

197201

๓๒๕

๖๖

การศึกษา เจตคติของบุคลากรทางการประณศึกษาที่มีต่อ  
เด็กที่มีความต้องการพิเศษและต่อการเรียนร่วม

ปริณานินพนธ์

ของ

ทองนาล ภูประเสริฐ

23 ส.ค. 2539

เสนอต่อมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา

ตามหลักสูตรปริณการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ

กันยายน 2538

ลิขสิทธิ์ เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

197201

คณะกรรมการควบคุมและคณะกรรมการสอบได้พิจารณาปัญหานี้นั้นแล้วเห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร ปรินญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒได้

คณะกรรมการควบคุม

..... ประธาน  
(รองศาสตราจารย์ ดร. พดุง อารยะวิญญู)

..... กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุนันท์ สลโกสม)

คณะกรรมการสอบ

..... ประธาน  
(รองศาสตราจารย์ ดร. พดุง อารยะวิญญู)

..... กรรมการ  
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุนันท์ สลโกสม)

..... กรรมการที่แต่งตั้งเพิ่มเติม  
(รองศาสตราจารย์ ศรียา นิยมธรรม)

บัณฑิตวิทยาลัยอนุมัติให้รับปัญหานี้นั้นเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร ปรินญาการศึกษามหาบัณฑิต วิชาเอกการศึกษาพิเศษ สาขาการสอนผู้บกพร่องทางการได้ยิน ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย  
(ดร. ศรียา พูลสุวรรณ)

วันที่ 5 เดือน กันยายน พ.ศ. 2538

## ประกาศขอบคุณการ

ปรัชญานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลงได้ด้วยดี เพราะผู้วิจัยได้รับความอนุเคราะห์อย่างยิ่ง จาก รองศาสตราจารย์ ดร. ผดุง อารยะวิญญู และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุนันท์ ศลโกสุม ที่กรุณาให้แนวคิด คำแนะนำ และแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ ตลอดระยะเวลาการทำปรัชญานิพนธ์ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม ที่ได้กรุณาตรวจและแก้ไข เครื่องมือในการวิจัย และกรุณาให้คำแนะนำเพิ่มเติมในระหว่างการสอนภาคเบลาจนทำให้ ปรัชญานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์กาญจนา โกศลพิศิษฐ์กุล อาจารย์พวงแก้ว กิจธรรม และอาจารย์ ดร.อรอนงค์ เข็นอุทก ที่กรุณาตรวจและแก้ไข เครื่องมือในการวิจัย และ ดร.โกวิท ประวาลพุกฤษ์ ที่กรุณาให้คำแนะนำในการวิเคราะห์ และแปลความหมาย ของข้อมูล

ขอขอบพระคุณผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัด สิกขานิเทศก์จังหวัด หัวหน้า การประถมศึกษาอำเภอ ผู้บริหารโรงเรียน และคณะครูในจังหวัดกลุ่มตัวอย่างที่กรุณาให้ความ ร่วมมือ และให้ข้อคิดเห็นในการวิจัยครั้งนี้

ขอขอบคุณ ดร. วันทยา วงศ์ศิลป์ภิรมย์ ที่กรุณาให้คำแนะนำทางด้านสถิติและ การวิเคราะห์ข้อมูล คุณสมรวย อภิชาติบุตรพงศ์ คุณจินตนา เรืองทรัพย์ และคุณวรรณภา กุติศรี ที่กรุณาให้ความช่วยเหลือในการวิเคราะห์ข้อมูล และขอขอบคุณเพื่อนนักศึกษาที่ให้ กำลังใจและให้ความช่วยเหลือในด้านต่าง ๆ ตลอดมา

ทองนวล ภูประเสริฐ

## สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ.....	1
ภูมิหลัง.....	1
จุดมุ่งหมายของการวิจัย.....	4
ความสำคัญของการวิจัย.....	4
ขอบเขตของการวิจัย.....	4
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	5
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	7
ความหมาย แนวคิด และหลักการเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษและการศึกษาพิเศษ.....	7
ความหมาย แนวคิด และหลักการของการจัดการเรียนร่วม.....	19
ความหมาย แนวคิด และการวัดเจตคติ.....	31
ผลการวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	47
สมมติฐานในการวิจัย.....	51
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	52
แบบแผนการวิจัย.....	52
ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	53
เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล.....	55
วิธีดำเนินการรวบรวมข้อมูล.....	59
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	60
สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล.....	60
4 ผลการวิจัย.....	61
คุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง.....	61

สารบัญ

บทที่	หน้า
เจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษา.....	69
การเปรียบเทียบเจตคติระหว่างกลุ่ม.....	71
5 บทย่อ สรุปผล อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ.....	76
บทย่อ.....	76
สรุปผล.....	78
อภิปรายผล.....	79
ข้อเสนอแนะ.....	81
บรรณานุกรม.....	83
ภาคผนวก.....	90
ประวัติย่อของผู้วิจัย.....	108

111 F

## บัญชีตาราง

ตาราง		หน้า
1	กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย.....	55
2	ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ.....	62
3	ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามอายุ.....	63
4	ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามอายุราชการ.....	64
5	ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามวุฒิทางการศึกษา.....	65
6	ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามการเรียนรู้เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ.....	66
7	ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการอบรม.....	67
8	ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่มีประสบการณ์เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ.....	68
9	คะแนนเฉลี่ยและความเบี่ยงเบนมาตรฐานของเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ.....	69
10	คะแนนเฉลี่ยและความเบี่ยงเบนมาตรฐานของเจตคติต่อการเรียนร่วม.....	70
11	การเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ.....	72
12	การเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติต่อการเรียนร่วม.....	73
13	การเปรียบเทียบความแตกต่างเป็นรายคู่ของกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรง และไม่มีประสบการณ์ตรง.....	74
14	การเปรียบเทียบความแตกต่างเป็นรายคู่ของฝ่ายสนับสนุนและฝ่ายปฏิบัติการ.....	75

## ดัชนีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 รูปแบบการให้บริการการศึกษาพิเศษ.....	17
2 รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ.....	24
3 องค์ประกอบที่กำหนดพฤติกรรมของบุคคล.....	33
4 ภาวะสมดุลและไม่สมดุล.....	38
5 แบบแผนการวิจัย.....	52

## บทที่ 1

### บทนำ

#### ภูมิหลัง

การประถมศึกษาเป็นการศึกษามาศึกษาภาคบังคับมาตั้งแต่มีพระราชบัญญัติประถมศึกษา พุทธศักราช 2464 เป็นต้นมาถึงปัจจุบัน ซึ่งใช้พระราชบัญญัติประถมศึกษา พุทธศักราช 2523 ในพระราชบัญญัติประถมศึกษาแต่ละฉบับกำหนดให้เด็กทุกคนที่มีอายุย่างเข้าปีที่แปดต้องเรียนอยู่ในโรงเรียนประถมศึกษาจนมีอายุย่างเข้าปีที่สิบห้า เว้นแต่มีความรู้สอบไล่ได้ประกอบประถมศึกษาตามที่กำหนดในขณะนั้น ในช่วงเวลาที่ผ่านมามาศึกษาภาคบังคับมีทั้งหลักสูตร 4 ปี และ 7 ปี และในปัจจุบันการศึกษามาศึกษาภาคบังคับใช้หลักสูตร 6 ปี พระราชบัญญัติประถมศึกษาทุกฉบับก็ได้กำหนดให้ผู้รับผิดชอบตามกฎหมายยกเว้นเด็กจากการเรียนในโรงเรียนประถมศึกษาได้ โดยเฉพาะเด็กที่อยู่ห่างไกลจากโรงเรียนเกินกว่าระยะทางที่กำหนดหรือไม่สามารถเดินทางไปเรียนได้และเด็กที่มีความบกพร่องทั้งทางร่างกายและจิตใจ (กรมสามัญศึกษา, 2520 : 78-126 ; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2532 : 110-112)

ด้วยเหตุนี้ การเกณฑ์เด็กเข้าเรียนการศึกษามาศึกษาภาคบังคับที่ผ่านมามีจึงไม่สามารถเกณฑ์เด็กเข้าเรียนได้ทุกคน เพราะจะต้องมีเด็กที่อยู่ในการยกเว้น ซึ่งรวมถึงเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องทางด้านต่าง ๆ อยู่ด้วย การเกณฑ์เด็กเข้าเรียนชั้นประถมศึกษาในปัจจุบัน คือ ปีการศึกษา 2531-2535 จึงเกณฑ์ได้เพียงร้อยละ 92.58 ถึง 93.82 ของเด็กในวัยเรียน (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2536 : 46) เด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งมีความบกพร่องทางด้านต่าง ๆ จึงถูกจัดเป็นกลุ่มเด็กด้อยโอกาสทางการศึกษากลุ่มหนึ่งด้วย

ในช่วงกว่าหนึ่งทศวรรษที่ผ่านมา วงการศึกษาของไทยได้ตระหนักถึงความสำคัญของการจัดการศึกษาให้แก่เด็กด้อยโอกาสนี้มากขึ้น ดังจะเห็นได้จากแผนการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2520 กำหนดแนวนโยบายในเรื่องนี้ไว้ว่า รัฐพึงจัดและสนับสนุนผู้ยากไร้ ผู้มีความผิดปกติทางร่างกาย จิตใจ หรือสังคม และผู้ด้อยโอกาสทางการศึกษาให้ได้รับการศึกษาโดยทั่วถึงกัน และในส่วนที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ในแผนการศึกษาแห่งชาติระบุว่า เป็นการศึกษาที่จัดให้แก่บุคคลที่มีลักษณะพิเศษหรือผิดปกติทางร่างกาย สติปัญญา หรือจิตใจ อาจจัดเป็นสถานศึกษาเฉพาะหรือจัดในโรงเรียนธรรมดาก็ได้ตามความเหมาะสม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2520 : 6-7) และในแผนการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2535 ได้กล่าวถึงการศึกษาพิเศษไว้ว่าในทำนอง

เดียวกัน แต่เพิ่มความหมายรวมทั้งเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งมีความบกพร่องทางด้านต่าง ๆ และเด็กที่มีความสามารถพิเศษหรือมีพัฒนาเลิศไว้ด้วย โดยอาจจัดเป็นสถานศึกษาเฉพาะ หรือจัดในสถานศึกษาปกติ ตั้งแต่ระดับก่อนประถมศึกษาจนถึงระดับอุดมศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. ม.ป.ป. : 15)

ใน ปี พ.ศ.2520 มีโรงเรียนโสตศึกษาในสังกัดกองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา 5 โรงเรียน มีห้องเรียน 119 ห้อง นักเรียน 1,204 คน ครู 123 คน (กองการศึกษาพิเศษ. ม.ป.ป. : 1) ใน ปี พ.ศ.2536 มีโรงเรียนโสตศึกษา 10 โรงเรียน มีห้องเรียน 267 ห้อง นักเรียน 2,967 คน ครู 345 คน สถิติรวมการศึกษาพิเศษประเภทอื่น ๆ ด้วย จะมีโรงเรียน 19 โรงเรียน ห้องเรียน 376 ห้อง นักเรียน 4,122 คน ครู 470 คน (กองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา. 2536 : 23-25) ทั้งนี้ยังไม่รวมการจัดการศึกษาเฉพาะสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องที่กองการศึกษาพิเศษ จัดร่วมกับหน่วยงานและองค์กรเอกชนอื่น ๆ

สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องด้านต่าง ๆ ที่จัดให้มีการเรียนร่วมกับเด็กปกติ ทั้งในส่วนกลางและส่วนภูมิภาคทั้งสิ้น 986 คน มีครูผู้สอนของกองการศึกษาพิเศษ รวม 61 คน (กองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา. 2536 : 26-28)

จะเห็นได้ว่าความก้าวหน้าในการจัดการศึกษาในลักษณะโรงเรียนเฉพาะ ให้แก่เด็กที่มีความบกพร่องในช่วง 16 ปีที่ผ่านมา เพิ่มขึ้นค่อนข้างน้อย ถ้าเทียบกับจำนวนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในวัยเรียนที่ควรจะมีในแต่ละปี ในส่วนของการเรียนร่วม ถ้าพิจารณาจากสถิติของสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ซึ่งเป็นสถิติที่เข้าช้อนอยู่กับกรมสามัญศึกษาดังกล่าวข้างต้น ตั้งแต่ปีการศึกษา 2530-2534 จัดการเรียนร่วม โดยมิให้นักเรียนทั้งสิ้นตามลำดับ ดังนี้ 807 คน, 843 คน, 936 คน, 1,001 คน และ 1,009 คน จะเห็นได้ว่ามีแนวโน้มเพิ่มขึ้นค่อนข้างน้อย (กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. 2535 : 13)

การจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องกับเด็กปกติ ซึ่งถือได้ว่าเป็นรูปแบบที่มีความสำคัญเป็นที่ยอมรับกันมากขึ้น แม้แต่ในประเทศสหรัฐอเมริกา ในช่วงทศวรรษ 1970 และ 1980 เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีจำนวนมากขึ้น โดยได้รับการศึกษาแยกไปจากเด็กปกติ แต่แนวโน้มของทศวรรษ 1990 คือการนำเด็กเหล่านี้กลับเข้าสู่ห้องเรียนปกติ แทนที่จะแยกออกไปและไม่สนใจปัญหาของพวกเขา (ริต้า แม็คคิลเลียม. 2536 : 36)

ในประเทศไทยมีการยอมรับแนวความคิดดังกล่าว และปฏิบัติกันมานาน แต่ปริมาณการจัดการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งมีข้อบกพร่องในด้านต่าง ๆ กับเด็กปกติ

กลับมีอยู่น้อย แม้ว่าสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ซึ่งเป็นกรมขนาดใหญ่จะร่วมดำเนินการด้วยก็ตาม ปัญหาและอุปสรรคที่เกิดขึ้นมีทั้งเงินแห่งงบประมาณวัสดุอุปกรณ์ การเตรียมบุคลากร และปัญหาในการดำเนินการ นอกจากนี้ปัญหาที่สำคัญอีกประการหนึ่งก็คือ ความเข้าใจและความคิดเห็นของบุคลากรในพื้นที่ที่เห็นว่าการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษซึ่งมีข้อบกพร่องในด้านต่าง ๆ ควรจัดตั้งโรงเรียนโดยเฉพาะต่างหาก จะได้ผลกว่าการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วมในโรงเรียนปกติ โรงเรียนไม่ให้ความสำคัญกับการศึกษา ลักษณะนี้ ทำให้ความร่วมมือไม่ดีเท่าที่ควร (กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. 2532 : 14, 2535 : 21)

ประเด็นปัญหาดังกล่าวนี้อาจผูกพันอยู่กับเจตคติของผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องทางด้านต่าง ๆ ที่มีต่อตัวเด็กเหล่านั้นและที่มีต่อการจัดการศึกษาแบบเรียนร่วม เพราะเจตคติเป็นองค์ประกอบสำคัญต่อการเกิดแรงจูงใจ ซึ่งเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมในการจะกระทำการให้บรรลุจุดมุ่งหมายได้เพียงใด (Shaw and Wright. 1967 : 6)

การศึกษาถึงเจตคติของบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องด้านต่าง ๆ จะเป็นข้อมูลพื้นฐานที่สำคัญต่อการจัดการศึกษาลักษณะนี้ต่อไป แต่เนื่องจากเจตคติเกิดจากการเรียนรู้และประสบการณ์ของบุคคลจากครอบครัว บุคคลรอบตัว สื่อมวลชน และจากประสบการณ์ทางตรง กับที่หมายของเจตคติ (จิระพร อูรรวมไพ. 2533 : 457-459) การศึกษาเจตคติของบุคลากรในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ซึ่งได้ดำเนินการเกี่ยวกับการจัดการเรียนร่วมมาแล้วบางส่วน จึงน่าจะศึกษาทั้งกลุ่มบุคลากรที่เป็นฝ่ายสนับสนุนอันได้แก่ ผู้บริหารนอกโรงเรียนและศึกษานิเทศก์ และกลุ่มปฏิบัติการอันได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน และคณะครู และรวมไปถึงบุคลากรที่ยังไม่เคยมีประสบการณ์ตรงในเรื่องนี้ แต่รับรู้ในความหมายกว้าง ๆ ที่ตนจะต้องเกี่ยวข้องด้วย จากการศึกษาในสถาบันผลิตครู หรือบุคคลรอบข้าง หรือจากขบถายการกิจในหน้าที่ของตน

### จุดมุ่งหมายของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายดังต่อไปนี้

1. เพื่อศึกษาเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม
2. เพื่อเปรียบเทียบเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่และประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วมต่างกัน
3. เพื่อเปรียบเทียบเจตคติต่อการเรียนร่วมของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่และประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วมต่างกัน

### ความสำคัญของการวิจัย

ผลของการวิจัยมีความสำคัญในด้านต่อไปนี้

1. เป็นข้อมูลพื้นฐานส่วนหนึ่งในการส่งเสริมให้มีการจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น
2. เป็นข้อมูลสำหรับการส่งเสริมและพัฒนาบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้เกิดความมุ่งมั่นต่อการจัดการศึกษาลักษณะนี้

### ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีขอบเขตอยู่ในเรื่องต่อไปนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย เป็นบุคลากรทางการประถมศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ประกอบด้วยผู้ที่มีหน้าที่เป็นฝ่ายสนับสนุน ได้แก่ ผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัด ศึกษาธิการจังหวัด และหัวหน้าการประถมศึกษาอำเภอ และผู้ที่มีหน้าที่เป็นฝ่ายปฏิบัติการ ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียน และครูผู้สอน ทั้งสองฝ่ายนี้มีทั้งผู้ที่มีประสบการณ์ตรงและไม่มียุทธศาสตร์ตรงในการจัดการเรียนร่วม

## 2. ตัวแปรที่ศึกษา ประกอบด้วย

### 2.1 ตัวแปรต้น ได้แก่

2.1.1 หน้าที่ในการจัดการศึกษาของบุคลากรทางการศึกษามี 2 ระดับ คือ ฝ่ายสนับสนุน และฝ่ายปฏิบัติการ

2.1.2 ประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วม ของบุคลากรทางการศึกษามี 2 ระดับ คือ มีประสบการณ์ตรง และไม่มีประสบการณ์ตรง

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ เจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเจตคติต่อการเรียนร่วม

### นิยามศัพท์เฉพาะ

1. เจตคติ หมายถึง ความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อบุคคล สิ่งของ เหตุการณ์ หรือความคิด ซึ่งมีทั้งด้านบวกหรือชอบหรือสนับสนุน และด้านลบหรือไม่ชอบหรือคัดค้าน และมีทั้งระดับมากและน้อย ซึ่งความรู้สึกนี้เป็นองค์ประกอบสำคัญต่อการกำหนดพฤติกรรมของบุคคล

2. เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่เรียนในระดับประถมศึกษาซึ่งมีความบกพร่องในด้านใดด้านหนึ่ง หรือหลายด้านในเรื่องต่อไปนี้คือ ความบกพร่องทางสติปัญญา ความบกพร่องทางการเห็น ความบกพร่องทางการได้ยิน หรือความบกพร่องทางร่างกาย

3. การเรียนร่วม หมายถึง การจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนประถมศึกษา โดยมีการจัดการเรียนการสอนได้ 3 ลักษณะ คือ การเรียนร่วมในชั้นปกติเต็มเวลา การเรียนในชั้นพิเศษและเรียนร่วมบางเวลาในชั้นปกติ และการเรียนในชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติ

4. เจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง ความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งมีทั้งความรู้สึกด้านบวกได้แก่ ความรู้สึกอยากสนับสนุนช่วยเหลือความตระหนักในความจำเป็นและความสำคัญในการให้การศึกษาแก่เด็กเหล่านี้ ความเชื่อในการฝึกฝนอบรมให้เด็กช่วยเหลือตนเองได้ ความตระหนักในความเป็นเด็กเช่นเดียวกับเด็กปกติ ความรู้สึกถึงความจำเป็นที่ควรให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ และมีทั้งความรู้สึกด้านลบได้แก่ความรู้สึกที่ตรงกันข้ามกับด้านบวก

5. เจตคติต่อการเรียนร่วม หมายถึง ความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อการเรียนร่วม ซึ่งมีทั้งความรู้สึกด้านบวก ได้แก่ ความเชื่อในผลดีของการเรียนร่วมที่จะทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติได้เรียนรู้ระหว่างกัน และได้อยู่ในสังคมที่เป็นจริงร่วมกัน ความรู้สึกอยากสนับสนุนการจัดการเรียนร่วม และมีทั้งความรู้สึกด้านลบ ได้แก่ ความรู้สึกตรงกันข้ามกับด้านบวก
6. บุคลากรทางการประถมศึกษา หมายถึง บุคลากรในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ ที่ปฏิบัติหน้าที่ทั้งในสำนักงานและในโรงเรียน ทั้งที่มีประสบการณ์ตรงและไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม
7. ฝ่ายสนับสนุน หมายถึง บุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่ในการบริหาร การกำกับดูแล การนิเทศ และการส่งเสริมโรงเรียนประถมศึกษา ได้แก่ ผู้บริหารระดับจังหวัดและอำเภอ และศึกษานิเทศก์จังหวัด ทั้งที่มีประสบการณ์ตรงและไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม
8. ฝ่ายปฏิบัติการ หมายถึง บุคลากรทางการประถมศึกษา ที่มีหน้าที่ในการบริหาร และจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในโรงเรียนประถมศึกษา ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอน ทั้งที่มีประสบการณ์ตรงและไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม
9. ประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม หมายถึง การได้ปฏิบัติงานในการบริหาร หรือการจัดการ หรือการนิเทศ หรือการสอน ในโครงการเกี่ยวกับการเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติ

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในการศึกษาเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนรู้ระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติของบุคลากรทางการประถมศึกษา โดยแบ่งออกเป็น 4 ตอน คือ

1. ความหมาย แนวคิด และหลักการเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการศึกษาพิเศษ
2. ความหมาย แนวคิด และหลักการเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติ
3. ความหมาย แนวคิด และการวัดเจตคติ
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนรู้

ความหมาย แนวคิด และหลักการเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการศึกษาพิเศษ

ความหมายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ คำว่า "เด็กที่มีความต้องการพิเศษ" มาจากคำภาษาอังกฤษว่า "Children with Special Needs" เป็นคำใหม่ในวงการการศึกษาพิเศษ และเพิ่งใช้กันแพร่หลายในระยะไม่กี่ปีที่ผ่านมา เป็นคำที่ได้รับการนิยามอย่างกว้างขวางและเพิ่มขึ้นเป็นลำดับ เพราะให้ความรู้สึกในทางบวก ซึ่งหมายถึงเด็กที่มีความต้องการทางการศึกษาแตกต่างไปจากเด็กปกติในด้านเนื้อหา วิธีการ และการประเมินผล ได้แก่ เด็กปัญญาเลิศ เด็กปัญญาอ่อน เด็กที่มีความบกพร่องทางสายตา เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกาย (และสุขภาพ) เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่มีความบกพร่องทางระบบประสาท เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรม เด็กที่มีความบกพร่องทางภาษา เด็กที่มีความบกพร่องในการเรียนรู้ และเด็กพิการซ้ำซ้อนซึ่งคำว่า "เด็กที่มีความต้องการพิเศษ" จะใช้แทนคำว่า "เด็กนอกระดับ" และ "เด็กพิการ" (พดุง อารยะวิบูลย์, 2533 : 3) และในการนำเสนอในงานวิจัยนี้ จะใช้แทนคำว่า "เด็กพิเศษ" อีกด้วย

ความหมายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีผู้ให้ความหมายไว้อย่างคลึงกับ พดุง อารยะวิบูลย์ ดังเช่น นิพนธ์อำไพ พุกนิบูลย์ (2535 : 4) ได้ให้ความหมายว่า เด็กพิเศษ หมายถึงเด็กที่มีลักษณะพิเศษดังนี้คือ เด็กปัญญาเลิศ เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน เด็กที่มีความบกพร่องทางการพูด เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายและสุขภาพ

เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และเด็กที่ด้อยโอกาสทางการศึกษา ส่วน ศรียา นิยมธรรม (2535 ข. : 1) ได้กล่าวไว้ว่า เด็กพิเศษ หมายถึง เด็กที่ไม่อาจพัฒนาความสามารถได้เท่าที่ควรจากการเรียนการสอนตามปกติ ทั้งนี้มีสาเหตุจากสภาพความบกพร่องทางร่างกาย สติปัญญา และอารมณ์ จำเป็นต้องจัดการศึกษาพิเศษให้เหมาะสมกับลักษณะและความต้องการของเด็ก

กล่าวโดยสรุปแล้ว เด็กที่มีความต้องการพิเศษรวมทั้งเด็กที่มีปัญญาเลิศ และเด็กที่มีความบกพร่องในด้านต่าง ๆ ที่แตกต่างไปจากเด็กปกติทั่วไป ในการให้การศึกษาแก่เด็กเหล่านี้ จำเป็นต้องจัดในลักษณะพิเศษให้เหมาะสมกับลักษณะ และความต้องการเฉพาะของเด็ก จึงจะทำให้เด็กสามารถพัฒนาศักยภาพของตนเองให้สูงขึ้นกว่าพื้นฐานเดิมได้

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดความหมายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ดังนี้คือ เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่เรียนอยู่ในระดับประถมศึกษาที่มีความบกพร่องด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้านในเรื่องต่อไปนี้ คือ ความบกพร่องทางสติปัญญา ความบกพร่องทางการเห็น ความบกพร่องทางการได้ยิน หรือความบกพร่องทางร่างกาย

ความหมายของการศึกษาพิเศษ การศึกษาที่จะจัดให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีลักษณะเป็น "การศึกษาพิเศษ" ที่มีลักษณะแตกต่างไปจากการศึกษาปกติ ดังที่ ผดุง อารยะวิเศษ (2523 : 2) กล่าวไว้ว่า การศึกษาพิเศษ (Special Education) หมายถึง การศึกษาสำหรับเด็กพิเศษทุกประเภท เป็นการจัดการศึกษาที่แตกต่างหรือนอกเหนือไปจากการศึกษาที่จัดให้เด็กปกติ ซึ่งถือว่าเป็นความหมายกว้าง ๆ ของการศึกษาพิเศษ

ในความหมายที่เป็นการขยายความหรือลงลึกในรายละเอียดมากยิ่งขึ้นได้แก่ความหมายที่ บริดา จันทบุบผา (ม.ป.ป. : 8) ให้ความไว้คือ การศึกษาพิเศษ หมายถึงการให้การศึกษาพิเศษและบริการพิเศษ ซึ่งรัฐและหน่วยงานเอกชนได้ให้ให้แก่เด็กที่มีลักษณะเบี่ยงเบนไปจากเกณฑ์เฉลี่ยของเด็กปกติ หรือให้แก่เด็กที่มีลักษณะพิเศษทั้งทางด้านร่างกายสติปัญญา อารมณ์ และสังคม ไม่อาจได้รับประโยชน์อย่างเต็มที่จากการศึกษาปกติได้

ในส่วนของการบริการพิเศษ หมายถึง บริการทั้งปวงที่คนปกติสามารถทำได้ เช่น รถยนต์โดยสารสำหรับคนพิการทางร่างกายที่ไม่สามารถเดินได้ การบำบัดความพิการต่าง ๆ โดยวิธีกายภาพบำบัด และการอาชีวบำบัด การรักษาทางยา การทดสอบสุขภาพจิต ตลอดจนการให้คำปรึกษาหารือต่าง ๆ เป็นต้น (ชูชีพ อ่อนโศภสูง. 2527 : 5)

ในด้านกาให้การศึกษากับผู้เรียนเป็นพิเศษ หมายถึง ลักษณะพิเศษทั้งโดยวิธีการสอน และการจัดดำเนินการวิธีการสอน (ศรียา นิยมธรรม, 2535 ก. : 161) ทั้งในด้านขนาน การเทคนิคการสอนเฉพาะบุคคล เนื้อหาวิชา (หลักสูตร) เครื่องมือและอุปกรณ์การสอนที่จำเป็น ที่จะช่วยการสอนการเรียนรู้เฉพาะบุคคล สื่อการศึกษา เช่นตำราเฉพาะนวัตกรรมและเทคโนโลยี ตลอดจนครูที่จัดให้เป็นกาเฉพาะ เพื่อสนองความต้องการและความสามารถของเด็กเป็นรายบุคคล (เกษร พงกิตขงค์, ม.ป.ป. : 9; อรอนงค์ สุวรรณกุล, 2424 : 1; ผดุง อารยะวิบูลย์, 2533 : 3)

ตามความหมายของคำว่า "การศึกษาพิเศษ" ดังกล่าวข้างต้น จึงมีลักษณะที่เป็นพิเศษ ทั้งในแง่ปัจจัยในการให้การศึกษาก และกระบวนการในการให้การศึกษาก ที่แตกต่างไปจากการ ศึกษาปกติ โดยเฉพาะการเน้นการเรียนรู้การสอนเป็นรายบุคคลค่อนข้างมาก

แนวคิดและหลักการจัดการศึกษาพิเศษ ในการจัดการศึกษาพิเศษมีปรัชญาแนวคิด และ หลักการที่สำคัญหลายประการด้วยกัน ศรียา นิยมธรรม (2535 ก. : 163) เสนอว่า การจัดการ ศึกษาพิเศษโดยทั่วไป ตั้งอยู่บนรากฐานของความเชื่อและหลักปรัชญาดังต่อไปนี้

1. ทุกคนมีโอกาสเท่าเทียมกันในการที่จะได้รับบริการทางการศึกษาไม่ว่าจะเป็นคน พิการ หรือคนปกติ ควรถือเป็นที่ที่ที่จะจัดการศึกษาเพื่อสนองต่อความต้องการของเด็กพิเศษด้วย
2. เด็กพิเศษควรได้รับการศึกษาควบคู่ไปกับการบำบัด การฟื้นฟูสมรรถภาพทุกด้านโดย เร็วที่สุด ในทันทีที่ทราบว่เด็กมีความต้องการพิเศษ ทั้งนี้ เพื่อเป็นการเตรียมเด็กให้พร้อมที่จะ เรียนต่อไป และมีพัฒนาการทุกด้านถึงขีดสูงสุด
3. การจัดการศึกษาพิเศษ ควรคำนึงถึงการอยู่ร่วมสังคมกับคนปกติให้มีประสิทธิภาพ มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ หรือหากสภาพความบกพร่องในขั้นรุนแรงจนไม่อาจเรียนร่วมกับคนปกติ ได้ ควรให้เด็กพิเศษได้สัมผัสกับสังคมคนปกติ
4. การจัดการศึกษาพิเศษ ต้องปรับให้เหมาะสมกับสภาพความเสียเปรียบ ของเด็ก พิเศษแต่ละประเภท โดยพิจารณาแนวทางการศึกษาของเด็กปกติ
5. การศึกษาพิเศษ และการฟื้นฟูบำบัดทุกด้านควรจัดเป็นโปรแกรมให้เป็นรายบุคคล รวมถึงการจัดกิจกรรมการสอนสำหรับเด็กที่บกพร่อง หรือมีความต้องการคล้ายคลึงกันและอยู่ ณ ระดับความสามารถที่ใกล้เคียงกัน

