อนจะเริ่มปีการศึกษาและควรวางแผนการสอนกับนักเรียนตั้งแต่วันแรกของปีการศึกษา นอกจากนี้ครูต้องเตรียมการรับมือกับการละเมิดกฎ ผลที่ตามมาจากการที่นักเรียนละเมิดกฎนั้นต้องเป็นสิ่งที่มีเหตุผลและต่อเนื่องกับการละเมิดกฎที่เกิดขึ้น ควรมีการดำเนินการเทคนิคทางวินัยต่าง ๆ เพื่อให้มั่นใจว่าพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมจะถูกจัดการอย่างมีประสิทธิภาพ

กฎรวมไปถึงสามัญสำนึกของสิ่งที่นักเรียนคาดหวังในการจัดตั้งห้องเรียน กฎสามารถให้รายละเอียดกับสิ่งที่คาดหวังไว้ได้อย่างชัดเจน อย่างไรก็ตามต้องมีการประยุกต์ให้เข้ากับสถานการณ์ของห้องเรียนที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษ กฎจะช่วยให้เราเลือกว่าอะไรคือสิ่งที่จำเป็นสำหรับการทำงานในห้องเรียนและช่วยในการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในห้องเรียน กฎของห้องเรียนที่เหมาะสมจะแสดงให้เห็นถึงความเหมาะสมและเป็นประโยชน์โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนในห้องเรียนปกติ กระบวนการนี้จะช่วยทำให้เป้าหมายชัดเจน โจนส์และโจนส์ (Jones and Jones. 2012) ได้แนะนำ 4 ขั้นตอนที่จะพัฒนากฎของห้องเรียน (พฤติกรรมมาตรฐานในห้องเรียน) สามขั้นตอนแรกมาจากแนวคิดของ เอฟเวอร์สันและคณะ (Evertson et al. 2006) และได้เพิ่มขั้นตอนที่ 4 เข้ามาให้ครอบคลุมกับพฤติกรรมที่หลากหลายในชั้นเรียน ประกอบด้วย เคารพและสุภาพกับทุกคน, มีความพร้อมและเตรียมความพร้อม, ฟังอย่างเงียบ ๆ เมื่อผู้อื่นพูด และ เชื่อฟังกฎของโรงเรียน ทั้งนี้กฎแต่ละกฎจะต้องสามารถดำเนินการได้และเป็นที่ยอมรับของนักเรียน

ขั้นตอนของห้องเรียนคือวิธีการเฉพาะที่ประจำห้องเรียนนั้น ๆ โดยพัฒนามาจากตรรกะในขอบเขตของการจัดการชั้นเรียนร่วมกับสถานการณ์บางอย่างในห้องเรียนการดำเนินการเรียนการสอนหรือกิจกรรมต่าง ๆ จะดำเนินไปตามขั้นตอนของห้องเรียนที่ได้สร้างไว้ รวมไปถึงรายละเอียดบางอย่างในห้องเรียนด้วย การทำให้ขั้นตอนในห้องเรียนชัดเจนเป็นสิ่งที่สำคัญโดยเฉพาะกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หรือผู้ที่ทำความเข้าใจในรายละเอียดหรือติดตามการเรียนการสอนได้อย่างยากลำบาก ต้องทำด้วยความระมัดระวัง เนื่องจากกิจกรรมในห้องเรียนหรือโรงเรียนสามารถขัดขวางการพัฒนาพฤติกรรมได้ การที่ครูไม่ได้ใส่ใจขั้นตอนในห้องเรียนตั้งแต่เริ่มเปิดภาคเรียน อาจทำให้พวกเขาพบกับปัญหาจากรายละเอียดที่ดูเหมือนเล็กน้อยแต่สามารถส่งผลกระทบได้อย่างมาก

2.2.3 องค์ประกอบด้านกายภาพ (Physic) องค์ประกอบด้านกายภาพนั้นหมายถึงสิ่งแวดล้อมทางกายภาพที่ครูสามารถจัดการเพื่อเพิ่ม "เงื่อนไข" สำหรับการเรียนรู้ ตามที่ดอยซ์

(2006) ได้กล่าวไว้ว่า "ข้อมูลของการออกแบบห้องเรียนและการเตรียมเฟอร์นิเจอร์บ่งบอกถึงรูปแบบที่แตกต่างกันของการจัดการแบบพิเศษที่ส่งผลกระทบเล็กน้อยต่อผลสัมฤทธิ์ แต่ผลกระทบต่อทัศนคติและการควบคุมสภาพแวดล้อมทางกายภาพในห้องเรียนมีผลกระทบต่อพฤติกรรมและทัศนคติ (McEwan, 2006) สำหรับนักเรียนที่มีความพิการบางอย่าง สิ่งอำนวยความสะดวกบางอย่างในทางกายภาพอาจต้องมีการจัดการโดยเฉพาะอย่างยิ่งเพื่อให้แน่ใจว่าแต่ละคนจะได้พบกับสิ่งที่สนองความต้องการของเขา สิ่งแวดล้อมทางกายภาพประกอบด้วย 3 มิติ ได้แก่ การจัดห้องเรียน, การจัดบริการที่สามารถเข้าถึงได้และอุปกรณ์พิเศษ

2.2.3.1 การจัดห้องเรียนเกี่ยวข้องกับด้านกายภาพของนักเรียน รวมไปถึงการจัดวางในห้องเรียน เช่น ภูมิศาสตร์ในห้องเรียน การจัดโต๊ะ การเก็บของ การใช้ผนัง ครูต้องสนับสนุนให้มีการพิจารณาอย่างระมัดระวัง นักเรียนผู้ที่มีปัญหาและต้องการการควบคุมพฤติกรรม ผู้ที่ขาดการสนใจและนักเรียนที่ต้องใส่ใจเป็นพิเศษ การจัดวางที่นั่งอย่างฉลาดสามารถสร้างปัญหาได้น้อยที่สุด ยิ่งไปกว่านั้นสามารถสร้างโอกาสในการเรียนรู้ที่ดีกว่านักเรียน ข้อเสนอแนะสำหรับการจัดห้องเรียน มีดังนี้

- ควรพิจารณาพื้นที่ของห้องเรียนในการใช้ทำกิจกรรมประเภทต่าง ๆ เช่น การเรียนรู้แบบค้นพบหรือการเรียนรู้ด้วยการสอบถามรายละเอียดเพิ่มเติม พื้นที่การเรียนรู้ด้วยตนเอง

- สร้างพื้นที่ในห้องเรียนอย่างชัดเจน เช่น พื้นที่ของโต๊ะครูมีข้อจำกัด การแนะนำเช่นนี้เป็นหนึ่งในขั้นตอนทำให้แน่ใจว่านักเรียนสามารถมองเห็นได้ง่ายจากครู และครูหรือการนำเสนออื่น ๆ นั้นสามารถมองเห็นได้ง่ายจากนักเรียน

- เริ่มต้นปีการศึกษาด้วยการจัดสภาพแวดล้อม

- แจ้งให้นักเรียนทราบเกี่ยวกับความสำคัญของการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมทางกายภาพ

- จัดวางเฟอร์นิเจอร์สำหรับครูและนักเรียนให้สามารถเคลื่อนย้ายได้ง่ายไปทั่วห้องเรียน

- กระตุ้นนักเรียนให้สนใจที่จะรับรู้ข้อมูลในการเรียนจากป้ายแสดงผลงานซึ่งใช้สำหรับวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอน

- สร้างรูปแบบให้นักเรียนสามารถเคลื่อนย้ายไปรอบ ๆ ห้องและมีการหยุดชะงักน้อยที่สุด สร้างพื้นที่ ๆ มีการเคลื่อนไหวสูง

- สร้างการสอนโดยใช้อุปกรณ์และนักเรียนสามารถเข้าถึงอุปกรณ์ได้อย่างง่ายดาย

- วัสดุอุปกรณ์ที่มีความปลอดภัยและอุปกรณ์ที่เป็นอันตราย อาจเกิดอันตรายขึ้นได้หากใช้โดยไม่มีผู้ดูแลอย่างเหมาะสม เช่น อุปกรณ์ทางศิลปะ อุปกรณ์ทางวิทยาศาสตร์ อุปกรณ์ทางเคมี

- หลีกเลี่ยงการสร้างพื้นที่เปิดโดยที่ไม่มีวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน ซึ่งมันมักจะกลายพื้นที่แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา

- ทำป้ายแสดงและสัญลักษณ์สำหรับพื้นที่ต่าง ๆ ในห้องเรียนจะช่วยให้เด็ก หรือนักเรียนที่มีความล่าช้าเข้าใจได้ดีขึ้นว่าควรจะทำอะไรและตรงไหน

2.2.3.2 การจัดบริการให้สามารถเข้าถึงได้ (Accessibility) การจัดบริการให้สามารถเข้าถึงได้ในห้องเรียนถือเป็นสิ่งอันสมควรที่จะให้ความสนใจเป็นพิเศษเหตุผลเพราะข้อตกลงทางกฎหมาย แนวคิดของการจัดบริการให้สามารถเข้าถึงได้แน่นอนว่าจะต้องเกินกว่าการเข้าถึงทางกายภาพ มันต้องสัมผัสถึงโปรแกรมการเข้าถึงโดยรวมของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เด็กคนที่ทำความเข้าใจเรื่องราวต่าง ๆ ได้ยาก เช่นเดียวกับนักเรียนที่มีข้อจำกัดในการใช้ชีวิต เช่น การเดินหรือการเรียนที่สามารถได้รับประโยชน์จากความต้องการความอำนวยความสะดวก นักเรียนที่มีความพิการจะใช้ห้องเรียนเหมือนกับนักเรียนคนอื่น ๆ และห้องเรียนนั้นจะต้องปลอดจากสิ่งที่เป็นอันตราย เวลาโดยมากที่ใช้ในการสร้างการเข้าถึงการบริการทางกายภาพในห้องเรียนเป็นเรื่องที่ไม่ยากและไม่เสียค่าใช้จ่าย คำแนะนำสำหรับสร้างการเข้าถึงการให้บริการในห้องเรียนร่วมมีดังนี้

- สร้างความมั่นใจว่าห้องเรียนสามารถเข้าถึงได้จากนักเรียนที่ต้องใช้รถเข็น, ใช้อุปกรณ์พยุงตัว, ใช้ไม้ค้ำยันหรือรูปแบบอื่น ๆ ของการช่วยเหลือให้เคลื่อนไหว รวมถึงทางเดิน พื้นที่ว่างให้เคลื่อนตัวภายในห้องเรียน, สิ่งที่ปกคลุมพื้น, ศูนย์กลางในการเรียน, เครื่องคอมพิวเตอร์, กระดานดำหรือบอร์ดที่ง่ายต่อการลบ, ชั้นหนังสือ, อ่างล้างมือ, โต๊ะ, โต๊ะเขียนหนังสือและพื้นที่อื่น ๆ หรือวัตถุทางกายภาพที่นักเรียนจะใช้

- รับประกันว่าห้องเรียนเป็นพื้นที่ที่ไม่มีความเสี่ยง (เช่น การแขวนสิ่งของไว้ในระดับต่ำหรือสิ่งก่อสร้าง) ที่อาจทำร้ายนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสายตา

- ติดป้ายบอกพื้นที่เก็บสิ่งของและส่วนอื่น ๆ ในห้องเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสายตาด้วยตัวอักษรยกหรืออักษรเบลล์

- ให้ความสนใจเป็นพิเศษกับการใช้สัญลักษณ์ระบุสิ่งที่เป็นอันตรายโดยใช้อวัจนภาษาด้วยความระมัดระวังสำหรับผู้ที่อ่านหนังสือไม่ออก

2.2.3.3 อุปกรณ์พิเศษ นักเรียนบางคนที่มีความพิการต้องการที่จะใช้อุปกรณ์พิเศษ เช่น เก้าอี้ล้อเลื่อน อุปกรณ์การขยายระบบสื่อสารและเครื่องช่วยฟัง อุปกรณ์ทางการแพทย์ โต๊ะแบบขยายและถาด อุปกรณ์เหล่านี้จะช่วยให้เข้าถึงการเขียนโปรแกรมและในหลายกรณี ซึ่งจะบรรจุเข้าไปในหลักสูตรของห้องเรียนปกติ รูปแบบของอุปกรณ์ช่วยเหลือถูกนำมาใช้ก่อนหน้านี้ใน

หนังสือ ซึ่งครูอาจจะไม่เข้าใจว่าอุปกรณ์ช่วยเหลือทำงานกันอย่างไร เมื่อไหร่ที่ควรจะใช้พวกมัน และสิ่งที่ดัดแปลงในห้องเรียนจำเป็นต้องมีการสร้างเพื่อที่นักเรียนจะได้ใช้มัน นักเรียนอื่น ๆ ในชั้นเรียนควรจะใช้อุปกรณ์พิเศษได้เป็นอย่างดี การแนะนำบทเรียนโดยใช้ส่วนพิเศษของอุปกรณ์ไม่เพียงแต่ช่วยในการสร้างบรรยากาศของความร่วมมือแต่อาจจะเอื้ออำนวยพื้นฐานของหลักสูตรร่วมกันระหว่างสุขภาพและวิทยาศาสตร์ ควรทำตามข้อเสนอแนะดังนี้

- ระบุว่าอุปกรณ์พิเศษนั้นใช้งานอย่างไรในห้องเรียน ก่อนที่จะมีการแสดงตนของนักเรียนที่ต้องการใช้มัน

- เรียนรู้ว่าอุปกรณ์และเครื่องมือพิเศษทำงานอย่างไรและระบุว่าปัญหาหรือการทำงานผิดปกติเป็นอย่างไร

- ค้นหาว่านักเรียนต้องการเวลาเท่าไรในการใช้อุปกรณ์หรือเครื่องมือพิเศษ

2.2.4 องค์ประกอบด้านพฤติกรรม (Behavior) องค์ประกอบด้านพฤติกรรมหมายถึงการสร้างและการรักษาพฤติกรรมที่เหมาะสมรวมไปถึงการจัดการกับพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมซึ่งอาจจะขัดขวางสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ การให้ความสำคัญกับองค์ประกอบด้านพฤติกรรม นักการศึกษาในการศึกษาแบบทั่วไปจะทำงานร่วมกับนักเรียนศึกษาพิเศษเพื่อพัฒนาโปรแกรมที่มีประสิทธิภาพสำหรับนักเรียนที่มีความพิการหรือมีปัญหาทางพฤติกรรม เพื่อเพิ่มความใส่ใจกับองค์ประกอบด้านพฤติกรรม ทั้งนี้การจัดการองค์ประกอบด้านพฤติกรรมนั้นมีปัจจัย 4 ด้าน ได้แก่ การสร้างและการเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์, การลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์, การประยุกต์ใช้และการบำรุงรักษาและการพัฒนาการจัดการตนเอง มีรายละเอียดดังนี้

1) การสร้างและการเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ การครอบครองพฤติกรรมใหม่ที่พึงประสงค์ ไม่ว่าจะเป็นทางการศึกษา, ส่วนบุคคล, พฤติกรรม, สังคมหรือเกี่ยวกับวิชาชีพ คือเป้าหมายของห้องเรียน พฤติกรรมใหม่ที่พึงประสงค์สามารถยืนยันได้ด้วยการเสริมแรง กิจกรรมใดก็ตามที่มีรางวัล ดังนั้นพฤติกรรมที่เป็นไปตามจะแข็งแกร่งขึ้น การเสริมแรงทางบวก แสดงให้เห็นถึงผลลัพธ์ที่พึงประสงค์ของการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม การเสริมแรงทางบวกสามารถสร้างรูปแบบที่แตกต่าง อย่างไรก็ตาม การให้การเสริมแรงกับบุคคลใดบุคคลหนึ่งอาจจะไม่ปรากฏผลแบบเดียวกันกับคนอื่น ๆ การเสริมแรงสามารถประกอบด้วยการกล่าวชื่นชม, บริบททางร่างกาย, การให้สิ่งของ, กิจกรรมหรือการให้สิทธิพิเศษ การใช้การเสริมแรงนั้นได้รับการยอมรับอย่างมากจากสังคมและเสียงสะท้อนจากเทคนิคสำหรับการสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ โดยมากเป้าหมายของข้อกำหนดพฤติกรรมคือการรวมกับธรรมชาติของการเสริมแรง (ตัวอย่างเช่น การเสริมแรงด้วยตนเอง)

หลักการพื้นฐาน 3 อย่างที่ต้องทำตามเพื่อให้การเสริมแรงทางบวกมีประสิทธิภาพมากขึ้น ประกอบด้วย การมีความหมายสำหรับนักเรียน ขึ้นอยู่กับการแสดงออกอย่างเหมาะสมของพฤติกรรมที่ต้องการ และต้องแสดงให้เห็นในทันที นักเรียนต้องค้นหาการเสริมแรงที่

น่าพอใจในบางสถานการณ์ ความเข้าใจนี้จะช่วยให้ผลลัพธ์ในการอธิบายพฤติกรรม โดยทั่วไป การให้ความสำคัญกับธรรมชาติของการเสริมแรงทางบวกควรทำให้เท่าเทียมกับสติปัญญา, การเรียนรู้หรือปัญหาทางพฤติกรรมของนักเรียน สิ่งที่เกิดขึ้นบ่อยเกินไปคือครูไม่ให้ความสนใจที่ใกล้ชิดพอ ขาการจดบันทึกและมีผลลัพธ์ ไม่มีการจัดเตรียมเทคนิคกับพลังอื่น ๆ ปัญหาอื่น ๆ ที่อาจเกิดขึ้นเป็นการแทรกแซงให้ไม่สามารถเกิดพฤติกรรมเชิงบวกได้ เช่น ค่าใช้จ่ายหรือความขัดแย้ง (Bender. 2003)

2) การลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ครูทุกคนจะต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ต้องเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ซึ่งต้องการเทคนิคการลดพฤติกรรม พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์จำนวนมากจะแสดงออกว่าละเมิดผู้ที่อ่อนแอกว่า อาจแสดงออกด้วยความก้าวร้าวและท้าทาย ผลจากการใช้ธรรมชาติและตรรกะสามารถช่วยให้เด็กและวัยรุ่นเรียนรู้ที่จะมีความรับผิดชอบมากขึ้น ซึ่งองค์ประกอบนี้สำคัญอย่างยิ่งสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษผู้ที่ยากจะเชื่อมโยงระหว่างพฤติกรรมกับผลลัพธ์ที่จะได้มาตามธรรมชาติ คือสถานการณ์ของตนเองส่งผลให้เกิดภาวะฉุกเฉินสำหรับพฤติกรรมบางอย่าง ตัวอย่างเช่น ถ้านักเรียนลืมใบอนุญาตให้ออกนอกโรงเรียนในกิจกรรม ผลที่ได้มาตามธรรมชาติคือนักเรียนไม่สามารถออกไปได้และต้องรออยู่ที่โรงเรียน ดังนั้นจึงเป็นมากกว่าการแทรกแซงในสถานการณ์นั้น ครูต้องยินยอมให้สถานการณ์เป็นผู้สอนนักเรียน ผลที่ได้มาตามธรรมชาติเป็นหนทางแห่งความสำเร็จที่จะเรียนเรื่องสามัญสำนึกและการรับผิดชอบ ผลที่มาตามตรรกะ คือการเชื่อมโยงระหว่างเหตุผลระหว่างพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับกับผลที่จะตามมา ถ้านักเรียนลืมค่าอาหารกลางวัน ผลที่ตามมาคืออาจจะมีการยืมเงินจากผู้อื่น ผลที่ตามมาคือความยุ่งยากอึดอัดลำบากใจหรือการร้องขอความช่วยเหลือทางการเงิน นี่เป็นกลยุทธ์ที่ช่วยให้นักเรียนได้วิเคราะห์ถึงการกระทำของเขาเองว่าสร้างความอึดอัดใจและไม่ใช่บางสิ่งที่ครูทำให้พวกเขา เมื่อใช้กระบวนการนี้ ครูควรสร้างความชัดเจนกับนักเรียนว่าพวกเขาต้องมีเหตุผลสำหรับพฤติกรรมของพวกเขา ผลที่มาตามเหตุผลสัมพันธ์ต่อการตอบสนองโดยตรงกับพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมทางวินัย ในการลดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ครูสามารถใช้เทคนิคต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการเสริมแรงทางบวก การเสริมแรงทางลบ การลงโทษ การตัดสิทธิพิเศษต่าง ๆ ทั้งนี้ครูควรพิจารณาการใช้เทคนิคต่าง ๆ อย่างระมัดระวังโดยคำนึงถึงสถานการณ์และธรรมชาติของนักเรียน ทั้งนี้มีคำแนะนำเพิ่มเติมสำหรับการใช้เทคนิคเพื่อลดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมดังนี้

- วิเคราะห์ว่าอะไรคือการเสริมแรงพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา และแยกการเสริมแรงเหล่านี้ก่อนก่อนเริ่มการดำเนินงาน

- ทำความเข้าใจว่าเทคนิคการลดพฤติกรรมเป็นสิ่งที่น่าพอใจ เพราะจะไม่รวมการลงโทษ แต่มันต้องใช้เวลาที่จะประสบความสำเร็จ

- ไม่ควรจะใช้เทคนิคกับพฤติกรรมที่ต้องการการแทรกแซงในทันที (เช่นการทะเลาะวิวาท)

- ยอมรับว่าสิ่งที่เกิดขึ้นในขณะที่ทำการเสริมแรงมีแนวโน้มที่จะก่อให้เกิดการเพิ่มขึ้นของการเกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เมื่อนักเรียนทำให้เกิดความรุนแรงขึ้น พวกเขาพยายามที่จะรับการเสริมแรง พวกเขาใช้ความพยายามและการเกิดการตอบสนองด้วยความก้าวร้าว

- ควรระมัดระวังในการการจัดการเสริมแรงให้กับนักเรียนที่แสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมที่ขัดแย้งกัน

3) การประยุกต์ใช้และการบำรุงรักษา หลังจากที่พฤติกรรมอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ขั้นตอนต่อไปคือการรวมการถ่ายโอนสิ่งที่ได้รับการเรียนรู้สู่บริบทใหม่และรักษาการแสดงออกให้อยู่ในระดับที่ยอมรับได้ ครูที่มักจะประสบความสำเร็จในการสอนนักเรียนที่มีพฤติกรรมบางอย่างแต่ล้มเหลวในการช่วยเหลือพวกเขาประยุกต์ทักษะในสถานการณ์ใหม่ ๆ หรือผูกขาดพวกเขาไว้ตลอดเวลา การสอนพฤติกรรมที่เหมาะสมแล้วหวังให้นักเรียนสามารถจะใช้ทักษะต่าง ๆ ในบางเวลาหลังจากนี้ เป็นอันตรายอย่างมากกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพราะว่าประสบการณ์ที่ยากลำบากของพวกเขาคือการแสดงออกอย่างอิสระในห้องเรียน ครูต้องการโปรแกรมสำหรับการประยุกต์ใช้ การประยุกต์ที่กว้างขึ้นของทักษะพฤติกรรม จากการมอบโอกาสให้นักเรียนได้ใช้ทักษะใหม่ ๆ ในรูปแบบที่แตกต่างกัน กับบุคคลที่แตกต่างกัน และในช่วงเวลาที่แตกต่างกัน นักเรียนมักจะต้องการความช่วยเหลือที่จะระบุบทบาท ครูควรกระตุ้นให้แสดงพฤติกรรมหรือทักษะที่ได้มา เนื่องจากพวกเขาได้เรียนรู้มาก่อนหน้านี้และพวกเขาต้องการฝึกซ้อมเพื่อที่จะรักษาทักษะนี้ไว้ การออกแบบชุดการสอนควรแบ่งสรรเวลาสำหรับให้นักเรียนกำหนดวิธีการที่ดีที่พวกเขาจะได้เก็บรักษาทักษะต่าง ๆ ไว้

4) การพัฒนาการจัดการตนเอง สุดท้ายแล้วเราต้องการให้นักเรียนทั้งหมดสามารถจัดการพฤติกรรมของพวกเขาเองโดยปราศจากการควบคุมจากภายนอก แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการตนเองเป็นการเจริญเติบโตของการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเชิงสติปัญญา รูปแบบของการแทรกแซงทางการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความพิการในการใช้ความรู้ในช่วงปี 1980 เน้นความคิดในการกระทำเกี่ยวกับพฤติกรรม ชาปีโรและคณะ (shapiro, et. al. 1998) ได้ให้มุมมองที่ดีเกี่ยวกับการจัดการตนเองไว้ว่า การจัดการตนเองนั้นเป็นการแทรกแซงอย่างต่อเนื่องจากครู และค่อย ๆ สะท้อนความเป็นตัวตนของนักเรียนจากพฤติกรรมที่แสดงออก ครูจะค่อย ๆ ลดการแทรกแซงลงเมื่อพฤติกรรมของนักเรียนอยู่ในขอบเขตที่ต้องการ และนักเรียนมีความสามารถในการจัดการพฤติกรรมของตนเองอย่างเหมาะสม ในตอนท้ายนักเรียนจะมีส่วนร่วมในการประเมินพฤติกรรมของเขาหรือเธอด้วยตนเองโดยปราศจากผลประโยชน์ของครู นักเรียนจะได้พบกับการจัดการตนเองที่เหมาะสม ในการทำงานกับนักเรียนที่มีปัญหาทางพฤติกรรม วัตถุประสงค์ควรจะย้ายนักเรียนให้จัดการตนเองอย่างต่อเนื่องเท่าที่จะเป็นไปได้ แม้ว่านักเรียนบางคนจะไม่สามารถเข้าถึงระดับของการจัดการตนเองได้ด้วยตนเอง แต่ส่วนมากจะมีความสามารถใกล้เคียงกับเป้าหมาย การจัดการตนเองประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่

- การกำกับตนเอง (self – regulation) ตรวจสอบพฤติกรรมของตนเอง ค้นหาที่จะหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่เร่งรัดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ หยุดพฤติกรรมนั้นถ้ามีการเริ่มต้น

- การสอนตนเอง (self – instruction) พูดคุยกับตัวเองผ่านภาระงาน : ใช้การแสดงความรู้สึกเป็นการคิดหรือการพูด ทั้งแบบแสดงออกและไม่แสดงออก

- การประเมินตนเอง (self – evaluation) วิเคราะห์ผลการดำเนินงานของตนเองอย่างถูกต้องด้วยข้อมูลที่รวบรวมเป็นกราฟหรือผลลัพธ์

- การเสริมแรงด้วยตนเอง (self – reinforcement) ให้รางวัลตนเองสำหรับการกระทำที่ถูกต้อง (การลงโทษตัวเองก็สามารถใช้ได้เช่นกัน)

นักการศึกษาสมัยใหม่ได้ให้ความเห็นว่าควรใช้การแทรกแซง “พฤติกรรมทางการรู้คิด” (อย่างเป็นธรรมชาติ) เนื่องจากเทคนิคนี้เป็นการรวมเอาเทคนิคทางพฤติกรรมกับการออกแบบกลยุทธ์ทางสติปัญญาเพื่อการควบคุมปัญหาหลักคือแรงกระตุ้น การแทรกแซงพฤติกรรมแบบดั้งเดิมนั้นมักจะสร้างความเครียดที่เกิดจากการสอดส่องพฤติกรรมนักเรียนของครู การแทรกแซงทางสติปัญญาเน้นที่การสอนให้นักเรียนดูแลพฤติกรรมของตนเอง มีส่วนร่วมในการเสริมแรงตนเองและควบคุมการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Dowdy. et. al.1997) ทั้งนี้วิธีการเหล่านี้นิยมใช้ในหมู่เด็กที่เป็นโรคสมาธิสั้น

2.2.5 องค์ประกอบด้านการเรียนการสอน (instruction) โดยทั่วไปครูต้องการที่จะให้การเรียนการสอนนั้นบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้จากมาตรฐานของโรงเรียนและสอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน เลวินและโนแลน (Levin & Nolan. 2003) แนะนำว่านักเรียนต้องการการมอบหมายงานที่มีความท้าท้ายในระดับปานกลางแต่อยู่ในขีดความสามารถ ส่วนคาร์เตอร์และดอยซ์ (Smith. et al. 2008 citing Carter and Doyce. 2006) ได้เสนอแนะว่านักเรียนจะทำได้ดีในงานที่เชี่ยวชาญ คือต้องมีความชัดเจนและขอบเขตที่ชัดเจนและมีความเป็นแบบฉบับหรือเป็นที่รู้จักมีผลงานที่กำหนดไว้อย่างเป็นกิจวัตรประจำวันภายในห้องเรียนมากกว่าที่จะทำในงานที่แตกต่าง การทำกำหนดการงาน การวางแผนบทเรียนและเทคโนโลยีนั้นสามารถส่งผลกระทบอย่างมีนัยสำคัญต่อคุณภาพ การจัดกลุ่ม และการส่งผ่านการเรียนการสอน

- การทำกำหนดการ การทำกำหนดการรวมไปถึงการจัดการทั่วไปของเหตุการณ์ในแต่ละวัน และช่วงของการเรียนแบบพิเศษ การทำกำหนดการในห้องเรียนที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษร่วมอยู่ด้วยเป็นสิ่งที่สำคัญ และครูที่ไม่ระมัดระวังในการทำกำหนดการอาจก่อให้เกิดปัญหาขึ้นภายหลัง การทำกำหนดการจะส่งเสริมให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมในการเรียนและการเรียนการสอนที่มีคุณภาพยิ่งขึ้น การทำกำหนดการรวมถึงการสร้างการเตือนความทรงจำหรือการเตือนเมื่อถึงกำหนดเวลา โดยใช้ทั้งสัญลักษณ์และเสียงและการวางแผนสำหรับการเปลี่ยนคาบเรียนให้เกิดการหยุดชะงักน้อยที่สุด ซึ่งจะส่งผลให้ปริมาณเวลาสำหรับทำการเรียนการสอนเพิ่ม

มากขึ้นและรักษาการควบคุมที่มีต่อนักเรียน การวางแผนสำหรับเปลี่ยนคาบเรียนควรคำนึงถึงการช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้มากที่สุด

- การจัดกลุ่ม หมายถึงวิธีการที่มีการจัดนักเรียนเพื่อวัตถุประสงค์ในการเรียนการสอน ความต้องการจัดนักเรียนเป็นกลุ่มที่เล็กลงขึ้นอยู่กับธรรมชาติของขอบเขตหลักสูตรหรือเป้าหมายพิเศษในบทเรียน (Evertson, et al. 2006) ได้อธิบายว่าสามารถจัดกลุ่มในการเรียนการสอนได้ 7 รูปแบบ สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ความกังวลหลักในการจัดตั้งกลุ่มคือการให้ความสนใจกับความต้องการส่วนบุคคล การเตรียมการจัดกลุ่มโดยใช้วิธีใหม่ ๆ และให้ความแตกต่างและการให้บริการที่แตกต่างกันเพื่อให้โอกาสการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมช่วยสำหรับความหลากหลายในกำหนดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ มีข้อเสนอแนะพิเศษคือต้องให้การควบคุมด้วยความระมัดระวังในการจัดตั้งกลุ่มสร้างความแน่นอนว่าตำแหน่งของกลุ่มนั้นไม่มีความแน่นอน สมาชิกในกลุ่มจะมีหน้าที่ที่แตกต่างกันตามเหตุผลที่แตกต่างกันในการจัดตั้งกลุ่มนักเรียน การเตรียมการใช้การจัดกลุ่มที่แตกต่างกันเป็นพื้นฐานของความสนใจหรือวัตถุประสงค์ของงานที่ได้รับมอบหมาย (Wood, 1996) การเตรียมการใช้การจัดกลุ่มที่แตกต่างกันนั้นเป็นเรื่องธรรมดา ในกระบวนการนี้ถ้ามีโครงสร้างที่ถูกต้อง จะทำให้ประสบความสำเร็จในการเรียนและการขัดเกลาทางสังคมได้อย่างสะดวก การกำหนดขนาดของกลุ่มบนพื้นฐานของระดับความสามารถและใช้การผสมผสานระดับความสามารถในกลุ่มเมื่อใช้กลยุทธ์การเรียนแบบร่วมมือเป็นเรื่องสำคัญที่จะต้องสนับสนุนในกิจกรรมที่นักเรียนทั้งหมดมีส่วนร่วม

- การวางแผนบทเรียน การวางแผนบทเรียนช่วยให้ครูจัดการเรียนการสอน ครูจำนวนมากเริ่มต้นเขียนแผนการเรียนที่เต็มไปด้วยรายละเอียดและในที่สุดก็เปลี่ยนไปยังรูปแบบที่ครอบคลุมน้อย อย่างไรก็ตามครูบางคนยังคงใช้รายละเอียดในแผนการเรียนนำมาสอนนักเรียนเมื่อพวกเขาค้นพบรายละเอียดที่จะช่วยให้การเรียนการสอนประสบความสำเร็จ การวางแผนรายละเอียดคือต้องการความถี่สำหรับบทเรียนที่จะต้องปรับปรุงอย่างมากให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีพรสวรรค์หรือนักเรียนที่พิการ องค์ประกอบที่มีพื้นฐานจากงานวิจัย 6 ด้าน ประกอบไปด้วย การแนะนำบทเรียน ,สร้างความชัดเจน, การทำงานคนเดียวและการทบทวน, การปิดอภิปราย การชี้แนะและการฝึกปฏิบัติ (Levin; & Nolan. 2003) กุญแจพื้นฐานอื่น ๆ ของการวางแผนบทเรียนนั้นควรถือว่าเป็นตัวเลือกที่ทำให้สำเร็จโดยงาน นักเรียนบางคนอาจจะต้องการเทคนิคสำหรับการปกครอง ข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาการวางแผนบทเรียนคือต้องสร้างความสนใจในวัตถุประสงค์ของบทเรียน ความกังวลมีความสำคัญโดยเฉพาะอย่างยิ่งในเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การฝึกฝนของนักเรียนควรกำหนดโดยอิสระ นักเรียนบางส่วนสามารถทำได้ในชั้นเรียนและบางส่วนสามารถทำสำเร็จได้ในการทำการบ้าน มีการวางแผนกิจกรรมสำหรับนักเรียนที่ทำงานเสร็จอย่างรวดเร็ว การวางแผนและการระบุเทคนิคที่จะจัดการกับพวกเขาอาจมีประโยชน์และสามารถคาดคะแนนปัญหาที่อาจเกิดขึ้นระหว่างบทเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับเด็กอัจฉริยะ

- การใช้เทคโนโลยี การประยุกต์ใช้เทคโนโลยีในหลักสูตรและการเรียนการสอนเป็นสิ่งที่แพร่หลายในปัจจุบัน จากมุมมองของการจัดการ ครูจะต้องพิจารณาตัวเลขของตัวแปรเมื่อตัดสินใจที่จะใช้เทคโนโลยี ขณะที่มีทางเลือกของซอฟต์แวร์จำนวนมากที่ใช้ได้เชิงพาณิชย์ เช่นนี้ การเลือกใช้ซอฟท์แวร์ให้เหมาะสมสำหรับนักเรียนและสัมพันธ์กับความต้องการของวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนและองค์ความรู้ มีข้อเสนอแนะว่าควรพิจารณาความต้องการการเข้าถึงของนักเรียนที่มีความพิการ โรงเรียนจำเป็นที่จะต้องได้รับการป้อนข้อมูลและส่งออกของอุปกรณ์สำหรับนักเรียนที่ต้องการ เช่น ฮาร์ดแวร์ ควรมีตรวจสอบว่าเวปไซด์นั้นนึกถึงนักเรียนที่ไม่มีความสามารถ มีความเหมาะสม มีการใช้ตัวกรองอินเตอร์เนต มีการออกแบบบทเรียนให้มีการใช้ประโยชน์คอมพิวเตอร์ในทางที่มีส่วนร่วม และครูต้องสอนนักเรียนว่าอะไรคือสิ่งที่ควรทำและไม่ควรทำในการใช้อีเมล์หรืออินเตอร์เนต

2.2.6 องค์ประกอบด้านการจัดการ (organization) ความหลากหลายที่เพิ่มขึ้นในห้องเรียนการศึกษาทั่วไปในวันนี้สร้างความท้าทายใหม่ ๆ มากมายสำหรับครู มีการเปรียบเทียบแนวโน้มของห้องเรียนไปสู่ “one-room schoolhouse” ซึ่งครูในห้องเรียนมักจะตอบสนองต่อความต้องการเฉพาะของนักเรียนจำนวนมาก การเลือกองค์ความรู้ว่าจะใช้การจัดการเวลาอย่างไรในพื้นที่ของบุคลากรทางการศึกษา สภาพแวดล้อมการทำงาน การบริหารหน้าที่ การประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน ระบบการสื่อสารอย่างต่อเนื่องและการประยุกต์ใช้ส่วนบุคคลสามารถแสดงถึงความสำเร็จ การแสดงออกส่วนบุคคลว่าครูคนหนึ่งจะใช้เทคนิคการบริหารเวลาอย่างไร

2.2.6.1 ความรับผิดชอบส่วนบุคคล โดยทั่วไปของห้องเรียนในการศึกษาแบบทั่วไป ครูในการศึกษาปกติโต้ตอบกับครูการศึกษาพิเศษ ครูในห้องเรียนแบบอื่น ๆ พนักงานสนับสนุนที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ (เช่น ครูสอนพูด, นักจิตวิทยาโรงเรียน) นักการศึกษา ครูฝึกสอน อาสาสมัคร และผู้ร่วมงาน เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานระหว่างบุคคล ครูควรทำตามคำแนะนำดังต่อไปนี้

- สร้างความสัมพันธ์ที่ดีในการทำงานด้วยการสนับสนุนส่วนบุคคล
- สนับสนุนความเชี่ยวชาญส่วนบุคคลอย่างชัดเจนให้กับนักเรียนในชั้นเรียนของคุณ ดูการฝึกปฏิบัติในฐานคิดที่ใกล้เคียงกันเพื่อเพิ่มความคิดให้มากขึ้น
- สร้างความชัดเจนของบทบาทส่วนบุคคลและครูในชั้นเรียนเป็นผู้ประสานงานในการเรียนการสอนและผู้ที่ทำการแทรกแซงพฤติกรรม
- สร้างบทบาทและความรับผิดชอบของผู้อุปถัมภ์, อาสาสมัครและผู้ฝึกสอน
- อธิบายระดับของความคิดเห็นของนักการศึกษาผู้เชี่ยวชาญและจัดกิจกรรมอภิปรายโดยเฉพาะกับพวกเขานั้นพวกเขาสามารถสร้างรูปแบบและสนับสนุนให้พวกเขาให้กับนักเรียน
- ในกรณีที่จัดการศึกษาไปพร้อมกับเด็กที่มีความพิการในห้องเรียนปกติ ควรมีการพัฒนาแผนแบบรวมกับครูการศึกษาพิเศษสำหรับการรวมการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม

2.2.6.2 สภาพแวดล้อมในการทำงาน สภาพแวดล้อมในการทำงานหมายถึงการใช้พื้นที่ที่ส่งผลกระทบโดยตรงกับงานจากครู ตามปกติโต๊ะทำงานและแฟ้มงาน ครูจะต้องพิจารณาว่าใช้ประโยชน์ในพื้นที่การทำงานอย่างไรและจะจัดการพวกเขาอย่างไร ตัวอย่างเช่น โต๊ะทำงานของครูอาจจะออกแบบให้มีข้อจำกัดต่อนักเรียนทั้งหมดหรืออาจจะถูกใช้สำหรับเป็นที่เก็บข้อมูลเพียงอย่างเดียวหรือเป็นพื้นที่ทำงาน ข้อเสนอแนะสำหรับจัดสภาพแวดล้อมในการทำงานมีดังนี้

- จัดการให้โต๊ะทำงานของครูมีพื้นที่ว่างสำหรับเอกสารต่าง ๆ
- จัดการแฟ้มของเอกสารและข้อมูลให้สามารถเอาข้อมูลออกมาได้ง่ายและรวดเร็ว
- ใช้ระบบแถบสีสำหรับการจัดเก็บเอกสาร ถ้าเป็นไปได้

2.2.6.3 หน้าที่ด้านการบริหาร พร้อมด้วยหน้าที่ทางการเรียนการสอน การสอนรวมถึงหน้าที่ด้านการบริหารด้วย กิจกรรมทั้งสองด้านนั้นส่วนมากเรียกร้องการมีส่วนร่วมในการประชุมและการทำเอกสาร รวมไปถึงรูปแบบต่าง ๆ ของการติดต่อ การแสดงออกของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะเพิ่มขึ้นเช่นความต้องการ ต่อไปนี้เป็นกลยุทธ์บางส่วนของการจัดการเอกสาร

- เตรียมแบบฟอร์มจดหมายสำหรับทุกเหตุการณ์สำคัญ
- เตรียมสำเนาของแบบฟอร์มที่แตกต่างกันที่ใช้กันโดยทั่วไป
- เก็บบันทึกของการติดต่อทางโทรศัพท์ของโรงเรียนกับผู้ปกครอง, ครู, ผู้ปฏิบัติงาน, ผู้บริหารหรือผู้คนอื่น ๆ ไว้ทั้งหมด
- จัดการเอกสารส่วนใหญ่เพียงครั้งเดียว
- ทำให้การประชุมส่วนมากต้องการระเบียบวาระการประชุม และในการประชุมควรมีการซักถามกันในเวลาจำกัดและควรมีกำหนดเวลาเพื่อความสะดวก

2.2.6.4 การประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน การรวมการประยุกต์ในการเรียนการสอนของเทคนิคการจัดการเวลา ในที่นี้มุ่งเน้นไปที่การใช้เครื่องมือและเทคโนโลยีนั้นสามารถทำให้งานการสอนเป็นไปได้โดยง่าย ส่วนของอุปกรณ์ที่น่าสนใจที่สุดที่ให้กับครูคือคอมพิวเตอร์พร้อมกับซอฟต์แวร์ที่เหมาะสม ครูสามารถลดเวลาที่ใช้ในการทดสอบ, การจัดการรูปภาพ การวางแผนจัดการพฤติกรรมและอื่น ๆ ต่อไปนี้เป็นข้อเสนอแนะพิเศษ

2.2.6.5 ระบบการสื่อสารที่ต่อเนื่อง การสื่อสารกับผู้ปกครองหรือผู้พิทักษ์เป็นสิ่งจำเป็น การสร้างช่วงการติดต่อสื่อสารระหว่างบ้านกับโรงเรียนในช่วงเริ่มต้นปีการศึกษาและทำให้การดำเนินงาน มีคำแนะนำอย่างมากมายให้โรงเรียนเริ่มดำเนินการโดยเร็ว หลายข้อเสนอแนะต่อไปนี้สร้างจากคำแนะนำของโจนส์และโจนส์ (Jones and Jones. 2007)

- ได้รับการสนับสนุนจากผู้ปกครองสำหรับการสนับสนุนของนักเรียนและพฤติกรรมเชิงบวกในห้องเรียนผ่านทางจดหมาย, การโทรศัพท์, การเยี่ยมบ้านหรืองานคืนสู่เหย้า

- รักษาการติดต่อสื่อสารกับผู้ปกครองตลอดปีการศึกษาผ่านทางจดหมายทุกวันศุกร์, หนังสือพิมพ์และรายงานความก้าวหน้า

- สร้างเวปไซด์ให้มีข้อมูลประเภทต่าง ๆ เป็นที่แน่นอนว่าต้องรวมการบ้านที่ได้รับมอบหมายและวันที่สำคัญ

2.2.6.6 โปรแกรมการจัดการเวลาส่วนตัว เพราะมันเป็นไปไม่ได้ที่การจัดการของเวลาส่วนตัวบุคคลหนึ่งจะสมบูรณ์แบบจากการบริหารงานแบบมืออาชีพ มันเป็นการคุ้มค่าที่จะพิจารณากลยุทธ์การจัดการเวลาแบบต่าง ๆ ในการประยุกต์ใช้ส่วนบุคคลมากขึ้นแต่ส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพของบุคคลและประสิทธิภาพของห้องเรียนให้ดีขึ้น ข้อเสนอแนะพื้นฐานมีดังนี้

- ใช้การแนะนำสิ่งที่ต้องทำในแต่ละวัน

- ทำให้งานหลักกลายเป็นชิ้นส่วนเล็ก ๆ และทำงานร่วมกับพวกเขา

- หลีกเลี่ยงการทำเกินกว่าข้อตกลง

- การทำงานในช่วงเวลาทำงาน นี่หมายความถึงการหลีกเลี่ยงสิ่งเร้าที่โรงเรียนซึ่งในการสนทนาทางสังคมจะแทรกเข้าในช่วงเวลาทำงาน

- หลีกเลี่ยงการตกลงด้วยกิจกรรมเล็ก ๆ ถ้ามันสำคัญมากสำหรับคน ๆ หนึ่ง

- การใช้เวลาว่างให้ดี มักจะเป็นการเตรียมเครื่องมือในการอ่านหรืองานแบบพกพาอื่น ๆ

2.3 การวัดพฤติกรรมจัดการชั้นเรียน

การวัดพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนในช่วงเริ่มแรกนั้นจะใช้การสังเกตพฤติกรรมของครูผู้สอนและพฤติกรรมของนักเรียนในขณะที่ดำเนินการเรียนการสอน ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยของโรเบิร์ต ซอร์ (Robert S. Soar, 1971) ซึ่งได้ศึกษาเกี่ยวกับการวัดการจัดการชั้นเรียนของครูโดยเฉพาะ ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลการจัดการชั้นเรียนของครูโดยการสังเกตการณ์การเรียนการสอนของครูทั้งวันในแต่ละชั้นเรียน การสังเกตทำโดยทีมงานที่ได้รับการฝึกฝน ได้มีการจัดทำแบบฟอร์มบันทึกกิจกรรมต่าง ๆ ในห้องเรียน พร้อมกันนั้นได้มีการบันทึกเทปการเรียนการสอนและได้มีการสังเกตและให้รหัสสำหรับพฤติกรรมต่าง ๆ ในห้องเรียน การวัดประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนโดยใช้การสังเกตยังคงเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในช่วงทศวรรษที่ 20 ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยของแมรี่ ริชเชอร์และคณะ (Mary Richter et al. 2007) ที่ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง Measuring and Supporting Classroom Management: Focus on Outcomes, Systems and Data การเก็บข้อมูลในงานวิจัยฉบับนี้ใช้การสังเกตพฤติกรรมของครูในชั้นเรียน การสังเกตทำโดยเจ้าหน้าที่ที่ได้รับการฝึกฝน การสังเกตทำในหลายบริบท แบบบันทึกข้อมูลมีทั้งแบบเช็คลิสต์ความถี่ของพฤติกรรม, แบบเช็คลิสต์ว่ามีการกระทำพฤติกรรมหรือไม่ รวมไปถึงแบบสังเกตที่ให้บันทึกข้อมูลเป็นปลายเปิด

นอกจากการสังเกตแล้ว อีกวิธีหนึ่งที่ได้รับความนิยมในการวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพคือการให้ครูประเมินตนเองโดยใช้แบบสอบถาม แบบสอบถาม

ที่นักวิจัยนิยมใช้คือ Teacher sense of efficacy scale (TSES) จัดทำโดย โมแรนและฮอย (Tschannen moran and Woolfolk Hoy. 2001) มีจุดมุ่งหมายเพื่อทดสอบประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียน ประสิทธิภาพของกลยุทธ์การสอน และประสิทธิภาพในการมีส่วนร่วมของนักเรียน แบบสอบถามประกอบด้วยข้อคำถาม 24 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 9 ระดับ ประกอบด้วย 1 = ไม่มี 3 = น้อยมาก 5 = มีอิทธิพลบ้าง 7 = ไม่น้อย 9 = ดีที่สุด ส่วนค่า 2, 4, 6, 8 สำหรับตอบสนองการเลือกที่อยู่ระหว่างสองมาตรวัด ความเชื่อถือของแบบสอบถามนี้อยู่ระหว่าง 0.92 – 0.95 สำหรับแบบสอบถามทั้งฉบับ ตัวอย่างของงานวิจัยที่ใช้แบบสอบถามฉบับนี้ เช่น งานวิจัยเรื่อง On The Relationship between Efficacy of Classroom Management, Transformational Leadership Style, and Teachers' Personality โดยโมฮัมหมัด อาเลียบาริและราฮิล ดาราบิ (Mohammad Aliakbari, & Rahil Darabi, 2013) ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง, บุคลิกภาพกับประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนของครูสอนภาษาอังกฤษในอิหร่าน หรืองานวิจัยเรื่อง Changes in Beginning Teacher's Sense of Efficacy in Classroom Management: A One-Year Follow-Up Study ของ ซู โอ'แนลและเจนนิเฟอร์ สเตปเฮนสัน (Sue O'Neill; & Jennifer Stephenson, 2011) ซึ่งได้ทำการศึกษาความรู้สึกเกี่ยวกับประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนของครูในออสเตรเลีย ว่าเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่หลังจากที่ผ่านประสบการณ์การสอนมาเป็นเวลา 1 ปี

สำหรับงานวิจัยในประเทศไทยนั้น พบว่ามีงานวิจัยของชัย สันกว้าน (2553) ที่ทำการศึกษาเรื่องการวิเคราะห์พหุระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียนของครูในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเชียงราย เขต 2 (2553) ผู้วิจัยได้แบบสอบถามการปฏิบัติของครูที่มีต่อการจัดการชั้นเรียน ประกอบด้วยรายการปฏิบัติเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียน 6 ด้าน ได้แก่ การจัดสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้, การดำเนินการสอนอย่างเป็นระบบ, การจัดกิจกรรมให้นักเรียนประสบความสำเร็จ, การสร้างวินัยในชั้นเรียนและการคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ข้อคำถามมีทั้งหมด 42 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ โดยคะแนน 5 หมายถึง ปฏิบัติมากที่สุด ส่วนคะแนน 1 หมายถึง ปฏิบัติน้อยที่สุด ความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้งฉบับเท่ากับ .9667

2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

โมฮัมหมัด อาเลียบาริและราฮิล ดาราบิ (Mohammad Aliakbari & Rahil Darabi. 2013) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง On The Relationship between Efficacy of Classroom Management, Transformational Leadership Style, and Teachers' Personality โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์และความสามารถในการทำนายระหว่างปัจจัยทางบุคลิกภาพ ประสบการณ์และระดับการศึกษา ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงกับประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนของครูสอนภาษาอังกฤษในอิหร่าน ในงานวิจัยนี้แบ่งปัจจัยทางบุคลิกภาพเป็น 5 แบบ ได้แก่ Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism และ Openness ผลการวิจัย

พบว่าบุคลิกภาพแบบ Extraversion และแบบ Conscientiousness รวมไปถึงภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลงนั้นสัมพันธ์กับประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนตัวแปรที่สามารถทำนายประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนได้แก่ บุคลิกภาพแบบ Extraversion และภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลง งานวิจัยนี้ได้แสดงให้เห็นถึงตัวแปรที่เป็นปัจจัยภายในตัวครูที่มีผลต่อประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียน นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยของชัย สันกว๊าน (2553) ซึ่งได้ทำการวิเคราะห์พหุระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียนของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเชียงราย เขต 2 งานวิจัยชิ้นนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับการจัดการชั้นเรียนของครู ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยระดับบุคคลของครู ได้แก่ ความเป็นเพศหญิง การศึกษาระดับปริญญาตรี ประสบการณ์ในการสอนไม่เกิน 10 ปี เจตคติต่อการจัดการชั้นเรียน ขวัญกำลังใจ ความเครียด การเห็นคุณค่าในตน ปัจจัยระดับโรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนดีเด่น โรงเรียนขนาดใหญ่ นโยบายและการบริหาร ความรู้ความสามารถในการบริหารของผู้บริหาร การสนับสนุนจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและบรรยากาศในโรงเรียนกับการจัดการชั้นเรียน และเพื่อศึกษาอิทธิพลของปัจจัยระดับบุคคลและปัจจัยระดับโรงเรียนที่ส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียนของครูในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเชียงราย เขต 2 ซึ่งพบการวิจัยพบว่า ปัจจัยระดับบุคคลของครู ได้แก่ ความเป็นเพศหญิง เจตคติต่อการจัดการชั้นเรียน ขวัญกำลังใจและการเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการจัดการชั้นเรียนที่ระดับนัยสำคัญ .01 ส่วนการมีอายุไม่เกิน 40 ปี การมีประสบการณ์สอนไม่เกิน 10 ปี ความเครียด มีความสัมพันธ์ทางลบกับการจัดการชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ปัจจัยระดับโรงเรียน ได้แก่ ความรู้ความสามารถในการบริหารของผู้บริหาร การสนับสนุนของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและบรรยากาศในโรงเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการจัดการชั้นเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สำหรับการวิเคราะห์พหุระดับด้วยการวิเคราะห์โมเดลแบบไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Model) พบว่าปัจจัยส่วนบุคคลที่มีผลต่อการจัดการชั้นเรียน ได้แก่ ความเป็นเพศหญิง ขวัญกำลังใจ ความเครียดและการเห็นคุณค่าในตนของครู ปัจจัยระดับโรงเรียนที่มีผลต่อการจัดการชั้นเรียนได้แก่ นโยบายทางการบริหารและการสนับสนุนจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย จากงานวิจัยพบว่าประสิทธิภาพของการจัดการชั้นเรียนนั้นเป็นผลมาจากทั้งปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอกของครู

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนนั้นเป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับครูไม่ว่าจะสอนในระดับชั้นใดก็ตาม แต่การศึกษาเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนในปัจจุบันมักจะพบว่าเป็นการศึกษากลยุทธ์ที่ดีในการจัดการชั้นเรียน การสร้างรูปแบบการฝึกอบรมสำหรับครู และการหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรชีวสังคมและตัวแปรทางจิตลักษณะกับการจัดการชั้นเรียนของครูเพียงเท่านั้น สำหรับงานวิจัยในประเทศไทยซึ่งกำลังเพิ่มจำนวนโรงเรียนเรียนร่วม การศึกษาถึงรูปแบบการจัดการชั้นเรียนร่วมที่มีรูปแบบเฉพาะยังไม่ชัดเจน ผู้วิจัยจึงทำการศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบของการจัดการชั้นเรียนร่วมในระดับประถมศึกษาว่ามีรูปแบบเป็นอย่างไร ประกอบด้วยองค์ประกอบใดบ้าง โดยทำการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมและครูที่ได้รับการยอมรับว่าประสบความสำเร็จใน

การจัดการเรียนการสอนและกิจกรรมนอกหลักสูตรอื่น ๆ ให้กับเด็กเรียนร่วม แล้วนำข้อมูลมาสังเคราะห์กับแนวคิดการจัดการชั้นเรียนของสมิธ (2008) เพื่อหาองค์ประกอบในการจัดการชั้นเรียนระดับประถมศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพที่เหมาะสมกับบริบทของประเทศไทย

วัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ตอนที่ 3 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism model)

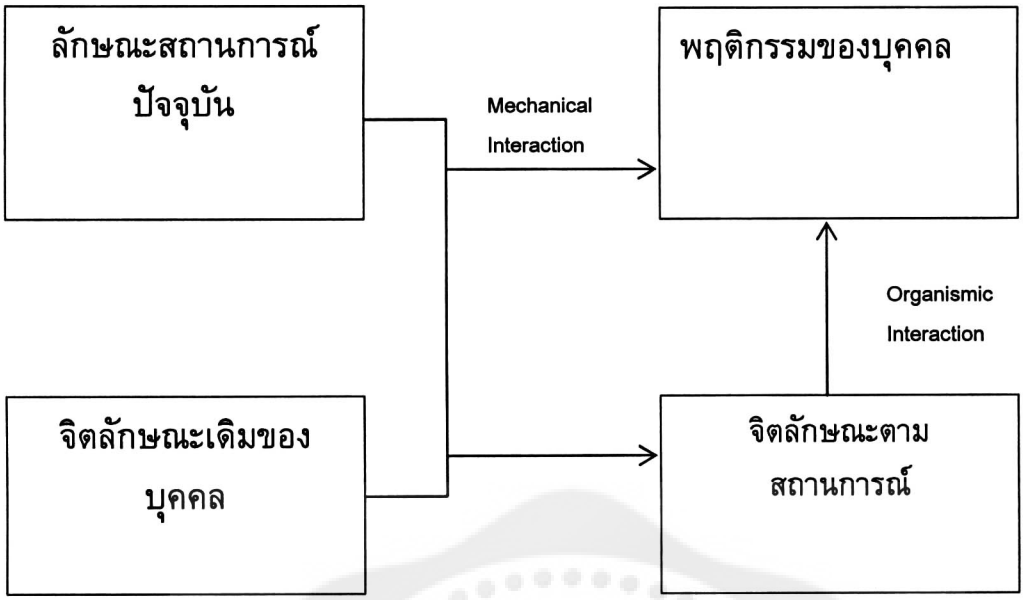
รูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactionism Model) เป็นกรอบแนวคิดของการทำวิจัยในสาขาจิตพฤติกรรมศาสตร์ที่ได้รับการยอมรับในระดับนานาชาติ (ดวงเดือน พันธุมนาวิน. 2541; อ้างอิงจาก Magnusson; & Endler. 1977) และเป็นกรอบแนวคิดในการทำวิจัยที่บ่งชี้เกี่ยวกับสาเหตุของพฤติกรรมต่าง ๆ หลายประเภท รวมทั้งพฤติกรรมการทำงาน ทฤษฎีนี้ระบุสาเหตุของพฤติกรรมของบุคคลว่ามีอย่างน้อย 4 สายหลัก ดังนี้

1. สาเหตุฝ่ายสถานการณ์ (Situational factors) ซึ่งเป็นสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัวบุคคลหรือการรับรู้ของบุคคลที่เกี่ยวกับสิ่งใดสิ่งหนึ่งรอบตัวเข้า เช่น ปทัสถานทางสังคม การสนับสนุนจากคนรอบข้าง เป็นต้น สถานการณ์เหล่านี้แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ สถานการณ์ที่เอื้ออำนวยในการเกิดพฤติกรรมที่ปรารถนา และสถานการณ์ที่ขัดขวางมิให้เกิดพฤติกรรมที่น่าปรารถนา

2. สาเหตุฝ่ายจิตลักษณะเดิม (Psychological traits) เป็นจิตลักษณะหรือบุคลิกภาพที่ติดตัวมา อาจเกิดจากการถ่ายทอดทางสังคม เช่น สุขภาพจิต ประสบการณ์ทางสังคม สติปัญญา ค่านิยม เป็นต้น

3. ปฏิสัมพันธ์ระหว่างสาเหตุฝ่ายสถานการณ์กับฝ่ายจิตลักษณะเดิม ซึ่งเรียกว่าปฏิสัมพันธ์แบบกลไก (Mechanical Interaction) เช่น พฤติกรรมของบุคคล ซึ่งเกิดจากการที่ผู้นั้นมีสุขภาพจิตที่ไม่ดี และกำลังอยู่ในสถานการณ์ยั่วยุ จึงทำให้เกิดพฤติกรรมก้าวร้าวได้ เป็นต้น

4. สาเหตุฝ่ายจิตลักษณะตามสถานการณ์ หรือที่เรียกว่า ปฏิสัมพันธ์ภายในตน (Organismic Interaction) เป็นจิตลักษณะที่เปลี่ยนแปลงไปตามสถานการณ์ เช่น เจตคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง สิ่งเหล่านี้เปลี่ยนแปลงตามสถานการณ์



ภาพประกอบ 2 แสดงรูปแบบทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยม (ดวงเดือน พันธุมนาวิน. 2541; อ้างอิงจาก Magnusson, & Endlet. 1977)

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์นิยมในการอธิบายสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งประกอบไปด้วยปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ ได้แก่ การร่วมรู้สึก การรับรู้ความสามารถของตนเองและภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลง ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ ได้แก่ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มลักษณะสถานการณ์ ได้แก่ ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การสนับสนุนจากผู้ปกครองและภาระงานของครู ซึ่งแสดงในการทบทวนเอกสารต่อไปนี้

ตอนที่ 4 ปัจจัยเชิงสาเหตุที่เกี่ยวข้องกับการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ
ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ ได้แก่

4.1 การร่วมรู้สึก (Empathy)

4.1.1 ความหมายของการร่วมรู้สึก

คำว่า "การร่วมรู้สึก" ค่อนข้างจะเป็นคำใหม่ โดยเริ่มจากนักวิชาการชื่อทีทเชอ-เนอร์เป็นผู้สร้างคำภาษาอังกฤษว่า empathy โดยดัดแปลมาจากคำในภาษาเยอรมันคือEinfühlung ซึ่งเป็นแนวคิดของลิปป์ (Lipp. 1903, 1905) และพรานด์ (Prandtl. 1910) ลิปป์ได้กล่าวถึง Einfühlung ว่าเป็นมุมมองเชิงลึก ในโครงการของพวกเขามีวัตถุประสงค์ว่ามุมมองเชิงลึกนั้นสามารถพิจารณาได้ในความอ่อนโยนของวิญญาณ เป็นความเห็นส่วนตัวเชิงคุณภาพจากประสบการณ์ของแต่ละคน โดยลิปป์ได้พยายายามนำมาใช้ในบริบทด้านจิตในในแง่ขอกระบวนการ

ที่เราจะรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น ทั้งนี้ทีทเชอเนอร์ได้ให้ความหมายของการร่วมรู้สึกว่าคือกระบวนการของมนุษย์ที่จะอ่านความรู้สึกในตัวของพวกเขา (Felt. 2011)

ทฤษฎีของการร่วมรู้สึกทางจิตวิทยา ส่วนใหญ่ได้รับอิทธิพลมาจากมุมมองของพฤติกรรมทางอารมณ์ของลิปปีและทีทเชอเนอร์ จนกระทั่งโคลเลอร์ (Kohler. 1929) ได้อภิปรายว่าแทนที่จะดำเนินการโดยมุ่งเน้นไปที่ความรู้สึกในประสบการณ์ของผู้อื่น แต่ให้ถือว่าการร่วมรู้สึกเป็นมากกว่าความเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นมากกว่าการรู้สึกร่วมกันกับพวกเขา ต่อมาในปี 1934 จอร์จ เฮอร์เบิร์ท มีด (Mead, 1934) ได้ยอมรับว่า Self-other different เป็นองค์ประกอบหนึ่งของการร่วมรู้สึก ในงานของเขาให้ความสำคัญต่อความสามารถส่วนบุคคลที่จะกระทำบทบาทของผู้อื่นตามความเข้าใจว่าพวกเขามองโลกอย่างไร ในช่วงระยะเวลาเดียวกัน เพียเจต์ (Piaget. 1932) ได้มีงานวิจัยเกี่ยวกับพัฒนาการด้านความรู้ความเข้าใจ ซึ่งมีส่วนที่เน้นย้ำว่าการร่วมรู้สึกเป็นพังก์ชั่นทางสติปัญญาและความคิดที่จำเป็นของแต่ละบุคคลในการที่จะจินตนาการและเข้าใจบทบาทของผู้อื่น แม้ว่าการร่วมรู้สึกจะถูกกล่าวถึงในช่วงครึ่งแรกของศตวรรษแต่ไม่ได้รับความนิยมอย่างแท้จริง จนกระทั่งสองนักจิตวิทยาได้แก่ คาร์ล โรเจอร์และไฮนซ์ โคฮัท ซึ่งได้รับการพิจารณาว่าเป็นผู้บุกเบิกการศึกษาปรากฏการณ์ของการร่วมรู้สึก (Bohart; & Greenberg. 1997) โดยหลังจากสงครามโลกครั้งที่ 2 ได้เกิดความสนใจอย่างมากที่จะพัฒนาทฤษฎีการร่วมรู้สึกทางจิตวิทยา ซึ่งส่วนใหญ่เกี่ยวข้องกับการทดสอบสมมติฐานทั้ง 3 ของโรเจอร์ ซึ่งประกอบด้วย การยอมรับในด้านบวกอย่างไม่มีเงื่อนไข (unconditional positive regard) การร่วมรู้สึก (empathy) และความจริงใจ (genuineness) ในปีต่อมาการร่วมรู้สึกกลายเป็นศูนย์กลางของแนวคิดจิตวิทยาตัวตน (self – psychology) ของโคฮัท (Felt. 2011)

โรเจอร์ได้นำการร่วมรู้สึกเข้ามาเป็นองค์ประกอบหลักในการเปลี่ยนแปลงบุคลิกภาพและใช้ในการบำบัดทางจิตวิทยา แนวคิดการร่วมรู้สึกของโรเจอร์จึงกำเนิดขึ้นและเป็นที่นิยมมาจนถึงปัจจุบันนี้ ทฤษฎีของโรเจอร์คือส่วนบนพื้นฐานของปรัชญาปรากฏการณ์วิทยา ตามที่การกระทำของบุคคลจะถูกกำหนดโดยการรับรู้ของเขาหรือเธอต่อโลกโดยรอบ ดังนั้นสำหรับโรเจอร์จึงสำคัญว่าคนไข้มองโลกอย่างไรมากกว่าที่จะเข้าใจตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริง ธรรมชาติของการร่วมรู้สึกจึงเป็นบทบาทพื้นฐานของทฤษฎีนี้ ในขณะที่โคฮัทได้ใช้การร่วมรู้สึกเป็นองค์ประกอบสำคัญในแนวคิดจิตวิทยาตัวตน (self – psychology) โดยถือว่าการร่วมรู้สึกเป็นสิ่งที่สำคัญสำหรับนักบำบัดและเป็นส่วนหนึ่งของการบำบัดโรคที่จะช่วยให้คนไข้ได้เรียนรู้และเสริมสร้างข้อบกพร่องในโครงสร้างตัวตนของเขา

ในช่วงแรกแนวโน้มของนิยามของคำว่าการร่วมจะเป็นในแง่ของอารมณ์ที่ได้มีการพัฒนา นักวิจัยเหล่านี้มักจะจำกัดความหมายของการร่วมรู้สึกว่าเป็นปฏิกิริยาตอบสนองต่อเป้าหมายเท่านั้น ฮอฟแมน (Hoffman. 2000) เห็นว่าการร่วมรู้สึกเป็นการตอบสนองทางอารมณ์กับผู้อื่นมากกว่าจะเป็นการตอบสนองกับตนเอง ในทำนองเดียวกับบาร์เนตต์และคณะ (Barnett, et al. 1987) ให้แนวคิดของการร่วมรู้สึกว่าเป็นความรู้สึกกับอารมณ์ว่าสอดคล้องกันแต่ไม่จำเป็นต้องเหมือนกันกับอารมณ์ของผู้อื่น แบทสัน (Batson. 1991) ได้กำหนดระยะของการร่วมรู้สึกว่าไม่ใช่

ความรู้สึกทั่วไป แต่เป็นความรู้สึกบางอย่างเช่น ความเมตตา ความอบอุ่น ความกังวลและความชอบ เขากำหนดการร่วมรู้สึกเป็นความรู้สึกที่สอดคล้องกับอารมณ์ แต่ไม่จำเป็นต้องเหมือนกับอารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น แต่ในเวลาต่อมาได้มีการรวมเอาองค์ประกอบทางสติปัญญาเข้าร่วมในการร่วมรู้สึก โดยที่องค์ประกอบทางด้านอารมณ์หมายถึง ปรากฏการณ์ที่เพลิดเพลินของประสบการณ์ทางอารมณ์จากความรู้สึกร่วมจากผู้อื่น เช่น ความรู้สึกร่วม ความรู้สึกกับ ส่วนองค์ประกอบทางสติปัญญาหมายถึงกระบวนการรับรู้ในมุมมองของผู้อื่นอย่างถูกต้อง เช่น การเอาใจใส่อย่างถูกต้อง การเชื่อมต่อกับความทรงจำจากประสบการณ์ในช่วงต่าง ๆ เช่น การมุ่งเน้นกระทำตามบทบาท และความแตกต่างระหว่างตนเองกับผู้อื่น ส่งผลต่อความสอดคล้องทางสรีระวิทยา เช่น ความคล้ายคลึงกันในการแสดงสีหน้าท่าทางกับการเต้นของหัวใจ/หรือภาษากายระหว่างผู้สังเกตและการสังเกต

ปัจจุบันนักวิชาการส่วนใหญ่รวมทั้งองค์ประกอบด้านอารมณ์และด้านสติปัญญาเข้าในคำ ๆ เดียวว่า “การร่วมรู้สึก” ตัวอย่างเช่น ฮอฟแมน (Hoffman. 2000) ได้ให้ความหมายของการร่วมรู้สึกว่าเป็นการตอบสนองทางอารมณ์ที่เหมาะสมต่อสถานการณ์ของผู้อื่นกว่าของตนเองเอง ในช่วงแรกดูเหมือนเขาจะไม่สนใจองค์ประกอบด้านสติปัญญา แต่ภายหลังเขาก็ยืนยันว่ากระบวนการทางสติปัญญากุญแจที่สำคัญ เช่นเดียวกับซิลมาน(Zillmann.1991) ครั้งแรกเขาเชื่อมต่อกระบวนการทางอารมณ์อย่างแม่นยำโดยไม่สนใจองค์ประกอบทางสติปัญญา ในความหมายของการร่วมรู้สึก องค์ประกอบทางอารมณ์คือการตอบสนองที่เกิดจากระดับอารมณ์ของผู้อื่นและผ่านองค์ประกอบทางสติปัญญาโดยการแยกแยะความแตกต่างระหว่างตนเองและผู้อื่น นักวิชาการจากหลายสาขาได้พยายามปะติดปะต่อเกี่ยวกับธรรมชาติของการร่วมรู้สึก และมักจะพบว่ามันเป็นปรากฏการณ์ของการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น นอกจากนี้วิทยาศาสตร์บริสุทธิ์ยังมีแนวโน้มที่จะเน้นไปที่งานวิจัยที่กล่าวว่าการร่วมรู้สึกเป็นปรากฏการณ์ทางธรรมชาติและเป็นปกติของพัฒนาการมนุษย์ ได้มีงานวิจัยจำนวนมากที่มีสมมติฐานว่าการร่วมรู้สึกมีความสัมพันธ์กับประสิทธิผลทางสังคม เช่น ความเห็นอกเห็นใจและความเมตตา แรงจูงใจ เช่น คุณธรรมจริยธรรม ความยุติธรรมและความบริสุทธิ์ใจ และพฤติกรรม เช่น การช่วยเหลือ การแสดงมุมมอง การให้เหตุผลทางจริยธรรม ซึ่งมีนักวิชาการได้ให้ความหมายของการร่วมรู้สึกไว้ดังนี้

ซิลมาน (Zillmann. 1991) ได้นำเสนอนิยามของการร่วมรู้สึกว่า การร่วมรู้สึกคือกระบวนการที่บุคคลตอบสนองทางอารมณ์กับอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น และเมื่อทำเช่นนั้นระดับอารมณ์บางส่วนของพวกเขาจะมีความสัมพันธ์ระหว่างอารมณ์และปฏิกิริยาตอบสนองทางอารมณ์ของพวกเขา ซิน (Zinn. 1999) ก็ได้ให้นิยามของการร่วมรู้สึกว่าเป็นกระบวนการเช่นกัน โดยเขากล่าวว่าการร่วมรู้สึกเป็นกระบวนการของการทำความเข้าใจเกี่ยวกับประสบการณ์ส่วนตัวของบุคคลจากการแบ่งปันประสบการณ์ทางอารมณ์ซึ่งเป็นประสบการณ์ที่ดำเนินการจากการสังเกตทีท่า ในขณะที่วิสแมน (Wiseman. 1996) ให้ความหมายว่าการร่วมรู้สึกหมายความถึงการรับรู้ถึงอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น สาเหตุของความรู้สึกเหล่านี้และจะสามารถที่จะมีส่วนร่วมในประสบการณ์ทางอารมณ์ของแต่ละบุคคลโดยไม่ต้องกลายเป็นส่วนหนึ่งของมัน ส่วนลา คอมเช่

(Le Compte. 2000) ได้ให้ความหมายของการร่วมรู้สึกว่าคือ ความสามารถในการเห็นโลกผ่านสายตาคนอื่น ซึ่งหมายถึงความพยายามที่จะเข้าใจอีกคนหนึ่งที่มีชีวิตและรู้สึกในสิ่งที่อยู่หนทางเดียวกัน สำหรับนักวิชาการชาวไทยก็มีการให้ความหมายไว้ใกล้เคียงกัน เช่น เทิดศักดิ์ เดชคง (2542) ได้ให้ความหมายของการร่วมรู้สึกว่าคือความเห็นอกเห็นใจ ซึ่งเป็นการสื่อสารด้วยอารมณ์และความรู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่น การเข้าใจและแสดงออกอย่างเหมาะสม

จากความหมายของการร่วมรู้สึกที่ได้กล่าวไว้ข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า การร่วมรู้สึกคือกระบวนการที่บุคคลรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นและตีความโดยผ่านความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์ของตน และสามารถแสดงออกถึงอารมณ์และความรู้สึกตอบสนองอย่างเหมาะสมโดยไม่นำกระทบกับอารมณ์ของตนเองมากจนเกินไป

4.1.2 แนวคิดการร่วมรู้ของของวลัยรัตน์ วรรณโพธิ์

การที่บุคคลจะอยู่ร่วมกับคนอื่นในสังคมได้นั้น ต้องมีความเข้าใจความรู้สึกของบุคคลอื่น สามารถคาดเดาได้ว่าเขาหรือเธอรู้สึกอย่างไร ก่อนที่จะแสดงพฤติกรรมออกไป เพื่อไม่ให้เกิดความไม่พอใจแก่บุคคลอื่น ดังนั้นบุคคลจึงจำเป็นต้องมีความสามารถในการรับรู้ถึงสภาวะต่าง ๆ ของคนอื่นหรือมีการร่วมรู้สึกทั้งในทางบวกและทางลบ โดยแบ่งเป็นขั้นตอนที่จะก่อให้เกิดการร่วมรู้สึกได้ 4 ขั้นตอน ดังนี้ (วลัยรัตน์ วรรณโพธิ์. 2545)

1) การจับอารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น อารมณ์และความรู้สึก แสดงออกทางสีหน้า ท่าทาง เป็นวิธีการสื่อสารโดยไม่ใช้ภาษา ส่วนการใช้คำพูดหรือน้ำเสียงนั้น เป็นวิธีการสื่อสารโดยใช้ภาษา

2) การบอกอารมณ์ ควรให้นักเรียนได้มีการพูดหรือแสดงลักษณะอารมณ์ เชน ดีใจ โกรธ เสียใจ ซึ่งจัดเป็นอารมณ์พื้น ๆ รวมถึงอีกหลายอารมณ์ เช่น หงุดหงิด ไม่พอใจ บึ้งตึง เบื่อ เซ็ง เครียด สงสาร ตื่นเต้น รัก ฯลฯ

3) ความเข้าใจ เข้าใจสาเหตุว่ามีสาเหตุใดที่บุคคลเกิดอารมณ์เช่นนั้น แต่ละอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นนั้นเป็นเรื่องที่ต้องเรียนรู้และเปรียบเทียบ

4) การตอบสนองที่เป็นไปได้ เมื่อบุคคลไวพอที่จะรับรู้อารมณ์ของผู้อื่น บอกได้ เข้าใจสาเหตุและความเป็นมาแล้ว ก็ต้องสามารถตอบสนองได้อย่างเหมาะสมและถูกต้อง

จากขั้นตอนของการเกิดการร่วมรู้สึกวลัยรัตน์ วรรณโพธิ์ (2545) ได้กำหนดองค์ประกอบของผู้ที่มีความสามารถในการร่วมรู้สึก ดังนี้

1) สามารถเข้าใจอารมณ์และความรู้สึกและการแสดงออกของผู้อื่น โดยสามารถเดาความรู้สึกของผู้อื่นจากการแสดงสีหน้าว่าเขารู้สึกอย่างไร พยายามแปลความหมายทั้งสีหน้าและท่าทางของคนรอบข้าง

2) มีความสามารถเอาใจเขามาใส่ใจเรา สามารถคาดเดาความรู้สึกของผู้อื่นโดยสมมติว่าเราอยู่ในสถานการณ์นั้นด้วย เพื่อเข้าใจและรับรู้และสามารถตอบสนองได้อย่างถูกต้อง เป็นความยายามรวบรวมประสบการณ์และความรู้สึกของตนเองในขณะที่เข้าไปอยู่ในสถานการณ์ของผู้อื่น

3) สามารถตอบสนองได้สอดคล้องกับสถานการณ์ พฤติกรรมหรือการกระทำของผู้อื่น โดยใช้ภาษาท่าทางและภาษาพูดที่เป็นไปในทิศทางที่เอื้ออำนวย บ่งบอกถึงความเข้าใจและเห็นใจผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง

4.1.3 การวัดการร่วมรู้สึก

ในขอบเขตของการวัดทางวิทยาศาสตร์ เครื่องมือและวิธีการวัดต่าง ๆ ได้ถูกนำมาใช้เพื่อที่จะวัดการร่วมรู้สึก การรายงานตนเองเป็นหนึ่งในเครื่องมือวัดที่พบมากที่สุด การวัดแบบนี้ได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง และมีเพียงบางเครื่องมือเท่านั้นที่ได้รับความนิยม

มาร์ค ดาวิส (Mark Davis. 1980) ได้สร้างเครื่องมือวัดการร่วมรู้สึกที่มีชื่อว่า Interpersonal Reactivity Index : The IRI โดยที่ดาวิสคิดว่าการร่วมรู้สึกประกอบไปด้วยองค์ประกอบสี่อย่าง ได้แก่ ความสามารถในการเข้าใจทัศนะของผู้อื่น (perspective – taking) การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก (empathic concern) ด้านความรู้สึกเป็นทุกข์ของบุคคล (personal distress) และด้านจินตนาการ (fantasy : ผู้ตอบแบบสอบถามจะจินตนาการให้ตนเองกลายเป็นตัวละครในหนังสือ ภาพยนตร์และบทละคร) ในขณะที่ในการนำไปทดสอบจริงนั้นมีข้อสงสัยหลายประการ เช่น การร่วมรู้สึกไม่จำเป็นต้องนำไปสู่การเห็นอกเห็นใจหรือไม่ ความทุกข์ของบุคคลไม่จำเป็นต้องเป็นไปตามการร่วมรู้สึกหรือไม่ ผลที่เกิดขึ้นมาจากกระบวนการของการเอาใจใส่ประกอบด้วยองค์ประกอบตามสัดส่วนที่เท่าเทียมกันหรือไม่ ความทุกข์ส่วนบุคคลและการร่วมรู้สึกถึงความทุกข์มีความคล้ายคลึงกันมากเพียงใด แตกต่างกันตรงไหน องค์ประกอบเหล่านี้จำเป็นหรือไม่ ฯลฯ โดยเอกลักษณ์ของ IRI คือการคำถามในแง่ของจินตนาการ แบบสอบถามประกอบด้วยข้อคำถาม 26 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ แบบวัด IRI ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์อย่างหนักจากธอร์นตันและธอร์นตัน (Thornton; & Thornton. 1995) ซึ่งวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับความล้มเหลวของ IRI ที่จะต้องอยู่ตรงกลางระหว่างอารมณ์ของผู้สังเกตการณ์และการสังเกต และควรเพิ่มองค์ประกอบให้เป็น 5 อย่างไรก็ตาม วิลสันและคณะ (Wilson, et al. 1999) ได้ใช้ IRI โดยเฉพาะเพื่อสะท้อนถึงแนวโน้มที่ของอารมณ์จะแบ่งปันความรู้สึกร่วมกับผู้อื่น นี่แสดงให้เห็นว่าการวัดในรูปแบบนี้อาจยังมีข้อกังขาอยู่ในการตีความที่แตกต่างกันออกไป

นอกจาก IRI แล้วยังมีแบบวัดการร่วมรู้สึกอื่น ๆ ได้แก่ The Balanced Emotional Empathy Scale หรือ BEES จัดทำโดยเมราเบี้ยนและเอฟสเตน (Mehrabian; & Epstein. 1996) ซึ่งเป็นแบบประเมินการร่วมรู้สึกทางอารมณ์ มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่าในลักษณะที่ประเมินตนเอง จำนวน 30 ข้อ ประกอบด้วยแบบสอบถามทางบวก 15 ข้อและแบบสอบถามทางลบ จำนวน 15 ข้อ และแบบสอบถาม The Basic Empathy Scale หรือ BES สร้างโดยโจลิฟและฟาริงดัน (Joliff; & Farington. 2006) เป็นการวัดการร่วมรู้สึกในสององค์ประกอบ ได้แก่ การร่วมรู้สึกทางการคิด (Cognitive Empathy) และการร่วมรู้สึกทางอารมณ์ (Affective Empathy) ลักษณะเป็นแบบประเมินตนเองด้วยมาตราส่วนประมาณค่าเช่นเดียวกัน แบบวัดมีจำนวน 40 ข้อ

สำหรับในประเทศไทย มีการสร้างแบบวัดการร่วมรู้สึกในรูปแบบของการประเมินตนเองโดยใช้มาตราส่วนประมาณค่า โดยสามารถแบ่งได้เป็น 3 กลุ่ม กลุ่มแรกคือกลุ่มที่ใช้แนวคิดการร่วมรู้สึกที่ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การเข้าใจผู้อื่น (understanding others) การพัฒนาผู้อื่น (Developing others) การมีจิตใจใฝ่บริการ (Service orientation) การเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล (Leveraing diversity) และการตระหนักรู้สถานการณ์ในกลุ่ม (Political awareness) ตัวอย่างงานวิจัยที่วัดโดยใช้แบบวัดนี้ได้แก่ งานวิจัยเรื่องผลของการฝึกการแสดงออกที่เหมาะสมเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสตรีวิทยา2 กรุงเทพมหานคร ของเศรษฐกร มงคลจาตุรงค์ (2546) และงานวิจัยเรื่องผลของกิจกรรมการฝึกการไวต่อความรู้สึกของผู้อื่นที่มีผลต่อการร่วมรู้สึกของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ของรัชฎา โสภณ (2546)

กลุ่มที่สองคือกลุ่มที่สร้างงานวิจัยโดยมีองค์ประกอบในการสร้างแบบวัด 3 ด้าน ได้แก่ (1) ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นจากการสังเกตสีหน้า ท่าทาง และคำพูด (2) ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น สามารถเอาใส่เขามาใส่ใจเรา เข้าใจและรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น (3) ความสามารถในการตอบสนองในสอดคล้องกับสถานการณ์ สามารถแสดงพฤติกรรมตลอดจนคำพูดที่แสดงถึงความเข้าใจ เห็นใจผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง ตัวอย่างงานวิจัยที่ใช้แนวคิดเหล่านี้ ได้แก่ งานวิจัยเรื่องผลการใช้กิจกรรมฝึกความรู้สึกไวที่มีต่อการร่วมรู้สึกของเด็กวัยเริ่มรุ่นโดยวลัยรัตน์ วรรณโพธิ์ (2545) และงานวิจัยเรื่องการศึกษาและพัฒนาความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นของนักเรียนวัยรุ่นของกรรณิการ์ พันทอง (2550) กลุ่มที่สามคือกลุ่มที่สร้างแบบสอบถามการร่วมรู้สึกโดยครอบคลุมองค์ประกอบ 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการคิด ด้านอารมณ์และด้านการแสดงออกซึ่งอยู่บนฐานแนวคิดของโกลแมน (Goleman) ได้แก่งานวิจัยของทัศนีย์ สุริยะไชย (2554) ซึ่งศึกษาเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น

ต่อมานักวิจัยบางส่วนได้แนะนำให้รวมข้อมูลทางกายภาพหรือทางสรีระวิทยามาใช้ในการวัดการร่วมรู้สึก พวกเขาได้ให้เหตุผลว่าการแสดงออกทางสีหน้าสามารถหลอกลวงหรือจัดฉากได้ (Eisenberg; & Fabes. 1990; Zillmann. 1991) การแสดงบางอย่างออกทางสีหน้าและอัตราการเต้นของหัวใจที่เป็นสื่อกระแสไฟฟ้าและผิวหนังอาจแสดงถึงการร่วมรู้สึกหรือการตื่นตัวต่อการร่วมรู้สึก (Felt. 2011; citing Levenson; & Ruef. 1992) วิธีที่นิยมกันมากคือการเก็บข้อมูลการกระทำที่ใบหน้าด้วยการเข้ารหัส ในการถ่ายทอดข้อมูลจากการลงรหัสในช่วงเวลาจริงนั้นมีจุดอ่อนคืออาจเกิดการผิดพลาดหรือสังเกตได้ยาก จึงจำเป็นต้องมีการบันทึกภาพและการถ่ายทอดเป็นตัวอักษร ถึงแม้ใช้นักถอดรหัสที่มีความเชี่ยวชาญ และการฝึกนักถอดรหัสให้เชี่ยวชาญนั้นจำเป็นต้องมีการฝึกฝน รวมไปถึงการจัดหาอุปกรณ์และยังต้องมีค่าใช้จ่ายต่าง ๆ อย่างไรก็ตามวิธีนี้ยังมีจุดอ่อนอีกคือการบันทึกภาพนั้นมีมุมมองที่จำกัด นอกจากนี้แล้วการเก็บข้อมูลด้วยวิธีเหล่านี้อาจเกิดอคติในผู้ให้ข้อมูล ส่งผลให้ข้อมูลนั้นมีความบิดเบือน และการเก็บข้อมูลด้วยวิธีนี้ก็ยังต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญในการสังเกตและบันทึกรหัส ซึ่งอาจมีความผิดพลาดจากตัวผู้เก็บข้อมูลเอง ดังนั้นจึงได้มีนักวิจัยบางส่วนเสนอให้วัดอัตราการเต้นของหัวใจและการนำไฟฟ้าของผิวหนังในการ

วัดการอารมณ์หรือการร่วมรู้สึกซึ่งสามารถวัดได้เป็นรูปธรรมและชัดเจนในทางวิทยาศาสตร์ แต่วิธีนี้ยังมีข้อบกพร่องอยู่จากการตอบสนองของผู้เข้าร่วมซึ่งอาจเกิดความวิตกกังวลจากอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์ ส่งผลให้ตอบสนองต่อตำแหน่งขั้วไฟฟ้าเมื่อร่างกายของเขาเกิดความกลัวหรือความรู้สึกไม่พอใจ ซึ่งทำให้ไม่สามารถพิสูจน์ความแม่นยำได้วิธีการเหล่านี้จึงยังไม่ได้รับการยอมรับมากนัก เมื่อเร็ว ๆ นี้ นักวิจัยได้ใช้เทคนิคการถ่ายภาพสมองเพื่อสำรวจพื้นที่สมองและแนวทางการปฏิบัติเมื่อมีอารมณ์ตอบสนองต่อประสบการณ์ของผู้อื่นหรือการพยายามที่จะรับรู้สิ่งที่ผู้อื่นกำลังประสบอยู่ เทคนิคเหล่านี้ได้นำไปสู่การตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับระบบประสาทการตอบสนอง ทั้งนี้ได้มีการทดลองในลิง พบว่าเซลล์สมองเหล่านี้ตอบสนองในลักษณะเดียวกัน โดยจะดำเนินการตามพื้นฐานของตนเมื่อมีการกระทำที่คล้ายกันและจะสังเกตการดำเนินงานของบุคคลอื่นซึ่งสามารถเป็นพื้นฐานของการวัดการร่วมรู้สึกได้ในอนาคต (Felt. 2011)

4.1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึก

การร่วมรู้สึกกับการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

การร่วมรู้สึกมักจะถูกอ้างว่าเป็นลักษณะที่สำคัญมากของครูผู้สอน ซึ่งจะช่วยในการสื่อสารระหว่างผู้ที่เข้าร่วมในกระบวนการศึกษา ดังที่ไมโทรฟาน (Popescu-Mitroi; & Mazilescu. 2014; citing Mitrofan. 1988) ได้กล่าวว่าครูต้องสามารถเห็นมุมมองจากภายใน และโครงสร้างเกี่ยวกับอารมณ์ภายในระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม ไม่เพียงแต่จากมุมมองส่วนบุคคล แต่ต้องเป็นจากมุมมองของกลุ่ม เขาได้เน้นความจริงที่ว่าหนึ่งในคุณภาพที่สำคัญที่สุดของครูคือการสังเกตและการทำงานกับกลุ่มจากทั้งสองมุมมอง สามารถทำการวิเคราะห์และสรุปคุณสมบัติของกลุ่มจากวัตถุประสงค์ที่เป็นไปได้ และจากมุมมองของกลุ่มและนักเรียนในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ความสามารถทางอารมณ์เป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับการดำเนินการในบทบาทต่าง ๆ ให้สำเร็จสำหรับครูมืออาชีพ ผลการวิจัยที่ผ่านมาในเซอร์เบียชี้ให้เห็นว่าการร่วมรู้สึกเป็นหนึ่งในกุญแจสู่ความสำเร็จของครูที่จะสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนให้นักเรียนรู้สึกมีความสุข อิสระ เลือกที่จะมีส่วนร่วม การยอมรับนับถือและความเข้าใจ (Snezana Stojilkivic, et al. 2012) สำหรับความสัมพันธ์ระหว่างการร่วมรู้สึกกับการจัดการชั้นเรียนนั้นยังไม่มีการศึกษาโดยตรง แต่มีการวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าการร่วมรู้สึกนั้นสัมพันธ์กับองคีประกอบต่าง ๆ ของการจัดการชั้นเรียน ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยของสเตซานา สโตจิสสโควิคและคณะ (Snezana Stojilkivic, et al. 2012) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง Empathy and teacher's role โดยมีวัตถุประสงค์ในการศึกษาเพื่อตรวจสอบว่าการร่วมรู้สึก (ความฉลาดในการร่วมรู้สึกและอารมณ์ในการร่วมรู้สึก) มีความสัมพันธ์กับการประเมินตนเองว่าสำเร็จในบทบาทของครูผู้เชี่ยวชาญหรือไม่ กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครู 120 คน จากโรงเรียนในเซอร์เบีย ผลการวิจัยแสดงว่าการร่วมรู้สึกมีความสัมพันธ์กับบทบาทของครูผู้เชี่ยวชาญ และพวกเขายังได้กล่าวถึงการร่วมรู้สึกในงานวิจัยเรื่อง Teachers' self-concept and empathy ว่าในฐานะที่เป็นครูควรเข้าใจนักเรียนของพวกเขา การเข้าใจวิธีการคิดและอารมณ์ของพวกเขาก็เป็นสิ่งที่ชัดเจนว่าการร่วมรู้สึกนั้นเป็นหนึ่งในบุคลิกภาพที่สำคัญของครู ครูที่มีการร่วมรู้สึกจะสร้างบรรยากาศที่เหมาะสมในการเรียนรู้ในชั้นเรียนและสามารถจัดกิจกรรมที่เหมาะสมกับนักเรียนของ

เขาหรือเธอ ส่วนไอรีนา โมตาเทียอานุ (Irina Motataianu. 2014) ได้กล่าวในงานวิจัยของเธอว่าในบรรดาสมรรถนะทั้งหมดของครู การร่วมรู้สึกถือว่าเป็นสิ่งที่จำเป็นในการให้คำปรึกษาทั้งนักเรียนและผู้ปกครองในการสร้างการเข้าถึงความรู้ มันคือบทบาทในการชี้แนะ ในงานวิจัยเรื่อง The empathy and communication – pride personality's dimensions of the teacher จึงเป็นการสังเกตพฤติกรรมของครูในชั้นเรียนเพื่อสร้างเครื่องมือที่จะพัฒนาการร่วมรู้สึกของครู ส่วนมีเรียล เดอแมน และฮันดัน บาแซล (Meral Derman; & Handan Basal. 2013) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเรื่อง The Impact Of Empathy Education Program Which Was Performed On 10-11 Year Old Children From Different Socioeconomic Levels On The Aggression Level งานวิจัยฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อดูผลกระทบของโปรแกรมการศึกษาที่มีการร่วมรู้สึกว่ามีผลกระทบต่อความก้าวร้าวของเด็กที่มีฐานะทางสังคมและเศรษฐกิจหรือไม่ กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยคือนักเรียนอายุ 10 – 11 ปีที่มีฐานะทางสังคมและเศรษฐกิจต่างกัน จำนวน 90 คน รูปแบบการทดสอบเป็นแบบ pretest-posttest model with placebo control group ผลการวิจัยพบว่าความก้าวร้าวของนักเรียนลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยนักเรียนที่มีฐานะทางสังคมและเศรษฐกิจที่น้อยกว่าจะสามารถลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้มากกว่านักเรียนที่มีฐานะทางสังคมและเศรษฐกิจสูงกว่า

การร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

การตรวจสอบอิทธิพลของการร่วมรู้สึกที่มีต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมนั้นยังไม่มีงานวิจัยที่ศึกษาโดยตรง แต่มีงานวิจัยที่ยืนยันถึงความสัมพันธ์ระหว่างการร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานในครูและอาชีพอื่น ๆ ที่ใกล้เคียงเช่น นักการศึกษา และยังพบงานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างการร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานในกลุ่มอาชีพอื่น ๆ อีกด้วย ทั้งนี้งานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างการร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานในกลุ่มครูจะเห็นได้จากงานวิจัยของ มูซาวีและคณะ (Mousavi, et al. 2012) ได้ทำการศึกษาเรื่อง the relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers' งานวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional intelligence) ซึ่งประกอบไปด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การตระหนักรู้ในตนเอง (self – awareness) การควบคุมตนเอง (self – control) แรงจูงใจ (motivation) การร่วมรู้สึก (empathy) และทักษะทางสังคม (Social skills) ว่ามีอิทธิพลต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานในกลุ่มครูพลศึกษาหรือไม่ กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยเป็นครูพลศึกษาในจังหวัด Zanjan ในช่วงปี 2008 – 2009 จำนวน 215 คน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการร่วมรู้สึกมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และเป็นตัวแปรที่สามารถทำนายความพึงพอใจในในการปฏิบัติงานของครูพลศึกษาได้ ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของสิงห์ (Singh. 2014) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง Employees' Use Of Empathy To Improve Their Job Behaviour วัตถุประสงค์ของงานวิจัยคือมุ่งตรวจสอบปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการทำงานของครู ผู้วิจัยได้กำหนดให้ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเป็นองค์ประกอบย่อยของพฤติกรรมการทำงาน ผลการวิจัยพบความสัมพันธ์ทางบวก

ระหว่างการร่วมรู้สึกในครูที่แอฟริกาใต้ ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ให้ความเห็นว่าการร่วมรู้สึกจะช่วยพัฒนาเป้าหมายในการทำงานและบทบาทการทำงานร่วมกันซึ่งจะก่อให้เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครู

นอกจากงานวิจัยที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างการร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานในกลุ่มครูแล้ว ยังพบงานวิจัยที่แสดงความสัมพันธ์ในกลุ่มอาชีพใกล้เคียงแต่เป็นความสัมพันธ์ทางลบ โดยมูซาและคณะ (Musa, et al. 2012) ซึ่งได้ทำการวิจัยเรื่อง Influence Factors on Job Satisfaction among Malaysia Educator: A Study of UUM Academic Staffs การวิจัยเรื่องนี้มุ่งทำการศึกษาว่ามีตัวแปรใดบ้างที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานของนักการศึกษาในประเทศมาเลเซีย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักการศึกษาจำนวน 100 ที่ทำงานในมหาวิทยาลัย Utara ในประเทศมาเลเซีย ผลการวิจัยพบว่าการร่วมรู้สึกเป็นปัจจัยสำคัญที่มีความสัมพันธ์โดยตรงกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน แต่เป็นความสัมพันธ์ในเชิงลบ และไม่มีนัยสำคัญทางสถิติในระดับประชากร ผู้วิจัยได้ให้ความเห็นว่าเนื่องจากกลุ่มตัวอย่างเป็นนักการศึกษาในมหาวิทยาลัยเพียงแห่งเดียว จึงไม่สามารถอ้างอิงไปยังกลุ่มประชากรได้ ส่วนกลุ่มประชากรอื่น ๆ ล้วนแต่พบความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างการร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน เช่น งานวิจัยที่ศึกษาในกลุ่มพยาบาล เรื่อง Empathic inclination and job satisfaction in the nurses working with the individuals with chronic diseases โดยเทลและคณะ (Tel. et al. 2011) ซึ่งได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน วัตถุประสงค์ของงานวิจัยฉบับนี้คือตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการโน้มเอียงของการร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของพยาบาลที่ทำงานกับผู้ป่วยที่มีโรคเรื้อรัง ผลการวิจัยพบความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างความโน้มเอียงของการร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจของพยาบาลที่ทำงานกับผู้ป่วยที่มีโรคเรื้อรัง และยังพบความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างการร่วมรู้สึกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นพนักงานธนาคาร ในงานวิจัยของแอซฮาร์และแฮนสัน (Azhar and Hassan. 2014) เรื่อง Effect of Emotional Intelligence on Employee's Job Satisfaction : A Case of Private Bank in Karachi ซึ่งทำการศึกษากับพนักงานธนาคารจำนวน 386 คนในการาจี ผลการศึกษาพบว่าการร่วมรู้สึกมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และการร่วมรู้สึกร่วมกับตัวแปรอื่น ๆ ที่เป็นองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์สามารถทำนายความพึงพอใจในการทำงานของพนักงานธนาคารได้

จากเอกสารที่กล่าวมาทั้งหมดข้างต้นนั้น จะเห็นได้ว่าการร่วมรู้สึกนั้นเป็นคุณสมบัติที่สำคัญสำหรับครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมที่มีลักษณะที่แตกต่างจากห้องเรียนโดยทั่วไป และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องนั้นแสดงให้เห็นว่าการที่ครูมีการร่วมรู้สึกในระดับที่สูงย่อมจะส่งผลให้เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานในระดับสูง ส่งผลไปถึงการทำให้ครูเป็นผู้ที่สามารถจัดการชั้นเรียนร่วมได้อย่างมีประสิทธิภาพ จึงทำให้ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานที่ว่าการร่วมรู้สึกซึ่งประกอบด้วยตัวบ่งชี้ 3 ตัว ประกอบด้วย ความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นจากการสังเกตสีหน้า ความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่นและความสามารถในการ

ตอบสนองต่อสถานการณ์มีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

4.2 การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self – efficacy)

4.2.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

แนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self – efficacy) นั้น เริ่มจากอัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura) ซึ่งเป็นนักทฤษฎีปัญญาสังคม (Social Cognitive Theories) ได้เสนอขึ้น ในระยะแรกได้เสนอแนวคิดว่า บุคคลจะแสดงพฤติกรรมก็ต่อเมื่อ พวกเขาเชื่อมั่นในความสามารถที่ตนจะจัดการและกระทำพฤติกรรมใด ๆ เพื่อให้บรรลุผลตามที่คาดหวัง ซึ่งก็คือ ความคาดหวังในความสามารถของตน (Efficacy Expectation) ต่อมาได้เปลี่ยนเป็น การรับรู้ความสามารถของตน (Perceived self – efficacy) ซึ่งแบนดูรา (Bandura. 1986) ได้ให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนว่าหมายถึง การตัดสินความสามารถของตนเองต่อการจัดการและแสดงพฤติกรรมของบุคคล เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ นอกจากนี้ยังอธิบายเพิ่มเติมว่า การรับรู้ความสามารถของตนเป็นตัวแปรทางจิตวิทยาอันแสดงถึงการเลือกที่จะใช้ความพยายามกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งของบุคคล ระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการกระทำและความไม่ย่อท้อต่อความล้มเหลวของบุคคล นอกจากนี้ยังส่งผลต่อรูปแบบความคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์ ในการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมรอบตัวของแต่ละบุคคลอีกด้วย นอกจากแบนดูราแล้วยังมีนักวิจัยหลายท่านที่ได้กล่าวถึงความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนไว้ อาทิ เบียร์รี่ (Beerry. 1987) ได้ให้ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองว่าเป็นความสามารถของบุคคลในการที่จะจัดการกับวัตถุประสงค์ที่ต้องการ โดยบุคคลรับรู้ว่าตนเองมีความสามารถในเรื่องใดบ้าง และจะไม่ประเมินค่าในสิ่งที่ต้องเผชิญสูงมากนัก ส่วนเทลลาและเอยินี่ (Tella; & Ayeni. 2006) ทำการอธิบายเพิ่มเติมจากแนวคิดของแบนดูราว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองสร้างความแตกต่างระหว่างบุคคล เกี่ยวกับวิธีการคิด อารมณ์และการแสดงพฤติกรรม บุคคลที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำจะเกิดความเครียด ความวิตกกังวลและความนับถือตนเองต่ำ ส่วนบุคคลที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงนั้น จะสนุกกับภารกิจที่รับผิดชอบและมีความนับถือตนเองสูงด้วย สอดคล้องกับแนวคิดของชัค (วิลาวัลย์ ดาราฉาย. 2554; อ้างอิงจาก Schunk. 2004) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเป็นความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับความสามารถของตนที่จะกระทำพฤติกรรมตามความสามารถที่มีอยู่ ซึ่งไม่เหมือนกับการที่เรารู้ว่าเราจะทำอะไร แต่เป็นการประเมินความสามารถและทักษะของตนออกมาเป็นการกระทำตามระดับความสามารถที่มีอยู่

ส่วนนักวิชาการในเทศไทยนั้น ประทีป จินงี่ (2540) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตน หมายถึง การที่บุคคลตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง ที่จะจัดการและดำเนินการกระทำพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ในสถานการณ์ที่บางครั้งอาจจะมีความคลุมเครือไม่ชัดเจน มีความแปลกใหม่ที่ไม่สามารถทำนายสิ่งที่เกิดขึ้นได้ ซึ่ง

สภาพการณ์เหล่านี้มักจะทำให้บุคคลเกิดความเครียดได้ การรับรู้ความสามารถของตนนี้มิได้ขึ้นอยู่กับทักษะที่บุคคลมีอยู่ในขณะนั้นเท่านั้น หากยังขึ้นอยู่กับการตัดสินใจของบุคคลว่าเขาสามารถทำอะไรได้ด้วยทักษะที่เขามีอยู่ และวิลาสลักษณ์ ชัววัลลี (2543) ได้ให้ความหมายว่า การรับรู้ความสามารถของตน หมายถึง ความเชื่อของบุคคลว่าตนมีความสามารถที่จะจัดระบบและกระทำเพื่อให้บรรลุผลตามที่กำหนดได้

จากความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเองที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนหมายถึงการตัดสินความสามารถที่ตนเองมีอยู่รวมไปถึงตัดสินระดับความสามารถของตนเองกับผู้อื่นและกับกิจกรรมที่ต้องกระทำ ว่าความสามารถของตนนั้นสามารถทำตามสิ่งที่ตั้งวัตถุประสงค์ไว้หรือไม่ การรับรู้ความสามารถของตนส่งผลให้บุคคลนั้นมีความมั่นใจในการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ และยังส่งผลถึงอารมณ์และการกระทำต่าง ๆ ของบุคคล นั้น ๆ อีกด้วย

4.2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2539) ได้สรุปแหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถในตนตามแนวคิดของ Evans (1978) ว่าเกิดจากแหล่งที่สำคัญ ต่อไปนี้

1) การประสบความสำเร็จจากการกระทำ (Enactive Mastery Experience) การประสบความสำเร็จในการกระทำนี้เป็นแหล่งที่มีอิทธิพลมากที่สุด เพราะเป็นประสบการณ์ความสำเร็จที่แท้จริงของบุคคล ความสำเร็จทำให้ประเมินตนเองสูง ส่วนความล้มเหลวบ่อย ๆ ทำให้ประเมินความสามารถของตนเองต่ำลง โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าความล้มเหลวหลายครั้งนั้นเกิดก่อนที่บุคคลจะรู้สึกว่าตนมีความสามารถอย่างดีแล้ว

2) การสังเกตตัวแบบ (Vicarious Experience) การที่เห็นบุคคลอื่นที่คล้ายคลึงกับตนประสบความสำเร็จก็สามารถเพิ่มการรับรู้ความสามารถในตนได้ คือบุคคลจะเห็นว่าตนก็มีความสามารถที่จะกระทำกิจกรรมในทำนองเดียวกันนั้นได้สำเร็จเช่นเดียวกัน และการที่สังเกตผู้อื่นที่เห็นว่ามีความสามารถใกล้เคียงกับตนล้มเหลวทั้ง ๆ ที่เขาได้พยายามมากแล้วก็จะทำให้การตัดสินความสามารถในตนต่ำลงได้

3) การพูดชักจูง (Verbal Persuasion) การพูดชักจูงเป็นวิธีการที่ใช้กันอย่างแพร่หลาย ที่จะทำให้บุคคลเชื่อว่าเขามีความสามารถที่จะกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ให้สำเร็จได้ การพูดชักจูงที่ได้ผลมากขึ้นจะต้องเป็นเรื่องที่เป็นไปได้ การพูดชักจูงในเรื่องที่ไม่สอดคล้องกับความเป็นจริงอาจจะทำลายความรู้สึกของผู้ฟังว่าตนมีความสามารถได้ และทำให้ผู้ชักจูงไม่ได้รับความเชื่อถือ

4) สภาวะทางกายและอารมณ์ (Physiological and Affective State) บุคคลมักใช้ข้อมูลทางกายและอารมณ์ในการสรุปประเมินความสามารถในตน เช่น การตื่นเต้นมากเกินไปทำให้ทำกิจกรรมได้ไม่ดี บุคคลจะคาดการณ์ว่าตนทำได้สำเร็จเมื่อภาวะทางกายปกติ ไม่เครียดหรือเหนื่อยอ่อน

การตัดสินความสามารถในตนจะต้องผ่านกระบวนการรู้การคิด (Cognitive Process) กล่าวคือ บุคคลจะมีการคัดเลือก ชั่งน้ำหนัก และบูรณาการข้อมูลจากแหล่ง ต่าง ๆ บาง

คนจะบวกข้อมูลเรื่องความสามารถในตนเข้าด้วยกัน ถ้ายิ่งมีหลายตัวบ่งชี้ก็ยิ่งเชื่อว่าตนมีความสามารถ ส่วนบางคนก็จะรวมในลักษณะของการคูณ คือให้น้ำหนักแก่สิ่งบ่งชี้บางตัวมากกว่าบางตัว เพราะแหล่งบ่งชี้ถึงความสามารถแต่ละแหล่ง นอกจากจะให้ข้อมูลมากน้อยแตกต่างกันแล้วยังให้ข้อมูลที่เชื่อถือได้มากน้อยแตกต่างกันด้วย ความสามารถในการตระหนักได้อย่างชัดเจนถึงแหล่งที่ให้ข้อมูลความสามารถจะทำให้ความสามารถในการให้น้ำหนักความสำคัญของข้อมูลและความสามารถในการรวมข้อมูลต่าง ๆ เข้าด้วยกันดีขึ้น ถ้าบุคคลมีทักษะในการจัดกระทำกับข้อมูลเพิ่มมากขึ้น ซึ่งทักษะดังกล่าว ได้แก่ ความตั้งใจ ความจำ การอ้างอิง และการบูรณาการ เพื่อสร้างมโนทัศน์เรื่องความสามารถในตน

การรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นสามารถส่งผลต่อพฤติกรรมของมนุษย์ตามกระบวนการที่แบนดูรา (วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี. 2538; อ้างอิงจาก Bandura. 1986) อธิบายว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อพฤติกรรมผ่านกระบวนการต่าง ๆ 4 กระบวนการดังนี้

1) กระบวนการคิด (Cognitive process) การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อกระบวนการคิด คือจะช่วยสนับสนุนหรือบั่นทอนความพยายามที่จะปฏิบัติภารกิจ โดยจากการประเมินและคาดการต่อสถานการณ์ในอนาคต ตามระดับการรับรู้ความสามารถของตนเอง ซึ่งบุคคลมีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะคิดว่าตนเองสามารถที่จะปฏิบัติภารกิจนั้น ๆ ให้สำเร็จได้ ส่วนบุคคลที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำจะคิดว่าตนเองจะไม่สามารถปฏิบัติภารกิจนั้น ๆ ให้สำเร็จได้ คิดว่าตนจะต้องประสบความล้มเหลว

2) กระบวนการจูงใจ (Motivation process) ผลจากกระบวนการคิด เมื่อบุคคลคิดถึงผลที่มาจากการปฏิบัติภารกิจ จะเกิดความคาดหวัง ซึ่งความคาดหวังต่อผลที่จะเกิดนี้จะเป็นแรงจูงใจเพิ่มความเชื่อมั่นที่จะกระทำภารกิจนั้น ๆ ให้สำเร็จ

3) กระบวนการด้านอารมณ์ (Affective process) บุคคลที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองต่างกันจะส่งผลต่อสภาวะทางอารมณ์ต่างกัน เมื่อต้องเผชิญกับงานที่มีความยากและซับซ้อน คือ หากบุคคลมีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะเกิดความเครียด ความวิตกกังวล กลัวและสับสน ในทางตรงกันข้ามหากบุคคลมีระดับการรับรู้ความสามารถตนเองสูง จะไม่เกิดความเครียด ไม่วิตกกังวล ไม่กลัว และไม่สับสน นอกจากนี้ยังชอบที่จะทำงานที่มีความยาก ท้าทาย ซึ่งจะส่งผลต่อความสำเร็จของภารกิจต่าง ๆ

4) กระบวนการเลือก (Selection process) เมื่อบุคคลประเมินหรือรับรู้ความสามารถของตนแล้ว จะส่งผลไปถึงขั้นของการตัดสินใจเลือกที่จะปฏิบัติหรือไม่ปฏิบัติภารกิจ ผู้ที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำมักจะหลีกเลี่ยง เพราะไม่มั่นใจต่อความสำเร็จของภารกิจนั้น ๆ

ทั้งนี้แบนดูราได้สรุปการกำหนดลักษณะพฤติกรรมของบุคคลจากการรับรู้ความสามารถของตนเองไว้ดังนี้ (วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี. 2538; อ้างอิงจาก Bandura. 1986)

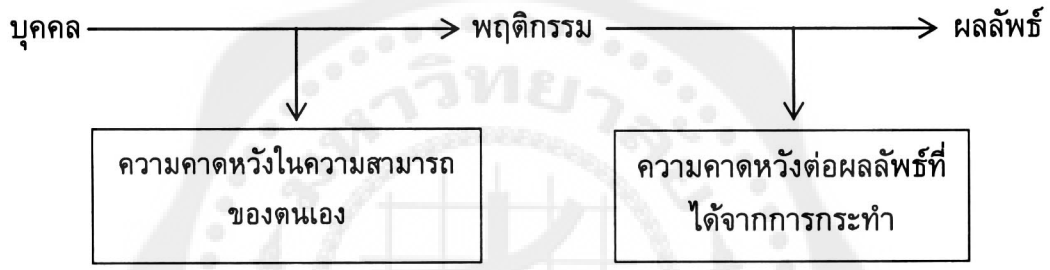
ตาราง 1 รูปแบบพฤติกรรมจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง

รูปแบบพฤติกรรม	การรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ	การรับรู้ความสามารถของตนเองสูง
1. พฤติกรรมการเลือก	จะทำให้เกิดการจำกัดความสามารถของตน ปฏิเสธโอกาสทำให้ขาดประสบการณ์ที่จะได้รับสิ่งดีๆ เลือกทำกิจกรรมที่เขาไม่สามารถจะทำให้สำเร็จได้ เมื่อไม่สามารถจะทำให้สำเร็จได้และประสบความล้มเหลวส่งผลให้เกิดความเครียดความผิดหวัง	เลือกทำงานตามระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองและยอมรับผลต่างๆ ที่เกิดจากการกระทำของตนไม่ท้อถอย และรู้สึกว่าความล้มเหลว คือ ความท้าทายเพื่อให้มีความพยายามกระทำต่อไป
2. การใช้ความพยายามและความพากเพียร	จะมีความพยายามพากเพียรในการทำงานต่ำ มีผลต่อการประสบความสำเร็จในการกระทำ	จะมีความพยายามพากเพียรในการทำงานนาน มีความมุมานะในการทำงานอย่างเต็มที่
3. รูปแบบการคิดและปฏิกิริยาทางอารมณ์	มีแนวโน้มที่จะมีปฏิกิริยาทางอารมณ์ต่อตนเองในทางลบ เช่น ไม่มีความสุข มีความเครียดสูง กระทำพฤติกรรมต่างๆ อย่างไม่เต็มความสามารถเมื่อเกิดความล้มเหลวจากการกระทำใดๆ จะคิดว่าเนื่องจากตนไร้ความสามารถ	มีความพยายามในการกระทำและเมื่อพบกับอุปสรรคบุคคลจะกระตุ้นตนเองให้ใช้ความพยายามมากขึ้นจะรับรู้ว่าความล้มเหลวที่เกิดขึ้นจากการกระทำ เนื่องจากที่ยังมีความพยายามไม่มากพอ
4. การกำหนดผลที่เกิดจากการกระทำ	หลีกเลี่ยงที่จะเลือกกระทำพฤติกรรมที่ยาก ขาดความพยายามในการกระทำอย่างเต็มความสามารถ เชื่อว่าความล้มเหลวเกิดจากโชคชะตามากกว่าการกระทำของตนเอง	มีความพยายามกระทำพฤติกรรมและยอมรับผลต่างๆที่เกิดจากการกระทำของตน ความล้มเหลวคือแรงผลักดันให้ต้องใช้ความพยายามมากขึ้น

และแบนดูรา (วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี. 2538; อ้างอิงจาก Bandura. 1986) ยังได้อธิบายถึง การรับรู้ความสามารถในตนเองและการทำนายพฤติกรรมของบุคคล โดยใช้แนวคิด 2 ประการ ได้แก่

1) ความคาดหวังในความสามารถของตนเอง (Efficacy Expectancies) คือการตัดสินใจเกี่ยวกับความสามารถของบุคคลว่า บุคคลมีความสามารถในการกระทำพฤติกรรมนั้นได้ในระดับใด

2) ความคาดหวังต่อผลลัพธ์ที่ได้จากการกระทำ (Outcome Expectancies) คือการคาดคะเนของบุคคลว่าถ้ากระทำพฤติกรรมนั้นแล้วจะนำไปสู่การได้รับผลจากการกระทำนั้น จากแนวคิดทั้ง 2 ประการ สามารถแสดงเป็นแผนภาพได้ ดังภาพที่ 2



ภาพประกอบ 3 แสดงความแตกต่างระหว่างการคาดหวังในความสามารถของตนเอง และคาดหวังต่อผลลัพธ์ที่ได้จากการกระทำ (วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี. 2538; อ้างอิงจาก Bandura. 1986)

อีกทั้ง Bandura (1986) ยังได้อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความคาดหวังในความสามารถของตนเองกับความคาดหวังที่ได้จากผลการกระทำเพิ่มเติมว่า หากบุคคลใดมีการคาดหวังในความสามารถของตนเองสูงและมีการคาดหวังผลลัพธ์ที่ได้จากการกระทำสูง บุคคลมีแนวโน้มที่จะตัดสินใจกระทำพฤติกรรมนั้นแน่นอน ในทางตรงข้ามหากบุคคลมีความคาดหวังในความสามารถของตนเองต่ำและมีการคาดหวังต่อผลลัพธ์ที่ได้จากการกระทำต่ำด้วย หรือว่ามีการคาดหวังส่วนใดส่วนหนึ่งเป็นไปในทางตรงข้ามกัน บุคคลก็มีแนวโน้มที่จะตัดสินใจไม่กระทำพฤติกรรมนั้น ซึ่งสามารถแสดงเป็นแผนภาพได้ดังนี้

		ความคาดหวังต่อผลลัพธ์ที่ได้จากการกระทำ	
		สูง	ต่ำ
ความคาดหวังในความสามารถของตนเอง	สูง	มีแนวโน้มที่จะทำแน่นอน	มีแนวโน้มจะไม่ทำ
	ต่ำ	มีแนวโน้มจะไม่ทำ	มีแนวโน้มที่จะไม่ทำแน่นอน

ภาพประกอบ 4 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคาดหวังในความสามารถของตนเองและความคาดหวังต่อผลลัพธ์ที่ได้จากการกระทำ ซึ่งเกิดจากการตัดสินใจของบุคคล (Bandura. 1986)

บุคคลที่มีความคาดหวังในความสามารถของตนเองและความคาดหวังเกี่ยวกับผลที่จะเกิดขึ้นสูง มีแนวโน้มที่จะกระทำอย่างแน่นอน แต่ถ้ามีเพียงด้านใดสูงหรือต่ำบุคคลนั้นมีแนวโน้มที่จะไม่แสดงพฤติกรรม (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2539)

4.2.3 การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง

แบนดูรา (1997) ได้กล่าวว่าการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นสามารถแยกพิจารณาได้ใน 3 มิติที่แตกต่างกัน ดังนี้

มิติที่ 1 ระดับความยากและซับซ้อนของงาน (Magnitude) หมายถึงระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองของบุคคลนั้น หากบุคคลใดประเมินว่าจะสามารถดำเนินงานหรือกิจกรรมใด ๆ ให้ประสบความสำเร็จได้ แสดงถึงความท้าทายของงานหรือกิจกรรมนั้น ๆ โดยเทียบกับระดับตนเองว่าสามารถดำเนินการให้สำเร็จลุล่วงได้หรือไม่

มิติที่ 2 ระดับความมั่นใจของบุคคล (Strength) คือ ระดับความมั่นใจที่จะกระทำได้สำเร็จในแต่ละระดับความยากและซับซ้อนของบุคคลที่มีต่องานหรือกิจกรรมใด ๆ

มิติที่ 3 ระดับการสรุปโดยนัยสู่งานอื่น (Generality) บุคคลจะตีความระดับความสามารถของตนจากประสบการณ์ที่เคยประสบความสำเร็จไปกับงานที่มีลักษณะคล้ายคลึงกัน

จากการรวบรวมงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถในตนเองตามแนวคิดของแบนดูรา โดยลีและบอบโก (อมรรัตน์ บุบผโชติ. 2546; อ้างอิงจาก Lee, & Bobko. 1994) พบว่า มีวิธีการรับรู้ความสามารถในตนเอง 4 วิธีด้วยกัน คือ

1) การวัดความเข้มหรือความมั่นใจ (Self-Efficacy Strength) เป็นวิธีการที่นำมาใช้วัดการรับรู้ความสามารถในตนเองมากที่สุด เป็นการวัดว่าบุคคลนั้นมีความสามารถที่จะปฏิบัติงานให้ประสบความสำเร็จได้มากน้อยเพียงใด ในระดับความยากและซับซ้อนต่าง ๆ โดยข้อคำถามจะมีลักษณะการถามถึงความมั่นใจในการปฏิบัติงานที่ยากว่าจะเพิ่มขึ้นได้มากน้อยเพียงใด ซึ่งเป็นการประเมินเป็นช่วงคะแนน (scale) หรือมาตราส่วน ระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองจะเป็นค่าเฉลี่ยของคะแนนที่ได้ทั้งหมด

2) การวัดระดับความยาก (Self-Efficacy Magnitude) เป็นวิธีที่นิยมนำมาใช้วัดการรับรู้ความสามารถในตนเองรองลงมา โดยข้อคำถามจะมีลักษณะการถามถึงความมั่นใจในการเลือกปฏิบัติงานที่ยากเพิ่มขึ้นว่าจะทำได้หรือไม่ ซึ่งเป็นการประเมินเป็นมาตราส่วน 2 ระดับ (Binominal) เช่น ใช่/ไม่ใช่ ได้/ไม่ได้ ระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองจะเป็นสัดส่วนของคำตอบเชิงบวก (ใช่, ได้) ต่อคำถามทั้งหมด

3) การวัดแบบผสมที่ 1 (Self – efficacy composites I) เป็นรูปแบบการวัดที่ผสมเอา 2 รูปแบบข้างต้น คือ การประเมินระดับความมั่นใจของบุคคล และระดับความยากของงาน และมีรูปแบบการคำนวณผลได้ 2 ลักษณะ คือ

- นำคะแนนจากแบบการวัดระดับความมั่นใจของบุคคลที่มีลักษณะเป็นช่วงคะแนน (scale) มาแปลงให้เป็นค่า Z-score ที่มีค่าตั้งแต่ -3 ถึง 3 คะแนน แล้วนำมารวมกับคะแนนที่ได้จากแบบวัดระดับความยากที่มีลักษณะสัดส่วนของคำตอบเชิงบวก (ใช่/ได้) ต่อคำถามทั้งหมดที่มีค่าได้ตั้งแต่ 0 ถึง 1 คะแนน

- ใช้คะแนนดิบจากการวัดระดับความมั่นใจของบุคคลรวมกับคะแนนที่ได้จากการวัดระดับความยากโดยตรง

4) การวัดด้วยคำถามเดียว (One item task – specific confidence rating) เป็นรูปแบบการวัดที่ใช้ข้อคำถามเพียง 1 ข้อ ในการประเมินการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดยลักษณะการให้คะแนนจะเป็นช่วงคะแนน (scale) แต่การประเมินลักษณะนี้อาจมีความคลาดเคลื่อนได้ง่าย เนื่องจากผู้ถูกประเมินอาจตีความมั่นใจไปเป็นความคาดหวังในผลที่จะเกิดขึ้นได้

จากการทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง พบว่าผู้วิจัยส่วนใหญ่จะใช้เกณฑ์การวัดตามที่ลีและบอบโก (1994) ได้ทำการทบทวนไว้ จะเห็นได้จากงานวิจัยของ ดอนเนลล์และเกทติ้งเกอร์ (Laurie A. Donnell, Maribeth Gettinger. 2015) ที่ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง Elementary school teachers' acceptability of belief congruence, self – efficacy, and professional development กลุ่มตัวอย่างของการศึกษานี้เป็นครูชั้นประถมศึกษาจำนวน 209 คนในรัฐวิสคอนซิน สหรัฐอเมริกา ในการเก็บข้อมูลเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองผู้วิจัยได้ใช้แบบสอบถาม 2 ฉบับ ฉบับแรกเป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับความเชื่อในการรับรู้ความสามารถของตนเองแบบทั่วไป ซึ่งดัดแปลงจากแนวคิดของซูดักและโพเดล (Soodak and Podell, 1996) ข้อคำถามมุ่งไปที่ความสำเร็จของความสามารถในการจัดการพฤติกรรมของนักเรียน แบบวัดเป็นการวัดความเข้มหรือความมั่นใจ (Self-Efficacy Strength) ประกอบด้วยข้อคำถาม 11 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ ตั้งแต่เห็นด้วยเป็นอย่างยิ่งจนถึงไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ผู้ที่ได้คะแนนมากหมายความว่าผู้นั้นเป็นผู้ที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง แบบสอบถามนี้มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของครอนบาคเท่ากับ .80 ส่วนแบบวัดฉบับที่สองเป็นการประเมินความสามารถของตนเองของครูในเรื่องเกี่ยวกับการตอบสนองต่อการแทรกแซงในชั้นเรียนในแบบวัดประกอบด้วยข้อคำถามใน 3 ทักษะ ประกอบด้วยการประยุกต์ใช้วิธีการแทรกแซงใน

ชั้นเรียนเพื่อส่งเสริมการปฏิบัติงานทางวิชาการ การประยุกต์โดยใช้การแทรกแซงในชั้นเรียนเพื่อเพิ่มทักษะทางอารมณ์และความสำเร็จของพฤติกรรมและการใช้ข้อมูลการมีส่วนร่วมเพื่อประกอบการตัดสินใจ แบบสอบถามนี้เป็นแบบวัดเป็นการวัดความเข้มหรือความมั่นใจ (Self-Efficacy Strength) เช่นเดียวกับแบบวัดฉบับแรก มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ฉันไม่มีการใช้ทักษะนี้ไม่ว่าจะในกรณีใด ๆ ไปจนถึงฉันมีทักษะนี้ในระดับสูงและสามารถสอนผู้อื่นให้ใช้ทักษะนี้ได้ แบบสอบถามนี้มีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นของครอนบาคอยู่ระหว่าง .94 - .98

ส่วนดีเมอร์และคณะ (Demir, et. al. 2015) ได้ทำการศึกษาเรื่อง The relationship between tertiary level EFL teachers' self – efficacy in speaking แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองในงานวิจัยฉบับนี้พัฒนาจากแบบวัดของโมแรนและฮอย (Moran; & Hoy. 2001) โดยทำการดัดแปลงให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์และบริบทของการศึกษาค้นคว้า แบบสอบถามแบ่งออกเป็นการรับรู้ความสามารถของตนเองในครู 3 ด้าน ประกอบด้วย ความสามารถในการทำข้อตกลงกับนักเรียน (7 ข้อ) การใช้กลยุทธ์อย่างมีประสิทธิภาพ (8 ข้อ) และการจัดการขั้นเรียน (8 ข้อ) แบบสอบถามในงานวิจัยฉบับนี้เป็นการวัดความเข้มหรือความมั่นใจเช่นกัน (Self-Efficacy Strength) เช่นกัน เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ไม่ได้เลยไปจนถึงสามารถจัดการได้อย่างดี แบบสอบถามนี้มีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นของครอนบาคเท่ากับ .83

เชคเฟลเล่และชาฟเนอร์ (Ulrich Schiefele; & Ellen Schaffner, 2015) ได้ทำการศึกษาเรื่อง Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยครูจำนวน 110 คนและนักเรียนจำนวน 1,731 ของโรงเรียนชั้นประถมศึกษาในประเทศเยอรมัน การวัดการรับรู้ความสามารถของครูในงานวิจัยฉบับนี้ใช้แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองในการสอน (the Self – Efficacy for Teaching Scale : SETS) ซึ่งเป็นแบบวัดสากล พัฒนาโดยซวาเซอร์และซมิทธ์ (Schwarzer and Schmitz, 1999) ซึ่งได้มีการปรับเปลี่ยนบางส่วนให้สอดคล้องกับบริบทของงานวิจัย แบบวัดประกอบด้วย 5 ข้อคำถาม มีลักษณะเป็นการวัดความเข้มหรือความมั่นใจ (Self-Efficacy Strength) เช่นเดียวกัน

สำหรับงานวิจัยในประเทศนั้นค่อนข้างมีการวัดที่หลากหลายจะเห็นได้จากงานวิจัยของนาฏวดี จำปาดี (2554) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเองรูปแบบความคิด นวัตกรรมสร้างสรรค์และปัจจัยส่วนบุคคลที่มีต่อพฤติกรรมสร้างสรรค์ : กรณีศึกษา บริษัทผู้ให้คำปรึกษาและพัฒนาระบบคอมพิวเตอร์แห่งหนึ่ง ได้เลือกใช้แบบวัดที่วัดระดับความมั่นในของผู้ประเมินเพียงมิติเดียว เป็นแบบประเมินการรับรู้ความสามารถทั่วไป (General self-efficacy) ซึ่งพัฒนาขึ้นโดยเซนและคณะ (Chen, Gully and Eden, 2001) เพื่อแก้ปัญหาความเที่ยงตรงด้านโครงสร้างของแบบประเมินก่อนหน้านี้ โดยมีข้อคำถามจำนวน 8 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ เกณฑ์การให้คะแนนคือ 5 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง ,4

คะแนน = เห็นด้วย ,3 คะแนน = เฉย ๆ ,2 คะแนน = ไม่เห็นด้วย และ 1 คะแนน = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง โดยแบบสอบถามทั้งฉบับมีความเชื่อมั่นแบบอัลฟ่าของครอนบาคเท่ากับ .866 ส่วนกีรดา พุ่มพงษ์ (2551) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถในตนเอง คุณลักษณะงาน ความพึงพอใจในงาน กับผลการปฏิบัติงานของลูกจ้าง คณะเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ผู้วิจัยได้ใช้การวัดการรับรู้ความสามารถในตนเองเพียงมิติเดียว คือ การวัดระดับความเข้มหรือความมั่นใจ (Self – efficacy strength) โดยดัดแปลงจากแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองของอุทัยวรรณ จันทรประภาพ (2547) และกุลชลี เพ็ชร์รัตน์ (2544) สร้างขึ้นตามกรอบแนวคิดของแบนดูรา มีค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดเท่ากับ .93 แบบวัดมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่มั่นใจมากที่สุดไปจนถึงมั่นใจน้อยที่สุด จำนวน 18 ข้อ

4.2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การรับรู้ความสามารถของตนเองกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

การศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์หรืออิทธิพลของการรับรู้ความสามารถของตนเองที่มีต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานนั้นได้มีผู้สนใจศึกษาในกลุ่มหลากหลายอาชีพ รวมไปถึงอาชีพครูด้วย จะเห็นได้จากงานวิจัยของโกเลียและคณะ (Gkolia. 2014) ซึ่งได้ทำการศึกษาเรื่อง Teacher's job satisfaction and self – efficacy : A Review ซึ่งเป็นงานวิจัยที่ทำการทบทวนเอกสารที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองและความพึงพอใจในการปฏิบัติงานในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครู พวกเขาได้กล่าวว่าความสัมพันธ์ของสองตัวแปรนี้เป็นไปในทางบวก โดยความพึงพอใจในการปฏิบัติงานนั้นเป็นตัวแปรตาม และงานวิจัยจำนวนมากได้ยืนยันว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานในกลุ่มครู นอกจากนี้แล้วยังพบงานวิจัยอื่น ๆ ที่ยืนยันความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน เช่นงานวิจัยของคาปราราและคณะ (Caprara, et. al. 2006) ได้ทำการศึกษาเรื่อง Teachers' self – efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement : A study at the school level ซึ่งงานวิจัยฉบับนี้ต้องการตรวจสอบอิทธิพลของความเชื่อในการรับรู้ความสามารถของตนเองในครูต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและความสามารถทางวิชาการของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นครูจำนวน 2,000 คนจาก 75 โรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การวิเคราะห์สมการโครงสร้าง (SEM) ผลจากการวิจัยพบว่าความเชื่อในการรับรู้ความสามารถของตนเองในครูมีอิทธิพลทางบวกต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ งานวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของคลาสเซนและชิว (Klassen; & Chiu. 2012) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง Effects on Teachers' Self-Efficacy; & Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ของตัวแปรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูฝึกในแคนาดา โดยมีกลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,430 คน การรับรู้ความสามารถของตนเองในงานวิจัยฉบับนี้ประกอบด้วย 3 ประเภท ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเองในการจัดการชั้นเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองในการสร้างกลยุทธ์การเรียน

การสอนและการรับรู้ความสามารถของตนเองในการทำข้อตกลงกับนักเรียน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์สมการโครงสร้าง (SEM) ผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองในการจัดการชั้นเรียนและการรับรู้ความสามารถของตนเองในการสร้างกลยุทธ์ในการเรียนการสอนนั้นมีอิทธิพลทางบวกต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติของครูในแคนาดา

อย่างไรก็ตามผลการศึกษาจากงานวิจัยบางเรื่องแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ในทางลบระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองของครูกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน จะเห็นได้จากงานวิจัยของจอห์น แบล็คเบิร์น (John Blackburn. 2007) ได้ทำการวิจัยเรื่อง An Assessment of self – efficacy and job satisfaction of early career Kentucky agriculture teachers ในช่วงแรกของการศึกษาเรื่องนี้ได้ตั้งวัตถุประสงค์ที่จะตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูที่สอนวิชาเกษตรในรัฐเคนตักกี้ สหรัฐอเมริกา โดยประชากรในการศึกษาค้นคว้ามีจำนวน 68 คน การรับรู้ความสามารถของตนเองในงานวิจัยฉบับนี้ประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเองในการจัดการชั้นเรียน การรับรู้ความสามารถของตนเองในการสร้างฝึกปฏิบัติการเรียนการสอนและการรับรู้ความสามารถของตนเองในการทำข้อตกลงกับนักเรียน ผลการวิจัยพบความสัมพันธ์ทั้งทางบวกและทางลบระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองในด้านต่าง ๆ กับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูเกษตร ส่วนงานวิจัยของแคนรินัสและคณะ (Canrinus, et al. 2012) ได้ทำการศึกษาเรื่อง Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity วัตถุประสงค์ของการศึกษาเรื่องนี้คือต้องการตรวจสอบปัจจัยที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับเอกลักษณ์ความเป็นมืออาชีพของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูระดับมัธยมศึกษาในเยอรมัน จำนวน 1,214 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์สมการโครงสร้าง SEM ในงานวิจัยเรื่องนี้ได้แบ่งความพึงพอใจในการปฏิบัติงานออกเป็น 2 องค์ประกอบ ได้แก่ ความพึงพอใจในเงินเดือนและความพึงพอใจในความสัมพันธ์ ผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองในชั้นเรียนมีมีอิทธิพลทางบวกกับความพึงพอใจในความสัมพันธ์ ส่วนความพึงพอใจในเงินเดือนนั้นมีอิทธิพลทางลบกับการรับรู้ความสามารถของตนเองในชั้นเรียน

การรับรู้ความสามารถของตนเองกับการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

การศึกษาเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของครูนั้นได้มีการดำเนินการอย่างต่อเนื่องมามากกว่า 2 ทศวรรษ (Tschannen – Moran. Et al.1998) ทั้งนี้เนื่องมาจากการรับรู้ความสามารถของตนเองนี้มีความสำคัญในการบ่งชี้ถึงคุณภาพการสอนที่แตกต่างกัน ครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะเชื่อว่าตนสามารถทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และประสบความสำเร็จในการเรียนได้ มีความคาดหวังในผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนสูงและนำไปสู่พฤติกรรมการแสดงออกของครูในทางบวก เช่น มีความพยายามในการสอน พัฒนากิจกรรมให้มีความหลากหลาย สร้างบรรยากาศในการเรียนให้เป็นไปในทางบวก และพยายามกระตุ้นนักเรียนในแต่ละคนมีความกระตือรือร้นสนใจในการเรียน ซึ่งส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนสูงขึ้น ในขณะที่ครูซึ่งรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะขาดความมานะพยายาม ท้อแท้ในการปรับปรุง

แก้ไขพฤติกรรมและการเรียนของนักเรียน และไม่แน่ใจในความสามารถของตนที่จะจัดการชั้นเรียน (ดรุณี เงินศรี.,2550; อ้างอิงจากGibson and Dembo, 1984; Ashton and Webb, 1986) ทั้งนี้มีผลการวิจัยที่แสดงถึงผลของการรับรู้ความสามารถของตนเองในครูที่ส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียน นั้นพบว่ายังไม่มีผู้ที่ทำการศึกษาเกี่ยวกับเรื่องนี้โดยตรง แต่มีการศึกษาค้นคว้าที่แสดงให้เห็นถึงผลของการรับรู้ความสามารถของตนเองกับตัวแปรต่าง ๆ ที่เป็นองค์ประกอบย่อยหรือมีความเกี่ยวเนื่องกับการจัดการชั้นเรียน และยังพบผลการศึกษาที่สนับสนุนผลของการรับรู้ความสามารถของครูที่มีต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งจะเห็นได้จากงานวิจัยต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

ไรอันและคณะ (Ryan, et al. 2015) ได้ทำการศึกษาเรื่อง Managing peer relations : A dimension of teacher self – efficacy that varies between elementary and middle school teacher and is associated with observed classroom quality วัตถุประสงค์ของการศึกษาคือต้องการศึกษาว่าการรับรู้ความสามารถของครูในมิติต่าง ๆ ในที่นี้แบ่งเป็น 4 มิติ ประกอบด้วย มิติของการจัดการชั้นเรียน มิติของการเรียนการสอน มิติของการทำข้อตกลงกับนักเรียนและมิติของการจัดการความสัมพันธ์ ว่ามีความสัมพันธ์กับคุณภาพของห้องเรียนหรือไม่ (เก็บข้อมูลด้วยการสังเกตในมิติต่าง ๆ) ผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองในมิติการจัดการชั้นเรียนมีความสัมพันธ์กับคุณภาพของห้องเรียนทั้งสามด้าน (ประกอบด้วย การจัดองค์กรในชั้นเรียน การสนับสนุนการเรียนการสอนในชั้นเรียนและการสนับสนุนทางอารมณ์ในชั้นเรียน) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งครูที่สอนในระดับประถมศึกษาและครูที่สอนในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาเรื่อง The Relationship between Novice and Experienced Teachers' Self – Efficacy for Personal Teaching and External ของโชฮานิและคณะ (Shohani, et al. 2015) ที่ได้ทำการทดสอบว่าครูที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนแตกต่างกันนั้นจะส่งผลต่อความสามารถทางการสอนของครูสอนภาษาอังกฤษที่เริ่มต้นในอาชีพหรือไม่ ผลการวิจัยพบว่าครูที่มีระดับความสามารถต่างกันจะมีระดับการจัดการชั้นเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

นอกจากนี้ยังพบงานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงผลกระทบของการรับรู้ความสามารถของครูที่มีต่อกลยุทธ์การจัดการชั้นเรียนในงานวิจัยของดอนเนลล์และเก็ทติงเกอร์ (Donnell, & Gettinger. 2015) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง Elementary school teachers' acceptability of belief congruence, self – efficacy, and professional development วัตถุประสงค์ของการศึกษานี้คือศึกษาตัวแปรต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อการแทรกแซงในชั้นเรียนซึ่งเป็นกลยุทธ์หนึ่งที่สำคัญในการจัดการชั้นเรียนของครูชั้นประถมศึกษาในรัฐวิสคอนซิน สหรัฐอเมริกา ผลการวิจัยพบว่าความรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นมีความสัมพันธ์กับการแทรกแซงชั้นเรียนของครู และยังร่วมกับความเชื่อเกี่ยวกับการแทรกแซงในชั้นเรียนและการพัฒนาสู่ความเป็นมืออาชีพของครูสามารถร่วมกันทำนายการแทรกแซงในชั้นเรียนของครูได้ร้อยละ 39 และยังพบงานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงผลกระทบของการรับรู้ความสามารถของตนเองในครูที่ส่งผลต่อการจัดการเรียนการสอนซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการชั้นเรียนได้แก่งานวิจัยของปีเตอร์ คาโวรา (Peter Gavora. 2010) ได้ทำการศึกษาเรื่อง

Slovak Pre-Service Teacher Self – Efficacy: Theoretical and Research Considerations วัตถุประสงค์ของการศึกษาคือเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองกับประสิทธิภาพในการสอนของครูฝึกสอนในประเทศสโลวัก ผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถของครูมีความสัมพันธ์กับประสิทธิภาพในการสอนแบบทั่วไป (general teaching efficacy) แต่ไม่สอดคล้องกับงานวิจัยเรื่อง Self – Efficacy and Teaching Effectiveness ของเกล บาร์เนส (Barner. 2000) ได้ยืนยันว่าการรับรู้ระดับความสามารถของตนเองของครูฝึกสอนจะลดลงเมื่อประสิทธิภาพในการสอนเพิ่มขึ้น

ส่วนการวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงผลกระทบของการรับรู้ความสามารถของตนเองในครูที่มีต่อเด็กพิเศษนั้นจะเห็นได้จากงานวิจัยของเกาและคณะ (Guo, et al. 2014) ได้ทำการศึกษาเรื่อง Self – efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment วัตถุประสงค์ของการศึกษาครั้งนี้ต้องการตรวจสอบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองในครูที่การศึกษาพิเศษระดับปฐมวัยและคุณภาพของห้องเรียน (ประกอบด้วยการสนับสนุนการเรียนการสอนและการสนับสนุนทางอารมณ์) ส่งผลต่อความสามารถในการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในระดับปฐมวัยหรือไม่ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่สอนในห้องเรียนพิเศษจำนวน 28 คน และนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำนวน 108 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ hierarchical linear modeling (HLM) ผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถของครูสามารถทำนายทักษะในการอ่านและการเขียนของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และร่วมกับการสนับสนุนการเรียนการสอนทำนายทักษะในการใช้ภาษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองซึ่งประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านความสำเร็จของงาน การรับรู้ความสามารถด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับนักเรียนและการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการรับมือกับความเครียดในงานส่งผลต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน โดยครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงนั้นจะมีความพึงพอใจในการปฏิบัติงานสูง และพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นมีผลต่อการจัดการชั้นเรียน การจัดการเรียนการสอนและสามารถพัฒนาทักษะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้ ผลการวิจัยส่วนมากพบว่าครูที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงนั้นจะมีประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนสูงเช่นกันด้วยเหตุผลดังกล่าวผู้วิจัยจึงคาดว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองในครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมจะส่งผลต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนในชั้นเรียนร่วม จึงทำให้ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานที่ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ ได้แก่

4.3 ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

4.3.1 ความหมายของความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน (Job satisfaction) เป็นตัวแปรที่นิยมศึกษากันอย่างกว้างขวางในการศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมในองค์การ ทั้งนี้ได้มีผู้ให้ความหมายไว้มากมาย ดังนี้ ล็อก (Locke. 1976) ได้ให้นิยามความพึงพอใจในการปฏิบัติงานว่าหมายถึงสภาพอารมณ์ทางบวกอันเป็นผลมาจากการประเมินงานหรือประสบการณ์ในงานของบุคคล สอดคล้องกับเวคชิโอ (Vecchio. 1980) ที่กล่าวถึงความพึงพอใจในการปฏิบัติงานว่าเป็นการประเมินสถานการณ์การทำงานทางบวก ในขณะที่ไคร์ทเนอร์และคินนิชิ (วีรวรรณ สุกิน. 2551; อ้างอิงจาก Kretner; & Kinnichi. 2004) เห็นว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเป็นการตอบสนองทางอารมณ์หรือความรู้สึกต่องานที่ทำในด้านต่าง ๆ ที่สำคัญ ได้แก่ ตัวงาน (The work itself) หมายถึง งานนั้นทำให้บุคคลรู้สึกว่าเป็นงานที่น่าสนใจ เป็นโอกาสที่ดีที่จะได้เรียนรู้และใช้ศักยภาพที่จะทำงานที่รับผิดชอบให้สำเร็จ ค่าตอบแทน (Pay) หมายถึง ปริมาณเงินรายได้ที่บุคคลได้รับและการรู้สึกถึงความยุติธรรมที่มีต่อค่าตอบแทนที่ได้เมื่อเปรียบเทียบกับบุคคลอื่นในหน่วยงาน โอกาสในการเลื่อนตำแหน่ง (Promotion) หมายถึง โอกาสความก้าวหน้าในหน่วยงานของบุคคล หัวหน้างาน หมายถึง ความสามารถในการให้ความช่วยเหลือและการสนับสนุนของหัวหน้าและเพื่อนร่วมงาน (Co – worker) หมายถึง ระดับความเชี่ยวชาญหรือความคล่องแคล่วในงานและการสนับสนุนของเพื่อนร่วมงาน ส่วนสเตียร์ (Steers. 1991) ได้ให้ความหมายของความพึงพอใจในการปฏิบัติงานว่าคือความพึงพอใจหรือความรู้สึกในทางบวกที่บุคคลให้คุณค่าในงานหรือประสบการณ์จากงาน ความพึงพอใจจึงเป็นผลมาจากการรับรู้ที่บุคคลนั้นประเมินการให้คุณค่ากับงานที่ทำ

ส่วนนักวิชาการภายในประเทศก็ได้มีการให้ความหมายของความพึงพอใจในการปฏิบัติงานไว้ดังนี้ เนตรพัณณา ยาวิราช (2550) กล่าวว่า ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน หมายถึง เจตคติของบุคคลที่มีต่องาน อันเป็นผลมาจากการได้รับสิ่งที่ดีจากการทำงานและความเหมาะสมพอดีระหว่างบุคคลและองค์การในด้านสิ่งที่ได้รับจากงาน ส่วนปริญญา เปล่งสงวน (2540) กล่าวว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน หมายถึง ความรู้สึกหรือความคิดเห็นในทางบวกหรือทางลบ ซึ่งเป็นผลมาจากงานและปัจจัยแวดล้อมต่าง ๆ หากบุคคลได้รับความพอใจสูง ก็จะทำให้บุคคลนั้นอุทิศแรงกายแรงใจที่จะปฏิบัติหน้าที่อย่างเต็มกำลังความสามารถจนบรรลุวัตถุประสงค์ขององค์การที่ตั้งไว้เป็นอย่างดี ส่วนสุภาพร ชินชัย (2550) ให้ความหมายของความพึงพอใจในการปฏิบัติงานว่าหมายถึง ความรู้สึกที่ดีของบุคคลต่องานที่ได้ปฏิบัติอยู่ ได้รับการตอบสนองทั้งทางด้านวัตถุและจิตใจ ซึ่งการตอบสนองนั้นจะเป็นแรงจูงใจให้คนปฏิบัติอย่างมีความสุข

จากการประมวลความหมายของความพึงพอใจในการปฏิบัติงานข้างต้น จึงสรุปได้ว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงานความรู้สึกหรือความคิดเห็นในทางบวก เป็นผลมาจากการรับรู้

และการประเมินจากประสบการณ์ในการทำงานและสภาพแวดล้อมต่าง ๆ หากบุคคลมีความพึงพอใจในการปฏิบัติงานบุคคลนั้นก็จะทุ่มเทความสามารถในการทำงานและทำงานอย่างมีความสุข

4.3.2 องค์ประกอบของความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเป็นตัวแปรที่มีผู้ให้ความสนใจที่จะศึกษาเป็นจำนวนมาก ทั้งในฐานะตัวแปรต้นและตัวแปรตาม ทั้งนี้จีเวล (ชัญญา ลี้ศัตรูพ่าย. 2662; อ้างอิงจาก Jewel. 1998) ได้กล่าวว่าการศึกษาเกี่ยวกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานพบว่ามีแนวทางในการศึกษา 3 แนวทาง แนวทางแรกมุ่งศึกษาความพึงพอใจในงานโดยรวม โดยเห็นว่าความพึงพอใจในงานเป็นมโนทัศน์รวม (A global concept) ที่สะท้อนให้เห็นถึงความชอบหรือความไม่ชอบของบุคคลต่องานที่ทำ เป็นสภาวะภายในจิตใจหรืออารมณ์ที่เป็นภาพรวมของความพึงพอใจส่วนบุคคล (Overall satisfaction) แนวทางที่สองมุ่งศึกษาความพึงพอใจที่จำแนกออกเป็นด้าน ๆ โดยเฉพาะงาน โดยเห็นว่าความพึงพอใจในงานเป็นมโนทัศน์ที่จำแนกออกเป็นด้าน ๆ (A factored concept) อย่างอิสระ ดังนั้นจึงต้องศึกษาแต่ละด้านแยกออกจากกัน ได้แก่ ความพึงพอใจต่อภาระงาน ความมั่นคงในงาน การตอบแทนจากการทำงาน เงื่อนไขในการทำงาน สถานภาพและเกียรติภูมิในงานที่ทำ เพื่อนร่วมงาน นโยบายหรือหลักการที่หน่วยงานใช้ในการประเมินผลการปฏิบัติงาน การดำเนินการจัดการทั่วไป ความสัมพันธ์ระหว่างหัวหน้ากับผู้ใต้บังคับบัญชา ความอิสระและความรับผิดชอบในงานที่ทำ โอกาสที่จะได้ใช้ความรู้และทักษะและโอกาสในการก้าวหน้าและพัฒนาตนเอง แต่ก็พบว่าในการแม้จะพบว่าความพึงพอใจต่องานในด้านต่าง ๆ ข้างต้นนั้นจะมีความสำคัญ แต่ก็พบว่าในการวัดความพึงพอใจต่องานในด้านใดด้านนั้นเป็นสิ่งสำคัญที่จะต้องพิจารณาคือความสอดคล้องเหมาะสมกับงานวิจัยที่สนใจศึกษา แนวทางที่สามมุ่งศึกษาความพึงพอใจในงานเป็นการกระทำเพื่อตอบสนองความต้องการของบุคคล (A function of fulfilled need)

ทั้งนี้ มัมฟอร์ด (ชัญญา ลี้ศัตรูพ่าย 2552; อ้างอิงจาก Mumford. 1972) ได้จำแนกแนวคิดเกี่ยวกับความพึงพอใจในงานจาก

1) กลุ่มความต้องการทางด้านจิตวิทยา (The Psychological Needs School) กลุ่มนี้ได้แก่ มาสโลว์ (Maslow) เฮอร์ซเบอร์ก (Herzberg) ลิเคิร์ท (Likert) โดยมองว่าความพึงพอใจในงานเกิดจากความต้องการของบุคคลที่ต้องการความสำเร็จของงาน และต้องการการยอมรับจากผู้อื่น

2) กลุ่มภาวะผู้นำ (Leadership School) กลุ่มนี้ได้แก่ เบลค (Blake) มูตัน (Mouton) ฟิดเลอร์ (Fiedler) กลุ่มนี้มองความพึงพอใจในงานจากรูปแบบและการปฏิบัติงานของผู้นำที่มีต่อผู้ใต้บังคับบัญชา

3) กลุ่มความพยายามต่อรองรางวัล (Effort – Reward Bargain School) กลุ่มนี้ได้แก่ กลุ่มผู้บริหารของมหาวิทยาลัยแมนเชสเตอร์ (Manchester Business School) เป็นกลุ่มที่มองเห็นความพึงพอใจในงานจากรายได้ เงินเดือน และผลตอบแทนอื่น ๆ

4) กลุ่มอุดมการณ์ทางการจัดการ (Management Ideology School) กลุ่มนี้ได้แก่ โครซิเอร์ และโกลเนอร์ (Crozier and Gouldner) กลุ่มนี้มองความพึงพอใจจากพฤติกรรมการบริหารงานขององค์การ

5) กลุ่มเนื้อหาของงานและการออกแบบงาน (Work Content; & Job Design) กลุ่มแนวความคิดนี้จากสถาบันทาวิสตอค (Tavistock Institute) มหาวิทยาลัยลอนดอน กลุ่มนี้มองว่า ความพึงพอใจในงานเกิดจากเนื้อหาของงาน

แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานที่มีผู้ใช้อย่างกว้างขวาง ได้แก่ ทฤษฎีการจูงใจด้วยสองปัจจัยของเฮิร์ซเบิร์ก (Herzberg's Two-Factor Theory of Motivation) ทฤษฎีนี้เรียกได้อีกอย่างว่าทฤษฎีสองปัจจัย จากการศึกษา เกี่ยวกับทัศนคติที่มีต่อคนงาน โดยใช้นักวิศวกรและนักบัญชีเป็นกลุ่มตัวอย่างจำนวน 200 คน จาก โรงงานอุตสาหกรรมในเมืองพิสต์เบร์ก (Pittsburgh) โดยวิธีการสัมภาษณ์ เพื่อจะหาว่าองค์ประกอบ อะไรบ้างที่มีความสัมพันธ์กับความรู้สึกในด้านการทำงานให้เกิดความสุขในการทำงานและความไม่ สบายหรือความทุกข์ในการทำงาน ซึ่งเฮิร์ซเบิร์กสรุปว่า คนเรามีความต้องการแตกต่างกัน จำแนกออกได้เป็น 2 กลุ่ม ความต้องการในแต่ละกลุ่มนั้นเป็นอิสระแก่กันและกัน มีผลกระทบต่อพฤติกรรมใน ลักษณะที่แตกต่างกัน คือเมื่อคนเรารู้สึกว่ามีความสุข รู้จักการทำงาน ก็จะพูดถึงองค์ประกอบที่ เกี่ยวข้องกับการทำงานของเขา เกี่ยวกับความสำเร็จและความเจริญก้าวหน้าในงานของเขา ในทาง ตรงกันข้ามถ้ารู้สึกว่าไม่มีความสุขในการทำงาน จะมุ่งสนใจไปที่เงื่อนไขและภาวะแวดล้อมที่เขาปฏิบัติ อยู่ เช่น ความไม่ยุติธรรม การทำงานที่อยู่ในภาวะแวดล้อมที่ทำให้สุขภาพจิตไม่ดี เป็นต้น (ชุลีกร ตั้งเขื่อนขันธ์. 2540; อ้างอิงจาก Herzberg; & others.1959) ผลการศึกษาสรุปว่า มีองค์ประกอบ 2 ประเภท ที่มีผลต่อการจูงใจในการทำงาน ได้แก่ ปัจจัยจูงใจหรือปัจจัยกระตุ้น (Motivator Factors) ซึ่งเป็น ปัจจัยภายใน และปัจจัยค้ำจุนหรือปัจจัยอนามัย (Hygiene Factors) ซึ่งเป็นปัจจัยภายนอก โดยปัจจัยกระตุ้นเป็นตัวทำให้เกิดความพึงพอใจ มีความสัมพันธ์โดยตรงกับแรงจูงใจภายในที่เกิดจากงานที่ทำ เป็นสิ่งสนับสนุนที่ทำให้มนุษย์ทำงานหนักขึ้น และเป็นตัวกำหนดท่าทีหรือความรู้สึกของคนงานที่มีต่อ งาน ส่วนปัจจัยค้ำจุนเป็นแรงจูงใจภายนอกที่เกิดจากสภาวะการทำงาน ซึ่งไม่ใช่ส่วนที่เป็นแก่นแท้ของ งาน แต่เกี่ยวข้องกับสภาวะแวดล้อมของการปฏิบัติงาน และไม่มีความสัมพันธ์หรือมีความสัมพันธ์แต่ น้อยกับแรงจูงใจในการทำงาน ถ้าไม่มีองค์ประกอบของปัจจัยค้ำจุนก็จะนำไปสู่ความไม่พึงพอใจ สิ่ง เหล่านี้ก็ไม่ได้ช่วยให้เกิดความพึงพอใจมากนัก นั่นคือ ไม่ได้สร้างการพัฒนาขีดความสามารถในการ ทำงานของคน เป็นแต่เพื่อป้องกันการสูญเสียในการปฏิบัติงานของคน อันเนื่องมาจากขอบเขตอัน จำกัดของงานเท่านั้น โดยมีรายละเอียดในแต่ละปัจจัยดังนี้ (สงวน สุทธิเลิศอรุณ. 2545)

4.3.2.1 ปัจจัยจูงใจ (Motivation Factors) เป็นปัจจัยที่ทำให้ผู้ปฏิบัติงานเกิดความพอใจในการทำงาน อันเนื่องมาจากมีแรงจูงใจภายในที่เกิดจากการทำงาน และเกี่ยวข้องกับเรื่องของงาน โดยตรง เป็นปัจจัยที่นำไปสู่การพัฒนาเจตคติทางด้านบวกและการจูงใจที่แท้จริง โดยเรียงลำดับ ความสำคัญจากมากไปหาน้อย ได้แก่ ความสำเร็จของงาน (Achievement)

ความก้าวหน้า (Advancement) การยอมรับนับถือ (Recognition) ลักษณะของงาน (The Work Itself) ความรับผิดชอบ (Responsibility) ซึ่งมีรายละเอียดของแต่ละปัจจัยดังนี้

1) ความสำเร็จของงาน เป็นปัจจัยจูงใจที่สำคัญที่สุดของมนุษย์ เพราะชีวิตของ มนุษย์ต้องทำงานเพื่อเงิน เพื่อเกียรติยศ จุดเป้าหมายสูงสุดคือ ความสำเร็จที่มนุษย์ทุกคนพยายามให้ บรรลุผลสำเร็จดังกล่าว เพื่อให้สอดคล้องกับคำกล่าวที่ว่า "ค่าของคนอยู่ที่ผลของงาน" มนุษย์ที่พยายามมุ่งความสำเร็จจะได้เกิดความภาคภูมิใจในศักดิ์ศรีแห่งความเป็นมนุษย์ที่ต้องการพบกับ ความสำเร็จในชีวิตจะได้เป็นเพชรในองค์การนั้น ๆ สิ่งที่จำเป็นก็คือ งานนั้นควรเป็นงานที่ท้าทาย ความสามารถ แรงจูงใจเกี่ยวกับความสำเร็จของงานประกอบด้วย 2 อย่าง คือ ระดับของแรงจูงใจใน ความสำเร็จและความสามารถที่จะทำงานนั้น

2) ความก้าวหน้า เป็นปัจจัยจูงใจที่สำคัญรองลงมาจากความรับผิดชอบ เพราะ มนุษย์ทุกคนต้องการความก้าวหน้าในตำแหน่งหน้าที่การงาน ต้องการได้รับการเลื่อนขั้นเงินเดือน ต้องการให้ได้รับการเลื่อนตำแหน่งที่สูงขึ้น

3) การยอมรับนับถือหรือการได้รับการยกย่องชมเชย เป็นปัจจัยจูงใจที่สำคัญ และมี ความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับค่าของคน หรือค่าแห่งความเป็นมนุษย์ที่มีคุณค่า มีความหมายทั้งการ พูดจา และการงานที่รับผิดชอบ สำเร็จลงด้วยดี ย่อมได้รับการยกย่องชมเชย ทั้งจากผู้บังคับบัญชาและ เพื่อนร่วมงาน ซึ่งเป็นกำลังใจให้กับมนุษย์คนนั้น ๆ ซึ่งการที่ได้รับการเสริมแรงบ่อย ๆ เป็นสิ่งที่จำเป็นที่ จะทำให้เกิดการจูงใจต่อเนื่องกันไป

4) ลักษณะของงาน เป็นปัจจัยจูงใจที่สำคัญรองลงมา และมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จของงาน และการได้รับการยกย่องชมเชย นั่นคือ ลักษณะของงานมีเกียรติ มีศักดิ์ศรี งานส่งเสริมให้เกิดความยกย่องนับถือตนเอง งานนั้นน่าสนใจ ต้องอาศัยความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ท้าทายให้ลงมือทำ

5) ความรับผิดชอบ เมื่อได้รับมอบหมายงานมาแล้ว จะเป็นโอกาสอันดีที่จะพิสูจน์ค่าของความเป็นมนุษย์ที่ว่า จะ เป็นมนุษย์ที่มีคุณภาพระดับสูง กลาง หรือต่ำ อาจพิสูจน์ได้ทางหนึ่งจากความรับผิดชอบ เพราะมนุษย์ ที่ได้รับมอบหมายงานจะได้นำความรู้ ความสามารถทักษะและความมีวินัยต่อการปฏิบัติหน้าที่การ งาน อันจะแสดงถึงความรับผิดชอบ ซึ่งจะเป็นบันไดไต่เต้าไปสู่งานที่ต้องใช้ความรับผิดชอบสูงขึ้น ตามลำดับ จะช่วยให้เกิดความผูกพันในงาน การควบคุมภายนอกก็จะลดลง

4.3.2.2 ปัจจัยค้ำจุนหรือปัจจัยอนามัย (Hygiene Factors) เป็นปัจจัยที่ทำให้มนุษย์เกิดความไม่พึงพอใจในงาน (Unsatisfy) เป็นแรงจูงใจภายนอกที่เกิดจากสภาวะแวดล้อมของการทำงาน ประกอบด้วยปัจจัยต่าง ๆ ซึ่งมีความสำคัญเรียงลำดับจากมากไปหาน้อยดังนี้ นโยบายและการบริหาร (Policy and Administration) การนิเทศงาน (Supervision) ค่าตอบแทน (Salary) สภาพการทำงาน (Working Conditions) ความสัมพันธ์ภายในหน่วยงาน (Interpersonal Relation) โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) นโยบายและการบริหาร นโยบายและการบริหารขององค์กร จะเป็นปัจจัยค้ำจุน ของพนักงานให้อยู่ดีกินดี ทำงานสะดวกสบายและจ่ายค่าตอบแทนดี ในทางตรงข้ามถ้านโยบายและ การบริหารงานขององค์กรไม่ส่งเสริมพนักงาน จะเป็นสาเหตุสำคัญมากที่สุดที่จะทำให้พนักงานเกิด ความไม่พึงพอใจในงาน และชักชวนให้เกิดการชุมนุมประท้วงต่อนโยบายและการบริหารงานของ องค์กรได้

2) การนิเทศงาน การนิเทศงานของผู้บังคับบัญชาเป็นปัจจัยค้ำจุนของพนักงานที่ทำ ให้พนักงานมีความสุขกับการทำงาน เช่น ผู้บังคับบัญชาให้ความเป็นกันเอง สนใจเรื่องชีวิตความเป็นอยู่ของพนักงาน การแนะแนวการทำงาน การสนับสนุนด้านวัสดุอุปกรณ์ การให้ความช่วยเหลือในการแก้ไขปัญหาและอุปสรรค การส่งเสริมให้พัฒนาตนเองตามแนวทางที่เหมาะสม

3) ค่าตอบแทน เงินเดือนและผลประโยชน์เกื้อกูลเป็นทั้งปัจจัยค้ำจุนและปัจจัยจูงใจ ในการทำงาน พนักงานต้องการได้รับเงินเดือนหรือค่าจ้างสูงและยังต้องการได้รับผลประโยชน์เกื้อกูล อย่างอื่นเพิ่มเติมอีกเช่น ขอรับสวัสดิการในด้านค่ารักษาพยาบาล ที่พัก อาหารกลางวัน เครื่องอุปโภค บริโภคอย่างอื่น และพาหนะรับส่งในการเดินทางมาทำงาน เป็นต้น ถ้าองค์กรจ่ายเงินเดือนหรือค่าจ้าง ผลประโยชน์เกื้อกูลให้แก่พนักงานอย่างเพียงพอ จะเป็นปัจจัยค้ำจุนให้พนักงานอยู่ดีมีความสุขและ เป็นปัจจัยจูงใจในการทำงาน และการเพิ่มผลผลิตของพนักงาน เช่น การกำหนดเงื่อนไขของการจ่าย โบนัสและค่าคอมมิชชั่น ตลอดจนรางวัลอย่างอื่นแก่พนักงานที่มียอดจำหน่ายสูง หรือจ่ายเบี้ยขยัน ให้แก่พนักงานที่ขยัน เป็นต้น ในทางตรงข้าม ถ้าองค์กรจ่ายเงินเดือนหรือค่าจ้างและประโยชน์เกื้อกูล ให้แก่พนักงานอย่างจำกัด อาจทำให้พนักงานเกิดความไม่พึงพอใจ นัดชุมนุมประท้วงได้

4) สภาพการทำงาน สภาพแวดล้อมการทำงานเป็นปัจจัยค้ำจุนแก่พนักงานในการ ทำงาน พนักงานต้องการสภาพการทำงานที่ดี มีความสะดวกสบาย ถูกหลักอนามัย ไม่มีมลพิษร้ายแรง ทางเสียง แสง กลิ่น มีอุณหภูมิที่พอเหมาะ มีเครื่องมือเครื่องใช้และอุปกรณ์ที่ทันสมัย จะช่วยให้ พนักงานทำงานด้วยความสุข ในทางตรงข้าม ถ้าสภาพการทำงานขาดความสะดวกสบายและมีมลพิษ ร้ายแรงในการทำงาน ตลอดจนสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ที่ไม่ดี อาจทำให้พนักงานชุมนุมประท้วง และ ก่อให้เกิดปัญหาและความวุ่นวายต่าง ๆ ได้

5) ความสัมพันธ์ภายในหน่วยงาน เนื่องจากมนุษย์เป็นสัตว์สังคม จำเป็นต้อง เกี่ยวข้องและสัมพันธ์กับเพื่อนมนุษย์ด้วยกัน ดังนั้นพนักงานจะใช้ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงานเป็น ปัจจัยค้ำจุน เพื่อช่วยให้พนักงานทำงานร่วมอย่างเป็นปกติสุข ในทางตรงกันข้าม ถ้าพนักงานขาด ความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมงานจะทำให้เกิดปัญหาในการทำงาน เช่น พนักงานแตกแยกแบ่งเป็นฝัก เป็นฝ่าย ล้วนเป็นปัจจัยที่ทำให้เกิดความไม่พึงพอใจในการทำงานได้

4.3.3 การวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

สำหรับการวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานนั้นมีทฤษฎี 2 กลุ่มที่มีข้อแตกต่างในพื้นฐานแนวคิดทฤษฎี บางทฤษฎีวัดความพึงพอใจในความหมาย ระดับความพอใจต่อ

ปัจจัยที่จำเป็นในสถานที่ทำงาน บางทฤษฎีวัดจากความสอดคล้องกันระหว่างสิ่งที่บุคคลคาดหวังจะได้รับกับสิ่งที่บุคคลรับรู้ว่าตนเองได้รับจากการทำงาน ความพึงพอใจในการทำงานนั้นเป็นการสะสมของความรู้สึกและความเชื่อต่อบริบทของงานที่บุคคลกระทำซึ่งแสดงถึงระดับความไม่พึงพอใจ (Dissatisfaction) ไปจนถึงระดับความพึงพอใจ (Satisfaction) (George; & Jones. 1999: 74) การวัดความพึงพอใจในงาน มีการวัดความพึงพอใจในงานทั่วไป (General satisfaction) และความพึงพอใจในงานเฉพาะด้าน (Specific satisfaction) โดยแบบวัดที่ใช้กันแพร่หลายได้ แก่ แบบสำรวจความพึงพอใจในงาน (Job Satisfaction Survey – JSS) ของ สเปคเตอร์ (Spector. 1997) แบบวัดดัชนีลักษณะงาน (Job Descriptive Index – JDI) ของ สมิท เคนดัล และฮูลิน (Smith; Kendall; & Hulin. 1969) แบบสำรวจวินิจฉัยการทำงาน (Job Diagnostic Survey – JDS) ของ เฮกแมน และโอลด์แมน (Hackmand; & Olhaman. 1975) และแบบวัดความพึงพอใจในงานของมหาวิทยาลัยมินเนโซต้า (Minnesota Satisfaction Questionnaire–MQS) ของ ไวส์ และคณะ (Weiss; et al. 1967)

แบบวัด Job Descriptive Index (JDI) (Smith; Kendall; & Hulin.1969) เป็นแบบวัดประกอบด้วยรายด้าน 5 ด้านคือการทำงาน การควบคุมตรวจสอบผลตอบแทน โอกาสในการเลื่อนตำแหน่ง และเพื่อนร่วมงาน ประกอบด้วยคำตอบ ใช่ ไม่ใช่ และไม่ทราบ ในแต่ละด้านประกอบด้วยข้อคำถามด้านละ 2 ข้อ แบบวัด JDI ได้มีการนำไปใช้มากกว่า 35 ปี ซึ่งมีการนำไปปรับใช้ตามแต่ละกลุ่มที่ศึกษา

แบบวัด Index of Organizational Reaction (Jewel .1998; citing Smith.1976) เป็นการถามถึงปฏิกิริยาของบุคคลต่อแง่มุมทั้ง 6 ของงาน ซึ่ง 5 แง่มุมเป็นแง่มุมเช่นเดียวกับ JDI บวกด้วยสภาพการทำงานด้านกายภาพและองค์การ มีลักษณะเป็น มาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับตั้งแต่ไม่พึงพอใจมากจนถึงพึงพอใจมาก ตัวอย่างข้อคำถามเช่น คุณรู้สึกอย่างไรที่คุณได้ทำงานร่วมกับพนักงานอื่น

แบบวัด Job Satisfaction Survey (JSS) ที่มีลักษณะเป็นเครื่องมือแบบหลายมิติ ประกอบด้วยมิติสำคัญ 9 มิติได้แก่ เงินเดือน การเลื่อนตำแหน่ง การควบคุม ผลประโยชน์เกื้อกูลรางวัล กระบวนการปฏิบัติการ เพื่อนร่วมงาน งานและการสื่อสาร เป็นมาตราประมาณค่า 6 ระดับ จากไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งจนถึงเห็นด้วยอย่างยิ่ง

แบบวัด The Job in General Scale (JIG) ยังเป็นอีกหนึ่งเครื่องมือวัดที่มีลักษณะการวัดแบบแนวคิดโดยรวมประกอบด้วย 18 ข้อคำถาม 3 ตัวเลือกได้แก่ ใช่ ไม่ใช่และไม่แน่ใจ ในส่วนของแนวคิดรายด้านเป็นแนวคิดที่กล่าวถึงองค์ประกอบหรือแง่มุมต่างๆบนพื้นฐานที่ว่าพนักงานมีความพึงพอใจกับแง่มุมที่แตกต่างของสภาพการทำงาน การวัดจึงควรจะแยกเป็นด้านต่างๆ นักวิจัยส่วนใหญ่ที่มองความพึงพอใจในงานเป็นรายด้านก็จะมีความสนใจในแง่มุมต่างๆของงานเช่น ภาระงาน ความปลอดภัยในงาน ค่าตอบแทน สภาพการทำงาน เพื่อนร่วมงาน ความสัมพันธ์ระหว่างผู้บังคับบัญชาและผู้ใต้บังคับบัญชา ความเป็นอิสระ และโอกาสในการเติบโตในงาน

แบบวัด The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss et al.1967) เป็นแบบสอบถามประกอบด้วย 20 คำถามโดยเน้นไปที่ปัจจัยการเสริมแรงภายในและภายนอกที่มีต่อเจตคติของพนักงาน แบบวัดสามารถรวมคะแนนใน 3 สเกลคือความพึงพอใจภายใน ความพึงพอใจภายนอกและความพึงพอใจทั่วไป ข้อคำถามด้านความพึงพอใจภายในเช่น ความสำเร็จ ความรับผิดชอบความปลอดภัย ความพึงพอใจภายนอกเช่น ผลตอบแทน ความก้าวหน้า และนโยบายองค์การ และความพึงพอใจทั่วไป เช่น สภาพการทำงาน และเพื่อนร่วมงาน เครื่องมือนี้เป็นแบบวัดแบบสั้น (short form) ใช้มาตราประมาณค่า 5 ระดับจากไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งจนถึงเห็นด้วยอย่างยิ่ง

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสาร พบว่าแบบวัดที่นิยมใช้การแพร่หลายในประเทศไทย ได้แก่ The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) ซึ่งจะเห็นได้จากงานวิจัยของชัญญา ลี้ศัตรูพ่าย (2552) เรื่องปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการทำงานของเจ้าหน้าที่เทศกิจสังกัดกรุงเทพมหานครภายใต้ระบบการบริหารจัดการแนวใหม่ตามหลักธรรมาภิบาล ผู้วิจัยได้ดัดแปลงแบบวัด The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) และพัฒนาให้เหมาะกับเจ้าหน้าที่เทศกิจ และบริบทที่ทำการศึกษา โดยให้เจ้าหน้าที่เทศกิจเป็นผู้ประเมิน ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 19 ข้อ ข้อคำถามมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ คือ พึงพอใจมากที่สุด พึงพอใจ ไม่แน่ใจ ไม่พึงพอใจ และไม่พึงพอใจมากที่สุด วิธีการให้คะแนน สำหรับข้อคำถามทางบวกผู้ที่ตอบพอใจมากที่สุดได้ 5 คะแนน พอใจมาก ได้ 4 คะแนน พอใจปานกลางได้ 3 คะแนน พอใจน้อยได้ 2 คะแนน และพอใจน้อยที่สุดได้ 1 คะแนน สำหรับข้อคำถามทางลบจะได้คะแนนในทางตรงกันข้ามกัน แบบสอบถามมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .890 ส่วนในงานวิจัยของปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร (2551) ได้สร้างแบบวัดโดยมีพื้นฐานจาก The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) เช่นเดียวกัน ในแบบวัดประกอบด้วยการวัดความพึงพอใจภายใน ความพึงพอใจภายนอกและความพึงพอใจทั่วไป โดยได้มีการออกแบบแบบสอบถามมีลักษณะเป็นข้อคำถามถามถึงระดับความพึงพอใจในด้านต่าง ๆมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับตั้งแต่มากที่สุดจนถึงน้อยที่สุด ตัวอย่างข้อคำถามความพึงพอใจภายในเช่น ท่านสามารถปฏิบัติหน้าที่ทางทหารตามที่ได้รับมอบหมายได้สำเร็จ ความพึงพอใจภายนอกเช่น ความก้าวหน้าในอาชีพในอนาคต และความพึงพอใจทั่วไปเช่น การทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมงาน แบบวัดนี้นายทหารชั้นประทวนบรรจุใหม่เป็นผู้ประเมิน แบบสอบถามฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .92 เช่นเดียวกับในงานวิจัยของจรัลอุ่นฐิติวัฒน์ (2548) ซึ่งศึกษาเรื่องกลวิธีการถ่ายทอดทางสังคมขององค์การที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานและความผูกพันในองค์การสำหรับพนักงานสถาบันการเงินพิเศษของรัฐ ได้สร้างแบบสอบถามที่ปรับปรุงมาจากแบบวัดความพึงพอใจในงาน ของมหาวิทยาลัยมินเนโซต้า (Minnesota Satisfaction Questionnaire – MQS) จำนวนแบบวัดมี 20 ข้อ แบ่งเป็น 3 ด้าน คือ 1) ความพึงพอใจในงาน (Intrinsic job satisfaction) มีจำนวน 12 ข้อ 2) ความพึงพอใจปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับงาน (Extrinsic job satisfaction) มีจำนวน 6 ข้อ และ 3) ความพึงพอใจในงานทั่วไป (General Job Satisfaction) มีจำนวน 2 ข้อ เป็นแบบวัดประเมินค่า (Rating scale) ระดับการ

ประเมิน 5 ระดับ ลักษณะแบบสอบถามเป็นการบรรยายถึงความรู้สึกต่องานที่ทำ แล้วให้ผู้ตอบตอบระดับ ความรู้สึกต่อข้อความดังกล่าวจากพอใจมากที่สุดไปจนถึง ไม่พอใจ มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้ออยู่ระหว่าง .35 ถึง .67 และค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ.90 เกณฑ์การให้คะแนน เมื่อเป็นข้อความทางบวก ผู้ตอบจะได้คะแนน 5 ถึง 1 จากคำตอบ “พอใจมากที่สุด” ถึง “ไม่พอใจ” แต่ถ้าเป็นข้อความทางลบ ผู้ตอบจะได้คะแนนตรงกันข้าม

อีกแบบวัดนึงที่นิยมใช้กันมากคือแบบวัดความพึงพอใจในงานของแฮคแมนและโอลด์แฮม (Hackman; & Oldham. 1980) จะเห็นได้จากกงานวิจัยของวีรวรรณ สุกิน (2551) ที่ได้ศึกษาอิทธิพลของจิตลักษณะและสถานการณ์ในการทำงานที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการสอนอย่างมีประสิทธิภาพของอาจารย์สาขาวิศวกรรมศาสตร์ แบบสอบถามในงานวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วยข้อคำถามทั้งหมด 16 ข้อ จำแนกเป็นข้อคำถามเกี่ยวกับความพึงพอใจในงานด้านบริบท (ความพึงพอใจในความมั่นคงในงาน ค่าตอบแทน เพื่อนร่วมงาน และหัวหน้างาน) จำนวน 8 ข้อ และความพึงพอใจในลักษณะงาน (แรงจูงใจภายในงาน ความพึงพอใจในความก้าวหน้าของงานและความพึงพอใจในงานทั่ว ๆ ไป) จำนวน 8 ข้อ โดยใช้ชื่อแบบสอบถาม “ความพึงพอใจในการทำงาน” รูปแบบของแบบสอบถาม เป็นแบบมาตรประมาณค่า 7 ระดับ แบ่งเป็น พึงพอใจมากที่สุด พึงพอใจค่อนข้างพึงพอใจ เฉยๆ ค่อนข้างๆ ไม่พึงพอใจ ไม่พึงพอใจ และไม่พึงพอใจมากที่สุด สำหรับคำถามเกี่ยวกับความพึงพอใจในงานทั่วๆไปและแรงจูงใจภายในงาน แบ่งเป็น เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ค่อนข้างเห็นด้วย เฉยๆ ค่อนข้างๆไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วย และไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง วิธีการให้คะแนน ข้อคำถามเกี่ยวกับความพึงพอใจในงานด้านบริบทและความพึงพอใจในความก้าวหน้าของงาน ผู้ที่ตอบไม่พึงพอใจมากที่สุดได้ 1 คะแนน ไม่พึงพอใจมากได้ 2 คะแนน ค่อนข้างไม่พึงพอใจได้ 3 คะแนน เฉยๆได้ 4 คะแนน ค่อนข้างพึงพอใจได้ 5 คะแนน พึงพอใจมากได้ 6 คะแนน พึงพอใจมากที่สุดได้ 7 สำหรับข้อคำถามเกี่ยวกับความพึงพอใจในงานทั่วๆไปและแรงจูงใจภายในงาน ในส่วนของข้อคำถามทางบวก ผู้ที่ตอบไม่เห็นด้วยมากที่สุดได้ 1 คะแนน ไม่เห็นด้วยได้ 2 คะแนน ค่อนข้างไม่เห็นด้วยได้ 3 คะแนน เฉยๆ ได้ 4 คะแนน ค่อนข้างเห็นด้วยได้ 5 คะแนน เห็นด้วยได้ 6 คะแนน เห็นด้วยมากที่สุดได้ 7 คะแนน ส่วนของข้อคำถามทางลบจะได้คะแนนตรงกันข้ามกัน การให้ความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 16-112 ผู้ตอบที่ได้คะแนนมากกว่าแสดงว่ามีความพึงพอใจในงานสูงกว่าผู้ที่ตอบได้คะแนนน้อยกว่า และปัญญฎา ประดิษฐบาทุกา (2556) ได้ทำการศึกษาปัจจัยเชิงเหตุทางจิตสังคมที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะและพฤตกรรมการจัดการเรียนรู้แบบวิจัยเป็นฐานของอาจารย์ในมหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล แบบสอบถามนี้ดัดแปลงจากแนวคิดของแฮคแมนและโอล์ดแฮมเช่นเดียวกัน แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถามทั้งหมด 18 ข้อ จำแนกเป็นข้อคำถาม 2 ส่วน ได้แก่ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านบริบท ประกอบด้วย ความพึงพอใจในด้านความมั่นคงในงาน ค่าตอบแทน เพื่อนร่วมงานและหัวหน้างาน จำนวน 9 ข้อ ความพึงพอใจในลักษณะงาน ประกอบด้วย แรงจูงใจภายในงาน ความพึงพอใจในความก้าวหน้าของงานและความพึงพอใจในงานทั่ว ๆ ไป จำนวน 9 ข้อ รูปแบบของแบบสอบถามเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ คือ

ระดับมากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อย และน้อยที่สุด ผู้ที่ตอบมากที่สุดได้จะได้ 6 คะแนน มากได้ 5 คะแนน ค่อนข้างมากได้ 4 คะแนน ค่อนข้างน้อยได้ 3 คะแนน น้อยได้ 2 คะแนน และน้อยที่สุดได้ 1 คะแนน แบบสอบถามฉบับนี้มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์อัลฟ่าเท่ากับ .92

4.4.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งเป็นเด็กที่มีปัญหาในด้านของพฤติกรรมและการเรียนรู้นั้น เป็นงานที่ต้องอาศัยความรู้ความเข้าใจในลักษณะความบกพร่องที่เด็กมี เนื่องจากเป็นพฤติกรรมที่รบกวนห้องเรียนเป็นอย่างมาก จึงจัดว่าเป็นการทำงานที่ครูต้องทุ่มเทแรงกายแรงใจมากจึงจะทำให้การ จัดการเรียนการสอนในเด็กกลุ่มนี้ประสบผลสำเร็จได้ซึ่งถ้าครูมีความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของตน เห็นความสำคัญในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งเป็นการช่วยให้เด็กเหล่านี้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้ ตามศักยภาพ ครูก็จะพยายามพัฒนาการสอนของตนให้ดีขึ้น ซึ่งถ้าปัจจัยต่าง ๆ ที่เป็นสิ่งที่ก่อให้เกิด ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูได้รับการตอบสนอง ก็จะส่งผลให้ครูเกิดความพึงพอใจในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมมากขึ้น (นิคม พรหมย้อย.2529) ทั้งนี้เพราะความพึงพอใจในการทำงานของบุคคลมีความสัมพันธ์กับผลการปฏิบัติงานของบุคคล (Vroom.1964) กล่าวคือ เมื่อใดก็ตามที่บุคคลไม่มีความพึงพอใจในงานที่กำลังปฏิบัติอยู่ หรือรู้สึกว่างานที่กำลังปฏิบัติอยู่ไม่เหมาะสมกับความรู้ความสามารถของตนเอง ก็จะมีความรู้สึกที่ไม่มั่นใจที่จะปฏิบัติงานให้สำเร็จ ไม่พยายามต่อสู้กับอุปสรรคต่าง ๆ เพื่อปฏิบัติงานให้บรรลุถึงจุดหมาย (กล้า ทองขาว. 2523) ดังนั้น เมื่อผู้ปฏิบัติงานมีความพึงพอใจในงานสูงมากขึ้น ผลการปฏิบัติงานจะสูงขึ้นไปด้วย

สำหรับการวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในการปฏิบัติงานกับการจัดการชั้นเรียนร่วมโดยตรงนั้นยังไม่มีผู้ศึกษา แต่มีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในการปฏิบัติงานกับตัวแปรใกล้เคียงหรือตัวแปรย่อยเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียน ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยของสตีเฟน แจนเก้และคณะ (Janke, et al. 2015) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation วัตถุประสงค์ของการศึกษาคือการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในการปฏิบัติงานกับความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นครู จำนวน 600 คน และนักเรียนชาวดัทช์ 25,000 คน ผลการวิจัยพบว่าความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนและความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูนั้นมีความสัมพันธ์กัน ส่วนงานวิจัยของอดัม นีร์ และ โบกเลอร์ (Nir; & Bogler. 2008) ที่ศึกษาเรื่อง The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs การศึกษาครั้งนี้อยู่บนสมมติฐานที่ว่าความชอบ (เช่น ระดับการมีส่วนร่วมในงาน ระดับการสนับสนุนจากผู้บริหาร) ของครูจะมีส่วนช่วยในการพัฒนาโปรแกรมการเรียนการสอนอย่างมืออาชีพของพวกเขา กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาครั้งนี้ประกอบด้วยครูที่สอนในชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในเยอรมัน ผลการศึกษาพบว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงานสามารถทำนายการพัฒนาโปรแกรมการเรียนการสอนอย่างมืออาชีพของครู และงานวิจัยของปัญญฎา ประดิษฐบาทุกา (2556) ที่ได้ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุทางจิตสังคมที่มีอิทธิพลต่อ

สมรรถนะและพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้แบบวิจัยเป็นฐานของอาจารย์ราชภัฏในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล งานวิจัยฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบและเปรียบเทียบแบบจำลองโครงสร้างเชิงสาเหตุของสมรรถนะและพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้แบบวิจัยเป็นฐานของอาจารย์ โดยผลการวิจัยพบว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงานร่วมกับตัวแปรเชิงสาเหตุอื่น ๆ สามารถอธิบายความแปรปรวนของสมรรถนะในการทำงานได้ร้อยละ 69 จากที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงเห็นว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเป็นตัวแปรที่จะส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียนของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงานที่ประกอบด้วย 3 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ความพึงพอใจภายใน ความพึงพอใจภายนอกและความพึงพอใจทั่วไปนั้นส่งผลการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพของครู ทั้งนี้รวมไปถึงการจัดการสอนและความมั่นใจในการปฏิบัติงานกับเด็กพิเศษ ดังนั้นความพึงพอใจในการปฏิบัติงานนั้นน่าจะมีผลต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพโดยตรง จึงทำให้ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานที่ว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมีอิทธิพลทางตรงต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

4.5 ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ

4.5.1 ความหมาย

ความหมายของความรู้นั้นได้มีนักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายไว้แตกต่างกันออกไป โดยบลูม (Bloom. 1971) กล่าวถึงความหมายของความรู้ไว้ว่า ความรู้เป็นสิ่งที่เกี่ยวกับการระลึกสิ่งเฉพาะหรือเรื่องทั่ว ๆ ไป ระลึกถึงวิธีการ กระบวนการ หรือสถานการณ์ต่าง ๆ โดยเน้นความจำเป็น ส่วนดาเรนพอร์ทและพรูแซค (Davemport; & Prusack. 1988) ได้ให้ความหมายเกี่ยวกับความรู้ไว้ว่าความรู้คือกรอบของการประสมประสานระหว่างประสบการณ์ ค่านิยม ความรอบรู้ในบริบทและความรู้แจ้งอย่างชำชอง เป็นการนำเอาประสบการณ์กับสารนิเทศใหม่ ๆ มาผสมรวมเข้าด้วยกัน สอดคล้องกับวิลาวัลย์ มาคุ้ม (2549) ว่าความรู้ หมายถึง ผลที่ได้จากการเรียนรู้และความเข้าใจในสิ่งที่เรียนรู้ซึ่งเกิดจากประสบการณ์ ค่านิยม ความเชื่อ กระบวนการ หรือข้อมูลสารสนเทศ ซึ่งทำให้เกิดคุณค่าสูงและสามารถสร้างคุณค่าและนำไปใช้ประโยชน์ให้แก่ตนเองหรือองค์การได้ ส่วนกรีนและกรูเตอร์ (Green; & Kreeuter. 2005) ได้กล่าวถึงความรู้ว่า ความรู้เป็นสิ่งที่สะสมจากความรู้ ความเข้าใจ จากประสบการณ์และความตระหนักในสิ่งนั้น ๆ สิ่งที่เกิดขึ้นจะถูกจดจำและระลึกได้ ในที่สุดก็จะวิเคราะห์ทักษะเกี่ยวกับสิ่งนั้น ในขณะที่กู๊ด (Good. 1973) ได้ให้ความหมายว่าความรู้หมายถึงข้อเท็จจริง กฎเกณฑ์และรายละเอียดต่าง ๆ ที่มนุษย์ได้รับและเก็บรวบรวมไว้ ส่วนยามาซากิ (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาระบบราชการ. 2548) ให้ความหมายของความรู้ว่า คือสารสนเทศที่ผ่านกระบวนการคิด การเปรียบเทียบและการเชื่อมโยงกับความรู้อื่น ๆ จนเกิดความเข้าใจและนำไปใช้ประโยชน์ในการสรุปและตัดสินสถานการณ์ต่าง ๆ ได้โดยไม่จำกัดช่วงเวลา

จากความหมายของความรู้ที่ได้มีผู้ให้ความหมายไว้ข้างต้น พอสรุปได้ว่า ความรู้ หมายถึง ผลที่ได้จากการเรียนรู้โดยการประสมประสานระหว่างประสบการณ์ ความเชื่อ ค่านิยม กระบวนการและข้อมูลสารสนเทศ โดยผ่านกระบวนการคิด การเปรียบเทียบและการเชื่อมโยงกับความรู้อื่น ๆ จนเกิดความเข้าใจและนำไปใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ โดยไม่จำกัดช่วงเวลา

4.5.2 ระดับของความรู้

การเข้าใจในเรื่องระดับของความรู้ จะช่วยให้รู้ว่า ความรู้ที่เกิดขึ้นนั้นจะใช้ประโยชน์ในระดับต่าง ๆ ของความรู้ได้อย่างไร เป็นการแสดงให้เห็นถึงความสามารถของบุคคลในการนำความรู้ไปใช้ โดยบลูม (Bloom. 1975) ได้แบ่งพฤติกรรมด้านความรู้หรือความสามารถด้านสติปัญญา (Cognitive domain) เป็น 6 ระดับ เรียงจากพฤติกรรมขั้นง่ายไปสู่ยาก ดังนี้

1) ความรู้ (Knowledge) เป็นพฤติกรรมขั้นต้นเกี่ยวกับความจำหรือระลึกได้

2) ความเข้าใจ (Comprehension) เป็นกิจกรรมที่ต่อเนื่องจากความรู้ ต้องมีความรู้มาก่อนจึงจะเข้าใจ ความเข้าใจนี้จะแสดงออกมาในรูปของการแปลความ ตีความและคาดคะเน

3) การนำเอาไปใช้ (Application) เป็นการนำเอาทฤษฎี วิธีการ กฎเกณฑ์และแนวความคิดต่าง ๆ ไปใช้

4) การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นขั้นที่บุคคลมีความสามารถและมีทักษะในการจำแนกเรื่องราวที่สมบูรณ์ใด ๆ ออกเป็นส่วนย่อย ๆ และมองเห็นความสัมพันธ์อย่างแน่ชัดระหว่างส่วนประกอบเหล่านั้น รวมทั้งมองเห็นการผสมผสานระหว่างส่วนประกอบที่รวมกันเป็นปัญหาหรือสถานการณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง

5) การสังเคราะห์ (Synthesis) เป็นความสามารถของบุคคลในการรวบรวมส่วนย่อยต่าง ๆ เข้าเป็นส่วนร่วมที่มีโครงสร้างใหม่ มีความชัดเจนและมีคุณภาพสูง

6) การประเมินผล (Evaluation) เป็นความสามารถในการตัดสินคุณค่าของเนื้อหา วัสดุ วิธีการ วินิจฉันตีราคาสิ่งของต่าง ๆ โดยมีกฎเกณฑ์และมาตรฐานเป็นเครื่องช่วยประกอบการวินิจฉัย ซึ่งกฎเกณฑ์ที่ใช้ช่วยประเมินค่านี้ อาจเป็นกฎเกณฑ์ที่บุคคลสร้างขึ้นหรือมีอยู่แล้วก็ได้

ส่วนคอลิสันและเพอร์เซล (Colison; & Percell. 2004) ได้กล่าวว่าความรู้มี 4 ระดับ ประกอบด้วย

ระดับที่ 1 รู้ว่าคืออะไร (know – what) เป็นความรู้เชิงทฤษฎีล้วน ๆ เปรียบเสมือนความรู้ของผู้จบปริญญาใหม่ ๆ เมื่อนำความรู้เหล่านี้มาใช้งาน ก็จะได้ผลบ้างไม่ได้ผลบ้างหรือเป็นลักษณะความรู้ในเชิงการรับรู้ ผู้ปฏิบัติงานจะปฏิบัติตามข้อมูลที่มีอยู่ ซึ่งต้องใช้เวลาในการรวบรวมความรู้และตัดสินใจในงานที่ปฏิบัติ

ระดับที่ 2 รู้วิธีการ (know – how) เป็นความรู้ทั้งในเชิงทฤษฎีและเชิงบริบท เปรียบเสมือนความรู้ของผู้จบปริญญาและมีประสบการณ์การทำงานระยะหนึ่ง เช่น 2 – 3 ปี ก็จะ

มีความรู้ในลักษณะที่รู้จักปรับให้เข้ากับสภาพแวดล้อมหรือบริบท หรือเป็นความสามารถในการนำความรู้ไปประยุกต์ในการปฏิบัติ มีเทคนิคและวิธีการทำงานที่เหมาะสมกับงานที่ปฏิบัติ

ระดับที่ 3 รู้เหตุผล (know – why) เป็นความรู้ในระดับที่อธิบายเหตุผลได้ว่าทำไมความรู้นั้น ๆ จึงใช้ได้ในบริบทหนึ่ง แต่ใช้ไม่ได้ในบริบทหนึ่งหรือเป็นความเข้าใจอย่างลึกซึ้งเชิงเหตุผลที่ซับซ้อน ความรู้ในระดับนี้ ผู้ปฏิบัติงานสามารถพัฒนาได้บนพื้นฐานของประสบการณ์ในการแก้ปัญหาและการอภิปรายเกี่ยวกับประสบการณ์ร่วมกับผู้อื่น และมีกลยุทธ์ในการทำงานของตน สามารถหยั่งรู้และมีความเข้าใจในบริบทของงานและองค์กรอย่างเป็นภาพรวมทั้งหมด มีเทคนิคและวิธีการทำงานที่เหมาะสมในการพัฒนา

ระดับที่ 4 ใส่ใจกับเหตุผล (care why) เป็นความรู้ระดับคุณค่า ความเชื่อ จะเป็นแรงขับมาจากภายในจิตใจให้ต้องกระทำสิ่งนั้น ๆ เมื่อเผชิญสถานการณ์ หรือเป็นความรู้ในลักษณะสร้างสรรค์ที่มาจากตัวเอง บุคคลที่มีความรู้ในระดับนี้จะมีเจตจำนง แรงจูงใจและการปรับตัวเพื่อความสำเร็จ

4.4.2 ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ

เด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้นประกอบด้วยเด็กที่มีความต้องการในหลายลักษณะแตกต่างกัน ผู้วิจัยได้สรุปหัวข้อความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ครูควรทราบโดยแยกตามลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แสดงข้อมูลในตารางที่ 2

ตาราง 2 หัวข้อความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

รูปแบบของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	หัวข้อความรู้พื้นฐาน
ปัญหาทางการเรียนรู้	ลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ - ลักษณะทางสติปัญญาและการเรียนรู้ - ลักษณะทางสังคม – อารมณ์ ประเภทของความบกพร่องทางการเรียนรู้ - ความบกพร่องทางการอ่าน - ความบกพร่องทางการเขียนและการสะกดคำ - ความบกพร่องทางคณิตศาสตร์

ตาราง 2 (ต่อ)

รูปแบบของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	หัวข้อความรู้พื้นฐาน
ความบกพร่องทางสติปัญญา	เด็กสมาธิสั้นและเด็กไฮเปอร์แอ๊คทีฟ (ADHD) - วิธีสังเกตเด็กไฮเปอร์แอ๊คทีฟ - วิธีปฏิบัติต่อเด็กไฮเปอร์แอ๊คทีฟ วิธีการจัดการศึกษาแก่เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ลักษณะของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา - ปัญญาอ่อนเบาบาง - ปัญญาอ่อนปานกลาง - ปัญญาอ่อนรุนแรง - ปัญญาอ่อนรุนแรงมาก ลักษณะพฤติกรรมจำเพาะ 7 ด้านของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การสื่อสาร : การพูดและพัฒนาภาษาพูด ความสามารถในการอ่าน การคิดเลข และการรู้จักคำศัพท์ หลักการสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
ความบกพร่องทางร่างกายหรือสุขภาพ ปัญหาทางพฤติกรรม	ลักษณะของความพิการประเภทต่าง ๆ อุปกรณ์ เครื่องช่วยใช้ในชีวิตประจำวันของเด็กที่มีความบกพร่องทางกาย จิตวิทยาและลักษณะพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางกาย ลักษณะเฉพาะของพฤติกรรม อารมณ์และสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางอารมณ์ พฤติกรรมที่เป็นปัญหา การจัดบรรยากาศและกิจกรรมในชั้นเรียน ความเชื่อที่ผิด/ความจริงของผู้ที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรม/อารมณ์ ความสำคัญ/วิธีการประสานงานกับผู้ปกครอง

ตาราง 2 (ต่อ)

รูปแบบของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	หัวข้อความรู้พื้นฐาน
ออทิสติก	พฤติกรรมบางประการที่เด่นชัดของผู้ที่เป็นออทิสติก
	พฤติกรรมทางสังคมของผู้ที่เป็นออทิสติก
	การปฏิบัติตนต่อผู้ที่เป็นออทิสติก
	ความสำคัญ/วิธีการประสานงานกับผู้ปกครอง
ความบกพร่องทางการพูดและภาษา	ลักษณะของผู้ที่บกพร่องทางการพูด
	ลักษณะของผู้ที่บกพร่องทางภาษา
	จิตวิทยาและลักษณะพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา
	แนวทางปฏิบัติต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา
ความบกพร่องทางการเห็น	ลักษณะของความบกพร่องทางการเห็น
	วิธีการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่บกพร่องทางการเห็น
	ข้อควรปฏิบัติต่อเด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น
ความบกพร่องทางการได้ยิน	ลักษณะของความบกพร่องทางการได้ยิน
	จิตวิทยาและลักษณะพฤติกรรมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
	การปรับตัวทางสังคมของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
	ข้อควรปฏิบัติต่อเด็กที่บกพร่องทางการได้ยิน

4.4.3 การวัดความรู้

การวัดความรู้จัดเป็นการวัดผลด้านพุทธิพิสัยซึ่งเป็นหนึ่งในสามด้านตามแนวความคิดของบลูมอันได้แก่ พุทธิพิสัย (Cognitive Domain) จิตพิสัย (Affective Domain) และทักษะพิสัย (Psychomotor Domain) ซึ่งในการวัดความรู้นั้นเราจะต้องพยายามเลือกเครื่องมือที่มีคุณภาพที่สุดเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ดีมีคุณภาพด้วยเช่นกัน โดยล้วน สายยศและอังคณา สายยศ (2539) ได้อธิบายเกี่ยวกับเครื่องมือวัดที่เหมาะกับการวัดความรู้คือแบบทดสอบ ซึ่งเป็นชุดของข้อคำถามที่สร้างขึ้นมาอย่างเป็นระบบ เพื่อใช้วัดตัวอย่างพฤติกรรมของแต่ละบุคคล ที่กล่าวว่าการสร้างอย่างเป็นระบบนั้นหมายถึง มีระบบด้านเนื้อหา มีระบบในการดำเนินการสอบ และมีระบบในการให้คะแนน เช่น แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ แบบทดสอบวัดเชาว์ปัญญา แบบทดสอบวัดบุคลิกภาพ เป็นต้น ซึ่งอุทุมพร จามรมาน (2532) ได้อธิบายไว้ว่า แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นเครื่องมือที่ นิยมใช้กันแพร่หลาย บางครั้งเรียกว่า “ข้อสอบ” แบบทดสอบจำแนก

เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ ประเภทที่เป็นแบบปรนัย (Objective Test) กับประเภทที่เป็นแบบความเรียงหรืออัตนัย (Essay Type Test) รูปแบบของข้อคำถามที่เป็นปรนัยที่นิยมใช้กันมากมี 4 แบบ คือ เติมคำ เลือกตอบ จับคู่และผิดถูก

สำหรับการวัดความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้น สถาบัน Murray County Central Schools ซึ่งเป็นโรงเรียนในรัฐมิเนโซต้า ได้สร้างแบบทดสอบ Special needs and Knowledge Quiz โดยเป็นแบบทดสอบปรนัย 2 ตัวเลือก คือ ถูกหรือผิด ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 28 ข้อ เกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ผู้ที่ตอบถูกจะได้คะแนนและผู้ที่ตอบได้คะแนนสูงจะถือว่าเป็นผู้ที่มีความรู้เกี่ยวกับความต้องการพิเศษสูงกว่าผู้ที่ตอบได้คะแนนน้อยกว่า ส่วนสถาบัน Transporting Students with Disabilities; & Preschoolers : TSD ซึ่งเป็นองค์กรที่จัดการเรื่องคมนาคมของนักเรียนที่มีความพิการและเด็กก่อนวัยเรียน ได้สร้างแบบทดสอบมาตรฐานที่เป็นการปฏิบัติในการเคลื่อนย้ายเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีชื่อว่า National Special Needs Team Safety Roadeo Knowledge Test แบบทดสอบนี้มีการปรับปรุงทุกปี ประกอบด้วยข้อคำถาม 5 ส่วน ส่วนที่หนึ่งเป็นการเลือกตอบจาก 5 ตัวเลือก (25 คะแนน) ส่วนที่สองเป็นการเลือกตอบถูกผิด (10 คะแนน) ส่วนที่สามเป็นการจับคู่ (25 คะแนน) ส่วนที่สี่เป็นการตอบคำถามในช่องว่าง (25 คะแนน) และส่วนที่ห้าเป็นการเขียนตอบแบบบรรยาย (15 คะแนน) ข้อคำถามจะเน้นเกี่ยวกับความรู้ทั่วไปและข้อควรปฏิบัติกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

สำหรับการวัดความรู้เกี่ยวกับเรื่องอื่น ๆ ในงานวิจัยมักจะพบแบบวัดความรู้แบบปรนัย ในรูปแบบของการเลือกตอบ เช่นงานวิจัยของดีมา โจฮารีและคณะ (Joharji, et al. 2014) ได้ทำงานวิจัยเรื่อง Primary school teacher's knowledge and attitudes toward children with epilepsy โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบว่าความรู้และทัศนคติเกี่ยวกับโรคลมชักมีผลกระทบต่อการดำเนินงานเพื่อพัฒนาด้านจิตสังคมของเด็กที่เป็นโรคลมชักหรือไม่ การทดสอบความรู้เกี่ยวกับโรคลมชักในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยได้สร้างแบบทดสอบความรู้เกี่ยวกับโรคลมชัก โดยใช้ข้อคำถามแบบถามว่าใช่หรือไม่ ผู้ที่ตอบถูกจะได้คะแนนและผู้ที่ตอบได้คะแนนสูงจะถือว่าเป็นผู้ที่มีความรู้เกี่ยวกับโรคลมชักสูงกว่าผู้ที่ตอบได้คะแนนน้อยกว่า ส่วนกุสุมา สุริยา (2550) ซึ่งได้ทำงานวิจัยเรื่องประสิทธิผลของโปรแกรมลดน้ำหนักโดยประยุกต์ใช้แนวคิดการกำกับตนเองร่วมกับแรงสนับสนุนทางสังคมของพยาบาลปฏิบัติงานในโรงพยาบาลหนองบัวลำภู จังหวัดหนองบัวลำภู ได้สร้างแบบวัดความรู้เกี่ยวกับการลดน้ำหนัก ประกอบด้วยคำถาม 18 ข้อ เลือกตอบว่าถูกหรือผิด มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าเท่ากับ 0.80

เพื่อให้สอดคล้องกับตัวแปรที่ใช้ในงานวิจัย ผู้วิจัยเลือกที่จะสร้างข้อคำถามวัดความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในรูปแบบปรนัย 2 ตัวเลือก คือ ใช่ และ ไม่ใช่ โดยสร้างข้อคำถามในครอบคลุมองค์ความรู้เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษรูปแบบต่าง ๆ ประกอบด้วย ความบกพร่องทางการเรียนรู้ ความบกพร่องทางสติปัญญา ความบกพร่องทางกาย ความบกพร่องทางพฤติกรรม/อารมณ์ ออทิสติก ความบกพร่องทางการพูดและภาษา ความบกพร่องทางการเห็นและความบกพร่องทางการได้ยิน

4.4.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผลของความรู้ที่มีต่อพฤติกรรมต่าง ๆ นั้น ได้รับการสนับสนุนจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Learning Theory) ของแบนดูราที่ได้กล่าวว่า ความรู้ความเข้าใจและความเชื่อของคนมีบทบาทสำคัญต่อการแสดงพฤติกรรม สอดคล้องกับที่มิเชลและมิเชล (Mischel, & Mischel. 1976) ได้กล่าวไว้ว่าตามหลักจิตวิทยา การกระทำพฤติกรรมใด ๆ ของบุคคลจะเกิดขึ้นได้นั้นต้องมีองค์ประกอบ 2 อย่าง ได้แก่ ความรู้ความสามารถที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น ความสามารถดังกล่าวรวมทั้งความรู้ ทักษะ กฎเกณฑ์ สติปัญญาที่จะทำให้บุคคลสามารถกระทำพฤติกรรมได้ 2) ความต้องการที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น จากงานวิจัยของ มาร์จอน บรูกกิงก์และคณะ (Marjon Bruggink. et al., 2014) ได้ทำการวิจัยเรื่อง Teachers' perceptions of additional support needs. โดยวัตถุประสงค์ของการศึกษาค้นคว้าคือตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ของครูกับแนวโน้มของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในสาธารณรัฐเชค กลุ่มตัวอย่างเป็นครูในพื้นที่ชนบทที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาพิเศษของโรงเรียนระดับประถมศึกษาในสาธารณรัฐเชค จำนวน 500 คน ผลการวิจัยพบว่าองค์ความรู้ของครูเกี่ยวกับเด็กและการจัดการศึกษาพิเศษมีความสัมพันธ์กับแนวโน้มของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม จากข้อความดังกล่าวสนับสนุนว่าการที่ครูมีความรู้เกี่ยวกับเรื่องใดก็ตามจะมีผลต่อการกระทำพฤติกรรมของครู