6. การจัดโปรแกรมการสอนเด็กพิเศษ ควรเน้นที่ความสามารถของเด็ก และให้เด็กได้ประสบความสำเร็จมากกว่าที่จะคำนึงถึงความสามารถ หรือความบกพร่อง เพื่อให้เด็กมีความมั่นใจว่า แม้ตนจะมีความบกพร่อง แต่ก็ยังสามารถบางอย่างเท่ากับหรือดีกว่าคนปกติ อันจะช่วยให้เด็กสามารถปรับตัวได้ดีขึ้น

7. การศึกษาพิเศษควรมุ่งให้เด็กมีความเข้าใจ ยอมรับตนเอง มีความเชื่อมั่นในศักยภาพแห่งตน และมุ่งให้ช่วยตนเองได้ ตลอดจนมีความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม

8. การศึกษาพิเศษ ควรจัดทำอย่างต่อเนื่อง เริ่มตั้งแต่เกิดเรื่อยไป ขาดตอนไม่ได้ และควรเน้นถึงเรื่องอาชีพด้วย

ในด้านหลักการ เบื้องต้นในการจัดการศึกษาพิเศษที่จะทำให้การศึกษาพิเศษบรรลุผลสำเร็จ เนฆจา ชลธารันนท์ (2524 : 53) ได้เสนอแนวคิดไว้ดังนี้

1. เด็กที่มีความต้องการพิเศษทุกคนสามารถที่จะ เรียนหรือฝึกตนเองให้ทำประโยชน์ได้มากขึ้น

2. สมรรถภาพในการทำงานไม่ได้ขึ้นอยู่กับสภาพความสามารถ

3. ความพิการของเด็กบางคน ไม่จำเป็นต้องเป็นความพิการตลอดไปในหลายกรณี การศึกษาพิเศษอาจจะ เป็นเพียงบริการทางการศึกษาชั่วคราวเท่านั้น

4. บุคลากรจะต้อง เป็นคนที่มีความรู้ความสามารถ และได้รับการฝึกงานตลอดทั้งมีประสบการณ์ในการทำงานในหน่วยงานของตน

5. ผู้ให้การศึกษควรมุ่งสนใจเป็นพิเศษในเรื่องพัฒนาการของเด็กพิการ เพื่อให้เด็กมีภาพพจน์ที่ดีเกี่ยวกับตนเอง และยอมรับสภาพความจริงของตน

6. การศึกษาพิเศษ ควรใช้วิธีสอนแบบส่งเสริมเอกลักษณ์ของบุคคลคือ สอนให้เหมาะสมกับความสามารถ และความพิการของแต่ละคน

7. การศึกษาพิเศษ ควรจัดตั้งแต่ชั้นอนุบาล โดยมีจุดประสงค์ในการป้องกันลดปัญหาความพิการ และทำให้เด็กมีศักยภาพแห่งตน

8. การศึกษาพิเศษต้องรวมวิชาพลศึกษา นันทนาการ และสุนทรียศาสตร์ เพื่อเตรียมเด็กพิการให้สามารถใช้ชีวิตในสังคมได้อย่างสมบูรณ์

9. อาชีวศึกษาและการอาชีพ เป็นเรื่องสำคัญในการพิจารณาจัดการศึกษาแก่เด็กพิการ

10. ในการจัดเด็กพิการเข้าเรียนในโรงเรียนปกติ นั้น จะถือเป็นแนวปฏิบัติเมื่อเด็กไม่มีปัญหาหรืออุปสรรคอื่นใด โดยคำนึงถึงประโยชน์ที่เด็กจะได้รับเป็นสำคัญ

พจน ภาสบุตร (2531 : 583) ได้กำหนดหลักการจัดการศึกษาให้แก่เด็กพิเศษไว้ดังนี้คือ

1. จัดให้เด็กพิเศษได้ผลจากการเรียนสอดคล้องกับหลักการ เป้าหมาย และจุดประสงค์ของหลักสูตร เช่นเดียวกับเด็กปกติ
2. ใช้วิธีสอนและจัดหาอุปกรณ์การเรียนการสอนให้เหมาะสม สอดคล้องกับความต้องการพิเศษ และสภาพของเด็กที่มีความบกพร่องแต่ละประเภท
3. จัดสื่อการเรียนการสอนให้พอเพียง เพื่อให้เด็กพิเศษเรียนได้สะดวกรวดเร็วทันกันหรือพร้อมกันกับเด็กปกติ ครูจะต้องมีสื่อที่ใช้สอน แบบเรียน คู่มือครู วัสดุ ฝึกพอ ึ่งจะทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจ ซึ่งอาจมีบางอย่างที่แตกต่างไปจากที่ใช้กับเด็กปกติ
4. วัดผลการเรียนของเด็กพิเศษ โดยใช้วิธีการที่แตกต่างไปจากเด็กปกติให้มากที่สุดเท่าที่ขีดความสามารถของเด็กพิเศษจะทำได้

ในด้านหลักการจัดการเรียนการสอนสำหรับเด็กพิเศษ ผดุง อารยะวิญญู (2523 : 5-6) ได้เสนอแนะไว้ดังนี้คือ

1. การเรียนการสอนควรเป็นรูปธรรมมากกว่าเป็นนามธรรม เนื่องจากเด็กที่บกพร่องทางสติปัญญาจะเรียนรู้ได้ดีในทางรูปธรรม แต่อาจสอดแทรกนามธรรมได้บ้าง
2. การเรียนการสอนควรจัดเป็นช่วงเวลาสั้น เนื่องจากเด็กพิเศษมีความสนใจสั้น และควรสอนเนื้อหาบ่อย ๆ พอที่เด็กสามารถรับได้
3. เด็กพิเศษมักมีปัญหาด้านการอ่านและเลขคณิต ครูผู้สอนจำเป็นต้องตระหนักในเรื่องนี้
4. ครูผู้สอนเด็กพิเศษต้องส่งเสริมประสาทสัมผัส ซึ่งเด็กแต่ละคนแต่ละประเภท จะเรียนรู้ได้ดีโดยผ่านการรับรู้ทางสายตาทางการฟังหรือการสัมผัสแตกต่างกันไป ครูจึงต้องพิจารณาอย่างรอบคอบ

นอกจากนี้ หลักการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งเป็นผลจากการศึกษาวิจัยของนักการศึกษาพิเศษจำนวนมาก ได้ข้อสรุปที่ควรนำมาปฏิบัติ และหากนำมาใช้อย่างถูกต้องและเหมาะสมแล้ว จะช่วยให้เด็กเรียนเรียนรู้ได้เต็มที่ ได้แก่ข้อสรุปดังต่อไปนี้ (ผดุง อารยะวิญญู, 2533 : 204-212)

1. สอนจากสิ่งที่ย่างที่สุด
2. ใช้ประสบการณ์ตรง

3. ส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้ตามขีดความสามารถของตน
4. ใช้แรงเสริมอย่างมีประสิทธิภาพ
5. กระตุ้นให้เด็กใช้ความคิด โดยการกำหนดสถานการณ์สมมติ การให้การบ้านแก่เด็ก และกระตุ้นให้ใช้ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์
6. ให้เด็กมีโอกาสดูความเป็นผู้นำ
7. ให้เด็กเรียนจากเพื่อน
8. ให้โอกาสเด็กเลือกเรียน
9. สอนจากสิ่งที่เด็กคุ้นเคยไปหาสิ่งที่เด็กไม่คุ้นเคย
10. ทบทวนบทเรียนบ่อย ๆ
11. แสดงผลการเรียนให้เด็กเห็นโดยเร็ว
12. จัดห้องเรียนให้เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้
13. สังเกตเด็กควบคู่ไปกับการสอน

จากปรัชญา แนวคิด และหลักการในการจัดการศึกษาพิเศษดังกล่าวข้างต้นแสดงถึงความพยายามของนักการศึกษาพิเศษที่จะ เสนอแนวทางการดำเนินการ และเทคนิคต่าง ๆ เพื่อให้การจัดการศึกษาพิเศษมีประสิทธิภาพ และทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการพัฒนาได้มากที่สุด

ขอบข่ายของการจัดการศึกษาพิเศษ ในอดีต คนพิการในประเทศไทยก็อยู่ในสภาพเดียวกับกับคนพิการในประเทศอื่นทั่วโลกที่ถูกจำกัดสิทธิทางการศึกษา ดังจะเห็นได้จาก การกำหนดให้มีการยกเว้นเด็กพิการจากการเข้าเรียนในโรงเรียนประถมศึกษาตามพระราชบัญญัติประถมศึกษา ต่อมานักการศึกษาพิเศษได้พยายามจัดการศึกษาพิเศษให้แก่เด็กพิการ ซึ่งในระยะแรกจัดได้เพียง 4 ประเภทคือ เด็กตาบอด เด็กหูหนวก เด็กปัญญาอ่อนและเด็กพิการทางร่างกาย ตามลำดับ (ศรียา นิยมธรรม, 2535 ก. : 161)

ตามแนวความคิดในการจัดการศึกษาพิเศษในปัจจุบัน ได้ขยายกว้างออกไปคลุมเด็กประเภทต่าง ๆ ที่ต้องการความช่วยเหลือมากยิ่งขึ้น โดยที่เด็กแต่ละประเภทมีผู้ทำการศึกษาวิจัยอย่างลึกซึ้ง เพื่อให้ความช่วยเหลือเฉพาะทางได้เหมาะสมยิ่งขึ้น เคิร์ค และกาลแลกเซอร์ (กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2533 : 7; อ้างอิงมาจาก

Kirk and Gallagher, 1979) ได้ประมวลประเภทของเด็กที่เบี่ยงเบนไปจากเกณฑ์เฉลี่ย หรือจากเด็กปกติที่ควรได้รับการศึกษาพิเศษ ดังนี้

1. ลักษณะทางสติปัญญา (Mental Characteristics)
2. ความสามารถทางประสาทสัมผัส (Sensory Abilities)
3. ลักษณะทางร่างกาย และประสาทกล้ามเนื้อ (Neuromuscular/ Physical Characteristics)
4. พฤติกรรมทางสังคมหรืออารมณ์ (Social or Emotional Behavior)
5. ความสามารถในการสื่อสาร (Communication Abilities)
6. ความพิการซ้ำซ้อน (Multiple Handicaps) ที่ทำให้เขาต้องการความช่วยเหลือพิเศษจากทางโรงเรียนหรือระบบการศึกษา เพื่อช่วยพัฒนาสมรรถกวิสัยของเขาให้ดีที่สุดเท่าที่จะทำได้

นอกจากความคิดในเรื่องประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษแล้ว ในปัจจุบันยังได้มีแนวคิดในเรื่องของวัยและระดับการศึกษาเข้ามาเกี่ยวข้องอีกด้วย ทำให้ขอบข่ายของการจัดการศึกษาพิเศษกว้างขวางมากยิ่งขึ้น ทั้งนี้เพราะการจัดการศึกษาในระยะแรกมุ่งไปยังเด็กในระดับประถมศึกษา ปัจจุบันได้มีการขยายออกไปทั้งในระดับที่สูงกว่าและต่ำกว่าประถมศึกษา สำหรับเด็กมัธยมศึกษาและวัยรุ่นไปด้วยแล้ว ๗ กับเด็กพิการระดับปฐมวัยดังเช่นในสหรัฐอเมริกา กฎหมายระบุให้เด็กได้รับบริการการศึกษาพิเศษตั้งแต่อายุ 3-21 ปี บางรัฐและหน่วยงานเอกชนบางแห่งได้จัดบริการ วินิจฉัยและให้บริการตั้งแต่แรกเกิดถึง 3 ขวบ ในกรณีที่สงสัยว่าเด็กจะมีปัญหาจากการคัดแยกแต่แรกเกิด รวมทั้งให้บริการให้คำปรึกษาและฝึกฝนสำหรับผู้ปกครองของเด็กเหล่านี้ ส่วนในประเทศไทยความจำเป็นในการจัดการศึกษาพิเศษแก่เด็กปฐมวัย ยังไม่ได้ทำกันแพร่หลายนัก

การเริ่มโปรแกรมเพื่อช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่โดยเนิ่นนั้น เชื่อกันว่าจะช่วยลดปัญหาได้หลายประการ ซึ่งถ้าหากทิ้งไว้ก็จะสายเกินแก้ การจัดการศึกษาในช่วงปฐมวัยสามารถช่วยเด็กที่มีความต้องการพิเศษทางการศึกษาในลักษณะของการป้องกันได้อีกด้วย นอกจากนี้อาจเป็นตัวช่วยให้เด็กพิการเล่าเรียนได้ในระดับสูงขึ้น เนื่องจากได้รับการเตรียมตัวมาตั้งแต่ปฐมวัย

จุดมุ่งหมายของการป้องกันแต่โดยเน้น ก็เพื่อป้องกันหรือลดสภาพความรุนแรงของความพิการ เพื่อว่าเด็กจะดำรงชีวิตได้ตามความเหมาะสม ดังนั้นบริการต่าง ๆ ที่จัดขึ้น จึงควรสนองความจำเป็นของเด็กซึ่งพิการ หรือมีปัญหาด้านศักยภาพในการเรียนรู้ในระดับปฐมวัย

ขอบข่ายของการศึกษาของเด็กปฐมวัยนี้ จึงรวมเอาการศึกษาพัฒนาการของเด็กปกติ และการศึกษาถึงการเลี้ยงดูเด็กที่บ้าน กระบวนการสอนของครูในโรงเรียน องค์กรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเลี้ยงดูเด็ก เพราะสิ่งเหล่านี้จะสะท้อนให้เห็นถึงความเปลี่ยนแปลงในด้านความเชื่อและคุณค่าทางสังคม การเปลี่ยนแปลงทัศนคติที่มีต่อเด็ก และการเพิ่มพูนความรู้ โดยศึกษาจากงานวิจัยในเรื่องที่เกี่ยวกับพัฒนาการเด็ก (ศรียา นิยมธรรม, 2537 : 3)

ขอบข่ายในการจัดการศึกษาพิเศษจึงเริ่มกว้างขวางมากยิ่งขึ้น เป็นลำดับ ซึ่งนับได้ว่าเป็นผลดีต่อตัวเด็กเอง ต่อผู้ปกครองของเด็ก และต่อสังคมในที่สุด

รูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษและการให้บริการ การจัดการศึกษาพิเศษและการให้บริการแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ อาจจัดได้หลายรูปแบบตามที่ ศรียา นิยมธรรม (2535 ก. : 163-164) ได้เสนอไว้ 5 รูปแบบ รวมทั้งการบริการอื่น ๆ ที่ควรจัดให้เด็ก ได้แก่

### 1. รูปแบบที่ 1 การเรียนร่วมในชั้นปกติเต็มเวลา

การจัดบริการสำหรับเด็กพิเศษลักษณะนี้ เป็นการจัดให้กับเด็กที่มีสภาพความพิการไม่มากนัก หลังจากเด็กได้รับการบำบัดรักษา หรือฟื้นฟูสมรรถภาพในด้านที่จำเป็นแล้วก็สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติในชั้นเรียนปกติได้ ทั้งนี้อาจมีอุปกรณ์และเครื่องมือช่วยทางการศึกษาพิเศษ รวมทั้งการให้บริการแนะแนวแก่ครูปกติด้วย จนกระทั่งเด็กปกติ เลิศ และเด็กที่มีความสามารถพิเศษเฉพาะทาง และมีความคิดสร้างสรรค์ ก็จะเรียนร่วมในลักษณะนี้ได้ นอกเสียจากว่าเด็กเหล่านี้มีความสามารถสูงมาก ๆ ก็ไม่ควรรับการศึกษาในรูปแบบนี้

### 2. รูปแบบที่ 2 การเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ โดยได้รับการบริการพิเศษ

การจัดบริการในลักษณะนี้ เด็กพิเศษจะมีโอกาสเรียนในชั้นปกติเต็มเวลา โดยได้รับบริการต่าง ๆ เพิ่มเติม เช่น ได้รับการสอนเสริมบางวิชาจากครูการศึกษาพิเศษได้รับการฝึกพูดและแก้ไขการพูด ได้รับการฝึกให้คุ้นเคยกับสภาพแวดล้อมและการเคลื่อนไหว และ

โปรแกรมพิเศษสำหรับเด็กปัญญาเลิศ เป็นต้น โดยที่เด็กเหล่านี้อาจได้รับการเป็นรายบุคคล หรือเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ก็ได้

### 3. รูปแบบที่ 3 การเรียนขั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนปกติ

การจัดการศึกษาในลักษณะนี้ ควรจัดให้เด็กที่มีความบกพร่องมากหรือเด็กที่มีความสามารถสูง รวมทั้งเด็กที่มีความสามารถสูงเป็นพิเศษจนไม่สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติได้ นอกจากนี้เด็กเหล่านี้ยังจำเป็นต้องได้รับการพิเศษด้านต่าง ๆ เช่น กายภาพบำบัด อาชีวบำบัด การแก้ไขการพูด การฝึกฟัง โปรแกรมพิเศษ เป็นต้น บุคลากรในโรงเรียนต้องได้รับการฝึกอบรมให้มีความรู้ความสามารถ และเข้าใจเกี่ยวกับเด็กในสาขาที่รับผิดชอบ

### 4. รูปแบบที่ 4 การจัดโรงเรียนพิเศษ

เด็กพิเศษที่มีความบกพร่อง หรือเด็กที่มีความสามารถสูงเกินกว่าที่จะเรียนร่วมกับเด็กปกติได้ ควรได้รับการบริการประเภทนี้ ครูที่อยู่ในโรงเรียนพิเศษดังกล่าวนี้จำเป็นต้องมีความรู้พิเศษ ในแต่ละสาขาที่จะไปสอนซ่อมเสริม และพัฒนาสมรรถภาพให้เด็กเหล่านี้ ลักษณะของโรงเรียนพิเศษนี้จะจัดแบบประจำ หรือไปกลับก็ได้

### 5. รูปแบบที่ 5 การจัดการศึกษาพิเศษนอกโรงเรียน

การจัดบริการในลักษณะนี้ ได้แก่ การจัดบริการการศึกษาพิเศษในโรงพยาบาล สถานพักฟื้น สถานรับเลี้ยงดูเด็ก และที่บ้าน เป็นต้น รูปแบบนี้จัดสำหรับเด็กพิการทางร่างกาย และที่มีความบกพร่องทางสุขภาพหรือสติปัญญา ซึ่งจำเป็นต้องเข้ารับบริการรักษา ฟื้นฟูบำบัด พักฟื้น และเลี้ยงดูตามสถานที่ดังกล่าวเป็นระยะเวลาเวลานาน เพื่อให้เด็กได้รับการศึกษาโดยไม่มีขาดตอน การจัดการศึกษาพิเศษรูปแบบนี้ เป็นรูปแบบที่มีความยืดหยุ่นมาก เนื่องจากเด็กที่รับบริการจากรูปแบบนี้ เป็นเด็กที่มีสภาพความพิการและความต้องการแตกต่างกันมาก

เนื่องจากการจัดการศึกษาพิเศษ ต้องทำงานประสานกันหลายฝ่าย เช่น ฝ่ายแพทย์ ครู ฝึกครอง นักสังคมสงเคราะห์ ตัวเด็ก เป็นต้น การให้บริการด้านอื่น ๆ นอกเหนือจากการจัดการศึกษาที่กล่าวมาแล้ว จึงเป็นเรื่องจำเป็น บริการเหล่านี้ได้แก่

1. โครงการเด็กปฐมวัย เป็นการจัดในลักษณะการรับเลี้ยงเด็กและชั้นอนุบาล จัดในโรงพยาบาล โรงเรียน คลินิก หรือศูนย์เด็กปฐมวัย โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะพัฒนาความสามารถ

ทางการเคลื่อนไหว ภาษาและการพูด การรับรู้ ตลอดจนด้านสังคมและอารมณ์ โดยเน้นความสำคัญและความจำเป็น ตามความเหมาะสมและความต้องการของเด็กพิเศษแต่ละประเภท

2. โครงการสำหรับครู ผู้ปกครอง ครอบครัว เป็นการจัดการบริการเพื่อเผยแพร่ความรู้ และให้คำแนะนำปรึกษาแก่พ่อแม่ เพื่อให้เข้าใจถึงสภาพความพิการ วิธีการช่วยเหลือเด็กและการส่งเสริมสมรรถภาพที่มีอยู่ของเด็กๆ ให้ได้พัฒนาถึงขีดสูงสุด

3. โครงการบำบัดและฟื้นฟู เช่น การแก้ไขการพูด กายภาพบำบัด ดนตรีบำบัด ฯลฯ เพื่อช่วยเหลือเด็กในด้านที่มีปัญหาตามความเหมาะสม

4. โครงการนันทนาการ เป็นการจัดกิจกรรมให้เด็กได้เข้าร่วมในเวลาว่าง ด้วยความสมัครใจและให้ได้รับความพึงพอใจและความสนุกสนาน โดยปรับสภาพให้เหมาะสมกับเด็ก

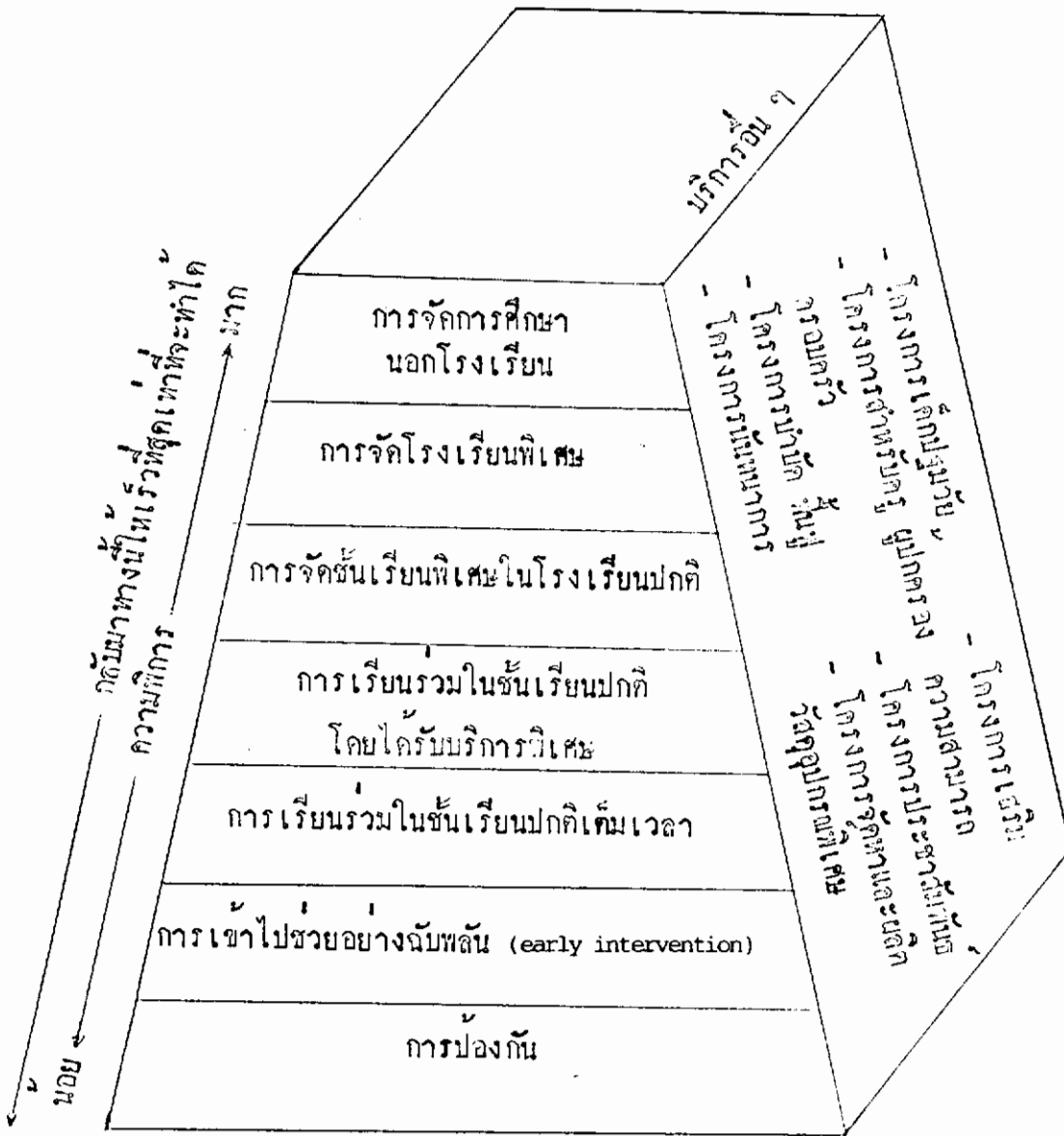
5. โครงการส่งเสริมความสามารถ เช่น การจัดโครงการเสริมประสบการณ์ชีวิต ให้แก่เด็กพิการทางร่างกาย และเด็กที่มีความบกพร่องทางสุขภาพ หรือโครงการเสริมทักษะต่าง ๆ แก่เด็กปัญญาเลิศ

6. โครงการประชาสัมพันธ์เพื่อเผยแพร่ข้อมูลด้านการศึกษาพิเศษ โดยวิธีการต่าง ๆ เช่น หนังสือพิมพ์ วิทยุ โทรทัศน์ ฯลฯ เพื่อให้ชุมชนเข้าใจและให้การสนับสนุนการจัดการศึกษาพิเศษ

7. โครงการจัดหา และผลิตวัสดุอุปกรณ์พิเศษ เป็นหน่วยผลิตวัสดุอุปกรณ์และครุภัณฑ์พิเศษที่จำเป็นในการเรียนการสอนให้แก่เด็กพิการและครู พร้อมทั้งจัดทำวัสดุ อุปกรณ์ที่จำเป็นสำหรับเด็ก โดยที่จุดมุ่งหมายที่จะใช้ประโยชน์จากวัสดุท้องถิ่น และวัสดุราคาถูก

8. โครงการตรวจสอบเด็กก่อนเข้าเรียน โดยประสานงานระหว่างโรงเรียน ที่เด็กจะเข้าเรียนกับพ่อแม่เด็ก

การจัดการศึกษาพิเศษ และการให้บริการต่าง ๆ ดังกล่าวข้างต้นนี้ เขียน แบบแผนภาพ  
ไว้ดังนี้



ภาพประกอบ 1 รูปแผนการให้บริการการศึกษาพิเศษ (ปรับปรุงและดัดแปลงจากรูปแบบการ  
จัดการศึกษาองติโน (Deno. 1970) และดันน์ (Dunn. 1975))

รูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษและการบริการที่นำเสนออีกแนวความคิดหนึ่ง ซึ่งเกี่ยวข้องกับ  
 ในถึงการบริหารและการจัดการ ได้แก่รูปแบบที่ บริดา จันทรุเบกษา (ม.ป.ป. : 7-8) ได้  
 เสนอไว้ 8 รูปแบบ คือ

การจัดการศึกษาพิเศษ หรือการให้บริการแก่เด็กที่มีลักษณะพิเศษในปัจจุบันมีหลายแบบ  
 ซึ่งอาจแบ่งประเภทได้อย่างกว้าง ๆ ดังต่อไปนี้ (บริดา จันทรุเบกษา. ม.ป.ป. : 7-8)

1. จัดเป็นสถาบัน ซึ่งมีลักษณะเป็นโรงเรียนประจำที่มีบริการให้การศึกษารวม  
 และรักษาพยาบาลอยู่ด้วยกันโดยเฉพาะ จัดสำหรับเด็กที่มีลักษณะพิการประเภทอาการหนัก เช่น  
 หูหนวก ตาบอด หรือเด็กที่พิการซ้ำซ้อน
2. บริการสอนพิเศษตามบ้านหรือเตียงผู้ป่วยในโรงพยาบาล สำหรับผู้เจ็บป่วยเรื้อรัง  
 หรือต้องได้รับการรักษาพยาบาลอย่างใกล้ชิดอยู่เกือบตลอดเวลา
3. จัดเป็นโรงเรียนพิเศษแบบประจำ
4. จัดเป็นโรงเรียนพิเศษแบบไป-กลับ ในสถานที่ศูนย์กลางของหมู่บ้าน หรือเมือง  
 หรืออาจจัดเป็นชั้นพิเศษอยู่ในโรงเรียนที่เป็นศูนย์กลางของชุมชน
5. จัดเป็นชั้นพิเศษอยู่ในโรงเรียนแบบไป-กลับทั่วไป โดยอาจให้อยู่ในชั้นพิเศษ  
 ตลอดเวลา หรือจัดแบ่งให้ไปร่วมกิจกรรมกับชั้นอื่น ๆ ในบางเวลา ตามสัดส่วนและรายวิชา  
 หรือกิจกรรมที่กำหนด
6. จัดให้เรียนอยู่ในชั้นธรรมดา แต่จัดตารางเวลาให้ไปเรียนซ่อมเสริมกับครู  
 พิเศษในชั้นพิเศษ หรือศูนย์สอนซ่อมเสริมประจำโรงเรียน หรือกลุ่มโรงเรียน
7. จัดให้เรียนในชั้นธรรมดา แต่จัดบริการสอนพิเศษใช้สื่อการเรียนการสอนพิเศษ  
 โดยครูประจำชั้นที่ได้รับการแนะนำพิเศษหรือช่วยเหลือเป็นพิเศษจากครูพิเศษ หรือท้องถิ่น รวมทั้งบุคลากรพิเศษเฉพาะทาง
8. ให้เรียนในชั้นธรรมดา แต่ครูประจำชั้นทุกคนผ่านการอบรมจนสามารถให้บริการ  
 การศึกษาพิเศษ หรือช่วยเหลือเด็กได้ตามสมควร

ซึ่งจะเห็นได้ว่ารูปแบบต่าง ๆ ที่เสนอมาย่างต้นนี้ เป็นความพยายามที่จะจัดการศึกษา  
 พิเศษ และการบริการให้เหมาะสมกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่แตกต่างกัน ให้มีประสิทธิภาพ  
 สูงสุด รวมทั้งให้แนวทางดำเนินการแก่หน่วยงานที่มีหน้าที่รับผิดชอบสามารถนำไปปรับปรุงและ  
 ดำเนินการต่อไปได้ด้วย

### ความหมาย แนวคิด และหลักการของการจัดการเรียนร่วม

การจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติ เป็นวิธีการหนึ่งของการจัดการศึกษาพิเศษดังได้กล่าวถึงในตอนต้น นักการศึกษาพิเศษได้ให้ความหมาย แนวคิดและหลักการของการจัดการเรียนร่วมไว้ดังต่อไปนี้

ความหมายของการเรียนร่วม ละออ ชุตติกร (2526 : 1) ได้กล่าวถึงความหมายของการเรียนร่วม ไว้ว่าเป็นการจัดการศึกษาพิเศษตามโครงการที่พยายามจะให้เด็กพิเศษได้เข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติ ซึ่งจะต้องมีวิธีการ และขั้นตอนในการจัดการดำเนินงานอย่างเหมาะสม โดยพิจารณาตามความพร้อมและความสามารถในการเรียนของเด็กแต่ละคน แต่ละประเภทว่า ควรจะเรียนร่วมขึ้นในรูปแบบใด ต้องการสื่อหรืออุปกรณ์รวมทั้งครูพิเศษด้านใด

ศรียา นิยมธรรม (2534 : 36-37) ได้กล่าวถึงการเรียนร่วมว่า การเรียนร่วม มิได้หมายความว่าเอาเด็กพิการเข้าไปนั่งเรียนร่วมกับเด็กปกติในห้องเรียนเดียวกันเท่านั้น การเรียนร่วมยังหมายรวมถึงการเรียนรู้และการเจริญเติบโตในสิ่งแวดล้อมซึ่งเด็กจะมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กปกติในการร่วมกิจกรรมต่าง ๆ กิจกรรมเหล่านั้นต้องเกี่ยวข้องกับพัฒนาการต่าง ๆ ทุกด้าน เช่น ร่างกาย สังคม ภาษา และสติปัญญา และหมายถึงการจัดโปรแกรมการศึกษารายบุคคลตามความต้องการ และความสามารถของเด็ก โดยการจัดกิจกรรมเป็นกลุ่มใหญ่และกลุ่มเล็กอย่างเหมาะสมโดยให้เด็กทุกคนได้มีปฏิสัมพันธ์ต่อกันและร่วมกิจกรรมต่าง ๆ อย่างทั่วถึง นอกจากนั้น การเรียนร่วมยังหมายถึงการทำงานร่วมกันของนักวิชาการในสาขาต่าง ๆ ซึ่งเรียกว่าสหวิทยาการ อันได้แก่

พยาบาล	นักโภชนาการ	กุมารแพทย์
นักสังคมสงเคราะห์	นักอรรถบำบัด	นักกายภาพบำบัด
นักวัดการได้ยิน	นักจิตวิทยา	จักษุแพทย์
ทันตแพทย์		

เนยจา ชลธารันนท์ (2532 : 2) และ ผดุง อารยะวิญญู (2533 : 188) กล่าวถึงการเรียนร่วมว่า เป็นการจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในชั้นเดียวกับเด็กปกติ มีการร่วมกิจกรรมและใช้เวลาช่วงใดช่วงหนึ่งในแต่ละวันระหว่างเด็กทั้งสองกลุ่ม ซึ่งอาจเป็นการเรียนร่วมเต็มเวลา (Mainstreaming) โดยการจัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนในห้องเรียนสำหรับเด็กปกติอย่างและไม่มีบริการเพิ่มเติมสำหรับประเภทนี้ หรือเป็นการเรียนร่วมบางเวลา (Integration) โดยการจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติบางเวลา และรวมถึงการจัดชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติด้วย

วาริ ภิระจิตร (2534 : 11) ได้ให้ความหมายของการเรียนร่วมไว้ว่าการเรียนร่วม หมายถึง การรวมเด็กพิเศษไว้กับเด็กปกติในด้านเวลา ด้านการเรียนการสอนและด้านสังคม ภายใต้พื้นฐานการจัดการศึกษาอย่างต่อเนื่อง และคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล รวมทั้งการปรับตัวทางสังคม เพื่อให้เด็กมีประสบการณ์ตรงและสามารถพัฒนาตนเองไปให้มากที่สุด

บังอร ตันปาน (2535 : 6-7) ได้รวบรวมความหมายของการเรียนร่วมของเด็กพิเศษของนักการศึกษาหลายท่านและสรุปว่า การเรียนร่วมหมายถึงการจัดการศึกษาให้เด็กพิเศษมีโอกาสเรียนร่วมกับเด็กปกติ ตามความสามารถของแต่ละบุคคล โดยได้รับความช่วยเหลือตามความจำเป็นพิเศษ เพื่อส่งเสริมให้ได้เรียนรู้และอยู่ร่วมในสังคมปกติอย่างเป็นสุข

จากความหมายดังกล่าวข้างต้นจึงอาจสรุปได้ว่า การเรียนร่วมเป็นวิธีการที่จะทำ ให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้มีโอกาสสัมผัสสัมพันธ์กับเด็กปกติในการเรียนและในกิจกรรมอื่น ๆ มากหรือน้อยตามความเหมาะสมกับสภาพของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยอาจได้รับบริการพิเศษเพิ่มเติมหรือไม่ก็ได้

ปรัชญาของการเรียนร่วม นักการศึกษาพิเศษ ได้เสนอปรัชญาของการเรียนร่วมจากพื้นฐาน 5 ประการดังที่ บังอร ตันปาน (2535 : 17) ได้สรุปไว้ดังนี้

1. มนุษย์ทุกคนย่อมมีสิทธิเท่าเทียมกันในโอกาสทางการศึกษา ดังนั้นการจัดระบบการศึกษาต้องจัดบริการทางการศึกษาให้แก่มนุษย์ทุกคน โดยไม่แบ่งแยกความบกพร่องหรือฐานะ เศรษฐกิจและสังคม จึงควรจัดโครงการและปรับปรุงการปฏิบัติให้เหมาะสมกับความต้องการจำเป็น ของแต่ละบุคคล

2. มนุษย์ทุกคนย่อมมีสิทธิเท่าเทียมกันในการอยู่ร่วมในสังคม ดังนั้นการจัดเตรียมความพร้อมก่อนวัยเรียนและวัยเรียน เพื่อให้เด็กพิเศษอยู่ร่วมกับเด็กปกติ ย่อมทำให้เกิดคุณค่าและสร้างสรรค์สังคม เพราะเด็กเหล่านี้จะมีความเข้าใจอันดีต่อกัน มีการยอมรับซึ่งกันและกัน เมื่อเด็กเหล่านี้เติบโตเป็นผู้ใหญ่จะไม่เกิดการแบ่งแยกความแตกต่างของมนุษย์ในสังคม

3. การเรียนการสอนในชั้นเรียนย่อมสนองความแตกต่างของแต่ละบุคคล ดังนั้นการจัดเด็กพิเศษให้เข้าเรียนในชั้นเรียนร่วม จึงควรได้มีการปรับปรุงการเรียนการสอนให้เป็นการสอนเพื่อบุคคลทั่วไป เพื่อให้พัฒนาความพร้อมและความรู้ความสามารถของผู้เรียนทุกคนให้พัฒนาการทุกด้าน ด้วยวิธีการและกิจกรรมที่เหมาะสมกับความสามารถของแต่ละบุคคล เพื่อให้เกิดศักยภาพที่จะดำรงชีวิตร่วมในสังคมได้อย่างเหมาะสม

หลักการของการจัดการเรียนร่วม การจัดการเรียนร่วมมีหลักการสำคัญที่ควรคำนึงถึงดังต่อไปนี้ (ผดุง อารยะวิญญู. 2529 : 3)

1. การเรียนร่วมนั้นควรเริ่มเมื่อเด็กอายุยังน้อย ดังนั้นควรเริ่มเรียนร่วมตั้งแต่นั้นชั้นปฐมวัย
2. ให้โอกาสแก่ครูที่สอนเด็กปกติในการตัดสินใจว่าจะรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนร่วมในชั้นที่ตนสอนหรือไม่
3. สถานศึกษาที่จะบริการด้านการเรียนร่วมต้องมีความพร้อมด้านบุคลากรโดยเฉพาะอย่างยิ่งครูผู้ทำหน้าที่สอนเด็กปกติ และเด็กพิเศษ
4. งบประมาณความพร้อมของสถานศึกษานั้น ควรมีการชี้แจงทำความเข้าใจและอบรมครู เจ้าหน้าที่ของโรงเรียน และนักเรียนเกี่ยวกับโครงการเรียนร่วมที่จะ เริ่มขึ้นในสถานศึกษาแห่งนั้น ให้เข้าใจถึงบทบาทและความรับผิดชอบ
5. สถานศึกษาจะต้องมีเครื่องมือเครื่องใช้ ตลอดจนอุปกรณ์อันจำเป็นในการเรียนการสอนอย่างเหมาะสม และเพียงพอ
6. ควรมีแผนการศึกษาสำหรับเด็กเป็นรายบุคคล (Individual Education Program) หรือใช้ชื่อย่อว่า IEP เพราะแผนการศึกษารายบุคคลนี้ จะช่วยให้การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษบรรลุเป้าหมายได้

7. หากไม่จำเป็นแล้ว ไม่ควรแยกเด็กที่มีความต้องการพิเศษออกจากเด็กปกติ ในแง่ของการให้บริการการเรียนการสอน ทั้งนี้ เพื่อให้เด็กปกติได้เข้าใจถึงความต้องการและความสามารถของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

8. การประเมินพัฒนาการและผลการเรียนของเด็กต้องกระทำสม่ำเสมอด้วยวิธีการประเมินที่เชื่อถือได้

9. ศึกษาข้อบกพร่องของการจัดการเรียนร่วมอยู่เสมอและหาทางแก้ไขปรับปรุงให้บริการดังกล่าวมีประสิทธิภาพ

รูปแบบการจัดการเรียนร่วม รูปแบบการจัดการเรียนร่วมมีผู้เสนอไว้ต่าง ๆ กัน ดังนี้ จรัล ทองปิยะภูมิ (บังอร ต้นปาน. 2535 : 25; อ้างอิงมาจาก จรัล ทองปิยะภูมิ. 2521 : 32) กล่าวสรุปไว้ว่า "การจัดการเรียนร่วมจะต้องเป็นระบบเปิด และยืดหยุ่นตามความต้องการจำเป็นของเด็ก สำหรับโครงการเรียนร่วมในประเทศไทยปัจจุบันมี 4 รูปแบบได้แก่

1. รูปแบบครูสอนซ่อมเสริม โดยมีครูการศึกษาพิเศษประจำอยู่ที่โรงเรียน
2. รูปแบบครูเดินสอน โดยมีครูการศึกษาพิเศษเดินทางไปให้บริการนักเรียนในโรงเรียนต่าง ๆ
3. รูปแบบผู้สอนเสริมและครูเดินสอน โดยมีครูการศึกษาพิเศษอยู่ที่ให้บริการนักเรียนในโรงเรียนหนึ่งเป็นหลัก และเดินทางไปให้บริการนักเรียนในโรงเรียนอื่น ๆ เป็นบางเวลา
4. รูปแบบชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียน โดยมีครูการศึกษาพิเศษอยู่สอนเด็กพิเศษในโรงเรียนปกติทั้งวัน

เกียร์ฮาร์ท และไวน์ซาคัน (Gearheart and Weishahn. 1980) เลวิสและดอร์แลก (เนงจา ชลธารันนท์. 2535 : 4-6; อ้างอิงมาจาก Lewis and Dornag. 1982) ได้นำเสนอไว้ 6 รูปแบบ คือ

- |                    |   |
|--------------------|---|
| <u>รูปแบบที่ 1</u> | ชั้นเรียนปกติเต็มวัน                                      |
| <u>รูปแบบที่ 2</u> | ชั้นเรียนปกติการให้คำปรึกษาแนะนำร่วมสื่อวัสดุอุปกรณ์พิเศษ |
| <u>รูปแบบที่ 3</u> | ชั้นเรียนปกติกับบริการครูเดินสอน                          |
| <u>รูปแบบที่ 4</u> | ชั้นเรียนปกติกับบริการห้องสอนเสริม                        |
| <u>รูปแบบที่ 5</u> | ชั้นเรียนพิเศษและชั้นเรียนปกติ                            |
| <u>รูปแบบที่ 6</u> | ชั้นเรียนพิเศษในโรงเรียนปกติ                              |

ปรีดา จันทบุบผา (ม.ป.ป. : 16) เสนอรูปแบบการจัดการเรียนร่วมมี 5 วิธี คือ

1. เรียนร่วมบนชั้นปกติโดยรับบริการพิเศษบ้าง หรือไม่ต้องรับบริการพิเศษเลย เนื่องจากได้รับการฟื้นฟูสมรรถภาพจนถึงระดับที่ช่วยตนเองได้แล้ว

2. เรียนร่วมบนชั้นปกติ และรับบริการพิเศษจากครูเดินสอน ครูที่ปรึกษา หรือผู้เชี่ยวชาญเฉพาะ

3. เรียนร่วมบนชั้นปกติ และรับบริการพิเศษจากห้องเสริมวิทยาการ (Resource Room)

4. ชั้นพิเศษ โดยส่งไปเรียนร่วมบนชั้นปกติบางวิชา

5. ชั้นพิเศษสำหรับเด็กพิการแต่ละประเภทในโรงเรียนปกติ

สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร (2529 : 9) และ บังอร ต้นปาน (2535 : 20-21) ได้สรุปรูปแบบการเรียนร่วมจากหลายรูปแบบจากหลายประเทศได้ ดังนี้

1. การเรียนร่วมบนชั้นปกติ และปฏิบัติเหมือนเด็กปกติทุกประการ

2. การเรียนร่วมบนชั้นปกติ แต่ได้รับบริการที่จำเป็นจากครูการศึกษาพิเศษ

3. การเรียนร่วมบนชั้นปกติบางเวลา และเรียนในชั้นพิเศษเฉพาะเด็กพิการบางวิชา

4. เรียนในชั้นปกติทุกวิชา โดยมีครูการศึกษาพิเศษให้ความช่วยเหลือเด็กเป็นรายบุคคล

หรือเป็นกลุ่มย่อย ๆ ขณะครูประจำวิชาอธิบาย

5. เรียนในชั้นพิเศษ โดยให้เด็กปกติเข้าไปเรียนร่วม

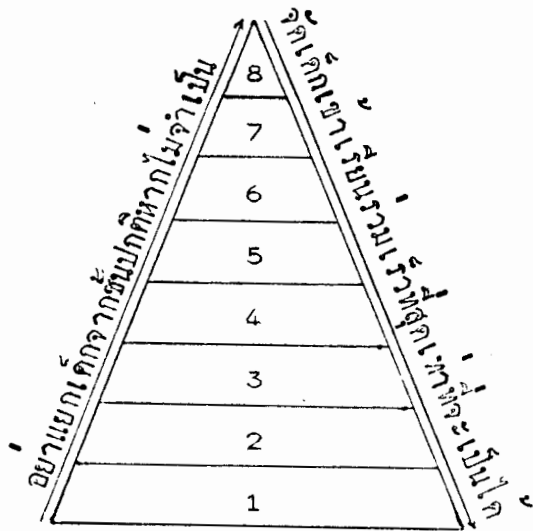
6. เรียนในชั้นพิเศษ โดยให้เด็กปกติเข้าไปเรียนร่วมบางวิชา แต่ในบางวิชาเด็กปกติแยกไปเรียนกับเด็กปกติในห้องอื่น และเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ก็แยกไปเรียนร่วมเฉพาะเด็กพิเศษในห้องอื่น

7. เรียนในชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติ และร่วมกิจกรรมนอกหลักสูตรกับเด็กปกติ

8. เรียนในชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติ และร่วมกิจกรรมของโรงเรียนเท่าที่จำเป็น

ผดุง อารยะวิญญู (2535 : 2-3) ได้นำแนวคิดของ เรย์โนลด์ และ เบิร์ช

(Reynolds and Birch, 1977) ซึ่งเสนอเป็นรูปแบบของการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยแสดงเป็นแผนภาพได้ดังนี้



1. ชั้นเรียนปกติ
2. ชั้นเรียนร่วมบางเวลา
3. ชั้นเรียนร่วมและครูที่ปรึกษา
4. ชั้นเรียนร่วมและครูที่เวียนสอน
5. ชั้นเรียนร่วมและครูเสริมวิชาการ
6. ชั้นพิเศษและเรียนร่วมบางเวลา
7. ชั้นพิเศษเต็มเวลา
8. โรงเรียนพิเศษ

## ภาพประกอบ 2 รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ฉะนั้นรูปแบบการเรียนร่วมจะมี 6 รูปแบบ คือ

1. เรียนร่วมในชั้นปกติ โดยการจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติ และเรียนเหมือนเด็กปกติทุกประการ
2. เรียนร่วมในชั้นปกติ และมีครูพิเศษให้คำแนะนำ ปรึกษา วิธีนี้คล้ายวิธีแรกแต่มีครูพิเศษช่วยเหลือครูประจำชั้นและครูประจำวิชา
3. เรียนร่วมในชั้นปกติ และรับบริการจากครูเวียนสอน ซึ่งเดินทางไปตามโรงเรียนต่าง ๆ เพื่อให้ความช่วยเหลือแก่เด็ก
4. เรียนร่วมในชั้นปกติและรับบริการจากครูเสริมวิชาการซึ่งเป็นครูการศึกษาพิเศษที่ปฏิบัติงานประจำอยู่ในห้องเสริมวิชาการ (มีเอกสารเครื่องมืออุปกรณ์ที่จำเป็นในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ)
5. ชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติและเรียนร่วมบางเวลา เป็นการจัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้ชั้นเดียวกัน เป็นกลุ่มเล็ก ๆ มีครูประจำชั้นสอนแทนทุกวิชา
6. ชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติ มีครูประจำชั้นสอนทุกวิชา การเรียนร่วมในลักษณะนี้เหมาะสำหรับเด็กที่มีความพิการค่อนข้างมาก

การจัดการเรียนร่วมในลักษณะใดนั้น ขึ้นอยู่กับสภาพความพิการและความพร้อมของเด็ก เด็กที่มีความพิการน้อยและมีความพร้อมสูง อาจจัดให้เรียนร่วมเต็มเวลา เด็กที่มีความพิการมาก และมีความพร้อมน้อย อาจจัดให้เรียนในชั้นพิเศษลดหลั่นกันลงไปด้วย

รูปแบบการเรียนร่วมที่มีผู้เสนอไว้แตกต่างกันอยู่บ้างนี้ เป็นความแตกต่างในแง่ของ รายละเอียด เพื่อให้การจัดการเรียนร่วมมีความชัดเจนขึ้นเป็นสำคัญ แต่โดยลักษณะใหญ่ ๆ แล้ว มีความคล้ายคลึงกัน

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้กำหนดความหมายของการเรียนร่วมไว้ดังนี้คือ การเรียนร่วมหมายถึงการจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษ เรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียน ประถมศึกษา โดยมีการจัดการเรียนการสอนได้ 3 ลักษณะคือ การเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติเต็มเวลา การเรียนในชั้นพิเศษและเรียนร่วมบางเวลาในชั้นปกติ และการเรียนในชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติ

ประเภทของเด็กที่ควรเรียนร่วมและการคัดเลือกเด็ก ในการจัดการเรียนร่วมมีข้อควรคำนึงในด้านตัวเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่จะจัดเข้าเรียนร่วมกับเด็กปกติ เพื่อให้เด็กสามารถพัฒนาตนเองไปได้อย่างดี ไม่ให้เกิดปัญหาและอุปสรรคต่อการเรียนร่วม ทั้งนี้เพราะเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภท และแต่ละระดับ จำเป็นต้องมีการจัดที่แตกต่างกันไป

ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่จะจัดให้เรียนร่วมได้นั้น ปรีดา จันทรวงษา (ม.ป.ป. : 13-14) แนะนำไว้ดังนี้

1. เด็กเรียนช้า คือเด็กที่มีระดับสติปัญญา (I.Q.) ระหว่าง 70-90 โดยจัดเป็นชั้นพิเศษในโรงเรียนปกติ ชั้นจะไม่เกิน 25 คน

2. เด็กหูตึง คือเรียนร่วมได้ทั้งระดับประถมและมัธยม ตลอดจนถึงระดับอุดมศึกษา รับผิดชอบระดับการได้ยินไม่เกิน 85 เดซิเบล จัดให้มีบริการพิเศษ และมีครูสอนซ่อมเสริมทั้งเป็นกลุ่มและรายบุคคล

3. เด็กตาบอด เรียนร่วมในระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษา และระดับอุดมศึกษา เด็กเหล่านี้เรียนโดยใช้ภาษาเบลล์ ให้เด็กได้ใช้มือเป็นประสาทสัมผัสในการอ่านและการออกเสียง ใช้ชิ้นเครื่องเล่นเทป เครื่องพิมพ์เบลล์และเครื่องพิมพ์ธรรมดาประกอบการเรียนได้

4. เด็กหูหนวก เรียนร่วมได้ในทุกระดับ ถ้าหากมีครูช่วยสอนการใช้ภาษามือและการอ่านริมฝีปากได้

คณะกรรมการโครงการ การศึกษาพิเศษในโครงการพัฒนาอาเซียน จัดเด็กเข้าเรียนร่วมเป็น 5 ประเภท (ทรวงมหาวิทยาลัย, 2529 : 5) ดังนี้

1. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเห็น
2. เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
3. เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
4. เด็กที่มีความบกพร่องทางสุขภาพ
5. เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เฉพาะทาง

สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร (2529 : 18-19) เสนอข้อพิจารณาในการจัดเด็กเข้าเรียนร่วม โดยคำนึงถึงองค์ประกอบเกี่ยวกับตัวเด็ก และองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับตัวเด็ก ดังนี้

1. ความสามารถด้านการเรียนของเด็ก เช่น ความสามารถด้านภาษาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และผลการเรียนโดยทั่วไป ความสามารถด้านการสื่อสารของเด็กเป็นสิ่งสำคัญ หากเด็กไม่สามารถจะสื่อสารกับเด็กได้แล้ว อาจจะประสบปัญหาด้านการเรียนได้
2. ทัศนคติทางอารมณ์และสังคมของเด็ก เด็กที่จะเรียนร่วมในสังคมปกติ ควรจะมีทัศนคติที่ทางอารมณ์และสังคม เพื่อเด็กจะได้ปรับตัวได้ เมื่อต้องการเผชิญกับปัญหาขณะเรียนร่วมกับเด็กปกติ
3. สิ่งแวดล้อม เช่น สภาพบริการทางการศึกษาของทางโรงเรียน ตลอดจนอุปกรณ์ต่าง ๆ ที่จำเป็นในการสนองความต้องการของเด็กพวกนี้
4. ความช่วยเหลือจากบุคลากรอื่น เช่น ความร่วมมือสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียน บุคลากรอื่น ๆ ของโรงเรียน ผู้ปกครอง ตลอดจนสมาชิกของชุมชนที่โรงเรียนตั้งอยู่

พดุง อารยะวิญญู (2533 : 198-199) ได้กล่าวถึงการเลือกนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าเรียนร่วมว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติในลักษณะการเรียนร่วมเต็มเวลาได้ทุกคน เด็กที่มีความพร้อมเท่านั้นที่สามารถเรียนร่วมเต็มเวลาได้ ส่วนเด็กที่ยังไม่มีความพร้อมอาจจัดให้เรียนพิเศษได้ทุกคน เมื่อมีความพร้อมแล้วจึงคัดเลือกเด็กจากนั้นพิเศษ แล้วส่งเข้าเรียนร่วมเต็มเวลา และเรียนร่วมเต็มเวลาหรือบางเวลา แล้วแต่ความสามารถของเด็ก เด็กที่ถูกส่งเข้าเรียนร่วมเต็มเวลา แล้วอาจกลับเข้าเรียนในชั้นพิเศษอีกก็ได้ หากพบว่าเด็กไม่สามารถเรียนร่วมกับเด็กปกติได้อย่างประสพผลสำเร็จ การจัดการศึกษาพิเศษควรคำนึงถึงประโยชน์ทางกายภาพที่เด็กจะได้รับว่าเด็กจะได้รับประโยชน์มากกว่าที่เสียไป

การเรียนรู้ร่วมกันในชั้นปกติ หรือจากการเรียนในชั้นพิเศษการคัดเลือกเด็กเพื่อส่งเข้าเรียนร่วมจึงมีความสำคัญ การคัดเลือกเด็กเพื่อส่งเข้าเรียนร่วมเต็มเวลาควรพิจารณาความพร้อมของเด็กด้าน ดังต่อไปนี้

### 1. ความพร้อมทางร่างกาย

1.1 การเคลื่อนไหว เด็กสามารถเคลื่อนไหวได้ เดินได้ โดยไม่ต้องการความช่วยเหลือจากผู้อื่น กล้ามเนื้อ ข้อต่อ และอวัยวะ มีการทำงานประสานกัน ซึ่งจะช่วยให้เด็กสามารถเคลื่อนไหวได้โดยไม่ลำบากจนเกินไป

1.2 การใช้กล้ามเนื้อมือและนิ้วมือ เด็กสามารถหยิบจับสิ่งของได้สามารถจับดินสอ ปากกา ได้ดี และเขียนหนังสือได้

1.3 การรับรู้ เด็กสามารถรับรู้ได้ดี โดยทางสายตาและทางการได้ยินหรือการสัมผัสทางใดทางหนึ่งหรือหลายทาง การรับรู้ไม่เป็นอุปสรรคจนเกินไป

### 2. ความสามารถทางด้านการเรียน

2.1 ความสามารถทางภาษา เด็กควรมีความสามารถทางภาษาใกล้เคียงกับเด็กปกติในชั้นที่จะเข้าเรียนร่วม เด็กควรรู้จักคำศัพท์มากพอควร อ่านหนังสือได้ เขียนหนังสือได้ สามารถสื่อความหมายได้ในระดับใกล้เคียงกับเด็กปกติที่มีอายุในวัยเดียวกัน

2.2 ความสามารถทางวิชาการ หมายถึง ความรู้พื้นฐานในวิชาอื่นที่นอกเหนือไปจากด้านภาษา เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และสังคมศาสตร์ เป็นต้น เด็กควรมีพื้นฐานในวิชาหลักใกล้เคียงกับเด็กปกติในวัยเดียวกันจึงจะสามารถเรียนร่วมเต็มเวลา ได้อย่างมีประสิทธิภาพ มิฉะนั้นแล้วเด็กจะต้องได้รับการสอนซ่อมเสริมในวิชาใดวิชาหนึ่งหรือหลายวิชาที่พื้นฐานด้านนั้น ๆ ของเด็กยังอยู่ระดับต่ำกว่าเด็กปกติ

3. พัฒนาการทางด้านอารมณ์และสังคม เด็กที่จะเข้าเรียนร่วมในชั้นเดียวกับเด็กปกติแล้ว ควรมีวุฒิทางอารมณ์และสังคมใกล้เคียงกับเด็กปกติ เช่น สามารถเข้ากับเด็กอื่นได้ โดยไม่มีปัญหามากนัก รู้จักแบ่งของเล่นกับเพื่อนได้โดยไม่มีปัญหาทะเลาะวิวาท ไม่โกรธจัดหรือร้องไห้เมื่อผิดหวังเพียงเล็กน้อย รู้จักเคารพสิทธิของผู้อื่น เช่น ไม่หยิบข้าวของของผู้อื่นไปใช้ โดยไม่ได้รับอนุญาต

ซึ่งจะเห็นได้ว่าการจัดการเรียนร่วมนั้น การพิจารณาเกี่ยวกับตัวเด็กในเบื้องต้นจะมีส่วนช่วยในการจัดการเรียนการสอนในการเรียนร่วมประสบความสำเร็จได้เป็นอย่างดีด้วย

องค์ประกอบที่ช่วยย้ําให้การเรียนร่วมนประสบความสำเร็จ นอกจากการพิจารณาตัวเด็กที่มีความต้องการพิเศษในการจัดเรียนร่วมาแล้ว ยังมีองค์ประกอบอื่น ๆ ที่จะช่วยย้ําให้การเรียนร่วประสบความสำเร็จได้อีกหลายประการ ดังที่ ศรียา นิยมธรรม (2531 : 38-39) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่จะให้เด็กประสบความสำเร็จในการเรียนร่วไว้ดังนี้

1. ครู จะต้องมียุทธศาสตร์ที่ติดต่อกับเด็กเหล่านั้น มีความสัมพันธ์กับครู เพื่อน ผู้ปกครอง
2. ผู้บริหาร เป็นผู้กำหนดนโยบาย เอื้อสิ่งต่าง ๆ ให้เกิดประโยชน์ต่อการเรียน

การสอน

3. ผู้ปกครอง เป็นผู้อบรมเลี้ยงดูเด็ก และสร้างทัศนคติที่ติดต่อกับเด็ก

นอกจากนี้ เรโนลด์ส์และเบิร์ช (มดุง อารยะวิญญู, 2533 : 201; อ้างอิงมาจาก Reynolds and Birch, 1977) กล่าวถึงองค์ประกอบที่จะทำให้การเรียนร่วระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติประสบผลสำเร็จ มี 10 ประการ คือ

1. ครูต้องทำงานประสานกันและร่วมมือกันอย่างดีระหว่างครูการศึกษาพิเศษ กับ

ครูปกติ

2. หากครูที่สอนเด็กปกติมีบทบาทในการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษทางโรงเรียน

ควรหาทางแก้ไขหา

3. ครูผู้สอนควรมีทัศนคติที่ติดต่อการเรียนร่ว

3.1 มีความเชื่อว่าเด็กทุกคนมีสิทธิได้รับการศึกษา

3.2 ควรมีความตั้งใจในการสอน

3.3 ควรมีการวางแผนการศึกษาอย่างรอบคอบ

3.4 ควรจัดการเรียนการสอนให้มีการยืดหยุ่นได้ รวมทั้งขนาดของงานเรียน

ควรยืดหยุ่นตามจำนวน และความต้องการของเด็ก

3.5 ควรระลึกรว้พัฒนาการของเด็กในด้านอารมณ์ สังคม ของเด็กมี

ความสำคัญเช่นเดียวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

4. จัดอบรมครูปกติให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความต้องการของเด็กที่มีความ

ความต้องการพิเศษ

5. การเรียนร่วควรได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารโรงเรียน

6. มีการประเมินการเรียน ความก้าวหน้าในการเรียนอย่างสม่ำเสมอ

7. ใช้จ่ายแหล่งทรัพยากรจากชุมชนให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้

8. ผู้ปกครองควรมีส่วนร่วม และรับรู้เกี่ยวกับการเรียนร่วม
9. โรงเรียนควรมีความพร้อมก่อนลงมือจัดการเรียนร่วม
10. การคัดเลือกเด็กเข้าเรียนร่วม ควรพิจารณาถึงความพร้อมของเด็กเป็นสำคัญ จากแนวความคิดดังกล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่าจุดเน้นจะอยู่ที่บุคลากรที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนร่วมเป็นสำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูผู้สอนและครูที่ร่วมช่วยสอนในการเรียนร่วม

ประโยชน์ของการเรียนร่วม การจัดการเรียนร่วมตามปรัชญา หลักการ และวิธีการต่าง ๆ ดังกล่าวมาแล้วจะให้ประโยชน์แก่ตัวเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เด็กปกติบุคลากรต่าง ๆ และต่อสังคมอีกด้วย ดังที่ บริดา จันทรุเบกษา (ม.ป.ป. : 15-16) ได้กล่าวถึงประโยชน์ด้านต่าง ๆ ของการเรียนร่วมไว้ดังนี้

1. เพื่อให้เด็กพิการมีโอกาสเข้าเรียนในโรงเรียนใกล้บ้าน หรือไม่ต้องเดินทางไปโรงเรียนพิเศษที่อยู่ห่างไกลมากจนเป็นภาระของผู้ปกครองที่จะต้องรับส่ง
2. เพื่อเป็นการประหยัดค่าใช้จ่ายของผู้ปกครองไม่ต้องเสียเงินส่งบุตรพิการไปอยู่ในโรงเรียนประจำ
3. เพื่อให้เด็กพิการได้มีชีวิตอยู่ในครอบครัวกับบิดา มารดา และญาติพี่น้องตามปกติ มีโอกาสประพฤติปฏิบัติหน้าที่ในฐานะเป็นสมาชิกของครอบครัว โดยไม่เกิดความรู้สึกว่าคุณแยกออกไปด้วยเหตุแห่งความพิการ
4. เพื่อเด็กพิการจะมีโอกาสเรียนรู้ และสามารถปรับตัวให้เข้ากับสังคมได้ ซึ่งนับว่าเป็นประสบการณ์ตรง เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการเรียนรู้ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล
5. ครู-นักเรียน ผู้ปกครองและบุคลากรในโรงเรียน เรียนร่วมได้รับทราบพฤติกรรมของเด็กพิการ ทำให้ปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมเกิดประโยชน์ทั้งสองฝ่าย
6. เพื่อเป็นการลดภาระของรัฐบาล เพราะการจัดตั้งโรงเรียนพิเศษเฉพาะต้องใช้งบประมาณ
7. เพื่อให้สังคมเข้าใจและยอมรับเด็กพิการว่ามีความสามารถเช่นเดียวกับเด็กปกติ และช่วยให้เด็กพิการอยู่ในสังคมอย่างเป็นประโยชน์ได้