สำหรับผลการวิจัยที่สนับสนุนว่าความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียนร่วมนั้นยังไม่มีผลการวิจัยโดยตรง แต่มีผลการวิจัยสนับสนุนที่ใกล้เคียงจะเห็นได้จากงานวิจัยของสุภาพร ชินชัย (2550) ที่ศึกษาเรื่องปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความพร้อมของครูในการสอนเด็กออทิสติกเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนระดับประถมศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับความพร้อมของโรงเรียนในด้านบุคลากร วัสดุ อุปกรณ์ สถานที่ของโรงเรียน ระดับเจตคติ ความพึงพอใจ ความรู้ความเข้าใจของครูที่มีต่อนักเรียนออทิสติก และปัจจัยที่มีผลต่อความพร้อมของครูในการสอนเด็กออทิสติกของโรงเรียนที่รับเด็กออทิสติกเข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติ ระดับประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เขตพื้นที่การศึกษาเชียงใหม่ จังหวัดเชียงใหม่ โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นครูจากโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม จำนวน 166 คน ผลการวิจัยพบว่าระดับความรู้ความเข้าใจของครูมีผลต่อความพร้อมของครูในการสอนนักเรียนออทิสติกร่วมกับเด็กปกติในทุกด้านและภาพรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 โดยสามารถทำนายได้ร้อยละ 5.20 สอดคล้องกับผลการวิจัยของแอนนี่ แคชและคณะ (Anne H. Cash. 2015) ได้ทำการศึกษาเรื่อง Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อและองค์ความรู้ของครูกับความรู้ของนักเรียนระดับปฐมวัย ผลการวิจัยพบว่าความรู้เกี่ยวกับภาษาของครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการพัฒนาทักษะทางภาษาของนักเรียน และความรู้เกี่ยวกับภาษาของครูสามารถทำนายความรู้ในการเขียนของนักเรียน นอกจากนี้แล้วยังพบงานวิจัยที่แสดงว่าการที่ครูมีองค์ความรู้เกี่ยวกับภาวะที่นักเรียนเป็นอยู่จะส่งผลให้มีความมั่นใจในการปฏิบัติงานกับเด็กกลุ่มนั้น ๆ มากขึ้น จะเห็นได้จากงานวิจัยของอัลตันตาส (Altuntas. 2010)

ซึ่งได้ทำวิทยานิพนธ์เพื่อตรวจสอบความเพียงพอของความรู้เกี่ยวกับภาวะการอ่านบกพร่องและการปฏิบัติตนต่อนักเรียนอยู่ในระดับใดและเพียงพอต่อความต้องการหรือไม่ ผลการศึกษาพบว่าครูขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับภาวะบกพร่องทางการอ่าน (Dyslexic) ส่งผลต่อความมั่นใจต่อการจัดการสอน จึงทำให้ไม่ได้ปฏิบัติต่อนักเรียนที่มีภาวะบกพร่องทางการอ่านแตกต่างไปจากนักเรียนปกติ ทำให้ไม่ประสบความสำเร็จในการจัดการศึกษาในกลุ่มเด็กเหล่านี้ สอดคล้องกับการศึกษาของ อัลตันและคณะ (Yurdakal; & Kirmizi. 2014 citing Altun, et al., 2011) ที่ทำการสัมภาษณ์ครูระดับประถมศึกษาจำนวน 10 คน ผลการศึกษาพบว่าครูเห็นว่าความรู้เกี่ยวกับภาวะบกพร่องทางการอ่านของตนยังไม่เพียงพอ ส่งผลให้สามารถปฏิบัติการสอนได้ในระดับที่จำกัด และต้องการที่จะพัฒนาตนเองเกี่ยวกับความรู้ในเรื่องนี้ และยังมีการศึกษาที่แสดงให้เห็นว่าความรู้มีผลต่อประสิทธิภาพในการสอนซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการชั้นเรียน จะเห็นได้จากการศึกษาของเดวิด วอดริชและคณะ (David Wodrich, et al. 2011) ที่ได้ทำการทดลองให้ความรู้เกี่ยวกับโรคลมชักให้แก่ครู และตรวจสอบว่าภายหลังการให้ความรู้ ครูมีประสิทธิภาพในการสอนและการจัดการกับนักเรียนที่เป็นโรคลมชักเพิ่มขึ้นหรือไม่ในงานวิจัยเรื่อง Knowledge about epilepsy and confidence in instructing students with epilepsy : Teachers' responses to a new scale งานวิจัยนี้ทำการทดลองกับกลุ่มตัวอย่าง 91 คน และผลการทดลองพบว่าภายหลังจากการให้ความรู้เกี่ยวกับลมชักแก่ครู ครูมีความเชื่อมั่นและประสิทธิภาพในการสอนและจัดการกับนักเรียนที่เป็นโรคลมชักเพิ่มขึ้นจากก่อนทำการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของณัฐภัทร ธรณี (2548) ที่ได้ศึกษาปัจจัยบางประการที่สัมพันธ์กับประสิทธิภาพการสอนของครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการที่สัมพันธ์กับประสิทธิภาพการสอนของครู และค่าน้ำหนักความสำคัญของปัจจัยบางประการที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพการสอนของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2547 จำนวน 265 คน ผลการวิจัยพบว่าควรรู้มีความสัมพันธ์และส่งผลต่อประสิทธิภาพในการสอนของครูอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่าความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษนั้นส่งผลต่อประสิทธิภาพในการทำงานของครู ทั้งนี้รวมไปถึงการจัดการสอนและความมั่นใจในการปฏิบัติงานกับเด็กพิเศษ ดังนั้นความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษนั้นน่าจะมีผลต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพโดยตรง จึงทำให้ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานที่ว่าความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษมีอิทธิพลทางตรงต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มลักษณะสถานการณ์ ได้แก่

4.5 ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

4.5.1 ความหมายของความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

ความหมายความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม เป็นสภาพการเตรียมตัวเพื่อตอบสนองในกระบวนการต่าง ๆ ที่โรงเรียนจัดขึ้นเพื่อรองรับการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม ซึ่งจะทำให้นักเรียนที่เป็นเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถเรียนร่วมกันได้อย่างราบรื่น นักเรียนสามารถเรียนรู้ร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผล รวมไปถึงส่งผลให้ครูสามารถดำเนินการจัดการเรียนการสอนได้อย่างราบรื่นและมีคุณภาพ ซึ่งในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้นกระทรวงศึกษาธิการ (2548) ได้ให้คำจำกัดความว่าหมายถึง การศึกษาสำหรับทุกคน โดยรับเด็กและเยาวชนพิการหรือมีความบกพร่องเข้ามาเรียนตั้งแต่เริ่มเข้ากับการศึกษากับนักเรียนทั่วไป และจัดให้มีบริการตามความต้องการจำเป็นพิเศษของแต่ละบุคคล ทั้งนี้ในมาตรา 3 แห่งพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ.2551 ได้ระบุความหมายของการเรียนร่วมว่าเป็นการจัดให้คนพิการได้เข้าศึกษาในระบบการศึกษาทั่วไป ทุกระดับและหลากหลายรูปแบบ รวมถึงการจัดการศึกษาให้สามารถรองรับการเรียนการสอนสำหรับคนทุกกลุ่ม และได้ระบุความหมายของคนพิการว่า เป็นบุคคลซึ่งมีข้อจำกัดในการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วมในสังคม เนื่องจากมีความบกพร่องทางการเห็น การได้ยิน การเคลื่อนไหว และการสื่อสาร จิตใจ อารมณ์ สังคม พฤติกรรม สติปัญญา การเรียนรู้หรือความบกพร่องอื่นใด ประกอบกับมีอุปสรรคในด้านต่าง ๆ และมีความต้องการจำเป็นทางการศึกษาที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือด้านใดด้านหนึ่งเพื่อให้สามารถปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วม ทางสังคมได้อย่างบุคคลทั่วไป เนื่องจากการจัดการเรียนการสอนนั้นต้องปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนและบริบทแวดล้อม เช่น ผู้คน สถาบัน นโยบาย วัฒนธรรม สังคม และเศรษฐกิจ ซึ่งเป็นมุมมองบนพื้นฐานของรูปแบบทางสังคม (social model) เน้นที่การตรวจสอบการสอน/องค์ประกอบในการเรียนรู้ และเน้นที่การปรับเปลี่ยนโรงเรียนให้สามารถตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของนักเรียน เช่น การปรับหลักสูตร ตารางสอน วิธีการสอน การสนับสนุนช่วยเหลืออย่างไม่เป็นทางการ และความเชี่ยวชาญในการสอนของครูทั่วไปในสภาพแวดล้อมในห้องเรียนปกติ รวมทั้งการปรับเปลี่ยนนโยบายและวัฒนธรรมในการทำงาน ทั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิดของวิมลรัตน์ สุนทรโรจน์ที่กล่าวว่าการจัดการศึกษาเพื่อคนพิการในสหัสวรรษใหม่จะมีแนวทางการจัดที่ชัดเจนขึ้น กล่าวคือ มุ่งจัดในลักษณะการศึกษาแบบเรียนร่วม ซึ่งหมายถึง การศึกษาให้กับเด็กทุกคนในระบบการศึกษาเดียว โดยไม่แยกว่าเป็นเด็กพิการต้องไปเรียนในสถานศึกษาเฉพาะ รวมทั้งเด็กนั้นต้องได้รับการสนับสนุนทุกด้านทั้งด้านการแพทย์ วิชาการ สื่อ สิ่งอำนวยความสะดวกบริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา โรงเรียนต้องปรับเปลี่ยนหลักสูตร ยุทธศาสตร์ การบริหารจัดการเทคนิคการเรียนการสอน สถานที่ฯลฯ รวมทั้งจัดให้มีบุคลากรสนับสนุน ทั้งนี้เพื่อสนับสนุนให้เด็กทุกคนได้เรียนรวมในสถานศึกษาเดียวกัน (วิมลรัตน์ สุนทร-โรจน์. 2547)

จะเห็นได้ว่าเพื่อการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมให้ได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้นจะต้องอาศัยการสนับสนุนจากโรงเรียนเป็นอย่างมาก ไม่ว่าจะเป็นการปรับนโยบายให้สอดคล้องกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การวางระบบบริหารจัดการในโรงเรียน การจัดหาบุคลากรทางการ

ศึกษาที่สามารถสนับสนุนการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม รวมไปถึงการสนับสนุนให้บุคลากรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนร่วมด้วยการให้ความรู้เพิ่มเติมอย่างเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ในด้านสถานที่นั้นก็ต้องจัดให้เอื้ออำนวยต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ รวมไปถึงสนับสนุนอุปกรณ์สื่อการเรียนการสอนอีกด้วย ทั้งนี้สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2548) ได้เสนอข้อสรุปสำหรับผู้บริหารจากการศึกษาวิเคราะห์เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวกับนโยบายและการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลพิการ ทั้งในประเทศและต่างประเทศ ผลจากการศึกษาได้ข้อเสนอแนะแนวทางการพัฒนาการศึกษาเพื่อนำสู่การจัดการเรียนร่วมบนหลักการสิทธิมนุษยชนอย่างมีคุณภาพสำหรับเด็ก สรุปสาระสำคัญดังนี้

1) จัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพสำหรับเด็กและเยาวชนพิการบนหลักการสิทธิมนุษยชน

2) สิทธิทางการศึกษาของเด็กและเยาวชนพิการนั้นต้องได้รับความคุ้มครองจากรัฐ

3) การจัดการศึกษาทุกคนสามารถเข้าถึงได้ กล่าวคือ การจัดการศึกษาต้องสามารถประกันการเข้าถึงสิทธิในทุกด้านที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา

4) การจัดการศึกษาให้กับเด็กและเยาวชนพิการต้องจัดในสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด

5) การสนับสนุนให้เด็กพิการและครอบครัวได้รับบริการช่วยเหลือ ระยะแรกเริ่มซึ่งเป็นบริการที่จัดให้กับเด็กพิการตั้งแต่แรกเกิดจนถึง 3 ปี

6) สถานศึกษาจะต้องจัดตั้งคณะจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลให้กับเด็กและเยาวชนพิการแต่ละคนตามที่กำหนดในกฎกระทรวง

7) การพัฒนาบุคลากร ได้แก่ ครูผู้สอน ครูผู้เชี่ยวชาญและผู้บริการทางการศึกษาพิเศษ ตลอดจนพ่อแม่ ผู้ปกครองหรือผู้เลี้ยงดูรวมทั้งผู้เกี่ยวข้องอื่นเพื่อให้เกิดความเข้าใจ และสามารถจัดบริการการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของเด็กและเยาวชนพิการ

8) การประสานความร่วมมือของเครือข่าย พบว่ารูปแบบการทำงานที่จะเกิดผลดีที่สุด คือการทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิดและต่อเนื่อง โดยสถานศึกษาเป็นฐานในการดำเนินงาน มีส่วนร่วมจากบุคลากรทุกฝ่ายในสถานศึกษา ผู้ปกครอง นักวิชาการเฉพาะด้านตลอดจนการระดมทรัพยากรและการสนับสนุนจากหน่วยงานทุกระดับ

9) การปรับกลยุทธ์ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ให้เหมาะสม กล่าวคือ จะต้องมีความยืดหยุ่นตามความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียนพิการ

10) การเพิ่มประสิทธิภาพการบริหารจัดการ ตามแนวทางการบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้าง (SEAT framework)

11) การสนองตอบและเชื่อมโยง เนื่องจากรูปแบบการจัดการศึกษาสามารถจัดได้ 3 รูปแบบ ทั้งการจัดการศึกษาในระบบ ตั้งแต่การรับเข้าเรียน การให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม การส่งต่อจากระบบการศึกษาหนึ่งไปยังอีกระบบ และส่งต่อจากการศึกษาหนึ่งไปอีกระดับ

12) การสร้างความเข้มแข็งให้กับสถานศึกษา โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ทั้งนี้เพื่อให้บุคลากรทุกฝ่ายเกิดความรู้สึกอยากเป็นเจ้าของและการร่วมมือตามบทบาท ภารกิจ ตลอดจนการระดมทรัพยากรในท้องถิ่นเพื่อก่อให้เกิดแรงผลักดันและความร่วมมือ ดำเนินงานพัฒนาคุณภาพการศึกษาภายใต้บริบทปัจจัยเอื้อและข้อจำกัด

สรุปได้ว่า ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม หมายถึง สภาพการเตรียมตัวเพื่อตอบสนองกระบวนการต่าง ๆ ที่โรงเรียนจัดขึ้นอย่างเพียงพอ เพื่อที่จะทำให้ผู้เรียนทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน ทำให้เกิดการพัฒนาตนเองทั้งในเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเอื้ออำนวยต่อการจัดการเรียนการสอนของครูให้เป็นไปอย่างราบรื่นและมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้เป็นความพร้อม 4 ด้าน ได้แก่ ด้านนักเรียน ด้านสภาพแวดล้อม ด้านกิจกรรมการเรียนการสอนและด้านเครื่องมือ

4.5.2 องค์ประกอบของความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนี้ ยึดตามแนวคิดการบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้าง SEAT ของเบญจา ชลธาร์นนท์ (2546) เป็นแนวคิดที่เน้นการพัฒนาในเชิงคุณภาพที่อาศัยความร่วมมือระหว่างโรงเรียน ผู้ปกครอง ชุมชนและเครือข่ายที่เกี่ยวข้องในการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยมีรายละเอียดดังนี้

4.5.2.1 ด้านนักเรียน (S: Students) โรงเรียนเรียนร่วมต้องดำเนินการเตรียมความพร้อมนักเรียนทั่วไป และนักเรียนพิการเพื่อการเรียนร่วม ดังนี้

นักเรียนทั่วไปจำเป็นต้องได้รับข้อมูลเกี่ยวกับความพิการของเพื่อนก่อนที่เพื่อนจะเข้ามาเรียนร่วม ครูประจำชั้นอาจต้องใช้เวลาในวันเปิดเรียนวันแรกบอกให้นักเรียนทั้งชั้นได้รับรู้และจัดกิจกรรมสถานการณ์จำลอง ช่วยให้เด็กทั้งชั้นเข้าใจข้อจำกัดของเพื่อนพิการ นักเรียนพิการ จำเป็นต้องได้รับบริการจากศูนย์การศึกษาพิเศษเขตการศึกษา/ประจำจังหวัด ก่อนเข้าเรียนร่วม เพื่อเรียนทักษะที่จำเป็นต้องใช้ในชั้นเรียนร่วม ทั้งนี้ ต้องให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของเด็กพิการเป็นเฉพาะบุคคล นอกจากนี้ โรงเรียนต้องบริหารจัดการในเรื่องต่อไปนี้

1) จำนวนเด็กพิการในชั้นเรียน หากโรงเรียนมีหลายห้องเรียนในระดับชั้นเดียวกันก็ควรกระจายเด็กพิการเข้าเรียนร่วมในทุกห้อง เช่น มีนักเรียนพิการเข้าเรียนร่วม 3 คน ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งมีอยู่ 3 ห้อง คือ ประถมศึกษาปีที่ 1/1 ประถมศึกษาปีที่ 1/2 และประถมศึกษาปีที่ 1/3 ให้จัดนักเรียนพิการเข้าเรียนห้องละหนึ่งคน เป็นต้น

2) การใช้อาคารสถานที่ให้เหมาะสม เช่น หากโรงเรียนมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางร่างกาย ต้องใช้เก้าอี้รถเข็นขณะเรียนร่วมในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งห้องเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 อยู่ชั้น 3 ของอาคารเรียน ย้ายลงมาอยู่ชั้นล่างสุด เป็นต้น

3) การจัดตารางการช่วยเหลือดูแลเพื่อน การใช้ระบบเพื่อนช่วยเพื่อน

4) การจัดให้มีระบบการให้รางวัลนักเรียนทั่วไปที่อาสาสมัครช่วยเพื่อนพิการ เช่น ให้วุฒิบัตร กล่าวชมเชยในที่ประชุมโรงเรียน จัดนิทรรศการ แนะนำคนดี เป็นต้น

4.5.3.2 ด้านสภาพแวดล้อม (E: Environment) โรงเรียนจำเป็นต้องบริหารจัดการสภาพแวดล้อม ดังนี้

1) สภาพแวดล้อมทางกายภาพ ควรจัดให้นักเรียนพิการเรียนในสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด และจัดให้นักเรียนพิการใช้สถานที่ และสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ได้อย่างสะดวกและปลอดภัย และเข้าถึงได้ (Barrier-free and Accessible)

- การจัดสภาพแวดล้อมภายนอกอาคาร เช่น บริเวณภายนอกอาคารประเภทของตัวอาคาร ทางเชื่อมอาคาร ทางเข้า ทางเดิน ทางข้าม ลานจอดรถ เกาะกลางถนน ต้นไม้ ร่องน้ำ เป็นต้น

- การจัดสภาพแวดล้อมภายในอาคาร ได้แก่ ประตู สวิตช์ไฟ ทางลาด ระบบเตือนภัย บันได ลิฟต์ ทางเดินภายในตัวอาคาร พื้น แสงสว่าง ห้องน้ำ โทรศัพท์ เป็นต้น

- การจัดสภาพแวดล้อมภายนอกและภายในอาคาร ต้องจัดให้ได้ตามเกณฑ์มาตรฐาน ที่ระบุไว้ในกฎกระทรวง ฉบับที่ 4 (พ.ศ.2542) ออกตามความในพระราชบัญญัติการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ พ.ศ.2534 เรื่อง กำหนดลักษณะอาคารสถานที่ยานพาหนะหรือบริกาสาธารณะอื่นที่ต้องมีอุปกรณ์ที่อำนวยความสะดวกโดยตรงแก่คนพิการ โดยคำนึงความสะดวกและปลอดภัยเป็นสำคัญ

2) บุคคลสำคัญที่เกี่ยวข้องในสภาพแวดล้อม (Significant Others) ได้แก่ พ่อแม่ ผู้ปกครอง ครู และบุคลากรอื่นในโรงเรียน โดยผู้บริหารสถานศึกษาแกนนำ จัดการเรียนร่วมจะเป็นผู้นำในการดำเนินการดังต่อไปนี้

- จัดประชุมทุกกลุ่มคนที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียน เพื่อแจ้งให้ทราบว่าโรงเรียนมีโครงการโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วมและจะต้องมีการดำเนินงานอย่างไรบ้าง

- เป็นผู้นำสร้างบรรยากาศของการยอมรับนักเรียนพิการเรียนร่วมในโรงเรียนให้ครูและบุคลากรทุกคน แม่ค้า รวมทั้ง นักการ ยาม และคนขับรถรับรู้และร่วมมือกันดูแลช่วยเหลือเด็กพิการอย่างถูกวิธี

- จัดให้มีคณะกรรมการจัดการเรียนร่วมประจำโรงเรียน ซึ่งประกอบด้วย ผู้บริหาร นักวิชาชีพ ครู พ่อ แม่ ผู้ปกครอง และบุคคลภายนอกจากชุมชน ร่วมกันกำหนดนโยบาย แนวทางดำเนินงาน การจัดสรรงบประมาณ การกำหนดบทบาทและหน้าที่ของบุคลากรทุกคน และผู้ที่เกี่ยวข้องในโรงเรียน

- ประชาสัมพันธ์โครงการให้บุคลากรทุกคน และชุมชนทราบ เพื่อเกิดความร่วมมือกันในการทำงานเป็นคณะและชุมชนมีส่วนร่วม

4.5.2.3 ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน (A: Activities)

กิจกรรมการเรียนการสอน หมายถึง กระบวนการทั้งหมดเกี่ยวกับการเรียนการสอน ทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน และโรงเรียน หมายรวมถึง การบริหารและการใช้หลักสูตรเฉพาะสำหรับเด็กที่มีความพิการระดับมากหรือรุนแรง (Severe) หลักสูตรทั่วไปแต่ปรับบางวิชา หรือหลักสูตรเพิ่มเติม เช่น เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น จัดให้มีการเรียนรู้ในเรื่องการทำความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อมและการเคลื่อนไหว อักษรเบรลล์ ส่วนเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินจัดให้เรียนภาษามือ เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาจัดให้เรียนรู้ทักษะชีวิตประจำวัน การดูแลสุขลักษณะของตนเอง เช่น การสระผม นอกจากนี้ กิจกรรมการเรียนการสอนยังหมายรวมถึง การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล(Individualized Education Program: IEP) และแผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan: IIP)

การตรวจสอบทางการศึกษา การใช้เทคนิคการสอนพิเศษ เช่น การวิเคราะห์งาน (Task Analysis)การใช้ระบบเพื่อนช่วยเพื่อน การเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning) การสอนเสริมและการจัดการกับพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมในชั้นเรียน เป็นต้น

4.5.2.4 ด้านเครื่องมือ (T: Tools)

เครื่องมือมีความหมายกว้างขวาง หมายรวมถึง สิ่งที่นำมาเป็นเครื่องมือในการบริหารจัดการเรียนร่วม สิ่งที่ช่วยให้นักเรียนพิการหรือที่มีความบกพร่อง เกิดการเรียนรู้และดำรงชีวิตอิสระได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด เป็นการช่วยสนับสนุนให้นักเรียน ได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ เครื่องมือดังกล่าว หมายถึง สิ่งต่อไปนี้

1) นโยบาย วิสัยทัศน์ พันธกิจ เป็นการกำหนดทิศทางในการปฏิบัติงานและระบบการให้บริการที่ชัดเจน

2) งบประมาณ โรงเรียนจำเป็นต้องจัดสรรงบประมาณให้เป็นการเฉพาะ เพื่อการจัดการเรียนร่วมให้กับเด็กพิการหรือที่มีความบกพร่อง

3) ระบบการบริหารจัดการ ผู้บริหารสถานศึกษา ต้องนำเสนอเรื่องการจัดการเรียนร่วม จัดตั้งคณะกรรมการวางแผน โดยนำเสนอให้มีการแต่งตั้งคณะกรรมการจัดการเรียนร่วมประจำโรงเรียนให้มีอำนาจหน้าที่ในการกำหนดนโยบายในการจัดการเรียนร่วม กำหนดแนวทางการดำเนินงานจัดสรรงบประมาณ กำหนดบทบาทและหน้าที่ของบุคลากรทุกคนในโรงเรียน กำหนดรูปแบบในการจัดการเรียนร่วม และร่วมมือกับหน่วยงานและบุคลากรภายนอกที่เกี่ยวข้องกับระบบการบริหารจัดการ

4) กฎกระทรวง ได้แก่ กฎกระทรวงกำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการให้คนพิการมีสิทธิได้รับสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา พุทธศักราช 2545

5) เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก (Assistive Technology, AT)

6) สิ่งอำนวยความสะดวก (Accessibility)

7) สื่อ หมายถึง สื่อทางการศึกษา ได้แก่ วัสดุ อุปกรณ์ เทคโนโลยีเพื่อการศึกษา

8) บริการ หมายถึง บริการต่าง ๆ ที่ช่วยสนับสนุนการศึกษาของคนพิการแต่ละประเภท

9) ตำรา อาจจัดทำในรูปแบบอื่นที่นอกเหนือไปจากตัวพิมพ์

10) ความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา หมายถึง มาตรการอื่นที่นอกเหนือจากสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ ที่ช่วยเหลือ และสนับสนุนการเรียนรู้ของคนพิการ

11) ครูการศึกษาพิเศษ หมายถึง ครูที่ได้รับการศึกษาสาขาการศึกษาพิเศษในระดับปริญญาตรีขึ้นไปหรือผู้ที่ได้รับการอบรมตามหลักสูตรที่กฎกระทรวงศึกษาธิการกำหนด

4.5.3 การวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

การวัดความพร้อมในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมของต่างประเทศนั้นมีทั้งการสร้างตัวบ่งชี้ที่ใช้ประเมินความพร้อมโดยเฉพาะและการสร้างแบบสอบถามสำหรับให้ครูเป็นผู้ประเมิน ตัวอย่างของการสร้างตัวบ่งชี้ที่ประเมินการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมจะเห็นได้จากงานวิจัยของซานดร้า โซลิเดย์และคณะ (Soliday, et al. 2015) ที่ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง Quality Rating and Improvement Systems: Validation of a local implementation in LA County and children's school-readiness วัตถุประสงค์ในการวิจัยคือเพื่อสร้างตัวชี้วัดในการประเมินการจัดอันดับคุณภาพและการปรับปรุงระบบในลอสแองเจอลิส สหรัฐอเมริกา การวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ระยะแรกได้แก่การสร้างตัวชี้วัดส่วนระยะที่สองเป็นการทดลองใช้เครื่องมือโดยทำการวิจัยระยะยาว ตัวชี้วัดคุณภาพในการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมที่สร้างขึ้นมี 6 ด้าน ประกอบด้วย การปฏิบัติตามระเบียบ (regulatory compliance) ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็ก (teacher – child relationships) สภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ (learning environment) การรวมเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (inclusion of children with special needs) คุณสมบัติของพนักงานและสภาพการทำงาน (staff qualitications; & working conditions) การเชื่อมต่อกับครอบครัวและชุมชน (family and community connection) แต่ละตัวบ่งชี้มีรายละเอียดดังนี้

1) การปฏิบัติตามกฎระเบียบ ตัวบ่งชี้นี้เป็นการตรวจสอบใบอนุญาตของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ในกรณีที่ไม่มีการต่อใบอนุญาตอย่างต่อเนื่องเป็นเวลา 3 ปี ถือว่าไม่ผ่านตามตัวชี้วัดนี้

2) ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับเด็ก ตัวบ่งชี้นี้ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ย่อย 3 ด้าน ได้แก่ อัตราส่วนของครูกับนักเรียน ขนาดของกลุ่มและระดับการมีส่วนร่วมของผู้ใหญ่ บ่งชี้อัตราส่วนของครูกับนักเรียนและขนาดของกลุ่มมาจากการสังเกตข้อมูลการลงทะเบียนของครูและจำนวนนักเรียน การให้คะแนนเป็นการพิจารณาว่าอัตราส่วนของครูและนักเรียนเหมาะสมตามช่วงระดับชั้นหรือไม่ ส่วนการวัดการมีส่วนร่วมของผู้ใหญ่เป็นการสุ่มวัดความไวและการตอบสนองจาก

ครู การให้คะแนนจะเป็นการบันทึกความถี่ของพฤติกรรมภายในช่วงเวลาและนำมาคำนวณหาค่าเฉลี่ย

3) สภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ ตัวชี้วัดนี้ประกอบด้วยตัวบ่งชี้ย่อย 3 ด้าน ได้แก่ การประเมินสภาพแวดล้อมทางกายภาพและด้านวัสดุ ,การวัดปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนและการประเมินวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ในการเรียนการสอน ตัวบ่งชี้สภาพแวดล้อมทางกายภาพและด้านวัสดุเป็นการตรวจสอบสภาพแวดล้อมว่ามีความอบอุ่นและความไวต่อการมีปฏิสัมพันธ์ของครูและเด็กหรือไม่ ตัวบ่งชี้ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน จะเป็นการตรวจสอบปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนรวมถึงการที่ครูมีการส่งเสริมให้นักเรียนมีระเบียบวินัย มีการกำกับดูแลส่งเสริมให้เด็กมีการติดต่อสื่อสาร ตัวบ่งชี้วัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ในการเรียนการสอน เป็นการตรวจสอบวัสดุอุปกรณ์ว่ามีความสมบูรณ์และสามารถรองรับนักเรียนได้เพียงพอหรือไม่ ไม่ว่าจะเป็นเครื่องมือเครื่องใช้ ทางการช่าง ทางศิลปะ ทางการละคร ทางดนตรีและวิทยาศาสตร์

4) การรวมเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ตัวบ่งชี้นี้จะเป็นการประเมินบุคลากรและนโยบายเกี่ยวกับการรวมเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยดูถึงแนวโน้มความต้องการที่จะพัฒนาเด็กพิเศษ การดำเนินการร่วมกับผู้ปกครอง พัฒนาการของเด็กที่เรียนอยู่

5) คุณสมบัติของพนักงานและสภาพการทำงาน ตัวบ่งชี้นี้จะเป็นการตรวจเอกสารคุณสมบัติของพนักงาน ทั้งวุฒิการศึกษา ใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ หลักฐานการฝึกอบรมต่าง ๆ ส่วนสภาพการทำงานจะเป็นการตรวจสอบค่าตอบแทนของพนักงาน ความมั่นคงของพนักงาน

6) การเชื่อมต่อกับครอบครัวและชุมชน ตัวบ่งชี้นี้จะเป็นการตรวจสอบเอกสารของที่ใช้ติดต่อกับครอบครัว ตัวบ่งชี้นี้จะเป็นการตรวจสอบเอกสารที่ใช้ติดต่อกับครอบครัวและชุมชน ที่ใช้ในการสนับสนุนให้ครอบครัวมีส่วนร่วมกับการศึกษา ส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีกับครอบครัว สร้างการเชื่อมต่อกับครอบครัวและสังคมอย่างแข็งแกร่ง การอำนวยความสะดวกให้กับผู้ปกครองให้มีการเชื่อมต่อระหว่างทรัพยากรชุมชนที่เกี่ยวข้อง

สำหรับตัวอย่างของการวัดความพร้อมในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมโดยใช้แบบสอบถามที่ใช้ครูเป็นผู้ประเมินจะเห็นได้จากงานวิจัยของซาฮีน พาซา (Pasha. 2012) ได้ทำการศึกษาเรื่อง Readiness of Urban Primary Schools for Inclusive Education in Pakistan ซึ่งทำการสำรวจกับครูในระดับประถมศึกษา 300 คนใน 75 โรงเรียนรัฐบาลและโรงเรียนเอกชนในปากีสถาน มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจความพร้อมสำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมและการปฏิบัติในโรงเรียนแบบเรียนร่วม การวัดความพร้อมในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในงานวิจัยฉบับนี้ใช้แบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมาเองโดยอาศัยแนวคิด Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook ของ The New Jersey Coalition for Inclusive Education (NJCIE) ซึ่งเป็นหน่วยงานที่สนับสนุนการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วม แบบสอบถามมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 4 ระดับ ได้แก่ Fully Substantially Partially Not yet มุ่งเน้นการปฏิบัติในสภาพแวดล้อมจริง ประกอบด้วยข้อคำถาม 37 ข้อ 11 ตัวชี้วัด ได้แก่ ผู้นำ 6 ข้อ บรรยากาศ

ของโรงเรียน 4 ข้อ ความร่วมมือระหว่างบ้านและโรงเรียน 3 ข้อ การร่วมมือในการวางแผนและการสอน 3 ข้อ การพัฒนาสู่มืออาชีพ 3 ข้อ และการวางแผนเพื่อการปฏิบัติที่ดีที่สุดอย่างต่อเนื่อง 2 ข้อ

ส่วนการวัดความพร้อมในการจัดการชั้นเรียนในประเทศนั้นคล้ายคลึงกับรูปแบบของต่างประเทศคือมีทั้งการสร้างตัวชี้วัดและการสร้างแบบสอบถามจากแนวคิดทฤษฎีโดยให้ครูเป็นผู้ประเมินความพร้อม ตัวอย่างของการสร้างตัวชี้วัดจะเห็นได้จากงานวิจัยของอุใบ หมัดหมุด (2554) ได้ทำการศึกษาเรื่องการพัฒนาตัวบ่งชี้ความพร้อมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วมในโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ สังกัดสำนักงานบริหารการศึกษาพิเศษ การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาตัวบ่งชี้ความพร้อมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม ในโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ สังกัดสำนักงานการบริหารการศึกษาพิเศษ การสร้างตัวชี้วัดเริ่มจากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษและการจัดการเรียนร่วม จำนวน 25 คน นำมาพัฒนาเป็นตัวบ่งชี้แล้วนำตัวบ่งชี้ไปทดลองเก็บข้อมูลเพื่อประเมินความพร้อมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม ในจังหวัดพัทลุง ผู้ประเมินประกอบด้วย ตัวแทนจากศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัด ศึกษานิเทศก์ ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้รับผิดชอบและผู้ปกครอง ผลการวิจัยพบว่าตัวบ่งชี้สำหรับการประเมินความพร้อมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กเรียนร่วมประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ 37 ตัวบ่งชี้ โดยมีรายละเอียดดังนี้

ตาราง 3 แสดงตัวบ่งชี้ความพร้อมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กเรียนร่วมตามแนวคิดของอุใบหมัดหมุด

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้
ความพร้อมด้านการบริหารจัดการ	1. สถานศึกษากำหนดนโยบายรองรับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 2. สถานศึกษาแจ้งนโยบายการเรียนร่วมกับบุคลากรในสถานศึกษา 3. สถานศึกษาสำรวจและจัดทำสารสนเทศสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 4. สถานศึกษาจัดสรรงบประมาณในการดำเนินงานด้านการจัดการเรียนร่วม 5. สถานศึกษาสร้างเครือข่ายด้านการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 6. สถานศึกษาประสานงานกับผู้ปกครองในการเตรียมเด็กพิเศษเรียนร่วมเข้าเรียน 7. สถานศึกษาจัดให้มีการนิเทศการดำเนินการจัดการเรียนร่วม 8. สถานศึกษาสรุปและรายงานผลการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม
ความพร้อมด้านหลักสูตร	1. สถานศึกษามีการวางแผนและจัดทำหลักสูตรสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 2. สถานศึกษามีหลักสูตรที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 3. หลักสูตรสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วมมีโครงสร้างยืดหยุ่นในการจัดการเรียนรู้ 4. หลักสูตรมีเนื้อหาสาระ และกิจกรรมที่สามารถพัฒนาความสามารถของเด็กพิเศษเรียนร่วม 5. สถานศึกษาประเมินผลการใช้หลักสูตรของเด็กพิเศษเรียนร่วม
ความพร้อมด้านบุคลากร	1. สถานศึกษาส่งเสริมบุคลากรในการดำเนินงานด้านการเรียนร่วม 2. สถานศึกษาส่งเสริมบุคลากรในการเข้าร่วมอบรม สัมมนาสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม

ตาราง 3 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้
ความพร้อมด้านบุคลากร (ต่อ)	3. สถานศึกษาจัดให้มีครูการศึกษาพิเศษหรือครูเสริมวิชาการสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 4. บุคลากรมีความรู้ความเข้าใจและมีเจตคติที่ดีต่อการจัดการเรียนร่วม 5. บุคลากรพัฒนาความรู้ ความสามารถที่ก้าวทันต่อเทคโนโลยีและวิทยาการด้านการจัดการเรียนร่วม 6. บุคลากรพัฒนาความรู้ ความสามารถที่ก้าวทันต่อเทคโนโลยีและวิทยาการด้านการจัดการเรียนร่วม 7. บุคลากรมีเทคนิคในการจัดการเรียนรู้สำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม
ความพร้อมด้านผู้เรียน	1. เด็กพิเศษเรียนร่วมได้รับการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียน 2. เด็กพิเศษเรียนร่วมได้รับความเห็นชอบในการเข้าเรียนร่วม 3. สถานศึกษาให้ความรู้ ความเข้าใจ และเจตคติที่ดีต่อนักเรียนที่เป็นเด็กพิเศษเรียนร่วม
ความพร้อมด้านอาคารสถานที่ สื่อ สิ่งอำนวยความสะดวกและบริการสนับสนุน	1. สถานศึกษาจัดสถานที่เรียนสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 2. สถานศึกษาจัดให้มีห้องบริการพิเศษสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 3. สถานศึกษาจัดให้มีห้องเสริมวิชาการสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 4. สถานศึกษาเตรียมอุปกรณ์ สื่อการสอนที่สอดคล้องกับเด็กพิเศษเรียนร่วม 5. สถานศึกษามีสิ่งอำนวยความสะดวกตามความต้องการจำเป็นสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 6. สถานศึกษาจัดให้มีบริการหรือความช่วยเหลือสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม
ความพร้อมด้านการจัดการเรียนรู้	1. สถานศึกษาวางแผนการพัฒนาการเรียนรู้สำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 2. สถานศึกษามีแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และแผนการสอนเฉพาะบุคคล (IIP)

ตาราง 3 ต่อ

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้
ความพร้อมด้านการจัดการเรียนรู้ (ต่อ)	3. สถานศึกษามีกิจกรรมส่งเสริมและสนับสนุนศักยภาพของเด็กพิเศษเรียนร่วม 4. ครูใช้กระบวนการวิจัยเป็นฐานในการพัฒนาการเรียนรู้สำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 5. ครูใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้ที่มีความเหมาะสมและหลากหลาย 6. ครูใช้วิธีการวัดและประเมินผลตามสภาพจริงสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม 7. สถานศึกษาแจ้งผลการเรียนของเด็กพิเศษเรียนร่วม

ผลการประเมินการทดลองใช้ตัวบ่งชี้ความพร้อมในการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วม มีความเป็นไปได้ ความถูกต้อง ความเหมาะสมและความเป็นประโยชน์ในการนำไปประเมินตัวบ่งชี้ความพร้อมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วมอยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.14)

อีกหนึ่งงานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงการสร้างตัวชี้วัดของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ได้แก่งานวิจัยของพงษ์ศักดิ์ ภูกาบขาว (2553) ซึ่งได้ทำการศึกษาข้อเสนอแนะเชิงนโยบายเพื่อความมีประสิทธิผลของโรงเรียนเรียนร่วมจังหวัดขอนแก่น งานวิจัยฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาข้อเสนอแนะเชิงนโยบายเพื่อความมีประสิทธิผลของโรงเรียนเรียนร่วมจังหวัดขอนแก่น ประกอบด้วย วิสัยทัศน์ พันธกิจ เป้าหมาย กลยุทธ์และตัวชี้วัดตามกรอบโครงสร้างซีท การพัฒนาตัวชี้วัดในงานวิจัยฉบับนี้ การร่างตัวชี้วัดโดยใช้วิธีการศึกษาเชิงสำรวจ การสนทนากลุ่มเป้าหมายและการศึกษาพหุกรณี และทำการพัฒนาร่างตัวชี้วัดด้วยการประชุมผู้ทรงคุณวุฒิ การสัมมนาเชิงปฏิบัติการผู้มีส่วนได้ส่วนเสียและการประชาพิจารณ์ ผู้วิจัยได้สร้างแบบสอบถามสำหรับการสำรวจข้อมูลเพื่อสร้างตัวชี้วัดรูปแบบในการจัดการชั้นเรียนตามองค์ประกอบของการจัดการเรียนร่วมตามกรอบโครงสร้างซีท (SEAT Framework) ใน 4 ด้านคือ ด้านนักเรียน (9 ข้อ) ด้านสภาพแวดล้อม (10 ข้อ) ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน (37 ข้อ) และด้านเครื่องมือ (16 ข้อ) มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ คือ มากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด รวมจำนวน 72 ข้อ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาประกอบด้วย บริหาร ครูผู้สอน ศึกษานิเทศก์และผู้ปกครองจากหน่วยงานที่จัดการศึกษาพิเศษร่วมในจังหวัดขอนแก่น ผลการวิจัย

ได้แสดงถึงตัวชี้วัดการจัดการเรียนร่วมตามรูปแบบ SAET ซึ่งมีองค์ประกอบ 4 ด้าน ได้แก่ ด้านนักเรียน ด้านสิ่งแวดล้อม ด้านการเรียนการสอนและด้านเครื่องมือ

4.5.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้นสามารถส่งผลให้ครูทำการจัดการชั้นเรียนได้อย่างราบรื่นจะเห็นได้จากข้อเขียนของคาโรลีน เอเวอร์สันและเอ็ดมุนท์ เอมเมอร์ (Evertson, & Emmer, 2009) ได้กล่าวว่าการวิจัยเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความพิเศษทางร่างกาย, สุขภาพจิตหรือการควบคุมอารมณ์นั้นสนับสนุนว่าควรสร้างสภาพแวดล้อมแบบเข้มงวดน้อยจึงจะคุ้มค่า ให้ความหมายกับนักเรียนที่ไม่มีความสมบูรณ์มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ในผลการวิจัยจะพบว่า นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำนวนมากได้รับการช่วยเหลือจากนักเรียนปกติพร้อมกับความช่วยเหลือจากครูการศึกษาพิเศษ ควรจัดการประชุมระหว่างผู้ปกครองของเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับครูและนักเรียนทั้งชั้นเรียน ในอนาคต งานวิจัยต้องการรวมการให้คำแนะนำเป็นพิเศษเพื่อช่วยเหลือให้ครูทำงานกับนักเรียนในหนทางที่สนับสนุนให้มีการยอมรับและมีการเคารพในตัวเองตลอดจนความสามารถในการศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับข้อเขียนของมาสซาโน (Marzano ,2003) ที่ได้กล่าวว่าความสามารถของครูที่จะจัดการห้องเรียนของเขาหรือเธออย่างมีประสิทธิผลและประสิทธิภาพนั้นสามารถเพิ่มคุณภาพของประสบการณ์ทางการศึกษาสำหรับนักเรียนทุกคน องค์การที่ดีและการจัดการห้องเรียนที่ดีจะจัดสรรเวลาสำหรับสร้างการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนทุกคน สอดคล้องกับที่เอเวอร์สันและเวนสไตน์ (Evertson & Weinstein, 2006) ที่ได้กล่าวว่าความสำคัญของการจัดการชั้นเรียนที่ดีและเทคนิคขององค์กรได้รับการยืนยันเป็นจำนวนหลายครั้งจากผู้เชี่ยวชาญทางด้านการศึกษา แม้ว่าจะได้รับความสนใจมาในการสร้างหลักสูตรและการเรียนการสอนของโปรแกรมทางการศึกษาของนักเรียน มิติด้านองค์การและการจัดการมักจะขาดการเอาใจใส่ในโปรแกรมการฝึกฝน การวิจัยทางการศึกษา และการประชุมกันระหว่างผู้เชี่ยวชาญ ทั้ง ๆ ที่สิ่งเหล่านี้สำคัญเท่ากับสิ่งที่ต้องเตรียมก่อนการเรียนการสอน ข้อเขียนต่าง ๆ เหล่านี้ได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยของมารีจาห์ บรูเวอร์และคณะ (Bruwer, et al. 2014) ทำการศึกษาเรื่อง Inclusive education and insufficient school readiness in Grade 1: Policy versus practice มีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจผลกระทบที่ไม่พียงพอในการเรียนการสอนและการเรียนรู้ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ของโรงเรียนในเมือง Pretoria โดยสัมภาษณ์ครูที่สุ่มจากโรงเรียนในพื้นที่ ผลการศึกษาพบว่าความไม่เพียงพอในการจัดการเรียนการสอนและการเรียนรู้ได้ส่งผลกระทบในด้านต่าง ๆ ดังนี้ ความเป็นอยู่ทีดีทางกายภาพและการพัฒนาเครื่องยนต์ (Physical well-being and motor development) สภาพทางอารมณ์ดีกับและความสามารถทางสังคม (Emotional well-being and social competence) กระบวนการของการเรียนรู้ (learning approaches) ความสามารถในการใช้ภาษาและทักษะในการสื่อสาร (Language usage and communication skills) ทักษะทางปัญญาและความรู้ทั่วไป (Cognitive skills and general knowledge) ผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความพร้อมโรงเรียนนั้นจะพบได้ว่า ครูได้แสดงความกังวลเกี่ยวกับการที่โรงเรียนไม่สามารถที่จะดูแลทรัพย์สินของนักเรียนได้ ส่งผลให้เกิดการสูญเสียของเครื่องเขียน สื่อการสอนและหนังสือต่าง ๆ การที่

ทรัพย์สินของนักเรียนเสียหายนั้นส่งผลต่อผลกระทบทางอารมณ์ของเด็ก และการที่ทรัพย์สินของโรงเรียนเสียหายก็ส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการเรียนรู้ของนักเรียน การที่โรงเรียนมีความพร้อมไม่เพียงพอทำให้ไม่สามารถที่จะสร้างกิจกรรมการเรียนรู้ในห้องเรียนที่ทำให้ผู้เรียนทำงานได้อย่างอิสระหรือมุ่งเน้นการทำงานของพวกเขา พวกเขาต้องต่อสู้เพื่อให้มีสมาธิ การไม่สามารถควบคุมอารมณ์ พฤติกรรมจะทำให้การมีส่วนร่วมในกิจกรรมล้มเหลว สำหรับงานวิจัยในประเทศพบว่า สุภาพร ชินชัย (2550) ได้ทำการศึกษาปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความพร้อมของครูในการสอนเด็กออทิสติกเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนระดับประถมศึกษา ผลการวิจัยพบว่าระดับความพร้อมของโรงเรียนด้านหลักสูตรและอาคารสถานที่มีผลต่อระดับความพร้อมของครูในการสอนนักเรียนออทิสติกในภาพรวม โดยสามารถทำนายได้ร้อยละ 26.30 และความพร้อมของโรงเรียนและความพึงพอใจของครูมีผลต่อความพร้อมของครูในการสอนนักเรียนออทิสติกร่วมกับเด็กออทิสติกอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01 โดยสามารถทำนายได้ร้อยละ 34.30 จากข้อเขียนและงานวิจัยที่กล่าวข้างต้นแสดงให้เห็นว่าความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้นส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูในชั้นเรียนร่วม

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่าความพร้อมของโรงเรียนซึ่งประกอบด้วย 4 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ ด้านนักเรียน ด้านสภาพแวดล้อม ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ด้านเครื่องมือ นั้นเป็นตัวแปรสำคัญที่ส่งผลการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพของครูในชั้นเรียนของเด็กที่มีความต้องการพิเศษและในชั้นเรียนของเด็กพิเศษเรียนร่วม ดังนั้นความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมนั้นน่าจะมีผลต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพโดยตรง จึงทำให้ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานที่ว่าความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมีอิทธิพลทางตรงต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

4.6 การสนับสนุนจากผู้ปกครอง

4.6.1 ความหมายของการสนับสนุนทางสังคม

การสนับสนุนจากผู้ปกครองนั้นมีพื้นฐานมาจากแนวคิดการสนับสนุนทางสังคม (Social support) ทั้งนี้แคสเซล (Cassel. 1974; อ้างอิงจาก Murphy; & Kupshik. 1992) ได้ให้นิยามการสนับสนุนทางสังคมว่าเป็นมวลประสบการณ์ทางสังคมซึ่งส่งเสริมความสุขทางใจ มีลักษณะสำคัญ 3 ประการคือ 1) เป็นแหล่งของการเกิดปฏิสัมพันธ์ ได้แก่ กลุ่มเพื่อน ครอบครัว นายจ้าง หรือแม้แต่บุคคลอื่นใด 2) เป็นแหล่งของการเกิดของปฏิสัมพันธ์หรือเป็นมวลประสบการณ์ที่เป็นผลมาจากการมีปฏิสัมพันธ์นั้น ๆ และ 3) เป็นผลที่ได้จากการนึกถึงการมีปฏิสัมพันธ์หรือประสบการณ์นั้น จะทำให้บุคคลเพิ่มความเคารพและเห็นคุณค่าในตนเองรวมถึงสามารถเพิ่มพูนความรู้สึกมั่นคงปลอดภัยให้กับบุคคลนั้นได้อีกด้วย นอกจากนี้แล้วคอบบ์ (Cobb, 1976, อ้างอิงจากชนิสรา ปัญญาเริงและคณะ. 2551) ได้อธิบายการสนับสนุนทางสังคมว่าเป็นความรู้สึกนึกคิดหรือความเข้าใจเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างบุคคลรวมถึงการได้รับความช่วยเหลือ คำแนะนำและสิ่งของต่าง ๆ จากกลุ่มบุคคลทางสังคมที่เป็นแหล่งประโยชน์ส่วนบุคคล ทำให้ได้รับรู้ว่าได้รับความรักใคร่ผูกพัน

ได้รับความช่วยเหลือ คำแนะนำและสิ่งของ ทำให้รู้สึกว่ามีคนรักและสนใจ มีคนยกย่องเห็นคุณค่า รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคมและมีความผูกพันซึ่งกันและกัน สอดคล้องกับแนวคิดของโคเฮน (Cohen; et al. 2001, อ้างอิงจาก Eggens; Wert & Bosker. 2008) ที่อธิบายว่าการสนับสนุนทางสังคมเกี่ยวข้องกับการรับรู้อารมณ์ ข้อมูล ข่าวสารหรือแหล่งการช่วยเหลือที่เกิดขึ้นจริงหรือที่ปรากฏการตอบสนองต่อการรับรู้ซึ่งบุคคลต้องการความช่วยเหลือ บุคคลจะมุ่งเน้นไปที่การมีส่วนร่วมในหนึ่งกลุ่มหรือมากกว่าหนึ่งกลุ่มสังคมที่แตกต่างกันโดยไม่มีความตั้งใจที่จะแลกเปลี่ยนหรือการสนับสนุนใด ๆ ส่วนเฮาส์ (House. 1985) ได้ให้ความหมายว่า เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลซึ่งประกอบด้วย ความรัก ความห่วงใย ความไว้วางใจ ความผูกพัน ความช่วยเหลือด้านการเงิน สิ่งของ แรงงาน การให้ข้อมูลข่าวสาร ตลอดจนการให้ข้อมูลป้อนกลับ และข้อมูลเพื่อการเรียนรู้และการประเมินตนเอง ทาร์ดี้ (Tardy. 1985) กล่าวถึงการสนับสนุนทางสังคมว่ามีหลายรูปแบบ เช่น การสนับสนุนทางอารมณ์ (การรับฟัง) การสนับสนุนด้านเครื่องมือ (การให้เวลาและสิ่งของ) การสนับสนุนด้านข้อมูล (การจัดหาข้อมูลข่าวสาร) และการสนับสนุนด้านการประเมิน (การให้ข้อมูลย้อนกลับ) สอดคล้องกับ คาแพน (Cultrona. 1996, อ้างอิงจากทิพย์สุดา จันทร์แจ่มหล้า. 2544) ได้กล่าวถึงการสนับสนุนทางสังคมที่เป็นการตอบสนองความต้องการระหว่างบุคคลขั้นพื้นฐานว่าประกอบด้วย 1) การให้การสนับสนุนด้านอารมณ์ (emotional support) 2) การให้การสนับสนุนด้านการยอมรับนับถือ (esteem support) 3) ให้การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร (information support) การให้คำแนะนำ ชี้แนะ ประเมินสถานการณ์ 4) ให้การสนับสนุนด้านวัตถุ (Tangible assistance) การให้ความช่วยเหลือที่มองเห็นได้ เช่น ความช่วยเหลือทางกาย แรงงาน เงิน ที่อยู่อาศัยและ 5) ให้มิตรภาพ (companionship) ให้ความสนใจความผูกพันกัน จากที่กล่าวมาในข้างต้นจะเห็นได้ว่าการสนับสนุนทางสังคมนั้นสามารถสนับสนุนได้ทั้งทางนามธรรม เช่น การสนับสนุนด้านอารมณ์ ด้านการยอมรับนับถือ หรือการให้ข้อมูลข่าวสาร และการสนับสนุนที่เป็นรูปธรรม เช่น การสนับสนุนวัสดุอุปกรณ์ ความช่วยเหลือทางกาย รวมไปถึงเงินและที่อยู่อาศัย

การสนับสนุนทางสังคมจากผู้ปกครองนั้นไม่ใช่เป็นแค่การติดต่อสื่อสารกับผู้ปกครอง แต่มันเป็นกระบวนการของการสนับสนุนทางอารมณ์ การแก้ปัญหาร่วมกันและการใช้ความช่วยเหลือทีเป็นรูปธรรมอย่างต่อเนื่อง เป็นรูปแบบของความสัมพันธ์แบบปรึกษากัน มันเป็นความร่วมมืออย่างเต็มที่และเท่าเทียมกันระหว่างครอบครัวและโรงเรียน ทั้งครอบครัวและโรงเรียนจะต้องยอมรับในความรับผิดชอบของแต่ละฝ่ายในการที่จะประสบความสำเร็จ จากมุมมองของการจัดการห้องเรียน การทำงานอย่างใกล้ชิดกับครอบครัวเป็นประโยชน์อย่างมีนัยสำคัญ อย่างแรกคือการทำให้รู้เกี่ยวกับสถานการณ์ที่บ้านของนักเรียนทำให้สามารถเข้าใจพฤติกรรมของเด็กในห้องเรียน ซึ่งจะทำให้ครูเข้าใจได้ว่าทำไมนักเรียนของพวกเขาจึงเลือกกระทำในแนวทางนี้และอะไรคือสาเหตุของ

การกระทำของพวกเขา ประการที่สองคือเมื่อครอบครัวเข้าใจในสิ่งที่คุณพยายามจะทำ พวกเขาสามารถให้การสนับสนุนและให้ความช่วยเหลือที่มีคุณค่า ผู้ปกครองส่วนใหญ่ต้องการให้เด็กของพวกเขาประสบความสำเร็จและมีความยินดีที่จะช่วยในทางใด ๆ ที่เป็นไปได้ แต่พวกเขาต้องรับรู้สิ่งที่ครูพยายามจะทำและสิ่งที่คุณคาดหวังว่าเด็กจะทำในห้องเรียน ประการที่สามคือครอบครัวสามารถช่วยในการพัฒนาและดำเนินการแผนการจัดการพฤติกรรม การติดต่อสื่อสารและการสนับสนุนจากผู้ปกครองจึงมีส่วนร่วมในการช่วยเหลือการสร้างการจัดการชั้นเรียนให้แข็งแกร่ง มันเป็นเรื่องสำคัญสำหรับครูและผู้ปกครองที่จะต้องเข้าใจถึงความสัมพันธ์ของพวกเขา ถ้าขาดสิ่งนี้จะส่งผลต่อภาพรวมของกระบวนการจัดการศึกษา ทั้งนี้การจัดการชั้นเรียนร่วมที่ประสบความสำเร็จนั้นจะต้องได้รับการสนับสนุนจากผู้ปกครองของเด็กพิเศษและยังรวมไปถึงผู้ปกครองของนักเรียนปกติอีกด้วย

4.6.2 ประเภทของการสนับสนุนทางสังคม

ได้มีนักวิชาการแบ่งองค์ประกอบของการสนับสนุนทางสังคมไว้หลายท่าน ทั้งที่เป็นการสนับสนุนอย่างเป็นรูปธรรมเพียงอย่างเดียวและมีการสนับสนุนเป็นนามธรรมประกอบด้วย โดยแนวคิดที่แบ่งประเภทของการสนับสนุนทางสังคมในทางนามธรรมอย่างเดียวเป็นแนวคิดของไวส์ (Weiss, 1974 อ้างอิงจาก อารีรัตน์ อุลิศ 2539: 32-33) ที่แบ่งประเภทการสนับสนุนทางสังคมออกเป็น 6 ด้าน ดังนี้

1) การให้ความรักใคร่ผูกพัน (Attachment) ส่งผลต่ออารมณ์โดยส่วนร่วม คือ ทำให้บุคคลรู้สึกมั่นคง ปลอดภัยและอบอุ่น ช่วยไม่ให้เกิดความรู้สึกโดดเดี่ยว ความสัมพันธ์เช่นนี้จะพบในคู่สมรส เพื่อน หรือสมาชิกในครอบครัวเดียวกัน ถ้าบุคคลขาดการสนับสนุนชนิดนี้จะมีความรู้สึกเกิดภาวะโดดเดี่ยวทางอารมณ์ (emotion isolation) หรือภาวะเหงา (Loneliness)

2) ความรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Social Integration) ทำให้บุคคลรู้สึกมีเป้าหมาย มีความเป็นเจ้าของและได้รับการยอมรับตนว่ามีคุณค่าต่อกลุ่ม ถ้าบุคคลขาดการสนับสนุนทางสังคมในด้านนี้จะทำให้บุคคลรู้สึกถูกแยกจากสังคม

3) การให้โอกาสที่จะเลี้ยงดูอุ้มชู (Opportunity for Nurture) เป็นการสนับสนุนที่ผู้ใหญ่มีความรับผิดชอบต่อความเจริญเติบโตและสุขภาพของผู้น้อย แล้วทำให้ตนเองเกิดความรู้สึกว่าเป็นที่ต้องการของบุคคลอื่นและผู้อื่นพึ่งพาได้ ถ้าหากไม่ได้ทำหน้าที่จะทำให้เกิดความคับข้องใจชีวิตนี้ไม่สมบูรณ์และไร้จุดหมาย

4) การให้ความรู้สึกมีคุณค่า (Reassurance of Worth) เป็นการได้รับการยอมรับในสถาบันครอบครัวหรือเพื่อน เมื่อบุคคลมีพฤติกรรมที่สามารถแสดงบทบาททางสังคม บทบาทนั้นอาจเป็นบทบาทในครอบครัว หรือในอาชีพ ถ้าคนเราไม่ได้รับการยอมรับจะทำให้ความเชื่อมั่นหรือความรู้สึกมีคุณค่าในตัวเองลดลง

5) ความเชื่อมั่นในการเป็นมิตรที่ดี (A Sense of Reliable Audiance) การสนับสนุนนี้เริ่มจากความสัมพันธ์กับญาติใกล้ชิด ซึ่งคาดหวังว่าจะได้รับความช่วยเหลือห่วงใยอย่างต่อเนื่อง ถ้าขาดจะทำให้บุคคลนั้นรู้สึกขาดความมั่นคง และถูกทอดทิ้ง

6) การได้รับคำชี้แนะ (The Obtaining of Guidance) หมายถึง การได้รับความจริงใจ การช่วยเหลือทางอารมณ์และชี้แนะข้อมูลข่าวสารจากบุคคลที่ตนศรัทธา และคำพูดที่เชื่อถือได้เมื่อเกิดความเครียดและภาวะวิกฤติ ถ้าขาดการสนับสนุนจะทำให้บุคคลรู้สึกท้อแท้สิ้นหวัง

สำหรับแนวคิดที่แบ่งประเภทของการสนับสนุนทางสังคมที่มีทั้งด้านนามธรรมและรูปธรรมจะเห็นได้ในแนวคิดของทอยส์ (1978), เฮาส์ (1985) และจอห์นสันและจอห์นสัน (1994) โดยมีรายละเอียดดังนี้ ทอยส์ (Thoits, อ้างถึงใน ภัทรพงศ์ ประกอบผล, 2534) แบ่งการสนับสนุนออกเป็น 3 องค์ประกอบ ได้แก่

1) ด้านเครื่องมือ (instrumental) หมายถึง การได้รับความช่วยเหลือด้านแรงงาน วัสดุ อุปกรณ์สิ่งของ เงินทองที่จะทำให้บุคคลนั้นสามารถดำรงบทบาทหรือหน้าที่รับผิดชอบได้ตามปกติ

2) ด้านข้อมูลข่าวสาร (information) หมายถึง การได้รับข้อมูลข่าวสาร รวมทั้งการให้คำแนะนำและการป้อนกลับ

3) ด้านอารมณ์และสังคม (social – emotion) หมายถึง การได้รับความรัก การดูแลเอาใจใส่ การได้รับการยอมรับเห็นคุณค่าและรู้สึกว่าเป็นส่วนหนึ่งของสังคม

ส่วนเฮาส์ (House) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมโดยแบ่งกว้าง ๆ 4 ชนิด ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ จอห์นสัน แอนด์ จอห์นสัน (Johnson and Johnson) ได้ดังนี้ (อ้างอิงจากรัชฎา สิงห์ทอง, 2545)

1) การสนับสนุนด้านอารมณ์ (Emotion support) หมายถึง การให้ความรัก ความไว้วางใจ ความเห็นอกเห็นใจ ความเอาใจใส่และการรับฟัง

2) การสนับสนุนด้านเครื่องมือ สิ่งของ (instrument support) หมายถึง การให้ความช่วยเหลือโดยตรง ไม่ว่าจะเป็นด้านแรงงาน การเงิน เวลา หรือช่วยปรับสภาพแวดล้อมให้เหมาะสมกับบุคคล

3) การสนับสนุนข้อมูลข่าวสาร (information support) หมายถึง การให้คำแนะนำ การให้แนวทางและข้อมูลข่าวสารที่บุคคลสามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหาเกี่ยวกับบุคคลและสภาพแวดล้อมได้

4) การสนับสนุนและการประเมิน (appraisal support) หมายถึง การให้ข้อมูลข่าวสาร หรือข้อมูลป้อนกลับเพื่อให้บุคคลนำไปประเมินตนเองและเปรียบเทียบกับบุคคลในสังคม

4.6.3 การวัดการสนับสนุนทางสังคม

การวัดการสนับสนุนทางสังคมที่พบโดยมากนั้นมักจะมีพื้นฐานจากแบบวัดของสาราซันและคณะ (Sarason; & others. 1983: 128 – 129) ซึ่งได้สร้างแบบวัดการสนับสนุนทางสังคม (Social Support Questioniare: SSQ) โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยวอชิงตัน จำนวน 602 คน แบบวัดมีจำนวน 27 ข้อ ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบคือ 1. ให้ระบุบุคคลที่ตัวผู้ตอบสามารถพึ่งพาได้ในสถานการณ์ต่างๆ 2. ให้ระบุระดับความพึงพอใจ แบบวัดเป็นแบบประเมินค่า 6 ระดับ ตั้งแต่ พอใจมาก ถึง ไม่พอใจมาก ซึ่งแบบวัดนี้มีค่าสหสัมพันธ์ของแต่ละข้ออยู่ระหว่างช่วง .35 - .71 โดยมีค่าเฉลี่ย .54 และมีค่าความเชื่อมั่นภายใน .97 ในเวลาต่อมาศักดิ์ชัย นิรันดร์ทวี (2532: 64) ได้สร้างแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมโดยดัดแปลงมาจากแบบวัดการสนับสนุนทางสังคม (Social Support Questionnaire : SSQ) ของสาราซันและคณะ (Sarason and others, 1983 : 128 – 129) ประกอบด้วยความช่วยเหลือด้านอารมณ์ ด้านข้อมูลข่าวสาร และการยอมรับว่าเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม มีข้อคำถาม 28 ข้อ วัดแหล่งการสนับสนุนทางสังคมที่ครูได้รับขณะประกอบอาชีพครู เป็นการให้ความช่วยเหลือทางด้านอารมณ์ เช่น ให้ความรัก ความเอื้ออาทร การยอมรับเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม หรือในด้านข้อมูลข่าวสารอื่น ๆ เมื่อตนต้องการ แบบวัดมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ จากจริงที่สุดไปจนถึงไม่จริงเลย มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่า .87 ส่วนศิราภรณ์ สุขศีลล้ำเลิศ (2550) ได้ดัดแปลงแบบวัดการสนับสนุนทางสังคมของศักดิ์ชัย นิรัญทวี (2532) โดยมีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ คือ มากที่สุด มาก ค่อนข้างมาก ค่อนข้างน้อย น้อยที่สุด แบบสอบถามมีจำนวน 21 ข้อ เนื้อหาแบบวัดแบ่งเป็นการสนับสนุนทางสังคมจากชุมชน จำนวน 5 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .6185 - .8344 ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .8976 การสนับสนุนทางสังคมจากผู้บริหารจำนวน 7 ข้อ ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .6086 - .8644 ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .9182 การสนับสนุนทางสังคมจากผู้ร่วมงาน จำนวน 9 ข้อ มีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .2014 - .8159 ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .8699 โดยแบบวัดชุดนี้มีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .2014 – .8644 มีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .9096

นอกจากการดัดแปลงแบบวัดของสาราซันแล้ว ยังมีสร้างแบบสอบถามโดยอาศัยแนวคิดของเฮาส์ (1981) เช่น แบบสอบถามการสนับสนุนทางสังคมของจินตนา สมนึก (2540) ซึ่งศึกษากลุ่มผู้ดูและผู้ป่วยหลอดเลือดสมอง และขนิษฐา หะยีมะแซ (2556) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบการสนับสนุนทางสังคมในผู้ดูแลเด็กกลุ่มอาการออทิซึมและเด็กพัฒนาการสมวัยที่เข้ารับบริการในโรงพยาบาลสงขลานครินทร์ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาเปรียบเทียบการสนับสนุนทางสังคมและแหล่งสนับสนุนทางสังคมในผู้ดูและเด็กกลุ่มอาการออทิซึมและเด็กพัฒนาการสมวัย กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ดูและที่นำเด็กเข้ารับการทดสอบพัฒนาการจากคลินิกเด็ก โรงพยาบาลสงขลานครินทร์ จำนวน 102 คน ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ดัดแปลงคำถามให้มีความเหมาะสมกับกลุ่มผู้ดูแลเด็กกลุ่มอาการออทิ

ซึมและเด็กพัฒนาการสมวัย แบบสอบถามมี 4 ด้าน ประกอบด้วย ด้านอารมณ์ จำนวน 12 ข้อ ด้านข้อมูลข่าวสาร จำนวน 12 ข้อ ด้านการเปรียบเทียบและประเมินคุณค่า จำนวน 12 ข้อ และด้านทรัพยากร จำนวน 12 ข้อ รวมเป็น 48 ข้อ โดยเป็นคำถามเชิงบวก 31 ข้อ และคำถามเชิงลบ 17 ข้อ ลักษณะคำถามเป็นมาตราส่วนประเมินค่า 5 ระดับ คะแนนสูงหมายความว่าผู้ดูและเด็กได้รับการสนับสนุนทางสังคมมาก และคะแนนต่ำหมายความว่าผู้ดูแลเด็กได้รับการสนับสนุนทางสังคมน้อย แบบสอบถามทั้งฉบับมีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ .84

4.6.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การสนับสนุนจากผู้ปกครองกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

ความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนจากผู้ปกครองกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานนั้นยังไม่มีการทำการศึกษาเพื่อยืนยันความสัมพันธ์กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมโดยตรง แต่มีการศึกษาความสัมพันธ์ในกลุ่มตัวอย่างที่ใกล้เคียงนั่นคือครูที่สอนในระดับต่าง ๆ ซึ่งมีผลการวิจัยมากมายที่แสดงถึงความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างการสนับสนุนจากผู้ปกครองและความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครู จะเห็นได้จากงานวิจัยของมาเรียนเน่ พีเรียและเดวิด เบคเกอร์ (Perie; & Baker, 2007) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation งานวิจัยนี้ต้องการศึกษาว่ามีปัจจัยใดบ้างที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครู กลุ่มตัวอย่างเป็นครูที่สอนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ในโรงเรียนเอกชนและโรงเรียนรัฐบาล ผลการศึกษาได้แสดงให้เห็นว่าการสนับสนุนจากผู้ปกครองในโรงเรียนเอกชนนั้นสูงกว่าโรงเรียนรัฐบาล เนื่องจากครูที่สอนในโรงเรียนเอกชนที่มีการจัดสภาพแวดล้อมทางการศึกษาที่ส่งเสริมให้มีการสนับสนุนจากผู้ปกครองมากกว่าโรงเรียนรัฐบาล ทำให้ครูมีความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมากกว่าครูที่สอนในโรงเรียนรัฐบาล และครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาได้รับการสนับสนุนจากผู้ปกครองมากกว่าครูในระดับประถมศึกษา ส่งผลให้พวกเขามีความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมากขึ้นเช่นเดียวกัน ผลการวิจัยได้แสดงให้เห็นว่าการสนับสนุนจากผู้ปกครองนั้นมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน สอดคล้องกับงานวิจัยของทิม วอล์คเกอร์ (Walker, 2012) ซึ่งทำการสำรวจเกี่ยวกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูชาวอเมริกันในงานวิจัยเรื่อง Survey: Teacher Job Satisfaction Drops to New Low โดยผลการวิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ยอมรับว่าการตัดสินว่าครูนั้นเป็นมืออาชีพหรือไม่ถูกกระทำจากชุมชน นอกจากนี้การมีส่วนร่วมและการสนับสนุนจากผู้ปกครองส่งผลให้ครูสามารถปฏิบัติงานกับนักเรียนที่มีปัญหาได้ดีขึ้น การเพิ่มการมีส่วนร่วมและการสนับสนุนจากผู้ปกครองนั้นมีความสำคัญเป็นอันดับแรกที่รัฐควรรณรงค์ให้เพิ่มขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งในโรงเรียนที่มีรายได้ต่ำ และยังพบงานวิจัยของเบคเกอร์ (Baker, 2015) ได้ทำการศึกษาเรื่อง The relationship between job satisfaction and the perception of administrative support among early career secondary choral music educators วัตถุประสงค์ของการศึกษาครั้งนี้เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

และการสนับสนุนด้านการบริหารตามการรับรู้ของครูที่สอนการร้องประสานเสียงในโรงเรียนมัธยมศึกษาของรัฐเทกซัส สหรัฐอเมริกา ผลการศึกษาพบว่าการสนับสนุนจากผู้ปกครองนั้นมีความสัมพันธ์ในเชิงบวกกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูดนตรีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

การสนับสนุนจากผู้ปกครองกับการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ได้มีผู้ที่ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนของผู้ปกครองกับความสามารถในการจัดการชั้นเรียนไว้หลายท่าน และผลวิจัยที่ได้รับนั้นแสดงให้เห็นว่าการสนับสนุนจากผู้ปกครองนั้นมีผลต่อความสามารถในการจัดการเรียนการสอน ประสิทธิภาพในการสอนรวมไปถึงการคงอยู่ในอาชีพของครูอีกด้วย จะเห็นได้จากงานวิจัยของราเชล อาเบนนาโวลี และคณะ (Abenavoli, et al. 2015) ได้ทำการวิจัยเรื่อง parent's support for learning at school entry: Benefits for aggressive children in high-risk ซึ่งวัตถุประสงค์ในงานวิจัยฉบับนี้คือเพื่อศึกษาว่ามีปัจจัยใดบ้างที่เกี่ยวข้องกับการป้องกันเด็กที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว โดยใช้การวิเคราะห์แบบ cross lagged ผลการวิจัยพบว่าการสนับสนุนของผู้ปกครองมีผลต่อการเจริญเติบโตทางวิชาการและองค์ความรู้ของนักเรียนซึ่งจะส่งผลต่อการควบคุมชั้นเรียนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ส่วนวาสิลิส สโตรจิลอส และ แอลนี่ ทรากูเลีย (2010) ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education ซึ่งได้ทำการสำรวจและประเมินผลการจัดการเรียนร่วมกับความเข้าใจในบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบ และความสัมพันธ์ของเพื่อนร่วมงานและผู้ปกครองกับครู ผลการวิจัยพบว่าการทำงานร่วมกันระหว่างครูและผู้ปกครองเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการเพิ่มประสิทธิภาพของการเรียนการสอน และคารินา ดิวเยอร์ (Dwyer, 2013) ได้ทำการศึกษาเรื่อง The Influence of Classroom Management, Administrative Support, Parental Involvement, and Economic Factors on the Retention of Novice Teachers ทั้งนี้มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อศึกษาสาเหตุที่มีความสัมพันธ์ต่อการอยู่ในอาชีพของครูที่เพิ่งเริ่มงาน โดยเก็บข้อมูลจากครูที่มีประสบการณ์ในการสอนไม่เกิน 5 ปี จำนวน 93 คน ผลการวิจัยพบว่าการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์ต่อการอยู่ในอาชีพของครู จะเห็นได้ว่าการดูและรักษาความสัมพันธ์ทางบวกที่สอดคล้องกันระหว่างโรงเรียนและครอบครัวเป็นผลประโยชน์ในตัวเอง ทั้งนี้การพัฒนาสายสัมพันธ์ที่ดีกับพ่อแม่สามารถลดปัญหาที่เกิดขึ้นได้ทุกประเภท การสื่อสารกับพ่อแม่ช่วยให้ความเข้าใจที่ดี และการติดต่อสื่อสารอย่างใกล้ชิดกับผู้ปกครอง จะสร้างการสนับสนุนแลร่วมมือของครอบครัวในการสร้างการกิจกรรมการเรียนรู้ที่บ้าน การสนับสนุนจากผู้ปกครองจะเป็นการให้กำลังใจแก่ครูในการปฏิบัติการเรียนการสอน และการร่วมมือจากผู้ปกครองนั้นจะสามารถส่งผลให้ครูสามารถจัดการเรียนการสอนและจัดการชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้น

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องชี้ให้เห็นว่าการสนับสนุนจากผู้ปกครองนั้นเป็นตัวแปรที่มีผลต่อกับความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูและยังเห็นได้อีกว่าการสนับสนุนจาก

ผู้ปกครองเป็นอีกหนึ่งตัวแปรสำคัญที่ส่งผลการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพของครูในชั้นเรียนของเด็กปกติและเด็กที่มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ดังนั้นการสนับสนุนจากผู้ปกครองนั้นน่าจะมีผลต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพโดยตรงจึงทำให้ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานที่ว่าการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

4.7 ภาระงานของครู

4.7.1 ภาระงานของครู

ครูเป็นบุคคลที่มีหน้าที่คอยอบรมสั่งสอน เกี่ยวกับวิชาความรู้ คอยมอบแนวทางหลักการคิด การอ่านเขียนให้กับลูกศิษย์ทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน ซึ่งต้องคำนึงถึงพื้นฐานขีดความสามารถของนักเรียนแต่ล่ะคนด้วย เพราะการรับรู้ของนักเรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกัน หน้าที่ของครูต้องปรับเปลี่ยนวิธีการสอนให้นักเรียนเข้าใจ และบรรลุเป้าหมายให้ได้เป็นอาชีพที่ถ่ายทอดความรู้ ด้วยวิธีการสอนและการจัดการเรียนรู้หลากหลายรูปแบบเพื่อให้มนุษย์เกิดการเรียนรู้ และพัฒนาศักยภาพของตนให้มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น จากการศึกษาความหมายของภาระงานครู ซึ่งหมายถึง ภาระหน้าที่ที่ต้องปฏิบัติตามบทบาทอาชีพ และความคาดหวังของสังคม ในเรื่องของภาระงานครู หรือบทบาทหน้าที่ครู ได้มีนักการศึกษาและนักวิจัย นำเสนอในหลายมุมมอง ดังนี้

คณะกรรมการวางรากฐานเพื่อการปฏิรูปการศึกษา (2518) ได้กำหนดบทบาทของครูไว้ โดยสรุปว่าครูควรมีลักษณะและบทบาทที่พึงประสงค์ ได้แก่

1) บทบาทเฉพาะตัว กล่าวคือครูมีภาระหน้าที่ที่ต้องปรับปรุงตนเองให้ทันสมัย รักการอ่าน เป็นผู้มีความรักตัวเอง กล้าแสดงออกเพื่อเผยแพร่ความคิดอ่านที่ดีงาม มั่นใจและศรัทธาในวิชาชีพครู เป็นผู้ประพฤติและวางตนอยู่ในกรอบศีลธรรมจรรยาของสังคมและชุมชน ประกอบอาชีพพอควรแก่อัตภาพ

2) บทบาทต่อนักเรียน กล่าวคือ ครูต้องเป็นผู้ช่วย และแนะให้นักเรียนมีหลักรู้จักวิธีค้นคว้าและเลือกทางเดินของตนอย่างอิสระ ฝึกให้นักเรียนรู้จักการทำงานเป็นกลุ่ม รู้จักการรับฟังวิพากษ์วิจารณ์ความคิดเห็นของผู้อื่น เป็นผู้ส่งเสริมให้นักเรียนฝักใฝ่ในคุณธรรมจริยธรรมเห็นคุณค่าของเอกลักษณ์และวัฒนธรรมของชาติ

3) บทบาทต่อสังคม กล่าวคือ ครูต้องเป็นผู้มีส่วนร่วมในกิจกรรมด้านต่างๆของท้องถิ่นเพื่อสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างชุมชนและโรงเรียน เป็นผู้ส่งเสริมการดำเนินชีวิตตามวิถีประชาธิปไตยไตรแก่ชุมชน โดยประพฤติตนเป็นแบบอย่างและชักนำให้ผู้อื่นปฏิบัติ ตามโอกาสที่เหมาะสม

ส่วนสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูได้กำหนดหน้าที่และความรับผิดชอบของครูผู้สอนในการปฏิบัติงานเกี่ยวกับการสอน ตามเกณฑ์มาตรฐานกำหนดตำแหน่งข้าราชการครูไว้ดังนี้ (ประพิณพร ขจรบุญ. 2546; อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครู. 2537)

1) ทำการสอนและอบรมความรู้สามัญและหรือวิชาชีพตามหลักสูตร

2) ให้บริการทางการศึกษา ส่งเสริมการเรียนการสอน และให้คำแนะนำแก่ผู้ปกครอง นักเรียน นักศึกษา

3) รับผิดชอบ ปกครอง ดูแลความประพฤติ การรักษาวินัยและสุขภาพ และดูแลการศึกษาเล่าเรียนของนักเรียน นักศึกษาตามที่ได้รับมอบหมาย

4) ศึกษา ค้นคว้า รวบรวมวิทยาการและประสบการณ์ใหม่ๆ ในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้อง

5) ริเริ่มจัดทำสื่อการเรียนการสอนใหม่ๆ รู้จักใช้และเก็บรักษาสื่อการเรียนการสอนและเครื่องมืออุปกรณ์อื่นๆ อย่างถูกต้อง

6) รักษาวินัยและประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับนักเรียนและนักศึกษา

7) นิเทศหรือช่วยนิเทศในวิชาที่รับผิดชอบหรือรับผิดชอบงานวิชาการกลุ่มโรงเรียน

8) ให้คำแนะนำและแนะแนวต่างๆ แก่นักเรียน นักศึกษา และหรือผู้ปกครอง

9) ให้บริการแก่ผู้ปกครอง นักเรียน นักศึกษาและชุมชนในด้านวิชาการและด้านอื่นๆ

4.7.2 ภาระงานของครูในยุคปฏิรูปการศึกษา

ตามรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักร พุทธศักราช 2540 กำหนดให้มีกฎหมายเกี่ยวกับการศึกษาขึ้นโดยเฉพาะ คือ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ซึ่งถือว่าเป็นกฎหมายเกี่ยวกับการศึกษาฉบับแรกของประเทศไทยที่มุ่งหวังจะยกระดับการศึกษา และปฏิรูปการศึกษาให้มีคุณภาพและมาตรฐานเป็นที่ยอมรับ โดยเฉพาะหมวด 4 ว่าด้วยแนวการจัดการศึกษาได้กำหนดไว้ว่า “การจัดการศึกษาต้องยึดหลักผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด” ดังนั้น กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาเต็มตามศักยภาพ

การที่จะทำให้ผู้เรียนได้พัฒนาเต็มศักยภาพและมุ่งสู่การยกระดับคุณภาพและมาตรฐานนั้น บุคคลสำคัญที่สุดที่จะทำให้ความมุ่งหวังสำเร็จ คือ ครูซึ่งจะต้องตระหนักในความสำคัญและผนึกกำลังกันเพื่อพัฒนาและส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาศักยภาพและบรรลุวัตถุประสงค์ของการปฏิรูปการเรียนรู้ให้มีคุณภาพและได้มาตรฐานด้วยการดำเนินการดังต่อไปนี้ (ประเวศ วะสี. 2542)

1) ต้องจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ครูต้องมีความคิดสร้างสรรค์และมีความสามารถทางวิชาการ โดยเน้นความสำคัญทั้งกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน ความรู้ คุณธรรมและบูรณาการในเรื่องต่างๆ ให้เหมาะสมกับระดับการศึกษาในประเด็นดังต่อไปนี้

- ครูต้องถือว่าผู้เรียนสำคัญที่สุด และส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้พัฒนาตนเองได้ตามธรรมชาติและเต็มศักยภาพ
- จัดกระบวนการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังนี้

(1) จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมตามความสนใจ ความถนัดของผู้เรียน คำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียน เอาใจใส่ผู้เรียนเป็นรายบุคคล และแสดงความเมตตาเอื้ออาทรต่อผู้เรียนอย่างทั่วถึง

(2) มีการฝึกทักษะกระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญและแก้ปัญหาด้วยการจัดกิจกรรมและสถานการณ์ให้ผู้เรียนได้แสดงออกและคิดอย่างสร้างสรรค์

(3) จัดให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริง ให้คิดเป็น คิดชอบ ทำได้และทำเป็นรวมทั้งรักการอ่าน ใฝ่รู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต

(4) ส่งเสริมกิจกรรมเป็นกลุ่ม มุ่งให้ผู้เรียนเรียนรู้จากกลุ่ม พร้อมทั้งสังเกตและส่งเสริมส่วนดี ปรับปรุงส่วนด้อยของผู้เรียน

(5) ผสมผสานสาระความรู้ต่างๆ มีการสอดแทรกคุณธรรม จริยธรรม ค่านิยมและคุณลักษณะอันพึงประสงค์ไว้ในทุกวิชา

(6) จัดบรรยากาศที่ปลุกเร้า จงใจ และเสริมแรงให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้

(7) ครูและนักเรียนเรียนรู้ไปพร้อมกันจากสื่อและแหล่งวิทยาการต่างๆ ทั้งในและนอกโรงเรียน

(8) ประสานความร่วมมือกับผู้ปกครอง บุคคลในชุมชน เพื่อร่วมกันพัฒนาผู้เรียนให้เต็มศักยภาพ

- ด้านความรู้และทักษะ ครูจะต้องเตรียมกิจกรรม เนื้อหาสาระ สื่อและเน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติจริงให้มากที่สุด

- มีการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนที่เน้นการประเมินผลสภาพจริงด้วยวิธีการที่หลากหลาย อาทิเช่น การทดสอบ การสังเกตพฤติกรรมการเรียน การร่วมกิจกรรมของผู้เรียน มีการประเมินพฤติกรรมและพัฒนาผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง

- ครูจะต้องทำวิจัยและพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอน ที่เรียกว่าการทำวิจัยในชั้นเรียน ด้วยการเขียนรายงานการวิจัยสั้นๆ เป็นการเขียนรายงานการวิจัยแบบกระดาษ A4 โดยเขียนประเด็นหลัก 3 ประเด็น คือ ประเด็นแรก ทำไมต้องวิจัย มีเหตุผล หลักการและปัญหาอะไร ประเด็นสอง มีขั้นตอนวิธีการดำเนินการอย่างไร และประเด็นสุดท้าย ผลการวิจัยเป็นอย่างไรและส่งผลให้ผู้เรียนเป็นอย่างไร

2) การครองตนของครู ในการเป็นครูยุคปฏิรูปการศึกษานั้น ครูจะต้องมีจิตวิญญาณของความเป็นครู ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีทั้งด้านส่วนตัวและครอบครัว มีคุณธรรมจริยธรรม มีมนุษย-สัมพันธ์ที่ดี มีจรรยาบรรณในวิชาชีพครู เป็นที่ยอมรับของเพื่อนครูด้วยกัน ผู้เรียนและชุมชน อีกทั้งจะต้องจรรโลงจารีตประเพณี ศิลปะ วัฒนธรรมของชาติอีกด้วย

3) ประสานชุมชน ครูนอกจากจะจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและครองตนเป็นแบบอย่างที่ดีแล้ว ยังจะต้องเป็นผู้นำชุมชนทางวิชาการ เป็นบุคคลที่ได้รับการยอมรับและศรัทธาจากชุมชนในด้านความสามารถ บุคลิกภาพ และคุณงามความดี เป็นบุคคลที่สร้าง

ความสัมพันธ์อันดีระหว่างสถานศึกษากับชุมชนในการที่จะร่วมกันจัดการศึกษาและพัฒนาคุณภาพการศึกษา สามารถนำชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในการสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี

จะเห็นได้ว่าภาระหน้าที่ของครูตามแนวการปฏิรูปการศึกษาตั้งแต่ พ.ศ. 2543 รูปแบบการเรียนการสอนของครูต้องเปลี่ยนแปลงจากเดิม สามารถแสดงได้ดังตารางที่ 4 (กระทรวงศึกษาธิการ. 2546)

ตาราง 4 รูปแบบการเรียนการสอนตามภาระหน้าที่ของครูตามแนวการปฏิรูปการศึกษา ตั้งแต่ พ.ศ. 2543

โรงเรียนในศตวรรษที่ 20	โรงเรียนในศตวรรษที่ 21
1. โรงเรียนเป็นรูปแบบของโรงงาน	1. โรงเรียนเป็นรูปแบบของชุมชนแห่งการเรียนรู้
2. เด็กเรียนในสิ่งที่ครูอยากให้เรียนรู้	2. เด็กเรียนรู้
3. การสอนเป็นแบบการบอกเล่าของครู	3. การสอนของครูเป็นการอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้
4. ขอบเขตของการเรียนรู้ถูกปิดกั้น	4. ขอบเขตการเรียนรู้เปิดกว้าง
5. เป็นเอกัตบุคคลนิยม	5. เป็นหมู่พวกนิยมและชุมชน
6. ครูเป็นผู้ป้อนปัญหาและนิยามบริบทการเรียนรู้	6. ผู้เรียนช่วยกันป้อนปัญหาและรับผิดชอบ
7. โรงเรียนเป็นรูปแบบของชุมชนแห่งการเรียนรู้	7. การแก้ปัญหาเน้นทั้งเอกนัยและอเนกนัย
8. สภาพการเรียนเป็นแบบการแข่งขันมี ผู้แพ้ - ผู้ชนะ	8. สภาพแวดล้อมการเรียนรู้เป็นรูปแบบความร่วมมือและความช่วยเหลือกัน ชนะ – ชนะ ด้วยกัน
9. ผู้ปกครองอยู่นอกแวดวงความสัมพันธ์และกระบวนการเรียนรู้ในระบบของเด็ก	9. ผู้ปกครองหรือบิดามารดาเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ของเด็ก
10.ความยืดหยุ่นในหลักสูตรมีน้อย เน้นตามหลักสูตรแกนกลางที่จัดให้	10.สามารถปรับจากหลักสูตรแกนกลางให้เข้ากับสภาพของท้องถิ่นมากขึ้น
11.การวัดผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทำน้อยครั้งและเครื่องวัดผลไม่หลากหลาย	11.วัดผลตามสภาพ

จากเอกสารข้างต้นจะเห็นได้ว่าภาระงานครูมีหลายด้านซึ่งเป็นภาระงานที่หนัก จากการศึกษามาตรฐานการปฏิบัติงานของครู ตามหลักสูตรแนวใหม่ ทำให้สามารถจำแนกภาระงานครูเป็นด้าน ต่าง ๆ ได้ดังตารางที่ 5

ตาราง 5 มาตรฐานการปฏิบัติงานของครู

มาตรฐานงาน	ภาระงาน	ขั้นตอนการปฏิบัติ
การพัฒนาการจัดการเรียนการสอน	1.การเตรียมการสอน	1. สำรวจความต้องการของชุมชนในการจัดการเรียนการสอน 2. วิเคราะห์หลักสูตร 3. จัดทำหลักสูตร สาระการเรียนรู้รายปี/รายภาคเรียน จัดทำหน่วยการเรียนรู้ 4. จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ 5. กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผล 6. มีการบูรณาการภายในกลุ่มสาระฯและข้ามกลุ่มสาระฯ
	2.การวิเคราะห์ผู้เรียน	1. รวบรวมข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับผู้เรียนเป็นรายบุคคลอย่างเป็นระบบ 2. วิเคราะห์และจัดกลุ่มตามความแตกต่างระหว่างบุคคล 3. นำผลการวิเคราะห์ไปใช้ในการกำหนดกิจกรรมพัฒนาการเรียนการสอน
	3. การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	1. วิเคราะห์คำอธิบายรายวิชา 2. จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการสอนที่หลากหลาย 3. กิจกรรมฯ มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับความสามารถของผู้เรียน 4. กิจกรรมกลุ่ม เน้นกระบวนการคิด ลงมือปฏิบัติ (คิดเป็นทำเป็น) 5. ให้นักเรียน เรียนรู้สู่โครงงาน 6. กิจกรรมที่เน้นให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง (ศึกษา ค้นคว้าเพื่อหาคำตอบด้วยตนเอง) 7. กิจกรรมสอดแทรกคุณธรรมจริยธรรม

ตาราง 5 (ต่อ)

มาตรฐานงาน	ภาระงาน	ขั้นตอนการปฏิบัติ
	1.สื่อการเรียนการสอน	1. ใช้อุปกรณ์ สื่อ แหล่งเรียนรู้ที่หลากหลายสอดคล้องกับกิจกรรมการเรียนการสอน 2. ใช้สื่อภูมิปัญญาและสื่อนวัตกรรม เทคโนโลยีในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน 3. นักเรียนมีส่วนร่วมในการผลิตหรือจัดทำสื่อการสอน 4. จัดหา หรือผลิตสื่อ/อุปกรณ์การสอน 5. ทดลองการใช้สื่อฯ เพื่อหาคุณภาพของสื่อฯ 6. นำสื่อฯ ไปใช้ 7. รายงานผลการใช้สื่อฯ 8. จัดระบบการใช้สื่อฯ
	2.การวัดและประเมินผลตามสภาพจริง	1. ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผล 2. จัดทำเกณฑ์ประเมิน (Rubric) ไว้ชัดเจนทุกขั้นตอน/ทุกหน่วยการเรียน 3. ประเมินผลอย่างหลากหลายและครบทั้งด้านความรู้ ทักษะกระบวนการ และเจตคติ 4. ครู นักเรียน ผู้ปกครองหรือผู้ที่เกี่ยวข้อง มีส่วนร่วมในการวัดและประเมินผล
การพัฒนาตนเอง	3.ศึกษา อบรม แสวงหาความรู้เพื่อพัฒนาตนเอง	1. เข้ารับการฝึกอบรม ศึกษาหาความรู้เพื่อพัฒนาการสอนอย่างสม่ำเสมอ 2. นำความรู้ที่ได้มาใช้พัฒนาการเรียนการสอน 3. เผยแพร่ความรู้หรือผลงานให้ผู้อื่นและพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง 4. ประเมินผลการจัดการเรียนการสอนของตน 5. นำผลการประเมินไปพัฒนาการเรียนการสอนของตนเองต่อ 6. จัดทำวิจัยในชั้นเรียน
	4.ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี	1. เข้าสอนตรงเวลา และออกตรงเวลา 2. อุทิศเวลาการสอนเพิ่มเติม 3. ดูแล เอาใจใส่ผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอและทั่วถึง

นอกจากการทำหน้าที่สอนแล้ว ครูยังได้รับมอบหมายให้ทำหน้าที่พิเศษเพิ่มเติม โดยพัสณีย์ อรรถสกุลรัตน์ (2552) ได้สรุปไว้ 3 รายการ คือ

1) งานประจำ คือ งานการเรียนการสอน ครูผู้สอนที่จะทำหน้าที่ให้สมบูรณ์นั้น จะต้องมีขั้นตอนและกระบวนการ ดังรายละเอียดดังนี้

- เก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล การทำความรู้จักกับผู้เรียนเป็นรายบุคคล ข้อมูลภูมิหลัง ความสามารถทางการเรียน ความต้องการของผู้เรียน ปัญหาส่วนตัว รวมทั้งปัญหาทางบ้าน

- วิเคราะห์เพื่อหาศักยภาพผู้เรียน เพื่อดูว่าเด็กมีศักยภาพทางด้านปัญญาด้านไหนมากที่สุด โดยครูอาจจะต้องมีความรู้ทางด้านจิตวิทยาการเรียนรู้ หรือมีเทคนิคทางพหุปัญญา (Multiple Intelligence) เข้ามาช่วย หากมีความรู้ไม่พอก็ต้องขอคำแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญเฉพาะนั้นๆ

- ร่วมกันสร้างวิสัยทัศน์กับผู้เรียน กระตุ้นให้ผู้เรียนสร้างวิสัยทัศน์หรือความฝันของตนให้มาก ซึ่งครูอาจดูข้อมูลจากการเก็บข้อมูลรายบุคคล

- ร่วมกันวางแผนเรียนรู้ ครูร่วมกันวางแผนการเรียนรู้กับผู้เรียน ผู้ปกครอง โดยเน้นการมีส่วนร่วม ซึ่งอาจวางแผนเป็นรายวัน รายเดือน หรือรายภาคเรียน

- ผลิต สรรหา และสนับสนุนสื่อการสอน

- ให้ผู้เรียนรู้จักการสร้างองค์ความรู้

- สร้างกำลังใจ

- ร่วมประเมิน

2) งานพิเศษเพิ่มเติมที่ได้รับมอบหมาย งานเกี่ยวกับการวางแผน เพื่อรวบรวมรูปแบบกิจกรรมที่จะเกิดขึ้นในอนาคต เป็นการตัดสินใจว่าอะไรจะเกิดขึ้น แล้วเกิดขึ้นเมื่อไร และจะดำเนินการให้บรรลุวัตถุประสงค์ ซึ่งถือเป็นกิจวัตรหนึ่งของการทำหน้าที่ครูผู้สอน

3) งานจร คือ งานตามที่ผู้บริหารขอความร่วมมือจากครูในโรงเรียน เช่น งานเทศกาล ชาติ ศาสนา รวมทั้งงานที่ต้องจัดร่วมกับชุมชนแต่ละท้องถิ่น

ดอดด์ (สุญารินทร์ สิทธิวงศ์. 2544; อ้างอิงจาก Dodd.1970) กล่าวถึงหน้าที่ครูทั่วไปในประเทศต่างๆ จะต้องปฏิบัติตนนอกเหนือการสอน ว่ามีมากมายหลายประการ ซึ่งอาจสรุปได้เป็น 4 ประเภทคือ

1) หน้าที่ทั่วไปของครูทุกคนหรือครูประจำชั้น ได้แก่ การบันทึกจำนวนนักเรียนที่มาเรียน และขาดเรียนทุกวัน ตลอดจนหาเวลาเรียนเฉลี่ยถึงสิ้นเดือน สำรวจหนังสือเพื่อป้องกันการสูญหาย สำรวจโต๊ะเก้าอี้ภายในห้องเรียนอย่างน้อยภาคเรียนละครั้ง ทำ สมุดประจำชั้นสมุดรายงานตัวนักเรียนทำหน้าที่ปฐมพยาบาล พานักเรียนไปตรวจรักษาเมื่อเจ็บป่วย และเป็นผู้แนะแนวนักเรียน

2) หน้าที่บริหารและธุรการ ได้แก่ ควบคุมขายและการทำอาหาร ขายหนังสือและอุปกรณ์การเรียนรวมทั้งสั่งของมาขาย เก็บค่าบำรุงการศึกษาและออกใบเสร็จ ดูแลการทำสวน

ของโรงเรียนและการเงินที่ได้จากผลผลิต ดูแลการใช้รถของโรงเรียน จัดการป้องกันอัคคีภัยและฝึกการเตรียมพร้อมเมื่อเกิดเพลิงไหม้ และการจัดการประชุมผู้ปกครอง

3) หน้าที่พิเศษของโรงเรียน ปกติครูทุกคนจะมีหน้าที่พิเศษหนึ่งหรือสองอย่างทุกคน โดยแบ่งกันระหว่างคณะครู เช่น จัดกิจกรรมกีฬาภายใน ดูแลห้องสมุด เป็นที่ปรึกษาชุมนุมต่างๆ ของนักเรียน เป็นครูฝึกดนตรี ดูแลงานยุวกาชาด ลูกเสือ จัดละคร เป็นต้น

4) หน้าที่พิเศษภายนอกโรงเรียน ครูในประเทศที่กำลังพัฒนามักได้รับมอบหมายหน้าที่นอกเหนือหน้าที่ประจำในโรงเรียน เช่น คุมสอบ ตรวจข้อสอบ คิดคะแนนการอสบต่างๆ ในจังหวัด ในเกือบทุกประเทศครูจะต้องพร้อมเสมอ ที่จะปฏิบัติหน้าที่ในระหว่างปิดเทอม เว้นเสียแต่ว่าจะได้รับอนุญาตให้ลาตลอดทั้งปี เนื่องจากถือกันว่า การปิดภาคเรียนนั้นมีไว้สำหรับนักเรียนมิใช่สำหรับครู ครูยังทำหน้าที่สำรวจสำมะโนประชากร เป็นกรรมการควบคุมการเลือกตั้ง และหน้าที่อื่นๆ อีกมากมาย

4.7.3 การวัดภาระงานของครู

คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2553) ได้กำหนดภาระงานสอนของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาสายการสอน โดยมีรายละเอียด ดังนี้

ภาระงานสอน หมายถึง จำนวนชั่วโมงสอนตามตารางสอน ภาระงานที่เกี่ยวเนื่องกับการจัดการเรียนการสอน และภาระงานการพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) ชั่วโมงตามตารางสอน หมายถึง จำนวนชั่วโมงปฏิบัติงานสอน กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน การจัดประสบการณ์เรียนรู้ กิจกรรมฟื้นฟูสมรรถภาพผู้เรียน

2) ภาระงานที่เกี่ยวเนื่องกับการจัดการเรียนการสอน หมายถึง การปฏิบัติงานที่ไม่ใช่การปฏิบัติตามตารางสอน แต่เป็นงานที่จะต้องให้ครูปฏิบัติเพื่อให้การจัดการเรียนการสอนมีคุณภาพ เช่น การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ แผนการจัดประสบการณ์ แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และแผนการจัดการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (IIP) การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ การประเมินพัฒนาการเด็ก การสร้างและพัฒนาสื่อการเรียนการสอน เป็นต้น

3) ภาระงานการพัฒนาคุณภาพการศึกษาของสถานศึกษา หมายถึง ภาระงานส่งเสริมสนับสนุนการจัดการศึกษาของสถานศึกษาในด้านต่าง ๆ เพื่อส่งผลต่อคุณภาพผู้เรียน เช่น ปฏิบัติหน้าที่หัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ หัวหน้าสายชั้น ช่วยปฏิบัติงานการบริหารและจัดการศึกษา (การบริหารงานวิชาการ การบริหารงานบุคคล การบริหารงบประมาณ และการบริหารทั่วไป) เป็นต้น

โดยครูในระดับประถมศึกษาจะต้องมีชั่วโมงสอนตามตารางสอน (ข้อ 1) ไม่ต่ำกว่า 12 ชั่วโมงต่อสัปดาห์และมีจำนวนชั่วโมงของภาระงานสอนขั้นต่ำ (ข้อ 1.1 และ 1.2 หรือ ข้อ 1.1 และ 1.3 หรือ ข้อ 1.1, 1.2 และ 1.3) ไม่ต่ำกว่า 18 ชั่วโมง/สัปดาห์

แบบประเมินประสิทธิภาพและประสิทธิผลการปฏิบัติงานของข้าราชการคร

แบบประเมินประสิทธิภาพและประสิทธิผลการปฏิบัติงานของข้าราชการครูที่ใช้กันโดยทั่วไป จะเป็นการให้ครูกรอกรายละเอียด โดยแบ่งออกภาระงานด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. ภาระงานสอน (รวมถึงชั่วโมงสอนชุมนุม กิจกรรมลูกเสือ เนตรนารีและกิจกรรมบำเพ็ญประโยชน์)

2. ภาระงานพัฒนาผู้เรียน โดยมีข้อกำหนดคือ

1) งานครูที่ปรึกษามีภาระงาน 2 หน่วยชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์

2) งานเยี่ยมบ้านนักเรียนมีภาระงาน 1 หน่วยชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์

3) งานที่ปรึกษาโครงงาน หรือโครงการพิเศษ มีภาระงาน 1 หน่วยชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์ต่อหนึ่งรายการ

4) งานครูเวรประจำวันมีภาระงาน 2 หน่วยชั่วโมงทำการ ต่อวันต่อสัปดาห์

3. ภาระงานการปฏิบัติงานวิชาการ โดยมีข้อกำหนดคือ

1) งานวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน มีภาระงาน 2 หน่วยชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์ต่อ 1 รายการ

2) งานนิเทศการเรียนการสอน มีภาระงาน 1 หน่วยชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์ต่อ 1 รายการ

3) งานวัดผลประเมินผลผู้เรียน จัดทำเครื่องมือวัดและประเมินผลให้เป็นไปตามวัตถุประสงค์ของหลักสูตร และวิเคราะห์ผลสัมฤทธิ์เพื่อนำผลการวิเคราะห์มาใช้เพื่อปรับปรุงการเรียนการสอน มีภาระงาน 1 ชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์ ต่อ 1 รายการ

4) งานผลิตและพัฒนาสื่อเทคโนโลยี นวัตกรรมทางการศึกษา แหล่งเรียนรู้และภูมิปัญญาท้องถิ่นประกอบการเรียนการสอน มีภาระงาน 1 หน่วยชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์ต่อหนึ่งรายการ

4. ภาระงานพัฒนาตนเองและวิชาชีพ โดยการฝึกอบรมพัฒนาตนเองและวิชาชีพ มีภาระงาน 1 ชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์ต่อหนึ่งรายการ

5. ภาระงานบริการวิชาการต่อชุมชน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1) จัดอบรมบริการทางวิชาการต่อชุมชน/หน่วยงานภายนอกโรงเรียน มีภาระงาน 1 ชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์ต่อหนึ่งรายการ

2) เป็นวิทยากรทั้งภายใน และภายนอก มีภาระงาน 1 หน่วยชั่วโมงทำการต่อสัปดาห์ต่อครั้ง