สอทคิส (สำนักงานการประถมศึกษากรุงเทพมหานคร, 2529 : 12; อ้างอิงมาจาก Hotchkis, 2527) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการเรียนร่วมไว้ดังนี้

1. ทางด้านการเรียน เด็กมีโอกาสเรียนตามระดับชั้นในโรงเรียนปกติ โดยไม่มีข้อยกเว้น เช่น ถ้าเด็กเรียนในชั้นพิเศษ ครูก็มักจะให้ความพิเศษแก่เด็กมากไป หรือตั้งความหวังไว้ค่อนข้างต่ำ เมื่อเด็กทำอะไรไม่ได้ ครูก็มักจะปล่อย เพราะถือว่าเด็กมี... นอกห้อง ถ้าเด็กเรียนในโรงเรียนปกติ เด็กก็จะปฏิบัติตามเด็กปกติ เช่น พยายามทำงานให้เสร็จเหมือนคนอื่น เด็กก็จะได้รับทักษะต่าง ๆ มากขึ้น

2. ทางด้านสังคม เด็กสามารถปรับตัวให้เข้ากับสังคมปกติได้เมื่อมีเพื่อนมากขึ้น ไม่เฉพาะแต่เพื่อนพิการเท่านั้น เพื่อนบ้านเข้าใจเด็กดีขึ้น ยอมให้ลูกของตนมาเล่นด้วย เพราะเด็กอยู่โรงเรียนเดียวกับลูกของตน

3. การเปลี่ยนแปลงเจตคติ เด็กปกติจะมีความเคยชินกับเด็กพิการมากขึ้น เพราะได้อยู่ร่วมกัน เรียนร่วมกัน จึงไม่เห็นว่าเด็กพิการเป็นมนุษย์ประหลาด น่ากลัว ชวนชวนกันทำทางและรูปร่างอีกต่อไป นอกจากนี้ เด็กยังเรียนรู้ว่า เด็กพิการต้องการความช่วยเหลืออะไรบ้าง และมีความเข้าใจต่อเด็กพิการดีขึ้น ยอมรับและแสดง 애้อใจมากขึ้น

4. ประหยัดงบประมาณของรัฐ เมื่อเด็กพิการสามารถเรียนร่วมในโรงเรียนปกติได้ รัฐจึงไม่มีความจำเป็นที่จะสร้างโรงเรียนพิเศษสำหรับเด็กพิการ จึงเป็นการลดค่าใช้จ่ายและงบประมาณไปมาก เพียงแต่เพิ่มบุคลากรที่จำเป็นบางอย่างขึ้นในโรงเรียนปกติเท่านั้น เช่น ครูสอนซ่อมเสริม

ประโยชน์ดังกล่าวมานี้ จะเห็นได้ว่าการเรียนร่วมเป็นการจัดการศึกษาที่ให้ประโยชน์แก่เด็กพิเศษและเด็กปกติ บุคลากร และผู้บริหาร ซึ่งมีผลต่อนโยบายของรัฐประการหนึ่ง ส่วนอีกประการหนึ่งเป็นประโยชน์ต่อสังคม โดยการสร้างเจตคติที่ดีต่อกันระหว่างสมาชิกในสังคมด้วย

#### ความหมาย แนวคิด และการวัดเจตคติ

ความหมายของเจตคติ เจตคติหรือทัศนคติ (Attitude) มีบทบาทสำคัญต่อสาขาจิตวิทยาสังคมมาตั้งแต่อดีต นักทฤษฎีรุ่นแรก ๆ เคยนิยามจิตวิทยาสังคมว่าเป็นการศึกษาเชิงวิทยาศาสตร์เกี่ยวกับเจตคติ ด้วยความเชื่อว่าเจตคติทำให้เกิดพฤติกรรมทางสังคมของบุคคลทั่วไป (Ajzen and Fishbein, 1980 : 13) การให้ความหมายของคำว่า "เจตคติ" มีส่วนที่แตกต่างกันอยู่บ้างตามแนวความคิดพื้นฐานเกี่ยวกับเจตคติ เริ่มตั้งแต่บุคคลที่มีการอ้างอิงถึงกันมากคือ อัลล์พอร์ต (งานตา วนินทานนท์, ม.ป.ป. : 211; อ้างอิงมาจาก Allport, 1935;

Freedman and others, 1970 : 351) ซึ่งให้ความหมายว่า เจตคติคือสภาวะความพร้อมทางจิต และประสาทอันก่อให้เกิดจากประสบการณ์ ซึ่งเป็นตัวกำหนดทิศทางหรือมีอิทธิพลต่อการตอบสนองของบุคคลที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ หรือสถานการณ์ที่เกี่ยวข้อง

ฟรีดแมนและคณะ (Freedman and others, 1970 : 351) มีความเห็นว่านิยามของ อัลล์พอร์ต เน้นที่ประสบการณ์ในอดีตหล่อหลอมให้บุคคลเกิดเจตคติ เมื่อเปรียบเทียบกับนิยามของ เครชและครัทซ์ฟิลด์ (Krech and Crutchfield, 1948) ที่นิยามว่า เจตคติคือการจัดระบบของกระบวนการของแรงจูงใจ อารมณ์ การรับรู้ และการคิด ซึ่งเกี่ยวกับการมองโลกของบุคคล คือนิยามที่เน้นการคิดของบุคคลในเวลาปัจจุบันโดยไม่ได้กล่าวถึงการแสดงออก คณะของเขามีความเห็นที่ว่า เจตคติที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ต่อความคิดหรือต่อบุคคลเป็นระบบที่ประกอบด้วยความคิด ความรู้สึก และแนวโน้มของพฤติกรรม

ซูซีฟ อ่อนโคกสูง (2518 : 112) ได้สรุปความหมายของเจตคติได้ว่า หมายถึง ความพร้อมที่จะตอบสนอง หรือแสดงความรู้สึกต่อ สิ่งของ คน ความคิดรวบยอด หรือสถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งอาจเป็นไปในทางชอบ(เข้าไพบา) หรือไม่ชอบ(หลีกเลี่ยงหรือถอยหนี)

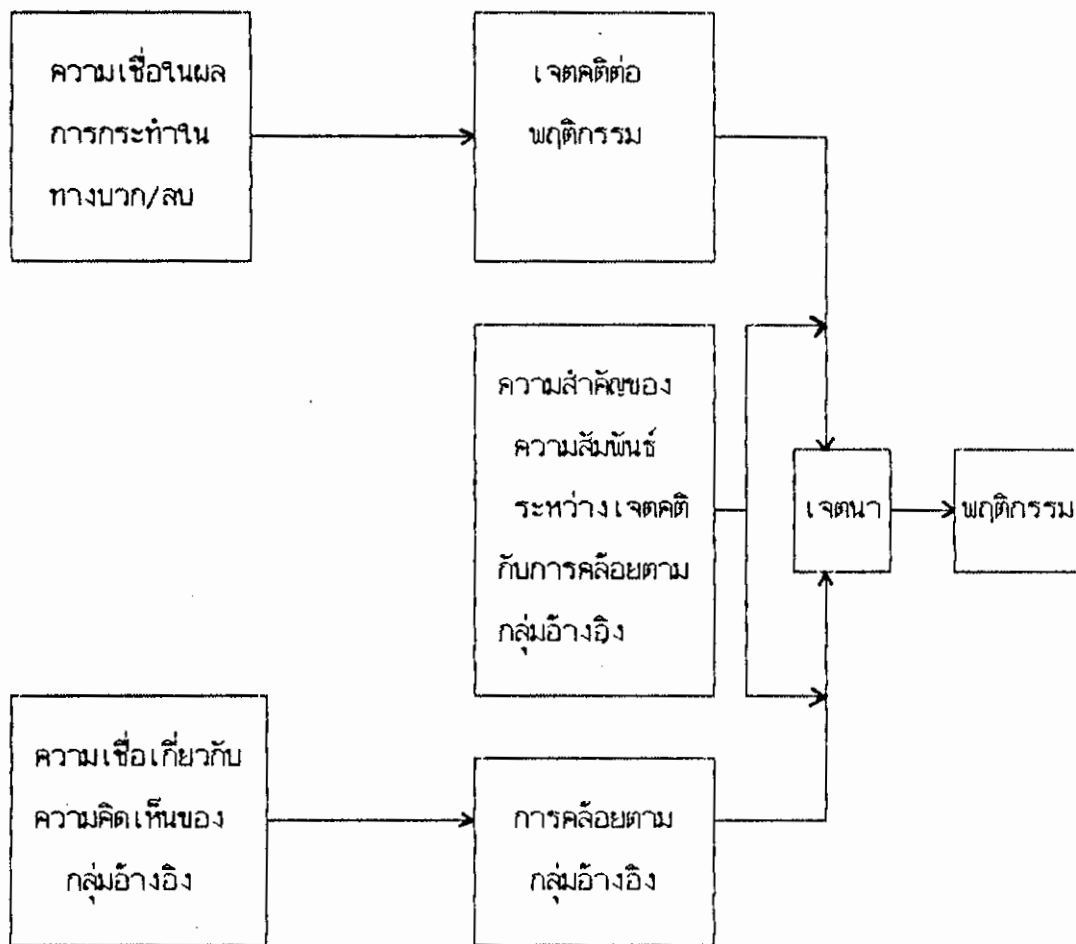
ตามทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล (Theory of Reasoned Action) ของ ไอเซ็นและฟิชบายน์ (Ajzen and Fishbein, 1980 : 5-9) ซึ่งมีสมมุติฐานว่า มนุษย์เป็นผู้มีเหตุผลใช้ข้อสันเทศที่ตนมีอยู่อย่าง เป็นระบบ พฤติกรรมทางสังคมของมนุษย์มิได้ถูกควบคุมโดยแรงจูงใจที่เป็นจิตใต้สำนึก หรือตามความต้องการที่ปราศจากความคิด แต่มนุษย์จะพิจารณาผลของการกระทำของตนก่อนที่จะตัดสินใจแสดงพฤติกรรมออกมา เจตนา (Intention) ที่จะปฏิบัติหรือไม่ปฏิบัติเป็นตัวกำหนดการกระทำพฤติกรรมนั้น

เจตคติของบุคคลเป็นผลมาจากองค์ประกอบพื้นฐาน 2 ประการ คือองค์ประกอบส่วนบุคคล และองค์ประกอบทางด้านอิทธิพลของสังคม องค์ประกอบแรกได้แก่ เจตคติต่อพฤติกรรม (Attitude Toward the Behavior) ซึ่งหมายถึงการประเมินแง่บวกหรือมุมลบของการกระทำพฤติกรรม หรือประเมินผลดีหรือเลวของการแสดงพฤติกรรม ทำให้เขามีความพึงพอใจหรือต่อต้านการกระทำพฤติกรรม องค์ประกอบที่สองได้แก่ การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (Subjective Norm) ซึ่งเป็นการรับรู้ถึงความกดดันทางสังคมที่จะทำให้เขาต้องกระทำหรือไม่การคล้อยตาม หมายถึงการกระทำพฤติกรรม ความกดดันทางสังคมเกิดจากที่บุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่มีความสำคัญต่อเขาคาดหวังว่า เขาควรปฏิบัติหรือไม่ปฏิบัติสิ่งนั้นในกรณีนี้ที่เจตคติต่อพฤติกรรม

และการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงมีความขัดแย้งกัน การให้องค์ประกอบใดมีน้ำหนักมากกว่าจะแปรไปตามบุคคล

เจตคติต่อพฤติกรรมมีผลมาจากความเชื่อในผลการกระทำ (Behavioral Belief) ถ้าเชื่อว่าจะได้ผลในทางบวก เขาก็จะมีเจตคติที่ดีต่อพฤติกรรมนั้น แต่ถ้าเชื่อว่าจะได้ผลทางลบ เขาก็จะมีเจตคติที่ไม่ดีต่อพฤติกรรมนั้น ในทำนองเดียวกันการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง ก็เป็นผลจากความเชื่อในความคิดเห็นของกลุ่มอ้างอิงที่มีต่อการกระทำของเขา (Normative Belief) ว่าเขาควรทำหรือไม่ควรทำ กลุ่มอ้างอิงนี้อาจได้แก่ เพื่อน สามี ภรรยา หรือบิดามารดา เป็นต้น

ตามทฤษฎีนี้ เจตคติต่อพฤติกรรมไม่เกี่ยวกับเจตคติต่อ บุคคล สิ่งของ หรือเป้าหมายของเจตคติ ไม่เกี่ยวกับตัวแปรทางอายุ เพศ อาชีพ ฐานะทางสังคม คุณลักษณะทางบุคลิกภาพ ซึ่งถือว่าเป็นตัวแปรภายนอกทั้งสิ้น แนวคิดตามทฤษฎีนี้ อาจเขียนเป็นแผนภาพได้ดังนี้



ภาพประกอบ 3 องค์ประกอบที่กำหนดพฤติกรรมของบุคคล

แอนเดอร์สัน (Anderson, 1988 : 421-423) ได้อธิบายความหมายเกี่ยวกับเจตคติมาตั้งแต่ปี ค.ศ.1981 เขามีความเห็นที่ เจตคติหมายถึงอารมณ์ที่เตรียมตัวหรือ โน้มเอียงบุคคลที่จะตอบสนองในลักษณะอาการชอบหรือไม่ชอบต่อสิ่งต่าง ๆ ที่เขาเผชิญและเป็นการตอบสนองอย่างคงเส้นคงวา เจตคติจึงเป็นเรื่องของจิตพิสัย (Affective Domain) ที่มีคุณลักษณะทางจิตพิสัย 5 ประการ นิยามที่เขาให้ไว้นี้เขาก็คือว่าสอดคล้องกับนิยามของอัลล์พอร์ทและพิชชานกับไอเซ็น แต่นิยามของเขามีข้อดีกว่าตรงที่สามารถแยกเจตคติออกจากจิตพิสัยอื่น ๆ เช่น ความสนใจ (Interest) ค่านิยม (Value) และความชอบ (Preference) ได้ด้วย ในขณะที่นิยามของคนอื่น ๆ ไม่สามารถจำแนกความแตกต่างระหว่างจิตพิสัยด้านต่าง ๆ ได้

คุณลักษณะทางจิตพิสัยทั้ง 5 ประการ ที่เขากล่าวถึงได้แก่

1. จิตพิสัยเป็นเรื่องของอารมณ์ (Emotion) หรือความรู้สึกของบุคคลแตกต่างจากคุณลักษณะทางพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) ที่เป็นความรู้และการคิดแตกต่างจากคุณลักษณะทางทักษะพิสัย (Psychomotor Domain) ที่เน้นการกระทำหรือการปฏิบัติ
2. ความคงเส้นคงวา (Consistency) หมายถึงการที่บุคคลมีคุณลักษณะทางจิตพิสัยเฉพาะอย่าง ไม่มีการตอบสนองทางอารมณ์เฉพาะ เรื่องซ้ำครั้งซ้ำครา
3. เป้าหมาย (Target) คุณลักษณะทางจิตพิสัยเกี่ยวกับกับสิ่งของ สถานการณ์ ความคิด หรือประสบการณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง อารมณ์และความรู้สึกทั้งหลายต้องมุ่งไปสู่เป้าหมาย
4. ทิศทาง (Direction) คุณลักษณะทางจิตพิสัยเป็นการเตรียมบุคคลให้เข้าไปหา หรือหนีออกจากเป้าหมาย ทิศทางของอารมณ์จึงมีทั้งบวกและลบต่อเป้าหมาย
5. ความเข้ม (Intensity) ซึ่งหมายถึงระดับหรือความมากน้อยของอารมณ์ ดังเช่น "เกลียด" มีความเข้มมากกว่า "ไม่ชอบ" เป็นต้น

แอนเดอร์สัน ชี้แจงว่าคุณลักษณะทางจิตพิสัย ข้อ 3-5 เป็นคุณลักษณะที่แยกแยะชัดให้แตกต่างไปจากพฤติกรรมทางจิตพิสัยอื่น ๆ

จากการที่มิเนียนำคำว่า "เจตคติ" ไว้หลายประการนี้เอง จีระพร อุรรณโณ (2529 : 4/1-4/4) ได้กล่าวไว้ว่า เจตคติเป็นคำที่ได้รับการนิยามแตกต่างกันออกไปมากที่สุด การสำรวจในปี ค.ศ. 1969 มีนิยามถึงกว่า 100 นิยาม แต่ในบรรดานิยามเหล่านี้จะมีลักษณะสำคัญหลายประการร่วมกันอยู่คือ

1. เจตคติมีที่หมาย ได้แก่ สิ่งของ คน สถานที่ แนวความคิด สถานการณ์ เป็นต้น
2. มีการระบุแรงดี-ไม่ดี
3. มีลักษณะค่อนข้างยืนยงคงทน แม้จะไม่เข้ากับสิ่งที่ถาวร
4. ความพร้อมในการตอบสนองต่อที่หมายของเจตคติ ตามแนวความรู้สึกที่เขามีต่อที่หมายนั้น ๆ แต่ไม่ได้หมายความว่าเจตคติเป็นพฤติกรรมเสียเอง มันเป็นเพียงความพร้อมในการที่จะกระทำหรือตอบสนองเท่านั้น

ลักษณะสำคัญร่วมนี้มีบางส่วนคล้ายคลึงกับคุณลักษณะทางจิตพิสัยของแอนเดอร์สัน ดังกล่าวข้างต้น นอกจากนี้ จีระพร อุรรณโณ (2533 : 432) กล่าวถึงความเห็นของ ดาเวส และสมิธ (Dawes and Smith) ที่ว่าในงานเขียนต่าง ๆ จะมีการอภิปรายถึงนิยามของเจตคติหลายนิยาม แล้วก็จบลงด้วยข้อความที่ว่าเราจะใช้ความหมายอย่างไร และเสริม

ว่าทำให้หน้าหัวเกรงว่านิยามของเจตคติจะมีมากเกือบเท่าจำนวนคนที่พยายามนิยามมัน จีระพร อูรรณไพ ได้เสนอแนวคิดในการพิจารณาว่านิยามของเจตคติเป็น 3 กลุ่ม(จีระพร อูรรณไพ. 2528 : 16-17) คือ

1. เจตคติมี 3 องค์ประกอบ ได้แก่

1.1 องค์ประกอบด้านปัญญา (Cognitive Component) มีส่วนย่อยประกอบด้วย ความเชื่อ ความรู้ ความคิด และความคิดเห็นที่บุคคลมีต่อที่หมายของเจตคติ (Attitude Object)

1.2 องค์ประกอบด้านอารมณ์ ความรู้สึก (Affective Component) หมายถึงความรู้สึกชอบ-ไม่ชอบ หรือทำที่ดี-ไม่ดี ที่บุคคลมีต่อที่หมายของเจตคติ

1.3 องค์ประกอบด้านพฤติกรรม (Behavioral Component) หมายถึงแนวโน้มหรือความพร้อมที่บุคคลจะปฏิบัติต่อที่หมายของเจตคติ

2. เจตคติมี 2 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านปัญญา และองค์ประกอบด้านอารมณ์ ความรู้สึก

3. เจตคติมีองค์ประกอบเดียว แนวคิดนี้ระบุว่าเจตคติมีองค์ประกอบเดียว คือ อารมณ์ ความรู้สึก ในทางชอบหรือไม่ชอบที่บุคคลมีต่อที่หมายของเจตคติ

ในบรรดาแนวคิดทั้ง 3 แนวดังกล่าวข้างต้น แนวที่ได้รับความนิยมมากที่สุดในปัจจุบันคือ แนวที่เห็นว่าเจตคติมีองค์ประกอบด้านอารมณ์ ความรู้สึก เพียงองค์ประกอบเดียว ส่วนองค์ประกอบด้านอื่น ๆ เป็นตัวแปรที่แยกออกจากเจตคติได้ ดังเช่น ทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล และแนวคิดของนักจิตวิทยาอีกหลายคน

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดความหมายของเจตคติไว้ดังนี้คือ เจตคติหมายถึงความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อบุคคล สิ่งของ เหตุการณ์ หรือความคิด ซึ่งมีทั้งด้านบวกหรือชอบหรือสนับสนุน และด้านลบหรือไม่ชอบหรือคัดค้าน และมีทั้งระดับมากและน้อย ซึ่งความรู้สึกนี้เป็นองค์ประกอบสำคัญต่อการกำหนดพฤติกรรมของบุคคล

การเกิดและการเปลี่ยนแปลงเจตคติ ชม ภูมิภาส (2523 : 108-109) กล่าวถึงการเกิดเจตคติว่าเกิดได้หลายทางได้แก่

1. ประสบการณ์เฉพาะ ถ้าเป็นประสบการณ์ที่ผู้ประสบเกิดความรู้สึกพอใจจะก่อให้เกิดเจตคติที่ดีต่อสิ่งนั้น แต่ถ้าเป็นประสบการณ์ที่ไม่พึงพอใจก็ย่อมจะเกิดเจตคติที่ไม่ดี

2. การสอน การสอนอาจเป็นแบบแผนหรือไม่เป็นแบบแผนที่บุคคลได้รับจากผู้อื่น หรือจากองค์การต่าง ๆ เช่น บ้าน โรงเรียน วัด สื่อมวลชนต่าง ๆ บุคคลจะได้รับเจตคติที่สังคมมีอยู่แล้วนำมาขยายตามประสบการณ์ของตน

3. ตัวอย่าง เจตคติบางอย่างเกิดจากการเลียนแบบ ในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่บุคคลได้เห็นคนที่เขายอมรับนับถือเคารพประพฤติปฏิบัติอย่างไร ก็จะแปลพฤติกรรมออกมาเป็นรูปของเจตคติ

4. ปัจจัยที่เกี่ยวกับสถาบัน ปัจจัยด้านนี้มีอยู่มากที่มีส่วนสร้างหรือสนับสนุนเจตคติของบุคคล เช่น การปฏิบัติตนในสถานที่ต่าง ๆ หรือการแต่งกาย เป็นต้น

ส่วนการเปลี่ยนแปลงเจตคติมีปัจจัยที่ช่วยให้เปลี่ยนแปลงได้หลายอย่าง ได้แก่

1. ความกดดันของกลุ่ม หากกลุ่มให้รางวัลหรือลงโทษได้ก็ย่อมมีแรงกดดันทิศทางของเจตคติได้มาก เช่น การยอมรับนับถือของกลุ่มหรือความผิดปกติไปจากกลุ่มเป็นแรงกดดันอย่างหนึ่ง กลุ่มที่เป็นเอกภาพมากก็มีแรงกดดันมาก

2. ประสบการณ์ที่น่าพึงพอใจหรือไม่น่าพึงพอใจ

3. อิทธิพลของบุคคลที่มีชื่อเสียง ดังเช่น การโฆษณา

สุชา จันทรเฒ (2524 : 83-85) กล่าวว่า เจตคติเกิดจากการเรียนรู้และการเพิ่มพูนประสบการณ์ให้แก่บุคคล เราจึงอาจสร้างเจตคติที่ต้องการให้แก่เยาวชนหรือคนทั่วไปได้ องค์ประกอบที่มีอิทธิพลที่ควรคำนึงถึงมีดังนี้

1. วัฒนธรรมมีอิทธิพลต่อชีวิตของคนทุก ๆ คน ตั้งแต่เกิดจนตาย คนได้รับจากครอบครัว โรงเรียน วัด สถาบันอื่น ๆ ในสังคมและสื่อสารมวลชนต่าง ๆ จะมีอิทธิพลต่อการสร้างเจตคติทั้งสิ้น

2. ครอบครัว เป็นแหล่งแรกที่มีอิทธิพลมากที่สุดในการสร้างเจตคติโดยเฉพาะการเลียนแบบ

3. กลุ่มเพื่อน เด็กต้องการการยอมรับ ต้องการมิตร ต้องการคำแนะนำช่วยเหลือ จึงได้รับอิทธิพลจากเพื่อนมาก

4. บุคลิกภาพ ลักษณะบุคลิกภาพมีความสัมพันธ์หรือมีอิทธิพลต่อเจตคติ เช่น พวกที่ชอบสังคมกับพวกที่เกลียดสังคมหรือเก็บตัวจะมีเจตคติที่ต่างกัน

เจตคติบางอย่างมีการเปลี่ยนแปลงได้ง่าย บางอย่างก็เปลี่ยนแปลงยาก โดยเฉพาะเจตคติที่มีความเข้มแข็งมาก วิธีการในการเปลี่ยนแปลงเจตคติมีดังนี้

1. การชักชวน บุคคลปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงเจตคติของตนหลังจากได้รับคำแนะนำหรือได้รับความรู้เพิ่มขึ้น

2. การเปลี่ยนกลุ่ม โดยการให้บุคคลเข้าอยู่ในกลุ่มที่มีเจตคติที่ต้องการให้เปลี่ยนแปลงไป

3. การโฆษณาชวนเชื่อ เป็นการชักชวนให้บุคคลสนใจหรือรับรู้ โดยการสร้างสิ่งแปลก ๆ ใหม่ ๆ ขึ้นให้เกิดความสนใจ

สงวน สิทธิลิขสิทธิ์ (2527 : 94-99) กล่าวว่า เจตคติเกิดจากการเรียนรู้และประสบการณ์ ทำให้เกิดความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบสิ่งใดสิ่งหนึ่ง แหล่งที่มาของการเกิดเจตคติมี

#### 4. ประการ คือ

1. ประสบการณ์เฉพาะด้าน
2. การติดต่อสื่อความหมายกับผู้อื่น
3. ตัวอย่างที่ปรากฏ
4. องค์ประกอบของสถาบัน ได้แก่ กฎ ระเบียบ ข้อบังคับ และธรรมเนียม

ประเพณีที่บุคคลในสถาบันถือปฏิบัติ

เจตคติของบุคคลแม้จะได้รับการปลูกฝังไว้ในตัวบุคคลอย่างมั่นคงพอสมควร แต่ก็อาจเปลี่ยนแปลงได้ตามทฤษฎีต่าง ๆ โดยวิธีการดังต่อไปนี้

1. การยอมรับตาม ซึ่งเกิดจากอิทธิพลของกลุ่ม
2. การเลียนแบบ ซึ่งเกิดจากการที่บุคคลพึงพอใจในบุคลิกภาพหรือพฤติกรรมของบุคคลที่เกี่ยวข้อง
3. ความต้องการที่จะเปลี่ยน ซึ่งเกิดจากการเรียนรู้และเกิดค่านิยมในบางสิ่งบางอย่างที่ตนเองชื่นชอบ ก็เกิดความต้องการเปลี่ยนแปลงเจตคติ
4. การเปลี่ยนความเชื่อ ซึ่งเกิดจากการทำให้ความเชื่อของบุคคลต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งเปลี่ยนแปลงไป ก็จะเปลี่ยนแปลงทางเจตคติด้วย
5. การได้รับความรู้
6. การได้รับประสบการณ์โดยตรง
7. การเปลี่ยนแปลงทัศนคติทางสังคม
8. การใช้ชีวิตจิตบำบัด



บุคคลจะแก้ปัญหาคความขัดแย้งหรือปัญหาความไม่สมดุลโดยวิธีการใดวิธีการหนึ่งคือ

- 1.1 เปลี่ยนความคิดของตนเองให้เข้ากับเพื่อน
- 1.2 ปล่อยให้เพื่อนคนนั้น
- 1.3 พยายามลืมความขัดแย้งในด้านความคิดนั้น ๆ หรือไม่คิดถึงเรื่องนั้น
- 1.4 ให้ความสำคัญต่อเรื่องนั้น

2. ทฤษฎีความขัดแย้งของความคิด (Cognitive Dissonance Theory) ทฤษฎีนี้มีพื้นฐานมาจากธรรมชาติ กลไกของการปรับตัวของมนุษย์ ซึ่งสรุปได้ว่า มนุษย์ไม่สามารถทนต่อสิ่งที่เปลี่ยนแปลง ขัดแย้ง หรือไม่ลงรอยกันได้ เมื่อมีสิ่งที่ขัดแย้งกันมนุษย์จะพยายามหาทางขจัดความขัดแย้งนั้นให้หมดไป ภาวะทางจิตที่อยู่ในภาวะขัดแย้งกันจะทำให้เกิดสิ่งสองสิ่งในตัว คือ กระตุ้นให้บุคคลมีกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง และนำทางให้บุคคลมีปฏิกิริยาไปในทิศทางใดทิศทางหนึ่ง ทำให้ภาวะความไม่สบายใจอันเกิดจากความขัดแย้งลดลงได้

ความขัดแย้งของการรับรู้เกิดขึ้นจากความแตกต่างระหว่างการรับรู้ ความรู้หรือความคิดเห็น ตั้งแต่สองอย่างขึ้นไป เมื่อความคิดหนึ่งเป็นของบุคคลนั้น และอีกความคิดหนึ่งมาจากสิ่งแวดล้อมภายนอก ความขัดแย้งจะมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับสัดส่วนความเหมือนกับความแตกต่างกันของความคิดเห็น เหล่านี้ความขัดแย้งจะมาจากจำนวนเหตุผลที่ให้การเลือกสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ความขัดแย้งยิ่งมากบุคคลก็จะมีแรงขับมากในการทำให้ความขัดแย้งนั้นหมดไป โดยการเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมภายนอกนั้นได้แก่ เจตคติ และการรับรู้ หรือเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมภายนอกตัวบุคคล วิธีการที่จะช่วยลดความขัดแย้งได้แก่

- 2.1 พยายามตัดสินใจใหม่
- 2.2 เพิ่มความน่าสนใจของสิ่งที่เลือกให้มากขึ้น และลดสิ่งที่น่าสนใจของสิ่งที่ไม่ได้เลือก (เจตคติเปลี่ยนไป)
- 2.3 เพิ่มความเหมือนกันระหว่างสิ่ง เลือกสองอย่าง
- 2.4 เพิ่มส่วนประกอบที่เหมือนกันให้มากขึ้น

3. ทฤษฎีเกี่ยวกับการมีส่วนร่วม (Active Participant Theory) ผลการวิจัยทางจิตวิทยาสังคมได้เสนอแนะไว้ว่า การเปลี่ยนเจตคติและการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทำให้เกิดขึ้นได้โดยการสร้างสถานการณ์ให้เกิดการมีส่วนร่วมในกลุ่มบุคคลอย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้เพราะกลุ่มที่บุคคลมีส่วนร่วมและกลุ่มที่เขาต้องการร่วมด้วย มีผลต่อเจตคติของบุคคลเป็นอย่างมาก การมีส่วนร่วมในการอภิปรายและการตัดสินใจของกลุ่มจะช่วยแก้ไขการต่อต้านการเปลี่ยนแปลง

เจตคติใหม่ ถ้ากลุ่มตัดสินใจที่จะยอมรับเจตคติใหม่สมาชิกในกลุ่มก็จะยอมรับเจตคตินั้นด้วย และถ้าบุคคลเปลี่ยนกลุ่มอ้างอิง เจตคติของบุคคลนั้นก็เปลี่ยนแปลงไปตามกลุ่มด้วย

4. ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) พฤติกรรมของบุคคลจะเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางใดหรือไม่ขึ้น ขึ้นอยู่กับการเรียนรู้ที่เขาได้รับจากสังคมแวดล้อม สังคมจะเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคล และจะมีปฏิกริยาซึ่งกันและกันเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องเสมอระหว่างพฤติกรรมของบุคคล สิ่งที่เกิดขึ้นในตัวบุคคล (ความคิดอารมณ์ ความคาดหวัง ฯลฯ) และผลสืบเนื่องที่เกิดขึ้นหลังจากบุคคลได้กระทำพฤติกรรมนั้น พฤติกรรมที่จะแสดงออกต่อไปขึ้นกับการประเมินผลย้อนกลับของพฤติกรรมที่ได้แสดงออกไปแล้ว

องค์ประกอบที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลได้แก่ ความสำเร็จในการกระทำพฤติกรรมหนึ่ง การสังเกตพฤติกรรมของผู้อื่น คำพูดที่จูงใจ และการเร้าทางอารมณ์ วิธีการที่จะ เปลี่ยนเจตคติและพฤติกรรม ซึ่งได้แก่

4.1 การให้แรงเสริมโดยตรง โดยการให้กระทำพฤติกรรมที่มีความยากเพิ่มขึ้น บุคคลจะเรียนรู้ปฏิกริยาตอบสนองใหม่ และมีประสบการณ์ตรงกับผลสืบเนื่องจากการกระทำปฏิกริยาตอบสนองนั้น

4.2 การหยุดพฤติกรรม โดยการไม่ให้ผลสืบเนื่องที่เขาคาดหวัง

4.3 การสังเกตการกระทำของบุคคลอื่น

4.4 การสื่อสาร โดยการให้ข่าวสารที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง โดยสิ่งเร้าที่เห็นแตกต่างจากความเชื่อเดิมของบุคคล จะช่วยเปลี่ยนเจตคติและพฤติกรรมได้

พรณี ช. เจนจิต (2528 : 288-289) กล่าวถึงที่เกิดของเจตคติไว้ดังนี้

1. เกิดจากการเรียนรู้เนื่องจากการอบรมตั้งแต่เล็กเป็นไปในลักษณะค่อยๆซึมจากการเลียนแบบพ่อแม่และคนข้างเคียง โดยไม่ต้องมีคนสอน

2. เกิดจากประสบการณ์ของบุคคล

3. เกิดจากการรับถ่ายทอดจากเจตคติที่มีอยู่แล้ว

4. จากสื่อมวลชน

ส่วนการเปลี่ยนแปลงเจตคติ อาจดำเนินการได้ดังนี้คือ

1. ให้ได้รับข้อมูลทุกแง่ทุกมุมเกี่ยวกับสิ่งที่บุคคลมีเจตคติที่ดีหรือไม่ดีอยู่ก่อน

2. จัดประสบการณ์ให้ใหม่

### 3. เร้าให้เกิดอารมณ์กลัว

ธีระพร อารุณไพ (2533 : 452, 457-459) กล่าวถึงแหล่งที่มีอิทธิพลต่อการเกิดและการเปลี่ยนแปลงเจตคติ 4 แหล่ง คือ

1. ครอบครัว ซึ่งเป็นแหล่งสำคัญต่อการเกิดและการเปลี่ยนแปลงเจตคติของบุคคล โดยเฉพาะในช่วงวัยเด็ก พ่อแม่มักจะเป็นผู้ถ่ายทอดความเชื่อ เจตคติและค่านิยมในเรื่องต่าง ๆ ให้แก่เด็ก ทั้งโดยเจตนาและไม่เจตนา

2. ผู้อื่นที่บุคคลพบปะด้วย ได้แก่ เพื่อน ครู-อาจารย์ และคนอื่น ๆ ที่มีความสำคัญสำหรับบุคคลนั้น

3. สื่อมวลชน โดยเฉพาะการโฆษณาทางสื่อมวลชน หรือรายการที่จัดอย่างมีจุดมุ่งหมาย

4. ประสบการณ์ทางตรงกับที่หมายของเจตคติ ประสบการณ์ดังกล่าวนี้ อาจต่อย้ำเจตคติที่เคยมีอยู่ก่อน หรือเปลี่ยนแปลงเจตคติไปในทางบวกหรือลบก็ได้

แต่อย่างไรก็ตาม เจตคติของบุคคลก็อาจพัฒนาขึ้นมาได้ โดยที่บุคคลไม่เคยมีประสบการณ์ทางตรงกับที่หมายมาก่อน ในกรณีเช่นนี้ เป็นการพัฒนาเจตคติจากความเชื่อต่าง ๆ ที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากการอ่านหรือได้ยินได้ฟัง เกี่ยวกับที่หมายนั้น เจตคติที่พัฒนาขึ้นโดยทางอ้อมนี้ อาจมีในชีวิตของบุคคลมากกว่าเจตคติที่พัฒนาขึ้นจากการมีประสบการณ์ตรงกับที่หมาย ทั้งนี้เพราะบุคคลได้รับข่าวสารเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ มากกว่าการมีประสบการณ์ตรงกับสิ่งนั้น ๆ ทั้งนี้เจตคติที่พัฒนาจากประสบการณ์ตรงจะเป็นเจตคติที่สอดคล้องกับพฤติกรรมที่บุคคลจะปฏิบัติต่อที่หมายในภายหลังมากกว่าเจตคติที่พัฒนาขึ้นทางอ้อมและบุคคลที่มีเจตคติต่อที่หมายที่เกิดขึ้นโดยอ้อม หากมีโอกาสที่มีประสบการณ์ตรงกับที่หมาย ประสบการณ์ทางตรงอาจต่อย้ำเจตคติเดิมของเขา หรือเปลี่ยนแปลงเจตคติของเขาไปในทางบวกหรือลบก็ได้

การวัดเจตคติ เจตคติเป็นลักษณะทางจิตที่ไม่สามารถสังเกตเห็นหรือวัดได้โดยตรง แต่อาจสังเกตจากการกระทำหรือคำบอกเล่าของบุคคลที่ถูกศึกษาได้ (งามตา วณิชานนท์, ม.ป.ป. : 216) ดังนั้นการวัดเจตคติจึงต้องอาศัยการอ้างอิงจากดัชนีที่สังเกตได้ ซึ่งเราสามารถแบ่งดัชนีที่สังเกตได้เป็น 3 ประเภทด้วยกันคือ (Anderson, 1988 : 423-426)

1. การอ้างอิงจากการตอบสนองของบุคคลต่อชุดของประโยค หรือคำคุณศัพท์วิธีการที่ใช้เรียกว่าเทคนิคการจัดอันดับคุณภาพ (Scaling Techniques) และเครื่องมือที่ใช้คือ

มาตราวัดหรือมาตรวัด (Scales) ในการวัดจะมีรายการของประโยคหรือคำคุณศัพท์ให้ผู้ตอบ แสดงความรู้สึกที่แท้จริงตอบสนองต่อประโยคหรือคำคุณศัพท์นั้น ๆ มาตรวัดที่ใช้กันมากในกลุ่มนี้ ได้แก่ มาตรวัดของเทอร์สโตน (Thurstone Scales) มาตรวัดของลิเคิร์ต (Likert Scales) มาตรวัดของกัทท์แมน (Guttman Scales) และมาตรวัดสังเกตโดยใช้ความหมายทางภาษา หรือมาตรวัดนัยจำแนก (Semantic Differential) มาตรวัดสามแบบแรกใช้ประโยค และมาตรวัดแบบสุดท้ายใช้คำคุณศัพท์ที่เป็นคำตรงข้าม เช่น ดี - เลว น่ารัก - น่ากลัว ฯลฯ เป็นต้น

2. การอ้างอิงจากพฤติกรรมที่แสดงออก วิธีการที่ใช้คือการสังเกตพฤติกรรมของบุคคล โดยไม่ให้ผู้ถูกสังเกตรู้ตัวในสถานการณ์ปกติ ทั้งนี้เฉพาะกลุ่มนักจิตวิทยาที่... การสังเกต มีความเห็นว่าการใช้มาตรวัดอาจขาดความเที่ยงตรง (Validity) ได้แต่อย่างไรก็ตามการสังเกตก็ยังมีปัญหาอยู่ เพราะการศึกษาค้นคว้าหลายครั้งพบว่า คะแนนจากมาตรวัดกับดัชนีที่สังเกตจากพฤติกรรมมีความสัมพันธ์กันต่ำมาก และความเชื่อมั่น (Reliability) ของการสังเกตก็ยังเป็นปัญหาอีกด้วย

3. การอ้างอิงจากการตอบสนองทางสรีระ (Physiological Responses) วิธีการที่ใช้ เช่น การวัดการตอบสนองของผิวหนัง หรืออัตราการเต้นของหัวใจ เป็นต้น แต่วิธีการนี้ก็ยังมีปัญหาในแง่ที่ว่า การตอบสนองทางสรีระเป็นเรื่องของเจตคติหรือไม่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในแง่ของทิศทางและเป้าหมาย

การวัดทางอารมณ์และความรู้สึก หรือจิตพิสัย หรือเจตพิสัย หรือวิกาววิสัย โดยทั่ว ๆ ไป นอกจากจะใช้วิธีการดังกล่าวข้างต้นแล้ว ยังมีผู้ใช้วิธีการอื่น ๆ อีก เช่น วิธีการวัดความหมายจากภาพของหยดหมึก การใช้แบบทดสอบชนิดสร้างสถานการณ์ และการใช้วิธีการวัดแบบปลายเปิด (จรรยา สุวรรณทัต. 2528 : 10)

การสร้างมาตรวัดที่นิยมใช้กันมาก มีวิธีดำเนินการสร้างดังต่อไปนี้ (ทองหล่อ วิกาวิน, ลัดดาวัลย์ หวังพานิช และจิราภรณ์ บุญส่ง. 2526 : 18-22; บุญธรรม กิจปรีดาปริสุทธ์. 2534 : 125-142; พวงรัตน์ ทวีรัตน์ และดิลก ดิลกานนท์. 2526 : 25-34; สมบูรณ์ ชิตพงษ์. 2535 : 448-451; Anderson. 1988 : 427-428; Shaw and Wright. 1967 : 21-22, 24-25)

มาตรฐานวัดแบบเทอร์สโตน มาตรฐานวัดแบบเทอร์สโตน มีขั้นตอนการดำเนินการ  
ดังต่อไปนี้

1. กำหนดเรื่องที่จะวัด (หรือกำหนดเป้าหมายของเจตคติ) ว่าต้องการวัดเจตคติ  
ต่อสิ่งใด เช่น เจตคติต่อการเรียนร่วม เป็นต้น
2. กำหนดโครงสร้างของเรื่อง โดยระบุว่า จะวัดในแง่ใด เพื่อสะดวกในการ  
สร้างข้อความ เช่น การเรียนร่วมมีโครงสร้างเกี่ยวกับหลักการ วิธีดำเนินการ ปัญหาและ  
อุปสรรค ประโยชน์หรือคุณค่า หรือความจำเป็น เป็นต้น
3. สร้างข้อความ (ประโยค) ตามโครงสร้างที่กำหนดให้มีจำนวนข้อความ  
100-200 ข้อความ เป็นข้อความที่เป็นบวกหรือสนับสนุนข้อความที่เป็นกลาง และข้อความที่เป็น  
ลบหรือต่อต้าน พิมพ์ข้อความลงในบัตร ข้อความละหนึ่งบัตร
4. ให้นักกลุ่มบุคคลที่เป็นกลางที่มีจำนวนพอสมควร และมีพื้นฐานความรู้ทางจิตวิทยา  
การวัดผลและความรู้พื้นฐานในเรื่องนั้น ให้นักแต่ละบุคคลแจกบัตรข้อความออกเป็น 11 กลุ่ม  
เรียงลำดับจากข้อความที่ต่อต้านสิ่งที่จะวัดมากที่สุด ไปจนถึงข้อความที่สนับสนุนมากที่สุด กลุ่ม  
ตรงกลางจะเป็นข้อความที่ไม่สนับสนุนและไม่ต่อต้าน
- บัตรที่ถูกแจกเป็น 11 กลุ่ม ถือว่าอันตรายต่อระหว่างบัตรที่ต่อเนื่องกันเท่ากัน
5. ให้นักแต่ละข้อความ หากความถี่รวมในแต่ละกลุ่ม และหาสัดส่วนในแต่ละกลุ่มจากนั้น  
คำนวณหาค่ามัธยฐานของข้อความ ซึ่งก็คือ ค่าน้ำหนักของข้อความนั้น และคำนวณหาค่าพิสัยของ  
ควอไทล์
- ค่าน้ำหนักจะบอกให้ทราบว่า ข้อความนั้นเป็นข้อความที่ต่อต้านหรือสนับสนุนในระดับใด  
ส่วนค่าพิสัยของควอไทล์จะบอกให้ทราบว่ากลุ่มผู้ตัดสินมีความเห็นสอดคล้องกันเพียงใด (ค่ายิ่ง  
สูงยิ่งขัดแย้งกันมาก)
6. เลือกข้อความประมาณ 20-22 ข้อความ ที่มีค่าพิสัยของควอไทล์ต่ำ ส่วนค่าน้ำหนัก  
ให้กระจายตั้งแต่ต่ำไปถึงสูง โดยพยายามเลือกข้อความที่มีค่าน้ำหนักต่างกันในอัตราเท่า ๆ กัน
7. นำข้อความไปพิมพ์เป็นมาตรฐานวัด ใช้สอบถามผู้ที่เราต้องการวัดว่า เห็นด้วยหรือ  
ไม่เห็นด้วย เฉพาะข้อที่ผู้ตอบตอบว่า เห็นด้วย ให้นำค่าน้ำหนักมาคำนวณหาค่าน้ำหนักเฉลี่ยเป็น  
ระดับความเห็นของผู้นั้นต่อ เรื่องที่ทราบ
8. ในการพิจารณาคะแนนเป็นกลุ่ม ให้นำค่าน้ำหนักเฉลี่ยของแต่ละคนมารวมกันและหาค่า  
เฉลี่ยอีกครั้งหนึ่ง เป็นค่าน้ำหนักของกลุ่ม

มาตราวัดแบบนี้ คำนวณหาค่าความเชื่อมั่นได้ตั้งแต่ 0.75 ขึ้นไป จึงจะถือว่าดี ส่วนความเที่ยงตรงนั้นขึ้นกับข้อความที่สร้างขึ้นสอดคล้องกับเจตคติที่จะวัด

มาตราวัดแบบลิเคิร์ท มาตราวัดแบบลิเคิร์ท มีขั้นตอนการดำเนินการดังต่อไปนี้

1. กำหนดเป้าหมายของเจตคติเพียงเป้าหมายเดียว เช่น เจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
2. กำหนดโครงสร้างหรือคุณลักษณะของเป้าหมายของเจตคติว่ามีอะไรบ้าง เพื่อเป็นแนวทางในการเขียนข้อความ โดยการศึกษาค้นคว้าจากเอกสารหรือความคิดเห็นของกลุ่มที่มีประสบการณ์เกี่ยวกับเป้าหมายนั้น เช่น คุณลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษอาจเกี่ยวข้องกับเรื่องของความเท่าเทียมกันของการเป็นมนุษย์กันสังคม ความต้องการพิเศษมิได้เกิดจากความดีหรือความเลวของเด็ก เด็กที่มีความต้องการพิเศษสามารถอยู่ร่วมและกระทำการที่เป็นประโยชน์แก่สังคมได้ เป็นต้น
3. เขียนข้อความที่แสดงถึงความรู้สึกทางบวกและความรู้สึกทางลบที่มีต่อเป้าหมายของเจตคติ ตามคุณลักษณะหรือโครงสร้างที่กำหนดให้มีจำนวนข้อความที่มากพอกับการเลือกภายหลังการวิเคราะห์คุณภาพ
4. นำข้อความไปให้ผู้ที่มีความรู้ในเรื่องเป้าหมายของเจตคติตรวจสอบเกี่ยวกับการครอบคลุมคุณลักษณะของเป้าหมาย ภาษาที่ใช้ ความเหมาะสมของข้อความที่จะให้ผู้ตอบเลือกตอบได้ว่าเห็นด้วย หรือไม่เห็นด้วย ข้อความใดที่ไม่อาจจำแนกได้ว่าแสดงถึงความชอบ หรือไม่ชอบ รวมทั้งข้อความที่กำกวมจะต้องตัดออกไป
5. นำข้อความที่คัดเลือกแล้วมาพิมพ์ โดยจัดลำดับข้อความด้วยวิธีสุ่ม กำหนดให้ผู้ตอบแสดงความรู้สึกต่อข้อความแต่ละข้อว่า เขาเห็นด้วย-ไม่เห็นด้วย ระดับใด มาตราวัดนี้มีค่าตอบให้เลือก 5 ระดับ คือ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย เฉย ๆ หรือไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
6. กำหนดคะแนนให้ข้อความที่แสดงถึงความรู้สึกทางบวก ตั้งแต่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ไปถึงไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง เป็น 5, 4, 3, 2 และ 1 ตามลำดับ ส่วนข้อความที่แสดงถึงความรู้สึกทางลบจะกลับกัน กล่าวคือ เห็นด้วยอย่างยิ่งจะให้คะแนนเป็น 1 ไปจนถึงไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งจะให้คะแนน 5

7. นำมาตราวัดไปทดลองกับกลุ่มตัวอย่างจำนวนหนึ่ง เพื่อตรวจสอบความชัดเจนของข้อความ และตรวจสอบคุณภาพ ได้แก่ ความเที่ยงตรง อำนางจำแนก และความเชื่อมั่นของมาตราวัด

8. คำนวณหาค่าสหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายชื่อของแต่ละคนกับคะแนนรวมของแต่ละคน จะได้คุณภาพในแง่ความเที่ยงตรงของแต่ละข้อ เลือกเฉพาะข้อที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ที่มีนัยทางสถิติ

9. แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ โดยใช้เทคนิค 25% หรือ 27% โดยเรียงลำดับกระดาษคำตอบจากคะแนนรวมมากที่สุด ไปยังคำตอบที่มีคะแนนรวมน้อยที่สุดเอาเฉพาะกลุ่มคะแนนสูง 25% และกลุ่มคะแนนต่ำ 25% มาวิเคราะห์ โดยใช้ t-test เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำเป็นรายชื่อ เลือกเฉพาะข้อที่มีค่า  $t$  ตั้งแต่ 1.75 ขึ้นไป เพราะถือว่ามีความจำแนกสูง (บางท่านเสนอให้เลือกข้อที่มีค่า  $t$  ที่มีนัยสำคัญหรือค่า  $t$  ตั้งแต่ 2.0 ขึ้นไป)

10. นำข้อความที่คัดเลือกแล้ว ตามข้อ 8 และ 9 มารวมเป็นฉบับนำคะแนนของชุดใหม่มาหาค่าความเชื่อมั่น โดยการคำนวณหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา (Alpha - coefficient) ค่าความเชื่อมั่นตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไป ถือว่าใช้ได้

การสร้างมาตราวัดแบบลิเคิร์ทนี้ ในระยะหลังมีผู้ดัดแปลงในเรื่องจำนวนตัวเลือกที่ให้ตอบ อาจใช้เป็น 2 ตัวเลือก 4 ตัวเลือก หรือ 7 ตัวเลือก การใช้ตัวเลือกเป็นจำนวนคู่ ทำให้อัตว์เลือกที่ระบุว่า "เฉย ๆ" หรือ "ไม่แน่ใจ" ถูกตัดทิ้งไป ซึ่งเป็นการบังคับให้ผู้ตอบตัดสินใจให้ได้ว่าตนเองชอบหรือไม่ชอบเป้าหมายของเจตคติ เพราะคำตอบที่ให้เลือกจะเหลือเพียงกลุ่มที่ตอบว่า เห็นด้วยกับกลุ่มไม่เห็นด้วยเท่านั้น นอกจากนี้ยังมีผู้ปรับปรุงการสร้างมาตราวัดโดยใช้ข้อความที่ไม่สมบูรณ์แทน และคำตอบที่ให้เลือกจะเปลี่ยนไป เช่น

ถ้าวันไหนโรงเรียนต้องหยุดเรียนเป็นกรณีพิเศษ ข้าพเจ้าจะ

- ก. มีความสุขมาก
- ข. มีความสุข
- ค. เสียใจ
- ง. เสียใจมาก

ประโยชน์ของการวัดเจตคติ ดวงเดือน พันธมนาวิน (ม.ป.ป. : 1-4) กล่าวถึงประโยชน์ของการวัดเจตคติไว้ดังนี้

1. วัดเพื่อทำนายพฤติกรรม เนื่องจากเจตคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งย่อมแสดงถึงระดับความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบสิ่งนั้น จึงสามารถใช้เป็นเครื่องทำนายว่าบุคคลนั้นจะมีการกระทำต่อสิ่งนั้นไปในทำนองใดด้วย การทราบถึงเจตคติของบุคคลจึงใช้ในการทำนายการกระทำของบุคคลได้ แม้จะไม่ถูกต้องเสมอไปก็ตาม
2. วัดเพื่อหาทางป้องกัน บุคคลต่าง ๆ จะอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุขในสังคมย่อมเป็นไปได้เมื่อพลเมืองมีเจตคติต่อสิ่งต่าง ๆ คล้ายคลึงกัน ไม่เกิดการแตกแยก และในการประกอบอาชีพบางประเภท จำเป็นต้องใช้บุคคลที่มีเจตคติเหมาะสมตามปฏิบัติ จึงควรคัดเลือกคนจากเจตคติด้วย
3. วัดเพื่อหาทางแก้ไข ในการดำรงชีวิตหรือการอยู่ร่วมกันในสังคม หากประชาชนมีเจตคติที่ไม่เหมาะสม เช่น ด้านสุขภาพพลานามัย หรือมีเจตคติที่แตกต่างกันมาก การรักษาสถาบันสมบัติ นักปฏิบัติการทำงานสังคมควรจะต้องเปลี่ยนแปลงเจตคติของประชาชนให้เหมาะสมได้
4. วัดให้เข้าใจสาเหตุและผล เจตคติต่อสิ่งใดเปรียบเสมือนสาเหตุภายใน ซึ่งมีกำลังผลักดันให้บุคคลกระทำไปต่าง ๆ กัน ฉะนั้นการจะเข้าใจเหตุผลการกระทำของควรรู้ถึงเจตคติของบุคคลต่อเรื่องนั้น หรือในกรณีที่สาเหตุภายนอกมีอิทธิพลต่อการกระทำของบุคคล ก็ควรรู้ถึงเจตคติของบุคคลต่อสาเหตุภายนอกนั้นด้วย

การวัดเจตคติจึงสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้อย่างกว้างขวาง โดยเฉพาะอย่างยิ่งเจตคติเป็นเรื่องที่นักจิตวิทยา นักการศึกษา นักรัฐศาสตร์ นักสังคมวิทยา รวมทั้งนักโฆษณา ประชาสัมพันธ์และนักโฆษณาชวนเชื่อให้ความสนใจอย่างมาก (จีระพร อวรรณไพ. 2533 : 447-449)

## ผลการวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผลการวิจัยเกี่ยวกับเจตคติที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการเรียนร่วมที่ค้นคว้ามา ส่วนใหญ่จะเป็นวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาเอก ดังต่อไปนี้

เดค (Deck, 1986) ได้ศึกษาเจตคติของครูแนะแนวในโรงเรียนประถมศึกษามัธยมศึกษาตอนต้น และมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่มีต่อเด็กพิเศษและต่อการเรียนร่วมเต็มเวลาในรัฐนอร์ท คาโรไลนา ประเทศสหรัฐอเมริกา ผลปรากฏว่า

1. ครูแนะแนวพอใจที่จะทำงานกับเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ โดยเฉพาะเด็กที่มีปัญหาทางอารมณ์อย่างรุนแรง
2. ครูแนะแนวในโรงเรียนทั้ง 3 ประเภท มีเจตคติต่อเด็กพิเศษ และการเรียนร่วมไม่แตกต่างกัน
3. ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับเจตคติของครูแนะแนวต่อการเรียนร่วม ได้แก่ การรับรู้ความสำเร็จของครูแนะแนวที่ปฏิบัติงานเกี่ยวข้องกับเด็กพิเศษ ครูเพศหญิง จำนวนปีที่ เป็นครูในห้องเรียนปกติ และจำนวนรายวิชาเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษที่ได้เรียน
4. ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางลบกับเจตคติของครูแนะแนว ได้แก่ จำนวนชั่วโมงในการปฏิบัติงาน

แม็คเฟอร์ริน (McFerrin, 1987) ศึกษาเปรียบเทียบเจตคติของครูปกติกับครูการศึกษาพิเศษที่มีต่อการเรียนร่วมเต็มเวลา เครื่องมือที่ใช้วัดได้วัดองค์ประกอบ 3 ประการคือ ความสามารถในการเรียนรู้ การเรียนร่วมเต็มเวลาโดยทั่วไป และการจำกัดขอบเขตการไม่มีความสามารถ พบว่าครูการศึกษาพิเศษมีเจตคติในทางบวกมากกว่าครูปกติทั้ง เมื่อพิจารณาคะแนนรวมและคะแนนแยกองค์ประกอบ

รีเดล (Riedel, 1991) ได้ศึกษาถึงการรับรู้ของนักการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนร่วมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษในเกรด 5-9 ของโรงเรียนในรัฐเวอร์จิเนียพบว่า

1. ผู้บริหารโรงเรียนมีการรับรู้ในทางบวกสูงกว่า ส่วนนักการศึกษาทั่วไปมีการรับรู้ในระดับต่ำกว่า

2. การรับรู้ของผู้บริหารโรงเรียนเป็นไปในลักษณะที่ว่า ผู้บริหารโรงเรียนเห็นว่าระดับการสนับสนุนทางการบริหาร ทรัพยากรหรือบริการที่ได้รับ การวางแผนการสอนและการฝึกอบรมเกี่ยวกับการสอน เป็นองค์ประกอบที่เอื้อต่อกระบวนการเรียนร่วม แต่นักการศึกษาทั่วไปเห็นว่า องค์ประกอบเหล่านี้เป็นสิ่งขัดขวางกระบวนการเรียนร่วม

อีโคลส์ (Echols. 1992) ได้วิเคราะห์ความคิดเห็นของครูประถมศึกษาที่มีต่อการเรียนร่วมของเด็กปัญญาอ่อนในการศึกษาปกติจากโรงเรียนบางโรงเรียนในรัฐเท็กซัส โดยแบ่งกลุ่มของความคิดเห็นออกเป็น 4 กลุ่ม คือ บทบาทของนักเรียนปัญญาอ่อน บทบาทของครูที่สอนเด็กปัญญาอ่อน บทบาทของครูโรงเรียนประถมศึกษา และความคิดรวบยอดทั่วไปเกี่ยวกับการเรียนร่วม ผลการวิจัยได้ข้อสรุปดังต่อไปนี้คือ

1. ครูที่มีอายุน้อยกว่ามีความคิดเห็นในทางบวกต่อการเรียนร่วมมากกว่าครูที่มีอายุมากกว่า
2. ครูที่มีวุฒิต่างกันมีความคิดเห็นต่อการเรียนร่วมไม่ต่างกัน
3. ครูที่มีประสบการณ์ในการสอนน้อยกว่า มีความคิดเห็นในทางบวกต่อการเรียนร่วมมากกว่าครูที่มีประสบการณ์ในการสอนมากกว่า
4. ครูประถมศึกษาที่มีความคิดเห็นต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างกัน เมื่อเปรียบเทียบกับครูที่สอนในขั้นกลาง (Intermediate Level)
5. ครูที่มีประสบการณ์ในการสอนเด็กปัญญาอ่อนมาก่อน มีความคิดเห็นต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างจากครูที่ไม่มีประสบการณ์
6. โดยทั่วไป ครูประถมศึกษาไม่มีความคิดเห็นในทางบวกต่อการเรียนร่วม

ฟาร์เลย์ (Farley. 1992) ได้ศึกษาถึงเจตคติของครูใหญ่และครูระดับมัธยมศึกษาที่มีต่อการเรียนร่วม พบว่า คล้ายคลึงกับเจตคติของบุคลากรที่ทำงานในระดับชั้นอื่น ๆ ครูใหญ่มีเจตคติที่แสดงความพึงพอใจมากกว่าครูทั่วไป องค์ประกอบสำคัญที่พบและมีส่วนเกี่ยวข้องโดยอ้อมกับเจตคติ คือ ประสบการณ์ทำงานกับบุคคลที่บกพร่องเป็นพิเศษมาก่อนหรือมีพื้นฐานของการศึกษาหรือเรียนวิชาที่เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษมาก่อน ขนาดของโรงเรียนก็มีส่วนเกี่ยวข้องเช่นกันกับระดับความพอใจของบุคลากรในโรงเรียนเมื่อต้องทำงานเป็นทีม

ฮอว์กินส์ (Hawkins. 1992) ได้ศึกษาถึงเจตคติของครูดนตรีและครูพลศึกษาที่มีต่อเด็กพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติในเขตนครวอชิงตัน ดี.ซี. ปรากฏว่าครูเหล่านี้มีเจตคติทางบวกในระดับปานกลางต่อการเรียนร่วม โดยที่ครูดนตรีมีเจตคติทางบวกสูงกว่าครูพลศึกษา

การที่เป็นเช่นนี้เพราะครูเห็นว่า เด็กพิเศษเป็นอุปสรรคต่อการจัดการภายในชั้นเรียน ทำให้เวลาของครูน้อยลงและกระทบต่อความเอาใจใส่ที่ต้องให้แก่เด็กอื่น ๆ ขีดขวางความก้าวหน้าของเด็กปกติ ต้องเสาะแสวงหาวิธีสอนหลายแบบมาใช้ ต้องใช้ทักษะในการสอนพิเศษ หรือจำเป็นต้องใช้บริการสนับสนุนต่าง ๆ อย่างมากในชั้นเรียน

ควินตัน (Quinton, 1992) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติต่อการเรียนร่วมบางเวลา ระหว่างผู้ปกครองเด็กพิการกับครูการศึกษาพิเศษและครูปกติพบว่าแนวโน้มโดยทั่วไปผู้ตอบจะมีเจตคติทางลบต่อการเรียนร่วมบางเวลา นอกจากนี้ยังพบว่า

1. ผู้ปกครองมีเจตคติในทางบวกน้อยกว่าครูทั้งสองประเภท
2. ไม่พบความแตกต่างของเจตคติต่อการเรียนร่วมระหว่างระดับของการสนับสนุน การสอนเป็นทีม หรือการให้คำปรึกษา

สโตเลอร์ (Stoler, 1992) ได้ศึกษาเจตคติของครูปกติที่มีต่อเด็กพิเศษที่อยู่ในห้องเรียนของตน ผลการวิจัยสรุปได้ว่า