3) ภาระงานที่ได้รับมอบหมาย ผู้ปฏิบัติงานตามคำสั่งโรงเรียนมีภาระงานต่อสัปดาห์ให้เป็นไปตาม “การกำหนดภาระงานสอนขั้นต่ำของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาสายงานการสอน”

4) งานอื่น ๆ ตามที่ได้รับมอบหมาย ผู้ปฏิบัติงานตามคำสั่งโรงเรียน เป็นครั้งคราวมีภาระงาน 0.5 ชั่วโมงทำการต่อหนึ่งคำสั่ง

การวัดภาระงานในงานวิจัย

เบญจมาภรณ์ เสนารัตน์ (2549) ได้ทำงานวิจัยเรื่อง การศึกษาปัจจัยบางประการที่ส่งผลต่อความท้อแท้ในการปฏิบัติงานของข้าราชการครูกลุ่มกรุงธนใต้ สังกัดกรุงเทพมหานคร ในงานวิจัยเรื่องนี้ได้กำหนดให้ภาระงานเป็นหนึ่งในตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความท้อแท้ในการปฏิบัติงาน โดยแบบสอบถามงานวิจัยมีลักษณะเติมคำลงในช่องว่าง โดยแบ่งเป็นงานด้านประจำ ด้านงานพิเศษที่ได้รับมอบหมายและด้านงานจร ตัวอย่างข้อคำถามมีดังนี้

1. โดยเฉลี่ยท่านใช้เวลาในการเตรียมการสอนประมาณ.....ชั่วโมง/วัน (ด้านงานประจำ)

2. โดยเฉลี่ยท่านทำหน้าที่ครูประจำชั้น.....ชั่วโมง/วัน (ด้านงานพิเศษที่ได้รับมองหมาย)

3. โดยเฉลี่ยท่านทำงานในขึ้นมาฆบูชา.....ชั่วโมง (ด้านงานจร)

และในงานวิจัยของ พัสณีย์ อรรถสกุลรัตน์ (2552) ซึ่งได้ทำงานวิจัยเรื่อง การศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการคงอยู่ในงานอาชีพครู ของข้าราชการครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสุรินทร์ เขต 1 จังหวัดสุรินทร์ ได้สร้างแบบสอบถามภาระงานโดยปรับมาจากแบบสอบถามภาระงานที่รับผิดชอบของเบญจมาภรณ์ เสนารัตน์ (2549) ซึ่งเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่าชนิด 5 ระดับ (มากกว่า 7ชั่วโมง/วัน, 6 – 7 ชั่วโมง/วัน, 3 – 5 ชั่วโมง/วัน, 1 – 2 ชั่วโมง/วัน และน้อยกว่า 1 ชั่วโมงต่อวัน) ประกอบด้วยภาระงาน 3 ด้าน ได้แก่ ด้านงานประจำ ด้านงานพิเศษที่ได้รับมอบหมายและด้านงานจร จำนวน 27 ข้อ โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

มากกว่า 7 ชั่วโมง/วัน ให้คะแนน 5
6 – 7 ชั่วโมง/วัน ให้คะแนน 4
3 – 5 ชั่วโมง/วัน ให้คะแนน 3
1 – 2 ชั่วโมง/วัน ให้คะแนน 2
น้อยกว่า 1 ชั่วโมง/วัน ให้คะแนน 1

การแปลความหมายคะแนน

ระดับคะแนน 4.51 – 5.00 แสดงว่า มีภาระงานที่รับผิดชอบอยู่ในระดับสูง

ระดับคะแนน 3.51 – 4.50 แสดงว่า มีภาระงานที่รับผิดชอบอยู่ในระดับค่อนข้างสูง

ระดับคะแนน 2.51 – 3.50 แสดงว่า มีภาระงานที่รับผิดชอบอยู่ในระดับปานกลาง

ระดับคะแนน 1.51 – 2.50 แสดงว่า มีภาระงานที่รับผิดชอบอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำ

ระดับคะแนน 1.00 – 1.50 แสดงว่า มีภาระงานที่รับผิดชอบอยู่ในระดับต่ำ

แบบสอบถามฉบับนี้มีค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นของครอนบาคเท่ากับ .86

เพื่อให้สอดคล้องกับบทบาทของตัวแปรภาระงานในงานวิจัยฉบับนี้ผู้วิจัยเลือกใช้การสอบถามจำนวนภาระงานตามสภาพจริง โดยวัดภาระงานที่เกิดขึ้นจริงของครู โดยสอบถามจำนวนชั่วโมงสอนที่รับผิดชอบของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

4.7.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การที่ครูมีภาระงานจำนวนนักเรียนที่รับผิดชอบมาก ก็แสดงให้เห็นว่า ครูจะต้องเอาใจใส่ดูแลนักเรียนรายบุคคลในทุกๆ เรื่องซึ่งเป็นภาระหน้าที่ที่หนักสำหรับครู ต้องปฏิสัมพันธ์กับคนจำนวนมากอยู่ตลอดเวลา ย่อมจะต้องเผชิญกับสภาวะความเครียดทางอารมณ์ ที่เกิดจากการปฏิบัติหน้าที่ตามบทบาทที่รับผิดชอบ ตลอดจนสภาพแวดล้อมต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ปัญหาด้านระเบียบวินัยของนักเรียน ความไม่เอาใจใส่ในการเรียนของนักเรียน สภาพห้องเรียนไม่เหมาะสม และจำนวนชั่วโมงสอนและปริมาณงานที่มากเกินไป และนอกจากนี้ครูยังต้องทำงานอื่นๆ ที่ได้รับมอบหมาย ซึ่งสมคะเน พิสัยพันธ์. (2540) ได้ทำการศึกษาสภาพการสอนของครูชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ตามหลักสูตรพุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) พบว่า ครูทุกคนมีหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายจากทางโรงเรียนนอกเหนือจากการสอน เช่น งานธุรการ งานการเงิน งานพัสดุ งานวิชาการ และงานโครงการพิเศษ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พาณี แสวงกิจ (2510) ที่ได้ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการปรับปรุงการสอนสังคมศึกษาในชั้นประถมศึกษาตอนปลาย พบว่า ด้านปัญหาและอุปสรรคการสอนของครูยังไม่มีประสิทธิภาพเพราะครูมีชั่วโมงสอนมากเกินไป และมีงานพิเศษที่ต้องทำ

นอกจากการศึกษาในประเทศแล้ว การศึกษาในต่างประเทศก็แสดงให้เห็นถึงผลกระทบจากภาระงานต่อประสิทธิภาพในการทำงานของครู งานวิจัยของเอิร์ลและคณะ (Earl et al., 2002) ซึ่งรายงานผลการวิจัยว่าครูมีเวลาที่น้อยลงจากภาระงานจนยากที่จะตอบสนองความต้องการของนักเรียนหรือตอบสนองความต้องการด้านมาตรฐานวิชาชีพ ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของก๊อกซอยและอ๊าคแดก (Süleyman Göksoy, & Seyma Karaokur Akdag. 2014) ที่ได้ทำการวิจัยเชิงคุณภาพเรื่อง Primary and Secondary School Teachers' Perceptions of Workload งานวิจัยเรื่องนี้ได้ทำการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูระดับชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในตุรกีจำนวน 72 คน เกี่ยวกับผลกระทบที่พวกเขาได้รับจากภาระงาน ผลการวิจัยพบว่าพวกครูมีความเห็นว่าภาระหน้าที่บางอย่างไม่ควรอยู่ในความรับผิดชอบของครู เช่น การรักษาความปลอดภัยให้กับเด็ก และการเก็บเงินค่าธรรมเนียมจากนักเรียน นอกจากนี้แล้วครูยังได้ให้ความเห็นว่าการลดภาระงานบางอย่างเช่นงานเอกสาร การออกจดหมายติตามนักเรียน การประชุม การเก็บเงินค่าธรรมเนียม การเข้าร่วมงานเฉลิมฉลองต่าง ๆ ส่งกระทบต่อการทำงานในหน้าที่หลักของครู นอกจากนี้ยังพบงานวิจัยของ Ontario Ministry of Education (2014) ที่ทำการศึกษาเรื่อง The Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO) Teacher Workload and Professionalism Study ผลการวิจัยฉบับนี้ได้สะท้อนให้เห็นถึงความคิดเห็นของครูว่าการที่ภาระงานอื่น ๆ เช่นการจัดกิจกรรมระหว่างชุมชน การประชุม การทำกิจกรรมนอกหลักสูตรต่าง ๆ รวมไปถึงงานเสริมเช่น

การขายของในโรงเรียนส่งผลให้พวกเขามีเวลาในการเตรียมการสอนได้ไม่เต็มที่ ส่งผลให้ประสิทธิภาพในการทำการเรียนการสอนลดลง

จากผลการวิจัยข้างต้นจะเห็นได้ว่าภาระงานส่งผลกระทบต่อการปฏิบัติงานของครู โดยภาระงานที่มากเกินไปนั้นจะทำให้ครูปฏิบัติงานหลักคืองานสอนซึ่งเป็นส่วนหนึ่งในการจัดการชั้นเรียนอย่างขาดประสิทธิภาพ ผู้วิจัยจึงเห็นว่าภาระงานของครูนั้นน่าจะมีผลต่อประสิทธิภาพในการจัดการของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมในฐานะที่เป็นตัวแปรกลุ่มสถานการณ์ ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานที่ว่าภาระงานมีอิทธิพลทางตรงต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

กรอบแนวคิดในการวิจัย

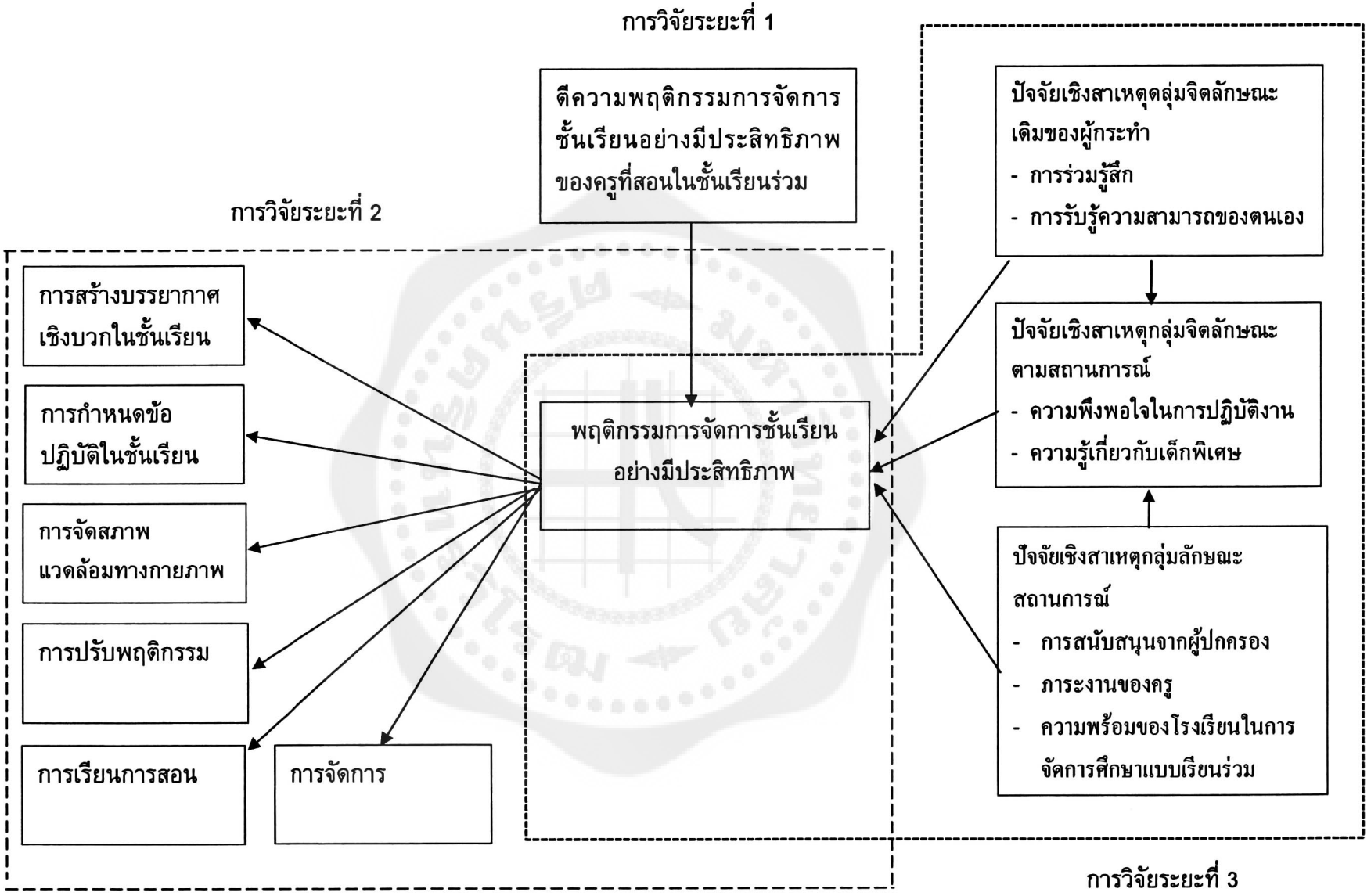
การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานครครั้งนี้ ผู้วิจัยออกแบบเป็นการวิจัยผสานวิธีแบบขั้นตอนเชิงสำรวจ (Exploratory Sequential Design) โดยแบ่งเป็น 3 ระยะ เริ่มต้นจาก

การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพโดยทำการสัมภาษณ์เชิงลึกและทำการตีความพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เป็นการวิจัยเชิงปริมาณโดยสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรและทำการวิเคราะห์องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

การวิจัยระยะที่ 3 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

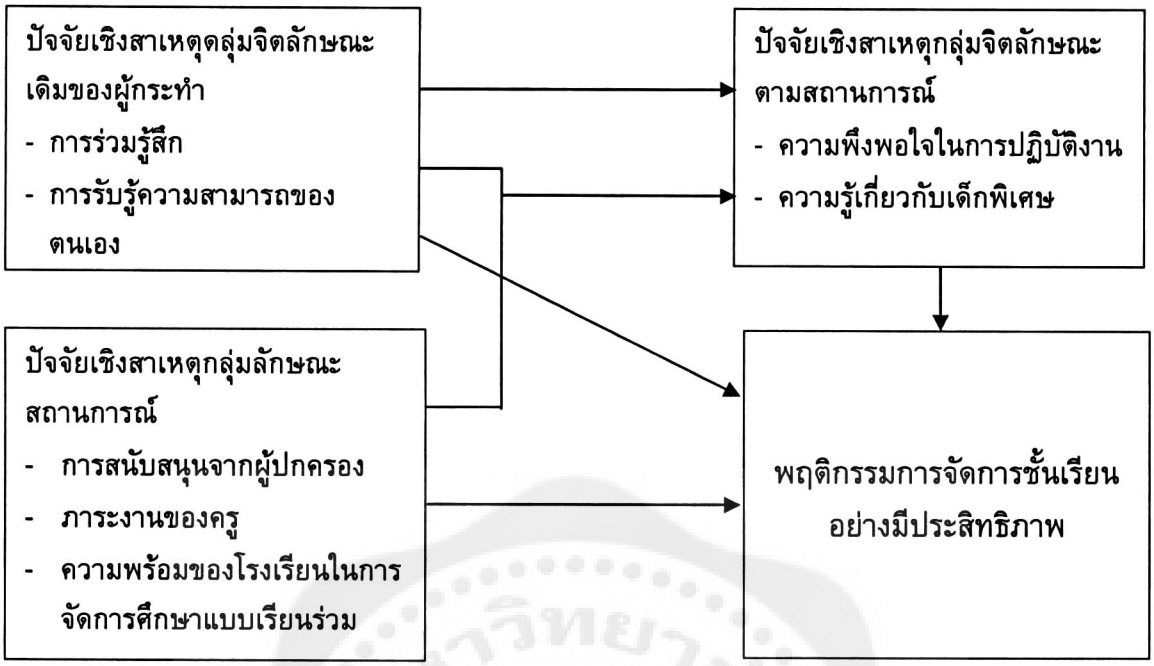
สามารถแสดงกรอบแนวคิดการวิจัยในภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 5 กรอบแนวคิดการรวิจัย

สำหรับการวิจัยระยะที่ 2 ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพจากดีความพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพจากมุมมองของครูและผู้เชี่ยวชาญทางการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ได้แก่ ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ด้านการปรับพฤติกรรม ด้านการเรียนการสอนและด้านการจัดการ

ส่วนการวิจัยระยะที่ 3 ผู้วิจัยเลือกใช้รูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยม (Interactonism Model) เพื่อกำหนดตัวแปรเชิงสาเหตุในการอธิบายและทำนายพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ตามแนวคิดนี้สาเหตุของพฤติกรรมมนุษย์มีอย่างน้อย 4 สาเหตุ ได้แก่ 1) ลักษณะสถานการณ์ หมายถึง สถานการณ์หรือสภาพแวดล้อมทางสังคมที่บุคลประสบอยู่ในปัจจุบัน ซึ่งเป็นลักษณะที่เอื้อหรือขัดขวางพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งในปัจจุบัน 2) จิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ หมายถึง ลักษณะทางจิตที่ส่งผลผลักดันให้เกิดพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง เป็นลักษณะที่เกิดสะสมในตัวบุคคลจากอดีตถึงปัจจุบัน มีลักษณะค่อนข้างคงที่ไม่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของสถานการณ์ปัจจุบัน 3) จิตลักษณะเดิมร่วมกับสถานการณ์ ที่เรียกว่าปฏิสัมพันธ์แบบกลไก (Mechanical interaction) อาจวิเคราะห์ได้โดยการรวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง โดยมีลักษณะตัวแปรทางจิตและสถานการณ์เป็นตัวแปรอิสระ 2 ตัว และพฤติกรรมเป็นตัวแปรตาม และ 4) จิตลักษณะตามสถานการณ์หรือเรียกว่าปฏิสัมพันธ์ในตน (Organismic interaction) เป็นลักษณะทางจิตของผู้กระทำ ลักษณะทำจิตนี้เป็นผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างสถานการณ์ปัจจุบันของบุคคลกับจิตลักษณะเดิมของเขา ทำให้เกิดจิตลักษณะตามสถานการณ์ในบุคคลนั้น อีกนัยหนึ่งก็อ เป็นจิตลักษณะทางจิตใจของผู้ที่ตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของสถานการณ์ปัจจุบัน (งามตา วนินทานนท์ และอุษา ศรีจินดารัตน์. 2551; อ้างอิงจาก Magnusson; & Endler. 1977) เมื่อศึกษาเอกสารต่าง ๆ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องผู้วิจัยจึงได้กำหนดปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะเดิมของผู้กระทำที่ควรจะเป็นสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตนเองและการร่วมรู้สึก ส่วนตัวแปรที่เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มลักษณะสถานการณ์ได้แก่ ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การสนับสนุนจากผู้ปกครองและภาระงานของครู และตัวแปรที่เป็นปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ ได้แก่ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ สามารถแสดงกรอบแนวคิดทฤษฎีที่ชัในการวิจัยตามภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 6 กรอบแนวคิดทฤษฎีที่ใช้ในการวิจัย

จากกรอบแนวคิดทฤษฎีในการวิจัยที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยได้พัฒนาโมเดลสมมติฐาน ซึ่งเป็นโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม โดยมีสมมติฐานว่าโมเดลสมมติฐานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีรายละเอียดของสมมติฐานดังนี้

1. โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม โดยองค์ประกอบย่อยสามารถรวมกันเป็นองค์ประกอบเดียวอย่างมีความเที่ยงตรงและมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2. การร่วมรู้สึกมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

3. การรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

4. ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

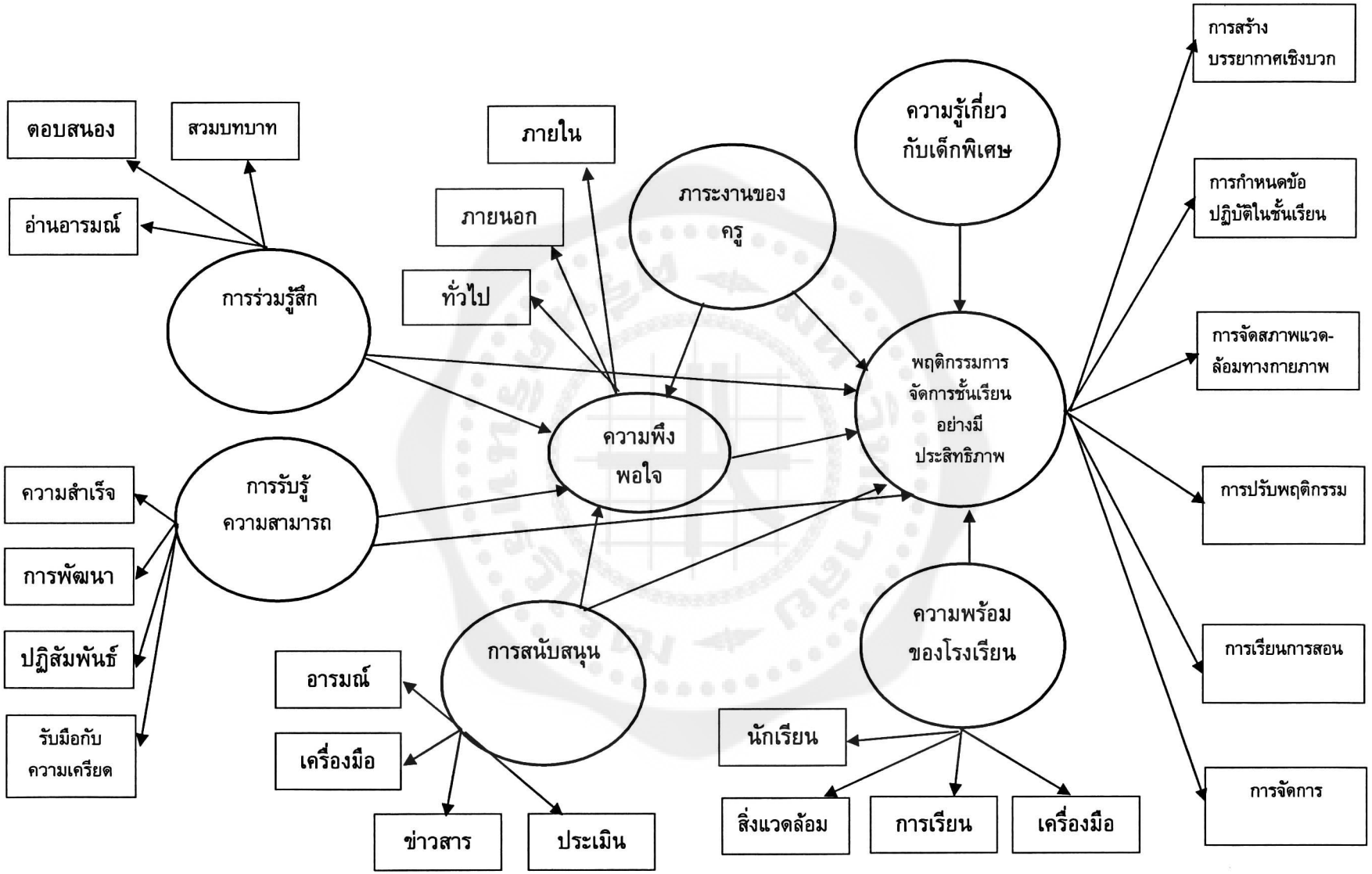
5. ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

6. การสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

7. ภาระงานของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

8. ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

จากสมมติฐานดังกล่าวผู้วิจัยได้สร้างเป็นรูปแบบของโมเดลสมมติฐานดังภาพประกอบ


ตอบสนอง
สวมบทบาท
อ่านอารมณ์
การร่วมรู้สึก
ภายใน
ภายนอก
ทั่วไป
ภาระงานของครู
ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ
การสร้างบรรยากาศเชิงบวก
การกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน
การจัดสภาพแวด-ล้อมทางกายภาพ
การปรับพฤติกรรม
การเรียนการสอน
การจัดการ
พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ
ความพึงพอใจ
การรับรู้ความสามารถ
ความสำเร็จ
การพัฒนา
ปฏิสัมพันธ์
รับมือกับความเครียด
การสนับสนุน
อารมณ์
เครื่องมือ
ข่าวสาร
ประเมิน
ความพร้อมของโรงเรียน
นักเรียน
สิ่งแวดล้อม
การเรียน
เครื่องมือ

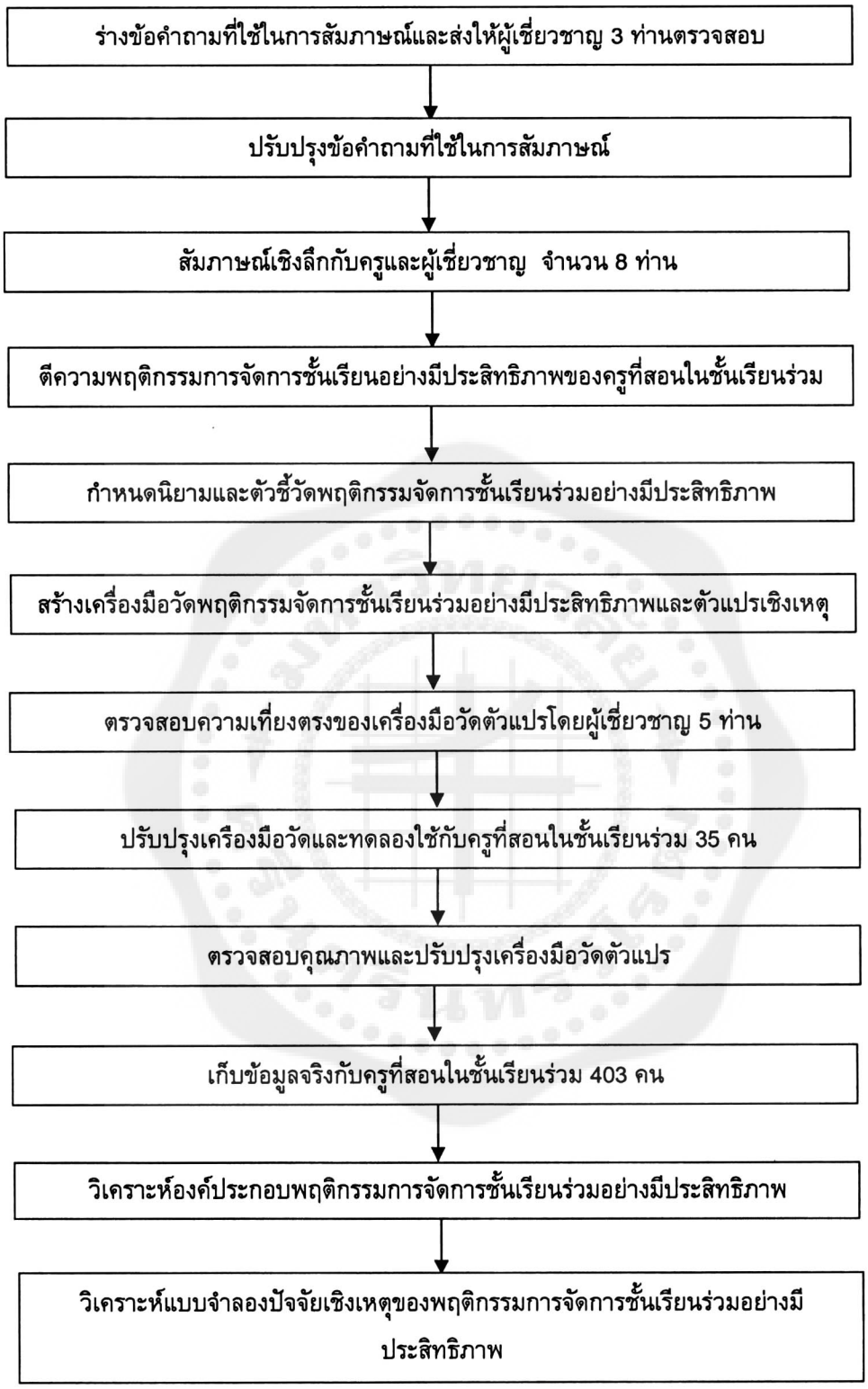
สัญลักษณ์และคำย่อที่แสดงในโมเดลสมมติฐานการวิจัย

	แทน	ตัวแปรแฝง
	แทน	ตัวแปรสังเกต
	แทน	ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปรต้นกับตัวแปรตามโดยหัวลูกศรจะแสดงถึงทิศทางของอิทธิพล
อ่านอารมณ์	หมายถึง	ความสามารถในการอ่านอารมณ์ของผู้อื่น
สวมบทบาท	หมายถึง	ความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น
ตอบสนอง	หมายถึง	ความสามารถในการตอบสนองได้สอดคล้องกับสถานการณ์
การรับรู้ความสามารถ	หมายถึง	การรับรู้ความสามารถของตนเอง
ความสำเร็จ	หมายถึง	การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านความสำเร็จของงาน
การพัฒนา	หมายถึง	การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน
ปฏิสัมพันธ์	หมายถึง	การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับนักเรียน
รับมือกับความเครียด	หมายถึง	การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการรับมือกับความเครียดในงาน
ภายใน	หมายถึง	ความพึงพอใจในภายใน
ภายนอก	หมายถึง	ความพึงพอใจภายนอก
ทั่วไป	หมายถึง	ความพึงพอใจทั่วไป
การสนับสนุน	หมายถึง	การสนับสนุนจากผู้ปกครอง
อารมณ์	หมายถึง	การสนับสนุนด้านอารมณ์
เครื่องมือ	หมายถึง	การสนับสนุนด้านเครื่องมือ
ข่าวสาร	หมายถึง	การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร
ประเมิน	หมายถึง	การสนับสนุนด้านการประเมินผล
ภาระงาน	หมายถึง	ภาระงานของครู
ความรู้เกี่ยวกับเด็ก	หมายถึง	ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ
ความพร้อมของโรงเรียน	หมายถึง	ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม
สิ่งแวดล้อม	หมายถึง	ความพร้อมของโรงเรียนด้านสภาพแวดล้อม
เครื่องมือ	หมายถึง	ความพร้อมของโรงเรียนด้านเครื่องมือ

ข่าวสาร	หมายถึง	ความพร้อมของโรงเรียนด้านนักเรียน
ประเมิน	หมายถึง	ความพร้อมของโรงเรียนด้านกิจกรรมการเรียนการสอน

บทที่ 3
วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์หลักคือ 1) เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม 2) เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยทำการออกแบบวิธีวิจัยเป็นการวิจัยแบบขั้นตอนเชิงสำรวจ (Exploratory Sequential Design) ตามแนวคิดของเครสแวลและคลาก (Creswell; & Clark. 2011) โดยแบ่งการวิจัยออกเป็น 3 ระยะ กล่าวคือ การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมและครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม และทำการตีความพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ส่วนการวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยทำการสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรและวิเคราะห์องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม และการวิจัยระยะที่ 3 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม สามารถแสดงวิธีดำเนินการวิจัยตามภาพประกอบ 8



ภาพประกอบ 8 วิธีดำเนินการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัยระยะที่ 1

การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์เชิงลึกและทำการตีความพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัยแบ่งได้เป็น 2 กลุ่มได้แก่

1. ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ผู้วิจัยกำหนดคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลสำคัญกลุ่มนี้ว่าต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม โดยเป็นผู้ที่สามารถให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมและเข้าใจรูปแบบ กระบวนการของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมเป็นอย่างดี และผู้วิจัยคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญในกลุ่มนี้ทั้งหมด 3 ท่าน ประกอบด้วยด้วย 1) อาจารย์ด้านการศึกษาพิเศษระดับอุดมศึกษา 2) บุคลากรจากศูนย์การศึกษาพิเศษ ส่วนกลาง และ 3) วิทยากรที่ให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

2. ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยแบ่งผู้ให้ข้อมูลสำคัญในกลุ่มนี้ออกเป็น 2 กลุ่ม ตามคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ โดยกลุ่มแรกประกอบคือครูที่เคยได้รับรางวัลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมในระดับภาคขึ้นไป จำนวน 3 ท่าน ซึ่งจะเป็นตัวแทนของการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมที่ประสบความสำเร็จ และกลุ่มที่สองคือครูที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วม 10 ปีขึ้นไป จำนวน 2 ท่าน เป็นตัวแทนของครูกลุ่มที่ผ่านการจัดการชั้นเรียนมาหลากหลายรูปแบบ รวมจำนวน 5 ท่าน

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยสร้างแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ตามแนวคิดการจัดการชั้นเรียนของสมิธและคณะ (Smith. et. al. 2008) ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบ 6 ด้าน ได้แก่ ด้านจิตสังคม (psychosocial) ด้านขั้นตอน (procedural) ด้านกายภาพ (psychical) ด้านพฤติกรรม (behavior) ด้านการเรียนการสอน (instruction) และด้านการจัดการ (Organization) ลักษณะคำถามเป็นประเด็นกว้าง ๆ เป็นคำถามปลายเปิด เช่น “อะไร” “ทำไม” และ “อย่างไร” เมื่อผู้วิจัยเข้าไปดำเนินการเก็บข้อมูลจริงจะมีการปรับคำถามและลำดับคำถามตามความเหมาะสมและสถานการณ์ข้อมูลที่ได้และลักษณะผู้ให้ข้อมูลสำคัญ แต่ละคำถามจะมีคำถามหลักแต่ละประเด็น คำถามเพื่อขอรายละเอียดความชัดเจนและคำถามเพื่อตามประเด็นซึ่งอาจเป็นเรื่องใหม่ที่พบจากการสัมภาษณ์ตามแนวทางของสธญ ภู่คงและอ้อมเดือน สดมณี (2546) ผู้วิจัยได้สร้างชุดคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์จำนวน 2 ชุด ประกอบด้วยชุดคำถามที่ใช้สัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญและชุดคำถามที่ใช้สัมภาษณ์ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ตัวอย่างข้อคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

ข้อคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

ประเด็นหลัก	ประเด็นย่อย
1.ชั้นเรียนร่วมที่ดีควรจะมีลักษณะเป็นอย่างไร	- บรรยากาศในชั้นเรียนควรมีลักษณะอย่างไร - สภาพทางกายภาพของห้องเรียนควรมีลักษณะเป็นอย่างไร - สมาชิกในห้องเรียนควรประกอบไปด้วยใครบ้าง - จำนวนนักเรียนที่เหมาะสมในชั้นเรียน
2.ครูควรมีพฤติกรรมอย่างไรในการสร้างห้องเรียนให้มีบรรยากาศเชิงบวก	- พฤติกรรมทางกายควรมีลักษณะอย่างไร - การพูดและการสื่อสารกับนักเรียนควรเป็นอย่างไร - ฝ่ายอื่น ๆ ในโรงเรียนและผู้ปกครองควรมีส่วนร่วมหรือไม่ อย่างไร

ข้อคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ประเด็นหลัก	ประเด็นย่อย
1. การเตรียมตัวก่อนเริ่มต้นในแต่ละปีการศึกษาของท่านเป็นอย่างไร	- การศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำเป็นหรือไม่ และควรทำอย่างไร - รูปแบบการประสานงานกับโรงเรียนเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นอย่างไร
2. ท่านใช้วิธีการใดในการสร้างบรรยากาศเชิงบวก ให้นักเรียนปกติช่วยเหลือและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน	- พฤติกรรมทางกายควรมีลักษณะอย่างไร - การพูดและการสื่อสารกับนักเรียนควรเป็นอย่างไร - ฝ่ายอื่น ๆ ในโรงเรียนและผู้ปกครองควรมีส่วนร่วมหรือไม่ อย่างไร

ผู้วิจัยเป็นผู้สัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลทุกคนด้วยตนเองในสถานที่ที่สะดวกต่อผู้ให้ข้อมูลสำคัญมากที่สุด โดยส่วนมากจะเป็นโรงเรียนหรือสถานที่ปฏิบัติงานของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ โดยผู้วิจัยได้รับความยินยอมจากผู้ให้ข้อมูลสำคัญทุกท่านในการใช้เครื่องบันทึกเสียงและจดบันทึกระหว่างสัมภาษณ์ บางครั้งในระหว่างสัมภาษณ์จะมีการหยุดให้สัมภาษณ์เนื่องจากผู้ให้ข้อมูลสำคัญจำเป็นต้องมีการติดต่อสื่อสารทางโทรศัพท์เคลื่อนที่ ผู้วิจัยจะหยุดการสัมภาษณ์และหยุดการ

บันทึกเสียงในระหว่างที่ผู้ให้ข้อมูลสำคัญพูดคุยทางโทรศัพท์เคลื่อนที่ และดำเนินการสัมภาษณ์อีกครั้งภายหลังที่ธุระของผู้ให้ข้อมูลสำคัญสำคัญเรียบร้อยแล้ว และในบางกรณีมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามามีส่วนร่วมกับการให้สัมภาษณ์ ผู้วิจัยจะหยุดการสัมภาษณ์และทำการสังเกตพร้อมกับจดบันทึกพฤติกรรมของผู้ให้ข้อมูลสำคัญและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อเป็นข้อมูลประกอบร่วมกับบทสัมภาษณ์ เมื่อผู้ให้ข้อมูลสำคัญมีการยกตัวอย่างที่เป็นสื่อสารเรียนการสอนหรือการจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียน ผู้วิจัยจะขออนุญาตผู้ให้ข้อมูลสำคัญเพื่อที่จะทำการบันทึกภาพไว้ เพื่อประกอบเป็นข้อมูลร่วมกับบทสัมภาษณ์

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการวิจัยครั้งนี้ทำเป็นระยะ ๆ หลังจากการสิ้นสุดการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในแต่ละวัน ผู้วิจัยจะดำเนินการถอดบทสัมภาษณ์และเขียนรายละเอียดของบทสัมภาษณ์ เพื่อนำผลการวิเคราะห์มาตรวจสอบถามถูกต้องของข้อมูล ความครบถ้วนหรือขาดหายของข้อมูล พร้อมทั้งวางแผนสำหรับการสัมภาษณ์ครั้งต่อไป ผู้วิจัยมีกระบวนการวิเคราะห์ตามแนวทางของสญธ ภู่คงและอ้อมเดือน สดมณี (2549) ประกอบด้วยขั้นตอน 1) การจัดระบบข้อมูล 2) การสร้างรหัส และ 3) การแปลความ สร้างข้อสรุปและพิสูจน์ข้อสรุป ซึ่งผู้วิจัยใช้แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการศึกษาเฉพาะกรณี (Yin. 2003) โดยใช้ข้อเสนอของแนวคิดทฤษฎีเป็นฐานเพื่อตรวจสอบความตรงกับข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ได้จากกรณีศึกษา มุ่งหาข้อเสนอเพื่อโต้แย้งแนวคิดทฤษฎีเดิม และอธิบายลักษณะที่ซับซ้อนของกรณีศึกษาเพื่อเปิดเผยเงื่อนไขและบริบทที่สำคัญ

การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล

ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลที่รวบรวมมา โดยการนำข้อมูลระหว่างสัมภาษณ์ทุกครั้งมาสรุปซ้ำและทบทวนข้อมูลกลับไปให้ผู้ให้ข้อมูลตรวจสอบความถูกต้องอีกครั้ง (members' check) โดยผู้วิจัยดำเนินการทบทวนข้อมูลในขณะทำการสัมภาษณ์ หากข้อมูลไม่ตรงหรือมีความบิดเบือนจากคำตอบหรือความหมายของผู้ให้ข้อมูล ผู้วิจัยจะทำการทบทวนและสรุปใหม่เพื่อให้เข้าใจตรงกันทั้งผู้วิจัยและผู้ให้ข้อมูลสำคัญ และผู้วิจัยใช้หลักการตรวจสอบแบบสามเส้า (triangulation) จากหลายแหล่งข้อมูล (data triangulation) เพื่อให้ได้มุมมองที่หลากหลาย โดยการตรวจสอบข้อคำถามในประเด็นเดียวกันจากกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญหลายคน แล้วนำมาพิจารณาดูว่าสอดคล้องหรือแตกต่างกันอย่างไร และจากหลายวิธีการเก็บข้อมูล (methodological triangulation) เช่น เอกสารทางการและไม่เป็นทางการ การจัดสภาพแวดล้อมจริงในชั้นเรียน การสังเกตวิธีที่ครูปฏิบัติกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

วิธีดำเนินการวิจัยระยะที่ 2 และระยะที่ 3

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยทำการสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรและทำการวิเคราะห์องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้น

เรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม และการวิจัยระยะที่ 3 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้เป็นครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครที่จัดการเรียนการศึกษาแบบเรียนร่วม ในปีการศึกษา 2558 จำนวน 109 โรงเรียน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้เป็นครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานครที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ในปีการศึกษา 2558 จำนวน 403 คน จาก 35 โรงเรียน โดยมีขั้นตอนการกำหนดและการเลือกขนาดกลุ่มตัวอย่างดังนี้

1. การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง เนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) การวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝง (Causal Structural Models With Latent Variable) ดังนั้นจึงต้องกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างให้เหมาะสมกับสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ซึ่งในการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติดังกล่าวนั้น พบว่าถ้าต้องการใช้วิธีการประมาณค่าแบบแมกซ์ซิมัมไลค์ลิฮูด (Maximum Likelihood) ซึ่งเป็นวิธีประมาณค่าพารามิเตอร์ที่ใช้แพร่หลายมากที่สุด เนื่องจากเป็นวิธีที่มีความคงเส้นคงวา มีประสิทธิภาพและเป็นอิสระจากมาตรวัด (Bollen. 1989) นักสถิติส่วนใหญ่เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างที่ใช้ควรมีขนาดที่มากพอ เพื่อทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มีความมั่นใจในการทดสอบ ดังนั้นการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่จะทำให้การประมาณค่าพาราพิเตอร์ของประชากรมความคงเส้นคงวา แม้ว่าการแจกแจงของตัวแปรจะไม่เป็นโค้งปกติก็ตาม (Multivariate Normal Distribution) นักสถิติส่วนใหญ่เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างที่ใช้ควรมีขนาดที่มากพอเพื่อที่จะทำให้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มีความมั่นใจในการทดสอบ จากกฎความเพียงพอในการวิเคราะห์ข้อมูล ที่กำหนดไว้ว่าขนาดกลุ่มตัวอย่างต่อจำนวน ตัวแปรสังเกตในโมเดลที่เพียงพอต่อการวิเคราะห์ข้อมูลควรมีสัดส่วน 10 – 20 : 1 (Schumacker; & Lomax. 1996) ตัวแปรสังเกตในงานวิจัยเรื่องนี้มี 26 ตัวแปร ดังนั้นจึงมีควรมีกลุ่มตัวอย่าง 260 - 520 คน

2. การสุ่มกลุ่มตัวอย่าง สำหรับการสุ่มกลุ่มตัวอย่างครั้งนี้ผู้วิจัยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่ายด้วยการจับฉลาก โดยใช้โรงเรียนเป็นหน่วยการสุ่ม โดยสุ่มเลือก 35 โรงเรียนจาก 109 โรงเรียน ผู้วิจัยได้ส่งแบบสอบถามให้โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โรงเรียนละ 15 ชุด รวมจำนวน 525 ชุด ได้รับแบบสอบถามที่สมบูรณ์กลับจำนวน 403 ชุด

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ แบบสอบถาม ซึ่งแบ่งออกเป็น 10 ตอน กล่าวคือ

ตอนที่ 1 วัดคุณลักษณะส่วนบุคคลของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ตอนที่ 2 – 9 วัดเกี่ยวกับตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย ซึ่งประกอบด้วย พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ การร่วมรู้สึก การรับรู้ความสามารถของตนเอง ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การสนับสนุนจากผู้ปกครอง ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษและภาระงาน มีรายละเอียดดังนี้

ตอนที่ 1 วัดคุณลักษณะส่วนบุคคลของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ลักษณะของแบบสอบถาม ประกอบด้วย เพศ ประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วม รายวิชาที่สอน การได้รับประสบการณ์ฝึกอบรมเกี่ยวกับการสอนในชั้นเรียนร่วม ทั้งนี้เพื่อนำข้อมูลไปวิเคราะห์เพื่อบรรยายลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง โดยมีลักษณะแบบสอบถามดังตัวอย่างต่อไปนี้

คำชี้แจง กรุณาทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ☐ หรือเติมข้อความลงในช่องว่างตามความเป็นจริงของท่าน

1. ระดับการศึกษา ☐ ปริญญาตรี ☐ ปริญญาโท
   ☐ ปริญญาเอก
2. ระดับชั้นที่สอน.....
3. ท่านมีประสบการณ์ในการสอนชั้นเรียนร่วมเป็นจำนวน.....ปี
4. ท่านเคยผ่านการอบรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษหรือไม่
   ☐ เคย ☐ ไม่เคย

ตอนที่ 2 แบบวัดภาระงาน

ลักษณะของแบบสอบถาม เป็นการวัดภาระงานที่เกิดขึ้นจริงของครู โดยสอบถามจำนวนชั่วโมงสอนที่รับผิดชอบของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

รูปแบบของแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นการเติมจำนวนชั่วโมงสอนในแต่ละสัปดาห์ลงในช่องว่าง

ข้อคำถาม

เวลาที่ท่านใช้ในการเตรียมการสอน.....ชม./สัปดาห์

เกณฑ์การให้คะแนน

ผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนภาระงานของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม โดยยึดตามหลักเกณฑ์และวิธีการให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษากรุงเทพมหานครมีหรือเลื่อนวิทยฐานะ โดยเกณฑ์การปฏิบัติงานของครูระดับประถมศึกษาได้กำหนดให้ครูระดับประถมศึกษามีภาระงาน 18 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ เป็นภาระงานสอนไม่ต่ำกว่า 12

ชั่วโมงต่อสัปดาห์ จึงกำหนดให้ครูที่มีภาระงานสอน 12 – 18 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ถือว่าอยู่ในเกณฑ์ปกติ และครูที่มีภาระงานสอนเกิน 19 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ถือว่าอยู่มากกว่าเกินปกติ

ตอนที่ 3 แบบวัดความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ

ลักษณะของแบบวัด เป็นการวัดความรู้ของครูที่เกี่ยววิธีการปฏิบัติตนในโรงเรียนต่อเด็กพิเศษประเภทต่าง ๆ ได้แก่ เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูดหรือภาษา เด็กที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ ออทิสติกและพิการซ้อน โดยครอบคลุมสถานการณ์ทั้งระหว่างการจัดการเรียนการสอนและการทำกิจกรรมเสริมหลักสูตร

การหาคุณภาพของแบบวัด การหาคุณภาพของแบบวัดความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ มีขั้นตอนดังนี้

1) การหาค่าความเที่ยงตรงของแบบวัด ผู้วิจัยร่างข้อคำถามจำนวน 15 ข้อ เพื่อให้ผู้เชี่ยวชาญที่เป็นคณาจารย์ด้านการจัดการศึกษาพิเศษตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหา โดยค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC : Index Of item Objective congruence) ผลการวิเคราะห์ค่า IOC จากข้อคำถามทั้งหมด 15 ข้อ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 0.8 จำนวน 4 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.6 จำนวน 6 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.4 จำนวน 4 ข้อ และข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.2 จำนวน 1 ข้อ ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่า IOC สูงกว่า 0.5 ขึ้นไป รวมจำนวน 10 ข้อ และทำการปรับปรุงถ้อยคำที่ใช้ในข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ก่อนจะนำไปทดสอบเพื่อหาค่าความเชื่อมั่นต่อไป

2) การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดฉบับทดลองใช้ ผู้วิจัยนำแบบวัดไปทดลองใช้กับครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมในจังหวัดชลบุรี จำนวน 35 คน พบว่าแบบวัดฉบับทดลองใช้มีค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง .22 - .78 และมีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .22 – 1

รูปแบบของแบบวัด แบบวัดมีข้อคำถามจำนวน 10 ข้อ รูปแบบของแบบสอบถามเป็นการเลือกตอบ โดยมีตัวเลือกคือ ใช่ กับ ไม่ใช่

วิธีการให้คะแนน ผู้ที่ตอบถูกได้ 1 คะแนน ผู้ที่ตอบผิดไม่ได้คะแนน

ตัวอย่างข้อคำถาม

1. “การสะกดนิ้วมือ” เป็นวิธีการสื่อสารของผู้ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
   ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
2. เด็กที่มีสติปัญญา (IQ) อยู่ในระดับ 60 ไม่สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติได้
   ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่

ตอนที่ 4 แบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ลักษณะแบบวัด เป็นการวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพจากปริมาณพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนทั้ง 6 ด้าน คือ พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนด้านการปรับพฤติกรรม พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนด้านการเรียนการสอน และพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนด้านการจัดการ ซึ่งเป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยพัฒนาขึ้นจากการตีความข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เชิงลึกร่วมกับแนวคิดของสมิทธ์และคณะ (Smith. et al. 2008) แบบวัดมีข้อคำถามจำนวน 22 ข้อ

รูปแบบของแบบสอบถาม เป็นคำถามลักษณะเป็นแบบเกณฑ์การให้คะแนน (Scoring Rubric) แบบเลือกตอบรูปแบบการปฏิบัติที่ตอบสนองตามสถานการณ์สมมติต่าง ๆ ในแต่ละสถานการณ์สมมติจะมีสามตัวเลือกที่แทนพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพในระดับมาก ปานกลาง และน้อย

วิธีการให้คะแนน ผู้ที่ตอบตัวเลือกที่แทนพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพในระดับมากได้ 3 คะแนน ผู้ที่ตอบตัวเลือกที่แทนพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพในระดับปานกลางได้ 2 คะแนน และผู้ที่ตอบตัวเลือกที่แทนพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพในระดับน้อยได้ 1 คะแนน

การให้ความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 22 – 66 ผู้ที่ตอบได้คะแนนมากกว่าแสดงว่ามีพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพสูงกว่าผู้ที่ตอบได้คะแนนน้อยกว่า

การหาคุณภาพของแบบวัด การหาคุณภาพของแบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ มีขั้นตอนดังนี้

1) การหาค่าความเที่ยงตรงของแบบวัด ผู้วิจัยร่างคำถามจำนวน 28 ข้อ ให้ผู้เชี่ยวชาญที่เป็นคณาจารย์ด้านการจัดการศึกษาพิเศษตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงตามเนื้อหาโดยค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC : Index of item Objective Congruence) ผลการวิเคราะห์ค่า IOC จากข้อคำถามทั้งหมด 28 ข้อ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 0.8 จำนวน 20 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.6 จำนวน 4 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.4 จำนวน 3 ข้อ และข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.2 จำนวน 1 ข้อ ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่า IOC สูงกว่า 0.5 ขึ้นไป เหลือข้อคำถามจำนวน 24 ข้อ และทำการปรับปรุงถ้อยคำที่ใช้ในข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ก่อนจะนำไปทดสอบเพื่อหาค่าความเชื่อมั่นต่อไป

2) การหาความเชื่อมั่นของแบบวัดฉบับทดลองใช้ ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ประกอบด้วยข้อคำถาม 24 ข้อไปทดลองใช้กับครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมในจังหวัดชลบุรี

จำนวน 35 คน พบว่า ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธ์อัลฟ่าของแบบวัดด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียนเท่ากับ .829 ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียนเท่ากับ .858 ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพกายภาพเท่ากับ .803 ด้านการปรับพฤติกรรมเท่ากับ .791 ด้านการเรียนการสอนเท่ากับ .750 ด้านการจัดการเท่ากับ .662 และมีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.442 – 0.878

3) คุณภาพของแบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพฉบับจริง ผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่าค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของแบบวัดด้านการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนเท่ากับ .886 ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียนเท่ากับ .898 ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพเท่ากับ .824 ด้านการปรับพฤติกรรมเท่ากับ .793 ด้านการเรียนการสอนเท่ากับ .832 และด้านการจัดการเท่ากับ .747 มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .365 - .871 และทำการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า แบบจำลองพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้พิจารณาตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) น้อย รวมไปถึงข้อคำถามที่มีความซ้ำซ้อนกับข้อคำถามอื่น ๆ ออกไป โดยทำการตัดออกทีละข้อคำถาม จนแบบจำลองพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบดัชนีความกลมกลืนของแบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ได้แก่ χ^2 = 489.13, df = 194, CFI = 0.98, RMSEA = 0.43 และพบว่าดัชนีตัวอื่น ๆ แล้วทุกตัวบ่งบอกไปในทางเดียวกันว่าทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝงพบว่า CR = .966 และ AVE = .566 แสดงว่าข้อคำถามหรือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของข้อคำถามรายข้ออยู่ระหว่าง 0.38 - .88 แบบสอบถามมีจำนวน 22 ข้อ ภายหลังจากการปรับแบบสอบถาม

<u>ตัวอย่างข้อคำถาม</u>

1. ท่านมีวิธีพูดอย่างไรให้เกิดการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน (ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน)

บอกนักเรียนว่าเพื่อนเป็นเด็กพิเศษและให้คอยดูแลช่วยเหลือเขา (1 คะแนน)

☐ ไม่แจ้งว่ามีนักเรียนพิเศษเรียนร่วมในชั้นเรียนแต่หมั่นบอกให้รักและช่วยเหลือกัน (3 คะแนน)

☐ ไม่แจ้งว่ามีนักเรียนพิเศษเรียนร่วมในชั้นเรียน แต่หากเกิดปัญหาในชั้นเรียน จึงบอกนักเรียนให้ช่วยเหลือเพื่อนคนนี้ (2 คะแนน)

2. หากในห้องของท่านมีนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านจะออกกฎเพิ่มเติมอย่างไร (ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน)

☐ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถส่งการบ้านล่าช้ากว่ากำหนดได้ (1 คะแนน)

☐ ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติม แต่บางครั้งท่านยกเว้นโทษให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (2 คะแนน)

☐ ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติม แต่ท่านปรับเปลี่ยนรูปแบบงานหรือการบ้านของนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ (3 คะแนน)

ตอนที่ 5 แบบวัดการร่วมรู้สึก

ลักษณะแบบวัด เป็นการวัดความสามารถในการร่วมรู้สึกของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ประกอบด้วย ความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นจากการสังเกตสีหน้า ท่าทาง และคำพูด ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น และด้านความสามารถในการตอบสนองได้สอดคล้องกับสถานการณ์ ซึ่งเป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จากแนวคิดของวลัยรัตน์ วรรณโพธิ์ (2545) จำนวน 10 ข้อ

รูปแบบของแบบวัด เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ คือ จริงที่สุด จริง ค่อนข้างจริง ค่อนข้างไม่จริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

วิธีการให้คะแนน ผู้ที่ตอบจริงที่สุดจะได้ 6 คะแนน จริงได้ 5 คะแนน ค่อนข้างจริงได้ 4 คะแนน ค่อนข้างไม่จริงได้ 3 คะแนน ไม่จริงได้ 2 คะแนน ไม่จริงเลยได้ 1 คะแนน

การให้ความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบวัดทั้งฉบับอยู่ระหว่าง 10 – 60 ผู้ที่ตอบได้คะแนนมากกว่าแสดงว่ามีความสามารถในการร่วมรู้สึกสูงกว่าผู้ที่ตอบได้คะแนนน้อยกว่า

การหาคุณภาพของแบบวัด การหาคุณภาพของแบบวัดการร่วมรู้สึก มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1) การหาความเที่ยงตรงของแบบวัด ผู้วิจัยร่างคำถามข้อคำถามจำนวน 15 ข้อ ประกอบด้วยด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์ผู้อื่น จำนวน 5 ข้อ อ้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น จำนวน 5 ข้อ และด้านความสามารถในการตอบสนองได้เหมาะสมกับสถานการณ์ จำนวน 5 ข้อ ให้ผู้เชี่ยวชาญที่เป็นคณาจารณ์ด้านการจัดการศึกษาพิเศษและด้านพฤติกรรมศาสตร์ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงตามเนื้อหา โดยหาค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC : Index of Item Objective Congruence) ผลการวิเคราะห์ค่า IOC จากข้อคำถามทั้งหมด 15 ข้อ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 10 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.8 จำนวน 3 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.6 จำนวน 2 ข้อ ถือว่าข้อคำถามทุกข้อผ่านเกณฑ์ ผู้วิจัยทำการปรับปรุงถ้อยคำที่ใช้ในข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ก่อนจะนำไปทดสอบหาความเชื่อมั่นต่อไป

2) การหาความเชื่อมั่นของแบบวัดฉบับทดลองใช้ ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ประกอบด้วยข้อคำถาม 15 ข้อ ไปทดลองใช้กับครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมในจังหวัดชลบุรี จำนวน 35 คน พบว่า ค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของแบบวัดด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นเท่ากับ 0.791 ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่นเท่ากับ 0.756 และด้านความสามารถในการตอบสนองตามสถานการณ์เท่ากับ 0.794 และมีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.397 – 0.701 ผลการหาค่าความเชื่อมั่นพบว่าข้อคำถามทุกข้อผ่านเกณฑ์ จึงได้นำแบบวัดฉบับนี้นำไปใช้ในการเก็บข้อมูลจริง

3) คุณภาพของแบบวัดการร่วมรู้สึกฉบับจริง ผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่าค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของแบบวัดความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นเท่ากับ .922 ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่นเท่ากับ .907 และด้านความสามารถในการตอบสนองตามสถานการณ์เท่ากับ .920 มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .735 - .877 และทำการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดการร่วมรู้สึกโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าแบบจำลองการร่วมรู้สึกของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้พิจารณาตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) น้อย รวมไปถึงข้อคำถามที่มีความซ้ำซ้อนกับข้อคำถามอื่น ๆ ออกไป โดยทำการตัดออกทีละข้อคำถาม จนแบบจำลองการร่วมรู้สึกมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบดัชนีความกลมกลืนของแบบวัดการร่วมรู้สึก ได้แก่ χ^2 = 109.43, df = 32, CFI = 0.99, RMSEA = 0.72, NFI = 0.97 และพบว่าดัชนีตัวอื่น ๆ ทุกตัวบ่งบอกไปในทางเดียวกันว่าทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการร่วมรู้สึกของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝงพบว่า CR = .965 และ AVE = .732 แสดงว่าข้อคำถามหรือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของข้อคำถามรายข้ออยู่ระหว่าง 0.77 – 0.93 แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถาม 10 ข้อ ภายหลังจากการปรับแบบวัด

ตัวอย่างข้อคำถาม

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น 1. ท่านเป็นผู้ที่หมั่นสังเกตคำพูด สีหน้าและท่าทางของผู้อื่น						
2. ท่านเป็นผู้ที่หมั่นสังเกตบรรยากาศของบุคคลรอบข้างเสมอ						
ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น 3. เมื่อมอบหมายให้นักเรียนทำงานร่วมกันในชั้นเรียน ท่านจะสามารถคาดเดาได้ว่านักเรียนแต่ละคนจะรับบทบาทหน้าที่ในการทำงานอย่างไร						
4. หากเกิดอุบัติเหตุเล็ก ๆ น้อย ๆ กับนักเรียนของท่าน ท่านสามารถคาดการณ์ได้ถูกต้องว่าผู้ปกครองจะมีท่าทีอย่างไร						
ด้านความสามารถในการตอบสนองได้สอดคล้องกับสถานการณ์ 5. เมื่อนักเรียนมีความวิตกกังวลว่าจะทำงานไม่สำเร็จ ท่านจะให้กำลังใจด้วยท่าทางสบาย ๆ แสดงออกถึงความเชื่อมั่นในตัวนักเรียน						
6. เมื่อนักเรียนของท่านได้รับรางวัล ท่านจะกล่าวชมเชยนักเรียนด้วยท่าทางยิ้มแย้มแจ่มใส						

ตอนที่ 6 แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง

ลักษณะแบบสอบถาม เป็นการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านความสำเร็จของงาน การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับนักเรียน ผู้ปกครองและเพื่อนร่วมงาน และความสามารถของตนเองด้าน

การรับมือกับความเครียดในงาน เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากแนวคิดของซวาเซอร์และคณะ (Schwarzer. et al. 1999) จำนวน 14 ข้อ

รูปแบบของแบบสอบถาม เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ คือ จริงที่สุด จริงมาก จริง ค่อนข้างจริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

วิธีการให้คะแนน ผู้ที่ตอบจริงที่สุดจะได้ 6 คะแนน จริงมากได้ 5 คะแนน จริงได้ 4 คะแนน ค่อนข้างจริงได้ 3 คะแนน ไม่จริงได้ 2 คะแนน ไม่จริงเลยได้ 1 คะแนน

การให้ความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งตอนอยู่ระหว่าง 14 – 84 ผู้ที่ตอบได้คะแนนมากกว่าแสดงว่ามีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงกว่าผู้ที่ตอบได้คะแนนน้อยกว่า

การหาคุณภาพของแบบวัด การหาคุณภาพของแบบวัดการร่วมรู้สึก มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1) การหาความเที่ยงตรงของแบบวัด ผู้วิจัยร่างข้อคำถามจำนวน 20 ข้อ ประกอบด้วยการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านความสำเร็จของงาน จำนวน 5 ข้อ การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน จำนวน 5 ข้อ การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม จำนวน 5 ข้อ และการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการรับมือกับความเครียดในงาน จำนวน 5 ข้อ ให้ผู้เชี่ยวชาญที่เป็นคณาจารย์ด้านพฤติกรรมศาสตร์และด้านการศึกษาพิเศษตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงตามเนื้อหา โดยหาค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC : Index of Item Objective Congruence) ผลการวิเคราะห์ค่า IOC จากข้อคำถาม 20 ข้อ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 7 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.8 จำนวน 11 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.6 จำนวน 2 ข้อ ถือว่าข้อคำถามทุกข้อผ่านเกณฑ์ ผู้วิจัยทำการปรับปรุงถ้อยคำที่ใช้ในข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ก่อนจะนำไปทดสอบหาค่าความเชื่อมั่นต่อไป

2) การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดฉบับทดลองใช้ ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ประกอบด้วยข้อคำถาม 20 ข้อ ไปทดลองใช้กับครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมในจังหวัดชลบุรี จำนวน 35 คน พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของแบบวัดด้านความสำเร็จของงานเท่ากับ .725 ด้านการพัฒนาทักษะงานการทำงานเท่ากับ .779 ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเท่ากับ .902 และด้านการรับมือกับความเครียดในงานเท่ากับ .880 มีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .343 - .905 ผลการหาค่าความเชื่อมั่นพบว่าทุกข้อคำถามผ่านเกณฑ์ จึงได้นำแบบวัดฉบับนี้ไปใช้ในการเก็บข้อมูลจริง

3) คุณภาพของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองฉบับจริง ผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่าค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านความสำเร็จของงานเท่ากับ .931 ด้านการพัฒนาทักษะในการทำงานเท่ากับ .927 ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเท่ากับ .936 และด้านการรับมือกับความเครียดในงานเท่ากับ .939 มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .810 – .933 และทำการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า

แบบจำลองการับรู้ความสามารถของตนเองของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้พิจารณาตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) น้อย รวมไปถึงข้อคำถามที่มีความซ้ำซ้อนกับข้อคำถามอื่น ๆ ออกไป โดยทำการตัดออกทีละข้อคำถาม จนแบบจำลองการรับรู้ความสามารถของตนเองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบดัชนีความกลมกลืนของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง ได้แก่ χ^2 = 106.58, df = 59, CFI = 0.99, RMSEA = 0.076, NFI = 0.98 และพบว่าดัชนีตัวอื่น ๆ ทุกตัวบ่งบอกไปทางเดียวกันว่าทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองการรับรู้ความสามารถของตนเองของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝงพบว่า CR = 0.979 และ AVE = 0.871 แสดงว่าข้อคำถามหรือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวประกอบของตัวบ่งชี้พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของข้อคำถามรายข้ออยู่ระหว่าง 0.84 – 0.93 แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถาม 13 ข้อ ภายหลังจากการปรับแบบวัด

ตัวอย่างข้อคำถาม

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
ด้านความสำเร็จของงาน 1. ท่านสามารถสอนนักเรียนให้เข้าใจบทเรียนได้ตามเป้าหมายที่ตั้งไว้						
2. ท่านสามารถปลูกฝังให้นักเรียนปกติมีความเมตตาและช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
ด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน 3. ท่านสามารถพัฒนาวิธีการสอนให้สอดคล้องกับแนวการสอนห้องเรียนร่วมใหม่ ๆ ได้เป็นอย่างดี						
4. ท่านสามารถเพิ่มทักษะการพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้มากขึ้นในทุกภาคการศึกษา						
ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับนักเรียน ผู้ปกครองและเพื่อนร่วมงาน 5. ท่านสามารถทำให้นักเรียนเกิดความเคารพในตัวท่านได้						

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
6. ท่านสามารถขอความร่วมมือจากนักเรียนได้ในทุกกรณี						
<u>ด้านการรับมือกับความเครียดในงาน</u> 7. เมื่อท่านสามารถปลูกฝังให้นักเรียนในห้องช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในระดับที่ท่านตั้งเป้าหมายไว้						
8. ท่านสามารถส่งเสริมให้นักเรียนเห็นความสำคัญของวัฒนธรรมตามเป้าหมายที่ท่านได้ตั้งไว้						

ตอนที่ 7 แบบวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

<u>ลักษณะแบบสอบถาม</u> เป็นการวัดความรู้สึกพอใจของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมต่อภาระงานที่ได้รับ ประกอบด้วย ความพึงพอใจภายใน ความพึงพอใจภายนอก และความพึงพอใจทั่วไป เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยดัดแปลงจากแบบวัด Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Feinstein .2002: 98 :citing Weiss et al.1967) โดยดัดแปลงให้เข้ากับบริบทในการศึกษา

<u>รูปแบบของแบบสอบถาม</u> เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ คือ พึงพอใจมากที่สุด พึงพอใจมาก พึงพอใจ ค่อนข้างพึงพอใจ พึงพอใจน้อย พึงพอใจน้อยที่สุด

<u>วิธีการให้คะแนน</u> ผู้ที่ตอบพึงพอใจมากที่สุดจะได้ 6 คะแนน พึงพอใจมากได้ 5 คะแนน พึงพอใจได้ 4 คะแนน ค่อนข้างพึงพอใจได้ 3 คะแนน พึงพอใจน้อยได้ 2 คะแนน พึงพอใจน้อยที่สุดได้ 1 คะแนน

<u>การให้ความหมายคะแนน</u> พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งตอนอยู่ระหว่าง 8 – 48 ผู้ที่ตอบได้คะแนนมากกว่าแสดงว่ามีระดับความพึงพอใจสูงกว่าผู้ที่ตอบได้คะแนนน้อยกว่า

<u>การหาคุณภาพของแบบวัด</u> การหาคุณภาพของแบบวัดการร่วมรู้สึก มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1) การหาความเที่ยงตรงของแบบวัด ผู้วิจัยร่างข้อคำถามจำนวน 14 ข้อ ประกอบด้วยความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจภายใน จำนวน 5 ข้อ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจภายนอก จำนวน 5 ข้อ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจทั่วไป จำนวน 4 ข้อ ให้ผู้เชี่ยวชาญที่เป็นคณาจารย์ด้านพฤติกรรมศาสตร์และด้านการศึกษาพิเศษตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงตามเนื้อหา โดยหาค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC : Index of Item Objective Congruence) ผลการวิเคราะห์ค่า IOC จากข้อคำถาม 14 ข้อ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 1 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.8 จำนวน 12 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.6 จำนวน 1 ข้อ ถือว่าข้อคำถามทุกข้อ

ผ่านเกณฑ์ ผู้วิจัยได้พิจารณาตัดคำถามบางข้อที่มีความซ้ำซ้อนจนเหลือข้อคำถามจำนวน 12 ข้อ และทำการปรับปรุงถ้อยคำที่ใช้ในข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ก่อนจะนำไปปทดสอบหาค่าความเชื่อมั่นต่อไป

2) การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดฉบับทดลองใช้ ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 12 ข้อ ไปทดลองใช้กับครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมในจังหวัดชลบุรี จำนวน 35 คน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของแบบวัดด้านความพึงพอใจภายในเท่ากับ .901 ด้านความพึงพอใจภายนอกเท่ากับ .854 และด้านความพึงพอใจทั่วไปเท่ากับ .839 มีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .593 - .868 ผลการหาค่าความเชื่อมั่นพบว่าทุกข้อคำถามผ่านเกณฑ์ จึงได้นำแบบวัดนี้ใช้ในการเก็บข้อมูลจริง

3) คุณภาพของแบบวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานฉบับจริง ผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่าค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของแบบวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจภายในเท่ากับ .816 ด้านความพึงพอใจภายนอกเท่ากับ .918 ด้านความพึงพอใจทั่วไปเท่ากับ .882 มีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .752 - .848 และทำการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าแบบจำลองความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้พิจารณาตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) น้อย รวมไปถึงข้อคำถามที่มีความซ้ำซ้อนกับข้อคำถามอื่น ๆ ออกไป โดยทำการตัดออกทีละข้อคำถาม จนแบบจำลองความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบดัชนีความกลมกลืนของแบบวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน ได้แก่ χ^2 = 28.09 , df = 17, CFI = 1.00, RMSEA = 0.040, NFI = 0.99 และพบว่าดัชนีตัวอื่น ๆ ทุกตัวบ่งบอกไปทางเดียวกันว่าทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง พบว่า CR = 0.957 และ AVE = 0.737 แสดงว่าข้อคำถามหรือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวประกอบของตัวบ่งชี้พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของข้อคำถามรายข้ออยู่ระหว่าง 0.83 – 0.93 แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถาม 8 ข้อ ภายหลังจากการปรับแบบวัด

<u>ตัวอย่างข้อคำถาม</u>

ข้อคำถาม	พึงพอใจมากที่สุด	พึงพอใจมาก	พึงพอใจ	ค่อนข้างพึงพอใจ	พึงพอใจน้อย	พึงพอใจน้อยที่สุด
<u>ความพึงพอใจภายใน</u> 1. ท่านพอใจกับลักษณะงานของท่าน						
2. ท่านพอใจกับปริมาณงานที่ท่านได้รับ						
<u>ความพึงพอใจภายนอก</u> 3. ท่านพอใจกับเงินเดือนที่ท่านได้รับ						
4. ท่านพอใจกับสวัสดิการที่ท่านได้รับ						
<u>ความพึงพอใจทั่วไป</u> 5. ท่านพอใจกับสภาพแวดล้อมในที่ทำงานของท่าน						
6. ท่านพอใจระดับความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมงานกับท่าน						

ตอนที่ 8 แบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการเรียนร่วม

<u>ลักษณะแบบสอบถาม</u> เป็นการวัดความพร้อมของโรงเรียนว่าสามารถจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมได้อย่างราบรื่นมากน้อยเพียงใด ประกอบด้วยความพร้อมด้านนักเรียน ความพร้อมด้านสภาพแวดล้อม ความพร้อมด้านกิจกรรมการเรียนการสอน และความพร้อมด้านเครื่องมือ เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยใช้แนวคิด SEAT ของเบญจา ชลธาร์นนท์ (2546)

<u>รูปแบบของแบบสอบถาม</u> เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ คือ ระดับการปฏิบัติมากที่สุด ระดับการปฏิบัติมาก ระดับการปฏิบัติค่อนข้างมาก ระดับการปฏิบัติค่อนข้างน้อย ระดับการปฏิบัติน้อยที่สุด

<u>วิธีการให้คะแนน</u> ผู้ที่ตอบระดับการปฏิบัติมากที่สุดจะได้ 6 คะแนน ระดับการปฏิบัติมากได้ 5 คะแนน ระดับการปฏิบัติค่อนข้างมากได้ 4 คะแนน ระดับการปฏิบัติน้อยได้ 3 คะแนน ระดับการปฏิบัติน้อย 2 คะแนน ระดับการปฏิบัติน้อยที่สุดได้ 1 คะแนน

<u>การให้ความหมายคะแนน</u> พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งตอนอยู่ระหว่าง 11 – 66 ผู้ที่ตอบได้คะแนนมากกว่าแสดงว่าโรงเรียนที่เขาสังกัดอยู่มีความพร้อมในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมากกว่าผู้ที่ตอบได้คะแนนน้อยกว่า

การหาคุณภาพของแบบวัด การหาคุณภาพของแบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมีขั้นตอนดังนี้

1) การหาความเที่ยงตรงของแบบวัด ผู้วิจัยร่างข้อคำถามจำนวน 20 ข้อ ประกอบด้วยความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านนักเรียน 5 ข้อ ความ

พร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านสภาพแวดล้อม 5 ข้อ ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านกิจกรรมการเรียนการสอน 5 ข้อ และความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านเครื่องมือจำนวน 5 ข้อ ให้ผู้เชี่ยวชาญที่เป็นคณาจารย์ด้านพฤติกรรมศาสตร์และด้านการศึกษาพิเศษตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา โดยหาค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC : Index of Item Objective Congruence) ผลการวิเคราะห์ค่า IOC จากข้อคำถามจำนวน 20 ข้อ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 8 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.8 จำนวน 10 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.6 จำนวน 1 ข้อ และข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.4 จำนวน 1 ข้อ มีข้อคำถามจำนวน 1 ข้อไม่ผ่านเกณฑ์ ผู้วิจัยจึงตัดออก เหลือข้อคำถาม 19 ข้อและทำการปรับปรุงถ้อยคำที่ใช้ในข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ก่อนจะนำไปทดสอบหาค่าความเชื่อมั่นต่อไป

2) การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดฉบับทดลองใช้ ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 19 ข้อ ไปทดลองใช้กับครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมในจังหวัดชลบุรี จำนวน 35 คน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของแบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านนักเรียน เท่ากับ .963 ด้านสภาพแวดล้อมเท่ากับ .960 ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน .950 และด้านเครื่องมือเท่ากับ .968 มีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .917 - .962 ผลการหาค่าความเชื่อมั่นพบว่าทุกข้อคำถามผ่านเกณฑ์ จึงได้นำแบบวัดนี้ใช้ในการเก็บข้อมูลจริง

3) คุณภาพของแบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่าค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าของแบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านนักเรียนเท่ากับ .947 ด้านสภาพแวดล้อมเท่ากับ .939 ด้านกิจกรรมการเรียนการสอนเท่ากับ .940 และด้านเครื่องมือเท่ากับ .952 และทำการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าแบบจำลองความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้พิจารณาตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) น้อย รวมไปถึงข้อคำถามที่มีความซ้ำซ้อนกับข้อคำถามอื่น ๆ ออกไป โดยทำการตัดทีละข้อคำถาม จนแบบจำลองความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบดัชนีความกลมกลืนของแบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ได้แก่ χ^2 = 116.57 , df = 36, CFI = 0.99, RMSEA = 0.076, NFI =0.99 พบว่าดัชนีตัวอื่น ๆ ทุกตัวบ่งบอกไปทางเดียวกันว่าทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง พบว่า CR = 0.978 และ AVE = .803 แสดงว่าข้อคำถามหรือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด

สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้พบว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบของข้อคำถามรายข้ออยู่ระหว่าง 0.85 – 0.97 แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถาม 11 ข้อ ภายหลังจากการปรับแบบวัด

ตัวอย่างข้อคำถาม

ข้อคำถาม	ระดับการปฏิบัติ					
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด
ด้านนักเรียน						
1. โรงเรียนมีการให้ความรู้แก่นักเรียนปกติเกี่ยวกับวิธีปฏิบัติตนต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
2. โรงเรียนมีการจัดกิจกรรมที่มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างการยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
ด้านสภาพแวดล้อม						
3. โรงเรียนมีห้องสอนเสริมและเตรียมบุคลากรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
4. โรงเรียนเตรียมอุปกรณ์และสื่อการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน						
5. โรงเรียนมีกระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) อย่างเป็นระบบ						
6. โรงเรียนมีการให้ความรู้และสนับสนุนให้ครูมีการใช้เทคนิคการสอนแบบพิเศษ เช่น การวิเคราะห์งาน (Task Analysis)						
ด้านเครื่องมือ						
7. โรงเรียนมีการปรับเปลี่ยนนโยบายให้สอดคล้องกับการเป็นโรงเรียนเรียนร่วม						
8. โรงเรียนมีการจัดสรรงบประมาณสำหรับการศึกษาแบบเรียนร่วมอย่างเพียงพอ						

ตอนที่ 9 แบบวัดการสนับสนุนจากผู้ปกครอง

ลักษณะแบบสอบถาม เป็นการวัดระดับการได้รับความช่วยเหลือจากผู้ปกครองของนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ประกอบด้วยการสนับสนุนด้านอารมณ์ การสนับสนุนด้านเครื่องมือ สิ่งของ การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร และการสนับสนุนด้านการประเมิน เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยใช้แนวคิดของเฮาส์ (House. 1981)

รูปแบบของแบบสอบถาม เป็นมาตราส่วนประมาณค่า 6 ระดับ คือ จริงที่สุด จริงมาก จริง ค่อนข้างจริง ไม่จริง ไม่จริงเลย

วิธีการให้คะแนน ผู้ที่ตอบจริงที่สุดจะได้ 6 คะแนน จริงมากได้ 5 คะแนน จริงได้ 4 คะแนน ค่อนข้างจริงได้ 3 คะแนน ไม่จริงได้ 2 คะแนน ไม่จริงเลยได้ 1 คะแนน

การให้ความหมายคะแนน พิสัยของคะแนนแบบสอบถามทั้งตอนอยู่ระหว่าง 16 – 96 ผู้ที่ตอบได้คะแนนมากกว่าแสดงว่าได้รับการสนับสนุนจากผู้ปกครองมากกว่าผู้ที่ตอบได้คะแนนน้อยกว่า

การหาคุณภาพของแบบวัด การหาคุณภาพของแบบวัดการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1) การหาความเที่ยงตรงของแบบวัด ผู้วิจัยร่างข้อคำถามจำนวน 16 ข้อ ประกอบด้วยการสนับสนุนด้านอารมณ์ 4 ข้อ การสนับสนุนด้านเครื่องมือสิ่งของ 4 ข้อ การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร 4 ข้อ และการสนับสนุนด้านการประเมิน 4 ข้อ ให้ผู้เชี่ยวชาญที่เป็นคณาจารย์ด้านพฤติกรรมศาสตร์และด้านการศึกษาพิเศษตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา โดยหาค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC : Index of Item Objective Congruence) ผลการวิเคราะห์ค่า IOC จากข้อคำถาม 16 ข้อ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1 จำนวน 4 ข้อ ข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่ากับ 0.8 จำนวน 3 ข้อ และข้อคำถามที่มีค่า IOC เท่า 0.6 จำนวน 9 ข้อ ถือว่าข้อคำถามทุกข้อผ่านเกณฑ์ ผู้วิจัยทำการปรับปรุงถ้อยคำที่ใช้ในข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ก่อนจะนำไปทดสอบหาความเชื่อมั่นต่อไป

2) การหาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดฉบับทดลองใช้ ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ประกอบไปด้วยข้อคำถามจำนวน 16 ข้อ ไปทดลองใช้กับครูประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมในจังหวัดชลบุรี จำนวน 35 คน พบว่าค่าสัมประสิทธิ์อัลฟ่าของแบบวัดการสนับสนุนด้านอารมณ์เท่ากับ 0.920 การสนับสนุนด้านเครื่องมือ สิ่งของเท่ากับ 0.939 การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสารเท่ากับ 0.940 และการสนับสนุนด้านการประเมินเท่ากับ 0.957 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง .741 - .927 ผลการหาความเชื่อมั่นพบว่าทุกข้อคำถามผ่านเกณฑ์ จึงได้นำแบบวัดนี้ใช้ในการเก็บข้อมูลจริง

3) คุณภาพของแบบวัดการสนับสนุนจากผู้ปกครองฉบับใช้จริง ผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปเก็บข้อมูลจริง พบว่าค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์แอลฟ่าของแบบวัดการสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านอารมณ์เท่ากับ .874 การสนับสนุนด้านเครื่องมือ สิ่งของเท่ากับ .922 การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสารเท่ากับ .908 และการสนับสนุนด้านการประเมินเท่ากับ .942 ค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง .677 - .870 และทำการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดการ

สนับสนุนจากผู้ปกครองโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าแบบจำลองการสนับสนุนจากผู้ปกครองยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้พิจารณาตัดข้อคำถามที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) น้อย รวมไปถึงข้อคำถามที่มีความซ้ำซ้อนกับข้อคำถามอื่น ๆ ออกไป โดยทำการตัดทีละข้อคำถาม จนแบบจำลองการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาได้จากค่าสถิติที่ใช้ตรวจสอบดัชนีความกลมกลืนของแบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ได้แก่ χ^2 = 147.33 , df = 48, CFI = 0.99, RMSEA = 0.071, NFI = 0.99 ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า แบบจำลองการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เมื่อพิจารณาความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง พบว่า CR = 0.971 และ AVE = 0.737 แสดงว่าข้อคำถามหรือตัวแปรสังเกตมีความสัมพันธ์เฉพาะกับตัวแปรแฝงในด้านที่ตัวแปรสังเกตนั้นจะวัด สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกองของตัวบ่งชี้พบว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบของข้อคำถามรายข้ออยู่ระหว่าง 0.73 – 0.90 แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถาม 12 ข้อ ภายหลังจากการปรับแบบวัด

ตัวอย่างข้อคำถาม

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	จริงมาก	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
<u>ด้านอารมณ์</u> 1. ผู้ปกครองให้ความใส่ใจกับท่านโดยการไต่ถามทุกข์สุขของท่าน						
2. ผู้ปกครองให้การทักทายท่านอย่างดีเมื่อพบท่านนอกโรงเรียน						
<u>ด้านเครื่องมือ</u> 3. ผู้ปกครองให้ความร่วมมือโดยการเข้าร่วมกิจกรรมเสริมหลักสูตรที่โรงเรียนจัดขึ้น						
4. ผู้ปกครองอนุญาตให้นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมช่วงหลังเลิกเรียนหรือในวันหยุดราชการ						
<u>ด้านข้อมูลข่าวสาร</u> 5. ผู้ปกครองจะแจ้งท่านเมื่อนักเรียนมีปัญหา						
6. ผู้ปกครองมีการแจ้งข่าวสารให้ท่านทราบ						
<u>ด้านการประเมิน</u> 7. ผู้ปกครองมีการแจ้งผลที่เกิดจากการสอน						

ข้อคำถาม ของท่าน	จริงที่สุด	จริงมาก	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
8. ผู้ปกครองมีการแจ้งผลที่เกิดจากการพัฒนานักเรียนที่มีความพิเศษของท่าน						

การสร้างและการหาคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การสร้างเครื่องมือ

1. การสร้างเครื่องมือวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

1.1 ผู้วิจัยดำเนินการสร้างข้อคำถามและตัวเลือกในแบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยการตีความจากข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เชิงลึกครูและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ซึ่งผู้วิจัยใช้แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการศึกษาเฉพาะกรณี (Yin. 2003) โดยใช้ข้อเสนอของแนวคิดทฤษฎีของสมิธและคณะ (Smith. et. al. 2008) เป็นฐานเพื่อตรวจสอบความตรงกับข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ได้จากการสัมภาษณ์ การสังเกต และเอกสารต่าง ๆ ข้อมูลจะถูกกำหนดรหัสเป็นรหัสข้อมูลหลักและรหัสข้อมูลย่อย ผู้วิจัยนำข้อมูลดังกล่าวมาสร้างเป็นตัวชี้วัด รวมไปถึงการสร้างข้อคำถามและตัวเลือก โดยในการสร้างข้อคำถามและตัวเลือก ผู้วิจัยใช้แนวทาง 2 วิธี ดังนี้

1.1.1 การสร้างข้อคำถามและตัวเลือกจากความถี่ของรูปแบบพฤติกรรม

เมื่อทำการตีความพฤติกรรมที่ได้จากการสัมภาษณ์ครูและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ผู้วิจัยจะพิจารณาว่าพฤติกรรมใดที่ได้รับการยืนยันจากครูและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมหลายท่านให้ความเห็นตรงกันว่าเป็นรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ เมื่อพิจารณาแล้วเป็นรูปแบบพฤติกรรมที่มีความถี่สูงที่สุดที่ครูและผู้เชี่ยวชาญหลายท่านให้ความเห็นตรงกัน ผู้วิจัยจะกำหนดให้รูปแบบพฤติกรรมนั้นเป็นพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพสูงที่สุดและนำมาสร้างเป็นตัวเลือกพฤติกรรมในข้อคำถาม โดยเป็นตัวเลือกที่ได้คะแนนสูงสุดคือ 3 คะแนน ส่วนรูปแบบพฤติกรรมในหัวข้อเดียวกันที่ครูหรือผู้เชี่ยวชาญบางท่านให้ความเห็นว่าเป็นพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ เป็นรูปแบบพฤติกรรมที่มีความถี่เป็นอันดับสองที่ครูและผู้เชี่ยวชาญให้คำแนะนำ ผู้วิจัยจะนำมาสร้างเป็นตัวเลือกพฤติกรรมที่ได้คะแนนรองลงมา (2 คะแนน) สำหรับรูปแบบพฤติกรรมที่มีความถี่น้อยที่สุดที่ผู้เชี่ยวชาญหรือครูบางท่านให้ความเห็นว่าเป็นรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ หรือพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนที่ครูและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการเรียนร่วมไม่แนะนำให้กระทำ ผู้วิจัยจะกำหนดให้เป็นตัวเลือกที่มีค่าคะแนนน้อยที่สุด (1 คะแนน) แล้วผู้วิจัยจึงทำการกำหนดข้อคำถามในรูปแบบสถานการณ์ให้เหมาะสมกับพฤติกรรมที่สอบถาม สามารถแสดงตัวอย่างการสร้างข้อคำถามที่ใช้ในงานวิจัยได้ในตาราง 6

ตาราง 6 แสดงตัวอย่างการสร้างข้อถามและตัวเลือกจากความถี่ของรูปแบบพฤติกรรม

รูปแบบพฤติกรรม	ปรับเป็นตัวเลือกในข้อคำถาม	ความถี่ที่ถูกแนะนำ	คะแนน
หัวข้อพฤติกรรม : การวัดผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ			
วัดผลพร้อมกับนักเรียนปกติ	วัดผลตาม IEP หรือใช้ข้อสอบเดียวกันกับนักเรียนปกติโดยจัดการสอบพร้อมกับนักเรียนปกติ	ไม่แนะนำให้กระทำ	1
จัดการสอบแยกหรือจัดสอบนอกเวลา	วัดผลตาม IEP หรือใช้ข้อสอบเดียวกันกับนักเรียนปกติโดยจัดการสอบแยกต่างหาก	1	2
จัดสอบต่างหากและมีการจัดให้มีคนคอยช่วยเหลือและมีการควบคุมสภาพแวดล้อมให้เหมาะสม	วัดผลตาม IEP หรือใช้ข้อสอบเดียวกันกับนักเรียนปกติ โดยจัดการสอบแยกและมีครูหรือพี่เลี้ยงช่วยเหลือในกรณีที่นักเรียนต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษ	4	3
กำหนดโจทย์ : การวัดผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนของท่านมีลักษณะเป็นอย่างไร			

1.1.2 การสร้างข้อคำถามและตัวเลือกจากค่าน้ำหนักของคุณลักษณะพฤติกรรม

ในกรณีที่ครูและผู้เชี่ยวชาญให้ความเห็นเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนในรูปแบบของพฤติกรรมโดยตรง แต่ให้เป็นคุณสมบัติ ลักษณะ หรือเจตนาในการทำพฤติกรรมต่าง ๆ ผู้วิจัยจะสร้างตัวเลือกโดยสร้างสถานการณ์ที่เป็นตัวเลือกพฤติกรรมในการจัดการชั้นเรียนซึ่งจะมีคุณสมบัติ ลักษณะหรือเจตนาในการกระทำพฤติกรรมกำกับไว้ด้วย พฤติกรรมที่มีคุณสมบัติ ลักษณะหรือเจตนาที่ครูและผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นสอดคล้องกัน ผู้วิจัยจะให้ค่าน้ำหนักพฤติกรรมเป็น `1 คะแนน ส่วนคุณสมบัติ ลักษณะหรือเจตนาที่ครูและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมให้ความเห็นว่าไม่เหมาะสม จะเป็นพฤติกรรมที่มีค่าน้ำหนัก -1 คะแนน ในการสร้างแบบสอบถามผู้วิจัยจะสร้างตัวเลือกที่ประกอบด้วยค่าน้ำหนักพฤติกรรมในระดับต่าง ๆ และกำหนดการให้คะแนนสอดคล้องกับค่าน้ำหนักพฤติกรรมนั้น ทั้งนี้สามารถแสดงตัวอย่างการสร้างข้อคำถามและตัวเลือกได้ในตาราง 7

ตาราง 7 แสดงตัวอย่างการสร้างข้อคำถามและตัวเลือกจากค่าน้ำหนักของคุณลักษณะพฤติกรรม

ตัวเลือกในข้อคำถาม	คุณสมบัติ/ลักษณะ/เจตนา (ค่าน้ำหนักพฤติกรรม)	คะแนน
กำหนดโจทย์คำถาม : หากในชั้นเรียนของท่านมีนักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้ (Learning disabilities: LD) ท่านจะออกกฎระเบียบข้อใดเพื่อให้การจัดการชั้นเรียนเป็นไปด้วยความราบรื่น		
นักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้สามารถส่งการบ้านล่าช้ากว่ากำหนดได้	การยกเว้นระเบียบข้อบังคับให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (-1)	1
ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติมแต่บางครั้งท่านยกเว้นโทษให้แก่นักเรียนที่มีปัญหาทางการเรียนรู้	การปฏิบัติต่อนักเรียนในห้องอย่างเท่าเทียมกัน (+1)/การละเมิดกฎที่ตั้งไว้ (-1)	2
ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติม แต่ท่านปรับลักษณะงานหรือการบ้านให้เด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้	การปฏิบัติต่อนักเรียนในห้องเรียนอย่างเท่าเทียมกัน (+1)/การมอบหมายงานให้เหมาะสมต่อความสามารถของนักเรียน (+1)	3

1.2 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์พิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ

1.3 ผู้วิจัยทำการปรับปรุงแบบสอบถามก่อนที่จะนำไปหาคุณภาพของแบบสอบถามต่อไป

2. การสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรอื่น ๆ

2.1 ผู้วิจัยได้ทำการประมวลเอกสารเกี่ยวกับทฤษฎี ตำรา และผลการวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศ เรื่องการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วม เพื่อค้นหาตัวแปรปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม และค้นคว้าเพิ่มเติมเกี่ยวกับตัวแปรการร่วมรู้สึก การรับรู้ความสามารถของตนเอง ภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนแปลง ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน ความเชื่อเกี่ยวกับระเบียบวินัยในชั้นเรียน ภาระงานของครู ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ การสนับสนุนจากผู้ปกครองและความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ซึ่งเป็นตัวแปรที่คาดว่าจะเป็นสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

2.2 กำหนดนิยามปฏิบัติการของแบบวัดที่ใช้ในการวิจัยแต่ละตัวแปร

2.3 สร้างตารางกำหนดลักษณะเฉพาะ (table of specification) โดยจำแนกสัดส่วนของข้อตามนิยามปฏิบัติการของแบบวัดเหล่านี้

2.4 ผู้วิจัยทำการกำหนดระดับ (scale) ของแต่ละแบบสอบถาม

2.5 ร่างแบบสอบแต่ละฉบับถามตามนิยามปฏิบัติการและตารางกำหนดลักษณะเฉพาะ

2.6 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์พิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ

2.7 ผู้วิจัยทำการปรับปรุงแบบสอบถามก่อนที่จะนำไปหาคุณภาพของแบบสอบถามต่อไป

การหาคุณภาพเครื่องมือ

1. นำแบบสอบถามที่ผ่านการปรับปรุงแก้ไขแล้วนำไปตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านพฤติกรรมศาสตร์ 2 ท่านและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาพิเศษ 3 ท่าน ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถามว่ามีเนื้อหาครบถ้วนตามนิยามปฏิบัติการหรือไม่

2. นำข้อมูลที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าความสอดคล้อง (Index of Consistency : IC) โดยได้คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ไว้ (อรพินทร์ ชูชม. 2545) จากนั้นได้ทำการปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้แบบสอบถามสมบูรณ์และนำไปทดลองใช้

3. นำแบบสอบถามไปทดลองใช้กับครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมในระดับประถมศึกษาในจังหวัดชลบุรี จำนวน 35 คน เพื่อหาคุณภาพของเครื่องมือ ดังนี้

3.1 วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกเป็นรายข้อ โดยการค่า Reliability คำถามที่มีค่า r ตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไปถือว่ามีอำนาจจำแนกไว้ใช้เป็นแบบสอบถาม

3.2 วิเคราะห์หาความเชื่อมั่น (Reliability) โดยวิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟ่า (α – coefficient) ของครอนบาค

4. นำแบบสอบถามที่ได้รับการคัดเลือกจากข้อ 3 ไปเก็บข้อมูลจริงกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมระดับประถมศึกษาของโรงเรียนที่สังกัดกรุงเทพมหานคร

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลผู้วิจัยใช้การเก็บข้อมูลทางไปรษณีย์ โดยการประสานงานให้บัณฑิตวิทยาลัยออกหนังสือนำส่งถึงโรงเรียนที่ต้องการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยทำการส่งหนังสือพร้อมด้วยแบบสอบถามและซองจดหมายสำหรับตอบกลับแบบสอบถามไปยังโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ในกรณีที่ไม่มีแบบสอบถามกลับมาภายในสามสัปดาห์ ผู้วิจัยจะดำเนินการประสานงานกับโรงเรียนด้วยตนเอง

การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล

การจัดกระทำข้อมูล

1. ผู้วิจัยตรวจสอบความสมบูรณ์ของคำตอบในเครื่องมือวัดแต่ละชุด และใช้ข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างที่มีความสมบูรณ์มาดำเนินการวิเคราะห์

2. ตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์การให้คะแนนสำหรับเครื่องมือการวิจัยแต่ละชุด

3. นำคะแนนที่ได้ไปวิเคราะห์ทางสถิติ

การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้น การวิเคราะห์ข้อมูลส่วนนี้เป็นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติบรรยาย เพื่ออธิบายลักษณะของกลุ่มตัวอย่างและลักษณะตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS

1.1 วิเคราะห์ข้อมูลค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง ด้วยสถิติบรรยาย ได้แก่ ค่าความถี่ ร้อยละ เพื่ออธิบายลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

1.2 วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่ามัชฌิมเลขคณิต หรือค่าเฉลี่ย (Mean : $\bar{x}$) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation : SD) ค่าความเบ้ (Skewness : SK) ค่าความโด่ง (Kurtosis : KU) ของตัวแปรสังเกตที่ใช้ในการพัฒนาโมเดล เพื่อทราบลักษณะการแจกแจงของตัวแปร

2. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยใช้เกณฑ์ความสอดคล้องของเจนเฟนและคณะ (Genfen, Straub, & Boudreau. 2007) ซึ่งกำหนดไว้ดังนี้ ดัชนีความสอดคล้อง GFI, CFI, และ NFI มีค่ามากกว่า 0.9 ดัชนีความสอดคล้อง AGFI มีค่ามากกว่า 0.8 ส่วนดัชนีวัดความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่าพารามิเตอร์ (RMSEA) มีค่าน้อยกว่า 0.08 โดยการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างนี้ดำเนินการโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป Mplus เวอร์ชั่น 7.4

3. ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันสำหรับตัวแปรที่มีองค์ประกอบทุกตัวที่ศึกษา และได้นำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพซึ่งเป็นตัวแปรสำคัญที่ผู้วิจัยได้นำโครงสร้างองค์ประกอบทางทฤษฎีมาพัฒนาเพิ่มเติมตามบริบทของการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

4. การวิเคราะห์แบบจำลองโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝง (Structural equation models for latent variable) เพื่อตรวจสอบความตรงของแบบจำลองสมมติฐานเชิงทฤษฎีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยในการวิเคราะห์และตรวจสอบแบบจำลองโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงเหตุแบบมีตัวแปรแฝงเพื่อตรวจสอบความตรงของแบบจำลองสมมติฐานเชิงทฤษฎีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนต่อไปนี้

4.1 การกำหนดข้อมูลจำเพาะของโมเดล (Specification of the model) ผู้วิจัยสนใจศึกษาว่าตัวแปรสาเหตุใดบ้างที่ส่งผลทางตรงและทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยได้ใช้รูปแบบการวิเคราะห์โมเดลว่าเป็นความสัมพันธ์เป็นความสัมพันธ์แบบทางเดียว (Recursive model) ระหว่างตัวแปรภายนอก (Exogenous variable) และตัวแปรภายใน (Endogenous variable)

4.2 การระบุความเป็นไปได้ค่าเดียวของโมเดล (Identification of the model) ผู้วิจัยใช้เงื่อนไขกฎ t (t-rule) นั่นคือ จำนวนพารามิเตอร์ที่ไม่ทราบค่าจะต้องน้อยกว่าหรือเท่ากับจำนวนสมาชิกเมทริกซ์ความแปรปรวน – แปรปรวนร่วมของกลุ่มตัวอย่าง โดยกฎ t กล่าวว่า โมเดลจะระบุค่าได้พอดีเมื่อ $t \leq (1/2)(p+q\ (p+q+1))$ และกฎความสัมพันธ์ทางเดียว (Recursive model) (Bollen. 1989)

4.3 การประมาณค่าพารามิเตอร์ของโมเดล (Parameter estimation from the model) ผู้วิจัยใช้การประเมินค่าโดยใช้วิธี ML (Maximum Likelihood) ซึ่งเป็นวิธีที่แพร่หลายที่สุดเนื่องจากมีความคงเส้นคงว่าและมีประสิทธิภาพ และเป็นอิสระจากมาตรวัด (Bollen. 1989)

4.4 การตรวจสอบความกลมกลืนของแบบจำลอง (Goodness – of – fit measures) เพื่อศึกษาภาพรวมของแบบจำลองว่าสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์เพียงใด ซึ่งผู้วิจัยใช้ค่าสถิติในการตรวจสอบดังนี้

4.4.1 ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-Squares statistics : χ^2) เป็นค่าสถิติที่ใช้ทดสอบว่าแบบจำลองที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ ถ้าค่าสถิติไค-สแควร์ มีค่าต่ำมากหรือยิ่งเข้าใกล้ศูนย์มากเท่าใดแสดงว่าข้อมูลแบบจำลองลิสเรลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ แต่ทั้งนี้ค่าไคสแควร์เองก็มีความอ่อนไหวในเรื่องของขนาดกลุ่มตัวอย่าง คือ เมื่อขนาดกลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่ ค่าไคสแควร์ก็จะมีค่าสูง ส่งผลให้ค่าไคสแควร์มีนัยสำคัญได้ทั้งที่แบบจำลองที่ตรวจสอบมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นจึงควรพิจารณาความกลมกลืนของแบบจำลองจากดัชนีความกลมกลืนหลาย ๆ ดัชนีด้วยกัน (Kline. 2005)

4.4.2 การตรวจสอบแบบจำลองโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝง (Structural equation models for latent variable) เพื่อตรวจสอบความตรงของแบบจำลองสมมติฐานเชิงทฤษฎีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยใช้เกณฑ์ความสอดคล้องของเจนเฟนและคณะ (Genfen, Straub; & Boudreau. 2007) ซึ่งกำหนดไว้ดังนี้ ดัชนีความสอดคล้อง CFI มีค่ามากกว่า 0.9 ดัชนีความสอดคล้อง AGFI มีค่ามากกว่า 0.8 ส่วนดัชนีวัดความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่าพารามิเตอร์ (RMSEA) มีค่าน้อยกว่า 0.08 ค่า และค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีอิงเกณฑ์ (NFI) มีค่ามากกว่า .90 โดยการวิเคราะห์โมเดลสมการโครงสร้างนี้ดำเนินการโดยใช้โปรแกรม LISREL

5. การปรับโมเดล (Model adjustment) โดยมีพื้นฐานของทฤษฎีและงานวิจัยเป็นหลัก โดยมีการดำเนินการ คือ จะตรวจสอบผลการประมาณค่าพารามิเตอร์ว่ามีความสมเหตุสมผลหรือไม่ และมีค่าใดแปลกเกินความเป็นจริงหรือไม่ รวมทั้งพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุยกกำลังสอง (Squared multiple correlation) ให้มีความเหมาะสม รวมทั้งพิจารณาค่าความสอดคล้องรวม (Overall fit) ของโมเดลว่าภาพรวมแล้วโมเดลสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์เพียงใด

บทที่ 4
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

เพื่อให้การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลสอดคล้องกับวิธีวิจัยที่เป็นการวิจัยแบบขั้นตอนเชิงสำรวจ (Exploratory Sequential Design) 3 ระยะตามแนวคิดของเครสเวลและคลาก (Creswell; & Clark, 2011) ผู้วิจัยจึงขอนำเสนอข้อมูลการวิเคราะห์เป็น 3 ตอน ดังนี้

ผลการวิจัยระยะที่ 1 นำเสนอข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพโดยทำการสัมภาษณ์เชิงลึกและทำการตีความพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ผลการวิจัยระยะที่ 2 นำเสนอข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เป็นการวิจัยเชิงปริมาณโดยสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรและทำการวิเคราะห์องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ผลการวิจัยระยะที่ 3 นำเสนอข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม และทดสอบสมมติฐานการวิจัยทั้ง 8 ข้อ เกี่ยวกับแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลวิจัยระยะที่ 1

ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในงานวิจัย

ผู้วิจัยได้แบ่งผู้ให้ข้อมูลสำคัญในงานวิจัยออกเป็น 2 กลุ่ม โดยแต่ละกลุ่มมีรายละเอียดดังนี้

1. ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ผู้วิจัยกำหนดคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลสำคัญกลุ่มนี้ว่าต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม และผู้วิจัยคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญในกลุ่มนี้ทั้งหมด 3 ท่าน ประกอบด้วยด้วย 1) อาจารย์ด้านการศึกษาพิเศษระดับอุดมศึกษา 2) บุคลากรจากศูนย์การศึกษาพิเศษส่วนกลาง และ 3) วิทยากรที่ให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

2. ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยแบ่งผู้ให้ข้อมูลสำคัญในกลุ่มนี้ออกเป็น 2 กลุ่ม ตามคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ โดยกลุ่มแรกประกอบคือครูที่เคยได้รับรางวัลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมในระดับภาคขึ้นไป จำนวน 3 ท่าน และกลุ่มที่สองคือครูที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วม 10 ปีขึ้นไป จำนวน 2 ท่าน รวมจำนวน 5 ท่าน

โดยรายละเอียดของผู้ให้ข้อมูลสำคัญแต่ละท่านมีดังนี้

ผู้เชี่ยวชาญ A

ผู้เชี่ยวชาญ A เป็นผู้ที่เคยได้รับรางวัลนานาชาติจากการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและได้รับรางวัลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนในระดับประเทศ มีประสบการณ์สอนเด็กพิเศษและสอนในชั้นเรียนร่วมมากกว่า 20 ปี ปัจจุบันเป็นครูชำนาญการพิเศษระดับประถมศึกษาและเป็นวิทยากรให้ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษและการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมให้กับหน่วยงานรัฐและภาคเอกชน

ครูการศึกษาพิเศษ B

ครูการศึกษาพิเศษ B เป็นครูระดับประถมศึกษาที่เคยได้รับรางวัลเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมทั้งในระดับระดับภาค มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วมมากกว่า 20 ปี ปัจจุบันเป็นครูชำนาญการระดับประถมศึกษาในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม

ครูการศึกษาพิเศษ C

ครูการศึกษาพิเศษ C เป็นครูระดับประถมศึกษาที่เคยได้รับรางวัลเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในระดับภาค สำเร็จการศึกษาระดับมหาบัณฑิตในสาขาการศึกษาพิเศษ มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วมมากกว่า 15 ปี ปัจจุบันเป็นครูชำนาญการระดับประถมศึกษาในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม

ครูการศึกษาพิเศษ D

ครูการศึกษาพิเศษ D เป็นครูระดับประถมศึกษาที่เคยได้รับรางวัลเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมทั้งในระดับประเทศและระดับภาค มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วมมากกว่า 15 ปี ปัจจุบันเป็นครูชำนาญการพิเศษระดับประถมศึกษาในโรงเรียนแกนนำเรียนร่วม

ครูการศึกษาพิเศษ E

ครูการศึกษาพิเศษ E เป็นครูระดับประถมศึกษาที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วมมากกว่า 20 ปี ปัจจุบันเป็นครูชำนาญการระดับประถมศึกษา

ครูการศึกษาพิเศษ F

ครูการศึกษาพิเศษ F เป็นครูระดับประถมศึกษาที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วมมากกว่า 20 ปี สำเร็จการศึกษาระดับมหาบัณฑิต สาขาการศึกษาพิเศษ ปัจจุบันเป็นครูชำนาญการระดับประถมศึกษาในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม

ผู้เชี่ยวชาญ G

ผู้เชี่ยวชาญ G เป็นอาจารย์สังกัดภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยของรัฐ สำเร็จการศึกษาระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาการศึกษาพิเศษ ปัจจุบันเป็นอาจารย์สอนเกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษและการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

ผู้เชี่ยวชาญ H

ผู้เชี่ยวชาญ H เป็นเจ้าหน้าที่ของศูนย์การศึกษาพิเศษส่วนกลาง กำลังศึกษาระดับดุษฎีบัณฑิตในสาขาเกี่ยวกับเด็กที่มีความพิเศษ ปัจจุบันเป็นครู ศึกษานิเทศก์ และวิทยากรให้กับหน่วยงานของรัฐและหน่วยงานภาคเอกชนเกี่ยวกับการดูและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยระยะที่ 1 นี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้ให้ข้อมูลสำคัญซึ่งเป็นครูและผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยทำการตีความพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพโดยมีกระบวนการวิเคราะห์ตามแนวทางของสญช ภู่คงและอ้อมเดือน สดมณี (2549) ประกอบด้วยขั้นตอน 1) การจัดระบบข้อมูล 2) การสร้างรหัส 3) การแปลความ สร้างข้อสรุปและพิสูจน์ข้อสรุป ซึ่งผู้วิจัยใช้แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการศึกษาเฉพาะกรณี (Yin. 2003) โดยใช้ข้อเสนอของแนวคิดการจัดการชั้นเรียนของสมิธและคณะ (Smith. et. al. 2008) เป็นฐานเพื่อตรวจสอบความตรงกับข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ได้จากกรณีศึกษา มุ่งหาข้อเสนอเพื่อโต้แย้งแนวคิดทฤษฎีเดิม และอธิบายลักษณะที่ซับซ้อนของกรณีศึกษาเพื่อเปิดเผยเงื่อนไขและบริบทที่สำคัญ สำหรับการวิเคราะห์ครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการจัดกระทำและวิเคราะห์ข้อมูลด้วยมือ โดยนำองค์ประกอบของการจัดการชั้นเรียนตามแนวคิดของสมิธและคณะ (Smith. et. al. 2008) เป็นรหัสตั้งต้นในการวิเคราะห์ข้อมูล จากนั้นผู้วิจัยได้สร้างรหัสย่อยจากข้อมูลดิบที่ได้จากผู้ให้ข้อมูลหลักโดยตรงโดยถือว่าเป็นรหัสใหม่ที่เกิดขึ้น โดยผู้วิจัยกำหนดรหัสใหม่ในรูปแบบของพฤติกรรมของครูในชั้นเรียน จากนั้นผู้วิจัยจึงทำการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างรหัสแต่ละตัวที่อยู่ในกลุ่มเดียวกันซึ่งในการตีความและแปลความหมายได้อาศัยแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนและการจัดการศึกษามาเป็นพื้นฐานในการวิเคราะห์ และอภิปรายผลการวิจัย

พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพถูกอธิบายผ่านทางประสบการณ์ทั้งทางตรงและทางอ้อมจากผู้ให้ข้อมูลสำคัญที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติงานกับนักเรียนปกติ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ การจัดการสอนในชั้นเรียนร่วม ผ่านข้อจำกัดต่าง ๆ และตั้งอยู่บนบริบทของการจัดการศึกษาในประเทศเทศไทย ผู้วิจัยค้นพบรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งสามารถจัดเป็น 6 ประเด็น (Theme) ดังนี้

1. การสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน

การสร้างและรักษาบรรยากาศในชั้นเรียนในเกิดการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้การเรียนรู้ในห้องเรียนนั้นเป็นไปอย่างราบรื่น ครูจะต้องศึกษาข้อมูลของนักเรียน ไม่ว่าจะเป็นนักเรียนปกติหรือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อให้ครูเข้าใจภาพรวมของห้องเรียนและสามารถปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเหมาะสมกับความต้องการของนักเรียนแต่ละคน

"ครูจะต้องรู้ว่าพื้นฐานว่าเด็กคนนี้เป็นยังไง " (ผู้เชี่ยวชาญ A)

"ต้องศึกษาเด็กก่อน สมมติครูนารับเด็กมาใหม่เนี่ย เราจะต้องไปศึกษากับครูประจำชั้นเค้า ว่าเด็กคนนี้เป็นยังไง" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"ต้องทำความรู้จักกับนักเรียนที่เราสอน ทั้งเด็กปกติทั้งเด็กพิเศษแหละ แต่เด็กพิเศษจะต้องเยอะหน่อย" (ครูการศึกษาพิเศษ F)

"สิ่งที่สำคัญที่สุดก็คือครูต้องศึกษารายละเอียดของเด็กแต่ละคนให้ชัดเจน ไม่ใช่ว่าอยู่ ๆ หยิบหนังสือเข้าไปสอนมันไม่ใช่ ไม่ใช่แบบนั้นแล้วในยุคนี้ มันคือการศึกษาข้อมูลของเด็กอย่างชัดเจนว่าเด็กคนนี้เนี่ยมีภูมิหลังยังไงแต่ละคนมีภูมิหลังยังไง แม้แต่เด็กปกติเองบางครั้งเค้าก็มีปัญหาเรื่องความยุ่งยากทางการเรียน เช่นเรื่องพฤติกรรมที่มีการส่งผลมาจากทางบ้าน เรื่องของการเลี้ยงดู เรื่องของสภาพครอบครัว เรื่องเศรษฐกิจต่าง ๆ ทุกอย่างมันมีอยู่ในเด็กทุกคนได้ มันไม่ใช่แต่เด็กออ เด็กปัญญาที่มีปัญหา เด็กทุกคนมีโอกาสมีปัญหา เพราะฉะนั้นครูควรจะมีข้อมูลของเด็กทุกคนให้ชัดเจน แล้วครูถึงจะมีวิธีการจัดการกับเค้าได้" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

เมื่อครูทราบข้อมูลของนักเรียนทั้งในภาพรวมของชั้นเรียนและข้อมูลของนักเรียนแต่ละบุคคล ซึ่งจะทำให้ทราบถึงแนวทางที่จะจัดการชั้นเรียน ทั้งนี้ครูจะต้องคำนึงตลอดเวลาว่านักเรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกัน แต่การที่จะทำให้ชั้นเรียนเกิดความราบรื่นและเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน การกระทำของครูจะต้องอยู่บนพื้นฐานที่ทำจะทำให้นักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะต้องไม่รู้สึกว่าได้รับการปฏิบัติที่แตกต่างกัน นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะต้องรู้สึกว่าพวกเขาเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ และนักเรียนปกติก็ต้องไม่มีความรู้สึกว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับสิทธิพิเศษมากกว่านักเรียนปกติ

"ต้องเสมอภาคนะ เด็กจะได้ไม่ต้องมีการคิดอย่างโน้นอย่างนี้อย่างนั้น แต่ครูเค้าก็ต้องมีวิธีการที่จะปฏิบัติต่อเด็กพิเศษโดยที่ไม่ให้เพื่อน ๆ ในห้องรู้สึกว่าเค้าพิเศษ" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"ไม่ตีตรา ทำให้เท่ากัน ไม่มีใครเป็นเด็กพิเศษ แต่เรารู้ว่าเด็กคนนี้เป็นยังไง ใครเป็นยังไง" (ครูการศึกษาพิเศษ F)

"เราก็ต้องลงโทษให้เท่าเทียมกัน เราจะไม่ทำให้เค้าเป็นเด็กพิเศษ" (ครูการศึกษาพิเศษ E)

"ครูจะมีความชัดเจนทุกอย่าง ตั้งแต่เรื่องการคัดกรอง เรื่องเอกสาร เรื่องกระบวนการความเป็นมาเป็นไปของเด็กพิเศษอยู่แล้ว แต่สิ่งที่ครูมีอยู่นั้นมันไม่จำเป็นต้องเปิดเผยให้เด็กพิเศษคนอื่นรู้ เพราะว่าการเรียนรู้ในสังคมเนี่ย มันก็เป็นความเรียนรู้ที่หลากหลาย คนเรามีความหลากหลายเกิดขึ้นในสังคม" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"ถ้าครูแสดงว่าเด็กพิเศษเป็นปัญหา เด็กในห้องก็จะมองว่าเป็นปัญหาเหมือนกัน ถ้าครูพูดขึ้นมา เด็กในห้องก็จะไม่เอาเด็กคนนั้น มันก็ขึ้นอยู่กับคำพูดของครูนั่นแหละ ครูจะตีตรายังไง" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

สำหรับการสร้างบรรยากาศเชิงบวกให้เกิดขึ้นในห้องเรียนนั้น สิ่งสำคัญคือการปลูกฝังให้นักเรียนยอมรับ เข้าใจ และช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่ไม่มีความจำเป็นที่จะต้องเน้นย้ำหรือบอกว่านักเรียนคนดังกล่าวเป็นอะไร ซึ่งจะเป็นการตีตราให้กับเด็ก ครูควรให้สนใจนักเรียนพิเศษและไม่มองว่าพวกเขาเป็นปัญหา ครูควรพยายามพูดคุยกับนักเรียนให้ช่วยเหลือเพื่อนรวมถึงการทำให้เป็นตัวอย่างแก่นักเรียนปกติด้วย

"ให้เด็กช่วยเหลือกัน ไม่ใช่อธิบายให้แค่ครูเข้าใจ เราต้องอธิบายให้เด็กเข้าใจด้วยว่าเออน้องเค้าเป็นอย่างนี้นะ เราจะต้องช่วยเหลือเค้า เช่นเรื่องการพูด เราจะต้องบอกด้วยรูปภาพอะไรอย่างนี้" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

"คือพยายามพูดคุยกับเค้าเหมือนเป็นที่รักของครูอ่ะ ทำให้เค้าเป็นที่รักของครู แล้วเค้าก็จะเป็นที่รักของเพื่อน ๆ" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"เราบอกเค้าว่ามีเพื่อนต้องการความช่วยเหลือ เราต้องช่วยเพื่อน เพราะว่าที่นี่เป็นโรงเรียนวิถีพุทธ การช่วยเหลือเพื่อนนี่เป็นแนวทางหนึ่งที่เด็กเค้าอยากทำ ได้บุญหน่ะ ใครก็ไม่อยากเกิดมาเป็นแบบนี้ เราทำเนี่ยเพื่อนก็จะมีความสุข เราก็จะมีความสุข บุญก็จะส่งผลให้เราได้สิ่งดี ๆ ก็จะคุยกับเค้า เรียกเค้ามาคุย" (ครูการศึกษาพิเศษB)

"ก็ต้องพยายามพูดให้เด็กรักกันช่วยเหลือกัน ครูก็ต้องพูดและทำตัวอย่างให้เห็นคำพูดของครูนี่แหละที่จะมีอิทธิพลต่อเด็ก แล้วก็การทำตัวอย่าง ไม่รังเกียจเด็กพิเศษในห้อง" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"เราอยู่ด้วยกันเราต้องช่วยกัน หรือหนูทำไปหนูได้บุญกุศลนะ หนูช่วยเหลือเด็กพิเศษ อีกหน่อยหนูจะได้เรียนเก่ง ต้องพูดไปเรื่อย ยกแม่น้ำมา" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"ก็ไม่ได้บอกหรอก ก็บอกแค่ว่าให้เค้าช่วยกัน ช่วยเหลือกัน เรารู้ว่าเค้าไม่ปกติไงเราก็บอกให้เพื่อนเค้าช่วยเหลือ เด็กเค้าก็จะรู้โดยปริยาย ไม่ต้องไปบอกอะไรเค้ามากมาย ก็เป็นเด็กเหมือนกัน แค่พูดให้ช่วยเหลือกันเยอะ ๆ ไม่จำเป็นต้องไปตีตราเค้า ทำร้ายจิตใจกันตายเลย เด็กทุกคนน่ะมันสามารถพัฒนาได้ อย่าไปบอกเค้าว่าเป็นไอ้นี่ ๆ แต่เราจะต้องบอกว่าจะต้องช่วยเหลือเค้ายังไง เค้ามีข้อบกพร่องอย่างไหน ก็ต้องช่วยเหลือเค้าอย่างนั้น หูเค้าไม่ได้ยินนะ ต้องไปพูดกับเค้าทางนี้ ๆ ผ่านหูฟังอะไรอย่างนี้จะต้องบอก การช่วยเหลือเค้าเป็นสิ่งที่ดีนะ อะไรอย่างนี้" (ครูการศึกษาพิเศษ F)

"หรือบางครั้งครูก็บอก แต่ครูบอกในสิ่งที่ไม่ควรบอก เช่นบอกทำไมว่า เค้าปัญญาอ่อน เธอก็อย่าไปแหย่เค้าสิ อย่างนี้มันก็ไม่ใช่สิ่งที่ครูควรจะบอก ครูควรจะมีวิธีพูดที่ดีกว่านี้ เออว่าทำไมต้องแกล้งเพื่อน ทั้ง ๆ ที่อยู่ด้วยกัน ถ้าเกิดว่าคนอื่นทำเราแบบนี้บ้างเราจะเป็นยังไง ครูควรจะมีวิธีการที่จะทำให้เด็กรู้สึกว่ามันต้องช่วยเหลือกันสิ มากกว่าที่จะไปแหย่เค้าแกล้งเค้า" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

นอกจากการที่ครูทำการปลูกฝังค่านิยมให้นักเรียนช่วยเหลือเพื่อนนักเรียนพิเศษแล้ว ครูยังสามารถกำหนดระบบ "บัดดี้" เป็นการมอบหมายให้นักเรียนปกติดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน นักเรียนที่เป็นบัดดี้ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นผู้ที่นั่งคู่กับนักเรียนที่

มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน คอยดูแลช่วยเหลือในชั้นเรียนและช่วงเวลาพักกลางวัน นักเรียนที่เป็นบัดดี้ครูจะรับสมัครจากนักเรียนที่มีจิตอาสาในชั้นเรียน และพยายามคัดเลือกนักเรียนที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ มีความรับผิดชอบและมีผลการเรียนที่ดี เนื่องจากการคอยดูแลนักเรียนพิเศษเป็นหน้าที่ที่เพิ่มขึ้นอาจส่งผลให้นักเรียนที่เป็นบัดดี้เสียเวลาและสมาธิที่ใช้ในการเรียน และครูอาจจะมอบสิทธิพิเศษให้นักเรียนที่เป็นบัดดี้ช่วยเหลือเพื่อน เช่น อุปกรณ์การเรียน ทุนการศึกษา ฯลฯ แต่ทั้งนี้ระบบบัดดี้อาจจะไม่เหมาะสมกับนักเรียนที่อายุยังน้อย เนื่องจากเป็นวัยที่ยังไม่สามารถควบคุมตนเองได้มากนัก

"บัดดี้เค้าก็นั่งด้วยกันเป็นคู่ ๆ ให้เด็กพิเศษสองคนนั่งด้วยกันไม่ได้ตีกันตาย เดี๋ยวทะเลาะกันเพราะต่างคนต่างไม่ปกติ ไม่มีตัวคอนโทรลควบคุมอารมณ์อย่างนี้ใช่ไหมคะ ก็คือ ให้เค้าอยู่กับคนที่ปกติ เป็นพี่เลี้ยง ช่วยดูแลเอาใจใส่อะไรอย่างนี้" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"ต้องดูลักษณะเด็ก แล้วก็มานั่งตั้งแต่ต้นเทอม แต่บางคนก็ไม่ดู เราคิดว่าเค้าจะดูให้ เค้าก็ไม่ดู เราก็ต้องหาเปลี่ยน แบบว่าประสาเด็กอ่ะนะ ต่อหน้าก็ดู ลับหลังก็ไปเล่นกันแล้ว เด็กด้วยกันความรับผิดชอบก็ได้แค่ระดับนึง เด็กเค้าก็ดูและในชั้นเรียน แล้วก็ห้องเรียนที่ไปเรียนที่อื่นด้วย แต่พอขึ้นชั้นใหม่ก็จะมีการเปลี่ยนชั้น เค้าก็จะจัดชั้นใหม่อีก ก็ต้องหาบัดดี้ใหม่อีก แต่บัดดี้บางคนก็บอกว่าไม่อยากเป็นหรอก เพราะว่าต้องมาคอย เก็บดินสอยางลบ ไม้บรรทัด แล้วบางทีเด็กพิเศษก็รังแกเค้าอีก คือเด็กพิเศษเนี่ยไม่ถูกรังแกนะ แต่ไปรังแกเด็กปกติ ไปรื้อของเค้าอะไรอย่างนี้ เด็กก็เดินมาบอกว่าครูหนูไม่อยากเป็นแล้ว ไม่อยากนั่งกับพลอย ไม่อยากช่วยเหลือพลอยแล้ว พลอยดุว่าอะไรก็ไม่เชื่อ แล้วหนูก็เก็บให้ทุกวัน กระเป๋าดินสอ หนังสือ ยางลบ ไม่บรรทัด ต้องเก็บให้เรียบร้อยเตรียมกลับบ้าน หนูต้องทำทุกวัน ไม่เคยทำเลย เด็กพิเศษก็ได้ใจ ใช้เค้า บางคนใช้บอกเอารองเท้าให้หน่อย เอานั่นเอานี่เอาน้ำ ใช้เค้าอีก เด็กพิเศษแต่ละคนก็มาจากบ้านที่ไม่เหมือนกันเนอะ เด็กปกติบางคนพอถูกใช้เค้าก็ทำให้ บางคนก็ไม่ทำให้" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

"เราคัดเลือก ต้องจิตอาสา จิตอาสาว่าใครจะดูแลเพื่อนร่วมกับครู แล้วเราก็ต้องเทคแคร์บัดดี้ด้วย เรื่องเรียนเรื่องอะไรเราต้องเทคแคร์บัดดี้ เรื่องสื่ออุปกรณ์ แม้กระทั่งทุนการศึกษาผู้ปกครองก็ต้องให้ ผู้ปกครองของเด็กพิเศษต้องให้บัดดี้" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"ต้นเทอม ประกาศเลย ในห้องนี้มีเด็กพิเศษกี่คน ใครอยากช่วยเพื่อนในห้องอ่ะ ใครอยากเป็นเค้าจะลงมาสมัคร เราก็ต้องคัด มันไม่ได้มาสมัครคนเดียว มาสมัครเยอะ เราก็ต้องคัดคนดูคน แล้วก็ดูผลการเรียนเด็กว่ามาเป็นบัดดี้แล้วเด็กจะเรียนตกต่ำไหม ดูคนเรียนดีนิดนึง แล้วก็ช่วยงานได้ เวลาเค้าดูแลเทคแคร์เด็กในห้องอ่ะ เพื่อนในห้องอ่ะ ไม่ว่างานกลุ่มงานอะไรเค้าก็จะไปทำด้วยกัน จะเป็นเพื่อนที่รักกัน ติดกันเลย แล้วเวลางานกลุ่มขาดอุปกรณ์พิเศษอะไร ลงมาตึกเด็กพิเศษ เราจะมีบริการให้ อันนี้คือผลที่เด็กได้รับ แม้กระทั่งการค้นอินเตอร์เนต กระดาษปริ้นท์งานอะไรจะดูแลให้ ดูแลเด็กปกติที่เป็นบัดดี้น่ะ ซัพพอร์ตเค้าอีกทีนึง เค้าจะได้มีเพื่อน" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"จะมีโครงการเรื่องของบัดดี้ก็คือเพื่อนช่วยเพื่อนอย่างนี้ค่ะ แต่เราก็จะต้องมีการเลือกคุณลักษณะของเพื่อนที่จะช่วยเพื่อนช่วยเค้า ว่าเด็กคนไหนที่จะแมททัวร์เรื่องของอารมณ์ได้ดี

เด็กคนที่เค้ามีใจที่จะทำงานเรื่องของอาสาสมัคร บางที่เราอาจจะหาอาสาสมัครได้จากเด็กกลุ่มนี้ เนื่องจากว่าเราอบรมเค้าก่อน เราจะต้องเอาเด็กพวกนี้มาพูดคุยกันก่อนว่าเออทำไมเพื่อนถึงเป็นอย่างนี้ วิธีการช่วยเพื่อนจะทำยังไงบ้าง ต้องเตรียมบัดดี้ให้เค้าเพื่อเป็นการดูแลเค้าในกรณีที่ไม่มีพี่เลี้ยง บัดดี้ก็จะช่วยได้ แต่บัดดี้เนี่ยจะเหมาะกับเด็กที่โตขึ้นอีกหน่อยนึง แต่ถ้าเป็นเด็กเล็ก ๆ จะยาก เด็กก็จะอารมณ์เท่า ๆ กัน เด็กจะไม่สามารถ เด็กอนุบาลยิ่งไม่สามารถ" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

นอกจากการที่ครูจะไม่ทำให้เกิดความแตกต่างในชั้นเรียนและส่งเสริมให้เกิดการช่วยเหลือกันในชั้นเรียนแล้ว การมอบหมายหน้าที่ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หรือส่งเสริมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษค้นพบและแสดงศักยภาพของตน จะทำให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษรู้สึกมีคุณค่า เกิดความภาคภูมิใจ มั่นใจในตนเอง และส่งผลให้นักเรียนปกติไม่เกิดความรู้สึกว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นปัญหา และจะให้การยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพิ่มขึ้น

"ครูจะจัดกิจกรรมพี่ช่วยน้อง เพื่อนช่วยเพื่อน น้องช่วยพี่ก็ยังมี ครูเพิ่งขาดหายไปสามสี่ปีตอนที่ตาบอดมาเรียนร่วมด้วยนะ ตาบอดเป็นน้องนะ แต่เค้าเล่นกีตาร์เก่ง เค้าก้จะไปช่วยพี่สอนกีตาร์ คือไม่ใช่แต่ว่าจะไปช่วยเค้าอย่างเดียว เราต้องดึงความสามารถของเด็กพิเศษด้วย แล้วเราก็ประกาศหน้าเสาธงว่าคนนี้เด่นตรงนี้นะ ใครสนใจจะมาเรียนด้วย คนนี้เด่นทางเรื่องเป่าขลุ่ยนะ สนใจไหมาเลย คนนี้ดีดกีตาร์ คนนี้ตีกลอง เยอะเลยที่เด็กตาบอดสอน เค้าก็จะภูมิใจด้วยอย่างคนนี้เก่งในเรื่องเปตอง เค้าเป็นแอลดี ให้อ่านให้เขียนเค้าไม่เอา แต่ไปเอาด้านกีฬา อย่างเนี้ยะ แล้วเราก็เอาเด็กปกติมาฝึกซ้อม คนนี้ก็กลายเป็นผู้ฝึกซ้อมคู่กับครูพละ แล้วครูพละเค้าก็ฝึกสอนเด็กคนนี้จนได้รางวัล บัดดี้นี้คือไม่จำเป็นว่าจะต้องเอาเด็กปกติมาช่วยเด็กพิเศษอย่างเดียวมาเป็นบัดดี้ตลอด เราก็ต้องฝึกให้เด็กพิเศษเป็นคนช่วยคนอื่นด้วย เป็นบัดดี้เรื่องที่เค้าถนัด แต่เรื่องการเรียนเค้าก็ต้องอาศัยเด็กปกติ ให้ความสำคัญกับเค้า ดึงความสามารถของเค้าออกมา เค้าก็จะมี self ของตัวเอง มีความภาคภูมิใจ เห็นไหมชั้นตาบอดแต่ก็มีคนมาสนใจชั้น หูย พอห้องตาบอดนี้มานะคนรุมเต็ม ครูต้องบอกให้ขึ้นห้อง มันก็ดีนะ เวลาเค้าร้องก็ดีนะ มีความสุข เราก็นั่งฟังเพลงไป อย่างเนี้ยะ" (ผู้เชี่ยวชาญ A)

"ให้เด็กอยู่ใกล้ ๆ มอบหมายงานให้ ให้ช่วยงานครู เด็กจะมีความมั่นใจ กล้าแสดงออกอยากเรียนหนังสือมากขึ้น เด็กกพิเศษที่นี่จะเก่งกว่าเด็กปกติเพราะกล้าแสดงออก เด็กจะไม่กลัวคน ขณะที่เด็กไม่กลัวคนกล้าแสดงออก บางทีจะมีพฤติกรรมที่ไม่ดี เราก็ต้องคอยปรับ ต้องคอยสอนว่าตอนเข้าหาคนต้องทำอะไรยังไง เวลามีแขกมา หนูไม่ต้องไปนั่งฟังครูนะ ไม่ต้องไปดึงไปทึ้ง อะไรอย่างนี้ บางทีชอบมากอด ชอบมาอะไร ต้องสอน กล้ามาก เด็กพิเศษเก่งมาก ทุกคนด้วยนะ เค้ารู้สึกว่าไม่เป็นปมด้อย อยู่ที่นี่เค้าจะมีความสุข ที่เค้ามีความสุข เด็กที่นั่งหลบ ๆ ไม่พูดไม่จาอยู่หลังห้องอ่ะ เรียกมาคุยบ่อย ๆ เรียกมาแล้วพอเด็กคนอื่น ๆ เห็นครูสนใจเด็กคนนี้เค้าก็จะสนใจด้วย แล้วก็มอบงานหน้าที่ให้เค้า มีความภาคภูมิใจ เอ๊าไปทำนี่ให้ครูหน่อย หยิบไอ้นี่หน่อย กวาดห้องหน่อยสิ จัดสมุดหนังสือ คือเค้าภูมิใจแล้วเค้าจะกล้า" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"เค้ากล้าพูดกล้าคุย กล้าแสดงออก ให้ความสนใจเค้า เดินผ่านก้เรียกเค้า เค้าชื่อจอม จอม วันนี้ใครมาส่ง วันนี้กินข้าวกับอะไร เค้าเห็นเราเค้าก็จะวิ่งมาหาเราแล้ว ถ้าเราคุยกับเค้าบ่อย แต่ช่วงแรกเค้าจะไม่พูด เค้าจะมาหาเรามาจับโน่นจับนี่ เด็กคนนี้เป็นเด็กสติปัญญาตอนนี้พูดจนพูดไม่หยุดเลย เค้ากล้าแสดงออกเพราะว่าเอาไปส่งงานศิลปะหัตกรรมน่ะ งานประดิษฐ์ของเล่นของใช้ระดับประเทศ เด็กที่นี่ติดระดับประเทศ มันถึงเด่นในโรงเรียนไง เดินไปทางไหนคนก็รู้จักแล้วเด็กมีความสุข" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"แล้วเด็กพิเศษบางคนมีจิตอาสา ในสมองเค้าเนี่ยเรียนรู้เรื่องเป็นบางวิชา ถามเค้าก็รู้เรื่องบ้างไม่รู้เรื่องบ้าง จะมาหวังให้เค้าเก็บข้อมูลเหมือนเด็กปกตินี่ก็ไม่ได้ ก็คือให้เค้ามีความสุขในชั้นเรียนบอ ไม่ให้เค้ามารบกวนเพื่อน เค้ามีจิตอาสาคือทำความสะอาดห้องให้ ครูผมกวาดห้องให้ผมทิ้งขยะให้ เอ้าน้ำหกผมเช็ดให้ คือก็ปล่อยให้ทำไป ถูกันอยู่นั่นแหละพื้นอ่ะ คือเค้ามีความสุข" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"เราสังเกตว่าเค้าจะไม่ถูกใช้เลย แต่พี่จะใช้เค้านะ ไปเอาสมุดให้ครูหน่อย เค้าจะดีใจมาก เค้าก็ไปเอามาให้ แต่เราก็ต้องให้เพื่อนเค้าไปด้วยช่วยดูด้วย เราจะไม่มอบหมายงานที่เกินความสามารถให้เค้า คือเราอยากทำให้มันเป็นปกติ คือครูน่ะสามารถใช้ได้ทุกคนแหละ แล้วเค้าก็ยินดีจะทำให้ ได้รับการเรียกชื่อบ้าง เป็นส่วนหนึ่งของห้อง" (ครูการศึกษาพิเศษ E)

จากบทการสัมภาษณ์ข้างต้นผู้วิจัยทำการวิเคราะห์รหัสหลักและรหัสย่อยได้ดังตาราง 8

ตาราง 8 แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
การศึกษาข้อมูลของนักเรียน	- ศึกษาข้อมูลพื้นฐานของนักเรียน - ศึกษาข้อมูลจากครูที่เคยสอน - ศึกษาข้อมูลจากผู้ปกครอง - ควรศึกษานักเรียนทุกคน ไม่เฉพาะนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
การปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียมกัน	- การปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเสมอภาค - การไม่แสดงให้นักเรียนทราบว่าใครเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ตาราง 8 (ต่อ)

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
	- การปฏิบัติต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยไม่แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างในชั้นเรียน
การปลูกฝังให้นักเรียนรักและช่วยเหลือกัน	- การพูดกระตุ้นให้นักเรียนช่วยเหลือกัน
	- การยกหลักศาสนามากระตุ้นให้นักเรียนช่วยเหลือเพื่อน
	- การแสดงความรักความเอาใจใส่และช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพื่อให้เป็นแบบอย่างแก่นักเรียนปกติ
	- การไม่แสดงให้นักเรียนทราบว่าใครเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
	- การแจ้งข้อมูลการปฏิบัติตนต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้นักเรียนปกติทราบ
การกำหนดระบบ “บัดดี้” เพื่อช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	- การรับสมัครนักเรียนที่ต้องการเป็นบัดดี้ตั้งแต่ต้นเทอม
	- การพิจารณาคุณสมบัติของนักเรียนที่เป็นบัดดี้ (เรียนเก่ง มีความรับผิดชอบ มีจิตใจโอบอ้อมอารี ชอบช่วยเหลือเพื่อน มีวุฒิภาวะทางอารมณ์)
การกำหนดระบบ “บัดดี้” เพื่อช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (ต่อ)	- การให้ความรู้และแจ้งแนวทางปฏิบัติต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแก่บัดดี้
	- การให้สิทธิพิเศษแก่บัดดี้
การมอบหมายหน้าที่ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	- การมอบหมายหน้าที่พิเศษตามความถนัดของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
	- การมอบหมายหน้าที่ในชั้นเรียน

จากรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยและบทสัมภาษณ์ข้างต้น ผู้วิจัยจึงขอกำหนดรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนี้เป็นองค์ประกอบด้าน "การสร้างบรรยากาศเชิงบวก" ในพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

2) การกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน

ข้อปฏิบัติต่าง ๆ ในชั้นเรียนร่วมไม่ได้มีความแตกต่างจากห้องเรียนธรรมดามากนัก ในตอนเริ่มภาคเรียนครูควรจะแจ้งกฎระเบียบต่าง ๆ ในห้องเรียน โดยเฉพาะการแจ้งผลจากการละเมิดกฎ ในห้องเรียนที่เป็นเด็กเล็กควรเน้นย้ำถึงกฎและขั้นตอนต่าง ๆ ส่วนในชั้นเรียนที่เป็นเด็กโตอาจเพียงเน้นย้ำกฎเฉพาะของห้องเรียนนั้น ๆ เนื่องจากนักเรียนมีความคุ้นเคยกับกฎทั่ว ๆ ไปจากการเรียนในชั้นก่อนหน้านี้

"ปกติแล้วเราจะให้เท่ากันหมด เช่นเวลาเข้าแถวก็มาตามลำดับ ไม่ได้ยกเว้นให้เด็กพิเศษ ทำให้เด็กพิเศษเหมือนเด็กปกติในชั้นเรียน" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

"ครูก็พยายามจัดให้มีทุกห้องนะว่ามีตารางอย่างนี้ ๆ แต่ก่อนนะครูยังจัดการอะไรไม่เก่งอ่ะนะ มันก็จะมีตารางชัดจนเลย ประมาณเมื่อสิบปีที่แล้ว พอผ่านมา ๆ ตารางพวกนี้ก็จะค่อย ๆ หายไปเพราะครูเค้าเชี่ยวชาญยิ่งขึ้น บางคนก็ใช้บางคนก็ไม่ใช่ บางคนที่เด็กเค้าพูดรู้เรื่องแล้วเค้าก็จะลดตารางตรงนั้นออก เค้ารู้แล้ว เค้าไม่ต้องมาใช้ตรงนี้แล้ว เค้าก็จะเหมือนว่าเค้ารู้หน้าที่ของเค้าแล้ว เค้าปรับตัวเข้ากับสังคมอะไรได้แล้ว" (ผู้เชี่ยวชาญ A)

"ก็เหมือนห้องปกตินะ แต่ส่วนมากจะไม่ได้พูดอะไรมากมาย เราก็แจ้งกฎในห้องนะว่าอะไรเป็นยังไง ๆ จะต้องทำยังไง เด็กพิเศษกับเด็กปกติก็เหมือนกัน" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"ตอนเปิดเทอมใหม่ พี่จะทำข้อตกลงกับเด็กก่อน ใครไม่ส่งการบ้าน ครูจะตีได้ไหม ? ทุกคนเลยนะ ต้องย้ำว่าทุกคนเลยนะ บางทีเราก็ต้องถามนักเรียนพิเศษว่าเราดีเขาได้ไหม" (ครูการศึกษาพิเศษ E)

"มีข้อตกลงของห้องเรียน มีกฎของห้องเรียน เป็นภาพรวมทุกคนทำเหมือนกัน ทุกคนได้เหมือนกัน" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"เรื่องของกฎเกณฑ์เนี่ยต้องมีค่ะ กฎเกณฑ์เหมือนเด็กปกติในชั้นเรียนทุกอย่าง เด็กจะเรียนรู้ เพราะกฎเกณฑ์ของเด็กปกติมันก็เป็นมาตรฐานทั่ว ๆ ไป เช่น ห้ามคุยในชั้นเรียน ส่งงานให้ตรงเวลา ห้ามเข้าห้องเรียนสาย" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

ในกรณีที่ในห้องมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องระดับรุนแรงเรียนร่วมด้วย ครูอาจจัดทำเป็นตารางเวลาที่ชัดเจนพร้อมกับเครื่องมือและสื่อต่าง ๆ เพื่อเน้นย้ำให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทราบถึงขั้นตอนและกฎของห้องเรียน

ก็ติดตรงข้างฝา บางครั้งก็เป็นกระเป๋า ถ้าผนังมันรก เค้าก็สามารถเอาพกหรือติดได้" ถ้าออเนี่ยเค้า เค้าเรียกว่าเพ็ก เนอะ มันก็เป็นสมุดห้าสี่สาม พอถึงเวลาเค้าก็จะดึงออกมา เค้าจะไปห้องน้ำเค้าก็จะดึงภาพห้องน้ำออกมา แล้วครูก็จะมองก็โอเค ไปได้ ถ้าเค้าอยากจะกินข้าวเค้าก็หยิบภาพให้ แต่ส่วนใหญ่แล้วครูเค้าก็จะติดผนัง ติดประตูบ้าง ติดมุมของเค้าอ่ะ มันก็จะมีชื่อของ

เค้าติดเป็นแถบ เค้าก็จะไปดูของเค้าเอง ก็จะมีมุมของเค้าเลย มีอุปกรณ์ของเค้า กำหนดการของเค้า) "ผู้เชี่ยวชาญ A(

การตั้งกฎเกณฑ์ในห้องเรียนร่วมนั้น นักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะต้องอยู่ในกฎเกณฑ์เดียวกัน ไม่มีการยกเว้นกฎสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งนี้เพื่อให้ไม่เกิดความเหลื่อมล้ำระหว่างนักเรียน และสร้างการปรับตัวให้เข้ากับสังคมให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

"ปกติแล้วเราจะให้เท่ากันหมด เช่นเวลาเข้าแถวก็มาตามลำดับ ไม่ได้ยกเว้นให้เด็กพิเศษ ทำให้เด็กพิเศษเหมือนเด็กปกติในชั้นเรียน" ครูการศึกษาพิเศษ C

"คือจริง ๆ แล้วเด็กปกติหรือเด็กพิเศษมีค่าเท่า ๆ กัน ทำผิดก็ควรถูกจัดการ คือครูต้องเสมอภาค แล้วเด็กพิเศษเนี่ยเค้าไม่ได้ต้องการสิทธิพิเศษนะ เค้าไม่อยากเป็นตัวประหลาด เค้าอยากให้อาจารย์ทำกับเค้าเหมือนปกติ นั่นคือความคิดของเด็ก" ผู้เชี่ยวชาญ H

"เด็กทุกคนต้องโดนแบบนี้หมด เพราะเรากำลังฝึกให้เค้าเข้าสังคม เพราะฉะนั้นไม่ควรลดหย่อนกฎอะไรให้เค้า เด็กปกติกับเด็กพิเศษต้องมีกฎเกณฑ์เหมือนกัน เพราะว่าเด็กพิเศษก็ต้องอยู่ในสังคมเดียวกันจริงไหม ถ้าเค้าได้รับกฎเกณฑ์พิเศษ เค้าก็ไม่เรียนรู้สิ เค้าจะอยู่ในสังคมได้ยังไง" ผู้เชี่ยวชาญ H

"ใครไม่ส่งการบ้าน ครูจะตีได้ไหม? ทุกคนเลยนะ? ต้องย้ำว่าทุกคนเลยนะ บางทีเราก็เจาะถามเด็กพิเศษว่าเราตีเค้าได้ไหม ได้ครับ บางคนเค้าก็น่ารัก ไม่ทำตัวให้ปัญหา เหมือนตำรงชีวิตปกติ ไม่เป็นภาระ" (ครูการศึกษาพิเศษ E)

"กฎรวมก็ต้องมี เค้าก็ต้องเข้าใจเรื่องการปฏิบัติตามกฎกติกาของห้อง เค้าก็ต้องเข้าใจในสิ่งที่จะต้องระมัดระวังในพฤติกรรมที่ล่อแหลมของตัวเอง คือเด็กก็จะต้องรู้จักควบคุมตัวเองด้วย" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

จากบทการสัมภาษณ์ข้างต้นผู้วิจัยทำการวิเคราะห์รหัสหลักและรหัสย่อยได้ดังตาราง 9

ตาราง 9 แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
การสร้างแจ้งกฎและข้อปฏิบัติในชั้นเรียนช่วงเปิดภาคเรียน	- กฎไม่ค่อยแตกต่างจากชั้นเรียนปกติ - แจ้งกฎระเบียบและขั้นตอนการปฏิบัติ - แจ้งเกี่ยวกับผลกระทบจากการละเมิดกฎ - ทำข้อตกลงกับนักเรียนและทำให้แน่ใจว่ากฎและบทลงโทษได้รับการยอมรับ
การแจ้งกฎและข้อปฏิบัติกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องระดับรุนแรง	- การแจ้งกฎในชั้นเรียน - การสร้างสื่อที่เป็นรูปธรรมสำหรับแจ้งขั้นตอนแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
นักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษต้องอยู่ในกฎเกณฑ์เดียวกัน	- นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษต้องเข้าใจกฎและยอมรับผลที่ตามมาจากการละเมิดกฎ

จากรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยและบทสัมภาษณ์ข้างต้น ผู้วิจัยจึงขอกำหนดรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนี้เป็นองค์ประกอบด้าน "การกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน" ในพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

3) การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ

การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพนั้น อันดับแรกคือการจัดโต๊ะเรียนในชั้นเรียนให้เหมาะสม การจัดโต๊ะเรียนที่เหมาะสมที่สุดสำหรับการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมนั้นเป็นการจัดโต๊ะแบบตัวยู (U) การจัดโต๊ะเรียนแบบนี้ครูจะเป็นจุดรวมสายตาของนักเรียน ส่งผลให้นักเรียนมีสมาธิกับการเรียนและครูสามารถดูแลและใส่ใจนักเรียนได้อย่างทั่วถึง หากห้องเรียนนั้นมีพี่เลี้ยงคอยดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ พี่เลี้ยงสามารถจะนั่งอยู่ข้างหลังนักเรียน เพื่อดูแลนักเรียนและสามารถเข้าหานักเรียนได้ง่ายและทันท่วงที

"การจัดที่นั่งให้เป็นรูปตัวยูจะทำให้ครูเห็นนักเรียนได้อย่างชัดเจน เข้าถึงได้ง่าย หากมีปัญหาอะไรครูหรือพี่เลี้ยงสามารถเข้าหาเค้าได้ทันที พี่เลี้ยงเราก็ให้นั่งข้างหลังแถวที่เป็นรูปตัวยูนี้ ถ้าใครมีปัญหามาก ๆ ก็ประกบคนนั้น ถ้าไม่ครูพี่เลี้ยงก็สลับตำแหน่งไปเรื่อย ๆ ตามสถานการณ์ แต่ส่วนมากจะจัดแบบนี้ไม่ได้เพราะนักเรียนมีจำนวนมาก" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"ครูต้องมีความรู้เรื่องของการจัดห้องเรียนที่เหมาะสม หลังห้องนี่ไม่ควรเลย เรามองไม่เห็น ทางที่ดีก็จัดเป็นตัวยูไปเลย" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

แต่การที่นักเรียนในห้องเรียนร่วมมีจำนวนมาก การจัดโต๊ะรูปตัวยูจึงทำได้ยาก การจัดโต๊ะในห้องเรียนส่วนมากจะเป็นแถวหน้ากระดาน นักเรียนจะนั่งกันเป็นคู่ ๆ นักเรียนพิเศษไม่ควรจะนั่งเกินแถวที่ 2 เพื่อให้ครูสามารถมองเห็นได้ชัดเจน คู่ที่นั่งด้วยควรเป็นพี่เลี้ยงหรือบัดดี้ที่ครูมอบหมาย ครูอาจจะสร้างความสนใจกับเขาระหว่างการเรียนการสอนด้วยการแตะตัวหรือสบตาด้วย เด็กที่มีสมาธิสั้นไม่ควรนั่งติดหน้าต่างหรือประตูเพราะจะทำให้เสียสมาธิได้ง่าย ในกรณีที่นักเรียนพิเศษมีรูปร่างใหญ่ซึ่งอาจบังเพื่อนที่นั่งแถวหลัง ครูอาจจัดให้นั่งตรงริมห้องเพื่อให้ไม่บังเพื่อนในห้อง แต่ต้องเป็นตำแหน่งที่ครูเข้าถึงได้ง่าย หากนักเรียนในห้องเรียนมีน้อย ครูสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการวางโต๊ะเรียนให้หลากหลาย ให้สอดคล้องกับสภาพการสอนหรือกิจกรรมในเวลาเรียน

"นั่งตรงไหนก็ได้ แต่ปกติครูจะอยู่หน้าห้องเนอะ ที่ใกล้ชิดกับครู หรือนั่งหน้าห้อง แต่ถ้าเป็นเด็กสมาธิสั้นก็จะให้อยู่ห่างจากประตู จะล้อมรอบด้วยบุคคลที่จัดการกับเค้าได้ อะไรอย่างนี้ แต่ที่ครูเห็นบางคนก็จะครูนั่ง เค้านั่งหลังห้อง แต่ครูนั่งหน้าห้องอ่ะ เหมาะสม เพราะเวลาเราสอนเค้าจะมองกระดานได้ชัดเจนกว่า ถ้ามีครูพี่เลี้ยงเนี่ยส่วนใหญ่แล้ว ถ้าเด็กไม่มีปัญหาด้านสายตาอะไรแล้ว เค้าก็จะนั่งอยู่ตรงกลางหรือนั่งอยู่มุมใดมุมหนึ่ง ถ้าข้างหน้าว่างเค้าก็จะอยู่ข้างหน้า เค้าจะอยู่ตามที่ว่างของห้อง พี่เลี้ยงเค้าจะอยู่ข้างหลัง แล้วเด็กเค้าจะเอาแทรกวางไว้ ถ้าเด็กคนไหนมีปัญหา เค้าก็จะเดินเข้าไปหา เหมือนให้อยู่ในสายตา อะไรทำนองนี้ แต่ถ้าเด็กคนนี้มาก ๆ ไฮเปอร์ก็ต้องติดตัวเค้า ถ้าเด็กคนนี้พอจะนั่งเรียนได้ เค้าก็ให้นั่งอยู่ในโต๊ะร่วมกับเพื่อน" (ผู้เชี่ยวชาญ A)

"นั่งอยู่หน้าห้องใกล้โต๊ะคุณครู ให้ใกล้ครูที่สุด บัดดี้เค้าก็นั่งด้วยกันเป็นคู่ ๆ ให้เด็กพิเศษสองคนนั่งด้วยกันไม่ได้ตีกันตาย เด๋วทะเลาะกันเพราะต่างคนต่างไม่ปกติ ไม่มีตัวคอนโทรลควบคุมอารมณ์อย่างนี้ใช่ไหมคะ ก็คือ ให้เค้าอยู่กับคนที่ปกติ เป็นพี่เลี้ยง ช่วยดูแลเอาใจใส่อะไรอย่างนี้" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"ส่วนมากก็จะไว้ที่หน้าห้อง ให้ดูแลใกล้ชิดที่สุด" (ครูการศึกษาพิเศษ E)

"เวลานั่งโต๊ะ ก็จะจับคู่สาม คู่สอง เค้าจะมีเหมือนนักเรียนประกบน่ะ บางทีครูประจำชั้นก็จับกลุ่มจับคู่ไว้อยู่แล้ว หรือบางทีตัวเค้าก็จะมีเพื่อนสนิทของเค้า พอมาเจอพี่ที่สอนอยู่ ป.สอง เค้าก็จะมีเพื่อนที่ตามมาตั้งแต่ป.หนึ่ง" (ครูการศึกษาพิเศษ E)

"นั่งข้างหน้าสุด ครูจะจัดไว้ให้มีบัดดี้ด้วย ที่พอจะให้ช่วยกันด้วย คือของครูจะเป็นเด็ก ป.หนึ่งใช่ไหมก็สอนพร้อมกันหมดนั่นแหละ แต่อยู่ในกลุ่มเนี่ยก็ต้องมีพี่เลี้ยง หมายถึงว่าเค้าสามารถดูเลียนแบบได้" (ครูการศึกษาพิเศษ F)

"โดยทั่วไปเนี่ย ครูบางส่วนก็จะเห็นว่าเด็กพิเศษส่วนใหญ่จะตัวโตเนื่องจากอายุเค้าเนี่ยจะเยอะกว่าเด็กในห้อง ถ้าเกิดเป็นกลุ่มปัญญาหรือกลุ่มออเนี่ยนะคะ อายุเค้าจะเยอะกว่าเด็กทั่วไปในชั้นเรียน เด็กพวกนี้อาจจะถูกอยู่หลังห้อง แต่ถ้าถูกอยู่หลังห้องเนี่ย เด็กพวกนี้ก็จะอยู่ห่างไกลจากครูมาก มันทำให้การที่ครูจะเข้าไปสัมผัสเค้าหรืออะไรอย่างนี้มันเข้าถึงได้ยาก อันนี้ครูก็ต้องมี

วิธีจัดการ สมมติเด็กตัวใหญ่แล้วต้องนั่งหลังห้อง ครูจะต้องเปิดทางเดินที่ครูจะต้องเข้าไปหาเค้าได้ง่ายขึ้น ไม่ใช่ตั้งโต๊ะยาวเป็นระนาบแล้วครูก็เข้าหาเค้าไม่ได้ ครูควรจะเดินอ้อมหลังเค้าได้ ครูควรจะเดินเข้าไปแตะสัมผัสเค้าได้ เดินไปให้กำลังใจเค้าหรือแม้แต่เดินเข้าไปแตะเรียกเค้าเพื่อให้มีสติกลับมาฟังครูนะ ครูต้องมีช่องทางในการเดินเข้าหาเค้า กรณีเค้าตัวใหญ่แล้วอยู่ข้างหลัง แต่จริง ๆ แล้วที่ดีที่สุดก็คือเค้าควรจะต้องอยู่ใกล้ ๆ ครู เพื่อที่ครูจะได้เรียกเค้า ครูอาจจะไม่ใช้เสียง แต่ครูอาจจะใช้มือแค่แตะเบา ๆ อะไรอย่างนี้ เด็กก็จะกลับมาอยู่กับครูได้ ไม่อย่างนั้น สมาธิของเด็กเค้าก็จะหลุดได้ง่าย เพราะฉะนั้นครูก็ต้องมีวิธีจัดการตรงนี้ การจัดห้องเรียนเป็นสิ่งสำคัญ ครูจะต้องดูว่าจะวางเค้าตำแหน่งไหน ใกล้หน้าต่างไม่ดีแน่ เพราะพวกนี้สมาธิไม่ดี จะหลุดออกไปอยู่ใกล้ประตูก็ไม่ดีแน่ เค้าควรจะต้องอยู่ตรงไหนของห้องถึงจะเหมาะสมในคลาสที่มีรูปแบบแบบนั้น ต้องเห็นรูปแบบของห้องเรียน แล้วครูก็ต้องเปิดทางถ้าเกิดเค้านั่งอยู่หลังห้องเรียน ครูก็ต้องเปิดทางให้ตัวเองเดินไปหาเค้าได้ ในกรณีเด็กประถมเนี่ย ก็จะมีในลักษณะของครูผู้ช่วยหรือว่าเป็นพิเลี้ยงอยู่ในห้องเรียน พี่เลี้ยงเนี้ยไม่ใช่พี่เลี้ยงในการช่วยเหลือตัวเองของเด็กอย่างเดียว แต่พี่เลี้ยงนี้จะเป็นเหมือนกับผู้ช่วยของครูน่ะค่ะ ในการประกบ ในการทำงาน ครูจะได้คอนโทรลเด็กทั้งห้องได้ง่ายขึ้น ในขณะที่ครูสอนทั้งหมด ครูแสดงแอคชั่นทั้งหมดกับเด็ก ทั้งห้อง แต่เด็กพิเศษของเราอาจจะมีพฤติกรรมที่วอกแวก พี่เลี้ยงจะมีหน้าที่ช่วย โดยอาจจะเข้าไปนั่งประกบหรือว่าถ้าอารมณ์ไม่ดีก็จะพาออกไปนอกห้องพักนึง เพื่อช่วยคอนโทรลให้ห้องเรียนเป็นไปได้อย่างราบรื่น ไม่กระตุกที่คนใดคนหนึ่งลุกขึ้นปี๊ดขึ้นมาอย่างนี้แล้วครูจะต้องหยุดไปหาเด็กคนนั้น กรณีแบบนี้มันไม่โอเค เพราะฉะนั้นผู้ช่วยก็เป็นสิ่งสำคัญที่จะต้องมีในระดับอนุบาลและประถมจะต้องช่วย" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"ห้ามนั่งริมหน้าต่าง ห้ามนั่งริมทางเดิน ให้นั่งตรงกลาง ไม่นั่งแถวแรก ให้นั่งแถวสอง เพราะอะไรไม่นั่งแถวแรก เพราะเวลาครูสอนหนังสือครูจะเท้าอยู่ที่แถวแรก ครูก็จะมองไม่เห็นเด็ก เพราะว่าเด็กอยู่ด้านข้าง แต่ถ้าเค้านั่งออกมาอีกสเตปนึงเราจะมองเห็น นั่งริมหน้าต่างไม่ได้เลย เพราะเด็กพวกนี้วอกแวกง่าย ไม่ต้องเรียนกันพอดี คือเราต้องรู้ว่าจริง ๆ เด็กควรนั่งตรงไหน ครูต้องมีความรู้เรื่องของการจัดห้องเรียนที่เหมาะสม หลังห้องนี่ไม่ควรเลย เรามองไม่เห็น ทางที่ดีก็จัดเป็นตัวยูไปเลย แต่ทำได้มั้ย ทำไม่ได้หรอก ยาก" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

ในห้องเรียนร่วมควรมีการจัดมุมกิจกรรมสำหรับนักเรียนให้ได้มาใช้ในช่วงเวลาพักหรือช่วงที่ว่าง มุมเหล่านี้อาจประกอบด้วยของเล่นเสริมพัฒนาการหรือสื่อการเรียนรู้ต่าง ๆ แต่ไม่มีความจำเป็นจะต้องแยกว่ามุมนี้สำหรับนักเรียนพิเศษ นักเรียนทั้งหมดมีสิทธิ์จะใช้มุมต่าง ๆ ในห้องเรียนได้อย่างเท่าเทียมกัน

"เราจะจัดอยู่แล้ว เป็นไวนิล เป็นตัวอักษร เป็นพยัญชนะ คือเด็กเค้าสนใจอยู่แล้ว สื่อเนี่ย เราต้องสร้างบ้าง อะไรบ้าง เช่นช่วง BBL ผลิตสื่ออะไรนั่น เค้าก็หางบมาให้ผลิต หนึ่งเรียนรู้จากสื่อ" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"ห้องต้องโปร่งมีมุมพัฒนาหรือมุมกิจกรรมต่าง ๆ มุมหนังสือ มุมสื่อ มีมุมให้เด็กนั่งพักผ่อน มีของเล่น มีสื่อรอบห้อง" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"จริง ๆ แล้วในห้องเรียนทั่ว ๆ ไปเนี่ย ถ้าเราจะรองรับเด็กพิเศษเนี่ยนะคะ ก็อาจจะไม่ต้องคำนึงถึงมุมของเด็กพิเศษอย่างเดียว จริง ๆ แล้วห้องเรียนหรือสภาพแวดล้อมต่าง ๆ มันควรจะเป็นยูนิเวอร์แซล คือทุกคนสามารถใช้ได้ เพราะการที่เราเจาะอย่างใดอย่างหนึ่งก็จะเหมือนไปตีตราเกินไปว่าอันนี้สำหรับเด็กพิเศษ อันนี้สำหรับเด็กปกติ มันเป็นการแยกเกินไป แล้วจะทำให้เด็กรู้สึกว่าไม่เป็น unity ไม่เป็นกลุ่มเดียวกันเนอะ การแยกแบบนั้นเนี่ย ก็จะทำให้เด็กคิดว่าอันนี้ของชั้นอันนี้ของเธอ อันนี้เด็กพิเศษ อันนี้เด็กปกติ โดยทั่วไปเนี่ยครูการศึกษาพิเศษที่ดีเนี่ยจะไม่ให้มุมมองในทางความคิดที่จะต้องบอกว่าคนนี้เป็นเด็กพิเศษ คนนี้เป็นเด็กปกติ คือเราจะพยายามทำงานร่วมกัน" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"ก็ถ้าเป็นห้องเรียนร่วมเนี่ย มุมของเค้าควรจะอยู่ใกล้ ๆ โต๊ะของครูนะ ถ้าในความรู้สึกของพี่นะคะ เนื่องจากว่าในกรณีที่เค้าจะใช้มุมนี้ได้คือครูจะต้องทำกิจกรรมอื่นถูกไหม จะไม่ไปวุ่นวายกับเค้า เค้าจะต้องอยู่คนเดียวในมุมนั้นได้ เค้าก็ควรจะใกล้หูใกล้ตาครู เค้าไม่ควรไปนั่งแบบสุดกู่ประตูอะไรอย่างนี้ซึ่งพร้อมจะวิ่งออกไป แค่ครูหันหลังแปปเดียว หันมาไม่เจอแล้วเนี่ย ครูก็เดือดร้อนอีกว่าเด็กหายไปไหน เพราะบางคนออกไปเลาะ ๆ ๆ แล้วก็ไปเจออันตรายอย่างนี้ค่ะ เค้าควรจะนั่งใกล้โต๊ะครูที่ไม่ใกล้ทางออก ประตูอะไรอย่างนี้ค่ะ ครูควรจะมีมุมที่จะดักไว้ก่อนจะออกไป ครูจะต้องรู้ไงว่าเค้าจะออกทางไหน ครูจะต้องดักเอาไว้ถูก ทำงานในแอเรียนั้นก็จะดักทางออกแล้วก็เพื่อไม่ให้เค้าเดินผ่าน หรือเวลาเค้าเดินผ่าน ครูจะต้องรู้อย่างเนี้ยอ่ะค่ะ แล้วมุมนั้นอาจจะเป็นมุมที่โล่ง ๆ อาจจะมีสิ่งที่เค้าชอบ เช่นหนังสือที่เค้าชอบอยู่ด้วย หรืออะไรบางอย่างที่เค้าชอบอย่างนี้อ่ะค่ะ เพื่อจะให้เค้าผ่อนคลายในมุมนั้น" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

การที่ครูจะควบคุมและเอาใจใส่ชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนั้น จำนวนนักเรียนในชั้นเรียนก็เป็นสิ่งสำคัญเช่นกัน จากการสัมภาษณ์ครูและผู้เชี่ยวชาญล้วนแต่ให้ความเห็นตรงกันว่าจำนวนนักเรียนในชั้นเรียนร่วมไม่ควรจะเกิน 25 คน ในจำนวนนี้ควรมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมไม่เกิน 3 คน ในจำนวนนี้ไม่ควรจะเป็นเด็กที่มีความบกพร่องอย่างรุนแรงที่อาจสร้างปัญหาปัญหาก่อกวนชั้นเรียนเกิน 1 คนต่อชั้นเรียน การที่จำนวนนักเรียนในชั้นเรียนมากเกินไปส่งผลให้ครูดูแลได้ไม่ทั่วถึง การจัดกิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ทำได้ยาก และการที่มีนักเรียนอยู่ในห้องมากเกินไป ห้องเรียนจะเกิดความแออัด ไม่เหมาะแก่การเรียนการสอน

"ในห้องปกติก็ควรมียี่สิบกว่าคน ในนั้นก็จะมมีเด็กพิเศษอยู่ประมาณสามหรือสี่คนแล้วแต่ห้อง สามคน ก็น่าจะพอแล้วนะ แต่ถ้าเด็กสามารถเรียนรู้ได้ไม่รบกวนห้องเรียนนี่เท่าไหร่ก็ได้นะ แบบเด็กสติปัญญาที่พอเรียนได้ กี่คนก็รับได้นะ เพราะเราสอนตามศักยภาพเด็ก เราสอนรายบุคคลอยู่แล้ว ต้องแยกออกไป อย่างเด็กออทิสติกสมาธิสั้นเนี่ย ต้องแยก เค้าก็เดินไปเดินมาวุ่นวาย ทำโน่นทำนี่ แล้วแต่แต่ละคนไม่เหมือนกัน บางคนก็ส่งเสียงกรี๊ด กรีดร้อง อะไรอย่างนี้" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"ห้องเรียนร่วมที่ดีคือหนึ่ง ต้องมีบรรยากาศที่เอื้อกับการเรียนการสอน ห้องก็ต้องโปร่งจัดห้องให้ไม่แออัด เด็กไม่ต้องมาก ยี่สิบห้าคนก็กำลังพอดี เด็กพิเศษก็ควรมีสามถึงห้าคน" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"ถ้าอย่างเด็กป.หนึ่งเนี่ยไม่ควรเกิน 25 คน เพราะต้องสอนอ่านเขียนอะไรอย่างนี้ แต่ของครูเนี่ย 44 อ่ะ แล้วอีกอย่างคือภาวะเสี่ยงเนี่ย ที่จะเป็น LD ครูคิดว่าเขาไม่ได้เป็นนะ ตอนนี้ 3 คนอย่างเนี้ยะ แล้วสมาธิสั้นรวมเข้าไปอีก คือที่ไม่ได้เป็นเด็กพิเศษ แต่มีแนวโน้มจะเป็น ซึ่งครูว่าน่าจะใช่ กับเด็กที่เป็นสมาธีสั้นอยู่แล้ว สามคนเนี่ยเค้าไม่ได้เป็นเด็กพิเศษนะ แต่มันก็ป่วนห้อง ครูว่า 25 คนเนี่ยเป็นจำนวนพอดีที่จะจัดการเรียนการสอนได้ดีกว่า การที่เด็กพวกนี้ก็มีอยู่ในห้องเยอะ พวกเรียนช้า slow learner แล้วพอมีเด็กพิเศษด้วย จำนวนในห้องเรียนจึงไม่ควรเกิน 25 คนไง" (ครูการศึกษาพิเศษ F)

"ถ้ารวมเด็กปกติด้วยนะ ก็ไม่น่าเกินสามสิบ แล้วก็ไม่น่ามีเด็กพิเศษเกิน ในความคิดเห็นของครูนะ ไม่เกิน 3 คือถ้าไม่รุนแรงอ่ะ 5 ถ้าเป็นแอลดีน้อย ๆ นะ ก็ยังไหวอยู่ แต่ถ้ามีออรุนแรง ปัญญารุนแรง ครูว่าสามนี่ก็หืดขึ้นคอแล้วนะ เพราะครูประกบนี่ก็ถึงตายทีเดียวอ่ะ สองถึงสามนี่ก็หืดขึ้นคอแล้ว ครูว่าอัตราส่วนของจำนวนเด็กพิเศษกับครูก็ต้องเหมาะสมด้วยนะ" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

จากบทการสัมภาษณ์ข้างต้นผู้วิจัยทำการวิเคราะห์รหัสหลักและรหัสย่อยได้ดังตาราง 10

ตาราง 10 แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
การจัดโต๊ะเรียน	- จัดเป็นรูปตัวยู (U) - สามารถปรับให้เหมาะสมกับกับการทำกิจกรรมในแต่ละคาบเรียน
ตำแหน่งที่นั่งของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	- จัดให้เหมาะสมกับความบกพร่องหรือปัญหาของนักเรียน - ตำแหน่งที่นั่งของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรนั่งแถวหน้าสุด - ตำแหน่งที่นั่งของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรนั่งไม่เกินแถวที่ 2 จากหน้าชั้นเรียน - นั่งกับบัดดี้ที่ครูมอบหมายหน้าที่ให้

ตาราง 10 (ต่อ)

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
ตำแหน่งของผู้ปฏิบัติงานในชั้นเรียน	- ตำแหน่งของครูอยู่หน้าชั้นเรียนสามารถมองเห็นได้รอบชั้นเรียน - ตำแหน่งของครูพี่เลี้ยงคืออยู่หลังห้องหรือนั่งประกบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่กำลังต้องการความช่วยเหลือ
การจัดมุมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียน	- ควรจัดมุมสื่อ มุมหนังสือ มุมสื่อการเรียนรู้ไว้รอบห้อง - หากห้องเรียนไม่มีพื้นที่สามารถใช้พื้นที่บนผนัง - ไม่ควรแบ่งแยกว่ามุมใดเป็นของนักเรียนปกติหรือมุมของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ควรให้ใช้ร่วมกัน
ในห้องเรียนไม่ควรมีจำนวนนักเรียนเกิน 25 คน	- ในห้องเรียนไม่ควรมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเกิน 3 คน - ในห้องเรียนไม่ควรมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีปัญหาพฤติกรรมเกิน 1 คน

จากรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยและบทสัมภาษณ์ข้างต้น ผู้วิจัยจึงขอกำหนดรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนี้เป็นองค์ประกอบด้าน “การจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียน” ในพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

4) การปรับพฤติกรรม

การจัดการชั้นเรียนด้านการปรับพฤติกรรมหมายถึงการกระทำของครูที่จะทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์เพิ่มขึ้น ลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์หรือพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพยายามให้นักเรียนคงไว้ซึ่งพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ในการนี้ครูจำเป็นต้องใช้การเสริมแรงทางบวก การเสริมแรงทางลบ รวมถึงการลงโทษ ในการปรับพฤติกรรมของนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

การกำหนดรางวัลซึ่งเป็นการเสริมแรงทางบวกและการกำหนดบทลงโทษซึ่งเป็นการเสริมแรงทางลบหรือการลงโทษในชั้นเรียนร่วมนั้น ควรจะเป็นการกำหนดเป็นภาพรวมสำหรับนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยเท่าเทียมกัน เพื่อไม่ให้เกิดความเหลื่อมล้ำในชั้นเรียน

"แต่กฎก็คือกฎอย่างที่ครูบอก ทุกคนอยู่บนกฎเกณฑ์เดียวกัน การสอนให้เด็กรู้จักกฎเกณฑ์ต่างหากที่เป็นหน้าที่ของครู บางทีการเจอเด็กพิเศษแล้วให้ละเมิดกฎ ไม่เป็นไร เด็กพิเศษจริง ๆ ไม่ได้ ถ้าเราพูดถึงเรื่องพฤติกรรม ต้องจัดการให้เหมือนกัน แต่ครูในโรงเรียนปกติเนี่ยก็จะเกรง ก็อาจจะยกเว้นให้ เค้าก็ชอบพูดว่า ก็เค้าเป็นเด็กพิเศษ ช่างเค้าเถอะ อะไรอย่างเนี้ยะ เด็กพิเศษจะไปเอาอะไรกับมัน แต่จริง ๆ แล้วเนี่ยเป็นการสร้างนิสัยที่ไม่ดี มันต้องเหมือนกัน แล้วเด็กในห้องจะเกิดการเลียนแบบเด็กพิเศษ ถ้าเด็กพิเศษทำแล้วไม่โดน เด็กปกติเอาด้วย คือเด็กเลียนแบบ เด็กเล็กอ่ะจะเลียนแบบกัน ถ้าทางจิตวิทยาคือมองตัวแบบ ตัวแบบทำแล้วไม่โดนชั้นก็ทำบ้าง ตรงนี้เนี่ยไม่ดี คือครูต้องเสมอภาค แล้วเด็กพิเศษเนี่ยเค้าไม่ได้ต้องการสิทธิพิเศษนะ เค้าไม่อยากเป็นตัวประหลาด เค้าอยากให้อาจารย์ทำกับเค้าเหมือนปกติ นั่นคือความคิดของเด็ก" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

"แล้วก็มีระบบแต้มแลกรางวัล เด็กทุกคนเข้าร่วมหมดไม่ว่าจะเป็นเด็กปกติหรือพิเศษ เป็นการตั้งเงื่อนไข แต่คนที่ช่วยเหลือเด็กพิเศษก็อาจจะมีแต้มพิเศษให้บ้าง เวลาที่มีกิจกรรม ให้รางวัลได้ตามสถานการณ์" (ผู้เชี่ยวชาญ A)

"มีข้อตกลงของห้องเรียน มีกฎของห้องเรียน เป็นภาพรวมทุกคนทำเหมือนกัน ทุกคนได้เหมือนกัน" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

การที่ครูกำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับรางวัลและการลงโทษโดยไม่แบ่งแยกนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ อาจส่งผลให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ได้รับรางวัลหรือการเสริมแรงทางบวกเลย ทำให้การปรับพฤติกรรมให้แก่นักเรียนกลุ่มนี้ไม่ได้ผลเท่าที่ควร เพื่อให้นักเรียนกลุ่มนี้ได้รับการเสริมแรงบ้าง ครูอาจจะสร้างข้อตกลงกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นการส่วนตัว ข้อตกลงดังกล่าวจะต้องเหมาะสมกับความสามารถของนักเรียนคนนั้น ซึ่งจะเพิ่มโอกาสให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับการเสริมแรงง่ายขึ้น

"เราอาจมีข้อตกลงกับเด็กบางคน แค่เรียกเค้ามาแล้วตกลงกับเค้าว่าพฤติกรรมแบบนี้ไม่โอเคนะ ถ้าวันนี้ไม่ทำพฤติกรรมแบบนี้เลย เค้าก็จะได้สติกเกอร์หนึ่งดวง เค้าก็จะเป็นคนไปติดเอง แต่ถ้าเป็นเด็กปกติเค้าไม่มีพฤติกรรมแบบนี้อยู่แล้ว เราก็ไม่จำเป็นจะต้องไปทำอะไรแบบนั้น แต่เราอาจจะให้แรงเสริมอย่างอื่นเช่นเรื่องอื่นค่ะ อย่างเช่น คนไหนทำเวรรับผิดชอบเวรประจำวันโอเคนะ ตลอดหนึ่งเดือนห้องสะอาดมากเลย อาจจะประกวดกัน เวรวันไหนชนะก็จะได้รางวัลอะไรอย่างนี้ วิธีการมันต้องต่างกัน เพราะอันนี้มันเป็นเรื่องของพฤติกรรม อันนี้มันเป็นเรื่องของคุณลักษณะประจำวันที่เด็กจะปฏิบัติ มีข้อตกลงของห้องเรียน มีกฎของห้องเรียน เป็นภาพรวมทุกคนทำเหมือนกัน ทุกคนได้เหมือนกัน แต่ว่ามีกรณีคนนี้เค้าอาจมีซอยส์เล็ก ๆ ที่เค้าจะต้องพึงระวังที่เค้าจะต้องควบคุมตัวเองในเรื่องเหล่านี้นะ เค้าจึงจะได้สิ่งเหล่านี้ไป ซึ่งตรงนี้ครูอาจจะใช้ชั่วโมงเย็น ๆ ที่เลิกเรียนแล้วคุยกับเค้า ชั่วโมงสอนเสริมอะไรอย่างนี้ ไม่ต้องคุยในห้องเรียนให้คนอื่นได้รู้" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"เด็กที่เป็นเยอะ ๆ อ่ะ พวกออ เราอาจจะต้องให้เค้าพิเศษหน่อย เช่นแบบถ้าเด็กปกติต้องทำ 1234 นะ ถึงจะได้รางวัล แต่เด็กออทำแค่ 12 ก็ให้รางวัลเค้าได้แล้ว จะให้เค้าไปถึง 34 มันยากสำหรับเค้า แทบจะเป็นไปไม่ได้เลย แต่ต้องอย่าให้เด็กปกติรู้นะ หรือเราไม่ต้องทำให้เด่นชัดไม่งั้นก็จะดูไม่ยุติธรรม แล้วก็เหมือนย้ำให้เด็กพิเศษว่าเค้าไม่เท่าคนอื่น" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

การเสริมแรงทางบวก การเสริมแรงทางลบและการลงโทษในห้องเรียนร่วมนั้นมีความคล้ายคลึงกับห้องเรียนปกติ ครูจะมีระดับการลงโทษจากน้อยไปมาก เช่นการยืนในชั้นเรียน การทำความสะอาดห้อง การไทม์เอาท์ไปจนถึงการลงโทษทางกาย ซึ่งเป็นเทคนิคของครูแต่ละคน

"มีไทม์เอาท์ มีเงื่อนไข มีรางวัล บางครั้งไทม์เอาท์ก็เป็นทางลบเนอะ เงื่อนไขเนี่ยมีทั้งบวกและลบ มีการยกเว้นรางวัลไม่ให้ของที่ชอบนี่คือเบาที่สุด จนไปถึงการลงโทษทางร่างกายบ้าง แต่ว่าเป็นเคสที่ไม่ได้ตั้งใจจะลงโทษ เหมือนว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับ ถ้าย้อนไปหาตัวเองตัวเองจะเป็นยังไง ตัวเองทำอย่างนี้ใช่ไหม เด็กก็จะบอกว่าเอ๊าทำยังไงอ่ะ เค้าร้องไห้ทำไม แล้วเด็กคนนั้นก็จะบอกว่าผลักผมอ่ะ แล้วครูก็จะผลักเค้าอย่างนี้ไง คือเป็นการทำโทษที่ไม่ได้แบบว่าตี ๆ อ่อตีอย่างนี้เหรอ เหมือนเราเล่าแล้วสาธิตหน่ะ ไม่ใช่ว่ามานี่ ยืนกอดอกฉันจะเฆี่ยนเธอ อันนี้ไม่ใช่ การทำโทษอย่างนั้นหน่ะผิด ครูจะไม่มีการเอาเด็กมายืนแล้วลงโทษ เอาเด็กมาตีโดยที่ไม่มีเหตุมีผล เหมือนสถานการณ์ อ่อ หนูตีอย่างนี้ใช่มั้ยลูก ตีอย่างนี้ เค้าตบหัวอย่างนี้ครูก็ตบหัวบ้างครูตบหนูเนี่ยเจ็บไหม ประมาณนี้แล้วครูจะย้อนถามเค้ากลับว่าดีมั้ยลูก เจ็บมั้ย ตีหนูแล้วหนูเจ็บไหม เจ็บ แล้วหนูชอบไหม ไม่ชอบ นั่นแหละคนนี้เค้าก็ไม่ชอบ เหมือนหนูไม่ชอบนั่นแหละ อะไรประมาณนี้" (ผู้เชี่ยวชาญ A)

"การทำโทษเด็กเนี่ยครูจะพูดอยู่บ่อย ๆ ว่าไม่ใช่ว่าเอะอะอะไรก็จับเด็กมาตีนะ เราต้องดูก่อนว่าเด็กคนนี้ทำอะไรเค้าได้ บางครั้งต้องดูอารมณ์ บางครั้งครูก็ทำไปในลักษณะเล่น ครูก็ทำเหมือนเล่นของครูแล้วก็เอ้าเจ็บเหรอ ครูขอโทษนะ มันก็ว่ามาเองนะ ครูขอโทษแล้วมันหายเหรออย่างเนี้ยะ ก็เหมือนตัวเองไปทำคนอื่นแล้วขอโทษมันหายไหมล่ะ เค้าก็ไม่หายเหมือนกัน วิธีนี้มันก็มีทฤษฎีรองรับนะแต่ครูจำไม่ได้ เหมือนเป็นการให้ข้อมูลสะท้อนกลับกับเขา คือบางทีเค้าคิดว่าการขอโทษนั่นพอแล้ว แต่เค้าไม่หยุดการกระทำ ก็เลยต้องทำแบบนี้ เป็นกรณีที่เด็กคนนี้ทำกับเค้าบ่อย ๆ ถ้าเป็นเด็กออทิสติกก็จะมีรางวัลเป็นขนมให้บ้างในช่วงแรก ๆ แล้วก็ค่อย ๆ ลดลง ๆ" (ผู้เชี่ยวชาญ A)

"ส่วนมากครูนาจะใช้เป็นคำชมมากกว่า ไม่ได้ให้รางวัลเป็นสิ่งของ ขนมนี่เรางดเลยเพราะเด็กเรากินขนมแล้วมัน Alert ใช่ กินท๊อฟฟี่เม็ดนึงเนี่ย คุมไม่อยู่นะ วิธีการลงโทษของครูนาครูนาจะนิ่ง คือนิ่งเนี่ยเด็กจะกลัว เพราะกลัวครูนาไม่รักไง คือบุคลิกครูแต่ละคนไม่เหมือนกัน บางคนแจ๊ด ๆ ๆๆ เด็กก็ไม่กลัว แต่บางคนนิ่งแล้วเด็กเงียบ พอเด็กดัง ๆ ครูนาจะนิ่งแล้วเด็กเงียบ" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

"การลงโทษก็มีหลายอย่าง ถ้าไม่รุนแรงก็มีเช่น เอาถังขยะไปทิ้ง ให้ทำความสะอาดไปเก็บขยะหน่อย แต่ถ้าบางคนมันหนักมาก ที่ว่าจะไม่ตีเลยมันยากเนอะ มันก็ต้องมีบ้าง บางคนเราตีมันก็ไม่กลัว มันก็ทำอีกนะ เค้าว่ามาจากสถาบันครอบครัว การอบรมเลี้ยงดูไม่เท่ากัน บาง

คนนะไม่ตี แบบคุณหนูอ่ะ ไม่เอา ๆ ก็อาจจะให้ยืนในชั้นเรียน บางคนพูดมากก็ยืน ตบปากตัวเองห้าครั้ง เราไม่ต้องไปทำหรือให้เพื่อนข้าง ๆ เอาตีมือคนนี้หนึ่งที แค่นั้นแหละ ไม่ต้องแรงมาก นอกจากว่าบางคนมันที่สุดก็มี ที่เคยเจอก็แบบซนมาก ขว้างโน่นขว้างนี่แตก เตะบอลโดนหลอดไฟแตก เป็นอันตรายนะ" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"แต่ถ้าเคสเบา ๆ เอ้า กลางวันตอนพักไปทำความสะอาด ไปเก็บขยะ วิธีการลงโทษมันมีหลายแบบ แล้วแต่ความรุนแรง รางวัลมีหลายอย่าง อย่างการเรียกใช้เค้า ก็เป็นรางวัลอย่างนึง เป็นการแสดงความให้ใจ ความไว้วางใจ บางทีเราใช้งานเค้า ให้เอาสมุดไปเก็บที่ห้อง อาจมีเพื่อนมาท้วง ครูครับผมทำแทนให้ เราก็จะถามเค้าว่าไหวไหม ไหวก็ไปเลย เค้าดีใจที่จะได้เป็นส่วนหนึ่งของห้อง อื่น ๆ ก็ชมเชย บางทีเราถามทั่ว ๆ ไป กติกาของพี่คือทุกคนต้องยกมือ ไม่ใช่ใครก็ตอบได้ บางทีเด็กพวกนี้ที่ยกมือช้า แต่บางทีเราก็เรียกเค้าถาม อย่างพี่สอนประวัติศาสตร์ บางทีมีแสดงบทบาทสมมติ เราก็จะให้เค้ารับบทบาทสำคัญ เค้าก็จะภูมิใจได้มีบทบาทในห้อง พี่จะไม่ค่อยให้รางวัลเป็นสิ่งของ" (ครูการศึกษาพิเศษ E)

"สมมติเด็กไม่รู้จักการรอคอย อย่างที่เป็นการยกมือให้ตอบ แล้วเค้าพูดโพล่งครูก็ต้องใช้การเสริมแรงการลงโทษในการที่จะปรับพฤติกรรมเค้าให้อยู่ในกฎ อาจใช้การเพิกเฉย คือมันเป็นเทคนิคของครูหน่ะ เรื่องของครูมันต้องมีความรู้และเจตคติที่ดี" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

การเสริมแรงและการลงโทษที่ได้ผลสำหรับนักเรียนพิเศษนั้นอาจจะต้องใช้ตัวเสริมแรงที่แตกต่างจากนักเรียนปกติ ทั้งนี้เป็นหน้าที่ของครูที่จะค้นหาว่าการเสริมแรงและการลงโทษอย่างไรที่เหมาะสมกับนักเรียนพิเศษนั้น ครูสามารถหาตัวเสริมแรงที่เหมาะสมจากการสอบถามจากผู้ปกครอง สอบถามตัวนักเรียนเอง รวมไปถึงสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน เพื่อให้การปรับพฤติกรรมของนักเรียนได้ผลมากที่สุด

"ความจริงคือไม่จำเป็นต้องเป็นขนม เราต้องประเมินรางวัลเค้าว่าเค้าอยากได้อะไร ต้องเอารางวัลมาประเมินว่าเด็กหยิบอันไหนมากที่สุด บางครั้งครูรู้พื้นฐานว่าเด็กชอบน้ำมันพืช ก็เอาน้ำมันพืชมาวาง อะไรมาวาง เอาขนมมาวาง เอาเลโก้มาวาง ก็ถามเด็กว่าชอบอันไหน หยิบให้ครู เด็กก็จะหยิบน้ำมันพืชมา เราก็เอาน้ำมันพืชไปวางทีอื่นอีก มันก็ยังไปหยิบน้ำมันพืชมาอีก หมายความว่าเด็กคนนี้ชอบน้ำมันพืชจริง ๆ เราก็ต้องเอาน้ำมันพืชมาเป็นเงื่อนไข น้ำมันพืชนี่เค้าชอบเอามามองนะแล้วเค้าคงเห็นมันดิ้น เห็นแววมัน เค้าก็จะมอง ๆ แล้วเค้าก็จะดม แล้วเค้าก็จะเลีย ครูก็จะเอาไปเก็บ แล้วก็บอกเค้าว่าทำตรงนี้ก่อน ถ้าทำจะให้ ไม่ทำก็ไม่ให้ ไปตีคนอื่นก็ไม่ให้ อะไรประมาณนี้ รางวัลเด็กออเนี่ยต้องประเมินก่อนนะ ไม่ใช่อยากให้อันนี้ก็ให้ ต้องเป็นรางวัลที่เค้าชอบจริง ๆ" (ผู้เชี่ยวชาญ A)

"การเสริมแรงก็ต้องเลือก เสริมแรงกับเด็กที่ได้ทุกอย่างมาแบบก็ไม่อยากได้อ๊ะ ครูจะให้อันนี้นะ สมมติว่าหนูทำดีห้าครั้งได้สติ๊กเกอร์ห้าดวงเสร็จแล้วนะ ครูจะให้เลย์ห่อนึง เค้าไม่อยากกิน เค้าไม่อยากได้ อะไรคือสิ่งที่เด็กชอบ มันต้องดูปลายทาง เราต้องวิเคราะห์ให้ได้ อะไรคือสิ่งที่เค้าชอบที่สุดมันถึงจะเดินเงื่อนไขมาถึงสุดท้ายได้ แต่ถ้าผลสุดท้ายแล้ว ทำเสร็จเดี๋ยวครูให้เล่นคอมพิวเตอร์นะ หนูไม่อยากเล่นอ่ะ มันไม่มีประโยชน์กับเด็ก มันต้องวิเคราะห์ไงคะว่าอะไรคือสิ่งที่

เค้าอยากได้ บางทีทำเป็นเมนูแรงเสริมให้กับเค้าเนอะ เมนูแรงเสริมสะท้อนมาจากการวิเคราะห์ที่พ่อแม่เค้าสัมภาษณ์ เอารูปมาใส่ไว้ เช่น มีเลย์ มีรถ มีตุ๊กตาหมี มีคอมพิวเตอร์ เอ้า ถ้าทำแล้วอยากได้อันไหน ให้เค้าชี้มาเลย พอเด็กชี้มาปุ๊ป เราก็หยิบอันนั้นอ่ะมาเป็นแรงเสริม นี่คือการให้ทางเลือกกับเด็ก แล้วเด็กก็รู้สึกว่าอยากได้จริง ๆ" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"ต้องวิเคราะห์เป็นรายบุคคลค่ะ เพราะฉะนั้นเวลาที่เด็กมาหาเนี่ย ครูจะต้องมีการทำการสัมภาษณ์ประวัติครอบครัวก่อน มันไม่ได้สัมภาษณ์แต่ประวัติครอบครัวอย่างเดียว มันควรจะสัมภาษณ์ด้วยว่าสิ่งที่พ่อแม่เค้ากังวลคืออะไร เวลาที่ทำกิจกรรมที่บ้านในวันเสาร์อาทิตย์ช่วงวันหยุดสุดสัปดาห์เค้าพาเด็กไปไหนบ้างไหม อันนี้เราก็จะพอเห็นภาพว่าวิธีการปฏิบัติกับครอบครัวกับเด็กเป็นยังไง เวลาลูกอาละวาดเค้าทำยังไง อารมณ์หรือพฤติกรรมของลูกแบบไหนที่พ่อแม่ทนไม่ได้มากที่สุด แบบสอบถามมันควรจะต้องมีเรื่องพวกนั้น เรื่องที่ครูจะต้องรู้ในสิ่งเหล่านี้ รู้ว่าเค้าปฏิบัติยังไง บางคนบอกลูกอาละวาดจะตี ๆ ๆ อย่างเดียวจนกว่าจะหยุด เราก็จะพอรู้ว่าวิธีแบบนี้เค้าได้รับจากที่บ้านมามากแล้ว เพราะฉะนั้นวิธีแบบนี้ไม่น่าจะได้ผลกับเค้า มันก็จะต้องมาวิเคราะห์เป็นรายคนเพราะว่ามันอยู่ที่วิธีเลี้ยงดูของครอบครัวด้วย มันก็จะมาสัมพันธ์กับวิธีลงโทษของครูที่โรงเรียน ก็เช่นทำการตัดสิทธิ์ ตัดสิทธิ์ในเรื่องของขนมที่เค้าชอบ กิจกรรมที่เค้าชอบ บางทีบางคนอยากเล่นคอมพิวเตอร์อย่างเนี้ยะ เราก็จะบอกวันนี้ไม่โอเคนะ วันนี้ไม่น่ารักเลย ก็จะตัดสิทธิ์เค้าในเรื่องของคอมพิวเตอร์วันนี้ก็จะไม่ได้เล่น หรือว่าลดเวลาลงจากครึ่งชั่วโมงก็เหลือสิบห้านาทีอะไรอย่างนี้ค่ะ ก็จะใช้การตัดสิทธิ์เนื่องจากสองวิธีนี้จะได้ผลกับเด็ก เนื่องจากมันเป็นสิ่งที่เด็กบางคนชอบมาก ในเรื่องของที่จะทำกิจกรรมอะไรที่เค้าเคยทำประจำ ๆ ๆ ขนมที่เพื่อนได้เค้าจะต้องได้ แต่เค้าเค้าไม่ได้เค้าก็จะมีความรู้สึกในใจ" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

จากบทการสัมภาษณ์ข้างต้นผู้วิจัยทำการวิเคราะห์รหัสหลักและรหัสย่อยได้ดังตาราง 11

ตาราง 11 แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการปรับพฤติกรรม

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
การกำหนดรางวัลและการลงโทษในชั้นเรียน รางวัลในชั้นเรียนร่วม	- นักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอยู่บนเกณฑ์เดียวกัน - คำชมเชย - การมอบหมายหน้าที่ในชั้นเรียน - เบี้ยอรรถกร - ขนมและของเล่น

ตาราง 11 (ต่อ)

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
การลงโทษในชั้นเรียนร่วม	- การตักเตือน - การลงโทษเล็ก ๆ น้อย ๆ เช่น การทำความสะอาด การเก็บขยะ - การเพิกเฉย
การให้รางวัลและการลงโทษสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	- ค้นหาว่าอะไรเป็นตัวเสริมแรงทางบวกและตัวเสริมแรงทางลบที่ตรงกับความต้องการของนักเรียน
การให้รางวัลและการลงโทษสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (ต่อ)	- สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา นักเรียนที่มีภาวะออทิสติกหรือนักเรียนที่มีปัญหาทางพฤติกรรม ในการลงโทษควรมีให้ข้อมูลสะท้อนกลับเพื่อให้เห็นผลจากการกระทำของตนเอง
การเสริมแรงเฉพาะนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	- ค้นหาตัวเสริมแรงที่นักเรียนคนนั้นต้องการ - ปรับเกณฑ์การให้รางวัลสำหรับนักเรียนคนนั้น ๆ โดยตกลงเป็นการส่วนตัว ไม่ให้นักเรียนคนอื่นทราบ

จากรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยและบทสัมภาษณ์ข้างต้น ผู้วิจัยจึงขอกำหนดรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนี้เป็นองค์ประกอบด้าน "การปรับพฤติกรรม" ในพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

5) ด้านการเรียนการสอน

การจัดการสอนในห้องเรียนร่วมนั้น ครูควรจะมีการเตรียมสื่อการเรียนรู้ ใบงาน ของเล่น ฯลฯ ที่สอดคล้องกับแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วม ก่อนเริ่มต้นชั่วโมงสอนครูอาจมอบหมายงานหรือมอบกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมได้ฝึกทำ เพื่อไม่ให้รบกวนชั้นเรียนในขณะที่ครูสอน หลังจากที่ครูสอนนักเรียนปกติและมอบหมายงานให้ทำแล้วครูจะต้องมาติดตามงานของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมว่างานที่มอบหมายให้เป็นอย่างไรบ้าง และดำเนินการสอนตาม IEP ของนักเรียนคนนั้น หากสอนไม่ทันอาจมีการซ่อมเสริมในชั่วโมงว่าง การมอบหมายงานหรือการบ้านให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมมอาจเป็นการบ้านหรือใบงานแยก หากนักเรียนพิเศษมีความบกพร่อง

แต่สามารถเรียนตามเพื่อน ๆ ในห้องได้ การบ้านของนักเรียนอาจจะเป็นแบบเดียวกับของเพื่อนร่วมห้องแต่ลดปริมาณงานลงให้เหมาะสมกับความสามารถของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วม

"เค้าก็มาช่วยสอนตามเด็กพวกนี้อีกทีนึง แต่เค้าต้องสอนเด็กปกติก่อน แล้วเค้าก็จะมีแบบฝึกหัดให้เด็กพิเศษทำ หรือเรียกไปสอนช่วงพักกลางวัน ก็จะมีบริการสอนซ่อมเสริม อย่างเช่นเด็กสติปัญญา ครูสอนสังคม ก็จะสอนไปจนเสร็จ แล้วก็จะมีชั่วโมงว่าง ก็จะเรียกเด็กพิเศษไปสอนเอาการบ้าน ส่วนใหญ่เค้าก็จะมาหาครูทุกวัน มาเอาการบ้าน มาสอนอ่านจนพอได้" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

"ส่วนเด็ก LD เราก็ให้งานน้อยกว่าคนอื่น สอนก็สอนเหมือนปกติ แต่งานจะไม่เหมือนกัน อย่างน้อยก็ต้องให้เค้าฝึกอะไรบ้าง ไม่ใช่นั่งเล่นไปวัน ๆ" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

"เด็กเก่งก็แบบนึง เด็กปานกลางก็แบบนึง เด็กอ่อนก็แบบนึง เด็กพิเศษก็แบบนึง แล้วก็ตรวจทานไปไล่ไป แต่ครูบางส่วนก็จะใช้วิธีลดปริมาณงาน คนนี้เอาห้าข้อพอ คนเก่งก็เอาสิบข้อ" (ผู้เชี่ยวชาญ A)

"เราก็ต้องเตรียมงานให้เค้าตาม IEP เค้าก็จะไม่มาก่อกวนตอนเราสอนเด็กปกติ วันนี้หนูเรียนเรื่องนี้นะ หรือหลังจากสอนเด็กปกติแล้วเราก็มา แต่ตอนที่กำลังสอนนี่เราอาจจะให้เค้าเล่นอะไรหรือวาดภาพระบายสีไปก่อน ให้เพลิน ให้ยุ่งไปก่อน หากิจกรรมให้ทำ" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"ใช่ ๆ สอนไปพร้อม ๆ กันนั่นแหละ แต่เราต้องไปจี้อยู่กับเค้าอย่างนี้ เดินไปดูคนโน้นคนนี้เสร็จ ต้องมาดูเค้าบ่อย ทำเหมือนกันทั้งหมดแหละ แต่เค้าต้องละเอียดกว่าคนอื่น ทั้งเขียนถามคำบอกหรือว่าอะไร ต้องดูเค้าให้ละเอียด ไม่งั้นเค้าก็จะไม่ได้งานอะไรเลย เค้าก็จะนั่งเฉย ๆ หรือว่าไปป่วนคนอื่นอะไรอย่างนี้ วิธีของครูก็จะเป็นอย่างนี้ คือทั้งเด็กปกติก็ได้ด้วย เด็กไม่ปกติก็ได้ด้วย แต่ต้องเอาใจใส่เค้ามากกว่า" (ครูการศึกษาพิเศษ F)

"ครูก็จะสอนภาพรวม แต่เด็กพวกนี้จะมีไออีพี พวกนี้จะมีแผนของเค้า อย่างที่บอกเนอะ ทุกคนอาจจะเรียนเรื่องคูณกันอยู่ แต่คนนี้อาจจะคูณไม่ถึงหรอก เพราะว่าบวกก็ยังไม่แข็งแรง เธอจะต้องบวกอยู่ ครูรู้ว่าเธอจะต้องบวกอยู่ ฉะนั้น อธิบายไปอย่างที่ครูจะต้องอธิบายให้เด็กส่วนใหญ่รู้ แต่สำหรับเด็กคนนี้ วิธีการก็คือให้งานเค้าที่แตกต่างกับคนอื่น คนอื่นให้งานคูณ แต่ของเค้าอาจจะเป็นเรื่องของการบวกอยู่ ซึ่งครูก็จะต้องมาอธิบายซ้ำกับเค้าว่าวิธีการอย่างนี้ ๆ ๆ แต่มันอาจจะไม่ได้รายละเอียดเยอะ วิธีการก็คือต้องออกมาเสริมด้วยในชั่วโมงซ่อมเสริมสำหรับเด็กเรียนร่วม เค้าต้องมีการเรียนซ่อมเสริมกับคุณครูต่างหาก เพื่อที่จะไล่ให้ทันในวิชาต่าง ๆ เพราะแน่นอนในห้องเรียน เวลาจะเป็นสำหรับเด็กกลุ่มใหญ่" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"อย่างถ้าเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เพื่อนอาจจะเรียนบวกลบคูณหาร แต่เด็กคนนี้เรียนตัวเล็ก เอาแค่เลขก่อน เพราะเลขก็ยังไม่ได้ นับหนึ่งสองสามไม่ได้ ครูเค้าก็คนอื่นก็เรียนตามปกติไป เด็กคนนี้อาจจะให้ปั้นดินน้ำมันเป็นเลขหนึ่งเลขสอง เป้าหมายในวันนั้นของเค้าก็คือปั้นดินน้ำมันให้เป็นเลขหนึ่งให้ได้ อย่างนี้คือหมดเทอมคนอื่นเค้าอาจจะบวกลบเลขระคน แต่ว่าเด็กคนนี้ให้สามารถนับเลขหนึ่งถึงสามได้คือพอแล้ว" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

วิธีสอนนักเรียนพิเศษที่เหมาะสมคือการสอนแบบวิเคราะห์งาน (Task analysis) สื่อการสอนควรเป็นสื่อที่เป็นรูปธรรมที่สุด เนื่องจากนักเรียนจะสามารถเข้าได้ง่าย ครูอาจประดิษฐ์สื่อการสอนขึ้นมาเองให้เหมาะกับนักเรียนที่สอนอยู่ หรืออาจใช้สิ่งของในชีวิตประจำวันมาประกอบการสอน ในกรณีของนักเรียนสมาธิสั้น ครูต้องใช้เทคนิคส่วนตัวทำให้นักเรียนมีสมาธิกับเรื่องที่เรียน อาจใช้การควบคุมสภาพแวดล้อมให้สงบเงียบ เป็นส่วนตัว หรืออาจสอนนักเรียนในห้องสอนเสริมที่สามารถควบคุมสิ่งแวดล้อมได้เต็มที่

"การสอนแบบวิเคราะห์งานเนี่ย อย่างถ้าเลขใช่มะ เลขโจทย์เค้าไม่ได้ใช่ไหม ครูก็จะให้เป็นแบบสี แบบสิ่งที่โจทย์บอกเนี่ย บรรทัดที่หนึ่งเป็นสีขาว บรรทัดที่สองเค้าบอกอะไรมาอีกก็เป็นสีอะไร อย่างจะเขียนโจทย์อย่างนี้ ครูก็จะบอกเป็นสีเหลืองนะ แล้วผลลัพธ์ก็จะเป็นสีชมพูอะไรอย่างเนี่ย แล้วก็จะง่าย บรรทัดที่หนึ่งสีนี้นะ สิ่งที่โจทย์ถามสีนี้นะ ครูจะสอนอย่างนี้ถ้าเป็นเลขโจทย์ แล้วก็จะให้เขียนแบบเลขโจทย์ด้วยนะ เพราะว่ามันจะได้ฝึกภาษาไทยไปด้วย ครั้งแรกเลยเนี่ย เขียนตามก่อน เทอมที่หนึ่งเนี่ยเขียนตาม เทอมที่สองจึงจะเป็นเขียนตามคำบอกได้ แล้วก็ให้แสดงวิธีทำ แบบที่เคยทำอย่างเนี้ยะ เทอมแรกทำให้ดูก่อน แต่เป็นแบบใช้สีอ่ะ เทอมสองก็จะเป็นเขียนตามคำบอก แต่เค้าจะจำได้แล้วว่าอันที่หนึ่งเนี่ยจะต้องเป็นอย่างนี้แล้ว แล้วเลขลักษณะเนี้ยะพอมันให้โจทย์บ่อย ๆ เข้า ก็สามารถรู้ได้ว่าอันไหนเป็นบวก อันไหนเป็นลบ อะไรอย่างนี้ อย่างถ้าบอกว่าถ้ามันเพิ่มขึ้นเนี่ยมันจะต้องเป็นอะไร บวกกก ถ้ามันลบลงมันก็ต้องเป็นอะไร ลบบบ ต้องมีคอนเซ็ปท์ให้กับเค้า แล้วก็ต้องใช้สีช่วย ทั้งเด็กปกติทั้งเด็กพิเศษก็เข้าใจนะ" ครูการศึกษาพิเศษ F

"การใช้เทคนิคต่าง ๆ ในเรื่องการสอนเนี่ย เช่น เด็กปัญญา การอธิบาย คุณครูจะมาอธิบายหนึ่งบวกหนึ่งเป็นสองอย่างเนี้ยะ เด็กไม่เข้าใจ คุณครูต้องมีการวิเคราะห์งาน task analysis งานออกมา วิเคราะห์ให้มันย่อยลง เพื่อให้เด็กเข้าใจได้ง่ายเช่น หนึ่งบวกหนึ่งเป็นสองนะ เราเอาของมานะแอปเปิ้ลหนึ่งลูก คุณครูมีแอปเปิ้ลหนึ่งลูกนะ น้องมีแอปเปิ้ลหนึ่งลูกนะ เอ้าคราวนี้เราลองมานับรวมกันซิ รวมกันนะ อาจจะต้องมีเครื่องหมายบวก เอารวมกัน เครื่องหมายบวก คุณครูบอกว่ารวมกันเป็นเครื่องหมายบวก เอ้าลองนับดูซิเท่าไหร่ หนึ่งสอง นอกจากสิ่งของแล้วก็อาจจะมาเป็นเรื่องของเส้น ใช้การขีด หนึ่ง เลขหนึ่งบางทีเด็กไม่รู้ว่ามันแสดงจำนวนอะไร ครูก็อาจจะใช้เส้นหนึ่งเส้นหรือว่าเป็นวงกลมหนึ่งวง อะไรอย่างเนี้ย เพื่อให้เด็กเป็นสัญลักษณ์ภาพอ่ะค่ะ ให้เป็นรูปธรรม" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"สื่อของเด็กสติปัญญาก็จะเป็นรูปภาพเป็นหลัก ส่วนเด็ก LD เราก็ให้งานน้อยกว่าคนอื่น สอนก็สอนเหมือนปกติ แต่งานจะไม่เหมือนกัน อย่างน้อยก็ต้องให้เค้าฝึกอะไรบ้าง ไม่ใช่นั่งเล่นไปวัน ๆ" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

"มันเป็นสื่อที่หาได้ บางทีก็มีสื่อที่เราทำเตรียมเอาไว้ บางทีก็จะหาในห้องเรียน บางครั้งสื่อการใช้นี่มัน บางทีเราเตรียมมามันใช้ไม่ได้ ในสถานการณ์จริงมันใช้ไม่ได้กับเด็กพิเศษเรา เราก็ต้องหาแถว ๆ นี้แหละ หาบนโต๊ะเรานี่แหละ แก้ปัญหาเฉพาะหน้า เอาจนเด็กเข้าใจ ทำจนเด็กเก็ท" (ครูการศึกษาพิเศษ B)

"แล้วก็เน้นการใช้รูปภาพ สื่อที่เป็นรูปธรรมเข้ามาช่วย คือมันต้องมีสื่อที่จับต้องได้อ่ะค่ะ" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

สำหรับการวัดผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูจะออกข้อสอบตาม IEP ที่จัดทำไว้ แต่การจัดการสอบอาจต้องจัดสอบแยกเฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องบางประเภท เช่น นักเรียนที่บกพร่องทางการมองเห็นหรือนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ จะต้องมีการอ่านออกเสียงข้อสอบให้ฟัง หรือนักเรียนที่มีสภาวะสมาธิสั้นซึ่งวอกแวกได้ง่าย ครูอาจจัดสอบต่างหากในสภาพแวดล้อมที่ควบคุมไว้เฉพาะ แต่นักเรียนที่บกพร่องทางการได้ยินหรือบกพร่องทางร่างกายบางประเภทสามารถจัดสอบร่วมกับนักเรียนปกติได้เลย