1. ครูผู้สอนปกติในระดับมัธยมศึกษาในหัวข้อการวิจัยนี้ เพราะมีผลกระทบต่อครูเหล่านั้นโดยส่วนตัว และครูเหล่านี้วิตกกังวลเกี่ยวกับอนาคตของตนในชั้นเรียน
2. ครูเหล่านี้ได้สอนในโรงเรียนปกติจนเกิดความเคยชินและไม่เคยได้กลับไปเรียนวิธีการในการสอนเด็กพิเศษ
3. ครูปัจจุบันที่มีเด็กพิเศษอยู่ในห้องเรียนของตนได้รับการสนับสนุนเพียงน้อยนิดจากภาควิชาการศึกษาพิเศษหรือจากผู้บริหารของโรงเรียน
4. ครูมักจะกังวลเกี่ยวกับขนาดของชั้นที่ล้นหลามไปด้วยเด็กที่ต้องการความเอาใจใส่เป็นพิเศษ
5. การสูญเสียความเป็นตัวของตัวเองในชั้นเรียน อาจปรากฏเมื่อครูการศึกษาพิเศษปรากฏตัวในชั้น
6. การที่เด็กพิเศษที่ไม่สามารถถอดทั้งเก้าอี้ตามลำพังจะต้องได้รับความช่วยเหลือทั้งทางเครื่องมือแพทย์ การเฝ้าดูแลเป็นเรื่องที่ครูส่วนใหญ่กังวล

เดซาย (Desai. n.d. : 6-7) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับเจตคติของผู้บริหารโรงเรียนต่อการเรียนร่วมในรัฐวิกตอเรีย ประเทศออสเตรเลีย คาดว่าในระยะปี พ.ศ. 2536 พบว่า

1. ผู้บริหารโรงเรียนที่ได้ศึกษาเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ หรือได้รับการฝึกอบรมกับผู้บริหารที่ไม่ได้ศึกษา หรือเข้ารับการฝึกอบรม ผู้บริหารที่มีประสบการณ์นานในการให้การศึกษแก่เด็กพิเศษ กับผู้บริหารที่มีประสบการณ์น้อยกว่าหรือไม่มี มีเจตคติในทางบวกต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างกัน

2. ผู้บริหารโรงเรียนที่มีประสบการณ์เกี่ยวกับการเรียนร่วมระหว่าง 1-10 ปี มีเจตคติทางบวกต่อการเรียนร่วมสูงกว่าผู้บริหารที่ไม่มีประสบการณ์ หรือมีประสบการณ์มากกว่า 10 ปี ผู้บริหารที่มีประสบการณ์การสอนเด็กพิเศษระหว่าง 6-10 ปี มีเจตคติทางบวกสูงกว่าผู้บริหารที่ไม่มีประสบการณ์หรือมีระหว่าง 1-5 ปี และมากกว่า 10 ปี

3. ตัวแปรเดียวที่เป็นตัวพยากรณ์ที่ดีที่สุดของเจตคติทางบวกต่อการเรียนร่วมคือระยะเวลาที่มีประสบการณ์ของผู้บริหารโรงเรียนต่อการเรียนร่วมของเด็กพิเศษ ตัวพยากรณ์ที่มีความสำคัญรองลงไปคือ ความสำเร็จในการได้รับการฝึกอบรมในระหว่างปฏิบัติงานเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษหรือการเรียนร่วม ปริมาณของการได้รู้เกี่ยวกับการศึกษาของเด็กพิเศษในโปรแกรมทั่วไป และการศึกษาเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ส่วนตัวแปรพื้นฐานอื่น ๆ ไม่มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับเจตคติต่อการเรียนร่วมของผู้บริหารโรงเรียน

4. เจตคติต่อการเรียนร่วมของผู้บริหารโรงเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญกับตัวแปรที่เป็นพื้นฐานทางวิชาชีพและประสบการณ์ ได้แก่ การศึกษาเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ ความสำเร็จในการฝึกอบรมในระหว่างปฏิบัติงานเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ หรือการเรียนร่วม ระยะเวลาของการมีประสบการณ์ในการสอนเด็กพิเศษ และระยะเวลาของการมีประสบการณ์เกี่ยวกับการเรียนร่วมของเด็กพิเศษ

### สมมติฐานในการวิจัย

จากผลการวิจัยที่เกี่ยวข้อง ยังไม่ชี้ชัดถึงความแตกต่างในด้านเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม ทั้งจากการศึกษาเปรียบเทียบระหว่างผู้บริหารโรงเรียนที่มีความรู้และประสบการณ์ต่อการให้การศึกษาแก่เด็กพิเศษแตกต่างกัน เจตคติต่อการเรียนร่วมก็ไม่ได้แตกต่างกัน ทั้งจากการศึกษาเจตคติต่อการเรียนร่วมของครูการศึกษาพิเศษและค...ติ ซึ่งพบว่าไม่แตกต่างกัน ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้ตั้งสมมติฐานในการวิจัยไว้ดังนี้คือ

1. บุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่และประสบการณ์ต่างกัน มีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่แตกต่างกัน
2. บุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่และประสบการณ์ต่างกัน มีเจตคติต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างกัน

## บทที่ 5 วิธีดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ มีรายละเอียดของการดำเนินการดังต่อไปนี้คือ

1. แบบแผนการวิจัย
2. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
3. เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล
4. วิธีดำเนินการรวบรวมข้อมูล
5. การวิเคราะห์ข้อมูล
6. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

### แบบแผนการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ใช้แบบแผนการวิจัยแบบ 2 x 2 Factorial Design ดังภาพประกอบต่อไปนี้

B A	B <sub>1</sub>	B <sub>2</sub>	Total
A <sub>1</sub>	n	n	N <sub>1</sub>
A <sub>2</sub>	n	n	N <sub>1</sub>
Total	N <sub>1</sub>	N <sub>1</sub>	N

ภาพประกอบ 5 แบบแผนการวิจัย

A	หมายถึง	ประสบการณ์
A <sub>1</sub>	หมายถึง	การมีประสบการณ์
A <sub>2</sub>	หมายถึง	การไม่มีประสบการณ์
B	หมายถึง	หน้าที่ของบุคลากร
B <sub>1</sub>	หมายถึง	ฝ่ายสนับสนุน
B <sub>2</sub>	หมายถึง	ฝ่ายปฏิบัติการ
n	หมายถึง	จำนวนกลุ่มตัวอย่างในแต่ละกลุ่มย่อยซึ่งเท่ากันทุกกลุ่ม
N <sub>1</sub>	หมายถึง	จำนวนรวมของกลุ่มตัวอย่างใน A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , B <sub>1</sub> , และ B <sub>2</sub>
N	หมายถึง	จำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด

### ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ บุคลากรทางการประถมศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ประกอบด้วยผู้ที่มีหน้าที่เป็นฝ่ายสนับสนุน ได้แก่ ผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัด ศึกษาพิเศษจังหวัด และหัวหน้าการประถมศึกษาอำเภอและผู้ที่มีหน้าที่เป็นฝ่ายปฏิบัติการ ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอนทั้งสองฝ่ายนี้ทั้งผู้ที่มีประสบการณ์ตรงและไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม

กลุ่มตัวอย่าง การสุ่มกลุ่มตัวอย่างใช้วิธีการสุ่มหลายขั้นตอน ดังนี้

ผู้วิจัยได้แบ่งจังหวัดทั้ง 76 จังหวัด ออกเป็น 3 กลุ่ม คือ

1. กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม 35 จังหวัด ซึ่งเป็นจังหวัดที่มีการจัดการเรียนร่วม ตั้งแต่ปีงบประมาณ 2529-2536
2. กลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม 21 จังหวัด ซึ่งเป็นจังหวัดที่ไม่เคยมีการจัดการเรียนร่วมมาก่อน
3. กลุ่มที่เหลือ 20 จังหวัด เป็นจังหวัดที่สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ จัดให้มีการอบรมผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัด และบุคลากรเพื่อเริ่มดำเนินการจัดการเรียนร่วมในปีงบประมาณ 2537 ผู้วิจัยนำมาเข้ามามีใช้ในการวิจัยครั้งนี้

ขั้นที่ 1 สุ่มจังหวัดในกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรง ในการจัดการเรียนร่วม 10 จังหวัด จาก 35 จังหวัด คิดเป็นร้อยละ 30 จังหวัดที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้แก่ ชัยภูมิ พิษณุโลก สุรินทร์ปราการ อุบลราชธานี อุตรธานี เชียงใหม่ กระบี่ นนทบุรี ฉะเชิงเทรา และ นครปฐม จะได้ผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัดที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม เป็นกลุ่มตัวอย่าง 10 คน และได้ศึกษานิเทศก์จังหวัดที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง 10 คน

ขั้นที่ 2 จากจังหวัดทั้ง 10 จังหวัด สุ่มอำเภอที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม จังหวัดละ 1 อำเภอ รวม 10 อำเภอ ได้หัวหน้าการประถมศึกษาอำเภอที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง 10 คน

ขั้นที่ 3 จากจังหวัดทั้ง 10 จังหวัด สุ่มโรงเรียนที่จัดการเรียนร่วมให้ได้ โรงเรียน 15 โรงเรียน ได้ผู้บริหารโรงเรียนที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง 15 คน จากนั้นสุ่มครูที่สอนห้องเรียนเรียนร่วมโรงเรียนละ 1 คน ได้ครูผู้สอนที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง 15 คน

รวมได้กลุ่มตัวอย่างที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม 60 คน เป็น ฝ่ายสนับสนุน 30 คน และฝ่ายปฏิบัติการ 30 คน

ขั้นที่ 4 สุ่มจังหวัดในกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม 10 จังหวัด จาก 21 จังหวัด คิดเป็นร้อยละ 48 ได้จังหวัดที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้แก่ สบบุรี ชัยนาท หนองคาย ลำพูน แพร่ อุตรดิตถ์ พิจิตร ภูเก็ต พัทลุงและสตูล จะได้ผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัดที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง 10 คน และได้ศึกษานิเทศก์จังหวัดที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง 10 คน

ขั้นที่ 5 สุ่มอำเภอจากจังหวัดตามขั้นที่ 4 จังหวัดละ 1 อำเภอ รวมได้ 10 อำเภอ จะได้หัวหน้าการประถมศึกษาอำเภอที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง 10 คน

ขั้นที่ 6 จากจังหวัดที่สุ่มได้ ในขั้นที่ 4 สุ่มโรงเรียนให้ได้ 15 โรงเรียน ได้ผู้บริหารโรงเรียนที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง 15 คน จากนั้นสุ่มครูโรงเรียนละ 1 คน ได้ครูที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง 15 คน

รวมได้กลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วม 60 คน เป็น  
ฝ่ายสนับสนุน 30 คน และฝ่ายปฏิบัติการ 30 คน

จากการดำเนินการสุ่มตัวอย่างดังกล่าวข้างต้น จะได้กลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 120 คน  
จำแนกตามแบบแผนการวิจัยได้ดังตารางดังต่อไปนี้

ตาราง 1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

ประสบการณ์	หน้าที่	ฝ่ายสนับสนุน	ฝ่ายปฏิบัติการ	รวม
มีประสบการณ์ตรง		30	30	60
ไม่มีประสบการณ์ตรง		30	30	60
รวม		60	60	120

#### เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสำรวจความคิดเห็นต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษและการเรียนร่วม 1 ฉบับ ประกอบด้วย 3 ตอนคือ

- ตอนที่ 1 เป็นการถามข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบ จำนวน 8 ข้อ
- ตอนที่ 2 เป็นแบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จำนวน 15 ข้อ
- ตอนที่ 3 เป็นแบบวัดเจตคติต่อการเรียนร่วม จำนวน 18 ข้อ

## การสร้างเครื่องมือ มีขั้นตอนการดำเนินการดังนี้

### 1. แบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

#### 1.1 กำหนดโครงสร้างหรือคุณลักษณะ ที่เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

โดยอาศัยขอบเขตจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง เพื่อไว้เป็นแนวทางในการสร้างข้อความจะเป็นแบบวัดเจตคติ ได้โครงสร้างดังนี้

##### 1.1.1 ความเชื่อได้แก่ ความเชื่อว่าเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

สามารถพัฒนาได้หรือเรียนรู้ได้ เมื่อได้รับการฝึกฝนก็สามารถช่วยสังคมได้

##### 1.1.2 คุณลักษณะของเด็ก ได้แก่ ความสามารถ ความคิด อารมณ์

การเรียนรู้ เป็นเช่นเดียวกับเด็กทั่วไป เพียงแต่มีพัฒนาการที่ช้ากว่า

##### 1.1.3 การได้รับการดูแลจากสังคม ได้แก่ เด็กควรจะได้รับโอกาสใน

ด้านการศึกษา และได้รับการช่วยเหลือในด้านอื่น ๆ ที่เขาควรจะได้รับ ในฐานะของสมาชิกในสังคม

จากนั้นนำขอบเขตข้างต้นมาสร้างข้อความที่แสดงความรู้สึกทางบวกและทางลบต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ได้ข้อความ 24 ข้อ เป็นข้อความที่แสดงความรู้สึกทางบวก 12 ข้อ และเป็นข้อความที่แสดงความรู้สึกทางลบ 12 ข้อ

#### 1.2 รูปแบบของแบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ใช้รูปแบบของ

มาตราวัดของลิเคิร์ต กล่าวคือ แต่ละข้อความกำหนดให้ผู้ตอบเลือกตอบว่าเห็นด้วยกับข้อความนั้นเพียงใด โดยมีคำตอบให้เลือก 5 ระดับคือ เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่แน่ใจ

ไม่เห็นด้วย และไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง โดยกำหนดคะแนนสำหรับคำตอบของข้อความที่แสดงความรู้สึกทางบวกตั้งแต่ 5 ถึง 1 ตามลำดับ ข้อความที่แสดงความรู้สึกทางลบตั้งแต่ 1 ถึง 5 ตามลำดับ

#### 1.3 การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัด ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

##### 1.3.1 ตรวจสอบความเที่ยงตรงตามโครงสร้างและเนื้อหา และความ

เหมาะสมของข้อความโดยผู้ทรงคุณวุฒิที่เชี่ยวชาญทางด้านการศึกษาพิเศษ การจัดการเรียนร่วม และการวัดผล จำนวน 5 คน จากนั้นผู้วิจัยนำมาปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ แล้วนำแบบทดลองกับกลุ่มตัวอย่างที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการเก็บข้อมูลจริง จำนวน 48 คน ซึ่งเป็นผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัด ศึกษานิเทศก์จังหวัด หัวหน้าการประถมศึกษาอำเภอ ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอนทั้งที่มีประสบการณ์ตรงและไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม ในจังหวัดสุพรรณบุรี กำแพงเพชร และกรุงเทพมหานคร แล้วนำคำตอบมาตรวจให้คะแนน

1.3.2 วิเคราะห์ความเที่ยงตรงของแบบวัดเจตคติ เป็นรายข้อโดยการนำคะแนนรายข้อและคะแนนรวมของแต่ละคนมาหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ได้ค่าความเที่ยงตรงระหว่าง 0.1500 ถึง 0.6780 มีข้อที่ค่าความเที่ยงตรงมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 จำนวน 16 ข้อ

1.3.3 วิเคราะห์อำนาจจำแนกของแบบวัดเจตคติเป็นรายข้อโดยใช้กลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนรวมสูง 12 คน และกลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนรวมต่ำ 12 คน คิดเป็นร้อยละ 25 ของกลุ่มตัวอย่าง ทั้งกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ มาทำการวิเคราะห์โดยใช้ t-test เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่มเป็นรายข้อ ได้ค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 0.49 ถึง 5.91 ข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 2.00 ขึ้นไป มี 18 ข้อ ใน 18 ข้อนี้มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 จำนวน 17 ข้อ

1.3.4 คัดเลือกข้อความที่มีค่าความเที่ยงตรง และค่าอำนาจจำแนกที่มีนัยสำคัญทางสถิติได้ 15 ข้อ มีเพียง 1 ข้อ ที่ค่าอำนาจจำแนกเท่ากับ 2.03 มีนัยสำคัญไม่ถึงระดับ 0.05 แต่มีค่าเกินกว่า 2.00 นำข้อความที่คัดเลือกแล้วมาจัดเป็นแบบวัดเจตคติฉบับใหม่ แล้วทำการคำนวณหาค่าความเชื่อมั่นของทั้งฉบับโดยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา (Alpha Coefficient) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.8176

## 2. แบบวัดเจตคติต่อการเรียนร่วม

2.1 กำหนดโครงสร้างหรือคุณลักษณะที่เกี่ยวกับการเรียนร่วมโดยอาศัยขอบเขตจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง เพื่อใช้เป็นแนวทางในการสร้างข้อความที่จะใช้ เป็นแบบวัดเจตคติ ได้โครงสร้างดังนี้

2.1.1 ความเชื่อ ได้แก่ความเชื่อว่าการเรียนร่วมทำให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษและเด็กปกติ ได้อยู่ในสังคมที่เป็นจริง ซึ่งต้องช่วยเหลือเกื้อกูลซึ่งกันและกัน และอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข

2.1.2 หลักการและเหตุผล ได้แก่ การเรียนร่วมทำให้เด็กได้เรียนรู้ระหว่างกันจะมีความคิดกว้างขึ้น เด็กควรมีความเท่าเทียมกัน ไม่ว่าจะ เป็นเด็กปกติหรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.1.3 การดำเนินการและปัญหา ได้แก่ ความยุ่งยากในการจัดการยอมรับของผู้ที่เกี่ยวข้อง และความร่วมมือระหว่างองค์กร

2.1.4 คุณภาพการศึกษาและผลด้านอื่น ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลทางด้านจิตใจ ผลที่มีต่อเด็ก ต่อบุคคลอื่น และสังคม

จากนั้นนำขอบเขตแต่ละด้านมาสร้างเป็นข้อความที่แสดงความรู้สึกทางบวกและทางลบต่อการเรียนร่วม ได้ข้อความทั้งสิ้น 27 ข้อ เป็นข้อความที่แสดงความรู้สึกทางบวก 13 ข้อ และข้อความที่แสดงความรู้สึกทางลบ 14 ข้อ

2.2 รูปแบบของแบบวัดเจตคติต่อการเรียนร่วมใช้รูปแบบของมาตราวัดของลิเคิร์ท เช่นเดียวกับแบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.3 การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัด ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 ตรวจสอบความเที่ยงตรงตามโครงสร้างและเนื้อหาและความเหมาะสมของข้อความโดยผู้ทรงคุณวุฒิ 5 คน ซึ่งเป็นกลุ่มเดียวกับผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบแบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ หลังจากผู้วิจัยปรับปรุงแก้ไขข้อความตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิแล้ว ได้นำแบบวัดไปทดลองกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นกลุ่มเดียวกับกลุ่มที่ผู้วิจัยทดลองแบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และนำค่าตอบมาตรวจให้คะแนน

2.3.2 วิเคราะห์ความเที่ยงตรงของแบบวัดเจตคติ เป็นรายข้อได้ค่าความเที่ยงตรงระหว่าง 0.1368 ถึง 0.8371 มีข้อที่ค่าความเที่ยงตรงมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01 จำนวน 25 ข้อ

2.3.3 วิเคราะห์อำนาจจำแนกของแบบวัดเจตคติเป็นรายข้อได้ค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 1.67 ถึง 7.87 มีข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 2.00 ขึ้นไป จำนวน 26 ข้อ และทุกข้อมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

2.3.4 คัดเลือกข้อความที่มีค่าความเที่ยงตรง และค่าอำนาจจำแนกที่มีนัยสำคัญทางสถิติได้ 18 ข้อ นำมาจัดเป็นแบบวัดเจตคติฉบับใหม่ แล้วทำการคำนวณหาค่าความเชื่อมั่นของทั้งฉบับ โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.9215

3. การจัดทำเป็นแบบสำรวจความคิดเห็นต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม ผู้วิจัยได้นำแบบวัดเจตคติทั้ง 2 ฉบับ มารวมเป็นฉบับเดียวโดยแยกเป็น 2 ตอน และเพิ่มเติมส่วนที่เป็นข้อคำถามตามข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบเกี่ยวกับ เพศ อายุ อาชีพ ราชการ วุฒิสูงสุดทางการศึกษา การเคยได้เรียนเกี่ยวกับการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การเคยได้รับการอบรมและการมีประสบการณ์เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เครื่องมือในการรวบรวมข้อมูลจึงเป็นแบบสำรวจ 1 ฉบับ มี 3 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ถามข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบ จำนวน 8 ข้อ

ตอนที่ 2 ถามความคิดเห็นของผู้ตอบต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ หรือแบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จำนวน 15 ข้อ เป็นข้อความทางบวก 6 ข้อ และเป็นข้อความทางลบ 9 ข้อ

ตอนที่ 3 ถามความคิดเห็นของผู้ตอบต่อการเรียนร่วมหรือแบบวัดเจตคติต่อการเรียนร่วม จำนวน 18 ข้อ เป็นข้อความทางบวก 8 ข้อ และเป็นข้อความทางลบ 10 ข้อ

### วิธีดำเนินการรวบรวมข้อมูล

1. ส่งแบบสำรวจไปยังจังหวัดที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยขอความร่วมมือให้ผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัด และศึกษานิเทศก์จังหวัดตอบแบบสำรวจ และขอความร่วมมือให้จัดส่งแบบสำรวจไปยังกลุ่มตัวอย่างกลุ่มอื่นในจังหวัดตามที่กำหนดให้

2. ขอความร่วมมือให้ศึกษานิเทศก์รวบรวม และส่งแบบสำรวจกลับคืนมายังผู้วิจัย แบบสำรวจที่ส่งไป 120 ฉบับ ได้รับกลับคืนมาทั้งหมด

3. ในกรณีที่ได้รับแบบสำรวจที่กรอกข้อความไม่ครบ หรือไม่สมบูรณ์ได้ส่งแบบสำรวจคืน โดยขอความร่วมมือจากกลุ่มตัวอย่างที่กรอกข้อความนั้น ได้กรอกข้อความให้สมบูรณ์เพิ่มอีกครั้งหนึ่ง

4. การตรวจให้คะแนนในแบบวัดเจตคติ ในแต่ละข้อ จากคำตอบเห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ไม่เห็นด้วย ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ข้อความที่เป็นบวก ให้คะแนนตั้งแต่ 5 ถึง 1 ตามลำดับ ข้อความที่เป็นลบให้คะแนนตั้งแต่ 1 ถึง 5 ตามลำดับ

ในการพิจารณาค่าเฉลี่ยของแบบวัดเจตคติแต่ละฉบับ ผู้วิจัยกำหนดความหมายของช่วงคะแนนเฉลี่ยไว้ดังนี้คือ

คะแนนเฉลี่ย	1.00 - 1.50	แสดงถึงเจตคติในทางลบสูงมาก
คะแนนเฉลี่ย	1.51 - 2.50	แสดงถึงเจตคติในทางลบ
คะแนนเฉลี่ย	2.51 - 3.50	แสดงถึงเจตคติที่อยู่ระหว่างบวกหรือลบ คือ เฉย ๆ หรือไม่แน่ใจ
คะแนนเฉลี่ย	3.51 - 4.50	แสดงถึงเจตคติในทางบวก
คะแนนเฉลี่ย	4.51 ขึ้นไป	แสดงถึงเจตคติในทางบวกสูงมาก

## การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานของเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษา เพื่อศึกษาเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม

2. เปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษา ที่เป็นฝ่ายสนับสนุนกับฝ่ายปฏิบัติการ และกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมกับกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม ที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วมโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบมีสองตัวประกอบ

## สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. สถิติที่ใช้ตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

1.1 ความเที่ยงตรงของแบบวัดเจตคติเป็นรายข้อ โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมของแต่ละคน

1.2 อำนาจจำแนกเป็นรายข้อ โดยการทดสอบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยแต่ละข้อของกลุ่มสูง 25 % และกลุ่มต่ำ 25 % โดยใช้ t - test

1.3 ความเชื่อมั่นของแบบวัดเจตคติ โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา (Alpha Coefficient)

2. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

2.1 ค่าสถิติพื้นฐานได้แก่การหาค่าเฉลี่ยและความเบี่ยงเบนมาตรฐาน

2.2 การเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติ โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบมีสองตัวประกอบ

การวิเคราะห์ข้อมูลทั้งหมดนี้ใช้ Program SPSS-X และเครื่องคอมพิวเตอร์ของศูนย์สารสนเทศ สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ

## บทที่ 4

### ผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายที่จะศึกษาเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม และเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่ต่างกัน และมีประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วมต่างกัน ในการนำเสนอผลการวิจัย ผู้วิจัยจะนำเสนอเป็น 3 ตอน คือ

1. คุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง
2. เจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษา ที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษและต่อการเรียนร่วม
3. การเปรียบเทียบเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วมของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่และประสบการณ์แตกต่างกัน

#### คุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยมีทั้งสิ้น 120 คน แบ่งออกเป็น

1. กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม 60 คน ประกอบด้วยฝ่ายสนับสนุน ได้แก่ ผู้บริหารการศึกษาระดับจังหวัดและอำเภอ และศึกษานิเทศก์จังหวัด 30 คน ฝ่ายปฏิบัติการ ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอน 30 คน
  2. กลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม 60 คน ประกอบด้วยฝ่ายสนับสนุน 30 คน และฝ่ายปฏิบัติการ 30 คน
- คุณลักษณะของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามกลุ่มและฝ่าย มีรายละเอียดดังตาราง 2-10

ตาราง 2 ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

เพศ	ฝ่ายสนับสนุน				ฝ่ายปฏิบัติการ			
	มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์		มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ชาย	22	73.3	27	90.0	15	50.0	21	70.0
หญิง	8	26.7	3	10.0	15	50.0	9	30.0
รวม	30	100.0	30	100.0	30	100.0	30	100.0

กลุ่มตัวอย่างที่เป็นฝ่ายสนับสนุน ทั้งกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรง และไม่มีประสบการณ์ตรง ในการจัดการเรียนร่วมเป็นชายมากกว่าหญิง เช่นเดียวกับฝ่ายปฏิบัติการที่ไม่มีประสบการณ์ตรง ในการจัดการเรียนร่วม มีเพียงฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมที่เป็น ชายและหญิงเท่า ๆ กัน

ตาราง 3 ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามอายุ

อายุ(ปี)	ฝ่ายสนับสนุน				ฝ่ายปฏิบัติการ			
	มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์		มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
30 ปี ลงไป	-	-	-	-	1	3.3	-	-
31 - 40	3	10.0	4	13.3	10	33.3	9	30.0
41 - 50	14	46.7	8	26.7	10	33.4	16	53.3
มากกว่า 50	13	43.4	18	60.0	9	30.0	5	16.7
รวม	30	100.0	30	100.0	30	100.0	30	100.0

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีอายุระหว่าง 41-50 ปี ทั้ง 4 กลุ่ม มีการกระจายของ  
กลุ่มตัวอย่างตามช่วงอายุแตกต่างกัน กล่าวคือฝ่ายสนับสนุนที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการ  
เรียนร่วมมีสองกลุ่มใหญ่ ที่มีอายุระหว่าง 41-50 ปี และมากกว่า 50 ปี ฝ่ายสนับสนุนที่ไม่มี  
ประสบการณ์ตรงมีกลุ่มใหญ่กลุ่มเดียวที่มีอายุมากกว่า 50 ปี ในขณะที่ฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบ-  
การณตรงกระจายเป็น 3 กลุ่มใหญ่มีอายุระหว่าง 31-40 ปี 41-50 ปี และมากกว่า 50 ปี  
ส่วนฝ่ายปฏิบัติการที่ไม่มีประสบการณ์ตรงมีกลุ่มใหญ่กลุ่มเดียวที่มีอายุระหว่าง 41-50 ปี

ตาราง 4 ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามอายุราชการ

อายุราชการ (ปี)	ฝ่ายสนับสนุน				ฝ่ายปฏิบัติการ			
	มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์		มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
10 ปี ลงไป	-	-	-	-	-	-	3	10.0
11 - 20	3	10.0	7	23.3	10	33.3	10	33.3
21 - 30	16	53.3	11	36.7	12	40.0	14	46.7
31 - 40	9	30.0	12	40.0	7	23.3	3	10.0
มากกว่า 40	2	6.7	-	-	1	3.4	-	-
รวม	30	100.0	30	100.0	30	100.0	30	100.0

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีอายุราชการ 21-30 ปี ทั้งในฝ่ายสนับสนุนที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม ฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ตรงและไม่มีประสบการณ์ตรง เฉพาะฝ่ายสนับสนุนที่ไม่มีประสบการณ์ตรงที่ส่วนใหญ่มีอายุราชการ 31-40 ปี โดยภาพรวมแล้ว ฝ่ายสนับสนุนจะมีอายุราชการสูงกว่าฝ่ายปฏิบัติการ

ตาราง 5 ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามวุฒิทางการศึกษา

วุฒิ	ฝ่ายสนับสนุน				ฝ่ายปฏิบัติการ			
	มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์		มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ต่ำกว่าปริญญาตรี	1	3.3	-	-	2	6.7	2	6.7
ปริญญาตรี	8	26.7	14	46.7	22	73.3	27	90.3
สูงกว่าปริญญาตรี	21	70.0	16	53.3	6	20.0	1	3.3
รวม	30	100.0	30	100.0	30	100.0	30	100.0

กลุ่มตัวอย่างที่เป็นฝ่ายสนับสนุนส่วนใหญ่มีวุฒิทางการศึกษาสูงกว่าปริญญาตรีต่างกันฝ่ายปฏิบัติการที่มีส่วนใหญ่มัธยมระดับปริญญาตรี กลุ่มตัวอย่างที่มีวุฒิทางการศึกษาสูงสุดได้แก่ฝ่ายสนับสนุนที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม รองลงมาคือฝ่ายสนับสนุนที่ไม่มีประสบการณ์ตรง ส่วนฝ่ายปฏิบัติการทั้งกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงและไม่มีประสบการณ์ตรง มีวุฒิทางการศึกษาค่อนข้างคลึงกัน เพียงแต่กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงมีวุฒิที่สูงกว่าปริญญาตรีมากกว่า

การถามถึงการได้เรียนเกี่ยวกับการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษว่าได้เรียนบ้าง โดยเรียนเป็นหัวข้อหนึ่งจากรายวิชา หรือได้เรียนมาก โดยเรียนเป็นรายวิชาเฉพาะ หรือไม่เคยเรียน กลุ่มตัวอย่างให้คำตอบดังแสดงในตารางต่อไปนี้

ตาราง 6 ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามการเรียนรู้เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ

การเรียนรู้	ฝ่ายสนับสนุน				ฝ่ายปฏิบัติการ			
	มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์		มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ไม่ได้เรียน	21	70.0	19	63.3	26	86.7	18	60.0
ได้เรียนบ้าง	8	26.7	11	36.7	2	6.6	12	40.0
ได้เรียนมา	1	3.3	-	-	2	6.7	-	-
รวม	30	100.0	30	100.0	30	100.0	30	100.0

ในด้าน การเรียนรู้เกี่ยวกับการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ไม่ได้เรียนมา ทั้งฝ่ายสนับสนุนและฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ตรง มีสัดส่วนของผู้ที่ไม่ได้เรียนมากที่สุด ต่างกับฝ่ายสนับสนุนและฝ่ายปฏิบัติการที่ไม่มีประสบการณ์ตรง มีสัดส่วนของผู้ที่ได้เรียนมาบ้างค่อนข้างมาก