"การสอบมันควรปรับเวลา ก็คือแยกไปสอบห้องครู อ่านให้ฟัง อะไรอย่างเนี้ยะ โอเค แต่แบบว่าบางอันอย่างสมมติ สอบเขียนหรือคณิตที่เป็นตัวเลขอ่ะ ก็ไม่เป็นไร เพราะมันไม่มีตัวหนังสือ เพราะว่าตัวเลขเรามาอ่านมันก็ไม่เมคเซนส์ แต่อย่างสังคมอ่ะต้องแยกสอบเพราะต้อง... คือควรจะแยกคาบอ่าน เพราะสังคมเราต้องการประเมินความรู้ ไม่ได้ประเมินการอ่านถูกไหมล่ะ ก็จัดการสอบสำหรับเด็กพิเศษออกมาโดยเฉพาะ ด้วยวิธีที่เหมาะสมกับความต้องการของเด็กเป็นรายบุคคล หรืออาจจะยืดเวลาสอบ สมมติเด็กบางคนสอบชั่วโมงนึง ให้สองชั่วโมง หรือว่าเด็กคนอื่นสอบชั่วโมงนึง เด็กสมาธิสั้นให้ทีละครึ่ง สอบครึ่งนึงแล้วไปพักก่อน อีกสิบนาทีกลับมาใหม่ มันเป็นทริคของครูที่จะจัดการเรื่องเหล่านี้ อาจจะสอบในห้องพักครูก็ได้ ก็คือสอบถามไออีพี่อ่ะ ดีสุดแต่ละแยกหรือไม่แยกก็แล้วแต่ดุลพินิจของครู ไม่จำเป็นต้องใช้วิธีเดียวกันสำหรับเด็กพิเศษทั้งหมด ควรปรับให้เหมาะสมกับแต่ละบุคคล อย่างการทำข้อสอบก็ต่าง ถ้าเป็นเด็กแอลดีก็ต้องทำตัวใหญ่จะมาทำเป็นตัวเล็ก ๆ ติดกันเป็นปึดอ่ะ ไม่ได้" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

"สมมติว่าตอนสอบเนี่ย เด็กแอลดีอ่านข้อสอบไม่ได้ เค้าก็ควรจะให้ครูพี่เลี้ยงอ่านให้ฟัง อะไรประมาณนั้น มันก็จะตอบได้" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

"เราจะแยกกัน เวลาทำข้อสอบก็แยกกัน ตามไออีพีไง ก็วัดตามไออีพีไปเลย ไม่มีปัญหาอะไร อย่างตอนกรอก มพอห้า เกณฑ์คะแนน ก็แบบเด็กยี่สิบคน คิดแล้วเป็นคะแนนเฉลี่ยเท่าไหร่ได้เกรดสาม เกรดสี่ได้กี่คน ถ้าเด็กพิเศษครูแยกอีกแผนนึง ถ้ามารวมเราก็แย่ เด็กตกเราเอามารวมได้ แต่เด็กพิเศษต้องแยก โอเนตเอเนตเค้าก็ยกเว้น เค้าจะมีรหัสมาให้เลย" (ครูการศึกษาพิเศษ D)

"ต้องแยกค่ะ ในกรณีสอบต้องแยกเนี่ยจากข้อสอบไม่เหมือนกัน แล้วเด็กของเราบางทีควบคุมเรื่องเสียง ควบคุมเรื่องพฤติกรรมไม่ได้ ถ้าเกิดไปสอบพร้อมคนอื่นเนี่ย บางทีมันไปกวนห้องเรียน กวนสมาธิคนอื่น วิธีการที่ดีก็คืออาจจะนัดเค้าสอบต่างหาก เพราะว่าข้อสอบก็ไม่เหมือนใครอยู่แล้ว อาจจะสอบเด็กปกติให้เสร็จก่อนหรือไม่ก็สอบเด็กพิเศษให้เสร็จก่อนอันนี้แล้วแต่คุณครูจะสะดวก บางโรงเรียนก็นัดเด็กพิเศษสอบก่อน บางโรงเรียนก็นัดเด็กปกติสอบก่อน สอบให้เสร็จก่อนแล้วค่อยเอากลุ่มพิเศษมาสอบอะไรอย่างนี้ ซึ่งข้อสอบก็ต่างกันอยู่แล้วไม่ได้มีผลอะไร" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"ข้อสอบในที่นี้อาจจะไม่ใช่เปเปอร์อย่างเดียว วิธีสอบอาจจะมีหลากหลาย เช่นอาจจะเป็นการสัมภาษณ์เค้าให้เค้าตอบ เช่น รู้ไหมการถูบ้านต้องใช้อะไร ระหว่างไม้กวาดกับไม่ถูพื้น อาจจะเอาของจริงมาวางให้เค้าเลย เดินไปหยิบสิ ถ้าครูจะถูบ้านครูจะใช้อะไรถู ถ้าเค้าหยิบถูกวิชางานบ้านเค้าก็ได้คะแนน มันไม่จำเป็นต้องเป็นเปเปอร์ให้ติ๊กตลอด สำหรับเด็กพิเศษ อาจจะเป็นรูปภาพปรับให้เค้า" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

ในกรณีที่มีการมอบหมายให้ทำงานเป็นกลุ่ม หรือทำกิจกรรมเป็นกลุ่ม การแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่ม ๆ ในห้องเรียนร่วมนั้น ครูควรแบ่งโดยคำนึงถึงวัตถุประสงค์ของงานนั้น ๆ หากงานที่ให้ทำเป็นงานที่มุ่งให้เกิดผลสัมฤทธิ์หรือมีการให้คะแนน ครูควรเป็นผู้จัดกลุ่มให้นักเรียน โดยในแต่ละกลุ่มควรมีทั้งเด็กเก่งและเด็กอ่อนปะปนกันไป ในกลุ่มหนึ่งไม่ควรมีเด็กพิเศษเกิน 1 คน หากวัตถุประสงค์ของงานนั้นเป็นไปเพื่อการฝึกทำงานเป็นกลุ่มหรือเรียนรู้ร่วมกัน ครูอาจปล่อยให้นักเรียนจัดกลุ่มกันโดยอิสระ หากนักเรียนพิเศษไม่สามารถเข้าร่วมกลุ่มได้ด้วยตนเอง ครูต้องเข้าไปแทรกแซงช่วยเหลือให้นักเรียนได้เข้ากลุ่มตามความเหมาะสม

"ก็ควรจะดูเรื่องข้อตกลงในการทำงานกลุ่ม ครูก็ควรจะให้ข้อคิดเห็นในเรื่องการทำงานกลุ่มว่าการรวมกลุ่มกันมันจะต้องมีคนที่หลากหลาย คนเก่งไม่เก่งเราจะรวมกัน แต่ทุกคนต้องช่วยกัน เพราะเป้าหมายของเราคิดความสำเร็จของงานกลุ่ม เพราะฉะนั้นทุกคนต้องช่วยกัน เพราะฉะนั้นเมื่อเราให้มุมมองกับเด็กแบบนี้ เด็กจะพยายามช่วยกัน เด็กจะไม่มัวแต่ตำหนิกัน เธอไม่ทำฉันทำคนเดิม ทุกคนช่วยกัน แล้วครูต้องเข้าไปช่วยออฟเซิฟเวลาเค้าทำงานด้วย ว่าทำทำงานในระบบแบบที่ครูต้องการจริง ๆ ไหม ถ้าครูพบว่ามันมีปัญหาเกี่ยงกัน มีบางคนไม่ทำ ครูก็ต้องทำหน้าที่เข้าไปโคลสชิ่งไปกระตุ้นเค้าว่าเด็กคนนั้นควรจะทำหน้าที่ยังไง ในช่วงแรก ๆ ที่เด็กอาจจะใหม่กับระบบกลุ่มเลย แล้วก็ไม่ควรจะเอาเด็กพิเศษไปกองไว้ที่กลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง ก็กระจายกันไปซะ ให้กลุ่มนี้ดูแลเพื่อนด้วย กลุ่มนี้ดูแลเพื่อนด้วย เด็กจะรู้ว่าเพื่อนคนนี้เราจะต้องดูแลเป็นพิเศษ" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

"แต่เราก็ต้องเฉลี่ยคนเก่งไปในแต่ละกลุ่มด้วย แล้วก็เฉลี่ยเด็กพิเศษเข้าไป จะได้งานออกมา แล้วก็ให้พวกนี้ช่วยทำด้วยให้ระบายสีให้ทำอะไร" (ครูการศึกษาพิเศษ F)

"มีแบ่งหลายอย่าง เด็กแบ่งเองก็มี มันขึ้นอยู่กับลักษณะงานนะ โดยธรรมชาตินะ พอเราบอกว่าจะจัดกลุ่มเนี่ย เด็กจะเริ่มมองหน้ากันแล้ว พอบอกว่าไม่เอาครูจะสุ่ม แต่บางครั้งเราต้องการงานเนี้ยบ คือไม่เกี่ยวกับคะแนนนะ แต่งานมันจะต้องโชว์ เราก็จะให้เด็กจับกลุ่มกันตามสบาย เด็กเก่งก็จะอยู่ด้วยกัน แต่ถ้าเกี่ยวข้องกับคะแนน เราต้องจัดกลุ่มให้ ซึ่งเป็นกลุ่มแบบคละคนเก่งคนอ่อน ให้เท่าเทียมกัน ถ้าเราไม่ได้ซีเรียสเรื่องคะแนน ก็ให้จับกลุ่มตามสบาย แต่เด็กพวกนี้ไม่ต้องเป็นห่วงนะ จะมีเพื่อนพาเข้ากลุ่มให้ แต่เด็กที่เพื่อนไม่ยอมหรือไม่อยากให้เข้ากลุ่มจะเป็นเด็กปกติที่ขี้เกียจ หรือก้าวร้าว ไม่ใช่เด็กพิเศษหรอก" (ครูการศึกษาพิเศษ E)

"การทำงานกลุ่มเนี่ย เด็กพิเศษเค้าอาจจะไม่เก่งด้านวิชาการ พอมอบหมายให้ทำงานสมมติวิชาสังคม เพื่อนก็ทำไป เด็กพวกนี้ก็อ่านไม่ออก อาจจะพิมพ์ได้บ้างแต่ไม่เก่ง แต่เค้าวาดรูปเก่งอาจให้วาดรูปแล้วกัน การจัดกลุ่มก็ควรคละกัน คละกับเด็กปกติ ในกลุ่มควรจะมีเด็กเก่ง ปาน

กลาง อ่อน เด็กพิเศษก็ควรแยกกันให้อยู่คนละกลุ่ม แล้วก็มอบหมายงานตามความถนัดของเค้า อาจจะมีการแทรกแซงกลุ่มชี้แนะว่าจะให้เพื่อนคนนี้ทำอะไร คือเราเป็นฟาซิลิเตเตอร์ ก็อาจจะชี้แนะเค้า คนนี้วาดรูปเก่งให้เค้าวาดรูปไหม เธอวาดรูปเก่งลองวาดรูปไหม แต่เธอต้องเล่าให้เค้าฟังก่อนนะว่าเธออยากให้เค้าวาดรูปอะไร คือให้เค้าใช้ศักยภาพ ความรู้ก็ได้ เพราะเค้าอ่านไม่รู้เรื่อง ก็ให้เค้าฟังจากเพื่อนเอาแล้วกัน แต่ให้เค้าถ่ายทอดศักยภาพออกมาในรูปวาดก็ได้ ถ้าเค้าจัดเองได้ก็ให้เค้าจัด แต่ถ้าสมมติว่าสามคนนี้เป็นส่วนเหลือ เราต้องเอาไปฝาก นั่นคือหน้าที่ของครู คือฝากไปนั่งเฉย ๆ ก็ยังดี อย่างเด็กปัญญาอ่อน ให้ไปเข้าสังคมบ้าง" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

จากบทการสัมภาษณ์ข้างต้นผู้วิจัยทำการวิเคราะห์รหัสหลักและรหัสย่อยได้ดังตาราง 12

ตาราง 12 แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการเรียนการสอน

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
การแบ่งกลุ่มในชั้นเรียน	- กรณีที่ไม่มีการให้คะแนนผลงาน สามารถให้นักเรียนจับกลุ่มได้โดยอิสระ - กรณีที่มีการให้คะแนนผลงาน ครูควรเป็นผู้จัดกลุ่มให้นักเรียนโดยคละระดับความสามารถ - เข้าแทรกแซงหากนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษประสบปัญหาในการเข้ากลุ่ม - ในแต่ละกลุ่มควรมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเกิน 1 คน
สื่อการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	- ผลิตสื่อที่เหมาะสมกับนักเรียน - ผลิตสื่อให้สอดคล้องกับความต้องการพิเศษของนักเรียน - สื่อสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษควรเป็นสื่อที่มีลักษณะเป็นรูปธรรมมากที่สุด - สามารถใช้สิ่งของในห้องเรียนแทนสื่อการสอนได้
กระบวนการเรียนการสอน	- มอบหมายงานให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตาม IEP หรือตามความสนใจก่อนดำเนินการสอนทั้งชั้นเรียน

ตาราง 12 (ต่อ)

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
	- หลังจากที่สอนเสร็จและมอบหมายงานให้นักเรียนปกติแล้วจึงมาสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตาม IEP - สอนเสริมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในช่วงเย็นหรือในคาบกิจกรรม
การวัดผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	- นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน นักเรียนที่มีความบกพร่างทางร่างกายหรือสุขภาพที่สามารถทำข้อสอบได้ด้วยตนเองและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่บกพร่องในระดับไม่รุนแรงสามารถจัดการวัดผลร่วมกับนักเรียนปกติได้ - นักเรียนที่มีภาวะสมาธิสั้น นักเรียนที่บกพร่องทางการมองเห็น และนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่บกพร่องในระดับรุนแรงควรจัดการวัดผลแยกจากนักเรียนปกติ และมีครูหรือพี่เลี้ยงคอยให้ความช่วยเหลือ

จากรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยและบทสัมภาษณ์ข้างต้น ผู้วิจัยจึงขอกำหนดรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนี้เป็นองค์ประกอบด้าน "การเรียนการสอน" ในพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

6) ด้านการจัดการ

ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมต้องมีการประสานงานต่าง ๆ เกี่ยวกับเด็กพิเศษมากกว่าครูที่สอนในชั้นเรียนปกติ ทั้งนี้ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมหรือครูที่ประจำชั้นเรียนร่วมจะรับทราบข้อมูลของนักเรียนพิเศษที่ตนเองดูแลอยู่ การประสานงานแจ้งข้อมูลของนักเรียนพิเศษ แนวทางปฏิบัติและขอความร่วมให้แก่ฝ่ายต่าง ๆ ในโรงเรียนเป็นสิ่งที่จำเป็น เพื่อให้นักเรียนพิเศษได้เกิดพัฒนาการให้มากที่สุด

"การแจ้งข้อมูลจำเป็นมาก แล้วก็การทำงานกับฝ่ายอื่น ๆ ก็จำเป็นนะ จนถึงภารโรงนั่นแหละ คือถ้าเค้าไม่รู้ว่าเด็กคนนี้เป็นอะไร การตอบสนองของบุคลากรคนอื่นอาจจะไม่ถูกต้อง ต้องรู้ ไม่ว่าจะรู้มากรู้น้อย อาจจะรู้ไม่เท่าครู แต่รู้ว่าน้องเป็นเด็กพิเศษ ต้องระวังน้องเป็นพิเศษ ต้องแจ้งในการประชุมครู แล้วก็ต้องมีการประชุมแจ้งให้ผู้ปกครองทั้งหมดทราบว่าเรามีเด็กพิเศษ เป็นการปรับทัศนคติเค้า เพราะเจตคติของผู้ปกครองเด็กปกติก็มีผลต่อเค้าเหมือนกัน ซึ่งพอผู้ปกครองปกติเค้าเห็นใจ เค้าก็จะช่วยเหลือ ปลูกฝังให้ลูกเค้ามาช่วยเหลือเด็กพิเศษ ตอนประชุมครูก็ไม่ต้องพูดเยอะ น้องมีลักษณะเป็นแบบนี้นะคะ เวลาเค้าแสดงอาการแบบนี้ให้ทำอย่างนี้ ไม่ต้องตกใจนะคะ มีข้อควรระวังอะไรบ้าง ตอนประชุมไม่ต้องลงลึก ให้พูดด้วยภาษาชาวบ้าน" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

"คือครูที่เค้าอยู่กับเด็กเนี่ยเค้าจะรู้เรื่องดีที่สุดว่าใครเป็นยังไง ก็ต้องบอกคนอื่น ๆ ในโรงเรียน ฝ่ายวิชาการยันภารโรงเลยนะ ว่าเด็กคนนี้มีอะไรต้องระวังบ้าง ไม่ต้องบอกหมดหรอก บอกแค่ว่าต้องปฏิบัติตัวกับเค้ายังไง" (ครูการศึกษาพิเศษ F)

"อันนี้ต้องพูดคุยกันในโรงเรียน คุณครูทุกคนต้องเข้าใจว่า ลักษณะของเด็กที่เข้ามาเรียนในโรงเรียนเนี่ย เค้าเป็นแบบไหน แต่ไม่ใช่ว่าอะไรก็ปล่อยผ่าน แบบช่างมันเด็กพิเศษ อันนั้นก็ไม่ใช่ ไม่ใช่เด็กพิเศษทำผิดไม่ได้ ทำผิดก็ต้องเตือนเหมือนคนอื่นเหมือนกัน แต่คุณครูต้องแบ่งใจไว้กับพฤติกรรมที่เค้ามีว่าอะไรที่แปลกกว่าคนอื่น ๆ ก็ต้องเข้าใจในเรื่องของความแปลกของเค้าด้วย" (ผู้เชี่ยวชาญ G)

นอกจากการประสานงานภายในโรงเรียนแล้ว การประสานงานกับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก็เป็นสิ่งจำเป็นมากเช่นกัน ครูอาจจะใกล้ชิดกับผู้ปกครองของนักเรียนกลุ่มนี้อย่างใกล้ชิด เนื่องจากผู้ปกครองของนักเรียนกลุ่มนี้จะดูแลนักเรียนกลุ่มนี้อย่างใกล้ชิด ผู้ปกครองมักจะเป็นผู้รับส่งนักเรียนด้วยตนเอง และมีการสอบถามพัฒนาการต่าง ๆ ของนักเรียนกับคุณครูอยู่เสมอ ครูควรสนทนากับผู้ปกครองเหล่านี้ด้วยสีหน้ายิ้มแย้มแจ่มใส รายงาน

พัฒนาการในแต่ละวันของนักเรียนโดยเน้นพัฒนาการในเชิงบวก หากมีการบ้านหรืองานพิเศษครูอาจจะแจ้งให้ผู้ปกครองช่วยดูแลขณะที่นักเรียนอยู่บ้าน

"อาจจะไม่ต้องคุยทุกวันในเรื่อง อาจจะเป็นแค่คุยสัพเพเหระกันบ้างก็ได้ เพราะผู้ปกครองของเด็กกลุ่มนี้ เค้ามีภาวะความเครียดสูงเนอะ การที่เจอครูที่มีบุคลิกยิ้มแย้มแจ่มใส เค้าก็จะรู้สึกโอเคกว่าที่เดินมาแล้วเจอครูหน้านิ่วคิ้วขมวดตลอดเวลา แล้วหันมาบอกว่าคุณแม่ลูกมีปัญหาอีกแล้วนะวันนี้ ผู้ปกครองก็ไม่อยากจะคุยด้วยนะ แค่มาแล้วหันมายิ้มให้ผู้ปกครอง คุณแม่คะเป็นยังไงบ้างรถติดไหมคะวันนี้ เอ้าไปกลับบ้านลูก สวัสดีค่ะ แค่นี้บางทีก็พอแล้ว ไม่ต้องมาอธิบายทุกขั้นตอนว่าวันนี้เรียนอะไร อาจจะฝากงาน แต่ทุกครั้งก็ไม่ต้องคุยซีเรียสทุกครั้ง อาจจะมีคุยเล่นบ้าน คุยอะไรให้ผู้ปกครองรู้สึกโอเคกับเราอย่างเนี้ย ผ่อนคลายเวลาเจอครู เพราะว่าเด็กของเราเนี่ยมักจะสร้างปัญหาที่โรงเรียน สิ่งที่ครูเจอบ่อยที่สุดก็คือการที่ครูมีเพชเชอร์กับผู้ปกครอง" (ผู้เชี่ยวชาญ H)

"เค้ามาหาเรา ตอนเย็นเค้าต้องมาหาเราทุกคนเลย เค้ามารับลูกเนี่ยต้องมาหาเรา เค้าก็จะมาถามว่าวันนี้เป็นยังไงบ้างมีงานอะไรมั้ย ครูก็จะคุยความก้าวหน้า หรือปัญหา แล้วก็มีมอบงาน เป็นอย่างนี้ทุกวัน แล้วพอเช้าก็มาส่ง" (ครูการศึกษาพิเศษ C)

"ทุกวัน เช้ามาตอนเค้ามาส่งเค้าก็จะบอกว่าครูรู้สึกวันนี้เค้าอารมณ์ไม่ค่อยดี เค้าไม่อยากตื่น เราก็รู้ว่าเด็กอารมณ์ไม่ดี ไม่ต้องไปยัดเยียดอะไรให้ ตอนเย็นก็ฟีดแบ็คอีกทีหนึ่ง คุณแม่วันนี้เค้าอารมณ์ดีนะ ช่วงบ่ายมีงานอันนี้นะ คุณแม่เค้าฝึกตรงนี้นะ เราก็เล่า ๆ ๆ ให้หมดทุกเรื่อง เค้ามีอะไรคุณแม่บันทึกไว้ด้วยนะ เค้าก็จะกลับมาเล่าว่าเป็นยังไง" (ผู้เชี่ยวชาญ A)

จากบทการสัมภาษณ์ข้างต้นผู้วิจัยทำการวิเคราะห์รหัสหลักและรหัสย่อยได้ดังตาราง 13

ตาราง 13 แสดงการสร้างรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยของตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดการ

รหัสข้อมูลหลัก	รหัสข้อมูลย่อย
การสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้ปกครองของนักเรียน	- การให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษกับผู้ปกครองของนักเรียนปกติ - พูดคุยกับผู้ปกครองด้วยความยิ้มแย้มแจ่มใส - การแจ้งข่าวสารและพัฒนาการกับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ	- การใช้เทคโนโลยีในการสื่อสาร - การสื่อสารในรูปแบบการประชุม
การประสานงานกับเพื่อนร่วมงานและผู้บังคับบัญชา	- การประสานงาน - การทำงานในรูปแบบทีม

จากรหัสข้อมูลหลัก รหัสข้อมูลย่อยและบทสัมภาษณ์ข้างต้น ผู้วิจัยจึงขอกำหนดรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนี้เป็นองค์ประกอบด้าน “การจัดการ” ในพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ผลการวิจัยระยะที่ 2

ผลการวิจัยระยะที่ 2 นำเสนอข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เป็นการวิจัยเชิงปริมาณโดยสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรและทำการวิเคราะห์องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

จากผลการวิจัยในระยะที่ 1 ผู้วิจัยนำข้อมูลดังกล่าวมาสร้างเป็นตัวชี้วัด รวมไปถึงการสร้างข้อคำถามและตัวเลือก ผู้วิจัยพัฒนาข้อคำถาม 28 ข้อ ในลักษณะของเกณฑ์การให้คะแนน (scoring rubric) แบบ Analytic Rubrics ซึ่งเป็นเกณฑ์การให้คะแนนที่แยกส่วนหรือองค์ประกอบคุณลักษณะของผลงานหรือกระบวนการ โดยในการสร้างข้อคำถามและตัวเลือก ผู้วิจัยใช้แนวทาง 2 วิธี ได้แก่

1) การสร้างข้อคำถามและตัวเลือกจากความถี่ของรูปแบบพฤติกรรม

เมื่อทำการตีความพฤติกรรมที่ได้จากการสัมภาษณ์ครูและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ผู้วิจัยจะพิจารณาว่าพฤติกรรมใดที่ได้รับการยืนยันจากครูและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมหลายท่านให้ความเห็นตรงกันว่าเป็นรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ เมื่อพิจารณาแล้วเป็นรูปแบบพฤติกรรมที่มีความถี่สูงที่สุดที่ครูและผู้เชี่ยวชาญหลายท่านให้ความเห็นตรงกัน ผู้วิจัยจะกำหนดให้รูปแบบพฤติกรรมนั้นเป็นพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพสูงที่สุดและนำมาสร้างเป็นตัวเลือกพฤติกรรมในข้อคำถาม โดยเป็นตัวเลือกที่ได้คะแนนสูงสุดคือ 3 คะแนน ส่วนรูปแบบพฤติกรรมในหัวข้อเดียวกันที่ครูหรือผู้เชี่ยวชาญบางท่านให้ความเห็นว่าเป็นพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ เป็นรูปแบบพฤติกรรมที่มีความถี่เป็นอันดับสองที่ครูและผู้เชี่ยวชาญให้คำแนะนำ ผู้วิจัยจะนำมาสร้างเป็นตัวเลือกพฤติกรรมที่ได้คะแนนรองลงมา (2 คะแนน) สำหรับรูปแบบพฤติกรรมที่มีความถี่น้อยที่สุดที่ผู้เชี่ยวชาญหรือครูบางท่านให้ความเห็นว่าเป็นรูปแบบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ หรือพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนที่ครูและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการเรียนร่วมไม่แนะนำให้กระทำ ผู้วิจัยจะกำหนดใหห้เป็นตัวเลือกที่มีค่าคะแนนน้อยที่สุด (1 คะแนน) แล้วผู้วิจัยจึงทำการกำหนดข้อคำถามในรูปแบบบสถานการณ์ให้เหมาะสมกับพฤติกรรมที่สอบถาม

2) การสร้างข้อคำถามและตัวเลือกจากค่าน้ำหนักของคุณลักษณะพฤติกรรม

ในกรณีที่ครูและผู้เชี่ยวชาญให้ความเห็นเกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนในรูปแบบของพฤติกรรมโดยตรง แต่ให้เป็นคุณสมบัติ ลักษณะ หรือเจตนาในการทำพฤติกรรมต่าง ๆ ผู้วิจัยจะสร้างตัวเลือกโดยสร้างสถานการณ์ที่เป็นตัวเลือกพฤติกรรมในการจัดการชั้นเรียนซึ่งจะมีคุณสมบัติ

ลักษณะหรือเจตนาในการกระทำพฤติกรรมกำกับไว้ด้วย พฤติกรรมที่มีคุณสมบัติ ลักษณะหรือเจตนาที่ครูและผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นสอดคล้องกัน ผู้วิจัยจะให้ค่าน้ำหนักพฤติกรรมเป็น `1 คะแนน ส่วนคุณสมบัติ ลักษณะหรือเจตนาที่ครูและผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมให้ความเห็นว่าไม่เหมาะสม จะเป็นพฤติกรรมที่มีค่าน้ำหนัก -1 คะแนน ในการสร้างแบบสอบถาม ผู้วิจัยจะสร้างตัวเลือกที่ประกอบด้วยค่าน้ำหนักพฤติกรรมในระดับต่าง ๆ และกำหนดการให้คะแนนสอดคล้องกับค่าน้ำหนักพฤติกรรมนั้น

ข้อคำถามแบ่งออกเป็น 6 องค์ประกอบได้แก่ การสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน, การกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน, การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ, การปรับพฤติกรรม, การเรียนการสอนและการจัดการ แล้วให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน (ดังภาคผนวก) ทำการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ หากข้อคำถามใดมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) มากกว่าหรือเท่ากับ .05 ผู้วิจัยจะคัดเลือกไว้ ผลการหาค่าดัชนีความสอดคล้องของร่างแบบสอบถามแสดงในตาราง 14

ตาราง 14 แสดงตัวบ่งชี้พฤติกรรม ข้อคำถาม ตัวเลือกพฤติกรรมและระดับคะแนนของร่างแบบสอบถามพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน			
ส่งเสริมให้นักเรียนรักและช่วยเหลือกันโดยไม่ให้นักเรียนทราบว่าใครเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	1. ท่านมีวิธีพูดอย่างไรให้เกิดการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน - บอกนักเรียนว่าเพื่อนเป็นเด็กพิเศษและให้คอยดูแลช่วยเหลือเขา (1 คะแนน) - ไม่แจ้งว่ามีนักเรียนพิเศษเรียนร่วมในชั้นเรียน แต่หากเกิดปัญหาในชั้นเรียน จึงบอกนักเรียนให้ช่วยเหลือเพื่อนคนนี้ (2 คะแนน) - ไม่แจ้งว่ามีนักเรียนพิเศษเรียนร่วมในชั้นเรียนแต่หมั่นบอกให้รักและช่วยเหลือกัน (3 คะแนน)	0.6	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
ทำให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นที่ยอมรับ	2. ท่านมีวิธีอย่างไรที่จะกระตุ้นให้นักเรียนปกติในห้องยอมรับและเห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ได้เป็นปัญหาในชั้นเรียน - ชมนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนบ่อย ๆ เท่าที่ทำได้ (1 คะแนน) - เปิดโอกาสและมอบหมายให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ช่วยงานหรือทำกิจรรมในห้องเท่าที่จะทำได้ (2 คะแนน) - พยายามหาศักยภาพของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและส่งเสริมให้แสดงออกในด้านที่เขาถนัด (3 คะแนน)	0.4	ตัดออก
ทำความเข้าใจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยการสร้างปฏิสัมพันธ์	3. ท่านใช้วิธีการใดในการทำความเข้าใจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ท่านรับผิดชอบอยู่ - ศึกษาข้อมูลจากเอกสารเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในรูปแบบนั้น ๆ (1 คะแนน) - ศึกษาข้อมูลจากผู้ปกครองและครูที่เคยสอนรวมไปถึงผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้น (2 คะแนน) - ศึกษาข้อมูลโดยการสร้างปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนคนดังกล่าวและหาข้อมูลเสริมจากแหล่งต่าง ๆ (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
ปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียมกัน	4. หากนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทะเลาะวิวาทกัน ท่านจะทำเช่นใด - ยกเว้นโทษให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (1 คะแนน) - ลงโทษทั้งสองฝ่ายอย่างเท่าเทียมกัน (2 คะแนน) - เรียกทั้งสองฝ่ายมาทำความเข้าใจกันและลงโทษทั้งสองฝ่ายอย่างตามสมควร (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
ช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี	5. หากนักเรียนในชั้นเรียนของท่านมีแนวโน้มจะเป็นเด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้ (LD) ท่านจะดำเนินการช่วยเหลือนักเรียนคนนี้อย่างไร - จัดสอนซ่อมเสริมในเวลาว่าง (1 คะแนน) - แจ้งกับผู้ปกครองให้พานักเรียนไปปรึกษาแพทย์ (2 คะแนน) - ปรึกษาครูการศึกษาพิเศษเพื่อประเมินอาการเบื้องต้น (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน			
แจ้งกฎและขั้นตอนปฏิบัติต่าง ๆของชั้นเรียนในช่วงเปิดภาคเรียน	6. ท่านมีวิธีการอย่างไรในการแจ้งกฎเกณฑ์ของชั้นเรียนแก่นักเรียนในชั้นเรียนร่วมที่เจอกันครั้งแรกในช่วงเปิดภาคเรียน - ไม่มีการแจ้งอย่างเป็นทางการ แต่แจ้งกฎตามสถานการณ์ในชั้นเรียน (1 คะแนน) - แจ้งเฉพาะกฎที่มีลักษณะเฉพาะของชั้นเรียนร่วม (2 คะแนน) - แจ้งทุกกฎและผลกระทบจากการละเมิดกฎด้วย (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
การแจ้งข้อปฏิบัติในชั้นเรียนให้ฝ่ายต่าง ๆ ในโรงเรียนทราบ	7. หากท่านมีนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมเรียนร่วมด้วย ท่านจะแจ้งข้อมูลและวิธีปฏิบัติกับฝ่ายใดเป็นอันดับแรก - ผู้บริหารและฝ่ายวิชาการของโรงเรียน (1 คะแนน) - นักเรียนและผู้ปกครองของนักเรียนในชั้นเรียน (2 คะแนน) - ครูอื่น ๆ ที่สอนในชั้นเรียนและครูพี่เลี้ยงที่รับผิดชอบชั้นเรียน (3 คะแนน)	0.2	ตัดออก
การบังคับใช้กฎกับนักเรียนพิเศษเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ	8.การปฏิบัติตนของท่านเมื่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษละเมิดกฎเกณฑ์ที่ตั้งไว้ - พิจารณางดเว้นโทษในบางกรณีที่ท่านเห็นสมควร (1 คะแนน) - ลงโทษตามปกติ (2 คะแนน) - อธิบายถึงผลจากการละเมิดกฎและชี้แจงถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นก่อนลงโทษตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้ (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
ออกกฎระเบียบเพิ่มเติมให้เหมาะสมกับความบกพร่องของนักเรียน	9. หากในห้องของท่านมีนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านจะออกกฎเพิ่มเติมอย่างไร - นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถส่งการบ้านล่าช้ากว่ากำหนดได้ (1 คะแนน) - ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติม แต่บางครั้งท่านยกเว้นโทษให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (2 คะแนน) - ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติม แต่ท่านปรับเปลี่ยนรูปแบบงานหรือการบ้านของนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ (3 คะแนน)	0.6	คัดเลือก
เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดกฎของชั้นเรียน	10. เมื่อท่านมีแนวคิดที่จะปรับเปลี่ยนกฎเกณฑ์บางข้อเพื่อให้สอดคล้องกับธรรมชาติของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมด้วย ท่านมีวิธีการอย่างไร - แจ้งกับนักเรียนในห้องว่ามีการเปลี่ยนกฎเกณฑ์ในชั้นเรียนรวมถึงแจ้งเหตุผลที่เปลี่ยนกฎให้นักเรียนทราบด้วย (1 คะแนน) - แจ้งกฎที่ร่างไว้ให้นักเรียนได้พิจารณาและขอความเห็นก่อนนำไปใช้จริง (2 คะแนน) - ชี้ให้นักเรียนเห็นข้อบกพร่องของกฎในปัจจุบันพร้อมกับเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นที่จะปรับเปลี่ยนกฎและขอความเห็นชอบก่อนนำไปใช้จริง (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ			
ชี้แจงมุมต่าง ๆ ของห้องเรียนในช่วงเปิดภาคเรียน	11.ในช่วงเปิดเทอม ท่านมีการอธิบายพื้นที่หรือมุมต่าง ๆ ในห้องเรียนหรือไม่ - ไม่ได้อธิบาย แต่ถ้านักเรียนถามท่านจะอธิบายเพิ่มเติมแก่นักเรียนทั้งชั้นเรียน (1 คะแนน) - ไม่ได้อธิบายเพราะท่านติดป้ายเกี่ยวกับพื้นท่มุมต่าง ๆ ในห้องไว้อย่างชัดเจน (2 คะแนน) - อธิบายกับนักเรียนเฉพาะพื้นที่หรือมุมที่มีลักษณะเฉพาะไม่เหมือนกับห้องเรียอื่น ๆ รวมทั้งบอกเหตุผลหรือที่มาของมุมดังกล่าวด้วย (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
เก็บสื่อการเรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้ทุกคนได้ใช้ร่วมกัน	12. ท่านเก็บสื่อการเรียนรู้ (หนังสือ ของเล่น ฯลฯ) สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไว้ที่ใด - ห้องการศึกษาพิเศษ ถึงเวลาจึงนำมาใช้ (1 คะแนน) - จัดทำเป็นมุมการศึกษาพิเศษในชั้นเรียน เพื่อให้ง่ายต่อการใช้งานสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (2 คะแนน) - เก็บรวมกับสื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียนเพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนได้มีโอกาสใช้ใช้ด้วย (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
จัดที่นั่งให้เหมาะสมกับความบกพร่องของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรม	13. ในกรณีที่ชั้นเรียนของท่านมีนักเรียนที่เป็นเด็กสมาธิสั้น (Hyperactive) ท่านจะจัดที่นั่งให้นักเรียนคนดังกล่าวอย่างไร - นั่งตรงส่วนไหนของห้องก็ได้ แต่ต้องมีบัดดี้นั่งอยู่ด้วย (1 คะแนน) - นั่งแถวหน้าสุด (2 คะแนน) - นั่งไม่เกินแถวที่สองจากหน้าชั้นเรียน จัดที่นั่งให้ไกลจากประตูหน้าต่าง (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
การจัดที่นั่งให้เหมาะสมกับความบกพร่องของนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านร่างกาย	14. ในกรณีที่ชั้นเรียนของท่านมีนักเรียนที่ต้องใช้วีลแชร์ ท่านจะจัดที่นั่งอย่างไร - ให้นักเรียนนั่งแถวหน้าสุด เพื่อสะดวกแก่การเข้าออกโดยใช้วีลแชร์ (1 คะแนน) - นั่งใกล้ประตูและมีบัดดี้ดูแล (2 คะแนน) - นั่งตรงที่ ๆ นักเรียนพอใจ แต่ขยายระยะห่างระหว่างแถวนั้นและมอบหมายให้มีบัดดี้ดูแล (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
การศึกษาอุปกรณ์ของนักเรียนที่บกพร่องทางร่างกาย	15. ในกรณีที่ในชั้นเรียนของท่านมีนักเรียนที่ใช้เครื่องช่วยฟัง ท่านเรียนรู้วิธีการใช้งานอุปกรณ์ดังกล่าวอย่างไร - ศึกษาจากเอกสารเพื่อทำความรู้จักเกี่ยวกับเครื่องช่วยฟัง (1 คะแนน) - เรียนรู้ข้อมูลเครื่องช่วยฟังจากผู้ปกครองของนักเรียน (2 คะแนน) ฝึกเปิดปิดอุปกรณ์และเรียนรู้วิธีการใส่อย่างถูกต้องจากผู้ปกครองและนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน (3 คะแนน)	0.4	ตัดออก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
ด้านการปรับพฤติกรรม			
การสร้างพฤติกรรมเชิงบวกโดยประพฤติตนเป็นตัวอย่างแก่นักเรียน	16. ท่านใช้วิธีการใดในการส่งเสริมให้นักเรียนเกิดพฤติกรรมเชิงบวก - พูดจาชี้แนะให้นักเรียนเกิดพฤติกรรมเชิงบวก (1 คะแนน) - ใช้การเล่านิทาน เล่าเรื่องหรือยกตัวอย่างให้เห็นประโยชน์และผลกระทบจากพฤติกรรมเชิงบวก (2 คะแนน) - แสดงพฤติกรรมเชิงบวกให้นักเรียนเห็นและดำเนินชีวิตอย่างมีคุณธรรมจริยธรรม (3 คะแนน)	0.6	คัดเลือก
ลงโทษนักเรียนอย่างเหมาะสม	17. ท่านใช้วิธีการใดเป็นหลักในการลงโทษนักเรียน - การลงโทษเล็ก ๆ น้อย ๆ เช่นทำความสะอาด เก็บขยะ ฯลฯ (1 คะแนน) - การตัดสิทธิพิเศษ (2 คะแนน) - พิจารณาการลงโทษตามความเหมาะสม (3 คะแนน)	0.6	คัดเลือก
ให้รางวัลและลงโทษโดยพิจารณาจากสถานการณ์และความต้องการของนักเรียน	18. ท่านเสริมแรงนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร - แตกต่างกัน ท่านพิจารณาให้แรงเสริมและลดการลงโทษสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (1 คะแนน) - ไม่แตกต่างกัน เนื่องจากท่านไม่ต้องการให้เกิดความเหลื่อมล้ำในชั้นเรียน (2 คะแนน) - แตกต่างกัน โดยพิจารณาตามความเหมาะสมของนักเรียนแต่ละคนโดยไม่คำนึงว่าเป็นนักเรียนปกติหรือนักเรียนพิเศษ (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
สร้างพฤติกรรมเชิงบวกให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี	19. ท่านใช้วิธีใดสร้างความเข้าใจให้นักเรียนที่บกพร่องทางสติปัญญาถึงผลกระทบจากพฤติกรรมของตนเอง - อธิบายซ้ำ ๆ (1 คะแนน) - อธิบายและยกตัวอย่างให้ฟังซ้ำ ๆ (2 คะแนน) - อธิบายและสาธิตให้เป็นรูปธรรมที่สุด (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
ด้านการเรียนการสอน			
แบ่งกลุ่มนักเรียนอย่างเหมาะสม	20. หากท่านต้องการให้นักเรียนทำงานกลุ่มโดยมีคะแนนเก็บ ท่านจะมีวิธีแบ่งกลุ่มอย่างไร - ให้นักเรียนจับกลุ่มโดยอิสระ (1 คะแนน) - แบ่งกลุ่มใช้การสุ่มหรือจับฉลาก (2 คะแนน) - จัดกลุ่มให้โดยคละตามความสามารถและไม่ให้มีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอยู่ในกลุ่มเกิน 1 คน (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
ใช้สื่อที่เป็นรูปธรรมที่สุดสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	21. ท่านใช้สื่อแบบใดประกอบการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ - สื่อการสอนเดียวกับนักเรียนปกติ (1 คะแนน) - สื่อการสอนที่ท่านผลิตเองหรือสื่อที่โรงเรียนเตรียมไว้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (2 คะแนน) - สื่อการสอนที่ท่านผลิตเองหรือสื่อรูปธรรมที่หาได้ในห้องเรียน (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
มอบหมายงานหรือกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อนทำการสอนนักเรียนปกติ	22. กระบวนการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมของท่านเป็นอย่างไร - สอนตามปกติ เมื่อสอนเรียบร้อยแล้วจึงมอบหมายงานให้นักเรียน โดยให้งานนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในปริมาณที่น้อยกว่านักเรียนปกติหรือตาม IEP (1 คะแนน) สอนตามปกติ เมื่อสอนเรียบร้อยจึงมาทบทวนหรือสอนตาม IEP ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (2 คะแนน) - มอบหมายกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อนเริ่มสอน เมื่อสอนเสร็จแล้วจึงมาทบทวนหรือสอนตาม IEP ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
จัดการวัดผลอย่างเหมาะสม	23. กระบวนการวัดผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษของท่านเป็นอย่างไร - วัดผลตาม IEP หรือใช้ข้อสอบเดียวกับนักเรียนปกติโดยจัดการสอบพร้อมนักเรียนปกติ (1 คะแนน) - วัดผลตาม IEP หรือใช้ข้อสอบเดียวกับนักเรียนปกติโดยจัดการสอบแยกต่างหาก (2 คะแนน) - วัดผลตาม IEP หรือใช้ข้อสอบเดียวกับนักเรียนปกติโดยจัดการสอบแยกหรือมีพี่เลี้ยงช่วยเหลือในกรณีที่นักเรียนต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษ (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
จัดทำ IEP สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่รับผิดชอบ	24. ท่านมีหน้าที่ใดในการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) - ไม่ได้เป็นผู้จัดทำ (1 คะแนน) - จัดทำร่วมกับครูการศึกษาพิเศษ (2 คะแนน) - จัดทำด้วยตนเอง (3 คะแนน)	0.4	ตัดออก
ด้านการจัดการ			
สร้างปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	25. หัวข้อใดที่ท่านมักใช้สนทนากับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในช่วงที่ผู้ปกครองมารับหลังเลิกเรียน - แจ้งการบ้านและการเตรียมตัวสำหรับกิจกรรมในวันพรุ่งนี้ (ถ้ามี) (1 คะแนน) - รายงานความคืบหน้า ผลการเรียนรู้และการทำกิจกรรมในแต่ละวันของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (2 คะแนน) - ทักทายอย่างยิ้มแย้มแจ่มใสและกล่าวชมเชยนักเรียนพร้อมกับรายงานความคืบหน้าในแต่ละวัน (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
ใช้เทคโนโลยีมาช่วยในการสื่อสาร	26. ท่านมีการใช้เทคโนโลยีในการสื่อสาร เช่น การส่ง SMS หรือแอพพลิเคชั่น LINE ในการสื่อสารกับผู้ปกครองหรือไม่ -ไม่ได้ใช้ (1 คะแนน) - ใช้ในบางโอกาส (2 คะแนน) - ใช้เป็นประจำ (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

ตาราง 14 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	ข้อคำถามและตัวเลือก	IOC	ผลการคัดเลือก
สื่อสารในโรงเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ	27. ในการแจ้งข้อมูลเฉพาะเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ท่านดูและอยู่ให้ทางโรงเรียนได้ทราบ ท่านจะใช้วิธีการใด - แจ้งกับผู้เกี่ยวข้องเป็นรายบุคคล (1 คะแนน) - แจ้งกับครูการศึกษาพิเศษ (2 คะแนน) - แจ้งในที่ประชุมของโรงเรียน (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก
แก้ไขปัญหาในการทำงานอย่างเหมาะสม	28. หากท่านทำงานไม่ทัน ท่านมีวิธีแก้ไขปัญหาอย่างไร - นำงานกลับไปทำที่บ้าน (1 คะแนน) - ขอร้องให้เพื่อนร่วมงานที่ถนัดงานนั้น ๆ มาช่วยทำงาน (2 คะแนน) - ปรับรูปแบบการทำงาน โดยจัดลำดับงานตามความสำคัญและแบ่งงานให้เพื่อนร่วมงานช่วย (3 คะแนน)	0.8	คัดเลือก

จากตาราง 14 พบว่าข้อคำถามมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.2 – 0.8 ผู้วิจัยได้คัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องที่ต่ำกว่า 0.5 ออก ได้แก่ข้อคำถามที่ 2, 7, 15 และ 24

การวิเคราะห์คุณภาพของเครื่องมือวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ฉบับทดลองใช้

หลังจากตัดข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องต่ำกว่า .50 ออกผู้วิจัยทำการปรับข้อความในบางคำถามตามข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ จนกระทั่งได้เครื่องมือวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ จำนวน 24 ข้อ ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ แต่ละองค์ประกอบมี 4 ข้อคำถาม นำไปทดลองใช้กับครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมในจังหวัดชลบุรี จำนวน 35 คน ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้วยค่าอำนาจจำแนกรายข้อ โดยการใช้เทคนิค 50% กลุ่มสูง กลุ่มต่ำ และทดสอบด้วยค่าสถิติทดสอบที (t-ratio) ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมที่ปรับแก้ (Corrected item total correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า แสดงผลในตาราง 15

ตาราง 15 ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมที่ปรับแก้ (corrected item total correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่าของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพฉบับทดลองใช้ ในครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จำนวน 35 คน

ตัวบ่งชี้องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	t-ratio	r_{ct}
ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน			
ส่งเสริมให้นักเรียนรักและช่วยเหลือกันโดยไม่ให้นักเรียนทราบว่าใครเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	1. ท่านมีวิธีพูดอย่างไรให้เกิดการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน ☐ บอกนักเรียนว่าเพื่อนเป็นเด็กพิเศษและให้คอยดูแลช่วยเหลือเขา ☐ ไม่แจ้งว่ามีนักเรียนพิเศษเรียนร่วมในชั้นเรียน แต่หมั่นบอกให้รักและช่วยเหลือกัน ☐ ไม่แจ้งว่ามีนักเรียนพิเศษเรียนร่วมในชั้นเรียน แต่หากเกิดปัญหาในชั้นเรียน จึงบอกนักเรียนให้ช่วยเหลือเพื่อนคนนี้	13.33	.743
ทำความเข้าใจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยการสร้างปฏิสัมพันธ์	2. ท่านใช้วิธีการใดในการทำความเข้าใจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ท่านรับผิดชอบอยู่ ☐ ศึกษาเกี่ยวกับความบกพร่องนั้นจากเอกสาร ☐ ศึกษาข้อมูลจากผู้ปกครองและครูที่เคยสอน ☐ ศึกษาข้อมูลโดยการสร้างปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนคนดังกล่าว	9.798	.853
ปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียมกัน	3. หากนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษทะเลาะวิวาทกัน ท่านจะทำเช่นใด ☐ เรียกทั้งสองฝ่ายมาทำความเข้าใจกันและลงโทษทั้งสองฝ่ายอย่างเท่าเทียม ☐ ยกเว้นโทษให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ☐ ลงโทษทั้งสองฝ่ายอย่างเท่าเทียมกัน	9.302	.602

ตาราง 15 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	t-ratio	r_{ct}
ช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี	4. หากนักเรียนในชั้นเรียนของท่านมีแนวโน้มจะเป็นเด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านจะทำอย่างไร ☐ แจ้งกับผู้ปกครองให้พานักเรียนไปปรึกษาแพทย์ ☐ ปรึกษาครูการศึกษาพิเศษเพื่อประเมินอาการเบื้องต้น ☐ จัดสอนซ่อมเสริมในเวลาว่าง	6.736	.632
	ค่าความเชื่อมั่น = 829		
ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน			
แจ้งกฎและขั้นตอนปฏิบัติต่าง ๆของชั้นเรียนในช่วงเปิดภาคเรียน	5. ท่านใช้วิธีการใดในการแจ้งกฎเกณฑ์ของชั้นเรียนในชั้นเรียนร่วมเมื่อเจอกับนักเรียนตอนเปิดภาคเรียน ☐ แจ้งกฎที่มีลักษณะเฉพาะของชั้นเรียนร่วม ☐ แจ้งทุกกฎและผลกระทบจากการละเมิดกฎ ☐ ไม่มีการแจ้งอย่างเป็นทางการ แต่แจ้งกฎตามสถานการณ์ในชั้นเรียน	3.417	.458
การบังคับใช้กฎกับนักเรียนพิเศษเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ	6. เมื่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษละเมิดกฎที่ตั้งไว้ ☐ อธิบายถึงผลจากการละเมิดกฎและผลกระทบที่เกิดขึ้นก่อนลงโทษตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้ ☐ พิจารณางดเว้นโทษตามที่เห็นสมควร ☐ ลงโทษทั้งตามปกติ	16.23	.863

ตาราง 15 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	t-ratio	r_{ct}
ออกกฎระเบียบเพิ่มเติมให้เหมาะสมกับความบกพร่องของนักเรียน	7. หากในห้องของท่านมีนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ ท่านจะออกกฎเพิ่มเติมอย่างไร ☐ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถส่งการบ้านล่าช้ากว่ากำหนดได้ ☐ ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติม แต่บางครั้งท่านยกเว้นโทษให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ☐ ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติม แต่ท่านปรับเปลี่ยนรูปแบบงานหรือการบ้านของนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้	6.822	.837
เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดกฎของชั้นเรียน	8. เมื่อท่านต้องการปรับเปลี่ยนกฎในชั้นเรียนร่วม ท่านมีวิธีการดำเนินการอย่างไร ☐ นำกฎที่ร่างไว้ให้นักเรียนพิจารณาเห็นชอบก่อนใช้จริง ☐ แจ้งกับนักเรียนในห้องว่ามีการเปลี่ยนกฎพร้อมด้วยบอกเหตุผล ☐ ชี้ให้นักเรียนเห็นข้อบกพร่องของกฎในปัจจุบันเปิดโอกาสให้นักเรียนพิจารณาเห็นชอบก่อนใช้จริง	22.924	.878
	ค่าความเชื่อมั่น = .858		
ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ			
ชี้แจงมุมต่าง ๆ ของห้องเรียนในช่วงเปิดภาคเรียน	9. ในช่วงเปิดเทอม ท่านมีการอธิบายพื้นที่หรือมุมต่าง ๆ ในห้องเรียนหรือไม่ ☐ ไม่ได้อธิบาย ท่านใช้วิธีติดป้ายแสดงมุมต่าง ๆ ☐ ไม่ได้อธิบาย แต่ถ้านักเรียนถามท่านจะอธิบายให้นักเรียนทั้งชั้นเรียนทราบ ☐ อธิบายเฉพาะมุมที่ไม่เหมือนกับห้องเรียนอื่นพร้อมทั้งบอกที่มาของมุมดังกล่าวด้วย	4.226	.609

ตาราง 15 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	t-ratio	r_{ct}
เก็บสื่อการเรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้ทุกคนได้ใช้ร่วมกัน	10.ท่านเก็บสื่อการเรียนรู้ (หนังสือ ของเล่น ฯลฯ) สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไว้ที่ใด ☐ จัดทำเป็นมุมการศึกษาพิเศษในชั้นเรียน ☐ ห้องการศึกษาพิเศษ ถึงเวลาจึงนำมาใช้ ☐ เก็บรวมกับสื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียน	8.839	.734
จัดที่นั่งให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านพฤติกรรม	11.ท่านจัดที่นั่งให้นักเรียนที่มีภาวะสมาธิสั้นอย่างไร ☐ นั่งไม่เกินแถวที่สองจากหน้าชั้นเรียน นั่งให้ไกลจากประตูหน้าต่าง ☐ นั่งตรงไหนก็ได้แต่ต้องมีบัดดี้อยู่ด้วย ☐ นั่งแถวหน้าสุด	7.379	.784
จัดที่นั่งให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านร่างกาย	12.ท่านจัดที่นั่งให้นักเรียนที่นั่งวีลแชร์อย่างไร ☐ นั่งตรงที่ ๆ นักเรียนพอใจ แต่ขยายระยะห่างระหว่างแถวนั้นและมอบหมายให้มีบัดดี้ดูแล ☐ นั่งแถวหน้าสุด เพื่อให้สะดวกแก่การเข้าออก ☐ นั่งตรงที่ ๆ นักเรียนพอใจ แต่ขยายระยะห่างระหว่างแถวนั้นและมอบหมายให้มีบัดดี้ดูแล **ค่าความเชื่อมั่น = .803**	9.302	.772
ด้านการปรับพฤติกรรม			
การสร้างพฤติกรรมเชิงบวกโดยประพฤติตนเป็นตัวอย่างแก่นักเรียน	13.ท่านใช้วิธีใดสร้างพฤติกรรมเชิงบวกแก่นักเรียน ☐ พูดแนะนำสั่งสอน ☐ แสดงพฤติกรรมเชิงบวกให้นักเรียนเห็น ☐ ใช้การเล่านิทานหรือยกตัวอย่างให้เห็นประโยชน์และผลกระทบจากพฤติกรรมเชิงบวก	7.418	.681

ตาราง 15 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	t-ratio	r_{ct}
ลงโทษนักเรียนอย่างเหมาะสม	14.ท่านใช้วิธีการใดเป็นหลักในการลงโทษนักเรียน ☐ การลงโทษตามกฎที่วางไว้ตอนเปิดภาคเรียน ☐ การลงโทษเล็ก ๆ น้อย ๆ เช่นทำความสะอาดเก็บขยะ ฯลฯ ☐ การตัดสิทธิพิเศษ	11.523	.683
ให้รางวัลและลงโทษโดยพิจารณาจากสถานการณ์และความต้องการของนักเรียน	15.ท่านเสริมแรงนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร ☐ ไม่แตกต่างกัน เพราะท่านไม่ต้องการให้เกิดความเหลื่อมล้ำในชั้นเรียน ☐ แตกต่างกัน โดยพิจารณาตามความเหมาะสม ☐ แตกต่างกัน ท่านเพิ่มการเสริมแรงและลดการลงโทษให้แก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	8.177	.632
สร้างพฤติกรรมเชิงบวกให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี	16.ท่านใช้วิธีใดสร้างความเข้าใจให้นักเรียนที่บกพร่องทางสติปัญญาถึงผลกระทบจากพฤติกรรมของตนเอง ☐ อธิบายซ้ำ ๆ ☐ อธิบายและยกตัวอย่างให้ฟังซ้ำ ๆ ☐ อธิบายและสาธิตให้เป็นรูปธรรมที่สุด **ค่าความเชื่อมั่น = .791**	8.936	.786
ด้านการเรียนการสอน			
แบ่งกลุ่มนักเรียนอย่างเหมาะสม	17.หากท่านต้องการให้นักเรียนทำงานกลุ่มโดยมีคะแนนเก็บ ท่านแบ่งกลุ่มอย่างไร ☐ ใช้การสุ่มหรือจับฉลาก ☐ ให้นักเรียนจับกลุ่มโดยอิสระ ☐ จัดกลุ่มให้โดยคละตามความสามารถ	3.075	.448

ตาราง 15 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	t-ratio	r_{ct}
ใช้สื่อที่เป็นรูปธรรมที่สุดสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	18.ท่านใช้สื่อแบบใดสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ☐ สื่อเดียวกับนักเรียนปกติ ☐ สื่อที่ผลิตเองหรือสื่อรูปธรรมในห้องเรียน ☐ สื่อที่ผลิตเองหรือสื่อที่เตรียมไว้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	7.311	.730
มอบหมายงานหรือกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อนทำการสอนนักเรียนปกติ	19.กระบวนการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมของท่านเป็นอย่างไร ☐ สอนตามปกติ เมื่อสอนเรียบร้อยแล้วจึงสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตาม IEP ☐ สอนตามปกติ เมื่อสอนเรียบร้อยแล้วจึงมอบหมายงานให้นักเรียนพิเศษโดยให้น้อยกว่านักเรียนปกติ ☐ มอบหมายกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สอนตามปกติ เมื่อสอนเรียบร้อยแล้วจึงสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตาม IEP	11.138	.699
จัดการวัดผลอย่างเหมาะสม	20.กระบวนการวัดผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษของท่านเป็นอย่างไร ☐ จัดการสอบพร้อมกับนักเรียนปกติ ☐ จัดการสอบแยก ☐ จัดการสอบแยกและมีครูพี่เลี้ยงคอยช่วยเหลือ	9.565	.719
	ค่าความเชื่อมั่น = .750		

ตาราง 15 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้องค์ประกอบ	ข้อคำถาม	t-ratio	r_{ct}
ด้านการจัดการ			
สร้างปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	21.ท่านมักสนทนากับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในช่วงที่มารับนักเรียนอย่างไร ☐ ทักทายอย่างยิ้มแย้มแจ่มใส รายงานความคืบหน้าในแต่ละวันพร้อมทั้งกล่าวชมเชย ☐ แจ้งการบ้านและการเตรียมตัวสำหรับกิจกรรม (ถ้ามี) ☐ รายงานความคืบหน้าในแต่ละวัน	7.436	.444
นำเทคโนโลยีมาช่วยในการสื่อสาร	22.ท่านมีการใช้เทคโนโลยีในการสื่อสาร เช่น การส่ง SMS หรือแอพพลิเคชั่น LINE ในการสื่อสารกับผู้ปกครองหรือไม่ ☐ ไม่ได้ใช้ ☐ ใช้บางครั้ง ☐ ใช้เป็นประจำ	8.111	.461
สื่อสารในโรงเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ	23.ท่านใช้วิธีใดในการแจ้งข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่รับผิดชอบให้ฝ่ายอื่น ในโรงเรียนทราบ ☐ แจ้งกับครูการศึกษาพิเศษ ☐ แจ้งกับผู้เกี่ยวข้องเป็นรายบุคคล ☐ แจ้งในที่ประชุมของโรงเรียน	3.221	.442
แก้ไขปัญหาในการทำงานอย่างเหมาะสม	24.หากท่านทำงานไม่ทัน ท่านแก้ไขปัญหาอย่างไร ☐ ขอร้องให้เพื่อนร่วมงานที่ถนัดงานนั้น ๆ มาช่วยทำงาน ☐ นำงานกลับไปทำที่บ้าน ☐ ปรับรูปแบบการทำงาน โดยจัดลำดับงานตามความสำคัญและแบ่งงานให้เพื่อนร่วมงานช่วย	6.689	.591
	ค่าความเชื่อมั่น = .662		

จากตาราง 15 พบว่าค่าที (t – ratio) มีค่าอยู่ระหว่าง 3.221 – 22.924 และทุกตัวมีนัยสำคัญทางสถิติ และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมที่ปรับแก้ (corrected item total correlation) มีค่าอยู่ระหว่าง .442 - .878 แบบสอบถามด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียนมีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์อัลฟ่าเท่ากับ .829 ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียนเท่ากับ .858 ด้านการจัดสภาพแวดล้อมกายภาพเท่ากับ .803 ด้านการปรับพฤติกรรมเท่ากับ .791 ด้านการเรียนการสอนเท่ากับ .750 และด้านการจัดการเท่ากับ .662 แสดงให้เห็นว่าแบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพมีคุณภาพผ่านเกณฑ์ สามารถนำไปทดสอบจริงได้

ผลการวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพฉบับใช้จริง จำนวน 24 ข้อ ในครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จำนวน 403 คน

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพฉบับใช้จริง ด้วยการวิเคราะห์คุณภาพรายข้อโดยคัดเลือกข้อที่ t – ratio มากกว่า .20 และ r มากกว่า .30 และหาค่าความเชื่อมั่น ดังตาราง 16

ตาราง 16 ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมที่ปรับแก้ (corrected item total correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่าของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพฉบับใช้จริง ในครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จำนวน 403 คน

ตัวบ่งชี้	t-ratio	r_{ct}
ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน		
ส่งเสริมให้นักเรียนรักและช่วยเหลือกันโดยไม่ให้นักเรียนทราบว่าใครเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (M1)	42.868	.805
ทำความเข้าใจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยการสร้างปฏิสัมพันธ์ (M2)	27.871	.713
ปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียมกัน (M3)	33.571	.774
ช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี (M4)	27.936	.736
ค่าความเชื่อมั่น =	.886	

ตาราง 16 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้	t-ratio	r_{ct}
ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน		
แจ้งกฎและขั้นตอนปฏิบัตะต่าง ๆของชั้นเรียนในช่วงเปิดภาคเรียน (M5)	22.037	.692
การบังคับใช้กฎกับนักเรียนพิเศษเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ (M6)	41.094	.823
ออกกฎระเบียบเพิ่มเติมให้เหมาะสมกับความบกพร่องของนักเรียน (M7)	34.240	.849
เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดกฎของชั้นเรียน (M8)	31.427	.871
ค่าความเชื่อมั่น =	.898	
ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ		
ชี้แจงมุมต่าง ๆ ของห้องเรียนในช่วงเปิดภาคเรียน (M9)	23.672	.656
เก็บสื่อการเรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้ทุกคนได้ใช้ร่วมกัน (M10)	35.678	.700
จัดที่นั่งให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านพฤติกรรม (M11)	28.375	.611
จัดที่นั่งให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านร่างกาย (M12)	26.728	.635
ค่าความเชื่อมั่น =	.824	
ด้านการปรับพฤติกรรม		
การสร้างพฤติกรรมเชิงบวกโดยประพฤติตนเป็นตัวอย่างแก่นักเรียน (M13)	19.935	.578
ลงโทษนักเรียนอย่างเหมาะสม (M14)	30.832	.607
ให้รางวัลและลงโทษโดยพิจารณาจากสถานการณ์และความต้องการของนักเรียน (M15)	26.928	.593
สร้างพฤติกรรมเชิงบวกให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี (M16)	28.802	.635
ค่าความเชื่อมั่น =	793	

ตาราง 16 (ต่อ)

ตัวบ่งชี้	t-ratio	r_{ct}
ด้านการเรียนการสอน		
แบ่งกลุ่มนักเรียนอย่างเหมาะสม (M17)	23.306	.663
ใช้สื่อที่เป็นรูปธรรมที่สุดสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (M18)	27.158	.656
มอบหมายงานหรือกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อนทำการสอนนักเรียนปกติ (M19)	27.057	.619
จัดการวัดผลอย่างเหมาะสม (M20)	38.750	.722
ค่าความเชื่อมั่น =	832	
ด้านการจัดการ		
สร้างปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (M21)	30.856	.618
นำเทคโนโลยีมาช่วยในการสื่อสาร (M22)	19.166	.560
สื่อสารในโรงเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ (M23)	12.564	.365
แก้ไขปัญหาในการทำงานอย่างเหมาะสม (M24)	28.176	.641
ค่าความเชื่อมั่น =	.747	

จากตาราง 10 พบว่าค่าที (t – ratio) มีค่าอยู่ระหว่าง 12.564 – 38.750 และทุกตัวมีนัยสำคัญทางสถิติ และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมที่ปรับแก้ (corrected item total correlation) มีค่าอยู่ระหว่าง .365 - .871 แบบสอบถามด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียนมีค่าความเชื่อมั่นแบบสัมประสิทธิ์อัลฟ่าเท่ากับ .886 ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียนเท่ากับ .898 ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพเท่ากับ .824 ด้านการปรับพฤติกรรมเท่ากับ .793 ด้านการเรียนการสอนเท่ากับ .832 และด้านการจัดการเท่ากับ .747

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จำนวน 403 คน

ผู้วิจัยขอนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรและผลการทดสอบสมมติฐานวิจัยที่ 1 ว่าโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม โดยองค์ประกอบย่อยสามารถรวมกันเป็นองค์ประกอบเดียวอย่างมีความเที่ยงตรงและมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ ประกอบด้วยลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน และผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ตามลำดับดังนี้

1. ลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

ครูระดับประถมศึกษาจากโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 403 คน เป็นกลุ่มตัวอย่างอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล แสดงลักษณะกลุ่มตัวอย่างในตาราง 17

ตาราง 17 จำนวนและร้อยละของของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จำนวน 403 คน จำแนกตามลักษณะทางชีวสังคมและภูมิหลัง

ตัวแปร	จำนวน	ร้อยละ
1. ระดับการศึกษา		
ปริญญาตรี	293	72.70
ปริญญาโท	110	27.30
2. ระดับชั้นที่สอน		
ประถมศึกษาปีที่ 1	47	11.66
ประถมศึกษาปีที่ 2	37	9.19
ประถมศึกษาปีที่ 3	38	9.43
ประถมศึกษาปีที่ 4	50	12.41
ประถมศึกษาปีที่ 5	26	6.45
ประถมศึกษาปีที่ 6	33	8.19
ประถมศึกษาปีที่ 1 - 2	3	.74
ประถมศึกษาปีที่ 1 - 3	9	2.23
ประถมศึกษาปีที่ 1 - 5	1	.25
ประถมศึกษาปีที่ 1 - 6	79	19.60
ประถมศึกษาปีที่ 3 - 4	3	.74
ประถมศึกษาปีที่ 4 - 5	3	.74
ประถมศึกษาปีที่ 4 - 6	55	13.65
ประถมศึกษาปีที่ 5 - 6	6	1.50
ประถมศึกษาปีที่ 1 และประถมศึกษาปีที่ 4	4	.99
ประถมศึกษาปีที่ 1 และประถมศึกษาปีที่ 6	4	.99
ประถมศึกษาปีที่ 2 และประถมศึกษาปีที่ 5	1	.25
ประถมศึกษาปีที่ 3 และประถมศึกษาปีที่ 6	4	.99

ตาราง 17 (ต่อ)

ตัวแปร	จำนวน	ร้อยละ
3. ประสบการณ์ที่สอนในชั้นเรียนร่วม		
น้อยกว่า 5 ปี	216	53.60
6 – 10 ปี	110	27.29
11 – 15 ปี	27	6.70
16 – 20 ปี	23	5.71
21 ปีขึ้นไป	27	6.70
4. การได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ		
เคย	162	40.19
ไม่เคย	241	59.81

จากตาราง 11 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ เป็นครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 403 คน พบว่าเป็นครูที่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี (ร้อยละ 72.70) มากกว่าครูที่จบการศึกษาระดับปริญญาโท (ร้อยละ 27.30) เป็นครูที่สอนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 – 6 มากที่สุด (ร้อยละ 19.60) รองลงมาคือครูที่สอนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 – 6 (ร้อยละ 13.65) รองลงมาคือครูที่สอนในระดับประถมศึกษาปีที่ 4 (ร้อยละ 12.41) ส่วนครูที่สอนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และประถมศึกษาปีที่ 6 (ร้อยละ .25) เป็นครูที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วมน้อยกว่า 5 ปีมากที่สุด (ร้อยละ 53.60) รองลงมาคือครูที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วม 6 – 10 ปี (ร้อยละ 27.29) รองลงมาคือครูที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วม 11 – 15 ปี และครูที่สอนมีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วมมากกว่า 21 ปี ส่วนครูที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วม 16 – 20 ปี มีจำนวนน้อยที่สุด (ร้อยละ 5.71) และครูที่ไม่เคยได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ (ร้อยละ 59.81)มีจำนวนมากกว่าครูที่เคยได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษ (ร้อยละ 40.19)

1.2 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานคะแนนพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม ประกอบด้วย

1) ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย (mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ดังนี้

ตาราง 18 ค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับของแต่ละตัวบ่งชี้พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	Mean	SD	ระดับ
ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน	ส่งเสริมให้นักเรียนรักและช่วยเหลือกันโดยไม่ให้นักเรียนทราบว่าใครเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (M1)	1.94	.828	ปานกลาง
	ปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียมกัน (M3)	2.30	.826	ปานกลาง
	ช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี (M4)	2.43	.652	มาก
	รวม	2.22	.687	ปานกลาง
ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน	แจ้งกฎและขั้นตอนปฏิบัติต่าง ๆของชั้นเรียนในช่วงเปิดภาคเรียน (M5)	2.44	.690	มาก
	การบังคับใช้กฎกับนักเรียนพิเศษเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ (M6)	2.37	.849	มาก
	ออกกฎระเบียบเพิ่มเติมให้เหมาะสมกับความบกพร่องของนักเรียน (M7)	2.39	.829	มาก
	เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดกฎของชั้นเรียน (M8)	2.25	.844	มาก
	รวม	2.36	.705	มาก
ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ	ชี้แจงมุมต่าง ๆ ของห้องเรียนในช่วงเปิดภาคเรียน (M9)	2.51	.703	มาก
	เก็บสื่อการเรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้ทุกคนได้ใช้ร่วมกัน (M10)	2.13	.795	ปานกลาง
	จัดที่นั่งให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านพฤติกรรม (M11)	2.16	.789	ปานกลาง
	จัดที่นั่งให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านร่างกาย (M12)	2.05	.736	ปานกลาง
	รวม	2.21	.612	ปานกลาง

ตาราง 18 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้พฤติกรรม	Mean	SD	ระดับ
ด้านการปรับพฤติกรรม	การสร้างพฤติกรรมเชิงบวกโดยประพฤติตนเป็นตัวอย่างแก่นักเรียน (M13)	2.15	.770	ปานกลาง
	ลงโทษนักเรียนอย่างเหมาะสม (M14)	2.15	.838	ปานกลาง
	ให้รางวัลและลงโทษโดยพิจารณาจากสถานการณ์และความต้องการของนักเรียน (M15)	2.18	.768	ปานกลาง
	สร้างพฤติกรรมเชิงบวกให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี (M16)	2.23	.773	ปานกลาง
	รวม	2.17	.618	ปานกลาง
ด้านการเรียนการสอน	แบ่งกลุ่มนักเรียนอย่างเหมาะสม (M17)	2.46	.709	มาก
	มอบหมายงานหรือกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อนทำการสอนนักเรียนปกติ (M19)	2.07	.715	ปานกลาง
	จัดการวัดผลอย่างเหมาะสม (M20)	2.18	.864	ปานกลาง
	รวม	2.24	.643	ปานกลาง
ด้านการจัดการ	สร้างปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (M21)	2.15	.792	ปานกลาง
	นำเทคโนโลยีมาช่วยในการสื่อสาร (M22)	1.93	.683	ปานกลาง
	สื่อสารในโรงเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ (M23)	1.90	.633	ปานกลาง
	แก้ไขปัญหาในการทำงานอย่างเหมาะสม (M24)	2.26	.820	ปานกลาง
	รวม	2.06	.820	ปานกลาง

จากตาราง 18 แสดงค่าประเมินต่ำสุดที่ได้จากการประเมินพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพคือ 1 และคะแนนสูงสุดของการประเมินคือ 3 ผลการวิเคราะห์ พบว่า มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ระหว่าง 1.90 – 2.51 เมื่อพิจารณาในภาพรวมพบว่าครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียนสูงที่สุด ($\bar{x}$ = 2.36) รองลงมาคือด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน ($\bar{x}$ = 2.22) รองลงมาคือด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ($\bar{x}$ = 2.21) และครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีการจัดการชั้นเรียนด้านการจัดการน้อยที่สุด ($\bar{x}$ = 2.06)

เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า

ครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดสภาพแวดล้อมณางกายภาพในภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.22) โดยตัวบ่งชี้ M4 ช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{x}$ = 2.43) อยู่ในระดับมาก รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M3 ปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียมกันอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.43) ตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุดคือตัวบ่งชี้ M1 ส่งเสริมให้นักเรียนรักและช่วยเหลือกันโดยไม่ให้นักเรียนทราบว่าใครเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 1.94)

ครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียนในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{x}$ = 2.36) โดยตัวบ่งชี้ M7 ออกกฎระเบียบเพิ่มเติมให้เหมาะสมกับความบกพร่องของนักเรียน มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{x}$ = 2.39) อยู่ในระดับมาก รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M6 การบังคับใช้กฎกับนักเรียนพิเศษเท่าเทียมกับนักเรียนปกติอยู่ในระดับมาก ($\bar{x}$ = 2.37) รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M5 แจ้งกฎและขั้นตอนปฏิบัติต่าง ๆ ของชั้นเรียนในช่วงเปิดภาคเรียนอยู่ในระดับมาก ($\bar{x}$ = 2.44) ตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุดคือตัวบ่งชี้ M8 เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดกฎของชั้นเรียนอยู่ในระดับมาก ($\bar{x}$ = 2.25)

ครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพในภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.21) โดยตัวบ่งชี้ M9 ชี้แจงมุมต่าง ๆ ของห้องเรียนในช่วงเปิดภาคเรียน มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{x}$ = 2.51) อยู่ในระดับมาก รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M11 จัดที่นั่งให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านพฤติกรรม อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.16) รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M10 เก็บสื่อการเรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้ทุกคนได้ใช้ร่วมกัน อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.13) ตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุดคือตัวบ่งชี้ M12 จัดที่นั่งให้เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านร่างกาย อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.05)

ครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการปรับพฤติกรรมในภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.17) โดยตัวบ่งชี้ M16 สร้างพฤติกรรมเชิงบวกให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{x}$ = 2.23) อยู่ในระดับปานกลาง รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M15 ให้รางวัลและลงโทษโดยพิจารณาจากสถานการณ์และความต้องการของนักเรียน อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.18) รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M13 การสร้างพฤติกรรมเชิงบวกโดยประพฤติตนเป็นตัวอย่างแก่นักเรียน อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.15) ตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุดคือตัวบ่งชี้ M14 ลงโทษนักเรียนอย่างเหมาะสม อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.15)

ครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการเรียนการสอนอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.24) โดยตัวบ่งชี้ M17 แบ่งกลุ่มนักเรียนอย่างเหมาะสม มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{x}$ = 2.46) อยู่ในระดับมาก รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M20

จัดการวัดผลอย่างเหมาะสม อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.17) ตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุดคือตัวบ่งชี้ M19 มอบหมายงานหรือกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อนทำการสอนนักเรียนปกติ อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.07)

ครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมีพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดการอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 2.06) โดยตัวบ่งชี้ M24 แก้ไขปัญหาในการทำงานอย่างเหมาะสม มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{x}$ = 2.26) อยู่ในระดับปานกลาง รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M21 สร้างปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ($\bar{x}$ = 2.15) อยู่ในระดับปานกลาง รองลงมาคือตัวบ่งชี้ M22 นำเทคโนโลยีมาช่วยในการสื่อสาร อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 1.93) ตัวบ่งชี้ที่มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุดคือตัวบ่งชี้ M23 สื่อสารในโรงเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ อยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{x}$ = 1.90)

2) ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Person Correlation Coefficient) เพื่อหาความสัมพันธ์ของแต่ละตัวบ่งชี้ว่ามีความเพียงพอที่จะใช้วิเคราะห์องค์ประกอบต่อไปหรือไม่

ตาราง 19 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันของตัวบ่งชี้องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม

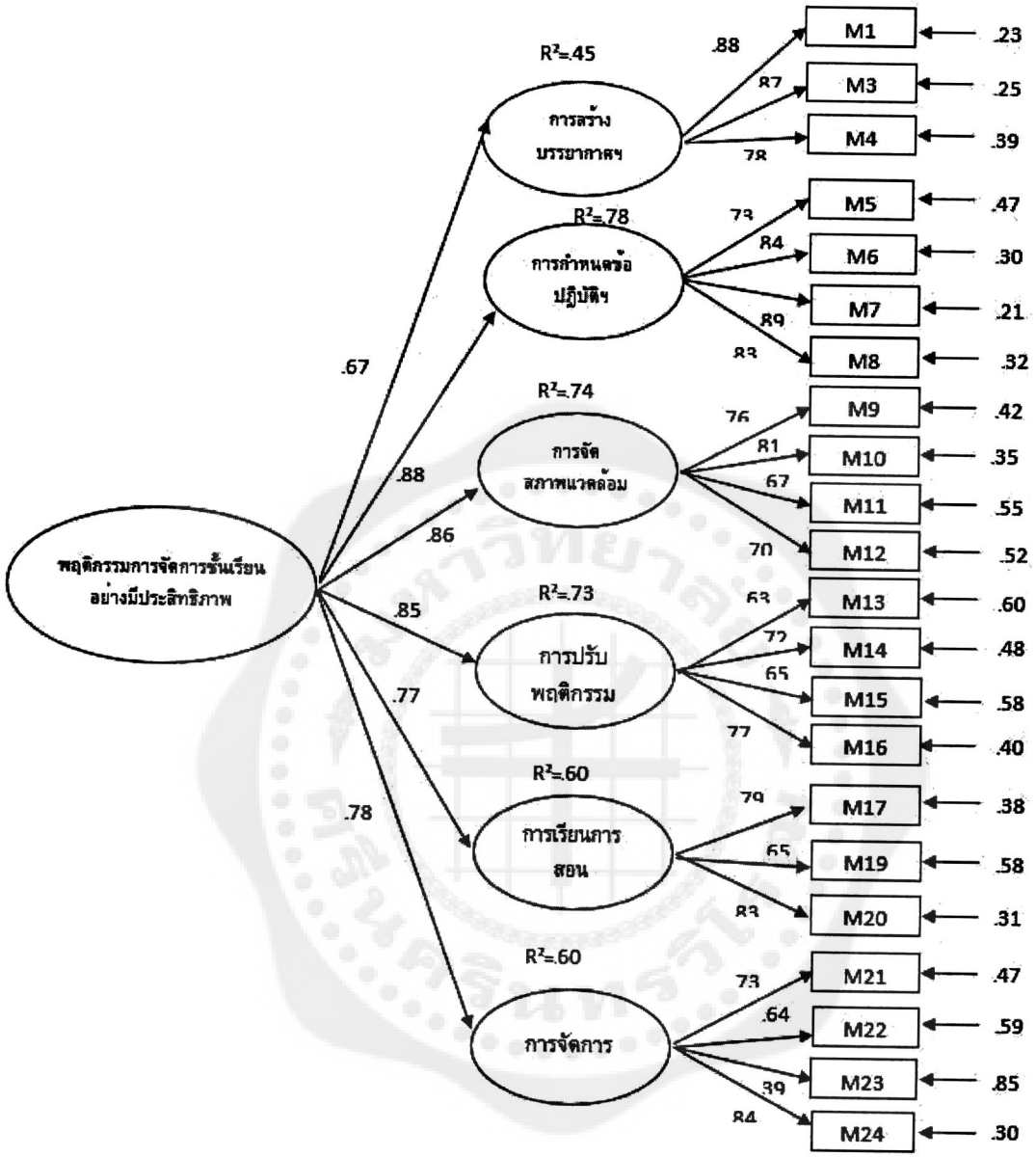
ตัวบ่งชี้	การสร้างบรรยากาศฯ			การกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นฯ				การจัดสภาพแวดล้อมฯ				การปรับพฤติกรรม				การเรียนการสอน				การจัดการ		
	M 1	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	M 12	M 13	M 14	M 15	M 16	M 17	M 19	M 20	M 21	M 22	M 23	M 24
M1																						
M3	.74																					
M4	.66	.68																				
M5	.33	.38	.25																			
M6	.48	.54	.39	.65																		
M7	.50	.55	.45	.66	.76																	
M8	.54	.50	.40	.65	.74	.73																
M9	.30	.28	.23	.56	.42	.51	.48															
M10	.41	.36	.32	.49	.48	.57	.51	.64														
M11	.33	.23	.18	.46	.45	.47	.47	.51	.50													
M12	.36	.34	.20	.36	.49	.46	.46	.47	.57	.53												
M13	.38	.27	.18	.39	.34	.33	.33	.34	.40	.24	.24											
M14	.39	.40	.33	.23	.49	.47	.47	.39	.47	.41	.39	.43										
M15	.37	.28	.28	.43	.37	.34	.34	.37	.37	.39	.37	.45	.50									
M16	.42	.33	.31	.31	.47	.50	.50	.42	.43	.36	.34	.52	.53	.47								
M17	.37	.27	.29	.44	.35	.42	.42	.39	.40	.34	.36	.36	.31	.33	.48							
M19	.36	.25	.25	.32	.31	.42	.41	.34	.40	.28	.30	.33	.35	.28	.43	.50						
M20	.39	.35	.29	.41	.42	.51	.47	.52	.45	.34	.40	.34	.36	.32	.48	.65	.53					
M21	.36	.30	.19	.36	.41	.43	.37	.39	.40	.41	.33	.31	.33	.22	.42	.32	.32	.36				
M22	.34	.22	.19	.30	.33	.38	.37	.31	.32	.31	.23	.27	.31	.29	.44	.30	.25	.30	.48			
M23	.21	.08	.07	.11	.16	.19	.19	.03	.16	.25	.14	.13	.17	.22	.24	.16	.15	.05	.29	.29		
M24	.35	.27	.20	.44	.51	.57	.51	.47	.44	.41	.42	.34	.37	.29	.49	.43	.37	.47	.60	.51	.31	

จากตาราง 19 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สันระหว่าง 24 ตัวบ่งชี้ มีค่าอยู่ระหว่าง .05 ถึง .76 ซึ่งทุกตัวมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณาตัวบ่งชี้ย่อยภายในของทั้ง 6 ด้าน พบว่า ด้านที่ 1 การสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน ตัวบ่งชี้ที่ 1 ส่งเสริมให้นักเรียนรักและช่วยเหลือกันโดยไม่ให้นักเรียนทราบว่าใครเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ (M1) กับตัวบ่งชี้ที่ 3 ปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเท่าเทียมกัน (M3) มีความสัมพันธ์กันสูงที่สุด (r = .74) ด้านที่ 2 การกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน ตัวบ่งชี้ที่ 6 การบังคับใช้กฎกับนักเรียนพิเศษเท่าเทียมกับนักเรียนปกติ (M6) กับตัวบ่งชี้ที่ 7 ออกกฎระเบียบเพิ่มเติมให้เหมาะสมกับความบกพร่องของนักเรียน (M7) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด(r = .76) ด้านที่ 3 การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ตัวบ่งชี้ที่ 9 ชี้แจงมุมต่าง ๆ ของห้องเรียนในช่วงปิดภาคเรียน (M9) กับตัวบ่งชี้ที่ 10 เก็บสื่อการเรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้ทุกคนได้ใช้ร่วมกัน (M10) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด (r = .64) ด้านที่ 4 การปรับพฤติกรรม ตัวบ่งชี้ที่ 14 ลงโทษนักเรียนอย่างเหมาะสม (M14) กับตัวบ่งชี้ที่ 16 สร้างพฤติกรรมเชิงบวกให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างถูกวิธี (M16) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด (r = .53) ด้านที่ 5 การจัดการเรียนการสอน ตัวบ่งชี้ที่ 17 แบ่งกลุ่มนักเรียนอย่างเหมาะสม (M17) กับตัวบ่งชี้ที่ 20 จัดการวัดผลอย่างเหมาะสม (M20) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด (r=.65) ด้านที่ 6 การจัดการ ตัวบ่งชี้ที่ 21 สร้างปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ กับตัวบ่งชี้ 24 แก้ไขปัญหาในการทำงานอย่างเหมาะสม (M24) มีความสัมพันธ์กันสูงสุด (r = .60) ซึ่งทุกตัวบ่งชี้มีความสัมพันธ์กันเพียงพอที่จะใช้วิเคราะห์องค์ประกอบต่อไปได้

3) ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (second order confirmatory factor analysis) มีจุดมุ่งหมายเพื่อทดสอบว่าองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมสามารถสะท้อนหรือวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในภาพรวมเดียวกันได้หรือไม่ โดยแบบจำลองสมมติฐานเป็นแบบจำลององค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ซึ่งกำหนดให้ตัวแปรแฝงอันดับ 1 คือ พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ 6 ด้านที่วัดจากตัวแปรสังเกต คือตัวบ่งชี้ 22 ตัว ส่วนตัวแปรแฝงอันดับ 2 ก็คือ พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพที่วัดจากพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียน 6 ด้าน ซึ่งก็คือตัวแปรแฝงอันดับที่ 1 ในแบบจำลอง ผลการวิเคราะห์ประกอบด้วย

ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลององค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับ 2 ขององค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม ดังภาพประกอบ 9


พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียน
อย่างมีประสิทธิภาพ
.67
.88
.86
.85
.77
.78
R²=.45
การสร้าง
บรรยากาศฯ
.88
.87
.78
R²=.78
การกำหนดข้อ
ปฏิบัติฯ
.73
.84
.89
.83
R²=.74
การจัด
สภาพแวดล้อม
.76
.81
.67
.70
R²=.73
การปรับ
พฤติกรรม
.63
.72
.65
.77
R²=.60
การเรียนการ
สอน
.79
.65
.83
R²=.60
การจัดการ
.73
.64
.39
.84
M1
M3
M4
M5
M6
M7
M8
M9
M10
M11
M12
M13
M14
M15
M16
M17
M19
M20
M21
M22
M23
M24
.23
.25
.39
.47
.30
.21
.32
.42
.35
.55
.52
.60
.48
.58
.40
.38
.58
.31
.47
.59
.85
.30

ตาราง 20 ค่าดัชนีทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลององค์ประกอบเชิงยืนยัน อันดับที่ 2

ดัชนีที่ใช้ในการพิจารณา	เกณฑ์การพิจารณา	ค่าที่ได้	แปลผล
1. Chi-Square	ไม่มีนัยสำคัญทาง	522.50***	ไม่กลมกลืน
	สถิติ	df = 203	
2. RMSEA	<.08	.063	มีความกลมกลืน
3. SRMR	<.08	.027	มีความกลมกลืน
4. CFI	>.90	.98	มีความกลมกลืน
5. NFI	>.90	.97	มีความกลมกลืน

**มีนัยสำคัญที่ระดับ .001

การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับ 2 จากตารางที่ 20 ดัชนีความกลมกลืนของแบบจำลององค์ประกอบอันดับที่ 2 พบว่า ดัชนีความกลมกลืนเกือบทุกตัวผ่านเกณฑ์ มีเพียงค่าดัชนีค่าสถิติไคสแควร์เพียงตัวเดียวที่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่มีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม ค่าสถิติไคสแควร์มีจุดอ่อนที่อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้ ทั้งนี้เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมาก แม้ว่าแบบจำลองจะมีความกลมกลืนแล้วก็ตาม (Brown; & Cudeck. 1993) และเมื่อพิจารณาร่วมกับดัชนีตัวอื่น ๆ แล้ว ทุกตัวบ่งบอกไปในทางเดียวกันว่าทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองที่วัดมีความกลมกลืนกับข้อมูล

4) ผลการวิเคราะห์ความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง (composite realiability หรือ Constructuct reliability) และค่าความเที่ยงตรงเชิงเสมือน (average variance extracted : AVE) เป็นการพิจารณาค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรโครงสร้างกับตัวแปรสังเกตหรือบ่งชี้ สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ ซึ่งก็คือ ค่าสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรแฝงกับตัวบ่งชี้ จะพิจารณาตามเกณฑ์ของคอมเรย์และลี (Comrey; & Lee. 1992) โดยมีเกณฑ์การพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบที่ได้มีค่ามากกว่า .71 แสดงว่าอยู่ในระดับดีเยี่ยม 0.63 แสดงว่าอยู่ในระดับดีมาก 0.55 แสดงว่าอยู่ในระดับดี 0.45 แสดงว่าอยู่ในระดับพอใช้ และ 0.32 แสดงว่าอยู่ในระดับไม่ดี สำหรับค่าน้ำหนักองค์ประกอบแสดงในตาราง 21

ตาราง 21 ค่าสถิติความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างและความเที่ยงตรงเชิงเสมือนของตัวแปรแฝง 6 ด้าน ของการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน อันดับที่ 2

ตัวแปรแฝงองค์ประกอบ	Factor Loading	R2	CR	AVE
ด้านที่ 1 การสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน	.67	.45		
ด้านที่ 2 การกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน	.88	.78		
ด้านที่ 3 การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ	.86	.74		
ด้านที่ 4 การปรับพฤติกรรม	.85	.73		
ด้านที่ 5 การเรียนการสอน	.77	.60		
ด้านที่ 6 การจัดการ	.78	.60		
พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในภาพรวม			.916	.648

หมายเหตุ ค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวบ่งชี้ทุกตัวมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 21 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมีค่าตั้งแต่ .726 - .878 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบทุกด้านอยู่ในระดับดีเยี่ยม เมื่อพิจารณาค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง (construct reliability) มีค่า .916 ซึ่งมากกว่า .70 แสดงว่าตัวแปรแฝงขององค์ประกอบทั้ง 6 ด้าน มีความเชื่อมั่นในระดับสูง เมื่อพิจารณาความเที่ยงตรงจากค่าเฉลี่ยความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ที่ตัวแปรแฝงสามารถอธิบายได้ (average variance extracted) พบว่ามีค่า .648 ซึ่งมากกว่า .50 แสดงว่าตัวแปรแฝงขององค์ประกอบทั้ง 6 ด้าน มีความเที่ยงตรงในการวัดตัวแปรแฝงพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในภาพรวมได้ (convergent validity) (Fornell & Larcker. 1981)

สรุปผลที่ได้จากการตรวจสอบคุณภาพแบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในการศึกษาครั้งนี้ได้ว่าการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis : CFA) ของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม ประกอบด้วย 6 ด้าน 22 ตัวบ่งชี้ ผลการวิจัยนี้จึงยอมรับสมมติฐานที่ 1 ว่าโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม โดยองค์ประกอบย่อยสามารถรวมกันเป็นองค์ประกอบเดียวอย่างมีความเที่ยงตรงและมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ และผู้วิจัยนำตัวแปรนี้มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณในวัตถุประสงค์ข้อ 2 ของการวิจัยต่อไป

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลระยะที่ 3

ผลการวิจัยระยะที่ 3 นำเสนอข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม และทดสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 – 8 เกี่ยวกับแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม ประกอบด้วย การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปร การตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน และผลการพิสูจน์สมมติฐาน ตามลำดับดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปร

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของตัวแปรด้วยการตรวจสอบข้อตกลงเบื้อง (assumption) สำหรับการวิเคราะห์สมมติฐานวิจัยที่ 1 ดังนี้ (Jorwskong; & Sorbom. 1993; Mueller. 1988)

1.1 การตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของตัวแปรสังเกต

ตาราง 22 ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard deviation) ค่าความเบ้ (Skewness) และค่าความโด่ง (Kurtosis) ของข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรสังเกตในกลุ่มรวมจำนวน 403 คน

ตัวแปร	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Skewness & Kurtosis p-value
พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน	2.222	.687	-.390	-1.494	.000
พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน	2.362	.705	-.856	-.856	.000

ตาราง 22 (ต่อ)

ตาราง 22 (ต่อ)**ตัวแปร**	**Mean**	**SD**	**Skewness**	**Kurtosis**	**Skewness & Kurtosis p-value**
พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ	2.214	.612	-.716	-.956	.248
พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการปรับพฤติกรรม	2.174	.618	-.390	-1.338	.150
พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการเรียนการสอน	2.239	.634	-.506	-1.208	.003
พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดการ	2.061	.555	-.772	.166	.184
การร่วมรู้สึกด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น	4.429	1.024	-.409	.180	.150
การร่วมรู้สึกด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น	4.501	.815	-.519	-.532	.889
การร่วมรู้สึกด้านความสามารถในการตอบสนองตามสถานการณ์	4.880	.852	-.153	-.409	.021
การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านความสำเร็จของงาน	4.565	.803	-.285	-.185	.181
การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน	4.353	.844	-.379	-.683	.841
การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม	4.890	.813	-.212	-.517	.019
การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการรับมือกับความเครียดในงาน	4.565	.874	-.615	-.070	.270
ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจภายใน	4.836	.823	-.773	-.301	.177

ตาราง 22 (ต่อ)

ตัวแปร	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Skewness & Kurtosis p-value
ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจภายนอก	4.576	1.104	-.368	-.434	.005
ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจทั่วไป	4.509	.939	-.222	-.987	.443
ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ	6.283	1.904	.094	-.660	.000
ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านนักเรียน	4.206	1.122	-.335	-.934	.741
ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านสภาพแวดล้อม	4.423	1.266	-.388	-.706	.000
ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านกิจกรรมการเรียนการสอน	4.155	1.295	-.270	-1.090	.093
ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านเครื่องมือ	4.196	1.193	-.077	-.684	.582
การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านอารมณ์	4.423	.910	-.155	-.880	.519
การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านเครื่องมือสิ่งของ	3.835	1.141	-.016	-.602	.839
การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านข้อมูลข่าวสาร	4.335	.994	-.144	-.823	.244
การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านการประเมิน	4.064	1.088	-.677	-.600	.243
ภาระงาน	20.06	3.541	.128	1.615	.000

จากตาราง 22 ในการประเมินโครงสร้างแบบจำลองโดยใช้การประมาณค่าแบบไลค์ลี่ฮูดสูงสุด (maximum-likelihood) ซึ่งมีข้อตกลงเบื้องต้นว่าข้อมูลต้องมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติหลายตัวแปรซึ่งเป็นการยากที่จะทำแช่นนั้น ดังนั้น จึงมีการเสนอให้พิจารณาว่าตัวแปรที่ศึกษามี

การกระจายเป็นโค้งปกติแบบตัวแปรเดียวหรือไม่ โดยให้พิจารณาค่า p – value ของความเบ้และความโด่ง ถ้า p-value>.05 แสดงว่าข้อมูลมีการกระจายเป็นโค้งปกติ (Kline. 2011) ซึ่งผู้วิจัยพบว่าตัวแปรสังเกตเกือบทุกตัวมีการกระจายเป็นโค้งปกติ ดังนั้นผู้วิจัยจึงถือว่าข้อมูลดังกล่าวมีความเหมาะสมจึงใช้ตัวแปรเหล่านั้นในการวิเคราะห์สมมติฐานเฉพาะของการวิจัยข้อที่ 3 ต่อไป

1.2 การตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต

ในการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต ผู้วิจัยได้ดำเนินการตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้นตรง โดยใช้การตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสองตัว (bivariate relationship) ด้วยการคำนวนค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียรสัน (Person product moment correlation coefficient) ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่ศึกษา ดังตาราง 23

ตาราง 23 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกต

ตัวแปรสังเกต	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน	1												
2.พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน	.583*	1											
3.พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ	.430*	.665*	1										
4.พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการปรับพฤติกรรม	.481*	.603*	.591*	1									
5.พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการเรียนการสอน	.428*	547*	.561*	.557*	1								
6.พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดการ	.365*	.558*	.537*	.525*	.478*	1							
7.การร่วมรู้สึกด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น	.467*	.624	.574*	.559*	.508*	.606*	1						

ตาราง 23 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
8.การร่วมรู้สึกด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น	.407*	.552*	.534*	.525*	.416*	597*	.711*	1					
9.การร่วมรู้สึกด้านความสามารถในการตอบสนองตามสถานการณ์	.356*	.523*	.536*	.539*	.444*	.556*	.668*	.734*	1				
10. การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านความสำเร็จของงาน	.432*	.596*	.630*	557*	.469*	.614*	.658*	.755*	.706*	1			
11.การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน	.450*	.627*	.615*	560*	.471*	565*	.691*	.742*	.674*	.829*	1		
12.การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม	.412*	.528*	.501*	510*	.462*	518*	.662*	.683*	.696*	.728*	.695*	1	
13.การรับรู้ความ สามารถของตน เองด้านการรับมือกับความเครียดในงาน	.456*	.587*	.561*	587*	.458*	597*	.734*	.725*	.733*	.765*	.782*	.782*	1
14.ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจภายใน	.423*	509*	508*	492*	.428*	.461*	.660*	.652*	.644*	.627*	.660*	.702*	.702*
15.ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจภายนอก	463*	.566*	549*	504*	.495*	.472*	.629*	.623*	.605*	.583*	.663*	650*	.683*
16.ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจทั่วไป	473*	.602*	.578*	609*	.483*	.603*	.722*	.737*	.741*	.735*	.751*	.727*	.793*
17.ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ	.448*	448*	.497*	558*	.517*	.400*	.553*	.554*	.461*	.572	.515*	.551*	.526*

ตาราง 23 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
18.ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านนักเรียน	.404*	.572*	.605*	576*	.457*	.605*	.710*	.707*	.639*	.736*	.765*	.652*	.770*
19.ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านสภาพแวดล้อม	.397*	.442*	.509*	500*	.319*	.479*	.539*	.560*	.517*	.585*	.612*	.518*	.597*
20.ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบ เรียนร่วมด้านกิจกรรมการเรียนการสอน	.376*	.521*	.534*	515*	.394*	.579*	.580*	629*	.560*	.683*	.645*	.556	.638*
21.ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านเครื่องมือ	.443*	.540*	.528*	512*	.443*	.586*	.695*	.705*	.638*	.706*	.719*	.664*	.747*
22.การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านอารมณ์	.325*	.484*	.517*	449*	.401*	.490*	.616*	632*	.612*	.695*	.663*	.623*	.715*
23.การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านเครื่องมือ สิ่งของ	.383*	.514*	.581*	507*	.431*	.516*	.647*	.612*	.584*	.725*	.671*	.603*	.695*
24.การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านข้อมูลข่าวสาร	.348*	.466*	.487*	473*	.398*	.497*	.597*	.605*	.590*	.723*	.626*	.654*	.658*
25.การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านการประเมิน	.386*	.538*	.556*	512*	.407*	544*	.629*	.672*	.659*	.757*	.728*	.658*	.729*
26.ภาระงาน	-.103*	-.041	-.063	-.074	.023	-.050	-110*	-.083	-.141*	-.085	-.105	.039	-.074

ตาราง 23 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
26.ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจภายใน	1												
27.ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจภายนอก	.745*	1											
28.ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานด้านความพึงพอใจทั่วไป	.777*	.746*	1										
29.ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ	.484*	.461*	.535*	1									
30.ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านนักเรียน	.667*	.645*	.768*	.514*	1								
31.ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านสภาพแวดล้อม	.501*	.493*	.598*	.421*	.723*	1							
32.ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบ เรียนร่วมด้านกิจกรรมการเรียนการสอน	.551*	.495*	.647*	.462*	.816*	.756*	1						
33.ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านเครื่องมือ	.644.	.657*	.732*	.502*	.850*	.744*	.808*	1					

ตาราง 23 (ต่อ)

ตัวแปรสังเกต	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
34.การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านอารมณ์	.597*	.640*	.680*	.504*	.732*	.573*	.618*	.718*	1				
35.การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านเครื่องมือ สิ่งของ	.584*	.608*	.701*	.523*	.727*	.608*	.685*	.698*	.764*	1			
36.การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านข้อมูลข่าวสาร	.507*	506*	.659*	.511*	.673*	.546*	.648*	.683*	.760*	.803*	1		
37.การสนับสนุนจากผู้ปกครองด้านการประเมิน	.622*	.657*	.741*	.494*	.753*	.641*	.679*	.742*	.759*	.830*	.805*		
38.ภาระงาน	.022	.032	-.056	-.086	-.108*	.061	.087	-.086	-.133*	-.118*	-.158*	-.122*	

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 23 เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตที่เป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงแต่ละตัวนั้น พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตมีค่าอยู่ระหว่าง 0.022 – 0.850 ตัวแปรภาระงานมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทางลบอย่างไม่มีนัยสำคัญกับตัวแปรเกือบทุกตัวแปร ส่วนตัวแปรที่เหลือมีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันสูงสุดคือ ตัวแปรความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านนักเรียนกับตัวแปรความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมด้านกิจกรรมด้านเครื่องมือ (r = .850) ส่วนตัวแปรที่มีค่าต่ำสุดคือตัวแปรความพึงพอใจภายในกับตัวแปรภาระงาน (r = .022) ซึ่งในการพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร ไคลน์ (Kline. 2011) กล่าวว่าถ้าตัวแปรมีความสัมพันธ์กันสูงกว่า 0.85 จะทำให้เกิดปัญหาภาวะร่วมเส้นตรง (Multicollinearity) และเมื่อพิจารณาจากผลการวิเคราะห์พบว่า ตัวแปรชุดนี้มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรไม่เกิน 0.85 จึงสรุปได้ว่าตัวแปรชุดนี้ไม่มีปัญหาภาวะร่วมเส้นตรงเชิงพหุจึงทำการวิเคราะห์ข้อมูลต่อไปได้

2. การวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างเชิงสาเหตุหรือการวิเคราะห์แบบจำลองลิสเรล (linear structural relationship : LISREL) เป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรแฝงในแบบจำลอง โดยการหาขนาดอิทธิพลที่ปรากฏในความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงสาเหตุและทดสอบว่าแบบจำลองที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่ สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลตามกรอบแนวคิดและสมมติฐานในการวิจัย โดยแบบจำลองปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมนี้มีสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมมี 3 ปัจจัยหลัก คือ 1) ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะเดิมของผู้กระทำ ได้แก่ การร่วมรู้สึกและการรับรู้ความสามารถของตนเอง 2) ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มจิตลักษณะตามสถานการณ์ ได้แก่ ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ ปัจจัยเชิงสาเหตุกลุ่มลักษณะสถานการณ์ ได้แก่ ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การสนับสนุนจากผู้ปกครองและภาระงานของครู

2.1 ผลการทดสอบความสอดคล้องของแบบจำลองสมมติฐานปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพกับข้อมูลเชิงประจักษ์