ในด้าน การอบรมเกี่ยวกับการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ กลุ่มตัวอย่างให้คำตอบดังแสดงในตาราง

ตาราง 7 ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการอบรม

การอบรม	ฝ่ายสนับสนุน				ฝ่ายปฏิบัติการ			
	มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์		มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
เคย	11	36.7	4	13.3	22	73.3	4	13.3
ไม่เคย	19	63.3	26	86.7	8	26.7	26	86.7
รวม	30	100.0	30	100.0	30	100.0	30	100.0

กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงทั้งฝ่ายสนับสนุน และฝ่ายปฏิบัติการ มีผู้ผ่านการอบรมเกี่ยวกับการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มากกว่ากลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงโดยเฉพาะฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ตรงจะผ่านการอบรมมากที่สุด แต่อย่างไรก็ตามกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงซึ่งปฏิบัติงานด้านนี้มาแล้วแต่ยังไม่ผ่านการอบรมก็ยังมีอยู่จำนวนมาก

เมื่อสอบถามถึงประสบการณ์ตรงของกลุ่มตัวอย่างเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่ว่าจะเป็นประสบการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งกลุ่มตัวอย่างให้คำตอบดังแสดงในตาราง (การตอบข้อนี้ผู้ตอบตอบได้มากกว่า 1 คำตอบ แล้วแต่ประสบการณ์ที่เคยมี และมีส่วนใหญ่ตอบหลายข้อ)

ตาราง 8 ร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่มีประสบการณ์เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ประสบการณ์ เกี่ยวกับ เด็กพิเศษ	ฝ่ายสนับสนุน				ฝ่ายปฏิบัติการ			
	มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์		มีประสบการณ์		ไม่มีประสบการณ์	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
1. ไม่มี	3	10.0	10	33.3	1	3.3	11	36.7
2. มีเด็กในปกครอง	3	10.0	4	13.3	1	3.3	-	-
3. เคยรับรู้เรื่องราว	23	76.7	18	60.0	23	76.7	16	53.3
4. เคยเห็นพฤติกรรม	23	76.7	20	66.7	24	80.0	14	46.7
5. เคยมีเด็กร่วม กิจกรรมในห้อง	4	13.3	3	10.0	23	76.7	10	33.3
6. เคยมีเด็กร่วม กิจกรรมในโรงเรียน	6	20.0	2	6.7	20	66.7	10	33.3
7. เคยสอน	1	3.3	2	6.7	14	46.7	9	30.0
8. เคยบริหารโรงเรียน	8	26.7	2	6.7	12	40.0	3	10.0
9. อื่น ๆ	5	16.7	-	-	2	6.7	-	-

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีประสบการณ์เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในด้านการรับรู้เรื่องเกี่ยวกับเด็ก และเคยเห็นพฤติกรรมของเด็กเหล่านี้มาก่อน ทั้งกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรง และไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม แต่กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงจะมีมากกว่า สำหรับฝ่ายปฏิบัติการของกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม ยังมีประสบการณ์ในด้านอื่น ๆ เป็นจำนวนมาก ได้แก่ ประสบการณ์ตรงที่เคยมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษร่วมกิจกรรมในห้องเรียน หรือในโรงเรียน เคยสอนหรือเคยบริหารโรงเรียนที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ส่วนฝ่ายปฏิบัติการของกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียน ก็มีประสบการณ์ในทำนองเดียวกัน แต่ปริมาณของผู้มีประสบการณ์มีน้อยกว่า

### เจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษา

#### เจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

จากผลการตอบแบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ บุคลากรทางการศึกษาแต่ละกลุ่มมีคะแนนเฉลี่ยและค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ดังรายละเอียดในตารางต่อไปนี้

ตาราง 9 คะแนนเฉลี่ยและความเบี่ยงเบนมาตรฐานของเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ประสบการณ์ตรง		หน้าที่		รวม
		ฝ่ายสนับสนุน	ฝ่ายปฏิบัติการ	
มี	$\bar{X}$	3.87	3.70	3.79
	S.D.	0.39	0.26	0.34
ไม่มี	$\bar{X}$	3.79	3.67	3.73
	S.D.	0.40	0.35	0.38
รวม	$\bar{X}$	3.83	3.69	3.76
	S.D.	0.40	0.31	0.36

บุคลากรทางการประถมศึกษาโดยเฉลี่ยทั้งหมด มีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (คะแนนเฉลี่ย 3.76) กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงและเป็นฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติทางบวกสูงสุด (คะแนนเฉลี่ย 3.87) กลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงและเป็นฝ่ายปฏิบัติการมีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษต่ำที่สุด

งานภาพรวมของบุคลากรทางการประถมศึกษา มีความแตกต่างกันภายในกลุ่มในด้าน เจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษค่อนข้างน้อย (ความเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.36) เมื่อ พิจารณาในแต่ละกลุ่มย่อย ความแตกต่างกันภายในกลุ่มของฝ่ายสนับสนุน มีมากกว่าฝ่ายปฏิบัติการ โดยเฉพาะกลุ่มย่อยฝ่ายสนับสนุนที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมมีความ แตกต่างกันภายในกลุ่มมากที่สุด (ความเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.40) และฝ่ายปฏิบัติการที่มี ประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมมีความแตกต่างกันภายในกลุ่มน้อยที่สุด (ความ เบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.26)

#### เจตคติต่อการเรียนร่วม

จากผลการตอบแบบวัดเจตคติต่อการเรียนร่วมบุคลากรทางการประถมศึกษา แต่ละกลุ่ม มีคะแนนเฉลี่ยและค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานดังรายละเอียดในตารางต่อไปนี้

ตาราง 10 คะแนนเฉลี่ยและความเบี่ยงเบนมาตรฐานของเจตคติต่อการเรียนร่วม

ประสบการณ์ตรง		หน้าที่		รวม
		ฝ่ายสนับสนุน	ฝ่ายปฏิบัติการ	
มี	$\bar{X}$	3.61	3.61	3.61
	S.D.	0.66	0.54	0.60
ไม่มี	$\bar{X}$	3.41	2.93	3.17
	S.D.	0.58	0.58	0.63
รวม	$\bar{X}$	3.51	3.27	3.39
	S.D.	0.63	0.65	0.65

บุคลากรทางการประถมศึกษาโดยเฉลี่ยทั้งหมด มีเจตคติในลักษณะเฉย ๆ หรือไม่แน่ใจต่อการเรียนร่วม (คะแนนเฉลี่ย 3.39) และในกลุ่มย่อย ฝ่ายสนับสนุนที่มีประสบการณ์ตรงและฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ตรงมีเจตคติทางบวกสูงสุด (คะแนนเฉลี่ย 3.61) ฝ่ายปฏิบัติการที่ไม่มีประสบการณ์ตรงมีเจตคติต่ำสุด (คะแนนเฉลี่ย 2.93)

ภาพรวมของบุคลากรทางการประถมศึกษามีความแตกต่างกันภายในกลุ่ม ในด้านเจตคติต่อการเรียนร่วมค่อนข้างมาก (ความเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.65) โดยเฉพาะเมื่อเทียบกับเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ความแตกต่างกันภายในกลุ่มของฝ่ายสนับสนุน ฝ่ายปฏิบัติการ กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรง และกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงมีความใกล้เคียงกันมาก ภายในกลุ่มย่อยฝ่ายสนับสนุนที่มีประสบการณ์ตรงมีความแตกต่างกันภายในกลุ่มมากที่สุด (ความเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.66) ฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ตรง มีความแตกต่างกันภายในกลุ่มน้อยที่สุด (ความเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.54)

#### การเปรียบเทียบเจตคติระหว่างกลุ่ม

##### เจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

จากการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบ มีสองตัวประกอบ เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ได้ผลดังแสดงในตารางต่อไปนี้

ตาราง 11 การเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ประสบการณ์ตรง	0.100	1	0.100	0.791
หน้าที่	0.588	1	0.588	4.647*
ปฏิสัมพันธ์	0.021	1	0.021	0.169
ความคลาดเคลื่อน	14.679	116	0.129	
ผลรวม	15.388	119	0.129	

\* มีนัยสำคัญที่ระดับ .05

บุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่ฝ่ายสนับสนุน และฝ่ายปฏิบัติการมีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณาจากคะแนนเฉลี่ยสรุปได้ว่า ฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษสูงกว่าฝ่ายปฏิบัติการ ส่วนกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม และกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงมีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่แตกต่างกัน ปฏิสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ตรงและหน้าที่ของบุคลากรทางการประถมศึกษาไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ผลการวิจัยไม่เป็นไปตามสมมติฐานที่ว่า บุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่และประสบการณ์ต่างกัน มีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่แตกต่างกัน

#### เจตคติต่อการเรียนร่วม

จากการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบมีสองตัวประกอบ เมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติต่อการเรียนร่วม ได้ผลดังแสดงในตารางต่อไปนี้

ตาราง 12 การเปรียบเทียบความแตกต่างของเจตคติต่อการเรียนร่วม

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F
ประสบการณ์ตรง	5.828	1	5.828	16.457**
หน้าที่	1.712	1	1.712	4.835*
ปฏิสัมพันธ์	1.686	1	1.686	4.760*
ความคลาดเคลื่อน	41.077	116	0.354	
ผลรวม	50.302	119		

\* มีนัยสำคัญที่ระดับ .05

\*\* มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

เนื่องจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ตรง และหน้าที่ของบุคลากรทางการประณมศึกษามีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ผู้วิจัยจึงไม่มุ่งพิจารณาความหมายของผลหลัก (Main Effect) เพราะแต่ละกลุ่มย่อยมีความแตกต่างของเจตคติไม่เป็นไปในระดับเดียวกัน จึงทำการตรวจสอบด้วยการวิเคราะห์หาความแตกต่างแต่ละคู่ภายในกลุ่มย่อย เพื่อพิจารณาผลย่อย (Simple Effect) คือ

1. ภายใต้วงฝ่ายสนับสนุน กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงมีเจตคติแตกต่างจากกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงหรือไม่
2. ภายใต้วงฝ่ายปฏิบัติการ กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงมีเจตคติแตกต่างจากกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงหรือไม่
3. ภายใต้วงกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรง ฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติแตกต่างจากฝ่ายปฏิบัติการหรือไม่
4. ภายใต้วงกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรง ฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติแตกต่างจากฝ่ายปฏิบัติการหรือไม่

การวิเคราะห์ปรากฏผลดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 13 การเปรียบเทียบความแตกต่างเป็นรายคู่ของกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงและไม่มีประสบการณ์ตรง

หน้าที	ประสบการณ์	มีประสบการณ์ตรง		ไม่มีประสบการณ์ตรง		t
		$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	
	ฝ่ายสนับสนุน	3.61	0.66	3.41	0.58	1.33
	ฝ่ายปฏิบัติการ	3.61	0.54	2.93	0.58	4.41**

\*\* มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากตาราง 13 สรุปได้ดังนี้

1. ภายในฝ่ายสนับสนุน กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงมีเจตคติต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างจากกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรง
2. ภายในฝ่ายปฏิบัติการ กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงมีเจตคติต่อการเรียนร่วมแตกต่างจากกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01 โดยที่กลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงมีเจตคติทางบวกสูงกว่ากลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรง

ตาราง 14 การเปรียบเทียบความแตกต่างเป็นรายคู่ของฝ่ายสนับสนุนและฝ่ายปฏิบัติการ

ประสพการณ์	หน้าที่	ฝ่ายสนับสนุน		ฝ่ายปฏิบัติการ		t
		$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	
มีประสพการณ์ตรง		3.61	0.66	3.61	0.54	0.01
ไม่มีประสพการณ์ตรง		3.41	0.58	2.93	0.58	3.10**

\*\* มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากตาราง 14 สรุปได้ดังนี้

1. ภาวณกลุ่มที่มีประสพการณ์ตรง ฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างจากฝ่ายปฏิบัติการ

2. ภาวณกลุ่มที่ไม่มีประสพการณ์ตรง ฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติต่อการเรียนร่วมแตกต่างจากฝ่ายปฏิบัติการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยที่ฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติ ทางบวกสูงกว่าฝ่ายปฏิบัติการ

ผลที่เกิดขึ้นไม่เป็นไปตามสมมุติฐานการวิจัยที่ว่า บุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่และประสพการณ์ต่างกันมีเจตคติต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างกัน

## บทที่ 5

### บทย่อ สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

#### บทย่อ

การประถมศึกษาเป็นการศึกษาภาคบังคับมาตั้งแต่พุทธศักราช 2464 ในปัจจุบัน ซึ่งใช้พระราชบัญญัติประถมศึกษา พุทธศักราช 2523 กำหนดให้เด็กที่มีอายุย่างเข้าปีที่แปด ต้องเรียนอยู่ในโรงเรียนประถมศึกษาจนมีอายุย่างเข้าปีที่สิบห้า เว้นแต่มีความรู้สอบไล่ได้ ประโยคประถมศึกษาหรือชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 แต่พระราชบัญญัติก็ได้กำหนดให้มีการยกเว้น เด็กจากการเรียนในโรงเรียนประถมศึกษาได้ โดยเฉพาะเด็กที่อยู่ห่างไกลจากโรงเรียน เกินกว่าระยะทางที่กำหนดหรือไม่สามารถเดินทางไปเรียนได้ และเด็กที่มีความบกพร่องทั้ง ทางร่างกายและจิตใจ

การเกณฑ์เด็กเข้าเรียนการศึกษาภาคบังคับ จึงมีเด็กที่อยู่ในข่ายการยกเว้นอยู่เสมอ โดยเฉพาะเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งมีความบกพร่องทางด้านต่าง ๆ เด็กเหล่านี้จึงกลายเป็นเด็กด้อยโอกาสทางการศึกษาไปด้วย แม้ในช่วงกว่าหนึ่งทศวรรษที่ผ่านมาวงการศึกษาของไทยจะได้ตระหนักถึงความสำคัญของการจัดการศึกษาให้แก่เด็กเหล่านี้มากขึ้น โดยมีการจัดทั้ง รูปแบบของการจัดสถานศึกษาเฉพาะ และการจัดในสถานศึกษาปกติในลักษณะการเรียนร่วม การจัดการศึกษาดังกล่าวก็ยังมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นเพียงเล็กน้อย

การจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องกับเด็กปกติเป็นรูปแบบที่ยอมรับกันมากขึ้น แต่ปริมาณการจัดการเรียนร่วมกลับมีอยู่น้อยมากเมื่อเทียบกับปริมาณที่ควรจัด มีอุปสรรคปัญหาทั้งในด้านงบประมาณ วัสดุอุปกรณ์ บุคลากร การจัดการ รวมทั้งความคิดเห็นว่าควรจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษโดยจัดตั้งเป็นโรงเรียนโดยเฉพาะ จะได้ผลกว่าการจัดการเรียนร่วม

นัยหาดังกล่าวข้างต้นอาจเกี่ยวพันผูกพันถึงเจตคติของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และมีต่อรูปแบบการจัดการเรียนร่วม จึงทำให้การจัดการศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษในลักษณะการเรียนร่วม มีความคืบหน้าค่อนข้างช้ามาก เพราะเจตคติเป็นองค์ประกอบสำคัญอย่างหนึ่งที่จะจูงใจให้ผู้ที่เกี่ยวข้องทุ่มเทให้กับภารกิจนี้ เพียงใด การศึกษาถึงเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษา จึงน่าจะเป็นข้อมูลพื้นฐานสำคัญต่อการเร่งรัดการจัดการศึกษาลักษณะนี้ต่อไป

### จุดมุ่งหมายของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายดังต่อไปนี้

1. เพื่อศึกษาเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม
2. เพื่อเปรียบเทียบเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่และประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วมต่างกัน
3. เพื่อเปรียบเทียบเจตคติที่มีต่อการเรียนร่วมของบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีหน้าที่และประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วมต่างกัน

### วิธีดำเนินการวิจัย

1. ตัวแปรที่ศึกษา ประกอบด้วย
  - 1.1 ตัวแปรต้น ได้แก่
    - 1.1.1 หน้าที่ในการจัดการศึกษาของบุคลากรทางการประถมศึกษา มี 2 ระดับ คือ ฝ่ายสนับสนุน และฝ่ายปฏิบัติการ
    - 1.1.2 ประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วม ของบุคลากรทางการศึกษามี 2 ระดับ คือ มีประสบการณ์ตรง และไม่มีประสบการณ์ตรง
  - 1.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ เจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และเจตคติต่อการเรียนร่วม
2. แบบแผนการวิจัย ใช้แบบแผนการวิจัยแบบ 2 x 2 Factorial Design ตามตัวแปรต้นในข้อ 1
3. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ประชากรในการวิจัยได้แก่ บุคลากรทางการประถมศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ ที่มีหน้าที่เป็นฝ่ายสนับสนุนและฝ่ายปฏิบัติการ ทั้งที่มีประสบการณ์ตรง และไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม
 

กลุ่มตัวอย่างได้จากการสุ่มหลายขั้นตอน ได้แก่ การสุ่มจังหวัด อำเภอ โรงเรียนและครู ใต้กลุ่มตัวอย่างที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม ใน 10 จังหวัด 60 คน แบ่งเป็นฝ่ายสนับสนุน (ผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัด หัวหน้าการประถมศึกษาอำเภอและศึกษานิเทศก์) 30 คน และเป็นฝ่ายปฏิบัติการ (ผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอน) 30 คน กลุ่ม

ตัวอย่างที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม ใน 10 จังหวัด 60 คน แบ่งเป็นฝ่ายสนับสนุน 30 คน และเป็นฝ่ายปฏิบัติการ 30 คน รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งสิ้น 120 คน

4. เครื่องมือในการวิจัย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสำรวจความคิดเห็นต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม ประกอบด้วย ข้อคำถามข้อมูลส่วนตัว 8 ข้อ แบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ 15 ข้อ ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.8178 และแบบวัดเจตคติต่อการเรียนร่วม 18 ข้อ ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.9215

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยได้ส่งแบบสำรวจที่สร้างขึ้นไปยังจังหวัด... กลุ่มตัวอย่าง โดยขอความร่วมมือจากผู้อำนวยการการประถมศึกษาจังหวัด และศึกษานิเทศก์ ให้ตอบแบบสำรวจ และดำเนินการเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างคนอื่น ๆ ภายในจังหวัด และส่งแบบสำรวจคืน

6. การวิเคราะห์ข้อมูล ประกอบด้วยการหาค่าสถิติพื้นฐานจากแบบวัดเจตคติทั้ง 2 ตอนและเปรียบเทียบเจตคติของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มต่าง ๆ โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบมีสองตัวประกอบ โดยใช้ Program SPSS - X

## สรุปผล

### การวิจัยมีผลโดยสรุปดังต่อไปนี้

1. เจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษาต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เป็นเจตคติทางบวก บุคลากรที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม และเป็นฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติทางบวกสูงสุด กลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมและเป็นฝ่ายปฏิบัติการมีเจตคติทางบวกต่ำสุด เจตคติของบุคลากรในแต่ละกลุ่มย่อยมีความแตกต่างกันภายในกลุ่มค่อนข้างน้อย

2. เจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษาต่อการเรียนร่วม เป็นเจตคติในลักษณะเฉย ๆ หรือไม่แน่ใจ บุคลากรที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมทั้งฝ่ายสนับสนุนและฝ่ายปฏิบัติการมีเจตคติทางบวกสูงสุด กลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมและเป็นฝ่ายปฏิบัติการมีเจตคติต่อการเรียนร่วมต่ำสุด ทั้งนี้ เจตคติของบุคลากรในแต่ละกลุ่มย่อยมีความแตกต่างกันภายในกลุ่มค่อนข้างมาก

3. การเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษาต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่า บุคลากรทางการประถมศึกษาที่เป็นกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม

และกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมมีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่แตกต่างกัน ส่วนบุคลากรทางการประถมศึกษาที่เป็นฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติทางบวกสูงกว่าฝ่ายปฏิบัติการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

4. การเปรียบเทียบเจตคติของบุคลากรทางการประถมศึกษาต่อการเรียนร่วม พบว่าบุคลากรทางการประถมศึกษาในฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมมีเจตคติทางบวกต่อการเรียนร่วมสูงกว่ากลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และภายในกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วม ฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติทางบวกต่อการเรียนร่วมสูงกว่าฝ่ายปฏิบัติการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

#### อภิปรายผล

1. ผลการวิจัยที่พบว่าบุคลากรทางการศึกษามีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ สอดคล้องกับข้อค้นพบของ สโตเลอร์ (Stoler, 1992) ที่สรุปว่า เจตคติของครูปฏิบัติต่อเด็กพิเศษที่อยู่ในห้องเรียนของตนรู้สึกกังวลต่อวิธีสอน และการต้องเอาใจใส่ต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งองค์ประกอบเหล่านี้อาจมีผลให้ระดับของเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษค่อนข้างต่ำ และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ฮอว์กินส์ (Hawkins, 1992) ที่พบว่าครูดนตรีและครูพลศึกษามีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่เรียนร่วมในระดับปานกลาง เพราะรู้สึกว่าเป็นอุปสรรคต่อการจัดการเรียนการสอนและความก้าวร้าวของเด็กปกติ ทำให้เป็นภาระในการดูแลเอาใจใส่มาก

2. ผลการวิจัยที่พบว่าบุคลากรทางการศึกษามีเจตคติในลักษณะใหม่เฝ้าต่อการเรียนร่วม สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ควินตัน (Quinton, 1992) ที่พบว่าแนวโน้มโดยทั่วไปผู้ปกครองและครูมีเจตคติทางลบต่อการเรียนร่วม และสอดคล้องกับผลการวิจัยของ อีโกลส์ (Echols, 1992) ที่พบว่า โดยทั่วไปครูประถมศึกษาไม่มีความคิดเห็นทางบวกต่อการเรียนร่วม

ควินตัน มีข้อคิดเห็นประกอบในเรื่องนี้ว่า การเรียนร่วมไม่ได้รับการพิจารณาว่าเป็นสิทธิพื้นฐาน หรือเป็นทางเลือกที่ดีกว่าการศึกษาพิเศษที่ดีพอสำหรับเด็กทุกคน ครูและผู้ปกครองมักไม่ได้รับการเตรียมตัวสำหรับการขยายปริมาณการเรียนร่วม ซึ่งมีลักษณะเดียวกับการจัดการเรียนร่วมในประเทศไทย ที่ขาดข้อมูล ข่าวสาร และการจูงใจให้ผู้จัดการศึกษาและผู้ปกครองมีความเข้าใจ และ เห็นคุณค่าในเรื่องนี้มากเท่าที่ควร

3. ผลการวิจัยพบว่า บุคลากรทางการประถมศึกษาที่เป็นฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ สูงกว่าฝ่ายปฏิบัติการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อาจเนื่องมาจาก การที่ฝ่ายสนับสนุนมองเด็กที่มีความต้องการพิเศษในลักษณะกว้าง ๆ คล้ายคลึงกับเด็กทั่ว ๆ ไปต่างจากฝ่ายปฏิบัติการที่มองเด็กที่มีความต้องการพิเศษในแนวลึก คาดคะเนปัญหาในการจัดการศึกษาแก่เด็กกลุ่มนี้ในทางปฏิบัติ จึงมีผลทำให้การตอบสนองวัดเจตคติมีแนวโน้มที่จะลึกลงไปในทางบวกค่อนข้างต่ำกว่า

4. ผลการวิจัยที่พบว่าบุคลากรทางการประถมศึกษาที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม และไม่มีประสบการณ์ตรง มีเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษไม่แตกต่างกัน อาจพิจารณาได้ว่าบุคลากรทั้งสองกลุ่มอยู่ในกรอบวัฒนธรรมที่ยึดถือค่านิยมของความเมตตากรุณาเป็นทุนเดิม การมีประสบการณ์ตรงกับเด็กเหล่านี้หรือไม่ จึงไม่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงความรู้สึกต่อเด็ก ซึ่งเห็นว่าควรได้รับการเอาใจใส่จากบุคคลทั่วไปอยู่แล้ว จึงทำให้เจตคติของบุคลากรทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน

5. ผลการวิจัยพบว่า บุคลากรทางการประถมศึกษาในฝ่ายปฏิบัติการที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม มีเจตคติทางบวกสูงกว่ากลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ เดค (Deck, 1986) ที่พบว่าตัวแปรที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับเจตคติของครูแนะแนวต่อการเรียนร่วมได้แก่ การรับรู้ความสำเร็จของครูแนะแนวที่ปฏิบัติงานเกี่ยวข้องกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการที่ครูเป็นเพศหญิง ซึ่งอาจเป็นไปได้ว่ากลุ่มที่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วมในการวิจัยครั้งนี้ เป็นกลุ่มที่ประเมินตนเองว่าประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงานทำให้เกิดความรู้สึกทางบวกต่อการเรียนร่วมสูง ประกอบกับฝ่ายปฏิบัติการที่เป็นกลุ่มที่มีประสบการณ์ตรง เป็นหญิงถึงร้อยละ 50 ในขณะที่กลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์เป็นหญิงเพียงร้อยละ 30 ตัวแปรทั้งสองตัวนี้ อาจส่งผลต่อการมีเจตคติในทางบวกแตกต่างกัน

นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ฟาร์เลย์ (Farley, 1992) ที่พบว่า องค์ประกอบสำคัญที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับโดยอ้อมกับเจตคติคือประสบการณ์ในการทำงานกับบุคคลที่มีความต้องการพิเศษมาก่อน ผลการวิจัยนี้แม้จะขัดแย้งกับผลการวิจัยของ เดซาย (Desai, ประมาณปี ค.ศ. 1993) ที่พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนที่มีประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วม มีเจตคติทางบวกต่อการเรียนร่วมไม่แตกต่างจากผู้บริหารโรงเรียนที่ไม่มีประสบการณ์ แต่ในแง่ของการวิเคราะห์ตัวแปรพยากรณ์ของเดซายเองก็มีส่วนสอดคล้องในประเด็นที่ว่า ตัวแปรพยากรณ์ที่ดีที่สุดต่อเจตคติต่อการเรียนร่วมคือระยะเวลาการมีประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วม

ผลการวิจัยนี้ขัดแย้งกับผลการวิจัยของ อีโกลส์ (Echols, 1992) ที่พบว่า ครูประถมศึกษาที่มีประสบการณ์ในการเรียนร่วมมีเจตคติไม่ต่างจากครูที่ไม่มีประสบการณ์

6. ผลการวิจัยพบว่า ภาวณกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์ตรงในการจัดการเรียนร่วม ฝ่ายสนับสนุนมีเจตคติทางบวกต่อการเรียนร่วมสูงกว่าฝ่ายปฏิบัติการอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เป็นผลการวิจัยที่ขัดแย้งกับผลการวิจัยของ ริเดล (Riedel, 1991) ที่พบว่า ผู้บริหารโรงเรียนมีการรับรู้ในทางบวกต่อการเรียนร่วมสูงกว่านักการศึกษาทั่วไป แต่ทั้งนี้อาจเป็นเพราะเงินฝ่ายปฏิบัติการรวมครูผู้สอนไว้ด้วย ที่อาจเป็นไปได้ว่ากลุ่มครูผู้สอนมีเจตคติในระดับต่ำ จึงทำให้ฝ่ายปฏิบัติการมีเจตคติต่ำกว่าฝ่ายสนับสนุน หรืออาจเนื่องมาจากการที่ฝ่ายสนับสนุนมักมองภารกิจทางการศึกษาระดับกว้าง เมื่อเห็นว่าเป็นนโยบายทางการศึกษาที่ควรปฏิบัติ ก็น่าจะปฏิบัติได้โดยไม่มีปัญหาแต่อย่างใด แต่ฝ่ายปฏิบัติการมีความกังวลกับการปฏิบัติงานจริง คาดคะเนอุปสรรคและปัญหาไว้มากกว่า จึงทำให้มีความรู้สึกในทางบวกน้อยกว่า

## ข้อเสนอแนะ

### ข้อเสนอแนะในการวิจัย

1. ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้แบ่งตัวแปรที่ศึกษาออกเป็นฝ่ายสนับสนุน ซึ่งประกอบด้วยผู้บริหารระดับจังหวัดและอำเภอ และศึกษานิเทศก์ กับฝ่ายปฏิบัติการซึ่งประกอบด้วยผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอน ได้พบความแตกต่างของเจตคติต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษและเจตคติต่อการเรียนร่วมบางประการดังกล่าวข้างต้น ประกอบกับข้อคิดเห็นจากการวิจัยของคนอื่น ๆ ที่อ้างถึง ผู้วิจัยเห็นว่าถ้าได้แบ่งฝ่ายปฏิบัติการออกเป็นกลุ่มย่อยคือ กลุ่มผู้บริหารโรงเรียน และกลุ่มครูผู้สอน อาจพบความแตกต่างของเจตคติเพิ่มขึ้น ซึ่งจะช่วยให้ได้ข้อมูลพื้นฐานที่เป็นประโยชน์ต่อการดำเนินงานในเรื่องนี้มากยิ่งขึ้น

2. การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ หากจะทำการวิจัยเชิงทดลอง อาจดำเนินการในลักษณะที่ว่า ถ้ามีการประชาสัมพันธ์ให้กลุ่มตัวอย่างที่มีพื้นฐานอย่างใดอย่างหนึ่งแตกต่างกัน มีความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษและการเรียนร่วม ตลอดจนการให้ได้พบเห็นการจัดการเรียนร่วมที่ได้ผล อาจพบว่าวิธีการนี้พัฒนาเจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษและต่อการเรียนร่วมได้ ทั้งนี้อาจเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มตัวอย่างและเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมด้วย

### ข้อเสนอแนะในการประชาสัมพันธ์

1. ผลการวิจัยมีแนวโน้มที่จะชี้บ่งว่า เจตคติทางบวกต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม ยังอยู่ในระดับไม่สูงนัก ซึ่งอาจเนื่องมาจากการเตรียมความพร้อมของบุคลากร ยังไม่ได้รับความสนใจที่จะกระทำกันอย่างจริงจัง บุคลากรจึงมีการรับรู้เกี่ยวกับเรื่องนี้น้อยเกินไป จนไม่อาจสร้างเจตคติทางบวกได้ดีเท่าที่ควร หากมีการประชาสัมพันธ์อย่างมีประสิทธิภาพ น่าจะช่วยสร้างเสริมเจตคติในทางบวกให้สูงขึ้นได้
2. การประชาสัมพันธ์อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากจะให้ความรู้และความเข้าใจต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วมแล้ว น่าจะกระทำให้ลึกซึ้งถึงการพัฒนาความรู้สึกของบุคลากรด้วย ทั้งนี้อาจมีบางส่วนของ การประชาสัมพันธ์ที่ให้เห็นภาพที่แท้จริงของเด็ก ให้เห็นกิจกรรมที่ดีในการจัดการเรียนร่วม ให้เห็นความก้าวหน้าของเด็กเหล่านี้ น่าจะเป็นสิ่งจูงใจแก่ผู้ที่ได้รับการประชาสัมพันธ์ให้เกิดความสนใจ และสนับสนุนการจัดการเรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษมากยิ่งขึ้น
3. การประชาสัมพันธ์ที่อาศัยการสื่อสาร เพื่อเปลี่ยนแปลงเจตคติของบุคลากรทั่วไป ควรกระทำอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ได้ผลเป็นที่มั่นคงพอสมควร