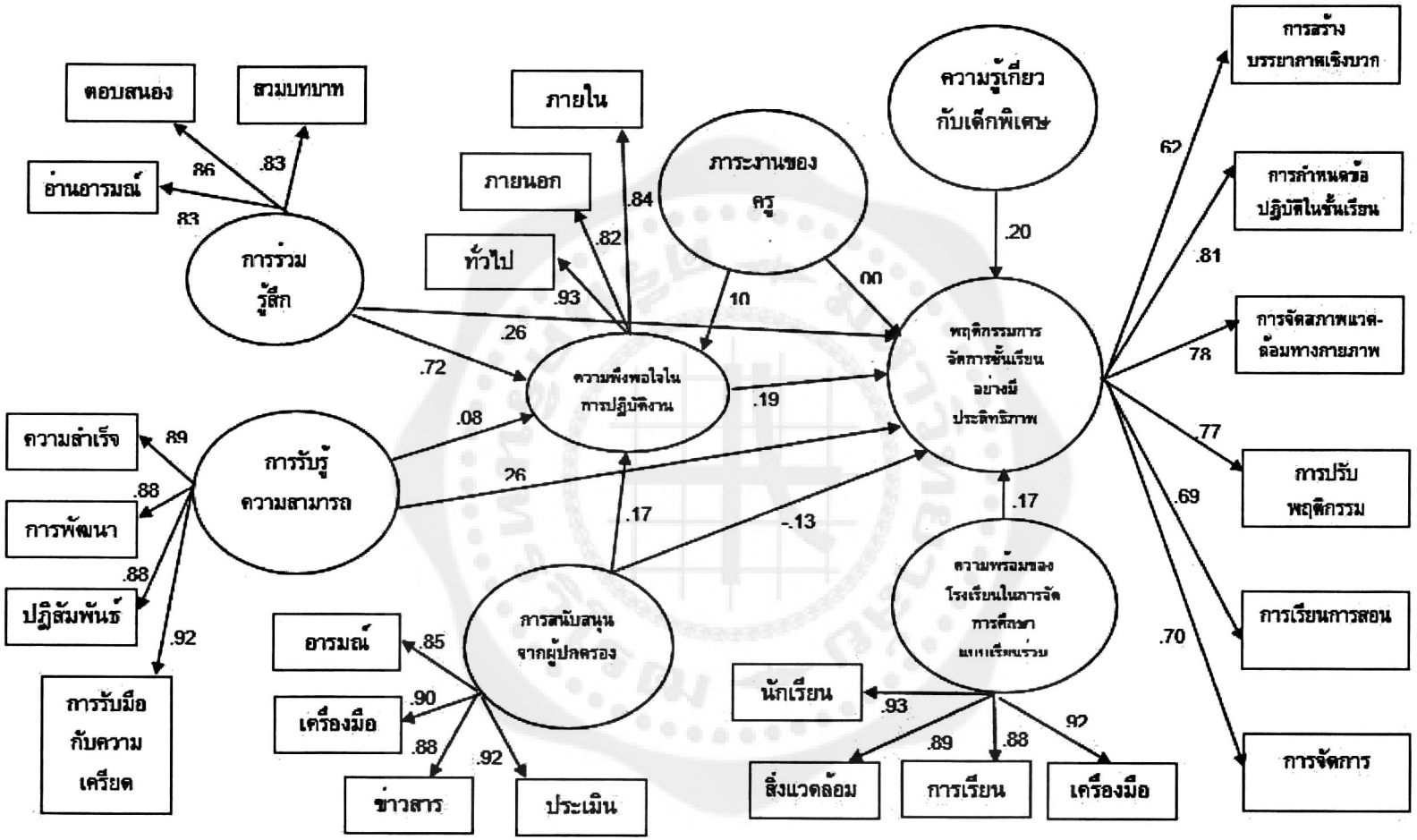
ตาราง 24 ค่าสถิติทดสอบความสอดคล้องของข้อมูลเชิงประจักษ์กับรูปแบบเริ่มแรก (ตามสมมติฐาน)ของแบบจำลองปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ดัชนีที่ใช้ในการพิจารณา	เกณฑ์การพิจารณา	ค่าที่ได้	แปลผล
1. Chi-Square	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	807.93** df = 275	ไม่กลมกลืน
2. RMSEA	<.08	.073	มีความกลมกลืน
3. SRMR	<.08	.036	มีความกลมกลืน
4. CFI	>.90	.99	มีความกลมกลืน
5. NFI	>.90	.98	มีความกลมกลืน

***มีนัยสำคัญที่ระดับ .001

จากตาราง 24 เมื่อพิจารณาค่าเกณฑ์ที่ใช้ในการพิจารณาความสอดคล้องโดยรวม พบว่า ดัชนีความกลมกลืนทุกตัวผ่านเกณฑ์ มีเพียงค่าดัชนี ค่าสถิติไคสแควร์เพียงตัวเดียวที่ไม่ผ่านเกณฑ์ ที่มีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม ค่าสถิติไคสแควร์มีจุดอ่อนที่อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้ ทั้งนี้เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมาก แม้ว่าแบบจำลองจะมีความกลมกลืนแล้วก็ตาม

(Brown; & Cudeck. 1993) เมื่อพิจารณาร่วมกับดัชนีตัวอื่น ๆ แล้ว ทุกตัวบ่งบอกไปในทางเดียวกันว่าทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า แบบจำลองปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพที่ปรับใหม่สามารถนำมาอธิบายพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมได้ดีขึ้น สามารถแสดงแบบจำลองปัจจัยเชิงสาเหตุในภาพประกอบ 10



ภาพประกอบ 10 ผลการประมาณค่าแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียน

จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นจนได้แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยกลุ่มจิตลักษณะเดิม ปัจจัยกลุ่มจิตลักษณะทางสถานการณ์และปัจจัยสถานการณ์มีผลต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังภาพประกอบ ผู้วิจัยได้นำเสนอค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลและค่าสัมประสิทธิ์การทำนายของตัวแปรสาเหตุที่มีต่อตัวแปรผล ดังตาราง 26

ตาราง 26 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct effect : DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effects : IE) อิทธิพลรวม (Total effects : TE) ของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุยกกำลังสองของตัวแปร (Squared Multiple Correlation : R^2)

ตัวแปรสาเหตุ	ตัวแปรผล					
	ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน			พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE
1.การร่วมรู้สึก	.72*	-	.72*	.26	.13	.40
2.การรับรู้ความสามารถของตนเอง	.08	-	.08	.26	.02	.28
3.ภาระงาน	.10*	-	.10*	.02	-	.02
4.ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ	-	-	-	.20*	-	.20*
5.ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม	-	-	-	.17	-	.17
6.การสนับสนุนจากผู้ปกครอง	.17*	-	.17*	-.13	.03	-.10
7.ความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน	-	-	-	.19	-	.19
R^2		.88			.75	

1. จากภาพประกอบ 10 ผลการประมาณค่าแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพที่มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หลังปรับแบบจำลอง และตาราง 26 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง (Direct effect : DE) อิทธิพลทางอ้อม (Indirect effects : IE) อิทธิพลรวม (Total effects : TE) ของตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรผลและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุยกกำลังสองของตัวแปร (Squared Multiple Correlation : R^2) พบว่าตัวแปรที่มีอิทธิพลรวมต่อตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมี

ประสิทธิภาพคือตัวแปรการร่วมรู้สึก มีค่าสัมประสิทธ์อิทธิพลเท่ากับ .40 มี รองลงมาคือตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีค่าสัมประสิทธ์อิทธิพลเท่ากับ .28 รองลงมาคือตัวแปรความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .20 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตัวแปรการร่วมรู้สึก การรับรู้ความสามารถของตนเอง ภาระงาน ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การสนับสนุนจากผู้ปกครองและตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงานร่วมกันอธิบายตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพได้ร้อยละ 75

ตัวแปรที่มีอิทธิพลรวมต่อตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงานคือตัวแปรการร่วมรู้สึก มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .72 มีนัยสำคัญที่ระดับ .05 รองลงมาคือตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .17 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือตัวแปรภาระงานมีค่าสัมประสิทธ์อิทธิพลเท่ากับ .10 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .08 ตัวแปรการร่วมรู้สึก ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง ตัวแปรภาระงานและตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองร่วมกันทำนายตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงานได้ร้อยละ 88

2. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยข้อ 2 การร่วมรู้สึกมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน จากภาพประกอบ 9 และตาราง 22 พบว่าการร่วมรู้สึกมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีค่าสัมประสิทธ์อิทธิพลเท่ากับ .26 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .13 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าตัวแปรการร่วมรู้สึกมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .72 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยนี้จึงไม่สนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อ 2

3. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยข้อ 3 การรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน จากภาพประกอบ 10 และตาราง 26 พบว่าตัวแปรการรับรู้ความสามารถมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .26 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .02 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยนี้จึงไม่สนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อ 3

4. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยข้อ 4 ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอน

ในชั้นเรียนร่วม จากภาพประกอบ 10 และตาราง 26 พบว่าตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .19 อย่างไม่มีนัยสำคัญ ผลการวิจัยนี้จึงไม่สนับสนุนสมมติฐานการวิจัยที่ 4

5. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยข้อ 5 ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จากภาพประกอบ 10 และตาราง 26 พบว่าตัวแปรความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมีมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .17 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการวิจัยนี้จึงไม่สนับสนุนสมมติฐานงานวิจัยที่ 5

6. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยข้อ 6 การสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน จากภาพประกอบ 10 และตาราง 26 พบว่าตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ -.13 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .03 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .17 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงไม่สนับสนุนสมมติฐานงานวิจัยที่ 6

7. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยข้อ 7 ภาระงานของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ จากภาพประกอบ 10 และตาราง 26 พบว่าตัวแปรภาระงานมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .00 อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าตัวแปรภาระงานของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .10 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงไม่สนับสนุนสมมติฐานงานวิจัยที่ 7

8. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยข้อ 8 ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จากภาพประกอบ 10 และตาราง 26 พบว่าตัวแปรความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .20 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยจึงสนับสนุนสมมติฐานงานวิจัยที่ 8

บทที่ 5
สรุปผล อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์หลักคือ 1) เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม และ 2) เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยออกแบบวิธีวิจัยเป็นการวิจัยแบบขั้นตอนเชิงสำรวจ (Exploratory Sequential Design) ตามแนวคิดของเครสเวลและคลาก (Cresswell & Clark. 2011) โดยแบ่งการวิจัยออกเป็น 3 ระยะ กล่าวคือ การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพโดยทำการสัมภาษณ์เชิงลึกและทำการตีความพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ส่วนการวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เป็นการวิจัยเชิงปริมาณโดยสร้างเครื่องมือวัดตัวแปรและทำการวิเคราะห์องค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม และการวิจัยระยะที่ 3 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยในครั้งนี้คือ

ระยะที่ 1 ผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัย

ผู้วิจัยได้กำหนดผู้ให้ข้อมูลสำคัญในการวิจัยประกอบด้วย 2 กลุ่ม ได้แก่

1. ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ผู้วิจัยกำหนดคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลสำคัญกลุ่มนี้ว่าต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม และผู้วิจัยคัดเลือกผู้ให้ข้อมูลสำคัญในกลุ่มนี้ทั้งหมด 3 ท่าน ประกอบด้วยด้วย 1) อาจารย์ด้านการศึกษาพิเศษระดับอุดมศึกษา 2) บุคลากรจากศูนย์การศึกษาพิเศษ ส่วนกลาง และ 3) วิทยากรที่ให้ความรู้เกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

2. ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยแบ่งผู้ให้ข้อมูลสำคัญในกลุ่มนี้ออกเป็น 2 กลุ่ม ตามคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลสำคัญ โดยกลุ่มแรกประกอบคือครูที่เคยได้รับรางวัลเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมในระดับภาคขึ้นไป จำนวน 3 ท่าน และกลุ่มที่สองคือครูที่มีประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วม 10 ปีขึ้นไป จำนวน 2 ท่าน รวมจำนวน 5 ท่าน

ระยะที่ 2 และ 3 กลุ่มตัวอย่าง

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ โดยกลุ่มตัวอย่างคือครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมระดับประถมศึกษาของโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเรียนร่วมในสังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 403 คนจาก 35 โรงเรียน โดยใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลในงานวิจัยนี้มี 3 ฉบับ ประกอบด้วย

1. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลวิจัยระยะที่ 1 ประกอบด้วยแบบสัมภาษณ์ 2 ฉบับ ได้แก่ แบบสัมภาษณ์เกี่ยวกับพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพสำหรับครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม และแบบสัมภาษณ์เกี่ยวกับพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพสำหรับผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลการวิจัยระยะที่ 2 และ 3 การวิจัยระยะที่ 2 และ 3 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถามประกอบด้วยข้อคำถาม 10 ตอน ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามที่วัดคุณลักษณะส่วนบุคคลของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ส่วนตอนที่ 2 – 10 วัดเกี่ยวกับตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย ตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ตัวแปรการร่วมรู้สึก ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง ตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน ตัวแปรความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครอง ตัวแปรความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษและตัวแปรภาระงาน

ระยะเวลาในการวิจัย

การวิจัยนี้เก็บรวบรวมข้อมูลใน 2 ช่วงเวลา ดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1 มีนาคม – พฤษภาคม 2559

การวิจัยระยะที่ 2 กันยายน – ตุลาคม 2559

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยผสานวิธีวิจัยระหว่างการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพได้แก่

การวิจัยระยะที่ 1 ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์เนื้อหาข้อมูลเชิงคุณภาพ (content analysis)

การวิจัยระยะที่ 2 ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลสถิติสำหรับข้อมูลเชิงปริมาณด้วยค่าสถิติได้แก่ การแจกแจงความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความเบ้ และค่าความโด่ง สำหรับวิเคราะห์วัตถุประสงค์การวิจัยได้แก่ ค่าสหสัมพันธ์ การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน และการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS/PC for window การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันและวิเคราะห์แบบจำลองโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงสาเหตุแบบมีตัวแปรแฝง (structural equation models for latent variable) โดยใช้โปรแกรม lisrel

ในบทนี้ ผู้วิจัยขอนำเสนอการสรุปผล อภิปรายผลและข้อเสนอแนะจากงานวิจัย ตามลำดับดังต่อไปนี้

1. สรุปผลการวิจัย
   1.1 สรุปผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1
   1.2 สรุปผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2
2. อภิปรายผลการวิจัย
   2.1 อภิปรายผลตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1
   2.2 อภิปรายผลตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2
3. ข้อจำกัดงานวิจัย
4. ข้อเสนอแนะ

1. สรุปผลการวิจัย

ผู้วิจัยขอสรุปผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์หลักของการวิจัย ดังนี้

1.1 สรุปผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

1.1.1 การสร้างตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ในการศึกษาเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยที่ 1 เพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาโดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพและระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณ ในการวิจัยเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์ครูและผู้เชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมเกี่ยวกับพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพ โดยใช้แนวคิดการจัดการชั้นเรียนของสมิธและคณะ (Smith. et. al., 2008) ผู้วิจัยได้วิเคราะห์เนื้อหาและสรุปผลการวิจัยได้ว่า พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ได้แก่ ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ด้านการปรับพฤติกรรม ด้านการเรียนการสอนและด้านการจัดการ โดยมีรายละเอียดแต่ละด้านดังนี้

1) ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน

ห้องเรียนร่วมที่ดีคือห้องเรียนที่มีบรรยากาศส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน ทั้งนี้สำหรับการสร้างบรรยากาศเชิงบวกให้เกิดขึ้นในห้องเรียนนั้น สิ่งสำคัญคือการปลูกฝังให้นักเรียนปกติยอมรับ เข้าใจ และช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่ไม่มีความจำเป็นที่จะต้องเน้นย้ำหรือบอกว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษคนดังกล่าวบกพร่องอะไร เพราะจะเป็นการตีตราให้กับนักเรียนคนนั้น โดยพฤติกรรมของครูควรแสดงออกว่าให้ความสนใจนักเรียนพิเศษและไม่มองว่าพวกเขาเป็นปัญหา ครูต้องพยายามพูดคุยและปลูกฝังนักเรียนปกติให้ช่วยเหลือเพื่อน รวมถึงการทำให้เป็นตัวอย่างแก่นักเรียนปกติด้วย และนอกจากการที่ครูจะไม่ทำให้เกิดความแตกต่างในชั้นเรียนและส่งเสริมให้เกิดการช่วยเหลือกันในชั้นเรียนแล้ว การมอบหมายหน้าที่ให้

นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ หรือส่งเสริมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษค้นพบและแสดงศักยภาพของตน จะทำให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษรู้สึกมีคุณค่า เกิดความภาคภูมิใจ มั่นใจในตนเอง และส่งผลให้นักเรียนปกติไม่เกิดความรู้สึกว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นปัญหาและจะให้การยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเพิ่มขึ้น

ครูสามารถสร้างระบบ "บัดดี้" เป็นการมอบหมายให้นักเรียนปกติในชั้นเรียนคอยดูแลช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ นักเรียนที่เป็นบัดดี้ของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นผู้ที่นั่งกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน คอยดูแลช่วยเหลือในชั้นเรียนและช่วงเวลาพักกลางวัน นักเรียนที่เป็นบัดดี้ครูจะรับสมัครจากนักเรียนที่มีจิตอาสาในชั้นเรียนและพยายามคัดเลือกนักเรียนที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ มีความรับผิดชอบและมีผลการเรียนที่ดี เนื่องจากการคอยดูแลนักเรียนพิเศษเป็นหน้าที่ที่เพิ่มขึ้นอาจส่งผลให้บัดดี้เสียเวลาและสมาธิที่ใช้ในการเรียน ครูอาจจะมอบสิทธิพิเศษให้นักเรียนที่เป็นบัดดี้ช่วยเหลือเพื่อน เช่น อุปกรณ์การเรียน ทุนการศึกษา ฯลฯ แต่ทั้งนี้ระบบบัดดี้อาจจะไม่เหมาะสมกับนักเรียนที่อายุยังน้อย เนื่องจากเป็นวัยที่ยังไม่สามารถควบคุมตนเองได้มากนัก การที่นักเรียนปกติได้ใกล้ชิดกับนักเรียนพิเศษจะช่วยสร้างความเข้าใจแก่นักเรียนปกติ ส่วนนักเรียนพิเศษจะได้เรียนรู้การปรับตัวและเรียนรู้ที่จะสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น

2) ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน

ข้อปฏิบัติในขั้นเรียนหมายถึงการวางกำหนดการในแต่ละวันเพื่อเป็นแนวทางปฏิบัติให้แก่นักเรียน ผลการวิจัยพบว่าขั้นตอนต่าง ๆ ในชั้นเรียนร่วมไม่ได้มีความแตกต่างจากชั้นเรียนธรรมดามากนัก โดยครูจะเป็นผู้สร้างกำหนดการในชั้นเรียน ถ้าชั้นเรียนร่วมนั้นไม่มีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางร่างกายเรียนร่วมด้วย กำหนดการหรือขั้นตอนในชั้นเรียนก็แทบจะไม่ต่างจากชั้นเรียนปกติ ทั้งนี้ครูจะเป็นผู้แจ้งกำหนดการ แนวทางปฏิบัติและกฎระเบียบต่าง ๆ ในห้องเรียน ในชั้นเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นควรเน้นย้ำถึงกฎและขั้นตอนต่าง ๆ แต่ในชั้นเรียนที่เป็นเด็กโตอาจเพียงเน้นย้ำกฎเฉพาะของห้องเรียนนั้น ๆ สำหรับนักเรียนพิเศษที่มีความบกพร่องระดับรุนแรง ครูอาจจัดทำเป็นตารางเวลาที่ชัดเจนพร้อมกับเตรียมเครื่องมือและสื่อต่าง ๆ เพื่อเน้นย้ำให้เด็กทราบถึงขั้นตอนและกฎของห้องเรียน

การตั้งกฎเกณฑ์ในห้องเรียนร่วมนั้น นักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะต้องอยู่ในกฎเกณฑ์เดียวกัน ไม่มีการยกเว้นกฎสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทั้งนี้เพื่อให้ไม่เกิดความเหลื่อมล้ำระหว่างนักเรียน และสร้างการปรับตัวให้เข้ากับสังคมให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

3) ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ

การจัดโต๊ะเรียนที่เหมาะสมที่สุดสำหรับการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมนั้นเป็นการจัดโต๊ะแบบตัวยู (U) การจัดโต๊ะเรียนแบบนี้ครูจะเป็นจุดรวมสายตาของนักเรียน ส่งผลให้นักเรียนมีสมาธิกับการเรียนและครูสามารถดูแลและใส่ใจนักเรียนได้อย่างทั่วถึง หาก

ห้องเรียนนั้นมีพี่เลี้ยงที่คอยดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ พี่เลี้ยงสามารถนั่งอยู่ข้างหลังนักเรียน เพื่อดูแลนักเรียนและสามารถเข้าหานักเรียนได้ง่ายและทันท่วงที แต่การที่นักเรียนในห้องเรียนร่วมมีจำนวนมาก การจัดโต๊ะรูปตัวยูจึงทำได้ยาก การจัดโต๊ะในห้องเรียนส่วนมากจะเป็นแถวหน้ากระดาน นักเรียนจะนั่งกันเป็นคู่ ๆ นักเรียนพิเศษไม่ควรจะนั่งเกินแถวที่ 2 เพื่อให้ครูสามารถมองเห็นได้ชัดเจน คู่ที่นั่งด้วยควรเป็นพี่เลี้ยงหรือบัดดี้ที่ครูมอบหมาย ครูอาจจะสร้างความสนใจกับเขาระหว่างการเรียนการสอนด้วยการแตะตัวหรือสบตาด้วย เด็กที่มีสมาธิสั้นไม่ควรนั่งติดหน้าต่างหรือประตูเพราะจะทำให้เสียสมาธิได้ง่าย ในกรณีที่นักเรียนพิเศษมีรูปร่างใหญ่ซึ่งอาจบังเพื่อนที่นั่งแถวหลัง ครูอาจจัดให้นั่งตรงริมห้องเพื่อให้ไม่บังเพื่อนในห้อง แต่ต้องเป็นตำแหน่งที่ครูเข้าถึงได้ง่าย หากนักเรียนในห้องเรียนมีน้อย ครูสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการวางโต๊ะเรียนให้หลากหลาย ให้สอดคล้องกับสภาพการสอนหรือกิจกรรมในเวลาเรียน

ในห้องเรียนร่วมควรมีการจัดมุมกิจกรรมสำหรับนักเรียนให้ได้มาใช้ในช่วงเวลาพักหรือช่วงที่ว่าง มุมเหล่านี้อาจประกอบด้วยของเล่นเสริมพัฒนาการหรือสื่อการเรียนรู้ต่าง ๆ แต่ไม่มีความจำเป็นจะต้องแยกว่ามุมนี้สำหรับนักเรียนพิเศษ นักเรียนทั้งหมดมีสิทธิ์จะใช้มุมต่าง ๆ ในห้องเรียนได้อย่างเท่าเทียมกัน ในกรณีที่โรงเรียนมีงบประมาณพออาจจะจัดห้องการศึกษาพิเศษโดยเฉพาะ ในห้องจะประกอบไปด้วยสื่อและอุปกรณ์ที่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อให้นักเรียนพิเศษได้เรียนรู้และพัฒนาทักษะต่าง ๆ การจัดกิจกรรมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเช่นการสอนเสริมและการวัดผลการศึกษาแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษสามารถใช้ห้องนี้ดำเนินการได้

4) ด้านการปรับพฤติกรรม

การจัดการชั้นเรียนด้านพฤติกรรมหมายถึงการกระทำของครูที่จะทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์เพิ่มขึ้น ลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์หรือพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและพยายามให้นักเรียนคงไว้ซึ่งพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ในการนี้ครูจำเป็นต้องใช้การเสริมแรงทางบวก การเสริมแรงทางลบ รวมถึงการลงโทษ การกำหนดรางวัลซึ่งเป็นการเสริมแรงทางบวกและการกำหนดบทลงโทษซึ่งเป็นการเสริมแรงทางลบหรือการลงโทษในชั้นเรียนร่วมนั้น ควรจะเป็นการกำหนดเป็นภาพรวมสำหรับนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยเท่าเทียมกันเพื่อไม่ให้เกิดความเหลื่อมล้ำในชั้นเรียน แต่การที่ครูกำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับรางวัลและการลงโทษโดยไม่แบ่งแยกนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ อาจส่งผลให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ได้รับรางวัลหรือการเสริมแรงทางบวกเลย ในการนี้ครูอาจจะสร้างข้อตกลงกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นการส่วนตัว ข้อตกลงดังกล่าวจะต้องเหมาะสมกับความสามารถของนักเรียนคนนั้น ซึ่งจะเพิ่มโอกาสให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้รับการเสริมแรงง่ายขึ้น

การเสริมแรงทางบวก การเสริมแรงทางลบและการลงโทษในห้องเรียนร่วมนั้นมีความคล้ายคลึงกับห้องเรียนปกติ ครูจะมีระดับการลงโทษจากน้อยไปมาก เช่นการยืนในชั้นเรียน การทำความสะอาดห้อง การไทม์เอาท์ไปจนถึงการลงโทษทางกาย ซึ่งเป็นเทคนิคของครูแต่ละคน

แต่ทั้งนี้ครูควรคำนึงว่าการเสริมแรงและการลงโทษที่ได้ผลสำหรับนักเรียนพิเศษนั้นอาจจะต้องใช้ตัวเสริมแรงที่แตกต่างจากนักเรียนปกติ ทั้งนี้เป็นหน้าที่ของครูที่จะค้นหาว่าการเสริมแรงและการลงโทษอย่างไรที่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีความพิเศษและรูปแบบความบกพร่อง นั้น ๆ เช่น การลงโทษด้วยวิธีไทม์เอาท์จะไม่เหมาะสมกับนักเรียนที่มีภาวะออทิซึ่ม เพราะธรรมชาติของนักเรียนมีแนวโน้มที่ชอบแยกตัวอยู่แล้ว ครูสามารถหาตัวเสริมแรงและการลงโทษที่เหมาะสมจากการสอบถามจากผู้ปกครอง สอบถามตัวนักเรียนเอง รวมไปถึงสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน เพื่อให้การปรับพฤติกรรมของนักเรียนได้ผลมากที่สุด

5) ด้านการเรียนการสอน

การจัดการสอนในห้องเรียนร่วมนั้น ครูควรจะมีการเตรียมสื่อการเรียนรู้ ใบงาน ของเล่น ฯลฯ ที่สอดคล้องกับแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วม ก่อนเริ่มต้นชั่วโมงสอนครูอาจจะมอบหมายงานหรือมอบหมายกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ฝึกทำ เพื่อไม่ให้รบกวนชั้นเรียนในขณะที่ครูสอน หลังจากที่ครูสอนนักเรียนปกติและมอบหมายงานให้ทำแล้ว ครูจะต้องมาติดตามงานของนักเรียนเรียนร่วม ว่างานที่มอบหมายให้เป็นอย่างไรบ้าง และดำเนินการสอนตาม IEP ของนักเรียนคนนั้น หากสอนไม่ทันอาจมีการสอนซ่อมเสริมในชั่วโมงว่าง การมอบหมายงานหรือการบ้านให้นักเรียนพิเศษในห้องเรียนอาจเป็นการบ้านแยกหรือใบงานแยก หากนักเรียนพิเศษสามารถเรียนตามเพื่อน ๆ ในห้องได้ การบ้านของนักเรียนอาจเป็นแบบเดียวกับของเพื่อนร่วมห้องแต่ลดปริมาณงานลงให้เหมาะสมกับความสามารถของนักเรียนพิเศษ

วิธีสอนนักเรียนพิเศษที่เหมาะสมคือการสอนแบบวิเคราะห์งาน (Task analysis) สื่อการสอนสำหรับนักเรียนพิเศษควรเป็นสื่อที่เป็นรูปธรรมที่สุดเพื่อให้นักเรียนเข้าใจได้ง่าย โดยอาจใช้สิ่งของในชีวิตประจำวันมาใช้ประกอบการสอน สำหรับการวัดผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ครูจะออกข้อสอบตาม IEP ที่จัดทำไว้ แต่การจัดการวัดผลอาจต้องจัดสอบแยกเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องบางประเภท เช่น นักเรียนที่บกพร่องทางการมองเห็นหรือนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ จะต้องมีการอ่านออกเสียงข้อสอบให้ฟัง หรือนักเรียนที่มีสภาวะสมาธิสั้นซึ่งวอกแวกได้ง่าย ครูอาจจัดสอบต่างหากในสภาพแวดล้อมที่ควบคุมไว้เฉพาะ แต่นักเรียนที่บกพร่องทางการได้ยินหรือบกพร่องทางร่างกายบางประเภทสามารถจัดสอบร่วมกับนักเรียนปกติได้เลย

การแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่ม ๆ ในห้องเรียนพิเศษนั้น ครูควรแบ่งโดยคำนึงถึงวัตถุประสงค์ของงานนั้น ๆ หากงานที่ให้ทำเป็นงานที่มุ่งให้เกิดผลสัมฤทธิ์หรือมีการให้คะแนน ครูควรเป็นผู้จัดกลุ่มให้นักเรียนโดยในแต่ละกลุ่มควรมีทั้งเด็กเก่งและเด็กอ่อนปะปนกันไป ในกลุ่มหนึ่งไม่ควรมีเด็กพิเศษเกิน 1 คน หากวัตถุประสงค์ของงานนั้นเป็นไปเพื่อการฝึกทำงานเป็นกลุ่มหรือเรียนรู้ร่วมกัน ครูอาจปล่อยให้นักเรียนจัดกลุ่มกันโดยอิสระ หากนักเรียนพิเศษไม่

สามารถเข้าร่วมกลุ่มได้ด้วยตนเอง ครูต้องเข้าไปแทรกแซงช่วยเหลือให้นักเรียนได้เข้ากลุ่มตามความเหมาะสม

6) ด้านการจัดการ

ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมต้องมีการประสานงานต่าง ๆ เกี่ยวกับเด็กพิเศษมากกว่าครูที่สอนในชั้นเรียนปกติ ทั้งนี้ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมหรือครูที่ประจำชั้นเรียนร่วมจะรับทราบข้อมูลของนักเรียนพิเศษที่ตนเองดูแลอยู่ การประสานงานแจ้งข้อมูลของนักเรียนพิเศษ แนวทางปฏิบัติและขอความร่วมให้แก่ฝ่ายต่าง ๆ ในโรงเรียนเป็นสิ่งที่จำเป็น เพื่อให้นักเรียนพิเศษได้เกิดพัฒนาการให้มากที่สุด นอกจากการประสานงานภายในโรงเรียนแล้ว การประสานงานกับผู้ปกครองของนักเรียนพิเศษก็เป็นสิ่งจำเป็นมากเช่นกัน ครูอาจจะใกล้ชิดกับผู้ปกครองของนักเรียนกลุ่มนี้อย่างใกล้ชิด เนื่องจากผู้ปกครองของนักเรียนกลุ่มนี้จะดูแลนักเรียนกลุ่มนี้อย่างใกล้ชิด ผู้ปกครองมักจะเป็นผู้รับ – ส่งนักเรียนด้วยตนเองและมีการสอบถามพัฒนาการต่าง ๆ ของนักเรียนกับครูอยู่เสมอ ครูควรพูดคุยกับผู้ปกครองกลุ่มนี้ด้วยสีหน้ายิ้มแย้มแจ่มใส รายงานพัฒนาการในแต่ละวันของนักเรียนโดยเน้นพัฒนาการในเชิงบวก หากมีการบ้านหรืองานพิเศษครูอาจจะแจ้งให้ผู้ปกครองช่วยดูแลในขณะที่นักเรียนอยู่บ้าน

1.1.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

จากการสัมภาษณ์ครูและผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ผู้วิจัยได้สร้างเป็นตัวบ่งชี้และพัฒนาเป็นข้อคำถามแบบวัดของตัวแปรตามในงานวิจัยระยะที่ 2 คือ ตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพ ในแบบสอบถามประกอบด้วย 6 ด้าน ได้แก่ ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ด้านการปรับพฤติกรรม ด้านการเรียนการสอนและด้านการจัดการ และได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ผลการวิเคราะห์พบว่า

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของโมเดลการวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ แสดงความเที่ยงตรงเชิงยืนยันอับดับ 2 ว่าองค์ประกอบอันดับที่ 1 ของทั้ง 6 องค์ประกอบ ได้แก่ ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ด้านการปรับพฤติกรรม ด้านการเรียนการสอนและด้านการจัดการ สามารถรวมกันเป็นองค์ประกอบเดียวได้อย่างมีความเที่ยงตรง ซึ่งพบว่า โมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพมีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีค่าไคสแควร์เท่ากับ 522.50 df = 203 ($p<.001$) RMSEA = .063, SRMS = .027, CFI = .98, GFI = .90 โดยมีความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้างเท่ากับ .916) และความเที่ยงตรงเชิงเสมือนเท่ากับ .648

การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับ 2 จากตารางที่ 20 ดัชนีความกลมกลืนของแบบจำลององค์ประกอบอันดับที่ 2 พบว่า ดัชนีความกลมกลืนเกือบทุกตัวผ่านเกณฑ์ มีเพียงค่าดัชนีค่าสถิติไคสแควร์เพียงตัวเดียวที่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่มีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม ค่าสถิติไคสแควร์มีจุดอ่อนที่อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้ ทั้งนี้เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างมีจำนวนมาก แม้ว่าแบบจำลองจะมีความกลมกลืนแล้วก็ตาม (Brown; & Cudeck. 1993) และเมื่อพิจารณาร่วมกับดัชนีตัวอื่น ๆ แล้ว ทุกตัวบ่งบอกไปในทางเดียวกันว่าทุกตัวผ่านเกณฑ์ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าแบบจำลองที่วัดมีความกลมกลืนกับข้อมูล

1.2 สรุปผลตามวัตถุประสงค์วิจัยข้อ 2 เพื่อศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

1.2.1 ผลการทดสอบความกลมกลืนของแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยทางจิตลักษณะ ปัจจัยทางจิตลักษณะตามสถานการณ์และปัจจัยสถานการณ์ต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ผลการวิเคราะห์ความกลมกลืนของแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยทางจิตลักษณะ ปัจจัยจิตลักษณะตามสถานการณ์และปัจจัยสถานการณ์ที่มีต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม พบว่า แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยทางจิตลักษณะ ปัจจัยจิตลักษณะตามสถานการณ์และปัจจัยสถานการณ์ที่มีผลต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หลังจากการปรับแบบจำลอง โดยมีค่าไคสแควร์เท่ากับ 807.93 df = 275 ($p<.001$) RMSEA = .073, SRMR = .036, CFI = .99, NFI = .98 แสดงว่าแบบจำลองมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยอิทธิพลระหว่างตัวแปรในแบบจำลองมีทั้งสอดคล้องและไม่สอดคล้อง ผลการศึกษาดังภาพประกอบ 10

1.2.2 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลทางตรง อิทธิพลทางอ้อมและอิทธิพลรวมตัวแปรสาเหตุที่ส่งผลต่อตัวแปรตามและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เชิงพหุยกกำลังสองของตัวแปร (Squared Multiple Correlation: R^2)

พบว่า แบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยทางจิตลักษณะ ปัจจัยจิตลักษณะตามสถานการณ์และปัจจัยสถานการณ์มีผลต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยที่

1) ตัวแปรที่มีอิทธิพลรวมต่อตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพคือตัวแปรการร่วมรู้สึก มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .40 มี รองลงมาคือตัวแปร

ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .28 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .20 ตัวแปรการร่วมรู้สึก การรับรู้ความสามารถของตนเอง ภาระงาน ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม การสนับสนุนจากผู้ปกครองและตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงานร่วมกันอธิบายตัวแปรพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพได้ร้อยละ .75

2) ตัวแปรที่มีอิทธิพลรวมต่อตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงานคือตัวแปรการร่วมรู้สึก มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .72 มีนัยสำคัญที่ระดับ .05 รองลงมาคือตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .17 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 รองลงมาคือตัวแปรภาระงานมีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .10 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 c]t ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพลเท่ากับ .08 ตัวแปรการร่วมรู้สึก ตัวแปรการรับรู้ความสามารถของตนเอง ตัวแปรภาระงานและตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองร่วมกันทำนายตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงานได้ร้อยละ .88

2. อภิปรายผลการวิจัย

2.1 อภิปรายผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1

ผู้วิจัยได้ตั้งวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 ไว้ว่าเพื่อศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมด้วยวิธีวิจัยเชิงคุณภาพและวิธีวิจัยเชิงปริมาณ ผู้วิจัยค้นพบว่าการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมนั้นประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ได้แก่ ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ด้านการปรับพฤติกรรม ด้านการเรียนการสอนและด้านการจัดการ ซึ่งจะขออภิปรายในประเด็นดังต่อไปนี้

2.1.1 พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน พฤติกรรมด้านนี้คล้ายคลึงกับการจัดการชั้นเรียนด้านจิตสังคม สมิธและคณะ (Smith. et. al., 2008) ได้ให้ความหมายของการจัดการชั้นเรียนด้านนี้ว่าหมายถึงบรรยากาศในห้องเรียน ซึ่งเป็นหน้าที่โดยตรงของครูที่จะสร้างและรักษาบรรยากาศของห้องเรียนให้เป็นเชิงบวก เป็นความมุ่งมั่นให้ชั้นเรียนมีสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนและดูแลนักเรียนในขณะเดียวกันก็ต้องเป็นการจัดระเบียบและเอื้อต่อการเรียนรู้ ทั้งนี้สมิธได้เสนอแนะแนวทางสำหรับครูในชั้นเรียนร่วมว่าควรจะทำความเข้าใจในตัวนักเรียนรวมไปถึงสภาพภูมิหลังครอบครัวของนักเรียนด้วย ซึ่งสอดคล้องกับพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพตามความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญทางการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในประเทศไทย โดยพวกเขาได้ให้ความเห็นว่าครูควรจะศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนโดยเฉพาะอย่างยิ่งข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ด้วยการศึกษาเอกสารเกี่ยวกับความต้องการพิเศษนั้น ๆ การสนทนากับครูที่เคยสอนและผู้ปกครอง รวมไปถึง

การสร้างปฏิสัมพันธ์กับตัวนักเรียนเอง การทราบข้อมูลดังกล่าวจะทำให้เข้าใจนักเรียนและวางแผนการเรียนการสอน การจัดการชั้นเรียนได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิดของลินดา แฮมมอนด์ (Hammond, 1999) ที่ได้ให้ความเห็นว่าการเรียนการสอนจะประสบความสำเร็จได้นั้นจะต้องเข้าใจความแตกต่างที่อาจเกิดจากการบ่มเพาะจากครอบครัว ครูสามารถจะเรียนรู้เกี่ยวกับนักเรียนได้โดยใช้วิธีที่มากกว่าการอ่านหนังสือ เช่น การปฏิบัติตนและปฏิกริยาสะท้อนกลับจากนักเรียน การสอบถามข้อมูลจากครูคนอื่น ๆ การสังเกตและทำงานร่วมกับนักเรียน เป็นต้น และยังสอดคล้องกับความเห็นของเชอรีน โอนีล (Sharyn O'neill, 2016) ที่ได้กล่าวว่าครูที่มีประสิทธิภาพนั้นจะต้องเข้าใจในตัวนักเรียนว่านักเรียนคนนั้นมีพื้นฐานหรือภูมิหลังเป็นอย่างไร การทราบภูมิหลังของนักเรียนจะทำให้ครูทราบว่าจะสอนพวกเขาด้วยวิธีใด

พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพที่เห็นได้ชัดและสอดคล้องกับแนวคิดการจัดการชั้นเรียนของสมิธคือการปฏิบัติกับนักเรียนโดยเท่าเทียม โดยครูและผู้เชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมต่างให้ความเห็นว่าไม่ควรสร้างความแตกต่างระหว่างนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เนื่องจากนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นไม่ต้องการที่จะแตกต่างหรือเป็นตัวประหลาดในชั้นเรียน การตอกย้ำถึงความบกพร่องของนักเรียนจะเป็นการสร้างปมด้อยแก่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้ขาดกำลังใจที่จะพัฒนาตนเอง ส่วนนักเรียนปกติจะไม่เห็นว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นจุดด้อยของห้องเรียนเนื่องจากพวกเขาถูกปฏิบัติอย่างเท่าเทียมกัน ทั้งนี้สอดคล้องกับหลักการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมที่ว่าเด็กทุกคนมีฐานะเป็นสมาชิกหนึ่งของโรงเรียน มีสิทธิมีความเสมอภาคและเท่าเทียมกัน และสอดคล้องกับ ผลการศึกษาของยูริกะ ปีเตอร์สัน (Ulrika Petesson, 2012) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง Kenyan teachers' perspectives on working with student from slum areas in Nairobi เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพซึ่งสัมภาษณ์ครูที่สอนในไนโรบี พวกเขาให้ความเห็นว่าไม่ควรปฏิบัติต่อนักเรียนคนใดคนหนึ่งเป็นพิเศษหรือปฏิบัติต่อนักเรียนด้วยความไม่เท่าเทียมกัน

แนวคิดของสมิธนั้นได้ระบุว่าครูควรสร้างบรรยากาศให้เกิดการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในชั้นเรียนแต่ไม่ได้มีการระบุขั้นตอนการปฏิบัติมาอย่างเด่นชัด ส่วนการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในมุมมองของครูและผู้เชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมจะมีการยกเอาหลักธรรมคำสอนในศาสนาพุทธมากระตุ้นให้นักเรียนช่วยเหลือกัน อาทิเช่น การกระตุ้นให้นักเรียนช่วยเหลือเพื่อนซึ่งเป็นการทำบุญตามหลักพุทธศาสนา ครูมีการยกเรื่องบาปบุญคุณโทษและปลูกฝังให้นักเรียนมีเมตตาซึ่งสอดคล้องกับหลักพุทธศาสนา

2.1.2 พฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน พฤติกรรมการจัดการจัดการชั้นเรียนด้านนี้สอดคล้องกับการจัดการชั้นเรียนด้านขั้นตอน ซึ่ง สมิธได้ให้ความเห็นไว้ว่าเป็นกระบวนการที่นำไปสู่การกำกับดูแลนักเรียนในชั้นเรียนอย่างต่อเนื่อง เป็นการสร้างแนวทางปฏิบัติและบอกถึงความคาดหวังที่จะให้เกิดขึ้นในชั้นเรียนให้แก่นักเรียนในชั้นเรียนรวมถึงบุคคลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง โดยครูจะกำหนดกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ในชั้นเรียน

โดยคำนึงถึงนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและแจ้งกฎเกณฑ์ขั้นตอนการปฏิบัติรวมไปถึงการทำความเข้าใจกับนักเรียนตั้งแต่ช่วงเปิดภาคเรียน สำหรับการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในความเห็นของครูและผู้เชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาในชั้นเรียนร่วมในประเทศไทยล้วนให้ความเห็นไปในทางเดียวกันว่าควรมีการแจ้งกฎระเบียบของชั้นเรียนตั้งแต่เริ่มเปิดภาคการศึกษาโดยเฉพาะในนักเรียนที่ยังเป็นเด็กเล็ก แต่เมื่อนักเรียนเริ่มขยับไปชั้นที่สูงขึ้นการแจ้งเกี่ยวกับกฎระเบียบและขั้นตอนต่าง ๆ ในห้องเรียนจะลดลงเนื่องจากถือว่านักเรียนมีความเข้าใจในกฎเกณฑ์พื้นฐานดีอยู่แล้ว เหตุผลอีกประการหนึ่งคือขั้นตอนต่าง ๆ ในชั้นเรียนร่วมของไทยไม่ได้มีความซับซ้อน ส่วนใหญ่ยังคงศึกษาองค์ความรู้ที่ได้รับการถ่ายทอดจากอาจารย์ผู้สอนเพียงด้านเดียว (สุชาวดี เดชทองจันทร์, 2558) วิธีการเรียนการสอนเป็นการบรรยายเป็นหลัก รูปแบบขั้นตอนต่าง ๆ ในชั้นเรียนจึงไม่เปลี่ยนไปมากนัก แต่ทั้งนี้พฤติกรรมจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพคือครูควรกำหนดกฎเกณฑ์ขั้นตอนการปฏิบัติให้ชัดเจน มีการแจ้งกับนักเรียนตั้งแต่เริ่มเปิดภาคเรียนซึ่งสอดคล้องกับการกำหนดแนวทางการพัฒนาการศึกษาไทยกับการเตรียมพร้อมสู่ศตวรรษที่ 21 ที่ได้กำหนดแนวทางการจัดการศึกษาโดยให้ลดการใช้รูปแบบการเรียนการสอนและการบังคับใช้กฎระเบียบของโรงเรียนในลักษณะการสั่งการและควบคุม (Command and Control) แต่การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ช่วยให้เด็กรู้จักคิดอย่างสร้างสรรค์และมีแรงบันดาลใจ กระตุ้นให้เด็กรู้สึกว่าสามารถเป็นผู้สร้างความแตกต่างให้เกิดขึ้นได้ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2553)

สำหรับการกำหนดกฎเกณฑ์ในชั้นเรียนร่วมตามแนวคิดของสมิธนั้นจะเน้นที่การกำหนดกฎที่สอดคล้องกับความบกพร่องของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่การจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพในชั้นเรียนร่วมของประเทศไทยนั้นไม่ได้ให้ความสำคัญกับการปรับกฎเกณฑ์เพื่อตอบสนองความบกพร่องของนักเรียนมากนัก ทั้งนี้เนื่องจากครูต้องการให้เกิดความเท่าเทียมกันในชั้นเรียนและมีความเห็นว่าหากปรับกฎจะส่งผลให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไม่ได้พัฒนาตนเองให้เข้ากับสังคมมากนัก แต่หากในชั้นเรียนนั้นมีนักเรียนที่มีความบกพร่องทางกายเรียนร่วมควรมีการปรับกฎเล็ก ๆ น้อย ๆ ให้เอื้อกับนักเรียนเหล่านี้ ส่วนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในระดับที่สามารถช่วยเหลือตัวเองได้น้อยครูอาจจะต้องมีสื่อหรืออุปกรณ์ที่เป็นรูปธรรมเพื่อเน้นย้ำให้พวกเขาทราบถึงขั้นตอนต่าง ๆ ในชั้นเรียนซึ่งสอดคล้องกับแนวทางการสร้างความจำสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษของคาเรน หวาง (Wang, 2013) ที่ได้กล่าวว่าการจัดทำตารางที่มีค่าสัญลักษณ์หรือภาพเป็นวิธีที่เหมาะสมในการพัฒนาหน่วยความจำในผู้ที่มีความต้องการพิเศษ

2.1.3 การจัดการชั้นเรียนด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ การจัดห้องเรียนตามแนวคิดของสมิธนั้นไม่ได้ระบุว่าการจัดห้องเรียนแบบตัวยู (U) เป็นวิธีที่ดีที่สุดในการจัดห้องเรียน แต่เน้นให้จัดห้องเรียนในรูปแบบที่หลากหลายเหมาะสมกับการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในสถานการณ์นั้น ๆ แต่สิ่งที่เหมือนกันคือ โต๊ะของครูควรจะเป็นจุดศูนย์กลางของชั้นเรียน โต๊ะครูควรอยู่ในตำแหน่งหน้าชั้นเรียน สามารถมองเห็นนักเรียนได้อย่างทั่วถึงและนักเรียนก็ต้อง

มองเห็นครูได้อย่างชัดเจนเช่นเดียวกัน ทั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิดของวาเลเรียน ทราซ (Tracht, 2016) ที่ได้ให้ความเห็นว่าโต๊ะทำงานของครูควรอยู่หน้าห้องใกล้กับประตู เพื่อสามารถตรวจสอบการเข้าออกห้องเรียนของนักเรียนได้และในขณะเดียวกันก็ต้องมองเห็นในห้องเรียนอย่างชัดเจน และยังสอดคล้องกับแนวคิดของมาร์เกีย รอชเชอร์ (Rohrer, 2014) ที่กล่าวว่าโต๊ะของครูจะต้องอยู่ในตำแหน่งที่สามารถมองเห็นนักเรียนได้ทั่วชั้นเรียน สำหรับห้องเรียนของประเทศไทยที่มีพื้นที่จำกัดและมีนักเรียนจำนวนมาก การจัดวางโต๊ะในห้องเรียนสามารถทำได้จำกัด ส่วนมากที่พบจะเป็นการจัดให้นักเรียนนั่งเป็นคู่ ๆ นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจะนั่งกับบัดดี้ที่คอยช่วยดูแล ทั้งนี้สอดคล้องกับความเห็นของนิโคล อีเรดิกส์ (Eredics, 2011) ที่กล่าวว่าควรจัดที่นั่งของนักเรียนในห้องเรียนร่วมให้นั่งกันเป็นกลุ่ม 2 - 4 คน เพื่อให้นักเรียนทุกคนมีโอกาสได้เรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ได้ทำงานและอภิปรายร่วมกัน สำหรับตำแหน่งที่นั่งของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วม สมิธกล่าวแต่เพียงว่าครูควรจัดให้เหมาะสมกับธรรมชาติของนักเรียนหรือจากแนวคิดของมาร์เกีย รอชเชอร์ (Rohrer, 2014) ที่กล่าวเพียงว่าต้องระบุที่นั่งสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างชัดเจนและรองรับความต้องการพิเศษนั้น จากการสัมภาษณ์ครูและผู้เชี่ยวชาญในการจัดการชั้นเรียนจะทำให้เห็นรายละเอียดในการวางตำแหน่งที่นั่งในชั้นเรียนชัดเจนขึ้น เช่น นักเรียนที่มีลักษณะสมาธิสั้นจะต้องนั่งไม่เกินแถวที่สองจากหน้าชั้นเรียน นั่งให้ไกลจากประตูและหน้าต่างซึ่งจะทำให้ขาดสมาธิได้ง่าย ส่วนนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านร่างกายที่ต้องใช้วีลแชร์ ถ้าไม่ได้มีความบกพร่องอื่น ๆ ร่วมด้วย สามารถจะนั่งตำแหน่งใดก็ได้ในชั้นเรียนแต่จะต้องขยายช่องว่างระหว่างทางเดินให้กว้างพอที่จะรองรับวีลแชร์ได้

หลักการจัดการชั้นเรียนด้านกายภาพอีกประการหนึ่งในแนวคิดของสมิธ คือ การจัดบริการในชั้นเรียนให้สามารถเข้าถึงได้ กล่าวคือนักเรียนปกติและนักเรียนพิเศษมีสิทธิที่จะเข้าถึงอุปกรณ์ต่าง ๆ ในชั้นเรียนอย่างเท่าเทียมกันโดยครูจะต้องออกแบบการเข้าถึงอุปกรณ์ต่าง ๆ โดยคำนึงถึงความบกพร่องของนักเรียนเรียนร่วม การจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพตามแนวคิดของครูและผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในประเทศไทยมีแนวคิดที่สอดคล้องกัน กล่าวคือการจัดสื่อการเรียนการสอนไม่ว่าจะเป็นสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษหรือสื่อสำหรับนักเรียนปกติไม่ควรจะแบ่งแยกว่าเป็นสื่อสำหรับนักเรียนแบบใด นักเรียนมีสิทธิที่จะใช้สื่อการเรียนรู้อย่างเท่าเทียมกัน ทั้งนี้สอดคล้องกับความเห็นของนิโคล อีเรดิกส์ (Eredics, 2011) ที่ได้กล่าวว่าอุปกรณ์ต่าง ๆ ในชั้นเรียนจะต้องเก็บในที่ ๆ นักเรียนทุกคนสามารถเข้าถึงได้ อุปกรณ์ต้องมีความเหมาะสมกับธรรมชาติและอายของนักเรียน รวมไปถึงมีจำนวนที่เหมาะสมสอดคล้องกับจำนวนนักเรียนอีกด้วย

2.1.4 การจัดการชั้นเรียนด้านการปรับพฤติกรรม สมิธได้ให้ความหมายของการจัดการชั้นเรียนด้านพฤติกรรมว่าเป็นการจัดการของครูที่จะเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ และการรักษาระดับของพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของนักเรียน ไม่ว่าจะเป็นนักเรียนปกติหรือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยใช้ทั้งการเสริมแรงทางบวก การเสริมแรงทางลบรวมไปถึง

การลงโทษในการปรับพฤติกรรมของนักเรียน สมิธได้เสนอแนะวิธีการเสริมแรงทางบวก การเสริมแรงทางลบ และการลงโทษโดยใช้วิธีต่าง ๆ เช่น การกล่าวชมเชย การกล่าวตำหนิ การให้รางวัล การทำ timeout สมิธเสนอแนะว่าควรเลือกใช้การเสริมแรงและการลงโทษตามระดับพฤติกรรมของนักเรียนและเลือกใช้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์และธรรมชาติของนักเรียนแต่ละคน สำหรับการปรับพฤติกรรมในชั้นเรียนร่วมของไทยก็ใช้การเสริมแรงทางบวก การเสริมแรงทางลบและการลงโทษเช่นเดียวกัน แต่ครูและผู้เชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมได้ให้ข้อเสนอแนะว่าครูควรจะประพฤติตนให้เป็นแบบอย่างกับนักเรียนจะเป็นการเสริมแรงที่ยั่งยืน โดยได้ให้ความเห็นว่านักเรียนส่วนมากจะเลียนแบบพฤติกรรมของครู ถ้าครูทำพฤติกรรมแบบใดนักเรียนจะเห็นว่าพฤติกรรมนั้นเป็นพฤติกรรมที่เหมาะสม ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดปัจจัยที่ช่วยสร้างเสริมความเข้มแข็งทางใจของโกรตเบิรค์ (Grotberg, 1995) ที่ได้กล่าวว่าบิดามารดา พี่น้อง กลุ่มเพื่อน ครูอาจารย์สามารถแสดงพฤติกรรมอันพึงปรารถนาและเป็นที่ยอมรับของเด็กและวัยรุ่นได้ทั้งภายในและภายนอกครอบครัวนำไปสู่การอยู่ร่วมกันในสังคมได้ บุคคลดังกล่าวเป็นผู้สาธิตให้เห็นว่าควรจะทำสิ่งนี้อย่างไร สนับสนุนให้เขาทำตาม รวมทั้งเป็นแบบอย่างในด้านศีลธรรม จริยธรรมและแนะนำการปฏิบัติตัวตามธรรมเนียมศาสนา

การเสริมแรงของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องด้านพฤติกรรมเช่น นักเรียนที่มีภาวะออทิซึม นักเรียนที่มีภาวะสมาธิสั้นหรือนักเรียนที่บกพร่องทางสติปัญญานั้น ผู้เชี่ยวชาญได้เสนอแนะว่าการเลือกวิธีการเสริมแรงนั้นควรใช้ความระมัดระวังมากกว่านักเรียนปกติ ควรเลือกตัวเสริมแรงที่เหมาะสมกับความต้องการของนักเรียนจริง ๆ เช่น การลงโทษนักเรียนที่มีภาวะออทิซึมไม่ควรใช้วิธี Timeout เนื่องจากนักเรียนประเภทนี้มีแนวโน้มจะชอบแยกตัว นักเรียนจะไม่เห็นว่าการ timeout เป็นการลงโทษ การหาตัวเสริมแรงที่เหมาะสมครูสามารถสอบถามจากนักเรียน ครูที่เคยสอน ผู้ปกครอง รวมถึงการทำรายการตัวเสริมแรงมาให้นักเรียนเลือก เพื่อให้ได้ตัวเสริมแรงที่นักเรียนต้องการจริง ๆ วิธีการแบบนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของมหิศร แสงมณีรัตนชัย (2548) ที่ทำการศึกษาวิธีการชี้แนะและการเสริมแรงด้วยอาหารเพื่อลดพฤติกรรมไม่อยู่นิ่งในชั้นเรียนของเด็กออทิสติก ชั้นอนุบาลศึกษา ซึ่งได้เลือกตัวเสริมแรงเป็นอาหารที่นักเรียนชอบโดยการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนและสอบถามจากครูผู้ดูแลและสามารถปรับพฤติกรรมของนักเรียนได้ผล และสอดคล้องกับแนวคิดของแคธี่ โฟสต์ (Foust, 2012) ที่ได้ให้ความเห็นไว้ว่าการค้นหาตัวเสริมแรงสำหรับนักเรียนควรจะใช้การสอบถามด้วยแบบสอบถามหรือการสังเกตพฤติกรรมว่านักเรียนชอบหรือไม่ชอบสิ่งใด การรู้จักนักเรียนเป็นจุดสำคัญที่ในการทำงานกับพวกเขา

สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา การเสริมแรงหรือการลงโทษอาจจะปรับพฤติกรรมของนักเรียนได้ไม่ยั่งยืน ทั้งนี้เพราะข้อกำจัดทางสติปัญญาของนักเรียนทำให้นักเรียนไม่เข้าใจว่าการกระทำของตนเองมีผลกระทบอย่างไร เพื่อการปรับพฤติกรรมที่ได้ผลยั่งยืนขึ้น ครูและผู้เชี่ยวชาญทางการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมแนะนำให้ใช้

วิธีสะท้อนพฤติกรรมของนักเรียนว่าผลกระทบจากพฤติกรรมของเขาเป็นอย่างไรและเหตุใดจึงไม่ควรทำพฤติกรรมดังกล่าว ทั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิด Self-reflection และ Self – monitoring ของแรฟเฟอร์ตี้ (Rafferty, 2010) ซึ่งเป็นเทคนิคที่ให้นักเรียนสังเกตพฤติกรรมของตัวเองและตรวจสอบว่าพฤติกรรมเหล่านี้มีผลกระทบอย่างไร และจะควบคุมหรือปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของเขาอย่างไร

2.1.5 การจัดการชั้นเรียนด้านการเรียนการสอน ในการจัดการชั้นเรียนด้านการเรียนการสอนสมิธได้ให้ความสำคัญกับการจัดกลุ่มของนักเรียน โดยเขาได้กล่าวไว้ว่าการจัดกลุ่มเพื่อทำกิจกรรมต่าง ๆ ในชั้นเรียนนั้นมีถึง 7 รูปแบบ แต่ละรูปแบบนี้มีทั้งข้อได้เปรียบและเสียเปรียบสำหรับครูและนักเรียน สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ สิ่งที่ต้องกังวลในการจัดกลุ่มคือการให้ความสนใจกับความต้องการของนักเรียน การจัดกลุ่มแบบต่าง ๆ จะเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เรียนรู้อย่างมีส่วนร่วมในรูปแบบที่หลากหลาย ครูควรเลือกวิธีการจัดกลุ่มที่เหมาะสมกับกิจกรรมและเหมาะสมกับธรรมชาติของนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วม ส่วนครูและผู้เชี่ยวชาญในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมได้ให้ความเห็นว่าการจัดกลุ่มในห้องเรียนมีหลายรูปแบบเช่นเดียวกัน โดยสิ่งที่ต้องคำนึงถึงก็คือลักษณะของกิจกรรม หากกิจกรรมหรือภาระงานที่มอบหมายให้กลุ่มรับผิดชอบนั้นเป็นงานที่มีการให้คะแนนหรือมีลักษณะที่เป็นการแข่งขันกัน ครูจำเป็นต้องจัดกลุ่มให้นักเรียนโดยคละตามความสามารถ ในกลุ่มจะต้องประกอบไปด้วยนักเรียนที่เรียนเก่ง ปานกลาง อ่อน และแต่ละกลุ่มไม่ควรจะมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเกินกลุ่มละ 1 คน เพื่อให้เกิดความยุติธรรมในการให้คะแนนและผลงานของนักเรียนไม่เหลื่อมล้ำกันมากไป แต่ถ้าลักษณะของกิจกรรมหรือภาระงานที่มอบหมายให้ไม่ได้เป็นงานที่มีการให้คะแนน เป็นงานที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกฝนทักษะและฝึกการทำงานร่วมกัน ครูสามารถเปิดโอกาสให้นักเรียนจับกลุ่มกันโดยอิสระ แต่หากมีนักเรียนปกติหรือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษคนใดประสบปัญหาในการเข้าร่วมกลุ่ม ครูจำเป็นต้องเข้าไปแทรกแซง โดยฝากฝังนักเรียนคนดังกล่าวกับกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งที่ครูเห็นสมควร ตลอดการทำงานกลุ่มครูควรจะเข้าไปสอดส่องดูแล ให้คำแนะนำกระบวนการทำงานหรือช่วยแก้ปัญหาของแต่ละกลุ่ม การจัดกลุ่มโดยที่คละระดับความสามารถสอดคล้องกับที่นูซป์ (N'cube's, 2011) กล่าวไว้ว่าการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการจัดกลุ่มที่คละระดับความสามารถมีข้อได้เปรียบกว่าการให้นักเรียนในระดับเดียวกันจับกลุ่มกัน เพราะนักเรียนสามารถปรึกษากันและจะได้รับคำแนะนำจากผู้ที่มีความสามารถสูงกว่า ส่วนนักเรียนที่เป็นเด็กเก่งจะได้ฝึกทักษะการช่วยเหลือผู้อื่น

หลักการจัดการชั้นเรียนอีกอย่างที่สมิธให้ความสำคัญคือการทำกำหนดการในชั้นเรียน ซึ่งจะทำให้ชั้นเรียนดำเนินไปด้วยความราบรื่น ซึ่งครูและผู้เชี่ยวชาญในชั้นเรียนร่วมได้เสนอแนวทางปฏิบัติให้การเรียนการสอนเป็นไปด้วยความราบรื่นด้วยการมอบหมายงานให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมก่อนเริ่มทำการสอน งานที่มอบให้อาจจะเป็นงานตาม IEP หรือเป็นกิจกรรมที่เขาสนใจ งานที่มอบหมายให้จะช่วยให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ฝึกฝนทักษะด้านต่าง ๆ และไม่มารบกวนการเรียนการสอนในชั้นเรียน เมื่อทำการสอนนักเรียนทั้งชั้น

เรียนเรียบร้อยแล้ว ครูจะมอบหมายงานให้นักเรียนทำ แล้วจึงมาสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตาม IEP ในกรณีที่สอนไม่ทันครูจะใช้การสอนซ่อมเสริมในชั่วโมงว่างหรือสอนซ่อมเสริมให้หลังเลิกเรียน กลยุทธ์เหล่านี้เป็นกลยุทธ์ที่เหมาะสมสำหรับห้องเรียนที่มีจำนวนครูจำกัด จากเทคนิคการจัดการศึกษาในชั้นเรียนร่วมของแลนด์ (Land,2004) ที่ได้กำหนดให้รูปแบบการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมมี 4 ลักษณะ ได้แก่ Interactive Teaching Alternative Teaching Parallel Teaching และ Station Teaching ซึ่งทุกรูปแบบนั้นการดำเนินการเรียนการสอนต้องมีครูอย่างน้อย 2 คนขึ้นไป แต่การศึกษาในประเทศไทยมีข้อจำกัดเรื่องจำนวนครูในชั้นเรียนจึงต้องดัดแปลงรูปแบบการสอนให้เหมาะสมที่สุดในทรัพยากรที่จำกัด

2.1.6 การจัดชั้นเรียนด้านการจัดการ ในความหมายของสมิธการจัดการชั้นเรียนด้านการจัดการประกอบด้วยการรับผิดชอบภาระงาน การจัดสภาพแวดล้อมในการทำงาน การทำหน้าที่ด้านการบริหาร การใช้การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพและการจัดโปรแกรมของตนเอง เมื่อได้ไปสอบถามครูและผู้เชี่ยวชาญทางการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมพบว่าพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพด้านการจัดการที่เห็นได้ชัดคือ การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ โดยครูและผู้เชี่ยวชาญทางการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมได้ให้ความเห็นว่าครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมควรมีวิธีการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพเช่น การสื่อสารในองค์กรในรูปแบบการประชุม การสื่อสารกับผู้ปกครองของนักเรียนโดยการผ่านทางจดหมายหรือการนำเอาเทคโนโลยีมาช่วย เช่นการใช้การส่งข้อความทางโทรศัพท์มือถือ (SMS) หรือการใช้การสื่อสารผ่านแอพพลิเคชั่น LINE เพื่อให้การสื่อสารกับผู้ปกครองทั่วถึงและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

ในการสื่อสารกับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมได้ให้ความเห็นว่าในช่วงเวลาเลิกเรียนที่ผู้ปกครองของนักเรียนมารับนักเรียนเป็นช่วงเวลาที่เหมาะสมกับการสื่อสาร ครูควรจะรายงานเหตุการณ์สำคัญ ๆ ที่เกิดขึ้นในแต่ละวัน หากมีการบ้านหรืองานที่มอบหมายให้นักเรียนกลับไปทำที่บ้านก็ควรแจ้งกับผู้ปกครอง สิ่งที่สำคัญคือการสนทนาทักทายกับผู้ปกครองด้วยความยิ้มแย้มแจ่มใจ เนื่องจากผู้ปกครองของนักเรียนกลุ่มนี้มีความวิตกกังวลอยู่แล้ว การแสดงท่าทีสบาย ๆ จะช่วยลดความกังวลใจจากผู้ปกครองและอาจเพิ่มระดับปฏิสัมพันธ์ให้สูงขึ้น ทั้งนี้สอดคล้องคำแนะนำของ American Federation of Teachers (2016) ที่ได้ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการสร้างความสัมพันธ์กับผู้ปกครองว่าครูควรจะแบ่งปันเรื่องราวต่าง ๆ ของนักเรียนกับผู้ปกครอง เป็นการสร้างความมั่นใจให้กับผู้ปกครองและจะช่วยเพิ่มการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองให้เพิ่มขึ้นได้ และสอดคล้องกับคำแนะนำของแคสซอน (Casson, 2016) ที่แนะนำว่าครูควรติดต่อสื่อสารกับผู้ปกครองด้วยความเอาใจใส่และจริงใจ การที่แจ้งผู้ปกครองว่าบุตรหลานของพวกเขาเป็นเด็กที่มีปัญหานั้นอาจก่อให้เกิดความไม่พอใจของผู้ปกครองได้ ควรติดต่อสื่อสารด้วยความละมุนละม่อมเพื่อให้ผู้ปกครองเปิดใจและเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนานักเรียนอย่างจริงจัง

2.2 อภิปรายผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัยข้อ 2

วัตถุประสงค์การวิจัยข้อ 2 คือเพื่อศึกษาแบบจำลองแบบสัมพันธ์เชิงโครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม การอภิปรายผลการวิจัยผู้วิจัยขอนำเสนอผลการอภิปรายตามสมมติฐานงานวิจัยที่กำหนดไว้ ดังนี้

2.2.1 สมมติฐานการวิจัยข้อ 2 การร่วมรู้สึกมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

ผลการวิจัยพบว่าการร่วมรู้สึกมีอิทธิพลทางตรงและมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพโดยไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าการร่วมรู้สึกนั้นมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน สำหรับอิทธิพลของการร่วมรู้สึกที่มีต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพนั้นจากผลการวิจัยพบว่ามีอิทธิพลต่อทั้งทางตรงและทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ถึงแม้จะไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่มีค่าอิทธิพลที่สูง (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล = .26) สนับสนุนแนวคิดที่ว่าครูที่มีการร่วมรู้สึกสูงจะเป็นผู้ที่มีพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ ทั้งนี้เพราะครูที่มีการร่วมรู้สึกสูงจะเป็นผู้ที่มีความสัมพันธ์อันดีกับบุคคลรอบข้าง เขาจะรู้จักนักเรียนของพวกเขาเป็นอย่างดี เพราะเขามีทักษะการเอาใจใส่ การรับฟังบุคคลอื่น เข้าใจวาจาโดยนัยและอวัจนภาษา สามารถเรียนรู้ เข้าใจและชื่นชมความแตกต่างของบุคคลอื่น (McLennan, 2008) สอดคล้องกับแนวคิดของเดนิส (Denis, 1999) ที่กล่าวว่าผู้ที่มีการร่วมรู้สึกนั้นหมายถึงเขามีความสามารถในการรับฟังความรู้สึกที่นอกเหนือจากการสนทนาด้วยวาจา ทำให้การร่วมรู้สึกนั้นมีอิทธิพลมากในการสร้างความสัมพันธ์เมื่อครูสามารถใช้การร่วมรู้สึกในการสร้างความสัมพันธ์กับนักเรียน (Denis, 1999) เมื่อนักเรียนรู้สึกปลอดภัยและเชื่อใจว่าครูสามารถเข้าใจพวกเขาได้ นักเรียนที่มีปฏิสัมพันธ์กับครูที่มีการร่วมรู้สึกจะรู้สึกมั่นใจว่าพวกเขาจะได้รับการสนับสนุนในแนวทางที่พวกเขาต้องการและเด็ก ๆ เหล่านี้จะให้ความไว้วางใจในตัวครูของพวกเขาโดยไม่สงสัย สอดคล้องกับผลที่ได้จากงานวิจัยของคาเนลเลอร์ (Yvonne Carmellor, 2008) ที่ได้ทำการวิจัยเรื่อง 'Roots of Empathy' : A research study of its impact on teachers in Western Australia. โดยทำการทดลองโปรแกรม Root of Empathy ซึ่งเป็นการฝึกการร่วมรู้สึกและตัวแปรเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์อื่น ๆ ให้แก่ครูในโปรแกรม SEL ในออสเตรเลีย ผลการวิจัยพบว่าโปรแกรม Root of Empathy มีประสิทธิภาพในการพัฒนาความรู้ความเข้าใจทางอารมณ์ ส่งผลต่อการจัดการเรียนรู้อย่างมีอาชีพของครูและเพิ่มความตระหนักในสมรรถภาพทางอารมณ์ของนักเรียนที่พวกเขาสอน เห็นได้ชัดว่าการมีส่วนร่วมทางสังคมของนักเรียนในชั้นเรียนที่ผ่านโปรแกรม Root of Empathy เพิ่มขึ้น ในขณะที่การข่มขู่และรุกรานลดลง แต่ทั้งนี้การร่วมรู้สึกอาจได้รับผลกระทบจากปัจจัยหลายอย่างซึ่งส่งผลให้ครูไม่สามารถแสดงออกถึงการร่วมรู้สึกของตนเองได้อย่างเต็มที่ จากการศึกษาค้นคว้าของคูเปอร์ (Bridget Cooper, 2004) ที่ได้ทำการศึกษาบทบาทของการร่วมรู้สึกที่มีต่อจริยธรรมของนักเรียน และพบว่าการจัดการศึกษาใน

ปัจจุบันนั้นส่งผลหลายประการต่อการร่วมรู้สึกได้แก่ คุณภาพของครู (Teacher quality) ความยืดหยุ่นของหลักสูตร (Curricular Flexibility) อัตราส่วนระหว่างครูกับนักเรียน (teacher/pupil ratio) ระยะเวลา (time) คุณภาพของการจัดการ (Quality of management) ธรรมชาติและการจัดกลุ่มของนักเรียนในชั้นเรียน (Nature and groupings of pupils in class) และคุณภาพของสิ่งอำนวยความสะดวกและสิ่งแวดล้อม (Facilitative quality of environment) คูเปอร์ได้กล่าวว่าสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้เป็นข้อจำกัดที่ส่งต่อการร่วมรู้สึกของครูทำให้ครูไม่สามารถเอาใจใส่เด็กนักเรียนได้อย่างลึกซึ้ง

สำหรับอิทธิพลทางตรงของการร่วมรู้สึกที่มีต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานนั้น ผลการวิจัยพบว่า การร่วมรู้สึกมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (ค่าสัมประสิทธิ์อิทธิพล = 72) แสดงให้เห็นว่าการร่วมรู้สึกส่งผลต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของไอรีนา โมตาเทียอานุ (Irina Motataianu. 2014) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง The empathy and communication – pride personality's dimensions ได้กล่าวว่าการร่วมรู้สึกเป็นสมรรถนะที่จำเป็นสำหรับครู การร่วมรู้สึกจะส่งผลให้กระบวนการทำงานต่าง ๆ เช่น การสอน การให้คำปรึกษา การติดต่อสื่อสารกับผู้ปกครองเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น และสอดคล้องกับแนวคิดของจอร์แดน คาตาพาโน่ (Jordan Catapano. 2016) ที่ได้กล่าวไว้ว่าการที่ครูเป็นผู้ที่มีการร่วมรู้สึกจะส่งผลให้นักเรียนไว้วางใจในตัวเขา ครูที่มีการร่วมรู้สึกจะมีกลยุทธ์ในการสื่อสาร พวกเขาสามารถจัดกลุ่มให้นักเรียนทำงานร่วมกันได้อย่างเหมาะสมและส่งผลให้การทำงานกลุ่มเกิดประโยชน์สูงสุด และสอดคล้องกับสิงห์ (Prackash Singh, 2016) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง Employees' Use Of Empathy to Improve Their Job Behavior. ซึ่งพบว่าครูที่มีการร่วมรู้สึกจะสามารถจัดการกับสถานการณ์ต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดีเนื่องจากพวกเขาสามารถพิจารณาความรู้สึกของคนรอบข้างส่งผลให้สามารถตัดสินใจได้อย่างชาญฉลาด

2.2.2 สมมติฐานงานวิจัยที่ 3 การรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

ผลการวิจัยพบว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองมีอิทธิพลทางตรงและอิทธิพลทางอ้อมต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ การรับรู้ความสามารถของครูนั้น หมายถึง "ขอบเขตที่ครูเชื่อว่าเขาหรือเธอมีความสามารถที่จะส่งผลกระทบต่อนักเรียน" แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถในตนเองของครูนั้นจะหมายถึงประสบการณ์และการเรียนรู้จากประสบการณ์ซึ่งในบริบทของการศึกษาคือครูที่ประสบความสำเร็จหรือไม่ประสบผลสำเร็จในการสอน การสังเกตประสบการณ์ของครูคนอื่น การได้รับการตอบสนองเชิงบวกหรือเชิงลบจากคนอื่น เช่นเพื่อนร่วมงาน และประสบการณ์ทางร่างกายและทางอารมณ์ในระหว่างการเรียนการสอน ครูที่รับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะมีความเชื่อมั่นว่าเขาสามารถมี

อิทธิพลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนและดูแลเอาใจใส่นักเรียนและให้ความสำคัญกับการกระทำของนักเรียน ส่วนครูที่รับรู้ความสามารถของตนต่ำจะไม่ใช้หลักเหตุผลในการปฏิบัติต่อนักเรียน (Ashton. 1984) ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าการที่ครูมีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงก็จะส่งผลให้สามารถจัดการชั้นเรียนได้มีประสิทธิภาพมีการศึกษามากมายที่แสดงให้เห็นว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยของเคิร์ทและคณะ (Kurt. et al. 2013) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง The effect of classroom management course on self – efficacy of student teachers regarding teaching พวกเขาได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเกี่ยวกับผลกระทบของการรับรู้ความสามารถของตนเองของครูผู้สอนที่มีต่อประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่าครูที่มีการรับรู้ความสามารถในการสอนต่างกันจะมีประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนต่างกัน และสอดคล้องกับผลการวิจัยของเกาและคณะ (Guo et al. 2014) ที่ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง Self – efficacy of early childhood special education teachers : Link to classroom quality and children's learning for children with language impairment พวกเขาได้ทำการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นครูการศึกษาพิเศษระดับอนุบาล ผลการวิจัยพบว่าครูกลุ่มที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองในระดับสูงจะเป็นครูที่มีการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในระดับสูงด้วย

แต่ทั้งนี้การรับรู้ความสามารถของตนเองจะมีผลต่อประสิทธิภาพในชั้นเรียนได้นั้นอาจขึ้นอยู่กับปัจจัยอื่น ๆ ประกอบด้วย ดังจะเห็นได้จากผลการวิจัยของเชาและคณะ (Chao, et. al. 2017) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong โดยทำการทดลองเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนของครูระดับประถมศึกษาและระดับมัธยมศึกษาในฮ่องกง โดยการฝึกการรับรู้ความสามารถของตนเองให้แก่ครูร่วมกับโปรแกรมอื่น ๆ ผลการวิจัยพบว่า ครูที่ได้รับการฝึกการรับรู้ความสามารถของตนเองเพียงอย่างเดียวนั้นมีประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียนเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่หากครูได้ฝึกการรับรู้ความสามารถของตนเองร่วมกับการเรียนรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ พบว่าครูมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน และมีคะแนนค่าเฉลี่ยของการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้นสูงกว่าครูที่ได้รับการฝึกการรับรู้ความสามารถของตนเองเพียงอย่างเดียว

2.2.4 สมมติฐานการวิจัยข้อ 4 ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม ผลการวิจัยพบว่าตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ผลการวิจัยพบว่าความพึงพอใจในในการปฏิบัติงานมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ โดยปกติแล้วความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของบุคคลนั้นจะมี

ความสัมพันธ์กับผลการปฏิบัติงานของบุคคล (Vroom. 1964) กล่าวคือ เมื่อใดก็ตามที่บุคคลไม่มีความพึงพอใจในงานที่กำลังปฏิบัติอยู่ หรือรู้สึกว่างานที่กำลังปฏิบัติอยู่ไม่เหมาะสมกับความรู้ความสามารถของตนเอง ก็จะมีความรู้สึกที่ไม่มั่นใจที่จะปฏิบัติงานให้สำเร็จ ไม่พยายามต่อสู้กับอุปสรรคต่าง ๆ เพื่อปฏิบัติงานให้บรรลุถึงจุดหมาย (กล้า ทองขาว. 2523) ทั้งนี้การสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งเป็นเด็กที่มีปัญหาในด้านของพฤติกรรมและการเรียนรู้นั้น เป็นงานที่ต้องอาศัยความรู้ความเข้าใจในลักษณะความบกพร่องที่เด็กมี เนื่องจากเป็นพฤติกรรมที่รบกวนห้องเรียนเป็นอย่างมาก จึงจัดว่าเป็นการทำงานที่ครูต้องทุ่มเทแรงกายแรงใจมากจึงจะทำให้การจัดการเรียนการสอนในเด็กกลุ่มนี้ประสบผลสำเร็จได้ซึ่งถ้าครูมีความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของตน เห็นความสำคัญในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งเป็นการช่วยให้เด็กเหล่านี้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้ ตามศักยภาพ ครูก็จะพยายามพัฒนาการสอนของตนให้ดีขึ้น ซึ่งถ้าปัจจัยต่าง ๆ ที่เป็นสิ่งที่ก่อให้เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูได้รับการตอบสนอง ก็จะส่งผลให้ครูเกิดความพึงพอใจในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมมากขึ้น (นิคม พรหมย้อย. 2529) แต่ผลการวิจัยครั้งนี้พบว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ อาจเป็นผลกระทบจากช่วงเวลาในการเก็บข้อมูล ทั้งนี้จะเห็นได้จากงานวิจัยของวาน เดอ แอมบส์ (Von der Embse. 2016) ที่ได้ศึกษาเรื่อง Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies โดยตรวจสอบความเครียดและความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครู 1,242 คน ในอเมริกาใต้ ผลการวิจัยพบว่าความเครียดและความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูนั้นขึ้นอยู่กับฤดูกาล ในฤดูใบไม้ร่วงซึ่งเป็นช่วงการทดสอบประจำปี พบว่าความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูลดลง และความเครียดเพิ่มขึ้น ในการวิจัยเรื่องนี้เก็บข้อมูลในช่วงปลายภาคการศึกษาเช่นเดียวกัน ซึ่งอาจจะส่งผลกระทบต่อการวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครู ทำให้ผลการวิจัยไม่สอดคล้องกับแนวคิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

2.2.5 สมมติฐานการวิจัยข้อ 5 ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ผลการวิจัยพบว่า ความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมไม่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ อาจเป็นเพราะโรงเรียนเรียนร่วมในเขตกรุงเทพมหานครส่วนใหญ่นั้นจัดการศึกษาให้กับนักเรียนที่บกพร่องเป็นบางประเภท นักเรียนที่ได้มีโอกาสได้เรียนร่วมส่วนมากจะเป็นนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ความบกพร่องทางสติปัญญา ออทิสติกและนักเรียนที่มีภาวะสมาธิสั้น สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางร่างกาย เช่น บกพร่องทางกายมองเห็น บกพร่องทางการได้ยิน บกพร่องทางร่างกายมักจะเข้าเรียนในโรงเรียนที่จัดการสอนเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องประเภทนั้น ๆ การจัดการชั้นเรียนสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ บกพร่องทางสติปัญญา ออทิสติกและสมาธิสั้นและ

นักเรียนที่มีภาวะสมาธิสั้นนั้นต้องอาศัยทักษะการจัดการของครูเป็นหลัก โรงเรียนมีส่วนสนับสนุนบางอย่าง เช่น สื่อการสอน ซึ่งครูสามารถจัดทำด้วยตนเองได้ หรือบุคลากรที่มาช่วย แต่ในบางโรงเรียนขาดงบประมาณในการจ้าง ประกอบกับปัญหาการขาดแคลนงบประมาณทำให้โรงเรียนไม่มีความสามารถในการเตรียมความพร้อมให้แก่ครูเพื่อจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมได้ จะเห็นได้จากปัญหาในการจัดการเรียนร่วมในงานวิจัยของรดา ธรรมพูนพิสัย (2556) พบว่าหลายโรงเรียนที่มอบหมายให้พี่เลี้ยงเด็กทำงานผิดวัตถุประสงค์ที่วางไว้โดยพี่เลี้ยงเด็กไม่ได้ทำหน้าที่ดูแลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษอย่างเต็มที่ เต็มเวลา แต่ปฏิบัติงานในหน้าที่อื่น ๆ ที่ผู้บริหารมอบหมาย หรือทำหน้าที่สอนแทนครูประจำการในกลุ่มสาระที่โรงเรียนขาดแคลน และเห็นได้จากจากการศึกษาของสุรศักดิ์ เรือนงาม (2555) ที่พบว่าความคิดเห็นต่อปัญหาการบริหารเรียนร่วมได้แก่ โรงเรียนมักจะปฏิเสธนักเรียนโดยอ้างว่านักเรียนเต็มแล้วไม่สามารถรับได้อีกและโรงเรียนไม่มีอัตราครูการศึกษาพิเศษเพียงพอต่อจำนวนนักเรียนที่มากขึ้น และขาดความพร้อมในด้านงบประมาณที่ไม่เพียงพอต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม ที่กล่าวมาแสดงให้เห็นว่าโรงเรียนไม่ได้ส่วนมากไม่ได้เตรียมความพร้อมในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมอย่างเต็มที่ส่งผลให้ความพร้อมของโรงเรียนไม่มีอิทธิพลต่อประสิทธิภาพในการจัดการศึกษาของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม

2.2.6 สมมติฐานการวิจัยข้อ 6 การสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานการวิจัยข้อ 6 พบว่าตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองมีอิทธิพลทางตรงต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งนี้การสนับสนุนทางสังคมจากผู้ปกครองนั้นไม่ใช่เป็นแค่การติดต่อสื่อสารกับผู้ปกครอง แต่มันเป็นกระบวนการของการสนับสนุนทางอารมณ์ การแก้ปัญหาร่วมกันและการใช้ความช่วยเหลือที่เป็นรูปธรรมอย่างต่อเนื่อง เป็นรูปแบบของความสัมพันธ์แบบปรึกษากัน มันเป็นความร่วมมืออย่างเต็มที่และเท่าเทียมกันระหว่างครอบครัวและโรงเรียน ทั้งครอบครัวและโรงเรียนจะต้องยอมรับในความรับผิดชอบของแต่ละฝ่ายในการที่จะประสบความสำเร็จ จากมุมมองของการจัดการห้องเรียนการทำงานอย่างใกล้ชิดกับครอบครัวเป็นประโยชน์อย่างมีนัยสำคัญ อย่างแรกคือการทำให้รู้เกี่ยวกับสถานการณ์ที่บ้านของนักเรียนทำให้สามารถเข้าใจพฤติกรรมของเด็กในห้องเรียน ซึ่งจะทำให้ครูเข้าใจได้ว่าทำไมนักเรียนของพวกเขาจึงเลือกกระทำในแนวทางนี้และอะไรคือสาเหตุของการกระทำของพวกเขา ประการที่สองคือเมื่อครอบครัวเข้าใจในสิ่งที่คุณพยายามจะทำ พวกเขาสามารถให้การสนับสนุนและให้ความช่วยเหลือที่มีคุณค่า ผู้ปกครองส่วนใหญ่ต้องการให้ลูกของ

พวกเขาประสบความสำเร็จและมีความยินดีที่จะช่วยในทางใด ๆ ที่เป็นไปได้ แต่พวกเขาต้องรับรู้สิ่งที่ครูพยายามจะทำและสิ่งที่ครูคาดหวังว่านักเรียนจะทำในห้องเรียน ประการที่สามคือครอบครัวสามารถช่วยในการพัฒนาและดำเนินการแผนการจัดการพฤติกรรม การติดต่อสื่อสารและการสนับสนุนจากผู้ปกครองจึงมีส่วนร่วมในการช่วยเหลือการสร้างการจัดการชั้นเรียนให้แข็งแกร่ง (Smith et al. 2008) ผลการวิจัยนี้ขัดแย้งกับงานวิจัยของราเชล อาเบนนาโวลี และคณะ (Abenavoli. et. al. 2018) ที่ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่อง parent's support for learning at school entry: Benefits for aggressive children in high-risk ผลการวิจัยพบว่าการสนับสนุนของผู้ปกครองมีผลต่อการเจริญเติบโตทางวิชาการและองค์ความรู้ของนักเรียนซึ่งจะส่งผลต่อการควบคุมชั้นเรียนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น และขัดแย้งกับงานวิจัยของคารินา ดิวเยอร์ (Dwyer. 2013) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง The Influence of Classroom Management, Administrative Support, Parental Involvement, and Economic Factors on the Retention of Novice Teachers ทั้งนี้มีวัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อศึกษาสาเหตุที่มีความสัมพันธ์ต่อการอยู่ในอาชีพของครูที่เพิ่งเริ่มงาน โดยเก็บข้อมูลจากครูที่มีประสบการณ์ในการสอนไม่เกิน 5 ปี ผลการวิจัยพบว่าการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์ต่อการอยู่ในอาชีพของครู รวมไปถึงขัดแย้งกับงานวิจัยของไซไรโอปูลู – เดลลี่ (Syriopoulou-Delli, et. al., 2016) ซึ่งได้ทำการศึกษาเรื่อง Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education เป็นการเปรียบเทียบการสอนโดยให้ครูเป็นผู้ดำเนินการสอนเพียงผู้เดียวเปรียบเทียบกับการที่ครูและผู้ปกครองร่วมมือกันทำการสอน ผลการวิจัยพบว่าการที่ครูและผู้ปกครองร่วมมือกันทำการสอนจะส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

2.2.3 สมมติฐานการวิจัยข้อ 7 ภาระงานของครูมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

ผลการวิจัยพบว่าภาระงานของครูไม่มีอิทธิพลโดยตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ แต่มีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพโดยผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน จากงานวิจัยของOntario Ministry of Education (2014) ที่ทำการศึกษาเรื่อง The Elementary Teachers' Federation of Ontario (OTFO) Teacher Workload and Professionalism Study ผลการวิจัยฉบับนี้ได้สะท้อนให้เห็นถึงความคิดเห็นของครูว่าการที่ภาระงานอื่น ๆ เช่นการจัดกิจกรรมระหว่างชุมชน การประชุม การทำกิจกรรมนอกหลักสูตรต่าง ๆ รวมไปถึงงานเสริมเช่นการขายของในโรงเรียนส่งผลให้พวกเขามีเวลาในการเตรียมการสอนได้ไม่เต็มที่ ส่งผลให้ประสิทธิภาพในการทำการเรียนการสอนลดลง จะเห็นได้ว่าครูให้ความสนใจกับภาระงานที่เป็นการสอนสูงที่สุดเนื่องจากเป็นภาระงานหลักของครู หากมีภาระงานอื่นที่ไม่ใช่การสอนจะส่งผลให้ประสิทธิภาพในการสอนลดลง แต่ในงานวิจัยเรื่องนี้ผู้วิจัยวัดภาระงานเฉพาะภาระงานด้านการสอนจึงไม่พบอิทธิพลต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนโดยตรง แต่กลับพบว่ามีอิทธิพลทางอ้อมต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้จะเห็นได้ว่าภาระงานของ

ครูมีอิทธิพลทางอ้อมเป็นไปในทางบวกต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพโดยผ่านความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน แสดงให้เห็นว่าการที่ครูที่มีภาระงานสอนจะเกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานและส่งผลให้เกิดพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้อาจจะเป็นเพราะครูได้ปฏิบัติภาระงานสอนซึ่งเป็นงานหลักในอาชีพส่งผลให้เกิดความพึงพอใจในการทำงานและทำให้สามารถจัดการชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.2.4 สมมติฐานการวิจัยข้อ 8 ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ผลการวิจัยพบว่าความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษมีอิทธิพลทางตรงต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม จะเห็นได้ว่าผลของความรู้ที่มีต่อพฤติกรรมต่าง ๆ นั้น ได้รับการสนับสนุนจากทฤษฎีปัญญาสังคม (Social Cognitive Learning Theory) ของแบนดูร่า (Bandura.1977) ที่ได้กล่าวไว้ว่า ความรู้ ความเข้าใจและความเชื่อของคนมีบทบาทสำคัญต่อการแสดงพฤติกรรม สอดคล้องกับมิเชลและมิเชล (Mischel; & Mischel. 1076) ที่ได้กล่าวไว้ว่าตามหลักจิตวิทยา การกระทำพฤติกรรมใด ๆ ของบุคคลจะเกิดขึ้นได้นั้นต้องมีองค์ประกอบ 2 อย่าง ได้แก่ 1) ความรู้ความสามารถที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น ความสามารถดังกล่าวรวมทั้งความรู้ ทักษะ กฎเกณฑ์ สติปัญญาที่จะทำให้บุคคลสามารถกระทำพฤติกรรมได้ 2) ความต้องการที่จะกระทำพฤติกรรมนั้น ดังนั้นครูที่มีความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษจะเป็นผู้ที่ทราบธรรมชาติและวิธีการปฏิบัติตนอย่างถูกต้องต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมประเภทต่าง ๆ พวกเขาสามารถนำความรู้ที่มีมาใช้เลือกวิธีการช่วยเหลือนักเรียนในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้อง สามารถออกกฎระเบียบในห้องเรียนได้สอดคล้องกับธรรมชาติของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ นำความรู้ที่มีมาใช้พิจารณาในการออกแบบการสอนและการวัดผลให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษได้อย่างเหมาะสม ส่งผลให้มีพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ การศึกษาของเดวิด วอดริชและคณะ (David Wodrich. et. al. 2011) ที่ได้ทำการทดลองให้ความรู้เกี่ยวกับโรคลมชักให้แก่ครู และตรวจสอบว่าภายหลังการให้ความรู้ ครูมีประสิทธิภาพในการสอนและการจัดการกับนักเรียนที่เป็นโรคลมชักเพิ่มขึ้นหรือไม่ในงานวิจัยเรื่อง Knowledge about epilepsy and confidence in instructing students with epilepsy : Teachers' responses to a new scale ผลการทดลองพบว่าภายหลังจากการให้ความรู้เกี่ยวกับลมชักแก่ครู ครูมีความเชื่อมั่นและประสิทธิภาพในการสอนและจัดการกับนักเรียนที่เป็นโรคลมชักเพิ่มขึ้นจากก่อนทำการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของณัฐภัทร ธรณี (2548) ที่ได้ศึกษาปัจจัยบางประการที่สัมพันธ์กับประสิทธิภาพการสอนของครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่าควรรู้มีความสัมพันธ์และส่งผลต่อประสิทธิภาพในการสอนของครูอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

3. ข้อจำกัดในการวิจัย

งานวิจัยนี้มีข้อจำกัดเกี่ยวกับลักษณะของกลุ่มตัวอย่างที่มีความแตกต่างกันไปตามภาระงานที่เป็นผลมาจากลักษณะของนักเรียนที่มีความต้องการเรียนร่วมและรูปแบบการจัดการสอนในชั้นเรียนร่วม

1) โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วมบางแห่งเปิดรับเฉพาะนักเรียนที่มีความบกพร่องเฉพาะประเภท เช่น นักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ นักเรียนที่บกพร่องทางสติปัญญา เนื่องจากบุคลากรไม่พร้อมที่จะจัดการสอนให้แก่นักเรียนที่บกพร่องด้านร่างกายหรือด้านพฤติกรรมระดับที่ไม่สามารถควบคุมได้ แต่ในบางโรงเรียนที่จัดสภาพแวดล้อมภายในโรงเรียนสามารถรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางด้านร่างกายโดยมีทางลาด ห้องน้ำ ลิฟต์ ฯลฯ หรือมีบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญจะเปิดรับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านร่างกายหรือพฤติกรรมเข้ามาเรียนร่วมด้วย การที่แต่ละโรงเรียนรับนักเรียนที่มีความบกพร่องต่างกัน ส่งผลให้ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมได้รับประสบการณ์สอนในชั้นเรียนร่วมต่างกัน รวมไปถึงการที่แต่ละโรงเรียนมีข้อจำกัดต่างกันอาจส่งผลให้ครูไม่สามารถมีพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในแบบที่ตั้งใจไว้ได้

2) โรงเรียนที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วมแต่ละแห่งอาจจะมีรูปแบบการจัดการสอนในชั้นเรียนร่วมต่างกัน ประกอบด้วยห้องเรียนร่วมเต็มเวลาและห้องเรียนร่วมบางเวลาส่งผลให้ในห้องเรียนแต่ละรูปแบบมีบริบทที่ต่างกัน รวมถึงลักษณะของรายวิชาที่ครูสอน เช่นครูบางคนจะรับผิดชอบสอนและเป็นครูประจำชั้นในชั้นเรียนใดชั้นเรียนหนึ่ง แต่ครูบางคนรับผิดชอบการสอนเป็นรายวิชา เช่นรับผิดชอบสอนเฉพาะรายวิชาคณิตศาสตร์ ซึ่งอาจจะส่งผลให้ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมพบประสบการณ์ในการจัดการชั้นเรียนแตกต่างกัน

4. ข้อเสนอแนะในการวิจัย

ผู้วิจัยขอเสนอแนะจากงานวิจัยนี้ใน 3 ส่วน คือ ข้อเสนอแนะเพื่อการปฏิบัติ ข้อเสนอแนะเชิงนโยบายและข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป ดังรายละเอียดต่อไปนี้

4.1 ข้อเสนอแนะเพื่อการปฏิบัติ

1) ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมสามารถนำรูปแบบการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพที่ปรากฏในงานวิจัยระยะที่ 1 ไปพัฒนาการจัดการชั้นเรียนของตนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

2) หน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูสามารถนำรูปแบบการจัดการจัดอย่างชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพที่ปรากฏในงานวิจัยระยะที่ 2 ไปสร้างคู่มือสำหรับครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม หรือนำไปเป็นแนวทางในการจัดการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมให้มีการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

3) จากผลการศึกษาในวัตถุประสงค์ที่ 2 พบว่าตัวแปรความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบกับครูระดับ

ประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมเคยได้รับการอบรมเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษเพียงร้อยละ 40.19 ทางโรงเรียนและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรมีการจัดฝึกอบรมให้ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษและการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมให้แก่ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม ทั้งนี้เพื่อพัฒนาการจัดการชั้นเรียนของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

4) จากผลการศึกษาในวัตถุประสงค์ที่ 2 พบว่าตัวแปรความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ และยังเป็นตัวแปรส่งผ่านสำหรับตัวแปรการร่วมรู้สึก ตัวแปรภาระงานและตัวแปรการสนับสนุนจากผู้ปกครองให้เกิดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โรงเรียนจึงควรสร้างสภาพแวดล้อมในการทำงาน สนับสนุนอุปกรณ์ในการทำงาน รวมไปถึงการสนับสนุนค่าตอบแทนต่าง ๆ หรือสวัสดิการให้แก่ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม เพื่อกระตุ้นให้เกิดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานเพิ่มขึ้น ส่งผลให้ครูมีพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

4.2 ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

จากผลการศึกษาในวัตถุประสงค์ที่ 1 ด้วยวิธีการเชิงคุณภาพ ผลจากการสัมภาษณ์ครูและผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมพบว่าจำนวนนักเรียนที่เหมาะสมต่อชั้นเรียนร่วมควรมีจำนวนไม่เกิน 25 คนต่อชั้นเรียน และในแต่ละชั้นเรียนไม่ควรมีนักเรียนที่มีความต้องเกินพิเศษเรียนร่วมเกิน 3 คน และในแต่ละห้องเรียนไม่ควรมีนักเรียนที่มีความบกพร่องรุนแรงมากกว่า 1 คน แต่ละโรงเรียนควรมีการออกนโยบายเกี่ยวกับจำนวนเด็กนักเรียนต่อห้องให้ไม่เกิน 25 คนต่อชั้นเรียน และควรมีการจัดสรรนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าร่วมในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบและเหมาะสม

4.3 ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป

1) ควรมีการศึกษาในรูปแบบเดียวกันกับงานวิจัยเรื่องนี้แต่มีการควบคุมกลุ่มตัวอย่างและตัวแปรสอดแทรกอื่น ๆ จากข้อจำกัดในงานวิจัย โดยอาจจะควบคุมบางตัวแปร เช่น รูปแบบนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมข้อจำกัดของโรงเรียน รูปแบบของชั้นเรียนร่วมในโรงเรียนนั้น ฯลฯ เพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่ละเอียดแม่นยำยิ่งยิ่งขึ้นและสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้จริงในบริบทที่หลากหลาย

2) ควรมีการศึกษาในรูปแบบเดียวกันกับงานวิจัยเรื่องนี้แต่มีการเปลี่ยนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้า ได้แก่ ครูระดับปฐมวัยที่สอนในชั้นเรียนร่วมและครูระดับมัธยมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วม เนื่องจากธรรมชาติของนักเรียนที่มีอายุแตกต่างกัน รูปแบบของการจัดการศึกษาที่ต่างกัน ส่งผลให้รูปแบบการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพในระดับชั้นต่าง ๆ แตกต่างกันออกไป การศึกษาในแต่ละระดับชั้นจะทำให้ได้ผลการวิจัยที่หลากหลายเหมาะสมกับในแต่ละบริบท

3) การมีการจัดการศึกษาในรูปแบบการวิจัยเชิงทดลองเพื่อพัฒนาพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพโดยใช้ตัวแปรอิสระในงานวิจัยฉบับนี้ เช่น ความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ การรับรู้ความสามารถของตนเอง เพื่อเป็นการสนับสนุนว่าตัวแปรอิสระในงานวิจัยเรื่องนี้มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพอย่างแท้จริง และเป็นการพัฒนาครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมให้สามารถจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีปประสิทธิภาพ ส่งผลให้การจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมได้พัฒนาต่อไป

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

กระทรวงศึกษาธิการ. (2543). *คู่มือการคัดแยกและจำแนกความพิการเพื่อการศึกษา*. กรุงเทพฯ : กระทรวงศึกษาธิการ.

_____. (2545). คู่มือการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมและการจัดการศึกษาพิเศษโดยครอบครัวและชุมชน ปีการศึกษา 2545 – 2547. กรุงเทพฯ : องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (พ.ส.ร.).

กรรณิการ์ พันทอง. (2550). *การศึกษาและพัฒนาความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นของนักเรียนวัยรุ่น*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

กล้า ทองขาว. (2523). *ปัจจัยที่ส่งผลต่อขวัญของอาจารย์โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). ชลบุรี : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ บางแสน. อัดสำเนา.

กีรดา พุ่มพงษ์. (2551). *ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถในตนเอง คุณลักษณะงาน ความพึงพอใจในงานกับผลการปฏิบัติงานของลูกจ้างคณะเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*. วิทยานิพนธ์ วท.ม. (จิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. อัดสำเนา.

กุลยา ตันติผลาชีวะ. (2546). *การเรียนร่วม : ปัญหาของครูปฐมวัย*. หนังสือวารสารการศึกษาปฐมวัย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

กุสุมา สุริยา. (2550). *ประสิทธิผลของโปรแกรมลดน้ำหนักโดยการประยุกต์ใช้แนวคิดกำกับตนเองร่วมกับแรงสนับสนุนทางสังคมของพยาบาลปฏิบัติงานในโรงพยาบาลหนองบัวลำภู จังหวัดหนองบัวลำภู*. วิทยานิพนธ์ สธ.ม. (สุขศึกษาและการส่งเสริมสุขภาพ). ขอนแก่น : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

ขนิษฐา หะมะยีแซ. (2556). *การศึกษาเปรียบเทียบการสนับสนุนทางสังคมในผู้ดูแลเด็กกลุ่มอาการออทิซึ่มและเด็กพัฒนาการสมวัยที่เข้ารับบริการในโรงพยาบาลสงขลานครินทร์*. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (สารัตถะศึกษา). สงขลา : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.

งามตา วนินทานนท์และอุษา ศรีจินดารัตน์. (2551). *ปัจจัยเชิงสาเหตุด้านการจัดการศึกษาตามแนวปฏิรูปการศึกษาสภาพแวดล้อมทางครอบครัวและโรงเรียน ที่มีต่อความสุขใจและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย : การวิจัยช่วงยาวหลายระยะ*. รายงานการวิจัย ฉบับที่ 120. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

จรัล อุ่นฐิติวัฒน์. (2548). *กลวิธีถ่ายทอดทางสังคมขององค์การที่ส่งผลต่อความพึงพอใจในงานและความผูกพันในองค์การสำหรับพนักงานสถาบันการเงินพิเศษของรัฐ.* วิทยานิพนธ์ วท.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

จุฑารัตน์ กิตติเขมากร. (2553). *ปัจจัยทางจิตสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการทำงานด้านความรับผิดชอบในการปฏิบัติงานและด้านการมีส่วนร่วมของบุคลากรสายสนับสนุนวิชาการมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.* วิทยานิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ชนิสรา ปัญญาเริง; ธนารักษ์ สุวรรณประภิศ; และวิลาวัลย์ เตือนราษฎร์. (2551). *เครือข่ายทางสังคมและแรงสนับสนุนทางสังคมของผู้ป่วยโรคปอดอุดกั้นเรื้อรัง.* พยาบาลสาร. 33(20) : 93 – 103.