### ข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนร่วม

1. การเตรียมบุคลากรก่อนที่จะให้ดำเนินการจัดการเรียนร่วม ฝ่ายสนับสนุนและฝ่ายปฏิบัติการ น่าจะได้ทำการฝึกอบรมที่มีจุดเน้นแตกต่างกัน ฝ่ายสนับสนุนที่มีแนวโน้มว่าจะมีเจตคติพื้นฐานในทางที่ดีกว่าอยู่แล้ว ควรจะได้รับบทบาทในการสนับสนุนทางโรง เรียนอย่างแท้จริง ได้รับความกว้าง ๆ ของการจัดและผลที่เกิดขึ้นจากการจัดและการสนับสนุนที่ดี ส่วนฝ่ายปฏิบัติการจะได้รู้ถึงเทคนิคต่าง ๆ ที่ใช้ และได้เห็นตัวอย่างของการดำเนินงานที่ได้ผลดีด้วย นอกจากนี้ถ้ายึดถือตามทฤษฎีเกี่ยวกับการมีส่วนร่วม ควรให้เข้ารับการฝึกอบรมได้มีส่วนร่วมในการปฏิบัติงานร่วมกับโรง เรียนที่มีผลงาน เป็นที่น่าพอใจด้วย
2. เจตคติทางบวกมีส่วนสัมพันธ์กับประสบการณ์ในการจัดการเรียนร่วม โดยเฉพาะการจัดการเรียนร่วมที่ประสบความสำเร็จ ในการดำเนินการในเรื่องนี้ ฝ่ายสนับสนุนและฝ่ายบริหารระดับสูงจึงควรให้การสนับสนุนแก่ทางโรง เรียนให้ปฏิบัติงานด้วยความสะดวกและส่งเสริมให้เกิดความสำเร็จ เพื่อให้บุคลากรในโรง เรียนเกิดเจตคติที่ดี และมีกำลังในการปฏิบัติงานมากยิ่งขึ้น และควรมีการสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง

מרכז המידע לרפואה

## บรรณานุกรม

- การประถมศึกษากรุงเทพมหานคร, สำนักงาน. รายงานการวิจัย : การทดลองการเรียน  
ร่วมสำหรับเด็กพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา. กรุงเทพฯ : สำนักงานการประถมศึกษา  
กรุงเทพมหานคร, 2529. อัดสำเนา.
- การศึกษาพิเศษ, กอง. สถิติจำนวนห้องเรียน นักเรียน ครู โรงเรียนโสตศึกษาและศึกษา  
สงเคราะห์ ปี 2520 - 2522., กรุงเทพฯ : กองการศึกษาพิเศษ, ม.ป.ป.  
อัดสำเนา.
- เกษร ทมทิศวงศ์. การศึกษาพิเศษ. กรุงเทพฯ : นำอักษรการพิมพ์, ม.ป.ป.
- คณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. คู่มือคณะกรรมการการประถมศึกษา  
จังหวัด. กรุงเทพฯ : ห้างหุ้นส่วนจำกัด โรงพิมพ์ชวนพิมพ์, 2532.
- ..... . รายงานการประชุมสัมมนาศึกษานิเทศก์จังหวัดและผู้บริหารโรงเรียนเพื่อเตรียม  
การจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการร่วมกับเด็กปกติ 9 ปีการศึกษา 2533. กรุงเทพฯ :  
กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2533. อัดสำเนา.
- ..... . รายงานสรุป : การดำเนินงานโครงการพัฒนารูปแบบการจัดการประถมศึกษา  
สำหรับเด็กพิการร่วมกับเด็กปกติ 9 ในแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 6 (พ.ศ.  
2530 - 2534). กรุงเทพฯ : กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการประม  
ศึกษาแห่งชาติ, 2535. อัดสำเนา.
- ..... . สภาพการดำเนินงานการศึกษาพิเศษในโรงเรียนประถมศึกษา. กรุงเทพฯ :  
กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2532. อัดสำเนา.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. แผนการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2535.  
กรุงเทพฯ : พิมพ์ พิมพ์ลิขซึ่ง, ม.ป.ป.
- งามตา วรินทร์านนท์. เอกสารประกอบการสอนวิชาจิตวิทยาสังคม. กรุงเทพฯ : สถาบัน  
วิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, ม.ป.ป.  
อัดสำเนา.
- จรรยา สุวรรณทัต. "ประวัติความเป็นมาของการวัดด้านนิภาวิสัยในประเทศไทย",  
วารสารการวัดผลการศึกษา. 7(19) : 1 - 13 ; พฤษภาคม - สิงหาคม 2528.
- ชูชีพ อ่อนโศกสูง. จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพฯ : วรุณีการพิมพ์, 2518.

- ชูศรี วงศ์รัตน์. เทคนิคการใช้สถิติเพื่อการวิจัย. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ : ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2534.
- ชม ภูมิภาค. จิตวิทยาการเรียนการสอน. กรุงเทพฯ : บริษัทโรงพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช จำกัด, 2523.
- ดวงเดือน พันธุมหาวิน. "ธรรมชาติของทัศนคติกับการวัดทัศนคติ", ในชุดเอกสารประกอบการฝึกอบรมการวิจัยขั้นสูงทางพฤติกรรมศาสตร์ สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, ม.ป.ป.
- ทองหล่อ วิภาวีน ลัดดาวัลย์ หวังพานิช และจิราภรณ์ บุญส่ง. "แบบวัดทัศนคติตามวิธีของเทอร์สตัน", วารสารการวัดผลการศึกษา. 5(2) : 18 - 23 ; กันยายน - ธันวาคม 2526.
- ธีระพร อุรรณไพ. "การวัดทัศนคติ : ปัญหาในการใช้เพื่อทำนายพฤติกรรม", วารสารการวัดผลการศึกษา. 7(19) : 15 - 35 ; พฤษภาคม - สิงหาคม 2528.
- ..... "เจตคติ". ในเอกสารการสอนชุดวิชาจิตวิทยาและสังคมวิทยาพื้นฐานเพื่อการแนะแนว : หน่วยที่ 9 - 15. หน้า 429 - 495. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2533.
- เนยจา ชลธารรัตน์. "ความหมายของการเรียนร่วม", ในเอกสารประกอบการประชุมสัมมนาศึกษานิเทศก์จังหวัด และผู้บริหารโรงเรียน. กรุงเทพฯ : กองวิชาการสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2535. อัดสำเนา.
- ..... "ปรัชญาเบื้องต้นของการศึกษาพิเศษ", คุรุปริทัศน์ 6. 52-53; มกราคม 2524.
- บึงอร ต้นปาน. เอกสารคำสอน : วิชาการเรียนร่วมของเด็กพิเศษ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์แสงสุทธิการพิมพ์, 2535.
- บุญธรรม กิจปรีดาบริสุทธิ์. เทคนิคการสร้างเครื่องมือรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย. กรุงเทพฯ : บี แอนด์ บี พิมพ์ลิขิง, 2534.
- ประกาเพ็ญ สุวรรณ. ทัศนคติ : การวัด การเปลี่ยนแปลง และพฤติกรรมอนามัย. กรุงเทพฯ : บริษัทสำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช จำกัด, 2520.
- ปรีดา จันทร์เบกษา. การบริหารโครงการเรียนร่วม. กรุงเทพฯ : ม.ป.ท., ม.ป.ป. อัดสำเนา.

- ปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, สำนักงาน. สถิติการศึกษาลดชั้น ปีการศึกษา 2535. กรุงเทพฯ :  
 โรงพิมพ์คุรุสภา ลาดพร้าว, 2536.
- ผดุง อารยะวิทย์. การเรียนรู้ร่วม. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย  
 ศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, 2529. อัดสำเนา.
- ..... . "การเรียนรู้ร่วม", ใน เอกสารประกอบการประชุมสัมมนาศึกษานิเทศก์จังหวัด และ  
ผู้บริหารโรงเรียน โครงการพัฒนารูปแบบการจัดการประถมศึกษาสำหรับเด็กพิการร่วม  
กับเด็กปกติ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2535. อัดสำเนา.
- ..... . การศึกษาพิเศษในปัจจุบัน. กรุงเทพฯ : ม.ป.ท., 2523.
- ..... . การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์กรุงธนพัฒนา,  
 2533.
- พัฒนา ภาสบุตร. "การจัดการศึกษาสำหรับบุคคลพิการ", ใน เอกสารการสอนชุดวิชา การดูแล  
บุคคลพิการ : หน้าที่ 6 - 15. นนทบุรี : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2531.
- พรณี ช. เจนจิต. จิตวิทยาการเรียนการสอน. กรุงเทพฯ : อมรินทร์การพิมพ์, 2528.
- พิมพ์อ่ำไพ พุกพิบูลย์. การเรียนรู้ร่วมของเด็กพิเศษ กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์  
 วิทยาลัยครูสงขลา, 2535.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์ และ ดิลก ดิลกานนท์. "มาตรวัดทัศนคติตามวิธีของลิเคิร์ท", วารสาร  
การวัดผลการศึกษา. 5(2) : 25 - 36 ; กันยายน - ธันวาคม, 2526.
- มหาวิทยาลัย, ทบวง. คู่มือการจัดการเรียนร่วม นนทบุรี : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัย  
 ธรรมาธิราช, 2529.
- รวีวรรณ อังคนุรักษ์พันธุ์. การวัดทัศนคติเบื้องต้น. ม.ป.ท., 2533. อัดสำเนา.
- ริต้า แม็ควิลเลียม. "การศึกษาพิเศษ", เสรีภาพ. 22(2) : 36-39; 2536.
- ละอ อชติกร. "การเรียนรู้ร่วมกันระหว่างเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินกับเด็กปกติ",  
 ใน เอกสารทางวิชาการ : รวบรวมความการศึกษาพิเศษ. กรุงเทพฯ : คณะวิชา  
 ศาสตร์ วิทยาลัยครูสวนดุสิต, 2526.
- วารี ภิระจิตร. เอกสารคำสอน : วิชาการศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ. กรุงเทพฯ :  
 คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2534. อัดสำเนา.
- ศรียา นิยมธรรม. การเรียนรู้ร่วมสำหรับเด็กปฐมวัย. กรุงเทพฯ : บริษัทเลิฟแอนด์ลิฟเพรส  
 จำกัด, 2534.

- ศรียา นิยมธรรม. "การศึกษาพิเศษ", ในสารานุกรมศึกษาศาสตร์. ฉบับเฉลิมพระเกียรติฯ. หน้า 161-165. กรุงเทพฯ : บริษัทวิสิทส์พัฒนาจำกัด, 2535. ก.
- ..... . "ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ", ในเอกสารประกอบการประชุมอบรมครูการศึกษาพิเศษ. โครงการพัฒนารูปแบบการประถมศึกษาสำหรับเด็กพิการร่วมกับเด็กปกติ ปีการศึกษา 2535. กรุงเทพฯ : กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2535. ข.
- ..... . "แนวคิดเกี่ยวกับการจัดการศึกษาพิเศษในเด็กปฐมวัย", ในเอกสารประกอบการประชุมสัมมนา เรื่องการพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาพิเศษ. กรุงเทพฯ : กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2537.
- ..... . เอกสารการประชุมสัมมนาเพื่อหาแนวทางในการจัดการประถมศึกษาสำหรับเด็กพิการร่วมกับเด็กปกติ. กรุงเทพฯ : กองวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2531.
- ศึกษาธิการ, กระทรวง. แผนการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2520. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ยูนิเท็ดโปรดักชั่น, ม.ป.ป.
- สงวน สุทธิเลิศอรุณ. ทฤษฎีและปฏิบัติการทางจิตวิทยาสังคม. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์เนชั่น, 2527.
- สามัญศึกษา, กรม. ข้อมูลโรงเรียน ปีการศึกษา 2536. กรุงเทพฯ : กองการศึกษาพิเศษ กรมสามัญศึกษา, ม.ป.ป. อุดลำนานา.
- ..... . สัมฤทธิ์ผลการจัดการศึกษาภาคบังคับ. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์การศาสนา, 2520.
- สุชา จันท์เฒ. จิตวิทยาสังคม. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช, 2524.
- สมบูรณ์ ชิตพงษ์. "การสร้างเครื่องมือวัดผลด้านเจตพิสัย", ในเอกสารการสอนชุดวิชาการพัฒนาแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน. หน่วยที่ 8-15. หน้า 431-479. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2535.
- อรอนงค์ สุวรรณกุล. การจัดและบริหารโรงเรียนการศึกษาพิเศษ. กรุงเทพฯ : คณะครุศาสตร์ วิทยาลัยครูสวนดุสิต, 2524.

- Ajzen, Icek and Martin Fishbein. Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. New Jersey : Prentice - Hall, Inc., 1980.
- Anderson, L.W. "Attitude Measurement", and "Likert Scales", Educational Research, Methodology, and Measurement : An International Handbook. Oxford : Pergamon Press, 1988.
- Deck, M.D. "Attitudes of School Counselors Toward the Handicapped and Mainstreaming", Dissertation Abstracts International. DAT 48/04A : 834; 1986.
- Desai, Ishwar. A Study of Primary School Principals' Attitudes Toward Mainstreaming in Victoria, Australia. Melbourne the University of Melbourne n.d. mimeographed.
- Echols, I.J. "An Analysis of Elementary Teachers' Opinions Toward Mainstreaming Moderately to Severely Mentally Retarded Children in Regular Education in Some Selected Schools in Texas", Dissertation Abstracts International. DAI-A 52/08; 2883; 1992.
- Farley, J.L. "The Current Attitudes of Principals and Teachers Regarding Mainstreaming in Virginia Middle-Level Schools", Dissertation Abstract International. DAI - A 52/12 : 4290; 1992.
- Freedman, J.L. and others. Social Psychology. 4 rd ed. New Jersey : Prentice - Hall, Inc., 1970.
- Hawkins, G.D. "Attitudes Toward Mainstreaming Students with Dissbilities Among Regular Elementary Music and Physical Educators", Dissertation Abstract International. DAI-A 52/09 : 3245; 1992.

- McFerrin, A.J. "A Comparison of the Attitudes of Regular and Special Education Teacher Education Faculty Toward Mainstreaming", Dissertaion Abstracts International. DAI 48/08 A : 2040; 1987.
- Quinton, S.K. "Attitude Toward Integration of Students with Handicaps : A Comparison of Parents of Children with Handicaps and Special and Regular Education Teachers", Dissertation Abstracts International. DAI-A 53/06 : 1869; 1992.
- Riedel, P.B. "An Investigation and Analysis of Educator Perceptions of Mainstreaming Mildly Handicapped Students in Grade 5 - 9 in Randomly Selected Urban and Rural School Divisions in Virginia Public Schools", Dissertation Abstracts International. DAI-4 52/04 : 1164; 1991.
- Shaw, Marvin E. and Jack M. Wright. Scales for the Measurement of Attitudes. New York : Mc Graw-Hill Book Company, 1967.
- Stoler, R.D. "Attitudes and Perceptions of Regular Education Teachers Toward Inclusion of All Handicapped Students in their Classrooms", Dissertation Abstracts International. DAI-A 52/12 : 4178; 1992.

חלוצות

## ภาคผนวก ก

แบบสำรวจความคิดเห็นต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม

## แบบสำรวจความคิดเห็นที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม

### คำชี้แจง

1. แบบสำรวจนี้ ต้องการทราบความคิดเห็นที่แท้จริงของท่าน เพื่อนำไปประมวลว่า  
 คนส่วนใหญ่มีความคิดเห็นในลักษณะใดต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และต่อการเรียนร่วม  
 ดังนั้น คำตอบของท่านจึงไม่มีการถูกหรือผิด ดีหรือไม่ดี แต่อย่างใด

2. เด็กที่มีความต้องการพิเศษ ได้แก่ เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา บกพร่อง  
 ทางการได้ยิน บกพร่องทางการเห็น หรือบกพร่องทางร่างกาย

3. การเรียนร่วมเป็นการนำเอาเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาเรียนร่วมกับเด็กปกติ  
 ในชั้นเรียนปกติ หรือในโรงเรียนปกติ

4. แบบสำรวจนี้ แบ่งออกเป็น 3 ตอน คือ

ตอนที่ 1	ถามข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบ	จำนวน	8	ข้อ
ตอนที่ 2	ถามความคิดเห็นของผู้ตอบ ต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	จำนวน	15	ข้อ
ตอนที่ 3	ถามความคิดเห็นของผู้ตอบ ต่อการเรียนร่วม	จำนวน	18	ข้อ

5. โปรดอ่านคำอธิบายและวิธีตอบของแต่ละตอนก่อนที่ท่านจะลงมือตอบ

ตอนที่ 1 โปรดตอบคำถามต่อไปนี้ โดยการขีด / ลงใน [ ] หน้าข้อความที่เหมาะสมกับตัว  
ท่านที่สุด หรือโดยการเขียนตอบลงในช่องว่าง

1. เพศ  ชาย  หญิง
2. อายุ ..... ปี
3. อายุราชการ ..... ปี
4. ตำแหน่งหน้าที่ปัจจุบัน .....
5. วุฒิสูงสุดทางการศึกษา .....
6. ท่านเคยได้เรียนเกี่ยวกับการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเพียงใด
  - ไม่ได้เรียนเลย
  - ได้เรียนบ้าง โดยเรียนเป็นหัวข้อหนึ่งในรายวิชาที่จัดให้ศึกษา
  - ได้เรียนมา โดยเรียนเป็นรายวิชาเฉพาะการศึกษาพิเศษ
7. ท่านเคยได้รับการอบรมเกี่ยวกับการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือไม่
  - เคย
  - ไม่เคย
8. ท่านมีประสบการณ์เกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือไม่ (ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)
  - ไม่มี
  - มีบุตรหลานหรือเด็กในปกครองที่เป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
  - เคยรับรู้เรื่องราวเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
  - เคยเห็นพฤติกรรมของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
  - เคยมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาร่วมกิจกรรมในห้องเรียน
  - เคยมีเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาร่วมกิจกรรมในโรงเรียน
  - เคยสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
  - เคยบริหารโรงเรียนที่มีเด็กที่มีความต้องการพิเศษมาเรียน หรือมาร่วมกิจกรรม
  - อื่น ๆ (โปรดระบุ) .....

## ตอนที่ 2

## คำชี้แจง

1. แนวความคิดในการจัดการศึกษาภาคบังคับในปัจจุบันถือว่า เด็กในวัยเรียนทุกคนควรได้รับการศึกษาในระดับประถมศึกษา ไม่ว่าเขาจะเป็นเด็กปกติ หรือเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2. ข้อความต่อไปนี้เป็นความคิดเห็นของบุคคลต่าง ๆ ที่มีต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษขอให้ท่านพิจารณาว่าท่านเห็นด้วยกับข้อความนั้น ๆ เพียงใด โดยให้ขีดมาตราต่อไปนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เท่ากับ	5
เห็นด้วย	"	4
ไม่แน่ใจ	"	3
ไม่เห็นด้วย	"	2
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	"	1

3. โปรดเขียน / ลงในช่องที่ตรงกับระดับความเห็นของท่าน

ข้อความ	เห็นด้วย			ไม่	ไม่เห็นด้วย
	อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	เห็นด้วย	อย่างยิ่ง
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1. ไม่น่าเป็นห่วงเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่อย่างใด เพราะมีหน่วยงานของรัฐและเอกชนดูแลอยู่แล้ว					
2. ยังไม่มีความจำเป็นเร่งด่วนที่จะต้องทุ่มเทความช่วยเหลือให้แก่เด็กที่มีความต้องการพิเศษ					
3. เรื่องที่ทำให้รู้สึกไม่สบายใจก็คือ เมื่อทราบว่าคุณครูเห็นว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษยังถูกทอดทิ้งจากคนในสังคม					

ข้อความ	เห็นด้วย			ไม่	ไม่เห็นด้วย
	อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	เห็นด้วย	อย่างยิ่ง
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. เด็กที่มีความต้องการพิเศษถูกกีดกันเนื่องจากเด็กเหล่านี้ มักมีพฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่าเด็กปกติ					
5. เด็กปกติกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษต่างก็มีความต้องการพื้นฐานเช่นเดียวกัน					
6. เด็กที่มีความต้องการพิเศษอยู่ร่วมกับบุคคลปกติได้ยาก เพราะช่วยตัวเองได้น้อย					
7. เด็กที่มีความต้องการพิเศษก็มีโอกาสช่วยเหลือสิ่งมาได้เช่นเดียวกับเด็กทั่วไป					
8. ถ้าสังคมเข้าใจธรรมชาติของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ จะพบว่าจริง ๆ แล้ว เขาก็ไม่มีอะไร แตกต่างจากคนอื่นจนผิดปกติแต่อย่างใด					
9. เด็กที่มีความต้องการพิเศษมักมีพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปจากมาตรฐานทางสังคม จึงมีแนวโน้มที่จะก่อความยุ่งยากในสังคม					
10. เป็นเรื่องปกติที่คนทั่วไปมีความรู้สึกรังเกียจต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ					
11. เด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นส่วนหนึ่งของสังคมจึงควรได้รับสิทธิและความเสมอภาคเท่าเทียมกับเด็กปกติ แม้จะต้องลงทุนสูง					
12. ถ้าพิจารณาด้วยความเป็นธรรมแล้ว เด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นภาระหนักของสังคม					

ข้อความ	เห็นด้วย อย่างยิ่ง (5)	เห็นด้วย (4)	ไม่แน่ใจ (3)	ไม่ เห็นด้วย (2)	ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง (1)
13. การจัดการศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการ พิเศษเป็นเพียงการฝึกให้ช่วยตัวเอง ไม่จำเป็นต้องลงทุนมาก					
14. การจัดการศึกษาแก่เด็กที่มีความต้องการ พิเศษมีประโยชน์ทั้งต่อตัวเด็กเองและต่อ สังคมในอนาคต					
15. ควรเป็นสิทธิของบุคคลแต่ละคน ที่จะสนใจ ช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือไม่					

## ตอนที่ 3

## คำชี้แจง

1. การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ อาจจัดเป็นโรงเรียนพิเศษ เฉพาะสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนด้วยกัน หรืออาจจัดการเรียนร่วมกันในโรงเรียนปกติ โดยให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษที่มีความบกพร่องไม่รุนแรงได้เรียนกับเด็กปกติ

2. ข้อความต่อไปนี้ เป็นความคิดเห็นของบุคคลต่าง ๆ ที่ต้องการจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนร่วมกับเด็กปกติในโรงเรียนปกติหรือในชั้นเรียนปกติ ขอให้ท่านพิจารณาว่า ท่านเห็นด้วยกับความเห็นข้อความแต่ละข้อเพียงใด โดยใช้มาตราต่อไปนี้

เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เท่ากับ	5
เห็นด้วย	"	4
ไม่แน่ใจ	"	3
ไม่เห็นด้วย	"	2
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	"	1

3. วนแต่ละข้อ โปรดเขียน / ลงในช่องที่ตรงกับระดับความเห็นของท่าน

ข้อความ	เห็นด้วย			ไม่	ไม่เห็นด้วย
	อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	เห็นด้วย	อย่างยิ่ง
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1. ผู้ที่สนับสนุนการจัดการ เรียนร่วมสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนปกติ มักไม่คำนึงถึงคุณภาพของการศึกษาโดยรวม					
2. ถ้าผู้ที่สนับสนุนการจัดการ เรียนร่วมได้มีโอกาสสังเกตสิ่งที่เกิดขึ้นจริงกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนร่วมกับเด็กปกติ เขาจะ เปลี่ยนใจไปจัดโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะให้กับเด็กเหล่านี้แทน					

ข้อความ	เห็นด้วย			ไม่	ไม่เห็นด้วย
	อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	เห็นด้วย	อย่างยิ่ง
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. การเรียนร่วมระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติ เป็นสภาพของชีวิตจริงในสังคมที่จะต้องอยู่ร่วมกัน					
4. การจัดเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้เรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ เป็นการกระทำที่ตรงกันข้ามกับความคิดเห็นของครูผู้สอนในชั้นเรียนปกติ					
5. เด็กที่มีความต้องการพิเศษควรมีโอกาสอยู่ร่วมและเรียนร่วมกับเด็กปกติตั้งแต่วัยก่อนเรียน					
6. การที่เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้เรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ จะทำให้เด็กได้พัฒนาความรู้สึกที่ดีต่อตัวเองมากขึ้น					
7. เด็กที่มีความต้องการพิเศษจะได้รับการพัฒนาในด้านต่าง ๆ ดีที่สุด เมื่อเรียนในโรงเรียนการศึกษาพิเศษโดยเฉพาะ					
8. การมีแนวโน้มในการจัดการเรียนร่วมมากขึ้นเป็นเพราะสาเหตุทางกฎหมายหรือทางการเมืองมากกว่าเหตุผลทางการศึกษา					
9. การจัดโรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ทำให้ครูจัดการเรียนการสอนได้เหมาะสมกว่าการให้เด็กไปเรียนร่วมในชั้นเรียนปกติ					

ข้อความ	เห็นด้วย			ไม่	ไม่เห็นด้วย
	อย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	เห็นด้วย	อย่างยิ่ง
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. เด็กที่มีความต้องการพิเศษที่เรียนอยู่ใน โรงเรียนการศึกษาพิเศษเฉพาะ เป็นการ แยกเด็กออกจากสังคม					
11. การเรียนร่วมจะช่วยพัฒนาความรู้สึกที่ดี ในระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และ เด็กปกติ					
12. การจัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเข้า เรียนร่วมกับเด็กปกติ เป็นการไม่ยุติธรรม ต่อเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และ เด็กปกติ					
13. การเรียนร่วมช่วยสร้าง เสริมความรู้สึกที่ดี ต่อสังคมให้แก่เด็กปกติและ เด็กที่มีความต้อง การพิเศษ					
14. ในทางทฤษฎีนั้น การเรียนร่วมจัดเป็น ความคิดที่ดี แต่ความเป็นจริงทั้งเด็กปกติ และ เด็กที่มีความต้องการพิเศษต่างก็มี ปัญหาในการปรับตัว					
15. การเรียนร่วมทำให้เด็กที่มีความต้องการ พิเศษและ เด็กปกติช่วยเหลือซึ่งกันและกันได้					
16. การเรียนร่วมมีผล เสียต่อเด็กที่มีความต้อง การพิเศษ เพราะจะทำให้เด็กเกิดมดอวย อยู่เสมอ					

ข้อความ	เห็นด้วย อย่างยิ่ง (5)	เห็นด้วย (4)	ไม่แน่ใจ (3)	ไม่ เห็นด้วย (2)	ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง (1)
17. การเรียนร่วมเป็นเรื่องยากที่จะทำให้ บรรลุจุดมุ่งหมายที่คาดหวังไว้ เพราะตาม ความเป็นจริงแล้ว เด็กปกติและเด็กที่มีความ ต้องการพิเศษไม่อาจเรียนร่วมกันได้	.....	.....	.....	.....	.....
18. ผู้รับผิดชอบในการจัดการศึกษา ควรจัด ให้มีการเรียนร่วมครอบคลุมทั่วประเทศ	.....	.....	.....	.....	.....

## ภาคผนวก ข

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจแบบวัดเจตคติ

ผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบแบบวัดเจตคติ

1. รองศาสตราจารย์กาญจนา โกศลพิศิษฐ์กุล ผู้อำนวยการโรงเรียนมัธยมศึกษาของมูลนิธิไม้น้ำอ่อน ในพระบรมราชูปถัมภ์
2. อาจารย์วงแก้ว กิจธรรม รองผู้อำนวยการวิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล
3. ดร.อรอนงค์ เย็นอุทก หัวหน้าภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์ สถาบันราชภัฏสวนดุสิต
4. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุนันท์ ศลโกสม รองผู้อำนวยการฝ่ายวิจัยและวางแผน สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
5. รองศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม รองคณบดีคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

## ภาคผนวก ค

ผลการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงและอำนาจจำแนกเป็นรายข้อ

## ผลการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงและอำนาจจำแนกเป็นรายข้อ

ตาราง 15 ค่าความเที่ยงตรงและอำนาจจำแนกเป็นรายข้อของแบบวัดเจตคติต่อเด็กที่มี  
ความต้องการพิเศษ

ข้อที่	ความเที่ยงตรง	อำนาจจำแนก
1	.3466	2.80*
2	.5245***	3.72***
3	.2977	1.08
4	.6780***	5.73***
5	.5162***	2.93**
6	.3213	1.60
7	.1500	1.41
8	.5212***	4.26***
9	.4187**	2.17*
10	.4802***	4.85***
11	.5934***	4.00***
12	.5600***	3.63***
13	.6156***	5.91***
14	.5697***	3.09**
15	.4547**	2.03
16	.5225***	5.75***
17	.3518	2.43*
18	.3856**	2.59*
19	.4220**	2.76*
20	.2668	2.71*
21	.4126**	1.55

ตาราง 15 (ต่อ)

ข้อที่	ความเที่ยงตรง	อำนาจจำแนก
22	.2722	0.65
23	.1348	0.49
24	.6045***	5.35***

\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

\*\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ตาราง 16 ค่าความเที่ยงตรงและอำนาจจำแนกเป็นรายข้อของแบบวัดเจตคติต่อการเรียนร่วม

ข้อที่	ความเที่ยงตรง	อำนาจจำแนก
1	.5513***	5.26***
2	.5438***	4.43***
3	.4328**	2.68*
4	.5829***	4.53***
5	.5939***	4.53***
6	.6752***	5.78***
7	.5782***	5.33***
8	.6626***	4.66***
9	.6553***	4.67***
10	.5683***	3.71***
11	.5831***	3.92***
12	.5802***	3.35**
13	.3168	1.67
14	.4779***	2.84**
15	.6015***	3.78***
16	.6403***	7.48***
17	.7870***	7.71***
18	.6597***	5.20***
19	.5472***	4.61***
20	.8181***	6.11***
21	.59.5**	4.22**
22	.8231**	7.87**
23	.8175**	6.69**

ตาราง 16 (ต่อ)

ข้อที่	ความเที่ยงตรง	อำนาจจำแนก
24	.3651	2.31*
25	.8371**	7.53**
26	.7406**	5.61**
27	.7827**	6.27**

\* มีนัยสำคัญที่ระดับ .05

\*\* มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

\*\*\* มีนัยสำคัญที่ระดับ .001

## ประวัติย่อของผู้วิจัย

ชื่อ : นางทองนวล ภูประเสริฐ  
 เกิดวันที่ : 27 ธันวาคม 2484  
 สถานที่เกิด : อำเภอแจ้ห่ม จังหวัดลำปาง  
 สถานที่อยู่ปัจจุบัน : บ้านเลขที่ 49/46 หมู่ 3 แขวงลาดพร้าว กรุงเทพมหานคร  
 ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน : อาจารย์ 3 ระดับ 8  
 สถานที่ทำงานปัจจุบัน : โรงเรียนวัดโสมนัส สำนักงานการประถมศึกษา-  
 กรุงเทพมหานคร เขตป้อมปราบศัตรูพ่าย กรุงเทพมหานคร

## ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2522 : กศ.บ. (สุขศึกษา) จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พลศึกษา  
 พ.ศ. 2538 : กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ) จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ  
 ประสานมิตร