ช่อลัดดา ขวัญเมือง. (2542). *การศึกษาความฉลาดทางอารมณ์ของนักศึกษาครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏกลุ่มภาคเหนือตอนล่าง.* วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). พิษณุโลก : สถาบันราชภัฏพิบูลสงคราม. อัดสำเนา.

ชัย สันกว๊าน. (2553). *การวิเคราะห์พหุระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการจัดการชั้นเรียนของครูในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาเชียงราย เขต 2.* วิทยานิพนธ์ ค.ม. (วิจัยและประเมินผลการศึกษา). เชียงราย : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย. อัดสำเนา.

ชัญญา ลี้ศัตรูพ่าย. (2552). *ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการทำงานของเจ้าหน้าที่เทศกิจสังกัดกรุงเทพมหานครภายใต้ระบบการบริหารจัดการแนวใหม่ตามหลักธรรมาภิบาล.* ปริญญานิพนธ์ วท.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ชุลีกร ตั้งเขื่อนขันธ์. (2540). *ความพึงพอใจในการปฏิบัติงานของครูที่สอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

ดนุรี เงินศรี. (2550). *การพัฒนาโมเดลเชิงสาเหตุและผลของการรับรู้ความสามารถของตนเองของครูมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ ค.ม. (วิจัยทางการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. อัดสำเนา.

ดวงเดือน พันธุมนาวิน. (2541). *รูปแบบปฏิสัมพันธ์นิยมเพื่อการวิจัยสาเหตุของพฤติกรรมและการพัฒนาพฤติกรรมมนุษย์.* วารสารทันตาภิบาล. 10(2) : 105 – 108.

ณัฐภัทร ธรณี. (2548). *การศึกษาปัจจัยบางประการที่สัมพันธ์กับประสิทธิภาพการสอนของครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ทิพย์สุดา จันทร์แจ่มหล้า. (2544). *ปัจจัยเชิงด้านจิตสังคมของผู้ดูแลที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมให้การสนับสนุนทางสังคมและผู้ติดเชื้อเอดส์.* วิทยานิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

ทัศนีย์ สุริยะไชย. (2554). *ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น.* สารนิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

เทิดศักดิ์ เดชคง. (2545). *ความฉลาดทางอารมณ์ EQ.* พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : มติชน.

นาฏวดี จำปาดี. (2554). *การรับรู้ความสามารถของตนเอง รูปแบบความคิด นวัตกรรมสร้างสรรค์และปัจจัยส่วนบุคคลที่มีต่อพฤติกรรมสร้างสรรค์ : กรณีศึกษา บริหารผู้ให้คำปรึกษาและพัฒนาระบบคอมพิวเตอร์แห่งหนึ่ง.* วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. อัดสำเนา.

นิคม พรหมย้อย. (2529). *ความพึงพอใจในการทำงานของครูโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ในภาคใต้.* วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (การบริหารการศึกษา). สงขลา : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

เนตรพัณณา ยาวิราช. (2550). การจัดการสมัยใหม่. กรุงเทพฯ : ทรอปิคอล กรุ๊ป.

เบญจา ชลธาร์นนท์. (2545). *การตรวจสอบเด็กที่มีความต้องการพิเศษ. เล่มที่ 1. ชุดเอกสารทางวิชาการสำหรับพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา.* กรุงเทพฯ : สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

_____. (2525). ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม. เอกสารการสอนรายวิชาการศึกษาพิเศษแบบเรียนร่วม. กรุงเทพฯ : สำนักพัฒนาการฝึกครู สำนักงานสภาสถาบันราชภัฏ.

_____. (2546). *คู่มือการบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้างซีท.* กรุงเทพฯ : เพทายการพิมพ์

เบญจมาภรณ์ เสนารัตน์. (2549). *การศึกษาปัจจัยบางประการที่ส่งผลต่อความท้อแท้ในการปฏิบัติงานของข้าราชการครูกลุ่มกรุงธนใต้ สังกัดกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ประทีป จินงี่. (2540). *เอกสารประกอบการสอนวิชาการวิเคราะห์พฤติกรรมและการปรับพฤติกรรม.* กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ปริญดา เปล่งสงวน. (2540). *ความพึงพอใจในงานของข้าราชการตำรวจ.* ปริญญานิพนธ์ ศศ.ม. (รัฐประศาสนศาสตร์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกริก.

ปัญญฎา ประดิษฐบาทุกา. (2556). *ปัจจัยเชิงเหตุทางจิตสังคมที่มีอิทธิพลต่อสมรรถนะและพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้แบบวิจัยเป็นฐานของอาจารย์ในมหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล*. วิทยานิพนธ์ วท.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

ปิ่นกนก วงศ์ปิ่นเพ็ชร์. (2551). *สภาพแวดล้อมในการทำงานและคุณลักษณะส่วนบุคคลที่เกี่ยวข้องกับผลลัพธ์ของการปรับตัวในการทำงานของนายทหารชั้นประทวนของกองทัพบกที่บรรจุเข้ารับราชการใหม่ สังกัดเหล่ากำลังรบ : การศึกษา 3 ระยะ*. วิทยานิพนธ์ วท.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

ผดุง อารยะวิญญูและวาสนา เลิศศิลป์. (2551). *การเรียนรวม = inclusion*. กรุงเทพฯ. เจ.เอ็น.ที.

พงษ์ศักดิ์ ภูกาบขาว. (2553). *ข้อเสนอเชิงนโยบายเพื่อความมีประสิทธิผลของโรงเรียนเรียนร่วมจังหวัดขอนแก่น*. วิทยานิพนธ์ ปร.ด. (บริหารการศึกษา). ขอนแก่น : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

พัสณีย์ อรรถสกุลรัตน์. (2552). *การศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการคงอยู่ในงานอาชีพครู ของข้าราชการครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาสุรินทร์ เขต 1 จังหวัดสุรินทร์*. ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

ไพฑูรย์ สินลารัตน์. (2558). บทบาทของครูในอนาคต: เตรียมผู้เรียนในสอนตนเองได้ต่อไป. บทความพิเศษ *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชพฤกษ์*. ปีที่ 1 ฉบับที่ 1 (กุมภาพันธ์ – พฤษภาคม 2558).

ภัทรพงษ์ ประกอบผล. (2534). *ความสัมพันธ์ระหว่างการสนับสนุนทางสังคมกับพฤติกรรมการเผชิญความเครียดของผู้ป่วยเรื้อรัง*. วิทยานิพนธ์ สค.ม. (สังคมสงเคราะห์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. อัดสำเนา.

ภัทราภรณ์ คณารักษ์. (2546). *การประเมินสมรรถภาพของครูในโรงเรียนประถมศึกษาที่จัดการศึกษาแบบเรียนร่วมของสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดอุบลราชธานี*. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (วิจัยและประเมินผลการศึกษา). อุบลราชธานี : บัณฑิตวิทยาลัย สถาบันราชภัฏอุบลราชธานี. อัดสำเนา.

มหิศร แสงมณีรัตนชัย. (2548). *การศึกษาวิธีการชี้แนะและการเสริมแรงด้วยอาหารเพื่อลดพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่งในชั้นเรียนของเด็กออทิสติก ชั้นอนุบาลศึกษา*. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาพิเศษ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.

รดา ธรรมพูนพิสัย. (2556). สภาพปัญหาและแนวทางการจัดการเรียนร่วมในโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานราธิวาส. วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การศึกษาพิเศษ). สงขลา : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา.

รัชฎา โสภณ. (2546). *ผลของการฝึกความไวต่อการรับรู้ความรู้สึกของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.* ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายสำเนา.

รัชจณา สิงห์ทอง. (2545). *ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมเผชิญปัญหา ความพึงพอใจในชีวิต แรงสนับสนุนทางสังคมและภาวะซึมเศร้า ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา อำเภอเมือง จังหวัดสุราษฎร์ธานี.* วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาชุมชน). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายสำเนา.

ล้วน สายยศและอังคณา สายยศ. (2539). *เทคนิคการวัดผลการเรียนรู้.* กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

วารี ถิระจิตร. (2544). *การศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ.* พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วลัยรัตน์ วรรณโพธิ์. (2545). *ผลการใช้กิจกรรมฝึกความรู้สึกไวที่มีต่อการร่วมรู้สึกของเด็กวัยเริ่มรุ่น.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

วิภา บำเรอจิตร. (2542). *อัตราการตอบกลับขั้นต่ำของแบบสอบถามทางไปรษณีย์ซึ่งตอบด้วยความจริงใจที่ทำให้ตัวประมาณค่าไม่ลำเอียง.* วิทยานิพนธ์ครุศาสตร์มหาบัณฑิต (วิจัยการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์. (2547). *การพัฒนาครูด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โรงเรียนเทศบาลบ้านแมด จังหวัดมหาสารคาม.* วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (หลักสูตรและการสอน). มหาสารคาม : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. อัดสำเนา.

วิลาวัณย์ ดาราฉาย. (2553). *ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการเรียนของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 – 3.* สารนิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

วิลาวัลย์ มาคุ้ม. (2549). *การพัฒนาตัวบ่งชี้การจัดการความรู้ของครูในสถาบันศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

วิลาสลักษณ์ ชัววัลลี. (2538). *การรับรู้ความสามารถของตนในเรื่องอาชีพ : ตัวแปรที่น่าสนใจในการศึกษาเกี่ยวกับอาชีพและการทำงาน.* วารสารจิตวิทยา. 2(1): 97 – 109.

วิไลศิลป์ แสนทวีสุข. (2547). *การพัฒนาบุคลากรด้านการจัดกิจกรรรมการเรียนการสอนเด็กพิเศษเรียนร่วม โรงเรียนบ้านหนองกุง อำเภอตาลสม จังหวัดอุบลราชธานี.* วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (บริหารการศึกษา). มหาสารคาม : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. อัดสำเนา.

วีรวรรณ สุกิน. (2551). *อิทธิพลของจิตลักษณะและสถานการณ์ในการทำงานที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการสอนอย่างมีประสิทธิภาพของอาจารย์สาขาวิศวกรรมศาสตร์.* ปริญญานิพนธ์ วท.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ศักดิ์ชัย นิรัญทวี. (2532). *ความแปลกแยกกับพฤติกรรมในการทำงานของครูสังกัดกรุงเทพมหานคร.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ด. (พัฒนศึกษาศาสตร์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

ศรียา นิยมธรรม. (2546). *การศึกษาพิเศษ.* กรุงเทพฯ : พัฒนาศึกษา.

ศิราภรณ์ สุขศีลล้ำเลิศ. (2550). *คุณลักษณะความทันสมัยและการสนับสนุนทางสังคมที่สัมพันธ์กับความสามารถในการเป็นครูยุคปฏิรูปการศึกษา ระดับมัธยมศึกษา.* ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินรวิโรฒ.

เศรษฐกร มงคลจาตุรงค์. (2546). *ผลของการฝึกการแสดงออกที่เหมาะสมเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสตรีวิทยา 2 กรุงเทพมหานคร.* ปริญญานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

สงวน สุทธิเลิศอรุณ. (2545). *พฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน.* กรุงเทพณ : อักษราพิพัฒน์.

สธญ ภู่คงและอ้อมเดือน สดมณี. (2549). *การวิจัยเชิงคุณภาพเบื้องต้น.* กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

สมใจ พิมพ์ภา. (2553). การพัฒนาศักยภาพครูในการจัดการเรียนร่วมของเด็กพิเศษในโรงเรียนบ้านท่าบ่อ (บ่อศรีรัตนอำนวย) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครพนม เขต 2. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. (บริหารการศึกษา). สกลนคร : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร. อัดสำเนา.

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2541). *ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม.* พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุชาวดี เดชทองจันทร์. (2558). *การศึกษาการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ของนักศึกษาวิชาการบริหารท้องถิ่น : เปรียบเทียบการเรียนโดยใช้กระบวนการเรียนรู้แบบร่วมมือด้วยเทคนิค STAD (Student Teams Achievement Division) กับการเรียนแบบบรรยายปกติ.* กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิตย์.

สุรศักดิ์ เรือนงาม. (2555). การศึกษาการบริหารการเรียนร่วมของโรงเรียนแกนนำสังกัดกรุงเทพมหานคร. สารนิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา. กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

สุภาพร ชินชัย. (2550). ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความพร้อมของครูในการสอนเด็กออทิสติกเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนระดับประถมศึกษา. ปริญญานิพนธ์ วท.ม. (วิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

สุญารินทร์ สิทธิวงศ์. (2544). *ความเครียดในบทบาทหน้าที่ครู และการให้คุณค่าในงานของครูกลุ่มโรงเรียนนางแดด สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาอำเภอหนองบัวแดง จังหวัดชัยภูมิ.* ปริญญานิพนธ์ ศศ.ม. (การแนะแนวและให้คำปรึกษา). ขอนแก่น : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยขอนแก่น. อัดสำเนา.

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. (2542). ชุดฝึกอบรมด้วยตนเองด้วยการจัดการพิเศษ เล่ม 2. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภา.

_____. (2545). *การประกันคุณภาพการศึกษาพิเศษโรงเรียนเรียนร่วม.* กรุงเทพฯ : สำนักนิเทศแมะพัฒนามาตรฐานการศึกษา.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2548). *การสังเคราะห์งานด้านการจัดการเรียนร่วมสู่ภาคปฏิบัติเพื่อนำนโยบายการจัดการศึกษาอย่างมีคุณภาพสำหรับเด็กและเยาวชนพิการ.* กรุงเทพฯ : องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (พ.ส.ร.).

_____. (2553). *แนวทางการดำเนินงานโรงเรียนมาตรฐานสากล.* กรุงเทพฯ : สำนักบริหารงานการมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

สำนักงานบริหารการศึกษาพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2551). พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ.2551. กรุงเทพฯ : กระทรวงศึกษาธิการ.

สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาระบบราชการ (ก.พ.ร.). และสถาบันเพิ่มผลผลิตแห่งชาติ. (2548). *การจัดการความรู้จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ.* กรุงเทพฯ : สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาระบบราชการและสถาบันเพิ่มผลผลิตแห่งชาติ.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2553). *ข้อเสนอการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552 – 2561).* กรุงเทพฯ : พริกหวานกราฟฟิค จำกัด.

อมราพร สุรการ. (2555). *การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของการปรับตัวของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์.* ปริญญานิพนธ์ วท.ด. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

อมรรัตน์ บุบผโชติ. (2546*). ผลของการใช้บันทึกการเรียนรู้ในการเรียนการสอนวิชาวิทยาศาสตร์ที่มีต่อการรับรู้ความสามารถของตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิต สังกัดมหาวิทยาลัยของรัฐในเขตกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ ค.ม. (การมัธยมศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อรจรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง. (2545). *สุดยอดการพัฒนาการเรียนการสอน = Differentiated instructional strategies/ Gayle Gregory and Carolyn Chapman*. กรุงเทพฯ : แบรนเนท.

อรพินทร์ ชูชม. (2545). *การสร้างและพัฒนาเครื่องมือทางพฤติกรรมศาสตร์ (เอกสารประกอบคำสอน)*. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อัดสำเนา.

อัจฉราภรณ์ บัวนวล. (2550). *สภาพการดำเนินงานโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนร่วม จังหวัดลำพูน*. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การบริหารการศึกษา). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. อัดสำเนา.

อารีรัตน์ อุลิศ. (2539). *ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจในชีวิตของสตรีวัยหมดประจำเดือน อำเภอวิเศษชัยชาญ จังหวัดอ่างทอง*. วิทยานิพนธ์ วท.ม. (อนามัยครอบครัว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล. อัดสำเนา.

อุทุมพร จามรมาน. (2532). *การสร้างและพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะผู้เรียน*. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อุใบ หมัดหมุด. (2554). *การพัฒนาตัวบ่งชี้ความพร้อมการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษเรียนร่วมในโรงเรียนศึกษาสงเคราะห์ สังกัดสำนักงานบริหารการศึกษาพิเศษ*. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและประเมินผล). สงขลา : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยทักษิณ. อัดสำเนา.

Aliakbari M.; Darabi R. (2013). On the Relationship between Efficacy of Classroom Management, Transformational Leadership Style, and Teachers' Personality. *Social and Behavioral Sciences*. 93: 1716 – 1721.

Altuntas C. (2010). Employ assistance programs. *T.R. Dokuz Eylul University Journal of Graduate School of Social Science*. 12(1). 57 – 75.

American Federation of teachers. (2016). *Building Parent – Teacher Relationships*. Retrieved October 19, 2016. From http://www.readingrockets.org/article/building-parent-teacher-relationships.

Ashton. (1984). Teacher efficacy : A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*. 35(5), 28 -32.

Azhar, T.; & Hassan, T. (2014). Effect of Emotional Intelligence on Employee's Job Satisfaction: A Case of Private Bank in Karachi. *European Journal of Business and Management*. 6(14): 184 – 193.

Baker, V.D. (2015). Relationship between Job Satisfaction and the Perception of Administrative Support among Early Career Secondary Choral Music Educators. Retrieved August 14, 2015. From http://jmt.sagepub.com/content/17/1/77.full.pdf

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Revise*, 84 : 191-215.

_____. (1997). *Social learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Barnes, G. V. (2000). Self-Efficacy and Teaching Effectiveness', *Journal of String Research*. Vol. 1. Retrieved September 22, 2015. From http://web.cfa.arizona.edu/sites/jsr/wpcontent/docs/SelfEfficacyandTeaching Effectiveness.

Barnett, M. A.; Tetreault, P. A.; & Masbad, I. (1987). Empathy with a rape victim: The role of similarity of experience. *Violence and Victims*, 2: 255-262.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Berry, J. M. (1987). *A self-efficacy model of memory performance*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, New York.

Blackburn, J. J. (2007). *An Assessment of teacher self – efficacy and job satisfaction of early career Kentucky Agriculture teachers*. University of Kentucky Master's Theses.

Bloom, B.S. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw – hill.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley.

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bruwer, M.; Hartell, C.G.; & Steyn, M. G. (2014). Inclusive education and insufficient school readiness in Grade 1 : policy versus practice. South African Journal of Childhood Education. 4(2): 18-35.

Bruggink, M., Meijir. W., Goei, S. L., & Koot, H.M. (2014). Teachers' perceptions of students additional support needs. *Learning and Individual Differences*, 30, 163 – 169.

Canrinus, E. T.; Lorenz, M. H.; Beijaard, D.; Buitink, J.; & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European J Psychology Education*. 27: 115–132.

Capraraa, G. V.; Barbaranellia, C.; Stecab, P.; & Malone, P. S. (2007). Teachers' selfefficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*. 44(6): 473 – 490.

Carnellor. V. (2008). 'Roots of Empathy': A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Wellbeing*, October 2008, Vol. 2(1), 52-73

Cash, A.H. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and Teacher Education*, 48: 97 – 105.

Casson, K., (2016). Communicating with parents. Retrieved December 22, 2015. From http://www.learnnc.org/lp/pages/736?ref=search.

Catapano. J. (2016). The 4 Essentials for Positive Classroom Management. From http://www.jordancatapano.us/the-4-essentials-for-positive-classroom-management/.

Center for the Advancement of Mental Health Practices in Schools. (2015). *Online Program Application Instructions*. Retrieved March 14, 2015; from http://education.missouri.edu/teaching-fellowship-program/apply/online-program-application-instructions/

Chao, C. N.; Chow, W. A.; Forlin, C.; & Ho, F.C.. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*. Volume 66, August 2017, 360-369.

Collison, C., & Parcell, G., (2014). *Learning to fly : practical knowledge management from some of the world's leading learning organizations*. Oxford : Capstone.

Comrey, A.L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*, Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Cooper. B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. PASTORAL CARE – SEPTEMBER 2004, 12 – 21.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed method research.* (2nd ed.). Los Angeles, CA : Sage.

Darling – Hammond, L. (1999). Reshaping Teaching Policy, Preparation, and Practice. Influences of the National Board for Professional Teaching Standards. Retrieved February 23, 2015. From http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432570.pdf.

Davenport, T.H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge : How organizations manage what they know*. Boston : Harvard Business School Press.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10: 85.

Derman, M. T.; & Basal. H. A. (2014). The Impact Of Empathy Education Programme Which Was Performed On 10-11 Year Old Children From Different Socioeconomic Levels On The Aggression Level. *Social and Behavioral Sciences.* 141: 1049 – 1053.

Demir, E.; Huang, S.; Scholts, S.; & Van Woensel, T. (2015). A selected review on the negative externalities of the freight transportation: Modeling and pricing, *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, 77: 95-114

Denis, L. (1999). Teaching with confidence : A guide to enhancing teacher self – esteem, SAGE, 32 – 24.

Donnell, L. A.; & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education.* 51: 47 – 57.

Dowdy, C.A.; Patton, J.R.; Smith, T.E.; & Polloway, E.A. (1997.) *Attention –Deficit /Hyperactivity Disorder in the classroom : A Practical Guide for Teachers.* Mishawaka : Better World Books.

Doyle, W. (1986). Classroom Management Techniques and Student Discipline. Washington, DC : Office Of Educational Research and Improvement.

Doyle, W.)1986 .(*Classroom Management Techniques and Student Discipline*. Washington, DC : Office Of Educational Research and Improvement.

Earl, L., Freeman., S., Lasky, S., Sutherland, S., & Torrance, N. (2002). *Policy, Politics, Pedagogy and People : Early Perceptions and Challenges of Large – scale Reform in Ontario Secondary Schools.* Toronto : International Centre foe Education Change, Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto.

Eggens, L.; Van Der Werf, M. P. C.; & Bosker, R. J. (2008). The influence of Personal Networks and Social Support on Study Attainment of Students in University. *Education. Higher Education.* 55(5): 553-573.

Eisenberg, N.; & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion,* 14: 131-149.

Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Eds.) (2015). *Handbook of classroom management.* 2nd edition. New York: Routledge.

Eredics, N. (2011). Designing a Classroom for Inclusive Learning. Retrieved October 12, 2016; from http://www.wholechildeducation.org/blog/designing-a-classroom-for-inclusive-learning.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Classroom management as a field of inquiry.* In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2006). *Classroom management for elementary teachers*. 7th edition. Boston: Allyn & Bacon.

Evertson, C.M., & Emmer, E.T. (2012). *Classroom Management for Elementary Teachers (9th Edition)*. Boston: Allyn & Bacon.

Feinstein, A. H. (2002). *A Study of Relationships Between Job Satisfaction And Organizational Commitment Among Restaurant Employees.* Las Vegas : Department of Food and Beverage Management. University of Nevada.

Felt, L. (2011). The origin of everything? Empathy in theory and practice. Retrieved June 12, 2015; from http://www.laurelfelt.org/wp-content/uploads/2011/06/EmpathySmith.LaurelFelt.Quals_.May2011.pdf.

Foust, K. (2012). Using Positive Reinforcement in the Special Education Setting. . Retrieved November 12, 2015; from http://www.brighthub.com/education/special/articles/25692.aspx.

Fries, K., & Cochran – Smith, M. (2006). Teacher Research and Classroom Management : What Questions Do Teacher Ask? In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management : Research. Practice, and Contemporary* Issues (pp. 945 - 981). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Kurt, H,; Ekici, G.; & Gungor, F. (2013). The effect of classroom management course on self – efficacy of student teachers regarding teaching. Social and Behavior Science. 116(2014) : 791 – 795.

Gavora, P. Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review.* 21(2): 17-30.

Genfen, D., Straub, D., & Boudreau, M.C. (2000). Structural equation modeling and regression: *Guideline for research practices. Communications of the association for information system*, 4(1), 7.

George, J. M.; & Jones, G. R. (1999). *Understanding and Managing Organizational Behavior*, 2nd edition. Reading, MA: Addison-Wesley.

Gkolia, A.; Belias, D.; & Koustelios. A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy : A review. *European Scientific Journal.* 10(22): 1857 – 7881.

Good, C.V. (1973). *Dictionary of Education.* New York : McGraw – hill Book.

Guo, Y.; Dynia, J. M.; Pelatti, C. Y.; & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment .*Teaching and Teacher Education* 39: 12 – 21.

Green, L.W.; & Kreuter M.W. (2005). *Health Program Planning : An Educational and Ecological Approach. (4th edition).* New York : McGraw – Hill.

Grotberg, E. H. (1995). *A Guide to promoting resilience in children : Strengthening the human spirit.* Retrieved November 12, 2015. From http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html.

Hackman, J. R.; & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of applied psychology,* 60(2): 159-170.

Hair, J; Anderson R.E.; Tatham R.L.; & Black W.C. (1995). *Multivariate data analysis.* 4th ed. New Jersey: Prentice-Hall.

Hair, J. F.; Jr., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate data analysis.* (6th ed). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

Henley, M. (2012). *Classroom Management : A Proactive Approach.* 2nd. Edition. Boston: Pearson.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* Cambridge: University Press.

House, J. S. (1981). *Work Stress and Social Support.* Reading, Mass: Addison-Wesley.

Janke, S.; Nitsche, S.; & Dickhauser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education.* 47: 184 – 194.

Jewel, J. (1998). *Contemporary industrial/ organizational psychology* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Joharji, D.G.; Abulhamâil, A.S.; Al – Sulami, F.E.; Alnouri, A.A.; Mahrous, N.M., Albogami, M.M.; & Jan, M.M. (2014). Primary school teacher's knowledge and attitudes toward children with epilepsy. *Seizure.* 23(4) : 280 – 283.

Jolliffe, D.; & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior.* 32(6): 540-550.

Jones, V.F., & Jones, L.S. (2012). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. 10th edition. New Jersey : Prentice Hall.

Klassen, R.; & Chiu, M. (2012). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*. 102(3). 741–756.

Kliewer, Chris. (2007) . Inclusion - philosophy of Inclusive Education. Retrieved February 23, 2015. from http : // WWW.uni.edu//coe/ Inclusion/ philosophy/ phosophy. html.

Kline, R.B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modelling (2nd Edition). New York : The Guilford Press.

Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria, VA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

Kounin, J.S. (2014). *Discipline and Group Management in Classroom*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., et al. (2007). *Studies on the educational quality of schools: The final report on the DFG priority programme* (pp. 32–52). Linking aspects of teacher competence to their instruction: Results from the COACTIV project. In M. Prenzel (Ed.), Munster, Germany: Waxmann.

Land, S. (2004). Effective Teaching Practices for Students in Inclusive Classrooms. Retrieved February 23, 2015. From http://education.wm.edu/centers/ttac/resources/articles/inclusion/effectiveteach/index.php.

LeCompte, A. (2000). *Creating harmonious relationships: A practical guide to the power of empathy*. Portsmouth : Atlantic Books.

Li, L.; & Walsh, S. (2011). 'Seeing is Believing': Looking at EFL Teachers' Beliefs through Classroom Interaction. *Classroom Discourse*. 2(1): 39-57.

Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction.Handbook of Industrial and Organizational Behavior* . Chicago: Rand Mc Nally.

Maathuis, H.,E. (2015). *Effective teaching and classroom management is about whole child – and whole school development for knowledge, skill and human values*. Retrieved March 15, 2015; from http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1088/Effective_teaching_and_classroom_management.pdf.

Marzano, R. J. (with Marzano, J. S., & Pickering, D. J.). (2003). *Classroom management that works. Alexandria*, VA: ASCD.

McEwan, K.E. (2002). *Traits of Highly Effective Teachers*. California : Corwin Press.

McLennan, D.M.P. (2008). The benefits of using socio – drama in the elementary classroom : Promoting caring relationships among educators and students. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 451 – 456.

Mehrabian, A.; & Epstein, N. A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40: 525-543.

Melissa, K. (2015). Definition of Classroom Management. Retrieved March 14, 2015; from http://712educators.about.com/od/classroomhelpers/g/Definition-Of-Classroom-Management.htm.

Mischel, W. & Mischel, H. (1976). A cognitive Social – Learning Approach to Morality and Self – Regulation. In Moral Development and Behavior Theory. *Research and Social Issues*, ed. New York : Holt, Rinehart, and Winston, 84 – 107.

Mousavi, S. H.; Yarmohammadi, S.; Nosrat, A. B.; & Tarasi, C. (2012). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers. *Annals of Biological Research*. 3: 780-788.

Motataianua, I. T. (2014). The empathy and communication – pride personality's dimensions of the teacher. *Social and Behavioral Sciences*. 142: 708 – 711.

Murphy, P.M., & Kupshik, G.A.)1992 .(*Loneliness, stress and well-being : A helper's guide*. London: Tavistock/Routledge.

Musa, R.; Kamariah, N.; Mat, N.; Li, C. P.; Zahirah, Y.; Yusuff, I.; Rosni S. (2012). Influence Factors on Job Satisfaction among Malaysia Educator: A Study of UUM Academic Staffs. *American Journal of Economics*. Special Issue: 82-86.

Nir, A. E.; & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377-386.

N'cube, S. (2011). Peer-collaboration: An effective teaching strategy for inclusive classrooms. *The Journal of International Association of Special Education*,12(1), 79-81.

O'Neill, S.; & Stephenson, J. (2011). Classroom behaviour management preparation in undergraduate primary teacher education in Australia: A web-based investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36: 35-52.

O' neill. S. (2016). Classroom First Strategy. Retrieved October 10, 2016; from file:///D:/OCT.%209,%202016/Classroom%20First%20Strategy.pdf.

Ontario Ministry of Education.) 2014(. *The Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO) Teacher Workload and Professionalism Study*. Retrieved October 10, 2016; from http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/nov2014/etfo_teacherworkloadreport_en.pdf.

Packard, J.S. (1988). The pupil control studies. In N.J. Boyan (Ed.). *Handbook of research on educational administration.* (185 – 207). New York : Longman.

Perie, M.; & Bake, D.P. (1997). Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation 1997. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS Statistical Analysis Report July 1997.

Petesson, U. (2012). Kenyan teachers' perspectives on working with student from slum areas in Nairobi. Retrieved October 24, 2016. From http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:602629/FULLTEXT01.pdf

Popescu-Mitroi, M. M.; Mazilescu C. A.) 2014 .(Students-Teacher Perspectives on The Qualities of Mentor-Teachers. *Social and Behavioral Sciences* 116: 3559 – 3563.

Rafferty, L.A. (2010). Step-by-step: Teaching students to self-monitor. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 50-58.

Richter, M.; Johnson, N.; Bradley, L.; & Westhoff, K. (2015). Measuring and Supporting Classroom Management : Focus on outcomes, System and Data. Retrieved September 10, 2015; from http://www.pbis.org/common/cms/files/Forum12/D2_Measuring_Supporting_Classroom.pdf.

Rohrer, M. (2014). 10 *Critical Components for Success in the Special Education Classroom*. London : SAGE Publication.

Ryan, M. A.; Kuusinen, M. C.; & Skoog A.B. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is Associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology.* 41: 147–156.

Sarason, I. G.; Levine, H.M.; Basham, R.B.; & Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The. Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1): 127-139.

Soliday, S.L.; Howesb, C.; Marcellab, J.; Zuckerb, E.; & Yiching. (2015). Quality Rating and Improvement Systems: Validation of a local implementation in LA County and children's school-readiness. *Early Childhood Research Quarterly*. 30: 227–240.

Schiefele, U.; & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 42: 159–171.

Schwarzer, R., Schmitz, G., & Daytner,. G. (1991). Teacher's self – efficacy .Retrieved September 10, 2015; from http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm.

Shohani, S.; Azizifara, A.; Gowharya, H.; & Jamalinesaria, A.) 2015 .(The Relationship between Novice and Experienced Teachers' Self- Efficacy for Personal Teaching and External Influences. *Social and Behavioral Sciences* 185: 446 – 452.

Singh, P. (2014). Employees' Use Of Empathy To Improve Their Job Behaviour. *International Business & Economics Research Journal.* – May/June 2014. 13 (3): 305 – 317.

Smith, C.R. (1991). *Learning Disability : The Interaction of Learner, Task and Setting*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Smith, R. (2004). *Conscious Classroom Management: Unlocking the Secrets of Great Teachin*g. San Rafael: Conscious Teaching Publications.

Smith, T.; Polloway E.A.; Patton, J.R.; Dowdy, C.A.; & Doughty T.T. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive setting.* 5th editions. Boston : Pearson/Allyn and Bacon.

Smith, P.C.; Kendall, L.M.; & Hulin, C.L. (1996). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement. Chicago*: Rand McNally.

Soodak, L. (2003). Classroom Management in Inclusive Settings. *Theory into Practice*, *42*(4).

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher Efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. Teaching and Teacher Education, 12(4), 401-411.

Soar, R. S. (1971). A measure of teacher classroom management. Washington D.C. : ERIC.

Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2010). *Educational psychology*, 2nd.edition. Boston: Merrill. (Introductory college-level textbook)

Steers, R.M. (1991). *Introduction to Organizational Behavior*. 4th ed. New York: Harper Collins Publishers.

Stojiljkovic', S.; Stojanovic', A. & Doskovic, Z. (2011). *Moral reasoning and empathy in Serbian teacher*. Oral presentation submitted on International Conference on Education and Educational Psychology ICEEPSY 2011, Istanbul, Turley, Abstracts, p. 133 – 134.

Stojiljkovic, S.; Djigic', G.; & Zlatkovic' B. (2012) Empathy and teachers' roles. *Social and Behavioral Sciences.* 69: 960 – 966.

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, Volume 35, October 2013, Pages 81-91.

Süleyman Göksoy, & Seyma Karaokur Akdag. (2014(. Primary and Secondary School Teachers' Perceptions of Workload. *Scientific Research*. 2014(5), 877 – 885.

Syriopoilou – Delli, C. K.; Cassimos, D. C.; & Polychronopoulou. S. A.. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*. Volume 55, August 2016, 330-345.

Tardy, C.H. (1985). Social Support Measurement, *American Journal of Community Psychology*. 13(2): 187-203.

Tel, H.; Mollaoglu, M.; Polatkan, R.; & Günaltay, H. (2011). Empathic inclination and job satisfaction in the nurses working with the individuals with chronic diseases. *European Congress of Psychiatry*. 26: 403.

Tella, A., & Ayeni, C. O. (2006). The impact of self-efficacy and prior computer experience on the creativity of new librarians in selected universities libraries in South West Nigeria. *Library Philosophy and Practice* (e-journal): 80.

Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training. First Revised Edition*. New York: Three Rivers Press.

Thornton, S.; & Thornton, D. (1995). Facets of empathy. *Personality and Individual Differences*, 19, 765-767.

Tracht, V. (2016(. *Classroom Management Plan: Upper Elementary School/6th Grade.* Retrieved November 10, 2016; from http://valerietracht.weebly.com/uploads/1/5/6/1/15618160/classroommngmntplan.pdf.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk H. A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Varma, V.P. (2004). *Management of Behaviour in Schools*. New York : Pearson Education Limited.

Vecchio, R. P. (1980). The function and meaning of work and the job: Morse and Weiss (1955). *Academy of Management Journal*. 23: 361-367.

Von Der Embse, N. P.; Sandilos, L. E.; Pendergast, L.; & Mankin, A.. (2016). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*. Volume 50, August 2016, 308-317.

Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Walberg, H.J., & Paik, S.J. (2000). Effective *educational practices*. International Bureau of education. Educational practices series 3,9. Retrieved February 23, 2015. From htttp://www.ibe.unesco.org.

Walker, T. (2012). Survey: *Teacher Job Satisfaction Drops to New Low*. NEA Today. Retrieved August 14, 2015. from http://neatoday.org/2012/03/07/survey-teacherjob-satisfaction-drops-to-new-low-2/.

Weimer, M . (2015). Nine Ways to Improve Class Discussions. Retrieved September 30, 2015. from http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-professor-blog/nine-waysto-improve-class-discussions.

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. J Adv Nurs 23: 1162–1167.

Weiss, D. J.; Dawis, R. V.; England, G. W.; & Lofquist, L. H. (1967), Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Vol. 22, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.

Wilson, B.J.; Linz, D.; Federman, J.; Smith, S.; Paul, B.; Nathanson, A.; Donnerstein, E.; & R. Lingweiler. (1999). The Choices and Consequences evaluation. Santa Barbara, CA: Center for Communication and Social Policy.

Wodrich, D.L., Jarrar, R, Buchhalter, J., Levy, R., & Gay, C. (2011). Knowledge about epilepsy and confidence in instructing students with epilepsy : Teachers' responses to a new scale. *Epilepsy & Behavior*, 20 : 360 – 365.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. 3rd ed. Applied social Research Methods Series Volume 5. CA: Sage Publication.

Yurdakal, I.H., & Kirmizi. F.S. (2014). Elementary Teacher Candidates' Level of Knowledge On Dyslexia. (Case of Pamukkale University). Social and Behavioral Science. 191 : 963 - 968

Zillmann, D. (1991). Empathy: Affect from Bearing Witness to the Emotions of Others. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Responding to the Screen: Reception and Reaction Processes* .Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zinn, W. (1993). *The empathetic physician*. Arch Intern Med. 153: 306– 312.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจแนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์

1. ชื่อ รองศาสตราจารย์ ดร.ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร
   ตำแหน่ง อาจารย์
   สังกัด สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ชื่อ ดร.ฐาศุกร์ จันทร์ประเสริฐ
   ตำแหน่ง อาจารย์
   สังกัด สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
3. ชื่อ อาจารย์ ศุภวรรณ จันทเขต
   ตำแหน่ง ครู ค.ศ.1
   สังกัด โรงเรียนวัดดอนตำรงธรรม อำเภอเมือง จังหวัดชลบุรี

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจแบบสอบถาม

1. ชื่อ รองศาสตราจารย์ ดร.ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร
   ตำแหน่ง อาจารย์
   สังกัด สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ชื่อ อาจารย์ ดร.สุชาดา บุบผา
   ตำแหน่ง อาจารย์
   สังกัด คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
3. ชื่อ อาจารย์ ดร.สุธาวัลย์ หาญขจรสุข
   ตำแหน่ง อาจารย์
   สังกัด สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
4. ชื่อ อาจารย์ ดร.ธิดารัตน์ ศักดิ์วีระกุล
   ตำแหน่ง อาจารย์
   สังกัด สถาบันวิจัยและพัฒนาการศึกษาพิเศษ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
5. ชื่อ อาจารย์ ดร.สุดารัตน์ ตันติวิวัทน์
   ตำแหน่ง อาจารย์
   สังกัด สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ภาคผนวก ข
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสัมภาษณ์ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ชุดคำถามที่ใช้สัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

ประเด็นหลัก	ประเด็นย่อย
1.ผู้วิจัยแนะนำตัวและกล่าวเริ่มการสัมภาษณ์	
2.ชั้นเรียนร่วมที่ดีควรจะมีลักษณะเป็นอย่างไร	-บรรยากาศในชั้นเรียนควรมีลักษณะอย่างไร -สภาพทางกายภาพของห้องเรียนควรมีลักษณะเป็นอย่างไร -สมาชิกในห้องเรียนควรประกอบไปด้วยใครบ้างจำนวนนักเรียนที่เหมาะสมในชั้นเรียน
3.ครูควรมีพฤติกรรมอย่างไรในการสร้างห้องเรียนให้มีบรรยากาศเชิงบวก	-พฤติกรรมทางกายควรมีลักษณะอย่างไร -การพูดและการสื่อสารกับนักเรียนควรเป็นอย่างไร -ฝ่ายอื่น ๆ ในโรงเรียนและผู้ปกครองควรมีส่วนร่วมหรือไม่ อย่างไร
4.ครูควรมีพฤติกรรมอย่างไรในการกำหนดและแจ้งกฎเกณฑ์ในชั้นเรียน	-ช่วงเวลาในการกำหนดกฎหรือแจ้งกฎ -รูปแบบของกฎและขั้นตอนในชั้นเรียน -ความแตกต่างของกฎระหว่างห้องเรียนปกติกับห้องเรียนร่วม
5.สภาพทางกายภาพของห้องเรียนร่วมที่ดีควรมีลักษณะเป็นอย่างไร	-การจัดโต๊ะ เก้าอี้ -ตำแหน่งของครู -ตำแหน่งของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ -การเก็บสื่อการเรียนรู้ในชั้นเรียน -การจัดมุมสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียน
6.การเสริมแรงและการลงโทษในชั้นเรียนร่วมควรจะมีลักษณะเป็นอย่างไร	-รูปแบบการเสริมแรง -รูปแบบการลงโทษ -ความแตกต่างของนักเรียนปกติและนักเรียนพิเศษ
7.การจัดการเรียนสอนการสอนในชั้นเรียนร่วมที่มีประสิทธิภาพควรมีลักษณะเป็นอย่างไร	-วิธีสอน -สื่อการสอน -การวัดผลประเมินผล
8.บทบาทของครูในการทำงานควรจะเป็นอย่างไร	-การประสานงาน (ครูและผู้ปกครอง) -การแบ่งงาน -แนวทางการแก้ไขปัญหาในชั้นเรียนร่วม

ประเด็นหลัก	ประเด็นย่อย
9.จากบทบาทของครูที่สอนในชั้นเรียนร่วมที่ท่านได้รับทราบ ท่านคิดว่ามีประสิทธิภาพเพียงใด และมีสิ่งใดที่ต้องปรับปรุง	-
10.ท่านคิดว่าการจัดการเรียนร่วมของไทยควรพัฒนาหรือปรับปรุงไปในแนวทางใด	-
กล่าวขอบคุณและปิดการสัมภาษณ์	-

ชุดคำถามที่ใช้สัมภาษณ์ครูที่สอนในชั้นเรียนร่วม

ประเด็นหลัก	ประเด็นย่อย
เริ่มต้นสัมภาษณ์ 1. ผู้วิจัยแนะนำตัว 2. ข้อมูลพื้นฐานของผู้ให้สัมภาษณ์ - การศึกษา - ประสบการณ์ทำงานในอาชีพครู ข้อมูลพื้นฐานโรงเรียน (ขนาด จำนวนเด็กพิเศษ จำนวนปีที่จัดการเรียนร่วม)	-
1.การเตรียมตัวก่อนเริ่มต้นในแต่ละปีการศึกษาของท่านเป็นอย่างไร	- การศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษจำเป็นหรือไม่ และควรทำอย่างไร - รูปแบบการประสานงานกับโรงเรียนเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเป็นอย่างไร
2.ท่านใช้วิธีการใดในการสร้างบรรยากาศเชิงบวก ให้นักเรียนปกติช่วยเหลือและยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน	- พฤติกรรมทางกายควรมีลักษณะอย่างไร - การพูดและการสื่อสารกับนักเรียนควรเป็นอย่างไร - ฝ่ายอื่น ๆ ในโรงเรียนและผู้ปกครองควรมีส่วนร่วมหรือไม่ อย่างไร
3.ท่านมีวิธีการอย่างไรในการกำหนดกฎและขั้นตอนการปฏิบัติในชั้นเรียน	- รูปแบบของกฎที่เหมาะสมควรเป็นอย่างไร - กฎมีความแตกต่างจากห้องเรียนปกติหรือไม่ - บทบาทของครูและนักเรียนในการกำหนดกฎเป็นอย่างไร
3.สภาพแวดล้อมในห้องเรียนร่วมมีลักษณะเป็นอย่างไร	- การจัดมุมต่าง ๆ ในห้องเรียน - ตำแหน่งที่นั่งของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ - ตำแหน่งที่นั่งของครูและครูพี่เลี้ยง - การจัดโต๊ะเรียน - ข้อควรระวังต่าง ๆ
4.ท่านมีวิธีในการลงโทษและให้รางวัลนักเรียนในชั้นเรียนร่วมเป็นอย่างไร	- วิธีการเสริมแรงที่เหมาะสมเป็นอย่างไร - วิธีการลงโทษที่เหมาะสมควรเป็นอย่างไร - ความแตกต่างระหว่างนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ประเด็นหลัก	ประเด็นย่อย
	- ปัญหาและอุปสรรคที่พบ
5.การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมของท่านเป็นอย่างไร	- วิธีสอน - การใช้สื่อการเรียนการสอน - การวัดผล - การประเมินผล
6.การจัดการภาระงานที่เพิ่มขึ้นในฐานะครูชั้นเรียนร่วม	
7.ปัญหา/อุปสรรคที่เกิดขึ้นและการแก้ไข	
8.ความต้องการเพิ่มเติมจากหน่วยงานอื่นในฐานะครูชั้นเรียนร่วม / ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม	
9.กล่าวขอบคุณและปิดการสัมภาษณ์	

แบบสอบคำถามที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถาม

การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนร่วมอย่างมีประสิทธิภาพของครูระดับประถมศึกษาที่สอนในชั้นเรียนร่วมของโรงเรียนในสังกัดกรุงเทพมหานคร

คำชี้แจง

ด้วยดิฉันนางบุณฑริก เฉลิมโรจน์ กำลังอยู่ระหว่างการทำปริญญานิพนธ์ประกอบการศึกษาในหลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ในการทำปริญญานิพนธ์ครั้งนี้ได้พิจารณาว่าท่านเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติที่เหมาะสม และสามารถให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์แก่งานวิจัยในครั้งนี้ได้ ข้อมูลที่ได้จากท่านจะเป็นประโยชน์ในการเชื่อมโยงขยายองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการชั้นเรียนร่วม จึงใคร่ขอความกรุณาให้ท่านตอบแบบสอบถามตามความเป็นจริงครบถ้วนสมบูรณ์ และขอให้ท่านเชื่อมั่นว่าคำตอบจะถูกเก็บรักษาไว้เป็นความลับ โดยจะนำมาวิเคราะห์ในภาพรวมและประโยชน์เชิงวิชาการเท่านั้น เมื่อท่านตอบแบบสอบถามเรียบร้อยแล้ว ขอความกรุณาท่านส่งแบบสอบถามคืนโดยเร็วที่สุดเท่าที่ท่านจะกรุณา

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนบุคคล

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย √ ลงในช่อง ☐ หรือเติมข้อมูลลงในช่องว่างตามความเป็นจริงของท่าน

1. ระดับการศึกษา
   - ☐ ปริญญาตรี
   - ☐ ปริญญาโท
   - ☐ ปริญญาเอก
2. ระดับชั้นที่สอน.....
3. ประสบการณ์ในการสอนในชั้นเรียนร่วม.....ปี
4. การได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ
   - ☐ เคย
   - ☐ ไม่เคย
5. เวลาที่ท่านใช้ในการสอนนักเรียน.....ชั่วโมง/สัปดาห์

ตอนที่ 2 แบบวัดความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษ

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย √ ลงในช่อง ☐ หน้าข้อที่เป็นคำตอบที่ถูกต้อง

1. "การสะกดนิ้วมือ" เป็นวิธีการสื่อสารของผู้มีความบกพร่องทางการได้ยิน ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
2. เด็กที่มีสติปัญญา (IQ) อยู่ในระดับ 60 ไม่สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติได้ ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
3. การวิเคราะห์งาน (Task analysis) เป็นวิธีที่เหมาะสมกับการจัดการเรียนการสอนแก่เด็กที่บกพร่องทางการมองเห็น ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
4. การจัดการวัดผลการศึกษาสำหรับนักเรียนที่บกพร่องทางการได้ยินสามารถทำได้เหมือนกับการวัดผลนักเรียนปกติ ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
5. การฝึกทักษะในชีวิตประจำวันเป็นวิธีที่จำเป็นสำหรับพัฒนาเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
6. นักเรียนที่มีความบกพร่องทางด้านร่างกายสามารถจัดการเรียนการสอนได้ตามปกติยกเว้นในบางวิชา เช่น วิทยาศาสตร์ ภาษาอังกฤษ ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
7. นักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมควรได้รับการสอนเกี่ยวกับทักษะทางสังคม ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
8. การสื่อสารกับนักเรียนที่มีภาวะออทิสซึมควรใช้คำพูดชัดเจน เข้าใจง่าย ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
9. การสร้างความเข้าใจความหมายของอาการท่าทางบุคคลเป็นเทคนิคที่ควรใช้ในการพัฒนานักเรียนที่เป็นแอสเพอเกอร์ซินโดรม ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่
10. การจัดการวัดผลการศึกษาของนักเรียนที่เป็น Dylexia (ดิสเล็กเซีย) สามารถจัดร่วมกับการวัดผลนักเรียนปกติ ☐ ใช่ ☐ ไม่ใช่

ตอนที่ 3 แบบสอบถามพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

คำชี้แจง กรุณาเติมเครื่องหมาย √ ในช่อง ☐ หน้าคำตอบที่สอดคล้องกับพฤติกรรมของท่านหรือพฤติกรรมที่ท่านคิดว่าจะทำในสถานการณ์นั้น ๆ

ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน

1. ท่านพูดอย่างไรให้นักเรียนปกติเกิดการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียน
   - ☐ บอกนักเรียนในห้องตอนเปิดภาคเรียนว่าเพื่อนเป็นนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษและให้คอยดูแลช่วยเหลือ
   - ☐ ไม่บอกนักเรียนว่าในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่หมั่นพูดในชั้นเรียนว่าให้รักและช่วยเหลือกัน

☐ ไม่บอกนักเรียนว่าในชั้นเรียนมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ แต่เมื่อเกิดปัญหาในชั้นเรียน จึงบอกนักเรียนให้ช่วยเหลือเพื่อนคนนี้

2. ท่านใช้วิธีการใดในการทำความเข้าใจนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ท่านดูแลรับผิดชอบอยู่
   ☐ ศึกษาข้อมูลจากเอกสารเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในรูปแบบนั้น ๆ
   ☐ ศึกษาข้อมูลจากผู้ปกครองหรือครูที่เคยสอนรวมไปถึงผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้น
   ☐ ศึกษาข้อมูลโดยสร้างปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษคนดังกล่าวและหาข้อมูลเสริมจากแหล่งต่าง ๆ
3. หากนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนของท่านวิวาทกัน ท่านจะทำอย่างไร
   ☐ เรียกทั้งสองฝ่ายมาพูดคุยทำความเข้าใจกัน และลงโทษทั้งสองฝ่ายตามสมควร
   ☐ บอกกับนักเรียนปกติว่าเพื่อนเป็นเด็กพิเศษขอให้อภัยให้เขา
   ☐ ลงโทษทั้งสองฝ่ายอย่างเท่าเทียมกัน
4. หากนักเรียนในชั้นเรียนของท่านมีแนวโน้มที่จะเป็นเด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้ (LD) ท่านจะดำเนินการช่วยเหลือนักเรียนคนนี้อย่างไร
   ☐ แจ้งกับผู้ปกครองของนักเรียนให้พาไปปรึกษาแพทย์
   ☐ ปรึกษาครูการศึกษาพิเศษหรือผู้เชี่ยวชาญเพื่อประเมินอาการเบื้องต้น
   ☐ จัดสอนซ่อมเสริมให้นักเรียนในชั่วโมงที่ท่านมีเวลาว่าง

ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน

5. ท่านมีวิธีการอย่างไรในการแจ้งกฎเกณฑ์ของชั้นเรียนแก่นักเรียนในชั้นเรียนร่วมที่เจอกันครั้งแรกในช่วงเปิดภาคเรียน
   ☐ แจ้งเฉพาะกฎที่มีลักษณะเฉพาะและกฎเกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
   ☐ แจ้งทุกกฎรวมไปถึงผลกระทบจากการละเมิดกฎด้วย
   ☐ ไม่มีการแจ้งอย่างเป็นทางการ แต่สอดแทรกการแจ้งกฎตามสถานการณ์ต่าง ๆ ในชั้นเรียน
6. การปฏิบัติตนของท่านเมื่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษละเมิดกฎเกณฑ์ที่ตั้งไว้
   ☐ อธิบายถึงผลจากการละเมิดกฎก่อนที่จะลงโทษตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้
   ☐ พิจารณางดเว้นโทษในบางกรณีที่ท่านเห็นสมควร
   ☐ ลงโทษตามปกติ
7. หากในชั้นเรียนของท่านมีนักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้ (Learning disabilities : LD) ท่านจะออกกฎระเบียบข้อใดเพื่อให้การจัดการชั้นเรียนเป็นไปโดยราบรื่น
   ☐ เด็กนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้สามารถส่งการบ้านล่าช้ากว่ากำหนดได้
   ☐ ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติม แต่ท่านปรับลักษณะงานหรือการบ้านให้เด็กที่บกพร่องทางการเรียนรู้
   ☐ ไม่ตั้งกฎเพิ่มเติม แต่บางครั้งท่านยกเว้นโทษให้แก่นักเรียนที่บกพร่องทางการเรียนรู้

8. เมื่อท่านมีแนวคิดที่จะปรับเปลี่ยนกฎเกณฑ์บางข้อเพื่อให้สอดคล้องกับธรรมชาติของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมด้วย ท่านมีวิธีการอย่างไร
   - ☐ แจ้งกฎที่ร่างไว้ให้นักเรียนได้พิจารณาและขอความเห็นชอบก่อนที่จะนำไปใช้จริง
   - ☐ แจ้งกับนักเรียนในห้องเรียนว่ามีการเปลี่ยนกฎในชั้นเรียนรวมถึงแจ้งเหตุผลที่เปลี่ยนกฎให้นักเรียนทราบด้วย
   - ☐ ชี้ให้นักเรียนเห็นถึงข้อบกพร่องของกฎที่ใช้อยู่ในปัจจุบันพร้อมกับเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นที่จะปรับเปลี่ยนกฎและขอความเห็นชอบก่อนจะนำไปใช้จริง

ด้านการสร้างสภาพแวดล้อมทางกายภาพ

9. ในช่วงเปิดเทอมที่ท่านได้พบกับนักเรียนเป็นครั้งแรก ท่านมีการอธิบายถึงพื้นที่หรือการจัดมุมต่าง ๆ ในห้องเรียนหรือไม่
   - ☐ ไม่ได้อธิบาย เพราะท่านติดป้ายอธิบายเกี่ยวกับพื้นที่มุมต่าง ๆ ในห้องไว้อย่างชัดเจน
   - ☐ ไม่ได้อธิบาย แต่เมื่อนักเรียนตั้งคำถามเกี่ยวกับพื้นที่หรือมุมต่าง ๆ ท่านจะอธิบายเพิ่มเติมแก่นักเรียนทั้งชั้นเรียน
   - ☐ อธิบายกับนักเรียนเฉพาะพื้นที่หรือมุมที่มีลักษณะเฉพาะไม่เหมือนกับห้องเรียนอื่น ๆ รวมทั้งบอกเหตุผลหรือที่มาของมุมดังกล่าวด้วย
10. ท่านเก็บสื่อการเรียนรู้ (หนังสือ, ของเล่น ฯลฯ) สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษไว้ที่ใด
    - ☐ จัดทำเป็นมุมสำหรับเด็กพิเศษไว้ในห้องเรียน เพื่อให้ง่ายต่อการใช้งานสำหรับเด็กพิเศษ
    - ☐ เก็บไว้ที่ห้องการศึกษาพิเศษ เมื่อถึงเวลาจึงนำมาใช้
    - ☐ เก็บรวมกับสื่อการเรียนการสอนในห้องเพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนได้มีโอกาสได้ใช้ด้วย
11. ในกรณีที่ชั้นเรียนของท่านมีนักเรียนที่เป็นเด็กสมาธิสั้น (Hyperactive) ท่านจะจัดที่นั่งให้นักเรียนคนดังกล่าวอย่างไร
    - ☐ นั่งไม่เกินแถวที่สองจากหน้าชั้นเรียน จัดที่นั่งให้ไกลจากประตูและหน้าต่าง
    - ☐ นั่งตรงส่วนไหนของห้องก็ได้ แต่ต้องมีบัดดี้นั่งอยู่ด้วย
    - ☐ นั่งแถวหน้าสุด
12. ในกรณีที่ชั้นเรียนของท่านมีนักเรียนที่ ต้องใช้วีลแชร์ ท่านจะจัดที่นั่งอย่างไร
    - ☐ ให้นักเรียนนั่งตรงที่ ๆ เขาพอใจแต่ขยายระยะห่างระหว่างแถวที่นั่งของนักเรียนที่มีความบกพร่องเพื่อให้สะดวกต่อการใช้วีลแชร์และมอบหมายให้มีบัดดี้คอยช่วยเหลือ
    - ☐ ให้นักเรียนนั่งแถวหน้าสุด เพื่อสะดวกแก่การเข้าออกโดยใช้วีลแชร์
    - ☐ ให้นักเรียนนั่งใกล้ประตู เพื่อสะดวกแก่การเข้าออกโดยใช้วีลแชร์ และมอบหมายให้มีบัดดี้คอยดูแลอยู่ข้าง ๆ

ด้านการปรับพฤติกรรม

13. ท่านใช้วิธีการใดในการเสริมพฤติกรรมเชิงบวกของนักเรียน
    - ☐ พูดชี้แนะให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมเชิงบวก
    - ☐ แสดงพฤติกรรมเชิงบวกให้นักเรียนเห็นและดำเนินชีวิตอย่างมีคุณธรรมจริยธรรม
    - ☐ ใช้การเล่านิทานหรือการยกตัวอย่างให้เห็นถึงประโยชน์และผลกระทบของพฤติกรรมเชิงบวก
14. ท่านใช้วิธีใดเป็นหลักในการทำโทษนักเรียนในชั้นของท่าน
    - ☐ ลงโทษตามกฎที่ตกลงกับนักเรียนตั้งแต่ช่วงเปิดภาคเรียน
    - ☐ การลงโทษเล็ก ๆ น้อย เช่นการทำความสะอาด การเก็บขยะ
    - ☐ การตัดสิทธิพิเศษที่ควรได้รับ
15. ท่านให้การเสริมแรงนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร
    - ☐ ไม่แตกต่างกัน เนื่องจากท่านไม่ต้องการให้เกิดความเหลื่อมล้ำในชั้นเรียน
    - ☐ แตกต่างกัน โดยพิจารณาตามความเหมาะสมของนักเรียนแต่ละคนโดยไม่คำนึงว่าเป็นนักเรียนปกติหรือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
    - ☐ แตกต่างกัน ท่านเพิ่มการเสริมแรงและลดการลงโทษสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
16. ท่านจะใช้วิธีการใดที่จะทำให้นักเรียนที่เป็นออทิสติกหรือนักเรียนที่บกพร่องทางสติปัญญาเข้าใจถึงผลกระทบจากพฤติกรรมของตนเอง
    - ☐ อธิบายให้ฟังซ้ำ ๆ
    - ☐ อธิบายและยกตัวอย่างประกอบให้ฟังซ้ำ ๆ
    - ☐ อธิบายและทำการสาธิตให้เห็นเป็นรูปธรรมมากที่สุด

ด้านการเรียนการสอน

17. หากท่านต้องการให้นักเรียนทำงานกลุ่มโดยคะแนนจากงานดังกล่าวถือเป็นคะแนนเก็บ ท่านจะมีวิธีแบ่งกลุ่มอย่างไร
    - ☐ จับกลุ่มโดยใช้การสุ่มหรือการจับฉลาก
    - ☐ ให้นักเรียนจับกลุ่มกันโดยอิสระ
    - ☐ จับกลุ่มให้เด็กโดยคละตามความสามารถ
18. ท่านใช้สื่อการสอนแบบใดในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
    - ☐ สื่อการสอนเดียวกับนักเรียนปกติ
    - ☐ สื่อการสอนที่ท่านผลิตขึ้นมาเองและสื่อการสอนแบบรูปธรรมที่หาได้ในห้องเรียน
    - ☐ สื่อการสอนที่ท่านผลิตเองและสื่อที่ทางโรงเรียนเตรียมไว้ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

19. กระบวนการเรียนการสอนในชั้นเรียนร่วมของท่านเป็นอย่างไร
    - ☐ สอนตามปกติ เมื่อสอนเรียบร้อยจึงมาสอนตาม IEP ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
    - ☐ สอนตามปกติ เมื่อสอนเรียบร้อยแล้วจึงมอบหมายงานให้นักเรียน โดยให้งานนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในปริมาณที่น้อยกว่านักเรียนปกติหรือตาม IEP
    - ☐ มอบหมายกิจกรรมให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก่อนเริ่มทำการสอน เมื่อสอนเสร็จแล้วจึงมาทบทวนหรือสอนตาม IEP ให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
20. การวัดผลประเมินผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนของท่านเป็นอย่างไร
    - ☐ วัดผลตาม IEP หรือใช้ข้อสอบเดียวกันกับนักเรียนปกติโดยจัดการสอบพร้อมกับนักเรียนปกติ
    - ☐ วัดผลตาม IEP หรือใช้ข้อสอบเดียวกันกับนักเรียนปกติโดยจัดการสอบแยกต่างหาก
    - ☐ วัดผลตาม IEP หรือใช้ข้อสอบเดียวกันกับนักเรียนปกติ โดยจัดการสอบแยกและมีครูหรือพี่เลี้ยงช่วยเหลือในกรณีที่นักเรียนต้องการความช่วยเหลือเป็นพิเศษ

ด้านการจัดการ

21. หัวข้อใดที่ท่านมักใช้สนทนากับผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในช่วงที่ผู้ปกครองมารับนักเรียนหลังเลิกเรียน
    - ☐ ทักทายอย่างยิ้มแย้มแจ่มใสและกล่าวชมนักเรียนพร้อมกับรายงานความคืบหน้าในแต่ละวัน
    - ☐ แจ้งการบ้านที่นักเรียนได้รับและการเตรียมตัวสำหรับกิจกรรมพรุ่งนี้ (ถ้ามี)
    - ☐ รายงานผลการทำเรียนรู้และการทำกิจกรรมในแต่ละวันของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ
22. ท่านมีการใช้เทคโนโลยีในการสื่อสารเช่น การส่ง SMS หรือใช้แอพพลิเคชั่น LINE ในการติดต่อสื่อสารกับผู้ปกครองหรือไม่

    ☐ ไม่ได้ใช้ ☐ ใช้บางครั้ง ☐ ใช้เป็นประจำ
23. ในการแจ้งข้อมูลเฉพาะเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ท่านดูแลอยู่ให้ทางโรงเรียนได้ทราบ ท่านจะใช้วิธีการใด
    - ☐ แจ้งกับครูการศึกษาพิเศษ
    - ☐ แจ้งกับผู้เกี่ยวข้องเป็นรายบุคคล
    - ☐ แจ้งในที่ประชุมของโรงเรียน
24. หากท่านพบว่าทำงานไม่ทัน ท่านมีวิธีแก้ไขปัญหาอย่างไร
    - ☐ ขอร้องให้เพื่อนร่วมงานที่ถนัดงานนั้น ๆ มาช่วยทำงาน
    - ☐ เอางานกลับไปทำที่บ้าน
    - ☐ ปรับรูปแบบการทำงาน จัดลำดับงานตามความสำคัญก่อนหลังและงานแบ่งงานบางส่วนให้ผู้ร่วมงานช่วย

ตอนที่ 5 แบบสอบถามการร่วมรู้สึก

คำชี้แจง กรุณาเติมเครื่องหมาย √ ในช่องที่ใกล้เคียงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด

คำว่า "ผู้อื่น" ในแบบสอบถามฉบับนี้หมายถึง นักเรียน ผู้ปกครองและผู้ร่วมงานของท่าน

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น 1.ท่านสามารถเข้าใจความรู้สึกจากการแสดงสีหน้าของผู้อื่นได้เป็นอย่างดี ถึงแม้พวกเขาไม่ได้พูดออกมาตรง ๆ						
2.บางครั้งท่านรู้สึกว่าคำพูดของผู้อื่นไม่สอดคล้องกับการแสดงท่าทางของเขา						
3.ท่านเป็นผู้ที่หมั่นสังเกตคำพูด สีหน้าและท่าทางของผู้อื่น						
4.ท่านเป็นผู้ที่หมั่นสังเกตบรรยากาศของบุคคลรอบข้างเสมอ						
5.ท่านสามารถเข้าใจคำพูดโดยนัยของผู้อื่นได้เป็นอย่างดี						
ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น 1.หากนักเรียนในชั้นของท่านไม่ส่งการบ้าน ท่านสามารถคาดเดาได้ถูกต้องว่าเขาจะให้เหตุผลกับท่านว่าอย่างไร						
2.เมื่อมอบหมายให้นักเรียนทำงานร่วมกันในชั้นเรียน ท่านจะสามารถคาดเดาได้ว่านักเรียนแต่ละคนจะรับบทบาทหน้าที่ในการทำงานอย่างไร						
3.หากเกิดอุบัติเหตุเล็ก ๆ น้อย ๆ กับนักเรียนของท่าน ท่านสามารถคาดการณ์ได้ถูกต้องว่าผู้ปกครองจะมีท่าทีอย่างไร						
4.เมื่อมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนร่วมเป็นครั้งแรก ท่านสามารถคาดคะเนได้ว่านักเรียนคนใดจะอาสามาช่วยเหลือเพื่อนที่มีความต้องการพิเศษ						
5.เมื่อนักเรียนในชั้นเรียนของท่านไม่เข้าใจบทเรียน ท่านสามารถคาดการณ์ได้อย่างถูกต้องว่าเขาจะขอความช่วยเหลือจากใคร						
ด้านความสามารถในการตอบสนองตามสถานการณ์ 1.เมื่อนักเรียนมีความท้อใจ ท่านทราบว่าจะพูดอย่างไรให้นักเรียนเกิดกำลังใจ						
2.เมื่อผู้ปกครองมาปรึกษากับท่าน ท่านจะให้คำปรึกษาด้วยสีหน้าที่แสดงความเป็นห่วงและมีความเอาใจใส่อย่างจริงใจ						
3.เมื่อนักเรียนของท่านได้รับรางวัล ท่านจะกล่าวชมเชยนักเรียนด้วยท่าทางยิ้มแย้มแจ่มใส						
เมื่อนักเรียนมีความวิตกกังวลว่าจะทำงานไม่สำเร็จ ท่านจะให้กำลังใจด้วยท่าทางสบาย ๆ แสดงออกถึงความเชื่อมั่นในตัวนักเรียน						
4.เมื่อนักเรียนไม่เข้าใจในบทเรียน ท่านจะอธิบายให้ฟังโดยปราศจากความหงุดหงิด						

ตอนที่ 6 แบบสอบถามการรับรู้ความสามารถของตนเอง

คำชี้แจง กรุณาเติมเครื่องหมาย √ ในช่องที่ใกล้เคียงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
ด้านความสำเร็จของงาน						
1.ท่านสามารถสอนนักเรียนให้เข้าใจบทเรียนได้ตามเป้าหมายที่ตั้งไว้						
2.ท่านสามารถพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เป็นไปตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่กำหนดไว้						
3.ท่านสามารถปลูกฝังให้นักเรียนในห้องช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในระดับที่ท่านตั้งเป้าหมายไว้						
4.ท่านสามารถส่งเสริมให้นักเรียนเห็นความสำคัญของวัฒนธรรมตามเป้าหมายที่ท่านได้วางไว้						
5.ท่านสามารถจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรได้อย่างเหมาะสมตรงกับวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้						
ด้านการพัฒนาทักษะในการทำงาน						
1.ท่านสามารถพัฒนาวิธีการสอนให้สอดคล้องกับแนวการสอนห้องเรียนร่วมใหม่ ๆ ได้						
2.ท่านสามารถเพิ่มทักษะการพัฒนานักเรียนพิเศษให้มากขึ้นในทุกภาคการศึกษา						
3.ท่านสามารถพัฒนาการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรให้ดีขึ้นในทุกภาคการศึกษา						
4.ท่านสามารถสร้างสรรค์วิธีการใหม่ให้นักเรียนสนใจประเพณีและวัฒนธรรมมากขึ้น						
5.ท่านสามารถสร้างสรรค์วิธีการใหม่ ๆ มาปลูกฝังให้นักเรียนมีคุณธรรมและจริยธรรมมากขึ้น						
ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม						
1.ท่านสามารถสร้างความสัมพันธ์อันดีกับนักเรียนปกติและนักเรียนพิเศษ						
2.ท่านสามารถทำให้นักเรียนเกิดความเคารพในตัวท่านได้						
3.ท่านสามารถขอความร่วมมือจากนักเรียนได้ในทุกกรณี						
4.ท่านสามารถทำให้ผู้ปกครองไว้วางใจในตัวท่านและให้ความร่วมมือเมื่อท่านร้องขอ						
5.ท่านสามารถสร้างความสัมพันธ์อันดีกับเพื่อนร่วมงานทุกคนได้						
ด้านการรับมือกับความเครียดในงาน						
1.เมื่อท่านเริ่มสอนด้วยวิธีการใหม่ ๆ ท่านรู้สึกมั่นใจและจัดการได้เป็นอย่างดี						

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
2.ท่านสามารถประเมินสถานการณ์ในชั้นเรียนร่วมได้เป็นอย่างดี						
3.ท่านสามารถปลูกฝังให้นักเรียนในห้องช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในระดับที่ท่านตั้งเป้าหมายไว้						
4.ท่านสามารถส่งเสริมให้นักเรียนเห็นความสำคัญของวัฒนธรรมตามเป้าหมายที่ท่านได้วางไว้						
5.ท่านสามารถจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรได้อย่างเหมาะสมตรงกับวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้						

ตอนที่ 7 แบบวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

คำชี้แจง กรุณาเติมเครื่องหมาย √ ในช่องที่ใกล้เคียงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
ด้านความพึงพอใจภายใน						
1. ท่านพอใจกับลักษณะงานของท่าน						
2. ท่านพอใจกับปริมาณงานของท่าน						
3. ท่านภาคภูมิใจในงานของท่าน						
4. ท่านพอใจกับผลงานของท่าน						
ด้านความพึงพอใจภายนอก						
5. ท่านพอใจกับเงินเดือนที่ท่านได้รับ						
6. ท่านพอใจกับสวัสดิการที่ท่านได้รับ						
7. ท่านพอใจกับความก้าวหน้าในหน้าที่การงานที่ท่านได้รับ						
8. ท่านพอใจกับระดับการสนับสนุนและท่านส่งเสริมของผู้บังคับบัญชา						
ด้านความพึงพอใจทั่วไป						
9. ท่านพอใจกับสภาพแวดล้อมในที่ทำงานของท่าน						
10.ท่านพอใจกับการสนับสนุนอุปกรณ์ในการทำงานจากที่ทำงานของท่าน						
11.ท่านพอใจระดับความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมงานกับท่าน						
12.ท่านพอใจระดับความสัมพันธ์ระหว่างผู้บังคับบัญชากับท่าน						

ตอนที่ 8 แบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการเรียนร่วม

คำชี้แจง กรุณาเติมเครื่องหมาย √ ในช่องที่ตรงกับระดับการปฏิบัติของโรงเรียนที่ท่านสังกัดอยู่

ข้อคำถาม	ระดับการปฏิบัติ					
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด
ด้านนักเรียน						
1. โรงเรียนมีการให้ความรู้แก่นักเรียนปกติเกี่ยวกับวิธีปฏิบัติตนต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
2. โรงเรียนมีการจัดกิจกรรมที่มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างการยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
3. โรงเรียนมีระบบจัดสรรนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าในชั้นเรียนร่วม						
4. โรงเรียนมีระบบที่ให้นักเรียนปกติช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
5. โรงเรียนมีระบบที่ให้สิทธิพิเศษแก่นักเรียนปกติที่ให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
ด้านสภาพแวดล้อม						
6. โรงเรียนมีห้องสอนเสริมและเตรียมบุคลากรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
7. โรงเรียนเตรียมอุปกรณ์และสื่อการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ						
8. โรงเรียนเตรียมสาธารณูปโภคต่าง ๆ เช่น ห้องน้ำ ทางลาด สำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างเหมาะสมและเพียงพอ						
9. โรงเรียนมีการให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแก่ผู้ปกครองของนักเรียนปกติ						
10. โรงเรียนมีการให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแก่บุคลากร						
ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน						
11. โรงเรียนมีกระบวนการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) อย่างเป็นระบบ						
12. โรงเรียนมีการให้ความรู้และสนับสนุนให้ครูมีการใช้เทคนิคการสอนแบบพิเศษ เช่น การวิเคราะห์งาน (Task Analysis)						
13. โรงเรียนสนับสนุนการวัดและประเมินผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)						
14. โรงเรียนมีการติดตามผลและแก้ไขปัญหาในชั้นเรียนร่วม						

ข้อคำถาม	ระดับการปฏิบัติ					
	มากที่สุด	มาก	ค่อนข้างมาก	ค่อนข้างน้อย	น้อย	น้อยที่สุด
ด้านเครื่องมือ						
15. โรงเรียนมีการปรับเปลี่ยนนโยบายให้สอดคล้องกับการเป็นโรงเรียนเรียนร่วม						
16. โรงเรียนมีการจัดสรรงบประมาณสำหรับการศึกษาแบบเรียนร่วมอย่างเพียงพอ						
17. โรงเรียนมีการแต่งตั้งคณะกรรมการเรียนร่วมประจำโรงเรียนและเปิดโอกาสให้คณะกรรมการดำเนินการอย่างเต็มความสามารถ						
18. โรงเรียนมีการเตรียมสิ่งอำนวยความสะดวก เทคโนโลยีและอุปกรณ์สำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมให้แก่ครูและบุคลากรในโรงเรียนอย่างเพียงพอ						
19. โรงเรียนมีการประสานกับหน่วยงานภายนอกและผู้ปกครองเพื่อสนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม						

ตอนที่ 9 แบบวัดการสนับสนุนจากผู้ปกครอง

คำชี้แจง กรุณาเติมเครื่องหมาย √ ในช่องที่ใกล้เคียงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
การสนับสนุนด้านอารมณ์						
1. ผู้ปกครองให้ความใส่ใจโดยการไต่ถามทุกข์สุขของท่าน						
2. ผู้ปกครองให้การทักทายท่านอย่างดีเมื่อเจอท่านนอกโรงเรียน						
3. ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษใส่ใจคำแนะนำของท่านและนำไปปฏิบัติตาม						
4. ผู้ปกครองมีการกล่าวให้คำกำลังใจแก่ท่าน						
การสนับสนุนด้านเครื่องมือ สิ่งของ						
5. ผู้ปกครองสนับสนุนอุปกรณ์หรือค่าใช้จ่ายเพื่อประกอบการเรียนการสอน						
6. ผู้ปกครองให้ความร่วมมือโดยการเข้าร่วมกิจกรรมเสริมหลักสูตรที่โรงเรียนจัดขึ้น						
7. ผู้ปกครองอนุญาตให้นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมช่วงหลังเลิกเรียนหรือในวันหยุดราชการ						
8. ผู้ปกครองกวดขันให้นักเรียนทำการบ้านและกิจกรรมที่มอบหมายให้ทำที่บ้าน						
การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร						
9. ผู้ปกครองจะแจ้งท่านเมื่อนักเรียนมีปัญหา						
10.ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้ข้อมูลของนักเรียนอย่างเพียงพอต่อการสอนและปรับพฤติกรรม						
11.เมื่อท่านต้องการข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน ผู้ปกครองจะให้โดยไม่ปิดบัง						
12.ผู้ปกครองมีการแจ้งข่าวสารให้ท่านทราบ						
การสนับสนุนด้านการประเมิน						
13.ผู้ปกครองมีการแจ้งผลที่เกิดจากการสอนของท่าน						
14.ผู้ปกครองมีการแจ้งผลที่เกิดจากการพัฒนานักเรียนที่มีความพิเศษของท่าน						
15.ผู้ปกครองมีการบอกเล่าว่านักเรียนคิดอย่างไรกับท่าน						
16.เมื่อท่านขอให้ผู้ปกครองแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอนของท่าน ผู้ปกครองจะให้ข้อมูลตามตรงและเป็นประโยชน์						

ขอขอบพระคุณสำหรับความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม

ภาคผนวก ค
การหาคุณภาพเครื่องมือวัด

ตาราง แสดงค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC) ผลการคัดเลือกข้อคำถาม ค่าความยากง่าย และค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดความรู้เกี่ยวกับเด็กพิเศษฉบับทดลองใช้

ข้อที่	คะแนนของผู้เชี่ยวชาญ					ค่า IOC	ผลการคัดเลือก	ค่าความยากง่าย	ค่าอำนาจจำแนก
	คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3	คนที่ 4	คนที่ 5				
1	1	0	0	1	0	0.4	ไม่ผ่าน		
2	1	0	1	1	1	0.8	ผ่าน	.61	.78
3	1	1	1	1	0	0.8	ผ่าน	.50	1
4	0	-1	1	0	1	0.4	ไม่ผ่าน		
5	1	0	1	1	0	0.6	ผ่าน	.38	.77
6	0	1	1	0	1	0.6	ผ่าน	.22	.33
7	1	0	1	1	0	0.6	ผ่าน	.22	.44
8	0	0	1	0	1	0.4	ไม่ผ่าน		
9	1	0	1	1	0	0.6	ผ่าน	.50	.78
10	0	1	1	1	1	0.8	ผ่าน	.78	.50
11	0	1	1	1	1	0.8	ผ่าน	.78	.22
12	0	0	1	0	0	0.2	ไม่ผ่าน		
13	1	-1	1	1	0	0.4	ไม่ผ่าน		
14	0	1	1	0	1	0.6	ผ่าน	.72	.37
15	1	0	1	1	0	0.6	ผ่าน	.78	.50

ตาราง ค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง (Construct reliability : CR) และค่าเฉลี่ยความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ที่ตัวแปรแฝงสามารถอธิบายได้ (Average variance extracted : AVE) ของแบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

แบบวัดพฤติกรรมการจัดการชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ	CR	AVE
ด้านการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน	0.879	0.707
ด้านการกำหนดข้อปฏิบัติในชั้นเรียน	0.893	0.676
ด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ	0.819	0.533
ด้านการปรับพฤติกรรม	0.790	0.487
ด้านการเรียนการสอน	0.803	0.579
ด้านการจัดการ	0.750	0.446
ทั้งฉบับ	0.966	0.566

ตาราง แสดงค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC) ผลการคัดเลือกค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการร่วมรู้สึกฉบับทดลองใช้

ข้อคำถาม	ด้าน (Cronbach's Alpha)	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	ความสามารถในการอ่านอารมณ์ผู้อื่น (.791)	0.8	ผ่าน	4.727	.679	.707
2		0.6	ผ่าน	3.209	.342	.825
3		0.6	ผ่าน	5.630	.701	.705
4		0.8	ผ่าน	4.037	.517	.768
5		1	ผ่าน	5.623	.640	.736

ตาราง (ต่อ)

ข้อคำถาม	ด้าน (Cronbach's Alpha)	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
6	ความสามารถ	1	ผ่าน	7.534	.698	.640
7	ในการสวม	1	ผ่าน	4.559	.539	.714
8	บทบาทแทน	1	ผ่าน	4.718	.461	.741
9	ผู้อื่น	1	ผ่าน	4.103	.530	.710
10	(.756)	1	ผ่าน	2.973	.428	.743
11	ความสามารถ	0.8	ผ่าน	3.793	.587	.750
12	ในการ	1	ผ่าน	5.034	.696	.711
13	ตอบสนองตาม	1	ผ่าน	4.738	.560	.760
14	สถานการณ์	1	ผ่าน	5.253	.661	.726
15	(.794)	1	ผ่าน	3.213	.397	.815

ตาราง ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการร่วมรู้สึกฉบับใช้จริง

ข้อที่	ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น				
1	ท่านสามารถเข้าใจความรู้สึกจากการแสดงสีหน้าของผู้อื่นได้เป็นอย่างดี ถึงแม้พวกเขาไม่ได้พูดออกมาตรง ๆ	20.641	.792	.918
2	บางครั้งท่านรู้สึกว่าคำพูดของผู้อื่นไม่สอดคล้องกับการแสดงท่าทางของเขา	16.931	.740	.927
3	ท่านเป็นผู้ที่หมั่นสังเกตคำพูด สีหน้าและท่าทางของผู้อื่น	24.092	.838	.908

ตาราง (ต่อ)

ข้อที่	ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4	ท่านเป็นผู้ที่หมั่นสั่งเกตบรรยากาศของบุคคลรอบข้างเสมอ	23.928	.847	.907
5	ท่านสามารถเข้าใจคำพูดโดยนัยของผู้อื่นได้เป็นอย่างดี	23.220	.858	.904
	ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายด้าน			.922
ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น				
6	หากนักเรียนในชั้นของท่านไม่ส่งการบ้าน ท่านสามารถคาดเดาได้ถูกต้องว่าเขาจะให้เหตุผลกับท่านว่าอย่างไร	20.982	.728	.895
7	เมื่อมอบหมายให้นักเรียนทำงานร่วมกันในชั้นเรียน ท่านจะสามารถคาดเดาได้ว่านักเรียนแต่ละคนจะรับบทบาทหน้าที่ในการทำงานอย่างไร	22.349	.812	.877
8	หากเกิดอุบัติเหตุเล็ก ๆ น้อย ๆ กับนักเรียนของท่าน ท่านสามารถคาดการณ์ได้ถูกต้องว่าผู้ปกครองจะมีท่าทีอย่างไร	22.796	.735	.893
9	เมื่อมีนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนร่วมเป็นครั้งแรก ท่านสามารถคาดคะเนได้ว่านักเรียนคนใดจะอาสามาช่วยเหลือเพื่อนที่มีความต้องการพิเศษ	26.649	.772	.885
10	เมื่อนักเรียนในชั้นเรียนของท่านไม่เข้าใจบทเรียน ท่านสามารถคาดการณ์ได้อย่างถูกต้องว่าเขาจะขอความช่วยเหลือจากใคร	24.325	.786	.883
	ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายด้าน			.907
ด้านความสามารถในการตอบสนองตามสถานการณ์				
11	เมื่อนักเรียนเกิดความท้อใจ ท่านทราบว่าจะพูดอย่างไรให้นักเรียนเกิดกำลังใจ	22.708	.877	.908
12	เมื่อผู้ปกครองมาปรึกษากับท่าน ท่านจะให้คำปรึกษาด้วยสีหน้าที่แสดงความเป็นห่วงและมีความเอาใจใส่อย่างจริงใจ	23.789	.803	.901

ตาราง (ต่อ)

ข้อที่	ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
13	เมื่อนักเรียนของท่านได้รับรางวัล ท่านจะกล่าวชมเชยนักเรียนด้วยท่าทางยิ้มแย้มแจ่มใส	25.769	.801	.902
14	เมื่อนักเรียนมีความวิตกกังวลว่าจะทำงานไม่สำเร็จ ท่านจะให้กำลังใจด้วยท่าทางสบาย ๆ แสดงออกถึงความเชื่อมั่นในตัวนักเรียน	30.891	.845	.892
.15	เมื่อนักเรียนไม่เข้าใจในบทเรียน ท่านจะอธิบายให้ฟังโดยปราศจากความหงุดหงิด	.772	.909	29.666
	ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายด้าน			.920

ตาราง ค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง (Construct reliability : CR) และค่าเฉลี่ยความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ที่ตัวแปรแฝงสามารถอธิบายได้ (Average variance extracted : AVE) ของแบบวัดการร่วมรู้สึก

แบบวัดการร่วมรู้สึก	**CR**	**AVE**
ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น	.923	.799
ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น	.796	.678
ด้านความสามารถในการตอบสนองตามสถานการณ์	.894	.738
ทั้งฉบับ	.965	.732

ตาราง แสดงค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC) ผลการคัดเลือก ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการรับรู้สึกความสามารถของตนเองฉบับทดลองใช้

ข้อคำถาม	ด้าน (Cronbach's Alpha)	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	ความสำเร็จของงาน (.725)	1	ผ่าน	3.815	.343	.729
2		1	ผ่าน	6.675	.448	.692
3		0.8	ผ่าน	4.896	.565	.648
4		0.8	ผ่าน	4.672	.580	.639
5		1	ผ่าน	4.027	.497	.675
6	การพัฒนาทักษะในการทำงาน (.779)	1	ผ่าน	3.758	.464	.773
7		0.6	ผ่าน	4.220	.618	.716
8		1	ผ่าน	6.757	.627	.716
9		1	ผ่าน	5.941	.519	.752
10		0.6	ผ่าน	4.179	.574	.732
11	ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (.902)	0.80	ผ่าน	3.499	.499	.927
12		0.80	ผ่าน	10.690	.905	.847
13		0.80	ผ่าน	9.242	.808	.870
14		0.80	ผ่าน	9.457	.796	.872
15		0.80	ผ่าน	7.453	.789	.874
16	การรับมือกับความเครียดในงาน (.880)	0.80	ผ่าน	6.110	.758	.843
17		0.80	ผ่าน	3.435	.502	.906
18		0.80	ผ่าน	6.186	.742	.849
19		1	ผ่าน	13.500	.790	.835
20		0.80	ผ่าน	8.974	.791	.835

ตาราง ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Coeerlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองฉบับใช้จริง

ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ด้านความสำเร็จของงาน			
1. ท่านสามารถสอนนักเรียนให้เข้าใจบทเรียนได้ตามเป้าหมายที่ตั้งไว้	25.235	.833	.913
2. ท่านสามารถพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้เป็นไปตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่กำหนดไว้	23.625	.791	.926
3.ท่านสามารถปลูกฝังให้นักเรียนในห้องช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในระดับที่ท่านตั้งเป้าหมายไว้	22.737	.828	.913
4. ท่านสามารถส่งเสริมให้นักเรียนเห็นความสำคัญของวัฒนธรรมตามเป้าหมายที่ท่านได้วางไว้	24.002	.810	.917
5.ท่านสามารถจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรได้อย่างเหมาะสมตรงกับวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้	22.883	.831	.913
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.931**
ด้านพัฒนาทักษะในการทำงาน			
1. ท่านสามารถพัฒนาวิธีการสอนให้สอดคล้องกับแนวการสอนห้องเรียนร่วมใหม่ ๆ ได้	26.093	.808	.910
2. ท่านสามารถเพิ่มทักษะการพัฒนานักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้มากขึ้นในทุกภาคการศึกษา	26.005	.807	.910
3. ท่านสามารถพัฒนาการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรให้ดีขึ้นในทุกภาคการศึกษา	25.725	.842	.903
4. ท่านสามารถสร้างสรรค์วิธีการใหม่ให้นักเรียนสนใจประเพณีและวัฒนธรรมมากขึ้น	26.028	.809	.910
5. ท่านสามารถสร้างสรรค์วิธีการใหม่ ๆ มาปลูกฝังให้นักเรียนมีคุณธรรมและจริยธรรมมากขึ้น	26.119	.775	.916
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.927**

ตาราง (ต่อ)

ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม			
11.ท่านสามารถสร้างความสัมพันธ์อันดีกับนักเรียนปกติและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	27.882	.729	.927
12.ท่านสามารถทำให้นักเรียนเกิดความเคารพในตัวท่านได้	37.161	.880	.911
13.ท่านสามารถขอความร่วมมือจากนักเรียนได้ในทุกกรณี	31.209	.823	.922
14.ท่านสามารถทำให้ผู้ปกครองไว้วางใจในตัวท่านและให้ความร่วมมือเมื่อท่านร้องขอ	32.397	.859	.915
15.ท่านสามารถสร้างความสัมพันธ์อันดีกับเพื่อนร่วมงานทุกคนได้	24.886	.794	.925
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.936**
ด้านการรับมือกับความเครียดในงาน			
16.เมื่อท่านเริ่มสอนด้วยวิธีการใหม่ ๆ ท่านรู้สึกมั่นใจและจัดการได้เป็นอย่างดี	29.111	.807	.931
17.ท่านสามารถประเมินสถานการณ์ในชั้นเรียนร่วมได้เป็นอย่างดี	29.643	.794	.933
18.ท่านสามารถปลูกฝังให้นักเรียนในห้องช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในระดับที่ท่านตั้งเป้าหมายไว้	29.036	.857	.922
19.ท่านสามารถส่งเสริมให้นักเรียนเห็นความสำคัญของวัฒนธรรมตามเป้าหมายที่ท่านได้วางไว้	26.669	.850	.923
20.ท่านสามารถจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตรได้อย่างเหมาะสมตรงกับวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้	28.665	.880	.917
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.939**

ตาราง ค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง (Construct reliability : CR) และค่าเฉลี่ยความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ที่ตัวแปรแฝงสามารถอธิบายได้ (Average variance extracted : AVE) ของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง

แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง	CR	AVE
ด้านความสำเร็จของงาน	.901	.752
ด้านพัฒนาทักษะในการทำงาน	.914	.781
ด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคม	.952	.793
ด้านการรับมือกับความเครียดในงาน	.933	.822
ทั้งฉบับ	.979	.781

ตาราง แสดงค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC) ผลการคัดเลือก ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานฉบับทดลองใช้

ข้อคำถาม	ด้าน (Cronbach's Alpha)	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1		0.8	ผ่าน	4.221	.845	.861
2	ความพึงพอใจ	0.8	ผ่าน	6.067	.696	.910
3	ภายใน	0.8	ผ่าน	6.002	.868	.839
4	(.901)	0.6	ไม่ผ่าน			
5		1	ผ่าน	5.476	.757	.880
6		0.80	ผ่าน	5.464	.652	.835
7	ความพึงพอใจ	0.80	ผ่าน	8.946	.676	.828
8	ภายนอก	0.80	ผ่าน	6.390	.760	.786
9	(.854)	0.80	ผ่าน	7.666	.751	.796
10		0.80	ไม่ผ่าน			

ข้อคำถาม	ด้าน (Cronbach's Alpha)	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
11	ความพึงพอใจทั่วไป (.839)	0.80	ผ่าน	9.512	.691	.791
12		0.80	ผ่าน	8.675	.735	.768
13		0.80	ผ่าน	4.900	.593	.829
14		0.80	ผ่าน	5.796	.598	.793

ตาราง ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Coeerlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงานฉบับใช้จริง

ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ด้านความพึงพอใจภายใน			
1. ท่านพอใจกับลักษณะงานของท่าน	24.868	.779	.881
2. ท่านพอใจกับปริมาณงานของท่าน	25.973	.766	.766
3. ท่านภาคภูมิใจในงานของท่าน	30.446	.806	.806
4. ท่านพอใจกับผลงานของท่าน	27.998	.822	.822
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.904**
ด้านความพึงพอใจภายนอก			
5. ท่านพอใจกับเงินเดือนที่ท่านได้รับ	23.917	.816	.880
6. ท่านพอใจกับสวัสดิการที่ท่านได้รับ	27.160	.841	.841
7. ท่านพอใจกับความก้าวหน้าในงานที่ท่านได้รับ	25.569	.800	.885
8. ท่านพอใจกับระดับการสนับสนุนและการส่งเสริมของผู้บังคับบัญชา	26.597	.744	.906
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.912**

ตาราง (ต่อ)

ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ด้านความพึงพอใจทั่วไป			
9. ท่านพอใจกับสภาพแวดล้อมในที่ทำงานของท่าน	25.515	.777	.897
10. ท่านพอใจกับการสนับสนุนอุปกรณ์ในการทำงานจากที่ทำงานของท่าน	30.207	.806	.887
11. ท่านพอใจระดับความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมงานกับท่าน	29.042	.886	.886
12. ท่านพอใจระดับความสัมพันธ์ระหว่างผู้บังคับบัญชากับท่าน	31.739	.821	.882
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.914**

ตาราง ค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง (Construct reliability : CR) และค่าเฉลี่ยความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ที่ตัวแปรแฝงสามารถอธิบายได้ (Average variance extracted : AVE) ของแบบวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน

แบบวัดความพึงพอใจในการปฏิบัติงาน	CR	AVE
ด้านความพึงพอใจภายนอก	.869	.690
ด้านความพึงพอใจภายใน	.917	.847
ด้านความพึงพอใจทั่วไป	.881	.771
ทั้งฉบับ	.957	.737

ตาราง แสดงค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC) ผลการคัดเลือก ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมฉบับทดลองใช้

ข้อคำถาม	ด้าน (Cronbach's Alpha)	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	นักเรียน (.963)	0.80	ผ่าน	12.980	.900	.954
2		0.80	ผ่าน	15.043	.942	.946
3		0.80	ผ่าน	11.186	.896	.955
4		1	ผ่าน	7.559	.874	.960
5		1	ผ่าน	18.355	.942	.951
6	สภาพแวดล้อม (.960)	0.80	ผ่าน	13.864	.885	.952
7		0.80	ผ่าน	19.718	.898	.948
8		1	ผ่าน	11.404	.906	.947
9		1	ผ่าน	14.425	.897	.949
10		1	ผ่าน	13.286	.857	.955
11	กิจกรรมการเรียนการสอน (.950)	0.80	ผ่าน	7.276	.846	.944
12		0.80	ผ่าน	13.229	.904	.932
13		0.80	ผ่าน	10.142	.939	.917
14		0.80	ผ่าน	13.000	.856	.943
15		0.40	ไม่ผ่าน			
16	เครื่องมือ (.968)	0.80	ผ่าน	12.318	.907	.961
17		1	ผ่าน	18.287	.911	.959
18		0.80	ผ่าน	11.535	.921	.958
19		1	ผ่าน	13.168	.908	.960
20		1	ผ่าน	14.085	.913	.962

ตาราง ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Coeerlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการเรียนร่วมฉบับใช้จริง

ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ด้านนักเรียน			
1. โรงเรียนมีการให้ความรู้แก่นักเรียนปกติเกี่ยวกับวิธีปฏิบัติตนต่อนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	39.798	.881	.931
2. โรงเรียนมีการจัดกิจกรรมที่มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างการยอมรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	36.074	.900	.927
3. โรงเรียนมีระบบจัดสรรนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าในชั้นเรียนร่วม	31.750	.862	.934
4. โรงเรียนมีระบบที่ให้นักเรียนปกติช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	35.556	.829	.940
5. โรงเรียนมีระบบที่ให้สิทธิพิเศษแก่นักเรียนปกติที่ให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	34.379	.831	.941
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.947**
ด้านสภาพแวดล้อม			
6. โรงเรียนมีห้องสอนเสริมและเตรียมบุคลากรสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	28.482	.801	.931
7. โรงเรียนเตรียมอุปกรณ์และสื่อการสอนสำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	35.525	.857	.920
8. โรงเรียนเตรียมสาธารณูปโภคต่าง ๆ เช่น ห้องน้ำทางลาดสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษอย่างเหมาะสมและเพียงพอ	35.477	.849	.922
9. โรงเรียนมีการให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแก่ผู้ปกครองของนักเรียนปกติ	34.493	.844	.923
10. โรงเรียนมีการให้ความรู้เกี่ยวกับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแก่บุคลากร	32.375	.828	.926
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.939**

ตาราง (ต่อ)

ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน			
11. โรงเรียนมีกระบวนการจัดทำแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) อย่างเป็นระบบ	28.461	.847	.915
12. โรงเรียนมีการให้ความรู้และสนับสนุนให้ครูมีการใช้เทคนิคการสอนแบบพิเศษ เช่น การวิเคราะห์งาน (Task Analysis)	38.346	.886	.906
13. โรงเรียนสนับสนุนการวัดและประเมินผลนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล	34.188	.907	.897
14. โรงเรียนมีการติดตามผลและแก้ไขปัญหาในชั้นเรียนร่วม	32.393	.769	.940
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.935**
ด้านเครื่องมือ			
15. โรงเรียนมีการปรับเปลี่ยนนโยบายให้สอดคล้องกับการเป็นโรงเรียนเรียนร่วม	31.671	.827	.949
16. โรงเรียนมีการจัดสรรงบประมาณสำหรับการศึกษาแบบเรียนร่วมอย่างเพียงพอ	39.194	.893	.937
17. โรงเรียนมีการแต่งตั้งคณะกรรมการเรียนร่วมประจำโรงเรียนและเปิดโอกาสให้คณะกรรมการดำเนินการอย่างเต็มความสามารถ	34.732	.883	.939
18. โรงเรียนมีการเตรียมสิ่งอำนวยความสะดวก เทคโนโลยีและอุปกรณ์สำหรับการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมให้แก่ครูและบุคลากรในโรงเรียนอย่างเพียงพอ	39.368	.867	.942
19. โรงเรียนมีการประสานกับหน่วยงานภายนอกและผู้ปกครองเพื่อสนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม	35.841	.883	.939
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.952**

ตาราง ค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง (Construct reliability : CR) และค่าเฉลี่ยความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ที่ตัวแปรแฝงสามารถอธิบายได้ (Average variance extracted : AVE) ของแบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม

แบบวัดความพร้อมของโรงเรียนในการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม	CR	AVE
ด้านนักเรียน	.929	.766
ด้านสภาพแวดล้อม	.934	.875
ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน	.890	.802
ด้านเครื่องมือ	.925	.804
ทั้งฉบับ	.978	.803

ตาราง แสดงค่าความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์หรือเนื้อหา (IOC) ผลการคัดเลือก ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Correlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการสนับสนุนจากผู้ปกครองฉบับทดลองใช้

ข้อคำถาม	ด้าน (Cronbach's Alpha)	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	อารมณ์ (.920)	0.60	ผ่าน		.790	.906
2		0.60	ผ่าน	8.854	.741	.927
3		1	ผ่าน	15.118	.903	.866
4		0.60	ผ่าน	13.914	.888	.874
5	เครื่องมือสิ่งของ (.939)	0.80	ผ่าน	11.109	.833	.927
6		0.60	ผ่าน	9.997	.906	.906
7		1	ผ่าน	0.436	.847	.924
8		0.60	ผ่าน	8.891	.851	.922
9	ข้อมูลข่าวสาร (.940)	1	ผ่าน	15.119	.927	.901
10		0.80	ผ่าน	15.119	.843	.925
11		1	ผ่าน	8.102	.870	.917
12		0.60	ผ่าน	14.000	.794	.942

ตาราง (ต่อ)

ข้อคำถาม	ด้าน (Cronbach's Alpha)	ค่า IOC	ผลการคัดเลือก	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
13		0.60	ผ่าน	12.707	.912	.938
14	การประเมิน	0.80	ผ่าน	12.500	.885	.946
15	(.968)	0.60	ผ่าน	13.123	.901	.944
16		0.60	ผ่าน	10.812	.895	.945

ตาราง ค่าที ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Corrected Item Total Coeerlation) และค่าความเชื่อมั่นครอนบาคแอลฟ่า (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดการสนับสนุนจากผู้ปกครองฉบับใช้จริง

ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
การสนับสนุนด้านอารมณ์			
1. ผู้ปกครองให้ความใส่ใจโดยการไต่ถามทุกข์สุขของท่าน	23.691	.677	.862
2. ผู้ปกครองให้การทักทายท่านอย่างดีเมื่อเจอท่านนอกโรงเรียน	20.073	.710	.849
3. ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษใส่ใจคำแนะนำของท่านและนำไปปฏิบัติตาม	23.145	.744	.833
4. ผู้ปกครองมีการกล่าวให้คำกำลังใจแก่ท่าน	30.701	.806	.806
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.874**
การสนับสนุนด้านเครื่องมือ สิ่งของ			
5. ผู้ปกครองสนับสนุนอุปกรณ์หรือค่าใช้จ่ายเพื่อประกอบการเรียนการสอน	33.909	.818	.899
6. ผู้ปกครองให้ความร่วมมือโดยการเข้าร่วมกิจกรรมเสริมหลักสูตรที่โรงเรียนจัดขึ้น	29.744	.831	.896

ตาราง (ต่อ)

ข้อคำถาม	t - ratio	Corrected Item Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
7. ผู้ปกครองอนุญาตให้นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมช่วงหลังเลิกเรียนหรือในวันหยุดราชการ	30.290	.827	.898
8. ผู้ปกครองกวดขันให้นักเรียนทำการบ้านและกิจกรรมที่มอบหมายให้ทำที่บ้าน	36.873	.810	.902
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.922**
การสนับสนุนด้านข้อมูลข่าวสาร			
9. ผู้ปกครองจะแจ้งท่านเมื่อนักเรียนมีปัญหา	22.501	.695	.914
10. ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษให้ข้อมูลของนักเรียนอย่างเพียงพอต่อการสอนและปรับพฤติกรรม	29.518	.849	.862
11. เมื่อท่านต้องการข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน ผู้ปกครองจะให้โดยไม่ปิดบัง	28.619	.815	.875
12. ผู้ปกครองมีการแจ้งข่าวสารให้ท่านทราบ	29.379	.825	.869
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			**.908**
การสนับสนุนด้านการประเมิน			
13. ผู้ปกครองมีการแจ้งผลที่เกิดจากการสอนของท่าน	39.504	.860	.924
14. ผู้ปกครองมีการแจ้งผลที่เกิดจากการพัฒนานักเรียนที่มีความพิเศษของท่าน	35.760	.878	.919
15. ผู้ปกครองมีการบอกเล่าว่านักเรียนคิดอย่างไรกับท่าน	35.819	.870	.921
16. เมื่อท่านขอให้ผู้ปกครองแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอนของท่าน ผู้ปกครองจะให้ข้อมูลตามตรงและเป็นประโยชน์	31.406	.836	.932
ความเชื่อมั่นสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คะแนนรวม			.942

ตาราง ค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง (Construct reliability : CR) และค่าเฉลี่ยความแปรปรวนของตัวบ่งชี้ที่ตัวแปรแฝงสามารถอธิบายได้ (Average variance extracted : AVE) ของแบบวัดการสนับสนุนจากผู้ปกครอง

แบบวัดการสนับสนุนจากผู้ปกครอง	CR	AVE
ด้านอารมณ์	.903	.701
ด้านเครื่องมือ สิ่งของ	.935	.743
ด้านข้อมูลข่าวสาร	.932	.775
ด้านการประเมิน	.889	.728
ทั้งฉบับ	**.791**	**.737**

ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล	บุณฑริก เฉลิมโรจน์
วันเดือนปีเกิด	29 มิถุนายน 2522
สถานที่เกิด	จังหวัดชลบุรี
ที่อยู่ปัจจุบัน	34/355 ถ.เนตรดี ต.แสนสุข
	อ.เมือง จ.ชลบุรี

ประวัติการศึกษา

พ.ศ.2543	ปริญญาตรี (กศ.บ.) สาขาการประถมศึกษา
	จาก มหาวิทยาลัยบูรพา
พ.ศ. 2546	ปริญญาโท (กศ.ม.) สาขาจิตวิทยาพัฒนาการ
	จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2560	ปริญญาเอก (ปร.ด.)
	สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์
	จาก มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